

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEEC

BULLETIN

No.18

June 1966

巻頭言 英語教師の人格	中島文雄	1
日本の大学の英語	平野敬一	2
英語教育において日本語的発想はどう働くか	宮内秀雄	4
THE ORAL APPROACH: RETROSPECT AND PROSPECT	Charles T. Scott	9
〔オーラル・アプローチ——回顧と展望〕	松下幸夫	
Transformation とその限界	山家保	20
内外留学の記		
1. ELEEC英語研修所に学ぶ	宮本武	23
2. ジョージタウン大学に学ぶ	大友賢二	27
3. ミシガン大学のEnglish Language Instituteに学ぶ	島計介	31
人物紹介 Winthrop Nelson Francis	田中春美	34
Reports & Articles 高校におけるOral ApproachとLL	足立正治	36
英語教育相談室	山家保	39
中・高英語科教員参考図書リスト		45

GAKKEN



英語教師の人格

中 島 文 雄

研究社の英語雑誌「現代英語教育」4月号は、福原麟太郎先生の一文に対する諸家の反響を掲載している。福原先生の文章というのは「英語教師の人間生活」という短い随筆で、英語教育の能率があがらなると、会社や銀行のえらい人たちから、英語教師は何している、すぐ叱られる。英語教師は英語を教える道具と考えられており、人格や人なみの生活が認められていないように思う、という趣旨である。こうはっきり書いては先生の真意から外れるかも知れないが、まあこういうことであろう。これに対する諸家の反響はさまざままで、ここに紹介はできないが、共感を示すものから、それは楽隠居のたわごとにしすぎないという反論まで、いろいろある。

私の考えでは待遇がわるく、人なみの生活ができないというのは、英語教師だけのことでなく、教師全体について言えることだと思う。また学校で教わったことが社会に出て役に立たないのも、英語だけに限ったことではないと思う。教師としては、もっと待遇が改善され生活に余裕のあるようにしてもらいたいし、また学校の雑務をなくすとか、一学級の人数をへらすとかいうことをしてもらいたいであろう。こういう点を放っておいて能率があがらないなどと叱られれば腹も立とうし、そういう怒りをぶちまけている先生もある。

しかし教師というものは学生という人間相手の職業であって、営利会社にはたらくサラリーマンより、はるかに楽しい仕事をしているはずである。また「えらい人たち」から叱られるのは、そういうサラリーマンであって、教師は誰にも叱られないのではなからうか。大学を卒業して新聞社に入り、やがてつらいといって教師に転向した者を何人か知っているが、教師から会社員になるというのは、給料目当でないかぎり、あまりないようである。中学の先生たちの授業時間数や雑務を考えると、決してらくな仕事とはいえないが、それでも会社員よりは、気持の上で人間らしい生活をしているのではなからうか。

それから英語教育の能率の問題であるが、これは英語教師自身の問題であって、他からとやかく言われる筋合ではない。英語教育のことは英語教師に任せるという自信がなければならぬし、それには自信を裏づける研究と努力が必要である。今後日本人が国際社会に活躍するのに英語の必要なことは疑いない。いわゆる役に立つ英語が社会から要求されるのは不思議でない。英語教師は自発的に役に立つ英語を教えるように努めるべきで、役に立つ英語を教えることを他から強制されたと思うべきでない。学校で役に立つ英語を教えることと、個人生活で英詩を鑑賞することとは両立するはずである。

(津田塾大学教授・ELEC理事)



日本の大学の英語

平野 敬一

「外から見た日本の英語教育」といった趣旨でなにか、というのが編集子の注文だった。たまたま、私は「カナダ文学」という人のあまりよりつかない分野に首をつっこんでいる関係上、先年カナダの大学で「カナダ文学」の講義をする機会をあたえられたが、そのとき付随的に1年生の「英語」の授業を、週30時間受けもたされた。本務の「カナダ文学」の講義準備のための時間と精力を、その分だけそがれるわけだから、私としては、あまりありがたくなかったが、この付随的な「英語」の授業を通して、カナダの大学の英語教育の実体を垣間見ることができ、あわせて日本の大学の場合と比較することができたのは、ある意味で幸いだった。と、まあこういう安直な気持ちでいたものだから、ついに編集子の依頼に応じて、なにか書いてみよう、ということになってしまった。

ところが、大学の初年級という同じレベルをとってみても、日本とカナダの英語教育のあいだに比較がなりたつものだろうか。日本の大学の参考になるだけの共通点というか、共通基盤というか、そういうものがあるのだろうか。どう安易に考えても、答は否定的にならざるをえないようだ。根本的な違いは、いうまでもないことだが、「英語」は日本の大学では、教養に重点をおこうが実用に重点をおこうが、第一義的に外国語であるのに、カナダでは、フランス系カナダ人にとっては若干事情がことなるが、自国語である、という点だろう。いくら高次のレベルに達しても、言語というものは、純粋に科学的考察の対象になりきれないし、それが母国語であるか外国語であるか、というのは、どうにもならない本質的な違いになる。私は、日本とカナダの大学の英語教育に共通点を見出そうとする試みを、早々に放棄しなければならなかった。

カナダの大学で、私がお手伝いしたのは、従って、カナダの国語教育であって、私の仕事は、むしろ日本の国語教師と共通のものがある筈である。本質的に外国語教育であるわが国の英語教育とは、あまりにかけはなれていて、英語教育専門家を主たる読者とする本誌にこの稿を書きながら、私は、遅疑逡巡、はなはだ気がすすまないのである。

しかし、一步離れて外から、日本の大学の英語教育のことをいろいろと考えさせられたことも否めないもので以下思いつくままに書いてみることにする。一門外漢の無責任な感想とおもって読んでいただけたら幸いである。

他人の論議を克明に追跡する勤勉さが私にないので、はなはだ漠然たる印象にたよることになるが、だいたいわが国の英語教育をめぐる論議には繰り返しや空転が多いのではないか、という気がする。たとえば、役に立つ英語とは

なにか、英語の目的は実用か教養か、などについて論じられた文章を集めたら、それこそ汗牛充棟とっていいほどの量になるのではなからうか。その夥しい論議が、まったく不毛だった、とはおもわないが、かならずしも着実な前進が見られた、ともいえないのではないか。視点をいささか換える必要があるとおもうのだが、私の感想にしても、以前だれかがどこかで述べたことの蒸返しにならないともかぎらないのである。

私たちは、大学で英語を教えていることになっているが、いったいその「英語」は何だろうか、という疑念が、かなり以前から私の脳裡についてはなれない。他の分野とはどうも違うようだ。たとえば日本の大学で数学を教えている場合、(私の想像によほどの間違いがない限り)それは歴史とした数学であって、欧米どこの大学へもっていても、そのまま数学として通用するはずである。現に私の勤務先の数学の教官T氏は、南米ヴェネズエラの大学へ数学の教官として先日赴任していったが、日本の大学の数学が南米の大学で通用するだろうか、と余計な心配をする同僚はひとりもいなかった。数学と英語とは、学問的に性格が違いすぎて、比較をする方が無理なのかもしれない。しかし、仮りに日本の大学の英語が、日本以外で通用しないとすれば、つまり国内市場でしか商品価値がないとすれば(どうもこれは仮定の問題というより現実の問題らしい)いったい、そういう「英語」は何だろうか。問題の形をかえれば、こうもいえる。つまり、原則として大学で教える科目は学問でなければならないとおもうのだが、私たちが大学で教えている英語は、はたして「学問」といえるのだろうか。あるいは、学問そのものにまだなっていないにしても、方向乃至志向として、そちらへ向っている、といえるのだろうか、私には、どうも自信がない。

理科系の学問とは性格が違う。数学は equal と therefore の2語を知っておれば、なんとでもゴマかせるが、英語や文学はそういうわけにいかない、という強がりや耳にすることはあるが、どうもそれは逃げ口上としか思えず私を納得させない。というのは、日本史とか東洋音楽史などの人文系の学問にたずさわっている同僚たちが、自分たちの学問の客観性というか海外での通用性というか、そういうものを立派に証明しているのである。英語の難しさは理由にならない。英語の教官よりはるかに英語の不得手な筈の人たちが、英語を使って自分の専攻の学を立派に通用させているのに、英語の教官にそれが出来ないとすれば、大学教官あるいは研究者としてどこかに大きな欠陥があるのではないか。つまり問題は、もはや教える手段としての

英語でなく、中味の問題ではないか。他の分野の同僚より若干自由に英語を駆使しえても（英語でメシを食っているのだから出来ない方がおかしい）、悲しいかな、教える中味がない、というのが実状だといえ言過ぎになるだろうか。

研究者としての自分の専攻はなにか。またさいきん問題になった某ドイツ語教官の「語学教師は大学教授といえるだろうか」という発言を、真剣にわが身のこととして考えてみる必要があるのではなからうか。自分の教えていることが、学問としてある客観性をもって通用しないのなら、大学の教官といえないのではないか——すくなくとも数学や歴史の教官と同列には。

私が籍を置く国立大学では、体育の実技指導にあずかっている人たちの多くは、かなりの先輩のひとつでも身分は助手である。体育実技は「学問」とみなされていないから、ひとはこれを当然視する。物理や科学の実験助手の例も似ている。冷厳にみて、日本の大学の英語が学問の名に値しないとすれば（この見解に賛成の人は多いはず）、それはむしろ体育の実技指導の方に近いのではないか。体育なら助手で、英語なら教授・助教授を妥当とする根拠——そういう学問の実体が英語にあるのだろうか。すくなくとも、テキストの訳読作業に終始してきた私の授業をふりかえってみて私自身にかんするかぎりノーといわざるをえない。私はいたずらに卑下をするつもりはないし、人一倍自虐の趣味をもってるとはおもわないが、私はときどき、大学で学問を講義する教授・助教授たちとは別に語学の実技指導者、あるいはこの方が無難だろうが、「語学教師」とでもいうワクを設けてもいいのではないかとおもう。私はもちろんこのワクに入れてもらおう。これで語学教師の士気が低下するとはおもわれない。学問という外面から解放された方が、精神衛生上もいいし、かえって語学指導の内面が充実するのではないか。こんな発言は思いつきの発言にすぎないというお叱りをうけるかもしれない。お前のいうことは違う。日本の大学の英語が、いかに学問として充実しており、世界のどこに出しても恥ずかしくないか、その実体を知らせてやろう、と反論して私の蒙を啓いてくださる方があったら、私はよるこんで耳を傾けたい。

私は大学初年級（一般教養レベル）の英語にこだわりすぎたのかもしれない。専門課程では事情が異なり、英文学・英語学の立派な講義が方々でおこなわれ、それぞれの大学の英文科の名声を高めているだろうことは、ある程度想像できる。しかしこのレベルになったら学問としての客観的価値という点で問題がなくなるか、という点どうもそう手放しに楽観できないような気がするのである。相手が日本の学生であり、それに単位を与えるか与えないかのいわば生殺与奪の権をにぎっているものだから、なんとなくボロを出さずにすんでいるが、要するにそれだけのことという場合が多いのではないか。

海外で通用する、しないだけを、講義の学問的価値の尺度にしようとは私は単純に考えているわけではないが、学問という以上、そういう客観性への志向を忘れてはならない

ようにおもう。たとえば加藤周一氏の例がある。氏はカナダ西岸のピー・シー大学で日本文学の講義を長年続けているが、聴講している日本の留学生をも充分満足得心させる高いレベルのものだときいている。日本の大学の英米文学の講義が英米人の聴講生（仮りにいたとしたら話だが）をも充分惹きつけるだけの水準にあるかどうか。一般的にいうと私は大いに疑問だとおもっている。

こういう尺度の使い方を、軽薄なインターナショナリズムとして一蹴することはできよう。しかし私はなにも日本で通用すること即ち無価値、というようなことをいっているわけでない。ただ、いったん国内マーケットをはなれたら、自分のやっていることが、どれだけの値打ちをもっていいのか、大学というところに籍（それがどういう形であれ）を置く以上、冷静に考えてみる必要があろうといっているまでなのだ。自然科学の世界でも、人文科学の世界でも、国内でしか有効性をもたないような研究は無意味であるのに、英語の世界にかぎって、国内消費の物指しが通用するようにみえるのは、英語そのもののもっている国際的性格を考えてみると、解せないようにおもえるのだが、どうだろうか。あらゆる分野の学問の進む方向とらえたら、日本の大学の英語がいよいよ国内産業に随していくようにおもえてならない。

現在の人間不在的なマス・プロ教育の中で、外国語の授業のみ、少人数つまりクラス単位の人間教育をおこなっており、そのかぎりでは、今の日本の大学教育の中で、貴重な、ほとんどかけがえのない役割をはたしている、という一種の現状擁護論が成りたつことを私は知っている。事実、私の大学でもクラス担任制（私はこの制度に懐疑的であるが）というものがあって、文科系ではもっぱら語学教師がこの保育的な役目をになわせられるのである。こういう形での人間的接触の意味を否定するつもりはないが、もしこうした人間教育の必要というものを、大学の語学教師の主要な *rationale* にするのなら、私には、それが何となく付随的なものと本質的なものとの取り違いであり、誤った自己正当化であるようにおもわれてならない。人間教育というかわりに人文的教育といってもいいが、どうしてそれが語学教育に独自の、あるいは英語にとって必然的なもの、といえようか。そういう人文的教育は、むしろ本来的に国語教育の領域に属することで、外国語教育は、もっと人間不在のテクニカルなものだ、という考えかたがなりたないだろうか。語学教育はドライブであってはいけないのか。

欧米、すくなくともイギリス、では人文教育は元来ギリシア・ラテンの古典語が担っていたものだ、ということはよく知られている。ところが、今世紀にはいって、古典語教育が漸次後退し、現在では、すくなくとも北米の大学にかんするかぎり、英語が古典語にかわって人文教育の主要な担い手になっているのである。あやふやな外国語に、そんな大それた任務を担わせたりしないのである。大学教育が一般化し大衆化すればするほど、大学の人文的教育の担

(p. 8につづく)



英語教育において日本語的発想はどう働くか

——訳訳に見られる日本語的発想の一考察——

宮内 秀雄

この *ELEC Bulletin* の読者には産業界の方も多いということなので、はじめに産業界について門外漢の感想をのべてさせていただきたい。

ひと頃、アメリカの経営学が我国の産業界にはやったがしばらくして、下火になった。何でもうまく行っていた会社がアメリカ式経営学によって経営したら、うまく行かなくなった、という例がいくつか出たからだという。

これはいうまでもなく日米両国は自然環境、生活環境が違い、国民のメンタリティが異なるので、アメリカの経営学をそのまま持込んでも本国通りの成果を収め得ないのは当然であろう。

アメリカと日本で一番違うところはアメリカの会社の経営は数量化できるから、管理や統制をやり易いのに対し、日本のそれはムード的な要素が多く、十分に数量化し難く、管理や統制を徹底させにくいことであろう。

たとえば日本の会社では部長以上になると自分ではあまり仕事をやらぬ方が部下からはよるこぼれる。その代り、部下が気持ちよく、安心してはたけられるような環境をつくり、かれらをして心服させるのが大切な仕事となる。しかし、この功績は数量化するのが困難である。だからコスト計算に入れにくい。

ところがアメリカの会社ではそういうことは各自がやるので部長の仕事にはならない。部長は責任はあるが、容易に数量化できる仕事をさせられるから、らくにコスト計算に組み入れられる。

しかし、いずれにしても会社の経営は結果が早く出から、その効罪も明白になる。ごまかしきれない。

これに対し教育は結果の出るのに手間がかかる。半期ごと決算のでる会社の経営のようにはいかない。そのかわり、効果ができれば100年続く大計となる。

さて、外国語——たとえば英語——の教育について考えて見よう。どんなに英語を形態的に研究し、その組織構造を明らかにしてもそれだけでは十分でない。言語には意味がある。むろん意味にも形態があり、その構造を明らかにすることはできようが、さらにその構造を支えているものに至っては真に広大無辺でとうてい研究し尽せるものではない。

その中のごく明白な相違の一例として日本語的発想と英語的発想について考えて見よう。たとえば次のかんたんな日本語

a. 雪がしんしん降っている。
b. 雪がこんこん降っている。
c. 雪がちらちら降っている。
は発想においてそれぞれ違うニュアンスをもっているがこれは英語では表現できない。

一方、英語のごくかんたんな表現、たとえば

I see a dog.

も十分に日本語にうつすことはできない。I see は「～が見える」とでも訳すほかないが、see は他動詞であり、「見える」とは違う。といって「私は～を見る」は自然な日本語ではない。しかし、それよりも大切なのは dog には日本語にはない発想がふくまれている。a は不定冠詞であるが日本語にはそんなものはない。「一匹の」とするとこれは助数詞 (Numerative) となる。

次に dog も「犬」とは違う。それは日本の犬は番犬であり、欧米の犬は愛ぐわん用だということもあるが、それより dog は普遍概念である。つまり dog とは dog といえるすべてのものから共通な (= 普遍的) 属性をひき出してまとめたものであり、a がつくのはその中の一匹分だということである。わかり易いいうと a piece of dogness とでもいえるであろうか。

共通面であらう、同質的のものをとらえらるゝらえ方は古くから西欧に栄えていた。それはものの概念規定 (= 定義) を明確にし、ものを数量的にとらえる傾向を生んだ。

一方、東洋では——むろん日本でも——ものを具体的、個別的、異質的にとらえる傾向が盛んであった。これは今も衰えていない。

具体的とは多くのばあいには視覚的といいかえてもよいであろう。たとえば日本人の間でも外国人の間でも有名な竜安寺の石庭の説明文が日本語では

箒の目も鮮やかに掃き清められた白砂にいくつかの石のかたまり——

となるのに対し、英語では

a ton of white sand and fifteen stones (1トンの白砂と15個の石)

となる。まるでセメントをつくるためにきこえる。もうひとつ例をあげよう。

MacArthur 元帥が朝鮮戦争中解任されて帰国した際の米国各地の歓迎ぶりを日本の新聞は「黒山の人出で歓迎の紙テープが花吹雪」と叙したのに対し、アメリカの新聞は

入出の数の概算をのべ、歓迎の紙テープが厚さ〇〇インチと記してあったという。

しかし、こういう高度なレベルでの相違はこれにとどめて中学生や高校生が英語を学ぶばあいに日本語的発想がどう働くかについて考えて見たい。

New York is the biggest of all the cities in the world.

というリーダーの文に対してある頭のよい中学生が質問した。

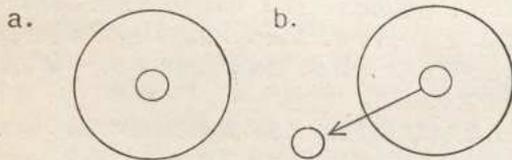
—biggest の次に in を入れた方がよくはありませんか。

先生はしばらくポカンとしていた。質問の意味がわからなかったのだ。しかし、この中学生はすぐ前のページで

What day of the week is today?

を「今日は週の何曜日ですか」となったので“of=の”とおぼえていた。ところで「ニューヨークは世界の都会の中で最大です」という日本語では「の中で」とあるので、“の=of”に当るし、かつ“中で=in”だから“の中で=in of”と考えたのである。

この誤りの根本の原因は日本語的発想にある。日本語では全体↔部分の関係を考えるばあいふつう a 図の示すように部分は全体の中に包含される。ところが英語的発想ではふつう b 図の示すように部分は全体から外へ引き出される。(もっとも only once in a hundred years に見るようにまれには in を使うこともある。)この相違はとかく誤訳のもとになる。



たとえば Ruth Benedict の *Patterns of Culture* からとった次の文

If we inhabit one chance planet out of a myriad solar systems,.....

を高校生はむろん大学の1, 2年でも「もし我々が無数の太陽系以外の偶然の遊星に住むならば……」とする者が多い。

これは out of は「～の外の」→「～以外の」という日本語的発想によるものであろう。

「～から外へ」→「～の中[で]の」という英語的発想は日本人には理解し難いであろう。(日本人にとっては外へはみ出せばもう部分でないと考える傾向がある。)

out of の誤訳例をひとつあげよう。

アメリカの黒人歌手 Marian Anderson の *My Lord, What a Morning* という自叙伝から抜粋したテキストブックで *The Young Days of Marian Anderson* と題するのを大学1年生に使った。

その中の Chapter I “Philadelphia Childhood” に次

の文がある。

He received no pay for his service; it was something that a person did out of love for his religion and duty to his church.

この something that a person did out of love をある学生が「人が愛に欠乏してやった何かだった」と訳した。これは out of money 「～文なしの」といういい方があるのだから、むりもない誤りかも知れない。しかし context から、どうもおかしいと感ずるはずだし、そうすれば空間における「離脱、出発」は行動の「起点、動機」をも意味することに考えついたかも知れない。それは from という前置詞の次の用法から推測されるはずである。

He did it from a sense of duty.

I got sick simply from being angry.

That crow must have been nearly dying from thirst.

I have gotten brown from lying in the sun or swimming.

She was about ready to swoon from embarrassment.

He is known as “Long Tom” from his great height.

もっとも日本語の「から」は英語の from ほど理由を示すのに用いられない。

上の6例中でも from を「から」と訳し得るのは第1例だけであとはすべて「ので」と訳するのがふつうであろう。

しかし、「という動機から」「という理由から」などというように「動機」や「理由」という名詞が加われば「から」もしばしば使われる。

多くのばあい、誤訳の誘因は単一ではない。

数十年前、旧制中学生だったころ、私は英語が大の苦手だった。理解できないことがあまりにも多過ぎた。先生は英語は理解すべきものではなくて暗記すべきものだという持論だったのである。

たとえば once more などというかんたんない方がいい方にもわからなかった。強制的に買わされた英和辞典を引くと once は「一度」more 「より多く」とある。だから once more ならば「一度より多く」となるはずなのに、どうして「もう一度」となるか、どうしてもわからなかった。

旧制高等学校文科甲類へは行って時の英語科主任教授島村盛助先生におそわった。後に「岩波英和辞典」を編さんした人である。

1年1学期のテキストにこの表現が出たので、しめたとばかり島村先生にきいて見た。先生はだまって私の質問をきいていたが、終るのを待って笑いながらこう答えた。

「そりや君、英語の語順を無視するからわからなくなるんだよ。once は more へ直接に続くんじゃない。more とくれば必ず than ～ とこなければならぬ。この than 以下がはぶかれているんだ。つまり once

more は

once more than that time, two years older than Tom

と同じタイプだ。わかり易くいうと once は more than that time 全体を modify するんだ、日本語でいうと

1 回だけ [その回数よりもより多く]

2 歳だけ [トムよりもより年長で]

となる。この than 以下はいわなくてもわかるからはぶいてしまう。

だから、君のいうように「“一度より多く” というのは more than once でなければならぬ。

どうだい、これでよくわかるだろう。」

私ははじめてよく理解できて、島村先生が好きになって英語に興味をもつようになった。それからずっと今まで私は生徒の誤訳や疑問に大きな関心を抱いてきた。そして誤訳を集めてきたのである。

最近、ある高校生のこういう誤訳——というか珍訳というか——をきいた。

He was a hero no more.

彼は英雄であったに過ぎない。

この高校生は現役で一流の私大へはいったからバカではないが、ともかく、2年の1学期に上の誤訳をやったのだからおどろく。

彼は“no more than=～に過ぎない” という公式をまる暗記して、それを適用したのであろう。

そして彼もまた more があれば必ず than がくるはずで、それが無いのは必ず何か特別の理由があるはずだということをおそわっていなかったであろう。

むしろ、それと同時に英語の語順が十分にのみこめていなかった点もある。

そのほかにも日本語の比較は英語の比較に比して言語形式がひとつだけすくないことも大きな原因となっているように思われる。即ち、

This is better than that.

これはあれよりいい。

もし、英語を直訳すれば

これは あれより よりいい。

となるはずであるが、これは自然な日本語とはいえないであろう。そこで中学生の頃から、

This is better than that

これは いい あれ より

とやっている内に

これは よりいい あれ

と誤られて than の必要性がじゅうぶんに強く感じられなくなってしまうのではなからうか。

ともかく、ある大学の一般教養の英語講読の時間にはじめにあげた *The Young Days of Marian Anderson* を訳させていた時のことである。クラスは1年生であった。

As the family increased, so did the need for larger quarters, and we moved again.

という文がでてきた。上記の本の Chapter I “Philadelphia Childhood” の3頁目である。

この so did the need for larger quarters 以下の部分を“4分の1強が必要だった”と訳した学生がいて啞然とさせられた。

だが部屋へ帰って思い返せば、この誤訳にもむりとはいえぬものがあった。

第1に、「4分の1強」は「4分の1よりも多く」だから、必ず than が必要であり larger (or more) than ~となるべきはずだということ知らなかったこと。

第2に、もし「4分の1強」ならば a quarter というべきだということに気がつかなかったこと。(4分の1ならば -s がつくはずがない。)

第3に quarter には「4分の1」以外にいろいろな意味があることを知らなかったこと。

この第3の点はほとんどすべての学生、生徒に共通である。かれらは中学で

half past five

a quarter past five

といういい方を習う。それで quarter にはほかの意味があることを知らない。

そのくせ、かれらも

G.H.Q.(=General Head quarters)

という略語は知らないわけではない。ただ、このふたつの間に連絡がついていないのである。

だから、理想的に言えば a quarter を教えるばあいに G.H.Q. を思い出させ、ふたつの語義のむすびつきを教えることが望ましいのだが、時間の制限もあり、中学では実行は困難であろう。

それならば高校上級か大学の教養部の時に既修の知識の復習かたがた教えてはどうであろうか。たとえばこういうように教えるのである。

quarter n.

1. 4分の1

2. 時間、長さ、重さ、金銭などの重要単位の4分の1

a [長さ] 1ヤードの4分の1

1マイルの4分の1

b [時間] 1時間の4分の1=15分

(ある Public School で)一学年の4分の1=学期

[重さ] 8ブッシェルの4分の1=約1石6斗
hundred weight の4分の1=28ポンド

[金銭] 1ドルの4分の1=25セント

3. [東西南北の4分の1] どれかひとつの方角、方位

4. [方位、方角の意味から] その方角、方位にある地域、地方、……街

5. [その地域に設置された] 宿舎、——とくに軍の宿舎、宿営(一般的に)居所、住居

than に関する誤訳例をもうひとつ。
昭和32年の東大の入学試験に次の英文解釈の問題が出た。
(その中のはじめの数行をあげる。)

Not the least of the Zoological Gardens' many attractions is their inexhaustibility. There is always something new, ①and — what is not less satisfactory — there is always something old that you had previously missed.

以上の中の what is not less satisfactory を「何が満足以下でないのか」と訳したのは高校3年生で相当に頭のはたらきのすぐれた生徒であった。

なるほど less rich とか less satisfactory というマイナスの比較表現は日本人には苦手であるかも知れない。上のばあいはその上それが not で打消されているのだから、なお、わかりにくかったであろう。しかし、それにしても、less ~ と less than ~ との区別がつかないのは意外であった。

どうも日本人は比較という表現形式に馴れていないように思われる。はじめにあげた

これはあれよりもいい。

という表現は日本語としてはやや不自然で、

これはいい。あれはよくない(またはあれは悪い)。

というのが自然な日本語かも知れない。

different の次には前置詞は from がくるとおそわったものだがアメリカ口語では than のくることが多いのでその例をもうひとつあげる。

昭和29年東京工大の英文解釈問題

This is reprint, with some few changes in the last few pages, of the original book as it was published during the early months of the War of 1914-18. ①No attempt has been made to make it up-to-date, or to revise the judgements passed by the author ②in what now seems a different age — an age when peace still seemed the habit of life.

この②の部分と同じ高校生はこう訳した。

現在とはことなつた時代において——

この高校生は関係代名詞 what がよくわかっていないようであるが、それにしても英語の比較という表現形式、即ち、比較の規準をもってくるばあいは than が必要であること、そして、そのばあいの語順などがわかっていないことがこの誤訳の大きな原因であると思われる。

こう見てくると誤訳というものはどんなにバカバカしく見えても、多くのばあひ、深いところにもっともな原因があることがわかるであろう。

そこまで掘り下げて分析して見れば英語教育上大いに得るところがあるのではなからうか。

むしろ、今日の英語教育は昔のようにただ、こんせつていねいにやればよいというものではない。その教授方式も言語科学に立脚して綿密に構成されなければならない。

しかし、生徒は器械ではなくて人間で、複雑な心性もっている。理論通りにはうごかないばあひがしばしば出てくるであろう。

そして、そういうばあひはしばしば日本語的発想がその抵抗を形づくっているように思われる。この日本語的発想による抵抗を測定し、それを排除するにはどうするか、これが今後の重大な課題のひとつになるのではなからうか。第一線で教える先生方はその意味ではたいそう恵まれた環境にあるはずである。

しかし、じっさいのところ、教室では中学生も高校生もほとんど誤訳しないときいている。それは虎の巻があるからである。虎の巻の使用はたいいていの学校で禁止しているはずであるが、発行されている以上、買うなどといっても買うのは人情であろう。

そこでふたつの対策が考えられる。

ひとつは虎の巻の発行を厳重に禁止することである。これは比較的安易な道である。

もうひとつは逆の方向で虎の巻の使用を公認することである。この方向をもつと押しすすめるとははじめからリーダーに全訳をつけるということになろう。

この第2の方向はすこぶるとびに思われるであろうが、よく考えて見れば必ずしもそうでない。

戦前の英語教育が効果があがらなかったのは英語の授業がほんやく本位で、英文を日本語に訳してしまえばわが事終れりとして先生も生徒も安心して、ドリルもず、原文から日本語訳に至るまでのプロセスを説明もせずすませたことであろう。そして、事実、生徒にリーディングをさせて訳させ、次に先生自らリーディングして、訳して見る間に規定の時間ははやくもたってしまったであろう。

はじめから日本語訳がついていれば、もう訳す必要がなくなるので、否応なしにドリルとプロセスの説明に向わざるを得ない。

もっとも今日でもドリルとプロセスの説明をとり入れてすばらしい授業を実施している先生も全国に多いであろう。

数年前に福井市へいった時、高等学校の先生方の模範授業を参観させていただいた。みんないい授業だったが、中でも赤星先生の授業ぶりは今でもよく記憶している。ドリルもそうだが、とくにプロセスの説明ぶりに感嘆させられた。

It needed no mean courage to ~
という文を生徒が

~するには並々ならぬ勇気がいった。

と訳した。名訳であった。「並々ならぬ」などという表現はふつうの高校生のボキャブラリにはないはずである。

赤星先生はまずこういう質問をされた。

「“並々ならぬ”とはどれを訳したんだ」

「no mean です」

「フム、では mean はどういう意味だ」

生徒はちよつとまどっていたがやがてよくききとれない声で

「“意味する”です」

と答えた。

「そうか、では no mean ではどうなる。」

生徒はいよいよ困ったような顔を見せたがやがて仕方がないといったように大きな声でいった。

「ハイ、“意味しない”です」

瞬間、クラスのところどころがさわがしくなった。

「では“意味しない勇氣”とはどんな勇氣だ。またどうしてそれが“並々ならぬ勇氣”という意味になるんだ」

これで生徒は完全に立往生になった。

「では no の品詞は何か、誰か知ってる者？」

すぐに手が上がった。

「形容詞です」

「その通り、形容詞は動詞を修飾できない。形容詞は名詞しか修飾できないはずだったね。それではこの no という形容詞はどの名詞を修飾するか？誰か？」

「courage です」

「そうだ、よくできた。それではわかりやすいように黒板に書いて見よう。

no	mean	courage
形容詞		名詞

こうなるね。そうすると mean の品詞は何だろう。」

「やはり、形容詞だと思います」

「そうだ。形容詞だ。では〇〇、——」

と先生ははじめの生徒に話しかけた。

「君の辞引で mean の形容詞のところを引いて見なさい」

こういう風にして授業がすすめられた。私はほんとうにいい授業だと思った。

(p. 3より)

い手が自国語になるのは、世界の趨勢である。よしあしは別として、現状がそうになっているのは、誰でもみとめざるをえない。自国語である英語を、人文教育の主体にする北米の大学の行き方を真似する必要はないかもしれない。しかし、戦後、アメリカの大学制度を手本にして発足した日本の新大学制度が、かたくなに、この点だけを見ならおうとしないのは、不思議といわざるをえない。北米の大学の行き方を踏襲して日本の大学に適用したら、まず大学における国語（国文学）教育の大幅な拡大充実ということになる。そしてそれに伴って、英語教育が一般教育の中心の座を辞し、特殊な専門教育という領域を確保しつつ後退あるいは縮小する、ということになるとおもう。つまり、ある意味で、英語と国語のいまの比重が逆転することになるのである。英語教師の現在の繁栄維持という立場からは、こういう逆転は、たしかに好ましくないであろう。しかし、冷静に考えて、日本の大学教育にとって、それがマイナスになる、とは断定できない。日本の大学の人文的教育の体質改善をはかるうとすれば、むしろそういう方向に行かざるをえないのではないか、とおもう。国語教育を軽視して

過去の教育の欠点は画一的であったことと詰め込みが主で思考力、創造力をのばすように留意されなかったことだと一般にいわれている。私もその通りだと思う。

画一教育を改めることはそう難事ではないと思う。能力別にクラスを編成すれば問題のほとんど大部分は解決するであろう。

しかし、思考力、創造力をのばすには問題の発見から、解決に至るまでの mental process を建築しなければなるまい。これは一朝一夕にはできないであろう。しかし、現在の日本はそう長い時間をかけるわけにはいかないのである。

いうまでもなく日本は資源にとぼしい。だから外国から買わなければならぬ。その上、日本はびんぼうだから、金も外国から借り、その金で機械設備を買い、加工したものを輸出しなければたべては行けない。昔は労銀が安かったから、製品も安く、輸出ができた。

しかし、今は労銀が外国並みになったので、まともでは輸出できない。やむを得ず出血輸出かそれに近い輸出となって、ほとんどもうからぬ。

さらに安いことにはそういう輸出で外国の市場をあらすので絶えず外国から苦情が起る。

輸出の要訣は外国にないものをつくってできるだけ高く売ることである。これならば外国も喜んで買ってくれるし、どこからも文句はこないし、製造会社、ひいては日本はもうかって困ることになる。

それには独自の製品を開発しなければならぬ。そこで今や教育の全分野をあげて、創造力の開発に向かわなければならない。英語教育とて我国の全教育の一部であるからにはその至上命令を忘れてはならないであろう。

(東京学芸大学教授)

大学の人文的教育の成果をあげている国（植民地でない）の例をきいたことがない。私は、現在の日本の英語教師の職業的繁栄を、かならずしも慶賀すべき現象とは考えていない。むしろ英語の戦線縮小論をとなえたいくらいだ。

カナダの大学で英語（つまり国語）教育のお手伝いをしながら、だいたい以上のようなことを漠然と考えることが多かった。つまり、日本の大学教育における「英語」の実体は何だろうか、といういわば自己の存在に対する疑問。いったい、あれは学問なのか、それとも体育実技的なものなのか、ということがどうもはっきりしなかったが、いまは大体後者に傾いている。また学問として成りたつにはあまり脆弱無力な科目に、実力以上の役目（たとえば人間教育）が背負わせられているのではないか、という疑念もそこから出てくる。また外国なら当然国語教師のやるべきことを、日本では英語教師に期待している面があるのである。ここからさらに延いては、日本の国語教師に対する注文と、その無気力（いわば守備範囲の狭さ）に対する不満も出てくるのであるが、これはもちろん本稿の範囲外のことに属する。

(東京大学助教授)

THE ORAL APPROACH : RETROSPECT AND PROSPECT

Charles T. Scott

Twenty years have now elapsed since Charles C. Fries published his classic exposition of the oral approach to the teaching of a foreign language.¹ Over this period of time, the principles and procedures which he advocated, and the materials and techniques which were developed and refined by his colleagues at the University of Michigan, have come to be widely accepted and imitated as the soundest approach to foreign language teaching now available. There is little doubt that Fries' work, and that of his successors, has done more to revolutionize the procedures for teaching foreign languages than any other single influence. Yet, in reflecting upon Fries' role in this revolution of language pedagogy, it is well to remember that the develop-

ment of the oral approach did not take place in a vacuum, that it could not have developed without the catalytic help of certain external factors, and that it cannot progress energetically without the support of new research in related disciplines. We are fortunate in being the beneficiaries of this revolution in language teaching but along with the benefits, we must also accept the responsibility of caring for our discipline and of exploring ways to improve it. One of the purposes of this paper is to recapitulate the basic tenets of the oral approach in light of its historical development. A second purpose is to suggest avenues of investigation

¹ *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

オーラル・アプローチ

—回顧と展望—

松下幸夫

Charles C. Fries が外国語の教授に対するオーラル・アプローチについて代表的な解説を公表して以来今までにすでに20年になる¹。(原注 1 *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945—訳者注「外国語としての英語の教授と学習」太田朗氏の訳本が研究社から出ている。)この年月の間に彼が主唱した原理と指導手順およびミシガン大学における彼の同僚達によって展開され改善された教材と指導技術は、今日の段階で用い得る外国語教授の最も健全なアプローチとして広く受け入れられ模倣されるようになった。Fries および彼の後継者の業績は、いかなる他の単独の影響よりも、いっそう多く、外国語の教授のための手順に革命的変動を起させたということについ

ては、ほとんど疑いをさしはさむ余地はない。しかし、言語教育のこのような革命における Fries の役割を考える場合に、オーラル・アプローチの発達は真空の中で起ったのではないということ、またある種の外的要因による触媒的助けがなかったならば発達しなかったであろうこと、さらには関連学問諸分野における新しい研究による支持がなかったならば強力な進歩はできなかったであろうということ忘れてはならない。われわれは言語の教授におけるこの革命の変動の受益者であるという点で幸運である。しかしわれわれはその恩恵を受けると同時に、またわれわれの学問を大事にしそれを改善する方法を探索する責任を負わなければならない。この論文の目的の1つは、オーラル・アプローチの基本的な主張を、その歴史的発達に照らしな

which may lead to some revitalization of the approach and to an extension of its place and function in the total language learning process.

In suggesting that the oral approach has become widely accepted as the soundest methodological step towards the acquisition of language skills, we should not delude ourselves that it has become *universally* accepted, nor that the difficult work of teacher training and re-training is one that can now be taken for granted. After twenty years of active research, experimentation, and practice with the oral approach, it may seem incredible that it is still necessary to reorient responsible persons in the language teaching profession, but this is unfortunately very much the case. Although there exists today a considerable and growing literature on contemporary views of language teaching, most of which is quite available to the general public, we continue nevertheless to be faced with a considerable and growing audience of administrators, teachers, and prospective teachers who are still unaware of this literature—or, if not unaware of the literature, still labor under misconceptions about the oral approach and what

が要約して述べることである。第2の目的は、このアプローチをいくらかでも復興させ、言語学習の全過程の中でその位置と機能を拡大させるに到るような研究の大道を示唆することにある。

オーラル・アプローチが言語技術の習得への最も健全な方法論的手段として広く受け入れられるようになったという場合、それが普遍的に受け入れられるようになったものと思いをしてはならないし、また教師養成や再教育の困難な仕事が今ではごくあたりまえのことになっていると思いをしてはならない。オーラル・アプローチについて活発な研究、実験および実践を20年間も行って来た後において、言語教育の職に従事する責任ある人々を再教育することが今なお必要であるということは信じられないように思われるかも知れないが、不幸にもこのことはまさに真実なのである。今日では、現代の言語教育観に関する文献は相当多数あり、かつその数が増えつつあるが、そうしてそれらの大多数は一般大衆にとりごく入手しやすいものであるのだが、それにもかかわらずわれわれは、依然として、これらの文献を知らない—あるいはもし知っていたとしても、今なおオーラル・アプローチに関して、およびそれ

it seeks to accomplish in the language learning process. The task of constructive propagandizing, then, is not a finished one, and, for a long time to come, we must expect that frequent re-statement of the objectives of the oral approach will be both necessary and useful.

As stated above, the oral approach to teaching and learning foreign languages did not develop in a cultural and historical vacuum. The soil of the late forties and early fifties, in which it was nurtured and brought to growth, had been partially tilled beforehand through the efforts of such distinguished students of language as Sweet, Viëtor, Jespersen, and Palmer. It had also been prepared in a negative way through the uneasiness and confusion that characterized foreign language pedagogy in American educational circles in the twenties and thirties. Finally, the political and international unrest that erupted into World War II contributed the sense of immediacy that was required for a major re-thinking of goals and pedagogical procedures in the teaching of foreign languages. In the post-war period, such factors as foreign aid programs, the rapid increase in enrollment

が言語学習の過程においてなしとげようとしていることに関して誤った観念のもとに働いている管理職、教員、及び教員志望者が相当多数おり、またその数が増大しつつあるという事実と直面しているのである。このように、建設的な普及宣伝の仕事はまだ終わったものではない。そうして将来長い間、オーラル・アプローチの目的を何度も何度も繰り返し説明しなおすことが必要であり、かつ有用であるということとを予期しなければならぬのである。

上に述べた如く、外国語の教授と学習のためのオーラル・アプローチは、文化的歴史的真空の中で発達したものでなかった。それが育てられ成長した環境である1940年代後期と1950年代の前期の土壌は、Sweet, Viëtor, Jespersen, および Palmer のような傑出した言語研究家達の努力によってすでに部分的には耕されていたのである。それはまた、消極的なしかたで、1920年代および1930年代におけるアメリカ教育界の外国語教育を特徴づけていた不安と混乱によっても準備されていたのである。最後に、第2次世界大戦にまで爆発した政治的国際的不安が、外国語教育の目標と教育学的方法について大いに再考することの切迫感を生ぜしめるのに役立った。戦後においては、外国援助

of foreign students in American colleges and universities, closer cultural, economic, and military ties between nations, and the widespread international exchange of scholars and students have all provided real laboratories in which the oral approach could be repeatedly tested in the light of actual experience. Under the harsh realities of many different kinds of language programs, the oral approach has fared very well, although it has not turned out to be the panacea for all linguistic ills that some of its advocates had unrealistically expected. But then no such claim was made for the oral approach in the first place, so this should not surprise or disappoint us.

Revolutions in thought and in education, as well as in social and political practices, characteristically grow out of reactions to existing or past forms of behavior, and the history of language pedagogy has proved to be no exception. At the turn of the century, and for some twenty years after, the view of Sweet, Viëtor, Jespersen, and Palmer, among others, were essentially criticisms of the approach to language learning that we know best as the *grammar*

計画、アメリカの大学における外国人学生の在籍数の急速な増大、国家間のいっそう緊密な、文化的、経済的および軍事的連繫、学者研究者の広範な国際間の交流、これらの総てが、オーラル・アプローチを実際の経験に照らして繰り返し実験することができる実験室を提供する結果となったのである。多くの異なった種類の言語の学習計画のきびしい現実のもとで、オーラル・アプローチはひじょうにうまくいった。もちろんそれはその信奉者のうちのある者達が非現実的にも期待したようにすべての言語的病気に対する万能薬ではなかったけれども。しかし、第に1オーラル・アプローチに対してそのような要求はなされなかったのだし、したがってこのことはわれわれを驚かせもしないし、また失望させもしない。

思想や教育における革命は、社会的政治的実践におけるそれと同様に、現存する、あるいは過去の行動様式に対する反動から成長するというのが特徴である。そうして言語教育の歴史も例外ではないということが証明された。今世紀に入って、およびその後20数年の間、Sweet, Viëtor, Jespersen および Palmer その他の学者達の見解は、本質的にはわれわれが *Grammar translation approach* (文

translation approach. Each of these scholars in his own way sought to expound a more realistic view of language learning, but all were in basic accord in advocating (1) the primacy of speech over writing, (2) the learning of language items in meaningful context, rather than in isolation, (3) the view of language learning as a process of habit formation, rather than as a fundamentally intellectual enterprise, (4) the use of classroom time principally for oral drillwork, rather than for analytic activities, and (5) the sequential arrangement of goals so that the skills of reading and writing were to be built on the foundation of a previously established mastery of the spoken forms of the language. All sought to discredit the existing view that language learning was basically a translating or decoding activity, and to replace this view with one that recognized the desirability and greater efficiency of learning another language as a process of acquiring a new and different set of neural, articulatory, and social habits. Such views, of course, reflected the advances being made at the time in the scientific study of languages, in the refinement of techniques in the

法一訳読法)として最もよく知っている言語学習へのアプローチに対する批判であった。これらの学者達は、各々独自のやりかたでより現実的な言語学習観を述べようとした。しかし彼ら総ては、基本的には次の点を擁護することにおいて意見が一致していた。(1)書き言葉に対する話し言葉の優位、(2)言語項目を、孤立した形で学習しないで、意味のある文脈の中で学習すること、(3)基本的には知的な作業であるという見方でなく、習慣形成の過程として見る言語学習観、(4)教室における学習時間を、分析的作業に用いるよりは、むしろ主として口頭練習作業に用いること、および(5)reading および writing の技能が、その言語の話しことばとしての形態を前もって習得確立し、その基礎の上に築かれるように学習目標の順序を配列すること。これらの学者達は皆、言語学習は基本的には翻訳の暗号解読的作業であるとする現存する見解を信用せず、こうした見解に取って代わるに、新しいかつ異った神経習慣、発音習慣、社会習慣を獲得する過程として、他の言語を学習することが望ましく、かつ効果がいっそう大であるということに認める見解をもって、従来の見解にとって代わらせようと努めた。そのような見解は、もちろん、当時の言語の科学的

fields of articulatory and acoustic phonetics, and in exploratory studies in general semantics. While it is true that much of what these scholars had to say about language, language teaching, and the language learning process would not be acceptable today in the light of advances in the sciences of linguistics and psychology, it is also true that much of what they *did* say about these matters still sounds very modern to us. Viëtor's warning, that "durch Wörterlisten und Regeln kann man nicht sprechen und verstehen lernen,"² has been well heeded, so that modern language teaching procedures devote very little, if any, classroom time or textbook space to the rote memorization of vocabulary lists, paradigms, and grammatical rules. It is quite generally agreed now that the student's ability to talk about the grammar of a language or to recite its rules does not guarantee his ability to speak and understand, or even to read and write the language with real skill. And when Jespersen says, "But the disadvantage of dictation, as of all written class work, is that it consumes more time than oral exercises,"³ we can recognize in his comment the accepted

modern view that listening-speaking activities in the first stages of the language learning process are of fundamental importance to the ultimate success of the whole learning program. Further, the anticipation of mimicry-memorization and pattern practice methods, which have become such well-established characteristics of the oral approach, is clear in Palmer's suggestion that "a certain number of regular sentences should be thoroughly assimilated in the early stages as primary matter in order to serve as model sentences to be developed by the student in the form of substitution tables."⁴ Many of the prophetic suggestions of these scholars have been incorporated into contemporary views of language teaching, and their published writings still make lively and stimulating reading today. Palmer is perhaps a bit too theatrical when he states, "What, then, is this strange art in which the dunce excels, this art which requires of its adepts neither brains, industry, nor patience?"

² *Die methodik des neusprachlichen unterrichts*. Leipzig: B. G. Teubner, 1902, 30.

³ *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin Ltd., 1904, 96.

⁴ *The Scientific Study and Teaching of Languages*. New York: World Book Co., 1917, 116.

研究、発音および聴覚音声学の分野における技術の進歩、および一般意味論における実験的研究においてなしとげられた発展を反映していた。これらの学者達が言語および言語教育ならびに言語の学習過程について言わねばならなかった多くのことが今日では言語学および心理学の科学の進歩に照らしたならば受け入れられないものであるということが事実であるが、いっぽうまた彼らがこれらのことらについて実際に述べたことの多くは今なおわれわれにとってきわめて新しいものとして響くことも事実である。「語い表や規則によってわれわれは言語を理解したり話したりすることを学習できない」² という Viëtor の警告は今日までよく留意され、従って現代の言語指導の手順は、もしあったとしても、ごくわずかしが教室での学習時間または教科書のスペースを語い表や語形変化表や文法規則の機械的暗記のために用いてはいない。(原注 2 *Die methodik des neusprachlichen unterrichts*. —新文法教授法—, Leipzig: B. G. Teubner, 1902, 30) 学生がある言語の文法について述べる能力、あるいはその規則を復唱できる能力は、その言語を話し、理解する能力を保証するものではない、また真にじょうずにその言語を読み書くという

能力をさえも保証するものではないということが今では一般に一致した考えとなっている。そうして Jespersen が、「教室でのすべての書く学習作業と同様に、書取りの欠点は、それが口頭練習よりも多くの時間を消費するということである」³ (原注 3 *How to Teach a Foreign Language*. —外国語の教授法— London: George Allen and Unwin Ltd., 1904, 96.) と言っている場合に、われわれは彼の評言の中に、言語学習過程の初期の段階においては、聞き一話すという学習活動が全学習計画の最終の成功にとって根本的に重要であるという一般に容認されている現代の見解を認めることができるのである。さらに、今日ではオーラル・アプローチの特徴としてじゅうぶん定説となっている mimicry-memorization や pattern practice の方法の予見は、Palmer が「相当数の規則的な文は初期の段階において基本的なことがらとして徹底的に身につけさせ、学生によって substitution table (代入表) の形で展開させるための模範文として役立つようにしななければならない」⁴ と述べた彼の提案の中に明らかに表われている。(原注 4 *The Scientific Study and Teaching of Languages*. —言語の科学的研究と教授—,

The answer is: *The art of using the spoken and everyday form of any given language.* Show me the child of three years of age, the madman, or the savage, who is not an expert at it!"⁵ But, while we may be amused by his exaggerated claim, his words are still instructive for the underlying principle which they express: that language learning is essentially a process of habit formation, and not an enterprise which requires unusual intellectual and analytic abilities on the part of the learner.

Perhaps the principal accomplishment of Sweet, Viëtor, Jespersen, and Palmer in the field of language teaching was to lay bare the inadequacies and the failures of the grammar translation approach—to point out the futility of such classroom activities as the memorization of rules and paradigms and the word-for-word and phrase-for-phrase translation of the foreign language into the native language with the help of bilingual dictionaries, especially when the goal of the language program was to produce competent *users* of the foreign language. It is easy for us to recognize now that the great failure of the grammar translation approach is

that it characteristically produces students who are not able to use what they have ostensibly learned, even after many years of foreign language study. Everyday evidence of this failure is given in a country like Japan, where 'English language schools' flourish financially by providing practice in spoken English to thousands of adult Japanese, most of whom have 'studied' the language for as long as eight or ten years. There is something patently wrong with a situation which breeds such a waste of time and energy and financial resources. Equally puzzling and unfortunate is the fact that it was in Japan that Palmer did the greater part of his teaching and his writing.

In Europe the influence of these scholars was felt in the fairly widespread rejection of the grammar translation approach and in the fostering of an allegiance to the method of language teaching that came to be known variously as the new method, the reform method, the natural method, the oral method, and the *direct method*, i.e. a method which emphasized direct contact

5 *The Principles of Language-Study*. London: Oxford University Press, re-issued, 1964, 2-3.

New York: World Book Co., 1917, 116.) これらの学者達の予言的示唆の多くは、現代の言語教育観の中に統合されている。そうして彼らの公表した論文はなお今日の活気に満ちた刺戟のある読み物となっている。Palmerは、彼が次のように述べた場合には、おそらく少し芝居じみた言い方になりすぎていると思われる。「それならば、のろまがまざっているこの技術はいったい何であるのか。言語の達人に頭悩も、勤勉も、忍耐も必要としないこの技術は何なのか。その答えはこうだ。すなわち一定の言語の日常話される形を用いるという技術なのだ。その技術に長じないような3才の子供、狂人、あるいは野蛮人がいるなら見せてもらいたい。(誰でも言語に長じることはできるのだ。)⁵」(原注5 *The Principles of Language-Study*. —言語研究の原理—, London: Oxford University Press, re-issued, 1964, 2-3)。しかし、われわれは彼の誇張した主張をおもしろく思ういっぽう、彼のことばはやはり、言語学習が本質的には習慣形成であり、学習者の側に異常な知的分析的能力を要求する作業ではないのだということを述べていることのために今なお教訓的である。

おそらく Sweet, Viëtor, Jespersen および Palmer

の言語教育の分野におけるおもな成果は、文法一訳読法の不適格性および失敗を暴露することであった。特に言語学習計画の目的が外国語の有能な使用者の養成にある場合、文法規則や語形変化表を暗記したり、2国語で書かれた双解辞典の助けをかりて外国語を自国語に、語と語、句と句を対称させ逐語的に翻訳するような教室作業の無益であることを指摘することであった。今やわれわれは、文法一訳読法の大きな失敗は、表面的に学習したことを、長年外国語を研究した後においてさえ、使用することができないような学生を養成しているというのがその特徴であることを容易に認めることができるのである。この失敗の証拠は、大多数の者が8年から10年もの長い期間外国語を「学んだ」ことのある何千という成人に対して話しことばとしての英語の練習を提供することによって「英語学校」が財政的に栄えている日本のような国では、日常的証拠があげられるのである。そのような時間と精力と財政資源の浪費を生ぜしめるような状況には、明らかに間違っている何ものかがあるのである。同様に不思議でかつ不幸なことは、Palmerが彼の教授と著作の大部分をなしたのは日本においてであったという事実である。

with the foreign language in all of its manifestations, and a direct use of the language in all of its manifestations, and a direct use of the language in meaningful situations, rather than an oblique approach to the language through analysis of its grammar or through written translation. In the two decades preceding World War II, the direct method came to be endorsed rather strongly in Europe, and spread in a limited way to the Near East and the Far East, although, in both areas, the grammar translation approach still maintains, somewhat securely, its earlier entrenched position. In the thirties, the direct method was introduced in the United States, but its influence was almost negligible, reflecting perhaps the general isolationist attitude of Americans and the prevailing philosophy of pragmatism, both of which tended to channel concern for foreign languages into a simple desire for rudimentary reading ability. This attitude of passive interest in other languages was rudely shattered in 1941 by the total involvement of the United States in war in both Europe and Asia.

There is no denying that the direct method

ヨーロッパにおいては、これらの学者達の影響は文法—訳読法の排撃がかなり広く行なわれたことにおいて感じられていた。また new method, reform method, natural method, oral method, および *direct method* すなわちすべての表現において、外国語と直接接触することを強調する方法、そうしてその文法の分析を通してまたは書かれた翻訳を通して言語を遠回りに研究する方法ではなくて、意味のある情況において、その外国語を直接使用することを強調する方法、これらいろいろの名称で知られるようになった言語教授法に対する忠誠心をいなくことにおいて感じられていた。第2次世界戦争に先だつこと20年に *direct method* はヨーロッパではかなり強く確認されるようになった。そうして近東および極東において、両地域では、*grammar translation approach* (文法訳読法) が依然としていくぶん安定的にその初期の堅固な陣地を維持しているけれども、限られた範囲にはあるが広がって行ったのである。1930年代には *direct method* は合衆国に導入された。しかし、その影響は、おそらくアメリカの孤立主義の態度および当時広く行きわたっていたプラグマティズムの哲学を反映して、それら両者は外国語への関心を初歩の

represents a vastly superior approach to language learning than the grammar translation approach, but it is still unsatisfactory, both on theoretical and practical grounds. Of the several correct assumptions which it makes about language learning, the two most important ones seem to be (1) that language learning is a skill-building activity, which means therefore that language items are best learned through intensive listening exposure and oral practice until they become a matter of habit, and (2) that the meanings of language items are best learned through active participation in communication situations, including all possible non-linguistic contextual features. But the principal theoretical flaw in the direct method approach is its fundamental assumption that learning a foreign language is no different from learning one's native language, and that foreign language teaching techniques, then, consist essentially in reconstructing and simulating all of the factors that entered into the student's process of learning his first language. But this neither true nor particularly desirable, because (1) it is reasonable to assume that the child approaches

読書力に向ける傾向であつたので、おそらくこれらを反映してほとんど取るに足らないほどの影響しかたないものであつた。他の国語に対するこの消極的関心の態度は、1941年に合衆国がヨーロッパおよびアジアにおける戦争に全面的に巻き込まれることによって烈しく粉砕された。

direct method が *grammar translation approach* よりも言語学習のためひじょうにすぐれた方法を代表するものであるということは否定の余地はないが、しかしそれはなおまだ理論的にも実際の根拠からも不完全なものである。言語学習に関してそれがたてているいくつかの正しい仮設のうちで、2つの最も重要なものは次のとおりであると思われる。(1)言語学習は技能養成の活動である。それ故に言語項目はそれらが習慣となるまで集中的に聞き取り練習および口頭練習をすることによって最もよく習得されるものである。(2)言語項目の意味は、あらゆる非言語的文脈的特徴を含んで、コミュニケーションの情況(実際の意思交通の情況)に能動的に参加することによって最もよく習得される。しかし *direct method approach* におけるおもな理論上の欠陥は、外国語の学習が自国語の学習と何等異なるところはなく、そうして外国語の教授技術は、した

the task of learning his first language with a clean slate, so to speak, so that there is nothing in his nervous system which would serve to interfere with the impressions made on him by exposure to his first language—a state of receptiveness, in other words, that can never again be duplicated, and (2) it is also reasonable to assume that the process of learning one's first language is one that is extremely uneconomical in terms of time and effort—that the phonological, grammatical, semantic, and cultural habits which must be assimilated are done so, in other words, only after considerable trial-and-error experimentation. Just as the teaching of a foreign language is concerned with an entirely different paradigm from that of teaching the native language, so also the learning of a foreign language and the learning of one's native language are entirely different matters. The direct method, therefore, is faulty in its initial assumption that sheer immersion in the foreign language and culture will produce the same results of language ability as those achieved by the normal child after six or seven years of immersion in a particular language

が、本質的には学生が自国語を学習する過程の中に入ってきたすべての要因を再建し、まねることにあつたその基本的仮説である。しかしこれは真実でもなければまた特に望ましいわけでもないのである。なぜなら(1)子供は彼の母国語の学習の仕事に、いわば clean slate で(清純な状態で) 近づくのである、したがって彼の神経系統の中には、母国語に露出することによって彼のうえに作られる印象に干渉するのに役立つようなものは何もない——言いかえれば、決して再び複製することのできない感受状態をもって母国語の学習作業に approach するのであると見なすことは理にかなっている。(2)また次のように見なすことも同様に理づくに合っている。すなわち母国語学習の過程は時間と努力の点で極端に不経済なものである。すなわち身につけなければならぬ音声的、文法的、意味的、文化的習慣は、換言すれば、かなり多くの試行錯誤を経た後のみ習得されるものである。ちょうど外国語の教授が母国語の教授の場合と全く異った語形変化表に関係している如く、外国語の学習と母国語の学習とは全く異なつたことだからのである。それ故 direct method は、外国語と外国文化の中に完全に浸らせさえすれば、ふつうの子供が特

and culture. This may be partially true, but it is also an inescapable fact that, in learning a foreign language, the process is inherently more difficult for the learner, just because he already controls another system of communication which interferes constantly with the new system he is attempting to learn. We can agree with Robert Lado's claim that "with the first language the child's mind can be thought of as a *tabula rasa* where the patterns become impressed, whereas with a second language the habit patterns of the first language are already there, and the second language is perceived through the habit channels of the native tongue."⁶

In the United States, the oral approach received its first major impetus shortly after the outbreak of World War II. Three interrelated factors were responsible for this impetus. First, and most importantly, there was the *immediate necessity* of equipping many American military personnel with a speaking knowledge of numerous languages which were relatively unknown to most Americans at the time, e.g.

6 *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, 1964, 6.

定の言語と文化の中に6年あるいは7年間浸つた後に達成させられる言語能力と同じ言語能力の結果が得られるだろうというその最初の仮説において誤っているのである。このことは部分的には本当であるかも知れないが、外国語の学習においては、学習者にとって、その学習の過程は、すでに彼が別のコミュニケーションの組織を統御することができ、そのことが習おうとする新しい言語組織にたえず干渉するために、いっそうその学習過程は内在的に困難なのだということもまた避けるがたい事実である。われわれは、Robert Lado の「自国語の場合には、子供の心は型が刻印される白紙状態と考えられるが、いっぽう外国語の場合には、すでに自国語の習慣の型ができていたので、外国語は母国語の習慣という通路を通して知覚されるものである。」⁶ という主張に同意することができる。(原注 6 *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, 1964, 6)

合衆国では、オーラル・アプローチは第2次世界戦争の勃発後間もなくその最初の促進刺戟をうけた。この刺戟には3つの互に関連する要因があつて力があつた。その第1のものでかつ最も重要なものは、多くのアメリカの軍

Japanese, Burmese, Chinese, Hindustani, Serbo-Croatian, etc. Secondly, there was the simple fact that *the ambivalent and unproductive state of language pedagogy* in the United States during the thirties had done very little towards preparing a sufficient number of Americans with an adequate speaking knowledge of such languages, or even of the more familiar languages of western Europe. Finally, there was the realization that the best available resource in the United States at the time for the teaching and the learning of these languages was the relatively small number of *descriptive linguists*, most of whom had been trained in the Boas-Sapir-Bloomfield tradition, who had either been working on descriptive grammars of these languages, or who had developed the techniques for doing so. The sense of urgency created by the demands of the war itself, and the obvious unproductiveness of traditional language teaching procedures, forced the military language programs to abandon the grammar translation approach and to adopt, at least provisionally, the approach to language teaching and learning that Bloomfield in particular had advocated several years earlier.

The approach was one that insisted that the learner imitate and memorize as accurately as possible basic conversational sentences spoken by a native speaker of the language under study. These basic sentences then would provide frames within which new vocabulary items could be substituted, thus enabling the learner to produce and understand indefinitely many more sentences of the language. The technique, of course, was no different from that suggested by Palmer almost twenty years earlier. Fundamental to the approach was the insistence and the emphasis upon mimicry of the native speaker of the language right from the beginning, especially for the accurate production of the intonation and pronunciation features of the language. Through their descriptive analyses of the languages under study, moreover, the linguists were able to specify the distinctive elements of phonology, morphology, and syntax which constituted the structures of the languages, and to point out precisely where the learning problems would be greatest. In addition to the useful method of mimicry-memorization, the powerful notion of pattern practice was developed, i. e. intensive

人に対して、当時たいていのアメリカ人たちに比較的によく知られていない数多くの言語、たとえば日本語、ビルマ語、中国語、ヒンズー語、セルビアクロアチア語などの言語を話す力を養成するさし迫った必要があったことである。第2には、1930年代中の合衆国の言語教育のどっちつかずの非能率の状態が十分な数のアメリカ人達にそのような言語を適切に話す力を与えるためにはほとんど役に立たなかったし、もっとよく知られている西ヨーロッパの言語をさえ、これを適切に話す力を用意するためにはほとんど何もなし得なかったという端的な事実があった。最後に、これらの言語を教授し学習するために当時合衆国において最もよく利用することのできる資源は、比較的少数の記述言語学者達 (descriptive linguists) であるということの認識であった。これらの言語学者のたいていの者は Boas-Sapir-Bloomfield の伝統において訓練された人達であり、これらの言語の記述文法について研究をしているか、あるいはそのようにするための技術を進展させていた人達であった。戦争自体の要望によって作り出された緊急感と、伝統的な言語教育方法の明らかな非能率性とは、軍の言語教育計画をして grammar translation approach を棄てさせ、少な

くとも暫定的にもせよ、特に Bloomfield がこれより数年前に主唱した言語の教授と学習の方法を採用せしめざるを得なかったのである。その方法は、学習者が研究している言語を母国語として話す人 (native speaker) によって話される基本的な会話文をできるだけ正確に模倣し記憶することを主張する方法であった。そうすればこれらの基本文は、新しい語い項目が代入できる枠組を用意することになるだろうし、このようにして学習者がその言語のさらに多くの文を無制限に発表し理解することができるようになる。その技術は、もちろん、Palmer によってほとんど20年前に提案されたものと何ら異なるところはなかった。この方法にとって基本的なことは、学習の最初からその言語の native speaker (その言語を母国語とする人) をまねることを主張し強調することであった。特にその言語のイントネーションや発音の特徴を正確に出すためにはそのことが大切である。さらに、研究している言語の記述的分析によって、言語学者達は、その言語の組織を構成している音声形態、および統語法の示差的要素を特に示すことができた。そうしてまたどこが学習上困難が最も大きいかを正確に示すことができた。mimicry-memorization (模倣と暗記)

drill on the structural patterns of the language so that the patterns themselves, rather than isolated sentences, would be established as automatic habits for the learner.

The details of the American experiment with the oral approach during the war years need not be repeated since they have already been well summarized by William G. Moulton.⁷ It is sufficient to note here that the experience of the military language programs during the war was successful enough to prompt American education, in the post-war era, to re-examine its whole approach to language teaching, not only in the universities, but also in the high schools and elementary schools. The result is that today the oral approach, considerably refined and supplemented through the use of audio devices, has to a large extent replaced the grammar translation approach, though the latter, unfortunately, has not entirely departed the scene. It should be pointed out, however, that the post-war extension of the oral approach from the military language programs to foreign language instruction in American schools and colleges was not merely an academic question. Strong

という有用な方法に加えて, pattern practice (文型練習) という有力な考えが発達した。すなわちこれは孤立した文ではなく文型それ自体が学習者にとって自動的な習慣として確立するように, 言語の構造上の型について集中的に練習するものである。

戦時中におけるオーラル・アプローチに関するアメリカの実験の詳細については, すでに William G. Moulton⁷ によってよく要約されているのでここにあらためて繰り返す必要はない。(原注 7 “Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960,” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1: 21-41 (1963)。[1949年から1960年までの合衆国における言語学と言語教育])。ここでは, 戦争中の軍の言語教育計画の経験が, 戦後のアメリカの教育を促進せしめるほどまでに好結果であり, 大学のみならず, ハイスクールや小学校における言語教育に対する全体的方法についても再検討をさせるほど成功であったということを指摘すれば十分である。その結果は, 今日ではオーラル・アプローチは, 聴覚教具の利用によってかなり洗練され, 補充されて, 広範囲にわたって grammar translation approach

motivation to continue and to improve the oral approach has come from the simple fact of America's widespread international commitments, or conversely, the rejection of a policy of retreat to pre-war isolationism. The sense of necessity to produce *speakers* of foreign languages, in other words, is still present. It may very well be that the future place of the oral approach in the foreign language pedagogy of American education will depend more upon concern for this practical goal than upon the demonstrable superiority of the oral approach over the grammar translation approach in theoretical terms. Similarly, present-day and future advances in the teaching of English as a foreign language depend largely upon the sense of necessity that speakers of other languages attach to the learning of English as the language of widest communication in the world today. This sense of urgency on the part of large groups of people is another manifestation of the fact that the psychology of second language learning is considerably dif-

7 “Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960,” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1: 21-41 (1963).

に取って代わった。不幸にして後者 (grammar translation approach) は全く舞台から姿を消してしまったわけではないが, しかし, 戦後軍隊の言語教育計画からアメリカの大学や学校にオーラル・アプローチが広げられたということはただ単に学問上の問題だけにとどまらないものであるということを指摘しなければならない。オーラル・アプローチを継続しこれを改善するという強い動機づけは, 広範囲に広がったアメリカの国際上の約束, すなわち裏返していえば, 前戦の孤立主義への退却政策を排撃することからきている。いいかえれば外国語を話せる人材 (speakers) を養成する必要感は今なお存在するのである。アメリカの教育のうち外国語教育におけるオーラル・アプローチの将来の位置は, 理論的に, オーラル・アプローチが grammar translation approach よりすぐれていることを実証することよりもむしろより多くこの実用上の目的に対する関心にかかっているといえるだろう。同様に, 外国語としての英語の教授における現在および将来の前進は, おもに他の言語を話す人達が, 今日の世界における最も広いコミュニケーションの言語としての英語の学習に結び付ける必要感に依存するのである。人々の大きな集団の側に

ferent from the psychology of first language learning—a matter which is not normally taken into consideration by advocates of the direct method approach. The child, in other words, is compelled to learn the language of his immediate society in order to communicate his needs and desires. Such high motivation is seldom duplicated in foreign language learning since the first language is always available as a crutch. The recognition of such differences in the psychology of language learning is immensely important, not only for the development and refinement of effective approaches to language teaching, but also for the realistic evaluation of relative successes and failures of different approaches.

The achievement of the direct method approach, as noted above, was that it extricated the process of language learning from the artificiality of using written materials as primary resources and from the indefensible practice of deducing language behavior from abstract and isolated rules, paradigms, and lists. The oral approach continues some of the practices of the direct method approach, but is characterized also

このように緊迫感があるということは、外国語学習の心理が自国語の学習の心理とかなり異なるものであるという事実の別な表われである。——このことはふつう direct method approach の擁護者達には考慮されないことがらである。いいかえれば、子供は彼の必要や欲求を伝達するために彼の直接接する社会の言語を習わざるを得ないのである。そのような高い動機づけは、外国語の学習の場合には、自国語が常に支えづえとして利用できるもので、めったに再現されないものである。言語学習の心理上のそのような差異を認めることは、ひじょうに大切である。それは言語教授の効果的な方法を発達させ洗練するために重要であるばかりでなく、またいろいろな方法についてそれぞれの成功、失敗を比較検討する現実的な評価のためにも大切なことである。

上述のように direct method approach の成果は、言語学習の過程を、書かれた材料を第1の資源として用いるという不自然さから救出したこと、抽象的で孤立した規則、語形変化表、語い表などから言語習慣を演繹しようとする弁護の余地のないやり方から救出したことであった。オーラル・アプローチは direct method approach のやり方

by certain other theoretical and practical features which serve to differentiate it from the direct method. The oral approach, therefore, as formulated by Fries in the light of the experience of the wartime language programs, is not merely a present-day extension of the direct method approach advocated by Sweet, Viëtor, Jespersen, and Palmer. The labels have not been particularly helpful in distinguishing the two approaches, but such other fairly common labels as “audio-lingual approach” and “linguistic approach” are also misleading. What is important, however, is not the label, but the theoretical framework within which the oral approach has been formulated—a framework that is in accord with contemporary views in linguistics and psychology.

The fundamental assumptions underlying the oral approach have emerged from a clearer understanding of (1) the nature of human language and (2) the psychology of second language learning. Rapid advances in the science of linguistics over the past thirty-five years have radically altered our conception of the former, while progress in behavioral psychology, has help-

のうちのいくつかを続け用いているが、しかしまた同時にそれを direct method approach から分化させるのに役立ついくつかの一定の異った理論的実際の特徴によって特色づけられている。それ故、オーラル・アプローチは、Fries が戦時中の言語教育計画の経験に照らして明確に述べているとおり、単に Sweet や Viëtor や, Jespersen や Palmer によって主唱された direct method approach の現代的延長ではないのである。その2つの approach を区別するのに、ラベルとしてのそれらの名称は、かくべつ役に立ってはいない。しかし “Audio-lingual approach” とか “linguistic approach” とかいうような別なかなりありふれたラベルもまた同様に紛らわしいものである。しかしながら、重要なことはラベルではなくてオーラル・アプローチが組織化されている理論的枠組である。——すなわち現代の言語学および心理学の見解と一致する枠組である。

オーラル・アプローチの基礎となっている基本的仮設は、(1)人間の言語の本質、および(2)外国語学習の心理についてのより明確な理解から生れてきたものである。過去30年間にわたる言語学の急速な発達に前者すなわち言語の本質に

ed to sharpen our knowledge of the latter. Let us consider each of these areas briefly, for the purposes of providing a succinct characterization of the oral approach as a distinctly modern approach to the teaching and learning of foreign languages.

As a result of their descriptions of numerous languages, linguists have come to view any one particular language as a highly complex system of arbitrary vocal symbols by means of which members of a speech community are able to communicate and interact with one another. The notion that a human language is a *system* of symbols is perhaps the most important characteristic that can be ascribed to the language. The system of any language is manifested by a finite set of elements (phonemes and morphemes) which are concatenated in rigidly specifiable ways (restrictions of arrangement) to form utterances of the language. Although the number of elements in the linguistic system is finite, the number of utterances which may be formed through concatenation of those elements is infinite. This is possible because of a property recursiveness which is

found universally in human languages. Such a property is typically manifested by embedding and conjunctive devices, such as the following:

- (a) The man is in the hallway. } →
- (b) The man is my father. } →
- (c) The man in the hallway is my father.
- (d) John plays chess well. } →
- (e) His father plays chess well. } →
- (f) John plays chess well and so does his father.

(Continued)



ついでにわれわれの観念を著しく変えた。一方行動心理学における進歩は後者すなわち外国語学習の心理についてのわれわれの知識を鋭敏にするのに役立った。外国語の教授と学習のための明らかに現代的なアプローチとしてオーラル・アプローチを簡明に特色づけるためにこれらの領域を簡潔に考察してみよう。

多くの言語の記述の結果として、言語学者達は、どの1つの特定の言語も、言語社会の各成員がそれによって伝達を行い、互に交互作用を行うことのできる恣意的な音声信号の高度に複雑化した組織であると見るようになった。人間の言語が信号の組織であるという考えは、おそらく言語に帰属させることのできる最も重要な特色であろう。いかなる言語の組織も、発話を形成するために厳密に特定化できる方法(配列上の制約)で連結される有限な要素体系(音素および形態素)によって表わされている。言語の組織における要素の数は有限であるけれども、これらの要素をつなぎあわせて作られる発話の数は無限である。このことは人間の言語において普遍的に見られる連結性の特性のために可能なのである。このような特性は、はめこんだりつなぎあわせたりする工夫によって典型的に現わされるもので

ある。たとえば次の如くである。

- (a) The man is in the hallway. } →
- (b) The man is my father. } →
- (c) The man in the hallway is my father.
- (d) John plays chess well. } →
- (e) His father plays chess well. } →
- (f) John plays chess well and so does his father.

(以下次号)

(ELEC 研修課長)





Transformation とその限界

山 家 保

Transformational grammar (変形文法) の理論の1つの中心は、言語の中核をなすものは少数の基本文型ともいべき kernel sentences (中核文) であり、他の文はすべてこの kernel sentences に transformation (変形) という一連の操作を加えてつくりあげるものだとすることである。しかもこの変形は一定の規則に従っておこなわれるものであるが、この規則こそがその言語を母国語として話す人々に新しい文を構成したり、解釈したりすることを可能ならしめる、いわゆる言語能力の重要な創造的部面を具体的にあらわしたものであると説くのである。このことは、Noam Chomsky が Paul Roberts の *English Syntax, 1964* の序文のなかでつぎのように述べている通りである。

Clearly, the central and fundamental part of a grammar is its syntactic component. Both semantic and phonological rules require syntactic information for their proper functioning. The study of semantic and phonetic structure cannot proceed beyond the limits set by our understanding of the rules of syntax and of the structural descriptions that they provide. It is these rules that embody the essential creative aspect of linguistic competence, that is, that enable the native speaker to form and analyze new sentences.....

This theory is based on certain assumptions about the kinds of processes that exist in language and the manner in which they interrelate. In particular, it assumes that fundamental to the interpretation and forming of sentences are certain processes—called grammatical transformations.....

以上のことから文の理解と運用には欠くことの出来ない変形の能力を身につけることがいかに大事なことであるかが痛感され、この能力を養う練習として pattern-practice のなかの variation の練習が浮びあがってくるのである。このことについては、*ELEC Bulletin, No.2 (July 1961)* の中で Chomsky の主著 *Syntactic Structures, 1957* および A.A. Hill の *Recent Linguistics and the Teaching of English* を引用しながら Variation と Transformation Theory について述べた通りである。

Paul Roberts は上述の *English Syntax* の中で、この変形の能力についてつぎのように述べている。

Most of the sentences that we speak and write

are new sentences, ones that never occurred before. Yet we use them with the confidence that they will be understood and accepted as English sentences..... The explanation must be that we are operating not with a particular collection of sentences but with a system for generating sentences..... (pp.15-16)

つまり、われわれが話したり書いたりする文の大部分は、以前に決してあらわれたことのない新しい文である。しかもわれわれは、それらの文が英文として理解され、受け入れられるだろうという確信をもって、それらの文を用いているのである。一体これはなぜであろうか。われわれが言語を運用しているのは、特定の文を集めてもってそれを運用するのではなく、組織的に文を構成して言語活動をおこなっているからだというのである。

それでは、このような変形の能力さえあれば、われわれはいつでも自信をもって英文を話し、書くことが出来るだろうか。この問に対しては、十中八九は大丈夫であるが、注意すべき部面があること承知しておくべきだと答えるのが正しいであろう。このことは特に英語教師にとって大事な点である。

Richard Gunter は *A Problem in Transformational Teaching, (Language Learning, 1961; H. B. Allen, Teaching English as a Second Language, 1965)* の中で、われわれ教師は理論的な変形文法を全面的に受け入れることは出来ない、それはわれわれが変形によってつくり出した文の中には、実際の場面では全く用いられないものや、特別な場面でしか用いられないものが出て来る可能性があるからである。これは変形によって規則的につくり出されるものとは全く異なったものを補充する一種の補充法 (suppletion) によるものだとつぎのように述べている。

Now we teachers cannot take over wholesale a theoretical transformation-generation grammar.

.....Now the problem I have in mind is simply this : although formally we may generate all the forms of one of these sentence paradigms, we may find in actual speech situations that one or more of these forms are not used, or are used only in special ways. We find, in short, that speakers, by a kind of suppletion, say something quite different from what our formal paradigms would lead us to expect.

この例として Gunter は、助動詞の *must, ought to, may* を挙げている。たとえば、*The man must see the boy.* の否定の形は *The man mustn't see the boy.* であるが、これでは意味が変わってくるので、*The man doesn't have to see the boy.* と言い変えなければならない。又疑問の形の *Must the man see the boy?* は随分と意識した旧式な言い方であり、*Does the man have to see the boy?* というのが自然である。

このような助動詞の用法について注意しなければならないことは、英語教師ならば誰でも知っていることであり、*pattern-practice* の *variation* の練習でもこの点は充分注意して *cue* を与えることが必要である。

しかしながら、このようなことがあるからといって、この変形文法の理論や技術を棄ててしまうのは早計である。変形文法の価値はわれわれに中核文というものの性格、さらにこの中核文に変形という操作を加えてあらゆる文法的に正しい文を組織的・系統的につくり得るといふ新しい有益な理解・洞察を与えてくれたことであり、また文は個々ばらばらなものではなく、中核文と変形というものを通してお互に連関関係をもつものであり、文はこれらの連関関係を通して指導することが有益であり、能率的であることを示唆していることである。

これについて Gunter ならびに Hill はつぎのように述べている。

But where the ideas of transformation and generation offer us new and fruitful insight is in the nature of the core sentences, and in the systematic way that they may be transformed to produce all the grammatical sentences of English.

Richard Gunter, *A Problem in Transformational Teaching.*

As a result, transformational theory suggests the great importance of treating the whole body of related sentences together systematically, in operation drills, once the parrot-like memory drills for kernel sentences have been mastered.

A. A. Hill, *Recent Linguistics and the Teaching of English*

この考え方は、*pattern-practice* の *variation* の練習にとり入れられて大いに効果をあげていることは周知の通りであるが、生徒の理解をたしかめる *check of understanding* に用いる疑問文の展開にも、また *pattern-practice* の *selection* に用いる疑問文の展開にも極めて組織的・系統的に、また能率的に活用することが出来る。

このような疑問文の展開では、問答の範囲である場面の枠組み (*situation framework*) を示す基本本文のあらゆる文構成要素を問の要点として用い、しかもこの一連の疑問文を連続する対立の小さな段階 (*successive small steps of contrast*) に配列することによって、生徒の学習上の抵抗を出来るだけ少なくし、かつ基本本文に用いられている

文構造をくずすことなく、一貫した練習を繰り返して、その文構造に習熟させ得るといふ長所がある。

これは英語の問答では、*Yes-or-No questions* ばかりでなく、*alternative questions* も *Wh-questions* もときどき入れなさいといったような漫然たる *advice* とは異なり、変形によって組織的に疑問文を展開するのである。たとえば *John wrote a letter yesterday.* という場面であれば

- (1) *Did John write a letter yesterday?*
(Yes, he did. He wrote a letter yesterday.)
- (2) *What did John write yesterday?*
(A letter. He wrote a letter yesterday.)
- (3) *What did John do yesterday?*
(He wrote a letter yesterday.)
- (4) *When did John write a letter?*
(Yesterday. He wrote a letter yesterday.)
- (5) *Who wrote a letter yesterday?*
(John. John wrote a letter yesterday.)

以上のようにまず *Yes-or-No questions* を出して場面を思い出させ、出来るだけ生徒の記憶の負担を軽減してやる。つぎにそれぞれの文構成要素を問の要点とする疑問文を展開する。上の(2)は *a letter* を、(3)は *wrote* を、(4)は *yesterday* を、(5)は *John* をそれぞれ問の要点としている。答はつねに基本本文の文型を一貫して繰り返えし練習するようになっていくが、肝心なことは可能なところでは必ず *short answer* を先に要求し、ついで *full answer* を言わせることである。この *short answer* を求めることで、その答をしている生徒が果して問の要点を正しく理解しているかどうか、ひとつひとつ的確に *check* することが出来るし、*full answer* を求めることによって、理解しているはずの構文を果して言えるかどうかを *check* することが出来る。つまり文構造、特にその修飾構造をひとつひとつ *recognition* と *production* の両面で *check* してゆけるのである。

このような一連の疑問文を *check of understanding* で用いる場合には、教師が問を言って、生徒には *chorus* でつぎつぎと答えさせて理解を *check* するのである。この段階では個々の生徒が個々の間に答え得るだけの練習を経ていないからである。

これを *pattern-practice* の *selection* の練習で用いる場合には大体二通りのやり方がある。第1はまず生徒に場面を表わす文を *chorus* で言わせて、確認させてから、*"Question"* といって *Yes-or-No question* を第1の生徒に言わせ、それを *chorus* で繰り返させたら、第2の生徒を指名して答えさせ、これを更に *chorus* で繰り返させる。つぎに *Wh-question* の *cue* を与えて第3の生徒に問を言わせたら同様 *chorus* で繰り返させ、第4の生徒に答えさせ、これを *chorus* で繰り返させるというやり方である。

もしも練習の分量が多くてとてもそのようなやり方は出

来ない場合は、cue を与えて問を言わせるのは省略してもよい。そのような練習は variation で既に終わっているはずだからである。この場合は、教師がそれぞれの問を言ったら、chorus でそれを繰り返させてこれを確認させたら、第1の生徒にこれを繰り返させ、第2の生徒にこれに答えさせたら、その答を chorus で繰り返させるのである。このやり方を更に省略し、教師の問を chorus で繰り返させたら、直ちに第1の生徒に答えさせ、これを chorus で繰り返させるということもある。

このような疑問文の展開で注意しなければならないことで、Gunter は may, must, ought to を挙げたことは前述の通りであるが、筆者が最近経験した問題にいわゆる主格補語と疑問副詞 how との関係がある。主格補語と特にことわっているのは、目的補語の場合にはつぎのように問題がないからである。

- (a)
1. She painted it white.
 2. Did she paint it white?
 3. How did she paint it?

- (b)
1. He found it interesting.
 2. Did he find it interesting?
 3. How did he find it?

しかし主格補語でも、つぎの動詞の場合は問題はない。

- (c)
1. It seems delicious.
 2. Does it seem delicious?
 3. How does it seem?

- (d)
1. She looked happy.
 2. Did she look happy?
 3. How did she look?

- (e)
1. It tastes good.
 2. Does it taste good?
 3. How does it taste?

ところが同じ主格補語でも、つぎの動詞になると問題が出て来る。

- (f)
1. He became famous.
 2. Did he become famous?
 3. *How did he become?

上の3について、ELEC Institute の4人の外人講師(いずれも M.A. か Ph.D.) に意見をきいてみたら、2人は grammatical であるが、unusual であり、rare であるといい、他の2人はこれは英語ではないといっている。

ところが面白いことには、つぎの展開になると、4人とも全部 acceptable English であるといっている。

- (g)
1. The work became more and more difficult.

2. Did the work become more and more difficult?

3. How did the work become?

われわれ日本人には、上の(f)の3も(g)の3も全く同じ構文に見えるのだが、後者はよくても、前者はいけないうのである。そしてまた興味のあることは、両方とも How を What に変えて、What did he become? What did the work become? とすれば立派な英語であると4人とも答えている点である。

またつぎの転換でも、How も What も可能であるが、What の方が普通であるといっている。

- (h)
1. The man remained silent.
 2. Did the man remain silent?
 3. { *How did the man remain?
What did the man remain?

もしも上の(f)が He became a doctor. というように became のあとに名詞が来ておれば当然 Did he become a doctor? What did he become? となるはずで問題がなく、(h)も The man remained a bachelor. というようなものであれば Did the man remain a bachelor? What did the man remain? となってこれも問題はない。

そこで変形にこのような Gunter のいう suppletion がおこるのは、ひとつには動詞の function または behavior が充分研究されていないからであろうというのが現在 ELEC Institute の Director of Instruction をしている Dr. Charles T. Scott (Associate professor, University of Wisconsin) である。なるほど Paul Roberts はその著 *English Syntax* (pp.52-53) で、名詞および形容詞の補語を伴う become, remain などは Vb という group に入れ、形容詞の補語のみを伴う seem, taste, look を Vs という group に入れて区別している。この2つの group はその behavior が異なるからである。

そこで rule of thumb としては、Vs-group に属する seem, look, taste などのあとに形容詞が来ている場合はもちろん How で始まる疑問文でよいが、Vb-group に属する become, remain などのあとに形容詞が来ている場合には What で始まる疑問文を用いる方が安全だということになる。

He became a doctor. も He became famous. も Wh-question に変形すると、What did he become? になるというのであるが、逆に What did he become? という問に対して、He became famous. という答が出て来るかどうかという疑問は残るが、教室では、はじめから He became a doctor. か He became famous. か場面が明確に固定されているのが普通であるので、特に混乱は起らないと思う。

構造言語学(structural linguistics)も変形文法(trans-

(p. 35 につづく)

ELEC 英語研修所に学ぶ

宮 本 武

留学の動機

「現場の教師というものは比較の日より見主義で、事なかれ主義の人が多い。」と言え、お叱りを受けるかも知れない。少なくとも私がそうであったから、といて、みんながそうだ、とは言えないが、あえてその理由について考えてみよう。

第1の理由は、現場は多忙、ということである。週当り20～25時間の授業に加えて生徒指導と学級事務、さらに、高校、大学への有名校集中の傾向による補習授業、数多いテスト、と、それに費される時間と労力は莫大なものである。教育委員会からの補習授業中止の通達も、焼石に水、といった感があり、「心身共に健全な子弟の育成」という教師本来の姿は遠く消え去り、いつも眼前の雑務におわれ、虚脱状態になって帰宅する。研究意欲がうすれ、事なかれ主義になるのも当然であろう。

第2に、教員には、生活のきびしさが少ない。現在の産業界を見ると、ほんの少しの過失や怠りが、ただちに倒産につながり、食を失ない、路頭に迷うというみじめな、きびしい現実につながっている。彼らは血まなこになって、このきびしい現実に立ちむかい、血路を開いている。これに較べ、公務員には、一日怠けたから、といて、直接明日の生活にひびかない。よく働こうが働くまいが収入面で大差はない。月給も日がたてばくれるし、ボーナスも予定通りくれる。このように結構な身分である。

このような事柄から、ともすれば日は西へ、西へ主義になりやすいが、しかしこうなると、教えられる子供にとっては迷惑千万な事であり、無責任な先生といわれても仕方があるまい。

われわれは現在「21世紀に生きる子供を教えている。」という使命感と責任感を持つべきで、「数十年後には、この子供達が、国内はもち論国際舞台に進出し活躍するのだ。」という事を考え合わせるとき、その責任の重大さについて痛感せざるを得ない。私が留学を希望した理由もここにあった。決して自分の名誉や私利私欲の考えあつての事でない。きびしく自己を反省し、批判し、自己研磨に努め、より良い効果的な授業法を研究し、未来を背おう子供達に、少しでもしあわせを与える事ができたら、と念じづ



(ELECのランゲージラボ)

つ留学を希望したのである。教員生活を10年も続ければ、勉強しなくとも、その経験だけで、ひととおりの研究授業くらいはでき、人前でもしゃべれるようになるのが普通である。しかし満足してはいけぬ。教師である、という良識にたつて、たえず前向きで、研究的でなければならない。教育公務員特例法に「教員はその職務を遂行するために、たえず研修と修養に努めねばならない。」とあり、また、「教員は授業に支障のない限り、所属長の承認を受けて、勤務場所をはなれて研修を行なうことができる」とある。以上が、教職経験13年の私が留学を希望した動機であった。

留学方法

幸い、私は念願かなって、ELECへ昨年9月より本年2月までの6か月間、国内留学できたので、参考までに、これから留学を希望されたい諸兄姉に、具体的にその方法について説明したい。

教員の研修については、先にのべたように教育公務員法で定められており、また教育委員会にも、教員の研修を援助する事が義務づけられている(特例法第29条2項)ので、原則としては、希望すれば留学できることになっている。しかし、教員定数や、財政上の問題に結びつく場合が多く、予算の有無によっても異なってくるので、各県によって、まちまちであるようであるが、徳島県の場合を例にとり、説明することとする。

留学を希望し、これを実現させるための第1の条件は、

われわれの直接の上司である学校長の了解と許可を得る事である。校長が了解し許可しないのに、教育委員会が許可するはずはないし、校長としては、長期間の研修になるので、補充教員の問題や、時間割、学級担任、また本人の将来についても考えねばならないからである。校長の許可がおりれば、まず好調なすべり出し、とあってよかるう。できれば、この時、研究題目や研修期間についての希望もいっておく。だから研究題目は常々から考えておかねばならない。教育委員会から正式の公文書で、長期研修生募集要項が配布されるのは、3学期1～2月頃である。前もって校長に了解を得ているので連絡してくれるだろうが、常に文書係と連絡して、この文書を見逃さないこと。特に大規模学校では見逃がす場合が多い。募集要項に書かれた書類をととのえ、提出先へ送付すれば良い。もち論、この中には、研究題目、研究題目設定の理由、研究方法、研究期間、研究場所、指導教官名を書くようになってい。研究場所や指導教官名がわからない時は、指導主事か、留学経験者に相談すればよい。これで万事OKである。

一方、教育委員会では、予算の関係上、毎年人数が限定されており、他教科の関係や人物についても考え合わせた上、書類選考によって発表される。面接試験を実施している県もあるようであるが、提出書類に添付する学校長の推薦書も、可否の上に重要な役割をはたすらしい。これにパスすれば、教育委員会から公文書で、研究機関(大学又は研修所)に連絡してくれ、指導教官と一面識もなくとも、受け入れてくれることは、ほとんど間違いない。もし失敗しても、その年限りになる事なく、根気強く、毎年続けるべきで、自分の研究意欲がいかに旺盛であるか、を校長や教育委員会に示すべきである。一見複雑なように見え、手間がかかるように思われるが、自分の勉強したい事や研究したい事柄さえ決定しておけば、案外簡単にすむものである。研究費(徳島県の場合、毎月10,000円)を出してくれ、現場から離れて、長期間、研修にはげむ事が出来る機会を、長い教員生活の間に一度は持つべきであるし、また、このような制度を見逃すべきではない。

以上が教育委員会派遣の一般的な留学(各教科共通)に関する手続きであるが、英語教員で、ELECを研究機関とした場合、本年度からここには教員のための国内留学科(In-Service Training Course)が設置され、これには特別奨学金制度(マイヤー奨学金)がある。この制度については、ELEC Bulletin No.16にくわしく説明されたし、その他の英語関係雑誌にも掲載され、又、各都道府県教育委員会にも連絡されている。詳細については、ELEC事務局に問い合わせれば連絡してくれるはずであるが、地方からでてくる先生方のために、授業料、テキスト代、宿泊費、旅費、雑費を含み、毎月約34,000円が支給され、又、東京および東京近郊の先生方には、テキスト代、通勤費を

含む毎月約7,500円程度の奨学金が支給される。これにも色々弊があるが、よく調査した上、大いに活用すべきであろう。要は本人の熱意次第であり、当って砕けよ、である。

さて、私は、Audio-Lingual Methodが外国語教授の正道である、とし、日進月歩の機械文明と相まって、研究題目を「英語教育におけるLanguage Laboratoryの利用について」と決め、上記の教育委員会派遣の手続きを経て、ELECへ国内留学できるようになった。題目設定の理由の主なもの、英語指導法の研究と、機械力の導入による学習の近代化、個別化、特に音声面の指導における質と量の向上について、であった。次にELECを研究機関として選んだ理由を列記すると、

(1) ELECは、従来の英語教育の改善をとねえ、日本の英語教育の中心たるべき地位にあり、その方面において、活発な活動をつづけている。

(2) 当研修所の先生方はすべて、英語教育全般にわたり、その道の指導者であり、現場の経験も豊富であるので、われわれの現場の悩みについて適切な解答が得られる。

(3) 当研修所の夏期講習会は周知の通りであり、全国から現場教師の出入りが多く、各県、各校の実情や英語教育の現状を察知できる。

(4) 当研修所には最新のLLがあるので、その運営、管理、又その効用について観察、実習できる。

(5) 当研修所には、英米語を母国語とする外人が多く、常に接触する機会が与えられ、自分の英語運用力のbrush upができると同時に、英米人の習慣、気質についても直接見聞できる。

ELECというところ

ELECについては、読者のほとんどがご承知とおもうが、昨年1月ELECビルが完成したので、簡単にふれてみたい。

現代の国際情勢から、英語教育の重要性にかんがみ、従来の英語教育の改善と、国際間の理解と友好を目的とするため、昭和31年、日本英語教育研究委員会(The English Language Exploratory Committee; ELEC)が発足して以来、活発な事業活動がつづけられ、昭和38年財団法人英語教育協議会(The English Language Education Council, Inc.; ELEC)と改名、その本拠地となるべき、近代的ビルが昭和40年1月に完成した。国電中央線、水道橋駅下車、徒歩南へ5分、近くに皇居、靖国神社、武道館があり、地理的にも大東京の中心にあるこのビルは、その近代設備と内容の豪華さにおいて、日本の英語教育の中心となるにふさわしい風格と貫禄を示している。ADC(John D. Rockefeller, 3rdの創設する米国の財団; The Agricultural Development Council, Inc.)と、日本財界の援助を得て、2億数千万円の巨費を投じて完成したこのビルは、地下一階が食堂と冷暖房機械室、地上一階は所

長、副所長室、事務室および駐車場、二、三階は30人を限度とする教室、四階はL L 2室と録音室、テープ室、合併教室および director 室、五階は講師室、研究室、会議室、図書室、六階は職員宿舎と休養室、七階が大講堂となっている。ビル内の空気は常に浄化されており20°Cの室温が常に保たれ、教室、廊下はいつも清潔で、静かであり、部屋の明るさにも、細心の注意が払われており、特に大講堂の照明は豪華である。

さらに豪華なのは、ここに勤務されている先生方の顔ぶれである。すなわち、所長に、前明治学院大学学長、全国英語教育研究団体連合会々長で、毎年の夏期講習会々長としておなじみの文学博士、高橋源次先生、副所長に、外務省肌で、サンフランシスコ総領事、ユネスコ事務総長を歴任された武藤義雄先生、東京大学名誉教授で津田塾大学の教授である中島文雄先生と、日本英語教育界に君臨する大物揃いである。又、E L E Cには、教育課と研修課があり、教育課長に、山家保先生、研修課長に松下幸夫先生が就任されており、ご両人共、英語科指導主事の経験をもたれ、この時代に揃って、山家先生はミシガンへ、松下先生はイリノイへ、英語教授法研究のため夫々留学されており、中学校、高等学校の現場を知りつくしたベテラン主事である。各種事業の計画、運営はこの両主事を中心として着実に実践されている。すなわち、教育課には、山家課長を中心に、何事も人一倍熱心で、研究心旺盛な串原国穂主事、しとやかで、教養高い伊藤和子主事が、恒例の夏期講習会の計画、実施、各種テキストの編さん、音声教材の録音、中学校用教科書の編さん等の大仕事に取りこんでおられる。御承知のように、山家先生は数々の英語教授法に関する書物がかかっているが、最近のものに、研究社『現代英語教育講座』第2巻「フリーズを中心とする英語教授法」がある。Oral Approach について、その言語観から、指導理論、指導技術にいたるまでくわしく説明されているので、英語教師にとっては必読の書であろう。

研修課は、松下課長を中心に、夏期講習会の優等生、大友賢二主事、穏健、着実な佐藤貞女主事、L L設計から教材作成、運営にいたるまでの経験豊富で学者タイプの河野守夫主事、L Lの機械技術面の経験豊かな桜井良一技師、それに、今年4月より、石川県出身、夏期講習会の優等生で、かつてのフルブライター山本庄三郎主事と新進の大学卒業生4名を加え、さらにその充実度を増し、E L E Cビル内で行なわれている常設英語研修会の運営に当たっている。外人講師には、Wisconsin 大学の Dr. Scott を筆頭に Richter, Harrington, Spillum, Mosher, Callender 等約25名がおり、いずれも研修課に属している。標準英語で話す彼らの名前は、すでにレコードやテープの音声教材吹込者として御存知の人も多いとおもう。

この最高の設備と、最高の陣容のもと、約1,000名前後

の研修生が、昼間部と夜間部にわかれ、英語運用力の熟達をめざして、がんばっている。研修生の中には、大会社の部課長あり、大学生あり、看護婦あり、デパートの店員あり、外国大使の奥さんあり、と多士済々である。

以上でE L E Cの概略はわかるとおもうが、さらにくわしく、常設英語講習会について、そのコースや科目について述べてみよう。研修生は、学期初めに、一般から募集されるわけであるが、年間が春学期(4月~7月)秋学期(9月~12月)冬学期(1月~3月)の3期にわかれており、継続して受講してもよいし、断続して受講してもよいことになっている。コース内容は

昼間部	1. 本科前期	週5日	25時間
	2. 本科中期	"	"
	3. 本科後期	"	"
	4. 婦人講座 前期	週2日	4時間
	5. 婦人講座 中期	"	"
	6. 婦人講座 後期	"	"
夜間部	1. 普通科前期	週3日	9時間および
		週2日	6時間のクラス
	2. 普通科後期	"	"
	3. 上級科前期	"	"
	4. 上級科後期	"	"
	5. 集中科前期	週5日	15時間
	6. 集中科後期	"	"
	7. 中学初級科	週3日	9時間
8. 教員研修科	昼間部	週5日	25時間
	夜間部	週3日	9時間

以上のようなコースが、昼間部、夜間部において実施されており、科目は大体次のようなものの中から時間割が組まれている。

1. Seminar Scripts
2. Oral Approach to English
3. English Conversation
4. Controlled Conversation
5. Current Topics
6. Composition
7. Reading and Summarizing
8. Free Conversation
9. Current English
10. Language Laboratory
11. Spoken American English
12. Mastering American English
13. Reading and Word Study
14. Practicing American English

授業は月曜から金曜までの週5日制で、昼間部は朝9時30分から、午後2時50分まで、午前中3時間、午後2時間の50分授業、夜間部は、夕方6時から8時35分までの3時

間45分授業で行なわれている。上記科目中、すでにテープ教材として音声化され、市販されているものに、“Oral Approach to English”、“Controlled Conversation”、“English Conversation”と、LL授業で主に使用されている“English Conversation Exercises”がある。なお筆者が研修中、特別講座として、高橋先生の“Passages from the Bible”と“William Shakespeare”、武藤先生の“Etiquette”があった。欠かさず出席したが、田舎者の私には非常に有益なものであった。

次にわれわれに関係深い、中学初級科と教員研修科にふれてみよう。中学初級科は、都内中学校から募集され、今後、中級科、上級科と発展するわけであるが、Textは学研書籍発行の*New Approach to English*であり、山家先生苦心の作 Teachers' Guide, Teachers' Manual, Picture Card, Workbook, Penmanship その上に録音テープが用意され、Oral Approachの指導理論に基づいて月、水、金の3日、午後5時より2時間づつ行なわれている。教員研修科は、マイヤー奨学金制度実施と同時に、1965年度冬学期(本年1月～3月)から夜間部において、東京および東京近郊の英語教員を対称に発足した。これはELECビルまでの通勤可能な範囲に限られていたが、いよいよ本年度春学期(本年4月)から昼間部において発足し、全国都道府県から選出された教育委員会派遣の県費研修生と、ELEC研修所で、全国から選ばれたマイヤー奨学生という優秀な教員で構成され、英語運用力の向上のための時間割と同時に、英語教授法や英語学に関する特別講座が組まれており、Dr. Scottの“Language Teaching Method”もその一つである。われわれにとって、最も興味深く、大きな期待がかけられているコースである。

私の研修生活

最後にELECのご好意で、当ビル6階の職員宿舎で起居でき、昨年9月より本年2月までの6か月間、当研修所において個人的に研修した内容について、ご披露したい。

研修内容を大別して、(1)英語力向上のため、昼間部、本科中期のコースに参加、受講したことについて、(2)は研究題目『英語教育におけるLanguage Laboratoryの利用について』の研修について、のべる事とする。

(1)については、定められた時間割に従い、一般研修生と共に受講したが、主に外人の授業については、ELEC夏期講習会の午前中の授業を思い出していただければ、大体同じである。“基本文型練習”とか“Controlled Conversation”とか、“オーラルアプローチ教本”とかは読者のほとんどが御存知であろう。Instructorのジェスチャーよろしく“Don't open your book.”とか“Repeat”、“Again”、“Answer”とかの声は、過去の夏期講習会参加の時代をなつかしく思い出させた。各教科共speedyで、急流の流れるごとく進むのであるが、よく指名され、心理

的に動揺を来たし、他に迷惑をかけることが、しばしばあったが、どの教科も教科書があるので、前日、目を通しておけば楽に授業がうけられた。その他、当ビルの完成と同時に、設置されたLLは連日fullに活用されている。主にGrant Taylor著、*English Conversation Exercises*で、本格的LL用教材、として作られており、外に河野主事自作の教材がおり込まれている。毎月受講生から、各授業についてアンケートを取っているが、LL授業はいつもExcellentの場合が多い。

次に(2)の徳島県から持参した研究題目に対する研究であるが、当研究所には、フルラボ1室と簡易ラボ1室(将来フルラボに移行できるよう、配管、配線の設計がほどこされている)があり、各部屋共30booth、録音室、調整室、ラボ内設備は全部Sony製品の優秀で高価なもので、毎日見学者が絶えず、いかにLLに関する興味が全国的に広まっているかを物語っており、ここで上記目的達成のため、土曜、日曜の休日と、午後2時50分後の放課後を利用し、次のような事項にわたり調査、検討した。

(A) 東京都およびその近郊、ならびに関西におけるLL設置校のうち、活発な運営をつづけている中学校、高等学校、大学の中から重点的にピックアップし、その設備、運営、管理の面にわたり、又、その問題点について見聞、討議した。見学校は20数校にのぼるが、将来LLに興味を持たれる先生方のために、この中から特に見学をおすすめしたい学校を列記すると、

- (1)慶応義塾大学日吉校舎
 - (2)早稲田大学語学研究所および教育学部
 - (3)玉川学園高等部および中学部
 - (4)東京都立武蔵丘高等学校
 - (5)東京都千代田区麹町中学校
 - (6)東京教育大学附属中学校
 - (7)名古屋学院大学
 - (8)大阪市堀江中学校
 - (9)大阪市天王寺区、星光学院高等部、中学部
 - (10)大阪府立科学教育センター
 - (11)川崎市川中島中学校
- (B) LL運営について

ELECの好意あふれるおとりはからいで、LL主事室の中に、筆者専用の机が配置され、毎日のラボ運営に関し、お手伝いさせていただける機会を得た事は幸運であった。教材作成から編集、時間割編成、テープ管理、LL授業の進め方等、また録音方法の技術面にわたってまで身を持って体験し実習できた。

(C)教材作成について

上記(A)の有名なLL設置校さえ、教材の不足を訴えている所があり、現在、全国のLL設置校で、又、LLA(語学ラボラトリー協会)でも問題になっているのが教材面だ、

ジョージタウン大学に学ぶ

—R. ラドー教授 の近況

大 友 賢 二



(ジョージタウン大学)

かりに、元旦の午前中に羽田から飛行機でハワイへ出発したとします。ハワイに着いてみると、まだそこは前の年の大みそかですから次の日にもういちど元旦がむかえられます。私の海外生活の第一歩をホノルルで踏出し、サンフランシスコ、ロスアンゼルス、オーステンなどをまわってワシントン国際空港に着いたのは今年の9月16日でした。今年の1月末までジョージタウン大学の Institute of Languages and Linguistics の special students として R. ラドー教授のもとで指導を受けることができました。その後、ヨーロッパ諸国の英語教育機関を視察して、あの B.O.A.C. の惨事があった当日3月5日、事もなく帰国したわけです。

この間、見聞したことはかなり多方面にわたりますが、上の題が与えられ、しかも紙数が限られているので本稿ではジョージタウン大学とラドー教授の一断面を述べ、具体的な問題については、それぞれ稿をあらためてペンをとることにいたします。

★

(前頁より)

と思われる。いかに豪華な設備でも、そこに流れる教材が不完全ならば、何の役にもたらず、効果はうすい。どの学校においても、尨大な労力を教材作成に費している。この設備に費やす莫大な金額と、教材作成の労力が、どれ程、生徒の上に効果をもたらすか、について考え合わせ、より良い教材を作成するため、言語学習の原理、英語教授法、学習心理学についてさらに研究を重ねねばならない事を痛感した。幸い、ELECには、Taylor の教材あり、河野主事の苦心の大作である中学校用LL教材あり、これらの教材について細かく分析し、検討を加えた上、音声化して徳島県へのおみやげにできた事は、非常な収穫であった。

以上が研修内容の概略であるが、最後にLLについてひとこと、「LLを設置し、スムーズな運営を続けるための条件は、設置前にその目的を明らかにする事、および、緻

密で周到な計画性をもつことである。無計画で興味半分のもものは長続きしないし効果もうすい。また、LLは、あくまでも効果的言語学習のための教具であり、その根底に横たわるものは、正しい言語理論に基づく英語指導法であることを忘れてはならない。

LLについて、一般的知識を得たい先生方のために、次の資料をおすすめする。

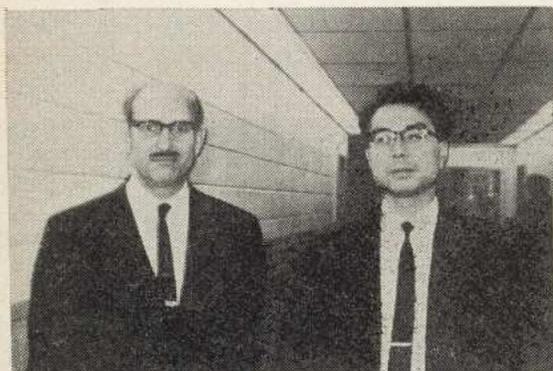
1. 大修館 「英語教育」1962年4月～12月号
金田正也 “Language Laboratory 利用の英語教育”

2. 研究社 「現代英語教育講座」第11巻 “視聴覚教室”

3. Oxford 「The Language Laboratory and Modern Language Teaching」 Edward M. Stack

なお、これ以後の研究については、先生方の熱意と意慾にまちたい。

(徳島市徳島中学校教諭)



(ラドー教授とともに)

やっている試合をワシントンD. C.でみる時は午後6時です。そんな錯覚をおこすのも無理ありません。このひと事をあげてみてもアメリカって大きい国だということがわかります。

その大きい国にあるワシントンD. C.は、いろいろな点でこの国にある他の市と違っていています。たとえば、警察官がべらぼうに多いこと、アメリカの市にしてはめずらしく木がたくさん植えてあること、黒人が白人よりも多いことです。こんなことをならべてみても「盲人と象」のお話になるからやめておきましょう。道路が碁盤の目のように整然となっているのにもおどろきの感をいただきます。道路を造ってから建物をたてたのでしょうか。建物といえば、初めて踏みこんだニューヨークのそれからくる圧迫感はこのではほとんど感じられません。なんでも Capitol (国会議事堂) よりも高いものは、その美観をさまたげるので建ててはいけないことになっているのだそうです。しかし、実のところは地盤が高層建築に対して耐えられないからだという話もあるレストランでアメリカ人から聞いたことがありました。

★

ジョージタウン大学はこの西北のはずれ、Potomac River と Rock Creek という線で囲まれたとくに木立の多い静かな環境にあります。1789年 the Society of Jesus (イエズス会——カトリック教会内の一修道会) によって建てられました。ベンジャミン・フランクリンの親友であるジョン・キャロルが創立者で、その銅像は正門を入るとすぐ Healy Building の前に美しい花壇にかこまれてたっています。Healy Building はこの大学の心臓です。ロマネスク建築のスタイルで、岩を積み重ねたようなどっしりした感じのみごとなものです。その上にそびえる時計台は、すぐそばの Potomac River の Key Bridge を渡ってケネディ大統領の墓のあるアーリントンへ向う途中、その橋

の上からでも見るといっそう古風でおもむきがあります。夕方などは特にそうです。

Institute of Languages and Linguistics は正門からこの Healy Building と反対方向にむかって5分とかからない所にあります。これは1949年に始められたのでまだ17年ぐらしかたっていません。教授の研究室や講義室として、W. Coleman Nevils Building や Edmund A. Walsh Building があります。この Institute のほかに、the College of Arts and Sciences, the School of Medicine, the School of Law, the School of Nursing, the School of Dentistry, the School of Foreign Service, the Summer School などがこの大学にあります。1964—1965年の学生の数は7,142名ですから、ミシガン大学(30,799名)、ハワイ大学(12,954名)、テキサス大学(24,722名)などの public university のようには大きくありません。なお、そのうち472名の外国人学生がここに留学しています。

★

さて、この Institute の Linguistics に関するコースは大きく theoretical linguistics と、applied linguistics の2つに分かれています。前者は undergraduate courses と graduate courses に分かれ、後者はすべて graduate courses ということになっています。ラドー教授を筆頭に、O'Brien, Dinneen, Cook, Stuart, Nunez, Illwitzer, Kreidler, Di Pietro, Twombly, Blansitt, Eddy, Ornstein, Harris, Macdonald, Ferguson などの教授が講義をもっております。Martin Joos 教授は lecturer として Seminar on Lexical Semology を、また Charles C. Fries 博士は visiting professor として English Syntax と Linguistics and Reading とを Fall Semester でもつことになっていましたが、実際はそのコースがなかったのはまことに残念でした。ラドー教授にも相談し私が受講することになったのは次のようなものでした。まず毎週1回、ラドー教授の研究室で language testing について個人指導をうけることです。それに大学院の学生として、Methodology of Language Teaching, (Dr. Lado), Reading in General Linguistics (Dr. Illwitzer), Teaching English as a Foreign Language (Dr. Kreidler) を中心に、Applied Contrastive Linguistics (Dr. Di Pietro), Japanese Structure (Dr. Yotsukura) も受講したらよいだろうということになりました。

★

ラドー教授の講義は120名ほどの学生が受講していました。ほかの graduate courses は、10名から15名ぐらいです。ELECの仕事もやったことのある East West Center の Mabel Nardin 女史が、ホノルルでやってく

れたちっげけなアメリカ生活のオリエンテーションに忠実に従って、私は前から2番目の列にすわることにしました。ラドー教授の講義の最初の時間に、そのコースの計画をプリントにしてわたされましたが、注のところには次のように書いてあります。

* The work of the class is based on R. Lado *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw Hill 1964.

* An extensive bibliography will be furnished, permitting each student to do supplementary reading.

* Graduate students are required to do a term paper, book review, and to hand in brief written reports on no less than 10 articles, totaling at least 60 pages. These are due Dec 15.

* Arrangements for the observation of representative language classes will be made. Students are expected to attend a minimum of 4 hours and to write a brief commentary.

と、こんな調子です。そのほか、ELECのSummer Programで用いてきたM.L.A.が中心になって製作したfilmを見よ、とか11月8日には中間試験だとかが書いてありました。

彼は週2回の講義の話題を *Language Teaching* にそっておしすすめましたが、その内容はこの本に書いていないことを多方面にわたってふれていきました。初めて外国の大学で講義を受ける時はほとんどの方がそのノートのとり方に苦しめられると聞いていましたが、私の場合もその通りくるしかつたことを覚えています。彼は毎回のよう reading assignment をしてきたかどうか学生に手をあげさせて調べていました。他の教授にはこのようなことは少しも見られないのにと変な感じでしたが、それには彼の教育者としての信念の一端がうかがわれる気がしました。教壇にあがってこられる時はいつもにこにこ笑顔をみせていますが、講義が始まると、手ぶりと教育者の熱と言語指導の理論とをごちゃごちゃとしてかもし出す様子は、初めてアメリカの地で外国人の教授から話を伺う私にとっては異様にさえ感じられました。

★

学者としての彼の態度は、講義のいたるところで感じましたが、特にご自身の書かれたその内容について更に自ら疑問をもたれていることを学生の前で堂々と話されたことは私の最も感激したところでした。 *Language Teaching* の重要な部分とみなされる Chapter 4 "A Modern Theory of Language Learning" と次の Chapter の "Principles of Language Teaching" が話題の中心になったときのことで、Speech before writing とはいうが、初期の学習において、auditory stimulus と Oral res-

ponse だけをやるのがよいのか、または visual stimulus や written response を初めから学習作業の中に入れたらよいのか。また、新しい文の構造を教える場合には例文の前に generalization of the rule をした方がよいのか、その順序を逆にしたらよいのか、または generalization of the rule をすべて省いた方がよいのか。そういうことを自ら問い、私には今のところわからないとおっしゃるのです。これほどの学者が I don't know ~ という表現を、もし日本の大学で学生にむかってしたら……と、とっさに私は日本人の頭でそう考えました。しかし、それもつかの間、Experiment must be necessary という彼の言葉に頭を棒でなぐりつけられたような衝撃を私は受けたのです。

ミシガン大学で教えていらっしやったフリーズとラドー両教授のみごとな成果はよく知られています。しかし、その中であってラドー教授はなおかつその域を脱しようと、「教授法の適切な実験」の必要性をとなえていました。それがそのまま講義にも現われ、語いを教える最もよい方法は何かというのを知るための experimental design を示されたりしました。それを term paper として発展させた学生もかなり多かったようです。日本の英語教育は世界の水準をこえていると楽観している人もいます。しかし、実際それは適切な実験結果の上にたって言えることであろうか。その疑問をことさら深めたわけです。

英語教授法に関する実験といえ、それに関するものは私の見た範囲においては割合少ないように感じます。このことと関連していつも考えることは、英語教育に関する累計的研究の必要性です。どこまで研究されているのかということがひと目でわかって、今度やらなければならないのはここからの研究であると関係者全員に知ってもらうことが最も大切です。でない、誰かが前に行なったことを、いつになってもくり返す恐れが多分にあるからです。その意味で、日本にもすみやかに、いわば英語教育の information center をつくるべきだと痛感いたしました。ワシントン D.C. にある Center for Applied Linguistics やロンドンにある British Council English Teaching Information Centre などは、この点、非常にうらやましいものでした。そしてこの種の仕事を ELEC の新しい活動の方向としてまず第一にとりあげなければならない問題だと思いました。

★

さて、ラドー教授の office は、W. Coleman Nevils Building の4階にあります。入っていくと reception room に秘書がおり、その左の NO ENTRANCE WITHOUT APPOINTMENT と大きく書いてあるドアを開けると、そこにも2人の秘書がいます。もうひとつのドアをへだててラドー教授の部屋があります。小さな会議が

できるように机の並べてあるまん中に、どうみても人なつっこい顔にチョビひげをはやした彼が、私を待っていてくれました。部屋の両壁には聖書らしいものからのことばが金文字で書いてかけてありましたが、その文はよく思い出せません。毎週木曜日の午後3時に会うことになっていました。初めは彼から2回ほどお話をさせていただいたわけですが、あなたの好きなかたちでこれから進めようとおっしゃるので、私は *Language Testing* を中心に質問をさせていただくことにしました。言語テストに関する適当な単行本は、これをのぞいてはほとんど見あたらない(と彼も言っておられました)し、Fall Semester だけという時間的にもかなりの制限があったからです。Dean という位置におられる彼の日程は内外とも多忙で時々お会いできなかったこともあります。そんな時は、Methodology of Language Teaching の講義のあと、質問せめてにして10分なり15分なり彼をひきとめようとする学生にまじって、私も質問に応じてもらいました。

ワシントンに来る途中テキサス大学の Haden 教授を訪れましたが、ある夜彼の運転する車に乗せてもらい、hill の上に住んでおられる Hill 教授(これは Haden 教授の言葉)を訪れたことがありました。Hill 教授はテストのことならハーバード大学の John B. Carroll 教授ともぜひ会ったらよいだろうという話をしてくれました。そんなことはすっかり忘れていた Fall Semester 開講後まもないある日、ラドー教授の講義の時間に突然その Carroll 教授が見えて30分ほど話をされたことがありました。それがきっかけとなってラドー教授とはまた別の角度からの言語テストについての問題が私には生まれてきたわけです。

ラドー教授と別の角度から言語テストについて研究をかさねている教授もたくさんおられるようですが、特に興味をひかれたのは、その Carroll 教授; ミシガン大学の ELI で今 Research Associate, Testing and Certification の地位にあり、しかも *Language Learning* の Editorial Board のひとりでもある John A. Upshur 教授; 前 TOEFL (Testing of English as a Foreign Language) の活動をし、その中心人物であった David. P. Harris 教授—現在 Director, the American Language Institute, Georgetown University の3人があげられます。この方々には直接お会いして話しをすることができましたので、特に稿をあらためて述べることにしたいと思います。

いま TOEFL のことができましたのでつけたしておきますが、Center for Applied Linguistics にその office をおいていた TOEFL は、New Jersey の Princeton にある ETS (Educational Testing Service) の中の College Entrance Examination Board へ昨年8月末に移りました。現在の director は Dr. Leslie Palmer です。私は Thanksgiving Recess に ETS を訪れました

が、プリンストン大学から車で30分ぐらいの木立と芝生にかこまれた美しいところにその活動の本拠がありました。

★

ヨーロッパへの旅に出発しようとしていた1月の末、ワシントン D. C. とその近辺は1922年以来の大雪になりました。ぞくぞくと臨時休校がテレビで放送され、店はほとんどしまり、郵便局も閉じてしまう状態でした。予定していた日に荷物の発送ができなくて困っていると、出発当日になってやっと郵便局が開きました。しかし、cab は雪のため運行がむずかしく、自分の手で重い荷物を郵便局まで何度も運ばなければならないはめになりました。とうとう、ラドー教授に別れの挨拶をするため大学へ行く時間がなくなり、電話で別れを告げた時の残念な気持はたとえようがありませんでした。電話を通して聞えてくるラドー教授の声は、まだ耳に残っています。

ラドー教授の著作物の数は1965年でちょうど70にのぼり、1966年には少なくとも9つのは世に出ることになっています。この数の1番目が "Noche de Florida" という詩であることの意味が、直接教授に接して初めてわかったような気がしました。海外の大学に学び、日本に帰ってまず考えることは、英語教育に関する内外の研究を受信し、発信する感度の高いアンテナをうちたてることの必要性と、その研究が適切な評価にもとづいたものでなければならないという2つのことです。

(ELEC 主事)

近刊予告

PRELIMINARIES TO ENGLISH TEACHING

Essays for the Teaching of English in Japan
by Charles T. Scott

Associate Professor of English,
University of Wisconsin;
ELEC Consultant

本書は、著者が日本に滞在中、東京、小諸、水戸、京都で行なった講演を主にしてまとめたものであるが、特に日英両語の音韻の比較が主体をなしている。

<主な内容>

1. Language and Language Teaching
2. Linguistic Science and the Teaching of English
3. A Contrastive Sketch of English and Japanese Phonology
4. The Linguistic Basis for the Development of Reading Skill
5. The Oral Approach; Retrospect and Prospect

8月下旬発行予定 予価¥780

財団法人英語教育協議会 発行

ミシガン大学の

English Language Institute に学ぶ

島 計 介

1962年9月より1963年1月までの one semester を、フルブライト英語教育留学生としてミシガン大学の English Language Institute で学んだが、わが国の英語教育の現状と、その English Language Institute (以下 E. L. I. と略す) にて唱導・実践するものとを比較してみても、すこし感ずる所があり、私なりの考えを述べてみたいと、浅学を省りみず、筆を取ることにした。

A. 教授者は自己の位置を、絶えず、はっきりと認識していなければならない。

このことは、先生方が常に考えておられることで、今さら改めて述べることもないのであるが、私のとくに述べたいことは、地域社会・生徒の実態をよく知ることはもちろんのこと、授業中の自己の位置を絶えず認識していなければならないということである。

授業中の自己の位置として考えねばならぬことに3点あると思う。

- (1) 生徒との人間関係 (2) 授業の流れにおける位置
(3) 言語構造・機能上の位置

(1)についてはいうまでもないことである。(2)については、山家保先生による *ELEC BULLETIN* 誌上その他での、recognition, imitation, repetition, variation, selection の説明をお読み願えばよいと思う。(3)については私が E.L.I. に学んで深く感じたことであるので、以下すこし述べてみたい。

E. L. I. での英語教授法を貫くものは、構造言語学の研究成果の応用である。このことは E.L.I. での Intensive Course のクラス及び教科書に端的に示されている。

(クラス)	(教科書)
Pronunciation —	<i>English Pronunciation</i>
Vocabulary —	<i>Lessons in Vocabulary</i>
Grammar —	<i>English Sentence Patterns</i>
Pattern Practice —	<i>English Pattern Practice</i>
Language Laboratory	

Pronunciation のクラスでは、Structural Linguistics の Phonology での研究成果をとり入れた教科書により、学生達は Sound Segments, Intonation, Rhythm の学習をするのである。

Morphology, Syntax での研究成果をもとにしてつく

られた教科書を使用して、Vocabulary のクラスでは主として lexical なものの学習、Grammar のクラスでは English Grammatical Structure の理解、および口頭発表のできる学習がなされるのである。Pattern Practice のクラスでは、Pronunciation, Vocabulary, Grammar のクラスで学習したものを、さらに automatic habits となるまで、練習するのである。そして、これに加えて、Language Laboratory での学習が、つづくのである。このように E.L.I. では、言語の本質・構造を考慮して、英語学習を Sound の面、Vocabulary の面、および Grammar の面とにわけ、さらに言語の機能から考えて、それらの学習結果の集大成を図らんとする Pattern Practice を行なうのである。

私は現在、京都市立中学校英語科指導員として、現場の先生方の授業を拝見させていただいているが、上記のような整然たる学習上の分離および総合的な Practice のない授業を、時々見受けことがある。別の言葉を使うならば文部省の指導要領による、音声・語・連語・句型・文法事項の指導にさいしての、教授者側の意識的な分離そしてその後の総合がないのである。

もちろん言語の本質からして、はっきりとわけられるものではない。私のいわんとする所は、教えるに当たっての教授者側の意識的な分離つまり指導にあたっての重点のとり方の問題である。

重点の適切なとり方、扱い方のためには、教えようとする言語材料の、言語構造・機能上の位置をよく知っていることにまさるものはない。また生徒の側としても、構造言語学・英語教授法などについての説明がなくとも、重点の扱い方を心得ている先生の着実な、組織的な指導により自然に英語の構造・機能を体得するであろう。

結論として、教授者は常に英語指導の目標を sound system, structural system, vocabulary の3つにおき、それぞれの内部での指導法およびそれらの総合的な指導法の改善について不断の努力を払うべきである。

B. Teaching Procedure について

E.L.I. で行なっている Teaching Procedure は

- (1) Attention Pointer
(2) Contrastive Examples

(3) Inductive Generalization

(4) Pattern Practice である。

これは、どの授業においても行なわれるものであって、私はすっかり魅せられてしまい、今でもこの Procedure により授業をしている。冗長になるおそれがあるが、すこし説明したい。まず(1)の Attention Pointer はその時間の重点を明確に示すものである。これはできるだけ簡潔に示して、生徒のその時間の学習目標把握を容易にすべきである。(2)の Contrastive Examples は(1)に対し例あるいは Contrast になるものを与えて理解を助けるものである。説明は与えない。(3)の Inductive Generalization は、(1)に対して、教授者が、英語で、いろいろの角度から質問を發し、生徒はそれらに対し、Yes. No. のみで答えて行くもので、生徒は質問に答えて行きながら帰納的に理解するものである。この理解をもとにして、(4)の Pattern Practice がはじまるのである。

もちろんこの Procedure は E. L. I. での Intensive Course という特殊な situation でこそ、効果を發揮するものであるから、日本への直輸入はできない、そこで私は次のように adaptation をしてみた。

(1) New Sentence Pattern の oral presentation および oral practice

- * 前時の復習のすぐ後にこれを行う。
- * 上記の procedure をふむが、(2)と(3)の段階で若干修正している。
- * *New Approach to English 3* の p.23 の Lesson 5 を教えるとして例をのせてみたい。

(a) Attention Pointer

T: Listen to me carefully. P: (listen)
→ The students I met were all very nice to me. これが今日みんなが勉強する新しいことです。

(b) Contrastive Examples

T: The students were very nice to me. と The students I met were very nice to me. と比較してみてください。かちがちがいますか→

T: そうですね。The students I met は私があった学生といういみです。
The book I like は私が好きな本といういみです。
The box I made は?→

(c) Inductive Generalization

T: 日本語の順序とくらべて P: 前にきます。
どのようにちがいますか。
Students=生徒達に対し
て、I met=私が逢ったと
いう言葉の関係は日本語で
は→

T: 英語では→ P: 後にきます。

(d) Pattern Practice

(省略)
もちろん Mim-Mem の段階を経る。

(II) New Sentence Pattern の written work

- * 黒板に書いたのを読ませたのち、ノートに写させる。それは、いつも家庭作業のものとして、また次時の復習の材料となる。

(III) Oral Selection Work

- * New Sentence Pattern の presentation および practice は、すでになされたので、既修の語・文型を総動員しての、selection の段階での作業を次に行なう。
- * new words, new phrases がさきに述べた E.L.I. での procedure により present, practice されないときは、この段階において、既習の sentence pattern, situation 等を利用して与えられる。
- * selection work の言語材料としては、教科書の story を使う。これは、situation の設定に効果的であり、また「英語の学習はたのしく」という私の持論にそうからである。

- * technique としては、主として question-answer を使う。この technique は高度な学習作業を要求するが、生徒に question の型と、それに対する answer の型を最初によく指導しておき、学習意欲の増進、学力の向上に教授者側の積極的な努力があれば、効果のあがる technique でもある。

- * この question-answer に対して、picture は真に強力な aid である。

(IV) Reading Work

- * selection work で扱ったものの、reading に入るまえに sound と letter の連合を図る。もちろん年間を見通しての組織的、継続的な指導が必要である。

(V) Pronunciation Drill

- * pronunciation の drill は授業のいたる所でなされるものであるが、formal な取り扱いも必要である。すなわち、年間のカリキュラムをたて、継続的な指導がなされねばならない。
- * 単に sound segments だけでなく rhythm, intonation の指導を怠ってはならない。

C. 英語学習は communication ができるように、一步一步進められねばならない。

私は現在週の半分を、中学校英語科指導員として、他の半分を高校英語教師として、勤めさせていただいているが、高校英語教育について、のべてみたい。

授業の終わったあとで「これでよいのか」と絶えず自責の声が開こえる。極言すれば家屋の建築にあたって、何百年ももつような強い柱、あるいは雨漏りのしない屋根をふかずに、美しい色のタイルをはってばかりいるようなことをしているのではないかという悩みである。文法の授業では文法事項の説明に追われ、リーダーの授業では、内容の理解をさせようと、日本語の使用量が多くなる。生徒は、big words を知っていても、また文法を数学的・論理的に考え得ても、自分の思考・感情の表現を容易になし得ない。この生徒の communication の能力のなさ、また私が満足の出れない授業をせざるを得なくなるようにしむけるのは何か。

一体全体、誰が、何が悪いのか。大学入試・生徒の interest, need のなさ、また ability のなさ、中・高連けいの不十分、設備の不十分等幾多の問題点があげられるが、私は、E. L. I. での指導法から反省してみ、次の2点をあげたい。

(1)教材 (2)教授者の心構え

まず教材についてのべたい。E. L. I. で力説されている教材観を、先生方はすでに知っておられることと思うが敢えて、かいてみよう。

①教えることがらがすべて適当な位置にあるか。つまり systematic に arrange されているか。それがために教材の selection と grading がよくなされているか。

②native language との contrast において、どこに trouble spot があるか、したがってどこに重点をおくべきか。

③教材がクラスの実状によくあっているか。

④以上のことをよく考慮にいれて、textbook adaptation をせねばならない。

このことから考えて、私は現行の高校の教科書の改革を望むものである。reader の方は、英語の深さ、実用度、教養面からして、現在のむつかしさはやむをえないであろう。我々としては reading ability の増進、つまり recognition 用として活用すべきであろう。しかし文法・作文の方は production 用として drastic な revision を期待する。私の image にある教科書は、日本人のもつ、英語の structure, usage に対する困難点をたくみについたもので、そしてそれが systematic に arrange されているものである。それに drill のためのものが豊富にあるものであれば一層よいと思う。そしてその教科書が、Language La-

boratory でも利用されたと望むものである。

次に教授者の心構えについてであるが、E. L. I. の Teacher Training Program の英語教授法のクラスで最も感銘を受けたものの一つに、Grammar の授業における principle があつた。それは

- (1) Teach orally
- (2) Teach with examples
- (3) Teach through contrast
- (4) Practice and practice

である。その精神とする所は Grammar 即 Oral Practice である。Grammar の授業においてすらそうであるから、他は推して知るべしで、我々英語教師はこの oral practice の精神に徹底しなければならないと私は思う。

また我々は oral production に対し、written production をも常に考えていなければならない。E. L. I. の Intensive Course の advanced class では composition work があるときいている。また私が E. L. I. で受けた proficiency test の問題の一部に、1つの subject に対し自分の考えを英語で述べるものがあつた。

我々が現在行なっている和文英訳は、全くの翻訳であつて、いわゆる creative composition ではない。もっと自分の考えを的確に表現しうる composition work があるべきである。もちろんこれがためには、深く幅広い思索が常に要求される。

D. 車の両輪の如く

E. L. I. で学んだこと、また今までの私の英語教師としての経験を通じて、現在の時点で最も望ましいと私が思っている点を述べたい。

(1) Thinking in English と Thinking in Japanese

Direct method のように母国語の排除は有害である。しかし translation はなお有害である。やはり英語で考える能力を養うには、日本語を利用すべきである。我々日本人は日本語で考えることから脱し切れなければ、むしろ日本語の逆手をとるべきであろう。Palmer のいう thinking in English と Fries のいう structural approach のよさを我々のものとしたい。

(2) Practice と Explanation

E. L. I. では Practice を授業時間の85%、Explanation を15%というが、日本では、よりよく理解させるため、また時間の節約のために Explanation の%が多くなってもよいであろう。それは、生徒の実状によって決せられる。要するに“English pattern practice”において Lado が「Grammar の lesson とは、conscious understanding と practice である。」といっているように、

conscious understanding と practice とは、よく調和がとられていなければならない。

(京都市立塔南高等学校教諭)

Winthrop

Nelson

Francis 教授

田中春美



The Structure of American English の著者として、すでに日本の英語研究者にもおなじみの Francis 教授は、過去2年半私が留学したブラウン大学の、言語学および英語科教授として活躍しておられる。しかし、彼はまだ来日したことがないためあって、著書を通して以外の経歴や業績は、わが国にあまり知られていない。日々親しく教授に接するという機会に恵まれた私として、彼の横顔を紹介することは、長い間のひそかな願いであった。

Francis 教授は1910年フィラデルフィアに生れ、1931年 Harvard College を優等 (cum laude) で卒業、以後ペンシルヴァニア大学で MA (1935)、PhD (1937) を取った。当時は英語英文学を専攻、*A History of the English Language* の著者として有名な Albert C. Baugh 教授の指導で、14世紀の *The Book of Vices and Virtues* の文献研究をした (PhD 論文)。これは1942年、Oxford の Early English Text Society シリーズの一卷として出版されている。学位を受けてすぐ、同じペンシルヴァニア州の Franklin and Marshall College で英語の講師、1939年助教授になった。1943年から3年間、海軍で教育関係の仕事にたずさわって、大尉にまで昇進したが、1946年ふたたび Franklin and Marshall College へ戻り、準教授に昇格、1951年正教授、1958年以降は英語科の科長 (chairman) になった。*The Structure* が出版されたのはこの頃である。1962年 W. F. Twaddell 教授に招かれ、ブラウン大学の言語学科に転任、以後現在に至るまで、言語学・英語両方面の講義を担当しておられる。また、1956—1957年には、フルブライト研究教授として、英国のリーズ大学 (Univ. of Leeds) で言語地図の作製に協力、1960年にはテキサス大学で開かれた夏期言語学会の訪問教授となり、他にも LSA, MLA, CAL (Center for Applied Linguistics) などの要職につかれた。

同教授の著作は、上記の *The Structure* (1958) と新作の *The English Language: An Introduction* (1965、後述) が主なものであるが、他にもすぐれた雑誌論文がたくさんある。中でも、H. B. Allen 編 *Readings in Applied English Linguistics* の新旧版 (1958, 1964) の双方に載っている *Revolution in Grammar* (1954)、その旧版に

だけある *Resolution of Structural Ambiguity by Lexical Probability: the English Double Object* (1956)、Georgetown 円卓会議のリポート (1962) にある *Syntax and Literary Interpretation* などは有名である。私の手元にある彼の著作目録は、1950年のはじめまで中世英語、1955—1960年には Donne, Vaughan などの形而上詩人関係、1960年前後に英国方言研究が見うけられるほかは、一貫して構造言語学、それも特に文法関係の論文で占められている。

私が2年半、同教授の4つのコース (言語学概論、英語音韻論、現代英文法、シェークスピア以後の英語歴史文法) に出席して感じたかぎりでは、彼の興味は予想以上に多角的で、積極的に変形文法 (transformation) を解説したり、米国ではかなり有名な、ブラウンの言語学科で作製した、電子計算機用の英語の corpus を使って各種の研究をしたり、歴史言語学・言語地理学に造詣を示されたりした。応用言語学方面も熱心で、いくつかの語学教育委員会の要職につき、英語テキスト作製の顧問もしておられる。また、昨年4月の Providence (ブラウン大学のある都市、ロードアイランド州) の新聞によると、ロックフェラー財団から資金が出て、Francis 教授を中心として、ミシシッピ州のある大学で、同地の黒人の方言を研究、その方言を外国語と見なして、教室用の標準英語を別に教える、という新しい試みをするようになったとか。今後の語学教育に大きな問題を提供しそうである。なお、公表された研究は *The Structure* の第8章以外まだないが、教授は最近 graphemics の開拓に強い関心を示しておられることを附記しておきたい。

ここで、昨年出版された *The English Language* について一言すると、これは英語の言語学的記述を裏づけとした、大学1年生用のユニークな作文のテキスト。と言っても、我々英語国民でない者には、むしろ英語学概論のテキストとしてのほうが有用であろう。英語の文法・語彙・発音と綴字のほか、語史・方言などにも触れ、各章に参考書目・練習問題が附けられてあって便利である。教授は序文で、"This book is not suitable as a text for introductory courses in English linguistics — it is much

too brief and sketchy for that" (pp.ix-x) と言っておられるが、これは彼の理想が高いためであって、実際問題として、ここに盛りこまれた事柄を残らず身につけることができれば、概論の段階では充分ではなからうか。むしろ、教える立場から言えば、このように内容を簡潔に提示してくれるほうが、前著 *The Structure* のように詳しく説明されてあるより、テキストとしては使いやすい。英語史の部分が簡単すぎるとも言えるので、必要に応じては補足するのもよからう。いずれにせよこの本は、前著を up-to-date で、しかもより簡明に書き直したものと考えられ、教授の synthesist としての特色はそのまま残っている。

では次に、Francis 教授の個人的印象を要約しておこう。彼は、長身の堂々たる体軀、しかし温顔で暖かい雰囲気を持つ、教室では親切だが厳しく、進度や宿題の量は米人学生にさえ "He is tough." と言わせるほどである。科長の Twaddell 教授が天才肌で、機智に富み、茶目気たっぷり

(p. 22 より)

formational grammar) も、その研究はまことにさかんであるが、われわれ英語を外国語として学ぶものに必要な英語の usage (語法) はほとんど教えてくれない。よく構造言語学者は従来の文法を伝統文法 (traditional grammar) といって軽蔑するけれども Jespersen にしても、Curme にしても、あるいは Poutsma, Krusinga にしても、その文法は usage の宝庫である。その文法理論には欠陥はあるけれども usage を学ぶ点からは貴重である。われわれは正しい英語を教えなければならない。正しいか正しくないかは usage が決定するのである。

(ELEC 教育課長)

(p. 38 より)

教えることは技術なのではないだろうか。しかしその技術には学問的な裏づけが必要である。私は Oral Approach と LL の両者は 1 つの言語理論のもとに融合され、相補って開発されてゆくべきものであると信ずる。これはなにも新しもの喰いの一時的な盲信ではなく、生徒自らの自主的な学習を重んずる高校教育においても方法と手段ということが重要な一面を持っていると思うからである。また生徒に正しい言語観を植えつけ、未知の言語に対する正しい学習方法を示唆してやることも英語教師の義務ではなからうか。そのことがとりもなおさず生徒が将来いろんな分野での学問研究をおすすめていくための第一歩ともなるのである。

(兵庫県立尼崎北高等学校教諭)

(p. 41 より)

に述べてある successive small steps of contrast (連続する対立の小さな段階) という理論や L.L. の方の研究では最も基本的な重要な文献 Edward M. Stack の *The*

なのと対照的に、Francis 教授は努力型・まとめ型で、どちらかというと生真面目、公私すべての面で誠実さを感じさせる。しかし時には、米人学生が腹をかかえてしまうような冗談を言うこともあり、単なる気むずかし屋ではない。現に、私が帰国 1 週間前、4 つの試験に悩まされている頃、ぱったり教授にお会いしたとたん「まだ生き延びていましたか」という御あいさつ、思わずふき出してしまった。

最後に、この原稿を書く資料をいただいた時、日本の英語研究者へ何か一言、とお願ひしたのに対して、教授は次のように言われた。「日本の英語関係者の皆さんに紹介していただけることは、私の身にあまり光栄です。私は以前から、日本の学者が言語学や英語の分野で大きな貢献をしているのを知って、興味と尊敬の念をいだいていました。まだ何もあてがあるわけではありませんが、いずれ日本を訪ねて皆さんにお会いすることを楽しみにしています。」

(立教大学助教授)

Language Laboratory and Modern Language Teaching や Fernand L. Marty の *Language Laboratory Learning* などを充分研究する必要があるであろう。

教師の疲労度を軽減する方法の 1 つとして tape-recorder の使用を研究した結果は結局教師の苦労がふえるという皮肉なことになるかも知れない。はじめに断つたように学習指導を能率化することが本命である。そのためにはにり疲労度の軽減に気をとられ過ぎてはならないと思う。

(ELEC 教育課長)

(p. 44 より)

るのなら少しづつ教師のまねをして読ませることである。教師が one sentence, または one sentence の一部分でも読んだら、そのまねをさせるのが正しいと述べている。

43. Commonwealth Educational Liaison Committee, *The Teaching of English to Beginners in School*

これは Uganda の Makerere College で 1961 年 1 月に開かれた外国語としての英語教育に関する英連邦英語教育会議 (The Commonwealth Conference on Teaching English as a Second Language) の報告書である。この中で 3 年間に達成すべき語彙の意味の数は 1,000 ないし 1,500 であり、週に 2 回 1 時間に 5 ないし 6 の意味を教えれば、この目標は達成されるであろうと述べている。このように 1 時間に教える新しい項目の数は 5 つか 6 つであるとしていることは偶然われわれが主張してきたことと合致するのである。この位の量であれば完全学習の達成は困難ではない。

この本の Part Eight は Teaching with Audio-visual Aids であり Part Nine は Testing であるが、これは紙面の関係で割愛する。読者諸氏の一読をおすすめしたい。

(山家保・ELEC 教育課長)

Reports & Articles

高校における

Oral Approach と LL

足立 正 治

現在我々が LL について持っている問題はある意味では、その初期において Oral Approach が持っていた問題に共通する面があるようだ。すなわち、録音教材に対する関心が高まりつつある反面その取り入れ方や教材そのもののあり方についての一般の認識がまだ低いのが現状である。同時にそれは一部の誤解を生む結果にもなっているようだ。「聞いてばかりいて読む力が上達するか。」「発音ばかり良くなっても訳をさせてみると全くなっていない。」「機械で人間教育が出来るか。」etc. このような批判を一概的にはずれであるとして無視してはおれない。それが無知による杞憂にすぎないことを証明するためには理論と実践の両面から英語教育の中で LL の占めるべき領域を確立していくことが先決問題である。

たしかに LL で英語教育の全てが解決されるわけではない。しかし入門期から自由英作文や文学作品の鑑賞に至るまでの一連の指導のある時期において Oral Approach が有効であるように、その Oral Approach の中でも LL という補助手段を用いた方がより効果的である段階が必ずあるはずである。

私はここで高校における Oral Approach のあり方とその中で LL をどのように生かしていけばよいかという問題について私見を述べ、諸兄の御指導を仰ぎたいと思う。

1

LL での作業はそれだけで完全ではなく、あくまでも外国語学習の過渡的な一段階であるということは決して忘れられてはならない。それはあくまでも教室での作業を準備し、補充拡大するものである。したがってその前後の Class Work と密接な関連がないかぎりそれは生かされ得ないのである。これはまた、機械万能主義や教育のオートメーション化を目ざすことへの警告ともなる。(教育に人間不在の教育があり得ない以上「LL における教師の役割」という問題についても今後大いに論じられるべきであろう。)

それでは LL と Class Work をどのように関連させれば良いだろうか。そのためにはまず教室の授業を省みることから始めなければならない。

高校における Oral Approach については、本誌第16

号で岩井氏が詳しく述べておられたが、私も中学校における Teaching Procedure をそのまま無条件に高校に持込むことには少し問題があると思う。

その1つは読解力養成という立場から文の内部構造ばかりでなく、文と文との関係、paragraph 単位の意味、さらには paragraph 間の意味的関連から文章全体の大意ややまを把握させる指導がある程度意図的に行なわれねばならないこと。

第2は現行の高校の英語 Reader の内容は生徒の Production の能力との gap が非常に大きいのが普通であるから、完全学習を期待することは無理で、新出語いや構文は Production のためのものと Comprehension のためのものに分ける必要があること。(もち論はじめ Comprehension 用の教材に入れられたものが後に Production 用の教材に入れられるべきものも多くある。)

第3は Oral Approach に対する生徒の readiness の問題である。ちなみに私の勤務校で無差別に構成した新入生1クラス50名中 Pattern Practice, それも単純な Substitution の技法に習熟していたものは数名にすぎなかったし、Question Answering をやってみても Yes-No Question に short answer で即座に反応できないものが半数以上であった。その反面、訳や文法的説明を求めると、すらすら答えられる生徒がかなりいたことにも驚かされた。

第3の問題点は1時間にこなさなければならない分量が多く、新出語いや構文についてもある程度生徒の予習に頼らざるを得ないこと。上述の新入生たちは実によく予習をやってくる。単語帳や授業ノートには英語と日本語を対照させて訳をぎっしりと書き込んでくるのである。

このような教室において oral で高校教材を完全にこなすことはかなり困難な仕事である。まだ教材要綱や指導法の確立していない現状では、生徒の実態を正しくみつめた上で不本意ながらかなりの譲歩が必要となってくる。そこで私は現実に上述のような新入生を担当して、無理なく Oral Approach を導入するために文構造の説明方法をも含めて、広く Linguistic Approach の立場から一法を試みつつある。高校における LL と Class Work との関連について述べるためには、ここで少し「私の Oral Approach」(似て非なるものとの批判を受けるかも知れないが)についてその概略を紹介しておく必要がある。

授業時数は1週6時間のうち文法・作文1時間、Reader 4時間という普通の構成であるが Reader 4時間の中には LL 1時間と Side Reader (随時)の指導時間が含まれている。なお、Reader の指導ではなるべく中学校での授業過程をくずさず、Side Reader については大意把握を中心に指導するよう心がけている。

Reader の Teaching Procedure

I. Oral Introduction

• New Vocabulary, Idiomatic Expressions: 一短文

(Defining Sentence とは限らない)の中に用いて Mimem. 意味は生徒の予習に期待し、ここではその確認や paraphrase を行なう。

◦ New Structure: 一より簡単な構造に還元出来るものは、それらの結合や変型として提示。

例: Some one burned their houses.

→ Their houses were burned.

→ They had their houses burned.

{ The principal sent for him.

{ The principal wanted to have a talk with him.

→ The principal sent for him to have a talk with him.

II. Reading

◦ Choral Reading: —Pitch, Stress, Juncture と意味内容の関連について適時質問をして生徒の注意を引く。先に生徒に読ませ、その後で Model を示して比較させるところまでもっていく。

◦ Check of understanding: —その時間の教材をChorusで読んだ後でTrue-False TestやQuestion Answeringで内容の理解度をたしかめる。Question-Answeringは同じ内容についても Yes-No Question → Alternative Question → Wh-Question の順序で徐々に指導していく。

III. Structure Drill

◦ Oral Introduction で用いたのと同じ手法でより簡単な構造から新しい構造を含む文を作らせる。

◦ 上で出来た文を Substitution や Expansion により文型の定着と拡大をする。

◦ Question-Answering を軌道にのせるため、上の文にさらに Routine Exercise を加える。

例: I have a book.

→ Do you have a book? → Yes, I do. *I have a book.*

→ { What do you have? → *I have a book.*

{ Do you have a book or a notebook? → *I have a book.*

→ Which do you have, a book or a notebook?
→ *I have a book.*

◦ 新出語いや Idiomatic Expression を用いた口頭英文。

IV. Pupil-Pupil Dialogue

Lesson が終わった時には、Exerciseの後でその課の内容や story のやま、理解が困難であった箇所やその原因等について話合わせる。出来る生徒にはなるべく英語で発言するように encourage してやる。

Side Reader の指導

事前に読ませて大意と感想を提出させる。教室では story 全体を chorus で読んだ後、もう一度 chorus で読みながら、paragraph ごとに text を見ないで内容をいわせる。日本語訳は質問があった場合または適時語学

的・背景的ヒントを与えて出来るだけ自分でごく自然な日本語表現をさせる。このようにして内容の把握が終わった後、抵抗のあった文型については drill を課して習熟させる。

以上が私のおこなっている授業の概要であるが、このようにして教室で提示された教材は LL で徹底的に drill され、さらに教室において Pupil-Pupil Dialogue さらには Reading や Writing への発展がなされねばならない。そのためには上記の Teaching Procedure の中から LL の方がより効果をあげ得る作業を抽出し、それによって生じた時間的余裕を LL の事後指導にあてるように授業の構成を変える必要がある。

2

LL による外国語学習の利点の1つに集団による個別指導ということがあげられるが、これはとりもなおさず個人の練習量の増加と、能力差に応じた指導の可能性を意味する。Oral Approach で練習量が量も問題にされるのは Structure Drill である。聞かせたり repeat させたりする作業、すなわち Oral Presentation や Choral Reading 等はクラス全体を同時に動かすことが出来るが Structure Drill ではそれは不可能である。与えられた cue に対して一応全員頭の中でその解答を考えるが、実際に発言するのは指名された1人の生徒だけである。他の生徒はそれを確認の段階で repeat するだけにとどまる。全生徒を1時間中活動させつつけているという点で、Structure Drill のためには LL は非常に大きな効果を期待できる。もち論 Comprehension Drill にとっても有効であるにはちがいないが、音響的に平等さが要求されるテストの場合を除いて Production の面ほどの必然性がないように思える。練習だけなら教室にテープレコーダを持込んでも十分な効果を期待し得るからである。

次に LL の持つもう1つの長所、能力差に応じた指導ということについては、現状でこれを完全にやろうと思えば、主に教師の労力の面から非常な困難を伴うが是非とも取組まなければならない問題である。完全とまではいなくても drill の難易度に差をつけたり図書館的な運営によって課外に自習させたりすることによって次の Class Work を smooth に行なうための最低線をそろえることはある程度まで可能である。その意味では、個人差の大きい mimem など LL での重要な一作業となり得る。

要するに一般の英会話塾とは異なり学校における LL の指導が Grammar や Reader の授業と遊離することは無意味である。その意味からも発音・聴音練習や聴解練習一本やりの指導から早く脱皮したいものである。

3

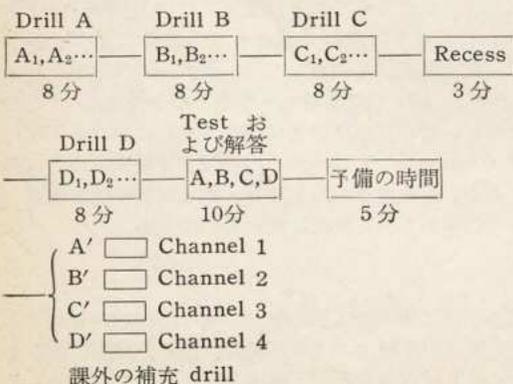
外国語学習において Linguistic Approach が有効であるのは、最近の言語学の成果が教材の選択と配列の仕方を教えてくれるばかりでなく、学習方法についても有効な示

唆を与えてくれるからである。従って LL における drill の手法も決して直感だけで生れるものではなく、明確な学習目標の設定と、それを言語理論に照らして、そこから抽出された技法に学習心理の面からの考慮を加えてはじめて生れるものといえよう。Pattern Practice, Successive Small Steps of Contrast, Four Phase Drill といった技法もこうして生れたのである。Class Work とは異なり、LL の授業では、master table においてまた booth 間の巡視により、生徒の活動を check し、随時適当な指示や助言を与える以外には、特別な指導技術ということとはほとんど問題にならない。従ってその授業が成功するか否かはほとんど教材作成の段階で決定されるといっても過言ではない。

そこでここでは、いささか古い古された感もあるが、教材作成についての一般的な留意点を個条書にまとめてみる。

- 1) 年間を通じてのカリキュラムがしっかりと立てられているか。
- 2) 教材の難易度に無理はないか。
- 3) Drill 間の gap が大きすぎないか。
- 4) Drill に適当な変化をもたせているか。
- 5) 常に生徒に反応を求めているか。
- 6) 生徒に機械的な作業だけを求めているか。
- 7) 生徒は作業の方法を完全に理解しているか。
- 8) 練習の焦点を明確にしているか。(一度に多くのことを要求していないか。)
- 9) 教材は生徒の関心をひくに足る内容をもっているか。
- 10) Speaker, speed, pause の長さ, repeat の回数, 録音状態等は適当か。

このうち、特に同じ学習作業を長時間実施することは、生徒の疲労度を増し、注意力を失わせる結果となる。同一作業の持続時間を10分とすれば、LL では同じ教材を少なくとも2回は練習させる必要があるので、1つの練習単位を5分以下にしなければならない。また時間的なロス無くすためにもテープに長々と日本語で練習のやり方についての説明を吹込んでおくのも適当ではない。たいていの場合 Signal Tone によって生徒とあらかじめ約束をしておいたり、練習の最初に例を2~3題示すことで解決される。よほど複雑な drill を要求する場合は前もって生徒に print を配布して徹底させておくのも一法であろう。以上の考察から LL での授業形態の1つを例示すれば次のようになる。



1時間の授業で種類の異なった drill を課し、その時間の終りに test 問題を出し、不出来であった箇所を予備の時間または課外に、完全に習熟するまで自習する。3分間の Recess はヘッドホンをはずさせて全体的な注意を与えたり、英語の歌の指導にあててもおもしろい。また4種類のドリルは Structure Drill の連続したものであってもよいが、たとえば A. Comprehension, B. Mim-mem, C. Structure Drill, D. Dictation というように変化を持たせてもよい。

なお、ここでは具体的な教材例を示す余裕はないが、簡単に私の考えている Structure Drill の概略を紹介しておく。

基本文型 中学校で十分に習熟しているはずだと考えられる文型を選び、Pattern Practice によって強化する。

展 開

1. Expansion of Predicate Verb (beV-ing, have V-en, have been V-ing, Modal, be to, have to, etc.)
2. Transformation
Sentence → Phrase
Sentence → Clause (Relative Clause Subordinate Clause)
Sentence → (another) Sentence (Pattern)
3. Combination
A. Sentence + Co-ordinator + Sentence
B. Source Consumer } Consumer の方を Clause または Phrase に変型して Source に代入。
4. 省略・倒置

拡 大 形容詞・副詞・Determiner, Degree Marker 等による Modification.

定 着 展開の部分で出来上った文に Substitution Drill を加える。

運 用 前に述べた Routine Exercise を加える。



教室での Pupil-Pupil Dialogue

このような Production のための Drill は単に英語の運用能力を伸ばすだけでなく、英語表現の定着により、英文の理解のための抵抗を少なくするという役割をもっている。その意味からも、LL での Drill は文型ばかりでなく、Idiomatic Expression のために有効な教材のあり方なども今後大いに開拓されねばならない。

以上とりとめもなく雑感を述べてきたが、一般に高校では育ちにくいと考えられている Oral Approach と LL という2つの外国語学習手段は、それらが技術と解されるが故に、とかく誤解を生みやすいものである。高校の英語教材の内容がとうてい学問といえない以上、しよせんそれを

(p. 35 につづく)

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 Oral Approach による学習指導上の問題と、視聴覚教具の活用法についての問題を選んでみました。

問 Oral Approach による学習指導は従来の方法よりも教師が疲労するというが、どうか。

答 英語の学習指導法で一番疲れないのは、もちろん grammar-translation method である。生徒に読んで訳させている間教師は休めるからである。しかしながら言語の本質は音声であり、英語教育の一番大きな目標は生徒に英語の正しい言語習慣を身につけさせることであるという立場に立てば、このような指導法はとれないし、またこのような指導法では効果があがらないということは昔から証明済みのことである。

このような訳読の方法に反対して起ったのが oral method であり、さらにこれに対して教材と指導の両面で改善を加えて出来たのが Oral Approach であると考えてよいであろう。この両者に共通な点は、生徒に出来るだけ多く英語をきかせ、また英語を話させることによって、正しい英語の言語習慣を身につけさせようということである。このためには、教師は出来るだけ多く英語を話さなければならぬし、また生徒に出来るだけ英語を多く話させるよう絶えず努力しなければならないので、訳読の方法より疲労するのは当然である。また疲労しないような教え方では生徒に実力はつかないとも言えるのである。

従って問題は、疲労するか、しないかではなく、どのようにすれば能率が上がり、疲労度が少なくすむかということにしばられてくる。

Oral Approach は疲労するというけれども、それが grammar-translation method と比較してのことであるとすれば、これは論外である。比較するとすれば従来の oral method との比較になるであろう。

そこで Oral Approach を中学校の英語教育に応用した場合のことを中心として、1時間の授業の流れを考えてみよう。

(A) Review

1. Choral reading

これはどの方法でも同じことになるであろう。

2. Pattern-practice

復習の drill では、oral method の questions and answers と Oral Approach の pattern-practice の比較になると思うが、前者では教師がひとつひとつ問を言って答えさせるのに対し、後者では教師が cue を与えただけであとは生徒に言わせることが主であるだけに、Oral Approach の方の疲労度は少ないと言

えるであろう。

3. Written test

これは両者とも同じことになるであろう。

(B) Presentation of the new material

oral method では教師が内容を paraphrase して何度もきかせ、そのあと questions and answers で生徒の理解をたしかめるのであるが、Oral Approach では新しい語彙や構文のみを defining sentences を通して導入し、新しい項目のみの mim-mem をしてから、それらについての生徒の理解をたしかめるという点で、前者よりも経済的であり、能率的であり、疲労度も少ないであろう。ただ mim-mem が強力なものであるだけに、その部分だけは疲労度が多いかも知れない。

(C) Reading & Check of understanding

これは両者とも同じことになるであろう。

このように見てくると、現在の Oral Approach が、oral method と比較して、特に疲労するとは決して言えないし、また技術的に能率化されているので、むしろ疲労度が少ないと言えるのではないだろうか。もちろんこのような比較は極めておろぎっぱなもので、個人個人によって異なるであろうが、さらに疲労度を軽減するためには視聴覚教具の利用を考えてゆかなければならないであろう。

問 視聴覚教具はどのように活用するか。

答 視聴覚教具使用の目的は、一言にしていけば学習指導の能率化であり、これを教師の側からいえば指導の speed-up であり、生徒の側から見れば指導内容が明確に印象づけられることである。学習指導の能率化によって教師の疲労度が軽減されることはあっても、それは飽くまでも第二義的なものである。学習指導の能率化こそが本命である。

視聴覚教具は、あるから使うのではなく、学習指導が能率化するから使うのである。従って視聴覚教具を使っても学習指導が能率化しなければ使うべきではない。

ところで視覚教具というと、すぐスライドや映画を考えるとかも知れないが、毎日時間に追いかけてられながらやっている英語の授業にこれを取り入れることは、暗室にしたり、映写幕を用意したりということで、特別な場合を除いては、実際的ではなく、学習指導も能率化するとは考えられない。

新教材を導入する場合も、pattern-practice で cue として用いる場合でも、一番便利で能率的なのは実物、または絵および写真である。中学校用教科書 *New Approach*

to English (Revised Edition) では、このような絵または写真を1年生用では64枚、2年生用では110枚、3年生用では124枚も使用することになっている。

一番いいのは、たとえば *Life* のような、写真を主とする雑誌から必要なものを切抜いて厚紙に貼ってたくわえておいて必要な場合にとり出して使うことである。今も私の記憶に鮮かに残っているのは福岡学芸大学附属小倉中学校の英語科研究室で、ここにはアルファベット順にきちんと整理されたこのような絵や写真が大きなキャビネットに一杯はいついたことである。

もう7、8年も前になるだろうか、現在 Brown 大学教授であり、当時東京教育大学にフルブライト客員教授としてきており、ELEC の顧問としても活躍した Patricia O'Connor 女史が、アメリカで一番視聴覚教育の進んでいる学校は、映画やスライドを使わず、このような絵や写真を使っている学校であると言っていたが、これは誠に印象的であった。

つぎは聴覚教具である。これも特別な場合を除いて、普通の英語の授業でその都度生徒を L.L. に入れて指導するというのは実際的ではない。従って普通教室で earphone だけを使う簡易 L.L., ないしは tape-recorder だけを使う指導ということが考えられる。簡易 L.L. といっても随分と程度の差があり、earphone を用いて聴いてそれにこたえるというのから、earphone にマイクロフォンが連結してあって、自分の発音も earphone を通して聴けるよになっているものなどいろいろあるし、また tape-recorder ではなく、レコードを用いる場合もある。ここでは一番多く用いられる可能性のある tape-recorder 一台という場合にしばって、普通の Oral Approach の授業でどのように利用出来るかについて述べてみたい。

まず復習であるが、その最初におこなわれる choral reading に tape を利用することである。これは佐賀大学教育学部附属中学校の中尾和弘先生がやっておられるように、毎時間各組に準備係を設けて、授業の始まる前の休み時間に係が tape を tape-recorder につけて、授業開始のベルと同時に級長が tape をまわし、これについて前時の教材の reading を、2、3回やらせるのである。こうすることによって教師がベルと同時に教員室を出て教室に到着するまでの間に生徒は tape に従って choral reading をすませているのである。(ELEC Bulletin 16号参照)。これは実にうまいやり方だと感心した次第である。この場合理想的に言えば、生徒が充分あとをついて読めるように pause をあけておき、出来れば endless tape にしておくことである。

復習の第2番目の作業は pattern-practice の variation と selection の練習であるが、ここでも tape を事前によく準備しておけば相当の効果をあげることが出来る。

まず variation の練習であるが、これは *Teachers' Guide* にある練習をそのまま tape に吹き込んでおいて実施するのである。たとえば This is a chair. → Is this a chair? → What's this? というような練習では、つぎのような録

音教材を準備することが必要であろう。() 内のイタリックの部分は生徒の発言内容であり、tape では pause としてあけてある。

1. "This is a chair."
(This is a chair.) (Choral)
2. "Question."
(Is this a chair?) (Individual)
3. "Is this a chair?"
(Is this a chair?) (Choral)
4. "What."
(What's this?) (Individual)
5. "What's this?"
(What's this?) (Choral)

この方式では、まず This is a chair. という基本文型をきかせ、これを Chorus で repeat させてこれを確認させたのち、“Question” といって疑問文の cue を与えて、個人を指名して Is this a chair? を言わせたら、これを確認する意味で、この model を言ってきかせ、これを chorus で repeat させる。つぎに “What” という cue を与えたら別の個人をさして What's this? を言わせたら、これを確認する意味でこの model をきかせ、これを chorus で repeat させるという形である。これを公式化すればつぎのようになる。基本文型 + (pause; choral) + Cue + (pause; individual) + Model + (pause; choral)……

もちろんこの場合1人の先生が3クラスも4クラスも教えるという場合には、最初の授業のときに、他の教師などの援助を得て基本文型や cue を与える度毎に録音をしておいて、つぎのクラスではこの録音をそのまま使うということも考えられるであろう。生徒が誤りを犯した場合には pause がそれだけ長くなるので、quick stop を用いて調整する必要があるであろう。

つぎに selection の作業であるが、場面がたとえば Jane has two dolls. Their dresses are different colors. であったとすれば、その場面を示す絵を用いてつぎのように練習を展開する。この場合も () 内のイタリックの部分は生徒の発言内容である。

1. Jane has two dolls. Their dresses are different colors."
(Jane has two dolls. Their dresses are different colors.) (Choral)
2. Two dolls? /"
(Does Jane have two dolls?) (Individual)
3. "Does Jane have two dolls?"
(Does Jane have two dolls?) (Choral)
(Yes, she does. She has two dolls.) (Individual)
4. "Yes, she does. She has two dolls."
(Yes, she does. She has two dolls.) (Choral)
5. "What" (dolls を指さす)
(What does Jane have?) (Individual)

6. "What does Jane have?"
(*What does Jane have?*) (Choral)
(*She has two dolls.*) (Individual)
7. "She has two dolls"
(*She has two dolls.*) (Choral)
8. "A large doll and a small doll?" ♪
(dolls を指さす)
(*Does Jane have a large doll and a small doll?*)
(Individual)
9. "Does Jane have a large doll and a small doll?"
(*Does Jane have a large doll and a small doll?*)
(Choral)
(*Yes, she does. She has a large doll and a small doll.*) (Individual)
10. "Yes, she does. She has a large doll and a small doll."
(Pause; choral)
11. "The same color?" ♪ (dresses を指さす)
(Pause; individual)
12. Are their dresses the same color?"
(Pause; choral)
(Pause; individual)
13. "No, they aren't. they aren't the same color."
(Pause; choral)
14. "Different?" ♪ (dresses をさす)
(Pause; individual)
15. "Are their dresses different colors?"
(Pause; choral)
(Pause; individual)
16. "Yes, they are. They're different colors."
(Pause; choral)

以上を公式化すれば 場面 + (Pause; choral) + Cue + (Pause; question: individual) + Model + (Pause; question; choral) + (Pause; answer; individual) + Model + (Pause; answer; choral)…… となるであろう。この場合、始めから疑問文が用意されている場合には Question + (Pause; choral; question) + (Pause; individual; question) + (Pause; individual; answer) + Model + (Pause; choral; answer) という順序になるであろう。もちろんこの場合 question の individual repetitionのを省略して、すぐつぎの individual answerを要求してもよい。

この場合も事前に録音編集しておくことが理想であるが、第1時間目の授業をしながら他の教師などの援助を得てその録音をし、つぎの時間からその録音を使用することも考えられる。

このような tape が事前に録音編集されていれば pattern-practice は非常に能率化し、教師の疲労度も非常に軽減されることになるであろう。

Pattern-practice のつぎの written test や新教材の導入一すなわち oral introduction, mim-mem, check of understanding に tape を使用することは実際的ではないであろう。もし使うとすれば第1に考えられるのは reading の場面であり、第2には予め questions を録音しておいて実施する reading のあとの Check of understanding であろう。

まず reading であるが、tape は model を示す効果がある。mim-mem の練習を終ったばかりの生徒達でも充分あとをついてゆけるだけのゆっくりした速度で、長文の場合は適当なところで切った model をきかせて、そのあとをついて読ませるのである。これを one sentence について2、3度繰り返したのち、tape をとめて、同じ文を次第に speed を増しながら何度も読み、大体 normal speed に近い速度で読めるようになったら、normal speed で録音されている model に従って2、3度繰り返して読み、全員がそろって normal speed で読めるようになったら、つぎの文をとりあげるのである。そのあとの要領は *ELEC Bulletin* No. 15 の拙稿「Reading とその指導」に述べてある通りである。理想的なことを言えば、tape には少なくとも(a)ゆっくり、必要であれば pause を置いた model, (b)つぎにこれと normal speed との中間の speed のもの、(c)normal speed の model という3段階の録音が one sentence 毎にほしいところである。

このような録音教材も事前に編集しておけば教師の指導は能率化し、疲労度も軽減出来る。たださきに述べたように tape は立派な model を提供するものであるが、飽くまでも教師がこれを master しておくことが先決であり、決して「先生の発音はまずいけれども tape の発音はいいからききなさい。」というようなことにならないよう注意することである。

つぎに reading のあとの check of understanding であるが、この方の録音方式は Question + (Pause; choral answer) + Model + (Pause; choral; answer) ということになるであろう。

要するに tape-recorder を用いての学習指導が成功するためには、用意周到な準備のもとに録音編集された録音教材がなければならない。これをつくるためにはそれだけ余分の人手が必要なのである。Robert Lado が *Language Teaching*, 1964の中で、アメリカでは教員不足を解決出来ると思ってさかんに L.L. を設置したが、その結果は皮肉なことに、L.L. を成功させるためにはよく訓練された教師が益々必要なことが分かり、L.L. の設置は決して教員不足の問題解決にはならなかったと述べている。

Tape-recorder を用いての学習指導を成功させるためには、立派な録音教材がなければならないが、このような録音教材の作成は、どのような理論に基づいて作成すべきかがつぎの問題であろう。これにはもちろん Fries の *Foundations for English Teaching* (邦訳「英語教授の基礎」)

(p. 35 につづく)

新刊紹介



Harold B. Allen 編

Teaching English as a Second Language: A Book of Readings

この本はミネソタ大学の Harold B. Allen 教授が1958年に出した *Readings in Applied English Linguistics* の続編ともいべきもので、昨年(1965年) McGraw-Hill から出されたものである。

この本の中に収められている50の論文はいずれも英語を外国語として指導する場合の問題点を取扱ったものであり、世界各国の journals に発表されたものを編集したものである。

この中には、日本の ELEC PUBLICATIONS に掲載された Charles C. Fries, *A New Approach to Language Learning*, 1960, Ernest F. Haden, *Phonetics in Teaching a Foreign Language*, 1959, および Albert H. Marckwardt, *American and British English*, 1963, の3編が収められている。また現在 ELEC Institute の Director of Instruction をしている Dr. Charles T. Scott (Associate-professor of linguistics, University of Wisconsin) の論文 *Literature and the ESL Program* もこの中に収められている。

論文(この中には報告書も含まれているが)の国籍を調べてみると、アメリカが29, イギリスが17, フィリピンが3, オーストラリアが1という具合であり、この中に日本人の論文がひとつもないのは誠に淋しい限りである。

この本を見ると、英語教育の理論面と実際面の世界的な動向がよくわかるし、アメリカとイギリスの学者の英語教育に対する approach の違いなども浮彫りにされて興味深いばかりでなく、わが国の英語教育の国際的水準も見当がつく。

この本は9つの部分から成り立っているが、それぞれの中で特筆すべき論文について私見を述べてみたいと思う。

Part One Theories and Approaches

1. Albert H. Marckwardt, *English as a Second Language and English as a Foreign Language*

この論文では、日本のように英語を外国語として教える場合のような English as a Foreign Language と、フィリピンのように英語を第2の国語としてあらゆる教科

をそれで教える場合のような English as a Second Language とを区別している。英語を外国語として教えている国々に共通なのは、生徒が英語を実際に用いるということに高い関心を示し、英語は他国の文化を理解する上で効果的な鍵であるという考え方には余り関心を示していないようだと言っている。著者は現在 Princeton 大学教授である。

2. E. V. Gatenby, *Conditions for Success in Language Learning*

脚注を見ると、故 Gatenby 教授はかつて日本の Sendai University の英語の教授であったとある。仲々の毒舌で、掛け算や割り算はむずかしいから教えないで、足し算や引き算ばかり教えるという算数の教師はいないだろうが、言語の教師になると、hearing も speaking も writing もやらずに、もっぱら reading ばかりやってるものがあるなどと毒づいている。また不思議でならないのは、言語学習に関する問題は100年以上も前にすべて解決されているのに、この解決策が少しも広く受け入れられたり、応用されたりしていないことだと述べている。英国人らしい経験を重んずる頑固さがよく出ている。1939年から1945年までの英米における軍の言語教育に触れているが、少なくとも A.S.T.P. の教材の根底となった contrastive analysis についてはひとことの言及もないのは不思議である。

3. David Abercrombie, *The Social Basis of Language*

著者は現在 Edinburgh 大学教授であるが、言語の社会的性格について簡潔な説明を展開している。彼によれば、(1)言語は思想伝達的手段というよりはむしろ Ben Jonson のいうごとく社会の道具 (Speech is the instrument of society) であり、言語は社会統制的手段 (a means of social control) と定義した方が有益である。(2)言語は極めて個人的な面を持ち、再び Ben Jonson を引用すれば "Language most shows a man: speak, that I may see thee." というように、言語を聞けばその人間が分る。(3)言語形態は1つの言語社会内の社会的集団または階級の範囲を定める。(4)言語は人間とその環境の調停をする。人間の経験はそれぞれの言語の構造に従って分析され、観察される。(5)言語は文学の媒介である。

4. Wallace E. Lambert, *Psychological Approaches to the Study of Language*

University of Washington の教授であるらしい著者は心理学の立場から、外国語の指導において全く母国語を用いなかった場合と、母国語を説明に用いた場合とを比較してみたら、前者の方が成績が悪かったと報告している。

7. Kenneth L. Pike, *Nucleation*.

ミシガン大学の Pike 教授のこの論文は、この本の Part One の白眉とっていいであろう。彼は固体物理学 (solid state physics) の核形成 (nucleation) と結晶との関係を引用して、言語学習に関する全く新しい考え方を紹介している。

言語学習には興味のある2つの問題がある。1つは、新しい言語で学習する最初の数語は、後になって学習する同数の語よりもむずかしいことがあること、他は非常に多くの語彙や文法の規則ならびに変化表を暗記している人でも、すらすらと話せない人があることである。このことは、これらの人々がまだ言語の核形成を達成していなかったということで説明し得るといのである。これは丁度固体物理学で最初少数の原子または分子が集まって1つの構造型 (structural pattern) を形成して核形成がおこなわれ、これが繰り返えされて結晶体になる過程とよく似ており、さらにまた核形成はむずかしいが、一旦核が形成されると、あとは容易に結晶体に生長するというのも言語の学習に似ているといのである。

言語の核形成は社会的文脈の中でおこなわれる (Language nucleation occurs within the social context)。従って生きた対話を中心とした学習は効果がある。pattern practice は言語の核形成に役立つが、その基盤となる理論は、彼の Tagmemic theory であると説明している。

8. William G. Moulton, *Applied Linguistics in the Classroom*

Princeton 大学教授である著者は、新しい言語学の発展に依って伝統的な言語観のいくつかが誤っていたことが指摘された事情を説明したのち、最近の Chomsky の transformation grammar や Pike の tagmemics の理論、さらに Fries などの content words と function words との区別などにも触れている。最後に彼は言語指導の多くは今もなおその場での思いつきや直観、さらにあてずっぽうや神だのみで (by improvisation and intuition, on a sort of by-guess-and-by-God basis) おこなわれているが、これでは素人の仕事である。職業人としての教師は全般的な理論的根拠をもち能率的でなければならない、そしてこの根拠を与えるものが言語学であると結んでいる。

9. Charles C. Fries, *A New Approach to Language Learning*

この論文はかつて ELEC PUBLICATIONS, 1960 に掲載されたものであり、ここで詳しく述べることは避けるが、Fries はこの中で New Approach または Oral Approach といわれるものの中心は近代言語学の基礎理論の応用ということであり、Oral Approach も言語の科学的発展と共に発展するものであるといっている点が印象的であった。

Part Two Teaching English Speech

12. Ernest F. Haden, *Phonetics in Teaching a Foreign Language*

Texas 大学教授である著者のこの論文は ELEC PUBLICATIONS, 1959 に掲載されたものであるが詳細は省略する。

15. Einar Haugen, *The Phoneme in Bilingual Description*

ELEC BULLETIN

著者は現在 Havrard 大学教授であり、ELECの顧問として1958, 1959年の2回来日している。Bilingualism (2 国語常用) の権威でもある。

18. Dwight L. Bolinger, *Intonation and Grammar*

著者は Harvard 大学教授である。彼は Pike の *Intonation of American English* を引用して、Pike が音調曲線 (intonation contour) は文法構造の点から定義することは出来ないし、またそれを文法上の型に結びつけて説明しようとするれば、かえって曲線の意味の定義を不必要な、好ましくない複雑なものにしてしまうと述べている点を重視している。

彼に依れば高い音調 (pitch accent といってもよい) と意味的に最も重要な項目との間には組織的な関係がある。自転車屋の主人か “Clear this part of the floor and mount a couple of girls’ bicycles there.” と言ったとすると、その店の主人が陳列したいのは自転車である。これが態度であり、態度こそ音調がまさきき取扱わなければならない仕事である (Attitudes are the first business of intonation)。音調と文法との出会いは偶然的 (casual) なものであり、因果関係 (causal) ではない。文法はこのような出会いにしばしば音調を用いるが、音調は文法的ではない。

Part Three Teaching English Structures

20. Charles C. Fries, “Have” as a Function Word

これはミシガン大学から出ている *Language Learning* の第1巻 (1948年) に掲載された記念すべき古典的論文で、機能語としての “have” の構造的取扱いの模範であろう。

23. Harold V. King, *Oral Grammar Drills*

著者はミシガン大学教授である。口頭に依る文法の drill の方法として、つぎの4つを挙げている。

1. Straight Pattern Practice

これは同じ位置への代入の練習である。

- 例 May I have a little more *sugar*, please?
 May I have a little more *soup*, please?
 May I have a little more *ink*, please?
 May I have a little more *money*, please?

2. Progressive Pattern Practice

これは代入の位置の変化するものである。

- 例 They gave us a book.
 They gave us a *house*.
 She gave us a house.
 She *sold* us a house.
 She sold *them* a house.

3. Substitution-concord Drill

これは代入とそれに伴って必要な変化をさせるものである。

- 例 *The letter* was there, but nobody noticed it.
 I was there, but nobody noticed *me*.
The children were there, but nobody noticed

them.

これはもちろん文の最初のイタリックの部分について、生徒にあとの部分を変えて言わせるのである。

4. Question-and-answer Drill.

これは同じ型の問を教師が言って、それに対して生徒に答えさせるのである。

例 1. Why doesn't Mr. White play something for us?

— He forgot to bring his music with him.

2. Why don't the children play something for us?

— They forgot to bring their music with them.

このような4つの型の drill を見ると、このような drill では日本の方が遙かに進歩しているなという実感が湧く。

24. A. S. Hornby, *The Situational Approach in Language Teaching*

著者は紹介の必要もない程わが国では昔からよく知られている人である。彼はここで簡単な絵を用いての文法の drill を説明しているが、教師はまず絵を見せながら story の筋を話して聞かせ、そのあとで question-and-answer をするという方法である。これは oral method の定石で別に説明の要もあるまい。ただ彼は新語は絵を見せたり、文脈を通して教えたりする必要があるが、時々 word や phrase の意味を母国語で言わせてみてその理解をたしかめる必要があるだろうと述べているのは印象的である。ただ彼は questions の展開について、なんら組織的・系統的な示唆を与えていないのは物足りない。Questions は drill すべき structure に従って系統的・組織的に展開出来るはずである。

25. Richard Gunter, *A Problem in Transformational Teaching*

Ohio State University の教授である著者は transformation grammar の実践的な価値を高く評価しながらも、transformation に依って展開される文の中には補充法 (suppletion) に依って実際には用いられないものや極めてまれなもののあることを注意している。拙稿「Transformation とその限界」を参照されたい。

Part Four Teaching English Vocabulary

26. Robert Lado, *Patterns of Difficulty in Vocabulary*

著者は現在 Georgetown 大学教授である。彼は言語に依ってものの見方が違い、われわれの経験を意味に分類する場合も言語に依って異なる、従って外国語と母国語とは語の形態、意味、分布および分類も異なることを明らかにし、語彙指導の問題の複雑さに注意を喚起している。さらに彼はこれら複雑な問題を知らずに皮相的な、余りにも単純な考え方で語彙を取扱ってはならないと警告しているのである。

Part Five Teaching English Usage and Composition

29. Albert H. Marckwardt, *American and British English*

著書は現在 Princeton 大学教授である。この論文は *ELEC PUBLICATIONS*, 1963 に掲載されたものである。彼は英語と米語について、非常にしばしば見逃されている点は両者の共通点は非常に多く、相違点は極めて少ないということである、そして両者の相違点は主として発音の2、3の点、および語彙のある部分だけであることを明らかにしている。

33. Donald Knapp, *A Focused, Efficient Method to Relate Composition Correction to Teaching Aims*

Columbia 大学教授である著者は、学習心理学の最近の研究に依ると、人間は自分の失敗よりもむしろ成功から多くを学びとる傾向があり、従って生徒が正しい答を選択した場合に、これを積極的に認め、補強してやれば学習の能率は向上すると述べている。従って英作文の宿題を書かせる場合も、正しい英文が出てくるような配慮がまずなされ、また教師の指導も誤りを発見することよりもむしろ、よく出来た文をさがすことに重点を置くべきだと述べている。

Part Six Teaching the Printed Word: Reading and Literature

36. Charles T. Scott, *Literature and the ESL Program*

著者は Wisconsin 大学の associate professor of linguistics であり、現在 ELEC Institute の Director of Instruction をしている。彼はつぎのように述べている。文学研究はある共同社会の文化内容を洞察する上での貴重な手段である。それは文学は、しばしば不用意な観察者にはよく分らないけれども、1つの共同社会が大切にしている美的、道徳的、精神的さらに社会的な価値のあるものや、その社会の行動の型などを取り出して詳細に見せてくれるからである。

しかし普通の英語教育計画の中で、なまのまの文学を取扱うことは出来ない。これにはまず第1に文法的に単純化し、第2に十分な語彙管理をおこなった改作が必要であるが、このような教材に必要なことは、(1)語彙に見られるような頻度数の研究が構文の上にもなされ、これに基づいて構文の配列を整備することと、(2)このような教材が個々バラバラでなく一貫した教育計画の一部をなし、お互に連関関係をもつことが必要である点を指摘している。

Part Seven Method and Techniques

40. Jean Forrester, *Teaching English to Large Classes*

著者は Madras の Meston Training College の英語の consultant をつとめたことがある。彼女は教師がクラスの生徒に読ませる前に1~2の paragraph を読んでみかせる“model reading”について、教師が読み終るまでに生徒は先生がはじめの文をどう読んだか忘れてしまっている。もし生徒に正しい強勢とリズムで読むドリルをす

(p. 35 につづく)

中・高英語科教員参考図書リスト

(1966年4月10日)

このリストは英語学関係の専門家に対して行なったアンケートに基づいて作成されたものであります。初めは「必読書リスト」ということでありましたが、結果的には必読できない分量になりましたので「参考図書リスト」に変えました。このリストが読者の研究指針として役立つことを願うと同時に、快よくアンケートを寄せて下さった先生方に厚くお礼を申し上げます。

- リストの読み方**
1. 各図書名のつぎの行は、著者または編者、発行所、発行年の順になっている。発行年は初版を意味するものではなく、なるべく新しいものを入れるようにした。
 2. ()内の氏名は推薦者である。
 3. 推薦図書は総計130点であったが、辞典類を除いて、推薦者1名の図書は誌面の関係ではぶいた。

推薦者氏名

原沢 正喜 (慶応義塾大学教授)
 星山 三郎 (日本医科大学教授)
 飯野 至誠 (広島文化女子短大教授)
 池永 勝雅 (東京教育大学助教授)
 石橋幸太郎 (日本大学教授・ELEC理事)
 川原 武満 (熊本大学助教授)
 木原 研三 (お茶の水大学教授)
 高本捨三郎 (明治学院大学助教授)
 国広 哲弥 (島根大学助教授・ELEC研究員)
 松下 幸夫 (ELEC研修課長)
 皆川 三郎 (明治学院大学教授)
 毛利 可信 (大阪大学教授)
 小川 芳男 (東京外語大学長)
 太田 朗 (東京教育大学教授・ELEC理事)
 斎藤 勇 (国際基督教大学教授・ELEC理事)
 清水 護 (国際基督教大学教授・ELEC理事)
 杉 安太郎 (東京電機大学講師)
 鈴木 忠夫 (神奈川県立貿易外語高校長)
 田中 春美 (立教大学助教授)
 鳥居 次好 (静岡大学教授)
 外山滋比古 (東京教育大学助教授)
 豊田 実 (青山学院大学教授・ELEC理事)
 上田 明子 (津田塾大学助教授)
 山家 保 (ELEC教育課長)
 安井 稔 (東北大学教授)

(飯野, 鳥居)

英語学

- Growth and Structure of the English Language*
 O. Jespersen, Basil Blackwell (Oxford), 1958
 (石橋, 木原, 国広, 斎藤)
- Readings in Applied English Linguistics*
 H.B. Allen (ed.), Appleton-Century-Crofts (N. Y.), 1964
 (太田, 田中, 山家)
- A History of the English Language*
 A.C. Baugh, Appleton-Century-Crofts, 1935
 (木原, 上田)
- The Making of English*
 H. Bradley, MacMillan, 1904
 (斎藤, 鳥居)
- Our Language*
 Simeon Potter, William Clowes & Sons (London), 1950
 (清水, 鈴木)
- 「英語発達史」
 中島文雄, 岩波書店, 1951
 (国広, 清水)
- 「英語の常識」
 中島文雄, 研究社, 1953
 (国広, 木原)

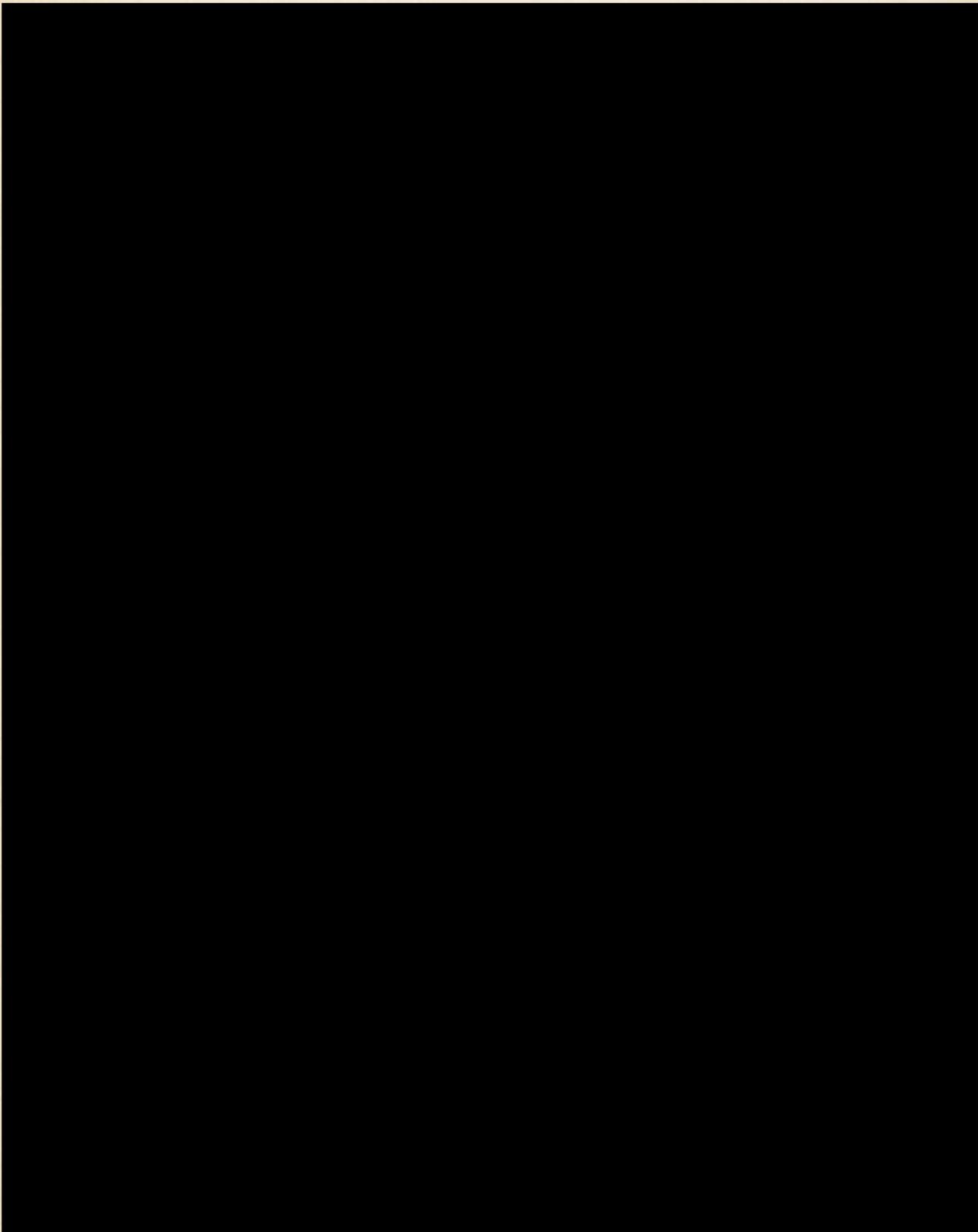
言語学

- An Introduction to Descriptive Linguistics*
 H.A. Gleason, Holt, Rinehart & Winston, 1961
 (飯野, 川原, 木原, 松下, 清水, 上田)
- Language*
 L. Bloomfield, Henry Holt & Co., 1933
 「言語」三宅・日野訳, 大修館, 1962
 (川原, 木原, 鳥居, 上田)
- A Course in Modern Linguistics*
 C.F. Hockett, MacMillan Co. (N.Y.), 1958

英文法

- Essentials of English Grammar*
 O. Jespersen, Allen & Unwin (London), 1933
 「英文法エッセンシャルズ」中島文雄訳, 千城書房, 1965
 (石橋, 木原, 国広, 皆川, 清水, 杉, 鈴木, 鳥居, 上田, 山家)
- A Handbook of English Grammar*
 R.W. Zandvoort, Maruzen, 1962
 (原沢, 木原, 国広, 杉, 山家, 安井)

- The Structure of English*
C.C. Fries, Harcourt, Brace & Co., 1952
(川原, 清水, 田中, 豊田, 山家)
- A Guide to Patterns & Usage in English*
A.S. Hornby, 研究社, 1956
(国広, 毛利, 杉, 鈴木)
- Advanced English Syntax*
C.T. Onions, Kegan Paul, 1927
(鈴木, 外山)
- A Grammar of Spoken English*
H.E. Palmer, Maruzen, 1960
(原沢, 杉)
「英文法研究」
市河三喜, 研究社, 1964
(木原, 清水)
「教壇の英文法」
宮田幸一, 研究社, 1961
(毛利, 田中)
- A New English Grammar Part II*
H. Sweet, Oxford University Press, 1891-98
(原沢, 杉)
- 音声学
- An Outline of English Phonetics*
Daniel Jones, W. Heffer & Sons (Cambridge), 1957
(木原, 高本, 鳥居, 豊田)
- American Pronunciation*
J.S. Kenyon, George Wahr, 1940
(池永, 小川)
- 教授法
- Teaching and Learning English as a Foreign Language*
C.C. Fries, University of Michigan Press, 1948
「外国語としての英語の教授と学習」太田朗訳, 研究社, 1957
(星山, 飯野, 池永, 川原, 高本, 国広, 松下, 小川, 太田, 田中, 鳥居, 豊田, 山家)
- How to Teach a Foreign Language*
O. Jespersen, Allen & Unwin (London), 1904
(星山, 飯野, 池永, 小川)
- Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages*
T. Huebener, New York University Press, 1960
(飯野, 池永, 高本)
- Foundations for English Teaching*
C.C. Fries. & A.C. Fries, 研究社, 1961
「英語教授の基礎」山家保訳, 研究社, 1961
(松下, 豊田, 山家)
- Language Teaching*
R. Lado, McGraw-Hill (N.Y.), 1964
(松下, 田中)
- A Practical Study of Languages*
H. Sweet, Henry Holt & Co. (N.Y.), 1899
(星山, 飯野, 小川)
- The Teaching of Modern Languages*
Unesco, Unesco (Paris), 1955
- (星山, 飯野)
- 辞書
- 「英語教授法事典」
語学教育研究所, 開拓社, 1962
(星山, 皆川)
- The American College Dictionary*
C.L. Barnhart, Random House (N.Y.), 1959
(豊田)
- The Concise Oxford Dictionary, based on the Oxford Dictionary*
H. W. Fowler & F. G. Fowler, Oxford at the Clarendon Press; Maruzen (Tokyo), 1965
(豊田)
- 「英語語法大事典」
石橋幸太郎 他, 大修館, 1966
(星山)
- 「英語教育辞典」
福原麟太郎, 研究社, 1961
(安井)
- 「英語教授法辞典」
小川芳男, 三省堂, 1964
(星山)
- Everyman's English Pronouncing Dictionary*
D. Jones, J.M. Dent & Sons (London); E.P. Dutton & Co. (N.Y.), 1963
(豊田)
- A Grammar of English Words*
H.E. Palmer, Longman, Green & Co. (London), 1938
(原沢)
- The Kenkyusha Dictionary of English Philology*
市河三喜, 研究社, 1955
(豊田)
- 「研究社新簡約英和辞典」
岩崎民平, 研究社, 1956
(豊田)
- Modern English Usage*
H.W. Fowler, Oxford University Press, 1965
(原沢)
- 「新クラウン英語熟語辞典」
大塚高信, 三省堂, 1965
(豊田)
- その他「講座」
- 「現代英語教育講座」
福島・中島・岩崎監修, 研究社, 1964-1966
(星山, 国広, 太田, 杉, 田中, 安井)
- 「英語教育シリーズ」
石橋・中島・黒田監修, 大修館, 1957-1963
(松下, 小川, 太田, 田中, 豊田)



ELEC 報告



昭和41年度事業計画

財団法人 英語教育協議会

本法人は、内外各界の深い理解と熱心な支持のもとに著々発展をとげ、法人としてその第4年度に入ることになった。また、その前身日本英語教育研究委員会の発足から通算すると活動は10年に及び、本年はまさに ELEC 創立の10周年にあたる。

本法人は、前年度においてその本拠である ELEC 会館の竣工開館を見、わが国における英語教育の科学的進歩と改善をめざして、いよいよ本格的な活動推進の段階に入ったが、本年度においては、さらに活発な事業活動を展開して法人の目的と使命のために努力せんとするものである。

以下は、寄付行為第5条に定める事業項目の順序に従って記述した本年度の事業計画である。

1 英語教育に関する研究

この分野において、本法人は ELEC 会館に設けられた研究室を用いて欧米各国で展開されている新しい外国語教育理論と技術を調査研究するほか、日英両語の言語学的分析比較、教材・教授法の基礎研究、中学校・高等学校より大学にいたる英語教育の一貫性の研究等、英語教育全般に関し科学的研究を行なうものであるが、本年度においては服部理事を中心に専門家および外国人インフォーマントの協力のもとに、日英両語の音韻、文法、特に基礎語彙の比較研究ならびに英語教授法の研究を、前年度に引きつづき重点的に行なう計画である。

2 英語教員に対する専門的な講習会の開催

英語教授法の改善と英語教師の資質の向上とが英語教育の進歩のためきわめて重要なことは言うまでもない。この目的のため昭和32年日本英語教育研究委員会によって創始され、爾來毎年実施されてきた ELEC 夏期講習会で専門的な訓練を受けた中・高英語科教員は昨年までで、すでに4,209名を数えている。前年度から、その名を ELEC 夏期研修会と改めたが、本年度はこれを中央で2回、地方で2回開催する計画である。中央開催の分は本法人において直接主催し、地方開催の分は地方の団体が主催し、本法人はこれに対し講師および教材を提供して技術的援助を行なうものである。これらの研修会の講師は、いずれも英語の教授法における新しい指導理論と指導技術につき経験をつ

んだ人たちで、しかも英語の現地訓練はすべて英語を母国語とする外国人教師によって行なわれることは、この研修会の伝統であり、特色である。

各研修会場別開催要領は以下の通りである。

A 中央研修会

(1) A. 前期(合宿制)

主 催 本法人
期 間 7月28日～8月9日(13日間)
会 場 ELEC 会館
研 修 者 160名
外 人 講 師 8名
宿 舎 九段会館

(2) B. 後期(通学制)

主 催 本法人
期 間 8月12日～24日(13日間)
会 場 ELEC 会館
研 修 者 160名
外 人 講 師 8名

B 地方研修会

(1) 北海道地区研修会(合宿制)

名 称 北海道英語教育指導者講習会
主 催 旭川市教育委員会、その他
期 間 7月30日～8月8日(10日間)
開 催 地 旭川市
研 修 者 75名
外 人 講 師 3名

(2) 九州地区研修会(合宿制)

名 称 西日本英語講習会
主 催 同上
期 間 8月13日～22日(10日間)
開 催 地 宮崎県えびの高原
研 修 者 100名
外 人 講 師 5名

2 英語教員および一般成人に対する英語講習会の開催

(1) ELEC 英語研修所

この事業は、教員のみならず、公務員、会社員、大学生、その他一般の希望者に対し、常時、効果的な英語学習の機会を提供し、それにより、わが国と諸外国との政治、経済、文化等、あらゆる面における理解の増進と提携交流の促進に資することを目的とするものである。

昭和40年1月以来、ELEC 会館の新築竣工に伴い昼間夜間にわたり、多くの新しいコースを設けてきたが、本年度はさらに、その質的な改善を加え、つぎのように編成し、実施する計画である。

a. 昼間部

1. 本 科 (前期・中期・後期・教員研修科)
2. 委 託 生 科 (官庁、会社の委託生、フルブライト委員会委託生等)
3. 普 通 科 (前期・中期・後期)

前年度新設した婦人講座科は普通科に包含すること

とし、週2日と週3日のグループに分ける。

b. 夜間部

1. 普通科 (前期・後期)
2. 上級科 (前期・後期)
3. 集中科 (前期・後期)
4. 教員研修科 (前期・中期・後期)
5. 中学生科 (1年生コース週3日・2年生コース週2日)

普通科、上級科および教員研修科は、いずれも週2日と週3日のグループに分ける。

c. 研修生の募集人員は次の通りとする。

春学期	昼間部	290名
	夜間部	930名
秋学期以降	昼間部	340名
	夜間部	930名

d. 教師の人員は次の通りとする。

外国人専任講師	22名
日本人常勤および非常勤講師	約14名

(2) 語学演習室

この施設は演習室2室(各室30ブース、1室はフル・ブース制、他の1室は聴取式)、調整室、録音室、修理室、テーブルブライブラリーより成り、これに主事2名、技術員1名、助手1名を配し、さらに非常勤講師2名を加え、研修所各コース所属の研修生に対して語学演習を行なう。

なお、録音室を用いて録音教材の作成を行なう。

(3) 委託生のための特別研修

昭和38年以来、在日台衆国教育委員会(フルブライト委員会)の委託により、毎年フルブライト奨学金受領日本人のために実施してきた特別集中英語研修は、本年度にあっては、すでに1月から実施中の11名に対する6か月の長期研修に加えて、4月以降さらに約40名に対し6週間の集中研修を行なうよう依頼を受けているので、本法人ではこれを実施して、フルブライト計画による国際交流の有意義な仕事に協力するものである。

また、財界方面では、日本鋼管株式会社の管理職員に対する英語研修および貿易研修所の研修生として日本商工会議所管下の各商社から派遣された職員に対する集中英語研修を前年度に引きつづき今年度も実施方を委託されることになっている。

以上のほか、官庁、会社、団体等からの特別委託に応ずるよう委託生科を設けている。

(4) 皇太子殿下の英語御研修等

宮内庁からの要請により、ELEC英語研修所から、外国人専任講師1名を毎日東宮御所に伺わせて、皇太子殿下の英語御研修のお相手を勤めしめる件、および東宮侍従および女官11名の英語研修の件は、前年度に引き続き実施することになっている。

(5) ELEC 奨学金資金制度の実施

昨年、米国ニューヨークの R. H. マイヤー財団からの

寄付金を得て、ELEC 奨学金制度を設け、すでにその一部は実施中である。

これは、わが国の英語教育の進歩、向上をはかるためには、これに携わる英語科教員の資質の向上が急務であることに鑑み、英語科教員を対象としてその研修を援助する目的で設けられたものである。

この奨学金は寄付者の名に因んで R. H. マイヤー奨学金といいその内容は次のとおりである。

(a) 全額支給奨学金

対象：国公立中学校英語科教員で東京都以外に在住の者。

支給人数：約5名

支給内容：昼間部本科教員研修科において研修するために必要な研修費および滞在費等の4か月分、1人当たり約138,800円を支給。

(b) 学費支給奨学金

対象：国公立中学校英語科教員で、東京都およびその近郊在住の者。

支給人数：約35名

支給内容：夜間部教員研修科において研修するために必要な研修費、書籍代等の1か半分、1人当たり約31,600円を支給。

(a) 全額支給奨学金の奨学生については、すでに5名の入選が終り、本年4月から4か月間支給することになっている。

(b) 学費支給奨学金の奨学生については、本年1月から第1回募集の5名に対し、すでに実施しているが、さらに、第2回募集として30名を追加選考し、4月から、支給する計画である。

4 英語教育に関する資料の作成領布

近代の言語観およびそれに伴う応用言語学の研究成果に基づいた英語教材および資料の作成は、わが国における英語教育の改善と進歩に不可欠の要件であって、本法人は従来からこの分野でも力を注いできたが、本年度における計画は次の通りである。

(1) "ELEC Bulletin"

英語教育に関する論文、記事、本法人の活動に関する報告を掲載した本法人の機関誌 "ELEC Bulletin" を本年度中に ELEC 創立10周年記念号を含めて3回発行する。

(2) "ELEC PUBLICATIONS"

一流言語学者による研究論文、講演原稿等を掲載し、あわせて本法人の事業活動に関する報告を収録したこの英文刊行物の第8巻を ELEC 創立10周年記念号として本年度中に刊行する。

5 英語教育に関する研究に対する援助と助言

最新の言語観に基づいた新しい英語教授法の優秀性を一般に認識せしめて、その普及をはかることは本法人の大きな使命の一つである。この分野における本年度の計画は次

の通りである。

(1) 研究協力校に対する援助助言

ELECの研究協力校として、3ないし4の中学校を委嘱し、定期的に講師を派遣して英語教育に関する援助助言を行ない、新しい英語教育の実践研究を推進する。

(2) 各地研究会に対する講師の派遣

全国各地の英語教育研究団体等の要請に応じて、講師を派遣して英語教育に関する研究活動に対し援助助言を行なう。

(3) 英語教育相談

英語教育上の諸問題について英語教員その他から受ける質疑や相談に対し、文書または面接により回答し、助言する。

(4) ELEC同友会活動の推進

中央においてELEC同友会大会を開催し、地方において地方支部の結成を援助促進するほか、随時講師を派遣して支部の活動に対し援助助言を行なう。

6 語学教育研究諸機関との連絡協力

語学教育に関する学術的ならびに実際的な研究成果の交流をはかるため、内外の諸大学言語研究所をはじめ、各種の語学教育研究機関との間に刊行物および情報の交換を行なって、緊密な連絡協力を行なう。

7 その他目的を達成するために必要な事業

(1) ELEC 創立10周年記念行事

冒頭に記載の通り本年はELEC 創立10周年にあたるので、これを記念して講演会、招待会、記念刊行物の作成を行なうほか、前記ELEC同友会大会も記念行事の一環として、これを催し、また上述の通りELEC Bulletin およびELEC PUBLICATIONSの記念特別号を刊行し、これらの諸行事をもって本法人の目的推進に資する計画である。

(2) 外国人顧問

英語教育に関する本法人の諸事業について外国人言語学者、専門家の助言を得ることはきわめて有意義であるので、本法人においては従来随時外国人顧問を招聘してきたが、本年度においては、昨年8月末来任した米国ウィスコンシン大学準教授 Charles T. Scott 博士が今年8月末までELEC顧問として滞りし、ELEC 英語研修所の Director of Instruction として、外国人講師の指導訓練、研修内容の充実に従事する等本法人の事業推進のために尽力することになっている。

(3) 職員の在外研究

本年度中に本法人の職員1名または数名をして在外研究に従事せしめる。

★ ★ ★

◆ELEC 夏期研修会

1966年度 ELEC 夏期研修会はA. 前期(7月28日(木)~8月9日(火)まで13日間)とB. 後期(8月12日(金)~

8月24日(水)まで13日間)の2期に分かれて行なわれるが、開催要項の主なもの次は次の通りである。

1. 目的および方法

- (1) 前期(合宿制)においては中学校英語科担当教員、後期(通学制)においては中学校・高等学校英語科担当教員を対象とし、新しい言語学の理論に基づいた英語学習の指導理論および指導技術を体得させる。
- (2) 英語科担当教員の資質、とくに口頭英語の運用能力を向上させる。
- (3) 受講者は20名ずつのグループにわかれ、一貫した方針のもとに全期間徹底した集中的演習をする。

2. 会場および研修内容

- (1) 会場の ELEC 会館は完全冷房であり、宿舍の九段会館(皇居のお濠と靖国神社の緑樹に囲まれた静かな環境にある)まで徒歩3分。
- (2) 研修内容は、Structure Drill, Pronunciation Drill, Controlled Conversation, Practice Teaching, Critique, Lectures, Language Laboratory, Personal Interview, Films, Discussion, Singing 等となっている。

3. 受講案内

A. 前期—中学校英語科教員対象(合宿制)

- | | |
|---------|--|
| 会 期 | 1966年7月28日(木)から8月9日(火)まで13日間 |
| 会 場 | ELEC英語研修所(東京都千代田区神田神保町3の8) |
| 宿 舎 | 九段会館(東京都千代田区九段1の5) |
| 会 費 | 17,400円(宿泊費を含む) |
| 受 講 者 | 第1コース(はじめての参加者) 100名
第2コース(2回目の参加者) 60名 |
| 受 講 資 格 | a) 国公立中学校英語科担当教員であること。
b) 所属中学校長の推薦を受けていること。
c) 全期間受講できること。
d) 健康であること。 |

B. 後期—中学校・高等学校英語科教員対象(通学制)

- | | |
|---------|--|
| 会 期 | 1966年8月12日(金)から8月24日(水)まで13日間 |
| 会 場 | ELEC英語研修所(東京都千代田区神田神保町3の8) |
| 会 費 | 3,000円 |
| 受 講 者 | 第1コース(はじめての参加者) 100名
第2コース(2回目の参加者) 60名 |
| 受 講 資 格 | a) 国公立中学校・高等学校英語科担当教員であること。
b) 所属中学校・高等学校長の推薦を受けていること。
c) 全期間受講できること。
d) 健康であること。 |

4. 受講申込方法

所定の受講願書に会費をそえて申し込むこと。受講願書は20円切手同封の上、東京都千代田区神田神保町3の8 ELEC 会館内 ELEC 夏期研修会係あて請求されたい。

なお、申込締切は前期が6月30日、後期が7月11日になっているが、定員に満ち次第期日前でも締切ることになっているので、願書を発送する際はハガキまたは電話で一応その点を確認されたい。電話番号は東京(265)8911~8916。

◆ELEC 英語研修所

ELEC 英語研修所の春学期は去る4月13日に開講された。研修生の数は昼間部・夜間部あわせて1,100余名。今学期の主な特色は昼間部では本科教員研修科が充実されたこと、従来の婦人講座科がなくなり、普通科(前・中・後期)が新設されたこと、夜間部では中学生科2年コースが新設されたことなどが上げられる。

なお、マイヤー奨学金(全額支給)による ELEC 奨学生はつぎの通り決定し、現在本科教員研修科で研修をしている。

大信田武(秋田市立秋田東中学校)
徳久 肇(佐賀市立城西中学校)
渥美正義(三重県鈴鹿市立白鳥中学校)
水野文俊(新潟県高田市立城北中学校)
伊藤善博(兵庫県姫路市立広嶺中学校)

◆ELEC 英語研修所秋学期

ELEC 英語研修所の秋学期は9月14日(水)に開講の予定である。受付は8月1日から9月13日まで申込順に受け付け定員に満ち次第切ることになっている。秋学期にもマイヤー奨学金(学費支給)による ELEC 奨学生を募集する。詳細は英語研修所あて問い合わせられたい。

◆ELEC 賞の新設

ELEC では、英語教育の水準向上あるいは英語教授法の改善に直接役立つ実践研究の奨励を目的として、つぎの要領で毎年1回 ELEC 賞(賞状と賞金)を授与することになった。

1. 授賞の対象

この賞は毎年1回、英語教育に関する実践研究において、わが国の英語教育の水準向上あるいは英語教授法の改善に直接役立つと考えられる成果をあげた個人または団体1件に対し授与する。

2. 応募の方法

9月末日までに財団法人英語教育協議会(ELEC)に研究論文または実践記録を提出する。

◆ELEC 人事往来

◇「春の叙勲」の ELEC 関係者は次の5氏であった。

ELEC 理事 岩崎民平氏 勲二等旭日重光章

ELEC 評議員 日高第四郎氏 勲二等旭日重光章

ELEC 理事長 竹内俊一氏 勲三等旭日中綬章

ELEC 理事 粕谷よし氏 勲三等宝冠章

ELEC 理事 豊田実氏 銀杯一組

◇ELEC 理事 福原麟太郎氏 2月25日退任。

◇ELEC 評議員 奥田東氏(京都大学長) 3月5日就任。

◇ELEC 評議員 成田喜英氏(東京都立新宿高等学校長) 3月5日就任。

◇ELEC 評議員 小林茂氏(東京都港区立愛宕中学校長) 3月5日就任。

◇ELEC 評議員 水上達三氏(三井物産株式会社社長) 3月5日就任。

◇ELEC 評議員 平沢興氏 3月4日退任。

◇ELEC 評議員 石田壮吉氏 3月4日退任。

◇ELEC 評議員 沢畑泰二氏 3月4日退任。

◇ELEC 評議員 小泉信三氏(元慶応義塾塾長) 5月11日逝去。

◇ELEC 主事 大友賢二氏 ELEC から在外研究を命ぜられ、昨年9月5日日本邦を出発し、米国 Georgetown 大学大学院で英語教育に関する研究に従事し、帰途欧州諸国を視察して3月5日帰国した。

◇ELEC 主事 山本庄三郎氏 4月1日就任。

山本氏は3月31日まで石川県鳳至郡門前中学校教諭として勤務していた。

◇つぎの4氏が4月1日付で ELEC 主事補に就任。

増永登志子(明治学院大学卒業)

望月 重信(明治学院大学卒業)

西村都紀子(上智大学卒業)

小野寺美佐子(津田塾大学卒業)

◆教材録音サービス

ELEC では、地方などで適当な外国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(2通)および録音方式を記して「英語教育相談室」あてお申し込み下さい。なお、録音料など詳細については、同係までお問い合わせ下さい。

◆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(5号)が全巻完成しました。

ELEC 著「英語会話教本 1, 2」

(1)——全12巻, (2)——全12巻 各巻 ¥1,300

ELEC 著 *Controlled Conversation 1, 2, 3*

(1), (2)——各全5巻, (3)——全6巻 各巻 ¥1,300

A.A. Hill 著「オーラル・アプローチ教本 1, 2」

(1)——全2巻, (2)——全1巻 各巻 ¥13,000

G. Taylor 著「英語会話演習 1, 2」

(1)——全42巻, (2)——全17巻 各巻 ¥1,300

全巻 ¥70,000

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1966・1~1966・4)

【寄贈者】	【図書名】
East-West Center Press 福井県英語研究会広報部 中央公論社 研究社 和歌山県教育研修所 小林茂 茨城県勝田工業高校英語科 大修館 " "	English Monosyllables 会報No. 23, No. 24 自然 1966年2月号 現代英語教育 2, 3, 4, 5月号 田舎教師の英語教育 コース制指導とその効果 英語教育 2, 3, 4月号 田崎英会話練習帳初 1, 2・中 1, 2・上 1, 2 研究集録 No. 2 (昭和40年度) 指導ハンドブック (1966.2.25) My English Classroom No. 1, 1966 表現研究第3号抜刷・表現構造の概念について Introduction to American Public Education 他114冊
官城県中学校教育研究会, 英語研究会 埼玉県秩父市立秩父第一中学校 旺文社 国広哲弥 アジア財団	

ELEC 同友会告知板

◆第2回 ELEC 同友会理事会
去る3月28日に理事会が開催され本年度の事業と予算が決定された。主な事業は次の通りである。

1. 会員名簿の発行 (7月初旬)
2. 支部結成の促進
3. 第2回 ELEC 英語教育研究大会の開催
 - (1) 期日 11月5日 (土)
 - (2) 内容 午前中に専門部会を行ない、午後は講演と実演授業を行なう。
4. 講演会・研究会の定期的開催
月例研究会を毎月第4土曜日 (午後2時) に ELEC 会館で行なう。
第1回研究会 4月23日
A. 研究発表 ELEC 主事 大友賢二氏
「言語テストの問題点」
B. Symposium
第2回研究会 5月28日
Fries, *Linguistics: the Study of Language*
第3回研究会 6月25日

- ◆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本部までご連絡下さい。
- ◆ELEC 同友会支部を結成される場合には、規約・会員名簿・役員名等を本部にご連絡下さい。
- ◆本年度から会費が年300円になりましたのでおまちがえないようにお願いします。
- ◆ELEC 賞が新設されました。実践記録および研究論文を9月末までに ELEC へ送付すれば ELEC 賞の対象になります。

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

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。

ELEC Bulletin のバックナンバー

ELEC Bulletin のバックナンバー (1号と8号を除く) ご希望の方には各号とも80円 (送料別) でおわけいたします。なお、在庫僅少の号は先着順に受け付けますので、品切れの際は悪しからずご了承下さい。

ELEC BULLETIN 第18号
定価 100円 (送料20円)

昭和41年6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) 89111~89116

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



ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC