

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No. 17

February 1966

巻頭言 英語の学習について	服 部 四 郎	1
英語の発音教育について	大 江 三 郎	2
特集 第一回 ELEC 同友会大会		
1. Linguistic Science and the Teaching of English	Charles T. Scott	4
〔言語学と英語教育.....訳・稲見芳勝〕		
2. デモンストレーション		20
3. 専門部会		22
中学校部会		
高等学校部会		
THE TEACHING OF ENGLISH IN THE SCHOOL OF SOME NORTHERN EUROPEAN COUNTRIES	E. Kleinjans	38
〔北欧諸国の英語教育.....訳・河野守夫〕		
日英両語音声の比較 (6)	国 広 哲 弥	46
英語教育相談室	山 家 保	49
ELEC Institute Instructor の横顔		51

GAKKEN



英語の学習について

服部 四郎

人間が言語を持っている事はすばらしいことだが、言語が人間社会において十分な機能を果たすためには、それが一定の音声（および文字）と一定の意味との連合より成る記号の体系である必要があり、或一つの社会の各成員がそれに完全に習熟している必要がある。

一つの小さな言語共同体（たとえば一つの部落）について見ると、この二つの条件が満たされているのが常である。そして、その各成員はそこに行なわれる言語を極めて有利な環境の下に習う。赤ん坊の時から白紙の状態から始めて、模倣力、記憶力の最も盛んな年齢の間に、一つの言語に習熟して成人する。もし或子供が、たとえば5才から15才までの間に、4か月ごとに全く違った言語の話されている社会に移されたとしたら、どの言語も満足に習得することはできないだろう。

ところが、この、一つの言語に習熟するには好適な事実——即ち各人が一つの言語共同体の中で成人するという事実が、地球上に何千という言語を生ぜしめる大きな原因となった。人類は、何万年という昔から現在に至るまで、氏族、種族、民族などという、結局は大小様々の地域と密接な関係のある共同体を形作りながら生活してきたからである。

このため人類の言語は、時代がたつとともに分化に分化を重ねて数多くの言語・方言となったが、一方共同体間の交流もあり、いくつかの小さい共同体が統合されて更に大きい共同体となることも繰返されたので、言語は統一的な方向にも発達した。多くの方言の行なわれる地域全体を蔽う共通語が発達して方言差を減少せしめたり、一つの言語が他の言語を消滅せしめたりしたのはその例である。

異なる社会集団間の文化交流は昔から色々な規模、色々な程度で起ったが、東洋と西洋との間の交流でさえ、太古から皆無でなかったことは、考古学上の遺物からも推測できる。西暦1世紀ごろになると、後漢とローマ帝国との間に交通が開け、いわゆる silk road を通じて物資の交換が行なわれたが、13世紀に建てられた蒙古帝国が中央アジアを領有するに及んで、この東西交易路は確立した。しかし、これらの交流は主として物質文化にとどまったと言ってよいが、16世紀末ごろから西洋人が東洋に進出するにつれ、その植民地となった地方では、英語、オランダ語、フランス語、スペイン語、ロシア語等が、文字言語としてばかりでなく音声言語としても、土着人に使用されるようになった。これに反し、日本は明治以来開国して西洋語、特に英語を学ぶようになったけれども、主として文字言語として学ぶにとどまったのである。

しかしながら、特に第2次大戦後は世界状況が著しく変化した。交通機関や通信機関の劃期的な発達により、世界が著しく小さくなった。異なる言語を話す人々が互に話し合うための共通語すなわち国際語の必要度が、過去の如何なる時代よりも高くなった。そして、このような国際語としての英語やロシア語などの勢力が著しく増大してきた。わが国でも英語の学習者、殊にそれが話せるようになることを希望する者が増加してきたのは、一つにはそのためであると思う。

方言ばかりでなく、更にその上に共通語を習うことによって我々の視野が広まるように、国際語としての英語を習得することによって我々の視野を日本的なものから世界的なものへと広げたいものである。英語の学習は、単に英米の文化を吸収し英米人と交際するためでなく、上述のような見地からなされなければならないと思う。そのためには、単に英語ばかりでなく、フランス語、ドイツ語などのような西洋語や、アジア・アフリカの諸言語をも習得することが望ましい。三つや四つの外国語をしゃべる日本人はそれほど珍しくない、というような状態になることは、わが国民性が閉鎖性や劣等感のないおおらかなものとなることを助けるであろうからである。

これに関連して附言したいことは、外国語が上手になるの余り日本語が下手になるようなことがあってはならないこと、西洋を崇拜するの余りアジア・アフリカを見下げてはならないことである。

また、英語にしてもロシア語にしてもその他のどんな言語でも、実在の言語はどれも不完全なものだから、それらのいずれか或いはその簡略化語（例：Basic English）や自然にできた混合語（例：Pidgin English）が人類の唯一の共通語となることは好ましくない。我々は人類の叡智を信頼し、将来言語科学が極度に発達して一つの理想的な国際語が人工的に作り出され且つ普及するものとの期待を決して失うべきではないと信ずる。電話、ラジオ、テレビ、録音器等の発達によって音声言語の重要性が増大しつつあるとき、この我々の理想の実現する可能性も増大しつつあるのである。

（東京大学教授・ELEC 理事）



英語の発音教育について

大江 三郎

できたら「海外からみた英語教育」について書くようにとのことであった。いつわらずにいって、海外で生活する大多数の日本人同様、私も日本の英語教育はあまり役に立たないと感じた。これは、外国で、自分のいいたいことを英語でいい表わそうとする場合、また、相手のいうことを何とか理解しようとする場合に、日本の学校で習った英語の知識はほとんど役に立たないということである。しかし、私自身英語の先生のはしくれとして、この「役に立たない英語教育」の一端を担わせてもらっているのであるから、ただ上のようにいっただけではあまりに傍観者の無責任な態度とみなされるであろう。それに「役に立つ英語」を教えておられる例外的にすぐれた先生方に対して失礼でもある。更にまた「役に立つ英語」については人によりかなり意見が違って来て、議論しはじめたら大変な問題である。私自身、これを上にみたような実的な意味にのみ解釈することには少なからず疑問をもつ。このようなわけで「英語教育の批判」は私には荷が重すぎると感じたので、これはやめにして、今私が一番関心をもっている「英語の発音教育」について書かせていただくことにした。以下、思いつくままに4つの問題点をあげ、これについて感想をまとめてみる。これは2年間のアメリカでの生活で得た体験にのみとづくものではもちろんないが、それがいくぶん反映していることは事実である。第一、アメリカに行かなかったら、英語の発音学習及び指導にこんなに関心を抱くようにはならなかったであろう。

1. 発音は目では学べない。 発音は耳と口を使って学ぶものだ。こんな分りきった事実が、実際には忘れられ、無視されていることがよくある。大学の入学試験には発音の問題と称するものが含まれるのがふつうである。そしてこの類の問題の型は大体においてきまっている。その母音や子音の発音が誤りをさそい易いような単語をあげて、それと同じ母音や子音を有する語を与えられた語群中から選ばせるもの、単語の強調の位置を指示させるもの等々である。そして、時にこの目的のために、spinach, transition, gaolのような、英米によって、また方言の違いによって発音や綴字に違いの生ずるような非常に特殊な語がとりあげられることすらある。この種の問題に共通していえることは、それらが「発音に関する問題」と銘打たれているけ

れども、発音以外に多分に単語の知識や綴字の知識をたえず問題だということである。私はこれらの問題の価値を全面的に否定しようとするものではない。上に述べたような問題の性質についての十分な自覚があつて出題するのならばかまわないと思う。しかしこの程度の問題で受験者の発音能力が測れると考えるのは大きな誤りである。これに対する受験準備は視覚と、公式暗記にのみ頼る予備校英語で十分間に合う。日本人にとっての盲点、/r/-/l/, /s/-/θ/, /a/-/ɑ/の区別などが、発音問題の中心になるべきはいうまでもないが、上記の形式では、この種の能力をたえずすることは全く不可能である。「書き取り」という形式についても同様の批判がなりたつ。これも一般にききとりの試験と考えられているけれども、実際はききとりの他に英語の綴字の知識が要求され、受験者に二重の負担を課することになる。これは上の純然たる筆記試験とは異なり、肉声の、あるいはテープにとった外国人の発音をきかせるのであるから少し工夫すれば、はるかに効果的にききとりによる理解の試験にすることができる。

入学試験だけでなく、実際の授業においても、我々は視覚に頼る方法のみで発音教育ができるというような安易な考え方に陥ってはならない。高校では文法作文の教科書の、それも巻末の一章程度がほんのおていさいに発音のためにさかれる。その内容も、学習者の実際の認知や発音能力をのばすのに適しているとはとうていいえず、伝統的綴字との関連において発音問題が扱われるのがふつうである。この程度のもので発音学習が十分なされると考える人はいないであろう。また、発音指導の補足的方法として、音声表記を教えることは必要である。しかし音声記号は、伝統的綴字同様発音そのものではない。発音学習と音声表記習得とは決して同一視されるべきではない。

2. 発音学習は単語のわく内にとどまてはならない。 前項でみたような、視覚に頼る発音教育(?)を含めて、これまでの英語の発音教育はほとんど単語の発音を教えることに限られていたように思われる。この根底には、句や文や発話という、より大きな言語単位の発音は、その構成要素たる単語の発音がしっかりしていれば、完全であり得るという誤った考えがひそんでいるように思われる。それ故、日本人学生十人の中、八人九人までは、文中でふつう

弱い形でしか現われないような、前置詞、助動詞のような語をそれ自身切りはなして発音する場合の強い形で発音している。最近では中学、高校の読本などの発音表記でもこの点いくぶん考慮が払われるようになったけれども、この点は教室でももっと注意して指導すべきだと思う。

更に上の誤った考えは、当然のことながら、文音調、文強調、リズムの軽視或いは無視という結果をうむ。従来、かぶせ音素の中でも語の強調は比較的良好に教えられて来た。例えばincrease, decrease, import, exportなどの品詞の違いによる発音の違いに触れない教科書も、先生もほとんどないであろう。しかし、The town is increasing, not decreasing, in population, という文中の increase と decrease を、単語を切りはなして発音する場合のように、第2音節に強調をおいて発音しては困る。文強調はどうしても語強調とは別に指導する必要がある。また、疑問詞ではじまる疑問文は下り音調で発音されるからといって、What did you say? をあらゆる場合にそのように発音してよいということにはならない。What's your name? という実に簡単な疑問文も、はじめて尋ねる場合と、尋ねられた人が、今度は最初の質問者に尋ねる場合とで文音調も、文強調も違って来るということを学生に徹底させる先生は少ないであろう。The wind blew up the street. (Hockett, *A Course in Modern Linguistics*, p. 52) という(書かれた)文をみて、意味上の不自然を一応無視するならば、up は前置詞の場合と副詞の場合とあり得、それに応じて文の意味が違って来るというような「文法的説明」が日本の教室ではよくなされる。しかし、この違いが、実は(発音の)形式の違いに伴うものだという事実は案外無視されているのではなからうか。だから、¹The wind bléw úp the ²stréet¹ ↓ というつもりで²The wind bléw úp the ³stréet¹ ↓ のように発音して、ききてをびっくりさせるようなことがおこる。英語のリズムが stress-timed rhythm であるのに対し、日本語のそれは syllable-timed rhythm である。その結果きこえに著しい違いが生ずる。こういうことは至るところで述べられており、もはや多言を要しないであろう。

英語の文音調、文強調、リズムは非常に重要であるから、これらをかなり正確に習得できれば、個々の音の発音がいくぶん不正確であっても、伝達の目的は達する。もとより、これら、個々の音以外の発音上の要素は差異が微妙で、分析も個々の音に比べて困難といえる。事実、Pikeの *The Intonation of American English* にあるような詳細な区別を習得することは外国人には不可能に近い。しかし、外国人にとって必要最小限のものを学びとることは指導方法さえ正しければ、それほど難しいことではない。

3. 発音についての理論的知識をもつことと、実際に正しい発音ができることは違う。音声学は音声についての「学問」であり、発音についての「実際の訓練」を前提とはしないという人があるかもしれない。しかし音声学者たるものは理論的知識を有するだけでなく、実際に、細かい

音声の差異を自分の耳できき分け、自分の発声器官で発音できなければならないはずである。ところが現状は必ずしもそうではない。かつてある国際学会で、英語の発音に関する英語での研究発表をきいた時、発表者は英語の/r/と/l/にすべて日本語の「ラ行の音」をあてていた。この人は音声学研究者である以上、英語の/r/と/l/、日本語の/r/の音的違いについて理論的には十分に知っているのであろう。ただ実践が伴わないのである。

概して、日本人は理論面にすぐれる反面、何事にも實際面を軽視する傾向がないであろうか。ほとんど実践につきるといえるような外国語の発音学習においてさえも、この傾向が現われないとはいいきれない。1. で述べた「視覚による発音教育」というような矛盾した方法も、このことと関係あるかもしれない。

英語の先生は英会話の達人である必要はないが、発音が正確であるということは、欠くことのできない条件であろう。もちろん英語の音声学、音素論についての理論的知識が豊富で、日英両国語の音体系の対比分析にもとづき、日本人学習者が陥り易い誤りを十分知りつくしていることも必要である。しかし何といても一番大切なのは実際の発音能力であり、これがあってはじめて、教授面で理論的知識が生きて来る。

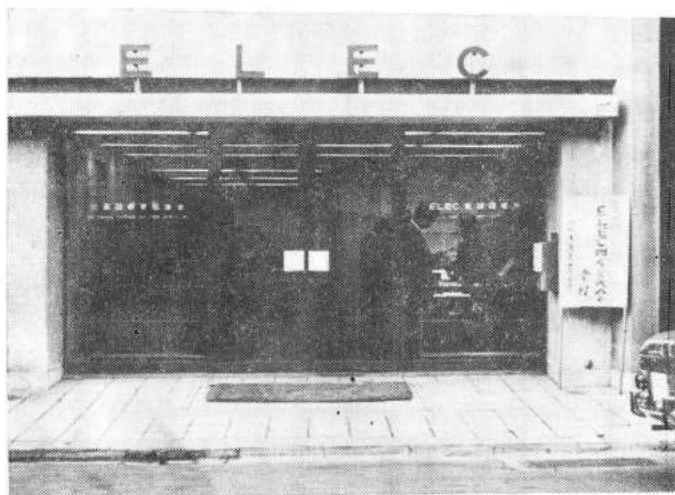
中学高校では、文法教育の場合のように、発音教育で理論面に走りすぎるといって弊害はあまりおこらないであろう。しかし英語を専攻する大学生対象の音声学の講義などでは、理論偏重に陥ることもあり得る。このような場合でも、学生の実際的能力をためすための細かい考慮をたえず払う必要がある。

4. 発音教育は語学教育の基礎である。発音が言語のすべてではない以上発音教育が語学教育のすべてではない。文法教育ももちろん大切である。ただ、上にも述べたように、発音教育が主として實際運用面の指導であるのに、文法は大いに「理論的に」扱い得る。そこで従来、理論ずきな日本人の関心が発音よりは文法に向かっていったことは否定できない事実であろう。

英語教育から、問題がいくぶんそれるかもしれないが、最近日本で generative grammar の研究が非常にさかんであることのひとつの原因もこの辺りにあるのではなからうか。その理論的優秀さももちろんあることながら、構造言語学(少なくともその主流)によって設定された厳密な研究段階の区別を否定し、或いはその順序を逆にして文法記述から始め得るとする generative grammar の立場が、受け入れられる精神的風土が日本にはあるような気がする。事実「generative grammar は、発音のことを知らなくても、文法の研究ができる」とするから、構造言語学よりも面白い」という人がいるが、文法記述に音素記述は必要でないということと、文法的研究をする場合音素について何も知らなくてもいいということとは同じではないように思われる。

(p. 52へつづく)

第1回ELEC同友会大会



1965年11月6日(土)第1回ELEC同友会大会がELEC会館において開催された。全国各地から300名に及ぶ参加者があって盛会であった。

当日の主なプログラムはELEC専務理事高橋源次氏の開会の辞に始まり、ELEC英語研修所専任指導顧問 Dr. Charles T. Scott の講演“Linguistic Science and the Teaching of English”があり、つづいて水海道中学校教諭荒井照江氏のデモンストレーション(中学3年)があって午前の部が終了。午後は、中学・高校のそれぞれの専門部会が持たれ、最後にELEC同友会総会と親睦会があった。

以下、当日のプログラムの順を追って大会の内容を収録することにした。

LINGUISTIC SCIENCE AND THE TEACHING OF ENGLISH

Charles T. Scott

In examining the relationship between the science of linguistics and the teaching of English, my principal purpose is to try to summarize the contributions that linguistics has made, and may continue to make, to English language teaching. I am quite aware, of course, that the relationship between the two disciplines is not one-directional. In its historical development, linguistics has profited immensely

from the language teaching profession, and it is not wishful thinking to suggest that linguists may look forward to further contributions from language teachers in our quest for a fuller understanding of human language. The language teaching profession, moreover, has equally much to learn from other disciplines, such as psychology, as it has from linguistics. Linguistic science, therefore, does not control

言語学と英語教育

訳・稲見芳勝

私が言語学と英語教育の関係を検討しようとするのは、主として、言語学が英語教育に寄与して来た、また今後寄与し続けられると思われる貢献を要約してみようというためである。もちろん、この両者の関係が一方交通的なものでない

事を私はよく知っている。その歴史的発達の過程で言語学が語学教育界から受けた利益は尨大なものであるし、また今後、人間の言語を一層充分に理解しようと追求するに当り、言語学者が語学教師から尨一層の貢献を期待出来ると

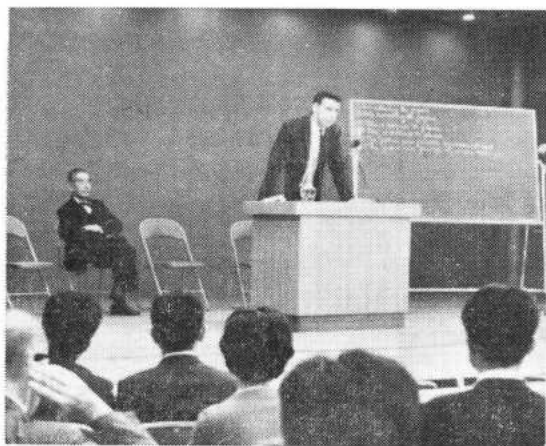
the only body of data which is of interest and relevance to teachers of English, but the information that it does have about language in general, and English in particular, is indispensable to the language teacher.

The relationship between the science of linguistics and the teaching of English, is so well known that it is taken for granted. Today, no discussion of English language teaching problems fails to make reference to the views of modern descriptive linguistics, as though the latter were something of an oracle which must be consulted from time to time. Yet, just because the relationship between linguistics and the teaching of English is taken for granted, it is often thrown out of focus. It may be worth our while, therefore, to re-examine briefly the connection between the two disciplines.

The relationship is, first of all, not an inevitable one; the two disciplines are quite distinct in terms of their goals, their procedural assumptions, and their practical methodologies. But in the recent history of both disciplines, the relationship between linguistics and the teaching of English has been a close and fortuitous one. Certainly, much of the theoretical basis for modern methods of language teaching has been formulated on the principles of descriptive linguistics. Advances in linguistics, on the other hand, have frequently emerged from investigations into the pro-

blems of language teaching. Each discipline has made contributions to the development and refinement of the other, but, in doing so, neither discipline has had to forfeit its independence. We know also that both linguists and teachers have been quick to insist, sometimes rather loudly and bitterly, on maintaining this independence. Language teachers have not particularly enjoyed some of the chafing criticisms they have had to endure from linguists, and linguists in turn have sometimes been too defensive about their own position, so that we get the impression occasionally that the relationship between the two disciplines is one that is more of an uneasy truce rather than an amiable cooperative effort. Such an attitude, of course, is one that we must deplore, if we are to be realistic, since it can only work to the detriment of both disciplines. This is even truer now than, say, ten years ago, because the most recent direction of modern linguistics has been towards the construction of a formal and abstract theory to account for the language learning ability of the normal person. Yet the occasional failure to distinguish properly between the goals of linguistics and the goals of language teaching has led, I think, to some misleading notions about the relationship between the two disciplines. The very label 'the linguistic approach to teaching English' sometimes creates more confusion than clarity.

A language may be studied from the point of its function



言っても、希望的観測ではない。さらに、語学教育界の側にもそれと同じ位、これまで言語学から学んで来たと同様に、たとえば心理学のような他の学問から学ぶべき事が多い。従って言語学は、英語教師にとって関心と関係の深い一の資料の集り《訳者注：英語という研究素材のこと》唯を支配しているわけではない。しかし、言語一般、特に英語、に関して言語学が現に持っている知識は、語学教師に

としては不可欠のものである。

言語学と英語教育の関係は周知の事で、至極当り前のものと見なされている。今日、英語教育に関する問題を論ずる時は、必ず現代記述言語学の見解に言及せずにはいない。まるでその見解が神託が何かで、時々お伺いを立てなければならぬ存在でもあるようだ。しかし、言語学と英語教育の関係が至極当り前のものと見なされているという現状であればこそ、この関係は関心の焦点から外される事が多い。従って両者の関係を簡単に検討し直してみる価値がある。

まず第一に、この関係は必然的なものではない。両者は、それぞれの目標、研究手続き上の仮定、実際的方法論から見て、全く相異なるものである。しかし両者の最近の歴史において、言語学と英語教育の関係は密接ながら偶然的な関係である。なるほど、現代語学教授法の理論的根拠には記述言語学の諸原理に基づいて述べられて来たものも多いし、他方、言語学上のいろいろの進歩が語学教育上の問題を研究する中から生じた事もよくあった。両者は互いに貢献し合って発達し、磨きがかかって来たわけである。しかし、そういう関係にありながらも、どちらもその独自性を失ってはいないのである。また我々が知っているように言語学者も語学教師も共に、時には声高く激しく、この

as a means of communication, or from the point of view of its structure as a highly symbolic code. Language teaching is concerned with the first, linguistics with the second. The adequacy of language teaching is measured by the proficiency with which the learner uses the language; the adequacy of a linguistic description is measured by the scientific simplicity, consistency, and completeness of that description. The goals are different, though the data from one discipline may be useful to the theoretical formulations of the other.

It was suggested to me recently that in Japan it is very difficult to apply the principles of modern linguistics to the teaching of English because in many schools students must memorize such textbook definitions as: 'A sentence is a group of words that expresses a complete thought,' and 'A noun is the name of a person, place, or thing.' Complaints such as this reflect a clear misunderstanding of the relationship of linguistics to the teaching of English. The traditional definitions for the notions Sentence and Noun may be called metalinguistic statements, i.e. language used to talk about language. In this sense, they are no different from other metalinguistic statements such as: 'A sentence is the smallest unit of full expression,' or 'S→NP+VP,' or 'A noun is a linguistic form which can be inflected for number and case,' or 'A noun is a structure which is dominated by

a node NP in the phrase-structure rules of a grammar.' The quarrel that linguists have had with traditional grammarians has nothing to do with the *inclusion* of metalinguistic statements in a grammar, but only with the *adequacy* of these statements. The linguist, therefore, may be dismayed by the procedures of analysis which underlie the metalinguistic statements that the student is expected to memorize. But, regardless of which metalinguistic statements are included in the grammar, we all know perfectly well that the student's ability to recite the descriptive rules of English does not guarantee his ability to use English. No matter which definition the student learns for the notion Sentence, he will have accomplished nothing as a learner of English if he is unable to understand, speak, read, and write acceptable sentences of the language. If we assume that the 'linguistic approach' to the teaching of English depends upon the kinds of metalinguistic statements that descriptive linguists prefer, then we have failed to understand both the relationship of linguistics to the teaching of English and also the most fundamental principle of modern language teaching. English linguistics is concerned with the analysis and description of the linguistics code which we call English. For this purpose, it is also concerned with the ways in which this description can be verbalized, and it makes little difference if the verbal-

独自性の維持を主張するに急であった。語学教師にとっては、言語学者から蒙った苛立たしい批判のあるものは特に面白くなかったし、言語学者は言語学者であまりにも自分の立場を守ろうとしすぎた事もあったりして、その結果、両者の関係が友好的協力ではなく不安定な休戦状態のような印象を受ける事がよくある。もち論、このような態度は双方を害するばかりであるから、我々が現実的たんとするならば慨嘆すべき態度である。たとえば10年前に比べて今日は尚更そうである。というのは、現代言語学の最新の方向が、通常人の持つ言語習得能力を説明するべき厳格で抽象的な理論の確立に向っているからである。しかし言語学と語学教育の目標を正しく識別出来ない事が時々あったために、両者の関係について誤解を生じ易い考えが幾つか生じているようである。「言語学的アプローチによる英語教育というレッテルからして、時には明確さよりも混乱を惹き起してしまう。」

ある言語の研究は、伝達的手段としての機能という見地からも出来るし、高度に象徴的な符号としての構造という見地からも出来る。語学教育は前者に、言語学は後者に関与するものである。語学教育が適切に行なわれたか否かは、学習者がその言語を使用する熟達度合いで測られ、ある言語記述が適切か否かは、その記述が科学的に簡潔

性、一貫性、完全性を具備しているか否かで測られる。両者は目標が違うのである。一方で得た資料が他方の理論的説明に役立つような事はあろうけれども。

最近聞いた話では、日本では現代言語学の諸原理を英語教育に応用するのは大変難しい、その原因は多くの学校で生徒が、「文は幾つかの語が集ってまとまった思想を表わすものである」とか、「名詞は人、場所、事物の名称である」というような教科書の定義を暗記しなければならない点にあるそうだが、こういう苦情のある事は言語学と英語教育の関係を明らかに誤解していることを反映している。文とか名詞という概念に対する伝統的な定義は、後段言語学的説明、つまり、言語について語るに用いる言語、と称してよいだろう。こういう意味において、かかる定義は、「文とは充分な表現の最小単位である」<訳者注：構造言語学的定義>や、「S→NP+VP」<訳者注：変形文法的定義>とか、「名詞とは数と格の活用が出来る言語形態である」<訳者注：構造言語学的定義>や、「名詞とは文法の句構造規則の中で結節NPに支配される構造である」<訳者注：変形文法的定義>、というような他の後段言語学的説明と何ら変る所はない。言語学者対伝統文法学者の従来の争いは、文法書に後段言語学的説明を「入れる」べきかどうかとは何ら関係なく、ただ、こういう説明が「適切」かど

ization takes the form of prose or of mathematical symbolism. The teaching of English, on the other hand, is concerned with the learner's ability to use the language; whether he learns also to verbalize his knowledge of the language is of little consequence. For teachers of English, it is important to distinguish between these two objectives, for it is quite certain that success in teaching the language is in no way dependent upon the *form* of the grammatical statements which may be included in textbooks. The primary objective of the English teacher is to teach English, i.e. to help students to understand, to speak, to read, and to write the language according to the accepted conventions of the English-speaking community—to be competent users of the language, in other words. If it is the case that certain university entrance examinations also demand that the student be able to parrot indefensible definitions and statements about the grammar of English, then by all means the students should be prepared to do so, in order to pass their examinations. But let us not delude ourselves that, in providing students with information about English, we are also teaching English. We may hope that more enlightened testmakers will soon recognize that an understanding of the linguistic structure of a language is no proof of proficiency in the language, and will therefore construct future tests accordingly. Although the attention of the

linguist over the past half century has shifted from an inexplicit, semantically-based grammar to a mechanistic 'signals' grammar, and now to a mathematically-formalized generative grammar, the ultimate responsibilities of the teacher of English have not changed at all.

If we are to be reasonably clear about the contributions, and possible contributions, of linguistic science to the teaching of English, then I think we must also be clear about *which* linguistics we are considering. It is a mistake to think that recent work in generative grammars, especially those of the transformational type, represents a normal and inevitable extension of what most people call American structural linguistics. Too often it is thought that Chomsky's contribution to linguistic theory was simply the logical next-step in the progress of linguistic science, that transformational grammars represent an approach to language description that linguists would have inevitably gotten around to sooner or later. Such an attitude is implicit in the naive statement that 'language teachers have been using transformations for years.' Other major theoretical formulations, such as the Trager-Smith *Outline of English Structure*, Harris' *Methods in Structural Linguistics*, and Pike's three-volume treatise *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, were indeed natural products of the tradition in which American linguists

うかに関するものであった。従って、生徒が暗記させられる後段言語学的説明の基礎になっている分析の手順に言語学者は驚いてしまうだろう。しかし、どういう後段言語学的説明を文法書に入れるかにかかわりなく、生徒が英語の記述的規則を暗唱出来ても、それは英語を使う事が出来る保証にはならない事を、我々誰もが完全に承知している。文という概念に対してどの定義を生徒がおぼえようとも、英語の満足すべき文を聞いて理解し、話し、読み、書く事が出来なければ、英語学習者としては何も達成出来なかった事になろう。もし、「言語学のアプローチ」による英語教育をするには、記述言語学者が好むような種類の後段言語学的説明が必要だと我々が思うとすれば、それは言語学と英語教育の関係、及び現代語学教育の最も基本的原理の双方とも理解出来ていない事になる。英語を対象とする言語学がたずさわるのは、いわゆる英語なる言語符号の分析と記述であり、この目的のために、同時にこの記述をどう言葉で表わすかという事にもたずさわっている。しかも、記述を言葉で表わすのに散文の形式をとろうが数学的記号の形式をとろうが大差はない。他方、英語教育がたずさわるのは、学習者が英語使用能力を身につける事で、彼が同時にその言語に関する知識を言葉で表わす事も出来るようになるか否かはほとんど重要性がない。英語教師たる者はこの

2つの目的を区別する事が重要である。英語教育の成功が教移書に入れる文法的説明の「形式」如何に左右される事は決してない事が確かだからである。英語教師の第一の目的は英語を教える、即ち、生徒が英語社会に認められた慣習に従って英語を聞いて理解し、話し、読み、書けるように、換言すれば、英語を上手に使えるようになる手助けをする事である。もし、ある大学の入試が、英語の文法に関する弁護すべくもない定義や説明を機械的に唱える事で要求するというのが事実なら、生徒にはそれが出来るような準備を是非してやるがよい。入試に受かるためである。しかし、生徒に英語に関する知識を与える事は、同時に英語そのものを教えている事になるなどと勘違いするのはやめよう。考えの進んだ問題作成者が、ある言語の言語学的構造を理解出来ても、その言語に熟達している証拠には少しもならない事を遠からず認めるようになり、それに応じて以後の問題を作成するようになるよう希望しておこう。過去半世紀にわたって、言語学者の関心は、不明瞭な、意味に基づく文法から、機械操作的な「信号」文法へ、更に今日では、数学的形式の生成文法へと変って来たが、英語教師の究極の責任は少しも変ってはいないのである。

もし英語教育に対する言語学の貢献とその可能性について妥当な理解を得ようとするなら、我々は「どの」言語学

were working—the tradition, that is of Saussure, Troubetzkoy, and Bloomfield. But Chomsky's work, it seems, has truly been in the nature of a 'scientific revolution', i.e. a whole new shift of attention and shift of subject-matter. Chomskian linguistics, in other words, represents an entirely different paradigm from Bloomfieldian linguistics, not merely in the matter of descriptive format, but, more importantly, in the matter of descriptive goals. Such revolutions in scientific thought happen rarely, but when they happen, I believe that they must be recognized as such, if we are to understand the history of any science correctly. Transformational linguistics is not structural linguistics; one cannot be properly understood or criticized in terms of the other. It is foolish, I think, to try to characterize the two linguistics by referring to the use of arrows on the one hand, and slanted lines on the other, or to describe one as a 'downward working' analysis and the other as an 'upward working' analysis. The principal difference, as I have suggested, is not one of format, but one of goals, and much of the confusion and disagreement in modern linguistics today is due to a failure to interpret this difference.

The basic tenet of structural linguistics has been phrased by Martin Joos as 'text signals its own meaning', by which it is meant that, if two utterances differ in meaning, this difference is signalled by formally different (and overt) linguistic

entities. The task of the structural linguist, therefore, as a detached observer of actual speech behavior, is to find out just what are the formal signalling devices of the language, and their patterns of distribution, and, by so doing, to construct a descriptive statement of the underlying linguistic system. The formal signalling devices are found to be discrete structural units, whose reality is linguistic rather than physical, and which are identified by means of the principle of contrast in identical or analogous environments. The principal structural units of any linguistic system are those which are called phonemes and morphemes. The permitted arrangements of these units is referred to as tactics. An oversimplified view of the structure of a language is that its phonemes (the smallest structural units) combine in certain prescribed ways to form morphemes (the minimal meaningful units of the system) and these in turn combine in certain prescribed ways to form words, phrases, clauses, and sentences of the language. Since it is impossible to state the individual arrangements of all of the morphemes of a language, these are grouped into grammatical categories known as parts-of-speech which then combine with other parts-of-speech to form higher level grammatical constructions. An earlier view was that the structure of a language could be represented in terms of a single hierarchical arrangement of structural units, so

の事を考慮しているのかについてもはっきりしておかなければならないだろう。生成文法、特に変形理論による生成文法の最近の業績は、いわゆるアメリカ構造言語学なるものの正常で必然的な延長だと考えるのは誤りである。言語理論に対する Chomsky の寄与は、言語学の進歩の上から当然来たるべき次の段階であった、変形文法が意味する言語記述の態度は、言語学者が遅かれ早かれ必然的に達したはずのものだという考えがよく行なわれる。こういう態度は、「語学教師は長年にわたって変形を利用して来た」という幼稚素朴な言葉に暗示されている。他の重要な理論的説明、たとえば Trager-Smith の *Outline of English Structure*, Harris の *Methods in Structural Linguistics*, Pike の 3 巻に及ぶ論考 *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* など、なる程、アメリカ言語学の——即ち、Saussure, Troubetzkoy, Bloomfield の——伝統の当然の所産であった。しかし Chomsky の仕事は真に、「科学的革命」即ち、関心と主題の全く新たな転換、の性質を帯びているように思われる。換言すれば、Chomsky 学派の言語学は、単に記述の型のみならず、更に重要な事には、記述の目標において、Bloomfield 学派の言語学とは全く違ったモデルを意味している。このような科学思想上の革命は滅多に起るもの

とすれば、この違いは外形的に異なった（そうして明白な）言語的実体が信号となって合図されるという意味である。従って、現実の言語行為の冷静な観察者としての言語学者の仕事は、その言語の外形的信号装置は何か、その装置の分布の型は如何なるものであるかを発見し、それによって、基礎となっている言語体系の記述を構成する事である。外形的信号装置はばらばらに存在する構造単位であるではないが、起ったからには革命は革命として認めるのが、如何なる科学にしろその歴史を正しく理解する道であると信ずる。変形言語学は構造言語学ではない。一方の見方で他方を正しく理解も批判も出来ない。私の考えでは、この 2 種の言語学を特色づけるのに、一方では矢印→、他方では斜線/を使う事をあげたり、一方を「下に向う」分析、他方を上に向う」分析と説明したりするのは馬鹿らしい。《訳者注：→や「下に向う」は変形言語学、/や「上に向う」は構造言語学を意味している》。主要な違いは、既に指摘した如く、型の違いではなく目標の違いである。今日見られる現代言語学上の混乱と不一致の多くは、この違いを解し得ない事に由来している。

構造言語学の基本的教義は、「テキスト自体にその意味を合図する信号がある」という Martin Joos の言葉に言い表わされて来たが、それは、もし 2 つの発話の意味が違う

that the smallest units were in effect the building blocks out of which the units on higher levels of the language structure would be constructed. This led to a rigidity in linguistic description which demanded that only known criteria could be used to define the next higher level of the language structure. Since the phonemes were the first structural units to be identified, this meant that phonological criteria provided the surest means of correctly analyzing the morphological structure of the language, and even in fact the syntactic structure. The results of this phonologically-based grammar were, in some cases, intuitively unappealing to native speakers of the language or frankly unconvincing to other descriptive linguists.

Although most linguists feel uncomfortable with the distinction, it is perhaps still safe to say that the orientation of structural linguistics is towards a hearer grammar, rather than a speaker grammar. The distinction is, admittedly, a misleading one, since we must assume that the grammar for both hearer and speaker are identical, all other factors being equal. Nevertheless, it is not difficult to see why some case can be made for the hearer orientation of structural linguistics. The assumed design of a language and the field procedures of the linguist compel this interpretation. In Hockett's terms, a language can be viewed in terms of five sub-systems, two of which are peripheral,

three of which are central. The central sub-systems are those of the phonology, the morphophonemics, and the grammar of the language. The phonological sub-system consists of a stock of phonemes, and rules which specify the permitted arrangements of those phonemes in the language. Thus, the English phonological system may be analyzed as consisting of 45 distinct phonemes. The rule that no two primary stresses occur in the language without an intervening terminal juncture is one of the phonotactic rules of English. The grammar is the sub-system which consists of a stock of morphemes, and the rules which specify he permitted arrangements of those morphemes. The morphophonemic sub-system is the one which links the phonology to the grammar. In addition, every language has a phonetic system and a semantic system. These are peripheral in the sense that they are the only direct links between the linguistic code and the real world in which the code functions. The stream of noise produced by the speakers of the linguistic community provides the basis for the phonetic system. This noise has physical reality and is directly observable. The behavioral reaction of those who hear this noise constitutes the semantic system. This behavior is also directly observable. The code which links the noise to the behavioral responses of the hearers is the linguistic system, consisting of phonology, grammar, and morphophonemics. The code is

事がわかっているが、その実相は物理学的というより言語学的なもので、同一もしくは類似の環境での対立という原理で見分けられる。如何なる言語体系にあっても、その主要な構造単位は音素と形態素と呼ばれるものである。これらの単位の可能な配列のしかたを網羅することは配列論と呼んでいる(訳者注: phonotactics音素配列論 morphotactics形態素配列論のように)。極度に単純化するとある言語の構造を次のように考える事が出来る。その言語の音素(最小構造単位)はある規定された結びつき方をして形態素(言語系中意味のある最小単位)を形成し、次には形態素がある規定された結びつき方をして語、句、節、文を形成する。ある言語のすべての形態素についてその個々の配列状態を述べる事は不可能なので、形態素は品詞と呼ばれる文法範疇に類別され、次にはこれが他の品詞と結びついて更に上層の文法構造を形成するわけである。以前行なわれたある考え方によると、ある言語の構造は単一の階層社会的配列をした構造単位と見る事が出来、従って、最小単位は事実上さらに上層の言語構造を構築する建築ブロックをなすというものであった。ここから生じたのが、ただ既知の基準のみを用いてすぐ上層の言語構造を定義すべきだとする言語記述の厳密さであった。音素がまず第一に見分けられる構造単位である以上、上に述べた事は、音素的基準は

形態素的構造、さらに実際は統語的構造までも正確に分析する一番確実な手段である、という意味であった。この音素基準の文法が生み出した結果は、ある場合には、その言語を母国語とする人々には直観的に魅力がなく、もしくは他の記述言語学者にとっては卒直に言って説得力に乏しかった。

次のような区別立てをすると大抵の言語学者は喜ばないけれども、それでも、構造言語学の方向は話し手の側の文法よりは、むしろ聞き手の側の文法に向っていると言っても差支えはないだろう。こういう区別立ては確かに誤解を招き易い。他の要素がすべて等しければ、聞き手の文法も話し手の文法も同一のものだと我々は想定すべきだからである。それにもかかわらず、構造言語学が聞き手の方に向っていると主張出来るふしも幾分ある理由を見てとる事は困難ではない。想定された言語の仕組と言語学者の実地調査の手順を考えれば、そういう解釈をとらざるを得ないのである。Hockett の用語を借りれば、ある言語は5種類の下位体系と考える事が出来るが、その内2種は周辺的なもので残り3種が中心的なものである。中心的な下位体系は、その言語の音素論、形態音素論、文法論である。音素下位体系是一群の音素と、これら音素の当該言語中での可能な配列のしかたを網羅して明記する規則とから成り立つ。かくし

not directly observable, but must be inferred from actual instances of speech behavior. This is precisely what the linguist attempts to do through his procedures of observation, recording, and analysis. In effect, he seeks to determine the audible and observable signals which the hearer reacts to in order to understand the stream of noise produced by a speaker. By noting, for instance, that a hearer consistently differentiates the two utterances.

(1) He's collecting the papers.

(2) He's correcting the papers.

the linguist assumes that the acoustic difference between [l] and [r] in English is significant, and assigns these two sound segments to distinct and separate phonemes in the phonological signalling system of the language. The same acoustically different segments are, of course, not contrastive in Japanese, and hence may be treated as merely phonetic variants of a single structural unit. The principal descriptive goal of structural linguistics is to provide an observationally adequate account of the signalling devices of any given linguistic system. These signalling devices include the phonemes and the morphemes of the language, intonational contours, patterns of stress, morpheme arrangements, etc. The descriptive analyses of many languages, prepared in the tradition of structural linguistics, have been impressive and useful. Most successful have been the treatments of

the phonological and morphophonemic sub-systems of numerous languages; less successful have been the treatments of the grammatical sub-system.

Structural linguistics has been least successful in dealing with such matters as constructional homonymity, sentence ambiguity, and sentence relationships. As an example of constructional homonymity, consider the following pairs of sentences:

(3) John is anxious to please.

(4) John is difficult to please.

(5) The picture was painted by a new student.

(6) The picture was painted by a new technique.

The descriptive procedures of structural linguistics forces an analysis that would treat the two sentences in each pair as structurally identical, yet no native speaker of English has any difficulty in recognizing that, within each pair, the two sentences are quite different from each other. It is unlikely, moreover, that the mere contrast in lexical items (*anxious* vs. *difficult* and *student* vs. *technique*) is sufficient to account for the deep structural differences between the sentences. As an example of sentence ambiguity, consider the following:

(7) He kissed the girl in the car.

The sentence could be a response to either 'Where did he kiss the girl?' or 'Which girl did he kiss?' In the absence

て、英語の音素体系は45個の異なる音素から成ると分析する事が出来る。英語で2個の第一強勢が現れる時はその間に必ず1個の末尾連接が介在するという規則は、英語の音素配列規則の一例である。文法下位体系は一群の形態素と、これら形態素の可能な配列のしかたを網羅して明記する規則とから成る。形態音素下位体系は音素論を文法論につなぐものである。この外に、すべての言語には音声体系と意味体系とがある。これらは、言語符号とその符号が機能を果たす現実の世界を結ぶ唯一の直接的きずなという意味で、周辺の体系である。当該言語社会の成員によって発せられる音の流れが音声体系の基礎であり、その音は物理的實在で直接に観察可能である。この音を聞いた人が起こす行動的反応が意味体系を成して、この行動もまた直接に観察可能である。話し手が発した音を聞き手の行動的反応に結びつける符号が、即ち言語体系で、それは音素論、文法論、形態音素論とから成るという仕組みなのである。言語符号そのものは直接に観察は出来ない。しかし言語行為の実例から推論されなければならない。これこそ正に、観察、記録、分析という手順を用いて言語学者がなしとげようとする事に外ならない。事実、聞き手が話し手の発する音の流れを理解するべく反応する聴取可能な、かつ観察可能な信号はどれか、言語学者はそれを決定しようとする

のである。一例をあげると、聞き手が、

(1) He's collecting the papers.

(2) He's correcting the papers.

という2つの発話を終始一貫区別する事に注目して、英語の[l]と[r]の聴覚的違いには意味があるものと言語学者は想定して、この2つの音を英語の音信号体系の中で異なる別々の音の分節(訳者注: segmental phonemes 分節音素の事、普通の母音・子音はこれに当ると定める)。この聴覚的に違っている2つの音の分節が、もち論、日本語にあっては対立的ではなく、従って同一の構造単位の音声的変異にすぎないと扱う事が出来る。構造言語学の主たる目標は、如何なる与えられた言語体系でもその信号装置を、観察の結果に徴して適切に説明する事にある。この信号装置には音素、形態素、音調曲線、強勢の型、形態素の配列法などが含まれる。これまで多くの言語の記述的分析が構造言語学の伝統に従ってなされ、印象深くまた有益でもあった。非常に成功したのが、多くの言語の音素下位体系と形態音素下位体系の処理で、あまり成功しなかったのは文法下位体系の処理である。

構造言語学者が扱って一番うまくいかなかったのが、異義同構文、文意の曖昧、文と文の関係というような事項である。異義同構文の例として、次のように対になった文を

of consistent phonological cues, structural linguistics has no formal motivation for determining the different constituent analyses of the sentence that native speakers readily understand. Finally, as an example of sentence relationships, consider the following:

- (8) Bill laughed at John's new hat.
- (9) Who laughed at John's new hat?
- (10) What did Bill laugh at?
- (11) Whose new hat did Bill laugh at?
- (12) Did Bill laugh at John's new hat?
- (13) For Bill to laugh at John's new hat was a big mistake.

The obviously close relationship between all these sentences, and others, suggests that one may be regarded as basic, and all the others derived from that basic sentence in different but related ways. There is no provision within the tradition of structural linguistics for demonstrating this close relationship.

Transformational linguistics has, on the other hand, been eminently successful in showing how problems such as these can be analyzed in both a syntactically and semantically motivated way. But the dexterity with which transformational linguistics can handle certain descriptive problems hardly represents the real contribution of Chomsky's work and that of his colleagues. To be shown how imperative sentences

like *You go home* and *Go home* can be derived simply and automatically from an underlying sentence *You will go home* may seem to some of us to be a clever and perceptive analysis. To others of us it may seem strange that anyone would regard this analysis as clever: after all, until the structural linguists came along, we all knew that *You* was the understood subject of an imperative sentence anyway. It need hardly be said, however, that either reaction clearly reflects a lack of understanding; transformational linguistics is much more than simply another clever way of manipulating symbols on a piece of paper.

The center of interest for structural linguistics is language as organized data, i.e. the linguistic system insofar as this system can be inferred directly from the physical utterances of speech. The principal question which the linguist asks himself is this: what are the structural units and their patterns of relationship which function as signalling devices for this particular code? The question is then answered in the form of a descriptive grammar, which is evaluated by whether or not it accounts for the observable data of the language consistently, completely, and as simply as possible.

Transformational linguistics, by comparison, shifts the center of interest from language as organized data to the organizing power which is capable of producing this data,

考えていただきたい。

- (3) John is anxious to please.
- (4) John is difficult to please.
- (5) The picture was painted by a new student.
- (6) The picture was painted by a new technique.

構造言語学者の記述手順に従えば、各々の対をなす2文を構造上同一のものと扱うような分析をしなければならない。しかし、英語を母国語とする人なら誰一人として、各々の対の中で2つの文は互いに全く違うものである事に簡単に気づかない人はいない。しかも、単なる強い項目の対立 *anxious* 対 *difficult*, *student* 対 *technique* だけでは夫々の文の間の深い構造上の差を説明するに足りそうもない。文意の曖昧の例としては次を考えていただきたい。

- (7) He kissed the girl in the car.

この文は *Where did he kiss the girl?* に対する返事にもなるし「訳者注: その時は、車の中でその女にキスしたの意」、*Which girl did he kiss?* に対する返事にもなる「訳者注: その時は、車の中の女にキスした、の意」。一貫性のある音素の手がかりがないので、構造言語学には、母国語とする人が容易に理解出来るこの文の異なった成分分析を決定する外形的動機が何もないのである。最後に、文と文の関係の例として、次を考えていただきたい。

- (8) Bill laughed at John's new hat.
- (9) Who laughed at John's new hat?
- (10) What did Bill laugh at?
- (11) Whose new hat did Bill laugh at?
- (12) Did Bill laugh at John's new hat?
- (13) For Bill to laugh at John's new hat was a big mistake.

これら、及び他にもあるが、すべての文の間にある明らかに密接な関係は、1つの文だけが基本で、他はすべてその基本文からいろいろ違った、しかし関係ある方法で派生したものと考えられる事を暗示している。構造言語学の伝統の中にはこの密接な関係を説明する用意がない。他方、変形言語学は、以上にあげたような問題を、どうすれば統語的にも意味的にも理由のある方法で分析する事が出来るかを示すのに、著しい成功を収めて来た。しかし、変形言語学者がある種の問題を巧妙に処理出来る事が、Chomskyの仕事や彼の同僚の仕事の真の貢献を意味しているのではない。*You go home*. や *Go home*. のような命令文が、どのようにして基礎になっている *You will go home* という文から簡単に機械的に派生出来るかを示されれば、ある人にとっては巧妙伶俐な分析に思われるかも知れない。また別の人には、こんな分析を巧妙だと見なす人がいるなんて

i.e. to the abstract linguistic mechanism which can generate all of the utterances of the language, and which at the same time can interpret these utterances. The transformational linguist, in other words, asks himself: what theory can best explain how the native speaker of a language constructs and understands the indefinite number of sentences in his language? At present, the question seems to be answered best by a view of grammar as a generating mechanism, which incorporates several different kinds of rules, the most powerful of which are transformational.

With its preoccupation with language as a code, quite insulated from the world of acoustic and semantic phenomena, American structural linguistics seems to have neglected language as a remarkable form of human behavior. The orientation of structural linguistics has been essentially social, rather than individual; its emphasis has been on the code which links the communicative activities of the members of a society, rather than on the language learning capacity of these members as individuals. In shifting the center of interest to the organizing power which is capable of producing language data, transformational linguistics has succeeded in directing our attention more to the behavior of the human learner. In this sense, it is perhaps safe to suggest that transformational linguistics is closer in many respects to the newly emerging discipline of psycholin-

guistics than to the earlier tradition of descriptive linguistics.

Structural linguistics has made two principal theoretical contributions to the teaching of English. The first, and most important, is that every language manifests itself as a highly organized and complex system. The second is that the arbitrary symbols which function in this system are vocal.

To say that a language is a system is to say, conversely, that it is not merely an aggregate of isolated entities: sounds, sentences, etc. No system is simply the sum total of its parts. We cannot appreciate the mechanical system of a watch, for instance, just by enumerating the parts which make up the watch. We cannot appreciate the complexity of a large business organization just by listing the names of its members and the number of its offices. Similarly, we cannot understand a linguistic system just by counting the number of its words in a dictionary, or the number of letters in its alphabet, or the number of sounds in its phonology, or the number of rules in its grammar, or even by adding all of these together. We must know the parts, of course, but we must also know the relationships of those parts to each other and to the system as a whole.

By discovering the structural units and their patterns of arrangement in many different languages, structural linguistics has provided us with a powerful insight into the

事は不思議だと思われるかも知れない。何と言っても、構造言語学者が現れるまでは、*You* はともかく命令文の省略された主語である事を、皆知っていたのだから。しかし、どちらの反応も明らかに理解の欠如を反映している事は、ほとんど言うを俟たない。変形言語学は、単にこれもまた紙上で記号を巧妙に操る方法の1つ、という域を遙かに凌駕するものである。

構造言語学にとって関心の中心は組織化された資料としての言語、すなわち、談話の物理的発話から直接推論出来る範囲内での言語体系である。言語学者が抱く主な疑問は次のようなものである。この特定の符号の信号装置として働く構造単位は何か、それら単位間の関係の型はどんなものか。この疑問は次いで記述的文法という形式で答えられるが、その文法はその言語の観察可能な資料を論理的に、完全に、出来る限り簡潔に説明するものか否かによって評価される。

それと比較すると、変形言語学は関心の中心を、資料としての言語そのものから、この資料を生み出す力を持った組織力、すなわち、その言語のあらゆる発話を生み出し、同時にその発話を解釈出来る抽象的な言語機構へと移すものである。換言すると、変形言語学者は次のような疑問を抱く。ある言語を母国語とする人がその言語で無数の文を

作ったり理解したりする仕組みを最もよく説明出来る理論はどんなものか。目下のところ、この疑問に最もよく答えられるのは、文法を文を生成する機構と見る考え方のようにあり、それは幾つかの違った種類の規則を編み込んだもので、中でも最も強力なのが変形規則なのである。

符号としての言語に没頭し、聴覚的、意味的現象の世界とは全く絶縁していたために、アメリカの構造言語学は、人間行為の注目すべき形式としての言語を無視して来たように思われる。構造言語学は本質的に個人よりも社会に向いていた。つまり、ある社会の成員の伝達活動をつなぐ符号に強調を置き、成員個人個人の言語習得能力に強調は置かれなかった。関心の中心の言語資料を生み出す力のある組織力に転ずる事により、変形言語学は我々の注意を学習者という人間の行為の方により多く向かせる事に成功した。この意味において、変形言語学は多くの点で記述言語学の古い伝統よりは新しく生まれつつある心理言語学という学問の方に近いと言えるだろう。

構造言語学が従来英語教育に与えた主な理論的な貢献が2つある。第1は、これが最も重要なのであるが、すべての言語は高度に組織化された複雑な体系という様相をしている事、第2には、この体系で機能する任意的な信号は音声であるという事である。

nature of human language as an intricate system of phonological, grammatical, and semantic oppositions which recur in the chain of speech in partially predictable patterns, and which serve as signalling devices in the linguistic code. The system as a whole is apparently internalized by the young learner as a deeply embedded set of habits. No two languages, moreover, have the same system, so that in the process of learning a foreign language—the process, in other words, of learning a new linguistic system—the set of habits which constitute the system of the native language tend constantly to interfere with the details of the new language to be learned.

The nature of the symbols used differentiates many different kinds of communication systems. Writing, for example, makes use of visual symbols, Morse Code makes use of audible symbols, Braille makes use of tactile symbols. These are all derivative communication systems, however, in the sense that their primary symbols are based ultimately on the vocal symbols of human speech. Structural linguistics has helped to make this notion very clear, and in doing so, has impressed upon us the primacy of speech in human communication, and therefore the primacy of sound in the process of learning languages.

In advancing these two principles, structural linguistics has provided the language teaching profession with a sound

theoretical basis for the oral approach to teaching English (or any other language) and for the two most powerful methods within this approach—those which we call mimicry-memorization and pattern practice. In addition, these two principles have provided us with the theoretical rationale for dealing more efficiently with the teaching of reading and writing skills as language-related activities rather than as primary matter for the language teaching program.

Let us briefly consider the notion of pattern practice. As one of the characteristic methods of the oral approach to teaching foreign languages, its principal function for the learner is to help him to establish as habits the structural patterns of the new linguistic system. Pattern practice has its theoretical basis in both linguistics and behavioral psychology. Structural linguistics has been concerned with the discovery and recording of patterns of language data, and has been able to show that such patterns can be described for all levels of the linguistic hierarchy. These patterns are recurrent, allowing for partial predictability, and they are contrastive, thereby functioning as signalling devices in the system. Real language learning is carried on through assimilation of these structural patterns, rather than through mere memorization of the items which may fill the patterns. Behavioral psychology has been concerned with processes of learning through conditioned behavior,

言語が体系をなしているという事は、逆に言えば、音声、語、文などの孤立した存在の単なる総和ではないという事である。体系というのは単なる部分の総和ではない。たとえば、時計を構成する部分品を列挙するだけでは時計の機構は理解出来ない。社員の名前と事務所の数を列記するだけでは大会社の複雑な組織は理解出来ない。同様に、ある言語体系を理解するのに、ただ辞書の語数、字母の数、音の数、文法規則の数を教えたり、これらすべてを加えたりしてみただけでは、どうにもならない。もち論、部分は理解しなければならない。しかし、同時に、部分相互間の、部分と体系全体との関係も知らなければならない。

構造言語学が多くの異なる言語の構造単位とその配列の型を発見した事により、人間の言語の持つ、音素的、文法的、意味的対立の複雑な体系という性質に対する強力な洞察を我々は得た。この対立は連続する談話の中にある程度予測可能な型で繰返し現れ、その言語符号において信号装置の役を果たしている。子供が言語を習得する場合、その体系全体は深く刻み込まれた一組の習慣として内蔵される事が明白である。更に、同じ体系を有する言語は2つとなく、その結果、外国語を習得する過程——言い換えると、新しい言語体系を習得する過程において、母国語の体系を構成する習慣が、習得すべきその新しい言語の項目に絶えず

干渉する傾向がある。

どういう性質の記号を使うかによっていろいろ種類の違う伝達組織がたくさん区別出来る。たとえば、筆記は視覚記号を、モールス符号は聴覚記号を、点字は触覚記号を利用する。しかし、これらはすべて派生的な伝達記号である。それらの記号の主要なものは、結局は、人間の談話の音声記号に基づいているという意味において派生的なのである。構造言語学はこの考えを明確にする助けとなり、それによって、人間の伝達における談話の優位、ひいては言語習得過程における音声の優位を我々に印象づけた。

以上2つの原理を唱える事によって、構造言語学は語学教育界に、oral approachによる英語(他の如何なる言語でも)教授法と、この教授法の中で最も強力な2つの手法——いわゆる mimicry-memorization と pattern practice——に対する確かな理論的根拠を与えてくれた。その上、先に述べた2つの原理は、読み書きの技能を、語学教育の主要事項としてではなく言語連関活動として、今以上に能率的に扱う事に対する理論的根拠を与えてくれた。

ここで pattern practice という概念を簡単に考察してみよう。Oral approachによる外国語教授法の特徴的手法の1つとして、pattern practice が学習者のために果たす主な役割は、学習者がその新しい言語体系の構造の型を習慣とし

i.e., through habit formation. Pattern practice as a pedagogical tool is prompted by the linguistic necessity of learning structural patterns rather than isolated entities, and by the psychological necessity of assimilating these patterns as habitual behavior. So far, the main use of pattern practice in the teaching of English has been to inculcate the morphological and syntactic patterns of the language. The method has not been commonly used to work with the phonological patterns of the language. I would like to suggest that, with further research, the method of pattern practice might well be extended to that of a *pedagogical concept*, and as such, may then have wider applicability to the language learning process than we have previously realized. One area in which we might suggest research along this line is that of written composition. Composition is, after all, not simply writing, but writing within the framework of certain rhetorical conventions, which are themselves patterns of habit and preference. Grammar has been traditionally concerned with the distribution of morphological and syntactic constructions within the structural unit which we call Sentence. Pattern practice, as a means of inculcating the grammar of the language inductively, has dealt with the manipulation of morphological and syntactic units within an otherwise controlled environment. It is the most powerful and most successful

tool that language teachers have for helping the learner to manipulate linguistic units automatically. Similarly, I would like to suggest that composition is principally concerned with the distribution of sentence units within the structure that we call Paragraph. If this is the case, then perhaps the concept of pattern practice can be extended to include the manipulation of sentence-level structures within an otherwise controlled environment. The result, I suspect, would be the inculcation of the basic rhetorical patterns of the language through an inductive learning process. This seems to me preferable to insisting upon adherence to so-called 'logical' principles of rhetoric, which may not be easy to define in any universal sense. I suggest the extension of the notion Pattern Practice, not because I can readily demonstrate that it will work in a practical way, but simply because I think it is theoretically sound, and therefore worth exploring.

More apparent than its theoretical contributions are the actual facts of specific languages which structural linguistics has contributed to the teaching of English. Descriptive analyses of individual languages have been useful to the teacher of English in three ways. First, linguists have provided the teacher with a body of verifiable data about English itself and many of the languages which are native to those who study English. This body of data represents

て確立する助けをする点にある。Pattern practice の理論的根拠は言語学と行動心理学の双方にある。構造言語学は言語資料の型の発見と記録にたずさわって、そのような型が言語という階層体系のすべての階層について記述可能である事を示す事が出来た。これらの型は繰返し現れ、ある程度予測可能である。それらは対立的であり、それによって言語体系中において信号装置の役を果す。真の言語習得が行なわれるのはこの構造の型を同化する事によるもので、その型にあてはまる個々の項目をただ暗記する事によるものではない。行動心理学は、条件化された行為による、すなわち習慣の形成による学習という過程を研究して来た。教育的手段としての pattern practice は、個々ばらばらの存在よりはむしろ構造の型を学習するという言語学的必要と、この型を習慣行為として同化するという心理学的必要とに促されてのものである。これまでのところ、pattern practice の主な効用は、英語の形態素的、統語的な型を教え込む事にあり、英語の音素的型を扱うにはこの手法は一般には使われて来なかった。今後一層の研究を積んだら、pattern practice という手法は充分「教育学的概念」の手法にまで拡充出来るのではないかと、そうすれば我々がかつて認識出来なかったほど広い応用性を持つのではないかと示唆しておきたい。この方針に沿って研究を提案したい領域が1つあ

るが、それは文を書く領域である。文を書くという事は、結局、ただ書くという事ではなく、ある修辞上の慣習の枠内で書く事であり、その慣習自体が習慣と選択の型である。文法が伝統的に扱って来たのは、文と呼ぶ構造単位内での形態素的、統語的構造の分布である。その言語の文法を帰納的に教え込む手段として、pattern practice は形態素的、統語的単位を他のものに支配された環境内で操作する事を扱って来た。学習者が言語単位を無意識の内に操作出来るよう助けるものとしては、pattern practice は語学教師にとって最も強力で最も成功度の高い手段である。同様に、文を書くという事は主として、章節と呼ぶ構造内での文という単位の分布にかかわるものである事を言いたい。もしそうとすれば、pattern practice という概念を拡充して、文という階層の構造を他のものに支配された環境内で操作する事まで含める事が出来るかも知れない。その結果は、帰納的な学習過程によってその言語の基本的な修辞の型を教え込む事になるのではないかと私は思う。こういう教え方は、いわゆる「論理的」な修辞の原理を固守するよう説くよりは好ましいものに思われる。何しろそういう原理を普遍的な意味で定義するのは容易ではなさそうであるから。私が pattern practice なる概念を拡充することを提案するのは、それが実際の面でうまく効果を表わす事を私がす

typically the phonological and grammatical facts of these languages, the inventory of structural units and their patterns of arrangement. Secondly, a full descriptive analysis will give some indication of the relative functional load which these structural units bear in the system, so that for pedagogical purposes decisions can be made as to which facts of the target language are more important to emphasize in the beginning stages of the learning process. For example, in one analysis of modern English a high-central vowel and a mid-back vowel are established as phonemes. The high-central vowel /ɜ/ has an extremely high frequency of occurrence in spoken English, but a very low functional load in the vowel system. In unstressed syllables, furthermore, it alternates rather freely with /ə/; in the relatively few instances where it occurs in stressed syllables, it may be replaced by /ə/ or, in some items, /i/. For teaching purposes, then, there seems to be little point in devoting much time to establishing this phoneme as an articulatory habit. The short mid-back vowel /ɒ/ has a low frequency of occurrence, and consequently a low functional load, and therefore need not be bothered with for teaching purposes. The same may also be said of certain phonemic contrasts in levels of pitch and grades of stress in English. Finally, structural linguistics has provided the teacher of English with a great deal of useful information

about points of contrast between the English linguistic system and the systems of other languages. This has had the very important effect of highlighting major learning problems for students of English with different linguistic backgrounds. Work in contrastive linguistics is well understood to be one of the principal contributions of structural linguistics to the teaching of English. Again, characteristically, the best known achievements in contrastive linguistics have been those on facts of phonological interference between the native language and the target language. The host of pronunciation problems which the Japanese speaker has in learning English is too well known to bear repeating here. What is not always understood, however, is that the nature of these problems varies from item to item. In some instances, the problem is simply one of absence of a particular phonemic opposition in Japanese, as in the case of English /l/ and /r/. Sometimes the problem is one of mere absence of a phoneme in the Japanese sound system, e.g. English /θ/ and /ð/. At other times the problem has to do with differing distributions of similar phonemes, e.g. the restricted distribution of Japanese /s/ so that it does not occur before a high front vowel, or Japanese /t/ and /d/ which do not occur before either high front or high back vowels. Occasionally, sub-phonemic features introduce problems on the level of pho-

ぐにも実地に示す事が出来るからではなく、ただそれが理論的に確かであり、従って探究する価値があると思うからに過ぎない。

理論的貢献以上に明白なのが、構造言語学が英語教育に与えてくれた特定言語に関する事実である。個々の言語の記述的分析は3つの点で英語教師の役に立っている。第1に、言語学者は、英語そのもの及び英語学習者の母国語の多くに関して、実証出来る資料の集りを与えてくれた。この資料の集りは、これら諸言語の音素と文法に関する事実、すなわち、構造単位とその配列の型の目録を典型的に表わすものである。第2に、充分な記述的分析によって、これら構造単位が言語体系中で担う相対的な機能負担がどの程度のものが幾分示される。それによって、教育的目的のために、学習過程の初期の段階にあって習得目標言語のどの事実を強調する事が大切であるかについて決定を下す事が出来る。たとえば、現代英語のある分析では、高一中母音と中一後母音が1つずつ音素として確立されている。高一中母音 /i/ は口語英語では極めて頻度が高いけれども、母音体系中で機能負担は非常に軽い。その上、強勢のない音節中ではかなり自由に /ə/ と交替する。これが強勢のある音節中に表われる例は少ないけれども、その場合も /ə/、項目によっては /i/ に代えられる事もある。そこで教

授上の目的のためには、この音素を発音習慣として確立する事に多くの時間を費す事にはあまり意味がない事になる。短中一後母音 /o/ は頻度も低く、従って機能的負担も軽い。だから教授上の目的からはかかずらう必要はない。英語の声の高さの段階と強勢の段階における音素的対立のあるものについても同様の事が言えるであろう。最後に、構造言語学は、英語という言語体系と他の言語の体系の間の対立点について、多くの有益な知識を英語教師に与えてくれた。この事には、いろいろの言語背景を持つ英語学習者に、大きな学習上の問題を浮び上らせるという重要な効果があった。比較言語学の作業が構造言語学の英語教育に対する主要な貢献の1つである事がよく理解されている。さらに、特徴的な事であるが、比較言語学の最もよく知られた業績は、母国語と習得目標言語間の音素的干渉についての事実に関するものであった。日本語を母国語とする人が英語学習の際にぶつかる多くの発音上の問題は、あまりにも周知の事でここで繰り返すに堪えない。しかし、必ずしも理解されていないのは、こういう問題は項目毎に性質が違うという事である。ある例においては、問題は単にある特別の音素的対立が日本語にはないだけだという場合もある。英語の /l/ と /r/ のようなものである。時には、問題は日本語の音体系にある音素が欠けているに過ぎない事

nemic perception, e.g. the difficulty that some Japanese speakers have in distinguishing /s/ and /h/ before high front vowels. Different habit patterns with respect to syllable structure also cause pronunciation problems. The cause of these problems is at least twofold, since it involves not only differences in the canonical shape of syllables in the two languages, but also differences in the acoustic basis for establishing syllables in the two languages. Syllables in English are determined on the basis of peaks of sonority, but in Japanese on the basis of duration. What is less well understood, even by structural linguists, is why one language substitutes one sound for a phoneme which it lacks and another language substitutes another sound for the same phoneme which it also lacks. For example, the English phonemes /θ/ and /ð/ do not occur in either Japanese or in Dutch. Japanese speakers regularly substitute /s/ for /θ/ and /z/ for /ð/, while Dutch speakers substitute their /t/ for English /θ/ and /d/ for English /ð/. The answer to such a question perhaps lies in a more accurate statement of the relative functional loads of these phonemes in the Japanese and Dutch systems. Contrastive facts about English and the native languages of those who study English are immensely useful to the teacher of English since they help him to understand not only what the learning problems of his students will be,

but also why these problems are indeed problems at all.

In making both theory and data contributions to the teaching of English, structural linguistics makes no strong claim for also contributing pedagogical procedures to the language teaching profession. The methods and the techniques which are characteristic of the oral approach to teaching English have come, and must continue to come, from experimental research in psychology. But it is quite clear, I think, that structural linguistics can be proud of its own contributions to the teaching of English.

I would like to suggest that one of the ultimate effects of the contributions that structural linguistics has made to the teaching of English is that it has fostered a view of language learning as a manipulation activity, rather than as a communication activity. The whole focus of structural linguistics has been on the identification of discrete units of structure, (phonemes and morphemes,) and on their recurrent and contrastive patterns of arrangement. With so much emphasis on these discrete units of the linguistic code, it is not too surprising that the language teaching profession has similarly focused its attention on the ability of the learner to manipulate these units automatically—so automatically that they become a matter of habit. Language teachers have come to appreciate the productiveness of controlled manipulation drills so much

もある。たとえば英語の/θ/と/ð/である。また時には、同様の音素の違った分布に関する問題の事もある。たとえば、日本語の/s/の分布には制限があって、高一前母音<訳者注：/i/のこと>の前には起らないし、日本語の/t/と/d/は高一前母音の前にも高一後母音<訳者注：/u/のこと>の前にも起らない。時として、副次音素の特色が音素聴取の段階の問題を生む事もある。たとえば、日本語を母国語とする人の中には高一前母音の前の/s/と/h/を識別するのが難しい人もある。音節構造に関する習慣の型が違うために起きる発音上の問題もある。この種の問題の起こる原因は少なくとも二重になっている。それには単に2つの言語における音節の規範的形式の違いのみならず、音節を確立するための聴覚的根拠の違いもからんでいるからである。英語の音節は声の響きの頂点を基礎にして決定されるが、日本語においては響きの持続期間を基礎にして決定される。さらに、構造言語学者でさえもあまり理解していないことは、2つの言語が同一の音素を欠く場合、夫々の言語によって代用する音が違うのは何故かという問題である。たとえば、英語の音素/θ/と/ð/は日本語にもオランダ語にもない。日本人はきまって/θ/には/s/を/ð/には/z/を代用するに反し、オランダ人は/θ/にはオランダ語の/t/を、/ð/にはオランダ語の/d/を代用する。このよう

な疑問に対する答は、多分、日本語とオランダ語の体系におけるこれらの音素の相対的機能負担を一層正確に述べることにあるかも知れない。英語と英語学習者の母国語に関する対立的な事実は、英語教師にとって極めて有益である。それらは、生徒にとって学習上の問題は何であるかばかりでなく、その問題が一体何故問題になるのかを教師が理解する助けになるからである。

構造言語学は理論と資料の両面にわたって英語教育に貢献はしたが、語学教育界に教授方法の貢献もしたとは強く主張出来ない。Oral approachによる英語教授法の特色をなす手法と技術は、心理学の実験的研究から生じたものであり、将来もそうに違いない。しかし、構造言語学としてはそれなりに誇るに足る貢献を英語教育に与えている事は全く明らかであると私は思う。構造言語学が英語教育に与えた貢献の究極的效果は、言語習得を伝達活動としてよりも、むしろ操作活動と見る考え方を養った事にあると私は言いたい。構造言語学の焦点はすべて、個々ばらばらの構造単位(音素と形態素)を見分ける事と、その単位の配列の型が繰返し起り対立的である事に向けられて来た。言語符号のこれらばらばらの単位をかくも強調するからには、語学教育界が同様に焦点を向けたのが、学習者がこれらの単位を無意識的に——習慣の問題となるほど無意識的に操作出

that it is easy to forget the more important communication purpose of language learning. The ability of the learner to manipulate the units of speech, rapidly and automatically, is of course highly desirable, but it is not the ultimate goal of the learning process. First and foremost, language is for communication, and no instructional program which stops short of this goal, to the extent that it can be adequately realized, is professionally in tune with modern objectives in language teaching. The language teaching profession, with contributions from linguistics and psychology, has done very well in developing methods and techniques for the skillful manipulation of speech units. But it has not been very successful, nor has it been especially energetic, in helping the learner to achieve a real sense of urgency to communicate in the foreign language. The problem is not simply one of poor student motivation. Solutions to the problem belong properly within the discipline of language pedagogy.

It will be some time before we can adequately assess the possible contributions of transformational linguistics to the teaching of English. It is simple enough, of course, to suggest that we now have available a totally new conception of what a grammar is, and that the generating devices which have been constructed by transformational linguistics are capable of making much more powerful assertions about

the linguistic structure of English than we have had previously, but how immediately useful such a grammar would be for the actual teaching of English is not yet clear. Different kinds of grammars are constructed for different purposes, so that we should not necessarily think that the most elegant grammar for the linguistic theorist is also the most practical grammar for the teacher of English. Nevertheless, there are three ways in which I think transformational linguistics may make theoretical and practical contributions to the teaching of English.

Most immediately useful to the teacher of English are the transformational rules themselves, especially those that are commonly called *generalized*. Characteristically, these rules, which are applied optionally in the grammar, specify the ways in which basic sentences can combine with each other to form more complex sentences. Characteristically also, the ability to form varied and complex sentences is one of the skills that we expect advanced students of English to learn, especially for purposes of written composition. For example, consider the following sequence of sentences which might occur in a student's essay: 'The ship was sinking rapidly. It soon slipped beneath the waves.' For purposes of stylistic power, we might suggest that the student revise what he has written in the following way: 'The ship was sinking rapidly and soon slipped beneath the waves.' Or perhaps

来るようになる事であった事は驚くに当たらない。語学教師が管理された操作訓練の有効性を非常に高く評価するようになった結果、言語教育の一層重要な伝達という目的を忘れたのである。学習者が言語の単位を素早く無意識的に操作出来る事は、もち論非常に望ましい。しかし、それは言語習得過程の最終目標ではない。何よりもまず、言語は伝達のためのものである。この目標に達せず、その事が充分認められるような教授計画はすべて、専門的に見て、語学教育の近代的目的に合致しないものである。語学教育界は、言語学と心理学からの寄与を受けて、言語単位の操作に習熟するための手法や技術を発達させる点では、立派な業績を上げて来たが、学習者が当該外国語で伝達をする真の必要感を身につける助けをする点では、あまり成功していないし、特に力を注いで来たわけでもない。問題は常に学習者の動機が薄弱だという問題ではない。語学教育は当然この問題を解決するべきである。

変形言語学がどういった貢献を英語教育に与え得るかを正しく評価出来るようになるには少し間があるだろう。今や我々が文法とは何ぞやについて全く新しい考えを利用出来る、また、変形言語学者が組立てた文生成装置が、英語の言語学的構造についてかつてないほど強力な主張をなし得ると示唆する事は簡単至極である。しかし、このような

文法が現実の英語教育にどれ程直接の効用を持つかは、目下不明である。違った種類の文法が組立てられるのは目的が違うからである。従って、言語理論家にとって最も上等な文法が、同時に英語教師にとって最も実際的な文法であると、必ずしも考えない方がよい。それにもかかわらず、私が考えるに、変形言語学が英語教育に理論的、実際の貢献をなし得る点が3つある。

英語教師にとって最も直接的に有益なのは変形規則それ自体、特に普通「一般」と称される規則である。特色としては、これらの規則は変形文法において随意的に通用されるものであるが、基本的な文が互いに結びついて一層複雑な文を形成出来る方法を明記する。これも特色的な事であるが、いろいろ異なった複雑な文を形成する能力は、特に文を書くという目的のために、上級の英語学習者に習得を期待する技能の1つである。たとえば、生徒の作文に次のような文が並んでいる場合を考えていただきたい。The ship was sinking rapidly. It soon slipped beneath the waves. 文体を力強くするために、生徒が書いたものを次のように書き改めるよう示唆出来よう。The ship was sinking rapidly and soon slipped beneath the waves. また The rapidly sinking ship soon slipped beneath the waves. の方が一層よいかも知れない。変形言語学者が示したところで

better still: 'The rapidly sinking ship soon slipped beneath the waves.' Transformational linguists have shown that action nominalizations like 'the rapidly sinking ship' may be derived from a specific sub-class of intransitive sentences, i.e. the basic sentence 'The ship is sinking rapidly' yields, by a generalized transformation, the nominalization, 'The rapidly sinking ship'.... Specifically detailed rules such as this might well provide teachers and textbook writers with clues to pedagogically useful exercises in stylistic variation on the sentence level.

One of the principal contributions of transformational linguistics to the teaching of English should certainly be in the description of those 'deep structure' grammatical habits which native speakers are intuitively aware of, but which structural linguistics is incapable of handling adequately. We must certainly hope that ways can be found to help the learner of English to gain control over these habits as well as those which may be called 'surface structure' habits. A possible contribution of transformational grammars in this connection may be in the *re-ordering* of pattern practice drills for the purpose of reflecting these 'deep structure' habits. I have already pointed out, for example, that the procedures of structural linguistics compel identical analyses for the sentences 'John is anxious to please' and 'John is difficult to please'. What are the consequences, then, of a

pattern practice drill which might be set up with simple substitution items like the following:

John is anxious to please. (eager)
 John is eager to please. (hard)
 John is hard to please. (easy)
 John is easy to please. (difficult)
 John is difficult to please. (anxious)
 John is anxious to please.

The student may come to realize, sooner or later, that what he has learned to manipulate with such skill is a source of confusion and embarrassment in a real communication event later on. Transformational linguistics, therefore, may help us to avoid the trap of including semantically different utterances in the same pattern drill even though they share the same surface structures. More importantly, transformational linguistics may help to make clear how semantic paraphrases of syntactically related sentences can best be learned, even within the concept of pattern practice.

Finally, an immediately impractical contribution of transformational linguistics to the teaching of English may lie in the complete revamping of our present theory of language learning. As I have already pointed out, the oral approach to language learning, and its principal methods of mimicry-memorization and pattern practice, have part of their theoretical basis in the psychologist's theory of conditioned behavior.

は、the rapidly sinking ship のような動作の名詞化が自動詞文の特定の低位網目から派生出来る、すなわち、基本文 The ship is sinking rapidly. から、一般変形によって The rapidly sinking ship.... という名詞化が生み出されるわけである。このような明確に詳細化された規則は、教師と教科書執筆者に、文の階層での文体的変化を教える教育的に有効な練習を作る手がかりを充分与えてくれるだろう。

変形言語学の英語教育に対する主要な貢献の 1 つとして、いわゆる「深層構造」文法習慣なるものの記述を当然あげるべきだ。こういう構造は、母国語として話す人なら直観的に気づくものであるが、構造言語学は正しく扱う事が出来ない構造である。英語学習者が、いわゆる「表層構造」のみならず、こういう習慣をも自由にものに出来るよう助ける道が見つかる事は、確かに願わしい事である。これに関連して変形言語学が貢献し得る道の 1 つはこの「深層構造」習慣を反映するために、pattern practice 訓練を再編成することかも知れない。たとえば、既に指摘した如く、構造言語学の手順に従えば、John is anxious to please. と John is difficult to please. という文について全く同一の分析をしなければならない。それなら、次のような単純な代入項目で作った pattern practice 訓練を施したらどんな結果になるだろう。

John is anxious to please. (eager)
 John is eager to please. (hard)
 John is hard to please. (easy)
 John is easy to please. (difficult)
 John is difficult to please. (anxious)
 John is anxious to please.

学習者は、自分が非常に上手に操作出来るようになったものは、後日現実の伝達場に置かれた時、混乱と困惑のもととなることを、早晚語るだろう。従って、変形言語学の助けを借りれば、たとえ同じ表層構造は持っていても意味上は異なっている発話を、同じ訓練の型に含めるというわなに陥らないですむだろう。さらに重要なことには、伝統的に関連した文の意味の同じ言い換え《訳者注：たとえば Cats catch mice. を伝統的に関係のある Mice are caught by cats. で言い換えるようなこと》を、如何にすれば pattern practice の概念の中でもなお且つ最もよく学習出来るかを明らかにするのに、変形言語学は助けになるであろう。

最後に、今直ちに現実のものではないが、変形言語学の英語教育に対する貢献として、現在の言語習得理論の徹底的改訂という事があるだろう。既に指摘した如く、oral approach による言語修得法と、その主な手法である mimicry-memo-

ior. Chomsky, on the other hand, has argued that "The child who learns a language has in some sense constructed the grammar for himself on the basis of his observation of sentences and non-sentences (i.e. corrections by the verbal community)." He has pointed out that, in the language learning process, the child is exposed to a small, heterogeneous body of sentences, but that nevertheless he is still able, in a reasonably short period of time, to generalize (through use) the syntactic regularities which he has observed in this small body of sentences. Therefore, Chomsky concludes that what the child has learned is a highly complex deductive theory which explains how the sentences of his language are constructed and understood. Since the conditioning theory of human learning depends on the exposure of the learner to recurring experiences of great regularity—quite the opposite of what the child is actually exposed to—then this theory cannot account for the basic facts about human language learning. According to Chomsky, "The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggest that human beings are somehow especially designed to do this, with a... 'hypothesis-formulating' ability of unknown character and complexity." The generative-transformational grammars which Chomsky has proposed are, in effect, models which attempt to explain this 'hypothesis-formulating'

ability of the human learner. What effect this theory of language learning will ultimately have upon the teaching of English, or of foreign languages in general, remains to be seen. It is possible, however, that it may completely change our present methods of teaching and learning other languages.

Because the 'oral approach' to teaching English as a foreign language has been intimately associated with developments in structural linguistics, it will be a temptation for the teacher of English to look *only* to structural linguistics for the data and theoretical basis for his language teaching activities. The teacher, in fact, may be dismayed by the realization that linguistic science is no longer a monolithic discipline (if indeed it ever was), and in his confusion choose to ignore the contributions of linguistics completely, or content himself with the more widely published material of the structuralists. Such a reaction will be of little benefit to the language teaching profession, since the very fact that there is more than one kind of 'descriptive' linguistics being practiced today is not only a healthy indication of new vigor in the discipline of linguistics itself, but also an indication of potentially new vigor in the entire English language teaching profession.

(Director of Instruction, the ELEC Institute;
Associate Professor, the University of Wisconsin)

rization と pattern practice は、その理論的根拠の一部が条件行為という心理学者の理論にある。他方、Chomsky は、「言語を習得する子供は、ある意味において、文と文ならざる構造についての自らの観察（つまり、その言語社会による匡正）を基として、自分で文法を作り上げている」と論じた。彼は、言語習得過程において、子供が触れるのは少数の雑多な文の集りであるが、それでも、適当に短い期間で、この少数の文の集りの中に観察した統語的規則性を（使用によって）一般化する力を持っている、と指摘した。従って、Chomsky は、子供が習得したのは、自分の言語の文がどのように作られ理解されるかを説明する高度に複雑な演繹的理論なのだ、と結論する。人間の学習についての条件理論は、学習者が大きな規則性をもって繰返される経験に触れる事に基づいており、それは子供が現実に触れるものとは全く反対のものである以上、この理論は人間の言語習得に関する根本的事実を説明出来ない。Chomsky によれば、「通常の子供ならずして」、非常に複雑で本質的には類似のいろいろの言語の文法を、非常な敏速さで習得するという事実は、人類はとにかくそういう学習が出来るように特に作られている。……それをするには未知の性質と複雑さを持つ『仮説説明』能力を用いるのだという事を暗示するものである。」Chomsky が提唱した生成変形

文法は、実は、学習者としての人間が有するこの「仮説説明」能力を説明しようと企てるモデルなのである。この言語習得理論が、英語、または外国語一般、の教育に、究極的にはどういう影響を及ぼすかは、将来でなければわからない。しかし、それが現在の外国語教育と学習の方法を完全に変えてしまうという事もあり得ない事ではない。Oral approach による外国語としての英語教授法は、従来、構造言語学の発達と密接に関係していたために、英語教師はその語学教育活動の資料と論拠を、「専ら」構造言語学に仰ぐという誘惑に駆られるだろう。事実、教師は、言語学がもはや一枚の石で出来たような単純なものではない（いつかそうであったことがあったとしても）、ということを知ってびっくりし、混乱の余りに、言語学の貢献を全く無視するか、さもなければ、変形学派等に比べて広く世に表われている構造主義者の資料に甘んじようとするかも知れない。そのような反応は英語教育界にとって殆んど利するところがないであろう。何故ならば、今日行なわれている「記述」言語学の種類がただ1つに止らないという事実そのものこそ、単に言語学という学問自体における新しい活力の健全な徴候であるのみならず、全英語教育界においてやがて新しい活力となるべきものの徴候でもあるからである。

(ELEC 講師, 東京慈恵医科大学講師)

■ 特 集 ■

デモンストレーション



茨城県水海道中学校（ELEC 研究協力校）の荒井照江教諭の実演授業は当日の圧巻であり、オーラル・アプローチによる指導の模範を示したものとして高く評価されている。以下は当日の Teaching Plan であるが、授業のそのまゝを録音したテープも出来上っている。希望者には実費で頒布することになっている。申込先は ELEC 同友会本部（東京都千代田区神田神保町 3 の 8）

TEACHING PLAN

Instructor: Terue Arai

- I. Date: Saturday, November 6, 1956
- II. Class: 3-G Class, Mitsukaido Junior High School
- III. Text: *New Approach to English* (C)
Lesson 16 A. Halloween
Review material: p. 79 (ll. 1-13)
New material: p. 79 (l. 14)-p. 80 (l. 6)
- IV. Teaching points:—
Pronunciation: pumpkin, shell, jack-o'-lantern, cut, candle, inside
Vocabulary: ditto plus cut out and light
Grammar: Tell me how you do it.
- V. Teaching procedure:—
A. Review (15-20 min.)
1. Choral reading
Hal: Jiro, do you know what our class is doing next week?
Jiro: No, what is our class doing next week?
Hal: We're having a Halloween party.
Jiro: I don't know what a Halloween party is. Please tell me what it is.
Hal: Halloween is on the last day of October. It's a good time for parties.
Jiro: When was the first Halloween?
Hal: Don't ask me when the first Halloween was. I don't know how it started nor who started it. I only know what we do on Halloween.

2. Pattern-practice
(A) Variation
a.
1. What is our class doing next week?
Do you know what our class is doing next week?
2. What is a Halloween party?
I don't know what a Halloween party is.
3. What is it?
Please tell me what it is.
4. When was the first Halloween?
Don't ask me when the first Halloween was.
5. What do we do on Halloween?
I only know what we do on Halloween.
b.
1. How did it start?
2. I know how it started.
3. I know how it started or who started it.
4. I don't know how it started nor who started it.
5. Hal doesn't know how it started nor who started it.
(B) Selection
1. Does Jiro know what their class is doing next week?
2. Is their class having a Halloween party

- next week?
3. What is their class doing next week?
 4. Does Jiro know what a Halloween party is?
 5. Is Halloween on the first day of October?
 6. When is Halloween?
 7. Is it a good time for parties?
 8. What is a good time for parties?
 9. Does Hal know when the first Halloween was?
 10. Does Hal know how it started or who started it?
 11. Does he only know what they do on Halloween?
 12. What does he know?

3. Written test

1. What is our class doing next week?
2. Do you know what our class is doing next week?
3. He doesn't know how it started nor who started it.

B. Presentation of the new material (10-15 min.)

Jiro: What do you do?

Hal: We buy a few pumpkins at the store. Mother makes pumpkin pie for us. We use the pumpkin shells to make jack-o'-lanterns.

Jiro: Tell me how you do it.

Hal: We cut out a mouth, a nose, and two eyes. Then we put a candle inside and light it.

Oral introduction & mim-
mem

- a. This is pumpkin.
This is a pumpkin, too.

Check of understanding

- Is this a pumpkin?
Is this a pumpkin, too?
What's this?



3 年来, ELEC 研究協力校としてオーラル・アプロー
チによる授業を実施してきた茨城県水海道中学 3 年生の
実演授業。多数の参加者が一問一答に傾聴。

- b. This is a pumpkin shell. Is this a pumpkin shell?
This is a pumpkin shell, too. What's this?
- c. This is a jack-o'-lantern. Is this a jack-o'-lantern?
We make a jack-o'-lantern with a pumpkin shell. What's this?
Do we make a jack-o'-lantern with a pumpkin shell?
What do we make with a pumpkin shell?
- d. I'm cutting out a mouth. Did I cut out a mouth and a nose?
I've cut out a mouth. What did I do?
I'm cutting out a nose.
I've cut out a nose.
- e. This is a candle. Is this a candle?
I'm going to light it. What's this?
I've lighted the candle. Did I light the candle?
What did I do?
- f. This is a piece of chalk. Did I put a piece of chalk inside or outside?
Here's a box. Where did I put the piece of chalk?
I've put the piece of chalk inside, not outside.
- g. How do you make a jack-o'-lantern? How do you make it?
Tell me how you make a jack-o'-lantern. Tell me _____.
How do you do it? How do you do it?
Tell me how you do it. Tell me _____.

C. Reading and check of understanding (10-15 min.)

1. Reading of the day's text
2. Check of understanding
 - (1) Do they buy a few pumpkins at the store?
 - (2) What do they buy at the store?
 - (3) Does mother make pumpkin pie or apple pie for them?
 - (4) Do they use pumpkin shells to make jack-o'-lanterns?
 - (5) What do they use to make jack-o'-lanterns?
 - (6) Do they cut out a mouth, a nose, and two eyes to make a jack-o'-lantern?
 - (7) Tell me how they make a jack-o'-lantern.
 - (8) Do they put a candle inside or outside?
 - (9) Do they light the candle?
 - (10) What do they do?

D. Consolidation (5 min.)

*

*

*

■ 特集 3 ■

専 門 部 会

中学校・高等学校のそれぞれの専門部会では、教育現場における問題点が提出されて、参会者による自由討議の形で深められた。

以下は速記録から主要な部分を抜粋したものである。教育現場における問題点が明らかになり、今後の研究への貴重な資料になるものと思う。



司会 それではまず問題提起の先生方に問題を提起していただくことにいたします。

中山 私どもの学校は純農村の公立学校で、1962年の9月からELECの研究協力校を依頼され Oral Approach の研究をしてきたわけです。その間にはいろいろな問題があってどうしてやっていくか、最初の Reading にしても、あるいは Pattern-practice にしても、Written test にしても、最初から終わりまで問題がある。しかし最初は目をつぶっていいか悪いかやってみよう。そういうふうなことでわれわれ英語科の連中で話し合いをして、盲目的にやったと思います。

つぎに問題提起に移ります。この方法をやってきた結果が3年間たって、きょうご紹介した実演授業なのです。

(1) 指導法について

よく世評で Oral Approach というような特定の指導法にかたよることなく、いろいろな指導法の長所をとって指導すべきであるということを聞く場合が多い。果たして Oral Approach は、完全学習のねらいからはずれた指導法であり、学習指導要領に反したものののだろうか。

(2) Writing について

Oral Approach を実践する場合、Writing の指導が50分の学習作業の中で軽視されているように感じられる。

(3) 教材について

(i) 教材の配列

学習指導が能率的、効果的であるためには、その教材にかかるところが多い。現在の検定教科書を見ると、その教材が項目中心 (item-centered) に配列されたものと、構造中心 (structure-centered) に配列されたものがある。

第 1 部

中学校部会

司 会: 佐 藤 貞 友 (ELEC 主事)

問題提起: 中 山 満寿男 (茨城県水海道中学校)

: 大 高 盈 男 (福島県白河中央中学校)

助 言: 山 家 保 (ELEC 教育課長)

この両者を実践指導に活用した場合どちらが理想的であろうか。

(ii) 教材の内容

New Approach to English の教材の中には、

- 対話形式のものが多く
- 縮約形から入って、あとから縮約しない形に還元している。

このような形式は在来のもものと比較すると学習指導の場合、教師にも生徒にも学習上の抵抗が相当あるように感じられるが、果たして適切であり、効果的であろうか。以上、大きな問題だけを取り上げて、お話し合いの材料にしていきたいと思います。

大高 何か Program 学習とか、そんなものが今終わって、LLの時代だ。Oral Approach というものは遠く雲のかなたの方にってしまったような気がする。ので、実際 Oral Approach というものが現在の中学校でどの程度受けとめられているかということを知りたかったので、つぎのようなアンケートを私どもの近くの中学校の先生方に回答してもらったわけです。

回答者の英語の教職年数が次の表にあります。

回答者の教職年数

性別	年数	1年未満	1年以上	2	3	4	5	6	7	8
男	1		1	1			2	2	1	2
女	4	2							1	
計	5	2	1	1			2	2	2	2

9	10	11	12	13	14	15	16	計
2	3	1	1		1	5	2	25
								7
2	3	1	1		1	5	2	32

1. ELECということばを見たり聞いたりしたことがありますか。

① ない 3人 ② ある 29人

a.

昭和40年	39	38	37	36	35	34	33	計
5人	2	8	7	1	1	3	2	29

b. 英語教育(大修館) 14人 地区研究会で 9人
ELEC Bulletin 2人 大学時代教授に 2人
英語青年(研究社) 1人
英語と英語教育(研究社) 1人

2. ELECの主催するまたは後援する講習会に参加したことがありますか。

① ない 24人 ② ある 5人

昭和34年度 東北地区指導者講習会 仙台
35 " "
36 " "
38 Summer Program (1st) ICU
40 " (2nd) "

3. Oral Approach ということばを見たり聞いたりしたことがありますか。

① ない 1人 ② ある 31人

a.

昭和40年	39	38	37	36	35	34
1	4	5	4	2	4	2

33	32	31	30	28	計
2	4		2	1	31

b. 英語教育(大修館) 9人 地区研究会で 10人
英語教授法(研究社) 1人 大学時代教授に 5人
英語教授法辞典(三省堂) 1人 教研集会で 1人
解答なし 2人

Pattern Practice と
Contrast 1人
英語科ハンドブック 1人
(研究社)

4. Pattern Practice の Technique を実際の授業にとり入れていますか。

① ない 1人 ② いる 30人

a. おもに Review の段階で 20人

b. おもに導入のあとで 10人

5. Pattern Practice の作業の中で、つぎのどれを一番よく使いますか。

a. Variation について

(1) Substitution Exercise 28人

(2) Conversion " 1人

(3) Expansion " 1人

b. Selection の作業もしていますか。

(1) やらない 8人

(2) ときどきやる 20人

(3) しばしばやる 0

(4) やっている 2人

6. Pupil-Pupil Dialogue まで授業の中で発展させていますか。

(1) やらない 12人

(2) ときどきやる 18人

(3) しばしばやる 0

(4) やっている 2人

7. Mim-Mem の Technique を実際の授業にとり入れていますか。

① ない 9人 ② いる 23人

a. New Items を全部導入したあとで 8人

b. New Items はひとつずつ導入し、そのつどやる 15人

8. New Items の導入の後で生徒の理解度をたしかめる Check をしますか。

① しない 6人 ② する 26人

a. 日本語に訳させてみる 17人

b. 英問英答の形でやる 6人

c. 部分訳をさせる 2人

d. 口頭英作文をする 1人

9. 前時の Part はかならず次時に Test することになっていますか。

① していない 10人 ② している 22人

a. おもに Dictation 10人

b. 日本語を言って英文をかかせる 9人

c. Drill した応用文もだす 2人

d. 場面を設定して英問英答の形で書かせる 1人

10. Oral Approach にもとづく授業を中学3年終了までやれると思いますか。

① 思う 4人 ② 思わない 28人

a. 生徒の能力差が大きくなり一部の生徒のみ対象にしそうだから 21人

b. 教科書の題材の配列に問題があるから 9人

c. 教師の英語力に問題があるから 8人

d. 場面の設定に苦勞するから 6人

e. 持ち時間が多く、あのやり方では体がもたないから 5人

f. そのわりには生徒の力はつかないだろう 4人

g. 高校入試との関連で不安があるから 3人

h. 3年後の生徒の力に不安があるから 2人

- i. 文法をあまり教えないようだから 2人
- j. 書く力がつかないだろうから 1人
- k. 学級編成替があるから 1人

ELECという言葉をまだ見たり聞いたりしてない先生が3人いたので実はびっくりしたのですが、知られた動機は、左側に書いてあるのは目を通して知られた方、右側は耳から知られた方です。

また Oral Approach という言葉を全然見たり聞いたりしてない方が1人いたので、これも実はびっくりした次第です。

b の表は、左側が Oral Approach という言葉を目で知られた方で、右側が耳で知られた方です。

Oral Approach に基づく授業を中学3年終了までやれると思うと答えられた方が4人で、思わないと答えられた方が大部分でした。

そこでこのアンケートの回答の中から、次の6点を一応問題提起として出しておきたいと思います。

- (1) その授業時間内に New Items の Pattern Practice の Drill をすることはどうでしょうか。
- (2) 上記の場合、よく予習主義とかいって生徒に New Items を予習させておき、Oral Introduction なしに Oral Drill に入っていく授業はどうでしょうか。
- (3) Pattern Practice の作業の中で Substitution Exercise だけで Drill を終了している傾向はないでしょうか。
- (4) とにかく New Items を全部ひとまず導入して、それから Mim-mem に入ることはどうでしょうか。
- (5) Check of Understanding の場合、日本語にさせてみるのが一番よい方法でしょうか。(これは次時の Written Test ではじめて生徒が先生の日本語訳を聞くということに関連します)
- (6) このアンケートの回答の中では Oral Approach に基づく授業が中学3年終了までやれないという意見が多いようですがどうでしょうか。

司会 それではこのお2方の提起されました問題点について、まずご質問がありましたら受けたいと思います。

質問 中山先生のお話の中で「果たして Oral Approach は完全学習のねらいからはずれた指導法であろうか」という提起に関して、最近何かの英語教育雑誌で日本女子大の先生の ELEC 研究協力校を3年間やっの生徒の内容がよくないという批判があったのですけれども、何か反論があったら伺いたいのですが。こまかくは覚えてないのですけれども付属高校へ上がってきた生徒の実力がないということを高次の先生と大学の先生が知っているということを柴崎先生が書いておられるのです。

山家 その柴崎先生がお書きになったというのを私は私読んでないで、はっきりしたことは申し上げられませんが、これは一体、Oral Approach をやったから力がついたとかつかないとかということとはなかなか簡単にはいえないことではないかと思うので、元来付属の学校という

のは、付属から来た者と、それから付属以外から来た者と比べてみると、付属以外から来たの方が成績がいいのが通例だと思います。したがってどういう生徒が入ってきたのかというようなことを調べた上でなければそれは問題にならないだろうと思うのです。それで果たして Oral Approach をやったからほかの子のやり方よりも劣っておるといような判断が果たして妥当な判断であるかどうか、ここらにも問題があるかと思っています。

いずれにしてもそういう抽象的なことをいっていても仕方ないので、実際の授業を見ていただくとか、あるいは3年間のデータを見ていただいて、その上で Oral Approach というものが力がつくつかないかということをご判断願うよりほかはないだろうと思います。

そのデータとしてお手もとに「水海道中学校の英語教育」(ELEC BULLETIN, No. 14) というのがありますが、それをちょっとごらんいただきたいと思います。

これによって、いわゆる positively には、Oral Approach をやると力がつくのだということを証明することはなかなか困難ですが、negatively に、こういうような傾向も出てこない、こういうような特徴も出てこない、だからこれは成績が上がっているに違いないというふうな negative の意味に証明することはできる。

この水海道の英語教育のデータを見ても、たとえば英語による発表力というものは、学年が進んで教材がむづかしくなれば落ちるのが普通であるけれども、発表する力が落ちない。そしてだんだん成績の悪い生徒がふえるのが普通であるのにふえていない。逆にこの発表力の高い生徒の数がだんだんふえているといったような、つまり普通ならばそういう傾向が現われるのだけれども現われていないといったような negative なやり方で証明することは可能だと思う。

質問 中山先生のご提起の「Oral Approach が Writing を軽視しているという批判は私も聞かれますが、私は10年近く教員をやってきて、Writing をやっているという授業をお見受けしてつくづく思うのですが、それはやっているといっても Writing じゃなくて、Copy をやっている。そういう人が Oral Approach は Writing が不足しているという。そういう方の Writing というのはどういうことを意味しているのか。私はそんなふうにとっているのですけれども、中山先生はどんなふうにおとりになっているのですか。

中山 今朝ごらんいただきました5分間の Written Test を毎日続けているわけです。授業時間中にはあれだけで生徒たちは鉛筆を置く。それではほかの生先方があの方法でなくてどういう Writing の指導をしているのだろうか。私たちが考えているのは自分の評価でもあるし、ああいうふうに Dictation ではなく、英作ですね。結局どの程度英語でいえても、それを書くことができるかどうか、そういうことを考えているわけなのです。

実際にその方面でデータをとったりして詳しくやっているうちの職員がおりますので、その先生にうちの方の Writing のことについて少しお話をいただければもっとわかるかと思ひます。

立身 つまり Writing は、この指導法ではたった5分のいわゆる Written Test だけでしか行なわれないじゃないか。こう言う方が相当いらっしゃるのですが、とにかくその Written Test をするとき、それではどういう考えでやるのか。これは前時の教材の中の Teaching Points を中心にして問題を出すのです。

生徒たちは必ず前時の授業の復習をし、全部暗誦し、よく書けるようにしているわけです。それがよし家でやろうとも、あるいは学校で朝来たときやろうとも、あるいは英語の授業の始まる前にやろうとも、いつでもかまわないと思う。

それから次に、5分間の書取りの Test を私たち check します。check しているときに、これは非常に大事でして、皆さんもおやりになっていると思いますが、ああこんなところがまずかった、ああ子どもたちはここのつかまえ方が足りなかった、こういう Writing のミスがある、ということを見発します。まず45枚なり50枚なりの Test を毎日つけていると、次の授業に臨んで子どもたちの顔を見ると、ああこの子は何を間違ってたなということが私にはわかります。そういうものを次の答案の中に盛り込んでいきます。

で、私は、この5分間 Test をより充実して、用意周到、綿密な管理法が行なわれれば行なわれるほど、完璧な Writing 指導ができるのではないかと思います。

山家 Writing とはただ黒板にあるものを copy するだけではない。

つまり私たちの Oral Approach というものの第1の目標は、習った教材を口頭で発表できる。その次の段階では、口頭で発表できるものを、書いても発表できる。そういうふうになって初めて完全学習ということがいえるわけで、この Writing というものは、つまり口頭発表できるものを書いて発表できるかどうかということの Check であります。

したがって Written Test の場合に必ず Sentence を書かせる。その Sentence を書かせるのにもいろいろなやり方がある、たとえば平叙文を疑問文に書きなおさせたり、あるいは否定文を書かせたり、あるいは問いを出して、それに対する答えを書かせたり、あるいは答えをいって、問いを引き出す、そういう形をやる。

したがって Writing というのは、1年生の1学期のときに教室でもってノートに書くという作業はもう終わっている。1年生の2学期にはそういう作業は全く教室ではなくなくなってしまっているということです。したがって教室で黒板に書いたものを写させるということは全然しませんけれども、毎日毎日の学習作業の背後には常に Writing という

ものが十分に行なわれているのだということをご納得いただきたいと思ひます。

質問 問題提起のような形になるのですが、現場でこういう声がよく聞かれるわけです。今まで、学習ということを考える場合に、主として先生が教授するという形で生徒にものを教えるという姿勢のものが非常に多かった。ところがやはり学習は、生徒が主体的に学びとっていくものでなければならぬので、生徒にその学習活動を答えさせていくが、教授の役割りはその中でそういう生徒の活動をどのようにリードしていくかという観点から、中学校あたりでは校内研修という形で、英語科だけでなく全教科の先生方が共同で研究しておられる場合が非常に多いわけです。そういうものの考え方に対して、さらにより生徒に学習活動をさせるてだてがあるだろうかということなのです。

つまり Oral Approach が単なる受身の授業であるというふうには考えてないわけですが、何かそういう面ではかに学習活動というものをとお考えになっているのでしょうか。

質問 指導法についてですけれども、確かに文部省の学習指導要領には、特定の指導に基づいて云々と書いてあります。私が現在やっている方法は、もちろん Oral Approach の方法を多分にとり入れてやっているわけですが、きょう見せていただいたのとピッタリ同じではない。もちろん教材によっても、また学年によっても多少指導法が変わると思うのですが、たとえば先ほどの Writing に関係しても、1時間の中で、聞く・書く・話す・読むの4要因の話に関連しまして、特に Written Test はもちろんきょうのやり方とほとんど同じやり方でやっております。

そのほかに新教材の文型についての copy、あるいはそれをもととした応用例題、そういうものも数題出しております。もちろん Oral Approach のやり方もけっこうだと思っておりますが、このほかにプラス私なりの経験からいろんなことを入れているわけですが、そういうことに対する先生方のお考え、あるいは助言の先生のお考えをお聞きしたいと思ひます。

山家 これは大変むづかしい問題でありまして、この問題については *ELEC BULLETIN*, No. 16 の“Palmer の予言と Eclectic Principle”という題で実は書いてあるのですが、Palmer が *The Principles of Language-Study* というのを1921年に書いたのですが、いわゆるいろんなものからいいところをとって折衷したものを折衷法といっておりますけれども、実は Eclectic Method というのは折衷する、あるいは妥協するという意味ではなくて、いろんなものからいいところをとる。つまり取捨選択するという意味なのです。

Palmer が1921年ごろにそういうことをいったのは、その当時、つまり今から45年くらい前には語学教育をやっている語学教師が寄って立つところの基本理念というものがなかったわけです。

ところが1962年に Eries が *Linguistics and Reading* という本を出して、その Chapter Two のところに、言語学理論の発達状況を出しております。この中で1820年から1875年までを第1期。1875年から1925年までを第2期。1925年から1950年までが第3期。1950年から1960年までが第4期と分けて、それぞれどういうふうな理論が現在の言語学の基礎理念になったかということを言っている。Palmer がいっている1921年代と現在ではそれだけ大きな差がある。

したがってわれわれが言語教育というものを検討しよう、あるいは改善しようというような場合に、われわれが頼りにするものというのは何かというと、その45年間に積み重ねられてきた理論なのです。

要するに結論として申しますと、われわれは1921年代に生きているのではないのだ。1921年時代から45年たった現在生きているのだ。そして1921年と1965年の間には45年の言語学の発達というものがあり、それが大きな差になるのだ。だから1921年時代に正しいもので、現在も正しいものはあるでしょう。けれども、その当時正しくても現在正しくないというものもある。

それからもう1つ、折衷ということですが、もし古いものの中で、現在の言語学の理論からみて十分に現在の言語学の批判に耐え得るものがあつたとするならば、それは当然現在の指導法の中にとり入れられているはずである。現に、Palmer が述べた理論の多くのものがこの Oral Approach の中にとり入れられております。Palmer 時代ばかりではありません。現に1820年以後発展してきた理論というものがこの Oral Approach の指導法の背後にあるのだということを申し上げたい。

司会 歴史的基礎理論をふまえた上で Oral Approach の考え方の説明をいただきましたが、次に第3番の教材についてという項目に進めたいと思います。まず教材の配列のところで、item-centered と structure-centered と2つがあるわけですが、この問題について……。

山家 この項目中心というのは、語彙のいろいろの項目中心もあるし、あるいは文法項目の項目中心ということもありますが、つまり1つの語彙項目なり、あるいは文法項目というものが前後の連関関係がなく出ているということです。

それに対して structure-centered というのは、構造中心で、1つのことをやったら、その次にはその次のことをやる、その次にはその上に立ってまた先に進んでいくといったような段階的なやり方です。もしそういうようなやり方をしないと、生徒の学習上の抵抗が非常に大きくなります。たとえば He is a teacher. ということを教えないでいて、Is he a teacher? を先に教えてしまうということ。これはまず He is a teacher. を教えて、それから Is he a teacher? を導入しなければならない。

質問 ただいまの先生のお話で、structure-centered でな

くてはならないということはよくわかったのですが、公立学校においては採択がきわめてむづかしく、さらに今年から広域採択と、いうことになったのでありまして、どうしても先生のおっしゃるような教科書の採択がなかなか困難であります。したがってそうした教科書でない教科書でもって指導せざるを得ない、その場合には一体どういうふうにしたらよろしいかということをお伺いしたい。

山家 教科書によっては1時間に1ページやるように組まれている教科書がある。そうするとそこに新しい項目がいくつ出てくるかということ、13であるとか、あるいはときには15というような数のものが出て参ります。その場合、15の項目を1つ1つ英語の文脈を通して導入していく。そしてそれを英語でもって check をするということはとうてい不可能です。

そうなってくるといくつかの妥協をしなければならない。まずどこで妥協するのか。Review のところでは妥協の余地がありません。Pattern Practice, これも妥協の余地がありません。Written Test でも同じこと。妥協するというと、Oral Introduction のところになってくるだろうと思う。Oral Introduction ではできるだけ英語を聞かせて、そしてその聞いた英語を理解させる。いわゆる Aural Comprehension の Drill ということをかねているので、できるだけ新しい項目というものを、英語の文脈を通して与えて、そしてどういうことをいっているのかということを生徒に考えて判断させる練習がどうしても必要ですから、可能な範囲においてそういうことをやる。可能でなかったならば、その defining sentences だけを先生が英語でいって、これはどういう意味ですか。日本語で答えさせる。そうするとここに出てきた単語はどういう意味ですか。また日本語でやらせる、というやり方をしながら新しい項目の導入を終わるというやり方にいかざるを得ないだろうと思う。

それから Reading, これは同じですが、Reading のあとの Check of understanding, これも多くなってくると、やはり生徒の方は本を閉じたままで、先生の方で英文をいって、そしてそれは日本語ではどういう意味かということを生徒にいわせていくというやり方になるだろう。そこでもやはり英語を見て、英語で答えるという大切な練習は失われてしまう。

で、そういうような教科書をどうしても使わざるを得ないというときには、ただ1つだけご注意願いたいと思うことは、やはり何といっても不消化のままで次の時間に送りこむということだけはぜひ避けてほしい。少なくとも Reading だけは7～8分の時間をとってほしい。そして口から英語を話せるということが生徒にはおっくうにならなくなるような指導をぜひしてほしいということだけお願いしたい。

そしてその第1に、生徒の英語に speed のあるようにしていただきたい。speed がなかったら、これは致命的な結果になるといいと思う。

第2番目に、生徒に力をつけるということならばやはり練習を多くしなければいけない。

第3番目に、やはり automatic speech habits をつける練習をしなければならぬ。speed がなかったら、Pattern Practice のほんとうの生命も生きてこない。

司会 それでは教材の内容について。対話形式のものが多。縮約形から入って、あとから縮約しない形に還元していく、これには学習上の抵抗が相当あるように感じられるが、果たして適当であり、効果的であろうかという疑問点が上がっております。

質問 対話形式のものが多というのが問題点として出ているようですが、やはり言葉そのものは対話形式というのが一番もとなる形のようなものだと思いますし、生徒自身の方でも、対話形式というのは、筋が大体一方から投げられたものが、片方で受けて、それがさらに交互に展開していくというような点で非常に生徒にはわかりやすいし、そういう点はいいと思います。

それから縮約形も、実際の場合、縮約形でやった方がいいと思います。

最初から縮約形に入っていく、このことは何も Oral Approach だからこうやるのではなくて、実は1921年に Palmer の書いた *The Principles of Language-Study* の中でもっとズバリのことをいっている。

司会 それでは大高先生から出されました問題に移りたいと思います。

山家 Pattern Practice というのはいつやろうと、これは先生の勝手だろうと思います。しかしこれは戦と同じことで、いつどこで戦場をやったら一番効果的であるかということになるだろうと思います。そこで Pattern Practice というものが最もうまくいく状態はどうかというと、この言語の学習の5段階、RecognitionとImitationとRepetitionがすんで、いわゆる Mimicry-memorization という段階が終わって、そして生徒がいわゆる Key sentence というものを speedy にいえるという段階になった場合に初めて Variation の準備ができたといえるし、その Variation ができたあとで初めて Selection ができるということだろうと思う。ですからやはり Reading を十分やったあとで今度は生徒が家へ帰って暗誦をしてきて、この Pattern Practice は非常に能率的にいきますし、さらに speedy に Pattern Practice をやることができるわけです。Pattern Practice とすることは speedy に行なって、いわゆる automatic speech habits というのを養うのではないか。これが Pattern Practice の1つの目的ですので、speed のない Pattern Practice は私は意味がないと考えております。

ですからそうなってくると、生徒が speedy に Pattern Practice ができるということは、Mimicry-memorization ができて、生徒が十分暗誦ができているという段階である。それは何といても復習の段階である、ということだと思います。

司会 それでは2番の問題に移りたいと思います。

質問 これは質問ですけれども、私のところでも Oral Introduction を一生懸命やろうとしているのですけれども、生徒が先まわりして、あれは進行形だ、あれは be+ing だとすぐいう。何かこっちがピエロになった感じで、水海道中学ではそういうところのしつけとか、どういうふうになさっているか。

立身 確かに先走って困ることがあります。きのうも受身形を2年生に教えたわけですが、ああ be+過去分詞だ、とやはりいうのです。だまってるともいいません、そのままやっていきますが、そんなにピエロだとも思ってませんし、別に困ったこととは感じない。

山家 私どもの考えは、生徒に予習をしてこいとはいわないということです。予習してくるなということだと思います。よく都会の学校へ行きますと、東京都なんかそうなのですから、塾に通っている生徒の対策いかにというのが必ず出ている。塾に通っている生徒は、そんなことは先生とくわに知ってますよという顔をする。私は、そういうものは全然無視したらいいと思う。

とにかく生徒に要求することは、復習をしてこい、その日に習ったことは全部覚えてこいということです。

ただここで大高先生が出しておられる、New Items を予習させておくということは一体可能かどうかということです。英語の構造とか何かはトラの巻で予習することはできるでしょうけれども、音声の面は絶対にできない。ことに intonation とか rhythm ということは不可能です。したがってそういうことを要求することは危険なのです。テープとかレコードを家に持っていて、そこまで勉強してくるといのがあったら、これは実に感心なことで、ほめてやればいいのですけれども、まずそんなことは普通考えられない。やはり New Items というのは先生が英語の context を通して導入して、そして今いったことは英語でどうということなんだろう、聞いてすぐ理解する、Aural Comprehension の文章を重ねながら Oral Introduction をやっていく。その Aural Comprehension を重ねることが、とりも直さず直読直解をやらせる最も近道なのです。

司会 それでは3番の Pattern Practice の作業の中で Substitution exercise だけで Drill を終了している傾向はないでしょうか、というご問題ですが……。

大高 実は私のアンケートのとり方が大変まずくて、とってしまってから気がついたのですが、3つのうちどれが一番使いますか、という聞き方をしたらこれが一番多かった。それで、私、今年から近くの中学校の英語の授業を見て歩く機会が多くなり、いくつかすでに見せてもらったのですが、かなり Substitution drill だけで Pattern Practice をやっていますという方が何人かいたので、こういう問題を投げかけたわけです。

質問 私の方もそういう経験をしているわけなのです。むしろ Pattern Practice というのを先ほど山家先生から

お教をいただいたわけですが、どういふ段階で何をねらってやるかという点ではっきりしていないために1つの作業だけに終わってしまうと思うのです。やはりそういう点では Pattern Practice というものはどういふことのためにやるのだということがはっきりわかってきて、そしてその教材にマッチしたいろいろな便利な方法を考えていくというようなことが出てくれば、これは当然これだけで考える問題ではないと考えるわけです。

山家 一体 Pattern Practice というものに Substitution と Conversion と Expansion とあるという分類はどこでだれがやったのかというと、これは最近までアメリカでもやっていないことで、日本でやったのが初めてなのです。

Variation というのは別の文型をつくることである。たとえば、He is a teacher. から Is he a teacher? をつくり、これから What is he? をつくるというのが Variation の手法である。したがって構造上の gap をうめるための橋渡しをするのが Variation です。

よく、うちの生徒は暗誦はよくできるけれども questions and answers になるとできません。なぜでしょうか。という話を聞くのですけれども、それは当然のことで、questions と answers の間に構造上の gap が大きい。たとえば Where are you going? というのに対して、I'm going to Hakone. というようなことになると、この両者の間の構造上の gap は少なくとも3段階あるわけです。その gap をうめる仕事をやるのが Variation であって、その Variation をやらないで、すぐに question を出して答えさせる、これはむりです。

また Pattern Practice という代入ばかりやっているということは、Pattern Practice というものはどういふふうなものであって、その Pattern Practice にはどんな種類のものがあるのかといったようなことをよく研究しなかったということに原因があるかと思うのです。

そしてここで申し上げる大事なことは、questions and answers ということは、これは非常に大事なことで、これをやらずに学習ということはないとたないといってもいいだろうと思う。特に、先生と生徒の間の問答ではなくて、生徒同士の問答というもの、これは不可欠のものであります。しかしながらその生徒同士の問答をやらせるためには橋渡しをしなければならぬ。その橋渡しが Variation である。

ですから、Pattern Practice というのはきらいだという人がある。聞いただけでも身ぶるいがするということがあるわけですが、しかしながら questions and answers はやらなければならぬ。それならば橋渡しをしなければならぬ。それは Variation だ。だから好むと好まざるとにかかわらず Pattern Practice はやらなければならぬということなのです。Pattern Practice の Variation 以外には questions and answers の gap をうめるやり方は今のところないということなのです。

司会 つぎに「New Items を全部ひとまず導入して、それから Mim-mem に入ることはどうでしょうか」という問題に入りたいと思います。

質問 訳が全然ないという趣旨はわかったのですけれども、どのくらいの生徒にまで訳をつけなくてもいいものか。実際問題とすると、生徒の能力の低い者にはなかなか絵を見てもわからない者がいて、非常に困って最後は訳なんか押しつけるのですけれども、どの程度の能力の子どもまでか。それから受身なんかに入るときに、ある程度文法的な説明をしなくてはならぬのですが、そういうものはどうしても日本語の要素が入ってくるということです。授業に。それを省いてしまうと、高校へ行ったときに、文法の本を開いたら、主語あり、述語ありで、中学校なんかでは教わらなかったじゃないかという失望感も出てきて、こういう方法は悪んだということに結びついてくる危険があるのではないか。どの程度まで文法を教えているか。

中山 文法用語の問題ですけれども、最初からそういう述語を使わないで導入してみる。そしてその締め括りにはやはり簡単に文法的な用語を用いて話をしておく。1年生、2年生の中ごろまではあまりそれに重点を置かないで進んでもいいのですが、2年の後半から現在完了あるいは受身形、特に3年になると関係代名詞と入ってくると、その lesson が終わったならばまとめとしてたっぷり1時間かけて質疑をしたり、あるいは日本語で説明をしております。正直な話。そしてそこでたっぷりまとまるまで質問にも応ずるし、あるいはこちらでノートを徹底して日本語で説明する。それを説明したあとで練習問題をやってみる。これはやはりやらなければいけないのかとは思いませんけれども、しかしやっていることは事実です。そういうことをしないで進んでいってもいいような気もするのですけれども、どうも高校の入学テストのことが少し頭から離れないものですから、正直な話、実施しているような現状です。

司会 それでは山家先生にあと引き継いでいただいて、本日のまとめのようなものをお話いただいて本日のお話を終わりたいと思います。

山家 それでは、4番目の問題がまだ残ってございましたけれども、時間もありませんので結論から申しますと、1つ1つだめ押しをしていくということなのであって、1つの新しい項目が出てきたならば、それをも生徒がわからないような顔つきをしたならば、日本語で、今のをいってごらん。わかっているような顔つきをしたら一応それで通す。通して Mim-mem をやる。やって英語で答えられるような準備をしておいてから、今度は Check of understanding で教師の方から問いを出して、それに答えさせる。

ですから New Items を導入して、それから Mim-mem をやるというやり方ではない。そして1つ1つ Oral Introduction をやり、Mim-mem をやり、Check of understanding をやって、そして10分なり15分なりたったならば、そ

こまでが本日の時間の教材の範囲ということになるのです。

最初からこれは何としても15の項目を教えるんだから、何が何でもやり抜くんだというやり方をすると、Oral Introductionに30分もかかってあと時間がなくなってしまって、2回ほど読んで、あとうちで3回読んできなさいということになってしまいます。これではいけない。

それから Check of understanding の場合に、能力の低い生徒にまで日本語を使わないのはけしからんじゃないかという話ですけれども、わかるかわからないかというのは生徒の顔、表情を見ているとよくわかります。それでも不安な場合は、今いったことを日本語でいってごらんさいといっていわせる。決して日本語を使わないというのではありません。ことに文法なんかになると日本語の文法範疇にないもの、たとえば第3人称、単数であるとか、あるいは現在完了とか、そういうものが出てきた場合には当然日本語で説明しなければならぬ。その場合には必要な範囲の文法用語を使います。

しかしながら注意しなければならぬのは、はじめに文法の項目を打ち出しておいて、英文法とはこういうものであるぞ、その例がこういうものである、というようないき方ではなくて、まず situation に基づいた英文を出します。その英文の中に新しい文法項目が入っているわけですけれども、その文法項目がどういう場面で使われるのであるかということをよく示して、そしてその意味や文法機能というものをその situation から判断をさせる。文法の説明というのはあくまでも帰納的に行なわれるのだということです。

それからもう1つは、日本語を与えないと生徒がわからないじゃないかという考え方なのですけれども、これも大変困る場合が出て参ります。たとえば Is'nt he a teacher? 彼は先生ではありませんか。それに対して、私は先生だったとすると、何と答えるかというと、「はい先生です」というのか「いいえ、先生です」というのか、これは日本語の usage がきまってない。だからそこで頭の中で考えてから、Yes, he's a teacher. No, he's a teacher. というふうに答える。それではいつまでも役に立つ英語にはならない。つまり日本語の訳を与えたためにかえって生徒の頭を

混乱させているという例がある。

この前もある人から、2回くらい Oral Reading をやったならば、今度は訳を与えておいて、一応訳がわかったところで、それから本格的な Reading をやったらどうか、という質問があった。これは絶対にとらない。それはあくまでも英語を英語として理解させるという練習を一体どこでやるのかということなのです。実演授業で荒井先生が What do we do... do に stress があるのはどういう意味か、ということをお聞きしておりましたけれども、ああいうふうに最初からずっと通してやる場合に、なぜこの intonation はどうなったのか、stress はどうなったのかということのいいながら、英語は英語として理解させるような指導をしていって、そしてその上で最初から何度も通して読んでいる間に、ハハハここはこういう意味だなということを考えさせる。

Reading というのはただ単に単語を発音させることではないので、Reading をしながら意味を理解させるのだ。それを、Reading というのはただ単に声を出すことで、英文の訳は別物だから、だから訳を与えなければならぬというのは非常に乱暴な判断だと思う。まず英語は英語として理解させようとし、その上でわからなかったならば日本語で説明をする。むしろ生徒にその意味をいわしてみる。先生がはじめから訳を与えるということはあくまでも避けるべきではないかと思います。

それから先ほどの、test の場合に日本語を使うのは、それは邪道ではないかということですが、test の場合に日本語というのは、あくまでもその英語を引き出すための1つの cue なのだ。1つの形式なのだ。Pattern Practice でいえば cue のようなものなのだという考え方です。したがって日本語を言ったからといって、頭の中でその英作文をするのではないのだということです。

最後の6番目のところ、このアンケートの回答の中では Oral Approach に基づく授業が中学3年終了までやれないということなのですけれども、きょうの3年生の授業をごらんになってどういうふうにお感じになったのでしょうか。あれでいけば私は3年の最後までも、あるいは高等学校に行ってもやれるのではないかと考えております。

ELEC 最新刊案内

ELEC 英語講座 英語会話教本 1,2

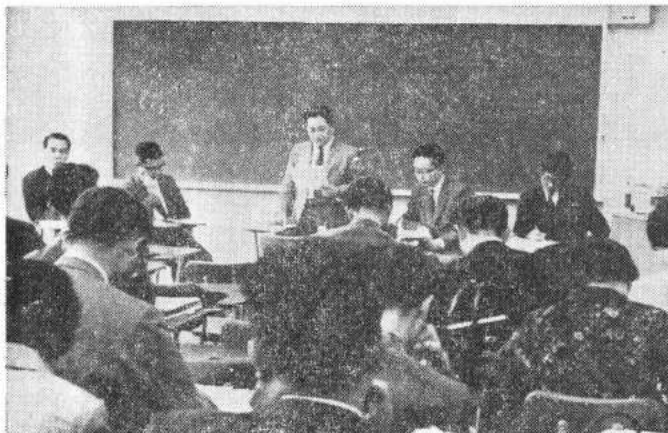
財団法人 英語教育協議会
A 5 判 各巻約220pp. 各¥480
5号テープ 9.5cm/sec 制作中

◆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 とからなる。

◆Exercises 1 は代入を主とする簡単な文型練習。

◆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。



第 2 部

高等学校部会

司 会：河 野 守 夫 (ELEC主事)

問題提起：岩 井 茂 (神奈川県立新城高校)

：緒 方 勲 (東京都立日比谷高校)

：石 川 達 朗 (東京都立武蔵ヶ丘高校)

助 言：松 下 幸 夫 (ELEC研修課長)

司会 専門部会の高校の部、ただいまから始めさせていただきます。

早速岩井先生から問題の提起、説明をしていただきたいと思います。なおお配りしたプリントでおのの先生方の問題提起の要旨が書いてありますので、それを参考にしてお聞きになればなおけっこうかと思ひます。

岩井 高校の現場で直面する問題点はいろいろありますが、(1)中学英語と高校英語とどのように連絡させるかということ、それから大学との関連という問題があります。大事なことは中学校、高校ともに正しい共通の方向を向いているかどうかということとそれぞれが妥当な方法で実践しているかどうかということだと思ひます。共通の方向を幸いにしている場合でも何らかの gap があることのほうが多いようです。

Gap の原因、これもいろいろありますが、前提が違ったりというようなことでいろいろ錯綜していることがあるのではないかと。

たとえば(2)高等学校でも中学校と全く同一形態の Oral Approach の授業をやるべきであるし、やれるという意見が一方にあり、また他方には高等学校ではほかにやるべきことがあるし、中学校と全く同じ技術で Oral Approach をやることは不可能であるという議論があるわけですが、両方とも私はそれぞれ極端だと思ひます。

(3)第1段階ということ、Fries が Oral Approach について説明したパンフレットの中で言っているわけですが、いわゆる Oral Approach というものは日本の学校制度でいえばちょうど中学の3年間の段階を主として行なわれるものではないかというような言い方をしていると思ひます。...The word "oral" in the name "oral approach" expresses what we want the pupil to be able to do. It does not state a limitation upon what the teacher should do. The "oral" here is not a restriction of the teacher's procedures, but stresses the particular goal for the pupil's mastery of the language materials of the first stage.... (This would seem for Japan to cover the period of the three years of

the lower secondary school at least.) On the Oral Approach (大修館発行) その場合注意を要しますことは、under line をかかってにしたのですけれども、at least というところ、「少なくとも」という表現に注意をしたいと思ひます。このことをふえんして言いますと、たとえば大学生や社会人でも英語を brush up する場合依然として Oral Approach が有効だというような含みがあるわけです。そういう大学生や社会人の問題はさておいて、高校段階ではどうしたらいいか。

(4)きわめて優秀な生徒だけの集まるごく少数の特殊な高等学校は別として、日本の大部分の高等学校の場合で問題になるようなことは、生徒の素質の格差が非常に開いている。それが非常に大きい問題だと思ひます。

(5)そこで高等学校で考えるべき英語教育、それと関連させて Oral Approach というものは一体どういう形をとるべきなのかということが問題になります。

(6)そこでまずやるべきことは、入ってきた段階でできるだけ生徒を均質化するような努力をしなければいけない。Preparatory course というのを設けて、その段階で集中的に第1段階の補充と強化をやるべきではないか。そのための Oral Approach というのは中学でやっているような方法とほぼ全く同じ形をとることが可能だろうと思ひます。(7)その次の段階は高等学校の本来の教材にどのように取り組むかということになるわけです。ある教科書によると、たとえば開巻の第1ページから oral production までもっていくにはどうかと、少し首をかしげるようなひねくれた文が出ております。生徒の大方の素質とそれから教材の現状からかんがみましてそういう教材を全部やる完全学習というものを強制していいかという私は大いに疑問を感じます。

それで妥協策になるわけですが、productive な drill をやるべき教材と、recognition にとどめるべき教材とを教師が見分けなければならない。比較的高度で複雑で、高校生の段階で production までもできなくてもいいと思われるいわゆる recognition の教材については語彙、これは collocation も含むつもりですが、もちろん識別、理解がで

きるということだと思います。Paragraphについて、これは中学段階では structure に重点が置かれますけれども、高校段階ではそれと並んで paragraph のほうにより力点が置かれてくるべき段階だと思いますが、それがそのまま理解できればいい。さらに generalization できればさらにいいし、この場合は日本語で言えばかんべんしてやってもいいのではないかと。

つぎに比較的基礎的な教材の場合は recognition も production も両方要求すべきですから、たとえば語彙なども synonym, antonym だけでなく、いわゆる派生語もやらなければいけないし、それから structure に至ってはそのままの形で発表できるだけでなくて、いわゆる substitution や conversion や expansion や、それらを使った英問英答まで要求すべきだと思います。それから paragraph の generalization は英語でできることが望ましいし、要求すべきだと思います。

(8)生徒の理解度をどのようにして check するかという場合、きわめて機械的な言い方をすると、教材の難易度をかりに3段階とした場合に3つの方法があり得るのではないかと。きわめて高度なものについてはむしろ割り切って日本語で徹底的にその英文和訳をさせて、しかも日本語で説明をさしてどんどん突っ込んで、どうしてそうなるかということを追求める。中程度の教材についてはできるだけ英問英答を通して check of understanding することが望ましい。それから非常に基礎的で何度も言うてよくわかっている。いわゆる自明のものについてはもう触れる必要はないだろう。(8)そんなことを総合して1時間の teaching procedure を考えると、きょうの午前、ELEC協力校の北海道中学が授業実演を行なったような procedure を高等学校の場合はさらに simple な形にしてよいと思います。

それから oral introduction はむしろ hearing としての機能を重視したいき方のほうがいいのではないかと。高校段階ではもう辞書を十分に引いているいろいろな角度から予習してることが望ましいわけですから、未知のものとしてやることはおかしいし、loss でもある。

それから transformational な drill、いわゆる pattern practice ですがそれはどの時間、たとえば reading の時間も、grammar composition の時間も、選択教課の時間も、英語Aも英語Bも、どの時間も同じ形でやれというものではありません。

高学年になるに従って、読解と作文力を一そう深めるような方向にもってはいきますがしかし最低、reading aloud と recitation は励行して、そしてきわめて重要な structure についてはやはり structure drill はやるべきだと思う。

最後に、中・高連繫という点で、中学校の先生にお願いしたいことは、中学の3年生について oral practice を放棄しないでいただきたい。受験対策と称して中1・中2でやっていた oral drill をパツパツとやめてしまうという学校が大部分のようですが、それはどのような観点からみて

も、受験対策という観点からみても有害無益であると考えております。

司会 ただいま岩井先生はかつて中学校におられ、また現在高等学校におられるそうした経験、さらにまたELECに一時おられまして Oral Approach というものをよく踏まえて高等学校で Oral Approach をどのように、どの程度まで導入し、それが導入された場合はどのような問題点があるかという具体的な解決策を示しながらお話しになったように思います。

緒方 高校英語教育を一言で言うならば、私はアンバランスだと思うのです。教材の面でもアンバランスであるとともに、授業の面でもアンバランスが極端に目立っていると思うのです。じつは高校英語教育というのは非常に安泰なというか、無風状態である。それから大抵の高校にある大学入試という直接目的のためのひずみのようなものがある、それがアンバランスという面に出ていたのではないかと。(1)教材の面ですが、いわゆるリーダーというのはいいとしても、文法・作文の教材というのは昔どおりであって、私が旧制の中学でやったものと同じくも変わっているところはありません。変わっているのがいいというわけではないけれども、少なくとも「重点がぼやけている」と思います。manservant というのを複数にするのが重要なのか、それとも動詞の enjoy-ing とくるのが重要なのか、どちらが重要なのか。単語の語形が重要なのか、もっと構造的なものが重要なのか、そういったようなことを特に感ぜざるわけです。文法の教科書というのは総じて非常に貧弱だと私は感じているわけです。

それから音声面というのは文法だろうが、リーダーだろうが授業の面ですら非常に欠けていると思うのです。

それから作文ですが、作文というのは非常に手を焼いているのが現状であって、何か有効な指導法はないものかと思うのです。作文といっても直接はもう和文英訳のことですが、訳というものととらわれ過ぎて非常に文学的な表現を、「なつかしさがしみじみとこみ上げてきた」というようなところまでうまいこと味な訳をさせようとする要求が果たしてどの程度意義があるかということを感じます。

それから授業の実際的な問題で特に強調したいと思うのは、聞き方ということがほとんどなされていないのではないかと。少なくとも私がいる環境ではそうなので、余裕がないといえないのですけれども、結果的にはそれが非常にアンバランスな形で出ていると思います。かりに、私がいま3年生を持っておりませんが、この生徒たちが1年のときから1年に8回ずつ定期の試験があって、その8回ともいつも聞き方のテストを伝統的に課してきたのです。そうするとやはり1年の終わりごろになると、どうも聞き取りがむずかしい、どういう勉強のしかたがあるのでしょうかとか、そういう関心があらわれてくるのです。ちょっと試験に出すだけでかなり生徒の関心が違うなというような気が

します。聞き取りの中に入っていくと、いわゆる音の識別あたりからそういう外面的なもの、それから内容の聞き取り、やや記憶テストみたいな内容の聞き取りに至るまでいろいろあるので、聞き方の問題自体が1つの大きなテーマになるかと思うのです。とにかく聞き取りというのは何かいい案があるか。これはししとはちょっと別に考えてみたいと思うのですけれども、聞き方の指導ということ。

それから発音のほうは、これは恥ずかしいような話ですが、発音と言われているものはいわゆる綴りの読み方、ないしは発音記号の判読程度であって、実際に必要な発音の指導というのはきわめてむずかしいし、現実になかなか困難です。そして行なわれていることはいるのですけれども、あまり効果的にできていないような気がします。

そこで特に伝統的に欠けているのがいわゆる「かぶせ音素」の指導といって、英語の rhythm のことですが、これがさっぱりだめではないか。これはしかしもう目をつぶっておくわけにはいかないような気がします。rhythm, intonation の指導とその内容の問題。それから直接授業に関係のないことですが、多読学習とか興味学習とか課外とか、大学受験とかいう問題が高校の英語の授業の外側にいつもつきまとい、多読では適切な教材が少ないのです。それから興味を保たせるための内容面での検討です。そう

いうところに問題があるような気がします。

それから大学受験、これはもう学校によってはたいへんな重圧となって授業面で相当なひずみを起こさせる可能性があるのではないかと私は思います。

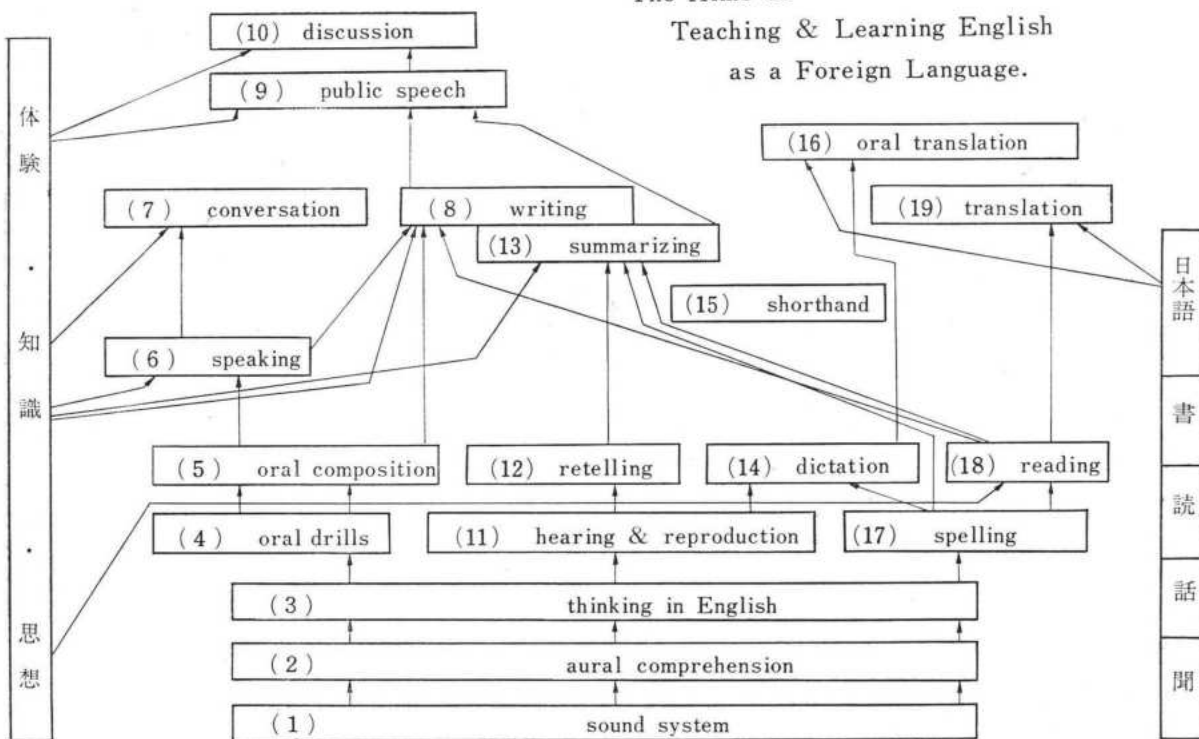
そういったことを日ごろ痛感しておりますので問題提起という名前にふさわしくありませんが、やや感想的にここに並べたわけです。

特に重点的に言いたいことがあるとすれば訳の問題ですね。これは英文和訳、特に和文英訳、いわゆる英作文の問題と、それから発音関係で聞き方と rhythm の指導です。これだけは重点として特に提起したいと思います。

司会 ただいま緒方先生は、いわゆる中学と大学入試の間にはさまった高校の英語教育でいろいろな問題点を提起して下さいました。

石川 私は自分の授業を含めて高校での授業の反省ということを中心に考えていきたいと思います。そこに表がありますが、私たちが高校の英語の授業をするときに、非常に日本語をたくさん使って授業しているのですが、果たして授業の中で日本語を使わなければならない分野というのはどこかということを考えました。そこでまずリーダーとか作文とかその他のいろいろな授業のことを考えて、その結果としてこのような表をつくってみました。

The Aims of Teaching & Learning English as a Foreign Language.



結論としては、日本語を使わなければならない分野というのは非常に少ないわけです。それに反して、自分の体験

とか知識とか思想とかというものを活用しなければならぬ面が非常に多いということが出てきました。こういう点

でやはり中学校の英語と高校の英語は違うのではないかと思います。

それからもう1つの点は、諸目標の占める位置と、他の目標との関連をいつも把握していること、これが非常に忘れられているのではないかと。1つのことをやっているときに、次の段階ではどういうものがくるのか、また、どういうふうに伸ばしてやらなければいけないのかということを忘れられているのではないかと思います。絶えず次の step を考えて指導するということが大切だと思います。

それから高校の普通授業と課外活動で指導する分野、ということは、結局(7)、(9)、(10)の分野が大体課外指導で指導してはどうか。また(15)、(16)の部分は高校ではやる必要はないと思います。いわゆる単位時間により濃縮された豊富な学習経験を与えるということがわれわれの任務であるかと思えますけれども、そのためにはいろいろな方法があると思えます。

まず自分たちがいまやっている授業を反省して、いままでの授業でなされている指導内容をできるだけ短い時間で済ませてその余裕をつくって、その余裕の中で新しい教授法の実験をするということが一番いいのではないかと思います。先ほど申し上げた単位時間により濃縮された学習経験を与えるということに当たっては時間は絶対的なものではないからいくらでもわれわれのくふうによってたくさんの学習経験を盛り込むことができるのではないかと、そういう信念に立って反省をしたわけです。

その反省の最初の段階として、自分の授業全部テープでとってみました。テープをとってみると非常にあいまいな表現が多いということ。それからことばとことばの間に不必要なポーズがたくさんあって、それが非常に無駄になっているのではないかと。これをまず反省しました。

実験の場としてクラブ活動を利用したわけです。普通の平常活動はもちろんのこと、強化練習、また1歩進んで合宿を実際にやってみました。

こういうことをやると実際に新しい教授法の実験ができますし、いろいろとデータが出ます。そのデータによって、これは授業の時間に食い込んでいいという結果が出たものについて授業に取り入れるということをしてみました。

次に、最近いろいろ考えられてきた視聴覚教材の取り扱いですが、特に聴覚教材が英語の授業にはいいのではないかと。どうして聴覚教材を取り入れるかという、いわゆるゲスト・ティチャーの導入です。

<テレコー台からLLまでの諸機能の理解>

- ① ゲスト・ティチャーの導入。(動機づけ)
- ② 教材をストップすること。(流れ)
- ③ 教材をリピートすること。(ポーズ)
- ④ 同じ教材を繰り返すこと。(ループ)
- ⑤ 聞かせることと聴かせること。(疲労)
- ⑥ 指示を上手に与えること。(雑音)

- ⑦ 適音で聴かせること。(一対一の授業)
- ⑧ モニターすること。(次のプログラム)
- ⑨ 口うつしの学習 (フィードバック、コントラストの原理)
- ⑩ 発表能力を育てる。
- ⑪ 自学自習の習慣を身につける。
- ⑫ 自分のペースで学習させる。

(minimum essential, extra material)

ここに「テレコー台からLLまでの諸機能の理解」と書きました。そこに1番から12番までありますが、大体そういうような機能があるのではないかと思います。そういう機能をよく理解したうえで、この場ではどういう使い方をするか、それをはっきりさせないと、聴覚教材とか器具に振り回された授業になってしまうと思うのです。やはり授業をするわれわれがその授業の流れをつくる。その流れを機械にこわされてしまったのではないと思うのです。1番から12番まで書いて、カッコの中に書いてあることが留意すべき点というわけです。

指導法の研究は、sound system を確立させるためには E L E C で行なわれているように Recognition—Imitation—Repetition の段階を経ることはもちろん、また contrast の原理を使うと非常に進歩が早いようです。また特に audio active の labo をもっている場合はフィードバック、口うつしの学習によっていわゆる audio passive の機械を使った3倍の効果が出てきます。また、自学自習とか自己評価の習慣、こういうことができると、あといろいろな面で英語を学習するに当たって生徒は都合がいいと思います。

その他視聴覚教材が使える部分は aural comprehension です。

Oral drills ですが、これはもちろん labo などでも1つのプログラムにして流すことも必要ですが、こういう oral drills を1年生に入ったときの最初の時期にいろいろ形式を教えておく授業の流れの中で非常にうまく進むようです。たとえば、これは1年生の文法の例ですが、冠詞のところに食事の名前の前には冠詞がつかない。その教科書を読むと“Breakfast (Lunch, Dinner, Supper Tea) is ready.”と書いてあります。こういう例にしても、生徒に録音してまず“Breakfast is ready.”と言って Lunch と私がいってあると生徒が自然に“Lunch is ready.”と言うようになる。そのあとで正解をもう1度出して“Lunch is ready.”と生徒がもう1度 repeat する。そういうような1つの授業の流れの中で応用できると思います。これを、食事の名前の前には冠詞がつかない、ここに出てくるこういうようなものにはつかないという説明をしている間に実はそういう drill はできてしまう。というのは1題の問題が大体10秒以内にできてしまうわけです。5題やっても1分かからないということになる。

授業でそういうふうにしてやるほかに、また生徒の中には非常にできない生徒があるので、そういう生徒が放課後

あたり英語課の部屋に来たときにはちょっとテープレコーダーを出してそういう four-phase drills を3つずつの3組ぐらいつくってやる。1分30秒の録音をしてやったことが生徒は30分なり1時間なりかかって完全に master していく。そういう点でも非常にいいと思います。

特にこういう指導をやると spelling が非常に弱くなる。生徒の書いた英語を見ると発音綴りです。その対策として、発音綴りを出した生徒には×をつけて返してやる。そうすると生徒がそれを正しく書いてくる。それを20回書き取らせる。20回書けば覚えるのではないかな。

それからもう1つ、生徒が hearing ということは私たちがいろいろ考えてやらせればじょうずになると思うのですけれども、大切な speaking は全然できない。いわゆる hearing と speaking というのは全然別のもので、いくら hearing がじょうずになったからといって speaking はじょうずになりません。そういう点で speaking をこれからどうして伸ばしていったらいいかということが問題になると思います。きょう私は、生徒の speaking の能力をどういうふうにして伸ばしたらいいかということを1つの問題にしたいと思います。

司会 3人の先生方のお話をうかがっておりますと、非常にラフな言い方かもしれませんが、岩井先生は、皆様方が午前中にごらんになりましたように1つの型として示された Oral Approach ということ、そういう観点から高校英語教育をごらんになり、緒方先生は大学の入試とか、あるいは中学から上がってきた生徒とか、そういった中学と大学入試の谷間にあるような高校の英語教育のひずみを非常に問題として出された。石川先生は視聴覚教育あるいは laboratory という点にかなりのご経験がおありであって、その方面からのご意見が述べられたと思います。

ただいまからご出席の先生方からご質問を出していただいて問題を深めていきたいと思います。何でも、皆さん方の現場での経験を通じてぶつかっておられる点、問題とされる点をご指示願いたいと思います。

質問 岩井先生にお聞きしたいのですけれども、原則として teaching procedure というのは中学用のそれよりも simple にする必要がある。というわけですが、岩井先生は実際どういうふうな procedure でふだんやっていますか。

岩井 私、昨年の4月に現在校に赴任して満2年にまだならないわけですが、昨年は主として2年生を持たされたわけです。ことは3年生のいわば受験対策のような組を1つと、それから1年生の文法・作文とリーダーのほうというふう非常にばらばらな持たされ方をしております。それらを通じて共通なある型でできるとは思わないのです。ですからはっきりしたことを申し上げますと、まず3年の受験対策の時間は問題集と、いわゆるごく普通の取り組み方をしています。1年生の文法作文のほうは、私の考えでは grammar というのは grammatical terms を

覚えることは副産物で、文法的な運用力をつけるのがほんとうの文法の時間だと思うものですからそのへんでできるだけ transformational な drill をやる努力をしているわけです。作文のほうは教科書に出てくる分量では非常に少ないように思います。ですからこちらのほうで補助教材を print して配ったりしていますが、そういう場合には純然たる和文英訳になってしまいますが、その前の段階でいわゆる基礎構文と思われるものはできるだけ、pattern practice、その中でも conversion に力を入れた drill をやる努力をしているわけです。

もう1つはリーダーのほうですけれども、去年2年生のリーダーをいきなり持たされたときは実はちょっと困りまして、2年生のリーダーでどのようにして oral drill をやるかということまでだいぶ苦しんだわけです。結局自分の主観によるわけですが、その他の重要構文と思われるもの、その structure について暗誦させてできるだけ transformation をやっていく。

それからことしの1年生のリーダーの場合は1学期の4月から6月までの間は教科書に入りませんで、中学の教材から基礎構文と思われるもの全部抜き出して、それを print して、oral introduction は省いていきなり暗誦させて、そして substitution, conversion, expansion、これもさっき言ったように、そのうちでも conversion に最も力を入れて drill をやった。実際に教科書に入ってから毎時間それに相当の時間をさくことは事実上できない。進度の関係があります。すでに3ヵ月分おくられているわけですから、そのへんでちょっと苦しんでいるというのが実情なわけです。

質問 Four-phase について説明して下さい。

松下 たとえば pattern practice の場合、Lunch is ready. という基本文があって、先生が breakfast と cue を与えます。それが第1段階です。それを生徒が聞いていて、それに対してもとの sentence を応用して Breakfast is ready. という答を生徒がしゃべるわけです。それが第2段階です。しばらくしたら続けてすぐ正解が流れてくるわけです。Breakfast is ready. が第3段階です。自分が言ったのと正解が同じだということを生徒が気がついて、そして正解のとおりもう1ぺん繰り返す。Breakfast is ready. これで4回目。Four cycle になる。これが four phase です。この four-phase とか four-cycle というのは普通 laboratory で言うておりますけれども、実際の学習の段階でも出てきます。

質問 文部省の『指導要領』によると、英語を教える目的として、「英語国民について理解を得させる」とありますが、英語を教えているのだからそれも教えないといけない。それを教える場合に3人の先生方はどういうふうなことをなさっているか。

緒方 私の学校の場合はそういうことを特にそれだけの目的でやっているものはありませんけれども、教材とかス

ライドとか、そういうようなものは適当に使いますが、特にそれだけのための授業は何もやっていません。ただし教材の中に出てくるといいますから、それは先生方でそのつど説明するわけです。

岩井 答えになるかどうかわかりませんが、たとえば純然たる地理的風物に属するものはむしろ社会科の領域に属すると思うのです。そちらのほうが非常に詳しくやらなければいけない本来のものだと思うのです。英語でそれをやるのは英語を通じてやる場所に意義があるのだと思うのです。ですから特に時間を設ける必要はないと思います。いまの教科書はいろいろできふきがあるにしても、文部省の要求をある程度満たすような編集をしないと検定を通らないことになっているのですから、そういうことをかなり盛り込んでいけるはずですから、教科書に出てきたものを特に地理風物を教えるのだという意識なしで英語を教えるのだという意識で教えていかれてかまわないと思うのです。その裏側のほうで自然と出てくるのです。たとえば英語の語順と日本語の語順の違いを比較しただけで、いわゆる思考の形態の違い、大げさに言えばそこから発展して culture の pattern の云々というところまでいけばいい得るはずだと思うのですけれども。

緒方 さっきちょっと申し落としましたけれども、1つの意味の考え方として social cultural meaning というのがあって、それは文章の中に出てきたものは当然授業で教えます。たとえばお医者さんが入ってきてこの部屋はあったかいかと聞いた。それに対して患者が “No, except orange juice.” と言えば、なんで orange juice が出てきたか生徒はすぐわからないと思うのです。そういうときは授業で、アメリカの orange juice はいつでも冷たいのであるというようにことを言うわけですが、日本には hot もありますけれども……。そういう cultural meaning は注釈なんかは授業でももちろんやっております。

石川 これはうちの学校ではないのですが、兵庫県立の尼崎北高校の授業を見せていただいたわけです。そのときちょうど labo に入ったときにアメリカのことが教材になっていて、そのときはスライドを写された。

質問 これはどなたということはないのですが、授業の procedure についてですけれども、高校では reading の指導の場合、長いものを個人読みで指名させていることが多いと思います。個人読みはどの程度すればよいのでしょうか。

松下 中学でやっている reading と高等学校でやっている reading はだいぶ違ってくると思います。つまり中学では reading の練習をさせないと reading はじょうずになっていないという建前ですから非常に chorus reading を多くやらないとじょうずに読めるようにならないわけです。ところがほんとうは3年間ちゃんとそれをしてあげれば高等学校では初めから読めるはずなんです。New words だって辞書を引けば発音記号が出ておりますから読めるはずなん

で、そういう意味合いからいくといわゆる chorus reading で何べんも読み方をじょうずにさせるという練習をさせる必要はもはやなくなっているはずです。これはつまり中学の正しい基礎のうえに立っている場合ですね。だからそういう意味合いからいえば個人読みのほうが主になっていいと思います。ただ現状は、高等学校の1年あたりでは中学と似たように相当 reading なども chorus で読む。つまり reading をじょうずにしてやるという練習が実際には必要ではないかと思います。そして適宜 individual reading を入れてやる。それから2年、3年になるに従って chorus のほうは減らしていった individual だけでいいと思います。

石川 うちの学校は、1年のときに発音の練習を、これは非常に短い文章ですけれども徹底的にやります。普通のリーダーの時間は1年生ですとテープを1ぺん聞かせて、次にはポーズをつくって発音練習させます。

岩井 中学段階が the first stage であるとするれば、ほんとうは高等学校は the second stage でなければいけないのですけれども、そういう生徒の集まっている学校もあると思いますけれども、大方の学校ではなかなか困難だろうと思います。その点、松下先生のおっしゃったとおりで、それで特に高等学校低学年になればなるほど reading aloud, それも chorus reading の回数をふやす必要があると思います。その場合の読み方ですけれども、chorus の場合は高校の段階でもやはり one sentence ずつやるほうが loss は少ないと思います。ただし individual の場合は paragraph ごとに読ませたほうがいいと思います。全体の意味をつかませるという作業は高等学校の場合は非常に重要な意味をもっているからです。

質問 緒方先生にうかがいますけれども「教材面の問題」でこれは午前中の中学の実演授業を見ていて感じたのですが、ほとんど訳しませんけれども、あれは内容的にやさしいからだと思うのですが、高校の場合にはどんなふうにご指導なさっていらっしゃるのでしょうか。

緒方 私の学校はリーダーと文法と作文とサイド・リーダーというのを全部分けて100分単位の授業をしているので非常に長いわけです。リーダーもサイド・リーダーも、非常に長い時間やるので、いわば高速道路の上を走っているようなもので、非常にスピードが速いのです。生徒にやらすところもあるし、大意を言わせて終わりにすることもあるし、いわゆる訳し方の技術を教えることもあります。訳し方というのは非常にまずいのです。「彼」とか「彼女」とかいうものがやたらに入ると、日本語として実にまずい訳ができてくることがあって、必要に応じては書いて出させることもあります。概してそういう訳はあまりやっておりません。大体意味がわかったというので、わかったようだったら先へ進む傾向があります。

質問 リーダーの場合、高速道路を走っているみたいといえますけれども、それをもう少し具体的に……。

緒方 わりあいといい生徒が入っておりますね。(笑

声) 次の時間までこの課を暗記してこいといった暗記してくるのです。暗記させると暗記して言いますから適当なところへくと選手交代でやらせます。暗記しているほどだったらいいんじゃないかというわけです。(笑声)

それからいろいろなことをやります。あまり一般的でないと思うのですけれども、いわゆる question だの answer というのをやりますし、おもしろい文章があったら kernel sentence として取り出していろいろなふうに分けたり足したりやっております。しかし最も普通にみて正常な授業をやっているのは reader です。これは先生方によって形態がもちろん違います。英語ばかりでやっていらっしゃる先生もあるし、いろいろと特色はあると思います。

訳は3年生ぐらいになると1つの問題点だと私は思います。訳文自体は現代文としての解釈が非常にむずかしいですから、どうということなのかという内容面に入っていく、そこへくと語学から少し離れた内容把握のほうの解釈の必要性があると思います。その直前に日本語で書いてこいというのをしばしばやります。これをやらないと訳文がへたくそで読めないのです。

質問 ELECでは主に中学を中心に考えた teaching plan などが非常によくできていると思うのです。高校の段階では teaching plan というのをほとんど出していないと思いますが、.....

松下 それはおっしゃるとおりで、中学のほうは *New Approach to English* という検定教科書もできています。Teachers, Guide もできておりますので一応形は整っております。高等学校においてはELECで出している教科書というのがまだないわけです。基本的な考え方としては Oral Approach というのはことばを習う場合の正道と考えているわけです。したがってこれは初めの中学の段階から大学出るまで全部その目標はそのまま残る。ただ Fries も言っているように初めの段階ほど大事なわけで、つまり話しことば (oral English) を master するということは初めの段階、中学3年の段階でやらなければならない。そういうことでELECのいままでの運動が勢い中学校のほうに重点が置かれたわけですが、たとえば日常口語の英語を10年なり15年なり学校で勉強した場合に master できるとかという決してそうではなくて会社へ入ってからもう1ぺん必要だということがわかって、ここの研修所へ来て夜勉強する。そして good morning からやり直すのです。やはりきょうの話の最初に出た first stage 実はわかっていないので高等学校でも大学でも並行的に oral English の面をやっていかなければならない、おそらく大学においても、一方でシェークスピアとかミルトンとかむずかしい英語をやるとともに片一方でいわゆる current English, あるいは会話、作文ということもやっていかなければならないというのが現状ではないかと思います。

私どもとしては、高等学校に対してELECはどういう plan をもっているかというようなことについて近い将来、

来年の夏期講習会あたりでもっと具体的なものを出さなければならぬと考えております。

質問 岩井先生にお尋ねしますが、「比較的基礎的な教材」を使った場合、高等学校では中学あたりと違って new words とか key sentence の量も多少変わってくるのではないかと思いますけれども、どのくらいが適当で生徒にあまり負担をかけないか。

岩井 断片的な言い方はとてもできないと思うのですけれども、高校段階の oral introduction というのは hearing の機能を重視すべきだというのが私の考えです。New words であっても、実は中学でいう場合の new words とはかなり性格が変わってくると思います。ですからその vocabulary のほうよりも new structures のほうに重点を置いたようなことになるのではないかと思います。

松下 Recognition にも production にも両方扱えるような教材というものをこしらえなければいけないのではないということになるわけですが、現行のものではいま岩井先生の言われたような比較的基礎的な教材で両方のことをやるということになるのではないかと思います。

それからいま introduction について言われたことは、非常に実際的な見地からおっしゃったのだと思うのですが、いままでのいわゆる音声面が非常に悪いというのは、高等学校では試験には発音は出ますけれども、あれは実際の発音そのものでないわけです。したがって教室で実際に音声の指導というのはほとんどなされていない。実際に英語を聞いたり、あるいは発音したりする時間というのは教科書を与えられて読むときぐらいで、あとほとんど英語を聞いたり話したりする時間がない。そこでいま言われた新しい structure を中心に hearing をやらせる場合、そういう意味での introduction が必要だとおっしゃったのですけれども、とにかく先生が英語をしゃべって、それを聞かせてわからせるという機会を与えることが大事だと思います。

質問 英語には英語Aと英語Bと一応分かれているのですが、私どもの学校では進学の生徒にはB、就職の生徒にはAをやらしているわけです。それぞれどういったところに重点を置いて指導していったらいいですか。

松下 少し私見が入ってまことに恐縮ですが、英語Bというのはさらに深く専門的に英語の勉強に進んでいく、平たく言えば受験組が英語Bをやる。就職組が英語Aをやるというふうに解釈していいと思いますけれども、文部省の『指導要領』なんかに書いてあるところは、英語Aのほうはむずかしい英語でなくてもいいけれども実際に役に立つような、まとまった運用度の高いものをやらせる。したがって production というのを相当強く出しているわけです。それに反してBのほうはちょうどそれと反対のような印象を受けがちなんです。運用はBのほうではあまり重要でないのだという誤解が起こりがちだと思うのです。実は英語を将来もっと深くやるというので実際には current English というか、colloquial English というか、そういうものの以外

の literal な、あるいはやや古い英語が入ってくるという現状ですね。そしてそういうものは production の練習はやりにくい。しかしながらやりにくいからやれないのであって、英語 B では production をやらなくてもいいというふうに解釈すべきではない。つまり英語 B においても production のための教材は必要であるし、それが入っていなければいけない。つまり、英語を深くやる者は日常英語はできなくてもよいということは間違いだと思います。英語を浅くやる者だけが現代英語ができて、英語を深くやる者が現代英語ができなくてもいいという意味ではない。そういう意味では英語 B のほうは非常に負担が多くなるわけです。幸いに時間数が多いから、つまり production の drill も比較的容易な教材については時間も相当やって、そして比較的むずかしい literal な教材については production までいけないものがあるけれども、これも recognition の学習というところの目標で進めていく。

質問 どなたでもいいのですけれども、thinking in English の習慣をつけさせるために、いろいろな方法があると思いますが、そういう中で1つの文章、ほかの特に英語 B なんかでむずかしい構文を入れたりややこしいのが出てくるという場合に、やさしい英語に言いかえてやるという場合に、私もときどき自分自身で疑問をもっている。大体口語体なのか文語体なのかかわからないのですけれども、そこまで考えるべきなのかということと、それから、もしそういうものを考えなければいけないのであれば、どういう方法で私自身、自己研修したらいいかといった点についてお聞かせ願いたいと思います。

松下 Thinking in English の意味にもよると思いますが、先生のおっしゃったのは教材を平易な英語で説明するということがあったように思います。もしそうだとすればわれわれの力では、もちろん自分のしゃべっている英語が bookish なものか、あるいは全く colloquial な適切なものであるかということとはわからないのはある程度宿命的だと思います。しかし多少 bookish でも自分の英語で説明してやるということは非常に生徒のためになると思います。

それから研修はいかにすべきかということですが、1つにはそういうふうにすることが非常に先生の力になるのではないかと。もちろん自分1人でやっていると正しいかどうかかわかりませんから共同研究とか、あるいは外人に接触するということは必要だと思います。もう1つ、蛇足になるかもしれませんが、高等学校の教材を、意味を英語で言う場合に1つの危険があるのではないかと。つまり、先生が十分わかっていて、ほんとうにじょうずに英語で paraphrase ができて、その paraphrase した英語が生徒自身もわかればこれにこしたことはありませんけれども、多くの場合は paraphrase した英語が生徒にわからない。それからまた先生も自分の会話能力の関係で、ことにむずかしい内容をなかなかうまく paraphrase できないという問題があるかと思うのです。この問題は thinking in English ということば

にあまりとらわれて、上すべりなものでないほうがいいのかと思います。

司会 ちょうど時間もまいりましたので、このあたりで松下先生からしめくくりのことばをお願いいたします。

松下 高等学校の英語というのは、きょう問題提起のお3人の先生方からもありましたように非常に大きな問題をかかえておられると思います。それは緒方先生が教材の面と授業の面と分けて掲げておられますように至るところにアンバランスがあって、不合理なことがいわば公然と行なわれておって、しかもそのことに対する強い反省というものが一般には大学入試のためにやむを得ないとか、あるいは何々のためにやむを得ないといったようないいわけの陰に隠れて真剣にこれを改革しよう、改めようという運動がむしろ中学校よりは弱いのではないかという気がするわけです。ELEC などでももちろん英語の改革は最初の入門の段階からやるのが効果的だという考えもあって中学校に相当力を入れてきたわけですが、先ほどご指摘あったように、いまやわれわれも高等学校の問題に真剣に取り組まなければならないと思うわけです。これは問題が非常に複雑ですから theory は theory として正しくとも、そのままびたりとそのとおりいくということがなかなかむずかしい。これは実行できる面から徐々に改革していくことが大事だと思うのです。たとえば緒方先生が指摘しておられる音声指導についてはもっと聞き方などに力を入れなければならないのではないかと。かぶせ音素ということも大事ではないかと。それからいわゆる訳というものをやっているけれども、訳というのは英語の外側のことであって、英語そのものの勉強じゃないのではないかと。いったようなご指摘。それから作文にせよ、単に和文英訳をやっている作文力がつくのか。文法にしても旧態依然たる練習に力が入っていて重点がぼやけている。それから岩井先生が Oral Approach の立場から現段階においてこういう面は実行できるのではないかと。いくつかの提案があったわけです。私どももこういう実行可能な点からどんどんやっていきたいと。また、石川先生の視聴覚、特に language laboratory これはご承知のように高等学校に限らず中学校から大学に至るまで、いまの機械化というか、それともう1つはいわゆる語学の学習には repetition というものが大事だから、その repetition の最も有力なものとして機械が利用できるという点で実際に先生が自分の学校でやっておられることから高等学校における英語教育の1つの改善のポイントを提案されたと思うのですが、そのお3人の発表に対して先生方から活発なご意見やご質問がありました。問題は山積しておりますけれども、それがきょうご参会の方々がそれぞれの立場において、少なくともご自分をもっておられる疑問の幾つかを解決されることができたのではないかと。今後の ELEC としても高等学校の教育について努力したいと思っておりますのでどうぞ先生方のご協力をお願いしたいと思っております。

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

—Continued—

E. Kleinjans

COMMENTS ON ASPECTS OF LANGUAGE TEACHING

Textbooks. The texts used in the various countries differed in many respects. Some beginning books had everything translated into the native language while others had little or no translation. Some had phonetic transcriptions of all the materials; others had none. However, the fact that impressed me most was the amount of English in the textbooks, especially at the advanced levels. For example, one set of Norwegian textbooks prepared for use during the first five years of English learning (i.e. the last two years of the lower school and the three years of the *real* school) have about 180 pages in each of the first three volumes, and the latter two contain almost 300 pages each. They all have hard covers, good paper, and excel-

lent pictures. No doubt they are interesting to use.

In Denmark a government directive requires that during the first year of gymnasium students "shall study about 175 pages of modern prose, mainly fiction, suitable for giving the pupils a knowledge of the living language of today." For the Language Line (modern) "they shall study

A. **intensively**—mastering not only the linguistic but also the factual and literary significance—a total of about 400 pages comprising

1. a play by Shakespeare, of which some less important scenes may be omitted or studied extensively. At least 50 pages shall be studied intensively;

北 欧 諸 国 の 英 語 教 育

E. ク ラ イ ニ ア ン ズ

訳 ・ 河 野 守 夫

—つづき—

語学教授の諸問題について

教科書 使用する教科書は国によって、いろいろな点が違っていた。何でもかでも母国語に訳している初級用教科書があるかと思えば、訳というものをほとんど、あるいは全然のせていないものもあった。全教材を発音記号にうつしたのもあれば、そういうことを全くしていないものもある。しかしもっとも印象に残ったのは、教科書とりわけ上級用のそれに盛られた英語の量の多さであった。たとえばノルウェーの入門期5年間（即ち小学校の最後の2年と中学校の3か年）の英語教科書一揃いでは、はじめの3巻は各々約180頁、あとの2巻はおおよそ300頁ずつである。どれも堅い表紙をつけ、良質の紙を使用し、すばらしい絵もは

いていて、確かに興味深く使えそうなものであった。

デンマークでは政府の指導要領に、ギムナジウムの1年生には「現代の生きた言語知識をうえつけるのに適当な現代英語の散文、主として小説を、おおよそ175頁学ばせねばならない」と書かれている。語学系（現代語）では精読と速読を課しており、それぞれ次のように説明している。

A **精読** 単に言語学的な意味ばかりでなく、实际的にまた文学的にテキストの意味を理解しながら、全部でおおよそ400頁を読み上げること。即ち

- 1 シェクスピア劇一つ。そのうちあまり重要でない場面は除外するか、大ざっぱなやり方をしてもよいが、少くとも50頁は精読せねばならない。
- 2 大詩人達の作品からえらばれ、少くとも60頁ぐらい

2. a selection of poetry, of at least 60 pages, taken from the work of major poets;
3. prose of literary value, mainly of some linguistic difficulty :
 - a. a reasonably varied selection of fiction ;
 - b. non-fiction texts suitable for supplementing the picture of the foreign country's life and culture given by the other texts (50 to 100 pages).

B. **extensively** about 600 pages representing various genres. The choice shall be made mainly...from the literature of the last 100 years. A small proportion may be taken from newspapers or periodicals. The amount of material studied intensively may be reduced or increased on condition that that read extensively is increased or reduced proportionately. (See under A)

Maximum and minimum requirements under A are fixed at 350 and 450 pages.

American literature shall be represented in what is studied, both the intensive and the extensive.

Part of the material may be made the subject of close, independent study with the use of reference library. In this case, the total to

be offered for examination may be reduced at the discretion of the Director of the Gymnasium Schools, at the request of the school concerned.

Literary history and factual details will be dealt with to the extent considered necessary for the understanding of the texts.

The examination is both oral and written."

Also interesting to me was the inclusion in the textbooks of materials on the various social problems that England and the United States face today. For example, the question of the place of the Negro in American society was brought out, along with the attempts that are being made to solve this problem. One book carried a picture of James Meredith entering the University of Mississippi where he was the first person of his race to be admitted. This kind of content is interesting to the students and gives a real picture of the country in which the language is spoken.

Testing. I have already described the kind of examination given in the Netherlands. Without doubt the Dutch put more stress on the aural than the others do; however, all stress the aural to some extent. Again, a Danish directive says, "The examination is both oral and written." This

の選詩集。

- 3 文学的価値のある散文で主として言語学的に難解なもの。

a 適当に書き改めた小説選

b 小説以外の散文学で、他のテキストにのっている外国の生活や文化の状況を補足するようなもの

B **速読** いろいろの文学形式を網羅して約600頁読み上げること。そのテキストは主として最近100年間の文学から選ぶべきで、多少なら新聞や雑誌から選んでもよい。精読用の教材の量は、速読用の教材量と釣り合いを考へて、一方が増えれば他方を減らし、他方が減れば一方を増すことも出来る。(A項参照)

A項の必須学習量は最大450頁、最少350頁とする。

アメリカ文学は精読用、速読用を問わず学習事項の中にとり入れるべきである。

教材の一部は、内容的に密接な関係はあるが図書館を使用する独立した学科として取扱ってもよい。この場合試験の範囲は関係のある諸学部への要請にもとづいて、ギムナジウムの校長の判断によって減らしてもよい。

文学史と詳細な外国事情はテキストの理解に必要なかぎり取り扱う。

試験は口頭と筆記の両方でおこなう。

また私にとって興味あることは教科書の中に今日英国や米国が直面しているいろいろな社会問題がとり入れられていることである。たとえば、アメリカに於けるニグロの地位の問題が、現在とられている解決策と共に紹介されていた。ある本はミシシッピ大学に入学するジェームズ・メレディスの写真をのせていた。彼は黒人ではじめて、その大学に入学を許された人物なのである。この種の内容は学生に興味があり、その言語が話されている国の真の姿を描き出す。

テスト オランダで行われている試験の種類については既にかいた。確かにオランダ人は他の国民よりも聴覚テストを重視しているが、すべての国民は程度の差こそあれ聴覚テストに力を入れている。再びデンマークの指導要領にもどるが、これには「試験は口頭と筆記の二つでおこなわれる」と書かれている。勿論これは教室での教材の扱い方から帰結されることである。指導要領のテキストの使い方を取扱っている部分には、次のように明記されている。

follows, of course, from the way the material is handled in class. That portion of the directive dealing with the use of the texts specifies:

Texts shall be studied intensively, and complete linguistic comprehension is required. Up to 50 pages, however, may be replaced by extensive study in proportion to this. In their extensive reading, the pupils shall have grasped the essentials in the content and line of thought in the text they have prepared, so that they can discuss, *in English*, what they have read...(Italics mine)

The writhing of course is also done in English. The instructions are all in the native language, but the questions are in English and the answers must also be. Below are two examples of tests given in Norway, the first given to second-year students in the *Realskole*, or after about four years of English learning, the second given at the end of the *gymnasium*, or after seven years of English.

REALSKOLEEKSAMEN 1964

Reproduction of English

THE PARACHUTE JUMPER

(Fallskjermhopperen...Fallskjermhopperen)

During the last war thousands of young foreigners came to Great Britain, where they were

trained to be soldiers. Among these foreigners there were some Norwegians. They were prepared to carry out special duties in Norway, which was then occupied by the Germans.

The Norwegian soldiers were staying in a large country house and were taught by British officers. The officer in command was a sixty year-old *colonel*, who had fought in the First World War.

At the end of the first training-course the colonel called the Norwegian soldiers together and talked to them. "You have done very well so far," he said. "You have worked hard and shown great interest and courage. Tomorrow you will all go to another training-school, where you will be given *instruction* in parachute-jumping." He looked at the men and noticed that a few of them turned pale at the thought of parachute-jumping, so he added quickly: "You needn't worry. It's perfectly safe; it's like jumping off a twelve-foot wall. Come on, I'll show you how to do it."

The colonel led the way into the garden, which was surrounded by a high wall. He told one of the soldiers to fetch a *ladder*, and the colonel climbed to the top of the wall. "Now watch," he said to the group of Norwegians standing at the foot of the wall. He stood there for a few

テキストは徹底的に学習せねばならない。そして言語学的に完全に理解することが必要である。しかし精読とのつり合いを考えたらうで50頁以下ならば速読学習にまわしてもかまわない。速読学習では、生徒は予習してテキストの要点をつかみ、思考のアウトラインを把握して、その本で読んだことについて英語で(イタリクスは筆者)討議が出来るようになっていなければならない。

勿論筆答も亦英語でなされる。指導はすべて母国語でされるが、質問も応答も英語でしなければならない。下記はノルウェーでのテスト例二つだが、最初のは中学校の2年用即ち英語を習いはじめて大体4年後のテストであり、2番目のはギムナジウムの最後、即ち7年間の英語学習の終りのものである。

1964年中学校卒業資格試験

英語の書き替え

落下傘降下兵⁽¹⁾

第2次大戦中何千人という外国の若人たちが、英本国にやってきて、そこで軍事教練を受けた。その外国人のなかに何人かのノルウェー人がいた。当時ノルウェー

は、ドイツに占領されていたので、彼等はノルウェーで特殊な任務を果たすべくその訓練を受けていたのである。

ノルウェーの兵士たちは、ある大きななかの邸宅に滞在して、英国人の将校から指導を受けていた。その指導士官は60才の陸軍大佐で第一次世界大戦に従軍した経験の持ち主だった。

最初の教練課程が終わったとき、その陸軍大佐はノルウェーの兵士たち全員を呼んで彼等に話しかけた。「諸君はこれまで大変よくやった。」と彼は言った。「諸君は懸命に努力したし、非常な興味と勇気を示して来た。明日諸君たち全員は別の訓練所へ行き、そこで落下傘の降下指導を受けるように。」彼は兵士たちを見わたし、2・3人の顔が、落下傘降下のことで青ざめたのを見てとった。そこで急いでつけ加えた。「心配はいらん。それは全く安全なんだ。丁度12フィートのへいからとびおりるようなものだ。来給え。どういうふうにするか諸君に見『訳者注(1) 原文の括弧の中の2字はいづれも落下傘降下兵の意味で、前者はボクモール語(bokmål)、後者はニノシュク語(nynorsk)である。ノルウェーではこの二つの official languages がともに使われている。』

seconds, then jumped down and landed with a crash on the ground. He tried to get up, but found it quite impossible. Carefully four soldiers carried the colonel into the house, and an ambulance was called for.

At the hospital the colonel was put to bed, and a young doctor immediately came to examine him. The pain was so great, however, that the colonel soon *fainted*, and while he was *unconscious*, the doctor discovered that he had broken both legs. Half an hour later the colonel woke up. There by his bedside stood the young doctor. "I'm afraid you have broken your legs, sir," he declared, "how did it happen?" "I jumped off a high wall," the colonel answered. "But how did you manage to break both your legs?" "You fool," the colonel said angrily, "I jumped twice, of course."

colonel —oberst
instruction —instruksjon; opplaering
ladder —stige
to faint —a besvime; a svime av
unconscious—bevisstløst; medvitslaus*

The title (and its translation) and the vocabulary items listed are written on the blackboard and read to the students. After hearing the story read twice, and without seeing the printed story, the

students are required to write a summary of it in English.

EXAMEN ARTIUM 1964

English

The Merchant of Venice

Give an account of the part played by Portia in the trial scene, and show what new light this scene throws on her character. Finally, give your view on the outcome of the trial.
or:

Macbeth

Describe the development of the relationship between Macbeth and Lady Macbeth, showing how it is influenced by the course of events. What, in your opinion, is tragic about Macbeth's fate?

Write about four pages.

The answers to this test are written completely in English. I was given to understand that the grades received in the oral and written papers of the examination are given equal weight.

Size of classes. As noted above, the German

* The vocabulary items listed are given with translations into the two standard languages, i.e., *bokmål* and *nynorsk*.

せてやろう。」

大佐は先きに立って庭の方へ案内した。そこは高いへいで囲まれていた。彼は兵士の一人に命じて、はしごをもってこさせ、へいのてっぺんにのぼった。「さあ見てろ。」と彼はへいの下に立っているノルウェー人のグループにむかって言った。そして2・3秒呼吸をととのえてとびおりたが、すざまじい音をたてて地面に激突した。彼は起きあがろうとしたが、どうして出来なかった。4人の兵士たちが彼を注意深く屋内に運び込み、すぐに傷病兵運搬車が手配された。

病院で大佐はベッドに寝かされ、若い医師がただちに診察にやって来た。だが痛みは非常に激しく大佐は間もなく失神してしまった。彼の失神中、医師は両脚骨折だと知った。半時間後大佐は意識を取りもどした。彼の枕もとには若い医師が立っていた。「両脚骨折のようですが」と彼は思い切って言った。「どうなさったんですか。」「わしは高いへいからとびおりたんじゃよ。」と大佐は答えた。「しかしどうして両脚とも折れちゃんだんでしょうか。」「馬鹿じゃな、君は。勿論わしは2度とんだのじゃ。」と大佐は立腹して言った。

colonel=陸軍大佐 (oberst)

instruction=教授・指導 (instruksjon opplaering)

ladder=はしご (stige)

to faint=気を失う。気絶する (a besvime; a svime av)

unconscious=意識を失った (bevisstløst; medvitslaus)*

表題(及びその訳)と上記の語彙項目だけは板書して学生に読んで聞かせる。それから物語を2回繰返して聞かせプリントを見せずにその要旨を英語で書かせるのである。

1964年 大学受験資格試験—英語

ヴェニスの商人

裁判の場面でポーシャ姫の演ずる役割を説明せよ。そしてこの場面が彼女の性格にどのように違った様相を呈させるかを示せ。最後にこの裁判の成り行きについて各自の見解をしるせ。

マクベス

事件の経過によって受ける影響を明らかにしながら、マクベスとマクベス夫人の関係の推移を記せ。またマクベスの運命についてどの点が悲劇的だと思うか、各自の

*これらの語彙項目は、二つの標準的な言語即ちボクモール語とニノシュク語の訳をつけて提示される。

teachers complained because their classes were too large at forty. Actually, Norway, Denmark and the Netherlands all have laws which limit the size of classes to thirty. In all the schools that I visited I saw no class that large; in fact, the largest I saw was about twenty-five. This made for a very close teacher-pupil contact, diminished the discipline problem, and thus gave maximum time to the problem at hand, viz., the teaching and learning of English.

Classroom procedures. The proportion of English used in classes was very high. Although I did not make an actual time study, I would say that it ranged from fifty to 100 percent of the time. Even those teachers who were supposed to be more conservative in their approach used a great deal of English. Translation was held to a minimum. The government agencies in the various countries warn the teachers not to permit themselves to digress into lengthy commentaries on the linguistic and cultural aspects of the text, especially not to do this in the native language. They are encouraged to concentrate on the literary and human values of the texts and to discuss these in English.

Teacher training. Regular English teachers

must have had university training and majored in the English language. There are supplementary teachers whose specialities are different, but this seemed to me to be the exception rather than the rule. For teaching in the *gymnasium* a master's degree in English is generally called for. Teachers are given six months of in-service training before they are certified. Encouragement is also given them to travel in England, or if possible, America.

All of the teachers with whom I came into contact spoke excellent English. Their pronunciation was usually more British than American. But the important thing was that there was absolutely no barrier to the beginning classes, indicating the importance placed upon the foundations of the language learning process, and recognizing that teaching a foreign language to beginners takes a very thorough knowledge of the language concerned.

Structural linguistics. The only place where I saw much impact of modern structural linguistics was in the Netherlands. Here, through a group called De Didactiek-Commissie (the Didactic Commission), considerable work has been done on the English to be taught during the first year of language study. Articles have been published on

意見をのべよ。

約4頁程度で答えること。

このテストの答は終始英語である。なお試験の口頭の部分と筆答の部分の得点は、軽重なく同等に評価されるということであった。

クラスの生徒数

既にのべたようにドイツの教師たちは、自分たちのクラスが40人で多すぎると不平をもらしていたが、実際ノルウェー・デンマーク・オランダなどにはみな法律があつて、クラスの生徒数を最大30人までに制限している。それでも私がおとずれた学校などはどこにもそんなに大勢詰め込んだクラスはなくて、最も多いクラスでも25人位であつた。1クラスの人数が少いということは、教師と生徒のふれ合いを密接にするのに役立つし、訓練上問題になるような点を減してくれるので、手近な問題すなわち英語の教授と学習に最大の時間をさくことも可能になるのである。

授業運営 教室で英語が使用される率は非常に高い。私では実際の時間を調べて見たわけではないが、総時数の50%から100%にまで及んでいると云つてよからう。教授法の点でかなり保守的だと思われている教師でさえも、ずい分

英語を用いており、訳をつけるのは最小限であつた。いろいろの国の政府機関は、言語学や文化の面で、テキストについて長々と注解をほどこす余り、本題からそれることがないように、特に自国語でこれをしてないようにと警告を発している。そしてテキストの文学的価値や人間的な意義に注意力を集中し、これを英語で討議することを奨励しているのである。

教員研修 正規の英語の教師は大学教育を受け、しかも英語を専攻した人でなければならない。英語を専門としない補助教員もいるが、これは規定されたものというよりは、例外的なものようであつた。ギムナジウムで教えるには普通、英語の修士号が必要である。正教員の免許を取るにはその前に6ヶ月間の現場での実習が必要であるし、英国か出来れば米国へ旅行することも奨励されている。

私が接触した教師はすべてすばらしい英語を話していた。彼等の発音はどちらかと言えばアメリカ式というよりも英国式であつた。見落してはならない重要なことは、言語学習過程の基礎段階に置かれる重要さを考え、しかも初心者に対する外国語教授はその外国語に関する完全な知識を必要とすることを思い合せるならば、彼等には初級クラ

vocabulary, grammar, accent idioms, and other aspects of the language. Modern linguists are quoted in some of the materials. In other countries I saw none of this, although some of the people in the universities are conversant with structural linguistics. Its application to the teaching of foreign languages has still not been made. I was surprised that such standard practices as the use

of minimal pairs for both teaching and testing contrasts in sound patterns were not in use at all. This may have been a reflection of the fact that pronunciation is not separated out as a study by itself, but is made an integral part of the total learning process. In other words, pronunciation is taught in context.

PERTINENCE TO ENGLISH TEACHING IN JAPAN

During the trip, I constantly gave thought to the application of these experiences to English teaching in Japan. The difficulty is that although I know quite a bit about the teaching of English here, I am not one of the classroom teachers. I also know that a great deal of good work is being done. Therefore my comments will be general rather than detailed.

There are two factors which are favorable to English education in the European countries I visited about which Japan can do nothing. The first is that these European languages are related to the English language so that the differences between them are small as compared with the differences between Japanese and English. Along with English they all belong to the Germanic

branch of the Indo-European languages. Hence there are many similarities in form, distribution, and meanings of words, and in grammatical structure. The second factor is that these countries are also geographically closer to the source of the English language; England is just across the channel from the Netherlands and not much farther from the other countries. This means that teachers, especially if they are given small government grants, are able to spend vacations there. They are even closer to America than Japan is. These two factors are very strong plusses, and may even be the overriding reasons why English teaching is so successful in these smaller countries of Europe. There are seven other factors, however, about which something can possibly be done.

スに対する障害は全く考えられないということである。

構造言語学 近代構造言語学が大きな影響を与えていると思われたのはオランダだけだった。ここでは教授法委員会 (De Didactiek-Commissie) と呼ばれているグループによって言語学習の最初の1年間に教える英語について研究がかなり進んでいた。語彙、文法、アクセント、慣用句、その他言語の諸相についていくつもの論文が公けにされた。近代言語学者の名がいろいろな資料に引用されていた。他の国では、いくつかの大学で一部の人々が構造言語学に親しんでいるということはあっても、このようなことは見られなかった。まして言語教授に利用することはまだ試みられていないのである。対照的な発音の型を教えたり、テストしたりするために、最小対語をつくって利用するというような標準的な練習さえ全然おこなわれていないのには驚いた。これは発音が、それだけとり出して勉強するような独立したものではなくて、学習過程全体の中の不可欠な一部分だという事実の認識にもとづいてのことであろう。換言すれば発音は文脈の中で教えられているということなのである。

日本の英語教育への適応

私は旅行中にこの度の経験を日本の英語教育に適用することを考えていた。日本の英語教育について少しは知っているつもりだが、学校の教師でないために問題がむづかしくなるのである。一方非常にたくさんのよい研究がされていることも聞いているので、今ここでは詳細にわたるよりも一般的な観点から論評しようと思う。

英語教育に関して、日本ではどうすることも出来ないことで、私の訪問した欧州諸国が特に恵まれていることが二つある。その一つは、これらヨーロッパの諸言語は英語と関連があつて、その違いは日本語と英語の相違よりもずっと少ないということである。それらは英語と共に、インド・ヨーロッパ語族のゲルマン語派に属しているので、形態、分布、語の意味、文法構造などに関して類似点が多いのである。第2にこれらの国々が英語の祖国と地理的に近接しているということである。英国はオランダと海峡をひとまたぎしたところにあり、他の国からもそう離れていない。ということは、もし政府の簡単な許可さえ得れば、教師たちは英国で休暇をすごすことも出来るということにな

1. Separating out students at an early age.

There is no doubt that in areas of skill-learning, the placing of people in intellectually homogeneous groups has many advantages. It means that special attention can be given both to those who have the academic turn of mind and those who have the more practical turn of mind. However, this problem touches the basic philosophy of the total educational system. In other words, the question arises whether in a democratic state children should be separated into ability and interest groups at such an early age. Of course, it is not within the scope of this report to answer that question.

2. Smaller classes. Within the Japanese system as it is set up now, this is chiefly an economic problem. In order to make the present classes half as large, for example, it would be necessary to double the number of teachers. Of course, if students were separated out at an earlier age as they are in Europe, the classes would be cut down to about half their size. Anyway, there is no doubt that the size of classes is a determining factor in the learning process, especially in language learning.

3 Hours per week. Schools in most of the countries I visited required at least five hours of

English a week for the first year or more. For the learning of skills such as a foreign language, a broader exposure throughout the week seems preferable.

4. Teacher training. The fact that teachers of English have majored in the English language means that the level of teaching is higher. Any practice which permits non-majors to become teachers of the subject works to lower the standards. Six months of in-service training would not only help a person to become a better teacher, but should also encourage him to remain in the teaching profession by developing his competence, his self-assurance, and eventually his professional standing.

5. Textbooks. The amount of English presented to a pupil during the course of a year is another determining factor in the amount of English he learns. English textbooks in Japan should not only be larger but also more attractive to the student. Of course, if there is more material to cover, the teacher will have to resist the temptation to soliloquize philosophically about either the English language or the culture. He will also have to work to make certain that student responses are more immediate so that the class can

る。アメリカとの距離も、日本とアメリカほどには離れていない。この2つの要因は非常に有利なプラスの要因で、英語教授がヨーロッパの小国でこれほど成功している最も大きな理由だとさえ言えるかもしれない。しかもこの他に次のような7つの要因があるが、これは日本でも何とか出さそうなことだと思われる。

1 生徒を幼い頃に能力別に分けること

技能学習の分野では、才能的に同質のクラスに生徒を配置するということはたしかに多くの利点がある。これは学問的なものにむいている生徒にも、実務的なものに適している生徒にも特別な配慮をすることが出来るということである。ところがこの問題は教育組織全体についての根本的な哲学の問題にふれてくる。即ち民主主義国家で、これほど幼い時から、能力と興味の程度によって、子供を分けてもよいものかということが問題になってくるのである。勿論この問題に答えることは、この報告の範囲外になるであろう。

2 小人数のクラス 現行の日本の教育制度の中で、これは主として経済的な問題である。たとえば1クラスの人数を現在の半分にするためには、教員の人数を2倍にする

必要があるからである。勿論もし生徒たちが丁度ヨーロッパでおこなわれているように、はやくから能力別に分けられるとしたら、クラスの人数は自然に約半分に減少されるだろう。とにかくクラスの大小が学習過程、主として言語学習では、決定的な要因になるということは疑いの余地のないのである。

3 週あたりの英語授業数 私が訪れた国では大抵第1学年あるいはそれ以上のクラスでも、少なくとも週に5時間の英語の授業を必要とすると定めていた。外国語のような技能学習では1週を通じてもっと多く外国語の環境に生徒を置くことが望ましいようにおもわれる。

4 教師の研修 英語の教員は英語を専攻したものに限っているということは、教授水準が高いということになる。どんな練習をするにしても、専門外の人をその教科の教師として認めるということは、水準の低下をもたらすのである。6ヶ月間の現場での訓練は、単によい教師を養成するだけでなく、教師に能力と自信をつけ、遂には教師としての地位を高めることになるので、今後も教育者としてやっていく勇気をおこさせるであろう。

5 教科書 1年間に生徒に与える英語の量は、生徒が

move along and be able to cover the greater amount of material.

Furthermore, textbooks should be interesting. Lessons which deal with such topics as paper and pencils or even going on a picnic will soon become dull. On the other hand, lessons which deal with such deep social problems as the Civil War and racial integration in the United States should stimulate children's interest. Motivation for learning a language should rise when something is learned about life through the language.

A further comment on materials is that except for very advanced students materials should be limited to living English—i.e., twentieth century English. The introduction of archaic, highly literary, or old fashioned English will only tend to discourage students when they realize that this is not the way people talk. Such materials should only be introduced after students have developed fluency and breadth in speaking the language.

6. More spoken language in the classroom. This ties in with number 5 above. I was very pleasantly surprised at the immediacy of the responses on the part of the European children to

学が英語の量を決定づける大切な要因である。日本の英語の教科書はもっと大部のものでなければならないし、学生にとってもっと魅力のあるものでなければならない。教えるべき教材がもっと増えるならば、例えば教師が英語や文化について哲学的なことを生徒にかまわずしゃべりたくなくても、当然その誘惑と戦う必要がおこるのであろうし、クラス中がうまく動いて、以前よりずっと多くの教材をこなすことができるように、教師は間髪をいれず学生が反応するかどうか確かめねばならないだろう。

更に教科書は興味をそそるようなものでなければならない。紙や鉛筆が話題になっている課は勿論、ピクニックに行くというような話題の課でもすぐ退屈になるが、一方南北戦争や合衆国の人種差別撤廃のような深刻な社会問題を取りあつかっている課は、学生の興味をそそるであろう。このように新しい言語を通じて、人生についての新しい事柄を学ぶ時に、言語学習への意欲がかきたてられるものである。

教材について更に一言するならば、非常に上級の学生に対してならともかく、教材は現代英語—即ち20世紀の英語だけに限るべきだ。古語や雅語や旧式の英語は、それが人々の話している言葉づかいとはちがうことに、学生たちが気づいた時、彼等をただ失望させるに過ぎないだろう。その

the English questions which were put to them. There is little doubt that Japanese children can be taught to do the same, although it might take them longer due to the greater differences between the languages.

7. Better testing. As long as schools measure the pupils' knowledge of English by translation, the pupil will study in order to translate. He will, unconsciously or consciously, come to the conclusion that if he can translate he knows the language. Tests basically set up the goals of teaching. A person could almost write a philosophy of a school's or a nation's educative process by making a survey of the kinds of tests its children are required to pass.

All or any of these seven suggestions can be implemented. To do so requires basically a consensus that they are important, and the will and the decision to put the necessary time, energy, and money into them. There was the will to put the time, energy, and money into the Olympic Games, and they were fabulously successful.

(ELEC Consultant; Professor, the International Christian University)

ような教材は、学生たちが流暢に幅広く話せるようになってからはじめて導入されるべきものである。

6 教室でもっと話し言葉を これは上述の第5項目と内容的に同じである。ヨーロッパの子供たちが、英語の質問に答える早さに私は驚きかつよろこんだ。日英両語間に大きな相違があるから時間はかかるだろうが、日本の学生たちが同じことができるようになれない筈はまずないと信じるのである。

7 もっと効果的なテストを 学校が翻訳だけで生徒の英語力を評価する限り、生徒は訳の勉強ばかりをするだろう。そして意識するしないは別として、翻訳さえできればその外国語ができるのだと考えるようになるであろう。テストは現におこなわれている教育の目標を如実に示すものである。子供たちに課されているテストの種類を調査することだけで、教育過程についての学校や国の根本的な考え方をあらまし記述することさえ出来る位である。

上記7つの提案は全部いづれも実行可能である。これを実現するには、それらは大切なことだということを皆がそろって認め、必要な時間と労力と資金を投入するという意志と決意が必要である。オリンピックには時間と労力と資金と投入する意志が示された。そしてオリンピックは空前の大成功をおさめたのである。

日英両語 音声の比較

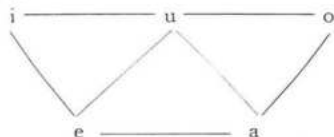
(6)

国 広 哲 弥

V. 子音 (承前)

(3) 分布の面における比較

まず日本語の子音全般についていえることは、前にも触れたように、その /CV/ という音節構造の干渉で、英語では子音だけである所に余分の母音を付ける傾向があるということである。出て来る母音は、E /é, j, š, ž/ の後では J/i/ であるが (例: *stitch* ステッチ, *judge* ジャッジ), E/š, ž/ の後では J/u/ も現われることがあり (*wash* ウォッシュ, *rouge* ルージュ), E/t, d/ の後では J/o/ が普通であるが、原音に近づけようと努力する時は /u/ が現われることもあり (*tree* トゥリー, *dream* ドゥリーム), その他はすべて J/u/ である。このように多くの場合に J/u/ [u] が現われるのは、この音が舌の位置が中央寄りで、日本語の母音の中ではもっとも中立的であるためである。¹⁾ 東京方言の母音を音響学的に分析した結果は下図のようになる。²⁾



次の分布の点で問題のある音素を順次にとり上げて説明を加えてみたい。

1. /n/

この音素は日英両語にあるが、英語では語末にも現われ得るのに対して、日本語ではそうではない。E/-n/ が J /n/ で置き換えられる傾向が極めて強いことは前回にも触れた。

2. /p/

東京方言その他の [g] と [p] の両方が「が」の語頭子音として現われる方言においては、音韻論的にこれらをついにまとめて /g/ とする説と、服部博士のように /g/ と /p/ の二つを立てる説がある。本稿では後者に従っている。分布上の問題となったが、前者の説に従えば /g/ の異音 [g] と [p] の問題となる。

今 /g/ と /p/ の分布状態を表にしてみると次のようである。

		語 頭	語 中	語 末
英 語	g	○	○	○
	p	×	○	○
日本語	g	○	(×)	×
	p	×	○	×

日本語の語中の /g-/ は全く現われないのではなく、「政治ゴロ」・「その暮」・「赤いガラス」・「こういう学校」など少数の例に現われる。しかし現実には、この方言を有する人達は E/-g-/ を /-p-/ にしてしまう傾向が著しいので、上の表では「(x)」とした。例えば *figure*, *again* などが [fiɸə], [əpén] となりやすい。「フィガロの結婚」も [fiɸaro] でなく [figaro] と発音すべきものである。

一方語中でも [p] が現われない方言では、E/-g-/ の発音には問題はないが、³⁾ 逆に E/-p-/ を /g/ にしてしまう傾向が著しい。新しく /p/ を獲得させ、*singer*/sipa(r)/ と *finger*/fiŋgə(r)/ のごとき区別には十分意を用うべきである。

3. /j/

E/j/ は全ての母音音素の前に現われ得るのに対して、J/j/ は /a, u, o/ の前にしか現われない。このために E/j/ /je/ の発音が十分正しくなされないことになる。特に *yeast* [jɪst], *year* [jɪə] などの初めの部分が単に [i-] になりやすい。*Yeast* と *east*, *year* と *ear* は /j/ の有無のみで区別される。⁴⁾ *Yes*, *yell*, *yet* などの初めの部分は「家」/i'e/ [ie] と同じ発音になりやすい。つまり [e] となつて間に強さの谷がはいるのである。英語の方は /j-/ は [j] [i] [i] と色々の異音はもっているけれども、あくまで [i-], [i-] などであつて間に強さの谷は来ない。/j/ はあくまで半母音であることを忘れてはならない。九州南部・西部のように [je] を有する方言ではこの心配はないであろうが、逆に E/e/ [e-] が [je-] になる恐れがあるであろう。

4. /w/

これも英語では全ての母音音素の前に現われるが、日本語共通語では /a/ の前にしか現われない。/j/ の場合と平行して /wu/ の発音が特に困難である。*Woman* [wumən] /wumən/, *wool* [wul] /wul/, *woo* [wu:] /wuw/ などの語頭の部分が単に [u] ないしは [u:] になる傾向が著しい。米人の発音では特に [w] と [u] の音色の差がはっきりしていて、誇張していえば *woman* は「ウオマン」のよ

注1) 朝鮮語では同様な場合に出る母音は [ü] であり、日本語の [ü] より更に中央寄りで、かつ舌の位置が高い。 *skirt* は 스킨트 [Sükhathü] でとり入れられている。言うまでもなく ü [ü] は朝鮮語では一番中立的な母音である。

注2) 柴田武「日本の方言」(岩波新書) 85ページ。

注3) もっとも摩擦音化する傾向に注意すべきであることは前回すでに触れた所である。

うに聞こえることが多い。

/je/ が「家」になり勝ちであったのと同様に、/wi, we, wo, wo/ は「有為・上・魚」/'u'i/, 'u'e/, 'u'o/ のようになり易い。ここでも /w/ の半母音性を忘れないようにしなければならない。なお方言によっては /wi, we, wo/ の一部あるいは全てを有するものがある。

5. /t, d/

この二つの音素は日本語では /i, u, j/ の前には現われない。モーラ音一覧表の該当部分は次のようになっている。

/ta — — te to — — —/
/— ci cu — — cja cju cjo/
/da — — de do — — —/
/za zi zu ze zo zja zju zjo/

つまり /ti, tu, tj-, di, du, dj-/ が存在しない。そしてこれに最も近い性質の音声として /ci, cu, cj-, zi, zu, zj-/ が平行して存在する。英語音声になじみの薄かった時代には /ti,.../ の系列は /ci,.../ の系列に置き換えられる傾向が強かった。なお /ti, di/ は /te, de/ に置き換えられる傾向もある。所が最近では /ti,.../ の系列が段々多く発音されるようになって来た。その理由は外的なものとして英語の実際の発音を耳にする機会が圧倒的に増加したこと、又内的なものとして日本語の音韻体系では /ti,.../ の系列の所が上の表に見られるように「あきま」になっていることである。⁶⁾ 「あきま」にはいる音声はそうでないものより発音が容易であるといえる。/l/, /i, v/, /θ, ð/ などの発音が困難であるのは、それらを受け入れる「あきま」がないためという風に見ることもできる。「あきま」といえば /ca/ [tsa], /ce/ [tse], /co/ [tso] の所も「あきま」になっているから、これらの発音も比較的容易なはずであるし、又実際にこれらの全てあるいは一部を持っている方言は多い。もっとも英語には特殊な外来語を除いてこれらの音は存在しない。

「あきま」と「すきま」

分布の問題からはずれるけれども、「あきま」の概念が出たついでに「すきま」についても触れておきたい。日本語の「シ」は音韻論的には /si/ と解釈され、音韻表記の上では英語の /si/ と同じである。しかし E/si/ が [si] であるのに対して J/si/ は概略的にいって [ɿ] であり、その語頭子音は他の /sa, su, se, so/ のそれである [s] とは異なる。このような時 J/si/ にとって [si] の音は「すきま」にはいる音であるという。同様に J /sja/ [ja], /sju/ [ju], /sjo/ [jo] の「すきま」にはいる音は [sja], [sju], [sjo] のごとき音である。これらの「すきま」にはいる音は、「あきま」にはいる音に比べてその発音が困難である点に注意したい。

日本語では「すきま」にはいる音であるが、英語では正統な位置にある音を今まとめてみると次のようである。

日本語音	すきま音	英語音
/si/ [ʃi]	[si]	[stt] sit [sitt] seat
/sja/ [ʃa]	[sja]	[glɛɪsjə] glacier(英音)
/sju/ [ʃu]	[sju]	[əsjʊ:m] assume
/zi/ [(d)ʒi]	[(d)zi]	[zi:l] zeal
/zja/ [(d)ʒa]	[(d)zja]	[sɪmpɒvʒjəm] symposium
/zju/ [(d)ʒu]	[(d)zju]	[prɪzju:m] presume
/ni/ [ɹi]	[ni]	[nit] knit [ni:t] neat
/hi/ [çi]	[hi]	[hit] hit [hi:t] heat
/hju/ [çü]	[hju]	[hju:] hue ⁸⁾
/hu/ [ɸu]	[hu]	[hu:] who

6. E/č, ĵ, š/

日本語にはこれらの音素はないのであるから純粋に分布上の問題とはいえないが、チャ・チュ・チョ、ジャ・ジュ・ジョ、シャ・シュ・ショではそれぞれ英語の [tʃ], [dʒ], [ʃ] に近い音が現われ、それらの日本語における分布は英語と違って /a, u, o/ の前のみという制限があるので、ここで触れることにした。言葉を変えていうならば、英語の /če/ [tʃe], /ĵe/ [dʒe], /še/ [ʃe] に近い音を生ずるはずの /cje/, /zje/, /sje/ が日本語にはないということである。⁷⁾ 従って E/če/ は /ci'e/ [tʃie] に E/ĵe, še/ は /ze, se/ になりがちである。例えば「ゼリー」<jelly, 「ミルクセーキ」 milk shake.

VI. 音調

日本語の音調

すでにアクセントの項で触れたように、日本語では声の高低が音韻として単語に固定してしまったので、文音調として声の高低が働く余地が乏しくなってしまった。しかし音調的現象が全くないのではなく、「文節末音調」(clause terminal; terminal contour, terminal juncture と呼ばれる)と「強調アクセント」・「念入れアクセント」が認められる。

文節末音調

文節末音調は文節の最後のモーラ音に加わる。筆者は次の五種類を認めたいと思う。

(1) 〵 〵 〵 〵 〵 : 「下降調」中位の高さからゆるやかに下降する音調。普通の平叙文の末尾、平凡な返事とし

注4) ただしイギリスでは year は [jə:] の方が普通である。

注5) 「あきま」及び後述の「すきま」の概念については服部博士「言語学の方法」p.317 f.参照。

注6) Jones の発音辞典では [hju h] を有する hue, huge, humour などに対して顔度の少い発音として [çu:] を併記しているが、Kenyon-konnt の発音辞典には見えない。

注7) ただし間投詞としては「チェッ!」/cje/ があり、最近では「シェー!」/sjer/ も耳にする。外来語としては「シェーン」, 「チェーン・ストア」もある。

ての「え」などに加わって現われる。

(2) / / [/] [\]: 「上昇調」この音調の加わるモーラ音が低アクセントなら低位から高位に向かって上昇し, [na ni] 「何?」のようになり, 高アクセントならば高位から更にわずかに上昇して [ko re] 「これ?」のようになる。

(3) / \ / [\] [\]: 「下降上昇調」相手のいったことをオーム返しに問い返して [a tsu i] 「熱い?」という時, あるいは驚いたりあきれたりした時の「え」? 感心した時の「ほう」, 甘える時の「あのねえ」などに現われる。

(4) / \ / [\] [\]: 「上昇下降調」 「勿論ですとも」の意の「え」相手の言葉に感じ入って相槌を打つ時の「そう」などに現われる。

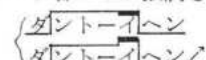
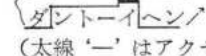
(5) / → / [—]: 「平坦調」発話の中絶・躊躇気のないあるいはぶっきらぼうな返事の「そう」などに現われる。方言によっては文末にも現われ得るが, 東京方言などでは文末に現われることは少ない。

このように文節末音調が比較的に豊かであるのは, 日本語の文音調の欠を補うものと解せられる。

強調アクセント

文の一部を強調しようとする時, その部分は他の部分より声が高くかつ強くなる。これを「強調アクセント」と呼ぶ。強調アクセントは文のいかなる部分にも自由に加えられるのではなくて, そこにはある程度の制限が見られる。その主なものは次の通りである。

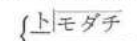
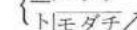
(1) アクセント核を持つ単語は, アクセント核のあるモーラ音のみが強調されて卓立する。

	(友達)	[普通]
		[強調]

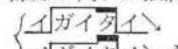
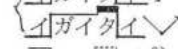
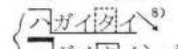
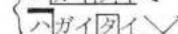
(太線「一」はアクセント核を示す)

強調を受けた形が単独で発話される時は文節末音調として / \ / か / \ / を伴うことが多い。

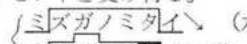
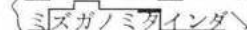
(2) アクセント核を持たない1モーラ以上の単語は高アクセントのモーラ音全体が強調を受けて卓立する。


	(友達)	[普通]
		[強調]

(3) アクセント核を持たない2モーラの名詞はそれ自体は強調アクセントを受けることができず, 同じ文節の他の部分が代りに強調される。

	(胃が痛い)	[普通]
		[強調]
	(歯が痛い)	[普通]
		[強調]

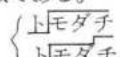
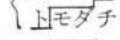
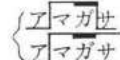
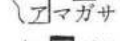
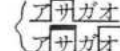
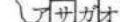
(4) アクセント核を持たない体言にそれ自体はアクセント核を持たない格助詞が続く時は, その格助詞が強調アクセントを受け得る。

	(水が飲みたい)	[普通]
		[強調]


「水も, でなくて水が, といったんだ」というような時の  は「ガ」そのものを強調しているが, 上の「ミズ」を強調する場合とアクセント曲線は同一になる。

念入れアクセント

強調アクセントと一見似ているが別扱いをすべきものとして, 仮に「念入れアクセント」とでも称すべきものがある。これは, 相手が聞き取れなくて聞き返したのに対して相手に確認させるために念を入れて発音するものである。例を単独に発話された名詞にとつていうと, アクセント核の有無にかかわらず, 最後のモーラ音が強調されるのが特徴である。

	(友達)	[普通]
		[念入れ]
	(雨傘)	[普通]
		[念入れ]
	(朝顔)	[普通]
		[念入れ]

念入れアクセントは普通の高アクセントと全く同じなのではない。普通の高アクセントでは声の強さよりも高さの方が顕著な要素であるのに対して, 念入れアクセントでは逆に高さは直前のモーラ音よりやや高い程度にしか高まらず, 強さの方がより顕著な増加を示す。末尾の母音の発音が強められる当然の結果として, 母音の後の声門閉鎖音「?」が明瞭に浮かび上ってくる。

 [a sa ga—o?]

この強度の増加と「?」の明瞭化, つまり母音の突然の閉止の明瞭化の故に, アクセント核の無い「トモダチ」とアクセント核が第三モーラ音にある「アマガサ」は一見同一のアクセント曲線を有しながらも, 依然として異なったアクセント型に属していると認められる。この点を明示するためには念入れアクセントは普通の高アクセントとは異なった表記をすべきであろう。

英語の音調との比較

アメリカ英語では文節末音調は / \ / , / \ / , / → / の三つ, 文音調には四つの高低の段階を認めるのが普通である。これらが組合わさってできる音調曲線は, 上に見て来たようになりかなり豊かな音調現象を有する我々にとって, その発音自体にはそれほど困難はあるまいと考えられる。問題は, /231/, /233/, /323/ (4=最高, 1=最低, の表記法による) のような基本的な音調型をその表わす意味と関連させて身につけるといふことである。

イギリス英語の方は音調の昇降自体がアメリカ英語よりも変化に富むが, 研究の方も木目の細かいやり方をしてい。ここでそれを詳述することは避けるが, O'Connor & Arnold, *Intonation of Colloquial English*, (Longmans); Roger Kingdon, *English Intonation Practice*, (Longmans)

(p. 52へつづく)

注8)点線は「高」になることもあるという意味である。

英語教育相談室

◆解答者◆

山家保

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誌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「新教材の導入」に関するものを前号にひきつづきとりあげ、更に reading に関するものを選んでみました。

(II) 新教材の導入について

(7) 「Check of understanding は questions and answers だけでよいか」

Check of understanding はもちろん questions and answers だけでは不十分である。第一ある文型の疑問の形をまだ習っていないような場合には、この technique は使えない。このような時には実物や絵などを用いて場面を示し、場合によっては狙う文型の最初の 2, 3 語を言って、あとを続けさせるなどして英語で発表させるのであるが、この場合必要なことは、出来るだけ代入すべき項目を実物や絵などで示して、つぎつぎと代入させてみることである。

このように check of understanding には pattern~practice のいろいろな techniques のうち、variation の substitution ばかりではなく、当然文の転換を check するための conversion や、修飾構造を check する expansion も極めて効果的に使用出来るばかりでなく、stimulus に対する response を check するために selection の technique を使うことも出来る。

また抽象的な意味の語やむずかしい文構造の場合には、まず defining sentences 全体の意味を、生徒に文脈から判断して日本語で言わせてみてから、更にその defining sentences の中に含まれている新しい項目のみの意味を、日本語で言わせてみる必要があることもある。

この場合重要なことは、日本語の訳を教師が与えるのではなく、飽くまでも defining sentences の文脈からその意味を判断させ、その訳を生徒から引き出すことである。このようにして、たとえ日本語の訳を用いても、新しい英語をきいて、その中に用いられている言語記号（音声）が消えないうちにそれを判断して理解するという aural comprehension の練習は止むことなく続けられてゆくのである。これは一度読んで分らなければ、元に戻って読み直すことが出来る reading comprehension とは違って、正に直読直解につながる royal road（王道）ともいふべきものである。

(8) 「1 時間に導入すべき新しい項目が 10 以上もあるような教材では oral introduction はどうするのか」

1 時間で指導する教材を全部生徒に完全に咀嚼させ、消化させるためには、その時間内に導入すべき新しい項目（語彙や構文）は、5 つから 6 つ以内であり、従って普通の教科書では、1 から 3 頁以内のものでなければならないとわれわれは信じている。もしそうでないと新項目の導入に

余り時間がかかり過ぎて肝心の reading や check of understanding に十分な時間がとれず、従って毎時間の英語の授業が不消化の悪循環を繰返す結果になるからである。このことは日本の中学校のような場合には、一番恐いことであり、従って *New Approach to English* (Revised Edition) では、この点を一番注意して教材を配列している。

然し実際には、1 時間で新しい項目を 10 以上、時には 15 も教えなければならないように編さんされている教科書のあることも事実である。この場合、本時の教材を生徒が安全に消化出来るだけの分量に限って指導することが最も安全であるが、それも出来ない場合には理想的な指導はできないことを承知の上で、指導の技術の面で妥協していかなければならないであろう。

このような教材の場合、出来るだけ被害の少い妥協の出来るのは、1 時間の授業の流れのうちに 2 か所あると思う。1 つは oral introduction の check of understanding で、他は reading のあとの check of understanding である。

前者では defining sentences を言って生徒に日本語の訳を言わせてみて理解を check する方法である。これは上の (7) で述べたようなやり方である。従ってこの場合には、1 つの項目毎に defining sentences の訳を言わせて、理解を check したら、直ちに mim-mem をしてつぎの項目に移るのである。このような妥協をすることによって教師と生徒との間の英問英答の練習の機会は失なわれてしまうのであるが、上に述べた aural comprehension の目的は達せられるし、新しい項目は常に英語の文脈の中で導入され、それぞれの項目の collocation や lexical sets（関連語）も同時に指導することが出来る。

後者の妥協は出来れば避けたいが、致し方がなければ、reading のあと教科書を閉じさせ教師が本文を言って、生徒にその和訳を言わせるのだが、この場合も教師と生徒間の英問英答の機会は失なわれてしまうという被害がある。

(9) 「英語を日本語に訳して教えることの是非について」

Palmer 以後のいわゆる近代的語学指導法が、それ以前の grammar-translation method と根本的に異なる点はその言語観にある。つまり言語の本質は音声であるとする primacy of speech の原則と、言語指導の目的は、その言語についての解説ではなく、その言語の言語習慣 (speech habits) を身につけさせることであるとする考え方である。

ところが英語を日本語に訳して教えるということになれば、それだけ音声としての英語を練習することが少くな

り、また英語を実際に用いて英語の言語習慣を身につけることも困難になる。従って英語を日本語に訳して教えるということは近代的語学指導法とは遠いものになる。

また日本語と英語とは発音、文法、語彙という3つの領域のいずれをとってみても、借用語を除いては全く無関係である。また日・英両語のいかなる単語をとりあげても、いわゆる學術用語や数を表わす語などを除いては、意味の領域の全く同じものは1つもないのである。従って英語の単語ひとつひとつと訳して結合すればそれでよいという例は極めて少ない。日英両語は修飾構造をはじめとしてその構造が根本的に異なるからである。

英語の意味はひとつひとつの語彙項目の表わす意味や語順など構造の表わす意味だけではなく、いわゆるかぶせ音素の表わす意味も、社会的文化的背景から生れる意味も共に含まれている。たとえば否定の答のあとにきた

What time do you eat breakfast? (それではあなたは何時に朝食をたべますか) などの特徴的な音調や強勢の表わす意味——すなわち括弧内の下線を施した訳語の意味は逐語訳からは生れて来ない。

英語の speech habits を身につけさせるのが英語教育の眼目の1つであるとすれば、日本語を入れればそれだけ英語の speech habits の形成の邪魔になるし、thinking in English はいつまでたっても達成されない。

ここで注意しなければならないことは、thinking in English と thinking in Japanese の差異である。英語の native speakers は常に英語の structure を通して物事を考え、われわれ日本人は常に日本語の構造を通して物事を考えるということである。(ELEC Bulletin No. 5 の拙稿 Thinking in English 参照)。従ってここに逐語訳が極めて不自然なものになったり、誤解を招く危険があるのである。

また日本語を挿入することによって英語をかえって困難にすることさえある。例えば、Isn't he a teacher? を一度日本語に訳してしまったら、この間に英語で正しく答えることは非常にむずかしくなる。

しかし日本語に訳すことは絶対にいけないというのではない。上の oral introduction の項でも述べたように必要な場合には、生徒から日本語での意味を引き出すようにして指導することをちゅうちょする必要はない。日本語は必要な場合に生かして使うべきである。

(III) Reading について

(1) 「Flash cards の使用について」

flash cards を用いるのであれば、新しい語の spelling 全体の形から直ちにそれと識別出来るように、活字体の spelling を本当に flash sign (閃光信号) のように見せて、早く正しく読めるように練習することは、reading の事前指導としては有効である。たとえば bird は、その中のひとつひとつの文字を確認せずとも、全体の形からそれと直ちに識別出来ることである。

flash cards を長い間見せて、それによって spelling を覚えさせるというものは邪道である。spelling は暗記して覚えるものではなく、自分で書いてみて、すなわち眼と手を通して視覚から覚えるのが最も確実である。従って How do you spell ~? などといって指導するのは能率的ではない。

(2) 「model reading は必要か」

この場合の model reading というのは、クラスが choral reading の練習に入る前に教師が本時の教材全体を1、2回読んでみせることをさしているのである。このような model reading は本時の教材全体の intonation や rhythm を知らせるためであるとか、本時の教材全体の story を生徒につかませるために必要であるという議論があるが1、2回の model reading でこれらの目的が達成されるとしたらこんな目出度いことはないが、そうはゆかない。「先生がどんなになめらかに読めるかみていなさい」といったような効果しかなく、殆どは loss になってしまう。

(3) 「Choral reading と individual reading」

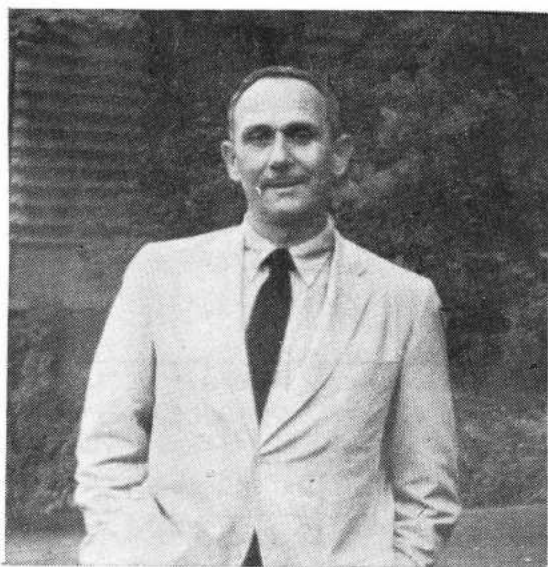
クラス全体の reading の水準を高めようとするのなら choral reading である。Lado は *Language Teaching*, 1964 の中で choral reading allows everyone to practice every sentence と言っている。Individual reading は choral reading の指導が一応完結してから中以下の成績のものでも読めるかどうか one sentence ずつ読ませてみて、いわゆるさぐりを入れるためのものである。もちろん読み方の誤りを犯している者があつたら、その生徒だけに読ませてみて、その誤りを指摘して指導する必要のあることは言をまたない。

ここで choral reading 指導について大切な点に触れておくと、one sentence ずつ教師の model について、はじめゆっくり、次第に speed をあげてゆき、全体がその文をそろって早く、大きな声で読めるようになったら、つぎの文に移るという風にするのである。大切なことはこの speed の変化である。このような変化があれば生徒は reading につかれないし、倦きることも少い。要するに one sentence ずつの reading の指導が完結したら、つぎに進み、全体の指導が終わったら、始めから全体を通して意味に深い関係のあるかぶせ音素に注意しながら読ませ同時にその意味を考えさせて、つぎの段階の check of understanding にそなえるのである。音読といえど意味を考えない読み方では本当の指導とは言えない。

(4) 「reading で大きな声で読ませる方法について」

高学年になるに従って生徒の英語を読む声が小さくなるというのは一般的な傾向である。従って第1学年のときから大きな声で読むよう常に注意する必要がある。

この際注意すべきことは、「大きな声で！」と教師が大きな声を出せば出す程生徒の声が逆に小さくなる現象のあることである。それではどうすればよいか。茨城県水海道中学校その他での実験に依ると、生徒に「もっとはやく！」と speed を出すよう催促すると、英語の speed が早くなるばかりでなく、自然に声も大きくなり、一石二鳥である。



INSTRUCTOR

の 横 顔

Sidney B. Cardozo, Jr.

I am basically a creature of the big city, having spent the first part of my life in or around New York City and, the last 14 years, in Tokyo. I was born in New York, but shortly thereafter, when a great influenza epidemic hit the city, moved to the suburbs where I grew up and went to school. During the summers I was fortunate enough to be able to go to the hills and mountains of Vermont and New Hampshire. This developed in me a great fondness for mountain country and the quiet places—in marked contrast to the large and noisy city where I lived.

It was in New Hampshire that I went to college, attending Dartmouth. I had picked it, I'm afraid, primarily because of its beautiful location, nestled along the Connecticut River in the foothills of the White Mountains, and because it was known as a "the ski school." The ideal, I then thought, was to be able to put on my skis at my own doorstep and ski off into the hills. This I did about every day there was snow for my four years there.

I majored in English literature with illusions of becoming a writer. I graduated by a comfortable margin and not having any creative talent, stayed as close to writing as I could, by determining to be a book publisher. I worked for one for a year or so and wrote book criticisms on the side. Then, with my feet more firmly set on New York ground, I shifted over to *Life* magazine with twelve of my Dartmouth classmates. There I worked as a reporter, going off on trips with a photographer and writing the stories and captions for publication.

I was drafted into the U.S. Army in 1942 as a buck private, soon was ordered to an officer training school from which I emerged as a second lieutenant, thoroughly disciplin-

lined and unhappy, spent the rest of the war bouncing from army post to army post within the continental limits of the United States.

I returned to *Life* in 1946 as travel editor, in which capacity I put in a lot of traveling around the country and the world under most comfortable circumstances. It was what might be called a "cushy" job. But life on *Life* never lasts long and I moved to *Esquire*, a men's magazine and precursor of *Playboy*. There I was taken up with golf, travel, eating and drinking and other pastimes of the American male.

In 1951 my career was again interrupted by Uncle Sam, when I was unceremoniously picked up by the nape of my neck and sent off to fight the war in Korea. Some Colonel, stationed in Japan at Camp Drake (Asaka), where I stopped off for processing, had an eagle's eye and plucked me from a shipment to Korea and sent me into Tokyo to help edit the newspaper, The Pacific Stars and Stripes. There I remained as an officer for 17 months and another seven years as a civilian.

As I had time, I went off into the Japanese countryside. I became more and more charmed by it, as I explored it further, finding in it a certain affinity to my own New England landscape. Then too, I began to know the great sprawling metropolis of Tokyo and it seemed like home to me with its night life, music and museums, restaurants and bars, bright lights and crowded trains.

In 1958 I decided it was time to go home and take an extended look at my former life and I did so, remaining in New York for a year and a half. Tokyo and Japan lured me back early in 1960 and I have been here since. Over the years I had become very much interested in Japanese fine arts and folk crafts and I had, in the back of my mind, the idea of developing a business in them. I had made

an extensive collection of Japanese ceramics, mostly contemporary ones.

On my return to Japan I devoted a good part of my energies to my ceramics collecting, particularly the work of Kitaoji Rosanjin whom I had befriended in 1951, who died in 1959 during my visit home, and whom I am convinced is the greatest potter of contemporary Japan. In 1963-64. I contributed to the retrospective exhibitions of his work held in Tokyo and Kyoto and in February of 1965 I was a principal contributor to a large exhibition of his

work held in San Francisco at the de Young Museum. At that time I published a book of his work in the hands of three American collectors.

During this last sojourn in Japan I have been working with the Daiwa Securities Company, and for the last ten months at ELEC where I have enjoyed my teaching assignments greatly. I have found the enthusiasm of the students, in attacking the dull routine of learning, quite remarkable and infectious. I look forward to the new year at ELEC with great anticipation.

[p.48よりつづく]

丸善リプリント版あり；Gimson, *Introduction to the Pronunciation of English*, (Arnold) などが好参考となる。イギリスでは音調の基本的なものとして大体次のようなものが認められている：/ˈ/ level, /ˈ/ rising, /ˌ/ falling, /ˈˌ/ falling-rising, /ˌˈ/ rising-falling, /ˈˌˈ/ rising-falling-rising. これらは更に 'high' と 'low' の二種に分かれる。これも日本人としては個々の音調の発音自体はさほど困難ではないであろう。問題はやはりこれらが組合わさってできる文音調型を身につけることである。前述のように日本語には英語と同じ種類の文音調はないので、英語の文音調は実際には非常にむずかしいものとなっている。

VI. 結び

最後に、今まで触れる機会がなかった点を付言しておく、初学者の英語朗読では不慣れが大きな原因ではあるが、単語を一つ一つ切って読み、母音で始まる単語ではいちいち「？」が前に付く傾向があるので、なだらかに続けて読むことを強調する必要がある。

次に声の質の問題がある。一般に日本人の発声は上ずって通りが悪く、英米人は音吐朗朗としてよく通る発声をする。これが発声習慣の相違によるものか、食生活の相違によるものか、遺伝的なものか、筆者はつまびらかにしないが、できれば朗朗たる発声をすべく留意したいものである。

本稿の主題についてはすでに多くの研究がなされている。すでに言い尽されたことを繰り返すばかりでは読者に対して申し訳ないので、今まで比較的に触れられることの少なかった点は特に詳しく述べたつもりである。そのため繁簡の均衡をくずしている点があることを終りに当り一言お断り申し上げておく。(完)

(島根大学助教授・ELEC 研究員)

[p.3よりつづく]

まして、generative grammar の通俗的解釈をそのまま英語教育にあてはめて、「文法を教える時には発音のことなどうるさくいう必要はない」などといい出したら甚だしい逆コースである。

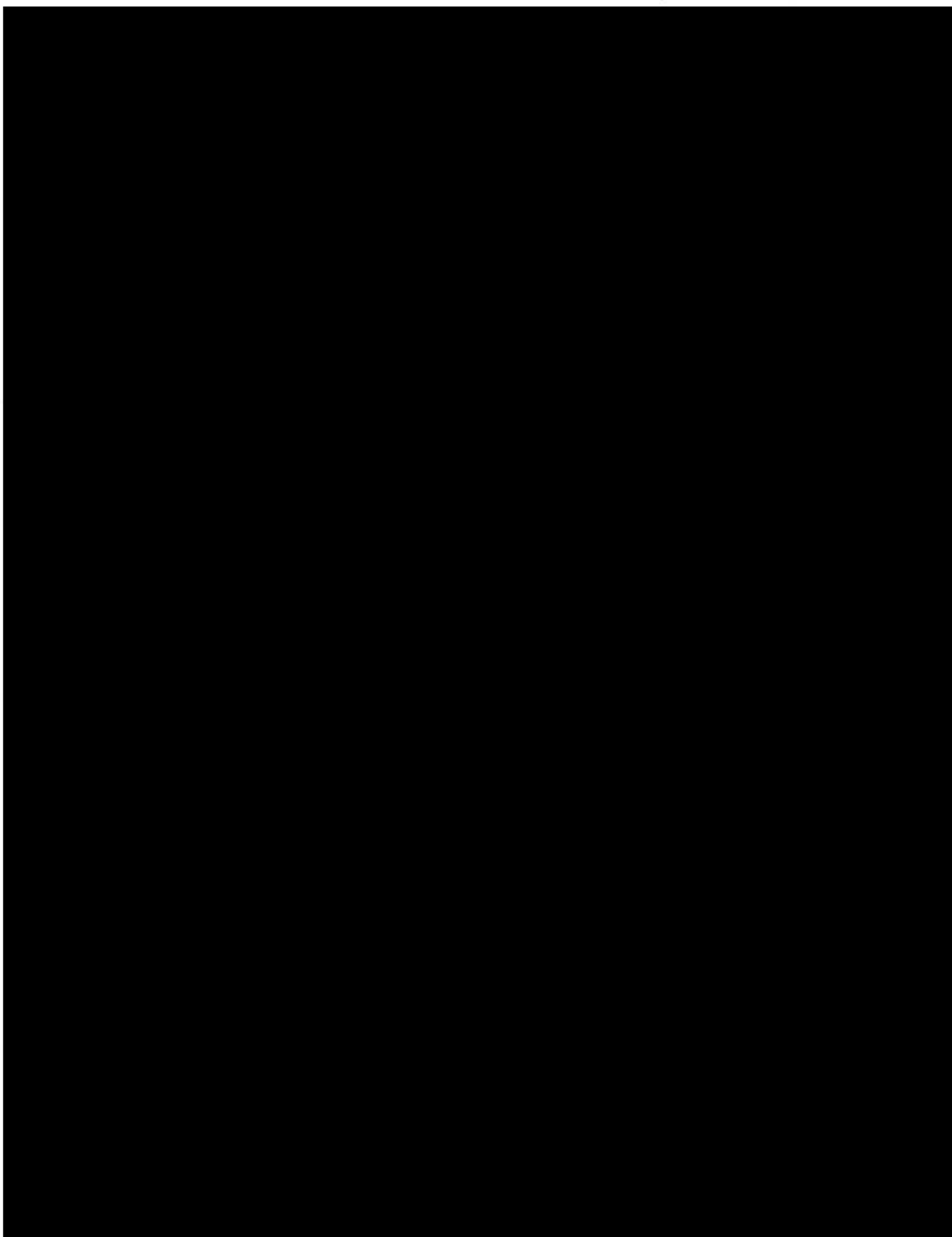
大学の入学試験の高校、中学の教育に及ぼす悪影響は最近非常に問題にされるようになった。事実大学入試に欠点

は多いが、もし仮りにこれが全廃されたとして、高校や中学の英語教育が一気に理想的なものになり得るであろうか。私はそうは思わない。かつて *If this had happened two years ago*, I could not have coped with it. という文をみて、なぜ ago が使われるのか。「過去とともに使われるのが ago で、過去完了と共に使われるのは before である」と高校の時習ったが、と質問した大学の1年生に、私が、実際は *This did not happen two years ago*. ということだからだ、と答えた。しかし彼は全然納得せず、それでは、「If 節中の仮定法過去完了の後では ago が使われる」という規則があるのか、といて食いさがって来た。この種の質問に接することはしばしばである。私はそのたびに背後にある英語教育のゆがみを感じる。一連の「文法的規則」をたたきこむ予備校英語的ゆき方は正規の学校教育でも支配的なのではないだろうか。オーラル・アプローチによって生徒を訓練、指導するよりは文法的規則を教える方がはるかに疲れないで楽だし、また先生、生徒両方に「知的満足」を与えることになろう。英語教育の現状を大学入試のせいにするだけでは単なる責任転嫁であり、問題の解決には役立たない。

つい最近大学のあるクラスで、中学、高校時代に外国人の発音を教室で実際に、あるいはテープを使ってきいて勉強した経験の全くない者を調べたところ、驚いたことに²/₃以上もいた。戦後オーラル・メソッドが最も効果的な方法としてとり入れられ、発音教育の重要性も大いに強調されて来たはずなのに、現状はまだ欠陥だらけである。設備の不完全や、ひとクラスの生徒数の多いことなどを理由としてあげる先生もあるであろう。しかしある程度の悪条件は先生の創意工夫で克服できるのではないか。一台のテープレコーダーをうまく使うことによって、あまり有能でない先生がぜいたくな language laboratory を使う場合以上の効果をあげることは可能であろう。

「発音教育は語学教育の基礎である」ということは疑う余地がない。英語の先生たるもの、自らも立派な発音能力を有するように、たえず練習を重ねるべきであるし、またいかに不完全でも、利用できる限りの設備を利用して、生徒の発音指導をできるだけ効果的にしよう努力しなければならない。

(立教大学助教授)



ELEC 報告

Fries 夫妻 ELEC に来訪

Oral Approach の主唱者であり、ELEC の設立にも献身的な努力をされた Charles C. Fries 夫妻が昨年末(12月29日)来日し、1月5日(水)に ELEC 会館を訪れた。同夫妻は1時間余にわたって ELEC 会館内の諸設備を見学したあと、ELEC レストランで昼食会が開かれ(ELEC の理事および ELEC 関係者30余名)が出席した。同夫妻は1月10日(月)にオーストラリアに向けて離日した。

なお、同夫妻が残されたメッセージをここに載せることにする。



(ELEC会館を訪れたFries教授夫妻)

Professor Charles C. Fries:

I am extremely glad to be here to visit this building, which is a large emblem of the huge success of ELEC. I want to congratulate ELEC on the tremendous work they have been doing in influencing the teaching of English in Japan. With the equipment now provided, there is no excuse for their not doing perfect work. They have all the facilities, and all they need is real energy of which, I am sure, under the leadership of Dr. Takahashi, they will have abundance.

*

Mrs. Agnes C. Fries:

For a long time, ever since we heard about the construction of a new ELEC building, we have looked forward to the day when we might visit it and meet the staff members here. Today is a red-letter day in our lives, for we are now looking over all the new work and meeting the staff members. Thank you very much.

◆ELEC 同友会総会

1965年11月6日(土)に行なわれた第1回 ELEC 同友会総会(議長 山家保, 副議長 松下幸夫)および理事会において規約の決定と役員を選出が行なわれた。

ELEC 同友会規約

- 第1条(名称) 本会は ELEC 同友会と称する。
- 第2条(本部) 本会は本部を東京都千代田区神田神保町3の8 ELEC 会館内におく。
- 第3条(目的) 本会は、英語教育の科学的進歩をはかり会員相互の親睦と研修に資することを目的とする。
- 第4条(事業) 本会は、前条の目的を達成するために次の事業を行なう。
1. 英語教育に関する研究
 2. 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
 3. 会員及び同友会支部の研究活動に対する援助
 4. 英語教育に関する講習会・講演会の開催
 5. *ELEC Bulletin* の配布
 6. その他目的を達成するために必要な事業
- 第5条(会員) 本会の会員は、本会の趣旨に賛同する者からなり、会員は会費を納入するものとする。
- 第6条(役員) 本会には、次の役員をおく。
- | | |
|-----|-----|
| 会 長 | 1 名 |
| 副会長 | 若干名 |
| 理 事 | 若干名 |
| 監 事 | 2 名 |
- 第7条(役員の仕事)
- (1) 会長は会務を総理し、本会を代表する。
 - (2) 副会長は会長を補佐し、会長に事故あるときは会長の職務を代行する。
 - (3) 理事は、理事会を組織して、会の業務を議決し、執行する。
 - (4) 監事は民法第59条の職務を行なう。
- 第8条(役員を選出)
- (1) 会長、副会長及び監事は理事会に於いて選出する。
 - (2) 理事は、総会に於いて選出する。
- 第9条(役員の任期)
- (1) 役員の任期は、2年とする。ただし、重任を妨げない。
 - (2) 欠員を生じて補充されたものの任期は前任者の残任期間とする。
- 第10条(会議)
- (1) 本会の会議は、総会及び理事会とする。
 - (2) 総会は、年1回会長が招集して行なう。
 - (3) 理事会は、随時会長が招集して行なう。
- 第11条(支部) 本会は、理事会の承認を経て支部をおく

ことができる。

第12条 (会計)

- (1) 本会の経費は、会費、寄附金及びその他の収入をもってあてる。
- (2) 会計年度は、毎年4月1日に始まり、3月31日に終わる。
- (3) 会費は、年額300円とする。

第13条 (予算決算) 本会の予算及び決算は、理事会の承認を得なければならない。

第14条 (附則)

- (1) 本規約は、理事会の審議を経て、総会の承認を得なければ変更できない。
- (2) 本会の運営に必要な細則は、この規約に基づき、理事会に於いて別に定めるものとする。
- (3) 本規約は、昭和40年11月6日より施行する。

◆役員

会長	高橋 源次	ELEC専務理事
副会長	武藤 義雄	ELEC常務理事
"	中島 文雄	ELEC理事
"	清水 護	ELEC理事
理事	行木 操	東京都立中学校
	岡本栄一郎	東京都江戸川区立小岩第二中学校
	大貫 辰雄	東京都武蔵野市立第一中学校
	橋本 弥	東京都渋谷区立松濤中学校
	河野 洋一	埼玉県川口市立仲町中学校
	桂 規子	東京都立神代高等学校
	永尾 光史	東京都中央区立明石中学校
	岩井 茂	神奈川県立新城高等学校
	中田 実	東京都新宿区立西戸山中学校
	渡辺 益好	埼玉大学教育学部附属中学校
	中山満寿男	茨城県水海道市立水海道中学校
	山家 保	ELEC教育課長

松下 幸夫	ELEC研修課長
金原 経	ELEC庶務課長
大友 賢二	ELEC主事
串原 国徳	"
河野 守夫	"
伊藤 和子	"

監事 下村勇三郎 東京都中央区立日本橋中学校
佐藤 貞友 ELEC主事

◆ELEC 夏期研修会の予告

1966年度 ELEC 夏期研修会はつぎのように計画されている。

中央研修会 (ELEC 主催) 会場・ELEC 会館

A. 中学校教員対象・合宿 (7月28日～8月9日)

B. 中・高教員対象・通学 (8月12日～24日)

地方研修会 (ELEC 後援)

A. 北海道旭川地区・合宿 (7月30日～8月8日)

B. 宮崎県えびの高原・合宿 (8月13日～8月22日)

◆ELEC 人事往来

◇「秋の叙勲」の ELEC 関係者は次の3氏であった。

ELEC 理事 浅尾新甫氏 勲二等旭日重光章

ELEC 理事 斎藤 勇氏 銀杯一組

ELEC 理事 高木八尺氏 銀杯一組

◇ELEC 顧問 C.C. Fries 教授夫妻は昨年末来日し、1月5日 ELEC を来訪して、1月10日離日した。

◆録音テープ完成のお知らせ

ELEC 英語研修所および ELEC 夏期研修会で使用しているテキストの録音テープの作成をいそいでいたが、現在までつぎのものが完成した。

A.A Hill 著「オーラル・アプローチ教本1」

(次頁へつづく)

◆話される言語・読まれる言語

今日、国際間における図書の流布を阻んでいる最大の要因は文盲と言語の多様性である。そして、この二つのものは決して切りはなして考えるわけにはゆかない。本が広く読まれるという観点からすると、言語は単に多くの人によって話されるだけでなく、多くの人によって読まれてはじめて意味があるわけである。

いま、世界には主要語といわれるものが12あって、それを話す者は世界人口の4分の3以上を占めている。これらの言語とそれを話す者の対世界人口百分比とを示すと、中国語25%、英語11%、ロシア語8.3%、ヒンズー語6.25%、スペイン語6.25%、ドイツ語3.75%、日本語3.75%、ベンガル語3%、アラビア語2.7%、フランス語2.7%、ポルトガル語2.5%、イタリア語2.1%となる。

ところが、これらの言語で読むことができる者となると事情は大きく違ってくる。すなわち、世界人口の4分の3の人間によって読まれる言語は次の8言語に縮まってくる。それを対世

界人口百分比順にあげると、英語(18.1%)、中国語(16.9%)、ロシア語(15.9%)、スペイン語(6.2%)、ドイツ語(5%)、日本語(5%)、フランス語(3.8%)、イタリア語(2.4%)となる。

現在、世界の読む能力のある者の数は12億と推定され、世界人口の40%にあたる。この数字だけを見てもかなり楽観できそうに思えるが、図書の国際的流布という観点からすると決してそうではない。というのは、以上の8言語のうち、中国語、ロシア語、ドイツ語、日本語、イタリア語の読まれる範囲は概して特定の地域に限られており、世界の各大陸にわたって広く読まれるのは、けっきょく英語、スペイン語、フランス語だけということになるからである。いくつかの大陸にわたって読まれている言語としては、そのほかにポルトガル語、オランダ語、それにアラビア語などもあるが、その国際的に通用する程度は前8者に比べるとはるかに劣っている。

(UNESCO FEATURES, Paris, No.462 から抄訳)

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1965, 10月~12月)

【寄贈者】

【図書名】

津田塾大学 The Tsuda Review No. 10, November 1965

同志社英文学会 主流 第27号

同志社人文学会 人文学 第81号

宇都宮大学外国文学研究会 外国文学 14, 1965

清水 護 Studies in Descriptive and Applied Linguistics vol. III, August 1965

創元社 東京味覚地図 浅草編

大修館 英語教育 11, 12月号 1966年1月号

研究社 現代英語教育 9, 10, 11, 12月号, 1966年1月号

西山英二 自主的学習をめざすシート学習の試み

ELEC 同友会員募集

ELEC では下記要項により, ELEC 同友会 (ELEC Friends Association) の会員を募集しております。

目的 本会は, 英語教育の科学的進歩をはかり, 会員相互の親睦と研修に資することを目的とする。

主な事業 1. 英語教育に関する研究

2. 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

3. 会員及び同友会支部の研究活動に対する援助

4. 英語教育に関する講習会・講演会の開催

5. ELEC Bulletin の配布

会費 年額 300 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 同友会大会はきわめて成功裡に幕を閉じたわけですが, 今秋も第2回大会を計画しております。大会の企画・運営に関するご意見・ご希望をお寄せ下さい。

◇会員名簿の作成に着手しておりますので, 住所・勤務先などに変更のあった方は至急 ELEC 同友会本部までご連絡下さい。

◇ELEC 同友会支部を結成された場合には, 規約・会員名簿・役員名などを ELEC 同友会本部にご連絡下さい。

講師派遣について

ELEC では, 通常, 市・郡単位以上の研究会および ELEC 同友会支部より要請があれば適当な講師を派遣することになっております。その際の旅費等は ELEC で負担いたします。なお, 詳細は文書でお問い合わせ下さい。

原稿募集

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。

◆英語教育相談室……用紙は自由

英語教育一般に関する質疑と相談。

◆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 および「英語教育相談室」を除き, いずれも規定に従って稿料を呈します。

編 集 後 記

◇本号では, 第1回 ELEC 同友会大会の記事を特集としました。紙面の都合で専門部会の記事はかなり割愛しましたが, 現場における問題点はすべて盛り込むよう努めたつもりです。ここに出されている問題点に関しての具体的解決方法はどうかあるべきか, また, どう解決しているかなどの実践的論文を次号あたりから特集したいと考えております。投稿を歓迎します。

◇ELEC では, 地方などで適当な外人が見つからずに教材の録音に困っている方のために, 教材録音のサービスを行っております。教材および録音方式を記して「英語教育相談室」までお申込み下さい。なお, 詳細については, 同係までお問い合わせ下さい。 Q・Q.

(前頁よりつづく)

5号テープ全2巻 (9.5cm/sec.) 各巻1,300円

A.A Hill 著「オーラル・アプローチ教本2」

5号テープ 全1巻 (9.5cm/sec.) 1,300円

ELEC 著 Controlled Conversation 1

5号テープ 全5巻 (9.5cm/sec.) 各巻1,300円

ELEC 著 Controlled Conversation 2

5号テープ 全5巻 (9.5cm/sec.) 各巻1,300円

ELEC 著 Controlled Conversation 3

5号テープ 全6巻 (9.5cm/sec.) 各巻1,300円

なお, 「英語会話教本1, 2」の録音テープの完成は2月末の予定。

ELEC BULLETIN

第17号

定価 80円 (送料20円)

昭和41年2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