

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No. 15

September 1965

巻頭言 読書.....粕谷 ヨシ 1

——特集 Reading——

- | | |
|------------------------------------|----|
| 1. Reading について.....大和 資雄 | 2 |
| 2. 読解の基本問題.....外山滋比古 | 6 |
| 3. Reading とその指導.....山家 保 | 10 |
| 4. Reading の指導と Testing大塚 賀弘 | 14 |

LANGUAGE LABORATORY LEARNING (3).....G.テイラー 17

〔語学ラボラトリー学習 (3).....訳注・金田正也〕

日英両語音声の比較 (4).....国広 哲弥 39

E L E C Institute Instructor の横顔..... 41

G A K K E N



読 書

粕 谷 よ し

つい先頃、女子学生の演じた英語劇を見たが、せりふが自然のはやさで、めまぐるしい動きとぴたり合って、さらさら流れていくのに感心した。一言一句ゆっくりと、正確な発音第一と心得て、今思えば、ぎごちない話しかたや動作に終始した自分の学生時代の劇とは何という相違であろう。劇そのもののテンポの差もあるし、演出方法も変って来たことは確かだが、それにしても *natural speed* の訓練がここまで進展したことは喜ばしい限りだ。

では、今の学生一般の読み方が目立ってよくなって来たかという点、手放しで安心は出来ないようだ。私は教室で、Stevenson の「驢馬紀行」を読んでいるが、あの諧謔を交えた軽妙な文の味を覚えさせることはなかなかむずかしい。学生にまず音読させて見る。中には上手によみこなすものもあるにはあるが、総じてかんばしくない成績だ。文中の *in* とか *at* など、すぐ前の語につけるか、あとにつけるかで意味が全く変わってしまうのに、そんなことには無頓着で、さっさと（或はぼつりぼつりと）読んでいく。but を接続詞として軽く過ぎるか、only の意味で強勢にするかという点もおかまいなしに一本調子でやってのける。ところが訳をつけさせて見ると案外正確なのに驚くことがある。「ここでの *but* の品詞は？」と聞くとちゃんと答える。これはどうしたわけであろう。思うに、語句をこま切れには理解しているが、一連の長文として音読するとなるとそうはいかない。pause のおき方なども、内容と離れがちだ。Stevenson の飄逸なところが重苦しい感じになってしまうことが度々ある。

そこで私は、重要な点を細かく説明し、内容が十分に理解されたと思う頃、review の段階として、数節或は短かければ一章を全部、ずっと通して朗読することになっている。朗読というもおこがましい程に、私のよみ方は決してうまくはないが、それでも作者の気持となって精魂こめて読んでいく。と、教室に静かな緊張の気が漲り、学生の眼やうなずき具合に、作者のこころや表現の妙を味う様子が見えて来る。これが教室での私にとって最も楽しいひと時なのである。私の下手なよみ方でさえこうなのだから、sonorous voice をもつ英国の達人が朗読するのであったら、その効果は百倍であろう。

Stevenson のものに限らず、誰のであっても、立派な英文を朗読で味わう訓練が、もっとも教室（特に大学の）にあってよいのではないか。家での予習、復習にも reading aloud がもっと重要視されるべきであろう。それと小刻みでなく、数節なり一章なりを通してすることだ。このような音読を繰り返しているうちに、最初は皆目わからぬ箇所の意味が忽然と心に閃いて来るものだ。詩の場合尚更である。文法その他の規則に縛られて語句をばらばらによむことばかりして、「樹を見て山を見ず」の嘆きをせぬように日頃心がけたいものである。

（津田塾大学名誉教授・ELEC 理事）



Reading に つ い て

大 和 資 雄

語の読み方

30年前のことだ。昭和10年の JOAK 春季英語講座というのに狩り出され、数回 (May 29—June 5) にわたって英詩を講義したことがある。旗を立てた自動車が矢来の小宅に出迎えに来て愛宕山の放送局に登って行ったものである。仲まは Thomas という姓の (名は忘れたが、名のような姓だと思ったので姓だけ覚えていたが) 英人や、同志社の吉岡老ら5人だったが、今でもお目にかかるのは須藤兼吉さんだけである。いろいろ反響があり、英詩の韻律というものが、よくわかったという言葉も聞いたが、語の発音を一つ指摘されたことを、いまだに忘れない。英語のことと言われたのではない。日本語の嵐ということばの発音を、私はアラシといったが、それは「いなかことば」であって、アラシというのが標準語だというのである。私はそれまで、ことばは全体の調子で話したり読んだりして、個々のことばなど大して重要でないものと思っていたが、以後はかなり気を付けるようになった。国語辞典が発音を正確に示すようになるのは、いつの日か。

そこへ行くと英語の辞書は、かなり明確に発音を示しているから、われわれはアメリカ人やイギリス人にも英文学を教えることができる。(余談ながら早大の教育学部の英語英文科の学生にC君というアメリカ人(白人)がいた。一時間も休まずに私の英文学の講義に出席して、何と申したか次の年の私の選択科目にも皆出席して単位をとった。現在もG君というイギリス人の青年が私のクラスにいて熱心に聴講している。)日本人の学生は一般に新聞雑誌などで、カナ書き外国語を読み、その外国語もごたまぜで、プラトーなどを書いてあるから、学生たちは plateau なのか Plato なのか分からない発音で読むことが多い。ドイツ語で読む時はプラトーと読めと教え、英語で読む時はプレイトウと読めと教えねばならぬ。日本語ならプラトン(Platon)と統一すればよいのである。さらに英語教師のなかには、ドイツ語の初歩もフランス語の初歩も知らない手合いがいて、区別して英語を教えないので、外国語といえば英語と思いこむ者さえいる。それでランデブーは知っていても rendezvous を読んだり書いたりすることができない学生が多いし、ザイルは知っているが Seil を読んだり書いたりできない学生が多い。Nobel prize を書取りさせると Novel prize と書く学生が多い。

けれども、いわゆる実用ということから言えば、ランデブーということばを耳にして、そのわけがわかり、それを口にして用が足せる。そして言語というものは、元来それが

第一なのである。読むということは、それに比べると、非常に高等な機能なのである。しかも、いかに高級とは言え、最初から耳や口を無視して、rendezvous という符号を目で見て意味を知り、ランデズヴァウスと自己の推理で発音したとしたらどうなるか。そんな発音を口にしても、ことばとして相手に通用しない。おしと同じになる。ランデブーと人がいうのを耳にしても、それが自分の思いこんでいるランデズヴァウスと同じと知らないから、わけがわからない。つんぼと同じである。そればかりではない。詩というような文学では、わけ(sense)は意味(meaning)の半分の価値もないものゆえ、わけがわかっていても意味がわからないのである。(このことは後の項で説明しよう。)それゆえ、どんなことばでも、まず正しい発音を口にするところから始めねばならぬ。読むときは、黙読であっても、その音波が心の耳に波打ち、その波の脈が意味とおのずから合体せねばならぬ。十二、三才にもなって生意気ざかりの(ある者は中学で英語をやらずに高校生の)青少年にとって、はなはだお気の毒ながら、五才かそこらの幼児みたいに、thank-tank thank-sank, thin-tin, thin-sin, thigh-tie, thing-sing, thumb-some といった語の読みかたから、ten things, same path, silk thread, both ties といった連語の発音を練習し、それから、なるべく発音本位の文章を音読させるがよからう。Clarey and Dixon の練習本から一例をあげておく。

The box of thimbles from the Thrifty Thimble Company arrived, as ordered. Instead of thirty-six thimbles, however, the box contained only thirty-three thimbles, three thimbles fewer than we had ordered. We wrote the company, explaining that we had ordered thirty-six, not thirty-three, thimbles, and asked them to forward us the extra three thimbles at once. They replied that they were in error in sending only thirty-three thimbles rather than thirty-six and that they would ship us three additional thimbles promptly.

このように日本語にない [æ] [ʌ] [ə:] [ɪ] [f] [v] [ð] [θ] などの発音の練習のほか、読み方の基礎練習としてアクセントの重要なことはもちろんである。けれども、これも過度になると、かえって神経や筋肉を抑圧することになる。私は二音節以上の英語については、どの音節に強勢があるか分からないと読めないという困った習慣がついて、それが抑圧の作用を促したと思っている。もっとも、その

ほかにも元来が北国に生まれて北海道で育った私は、日本語すら標準に程遠く、それにあまり社交的でないせいもある。しかし、語の発音の正確は、基礎ではあるが、話し方や読み方のばあい、語群の音調と速度とが伴わなければ何の役にも立たないものである。正しい楷書でないと言字が書けないとあっては、筆不精にならざるを得まい。

そればかりではない。英語のアクセントはそれほど厳格なものではない。先にあげたノーベル賞のノーベルにしても、人名としてはむしろノーベルで、後の音節に強勢がある。それが Nobel prize と続くと強勢音節が前に移る。シェイクスピアの英語と今のそれでは、かなり異っている。その古い発音が、存外アメリカに保全されている。私どもは今のイギリスの標準発音で英語を教えられたので、たとえば detail という語は、名詞では前音節が強く、動詞では後音節が強い。しかしアメリカでは、今でも昔のままで、名詞でも動詞でも後の音節に強勢を置いて読んでいる。そんなに年を経過するまでもなく、短い一代の間でも標準が変る。私は ally という英語を名詞も動詞も後の音節に強勢を置いて、すなわち当時の標準発音で教えられたが、その後まもなく名詞のばあいは前の音節に置くことが標準発音になり、今ではそれが動詞にも及び、イギリスではどちらでも立派に通用する。またイギリスだけでも hegemony という語など、第一音節を強く発音する人があり、第二音節を強くする人もあり、ヘゲモニという人もあり、ヘジェモニという人もある。アメリカの Los Angeles にしても、An- に強勢のあることに変りはないけれど、ロサンジェリーズでもローサンゲレスでも、どちらでも結構であるのは、大事な国の名ですら、日本がニホンでもニッポンでも、どちらでも結構であるのと同じことである。ごくふつうの the という語についても [ði:] [ðə] [ð] と場あいによっていろいろ読まれる。それゆえ、一語一語の発音など、どうでもよいとは言わないまでも、あまり神経質にならないで、むしろ全体の意味を感じとるように読むべきである。

意味の意味について

Reading ということばの意義を辞書でみると “1. The action of perusing written or printed matter; the practice of occupying oneself in this way. Also with *up, off*.” というのが第一義で、その中の派生的意義として “The extent to which one reads or has read.” とか “Ability to read; the art of reading.” などが掲げられている。そして peruse は元来すっかり使いきらすことで、やがて一々検討して見るという意義から、注意ぶかく読みとおすという現在の意義になったものであるから、第一義の reading は、むしろ黙読のことである。そこから読書範囲（学識）や読書力や読書法などの意義が派生している。それから “2. The action of uttering aloud the words of written or printed matter.” という音読が第二義として挙げられる。そして音読といっても、ただ声を出すだけでは読むことにならない。声より先

に、目と頭脳が意味を素早く決定しなくてはならない。たとえば、

‘To him who in the love of Nature holds
Communion with her visible forms, she speaks
A various language.’

という詩句を読むとき、眼と頭脳とは一瞬間で forms の休止まで走って、「自然を愛でてその現われるすがたと交じわる者に」というわけをつかみ、それから声が一気に走るのである。わけの分からぬ学生は、やたらに行末で休止し、holds や speaks の次に句読点でもあるかのように読むので、聞いていて一向とんちんかんである。初めは him で小休止、Nature の次で小休止、Communion の次でまた小休止というぐあいに、forms までたどりつくのに三回も中休みしてやらないと、頭の弱い学生は文意がとれない。いや、who のつぎで、も一つ中休みせぬと納得のいかない者もある。これは一つの文ゆえ、forms の次の休止だけで読めるようでなければ、ほんとに読めるとは言えまい。速度が必要なゆえんである。

文学作品や評論を読むばあいは、数学の方程式を読むばあいと異なり、わけ (sense) がわかっていても意味がわかるとは言われない。意味 (meaning) の意味について Dr. Richards の有名な四種類説がある。彼は “the four kinds of meaning” のことを “four types of function” とも言い、また次のようにも言う。“The original difficulty of all reading, the problem of *making out the meaning*, is our obvious starting-point... What is a meaning? ... Whether we are active (as in speech or writing) or passive (as readers or listeners), the Total Meaning we are engaged with is, almost always, a blend, a combination of several contributory meanings of different types...”

It is plain that most human utterances and nearly all articulate speech can be profitably regarded from four points of view. Four aspects can be easily distinguished. Let us call them *Sense, Feeling, Tone, and Intention*.—*Practical Criticism*, pp. 180—181.

読んで全体の意味を明らかにするには、どういうことが書いてあるのかということ、わけ、あるいは思想 (some thoughts) を見定めねばならぬ。Sense (わけ) というのがそれである。しかし splendid, glorious, ugly, horrid, lovely, pretty... というようなことばは、そのものの性質というよりは、むしろそのものにたいする話者なり筆者なりの感情を示している。文学作品の意味は作者の態度または感情を読みとることでもある。これが第二にあげた Feeling (感じ) という意味なのである。第三の意味 Tone (語調) というのは、作者 (ないし話し手) が、読者 (ないし聴き手) と自分との関係を見定めてとる態度である。文学作品に限らず、学術論文にしても、学会の紀要に書くばあい、週刊雑誌に書くばあい、その他それぞれの読者層にに応じて、ことばなり文体なりを、おのずと、あるいは故

意に、異なる様式に選ぶであろう。稀^{まれ}なばあいには、作者が偽^{いつ}わった口調で表現することもあり、忍ぶれど色に出でにけりといった口調が読みとられることもある。第四の意味 Intention (意向) は作者が読者にねらう目的であり、それを作者が意識することもあり、意識しないこともある。また何の意向もなく、Sense だけ、ただ思っていることを述べるだけの表現もあり、Feeling だけのバンザイ！とかクソ！とかの表現もあり、Tone だけの My Darling！とか Foolish boys！とかいう表現もある。選挙演説の原稿などは Intention を最も強調し、Feeling と Tone とが助勢して、Sense は稀薄である。また皮肉 (反語) などによって、作者は表面の Sense と逆な Intention をもつかも知れない。これらの意味を考えると、意味論 (semantics) は phonetics, syntax, prosody, rhetoric, stylistics, などを含めて reading の基礎となるばかりでなく、さらに文学批評の有力な武器ともなるものである。

Reading makes out the full meanings.

高等学校学習指導要項 (文部省告示) の英語 B の目標の (2) には「英語の基本的な語法に習熟させ、読む能力および書く能力を養う。」とあり、内容の (2) 「読むこと」の項は言語材料、新語の数、文法事項、題材など 2 ページにわたり規定してあるが、外国語として制約されるので、国語科の「読むこと」に関する規定に比べて低級なのはやむを得まい。英語の教師は現代国語の目標の (3) 「目的や形態に応じて読むことの能力を身につけ、文章の主題や要旨を正しく読みとり、ものの見方、感じ方、考え方を深めるようにする。」とあるのを参照すべきであり、「読むこと」の (1) の (イ) 「意図や発想と表現の関連に注意しながら読むこと。」(ウ) 「作品中の人物の性格、心理、理想、また、作者の想像力やものの見方、感じ方、考え方などを読みとり、それらについて意見をもつこと。」など、その他の項目には英語の読み方にも、意味の意味として前に述べたところにも合致する指導要項が多い。それゆえ学校教師として英語の reading を教える者は、英語の学習指導要項の参考として、国語科のそれを必ず併せ読んでほしい。

“Reading maketh a full man.” とは Lord Bacon の名言であるが、読書は充実した人を作るだけでなく、意味を充足させ明快にする。思いつく例を一つ二つ挙げてみよう。「十二夜」の第一幕第五場で、お小姓に変装した Viola が Olivia 姫の素顔を見たときのことば——

'Tis beauty truly blent, whose red and white
Nature's own sweet and cunning hand laid on.
Lady, you are the cruell'st she alive
If you will lead these graces to the grave,
And leave the world no copy.

(それは本物の配合色の美しさですね、その紅と白い色とを自然の女神ご自身の見事な器用な御手がお塗り遊ばしたのですもの。おひいさま、あなたは現世の最も冷酷な彼

女ですよ、もしこうした御きりょうを墓場に行かせて、この世に写しをお残しにならなければ。)

これは同じ作者の十四行詩 (第一) に——

From fairest creatures we desire increase,
That thereby beauty's rose might never die,
But as the ripper should by time decease,
His tender heir might bear his memory.

(いとも美しい人たちの子孫が殖えて欲しいものだ。それによって美しいバラが絶滅しないようになる。だが熟したものはやがては死ぬので、かれの若い世嗣が彼の姿の思い出を伝えることもできよう。)

これに続く十数篇もみな同じ趣旨を歌っている。この作者は自分の主観をなかなか示さないが、このようにして戯曲と詩作品と両方から作者の思想を読みとることができる。

エマソンの散文には、時どき突然の思想が急にきて、急に去って行くことがある。

I am plagued, in all my living, with a perpetual tariff of prices. If I work in my garden, and prune an apple-tree, I am well enough entertained, and could continue indefinitely in the like occupation. But it comes to mind that a day is gone, and I have got this precious nothing done.—Emerson, *Representative Men*, I. uses of Great Men.

この文章の意味のうちに、Sense も易くはないけれど、this precious nothing : this quite trifling thing. というように、辞書で丹念に解きほぐして行けばわかる。しかし、もっと大切な意味があるのではなからうか？ すなわちこの文章では、Feeling および Intention が重要な意味をもっている。それはこの作者の次の有名な詩によって明快になる。—

Daughters of Time, the hypocritic Days,
Muffled and dumb like barefoot dervishes,
And marching single in an endless file,
Bring diadems and fagots in their hands.
To each they offer gifts after his will,
Bread, kingdoms, stars, and sky that holds them all.

I, in my pleached garden, watched the pomp,
Forgot my morning wishes, hastily
Took a few herbs and apples, and the Day
Turned and departed silent. I, too late,
Under her solemn fillet saw the scorn.—Days.

(「時」の娘さんたち、偽善的な「日日」、裸足の托鉢坊主みたいに頭を包み啞黙って、果てしない一列になって行進し、手に手に宝冠だの薪束だのを持っている。彼女らは各人にお好みの贈物を提供する、パンでも王国でも星でも、それらを皆容れる大空でも。私は木の枝の入組んだ庭で壮麗な行進に見とれ、朝の望みを忘れ、急いで

わずかの葉草とリンゴを採った。「日」はまわり、だまって去った。私は嘲りの目を彼女の荘厳な髪紐の下に見たが既に遅かった。)

NOTHING NEW

大正時代から昭和15年までのわが学制は、小学校を別として7年制高校から3年制大学と10年、私大のばあいには中学5年から大学予科2年に本科3年で10年、今の中学3年、高校3年、大学4年で10年と同じことである。Readingを読書力の意味にとるなら、旧制高校の英語は、Carlyle, Arnold, Pater その他、思想も文体も第一級の英文を読みこなす者が多かった。戦後の学生の英語の読書力は、よほど落ちるように思われる。それだけ聴きとり話し方が良くなったとも言われぬ。今の一部の人が悪しげに言うほど、過去の英語教育が間違っていたとは思われぬ。

大学に入る前に私が学んだ学校の英語の主任岡倉由三郎教授は、明治時代から耳と口との話しことばとしての英語を英語教育の基礎と説いて、自ら実践し、また英語は実用を目的とすることを強調していた。彼は明治44年出版の「英語教育」に言う――

「然らば英語の実用的価値は如何というに、英語を媒介として種々の知識感情を摂取することである。欧米の新鮮にして健全な思想の潮流を汲んで我国民の脳裏に灌ぎ、二者相助けて一種の活動素を養うことである。…」

「更に進んで英語教授の目的たる実用的方面は果して如何なるものかというに、自分はゆうよく読書力の養成と答える。…読書力が一通り備わっておれば、必要に応じて話したり書いたりすることは困難でない。読書が会話作文の基礎になるのである。…」

「凡そ読書には二つの要件があつて、これを具備せでは完全なる域に達することはできぬ。其一はある程度まで正確に読むことで、其二はある程度まで敏速に読むことである。この正確(Accuracy)と敏速(Velocity)とは、英語を直読直解することにより始めて達せられる。読書は他人の言語を耳で聴きながら了解する手順を、便宜上目を假りて行うのであるから、常々正確に口で話し耳で聴きなれる練習を積まなければ、音読または黙読して意味を直解することは不可能である。…これを要するに読書力は英語各分科の中心点であり、その各要素の総和である。」

近來いろいろと英語教育について言説があるけれど、すべて岡倉先生や市河三喜先生がかつて言い尽されたことのように思われる。なるほど「大学」の湯之盤銘曰「苟日新、日日新、又日新」は名言だが、聖書の傳道之書の「There is no new thing under the sun.」も名言たるを失わない。ことに「児童は生れ落ちた日から朝夕父母その他衆人に取り巻かれ、朝となく夜となく間断なく師となり友となり、同一の言語を言い聞かせ反復させ、学校教育の夢想だにせざる懇切なる指導をうけている。それですら、なお、学齢に達しても十分に母国語を学び得たとは言えず、中学高校を経て漸く其発表に熟し運用自在の域に達する。然るに多数の学生を相手に、一人の教師が、一週僅少の時間だけ教える外国語は、五年の歳月を経れば、相応なる程度の書籍を読み得るのである。これを母国語習得の手續と労力とに比ぶれば、一種の奇蹟といってもよいほどである。」という同情といたわりに満ちた理解ある名言は、われら英語教員にとって何と慈父の声のようにひびくではないか！

(文庫・日大教授・立教大学院・早大教育学部講師・第31回国際ペン大会日本正式代表・財団法人日本英文学会理事・評議員)

(p. 13よりつづく)

効果もあがらない。Fries はこれについてつぎのように述べている (C. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, pp. 377-78 参照)。

(A) 第1段階

第1段階の reading は、主として中学校でおこなわれるものである。この段階の reading の目的は、口頭練習を通して習得したものを支え、かつこれを補強することである。このような目的のための reading の教材では、口頭練習で drill したものと全く同じ語彙と構造とが用いられていなければならない。

つまり英語学習の初期の reading の教材は、その中の新しい語彙や構造などは口頭練習で十分 drill されたものであり、口頭練習で習得した言語記号が文字で表わされた場合でも直ちにそれに反応出来る――つまり読めるようになることを狙っていることはもちろんである。この場合、文字面にあらわれていない intonation, stress, juncture

を補って読む productive reading の練習を重ねることが大切である。

(B) 第2段階

これは主として高等学校以上で行なわれる reading である。第1段階の reading を master して始めて、生徒は新教材を予習してその意味を理解し、しかも音調・強勢などを補って読めるようになるのである。これが reading の第2段階である。この場合生徒はあらかじめ本文に音調・強勢その他の記号を書き入れて研究していなければならないし、教師は生徒の reading の中で音調・強勢などに文脈全体の理解が十分に示されていない場合には、それを決して見過してはならない。

(C) 第3段階

上に述べたような第2段階の reading が十分達成されてはじめて、reading の最終段階すなわち新教材の黙読がおこなわれるのである。

(ELEC 主事)



読解の基本問題

外山 滋比古

近年、わが国の英語教育の発達は実にめざましく、とくに、口頭訓練の改善には目を見はらせるものがある。しかし、何事によらず、結構づくめということは難かしいものらしく、口頭訓練のあおりを食って、すっかりひどい目になっているのが、読解、リーディングである。新しい英語教育が口頭英語を重視しなければならなかった事情はよくわかるし、当時としては、むしろ当然の成り行きであったと思われる。ただ、問題は、それを受け取った社会と英語教育の現場にあった。日本人は読むのは難しいものでも読みこなすのに、話すことはからきしだめだ。読む英語はもう十分だから、これからは、聞く、話すの英語でなくてはいけないのだ、というふうに早合点してしまったのである。

どういうつもりで、多くの人々が、英語が読めていると判断したのかかわからないが、実際、教室ではせいぜい1時間に2ページか3ページくらいの速度で「読」んでいたのだし、これは現在もそうである。大部分の日本人が、そして、英語教師も例外ではないのだが、学校を出てから、ひとりで英書に親しむ習慣はもっていない。とすれば、英語が読めるの、読めないのというのは、要するに教室の英語を根拠としていると言わなくてはならない。ところが、その教室では、英語は読まれてはいないのだ。なるほど講読の時間があるにはある。しかし、It は that 以下を受ける、というような説明をきくことが、すなわち、英語の講読になるとはとうてい考えられない。

いったい、英語を読むということはどういうことであろうか。教室でかたつむりのようにリーダーを読むのがはたして読むと言えるだろうか。外国語の読解の目標はどこにおかれるべきか。それに照して、現在のわれわれの読み方は、どこが欠けているのか。こういう素朴ではあるが基本的な反省は、これまでほとんど聞かれなかった。読むことなど、当然なこととしてかえりみられなかったのである。しかし、口頭訓練が進歩して来ると、読解のおくれが目立つようになり、そのアンバランスが、皮肉にも読解に対する関心を誘発するようになった。英語教育の展開は新しい局面を迎えようとしていると見ることもできる。

従来、英語の読解にあたっては、英文解釈法のほかにしつかりした方法論がなかった。明治以来のこの英文解釈法は日本の英学が誇ってよい遺産であると思うが、いかにせん遺産である。新しい時代の実情にいろいろ沿わないところが生じている。今日の英語教育の状況を考慮に入れて、これに再検討を加えることは、ただちに英文解釈法を否定

してしまうことにはならない。そしてわれわれは、めいめいの経験に即して新しい読解の体系を築き上げるべきであろう。ここでは、そういう方向の議論の一部を発表して読者各位のご批判を仰ぎたいと思う。

二種の言語活動

言語学では、ことばは音声言語が中心であって、書記言語は音声を記録する手段であるという立場をとっている。話しことばが言語本来の姿で、書きことばは、いわば補助的なものであるとする考えである。話しことばと書きことばとをことさら区別しないで、一元的に扱っていることにもなる。しかしながら、われわれが外国語としての言語に接する場合、耳からのことばと目からのことばとでは、性質が根本的に違うように感じられる。この感じ方はどういふところから起って来るのであろうか。すこし立入って考えてみる。

耳からのことばは、われわれの聴覚、それから生ずる acoustic image によってとらえられる音を手がかりとする。この場合、ことばは時間的な流れをもつものである。しかも、その流れは一方にのみ走って逆行することはない。また、ことばの流れより早くも遅くも理解することはできない。相手の話すのを先まわりしたり、話を前に逆戻りしたりしてはいけない。あくまで話されることばのテンポに即して理解されなくてはならないのである。聞き手の勝手にはならない。

これに反して、目から入って来ることばは視覚的である。目じるしとしての符号を媒介とし、visual image による理解になる。視覚的イメージは空間的なものであって、それ自体の中には流れのような時間的要素はふくまれていない。同じ文字を5分間にらんでいることも可能ならば、同じところを前へ戻って、もう一度読みなおすこともできる。また、斜にざっと目を走らせて見当をつけるというようなことも不可能ではない。理解の速度はある程度読み手の自由になる。耳からのことばのように相手の速度に拘束されることはない。

このように考えて来ると、受容者側から見た場合、耳からの言語と目からの言語とはかなり大きく違うことがはっきりする。その相違をわかりやすく言えば、耳からのことばは音楽的、目からのことばは絵画的であるということになろう。

音楽は時間的で、不可逆行性の表現であって、テンポについてはきびしい制限をもっている。それを崩せば、音楽

は音楽でなくなってしまう。一つ一つの音はその動きの中でつながって流れになる。

一方の絵画は視覚的、空間的な表現である。もし、音楽の流れに相当するものを絵画によって表現するとすれば、絵を重ね合わせる方法によるほかはない。しかし、一枚一枚の絵の間にある空白、空間は音と音の間にある切れ目よりもはっきりしたものであるから、絵を重ねて生ずる流れは音楽の流れとは根本的に異質なものであると言わなくてはならない。

絵画では、一瞬のうちに全体を理解することができる。時間にしばられている音楽とは違って、絵は超時間的性格がつよく、何枚かの絵を一目で眺めることもできる。したがって、本ならば斜に読むことができるが、音楽をとびとびに聴いて理解するのは難しい。

話しことばを音楽、書きことばを絵画にたとえると、われわれが日常経験している2つの言語活動の相違ははっきり要約される。

言語が発生的には音声言語であったこと、その後、文字の書記、活字による印刷の技術が発達したという事情は、書きことばと話しことばが同じ方式で理解されなくてはならぬということを意味するものではない。新しく文字が使用され、文章が綴られ、それが読まれるという文化が発生したときには、それと同時に、目からのことばを理解する新しい方式が発見されていたはずである。ただ、それがあまりに日常的になってしまったために忘れられ勝ちであるにすぎない。

耳の理解と目の理解が根本的に違うものであることは、話しことばにどれほど習熟していても、文章や読み方がそれに比例して上手であるとは限らないことを見てもわかる。会話はまったく自由なのに、字の読めない文盲があることは、目からのことばの理解が意識的学習によってのみ、身につくものであることを示している。

文字を読むより話をきく方が、したがって、容易である。すくなくとも母国語ではそうである。ところが、外国語学習の初歩では、事情はまさに逆であるように思われる。耳の理解では、話し手の方に主導権があって、聞き手がそれを勝手におくらせたり、前へ逆戻りしたりすることはできない。目による理解では、なっとくの行くまで、時間をかけることもできる。それがことばの正常な理解であるかどうかは別として、とにかく読み手の自由が大きいので、耳から聞くことばに比べても、読む方がやさしいように感じられる。

われわれの経験によって考えてみても、ことばを音楽として解する方式と、絵のようなものとして見る方式とはかなりかけはなれた2つの世界であるように思われる。耳の理解に熟達して、自由に話し聞きできるようになったら、目の理解は放っておいてもおのずと上達して、楽に読み書きができると考えるような素朴な共感覚説は、すくなくとも、外国語に関してはあまりあてにならないことを認めなくてはならない。会話は自由自在だが、読み書きはほとん

どできないこともあるし、読書は自由だが、会話はからきしだめだということも少なくない。会話もできないような人の読書など信用できないという考え方は、文盲にちかひ人の話しことばは本ものではないということと同じ程度の議論でしかないであろう。

現在、外国語学習の方法論において、なにか不透明なものにつきまとわれている感じをもつとすれば、その原因の一つは、上にのべたような、耳からのことばと目からのことばとが別個のものであるというはっきりした認識が欠けていることに求められるのではなからうか。読解の問題が発展しないのも、ことばの音楽性と絵画性が未分化のままに放置されているからである。分けられるものは区別して考えるのが当然で、英語教育にはそういう基礎的思考が充分でないと言わなくてはならない。

耳のことばと目のことばのかけ橋をするものが音読である。音読には耳からのことばの音楽的要素もあるし、目からの絵画的要素もそなわっている。目で見て、口で発音し、それを自分の耳でも聞くのであるから、総合的活動である。したがって、これをもっとも基本的な読み方であると考えられることもできるし、同時に、また、もっとも原生的読み方であると言うこともできるのである。昔の人が新聞を音読していたのも、やはり、このどちらにも解釈できる。

その点、リーディングの入門期に音読の訓練が行なわれるのは、はなはだ興味深いことである。母国語の場合には、耳からの言語がかなり上達してから読み方教育が行なわれるのが普通であるから、耳からきいていたことばを目に見る文字と結びつけばよい。音読はその結びの役をはたしてくれる。

しかし、外国語では事情が違っている。外国語の学習者は、耳からのことばも目からのことばとどいたい同じように未知の状態から、一挙に、両方のことばの練習をはじめることになる。母国語の音読にくらべて、外国語の音読教育はまったく別種の困難をとまなびて当然である。すでによく知っている耳からのことばを新しく学習する文字とをつなぎ合わせるのではなくて、音読によって、耳と目の両方のことばを、ほとんど同時に、新しい経験として理解して行かなくてはならない。外国語のリーディングが、そもそものはじめからもっているあいまいな性格は、この二重性によるところがあると考えられる。

最近では、入門期の指導として、リーダーへ入る前に何週間の oral work が行なわれるようになって来たことは、この意味で、より能率的な音読のために好ましいことである。英語をまったく知らない中学生に、はじめから本を開かせて読ませるのは、音楽と絵画を同時にわからせようとするようなもので、その負担はきわめて大きいものになるであろう。いくらかでも口頭訓練をしたあとで音読をはじめれば、音読は、耳と目を結ぶつなぎとしての本来の機能をよりよくはたすことができる。

音楽としてのことばと絵画としてのことばを区別して考えると、両者をつなぐパイプのはたらきをする音読はこと

に重要なものとして注目されるようになる。

黙読と Motion Picture

読むのは音読でも黙読でもよいわけだが、だいたい黙読が主体である。音楽としてのことばの世界は、音読をかけ橋として、黙読の絵画としてのことばの世界に入る。そして、この黙読の程度が進むにつれて、ことばの音声的要素は次第にすくなくって、絵画的理解の占める比重が大きくなる。

音読では、とにかく、読むテンポがある程度きまっている。ところが、声を出さない読み方では、音読よりずっと速く読むこともできるが、逆にずっとおそく読むことも可能である。実際には、音読のもっている生理的速度からは隔絶した超時間的活動になりがちである。ある語句に目が釘づけになったまま動かずにいるということが起る。また、しばしば辞書を引くために、リーディングが中絶されることになりやすい。リーディング、黙読における辞書使用の問題も、現在まだ、はっきりしたことが考えられていない。一般に、辞書は引けば引くほどよいことと考えられているが、リーディングにおいて、一々辞書を引くことが、どんなに大きな障害になっているか、ということは、ほとんど反省されていない。

辞書首っぴきの読書は、涙ぐましい、賞讃すべき外国語読書の姿であるという考えは、われわれにとってかなり根強いものになっている。しかし、辞書を引くたびに、大休止、小休止を余儀なくされるようなリーディングは、無声で、非音楽的である。ことばの流れは無残にも断ち切られてしまう。流れのない、不完全な絵の断片としてのことばを読みとる結果になる。ことばの音声ばかりでなく、動きまでもなくしてしまった、静画、still pictures の連続であるようなことばから、果して自然な意味が理解できるものかどうか。そういう疑問は普通にはおこらないが、それは、ことばの全体の意味は一語一語の概念的意味の算術的総和であるという考え方がどこかにあるからでもある。

一つ一つがしっかり結び合っていない絵というのは、たとえば、中学校の英語の教室で用いられる「フラッシュ・カード」のようなものである。一枚一枚の絵の印象は明確であっても、相互をつなぐものは弱い。それはフラッシュ・カードがきわめてゆっくりめくられるからで、もし、充分速くカードをくって行けば、絵と絵はある程度結びついて、流れも生ずるようになる。

フラッシュ・カードの黙読のもう一つの特色は、いつでも、また前へもどって、見返すことができるという点である。カードのくり方がはっきり方向ときまっている。必要があれば、逆もどりをすることができる。これに比べると、音楽的性格の話しことばはもちろんのこと、音楽と絵画のつながぎ的性格であるとした音読においても、一方向性は、はるかにはっきりしている。

一枚一枚、動かない絵をめくって行く、わからないところがあると、前へ戻って見直す、こういう読み方に根拠を

与えていたのが、これまでの英文解釈法であった。すでにのべたように、英文解釈法はわれわれ日本人が黙読を行なうのに、もっとも有力な手段を提供するものとして、尊重すべきものである。もし英文解釈法がなければ、現状ほどにも英語が読めていたかどうかは疑問である。それを必要悪視することは当を得ない。むしろ、その本質をとらえることの方が重要であろう。

たまたま、英語の語序、語順が漢文のそれに似ているところから、英文解釈の方法は、漢文の訓読の技法をかなり大幅にとり入れている。そして、ごく低次の読解、黙読には、この英文解釈法が結構役に立つのである。

しかし、もうすこし進んで黙読を行なおうとなると、英文解釈の枠がだんだんじゃまになって来る。新しい枠をこしらえる必要がある。

まず第一に、絵のことばの一々の単位に相当するフラッシュ・カードをめくるスピードを大きくすることから着手する。カードをどんどんくって行く。しかも、一旦すんだものは決して二度と見ないように、不可逆性のルールもしっかり守ることにする。そうすると、フラッシュ・カードの一枚一枚の絵が still pictures でなくなり、前後と結び合わさって、一つならりのものになる。still pictures であったものが、それ自体の動きと流れのある motion picture になる。これまでの英文解釈的読み方が静的な 'st-ill picture' reading であったとするならば、これに、スピードとはっきりした時間的一方向性を加えた新しい読み方は動的な 'motion picture' reading とも言うべきものになるであろう。

新しい英文解釈法は、読むスピードと一方向性をもった解釈であるが、それはまた、言語の諸単位 (word, phrase, clause, sentence, paragraph, etc.) の相互の間にある空間を重視する読み方である。その空間によって区切られたグループが、フラッシュ・カードの一枚一枚に相当するものになる。絵画はもともと、一枚一枚つながって流れをつくるようにはなりにくい性質のものである。それが、動きと流れをもつものになったのは、単位と単位のあいだにある空白の空間が活用されるようになってからである。絵を一枚一枚重ねただけでは motion は生じない。ある特別な重ねかたをしなくてはならないのである。

映画においても、フィルムの像をただスクリーンの上へ連続投写しただけでは motion picture にならない。フィルムとフィルムの間に見られる空白を利用して、一旦、映像を消し (その間、先行のイメージは残像作用によって少時保持される)、そのあとへ次の新しいフィルムの像を重ねる。そして像と像が結ぶ。この空間がないと映画は成立しないのである。言語においても、単位間にある空間、空白を活用しないと動きは生じない。そして、かなりの速度で次々ことばのイメージを重ねて行っはじめて、一つ一つ still pictures であったものが、motion picture としての活動を感じさせるようになる。

これまで、学校で教えて来たリーディングは、テンポの

はっきりしない、流れの方向も一定していないような読み方で、ここで言う 'still picture' reading に相当するものであった。これは読解というより解説、あるいは、読判と称すべきものである。英語を読むというのは、自然な速度をもって、一方向に走る断続的映像から、流動のイメージを得ることではなくてはならない。motion picture reading それがである。黙読の目標もそこにある。

実践的問題

以上のべたような motion picture 的な黙読ができるようになるためには、(1)スピードのある読み方、(2)日本語の語順に合わせて英語の語順を入れかえないこと、の二つの条件にとくに心を配る必要がある。さらに、これを可能にするために、(3)意味がとれなくてはこまるという恐怖、意味コムプレックスを棄てることを心掛けなくてはならない。

読む速度をつけるには、黙読への入門としての音読の練習を充分行なう。同じテキストを何回もくりかえして読む。Oral work における反覆練習はかなり行なわれているのに、音読の反覆練習はさほどに重視されていないようである。速く読めるようになるには画としての表現に親しみ (familiarity) ができていなくてはならない。そのためには一にも二にも反覆である。たえず見ているものは、絵としてのまとまりをもち、全体として理解されやすい。同一テキストをくりかえしくりかえし読んでみると、単語ばかりでなく、句や文までが全体としてまとまって目に入るようになる。

自分と同じ姓の人のことが新聞に出ていると、その記事を読んでいないときにも、その姓の部分だけが目に飛びこんで来ることがある。画としてのことばは見なれているということが、認識や理解にとってどんなに重要であるかは、こういうことでもわかるのである。本を斜に読むことができるのも、こういう familiarity があるときに限る。

音読で文字への familiarity がついたところで、黙読に移行する。ここで、読むスピードを落さずに、次第に音読より速く読めるように努力する。その段階で、不可逆性が問題になって来る。

音読の練習をどれほど積んでも、また、どれほど速く読もうとしても、日本語の意味をとる段になって、「…するところの」式の、後ろから訳し上げる読解をはじめたのでは、リーディングは台なしになる。

どうしても、ことばはその書かれている順に、頭の方から順次理解されなくてはならない。しかし、一方では、日本語をまったく介入させないで意味をとることは困難であるから、日本語を全然無視することもできない。ことに、教室ではそうである。上にくりかえしのべて来た不可逆性を守りながら、最少限、日本語と妥協するにはどうしたらよいか。これは実行困難のように見えるが、かならずしもそうではない。具体例で考えよう。

I cannot tell the reason why I am such a poor skater, for I think I am generally good at sports.

という文章があるとする。まず、言語間にある空間によって区切りをつけて、

- (1) I cannot tell the reason
- (2) why I am such a poor skater
- (3) for I think
- (4) I am generally good at sports

の4つのかたまりに分ける。これは4枚の絵のようなものであるから、一くぎり一くぎりは一目で理解できるようにしたい。語順ということは意識しないで日本語の意味が得られることが望ましい。すなわち、

- (1)' 私は理由がわからない
- (2)' どうしてこんなにスケートが下手なのか。
- (3)' それというのも、思うに
- (4)' 私はたいていスポーツが得意だ (から)

というようになる。各群の内では日本語と英語の語順はちがうが、(1)(2)(3)(4)という順序は入れかわらずに(1)'(2)'(3)'(4)'となっているところが重要である。これまでの英文解釈法だと、「どうしてこうも私はスケートが下手なのか(2)'/自分でも理由がわからない(1)'/というのも、私はたいていのスポーツが得意だ(4)'/と思うからだ(3)'/」というように、大きく順序が変わる。このように日本語の語順に忠実に解釈してみると、日本語と英語では、語順だけでなく、発想の順序もちがうことがはっきりする。もし、日本語で意味をとるときに、語順だけでなく、発想の順序まで入れかえることをしていたのでは、読みはひどく煩雑になる。そういうことをしては、読解のスピードはまるでなくなってしまし、意味の理解がことばの流れと平行しなくなって来て、わかりにくくなるのは当然である。

(1)'(2)'(3)'(4)' と原文の 発想形式に従って理解して行くと、日本語としては不自然な訳文であるという意味コムプレックスが頭をもたげるであろうが、なるべく、それを無視して、この理解方法になれるようにすることである。もし、どうしても整った日本語訳をつくる必要があれば、そのときは、(1)'(2)'(3)'(4)' をもとにしてさらに日本語らしい表現へ、和文和訳的作業を行なえばよい。その必要がなければ、部分は日本語だが、単位ごとの発想形式は英語のままという理解にとどめておいて、なるべく速く読み、しかも、的確な意味をとらえるように練習する。そればかりでなく、日本語訳の影をだんだん薄くして行って、ついには原文の内容が、そのままの順序で、日本語の意識的介入なしに読まされるようになることが理想である。そのときはじめみと読直解が可能になる。

'Motion picture' reading というのは、そういう直読直解のことにほかならない。それは教室においても試みさえすればりっぱな実を結ぶにちがいない。自転車は速く走っている方がころびにくい。リーディングものろのろした読み方よりも、速く読んだ方が、かえってわかりやすいのである。

(東京教育大学助教授)



Reading とその指導

山 家 保

I. Reading とは何か

Hearing が話される言語の意味を理解することであるとすれば、reading は文字に書かれた言語の意味を理解することである。

ここで reading に対するわれわれの立場を明らかにするとすれば、それは飽くまでも構造言語学的な立場である。従って言語の意味の理解は直観に依るものであるとする考え方や、言語の意味は個々の単語の意味の融合から生まれるとするような考え方はとらない。この構造言語学的な立場について Fries はつぎのように述べている。

This structural approach assumes that whatever "grammatical meanings" there are, are definitely conveyed by signals; that these signals consist of structures, identified by contrastive patterns of functioning structural "units"; and that these patterns can be described in terms of the contrastive arrangements and forms of these functioning "units." (C.C. Fries, *Linguistics and Reading*, 1962. p. 71)

【この構造言語学的な立場の根本的な考え方は、「文法上の意味」はすべて言語記号 (signals) に依って明確に伝えられるものであり、またこれらの言語記号は機能する構造上の「単位」からなる対立的な型であり、またこれらの型は機能する「単位」の対立的な配列と形態の観点から記述することが出来るというものである。】

要するに言語は1つの記号体系 (a code of signals) であり、音声言語の場合でも、文字言語の場合でも、用いられる言語記号 (signals) は同じであり、異なるのはそれらの言語記号がどのような媒介を通して用いられるかである。音声言語では耳を通して送られて来る音声記号に依って伝達 (communication) が達成されるが、文字言語では目を通して送られて来る文字記号に依ってそれが達成されるのである。

II. 言語の意味と言語記号

Hearing も reading も言語の意味を理解することであるとすれば、言語の意味はどのように構成されており、またそれぞれの意味を表わすのにどのような言語記号が用いられているのであろうか。

Fries はこのことについて、つぎのように述べている (C.C. Fries, *The Structure of English*, 1952 および *Linguistics and Reading*, 1962 参照)。たとえば The man gave the boy the money. という発話 (utterance)

全体の意味を考えた場合、少なくとも2種類の意味を明確に区別する必要がある。1つはたとえば、上の man, gave, boy, money など、それぞれの語の表わす意味で、これらは辞書に記録されている。この種の意味を lexical meaning (語彙の表わす意味) という。

よく、ある発話や文の意味は、その中の単語の意味すなわち lexical meaning が分かれば分かると考えられ勝ちであるけれども、それは間違いである。たとえば上の例では、(1) the という機能語の意味や (2) man, gave, boy などが、それぞれ別の語形である men, give, boys などと対立的に表わすそれぞれの語形の意味、さらに(3)この発話の語順 The man gave the boy the money. が、他の語順たとえば The boy gave the man the money. や Did the man give the boy the money? などと対立的に表わす意味、すなわちこの場合 the man が与える人であり、the boy が与えられる人であり、the money が与えられるものであるというような関係が分かなければ、この発話の意味は理解出来ない。このように機能語、語形、語順というような言語記号の表わす意味を、lexical meaning と区別して、structural meaning (構造の表わす意味) という。

英語の意味を考える場合は、もちろんもう1つの種類の構造で、covering patterns (かぶせ音素) といわれる intonation (音調), stress (強勢) および juncture (接続) などの言語記号の表わす意味を無視することは出来ない。

- ① What's your name? ② What's your name?
 ③ What is your name?

たとえば①でいえば、これは単に My name is _____. という答を期待するものであり、②でいえば、たとえば自分の名前をきかれて、それに答えてから、(それではあなたのお名前は何かといいますか?) ときくような場合であり、③でいえば、相手に Is your name _____? ときいたところ、否定の答えが出て来たので、多少しびれをきらして、(それでは何というお名前ですか?) ときくような場合である。このように intonation や stress が変われば、文全体の意味も変わってくる。

このことは juncture についても同様である。たとえばつぎの2つの発話を比較してみればよい。

They are to come to the office directly // after
the play.

ELEC BULLETIN

(彼らは芝居のあと、まっすぐ事務所に来ることになっている。)

They are to come to the office // directly after the play.

(彼らは芝居のあとすぐ、事務所に来ることになっている。)

このような intonation, stress, juncture という構造の表わす意味もちろん structural meaning である。

ここで注目すべきは、このような重要な言語記号は、音声言語の中には明確にあらわれるけれども、文字言語の中には、特別な工夫をしない限り、決してあらわれないことである。この点からも言語の本質は音声であり、音声言語が第一義的(primary)なものであるのに対して、文字言語は第二義的(secondary)なものであることが分かる。

Fries は、このような lexical meaning と structural meaning とを合せたものを linguistic meaning (言語の意味)と名付けている。

しかしながら言語の意味は linguistic meaning が分ただけでは十分ではない。1つの発話がどんな文化的、社会的な背景をもっているかに依ってその意味が大きく変わることがある。たとえば Washington Irving の有名な小説 Rip Van Winkle に主人公 Rip が20年間も山の中で眠ったあとで自分の村に戻ってきて "Alas! gentlemen, I am a poor quiet man, a native of the place, and a loyal subject of the King, God bless him!" といった途端に村人達が "A tory! A tory! A spy! A refugee! Bustle him! Away with him!" —つまり「裏切り者だ、やっつけろ!」といきりたつ場面があるが、Rip の発言が20年前ならきわめて普通の何でもないことだった筈のものが、20年たってみると自分の国は独立戦争の後、独立して新しい合衆国になっていて、「王様の忠臣」などととは「裏切り者」と同義語になってしまっていたのである。このような文化的・社会的背景から生まれて来る意味を social-cultural meaning (社会・文化的な意味)という。

Fries は言語の本当の意味は、lexical meaning に structural meaning を加えた linguistic meaning に、さらに social-cultural meaning を加えたものであるといい、これを言語の total meaning と名付けている。

言語の文化的・社会的背景から生まれてくる social-cultural meaning は別として、音声言語の意味を理解するためには、語、語形、語順、機能語、音調、強勢、連接などの言語記号が表わす意味が理解出来なければならない。しかも音声言語は音波の流れであり、耳に達すると共に消えてしまうのである。従って音声言語の理解に必要なことは high-speed recognition (高速度の理解)であり、言語記号のそれぞれを直ちに、自動的に理解し、それに対応出来なければならない。

Reading つまり文字言語に対しても高速度の理解を達成するためには、上に述べたいろいろな言語記号そのものを

を音声として完全に master して自動的にそれらを理解し、それらに対応出来るばかりでなく、今度は spelling の対立的な型を通して示されている同じ言語記号を直ちに自動的に理解し、それらに対応出来なければならない。

Reading では、このような困難な仕事のほかに、文字面に表われていない音調、強勢、連接などいわゆるかぶせ音素 (covering patterns) を探し出して補ってゆくことが出来なければ本当の意味での reading, つまり Fries のいう productive reading が出来たとは言えないのである。

III. 外国語としての英語の reading

Fries は母国語の reading の指導と外国語の reading の指導との相違についてつぎのように述べている (C. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, 1961 参照)。

母国語の reading を指導する場合には、生徒はすでに母国語の言語記号を完全に master しており、彼らが新しく学ぶことは単に今まで音を通して彼らに伝えられてきた言語記号が文字に表わされたものに回答出来るようになればよいのである。従って母国語の reading で学習するのは、reading の過程そのものであり、言語ではない。

われわれが指導する中学校以上の生徒達はすでに母国語の reading の過程は master しているのであって、彼らに再び reading の過程を指導する必要はない。彼らが学習しなければならないのは、まず音声としての言語記号であり、つぎに spelling の対立的な型を通してあらわれている文字記号である。

IV. Reading 指導の前提条件としての Oral drill

すでに述べたように reading が出来るためには、音声としての言語記号を master することが先決条件である。どのような技能を master する場合にも最も大切なことは、理窟よりも練習量である。外国語の指導で oral drill が多く用いられるのはこのためである。oral drill では、他の如何なる方法よりも多くの練習量を確保することが出来るし、また生徒が間違いを犯した場合には直ちにこれを訂正指導することが出来るからである。従って reading の指導を能率的・効果的にしようとするならば、reading の教材の中に出てくる新しい語彙や構造はまずもって oral drill を通してその音声面を master しておく必要がある。

文字言語では言語記号は spelling の対立する型を通して示されているとはいっても、英語の spelling は極めて不規則であり、複雑であって、spelling からそれぞれの発音を帰納的に割り出させることは極めて困難であり、またそのような指導は決して能率的ではない。英語の spelling を指導する場合に、昔のように How do you spell 'beautiful'? などといって spelling を暗記させることは、時間と労力をかけるだけの効果はない。spelling を言えといわれた生徒が「書いてみなければ分かりません!」と不平を言ったり、そうでないまでも机の上に指で書いてみながら spelling を言ったりしている生徒をよく見かける。spelling をおぼえるのには眼と手を通して、書いてみておぼえるのが最も確実であり、1つの単語の発音でも、そ

の spelling の文字を1つ1つみながら recognize するのではなく、全体の形を見てすぐ発音出来るように指導することが効果的である。Flash cards などを用いて spelling を本当に瞬間的に見せて直ちにそれを発音させる練習などは非常に効果がある。よく flash cards を長い間見せて発音させている情景が見られるが、これは flash cards の正しい用い方ではない。このようなことから reading の教材に出て来る語彙や構造はまず音声として master しておいて、あとはそれぞれを spelling として直ちに recognize 出来る練習をする方が遙かに能率的である。

V. Reading の事前指導

Reading を能率的・効果的に進めてゆくためには、まず reading の教材に出てくる新しい語彙や構造をまずもって音声面で master させ、つぎに音声と文字——心理学的に言えば聴覚心象 (acoustic image) と文字心象 (graphic image) とを合体させる作業が必要である。このような reading の事前指導にはつぎのような授業の流れが考えられる。

(A) Oral introduction

新しい語彙や構造は常に英語の文脈を通して導入することが原則である。これら新しい語彙や構造の意義や機能は文脈に依って定まるからである。この場合大事なことは、これらの新しい項目は、その意義や機能が、その中に用いられている既習の語彙、既習の構文および生徒ならば誰にでも分かる場面 (situation) から直ちに会得出来るような文——いわゆる defining sentences (C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945 参照) を通して導入することである。この場合、用いられている場面を出来るだけ生徒に分かりやすくするために、実物や絵などの視覚教材を充分に用いることが大切である。

このようにして defining sentences を通して新しい項目を導入する場合、defining sentences をよく生徒にきかせて、まずその全体の意味を把握させ、つぎにその中に用いられている新しい項目の意味を把握させるわけであるが、これがとりもなおさず直読直解に通ずる最短距離である aural comprehension (聴き取り) の練習であり、1時間の授業の流れの中で、生徒が今まで聞いたことのない新しい英文をきいて理解する練習は、この oral introduction の場面だけである。さきにも述べたように aural comprehension は英語の語彙および構造に対する高速度の理解を必要とするわけで、この練習を積んでいけば、同様な語彙、構造が文字面にあらわれても、その理解は決して困難ではない。

この aural comprehension は英語の構造に対する高速度の理解を必要とするだけに英語に対する「読みの深さ」を増す練習としても非常に効果がある。それは英語のいろいろの構造をきいて直ぐ理解する練習だからである。

英文を読む場合、同じ語数でもすらすら読める文と仲々読み難い文とがある。これは一方は構造が単純であるのに

対して他方は構造が複雑だからである。Fries はこのことについて、これは spot test (抽出テスト) の結果ではあるが、「1つの疑問文の間の要点の正確・完全な理解は、用いられている異なった修飾構造の層の数に逆比例する。」 (Accurate and complete comprehension of the precise point of a question was in inverse proportion to the number of the different layers of modification used. — C. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, 1961, p. 14) と述べている。これについて Fries は、さらにつぎのような例文を挙げて説明している。

(a) Anna, Jane, and Betty were the girls, and John, Fred, and William were the boys.

(b) For breakfast, there was one special cook to mix the dough for the boys' pancakes.

この(a)と(b)の文は共に15語から成り立っているが、(b)は(a)と比較して2倍の数の修飾構造が用いられている。同様に(c)と(d)は共に13語から成り立っているが、(d)は(c)の2倍の数の修飾構造が用いられている。

(c) The woman cooked eggs in the morning, at noon, and in the evening.

(d) Before dinner the cook cooled the glasses for the boys' milk in ice-water.

このような修飾構造に対する高速度の理解力 (high-speed recognition) を達成するためには、このような修飾構造を含む文の aural comprehension の練習が一番能率的効果的であるし、また pattern-practice でつぎつぎと修飾語句を加えてゆく展開 (expansion) の練習もさらにこの種の修飾構造の理解を一層確実なものにするのに役立つのである。

(B) Mim-mem

Oral introduction を終った語彙または構造は mim-mem に依って、大きな声で、そろって、早く言えるように練習をするのである。この mim-mem は通常 (a) Full-choral single repetitions (クラス全体で教師の model に従って同じことを1度だけ言う練習であるが、教師が model を2・3度きかせてから、model に従って2・3度この練習を繰り返す) (b) Full-choral double repetitions (クラス全体が教師の model に従って同じことを2回繰り返して練習するもので、これも2・3度繰り返す) (c) Half-choral double repetitions (クラスを右半分・左半分、あるいは前半分、後半分に分けて、教師の model に従って同じことを2回繰り返して言う練習である) の3種類を、この順序で行なうのである。こうすると同じ語彙なり、同じ文型を1人の生徒が少くとも10回から15回位繰り返して練習することになり、reading のための準備は相当進められる。

(c) Check of understanding

新しい語彙や構造を mim-mem で drill したあとで、それらのものが充分理解されているかどうか、教師がいろ

いろいろな角度からの英語の問を出し、生徒にはそれに chorus で英語で答えさせてみて理解の程度を check するのである。

以上の oral introduction, mim-mem, check of understanding は1つ1つの項目毎に繰り返してゆくことが大切である。そして聴覚心象と文字心象とをしっかりと合致させるため、新しい項目を oral introduction で導入する度毎に板書して生徒に示すのである。

(D) Flash cards の使用

Flash cards を使うのであれば、reading の直前に新しい単語を書いた flash cards を本当に瞬間的に見せて、それを発音する練習をすることは効果がある。

VI. Reading の指導

Reading の事前指導が終わったら、reading そのものの指導である。ここではじめて本を開かせて、one sentence ずつ mim-mem の full-choral single repetitions の要領で、教師について何度も繰り返しクラス全体で chorus で読ませる。この場合次第に speed をましてゆき、全体で大きな声で、そろって、早く読めるようになったら、つぎの sentence をとりあげて同様の練習をする。

このようにして全体を読み終わったら、今度は full-choral double repetitions の要領で、one sentence ずつ、教師の model について2回ずつ繰り返して読ませることも出来る。

つぎに教材全体を通して 何度か chorus で読ませる。この場合注意すべき intonation や stress などについては、生徒の注意を喚起し、なぜそのような読み方をしなければならないか、意味の上でどんな違いがあるかなどをただして、reading のあとの check of understanding にそなえる。

クラス全体が教材全体を通して大きな声で、そろって、早く読めるようになったら、成績の中以下の生徒を選んで1人につき one sentence ずつ読ませてみて、その生徒達がどの程度読めるか check する。

Reading の指導ではなく、choral reading を2・3回やっただけで、そのあとの時間の大部分を individual reading にかけている授業を見ることがあるが、これでは Reading の効果はあがらない。もっともこのようなやり方はわが国だけに限ったことではないらしく Lado もつぎのように述べている。

The common practice of having each student in succession read aloud a sentence or two to the class seems inefficient. Choral reading allows everyone to practice every sentence. (Robert Lado, *Language Teaching*, 1964, pp. 137—138)

〔クラスの生徒1人1人に1つか2つの文を順番に声を出して読ませるというやり方はよく行なわれるけれども非能率的であるように思われる。choral reading ではすべての生徒にすべての文を練習させることが出来る。〕大切なことは、クラス全体の reading の水準を高める

ために、chorus で出来るだけ多くの生徒に出来るだけ多く読ませることである。個人に順々にあてて、よませても、読んだ個人は練習になっても、その間は他の生徒達は口をつぐんだままで練習はしていないのである。いわゆる individual reading は個人でどの程度読めるかを check するものであり、individual reading にどれだけ時間をかけても、クラス全体の水準はさほど上がらない。普通50分の授業では reading に7・8分の時間をかける必要があるが、その大部分は choral reading に向けるべきである。

VII. Reading の事後の指導

Reading の指導が終わったら、生徒は果して新しい語彙や構造だけでなく、本時の教材全体の文脈をも充分理解しているかどうかを check する必要がある。

この場合 ELEC で開発した controlled conversation の technique を用いて questions を準備して、生徒にたずね、chorus でそれに答えさせてみることは極めて有効である。これはある sentence の構成要素を出来るだけ多く問の要点として抽出し、questions を準備するのである。そしてここで大事なことは、生徒には原則として必ずまず short answer、つぎに full answer を要求することである。このようにまず short answer を要求することに依って、生徒がそれぞれの問の要点を正確に把握しているか、どうかを明確に check することが出来るのである。

この technique で重要な点を別の観点から見ると、short answer を要求することに依って、それぞれの問の構造、特に修飾構造 (modification structures) を正確に理解しているかどうかを明確に check 出来るばかりでなく、full answer を要求することに依って、それらの構造を正確に発表出来るかどうかをも check 出来ることで、recognition (理解・識別) と production (発表) の両面の練習を同時に重ねてゆけることである。たとえば Jiro went to Kyoto yesterday. という文ではつぎのような展開が見られる。

Did Jiro go to Kyoto yesterday?

Yes, he did. He went to Kyoto yesterday.

Where did he go yesterday?

Kyoto. He went to Kyoto yesterday.

When did he go to Kyoto?

Yesterday. He went to Kyoto yesterday.

What did he do yesterday?

He went to Kyoto yesterday.

Who went to Kyoto yesterday?

Jiro. Jiro went to Kyoto yesterday.

VIII. Reading の種類と段階

ここで注意すべきことは、reading にはいくつかの種類と段階があることである。このような種類と段階のあることを無視した指導では必然的に学習上の抵抗をまし、指導 (p. 5 へつづく)



Reading の指導と Testing

大塚 賀 弘

1. はじめに

Reading の作業を大別して考えると, Reading for the pronunciation drill と Reading for understanding of the contents の2つが考えられる。私は最近まで後者のことについて, あまり深い注意と関心を示さず, Reading については前者のみを, 内容の理解には Translation の方法を用いて授業を進めて来た。

しかし, この方法は *Language Teaching* (Dr. Robert Lado 著), Edward Fry 著 *Teaching Faster Reading* 等の書物, あるいは Mabelle B. Nardin の While the practice of including translation exercises in the instructional program still persists, it ought to be discouraged, particularly with beginners, So long as translation persists the maximum speed of reading will not be attained. It is in translation exercises that the patterns of the child's first language interfere noticeably and add little to his fluency in the new language. ("Some Suggestions For Improvement of Reading In Junior High Schools") 等の言葉によって, その誤りが, はっきり証明されている。

私は今までの英語指導を反省すると同時に Reading の意義を考え, 標記の研究に取り組むこととした。しかし, 思想, 内容の敏速な把握のためには, Silent Reading の習慣を習得させ, 文字記号を音声化することなしに, 直ちに意味内容と直結させる Rapid Reading の方法が必要となる。

この研究は完成には程遠く, 日頃, 新しい言語観に基づいた指導をしたいと願う私の実践の一端である。

2. Rapid Reading を Teaching Procedure の中にどのように位置づけるか

私は今まで, 過去2回にわたって参加した ELEC Summer Seminar を通して得た Oral-Approach に立脚した指導を行なって来た。

その Teaching Procedure の中にどのような形で Reading を位置づけるかを考え, 次のような実践計画を立てた。

Teaching Procedure

- I Review (15 minutes)
 - i) Reading (chorus, Individual)
 - ii) Pattern Practice
 - iii) check of understanding
- II Presentation of the new material (10 minutes)

- i) Introduction to new words and new structure
 - ii) Mimicry-memorization practice
- III Reading of the text of the day (15 minutes)
 - i) Reading
 - ii) check of understanding
 - IV Consolidation (5 minutes)
Reading or writing (if necessary)

①授業のねらい

- Review の中での最初の Reading は音読の形で chorus → Individual の順序で行なう。
- Pattern practice は Variation exercises (substitution, conversion, expansion) を中心に行ない, 教材内容によっては pupil-pupil dialogs を行なう。
- Review の中での check of understanding は前時の基本となる structure を中心に毎回3題の composition を行ない, A~E までの記号で評価し記帳する。
- Introduction to new words and structures は教材内容に応じて Oral Introduction の形をとり, それ以外の場合は導入よりも文型の drill に多くの時間をとる。

②Reading of the text of the day のねらい

- Reading aloud から始める場合においても必ず silent reading の方法を取り入れ一定時間内に文の contents をつかむように努める。そのために教師は常に次の事項に留意する。
 - ④生徒たちが限られた時間内で, story の内容をどのくらい理解し, 全体の中で, いわば骨組みをどうとらえているか。
 - ⑤Vocabulary の障害を克服して, story の quick grasp をどの程度行なっているか。
- 時に応じて Reading aloud を行なう前に silent reading を行なう。これによって初めて目に写る story を読み内容をつかむ力を養う。
- consolidation では主に音読を中心に行ない intonation, pitch, pause を確認する。また, 文法事項の説明を要する場合は, この時間にあてる。

3. Rapid Reading の具体的方法

- ①平常の授業時において
ある種の教科書を用い, 一定の curriculum に基づいた平常の授業の中で rapid reading の指導をするのは,

結果の測定の段階で非常な困難がある。というのは生徒は学習の予想される教材を予習しており、その内容を、かなり理解しているためである。そこで、次の2つの方法が考えられる。

(イ) 生徒の持っている教科書を全部とりあげその授業時間に配布し、指導する方法。

(ロ) Text の内容の Revised された形、つまり usage, structure, vocabulary を text の level と同一にして、contents を変えて行なう方法。

上記の(1)の方法については、仙台第一高等学校の実践記録がある。この方法では生徒たちに直接新しい文章に触れさせ直読直解の練習をするのには比較的手数のかからない方法である。しかし、反面には、能力の低い生徒で脱落していく者が出て来るので、長期間続けて行くのには不便である。

(ロ)の方法については、教材そのものを revised された形に rewrite するのに多くの時間を費すので、やはり長期継続には、むりがある。

4. 私の実践方法

私は実践を通して、上記の問題点を知り、その結果、結局、生徒の教科書を使用し、それを回収しない元の方法で行なうことにした。

④Rapid Reading の手順

最初に教材の語数を調べ、1分間 100 words の基準(一応の目安として、このように設定)に基づいて、その教材の reading に必要な時間を調べ生徒に知らせておく。「始め」の合図によって story を読み始め、「止め」の合図で教科書を机の上に伏せる。生徒は reading にあたって指で文を指しながら読む。これによって関係代名詞等を含む文の場合でも、文末から訳したり、1度読んだ文を2度、3度繰り返して読む弊害を避けることができるし、教師は指の動きを見て各生徒に指示を与えることができる。又、初期の生徒には、音声を見捨てる事はできないので、reading in whisper の方法をとる。

Text をふせた後 contents の理解度を観察し story の困難度と障害点を探す。理解度の測定にあたっては T-F system (T, for True, and F, for False) によって10題の英文を与える。又、時に応じて、これを Aural Comprehension の形で出すこともある。

⑤教科書教材をはなれて

(イ)教材の進度や学年 curriculum に準拠して、言語材料を予め印刷して consolidation period に配布し、reading speed と同時に、contents の quick grasp を測定する。

(Test passage) Reading material

One Sunday afternoon, Mary went to the movies. There was a funny picture about a man and his dog. The man carried a boat with the word "Blind" on it, and the dog led him along the street.

Sometimes people gave him money. Once, when a coin fell on the ground, he picked it up and put it in his pocket. "You are not blind," said a policeman. "No, but the dog is," the man answered and ran away. The policeman began to run after him, but the dog bit the policeman. And so the man was not caught.

(Answer sheet)

本文の内容と一致するものに○をつけなさい。

- (1) [] The movie was about a policeman and a funny dog.
- (2) [] The movie was about a man and his dog.
- (3) [] The policeman gave some money to the dog.
- (4) [] Mary gave some money to the man.
- (5) [] People gave some money to the dog.

- (9) [] "You are not blind," said a man.
- (10) [] "You are not blind," said the policeman.

(ロ) Individual Test of reading rate.

既習の言語材料の中から reading material を読ませ reading rate を test する。同時に、母国語の速読能力を調べ比較する。(Michael West 著 *Learning to Read a Foreign Language* によると、「ベンガル人生徒に対する実験結果からみると、英語の速読能力の裏付けとなるものは母国語の速読能力であって、両者の間には、かなり高い相関関係がある。」と言われている。)

(イ) Rapid Reading にあたってのいくつかの考察

生徒たちの速読の能力を伸ばすためには上に述べたような方法だけでなく、flash card とか sentence board 等の使用によって、常に一目読みの練習をする必要がある。

また、ただ単に内容を読ませるだけでなく、読む前に目標とか調べる内容を指示しておく、さらに speedy に要旨を grasp することができる。Answer sheet を先に読ませておいて後に rapid reading にはいるのも一方法である。

5. 評価の方法とその結果

①基礎調査

評価にはいる前に生徒たちの知能指数(あるいは知能偏差値)と母国語(国語の時間に測定してもらっても良い。)の Reading speed を測定しておく。

②診断表の作成

次に示すのは診断表の一例である。この活用により、個々人の速読に対する関心が高まり、個々人の特徴を知るのに大いにプラスである。

テ ス ト 月 日	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E
	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2				
	10	12	18	18	25	24	3	4	10	10				

内 容	安藤一夫 The first the first the first	岩田文一 The first and the first the first	宇部 弘 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first	音 楽 The first the first the first</
-----	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<解説> (例 宇部 弘の場合)

740 は 1 分間の日本語の速読語数、65 は英語の 1 分間の速読語数である。下の 80、70 の数字は、それぞれの理解度の Percentage を示し、592、46 の数字は「理解を伴った読みの速度」を表わす。

理解度の目標は生徒の実態に応じて決める。「理解を伴った読みの速度」は次の方法による。

$$\text{理解を伴った読みの速度} = \frac{\text{テキストの語数}}{\text{所要時間}} \times \frac{\text{理解度}}{100}$$

③資料 (Reading material) の選定

Reading material の選定にあたっては、その内容が、対象となる生徒たちに適していなければならぬことは、言

うまでもないが、Structure, Vocabulary とともに、すでに学習したものでなければならない。

そのような点から、中 3 の生徒は他社出版の中 2 の教科書が、中 2 の生徒には中 1 の Text がのぞましい。又、どうしても新語を含む場合には下に日本語訳を書く。

④評価の結果

前記の方法による調査の結果、中学 2 年生の最高語数は 1 分あたり 224 語、平均 118 語、中学 3 年生の場合は最高 228 語平均 116 語であった。理解度は 2 年生平均 82%、3 年生平均 76% であった。残念ではあるが母国語との相関関係は両教材の難易度のちがいがおおよび個人差が大きく結論を出すまでに致らなかった。

6. 反省と今後の問題

Rapid Reading のほんの一考察に過ぎないが、今後つぎのような事項に留意して研究を進めて行きたい。

- ①眺め読み (observational type) から捜し読み (searching type) に rapid reading の方法を変えると reading speed 及びその理解度はどのように変わるか。
- ②英語の reading speed は母国語の reading speed と相関関係にあるか。
- ③Reading in whisper, および、文章の行に沿って指を動かすことは、どの程度の段階に生徒が発達するまで続けさせるか。
- ④速読のための視覚域 (eye-span) を広くするために、Basic sentence の「一目読み」(look and say method) を使う事はどの程度効果的であるか。

(川越市立川越第一中学校教諭)

<研究会だより>

◆新潟県西蒲原郡学校教育研究会 英語部会◆

昭和 37 年に新潟県西蒲原郡学校教育研究会が発足して各教科毎に部会が持たれた。従って学校教育研究会英語部会も 4 年目を迎えたわけである。今年度の行事及び研究体制、今後の見通し等について述べてみたい。

この組織は新潟県西蒲原郡の英語教育に携わっている先生方の自主的な集まりである。現場において英語教育に示す熱意を郡単位において研究し、英語教育を推進していくというのがその趣旨である。

今年度は今までに 2 回にわたり研究会をもった。第 1 回は 7 月 10 日 (土曜日) 午後 Mr. Friesen を講師として英語教育の効果的指導についての lecture を開き、そのあと活発な討議を行なった。この種の研究組織は真に熱意のある先生方が土曜日の午後期末考査で忙しい時期もいとわずに出席して熱心に討議するところに研究成果があがるのであるあり、こうした英語教師の熱心さが、一番たいせつである。

Mr. Friesen の講義で「入門期生徒の発音指導は入門期が特にたいせつです。この時期に正しい発音を身につけさせるべきです。正しい発音をするには、くりかえし、くりかえし正しい英語を聞くことが大切です。耳が悪くては英語を上手に話すことはできません。」と言った言葉は当

然のことながら特に印象的であった。

第 2 回目の研究会は 7 月 14 日午後パーマ賞受賞者で白根市立根岸中学校長・広井功先生を講師として「英語授業の進め方について」講演を聞いた。Tape を用いて実際授業場面を織りまぜた講演は参加者に深い感銘を与え収穫の多い会となった。広井先生は授業の進め方について現場の授業者の実際の立場から明快な指針を与えてくださった。

今回の 2 回の研究会を通じて現場の先生が忙しくとも地域毎に提携して研究の成果を推進していくことが大切であり、また可能であることを確認した。

もう一つの今年度の大きな研究体制は 10 月に英語部会の発表会を持つこと、そのために全英語部の会員が report を提出してそれをパンフレットにして会員に配布するということである。今年度の学校教育研究会の英語部の研究テーマは視聴覚教具の効果的使用方法はどちらがよいかというテーマを決定したわけであり、この研究テーマについて日頃実践研究しておられる先生方の研究を集録しようとするものである。自主的な英語教師の集まりでこのような研究集録ができるということは非常な成果であり、今からその内容を期待している次第である。

英語部長 小黒 弘 (吉田中)

LANGUAGE LABORATORY LEARNING

(3)

Grant Taylor

Long before equipment is chosen, important administrative and pedagogical decisions must be made, and each one can effect the other greatly. Under ideal circumstance, of course, pedagogical considerations assume first priority. It is, however, rare indeed for a condition to exist whereby there are not a number of administrative and plain physical considerations which place limitations on the faculty in establishing teaching procedures. Further, some decisions cannot be labeled exclusively administrative or academic. The most important considerations, without regard to label then, are the following: (1) attendance, (2) supervision, (3) materials, (4) number of hours, (5) objectives.

In the matter of attendance, there are four main aspects: Is attendance compulsory or vol-

untary? Is attendance completely scheduled and limited or semi-scheduled and semi-limited or not scheduled at all? Is attendance by class, by group other than class, or individual? Is attendance checked and recorded or not?

Supervision concerns primarily whether or not students are monitored in the laboratory. Monitoring could also be occasional and/or random. Further, if monitoring is done is it done by regular teachers, by laboratory specialists, or by student assistants? Last, is a record kept of each student's work or performance?

Materials for use in the laboratory will be discussed in detail later. However, it should be pointed out there that the three major considerations involved in this aspect of the laboratory program: whether or not the materials are

語学ラボラトリー学習 (3)

名古屋学院大学助教授 金田正也・訳注

語学ラボラトリー装置を選ぶには、はるか以前からその管理上と教育上の大事な点をきめておかねばならない。この2つは互いに他に大きくひびいてくる。理想的な環境条件下では、もちろん教育的配慮がまず優先である。しかし、授業細案を立てるに当って、管理上や単なる物質的な数々の理由によって制約を受けないという場合はまずまれである。さらには、管理上とか学校の都合とかと一方向的に決められないこともある。どう分けて考えるかはさておき、最も大切なことは次の諸点である。(1)出席させ方 (2)監督方法 (3)教材 (4)利用時間数 (5)目的

出席のさせ方については次の4つの主な考え方がある。
①必修とするか希望制とするか ②完全に時間割を組んで使用を規制するか、半ば時間割に組み込んで半ば自由を残

しておくか、またはLLの時間割というものを作らずにしておくか、③利用はクラスごとにするか、クラス以外のグループ単位にするか、各自に出席させるか、④出席を点検し記録するかしないか。

監督方法でまず問題となるのは、LLでは学生の練習状況をモニター〔検聴〕するか否かである。何回かに1度するとか、随時おこなうとかの方法もある。さらに、モニターするとすれば、これを教師が担当するか、LL職員がするか、学生補助員がするのかということ、また各学生のその時の学習内容とか成績を記録保存するかも考えておかねばならない。

LLで使用する教材については後で詳しく述べるが、LLプログラムで管理面に関係して考慮すべきこととして、

integrated with class materials, whether or not the tapes are self-sustaining and complete, *e.g.* require no "on the spot" additions by a supervisor, and whether or not the materials allow for student self pacing.

The matter of number of hours the student spends in the laboratory is complex and highly dependent upon the other factors being discussed here, particularly that of objectives. The principal consideration is whether the student attends a fixed, pre-determined number of hours, attends as many hours as he or his supervisor deem necessary, or attends only the number of hours necessary to reach a specific objective. Another consideration is whether or not the laboratory is always available.

Finally, there is the matter of objectives, the last point listed above (but certainly not the least in importance). Here the principal concern is whether or not specific goals—terminal behavior—have been established. It is amazing indeed but a reality that very few language departments consider this matter at all, let alone consider it while selecting or preparing materials and determining procedures,

通授業の教材と表裏一体となったものかどうか、(4)そのテープは、かけ放しのできる完全なものか、つまり監督者がその場で何らかの補足をしなくてもよいものかどうか、(5)その教材は学生が自分の好みの進度で学習できるものかどうか。

学生のLL使用時間数の問題は複雑であって、今述べて来たような諸要因、特に目標如何によって大きく左右される。学生にある既定時間数の出席を求めるか、本人または指導教員の必要と認める時間数を出席させるか、それとも特定の目標に到達するのに必要な時間数だけとするかは、特に考えておかねばならない点である。LLが常時使用可能かどうか一方の問題点である。

目標ということについては前述の最後にふれたが、実は決してゆるがせにすべきことではない。特定の到着点(目標行動)がはっきりきまっているかどうか最も大事な点である。このことを考慮に入れている学校が極めて少ないのは驚くべき事実であって、教材の選択や制作、授業細案や時間配当の決定などにあたって目標におかまいなしである。こうなると、LLでの学生の成績に(検聴または試験によって)点をつけるかどうか当然次に問題となってくる。

number of hours, etc. It is not surprising then that another consideration is whether or not student performance in the laboratory is *graded* (either through monitoring or testing).

Regarding objectives, Carroll⁶ makes the following statements: "Whatever the case, detailed specifications of behaviors, skills, and knowledges desired in the "graduate" of a program are called for. Unfortunately, the drawing up of a truly thoroughgoing set of specifications is a large task. Ideally, an adequate linguistic description of the language being studied should be available: from this description one would select the particular items judged to be essential for achieving the level of language competence which is sought. One would list the phonological, grammatical, and lexical items which the student is expected to master. But there is more to the task than this. It is also necessary to specify the language *behaviors* desired in the student, that is, to state what mastery means in terms of behavior. "Mastery" of a phonological item might mean anything from 'a tech-

6) Carroll, John B. (same reference as previous), pp. 30-33.

次の3点を特記しておく。すなわち、(1)そのLL教材は目標ということについて、カロール氏(原注6)は次のごとく述べている。「いかなる場合でも、あるプログラムの『修了』のためには、どんな態度や技能や知識が身につけばよいのか詳細に記述することが必要である。あいにく、すべてを尽して細かに書き上げるということは大変な仕事である。理想をいえば、学習中の外国語について言語学的に然るべく記述されたものを入手するに越したことはない。そうすればこれをもとにして、求める言語能力の水準に達するにはその中の何が必要かを判断して項目を選び出すことができる。学生に習熟してもらわねばならない音韻や文法や語句の諸項目を挙げられる。しかし、これだけではまだ駄目であって、学生に要求する言語行動の方も細かく記述することが必要である。すなわち、行動という面から見て習熟とは何ぞやということになる。音韻の習熟といっても、『ある音韻の音声学的分類に関する技巧の知識』ということから、『日常会話であれ公式の演説であれ外人同様の発音でその音韻を自由自在に使いこなす』というところまで、いろいろな段階がある。」

「プログラム学習において目標行動を明確に記述するということは、本質的には他のいかなる学習のばあいにも同じ

nical knowledge of the phonetic classification of a phoneme' to 'habitual and consistent use of the phoneme, with pronunciation like that of a native speaker, in free conversation as well as in formal speech'; one must decide what kind of mastery one seeks."

"The specification of the terminal behavior for programmed instruction is not in essence different from that which one makes, or should make, for any other form of instruction, but the need is simply more insistent. In the case of foreign language teaching, it entails not only the kind of detailed linguistic analysis of the

target language that we have already described, but also contrastive analyses of source and target languages in order to identify what items may cause greatest difficulty in learning. It can also entail a rather special kind of linguistic analysis to search for sources of confusion in the target language."

Looking back at these major administrative and pedagogical considerations, it is obvious that a very large number of different "systems" are possible. Some idea of this can be obtained by a glance at the following simplified chart:

ATTENDANCE		
(a) compulsory	(b) voluntary	
(a) scheduled	(b) partially scheduled	(c) not scheduled
(a) checked and recorded	(b) not checked or recorded	
(a) by class	(b) by other grouping	(c) individual
SUPERVISION		
(a) constant	(b) occasional	(c) none
(a) by teacher	(b) by laboratory specialist	(c) by student assistant

ことである。ただ、ここではその必要が特に顕著だということなのである。外国語教育のばあいには、既に述べたような、その外国語に対する言語学的詳細記述のみではなく、学習に際してどんな項目が最も困難点となるかを見分けるために、母国語と外国語の比較分析も必要となってくる。

教えようとする外国語の中で、何がつまずきの原因になるかを探す、かなり特殊な言語的分析も必要なのである。」

こういった管理上と教育上の主要問題をふり返ってみると、無数の異ったLL方式が可能となることは明白である。次の略表を見ればその一端がうかがい知れよう。

出 席		
(a)必修 (b)希望者		
(a)時間割設定 (b)一部分時間割設定 (c)時間割設定せず		
(a)点呼し記録する (b)点呼や記録はしない		
(a)クラス単位 (b)グループ単位 (c)個別		
監 督		
(a)常時 (b)時々 (c)なし		
(a)教師がする (b)LL係員がする (c)学生補助員がする		
(a)記録保存 (b)記録保存せず		
教 材		
(a)普通授業と一体化 (b)独自のもの		

(a) records kept (b) no records kept
MATERIALS
(a) integrated with class (b) independent
(a) completely self contained (b) dependent on "live" additions
(a) allow student self pacing (b) fixed program
HOURS
(a) specific number (b) specific minimum optional addition
(c) based on objective
(a) laboratory always available (b) laboratory not always available
OBJECTIVES
(a) specified (b) minimum specified optional additions
(c) not specified
(a) student achievement graded (b) student achievement not graded

Without consideration of further subdivisions of the above, by multiplication the number of possibilities comes to 419,904! With one exception, none of these combinations can be automatically regarded as better than others. The exception, and here are some teachers who might not agree, lies in (5) objectives. As stated at the beginning of this article, recent studies of learning behavior indicate that, among the things essential to learning, specification

of desired goals—terminal behavior—was the first.

Classification of materials for use in the laboratory can be made traditionally, according to the aspect of the language which is emphasized, as follows:

PRONUNCIATION

phonemes
intonation
stress

(a)かけ流し可能 (b)随時補足が必要
(a)個人別進捗可能 (b)進捗全員一斉
使用時間数
(a)特定時数 (b)最低時数規制追加随意 (c)目標による
(a)LLを常時開放する (b)常時は開放せず
目 標
(a)目標明示する (b)最低限明示それ以上随意 (c)明示せず
(a)成績を評価する (b)成績評価しない

これ以上細かに分けずにその組み合わせの可能性を計算してみるだけでも 419,904 通りにもなる。ある 1 要素が欠けると、この中のいかなる組み合わせといえども自動的に他に劣る結果になるものがある。これには異論があるかもしれないが、その要素とは(5)の目標である。冒頭に述べた如く、学習上欠くべからざるものの中で、求める到達点即ち目標行動の明示がまず第一であることが、学習に関する最近の研究で明らかになっている。

LLで用いる教材は、重点とする外国語の外観よりして、慣習的に次のように分類しうる。

発音	構造	語い
音素	時制	機能語
抑揚	単語の働き	内容語
強勢	語尾変化	慣用語句
リズム	語順	前置詞句
その他	その他	その他

ことばの働きのこういった各領域の中は、さらに受動的な練習（聴解力）と能動的な練習（発表力）とに分かれる。たとえば受動的な構文練習では、学生は単に He's working now. He works everyday. He worked yesterday.

rhythm
etc.

STRUCTURE

tense
word function
endings
word order
etc.

VOCABULARY

function words
content words
idiomatic phrases
allied prepositions
etc.

Further classification would distinguish between passive practice (comprehension) and active practice (production) in each of these areas of language function. In passive structure practice, for example, a student might simply listen to a series of items such as *He's working now. He works every day. He worked yesterday. He's studying now.* etc. In this practice, the aim is to establish an audio asso-

day. *He's studying now.* などの一連の文章項目を聴くだけである。この練習では、特定の時を表わす単語とそれにとりまとう形とを結びつけて耳に焼付けることが目的である。この他にもやり方がある。学生に解答用紙を渡して次の各文にあてはまる時を表わす語に印をつけさせるのである。1. *He worked.* 2. *He's working* 3. *He works.* この場合最もよい手法は、解答用紙の *every day* とか、*now, yesterday* などの語に学生が印をつける瞬間的余裕を置いたあと、強化（学生の解答の訂正）をしてやることであろう。そのテープを聞くと次のようになる。1. *He's working. / 間 / He's working now.* 2. *He worked. / 間 / He worked yesterday.* など。この所で、強化のための文を度聞かせるのがよいという教師もある。つまり誤答をした学生にその誤りを訂正した後、もう1度注意を集中して聞く機会を与えるのである。試験の時には、もちろんこの強化のための文は除く。この同じテープで、受動的と能動的の中間に位置する練習型式にも使用できる。つまり、間(ま)の所で解答用紙に印をつける代りに、時を表わす適当な語をつけてその文を学生に言わせてみるのである。そしてすぐ強化のために正答を聞かせる。同じ材料で能動的構文練習をさせるには、テープでは時を示す語だけを与え

ciation of the very forms with specific time words. There are other possibilities. The student might have a check sheet and be asked to check the appropriate time word for each of the following sentences: 1. *He worked.* 2. *He's working.* 3. *He works.* The best technique in this case would be to give the reinforcement (or correction) after allowing a moment for the student to check *every day, now, or yesterday* on his sheet of paper. The tape would sound like this: 1. *He's working. / PAUSE / He's working now.* 2. *He worked. / PAUSE / He worked yesterday.* etc. Here some teachers suggest that the reinforcement sentence be heard two times, allowing the student who has made an error time to focus on the spoken sentence after correcting his error. In testing, of course, the reinforcement sentence would be omitted. The same tape could be used for a type of practice which falls somewhere between passive and active. During the pause, instead of checking a paper, the student would say the sentence adding the proper time word and then hear the reinforcement sentence or sentences. In active structure practice with the same material, the

て学生に全文を言わせてもよい。その後すぐ正答を与えて強化する。テープ: *Yesterday* / 学生: *He worked yesterday* / テープ: *He worked yesterday* / テープ: *every day* といった調子である。

ことばの機能の3つの面——発音、構造、語い——のうちのただ1つだけを念頭にLL用のテープを作ることが果して望ましいことなのか、多くの教師は疑いをもち始めている。この疑いは、発音を扱う時に最もよく起るようである。たとえば語いに重点を置いたテープであれば、構造や発音の練習もほとんど必然的に含まれる。しかし発音が重点のテープでは、構造か語いの練習のどちらかができないことが多い。筆者の考えでは、学生に吹きこませると否とに拘らず、どんなLLの授業でも発音だけに専念させることは好ましくない。しかし不幸にも現在米国やその他諸国で使われている聴く話す練習用の教材は、その多くが発音ということに大きな重点を置いている。これは思うに、(a)発音の諸問題に幻惑されすぎる外国語教師が多いか、且つ、または(b)発音は比較的容易にそれだけをとりあげるので、発音練習は恰好の「一幕物」となり、しかも制作に労力を要しないためであろうか。

発音に重点を置きすぎると、えてして聴解練習や、構文、

tape might supply only the time word and the student could supply the complete sentence, then hear the reinforcement sentence: TAPE: *yesterday* / STUDENT: *He worked yesterday* / TAPE: *He worked yesterday.* / TAPE: *every day*, etc.

A number of teachers are beginning to question the desirability of preparing tapes for the language laboratory with only one of the three aspects of language function—pronunciation, structure, vocabulary—in mind. This seems to happen most frequently in connection with pronunciation. Tapes prepared to stress vocabulary, for example, would almost necessarily include practice in both structure and pronunciation. However, tapes prepared to stress pronunciation often fail to give practice in either structure or vocabulary. Whether or not he records, it is undesirable, in the author's opinion, to have a student concentrate on only pronunciation in any laboratory session or part thereof. Unfortunately, however, a large number of the audio-oral programs in use in the United States and abroad place strong emphasis on pronunciation. One might speculate that (a)

many language teachers are overly fascinated by problems of pronunciation and/or (b) since it can be more easily isolated, pronunciation practice makes a neat "package" and calls for less work in preparation.

Overemphasis on pronunciation usually results in insufficient practice in audio comprehension, sentence structures, vocabulary, and fluent self-expression. Pronunciation is probably best practiced in useful conversational sentences or exercises aimed at establishing automatic control over sentence structure. There are also special considerations. Even in the best equipped laboratories, there is a loss of fidelity by the time that the speaker's voice reaches the student's ears; fine distinctions in sounds thus sometimes become incomprehensible. The author has had the convincing experience of listening at student desks to his *own* voice from master recordings and *not* being able to distinguish minimal differences such as *lover-lubber* or *pat-bat*! Further, in the laboratory, the student is more able to hear and correct errors in sentence structure, sentence intonation, and vocabulary than in pronunciation. The argument,

語い、流暢な自己表現などの練習が不充分になってしまう。発音というものはおそらく、応用自在の会話文とか、意識せずに構文を使いこなせるようになることをねらった練習の中で最もよく訓練ができるのである。さらに特に考えるべきことは、最優秀のLL装置でも、スピーカーの声が学生の耳にとどくまでには音質上の損失があることである。従って、はっきり区別のつく音でも、時に聞き分けられなくなることがある。筆者が痛切にこのことを感じたのは、教卓から流れてくる自分の吹き込んだ声を学生席で聞いてみて、*lover-lubber* とか *pat-bat* といった最小差別を区別できなかった時である。また、LLでは学生は、発音よりも構文や文の抑揚、語いなどの方をよく聞きとり、よく誤りを訂正できている。そんなことで、LLは発音練習のみに用いたのでは極めて効果が薄いという論になるのである。Marty (原注7)の言を以下引用する。

「教師が実際に傍についていなくても発音の力を上達させ得るということを否定はしないけれども、この上達は予言できるものではない。学生は自分のしていることが、はっきり分らない。学生は1時間中ずっと発音の勉強をし、そのあげく何も上達せずにLLをたち去るのである。

LLでの課題を、発音のみの復習とするべきではない。

主に型、構造、語いの復習、つまり上達が予見できる点にあてておくべきである。もちろん、発音上の諸注意は含めるべきであるが、発音の上達はあてにできない。上達したら、それはもうけものとしなければならない。

LL教材は、学生の学習活動がどう行なわれるかによっても類別することができる。学習活動と、次節に述べる教材の外面的型式とは、或る程度たがいに依存している。学習活動の分類は、ふつう、聴くことと話すことという大まかな区別から出発して、その無数の組み合わせになってくる。話す前か後かに聞くことをともなわないで、学生が話すだけということは実際上殆んどない。聴解力の向上や、話しことばと文字の関連づけ、試験、すばやく理解する力の向上などのためには、話す練習抜きにした聞く練習が大切である。ここで、小分類の主なものを挙げると、(1)聴くのみ。(2)絵を見つつ聞く。(3)聞きながらテキストを目で追って行ったり、テキスト上の何かに印をつけたりする。(4)テストの目的で、聞いたり書いたり選んだりする、の4つとなる。聞くのみの作業は最少限にすべきである。それは学生を全く受動的にしてしまう固有の欠陥があり、既述のごとく、学生は受動的になった時、すなわち学習活動に参

then, is that laboratories are least efficient when used only for pronunciation practice. Marty⁷ states: "...we do not deny that progress in pronunciation can be made even when the teacher is not present, but this progress is *unpredictable*. The student is not sure of what he is doing. HE MAY WORK FOR A WHILE HOUR ON HIS PRONUNCIATION AND LEAVE THE LABORATORY WITHOUT HAVING MADE ANY PROGRESS WHATSOEVER.

"A laboratory assignment should not be meant to review *only* pronunciation. It should be designed to review mostly forms, structures, and vocabulary—that is, points where progress is predictable. Of course, advice for pronunciation should be included, but progress in pronunciation cannot be counted on. Whenever it is made, it has to be accepted as a welcome dividend.

Classification of language laboratory materials can also be made according to *student activity*. However, it should be kept in mind that student

7) Marty, Fernand, *Language Laboratory Learning*, Audio-Visual Publications, Box 185, Wellesley, Massachusetts, 1960.

加しないとき最も学習が身につかないことが分っているからである。聞くのみの作業が長びくと、倦怠感を増し、注意力が急速に落ちる。提示して聞かせるだけということが可能なものとしては、ラジオのニュース、詩や劇（ラジオまたは市販レコードによる）、記録映画、学生がよく知っている小説映画、歌、流行歌などがその例である。

喋らせる作業を加えると、無数の組み合わせが出来るが、ここではその少数の基本的なもののみを示す。直後の強化が大いに望ましいということが分っているから、どの例にも強化のための文を含める。学生が声を出して学習に参加するのは、ふつう次の3つのうちのいずれかであると考えられる。(1)単純反復練習、換言すれば聞いてそれをくり返して言うこと、(2)覚えておいて反応したり述べたりする。つまり口まね・暗記練習、(3)反応の手がかりになるものを与えて、はじめに示した文型を次々に変えてゆくこと。いわゆる先廻り型練習。

単純反復練習、つまり聞いてそれをくり返して言う練習は、まさに口頭練習の中では最も普通の型である。次にほんの1例を挙げるにとどめる。(ELEC BULLETIN 12号5頁をも参照のこと)

activity and the *physical form of the materials*, which will be discussed in following paragraphs, are to some extent interdependent. Classification by activity generally starts with the general distinction between *listening* and *speaking*, then the vast number or possibilities for combinations. Actually, it is rare that the student speaks only, without listening either before or after speaking. Practice in listening without speaking can be valuable for improvement of audio comprehension, for establishing a relationship between the spoken and written word for testing, and for development of skill in rapid comprehension. There are four main sub-categories here: (1) listening only, (2) listening and watching pictures, (3) listening and following a written text or checking written items, (4) listening, for test purposes, and writing or selecting. Listening only should be strictly limited because it has the inherent defect of putting the student in a completely passive role, and as previously stated, it is established that the student learns least when he has a passive role—does not participate. Extended periods of listening induce boredom and rapid

T: combine
S: *combine*
T: combine
T: portion
S: *portion*
T: portion
T: He's combined the two portions.
S: *He's combined the two portions.*
T: He's combined the two portions.

T: I have a book.
S: *I have a book.*
T: I have a book.
T: He has a *book*.
S: He has a book.
T: He has a book.
T: He has some books.
S: *He has some books.*
T: He has some books.

前に指摘したごとく、この種の口まねは、学生が学習活動に参加している（能動的参加）という意味では「能動

loss of attention. Some of the things which can be presented for listening only are news broadcasts, plays and poetry (from radio or commercial recordings), documentary films, popular fictional films, folk songs, and popular music.

With the addition of speaking, there are innumerable combinations, and only a few basic combinations will be given here. Since it is established that immediate reinforcement is highly desirable, all examples will include reinforcement sentences. The students' oral participation is usually considered to be one of three types: (1) simple repetition or listen and repeat, (2) memorized response or statement or "mim-mem", or (3) variation according to a pre-established form in response to a cue or "anticipation mode."

Simple repetition or listen-and-repeat is without doubt the most common type of oral practice. A few examples are the following (also see page 5 in *Bulletin* No. 12):

T: combine
S: *combine*
T: combine

的」である。しかし言葉を言い出すという点からすると、学生の役割は「受動的」である。言葉を自分から言い始めているのではない（受動的発話）。この型式の練習も、もちろん大切である。しかし、単純反覆練習に配当する時間は、他の2者に充てる時間よりもずっと差し控えるべきである。学生の注意力の持続時間は、その発話が本質上受動的であるとき、かなり短くなる。したがって長時間の単純反覆練習は望ましくない。

応答や言うことを覚えていて使う練習（これを mim-mem という。すなわち mimicry and memorization の意味）は、発話という点では能動と受動の中間に位置する。しかし学生に同一教材を長時間やらせすぎることのない限り、この練習は非常に効果的である。ある型式の練習はもとより、平叙文でもこのやり方で扱えるけれども、通常はこの種の練習は対話その他の会話的教材をもとにする。下記は、4行ひと組の対話をLLで扱うやり方の1例である。

第1局面 提示

教師: How's the weather?
教師: It isn't very good.
教師: That's bad news.
教師: It certainly is.

T: portion
S: *portion*
T: portion
T: He's combined the two portions.
S: *He's combined the two portions.*
T: He's combined the two portions.

T: I have a book.
S: *I have a book.*
T: I have a book.
T: He has a book.
S: *He has a book.*
T: He has a book.
T: He has some books.
S: *He has some books.*
T: He has some books.

As previously pointed out, mimicry of this sort is "active" in the sense that the student is participating (*active participation*). However, in terms of producing language, the student's role is "passive"—he does not originate any language (*passive production*). Practice of this type is, of course, essential. However, the time allotted to simple repetition should be more limited than that allotted to the other two types of practice

第2局面 聴取—反覆

教師: How's the weather?
学生: *How's the weather?*
教師: How's the weather?
教師: It isn't very good.
学生: *It isn't very good.*
教師: It isn't very good.
教師: That's bad news.
学生: *That's bad news.*
教師: That's bad news.
教師: It certainly is.
学生: *It certainly is.*
教師: It certainly is.

第3局面 先廻り型式

教師: How's the weather?
学生: *It isn't very good.*
教師: It isn't very good.
教師: That's bad news.
学生: *It certainly is.*
教師: It certainly is.

since the student's attention span is considerably shorter when his production is passive in nature. Long periods of simple repetition are, therefore, undesirable.

Practice utilizing memorized responses or statements (often called "mim-mem" meaning "mimicry and memorization") lies somewhere between the active and the passive in terms of production. It is, however, an extremely effective kind of practice *providing the student is not required to go over the same material for too long a time*. This type of practice is usually based on dialogues or other conversational materials although narrative can be handled this way as well as certain forms of exercises. The following is one of the ways in which a four line dialogue could be handled in the language laboratory:

PHASE 1 Introduction

T: How's the weather?

T: It isn't very good.

T: That's bad news.

T: It certainly is.

PHASE 2 Listen-Repeat

この対話は、2人の全く異った声たとえば男声と女声ほどの差をつけて、教材用テープに吹込むべきである。こうすれば、その対話がより自然に聞こえるばかりでなく、学生が頭の中で2人の話者の言っていることを分けてついて行かなくてすむ。上に示したごとく、最後の局面では、学生は実際に誰かと話しをしている感じを得る。筆者の考えでは、学生に常に第2番目の話者の部分のみをさせるとよい。その理由の第1は、この方が学生が誤りを犯す可能性が少くない。第2に、会話の流れの上で学生の心に混乱が生じにくい。第3に、学生は第2の話者になった気がし出して、その会話中の「生きた」1人以上にならしめる。第4に、もし学生に第1の話者の部分をさせるのであれば、鐘をならすか、「始め」と言って、言いだす合図をしてやる必要がある。第3局面での対話の第1行目を言い始める時を学生に知らせるためである。話者の2では問いかける練習ができないという論は成り立たない。例を挙げる。1. Jhon Smashed up his new car. 2. How badly was his car damaged? 1. It's a total wreck. 2. That's a pity, isn't it?

4行会話用としていま述べた手順にはいくらかでもその変型がありうる。もしその会話が第1局面として導入される

T: How's the weather?

S: *How's the weather?*

T: How's the weather?

T: It isn't very good.

S: *It isn't very good.*

T: It isn't very good.

T: That's bad news.

S: *That's bad news.*

T: That's bad news.

T: It certainly is.

S: *It certainly is.*

T: It certainly is.

PHASE 3 Anticipation mode

T: How's the weather?

S: *It isn't very good.*

T: It isn't very good.

T: That's bad news.

S: *It certainly is.*

T: It certainly is.

The dialogue should be recorded on the master tape by two persons with quite different voices, perhaps even a man and a woman. This not only makes the dialogue sound more natural but also helps the student keep the lines of the

ことになっているのであれば、第2局面に入る前に2回くり返した方がよいであろう。しかし、第1局面は省略してよいとする教師もある。4行の対話のおのおのを1から4の数字であらわすとして、第2局面の変型の例を次に示す。この全部、またはどの部分でも第3局面の準備用に使え。

T1 S1 T1 S1 T2 S2 T2 S2 T3 S3 T3 S3 など

T1 T2 S2 T2 S2 T3 T4 S4 T4 S4

T1 S1 T1 T2 S2 T2 T3 S3 T3 T4 S4 T4

T1 T2 S2 T2 T3 T4 S4 T4

第2・第3局面を組み合わせた例を次に示す。

T1 S2 T2 S2 T3 S4 T4 S4

第1の話者の部分も学生にやらせ、次に話者の両方の部分をやらせるのがよいとするならば、さらにその変型の数はかなりのものとなる。しかし、この場合同時にことわっておかねばならぬことは、学生にこのような役割をつけ加えると、1組の対話に要する時間がふえることである。普通は1つの対話から次の対話へとかなり早く進むほうが、学生の注意力をそぐ危険が少ない。LLでのこの型式の練習では、対話は4行ほどのものが最もうまくゆくようである。それは、いま述べた理由のほかにも、この量の教材ならば大部分の学生が極めて容易に覚えるようであるが、あ

two speakers mentally separated. In the final phase, as shown above, the student should gain a sense of actually participating in a conversation with someone. In the author's opinion, it is best to have the student always terminate with the lines of the second speaker. First, there is less probability that the student will make an error; second, there is less confusion in the student's mind as to procedure; third, the student begins to identify with the second speaker thus making him more of a "real" participant in the conversation; fourth, if the student has to take the part of the first speaker, it necessary to establish an initial cue—perhaps a bell sound or the word "start," for example—in order for the student to know when to initiate the first line of the dialogue in the third phase. The argument that the second speaker does not get practice with questions is, of course, groundless, e.g. 1-*John smashed up his new car.* 2-*How badly was his car damaged?* 1-*It's a total wreck.* 2-*That's a pity, isn't it?*

There are any number of possible variations of the procedure given above for a four-line dialogue. If the conversation is to be introduced

と2行加えると、その練習時間が3倍も必要となるからでもある。言うまでもなく、各対話ごとに、話者ごとに、毎回その行数をかえることは好ましくない。

LL学習にたぶん最も効果的で、かつ学生に強い関心を持ち続けさせられると思われる練習型は「先廻り型」、つまり合図に応じて、前もってきめられた型に従って次々にかえてゆく型式の練習であろう。はじめに範例が示されて、この部分では学生はただその通りくり返して言ってもよいし、黙って聞いていてもよいのであるが、ここで学生はどう反応すればよいかが分る。そのあとは、手がかりになる合図のことばだけが与えられて、学生は範例（必要あれば解説）に示されたような反応を求められる。その手がかりの合図とは、文であることもあり、いま学生が言ったことの反覆（強化）のときも、1語または1句のときも、また、ばあいによっては単に文の番号だけのときもあり得る。以下は、その無数の可能性のうちの、ごく少数の例にすぎない。（教材の類型別に主な見本を示す。）

〔例1〕第1局面〔範例〕

（学生について言わせることは任意）

as in phase one, it is probably better to have the dialogue presented twice before starting phase two. Some teachers, however, feel that phase one can be omitted. Using numbers 1 through 4 to represent the four lines of the dialogue, here are some possible variations of phase two, any or all of which can be used preparatory to phase three:

T1	T1	T1	T1	A combination of phase
S1	T2	S1	T2	two and phase three
T1	S2	T1	S2	is the following:
S1	T2	T2	T2	T1
T2	S2	S2	T3	S2
S2	T3	T2	T4	T2
T2	T4	T3	S4	S2
S2	S4	S3	T4	T3
T3	T4	T3		S4
S3	S4	T4		T4
T3		S4		S4
S3		T4		

etc.

Presuming that it were desirable to have the student take the part of the first speaker, too, and then the part of *both* speakers, there would be a considerable number of other possible

Tv (教師の声) 1: Has John seen it yet?

Tv 2: I think he saw it yesterday.

(学生: *I think he saw it yesterday.*)

Tv 1: Has Mary taken it yet?

Tv 2: I think she took it yesterday.

(学生: *I think she took it yesterday.*)

Tv 1: Have the boys done it yet?

Tv 2: I think they did it yesterday.

(学生: *I think they did it yesterday.*)

(第1局面終)

第2局面〔練習〕

Tv (教師の声) 1: Has Mary worn it yet?

学生: *I think she wore it yesterday.*

Tv 2: I think she wore it yesterday.

Tv 1: Have the girls written yet?

学生: *I think they wrote it yesterday.*

Tv 2: I think they wrote it yesterday.

Tv 1: Has Peter heard it yet?

学生: *I think he heard it yesterday.*

Tv 2: I think he heard it yesterday.

(同様に続ける)

variations. However, in addition to the comments above regarding the author's preference, it should be pointed out that having the student take these additional roles increases the amount of time spent on a single dialogue. There is usually less risk of losing the students full attention by fairly rapid progression from one dialogue to the next. Dialogues of four lines seem to be the most satisfactory for this type of laboratory practice not only for the reason just given but also because most students are seemingly able to memorize this amount of material quite easily, whereas addition of only two more lines can increase the amount of practice required as much as three times. Needless to say, constant changing of the number of lines in each dialogue and / or for each speaker is not recommended.

Probably the most effective type of language laboratory practice and one which seems to maintain a high level of student interest is the "anticipation mode," or variation according to a pre-established form in response to a cue.

〔例2〕第1局面

(学生について言わせることは任意)

Tv [教師の声] 1: John wrote his lessons. (手がかりの文)

Tv 2: Did John write his lessons? [学生の答えるべき文]

Tv 1: Did John write his lessons? (強化と次への手がかり)

Tv 2: What did John write? [学生の答えるべき第2の変型]

Tv 1: What did John write? [強化と次への手がかり]

Tv 2: He wrote his lessons. [学生の答えるべき第3の変型]

Tv 1: He wrote his lessons. [強化]

Tv 1: Mary wrote at the library. (新たな手がかりの文)

Tv 2: Did Mary write at the library?

Tv 1: Did Mary write at the library? (強化と次への手がかり)

Tv 2: Where did Mary write?

Tv 1: Where did Mary write?

By demonstration, in which the student may or may not take part through simple repetition, the desired pattern of student response is established. After that, only a cue is given, and the student is expected to respond as illustrated through demonstration (and explanation if necessary). The cue can be a sentence, a repetition (reinforcement) of a previous student response, a single word or phrase, or in some instances, simply the number of the sentence. The following are a few examples from the innumerable possibilities. (The major possibilities will be treated under *classification by type of material*.)

PHASE 1

(student repetition optional)

Tv 1: Has John seen it yet?

Tv 2: I think he saw it yesterday.

(S: *I think he saw it yesterday.*)

Tv 1: Has Mary taken it yet?

Tv 2: I think she took it yesterday.

(S: *I think she took it yesterday.*)

Tv 1: Have the boys done it yet?

Tv 2: I think they did it yesterday.

Tv 2: She wrote at the library.

Tv 1: She wrote at the library.

(このあともう1組の例を与える)

第2局面

Tv [教師の声] 1: Mr. Smith wrote in the morning.

学生: *Did Mr. Smith write in the morning?*

Tv 1: Did Mr. Smith write in the morning?

学生: *When did Mr. Smith write?*

Tv 1: When did Mr. Smith write?

学生: *He wrote in the morning.*

Tv 1: He wrote in the morning.

Tv 1: The girls wrote carefully.

学生: *Did the girls write carefully?*

Tv 1: Did the girls write carefully?

学生: *How did the girls write?*

Tv 1: How did the girls write?

学生: *They wrote carefully.*

Tv 1: They wrote carefully.

(以下同様に続ける)

次の例では、学生は絵本を持っていて、テープで練習す

(S: *I think they did it yesterday.*)
(end)

PHASE 2

Tv 1: Has Mary worn it yet?

S: *I think she wore it yesterday.*

Tv 2: I think she wore it yesterday.

Tv 1: Have the girls written it yet?

S: *I think they wrote it yesterday.*

Tv 2: I think they wrote it yesterday.

Tv 1: Has Peter heard it yet?

S: *I think he heard it yesterday.*

Tv 2: I think he heard it yesterday.

(continue)

PHASE 1

(student repetition optional)

Tv 1: John wrote his lessons. (cue)

Tv 2: Did John write his lessons?

Tv 1: Did John write his lessons?

(cue and reinforcement)

Tv 2: What did John write?

Tv 1: What did John write?

Tv 2: He wrote his lessons.

Tv 1: He wrote his lessons.

Tv 1: Mary wrote at the library. (cue)

Tv 2: Did Mary write at the library?

Tv 1: Did Mary write at the library?
(cue and reinforcement)

Tv 2: Where did Mary write?

Tv 1: Where did Mary write?

Tv 2: She wrote at the library.

Tv 1: She wrote at the library.

(one more example)

PHASE 2

Tv 1: Mr. Smith wrote in the morning.

S: *Did Mr. Smith write in the morning?*

Tv 1: Did Mr. Smith write in the morning?

S: *When did Mr. Smith write?*

Tv 1: When did Mr. Smith write?

S: *He wrote in the morning.*

Tv 1: He wrote in the morning.

Tv 1: The girls wrote carefully.

S: *Did the girls write carefully?*

Tv 1: Did the girls write carefully?

S: *How did the girls write?*

Tv 1: How did the girls write?

S: *They wrote carefully.*

Tv 1: They wrote carefully.

(continue)

In the following example, the student has a picture book which he follows as he practices

る時にそれを目で追ってゆく。

画集 10



(テイラー著「アメリカ英語の練習」より)

教師: Pictur Group 10.

/間(ま)/

第1局面

教師: Number one. Does he haue many books?

教師: Number two. Does he haue much coffe?

教師: Number three. Dose he have many envelops?

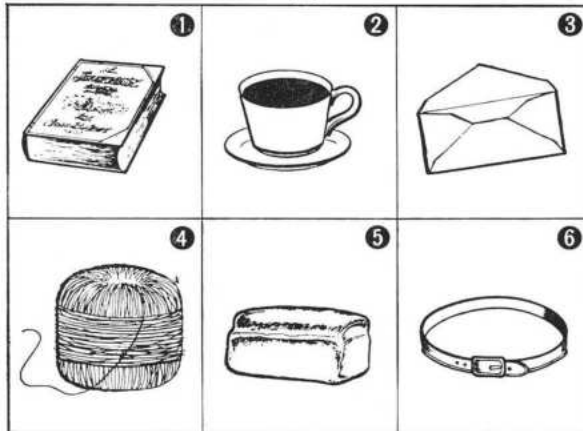
教師: Number four. Does he have mtch string?

/間(ま)/

教師: 今度はそれぞれの番号に対する正しい問いを言って

with the tape.

PICTURE GROUP 10



(from Taylor, *Practicing American English*)

T: Picture Group 10.

/ pause /

PHASE 1

T: Number one. Does he have many books?

T: Number two. Does he have much coffee?

T: Number three. Does he have many envelopes?

T: Number four. Does he have much string?

/ pause /

T: Now please give the correct question for

ください。

第1局面

教師: Number five.

学生: *Does he have much bread?*

教師: Does he have much bread? Number six.

学生: *Does he have many belts?*

(など)

この型式の練習の1つの特色としては、絵の番号順に追う必要のないことである。3-4-5 など移ってゆかずに、4-8-6-3 などと順不同に学生に指示する。同一の絵を何度も用いるときに、こうすれば学生を緊張させ関心をひきつけておくことができる。

この型式の練習で心すべきことは、第1局面で、例文を充分に与えて、学生の脳裡に文型なり教材のねらいなりをやきつけておく必要がある。上記の最初の2例では、ふつう3回例題を与えれば足りるが、第3番目の例では、例題を4つにして、この教材のねらいである much と many がそれぞれ2回出てくるようにして、そのねらいを強調している。一般的に、その練習のねらいや学生に求める反応が難かしいものであればあるほど例題を多く与えて、正しい言語行動を学生の心に定着させておかねばならない。

each number.

PHASE 2

T: Number five.

S: *Does he have much bread?*

T: Does he have much bread? Number six.

S: *Does he have many belts?*

(etc.)

One feature of this type of practice is that the numerical sequence of the pictures does not have to be followed (e.g. instead of moving

LL教材を、その外見上から分類してみると、ほとんど無限といつてよい程の組合せが可能である。しかし、これを大きく分けると(1)練習問題 (2)会話またはひとりごと (3)物語または説話、の3つになる。そして、これら諸型式の教材はどれも、発音なり構造なり語いなどに重点を置いて使うことができ、且つ今述べたほとんどいかなる型の学生活動をも含めることができる。また、これらLL練習教材型式の2つまたは3つ全部を結びつけることも可能である。3つのうちの後2つは容易に区別がつくので、ほとんど説明の必要はないと思われる。ところが、「練習」ということばは、教師間に誤解をまねくことが多い。「文型練習」「ドリル」「展開練習」「置換練習」「連鎖型練習」「関連練習」「代入練習」「転換練習」「梯型練習」「選択練習」「生成練習」などという用語はすべて広く用いられているが、それぞれ互いに違うものであり、またいわゆる「練習」とも違うのだとする人もある。筆者はここでは「練習」ということばを、今のべたすべてを含めて用いることにする。したがって以下に示すものは、LLでの訓練に効果があると分っている練習型式 (ELEC BULLETIN 12号5頁および本号24, 25, 27, 28, 29頁で示したものではない) のごく一部分にすぎない。便宜上、テープ中のキ

ahead from picture 3 to picture 4 to picture 5, a random sequence such as 4-8-6-3 can be given to the student. This often serves to keep students alert and interested once they have used the same pictures a number of times.

It should be noted that, in this type of practice, it is necessary to give a sufficient number of sentences in phase one to "fix" the pattern or teaching point in the student's mind firmly. In the first two examples above, only three examples should ordinarily be required. However, in the third example, four examples were given to emphasize that the words *much* and *many* were teaching points by having each occur twice. Generally speaking, the more complex the exercise is in terms of teaching points or type of response desired, the more examples should be given to establish or "fix" the proper language behavior in the student's mind.

In classifying language laboratory teaching materials by the physical form of the material itself, there are almost limitless possibilities for combinations. However, the major categories are (1) exercises, (2) conversations or monologs, (3) stories or narratives. Any of these types

of materials can be used to stress pronunciation, structure, or vocabulary and can involve almost any of the types of student activities just discussed. Also, it is possible to combine two or all three of these types of language laboratory practice materials. The latter two categories seem to be easily distinguishable and need little explanation. The word "exercise," however, is often the cause of misunderstanding among teachers. The words "pattern practice," "drill," "expansion drill," "substitution drill," "chain drill," "correlation practice," "replacement drill," "transformation," "echelon drill," "selection exercise," and "generative exercise" are all commonly used and considered by some to be different from each other and from an "exercise." Here the author shall use the word "exercise" to include all of the possibilities just mentioned. The following, then, are only a few of the types of exercises (in addition to those given on page 5 in *Bulletin* No. 12 and pages 24, 25, 27, 28, 29 in *Bulletin* No. 15) which have been found effective for language laboratory practice. For the sake of convenience, the tape cue will be given in the left column and the desired student

ユー〔反応の手がかりとなる合図〕は左欄に、また学生に求める反応は右欄に書いた。それぞれの始めに例題や説明があり、学生の反応はそのつど強化され確認されるものと

置換（又は代入）練習

We saw Mr. Smith yesterday.
two days ago
last Tuesday
on Friday
the day before yesterday

多肢置換（又は代入）練習

Peter saw the movie yesterday.
on Monday
the play
attended
Mary

転換（又は変型）練習

She is reading right now.
They're working right now.
He's studying right now.

する。また、これらの練習は学生に単に反覆して言わせながら提示してもよく、また先廻り型式で応答させつつ提示してもよい。

We saw Mr. Smith yesterday.
We saw Mr. Smith two days ago.
We saw Mr. Smith last Tuesday.
We saw Mr. Smith on Friday.
We saw Mr. Smith the day before yesterday.

Peter saw the movie yesterday.
Peter saw the movie on Monday.
Peter saw the play on Monday.
Peter attended the play on Monday.
Mary attended the play on Monday.

She reads every day.
They work every day.
He studies every day.

response in the right. It will be assumed that examples and/or explanation is to precede each and that *the student response will always be*

reinforced or confirmed. Also, these exercises can be presented through simple repetition or through anticipation mode.

REPLACEMENT OR SUBSTITUTION EXERCISE

We saw Mr. Smith yesterday.
two days ago
last Tuesday
on Friday
the day before yesterday

We saw Mr. Smith yesterday.
We saw Mr. Smith two days ago.
We saw Mr. Smith last Tuesday.
We saw Mr. Smith on Friday.
We saw Mr. Smith the day before yesterday.

MULTIPLE REPLACEMENT OR SUBSTITUTION EXERCISE

Peter saw the movie yesterday
on Monday
the play
attended
Mary

Peter saw the movie yesterday.
Peter saw the movie on Monday.
Peter saw the play on Monday.
Peter attended the play on Monday.
Mary attended the play on Monday.

TRANSFORMATION OR VARIATION EXERCISE

She's reading right now.
They're working right now.
He's studying right now.
I'm listening right now.

She reads every day.
They work every day.
He studies every day.
I listen every day.

Transformation or variation exercises are perhaps the most common and important of all

the types given here. There are obviously a multitude of possible forms, and only a few

I'm listening right now.

I listen every day.

転換、別名変型練習は、おそらくここに述べるすべての型式の中で最も一般的な、また最も重要なものといえよう。

この中にもさらに無数の型が可能であることは明らかであるが、そのごく少数の例を次に示すこととする。

It was available.
It was steady.
It was convenient.
It was original.

Its availability was important.
Its steadiness was important.
Its convenience was important.
Its originality was important.

Does he practice?
Will he practice?
What does he do?
Can he practice?
Should he practice?
What should he do?

Yes, he does.
Yes, he will.
He practices.
Yes, he can.
Yes, he should.
He should practice.

They're studying.
What are they studying?
She'll study.
What'll she study?
We can study.
What can we study?

What are they studying?
They're studying their lessons.
What'll she study?
She'll study her lesson.
What can we study?
We can study our lesson.

additional examples follow :

It was available.

It was steady.

It was convenient.

It was original.

Its availability was important.

Its steadiness was important.

Its convenience was important.

Its originality was important.

Does he practice?

Will he practice?

What does he do?

Can he practice?

Should he practice?

What should he do?

Yes, he does.

Yes, he will.

He practices,

Yes, he can.

Yes, he should.

He should practice.

They're studying.

What are they studying?

She'll study.

What'll she study?

We can study.

What can we study?

What are they studying?

They're studying their lessons.

What'll she study?

She'll study her lessons.

What can we study?

We can study our lessons.

He left his briefcase at home.

What

What did he leave at home?

Where

Where did he leave his briefcase?

He left his briefcase at home.

What did he leave at home?

His briefcase.

Where did he leave his briefcase?

At home.

He left his briefcase at home.

What

What did he leave at home?

Where

Where did he leave his briefcase?

He left his briefcase at home.

What did he leave at home.

His briefcase.

Where did he leave his briefcase?

At home.

代入変換練習

John studies every day.

yesterday

right now

since June

John studies every day.

John studied yesterday.

John is studying right now.

John has studied since June.

多肢代入変換練習

Mary met us at two o'clock.

tell

tomorrow

them

assist

since June

Mary met us at two o'clock.

Mary told us at two o'clock.

Mary will tell us tomorrow.

Mary will tell them tomorrow.

She'll assist them tomorrow.

She's assisted them since June.

ここで最近筆者の目にふれた出版物で、若干の教科書に

ついてふれておきたい。この本では型通りに多肢代入変換

COMBINED REPLACEMENT AND TRANSFORMATION EXERCISE

John studies every day.
yesterday
right now
since June

John studies every day.
John studied yesterday.
John is studying right now.
John has studied since June.

COMBINED MULTIPLE REPLACEMENT AND TRANSFORMATION EXERCISE

Mary met us at two o'clock
tell
tomorrow
them
assist
she
since June

Mary met us at two o'clock.
Mary told us at two o'clock.
Mary will tell us tomorrow.
Mary will tell them tomorrow.
Mary will assist them tomorrow.
She'll assist them tomorrow.
She's assisted them since June.

Here the author would like to point out that he has recently seen in published form several texts which utilize the combined multiple replacement and transformation exercise in a fashion which runs counter to the modern linguistically oriented view that language practice should be based on imitation, linguistic analogy, and inductive reasoning. In these unfortunate variations, the student is expected

The girl went with the two men.
studied

to respond to a cue which has its basis in outmoded grammatical analysis. Not only is this form of parsing now discredited, but it is also psychologically the reverse of what the modern language teacher is trying to establish: an automatic response on the part of the student to *real lexical forms*, not to terminology. The following is an example of this *unacceptable* type of exercise:

The girl went with the two men.
The girl studied with the two men.

練習を用いているのであるが、そのやりかたは最近の言語学的観点、つまり言葉の練習は模倣とか言語的類推にもとづいておこない、理論は帰納的にたててゆくという観点の逆を行っている。不幸にもここで扱われている応用型では、学生は時代遅れの文法的解析をもとにした指示用語に反応せしめられている。品詞や用法を述べる型式の解析は今や

The girl went with the two men.
studied
目的語を代名詞に
現在完了
worked
否定形疑問
主語を代名詞に
肯定の叙述

疑義があるばかりでなく、それは心理学的にも現代外国語を扱う教師のやろうとしていること、つまり文法用語に対してでなく、現実の語句の型に対して学生に自動的に反応させようとしていることと逆の途である。次にこの種の容認し難い練習型式の例を示す。

The girl went with the two men.
The girl studied with the two men.
The girl studied with them.
The girl has studied with them.
The girl has worked with them.
Hasn't the girl worked with them?
Hasn't she worked with them?
She's worked With them.

言語学的にも健全で、LLでもうまくゆくことが立証されているよい練習型式の例を次に若干つけ加えることにす

つき足し、別名梯型練習
The boy studied.
his lessons

る。
The boy studied.
The boy studied his lessons.

object pronoun
present perfect
worked
negative question
subject pronoun
affirmative statement

The girl studied with them.
The girl has studied with them.
The girl has worked with them.
Hasn't the girl worked with them?
Hasn't she worked with them?
She's worked with them.

Better additional examples, linguistically sound exercises that have proved to be successful in
END BUILDING OR ECHELON EXERCISE

The boy studied.
his lessons
at the library
this afternoon

the language laboratory, are the following:

The boy studied.
The boy studied his lessons.
The boy studied his lessons at the library.
The boy studied his lessons at the library this afternoon.

POSITION BUILDING OR ADDITION EXERCISE

The boy studied.
at the library
always
his lessons

The boy studied.
The boy studied at the library.
The boy always studied at the library.
The boy always studied his lessons at the library.

COMBINED BUILDING AND REPLACEMENT EXERCISE

The boy studied.
yesterday.
worked
at the library

The boy studied.
The boy studied yesterday.
The boy worked yesterday.
The boy worked at the library yesterday.

at the library
this afternoon

The boy studied his lesson at the library.
The boy studied his lesson at the library this afternoon.

挿入位置, 別名付加練習

The boy studied.
at the library
always
his lesson

The boy studied.
The boy studied at the library.
The boy always studied at the library.
The boy always studied his lesson at the library.

つぎ足し代入練習

The boy studied.
yesterday
worked
at the library
on Friday

The boy studied.
The boy studied yesterday.
The boy worked yesterday.
The boy worked at the library yesterday.
The boy worked at the library on Friday.

つぎ足し代入転換練習

The man wrote.
yesterday
to his friend
next week

The man wrote.
The man wrote yesterday.
The man wrote to his friend yesterday.
The man will write to his friend next week.

on Friday

The boy worked at the library on Friday.

COMBINED BUILDING, REPLACEMENT, TRANSFORMATION EXERCISE

The man wrote.
yesterday
to his friend
next week

*The man wrote.
The man wrote yesterday.
The man wrote to his friend yesterday.
The man will write to his friend next week,*

REPLACEMENT AND WORD SELECTION EXERCISE

We spoke to him at five o'clock.
the morning
Thursday
October

*We spoke to him at five o'clock.
We spoke to him in the morning.
We spoke to him on Thursday.
We spoke to him in October.*

They need a pencil.
envelope
money
ashtray
paint

*They need a pencil.
They need an envelope.
They need money.
They need an ashtray.
They need paint.*

She was afraid of the man.
angry
cruel
patient

*She was afraid of the man.
She was angry at the man.
She was cruel to the man.
She was patient with the man.*

代入及び用語選択練習

We spoke to him at five o'clock.
the morning
Thursday
October

*We spoke to him at five o'clock.
We spoke to him in the morning.
We spoke to him on Thursday.
We spoke to him in October.*

They need a pencil.
envelope
money
ashtray
paint

*They need a pencil.
They need an envelope.
They need money.
They need an ashtray.
They need paint.*

She was afraid of the man.
angry
cruel
patient

*She was afraid of the man.
She was angry at the man.
She was cruel to the man.
She was patient with the man.*

本稿の最後にとりあげることとしては、(1)グループでの利用と個別のLL利用（これは「図書館的方法」または「図書館型式」といわれる）、および(2)集団と個別の両者の場合の進度の諸型式の問題である。この2つの点は、互

いに大きくかけはなれているか、さもなければ高度に依存し合うかのどちらかであって、筆者のこの考え方は従来この問題に関する多くの図書・論文とは逆である。これを左右する最も大事な要素は教材に関連してその進め方にある。

The final concern of this essay is the matter of (1) group laboratory attendance vs. individual laboratory attendance (often referred to as the "library method" or "library system") and (2) the various forms of pacing, both group and individual. These two matters can be *either* largely independent of one another or highly interdependent, contrary to the notion given by many articles and books on the subject. The most important governing factor is the procedure in respect to materials—whether or not each student must satisfactorily complete a fixed amount of work regardless of the time involved; another factor is the type of equipment available.

Regarding procedures, there are three major possibilities. To simplify the presentation of these procedures, a program of 30 one-hour tapes for a school term is assumed.

(A) The student attends 30 hours with no choice of material. Tape #1 is for the first session, Tape #2 for the second session, etc. The student covers either (1) whatever amount he is forced to practice (sometimes referred to as "lock-step practice") or (2) whatever amount he is capable

つまり、各学生に所要時間に関係なく一定量の作業をある水準以上の成績で完成することを求めるか否かということである。もう1つの要素は使用する装置の形式である。

LL学習の進め方について、3つの主な方法が考えられる。説明を簡素化するために、プログラムは1学期30回、各回1時間のテープと仮定する。

(A) 学生は自分で教材を選ぶことなしに、30時間出席する。テープ番号1は第1回目の授業、テープ番号2は第2回目の授業というぐあいである。学生は、できずできにかかわらず(1)強制的にとにかくやらされるだけの練習量をする(「固定歩度練習」ともいわれる)か、またはその中で自分が練習可能な分量だけをするかのどちらかである。この型式の練習は、集団でおこなうのがふつうであるが、個人のばあいでもかまわない。

(B) 学生は30時間出席するが、毎回の授業では自分のとり組んでいるテープ中の自分がやれるだけの量の教材を一定水準以上の成績で学習してゆく。次の時間には前回自分が終わった次の所から進んでゆく。何本のテープをやらなければならないとは決まっていない。各自は、それぞれ他の学生の学習量と異なった分量の教材をやって、その30時間を終るのである。この練習形式は、集団の場合でも個人の

of practicing, regardless of performance. This type of practice is usually done in groups but can be done on an individual basis.

(B) The student attends 30 hours but at each session, covers only whatever amount of material he can, satisfying performance standards, from the particular tape. At the next session, he proceeds from exactly the point where he left off. There is no requirement as to how many tapes must be completed. Each student will terminate the 30 hours having covered a different amount of material from that covered by other students. This type of practice is done about as frequently in groups as on an individual basis.

(C) The student attends whatever number of hours is necessary to complete the 30 tapes. At each session, he covers only whatever amount of material he can, satisfying standards, from the particular tape. At the next session, he proceeds from the point where he stopped at the previous session. Each student will attend the laboratory a different number of hours, but all will complete the program of 30 tapes. This type of practice is usually done on an

場合でも同様によく用いられている。

(C) 学生は30本のテープをやりとげるまで何時間でも必要なだけLLに出席する。毎回の授業では、自分の学習中のテープのやれる所までを一定水準以上の成績ですませる。次の時間には前回自分が終わった所からまた先に進む。学生ごとにLLへの出席時間は異なるが、テープ30本より成るそのプログラムは全学生が完習する。この練習型式はふつう個別学習で行なわれるが、集団授業でも個別に補習を課して、これを行うことができる。

上記3つの進め方には、さらに多くの応用型式や組み合わせのできることは明らかである。全くのところ、現在行なわれているLLのプログラムで完全に同じというものは畢竟ありそうにない。教師や管理職の人たちは、まずはじめに、これらの基本型式に習熟して、然る後に自分の学校や学生の要求に合うように独自の応用型式や組み合わせ型式へと発展して行くべきである。

(A)型式の進め方を、ふつう「集団進度」とよび、(B)、(C)型式をふつう「個別進度」とよぶ。(A)は、次の型のどれかをとることが多い。

(1a) 学生は自分の練習する教材の分量やその提示される速度を自分で加減できない。学生は、ふつう45分の授

individual basis but can be done in group sessions with extra individual sessions as required.

Obviously, there are many possible variations or combinations of these procedures. Indeed, ultimately it is probable that no two existing language laboratory programs are similar in every detail. Teachers and administrators must first become familiar with these basics and then proceed to develop their own variations or combinations designed specifically to meet the needs of their institution and their students.

Procedure (A) is usually referred to as "group pacing," whereas Procedures (B) and (C) are usually referred to as "individual pacing." Procedure (A) often takes one of the following forms:

(1a) The student has no control over the amount of material he practices nor the rate at which it is presented to him. He listens and speaks for the 45 minutes of the usual academic hour, or:

(1b) the student practices and records with material presented remotely for seven minutes and then has eight minutes to rewind and listen back. There are three such 15-minute

periods in the hour. The student may not have finished listening back before the next remote transmission occurs, especially if he has rewound at several points, but this is considered unimportant,

(2) The student receives a 15-minute remote transmission during which he listens and records, or he receives an individual tape with a pre-recorded 15-minute master voice, and he listens and records. The student then has 30 minutes in which to listen back and correct as many errors as possible or re-record as many times as possible, all at his own discretion and rate.

Individual pacing is, in theory, by far the best procedure. One of the tenants of programmed instruction is that the individual student must be allowed to proceed at his own rate. This is based on recognition of the fact that all students learn at different rates, and instruction, therefore, fails when it is presented too rapidly (or slowly) for any particular student. King⁸⁾ comments that in this system, the

8) King, P. E., *Study on Modern Language Laboratories*, New York, Magnetic Recording Industries, Third Edition 1956.

業時間中、その教材のままに聞くこと話すことに専念する。

(1b) 学生は自分の席以外の所から送られてくる7分間の教材について練習しこれを録音する。そして、次の8分間にそれを巻戻して聞きなおす。1時間の中に、このような15分単位のものが3回ある。学生は、次の送信が始まるまでに全部聞き返し得ないかもしれない。特に、いくつかの部分の聞き返しているとそうなるが、全部聞き返すことが重要なのではないとされている。

(2) 学生は15分間の教材送信を受けて自分の席で聞きながら録音する。または前もって15分間の教材の声を録音してあるテープを個々に受けとって、これを聞きながら自分の声を録音する。学生はこのあと30分間与えられて、その間にいまの録音を聞き返して、自分のまちがいをできる限り多く訂正し、または何度も吹き込みなおす。これはすべて自分の判断と自分なりの速度である。

個別進度にすることは理論的には抜群のよい進め方である。プログラム学習の基本法則の1つは、各学生に自分に合う速度で先に進ませることである。このことは、学習の速度は学生すべてに異なるものであり、それ故どの学生にとっても指導が速すぎ(または遅すぎ)るとその指導は失敗す

るという事実の認識にもとづいている。キング氏(原注 8)によれば、この方式では学生は「クラス内の他の学生の進みぐあいにしばられることがない。従来の図書館が目の図書館であったのと同様にして、LLとか個別ブースは学生の耳の図書館となるのである。そして、学生が従来の図書館に行って本をとり出し、授業中に聞いたことをもう1度「見」たり、さらに細かいことを調べたりするのと全く同様に、学生はLL(耳の図書館)に行き、授業中に聞いたことなどを「もう1度聞く」のである。」

「この方式の明白な長所は、言うまでもなく学生の進み方が全く自分の力しだいできまってくることである。たとえその学校がグループ学習法をとると決めても、この長所の価値は認めるべきである。……特に、グループ学習法のもとでは、中に落伍する学生が出てくる(ふつう病気のため)に)。もし、個別(図書館的)学習法のための設備が幾つかあれば、こういった学生はグループに追いつきそれに伍してゆく機会が与えられることになる。」

グループの学生数が少ないばあいとか、臨機応変の処置が自由にできて人員配置も整った指導計画のばあいには、個人別進度によるのが最善の指導法であることは疑うべくもない。しかし、授業時間割や予算や職員数が限られてい

student "is not bound by the progress of the other members or his class. The language laboratory, or the individual booth, becomes the student's audio-library in the same manner as the conventional library is his visual-library. And just like he goes to the conventional library to take out a book in order to 'see' again what he has heard in class or in order to 'look up' additional information, so does he go to his language laboratory (the audio-library) in order to 'hear again' what he has heard in class, etc.

"The obvious advantage of this system is, of course, that the student's progress depends entirely upon his own talent and initiative. The value of this advantage should be recognized even if the school decides to use the Group Study Method,.... Especially under the Group Study Method it will occur that certain students will fall behind (illness is a common reason) and if some facilities exist for the Individual (Library) Study Method, such students will have the opportunity to catch up and keep up with the group.

Where a small group of students is involved, or where a highly flexible and well-manned instructional program is involved, individual pacing is, without question, the best method of instruction. However, group attendance, in the

opinion of the author, is the most *practical* and *workable* choice for most schools, being limited in class scheduling, budget, and personnel as they are. There are several reasons for this preference: First, there is a rather intangible matter—that of group spirit. Students attending laboratory sessions in a group seem for unaccountable reasons—perhaps competition, pride, or group identification—to have a sense of responsibility in attendance and more of a need to perform than the student who attends the laboratory at his own chosen time and alone. Second, there is the administrative matter of having more control over the progress of an entire class or group, making for a more positive and coherent general program. In this connection, many schools using the library method have found that students develop a certain apathy about attendance and desire to progress. Third, another administrative concern, is the fact that the number of copies of each tape that is necessary, or in lieu of this, the number of laboratory technicians and master console machines necessary becomes highly costly. Finally, under the library method, the program becomes complicated and expensive in terms of scheduling, record keeping, and channeling of information from the laboratory to the individual teacher.

るのが多くの学校の現状であるので、そのばあいにはグループごとにLLに出席させるのが最も实际的で、またうまくゆく方法であると筆者は考える。この方がよいとする理由は幾つかある。まず第1に、どちらかといえば目に見えないこと、つまり集団根性の問題がある。グループでLL授業に出席する学生には、不思議なことに——おそらく競争意識とか、自尊心とか、集団同一化によって——出席の責任感が生じ、自分が選んだ時間に自分ひとりでLLに出てくる学生よりもやりとげようとする気持が高まるようである。第2の理由として、クラスまたはグループ全体の向上に対していっそう強力な統制がとれて、より積極的な首尾一貫した一般的教育計画に寄与するという、管理上の問題がある。ついでながら、図書館的方法を用いている多くの学校では、学生はLLへの出席と、上達への意欲に関して或る種の無頓着状態を呈して来ている。第3に、これも経営上のことであるが、必要とする各テープのコピーの数

や、あるいはその代りに必要とするLL技術員の数や教材送り出し用の機械数は、かなり高価なものとなる。最後に、図書館的方法では、時間割上のことや、記録のとりかた、それにLLから各教師への資料報告のしわけなどの見地からして、教育計画が複雑高価になってしまうのである。



日英両語 音声の比較

(4)

国 広 哲 弥

V. 子音(承前)

2. J/z/ と E/z, dz, j, ž/

前回 J/c, s, z/ をひとまとめにして取り上げたが、説明が不充分であったので、もういちど取り上げることにする。この3つの子音音素は服部四郎博士の御説では「きしみ音」としてひとつのグループにまとめられていて、/c, s/ が「無声きしみ音」、/z/ が「有声きしみ音」となっている。¹⁾ /c, s/ は更に「破擦：摩擦」の違いによって下位区分されるが、/z/ においてはこの区別は irrelevant なものになっ
 /c/ ————— /s/ ている。従って /z/ の音
 破 摩 声的实现は方言により、個
 擦 人により、又語中の位置に
 音 より破擦音と摩擦音の間を
 ←————— /z/ —————→ 移動するわけである。要するに日本人にとって英語の有声摩擦音/z, ž/ と有声破擦音 /dz, j/ の区別は聴取的にも発音的にも大きな困難点であるということである。

/z/ : /dz/

rose — roads, cars — cards

/ž/ : /j/

pleasure — pledger

J/z/ は大体東日本の方言では破擦音に傾き、西日本の方言では摩擦音に傾くといえる。筆者は山口県で育ったが、母音間では摩擦音、語頭及び /N/ の後では破擦音になるが、破裂の要素は弱い。現在筆者の住んでいる島根県松江市の方言は東日本的であり、母音間でも明瞭な破擦音の人が多。筆者の耳では /c/ と聞きまがうほどである。即ち「フジサン」は「フチサン」に近く聞こえる。従って教室で接する当地出身の学生も E/z/ を破擦音にする傾向が非常に強い。

東京方言では母音間では普通摩擦音のようであるが、少しゆっくりした発音では破擦音になるようである。土居光知著『日本音声の実験的研究』に見られる東京出身の男女2人のNHKのアナウンサーの発音による「フジノヤマ、フジノハナ」のソナグラムを見ると「調音位置が前後音の影響をうけない程度のゆっくりした速度で」発音されたものであるためか「ジ」は明らかに破擦音となっている。英

語の [dʒ] と [z] のソナグラムは Ernst Pulgram, *Introduction to the Spectrography of Speech*, (Mouton), p. 165 の折込みに見られるので比較されたい。

次に E/zi, zj/ が J/zi/ [(ʒ)ʒi], /zj/ [dʒ] のように口蓋化される傾向がある。これは E/zi, ži, ji/ の混同ということであり、我々の困難点のひとつである。

/zi/ : /ji/

z [zi:] — g, zig — jig

子音の独立性

ここで日英両語の子音の独立性の差について一言しておきたい。上に取り上げた J/zi/ の /z/ は方言や個人により差はあるが、後に来る /i, j/ に同化して多少とも口蓋化する。同様にして次のような同化現象が見られる。

/s(i, j)/ [ʃ] ~ [ʃ]

/c(i, j)/ [tʃ] ~ [tʃ]

/h(i, j)/ [ç] : /h(u)/ ~ [Φ]

/h(i, j)/ [ɸ]

英語の /si, zi, hi, hu, ni/ などにはこのような同化は見られない。それぞれ [si, zi, hi, hu, ni] である。この現象を「日本語の子音は英語の子音に比べて独立性が弱い」というふうに見たい。これは日本語の子音の発音が一般に英語より弱いという事実とも関連があるものと考えられる。特に唇音は弱いようである。テレビが出現してから我々はしゃべる人の口元を観察できる機会が多くなったが、/m/ は唇が合わないことが多い。

3. E/č/ と J/c (i, j)/

E/č/ [tʃ] は J/c(i)/ [tʃ], /c(j)/ [tʃ] (この [tʃ] は英語よりは口蓋化がやや弱い) で置き換えられる傾向がある。一寸聞いた所では E [tʃ] と J [tʃ] は大差ないように響くが、厳密に言えば E [tʃ] の方は舌の閉鎖位置がやや奥で、聴覚的には「深い音色」を有し、一方 [tʃ] の方は「浅い音色」を有する。このように両者は同じ音ではないが、英語には /č/ と /c/ の対立はないから誤解を生ずることはないであろう。しかし E [tʃ] の代りに [tʃ] を用いることは外国なまりであることはまぬがれ得ない。E/č/ の発音に際しては、舌の位置を少し奥にずらし、かつ唇を丸めるようにするとよい。英語子音の一般的特徴として発音を強くすることも忘れてはならない。

4. E/š/ [ʃ] } J/s(i, j)/
 E/s(i, j)/ }

シ /si/ は [ʃi] と表記されるのが普通であるが、前項の E/č/ と J/c(i)/ の場合と平行して、E/š/ [ʃ] と J [ʃ] は同じではない。英語が深い音色を持っているのに対して日本語の方は「浅い音色」を持っている。J/si/ は [ʃi] であるため [si] という英語の発音はその「すきま」²⁾ にはいる音としてそれほど困難ではない。我々としてはむしろ英語音の深い音色を出す方に注意を向けるべきであろう。上に挙げた E/ž/ [ʒ] は /š/ の有声音であり、同様の注意が必要である。

次に取り上げる4つの摩擦音 /f, v; θ, ð/ は日本語に全く類似音がないものであり、それだけに一般に十分な注意が払われていると考えられる。問題は実際に発音できるかどうかということである。英語子音の発音は強いのが特徴であると言ったが、この特徴は摩擦音の場合には、摩擦が強いこと、摩擦の持続時間が長いこととなって現われる。

5. $\left. \begin{matrix} E/f/ \\ E/h/ \end{matrix} \right\} \text{---} J/h/$

E/f/[f] に対して日本語の 'conservative' な発音ではフ/hu/[Φu] が代用される傾向が強い。'Fan' [fæn] はファン [ΦwaN] となる。一方 'advanced' な発音ではこれは [ΦaN] となる。'Who' [hu:] は [Φu:] となりやすい。又 E/hi/ は [çi] となりやすい。英語の 'h' で始まる代名詞は文頭以外の位置では特に強調を受けない限りは [h] が落とされるのが普通である。我々は文字の干渉によっていかなる場合もこの 'h' を発音する傾向があるので徹底的な矯正が必要である。この点に関して Martin Joos, *The English Verb, Form & Meanings* (University of Wisconsin Press, 1964) は次のように言う (p. 208)。

Before vowels the present-day situation is very simple: when that vowel has *weak* stress there can't be a spoken *h* in any kind of English today, American English or the Queen's English or any other; when the vowel has tertiary or major stress, the *h* is spoken in all standard English and in most provincial English—(母音の前では今日の状況は極めて単純である。その母音が弱強勢である時はアメリカ英語であろうとイギリス英語であろうと何英語であろうとその種類を問わず 'h' は発音され得ない。この母音が第三次強勢あるいは第一次強勢の場合は 'h' は全ての標準英語及び大部分の地方方言において発音される。)

更に言葉をついで、'Give her another one.' のような場合 'h' が落ちて生じる音声は 'giver' と少しも違わないと言う (p. 208)。

when *h* drops out in this way, the word is attached firmly and without a break to the preceding word. This is true in *all* English.

日本人の発音では 'his, him' は [çi], [çim] となりやすいのでこの2語は特に注意が必要である。

6. $\left. \begin{matrix} E/v/ \\ E/b/ \end{matrix} \right\} \text{---} J/b/$

注1) 服部四郎『言語学の方法』岩波, pp. 360, 314。

注2) この口蓋化の現象は最近の若い人、殊に女性では弱まって [dzi], [si], [tsi] に近い音になることがある。音韻体系の圧力によるものであろうか。

注3) 服部四郎『言語学の方法』p. 289。

注4) 柴田武『生きている方言』(筑摩書房, 1965) p. 188によると富山県の滑川市から氷見市にかけて「綿・波・泡」のワは [va] で発音されるという。筆者が柴田氏担当のラジオ放

E/f/ と平行して /v/ は摩擦を強く長くするよう留意する。J/b/ は母音間ではぞんざいな発音では摩擦音化して [β] (両唇摩擦音) になる性質がある。

奇妙なことにアルファベットの 'v' [vi:] は [bi:] とはならず [bui]/bui/ になる伝統的 (?) な習慣が広く見られる。英語教師の中にさえある。これは「ヴィー」という仮名書きの影響があるものと思われるが、同時に 'b' との混同を避ける苦肉の策であるとも考えられる。中には折角 [v] を用いながら [vui] と言ってしまう人もある。この人達との話の中で [vi:] を用いると「[bui] のことか」と聞き返される。⁴⁾

7. $\left. \begin{matrix} E/θ/ \\ E/s/ \end{matrix} \right\} \text{---} J/s/$

8. $\left. \begin{matrix} E/ð/ \\ E/z/ \end{matrix} \right\} \text{---} J/z/$

この対応は今更多言を要しないであろう。/θ, ð/ の練習では舌先をかむように指導するのが普通であるが、我々なれた者の発音では舌先は歯裏にひっこんで外からは見えないのが普通であるから模範発音をして見せる時は注意が必要である。土佐方言には歯裏で発音される [toθa] 「土佐」があり、奈良県吉野郡北部には [eða] 「枝」の発音があるという。⁵⁾

9. $\left. \begin{matrix} E/l/ \\ E/r/ \end{matrix} \right\} \text{---} J/r/$

J/r/ はかなり個人差がある。江戸っ子のふるえ音, [ɾ], はじき音 [ɾ], 閉鎖音 [ɽ], 摩擦音 [ɽ], 流音 [l] などである。位置によっても多少異なる。いずれの場合も E/l, r/ の区別は聴取的にも発音的にも困難である。聴取的には又アメリカ英語の母音間の有声化した [ɾ]/t/ が E/r/ に聞き誤まられることがある。E/d/ が母音間で弱まる時もやはり E/r/ に聞き誤まられることがある。J/r/ は英米人にはどちらかと言うと /l/ に聞き誤まれ易いようである。英米共に E/r/ は無摩擦継続音 [ɽ] が標準であるが、母音間では [ɾ] が現われることがある。

(島根大学助教授・ELEC 研究員)

*

*

*

送での録音で聞いた所によると摩擦は英語の場合よりかなり弱かった。出雲地方にはフ [Φ'] のほかに [Φ'] [Φ-j] が老年層に残っていて、フは [fiu] になることがあるが、やはり摩擦は非常に弱く、[Φ] の変形とすべきものである。

注5) 服部四郎『音声学』p. 95。一方山崎良幸氏によれば高知県では [t] が [θ] に近く発音されるという(『方言学講座第三巻』東京堂, p. 374)。



INSTRUCTOR の 横 顔

Fred Croton

I came to Japan in June of last year. Up until that time I lived most of my life in New York City. As you know, New York City is the major city of the Western world. Yet, interesting as it is, it does not seem to me to be as fascinating as Tokyo. New York has only two or three places which are pleasant for shopping and entertainment. Tokyo has at least 20.

I studied English Literature at the City College of New York. At present I am studying the Japanese Language. Every day from 9-3 I attend the Japanese Language School of the International Students Institute. This school has educated many foreign scholars. Among them, Mr. Jacques Mosher (a member of the ELEC Faculty) is most distinguished. I have been attending language school for the past three months. Most of the other students are from South East Asia. Since they have all been exposed to the Chinese writing system, Kanji is not too difficult for them. For me, reading and writing Japanese is enormously difficult.

Each day I leave school more confused. And each night I come to ELEC to teach English. I hope that I have learned to understand the problems in learning English through my own difficulties in studying Japanese.

After spending one year at the school I expect to commence the study of Japanese Classical Drama. I am especially interested in Noh and Bunraku. The Language of Noh is very difficult to understand. And I was told that the Japanese themselves donot understand the plays. Is that true?

I live in Tokyo with my wife and two chil-

dren. My daughter, who is five years old, is learning to speak Japanese very rapidly. My son, who is only 18 months old, can barely speak any language. We live in an apartment in Minato-ku. My wife has learned to shop at the Japanese markets and can cook fish quite well by now.

All of us like Japanese Food very much, Carrie, my daughter, likes Go-moku Soba. My favorite is Oden. I also eat Yakitori, Tonkatsu, Sushi and Sashimi. Eating raw fish is a very unusual experience. In America I would never dare to eat raw fish because I never could be sure if it was fresh. In Japan I am always sure of the freshness of the fish I eat and never have qualms.

In New York City it is possible to eat a large variety of foods. There are even a few Japanese Restaurants there. Now that I live in Japan, I realize that the Japanese Restaurants in New York are a fraud. They serve Sashimi, Sukiyaki and Tempura at the same meal. It doesn't taste very good and is quite expensive.

As you can see, I enjoy food very much. One of the best things about Tokyo is its restaurants. I am especially fond of Oden. I even eat it in the summer. The best Oden in Tokyo is served in the basement of the Matsuzakaya Department Store in the Ginza. And the worst can be eaten in Shibuya any time after midnight.

I expect to live in Tokyo for another three or four years. By that time I hope to have developed a reasonable fluency in Japanese and to have learned a good deal about Japanese Classical Drama. Ganbarimasho.

第1回 ELEC 同友会大会の予告

下記によって第1回 ELEC 同友会大会を開催いたします。会員および会員以外の方の参加を歓迎いたします。

記

期 日 1965年11月6日(土) 午前9時30分～午後6時
会 場 東京都千代田区神田神保町3-8 ELEC 会館
プ ロ グ ラ ム

■ 午前の部

講 演 "Linguistic Science and Teaching of English"
ウィスコンシン大学準教授 Dr. Charles T. Scott

授業実演 茨城県水海道市立水海道中学校
質疑応答 (司会) 山 家 保

■ 午後の部

専門部会

中学校部会—〈問題提起〉大高盈男

〈助言〉山家保

高校部会—〈問題提起〉岩井茂

〈助言〉松下幸夫

同友会総会および親睦会

ELEC 英語研修所秋学期

ELEC 英語研修所の秋学期は9月13日(月)から12月21日(火)まで開かれる。

■ 昼間部

コース名	授業曜日	授業時間
本科前期	月～金	前9:30～後2:50
〃 後期	〃	〃
〃 中期	〃	〃
婦人講座科前期	火・木	前10:30～後12:20
〃 中期	〃	〃
〃 後期	〃	〃
中学初級科	月・水・金	後5:00～後6:40
■ 夜間部		
普通科前期	月・水・金	後6:00～後8:35
普通科後期	火・木	後6:00～後8:35
上級科前期	月・水・金	後6:00～後8:35
上級科後期	火・木	後6:00～後8:35
集中科前期	月～金	後6:00～後8:35
集中科後期	〃	〃
〈申込方法〉		

所定の入学願書用紙に必要事項を記入の上、7月15日(木)より9月13日(月)までに下記宛に申し込むこと。なお、要項および願書は50円同封の上、同じく下記に請求されたい。

東京都千代田区神田神保町3-8

ELEC 英語研修所

電話 (265) 8911～8916

講師の派遣

ELEC では全国各地の英語研究会等から講師の派遣を希望してきた場合は、講師等を派遣する方針をとっているが、昭和39年度中における講師派遣状況はつぎの通りである。

月日	会 合 名	講 師
6.18	福井県坂井郡英研	山家 保
6.20	鳥取県八頭郡英研	〃
9.16	岡崎市現職教育英語部	〃
9.17～19	第7回中部地区私学教育研究集会	〃
10. 8	北九州市中学校英研	〃
10. 9	八代都市英語教員研修会	〃
11.14	広島県芦品郡英研	松下 幸夫
11.24	千葉県野田市中高英研	山家 保
11.27	京都市華頂中学校および同市英研	松下 幸夫
11.19	大分県佐伯市城南区英研	大友 賢二
11.16	岸和田市英研	松下 幸夫
11.27・28	北海道旭川市英研	山家 保
1.11	熊本市英研	大友 賢二
1.16	福岡市英研	松下 幸夫
1.19	北九州市英研	〃
2. 6	長野県更埴英語同好会	山家 保
2.17	千葉県船橋市中英研	松下 幸夫

英語教育相談室開設

ELEC では、英語教育上の諸問題について英語教員その他から受ける質疑や相談に対し、回答をするため英語教育相談室を開設した。手紙または電話にて質問を寄せていただきたい。

東京都千代田区神田神保町3-8

ELEC 会館内

「英語教育相談室」係

電話 (265) 3914

ELEC 人事往來

- ◇ ELEC 評議員 岩下富蔵氏 1月13日付退任
- ◇ ELEC 評議員 石田壮吉氏(東京都立第三商業高等学校長) 1月13日付就任
- ◇ ELEC 評議員 前田義徳氏(日本放送協会会長) 1月13日付就任
- ◇ ELEC 評議員 山田三郎太氏(凸版印刷株式会社社長) 1月13日付就任
- ◇ ELEC 顧問 Dr. Charles T. Scott (米国ウィスコンシン大学準教授) 8月25日來日。同氏は主として英語研修所の教育および教材の仕事を行なうため1年間滞在する予定である。
- ◇ ELEC 主事 大友賢二氏 在外研究のため9月5日離日、米国ジョージタウン大学に留学後、ヨーロッパの各地を視察して来年3月帰国予定。

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1965, 5月～7月)

【寄 贈 者】	【図 書 名】
国 広 哲 弥	表現研究第2号
静岡大教育学部英語研究会	<i>The Promising Age</i> <No. 5>
アメリカ文化センター	<i>English Teaching Forum</i>
英国大使館	<i>British Opinion</i> Nos. 285～288
東京都高等学校英語教育研究会	研究集録第1号 1965
三省堂	英語教育 6月号
大修館	英語教育 6・7月号
大修館	田崎英会話練習帳 1・2
大修館	英語構造の理解と演習
研究社	現代英語教育 6・7月号
旺文社	<i>My English Classroom</i> , No. 2
田中書店	<i>Applied English Phonology</i>
三省堂	<i>English & Pedagogy for High School Teachers</i> , No. 4
慶応大学語学視聴覚研究室	紀 要
全英連 College Women's Club	全英連通信 第3号 <i>Cancer, Cocaine and Courage</i> その他単行本19点

ELEC 同友会員募集

ELEC では下記要項により, ELEC 同友会の会員を募集しております。

- 目的 1. 近代言語学による新しい言語観と, それに基づく指導理論・指導技術の普及
2. 会員及びその属する学校または団体に対する研究助成

- 主な事業 1. 機関誌 *ELEC Bulletin* の無償配布
2. ELEC との 共催による 講習会・講演会の開催
3. ELEC 同友会支部の 要請により, ELEC より講師等を派遣して, 研究を助成する(講師の旅費等は ELEC 負担)
4. その他目的を達成するに必要な事業

会費 年額 100 円(4月1日から3月31日まで)
入会の方法 別紙申込書(本誌挿入)に必要な事項を記入の上, 会費を添えて下記に申し込んで下さい。
東京都千代田区神田神保町3-8

ELEC 会館内 ELEC 同友会本部

原 稿 募 集

ELEC Bulletin は現場の声を歓迎します。

- ◇ELEC Forum……40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。

稿 料

Question Box を除き, いずれも規定に従って稿料を呈します。

編 集 後 記

- ◇“Reading の指導”ということばがよく使われるが, この場合の Reading は日本語でどう表現すべきかということが議論されたことがあった。数年前のELEC 事務局(鈴木ビル内)でのことである。「読み方」「読書」「講読」等いろいろ出たが, いずれも帯に短したすきに長して, じっくりいれない。結局「読み」の指導ということがよからうということになった。

- ◇最近 ELEC から *Controlled Conversation* という非常に面白い英語のテキストが発行されたが, これを日本語でどう表現すべきかが編集会議の席上で議論された。このことばは *Free Conversation* に対するものとして生まれてきたものであるから, 本来ならば「抑制」「制御」「統制」などであってよいはずだが, どうもしっくりしない。結局やっぱり *Controlled Conversation* がよからうということになった。

- ◇かつて *Oral Approach* を日本語でどう表現するかが誌上で議論されたことがあったが, どうやら「オーラル・アプローチ」で落ち着いたようである。また, *Supra-segmental phoneme* は「かぶせ音素」に落ちついていて, 最初にこの訳を考えた人は相当苦労があったことだろう。

- ◇ことばは *Communication* のための道具であるから, より多くの人に共通の理解を与えるようなものであることが望ましい。ことばは意志・感情を伝達するための符号であるから, 相手に理解されるということが第一要件である。

- ◇過去8年間親しまれて来た「ELEC 夏期講習会」も今年から「ELEC 夏期研修会」に改められた。「ELEC 夏期研修会」がより多くの人に親しまれ, なつかしがられるような名称に発展するよう祈りたいものである。

Q. Q

ELEC BULLETIN

第15号

定価 80円(送料20円)

昭和40年9月1日 発行

© 編集人

財団法人英語教育協議会

主幹 中島文雄

東京都千代田区神田神保町3の8

電話(265) 8911～8916

発行人

古岡秀人

印刷人

山田三郎太

発行所

株式会社 学習研究社

東京都大田区上池上町264

電話東京(702) 1111

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC