

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No. 24

July 1968

巻頭言 英語教育の不信	成田成寿	1
アメリカ黑人問題の背景	橋本福夫	2
"	陣崎克博	6

特集 大学英語教育と入試・テスト問題

その1 大学英語教育の在り方	星山三郎	10
"	下村誠二	13
"	寺沢芳雄	16
その2 大学入試問題の類別と評価		
A. 類別		19
B. 評価〔座談会〕	高橋源次, 石橋幸太郎, 中島文雄 太田朗, 山家保, 松下幸夫, 串原国穂	23
その3 英語テスト問題作成の基礎	大友賢二	30

基本文型の拡充	中島文雄	33
イギリスの言語学研究の動向	牧野 勤	36
"Traditional Grammar"の再評価	山家 保	39
Asian Students at the University of Hawaii	J. Callender	43
書く力を伸ばすために	大高盈男	45
英語教育相談室	山家 保	49
新刊書評	緒方 勲・横山一郎	51

GAKKEN



英語教育の不信

成 田 成 寿

今、日本の英語教育はあらゆる方面から不信をおもっている。たとえば、最近、活動を初めた語学教育刷新会議あるいは振興会は、大学生を対象としたセミナーなどによって大学教育に見られないような効果をあげようとしている。それは大学の英語教育に対する不信である。大学における英語教育と、社会の要求するものとの間にずれがある。大学に、その改善を求めずに、一足とびに外の社会が責任をもとうとする。これは不信のあらわれというほかない。外の人たちの考えであるために、その主張には粗雑で幼稚なところがある。しかし、英語教育の現場では、十分の反省が必要であろう。大学英語教育学会の大学英語教師に対するセミナー計画も、英語教育協議会の中・高英語教師に対する講習会も、なんらかの意味で社会の対英語教育不満、不信と結びついている。これが主として学校の英語教育の外にある社会から生じてきている動きであることが最近の一つの特色である。

これらの動きそのものが悪いということはない。要は、効果をあげることができればよいのである。これらを計画した諸機関の意図している対称は、それぞれ、ちがっていて、衝突の起こることはなさそうである。だが、事実はそれらのものが日本の英語教育の一貫した系統の各部分部分に、他の部分とあまり関係なく努力を向けていることがいちじるしい。同じ対象に対して競いあうよりはよい。しかし、その方法や理念に食いちがいが見られたりすることがあっては、不便なこともあるであろう。私自身は、地方地方の講習会でも、ブリティッシュ・カウンシルとフルブライトなどのものが、ある程度競いあうように見えることにも懸念をもっている。その主張の間に不便なほど差がないようにと思っている。この現状と問題に対して、今のところ、学校教育の中心機関である文部省や、各地区の教育センターなどが、別に、なんの見解も示さないのはおかしい。た

だ、なりゆきにまかせているというのであろうか。それは無責任でないだろうか。また、英語教育の現場からも、ただ受身的で、なんの意見も出てこないように思われることも、ふしぎな気がする。

私自身は、いろいろの英語教育の方法があってよいと思っている。おたがいに連絡し、よい効果をあげることができるならばよいであろう。英語教育懇話会などの意義はそういうところにあるのだろう。だが、一方において、もっと強力な中心機関だか、連絡機関があってもよいのではないか。私自身は、かって、この欄で触れたこともある。また学術会議や、ある筋において、私の案を示したことがある。私の案は、そのまま実現されないままになっている。しかし、いろいろな英語教育あるいは再教育の機関ができて、学校の英語教育と、また別な動きを見せようとしている時、なにか一層大きな力の英語教育センターのような機関ができることが望ましい。それには文部省、あるいは外務省などの後援もあってよいと思うが、研究と実際活動を考えることに中心を置く。わが国の英語教育を全体として見たす視野とヴィジョンがあるべきである。もし独立の民間の機関が一層自由で、実行力をもっているならそれもよいであろう。さしずめ、一番歴史があり、実行力ももっている英語教育協議会などが中心となって、一層拡大され、他の機関とともに、あるいは独立に、一つの強力な中心機構を作れないものだろうか。そこで研究と実際の密接な関連ある活動ができることを期待したい。なお、それは外からの力をまつばかりでなく、英語教育の現場からの要求としても盛り上げてこななければならない。現場が沈黙して、ヴィジョンを示さず外から与えるものに、ただ頼っているような状態がつづくかぎり、英語教育に対する不信は正当化され、いつまでもつづくことになりかねない。

(東京教育大学教授・ELEC 理事)

アメリカの黒人問題の背景

橋本福夫

1. 心理上の背景

奴隷などという言葉は今ではなじみのうすい言葉になっている。若い人たちのうちには、奴隷とはどういうものなのか、知らない人もあるかもしれない。けれども、アメリカに奴隷制がしかれていたのはそう遠い昔のことではなかったのである。リンカーン大統領が奴隷解放宣言を発したのは1863年なのだから、今から百年と少々前ということになる。したがって、いま活躍しているアメリカの黒人の中には、祖父母が奴隷だった人たちがかなりあるらしい。わたしは専門が文学なので文学の面から例をひくことになるのだが、“Native Son”（「アメリカの息子」）という有名な小説を発表している Richard Wright (1908—60) —既に亡くなりしはしたが、わたしよりも若かったのである—にしても、最近出版された伝記によると、父側の祖父母も、母側の祖父母も、奴隷だったのだそうである。祖父母と言えば、子供の頃のなつかしい人たちとして、記憶に残している人が多いと思う。その祖父母が牛や馬同然の身分にされていたのだとすると、アメリカの黒人たちがどういう気持を抱いているか、われわれにも想像がつくはずである。

できればそういう過去は忘れ去りたいであろう。ところが、どうにも忘れ去れないようにしている現実が彼らの周囲にはある。差別待遇である。最近暗殺された非暴力運動の指導者キング牧師は、幼い頃、白人の子供たちと遊んでいて、一緒に白人の家へ行ったら自分だけは中へ入れてもらえなかったのだから、帰ってきて「なぜなのか？」と母に訊いたそうである。おそらくほとんどのアメリカの黒人は生涯の早い時期に、「なぜなのか？」と母に、或いは父に、或いは神に、問いかけているだろう。「なぜに自分は差別されなければならないのか？」と。

そういう幼い時から味わわれる疑問、不合理感、漠然とした不安や恐怖が、子供にどういう影響を及ぼすかを、現在ではアメリカの代表的な作家になっている James Baldwin (1924—) が “The Fire Next Time” の中で書いているから、その一部分を引用してみよう。

“Long before the Negro child perceives this difference [between the white people and the Negro],

and even longer before he understands it, he has begun to react to it, he has begun to be controlled by it. Every effort made by the child's elders to prepare him for a fate from which they cannot protect him causes him secretly, in terror, to begin to wait, without knowing that he is doing so, his mysterious and inexorable punishment.”

近年しきりに起きる黒人暴動について、社会学者や経済学者の述べているどのような具体的な原因よりも、わたしはこうした幼い時からの黒人の心理的なゆがみを重視しなければならぬと思う。そうした傷痕は成人するにつれて広がり、うづき、何かの機会に爆発するおそれがあるからである。14歳頃から教会で説教をしていたことがあるという Baldwin のような人物ですらも、青年の頃、白人の料理店で、いつまでたっても自分にだけは注文をききにきてもくれないので、遂にかんしゃくを起して水の入ったコップをウェーターめがけて投げつけ、白人たちや警官に追われて、生命から逃げ出したことがあるそうである。そういう苛だたしい気持で暮していた頃、彼はふと次のように悟っている。（ついでだが、彼の自伝的な内容も含まれている小説 “Go Tell It on the Mountain”）では、主人公の祖母も奴隷だったことになっている。“I saw nothing very clearly but I did see this: that my life, my *real* life, was in danger, and not from anything other people might do but from the hatred I carry in my own heart.”

何よりも危険なのは自分の心のうちにひそんでいる憎悪だと悟ったことは、Baldwin の文学を Wright の文学よりも一歩前進させるきっかけになっていると言えるけれども、それだからといって、彼の憎悪が事実上解消したことにはならない。憎悪を抱かずにはおれない環境は依然として存在し続けているからである。げんにその後1964年に発表した戯曲 “Blues for Mr. Charlie” の序文の中でも、黒人を殺し、しかも裁判では無罪になった白人殺人犯人に関して、彼は次のように述べている。

“That fear was that I would never be able to draw a valid portrait of the murderer. In life, obviously, such people baffle and terrify me and, with

one part of my mind at least, I hate them and would be willing to kill them. Yet, with another part of my mind, I am aware that no man is a villain in his own eyes.”

なお戯曲そのものも、白人による黒人殺害事件を扱ったものであり、作者は黒人と白人とのあいだにある、どうしようもない断絶に重点を置いており、作者はこの作品をやはり白人に殺害された N. A. A. C. P. (全国有色人向上協会の) の闘士 Medgar Evers や “the dead children of Birmingham” に捧げている。Baldwin にしてもそうなのだから、一般の黒人の心に半ば無意識のうちに蓄積されているに相違ない憎悪の念は、われわれにも容易に想像がつく。

黒人暴動が発生するたびに、些細な事件がきっかけだったと新聞は伝えているし、暴動を目撃した人たちもそう語っている。一見大した問題ではないという印象を与えかねないが、実際には、そうして些細な原因でもたちまち大きな事件に発展するところに、問題の深さと広さを感じとれる。近頃では、暴動を煽動する団体やその指導者たちのことが、大きく報道されているけれども、ちょっとした煽動にでも大きく燃え上る黒人心理のほうに、われわれは注目する必要がある。

そう言えば、戦後のアメリカ小説の傑作として第一位に rank されている、黒人作家 Ralf Ellison の “Invisible Man” にも、最後の部分に、たぶん 1943 年の Harlem の暴動に基づいたものと思われる暴動の描写があるが、それよりも忘れがたいのは最初に出てくる主人公の祖父の遺言である。この祖父も奴隷だった男であり、黙々と働く、おとなしい黒人だと思われていたが、息をひきとる前には、次のような言葉を吐き、息子や孫を啞然とさせている。

“Son, after I'm gone I want you to keep up the good fight. I never told you, but our life is a war and I have been a traitor all my born days, a spy in the enemy's country ever since I give up my gun back in the Reconstruction. Live with your head in the lion's mouth. I want you to overcome 'em with yeses, undermine 'em with grins, agree 'em to death and destruction, let 'em swallow you till they vomit or bust wide open.”

黒人は敵国（白人の国）に入りこんでいる spy であり、traitor であるという、衝動的なかたちでの認識がここにある。最後の部分はわかりにくいかもしれないから和訳してみると、次のようになる。「ハイハイと言って、奴らを手も足も出せなくさせ、にやにや笑いで奴らの足の下を掘り崩し、なんでも言うことに従ってやって、

奴らを死と破滅に導き、わざと呑みこまれてやって、奴らの腹が裂けるか、お前を吐き出すしかないようにしてやるんだぞ」つまり弱者特有の面従腹背という生き方であり、仮面をかぶってアメリカの腹の中に入りこみ、内部から崩壊をさせてやれと説いているわけである。奴隷にされていた人間らしい考え方だし、アメリカの黒人が持たされていた二重性格を表現している言葉でもある。

ところが、それはアメリカの白人が、少なくとも南部の白人が、黒人に期待していた態度でもある。かつての奴隷の持主だった南部の白人のあいだには、黒人がうそをつき、ごまかし、ちょっとした品物を盗んだりすると、いかにも黒人らしいと思い、却って安心する傾向があった。黒人が多少でも正直に自分の気持を述べたりすれば、直ちにその黒人に暴力を加えてきてもいた。いわば白人の側も、黒人に二重性格を強制していたわけである。黒人の真の姿はできるだけ見ないようにして、自己満足にひたりたがっていたということにもなる。アメリカ人は現実を見ようとしぬい盲目的な国民だと、Baldwin も述べている。

したがって「見えない人間」(Invisible man) が、「見える人間」になってきたのが、近頃のアメリカの黒人問題なるものの現象だと言えよう。

2. 歴史的背景

今までは主としてアメリカの黒人の心理的ゆがみについて述べてきたわけだが、最後にちょっと触れたように、そうしたゆがみはもちろん白人の側にもある。殺人罪を犯しても、相手が黒人であれば、罪の意識を持たないでいられるどころか英雄とみなされ、警察も問題にせず、たまたま裁判にかけても、無罪の判決を下すような南部の白人たちに、心のゆがみがあることは誰しも見てとれることだろう。そういう犯人は、どこの国にでも時折あらわれる、数少ない過激な考え方の持主にすぎないと、考える人たちもあろう。ところが、アメリカではそういう事件が今までにあまり数多く起きているし、そういう「過激な人間」を育成する雰囲気が少なくとも南部にはあることを前記の Baldwin の “Blues for Mr. Charlie” は告発している。

最近日本の新聞にも、南部の白人女性たちが銃の練習を始めたという、記事や写真が載っていた。黒人暴動に備えるために女性までがたち上ったと受け取れる、簡単な報道だったと記憶している。だが実際には、白人のゆがんだ心理からくる過剰防衛であろうし、黒人への反感をかきたてようとする意図の現われでもあろう。それにしても、アメリカの白人と黒人との関係についてあまり知らない人たちには、この記事も、黒人暴動に関係した

ものとしか想像がつかなかったかもしれないが、問題が白人女性であるだけに、わたしなどには、彼女たちは、黒人の男性に犯されはしないかという、不安を抱いているのであろうと感じとれた。なぜなら、黒人は機会さえあれば白人女性に暴行を加えたと感じているというのが、アメリカに広く行きわたっている感じ方らしいからである。黒人から白人女性を護り、自分たちの種族の純潔を維持しようという、昔風な騎士道精神みたいなものが、南部には根強く残っている。げんに黒人が残酷な方法でlynchされた場合の多くは、白人女性に対する暴行、或いはその嫌疑によるものであった。そういう嫌疑で群衆に捕えられた黒人は生きながら男根を切り取られたりもしている。その反面、白人男性による黒人女性の暴行は問題にもされないのが常であった。

それだけではなく、白人と黒人とのあいだの性的関係はおそろしく一方的なものになっている。アメリカの黒人問題といえば、政治面や経済面からばかり論じられて、人間生活の根本的要素の一つである、sexの面が無視されているのは不思議なくらいである。白人女性が黒人男性と正式に結婚する場合は非常にまれであり、げんに最近、ラスク国務長官の娘さんが黒人青年と結婚したことが一大ニュースとして、日本の新聞にも報道されたことから、その間の事情は想像できよう。白人男性が黒人女性と正式に結婚する場合もまれだが、このほうは、正式に結婚する必要なんかないからだとも言える。妾として、或いは雇主なり支配の人種なりの権威をかさにきて、黒人女性と関係を持つ場合が多かったらしいのだから。Erskine Caldwellという小説家は、南部の町を歩いていると、顔だちがすこぶる似かよった白人や黒人に出会う場合があり、共通の父親が想像できると、おもしろそうに語っている。もっとも、Baldwinによると、近頃では黒人男性に性的魅力を感じている白人女性が多くなっているということだし、homosexualな傾向にある白人の男が黒人少年を対象に選んでいる場合も、近頃のアメリカ小説の題材になってはいるけれども。

このような両人種の一方的な性的関係を何よりも明白に示しているのは、黒人の皮膚の色が、黒から白にいたるまでのさまざまな色合をおびていることであろう。皮膚の色だけでは区別がつけられなくなるおそれが生じてきたために、少しでも黒人の血が混っていれば黒人とするという、規定ができていくほどである。こうした現象が生じているのも、遠因は奴隷制にある。奴隷制の時代には、奴隷の所有者や奴隷の監督は奴隷女を自由にすることができたからである。奴隷市で黒人をせり市にかける場合には、男なら、家畜と同じように、歯をむき出させたり、筋骨の発達状態を見せたりして、年齢の若

さや労働能力を宣伝したものだそうである。若い女の場合には、はだかにして台の上に立たせ、買主の欲情をそそるようなこともしていたらしい。奴隷は金銭で売買できる商品なのだから、人間としての夫婦関係はもちろんのこと、親子関係ですら尊重されてはいなかった。したがって、同情心もあり資金もある買主なら、夫婦なり親子なりを一緒に買ってしてくれるが、そうでない場合には、夫婦や親子がべつべつに売られてゆき、生涯顔を見られなくなる場合も生じた。細君のほうだけを買った農園主は直ちに別の亭主を押しつけた。なぜなら、奴隷は家畜と同じであり、たくさん子供を生ませて数をふやせば、それだけ自分の資産がふえたことになるからである。直接自分が子供を産ませた場合には、その子供は自分の血筋をひいていると同時に、売買できる奴隷でもあるという厄介な事態が生じ、黒人小説のテーマにもなっている。

したがって、奴隷時代の黒人には家庭生活などはないのも同然だったし、あっても、いつ分散させられるかわからない状態だった。“Up From Slavery”という自伝の著者であり、有名な黒人教育家でもあったBooker T. Washingtonも、その書の中で、自分は母親だけしか知らないと書いており、父親については次のように述べている。“Who my father was, or is, I have never been able to learn with any degree of certainty. I only know that he was a white man.”黒人解放運動の闘士であり、有名な雄弁家であり、解放後は黒人を代表する政治家になってもいるFrederick Douglasも、自伝の中で、自分は父親を知らないし、母親からも早くから離されて育ったと書いている。なお、この書の中には奴隷が過酷な刑罰をうける情景も描かれている。

現在でも、黒人の家庭には父親のいない家庭が多いと言われている。中には、それぞれ父親の違う何人もの子供をかかえた母親もいたと、黒人の中にまじって暮らしてきたわたしの友人は呆れたように語っていた。黒人小説にも、亭主が不意に姿を消してしまう場合が数多く登場している。失業などによって家庭を維持してゆく負担に耐えられなくなって、逃げ出す場合もあるわけだが、わたしは最初、これも黒人のアメリカ生活への反抗の一つの現われではないかと、想像してみてもいた。しかし、よく考えてみると、南部の白人の男には、黒人の女は自由にしてもいいような気持が残っているらしいのと同じように、黒人の男にも、種馬的な存在で、家庭らしい家庭を持つことのない奴隷時代の慣習が尾をひいているのではないかと思えてくる。貧困のせいだけでも、黒人の男に浮浪癖があるせいだけでも、黒人の女がふしだらなせいだけでもなさそうである。

もちろん、多数の黒人の貧困は誰も認めている事実である。けれどもその本来の原因は、南北戦争後の再建時代に、解放した奴隷のその後の生活を保障してやるための、適切な処置がとられなかったせいであろう。30年代の不況時代に、インテリの失業救済の意味もあって、かって奴隷だった黒人からその思い出を聞きだし、書きとめておく仕事が行なわれているが、その記録によると、解放後よりも奴隷時代のほうがまだしも生活が楽だったと述べている黒人がかなりいた。たしかに奴隷時代のほうが、ひどいものにせよ、一応衣食住が確保されていたからであろう。あの時の奴隷解放のやり方は、山野で餌を見つける習慣もなければ、その方法も知らない籠の小鳥を、広い外の世界へ出してやるのと同然だったわけである。

このように見てくると、アメリカの黒人は世界にもほとんどその例のない、特殊な存在だということが判ってくる。彼らもアメリカの少数民族だとは言える。アメリカ内の多種類の少数民族のうちでも、圧倒的に数の多い少数民族だとは。けれども、普通少数民族とは、祖先代々の地に住みついて、国と国との勢力の変動につれて、時には或る国の、時には別の国の、国境内に包含され、その支配下に置かれる運命になっている民族を指す言葉ではなからうか？ ところが、アメリカの黒人は先祖以来の地に住んでいるわけではない。祖国を棄てて自発的に移住してきた者たちでもない。強制的に連れてこられた、或いは奴隷商人たちに売り込まれた、言わば「捕われの民族」である。アメリカのほかの少数民族とはその点で根本的に違っている。けれども、わたしはそういう点だけに注目しているわけではない。わたしが特に注目させられているのは、彼らが既に祖先の地アフリカの Negro 文化の伝統とは、その言語や、生活習慣や、宗教

とは、殆ど無縁の存在になってしまっているらしい点なのである。彼らのアメリカ生活の歴史も古い。最初に20人の黒人がアメリカに定住することになったのは、1619年だから、アメリカ人の精神的な祖先である Puritan たちの移住よりも一年早かったわけである。但し、彼らのアメリカへの定住の仕方は最初から奴隷としてであった。したがって、現在のアメリカの黒人にとっての祖先とは奴隷時代の黒人たちであり、そのさきははるか彼方の歴史のかすみの奥に消え去ってしまっている。

そうした最初からのアメリカ生活での身分の差の点でも、黒人はほかの少数民族とは根本的に違った歴史を歩んできている。しかし、少数民族という言葉を使うのはアメリカでは適当ではないかもしれない。むしろアメリカは多民族国家だというべきだろう。最初はイギリス系の人間が主だったわけだし、英語国には相違ないにしても、種々の民族がより集まって新たな国を建設し、今日のアメリカに至っているのだから。その意味では、黒人は他のどの民族系のアメリカ人よりも、文字どおりに、アメリカの建設に血と汗を流してきてもいる。そしてその間に、彼ら自身も、生活態度やものの考え方の点でも、殆ど完全にアメリカ人になりきっている。1920年代には、Marcus Garvey によってアフリカに帰れという運動が行なわれており、現在もその声がないではないが、彼らには今では帰るべき祖国はない。あればアメリカそのものであり、ことにアメリカの南部であろう。Black Power の主唱者たちが南部の幾つかの州を黒人によこせと要求しているのも、そうした現実と歴史をふまえてのことに相違ない。どのような法律ができようと、實際生活の面では、黒人に対する不当な待遇が改善される見通しがたたないことからくる、苛だちの表現でもあろうけれども。

(青山学院大学教授)

—p. 35 から—

てできたとも説明できるように思います。問題として残しておきます。

以上見てきましたように、表面構造はちがっても、深層構造においては同一の文型であるものがたくさんあります。その逆に表面構造が同じに見えても深層構造をことにするものもたくさんあります。表面的には同じ構造であっても意味がちがうのはそのためです。そのような場合をあまり扱いませんでしたが、これも文型の意味解釈に重要な問題です。そのようにいろいろ複雑なことがあるのに、人間は言語を十分に使いこなし、また人の用いる多様な文型を理解することができます。それは人間が子供のときおぼえてしまう基本的な文型は、比較的簡

単なものであるが、文のなかに文を嵌めこむことができるので、表面的には複雑多様になるが、それを解きほぐすことは、それほどむづかしくないのだと考えられます。われわれが見てきた文の嵌めこみは、次の三つの場合でありました。それを表わす PS rules は次のようになります。

$$\begin{aligned} \text{Cmp} &\longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{PrepPhr (PrepPhr)} \\ \text{C\#S\#} \end{array} \right\} \\ \text{NP} &\longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Det+N+N}^\circ \text{ (Rel\#S\#)} \\ \text{it+Nml\#S\#} \end{array} \right\} \end{aligned}$$

(おわり)

(津田塾大学教授)

アメリカ黒人問題の背景

Black is beautiful.
It's so beautiful to be black.

陣崎克博

マーチン・ルーサー・キング牧師が暗殺された。4月4日午後7時、テネシー州メンフィス市のモーテルでのことである。黒人解放運動の偉大な指導者であり、1964年度ノーベル平和賞受賞者であったキング牧師の死は、アメリカ史上、ケネディ前大統領の死に匹敵する重大事件であった。

訃報に接したジョンソン大統領は、ベトナム戦争収拾のために予定されたホノルル会談さえ延期して黒人指導者を招集し、議会は懸案の住宅法案を即座に通過させ、各大統領候補は週末の選挙運動をも中止した。放送局は歌舞音曲を慎み、新聞は追悼広告を載せ、人々は車に弔旗をつけて走った。黒人運動全体を統一する力をもった偉大な非暴力主義指導者の死を、国をあげて悼んだのである。

にもかかわらず、黒人暴動の波はまたたく間に全米41の都市に広がり、各地で非常事態宣言がなされ、軍隊が出動し、暴動の鎮圧に当たった。シカゴ、メンフィス、デトロイト、ニューヨークなどが最も激しかった。首都ワシントンは、ゲットー（黒人居住地区）のみならず、下町の商店まで放火され略奪されるありさまであった。全米に配置された連邦軍と州兵は合わせて6万となり、暴動鎮圧出動兵数はアメリカ史上最高を記録するに至ったのである。今年の「長い暑い夏」は、いささか早く始まった感がある。

それでは一体なぜ、毎年毎年同じような黒人暴動が起り、そして年々その規模がエスカレートしてゆくのか。黒人の生活はいかなるものであり、彼らは何を考えているのか。白人側は黒人問題をどのように認識し、対処していこうとするのか。黒人問題の根源は一体どこにあるのか。そして解決策としては、どのようなものが考えられるのか。アメリカが直面する最大の国内問題である黒人問題の背景を、ここで考察するに当たって、まずアメリカ黒人の歴史をふりかえってみることにしよう。

アメリカ最初の黒人奴隷船が、ジェームズタウンに到着したのは1619年である。20人の奴隷が、直ちに食料と

交換された。植民地人、主に南部の大農園主たちにとって、アフリカから拉致されてくる黒人奴隷は、絶好の労働力であった。アメリカ・インディアンを手なずけることに失敗し、白人の年期契約奉公人に手を焼いていた彼らは、その後陸続と黒人奴隷を輸入し始めた。1650年には千百人であったものが、1700年には2万8千人、1750年には24万人、1780年には58万人と飛躍的に増大した。最初の国勢調査が行なわれた1790年には、黒人として登録されたものが75万7千人（自由黒人を含む）で、その9割以上の69万8千人が奴隷であった。そしてその大部分が南部に居住していた。

1641年から1749年までの間に植民地全土にわたって、黒人を終身奴隷として役蓄や家財道具と同等にみなす黒人奴隷制度が次々と法制化された。独立戦争中は一時緩和したようにみえた奴隷制度は、1789年合衆国憲法が制定されたとき、かえって合法的に強化される結果となった。「自由と平等と幸福」を標ぼうした憲法が、黒人の人権を認めるどころか否定しているのは、まことに皮肉というほかはない。

しかしながら北部諸州においては、独立戦争前後を通じ、奴隷制度廃止の動きが盛んとなった。北西部では1787年の北西部法令で、最初から奴隷制度が禁止されていた。1808年には、ジェファソン大統領の奴隷貿易禁止令が公布された。19世紀前半のラテン・アメリカ諸国の独立運動や奴隷制度の廃止、イギリス領西印度諸島における奴隷廃止、ヨーロッパ諸国のブルジョア民主主義革命などの国際諸情勢が、アメリカの奴隷廃止運動を刺戟したことは否めない事実である。最初の黒人新聞や奴隷制反対の定期刊行物が発行されたり、全国自由黒人協会やアメリカ奴隷制反対協会が設立されたのも、1820年代、1830年代である。

このような動きが、主として北部を中心にしてみられたのに反して、南部の奴隷生活は依然として悲惨なものであった。奴隷一人の必要経費は年間30ドルぐらいで、全く家畜以下の苦難の日々であった。「奴隷であるより

は死んだ方がましだ」と彼らをして言わしめるような生活であった。18世紀後半から南北戦争にかけて、大小の奴隷暴動が頻出したのも、この事実を裏書きするものであろう。殺人、放火、破壊などの積極的反抗よりも、サボタージュや逃亡などの消極的反抗の方が多かったのは無論である。逃亡は「地下鉄道」といわれた非合法組織を通じてなされ、その終着駅は北部のカナダであった。けれども大部分の奴隷は、彼らの屈辱の宿命を少なくとも外面的には甘受し、無気力と諦めの日々を送っていたのである。

南北戦争(1861—1865年)は奴隷制度に立脚した南部プランテーションの経済制度と、近代的な資本主義にもとづく北部の経済制度との戦いである。奴隷解放に対するリンカーン政府の歩みは遅かったが、ついに周囲の事態が彼をして奴隷解放宣言に踏み切らせた。1863年1月1日のことである。黒人は歓喜した。だが実際に彼らが奴隷の地位から解放されるまでには、北部と南部は更に2年間の血みどろな戦いを続けねばならなかった。北軍の軍事的勝利によって合衆国の統一は維持された。黒人も法的に奴隷の地位から解放され、やがて市民権と選挙権も承認されるようになった。それぞれ憲法修正第13条(1865年)、第14条(1868年)、第15条(1870年)といわれるものである。いずれもアメリカ黒人解放史上の画期的な事件である。黒人は初めて選挙権を行使し、いくつかの州では黒人下院議員が州議会の半分近くを占めた。1869年から1876年の間に、14人の黒人下院議員、2人の黒人上院議員が国会に出現した。黒人大学も設立された。改革は積極的におし進められていたのだが、黒人の前途はまだまだ険しいものであった。

なるほど、南部に居住する4百万の黒人奴隷は法的には解放された。強制的に仕事をさせられることはなくなった。だがその代わりに、自らの手で家族を支えて生活を営まなければならなかった。労働力の不足で荒廃するプランテーションと職のない黒人、この両者は容易に結びついて、実質的には奴隷制度とさして変わらぬ刈分小作制度を出現させた。黒人は自らの手で実質的な自由をかち取らねばならなかった。だが最初の教育に対する情熱も次第に冷めていった。南部の白人の巻き返しも激しかった。北部の独占資本家も南部の再建運動が急激に進むのを恐れるようになってきた。やがて白人の優越が復活されるべき要素は、いくらかでも転がっていたのである。南部の白人たちは、プランテーション経済と投票箱を有利に維持するために、リンチと合法的差別という手段を用いた。KKKのような秘密結社が暗躍し、残酷をきわめた黒人の処刑も行なわれた。黒人は、刈分小作制度によって経済的に圧迫されたばかりでなく、教育の分野で

も、公共施設の利用の面でも、居住地区においても、不当に差別を受けた。1890年代には、南部諸州の黒人選挙権が剝奪され始め、黒人の政治的権力は無に近くなっていた。州権を憲法修正第14条に優先させる最高裁の判決(1883年)や「差別はするが平等に」というブレッシイ事件の判決(1896年)は、共に黒人差別に法的根拠を与える役割を果たしたのである。

20世紀に入ってから、黒人の自覚は徐々に高まってきた。すぐれた黒人指導者も輩出した。ブッカー T. ワシントンの唱えるタスキーギ運動や、W. E. B. デュボアの主張するナイアガラ運動は、共に近代黒人解放運動の先駆である。白人側からの呼びかけではあったが、1909年には全国黒人向上協会(NAACP)が設立され、デュボアもこれに加わった。都市への人口集中とともに、黒人の都市生活上の種々の問題が起ってきた。これらの問題を調査解決すべく、同じく白人側からの呼びかけで1911年に設立されたのが、全国都市同盟(NUL)である。NULはNAACPよりも更に穏健であり、タスキーギ運動の系統をひくものである。マークス・ガーベイのように、合衆国内では平等はあり得ないとして「アフリカへ帰れ」と提唱した者もある。

