

NO. 29
SPRING
1970

英語展望

ELEC BULLETIN

座談会「変形文法と英語教育」

石橋幸太郎・中島文雄・太田 朗・井上和子

John B. Carroll, "The Psychology of English
Language Instruction"

ELEC賞受賞「Oral Approach の実践研究」

新英文法講座「Objective Complementの種類(1)」

「Mother Goose の世界 (その3)」

「Our English Songs 研究 一月のうた」

「Linguistics, Psychology and Teaching English in
Japan」 「授業診断」

「Oral Presentation と Defining Sentences」

英語展望

NO. 29
SPRING
1970

ELEC BULLETIN

Edited by Fumio Nakajima

The English Language Education Council, Inc.



【新英文法講座】

Objective Complement の種類 (1)……………中島文雄 2

座談会「変形文法と英語教育」

石橋幸太郎・中島文雄・太田 朗・井上和子 6

Mother Goose の世界——雑感的序説(その3)——……平野敬一 14

Our English Songs の研究 ——月のうた—— ……高橋源次 19

The Psychology of English Language Instruction

…………… John B. Carroll 23

Linguistics, Psychology and Teaching English

in Japan …………… Leger Brosnahan 29

【ELEC 賞受賞】

Oral Approach の実践研究 ——授業の確立をめざして——

……………幌別中学校英語部会 39

授業診断 ……………山家 保 48

Oral Presentation と Defining Sentences……………渡辺益好 52

【新刊書評】

「英語の聖書」……………齋藤 勇 56

「英作文の指導法」……………山本庄三郎 57

展望通信…………… 59

Objective Complement の種類

(1)

中 島 文 雄

ここに Objective Complement と考えられているのは、以下の例文において斜体に印刷された部分である。

- (1) They elected Nixon *president*.
- (2) He painted the house *green*.
- (3) I helped him (to) *carry the box upstairs*.
- (4) I persuaded John *to consult a doctor*.
- (5) I saw the boy *cross the bridge*.
- (6) I heard the captain *giving orders*.
- (7) They caught the tiger *alive*.
- (8) I cannot leave you *lying in sickbed*.
- (9) We Japanese eat fish *raw*.
- (10) I think him *honest*.
- (11) I believe him *to be a brave man*.
- (12) I found my wallet *stolen*.
- (13) He found his wife *not at home*.
- (14) He felt the plan *to be unwise*.
- (15) I want you *to go*.

これらの文の構造は表面から見ると、いずれも他動詞＋目的語＋補語という形になっている。すなわち動詞句の部分

VP → V NP Cmp

という式で表わすことができる。そして Complement のところに名詞、形容詞、不定詞、to-不定詞、現在分詞、過去分詞、前置詞句などが現われているが、いずれも先行する NP、すなわち目的格の NP を意味上の主語としている点に、共通の特徴が見られる。そういう意味でこれらの構成素を Objective Complement として一括したわけであるが、それは surface structure についてのことであって、deep structure は一様ではない。それは表面上は同じ構造に見えても、その意味の構造は必ずしも同じではなく意味構造のちがいは deep structure において説明されると考えられるからである。

今 Objective Complement という術語を用いたが、これは、学校文法の術語を借りたものである。しかし、学校文法でいう Subjective Complement, Objective Complement の “Complement” は、われわれの術語で

は Predicative というところで、われわれのいう Complement とはちがう。例文(1)の *president* が学校文法でいう Objective Complement の代表的な例であるが、われわれの見方からすると、この *president* は *Nixon* という目的語に対しては Predicative の機能を持ち、*elect Nixon* という VP に対しては Complement の機能をもつということになる。たまたま、この場合は、Objective Complement という術語を、学校文法的に解しても、われわれの指すものと一致するが、他の例文には学校文法でいう Objective Complement から、はみ出すものもあろう。

Complement とは何かという問題には順次答えていかなければならないが、上記の例文で斜体の部分は、いずれも深層構造においては文であったことを、あらかじめ知っておく必要がある。これらの部分はいずれも意味上の主語をもっており、意味上の主語があるということは、そこに文が埋めこまれているということである。そして上例において意味上の主語は、本文の目的語と同じ NP なのであるから

VP → V NP Cmp

の Cmp は Objective Complement ということになる。一見同じ構造のように見えても He promised me *to come*. は、*to come* の意味上の主語が本文の主語 *he* なので、われわれの扱おうとしている構造とは別物である。(この *me* は間接目的、*to come* は “Subjective Complement” ということになるが、この問題は別の機会に考えたい。)

さて上記の例文には、いずれも文が埋めこまれているといったが、埋めこみ文 (embedded sentence) に少なくとも2種類を区別しなければならない。たとえば(5)の文には He crossed the bridge. という文が、(7)の文には The tiger was alive. という文が嵌めこまれていると考えられるが、(1)の文には Nixon was president. という文がもとにあるとは考えられない。選挙するときは、まだ大統領ではないので、ここには Nixon was president. という事実は意味されていない。同様に(4)の文でも John consulted a doctor. という陳述はなされていない。そ

こで埋めこみ文といっても、実際の陳述をしているものと、そうでないものとがあるわけである。いうまでもなく本格的な文の構造は

$S \rightarrow NP \text{ Aux VP}$

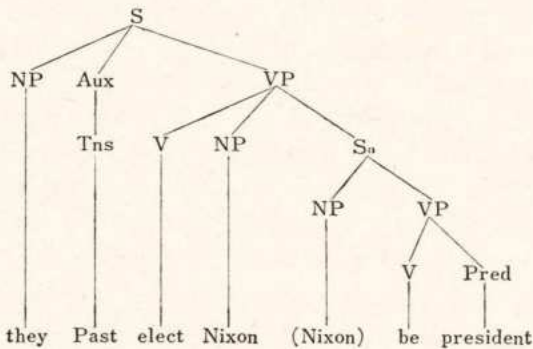
であって、Aux という構成素があるために、述語動詞が限定されて実際の文をなすのである。ところが埋めこみ文には、(1)や(4)におけるようにただ NP と VP だけが考えられていて、Aux のないものがある。そこで上の本格的な文を S とし、これに対して S_0 をまとめ、

$S \rightarrow NP \text{ Aux VP}$

$S_0 \rightarrow NP \text{ VP}$

と二種類の S を立てる必要がある。

こう見てくると (1) から (4) までの文において、Complement として埋めこまれる文は S_0 であるということになる。すなわち(1)の deep structure は、



S_0 の主語の NP Nixon を括弧に入れたのは、これが義務的に消去変形をうけるからである。これを identical NP deletion transformation とよんでおく。それから残りの VP が補語化されるが、それは *to* という complementizer を VP の前におくということで、上例では S_0 の VP を *to be president* とすることである。これを complementizer placement transformation, あるいは complementization transformation とよぶことができる。そこで

They elected Nixon to be president.

という文ができるが、この *to be* は消去されるのが普通である。その結果

(1) They elected Nixon president.

ができ、表面構造では *president* だけが Cmp として現われている。類例は、

(16) They chose Bill captain of the team.

(17) They appointed Nelson admiral.

(18) The people crowned Richard king.

これらの文には *to be* deletion が行なわれているの

であるが、*to be* の消去は必ずしも obligatory でなく、

They elected Smith to be chairman.

They appointed White to be manager.

のように言っても文法的であるから、*to be* の消去は optional というべきである。この種の他動詞は目的格の NP を、ある資格のものにするという意味を含んでいる。たとえば *elect* は、ある人を選挙して、ある資格のものにするので、上の *to be* は *to become* を意味する。She will be (=become) a good nurse. の *be* と同じであるが、*elect* する人がそういうものにするのであるから、この種の他動詞を作為動詞 (factitive verb) とよんでいる。純粋な作為動詞としては *make* がある。これは次に述べる使役動詞 (causative verb) でもあるが、

(19) Tom made Susie his wife.

(20) He made her happy.

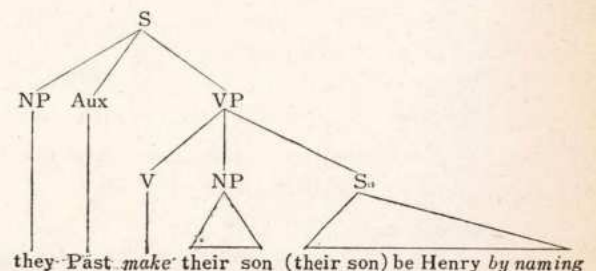
などのように、Objective Complement に名詞や形容詞をとる場合は作為動詞と見なされる。この *make* は、*elect* のように「選挙する」というような意味内容をもたず、ただ「…にする」というだけの意味である。換言すれば、*elect* は他動性 (transitivity) と作為性 (factitivity) をもっているのに、*make* は作為性のみをもっているということである。それで純粋の作為動詞といったわけである。(19)(20)の深層構造は(1)のそれと同じである。(20)の場合は、 S_0 の VP に支配される Pred が NP でなくて形容詞である点がちがうが、基本的には同型である。ただし *make* の場合は *to be* deletion が義務的であって(19)(20)の文に *to be* は現われない。

普通作為動詞として分類されるものに *name* や *call* がある。

(21) They named their son Henry.

(22) He called me a fool.

これらの文においても *make* の場合と同様に *to be* deletion は義務的で、*elect* の類の作為動詞とは性質がちがうように感じられる。そのちがいは *name* や *call* の方が作為性がつよく、他動性がよわいことにあろう。というのは、Cmp の必要度が大きいということである。(21)



の深層構造は、作為性を強調すれば、前図のようなものになる——

すなわち深層構造においては、作為動詞 *make* があり、これが他動性をもつ *name* (v.) によって replace されたと解釈するのである。④の *call* も同様に *make me a fool by (name-) calling* を含むと考えられる。

これに似た文と同じように解釈されるのが

(2) He painted the house green.

である。類例には

(23) He pushed the window open.

(24) He broke [threw] the door open.

(25) He folded the newspaper small.

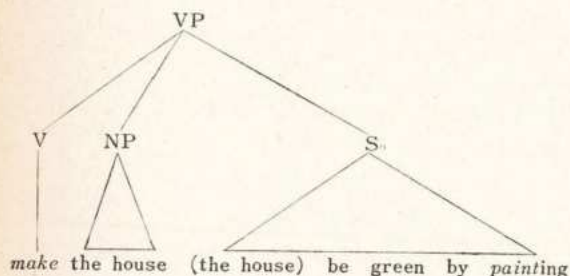
(26) The cat licked the saucer clean.

(27) She boiled the eggs hard.

(28) He drank the bottle empty.

(29) She swept the room clean.

などがある。これらの動詞は形容詞の Cmp をもつ点で (20) と同型であるが、いずれも本来の作為動詞ではなく、他動性のつよい動詞である。He painted the house. He pushed the window. で完結した意味をなす。それが作為動詞として機能するようになったのは、次のような深層構造が併存したからと説明されよう。(2)の VP の深層構造は、(21)と同様に



のようなものであり、これと *paint house* とが重なり、Paint が表面構造では作為動詞になっていると説明される。他の動詞についても同じ説明があてはまる。

これに関連して考えられるのは、

(30) He slept himself sober.

(31) She cried herself hoarse.

(32) I worried myself sick.

のように、本来の自動詞が作為動詞として用いられている例である。これも深層構造に [he made himself sober by sleeping] を考えれば説明がつく。

(33) Sorrow turned his hair gray.

も、turn を本来の他動詞とみずに [make his hair turn gray] から導いた方がよいであろう。そうした方が turn

の他動詞としての用法と、自動詞としての用法を別のもので見ずに、上の *sleep* や *cry* と同様に、自動詞が作為動詞に変わったものとして、統一的に説明できるからである、

上に *make* は作為動詞にも使役動詞にもなると言ったが、その差異は大きなものではない。両者の性格は似ているが、埋めこみ文 S_0 の VP が *be Pred* のときは作為動詞、V (NP) のときは使役動詞とよぶわけである。すなわち

(19) Tom made Susie his wife.

(20) He made her happy.

の *make* は作為動詞、

(34) They made me drink.

の *make* は使役動詞ということになる。④の埋めこみ文は S_0 は [(I) drink] で、これに complementizer *to* が加えられ I が消されて [to drink] となるのであるが、今の英語ではこの *to* は消去され表面構造には現われない。ただし受動文では

(35) I was made to drink.

となり、*to* は消去されない。

最初にあげた例文の(3)と(4)は使役の意味をもつ動詞の用例である。この種の他動詞は infinitive を Cmp にとるのが普通であるが、(3)の *help* は *to* を消すこともある。米語では *to* を用いない方が多いようである。

(3) I helped him (to) carry the box upstairs.

(36) Endurance enabled him to win the race.

使役動詞と見なされるものは、目的語の表わす人物に命令や依頼などをして、ある行為をやらせるという意味をもつ。Cmp として埋めこまれる文の VP は *to*-infinitive となって現われるが、これは命令や依頼の目標となっている動作を表わすので、この *to* は方向を示す前置詞 *to* の原義を失っていない。命令や強制を意味する使役動詞は、

(37) The officer ordered his men to advance.

(38) I told them to keep quiet.

(39) I forced Bill to obey.

その他 *command*, *compel* など同類である。文語の *bid* は *to* をとらないのが普通である。

(40) Conscience bids me speak.

それから依頼や要求を表わす使役動詞に、

(41) I asked him to come again.

(42) They required me to start early.

その他 *entreat*, *request* などある。また(4)のように説得や勧告を意味するものとして

(4) I persuaded John to consult a doctor.

(43) He advised me to accept the offer.

(44) They warned me not to be late.

そのほか *induce, encourage, urge, tempt* なども同類である。(44)の *Cmp* は「おくれないうように」という消極的な意味をもっているが、(45)は許可、(46)は禁止を意味していて、積極的に行為をなさせようというのではないが、消極的または否定的な意味で使役動詞と見なすことができる。

(45) I allowed her to sing.

(46) I have forbidden the children to play in the street.

このほか臨時に使役動詞となったものに、

(47) She talked me to sleep.

のようなものがある。これは(40)(41)(42)と同様に [She made me sleep by talking] から導けば説明がつく。

これらの動詞にくらべると *make* は純粹に使役性の (causativity) 意味を表わしている。これと同じような動詞に *cause* があるが、これは *to*-infinitive をとる。

(48) The noise caused me to jump back.

(49) The officer caused the prisoners to be shot.

もっと口語的には、

(50) The noise made me jump back.

(51) The officer had the prisoners shot.

となる。(50)のように *have* も使役動詞となる。その用法は、

(52) I won't have you say things like that about him.

(53) Have him come early.

では *make* と同じように裸の不定詞を伴ない。

(54) I can't have you doing that.

(55) He had a fire going.

では現在分詞を従えている。ここには義務的な *to be deletion* があると考えられる。過去分詞の例は(56)にもあるが、そのほか

(56) I had my shoes cleaned.

(57) I must have my hair cut.

(58) I had a new suit made.

(59) I had my suitcase carried upstairs.

なども普通に見られる用例である。過去分詞は *make* のあとにも用いられる――

(60) I made myself understood.

(61) His action made him respected.

なお裸の不定詞を伴う使役動詞として *let* をあげてよいであろう。

(62) Please let me know the results.

(63) She let him continue.

(62)では *let*=*cause...to*, (63)では *let*=*allow...to* である。

また *let* は受動態をつくることは稀であるが、そのときは *to* の入ることもある。

(64) I was not let (to) see him.

ちなみに *bid* の受動態は、

(65) He was bidden to go.

でよいが、*to* のない用法もある。それから *cause* と *have* は受動形にならない。使役動詞としての用法は *get* にも見られるが、*get* の他動詞としての用法と自動詞としての用法を関係づけて考える必要があるので後廻しにする。

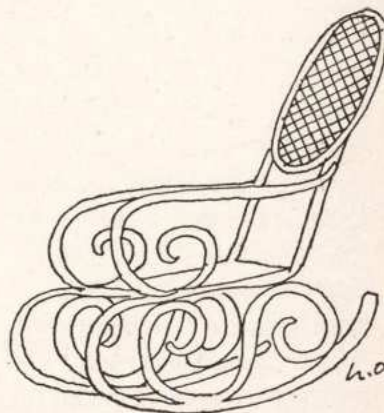
なお注意すべきは *have* に次の用法があることである。

(66) I had my wife die.

(67) I had my watch stolen.

これらの *have* は使役動詞とはいえない。ここには何らかの被害の経験が意味されているので、使役の場合とは意味がちがう。その意味のちがいが深層構造で説明できるとすれば、どのような深層構造が考えられるであろうか。これも問題として残しておく。(つづく)

(津田塾大学教授・ELEC理事)



座談会 変形文法と英語教育

出席

石橋 幸太郎
中島 文雄
太田 朗
井上 和子

前東京教育大学教授
津田塾大学教授
東京教育大学教授
国際基督教大学助教授

司会 「変形文法と英語教育」という題でお話しただけですが、本誌で扱った変形文法に関する論文にはつぎのようなものがあります。28号(1969)では、井上先生の『生成変換文法概論』があり、これは要領よくまとめてあって非常に好評を得ました。22, 23, 24号(1968)では、中島先生の『基本文型について』と『基本文型の拡充』、23号(1968)では、太田先生の『変形文法の理論と応用』とCurtis W. Hayes, "Transformational-Generative Grammar:—A Useful Model for Language Teaching"があります。

そんなわけで、こんどは変形文法の応用面とでもいうか、中・高の英語教育に変形文法が役立つものかどうか、あるいは将来役立つかどうかということについてお話しをお聞かせいただきたいと思います。

中島 変形文法といってもいろいろな研究が進んでいる最中で、そういう面ではいざとでも学校の英語教育には結びつかないと思います。しかし、変形文法の根本的な考え方というのは、学校の英語教育にも取り入れていいのではないか。というのは、school grammar で infinitive の名詞的用法とか形容詞的用法とか副詞的用法とかいいますが、そういうことを非常にいいかげんに扱っているわけですね。そういうことをもっと、consistent に理論づけて扱えるようになるには、変形文法の理論というものは必要ではないかと思っています。

ただ、変形文法が linguistic universal というようなものを求めていく、そういう方向にあるようにですけども、そうすると現実の英語の構造からはちょっと離れてくるわけですね。だからそういう面ではあまり役に立たないと思うけれども、英語の constituent をはっきりさせる意味では利用の価値がずいぶんあると思います。

太田 中島先生のお話を多少ふえんすることになるのですが、新しい理論というのは利用できる面は極力利用すること、それは consistent にやるということではなくて、部分的でも何でも結局いまの段階の英語教育というのは最終的には折衷的なものであって、利用できるものは何でも利用したほうがいい。Infinitive なんていうの

は利用できる部分ではないかということをおっしゃった(『変形文法の理論と応用』)わけですが、具体的には、たとえば Rosenbaum の *The Grammar of English Predicate Complement Constructions* の論文なんかにあるような、ああいう考え方を取り入れて Hornby の Verb pattern のようなものをお考え直すともう少し意味と結びついたような分類ができる可能性がある。

ただ注意しなければいけないのは、変形文法というのは要するに competence model であって、performance な model ではない。教授法というのは、performance の model ができればよい。ところが変形文法は competence model ということでいろいろな点を切り捨てて考えているわけでしょう。Context なしだとか、Sentence を最大の単位としてやるとか、それでそこにある grammar が speaker とか hearer とかの psychological reality を反映しているものじゃないわけです。だからその点でああいうような model がそのまま speaker が文をつくったり、hearer が了解したりする場合のその process を記述してあるというふうに考えて、それを使うと非常に危険であるということをお特に注意しなければいけない。

英語教育の目的に関連して

太田 それから、変形文法が英語教育に役立つかどうかという場合、英語教育というものの目的と関係がある。英語教育の目的というは英語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする技術的な能力を養うという実的な目的と、それから、cultural background を理解する、いわゆる教養的と称せられる目的とあるとされているのですがね。それ以外に言語というものに対する理解とか興味を深めさせるということをおっしゃる人もいます。

もしも最後に言ったような目的が英語教育の目的の中にあるとすれば、変形文法というのは言語の構造とか機能とかということについての理解を深めさせるという意味では非常におもしろいし、役に立つと思います。ただ

それが必ずしも第1に言った practical な能力とそういうものが結びつくかどうか。それはぼくはちょっと問題があるような気がする。言語の機能とか構造とかいうものについての理解が深まれば書いたり話したりするほうもできるというふうに言えるかどうか。

それで英語教育の第1番目の目的というのは、やはり実際に英語が使えるようにならなくては話にならないと思います。だから英語教育に役に立つか立たないかという役に立つという場合の目的が何であるか。

石橋 もっと非常に下のレベルからものを言うと、つまり日本における英語教育という立場から見ると、これはほんとうに素朴な考え方だけれども、中学生に英語を教えるということは、Fries の言うように、発音を教えて、一応の文法体系を教える。それから単語はもちろん必要なことを数える、そういうことです。その段階というのは大体中学の3年ぐらいでできれば上々だと思いますけれども、そういうことが当面の問題ですね。

そういうような立場から非常に基本的、基礎的な立場からいうと、文法理論というものが果たしてそういう程度の外国語教育にどのくらい役立つかということが問題になると思います。それはたとえばいまの変形文法だけでなく、structuralism の文法でも同じことですけれども、あるいはその前の Jespersen とか、Sweet の文法でも同じことですけれども、そういう文法というものが初歩的な言語教育にどれだけの役目をにない得るかということをおは問題にしたいと思いますけれども。

中島 英文法というものが、日本人の考え方を正確にするのに役に立つんじゃないですか。つまり日本語というのは非常に文法を感じさせないことばでして、これは自分のことばだから特にそう思うのかもしれないですが、自国語でなくて客観的にみても英語のほうが論理的な構造を持っている。そういう意味で日本語でなにげなく使っていることも英語で言おうとすると、かなりそれを構造まではっきりさせなければならないということが起こってくる。そういう英語の構造をわからせるというのはやはり英文法の教育でしょう。

そういう意味で単に英語の学習のためというだけの目的じゃなくて、それ以上に思考能力を養うということにも役に立つので、それがやはり教養的目的にもかなっているのではないかと思います。cultural backgroundばかりでなくて、そういうように英語の構造を正確に理解することが相当頭の訓練になっていると思うのです。

それで文法というものをやはり教える必要があるし、それは決して mim-mem とか、あるいは pattern practice を否定するのじゃない。これも必要だと思います。ずいぶん簡単なことでも、口で言ってみようとするとな



石橋 幸太郎

かなかうまく言えない。これにはやはり練習を必要としますから、mim-mem でも pattern practice でもやらなくてははいけないと思います。

それと同時にやはり文法の知識も必要です。特に外国語ですからその文法の知識が必要だと思うのですが、そこでそこにどのくらい変形文法が役に立つかですけれども、school grammar に利用するためには日本人の psychology からして十分納得できるようなやり方があるのではないかという気がするのです。native speaker の intuition とは少し違うかもしれないけれども、いままでも文法の議論というものはずいぶん日本でなされている。それは日本的な考え方からいろいろなことが問題になっているので、先ほど太田さんが言われたように、いま変形文法、competence の文法というものは何も頭の中の process をそのまま映しているものでない。psychological reality をあらわしていないで、もっと理論的なものだろうと思います。ですからそこにはいろいろなやり方があるので、そのやり方の中で一番日本人に納得しやすいやり方というものはあるのではないかということをおはぼくはちょっと考えているのです。

井上 私も文法というのは別に文法の lecture として教えるものである必要はなくて、mim-mem の練習を学生に与えるときにすでに文法的配慮が下にあるはずですし、pattern practice の文型を選ぶというのは、たいへんに文法的配慮をやっている感じがします。

先ほど中島先生が infinitive などずいぶん学校文法でいかにげんに扱っているというふうにおっしゃいましたけれども、やはり全体の文法の framework の中で、文と文とをいろいろな形で組み合わせるといような idea に一貫性をもたせてやっていると、統一的にかなり構造を正確につかむことができる。それをもとにして文



中島 文雄

型を配列するのとしなのとはずいぶん違う感じがします。

中学、高校の先生が教科書のとおりに進んでいっちゃって、教科書で与えられている練習問題をそのままさせるなら別ですけども、教室での実際作業というのはずいぶん先生方のオリジナリティによるところがあるような気がするのです。その部分でかなり言語理論が役に立つのではないかという感じがします。

技能としての英語教育に関連して

太田 目的が英語の実用能力を得るところを第1の目的とすると考えた場合に、いわゆる教養的目的という中には cultural background とか、中島先生がおっしゃったように言語に対する理解を深める、これは英語でも日本語でも同様で、そういうような、いわゆる教養的目的というものと区別して考えた場合に、そのあとの目的のためには、たしかに変形文法に限らず、それがある程度の validity を持っている言語理論であればたしかに役に立つと思います。だからその点についてはもうあまり議論する必要はないと思います。むしろ、技能を習得する場合にそれがどういうふうに役に立つかというほうが問題だと思います。

ただ、もう1つ誤解の起こるおそれがあるのは、変形文法を応用するといった場合に、その応用のしかたが井上さんが言われたように教材の準備という面で変形文法的な理論に従って教材が準備されている。しかし教室では先生は必ずしも変形文法に従って、これがこういう transformation でこうなるのだということを一々説明しなくても、その教材の配列そのものの中に変形文法的な考え方が取り入れられているということはいくらでも

あり得るわけで——これは構造言語学理論でも同様のことを言われる人がありますが——そういうことと、実際にそれを教場で先生が present する場合に、その変形文法的な説明のしかたをするかどうかということですね。

それからさらに進んで drill のときにそういうようなことを取り入れてやるのかどうか。だから応用するといっても幾つかの段階があるわけで、それを意識させるかさせないかということは別だと思います。変形文法を応用するといった場合にその理論か文法を一々生徒に意識させるかどうかということとはやはり別に考えたほうがいい。

それで少なくともぼくは教材の準備の段階においては先ほど言ったように、Hornby の verb pattern みたいなものを骨組とする教材の準備を考えるかわりに、もう少し変形文法的な考え方を骨組にしたほうが意味と結びついた準備ができるのではないかな。

たとえば It is likely that he will come tomorrow. というのがね、He is likely to come tomorrow. というのと意味が同じなんです。Hornby の verb pattern だとおそらくその2つは全然違ったところの pattern が出てくると思います。そういうのをひとところにまとめて、つまり意味の synonymous なものをまとめてできるのではないかな。それが先ほど言った infinitive の問題もそれにひっかかってくるわけです。

中島 ほんとうにそうですね。Hornby の verb pattern では理屈を言う学生だったら満足しないだろうと思いますね。意味の点からもいろいろ食い違いがありますから。だから同じ deep structure から出ているいろいろな sentence pattern は一括して教えるというのが案外教えいいのではないかな。それを一々 deep structure から引き出してみせなくてもいいかもしれないけれども、たしかに太田さんの言われたような、同じ意味のもので形の違うものを一括して教えるというのは非常に効果的だと思います。

井上 practical な技能を習得するという目的に対して変形文法が役立つかどうかということですが、教材を整理するときに、形はたとえ表面上違っていても実は同じ構造から出たものであるというようなものをまとめるということで非常に意味の面からも子供たちにじっくりした教え方ができるというとりえがあるし、またその逆に、同じ形をしていて全然違う構造であるものもあるわけですから、そういうものは全く同じ形をしているけれども実はこういうふうにもとれるし、ああいうふうにもとれるということが教えられればとてもいいと思います。

いままでの文型練習はそういう配慮なしに表面の構造

が同じものを並べて教えたということが1つのたいへん大きな支障だったので、深層構造によって並べかえをして教えるというだけでもプラスだと思います。やはり pattern practice にずいぶん時間をかけても結局自分の能力となって出てこないことがたくさんある。とにかく繰り返えさせられているときは実にじょうずにできるのだけれども、自分で使えないというのはやはり文型と文型との関連づけを何かの形で学生に drill として与えるようなことが欠けているからではないか。それが practical な面で教材配列及び教材を教えるときに、たとえば1つの文型を pattern practice で教えておいたらそれから次の文型ができる。その step を、別に rule を教える必要はないが何かやらしていくことがたいへんいいような気がします。

それからその practical な能力を養うということは自国語を使い得る力、つまり言語能力というか、生まれながらに持っていて自国語を習得したときに完成させられた competence というものにあまりたよる必要がないというのが一般の考えのようですが、私よく教生の学生なんかについていて見ているのですが、かなり日本語でも「こうでしょう」ということを教室で言いたいのですね。それが非常にじょうずに言えているときにはたいへん生徒が納得している感じがします。わりあい思いつきでやっている場合はそう説得力がない。ほんとうに熟練した、経験を積んだ先生というのはここところがほんとうに子供の持っていることばに対する感覚なんだということを知っているのではないか。いまの段階ではとてもできないことなんです、やはりほんとうに深いところでつながっているものを何かいつの間にか経験として身につけた人がじょうずに説明していく。そんなのを文法の助けを借りて少し早く、うまくできないかという感じがするときがあります。

たとえば complement construction ですが、日本語の complement construction と英語の complement construction とかなり oveeup するところがあります。英語でできないことはやはり日本語でもできませんし、それから causative の構造とか、passive の構造などについてですが、passive というのは英語と日本語とでは現在は変形文法で非常に違う取り扱いをしておりますけれども、構造としてとても似ているところがあるし、内部制限なんかずいぶん似ているところがあるような気がします。ですから現在は達すべくもない目標だけれども、もう少し研究したときには多少助けになるのではないかと、欲ばった考え方ですけれども。

石橋 非常に助けになりますね。

文法というのは大体個々の問題を規則にまとめてやる



太田 朗

ことなんです、従来文法教育を初歩の外国語教育にはやり過ぎてはいけないという考えがあったことは、具体的な問題から入っていった個々の問題を教える。これは natural method に近い考え方でしょうけれども、子供は文法なしで覚えていく、個々の問題として暗記して、それがたまりたまって1つの知識になるのだから、それに似たようなき方でいこうという考え方が従来ありました。それはある点まで自国語を習うときと違うのだから、外国語では規則として教えたほうがいい。その規則がより有効に働く規則であることが望ましいので、generative grammar の規則が従来のものよりよければぜひそういう考え方で進んでゆくべきだと思います。

Presentation の段階で

太田 だからその問題は先ほど言ったことの2番目、つまり教材の準備のときにそれが背後にあってでき上がるところからもう一步進んで教室で present する場合に、従来、何かを最初に導入するときにはあまり理屈を言わないで、sentence を具体的に幾つも与えて、それからある rule を帰納的に会得させるのがいい。文法についてあまりしゃべるのはよくないと言われていたわけですね。だからそこでいま言ったような presentation の段階でもし使えろとするとどういふことがあるかということになるわけですが、これはこういふことだと思います。きわめて常識的に言えば、幾つも例を与えておいて説明をしないで、帰納的に生徒が暗黙のうちに理解するというやり方と、それから先生のほうで、これはこうなっているんだという説明をして例を与えるのとどっちがいいかということなんです。どっちをやるにしてもあと残った drill ということはやらなければいけない



井上 和子

わけですが、その drill は別として、presentation で、背後にある rule を生徒に意識させるほうがいいのか、意識させないで何とか腹芸みたいなことで会得させるのがいいかということになると、やはりぼくは意識させたほうがどうも進みが早いような気がする。与えずにおいて自分たちでやるという、それは生徒のほうはあるいは発見の興味があるかもしれませんけれどもね。パズルを解くような。しかし毎回、そればかりやっていると手間がかかってしょうがない。rule というものをやはり意識させて、それであと drill をやるというほうが能率が上がるような気がします。もっともそれは rule が rule 倒れであり役に立たない rule を長々とやってもしょうがないのですけれどもね。

石橋 一般の教育という立場からするとやはり生徒に活動させて、そして規則でも自分で積極的に発見するような空気を教室に与える。つまり上から押しつけるのではなくて生徒の自発的な活動を重んずるという考え方が従来の大体のいき方だと思います。

文法教育もそうですね。Sweet とか Jespersen という時代、帰納法でなければならぬというふうに言っている。だけど帰納法でやって何時間かたったあとでは現在完了というものはこういうものだ、こういう使い方があるというふうにまとめなければならぬのですから、生徒になるべく活動させるように仕向けつつも、結局はやはり1つの規則にまとめて暗記させるという段階までいかなければ完成しないと思います。それを初めから規則を教師が教えて現在完了はこういうものである、こういうふうに使う、というふうにくくのがいいのか、それともある程度生徒がいろいろな場合にぶつかって、そして現在完了の使い方を知ったときに規則にまとめたいのか、その問題に帰着すると思います。演繹的にいくか、

帰納的にいくか、大ざっぱにいうとそういうふうになりますが、従来は帰納的にいったほうがいいのかという立場なんです。今度のは演繹的じゃないかと思いますが、どちらがいいかということです。

中島 しかし完了形がどういう意味かというのは意味のほうに重点のある規則は別として、構造の規則はやはり教えたほうが有効ではないか。もう中学生は子供じゃないからある程度頭で補うことがかえって学習を促進する働きをします。だから太田さんと同じように rule を教えたほうが有効であるというようにぼくも考えますね。特に先生は rule を相当はっきり知らなければいけないのではないかと思います。教室でそれを全部披露する必要はないけれども、やはりある程度勉強して文法の規則を覚える必要があると思います。日本ではそういう意味でずいぶん文法論が盛んだと言われますが、たしかに石橋先生の監修された「英語語法大事典」というのは実にいろいろな問題がたくさん出ておりますね。

石橋 先生用なんです。

中島 だからつまり中学、高校の先生でも教室であれを全部やる必要はないけれども、やはりああいうことを問題にし、それを知っている必要があると思います。ですからあの「語法大事典」をぼくは大いに利用しているのだけれども、あの説明方法をもう少し変形文法的に整理することができるのではないかという気がするのですが。

石橋 それはたしかにそうですね。あれは従来の文法の考え方で一応整理してもらったのですから、それより以上にいまの変形文法というものがすぐれている理論であればぜひそういう立場からああいうものをつくってもらいたいと思います。それから私、お話が混同しているのではないかと自分でも心配しているのですが、それは教師としての知識、あるいは勉強ということと教室で生徒に教える力とはおのずから違うので、変形文法いくらやってもいいけれどもそれをいまとかくすぐ中学や高校でやりかねないのですね。それはいけないと思います。先生は大いに勉強してもらいたいけれども、それはいま皆さんのお話に出たように、利用できるころは大いに利用してもらいたいけれども…。

太田 それはいずれにしても極端になったらだめだと思います。いくら帰納的に教えるのがいいといっても、一言注意すれば済むことを、10も20も sentences 並べて宝さがしみたいに1時間ぐらひかけて、ああわかったというよりも1言で済ましたほうがいい。

それから逆に例を1つか2つ出しておいて、それについて長々と derivation の history を説明しても意味がないし、だからどっちも極端にいったらいけないのだけれども、どちらかという説明を与えてそれを認識させ

た上で練習したほうが、やみくもに練習させておいてあとで何か rule を与えるよりは進歩が早いような気がする。どちらかといえばということで、どっちでも極端になってはまずいと思いますが。

井上 中学と高校では少し違うかもしれませんが、高校などではちょっとしか sentences を与えなくてもどこをポイントにしようとしているかを考えようと思います。2, 3 の sentences を与えてもずっと rule が学生にはこのところかなと思わせるようにしておいてまとめるといことをすればいいのではないかという感じがします。

石橋 中学の初歩と高校の2, 3年とは違いますね。

Oral Approach と変形文法

井上 それから oral approach は変形文法があらわれたから必要ないという人があるのですが、oral approach と変形文法はお互いに両立できない idea じゃなくて、教室での drill としては変形文法でも oral approach をまずとると思います。

石橋 構造主義の場合にいまの oral approach という独特の教授法ができたのですが、今度の変形文法ではまだそういう段階になっていないと思いますけれども、語学教育の入り方から何かふうがあり得るのかどうか、やはりことばですからしゃべり方の練習するしかないのでしょう、初めは。

井上 はい。それから oral approach とも抵触しないし、それから気をつけて読んでいると pattern practice に非常に Chomsky なんかが react しているのは、結局 mechanical drill だけで済むということを考えている人に対する攻撃ですね。ですからどこで使うかということが問題なんだと思います。もうそんなのはすでに現場の人たちがよく気がついている問題で、いくら pattern practice だけやっても自分で使う能力はできないということは前から言われていました。

中島 しかし自国語の場合はどうなのでしょうね。先天的な言語能力はあるとしても、要するに mechanical drill だけで使えるようになってちゃっているんじゃないですか。

太田 理論的にはおそらく habit formation という考え方に対して competence ということは相容れない考え方ではないかと思えますね。competence というのは、つまり先天的に持っている能力が primary data ですから、それに接触して中から develop していけるという考え方で、habit formation というのはいわば白紙の状態のものが stimulus と response と reinforcement というものでつくり上げられたものだというような考え方でし

ようからね。その点はぼくはどうも違うとは思いますが、しかしその competence model ということばはまあどうもぼくには、問題が、何しろ非常に speculative なことですからね、現在の段階では、だからそれにあまり重きを置いて英語教育みたいな実際的なことに理論を立てるのはやや危険なような気がする。

もう1つの危険性は、grammar ということばをその speaker が持っている言語に対する知識の意味と、それから言語学者がそれを記述したもの2つの意味を equivocation で使っているのですね。Chomsky は、その点を危険だと思うのです。だから Chomsky の書いている文法がそのまま speaker の持っている言語能力であるかのごとく、それを同一視した grammar ということばを彼は故意に equivalent に使っておりますからね。ところが果たして Chomsky の書いているようなものは competence であるかどうかというのはいまのところよく分らない。

いずれにしてもそういうような段階で教授法の問題を考えるのは危険だと思います。だからそういう意味では oral approach みたいな drill を重視する pattern practice のようなものですね。それは大事だと思います。それともう少し常識的に考えたほうがいい。つまり pattern practice というのを context から全然切り離された mechanical な drill だといえれば弊害が出てくるのは当然だ。

井上 生成文法でいう performance というのも現実には私たちが外国語を教えようとするときに聞いて、まねして覚えるというレベルとはちょっと違いますね。やはり現実には、たとえば私のこの間の講義がすごく冗長で繰り返しが多くてしょうがなかった、ああいう外部からの刺激によってずいぶんゆがめられた形になる現実の姿を言っているの、外国語を教えるときに必ずしも native speaker がふだんしゃべっているとおりを教えようとしているはずはないから、これも1対1についてしまうことはできません。

太田 つまり performance model というのは実際の1回1回の発話を言うのではなくて、一種の abstraction です。ただそれはまだほとんどわからないですからね。

石橋 これも非常に根本的な問題になるので私にはわからないけれども、competence という能力を仮定して、そしてそれからときおこすのと従来の経験主義の考え方のように知識というものは外から入るのだというように、だからそのためには練習しなければいけない、学習しなければいけないということで、いままでのアメリカの心理学なんかそういうことをもっぱら説いてきたわけですが、どっかに割り切ってしまうことは危険だと

思います。そういう能力があるから鍛えればできるのだけれども、鍛えなければやはり、特に外国語はできないのではないか。いままですでに自国語というルールを頭の中に持っている、そこに全く違うルールを敷こうとするのだから、これは非常に無理な話でそれをやるためには practice やったり、機械的な練習も必要だと思えます。

井上 教室で変形の rule を使うかどうかということですが、私は使えるのなんてなさそうな気がします。現在の状態では。

太田 非常に流動的ですね。それでだんだんむずかしくなっちゃって。

井上 とにかく読んですぐそれを教室で使おうとなさるとしたらそれはよほど簡単な、ぜひみんながそうだと考えているものでなければならぬので、そうしたらおもしろくないですよ。

太田 そうすると presentation のほうではほとんど使えない。

井上 と思います。

中島 それは文法の理論として competence の記述をするのは学問でしてね。それで記述を、なるべく重複を省いて simplicity というのを求めてやっている。そういうやり方は学問として当然ですけども、だからそこへ出てきたものが native speaker の頭の中にあるとは思いませんね。その native speaker の持っている competence というのはまた違うんじゃないですか。それを記述し、説明しようとするという学問になっちゃうのだけれども、その competence、まあたしかにことばを使う能力はあるのだけれども、それはそれほど整然としていないでも、analogy の作用か何かでよろしくやっているんじゃないかなと思う。ですから頭の中にはそんな厳密なものはないと思います。

石橋 しかし実際にことばになるとときにはそういう段階でしょうけれども、その奥にやはり何かあるという気がします。competence というのはそういうところまで指すんじゃないかという気がしますね。説明はできないし native speaker というものは自分のことばに対しては自信があるし別に問題にしないでしゃべりますけれども。

中島 説明ができないけれども使える。

石橋 そのところですね。中島さんが言われたようにそれを説明するのが言語学者の任務で、しかし説明できないからまたないんじゃないかと、しようとしなくてもありましようけれども、その背後にやはり言語学者が理論的に説くようなものはあるわけでしょう。潜在して。

中島 そうですね。

日英両語の比較と変形文法

司会 教材をつくる資料として、日本の場合は日英両語の比較が大切だ。日英両語の比較分析をしてそれを教材に生かさなければいけないということを強く言っていると思います。それと変形文法とは一体どういう関係にあるのでしょうか。

井上 上べの構造だけの比較ではあまりうまくいかないのではないかと思いますね。それから太田先生がいつか「英語教育」か何かで書いていらっしゃるんですが、比較ということと大切なことは、英語から日本語をみるのか、日本語から英語をみるのかというのはかなり大きな問題ですね。ただ何となく比較するわけにいかないので。

太田 比較というのは何か共通のものが無いと比較できないはずで。そうすると、もし generative grammar が言っていることがほんとうならば、universal という共通のものがある。それで違いというものがたとえば transformation というものは違いを生み出してくるといふふうになって、もしそれがほんとうならば比較の手がかりができる。ただ重点の置きどころが違うわけです。

変形文法をやっている人がもっぱら求めるのは universality の発見のほうなんでね。ところが対照言語学という contrastive analysis という方が興味を持つのは違いの発見ということで、だからその2つは全然その意味では反対の方向を向いているわけなんです。いずれにしても違いの発見というのはどこか共通の部分から出発しなければならない。その共通の部分というのは syntax に関する考えでいいんだと思います。それが中島先生の言われる cognitive psychology までさかのぼっている。そここのところには何か共通のものがあればそこから出発できるけれども、現在の場合とはとにかく universal であると考えられているのは base component である。それが果たして universal であるかどうかはよくわからない。そういう種類のものがわかってくればそこから出発して contrastive analysis ができると言える。

それからもう1つ、ぼくは contrastive analysis について多少最近考えが変わってきたのは、非常に大きなスケールで、日本語全般と英語全般にわたる非常に systematic な contrastive analysis ということを考えているとおそらくいつまでたってもできないという感じがします。そしてそのでき上がった結果の多くの部分は実際に教える場合にあまり役に立たないということになるのではないかと思いますので、もっとローカルな問題を取り上げて、この部分は非常に日本人にむずかしそうだとか、たとえば perfect の問題とか、tense の問題とかありま

すね、そういうようなローカルな問題が部分部分で必要に応じて取り上げていって、何とかか何とかその場でやっていったほうが実際に役に立つような contrastive analysis ができるのではないか、あまり理論的じゃないかもしれないけれども。

井上 比較をするときの共通の部分が意味の問題であるとさっきおっしゃっていましたが、1つの変形文法のしたこと、私たち英語をしゃべらない者が参考になるのは、このごろの非常に深い意味の研究ですね。言っていることが正しいか正しくないかわかりませんが、とにかく native speaker がこういうところがたいへんに違うんだという delicate な分析をしてくれているから、いままで見逃がしていたような意味の問題がずいぶん表面に出てきた。それをどういうふうに形式化するかというのはかなり末梢的な問題で、そういうのがもしたくさん積み重なっていった、たとえば英語に関してでもかなり一貫性のあるものができたら、さっき太田先生がおっしゃったように部分的に今度はわれわれに役に立つところを使うことができるという感じがするのですが、どちらに何かかなり一貫性のある広い見通しが立たないと、何か部分的な比較では心もとないような気がするのです。

太田 それはそうかもしれませんが、だからどこかで意味を取り扱わないことにはできないですね。それでそれをいまの深いほうへだんだん行って、非常に抽象的になってきていますね。それは1つの抽象的になって行き着く先は symbolic logic、たとえば McCawley, Bach のような方向に行っているのが1つ。もう1つは Fillmore のような方向に行っているのもある。それから Ross, Lakoff みたいなものもある。それで方向がいま幾つかあるのですが、ただそれだけで解決つくのは何か言語の一部分のような気がします。それだけでもやらないよりやればいいかもしれない。たしかに基盤がはっきりできればもっとしっかりした仕事ができるということはたしかですが、そうするとそういうものができるまでは contrastive analysis はできないかということになると、そういうことまで考えないでもいいのではないか。当面の役に立つような何らかのことは常識的な意味での意味を使いながらでもできるのではないかと考えますね。

井上 それからもう1つは非常に表層構造の手がかりを重んじて、表層構造であらわされている限りにおいて意味の問題を扱いたいというような出発点に立って、ちょっとしたことができるという表現はよくない表現なんです、十分間に合うことができるかもしれない。表層構造にとどまらないでも、少なくとも Fillmore の case grammar がわりあい私に appealingなのは、かな

り表層に忠実ですね。同じことを日本語でも表層に忠実に、たとえば助詞で関係があらわれているものに関して言いたいという気は言えるような気がする。

太田 そうですね。

中島 ことばを symbolic logic みたいに扱うということはことばの全体をつかんでいませんね。それでは emotional な connotation なんてなくなってしまう。

井上 1つ言えることは、日本人の学者より気軽ですね。あした捨てるかもしれないようなことでも思いついたらどんどん出しているわけですから結局変形文法とか生成文法の paper が全部価値があるわけじゃないので、思いつきみたいなことでやっているの、それを現場の方がすぐお使いになるのは危険きわまりない。

結 論 と し て

司会 まとめのおことばを一言ずつお聞かせいただきたいと思います。

石橋 初めに申し上げたこととそんなに違ったことじゃないけれども、いわゆる文法事実の教授と文法理論の教授とは別になるので、日本の中学、高校で、中学はとにかく、高校なんかで文法的なことを教えるとすれば部分的な文法理論に関係したことでいいと思います。

その場合にどの文法理論が言語の本質を最もよくとらえているか、あるいはどれが最も包括的であるかというようなことを考慮して比較していった場合に、これはどっちがいいとは言えないけれども、かりに変形文法のほうが従来の文法よりもまさっているというなら、そういう立場で教師は研究して利用できるものは利用することしかないのではないか。

概して言いますと、いま英語教育の雑誌で高等学校の先生なんか言っている変形文法の教室への応用というのは私は非常に懐疑的な目でみております。いままでの文法で十分教えることは間に合っているから、それをさらに有効にするというのだったら、ほんとうに有効なような方法を考えてそれがきまったところでやればいいので、あわてて新しいものに走る必要はない。別に水をさすわけではないが、教室ではそういう態度のほうがいいと思います。個人としては大いに研究してもらいたい。

中島 ぼくは変形文法というのは非常に価値のあるものだと思います。根本的な理論においては非常に価値があるので大いに研究する必要があると思います。それで英語教育にも利用できたら利用したらいいと思います。

ただ、現在の状態でどの程度利用できるかはちょっとはっきり言えないけれども、また軽率に教室に持ち込む

(18ページにつづく)



Mother Goose の 世界

— 雑 感 的 序 説 (その 3) —

童 謡 と 民 話

マザー・グースの伝承童謡にあるていど親しんでいないと、英語や英文学の理解に事欠くことになるのではないかというのが、わたくしの年来の主張、というより疑念、なのだが、話はなにも童謡にかぎらない。伝承童謡をことさら引き合いにだしたのは、この領域における知識の欠落が、たとえば聖書やギリシア神話のばあいに比べると、わが国では、ほとんど意識すらされていないように見受けられるからである。しかし、いうまでもなく、文学を底でささえている<もと歌>的な土俗的なものを、伝承童謡がひとり占めしているわけではけっしてない。伝承童謡は、<もと歌>の世界では、ささやかな（大切ではあるが）一隅を占めているにすぎないのである。童謡以外の、たとえば民謡 (ballad) や民話 (folklore) もこの世界では同程度の市民権を要求しうるのである。

たまたま、けさの新聞の政治コラムを読んでいたら、次のような文章に出会った。

“The folklore of politics demands that as head of the Republican Party Mr. Nixon must *huff and puff with all his might* to unseat any and every Democrat in any and every circumstance.” (W.S. White: “Nixon’s Strategy”) ¹⁾ (イタリックスは筆者)

「政治の通念は共和党の党首としてニクソン氏が状況や人物の如何を問わず民主党々員を例外なく落選させるため全力をつくすことを要求する」とでも訳せば大過のない訳になるだろうが、この原文にあきらかに見られる民話の投影（それは folklore という冒頭語とはいちおう無関係）は、こういう翻訳では全然つたわってこないのである。

民話の投影というのは、引用文でイタリックスにしたところをさす。イギリスの民話のひとつに “The Three Little Pigs” というのがある。1匹目の子ブタは藁で家を建てるが、狼がやってきて大きな息でその家を吹きと

ばし、その子ブタを食ってしまう。2匹目の子ブタはハリエンシダ (furze) (子ども相手の本では wood になっている場合が多い) で家を建てるが、それも狼にやられ、1匹目と同じ運命をたどる。しかし3匹目の子ブタは煉瓦で家を建てるので、どんなに狼が力んでも (huff and puff しても)、家はビクともせず、けっきょく狼の負けになる、というのが話の筋だが、“huff and puff” という表現は、狼が子ブタの家を吹きとばそうとするさまの表現なのである。1匹目の子ブタと狼のやりとりを、手もとにある Joseph Jacobs 採録の *English Fairy Tales* (1898) ²⁾ から引用してみると、次のようになっている。

Presently came along a wolf, and knocked at the door, and said:

“Little pig, little pig, let me come in.”

To which the pig answered:

“No, no, by the hair of my chiny chin chin.”

The wolf then answered to that:

“Then I’ll huff, and I’ll puff, and I’ll blow your house in.”

So he huffed, and he puffed, and he blew his house in, and ate up the little pig. (p. 69)

ニクソンを狼にたとえては気の毒だが、さいしょにあげた文章からまず浮かんでくるイメージは、狼 (Nixon) と子ブタ (Democrat) の対立、子ブタの家を勢い猛に吹きとばそうと構えている狼の姿、なのである。

辞書の語義だけで、原文の意味はもちろん大過なくつかめるが、原文が読者に喚起する（はずの）イメージに関しては、いままでくりかえし述べてきたように、辞書はほとんど手をかしてくれないのである。（ために N. E. D.、研究社の「大英和」や手もとにある引用句辞典などにあたってみたが、予想通り、huff and puff をひとつの combination として扱っているものすらなく、その民話的ニュアンスとなるとまったくなんの手がかり

1) *The Japan Times*, Jan. 12, 1970.

2) Dover Publications, New York から忠実な復刻版 (1967) が出ている。

もない。)ところが、英語を母国語とする人にとっては、この3匹の子ブタの話は、すくなくともマザー・グースの童謡なみに親しいものである。子ブタが狼に「金輪際(きんりんざい) うちに入れません」というときに使うセリフ “No, no, by the hair of my chiny chin chin.” の呪文のようなおもしろさや、狼が ‘huff and puff’ するときのこわさなどは、辞書では知るすべもないが、伝承童謡のばあいと同じく、英米の幼時体験の世界の確固たる一部をなしているのである。

ついでにあげるなら、さいきんの *New York Times* の週刊版 (Jan. 4, 1970) で、厳寒期の都市生活 (“The System”) に言及して、 “it is a system that breaks down when winter huffs and puffs a little louder than usual” とあったが、ここにも狼と子ブタの民話のイメージが効いていることはいうまでもない。この例文にしても、冬がいつもよりも「荒れ狂う」とでも訳して、そのうえ一種の擬人法 (実は擬狼(?)法か) であることを理解すれば、それで大過ないわけだが、この「大過ない」段階と「わかる」——つまりコトバの喚起するもろもろのイメージがわかる——という段階とのあいだには、かなりの距離があることは、どうも否めないようだ。この「かなりの距離」をいっきに縮めてくる簡便な royal road は、もとよりありえないが、伝承童謡や民話の勉強が意外に力を貸してくれるようにわたくしには思えるのである。民話については、また稿をあらためて考える機会もあるだろうから、マザー・グースの童謡に筆をもどすことにする。

童謡とパロディー

前稿のおしまいで、わたくしは Byron のものしたパロディーにちょっと言及したが、今回はそのパロディーについて若干考えてみたい。

パロディーが成り立つためには、作者 (parodist) と読者とのあいだに、知的な共有財産の存在することが前提になる。いくら巧みなパロディーでも、通じなかったら、それっきりである。すぐる東大紛争の過程で「東大教官共闘会議」なる集団が生まれ、暴力をほしいままにして荒れ狂っていた全共闘系学生を風刺した論集³⁾を出したことは、なお世人の記憶に新しいと思うが、その論集のパロディーが生きていたと評されるのは、お粗末な rhetoric のみで内容ゼロの例の全共闘系の呪文的アジ演説のにがにがしい記憶が関係者のいわば共有財産になっていたからなのである。次の世代とのあいだに再び「断絶」が生じ、知的共有財産の「解体」が起これば、あの論集のパロディーも、パロディーとしての生命を失う運

命にある。

したがって、おのが作品の永生を願う parodist は、短命なかげろうのような作品をパロディーのよりどころにすることはないのである。 *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) の中に Lewis Carroll はパロディーの名作をいくつか残したが、やはり出色なのは “Twinkle, Twinkle, Little Star”⁴⁾ をもじった次の作品であろう。

Twinkle, twinkle, little bat!
How I wonder what you're at!
Up above the world you fly,
Like a tea-tray in the sky.⁵⁾

出来がいいのはたしかだが、ほとんど不朽の生命をもつ童謡が下敷きになっているからこそ、そのお相伴で Carroll の傑作も寿命をたもっている、といえなくもないようだ。早い話が、英米の小学校の上級学年ではよく “Twinkle, twinkle, little star” の原作と Carroll のこのパロディーを続けて朗読させ、そのおもしろさを鑑賞させたりするが、パロディーにとっては願ってもない幸運というべきだろう。伝承童謡以外の他の作品 (たとえば R. Southey の “You are old, father William” とか I. Watts の “Tis the voice of the sluggard...”) をサカナにした Carroll のパロディーは、たとえその後 Martin Gardner⁶⁾ のようなすぐれた註釈者をえて、懸命の解説が試みられても、パロディーとしてはすでに生命を失っているものであって、しょせん蘇生 (パロディーとしての) はのぞむべくもない。

“Sing a Song of Sixpence” の場合

マザー・グースの数々の童謡の中で、わたくしがいちばん親しみを感じるのは “Sing a Song of Sixpence” である。 *Our English Songs* (ELEC 編) では、千慮の一失というべきか、この愛すべき佳什 (せし) を落としていたので、どの童謡集にも出てくるものではあるが、全4スタンザをあげてみよう。

Sing a song of sixpence,
A pocket full of rye;
Four and twenty blackbirds,
Baked in a pie.

3) 『諸君』昭和44年10月号を参照。

4) *Our English Songs 1* (ELEC), p. 14. 原作者 Jane Taylor (1783-1824) と発表時期 (1806) がはっきりしている作品であるが伝承童謡の扱いを受ける。cf. Opie, *ODNR*, p. 397.

5) *Alice's Adventures in Wonderland*, Ch. VII.

6) cf. *The Annotated Alice*, ed. by Martin Gardner (Penguin Books, 1965).

When the pie was opened,
The birds began to sing;
Was not that a dainty dish,
To set before the King?

The king was in his counting-house,
Counting out his money;
The queen was in the parlour,
Eating bread and honey.

The maid was in the garden,
Hanging out the clothes,
There came a little blackbird,
And snapped off her nose.⁷⁾

この作品はジョイスのお気に入りでもあったと見え、*Ulysses* (1922) にこれへの allusion がいくつもあることは、以前にも述べた。わたくし自身、昔々小学校3年のころか、この唄を翻案した劇で 'blackb.' の一羽になり、'When the pie was opened...' に合わせて、パイをかたどった舞台装置の白い布の切れ目から、他の23人の級友といっしょに顔を出し、懸命の演技(?)をふるった遠い記憶があるが、子ども時代の思い出とこの唄とが、なんらかの形でからみあわない人はすくなくないにちがいない。作家の A. J. Cronin は、子ども時代の思い出を自伝風に書きはじめ、1冊目の表題を *A Song of Sixpence* (1964) とし、さいきん出した2冊目に *A Pocketful of Rye* (1969) とタイトルをつけているが、おそらくうってつけの題名だろうということが、両冊とも未見の筆者にも、なんとなくわかる気がするのである。

それはともかくとして、伝承童謡のパロディーの中で、嘆賞措くあたわずという感をいちばんわたくしにいだかせる作品は、この "Sing a Song of Sixpence" をもじった作者不明のカナダ産の次の替え歌である。

Four and twenty Yankees,
Feeling very dry,
Went across the border
To get a drink of Rye.

When the Rye was opened,
The Yanks began to sing
"God bless America,
But God save the King!"⁸⁾

('border' は米加国境, 'Rye' はカナダ自慢の rye whiskey をさす。) 1919年、当時のイギリス皇太子(後のウィンザー公)が北米旅行のおみやげとして持ちかえったものの中で、あの謹厳なジョージ五世をいちばんよろこばせたのが、この替え歌だったとつたえられている⁹⁾。

もう局地的にはすでに Prohibition に突入していた隣国にたいして、カナダのほうはまだ余裕あるところをみせ(いずれアメリカの禁酒のおつきあいをさせられることになるのだが)、替え歌でからかっていたのである。

さて、この替え歌の傑作も、もと歌を知らない人にとっては、馬の耳に念仏、そのおもしろさの何分の一もわからないということになるのだが、英語国では、まずそういう人はいない、と断じてよいと思う。(わが国の英語関係者のあいだでは、この唄を知っている人のほうが、あるいはすくないのではないか。)

替え歌については、これくらいにして、もと歌にもどることにしよう。例によってまず年代考証。"Sing a Song of Sixpence" の初出文献は Opie によれば *Tommy Thumb's Pretty Song Book* (c. 1744) ということであるが、これに掲載されているのは第1スタンザだけ。さいごの女中の鼻がくいちぎられるところが出ている最古の文献は、*Gammer Gurton's Garland* (1784) ということになっている。マザー・グース童謡の中では、どちらかという、古い文献例があるほうに属するが、唄そのものは、これらの年代よりよほど古いと見なければならぬ。たとえば、シェイクスピアの *Twelfth Night* (c. 1600) の Sir Toby のセリフに

Come on! There is sixpence for you.
Let's have a song. (II. iii. 30)

というのがある。'sixpence' と 'song' との結びつきは、ここでは、あるいはまったくの偶然かもしれない。(シェイクスピア学者はわたくしの知るかぎり Sir Toby のこのセリフと Sixpence の唄とを結びつけて註解するようなことはしていない。) しかし、同じく Opie が指摘している Beaumont and Fletcher 共作の *Bonduca* (c. 1610) の次のくだりはどうであろう。陽気な Captain Petillus のセリフである。

Whoa, here's a stir now: sing a
song o six pence.¹⁰⁾

(「さ、陽気にいこう。6ペンスの唄を歌おうじゃないか」) これをマザー・グースの童謡と無関係と考えるのは、いささか難しいのではなからうか。前稿でも述べたように、こういう章句を底で結びつけるなにか「共通の水脈」のようなものを想定してもいいのではないかと思う。とにかく "Sing a Song of Sixpence" の唄が、なんの先蹤(さきず)もなく、18世紀の後半に忽然と生まれで

7) cf. Opie, *op. cit.*, p. 394.

8) *ibid.*, p. 395

9) *The Memoirs of the Duke of Windsor* (1951) の挿話から、Opie による。

10) *The Works of Francis Beaumont and John Fletcher* (Cambridge English Classics, 1908), Vol. VI, p. 147.

たものでないことだけはたしかなようだ。

この唄に歌われている king, queen, maid さらに24羽の blackbirds がそれぞれなにをあらわしているかについては諸説紛々というより他はない。Henry VIII, Catherine Howard, Anne Boleyn など16世紀初頭の人物が諸説の中に登場するし、24羽の blackbirds は1日の24時間を象徴し、king は太陽、queen は月をさすとする解釈もあるというが、Opie は諸説を “theories upon which too much ink has been expended”¹¹⁾ といってあまり問題にしない。しかし、pie の中に生きたまま鳥を入れ、包丁を入れるとともにそれが飛びだす仕掛けの pie の調理法が16世紀イタリアの料理書 (1548) の英訳¹²⁾ に出ているというから、この唄を無名の童謡作家の荒唐無稽の想像の所産とかりにも考えることは、いよいよ困難になる。さらに pie について付言するなら、たとえばヘンリー八世時代のお話と結びつけて解釈されるのが通例となっている

Little Jack Horner
Sat in the corner,
Eating a Christmas pie;
...

という人口に膾炙した唄がある。この唄の解説で Opie は “In the sixteenth century some surprising things found their way into pies”¹³⁾ といって、深く立ち入ることはしていないが、この唄が一筋縄でいえないしろものであることをにわかしている。このように、どう考えても問題ををはらみそうもない pie という1個の単語すら、英語国民の〈もとと歌〉の世界では、わたくしたちには予測もつかない内包 (connotation) をもっている、ということになるのだろうか。

とにかく “Sing a Song of Sixpence” の唄一つに焦点を合わせてみても、そこからタテ糸とヨコ糸が無数に出ていて、あるいは明確にあるいは隠微に、他の無数の作品とつながり、つながったものがお互いに微妙に共鳴しあっている、という感じなのである。これが英文学の味わい、といえはいえないこともないが、実はもっと広大な世界なのだ。文学と非文学、書かれたものと書かれないもの——そういうもののいっさいが罅(ひび)しあっているのだが、その罅をもっと聴きとり聴きわける耳があったらと願うばかりである。ところで、ここまで書くと、どうしても *Finnegans Wake* に触れないわけにいかない、という思いがしてくるのである。

Finnegans Wake の世界

ジョイスのあの底無し沼のような作品 *Finnegans*

Wake (1939) と童謡との関係をいぶかる人は次の二つのセンテンスをみてほしい。ひとつは ‘Psalm of psexpeans, apocryphal of rhyme!’ (p. 242).¹⁴⁾ もうひとつは ‘We’ll sing a song of Singlemonth and you’ll too and you’ll!’ (p. 236). どちらにも “Sing a Song of Sixpence” の唄が影を投じていることはあまりにも明らかであろう。

Finnegans Wake は、ほとんどあらゆる読みかた、あらゆる受けとりかた、が可能な、妖怪のような *tour de force* であるが、まあ言ってみれば、〈もとと歌〉的世界の混沌(こんとん)をそのまま文字に写した、ある意味ではほとんどありえない作品、というふうにわたくしは受けとっている。そして、わたくしたちの問題に引きつけていうなら、作者の幼時体験の世界、つまりマザー・グースの世界が、この作品のほとんど無際限に循環しながら反響共鳴をつづける大交響曲の中で有力な楽音を形成している、ということになるだろうか。じっさい、*Finnegans Wake* の読者は随所各所に Mother Goose の影に出会うのである。ほとんど避けようがない、という感じがええわたくしにはするのである。たとえば W.Y. Tindall などが指摘しているので承知の読者もいるかと思うが ‘The hoax that joke bilked’ (p. 511) に童謡の ‘the house that Jack built’ の投影を見落とす人はまずいと思う。また ‘the house that Jack built’ のあの無限連続的構文のパロディーも *Finnegans Wake* に頻出する。たとえば ‘This is the glider that gladdened the girl that list to the wind that lifted the leaves that folded the fruit etc. etc....’ (p. 271) など。

ほとんど枚挙にいとまがなく、しかも解説訳出とともに不可能な *Finnegans Wake* からの引例にかかずらっているのもどうかと思うが、わたくしのいいたいことはこうなのだ。たとえば *Finnegans Wake* の ‘All runaway sheep bound back bopeep, trailing their teenies behind hem’ (p. 227) はマザー・グース童謡の

Little Bo-peep has lost her sheep,
And can't tell where to find them;
Leave them alone, and they'll come home,
And bring their tails behind them.¹⁵⁾

の換骨奪胎であり、また ‘a Mookse he would a walking go (My hood! cries Antony Romeo)’ (p. 152) は同じくマザー・グースの

11) Opie, *op. cit.*, p. 394.

12) *Epulario, or the Italian Banquet* (1598).

13) Opie, *op. cit.*, pp. 236-7.

14) *Finnegans Wake* の引用はすべて Faber 版による。ただしどの版も pagination は変らないはず。

15) Opie, *op. cit.*, p. 93.

A frog he would a-wooing go,

Heigh ho! says Rowley.¹⁶⁾

のパロディーであることはあきらかであると思うが、こういう「あきらか」なこともジョイス研究家の具体的指摘をまっぴらしてはじめて気づく、というのではいささか困るのではないか——ということなのである。つまり、イギリスの伝承童謡についての基礎知識がないことには、研究書をいくら読んでも *Finnegans Wake* の世界に参入できないのではないかと、という気がするのである。(昨年 Tindall の懇切な手引き書¹⁷⁾が出たとき、これは *Finnegans Wake* の中にさまざまな allusions を自分で発見する読者の無上の楽しみを奪いさるものでないかとわたくしは危惧したものだ、こと伝承童謡に関して、それは杞憂だった。幸か不幸か、英語国民にとっては伝承童謡への allusion の指摘は、おむね unnecessary である。) *Finnegans Wake* と、マザー・グースとの関係になると、前号で述べたような「理解の助け」といった程度のつながりでなく、もっと本質的なもの——つまり、マザー・グースの世界についての知識欠落はそのまま *Finnegans Wake* の読者としての失格を意味する、という底(底)のものであるようにすくなくともわたくしには思えるのである。

マザー・グースと文学、特に *Finnegans Wake* との関係に紙面を使いすぎ、“Sing a Song of Sixpence”以外の唄をほとんど今回は扱うことができなかった。内包のゆたかな Humpty Dumpty の唄についても若干の紙面をさくつもりであったが、この次の機会にゆずりたいと思う。

ここまでで一応稿を草し終え、昨日 (Jan. 11) 録音したまま聞くことをえなかった FEN 放送の ‘Washington Week’ という番組をぼんやり聞いていたら ‘The first week of any new session of a Congress is usually a tweedledum-tweedledee affair’ とあった。この tweedledum-tweedledee (「どうということのない」) という表現も、マザー・グースの世界から Alice の「鏡の中の世界」を経てわたしたちにつたわったものである。目を見開き、耳をそばだてるなら、英語のあらゆるところに Mother Goose の影が見え、声がひびいているのにわたしたちは気づかないわけにいかないのである。

(この稿つづく)

(東京大学教授)

(13ページより)

べきでもないと思いますが、とにかく英語の教師はある程度この文法の見方というものに関心を持っていいと思います。

太田 ぼくも初めのときに結論めいたことを言っただけでも、大体理論としてはたしかにすぐれていると思う。それを研究することは大事だと思うけれども、英語教育に使うということになると、その変形文法自体の持っているいろいろな制限があるから、それを考慮しなければいけないということと、それから使う場面が先ほど言ったように教材の準備で使うか、presentation で使うかという問題があります。だから応用するといっても教材の準備でそれを骨組として考えるというのと、実際にその説明を教場でやるというのとは違うわけです。そういう点を考慮しなければならない。

応用できるとすれば、ぼくはむしろ教材の準備のほうにまず主力を注ぐべきで、presentation のほうで利用するかしないかというのはそのあとの問題だと思います。そういう意味で教材の準備の場合に利用できる点として具体的に考えられるのは、先ほど言ったような infinitive みたいな Hornby の verb pattern の再編成みたいなこととですけども、そういうことが考えられるのではないかな。

井上 先生方がほとんど言っておしまいになりましたが、私もやはり教材準備の段階でかなり使える部分があると思います。ただ現在公けにされている変形理論がすべて使えるという意味ではないということに注意しなければいけないという気持ちがしています。それから実際変形理論を教室で生徒に教えるときに使うというのはとても無理だと思うのですが、教材を配列し、どのように導入するかというときにもやはり変形文法で問題にしている文と文との関連とか、あるいは文の組み合わせということのを頭に置いて、たとえば drill をすべて変形 drill で行なうということは決していいことではないと思いますし、実際にやってみると変形の drill というのは pattern practice と同じくらいつまらなくなり得るものでして、これはほんとうに文と文との関係とか、そういうポイントを導入するための変形 drill にするとおもしろいと思います。そういう意味でやはり drill を編成するときにも役に立つのではないかと思います。

それからたいへん欲ばったことですが、われわれの母国語と英語との比較をもし無意識に現場の先生たちがして非常に成功している場合があるならば、その辺からわれわれがかなりヒントを得られるのではないかと、むしろ現場から聞きたいという感じがするわけです。

(速記：上山采子)

16) *ibid.*, p. 177. *Our English Songs* 1 (p. 21) 所載の “Mister Frog went a-courting” はこの American version である。

17) William York Tindall, *A Reader's Guide to Finnegans Wake* (1969).

Our English Songs の研究

— 月 の う た —

高 橋 源 次

きょう、お話をしようと思ったのはこの歌集について、ELEC で今できたばかりでありまして、皆さんに知っていただいて、さらにまた全国に普及させたいという気持ちがあるわけです。しかし私は全くの音痴で、これを歌うものとして、お話しするというよりも文学として、すなわち読むものとして、ごくその一部分をお話したいのであります。

それで、この前の中学校の諸君のときにもこの本の話をしたのですが、Volume I, II に出ている Foster の歌のことをお話ししました。同じことをまた話するのも芸のない話で何か変わったことができぬものかと思ひまして、実はそういう print を用意したのであります。というのは、ちょうどアポロ11号で月が問題になっているときでありますので、この本に月の歌がどれくらいあるかとふと思ひつきまして、期待をもって全部読んでみました。諸君は大体この Volume II も買わねばならぬと思うのですが、(笑い)というのはきょうお話しするのは Volume II に主として出ているのです。序文にも書いてありますが、Volume I は中学校、高等学校、それから II の方は高等学校、大学と、そういうような目安で編集してあります。

月の文学については、多少とも諸君はご存じのことと申すのであります。題の *Our English Songs and Lunar Lyrics* にある lunar お月さま (luna) の形容詞で、moon のということですね。それで主として lyric ですから、Lunar Lyrics とひねったところが苦心のあとであります。(笑い)月の歌について考えてみたらどれくらいこの本にあるのであろうか。それがきょうのお話の骨子であります。

そういう動機づけで、このお話をすることになったのでありますが、月というものは西洋でも romantic な世界の 1 つの type として用いられますね。Sentimental な気分を思わせるときに月が出てきたり、あるいは広く、poetic な気持ちを伝えたい、あるいは、mysterious な神秘的な世界を伝えとかというようなものと結びついた、一口にいって、romantic な sentiment を伝えるものとよく associate されているのが月であります。月以外にと

いうと星で、この本の中にも星が随分たくさん出てきますが、月はそういった romantic な sentiment と結びついてあります。ところが今日われわれは月をそれほど romantic なものと考えない文明の段階にきていると思います。そのことを序文的に、2 つの quotation によって見ておきたいのでありますが、初めのは *Prometheus Unbound*, Shelley の「解かれたるプロメシウス」という劇詩の中に月が出てくるのでありますが、356—358 の 3 行だけ引きますと、The snow upon my lifeless mountains/Is loosened into living fountains,/My solid oceans flow, and sing, and shine.../Shelley は、ご存じのように、romantic な人であって、若死にした人ではありますが、比較的憂うつなたちであったと考えられます。あるいはさびしがり屋といったらいいか、そういうたちの人でありましたが、殊にこの *Prometheus Unbound* を書いた当時はそういった気持ちに襲われていた。そういう点から月にことよせて充実感を得たいという気持ちがあったことがこの歌の中に多少とも現われております。そういう romantic な、poetic な月というものに対して、最近のあのアポロ11号の航空士の Armstrong の言った言葉が18日の *Life* 誌に載っています。すなわち月に対して言っているわけですね。“‘A stark beauty all its own’ Neil Armstrong said as he walked around out there.” out there というのは月の上 “‘Like much of the high desert of the United States,’ he said, ‘It’s different, but it’s very pretty,’ he added, just as any polite guest would.”彼にとりましては、われわれがそういう romantic に思っていた月が、あるいは Shelley に限らず、文学で扱われていた romantic な月が、現実の地上のように考えられ、否それよりも彼には a stark beauty 死人の身体みたいに硬直した美しさ、そういう感じを受けたのでした。そして high desert of the United States とよく似ている。そこの次のところの it’s different but it’s very pretty と言っている。Armstrong のあの名句、“One small step for a man, one giant leap for mankind”あれは恐らく地上から用意して行ったのかも知れませんが、この言

葉は恐らくそのときにさっと出たことばでしょう。アメリカとほとんど同じだが it's different. どこか違う。but it's very pretty.

このようにして、Armstrong と Aldrin と 2 人で、われわれが romance の世界と思っていた月、その月をば濶歩してきたわけです。Very pretty という考え方はわれわれがこの地上から眺めて、古の詩人たちがきれいな月と感じていたときの pretty とか nice とかいうのとは違うので、現にそこを歩いて言うておるわけです。現代はそういうような science の世界になってきているわけです。いままでは向うの高嶺の花であったものが悠々濶歩できるものになってきている。美しいといひましても詩人の言った美しさじゃなくて現実に pretty な庭の朝顔を見るような気持ちで pretty といっているのです。Shelley と対照して、現実にまだわれわれの耳朶を離れない Armstrong のあの言葉が興味深いことです。

そういうようなところでちょっと申したいのですけれども、月に対する考え方にいたしましても、その他花にしても山にしても、いわゆる自然というものに対する西洋と東洋の考え方は多少違うのであります。私は 1 つの考え方として割り切って言いますと、西洋の考え方、英文学、米文学等に現われている考え方は、科学におけると同じように conquest of Nature、自然の征服というものが中心にあるように思います。それに対して日本人、東洋人の自然に対する考え方は、obedience to Nature、自然に対する服従という気持ちでありまして、obedience が畏敬の念、worship というようなものに置きかえてもいいような、服従心ですね、そういうようなものが対照的に考えられると思います。ですから Wordsworth というような人の自然観を見ますと東洋人に非常によく似ていますけれども、違います。東洋人の自然崇拜という考え方とは違います。Worship of Nature でなくてあくまでも conquest of Nature という精神が基本的にあるように思われるのです。で、日本人がお月さんに行かないで、Armstrong が行ったことがそれを表わしているのかも知れません。月に対する考え方も西洋はわれわれが日本文学で芭蕉や西行が月に対して持っていた気持ちとは違うのです。

それにもう少しつけ加えまして、いま図書館で N.E.D. を引いてみましたら、月というところに 1 項目、こういうように書いています。A place impossible to reach (笑い) そして or a thing impossible to get. 月というのはそういうように説明されています。とても人間のできることでないことをいふ、Armstrong たちがやったのです。これは、Armstrong たちがやったというよ

りも今日の computer 文化がやった、現代科学がやったと広く人類の功績と考えていいのしょうけれども、とにかく、impossible と考えられていた moon に対する上陸（上月というか）が今日実現したのであります。

今日の modern poetry にどれほど月が扱われているのでしょうか。あるいは E.E. Cummings というような人の詩はある程度わかりますけれども、それ以後の詩はほんとうにわからないです。かつて甲南大学に数年おりました Enright さんはイギリスの現代詩人の 1 人ですが、1 月ほど前に私は Singapore でお会いしました。向うの大学の英文学の主任教授であります。BBC の機関誌 *The Listener* にちょいちょい彼の詩が載ります。日本における時分にはわかる詩を書いたんです。このごろの彼の詩はわからないですね。あのような modern の詩に月がどのように取材されているかということも調べておもしろいことだと思います。おそらく月とか花というようなものは、理知的な今日の詩の中ではあまり問題にされていないのではあるまいか。だんだんそうなっていくのではなからうか、こう思うのであります。Armstrong が歴史的な大事業を成し遂げたこのときに、古きよき時代の文学の中に現われていた月というものを考えてみることはおもしろいです。

それで、まず第 1 は英語で moon というのがどういう idiom 或いは phrase になっているか見てみます。Once in a blue moon という言い方がある。Very rarely indeed ということでね。The man in the moon. 旧約聖書の「民数記略」(Numbers) 15 章 32 に安息日にたき木を集めて神さまから罰せられる話が載っています。その罰せられた男がお月さまにいますと考えられてきた 1 つの fable があるんです。それ以外にもあるようであります。それが 1 つの fable として、The man in the moon となっています。To cast beyond the moon というのは、to form wild conjectures、誇大妄想のような奇想天外の imagination を持つこと。To cry for the moon は、to crave for what is wholly beyond one's reach. とても手の届かんことをば願う。日本の「月とスッポン」は比較の意味ですね。You have found an elephant in the moon. こういう言い方があったのでありますが、これは、この Sir Paul Neal という人は 17 世紀に天文のことが好きでお月さまを望遠鏡で眺めたときに I have found an elephant. と言ったということです。Samuel Butler が、*The Elephant in the Moon* という詩を書いておりまして、その中に、Sir Paul Neal を野次っているところがあるのです。望遠鏡の中に二十日鼠がいたらしいんですね。(笑い) それから、*Endymion*. ギリシア神話に Mount Latmus の紅顔の美少年 Endymion

が、月の女神の Selene の冷たい心をば動かししました。女神は天井から降りて彼に口づけして、彼の傍に横たわった。こういうのがテーマで、あの John Keats の *Endymion* という長詩ができたのであります。大学で習った人もありましようが美しい詩ですね。月物語ですね。Heroic couplet で読みやすい、しかし長い詩です。Selene というのは、序ですけども、*Endymion* の中では Diana とか、Cynthia として出てくることが多い。みな月の女神です。こういうように英語でお月さまと結びついたものを思いつくままに集めただけで、まだまだ諸君が家へ帰っていろいろ調べてみると出てきましよう。

それでしからば、*Our English Songs* にどれだけあるかということが次の問題です。まず第1には、*Sweet and Low*、それは、Alfred Tennyson の詩であります、I の39ページにあります。これ歌える人、メロディをやってみて下さい。(合唱する)非常にきれいな、子守り歌というか、子どもを寝させている歌です。Him というのはお父さんのこと。お父さんが帰ってくると赤ちゃんに言い聞かせている母でメロディも歌詞もきれいであります。これとは逆に子どもがお母さんに同じような気持ちを伝えた日本のがあります。それを歌います。音痴ですから笑わんように、あなたら、あそこ間違ったなと思ってでもだまって下さい。(笑い)私の父はね私が5つのときアメリカに行き5年してアメリカでなくなったのです。それでこういう歌を見るとほんとうに感ずるんです。歌ってみます。「お母さま泣かずにねんねいたしましょう。／あしたの朝は浜に出て、帰るお船を待ちましょう」(拍手)父は神戸から立ちました。それから初めの行はまた同じで「お母さま、泣かずにねんねいたしましょう。／帰るお船のおみやげは、あのととさまの笑い顔」しかし私の父はついに帰りませんでした。(拍手)

Sweet and Low にもどりまして、1節にも2節にも、moon が出てるんですね。1つは silver moon、上の方は dying moon、死んでいく月というのは、沈んでいく月は薄くなっていく、雲にかかって消えていく月。銀の月もきれいな imagery でありますが、そういうのがまず第1巻にあります。

第II巻には、まず *My Old Kentucky Home* です。これが Stephen C. Foster 作——、第II巻の8ページにあります。読みます。“The sun shines bright in the old Kentucky home, / This summer, the darkies are gay, ...” で続きまして、2番目は “They hunt no more for the possum and the coon / On the meadow, the hill and the shore, / They sing no more by the glimmer of the moon, / On the bench by the old cabin door....” ここでお月さまの glimmer 微光ですね、

仄かな、微かな光。どちらかというところの歌はふる里を憶れ、慕う歌であります、何かこの月は sadness、恋いこがれるという気持ちに沿うた寂しさの imagery としてとらえられています。

次の歌も諸君はよく知っておる歌だと思いますが、*Beautiful Dreamer*。やはり、Foster 作。第II巻の12ページにあります。“Beautiful Dreamer, wake unto me, — / Starlight and dewdrops are waiting for thee: — / Sounds of the rude world heard in the day, — / Lull'd by the moonlight, have pass'd away!” 昼間の音が月の光に愛撫されて消えていく。三日月か、満月か、月光として出ております。

つぎはII巻の31ページにある *Juanita*。“Soft o'er the fountain: / Ling'ring falls the southern moon: / Far o'er the mountain / Breaks the day too soon” これは哀別離苦の悲しみというか、惜別というか、愛惜というか、そういった淋しさとして、southern moon が使われているのです。これの stanza 2 にも、moon が出ております。

Buffalo Gals。Old minstrel song で、作者不明です。32ページにあります。“As I was, lumb'ring down de street / Down de street, down de street / A handsome gal I chanc'd to meet, / Oh! She was fair to view. / Buffalo gals, can't you come out tonight? / Can't you come out tonight? / Can't you come out tonight? / Buffalo gals, can't you come out tonight? / And dance by de light ob de moon”. 輝かしい月のもとで一緒に踊ろうじゃないかと言っている若者の気持ちはもう燃えているでしょうね。これは輝く月ですね。

Loch Lomond。スコットランドで lake を loch といいますからロモンド湖なんです。Sir Walter Scott の作品によく出てくるきれいな湖です。この詩の作者は、anonymous であります。第II巻の76ページにあります。非常に名高い歌です。“By yon bonnie banks and by yon bonnie braes; / Where the sun shines bright on Loch Lomond, ... It was there that we parted in yon shady glen, / On the steep, steep side o' Ben Lomond, / Where in purple hue the — / Hieland hills we view, / And the moon coming in the gloamin'.” 最後の、gloamin' というのは twilight、の夕暮れのことです。Hieland は、普通は high と綴る highland です。それから Ben Lomond というのは、スコットランドで山のことを ben といいます。ロモンド山ですね。湖の一方にある山脈で一番高い山です。これは恋人の歌であります。The moon coming in the gloamin' 黄昏の光に現われ出ずる月ですね。スコットランドの北の方には湖がいっぱ

いあるんです。Edinburgh からずっと北の方へ、Lomond は大きな湖で、長さが20マイル以上あると思います。

(Ness 湖というのも非常に大きな湖です。) この loch の発音ですが Carlyle の生まれた Ecclefechan の ch も同じですが「ク」とはいわないで、ドイツ語の「ホッ」に近く発音されます。Loch Lomond と l が重なって非常に美しいですね。L は liquid sound 濡れた音。L と r の区別は l は濡れてるんですね。R はかさかさ枯れているんです。Dry sound. L は非常にきれいです。ユリの花なんか lily, 非常にきれいでしょ。もう 1 つきれいな音は V ですね。Violin とか violet, きれいですね。

第Ⅱ巻の84ページにある *All Through the Night*, 眠れわが子よ “Sleep, my child, and peace attend thee, / All through the night; ... / While the moon her watch is keeping, / All through the night; / While the weary world is sleeping; / All through the night”. 切々とした母子の愛に結びついた月であります。これは別に悲しいとか何とかというんじゃなくて、子どもを愛する母の愛情と結びついたお月さまというように考えられます。

私は、諸君が帰られてからの勉強の guide にもなるかと思ひまして、その次に Shakespeare, Milton and Others という題をつけまして月の歌を若干出してあります。Arnold の *Dover Beach* というのは非常にきれいな歌です。信仰の海の渦れたことを哀しむ歌ですが、殊に初めの “The sea is calm tonight. / The tide is full,” きれいですねエ。 “... the moon lies fair / Upon the Straits; ...” その Straits というのは、Dover 海峡ですね。実にきれいな叙景であり、叙情です。哲学的な悩みを持っている Arnold の気持ちがしみこんでいます。その次の, “Where the ebb meets the moon-blanch'd sand.” この moon-blanch'd は Arnold の非常に好きな言葉でありまして、この詩ばかりでなく他の詩の中にも度々出てきます。たとえばここにも書いておきましたが、*Sohrab and Rustum* という長詩の中にも出てきます。blanch というのは、blank になるということで月によって白く光っているという意味です。全てのものが blank にされている。Arnold は pessimistic な哲学を持った人であったわけですね。人には好きな言葉というものがあるものですね。彼にとっては月の光が非常に尊い; magery なんですね。

最後に Epithets of the Moon というのを配っていただきましたが、それは moon の形容詞ということに興味があったので蒐めてみました。作品もわかってるんですけども省いて作者名だけにしています。Aphrodisiac moon, auld moon, blank moon (Housman), blood

moon (Chesterton); Chesterton の言いそうなことです。blessed moon (Shakespeare), bright moon, brilliant moon (Yeats), climbing moon, よじのぼる月これも Yeats が言ったことばです, cold fruitless moon (Shakespeare), crescent これは上弦ですね。Dancing moon, これは Meredith です。decrecent これは crescent の反対の下弦, divine moon (N. Crane), ここには日本人の月を拜むというような気持ちと同じものが感じられますね。Dying lady (Shelley), fair moon, flower-like moon (Blake), full moon (Whitman), ghostly moon, gibbous moon, governess of floods (Shakespeare) green-cheese moon (Heywood) お月さまは何かからできるかという、green cheese (未熟のチーズ) といったところからきたらしい。Half moon, inconstant moon. 浮気な月は Shakespeare, innocent moon (Thompson), Lady moon (R.M. Milnes), maddening moon. 狂おしくさせる月。古今集には「月見れば千々に物こそ悲しけれ / わが身ひとつの秋にはあらねど」とある。月が物悲しく、また狂おしくさせるという考え方は共通ですね。Lunatic というのは月に魅せられた人(狂人)という意味ですよ。Moving moon, new moon, pale moon (Scott), perturbed moon (Patmore), quiet moon (Coleridge), ragged moon (Roethke), roaring moon (Tennyson), rounded moon (J. R. Lowell), setting moon, sickle moon (Fletcher), silent moon, slow moon (Tennyson), moon's soft pace (Wordsworth), solitary moon (Arnold), southern moon, town's moon (Chesterton), twilight moon, visiting moon (Shakespeare), horned Moon (Coleridge) 角の如きの e は詩のときは発音します。Wandering moon (Milton, Shakespeare), waning moon (Shelley, J. G. Whittier), Wane はお月さまの欠けていくこと。満月になっていくのは wax ですね, waxing moon, wat'ry moon (Shakespeare), white moon, wide-awake moon, wintry moon (Keats).

以上、月の epithet を集めると50近くになりました。プリントはアルファベット順に私が並べたのです。こういうのも1つの勉強の仕方であるということをも諸君に合わせて知ってもらいたかったのです。歌うことができなかったら読んでみて、そして何かテーマをそこから発見していく。語学的な研究でもあり、文学的研究ともなります。

以上は月時代に月が英文学にどう現われているかということをもば文学的また語学的に研究してみるものの一つの approach のつもりでした。 “Beam with a theme.” 常時研究テーマをもって輝いた眼付をしていて下さい。

(拍手) (ELEC専務理事・明治学院大学名誉教授)

The Psychology of English Language Instruction

John B. Carroll



I am very happy to be here. This is my first public appearance in Japan—my first trip to Japan in fact so that I hope that this will be a happy occasion for all of us. I believe it will.

I have been asked to say something about the psychology of English language instruction, and what I am going to say really depends to a large extent upon research that we have done, in which we have tried to trace the development of competence in a foreign language. I have done a number of studies using mostly Americans who are learning foreign languages like French or Spanish or Russian. Unfortunately we have no studies of Americans learning Japanese, but I think the same principles will apply to Americans learning Japanese or to Japanese learning English.

One of the striking facts about success in foreign language learning is that a great deal depends upon the student, his own capacities and abilities, his own motivation. The important factors in successful English language teaching are: 1) the aptitude of the student, 2) his ability to understand the technical aspects of the instruction, 3) his motivation, 4) his opportunity to learn, and 5) the quality of instruction. You will notice, therefore, that the first three of these factors are actually concerned with factors in the student himself. Let me talk a little about each of these factors.

We find that for one reason or another, and we don't really know the reasons, students differ tremendously in the facility with which they can learn a foreign language. I noticed this many years ago in connection with teaching

various foreign languages. We find, for example, that even in the first stages of language learning for adults, what a student does in the first two weeks, that is, the progress he makes in the first two weeks, is very frequently a very good predictor of how well he will finish the course. That suggests that there are factors of aptitude in a student. I have now developed tests for measuring this aptitude.¹ Unfortunately, these tests are in English and they are not therefore designed for people who are native speakers of Japanese. These tests have, however, been translated and adapted to at least two or three other languages, namely Italian and German, and therefore I think that it would be possible to adapt them to use in Japanese. These tests have been developed not only for adults but also for younger students. For the present, however, it would not be possible to use these tests in Japanese education. But I believe that you may be interested in some of the factors of aptitude. One factor of aptitude is the ability to remember material in the form of speech sounds over a long period of time. There are some individuals who even though they may be able to imitate very quickly and accurately, do not remember what they imitate. They do not remember this over a long period, and therefore they have difficulty with language learning. Another factor is the ability of the individual to analyze the grammatical structure of his own language, or of any language. Even though the native speaker has what is sometimes called competence in speaking his own language, that is, knows the grammar of his mother tongue in some way, nonetheless people are different in the degree to which

they are aware of this and are able to analyze the grammar of their own language or indeed of any language. We have ways of testing this.

There are other factors of aptitude that I really haven't time to go into except to say that the teacher could take into account the fact that people differ in some of these ways. For example, students who have difficulty in analyzing the grammar of a foreign language need special help, whereas other students are able to infer or induce characteristics of the language for themselves. But of course another way in which we can take account of aptitude is to realize that there are different rates of learning and that some students need to be given more time than others to attain the mastery which is expected of them. I will say a little more about this later.

A second general characteristic of students is their intelligence, and I will not go into why people differ in intelligence, whether because of innate factors or because of environmental conditions or degree of education. However, we all know that people do differ in this respect. We want in foreign language teaching, I think, to minimize the factor of intelligence and therefore we ought to make our instruction as simple as possible from a technical standpoint. Sometimes an excessively formal approach is used, when language instruction consists of nothing but rules and lists of forms and patterns which students are asked to try to apply for themselves. If on the other hand language is presented, in such a way that the student has a rich variety of material from which to infer patterns, this will minimize the role of intelligence. That is, it will make it possible for even some of the slowest students to learn more readily. Some formal instruction in the technical aspects of the language system, its grammar and semantics, is appropriate for brighter students and may facilitate their learning. But emphasis on language *use*, particularly practice in speaking will minimize reliance on intellectual ability of students.

The next factor that I wish to speak about very briefly is motivation. Much has been said about motivation, but we do not really know how to measure it very well. We should all try to take account of pupil motivation. The way I think of pupil motivation is this: that on a very common sense basis, just by asking students what they want to get from language instruction we can get some notion of their motivation. All the surveys that I

have done in the U. S. about students' motivation suggest that their greatest interest in language comes in the desire to learn to speak and understand the foreign language, the spoken language. They are somewhat interested in reading; they are not very much interested in writing usually. They are mostly interested in speaking and being able to communicate with the speakers of the foreign language. I don't know how this is in Japan, but I suspect that you will find that Japanese students are at least as much interested in the spoken language as they are in written language of English. But another dimension of this is very important, that is, that the students presumably will have certain motivations as to what they want to be able to understand or to be able to say, read or write. The mistake which I think is often made in foreign language instruction is to assume that the people who write the textbooks or even the teachers necessarily know what students are interested in. Sometimes the students can tell you what is good for them; they can tell you what they want to know, and what they want to be able to do with the language. And this is certainly one of the more important things in connection with conducting foreign language instruction. We know that more and more, successful teaching depends upon the ability of the teacher and textbook writer to identify the motives of the students, to recognize when those motives are satisfied and then they are frustrated, and to design material and its content so that the students will be satisfied both with that content and also with the rewards which they get as a result.

Now let us pass on to the fourth point, the opportunity to learn. Even with good aptitude, intelligence and motivation, language learning takes time. I have tried to make measurements of the amount of time necessary to attain certain levels of language competence. This varies with the kind of language, with the amount of difference between the student's native language and the target language. English is very different from Japanese, and therefore I would suspect that the amount of time that it takes for a Japanese to learn English might be longer than the amount of time that it takes an American to learn a language like German, let us say, which is fairly close to English. But even so I think that a figure on the order of five hundred hours of instruction, if it is well organized, should produce in almost all cases a degree of competence sufficient to meet the ordinary requirements of social life and com-

munication, reading and writing. If you begin thinking about how the 500 hours should be divided up, you realize that if an individual studied for almost his full time for a summer, let us say, or for a 3-month period, this might in itself give you something like 500 hours. And as a matter of fact in the American Peace Corps,² for example, or in many other situations in U.S. where we try to teach adults a foreign language intensively, it is possible to achieve surprising results in the relatively short period of 2 or 3 months. We take people who have no knowledge of Thai, let us say, and within 3 months it is possible to have them achieve a certain level of competence that will give them enough ability to get around in Thailand. But if you apply the 500 hours to the ordinary school year, you realize that 500 hours might take on the order of 5 years. This means that the instruction is much more spread out, and within that period of 5 years much can happen. The student can lose motivation. He can become bored. He can forget what he has learned in the first 100 hours. It is much more difficult to control the use of time over long periods. This is what we would call spaced learning, learning spread out over a long period of time. We must be very careful about organizing whatever time we have for learning. Some people will require more time than others. This harks back to the notion of aptitude which I mentioned earlier.

Now let me speak about the organization of instruction. Language learning should be a relatively simple kind of thing. Many people try to make a mystery out of it. As a psychologist I cannot tell you any magic formula for language learning. I could talk at length about various factors such as the role of visual and auditory factors in language learning, about review, repetition, reinforcement, and such things,³ but I will try at least as a first approximation to say that we should follow common sense in organizing language instruction. That means that we need to develop a careful build-up from the simplest sentence patterns, sounds, and so on, to the more complex materials. Fortunately, some textbooks are organized in this way. I have not had an opportunity to examine Japanese textbooks from this standpoint. I may say, incidentally, that one of the possible values of the newer ideas of transformational grammar is to point out that some sentences are simpler than others. These sentences, which have sometimes been called kernel sentences, are

the simpler sentences that we ought to start with. I'm not sure that transformational grammar is the right way to talk about the development of other kinds of sentences. I will not go into this very thorny problem right now, but anyway, transformational grammar tells us something about what are the simple sentences and what are more complex sentences, and I think that language teachers should take into account this progression from the simple to the complex. But there is another side to this. I feel that we ought to learn from the way we learn other things in life, the way the child learns his native language for example. No one really teaches the child his native language, by teaching him first the simplest sounds, then the more complex sounds, and so forth. He has to listen to whatever language is presented to him. Yet we do know that as a matter of fact the child himself starts by learning the simplest sounds. Somehow he learns to select these simpler sounds out, learns to pronounce those first. He also starts with the simpler sentence patterns almost automatically. At least in English—he starts with very simple patterns of perhaps two words, the first of which may be some kind of topic, and the second of which is some kind of comment. It is the very early phase of a subject-predicate relationship. Later he builds up larger patterns. What this means, I think, is that while we are building up from the simpler patterns to the more complex patterns, parallel with that there should be a degree of exposure of the student to materials which are just beyond him and which use a much richer variety of patterns than he is told about in the instruction itself. By that I mean that for example if a student has a certain vocabulary, let us say, 300 words, he should be put to work reading or trying to understand other material which will have a larger vocabulary. One should not expect him to know all the words. One should not hold him to know all the words in this other material, but if he is motivated to try to understand this other material, then he will gradually infer the meaning of some of the words from their context. He will infer some of the grammatical usages which you cannot necessarily tell him about in any formal way. In other words we should act somewhat as if we were teaching a child his first language. We should give him some formal, more or less structured instruction to give him a key by which he can unlock the structure and meaning of the richer material which he is getting at the same time. This is a very delicate

matter to talk about because it raises the problem of vocabulary control. I do not believe in too strict vocabulary control. I believe in vocabulary control of the structured parts of the instruction, but then for the rest of this dual pattern of language teaching, I believe that vocabulary control should not be as strict, except that we do want to overwhelm the student with too much vocabulary by introducing it too rapidly.

Now there are some other points that I would like to make in connection with the organization of instruction, and these are points that ought to be made with regard to any kind of subject matter. One is the inevitable fact that students will forget. You cannot assume that everything that is poured into the students will be remembered. Therefore, from a psychological standpoint a very careful structuring of practice and review is necessary. Some part of every lesson probably ought to be spent on trying to review, to bring the students up to a certain level of mastery. When I speak of mastery I do not mean absolute mastery, but the student should have a certain feeling of confidence with the material that he knows up to a given point. Mastery learning is a rather new concept. It means that the student has to progress by small steps, but every step is in a sense guaranteed, reinforced. It is something like climbing Mt. Fuji, I suppose. That is, you cannot climb Mt. Fuji by going off to the side and slipping back every other step. It seems to me that much language learning is like that, unless there is some way of reinforcing and guaranteeing every step of the way. If we study the way in which people remember and retain things we know that some spacing of review is an essential element. In our research, for example, on the learning of vocabulary we find that if vocabulary is not reviewed periodically, first rather frequently and later less frequently, that vocabulary is very easily forgotten. The same would go with various kinds of grammatical patterns which are learned in reading written material or in English composition.

Another point which is extremely important is that of learning the material right the first time. I believe that many of the difficulties of learners stem from the fact that they learn the material the wrong way at first. A bad habit once acquired is very difficult to get rid of. And this certainly applies in language learning. Anything you can do to guarantee that the material is learned correctly the first time is all to the good. This applies, for example, to

pronunciation. If you have problems with getting teachers who know enough about the pronunciation of English, perhaps the teacher sought to stay silent while they let children just listen to tape recordings and phonograph records of native speakers. We have found in the U. S. that when you have a teacher whose pronunciation is not acceptable, it is much better to let the children learn pronunciation by themselves. Age is also a factor in acquiring good pronunciation. I can very often tell at what age an individual learned his second language. People who learned early usually have better pronunciation and for that reason at least in the U. S. we are recommending that children start learning a foreign language as early as possible. There are problems with bringing the language learning down below 7th grade in American schools, but I have found in some of my research that students who start the language in the late elementary school or early secondary school are much better off than students who start the language much later.

Finally I will say a little about the teacher. I understand that there is much controversy in this country as to whether the teacher should be a native speaker, and some people say, "I can't really teach English because I am not a native speaker." Well, in the U. S. we have relatively few native speakers of the various foreign languages we teach, and yet we do a reasonably good job, I believe. As a matter of fact it was recently demonstrated in a research study done in the state of Pa. that apparently the competence of the teacher in the foreign language had relatively little to do with the student's success. The teacher was important, however, for other reasons. More often the teacher is successful because of his recognition of the student's rate of progress and state of readiness to learn any given new thing, and his ability to capitalize on that knowledge. That is, the teacher is successful to the extent that he can monitor the student's progress, by watching the learning curve, so to speak, and if the learning curve starts to go down the teacher needs to know exactly what the pupil is having trouble with, and how to raise the pupil up to the required standard of performance at that given stage. It is the careful organization of instruction in relation to the pupil's needs and rate of progress that I think makes the difference in the teacher. Also important is the ability of the teacher to motivate, to stay in communication with the students. This is our hunch, and it is borne out by

studies of teacher behavior in other subject matter areas.

I'd like to say one final word about some aspects of teaching and the organization of instruction with relation to the famous problem of practice and repetition and the role of formal exposition of rules.⁴ Let us remember some of the things we know about teaching mathematics, for example. We know that in the teaching of mathematics there are two possible approaches. I am thinking of teaching simple arithmetic. Some people believe that you should do nothing but teach the child the arithmetic tables by rote practice and drill. Other people have claimed that the teaching of arithmetic must be done by what they call "teaching understanding," so they try to explain the number system, for example, why it is that 3 plus 5 equals 8, etc. Some research was done many years ago by educational psychologists which showed that neither of those ideas was completely correct. And as in so many other cases you cannot take an "either-or" point of view on these things. It isn't *either* the drill *or* the understanding; both must be done. And I think the same would be true in language learning, namely, that throughout the learning there would have to be both drill and practice and also an attempt to teach the student to understand what he is learning and practising. This is the basis for my idea that we should combine the best qualities of audio-lingual practices and also some of the more traditional practices which I term "cognitive code-learning." I do not wish to be interpreted as abandoning the audio-lingual theory or espousing without reservation the cognitive learning theory. I would say we must use both of these theories; we must combine the advantages of these methods.

I hope that with this very general discussion of some aspects of the psychology of English language instruction, we can find some way of getting into further examination of the actual problems of English language instruction in Japan. I have to apologize by saying that I really know relatively little about English teaching in Japan, but I would be very happy to discuss with you what you are doing and give whatever help I can. I have not said very much about testing⁵ today, because that is a very large subject too, but I am going to be in Japan for the next two or three weeks and it may be, you will hear more on that and other subjects. Thank you very much.

(Educational Testing Service,

Princeton, N.J., U.S.A.)

【解 説】

Dr. John B. Carroll は現在 Educational Testing Service (ETS) の Senior Researcher で, Committee for Cooperation on English in Japan (CCEJ) (日本英語教育協力委員会) の member でもある. 長く Harvard 大学の教育心理学の教授であった. 言語心理学では世界有数の学者で, 外国語教育に関する実験研究の方面では第1人者と目されている. 著書には *The Study of Language* 1953, *Language and Thought* 1964 などがあり, 博士の考案になる *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) 1958, 1959 は広く知られている. なお教育心理学, 言語心理学, 英語教育等の分野における論文も数多く, 私の手もとにある Bibliography にのっているものだけでも約230篇以上もある. 同博士の来日は今回が初めてで, この論文は去る1969年11月1日 ELEC 英語教育研究大会において講演されたものである. これは同博士の日本における最初の講演である.

【要 旨】

外国語教育の成否を決定する重要な要因には, 1) 学習者の適性 2) 学習すべき専門的な部面の理解能力 3) 学習の動機づけ 4) 学習の機会 5) 教育の質がある. このうち 1), 2), 3), は学習者自身の側にある要因である. われわれは学習の成否が学習者自身の要因に極めて多くかかっている事実注目すべきである. 従って教師は 4) 学習の機会 5) 指導の質に関し効果的編成を行なうと共に学習者の適性, 知能の程度に応じた指導, 学習者を動機づける能力技術を具備していなければならない.

1) 言語学習の適性については, ①言語材料を音声の形で長い時間記憶することができる能力, ②母国語又は外国語の文法構造を分析する能力, その他が関係する. 言語学習適性の測定については Carroll 博士考案の *Modern Language Aptitude Test* が利用できる.

2) 学習すべき専門的事項の理解能力について. これにもまた個人差がある. 知能が言語学習に関係することは当然であるが, 学習材料を極小段階に編成し, 口頭練習を強調することによって知能差に基づく学習困難要因を最小限にとどめることができる.

3) 動機づけについて. 動機づけの厳密な測定は困難であるが, 常識に基づいて, 学習者に言語学習から何を得心したいかについて質問することによって見当がつけられる. 学習の成否の鍵のひとつは教師が学習者の動機づけを適確に認識しこれに応じた学習内容の構成と指導を行なうことができるか否かである.

4) 学習の機会について. 言語の学習はすぐれた適性

と知能と動機づけをもってしてもなおかつ時間を要するものである。学習の成否のひとつは、学習に要する時間の効果的な配分・構成にある。Carroll 博士の調査研究によれば、学習すべき言語によって差はあるが、たいいていの言語は、もし指導編成がよく行なわれれば、約 500 時間の学習でひと通り用を便じるに足る程度に習得ができる。もし集中的に訓練すれば、これは約 3 か月間の期間で達成できることになる。通常の学校での学習のようにこれが 5 か年間に分配される場合には、途中で忘却、倦怠等様々な事態が起り制御が困難となる。また外国語学習開始の時期の適否の問題もある。発音について言えば、一般に若い年齢の時期に始めるほどよい結果が得られる。

5) 教育の内容と方法の編成について。言語教育における視覚的、聴覚的方法、復習、練習等については言うべきことは多いが、それらをさておいてひと口でおおうとすれば、やはり常識に基づいて編成すべきであるといわなければならない。指導内容は最も単純で平易なものから次第に複雑なものへと小さく編成されるべきである。文型については基本文から始める。このことに関連して変形生成文法の考え方が参考になる。しかしこのように一方で語制制限を行なって組織的指導がなされなければならないが、同時に語制制限をゆるめて、より豊富な言語材料にふれさせて類推による学習の機会を与えることも必要である。このように学習の二重構成が考えられるべきである。

次に忘却ということも重要な問題である。忘却が不可避である以上細心の注意をもって練習と復習の編成がなされなければならない。

初めに正しく学習するということもまた極めて重要である。ひとたび悪いくせがつくと容易に取り除くことができないものである。

次に教師について述べる。教師はその言語に関する能力も大切であるが、それにもましてよい monitor であることが重要である。学習者の学習曲線に応じて適切な指導を行なうこと、学習者の need と進歩の度合いに応じて指導構成ができること、学習者を動機づける能力、学習者と常に意志の交流ができる状態にあること、これらのことが良い教師となる鍵である。

最後に、「練習と反復」対「形式的規則提示の役割」という問題に関連して言語の教育、言語教育の構成について述べたい。これは練習対法則理解の問題である。この問題は二者択一の見解を取るべき性質のものではない。両者はいずれの一方でも完全ではない。互いに相補うべき性質のものである。このことは学習一般についていえる

ことであり、言語の学習についても例外ではない。学習者には練習することと同時に、練習していることを理解させる努力がなされなければならない。すなわち Audio-lingual practice (口頭練習) のよいところと、私が Cognitive Code-learning (知的、体系的学習) と呼んでいる伝統的学習方法のある部面とを統合すべきである。

【注】

① ここでふれている言語適性検査は、Carroll, John B., Sapon, Stanley M., *Modern Language Aptitude Test, Form A* 1958, 1959; *Modern Language Aptitude Test... Elementary* 1967 などである。

② Peace Corps における training については Carroll, John B., *A Parametric Study of Language Training in Peace Corps* 1965 の著書に詳述されている。

③ これらのことについては Dr. Carroll の次の諸論文に詳述されている。

Research on Teaching Foreign Language 1963; *Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years* 1965; *An Application of Psycholinguistics in Language Teaching: An Audio-Visual Instruction Devices* 1961

④ この最後の paragraph に述べていることについては、同博士の次の論文に詳述されている。

The Contributions of Psycholinguistic Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages 1965

⑤ Testing については、この講演について八王子市にある大学セミナーハウスでの大学教育学会主催のセミナーにおいて数回の連続講義が行なわれた。なお Carroll 博士の次の論文が参考になる。

Fundamental Consideration in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students 1961; *The Psychology of Language Testing* 1968

(松下幸夫——ELEC 教務部長)

〔録音テープ〕

John B. Carroll, "The Psychology of English Language Instruction" の録音テープが出来ております。

5 号オープン 全 1 巻 ￥1,000 (含送料)

ご希望の方は下記へ直接お申し込み下さい。

東京都千代田区神田神保町 3-8

英語教育協議会出版部

☆ ☆ ☆

Linguistics, Psychology and Teaching English in Japan

Leger Brosnahan

I would like to begin by expressing my thanks to Mr. Takahashi for his invitation to address the annual ELEC convention and my thanks to Mr. Yambe for his introduction. My topic is "Linguistics, Psychology and Teaching English in Japan." This is a little bit like talking about the World, the Flesh, and the Devil, but I should warn you in the beginning that I do not intend to *cover* all of these fields by any means. The heart of my subject is the question of what uses we can make of linguistics and psychology in teaching English *language*.

In beginning to talk about these subjects in Japan, I have developed over a year's time a certain feeling of unreality that compels me to examine the goals of English teaching before we talk about what applications of linguistics or psychology can be made toward achieving these goals. "Teaching English"—like the term "English Teacher"—is widely used in Japan to include and describe what I consider an enormous field. It includes now in Japan pure linguistics on the one hand, pure literature on the other hand, and language teaching in the middle, and can even include things as radically different as Chomsky on the one hand and how to write a business telegram on the other hand. I wish to limit the subject under discussion today in deference to this audience. I believe that most of you are high school English teachers and that your primary goal is to teach the English *language*. I am presuming that, because, if that is not your goal in the high schools of Japan, then you are not following the Course of Study. I want to reiterate just a few of the statements that are found in the Course of Study



because I believe they are more honored in the breach than in the observance. The goals set by the Ministry of Education are three: they are 1) to understand and speak the foreign language, 2) to read and write the foreign language, and 3) to understand the people who use the foreign language.

Before I go any further I would like to point out that these are enormous goals. They are identically the same goals as a native speaker has. If I am not incorrect in my statistics, there are about six hundred million users of English in the world. Only about three hundred million are native English speakers, so that when you get to point three—teaching the culture of the people who use the English language—I would say the goal was virtually world-wide.

In any event it is good to review these objectives because I will be frank and say that a year's experience in watching English teaching in Japan convinces me that these fine goals are not the practical goals that are being pursued in the schools. They are the official goals of the Ministry of Education. I am not even certain that the majority of you agree with them perfectly. What is actually taught in the schools in Japan is translation, and almost nothing else. It is sometimes dignified unnecessarily by being called reading, but in effect it remains a deciphering skill which does not go beyond translation. Still *these* are, to my mind, the real goals of teaching any foreign language, and therefore the goals of English teaching in Japan: first, to understand and speak the language, then to read and write it, and finally to understand the people who use

it. The Course of Study continues, "The items mentioned above are closely interrelated with one another, constituting as a whole the objective of Foreign Language, which should be constantly taken into consideration in the course of teaching." You people know better than I to what degree these things are kept constantly in mind.

The first thing that we should say is that these goals are extremely difficult. They are in effect open-ended goals: to understand, to speak, to read, to write, and to know something about the culture. As I have suggested, what is actually taught most often is translation. These goals are, moreover, all functional, all operative goals, all goals that should leave the student able to do something, with the possible exception of the third goal, the conquest of the culture. Another point that should be made is that, though this group—since I presume you are friends of ELEC and graduates of ELEC—though you share these goals and have the actual equipment to pursue them, they are not widely admitted in the profession to be the real goals. Another point is that these goals are identical for the teacher and for his students, and in fact the only difference between the teacher and students is the degree of his achievement of these goals. Theoretically, a teacher who has a high competence in foreign language teaching techniques but a very low competence in the control of the language itself can teach successfully, but only under conditions which I believe are impossible in Japan. The first of these is that he has to have splendid materials. He must have a lot of technical equipment, and he must be able psychologically to become a student with his students. And I think the last is the most difficult in Japan. Therefore, it is only when the teacher himself has conquered these goals that he can communicate his competence to his students. In effect, water can rise no higher than its own level. Of this all friends of ELEC and the ELEC organization are firmly and clearly aware, and doing everything they can to increase the competence of teachers themselves in these goals so that that competence can be communicated to students.

It is at this point that the unreality sets in. When I pursue applications of linguistics and psychology from this point on in my speech, I presume agreement that these are the real goals of foreign language teaching, and to the degree that you share these goals the rest of my speech may make sense. To the degree you do not think that

these are the real goals of foreign language teaching, whatever else I have to say will become irrelevant.

If we have determined these as the real goals of English teaching, I would then like to say just a word about what aids there are in Japan for the attaining of these goals. They begin with a group of teachers, perhaps 62,000 strong, in the secondary school system. These teachers are supported by 1/9 of the funds expended by the Japanese government on secondary education. These teachers have 1/9 of the time that a student spends in secondary education. Outside of the school system there are a large number of private institutions and organizations, such as your teachers unions and professional organizations, such as this organization, the English Language Education Council, such as my organization, which is the Council on Language Teaching Development, such as the Committee for Cooperation on English in Japan, and many other private groups. There are also governmental groups, or semi-governmental groups, including the Ministry of Education, the Prefectural Education offices, the British Council, the United States Information Service, and a new organization called the Institute for International Studies and Training.

Other aids available for the accomplishment of these goals are the applied sciences, and I mean to mention only four: technology, which means the machinery, the social sciences for the teaching of culture, and the two most important social sciences, linguistics and psychology. These sciences, of course if applied, can be enormous aids. If they are unknown or unapplied, they are perfectly worthless.

Beyond these aids, in the outer life of Japan, there is a great deal of reinforcement for English teaching in the mass media. I think I would not be wrong if I said no other nation in the world which is not a natively English-speaking nation has so much English available in the mass media as Japan does. This includes newspapers, books, magazines, the Japanese government printing office's English section, some seventeen publishers who publish in English, a record industry that assaults you with English music everywhere you go, a film industry that displays more imported movies in English than in any other foreign language, a radio and television network that devotes more time to English as a foreign language than you will find, I think, on any other radio and television system in

the world. Finally, there is the enormous foreign trade of Japan, its enormous foreign tourist industry, and the large number of English-speaking *gaijin* who simply are here, for one reason or another, enjoying Japan. These are the aids.

When we turn from the aids to the obstacles we run into an even longer list. They are, first, the simple linguistic and cultural obstacles. The differences between Japanese and English are as great as between any two languages in the world. The differences between Japanese culture and English culture (whatever that is) are also probably as great as those in most pairs of cultures that you could combine. The size of the undertaking in Japan—the English Establishment, as I call it—is also unique in the world, the largest national effort dedicated to a single foreign language anywhere on earth. It now includes about ninety-nine percent of Japanese students in secondary school. Another obstacle is unfortunately the Course of Study itself. The goals are set by the Course of Study, and the first obstacles to the attainment of these goals are also found in the Course of Study. The Course of Study becomes, to my mind, unrealistically detailed in saying exactly how these goals shall be attained. The first effect of this detail is to discourage almost entirely textbook writers in Japan. To write a textbook in English under the terms of the Course of Study is worse than trying to write an English sonnet. It is dancing in chains, and the result is that there are not very many texts among which you could choose. A second great failing of the Course of Study is that while it rigorously controls the textbooks and the content of English instruction, it does nothing to control the external examination system in Japan. Senior high school and college entrance examinations run obviously counter to the goals of the Course of Study, and as L. A. Hill has said, if you wish to attain the goal X, you cannot attain it by examining Y. He points out simply that you may be in pursuit of X, but if you examine Y in your internal or external examinations, Y is what will be taught.¹ The goals of English teaching in Japan are the four operative skills plus culture; the senior high school and college entrance examinations continue to examine grammar, translation, and “reading.” These are *not* identical to the official goals, but these are, therefore, the actual things that are taught in the school system, particularly on the senior high school level.

The Ministry of Education in this is obviously a major offender, but after a year of experience in Japan I frankly find that the profession as a whole is a greater offender than the Ministry of Education, because the profession continues to allow this to exist. Either the goals should be changed—which I would find disastrous—or the conditions for pursuing the goals should be changed, and that is a professional responsibility. If the Ministry of Education is ruining your professional life, do something about it.

Another obstacle is simply the academic tradition in Japan, which is the tradition of translation, and therefore the pursuit of grammar as a tool to translation. This is still the dominant tradition in the school system today, still largely undisturbed, I would say, even by the massive effort of organizations such as ELEC and others.

The next obstacle or the next two—I am not certain I have categorized correctly—fall under sociology and/or psycholinguistics. I am not sure how much of these particular examples is in the one field or the other, but, for instance, the hierarchy of the disciplines in Japan is an obstacle to attaining these goals. Traditionally the literary scholar has been given all the prestige. The linguists have come along late and have crowded in to have a little bit of prestige in the second position. The language teacher has never had any position and does not have any position still. This is a great discouragement, and an obstacle to the attainment of the goals of English teaching in Japan. A friend of mine who is given to saying things more flatly than I am, has said simply that there is no language teaching profession in Japan, and that comes vitally close to the truth.

Another obstacle—I think sociological—is the respect for age in Japan. We know it as a great and admirable tradition in Japanese culture, but it can have some negative effects on innovative ambitions. I will not pursue that at any length.

Another sociological obstacle is the attitude of the teacher toward error. This too is a long-standing tradition—not Japanese but Chinese in origin—that the teacher knows everything and the student knows nothing. This interferes with language teaching, since anyone in the field knows that the process of acquiring any language is a process of trial and *error*. Error is built into the system for both the teacher and the student, and if you have a

psychological set that tells you that you cannot make errors with your students, then you will not make errors—but you will not make any trials either, and the language teaching will suffer as a result.

Another category of obstacles is what I call psycholinguistic. I hope to hear more about this before the morning is over. A basic attitude I have noticed in Japanese culture that runs counter to these goals is the general cultural value placed upon innovation. Innovation in Japan, for all of its industrial growth, is still “immoral.” Basically and psychologically innovation is not virtuous behavior. Imitation of your father and grandfather is still virtuous. Now, when your grandfather wanted to pursue a foreign language by translation, that was logical, perhaps. But if you continue to do as your grandfather did, you are no longer fulfilling the national need.

Another obstacle is what I call unapplied science. There is a great deal of science around, and a great deal of it can be applied to the art of teaching language. But if it is not applied, even if it is studied and known, it might as well not be studied or known. I am a little angry at the Japanese enthusiasm for Chomsky, which is distracting a great many English teachers from their primary job. They are pursuing Chomsky when Chomsky has said explicitly he is uninterested in the application of his system or theory to foreign language teaching. That should be enough for an English teacher to say he is not specially interested in Chomsky, but I find teachers are studying linguistics in its pure form and are not turning their minds to applications of it. Moreover, as long as your textbooks are prescribed and they are not written in terms of transformational grammar, it is largely a waste of time for an English teacher to pursue Chomsky. I would merely suggest that in some ways unapplied science can be an obstacle.

Finally, there is the isolation of Japan. This may be even psycholinguistic. This is, I believe, the only major nation in the world that was forced into the world against its will by a foreign power, and that foreign power spoke English. The identity of race and nation and language in Japan and its geographical isolation create a thickness of ethnocentrism in this country that I have never seen the like of elsewhere in the world, and every language teacher knows that ethnocentrism has a great deal to do with the measure of motivation that the average citizen can bring

to foreign language study. A second result is that, in the conditions of a totally uniform culture with an identity of race, nation, and language, all study of foreign language is slightly unreal. And finally, for all of the massive availability of mass-media English, there is, in any contest of Japanese culture and English culture in Japan, necessarily a lack of reinforcement for English.

What is the result of these goals, these aids, and these obstacles? Ambassador Reischauer in 1961 put it this way, and I believe it is almost as true in 1970: “We sometimes do not realize that the barriers to efficient learning of English are probably more formidable here than in almost any other country in the world. In other words, the amount of effort put into English language teaching and learning probably produces smaller results in Japan than anywhere else.”² There is heard, I would bring to your attention, among foreign teachers occasionally a “conspiracy theory” about English teaching in Japan. I am not proposing it seriously, but I suggest that you speculate on this: if it were the intent of the Japanese government that English should never, and under no circumstances, be successfully taught in Japan, could it have possibly arranged things better? I merely suggest that to you. Of course, the most obvious necessities in this situation are, first, for the profession itself to put its house in order by determining what are its real goals and then sincerely pursuing them—and that means perhaps pursuing them in the face of the Course of Study or in the face of the Ministry of Education—and, secondly, for the Ministry of Education to put its house in order and to structure an external examining system which conduces to the goals which it has set for the profession.

But when the goals are clear—and I will assume from here on that the goals are the goals of the Course of Study and these goals are sincerely pursued—then a number of sciences can be profitably applied to aid in the accomplishment of these goals. This is being done in numerous places in Japan, unfortunately, almost all of them outside of the school system. For instance ELEC. ELEC is a prime example of the studious, methodical application of scientific findings in linguistics and psychology and social science to the teaching of English as a foreign language. In fact, the measure of difference between the average English classroom and the average ELEC classroom is the meadow in which you have room to move and is really the measure

of difference between good teaching toward these goals and bad teaching.

But ELEC is not alone in applying science well in Japan. I hasten quickly to give you a purely Japanese example and actually invite you and encourage you to go and see this school. It is called the Naganuma School of Japanese Language. It is here in Tokyo. It is a "textbook solution" to the teaching of a foreign language, in this case Japanese in Japan for *gaijin*. Their methods are very close to the methods used at ELEC. I sometimes think it would be very salutary for English teachers in Japan to visit the Naganuma School and see how Japanese teach Japanese when they really want to.

Another group of organizations that at least occasionally apply science to the learning of English are the Intensive Training Courses sponsored by the Council on Language Teaching Development for college students and businessmen. This organization is a much looser structure than ELEC. It does not specify exactly the content of these Intensive Training Courses, but by and large they tend to approximate at least in some way the structure of the pursuit of English here at ELEC. A number of other examples can be found among the commercial language schools in Tokyo, though I must warn you also that "the commercial language schools in Tokyo" includes some of the wildest and most impossibly bad places that I have ever seen, too.

Finally, I want to mention an example of applied science in the field of English teaching which is within the school system. After a year in Japan, though I must admit I have had limited experience of secondary schools, it remains the single example that I have seen where English was taught as it could be taught if the sciences were applied. This is in the Consolidated Junior High School of Tsukidate in northern Miyagi Prefecture. I noticed it about November of last year, before I knew very much about the English Establishment in Japan, and I have been touting it ever since. In the course of the year I have learned that it is largely the creation of Mr. Yambe, but in any event this is again a textbook solution to the teaching of English at junior high school level.

A basic tenet of the new approach, the scientifically aided approach to the teaching of English, or any other foreign language, is that "any normal human being can learn a human language, and that any failure to do so

reflects far more on the teaching material and the physical conditions than on the learner."³ If we accept the official goals that I have mentioned, the fields which can make greatest contribution, the fields of science that can be applied most effectively to the teaching of English, are, first, linguistics, then psychology, then technology, and finally the other social sciences. To take them in opposite order, the other social sciences are of the greatest service to the attaining of the third goal, the cultural goal, mentioned in the Course of Study, but it still remains, by everyone's estimation, I believe, a relatively undeveloped field. Contrastive studies of culture have not yet been done because there is essentially no established theory for describing a culture yet. The only beginnings of this that I know are the books of Edward Hall, *The Silent Language* of about 1959 and *The Hidden Dimension* of about 1963. It is extremely important information, but it is not yet available in any form that is easily applied. By the way, at this point I might just make the footnote that of the three goals, the three official goals, it is not the first that is most neglected but the third, and for the reason I mentioned.

Secondly, technology, and I do not have much to say about this since of all the nations in the world Japan is again unique in having an availability of technological aids to language study unequaled any place else in the world. There is no place in the world where a tape recorder can be produced and used so cheaply as in Japan. There is no place else where language laboratories cost relatively so little. Here it seems possible, to me, that with the same amount of money that it takes to build a language laboratory you could probably equip each of your students with a personal tape recorder of no extreme sophistication but very good quality—for very little money; this is not possible in most other countries. But on the other hand, with all this availability of technology, which is limited only by expense and the training of personnel to operate it, there is one caution I must make. To have a language laboratory and not to use it is to have no language laboratory. To have a language laboratory which is proudly shown to visiting guests but is not integrated into your teaching schedule is useless. To have a language laboratory and no technician to run it is not to have a laboratory. To have a laboratory and no tapes is not to have a laboratory. I have seen this more often than is pleasant in Japan.

—beautiful laboratories which gathered dust—and I suggest that the presence of an unused laboratory is more painful—to me—than its total absence.

What are the potentials of linguistics? It can offer “the most valid concepts and description of language, and provides the bases for learning languages and many related cultural behaviors.”⁴ The situation in the field must seem even to a person who reads carefully in it to be very confused. The feelings, charges, and counter-charges run very high in the depth of the field. There are, of course, here in Japan large numbers of people who know of the traditional grammatical school, and the structural grammatical school, and the transformational grammatical school; but if you wanted to be global, you would have to include tagmemics, stratificational grammar, scale and category grammar, function analysis grammar, and so on. There are virtually as many grammars of the English language as there are grammarians or linguists producing them. It may discourage those of you who are running panting after Chomsky that transformational grammar has got out of his hands and is now bifurcating in every direction. In any event, it is not the function of the language teacher to become a linguist, but an applied linguist. It is a waste of time to try to be a linguist at the same time. Linguists themselves are admitting today that the field has blossomed so enormously in the last ten years that they cannot read it entirely themselves. Meanwhile, concentration on the details and struggles within the field of pure linguistics in Japan seems to distract many language teachers from the application of the findings of linguistics which are widely admitted by almost all linguists and can be applied.

The first of these is rather simple: language is what is spoken and understood. It does not include reading and writing except as a secondary representation. It does not include translation at all. Even reading aloud is a tertiary language skill. This can be applied practically in your classroom. Do not ask students to read what they cannot speak. Do not ask them to speak what they cannot understand, and do not ask them to write what they cannot read, speak, and understand. This can be done even with a textbook which you did not choose for yourself.

Secondly, language is a system. So, teach the system, do not teach the item, and teach the closed systems before you attempt to teach the open systems. For instance, the

phonological system of English has some forty-five items, but it is closed. It can be taught completely. The vocabulary system of English or its lexical system is an open system in which hundreds of words are being added and subtracted every month. It cannot be taught completely. No one knows it completely. No one ever conquers that system completely. Do not burden your students with it. Take the closed systems first and be sure that the students have conquered those before you begin to ask them to attack an open system such as the lexicon. If there is any hallmark of the student of English in Japan, it is his interlingual dictionary, which is raised like the little red book of the *Thoughts of Mao Tse Tung* in the face of all reason and all language progress. I am really discouraged to see this interlingual dictionary because in every case it is a short-circuiting back to translation and it is a concentration that is word-centered, centered on this open system of lexicon. And even professors, who will ask you—and dispute—about minor, trivial points of split usage, do not yet themselves control the closed system of the some forty-five items of English phonology. This is putting the cart before the horse. The fact that some systems are closed and some are open can be applied. You can observe the priority of closed systems in your classroom even with your textbooks.

Third, descriptive attitudes and attitudes toward change. Anyone who has done any reading knows that language changes. You should set your sights on teaching first the current state of English, and only the current state, which means you do not ask your students to read half of the books listed in the senior high school Course of Study, which are from the late 18th and 19th centuries. By contemporary English I mean anything that is written since World War II, since 1945. The other day I was forced to include a writing by Arnold Toynbee in an examination I had a hand in, and I found Toynbee using words like “hitherto”, and then I reflected on the fact that though Toynbee is still alive, he learned his English now something like eighty years ago, so he is not to my mind a contemporary English writer, that is his English is not contemporary English. You might as well be reading Dickens in some respects. In any event, know what the current state of the language is, and teach the current state before you complicate the student’s problem with the history of English.

Facts of language and functional loads are the next things that could be applied. They are not identical. All facts of English are not as important as all other facts. The /z~dz/ contrast is a fact, but it is almost trivial compared with the /i~1/ contrast. The differences in functional loads should dictate to you which facts are taught first, and which are taught last, and which are not taught at all.

Then the contrastive studies. These exist in large numbers between English and Japanese today, and they give the differences of the systems. As Professor Hornby has warned recently here in Tokyo, we must remember that all differences are not difficulties, and which *are* remains for the individual English teacher to determine. Not all differences *are* difficulties, but who is to tell except the individual teacher in front of the individual class. It is your responsibility, of course, to know those differences, but it is not your responsibility to teach them all as if they were all problems for your students. They may not be.

When we talk about ideal application of the findings of linguistics, they would find their ideal application in something like Mr. Brownell's suggestion in his greatly neglected book of 1967, which has never had a Japanese publisher and is almost here unknown to the profession but which I recommend highly, though it has the rather unfortunate title of *Japan's Second Language*, which has caused some misunderstanding. It is the best description I have seen anywhere of the situation in Japan. At the end of that book he proposes a marvelous integrated course running six years, in which all of the materials are carefully scheduled, programmed, ranked, ordered, selected, and so on, for the teaching of both the language skills and the culture. The immediate practical applications that you can make in your own classrooms are: do not ask pupils to read things that they cannot speak; do not ask them to write things that they cannot understand; do not ask them to read 18th century novels; and so on and so on.

When we turn to psychology, the situation is rather similar to linguistics. The theories are numerous, emotions run high, the field is too large for the language teacher really to conquer. In fact, psychologists have trouble keeping up with what is happening in the psychology of learning. The schools here include behaviorist, neo-behaviorist, gestalt, neo-field and so on. If studied as if

you were a psychologist, they too can be a simple distraction from your major task. As in the field of linguistics, however, the field has produced a number of rather simple assumptions, on which almost all psychologists operate, and these are the ones which can be applied.

The first and most obvious hardly exceeds common sense. If you are going to teach an operative skill, you must teach it by operative means. If you wish to teach a boy to ride a bicycle, you do not begin with a lecture on gravity and on motor physics and on bone articulation of the lower leg. You do not do this. You put the boy on a bicycle, you hold him, and you make him do what you want him to do. In English, if you want to produce students who can use the language, then you must use use-of-the-language as your method of teaching. To discuss in detail the structure of the language and the meaning of the vocabulary and so on is essentially using inoperative means to an operative end. Practically speaking, what can you do? You can use the English that you have, and I have not yet met more than a handful of Japanese teachers who will risk the possibility of error to use the English that they have in their own classes, but that is an option that is continually open to you.

The second major finding in which I think most of these schools will be in agreement is that some types of learning are conscious, that is technical learning, and some types of learning are unconscious, or informal. When you learn motor skills, most often you learn them by imitation, by informal imitation. This means simply that a teacher of English should know that, if his goal is to teach the language as an operative skill, he is not a lecturer. He is not necessarily an intellectual—not when he is teaching. What he is, in essence, is a drillmaster, a demonstrator, a model for imitation, and he must make his students react in order to train them in active skills.

There is also something that could be said about the reinforcement of language offered by surroundings. I have never seen an English classroom in a high school in Japan which I could describe as an English enclave, but English classes should be made different from the other classes in the school. They should have English signs in them. The behavior of the students in those classes should be English behavior and not Japanese behavior. The students' attitudes and even the teacher's teaching methods should approximate those in English-speaking countries rather

than Japan. These are things within your competence to change, but I know that it takes a lot of overcoming of obstacles—largely internal, I believe.

Finally, I want to say only a word about psycholinguistics, mainly because I do not believe it can be much applied. I will be very interested if Mr. Carroll can tell us later how we can apply detailed findings of psycholinguistics, but these really have to do with internal obstacles difficult to change. Take this case for example: if a meticulous scientific description were made of the fact that in Japan there is a massive negative set against the English language and against its users, how could you apply that knowledge, I ask you. It is my conviction that this may well be the case. In a rather discouraged moment, a colleague of mine described the Japanese English teaching profession as a group of people who do not like their subject and do not want to teach it, trying to teach it to a group of students who do not want to learn it. This, I can see, for very good historical reasons, may well be a fact. In any event, I don't know what could be done about such a negative attitude.

In the teaching of the standard language to substandard speakers here in Japan or in the United States, you have a microcosm of the larger problem. You have a standard national language with a wider geographical area of application than the local dialect. When you teach the standard language to the dialect speaker, you are in a sense challenging his psychological security. You are asking him in a sense to commit local treason by joining the national group. The passage from a national language to an international language, regardless of what it is, meets the same psychological resistances. It is evident everywhere. Almost the only advantage of an international language over a purely national language is that it has a wider area of use, and if it were presented this way, at least, by teachers to students, that might circumvent part of the resistances that are normal.

Ideal application of the findings of psychology would again be in an integrated course running six years; some immediate practical applications I have suggested to you. If you can solve the psycholinguistic problems you have about your own subject, you can probably solve them for your students.

In conclusion, what are the prospects? The prospects of curriculum reform and putting order in the house

of the profession and the Ministry of Education appear extremely dim. On October 8th, the *Japan Times* reported the latest recommendations of the Curriculum Research Committee, and they were frankly disappointing to me. They ended with a rather obedient, quiet request that the Ministry of Education reconsider the external examination system.

Speaking of teacher-training within the profession itself, do we see any prospect of enormous improvement on that score? I spent a whole year last year in a teacher-training university in Japan, and I frankly hold out very little hope that the profession itself, from inside, will soon retrain the teachers in the manner they need to be in order to attain the new goals which the Course of Study sets for English teaching in Japan. That means that external organizations such as ELEC will continue to be enormously important in whatever retraining is done, and those people who have gone through it and enjoy the benefits of it will still remain the essential instruments of change in the profession.

I would like to end by quoting a kind of summary of what I have said, written by Mr. Matsumoto, a very famous teacher of English in Japan and probably the man with the largest classroom in all of Japan. He says: "the managerial generation of Japan is a pre-war generation . . . People in their 40's and 50's who are now in command grew up during the time when the English language was looked upon as the enemy language. Naturally they did not study it." (Naturally, I would say, they continue to consider it the enemy language.) "When the war ended, and the Americans came in to run Japan for a while, English became the bread and butter language overnight. What did the people do? They rushed to the bookstore and bought "English in 30 Days," and the like. And the man in the street who came into contact with the battle-weary G.I.'s did not hear exactly the right kind of English, either. Reaction set in. The teachers and educators realized that a foreign language had to be learned in the right way, the orthodox way, through translation and grammar. As a result we are good at both." (And that is the fact.) "Our basic difficulty, however, goes much deeper . . . we in Japan have come to the present state of progress and relative prosperity by faithfully—some would say too faithfully—adopting the methods of the West. Language was no exception. We, or our grandfathers

rather, felt that in order to understand the West, we would have to understand the language of the United States and Great Britain. For them, to understand English meant translating English into Japanese. We are still following in their footsteps. And yet we are slowly but surely coming to the realization that the time for translation is past, and that this is the time for direct communication through the medium of English. Those of us who are aware of our national handicap are suggesting that we do away with translation. When we teach English, we feel, we must use English. Instead of spending endless time on the fine points of grammar, we want to practice speaking... We are daily laboring toward that goal. I am not condoning the existing situation. I am, however, anxious to have our friends abroad understand: (1) that English is by no means an easy language to learn for people born outside of it; (2) that the barrier... is part language, but part culture; (3) that those of us in the teaching profession are aware of the problem... and are vigorously campaigning toward conquering it."⁶

Thank you.

¹ "Examinations in English," *Selected Articles on the Teaching of English as a Foreign Language* (London, 1967), p. 128.

² "The English Language and Japan's Role in the World," Address made at the 11th Annual Conference of the National Federation of the prefectural English Teachers' Organizations, November 17, 1961 (Tokyo, The Federation, 1961), p. 6.

³ W. A. Bennett, *Aspects of Language and Language Teaching* (Cambridge, 1968), p. 62.

⁴ John A. Brownell, *Japan's Second Language* (Champaign, Ill., 1967), p. 2.

⁵ *Ibid.*

⁶ Toru Matsumoto, "Problem of English and Us," *The Japan Times* (Tokyo, July 25, 1967).

(Fulbright Visiting Professor)

【要 旨】

「言語学、心理学と日本の英語教育」と題するこの論文は、フルブライト交換教授として来日中の Dr. Leger Brosnahan [lɪdʒər brɔːznəhæn] が昨年11月1日に ELEC 会館で開催された第5回 ELEC 英語教育研究大会で行なった講演を、「英語展望」のために書き直したものである。同教授は現在 Illinois State University の Associate professor of English である。

この論文の中心課題は言語学および心理学を日本の英語教育にどのように応用出来るかである。応用するにしても英語教育の目標は何であるかを明確にしなければ

ならない。文部省の指導要領では、1) 外国語をきき、話すこと、2) 外国語を読み、書くこと、3) その外国語を話す人々を理解することの3つを英語教育の目標として掲げているが、実際の現場の学校ではこれらの目標は追求されず、実際に教えられているものは翻訳であり、殆ど他のなにものでもないと同教授は述べている。

英語教育の目標が指導要領に述べられている通りであるとすれば、これらの目標を達成するのに役立つものは日本には沢山あるがこれを妨害するものは、これよりも更に数が多くなる。同教授は日本にいる外人教師の間に日本の英語教育に関する陰謀説が流れているという。それは「もしも英語教育が決して、どんなことがあっても成功してはならないというのが日本政府の意図であるとすれば、これ以上ものごとが都合よく出来ている筈があるのか。」というのである。彼はこの目標達成を妨害するもののひとつとして指導要領そのものを挙げている。指導要領の規定は非現実的にこまか過ぎ、指導要領の規定に従って教科書を書くことは英語のソネットを書くことよりも仕末が悪い。更に文部省は教科書ならびに英語の教育内容をきびしく規制しながら、入学試験制度を規制することは全くしていない。このようなことは文部省だけの責任ではなく、このような事態を半ば容認し、放置している英語教師自身の責任でもあるとしている。

彼は更にこの目標達成の障害となっているもののひとつとして応用されない学問の研究を挙げている。日本の英語教師の中には息を切らして Chomsky を追いかけている人々が多いが、Chomsky 自身は自分の文法理論を外国語教育に応用することには関心がないとはっきり言っており、またその変形文法理論も今や彼の手から離れてしまっており、またその変形文法理論も今や彼の手から離れてしまっている方面で2つに分裂して手に負えなくなっているのである。実際に応用出来ないものを研究することは英語教師本来の任務から逸脱することであり、時間の浪費に過ぎないといっている。

ところで指導要領に述べている3つの目標を達成するのに最も効果的に応用出来るのは言語学であり、つぎに心理学であり、科学技術であり、最後に他の社会科学である。

社会科学は第三の文化に関する目標達成に最も大きな貢献をする筈であるが、これは誰の目から見てもまだ比較的未開発の分野である。これはひとつの文化を記述するための理論が本質的にまだ確立されていないからである。つぎに科学技術であるが、世界中で日本ほど語学学習のための科学技術の進んでいる国はない。テープレコーダーでも LL でも日本程安く手に入るところはな

い。しかし日本では立派な LL が全く使われずに、ほこりをかぶっている光景をしばしば見せられるが、これは LL が全くないよりももっと痛々しい感じがする。

つぎは言語学分野であるが、第一に言語は本質的に話され、理解されるものだということである。従って生徒が話せないものを読ませたり、きいて分からないことを言わせたり、読んでも話しても理解も出来ないものを書かせたりすべきではない。第二に言語はひとつの体系である。従ってひとつひとつの項目を教えるよりも体系を教えるべきであり、無限ともいえるべき語彙体系を教えることよりも、たとえば 45 ほどの項目から成り立っている音韻体系や文法体系のような閉じた体系 (Closed system) を教えることが先決である。第三は言語変化の問題で、生徒には現代英語——それも第二次世界大戦以後、つまり 1945 年以後の英語を教えるべきであって、18 世紀の小説を教えることではない。第四に機能的任務の大きいもの。例えば /i~ɪ/ の対立は /ɜ~dʒ/ の対立よりも機能的任務が大きいので先に教え、機能的任務の小さなもの

のは後回しにする。

心理学の分野では、英語教育では 4 技能を教えるのであるから、技能が達成されるような手段に依って教えること、英語学習の効果を高めるため英語教室の環境を英語らしくすることなどを挙げている。

最後に彼は結論として日本の英語教育の改善の見通しは極めて暗いと述べている。

(山家 保——ELEC 研究開発部長)

〔録音テープ〕

Leger Brosnahan, "Linguistics, Psychology and Teaching English in Japan" の録音テープが出来ております。

5 号オープン 全 1 巻 ¥1,000 (含送料)

ご希望の方は下記へ直接お申し込み下さい。

東京都千代田区神田神保町 3-8

英語教育協議会 出版部

ELEC 発行英語会話基本図書

英語会話教本 1, 2

英語教育協議会著	A5判	各巻 ¥ 480
録音テープ Unabridged 版		各全 12 巻
ダイジェスト版		各全 1 巻
定 価	オープン(5号)	各巻 ¥1,300
	カセット	各巻 ¥1,500

本書は日常会話を普通教室で指導するために作られたもの。各課の構成は日常会話によく出て来る topics を中心とした Dialog と、それに基づく Exercises とからなっている。本書のねらいは文型中心の練習と実際の場面に即した練習とを巧みに組み合わせることによって、実際の会話の力を能率的に伸ばすことにある。

英語会話演習 1, 2

Grant Taylor 著	A5判	各巻 ¥ 480
録音テープ 5号オープン		各巻 ¥1,300
Unabridged版 (1)一全42巻, (2)一全17巻		
ダイジェスト版 (1)一全2巻		
カセット (1)一全2巻		各巻 ¥1,500

本書は、本格的 LL 用英語会話教材である。第 1 巻は日常生活に現われる典型的な対話 176 を材料にして、LL にとって理想型といわれる Four-phase system によって練習ができる。第 2 巻は文法項目を中心にして Structure drills と Word study drills が行なえるようになっている。

ESSENTIAL ENGLISH PRONUNCIATION DRILLS

英語教育協議会著	A5判	¥ 300
オープン 全 2 巻	各 巻	¥ 1,500
カセット 全 2 巻	セッ ト	¥ 3,000

日本人にとって最も習得困難とされる基礎的英語音の集中的 drill を目的とするもので、大学における発音教材として、また英語科教員の自己研修のための教材として最適である。録音テープには Aural Comprehension と Aural Perception のテストが収録されている。

オーラル・アプローチ教本 1, 2

Archibald A. Hill 著	A5判	各巻 ¥ 790
オープン (1)一全2巻, (2)一全1巻		各巻 ¥1,300

英語の話し方・理解の仕方を反復練習するための教材。第 1 巻は発音を、第 2 巻は文型・文法・綴字等を組織的に扱っている。

内容見本無料送付



ELEC (財団 英語教育協議会)

東京都千代田区神田神保町 3 の 8
振替・東京 11798 電話 (265) 8911~6

Oral Approach の実践研究

——授業の確立をめざして——

幌別中学校英語部会

桜井 雅之 小林 武
中野 七良 肥後 義治
石田 昌平

I. はじめに

昭和40年秋、従来の不統一な低迷した英語の授業に体系的な言語観と統一した指導原理の確立を目標に「Oral Approach を中心とする授業構造はいかにあるべきか」の主題のもとに研究発表をしてから満4年を経た。その間、管内においては教科書は *New Prince* から *New Approach to English* となり、本校は ELEC の研究協力校になり6名の教員が鋭意実践してきた。

構造言語学に基礎をおいた Fries の *Teaching and Learning English as a Foreign Language* や山家保著「Pattern Practice と Contrast」を皮切りに Oral Approach の啓蒙書、専門書が一方向を示してくれたことは極めて意義深いものがある。また Pattern-practice は variation と selection に分化され、授業形態もより系統化されている。授業細案は *Teachers' Guide*、山家氏の「新しい英語教育」に詳しい。しかし授業の実践の中でさまざまな問題があることは否定できない。たとえば、生徒の一番苦手なものは(資料2参照)は和文から英文をつくりだすことである。過酷なまでの written test を課しても文を作り出すことに生徒は hesitate する。指導上の反省とともに一考を要する点である。

しかしながら、Oral Approach のわれわれに与えてくれた恩恵は大きい。Phonemics の発達に伴う発音指導面の強化、contrast の technique を通しての recognition の充実、Pattern-practice、min-mem による習慣形成など、また、ためらわず oral で発表する態度、学習に対する集中力、そして written test による家庭学習の習慣化など忘れてはならない成果である。

II. 本校の概要と英語教育のあゆみ

1. 登別町は北海道の南部に位置し太平洋に望み道内

最大の温泉郷がある。町の経済は、登別、カルルスの二温泉のサービス業と富士製鉄、ソーダ工場、PS コンクリート工場、帝国酸素などの工業を中心とし製造関係が多い。幌別中学校はおよそ町の中央にあり、教職員50名、学級数30を擁する胆振支庁管内最多学級の町立中学校である。生徒は富士製鉄室蘭製作所の子弟が55%を占め、建設業、サービス業、運輸業がこれに続いている。

2. 卒業生の進路状況は進学が80%をしめている。クラブ活動は盛んで、野球・バレー・柔道・剣道・陸上等、毎年管内代表になることが多い。父兄の学校教育に対する関心は普通で、生徒の気質はのんびり型であるがすなおである。

3. 昭和39年までの英語指導は、確固とした principle を持たないまま、Oral method、Pattern-practice (variation のみ)、Translation をとりまぜたいわゆる Eclectic method で、そして40年の秋までは Oral Approach の研究期であり、一見簡明にみえる Oral Approach の理論も構造言語学という大山脈を前にしてその真髄を把握しえないまま、一種のまねごとの授業であった。

III. Oral Approach の成果と展望

スイスの言語学者 Saussure は、言語を通時言語学 (diachronic linguistics) と共時言語学 (Synchronic linguistics) に区別し、後者が言語学の中心になるべきだといひ、また言語の二面を langue と parole と称した。Palmer はこれを code と speech に、Bloomfield は lexical form、grammatical form と考えた。ヨーロッパのソスールの言語学と比較してアメリカはパースにはじまる Pragmatism の影響と Behaviorism の影響を受けており、文化人類学、アメリカインディアン語の記述・

研究に関連した直接観察できるものを重視し、メンタリスティックな立場を忌避する傾向があった。アメリカの構造言語学は Bloomfield と Sapir が好対照をなしているが、前者の冷厳な mechanism と後者の直観的、心理的、文化的な面を止揚し、統合して英語教育に一つの program として根を下した Fries の功績は偉大である。

欧米の外国語教育には interference (干渉) と並んで facilitation (促進) があるそうである。日本語と英語とは同族言語 (cognate language) でないため、このような利点はない。

このような状況の中で Oral Approach の基礎となっているものは、

1. The nature of human language
2. The psychology of second language learning

であり、Fries は “On the Oral Approach” で oral とは完全学習 (thorough learning) を通じて自動的に発表できるようになるための目標を示すもので、指導手順を規制するものではないと言っている。

The “oral” here is not a restriction of the teacher's procedures, but stress the particular goal for the pupils' mastery of the language materials of the first stage.

また method と言わず approach であるゆえんは目標に到達するまでのあらゆる道筋であるとし、次のように述べている。

It (approach) has been chosen in order to stress the fact that we are concerned with a path or a road that includes everything necessary to reach that goal.

Oral Approach が強調した点は音声上、文法上の習慣の習得を重んじ vocabulary をなるべく少なくしたが、効果的であった。また Pattern-practice は言語学と行動心理学 (behaviorism) を根拠にしており、構造の型を学習するという言語学的なものと、その型を習慣化し同化する心理学的立場から英語教育に価値づけされた。Pattern-practice は統語的な型 (syntactic pattern) だけでなく音声学的、意味論的な型にもなされている。このようにして unconscious habits が確立される。また日本語と英語の構造の対立記述 (contrastive descriptions) は学習上の困難点の解決に役立ってきた。Mim-mem は基本的な英語の model を正確に真似しかつ記憶する強力な method となった。Oral Approach は優れた merit を与えてくれた。然しなお英語学習に対する理解、実践面で求められるのは

1. The expansion of vocabulary

(語いを少なくして効果はあるが、将来より多くの語いを知らなくてはならない)

2. The development of reading skill.

(長文を読んで、理解する能力、内容把握の力をつける)

3. The inculcation of “deep structure”

(深層構造を考える習慣養成)

4. Communication skills as well as manipulation skills

(操作技術だけでなくコミュニケーションの技術)

などであり、4 の communication skill は selection や pupil-pupil dialog で端緒についていると考えられる。

3 の場合は変形文法につながるが、たとえば

(What are you looking for?

(What are you running for?

(John is easy to please.

(John is eager to please.

の各文は表層構造 (surface structure) は同じであるが、深層構造が異なっている。Hornby の verb pattern も表層構造で編成してあるから、意味がちがっていても同じ文型になっていたり、また逆の場合もある。以上のことも見過ごすことのできない点だと思う。

Carroll によれば現代の学習理論は Audio-lingual habit theory と Cognitive code-learning theory があり、その優劣を決めかねている。心理学的見地からは前者は行動主義理論に基づき habit formation を目標としており、後者は認知主義に属し、規則性や因果関係の発見と追求に重点をおくいわば a modified up-to-date grammar translation theory ともいえる。また前者は Thorndike の心理学、後者は Gestalt の心理学ともいわれる。Oral Approach はどちらかといえば audio-lingual theory に傾いているが、実際の授業の流れでは context, situation の中で単語の導入、発話全体のかぶせ音素の重視など全体から部分の応用が随所に現われている点は Gestalt 心理学的であり、Cognitive-code learning theory にも近い。われわれはこのように Oral Approach は現代の心理学を有効に応用し、Transformational Grammar をも包含しながら進歩発展してゆくことを信ずるものである。Fries が “On the Oral Approach” の結びで述べた言葉を再確認したい。

“We cannot give our pupils freedom of speech in English. They must win that ability through their own efforts. But we can do something to guide those efforts and the most efficient path we know at present is through the “oral approach”, using to the full the new insights into the nature of human language, that a great number of patient scholars in modern linguistic science have achieved.”

IV. Oral Approach の実践と反省点

本校は町立中学校で文字通り玉石混淆であり現場の困難性が特に強い環境にあり、その中でわれわれが最初になさねばならないことは何か、英語教師が協力一致して毎日の授業を大切にしてくることではないか、four skills の balance のとれた指導は1時間の授業過程を深め密度を濃くし、無駄なく進めてゆき、その毎日の積み上げが生徒の英語の力となるのであり、そのためには科学的な言語観に基づく Oral Approach の授業構造以外にはないという結論に達した。

Oral Approach の実践面の成果は授業の流れが整然として、しかも能率的に構成されていることである。

Twaddell は外国語学習の過程を5段階にわけている。

1. Recognition 2. Imitation 3. Repetition
4. Variation 5. Selection

である。

山家保氏はこれを3本の柱と考え

1の Recognition を理解させること

2の Imitation, 3の Repetition を暗誦させること

4の Variation, 5の Selection を応用練習させること

としている。この柱に reading, writing が加わって1時間の授業過程ができる。上の5つの段階の学習作業はすべて必要であり、1つでも欠けていれば完全学習 (thorough learning) といえない。

以下日々の実践を授業の流れに沿って説明し反省してゆきたい。

A. Review

1. Choral reading

Greeting から smooth に入ってく第1段階で前時の教材を思い出させることであるから speedy に chorus で読む。本を見せないでいわせてもよいし、そうすることにより recitation の習慣を強化するようであるが、やはり slow learner もいることだから教材の量により臨機応変にすべきである。

<反省点>

Choral reading がそろって速く、意欲的な場合、つぎの pattern-practice—Written test が良好である。そうでない場合は前時の授業のうち特に presentation, reading and check of understanding が不徹底なことが多い。

2. Pattern-practice

Oral approach の真髓であり mim-mem と共に代表的な technique である。Lado は “Pattern-practice is rapid oral drill on problem patterns with attention

on something other than the problem itself.” としている。また pattern-practice はつねに明瞭な situation に基づく文を通して行なわれる。意味に関連をもって行なわれることである。文型だけの練習ではなく sound, word, sentence, intonation, stress, juncture の各 pattern の総合的 drill である。Pattern-practice は variation と selection に分かれる。

(A) Variation

この特色は situation が cue により変化すること。またこの中には

a) substitution, b) conversion, c) expansion
がありいずれも successive small steps of contrast を構成し抵抗を少なくしている。kernal sentence から transformation の操作により文法的な文を作るわけで、variation は変形文法の応用実践でもある。

(例1) 1年9課

1. I have a watch があって cue が
2. you 3. book 4. Ted 5. pencil 6. Kate
7. she 8. He と speedy に行なう。

ここで 4. Ted において、Ted has a book. と中以下の生徒が response したらその授業は成功していると考えてよい。

(例2) 2年3課

1. His plane started for London.
- cue が 2. New York 3. bus 4. reached
5. London 6. in three hours

cue 4. reached が His bus reached to (for) New York になる場合があるが oral drill ですぐ check してく。前時の導入で説明しても started for にひかれるのである。自動詞、他動詞の説明よりも oral production をさせ、それがまちがえば oral でやり通して身につけさせるのが oral approach の優れた点である。

<反省点>

(例3) 2年13課

次の文を受身にしない。

1. The people of France use French.
2. They invited young boys and girls.
3. They gave a party at Taro's school.

受身形で変形することは生徒には困難を感じる acoustic image の不足であろうが、これらは生徒に即答をむりに求めるより、変形する points だけでも板書して確認する必要があると思う。

is used by, were invited by, was given by

(B) Selection

この特色は situation が一定しており既習の英語から選び発表する。Selection の作業は oral approach の

大きな merit であり英語教育の最終目標である communication の場への mediation になるであろう。Pupil-pupil dialog は selection を越えて生徒が自発的に英語を使用しようとするのが理想であるが、selection はいわば場面を与えられた controlled conversation である。その方法として

a) regular type b) controlled conversation type とがある。

(例1) 1年7課

[chart 14] (books をさして) 第1の生徒に次の問を言わせ、第2の生徒に答えさせる。

Are those books? Yes, they are, They're books.

(例2) 1年10課

[chart 19] 第1の生徒が yes-or-no question. 第2の生徒がそれに答え、第3の生徒が what を用いた問を出し、第4の生徒がそれに答える。

(Ted をさして ball?)

1. Does Ted have a ball?
2. No, he doesn't. He doesn't have a ball.
3. What does he have?
4. He has a watch.

(例3) 2年7課

第1の生徒が問い、第2の生徒が答える。

1. What did he decide to do in December?
To stay in Japan. He decided to stay in Japan.
2. (2年14課) Why did he have to swim for a long time?

To get to the shore. He had to swim for a long time to get to the shore.

これらは不定詞の名詞的用法、副詞的用法を selection exercise で drill するわけである。

(例4) 2年20課

第1の生徒が問い、第2の生徒が答える。

1. Did Abraham Lincoln become a lawyer?
Yes, he did. He became a lawyer.
2. Did he become a lawyer when he grew up?
Yes, he did. He became a lawyer when he grew up.
3. What did he become when he grew up?
A lawyer. He became a lawyer when he grew up.

各問が gap を少なくするように問を発しているから生徒には負担が少ない。

<反省点>

Question の意味を適確に把握しているか、また、それに答えているかの点で yes, no の response が逆に言

うことはまずないから内容は復習でつかんでいると考える。Questions は affirmative と negative の両方を行なうべきである。つぎに short answer の場合であるが test の解答に laconic answer で満足していることがよく見られる。特に special question の答えなどに多い。

3. Written test

生徒が暗誦し pattern-practice を通して身につけた英語を更に目と手を通して書くことにより確実なものとして完全学習を目指す。生徒は1年の初めから cursive で書いており家庭の学習はよくしている(資料2参照)。Slow learner もとにかく練習量を多くしAをとることもあり、sense of achievement をもたらしめている。Written test は家庭学習の直接的、自主的習慣を養成していることは高く評価されるべきである。

(例1) 1年8課

(a yellow pencil を示し)

This is a yellow pencil. と言ってから「別の言い方」と言って This pencil is yellow. を書かせる。

(例2) 1年8課

先生の指示のどおりにしなさいと言って

1. This box is new. (複数形に)
2. That's an old watch. (")

例1、例2はかなり骨のある test であるが導入後の説明で一応日本語に置きかえて確認し mim-mem をした方がよい。

特に指示代名詞と指示形容詞としての this, that, these, those や形容詞の attributive use, predicative use など drill の前後にかなりくどく説明しておく和良好的結果がでる。

2、3年になると Guide (授業細案) には日本語を英文にするようになってきているが、時には1年の Guide のように variety をもたせ、次のように転換の問題をさせる。

(例3) 2年12課

次の文を板書し指示通りに書かせる。

1. They have moved to a new house. (last year)
2. I have had much trouble with this car.
(last week)

3. He has lived in France. (in 1950)

(例4) 3年6課

関係代名詞を用いて1つの文にさせる。

She used the radium. It killed her.

The radium which she used killed her.

これらは variation, selection を通して oral drill したものと同じもの、または類似のものである。

<反省点>

Guide の例文の間の文が日本文であり前時の英文をそのまま再現させるためやや冗漫な英文も書かせることになり効果的でない場合があるから、なるべく短文で応用文を出し数も少なくしゆとりをもたせたい。

文の書きかえなど必ず出題したい。

B. Presentation of the new material, Oral introduction and mim-mem

Palmer の oral method は easy English で paraphrase しながら導入するが、Oral Approach は contrast の technique を応用しながら defining sentence で導入する。ここで重要なのは既習教材と新教材の関連であり、defining sentence の内容である。新教材提示の場合時には text の内容からはなれてよい。生徒に recognize させるのが point である。そのために chart は situation, context を定める優れた visual aid である。導入は個性的な持ち味が現われる stage であり Oral Approach は personal な面が見られないという一般論は改めるべきだと思う。

(例1) 2年4課 got の導入

Did Mr. Davis *get to* Tokyo the next day?

Yes, he did. He *got here* the next day.

生徒には「自動詞+前置詞+名詞」から got here の関係など後に出る arrive at, arrive there 等と共に注意をしておく。

(例2) 2年11課 現在完了形の導入

How old are you? I'm fourteen years old.

I've lived here for fourteen years.

このようにして Have you visited any other cities in Japan yet? No, I haven't. など、教材の配列や situation の一貫性が明確なので導入しやすい。

(例3) 2年15課 S+V+O+*-ing* の導入

[chart 74] を見せながら oral で導入する。

There's a train in the picture. It's standing at the station. Do you see the train standing at the station? Yes, I do. I *see* the train *standing at the station*.

といって斜字体の意味を日本語で言わせてみる。

<反省点>

導入は少数の能率的な文を用い冗漫な英語をさけるようになっているが、recognition が達成されるのが目標だから時には redundancy があってもよいではないだろうか。

C. Reading and check of understanding

a) Reading

Fries は中学校の reading は文字記号の中に言語記号

(音調・強勢・休止) を補って読まなければならない productive reading であると述べている。Twaddell のいう clearly, loudly and rapidly の原則を守りながら one-sentence ずつ chorus でくり返し読ませ、次の文に移る。導入の mim-mem を通して生徒は新語句、構文の aural comprehension ができているから smooth に入ってゆける。each sentence が終われば whole text をなめらかに読みながら sequence signals (連結記号) の意味を考えさせる。また、かぶせ音素にも留意して内容を把握させる。

(例1) 3年10課

斜字体の語が何をさしているかを考えさせる。

The people of New England were told to pay a tax on *the* tea that was sold to *them*. *They* were not asked about *the* tax at all. *The* king of England simply told *them* to pay *it*. *The* people of Boston were angry. *They* took *the* tea and threw *it* into the sea. *This* happened in 1773 and was called "Boston Tea Party."

こうして読みながら sequence signals の意味を確かめながら全体の内容を把握する。中以下の生徒数名に individual reading をさせ再び choral reading にもどる。

b) Check of understanding

こうして新教材の fluent reading が終われば全体の理解の check をする。様式は selection と同様な questions を教師が言い chorus で生徒に答えさせる。

<反省点>

Reading は教師・生徒の energy が最も放出される stage で授業の成功、失敗が左右されるところと思う。ELEC method が最初はなかなか授業に浸透せず、時間がかかり過ぎ check of understanding の時間はおろか consolidation の時間も消え、しり切れとんぼになったことは何度もあった。然し苦しさを通して実践してゆく中で整然と speedy にやれる域に達した。然し new item が集中している sentence は個人に多く読ませ choral reading に戻ることも時には大切である。また sequence signals のみで文意が把握できない場合があり、日本語の schema との関係も考慮し translation を通して semanticizing (意味融合) をはかることも必要である。Check での質問は新教材全体にわたっているから生徒にはやや困難が感じられるようだ。Selection と類似の質問内容では反応が弱まるのは当然かも知れない。しかし response が弱いと考えられる時は同じ質問を数回繰り返すと理解でき確実に応答するようになった。

D. Consolidation

最初はこの時間が生み出せる事が素晴らしい事で check of understanding が終わる頃 bell が鳴ったものだった。しかし次第に授業研究を深めるうちに充分ゆとりを持てるようになった。Consolidation は主として新教材の recitation にあてる。Each sentence を double repetition, triple repetition させる。

以上1時間の授業の流れに沿って述べてきたが、日本における Oral Approach (ELEC method) は言語学習の正しい方法を理論的に実践を通して進めるべき具体的な方法論を呈示しているばかりでなく、学習一般に不可欠な生徒の concentration と participation の態度を養成している。授業過程が生徒に学習に集中し参加してゆこうとする意欲を充分盛りあげる考慮がはらわれている。また教材が successive small steps of contrast をなし一步一步 contrast をふまえながら着実に学習を発展させてゆくことが外国語としての英語学習の根本であることが強調されている。また Teachers' guide (指導細案) は Oral Approach の現場実践指導の model であり水先案内人であり、ともすれば挫けようとするわれわれの牽引車となった。

V. Written test の data とその考察

A. Written test の意義

Written test は「IV. Oral Approach の実践と反省点」にも述べてあるが、生徒に正しい言語習慣をつけさせるために毎日の drill の積み重ねが必要である。毎時 Review を行ない新教材が導入されるが、家庭で復習教材をしっかり理解し暗誦し Review の pattern-practice を通してより強化された英文を paper に書き提出する。もちろん各課のまとめの総合テストや定期テストは必要であり、そこには類推力、分析力などが要求されるが、その成果は毎日の地味な written test により培われるのは明らかである。

B. Written test の月別統計表

実施期間 (1966→1968)

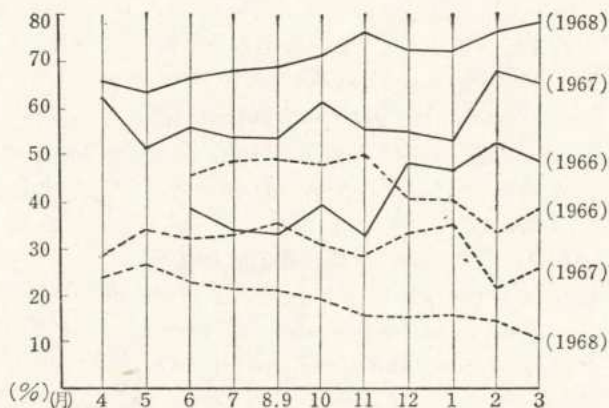
(A図) 現在3学年生徒の場合・10クラス 435名

(1966年) 第 1 学 年													
月	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3		
回数			8	3	8	11	11	7	4	11	10		
A (%)			16.7	11.9	11.9	15.4	11.4	23.3	19.1	22.9	21.6		
B(ミス3まで)			22.2	22.9	22.5	24.0	22.4	25.4	27.9	29.7	27.8		
C(ミス6まで)			14.5	16.0	16.0	12.6	15.6	10.2	12.1	13.8	12.2		
D(ミス10まで)			12.5	13.1	10.8	12.7	13.8	8.9	9.8	10.4	11.4		
E(ミス11以上)			34.1	36.1	38.8	35.3	36.8	32.2	31.1	23.2	27.0		

(1967年) 第 2 学 年													
月	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3		
回数	10	11	11	11	14	8	11	9	6	12	7		
A (%)	35.7	21.8	27.4	26.1	24.3	34.0	24.2	26.8	20.0	37.8	38.0		
B(ミス3まで)	27.0	30.2	29.1	28.8	29.6	27.4	32.1	28.6	33.9	30.6	27.3		
C(ミス6まで)	9.5	13.2	10.9	10.7	10.8	8.2	14.3	9.9	10.9	9.8	8.7		
D(ミス10まで)	6.7	9.9	9.6	9.2	10.5	8.7	7.3	10.8	10.8	6.4	7.5		
E(ミス11以上)	21.1	24.9	23.0	25.2	24.8	21.7	22.1	23.9	24.4	15.4	18.5		

(1968年) 第 3 学 年													
月	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3		
回数	6	10	13	10	13	10	13	8	6	10	2		
A (%)	30.7	34.8	37.4	37.6	37.8	48.4	52.3	45.8	45.2	52.0	47.5		
B(ミス3まで)	35.3	29.1	29.5	30.6	29.9	23.9	24.8	28.0	28.2	25.1	30.8		
C(ミス6まで)	10.1	9.1	9.3	9.7	10.9	7.8	6.5	10.8	10.5	8.0	10.2		
D(ミス10まで)	7.6	8.3	7.5	8.4	6.7	7.0	5.6	5.4	6.3	6.7	4.2		
E(ミス12以上)	16.3	18.7	16.3	13.7	14.7	12.9	10.8	10.0	9.8	8.2	7.3		

(注) 次のグラフはA+Bの成績は実線、D+Eの成績は点線で表わしたもので、同一生徒の3年間の発達の流れがわかる。



C. 考 察

(1) 1年生の時

- 実践1年目である点で handicap があった。まずわれわれ教師が Teachers' guide を通じての指導技術が身につけていなかったこと。
- Penmanship の練習帳が *New Approach to English* に準拠しないものを使用したため、writing 指導に極めて苦しんだ。ELEC method は最初から cursive で指導しており、そのためには是非準拠版を使用すべきである。
- 現在では一般化されている contraction に対する不安感があった。Am I a pupil? No, you aren't. You're a teacher. など苦勞したところである。しかし1年の1学期で penman ship 全体の問題は解決された。

- d) 以上の理由で体制整わず4・5月は統計できなかった。Eが20%を切れなかったが、A+Bの実線、D+Eの点線が11月後半になりようやく分離してゆく。

(2) 2年生の時

- a) 1年間は夢中で終わった感があり、2年目になってやや落ち着きと指導技術の理解も深まった。4月はかなり hustle して好調なのは1年の教材の残りがあったからで、5月からは地味な変化で進んでいる。しかし、徐々に AB が増加し DE が減少している。
- b) 1年の時から時々行っていたがEの生徒にはもう一度ノートに書いてくることを要求したり放課後残して指導した。Slow learners をこのように鼓舞することはクラス全員に与える効果大きい。
- c) Eが20%を切るのが当初の目標であったが2月(15.4%)、3月(18.5%)と全希望が達せられた。
- d) 月毎の差が何故生じるかは教材の難易、それに伴う指導技術もあるが Review material が多い場合、一般に不調である。能力あるものは別だが全文を recitation しきれない場合である。即ち前時の Reading and check of understanding で new item が少なくとも sentence の数が多い故に、教師の指導が不徹底にならざるをえないためである。これを解決するには量の多い新教材は Review を早めにきりあげ、導入、reading、check of understanding にたっぷり時間をかけるのが有効である。尻切れとんぼや、不徹底指導の vicious circle をさけて日々の授業過程を balance のとれた効率あるものにすることが written test 向上の源だと思う。

(3) 3年生の時

- a) 実践3年めであり教師・生徒も授業の流れが自然に理解されている関係で余分な指示説明をしなくてもよい点は学習に plus であった。その反面、教材が進んで高度になってくるし、高校入試、実力 test などに関心を持ち始める。
- b) ほとんど Teachers' Guide の例文をそのまま出題したが、3題のうち1題ができないとEになってしまう。また例文からはなれて名詞、代名詞、動詞などを変えるとAが減少するのが目立った。これは予想されたことで、慣れにより逐次のびてはゆくが slow learner にはむやみに応用問題を出すと理解できなくなるから充分注意している。しかし、ただ暗記して text を copy し余分な言葉まで書く生徒もいるから応用文の出題は大切だが、その兼ね合いがむづかしい。
- c) やはり根本になるのは recognition が主体である

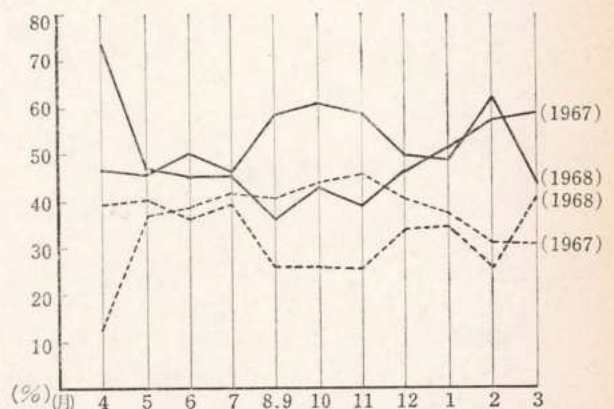
hearing より production が主体である speaking が、comprehension が主体である reading より最終発表の writing が高度であること——だからそそ日々の teaching process が重要であり、生徒は家庭で recitation をしっかりやり writing の練習をし、学校での Review における pattern-practice を徹底的に行なった後 test することが全体の level up につながることになる。

- d) 1年生の時から、3年生終了までの経過をふり返って、学年が進むにつれて教材が複雑になるにもかかわらず逆に向上していることが検証された。特に3年になってA+Bの百分率が70%を越えていることは Oral Approach の英語教育が確かに価値あるものとして実証されたと考える。

(B図) 現在2学年生徒の場合・9クラス 396名

		(1967年) 第1学年											
月	回数	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3	
A	(%)	38.0	20.2	19.2	23.1	14.6	18.9	15.1	21.4	25.0	24.9	23.7	
B(ミス3まで)		31.5	26.9	26.3	22.4	22.2	24.1	23.7	25.1	26.3	32.8	29.2	
C(ミス6まで)		17.6	15.4	15.8	12.2	22.5	13.8	15.1	11.7	11.2	21.0	21.3	
D(ミス10まで)		7.1	12.9	14.0	11.0	12.3	15.7	13.7	9.6	9.2	10.0	9.0	
E(ミス11以上)		5.2	24.6	24.7	31.3	28.9	27.5	32.4	32.2	28.3	21.1	21.8	

		(1968年) 第2学年											
月	回数	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3	
A	(%)	23.7	22.7	27.6	22.6	29.1	32.0	31.9	27.9	25.1	36.2	213.7	
B(ミス3まで)		23.4	23.7	22.6	24.3	29.4	26.9	27.0	22.6	24.4	26.6	30.6	
C(ミス6まで)		13.4	13.5	13.8	13.8	15.0	14.9	15.8	16.7	15.9	11.7	14.9	
D(ミス10まで)		12.7	11.1	10.0	15.0	8.0	9.4	10.1	11.8	10.8	9.6	15.6	
E(ミス11以上)		26.8	29.0	26.0	24.3	18.5	16.8	15.2	22.0	23.8	15.9	25.2	



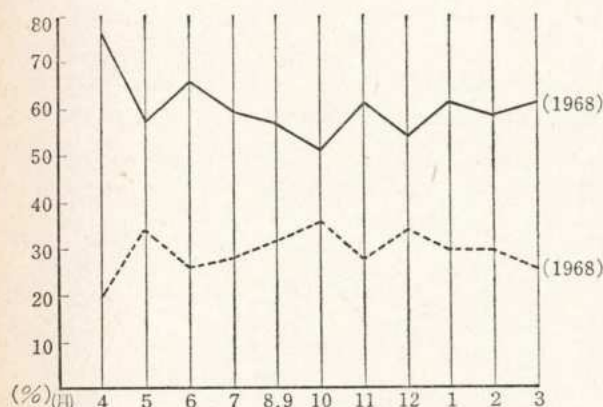
考察

- a) Written test は4月から実施でき成績も好調である。

- b) 然し1学期後半から AB, DE が近づき, 7月
に交差し AB が減少し DE が増加する。
- c) 11月後半に再び AB が増え DE が減少してい
るがこの交差点は前年度の1年生と同じ時期であ
る。
- d) 2年生になると交差することなく, 多少の変
動はあるが, AB, DE が開いている。

(C図) 現在 1学年生徒の場合 9クラス 359名

		(1968年) 第 1 学 年											
回	月	4	5	6	7	8.9	10	11	12	1	2	3	
数		3	6	10	7	3	6	10	5	5	10	6	
A	(%)	40.0	33.8	35.4	31.4	31.7	23.5	36.2	23.6	35.1	34.7	30.0	
B	(ミス3まで)	30.9	23.8	30.5	28.3	24.4	27.0	25.7	30.7	26.2	24.5	32.0	
C	(ミス6まで)	9.6	8.9	8.5	12.6	12.1	14.0	10.7	11.2	10.5	12.3	12.8	
D	(ミス10まで)	7.1	8.4	6.0	8.0	10.1	11.1	8.9	10.2	7.8	8.0	7.7	
E	(ミス11以上)	12.4	25.1	19.6	19.7	21.7	24.4	18.5	23.3	20.4	20.5	17.5	



考察

- a) 実践3年めの1年生でEが20%を切った月が4, 6, 7, 11, 3月と5度あった。これは1966年度の1年生と比較するとかなり向上しており ELEC method が根強く浸透してきたことの証左である。
- b) 極端に変動はなく, 交差することなく AB, DE が徐々に離れてゆく傾向が出ている。

付 録

〈資料 1〉

下図は現在の3年生が2年生から実施した各課のテスト結果であり, 学研発行の *New Approach to English* に準拠の「英語学力テスト」を採用している。2年生の最初は不馴れのせいとか不調だったが次第に向上してきた。内容は総合的で発音, stress など重視しており放送を使用する問題もある。

1967年 第 2 学 年①							
Lesson	1~2	3~4	5~6	7~8	9~10	11	12
平均点	38.0	39.2	42.3	44.5	52.1	55.2	54.4

1967年 第 2 学 年②							
Lesson	13	14	15	17	18	19	20
平均点	47.2	49.6	50.2	49.2	51.2	57.1	50.2

1968年 第 3 学 年									
Lesson	5~6	7	9	12~13	14	15	16~17	18	19~20
平均点	62.7	72.3	83.2	64.0	68.2	67.0	67.1	71.0	68.5

〈資料 2〉

生徒の英語に対する興味関心調査, 現3学年について
1学年の時と3学年の2回実施。

調 査	項 目	1 年	3 年
英語の授業について	好きである	51.8%	60.0%
	嫌いである	48.2	40.0
英語の復習に負たん を感じているか	感じている	34.6	27.6
	感じていない	65.4	72.4
英語の復習をしてい るか	いつもしている	33.7	13.7
	ときどきしない	60.3	76.0
	全然しない	6.0	10.3
英語の復習にどのく らい時間がかかるか	15分以内	12.1	6.6
	30分以内	41.9	57.0
	45分以内	22.5	27.3
	1時間以内	19.2	7.3
	1時間以上	4.3	1.8
英語の勉強でどんな ことが一番むずかし いか(×印をつける)	英文を暗誦すること	25.1	9.4
	本を見ないで英文をかくこと	25.2	11.0
	英語を聞いて理解すること	12.6	20.0
	英語を読んで理解すること	12.6	6.0
	英語をつぎつぎにかえて云うこと	6.9	16.3
	英語で問答すること	8.0	14.2
	日本語の意味を英語で書き表わすこと	9.6	23.1
	こと	5.0	70.7

(注)

- 英語の復習は主に家庭における場合とした。全然しない者は学校で休み時間などにしている。
- 最下段の「日本語の意味を英語で書き表わすこと」は exercise や test にでている場合にした。だからいわゆる written test でない。
- 英語の復習は毎日しくとも英語のある前日は90%の生徒は何らかの形で復習している。
- 復習時間は30分以内が圧倒的であるが, slow learner はやや長く45分の内に入るものと思われる。1時間以内・以上は能力はないが, まじめに努力する生徒か, 優秀な生徒が問題集, 参考書などで学習を深めていると考えられる。

- 5) 3年生になると特に variation が好きになっている。英文を書き表わすことはむずかしいと感じているがこれは言語習得の最終的能力であり、指導面において rhetorical な説明もはさんで英文を書き表わす力をより強くさせてゆきたい。

VI. あとがき

構造言語学に基づいた Fries の Oral Approach はその main feature として pattern-practice, contrast, mimem を与えてくれた。また新しい model を求めて、Chomsky の変形文法が語学教育界を巻席しているかのようにみえる。しかし、たとえ「バクバク授業」といわれても pattern-practice は消えてゆくまい。英語学習は何といっても drill, 教材の recurrence を通しての定着が大切なことから、Fries が期待していたように Oral Approach の原理を掲げながら、変形文法、言語心理学 (psycholinguistics) の成果をとり入れて日々の理論と実践に真しに、しかも強力に切り込む必要があろう。

われわれは週一度の部会を校長室で、ある時は宿直室を借りて討議し Oral Approach の授業構造が少なくとも生徒に英語に対する積極的態度を養成していることを確認した。

Oral Approach と聞けばアメリカ構造言語学の皮相的側面だけをとりえ、その洞察的態度の欠除、思考性の砂漠を突き、極端な意見は oral method と同じく母国語の習得過程と同一な試行錯誤を経て行なわれると考えるが Oral Approach は日本語と英語の構造の分析比較、そのための教材の配列に特色があり、production を通じて reception の範囲を広げている点からもその方法論には柔軟性がある。ともあれ、多くの成果とともに幾許かの反省点もあるが、これはさまざまな環境・状況の中では当然生じてくるものである。玉石混淆のクラス、われわれをとりまく労働時間、校内での研修時間が殆ど見出せない現実、教員定数不足から労働時間を短縮しようとすれば、週4時間から最低基準の3時間にすべきだとの意見、選択教科とは有名無実で入試には高校、大学、入社まで付きまとう科目である矛盾、英語教育理論から現場に着実に根を下すためにはこれらの問題を考え解決してゆかねばならない。Jespersen が Language is primarily speech. といってから現在の Oral Approach を中心とする授業形態にあって、やはりなさねばならないことは英語の学習は oral work, pattern-practice を主体的にとらえながら知的分析も柔軟にとり入れ実践してゆくことである。

ELEC 新刊図書

APPLIED LINGUISTICS AND THE TEACHING OF ENGLISH

山家保編 A5判上製 ¥2,500

C.C. Fries, A.A. Hill, A.H. Marckwardt, A.S. Hornby, E.F. Haden, W.E. Twaddell, E. Haugen, C.T. Scott, P. O'Connor 等の米英一流言語学者の珠玉の論文を収めている。英語教育関係者の必読書。大学・学校図書館必備。

OUR ENGLISH SONGS 1, 2

英語教育協議会著 B5判 各 ¥430
録音テープ 5号オープン 各巻 ¥1,600
Unabridged版 (1)-全10巻, (2)-全11巻
ダイジェスト版 (1)-全3巻, (2)-全4巻
カセットテープ (1)-全3巻セット ¥4,800
(2)-全4巻セット ¥6,400

本書は、「ことばの背景」的知識を、主として中学・高校生に与えることを目的としたものである。第1巻は主として中学・高校生を対象にし、第2巻は高校・大学生を対象にして、アメリカおよびイギリスにおいてもっともよく知られている歌を集めてある。この歌集は英語の時間に英語科の教師が教えることを前提としている。したがって、ピアノが弾けない教師でも歌の指導ができるように工夫した4段階録音方式を採用した録音テープ (Unabridged版) を用意してある。

内容見本無料送付



ELEC (財団法人 英語教育協議会)

東京都千代田区神田神保町3の8
振替・東京 11798 電話 (265) 8911~6



授 業 診 断

山 家 保

は じ め に

私は仕事の関係で全国のいろいろな地方の学校へ邪魔をすることが多い。そんなときには必ずといっていいほど私はいわゆる実演授業をさせられる。それは私は今でも英語教育の批評家ではなく、実践家のつもりであり、実践家である以上授業をやれといわれたら断わるべきではないと考えているからである。

このような場合の私の楽しみは訪問した学校の先生方の授業を見せて頂くことである。これは私どものように現場を離れてから久しい者にとっては、現場の問題を研究させて頂く殆ど唯一の機会でもあるからである。

従って私は全国的に随分沢山の授業を拝見する機会に恵まれている。そしてこのような先生方が自分の授業を公開なさるほど熱心な真面目な先生方であればあるほど、その授業が失敗している場合には痛々しい感じを受け、「好漢惜しむらくは兵法を知らず」という文句を思い出させられるのである。

そこでこれから私が授業を拝見する場合にどんな観点に立って拝見するか、更にどんなことが共通の欠陥と認められるか、重要と思われる事項だけに焦点をしばって述べてみようと思う。

授業診断の観点

英語の学習指導である以上、英語が生徒の身に定着しなければ、英語の学習指導をしたことにはならない。英語が定着するためには先ずその英語がどんなもので、どんな意味をもつものかを十分に理解しなければならない。つまりその英語がどんな単音から成り立ち、またどんな音調・強勢・連接を伴っているかを正確に聴きとり、しかもそれがどんな意味をもつのかを理解しなければならない。ここでいう理解とは、単にその英語を和訳に置き換えられることをいっているのではない。その英語を和訳を通さず、英語として理解していることをいうのである。

たとえば英語の時間に先生と生徒との間に、つぎのような対話が行なわれたとしたら、その生徒は英語を学習したと言えるだろうか。

先生「太郎さん、昨日は英語の時間にどんなことを習いましたか。」

太郎「きこりが山へいったら熊が出て来ました。熊が出て来たので木に登りました。」

先生「大変よく出来ました。それでは太郎さんにうかがいますが、きこりは英語で何といいますか。」

太郎「忘れました。」

先生「熊は何といいますか。」

太郎「忘れました。」

これでは太郎がたとえ英語の意味内容を日本語でどれだけ理解していても、日本語の学習はともかくとして、英語を学習した形跡はどこにも見当たらない。つまり英語の理解とは、その意味内容を理解しているだけではなく、その英語を音として記憶していなければならない。

英語を定着させるための第1段階は、従って、その英語を理解することであるが、それだけでは定着はしない。その理解した英語を暗誦出来なければならない。このことについては Falmer がかつて「言語の学習とは、つまるところ、暗誦という行為の連続に過ぎない。」と述べているが、それ程暗誦は重要なもので、暗誦のない英語の学習などは考えられない。前にも述べた通り、ある英語がどんな単音から成り立っているかだけではなく、それにどんな音調・強勢・連接が伴っているかを正確に聴きとるばかりではなく、そのように正確に再現出来なければならない。音調・強勢・連接などを正確に維持するためには speed がなければならない。もし speed がなければ、これらの要素はたちまち崩れてしまうのである。従って英語を定着させるための第2の段階は、理解している英語を normal speed で暗誦出来るということである。

しかしながら英語をすらすらと暗誦が出来るというだけでも充分ではない。その英語をいろいろと応用して実際に使う練習を積み重ねなければ定着はしない。従って定着のための第3段階は応用練習である。

私が授業を拝見するときは必ず、この理解・暗誦・応用練習という3つの段階の指導が着実に行なわれてい

るかどうかを中心として観察することになっている。このような指導が着実に行なわれているか、どうかを見るためには、それぞれの学習作業を成功させるために必要にして十分な時間を当てているかどうかを見るばかりではなく、生徒がそれぞれの学習作業に注意力を集中 (concentration) しているかどうか、更にすべての生徒がそれに参加 (participation) しているかどうかを見なければならぬ。

しかしながら元来授業というものは極めて多角的なものであって、拙著「新しい英語教育」のⅢ「英語の授業はどう見るべきか」に述べているように 101 の観点から批判されても、そのような批判に堪え得るものでなければ立派な授業とは言えない。しかしここでは上に述べた理解・暗誦・応用練習の3つに、concentration と participation を加えた4つの最も重要な観点到焦点をしぼって論旨を進めてゆきたい。

Concentration と Participation

英語教室でどんな学習作業をするときでも生徒の注意力がすべてそれに集中していなければならない。ある中学校のクラスで口頭練習をやっていたが、生徒の教科書ばかりでなく、ノートも、そして虎の巻までも机の上に開かれたままになっていた。これでは注意力の集中は出来ない。集中させるためには生徒の手を机の上に置かせないほどの注意をしなければ口頭練習は成功しない。

またある中学校では最初から最後まで教科書は開いたままであった。教師は教科書をいつ開かせ、いつ閉じさせるかははっきり心得ていなければならない。

ある高等学校では生徒の指名は列毎の席順に従っておこなわれていた。このように指名がなんらかの順序に従って行なわれる場合には、注意力を集中するのは当てられる筈の生徒だけで、他の生徒達は、「あの連中は当って気の毒だ。俺達は当らなくていいや。」などとほかのことを考えているかも知れない。

またある高等学校では生徒をたしかに at random に当てていたが、先生は「～君」と指名してから問題を与えている。まるで戦国時代の一騎打ちである。これでは指名された生徒だけが注意力を集中していればよい授業だといわれても仕方がない。

Concentration と密接な関係にあるのが participation (参加) である。英語教室でどんな学習作業を実施しようとも、すべての生徒がそれに参加していなければクラス全体の指導効果は望まない。ところがある中学校へ行ったら、先生が「これはどういうことだ……」と問を出すと、指名もされていないある生徒が、「それは……です。」と答える。すると先生が「そうだな。それではこ

れは何だ。」とまた問を出す。すると同じ生徒か別の生徒が指名もされないのに「それは……です。」と答えている。この調子で授業が進められれば、それは教師と不特定の数人の生徒との間だけで授業が進められ、その他の生徒達は全く顧みられず、遊んでいるのである。

また生徒数の多い日本の学校では chorus で進める作業がどうしても必要になるが、このような choral work で生徒全員が大きな声で、そろって、はやく答えているのならば、その作業は徹底しているし、ひとりひとりに当てて見る必要もない。ところが中学校でも高等学校でも、このような choral work が徹底しているところは極めて少ない。Chorus で言わせるにしても、読ませるにしても4、5人しか参加していない場合や、14、5人しか参加していない場合などは、他の生徒達が全く取り残されているのである。こうなると取り残される生徒が次第に多くなり、英語が分からず、面白くもなく、従って脱落してゆくのである。もしも choral work で全員が大きな声で、そろって、はやく言っている状態まで徹底してゆけば、このように英語が嫌いになり、脱落してゆく生徒はなくなるのである。このことはELECの研究協力校などの data で立派に証明されているのである。

理解のための指導

さて英語の学習指導の第1段階である理解させるための指導であるが、これは前にも述べたように英語を英語として理解させることである。つまり英語で用いられる言語記号 (signal) とそれが指示する対象 (referent) との直接的な観念連合 (association) を達成することなのである。

それでは英語を英語として理解させるためには言語記号と対象との間に日本語を介在させる日本語の使用は排除すべきかという決断でそうではない。もちろん英語を充分理解させることも、またその理解を点検することも英語だけで達成されるのならばそれは理想的である。しかしながら抽象的な意味の語や複雑微妙な英語の構造の差などは英語だけで理解させることが非常に困難な場合や不可能な場合が多い。このような場合生徒の母国語である日本語を用いて説明してやり、またその理解を日本語を通して点検することは時間的に経済的であり、また能率的・効果的でもある。

ただしここではっきりさせて置きたいのは、日本語を使用することは飽くまでも英語を英語として理解させるための補助手段のひとつに過ぎないことで、訳語を与えただけでは Palmer のいう identification (了解) は達成されても言語記号と対象との強固な結びつきである fusion (融合) は達成されない。また日本語の使用で大

事なことは、それに依って英語の構造を明らかにすることである。従っていわゆる直訳は英語の構造を明らかにする上では大変効果がある。

ところがある高等学校へいったら、その授業は徹頭徹尾意識であり、先生は「文字に余りとらわれると訳しにくくなるよ。」などといいながら、日本語を通して英語の構造を理解させようなどという意図は全く感じられなかった。従って生徒は先生の名訳(?)をノートに筆記することが精一杯で、なぜそのような訳になるのかなどという構造的な詮索などは皆無に近かった。I dare say などという挿入句が出て来ると、「多分、恐らく」などといっただけで dare と say との関係などには何の説明もなかった。

またある中学校へいったら、「今日は起きるという英語を勉強します。起きるは英語では get up です。みんなできいてみましょう。」といって get up の練習をしたら今度は、「それでは私は6時に起きますというのを言ってみましょう。」といって生徒に I get up at six. をいわせている。仲々はなやかな授業である。しかし生徒の口から出て来た英語は、I gét úp át six, I gét úp át five のように even stress で staccato のリズムである。つまり音調・強勢などはすべて日本語で、英語の音調・強勢ではない。

前にも述べたように英語の理解とは、その意味ばかりではなく、それがどのような単音にどのような音調・強勢・連接を伴っているかを正確に聴きとって理解することである。つまりこの先生はこれらの文型の音調・強勢・連接などを model を通してきかせ、それを反復練習してかたまりせ、それから応用させるという正しい指導の手順をとっていなかったのである。新しい文型の導入の際充分な口ならしの練習をせずに、口頭英作文その他の形で応用練習をさせ、音調・強勢などをめっちゃめっちゃにし、しかも生徒の学習上の抵抗を不必要に大きくしている例は、中学校にも高等学校にも多く見受けられる。

暗誦のための指導

既に述べたように、ある英語の意味を理解しただけでは単に指導の第1段階を終わっただけで、第2の段階としては、その英語を音として記憶して、すらすらと暗誦出来なければならない。この第2段階の中心をなすものが reading の指導である。

英語の学習指導の中で暗誦がいかに大事であるかは前に述べた通りであって、その意味ではひとつの授業が成功するか、しないかは reading の指導如何にかかっているといっても過言ではない。

それではこのように重要な reading の指導は一体どん

な風に行なわれているだろうか。

ある高等学校を訪れたとき、そこでは先ず「先生がどの位はやく、なめらかに読めるか汝らよくみておれ。」といわぬばかりに先生がいわゆる model reading をやった。この場合生徒は読む練習を全くせずに、単に本を見乍ら先生の reading を聞いているだけで、終わりの頃には始めに読んだ文はどんな音調や強勢で読んだか、すっかり忘れてるのが普通である。ついでこの先生はある列の一番前の生徒を指名して同じところを読ませた。しかし読む練習をしなければ読めるようにはならない。ところがこの生徒は1度も練習をせずに新しいところを読まされているわけで、よく読める筈はない。すると先生は「お前は読めないな。次の者。」と後に坐っている生徒を指名して読ませたが、この生徒も読める筈がない。するとまたその後の生徒を指名して読ませた。同じことである。このようにして50分間はいつの間にか過ぎた。ひどい授業があったものである。

これは一体どんなことを意味しているのだろうか。このように生徒について読ませない model reading は時間の浪費で、指導効果は殆どないことと、個人読みに殆ど50分近くかけているのに、その間生徒は各人たった一度本文を読んだだけであり、従って個人読みは個人がそれぞれの程度読めるかさぐりを入れるだけのことであり、クラス全体の reading の指導効果は殆ど期待出来ないということである。従ってクラス全体の reading の水準を向上させるのには choral reading で各人に出来るだけ沢山読ませる以外にはないということである。

またAという中学校では最初教科書を開かせ、ついで5分間 tape 録音の model をきかせ、どこで切るか pause を置く場所に記号をつけさせた。この間生徒は1度も読まない。つぎに教科書を閉じさせて tape の model を1分間聞かせ、ついで flash cards で新語の発音練習を3分、ついで再び教科書を閉じさせて今度は教師について text をい寄せた。これが5分間。それまで本の文字を見乍ら読む練習を1度もやっていないので生徒達はそろって text を言えるわけがないのである。そして最後に本を開かせて chorus で読ませたのが僅かに1分半である。つまりそれまで reading に15分半の時間を割き乍ら実際に効果のある choral reading に使った時間は僅かに1分半である。これでは読めるわけがない。

Bという中学校ではまず model reading に3分、ついで choral reading に3分、ついで tape を1分間きかせ、ついで再び choral reading が2分、そのあと9分間の individual reading である。ここでも18分も reading にかけて乍ら choral reading は合計5分間だけ。しかもこの choral reading はひとつの文を1回 chorus

で読むと、その読み方がいかに不完全でそろわなくても次の文へ移るのである。つまり常に学習不完全のままつぎの文に移行し、決して一文一文を正確に確実に進むことをしていないのである。従って reading の指導効果は挙がらない。

Choral reading といっても、最初は生徒がひとつの音でもはずすことなく、ついて読めるほどの速度で最初の文を読んで、それを繰り返して読ませ、更に同じ文を今度は次第に speed を挙げ乍ら何回も繰り返して読めば生徒は相当の speed で、大きな声で、そろって読めるようになる筈である。大事なことは次第に speed をはやめて、reading に variety をもたせ、同じ文を繰り返して読んでも飽きさせないことである。このようにして一文一文を確実に進むことにより単音のみならず、音調・強勢・連接も正確に再現出来るようになり、時間も10分以内で充分目的が達せられる筈である。

生徒に speedy に読めるように指導することは極めて大切なことで、もし生徒の英語に speed がなかったら、それは致命的な欠陥といってよい。第1に正しい音調・強勢などは維持出来ないし、どれほど時間をかけても生徒の練習量はふえないし、従って実力はつかず、自動的な言語習慣もつく筈がないからである。

このように主として集中的な choral reading に依って指導すれば暗誦のための基礎固めは充分達成される。特に中学校では授業の最後の consolidation のところで、生徒に教科書を閉じさせておいて、教師について本文を2回ずつ繰り返していわせる double repetition や続いて3回ずつ繰り返していわせる triple repetition をやらせると非常に効果が挙がる。高等学校では文法・作文の例文の暗誦は別としても、reader の本文を少なくともつかえずに読めるように指導することは最小限度絶対に必要なことであろう。

応 用 練 習

英語を定着させるための指導の第3段階は応用練習で

(55ページより) Oral Presentation は授業の流れの中で非常に大きな意義を持っているものであるが、前述した種々の条件を満足させずに、何でも口頭で導入すればよいというものではない。教材の十分な研究なしに不用意にやったのではむしろマイナスである。我々教師としては、既習教材から新教材に至るステップを十分に検討し、正しく把握した上で授業に臨まなければならない。また導入した後の新教材の扱い方、処理の仕方も、提示の方法に劣らず重要である。その処理の仕方次第で Oral Presentation の意義が生きもするし死にもする。Oral Presentation も1時間の授業の流れ全体の関連の中で正

ある。応用練習が能率的・効果的に行なわれるための絶対的な条件としては、生徒が応用の基本となるべき文型を、正確な音調・強勢・連接を含めてすらすらと暗誦が出来るということであり、更にこの応用練習のための問題が、生徒の学習上の抵抗が出来るだけ少なくなるように配列されていることである。応用練習には与えられた文型の一部を変えて別の文をつくる variation と呼ばれる練習と、基本文型は与えられずに、ある意味または場面を表わす英語を既習の英語の全領域の中から選んでいう selection と呼ばれる練習とがある。前者の典型的なものは代入、転換・展開といった練習であり、後者の典型的なものは問答である。従って生徒の学習上の抵抗が出来るだけ少なくするためには、暗誦の基礎の上に、まず variation の練習が与えられ、ついでその基礎の上に selection の練習が与えられることである。

このような条件が充たされていれば応用練習は順調に能率的・効果的に進められるのであるが、多くの学校ではこれらの条件が充たされないまま応用練習が強行され、従って充分な成績を上げることが出来ない。

この応用練習に関連して注意すべきは日本語使用の問題である。日本語は英語を英語として理解させるための補助的手段のひとつとして第1段階の指導では必要であるかも知れない。しかし英語を英語として運用出来るようにするためには暗誦という第2段階、および応用練習という第3段階では日本語を使用することは原則として必要ではなく、日本語を介在させればさせるほど能率は低下するのである。多くの学校で口頭英作文的な応用練習が行なわれているが、これは能率的でも効果的でもない。

最後に高等学校における応用練習について一言すれば、文法・作文の時間には例文を暗誦させるだけにとどまらず、それを基礎としての口頭練習を積むべきであろうし、readers の時間でも第1・第2の段階の指導だけでなく、controlled conversation のような第3段階の指導も出来る筈である。

(ELEC研究開発部長)

しく位置づけられることが是非必要である。

Oral Presentation は理論的には既習教材からの one step change を前提としているが、生徒の実態を考えた場合、必ずしもそうとは限らない。つまり、既習事項であるはずのものが、忘れられてしまっていて、現実には生徒にとって新出事項である場合もある。このような点を常に念願において Oral Presentation を考えてゆかなければならないであろう。

以上不備な点、説明不足な点も多いが、defining sentence を作成する上で何らかの参考になれば幸いである。

(埼玉大学教育学部付属中学校教諭)



Oral Presentation と Defining Sentences

渡 辺 益 好

I. はじめに

我々が日々の英語の授業にのぞむに当たって最大の関心事は、何を教えるかの“*What*”の問題もさることながら、それをどう教え、どのような *procedure* で授業を展開してゆくかという“*How*”の問題であろう。特に真の意味での学習の出発点ともいえるべき新教材の提示は、我々教師がもっとも苦心するところである。1単位時間の授業の流れにおける口頭導入の必要性および重要性は重に理解はしているものの、現実に教科書の中の新教材をどのように提示するか、どのような *defining sentences* を用いるかの段階になると思うように行かず、不満足なまま、授業にのぞむ場合も多い。また一応満足できる *defining sentences* ができたとしても、それを考える教材研究に時間がかかり過ぎてしまうことをよく経験する。

柔道や相撲にはいろいろ技の型があり、それを基本として身につけ、試合ではそれらを応用し、変化させ、組み合わせるものである。*Defining sentences* の作成についても同様に、それを応用し、変化させ、組み合わせればよい基本的な型があれば、それを参考にして作ることができ非常に能率的である。このような意味から *oral presentation* と *defining sentences* の型について考察して行きたい。

II. Oral Presentation の意義

新教材の提示は、提示された教材がどんな点で新しいか、既習のものと明確に識別させることを目標とする。これは教師が何を指導しようとしているかの指標であり、生徒の側からすればその時間のポイントを知る最初の機会でもある。新教材の提示は一般的には教科書の内容に入るための予備的な作業であるが、厳密にはこの時から真の学習活動は始まるのである。新しい教材をどのように提示するかは、その後の学習活動との関連からも極めて重要であり、新教材の提示は口頭でなされることが望ましい。その理由は次の種々の観点から、その必要性を認めるからである。

(1) 言語の本質は音声であるということ。

- (2) 言語習得の第1歩は「聞くこと」であること。
- (3) 新教材が文脈の中でとらえられ「意味」と「機能」が同時に把握できる。
- (4) 音声記号の *contrast* に注意を喚起できる。
- (5) 音声の流れ（音声言語）の実態に対する認識をもたせられる。
- (6) 聴覚心像を形成する上で重要である。
- (7) 音声言語理解の上で大切な瞬間的な「ひらめき」を体得できる。
- (8) ことばを理解する上での推理力、洞察力を訓練することができる。
- (9) *Recognition* の段階で日本語の仲介なしに意味との結合ができる。
- (10) 逐語訳がさけられ、意味が日本語で記憶されることがさけられる。
- (11) 英語での思考（発想、思考形成の体得）に役立ち、英語の語感の体得に役立つ。
- (12) 授業の流れの中で、真の *aural perception, comprehension* の機会である。
- (13) 音声言語を理解できるという喜びと自信（生きたことばとして新鮮味のある）を持たせることができる。

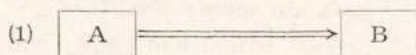
III. Oral Presentation の機能

Oral presentation の大きな目的は、*text* にでてくる新しい項目を既習の材料を通して、正しく実感として把握させることにある。したがって、これに用いる *defining sentences* は *ambiguous* なものであってはならぬし、それを助ける場面の設定も具体的かつ明確なものでなければならない。

Oral presentation は、現実の *text* の具体的な教材について検討してみると、その機能は次の2つに大別される。

- (1) *Text* の教材を目標とし、そこまで到達するもの。
- (2) *Text* の教材を理解させるために、それに至る過程を扱うもの。

(1)は既習教材とその時間の text の教材との間に大きな gap はなく、スムーズに新教材を理解させ得る場合であり、(2)は text の教材が新語と新構文が重なるなど教科書編成の関係から、既習教材との gap が非常に大きく、text の教材をそのまま取り上げるよりも、同じ構文なり文法事項なりを含む、より一層単純なものを提示し、教科書に入った時に目標とする新教材を抵抗なく理解させることをねらいとする場合である。上の2つの関係を図示すると次のようになる。



(\boxed{A} は既習教材, \boxed{B} は text の新教材, \boxed{b} はその単純化されたものである)

IV. Oral Presentation の内容

提示される新教材は

- A { Pronunciation
Suprasegmentals
B { Vocabularies
Structures
Grammatical items

などである。

V. Oral Presentation の方法

1. 前提条件

ある1つの項目を提示するのにも、その方法はいく通りも考えられる。しかし、学習上の抵抗の最も少ないものをとることは言うまでもない。提示の方法を決定するにあたって、注意すべき点は

a) Situation が明確であるかどうか。

Defining sentences 自体が十分な situation を包含していることが望ましいが、実物、絵、動作など視覚にうったえる補助的手段を活用することが situation を明確にする上で大切である。

b) One step change の原則が守られているか。

用いられる既習教材の中に新しい項目が1つだけ入ることによって、その全貌が明確なものとなる。提示された教材がどの点で新しいかを容易に識別できるし、既習教材との対比によってその意味と機能が明確となる。新しい項目が2つ以上入っては類推することは困難となる。

c) 単純な形であるか。

用いられる defining sentences は、できるだけ簡潔にして要を得たものであることが望ましい。単純な形であればある程、ポイントは一層明確になる。

2. 思考・理解の型

Oral presentation で提示される新教材が把握される過程は次の2つに大別される。

(A) [既習教材] \Rightarrow {新教材} (THEREFORE 型)

すなわち、既習教材で前提条件が与えられ、その結果として新教材で結論されるもの。

[例] $\left[\begin{array}{l} \text{I bought a book yesterday.} \\ \text{This is the book. (本を示しながら)} \end{array} \right]$
 \rightarrow {This is the book I bought yesterday.}

(B) {新教材} \Rightarrow [既習教材] (BECAUSE 型)

これは新教材をまず直接提示して、生徒に一瞬“はてな”と疑問を持たせ、直後、その内容を推察する材料を既習のもので補充し、それによって初めに抱いた疑問が解決されるもの。

[例] {I have something in my pocket.}

\leftarrow $\left[\begin{array}{l} \text{What is it? It's a pencil.} \\ \text{(鉛筆を取り出しながら)} \end{array} \right]$

3. Oral Presentation の型

<(A)の型に属するもの>

1) 「直接型」

これは新教材をずばり直接に提示する方法で、実物、絵、動作などを利用し、明確に提示できるものに限る。視覚教具が既習教材の代わりである。

[例]① [(手に持って)] \Rightarrow {I have an eraser.}

② [(絵を指しながら)] \Rightarrow {This building is a church.} (指示形容詞としての導入)

③ [(Tom の絵を指しながら)] \Rightarrow {His name is Tom.}

以上の例のように、そのままでも十分であるが、一層明確なものにしたい場合は、②の例では、もう1枚の church の絵を指しながら、

This building is a church, too.

または

This building is a school. This building is a bank. のように他のものをいくつか与えることにより概念化をはかることができる。また③の例では

My name is~. (my は既習である)

を、前あるいは後に加えることにより他の型(前の場合は「転移型」の中の Substitution 型、後の場合は「廻行型」に変化できる。したがって「直接型」は

$I \Rightarrow \{ \}$ または $\{ \} \Leftarrow I$

の既習教材を省略したものと考えてよい。

2) 「比較型」

(a) 同意のものの比較

これは新教材を既習教材で言い換えることのできるもの。つまり

[] \doteq { }

の場合である。

- [例] ① [Do you like to play tennis?]
 \rightarrow {I like **playing** tennis, too.}
- ② [Don't turn to the right.]
 [Don't turn to the left.]
 \rightarrow {Go **straight**.}
- ③ [I think it is easy to swim.]
 \rightarrow {I **think it easy** to swim.}

(b) 反意または対照となるものの比較

既習教材に新教材の反意語があればこの型を使う。

- [例] ① [This boy is very *tall*.]
 \rightarrow {This boy is very **short**.}
- ② [This is a *book*.] \rightarrow {This is a **dictionary**.}
- ③ [You can speak English.]
 [I can speak English, *too*.]
 \rightarrow {You can't speak French.
 [I can't speak French, **either**.]}

既習教材の中に新教材の反意語があっても抽象的または観念的なものであれば、(a)の型を用いればよい。この場合否定形をもって対比させる。

- [例] ① [She is not *beautiful*.] \rightarrow {She is **ugly**.}
- ② [This book isn't *useful*.] \rightarrow {It's **useless**.}

3) 「統合型」

これは既習の2つの異なった文を統合して、別の新しい文を提示する方法である。

$$[A_1] + [A_2] \rightarrow [B]$$

この型には、(a)構文を中心にしたもの、(b)意味内容を中心としたもの、との2つがある。

(a) 構文中心

この型では既習の2つの文の表わす意味も重要ではあるが、それぞれの文の要素が新構文の中に表われ、新教材を理解する上でその構文が重要なポイントとなる。

- [例] ① [Where does he live?]
 [Please tell me.]
 \rightarrow {Please tell me **where he lives**.}
- ② [I bought a book yesterday.]
 [This is the book.]
 \rightarrow {This is **the book I bought** yesterday.}
- ③ [The girl is Betty.]
 [She's playing the piano.]
 \rightarrow {**The girl playing the piano** is Betty.}

(b) 意味内容中心

この型では既習の2つの文の構成は新教材の構文と特に関係はない。要はそれらの文によって表現される意味

がポイントであり、新教材の situation を示すにすぎない。

- [例] ① [He began to study English two hours ago.]
 [He is still studying it.]
 \rightarrow {He **has been studying** English for two hours.}
- ② [He's very old. He can't work.]
 \rightarrow {He's **too old to work**.}
- ③ [I want to buy a book.]
 [I don't have any money now.]
 \rightarrow {I **wish I had** money now.}

4) 「転移型」

これまで考察してきたものは、既習教材が新教材の性格を規定したのであるが、この型では新教材の性格を規定するものが、既習教材のほかに導入事項を含む文の中にも存在するのである。すなわち、 $+\alpha$ の働きによって教材の性格が明らかになるのである。

上記の「比較型」は、同意のものの言い換えや反意のものの対比であるが、この型は別の意味への転移であり、別の意味の付加である。プラスアルファ ($+\alpha$) によって性格が規定されるところが「比較型」と異なる点である。

この「転移型」は次の3つに分けることができる。

a) Substitution 型

- [例] ① [I usually get up at seven.]
 \rightarrow {I **got** up at eight yesterday.}
 (α = yesterday)
- ② [I teach English.]
 \rightarrow {Mr. Ishida teaches **mathematics**.}
 (α = Mr. Ishida)

b) Conversion 型

- [例] [Did I break the window?]
 \rightarrow {Yes, I **did**. I **broke** the window.}
 (α = 答えの中の did)

c) Expansion 型

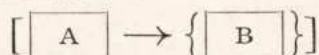
- [例] ① [Do you like English?]
 \rightarrow {Do you like **to speak** English.}
 (α = speak, speak は既習)
- ② [Do you want to sing a song?]
 \rightarrow {Do you want **me to sing** a song?}
 (α = me)

この「転移型」は、a), b) は過去形の導入に、c) は構文の導入に用いることが多い。この「転移型」は一般的に図示すると次のようになる。

$$[A] \rightarrow [B + \alpha]$$

5) 「定義型」

既習教材を用いて新教材を定義づける場合に用い、単語の導入に使われる。



〔例〕 ① My father's father is my **grandfather**.

② In Italy they speak **Italian**.

③ **Italian** is the language spoken in Italy.

③に類するものは、思考・理解の方向から言えば次の「廻行型」に入るものであるが、便宜上「定義型」に入れておく。

〈(B)の型に属するもの〉

これに属するものは「廻行型」だけであるが、この「廻行型」も提示の方法に応じて、2種に分けることができる。それらを「廻行第Ⅰ型」「廻行第Ⅱ型」と名づけることにする。

a) 「廻行第Ⅰ型」

この型では新教材をはじめに直接提示し、それに続いて、その新教材の性格を明確にする材料を既習の教材を用いて提示する方法である。この方法はまず生徒に問題意識を持たせ、それを後に提示するヒントによって解決させようとするものである。生徒の注意力の喚起、生徒の学習への主体的な参加という点で他の方法より有効であるように思われる。



〔例〕 ① {I have **something** in my pocket.}

← [What is it? It's a pencil.]

② {**Whose** pencil is this?}

← [It's my pencil.]

③ {**How many** pencils do I have here?}

← [I have three pencils here.]

この型の導入においては、提示する場合の教師の態度が非常に重要である。提示する文の内容と教師の所作がぴたりと合い、その雰囲気は自然なかたちで出ていなければならない。提示する文の言い方も大切に、特に新教材を含む文と既習教材を含む文との「間」のとり方は注意を要する。

b) 「廻行第Ⅱ型」

この型では提示される新教材と対立するものが未習または明確でない場合である。新教材と対比させるものが既習の場合は前述の「比較型」を用いることができる。したがってこの「廻行第Ⅱ型」は、「比較型」ではできないもの、あるいは「比較型」よりも効果的であると思われる教材の提示に使用する。

この型の特徴は、新教材と対比するものを使用することができないため、その対比を視覚教具で示す点にある。例えば glass (コップ) という語を提示する場合、cup という語が既習であれば、「比較型」を用い

① [This is a **cup**.] (cup を示しながら)

→ {This is a **glass**.} (glass を示しながら)

② [This isn't a **cup**.] (glass を示しながら)

← {This is a **glass**.}

となる。ところが cup という語が未習であれば、「廻行第Ⅱ型」を用いばよい。

{This is a **glass**.} (glass を示しながら)

← {This isn't a **glass**.} (cup を示しながら)

つまり、「比較型」では cup と glass がことばの上で対比されたが、「廻行型」では、ことばの上では glass だけが用いられ、対比されるのは視覚教具の方である。

〔例〕 ① {This is **straight**.} ← {This isn't **straight**.} (curved は未習、対比される視覚教具は書かれた直線と曲線)

② {This tree is **above** the water.}

← {This tree isn't **above** the water.}

(below は未習、対比されるものは水の上に出ている木と水の下に沈んでいる木の絵)

〈(A)の型、(B)の型に属さないもの〉

「場面説明型」

新教材の中には既習教材との関連がうすく、いわゆる defining sentences を用いたのではかえって非能率的になってしまうものも少なくない。種々の Greetings, Formulae などがこれに属す代表的なものであるが、これらを扱う場合はむしろ「既習教材を使って新教材へ」という過程をすて、この様な場面で、このような時には、次のように言うのだと situation を十分に日本語で理解させてから、新教材を聞かせる方法をとった方がよい。これが、「場面説明型」である。

VI. おわりに

以上 Oral Presentation の方法の種々相を検討してきたが、1つの新出事項はどれか1つの型に限定されるといえるものではない。それ以外の型を用いても導入できる場合が多い。したがって、それらの中から最も効果的なものを用いばよいのである。上に示した種々の型はあくまでも基本的なものであり、1つの項目を導入する場合、必要に応じていくつかの型を組み合わせ用いることもできる。また、1つの型を用いて提示したものが生徒たちに十分に把握されていないと判断した場合、他の型を用いて補強してやると効果的である。(51ページへ)

新刊書評

書評 齋藤 勇

「英語の聖書」

寺沢芳雄, 船戸英夫, 早乙女忠
都留信夫共著. 350pp., 1969.
富山房 ¥780

日本における英語学および英文学の研究は、近年、長足の進歩を見るようになった。本書もそれを証明する一例として挙げられよう。

本書はおもに英訳聖書に関する上記四氏の研究を集めたものであり、大部分は語学方面的の検討から成る。最初の「英語聖書の歴史」において船戸英夫氏はまず新旧両約聖書の構成を略叙し、つぎに英国へのキリスト教渡来後、聖書的一部分が中世前期の英語に訳されたのを初めとして、ラテン語訳からのウィクリフ訳、ギリシア語原典からのティンダル訳などを経て、聖書全体の完訳、ことに1611年出版の欽定訳 (Authorized Version, 1611) に重きを置き、最近にいたるまでの数多い完訳聖書の歴史を述べている。そして、たとえば、「欽定訳の特色は、簡潔、直截で力強い表現、具象的なイメジ、荘重、典雅な文体、流麗なリズムなどがあげられ」云云というふうに適当な批評が添えてある。今世紀になってからの新しい訳に対する説明は特に有益である。ただしフルク (William Fulke) がカトリック教徒、ことにマーティンの苦心によるリームズ出版新約聖書と Bishops' version とを一々比較対照することができるように印刷した *The Text of the New Testament...* (1589) は一言もされていない。けれども、この版は1601年に増刷され、欽定訳執筆委員たち銘々の机の上に置かれ、そしてその訳語がかなり採り入れられた。フルクはリームズ版の解釈を論駁する目的で、この巨大な folio を公にしたのであるが、委員たちは主教版を見るついでに、リームズ版をも参照したので、フルクが予想しなかった結果が生じたのである。(See Alfred W. Pollard: *Records of the English Bible*, 1911, pp. 36 f.; *Historical Catalogue of the Printed Editions of Holy Scripture*, 1903, vol. I, p. 104.)

つぎに寺沢芳雄氏は「英語聖書の言語」について、専ら欽定訳の文法を詳細に説明している。たとえば「its」はシェイクスピアや欽定訳の時代にはまだ極めて稀にか用いられなかったことを、つまびらかに例証し、また古風な表現 (archaism) や語順転倒 (inversion) などにも数ページにわたる説明がある。まことに懇切丁寧である。

寺沢氏は別に「AV 要語集」を巻末につけているが、これは文法とともに、英訳聖書のみならず、シェイクスピアやミルトンなどの時代の著作を読むにも好い参考文献である。ただこの「要語集」はさらに増補して一冊の本とすることもできるだろう。そういう本を重右に置きたい好学の士は、シェイクスピア全集の編者として有名な William Aldis Wright の *The Bible Word-book* (1866; Second edition revised and enlarged, 1884) を手に入れなければならない。この良書は翻刻に値する。

寺沢氏はほかに「英語聖書の文体と修辭」と題する一文をも寄せている。その論旨は、文体が古雅、簡潔で、具象性に富み、バラレリズムが多く、そして独特の散文リズムをそなえているという点にある。またヘブル原文の特種な言いまわしがいかに英訳されているかを比較していることは興味を引く。

以上は語学方面的の検討であるが、本書の第二部と見てもよい文学的方面については、早乙女忠氏の「聖書から見た近代詩」および都留信夫氏の「聖書とイギリス小説」がある。ふたつとも非常に広汎な問題なので、執筆者の労を大いに多としなければならない。早乙女氏は T. S. エリオットの議論に耳を傾けながら、ヴィヨンやボードレールのような宗教詩人が英国にはないことを彼とともにあき足らず思われるらしい。ヴィヨンがなくともダンやミルトンがあり、ボードレールがなくともテニソンや R. ブラウニングがあることは、英文学の特色なのではあるまいか。とにかく題には「近代詩」とあるけれども、早乙女氏は第十六、七世紀からの英詩について論じている。その努力は驚歎に値する。

都留氏はイギリスの小説に与えた聖書の影響を指摘し、その直接的なものを放蕩息子や比喩から来た小説、犯罪の世界を描いた作品、神話的方法による小説および聖書を書き替えた物語というふうに分類して、おもに今世紀の作品を挙げている。つぎに間接的影響を受けたと見るべき作として「天路歷程」から、マードック女史の「鐘」までの紹介がある。ほとんど英国小説論の観がある。早乙女、都留両氏の論文はいずれも力作であり、tour de force である。

終りに、英訳以外の聖書翻訳史 (寺沢氏執筆) は、書詩でもあり、ドイツやフランスなどの近代語訳聖書に対する良い手引きである。巻末の参考書目に多少の説明または評語があるのもよい。

(東京大学名誉教授)

☆ ☆ ☆

書評 山本庄三郎

「英作文の指導法」

長谷川潔著, 264pp., 1969.
大修館書店 ¥750

英語の「聞くこと、話すこと」の指導法に関する議論のはなばなしの影に隠れがちである「書くこと」の領域にスポットを当て、中、高、大の英語教育の中でのその位置付けと具体的な指導について、現場教師の実践や著者自身の豊かな知識、経験の上に立ってその展開を試みたものである。最近では、聞くこと、話すことに関する著書や、聞き、話す能力を伸ばすためのテープ、カセットその他の教材が店頭に溢れているが、著者自身もまえがきで述べているとおり、「英作文の指導法のみを論じた書物は皆無」であり、書く力を伸ばすための適切な教材も殆んどないといつてよからう。このような状況の中で、書くことに対する注意を喚起し、これに対する新しい方向付けを加え日本人が英語を書く場合に当面する諸問題についての多角的な検討を行ない、従来のブツ切りの短文単位の英作文指導から脱して生徒にまとめた物を論理的に英語で表現する本当の意味での英語の力を育てるための指導のあり方が提示されているという点で unique な著書である。

中学校はもちろん、特に高校英語教師の指導参考書として一読すべき著書であると思う。

本書の構成は、「英作文の位置づけ」「英文の有機的な指導法」「クリエイティブ・コンポジション」「生徒の弱点」「日本文学の英訳による英作文指導」「外国の作文教育」の6章よりなり、巻末には、英作文指導の参考選、引用ならびに要点文例抜粋の一覧表、アンケート解答者一覧表、さくいんが付してある。

第一章「英作文の位置づけ」では四領域の指導上の有機的統合を強調し、特に、「書く領域」の中に含まれる学習活動をその目標との関連において明確にしている。そして英作文を、英語の文字の習熟、思想を文字化するための表記法を下部構造とした、思想表現の技能習得を目的とする学習活動で書く領域の上部構造としてとらえている。

第二章英作文の有機的な指導法では、第一章の書く領域の構造規定にある書写、表記の指導内容には触れずに最初から「書くこと」の指導に入っている。これはこの著書の目的が書名のとおり「英作文の指導法」であるから省くのも当然である。

ここでは現場教師の秀れた実践例（「現代英語教育」、研究社、9月号、1964年「英語教育」大修館、6月号、

1967年）を取り上げ中学校から高等学校にかけての作文指導のあり方について示唆している。Oral composition から written composition へ、Pattern Practice から Precise Writing へ、Creative Writing を目指す Controlled Writing、Retelling による書き方指導などの具体的実践例と著者の適切な助言からなっている。これらの実践例は、作文指導で著者の狙う Creative Writing へ移行するための基礎的なそして又、中間的な指導法とし、ここに示されている。

第三章「クリエイティブ・コンポジション」では現行英作文指導を徹底的に批判し「生徒の精神的成長にマッチする方法で、英文を書く楽しさを与えなければならない」（p.38）ことを強調している。Creative Composition については特に著者の永年にわたる滞米中に体験した高校や大学での Creative Writing の指導から多くのヒントを得ているように思われる。

然しここでいう Creative Writing とは日本の国語の自由作文と異なり「自分の考えを一つのセンテンスに書き表わすことから始まる」（p.37）のであって自分自身の思考のプロセスを英語で表現する学習活動であり、uncontrolled writing と同義には使われてはいない。

Creative Composition にすぐ利用できるような生徒の生活に身近な128のトピックスが例示されている。これはコピーして常に利用できるようにしておくことと教師には便利である。次にパラグラフの構成の仕方が非常に適切にまとめられている。特に文章構成の型についての解説は、論理的に文章を展開させるための型として高等学校の作文には、是非生徒に教えておくべきだと思う。著者は「自然の順序によって書かれた文章」として、Time Arrangement と Space Arrangement に分けそれぞれ英文例をあげ、又「論理的な順序、方法によって書かれた文章」として The Order of Importance, The Order of Division, Definition, The Order of Comprehension, Deductive and Inductive Reasoning の5つの展開の仕方でも説明している。これら文構成の型は、単に作文だけではなく Reading の際にも常に生徒に意識的につかませるよう指導することによって、その指導効果をより高めることができるであろう。

この章では、これらの文構成の型をふまえてスピーチ原稿の書き方にまで発展させている。又 Exposition, Description, Narration の3つの文章形式についての解説も要領よくまとめられている。ただ英作文と文体に関連して Formal English, Informal English, Vulgar English などの語法水準について触れているのだが、この種の解説が簡単に問題点に触れる程度であると返って現場教師に不安感を起させることがえてしてある。特に

現行教科書の中には、vulgar English は問題にならないとしても、obsolete な表現が up to date なものと同列にあったりしているので、別に章を設けて高校までの言語材料の中で認められる語法水準の問題点についてもっと comprehensive な解説があれば良かったのではないかと思うが、ねだり過ぎかも知れない。

Creative Composition 指導に伴う問題点の指摘と、中高に於ける実践例があり最後に作文コンテスト、エッセイコンテストに入賞した作品例が掲げられているがこれらはいずれも高校、大学一般教養レベルでの学生、生徒の到達可能性を把んでおく上で大いに参考になる。

第四章「生徒の弱点」として、生徒の英作文中のまちがいを、語の意味の誤り、文構造の誤り、文法的・慣用的な誤りの3つに分け更にそれを、名詞、修飾詞、動詞、前置詞に分類して、多くの誤用例を示してある。確かに「このような誤りを避けるためには、英語で文を考え、自分が使う語句を和英辞典だけでなく、英々辞典でさらに詳しくその語法をよく調べてから英文を書く以外に方法はない」(p.123) のであろうが、我々日本人が犯しやすい誤りをこのように整理してみると、自ずとそれらの語や語句の導入に際して取るべき指導上の問題点が浮き彫りにされてくるようで面白い。

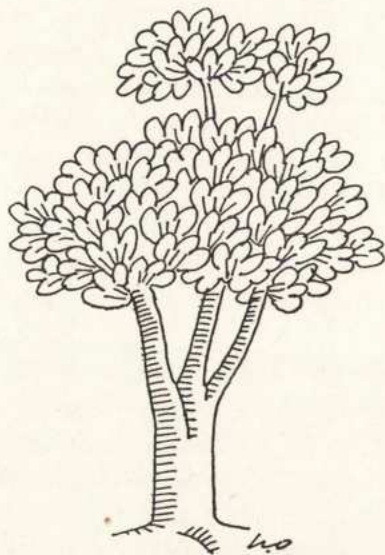
第五章「日本文学の英訳による英作文指導」では英訳上の諸問題を、日本文学の英語作品の中で「原文の削除、文構造の変更、補足または敷衍」がどのように行なわれているかを具体的に例示しながらくみに説明されている。英作文研究の参考に日本文学の英訳作品を List up (pp. 180—183) してあるので、この種の研究を目的としなくとも、日本文学を英語を通して見てみようと思う者にも参考になる。日本文学の英訳指導例を大学生と一般英語関係者の英作(「英語教育」、大修館、の「和文英訳演習室」)の実例をとおして示してあるが、その指導の綿密さはもちろんのこと、著者の日本語に対する言語感覚の鋭さを伺い知ることができる。

第六章では諸外国の作文教育の実態を見た上で、日本の現在の英語教育をみつめ「日本を知らせるための表現能力を育成する」(p. 246) 英語教育を強調して結びとしている。

この著書で著者の力点は第3章にあると思われる。英作文の「中学から大学に至るまで、とにかくセンテンス単位の短文だけに局限されがち」(p. 15) な指導傾向を「1つのまとまった英文を書くという段階まで発展させる」てだてを示したものと言えよう。このセンテンス単位の傾向は単に Writing のみではなく、Listening, Speaking の学習についてもいえることで、まとまったパラグラフを聞いて大意をつかんだり、あるまとまった

ことを口頭で発表させる手だてがまだ現場では十分に工夫されてはいない。このような Oral Drill を踏まえて、よりまとまった思想の表現技能へ到達が可能となるものと思う。そうした意味で中、高での Reading や Speaking を中心に研究している人達にも多いに参考になる。通読すれば、「書く領域」ととどまらず、他の領域においても、単に英語の知識を教えるのではなく、英語の運用能力を正しく伸ばすことが正しい英語教育のあり方であるという主張で貫かれていることを感じとることができる。そのために日英両語に対する正しい言語的な感覚を生徒に植えつけ Controlled から Less Controlled, 更に Uncontrolled Writing へ生徒を解放する道を敷くために教師の出来る多様な方法が現場教師の実践の累積の上に示されているもので、乗っかってエンジンをかければ終点まで自動的に運んでくれるような錯覚をおぼえさせる種類の指導書ではないことを念を押しておく必要があらう。このような著書を契機として、中、高、大の各レベル毎に Specify された「書くこと」に関する指導書が出て来るのもそう遠くはないと期待する。なお巻末の参考書選の中に、現在入手できる教材で、Controlled Writing から Precise Writing, Retelling に使い得る L.A. Hill の *Composition Series*(O.U.P.), 同じく L.A. Hill の *Stories for Reproduction* の Series (Longmans), 同じく Longmans の L.G. Alexander 著 *A First Book in Comprehension Precise and Composition* なども紹介しておく現場の教師にはより便利であったかも知れない。

(ELEC 研修部第二課長)



展 望 通 信



◆第5回 ELEC 英語教育研究大会

第5回 ELEC 英語教育研究大会は11月1日(土)300名の参加をえて盛況のもとに ELEC 会館において開催された。

会は、高橋専務理事のあいさつに始まり、フルブライト招聘教授 Leger N. Brosnahan 博士および前ハーバード大学教授 John B. Carroll 博士の講演、ELEC 賞授与式、武蔵野第一中学校大貫教諭による実演授業、Forum、専門部会等があって成功裡に終了した。

◆1969年度 ELEC 賞授与

本年度の ELEC 賞は、北海道幌別中学校英語部会の「オーラル・アプローチの実践研究——授業の確立をめざして」に授与された。なお、下記のものには ELEC 奨励賞が授与された。

「高等学校における Communication としての英語学習指導の試み」

出丸 久元氏(愛知県立木曽川高等学校)

“Material and Method Used in Teaching English in Language Laboratory and the Result of Its Application”

月山みね子氏(大阪女学院短期大学)

◆ELEC 奨学研修員コース秋学期終了

ELEC 奨学金による奨学研修員コース秋学期は、文部省後援のもとに10月から12月まで実施された。研修者は全国都道府県中高英語科教員応募者112名中から選考された中学校教員14名、高校教員14名で、これに対し語学力の強化、教授法等教職技術の向上、および言語学・英文学等教職教養の向上をはかるために、外国人講師による英語のドリルのほか、日本人専門家による講義等からなる充実した集中訓練が行なわれた。

◆VTR 利用実験

ELEC では、米国財団 JDR 3rd Fund からの助成を得て昨年7月から VTR の実験を行なっている。この実験は、ELEC 職員のほか、中島文雄、志村精一、田崎清忠、金田正也、Floyd Cammack 氏等の協力を得るとともに、教育研究センター1か所、高等学校および中学

校2校、それに ELEC 英語研修所において続けられている。

◆演劇利用実験

VTR 利用実験とともに JDR 3rd Fund の助成を得て、Richard Via 氏の指導のもとに、ELEC 英語研修員の20名を対象にして英語劇利用の実験が行なわれている。

◆日英両語の対照研究

日米文化教育事業委員会主催による「日英両語の言語構造に関する対照研究のための準備委員会」がワシントンで2月27日、28日に開かれる。この会に出席する委員は次の通りである。

服部 四郎(東京大学名誉教授・ELEC 理事)
前田 陽一(東京大学教授・ELEC 理事)
国広 哲弥(東京大学助教授・ELEC 研究員)
中根 千枝(東京大学助教授)
國弘 正雄(お茶の水大学講師)
John Hall(イエール大学教授)
William Labor(コロンビア大学教授)
Dell Hynes(ペンシルバニア大学教授)
Samuel E. Martin(イエール大学教授)
Eleanor Jorden(コーネル大学教授)

◆ELEC 人事往来

◇フルブライト交換教授 Dr. Leger Brosnahan は1月から6月まで、ELEC 顧問として教材作成等の仕事に従事している。

◇5月27日～31日にバンコックで行なわれる SEAMEC 主催「英語教育における評価に関するセミナー」に ELEC から大友賢二研修部次長を派遣することになった。

◆ELEC 関係秋の被叙勲者

理 事	砂 野 仁氏	勲二等旭日重光章
理 事	松本 重治氏	勲一等瑞宝章
専務理事	高橋 源次氏	勲三等瑞宝章
評 議 員	井上 五郎氏	勲一等瑞宝章
評 議 員	石橋正二郎氏	銀杯一組
評 議 員	兼重寛九郎氏	文化功労者・勲一等瑞宝章
評 議 員	松方 三郎氏	勲一等瑞宝章

◆ELEC 英語研修所春学期開講

財団法人英語教育協議会(The English Language Education Council, Inc.)では英語教員ならびに一般人を対象にして英語の研修を実施しているが、きたる春学期(Spring Term)の研修をつぎの要領で実施する。

◇受 付 3月2日(月)——4月7日(火)

◇開 講 4月7日(火)

◇コースの種類

Daytime: Full-time, Intensive, Selective.
Graduate Courses
Evening: Intensive, Selective, Graduate
Courses

◇主な教科

1. Pronunciation
2. Structure Drill
3. Conversation
4. Reading
5. Speech and Composition
6. Language Laboratory Exercises
7. Linguistics and Language Teaching

講 師 英語を母国語とする外国人講師 40名
要 覧 郵便切手 100 円同封のうえ申込次第送付
場 所 東京都千代田区神田神保町3-8 郵便番号101
ELEC 英語研修所(The ELEC Institute)

◆ELEC 月例研究会

ELEC では下記のとおり研究会を ELEC 会館で開催
する。入場無料。

第39回 4月25日(土) 2:30-4:30

講 演 「日本の英語教育について」

講 師 前東京外国語大学長 小川 芳男氏

第40回 5月30日(土) 2:30-4:30

講 演 “Materials and Methods of Effective
Practice in Teaching English”

講 師 アメリカンスクール Mr. Hugh Brown

第41回 6月27日(土) 2:30-4:30

講 演 「最近のイスラエルと聖書」

講 師 国際基督教大学教授 清水 護氏

☆なお ELEC では ELEC 同友会会員をつぎのように募
集している。会員には「英語展望」(ELEC Bulletin)
が年4回配布されるなどの恩典がある。

会 費 年額 500 円

入会方法 直接会費を添えて申し込むこと。

申 込 先 東京都千代田区神田神保町 3-8

ELEC 同友会本部

英 語 展 望 第 29 号
定価 200 円(送料45円)

昭和 45 年 4 月 1 日 発行

©編集人 中 島 文 雄

発行人 竹 内 俊 一 (ELEC 理事会)

印刷所 大 日 本 印 刷 株 式 会 社

東京都新宿区市谷加賀町1の12

電 話 (269) 1111 (大代表)

発行所 ELEC (財団法人英語教育協議会)

東京都千代田区神田神保町3の8

電 話 (265) 8911-8916

振替・東京 11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC