

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No.16

November 1965

巻頭言 国際会議の使用語.....	武藤 義雄	1
ことばの「ゆれ」と「ずれ」.....	石橋幸太郎	2
Palmer の予言と Eclectic Principle.....	山家 保	5
THE TEACHING OF ENGLISH IN THE SCHOOL OF SOME NORTHERN EUROPEAN COUNTRIES.....	E.Kleinjans	9
〔北欧諸国の英語教育.....	訳・河野守夫)	
海外から見た日本の英語教育.....	菅原光穂	17
日英両語音声の比較(5).....	国広哲弥	21
中・高英語教育の接点と Oral Approach	岩井 茂	23
授業の効率化をめざして.....	中尾 和弘	27
英語教育相談室.....	山家 保	29
E L E C 夏期研修会報告.....		31
E L E C 夏期研修会参加者名簿.....		36
E L E C Institute Instructor の横顔.....		40

GAKKEN



国際会議の使用語

武 藤 義 雄

近来わが国で国際会議の開催が目だつて多くなってきた。これはいろいろな意味で喜ばしいことである。もっとも一口に国際会議といつても、その種類はきわめて多岐で、政府間会議もあれば、民間の会議もある。また、国際的な機関、団体、学会などの会議もある。内容面から見ても、政治的なもの、経済・社会的なもの、文化的なもの、技術的なものなどいろいろ挙げることができよう。参加者の範囲から言っても、全世界的なものもあれば、地域的なもの、或いは2国間だけのものもある。

ところで、国際会議は言語を異にする諸国からの参加者の集まりであるから、当然その使用語が問題になってくる。常設の機関や団体では規則でその公用語(official language)と会議の使用語(working language)を定めている例が多い。国連の場合は、英語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語の5か国語を会議の使用語と定めており、国連系の機関、たとえばUNESCO(国連教育科学文化機関)、WHO(世界保健機関)、FAO(国連食糧農業機関)、ILO(国際労働機関)、IBRD(世界銀行)、IMF(国際通貨基金)、IAEA(国際原子力機関)などでは、英語、フランス語、ロシア語、スペイン語の4か国語が使用語となっている。そして、使用語相互間は同時通訳によって通訳される仕組みになっている。

このようにして、英語は国連および国連系機関会議の使用語であるのはもとより、その他のたいていの国際会議の使用語に含まれている。それというのも、英語が広域語、すなわち広く通用する言語としてきわめて重要な地位を占めているからである。いま、世界で5000万人以上の人間が使っている言語は13あると言われ、その中で英語は2億5000万人によって用いられ、ロシア語は1億4000万人、スペイン語は1億1000万人、フランス語は7500万人によって使われていると言われる。このうちロシア語とスペイン語の通用する範囲はどちらかといえば特定の地域に限られているのに反し、英語とフランス語は世界の全地域にわたって通用し、その普遍性は大きな強味である。

国際会議に出席したことのある人たちが異口同音に言うことは、日本人がりっぱな知識と識見をもちながら、概してその発言力と発言量において劣っているということである。もし、そうであるとすれば、それは日本人が国際社会に処してゆく上で大きな損失であり、これにはきびしい反省を加えざるを得まい。殊に会議では単に一方的に発言すれば足りるというものではない。他人の発言を理解し、即座に応酬し、巧みにやりとりをしなければならない場合が多いから、ちょっと外国語ができる程度のなまやさしい語学力ではお話にならない。まして、会議の議長や報告員(rapporteur)にでも選ばれようものなら、その苦勞は並たいていではない。科学的な教授法による十分な勉強が必要なゆえんである。

語学力は国際会議に必要なだけではない。日本がおかれた国際的地位を思うとき、経済の伸張に、文化の交流に語学力は絶対に欠くことのできない手段なのである。英語は教養として学びると同時に、是非とも実用の用具として身につけたいものである。英語教育の目標もまたそこにあるものと思う。

(ELEC 常務理事)

ことばの「ゆれ」と「ずれ」



石橋 幸太郎

先日も鈴木大拙さんの朝の放送を聞いていたら、たいへん、なつかしい発音に、何年かぶりで出くわした。それは「クッフク」(禍福)「イグワイ」(意外)という「クッ」の音である。鈴木さんがどこのご出身か知らないけれども、わたくしの知っている九州柳川出身のある校長さんは、よく「クッシ」(菓子)とか「クワントー」(関東)とか言ったことを覚えている。水を midzu と発音する土佐や阿波あたりでも、まだ、この音は残っているかもしれない。しかし、たとえ残っていても、おそらく老人のことであって、若い人びとは、こういう音は異様に聞くであろう。「コホロギ」という発音は、標準語からは、とうに亡び去っているが、頗る「ホオ」も「ホホ」も聞かれるようだ。

標準語で、すでに亡び去った発音や語法はとにかくとして、どちらを使っても差しつかえないような慣用法の重複が、どこの国語にもある。いわゆる、ことばの「ゆれ」である。1、2年前、この問題が、国語の乱れという形で論議されたことは、世人の記憶に新らたなはずである。いまの国語は乱れている、いや、乱れてなんかいない、これが国語の常態だと、論者はそれぞれの立場を固執して譲らない。しかし、乱れとは、いったい何を言うのであろうか。要するに、それは、いまの用法を規準にして、それから逸脱した用い方を指しているのは明らかである。そこで、問題は、それを乱れと見るかどうかである。乱れと見る人びとは、言語実践者の立場に立って、言語を正誤または美醜の規範によって判断しようとしている。これに対して、同じ現象を乱れでないと見る人びとは、言語研究者の立場から言語現象を客観的に眺めて、言語変化を自然の成りゆきとして冷静に受け入れようとしているのである。

言語実践者の立場の代表者としては、ことばの駆使にすべてをかけている文学者をあげることができる。じっさい、文学者にとっては、現在与えられている形の言語が唯一の表現手段であり、それがかれらの生命である。したがって、ことばの美学に、もっとも敏感なものも、また、文学者である。そういう理由からだろう、かな使い、送りがな、漢字制限のごとき国語国字問題が起るたびごとに、きまって変改に反対するのは文学者である。その具体例としては、明治時代の森鷗外、大正時代の芥川竜之介、そして、今回の国語審議会案に反対の立場の人びとの中に文学関係の人

の多い事実をあげれば、じゅうぶんであろう。

他方、言語研究者の立場では、言語の本質と歴史に鑑みて、変化を言語の常住の姿とみ、いちがいに、それを誤りとか、乱れとか、堕落とは考えない。イギリス18世紀の合理主義の典型と目されているジョンソン博士は「辞書」編纂に当って、当初の、英語を恒久的な形に固定させようとする意図が、いかに思いあがった、かつ、言語の本質を無視したものであるかを悟り、ついに、その考え方を放棄した。いきさつは、かれの「序文」にくわしい(後段参照)。言語の変化は、人力のいかんともしえないことである、というのが、この立場の人びとの考え方である。

言語を客観的に、かつ、合理的に処理しようとする研究者は、言語政策においても、また、しばしば、合理主義的な立場をとる。さきに触れたような国語国字の改良を積極的に主張する人の中には、言語研究者に属する人が多く見うけられるのは、そのためである。ところが、方言問題になると、言語研究者は言語政策家と袂を分かって、言語実践者と合流する。政策的にみればこそ、標準語と方言とは区別され、方言は標準語に吸収るべきものと言われるけれども、一切の価値判断を離脱して、いわば、一視同仁に、対象を眺める科学的態度からすれば、標準語も一種の方言にすぎない。方言の衰亡が、言語実践者はもとより、言語研究者からも愛惜されるのは当然のことと言わねばならない。

これまで述べてきたことからわかるように、言語に対する態度には、実践者、研究者および政策家という3様の区別が考えられる。そして、言語問題に関心をもつほどの人は、実践者であると同時に研究者であるとか、研究者であると同時に政策家であるというふうに、同一人でありながら、場合によって、異なる態度をみせることもある。問題は複雑である。研究者は現在の慣用からのずれを、すべて乱れと認めることはしないけれども、その言語の大局からみて、袖手傍観できない場合もある。そのときには、一時、政策家の立場になって、変化やずれに干渉することもあるであろう。ただし、そのさいは、すでに、研究者の立場を降りていていることを承知していなければならぬ。

さて、さきに、ジョンソン博士のことに言及したが、イギリスでは、すでに、16、7世紀の文芸復興期から、こと

ばの乱れの問題は、外来語、とくにギリシア、ラテン語の流入が動機となって、論議の中心となっていた。ギリシア語やラテン語からの借用語、いわゆる *inkhorn term* の流入を阻止しようとする伝統派には Sir John Cheke や *Arte of Rhetorique* (1553) の著者の Thomas Wilson などがあり、外来語も英語の不足を補うためにはどしどし取り入れるほうがよいとする自由派には Dryden をはじめ Mulcaster や George Pettie などがいた。この争いも、しかし、エリザベス治世の終り頃には、両者妥協の形で、いちおう、終りをつけた。その結果としては、conduct, figurative, function, method, penetrate, scientific, その他数多くの今日では不可欠な語彙を英語に加えた。ところが、言語問題におけるこの伝統か自由か、保守か進取か、という対立は、どこの国でも、いつの世にも低流として存在しているのであって、イギリスでは、16世紀末の一時的妥協ののち、17世紀の終から18世紀にかけて、ふたたび、それは表面化してきた。これが、ちょうど、ジョンソン前後の時代にあたる。しかし、今回は、前の場合のように外来語の流入に対する賛否という問題ではなくして、中央の権威をもって言語を統制することの可否ということが論議の中心であった。この問題について、まず思い浮かぶのは、*Gulliver's Travels* の著者スウィフト (Jonathan Swift) のことである。スウィフトは *A Proposal for Correcting, Improving, and Ascertaining the English Tongue* (1712) という言語統制に関する意見書を、時の大蔵大臣オックスフォード伯 Robert Harley (Robert Harley) に提出した。かれは、その中で、英語はエリザベス朝の作家を頂点として、漸次、墮落の一路をたどり、今日では、語法の混乱や sham, banter, bubble のごとき新造語と mob, rep (=reputation) のごとき切株語 (stump-word) の汎濫で、英語は乱れるばかりである、と歎いている。そして、これを救うためには、発音、綴り、語彙、語法に関して、一定の標準を定めて従来の誤りを正し、不足は補って、正しい慣用法を樹立するのが、目下の急務であると説いた。スウィフトが、このような国語の醇化運動を考えるについて、模範としたのは、当時、イタリアやフランスで言語統制の機関となっていたアカデミーであって、かれはイギリスにも同様な制度を設けることを目ざしていた。しかし、この計画は、オックスフォード伯の手で実行に移されかかったところで、たまたま、アン女王の崩御という国家的大事件に遭遇して、ついに立ち消えになった。

ジョンソン博士が辞書編纂を思ひ立ったのは、そういう社会状勢の中であった。前にもちょっと触れたように、ジョンソンがかれの計画の当初において、正用と誤用や標準的用法と卑語・俗語の区別を明らかにして「乱れた」英語を整理しようとしたのは、当時の思想傾向の影響によるものとみてよい。しかし、賢明なジョンソンは、まもなく、言語の変化を阻止しようという考えが、いかに不遜なものであるかに気付いて、次のように述べている。

“...but now [I] begin to fear that I have indulged expectation which neither reason nor experience can justify. When we see men grow old and die at a certain time one after another, from century to century, we laugh at the elixir that promises to prolong life to a thousand years; and with equal justice may the lexicographer be derided, who being able to produce no example of a nation that has preserved their words and phrases from mutability, shall imagine that this dictionary can embalm his language and secure it from corruption and decay...” (*Preface*)

「…しかし、いまや、わたしは理性も経験も正しいと認めえない期待にあまえていたことに気付き始めている。ひとは年老いて時機が来ればつぎつぎに死んでゆくが、そういう状態が幾世紀も続いてきていることを知るとき、千年も命を延ばすという不老長寿の靈薬などといつても、われわれは一笑に付してしまう。それと正に同様に、語や句を変化から守りおおせた国民の例一つあげえないで、この辞書が国語を不朽にし、それを腐敗と衰亡から救いうなどと考える辞書編纂者も嘲弄されて然るべきである…」

ジョンソンは、こういう激しいことばで、かつての自分の考えが誤っていたことを告白している。アカデミーのことについては、ジョンソンは真向から反対する。その理由として、かれは上述のような言語の変化は人力では、とうてい、阻止しないということ、および、上からの統制ということは、個人の自由を何よりも尊重するイギリス人の我慢できないことであるという 2 点をあげる。

以上、イギリスの歴史的事情を引き合いに出したのは、国語問題になると、どこの国でも伝統派と自由派の争いが絶えないことを示すためであった。しかし、言語のように人それぞれが、何らかの意見を述べる問題では、争うには争っても、結局は、極端に左に傾くこともなければ、極端に右に傾くこともなく、適当なところで折り合っていくのが常態のようである。

ここで、話しを、ことばの「ゆれ」と「ずれ」の問題にもどせば、「ゆれ」も「ずれ」も、本来的には同性質である。「ゆれ」は新旧二つの慣用法の勢力が相半ばして、どちらを探るかは個人好みに委かされている場合を指し、「ずれ」のほうは、二つの慣用法のどちらか一方が一般に受容される形となって、他方は、多少なり、正常でない感じを人びとに抱かせる場合である。「ゆれ」ている語彙または語法が、どちらか一方に固定すると、競争に敗れたほうは「ずれ」と考えられる。しかし、どこからを「ずれ」と見るかということになると、一概には決めがたい。

次に、日本語について拾った資料を少しならべてみよう。まず「ゆれ」の部類と思われるものからあげる。

まさる一まじる／信ずる一信じる／足らない一足りない／喜ばす一喜ばせる／同意すまい一同意しまい／ばらが

好き一ばらを好き／悩ました一悩ませた／わかろうとせずに一わかろうとしずに／本など一本なぞ／戸だな一戸ざな／起きない一起こらない／属さない一属しない／耳をすまして一耳をすませて／だます一だまかす一だまくらかす（方言？）／などなど。

上にあげた対のうち、たとえば、「まさる」「信する」「足らない」「すまい」を、「まじる」「信じる」「しまい」と比較してみると、前者はやや改まった書きことば的であるのに対して、後者はうちとけた話しことば的な響きをもっている。しかし、これの受け取り方は年令や環境によつても幾分の違いがあるであろう。「わかろうとしずに」という言い方は、「せずに」ほど普通でないようと思われるが、小島政二郎の書き物には、しばしば出る形である。

「抽斎は応ぜなかつた」「抽斎は信ぜなかつた」（鴎外）は、今日では「応じ」「信じ」のほうが普通で、「応ぜ」「信ぜ」は「ずれ」とみてもよいのではないか。「ばらが好き」を「ばらを好き」というのは、今日では、まったく普通になつていて、「時枝の方が雪子をすっかり気に入つてしまつた」（川端康成）のような表現は枚挙にいとまがない。しかし「数字を読めた」「なんら不都合を感じることなく話をできるようになった」はわたしには「ずれ」の感じが強い。いわんや「墓を訪れる」「作品のことを言及する」「兄を呼びかける」は「に」とすべきところだろう。また、目的語として「に」と「を」をとる二つの動詞から成る熟語のときには、たいてい、前の動詞が後の動詞の修飾語になつてゐるから、テニヲハは、後の動詞に合わせるのが慣用である。たとえば

「家を住み荒らす」（家に住む／家を荒らす）

「本に読みふける」（本を読む／本にふける）

「車を乗りする」（車に乗る／車をする）など。

ところが、今日では「私は長編の隨筆を読み耽っていた」（上林曉）のように、始めの動詞にテニヲハを合わせた形も、しばしば、見かける。

「あこがれる」を「あくがれる」としたり「えらぶ」「とおとぶ」を「えらむ」「とおとむ」とするのは古雅な感じを伴う。最後に、連濁について一言すれば、連濁にするかしないかが、近頃、あいまいになってきているようである。「どれくらい」と「どれぐらい」「しゅうぢゃく」と「しゅうじゃく」「役たつ」と「役だつ」「へんさん」と「へんざん」「ずさん」と「ずざん」など。ことに、姓の発音に至つては、人によってまちまちである。高田は「たかた」「たかだ」中島は「なかしま」「なかじま」中地は「なかち」「なかじ」石崎は「いしさき」「いしさき」など、両様の読み方がある。

以上あげた諸例についても、人によって違う受け取り方をする向きもあるであろう。「ゆれ」にせよ「ずれ」にせよ、きわめて微妙な問題を含んでゐるので、自国語に関する場合でさえ、意見が分かれがちなのは当然のことである。いわんや、これが外国語になると、慣用の微妙な差を識別するのは容易でない。明治時代から、語学雑誌の類に現わ

れ、ことに戦後は、ほとんど、どの雑誌にも競つて掲載されている質疑応答欄（Question-box）の問題は、ほとんどすべてが、ある表現の正しさを問うもの、または、AとBの2つの表現のうち、どちらを探るべきか、という種のものである。われわれ外国人が、英語の慣用法について、正常であるかないかを判定する場合には、日本語のときのように native speaker としての勘に頼ることはできない。英米人に直接聞くという方法もあるが、すべての問題について、そのような方法をとることはできにくいし、かりにできても、個人の意見に偏する恐れも、こういう微妙な問題だけに、大いにありうるので、じゅうぶんの警戒が必要である。

それより、もっと簡単でやり易い方法は、文法書や慣用法辞典の類によって、問題の語法の実例を調査し、どちらがより自然であるかを知ることである。しかし、文法書は、一般に、個々の用例から共通の規則を導き出すことを任務とする関係上、用例を網羅的にあげるだけで、その雅俗や口語文語の別などのごとき文体に関するこまでは言及しないことが多い。それに、AかBかという二者択一が問題になるような場合には、たいていは、両方の実例があるものである。そのさい、一方が稀であるならば、それは捨てるべきである。しいて、こういう例があるではないかと、稀な例をたてにとって、強弁するのは少なくとも、ことばの用法の自然不自然が問題である場合には、穩当でない。慣用法辞典のほうは、そういう懸念はないかわり、個人の好み、いやもっと根本的にいえば、言語に対するその人の態度が用法の判定に現われることが多い。

用法の問題は個人によつても判断が違うくらいであるから、イギリスとアメリカとで違うのは当たり前である。イギリスの用法については、Fowler の MEU の改訂版（1965）や Partridge の Usage and Abuseage (1947)，アメリカでは Bergen and Cornelia Evans の A Dictionary of Contemporary American Usage (1957), Margaret M. Bryant の Current American Usage, それに, Sterling A. Leonard の Current English Usage (1932) および, Albert H. Marckwardt と Fred G. Walcott がこれに手を加えた Facts about Current English Usage (1938) などが参考になる。しかし、これとても、大体の傾向を知るに都合のよいものというにすぎず、なお安全を期するためには、多くの参考書を比較考慮し、できれば、自分でも例を集めて、総合的に判断してきめるほかはない。これほどくわしい調査は、しかしながら、自分の勉強にこそ必要であるが、教室の英語としては、もっとおおまかに公約数で、じゅうぶん、間に合うことは言うまでもない。

（日本大学教授・ELEC理事）

*

*

Palmer の予言と Eclectic Principle



山 家 保

昨年 London の Oxford University Press から *Language and Language Learning* というシリーズが出版されたが、これは言語および言語学習に関する英國の代表的著作 6 冊を集めたもので、この中には Henry Sweet の *The Practical Study of Languages*, J. R. Firth の *The Tongues of Men and Speech*, Randolph Quirk・A. H. Smith 共編の *The Teaching of English* などと共に Harold E. Palmer が 1921 年に書いた *The Principles of Language-Study* が含まれている。

この Palmer の著作の中で特に私の興味をひいたのは、Chapter 6 “The principles of language-teaching” の中で彼が予言をしているところである。彼は先ず物事が進化してゆく場合の一般的な現象として、自転車などの例を挙げて、つぎのように述べている。

自転車が発明された初期には、いろんな異なった形の自転車があらわれて、たとえば 1890 年（つまりこの本の書かれる 30 年前）には、どんな自転車でも遠くから、どこの会社の製品かすぐ見分けることが出来た。しかし年月がたつにつれて、それぞれの長所をとり入れた自転車が次第に同じような形をとるようになり、現在ではもしも 100 の異なった自転車製造会社に、理想的な型だと思われるものを設計させたら、その結果生れた 100 台の自転車は実際上は全く同じものになるであろう。これは理想的なものは、実際に改良の余地がなくなったときに到達されるものであり、それまでにいろいろな理論的な原則が樹立されて人々の共有物となり、なにか異なっているものがまだあるとすれば、それは根本理論に関係するものではなく、単に同等な価値をもつ変形に過ぎないものになるというのである。

ところで Palmer は 1921 年当時の言語教育の状況をどう見ていたかは興味のあるところである。彼はこれについて、つぎのように述べている。

Now, if we asked a hundred different language-teachers to design what each considered an ideal course or textbook, the result at the present day would certainly be a hundred different courses. They would differ in every conceivable way; most of them would differ from the others fundamentally. This would prove that the art in question is in a very early stage; it would prove that few or no fundamental principles are generally recognized. (Palmer, *The Principles of Language-Study*, p. 35)

〔さて、もしもわれわれが 100 人の異なった語学教師に、

それが理想的な言語講座、または理想的な教科書と考えるものを計画するよう依頼したとしたら、現在（1921 年当時）その結果としてあらわれるものはきっと 100 の異なった言語講座ということになるであろう。これらはあとであらゆる点で異なるものであろうし、これらの大部分のものは、他のものとは根本的に異なるものであろう。このことは問題の技術がきわめて初期の段階にあることを証明するであろうし、また一般的に認められている根本原則というものは殆どないか、あるいは全くないことを証明するであろう。〕

これは Palmer の誠に謙虚な告白ともいべきものであって、『Palmer の時代はいわば英語教育の黄金時代であり、この時代以後今日までの英語教育には殆ど学ぶところがない。』などと学問の進歩を全く無視するようなことを言っている人々には正に頂門の一針ともいべきものであろう。

これに続いて Palmer は更につぎのように予言しているのである。

If, however, at some date in the distant future we were to make the same request, restricting our invitation to those who will have made a special study of the subject, to those who will have been striving towards perfection, we should probably find no great degree of diversity in the treatment; we should see the converging tendency at work, and should gather that the fundamental principles were beginning to stand out and to be respected.

〔しかしながら遠い将来のある日、もしもわれわれが、この問題を特別に研究した人々や、その完成のために努力してきた人々だけに限って同じようなことを依頼したならば、恐らくその取扱い方において大きな差異を発見することはないであろうし、またわれわれは前に述べたような一点に集中する傾向が作用していることをみとめるであろうし、また根本原則が次第に認められ、尊敬され始めていることが分るであろう。〕

Palmer の予言はまだ続くのであるが、最も興味のあるのはこの部分であると思う。Palmer が at some date in the distant future といっているのは、当時の 1921 年から何年位後のことと予測していったのか明らかではないけれども、現在はそれから約 45 年経過しているのである。私にはどうも現在が丁度 Palmer が 45 年前に予言した通

りになっているような気がしてならない。

一体 Palmer がこのような予言をしている背景にはどんなものがあったのかといえば、それはもちろんそれまでの音声学の発達である。これについて Palmer は同じ著書の中でつぎのように述べている。

For years past phoneticians have been busily engaged in research work; at first working apart, they are now coming together and pooling their efforts, each profiting by the discoveries of the others. A universal terminology is coming into existence; a universal phonetic alphabet is well on its way; the principles of phonetics and of phonetic transcription are developing rapidly, and the inevitable experts' quarrels are becoming more and more confined to matters of details and to non-essentials. The remarkable advance in this comparatively new science is one of the most hopeful signs of progress, and a pledge of eventual perfection. (p. 36)

[過去何年かにわたって音声学者達は忙しく研究にたずさわってきた。最初別々に研究を進めていた彼らも現在ではいっしょになり、彼らの研究の結果をプールし、それぞれ他の人々の発見したことがらからいろいろと学びとっている。万国共通の術語が生れようとしており、また万国発音記号もやがて完成するであろう。音声学および音声表記の理論も急速に発展しており、避けられない専門家同士の論争も次第に詳細な事項や非本質的な事柄に限定されつつある。この比較的新しい学問の著しい進歩は最も有望な進歩の前兆の一つであり、究局的な完成を保証するものである。]

これに統いて Palmer は更につぎのように述べている。文法や意味論のような、これと姉妹関係にある学問においては、同様な進歩はまだ見られないけれども、丁度音声学者達が1921年当時から見て20年、あるいは30年前にやったと同じようなことが起り、やがて言語学という総体的な学問の出現を見るであろう (...we shall witness the coming into existence of the general science of linguistics) というのである。

私は今から約45年も前の1921年に Palmer が発表したこの達見に深い敬意を捧げずにはいられない。戦後革命的な進展を遂げた学問が2つあり、1つは自然科学の分野における原子核に関する学問であり、他は人文科学の分野における言語学 (linguistics) であるといわれている。

一体革命的な進展を遂げたといわれる言語学家が、具体的にはどの程度のことまで出来るのかということについて、いつでも思い起されるのはミシガン大学の Kenneth L. Pike 教授の有名な "monolingual demonstration" である。私は1951—1952年のミシガン大学留学中 Fries 教授からその話はきいていたが、実際にそれを見る機会に恵まれたのは、1960年7月のテキサス大学と、1963年5月の

東京大学での2回である。この "monolingual demonstration" では、Pike 教授の知らない言語を話す informant を秘密裡に用意してステージに出し、その言語だけを話させる。Pike 教授には、それがどこの言語か、どんな人間が出て来るのか一切知らせない。又同教授は英語は一切使わず、メキシコ南部テワンテペク地峡の西部で話される Mixteco(ミステコ)語だけを話しながら、その informant に身ぶり手ぶりたくみに何かを話させ、それを直ちに用意の黒板一杯に音韻表記をしながら、ついにその informant の話した限りの言語の音韻・構造を分析し、その意味をあてるのである。私がテキサス大学で見たときの informant の言語はルソン島北部の山嶽地帯の土語であったが、東京大学での informant は日本語を話していた。読者の中には東京での実演をごらんになった方も多かろうと思うが、この時の Pike 教授の実演直前の話は誠に印象的であった。これから行なう実演は魔術でもなんでもなく、ただ言語学の principles と techniques に従ってやるだけである。従ってこれから行なうような実演が出来る人は現在世界には何人もいるし、またそのような人々は現在世界の各地で文字も持たない言語を取り組んで、それらの言語を次第次第に解明し、それらの言語に文字を与え、それらの言語を話す人々を文明の恩澤に浴させようと日夜、時には生命の危険をもおかして、努力しているのである。現在の言語学はここまで発達してきているのである、という意味のことであった。

このような言語学の発展の状況を最も簡潔に記述しているものとしては Fries の *Linguistics and Reading*(1962) の Chapter Two "Linguistics: The Study of Language" が挙げられると思う。この論文は誠に見事なもので、これだけ独立して単行本として出版されている程である。

Fries はこの論文のなかで、言語の科学的研究の始まった1820年代から1960年代までの間に言語の重要な特徴に関する発見で、その後の言語学発展の基礎理論となったものを4つの時期に分けて説明している。

その第一の時期は Erasmus Rask や Jakob Grimm の研究が発表された1820年頃から1875年までとし、第二の時期は Karl Verner の論文が発表された1875年から1925年までとしている。第三の時期は構造言語学の基礎となつたといわれる Edward Sapir の論文が発表された1925年から1950年までとし、第四の時期を1950年から1960年までとしている。

この論文を見ると Palmer 時代までにどの程度の言語の基礎理論が発見されていたか、Palmer 時代以後、すなわち1925年以後の構造言語学ではこれにどれだけの基礎理論が更につけ加えられていったかが明らかである。

このように多くの言語の基礎理論が確立してくると、真剣に言語教育の改善を考えるものにとっては、これはどうしても無視することは出来ないし、また新しく言語教育のカリキュラム、教材、教授法を考える場合のよりどころとなるものは、これらの基礎理論以外にはなくなってくる。

私は世界の情勢はここまでできていると思う。つまり現在世界のどこで言語教育の再検討をする場合でも、よりどころとなるのはこれらの基礎理論であり、従ってこの立場をとる以上世界中どこで言語教育の改善を企図しても根本においては全く異なるものが出てくる筈である。

1961年にフィリッピンにある Philippine Center for Language Study から出された *Background Readings in Language Teaching* という研究論文が送られてきたことがある。この論文の序文では、Different teachers and institutions use various devices and techniques in teaching languages, but there is today general agreement on the principles which underlie successful, up-to-date instruction, whether the problem is one of teaching Filipinos to speak English, Americans to speak Filipino, or anyone to speak a language other than his own. [教師や学校が異なると言語を教えるのにいろいろ異なった工夫や技術を用いているけれども、今日ではフィリッピン人に英語を教える場合であろうと、アメリカ人にフィリッピン語を教える場合であろうと、まだだれに外国語を教える場合であろうと関係なく、成功している近代的な言語教育の基礎理論がどんなものであるかについては、一般に意見の一一致をみている。] とその立場を明らかにしているが、更にこの論文の p. 8 では The only effective way to teach English to Filipino children is by using the Second Language Method. [フィリッピンの子供達に英語を教える唯一の効果的な方法は the Second Language Method である。] と述べている。

私はこれに非常に興味をもってその指導理論・指導技術を調べたのであるが、その結果分ったことは the Second Language Method とは the Oral Approach のフィリッピン版に過ぎないということであった。もちろん指導の実際を見たのではないから、指導技術の細かな点は分らなかったけれども、根本の基礎理論は全く同じであったのである。

この Philippine Center for Language Study というのは Rockefeller 財團と Los Angeles の U.C.L.A との共同プロジェクトであり、むべなるかなと思った次第である。このことはテキサス大学が技術援助をしている台湾についても、ミシガン大学の Anthony 教授がいたタイ國でも、コロンビア大学の Dykstra 教授のいたアフガニスタンについても言えることで、言語教育の再検討は 1820 年以後積み重ねられてきた言語の基礎理論に基いて行なわれているのは正に世界的な傾向であり、もしこれに目をそむけたり、これを無視したりするとすれば、世界の趨勢からとり残される結果となるであろう。

ここでまたしても Palmer の「もしもわれわれが、この問題を特別に研究した人々や、その完成のために努力してきた人々だけに限って同じようなことを依頼したならば、恐らくその取扱い方において大きな差異を発見することは

ないであろう。」といふ 45 年前の予言に敬意を表せざるを得ないのである。

Palmer の予言はここで終っているのではない。彼の予言は更につぎのように続いている。

In the yet more distant future the answer to our request might take the form of a hundred manuscripts, all essentially the same, and differing only in non-essential details; we should then know that the fundamental principles had been established and had been accepted.....

[更にもっと遠い将来では、理想的な言語講座または理想的な教科書と考えるものを作成してほしいというわれわれの依頼に対する答は、すべて本質的には同じであり、非本質的な詳細においてのみ異なる 100 の原稿という形をとるであろう。そのときにわれわれは根本原則が確立し、受け入れられていることを知るであろう……]

今から約 45 年前に書かれた Palmer のこの予言を見ると、現在の情勢はまだまだここまで來ていないということを痛感させられるのであるが、しかしながら将来に対する見通しは極めて明るいし、またそうなるよう努力してゆかなければならぬと思う。

ただこの Palmer の予言には、落語で言えば「さげ」がついている。これだけは私にはいただけない。Palmer はつぎのように述べている。

....., but by that time none but experts in this subject will ever venture to carry out such highly technical work.

[....., しかしこのころには、この問題の専門家以外は誰もそのように高度に技術化した仕事を敢えてやってみようというものがなくなるであろう。]

こうなっては正に蛇蜂取らず、骨折り損のくたびれもうけである。こんなことにはならないよう立派な professional な訓練を経た語学教師を大量に教育すると共に、教科書には立派に良心的な Teachers' Guide をつけて、どんな教師でも立派に授業が出来るようにすることが必要であろう。

Palmer はこのように言語の指導法は converging tendency(一点に集中する傾向)をもっており、将来は誰が言語の指導をやっても原則的には全く同じことになるだろうといっている反面、言語指導の原則の 1 つとして 'multiple line of approach' (多角的指導) を挙げている。これはよくいわれる eclectic methods (取捨選択法) とつながるものであるが、このことは今まで述べてきた Palmer の予言と矛盾するようにも見え、またこの eclectic methods というものが折衷法などと訳されて非常な誤解を生んでいるように思われる所以一言したい。

まず Palmer 自身がこの 'multiple line of approach' をどんな意味で用いているのか、彼の説明をきくことが先決であろう。彼は前述の *The Principles of Language-Study* の巻末についている Synopsis の中につぎのよう

に述べている。

The term 'multiple line of approach' implies that we are to proceed simultaneously from different starting-points towards one and the same end; we use each and every method, process, exercise, drill, or device which may further us in our immediate purpose and bring us nearer to our ultimate goal; we adopt every good idea and leave the door open for all future developments; we reject nothing except useless and harmful forms of work. The multiple line of approach embodies the eclectic principle (using the term in its general and favourable sense), for it enjoins us to select judiciously and without prejudice all that is likely to help us in our work. (p. 141)

[‘multiple line of approach’(多角的指導)という用語は、われわれが同一の目的に向って多くの異なった出発点から同時に進むこと、そしてわれわれの当面の目標へ前進を促し、われわれを更に究極の目標へ近づけるものは、どんな方法、手順、練習、ドリル、または工夫でも用いること、またどんないい考えでもとり入れ、将来のあらゆる発展のために門戸を開設しておくこと、そして無駄で有害な作業を除いては何ものも拒否しないことである。この multiple line of approach というのは(一般的で、且よい意味での) eclectic principle(取捨選択の原則)を具体的に表現しているものである。なぜならばそれはわれわれの仕事に役立つように思われるものはすべて思慮深く、且偏見をもたずに選択することを求めているからである。]

さてこのような Palmer の考え方をわれわれはどのように評価したらよいのであろうか。この問題に対して、われわれは先ずこの説明がなされたのは今から約45年前の1921年であったことを念頭におかなければならぬ。この時代は Palmer がその予言の中でいみじくも述べているようにfew or no fundamental principles are generally recognized. (p. 35) [一般的に認められていく根本原則は殆どないか、または全くない。] という状態であった。従ってどんな方法でも、それがよい方法か悪い方法か一応やってみて始めてわかるという、いわば自らの principles を持たずにただ経験だけに頼るという、悪くいえば暗中模索の状態であった。このような状態を端的に認めたものに Palmer が a rational order of progression (合理的な指導の手順) ということに関して述べたつぎのような説明がある。

One of the greatest differences between the old-fashioned manner of teaching languages and the new manner towards which we are feeling our way is a difference in what we call 'order of progression'. (p. 97)

〔旧式な言語教育法とわれわれが手さぐりでその方へ進んでいる新しい方法との間の最も大きな相違点の1つは、われわれが order of progression (指導の手順) と呼んでいるものの相違である。〕

このように Palmer が 'we are feeling our way' と端的に書いているように、今から45年前はたしかに手さぐりの時代であった。この限りにおいて Palmer のいう multiple line of approach' なり、'the eclectic principle' は、この時代には誠に適切な助言であったであろう。それは言語教育に関する根本理論が確立していなかったからである。このことはいくら取捨選択の eclectic methods を説いても、どのような原則や基準にたって取捨選択すべきかについては、何も説明がなかったことでも明らかであろう。

Palmer が 'multiple line of approach' や 'the eclectic principle' を説いた45年前の時代の背景は以上のようなものであったけれども、このような考え方を現在の時点においてそのまま容認することには大きな疑問がある。それは前に述べた Fries の *Linguistics and Readings* の Chapter Two を見ても明らかのように最近の40年間、特に1925年からの構造言語学の発展に伴って、非常に多くの言語に関する基礎理論が確立されてきたばかりでなく、言語の学習に関する心理学的な研究も大いに進歩し、この方面でも多くの基礎理論が確立してきているのである。

これらの理論の多くのものは、Palmer のもっていった理論を否定したり、排撃したりするよりはむしろ、それらを更に大きく発展させていったと見るべきであろう。

たとえば Palmer は phonetics について...it teaches us the difference between two or more sounds which resemble each other...(p. 78) [音声学はお互に似通っている2つ、またはそれ以上の音の間の差異をわれわれに教えてくれる。] と述べているが、現在の言語学はこのような音の distinctive difference (示差的差異) から更に進んで、phonology, morphology, syntax という言語全般について最も大切な特徴は contrast (対立) であることを教えている。この対立に基づく理論に依って言語指導が以前に比して極めて重点的効果的になったことは周知のことである。

Palmer はまた、外国語を学習する場合には、どうしても母国語の影響を受け、その外国語の中に母国語の発音や文法を用いる傾向があるとつぎのように述べている。

More often than not, the student (even the student unspoiled by previous defective work) will tend to let his first language influence his second. (p. 20)

〔しばしば学生は(以前の欠陥のある学習法によってそこなわれていない学生でも)母国語に自分が学習している外国語に対して影響を与えさせる傾向がある。〕

現在の言語学は母国語の外国語に対する影響というもの (p. 20へつづく)

THE TEACHING OF ENGLISH IN THE SCHOOL OF SOME NORTHERN EUROPEAN COUNTRIES

E. Kleinjans

This is a report on observations of English teaching made during a two-week period in the course of a trip through Europe last spring. Because the time available for visiting schools and talking extensively with teachers and supervisors was limited, this report can in no sense be considered exhaustive. The conclusions drawn do, however, have some relevance to the language teaching enterprise in Japan.

The smaller countries of Europe have for many decades, even centuries, found it necessary to stress foreign language learning, simply because they must be able to communicate with other countries in order to exist. Who, after all, speaks Dutch but the Dutchmen? Or who speaks Danish but the Danes? It is widely recognized that these small countries have been

very successful in the teaching of languages. Many of their people are trilingual even quadriglossal. The purpose of my survey was to try to find elements in their programs of teaching which might be useful in Japan.

In order to understand the place of English teaching in the schools of Europe it is necessary to know something of their educational systems. Although they are not all alike, there are enough large similarities that it is not necessary to go into each one in detail. Since I was able to spend the longest time in Denmark and learn their system more thoroughly than the others, I will use the Danish system as a model and point of reference.

Children in Denmark begin school at the age of seven. According to the provisions of the

北欧諸国の英語教育

E. クライニアンズ
訳・河野守夫

これは昨春ヨーロッパを旅行したさい、2週間をかけて、英語教育の視察をしたときの報告である。時間も制限されていて、学校を訪問し、教師や指導主事と色々の問題について広く話し合えたわけでもないので、この報告は決して完全なものではない。しかしながら得られた結論は日本の語学教育事業に關係のあるものである。

ヨーロッパの小国は、何十年、いや何世紀にもわたって、外国语教育に力を注がねばならないと自覚してきた。その理由は簡単で、彼等が存続していくためには、外国と交渉できなければならないということにつきる。一体誰がオランダ人以外にオランダ語を話すだろうか。また誰がデンマーク人以外にデンマーク語を話すだろうか。このようなわけで、これらの小国が言語教授に非常な成功をおさめてき

たことが広くみとめられている。その国民の多くは3か国語、場合によっては4か国語もこなすのである。私の調査の目的はその教授計画のうち日本に役立ちそうな要素をさがすことであった。

ヨーロッパの学校で英語教授のしめる地位を理解するためには、その教育組織をある程度知ることが必要である。それらは必ずしも同じとは言えないが個々の場合についてこまかく立ち入る必要がない程度には類似している。デンマークにはもっとも長く滞在し、その教育組織を他の國のものよりもよく学ぶことが出来たので、参考にするモデルとしてデンマークの学制をとりあげよう。

デンマークの子供たちは7才で学校にはいる。1958年の学制改革の規定によって、彼等は14才になるまで7年間小

School Reform of 1958 they remain in a seven-year main school (*hovedskole*) until they are fourteen. These seven years comprise the period of compulsory education in Denmark. In their sixth year all children begin study of a foreign language; this is usually English. In the larger schools children in the same age group may be put into separate classes in their sixth or seventh year, depending on whether they are of a more practical or a more academic turn of mind. The placement is usually based upon the judgment of the school authorities and the wish of the parents. In their seventh year those children in the academic group are also taught one other foreign language (usually German) and mathematics.

Upon the completion of their seventh year (usually at the age of fourteen) students are given three choices: they may leave school; they may go on to an eighth and ninth or even tenth year for vocational training; or they may be admitted to a three-year examination course (called *real* department, at the end of which they are given a *realeksamen*) in preparation for continued academic work. At the end of the second year of the *real* school they may

学校 (*hovedskole*=main school) に通う。この7年間はデンマークの義務教育の期間となっている。その6年生の時からすべての子供たちは外国語—普通は英語—の勉強を始める。規模の大きい学校では、6年生が7年生のときに、実務的なものにむいているか、学問的なものに適しているかによって、同じ年令でもよくクラスを別にしている。このクラス分けは、普通学校当局と両親の希望にもとづいておこなわれる。進学クラスの子供たちは7年生の時に外国語をもう一つ（普通ドイツ語）と数学をおそわる。

彼等が7年生を終えると（年令は普通14才）、生徒たちは次の3つのコースから自分の進路を選ぶことになる。即ち学校を卒業するか、職業訓練をうけるために8年生、9年生、時には10年生にまで進むか、あるいは引きつづき研究に従事するための準備として3か年の受験コース（中学部 (*real* department) といわれ、このコースを終えると中学卒業 (*realeksamen*) の資格をあたえられる。)に入るかである。この中学校 (*real school*) の2年生の終りに、彼等はギムナジウム (*gymnasium*) 即ちグラマー・スクールの試験をうけることが出来る。ギムナジウムは3年間のコースでそれを終えると大学の入試を受けることになる。ギム

take the examination for the *gymnasium* (or grammar school), which is a three-year course leading to matriculation to the university. Entrance to the *gymnasium* is through passing the *realeksamen*, and to the university through passing the *studentereksamens* or matriculation examination.

The education for persons planning to enter the university is much the same until they enter the *gymnasium*. There they must choose one of three different emphases: the Language Line (modern side), the Language Line (classical side), or the Mathematics Line.

Beginning with their sixth year of school and continuing through their education up to the university Danish students are taught foreign languages. Our interest, of course, is in the teaching and learning of English. The chart below shows the structure of the Danish school system and the number of hours students spend each week studying English.

Ages School	7	—	13	14—16	17—18
Main School	1	2	3	4	5
Real School			6	7	8
Gymnasium					9 10
				1	2 3
					1
					2 3

ナジウムに入学するには中学卒業資格試験 (*realeksamen*) に合格しなければならないし大学に入学するには *studentereksamens* 即ち大学入学試験にパスしなければならないのである。

大学進学をこころざしている者の教育は、ギムナジウムに入るまではコース毎の分化はなく全く同じようにおこなう。ギムナジウムではじめて、語学系（現代語）と語学系（古典語）と数学系のうちの一つを選ぶことになるのである。

デンマークの学生は小学校の6年生から始めて大学にいたる迄の教育期間中ずっと継続して外国語を学んでいる。勿論我々の関心は英語の教授と学習にある。そこでデンマークの学制の構造と、学生が一週間に英語学習に費やす時間数を次に示そう。

年令 学校	7	—	13	14—16	17—18
小学校	1	2	3	4	5
中学校	6	7	8	9	10
ギムナジウム				1	2 3
					1
					2 3

English study:

Language Line (modern)	5	3	4	3	4	6	5
Language Line (classical)			5	3	4	3	4
			5	3	4	0	0
Mathematics Line	5	3	4	3	4	3	0*

* The last seven hours of foreign language can be either English or German.

From this chart we can see that a student who goes through seven years of main school, two years of *real* school, and three years of *gymnasium* will have studied English from five to seven years for a total of fifteen to thirty annual units, depending upon his line of study.

SOME NOTES ON OBSERVATIONS OF CLASSROOM TEACHING

Denmark. At the *Statsskole* in Lyngby I saw a very excellent teacher teach two classes. The first group were seventeen-year-olds in the second year of *gymnasium*, and hence in their sixth year of English work. Their textbook contained excerpts from Hemingway and other modern writers. The class hour was forty minutes long, and it was conducted completely in English. A great deal of discussion took place

in English, during the course of which the teacher would ask for equivalent phrases, different ways of expressing certain ideas, and synonyms. The students even discussed in English the meaning of the part of the story which they had read. The work went on at a very rapid pace, but after a bit of discussion the teacher would send a student to the blackboard and have him write a three- or four-sentence summary of what had just been discussed. This was repeated with five or six pupils; at the end of the class the teacher took about ten minutes to discuss the sentences and correct them.

The whole class was lively and there was no doubt that the students understood everything the teacher said. The students read aloud occasionally from their books, and when they did I closed my book to see if I could understand. Although there were lapses, especially in intonation (at least it was not American intonation), I had no difficulty in understanding beyond that caused by the poor acoustics of the room.

I then went to a class of fourteen-year-olds, who were just finishing their third year of English training. The class was again carried

英語学習

語学系（現代語）	5	3	4	3	4	6	5
語学系（古典語）	5	3	4	3	4	0	0
数学系	5	3	4	3	4	3	0*

* 最後の外国語7時間は英語かドイツ語の二者択一。

この表から小学校で7年間、中学校で2年間そしてギムナジウムで3年間教育を受ける学生は、自分の専門分野に応じて5年から7年の年月をかけて、総計15から30単位の英語を学ぶことになることがわかる。

授業参観記

デンマーク リングビイの国立学校 (*Statsskole*) で非常にすぐれた教師が2クラスを教えているのを見た。最初のグループはギムナジウムの2年生で17才であった。ということは英語を習い始めて6年目ということになる。使用教科書にはヘミングウェイその他近代作家たちの作品からの抜萃がはいっていた。1時限の授業は40分で、授業は完全に英語でおこなわれていた。多くの討議を英語でしていたが、その討議時間に教師は同意義句を尋ねたり、ある概念をい

ろいろな表現の仕方で言わせたりまた同意語を使わせたりしていた。学生たちは自分たちが読んだ部分の意味を英語で話すことさえするのだ。その作業は非常なスピードでおこなわれていた。更に討議を少々続けたあとで、教師は学生を指名して、たった今討議し終ったばかりの事柄を3つか4つの文に要約して黒板に書かせていた。これを5人か6人の学生にやらせ、授業の終りに大体10分位をかけてさき書かれた文について討議しその文を訂正するのだった。

クラス全体は生き生きしており、学生たちは明らかに教師の言ったことすべてを理解していた。学生たちは時々自分の本を音読していたので、その間私は自分の本を閉じて彼等の英語を理解出来るかどうか試してみた。主としてイントネーションに間違いがあったし（少くとも米語のイントネーションではなかった）、教室の音響効果が悪かったにもかかわらず、彼等の英語を理解するのに苦労はしなかった。

それから私は14才組へ行った。彼等は英語の訓練をうけ始めてから3年目の年を終えようとしていた。その授業もまた完全に英語でおこなわれていた。討議や質問は話の内容に深く立ち入るよりもむしろ言語学的な相当語句や言語

on completely in English. The discussion and questions centered around the linguistic equivalents and meanings rather than moving as deeply into the meaning of the story itself. Again the teacher had the students give synonyms and other expressions, and afterwards asked several students to go to the blackboard and write three- or four-sentence summaries of what they had discussed. The whole process was extremely stimulating and fascinating. There was no doubt in my mind that I had had the privilege of watching one of the better teachers in Denmark. Upon inquiry I found out that not all teachers there teach this way.

The students in the class were good. Without doubt they understood everything the teacher said. The ability of the fourteen-year-olds, after less than three years of training, to handle longer constructions was quite often amazing. After being asked by the teacher, "Why do you think John did not like his aunt?" the answer came back, "I think John did not like his aunt because his aunt did not treat him properly." The response was immediate, in spite of the number of layers of immediate constituents required. It was obvious that the students did

学的意味に集中させていた。ここでもまた教師は学生たちに同意語やちがった表現で言わせ、そしてそのあとで数人の学生に黒板のところへ行かせて討議の要約を3つか4つの文にまとめて書かせていた。授業全体がとても刺戟的で魅力的であった。私はデンマークの優秀な一教師の授業を参観する特権に恵まれたのだと心から思った。いろいろ尋ねてみてかならずしもすべての教師がこの方法で教えていっているのではないかともわかった。

クラスの生徒たちは優秀であった。彼等は教師の言うことをたしかにすべて理解していた。僅か3年足らずの訓練で14才の子供たちが長い構文をこなす能力にはしばしば驚かされた。先生に「何故ジョンは彼のおばさんがきらいだったと思いますか」と聞かれて「おばさんはジョンにふさわしいとおりあついをしなかったから、彼はおばさんが嫌いだったのだと思います」というような答が返ってくる。幾層の直接構成要素が必要でも、間髪をいれずに応答していた。デンマーク語から英語にするのに時間をかける必要がないことはあきらかであった。また彼等の訓練が主として口頭練習によってなされたこともあきらかであった。しかしまた学生が黒板に書く文も、よい訓練と素質を示して

not have to pause in order to translate from Danish. It was also evident that their training had been mainly oral. However, the sentences which the pupils wrote on the blackboard also showed evidence of good training and originality. It should be noted that this was a group of students who had been separated out because of their academic turn of mind or ability.

Norway. Trondheim is an old place steeped in Viking history. Two things attracted me there: first, the fact that it is off the beaten tourist path, and second, the fact that Miss Eva Sievertsen, who has had training at both Michigan and Texas Universities, is a professor in the teachers' training school there. From my talks with her I learned that structural linguistics has not been widely applied to the teaching of languages in the Scandinavian countries. Very little of it is used either in teacher training or in the preparation of textbooks. To a certain extent contrastive studies have been carried on in these countries for years, since they are constantly aware of the lesser or greater differences between the languages in the area.

I went to see one of the schools and observe

いた。ただしこれは学問への適性もしくは能力がある学生たちだけで編成したクラスであったということは留意する必要がある。

ノルウェー トロンヘイムはヴァイキングの歴史がしみこんだ古い土地である。そこでは二つの事柄が私の心をひきつけた。即ち第一にそれはふみならされた観光ルートからそれでいているという事実、そして第二にミシガン大学とテキサス大学で訓練をうけた Eva Sievertsen 女史が彼地の教員養成学校の教授であるという事実である。女史との対話から、構造言語学はスカンディナビア諸国の言語教授にそれほど広くは適用されていないという事を知った。教員養成にも教科書の作成にも極く僅かしか使われていない。言語の比較研究は、これらの国で長年にわたってある程度までおこなわれているが、それは彼等がこの地域の言語間の大小の相違に常に気づいているからである。

私はそこの学校の一つを訪ね英語の授業をみた。生徒たちは英語を習い始めて2年目であった。それは学問的適性のあるものの組というよりは実務的な方面にむいているもののクラスだった。従って大学予科コースではなくて職業訓練コースだった。彼等は外国語は英語だけをとっている。

the English teaching there. The pupils were in their second year of English study. They were a group of the more practical rather than the academic turn of mind, and were hence not in the pre-university course but were headed for technical training. They took only one foreign language, English. (Pre-university students in Norway, as in Denmark, also take German and French, as well as some Latin and Greek.) The teacher taught almost completely in English, although she would throw in Norwegian words or phrases in order to keep the students with her. This was especially true while she told them in English who I was and what I was there for. However, while she worked from the book the students had their books closed and understood almost everything that went on. One of the interesting things was that whenever class directions, or even discipline, were needed she gave them in English: "You know you must not have your book open!" The teacher's pronunciation was very acceptable, and her control of grammar was good. She was animated and was able to obtain the full cooperation of her students. I was told that the influence of Jespersen was great and that for many years

(ノルウェーの大学予科コースの学生たちはデンマークのそれと同じくドイツ語やフランス語をとり、ラテン語やギリシャ語も多少習う。)当の女の教師は学生についてこさせるためにノルウェー語で単語や句を投入する以外はほとんど完全に英語で教えていた。殊に私が誰であり、何のために彼地にきているかをその女教師が生徒たちに話した時などは全く英語だけであった。教科書に基いて授業をしている間中、生徒たちは本を閉じていたが、それにもかかわらずおこなわれている事柄をほとんどすべて理解していた。興味深かったのはクラス全体に指示が必要なときはいつでも、そして何か訓戒が必要なときでさえも、その教師は英語で「皆さんのがたは本をあけていてはいけないのでしたね」と言うことだった。その教師の発音は申し分なく、文法のとりあつかいもよかったです。彼女は生気に満ちており、生徒たちもよく先生に協力していた。イエスペルセンの影響が大きいそうで、また何年にもわたって英語教授にある種のオーラル・アプローチを採用してきたという話だった。

私はまたビッショップ校を訪れた。そこはギムナジウムなので大学予科コースに属しているわけである。そしてそこで何人かの教師と話をした。その際ギムナジウムを卒業

they have used an oral approach in teaching English.

I also visited the Bishop's School, which is a *gymnasium* where the students are in the pre-university course, and talked with some of the teachers. In the course of the conversation I asked whether they thought that students who graduate from the *gymnasium* and pass the college entrance examination or its equivalent could study in either England or America without further training. The answer was an immediate yes, with the additional comment that many have done so. Of course there would be colloquial phrases that the student would have to pick up, but they were able to do it, and some could do it in English, French, or German.

All textbooks in Norway must have the approval of the Ministry of Education. Attached to this ministry are two British consultants who help with the evaluation of textbooks and the writing of examinations, which are also centralized. They have no official authority, but their advice is constantly sought, and they are free to give their opinions whenever they wish.

し、大学入試とかそれと同等の資格のものに合格する学生なら、それ以上英語の訓練をしないでも、英国や米国で勉強できると思っているかどうかたづねてみた。即座に肯定の返事が返ってきた。そして多くのものがそうしてきたとつけ加えた。勿論学生たちが聞き覚えねばならない口語的な言いまわしはあるだろうが彼等は現に聞き覚えができたし、学生によっては英語、フランス語、ドイツ語ででもそうすることができるのだった。

ノルウェーの教科書はすべて文部省の検定をうけねばならない。文部省には英國人の顧問が2人いて教科書の評価や試験問題の作成(試験もまた中央で統一されている)などで補佐している。彼等は公式の権力は何も持っていないが、彼等の忠告は常にもとめられており、いつでも好きなときに自由に自分たちの意見を述べている。

おどろくべき事柄の一つは、この国のやり方ではどこにも発音テストがないということである。ラドー式のテストなどはほとんど聞かれれない。発音は普通読み方の練習の中にふくめられているのだ。また同様に形式文法には重きをおいていない。

ドイツ ハンブルグ-ポッペンビュッテルのギムナジウム

One of the surprising things is that there is no test for pronunciation anywhere along the line. The Lado-type tests are almost unheard of. The pronunciation is generally incorporated into the reading. Along the same line, there is little emphasis placed upon formal grammar.

Germany. At the *gymnasium* in Hamburg-Poppenbüttel my host was the Deputy-director, Dr. Gabrielsson, who is himself an English teacher, a naturalized German citizen of Danish extraction. I spent the whole day observing classes and talking with teachers.

German schools begin the study of English in the fifth year of education. It is at that time, when the children are a little over ten years of age, that they must choose whether they will go into technical training or head for the academic course. About eighty per cent of the children go to the *Volksschule* where they are all started off on English, which has been the chief foreign language in most of the *Lande* for over forty years. In the Hamburg school I was told that after a child begins English, his teacher soon decides whether or not he should continue. About fifty per cent of the children drop out of the English course and are given further work

ムでは私の接待役は副校長の Gabrielsson 博士であった。彼は自身も英語の教師であって、デンマーク系だが帰化してドイツ市民になった人である。私はまる一日授業を参観したり教師たちと話しあつたりした。

ドイツの学校では5年生から英語の学習をはじめる。子供たちが職業訓練コースにすむか、進学コースにすむかを撰択しなければならないのはこの時で、子供たちの年令は10才を少し越えている。子供たちの約80%が英語を必須として教える国民学校(*Volksschule*)へはいるが、英語はこの国で過去40年以上にもわたって主要外国語の地位を占めて来ているのだ。ハンブルグ校では子供が英語をはじめると程なく教師はその子供が英語を続けるべきかどうかを決めるのだそうだ。大体50%の子供たちが英語コースから脱落し、ドイツ語と算数の勉強をすすめることとなる。他の子供たちは最初の一年位は一週約6時間の授業をうけ、その後の4年間は週に4時間の授業をうける。国民学校を出ると丁度デンマークの場合と同じようにギムナジウムに進学して、やがて19才でいろいろの試験をうける資格を取ることになっている。ハンブルグのユネスコ教育研究所副所長の Willi Koelle 博士の話によると、ドイツの学生は英語

in the German language and in arithmetic. The others will all have about six hours a week of English for the first year or so, and four periods a week for another four years after that. From the *Volksschule* children move on to the *Gymnasium* which leads to examinations at the age of nineteen, as in the Danish system. Dr. Willi Koelle, the Deputy-director of the UNESCO Institute for Education in Hamburg, told me that he had estimated that after nine years of English, a German student would have had approximately 1,600 forty-five-minute periods of English instruction.

At the Poppenbüttel school I observed different kinds of teaching. The first group I saw was a 5-A class, which is where English is started. The students had been studying English for only six weeks, but their ability to understand was amazing. I was also surprised at the amount of difficult English in the textbooks. The first half of the class hour was spent in orally presenting the new material, while the latter part was conducted mainly in German, checking up on the new items which had been taught.

The next class I saw was an eleventh form,

を9年間勉強するとして、45分単位の授業をざっと1,600回うけることになるそうである。

ポッペンビュッテル校では、私はまた異った英語の授業をみた。私の見た最初のクラスは5年A組のクラスで英語を始めたばかりのところだった。生徒たちはまだたった6週間しか英語を学んでいなかったが、彼等の理解力はおどろくべきものであった。私はまた教科書にむつかしい英語が多いのにおどろいた。授業の前半は新教材の導入が口頭で行われるのに対し、後半は主としてドイツ語でおこなわれ、教授した新出事項を確認させていた。

次に見たクラスは11学年で学生たちは英語を習いはじめてから7年目にあたっていた。同じ先生がこのクラスを教えており、前述のクラス同様ドイツ語をたくさん使っていった。学生たちは大変よく出来ており、ドイツ語を使うことは実際には不必要だと思われた。もし機会さえあたえてやれば、学生たちは英語をあやつることが出来ただろう。実際自分の思っていることを自由に表現する機会が数回あたえられたが、その度に学生たちはかなり長くてこみ入った英文をよい発音でのべていた。そのクラスの少年の1人は、アメリカン・フィールド・サービスの奨学金をあたえられ

in which the students were in their seventh year of English work. The same teacher taught this group, and again he used a great deal of German. I thought that the students were quite good and that the use of German was really unnecessary. They could have handled the English if they had been given the opportunity. In fact, several times when they were given a chance to express themselves freely, they produced rather long, complicated sentences with good pronunciation. One of the boys in the class had just been awarded an American Friend Service scholarship to the United States. After class we talked for a while about America, and there was no barrier to communication at all. I was given to understand that he was not the best student in the class.

I saw intermediate classes at levels seven and eight taught by people whose specialty was not English teaching. Although both of the teachers spoke excellent English, most of the class time was spent in translation. It was actually a good German lesson for me!

The last class I saw was taught by a young man who had just graduated from a new teachers' training course. He was teaching first-year stu-

たところで米国に行くことになっていた。授業が終ってから、私たちはしばらくアメリカのことについて話し合ったが、互いの意志の疏通に何らの支障もきたさなかった。しかもその少年はクラスで一番よく出来る少年ではないということだった。

次に英語教授を専門としない人が教えている7年生と8年生の中級クラスの授業を参観した。先生は二人ともすばらしい英語を話すけれど、授業の大部分は翻訳にあてられていた。それはむしろ私にとってドイツ語のよい授業となったとしか言えない。

私の見た最後のクラスは新しい教員養成課程を卒えたばかりの若い教師が教えていた。彼は1年生を教えていたが、ドイツ語は授業の最後の5分間だけにしか使わなかつた。彼はその後の5分間で、生徒が確実に英語を把握できるように、自分のした授業内容を大急ぎで要約していた。彼は授業の間中、黒板と手と両方に用意した絵を用い、教科書の絵もひき合いで出していた。このクラスの最も鮮かな印象は、生徒たちが直観的に応答していたことだった。少しもためらわぬし、ドイツ語から英訳しようなどという試みも全くしていなかつた。その教師は実際生徒たちに英

dents, but he used no German at all until the last five minutes of the period, when he made a very rapid summary of his work in order to confirm the students in their grasp of the language. During the class he had pictures on the blackboard and in his hand, and he referred to pictures in the book. My most vivid impression of this class was the immediacy of the students' responses. There was no hesitation and no attempt to translate from German. The teacher had really implanted in these students the ability to communicate in English. If they did not know what to say or how to say it, they said so, *in English*. This was another very brilliant performance by a teacher of beginners.

One of the constant complaints of the teachers was that there were too many students in the classes. The largest class I saw had forty students; most of the groups were considerably smaller. My impressions in Germany were similar to my impressions in the Scandinavian countries, except that the Germans are not using the oral approach as much as the Danes and Norwegians are. It seems to be coming though.

The Netherlands. The schools were closed while I was in the Netherlands. However, I was

語でやりとりする能力をすっかり植付けてしまっていた。もし生徒たちが何を話してよいか、あるいはどう表現したらよいかわからなければ、彼等はそのように英語で言っていた。これも初心者を教える場合の全くすばらしい授業だと言えよう。

教師たちが常にもらしている不平の一つは、クラスの生徒数が多すぎるということだった。私の見たクラスで一番生徒数の多いのは40人の生徒を収容していた。たいていのクラスはそれよりかなり少なかった。ドイツでの私の印象はスカンディナビア諸国で私がうけた印象と同じようなものだった。ただドイツ人はデンマーク人やノルウェー人はオーラル・アプローチを使っていなかつたが、それも早晚普及するものと思われる。

オランダ 私がオランダに滞在していた間学校は休暇中だった。しかし私は、英語教授について、オランダ外国语教員協会の会長、P. H. Breitenstein 氏始め色々な人々と話し合うことができた。色々な方法がいろいろな教師によって採られているという話だった。伝統的な方法が望ましいと思っている人もあるれば、もっと近代的なオーラル・オーラル・アプローチを採用している人もある。いくつか

able to talk with various people about English teaching, especially to Mr. P. H. Breitenstein, the president of the Dutch Association of Foreign Language Teachers. I was informed that different methods are used by different teachers. Some feel that the traditional approach is preferable, while others use a more modern oral-aural approach. A look at some of the textbooks made it evident to me that Dutch children can begin at a much more advanced stage of the language than Japanese children, because of the similarities between Dutch and English. A second feature is that many Dutch words are spelled the same as their English equivalents although they have different pronunciations. This means that the vocabulary-learning burden is much less, and reading particularly can move ahead at a very rapid pace.

One of the interesting features of Dutch teaching of English is that very little or no phonetic script is used. Before the war the use of phonetic script was popular, following Jespersen. However, it is now felt that since Dutch children already have to learn how to spell English, German, and French besides their own language, learning a phonetic script would only confuse them. It is, however, used occasionally to check

の教科書を一べつするとオランダ語と英語が類似しているので、オランダの子供たちは日本の子供たちよりもはるかに高度な言語段階から習いはじめられるということがはっきりしていた。第二の特徴は多くのオランダ語は発音こそちがえ、綴りは英語の相当語と同じだということである。このことは語彙学習の負担が著しく軽減され、読み方は非常に早い速度で進められるとということになる。

オランダの英語教授の興味ある特色は、発音記号をほとんど、あるいは全く使わないということである。戦前はイエスペルセンにならって発音記号の使用が普及していた。けれども今ではオランダの子供たちは既に母国語の他に英語・ドイツ語・フランス語の綴り方を学ばねばならないので、発音記号の学習は生徒を混乱させるだけだろうという風に思われている。とはいっても個々の音に対する生徒の認識を調べるために時々は用いられている。生徒が発音記号を書けるようになる必要はないのである。

この全計画の中でもっとも興味をそそるものはテストだと言えよう。ギムナジウムの卒業試験として学生は先ず一くだりの英文をあたえられて、それをオランダ語に訳さね

a student's recognition of a sound. The student never has to be able to produce it.

Probably the most stimulating part of this whole program was the testing. For the final examination of the *gymnasium*, a student is first given a passage of English which he must translate into Dutch. This, of course, has been the normal practice down through the years. The second part, however, is a twenty-minute interview carried on with the student by two people, one of them his teacher and the other a government inspector. The student is given a piece of material to read before the interview. At the interview he is first asked to read a few sentences so that his pronunciation and intonation may be checked. He is then asked questions about the meaning of the text to see if he has understood it. The interview gradually moves away from this and broadens out to include literature which he has read during the year and other experiences in connection with the English language. After the interview the teacher and the government official together decide the grade. If they cannot agree, both grades are recorded and usually an average is taken of the two.

(Continued)

ばならない。勿論これは過去何か年も通じて行われてきた典型的なテストである。しかしこれは20分間の口頭試問がある。これは教師と政府の視学官の2人が学生と面接することによっておこなわれるが、学生は試問の前に一篇のテクストをあたえられて、これをあらかじめ読むようになっている。面接ではまづ最初に2・3の文を読ませて、発音やイントネーションが試みられる。それから学生がテクストをよく理解しているかどうかを調べるためにテクストの意味について質問される。面接はここからだんだんと質問内容がひろげられて、その年中に彼が読んでしまった文学とか英語と関係のある他の経験にまで及ぶ。面接のあと教師と政府の役人などが協議して評点を決めるが、もし両者の意見が一致しないときは2つの評点が併記されるか、普通は両者の平均点が採られるのである。

(つづく)

*

*

海外から見た日本の英語教育



菅 原 光 穂

昨年の11月の頃であったと思う。筆者がハワイにいた折、Yao Shen さんと一緒に友人宅の dinner に招待されたことがある。その時、たまたま話が英語教育のことになり、筆者が「まだ日本には、かなり多くの人が Oral Approach に賛成出来ないでいる」といった要旨のことを述べると、いかにも驚いたという様子で大きな仕草をして、「日本人は頑固だから」と余分な comment まで頂戴してしまったものである。しかし、実際日本にそうした人達がいるということについては、筆者は理由のあることだと考えている。つまり、方法を吟味し、研究するという態度には、多くの場合明確な目的がそれに伴っているものなのである。従って、如何なる種類の目的にせよ、それがない場合、別にこれといった方法を研究しなくとも、あるいは特になくても結構であるということになる。特にその目的が、大きな次元における「日本の英語教育」といったことではない場合は、いくら良い方法を提示されても色々な理由をもとに、それをやって見ようとしない態度が生じてくるわけである。本当にここで英語教師の一人一人が、もう一度考え方直してみるべきものは、英語教育殊に日本の英語教育の目的についてではなかろうか。英語教育の主目的が多くの場合、單なる「国際理解のため」とか「英語は国際語だから」という漠然としたものによってしか表現されていなかったために、方法論の問題も深く追求されなかったのではないだろうか。

以下本論においては、(1)日本における一つの英語教育の目的というものを、国際的見地から眺め、(2)次にその目的に立脚して、何故 Oral Approach でなければならないのかを考え、(3)最後に、大学における英語教師養成に関して苦言を述べて、表題にあらわれた「海外から見た日本の英語教育」を書いて見ようというのである、読者諸氏の参考にでもなれば幸いである。

1

さて、話をまず文化とその交流という所から始めたいと思う。ここで言う文化とは、広義に解釈して、一つの社会のもつ風俗、習慣、美術、工芸、演劇、政治、経済、産業、教育はもち論、その社会の構成メンバーの行動様式及び思考様式一般を含めたものである。一般に我々は「未開」文化とか「高度」な文化とかいう言葉をよく使用するが、文化そのものには、相対的な「上下」あるいは「優劣」の差はない、文化という語がもっと狭義に解釈されて、構成メ

ンバーの行動及び思考パターン、またはその社会の風俗、習慣などを意味する場合（仮に、ここでは裏文化と呼ぶことにする）は、特に文化の相対的優劣の差ということは議論の題材とはなり得ない。ところが、政治、経済、及び産業になると（裏文化に対比して表文化と呼んでもよい）、我々は普通、差があると考えるのである。しかし、政治形態も、経済の様相も、あるいは産業も人間が造りあげた物であり、優劣の差も人間が決定するところのものである。換言すれば、アメリカ的民主主義政治形態がよいのか、あるいは、共産主義的政治又は思想の形態がよいのか、更には、原子エネルギーの開発利用が、他のどの種のエネルギー開発にも優先するのかどうかは、ある特定の社会（又は国家）によって与えられる価値の問題と考えることが出来る。原子エネルギーの開発利用は、それにたずさわる国がそのエネルギー開発に価値を与えるわけである。アメリカ文化の良さはアメリカ人が築き、日本文化の良さは我々日本人がそうだとそれを認識することから出発する。一般的には、各文化の良否は絶対的評価であって、決して相対的にその優劣をきめられるべきでないということになる。しかし、それだからといって、自己の文化の優劣を認めるのに、自国の文化のみに限って研究に終始しても良いということではない。それはむしろ Edward Hall の言う通り、To study alien cultures is to study our culture itself. なのである。

文化に相対的差はないといつても、しかし、ここで問題となるべき事柄はいつの時代においてもある特定の文化（複数でもよい）が他の文化を圧倒するという現象についてである。つまり、どれだけの多くの世界の人々が、その文化についての価値（それはその文化を持つ人々によって与えられるものであるが）を認めてくれているか、といったことになると思う。A という社会（又は国）の文化が B のそれより多くの人を引きつけるならば、普通、文化的「流れ」は A から B へと向うものであり、それだけ文化の程度が高いということにもなる。Language borrowing の実情がそれをよく物語るということは、Uriel Weinreich の *Languages in Contact ; Findings and Problems* (Mouton, 1964) を見てもわかる。結局、文化の特に裏文化の相対的優劣の差の存在は否定されたとしても、現実には文化的「流れ」は実在すると考えなければならない。言いかえれば、一般に人々は A の文化が B の文化より「高度」であると考える。このことは決して無視されなければならない。二十

世紀の世界の情勢においては、そうした文化の流れを卒直に受け入れ、それを土台として又新しい自国の文化の発展を願うことこそ正しいあり方であると思う。こうした態度を（多分）無視したために生じた結果の例として、筆者の知っているアジアのある国の人々を挙げることが出来る。彼らの多くは何千年も続いて来た自分達の文化に異常な執拗さを示す。その事自体は別に取り上げて述べるほど問題ではないのだが、そのために起る他の文化との差（優劣の差）を否定する態度、あるいは、他の文化の存在を認めないのか、気が付かないのか、とにかく素知らぬ振りをするといった態度は、彼らからみた「異邦人」を彼らから引き離すには充分である。ある場合に到っては、「西洋」文化を多少とも身につけた者ならば全く耐えられないほど異なった文化の様式を（全く逆なことが、互いに「良い態度」となっているから）平気で前面に押し出してくるのである。その逆もまた、彼らにとって「負なり」であろうが、しかし、こうなると相手を理解しようとする前に偏見がその理解を妨害するのが普通である。こうした伝統的な裏文化的要素への根強い執着が、表文化とも言える政治、経済、産業等の発展の度合を著しく損うだろうということは容易に想像出来る。

こうした例は、しかし、必ずしも例に挙げた国だけに見られるものではない。公的場における日本特有の人間関係（これはしばしば、横より縦の関係を重んずる風潮を起す）などは、我が国における伝統的裏文化の要素を多分に含んでいる。前述したように、そうした裏文化には他の文化と比較して優劣の差をつけられないものであることを述べた。しかし、それが一端表文化の発展の度合を減ずるものと判断された場合、今日の国際時代にあって我々は表と裏のどちらに重きを置かねばならないかは自明である。裏文化は表文化の力によってその価値を他に示すことが出来る。総合的文化の力はその文化を所有する国または社会の力でもある。これをここで、次の2点にしぼって英語教育と関係づけたい。その第1は明治の初期の頃から言われた alien culture(s) の吸収に貢献する英語教育（吸収しなければならない重要さはすでに述べた）、第2は、吸収して更に一段と様相をかえた自国の文化に価値を与えるための英語教育である。

では一体どのようにしてその価値を与えるのか。前述した通り、文化の総合力を高めさせるのはその文化を持つ社会の構成員である。natural resources, human resourcesなどは、普通、自国の文化に価値を与える大切な要素とされている。しかし、次に大きな問題が控えている。それは絶対的価値を相対的なものとして他に認識させる仕事である。海外において日本が誤解されているといったようなことは、この仕事の不足から来ているのである。以下そのことを文化の一方交流（輸出）として考えよう。

普通、「文化交流」と名がつけば、日本の伝統芸術及び芸術品といったような文化項目（cultural item(s)）の海外興行、展示、展覧会といったようなことを意味する。

これは、しかし、本当の意味の「交流」（「輸出」のことを以下意味する）ではあり得ない。何故ならそれは文化を構成しているほんの1つの要素の exhibition にしかすぎないからである。文化というのは普通次の3つの重要な要素から成立している。項目（item）と様式（pattern）と構成素（constituent）である。能、狂言、相撲、茶道、入試地獄といったものはすべて item であり、その item がいくつか総合されてその文化特有の pattern を形成する。各 item はまた色々な constituent から成り立っているといった非常に組織的な体系全体が文化なのである。従って、そのどれ一つを取り上げて見ても、文化の総合は容易に理解され得るものではない。刀剣を一振り持参して「文化の交流」はおかしい。同様に、New York における歌舞伎も「文化」交流のすべてではない。むしろ、あまりにも伝統的なものは、それに価値を与えずして海外へ持ち出すべきでないとさえ考えている。観客が人類学者であるのでなければ、彼らの curiosity を満足させるか、あるいは、その alien cultural item から発展して、その国の持つ文化全体への評価が下る危険がある。もっとも、その item に、たとえば、「美」とか「芸術」といったような value がついているのなら、話は別である。こうして見ると「文化交流」の可能性が疑問になる。しかし、端的に言うならば、それは個人によって可能なのである。文化の総合は、たとえ明確であるにしても、その文化を所有する個人の行動なり、思考の様式に代表されるからである。しかも、一般人に対しては文化の項目と共に、数多くの個人を観察させ、そこに潜在している pattern を把握させることの方が、文化の単なる数項目だけを通じて文化の総合を知らせようとするより、遙かに容易かつ安全である。ここで注意しなければならないのは、言語を媒介としない交流は極めて消極的労作であって、「価値を与えて他に知らしむる」という積極的仕事は成し得ないということである。もし仮に日本がその役割を充分に果してくれると、以上のべた文化とその交流の問題は英語教育と関係はないことになる。しかし、実情はその媒介体は「英語」なのである。「英語は国際語」だからという英語教育の目的にある要素は、実はここにある。従って、英語教育の重要性は「英語が国際語」だからというより、もう一步押し進めて我々は今その国際語を使う必要性が充分すぎるほど明白だからということなのである。国際理解とか人間教育の一環としての教養のための英語教育は本稿で今迄述べてきた文化とその積極的交流のための英語教育とは矛盾しない。何故なら、「国際理解」は他文化の吸収であり、「教養」は他文化を所有する個人（複数）の行動様式、思考様式を学習する事に外ならないからである。しかも、その思考及び行動の pattern は言語が中心的要素であることを思えば、矛盾どころか、それを押し進めることによって、日本文化に相対的価値を与えることが出来るのである。以上のことまとめると、結局、我々はもっと自国とその文化を大切にし、他の国に圧倒されないように、いやもっと積極的に自國と

その文化の価値を他へ売り込もうということである。そのためにも英語教育は必要絶対なる条件であると考えざるを得ない。

2

さて、話の出発点として次のことを問題にしよう。すなわち、同じ目的をもっていたとしても、必ずしも、すべての教師が同じ原理に基づいて同じ方法で教育にあたるとは限らないということである。さらに問題を掘り下げるなら、原理というものは唯一絶対なものなのか、それとも、そのvariant(s)があるのかどうかということになる。ある者は「ある」と言い、又ある者は「ただ一つの原理」ということを口にする。もっと深くこの疑問を掘り下げて見るなら、英語教育あるいは語学教育一般に、一体「原理」とか「根本理論」などというものは存在するのかどうかということになる。この問題を解決するには、英語教育と言語学の関係について触れなければならない。この両者の関係は、他の如何なる学問と英語教育との関係よりも深いといわれている。しかし、単に「深い」ということであって、言語学即英語教育ではないことを銘記しておかねばならない。さもなくとも、言語学に、ある特別な新理論が現われる度に英語教育も移り変わらねばならなくなるからである。実際問題として、言語学の研究結果の英語教育への応用限界といったものは存在して然るべきなのであるが、未だにこの分野は開拓されていない。逆に言語学との関係の「深さ」を忘れた語学教育、あるいは「関係の無さ」を主張した語学教育もまた今日の科学を否定するものである。従って、英語教育に原理が存在すると仮定するならば、その原理は言語学に求められて良い。言語学そのものの研究結果でなくとも、同様に言語学が一般的に基礎を置いている原理にでも良い。たとえば、Language is speech. というのは言語学のよって立つ根本であり、No two languages have exactly the same system. と言えば、むしろ、その研究結果になるだろう。問題の結論としては、語学教育すべてに根本原理はあると考えた方がよい。それは言語学の原理と共有的なものもあるし、またその研究結果の一部でもある。そして、その原理は多くの構成要素から出来ているから必ずしも普遍的なものではない。ある「原理」と称されるものは、ABCを基礎にしているかも知れないし、他の原理はABEFを基としているかも知れない。つまりvariantsはあるということになる。しかし、構成要素がfiniteなものであり、しかも、互いに相容れない性質のものでない以上、より多くの要素を包含する「原理」が最良と考えられて然るべきである。つまり、原理というものは、他と平行的に論じられるものではなく、山家保氏の言われるような、相似の二等辺三角形の大小を重ね合わした図で考へるのが妥当である。(図参照)、原理は色々ある



←(より多くの要素を含んでいる原理)

かも知れないが、結局最良というものは一時点においては一つと考えるのがよいことになる。さて、この原理の上に立つ方法(method)というものがまたvariantsを持つと考えられるが、これについては、学习心理、時間の労費の問題、drillの量と質のこと等を総合的に考えて山家保著「新しい英語教育」(学习研究社)その他に詳述されているので、ここでは省略する。

以上のべた原理の性格が明らかになれば、それを大学入試や高校入試の出来、不出来と直接比較して見たり、それをmethodと見誤って「特定の方法に片寄らず」とか言って見たりするのは適当でないということも明らかになる。しかし、原理が普遍的でも不变的でもないということは前に述べた。語学教育の原理は除々にでも、常に言語学や心理学の新しい研究結果に基づいて進歩するだろうということは充分予想し得る。だからと言って、Chomsky, Lees, Pastal その他の言語学者が提唱する理論は将来において、語学教育の原理に根本的改変を与えるだろうと見るのは早計である。何故ならその見方は、Transformational Theory がTagmemicsやTaxonomyと全く根本的言語学の理論において矛盾すると知りつつ、そのすべてが語学教育にapplicableだと考える見方だからである。同様に、Pike, Longacre, Elson 及び Pickettなどの主張するConstituent Analysis (Tagmemics又はThe Tagmemic approachとも呼ばれる)なども、そのすべてが語学教育のためのものでないことも明らかである。もちろん、部分的にはそれらの理論とその研究結果は語学教育の原理をより確かなものにし、かつ少なからぬ貢献をしてくれているのも事実である。しかし、ここでは語学教育の原理というものは、新理論によりあるいは、短い期間内に手の裏を返すようなものではなく、その進歩もほとんど、目に見えない程遅いものであるということを強調するのが適当なようである。そうして、その原理に立った方法をもう一度見直していただければ、第一の項で述べた目的論も満足なものになるし、さらに、その目的論に基盤を置いた方法論の探求が可能になるわけである。

3

本稿における第3の問題点として、大学での特にその教員養成課程において、又単科大学の英語教員養成課程においてもう一度深く考えられて然るべき点について触れることにしよう。卒直に言って、我が国の多くの大学では教育法の教育法が体系化されていないうらみがある。目的論、方法論、教材論(教科書の分析方法、教科書作成のための準備研究、教材教具の種類及びその使用法又は使用目的を含む)、テストの作成とねらい、評価、Language lab. の使用と目的など一応は大学の課程で研究されるべきである。しかも、どの一つをも極端に強調するアンバランスなやり方ではなくてである。そのためにも容易に入手出来る大学生のためのテキストが欲しいものであるが、筆者の記憶に間違いがなければ、上に挙げた各項目すべてを含むテキス

トは現在の我が国にはないのである。総合的にそれらを解説したものはあるが、大学生用のテキストではない。更に学生の多くは、以上の事柄について卒業後始めて研究をやり出すというのが実情である。筆者が間違っていないければ幸いである。つまり、英語教育発展のためにほとんど大学は具体的になにもしていないとさえ言える。更に悪いことは、大学の教師の中には教育法を「学問」とは考えられないといった風潮が存在していることである。もしこれが事実だとすれば、教育法に真剣な学生の育つ筈ではなく、高校生相手に文学論をぶちたがる教師（これも結構には違いないが）、又彼らを文法学者志望に見立てて、平氣で大切な一時間を文法の説明ばかり行なう教師が出て来たり、中学生に「文の法則」を長々と説明して、自分の授業に満足する教師を養成したりすることになる。それだけならまだ良いが、英語教育の発展を積極的に損う努力をする手合いで出現するのは、あながち彼らのせいばかりではないようである。

教育法は立派に学問たり得る。それは体系化された教育法のための「教材」の整備と、その原理を理解することに始まる。Bloomfield の *Language* を一年がかりで訳したり、Sapir の *Language* を輪読して英語教育法にかえるのでは困る。ましてや変形文法の解説をもって英語教育法たらんとする分については、何をか言わん哉である。まず、日本の教育系大学部が学部すべてでは、最小限1人の言語学を一通り学んだ教員が必要である。彼らのその言語学の知識こそ教育法に学問的基礎を与え得るものだからである。

更に言語学研究の方法も彼らによって明らかにされるなら、

(p. 8 よりつづく)

から更に進んで、外国語と母国語とを対立の中に捉え、両方の言語を分析・比較して、学習の困難点を先ず捉えて、これを重点的にドリルすることを教えている。

言語学習の過程についても、現在の言語学では Palmer の identification と fusion というものを更に発展させて、recognition, imitation, repetition, variation, selection の5つの段階のあることを教えている。そして特に variation と selection との関係では、Palmer 時代の指導技術の根幹をなしていた questions と answers との間に構造上の gap のあることを明らかにし、生徒の学習上の抵抗を出来るだけ少なくすることが指導上可能となってきたのである。

教材についても、Palmer 時代の教材が語彙管理を主としていたものが、現在ではそれに加えて、母国語と外国語との分析比較から構造中心となり、極めて重点的になってきたばかりではなく、Fries の successive small steps of contrast (連続する対立の小さな段階—*Foundations for English Teaching* 参照) の原則に依って学習上の抵抗が最小となるような教材の配列が可能になってきている。つまり新しい指導法は何から何まで理詮めになってきていい

学生達の将来は、より明るいものになるであろう。英文学者のみのグループによる中学校、高校のテキストが作られないで済むかも知れない。大学はもっと「実用的」な英語教育者を育てて欲しいと言ったら叱られるであろうか。叱られるとすれば、大学は学問をする所であるからであろうか。つまり、英語教育法は学問でないことになる。

Lado は Language teacher の資格として次の4つを挙げている。第1は、教える言語に精通すること、第2は、科学的教育法を体得すること、第3は、言語学の基礎知識を身につけていること、そして第4は、哲学、心理、教育等の周辺学科をやってあることである。以上のどの1つを欠かしても満足すべき語学教師にはなり得ない。もっとも、精通したり、身につける程度は問題であるが、全然やっていないと言うのであれば、それは論外なことである。英語を全然理解できないという者が英語の教師たり得ないと同様、我々は、教育法なり、言語学を全く知らないという者も又、英語教師たり得ないことを忘れてはいけない。大学の奮起を望んで止まない。

結局、僅かな期間でも海外へ出て見て強く感ずることは、人間教育という枠内で考える英語教育とは別に、日本が今世界の中に置かれている立場を明らかにして、その理解の上に方法論の研究が深くなされねばならないと言うことに尽きるようである。方法を深く考えて見るといった教師の姿はそこから生れるだろうし、大学教育の発展を願うのもやはり、正しくより深く目的を捉えることから出発するのだろうと信ずる。

(旭川市立光陽中学校教諭)

るのである。

よく「特定の指導法に片寄ることなく、生徒の心理、特性、経験などに即した方法を工夫すべきである」というようなことをきくのであるが、この場合見逃してはならないことは、この「工夫すべき方法」の基礎となるべき原則については何も述べられていないことである。これではまるで頼るべき理論がなく、経験だけにすがらざるを得なかつた1920年代である。

Palmer の 'multiple line of approach' なり、'eclectic principle' は立派な理論である。しかしながら大切なことは、1820年代から現在に至る約145年間に発展してきた言語の基礎理論を十分に研究して、自分のものとし、その上にたって取捨選択することである。

(ELEC 教育課長)



日英両語

音声の比較

(5)

国 広 哲 弥

V. 子音(承前)

10. J/Q,N,R,J/ (モーラ音素)

「モーラ音素」というのは、1個の音素でありながらその発音に要する時間が普通の /ka/, /kja/ などと同じ1モーラに相当するもののことである。このモーラ音素は日本語にはあるが英語には全く欠けているものである。しかしこれは音素としてそうなのであって、音声としてはあるモーラ音素のある異音がある英語音素の異音と同じ場合があり、干渉の原因となる。英語にはそもそもモーラ音素というものがないので、/J/ 以外は英米人にとっても大きな困難点となる。

/Q/ 「ツ」(つまる音)

この異音は後続の子音に同化して [p] [t] [k] [s] [ʃ] などとして現われる。この音素の干渉で *cutter* [káttə] が [káttə:] /kaQ'taR/ のようになり、[t] の持続部が長くなりすぎる現象はすでに本稿第1回目でのべた。逆に英米人は/Q/の聴取・発音に困難を感じるわけである。

/N/ 「ン」(はねる音)

この異音は概略次のようにある。

[m] :	[hombako] ¹⁾ /hoNbako/ 「本箱」
[n] :	[hondana] /hoNdana/ 「本棚」
[ŋ] :	[hogki] /hoNki/ 「本気」
[N] :	[hoN] /hoN/ 「本」
[Ñ] :	[hoÑan] /hon'an/ 「翻案」
[Ñ] :	[hoÑi] /hoN'i/ 「本位」
[ñ] :	[aÑuÑ] /'aN'uN/ 「暗雲」
[ẽ] :	[saẽ'en] /san'en/ 「3円」
[õ] :	[saõ'okw] /san'oku/ 「3億」

一般に英語の /n/ と「ン」とは同じであるという誤った考えがあるように思われるが、これはローマ字表記で「ン」を 'n' で表わしたり、*pen* を「ペン」と表記したりする文字の干渉による点が大きいと思われる。*E/n/* は常に [n] (即ち舌先が上あごに密着する音) であるが、「ン」/N/ の異音が [n] であるのは/t, d, n, c, z, r/ の前だけであり、他の音素及び休止の前では舌先は上あごに決して付かない。上に用いた [N] の示す音は、舌がほとんど休止状態にあり、奥舌面が軟口蓋にゆるく触れた状態で出さ

れる鼻音である。英語で /n/ の次に /t, d, n, l, r, č, ž, / 以外の音素及び休止が来る場合には日本人は舌先を上あごに付けることが非常に困難である。休止や母音の前で [n] を発音する訓練は從来もかなり行なわれて来たが、見落とされやすいのは半母音や /h/ が続く場合である。以前英文学の本の中でもよく「バンヤン」という人名を見かけたが、誰であろうこれは *Bunyan* [bánjan] のことであった。仮名書きするなら「バニアン」とすべきものである。*One year, one-way, one-horse open sleigh* なども仮名書きすれば「ワンニヤー、ワンヌエイ、ワヌホース」のようになるべきものである。*Input* [inpuT] は [imput] になりやすく、*increase* [ɪnkri:s] は [ɪgkrí:s] になりやすい。趣旨徹底のためには多少誇張して「日本語のンは 'n' ではない」とまで言ってもさしつかえないであろう。

逆に英米人が日本語を学ぶ場合 /N/ の発音は大きな困難点である。文字の干渉もあって /n/ になりやすい。/hoN'o/ 「本ヲ」を発音しているつもりが /hono/ 「ホノ」になってしまふ。*/N/* の distinctive feature はモーラ音素であることのほかは「鼻音性」のみであって、唇や舌の動きは全く irrelevant であることを強調する必要がある²⁾。

/R/ 「一」(長音)

この音素の存在によって日本語の母音は長短の2種類に分けられる。*/R/* の干渉によって例えばイギリス英語の /ɒ/ と /ɔ:/ のような音色と長さの両方が異なっているものを単に長さの差に還元してしまう傾向がある。

/ɒ/ } オ [o:] { [o:]

逆に英米人は日本語母音の長短の区別が困難である。

/J/ 「イ」

これは /a, u, o/ の後にのみ現われ、母音と合わせて2モーラに相当しながら1音節に該当する。

[kaɪ]/kaJ/ 「会」 Cf. [kaiN]/ka'iN/ 「下院」
[kuɪ]/kuJ/ 「杖」 [kwiki]/ku'iki/ 「区域」
[koɪ]/koJ/ 「鯉」 [koifi]/ko'isi 「小石」
/J/ そのものは音声的には E/j/ に近い。

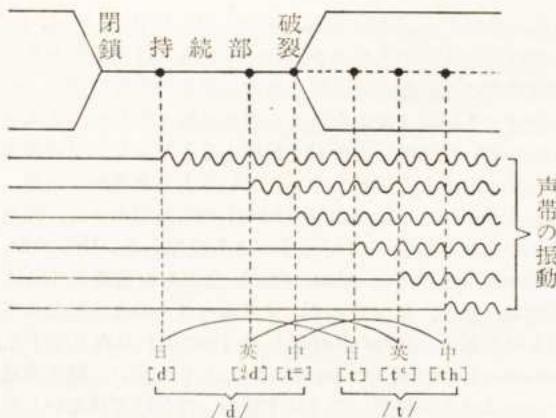
(2) 音声の面における比較

前項でも必要に応じて音声面にまで言及したが、なお二三注意すべき点が残っている。

破裂音

調音位置に関しては /t, d/ が問題になる。日本語では舌先が歯裏から歯茎にまたがるあたりに接触するが、英語ではずっと後退して歯茎のみに接触している。この位置及び破裂が強いことが恐らく原因であろうと考えられるが、/E/t の破裂は直後にわずかな摩擦をともなう。スペクトグラムを見ても [ʃ] に類する摩擦音の存在を示す黒い部分が明瞭に見られる³⁾。言うまでもなく日本語の「タテト」のスペクトグラムにはこの特徴は見られない。

次にすべての破裂音に関して語頭の場合について破裂と声帯の振動開始との関係を図式的に比べてみたい。参考として中国語（北京方言）の場合を併記する。



日 [d] 破裂よりかなり前に声帯の振動が始まり、破裂は英 [d] より弱い。

英 [d] 声帯の振動開始は日 [d] よりおそらく破裂に極めて近く、かつ破裂は日 [d]、中 [t=] より強い。

中 [t=] 声帯の振動は破裂と同時に始まり、かつ無気音で破裂は日 [d] より弱い。

日 [t] 声帯の振動は破裂にわずかにおくれて始まり、わずかに 'aspirated' である。

英 [t'] 声帯の振動開始は日 [t] よりさらにおくれ、かつ氣音も強くなる。

中 [th] 声帯の振動開始は英 [t'] よりさらにおくれ、氣音も英 [t'] より強く長く、[t] と後続の母音の間に [h] がはいるかっこうになる。

上の図を見て興味深く思われることは、日本語の [d] と [t]、英語の [d] と [t']、中国語の [t=] と [th] がそれぞれほぼ同じ距離をおいてへだたっていることである。そして各言語において前者が /d/、後者が /t/ に該当しているわけである。

/t/ について語頭以外の位置で注意すべき点は(1)/V-V/の位置でも [t'] であること(2)/s/-/V/の位置では無気・硬音であること(3)休止の前では破裂が起らないことなどである。

/d/については、/V-V/の位置では完全に有声であること、休止の前では後半乃至は全部が無声化することなどがある。この無声化した [d] は軟音である点で硬音の [t] とは異なる。

注 1) [hotpbako] のように成節音の [m] を記す表記を見ることがあるが、厳密にいえば正しくない。これでは [hotp-] の部分が 2 音節に該当することになる。実際には [hom-] は 1 音節であり、/N/ に限らず他のすべてのモーラ音素はそれ自身では音節を構成しないという特徴をもっている。

注 2) テレビで流行歌手などの口元を見ていると「ン」を子音や休止の前位置で [m] で発音している。ラジオの場合も口こそ見えないが同様な発音していることがテレビ出現以前から観察されたが、恐らく声学の方では特にこのように指導しているのであろう想像される。このようなことが起りうるのも唇の動きが irrelevant であるためである。

注 3) *Jacket, bucket* が外来語として日本語に取り入れられた際

以上 /t, d/ を例にとって述べたことは同じように /p, b; k, g/ にも当てはまる。破擦音の /č, j/ の場合も同様である。休止の前の無声化に関しては /v, ɸ, z, ʒ/ も同様である。

細かな点で注意すべきものとしては、*little, middle* など /tl/, /dl/ となる場合の /t/, /d/ は 'lateral plosion' (側面破裂) をなすこと、*mountain, sudden* など [-tθ], [-dθ] となる場合は 'faucal plosion' (口蓋帆破裂) をなすことがあること、*eighth [eɪtθ]*, *width [wɪdθ]* の [-tθ] | -dθ] は破擦音的であって、[t] | [d] は [θ] の位置で破裂を起すこと、米語では *facts* などで [t] が落ち [fæks] となることがあること、米語ではさらに *matter* などで [t] が有声化して [t̬] となったり [t̬] (舌先はじき音) になったり、あるいは [t̬] になったりすることがある、などである。又真似をする必要はないけれども、/V-V/ や休止の前の位置で /t/ が [θ] (声門閉鎖音) になることがある。これは婦女子で柔らかな発音をする人に見られる。イギリス英語で観察したことがあるが⁴⁾ /V-V/ の位置その他で /t/ が摩擦音化することもある。

/θ/ を持たない日本語の方言では語中の /g/ は普通摩擦音化して [ɣ] となる。これが E/g/ の発音に持ち込まれる傾向が著しいので注意を要する。松江市の方言は /ŋ/ を持たないがこの [ɣ] は現われない。東北や土佐の方言では、位置により、又方言によって色々差があるが /b, d, g/ が鼻音をともない、[mb, nd, ng] になったり、直前の母音を鼻音化したりする特徴を持っているので警戒を要する。J/b/ も語中では摩擦音化して [β] になりやすい。

/w/

/w/ は東京方言などでは /wa/ 「ワ」にのみ現われる⁵⁾。ただしこの /w/ の唇の円めは英語の場合より弱い。「前から見ると、上下に狭く横に長い形をしている。しかるに英語の [wil] will, [wo:k] walk などの [w] (有声) は、口角が左右から中央へ引寄せられ、唇は前へ突出され、前から見て丸いすきまを形作る。」(服部『音声学』岩波全書、§ 5.2.3.)

/n/

E/n/ は E/t, d/ と同じ位置で舌先が閉鎖を作る。J/n/ は /ni, nj-/ では [ŋ] (口蓋化した [n]) になるが、E/ni, nj-/ ではそういうことはない。

(島根大学助教授・ELEC研究員)

「ジャケツ」、「バケツ」の姿をとっているのは原語が複数形であったとも考えられるし、又単数形で、この摩擦音をキャッチしたものとも考えられる。

注 4) David Friend 氏担当の NHK 英語ニュースにおいて。

Gimson (*Introduction to the Pronunciation of English*, p. 158) はこの現象に触れ、*important* を [im'po:tənt] と表記しているが、この [t̬] の示す音は普通の [S] とはちがって、縦溝ではなく、舌端のほとんど全幅で生ずる摩擦音である。

注 5) 出雲方言には /we/ がある： /'awe/ 「青い」， /to'we/ 「遠い」。尾崎島の五箇村には /we/ のほかに /wi/ もある /'wi:rekyoru/ 「浮いぢよる」。又共通語で助詞の「ヲ」を [wo] と発音する人もかなり見うける。



中・高英語教育の接点と Oral Approach

岩 井 茂

端的にいって日本の場合、中学・高校それぞれ困難な状況のもとで大方が健闘しているという事実においては両者の間に大差があろうとは思われない。ただ大事なことは、両者がそれぞれ正しい共通の方向を向き、それぞれ妥当な方法で実践しているかどうかということであり、そして両者の間に gap がないかどうかということである。幸いにして両者の方向が一致している場合でもなお、ある種の隙のあることが多い。

一般に喰い違いとか gap とかいうものは、たとえば前提や、現状認識や、概括のしかたの違い、などによることが多いが、上に述べたようなこともそのどれかに関わるわけで、中・高英語教育の接点を考えてゆくと、どうしてもこれらいくつかの要因が両者の間に錯綜していることに気づく。たとえば Oral Approach について論ぜられる場合もそうである。

◇高校段階と Oral Approach

「低学年では Oral Approach は有効だし、また実施可能だが、高学年（この言葉は中学高学年をさすこともあり、高校段階をさすこともあるようだ）では技術的にも実施困難だし、第一、もっとほかにやるべきことがある」という意見はかなり多いのであるが、この種の意見はたとえば、「高学年でも、低学年と同じ程度に Oral Approach が必要だし、また同一授業形態で実施すべきだ」といった発言と同様に問題を孕んでいる。

たとえば、この場合（後者）の「高学年」という表現が中学高学年をさすならこの考え方は正しいが、高校段階をさすなら部分的には正しく、部分的には正しくない。はっきりいえば、この 2 つの意見は前者・後者ともに Oral Approach の本来の対象ならびに技術を理解する上で rough なところがある。

私の考えではこれらは、「一般に中学高学年においては、hearing, speaking はもち論であるが reading, writing の面もかなり強化されなければならない。それを能率的に達成するための必要条件として Oral Approach は依然として重要である。その発展した段階である高校でも Oral Approach は有効であるが、実際には生徒が中学段階（第 1 段階）でどれだけ目標を達成したかという度合いによって実施形態が変ってくる」というように修正されなければならないと思う。

◆いわゆる第 1 段階（the first stage）

Fries は Oral Approach の名称のよって来たる所を説明しているくだりで、「ここでいうオーラルは教師の指導の手順に対する制約ではなくて、生徒が第 1 段階（the first stage）の言語材料をマスターする上での特定な目標を強調している」とい、その第 1 段階とは「これは日本では少なくとも（at least）中学校の 3 か年間にあたるようと思われる」と自ら注をつけている（*On the Oral Approach*）。このことは端的に言えば、Oral Approach の主たる対象とされるものはまず中学段階である、ということである。順序としてこのことははっきり記憶されなければならない。また、このことから、Oral Approach は中学段階では有効であるが高校には不向きである、という考えも生れてくるのであるが、これについては果たしてどのように単純に考えてよいかどうか。ここで注意しなければならないのは、「少なくとも（at least）」という表現である。これは、たとえば大学生や社会人が英語を brush up する場合にも依然として Oral Approach が有効だ、という含みを表わしており、そのことは Fries 自身別のところではっきりいっていることであるが、ここでは大学生や社会人の問題などはさておくとして、現実に日本の中学校の段階でどの程度第 1 段階の目標（たとえば同じ著者の *Foundations for English Teaching* に示されているような教材）を master しているだろうか——、つまり、native speaker によって自然な速度で発話されたものを即座に理解し、正しく反応することができ、基礎的な示差的対立を示す音・語順・語型などのすべてを master し、自然な速度で発話できるだろうか——？ Oral Approach を意識的に行なっている学校では他の学校に比しその効果は著しく挙がるであろうし、また実際挙がっているのではあるけれども、生徒個人個人の達成度ということになれば、義務教育の生徒の素質が千差万別であるのに比例し、また教材や教師の現状に比例して、その達成度は極めて凹凸が激しい。図式的に一率にゆくものではないのである。このほかに Oral Approach の洗礼を全く受けない生徒も全国には数多い。このような variety に富んだ生徒が高校に入ってくる。中卒者の進学率が年々に高まり、高校が事实上義務教育に近づきつつある現状からしても、この問題の深刻であることは予想に難くないであろう。このことを考えずに高校の英語教育、ひいては高校段階の Oral Approach を考えることはできない。

◇高校英語教育に求められるもの

高校段階というとすぐ世間で考えるのは受験態勢のことで、よく「予備校化」という言い方で槍玉にあげられる。確かにそのような傾向はないとはいえないが、実業高校はいざしらず、多くの普通高校では男子の場合90%以上（あるいは全員）が大学進学を希望しているという実情では受験態勢そのものを批判することは困難である。これは数段高い次元から解決を要することであって、現場の人間がおいそれと解決できることではない。

そして受験態勢といつてもべつに○×式の練習ばかりやっているわけではない。むしろそのようなmultiple choice方式に対する反省はかなり前からなされており、大方がproductiveな問題を取り組むようになっている。大学入試もそのような意味ではひとところに比してかなり改善されてきたということができる。問題の質もよりessentialなものになりつつあることは喜ばしい。そんなわけで、大学入試を諸悪の根源とみなす見方に安住（？）することはもはやできない。もっとも hearing, speaking をとり入れた大学は極めて少數であって、この方面的改善は今後の問題であり、その趨勢が高校英語に与える影響はいろいろ予測できるのである。

しかし現時点においては、大学入試にhearing, speakingを大巾にとり入れることについて、高校の現場からあまり大きな支持が得られるとはちょっと思えない。というのは次のような考え方があるからである。

「日本はインドやフィリピンと違って、英語が話せなければ意志の疎通に不便を来たすということもなく、大学の講義ができるとか分らないとかいうこともない。国際交流が盛んになったといってもその衝に当る人の数は限定されているし、第一、そのような人々は簡単な日常会話程度では話にならないのだから専門機関で研修すればよい。また、日常会話程度は海外に行く必要のある人ならむしろ海外で覚える方が能率的、効果的である。そのようなわけで、一般の国民を養成する高校としては読解力を身につけ、海外諸国の culture を吸収する力を養うことに主眼をおく方が得策である。基礎構文の反復練習ばかりをして初等の会話力を身につけたところではじまらない。」

このような考え方 ironicalな言い方をすれば、駐日米軍も僅小になり Olympiad も過ぎ去った昨今の日本ではかなりの説得力を持っているようである。そして一面の真理を含んでいるのも事実である（その部分にまで眼をつぶってはならない）。しかし誤解の最たるもののは基礎構文云々のくだりであって、それでは oral work の目的と機能とを理解してはいないことになる。

Oral Approach ではもちろんいろいろの aural-oral drill を行なうが、その最終目標は必ずしも日常会話ではない。結果的には hearing, speaking にも上達するとしても、同時に目標は reading, writing にも置かれている。場合によっては純然たる multiple choice の入試対策にもなり得るのであって、そのいずれの場合でも前述の「第1段

階」を達成していれば目的にそって有効に進めることができる筈である。どうもその辺にまだまだ誤解があり、啓蒙活動も不十分であるように思われる。そして最善の啓蒙活動は実際の授業の上に実証してみせることであるが、中学段階ではいろいろの学校がすでに幾多の実例を残している。しかし、高校独自の形態のものが効果的・継続的に行なわれているということはあまり聞かない。中学のそれと全く同じ形態で行なわれた実験例はいくつかあるが、前述したような理由によって、もっと suitable な形が工夫されるべきだと私は思う。

◇高校は第2段階 (the second stage) か

「第1段階」の達成度 100% というような中学卒業生は仲々いないかもしれないが、それにごく近いという者ははある程度いる筈である。達成度 10~20% という者も学校によってはかなりあり、その中間のさまざまな位置に位する者が無数にいる。

もちろんこれら凹凸の激しい生徒たちは高校に入るときにある種の地ならしは受ける。1つはもち論、水準以下の生徒は入学試験で落されるということ、1つは学校によって（その名声とか実績とかによって）自ずから志望する生徒の層がきまつてくる、ということである。そうすると、学校によってそれなりに生徒は均質化するのではないか、能力の格差は問題にならないではないか、と思われるかもしれないが決してそうではない。水準以下と書いたがこれは絶対的なものではない。受験者数や平均学力は毎年違うし、地域によっても違うからあくまで相対的なものにすぎない。たとえば某校の1年生約500人について実力テストをしてみた所、99点という者がいた反面22点という者もあったのである。

このように大方の高校には、達成度の実にまちまちな生徒が入ってくる。これを受入れる高校側でなすべきことは、理論的にはまず、第1段階をほぼ達成している生徒に対しては第2段階（仮称）に進めてやらなければならず、第1段階の達成未だしという者に対しては、それを達成するように指導しなければならぬ。そして後者（遅れている者）に対しても、いつまでも第1段階の指導内容を扱っているわけにはゆかないのであって、できるだけ早く指導要領に定められた高校の教材を用いなければならない。<これは制度的にやむを得ないという意味であって、現行教材が十分に合理的だという意味ではない。>

そのようなわけで、中学段階を第1段階とすれば、高校段階はある者にとっては第2段階であるかもしれないがある者にとっては1.5段階であり、更にある者にとってはさし当って第1段階の復習と補充から始められなければならないということになる。従って高校における Oral Approach を考える場合、つぎの2つの大きな筋道があるのではないか。1つは第1学年の初期にあって中学段階の集中的復習ないし補充強化の段階 (preparatory course) の Oral Approach、もう1つはその上の高校本来の段階、い

わば第2段階で行なわれるそれである。

◆Preparatory course

私の学校では今年、第1学年の4月から6月中旬までを preparatory course とし、中学3年間の教材から basic structures とみなされるものを一応全部抜き出し、これを print して与え口頭ならびに書くことを通じて drill を行なった。

私の方法は、教材は既習のものであるので導入段階の作業は必要のあるものを除いて省略し、reading aloud, recitation, structure drill (substitution, conversion, expansion のうち特に conversion に重点をおく)、ならびに dialog 等を行ない、これに written test を加味するというものである。なお水準以上の生徒を足踏みさせないために、平易な story-book を与えて家庭学習を命じ、定期的に質問を受けつけ test も行なった。

こうして6月中旬以降に高1の教材に入ったのであるが、組編成は実態に応じて上中下3段階（上中下各3クラス、計9クラス）のものになった。

能力に応じた指導ということは、私は上も中も下もそれぞれに引きあげられるだけ引き上げることだと思う。そのような意味で教材は全部共通のものを用いるほか、上には一層のこ入れ、下には不適応生徒の出ないような配慮——面接指導、補充講習などが必要になる。私の学校では4月～7月の4か月の間に英語の一齊テストが前後5回行なわれるが、そのつど成績度の低い生徒とできるだけ面接して学習方法等について相談にのった。またこの者たちに対しても夏休みの間に同僚の協力を得て10日間の補講を行なった。

この夏期補講は、昨年度は preparatory course を置かなかったので今年度の preparatory course に準じた形のものを夏休みに行なったが、今年度は1学期の間にすでに preparatory course を経てきているのでこれを繰り返さず、比較的複雑な修飾構造や語順顛倒など1年生の特に弱点とする構文に主眼を置いて reading と、基礎的な英作文とに主眼を置いて行なった。

◆高校の教材と指導法

さて次には高校本来の教材の扱い方であるが、中学段階（第1段階）の学習目標と学習内容は Oral Approachにおいては明瞭に示されているが、高校段階のそれは明瞭でない。前者のそれが極めて明瞭なのは、第1段階の目標が「基礎教材の完全学習 (thorough learning)」(Foundations)を狙っている以上当然である。完全学習とは「生徒はそれを口頭で<談話の普通の速度で>発表が<応答も>できなければならない」ことをさす。（同書）

現行の高校の教科書では Book 1 の冒頭から oral production にはどうかと思われる複雑な文の出てくるものもあり、さきに述べたような生徒の甚だしい不均質といまつて、すべての生徒にすべての文の「完全学習」を要

求することは無理であり、実情に即したものではないと思われる。

従って、より basic な構文については発表力をつけるために mim-mem から recitation, structure drill も行なうことが必要であるが、その他の structure は recognition にとどめてよいと思われる。但し recognize させるための方法は慎重に考えなければならないし、recognize したかどうかの check は合理的な方法でなければならない。また、recognition を考えるとき、中学段階では structure 中心でよいが、高校では更に paragraph の理解に重心を移してゆく必要がある。Check of understanding もそれを狙ったものが考えられなければならない。多読・速読指導の場合特にそうである。

これらのことを考え合わせ、Check of understanding の対象となるものを整理してみると次のようになる。

1. Recognition にとどめる高度な教材
 - a. Words, collocations (但し synonym に言い換えられること)
 - b. Structures (但し paraphrase できること)
 - c. Paragraphs (但し generalize できること。場合によっては日本語で可)
2. Production までできなければならぬ基礎的な教材
 - d. Words, collocations (synonym, antonym, derivative に言い換えられること)
 - e. Structures (そのままの形で発表できるだけでなく、substitution, conversion, expansion もできなければならぬ)
 - f. Paragraphs (英語で generalize できなければならぬ)

この場合解決されなければならないことは次のようなことであろう。

3. Recognition 用の教材と production 用の教材をどのようにして見分けるか。(What to teach)
4. Recognition, production それぞれの指導方法。(How to teach)

3. についていえば、Oral Approach の特色の1つとして第1段階（中学）の教材要綱 (corpus) が発表されているのであるから、その発展した形として高校用の具体的な教材要綱（教科書である必要はない）が発表されることが望ましい。現状に於いては教授者の判断にまかされている形である。

4. については、原理的には中学のそれと共に通しているとしても、1時間の procedure としては中学のそれよりもずっと simple なものであることが望ましい。なぜならば、教材そのものが複雑化した段階で方法も複雑なものになれば抵抗は加速度的に増大する（生徒・教師ともに）からである。たとえば、機械は単純な構造であればあるほど操作もし易く、故障も少ない。従ってよりよく普及もする、というようなものである。

なお、上記の1.2. と関連して Check of understanding

の方法を一応次のように考えている。

5. きわめて初步的で平易な材料については、自明のものとして特に触れない。（但し、能力下級の組では実情による）
6. 中程度の内容のものについては、できるだけ英問英答で理解度を check する。
7. 高度の材料は、完全な英文和訳をさせて徹底的に説明を求める。

教師の側の explanation の方法もほぼ上記に準ずるようにしたい。

つぎに oral introduction のことであるが、高校の全学年を通じていえることは、これは hearing としての機能を第一義的に考えた方がよいということである。高校生は当然辞書をひいて十分に予習してくることが望ましいし、それらに対して学習内容を全く未知のものと仮定して導入する形態（中学段階の procedure）の introduction を行なうのは不自然であり、loss でもある。思いきって純然たる hearing の形態で recognize させ、理解度を check する方が合理的で、形態としてもすっきりする。

以上述べたようなことに配慮しつつ、学年が進むに従って読解力と作文力に一層の比重をかけてゆくようにするのがよいと思う。Oral Approach は、その目的が読むためであっても書くためであっても、最も有効な入門の方法であることは再三 Fries の述べている通りであるが、口頭作業と読み、書く作業の接点については、特に高校段階で解明を要するものが理論の面でも実践研究の面でも多々あるように思われる。

◆おわりに

そのほか、高校英語教育を論ずるときに問題になるものにいわゆる英語A、英語Bのことがある。指導要領解説をみても英語Aは就職向き、英語Bが進学向きと割り切られているようであり、前者が「基礎学力」特に「運用能力」を養うことになっているのに対し、後者は「読解力」や「作文力」の養成にかかるべく、とされている。（指導要領解説 p. 17 及び p. 57 参照）また新語の語いも英語Aが1,500語といど、英語Bは3,600語といど、更に文法事項や学習活動等についても差異がみられる。

それらはいずれも現実の要求からなされたのであるとしても高校英語教育を複雑なものにしているのは確かである。

私の学校では必修として全員に英語Bを課しているが、2・3年の選択増課として更に学校独自のA（2単位）とB（4単位のものと2単位のものとある）の2コースを置いている。内容や指導方法もそれぞれ異なるわけである。

以上のことをまとめ言えば、まず高校入学時の生徒の能力差に対応した指導（preparatory course）があり、次に高校用の教材に入れば recognition 教材か production 教材かを見きわめることと、それに対応する指導法の問題がある。また、reading と grammar composition、及びその他選択や増課の時間、英語A、B等々に応じた授業形態の問題がある。それらのすべてと Oral Approach はそれぞれ接触面を有しているはずであるが、同時にそれらのすべてが画一的にはゆかないことも自明である。

そのような、いわば複雑な局面の中で悪戦苦闘している大方の現場教師は、私をも含めてややともすると自分の守備範囲しか見えなくなりがちであるがそれではいけない。少なくとも中学と高校、そして高校と大学の接点については両者がそれぞれ問題点を熟知し、互いに歩み寄る態度で接点特有の問題の研究を深めることが必要である。

この小論では中・高英語教育の接点について、主として高校側で配慮すべきことを考えてみたのであるが、最後に中学側に要望したいことを1つだけ書くことにする。それは中3で oral work を放棄することなく、十分に否十二分に drill してほしいということである。この場合、受験対策と称して oral practice を放棄することはどのような観点に立っても誤りであり、有害である。

中3の oral work が困難であるというのは教材に出てくる structure をそのままの形で drill するからであり、たとえば一旦 modifiers を取り去った simple な形で与えたのちに conversion practice を種々行ない、そのうちに expansion practice に移ればさしたる困難はない。Hearing についてもこれに似た工夫は可能であるし、高校用の教材についてもある程度このことはいえるのである。

（神奈川県立新城高等学校教諭）

E L E C 最新刊案内

E L E C 英語会話教本 1,2

▶本書は日常会話を普通教室で指導するために作られたもの。第1巻は26課、第2巻は24課からなり、各課は日常会話によく出てくる topics を中心とした Dialog と、その Exercises 1, Exercises 2 となる。

▶Exercises 1 は代入を主とする簡単な文型練習。

財団法人 英語教育協議会

A 5版 各巻約220pp. 各¥480

5号テープ 9.5cm/sec 制作中

▶Exercises 2 は設定された場面（Situation）における問答の練習。

▶このように文型中心の練習と実際の場面に即した練習とを巧みに組み合わせることによって、実際会話の力を能率的に伸ばそうというのがこの教材のねらいである。



授業の効率化をめざして

中尾和弘

中学の経験は4年目で、まだ教授法は学習の段階である。本校赴任頭初から *NEW APPROACH TO ENGLISH* に接したため、この指導法を学びとることを目標にしてきた。とりくんだ問題は Teachers' Guide に示されている Oral Introduction 及び Variation & Selection exercises をいかにして10分ないし15分間に cover するかであった。現在私は3年生に教えているが、1年の時はたいした量はなく問題はなかったが、2年に進むと量が大変多くなり、時間の配分及び授業の能率化が問題として大きく浮かびあがってきた。

以下私のこれまで採った方法及び *NEW APPROACH TO ENGLISH* を使って感じたことを述べてみたい。

1. 興味について

一般に beginners にとって英語は面白いが、学年が進むに従い難かしくなるため、英語に対する興味を失うと言われているが、まず私はこれに疑問をいたいた。中学に入學頭初は英語はまったく新しい学科であり、学習者が非常な興味をもって反応を示すのは当然である。しかしこで考えなければならないことは教授者が学習者の興味を失うまいとして、発音、Intonation 等をおろそかにしてはいないだろうか。英語の発音は日本語のそれとは母音においても子音においても大きく異なることを最初から徹底して指導すべきである。Rhythmにおいても然り、これをいい加減に指導しておいて後で矯正しようとすれば学習者には非常な負担となり、興味を失うという結果になる。構文にしてもいつも日本語に置きかえていると Thinking in English の習慣は身につかず、日本語に置き換えることの出来ない構文に接した場合、非常な抵抗となる。現在私は3年生に教えているが、1年の時は彼らには非常な負担であつたらしい。1、2年の教材はほとんど日本語におきかえる作業はしなかった。3年では3～5分程度主として私が大体の意味を日本語で言っている。現在は面白いほど repetition がよく出来、毎日の授業が楽しくてたまらない。生徒達も上学年になるに従い興味が増してきたと言っている。これは ELEC Bulletin 15号に掲載されている水海道中学校の中山先生の報告と一致していて意を強くしている。

2. 発音指導

Oral Approach の指導理論である contrast により発音指導をしてきた。日本人に特に苦手である/i/と/i:/,/r/と/l/等最初から徹底して指導したため、現在では面白い

ほどよく判別出来、又発音出来る。特に2年の時は佐賀大学の外人教師の助けをかりて指導したのが大きく成果をあげた。

Tape は毎時間利用している。各組に準備係を設け、授業の始まる前の休み時間に係が tape を tape recorder にかけ、授業開始のベルと同時に級長が tape をまわし、前時の教材の reading を2、3回することにしている。Tape はこのように Review の際と新教材の Reading の時利用している。1年で大体英語の発音は出つくしたので、2年の時は新教材の中からもっとも頻度の高い音を1つとり出して聞かせてきた。たとえばその日の教材に /æ/ 音を含んだ単語が多い場合はそれらの母音に下線をひかせ、重点的に指導した。ただ慢漫と聞かせるよりも問題をもって聞かせると一層の効果が期待出来る。語と語の liaison にても同様である。たとえば He's studying Spanish. とか He has just started. の斜字体部分はそれぞれ/s/ 音、/st/ 音は1回しか発音されていないのに気付かせる等成果を挙げてきた。

3. Teachers' Guide の利用

NEW APPROACH TO ENGLISH の Teachers' Guide を3年間出来るだけ忠実に使用してきたが、2年になると Variation & Selection の量が多く、Guide の時間配当に従った授業が非常に困難になった。個人に言わせた後全体に repeat させても文が長くなると大きな声で、そろって、はやく発音出来ないので、2、3度同じ文を repeat させていると10分間では多くの練習は出来ないようになってしまった。従って Variation のみで終り Selection や T-P, P-P はしないまま授業を終っていた。相当準備はしたつもりでも、仲々うまく行かない場合が多かった。復習の前提条件に暗誦は家庭学習としていつも課していたけれども、Variation になるとどうしても smooth に行かなかつた。でも2年の終りから3年の初めになると生徒が慣れてきて、面白いように repeat 出来るようになった。同時に私の方の準備にも一段と工夫がなされるようになった。Reading は録音テープを何度も聞いて repeat テープの速さ、Rhythm, Intonation と全く同じようになるまで、練習を重ねた、更に Pattern practice で扱う文型はカードに書いて、与える cue はそのカードの裏に記入するようにした。

たとえば

(表) *They let the French continue to speak French.* 12-4④*

- * 12-4④はLesson 12の4時間目の4枚目のカードを意味している。

<i>The English.....to speak English</i>	
<i>Them</i>	
<i>Us</i>	<i>(me) to read a book</i>
<i>Him</i>	<i>(us) to play baseball after school</i>
<i>Her</i>	<i>(him) to get up early every morning</i>
.....	

とし表をみせて生徒に single, double で repeat させ、すらすら言えるようになるとカードを下に置き、もう一度 single repetition をさせた後 substitution, conversion 等の作業を行なうようにしている。今では個人→全体の学習活動がほとんど一回で満足出来るほど大きな声で、そろって早く発音出来ている。

目下文型練習の speed で目標にしていることは10分間に80以上の異なった文を言わせることである。これは机上の計算だけれども可能であるという確信がある。

たとえば

I don't know what time my mother got up this morning. という文は約2秒で言うことが出来る。Single repetition で約2秒 my mother の部分を置きかえる作業で my father (he, she) といってある生徒を指名するまでの時間が3秒あれば十分、その生徒のいう時間が2秒、全体で2秒、従って cue から始まり個人→全体と終るまでに7秒程の時間がかかる。1分間に約8個の文が、10分間に80個以上の文が言えるという計算になる。しかしこれを可能にするには与えるべき cue をよく整理精選し、生徒に少しの混乱も起させないよう配慮しなければならない。現在は上述のカードの裏に10個ほどの cue を書いている。代名詞を cue として与える場合は picture cards があれば絵の中の少女を指して She doesn't know what time her mother got up this morning. という文をいわせ、少年を指して He doesn't know what time his mother got up this morning. といわせるが、適当な絵がない場合は生徒(A)を使って最初基本になる文 I don't know what time mother got up this morning. をいわせ、その生徒を指して他の生徒に He/She doesn't know what time his/her mother got up this morning. をいわせることが出来、Pupil-pupil Dialog では(A)君に Do you know what time your mother got up this morning? に答えさせ他の生徒同志に(A)君のことについて問答させることが出来、学習活動に変化をもたらしている。

4. 机の配列について

授業とは教師と生徒との間に教材を媒介として営まれる学習活動であると言われる。授業の成功如何は教師の力と

熱にかかっていることは言をまたない。このために毎日毎日200名分の小テストの採点と新教材の導入に使う New words と New phrases のカード作り、適当な絵を探すこと、時には自分で拙劣な絵を描いたり、Pattern practice に使う文型の cards の作製に追われている有様である。それでも力足らず悪戦苦闘の毎日を送っている。

教材は構造中心 (Structure-centered) の言語学的に正しく選択、配列された教科書 NEW APPROACH TO ENGLISH を使用しているので一応問題ないとして、学習者の側に改善すべき問題はないか、知能差その他心理的にも個々に問題は山積しているが、少なくとも50分の授業時間全神経を傾注して教師の指示に従う雰囲気を作りたいものである。

1クラス50名という大きな学級になると全生徒に50分間注意を集中させることは容易ではない。

これは本年度の ELEC の夏期講習会に参加してヒントを得たのであるが、50名の生徒を12, 3名の4つの group に分け、その group の生徒は机をぴったり寄せ合って教室の真中が十字形に約1mから1.5mの通路が出来るようにして、全体から half, quarter と repeat させる指導を試みたがこれは失敗し、現在は真中でクラスを半分に分けて指導している。このようにすると全体で言わせる時とほとんど変わらないくらい clearly, loudly, rapidly に発音できる。それから50名の大きなクラスでは前の生徒と後の生徒とでは hearing にしても、教師の指名の回数にしても、又生徒の注意力の面からも差が相当認められるようと思われたので、現在は毎時間前列から後列へと一列ずつ席をはずすようにしている。最後列の生徒は次の時間には最前列に移動する。従って英語の授業の始まる前の休み時間は真中を大きくあけて左右に大きな2つの group を作る作業と席変りの作業がいつも行なわれている。

(佐賀大学教育学部附属中学校教諭)

前号の誤植訂正

「日英両語音声の比較」中、下記の誤りがありましたのでお詫び訂正いたします。

	(誤)	(正)
p. 39 右17行	/h(i, j)/	/n(i, j)/
〃 〃39行	[hɔ:]	[ʃɔ:]
p. 40 脚注4	「綿・波・泡」	「綿・皮・泡」



英語教育相談室

◆解 答 者◆

山 家 保

前号でお知らせいたしましたように ELEC では、英語教育上の諸問題に関する質疑や相談に対して専門家による回答を提供する「英語教育相談室」を開設しております。その中から一般性のある問題を取り上げて紙上でも扱うことにしました。今回は ELEC 夏期研修会で出された問題の中から「復習指導」と「新教材の導入」に関するものを選んでみました。

(1) 復習指導について

- (1) 「復習は家庭学習に期待する Oral Approach であるが、家庭学習が期待出来ない地域社会ではどうするのか。」

この指導法は宮城県栗原郡若柳中学校や茨城県水海道市水海道中学校のような純農村地帯の学校でも、父兄の多くが水産加工の日傭労働者であるような宮城県石巻市湊中学校のようなところでも実践研究が行なわれ、既に発表されている見事な成果があがっている。

まず教師の英語教育に対する熱意が生徒に知らず知らずのうちに伝わり、生徒が教師に心から協力する態勢がなければならない。

つぎにその日に習ったことを全部暗誦出来るようになるためには、mim-mem や reading に充分時間をかけて、生徒が最も暗誦しやすい状態になって下校するようではなければならない。writing も第一学年の第一学期の始めから徹底した指導を行ない、学校での writing の指導は第一学期末で終了するようではなければならない。

このようにすれば、過去の研究指定校、研究協力校が証明してくれたように、このような家庭学習を70~80%の生徒は30分以内で終了するのである。

農繁期で家事の手伝いをする生徒達でも、僅かな時間、たとえば登校から始業までの短い時間内でも、このような家庭学習の大部分を終ることが出来る。

要するに教師の熱意があれば、いくらでも創意工夫が生れると思うし、このような家庭学習を水海道中学校の第3学年の生徒の85.9%が負担に感じていないと答えている程度で、決してむずかしい要求ではない。

この際1時間で指導する教材が、充分に咀嚼され、消化される分量で、決して多過ぎてはならないことは言うまでもない。普通新しい語彙・新しい構造だけの oral introduction で、10分ないし15分で cover 出来る範囲が本時の教材の範囲となる。

(2) 「復習の範囲は前時の教材だけでよいのか。」

生徒はよく前に習ったことを忘れてるので、復習では前時の教材のみならず、もっと前の教材をも復習の範囲に加える必要はないかという質問である。これに対する答は前時の教材だけを復習の範囲にするということである。それはもしも復習の範囲をずっとさかのぼって拡大すると、前時の teaching points の復習の焦点がぼやけ、復習が intensive な、重点的なものとはならない。この点につい

て Palmer も *The Principles of Language-Study*, 1921 の中に Immediate memory before prolonged memory といい、ずっと前の教材よりも、すぐ前の時間の教材をよく memorize していることが大切であることを指摘している。もっともこの場合、教材の配列が重要で、重要な項目は反復練習出来るようになっていなければならぬ。

(3) 「Variation と Selection の分量およびその指導の順序について」

毎時間新しく出て来る pattern の数はせいぜい、2つか3つである。従ってこれらの variation の練習はそれ程多くの分量にはならない。これに反して文脈全体についての selection の練習は多角的な questions が可能になるに従って多くなる。これは単なる印象に過ぎながい、pattern-practice のうちの3ないし4割が variation で、6ないし7割が selection という割合になるのではなかろうか。variation だけの pattern-practice では不充分である。生徒は selection の練習により多くの興味をもつものである。

この variation と selection も、各項目毎に variation と selection をするのではなく、まず復習教材全体の中から必要な variation の練習をまず実施し、つぎに文脈全体についての selection の練習を実施するのが建前である。

(4) 「Pattern-practice の speed と cue の出し方」

Pattern-practice は speedy に行なわなければならぬ。その理由の第一は、speed がなければ、いくら時間をかけても練習量がふえないし、第二に speed がなければ automatic speech habits は形成されない。

この練習量と automatic speech habits という2つの観点から、生徒から必要な英語を speedy に、かつ明確に引出せるような cue でなければならぬし、英語の automatic speech habits と thinking in English という点から、英語でのいわゆる a train of thought (思考のつながり) を断ち切るような日本語の cue は特別な場合を除いて避けなければならない。

従って cue は事物や絵や gesture や必要な、しかも簡潔な英語の cue を用いて、生徒から英語での utterance をつぎつぎと elicit するものでなければならない。pattern-practice に speed がなければ、一つ一つの文を頭の中で作文する oral composition になってしまう。

(5) 「Written test の問題の出し方とその処理方法」

Written test では、本文通りの文のみならず、その前に行なう pattern-practice という応用練習で練習した文も書けるかどうかという純粋な production の test である。

ここでは基本文型を示して、その variation をやらせてみたり、question を出して、その answer を書かせたり、また答を言って、それを引き出す問い合わせたり、situation を日本語で与えて、それを表わす英文をかかせたり、また和文を与えて英文で書かせるなど多彩な方法がある。

処理に当っては、spelling, word order, punctuation をすべて含めて no mistake なら A, mistakes が3つ以内なら B, 5つ以内なら C, 5つ以上なら D というふうにきめておいて採点し、後でこれを換算するのが一番早いと思う。

(II) 「新教材の導入について」

(1) 「New material の分量について」

生徒が1時間の授業の中で充分に咀嚼し、消化出来るように指導し得る new items の数は、過去10年間の経験の教えるところでは、精々5ないし6で、その oral introduction は普通10分乃至15分で終了出来る範囲が本時の教材の範囲となる。従って new items の分布が稠密である場合には少しの行数しか出来ないし、稠密でない場合には行数は多くなる訳であるが、普通いくら多くなっても一頁の3分の2以上になることは稀である。

このような原則であるから、高学年になると new material の分量が多くなるとは必ずしも言えない。

(2) 「Teaching points は重要なものから指導すべきか、それとも本文にあらわれた順序に指導するのか。」

50分の授業では、新教材の導入に10ないし15分以上かけたのでは、そのあとの reading や check of understanding を充分にやるだけの時間は残らなくなり、その後の指導が不徹底になる。従って new items は本文にあらわれた順序に指導し、10分ないし15分たったら、そこまでが本時の教材の範囲とすることが最も安全である。

(3) 「Oral Approach の oral introduction と Oral method のそれとはどのように異なるか」

Oral method の oral introduction は教材の story を paraphrase して何度もきかせて、生徒は薄紙が1枚ずつはがされてゆくように次第に分ってゆくというのである。ところが中学校での特に第1、2学年の教材は余りに simple な structure であったり、また生徒はある語彙や構文の説明に paraphrase という方法を用い得る程様々な語彙や構造の知識はない。しかも易しい英語で言ってきかせるという easy English が決して語彙の面からも構造の面からも easy でないことは Anne Cochran が *Modern Methods of Teaching English as a Foreign Language* の中で有名な Dixon Readers の例を引いて明らかにしている。

ある中学校で oral introduction は、oral method と oral approach の両方を折衷して用いているとのことであったが、1、2年の教材の paraphrase はどうなるのかと尋ねたところ、結局本文をただ繰返してきかせるのと余り変わらないという。本文が非常によく出来ていて、特に oral introduction の必要がないという場合を除いては、これでは oral introduction にはならない。

義務教育の一部となった現在の中学校では、このような oral method 流の oral introduction をやってゆく時間的余裕はない。

Oral approach では、new items のみをそれぞれの項目毎に defining sentences を用いて oral introduction し、ついで mim-mem し、最後にその check of understanding をするのである。

(4) 「Defining sentences と本文との関係について」

Oral introduction で用いる defining sentences は出来るだけ本文と関係のあるものであることが望ましい。事実 successive small steps of contrast の理論(Fries, *Foundations for English Teaching* 参照)に従って編さんされている教科書では、本文をそのまま defining sentences として用い得る場合が多い。そのような教材こそ理想的な教材といるべきであろう。

(5) 「文法的説明と文法用語はどの程度、どこで教えるのか。」

Oral introduction の際に日本語にない文法範疇、たとえば、複数や、第3人称、単数、現在の動詞や現在完了などは文法的に説明しなければならないし、またある程度の文法用語を用いなければ説明は出来ない。しかし文法用語は必要の最小限度にとどめるべきである。

またこのような文法説明は、何度か defining sentences を練習したあとで、帰納的に指導するのが原則であって、まず文法的説明をしてから、その examples を言うようなやり方はいけない。

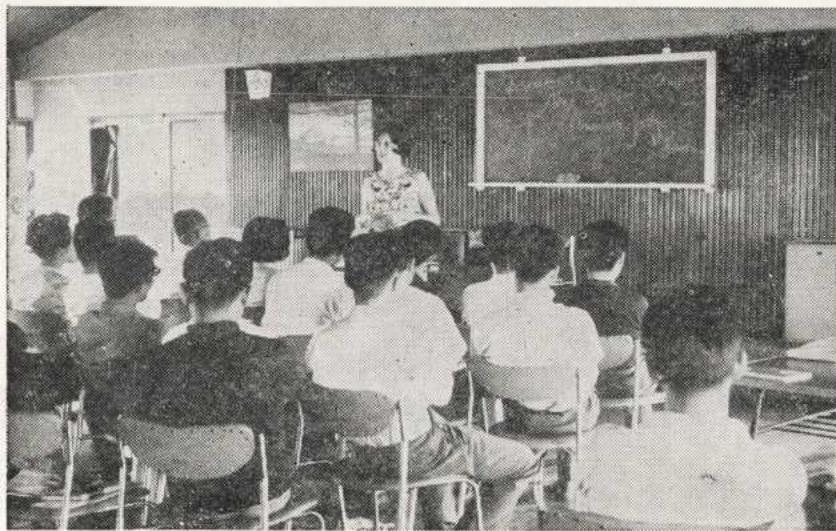
(3) 「板書はどの程度にするのか。」

Oral introduction で導入した new items を板書しておいて、文字の上でもそれを確認させ、spelling の上でも、発音の点でも誤解のないようにして置くと共に、つきの reading に備えるのである。言語学的に言えば、ここで聴覚心象 (acoustic image) と文字心象 (graphic image) とを合致させるのである。

ここで注意することは、板書は必要の最小限度に留めることである。板書することが多くなればなる程、生徒の注意力は肝心の oral work よりも板書されたものに惹かれ、生徒に依る participation と concentration の原則からはずれてしまう。Oral introduction の大事な目標の一つは、英語を聞いて理解する aural comprehension の練習である。従って板書が多くなる程 aural comprehension の練習の効果は薄くなる。

(解答者・ELEC教育課長)

ELEC 夏期研修会報告



中央・地方研修会

ことしが第9回目にあたるELEC夏期研修会は、中央研修会2か所、地方研修会2か所、それぞれ特色あるプログラムを折り込んで、8日間ないし13日間実施され、好評裡に閉幕された。本年度の特色は各会場とも合宿を行なったことである。

Activitiesについて

各会場におけるactivitiesの主なものはつぎの通りであった。数字は単位時間示す。

ACTIVITIES	SEMINARS			
	ICU	ELEC	HOKKAIDO	TOHOKU
Presentation & Structure Drill	19	14	8	8
Pronunciation Drill	10	9	8	8
Controlled Conversation	10	9	8	8
Practice Teaching	10	9	6	8
Critique	10	9	6	7
Lecture	15	15	5	7
Symposium	2	2	—	2
Demonstration	2	1	1	1
Personal Interview	8	8	6	7
Singing	8	8	5	6
Evening Program	8	7	5	6
Ceremonies	2	2	2	2
Orientation	1	1	1	1
Evaluation	3	4	3	3
Parties	2	2	2	2
Language Laboratory	—	9	—	6
Testing	4	4	4	4
Representative Meeting	8	8	6	7
Speech by Participants	—	—	3	—
Total	122	121	79	93

- 中央研修会 (ELEC 主催)
1. 国際基督教大学会場 (東京都三鷹市)
会期 7月28日—8月8日 (13日間)
講師 外国人9名 日本人11名
指導員 11名
受講生 (中学英語科教員) 第1コース 141名
第2コース 35名
 2. ELEC 英語研修所会場 (東京都千代田区神田)
会期 8月12日—8月24日 (13日間)
講師 外国人9名 日本人11名
指導員 11名
受講生 (中・高英語科教員) 第1コース 114名
第2コース 59名

- 地方研修会 (ELEC 後援)
1. 北海道英語指導者講習会 (北海道深川市)
会期 7月31日—8月7日 (8日間)
講師 外国人3名 日本人2名
指導員 6名
受講生 (中・高英語科教員) 第1コース 64名
 2. 東北六県英語教育指導者講習会 (宮城県鳴子町)
会期 8月11日—8月20日
講師 外国人4名 日本人2名
指導員 5名
受講生 (中・高英語科教員) 第1コース 37名



(ELEC 英語研修所会場第1コース)

ELEC 夏期研修会に参加して

ICU 会 場

耳に残る “Same” or “Different”

林 栄一

1964年、1965年と連続して ICU での研修会に参加したが、今想えば hard training の中にも楽しい想い出や得難い経験など、実に有益な日日であった。

理屈では分っていても本当に身についていない我々の英語の rhythm, intonation, stress, speed などが個人指導を通じて徹底的に文型練習の中で訓練されたのが Presentation & Structure Drill である。Pattern-practice もいざ生徒の身になってみると全く楽でないとしみじみ思ったものだ。特に English rhythm に関して Instructor がよく口にした “Pronoun, fast” “Adjective, fast” の言葉は、英語教師をしている限り忘れることのできない尊い教えであった。ここでは “Japanese English” は完全にたたき直されたのである。foreign instructor の授業でこれまた印象的なものは Controlled Conversation である。hearing によって内容把握ができるやっと笑いがこみ上げるのが授業開始後15分もたった頃か。笑いの次は苦し

みで矢継早の質問に short answer と long answer でしかも speedy に答えるのであるが、複文、重文などの長いものになると三十数度の炎天下に、流れる汗も数倍にもなる。しかしこの training は普段こうした訓練の場がないだけに normal English を speedy に発表する上に非常に有効であった。我々の現場でも大いに活用すべきである。Pronunciation Drill は個々の音の矯正や文の中の語の識別など recognition から production まで徹底的な個人指導であった。“Same or Different” “One-one, one-two, two-one, or two-two” は今でも耳に残ってはなれない言葉である。以上3つの foreign instructor による training が我々英語教師の hearing と speaking の両面の資質向上に役立ったものははかりしれないものがある。

ELEC 研修会で重要な位置を占めている Oral Approach による授業練習、つまり Practice-teaching は① Review ② Introduction of the new materials ③ Reading と3人が交替で教壇に立つのであるが、これこそ明日の我々の教壇生活の重要な指針ともなるべき時間で、「分ること」と「自分のものとすること」の違いを知らされて本当に得る所が大であった。ただ我々の現教科書と教材配列などちがう面が多いので、現場で活用するにはいろいろ工夫と努力が必要である。

三度の食事は新鮮な生野菜とバター、肉、魚で栄養豊富。Instructor を囲んで大食堂で談笑しながらの食事は楽しいものであった。あの酷暑の中であれだけシボられて、やせて帰る者がほとんどいないのもまさにこの食事のしからしむるところと思う。

昼食後と夕食前の recess は、実は「洗濯の時間」で休憩などする余裕がなかった位である。夕食後、きれいに刈られた芝生の上で夕涼みがてら歌う Singing の時間は、日中の疲れをいやす唯一の快適な pastime で夜の 2 時間のはげみともなる。特に 1964 年度はフルート、ギターの伴奏があり忘れ難い想い出である。

研修会の初めと終りに Hearing と Speaking の Test があるが個人の向上率も明らかにされ努力のあとも見られて 2 週間のしめくくりとして大変良いものと思う。

かくして我々は現場にもどり毎日の実践の上に Oral Approach の理論を生かし学習効果を高めるわけであるが、この研修会が我々に与えてくれる training はいろいろな点で有益であり、英語教師は Oral Approach 云々の前に是非一度参加されることをおすすめしておきたい。

(札幌市立陵雲中学校教諭)

ICU 会 場

感 想

森 津 紀 子

この研修会で私が得た最大の収穫は、「オーラル・アプローチ」が如何なるものであるかが多少なりとも理解出来たことだと思います。オーラル・アプローチについては、いろいろと読んだり聞いたりするものの、その全貌を知るにはほど遠く、オーラル・イントロダクションやパタンブルアクティスを自己流に授業にとり入れている先生方が案外多いのではないかでしょうか。オーラル・アプローチによる授業に於ては、復習に始まって理解の確信に到るまで厳密な順序があり、それを乱してはならないことや、リーディングに割く時間の多いことなど、未熟な私にとっては驚くことばかりでした。しかし、すべてが然るべき理論によって裏付けられているのであり、この方法を何年來実行して来られた先生方の信念に、感銘を受けざるを得ませんでした。

英語教師の口頭英語の向上を目的として、Structure Drill, Pronunciation Drill, Controlled Conversation などと呼ばれる Oral-Aural Drill が行なわれましたが、その内容は全く基本的なもので、中学 1, 2 年程度であつたにもかかわらず、その簡単な英語を自由に操ることが出来ず、皆冷汗を流しながら真剣に取り組んだのでした。考えてみれば情けないことです。いやしくも英語教師たるもののが簡単な会話もままならぬなどという事態は早くなくしたいものとつくづく思いました。しかしオーラル・イングリッシュに関しては、実際に聴き話す以外には進歩の道は

ないですから容易なことではありません。その意味で日本外人に接することの少ない多数の英語教師にとって、毎日外人インストラクターによる訓練を受けることが出来ることは、全く貴重なことと言わねばならないでしょう。ただ残念なことは、2 週間はあまりに短すぎることです。しかし、この短い期間にも、テストの結果は明らかに進歩のあったことを物語っているのですから、せめて 1 年でも同じ状況の下で勉強を続けることが出来ればとの願いを深くするのみでした。

酷暑の 2 週間を実に有意義に過ごすことが出来ただけでなく、各地に同じ仕事を持つ、同じ悩みを持つ友を得ることが出来たことを、本当に有難いと思っています。

(甲南女子中学校教諭)

ELEC 会 場

すばらしい LL の教材と設備

福田 祐子

昨年は ICU で第 1 コースを、今年は ELEC 会館初の研修会で第 2 コースを受けましたが、日を経るにつれて、夏の訓練の成果から、いろんな発見をし、それが、日々の私の授業の支えとなっています。

とりわけ私の興味をそそったのは、Controlled Conversation でした。参加した当初から、ニーモアのある小話とその drill の方法には、すごい魅力を感じていました。そしてそれ以来、この drill の方法を、実際の授業の一部に活かすことができるし、また英語学習のありかたにも大いに得るところがありました。次に、今年最大の驚異は、七階建てのビルと、その中にある Language Laboratory のすばらしい設備でした。LL を使っての授業は興味深く、その工夫されゆきとどいたプログラムには、全く驚かされました。Language Laboratory において最も大切なことはプログラム作製だと、つくづく思いました。それにもこの設備をすぐ私達の学校にとり入れることは経済的に不可能なことですから、この機械にかわるためにも、Structure Drill や Pronunciation Drill が私達にとってどれ程大切だか、その必要性をつくづく感じました。卒直に言って、第 1 コースの時は、Structure Drill は、何かやさしすぎてものたりなく感じていました。しかし今年の第 2 コースにおいて、単純のようだが、実に、内容のあるむずかしいものだということがよくわかりました。たとえば、どんなに易しい短い英文にも調子やリズムがあり、それによって複雑な感情の表現ができるし、また易しい文でも、それが長い場合に、一定のリズムとスピードをくずさないで正しく言うことは簡単でないと、ため息がでました。しかも全力をうちこんで、この練習をしていくうちに、そのリズムとスピードに、だんだんと大変面白くなりました。今でもスピディーなリズムが強く私の耳に残っています。

常にリードしてくれるようです。研修会のすべてに亘ってかくことはできませんので最後に Practice Teaching について一言。この Practice Teaching によって、日々の授業の方法、その根本的考え方がまちがっていないという自信を得たようです。ELEC 教授法は、無理な点があると思ってみたり、不安な気持を感じることもありましたが、今静かにふりかえって、ELEC 教授法は、すばらしいと、うなずけるものがあります。その根本理念をよく解し、その上にたって、今後研修を積みかさねてみようという意欲がわいてきたようです。

その他普通おめにかかれない英文学界の知名の方々の講義を聴いたり、昼休みの楽しい歌など、どれを考えても、欠かせない大切なものだと痛感するとともに ELEC のスケジュールが、いかに充実したものであったかと今更の如く驚嘆しています。

(佐賀大学附属中学校教諭)

北海道「青年の家」会場

講習会を顧みて

庭瀬利男

英語教育の効果を如何に高めるかはつきつめて行くと、結局英語教師の問題になってくる。立派な英語教師のもと優秀な生徒が生まれぬ筈はない。どんな悪条件があっても教師によってかなりの所迄その悪条件がカバーされるものであると信ずる。その信念がなければ英語教師は勤まらないし、生甲斐も感ぜられないであろう。立派な英語教師とはどんな人か。それは英語力をつけ、又高めようと絶えず努力し、良い教授法を身につけ、立派な人格を備えた、又備えようと努めている人であると思う。

1962年第1回の北海道英語教育指導者講習会を開催しようと ELEC に後援依頼をしたのも、結局旭川在住の2・3の有志が自分達の英語力を高め、良い教授法をがっちり身につけようというのが最大の目的であった。従って規模も極めて小さく15~20名程度の予定であった。所が講師派遣の都合上この人数では拙く、少なくとも50名位居なければという事で対象も全道の英語教員という事にした。その後毎年150名ほどの希望者があったが何時も hard training ではあるが楽しい有意義な会であるという参会者の感謝の声に励まれ、毎年続けて来ている。教師の英語力を高めると同時に現場に戻って直ぐ翌日から役立つような会にしたいというのが当初からの我々の念願であった。幸い今年は深川市の「青年の家」で合宿できる事になったので今迄になかった practice teaching を取り入れる事ができた。今年度の1日の日程は次の通りである。(第1日目は多少入れ代って Opening Ceremony, Testing, Orientation; 最終日には Closing Ceremony, Evaluation 等が入る)

6:00 Rising (各部屋、教室等の掃除)

6:50~ 7:10	Morning Assembly (国旗掲揚、体操)
7:10~ 7:40	Breakfast
7:45~ 7:55	Representative Meeting
8:00~ 8:50	Lecture
9:00~ 9:50	Structure Drill
10:00~10:50	Pronunciation Drill
11:00~11:50	Controlled Conversation
12:00~ 1:30	Lunch & Recess
1:30~ 2:20	Controlled Conversation (or Pro. D. or Str. D.)
2:30~ 3:35	Practice Teaching & Critique
3:45~ 4:25	Personal Interview
4:30~ 4:40	Evening Assembly(国旗降納、体操)
4:40~ 5:40	Speeches by Some Participants (or Sports)
5:50~ 6:50	Supper & Singing
7:00~ 8:20	Evening Lectures (or Slides)
8:20~ 9:00	Bath
10:00	Lights Out

全く休む暇もないくらいのきつい schedule である。参会者はどんな気持で来るであろうか。物見遊山の気持で来るのもいるだろうか。いや1週間も合宿するんだからそんな甘い考えで来る者はないだろう等々 staff members の中には色々の心配やら期待やらがあった。参加するからには何かをつかみ翌日からの英語教育に役立つものをつかんで貰わなければせっかくの会も無意味になる。何とか現場に戻った時安心し、自信を持って英語教育に当たれるようにしたい。過去3回の経験があったとはいへ合宿制は今年が初めて故、どんな予測せざる事が起るかも知れないという不安があった。しかしどんな事があっても互にカバーし合い英語教育の前進に役立つよう参加者に喜んで貰えるような会にしようというのがお互の合言葉でもあった。

できる事なら150名の希望者をそのまま全部入れて2週間は実施したいという念願であったが、会場の収容能力が60名で、日数も1週間しか空いていないため止むなく10日分を1週間に圧縮したような schedule となってしまった。期間中はできるだけ英語を使用したいという事から受付け開始と同時に broken English ながら時には手まね足まねの格好で start した。「青年の家」の rule がきつく、初め教材研究や自己研修には、消燈後の2~3時間図書室で行なうよう予定していたのが禁止され閉口した。それで消燈後ほとんどの人が翌日のpractice teaching や speech の原稿書き、その暗誦等にベッドの豆電球をこっそりつけて1~2時迄頑張っていたという事も会の終り近くになって知った。中には真夜中トイレで低いうなり声をあげているというので青くなつて駆けつけてみると、こわれたレコードのように同じ事を何度も言い続けている。余りにも hard training で気が変になつたかとさえ心配した。ところがそれは3日後の practice teaching の教材を暗誦して

いたのだという事が後で分って思わず目頭が熱くなった。しかもその人は実に素晴らしい授業をやったのである。全く休む暇もないという言葉通り、起きている間1分の無駄もなく何かをした。^{*}0分間の休憩時間は実に貴重な次の時間への体力回復の時間であった。1時間の英語の授業で1分の無駄もなくやろうと思えば教師の周到な準備と充分な体力がなければ到底長続きできない。わずか1週間でほとんどの人がその事を嫌というほど体験されたようだった。

ある受講者は外人に接して発音を確かめたり、会話能力を伸ばそうと思って来たんで practice teaching をやったり、Oral Approach を勉強しに来たんではないと言っていたが、最後になってこの講習会で最も感銘深い収穫は Oral Approach とはどんなものかを知った事、今迄の自分の Oral Approach に対する知識、考えの足りなかつた事を知った事であると感想を述べておられた。

受講者による speeches も何時何處で準備されたのか知らないが、実にユーモラスなものが多々話す人も、聞く人も全く楽しかった。外人講師の授業は毎年参加しても緊張させられ、得る所が数多くあるものだ。ELEE Publications で何時も迫力に富み、目覚まされるような講演を拝聴し感銘を受けていた高橋源次会長にお出で戴き直接その声に接し実際に感激深いものがあった。又新進気鋭の串原先生の講演も解り易く参加者から喜ばれた。staff members の一員であり最近ハワイ大学から帰られた菅原先生2年間の研鑽の跡を披瀝きし、今後我々が進むべき方向を示してくれた。第1日目に practice teaching についての説明が30分しか取れず授業の進め方、理論的背景の説明が不充分であったため、第2日目からの practice teaching で受講者にかなり戸惑いを与えたようだった。しかし皆実に頑張った。その蔭には technical advisers の地味な努力のあった事を痛感する。Practice Teaching の前必ず打合せをし、reading 等も互に確認し合って授業に臨んでいたのには頭が下った。又 staff members の献身的努力にも敬服する。毎夜1~2時頃迄その日の反省と翌日の日程確認、手落ちの有無を確かめ万全を期すべく努力した事には主催者の一員として感謝に耐えない。講師、受講者、staff members の三者が夫々全力を尽くし心温かく協力し合ったその美しさはこの講習会がもたらしてくれたもう一つの大きな収穫であった。

(旭川市教育委員会指導主事)

～北海道「青年の家」会場～

感動したPractice Teaching

鈴木 章

2年前に、ICUでの研修会に出席させていただいているをかくして、再び深川の「青年の家」での講習会に出席させていただいたのだが、実に有意義であり、深い感銘

を受けた。今まで各種の研究会、講習会に出させていただき、ほとんど夏休みは教員になってから約10年——何かに出席しているが、これほど深い感動を覚えたことは、初めてである。最大の原因は、世話役のスタッフメンバーの熱意、真剣さ、信念、全く信じられないほどの情熱というものに、深く深くうたれたことである。

さて感想に入ると、①参加者にスピーチをさせたことは新しい試みと思うが大成功であった。はやく裸になり、親しみ合うのに全くよい。②発音訓練、文型練習などは ICU と同じであり特にどうという事はない。③コントロールド・カンバセイションは、外人教師のスピードがおそすぎたと思う。もっとスピードを上げてほしかった。④実演授業は、時間上準備をするゆとりもない位であったが、助言者の熱意あふる指導、実践から生まれた細かい注意、実践している者ののみが持つ迫力、全く申し分なく深く動かされた。しかも単なる批評ではなく、『私ならば、このようにやる。では、やってみましょう』と助言者がいきなり批評の途中から実演に入る姿、どの助言者も皆そうなのであり、即座にやってみせてくれる。これには全く、文句の言いようがなく、心からなっとくした。しかも、実にけんきよであり、真剣であり、情熱に充ち同じ教員でも自分とは大部ちがうなと、マンネリズムで楽なことに流れている自分を淋しく思った。⑤高橋先生のお話し、各講師の講義は、ICU と同様意義深く聞いた。⑥外人トレーナーの話し、この試みも人間的に親しみを増すのにとてもよいものであり、忘れることが出来ない。⑦青年の家の生活規則は予想以上にきびしいので抵抗を感じた。特に国旗を上げることには自身何か気になるものがあった。⑧食事、アンクル、その他の生活の細部について、スタッフの方々があらゆる面にまで気をつかい、忙しくて猫の手も借りたいのだろうにお茶を各人に入れてくれたり、……深夜までいろいろ相談し合って、つかれているのに、我々の授業(発音、文型練習)の時、いつも席の後にいつの間にかついていて一緒にやっている姿、過労と心配で眼をくぼませて走り廻っている姿、それなのに実演授業の講評の時のあの情熱、我々はそれに深く動かされ、これほど真剣に彼らスタッフを動かすものは一体何だろうか。一種の信念のようなものがあるのではないか。それはオーラル・アプローチに対する信頼ではないか。という気持がしてきた。

世には食わず嫌いもあれば本をよんだりして理屈はわかり、理論的にはなっとくしても、何やかやと反論し実践にふみ切れずにいる者も多い。私もその一人であった。しかし今回の講習で私は今までにない親しみを、オーラル・アプローチやそれを実践している人々に対して、いだくようになり、今まで何となくよそよそしくしていた自分、何とかケチをつけていた自分がスタッフの心にふれて、パイプが通じ人間的なものを感じたような気がする。

(札幌市立北辰中学校教諭)



INSTRUCTOR の 横 顔

Barbara Swan

I was born in Honolulu, Hawaii, shortly before Word War II, and shortly thereafter my family moved to Washington, D.C. My family had had ties with Japan for many years. My grandparents were sent to Japan as missionaries during the Meiji era, and my father and his brother were brought up here in Tokyo. Shortly after the end of the war, my father was asked to return to Tokyo and teach in the Department of Anthropology of Tokyo University. My father, mother, sister and I came to Tokyo in 1951 and Father took up his teaching duties at Todai. My sister and I attended the American School in Japan on the old campus in Nakameguro. When we graduated, my sister two years before me we were sent back to the United States for college. During the six years in which I was fortunate enough to live in Tokyo, my family and I travelled a great deal.

My memories of my childhood in Washington, D.C., are dim and hazy. I have a vague memory of the sad funeral of Roosevelt and a clearer memory of springtime cherry blossoms near the Lincoln Memorial and the Washington Monument, Autumn drives in the rolling hills of Maryland, and quiet streets lined with beautiful trees in the city of Washington D.C. Every summer, my family and I would spend our vacation time in the Berkshire Hills of Western Massachusetts. There, the hills covered with luxuriant forests seem to have been gentled by time. I have wonderful memories of my happy summers in New England.

When I returned to the United States to go to College, I travelled to Richmond, Indiana. I attended Earlham College there for two years and then spent one year at Barnard College in New

York. Despite the fact that there were very few hills in Indiana, at least in the part where I was, the trees and meadows somehow reminded me of the Berkshire Hills. I was very happy there but I was restless and I wanted to travel. My year in New York was very exciting, and I enjoyed my classes at Barnard, but I confess that I prefer the quiet countryside of New England to the large anonymous city of New York. I suspect that had I stayed there longer, I would have grown to like it more.

I had a chance to study for a summer on an Apache Indian Reservation in San Carlos, Arizona after my year at Barnard. I found Arizona so fascinating a place that I entered the University of Arizona that fall and continued my studies there. Tucson, Arizona is in an idyllic location, in my opinion. True, it is in the desert, but the air is clear and the sky is blue. The city is ringed with rugged mountains and the temperature is wonderfully warm throughout the year. The University was just beginning a program in Oriental Studies, and it was possible for me to concentrate on studies which appealed to me most. I stayed at Arizona for three years. It was then that I met my husband, also a student in the Department of Oriental Studies.

After graduating from Arizona, I continued my graduate studies for another year in Social Anthropology at the University of Rochester, in Rochester, New York. My parents had returned from Japan and had made their home in Syracuse, New York, so I had many chances to visit with them. My husband began graduate study at the University of Michigan in the field of Japanese Language and Literature, and when I finished my program at Rochester a year and a half ago, we were married. Last year I was able to attend some classes sponsored by the English Language Institute of Michigan and I tried to prepare myself to teach the English as a Foreign Language. I have enjoyed my work at the ELEC Institute since I joined the staff in May and I look forward to another enjoyable year of teaching on the ELEC staff.

ELEC 奨学生募集

財団法人英語教育協議会（ELEC）では、ELEC 英語研修所で研修を希望する英語科教員に対して、(i)全額支給奨学生金、および(ii)学費支給奨学生金の2種類の奨学生金を支給することになり、奨学生を募集している。その要項が次のとおり決定した。

ELEC 奨学生募集要項

1. 名 称 この奨学生金は R. H. マイヤー奨学生金 (R.H. Meyer Scholarship) という。
2. 趣 旨 この奨学生金は、アメリカの R. H. マイヤー財団からの寄付金によるものである。わが国の英語教育の進歩向上をはかるためには、これに携わる英語科教員の資質の向上が肝要である。このことに鑑み、英語科教員を対象としてその研修を援助する目的で設けるものである。
3. 対 象 現職の国・公立の中学校英語科教員で、ELEC 英語研修所において現に研修し、または研修しようとする者を対象とする。
4. 種 類 この奨学生金には次の2つの種類を設ける。
 - (i) 全額支給奨学生金
 - (a) 支給の内容
ELEC 英語研修所 昼間部教員 国内留学科において研修するために必要な入学金、研修料、書籍代、宿泊費、食費、旅費、雑費等の4か月分、1名当たり平均計約138,800円を支給する。
 - (b) 支給予定人員
約5名。
 - (c) 支給対象範囲等
東京都を除く全国道府県で、当研修所に通学不可能な区域に在住する中学校英語科教員。
この奨学生金の支給を受ける者は、当研修所の教員国内留学科（昼間部全日制のコース）において研修する。
 - (ii) 学費支給奨学生金
 - (a) 支給の内容
ELEC 英語研修所 夜間部 本科において研修するに必要な入学金、研修料及び書籍代等の1か年分、1名当たり平均計約31,600円を支給の予定。
 - (b) 支給予定人員

- 約35名、
- (c) 支給対象範囲等
東京都内及び近郊で、当研修所に通学可能な区域に在住する中学校英語科教員。
この奨学生金の支給を受ける者は当研修所夜間部において研修する。
 5. 応募資格
 - (a) 現職の国・公立中学校英語科教員であること。
 - (b) 3年以上教職経験があること。
 - (c) 年令30才以下であること。
 - (d) 引き続き英語科教員として勤務し英語教育のために努力する熱意を有すること。
 - (e) 健康であること。

(i) 全額支給奨学生金受給希望者は前4項(i)(c)に該当する者であること。(ii) 学費支給奨学生金受給希望者は前4項(ii)(c)に該当する者であること。
 6. 申込方法

この奨学生金受給希望者は次の要領で申し込むこと。

○申込先 東京都千代田区神田神保町3-8
財団法人英語教育協議会
ELEC 英語研修所（電話265-8911代表）

○申込締切

 - (i) 全額支給奨学生金受給者
昭和41年1月20日（当日消印まで有効）
 - (ii) 学費支給奨学生金受給者
昭和40年12月15日（当日消印まで有効）

○提出すべき書類

 - (1) 願書（別紙様式によること）
 - (2) 履歴書（写真添付）
 - (3) 推薦書（様式任意）
 - (i) 全額支給奨学生金受給希望者は次の2種類を提出のこと
 - (a) 所属学校長の推薦書
 - (b) 道府県教育委員会教育長の推薦書
 - (ii) 学費支給奨学生金受給希望者は次の1種類

のみ提出のこと

(a) 所属学校長の推薦書

7. 選考方法

- (a) 第1次選考 書類審査によって選考する。
- (b) 第2次選考 第1次選考に合格した者について面接(筆答試験をすることがある)によって選考する。この詳細についてはおって直接本人に通知する。

(別紙様式)

8. 合格者発表予定期日

- (i) 全額支給奨学金受給者 昭和41年2月28日
- (ii) 学費支給奨学金受給者 昭和40年12月20日

9. 実施期間

- (i) 全額支給奨学金受給者
昭和41年4月から7月までの4か月間
- (ii) 学費支給奨学金受給者
昭和41年1月から12月までの1か年間

昭和 年 月 日提出

R. H.マイヤー奨学金〔全額支給〕 〔学費支給〕受給願書

財団法人英語教育協議会

理事長 竹内俊一 殿

ELEC 英語研修所において研修するため、R. H. マイヤー〔全額支給〕〔学費支給〕奨学金の支給を受けたいので、よろしくお願いします。

氏名 (印)

1. 氏名 (ローマ字) Mr.

Mrs.

Miss

2. 生年月日 昭和 年 月 日生 (満 才)

3. 本籍地

4. 現住所 (ふりがな)

5. 勤務校 (ふりがな)

6. 勤務校所在地 (ふりがな)

7. 職名

8. 最終出身学校及び専攻学科

9. 免許状の種類

10. 勤務年数 (教職)

11. 勤務校における状況

担任教科 校務分掌

週当たり持時数

12. 現在までの研究状況

13. その他

(注) [] 内は必要な方を二者択一し、必ずいずれか一方を抹消すること。

►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いただきたい。回答は原則として文書で行なう。なお、一般性のある質問は本誌「英語教育相談室」欄にも掲載する。

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」 電話 (265) 8914

►ELEC 英語研修所冬学期◀

ELEC 英語研修所の冬学期は1月13日(木)から3月25日(金)まで開かれる。

昼間部、夜間部とも従来と同様のコースがあるが、詳細にしては、ELEC 英語研修所宛問い合わせられたい。

なお、同研修所は毎学期とも受付順に受講を許可しているので、受講希望者は早めに申し込むことをお奨めする。

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1965, 8月~10月)

【寄 贈 者】	【図 書 名】
旺文社	My English Classroom No. 3, 1965
三省堂	英語教育 7, 8, 9月号
研究社	現代英語教育 8月号
"	英語表現の演習
大修館	英語教育 8, 9, 10月号
"	絵を使った文型練習
福井県英語研究会 広報部	会報 No. 22
東京都中学校英語教育研究会	中英研会報14, 15
中島文雄	中島文雄教授還暦記念論文集
関西学院大学英米文学会	英米文学 Vol. IX, No. 1, April 1965
East-West Center Press	English Monosyllables Teaching English as a Second Language
"	北海道英語教育研究会 北海道英語教育研究大会紀要

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. 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

ELEC 同友会員の方へ

第1回 ELEC 同友会大会を機に、会員名簿の作成に着手したいと思います。入会時以後、住所・勤務先などに変更のあった方は11月末日までに ELEC 同友会本部までお知らせ下さいますようお願いします。

また、ELEC 同友会支部を結成される場合は本部までご連絡下さいますようお願いします。

原稿募集

ELEC Bulletin は現場の声を歓迎します。

◆ELEC Forum……400字詰原稿用紙15枚以内
英語教育についての自由な意見、ELEC に対する要望、批判、提案など。

◆Ideas 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

◇第9回目にあたる ELEC 夏期研修会は好評裡に幕を閉じたわけであるが、北海道英語指導者講習会が初めて合宿制をとったこと、ELEC 英語研修所を会場にして高校の先生方にも Practice Teaching を実施したことがその主な特色であったと言えよう。

◇北海道深川市の「青年の家」を会場とした講習会は、「青年の家」の規則によって、軍隊生活を想い起させるような厳びしい生活を強いられたわけであったが、運営に当たられた方々の並々ならぬ努力によって、予期以上の成果を収めた。特に Practice Teaching は、優れた Technical Advisors を得て好評だった。

◇ELEC 英語研修所会場の Language Laboratory を使用しての授業は、今年初めて行なったプログラムであるが、受講者から非常に喜ばれた。特に、科学的に配列された教材のすばらしさに感動を受けたようだ。

◇今年の ELEC 夏期研修会で特に目だったのは高校の先生方の参加希望者が非常に多かったことである。英語の brush up と大学入試のためにゆがめられた高校英語教育の改善への意欲の現われであるように思えて喜ばしい。

◇そうした意味で岩井氏の論文は多くの示唆を与えてくれると思う。高校の英語教育には英語Aや文法・作文に見られるような intensive な面と英語Bに見られるような extensive な面があるが、この extensive な面の指導に関して Oral Approach の主唱している点を Fries の Foundations for English Teaching (pp. 373-378) に当ってみることも有意義であろう。

Q.Q.

ELEC BULLETIN

第16号

定価 80円（送料20円）

昭和40年11月1日 発行

◎ 編集人 財団法人英語教育協議会

主幹 中島文雄

東京都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 (720) 1111

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC