

英語聴解力養成指導法再考

渥 美 正 平

はじめに

英語を聴いて理解するという問題を言語学的視点から捉えてみると、そこにさまざまな程度と種類の差が見られる。私事で恐縮だか、筆者が学生の折、グラント先生の米文学史を受講した際、先生はよく通る声で割に易しい語彙を用いてゆっくり話されたので70~80%は理解できたように思う。ところが、その後、先生がキャンパスの中や研究室の近傍で不図出会ったとき話しかけられる英語は途端に解りにくくなった。ときには早口に話されるための音声面で、ときにはゆっくりではあるが当時の私には未知の成句の使用で、また、あるときは言語形式はよく解るのにその場の状況と合わない皮肉とも冗談とも判じかねる表現のゆえに……といった具合で、筆者の当惑振りを楽しんでおられた？ ように見受けられた。誰かと会話をされている先生の声が少し離れたところにいた私の耳に聞こえてきたこともあったが、面と向かって話し合う場合と違って一段と聴き取りが困難であった。これに類する経験は誰にもあるのではなかろうか。このように同一の人の言葉が時と場合によって理解度に差を生ぜしめるのは、聴解というものが音声、文法、意味、更に文化、社会的背景といった分野とも係わりをもっていることを示す。従って、われわれが英米人並みの聴解力を得ようとするならば、それは英語の上記全分野に互る知識を彼等と同程度にもつことが前提条件とならねばならない。次に本題に移って、聴解とは何かを明らかにし、現今の日本の大学が抱いている諸条件をふまえて、英語教育の一環としての聴解力養成の指導が

いかにして効果的になさるべきか、その方法と手順につき原理的考察を進めることにする。

聴解とは何か

聴解とは、話し手によって信号化 (encode) された伝達内容を音声、文法、意味の三部門に互って解読する (decode) 行為と定義できよう。換言すれば、われわれは言語信号としての音声を耳で認知し、意味と連合させるのである。日本語においてはわれわれは音韻体系や文法体系を完全に習得しているので、話し手の話し方といった面よりも内容にのみ注意をすればよいが、英語の場合は、その聴解に当たっては聴覚的認知と意味理解の二つの process に分けて考えた方がよい。正に、今井氏も指摘されるように、²音声が聴き取れないために意味が聴き取れないというだけでなく、意味が聴き取れないために音声が聴き取れないという、英語の聴解指導において留意すべき皮肉な現象も実際に屢々見られるのである。このことは予め日本語で、聴かせる英文の意味内容を伝えておくだけでも聴き取りの結果に差を生ずることがあることから察せられる。要するに、われわれが伝達内容を完全に理解することは、その言語の音韻、文法、意味の全領域をカバーする体系を知って初めて可能となるのである。これについては、Léon も Malmberg の言葉を引用して、「学習者は、彼等が学習言語の構造を総て習得してしまったときにのみ正しく聴き取り完全に理解するようになるだろう。このことは、われわれは何が言われそうかが既に解っているならば聴き取ることができていることを意味している。そして以上のことは、Malmberg によって引用されているように、³Homer Jacobson によっても更に確認されている。」と言っている。

聴解のプロセス

聴解の過程では音韻解読、文法解読、意味解読が実際殆ど瞬間的に同時になされるものであるが、一応順序としては先ず、音韻解読から始まり、文法

解読を経て意味解読に終わると考えてよい。

1. 音韻解読 聴き手が話し手の発する音声を言語信号として解読するためには、聴き手が話し手と同じ音韻体系を有しているということが前提となる。これなくしては、話し手の発する音声は聴き手にとって単に無意味な音の連続に過ぎないのである。〔話し手の発する音声からは多くの情報（年齢、性別、健康状態、心的態度等）を得るが、それ等は通常狭義の言語活動とは無関係なものとして考慮の対象から外す〕聴き手は自己の内在する音韻体系に照らして話し手の音声の流れを音素の連鎖として解読するのである。

2. 文法解読 これは音素の連鎖として解読したものをより大きな文法単位、即ち、形態素、語、句、節、文といったようなさまざまな構造体に分類することである。文法解読も聴き手が話し手と共通の文法体系をもつことが前提となっているのであって、聴き手は自己に内在する体系と照合して解読行為を達成すると言えよう。この解読は意味体系との照合を必ずしも必要としないもので、例えば、次のような二つの文(1) Colorless green ideas sleep furiously. (2) Furiously sleep ideas green colorless. において、(1)を英語の文法に適っていると解読し、(2)を文法的でないことをいう。また、“the shooting of the hunters” は (1) The hunters shot something. と(2) Someone shot the hunters のどちらをも意味するので曖昧であり、その解決は意味体系との照合に任されるのである。

3. 意味解読 これも意味体系を話し手と聴き手が共有していることが前提とされる。一体、意味は極めて多義的で漠として捉えがたい面があるので概念規定が不分明の場合が多い。つまり、人によって概念範疇の種別の数も、その範囲も異なるから、高度に抽象的な学問などにおいては semantic range の違いから誤解が生じ、話し手の伝達内容が聴き手に的確に伝わらぬこともあり得る。しかし、一般の言語活動では両者の意味体系はほぼ一致し、意味解読による内容理解がなされているものと考えられる。

先にも触れたように、われわれは聴解過程において、必ずしも上記の解読

の三段階を明確に区分して記述した順序に従って行なうわけではない。順序が逆になる場合もあり得る。要するに、われわれは音韻、文法、意味の三分野に互る解説を殆ど同時的に行なうのである。

言語の余剰性

聴解と重大な係わりをもっているものに言語の余剰性⁵がある。いかなる言語も一定量の余剰性をもっていると言われている。例えば、英語の余剰性は約50%と推定されている⁶。この余剰性は言語の非能率的な部分とされながらも、電話通信などにおいては、これがあるため雑音や妨害が入って一部分信号が途切れても適当に判断して解説することが可能となるのである。われわれは英語の体系を完全に身につけておらないため英米人の会話を少し離れたところで *overhear* した場合聴き取れなくなるが、これは言い換えれば余剰性を利用できないからである。言語の余剰性は、また、後述する多くの連声(れんじょう) *Sandhi* 現象を生ぜしめる余地を与える。そして、これが外国語としての英語学習者にとって聴解上大きな障害の一つとなっているのである。

聴解力養成指導法

聴解行為のプロセスを分析した上で言えることは、H. E. Palmer が英語教授研究所で1934年2月に発行した *The Bulletin No. 101* に発表した彼の所謂外国語の教授学習に関する指導原則ともいべき公理10条中の第3条⁷からも察せられるように、聴解力養成の基本は、要するに、音声と意味の結びつき、即ち、聴覚像と概念の融合 (*Fusion*) を完成することにあると言えよう。そして、これを達成するために、認知 (*Identification*) の段階から日本語の使用を禁止して専ら *Direct Method* 系の外国語教授法にのみ頼ろうという傾向が今日、一般的である。しかし、教授手順の上からは疑問があるように思われる。成程最終的に *Fusion* の達成を目指す以上、DM 系と対照

的關係にある Grammar-Translation Method では母国語を介在させる点からも、英語の音声と意味の直接の融合を妨げるだろうとの懸念は尤もである。しかし、指導過程において両者の何れか一方に偏しななければならない必然性は少しもないのである。伊藤嘉一氏もこの間の事情を次のように述べておられる。「前者は母国語排除、習慣形成的、帰納的で音声言語を強調する。逆に後者は、母国語利用、認知的、演繹的で文字言語を強調する。両者の特性は全く相反するものであるが、外国語教育では両方共必要なものである。何故なら片方では言語教育の一側面しかカバーできないからである。(中略) いずれにせよ、両者の特性は外国語教育にとっては相補的なものであり、両者はどこかで統合されなければならない。」⁸

一体、両者共それぞれ長所と欠点をもっているのであるから指導目的に応じて採長補短をすればよいのである。われわれの聴解力養成の指導対象が日本の大学生であることを考えるとき、幼児期の母国語の学習過程をその儘踏襲しているとも言える DM 系の教授法は既に成人である学生に適用するには無理があり、況して、限られた授業時間数、大学の大量化、マンモス化に伴って余儀なくされる過大な class size や学生間の著しい学力差など諸々の制約条件を抱えている日本の大学での教育の一環としての在り方を考えるとき、修正すべき余地は充分にあると言えよう。正に Ausubel も言うように⁹、文字の読める成人が文字の読めぬ幼児と同じ方法で学ぶことを期待すること自体が不自然である。

成人学習の特質

学習上成人が幼児に比べて劣る点としては、(1)母国語の干渉を受け易く聴覚的弁別能力の減少。(2)調音器官の柔軟性の衰退。(3)機械的暗記力の弱化、(4)羞恥心の増加が考えられる。これに反して優る点を列举すると、(A)成人は一般的規則の適用とか、発音器官についての学習や発音記号の使用などによる詳しい指導を伴った知的学習が可能である。(B)課題に対する精神集中が

強力。(C)学習の長時間持続に耐え得る。(D)学習の動機に勝り、学習法を心得ている、等が挙げられようが、以上の諸項目は一般的に認められているだろうとはいえ、中には実証されるに至っていないものもある。実際には逆のケースもあるだろう。しかし、明確な違いとしては、知的学習と暗記学習の割合の差で、成人の方が知的学習の比率が遙かに高いということである。

学生間の能力差

成人の特質と共に考えねばならぬ問題として学生の個体差がある。Jakobovits も言うように、学生は各自異なった関心、需要、適性をもっていることを認めねばならない。この事実を認めないと、彼等が重要なことは何も学ばないという惨澹たる結果を招きかねない。これは具体的には、(1)学習意欲 (2)聴覚的識別能力 (3)模倣能力 (4)学習速度等の差として現われる。大学における授業形態が一斉授業という形で行わざるを得ぬ現状が不可避とするならば、できるだけ遅進学生もついて行けるような配慮が必要である。

聴解力養成指導手順

われわれは学習心理学的観点よりの分析に基づき、効果的教授法は学習者の年齢や知的レベル、学習環境等を勘案したものでなければならぬことを知った。そこで日本の大学英语教育の現状にマッチすると考えられる聴解力養成指導手順の骨子を記させていただくと次のようになる。

第1段階：教材を文字の形で与え、認知主義学習理論に基づき、文法訳読法を通じて内容理解を徹底させる。

第2段階：英語の音韻体系を母国語のそれと対照しつつ習得させる。

第3段階：LL を利用して Audio-lingual Reading を行なう。

第4段階：聴解訓練の実施

第5段階：聴解テストの実施

先ず第1段階については、聴覚口頭習慣形成理論 (Audio-lingual Habit

Theory)からすれば、音声から入る前に文字を出したり、母国語に翻訳することは理論に悖ることになる。しかし、いわば「文字」文化の中で育った成人には文字技きの学習は非能率的と言える。たとえ聴き取りの訓練と雖も、もし、テキスト無しで専ら耳だけに頼ることを期待されると、学生の或る者は極度の緊張の余り音が判然聞こえずパニック状態になる。こうした不安感が彼等の音声や語群の識別能力を低下させる。¹¹ Estarellas や Regan は文字という視覚上の手懸りが記憶や音声の弁別にすら役立つとして、Pimsleur, Mace, Keislar, Dunkel, Pillet 等の報告を挙げている。¹²

一方、音声教材の形で聴覚に訴えて内容理解させんとする場合、例えば、語彙では新語の密度は60語から最大30語につき1語を超えてはならないことが実験的に証明されているようである。¹³ つまり、上記の限界を超えた割合で未知の語に遭遇すると、文脈による推理が不可能になる。羽鳥博愛氏は「筆者が毎週 dictation をやるという恐怖を示し、未知語の意味を辞書を引く前に前後の文脈から類推させようとするとう白痴に近い反応を見せる。」¹⁴ と言われているが、Saporta の言葉¹⁵を俟つまでもなく、文脈から新語の意味を推測させるということは時間のロスの割に非能率的で、而も学生間の学力差を考えると母国語による翻訳で内容理解をさせる方が遙かに優ると言えよう。意味の確認という点では母国語による翻訳乃至は解説が一番安心感を与えるのは大方にとって事実である。

言語の意味構造の違いという点からは厳密な翻訳が不可能であることは言¹⁶を俟たない。しかし、或る程度まで正確に翻訳することが可能であることも事実である。さもなくば学問の交流などあり得ないし、況して同時通訳は成り立たない筈である。適訳が得られない場合 *realia* を用いたり、文化的背景の解説で目的は達せられよう。

次に、教材の問題であるが、日本の大学の場合、仮りに本学を標準として正課の授業時間が週2時間(実質90分) 通年30週として60時間2単位履修と考えると、毎時の教材の分量は500字内外の纏まりのある比較的易しい

(英和辞書さえあれば大半の学生が理解できる) ものが、対話形式、物語形式を問わず理想的と言えよう。学生には予め家庭学習などで十分下調べさせておき、文法、内容の点で意味不明の箇所があれば質問させて内容理解を全員に徹底させる。その後、学生に訳さずして意味理解をする直読直解を試みさせて、後の聴解ドリルに備えさせる。尚、教授者は教材を前以て十分研究し、音声指導のポイント並びに指導法と手順を決めておかねばならない。教材には初めから音調曲線や文強勢などが印刷されていることが望ましいが、第3段階のドリルの際、教授者が要点のみ指摘する程度でもよい。尚、sense unit 毎に斜線を引かせて句単位の理解をさせることも大切である。

第2段階では理論上は英語の音韻体系の総てを学び、その発音習慣を習得して第3段階に移るのが望ましいが、Hockett も言うように、発音指導は兎角単調に流れ学習意欲減退の恐れもあるので教材に密着した形で毎時少し宛項目を選び、短時間で指導するのが無難であろう。¹⁷

音韻体系の指導において注意すべきは、英語の音素対立を母国語の干渉のため聴き逃がしてしまうという学習上の困難点に対する配慮である。特に日本語に欠けている音素は発音上最も大きい困難が予想されるし、聴き取りの上でも他の音素との識別が難かしくなるであろう。日英両語の比較音韻分析に関する幾多の研究は、既に、日本人学生の子想される学習上の困難点を確実な論拠に基いた音韻論の手順に従って体系的網羅的に提示している。

指導項目の概要を記すと、分節音素については、2音素乃至3音素間の対立を取り上げた聴覚ドリル、同一音素に属する異音とその分布を日本語のそれと対比して示す。また、これに関連して、音声環境による有声子音の無声化、無声子音の有声化、氣息音、不完全破裂音、声門閉鎖音、音節構成子音、子音連結等の項目の解説、超分節音素については、英語の stress-timed rhythm の特性を isochronism の問題を含めて明らかにし、高さ音素に普及率の高い Trager-Smith の表記法を用いて、¹⁸一般米語に基本的な/231/型、/233/型、/232/型等を中心に解説し、また、文強勢の置かれる位置とそれに

伴なうイントネーションの下降点や上昇点の移動によって意味変化を生ずる例など挙げて説明する。文強勢は通例内容語に置かれて、機能語には置かれないが、文法体系に弱い日本人学生には、弱く発音され聴き取り難い機能語の聴取こそ文法解読上必須のものである。普通 *normal speed* の談話においてはリズムの影響を受けて、母音弱化や連声の現象を生じ易い。連声とは各語が隣接する音に影響されて変化したり、省略されたりすることを言い、それには同化、連結、省略、縮約と称せられている項目が含まれる。語内に起こるものとしては米音の *winter* [wɪnər], *dance* [dænts], *bottle* [bɒʔl] (これ等は談話速度とは無関係に生じ得る)、語間に起こるものとしては *I am going to do it.* [aɪmgəʊnədú:ət] *How did you find it?* [həʊdzə faɪnət?] *What is the matter?* [tʃmætəʔr?] 等の例が挙げられるが、こうしたぞんざいな発音を通じるのは既述の余剰性が利用されているためで、英米人と雖もその種の文中の一語を抜萃して聴かせた場合は聴解率はぐんと下がるようである。連声は聴取上最大の障害の一つであるが、その発生の条件、パターン等を完全形式と対照した具体例と共に組織的に指導することは難関克服に役立つことは疑いなく、聴解力向上への重要なポイントになるだろう。

第3段階としての *Audio-lingual Reading* が聴解力養成指導上果たす意義については「*Audio-lingual Reading* の指導と LL²⁰」と題する拙稿において発表済みなので、詳細は省かせていただくが、要は強勢や音調や休止等意味決定に参加するものを総て表現するところの内容理解を伴った音読でなければならない。これは *Fusion* 達成を目指す聴解への架け橋となる。

第4段階に至ると学生はテキスト本文を見なくても心理的に自信をもって聴解作業（音声と意味がどちらからでも直ぐ連想できるいわば *Fusion* の形成）に専念できる。録音教材を聴かせる速度は勿論 *normal speed* であるが、内容の難易に応じて適宜 *sense-group* 単位で休止をおくことは、続いて聞こえてくる音に流されてしまう前に反芻して認知した語句を記憶する機会を与えるから後程の *checkup* に備えて考慮の必要がある。

第5段階は予め用意された聴解力テスト問題を配布して行なう。従来この種テキストの練習問題の形式は、真偽問題、多肢選択問題、空欄補充問題、誤文訂正問題、書き取り等であるが、筆者提唱の指導手順では内容理解が Pre-lab period になされているから、真偽問題、多肢選択問題等は事実上聴解力のテストになる。そこで Fusion の達成度テストには空欄補充問題や書き取り、同時通訳等が最適ということになる。空欄補充問題は学生に文の全体的聴覚上の枠組みに気付くように訓練し、既知の語句で穴埋めさせる作業であるが、この問題は書き取りさせるには余りにもスピーディな長文で、途中休止をおいて区切ることのできないような音声教材の聴解テストに向く。書き取りの場合は、聴取し難い連声や慣用的表現を含む精々12~13字迄の短文か、長文なら途中 sense group 或は breath group の単位で休止を置くことのできる文を normal speed で一回だけ聴かせて書き取らせるのがよからう。Lado は dictation を言語テストとして使用することには否定的見解を述べているが²¹、Fusion の達成度のテストには適切と考えてよいと思う。Lado の言う綴りの問題も学生のレベルを考えて出題すれば問題はあり得ない。尚、この外パラグラフの大意把握をテストするのもよからう。

結びとして

既に述べたところで察せられるように聴解行為は単なる音韻解読だけでなく、文法、意味解読、社会的文化的背景の把握に至る総合的理解を必要とする。英語聴解力養成指導もこのような基盤に立って学習心理学的配慮の下に行われてこそ効率があがる可言えよう。現行一般の聴覚英語の指導は音声教材を聴かせた後に comprehension checkup を行ない、最後に文字教材を与えて確認させる指導手順をふんでいるが、端的に言って内容の解らぬ音声教材は何度聴いても解らないという弊を除くため、敢えて指導手順の修正を提案する所以である。何れ一長一短はあろうが、本指導法は内容理解を優先させるため、聴取技能の一要素である記憶保持率が高まり、²² 題材の面でも大学

レベルの学生の興味の対象となり得る比較的高度で専門的なものも選び得るし、学生間の学力差も一層カバーし易いと思う次第である。

注

1 Cf. Theodore Mueller, "Another Look at How to Teach Listening and Reading Comprehension," *The Modern Language Journal*, Vol. LVIII, (Jan.-Feb., 1974), 19.

Cf. Leon A. Jakobovits, *Foreign Language Learning* (Rowley: Newbury House Publishers, 1970), p. 49.

2 今井邦彦「音の聴き取りと意味の聴き取り」英語教育 Vol. XVIII No. 7 (Oct., 1969) (東京:大修館), p. 3.

3 Pierre Léon, "Teaching Pronunciation," *Trends in Language Teaching* ed. by Albert Valdman (New York: McGraw-Hill Inc., 1966), p. 76.

4 仮りに、英語の [l], [r] 及び米音の有声化した [t] や [d] 音の識別ができない人であれば、a. lighter b. writer c. rider は何れも聴覚的に同じ音として聞こえて三者の音素弁別がつかない。そこで音素連続体としての解説が曖昧となり不安を覚えるだろうが、He is a news writer. の文であれば、伝達内容を意味体系と照合して直ちに writer と聴き取るであろう。

Cf. Noam Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory* (London: Mouton & Co., 1966), pp. 99-100. "...intelligibility is preserved under gross phonetic distortion, which may be completely unnoticed when grammatical constraints are met..."

5 例えば、Did Tom lose his camera yesterday? の文で言えば、まず、音声パターンから英語であると分かる。文末での音調の上昇と助動詞の使用による語順は疑問文であることを示し、助動詞の形は過去を表わし、yesterday はそれを正確に示している。Tom は主語が男性であること、his はそれを確認している。これに gesture や situation まで考慮に入れると余剰性は一層増すことになる。

6 Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills* (Chicago: The University of Chicago Press, 1968), p. 138.

7 Axiom III. That, from the point of view of speech psychology, the learning of a language consists, in its essence, in coming to know the meanings of a sufficient number of these symbols ("identification" of symbols) and of so associating each of these symbols with its meaning that the symbol will immediately evoke the thing symbolized ("fusion" of symbols).

- 8 伊藤嘉一「外国語教授法開発への序論(1)」大学英語教育学会紀要第5号(大学英語教育学会, 1974), p. 83.
- 9 David P. Ausubel, "Adults versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations," *MLJ*, Vol. XLVIII, 423.
- 10 Leon A. Jakobovits, *op. cit.*, p. 72.
- 11 Rivers, *op. cit.*, p. 140.
- 12 Juan Estarellas and Timothy F. Regan, Jr., "Effects of Teaching Sounds and Letters Simultaneously at the Very Beginning of a Basic Foreign Language Course," *Language Learning*, Vol. XVI, Nos. 3 & 4, p. 174.
Cf. John B. Carroll, "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages," *Trends in Language Teaching*, p. 105.
Cf. Robert Lado, *Language Testing* (London: Longman's Green & Co., 1961), 19.
- 13 Cf. George A. C. Scherer & Michael Wertheimer, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching* (New York: McGraw-Hill, 1964), p. 94.
Cf. Scherer, "Programming Second Language Reading," *Advances in the Teaching of Modern Languages*, Vol. II (London: Pergamon Press, 1966), p. 113.
- 14 羽鳥博愛「日本人の英語習得のプロセスをめぐって」英語教育評論 第5巻3号 (Autumn, 1971) (東京: オックスフォード大学出版局), p. 172.
- 15 Sol Saporta, "Applied Linguistics and Generative Grammar," *Trends in Language Teaching*, p. 83.
Cf. Jakobovits, *op. cit.*, p. 47.
- 16 ここで提唱する翻訳した日本語の意味概念と英語の言語形式と結びつけるような発想に対して, Belyayev は否定的である。Belyayev, *The Psychology of Teaching Foreign Languages* trans. Dr. Hingley (London: Pergamon Press, 1963), pp. 131-132.
- 17 Charles F. Hockett, "Learning Pronunciation," *MLJ*, Vol. XXXIV, (Apr., 1950), 268.
Cf. Léon, *op. cit.*, p. 74.
"Teachers should also avoid drilling on the same phonetic problem for a long time; phonetic exercises must be short and intensive to be efficient."
- 18 George L. Trager & Henry Lee Smith, Jr., *An Outline of English Struc-*

- ture (Washington: American Council of Learned Societies, 1957), pp. 41-42.
- 19 Philip Lieberman, *Intonation, Perception, and Language* (Cambridge: The M. I. T. Press, 1967), p. 164.
- 20 渥美正平「Audio-lingual Reading の指導と LL」同志社大学人文学第 118 号 (同志社大学人文学会, 1970)
- 21 Lado, *op. cit.*, p. 50.
- 22 Rebecca M. Valette, *Modern Language Testing* (New York; Harcourt, Brace & World, Inc., 1967), p. 49.