第一次大戦のための移民の減少と、北部の戦時産業の膨張は、黒人人口の大量移動を南部から北部へ、農村から都市へと方向づけた。都市への集中は黒人だけに限られた現象ではなかったが、南部から北部への移動は黒人に顕著なものであった。1910年には、南部の黒人人口は黒人総人口の89%であったが、1930年には79%、その後も移住は進んで1960年には56%(北部が23%、西部が11%)となり、現在では約半分が南部に居住していると考えられる。北部や西部の都市はもちろん、南部の工業化に伴い南部の都市でも黒人が増大した。彼らは、工場、商店、酒場、個人の家庭などで非熟練労働者かサービス労働者として働いた。このことは、彼らの経済的、社会的地位を改善するのに大いに役立った。ニュー・ディールや第二次世界大戦を通じて、この傾向はますますおし進められていった。ニュー・ディールは、後進的な南部の改善や北部の黒人労働者の地位向上に貢献した。二つの大戦は、黒人部隊の活躍、軍需工場での働きぶり、軍隊での差別撤廃などによって、黒人の地位を高める絶好の機会を提供してくれたのである。

主として南部の農村に居住していた黒人たちが、大挙して北部や西部や南部の大都市に移住したことは既述の通りである。彼らは大都市の一面に集団をなして居住した。ハーレムのようなスラム街が形成された。黒人が10万人以上居住する都市は、1950年には14であったが1960年には24となった。大都市のゲットーは広大で、行けど

も行けども黒人ばかり。外国人旅行者の一人歩きはちょっと薄気味悪い。1960年現在、黒人人口は総人口の10.5%に過ぎないが、首都ワシントンでは半数以上が黒人であり、ニューヨークでは15%、シカゴで24%、ロサンゼルスで17%、フィラデルフィアで27%、デトロイトで29%、ボルティモアで35%、ヒューストンで23%、クリーブランド（市長は黒人）で29%が黒人である。黒人は北部や西部では圧倒的に大都市に居住しているのだが、南部でも現在では農村居住者より都市居住者の方が多くなった。南部農村と黒人という地域的分布の概念は根底から改めなければならなくなったのである。

第二次世界大戦以後の黒人解放運動は、これを大体3期に分つことができる。1) 1945-1954年、2) 1955-1963年、3) 1964年以降である。第一期はNAACPによって指導された時期で、不当な判決や州・市の人種別法令に対する法廷闘争が主な活動であった。ラルフ・エリソンの「見えない人間」やリチャード・ライトの「アウトサイダー」、ジェームズ・ボールドウィンの「山にのぼりて告げよ」などの黒人文学作品が書かれたのも、まさしくこの時期である。1954年に最高裁は、公立学校で分離教育をしているのは憲法違反であるという重要な判決を下した。

第二期は、1955年キング牧師の指導によってなされたバス・ボイコット事件（アラバマ州モントゴメリー市）を転機とする。この事件は大成功に終わり、翌年最高裁判決は公共交通機関における人種差別は違憲であるとしたのである。南部キリスト教指導者会議（SCLC）は、この事件の結果生まれたものである。この時期の運動の特徴は、デモや座り込みやボイコットなどの大衆的直接行動に訴えるようになったことである。各地で続出した共学紛争とは別に、この期の代表的運動は、1960年の黒人大学生による食堂座り込み運動（北カロライナ州のグリーンズボロー）と、その翌年のバス旅行の人種差別に挑戦したフリーダム・ライダーズ（自由のための乗車運動）であろう。それぞれの運動が、学生非暴力調整委員会（SNCC）と人種平等会議（CORE）という新しい団体を生み出した。忘れてならないのはケネディ兄弟の積極的な支持である。1963年8月のワシントン大行進でこの時期の運動は劇的な幕を閉じるのであるが、同じ年の10月ケネディ大統領は全アメリカ黒人のみならず世界の人々から惜しまれつつこの世を去っていった。

第三期すなわち1964年以降のジョンソン時代の特徴は、黒人解放の諸団体分裂の傾向と、公民権法の通過により公民権闘争の時代から大都市のスラム街における暴動に問題の中心が移ったことであろう。最も急進的な黒人団体である黒人回教団（ブラック・モスリム）を脱退した

マルコムXが1965年2月に暗殺された。1966年のメレディス行進のとき、共同宣言文の作成で諸団体の意見が対立した。急進派と穏健派はやがて分裂しなければならぬ宿命にあったのである。このときの分裂を契機として生まれてきたのが、SNCCの戦闘的若年委員長ストークリー・カーマイケルの唱える「ブラック・パワー」である。黒人は劣等人種だという神話を打破し、黒人は黒人だけで自らの権力機構を作りあげることから始めねばならない、そのためには暴力も止むを得ない（後には暴力のみが解決の手段であるとなる）というのが、その主張である。「ブラック・パワー」は非暴力に飽き足らぬものを感じていた黒人層、特に公民権運動では何の利益も得られなかった大都市のスラムの若い黒人層の支持を得るに至った。このように黒人団体が分裂する傾向のなかでなお黒人運動全体を統一する力を秘め、黒人を体制下に組み入れようとしている政府にとって最も頼りになる指導者であったキング牧師の死は、まことに痛恨きわまりない。

「黒人革命」という言葉があるくらい最近の黒人差別は早いテンポで撤廃されつつある。骨抜きにはされたがアイク時代の公民権法成立（1957年と1960年）、交通機関などでの人種差別を禁止した1964年の公民権法、1965年の黒人投票権拡大の新公民権法の成立は、今年の住宅法案の通過と相まって、法的な差別を取り除いてしまった。このような法の壁の撤去によって南部周辺諸州の事情はかなり改善されてきた。しかし最も差別の激しいミシシッピ、アラバマ、南カロライナ、ジョージアなど最南部の事態はあまり改善されていない。強い州権意識、根本的な世界観の相違とでもいうべきものが立ちほだかっている観がある。最南部では、大部分が実質的な投票権を行使できず、いまだに投票税が全廃されていない。黒人で白人と共学している者は一割に満たない。法は制定されても、これを守らぬ白人を処罰できない。非暴力の合法的な方法さえも、白人の暴力で迎えられる。公民権運動を推進する指導者が暗殺され、しかもその容疑者は無罪で釈放される。北部の黒人差別は南部ほどではないが、住宅問題など経済的社会的な実質上の差別が依然として存在する。黒人は、公民権法の成立という一応の目標をもっていた頃よりも、かえって白人全体や政府権力機構に対する信頼を喪失し始めているのである。法ができては駄目ではないか、無暴力主義ではどうにも解決がつかないのではないかという焦燥感、年来の貧しさと失業率の高さ、ベトナム戦争の影響などの諸原因と相まって、ほんの僅かな刺激で暴動を誘発するようになった。1964年のニューヨーク市のハーレム暴動、1965年のワッツ大暴動、1966年のオマハやアトランタでの暴動、1967

年のニューアークやデトロイトの暴動というように「長い暑い夏」が年々繰り返されてきたのである。しかも年々暴動の規模が大きくなり、警察の力ではどうにもならなくなってきた。最近では軍隊が出動しても、すぐには鎮圧できなくなり、市街戦の様相さえ呈してきた。ベトナム帰還兵がその数1万ないし1万5千といわれ、彼らが暴動の際スナイパーとして活躍しているようだ。「南北戦争以来の最大の危機」と言われるゆえんである。

今日までの黒人解放の歴史を振り返ってみると、例えば選挙権、共学のような一つ一つの問題に対して、憲法や法律、裁判所の判決が先行して黒人差別の撤廃を繰り返して要求し、実際面ではそのたびごとに少しずつ事態が改善されていくという経過をたどってきた。まだまだ十分とは言いがたいが、20世紀の初めとくらべると黒人の地位はかなり向上してきた。政治、経済、学問、芸術、スポーツの分野での黒人の進出も目ざましい。労働部門における黒人の役割は重要である。鉱業、鉄鋼、自動車製造、港湾倉庫荷役、鉄道運輸などの重要生産部門の1/2は黒人労働者によって支えられている。政府も、最高裁判事、首府ワシントン市長の任命、政府高官の採用など黒人の登用に気を使っている。自由な世界の実現、自由と平等を主張するアメリカの国際的立場、最近のアジア、アフリカの民族開放運動などの国際情勢との関連もある。政府としては黒人の動きが反体制運動、階級闘争と結びつかないよう配慮しながら、何とかうまく黒人問題を解決していきたいと積極的な努力を傾けているのだが、事態は逆にますます悪化しているのが現状である。

差別を認める白人は、黒人の教養のなさ、知能の低さ、怠惰、社会的マナーの欠如、不潔さなどを理由として列挙する。奴隷解放宣言以来まだ百年という歴史的背景もあろうし、どうにもいやだという感情的なものもあろう。黒人は黒人で根本の原因は白人にあると考えている。事実暴動を起した黒人には罪の意識があまりない。両者がお互いに他を批難しあっていたのでは進歩はない。黒人の地位を決定してきたものは白人の多数集団であって、黒人問題は白人問題だと考えることもできようが、黒人側も反省すべき点はある。両者が反省し、各々一歩も二歩も退いて初めて事態が改善されるのである。

また、教養のなさとか不潔さなどという具体的な理由の有るものは、ある程度漸次解決できるのではなかろうか。根本的には貧困を追放することが最も大切であろう。1964年の統計で白人の平均年収は6,100ドル、黒人の平均収入は3,400ドル、黒人の失業率は白人の約2倍、働き盛りの黒人人口の1/4は失業しているといわれる。ベトナムで命を賭けて戦ってきた黒人帰還兵を待ち受けているのは、ねずみとゴキブリの横行するスラムか低賃金の

棉花畑でしかないとすれば、彼らの心中にどんな感情が去来するであろうか。彼らに残された途は、無気力に惰性的に日々を送るか、酒におぼれて犯罪に走るか、「ブラック・パワー」に傾倒するかである。富める国のなかの貧しさは、貧しい国のなかの貧しさよりも、よりひしひしと身に沁みて飢えた心と憎悪を感じさせるのではなかろうか。貧乏だから十分な教育が受けられない。従って教養も技術も十分に身につかない。だから職業も限定され、収入も少い(また不潔にもなる)という悪循環をせひとも断ち切らねばならないのである。ベトナム戦争に膨大な費用を注ぎ込んでいる限り、貧乏を追放し「偉大な社会」を作りあげることが不可能であるが、近き将来、抜本的に強力な政治によって、この問題を改善することは可能である。

だが、どうにもならないのは感情であろう。理性では平等だと解っていても、どうにも皮膚が血が言うことを聞かないということもあろう。我々自身黒人と結婚するかと問われて、イエスと答え得る者が百人中何人いるであろうか。人種問題の患部は、我々の触知し得ない、もっとも根深いところにあるのではなかろうか。冒頭に掲げた英文はキング牧師と並んで置かれたブラカートの文句である。“Black is beautiful. And it's so beautiful to be black.”というこの言葉は、黒人の誇りと闘志と忍苦と控え目な怒りと、越えがたき溝への諦めとそして一抹の哀愁さえ感じさせるのだ。

それでは黒人問題は将来どのように進展していくのであろうか。また黒人問題が解決したというのはどういう状態になることをさすのであろうか。カーマイケルが提案したように、南部数州に黒人のみの共和国を作ることなのか。あるいはまた、人種的には白人、黒人、混血と分かれながらも、そのままの形で差別が無くなっていくのか。それとも長い年月に交婚に交婚を重ね、すべてのアメリカ人の血の中に黒人の血が流れていることをさすのか。世界の人種問題の実験台として四海の注視を集めながら、アメリカの黒人問題は将来どのように進展していくのであろうか。それはただ歴史のみが知っている。

(長崎大学教授)

(付記) 本稿を草するに当たって、特に次の4著に負うところ大であった。記して謝意を表したい。又これら4著は、読者諸賢にお薦めしたい良書の一部でもある。

Myrdal, Gunnar. *An American Dilemma*. rev. ed. Harper, 1962.

Davis, John P.(ed.). *The American Negro Reference Book*. Prentice-Hall, 1966.

猿谷要『アメリカ黒人解放史』サイマル出版会, 1968.

本田創造『アメリカ黒人の歴史』岩波書店, 1964.



大学英語教育のあり方

——一般教養課程での教育方法を中心として——

星山三郎

1. 時勢と JACET の誕生まで

太郎は法科を出た。次郎は商科を、三郎は理工科を、そして花子は国文科を出た。それで太郎も次郎も三郎も花子も皆、英字新聞が読める。日本語の新聞を読む時の2倍から3倍も時間はかかるが、とに角字引無しで、英字新聞の大意が掴める。英文の手紙を書けといわれれば、中学3年でいどの語いだがなんとか用が足りる。高校1年ぐらいの英語なら聞いて意味がわかり、中学2年生のリーダーに出て来るていどの英語なら、大した苦勞も無く英語がしゃべれる。

もしこんなぐあいに大学を卒業したら誰れでも英語ができるというのであれば、「大学英語教育のあり方、その教授方法如何」などという問題は与えられなかったかも知れない。ところが事実はこの太郎、次郎、三郎、花子とも皆それができない。字引を片手に1日分の英字新聞を一週間もかかってやっとその意味が掴めるというのがせいぜいである。英文の手紙の書き方に至っては整っているのはその書き方の形式だけで、表現はおぼつかなく、たまに書けたとしても「私の姉に子供が産れた」と言えば *My sister was born a baby.* というような英語を書く。英語を耳で聞いても時々単語のいくつか分ったというだけで全体の意味は掴めず、下手をすると *I can't go.* とアメリカ人に言われて「行きますよ」と反対の意味に取ったり、*Yes,* と *No* の使いわけは全然できず、仕事の運びに支障を来したりする。

これでは前途有為なわが日本の若者たちも大学で英語を習いましたとは、とても言えた義理ではなし、貿易・学術の進歩や競争の激しいこの世の中で物の役には立たない。だからといってこれら大学出の人たちを、お前たちは一体全体不勉強だから、そんな風なんだと一概に非難するのは酷なような気がする。彼らは皆それができるといふような正しい語学的訓練を大学で受けて来なかったからである。

歴史的に見てもわが国の語学教育は、その始めは横に這うか文字の意味内容がわかればそれで事足りた。英学時代がそれである。語学の学習は視覚本位で、書いてある文字の読みから入り、その意味が分りさえすればそ

れでよかった。これは恐らく徳川時代の漢学の勉強といえ、漢文の素読ができればよろしいという、そんな気風がいつまでも残っていたためかも知れない。私たちが小学校の時分、国語の学習といえ、先ず本を開き、文字の読み書きを覚え、意味がわかれば、それで成績も「甲の上」がもられた。もう文字を覚える前にそのことばの発音も内容も大体知っていたから、勉強をするといえ、ひたすら文字の書き方を覚えることであった。それで師範学校や大学を出て教師となった人は、その昔自分が教わったと同じ方法でまたその生徒を教えるて行く。それが代々伝わりくりかえされる。こんな調子では教授法の進歩はあり得ないし、それが外国語教育の場合へ持ちこまれると、その結果は一層悲惨なもので、前述の太郎、次郎、三郎、花子の場合のようなことになる。殊に日本人の国民性というか、深く思を秘め、人前ではあまり口をきかないのを美德とし、そのような人を立派な尊敬すべき人と考えたから、口角あわをとばさないまでも、口数の多い人を、口舌の徒としてきげすむ風があった。そのような気風が今の人にもどこか心の隅にひそんでいるから、自分の意見を発表するという方面の学問や勉強が、おろそかにされて来たのも無理はない。そういうあまり自慢にもならない非社交的な伝統が、くずれかけて来たのは、やっと戦後のことである。

私事にわたって恐縮だが、法学と社会学を専攻していた息子がある夏休の折、どんな風の吹きまわしか、私の書齋から拙筆の『新々英語教授法』と『家庭における英語の学習指導』という本を引っぱり出して読んでいた。そして読了後、何んと言うかと思ったら「英語科教育法なんて難しいことかと思っていたら、結局は、外国語は聞いてわかり、話せ、本や新聞が読め、手紙などが書けるようにしてやることにつきるのではないですか」といふ。ある医者が「医学とは何ぞや」と問われ、口ごもっていると、わきに居た素人が「病気をなおす学問でしょう」とかんたんに片づけられた時のことを思い出した。

わが国の現状では未だに「聞き方・話し方・読み方・書き方」の4つの技能がどれひとつ欠ける所なく行なわれている授業はないという所に問題があるのだ。その解決は1人や2人や3人だけの個人の力では如何ともし難

い。いや英語教育関係者全体が力を合わせたとしても、まだまだどうにも出来ない局面もある。考えて見ると、それは網の目のように四方八方に関連していて、国民全体がその気にならなければ、とても解決できない問題を含んでいることに気がつく。

わが国が戦争で負け、昭和27年にやっと独立し、次第に経済が成長し、貿易や文化の交流が日一日と盛んになるにつれ「役に立つ英語」教育の必要が叫ばれた。それが日々の新聞を賑わすようになり始めた頃から、大学に籍を置く先生たちも、どうも英語教育も「読書力をつける」だけでは時代の要求に応じないことに気づき、どんとすえていた重いみこしをやっとあげるようになって来た。そのひとつの現われが1962年(昭37)における「大学英語教育学会」—英名 JACET=Japan Association of College English Teachers) —の誕生である。この学会は創立以来、大学の教養課程における重要な問題を次々と採りあげているが、その年々秋の大会におけるトピックスを見ると、徐々ではあるが、わが大学の英語教育の革新のために前向きに進みつつあることがわかる。

- 第1回 ▶ 教養課程における英語教育
(1962) ▶ 教職課程における英語科教育法
▶ 発表力の養成
▶ 入学試験の問題
- 第2回 ▶ 大学英語教育の目標(教養か実用か)
(1963) ▶ 教材の取扱いについて(小説・作文・会話等)
▶ 視聴覚教材の利用について
▶ Extensive Reading について
- 第3回 ▶ 大学英語教育における問題点
(1964) ▶ 外人教師と日本人教師の協力
▶ 英語を専門としない短大の英語教育
- 第4回 ▶ 入試問題の改良すべき点
(1965)
- 第5回 ▶ 訳読の問題(虎の巻利用の可否)
(1966) ▶ 英語教育の組織化について
- 第6回 ▶ 大学英語教育の目的再検討(4技能の充実
(1967) をはかるにはどうしたらよいか)
▶ 教材の問題(訳読テキストの立体化論)

今を去る四十数年前H. E. パーマーがイギリスより来朝、左右田実氏の言葉を借りるならば「これまで旧式であったわが国の英語教育の方法にあたらしい方式が採り入れられて英語教育界にかがやかしい黎明を見るようになったのは実に1922(大正11)年、イギリスの Harold E. Palmer (1877—1949) が来朝してからである。日本の英語教育における維新は、この年に始まったのだ」(学

芸大研究報告、昭33) というこの「維新」とはわが国の中等英語教育界についてのみ言い得たことで、大学の教育については、東京高師の寺西武夫氏他数名の人たちの活動が局部的にあっただけで、「英語教授法事典」pp. 206—207(開拓社版) 大学教育界全般の関心事とはならなかった。パーマー来朝以来四十数年、戦後アメリカよりフリーズ(C. C. Fries)の来日後、数年を経て、ここにやっと新風が大学の英語教育の中へも吹きこんで来たわけである。殊に1967年の夏以来、JACET はフルブライト委員会との共催で東京都の八王子の大学セミナー・ハウスを会場とし、アメリカの著名な言語学者を招き、わが国で将来を約束されている若い大学の英語教師30名を対象とし Summer Institute を毎年開催し得る可能性を見出した。これはわが国の大学にも新しい英語教授の方法 Audio-Lingual Method の採用の胎動、いやその誕生を見たものと言ってよい。その健かな成長を祈り、その発展に助力するのが私たちの責務であろう。

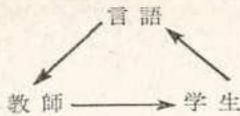
2. 大学英語教育問題の関連図式

大学の卒業生が外国語の学習において、従来のように「読み方」と「書き方」の技能だけでなく「聞き方」および「話し方」の技能の養成に力を入れなければならないことには、もう今日では誰しも異存はあるまい。しかし新しい—古くて新しい—この方法を大学の教授たちが行なうとしても、現状をよく観察して見ると大学教師の努力だけではどうにもならない諸関連事項が、余りにも多い。それが一つ一つ独立した問題でなく、どの問題の一つを取って見ても、互に密接に結びついている。大きな問題点が私の教えて見る所によると4つある。それはどんな風に結びついているのか。先ず一つずつ採りあげ、更にその関連を見ると次のような図式ができあがるようである。

- (1) 先ず言語の本質から。Communication と思考の道具としての言語の機能を考えると、どうしても、言語の学習に4つの面は欠かせない。



- (2) 教師は自分が受継いだ言語という文化材を学生に伝達する役目と責任を持つと考えると次のような三角形ができる。

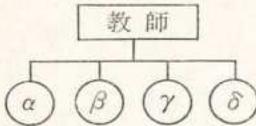


この3つにはそれぞれ活潑な活動をするに妨げになるような錘(おもり)とか足枷(あしかせ)とかいうか、その自由な活動の障害や、重荷になっているものがある。

(イ) 教師の場合

- (α) マスプロによる教授負担の増大
- (β) 大学の急造と質の低下
- (γ) 待遇と研究・研修の機会の少ないこと
- (δ) 教授方法に関する無関心。

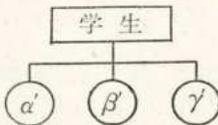
この(δ)についてはその原因の追求が必要である。熱心に学生を教え、毎時テストを行ない、骨を折り、採点に多大の時間を費しても、教師自身のいわゆる「業績」には数えられない。即ち昇進の役に立たない。そればかりでなく「英文学」や「英語学」を研究する方が、高尚で偉くて、頭がよいと考え、どちらも出来ない奴が「教授法」をやるのだと教授法を軽視する風潮が絶えない。そんな事情が重なって語学の修得に最も大切な drill をおろそかにする傾向が少なくない。



(ロ) 学生側の問題

- (α') マスプロと入学者の質の低下
大学で研究する能力のないものまで、大学に入って来る。(ことに私学に多い)
- (β') 入試の影響と学習意欲の低下
入試で精力を使い果し、入学すると虚脱状態に陥るものがある。天下一の国立大学で専門課程へ行けば留年するものが13%もいるとは。本年の関西の某大学でも20%以上の留年する学生が何故できたのか。
- (γ') 就職の影響
学生の関心は学問をするより、精力を就職運動に用いる。

そこで学生側の錘となるものを図式にするとこうなる。



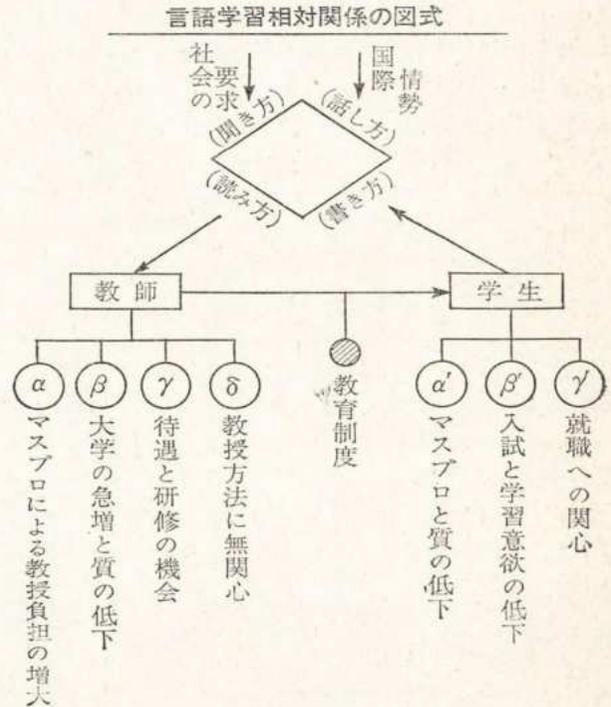
(3) 教育制度の錘(足枷)

語学の学習には集中的、継続的であることが要件である。大学では専門課程では語学としての時間は無いが、又は少なくなる所が多い。教養課程でも1週2回、多くて3回。1回の授業の時間が規定の上では2時間となっているけれども、その実質は知る人ぞ知る。殊に第2学部と称する夜間部の授業時数の実動時間は——ここでそれを書かない方がよい。書く勇気が湧いて来ない。

時間数から見ると、現在の大学教養課程の場合は戦前の「高校」の50%ではあるまいか。或はそれより下廻ると見る方が正しいかも知れない。こういう与えられた状態を見ると学生ばかり「お前たちはクルンディルゾ、不勉強だぞ」とばかり責められないではないか。

(4) 社会の要求

学校教育の諸学科のうちで外国語ほどその国力・国際情勢などの影響を受ける学科は少ない。その国の文化の高さもさることながら、その置かれた時代と地理的位置、その国の経済力の如何によって、外国語学習に対する比重が絶えず変動する。外国語学習という帆船は時に順風をはらみ、時に逆風のあふりをまともに受ける。以上あげた4つの事項は、次のような関連を持った図式で表わすことができよう。





大学英語教育の在り方

——一般教養課程を中心にして——

下村 誠二

その道の専門家でもなく、熱心な実践家というわけでもない私が、このテーマで物を言ういわれがあるとすれば、日頃大学英語教育の「在り方」でなく「在り様」の中に埋まって、教壇に立つ一人の教師として、この問題について真剣に考えることを、否応なしに迫られていると感じるからである。

一. 英語無用論——実利主義の立場

大学で英語を教えることは無用であるという議論が一部にあるように聞く。たまたま私が聞いた例は極端な実利主義から出たものようであったが、ある種の教養主義もつきつめて行くと、少なくとも語学としての英語の授業は大学の段階では不必要であるという帰結に達せざるを得ないように思われる。即ち英語無用論への道は少なくとも二つあるようである。

実利主義の立場にも二つの現われ方があるようだ。一は単純明快に、現在の英語の授業が時間の浪費であるとし、他の必要な専門教育の為の時間が不足している現在、やめてしまえという主義である。他の一は、一般的な英語学習は高校までで充分であり、大学では専門家が専門書を学生に読ませればよいという議論である。前者は役に立たないものは切り捨てると言い、後者は役に立つ所だけを捨てるといっているわけだが、いずれにしても大学での一般的な英語の授業を不必要とする点で一致する。

これらが、日本のおかれている地理的文化的環境から生ずる半恒久的な必要を無視した極めて近視眼的な意見であり、かつ外国語習得について日本人に課せられた言語的社会的ハンディキャップからくる困難や、言語の価値や本質についての洞察を欠いた俗論であることは言うまでもないが、大きく大学教育の目的全体についての反省を促すという効用はあるように思われる。このような挑戦に曝された時、恐らく大部分の英語教師は、たとえ「実用」派を自認する人でも「教養」の為の英語の必要を強調することであろう。この意味ではほとんどの英語教師が「教養」派であると言ってよいと思う。

二. 教養と技術

これに反して、英語無用論への第二の道は英語教師自身の内から開かれている。即ち実用を排して教養を推す

立場の中には、英語そのものを教授することの必要性を否定する要素が含まれている可能性がある。この点を明らかにする為には、「教養」の意味を検討してみなければならない。つまり「教養」を専門知識や専門技術に対立する概念として扱った場合、「技術」としての言語の習得は「教養」の内には含まれないという考え方が成り立つかのように見える。「大学は会話学院ではない」とか、英語教育の目的は「単なる技術」の習得ではないといった発言の中には、このような姿勢がうかがわれることがある。しかし「教養」と「技術」とは果たして対立する概念であろうか。又は、言語の運用能力は「単なる技術」であろうかという疑問が、どうしても私の心に浮かんでくる。

そもそも言語が技術であるという定言は高度に抽象された次元に於て言われ得ることで、これを例えば自動車製造の技術と比較することはできない。それにも拘らず、このような比較が無意識に行なわれるとすれば、その原因の一つは、近年になって大学の英語教育の場に入りこんできた L. L. 設備などに代表される機械類や、これと結びつけられ易いパターン・ブラクテイスに代表される機械的な反復練習の方法がそれを連想させるからであろう。また通訳とかガイドとかいうものの伝統的なイメージが英会話の能力を一つの特長技能と考えさせると共に、それに対するいわれのない蔑視をひき起していることも見逃せない事実であろう。

このような誤解や偏見にも拘らず、なお言語が技術であるという事を言わねばならないのは、それが本質的に伝達の為の手段であり、人間が練習によってのみ習得しうる後天的な能力であるからである。そしてこの「技術」たるや最も広汎な応用範囲を持ち、人間の精神活動の殆どの面に関連を持ち、文化の主要な担い手であって、人間社会の存立を可能にする基本的な役割を果たしている。従ってまた、異種の文化を理解したり、逆に自己の文化を他に理解させようとする場合に、外国語の習得ということが最も有効かつ殆ど唯一の手段と考えられるわけである。

三. 教養としての英語とは

ところで、このような意味での「技術」である外国語

の習得が、もし「技術」なるが故に、「教養」の内に入らないとしたら、一体「教養」の為の英語教育とは何を教えるのであろうか。英語文化の種々相を知識として、既に料理された形で与えるのであれば、一年を費やしてせいぜい一篇か二篇の作品を解き明かして見た所で、学生の知識が何程広められることか。むしろ彼らの母国語で全体的な概観を講義の形で与え、選ぶに事欠かない多数の翻訳書の中から重要なものを読ませる方が、はるかに得策である。しかもその際、英語文化だけを特に優先する理由は見当らないではないか。又もし、むずかしい外国語の文を苦勞して解き明かさせることによって、論理的な思考力を養うというのであれば、英語よりもギリシア語、ラテン語あたりの方が適していようし、いっそ記号論理の練習問題でもたくさんやらせてはどうだろう。

もし又、各国語はそれぞれに特有の論理を有し、微妙な感情の機微や深い民族経験を秘めていて、ある文化を真に理解する為にはその言語による以外に手段はないのだ、ということであるならば、そのような要素は結局言語そのものから切り離すことはできないのであって、学生自身がその言語を運用（理解と表現を含めて）することを前提としない限り何の価値もない一種の高等技術と考えられるべきものであろう。そして、そのような高等技術を身につける為には、それ以前にその言語のより基礎的な運用能力を獲得していなければならないことは言うまでもない。この見易い理を無視するなら、英語の授業は教師の一人ずつに終わるのであろう。

私は広い意味での技術を教養から除外するのはそもそも誤りであると思う。教養が単なる知識や経験と区別されるのは、それが個人の身についたものであり、人格の一部を形成するものと考えられるからであろう。即ち教養には能力としての重要な一面があり、この能力は後天的に獲得されるものである以上、広義の技術に含まれると考えてよからう。外国語の知識にしても、それが単なる知識に留まる限り教養の名に値しないと私は考える。われわれが学生に与えるべきものは、それを以て他国の文化を理解し新しい知識を吸収し、又は伝え、己れの考え方を他に理解せしめ、異なった思想や感情に己れをさらすことのできる手段としての英語の運用能力なのであって、それらのものの既成のダイジェストや、明日は変わるかも知れない一片の価値判断ではないのだ。

四. 現状と変革

しかし大学教育の現状に立って考えた場合運用能力の養成を主とした授業を嫌う人の気持も分からぬではない。大学の英語教師の大部分は学問の研究者でもある。彼らは英語を媒介として、いかに豊かな精神の沃野、知識の

宝庫が開かれるかを知っており、この恩恵を学生たちに一刻も早く分ち与えたいと思っている。これに対していわゆる「実用的」な英語を教える為の授業なるものが、いかに低級で不毛に見えることか。そのような授業は大学の名に値しないと彼らが考えるのも無理からぬことである。同じことを学生の側から見れば、英語の発音や文型の練習を大学に入ってまでやらされるのは退屈であるばかりでなく、著しく自尊心を傷つけられることであろう。彼らが困難を冒して最高学府に入学したのはこのようなことをする為ではない。

しかし、ここで私は二つの点に注意したいと思う。一つはいわゆる英語教育の歪みというものに関する考慮であり、他の一つは我々及び学生の意識の問題である。

現在多くの大学で英語の運用能力を伸ばす為の授業をしようとするれば、少なくとも聴取発表の能力についてはかなり低い段階（私の大ざっぱな感じでは中学二・三年程度）から始めなければならないのが実情であろう。教師にとっても学生にとっても、この事実が非常に大きな心理的障碍となっていることは間違いないし、「教養」派の先生方が「実用」主義を軽視する原因も実はここにあるのかもしれない。しかしこの状態は変則的なものであり、長期的に大学の英語教育を考える際の基礎条件とすることはできない。これを以て「実用」主義を排するのではなく、むしろいかにしてこの歪みを是正し、大学英語教育を然るべき姿に戻すかという方途を考えるのが本筋であろう。しかし又、運用能力の養成を旨とした教育の現実の手順が、従来普通に行なわれてきた英語の授業の方法（テキストを解説し教師が解説を加える）とかなり違ったものであろうということは、程度の高低と関わりなく確かなことで、現在の英語授業の方法に対して何らかの変革を要求することになるのは避けられない。そしてあらゆる変革がそうである如く、この変革もまた現状に安んじたいという人間の自然感情に逆らうのはやむを得ない。大学英語教育を考える場合、このような感情の動きが正しい判断を妨げぬように努めるべきことは言うまでもないであろう。又英語の学習に対する学生の意識というものは、社会全体の動きに左右される面が小さくない。大学の英語教師という者は特殊な小天地にとじこもって、仲間うちだけの空気を吸っているという危険はないであろうか。我々が学生の考え方と思っているものが実は我々自身の意識の投影にすぎないことがあるのではなからうか。

五. 大学英語教育の在り方

大学での英語教育は、教養としての英語の運用能力養成（これが英語教育全体の目標であるが）の最終段階と

しての性格を持つべきである。これが実現の為の条件としては (a) 中等英語教育の整備と (b) 大学での一般教養課程の再編が必要である。

(a) については大ざっぱなみくろみとして、英語の音韻のすべて、統辞法の主要なものについては、中学高校の段階ではほぼ完全な運用能力をつけておくことが望まれる。そして大学入試はこれらの基礎能力の測定を主眼としなければならない。(これが実現すれば現在の高校の英語 A, B の区別は無用のものになる。) 大学では学生のこの基礎能力の運用範囲を広げて、英語で行なわれる一般的な著述講演談話等を多少の補助手段(辞書等)を用いれば理解でき、又ほぼ同程度の事柄について多少の時間をかければ大表現できる程度に豊かにすることを目標とすべきであろう。

(b) 従来大学での外国語の教授には言語の習得の外に暗黙の裡に様々な役割が課せられていた。曰く論理的思考能力の養成、曰く海外文化の習得、更には漢字も英和辞典で覚えるのだという笑えない冗談もある。確かに英語の学習がこれらの効果のいくらかを伴うことは事実で、それらが排除されるべき理由はないが、問題はそれらの重要な教育目的が恰も景品の如く英語教育に抱き合わせの状態で放置されていることが、英語教育そのものの目的をぼやけさせてしまうばかりか、それらの教育目的自体にとっても大変不当なことだという点である。中でも国語教育は当然言語教育の中核となるべきものであるのに、今日の状態はその任務を外国語に転嫁していると言いがたい。

六. 何を教えるべきか

大学での英語教授の内容はできる限り平均のとれた英語運用能力を養うことを理想とすべきであるが、学生数と教師数の比率、外人教師の不足などの、ほぼ恒久的と思われる条件を考えれば、言語活動の受動面、即ち聴取と読解に置かれる比重が大きくなるのはやむを得ない。これらの条件は中等教育の段階でも同様であるが、これから生ずる困難は教養内容の違いから大学に於ける方よりはるかに大きい。理由は一度に扱う言語材料が量的に増大すること、質的に多様になることで、この為を生ずる教授面での困難をいかに克服するかは大学英語教育の今後の課題であろう。しかしこの不均衡は、大学以前の基礎訓練が行き届いていれば、さほど致命的な欠陥とはなるまい。聴取読解の能力が十分に伸びていれば、学生は中等段階で習得した基礎運用能力を応用することによって、必要に応じて新しく獲得した言語材料を用いて自己表現をなし得る場合が多いと思われるからである。

能動面と受動面の均衡よりも教育的に重要なのは、音声面と文字面の平行であろう。文字による言語活動は高

度化し特殊化した場合に音声言語活動から独立することがあり得るが、それは対応すべき音声活動が存在しないか、又は完全に無意識化して文字活動の中に包含されてしまった場合であり、大学の教養課程の英語学習ではそこまで達しないのが常態であろう。また読解力だけを上げればよいという実利主義は長い眼で見れば却って不利である。音声の裏付けのない英語の理解というものは必然的に不完全であるばかりか、学習の困難も大きいと言わねばならない。即ちこの両者を平行させることは単に形として望ましいだけでなく、学習の能率を上げる為に必要である。例えば聴取りの如きは大学の段階で大いに活用すべき学習法であると思う。もし音素の弁別を以てその終局の目的とするならば、大学の段階での聴取訓練は不要ということになるが、文字を知ることが英語の読取りの能力ということにならないと全く同様に、音素が弁別できることは聴取りの基礎条件であるにすぎない。音声による語彙や語法の習得が大学での聴取りの目標であり、これは余分の負担となるものではなく、文字による学習を効果的にする働きを有するものなのである。大学での英語学習は文法的項目よりも辞典的項目が主な目標となる。しかもそれらは個々の生きたコンテクストの中で学習しなければならない場合が多い。記憶と蓄積の必要は中等教育の段階よりむしろ大きいと言わなければならない。音声と文字の巧みな併用はこの学習の速度を上げ、かつ確実にする為に不可欠であろう。しかしまた、このような併用が効果を上げる為には、音素の弁別のような基礎能力は既に確立されていなければならない。今日のように読解力と聴取力の間に著しい懸隔がある状態では、大学レベルでの効果的な学習は望めないと思う。

七. 教材と教授計画

上述の如き大学英語教育の目的にそう為には、教材と教授計画に何らかの工夫が必要なことは明白であろう。特に辞典的項目について量的質的な配分をどうするかは重要な課題である。しかし具体的にどのようなものが望ましいかとなると、与えられる現実の条件が変わるにつれて変化するのが当然であり、劃一的なもの押しつけるべきではあるまい。様々な人の様々な試みが次第に最善の答を生み出すことを期待する一方、常に多様なものが共存する余地を残すべきであろう。何故なら大学レベルで教えるべき言語の運用能力とは極めて多様な要因を持つ複雑な技術であり、少数の簡単な公式で説明し尽せるものではないからである。最も大事なことは、大学に於ける一般語学教育の目的にそうべく我々一人一人が自分なりに努力することであって、二人や三人の篤志家や、五十台百台のテープレコーダーでどうすることのできる問題ではないのである。(東京大学助教授)



大学英語教育の在り方

寺沢芳雄

大学における英語教育の問題を考える場合、その性質上「一般教養課程」の英語と、「英語・英文学」という「専門課程」の英語とがまず区別されるべきであろう。とくに前者（以下「一般英語」と略称）を中心にしてという編集部の要望なので、これについて未熟ながら若干の卑見を思いつくままにのべてみたい。（以下の議論において、「一般教養」という考え方は原理的に認めることとし、また大学によっては学科編成上、外国語を一般教育科目から独立させているところもあるが、本質的には外国語も一般教育の一系例とみる前提に立つことにする。）

「一般教養課程の英語」である以上、当然「一般教養」(General Education or Liberal Arts Education) という目的に何らかの形で資することが期待されている筈である。それでは「一般教養」とは何であろうか。もし大学の目的が広い視野に立つ人間教育、職業のための専門教育、学問の研究の三つにあるとするならば、「一般教養」はこの第一の目的を表わすということができよう。学生が将来社会に出てそれぞれの職業につくとき、狭い専門の世界に埋もれていわゆる専門馬鹿に陥ることなく、自分の仕事が社会全体の中でもつべき意義を見失うことなく、民主社会に積極的に貢献できるような人間を育成することである。その意味では、たまたま日本語の「教養」という語が示しているように、いわゆる“culture”がその中心理念であり、すべての一般教育科目は連带的にこれを指向する、と考えることは間違っていないと思う。

しかしながら一方、一般教育科目の中での外国語は、他の系列、例えば哲学、経済、物理などとはかなり異なる性格をもつことも否めない事実である。つまりここにいる外国語、いわゆる語学は、他の目的のための手段としての性格を顕著におびるからである。そしてその限りにおいて、言語運用の能力という意味での「技術」(skill)が最も重要な要素となってくるわけであり、またその意味において、「実用的」あるいは「役に立つ」べきものであるといえよう。

そこに一般英語を論じる際、繰返し言及される「教養主義」と「実用主義」の問題が起ってくる必然性がある。

私の結論を大まかにいえば、問題が「一般教養課程の英語」である以上、このヤーンズの二面性はさげられないものであり、双方を同等にというわけではないが、いずれか一方を切り捨てることは、大学英語教育の正しい在り方ではないと思うのである。私自身も「教養英語」、「実用英語」というようなレッテルで、英語(教育)を無理に類型化するのは好まないし、そういう二つの英語の区別を認めない中島先生の説に同感であるが、便宜上前述の意味で「教養」、「実用」という言葉を用いることを許して頂きたい。

もちろん私は、直ちに現在の大学に依然としてはびこる独善的・恣意的な英語教育の在り方を、そのままに認めているわけではない。最近、従来の一般教育科目全体の存在理由が問われ、その再検討が求められているが、その中でとくに外国語、さらにとくに英語教育の在り方が、最も烈しい矢面に立たされていることに、その現場担当者の一入として、惨めな同感と反省を痛切に覚えるものである。何とかしなくてははいけない。けれども、それは安易に妥協したり、一方を簡単に切り捨てる類のものであってはならないと思う。

理念的にいうならば、大学の「一般英語」では、やはり「教養」が主になるべきであろう。A、B、Cから始まる独・仏・露語など未習の語学に比べて、当然そうでなければならない。ただしそれは、第一義的には実用を目標とすべき中学・高校の英語教育が、十分効果的に行なわれることを前提としての話である。私達はここで、英語教育カリキュラムの組織化を考え、あるいは考え直さなければならないと思う。中学の英語入門から大学の一般英語に至るまでの縦の連絡・一貫性と、中学なら中学、大学なら大学における英語の横の連絡調整の問題である。現在の英語教育が関係者の努力にもかかわらず効果が上らない理由の一つは、英語教育におけるこのような縦横の組織化の欠如乃至不徹底にあるのではないだろうか。

縦の組織についての私の持論の一つは、どこかで、できるだけ早い時期に、LLを利用したintensiveな英語教育を行うことである。わが国の実状にあわせて考えると、それは高校一・二年あたりになるのではないだろう

か。そのために、その学年では他の科目の犠牲において、英語の授業時間を現在の倍以上にふやす。語学教育に intensive method が効果的なことは定説であるし、わが国でも I. C. U. や津田などの特殊な大学ですでに実績をあげているところである。理論的には中学——いや小学校（言語学者によれば bilingualism の適齢は6～9才位という）の方が遙かに効果的であるし、授業時間数にしても倍増位ではなお不十分であるが、一般的には種々の事情から実現が難しいであろう。

さて仮に、この高校英語の改革が実現するとした場合、当然大学英語の在り方は大きく変わらざるをえない。すでにふれたとおり、その場合には一般英語は教養の線、かなり強く打ち出すことが可能になるであろう。同時に英語の授業数・単位数は縮小して、他の一般教育科目、例えば未習の外国語に当てることも考えられよう。そして、一般英語は全部ゼミ形式で、それぞれの担当教官の個性（必ずしも専門という意味ではない）をできるだけ生かしたものを、右は文学鑑賞的なものから、中間に地域研究的なものを挟み、左は自由討論クラスや実務英語に至る巾の広いゼミを設け、撰択ではあるが、学生が余り一方に片寄らないよう指導する。スタッフには英語・英米文学の専門家に限らず、いろいろの分野から英語のできる人を集めることが望ましい。それぞれのゼミの性質上、「教養」寄り、「実用」寄りということは考えられるが、教師としてはあくまで大学英語の二面性を忘れないようにしたい。

ところで、このような高校英語の倍増法に依存する英語教育の改善は、その当否はともかく、机上の空論と非難されそうである。私もこれが一朝一夕にできようとは思わない。ただ、10年、20年後の英語教育の在り方としては、必ずしも空論とは考えないし、私達は今日明日のことだけに汲々として百年の計を忘れる轍を踏むことを止めて、まず長期計画を立て、その中でそれに向って、現状を少しずつ改善することに努力すべきだと思うのである。さきに強調した組織化も、そういう perspective の中で考えるべきであろう。

では、上にのべたような長期計画の下に立つとして、差し当り——中学・高校の英語教育が現状のままとして、今日の大学の一般英語はどうあるべきであろうか。再び結論的にいえば、平凡ながら個人個人の良識と責任において、「教養」と「実用」をできる限り一体的に考えていくべきだと思う。たしかに私の関係する大学などでも、外国語とくに英語に対する風当りは、最近とみに強くなったようである。しかもその当り方は一様でなく、例えばA学部のように、英語の時間を削って（専門科目をふやせ）という我田引水的なものに対して、逆にB学部な

どでは、もっと時間数をふやしてでも英語の力を、例えば専門の雑誌文献位どんどん読める位の読書力、ペーパーを何とか自分で書きこなせる位の作文力をつけてほしいという同情論的なものなど、要するにいずれも本音は、英語教育をもっと効果的にしてほしいということであろう。その限りでは英語の実用性（skill）に対する要望は、学生以上に他学科の教官にとって切実なものであり、また無理のないものである。

この問題についても、本来は中・高・大の英語教師が連带的・組織的に考えるべきであるが、当面の大学のやり方として、私は速読（rapid reading）の訓練を強調したい。大学における英語教育の、とくに技術面でのポイントの一つは、英語に対する恐れ・不自然さをなくし、英語に対するセンスを養うことであると思うが、そのためには native speaker との接触を多くは望めない一般学生にとって、速読による多読の練習が絶対に必要であろう。米国では最近の Evelyn Wood の “Reading Dynamic” などが流行しているという。これは例えば、8週間計40時間の practics と20時間の class でみっちり訓練されることによって、誰でも world greatest reader になれるとかいう、甚だアメリカ的なものらしい。このような技術のための技術的なものは論外としても、一時間に2～3頁しか読めないというのでは、教養主義も実用主義もあつたものではない。これは専門課程の英語の場合でも同様で、Hamlet や The Canterbury Tales, “prologue” だけで一年を終わってうとうという従来の読み方は、それなりの意味はあるわけだが、英文学科全体の中で考えるとき、やはり問題の余地があると思う。私の最近の Yale での経験でいえば、大学院での Chaucer のゼミでは Robinson 版で Canterbury を始め大部分の詩をとにかく一年で上げて了っていた。中世にせよ現代にせよ、直面する二、三の作品を読んだだけで、語学的にせよ文学的にせよ、何かを論じようとするのは、木を見て森を見ない危険を冒すものであろう。教養課程の英語が、専門課程で、あるいは社会に出て「役に立つ」ためには、必要に応じて速読できる土台ができていなくてはならない。そしてその訓練には、大学が適当な場所だと思われる。

もちろん、速読の強調は精読を否定するのではなく、むしろ速読の訓練は英語のセンスを養うことによって、精読に資すべきものである。またそれは、語学教育における四技能の他の三つ——聞き・話し・書きにも有機的なつながりをもち、少なくともこれら三技能の潜在的能力を大いに助長する筈である。さらにまた、英語を日本語に置き換えてから、やおろ日本語として理解するのでなしに、英語を英語としてそのまま理解する direct

method にも通ずる効果を上げることが期待できるのではないかと思う。この速読の技術的な面については、暫く前に「英語青年」(1965年10月号)で小川芳男氏が具体的にふれておられる。速読のためのテキストとしては、最初は制限語数で書かれたもの、retold物、翻訳物、あるいは新聞雑誌の日常的記事の類がよいであろう。その場合の practice は、主に宿題の形で行なわれるべきことはいうまでもない。

次に一般英語のテキスト撰択の問題について、やや具体的に考えてみよう。この場合も、「教養」と「実用」に対する考え方、比重のおき方に左右されるので一概にはいえないが、例えば私が現在テキスト撰択に当って考慮する条件としては、凡そ次の四点が考えられるように思う。

1. 現代英米語の標準的口語体、少なくとも特殊な文体のものはさける。
2. ジャンルの多様性をはかる。
3. 英米人の常識的知識に富むもの。
4. 適当な native speaker によるテープ吹込みの便。

第一、とくに現代の口語的文体を選ぶのは、現代英米語においては凡ゆるジャンルを通じ口語体が支配的乃至基礎的であると考えられるからである。(「口語」的というのはこの意味においてである。劇や Compton-Burnett などの会話体小説などに限定するわけではない。)たとえ将来英語・英文学を専攻しようとする学生であっても、現代口語英語を第一にマスターすることが望ましい。従って仮に19世紀以前の古典を選ぶ場合でも、常に現代英語との相異に注意し、随時これを現代口語英語にパラフレーズさせるなどの配慮が肝要であろう。そして現代口語英語の要をなすものは idiom (=the use of familiar words in an unfamiliar sense) であるという観点から、テキストに出てくる種々のタイプの idiom の存在に学生の注意を喚起するようにしたい。とくに文法的 idiom, 例えば *Who are you looking for?* とか、*Last year, the workers gave way; this time, however they show fight.* の前後の部分は *they are showing fight* といわなければ英語にならないとか、*She stared him in the face.* が英語のいい方で *She stared at his face (cf. peered at [into] his face) / She stared him in his face.* などは英語的でないというような慣用法に注意させることによって、学生を少しずつ狭い学校文法の魔術から解放し、usage に即した正しい外国語の学び方を覚えさせるようにしたいと思う。第二、よくいわれるように、たしかに自分の最も愛読し、得意とする分野のテキストを用いることが、最も自信のある教育を行な

うことになり、またそれによってこそ、学問・真理探究への情熱が学生に伝えられるのだという考え方それ自体は間違っていないと思うのだが、現状での一般英語に関する限り、例えば特殊な文学への偏向などはできるだけさけるべきであろう。あるいはそういうものは、ゼミの形にして撰択で与えるようにしたらよいと思われる。いずれにしても、教師間の良心的な調整によって、一人の学生が特定の傾向・ジャンルのものに片寄らぬようにすることに、私達はもっと注意すべきであろう。第三は、いわゆる「英語の常識」的な知識をテキストを通じて学生に理解させ、さらにそういう知識や西欧的な物の考え方に対する関心を促すという意味である。ちょうど米国の大学における Freshman English が General Education の要として、すべての基礎科目の連結役をすることで考えられたように、外国語としての一般英語も、英米文化を中心に、蛸の足のように種々の科目に学生の好奇心、研究心をのばす役割を果すことは、「一般教養」の一科目としての英語の重要な一面でなくてはなるまい。第四、LL の利用といかないまでも、テープをいろいろの形で利用することによって、四技能の一体的訓練は相当高められる筈である。その意味で、今後発行される英語教科書には、すべて原則的に吹込みテープが添えられるよう強く要望したい。個々の教師が適当な native speaker に頼めばよいわけだが、それは必ずしも容易でなく、またできたとしても、かなり不経済なことになると思われるからである。

最後に付け足しのようになったが、授業時間の問題について一言。わが国の大部分の大学では、90分乃至100分授業が行われているが、一般語学としては50分授業2回の方が遙かに効果的なのも実験済みである。講義編成と教師の負担に越え難い障害があるといわれているが、私は必ずしもそうは思わない。前者については、語学の授業を午前または午後集中することによって解決できそうだし、後者については、大学院を了えたばかりの teaching assistants を大巾に利用することによって、少数クラス・50分授業を実現することは夢ではないと思うがどうであろうか。私はとくに、一般教育科目全科を通じての teaching assistants の実現を期待したい。語学に限らず、他の教養科目の講義に対して、これらの多くの若い teaching assistants による discussion class を加えることは、今日の大学におけるさけ難いマスコミ教育の危機を乗り越えて、教師と学生の対話を復活させる一つの有力な道であり、さらに大学に常に清新な活力を漲らせる源であると信じるからである。

(東京都立大助教授)

昭和43年度大学入試英語問題の類別と評価

—A. 類別—

本年度大学入試英語問題を類別してみた。資料は旺文社発行「全国大学入試問題正解」の前期編と後期編であるが、調査対象大学数は180、テスト数は215である。

以下のカッコ内の数字は頻度を示す。

I. 読解力

A. 英文和訳

1. 部分訳 (191)

この中の大部分は、下線の部分を和訳させる形式をとったものであるが、適訳を選択させる問題も11例含まれている。

2. 全体訳 (35)

B. 内容設問

1. 大意要約 (169)

この中の大部分(116)は英文で書かれた要旨または標題を選択する問題であるが、そのほか、和文で書かれた要旨の選択(20)、和文で要旨を述べるもの(25)などが含まれている。

2. 部分の要旨 (43)

この中の25例は、部分の要旨を選択させるものと部分の要旨を作文させるものであるが、残りの18例は問答形式で部分の要旨を尋ねている。

C. 文脈設問 (82)

これは Sequence Signals に関するもので、この中にはつぎのようなものが含まれる。

a. 指摘 (50)

(例) 4行目の 'it' 7行目の 'this', 11行目の 'ones' はそれぞれ本文中のどの部分をさしているか。

b. 具体的説明 (18)

(例) 本文中18行目の This はどういうことをさしているか。日本語で答えよ。

c. 選択 (14)

(例) 本文中10行目の They はつぎのうちのどれをさしているか。

- イ. emotions ロ. experiences
ハ. sensations ニ. its limitations
ホ. mediums of expression

D. その他

1. 完成問題 (71)

ELEC BULLETIN

これは、いわゆる穴埋問題であって、このうち選択肢のあるものは52例である。

2. Paraphrase (59)

この中で、選択肢のあるものが30例、書かせるものが18例、その他11例となっている。

3. Punctuation (7)

4. 整序問題 (14)

(例)

“Learning Courtesy in Using the Telephone” という題にふさわしいように、次のA、Bの各組の英文を、それぞれ論理的に正しい順序に並べかえて、答は解答欄(省略)に符号で記入しなさい。

A (a) Give the right number clearly, or dial correctly.

(b) If the line is busy, however, hang up at once and wait a few minutes before calling again.

(c) First of all, be thoughtful of the operator.

(d) Whenever you use the telephone, remember to think of others as well as of yourself.

(e) Talk directly into the mouthpiece, and speak as if the person you are calling were in the same room with you.

B (f) If Jimmy is outdoors, ask that he call you, or say that you will call later.

(g) If someone else answers, say, “This is Bobby.

(h) But do not telephone when the family is eating or when you know your playmate has some work to do at home.

(i) Be thoughtful of the playmate you are calling and of his family.

(j) May I please speak to Jimmy if he is near?”

II. 表現力

A. 和文英訳

1. 部分訳 (17)

2. 全体訳 (146)

B. 自由作文 (1)

題を指定し、50～70語という条件がついている。

C. 和英連立

1. 完成問題 (44)

(例)

日本文に合うように英文の空所に適当な語を入れなさい。

- a. 彼は私よりいくつか年下だ。
He is my (1) (2) several years.
- b. お茶をもう一杯いかがですか。
Would you care (3) (4) cup of tea?

2. 整序問題 (23)

(例)

つぎの語句を用いて、下に与えてある日本文と同じ意味を表わすように英文を作り、その順序を番号で答えなさい。

- a. (1) place (2) do (3) what (4) in (5) to (6) your (7) you (8) going (9) say (10) my (?)
(君の代りに僕が行ってはどうでしょうか。)
- b. (1) that (2) than (3) from (4) I (5) expect (6) man (7) a kindness (8) better (9) to (10) knew (.)
(私はあの男から親切を期待するような、ばかなことはしなかった。)
- c. (1) for (2) implied (3) company (4) no (5) his (6) her silence (7) wish (8) had (9) that (10) she (.)
(彼女の沈黙から、彼女が彼と一緒にいるのを望まないことがうかがえた。)

D. 整序問題 (29)

上記和英連立問題中の整序問題と異なるのは、和文が与えられていないことである。

(例)

次の各問につき、与えられた語群をすべて使用して、もっとも自然な一文を作れ。

- (1) had mended have this never I watch .
- (2) make in can yourself English understood you?
- (3) for must your my I pardon silence beg .
- (4) letter not that mail yet let's .
- (5) than more there is pleasant no Mr. Tucker one .

III. 文法

A. 書換え (115)

これは文章を与えられた指示に従って書き換える問題である。この中には語法・態などの転換、単文を複文に換えるもの、またその逆をさせるものなどがある。また、この中にはつぎの例のような英々連立問題39例が含まれている。

(例)

つぎの各組の2つの文の意味が同じになるように空所に適当な語を入れなさい。

1. Bread is sold at that store.
(1) (2) bread at that store.
2. I know none of you.
I (3) (4) know (5) of you.

B. 正誤問題

1. 訂正 (24)

これは誤文を訂正させるもの。

2. 選択 (5)

(例)

次の各組の文のうち正しくないものが1つずつある。それを記号で示しなさい。

- (1) a. Their conversation was of interest to me.
b. Their conversation was interesting for me.
c. Their conversation was interested for me.
- (2) a. It looked wrong.
b. It looked to be wrong.
c. It seemed to be wrong.
- (3) a. During my stay there, I met a lot of friends.
b. During staying there, I met a lot of friends.
c. While staying there, I met a lot of friends.
- (4) a. It has been snowing from early morning.
b. It has been snowing after early morning.
c. It has been snowing since early morning.

C. 完成問題 (124)

これは穴埋問題であるが、前置詞に関するもの31例、動詞の変化形に関するもの15例などがある。これらのうち約半数が選択肢をあげている。

D. 用法選択問題 (40)

(例)

次の英文を読んで問に答えよ。

For many years I have been concerned with (f) the selection and training of Americans (g) to work in foreign countries for both government and business.

問1. (f) the selection and training of Americans における of の用法は次の1~4のうちいずれと同じであるか。

1. the city of Osaka .
2. a cup of coffee
3. a man of noble birth
4. the owner of the building

(g) 不定詞 to work は次の1~4の用法のうちいずれと同じであるか。

1. I am glad to see you.
2. I should like to go.
3. Give me something to drink.
4. We eat to live.

E. その他 (20)

この中には文型・文の要素に関するもの10例、先行詞に関するもの、品詞に関するものなどが含まれている。

IV. 発音

A. 分節音 (67)

B. かぶせ音 (89)

1. この中では語のアクセントに関するものが一番多く78例あった。

2. 文の強勢に関するものは7例

(例)

次の各文中の下線をほどこした2つの単語のうち比較的強く発音される方の記号を記入しなさい。

- (1) There are two houses there.
 (2) How do you know that he will do it willingly?
 (3) "Where are you from?"
 "I am from Nagasaki."

3. 接続 (Juncture) を扱ったもの4例

(例)

次の対話でイタリック体の文に区切りを1か所入れるとしたらどこがよいか。

- (1) "Were you *there before John*?"
 "Yes, I got there at two, but John arrived half an hour later."
 (2) "Where did you stay in Boston?"
 "Well, I *rented a room with a bath near the campus*."

C. 発音記号 (33)

この問題の中で23例が発音記号で書いてある語を spelling に書き換えさせるものである。

V. 語 い

A. 語義

1. 同意語 (29)

(例)

次の英文中の下線部分 (1~5) の意味を説明するのに最も適当と思われるものを、下にかかげた語句 (イ~リ) の中から選び出し、それを符号で答えなさい。

- (1) Which subjects are compulsory in your school?
 (2) They felt quite exhausted when they reached the top of the mountain.
 (3) I will be delighted to undertake the work.
 (4) He has transacted business with a large number of stores.
 (5) Living in the country is more desirable.

- (f) glad (g) ought (h) gladly (i) preferable
 (k) required (l) free (m) conducted (n) worn out
 (o) excited

2. 反意語 (12)

(例)

次のA群の各語の反意語をB群の中からそれぞれ選び出し、その番号で答えなさい。

(A)	(a) public (d) temporary (g) positive (j) ignorant	(b) artificial (e) complicated (h) physical	(c) superior (f) trivial (i) realistic
(B)	(1) permanent (4) inferior (7) fantastic (10) natural (13) educated	(2) spiritual (5) convenient (8) simple (11) negative (14) momentary	(3) private (6) famous (9) contrary (12) important (15) humorous

3. 同音異語 (3)

(例)

次の語と発音が同じで、spellingの違う別の語をひとつだけ書け。

- | | | | |
|---------|---------|---------|----------|
| 1 hole | 2 new | 3 wood | 4 made |
| 5 not | 6 fair | 7 led | 8 sell |
| 9 piece | 10 mail | 11 lent | 12 waste |
| 13 week | 14 bare | 15 hire | 16 seen |
| 17 blue | 18 see | 19 won | 20 tail |

4. 語の定義 (29)

(例)

つぎの a~j のそれぞれの定義にもっともよく合致する語を(1)~(5)のなかから選び、その語の番号を書きなさい。

- a. A person who leaves his own country to settle in another.
 (1) pilgrim (2) democrat (3) gypsy
 (4) emigrant (5) tourist
 b. A book or paper written by hand, not printed.
 (1) pamphlet (2) manuscript (3) magazine
 (4) handbook (5) biography
 c. A building, column, statue, etc., serving to keep alive the memory of a person or event.
 (1) cemetery (2) monument (3) gymnasium
 (4) avenue (5) sanatorium

C. 派生語 (54)

1. 単語を単独で出しているもの (39)

(例)

次の各語を () 内に示した品詞の語に書きかえて解答欄 (省略) に記入しなさい。

1. satisfaction → (動詞形)
 2. emerge → (名詞形) [ただし ~ing はのぞく]
 3. essence → (形容詞形)
 4. instinctive → (名詞形)
 5. majority → (形容詞形)

2. 文章中で出しているもの (15)

(例)

Give the correct form :

(Example) original—George's plans showed much ().

(Answer) (originality)

- (1) theoretical—That's right in (), but not in practice.
 (2) physicist—I am specializing in () science.
 (3) doctoral—A student who has done his doctoral work and has passed the required examinations is a ().
 (4) develop—Here are the latest news () of the day.
 (5) suggest—Thank you for your kind ().
 (6) central—This is the health () of this university.
 (7) excel—This we call an () piece of work.
 (8) choose—I am sure she has made a wonderful ().

(9) consider—It is very () of you to do so.

(10) create—Man is lord of all ().

Smith was in the hospital and I went to see her. We talked about a lot of different things, but we talked mostly about the weather and our friends. It was about five o'clock that I left the hospital.

VI. 聞き方

A. Dictation (6)

(例)

指示：次の英文には5個の空白が設けられています。完全な英文を外人が3回読みますから、それを聞きながら、空白個所におぎなうべき語句〔4語 (four words) ずつ〕を解答欄(省略)に記入しなさい。

The early American colonists (1) almost everything for themselves. If an American wanted a house, he (2). If a group of farmers wanted a road, they had to cut down the trees and lay logs for the road. If they wanted schools for their children, they had to build a schoolhouse and find a teacher. If (3), they had to form a group and build a church and get a preacher. They had to provide (4) for themselves: leather for shoes, and wool for clothing. They had to defend themselves against Indians; they had to govern themselves. Life in the colonies was a constant training for (5).

B. Aural Comprehension (4)

(例)

この試験は次の要領でおこなわれる。注意事項をよく読んで解答せよ。

(注意事項) (a) 試験官が別に用意された HEARING 用の Text を読むために各教室にまわってくる。

(b) Text は3回読まれる。受験者はそれにもとづいて答案を作成せよ。

(c) 答案記入はいつから始めてもよい。

(d) 試験官がまわってくる前にあらかじめ次の設問を読んでおくこと。

読まれる文章をよく聞き、次の空所をみせた。

(問1) What time did Jim Stone come home yesterday afternoon?

(答1) He came home _____.

(問2) What did Jim go to the town for?

(答2) He went there _____ Nancy Smith.

(問3) How did Jim go there?

(答3) He went there _____.

(問4) How far is the town from the place where Jim lives?

(答4) It is _____ from the place.

(問5) What did he and Nancy talk mostly about?

(答5) They talked mostly about the _____ and _____.

My name is Jim Stone. I live in the country.

Yesterday afternoon I left my house at three o'clock and did not get home until five-thirty. I went to the town which is about twenty miles from here. I went by bus. A friend of mine, Nancy

(例)

短いストーリーを2度読みます。そのあとで質問を5つします。それぞれの質問にA, B, Cの3つの答えがありますから、その中で最も適当だと思われるものを○で囲みなさい。例を1つやってみましょう。

Tell me about Mary. (2回読む)

例: A. He is a tall boy.

B. She is a nice girl.

C. You are a good student.

この場合A, B, Cの中で、Mary について言っているのはBだけなのでBが正解です。質問のある人は手をあげてください。では始めます。(次の英文は2回読まれる)

Jiro Tanaka will graduate from junior high school next month. He is studying very hard now, because he wants to go to college. His father is a doctor, and he wants Jiro to become a doctor, too. Jiro would rather be a teacher of English than be a doctor, so he plans to enter a school like Aoyama Gakuin University.

He doesn't do so well in mathematics or science, but he is good at English. He belongs to the English Speaking Society in his school and expects to join the ESS when he enters a college. If he doesn't succeed in entering college this year, he will try again next year.

(注意) 次の短文は2回読まれる。各文朗読のあと解答時間は約30秒。

No. 1 How old is Jiro?

No. 2 What school does he want to enter?

No. 3 What does Jiro want to be?

No. 4 What is he good at?

No. 5 What will Jiro do next year if he fails?

(注意) 次の解答例はあらかじめ解答用紙に刷ってある。

1. A. He is about eighteen years old.

B. He is supposed to be a college student.

C. He is a junior high school boy.

2. A. He wants to enter a school like Aoyama Gakuin University.

B. He wants to enter any school.

C. He wants to enter only Aoyama Gakuin University.

3. A. He wants to be a doctor like his father.

B. He wants to study English.

C. He wants to be a teacher of English.

4. A. He is good at English.

B. He is good at science.

C. He is good at talking.

5. A. He will be a great scholar.

B. He will try again.

C. He will be a scientist.

昭和43年度大学入試英語問題の類別と評価

—B. 評 価—

座 談 会

<出席者>	高橋源次	ELEC 英語研修所長
	石橋幸太郎	大妻女子大学教授
	中島文雄	津田塾大学教授
	太田朗	東京教育大学教授
	山家保	ELEC 教育課長
	松下幸夫	ELEC 研修課長
	(司会) 串原国穂	ELEC 主事

司会 お忙しいところお集まりいただきましてありがとうございます。最近、大学入試問題改善ということが言われているわけですが、どういう点に問題があって、それをどういうふうに改善しろというふうな具体的なことがなかなか言われていないのが現状じゃないかと思えます。

そこできょうは、昭和43年度大学入試問題の類別をしたものを資料にして、ことしの傾向というものを踏まえた上で批判をしていただきたいと存じます。特にこういうテストはよろしくないとか、あるいはこういうテストはいいからもっとこれからやるべきだというふうな具体的なお話し合いをしていただければと思います。

Objective と Subjective

石橋 まず、subjective test とか objective test というような問題が現在行なわれている割り合いを一応考えてみたらどうかと思います。Objective test というのは○×式できられて、敬遠されてきたので、ひところより減ってきたと思いますが、これもやはり長所があるのだから出したっていいと思いますがね。

高橋 ずっと減ってきたという理由は何でしょう。

石橋 機械的にできるということで込み入った思考力をためすことができないというような考え方じゃないでしょうか。

高橋 しかし英語技能というものはやはり objective なものがかなり必要ですね。skill をみるということね。そういうような点で、たとえば大意要約とか、paraphrasing とか、文脈設問の具体的説明というようなものはきわめて subjective ですね。だから試験官の subjective の判断でかなり点がつくわけです。こういうようなものをよく考えていきますと、この資料をみた限りにおいてはかなり多いようですが、たとえば表現力にしても全体訳というような種類のものであるのですね。こういうものが出題の方針としてはよくバランスがとれなければならないのです。

中島 問題のバランスですね。読解力の試験をしないところはない。これはあたりまえでしょうけれども、それに対して表現力の試験の方が少ないわけですね。特に自由作文を課しているのが1つしかないというのが著しく目立つ。

高橋 私はこの点は非常にきびしく思いますね。自由作文というのはもちろんテーマを与えてつくらず自由作文のことですけれども。

石橋 テーマを与え語数を制限してね。

高橋 これはぼくはできることだと思う。むずかしいからできないということがかなりあると思いますが、1つの題をきめて書かせればどしどし書きますよ。

石橋 ただ千人も2千人も受けるところで採点の人が限られてくるでしょう。そういうときにそういう問題を

出すことは先生自身がためらうんじゃないかな。たいへんですね。英語専門のところは、希望者が何百人だからそういう問題を出しても見られますけれども。

発音・聞き取り

中島 発音の問題はかなり出ていますけれども、これは大体ベーパーテストですね。それで実際の聞き方の試験というのはきわめて少ない。Dictation が6つに aural comprehension というのは4つしかない。この dictation ももっとできるのではないかな。

高橋 私も、いまそれを思っていたのですが、aural comprehension というのはテープを使えばもっとやっていけるのではないかと思います。

山家 Dictation というのは文型も、語彙も与えられていて、ただ spelling とバンクチュエーションだけのことであまり英語の発表力を test することにはならないのですね。

音の聞き分けの test ということであれば aural perception の test とか、aural comprehension なども日本は electronics の方では世界一流の国ですから、充分できるのではないかと考えるのですが。

高橋 できますね。Aural comprehension が4題というのはさびしい。

太田 Dictation は教育大でもやっているのですが、ただ採点の都合上、全学にわたっての dictation の採点をするのは期日が間に合わないので文学部の志願者の中の英文を志願する者及び英語を第2志望としている者だけなんです。それで人数はずいぶん限られてくるのですけれどもやはり全部見なければならぬ。

ところが aural comprehension ですと答をあらかじめ multiple choice の形で与えておけば採点はすこぶる容易である。だから技術的には dictation より aural comprehension の方が採点がしやすいのではないかな。問題をつくるのはたいへんだけれども。

松下 Fulbright とか、TOEFL などでは aural comprehension の問題が非常に多い。大部分といってもいいくらいです。世界中至るところで同じ日にやって、それも機械ですぐ処理できるという時代になっているので、やろうと思えばきわめて簡単に実施できる。大学側では大勢に一度にするためには施設その他が不十分でないだろうかというようなことを非常におそれているようですが、先ほど話にあったように、もういまの日本の tape recorder なんか非常にいいのだし、やろうと思えば簡単にできるのではないかと思います。ぜひやってもらいたい。

高橋 そういろいろの試験の方法を全般に心得ていないということもあるのではないのでしょうか。

石橋 以前に、1つの方法で英語の力をためすには何が一番いいか、和文英訳がいいか文法の問題がいいか、作文の問題がいいかということ考えた場合に、そのころは、dictation は一番力をみることでできると思ったのですけれども、いまだんたん変わってきましたから、aural comprehension をやるということは dictation 以上に力をみることもできるかもしれません。

しかし耳だけの問題ですから綴りというものをある程度考えなければならぬとすれば、方法は改良するにしても dictation を少し考えてもいい。

中島 採点はたいへんだけれども spelling の力をみることもできるし、文法の力もみられるということ。全部が聞き取れるわけじゃなく、自分で補わなければならぬから、やはり全体の力がみられるわけですね。

山家 書く方は和文英訳でもできますね。

石橋 しかしそれは聞き取ることができない。Dictation はまず聞き取らなければならぬ。聞き取って理解して書くのだから相当の面にわたっていると思うのです。

中島 しかし採点がやっかいなんじゃないですか。Spelling が間違った何だって。

太田 たしかに dictation というのは単に reception の問題だけではなくて、つまり自分でわかるというのは結局聞いたものが自分の中に入っている production の能力とマッチしたときにわかるわけですから、understanding の問題だけじゃない。そういう意味ではいいかもしれないけれども、ほくの言ったのは、技術上からいえば aural comprehension の方が簡単に採点できる。

高橋 だからその準備と方法がもう少しわかればやれるのではないかな。

太田 Hearing は英語で問題を出して英語で答を書かせたりしたでしょう。英語で書かせると千差万別の答が出てくるので、それを初めから幾つかに限定して選択させれば機械的にできる。ただそれは完全な comprehension だけの test で production の方は入ってこない。

高橋 いずれにしてもそういう spoken English の test をすることをもっと推奨しなければならぬ。

太田 ほくは comprehension test はずいぶん人数が多くなっても簡単だと思います。

山家 Aural perception だってそうでしょう。

太田 ただ perception は minimal pair みたいなものでやりますと、これは能力のほんの一部だと思うのです。実際は、たとえば /l/ と /r/ が聞き分けられなくても再現できる場合が多いから、全体的な能力をみる

という立場からいうと perception よりも comprehension をやった方がいい。

専門家は、耳がどれだけできているかということでも perception をやるのはいいけれども、普通の大学の一般的な試験なら perception はあまりに専門的過ぎる。

正誤問題

山家 非常に驚いたのは正誤問題で、誤りを正せという問題がまだずいぶんたくさん出てきている。英語教育関係者にとってはこういう問題は教育上間違っているというのが常識じゃないかと思っていただけけれども、まだたくさん出てきているのは困ったことじゃないかという気がするのですがね。

石橋 いろいろ直し方があるんだな。こっちの期待しているとおりにしなくてもいろいろ変えられるでしょう。そういうところがあいまいだしね。しかし間違っただけを見抜く力を test する必要はないですかね。

太田 ただ誤りを正せというのは入学試験のときは非常に危険だと思うのです。最小限の訂正で原文と同じような意味をあらわす正しい sentence をつくれという意味が暗黙のうちに了解されているわけですが、それが最小限の訂正でなくて相当たくさん部分を訂正しますと、たとえば次の解答例がそれですが、

次の各文には、それぞれ誤りが一カ所ある。解答例に従って、誤りと訂正とを示せ。

(解答例) He go to school every day.

誤り	訂正
go	goes

1. His eyes are as blue as a Scandinavian.

(以下略)

He を They と直せばやはり正しくなりますね。それでこの出題者は明らかに go を goes とするのが正しくて、He を They にすることは考えていないようですが、それも The men とか People とかいろいろなものが出てくるでしょう。(笑声) これは理論的に言えば He の方がきまっただけ、それに合わせて goes にするというのは正しいと思いますが、だけどそんなところまで受験生に要求するのは無理だから、おそらく He を They にする人も出てくる。

石橋 問題の指示のしかたが問題ですね。

太田 だから学校の授業で先生が説明すればいいけれども、入学試験では非常に危険だと思います。

石橋 教える場合の要領は、正しいことのみ言い聞かせて間違っただけを聞かせなければ間違っただけの心配はないと

いうくらいだから、間違っただけを示すことは教育上よくない。

司会 大学の入試問題というのは、大学側では生徒を選ぶことを考えているのでしょけれども、高校生とすれば学習目標がそこに置かれるということになるのではないか。高校生にとってみれば大学に入ることが目的になってくるわけで、その目的のために英語を学習するというので、正誤問題がかなり多く出されるとすると正誤問題をよく勉強しなければならない。高校の先生もそういう問題をつくって与えて練習させるということになるのではないかと思います。

正誤問題だけに限らずすべての大学の入試問題というのは高校の学習目標を規定していると考えられるのではないのでしょうか。そういう点で問題作成にあたっては慎重にしなければならないと思いますが……

石橋 大学側から、これだけ力がなければならぬという基準を出されても、現在の高等学校の卒業生の力にマッチしない高い要求であったりすると今度はむずかしいものばかりを高校の先生がやらせるようになる。そういうところはいま言ったように高等学校の卒業生の力ということをも十分考えてもらいたい。それに応じたものを出す。

高橋 その点だと思うのです。いまの学習目標というのは結果的に考えられることであって、出題者の方では学習目標を設定しようと思って出題していないと思うのです。私は出題者の方の哲学として考えてもらいたいのは、やはり学習の評価をしてやるという態度だと思うのです。どういう指導要領でどういうふうに教科書を用いるということを大学の先生たちはおおよそ知っているべきです。そういう意味で大学と高校との英語教育の一貫性というものを大学の先生がもっと認識しなければならないと思います。

文法

山家 文法の出題をする場合に、英文を正しく理解できるか、あるいは正しく発表できるかという観点から、文法事項を test するならいいけれども、初めから英文の意味がわかっている者に対して、これはどういう品詞であるとか、これはどういう文構成要素であるかという、ただ名前だけを聞くという問題はあまり意味のあることじゃないという気がするのですが。

それから用法を言えといったような問題、あるいはこれとこれと用法は同じか別かといったこともよく問題に出されるのですが、用法といってもそれは意味の観点から分けた用法なんで、ずいぶん不適當なものが出

てくるのではないかという心配があるのですがね。

石橋 分類して何用法かなんていう問題は避けた方がいい。問題が多いですもの。そして立場によっても変わるし、あまりいい問題じゃないと思いますね。このごろあまり出ないようすがね。

山家 ただ、用法選択というのには40もあるのですよ。この用法は何か。たとえば infinitive の用法ですな。

中島 20ページの D. 用法選択問題にありますけれどもね。

高橋 Americans to work in foreign countries というその to work がどれかというのはむずかしい。Give me something to drink. それと同じと言わせようとするのかしら。しかしそれもちょっと違うね。

山家 その前の問題、the selection and training of Americans の of というのは objective 'of' だというふうにしてやっているのしょうけれども、the owner of the building の owner というのは人をあらわす名詞と考えれば別になってしまう。

中島 しかしこういうのは文法家の問題であってね。
(笑声)

太田 文法のための文法でね。

中島 文法の先生になろうという大学生はやった方がいいけれどもね。

英 文 和 訳

石橋 それから訳の問題で、ぼくは教えていってずっと考えているのだけれども、教室で訳させると一通り訳すでしょう。単語も間違えないで、構造も間違えないで。ところがそれはどういう意味かというと言えないんですな。(笑声) 書いて出せば満点です。だけど全然わかっていない。(笑声) そういう力を普通の訳では見分けることができない。ほんとうの力があるのかどうかね。だから訳も必要でしょうけれどもそれだけにたよっているとちょっと問題ですな。

高橋 それはこの中で大意要約というところでできますな。

山家 結局それは文脈にも関係するわけでしょう。だから Fries のいうように sequence signals というものを突きとめればいいのではないかという気がしますがね。

松下 いまでもやはり英文和訳の問題が圧倒的に多いですな。だからこれが高等学校の学習のしかたを規定して、わからなくても訳をすればいいということで大きな弊害ですな。だからばく然と、特に全文を訳せという問題は弊害がある。採点の方だってね。

太田 だからその前後関係がわからないと解釈できな

いような部分を部分訳で出すとかというくふうを、つまり crucial などところを聞くということを考えないとまずい。

松下 その点では最近英文和訳でも部分訳がふえてきていることはいい傾向ですな。

太田 入学試験じゃないけれども、Tomorrow is another day. というのがある。前後からみると、「あしたはあしたの風が吹く」という文脈で使われているのですが、ところが、「あしたはもう1日である」と訳す。(笑声) どういうことかというわからない。予習したときはわからない単語は1つも無いのだが。

中島 だから訳というのは意味がわかってそれをどういう日本語にするかという問題でね。

山家 Translation というようなことだけではなくして、英語を英語として理解し、英語を英語として運用するという能力をみるという test でなければいけないのではないか。Translation というのは非常にむずかしいので、いかなる日本語を使ったらその文脈が最も適当に訳せるかというたいへんな技術です。

松下 先ほども石橋先生がお話のように、英文和訳というのは英文がわかっているかどうかをためすために日本語で書かせるわけですな。それなのに、日本語で書けたのに本人はわかっていないという。だから test の目的がこの形式では達せられていないわけです。

中島 大意を書かせた方がいいわけですかね。

高橋 そうです。

山家 ただ、大意というと斜めに読んでいって、ここにこういう単語、ここにこういう単語があるからおそらくこうだろうというような大意を書くやつがいるのですな。

中島 同じもので大意を書かせるのと部分的に書かせるのとあるとだいぶ弊害が少なくなる。

発 音 記 号

司会 最近の傾向として、発音記号で書いたものを読ませて spell out させるというのが非常に多くなったようすが。

中島 発音記号を使っておりますけれども考えものじゃないでしょうかね。

山家 発音記号だって辞書によって、教科書によって違うのだから、ただ単に Jones の発音記号だけで test するのは不都合じゃないか。

中島 それにラジオやテレビでアメリカ式の発音を聞いていたらおかしなものですな。文法の問題と同じに発音記号はもっと専門的になってからでいいんじゃないか。

高校生にその試験をする必要はないんじゃないか。

高橋 特につぎのようなものは試験官が enjoy しているようなものですね。

ですよ。

石橋 たしかに新傾向です。悪い方のね。(笑声)

語彙

山家 つぎのようなカタカナを spell out させる問題は常識試験でしょうか。

日本語の中で日用語として使われている次の言葉のもとになる英語を書け。

- | | | |
|-----------|----------|---------|
| 1 リズム | 2 カレーライス | 3 ビジネス |
| 4 ラグビー | 5 ウィスキー | 6 コンサート |
| 7 オムレツ | 8 シャツ | 9 タオル |
| 10 コンクリート | | |

松下 入社試験みたいな感じがしますね。

太田 カナを直す問題、それからつぎにある動詞活用表を完成する問題、品詞を書きかえる問題などは、単語の問題として出すのではなくて、sentence の書換えをやらせるような形で出すべきですね。

下記の動詞活用表を完成して、解答欄(省略)に記入しなさい。

	現 在	過 去	過去分詞	現在分詞
1	lie			
2	get		got	
3			born	
4		found	found	

次の語のそれぞれの指定に応ずる語形又は語を書け。

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1 lit (原形) | 2 hell (反意語) |
| 3 die (現在分詞) | 4 shallow (反意語) |
| 5 deal (過去) | 6 bound (原形) |
| 7 danger (形容詞) | 8 heavy (反意語) |
| 9 wise (名詞) | 10 blow (過去分詞) |

こういう形で出しますと、これは先ほど言われたように高等学校の学習態度にずいぶん影響するわけで、単語をこま切れで、sentence と関係なしに丸暗記するとう、実際に使えなくなるおそれがあるのではないかと。

中島 実際そういう弊害が多いのではないかと。単語帳で覚えて単語の数はある程度知っているけれども英語の力に結びつかない。大体日本人はそうでしょう。単語の数はわりあいに使っているけれども、ちっとも英語が使えない。

太田 21ページの C. 派生語のところの(例)の5の majority の形容詞形を聞いているのがある。これは、

次の英文の内容と(a)~(e)が一致するようにそれぞれ(イ)~(ホ)の中からひとつずつ選び、その記号を解答欄(省略)に記入せよ。なお、文中の Webster と The O.E.D. (The Oxford English Dictionary) は、それぞれアメリカとイギリスの代表的な英語辞典である。

Most Americans pronounce the word 'futile' as if it were spelled 'fewtle', and this the English listener finds most annoying, for the almost always gives the 'ile' its full value. Actually, there are three permissible pronunciations of 'futile'. Webster recognizes, in order, 'fu'til' and 'fu'tl' (which is our old friend 'fewtle'). The O.E.D. prefers 'fu'til', but also allows the 'ile' to be pronounced as in 'smile', and, as I have said, most Englishmen prefer the long 'i'. Both the smiling 'futile' and 'fewtle' bother me, for I am a 'fu'til' man.

(a) Most Americans pronounce the 'i' in 'futile'

- like the 'i' in
- (イ) 'desire'.
 - (ロ) 'horizontal'.
 - (ハ) 'basin'.
 - (ニ) 'stir'.
 - (ホ) 'technique'.

(b) Most Englishmen prefer to pronounce the 'i' in 'futile'

- like the 'i' in
- (イ) 'appetite'.
 - (ロ) 'determine'.
 - (ハ) 'devil'.
 - (ニ) 'machine'.
 - (ホ) 'outskirt'.

(c) The writer feels it most natural to pronounce the 'i' in 'futile'

- like the 'i' in
- (イ) 'pencil'.
 - (ロ) 'elite'.
 - (ハ) 'firm'.
 - (ニ) 'omit'.
 - (ホ) 'satellite'.

(以下略)

こんなことは高校生が知らなくてもいいことなんです。英文科の学生や専門家は知らなくては恥ずかしいけれどもね。

この問題を新傾向だと称しておる雑誌もあるというの

おそらく major というのを聞いているのでしょけれども、ところが、major の使われるところと majority の使われるところではまるきり違って来る。これはほんとうに機械的な形だけの問題で、sentence の中に入れたときに majority と major が共通に所有するところが出てこないから、そういう考慮を全然無視した問題になってしまう。単語を孤立して、ただ単語の変化みたいなものだけ聞くのは望ましくないと思います。

中島 英語の運用能力に関係ない。

社会科的知識

高橋 それから英語の能力を聞くというよりも社会科的知識を聞く問題がちよいちょいあるのですね。そういうのはきわめて常識的なものはいいけれども、そうでない生徒の社会科の能力によって英語が判定されるということはよろしくないと思います。たとえば東京とマニラの距離と、東京とサンフランシスコの距離はどっちが遠いかという問題が英語の問題にあるのですね。

石橋 静岡と仙台とどっちが大きい町か。(笑声) 東京と仙台というような絶対的なものをあげればいいけれども。

パズル

司会 次のようなパズル的な問題はいかがでしょうか。

次の(a)~(d)の各組について、3つの文の空所を埋められる共通の語を解答欄(省略)に書け。

- (a) {
1. I intend to write a report on this ____.
 2. Such a conduct will ____ you to public ridicule.
 3. He was a loyal ____ to the king.

- (b) {
1. They skilfully mended a ____ in the spring.
 2. The rain fell ten days without a ____.
 3. A war threatened to ____ out at any moment.

- (c) {
1. "Thank you very much." "You are ____."
 2. They will surely ____ you if you join them.
 3. ____ you to Japan!

- (d) {
1. Her ____ lighted up with joy.
 2. You must boldly ____ the task, however hard it may be.
 3. On the island all the houses ____ to the south.

石橋 こういうのはほかにも出ていたと思いますけれども、これは出題者は完全な文を読んでいる。だから自分でわかっているから抜いてもわかりますけれども、いきなり抜いた文を出されると困る場合が多いですね。だからよほど注意して挿入の問題は出さなければならぬと思います。

高橋 これは問題だね。

松下 共通の語というふうに思うけれども共通の綴りの語ですね。

高橋 英語の問題じゃありませんね。

松下 英語の力も要るけれども、クイズを解く特殊能力も要りますね。(笑声)

高橋 こういうふざけた問題はよくない。

石橋 昔は薬専といったようなところでむずかしい問題を出したものです。少しむずかしい問題を出さなければおけんにかかわるような、そういうつまらない気持ちを持っているのが多いですね。

中島 しかしむずかしい問題を出すのはあまり偉い先生じゃないんじゃないですか。(笑い)

ま と め

司会 まとめとして、問題作成にあたって参考になるようなことがらをお話しいたしましょう。

石橋 問題のつくり方ですが、subjective test をどのくらいか、それから objective test をどのくらいかを出題者としては考えてもらいたい。どちらも一長一短だから何も1種類だけでいいというわけではありませんけれども、一頃のように subjective test を全然廃止しちゃう傾向は行き過ぎだと思いたすけれどもね。

Subjective test がいけないというのは採点不公平になるからというのだから、それにくふうして採点なるべく公平になるような subjective test ならいい。それから objective test というのは○×式でばかにされますけれども、言語の場合、特に中高あたりの程度では非常に機械的に判断すべき問題が多いと思うのです。そういう問題の test としてはやはり○×式もけっこうじゃないか。これは非常に大胆な言い方ですけども、3つ問題があれば2つは subjective test, 1つを objective test, 5題あれば3題を subjective test にして2題を objective test にする。前はぼくは逆に言っておりましたけれども、このごろいろいろ考えた末にそういうことも1つの標準の基準になるのではないかと思います。

それからいま皆さんがおっしゃったことと重複しますが、やはりどの部門においてもむずかし過ぎる問題があると思います。これは出題者の方で、1人でも疑

問を持つような問題はやめる。3人でつくるならみんなが一致した問題にする。それからあいまいな問題、先生たちが2, 3人寄って考えればすぐわかることです。そういう問題は出さないように。さっきの正誤問題なんかそうでしょうけれども、そういう点に注意して出したらいいのではないかと思います。

中島 ぼくは素直な問題にしてもらいたいと思います。つまり高等学校の reader をまじめにやっていたらできるというような問題で、理解力と表現力と両方を試験できるように。そして素直に高等学校のことを勉強して、普通に、まじめにやっていたらできるような問題、それで決してやさし過ぎないと思うのです。無理にむずかしくする必要はないし、もしあまりやさし過ぎて区別がつかないというならば問題の分量をふやしてスピードで試験をすればいいと思います。できる人はたくさん問題ができる。だから全部やり切れなくらいたくさん問題があってもいいのではないかと思います。とにかくクイズみたいなひねくれた問題を出すよりも素直な問題で分量をたくさんにした方がいいと思います。

太田 ぼくもいまの中島先生と同じことを言いたいと思っていますのですけれども、大体本を読む場合に読むスピードがないということが1つの欠点であると言われてるのでなるべく程度のやや低いような英語で書かれた、そして相当の分量のあるものを限られた時間で理解できるかどうかということをためすような問題をぜひ入れてもらいたい。最近だんだんそういう傾向がみえてきていると思うので、それは非常に喜ばしいことだと思います。昔のような、非常に短い、むずかしい文章でパズルを解くようにやるのが減って、ほんとうに素直な英文を読んで意味をとらえるという傾向の問題がふえつつあることは非常に望ましいことだということが1つ。

それからもう1つは、音声の面の test をできるだけ加えていただきたい。特に aural comprehension は技術的に相当大勢の人数でも短時間に採点できるということがありますから、そういう種類のものを加えてもらいたい。

それから3番目に内容について、英語以外の高度の知識を必要とするものは避けた方がいい。英語の能力をためす場合に、静岡と仙台とどっちが人口が多いかというような英語以外の知識を、back-ground を必要としないと解けない問題というのは英語の問題としては不適当である。

それから4番目は出題者が英語の専門家が多いものだから、ややもすると自分の専門的な興味に引きずられて、たとえば文法に興味を持っている人が出題するともっぱら文法の能力をためすような、そのために文法のた

めの文法というような傾向になるおそれがある。文学をやっている人はそれに類した範囲の問題を出すというような傾向があって、自分の興味にあまりに密着した問題を出さないようにということ。

Subjective, objective というのは石橋先生が言われたとおりなんですけれども、objective test の場合に問題は大体発表能力をためすような objective test というのは、非常にむずかしい。すべて了解能力の方だけに限られてくる。そこで production の能力をみられるような objective test の形式が考えられるかどうか。これはぼく自身にもよくわからないことで、将来の研究課題として production の能力をためすような、そして採点がわりあい簡単にできるような objective test の問題が考えられると非常にいいと思う。

高橋 私も同じような考え方を持っていますが3つお話ししたい。

1つは今日の英語教育の中に取り入れられている機械というものをを用いて試験をするということに対する勉強をもっと出題者はしてほしいということ。

第2は、評価ということを主にしてほしいということ。すなわち中学校高等学校における英語教育を乱すような出題をしないということ。言いかえると、自分の大学ではこうして選考するのだという selection の立場だけをとらない。試験だから selection に違いないけれども、やはり評価を主にしてするという出題の方針が望ましい。

それから第3は、小さなことですが今年のを拝見して、文法を文法として聞くという問題ではできるだけ避けるべきであるということです。ちょいちょい grammar as such の問題を聞いているのですけれども、そういうことは英語力にほとんど無関係のことである。ことに入学試験においてそういうのをできるだけ聞かないようにしなければならないということを考えます。

石橋 このごろ思考力がないとか何とかという批判もありますけれども、英語の試験でむずかしい内容を理解するという力、それは大学の入学試験よりもっと高い程度のもので大学の入学試験はやはりやさしい内容のものでちっともかまわないと思います。

10年前にいろいろな問題を見た感じと、いまこの問題を見た感じと似ていますね。昔からむずかしい問題があったり、あいまいな問題があったり、訳に傾き過ぎたり、あまり変わっていない。少しはよくなっているかもしれませんがそれでも大した進歩がない。

司会 どうもありがとうございました。

(速記者・上山采子)



英語テスト問題作成の基礎

—妥当性—

大友 賢二

I. 課題の設定

英語の発音テストの中には、強勢(stress)のあるところの番号を○でかこむ問題項目、たとえば、hotel ho-tel などが見うけられる。これでは、受験者が正しく ¹ / howtél / と発音できなくとも 2 を○でかこむことが考えられはしないだろうか。逆に、2 を○でかこんだ者が必らず / howtél / と発音できるだろうか。言いかえれば、このテストは受験者の英語発音に関する能力を正しくテストしているだろうかということになる。かりに、数学のテスト問題がここにあるとする。その設問に用いられている文章が受験者にとってはきわめてむずかしい漢字や理解しにくい表現があるとどうなるであろうか。数学において非常に力のある受験者であっても、その設問の文章が理解できないため解答ができないことがある。つまり、これは国語の読解力を測って、あまり数学の能力を正しく測定していないことになる。極端に言って、数学のテストの設問を英語で行なった場合を考えてみると、課題の中心はさらに明確になる。

II. 妥当性の意味するもの

さて、テスト問題項目がテストすべきものをテストし得る力を持っているかということに関して、前述の例で考えてみた。そして、それぞれの場合、テストしようとしているものが正しくテストされているのだろうかという疑問が生じた。テストは、このように、それぞれ一定の目的をもって作成されるが、その目的に果して応じているかを検討する必要がある。これを妥当性(validity)の検討という。つまり、テストの妥当性とは、テストが測定しようとするものを測定する程度、と言えよう。この妥当性の検討にあたっては、常に次の3つのことに留意しておくことが大切である。その1つの点は、妥当性はテストの結果(the result of a test)に関するものであって、テストそのものに関することではないということである。便宜上、簡単に、テストの妥当性ということと論じているが、これはテストの結果の妥当性、もっと正確にいえば、結果から得られた解釈の妥当性ということで用いられるべきものである。第2の点は、妥当性は程度の問題(a matter of degree)であるということ

ある。したがって、テストの結果をみて「妥当である」とか「妥当でない」とかいう考え方はさけるべきである。その代わりに、妥当性が「高い」とか「中程度」であるとか「低い」とかいう表現によって考えられるのが適している。現行のテストによく見られる、「聞いてから読んで」解答する聴取理解テストや、強勢のあるところに「○をつける」発音のテストも、それは妥当性が「低い」という表現でいわれるべきものであり、妥当性が「ない」というような0点か100点かの基準ではみられない。さて、第3の点は、妥当性は、ある特別の用途についての特殊なもの(specific to some particular use)であるということである。たとえば、数学のテストは計算能力を示すには妥当性がきわめて高いと言えるが、美術や音楽の成功度の予測には妥当性がほとんどないと言えよう。英語のテストに関することがらからこの問題を見てみよう。英語の口頭発表の力を測定することは非常に困難である。ところが、その解決策のひとつとしてもっと実施しやすいものを持ってきて、その結果を口頭発表能力と考えようとしている場合が見うけられる。例えば、口頭発表能力の測定は一斉テストの形を取らず時間的に実施不可能などの理由で、聴取理解テストをもってこれに代えるということが行なわれてはいないだろうか。「話し方の能力」と「聞き方の能力」との相関関係は「話し方の能力」と「読み方の能力」の関係より高いことは予想されるけれども、「聞き方の能力」を測定し、その結果を「聞き方・話し方の能力」とするところに問題点であろう。「聞き方」のテストにおいて妥当性のあるものは「話し方」のテストにおいても妥当性があるとはかぎらないからである。

以上述べたように、テストの妥当性は、結果の問題であり、程度の問題であり、かつ、特殊なものであるといえよう。

III. 妥当性の捉え方

テストの妥当性の種類については、一定の説があるわけではない。ここでは、その基本となる妥当性のいくつかを述べて、その捉え方に少しふれてみることにしよう。American Psychological Association, "Technical

Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Technique" Supplement to the *Psychological Bulletin* 51, 1954は、テストの妥当性の種類を問題とする場合に広く用いられている。この中では(1)内容的妥当性 (content validity), (2)予測的妥当性 (predictive validity), (3)併存的妥当性 (concurrent validity), (4)概念的妥当性 (construct validity) の4つを取り上げている。特に言語テストとして論じている2, 3の文献での妥当性の取り上げ方を見よう。Robert Lado, *Language Testing*, Longmans, Green and Co. Ltd. 1961では、表面的妥当性 (face validity), 内容的妥当性 (content validity), 経験的妥当性 (empirical validity) を問題点としてあげている。David Harris, *English Testing Guidebook Part II*, The American Univ. Language Center, 1961では、内容的妥当性 (content validity), 経験的妥当性 (empirical validity), 表面的妥当性 (face validity) が論ぜられている。最近, Lado の *Language Testing* に継ぐ言語テストの単行本として発行された Rebecca M. Valette, *Modern Language Testing*, Harcourt, Brace & World, Inc., 1967 では妥当性の項に「言語指導者は、テスト実施の統計的分析から得た妥当性よりも、各テスト項目や全体としてのテストの細心な内容分析をもとに妥当性を考える必要がある」と説いている。

さて、筆者は、このような妥当性の捉え方を John A. Green らに従って教育課程的なアプローチ (curricular approach) と統計的なアプローチ (statistical approach) とに大別することとする。前にでてきている内容的妥当性は教育課程的アプローチに入れる。予測的妥当性と併存的妥当性とは経験的妥当性に統一することができよう。これを統計的アプローチの中に入れる。概念的妥当性とは、理論的、経験的に検討を加えてどのような心理的持性が、そのテストによって測定されるかということの問題とする。表面的妥当性は、形式的、外見的な妥当性を指すものである。本当の意味での理論的な妥当性ではないが、妥当性があるらしく見えるときのことを表面的妥当性という。紙面の都合で、本稿では内容的妥当性に重点をおき、予測的妥当性と併存的妥当性とにふれる程度にとどめることにする。

A. Curricular Approach

妥当性の教育課程的アプローチに入れられる内容的妥当性は、学力検査に最も関係してくるものである。テスト問題が、テストしようとする指導の全ての教材分析のうえに立って適切な項目が抽出されているかどうかというのが、この内容的妥当性の中心課題である。一定期間の英語学習の効果測定の場合には、テスト作成の言語材

料となるべき英語そのものの分析が必要である。そして、どのようなことがテストされるべきか、さらに、その中でテスト項目の割合をいかにすべきかが問題となってくる。この論をつきつめて行けば、「一体英語の能力とは何か」といった本質的な検討に入っていくことになる。英語のテストとして、日本人であるわれわれが英語のどのような要素や技能を取り上げなければならないかということになる。言語の習得を習慣の形成とみなすべきか否かといった問題にまで立ち入らずにはおられないことになる。それは、たとえば Leonard Bloomfield と Noam Chomsky の言語理論の論争にまで進まなければならない。外国語の能力の捉え方は、いいかえれば、言語テストの母型 (matrix) の捉え方の考え方にもなる。言語テストの母型の見方は、John A. Upshur, John B. Carroll, George Perren, Robert Lado, Allan Davies などによっていろいろに説かれているけれども、これを John B. Carroll の言による「不連続な構造中心のアプローチ」(discrete-structure point approach) と「全体的・統合的なアプローチ」(integrative approach) との2つに大別できる。筆者は、これに関しては、言語の要素や技能はひとつひとつ独立し不連続に存在することはできないという観点から、言語テストの母型を雑種 (hybrid) であると見る。しかしながら、雑種であるが故に言語テストの母型、つまり言語の何をテストするかという問題、に関する考察はさらに深められる必要があるとも言える。これは、日英両語の比較研究の結果得られるテストング・ポイントということとは異なったレベルで考えられなければならない問題であろう。英語の口頭発表能力の測定研究が最もおこなわれているのは、その実施上の問題もあろうが、話し方の能力とはいかなるものか、つまり言語テストの母型についての不十分な研究が原因になってはいないだろうか。

このように、英語テストの内容的妥当性の検討においては「なに」が指導され学習されて、そのなにをテストするかということがまず問題となるけれども、「いかに」教えられ学ばれて、それをいかにテストするかの問題は同時に考えられなければならない。学力検査としての言語テストにおけるテスト材料の抽出にあたって、それがどのように指導されたかが検討されなければ意味をなさない。たとえば、口頭練習が教室での作業の「いかに」の大部分であるのに筆記テストを行なったり、逆に、口頭練習を行わずして「聞き方・話し方」のテストを行なうことがないだろうか。これは、John Upshur の言葉をかりれば、「すりかえテスト」(transfer testing) であるが、これでは学習されたことが正しく測定されたことにはならない。「私の学校では年配の教師が多く、バタ

ン・プラクティスなどはやっていません。そこで、テストだけでもオーラルでやりたいとはりきっていますよ。やはり、これからのテストは耳と口のものが必要でしょうね。言語は音声が第一だから。」などというのは、きわめてちぐはぐな意見である。

B. Statistical Approach

さて、妥当性の統計的アプローチへ進むことにしよう。経験的妥当性とは、テストの結果から得られる結果とそれに対応すると考えられる規準結果との一致度によって検証される妥当性のことである。経験的妥当性を2つにして、予測的妥当性と併存的妥当性とにするが、そのちがいは規準とされる資料を得る時期の差から生ずると考えてよい。テストの時期とそれに対する規準を得る期間がかなり長い期間にわたる場合は、予測的妥当性の問題となり、同時にテスト得点と規準得点とが収集された場合は併存的妥当性の問題となる。すなわち、前者は将来における成績との関係において、後者は同一種類の他の定評あるテストの結果との相関において検討される妥当性のことである。

テストを構成する問題項目そのものの妥当性の検討が次に必要である。この点では、問題項目の弁別力 (discriminative power, discriminating power) ひとつに焦点をあわせて考えて行くことにしよう。弁別力とは、個人の差を妥当に弁別できる力を意味する。言いかえれば、弁別力においては、そのテスト問題項目が全体的に成績の良い受験者と悪い受験者とを正しく区別できる力を持っているかということが問題になる。この力は、次の式で示される。

$$D = \frac{RU - RL}{\frac{1}{2}T}$$

Dは弁別力 (discriminating power), RUは上位グループ (受験者総数の27%) の中で正解を出した者の数 (the number of pupils in the upper group who got the item right), RLは下位グループ (受験者総数の27%) の中で正解を出した者の数 (the number of pupils in the lower group who got the item right), $\frac{1}{2}T$ はこの項目分析に含まれる受験者総数の半分の数 (one half of the total number of pupils included in the item analysis) をそれぞれ表わしている。この数式を具体的に検討するために ELEC 英語研修所で行なった問題項目分析の資料のひとつを例にとりて考えてみよう。被実験者数は ELEC 英語研修所研修員(成人)700名; テスト実施日は1967年4月7日; 問題吹込者 Clifford V. Harrington; テストの方法はテープレコーダーによって Are you and Jiro from Kyoto? という質問を2度行ない、10秒の間に問題用紙に書いてある3つの選択肢 A.

Yes, we are. B. Yes, Jiro is. C. Yes, they are. を読ませて解答用紙の ABC のうちひとつを○で囲ませた。結果を分析してみると、上下各グループの人数189名(700名の27%) の解答は次のようになる。Aに関しては、RUは150, RLは27; Bに関しては、RUは23, RLは119; Cに関してはRUが13, RLが29; 無解答および2つ以上の解答をだした者が上位グループでは3, 下位グループでは14であった。この資料により $D=0.65$ という数字が算出される。

それでは、このテスト項目弁別力指数が、0.65であるというのは何を意味しているかということが次の問題である。この指数の範囲は、+1.00から-1.00までであってマイナスというのは下位グループの方が上位グループの受験者より多くの正答を出した場合におきる現象であり、その項目は弁別力なしと見る。0.01から1.00までの指数の解釈が次の問題であろう。Robert Ebelによれば、0.40以上を非常によい項目; 0.30から0.39までを適切な項目であるが改訂の余地のある項目; 0.20から0.29までを最低でぎりぎりの線にあり、全面的に改訂の必要のある項目; 0.19以下は使いものにならない項目となっているが、これはひとつの基準となるであろう。このような項目弁別力指数による項目妥当性 (item validity) の検討もテストの妥当性を決定するにあたって大きな働きをなすもののひとつである。この項目分析においてさらに検討を要するものは、前述の B. Yes, Jiro is. や C. Yes, they are. といった distracters の問題、難易度の問題、項目配列の問題などが考えられる。

IV. 残された問題

かざられた紙面で十分な検討ができなかったけれども、英語教育の評価が正しく行なわれるように、その評価の基礎資料を提供してくれるテスト問題がどのような観点から作成されるべきかということに関して、言語テストの妥当性の面からごく基本的なことを述べてみた。英語学力検査の内容的妥当性の面からみた言語テストの母型の点については数多くの問題が残っているけれども、最終的には、英語学習指導の方法がはたして正しかったのかという問題につきあたるのが考えられる。この点において英語を教えることと英語をテストすることは表裏一体をなす問題である。言語教育は、「言語」の「教育」の問題である。個々の科学の成果を総合的に利用することによって、広い視野からの英語教育の改善がのぞまれる次第である。英語のテスト問題作成にあたっては、本稿で述べたテストの妥当性と並んで、テストの信頼性 (reliability) とテストの実用性 (usability) の観点から、さらに深い考察が必要であろう。 (ELEC 主事)



基本文型の拡充

中島文雄

前々号と前号の二回にわたり、学校文法でいう五つの基本文型を、生成変形文法の立場から検討してきましたが、そのさい第5文型、すなわち They elected Johnson president の類は、われわれの PS rule では

MV → V+NP+Cmp

の一つの場合であり、この Cmp が Sentence であり、その Sentence (Johnson Aux be president という文) が変形操作によって、表面にはただ president として現われていると説明しました。このように S が母体文のなかに嵌めこまれる (embed される) ことによって、比較的簡単な基本文型がいろいろ複雑な表面構造をとることになります。これまでは S が Complement として母体文のなかに嵌めこまれる場合、すなわち Complementized Sentence (C#S#) の場合だけを扱いましたが、このほかに S は関係節として、すなわち Relativized Sentence (Rel#S#) としても、または名詞節として、すなわち Nominalized Sentence (Nml#S#) として、母体文のなかに embed され、変形操作によってさまざまな表面構造をとります。まず Rel#S# から見て行くことにします。

いま X+NP+Y という母体文があるとすると、この NP を含むもう一つの文を関係代名詞を使って母体文に嵌めこむことができることは誰でも知っている通りです。母体文の NP が the girl であるとすると、この the girl を共有する他の文、たとえば

- (1) the girl is singing beautifully
- (2) the girl is to sing next
- (3) the girl is on the stage
- (4) the girl is pretty

などの文は、この the girl を who に変えることによって X+NP+Y の NP (the girl) を拡充することができます。すなわち

- (5) the girl who is singing beautifully
- (6) the girl who is to sing next
- (7) the girl who is on the stage
- (8) the girl who is pretty

ELEC BULLETIN

関係代名詞を用いるのは Relativization ともよぶべき変形によるのですが、Relativizer を wh- で表わせば、

$$\text{wh-} \left[\begin{array}{l} \text{N [+Human]} \\ \text{N [-Animate]} \end{array} \right] \Rightarrow \left[\begin{array}{l} \text{who, that} \\ \text{which, that} \end{array} \right]$$

というような変形規則が立てられましょう。これはどういふことを意味しているかという、挿入文における NP に含まれる Det を wh- でおきかえ、そのあとの N が Human ならば関係代名詞は who か that, Animate でないものは which か that になるということです。上の例でいうと(1)(2)(3)(4)の the girl の the を wh- にかえ、あとの girl が Human だから who になったというわけです。人間以外の Animate Noun のときは who か which か、という問題や、who や which と that との選択の問題もありますが、基本的なことは上の規則で表わされていると思います。

(5)(6)(7)(8)の関係節はいずれも Noun Modifier であり、そしていずれも who is を消去することができます。その結果

- (9) the girl singing beautifully
- (10) the girl to sing next
- (11) the girl on the stage
- (12) the girl pretty

が出来ますが、(12)は義務的に順序をかえて

- (13) the pretty girl

とするという変形規則を必要とします。そういう変形、すなわち who is の Deletion や、N+Adj ⇨ Adj+N という Permutation の規則を認めれば、(9)(10)(11)(13)のように表面構造のちがう NP が、いずれも同じ深層構造から出てきたと説明されます。もっとも Adj+N という構造が、いつもこういう派生をしているとはいえません。例外的な場合もありますが、大筋は上のような説明でよいと思います。そうすると名詞の修飾とは Rel#S# による NP の拡充ということになります。前にあげた PS rule では、

NP → Det+N+N°

としましたが、これを

NP → Det+N+N° (Rel#S#)

と書き改める必要があります。NP が Rel#S# で拡充されることがあるからです。

次に Nml#S# の問題に入りますが、名詞化された文というのは *that*-clause ばかりでなく、Infinitival phrase や Gerundial phrase のこともあります。Complementizer の *to*, Relativizer *wh-* に対し、Nominalizer としては次の三つを認めなければなりません。

Nominalizer → { *that-*
for-to
Poss-ing }

これらによって名詞化された文というのは

(14) *That he is going to America is true.*

(15) *For men and women to sit apart was the rule.*

(16) *Would you mind my opening the window?*

などに見られます。Nominalizer の置き方を見ますと、*that* は S の前に置かれればよいのですが、*for-to* は上の (15) についていうと、

men and women Aux sit apart

という S の NP である *men and women* の前に *for* を、*Aux* の代りに *to* を置いて

for men and women to sit apart

とします。Poss-ing は NP に Possessive suffix をつけ、*Aux* を *ing* に変えるので、(16) について言いますと、

I Aux open the window ⇒

Poss I ing open the window

となり、前々号で述べた *Af+v ⇒ v+Af* なる変形により、

I+Poss open+ing the window

となり、それが Morphological rule で *my opening the window*

となったと解されます。

注意すべきことは *for-to* や *Poss-ing* においては、しばしば *for+NP* や *Poss+NP* が消去されることです。たとえば、

(17) *To tell a lie is wrong.*

(18) *Crying over spilt milk is no use.*

これらの場合は、基底文の主語が Generic person であるため略されたと説明されます。表面構造では(15)と(17)、(16)と(18)とはちがいますが、(17)は *for one to tell a lie* から、(18)は *one's crying over spilt milk* から、それぞれ Generic person の *for one* と *one's* が消去されたと見れば、同じ深層構造から派生していると見ることが出来るわけです。(17)(18)は Infinitival phrase や Gerundial phrase が主語になっていますが、これが目的語の

位置にある場合にも、同じようなことが起こります。たとえば

(16) *Would you mind my opening the window?*

(19) *Would you mind opening the window?*

の二文を比較して見ますと、(16)は *I open the window* の名詞化であるのに対し、(18)は *you open the window* の名詞化であり、この挿入文の主語は、母体文の主語と同一であるため消去されています。同様に

(20) *I hate (for) you to tell a lie.*

(21) *I hate to tell a lie.*

を比較してみますと、(20)では *you tell a lie* の名詞化、(21)では *I tell a lie* の名詞化が挿入されており、(20)では普通 *for* は消去されますが *you* はそのままであり、(21)では *I hate (for me) to tell a lie* の *for me* は母体文の主語と同一であるため、義務的に消去されるということになります。そこで Infinitival phrase や Gerundial phrase が目的語の位置を占め、その主語が母体文の主語と同じである場合には、*for+NP* や *Poss+NP* は義務的に消去されるという変形規則を立てることができません。類例を追加しますと

(22) *He likes to start early.*

(23) *She hates getting to the theatre late.*

次に注意すべきことは、Nml#S# をあらかじめ代表する Preparatory *it* の問題です。(14)(15)(17)(18)に対応して

(14') *It is true that he is going to America.*

(15') *It was the rule for men and women to sit apart.*

(17') *It is wrong to tell a lie.*

(18') *It is no use crying over spilt milk.*

ということが出来ます。これら二群の表現は表面構造がちがいますが、深層構造は同じと考えるのが当然でしょう。そこでこれら二群の表現を同じ深層構造から導き出すために、*it* をはじめからあるものとし、

NP → *it+Nml#S#*

という PS rule を認めることにします。すると *it* のあるのが本来で、*it* のないのは後から *it* を消去したということになります。この説明の仕方によると(14)と(14')は、ともに

[*it*] [*that he is going to America*] *is true* から派生したもので、(14)はこの [*it*] を消去して出来たもの (Deletion Transformation)、(14')は [*that he is going to America*] を *is true* のあとに移したもの (Extrapolation Transformation) ということになります。(15)(15')、(17)(17')、(18)(18') も全く同様に説明できます。

Preparatory *it* を基底文に認めることは、次のよう

な構造を説明するのに有効です。

②4 I'll see to *it* that the door is fastened.

②5 He insisted on *it* that you should be there.

②6 I don't consider *it* wise to interfere.

②7 I require *it* of you to be here on time.

最初の2文においては、see と insist が Prepositional phrase を Complement としてとっておりその PrepP (すなわち Prep+NP) の NP が *it*+*that*-clause となっているわけです。この *it* を消去することもできますが、そのときは前置詞と消去され、

②4' I'll see that the door is fastened.

②5' He insisted that you should be there.

となり、これも文法的な文であります。ただこれらは変形の結果出てきたもので、深層構造では②4②5と同じと説明されます。

②6②7においては Preparatory *it* が Infinitival phrase をうけていることは明瞭ですが、深層構造はやや複雑です。②6の基本文型は consider+NP+Cmp で、elect などと同類と考えられます。それでこの Cmp は C#S#ということになります。上の文型を具体的にしますと、基底形は

consider [[it][for me to interfere]] NP [it to be wise] Cmp

となります。NP のなかの [for...] の部分を Extra-position Transformation (TE) で後に移しますと、consider [it] [it to be wise] [for me to interfere] となり、同一の *it* が重なるので、あとの *it* は消去され、to be も消去されるので、そこで consider it wise ができ、あとの for me は母体文の主語と同一であるため消去され、そこで consider it wise to interfere が出来たと説明されます。

②7の文型も require+NP+Cmp ですが、この Cmp が PrepP の場合です。この基底形は

require [[it] [for you to be here on time]] NP [of you] Cmp

となります。これが TE で require [it][of you] [for you to be here on time] となり、you が同一であるため for you が消去されて require it of you to be here on time ができたと説明されます。ここで前にあげた②4②5に見られる不定詞句を再び取り上げてみますと、これらは動詞の目的になっています。この場合の動詞とは like, hate, want, prefer などに代表される種類のもので、これらの動詞が不定詞句を目的としているということは、

What I hate is for you to tell a lie.

What he likes is to start early.

ELEC BULLETIN

という言い替えができることから証明できます。それでこれらの基本文型は V+NP で、この NP が *it*+Nml#S# であり、Nominalizer が for—to の場合であるということになります。すなわち②6は、

I hate [[it][for you to tell a lie]] NP

から来ているので、この形は

②8 I hate *it* very much for you to tell a lie.

のように、不定詞句が TE で後にまわされるときは、そのまま現われますが、そうでないときは *it* が義務的に消去されて I hate for you to tell a lie となります。そしてさらにこの for が消去されるのが普通ですが、そのままのこともあり、アメリカ英語の方がイギリス英語よりも for を残すことが多いと言われています。②8も全く同じ基底形をもつわけでそれは

I hate [[it][for me to tell a lie]] NP

ですが、今度は *it* のみならず for me も、母体文の主語と同一であるため消去され、そこで I hate to tell a lie が出来たと説明されます。

文の名詞化は上にもちょっと触れましたが、前置詞句の中でも行なわれます。前々号で Predicative の形容詞が Complement をとる場合として

②9 I am glad of your success.

というような例をあげました。この Cmp は、PrepPhr (Prep+NP) でありますが、このなかの NP が *it*+Nml#S# であると、

③0 I am glad that you have come.

のような文ができます。学校文法では、この *that*-clause が形容詞 glad を修飾する副詞節であるか、am glad の目的をなす名詞節であるかということが問題にされますが、われわれの立場からすると、

glad of [it] [that you have come]

が基底にあり、[it] が消去されるとともに、前置詞も消去されるという変形規則により、glad that you have come ができたと説明されます。この *that*-clause は本来名詞節でありますが、前置詞が消去されたため副詞節のように感じられるわけです。表面構造だけを見ていたのでは、十分な説明ができないのも止むをえません。次に

③1 I am glad to see you.

ですが、これも③0と同じように解釈すれば

glad of [it] [for me to see you]

から of it を消去し、さらに母体文の主語と同一である for me を消去すれば glad to see you ができます。この説明でもよろしいが、glad+Cmp の Cmp をいきなり C#S# と解し glad [I to see you] から I を消去し

—以下 p. 5 へ—



イギリスの言語学研究の動向

—牧野 勤

現在のイギリスの言語学研究の中心はなんといってもロンドン大学にある。D. Jones 以来の古い伝統を誇る University College の音声学科では Fry, Gimson 教授を始め、イントネーションの研究で有名な Arnold, O'Connor 講師が健在だし、英語科では usage の研究や “Common Language” の放送で名の知られている Quirk 教授が、また最近出来たての一般言語学科では Halliday 教授が精力的な活躍をしている。また故 Firth 教授の名残りの一番強く残っているといわれる SOAS (=School of Oriental & African Studies) では Robins, Henderson といった教授が音声言語学科をもりたてている。こうしたイギリスが誇る研究陣がどんな問題に力を入れているかを、英語教育との関連でのぞいて見る事にしよう。

1. Gimson の表記と発音教育

最初に Gimson 教授の「英語音声学」をのぞいて見よう。Jones の発音記号に慣れて来た我々には Gimson の記号は非常に複雑である。Jones の時代から見ると英語の音自体が変って来ているといわれる。同じ Received Pronunciation の話し手でも、Gimson が分けている Conservative R. P. という発音と、Advanced R. P. という発音と、General R. P. では色々な音が違う。そうした発音の変化と、ロンドン大学に集る外国人学生の英語の発音訓練をふんまえて、Gimson は Jones の発音記号を大々的に改正した。Jones が母音を表記するのに /i, e, ε, æ, a, ɑ, ɔ, o, u, ə, ʌ/ と 11 の記号を使ったのに対して、Gimson の方は /i, ɪ, e, ε, æ, a, ɑ, ɒ, ɔ, ɜ, u, ʌ, ə/ と 14 の記号を使っている。Jones の bit [bit] は [bit], Jones の cot [kɒt] は [kɒt], Jones の bird [bɜ:d] は [bɜ:d], Jones の put [put] は [put] の様に表記される。i:/i, ɔ:/ɔ, ə:/ə, u:/u といった Jones の長さを強調する対立は、i:/ɪ, ɔ:/ɒ, ə:/ə, u:/ʊ という長さで、音質の違いの両方を強調した対立で置き換えられている。

発音記号の役割が単なる対立だけを表わすとしたら、最小限の数の記号を使った、非常に簡単な「簡易表記」(Broad Notation) が使える筈である。一時我が国で

Gerhard 氏によって主唱された表記はこの系列に属する。例えば pet [pet] pay [pei] と pair [peə] の e/ε の区別も記号の上では無視されて [peə] と表記され、calm [kɑ:m], pie [pai], cow [kau] の a/ɑ の区別も同様に記号の上ではなくなって、一つの記号で表わされる。o/ɔ, ə/ʌ の区別ですら同一の記号で書き表わされる。こうした徹底した簡易表記は区別しなげなければならない大切な音だけを強調した表記である。所が発音教育上、母音間の違いを記号でもっと表わしたいと考える人も出て来る。“Overwriting” (過剰表記) という考え方で、対立以外に音読迄も詳しく記号で書き表わそうという考え方である。Prator は dark “l” の発音の出来ないスペイン語を母国語にしている人達に、語尾の “l” を正しく発音させるため、前母音の後の [l] の前に [ə] を挿入して feel [fi:l] を [fi:əl]——Fries 式の表示なので [i:] は [i] と表記される——の様に表記したのは過剰表記の一例だが、A. A. Hill が iy/ɪ, ey/ε, ow/ɔ, u:/ʊ の様な母音の過剰表記を日本人学生のために主唱している。これも Gimson の i:/ɪ, e:/ɛ, ɔ:/ɒ, u:/ʊ と同じ様に精密表記 (Narrow Notation) の一種で、各母音の音色の違いを記号で強調しようとした結果と考えられる。発音記号の使い方は生徒の発音体系の確立迄と確立後では違った意味を持って来る。英語の発音が一通り出来る様になる迄は、音の細かい違いを説明するのに記号を活用する事が出来る。その意味では精密表記を使う意味もないわけではない。しかし発音体系確立後はたとえ、まだ一度も聞いた事のない様な単語でさえ、簡易表記が与えられていけば正しく発音出来る筈である。特に発音教育の場合、対立の確立と英語らしさの確立という二つの課題があるわけだが、記号によって二つの目標を達成するように努力するか、それとも簡易表記で第一の目標の対立の確立をはっきりさせ、第二の目標には、どうやってその音を発音するか、どんな感じの音に聞えるかを説明によって補うという二つの方法が考えられる。

我が国の様に正しいモデルを与えられる教師が限られ、英米人によって吹込まれたテープ、レコードの類に頼る事の多い状態で、発音記号だけを精密化して、それで目的を達した様な錯覚に陥入るのは非常に危険である。

発音教育は(1)正しい発音のモデル、(2)手段としての発音記号、(3)手段としての音声学、音論の知識の三拍子がそろわなければならない。中学生を対象とした時は、発音記号の数でおどろかさないうようにして、区別しなくてはならない音だけを最小限に異なった発音記号で示して、他はモデルを良く聞かせて、必要な聞き方、発音の仕方のコツを説明しながら英語らしい発音にして行く方が大切な気がする。

この Gimson の記号はロンドン大学の音声学科の英語発音訓練のクラスではどのクラスでも全部使われている。今 Jones の発音辞典を改訂中といわれるから、日本への影響も間近い事であろう。しかしこの記号の採用にあたっては良く検討して見る事が必要である。特にロンドン大学の音声学科では将来の英語教師の訓練が目的で、高度の知識が問題だが、日本の中学校での英語教育で使われる発音記号が同じ精密表記である必要があるかどうかは疑問である。IPA(万国音標文字)や Cardinal Vowels (基本母音)の表記に慣れていないものには、細かい母音の違いを表わす記号が英語の母音の音読に関しても多少とも想像させてくれるが、何らそうした知識をもたない日本の中学生には、記号を簡素化して、実際の訓練に重点を置く事の方が望ましいであろう。

2. Firth の Prosodic Analysis と発音教育

Firth といえば難解な理論であり親しまれていない。また具体的な分析の結果が発表されていないため、その英語発音教育への影響を計る事はむずかしいが、彼の発音に対する考え方から参考になる要素をぬき出して見よう。Jones, Gimson を始め、アメリカの音素論者の大半は表記主義者であった。特にイギリスの音学者は外国語教育という課題をもっていただけか、表記を頭に入れて、音を全て子音、母音音素に分けて、「発音」(Utterance)は「じゅず玉」の様な「分節音素」(Segmental phoneme)の連続から出来上っていると考えた。全ての音は分節音素のどれかの具体的表われと考えられ、speak の 'p' は /p/ とも /b/ ともいえるのに、/p/ の異音と考えられた。所がこの様な一元的な音素論に Firth は反対するのである。今 s/z や t/d という音韻対立を観察して見よう。praise [preiz], place [pleis] に見られる s/z の対立は二つの単語を区別するために使われているので、非常に大切な区別であるが、play の複数形や動詞の三単語の場合の [pleiz] の /z/ はちょっと性質がことなる。ここには s/z という対立はない。/z/ であるのは単なる発音上の自然さのためである。そこで [preiz] と [pleiz] は区別しなければならないというのである。[preiz] の /z/ が有声音である事は redundant ではな

いが、[pleiz] の /z/ が有声音であるのは redundant だということになる。[pleiz] の最後の子音では有聲/無聲の区別は重要ではなく、たまたま有聲であるのは発音をスムーズにするための努力の結果にすぎないというわけである。pick [pik], pig [pig] や cap [kæp], cab [kæb] の様に単語の区別には有聲/無聲の区別が使われるが、文法上の屈折語尾では、この区別は決して重要な意味をもっていない。skit [skit], skid [skid] という t/d の区別は、単語の区別で大切だが、stay の過去形の stayed [steid] の最後の子音は有聲/無聲の区別の重要でない D となる。この音学的環境ではたまたま /d/ と同じ発音になるが、これも発音を容易にするための結果にすぎない。こう見て来ると speak, steak, sky の /p, t, k/ にしても、無理して /p, t, k/ と認めずに /P, T, K/ を設定する事が出来る。ここで大事な事は、単に interrupted (非連続音) という性質だけで、有聲/無聲の区別はここでは重要な意味がない。Firth の考え方では語という単位が随分重要視されている。Firth は発話を prosodies と phonematic units という単位に二分している。これは Jones が子音、母音といった sounds と pitch, stress, length といったものを一まとめにした attributes に二分し、アメリカの音韻論者が segmental phonemes (分節音素) と suprasegmental phonemes (かぶせ音素) に分けたものともちょっと違うのである。例えば Firth の分析によると強勢のある母音は皆んな phonematic units として普通の母音扱のだが、強勢のない母音は、prosodies の一種として扱われている。両者は普通の音素論の場合の様に同一レベルにはない。又大抵の子音は phonematic units であるが、前に述べた様な所謂形態音素の /Z/, /D/ は prosodies とみなされる。

音声学科の Wells 講師は Firth の考え方を参考にしながら次の様に英語の音韻体系を分析している。

1. U → Tone syllable
2. Syllable → (O)M(F)
3. O → O₁(O₂)(O₃)
4. O₁ → p, t, k, b, d, g, f, θ, s, ʃ, v, ð, z, tʃ, dʒ, h, r, l, m, n, w, j in env. —M
→ p, t, k, b, d, g, f, θ, s, ʃ, v, z, h, l in env. —O₃
→ s in env. —O₂
5. O₂ → P, T, K, F, θ, m, n in env. —M
→ P, T, K, F, m, n in env. —O₃
6. O₃ → j in env. l—, sm—, sn—
→ r, j in env. sT—, sF—
→ w, j in env. h—
→ r, l, w in env. ʃ—

- r, l, j. in env. sP-, sK-
- r, w, j in env. t-, d-
- l, w, j. in env. s-, z-
- r, l, w, j elsewhere
- 7. M → { V₁ in env. -F
- { V₂ in any env.
- 8. V₁ → i, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ
- 9. V₂ → V2a, V2b
- 10. V_{ad} → i:, eɪ, əɪ, aɪ, aʊ, əʊ, u:
- 11. V2b → iə, εə, ə:, ə:, ɜ:, ʊə (əə, əə, əə)
- 12. F → (F₁)F₂(F₃(F₃(F₃)))
- 13. F₁ → l, m, n, ɲ, b, d, g
- 14. F₂ → p, t, k, b, d, g, f, θ, s, ʃ, v, ð, z, ʒ, tʃ, dʒ, l, m, n, ɲ in env. M-
- p, t, k, b, d, g, f, θ, s, ʃ, v, ð, z, tʃ, dʒ, m, n in env. l-
- p, s. in env. m-
- t, s (tʃ, dʒ) in env. n-
- k, s. in env. ɲ-
- s in env. b-, d-, g-
- 15. F₃ → B, D, G, θ. in env. s-
- Z, D, θ in env. p-, k-, f-, b-, g-, v-, m-, l-, n-, ɲ-
- D, θ in env. f-, ʒ-
- Z, D in env. ð-, θ-
- Z, θ in env. t-, d-
- 16. F₃' → Z in env. B-, D-, G-, θ-
- D in env. B-, G-, Z-, θ-
- θ in env. B-, D-, G-, Z-
- 17. Tone ˘ ˘ ˘ ˘ ˘ ˘

特に彼のいう voice-polarity dominance という O₁, F₂ での有声/無声の区別の重要性と他の位置では重要でないこととのはっきりした区別は大変面白い観察である。発音教育上の対立という概念に多少の修正を加える必要を感じる程である。

3. イギリスの音調研究

もう一つの特徴はイントネーションの研究である。アメリカ英語の音調研究というと、Pike をすぐ思い出すが、イギリス英語の方は Palmer を始めとして、Jassem, Arnold, O'Connor といった沢山の研究者がいて、最近では又 Halliday の研究も加えられている。

音調研究の行き方を分けて見ると三つの方向が区別される様である。第一は differential function と呼ばれるもので、音調の違いによって、文法上の解釈が違って来る。例えば They don't admit v any students. と

いう読み方をした場合は、“They admit some kinds of students but not all kinds.” という意味になり、They don't admit v any students. は “They admit no students.” の様な意味になる。又 Did you try at / Robinson's or / Johnson's or / Browning's? という疑問文は “At which shop did you try?” という意味になり、三軒という限定された数の店の内のどれかを問題にしているのに対して、Did you try at / Robinson's or / Johnson's or / Browning's? では “Did you try at some such shop?” という意味で、店の数は限定されていない。三軒の名前はもっと多い可能性の単なる三つのサンプルにすぎない。He didn't go to Holland because his F Dutch was weak. では彼は結局の所出かけなかった事になる。一方 He didn't go to Holland because his Dutch was weak. という読み方の場合は、彼がオランダに行ったのはオランダ語が苦手だったからではなく、別の理由で出かけたのだという意味で、単なる音調の相違で、一方は行かなかったし、他方は正反対に行った事になる。Hallidayの音調研究は、こうした音調と文法との関連を追求して、それを体系化しようとしているわけである。例えば wh-Question であるが、我々は普通下降調を使う様に教えられて来た。所が最近のテープ、レコードを聞くと上昇調の使われる場合が非常に多い事に気がつく。この両方の用法を正しく位置付けその意味の違いを究明するとどうなるのであろうか。Halliday は下降調は ‘neutral’ な意味を持ち、上昇調は ‘mild’ なニューアンスをそえるといっている。//¹where are you / going // はいわば基本的な読み方で //²where are you / going // は “May I ask ...?” という丁寧ないい方になるわけである。この基本的という考え方で、実際の用例の統計的に多い少ないという事は関係はない。(Halliday の音調(1)は下降調の一種、(2)は上昇調の一種である。)もし同じ Wh-Question が、その前の文との関連のあるなしで考えられるとどうなるであろうか。下降調は関係のなさを表わし、上昇調は前の文と関連があり聞きかえしている事になる。//²where are you / going // は相手が何処に行くかを言ったのに聞きそなったので、もう一度教えて欲しいといっている事になる。この繰り返しをもとめる上昇調は、よく聞こえなかったとか、忘れてしまったとか、信じられないという様な場合に、もう一度言ってほしい気持を伝える疑問文の読み方である。Yes-No Question に関して Halliday は上昇調を ‘neutral’ として下降調を ‘strong’ と呼んでいる。下降調は “I want to know.” という強い気持の表われだといっているのである。Yes-No Question に関しては Fries の

—以下 p. 60 へ—



“Traditional Grammar”の再評価

山 家 保

I. 英語教育の主たる任務は何か

英語教育の主たる任務は、英語学者が研究しているような英語の性格、機能、構造などを教えることではない。また英文学者が研究しているような英文学を教えることでもない。音声として、また文字としてあらわれてくる英語が理解出来るばかりではなく、同様に音声として、また文字として英語で正しく発表が出来るように指導することである。

それでは英語は音声として、また文字として、どのような形態であらわれてくるのか。これは結局英語の usage (慣用法)の問題である。一体 usage とは何なのか。ACD に依れば usage とは *customary manner of using a language or any of its form, esp. standard practice in a given language* と定義している。つまり個々の語の発音のみならず、音調・強勢・接続をも含めた英語の発音全般、それに語彙と文法の習慣的な、従って標準的な用法をいうのである。たとえば cupboard を [kʌpbɔ:d] とは発音しないで [kʌbəd] と発音するのも、What did he become? とは言っても How did he become? とは言わないのも、また He came here yesterday. とは言っても He has come here yesterday. とは言わないのも、すべて usage の問題である。

従ってわれわれが usage を知らなければ英語は理解出来ないし、また、英語で正しく発表することも出来ない。だから結局のところ英語教育の主たる任務は英語の usage を理解し、また英語の usage に従って発表が出来るように指導することにつきる。

そこで発音関係は別として、われわれ英語教師が英語の usage 全般を知ろうとする場合に、どんな資料があるだろうか。まず出て来る答は文法書であろう。しかし文法書とはいっても、いわゆる「伝統文法」(traditional grammar)といわれるものから構造言語学 (structural linguistics), さらには変形生成文法 (transformational-generative grammar) までいろいろあって、選択に苦しむ向きもあるかも知れない。そこで各種の英文法書を概観して、英語の usage の研究にはどんな英文法が一番いいかを吟味してみたい。

II. 英文法概観

構造言語学の出現以来、一般にそれ以前の文法をすべ
ELEC BULLETIN

て伝統文法と呼び、旧式なもの、あるいは間違っただけとして軽視、ないしは蔑視する傾向があるようである。しかし果してそれでいいのであろうか。この問題に関して Princeton 大学の Albert H. Marckwardt 教授はその著 *Linguistics and the Teaching of English*, 1966 の中で、一般に伝統文法といわれているものの中に2つの区別すべきものがある。ひとつは伝統派 (The traditional school) と称すべきものであり、他は歴史的言語学派 (The philological-historical school) と称すべきものであると述べている。Fries もその *American English Grammar*, 1940 の中で、前者を旧式な伝統にとられた観点 (the conventional point of view) に立つ文法、後者を科学的な観点 (the scientific point of view) に立つ文法として区別している。Marckwardt は更にその後の文法を構造言語学の立場に立つ構造言語学派 (The structural school) と変形生成文法派 (The transformational-generative school) との2つに分けている。そこでこれら各派の文法の代表的なもの、それらに共通したおもな特徴とを挙げながら、この問題の検討を進めてゆきたい。

(A) The Traditional School

この派に属する文法としては、つぎのようなものが挙げられる。

Lindley Murray, *Grammar of the English Language*, 1795

J. C. Nesfield, *English Grammar Series*, 1895

Kittredge & Farley, *Advanced English Grammar*, 1913

この派の文法の主な特徴を挙げればつぎの通りである。

(1) 音声面の軽視

この派の文法は言語の本質は音声であるという言語観の確立以前のものであり、従ってたとえば Kittredge & Farley の文法では、単数の名詞が, s, x, z, ch, または sh で終わっている場合は複数の語尾は es であるというように、音声ではなく spelling を通して説明しようとしている (p. 34)。

(2) Usage に優先するラテン文法に準じた文法規則

古来ラテン文法は文法の理想的なものと考えられ、従って英語もラテン文法の規則に従うべきものと考えられていた。Fries の *American English Grammar* に依

ると1767年に出た James Buchanan の *Syntax* には Swift や Addison や Pope のような作家ですら文法上の誤りを犯しているが、彼らはラテン文法の規則を知らなかったのか (Had they not the Rules of Latin Syntax to direct them?) とさえいつている (p. 18)。

ラテン文法では規則動詞の第一に *amo* (love) を挙げ、その活用として *amo, amas, amat, amamus, amatis, amant* などというものを暗誦させられるのが例であったが、Nesfield の文法などは正にこの例にならって *love* という動詞の活用表を挙げ、ラテン文法にそのままならって *I shall have been loving* や *I shall have been loved* というような形を挙げている。

又 Kittredge & Farley の文法では序文で、文法では *usage* が大切であるということに対して、いわゆる *lip service* はしているけれども本音は文法規則が *usage* に優先するという考え方で、*It's me.* などという *good usage* に対しても主格補語として用いられる名詞、代名詞の格は主格でなければならないという規則をたてにして、これは *It is I.* でなければならないと p. 41, p. 57 p. 58 の3か所で説いている程である。

(3) 品詞分類の非一貫性

品詞の分類に一貫性がない。たとえば名詞は *a noun is the name of a person, place or thing* というふうの意味 (meaning) の観点から定義されている。ところが形容詞は *a word that modifies a noun or a pronoun* というように機能 (function) に基づいて定義されている。従って *canon balls* などという場合の *canon* は、*balls* という名詞を修飾しているから形容詞かというような古典的な論争も生まれてくる。

(4) 意味に基づく循環論法的な分析

文の分析に当っては、まずその文の意味が分かることが第一で、その意味に基づいて文の分析が行なわれるのが通例である。たとえば Fries の *The Structure of English* にあるように *The man gave the boy the money.* という文は意味の上から平叙文という名称がつき、*The man* には主語、*gave* には叙述動詞、*the boy* には間接目的語、*the money* には直接目的語という文法用語が割り当てられる。なぜそのような文法用語が割り当てられるのかというと、意味はこうだからということになる。従って意味が既に分かっているそれぞれの文構成要素に対してその意味に基づいて文法用語を割り当てるだけのことになり、その理由をきくと再びその文の意味が持ち出されるという循環論法となる。意味が分かっているのなら何のための分析なのだろうか。

(B) *The philological-historical School*

この派に属する文法としては、つぎのようなものが挙

げられる。

Henry Sweet, *New English Grammar*, 1891

Otto Jespersen, *A Modern English Grammar*, 1909—1949

Hendrik Poutsma, *A Grammar of Late Modern English*, 1904—1928

Etsko Kruisinga, *A Handbook of Present-day English*, 1919—1922

George O. Curme, *Syntax*, 1930

Harold E. Palmer, *A Grammar of Spoken English*, 1928

R. W. Zandvoort, *A Handbook of English Grammar*, 1957

この派の文法の主な特徴を挙げればつぎの通りである。

(1) 音声面の尊重

この派の文法は言語の本質は音声であるという *primacy of speech* の言語観が確立してからのものということが出来、言語の音声面に対しては相当の注意を払っている。

まず George Bernard Shaw の *Pygmalion*, のちの musical “*My Fair Lady*” の主人公 Henry Higgins 教授のモデルといわれている Henry Sweet は *New English Grammar* の序文で *An essential feature of this grammar is that it is on a phonetic basis.* と述べており、Jespersen の *A Modern English Grammar* の第一巻には *Sounds and Spellings* という title がついている。

(2) Usage の重視

この派の文法は *usage* を文法の規則に優先するものとして重視している。たとえば Sweet は彼の文法の序文で *Whatever is in general use in a language is for that very reason grammatically correct.* と述べ、文法的に正しいか、正しくないかは、そのような *usage* があるかどうかによって決定されることを明らかにしている。

従ってこの派の文法の大きな特色は *usage* の重視であり、当然の結果としてこれらの文法書は *usage* の宝庫といって差支えない。*usage* の研究にはこの派に属する文法が一番大きな貢献をしている。

(3) 伝統的な品詞論に対する批判

意味による分類と機能による分類とがいりまじっている、伝統的な品詞論に対して批判的であり、たとえば *extremely hot weather* というような phrase に対して Jespersen は *Three ranks* というものを提唱し、*weather* は *primary*, *hot* は *secondary*, *extremely* は *tertiary* というように分類しているが、ざりとて伝統的な品詞論をくつがえせる程の新しい分類はまだおこって

いない。

(4) 形態よりも意味に基づく分類

伝統的な意味に基づく分類が尚尾をひいており、言語は言語記号 (linguistic signals) から成り立っており、言語記号は形態の問題であるという言語観がまだ確立していない。従って言語を意味に基づいて分類する傾向がある。たとえば Curme は *Syntax* の中で 'The salt, please!' 'All aboard!' 'Down in front!' 'Hats off!' などを imperative mood の省略形として扱っている。動詞が全く用いられていないけれども、意味の上からこれらは imperative mood だとしているのである (p. 435)。

(5) 不明確な Diachronic Grammar と Synchronic Grammar との区別

ある言語を歴史的に観察し、これを記述するものが diachronic grammar (通時文法) であり、ある言語のある時代における現象を観察記述するものが synchronic grammar (共時文法) である。Poutsma や Kruisinga の文法は後者に属するものと考えられるが、一般には、この区別が不明確で Jespersen の文法も *A Modern English Grammar* といいながら *On Historical Principles* という副題がついている。

(6) 不明確な Descriptive Grammar と Prescriptive Grammar との区別

usage を重視し、usage が文法の規則に優先するという立場をとるならば、文法は純粋に記述的であり、いわゆる descriptive grammar (記述文法) でなければならない。しかし伝統的な文法規則を重視する傾向も残っており、文法規則が usage に優先し、usage を無視して prescriptive grammar (規範文法) の立場をとっている場合がある。Fries はかつて自分は Curme から沢山手紙をもらっているが、その中の shall や will は彼の文法書に述べている規則には従っていなかったと笑っていたことを筆者はおぼえている。

(C) The Structural School

この派に属する文法としては、つぎのようなものが挙げられる。

Charles C. Fries, *The Structure of English*, 1952

G. L. Trager & H. L. Smith, *An Outline of English Structure*, 1957

A. A. Hill, *Introduction to Linguistic Structures*, 1958

W. Nelson Francis, *The Structure of American English*, 1958

この派の文法の特徴を挙げればつぎの通りである。

(1) 音声面の重視

ELEC BULLETIN

言語の本質は音声であるとする言語観に立脚して、言語の音声面を重視している。特に phonemics (音素論) の発達により、音調・強勢・接続 (juncture) などの言語記号としての文法機能を重視している。

(2) 言語の対立する型の重視

この派の文法は、言語は言語記号から成り立つ構造体であり、これらの言語記号は互に対立 (contrast) する型 (patterns) から成り立ち、さらにこれらの対立的特徴に依って言語の意味上の対立が示されるとする言語観に立っている。従ってこの派の文法では、言語のこのような対立的特徴を明らかにすることが主な任務となる。

換言すれば言語の性格、機能、構造を、言語は構造体であるとする立場に立って分析・解明することが主であって、その言語の usage というようなことがらには余り注意を向けない。たとえばこれを同一人の文法で比較してみると興味がある。Fries が1940年に出した *American English Grammar* は usage 中心の文法で、いわば usage の統計的研究である。ところが1952年に出した彼の *The Structure of English* では usage が全く影をひそめ、純粋に形態の上から英語の構造を分析し、そこに言語記号として用いられているものは何かを究明している。

この派の文法は上述の通り、言語学の最新の理論に基づき、言語の構造を明らかにすることに重点を置き、usage の問題やその言語がどのような言語資源 (linguistic resources) をどのように駆使してその意味を表わすかというような問題に対しては極めて冷淡である。従ってこの派の文法から usage を学ぼうとしても無理である。

(3) 意味よりも形態に依る分析——記述文法

この派の文法は言語は言語記号から成り立ち、言語記号はすべて形態の問題である、従ってこれらの言語記号は具体的に記述することが出来るという立場をとる。Fries は *The Structure of English* の中で All the signals of structure are formal matters that can be described in physical terms. と述べている (p. 8)。このような記述から、この派の文法の言語分析は意味を無視するというような非難が起るが、Fries はこれを否定し、言語の意味は構造の表わす意味 (structural meanings) と語彙の表わす意味 (lexical meanings) から成り立っているが、言語分析には lexical meanings は不必要であるか、structural meanings は必要であり、従って文法家の任務はこれらの言語記号がどのような対立的な型を通して structural meanings を表わすものであるかを究明することであると述べている (同書 p. 61)。従ってこの派の文法は規範文法というよりは寧ろ純粋に

記述文法である。そしてこの記述方法は diachronic grammar にも synchronic grammar にも適用されるのである。

④ The Transformational-generative School

この派に属する文法の主なものはつぎに掲げるものである。

Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, 1957

この派の文法はその歴史がまだ浅く、従って英語の構造全般に亘って具体的な記述をしたものがなく、極めて断片的で、新しい言語理論の研究といった域を出ていない。この派の文法の主な特徴を挙げればつぎの通りである。

(1) Kernel sentences (中核文) とその変形 (transformation)

この派の文法はひとつの言語の文はすべて中核文(基本文型)か、または中核文に変形という操作を加えてつくり出したものであるかのいずれかである。従ってある文を理解するためには、その文がどのような文構成要素から成り立っている中核文から、どのような変形の過程(transformational history)を経たものであるかを知らなければならないという立場をとる(*Syntactic Structures*, p. 92 参照)。

従ってこのような変形がどのようにおこなわれるか、その rules — transformational rules を知ることが、文の理解のみならず、文の発表にも欠くべからざるものであることが理解される。Pattern practice の variation の練習で、いわゆる conversion (転換) の練習がおこなわれるのは、このような理論的な背景があるからである。

(2) Surface structure (表層構造) と Deep structure (深層構造) との区別

構造言語学の立場の文法では、文を直接構成要素(immediate constituents)に分けてゆくいわゆる IC analysis に依って分析することになるが、たとえば *John is eager to please.* (1) という文も *John is easy to please.* (2) という文も構造上は同じということになる。

しかし(1)の文は *John is eager to please somebody.* という意味で John は please の意味上の主語であるのに対して、(2)の文は *It is easy to please John.* という意味で John は please の意味上の目的語である。

このようなことがらをこの派の文法では、(1)と(2)の表層構造は同じであるが、2つは異なった中核文から変形を通して作り出されたものであり、従って2つの文はその深層構造においては異なるとするのである。

同じように *The growling of lions* と *The raising of flowers* は表層構造は同じでも深層構造は、前者は

Lions growl. という中核文から、後者は *They raise flowers.* という中核文からつくり出されたもので、異なるとするのである。

ただ上の前置詞 of は、伝統文法では前者が意味の上から 'subjective' of と呼ばれ、後者は 'objective' of と呼ばれていたように、区別されており、別に新しいことではない。しかし、このような表層構造と深層構造との差異は往々にして見落されるところである。前述の Zandvoort の文法でも形容詞の叙述用法のところでは *She was unable to sleep.* と *Cigarettes are easy to obtain.* とを同じ個所にならべ、別に何の comment もしていないのである (p. 10)。

III. Usage Grammar の長所と欠陥

既に述べたように英語教育の主たる任務は生徒が英語の usage を理解し、また英語の usage に従って英語で発表が出来るように指導することである。だから英語教師はまず英語の usage をよく知らなければならない。そうになると、いわゆる usage grammar をよく研究しなければならない。そのためには上述の The Philological-historical School の文法が最も完備している。Usage の宝庫だからである。

しかしこれらの usage grammar はその基盤となる言語観の故に、形態(form)よりもむしろ意味(meaning)の観点からの分析に傾く危険があり、構造言語学派の文法のように対立(contrast)を通して言語記号のどんな点が重要なのかをはっきり見定めるといふ点にも欠けている。また表層構造と深層構造の差異に注意することにも欠けるところがある。

そこで必要なことは、歴史的言語学派の文法を研究する場合にも、上述の新しい言語理論に立脚して批判的に読むことである。そして大事なことは常に現代英語の usage に対して新鮮な感覚をもっていることである。

このためには、アメリカ英語については B. Evans & C. Evans, *A Dictionary of Contemporary American Usage*, 1957 や 1950年から1961年にわたって英語のいろいろな usage についての頻度数の調査を基礎として、ひとつひとつの usage に対して数量的な data を示している Margaret M. Bryant の *Current American Usage*, 1962 など、またイギリス英語については戦後の英国の英語に起っている言語変化を印象的ながら記述している Charles Barber の *Linguistic Change in Present-day English*, 1964 などは大いに参考になるであろう。大切なことは、われわれが教えようとしている英語がどの時代の英語なのか、はっきり見定めて指導することである。

(ELEC 教育課長)

ELEC BULLETIN

ASIAN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF HAWAII

—Janet Callender

It is about a hundred years since Kipling penned his famous words about East and West, long before the founding of the University of Hawaii, the University's English Language Institute or the East-West Center. "Never the twain shall meet," he wrote, but here on the verdant, sunny campus of the University of Hawaii, the twain have indeed come together. Students from about twenty five Asian nations, from the Pacific area, and from the United States are daily seen in intellectual and social contact with one another.

EAST-WEST CENTER

The East-West Center was founded in 1960 by the United States government in cooperation with the University of Hawaii for the purpose of furthering mutual understanding among the peoples of Asia, the Pacific area and the United States. Through the various institutes and programs at the Center, students, teachers and specialists are awarded scholarships or grants to pursue their studies away from their home countries. Some are working toward degrees; others are at the University for a year in a non-degree program; still others receive technical field training. Field study is a unique feature of the program. It enables Asian and Pacific students to go to the

United States mainland and Americans to Asia for classes, professional meeting, cultural tours or research.

The majority of East-West Center students are housed in dormitories which are part of the Center building complex. Hale Manoa is for men, Hale Kuahine for women. Abraham Lincoln Hall accommodates Senior Specialists. Other Center buildings are Thomas Jefferson Hall, which has a reception center with mail and information desks, administrative offices, conference rooms and a cafeteria. Across the road from Thomas Jefferson Hall is the John F. Kennedy theatre, which boasts a removable "hanamichi" for Kabuki productions.

There is no visible dividing line between the East-West Center grounds and the University campus. The cafeteria is open to everyone, and there the students and staff of the Center and the University mingle freely at mealtimes and between meals. The snack bar is nearly always open for a hamburger or a cup of coffee.

ENGLISH LANGUAGE INSTITUTE

On returning from Honolulu this spring I was asked several times which institution I had attended, the East-West Center or the University of Hawaii. I explained that while studying for my degree I had been teaching in the English Language Institute, which is part of the University of Hawaii. However,

East-West Center students study at the university; many are enrolled in ELI courses, and there is considerable cooperation between the Center and the English Language Institute.

On being admitted to the University, every foreign student, whether an East-West Center grantee or a private student, takes a battery of tests in English language proficiency. When a student is found deficient in one or more of the areas of English language skills, he is required to enroll in the ELI courses or which will help him to gain the proficiency he needs in order to participate gainfully in his other classes. Students are limited as to the number of class hours they may take per semester. Thus, according to his English language proficiency, a newly admitted student may find himself exempted from ELI or spending most of his time there.

The test battery consists of tests in writing, reading comprehension, aural comprehension and English structure, in addition to which each student is given an individual oral interview to evaluate his language production.

Courses in ELI are in four areas of English language skills, each area having three levels. The area of Oral English provides practice in speaking and understanding. Courses in English Structure provide practice in the recognition and production of grammatical forms. The Reading Program helps students to

develop their reading comprehension, reading speed and vocabulary. Students assigned to the writing Program get practice in academic writing.

The slightly deficient student might be assigned, for example, to the third level course in writing. In such a case, having satisfactorily completed the course he would be finished with his ELI work. The less proficient student who is assigned to a first level course would need three semesters to complete his work in the problem area or areas.

As might be foreseen, not every student assigned to ELI classes is content to find himself spending several precious hours every week studying English per se. It might be said that there are two types of student in ELI, those who value the training they receive there and those who do not. That the value of language study and its techniques is often unappreciated is a fact well known to language teachers. But not infrequently an ex-ELI student returns to the Institute to express his belated appreciation for the training he received there.

RECREATION

Foreign students at the University of Hawaii work hard. Lights are seen burning in the dormitories until the small hours of morning. Nevertheless, recreation is a necessary function of university life. The late afternoon hours usually find a number of nations represented in the groups at the ping-pong tables in Hale Moana or playing ball on the lawn outside.

Due to the profusion of off-

campus recreation facilities in Honolulu, there is little reason for University of Hawaii students to be bored during their free time and vacations. In addition to the popular beaches in the Waikiki area there are others, less frequented by tourists, where the more discriminating can enjoy swimming, surfing or skin diving. Sightseeing rates high among the recreational activities on the island of Oahu. For instance, a drive across the island permits a view of the magnificent Pali cliffs, sheer walls of vertically ribbed rock veiled here and there with patches of mist.

At some time during their stay on Oahu, most students take trips to the Polynesian Cultural Center, where they can see samples of the housing and arts and crafts of Polynesia—Hawaii, Samoa, Tahiti, Tonga and Fiji—in their respective "villages." An excursion to Sea Life Park, a center for marine research, is instructive as well as entertaining.

Honolulu cannot be termed a metropolis, but the cultural advantages of a very large city are available. The Bishop Museum, a center of Pacific-wide ethnological research, is famous for its extensive collections of Pacific arts and artifacts. The Honolulu Academy of Arts displays a permanent collection of European, Oriental and Hawaiian arts. The Eighty-five peice Honolulu Symphony Orchestra has a regular schedule of fall and winter concerts, an opera season and a summer series of pops concerts.

A few minutes by bus will take one from the University campus to Ala Moana Shopping Center, one of the world's largest.

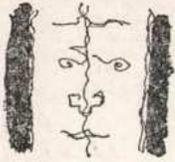
The shopping center contains 155 shops, department stores and restaurants. It is worth a trip to Ala Moana to see the magnificent varicolored carp on view in attractively designed pools built down the middle of a wide mall. In Ala Moana, and elsewhere in the city, there is a variety of Japanese, Chinese, Korean and other Asian restaurants serving moderately priced meals. The supermarkets, too, are well stocked with the ingredients for Oriental cookery.

More is needed than an occasional national meal, of course, to put the Asian student at ease in the United States. Wherever he is, the foreigner is content only to the extent that he can adapt himself to the ways of the host country, and the Asian students at the University of Hawaii are no exception to this. Among the Japanese students and scholars whom I met at the University, most seemed to me to be enjoying their stay, and to feel they were profiting by their experience in the United States.

It is to be hoped that the members of all the nations represented at the East-West Center—those from Asia, the Pacific area and the United States—terminate their periods of study with a broader understanding of, and above all a greater tolerance for each other's ways. This is the ultimate aim of the East-West Center and the University of Hawaii. Everyone realizes that there is nothing to be lost and everything to be gained by intelligent discourse between intelligent people, and the resulting increase of mutual understanding between Occident and Orient.

(Instructor, Seijo University)

書く力を伸ばすために



大 高 盈 男

1. 主題設定の理由

「英語が書けない。」「授業中 Oral Work はよくできるが、Written Test はよくできない。」「テストに書く問題を出すとよくできない。」などと生徒の書く力についてよく聞く言葉です。

これらのことは、Recognition の段階である Hearing, Reading ができたから、すぐにそれらを Production の Speaking, Writing にもっていけると考えるからで、実際は Recognition の Hearing の段階と Production の Speaking との間に Reproduction として、いろいろの drill をしているからと考えられます。そして Pattern Practice とか Mim-Mem とか暗誦などのさまざまな Oral work がこれらの drill にあてはまると考えられます。

そうしますと、Letters を媒介としている Written Language の場合でも Recognition の Reading と Production の段階である Writing の間に Reproduction として、習って読めるようになった文を、そのとおりに書く作業を授業の中に取り入れていけばもうすこし生徒の書く力は向上するのではないかと考えられます。

もちろん「言えないものは書けない。」のですから「正しい順序」(注1)で学習するため Mim-Mem や Reading を強化して暗誦できるようにし、その上に更に Reproduction としての Writing の作業を授業の中に入れていきたいわけです。

ここでいう Writing とは「Hearing, Speaking をとおして学習し、さらに Reading をとおして補強された英語が書けるということで、これには Spelling が書けることの外に文の構成力も必要とされる。」(注2)とします。

すなわち、Stages of Writing の

- (1) Rewriting (2) Copying (3) Transcribing
(4) Composition (5) Translation (6) Creative

writing の (4) の段階までにあたり、その中には

- (1) Learning Alphabet (2) Spelling
(3) Copying of sentence (4) Controlled writing

のような作業を含む (注3)ものと考えられます。

言葉をかえると「自分の思ったり、考えていることを自由に書ける。」という完全なる Production としての writing でなく、習ったとおりの文が書けるという Recognition の段階の Writing のことを言っているのであり、中学校の学習段階では、そのような情報源の蓄積をねらいとする学習の方が、ことに Writing の面では効果的だと考えられるからです。

そこでつぎのような仮説をたてて生徒の書く力を伸ばすための実験研究をしてみることにしました。

2. 仮説と留意点

「一単位授業時間内に Speaking のための Reproduction としてさまざまな Oral work をして効果をあげているのであるから、Writing のための Reproduction としての drill を授業時間内にすれば Writing の力は向上するはずである。」そしてこの仮説にもとずいて授業を実施していく場合の留意点としてつぎの6項目を考えました。

- (1) 「文型練習を主とする授業の形態」をとる。(注4)
- (2) Speaking できないものは書けないのであるし、Writing には文の構成力が必要であるので、Mim-Mem と Reading を強化して生徒の暗誦が完全になるようにする。
- (3) Check of understanding に既習の語句を cue にした Substitution の Technique を多く使う。
- (4) (3) の Check of understanding である Key-Sentence と cue を前もってプリントしておき授業の終末に Written Pattern Practice として書かせる。
- (5) 「口頭作業は書いて練習するのとくらべて20倍の練習を持つことができる。」(注5)ので効果的な時間の配分を考慮する。
- (6) また生徒の動機づけとしても毎時間前時の内容をテストすることにし、その中には (4) の Written Pattern Practice の中からも和文英訳の形で出題し、前時の Target items の定着度をみていくこと

にする。

3. 対象学級(2年2組)

- (1) 在籍 男 23名 女 20名 計 43名
- (2) 知能検査にあらわれた知能偏差値

評価段階		理論上の%	学級の%
75以上	最優	1	0
65~74	優	6	0
55~64	中の上	24	7
45~54	中	38	33
35~44	中の下	24	33
25~34	劣	6	25
24以下	最劣	1	2

(教研式 41年5月実施)

(3) 父兄の職業

- 1. 農業 33人 4. 国鉄職員 1人
- 2. 会社員 5人 5. 農協職員 1人
- 3. 公務員 2人 6. 大工 1人

(4) 生徒の学習環境

- 1. 家で英語を知っている人
 - ア. 高校生 9人 イ. 中学生 1人
 - ウ. 父 1人
- 2. 教科書以外の学習用具
 - ア. 辞書 43人 イ. 自習書 23人 ウ. プレイヤー 4人
 - エ. 英語ジュニヤ 11人
- 3. 勉強部屋
 - ア. 自分一人のものがある 13人
 - イ. 共同 11人 ウ. 机だけ 9人 エ. 勉強する所がない 4人
- 4. 塾に通っている生徒
 - ア. 珠算塾 1人

4. 研究の概要

(1) 指導の実際

仮説とその留意点にもとづいて毎日の授業をすすめてきたわけですが、(1) Mim-Mem と Reading を強化したこと (2) 導入後の Check of understanding にはできるだけ Substitution の Technique を使い、Key-Sentence とそのとき使った cue を前もってプリントしておき、Written Pattern Practice として終末の段階で練習させた2点に注

意をはらってきました。このことを実際の Teaching Plan で説明するとつぎのようになります。

Teaching Plan

- I. Date: October 5
- II. Class: 2-2
- III. Text: *New Prince Readers 2*
- IV. Teaching points:
 - Pronunciation: fruit, vegetables, grain, milk, drink
 - Vocabulary: ditto
 - Grammar: Give them a little salt every day, or they won't grow big.
- V. Teaching procedure:
 - A. Review (10 min.)
 - 1. Choral Reading
 - 2. Pattern Practice (Variation)
 - 3. Written Test
 - B. Presentation of the new material (20 min.)
 - 1. Oral Introduction
 - 2. Mimicry-Memorization
 - 3. Check of understanding
 - C. Reading and check of understanding (10 min.)
 - 1. Reading of the day's Text
 - 2. Check of understanding
 - D. Written Pattern Practice (5 min.)
 - E. Consolidation (5 min.)

この Teaching Plan は10月5日に実施したものです。まず (1) の Mim-Mem と Reading を強化した点については本文中の

They drink a lot of milk を例にとりますと、

- (1) Full choral single repetition を3回
- (2) Full choral double repetition を3回
- (3) Half choral double repetition を3回ぐらいますから生徒は15回ぐらいこの文を口にしております。また後の Reading of the day's text の段階で最低10回は同じ文を読んでいますので合計25回以上は生徒はこの文を口に出していつているわけです。

つぎに (2) の check の時につかた cue を前もってプリントしておき口頭での作業と全く同じ要領で書く作業をやらせるのですが、(1) と同じ文を例にとりますと、導入後の check では water, tea, beer の絵をみせて生徒に

- ① They drink a lot of water.
- ② They drink a lot of tea.
- ③ They drink a lot of beer.

といわせましたが、Written Pattern Practice の時に

は、前もって下のようにプリントしておいたものにかけるわけです。

1. They drink a lot of milk.
water
tea
beer

そしてこの They drink a lot of milk の文が次時に Dictation の形でテストされ、上記の三つの文のどれかが和文英訳の形でとられ、Target item である drink の定着度をしらべていくわけです。

(2) Written Test の月別平均成績表 (%)

評価	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
	5回	13	13	14	9	12	10
A	11	14	12	17	18	19	26
B	17	17	20	25	30	23	29
C	12	14	14	16	17	20	15
D	14	15	11	11	16	16	8
E	46	40	43	31	19	22	22

この表は毎時間実施した Written Test の月別平均表です。

前時の教材を Dictation の形でテストしているわけですが、採点の方法は減点法で、すべての間違いを減一点として

- A は 減点なし
- B は 減点3点以内
- C は 減点6点以内
- D は 減点9点以内
- E は 減点10点以上として評価してきました。

月 日	Key sentence: New item を含む教科書の文で Written Test に Dictation の形で出されたもの。— は Target item	完全にできた %	Target item だけできた %	応用文: Key sentence と同じ New item を含む文で和文英訳の形で出されたもので New item writing の面の定着度をみるもの。	完全にできた %	Target item だけできた %
8. 24	Mrs. Bright lived in a village.	33.3	14.2	She lived in a village.	21.4	19.0
8. 25	When I go to town, I always put on my hat.	30.9	30.9	When I go to school, I always put on my hat.	19.0	28.5
⋮						
2. 20	No, it wasn't written by Washington.	41.4	4.8	The letter wasn't written by him.	39.0	4.8
2. 21	When was the Declaration of Independence signed?	58.5	21.9	Where was the Declaration of Independence signed?	46.3	19.5

一回の Written Test にでてくる Vocabulary の数は平均40ぐらいですが、Punctuation, Capitalization などの間違いもかなりきびしく採点しました。それらの間違いを含めて10以上間違いをする生徒が11月からへりはじめ、逆に完全にできた生徒、間違いが3つ以内の生徒の数が増加を示しています。

(3) Key sentence とその応用文の月別平均成績 (%)

	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
Key Sentence の完全にできたもの (A)	27	29	33	48	52	50	52
Target items だけできたもの (B)	14	28	29	18	17	20	18
応用文の完全にできたもの (C)	21	20	20	35	33	34	42
Target items だけできたもの (D)	13	25	27	17	22	18	19

この表は生徒の Writing の定着度をみるため毎時間実施した Written Test の中の Key sentence とその応用文の月別平均成績です。

Key sentence とは New item を含む教科書の文で Written Test に Dictation の形で出されたもので、応用文とは Key sentence と同じ item を含む文で和文英訳の形で出され、その New item の Writing の面の定着度をしらべたものです。A は Key sentence が完全にできたもので、C は応用文が完全にできたものの % です。D は target item だけができたもので C の数と合わせるとその target の定着度がどのくらいかわかります。

本頁下の表は最初の頃と最後の頃の記録の一部です。

5. 実践の分析と考察

実証をはじめた8月24日の Written Test の結果と最後に実施した2月21日のものとくらべてみます。

(1) 8月24日の問題と結果

1. Mrs. Bright lived in a village.
2. She had a beautiful flower garden.

3. She was always happy.

4. 彼女は村に住んでいた。

1の文は Key sentence で 4の文が応用文になります。いずれも lived が New item です。このテストは42人がうけてつぎのような結果になっています。数字は%です。

A	B	C	D	E
(完全)	(ミスが3つ以内)	(6つ以内)	(9つ以内)	(10以上)
14.2	9.5	23.8	4.7	47.6

○Target item を含む Written Testに出た文が完全にできた	33.3	Target item だけできた	14.2
○Target item を含む応用文が完全にできた	21.4	Target item だけできた	19.0

(2) 2月21日の問題と結果

1. When was the Declaration of Independence signed?
2. It was signed on July 4, 1776.
3. I think you've already studied this in your history class.
4. 独立宣言文はどこで調印されましたか。

1の文が Key sentence で 4の文が応用文です。このテストは41人がうけています。

A	B	C	D	E
(完全)	(ミスが3つ以内)	(6つ以内)	(9つ以内)	(10以上)
29.4	31.1	9.7	7.3	21.9

○Target item を含む Written Testに出た文が完全にできた	58.5	Target item だけできた	21.9
○Target item を含む応用文が完全にできた	46.3	Target item だけできた	19.5

前の二つの表では実証をはじめて3か月目の11月から生徒の書く力が伸びていることがわかりましたが、この2つのテストの結果からも同様のことが言えます。

Dictation が完全にできたもの、間違いが、3つ以内の生徒の数は8月には23%でしたが、2月には倍以上の60%となっています。

要するに英語の structure や vocabulary が複雑になってむずかしくなっているのに反比例して生徒の書く力がついてきていると考えられます。

このことは target item の定着度からみても8月の40%にくらべて2月の65%と伸びていることから言え

ると思います。

これらのことは

- ① Mim-Mem と Reading を強化したこと
 - ② 教材の関係でむずかしかったが、できるだけ「聞く、話す、読む、書く」という正しい順序で指導したこと
 - ③ 授業時間内に書く作業をとり入れて、やってこない生徒がいる家庭学習の不完全さをなくしたこと
 - ④ そのため、以前より生徒が学習のポイントをつかみやすくなったこと
- などが大きな要因であったと考えられます。

注1) 「聞き方、話し方、読み方、書き方という頂序で技能を發展させていくのは外国語学習にとって「自然」で「正しい順序」である。」 W. M. リヴァース・五十嵐二郎「外国語教育と心理学」p. 95

注2) 山家保「英語入門期の指導」オーラル・アプローチシリーズ No. 2. p. 11 学研

注3) 42. 11. 14. 白河市での松下幸夫 ELEC 主事の講演から

注4) 「文型練習を主とする形態によるクラスがどの学年でも「翻訳を主とする形態」や「問答を主とする形態」の授業より学習効果がよく、テストの結果も最高点を出している。」砂塚喜代次著「中学生の思考過程」p. 228

注5) 注2と同じ

(福島県泉崎中学校教諭)

—p. 12 から—

3. 大学一般課程における文献

この3つにはそれぞれ活潑な活動をするに妨げになる
▶戦前の様子を知るには「新教授法」(『英語教授法事典』開拓社)。
▶昭和35年以後になり、殊に JACET が創設された頃から次第に多くなり、殊に本年度『英語教育』(大修館)に連載中の石井正之助氏の「大学の英語教育」は読んでいて、共鳴する人も多いであろう。1968年4月号(目的について)、5月号(教材)、6月号(教授法について)、来月はLLの運営についてらしい。
▶1965年1月号の「英語青年」には朱牟田夏雄・鈴木重吉・田島博氏らの「大学英語教育のあり方」は本稿と同じ表題だが、中味は①外国語学部的なもの ②制度上の欠陥 ③高校英語との隔絶を論じている。
▶筆者自身の新教授法への具体的な「一つの試み」は「医大の場合」という副題をつけて『語学教育』No. 269 (1964年8月)号の巻頭に載っている。
▶また「日本の学術および大学の専門教育と外国語」という座談会(『語学教育』No. 273 司会者: 上野景福)は英・独・仏・露の先生や法学者・物理学者の意見が思いのままに語られていて、実に面白い。

(日本医大教授・東洋女子短大教授・JACET 理事)

英語教育相談室

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ています。

解答者 山家 保

問 「オーラル・アプローチは固定したものか、変化するものか。」

答 この問いに答え得るためには、つぎのいくつかの問いに対してははっきりした答えを持っていなければならぬ。

(I) Oral Approach とは何か。

旧式の訳読式指導法と Palmer 以後の近代的指導法との間に、はっきりした相違点があるとすれば、それは後者が言語の本質は音声であるという言語観に立っているということである。その点では Palmer の Oral Method も Fries の Oral Approach も多くの共通点を持っている。

それでは Oral Approach は Oral Method などとどんな点で異なっているのか。Fries は *ELEC PUBLICATIONS Vol. IV, 1960* におさめられている "A New Approach to Language Learning" (これはのちに H. B. Allen の *Teaching English as a Second Language, 1965* に転載されている) という論文の中でつぎの2つの特徴を挙げている。

- (1) A much more clearly defined goal for the first stage of language learning
- (2) A much more complete understanding of what is essential in the materials to be studied in order to attain that goal

(1)について Fries は説明を加えて、言語学習の第一段階の直接目標は完全学習 (thorough learning) であり、生徒が normal speed で話されたものを正しく理解出来るばかりではなく、同じく normal speed で正しく口頭で英語の発表が出来ることであると説明している。従ってこれを尺度として生徒の学習の達成度は評価されることになるのである。

(2)については、(a) 英語を外国語として学習する場合、生徒の母国語が異なれば学習上の困難点も異なってくる、従って母国語と外国語との構造の比較分析に基づいて教材を選択すること、(b) 構造中心の教材を連続する対立の小さな段階という生徒にとって最も学習上の抵抗の少ない配列にすること、(c) これらの教材を連続する意味・場面の対話を通して提示し、理解を助けることの3つを主な特徴として挙げている。

また Fries はなぜ Oral Approach という名称を用いたかについて Oral というのは完全学習を通して自動的に英語で発表が出来るようになるという目標を示すのであって、教師の指導の手順を規制するものではないと、つぎのように述べている。

The word "oral" in the name "oral approach" expresses what we want the pupil to be able to do. It does not state a limitation upon what the teacher should do. The "oral" here is not a restriction of the teacher's pro-

cedures, but stresses the particular goal for the pupil's mastery of the language materials of the first stage.

C. C. Fries, *On the Oral Approach*, 1958

また method ではなく、approach という名称を用いたことについては、approach とは目標に到着するために必要なあらゆるものを含む道筋という意味であり、いくつかの指導の手順からなる指導法 (a method of teaching) をさすものではないとつぎのように述べている。

The word "approach" rather than "method" has been chosen deliberately. It has been chosen in order to stress the fact that we are concerned with a path to a goal—a path or a road that includes everything necessary to reach that goal. We are concerned with such a path rather than with a method of teaching. A method of teaching often implies the limitation of what the teacher does—the limitation to a particular set of classroom procedures.

C. C. Fries, *ibid*

(II) Oral Approach には方法論はないのか。

それでは Oral Approach には方法論はないのかということになるが、Oral Approach に依る特定の教材を用い、Oral Approach の掲げる特定の目標を達成するためには、特定の方法論が必要になってくることはいうまでもない。

Fries は Oral Approach の方法論について、前述の *On the Oral Approach* の中で、つぎの4つのことを挙げている。

- (a) 言語の重要な基本的材料はすべて対立 (contrast) する特徴

をもっているの、学習指導の多くは対立の使用に基礎を置く。従って練習は単音、音調、強勢、語順および語形の対立的な特徴を識別し、また発表することに向けられる。

- (b) 原則として、正確さ——すなわち音声の型、構文の型、応答および発表などの正確さが優先する。
- (c) Oral Approach の目標は言語の運用であり、言語の運用には新しい言語習慣の形成が必要であり、言語習慣の形成は練習に依ってのみ可能となる。従って授業は生徒にどうしたら最大限の練習量を与えることが出来るかという観点に立って計画される。
- (d) 練習は単なる模倣や暗誦だけでは充分ではなく、与えられた文型の応用練習から、更に進んである意味、または場面を表わす適当な英語を自動的に、無意識に選んで発表出来るための練習がなければならない。

以上の各原則は主として言語学習の第一段階の直接目標である oral production についてのものであるが、口頭の練習だけでは勿論不十分であり、口頭練習で学んだものを支え、補うものが reading であり、writing である。従って Oral Approach を日本の学校で実施する場合は、母国語の背景などを異にする外国における授業の形態とは異なったものになるのは当然であり、また学校制度など社会環境の異なるところで実施する場合や、生徒の年齢・発達段階の異なった場合なども当然授業の形態に差異が生まれる。

よく Oral Approach というとき、「ああ Michigan Method か。」という。しかしわれわれの Oral Approach は University of Michigan の English Language Institute

の授業のように徹頭徹尾 pattern practice で押し通すということはない。Oral Approach というなら University of Michigan の猿まねでなければならないとは考えていない。従ってわれわれの Oral Approach にはアメリカが戦時中におこなった ASTP (Army Specialized Training Program) の技術的根幹であった mim-mem (mimicry-memorization) の方法も取り入れてあるし、Palmer 以来のわが国の英語教育の伝統の長所も忘れてはいない。(Ⅲ) Oral Approach は固定したものか。

Oral Approach を日本の中学校で実施する場合、同じ母国語、同じ年齢、同じような発達段階、同じような社会環境、同じ目標をもった生徒達を指導すると考えられるので、これに Oral Approach の目標、教材ならびに指導上の根本理論を適用してゆく場合、かなりまとまった形の授業形態が生まれるのは当然である。

しかし Oral Approach を高等学校に適用する場合は、中学校の場合の条件とはかなり異なってくるので授業形態も当然変わってくる。

しかし教育とは人間である生徒を人間である教師が指導するのであって、そこに教師と生徒との人格的なふれあいがなければ教育は決して成功するものではない。人を見て法を説くというように、つねに生徒の実態をよく見て臨機応変の処置がとられなければならない。たとえ授業の形態が一応出来ていても、教師がそれにしぼられては満足な指導は出来ない。方法が教師を動かすのではなく、教師が方法を自由に駆使するのである。それには Oral Approach の根本理論を十分にふまえていなければならない。

Oral Approach は生徒の実態に応じて変化すべきであることは、前述の通りであって、たとえば英問英

答に馴れていない生徒に、英語だけで新教材を導入しようとしたり、またその理解の点検を英問英答だけでやろうとするのは馬鹿げている。まず英問英答がよく出来ない原因をよく究明して対策を講ずることが先決である。英語が生徒に定着するためには少なくとも(1)理解する、(2)暗誦する、(3)応用練習をするという3つの段階を経なければならない。(1)の理解する段階では必要なら日本語で充分説明すべきである。しかしつぎの(2)および(3)の段階では日本語の使用は原則として必要ではないし、日本語を使えば使うほど能率は低下する。このようなことは充分承知しておくべきことである。

Oral Approach は生徒の実態に応じて変化するばかりでなく、言語学——特にその応用部面である応用言語学の発達に伴って変化してゆく。たとえば教材の配列に関する新しい理論 successive small steps of contrast (連続する対立の小さな段階)が発見されれば、それだけ教材がよくなり、pattern practice に variation と selection の区別が導入されれば pattern practice はそれだけ前進する。また前号で述べたような“sequence signals”が導入されれば、文と文や段落と段落との関係が一層明らかになり、文脈全体の指導が更に効果的になる。Oral Approach は生きている。だから変化するのである。Fries は“A New Approach to Language Learning”の中でつぎのように述べている。

The “Oral Approach” is not tied to one particular “method” nor is it tied to a particular person. It will develop as the modern scientific study of language develops and as we learn to apply the new knowledge won by that science.

(ELEC 教育課長)



新 刊 書 評

Introducing Controlled Conversation

緒方 勲

「はしがき」にもあるように自由会話の指導を望む声は大きい、限られた時間に大勢の生徒のすべてが参加できるような効果的な授業形態はまだ確立されていない。パーマは定型会話(*conventional conversation*)という文型練習を提唱したが (Harold E. Palmer, *English Through Actions*, 1925), 実際には生徒は概して答える側にありそれも簡略応答に統一されるという片よりがあった。さらにこの方法がとくに有効なのは直示的な環境に即応した入門期の教室に限られるという短所があった。

ELEC が開発し、1961年以來受講生に用いて効果をあげているこの *controlled conversation* は成人向きの題材を扱い、言語単位や文構造を理解から発表の段階にまで習熟させ、組織的かつ系統的な運用を通じて言語習慣の形成を促進しようとする指導技術である。したがってこれは単なる言いまわしの訓練でもなく、題材として提示されている小話の理解を主眼にしたものでもない。

本書の50編の小話はその大半が笑話 (*joke*) の範疇に属するものであるが、とくに地口 (*pun*) に関するものが多いのが目立つ。例えば、*knotholes—not holes* (第10話), *flu—flew* (第15話), *aunt—ant* (第27話), *mood—moored* (第28話), *H to O—H₂O* (第31話) などである。また、珍妙な定義 (*deft definition*) に *man of letters* (第2話), *safety zone* (第9話) などがあり、珍答

(*boner*), しゃれた表現なども多く、英語特有の表現の面白味や社会文化的な背景知識も教えてくれるので、これだけでもたしかに好個の読みものになっている。

しかし、既に述べたように本書の真のねらいはこのような題材そのものにあるのではなく、あくまでも言語学的な配慮に基づく指導方法であろう。その要旨は冒頭の「解説」にまとめられているが、実際にこの方法を用いてとくに気づいた点を敷衍しておこう。

まず、題材としての小話の理解は聞きとりによって行われるべきものであるが、かりに最初に聞いたときにそれが不完全なものであってもその後の12~15セットからなる問答 (*question-answering*) を通じて最後にはごく自然に完全な理解が得られるようになるということである。題材についての問答には必要に応じて文脈上の指導 (*contextual orientation*) や説明がふくまれているからである。

また、質問の展開ではまず最初に *yes-no question* か *alternative question* を用いることも重要事項である。例えば、*John went to London last week.* という枠では、*Did John go to London last week?* が、他の *wh-question* に先行しなければいけない。

答え方でとくに重要なのは、次の例のような短い答えと長い答えを両方用いるという点である。これはまったく教育的な見地からの訓練目的のためで自由会話の実態とのくいちがいがあことは否めない。なお、この際とくに注意したいことは意味も密着する文強勢の位置で、自然な

発話のスピードとともにどうしても厳守しなければならない事項である。このことは生徒の理解をチェックする重要な尺度になることも考えあわせたい。

例。(問) Who came in?

(答) A boy of about five.
A boy of about five
came in.

なお、このような口頭反復練習ではかなりの緊張と集中力が要求されるので、本書の一课の分量をふつうの教室で30分以上も実施すると効果は薄らいてくるように思う。生徒の関心を持続させ、いわば無表情の機械的反復 (*deadpan automaticity*) を警戒する必要もあろう。しかし、このような文型練習がスムーズに行われるようにその手順や要領を正しく躰けられている教室ではその成果たるや期して待つべきものがあることを確信する。

ついでながら、*controlled conversation* は会話という名前がついてはいるが、いわゆる「演ずる」ための日常会話や自由会話とはかなり性質を異にしていることもあわせて考慮すべきであろう。これにはとくに会話的な表現が多く盛り込まれているというわけではなく、むしろ口語レベルで「書いたもの」を材料としているのであるからやはり広い意味での会話中心授業法にふくまれる技術面として応用すべきであろう。

なお、本書は既に ELEC で発行されている *Controlled Conversation 1, 2, 3* (英語の小話と会話) の入門編ともいうべきもので高校二年生くらい以上の学力があればじゅうぶん利用できる教材である。

(ELEC 発行, ELEC 編, 111 pp., ¥300, 録音テープ全4巻—各巻¥1,300, 録音テープダイジェスト版—全1巻)

(日比谷高校教諭)

Charles T. Scott, *English Pronunciation and Intonation Drills*

横山 一郎

本書は、その序文に示されているように、成人の日本人を対象としており、しかも自習書としてではなく、native speaker の教師について学習する際の英語発音教本である。

全体の構成は、初めに教師への指示（発音表記および練習用例の扱い方の説明）があり、続いて17章から成る母音・子音・音節構造・文のリズム等に関する練習用教材が整然と配列されている。すべて、日本人の誤り易い音素的対立を扱い、これら各章は原則として、

(1) Minimal Pairs

(2) Minimal Sentences

(3) Sentences for Mim-Mem Drill から成り、このほか所々に Substitution Drills や Conversation が加えられている。

本書の特徴は、教育的配慮が非常によく行き届いていることである。まず、発音表記について言うと、// を用いて原則的には音素表記に従ってはいるが、指導上の必要に応じて、ある程度異音表記を入れたり、反対にいくつかの音素を省いたりしてある。たとえば /iy/-/i/, /ey/-/e/, /uw/-/u/, /ow/-/o/ の表記を採用する反面、/o/ と /i/ および law/ləh/ などにおける母音のあとの /h/ を本書の表記からはずしてある。いずれも理論と実際との区別を弁えた妥当な方法である。

同様に、garden や Burton などの末尾の音節主音的 /n/ を特に /n/ で表わしてある点も、日本人学習者に注意を促すのに役立つであろう。（ただし、tickle /tikəl/, chickie /čikəl/ (p. 57) などで /l/ を用いずに /ol/ としたのは片手落ちではあるまいか。「オーラル・アプローチ

教本」のように /n/ と同様 /l/ をも用いる方がよいと思われる。）

また、強勢符を4段階でなく3段階とし、高い音程 (high pitch) の第1強勢を一で表わしたのは実用には好都合である。さらに、Minimal Sentences その他の練習文に対しては、ほとんどすべて Why was he so LATE yesterday? のようにして、イントネーションの核と末尾連接のみを簡略に示してあるが、これは完全なしかし複雑な音素表記よりも、一般の学習者にとっては遙かに実際的かつ効果的表記であると言える。

教材の選択・配列については、体系的・網羅的ないわゆる参考書類とは明確に立場を異にしていて、機能負荷量 (functional load) の大きいものを重点的に扱い、(しかも、第1課 /iy/-/i/, /ey/-/e/, 第2, 3課 /r/-/l/, 第4課 /uw/-/u/, /ow/-/o/ のように、重要度や必要度を考えての配列となっている。特に日本人の悩みの種である /r/-/l/ に関しては、第2, 3, 7, 11, 15の各課で繰り返し扱うという念の入れ方であり、しかも、それぞれ異なった音声的環境での練習を行なうという配慮がなされている。

書名が English Pronunciation and Intonation Drills となっておりながら、特にイントネーションに関する説明はないが、しかし、全巻が基本的イントネーションの練習のための貴重な教材となっている。たとえば、We need a good MEAL right now. Can you see the LINE over there? They bought a new BOAT last summer. The cost doesn't MATter any more. Are you going to farm it yourself, or will your FOLKS help you? などでは、日本人はとかく無条件に最後の content word にイントネーションの核を置きがちである

し、また、The REBELs→are revealing in their VICtory tonight. Mr. SHRIVER has vowed to solve the problem by toNIGHT. の tonight を同一に扱いがちであるが、これらの点について注意しながらこの教材を用いると大いに利するところがあると思われる。

最後に、一、二気付いた点を挙げると、教材中に頻度の少ない語 (mutt, burse, blather, slob など) が散見されるが、単語だけの発音練習はまだしも、少なくとも文としての練習 (It's a rather poor BURSE. など) ではなるべく避けた方がよくはないだろうか。また、第9, 10章の文のリズムの扱いは、教育的ねらいは正しいとしても、"the duration of phonological phrases is approximately the same, regardless of the number of syllables in the phrase." (p. 42) という記述は、Pike の "the lapse of time between the beginning of their prominent syllables is somewhat uniform." とは実質的に異なっていて、isochronism の誇張が過ぎはしないかと思われる。(Pike の説でさえ、それを文字通りに解した場合は、Yao Shen and Giles G. Peterson によって実験的に否定されている。) It's a BOOK. と It's really not a very good BOOK. との発音に要する時間が等しいとは考えられない。

とはいえ、本書が全体として極めて優れた教材であることに変わりはない。誰でもが native speaker の教師につきうるわけではないので、日本人教師にも利用できるように、本書に拠ったテープ教材が完備していることは誠に当を得ている。テープと併用すれば、自習用としても充分役立つであろう。

(ELEC 発行, C. T. Scott 著, 100pp., ¥300 録音テープ全4巻一各巻 ¥1,300)

(日本大学講師)

昭和43年度事業計画

本法人は当局ならびに内外各界の深い理解と熱心な支持のもとに着々発展をとげ、法人としてその第6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 ELEC の活動は13年目に入るわけである。

本年度においては、従来に引きつづき、英語教員を対象に夏期研修会および ELEC 奨学金による現職研修を実施するほか、ELEC 英語研修所における研修内容の充実、語学ラボラトリー施設の拡充をはかり、教員ならびに一般社会人、大学生等の英語研修をますます効果的ならしめ、他面言語学的研究活動、英語教育に関する援助助言活動等の諸事業活動を活発に展開して法人の目的と使命の達成のため努力せんとするものである。

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、前年度に引きつづき、本年度においても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のもとに、日英両語の対照研究を含む英語の研究を重点的に行なうものである。

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

(1) ELEC 夏期研修会

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、ELECは昭和32年日本英語教育研究委員会時代から英語教員のためその夏期休暇時を利用して毎年夏期講習会を開催してきた。この講習会は現在研修会と呼ばれているが、これにより専門的な訓練を受けた中・高英語科教員は昭和42年度までに、すでに5,499名を数えている。

本年度はこの研修会を中央で2回、地方で4回開催する計画である。中央開催の分はELEC英語研修所を会場として本法人が直接主催し、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、技術的援助を行なうものである。

会期は中央の分13日間、地方の分10日間とし、研修科目は発音および会話演習、言語学および言語教授法に関する講義、教育実習および授業研究その他

にわたり、英語のドリルにはすべて英語を母国語とする外国人講師を用いることは、この研修会の特色であり、伝統となっている。

(2) ELEC 奨学金制度

英語教員の資質向上をはかることの急務にかんがみ、本法人は昭和41年から奨学金制度を設けて、ELEC英語研修所において英語科教員の特別現職研修を実施している。本年度においては約70名の国・公・私立中学校・高等学校英語科教員に対し、学費、書籍代、滞在費、旅費雑費として1名当り約12万円の奨学金を支給して、本制度による3か月(研修時間数約275時間)の特別研修を実施する。この奨学金による研修には、前年度と同じく「文部省後援」名義が与えられている。

研修内容は口頭英語の運用能力の訓練、英語教育法の学習、言語学、音声学の学習、語学ラボラトリーにおける演習、その他英語教育に必要な知識技能の習得の各項目にわたり、口頭英語の訓練にはすべて英語を母国語とする外国人講師をして当らしめる。

3. 英語教員以外の者に対する英語講習会の開催

(1) ELEC 英語研修所

この研修所は元来英語教員ならびに一般人のための常設英語講習会として設けられたものであるが、實際上多数の公務員、会社員、大学生等の一般成人が、ここで新しい教授法による英語の研修に従事しているため、便宜上標記の項目のものと掲げる。

研修所は1年を春、秋、冬の3学期に分ち、コースは前年度同様次のとおりとする。

- a. 昼間部：予科、本科(前期・中期・後期)、教員研修科、選科(前期・中期・後期)、研究科、委託生科
- b. 夜間部：予科、普通科(前期・後期)、上級科(前期・後期)、集中科(前期・後期)、研究科
- c. 併設：中学生科(1年生コース・2年生コース)

研修生の各学期募集人員および学級数は、昼間部420名、14学級、夜間部1,140名、38学級、中学生科60名、2学級とする。

講師の人員は、外国人講師30名、日本人常勤および非常勤講師約13名とする。

研修科目は、発音、文型練習、会話、読解、作文、

語学ラボラトリーにおける演習とし、教員研修科ではさらに言語学および教授法の講義と実習が行なわれる。授業の殆んどすべては英語を母国語とする外国人講師によって行なわれる。

なお、研修所における研修内容および教授法の改善に資するため、本年度の新規事業として学習効果評価研究を行なう。

(2) 委託生のための特別研修

前年度同様、官庁、会社、団体などの委託をうけて、その職員のため英語研修を行なう特別学級を設けるほか、場合により企業内委託研修を行なう。なお、各官庁、会社、団体、フルブライト委員会などから派遣されて、研修所の一般コースで研修する委託生についても前年度同様とする。

(3) 語学ラボラトリーの整備充実

この施設は練習室2室（各室30ブース、1室はフル・ブース制、他の1室は聴取再生式）、調整室、録音室、修理室、テーブライブラリーより成るが、本年度は従来の設備をさらに整備拡張するほか、普通教室数室に簡易練習設備の取付けを行ない、主事3名、技術員3名を配し、さらに非常勤講師1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。

(4) 図書室の整備充実

本年度においては蔵書数の増加をはかるとともに、若干の人的および物的整備を行なって、図書室の効果的利用の増大をはかる。

4. 英語教育に関する資料の作成頒布

最新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、本年度にあっては英語教材の調査、新教材の作成および既刊教材の改訂増刷を行なうほか、次の定期刊行物を作成刊行する。

(1) "ELEC Bulletin"

これは英語教育に関する論文、記事、本法人の活動に関する報告等を掲載した本法人の機関誌であって、季刊である。

(2) "ELEC PUBLICATIONS"

これは著名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年刊英文刊行物である。

5. 英語教育に関する研究に対する援助と助言

最近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とおりである。

(1) 研究協力校に対する援助助言

ELECの研究協力校および準研究協力校となっている下記の6校に対し、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う。

茨城県水海道市水海道中学校

北海道幌別郡登別町幌別中学校

福岡県大牟田市甘木中学校

神奈川県横浜市浅野中学校

佐賀大学教育学部附属中学校（準研究協力校）

新潟県小千谷市小千谷中学校（ " " ）

この制度は、当該学校と ELEC が協力して新しい英語教授法の実践研究を行なうもので、その研究成果は当該学校および ELEC のためのみならず、わが国英語教育全般の進歩のための貴重な資料となるものである。

(2) 各地研究会に対する講師の派遣

英語科教員で組織されている全国各地の英語教育研究団体等の要請に応じ、講師を派遣し、英語教育に関する研究活動に対し援助助言を行なう。

(3) ELEC 英語教育研究大会

第4回 ELEC の英語教育研究大会を11月初旬 ELEC 会館において開催する。この大会は英語および英語教育関係学者の講演、実演授業および中学校と高等学校の部会から成り、英語教育上の諸問題を研究討議し、わが国英語教育の水準向上に寄与せんとするものである。

(4) ELEC 賞の授与

英語教育の水準向上に直接貢献する研究論文または実践記録を審査して適当なものを選び、それを提出した個人または団体に対して ELEC 賞を授与する。

(5) 英語教育相談

英語教育上の諸問題に関す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。

(6) ELEC 同友会活動の推進

中央において ELEC 同友会年次大会を開催し、地方において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研究活動を援助する。また、中央にあっては毎月1回 ELEC 会館において内外の専門家を招聘して月例研究会を開催する。

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

職員の在外研究

本法人の事業推進に資するため、本年度中に職員2名を海外に派遣して在外研究に従事せしめる。

昭和42年度事業報告

昭和42年度は、当協議会の第5事業年度であり、日本英語教育研究委員会の発足から通算すると12年目にあたる年度であった。当協議会は文部省および内外各界の深い理解と熱心な支援のもとに、使命達成のための諸事業を実施し、英語教育に関する研究、最近の言語学に基づく能率的な英語教育の指導理論および技術の普及、英語教師の資質向上、英語教育資料の作成等に力を注ぐとともに、一般成人に対し、従来の英語教育のもとで与えられなかったものを与えるなどの各事業活動を強力に進めてきた。特に、この年度において「ELEC 奨学金制度」を設け、文部省後援のもとにこれを実施したことは当協議会活動の意義深い発展の一つであった。

以下は、昭和42年4月1日から昭和43年3月31日にいたるこの年度の事業の状況と処務の概要である。

I 事業の状況

1. 英語教育に関する研究

英語教育に関する基礎的な学術研究として、昭和39年4月に開始した日英両語の対照研究は、本年度においても服部四郎理事（東京大学教授）を研究委員長としてこれを進め、研究は、日本語の基礎語彙の研究、日本語基礎的単語の意義素体系の研究、日英両語の基礎的単語の意義素の対照研究、日本語および英語の変形文法研究、日英両語の発音の対照研究および日英両語の表現構造の対照研究にわたった。

これらの研究成果は服部委員長および長谷川欣佑、国広哲弥、上村幸雄の各研究員によりそれぞれ単行本にまとめられ、都合4巻の著書が「ELEC 言語叢書」として順次三省堂から出版されることになり、昭和42年12月、まず、国広哲弥著「構造的意味論」の刊行を見た。

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

(1) ELEC 夏期研修会

わが国の中学校および高等学校の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と指導技術とを体得させ、その資質の向上に役立たせることを目的として、昭和32年以来毎夏期休暇時に実施してきた ELEC 夏期研修会は本年度で第11年を迎えた。

1967年度 ELEC 夏期研修会は全部でこれを6回催した。そのうち本協議会が直接主催する「中央研

修会」は、ELEC 会館で前期および後期の2回を催し、本協議会が講師を派遣して技術的援助を行なう「地方研修会」は、旭川、宮崎県えびの高原、徳島および新潟の4か所で開催した。いずれも7月下旬から8月下旬にいたる期間中に10日ないし13日の会期でこれを実施した。研修者は中央および地方の4研修会を通じて734名で、ELEC 夏期研修会開始以来の研修者累計は5,499名となった。

各研修会の概要は本誌 No. 22 に既報の通り。

(2) ELEC 英語研修所における英語教員の研修

ELEC 英語研修所 (The ELEC Institute) は、常設の英語講習会として昭和36年開設以来英語教員ならびに一般人に対し英語の研修を施してきた。本年度においては英語教員の現職教育のためのコースとして昼間部にあつては本科教員研修科 (1週5日、1日5時間)、夜間部にあつては教員研修科 (1週3日の組と2日の組があり、いずれも1日3時間) を設け、研修科目には英語のドリルのほかに言語学、教授法などを含めた。本年度中にこの研修所で研修した中高英語科教員は次のとおりであった。

春学期 (昭和42年4月～7月)	78
秋学期 (同年9月～12月)	50
冬学期 (昭和43年1月～3月)	24
計	152名

(3) ELEC 奨学金による英語教員の研修

ELEC 英語研修所において研修する英語科教員の研修を援助する目的で、昭和41年1月以来、R.H. マイヤー奨学金による奨学制度を実施して来たが、昭和42年度においては、この制度を全面的に拡大し ELEC 全額支給奨学金制度を新たに設けて春学期 (5月1日から7月21日まで)、秋学期 (10月2日から12月21日まで) の両学期、それぞれ11週 (週当り約30時間、計約330時間) の集中現職研修を実施した。

研修内容は、口頭英語運用能力の訓練、英語教育法の学習、言語学、音声学の学習、language laboratory における学習、特別講義、演習および実習から成り、多数の内外人専門家が講師としてこれに当った。

全国中学校、高等学校より春秋両学期あわせて約300名の志望者があつたが、そのうち選考委員会によって選考され、奨学金約110,000円 (学費、旅費、書籍代、滞在費、雑費を含む) の支給を受けてこの

研修を修了した研修員数は次のとおりであった。
 春学期37名(中学校教員20名, 高等学校教員17名)
 秋学期24名(中学校教員12名, 高等学校教員12名)
 なお, この奨学金による英語科教員研修計画は,
 文部省当局の了解のもとに開始されたものであるが,
 秋学期から正式に文部省後援のもとに実施された。

3. 一般人に対する英語講習会の開催

(1) ELEC 英語研修所 (The ELEC Institute)

この研修所では, 上述のとおり中学校および高等学校英語科教員に対する現職教育のほか, 会社員, 公務員, 大学生, その他一般人を対象に新しい外国語教育の理論に基づいた効果的な英語学習の場を提供し, 従来の英語教育が与え得なかったものを与えて, 国際間の交流促進に資するための活動を行ない, 成果をあげている。

研修所は春学期(4月—7月), 秋学期(9月—12月), 冬学期(1月—3月)の3学期制とし, 各学期におけるコースはこれを昼間部と夜間部とに分ち, 昼間部には入門科, 本科(前期, 中期, 後期), 本科教員研修科, 委託生科, 選科(前期, 中期, 後期), 研究科を設け, 夜間部には入門科, 普通科(前期, 後期), 上級科(前期, 後期), 集中科(前期, 後期), 教員研修科, 研究科を設け, ほかに併設コースとして中学生科を設けている。

本年度における研修所在籍者数は, 教員研修者を含めて, 春学期は1,440名で, うち1,075名が修了証書を受領し, 秋学期は1,260名でうち修了証書受領者1,028名, 冬学期は1,174名, うち修了証書受領者1,018名であった。

研修所における講師の大多数が英語国民であること, そして教授法は最新の外国語教育の研究成果に基づくものであることはその特色であるが, 本年度における専任および非常勤外国人講師は, 春学期27名, 秋学期25名, 冬学期25名であった。これら外国人講師の氏名と出身大学は, 次のとおりである。

Stephen J. Baxter	Fairfield University
Gretchen E. Benner	Columbia University
Linda C. Braitman	University of Wisconsin
Hugh Brown	Virginia Polytechnic Institute
Sidney B. Cardozo, Jr.	Dartmouth College
Charles R. M. Cooke	Queen's College
Lester J. Coulter	University of Hawaii
Evelyn A. Crytser	Gettysburg College
Carol G. Currey	San Jose State College
Charles W. Cushman	Stanford University
Sarah G. Dummer	Glasgow University
Evelyn Goldberg	Columbia University
Thomas J. Harper	University of Michigan

William R. Helton	University of Missouri
Mary L. Hueble	University of Hawaii
John C. Lewis	University of Washington
Brian W. Lynch	University of Hawaii
Edwin C. Merner	Sophia University
Milan Mihal	Ohio University
John E. Mosher	Montana State College
Richard E. Nasef	Woodbury College
Michelle A. Press	University of California
Brian G. Redmond	Angeleium University
Albert A. Silvestri	San Francisco State College
Lillian M. Soga	Lakeland College
Barbara B. Swann	University of Arizona
Russell S. Trenholme	New York University
Roger J. White	University of Queensland
Edmund C. Wilkes	Harvard University
Barbara A. Wilson	University of Michigan

(2) フルブライト留学生のための特別研修

在日合衆国教育委員会(フルブライト委員会)からの依頼により, 米国留学予定日本人に対し, 昭和38年以来実施している集中的な英語研修は, 本年度にあっては春学期に16名, 秋学期9名, 冬学期23名, 計48名に対してこれを行なった。

(3) 特別学級

会社, 団体等から委託をうけて, その職員等の英語研修のため本年度中に実施した特別学級は次のとおりであった。(※印 社内研修)

日本鋼管株式会社学級(春学期21名)
日本損害保険協会学級(春学期13名)
海外技術協力事業団学級(春学期14名)
アラビア石油株式会社学級(冬学期4名)
IBM 株式会社学級(冬学期73名)※
ベトロコークス株式会社学級(冬学期8名)※
国際経済商学学生協会学級(冬学期32名)

(4) TOEFL 試験の実施

米国 Educational Testing Service の要請により, 当協議会では昭和42年4月から TOEFL の略称で知られている米国大学入学のための英語能力検定試験(Test of English as a Foreign Language)を実施することとなった。

年度内に実施した TOEFL の実施日および受験者数は次のとおりである。

実施日	受験者数
昭和42年4月24日	432名
5月27日	18
10月30日	170
昭和43年1月15日	169
3月25日	194
計	983名

4. 英語教育に関する資料の作成頒布

資料は以下のとおりである。

この年度中に本協議会が新たに作成刊行した英語教育

書名	著者	発行者	刊行日
ELEC PUBLICATIONS Vol. VIII	ELEC	研究社	昭和42年 6. 25
ELEC Bulletin No. 21	ELEC	学習研究社	7. 1
ELEC Bulletin No. 22	ELEC	同上	11. 1
English Pronunciation and Intonation Drills	Charles T. Scott	ELEC	11. 15
「構造的意味論—日英両語対照研究」	国広哲弥	三省堂	12. 10
Introducing Controlled Conversation	ELEC	ELEC	昭和43年 2. 10
「英語の定着化をめざして」	山家保	学研書籍	3. 1
ELEC Bulletin No. 23	ELEC	学習研究社	3. 1

5. 英語教育に関する研究に対する援助と助言

(1) ELEC 研究協力校に対する援助助言活動

本年度における ELEC 研究協力校および準研究協力校は下記の6校であるが、これらの学校に対して本協議会は定期的に講師を派遣して英語教育に関する援助助言活動を行ない好成績をおさめた。

- 茨城県水海道市立水海道中学校 (4月, 5月, 6月, 7月, 10月, 1月)
- 北海道幌別郡登別町幌別中学校 (5月, 7月, 9月, 12月, 2月)
- 大牟田市立橋中学校 (昭和42年9月まで) (6月2回, 9月)
- 大牟田市立甘木中学校 (昭和42年10月より)(11月, 1月, 3月)
- 横浜市浅野中学校 (6月, 10月, 2月)
- 佐賀大学教育学部附属中学校 (準研究協力校) (5月, 6月, 9月, 11月, 1月)

(2) 講師の派遣

英語教師によって組織されている全国各地の英語研究会等からの要請に応じて、講演、実演授業、指導助言等のため、本協議会がこの年度中に行なった講師の派遣は、研究協力校に対する講師の派遣を含め70回に及び、その状況は次のとおりである。

- 小千谷市英語学習指導法研修会 (4月)
- 胆振地区中学校英語研究会 (5月)
- 佐賀県中学校教育研究会 (5月)
- 旭川市東光中学校校内研究会 (5月)
- 大牟田市中学校英語教育研究会 (6月)
- 小千谷市英語学習指導法研究会 (6月)
- 熊本県中学校英語教育研究会授業研究大会 (6月)
- 九州学院校内研究会 (6月)
- 穂別町教科教育研究大会 (7月)
- 徳島県中学校英語教育研究会 (7月)
- 東北地区私立中学高等学校教育研修会 (7月)
- 静岡市英語教育研究会 (7月)
- 大牟田市ワークショップ (8月)

- 小樽・後志英語教育研修会 (9月)
- 第11回北海道英語教育研究大会 (9月)
- ELEC 同友会札幌支部研究会 (9月)
- 高田市英語教員講習会 (9月)
- 第11回九州地区私学教育研修会 (9月)
- 台東区立蔵前中学校校内研究会 (9月)
- 第16回全国私学教育研究集会 (10月)
- 台東区立蔵前中学校校内研究会 (10月)
- 東京都台東区中学校英語教育研究会 (10月)
- 東信地区英語研究会 (10月)
- 川口市立仲町中学校校内研究会 (10月, 11月)
- 野田市立南部小学校英語コンテスト (11月)
- 広島県三次市中学校英語教育研究会 (11月)
- 東京都第2学区英語科中・高連絡協議会(11月)
- 水海道市英語研究会 (11月)
- 宮城県英語教育研究大会 (11月)
- 第1回西白河中学校教育研究会 (11月)
- 熊本 YMCA 講師セミナー (11月)
- 熊本県中学校英語教育研究会 (11月)
- 岩手県村山市英語教育研究会 (11月)
- 日本 YMCA 第5回小・中学生科英語教育セミナー (11月)
- 長野県須坂市英語研究会 (12月)
- 北海道白老町中学校英語教育研究会 (12月)
- 札幌市英語教育研究会 (12月)
- 山形市中学校英語教育研究会 (1月)
- 胆振英語教育講習会 (1月)
- 大牟田市中学校英語教育研究会 (1月)
- 佐賀市高等学校英語教育研究会 (2月)
- 旭川市英語教育研究会 (2月)
- 熊本市中学校英語研究会 (2月)
- ELEC 同友会熊本支部大会 (2月)
- 函館市中学校英語教育研究会 (2月)

(4) ELEC 同友会

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 ELEC 同友会は昭和37年の発足以来年々その会員数を増し、その数

はすでに2,700を越している。

現在までに結成されている地方支部はつぎのとおりである。

静岡支部

会員数128名。支部長：土屋伊佐雄氏（静岡市教育委員会）

徳島支部

会員数37名。支部長：宮本 武氏（徳島市立徳島中学校）

札幌支部

会員数30名。支部長：西村 守氏（札幌市立北陽中学校）

旭川支部

会員数50名。支部長：村田弘章氏（旭川市立東光中学校）

熊本支部

会員数65名。支部長：北里正剛氏（熊本市立京陵中学校）

本会本部では毎月第4土曜日に ELEC 会館において、月例研究会を開催しているが、本年度の講師および演題はつぎのとおりであった。

第13回 4月22日（土）

研究発表「LLにおける指導とその問題点について」

ELEC 主事 橋本貞雄氏 他 LL スタッフ

第14回 5月27日（土）

講演 “Paralanguage across Cultures —Some Comparisons between Japanese and English—”

Dr. Floyd M. Cammack, Tokyo Gakugei University

第15回 6月24日（土）

研究発表「心理学と外国語教育」

ELEC 研修課長 松下幸夫氏

第16回 7月22日（土）

講演 “Japanese Words in English Dictionaries”

国際基督教大学教授 清水 護氏

第17回 9月30日（土）

講演「言語心理学と外国語教育の現状」

東海大学講師 入谷敏雄氏

第18回 10月28日（土）

講演 “Speech Training”

Mr. Edmund Wilkes, ELEC Institute

第19回 11月25日（土）

講演「日本英学史の全貌」

青山学院大学 豊田 実氏

第20回 12月16日（土）

講演「イギリス今昔」

日本大学教授 石橋幸太郎氏

第21回 1月27日（土）

研究発表「英々辞書の比較」

ELEC 主事 串原国穂氏

第22回 2月24日（土）

講演 “Functional Roles of Group Members”

ELEC 研修課長 松下幸夫氏

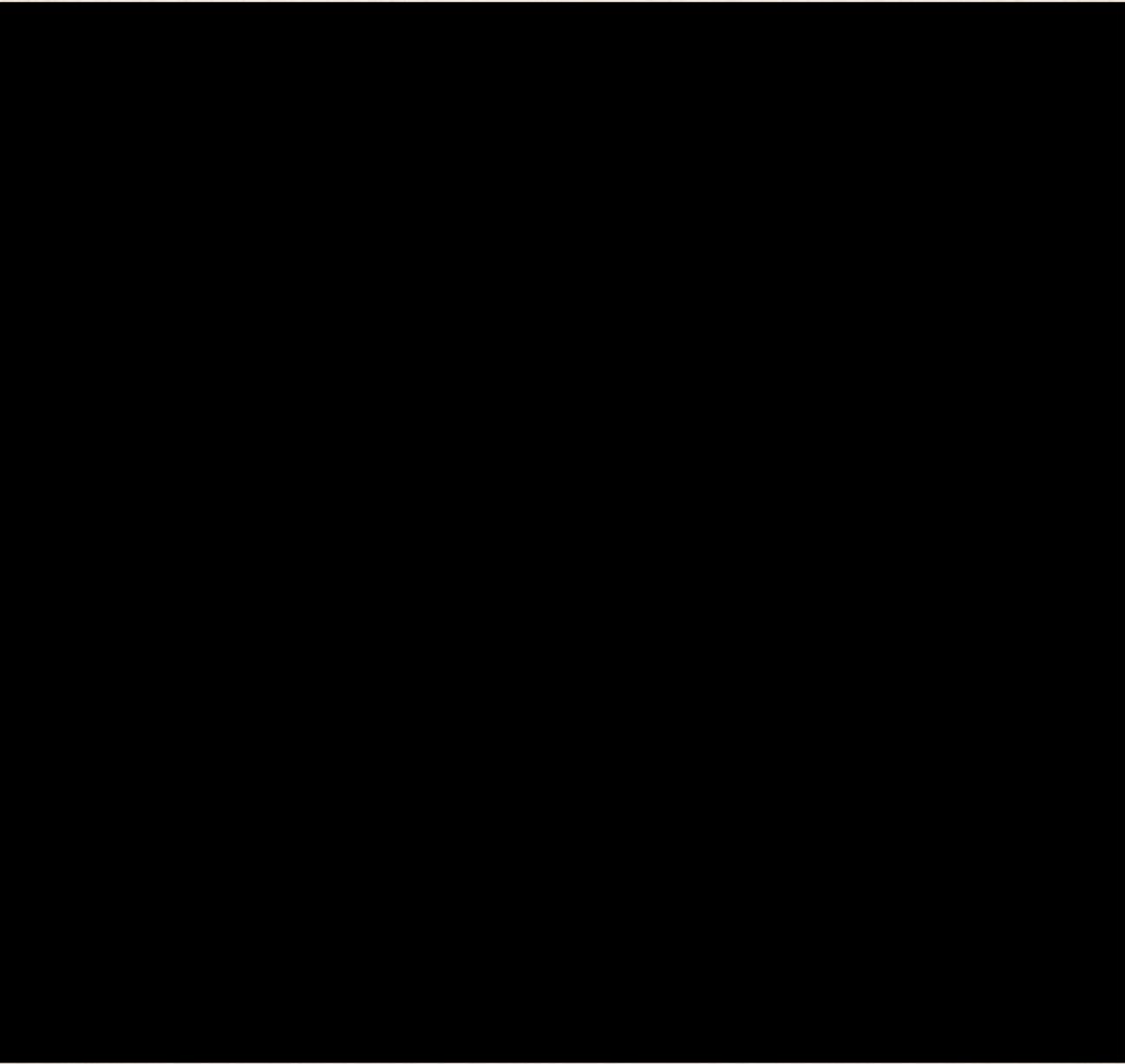
第23回 3月30日（土）

講演「イギリスにおける言語学と英語教育の新動向」

青山学院大学助教授 牧野 勤氏

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

国内および国外の諸大学、言語教育研究諸機関との間に、研究成果に関する情報を交換して緊密な連絡および協力を行なうため、この年度中に本協議会は多数のこれら諸機関との間に刊行物の相互交換を行なった。



◆1968年度 ELEC 夏期研修会
今年度の ELEC 夏期研修会は下記の通り実施される。
中央研修会 (ELEC 主催) 於 ELEC 会館
A. 中学校教員対象・合宿 (7月29日～8月10日)
B. 高校教員対象・合宿 (8月16日～8月28日)

いずれも 180名で、申込受付は 5月1日から開始
されている。
地方研修会 (ELEC 後援)
1. 北海道英語教育指導者講習会 於 旭川
2. 四国地区英語教育指導者講習会 於 徳島

◆ELEC 英語研修所秋学期
ELEC 英語研修所の秋学期は 9月6日 (金) に開講
の予定で、7月1日から申込順に受け付け、定員に満ち
次第締切ることになっている。詳細は同研修所あて問い
合わせられたい。

統計的研究があるが、下降調が彼の研究の様統計上、上昇調を上まわったとしても、それだけで下降調を基本と考える事は出来ない。表面的な用例と、文法上基本がそうでないかは区別して考える事が必要なのではないだろうか。音調の第二の機能は Accentual とか Demonstrative といったもので (1) John writes to Mary. (2) John writes to Mary. (3) John writes to Mary. に見られる様な、音調の山の置かれる場所の移動と意味の違いの問題である。例えば第二の文なら “He doesn't telephone or call.” という意味だし、第三なら “It is John who writes.” という事になる。

音調の第三の機能は Attitude とか Implicative function と呼ばれるもので、音調の使い方て話し手の態度を表わそうというのである。Hallidayの様な学者は第一を強調し、Arnold の様な学者は第三の音調による微妙なニュアンスの変化を追求する事を音調研究の主体と考えている様である。近年我が国でも音調教育の重要性が強調され、単なる単音教育主義から脱皮しようとしている。しかしロンドン大学で訓練している様な徹底した音調訓練はまだ望めないかも知れない。第一に我々は音調の色々な機能に目をむけ、少なくとも第一の文法的機能に充分親しむ事、第二に教材を整備する必要がある。

イギリス言語学の中心であるロンドン大学の様子を音声学研究、発音教育を中心に見て来たが、イギリスの言語学全体について感じる事は、複雑な言語を全体として絶えず見て行こうとする傾向である。確かにアメリカの生成文法への関心は強いし、色々な言語理論を学ぼうとする態度はあるが、一つの言語理論の絶対化には極めて懐疑的である。伝統的に音声への関心と言語の使われる場面への関心が強い。英語教育自身が言葉を全体的に扱って、一見保守的に見えながら、一面を強調しすぎるあまり、言語教育の目的を見失うといった間違いや、実験のための実験といった場面は見当らない様である。言語教育は古くて新しい問題である。新しい理論や方法を如何に正しく位置付けて行くか、古い国の地味な言語教育の中に案外大切なものが隠されていそうである。

(青山学院大学助教授)

ELEC 同友会告知板

- ★ ELEC 同友会月例研究会は7月、8月は休みます。9月以降は第4土曜日午後2時半から ELEC 会館において従前同様実施します。
- ★ ELEC Bulletin (Nos. 1-12) の合本ができました。定価は 3,000円。在庫僅少。

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1968・1~1968・5)

1. 大修館「英語教育」2, 3, 4, 5, 6
2. 研究社「現代英語教育」2, 3, 4, 5, 6
3. 語学教育研究所「語学教育」No.283
4. アメリカ文化センター *English Teaching Forum* vol. VI No. 4 July-August 1968
5. 三省堂 *Journal of English Teaching* vol. No.4 March 1968, vol.2, No.1 May 1968
6. 小千谷市立小千谷中学校 横溝巴市 「研究紀要」第2号, 「研究論文集」第3集
7. 大阪教育大学英語英文学教室 「英文学会誌」第13号
8. 全国英語教育研究団体連合会 「第17回大会紀要」, 「第17回全国英語教育研究大会要項」
9. アメリカ大使館 *Encyclopedia Americana* 他17冊 およびパンフレット
10. ニュージーランド大使館 *Portrait of New Zealand* 他2冊およびパンフレット
11. 名和雄次郎 「英語検定練習問題集」2級, 3級, 4級
12. 旺文社 *Practical Lessons in Current American English.*
13. アジア財団 *Toward Liberal Education* 他52冊

ELEC賞研究論文・実践記録募集

財団法人英語教育協議会 (ELEC) は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実践研究を奨励する目的で研究論文または実践記録を募集している。原稿の締切は毎年9月末日で、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貢献するところ大と認められたもの1件に対し ELEC 賞を授与する。

ELEC BULLETIN

第24号

定価180円 (送料45円)

昭和43年7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 沢村嘉一

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) 11111



ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC