

# 英語聴解指導法五原則試案

渥 美 正 平

## I

筆者は、さきに、拙稿「英語聴解力養成指導法再考」<sup>1</sup>並びに「英語聴解力テスト」——大学英語教育の場合<sup>2</sup>——において、現今の日本の一般大学が抱えている諸々の制約条件を踏まえた上で、大学英語教育の一環としての聴解力養成指導がいかにして効果的に行なわれるべきか、その方法と手順につき、認知主義学習理論の基盤に立って原理的考察を開陳したが、それは飽くまで理論上のことであって実地検証を欠く憾みがあった。ところが、その後図らずも、「外国語としての英語の Hearing 能力形成要因の実証的研究(II)」——昭和53年度・文部省科学研究費補助金特定研究(1)「言語」課題番号31079 研究代表者小池生夫(慶応義塾大学)——に基づく共同研究の一環として、大学生を対象とする Hearing の教材と教授法の開発に研究協力者として参画の機会が与えられ、私論を裏づけると思われる若干の資料も得られたので、先ず、これを紹介して所見の一端を述べてみたい。

## II

われわれは、「英文 Paragraph における聴解力とさまざまな教授法との関連」と題して、1979年10月20日国際キリスト教大学で行なわれた大学英語教育学会第18回大会において中間発表をしたが、その後も、同テーマに関して、テスト自体に一切日本語を使用しない、また、所謂伸び率を pre-test, post-test 間の単純な前後比較を以てせず Hovland の有効度指数 (Effectiveness Index) を指標として用いるなど、評価の妥当性と信頼性

を高めることに留意して、各種教授法の聴解力に及ぼす効果テストを実施した。その形式・内容及び教授法別の成績結果は資料 I、II の通りである。

## 資料 I

教授法別英語聴解度テスト問題見本

## 本文

Late one night, John was awakened by a terrible noise in the street outside his house. It seemed as if a terrible fight was going on, and as John loved nothing better than to watch a fight in the street, he opened his window and looked out. He saw two young men fighting just outside his front door, but when they saw him watching them, they went around the corner of the house and continued to shout at each other and to hit each other there.

John did not want to miss anything, so he ran down and opened his front door, but, as it was a cold night, he wrapped himself in a blanket before he went out.

He walked to the corner of his house and looked around it. The two men were still shouting and struggling. John went closer to them, both to see the fight better and to try to find out what the men were fighting about. But as soon as he was within easy reach of the men, they stopped fighting, attacked him, seized his blanket and ran away into the darkness with it.

John was too old to run after them, so he could do nothing but go sadly back to bed without his blanket.

“Well,” said his wife. “What were they fighting about?”

“It seems that they were fighting about my blanket,” answered John, “because as soon as they got it, their quarrel ended.”

## 問題

## I. Choose the correct statements:

1.            a            b            c            d  
⋮  
5.

録及  
音び  
選正  
択解  
肢例

1. a. John liked to watch a fight a little.  
b. John loved to watch a fight better than anything else.  
c. John disliked to watch a fight.  
d. John hated to watch a fight.

## II. Answer the questions in English:

1.  
⋮  
8.

## 録音問題例

1. When was John awakened?
2. Where were the two people fighting?
3. How was the weather?
4. What did John wear when he went out?
- ⋮
- 8.

## 正解例

1. Late one night.
2. (Just) outside (his front door).
3. (It was) cold.
4. (He wore) a blanket.

## III. Fill in the blanks:

John did not (want) (to) (miss) anything, so (he) (ran) down and opened his (front) (door), but, as it was a cold night, he wrapped himself (in) (a) blanket before (he) went out.

## IV. Dictation:

As soon as he was within easy reach of the men, they stopped fighting, attacked him, and seized his blanket.

先ず概要を説明すると、問題は story 本文と設問部分よりなる。これらは何れも米人男性が natural speed で録音したものである。テストは pre-test と post-test の 2 回に分けて実施されたが、その形式は先ず story 本文を 2 回聴かせた後に 4 種類の設問、即ち、I 番の録音された 4 つの選択肢より正解文を選ぶ問題、II 番の英問に英語で答える問題、III 番の空所補充問題及び IV 番の書き取り問題が順に与えられる。I から III 番まではそれぞれ 2 回繰り返し聴くことになっており、IV 番は 2 回目と 3 回目に書き取るためと訂正のための pause がおかれている。なお、問題 II は正解例に示したように、内容の核となるものが書かれていれば正解とした。これは被験者の内容についての周縁的記憶の有無を検索することによる記憶負担増の回避を意図した措置であって、事前に指示してあった。採点は各クラス担当教員が行なったが、妥当性、信頼性をそこなぬよう、その基準については細部に亘る綿密な申し合わせをしたことは申すまでもなく、測定

## 資料Ⅱ

## 教授法別英語聴

| 教授法   | クラス・人数            | Ⅰ. (内容理解をためす<br>4 選択肢問題) |                  |       | Ⅱ. (内容理解をためす<br>英問英答問題) |                  |       |
|---|-------------------|--------------------------|------------------|-------|-------------------------|------------------|-------|
|   |                   | Pre-test<br>30点          | Post-test<br>30点 | E. I. | Pre-test<br>40点         | Post-test<br>40点 | E. I. |
| A<br>日本語方式  | JCE 1(a)14        | 9.86                     | 18.00            | 40.42 | 4.86                    | 15.00            | 28.86 |
|   | J 1 50            | 12.00                    | 23.16            | 62.00 | 9.08                    | 22.54            | 43.53 |
|   | Aグループ             |                          |                  |       |                         |                  |       |
|   | E.I. 平均値          |                          |                  | 51.21 |                         |                  | 36.20 |
| B<br>Simplified Sentence方式                        | JCE 1(b)16        | 9.75                     | 14.63            | 24.10 | 6.75                    | 15.50            | 26.32 |
| C<br>Cumulative Drill 方式                          | WE 3 36           | 15.83                    | 21.67            | 41.21 | 16.67                   | 27.86            | 47.96 |
|   | WE 1(a)38         | 15.00                    | 21.63            | 44.20 | 19.18                   | 28.32            | 43.90 |
|   | WE 4(a)16         | 19.12                    | 22.12            | 27.57 | 24.81                   | 33.81            | 59.25 |
|   | C 1 53            | 8.26                     | 11.43            | 14.58 | 4.08                    | 12.81            | 24.30 |
|   | Cグループ<br>E.I. 平均値 |                          |                  | 31.89 |                         |                  | 43.85 |
| D<br>Simplified Sentence +<br>Cumulative Drill 方式 | A 1 40            | 12.90                    | 18.30            | 31.58 | 9.03                    | 18.45            | 30.42 |
|   | T 1(a)51          | 11.65                    | 19.53            | 42.94 | 7.65                    | 22.51            | 45.94 |
|   | Dグループ             |                          |                  | 37.26 |                         |                  | 38.18 |
|   | E.I. 平均値          |                          |                  |       |                         |                  |       |
| E<br>空所補充方式                                       | WE 1(b)37         | 14.76                    | 21.89            | 46.78 | 15.00                   | 30.00            | 60.00 |
|   | L 1 38            | 14.05                    | 16.74            | 16.87 | 9.55                    | 19.37            | 32.25 |
|   | WE 4(b) 4         | 21.00                    | 23.50            | 27.80 | 24.75                   | 34.00            | 60.66 |
|   | Eグループ<br>E.I. 平均値 |                          |                  | 30.48 |                         |                  | 50.97 |
| F<br>Text + 日本語方式                                 | T 1(b)47          | 11.23                    | 21.83            | 56.47 | 7.98                    | 22.74            | 47.00 |
|   | 合計                | 175.41                   | 254.43           |       | 159.39                  | 302.91           |       |
|   | 平均                | 13.49                    | 19.57            | 36.83 | 12.26                   | 23.30            | 39.80 |

〔注〕 クラス欄は W 女子大学, JC 短期大学, E 英文学科, A 農学部. C  
E. I.=Effectiveness Index (有効度指数), ○印付数字は各クラスの当該  
(b)のⅢの E. I. 値が0であるためのカウントに入れなかった 特別措置に

結果得られた素点については誤差は少なく客観性の高いものとなっている  
筈である。

次に pre-test 後20分までを限度として行なわれた授業に用いられた教授  
法であるが、ここでいう教授法とは実際に教場においては総合的に用いら

## 度テスト結果

| Ⅲ. (空所補充問題)     |                  |         | Ⅳ. (書き取り問題)     |                  |       | 合 計                   |                       |                       |
|-----------------|------------------|---------|-----------------|------------------|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pre-test<br>10点 | Post-test<br>10点 | E. I.   | Pre-test<br>20点 | Post-test<br>20点 | E. I. | Pre-test<br>100点      | Post-test<br>100点     | E. I.                 |
| 6.79            | 7.43             | 20.51   | 7.43            | 10.57            | 24.98 | 28.94 <sup>(12)</sup> | 51.00 <sup>(11)</sup> | 31.04 <sup>(10)</sup> |
| 6.96            | 8.72             | 57.89   | 7.44            | 11.94            | 35.83 | 35.48 <sup>(8)</sup>  | 66.36 <sup>(7)</sup>  | 47.86 <sup>(5)</sup>  |
|                 |                  | 39.20   |                 |                  | 30.41 |                       |                       | 39.45                 |
| 6.75            | 7.50             | 23.08   | 7.94            | 10.38            | 20.23 | 31.19 <sup>(11)</sup> | 48.01 <sup>(12)</sup> | 24.44 <sup>(12)</sup> |
| 9.14            | 9.36             | 25.00   | 13.89           | 15.94            | 33.55 | 55.53 <sup>(4)</sup>  | 74.83 <sup>(5)</sup>  | 43.40 <sup>(8)</sup>  |
| 9.11            | 9.47             | 40.45   | 14.00           | 16.71            | 45.17 | 57.29 <sup>(3)</sup>  | 76.13 <sup>(4)</sup>  | 44.11 <sup>(7)</sup>  |
| 9.31            | 9.43             | 17.39   | 16.56           | 18.93            | 68.50 | 69.80 <sup>(1)</sup>  | 84.29 <sup>(2)</sup>  | 47.98 <sup>(4)</sup>  |
| 6.66            | 8.15             | 44.61   | 4.86            | 8.39             | 23.32 | 23.86 <sup>(13)</sup> | 40.78 <sup>(13)</sup> | 22.22 <sup>(13)</sup> |
|                 |                  | 31.86   |                 |                  | 42.64 |                       |                       | 39.43                 |
| 7.62            | 8.52             | 37.82   | 8.20            | 11.52            | 28.14 | 37.75 <sup>(7)</sup>  | 56.79 <sup>(10)</sup> | 30.59 <sup>(11)</sup> |
| 6.65            | 8.24             | 47.46   | 6.06            | 12.00            | 42.61 | 32.01 <sup>(10)</sup> | 62.28 <sup>(8)</sup>  | 44.52 <sup>(6)</sup>  |
|                 |                  | 42.64   |                 |                  | 35.38 |                       |                       | 37.56                 |
| 8.43            | 9.43             | 63.69   | 12.49           | 17.08            | 61.12 | 50.68 <sup>(5)</sup>  | 78.40 <sup>(3)</sup>  | 56.20 <sup>(1)</sup>  |
| 7.00            | 8.68             | 56.00   | 10.13           | 14.24            | 41.64 | 40.73 <sup>(6)</sup>  | 59.03 <sup>(9)</sup>  | 31.41 <sup>(9)</sup>  |
| 9.75            | 9.75             | 0       | 14.25           | 18.25            | 69.56 | 69.75 <sup>(2)</sup>  | 85.50 <sup>(1)</sup>  | 52.07 <sup>(3)</sup>  |
|                 |                  | (59.85) |                 |                  | 57.44 |                       |                       | 46.56                 |
| 7.02            | 9.36             | 78.52   | 8.09            | 16.09            | 67.17 | 34.32 <sup>(9)</sup>  | 70.02 <sup>(6)</sup>  | 54.35 <sup>(2)</sup>  |
| 101.19          | 114.04           |         | 131.34          | 182.04           |       | 567.33                | 853.42                |                       |
| 7.78            | 8.77             | 44.59   | 10.10           | 14.00            | 39.39 | 43.64                 | 65.65                 | 39.05                 |

商業部, J 法学部, L 文学部, T 工学部. 1, 2, 3, 4 は学年を示す.

項目中の順位を示す. 尚, E グループ E. I. 平均値 (59.85) と ( ) で囲んだのは, WE 4 によるものである.

れるさまざまな教授法を各要素に分解し, その幾つかを抽出して, できるだけ単純化した形で英語聴解力養成手段として利用しその結果の測定を企てた. それはその方が結果の分析がし易いと判断したからである.

今回のテストに関連して実験的に取り上げた教授法の内訳は, A. 日

本語方式（1文ずつ日本語に訳し、同時に文法的説明を必要に応じて加えるか、或は、説明抜きで日本語訳を2回与えるもの）、B. Simplified Sentence 方式（story 本文を全部単文で言い換えた録音を5回聴かせるもの）C. Cumulative Drill 方式（本文中の長文を短期記憶の範囲内で分析・総合の聴解処理を可能ならしめる程度の短かい意味単位に区切り、先に聴かせた部分に残余部分を1つずつ追加して聴かせ、徐々に記憶域の拡大を全文にまで及ぼせるもので、編集済み録音テープを4回聴取させるもの）、D. Simplified Sentence+Cumulative Drill 方式（これはBとCの併用方式で、それぞれの編集された録音テープを2回ずつ聴かせるもの）、E. 空所補充方式（story 本文のうち主として機能語を中心に空所部分が5割程のものから始まり順次8割以上に達するものを用紙3枚に分けて配付し、本文を聴きながら穴埋めさせていく方式のもの）、F. Text+日本語方式（story のプリントを予め与え、これに1文ずつ原文の録音を聴かせながら日本語訳を加える過程を2回繰り返すもの）の6種類である。

### III

資料 II が示すように、pre-test では C 1 の23.86の最低点から WE 4(a) の69.80の最高点、また、post-test では C 1 の40.78の最低点から WE 4(b) の85.50の最高点に至るまで各クラス間に相当の開きは見られるが、何れも例外なく成績の上伸が確認された。即ち、対象全クラスの平均点は pre-test の100点満点中43.64から post-test の65.65への伸びが見られ、その有効度指数は39.05であった。このことは明らかに各種教授法による授業効果の現われを示すものであるが、教授法別の有効度指数はそれぞれA. 39.45, B. 24.44, C. 39.43, D. 37.56, E. 46.56, F. 54.35（但し、BとFは単独、その他は平均値）となっている。

これを顔面通り鵜呑みにして教授法の優劣を論ずることはできない。何故なら、同じ教授法グループ内でもクラス間の有効度指数に可成りの差が

が見られるからである。そこで有効度指数値が最も低い部類に属するCグループのC1, BグループのJCE 1(b)については, post-testの成績もまた最下位グループを形成していることからして, 学力の特に低いクラスは教授法が学習効果に及ぼす影響も少ない。換言すれば, いかなる教授法を用いようとも余り効果を期待できないと言えるのではなからうか。この場合, これらのクラスにとっては, 1つには教材のレベルが高すぎたとも言えようし, 教材以外にも, 授業環境, 動機づけ, 学習意欲その他教授者側, 学習者側にまつわる複雑な要因と相俟って, データの解釈は慎重であらねばならないのは勿論のことであるが, 教材のレベルに略々マッチしていると見られるクラスについては有効度指数値も高く, 顕著な成績向上が客観的に示されているわけであるから, 有効度指数が1位から5位までのクラスの教授法に分析的を絞るのが妥当と言えよう。すると, A, C, E, Fが該当教授法となり, DとBの教授法は対象外となるが, DはB, Cの併用方式であるから半ばCに含まれているし, BはJCE 1(b)クラスのみであるので, そのデータは客観性は乏しいと言えるが, AのJCE 1(a)とは同じ大学であるから略々同一の学力水準にあると見てよく, 比較の対象となり得るので資料を参照してみると, pre-testとpost-testにおいて, 両クラスの平均得点の優劣は逆転しているため, 有効度指数で6.60の差を生じ, Aの日本語方式の優越性を窺わせている。因みに, 両クラスを問題の項目別に比較するとI, IIの内容理解問題及びIVの書き取り部門ではAが優り, Bが優っているのはIIIの空所補充問題のみである。思うに, その理由は, 日本語訳及び文法的説明で, 文法構造や内容理解が得られ, 文法と意味<sup>3</sup>の両面の手がかりにより, 既習の言語知識に照らして予測が可能となり, 分析・総合による音声信号の解読が促進された結果と見てよからう。

次に, A, C, E, Fの教授法の有効度指数を見ると, E, Fが約54でA, Cが約48の数値で偶然ながらそれぞれ大体同じ数値を示しているが, EとC

に所属するのは共に女子大学英文学科のクラスであるから、当然、学習意欲の上からも学力の点でも粒の揃った学生で構成されているのに対し、FとA所属のクラスは工学部と法学部の教養英語を履習する学生の言わば玉石混濁の集団であって、学力の低い者が有効度指数値上昇の足を引張っている可能性<sup>4</sup>をも考慮に入れると、AはCに優り、FはEに優るので、結局、今回のテストではEのText+日本語方式の教授法が最大効果を発揮したと結論できそうである。

このText+日本語方式は筆者の提唱していた英語聴解力養成指導法において用いる教授手法のうちの支柱をなす2つを適用したものと言ってよく、多少とも期待に副った達成度を示した結果に鑑み、拙論の妥当性につき、今一度検討を加え、大学英語教育の場でoptimalな成果を挙げ得る教授法の条件を考察してみたい。

#### IV

前掲拙論でも既に触れたように、構造言語学の影響を受けた聴覚口頭習慣形成理論 (Audio-lingual Habit Theory) では、聴解は話者の発する音声信号を、その音響的情報を手がかりとして分析し、音素の連鎖として解読し、更に、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への所謂発見の手順を辿り、最後に意味理解に達するという解釈がなされていたが、最近では、変形生成文法、心理言語学、神経言語学他関連諸科学の発達と共に、認知主義学習理論 (Cognitive Code-learning Theory) が注目を浴びるに至り、聴解の過程に対する認識も変わった。聴解活動は従来考えられていたような受け身的なものではなく、例えば、聴き手は分節化に対する特別の音響の手がかりよりも、寧ろ、文の統語構造の分析に基づいて文を認知するという実験的事実<sup>5</sup>にも示されているように、話者から発せられた音響情報を当該言語に関する自己の言語知識に照らしてそれを分析・総合してそれとパラレルな発話を再



構築するという積極的活動をすることが判った<sup>6</sup>。これが正しいとすれば、われわれが聴く発話はわれわれ自身が構築したものであるということになり、聴解力養成指導上意味するところは大である。つまり、学生がある発話を完全に聴き取るためには、その学生が、それに関する音声、文法、意味、文化的背景の知識などを総て習得していることが前提となるからである。特定の発話に関しても、話者と同じだけの広義の言語知識なくしては、それは意味理解の伴わぬ無意味な音声としか聞こえぬこともあり得るわけである。意味内容の解らぬものを何度聴かせても解る筈がないとすれば、それは正に時間の空費に過ぎないということになり教授法の問題が当然論議されることになるであろうが、外国語一般の教授法については、Dillerも言っている<sup>7</sup>ように、1950年代から60年代にかけて Audio-lingual Method が全盛を極め、米国における大抵の語学教育の教科書はこの枠内で書かれていたようであるが、1970年代後半になると教授法についての一般的 consensus は見られなくなり、折衷法が歓迎されるようになった。

英語聴解力養成のための教材も、わが国においては、従来は Audio-lingual Method を反映したものが多く市販されていたが、漸くにして最近では、例えば、本学においても認知主義学習理論に基づいた Hearing の新教材<sup>8</sup>が開発され、その新しい教授手法と相俟って学生間で好評を博している由である。今後新理論を背景にしたさまざまな教材が出現するものと期待される。

## V

次に、私案による教授法の方法論的根拠は何かと言えば、それは、既に拙稿で言及したので重複は避けたいが、要するに現代の日本の大学が抱えている諸々の unfavorable な時間的空間的学習環境の制約条件<sup>9</sup>や成人学習としての神経言語学的制約<sup>10</sup>や学生間の能力、関心、需要、適性等の心理的、社会的個体差等を勘案するとき、一斉授業という授業形態を余儀な

くされる現状で、しかも、遅進学生をも成るべくついて行けるような教育的配慮のある聴解力養成訓練をするためには認知主義学習理論に基づく教授法として、次の五原則を必須の五本柱として採用すべきであるという認識にあるのである。

その五原則とは、

- (1) 文法訳読法により、母国語を使用して教材の内容理解をさせる。
- (2) 教材のテキストを文字の形で当初より与える。
- (3) Audio-lingual Reading 方式による音声と文字の連合作業。
- (4) 内言行為を伴う黙読（直読直解）。
- (5) 短期記憶利用の聴解ドリル。

である。

まず、(1)の母国語を使用して教材の訳を与えたり、文法的説明をしたりすることは、英語聴解力養成法としては有害無益と考えられたこともあるが、これは戦後長く続いた Audio-lingual Habit Theory に基づく教授法の後遺症とも言えるもので、目的と手段を見誤った謬見と思われる。奥田夏子氏も言われるごとく、Chomsky が認知主義心理学と理性主義哲学に結びついた言語習得論を提起して以来、母国語を使用して、意図的、明示的に文の構造を説明するのは効果的とされており、知性を通して、外国語を理解させるのに母国語の使用を禁ずる理由は全くあり得ない<sup>11</sup>。第一、Sweet も言うように、外国語で考えさせようにも、或る外国語につき完全な知識をもっていて、いつでも十分に使いこなせるようになるまでは、その外国語で考えることなどできないのである<sup>12</sup>。確かに、母国語の習得の場合は、四六時中それを聴き、話し、読み、書く言語環境に身を置く上、同一文化を共有する個人間のコミュニケーションを通じて、言語形式と意味は、言語的、非言語的コンテキスト<sup>13</sup>の中で多次元的に連合が成立する。万一、不明な個処が生じても疑問は質問で即座に解消できる場合が多い。文法も無数の経験事例から帰納的に自然と身につくわけであるが、前述の

多くの制約条件下の大学での外国語としての英語聴解力養成授業では、音声教材が一次的、線条的な音の流れとして一方的な形で提供されるとき、限られたコンテキスト内での理解を強いることは無理である。未知の語句に遭遇した場合、コンテキストで意味理解させると言っても自ら限界があり、その質と量、学生の学力との関係もあり、大半は不可能と言ってよい。少なくとも当該教材のレベルと同等乃至それ以上の学力を有する学生を対象にすれば兎も角、多少とも学生の proficiency を上廻る語彙や文法構造を含む教材を使用した場合、消化不良を起し、効率の低い授業効果を見るのは必定であろう。外国語による説明では意味の不明確さが不可避となるケースが多く、母国語を積極的に利用する方法が時間の節約になることは疑いないところである<sup>14</sup>。

母国語と外国語とは意味面で語彙が1対1の対応を示しておらないが、完璧主義でなく90%の理解でよしとするのであれば、現実には特殊な例を除けば相互のコミュニケーションは何等支障なく行なわれており、ニュアンスの違いは、*realia* の利用などを含めて母国語による説明で補足すれば十分と言えよう。

では、Aの日本語方式で行われたように、英語の音声教材を聴きながら、例えば、*story* を1文ずつ文法的解説を時に応じて混じえつつ日本語訳を与えるのはどうであろうか。この場合、音声は瞬時に消えゆくものであるから、当然、学生間の学力差、精神集中度及び持続度等記憶面での個体差が問題となり、教場での一斉授業では、内容理解という点で高い効率を期待し難いと言える。ではいかにして問題を克服すればよいかということになるが、そこで第2原則が活かされることになる。その骨子は音声教材のテキストを文字の形で予め学生に提示し、家庭学習を通じて十分予習させると共に、不明個所については、教場において文法訳読法による解説を加えて内容理解を徹底させる手順を取るが、これにより学生は各人の学力に応じ、時間的にも余裕をもって下調べができる上、視覚的確認は記憶の定

着を容易にすることは明らかである。この方法で学力差による理解の開きが縮少することは疑いないが、教材のレベルの選択を誤らなければ大半の学生に正しく内容を理解させることは決して困難なことではない。

また、本指導法の特色は、事前に文字教材を与えない教授法よりは多少ともレベルの高い教材が使えることであり、学生の知的 needs に応えることができる点である。それゆえにその訳読は学生の家庭学習にのみ任せるとは、学生が自己流の誤訳をする可能性もあるので、授業中難解と思われる個所はチェックして適訳を与え、正しく内容を理解させる配慮が望まれる。尚、日本語に訳す際は、英語の発想に馴れ、英語での思考力を養う一助として、直訳を、しかも、文頭から意味単位ごとに訳す行き方を優先し、しかる後、必要に応じ意識を与えたい。

さて、文字の形でテキストを事前に学生に渡し、母国語による訳読をすることは、何か種明かしを先にしてしまう手品のような印象を与えるかも知れないが、それは杞憂と言えよう。何故なら、読解力と聴解力とは別個のものであり、且つ、目的は飽くまで聴解力の養成であって、それを最も効果的にするための手段に過ぎないからである。この方法は、言わば、読解優先<sup>15</sup>であるが、一体、文字という固定した形で、余裕をもって分析・総合による内容理解をなし得ない者が一過性の音声信号を耳にして理解できると言えようか。読んで解らないものなら聴いて解る筈がないとは大方の認めるところであろう。われわれの実験結果によれば、(1) Hearing と Reading では Reading の方が成績が良かった。(2) 相関が低いので明確ではないが、同一教材において、必ずしも Reading のできる学生が Hearing ができるとは言えないが、Hearing のできる学生は Reading ができる可能性があることが判った<sup>16</sup>、という結論が得られているが、これは上記の推論を裏書きするものである。Hearing のできる学生は Reading ができる可能性があるということは訳読によらぬ本来的な意味での直読直解を Hearing の訓練が可能にし、訳読のみに頼る者に比して reading speed

が速いことに起因すると思われる。言うまでもなく、Hearing においては母国語に訳して理解する余裕はないから、勢い音声と意味の連合による直聞直解を余儀なくされ、これが音声を書写した文字を読む直読直解に転移するのは理の当然である。

次に第3原則「Audio-lingual Reading<sup>17</sup>方式による音声と文字の連合作業」に移るのであるが、これは LL を利用して、取り敢えず音声と文字の連合達成<sup>18</sup>を目標とする。ここでは必ずしも学生に音読させることを意味しない。何故なら、それは学生自身の誤まった発音により正しい音声聴覚像の習得が妨げられるのみならず、発音の方に注意が逸れて文字と連合すべき聴覚像の記憶が不十分になるおそれがあるからである。指導手順は、テキスト本文を見ながら音声を聴かせ、その音調やリズム特性<sup>19</sup>の他、同化、連結、省略、縮約等を含む所謂連声（れんじょう）現象を適宜指摘し、音声学的解説を加えるとよからう。

この段階を終えると、日本語訳を通して得た意味概念と音声聴覚像の結びつきが、文字を媒体として可能となる。つまり、文字を見ながら、文頭から成るべく短い意味単位毎に意味を思い浮かべつつ、同時に、聴覚像を想起して行くことが自分でできる。この作業こそが、英語の音声形態と意味の連合を達成する最も重要な過程である。これなくしては、英語音声は意味理解を伴わぬ単なる音の流れになってしまう。音声理解が多少自己流であってもよいから、心の中での聴覚的再生行為とも言うべき内言行為を伴った黙読をするのである。これは、取りも直さず、直聞直解へつながら直読直解である。この直読直解をするには原文復元作業も有効手段となる。即ち、一旦訳出した日本語訳からその原意を汲んで元の英文に復元することは、同時通訳者が行う過程と似たものであって、native speaker に比べれば simulation 的ではあるが、英語で考えることができることを意味し、音声面を除けば、英語聴き取りの準備体制は仕上がったと言ってよく、テキスト無しで専ら聴覚に訴えての聴解力強化訓練の段階を残すの

みとなる。

愈々最後の第5原則の適用段階となるわけであるが、聴解力を決定する鍵の1つに記憶域の問題がある<sup>20</sup>。殊に、短期記憶は聴解においては正に決定的要素であって、音声信号が記憶域に留まっている間にのみ、聴解の重要な活動である分析・総合が可能であり、記憶が消失してしまえば最早不可能となる。しかも、Lado は外国語では母国語におけるよりも記憶域が短いという実験例を報告している<sup>21</sup>。従って、学生は短い発話は聴解できても、記憶域を超えた長い発話の情報を完全に想起するのに困難を覚える<sup>22</sup>。それは学力の低い者程、余剰性を利用した selective listening ができず、1語1語聴き洩らすまいとするため、分析・総合の聴解活動に手間取り、次々と続く音声入力を処理し切れず、発話の長い連続について行けなくなるからである。これを解釈するには、できるだけ短かいまとまった意味単位に発話を区切り、それぞれ分析・総合による発話再構成を容易ならしめる pause を設けて録音教材を聴かせる方法が考えられる<sup>23</sup>。

Miller の古典的著作によれば、人間の短期記憶は  $7 \pm 2$  項目だとされている<sup>24</sup>。ゆえに、学生がその統語構造を完全に習得するまでは、語数はできれば7語前後の意味単位で区切り、pause をおいて聴かせるのがよい。それを更に項目化 (chunking) させて行けば、1項目内に収容される情報量には限界が無いから、聴取が反復され、学習が進むにつれて、項目内の情報量は増加して、句をステップにして文、パラグラフといったより大きな単位の記憶再生が一層容易になるであろう。言い換えれば、少なくとも句単位以上の音声形式と意味の連合を完成しておかないと長文の聴解は困難となるということである。

また、具体的な訓練法としては、回を重ねた後でよいから、学生に短期記憶の範囲内で反復して言わせるがよい。それは聴解行為が前述のように、発話の再構築であることと、今一つは、人間が発話を記憶するときは自分の言葉に直して記憶するという事実からして、聴解できたならば、復唱で

きる筈だからである。しかも、反復せねばならぬとなれば学生は当然精神を集中して聴くことになり、聴解力の向上が期待できるに違いない<sup>25</sup>。

また、音声教材の録音が speedy 過ぎて、途中で pause をおくことができないことがある。そのようなときは、教授法Eとして効果を挙げた空所補充方式の要領で、本文テキスト中要点と思われる個所を空白にして書き取らせるのがよい。これも7語前後を原則として、難易に応じて空所部分の量を短期記憶許容範囲内で調節するとよからう。この方式の利点は、一過性の音声を一時的に捉え、聴覚像の視覚的確認と相俟って筆記作業という触覚利用の記憶パターン再現を通して記憶への定着を一層強めることである。また、同様に、上記の効果をもつ書き取りは、音韻、語彙、文法、意味、文字等の体系的知識を要し、総合的学力を反映するものであるから、聴解力のテストとしてのみならず、聴解力の養成にも有効である。

次に、口頭による英問英答をテキストの語彙構文を使ってする聴解ドリルも効果があろう、但し、設問を文字で与えたり、答えを書かせるのは解答に Reading と Writing の能力が介入することが考えられる。また、設問は関連個所を聴かせる直前に与えないと記憶力のテストになりかねないから注意を要する。英問英答は、英問において予測を与え、英答においては積極的聴取活動を促し、且つ、英語で考えさせるので英語聴解力養成に資するところ大であると考えられる。

また、先きの教授法別の聴解度テストではBの Simplified Sentence 方式は、偶々、学力の低いクラスに当たったため有効度指数は低かったが、Dの Cumulative Drill 方式と併用した形では効果を挙げているので、次のような形式で利用してみたい。テキスト中の複文、重文は悉く単文に書き改め、それを pause 付で聴かせ、その直後に元の複文なり重文なりと対比して聴かせる形式の聴解ドリルであるが、単文は色々 paraphrase したものをできるだけ多く加えるとよい。このドリルは、聴解処理が容易で記憶し易い短文から長文へ、簡単な文法構造から複雑なものへの過程を辿

ることにより、創造的活動を学生にさせると同時に、記憶域を徐々に拡大して聴解力を伸ばすことになろう。Cの Cumulative Drill 方式は、既に文字教材を与え、訳読を経た本指導法では単調、且つ、くどくなり過ぎるおそれがあるので、上記のような形のドリルの方が優ると言えよう。

## VI

以上、現在最も一般的に使用されていると思われる録音テープを利用した英語音声教材に基づく聴解力養成法につき、どのような教授法をもってすれば最高の達成度が得られるかを考察してきたのであるが、これは即 proficiency の獲得を意味しないことは勿論のことである。しかし、速読、多読の能力もその根底に精読の努力の積み重ねがなければならないように、凡ゆる手がかりを利用して、与えられた教材につき、最大多数の学生が各人なりに最高の達成度に至ることが大切ではなからうか、そして、日々の授業におけるそのような積み重ねが応用力の利く真の proficiency の基礎を作って行くように思われる。

聴解が総合的な学力を反映するものであるということは、音声、文法、意味面に亘る豊富な知識を前提としたものであるから、音声学や文法の体系的指導及び多読による語彙や文化的知識の涵養を図る他ないが、肝心なのは、端的に言って、音声形態と意味の連合の達成であるから教授法としてはこれを目指して最も効率的な方法を案出するしかない。どのような教材・教授法にせよ、それが学生の学力のレベルを無視したものでは学習効果に多くを望めぬことは既にデータの示すところである。学生の needs が多様であり、学力差も大きい現実を考えると、文字教材を初めから与え、文法訳読法に基づく本指導法は、意味理解の上で音声のみに頼る場合の未知の辞書項目や構造に由来する不安感、緊張感を和らげて<sup>26</sup>、達成感、満足感を与える上に、学生の知的 needs に応え得るだけの多少ともレベルの高い教材が使える割に、同時に学力差にも対応し得る強みがあると言え



るのではなからうか、敢えて五原則と銘打ったが、原則はどこまでも原則であって、教材の質と量、学生の学力、クラスの構成その他諸々の要素に応じて省略可能な段階はあろう。何れにせよ、現行の大学の授業時間が90分前後とすれば、学生の精神集中持続時間、疲労度等も考慮に入れて、教材や教授法の variety をも考える必要があり、今後の課題となろう。

河野 護氏によれば、英語が全く話されていない国での大学の英語教育の週1、2時間の口語英語教育では実用に供するレベルに達することは不可能と言っても過言でない。聞き取れるようになりたい意欲をもった学生が授業中の指導に基づいて家で何時間もかけて練習するようになって始めて、1、2時間の授業でも相当聞き取れるように指導することが可能になるであろう<sup>27</sup>。その意味で、大学は学ぶところというよりも、学び方を教わる場と言ってもよく、要は、学生自身の努力を俟つ他ないと言えよう。

尚、本論文の導入部分は、1980年10月25日、ノートルダム清心女子大学で行われた大学英語教育学会第19回大会で共同発表した資料の一部に訂正加筆して所見を述べたものである。資料を提供していただいた同志社女子大学 福本 一、小田幸信、同志社大学 松井進平、北尾謙治の諸氏に心から感謝の意を表する次第である。

#### 注

- 1 渥美正平「英語聴解力養成指導法再考」『主流』別冊グラント先生追悼号（同志社大学英文学会、1975）、pp. 205-217.
- 2 渥美正平「英語聴解力テスト——大学英語教育の場合——」『主流』第39号（同志社大学英文学会、1978）、pp. 65-85.
- 3 例えば、*The shooting of the prince* shocked his wife since she thought that he was an excellent marksman. という発話を聴いても、最後まで聴いてコンテキストを掴まないと斜字体部分の意味は曖昧である。つまり、意味が解って初めて音声信号の解説が可能となるのである。Cf. Donald J. Foss & David T. Hakes, *Psycholinguistics: An Introduction to the Psychology of Language* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1978), p. 110.
- 4 因みに、筆者担当の J1, T1 (a), T1 (b) 各クラスの JACET-COLTD 聴取

- 標準テスト (120点満点) の成績は、それぞれ 20.83, 30.08, 25.38 であった。また、注目の F 所属 T1 (b) クラスの pre-test 成績の内訳は最低 9 点を含めて 20 点以下は 9 人、最高 64 点が 1 人、50 点台は 7 人であった、ところが、post-test では 45 点を最低に 40 点台が 3 人、85 点以上は 100 点 1 人を含めて 4 人で、学生間の点数の開きは相当大きかった。
- 5 Cf. M., Garrett, T. A. Bever, & J. A., Fodor, "The Active Use of Grammar in Speech Perception," *Perception and Psychophysics* 1, 1966, 30-32.
- 6 Cf. D. B. Fry, "Speech Reception and Perception," *New Horizons in Linguistics*, ed. John Lyons (Penguin Books, 1970), p. 31.  
Cf. Philip Lieberman, *Intonation, Perception, and Language* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1967), p. 165.  
Cf. Chomsky & Halle, *The Sound Pattern of English* (New York: Harper & Row, 1968), p. 24.  
Cf. J. P. Thorne, "On Hearing Sentences," *Psycholinguistics Papers*, ed. John Lyons & Wales R. J. (Edinburgh: University Press, 1966), p. 7.
- 7 Karl C. Diller, *The Language Teaching Controversy* (Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1971), p. 138.
- 8 Haruji Nakamura, Tae Okada and Yoshitada Uda (eds), *Views and Issues, Four Lectures for Listening Comprehension* (Tokyo: Eichosha, 1981)
- 9 限定された年間授業時間数と教育設備、過大な class size 等。
- 10 Lenneberg によれば、生得的言語習得の臨界期を過ぎた成人は具体的に与えられた言語材料から文法規則を帰納的に発見する能力は失われているので、知的、演繹的な学習が必要となる。Cf. Eric Lenneberg, *Biological Foundations of Language* (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967), pp. 168-170.
- 11 奥田夏子「母国語使用について」『英語教育』増刊号 (Sept., 1980), p. 41.  
Tracy D. Terrell, "A Natural Approach to Second Language Acquisition & Learning," *The Modern Language Journal*, Vol. XLI (Nov., 1977), 331.
- 12 Henry Sweet, *The Practical Study of Languages* (London: Oxford University Press, 1964), p. 198.
- 13 話者のおかれて、いる状況、立場の他、kinesics、または、paralanguage として知られている非言語的要素、即ち、顔の表情、呼吸、休止の長さ、強弱の度合などの微妙な変化などで、われわれは 2 重 3 重に意味要素が伝えられることがある。Cf. Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills* (Chicago: The University of Chicago Press, 1968), p. 138.
- 14 Cf. W. S. Allen, "In Defence of the Use of the Vernacular and Transla-

- ting in Class," *English Language Teaching* Vol. III. 2 (Oct., 1948), 33-39.
- 15 James A. Reeds, Harris Winitz & Paul A. Garcia, "A Test of Reading Following Comprehension Training," *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. XV 4 (Nov., 1977), p. 315. "... it does not follow, to be sure, that instruction in reading delays the development of listening and speaking skills."
- 16 福本 一, 小田幸信, 松井進平, 北尾謙治, 渥美正平「Hearing 能力と Reading 能力の相関性等について」小池生夫編『外国語としての英語の Hearing 能力形成要因の実証的研究 (II)』(March, 1978), 88-120.
- 17 渥美正平「Audio-lingnal Reading の指導と LL」『人文学』第118号 (同志社大学人文学会, 1970), pp. 59-85 参照.
- 18 Cioffari は次のように言っている。"The written symbol is, first of all, a dependable reminder of sound." Cf. Vincenzo Cioffari, "The Importance of the Printed Word in the Learning of a Foreign Language", *MLJ*, Vol. XLVI (Nov. 1962), 312. また, Kalivoda によれば, "An additional benefit of this technique lies in a greater perception of the use of suprasegmentals ... through immediate comparison of the written symbols with the spoken word". Cf. Theodore B. Kalivoda, "Learning to Listen—What Can Be Done?" *English Teaching Forum*, Vol. XVIII, 4 (Oct., 1980), 4.
- Cf. Gillian Brown, "Understanding Spoken Language," *TESOL Quarterly*, Vol. XII, 3 (Sept., 1978), 283.
- 19 Dooling はリズムは聴解上統語構造とは独立した重要な役割を果たし, speech の認知で最も基本的重要性をもつ鍵の1つだと述べている。James D. Dooling, "Rhythm and Syntax in Sentence Perception," *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, Vol. XIII, 3 (June, 1974), 255-264.
- 20 Harris は記憶域テストと標準聴解テストとの評点の相関関係は .793 にもなり得ると報告している David Harris, "Report on an Experimental Group-Administered Memory Span Test," *TESOL Quarterly*, Vol. IV, 3 (Sept., 1970), 210.
- 21 Robert Lado, "Memory Span as a Factor in Second Language Learning," *IRAL* Vol. III, 2 (May., 1965), 123-129.
- 22 Earl Stevick, *Memory Meaning & Method* (Rowley Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1976), pp. 13-14. "The item will remain at hand for several seconds if it is not replaced or disturbed during that time by further new inputs".

- 23 Cf. Herbert H. Clark & Eve V. Clark, *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977), p. 53.
- 24 George A. Miller, "Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information," *Psychological Review*, Vol. LXIII, 81-97.
- 25 Cf. Kalivoda, *op. cit.*, pp. 3-4.  
Lyn Evans, "The Use of the Language Laboratory for Phonetics at Advanced Levels of English Learning," *Language Learning*, Vol. XX, 1 (June, 1970), 123.
- 26 Cf. Rivers, *op. cit.*, p. 140. "Certain students become very tense when expected to depend on the ear alone."
- 27 河野 護「速くて聴き取れない——聴き取りの練習」『英語教育』(Aug., 1980), 10.