

大学教養課程の英語教育における Language Laboratory の利用

渥 美 正 平

I

戦後、全世界にわたる交通及び通信機関の著しい発達に伴って、国際間の文化交流はいよいよ緊密の度を加えるに至り、外国語教育、殊に国際語としての性格をもつ英語の教育は、その実用性にかんがみて、それまでの訳読中心主義的な行き方に対して、批判と反省がなされるようになった。一頃は、教養英語と実用英語の何れを重視すべきかという点に論議が集中したこともあったのは周知の事柄である。しかし、これは、教養課程における外国語教育についての大学基準協会外国語教育研究分科会の報告書にも見られる通り、外国語教育の価値目的は、実用、教養の二方面から考えられるけれども、両者は本来一体のものであって、一方が他方を拒斥すべきものでないのである。同報告の示すところによれば大約次の如く規定しえる。

先ず、実用方面は、理解・運用の二面に分けられる。即ち、(1)理解力の養成——広く海外の文献を正確・迅速に理解する能力を養う。(2)運用能力の練磨——表現力を養成して国際親善と人類文化向上に資する。

次に教養方面は精神的訓練、国際的視野、言語感覚の三つに分けて考える。(1)精神的訓練——外国語を学ぶことによって新しい観念、思考、生活態度に接する。(2)国際的視野——外国語を通じて国際文化を理解し、教養を高める。(3)言語感覚——外国語と自國語の特質を知り、言語的センスを

養う。

さて、以上の報告書によって、わが国の大学教養課程における英語教育のあり方の大綱は言い尽されていると思うが、これは取りも直さず、従来わが国の大学英語教育に見られた訳読偏重の傾向に対して反省と自覚を促したものであり、今後の方向を示したものと言えよう。

一方、米国においても戦前の語学教育は概して訳読を主としたものであったが、戦時中、例の ASTP (=Army Specialized Training Program) が、構造言語学の理論を採用し、informant を使って言語の音声面の指導を中心とした徹底的 Intensive Language Program を実施したところ非常に優れた成果を収めた。それが反響を呼び起し、とりわけ、その成果の一部が Language Laboratory (以下 LL と略す) の利用から生まれたものであることが一般に認められて以来、tape-recorder の普及と相俟って、LL 設置の気運が俄かに促進されるに至った。Alfred S. Hayes によれば、米国の secondary school で LL を設置しているものの数は、現今では 6,000 から 7,000 に及び、大学においても 1,200 以上が LL 施設をもつて¹⁾いると推定されている。

この風潮はわが国にも及び、今日では既に中学校、高等学校、大学を通じて LL 設置校の数は 300 を超えると伝えられる。正に時代の要請として今後も続々とふえて行く傾向にある。わが国で LL が言語の教授と学習面において示す効率が云々され始めてから既に久しいが、その価値が高く評価されている反面、LL 万能論的過度の期待も影を潜め、ようやくにして反省期に入った感がある昨今である。LL の利用効果に対する否定的な声も時たま耳にすることがある。米国では 1963 年に Raymond F. Keating の “A Study of the Effectiveness of Language Laboratories”²⁾ と題する報告書が物議をかもしたそうであるが、これについては後に触れるとして、先ず、マスプロの波に乗って次第にマンモス化して行く大学教養課程の LL 教育に随伴する種々の問題点を取り上げてみたいと思う。

II

LL が戦後著しく普及するに至ったのは、役に立つ英語、特に話し言葉として英語を運用する技能を習得させるのにそれが極めて有効であるという偏狭な実用的見地に原因しているのではなく、先にも一寸言及したように、構造主義言語学の言語観に由来する言語教授法の提唱によるものである。

われわれが外国語を学ぶ場合、第一に心すべきことは、その音組織を習得すること、即ち、話の流れを理解し、それを相手が理解し得るように表現出来ることになることであり、第二に、その外国語の構造を形造る配列の特徴を習得することである。そしてこれ等の事柄をわれわれは自動的な習慣となるまで学習しなければならない。³⁾つまり、言語を学習するに当たっては、listening と speaking からアプローチするのがよいのであり、oral approach が提唱されるようになつた。かつては大学の語学教育の主目標は読解力の養成に重点が置かれていたし、現在も尚、それが重視されている点に変わりはないが、たとえ読解力の養成を最終目的とするにせよ、audio-lingual method ⁴⁾による言語学習を経ずしては、真に正しい理解は望めないのである、何故なら、文字は音声言語を十分表現しないからである。例えば、intonation, stress, juncture 等の suprasegmental phoneme は各種の対立を示して意味の上に及ぼす影響が大きいにも拘らず、文字言語では普通表示されない。Pierre Delattre は、詩を学ぶ者にとっての LL の有用性に触れて、“Only the student who can pronounce a poem correctly can grasp its complete significance.”⁵⁾と言っているが、文字言語では微妙な意味のニュアンスが表わせないことを証するものである。斯様なわけで、真に読解をつけようと思うならば、intonation や stress を補って読む productive reading 乃至は oral reading⁶⁾ の段階を経なければならぬということになる。⁷⁾

次に, audio-lingual method が従来の grammar-translation method に優る大きな利点は, 訳読式では, とかく逐語的に英語を日本語に移して, それを日本語の語順に直して訳出するという, 一見クイズを思わすような迂遠な手法を用い, 而も, 英語とその意味とが日本語を介して結びついているが故に, 英文を読んだだけでは意味が直ちに掴めず reading speed が大変減殺されるのである. ところが, audio-lingual method による学習の場合, 音声は瞬間毎に消えて行くものであるから regression が利かない. 日本語に訳す暇は勿論ないから自然, 聞こえるままに音声の聴覚像と意味が結びついて, 文頭から意味を掴む, 即ち, 直聴直解の習慣が出来, それが結局読書の面では文字の視覚像と意味との直接の結びつきに転移して, 所謂直読直解の習慣が形成され, reading speed の飛躍的向上を裏附けることになるのである. このことは, 将来, 専門課程, 大学院においてこうかんな文献を自由に渉猟して行けるだけの読解力の素地となるだけに, 今日特に重要な意義をもっている. また, 最近大学の入学試験に長文の問題を与えて, 短かい規定時間内に速読して大意を把握させることを狙った出題傾向が顕著になって来たのは, 諸々の事情で直接入試に課することが困難な aural-oral test に代行するものとして, また listening ability を間接的に知り得るものとして, その価値が認識されて来たからに違いない.

III

言語の学習に際して, われわれはこれを自動的な習慣となるまで over-learning せねばならぬと言われるが, 実に言語は習慣の体系と言ってよからう. 言語による伝達行為の過程を分析してみる時, われわれは, そこに複雑を極めた選択行為が, 発音, 音調, リズム, 語彙, 文法, 文体等々広範囲に亘って存在しているのを知る.⁸⁾ 而もこれ等のことは, その場その場で臨機応変に調音器官の精緻な働きによって普通の速度で表現されるのである. 人間のこういった複雑な言語活動を容易ならしめる原因の大半は習

慣の作用に帰せられよう。このような習慣は、個人の神経系及び、その筋肉、知、情、意の作用に深く植えつけられているものである。⁹⁾従って言語の運用能力は習慣の形成如何にかかっているものであり、その習慣はまた強化を伴う反復作業によって獲得される。一旦獲得された習慣は、殆ど無意識に自動化されるから、習慣形成の為の繰返し作業の価値が認められる所以である。上述の言語学習法においては LL は他に類を見ない強力な teaching aid になる。

LL の基本的な目的は、モデルを聴き、これを模倣し、反復することによって oral work を行うに際し、十分に規則的な練習の機会を与えることにある。即ち、絶えず外国語を聞くことによって、その聽解力が養成され、また oral work は流暢に話す能力を高める。LL の長所や欠点については、これまで屢々論じられているので、ここでは更めて述べるつもりはないが、前に一寸言及した Keating 報告なるものが、LL 無用論を唱えて斯界に波紋を投じたのは未だ人々の記憶に新たなところである。ここに簡略にそのあらましと批判を紹介してみよう。

彼によると、LL を使用した学生と LL を使用しない学生の語学力を調査した結果では僅かに speech production の面でのみ LL 使用組に有利な data が得られたに過ぎず、他の面では不利な data が表わされたという。¹⁰⁾然し Edward M. Stack によれば、Keating は LL の何たるかについても極く曖昧な知識しかもっておらず、学習プログラム、LL の機種と機能についての知識の貧困さからして、分析技術が未熟であり、調査に用いた test そのものも、一部には構造言語学的教授法が普及する以前の旧式なものを使ったらしく、その結果にも可成り疑義が生じている。また、知能指数の高い学生が LL の使用によって成績が低下するという興味ある資料も提出されているが、LL 学習のプログラムが教室作業を考慮に入れて、巧く構成されていない場合、LL を使用する IQ 指数の高い学生にはマイナスの要因となり得ることも考えねばなるまい。これを LL の罪と断ずるの

は早計である。即ち、教えるのは LL ではなくして、プログラムだからである。

一方、このような Stack の反駁を裏書きする data が Sarah W. Lorge 女史を調査主任とする New York 市教育委員会の手によって報告された。¹¹⁾ この調査の眼目は、第一に仏語を学ぶ学生を laboratory group と non-laboratory group に分けてその成績を比較することと、第二は lab group を四組に分類して、それ等の group と non-lab control group の比較効果を測定することであった。第一の結果によれば、lab group の学生は読み書きの技能において non-lab group に劣っておらぬだけでなく、話す能力においてはずっと優っていた。第二の調査では、(1) Fully-recording-playback, 20 minutes daily, (2) Audio-active, 20 minutes daily, (3) Fully-recording-playback, once a week, (4) Audio-active, once a week, (5) Non-laboratory control group の間で比較調査され、その結果、(1)が slow listening を除く総ての14項目に亘る技能で 1 位、2 位を占め、(2)が大体 2 位を占めた。(3), (4)は読み書きを中心とした伝統的な技能では(5)よりも劣った。このことは学習では、或る程度以上の時間を使わなくては有意義な成果を期待出来ないことを示すものとして注目される。また、学習時間の点でも、一度に多くの時間をかけるよりも、少しの時間でも回数を多くした方が効果が上がることと、LL の型式が学習効果に差を生ずることをも教えている。

IV

大学教養課程での LL 教育を論ずる場合、当然 LL の型式に言及せねばならないが、次にその分類を考えてみよう。

LL の型式は通常次の如く四つに分けられている。

1. **Audio-Active-Comparative (AAC) 型**——別に **Full Laboratory**とも称せられ、各 booth の中に dual channel tape-recorder を備えて

おり、教官用 console との間に intercom system が通じている。

2. **Audio-Active (AA) 型**——教官用 console との間に intercom system は設けられているが、booth の中に tape-recorder が設備されていない。
3. **Audio-Passive (AP) 型**——earphone または headphone による聴取のみが出来る。intercom system はなく one-way system になっている。
4. **Individual Study (IS) 型**——AAC 型から intercom system を除去したもの。

以上の型は夫々機能を異にしているから、われわれは使用目的と用途に従って選択をしなければならない。勿論、機能上最も優れているのは AAC 型であるから、これを設備するに越したことはないが、LL は型式によつては費用の点で可成り大きな差を生ずるので、使用目的に適し、且つ安価なものを選ぶ方が賢明であろう。

大学教養課程で正課として LL 利用の英語教育を行う場合、下記の理由により、AAC 型を殊更に必要とせず、AA 型で十分であり、出来るだけ多数の学生に LL 英語教育の機会を与えることに重点を置いて考えるのならば、差し当り、最も経費のかからぬ AP 型の LL を数多く設置するのもよからう。AP 型は普通教室から比較的簡単に改造され得るから、多数設置が可能であり、利用の rotation を巧く組めば、多くの学生を参加せしめることが出来る。（但し、AP 型は intercom system を欠くため授業中学生の個別指導に当たって不便を感じることもあるようである）

AAC 型の特色は、booth 内にはめ込まれた dual channel tape-recorder によって、console から流れて来るモデル教材を学生側が、模倣し、自分の声をも録音してから、後にこれを再生してモデルと自分の声を比較評価出来るところにある。しかしながら、この self-evaluation は多少共音声面で然るべき訓練を経た学生にして始めて可能なことであって、そのような

音声指導を十分に受ける機会をもった学生を除いては殆ど効果を期待出来ない。結局、教官がモニターして指導矯正しない限り、何度繰返しても適正な self-evaluation ¹³⁾ が出来ない学生が多いのが現状である。これが AAC 型不用の第一の理由である。第二に、AAC 型 LL は、その機能上個人学習にも向いており、学生が能力差に応じて、自己のペースで自習するのに適している。いわば課外学習としては最も優れた機能を発揮するものであるが、正規の一斉授業に利用する場合は、授業進行の都合上各学生個人のペースに合わせるわけに行かないから、折角の特色を活かすことが出来ないおそれがある。第三に学生は録音技術が未熟な者もいるから、授業中に各 booth 内の録音再生方式を取り入れても、果してハムや雑音を伴わぬ良好な録音をなし得るや否やという疑念が生ずるし、更には、粗雑な取り扱いをして故障を訴える学生が出て、授業の円滑な進行が妨げられる危険無しとしない。機械は取り扱い技術の複雑なもの程故障率が高くなると考えられるからである。第四に、AA 型 LL では学生が発声と同時に earphone 或は headphone を通じて自分の声を客観的に聞くことが出来る装置が可能であるから、AAC 型に比べて、殊更に遜色があるとは思われない、むしろ、AAC 型のように捲き戻し、再生の過程に要する時間を取られることがないだけ一斉授業に向いている面もある。授業時間は限られたものであるだけに、このことは考慮に値するであろう。以上を総合すると、LL を大学教養課程の正規授業に利用する場合は、勿論授業形態にもよるから一概には言えぬかも知れぬが、AAC 型は贅沢過ぎ、AA 型が最適と言つてよかろう。¹⁴⁾

V

大学の教養課程の学生を対象に正課としての LL 授業を実施するに当たって、われわれは如何なる問題を抱えているのであろうか。

大学の LL 英語教育の目標設定は使用する LL の型式の選択とも関連し

て來るので何よりも先にしなければならないことではあるが、この為にはわれわれが現在制約を受けている現実の諸条件を分析検討しなければならない。第一の而も決定的とも言える悪条件は、時間数の不足である。LL 英語教育を正規授業に組み入れる時、日本の大学の慣行を以て推定すれば、通例、週 2 時間、通年 30 週として 60 時間 2 単位履修というところではなかろうか。講読授業との関係上、それ以上の時間数は恐らく望み得ないであろう。前掲の New York 市教育委員会の報告書の例でも察せられる如く、LL の授業が週一回だけというのは極めて不利な条件である。

次にクラスサイズの問題はどうであろうか。マスプロの波に乗っている昨今の日本の大学では、一クラスの学生数 30 人なら少数クラスと見なされようし、50~60 人で先ず普通、時には 80 人以上のクラスも珍らしくない状態である。Michael West が By "unfavourable circumstances" we mean¹⁵⁾ a class consisting of over 30 pupils (more usually 40 or even 50) ... 言っていることからしても、わが国の実情が語学教育の理想的環境から程遠いものであることが分るであろう。

第三に挙げられるべき問題は学生の能力差である。私大では特に学生間の学力差が甚しく、殊に学部、学科の間にすら可成りの学力差が見られるのである。高校でも最近は LL 設置校が数を増して來たとはいきものの、矢張り所謂受験英語の悪影響もあって、aural-oral の面は一般に等閑視されており、LL 授業を大学で初めて経験するものが大半である。こうしたことから生ずる学生間の能力差は一斉授業という形態での教育の実施には一つの大きな障害となるものである。

第四に問題としたいのは、LL 教育の効果の上からも特に強調されているところの普通クラスとの連繋の問題である。一体、LL は普通教室で提示された教材について drill をするところと目されているようである。こうなると、当然 LL 用の教材は普通教室での教材と密接に tie up されたものでなければならず、それぞれ無関係の教材を別個に使用するのでは効

果が乏しいと言われている。たしかに、普通教室の授業と密接な連絡を保つことは、例えば中学校におけるような学習初期の段階では比較的容易なことである。しかし、大学においては、就中、一般教養英語の学生を対象にした場合は趣きを異にする。大学で普通クラスといえば講読クラスを指すものと解せるが、数多くの講読クラスはそれぞれ使用テキストを異にしている。たとえ、同一学年の使用テキストを全部統一することが出来たとしても、クラス編成の問題、担当者の問題が生ずる。同一教官が同一クラスを講読と LL 授業の双方にわたって担当することは、時間割編成上色々の困難が伴う。その上テキストの内容、難易度、文体その他の諸条件を講読、LL の何れの側に合わせるのか、例えば、難解な literary English で書かれた古典的読み物は教養価値はあっても LL での授業に向かないし、LL 用に適した実用価値のある平易な教材も、教養面からは講読書に不向きのそしりを招くこともあり得よう、これは、現実に教養面と実用面の何れに重きを置くかということに絡んで來るので、教授者側の意見統一が難かしくなるであろう。従って、大学においては、特定の学部、学科における場合は別として、限られた時間数の枠内にあっては、全学的な規模で講読クラスと tie up した LL 授業は先ず実施不可能と言って過言でなかろう。この点、或程度変則的な利用も止むを得ない。

以上、大学教養課程における LL の正課としての授業がどのような制約条件の下にあるかを述べたのであるが、次にそのような現実の中で如何なる目標を設定すべきか、LL 教育が一般教養英語科カリキュラムの中でどのような位置づけがなされ、また、授業計画を立てるに当たってはどのような配慮がなされなければならないかについて私見を述べてみたい。

VI

LL による英語教育を大学教養課程の正課に編入することは motivation という点で特に意義がある。どんな優れた LL 設備、教官、教材を以てし

ても、学習の主体である学生の側に学習意欲を起させなくては成果を挙げ得ない。課外指導に LL を利用しても、当初は物珍らしさも手伝って相当数の学生が利用するが、やがて数ヶ月を経ると、利用者数が目に見えて減って来るのはわれわれが既に経験しているところである。故にこれが正規の授業として単位を与え、定期的に試験を課すとなると motivation の面で大きなプラスになることは誰しも認めるであろう。尚 motivation は兎角単調に流れ易い機械的反復作業が多く、人間関係が薄くなり勝ちな LL 授業においては、特に考慮されねばならぬ問題である。

LL は予め用意された録音教材を学生に聴かせ、recognition と production の両面にわたって、組織的な練習の機会を与え、習慣形成にまで導く一般的機能をもっている。われわれは、この LL の機能を十分活用して満足すべき学習効果を挙げさせねばならぬが、その為には目標を設定した上で授業計画を立てなければならない。

大学の英語教育の目標は初めに述べた大学基準協会外国語教育研究分科会の報告書に示されている通りであるが、LL の学習目標としては、大学英語教育課程の中で、LL が果すべき役割と、それを制約している現時点における諸条件を勘案した上でその設定がなされるべきであろう。

そこで先ず、LL 学習目標の設定に先立って、学習活動を Morris 流に active¹⁶⁾ と passive¹⁷⁾ に分けて考えてみたい。active なものとは、話すことと書くことに関する発表の活動であり、passive とは聞くことと読むことに関する受容の活動である。音声面から言っても、Fries の言葉をまつまでもなく、話すことと聞くこととは互に相補的なものであり、互に影響し依存するものであって、言語の実際の使用に当たっては、殆ど分けることが出来ない程密接な関係にある。しかしながら、初期の段階における教授、学習の見地からは、二つの異なる言語能力を示している。従って何れに重点を置くかということは学習目標の設定に当たって考慮に値する問題であろう。結論的に述べるならば、前記の諸条件にかんがみて、大学教養課程に

おける正課としての LL による英語学習の目標は、Morris の所謂 *passive proficiency* を目指す *listening comprehension* (*productive reading* を含む) に主眼を置くべきであり、*active proficiency* の方は基礎的段階に留める方がよいと考える。このことは Morris が言うところの次の理由に基づく。¹⁸⁾ *Active proficiency* よりも *passive proficiency* を目指す方が、①習得が遙かに易しい。②時間と労力が可成り少なくて済む。③能力が劣った学生でもついて行ける。④語彙と言語形式の一層広範囲にわたる使用を考えることが可能である。⑤学習放棄値が一層高い。即ち、どの段階において学習を中止しても実際的効果が一層大きい。

①、②、③は何れも前述の大学が当面抱えている悪条件に適うものであり、④は教材の選択、作製、使用の面において各種の制限を緩和し、比較的自由性を与えるものであり、同時に学生の知的欲求に応ずることを可能ならしめるものである。⑤は日本の現状から考えても分る如く、学生が卒業などで学習を中断した場合に残る価値を考えると、英語を聞く機会は、ラジオ、テレビ、映画、レコード、テープ等々可成り多いし、一旦獲得された聴解力は維持され易いが、話す機会は一部の者を除いて極めて少ない。従って学習を続けることが中断されたままで忘れてしまう可能性が多い。このような意味合いにおいて、私は話すことの学習は音声的訓練を中心としたところの基礎的段階に留めおき、実社会に出てから必要に応じて表現能力を更に高めることが出来る素地ともなるべき聴解力の養成に重点を置くべきだと思う。既述の Fries の外国語学習理論によれば、大抵の成人は、十分に選択され組立てられた教材による科学的方法を用いて集中的に学習すれば、大体三ヶ月位で当該言語を習得出来るといわれる。¹⁹⁾ 小川芳男氏が、「話すことは慣れの問題であって、本質的には教室で教えるべきものではないと思う。また教えてもそれ程効果はない」と言っておられるのは、この ²⁰⁾ ²¹⁾ *surrender value* に関する見解の一端を示されたものと解してよからう。

更に聴解力養成を主要学習目標にする意義についてふえんさせていただくなれば、わが国の大部分の高校の英語教育が、大学入試の対策もあって、文法訳読主義の教授法に基いたものであり、音声面が閑却されている現状からして、大学の LL 教育は、好むと好まざるとを問わず remedial な面に力を入れざるを得ない。音声教育の第一歩は先ず聞くことから始めねばならぬのは勿論であるが、正しい発音、音調、リズムなどを十分に聴かせ、教官が適当に指導することによって、学生はそれ等を識別する能力を習得し、authentic な英語の聴覚像が出来上るのである。この段階を疎かにして、話させることを急ぐ時は、それは彼等自身の誤った発音を聴かせることになり、却って誤りを強化することになりかねない。常に正しい発音を耳にしている学生は、間違った発音が直ぐ識別出来るが、日頃正しい発音に接していない学生は、識別力が著しく劣る。学生が自学自習する際に self-evaluation 出来るようになる為にも、speaking の基礎としての正しい聴解力の養成が望まれる所以である。学生が耳で聴いた音声を正確に理解出来るようになった時、彼等は口頭発表をも、躊躇せずに自信を以てすることが可能になる。聴取力が不完全では表現に自信がもてず、従って話し方学習上の障害となる。要するに、LL の学習目標は Morris の所謂 passive proficiency を目指し、active proficiency の基礎固めをすることに置くのがよかろうと思う。

VII

では目標達成の為の授業の実際に当って、どのような教授法で臨んだ方がよいかを学習心理学的な面から考察を進めてみよう。大学教養課程の英語教育の現実の諸条件の下では、耳と口による教授法所謂 audio-lingual method 乃至は approach といつても、それをそのままの形で取り入れることは出来ない。例えば、ASTP 通称 Army Method が、audio-lingual 的手法で如何に驚異的成果をもたらしたとはいえ、そのような intensive

method は余りにも現実離がしており、問題にならない。Audio-lingual method は、大体幼児が母国語を自然に学習して行く過程を基調にして案出された教授法であり、非常に優れた教授法であることも疑いないところではあるが、大学生を対象にする LL 授業に適用する際には、学習者の年令の点からの学習心理学的配慮が必要であると思われる。²³⁾

Audio-lingual method が、英語の教授、学習に最も理想的に行われるるのは幼少年期である。児童は言語習慣の形成に最も必要な機械的反復を厭わず overlearning を可能にする。また精神的適応性も優れており、更に日本語の知識、言語習慣によって直接の干渉を蒙ることが少ないとからして、模倣力が優れていると言われている。一方大学生になると、幼年期にはつきものであり、楽しまれてきえた機械的暗記を嫌う傾向が出て来る。²⁴⁾ その代り知的活動は幼少年に優る。従って、大学生は小学生より音声面の習得には劣っても、その他の点では、学習条件が同じで、成人の心理にマッチした然るべき指導を受けた場合は、一般に進歩はずっと早い筈である。斯くして、大学生にふさわしい method として効果を生むよう audio-lingual method に若干の修正を加えねばならぬであろう。修正すべき若干の面とは次のようなものである。(1)語句の機械的学習法。(2)文法規則の帰納的学習法。(3)母国語の使用を極力避けること。(4)書記形式よりも音声形式を常に優先すること。(5)聽解力の不足している者にでも自然の速さで話される教材を聽かすこと。この五つの面を検討してみると、先ず(1)において考えねばならぬことは、大学生は機械的な技能習得のテンポが一般に幼児より遅く、またそのような学習法を嫌う傾向があるということである。従って pattern practice などにおいても、繰返し作業を蔑視する者があるから、motivation に配慮して、丸暗記方式を避け、語句の文法的機能の把握に留意すると共に指導の仕方に variety をもたせ、時間の配分等をもうまく操作しないと学習意欲を削ぐことがある。²⁵⁾(2)幼年者はモデルを種々繰返しては feedback を経て、その過程の中に文法規則を帰納的に

発見するという非能率的な approach をしているが、大学生は既習の文法知識を演繹的に意識的に利用して適當なモデルに明快に適用していくことが出来る。基本文型などにしても、相互に何等関連性のない個々の文型を at random に扱うのでなくて、互に関係のある体系で抽出されていることが望ましい。(3)母国語の使用は授業効率を上げる点で寧ろ勧められるべきである。英語を聴かすのは教材だけで十分であり、説明する際は日本語を使用した方が簡明直截で学習能率を高める。また適宜 visual aids を用いて理解を助けることも必要である。(4) Listening comprehension の力を養成することは、直読直解を可能にし、reading に大きく貢献するが、reading を先にすることは必ずしも listening comprehension を妨げない。教材をテキストの形で先に与え、内容を理解させておくことは LL 授業の効率を上げるであろう。即ち、学生は reading によって内容を知ることにより、自信と安心感を以て録音教材を聴くことが出来る。但し、この方法の大きなマイナスを敢えて言うと、listening material として内容的に新鮮味が失われるという問題点がある。つまり、未知なるものを聴き取ろうとするところに motivation が働くので、この点は学習心理上無視出来ない。だからこれは相対的な問題であって、教材が音声から入るにはレベルが高過ぎると思われる時は、視覚から先に入り、易しい教材の時には、難かしいと思われる語句の解説を pre-laboratory period において簡単にしておく程度がよかろう。テキストを事前に与える場合、音声面で自己流の悪い癖をつてしまわぬように oral reding を禁止しておくことが大切である。(5)初めての音声教材を聴く時、学生は耳馴れぬ音声、言語構造に接した場合、未熟な者には個々の語句を聴き分けるのが困難である。自然の速度、リズムに馴れるのは大切だが、早過ぎて聴取出来ない場合は自信喪失を招き、聴取力の向上を遅滞させるであろう。また、仮りに長時間かけて反復することにより、聴取出来るようになり得るとしても、時間のロスになり授業能率が低下する。教材にもよることで一概には言えぬことだ

が、心理的不安解消の為にも、特に、聴取が困難と判断した場合は、初めゆっくり聴かせてから自然の速度に移る方が学習効率が上がるだろう。これは sound stretcher を使うのが音声構造に影響するところが少なくてよい。尚、録音教材の性格上それが不可能の時は、難解と思われる個所を check して教官が指導するという仕方も考えられる。このように audiolingual method として一般に受け入れられている教授法も学習者の年令、学習時間数、その他の制約条件を考えると全面的に取り入れるわけに行かないのを知る。

母国語の言語習慣がすっかり身についている大学生の学習指導に当たっては、それが英語の学習に転移しないように注意しなければならない。そこでわれわれは日本語と英語の比較研究により、学習上の interference が起これ易いのは如何なるところかという問題点を知っておく必要がある。LL 授業に際しては、pre-lab orientation で、visual aids を用いて、発音指導として調音法の要領を教え、殊に日本語にない音素の弁別に重点を置き、accent, rhythm, intonation, juncture 等の解説指導をしておく必要がある。とりわけ、日本語の pitch accent に対して英語の stress accent,²⁶⁾ 日本語の syllable-timed rhythm に対して英語の stress-timed rhythm の対照の説明は intonation と共に音声表現上英語らしさを加える重要な要素であるから、よく理解させておかねばならぬ。尚、Lado は “Adults and older people have maximum difficulty in hearing the sounds of the foreign language and in producing them. They have maximum difficulty in remembering the sounds they finally learn to hear and to produce, and they have the same difficulty establishing the new sounds as habits of speech. To such learners the use of written symbols for clarification and as an aid to their memory seems to be a definite help.”²⁷⁾ と言っているが、個々の単語の音を表わす為に、今日普通に使われている国際音声記号、intonation を表記する為には四段階に分けた Pike

流直線式表記法を教授しておくことは学習事項の定着をよくする上からも望ましいことである。

以上大学教養課程 LL 授業の実際上の留意点を列挙してみたが、Carroll の言葉 “Finally, no method succeeds with all students. No method, as far as we know, is able to iron out the large individual differences in rate of learning which are always encountered.”²⁸⁾ に見られる如く、学生の質量に亘る能力差から生ずる学習上の問題、即ち、優秀な学生は退屈し、遅れている学生は自信喪失をすることなどは、LL 授業がクラスの平均値を採って画一的な一斉授業の形式で行われる限りは避け難いものである。²⁹⁾ そこでこの問題解決の一助として、個別学習の場としての individual study 型の laboratory (2 channel の tape-recorder を各 booth に備え、intercom system をもたぬもの) と tape library の設置が要望される。また週一回の授業時間では不足であるから、補強策として audio-room (AP 型) を使って、適当に編集した教材を課外放送として、毎週正規 LL 授業と tie up した形で聴かせるとよい。但し、何れも利用学生が多いとか、設備が多い場合には管理運営面で種々の困難が予想されるのでこの方面的研究もしなければならない。

VIII

授業過程は教材により異なるから、一般的に規定出来ないが、大綱次のようなものが考えられるので、授業方針は担当教官の間で協定しておく方がよいと思う。

Pre-lab Period ①教材に関連した説明。②Drill 方式の解説。

Lab Period ① Aural Comprehension Practice ② Mim-Mem Practice ③ Creative Practice (Four-phase arrangement)
 (a) Substitution Drill (b) Conversion Drill (c) Translation Drill (d) Conversation Drill ④ Reading Practice

(³¹⁾ Oral Reading; Rapid Silent Reading) ⑤Dictation

Post-lab Period ① Evaluation ② Assignment.

この他、映画、スライド、songs 等の “realia” 使用による cultural presentation 等がある。これ等は授業目標と教材に合わせて慎重に検討されねばならない。

次に教材の選定であるが、LL 教育の成果を決定づけるものは実に教材とそのプログラミングにあるので、われわれはその選定に腐心しているのであるが、市販の教材の中にも随分優れたものもあるものの、実際授業に使用するとなると、帶に短かし轍に長しで、そのまま直ちに使えるような理想的なものは一寸見当らないようである。当然担当者の使用目的に従い、教室作業に合わせて適当に編集し直して使わねばならないが、これは中々手間取る仕事で、個人では処理するのが大変である上、理想を追求しようとすれば負担過重になる憾みがある。まして自作の教材の製作を試みる場合、真に授業効率の高い教材の作製を意図するならば莫大な時間を割かねばならず、事態は一層困難になる。教材論的観点から LL 教材の在り方に一言触れるならば、(1)教材は易から難へとミニマムステップで排列されること、(2)質量共に LL 授業計画と目的に合致していること、(3)言語学的事実と学習心理学の法則に基いていること、(4)現代の標準口語体であること(古典劇の鑑賞などのような特別の場合を除いて)、(5)録音状態が優れていること、(6)不自然な談話速度で録音されないこと、(7)教養的価値のあるもの等が考えられねばならぬ点であろう。このような基準の何れにも適う教材を以て理想したいが、現実には至難な業であり、幾分でもそれに近づくことで満足しなければならぬだろう。しかし、問題は教材だけにとどまらず、元々 unfavorable な諸条件の制約下にある大学教養課程の英語教育であってみれば、教育目標の設定、教授法の確立、教材の選定とプログラミング、LL 設備の拡充強化、LL 担当者(担当教官、技術者、事務員)の確保、LL の管理と運営の問題などの一つ一つが互に他を規制しつつ有

機的関係を保っている実情から察せられるように、 LL 英語教育の理想達成を目指しつつも、当面する問題が如何に複雑、且つ多難なものかが痛感させられるのである。

幸い、近年に至って、英語教育、特に音声面の指導教授に LL の果たす役割の重大さが一般に認識され理解されるようになって来ているので、やがては中学、高校、大学を通じて一貫した LL 英語教育が確立される日も訪れるであろう。大学の LL 英語教育も、いつまでも基礎学力を補充するという段階に留まることなく、現存の悪条件を克服して、徐々に学問的水準を高めて行く方途を見出すべく努力をしなければならないと思う。

〔本稿は、筆者が昭和37年度以来、同志社大学教養課程において、正規授業としての LL 利用の英語教育に携わった経験に基いて、大学教養課程の正課としての LL 英語教育の在り方につき原理的考察を試みたものである。〕

注

- 1) William N. Locke, "The Future of Language Laboratories," *The Modern Language Journal*, Vol. XLIX, No. 5 (May 1965), p. 295.
- 2) Raymond F. Keating, "A Study of the Effectiveness of Language Laboratories," Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University, 1963.
- 3) Cf. Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945), p. 3.
- 4) =aural-oral method. audio-lingual という語は Yale 大学の Nelson Brooks の造語で、aural-oral という語が発音上明確さを欠くので、それに代るものとして使用された。
Cf. Wilga M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher* (Chicago: The University of Chicago Press, 1964), pp. 10-18.
Cf. George A. C. Scherer, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching* (New York: McGraw-Hill Book Co., 1964), pp. 4-6.
- 5) Pierre Delattre, "Le Français et les laboratoires de langue," *Esprit* (November, 1962), p. 598.

- Cf. Elton Hocking, *Language Laboratory and Language Learning: Monograph No. 2* (Washington, D. C.: The Department of Audiovisual Instruction of the NEA, 1964), p. 84.
- 6) Cf. Charles C. Fries, *Linguistics and Reading* (New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1963), pp. 204-208.
- Cf. C. C. Fries and A. C. Fries, *Foundations for English Teaching* (Tokyo: Kenkyusha Ltd., 1961), pp. 375-378.
- 7) Cf. I. Morris, *The Art of Teaching English As a Living Language* (London: Macmillan & Co., 1956), pp. 104-106.
- 8) Robert Lado, *Language Testing* (London: Longmans Green & Co., 1961), p. 4.
- 9) *Ibid.*, p. 13.
- 10) Edward M. Stack, "The Keating Report—A Symposium," *The Modern Language Journal*, Vol. XLVIII, No. 4 (April 1964), pp. 189-194.
- 11) *Ibid.*, pp. 193-194.
- 12) Audio-Active-Comparative 型の laboratory を指している。
- 13) Cf. George A. C. Scherer, *op. cit.*, p. 83.
"Simon Belasco has aptly pointed out what happens if sufficient guided imitation previous to laboratory use is not provided: The student who is left to his own devices in the laboratory tends to superimpose the speech habits of his native language on utterances of the target language. Speech habits in the foreign language are *reinforced* in the language laboratory. They are not acquired there."
- 14) Cf. John D. Turner, *Introduction to the Language Laboratory* (London: University of London Press Ltd., 1965), p. 15.
"It should be mentioned that many teachers feel strongly that this type of laboratory is most suitable for school use." 尚, this type of laboratory とは the listen and speak laboratory 即ち AA 型を指す。
- Cf. Edward M. Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching* (New York: Oxford University Press, 1960), p. 6.
- 15) Michael West, *Teaching English in Difficult Circumstances* (London: Longmans, Green & Co., 1960), p. 1.
- 16) I. Morris, *op. cit.*, p. 14.
- 17) Charles C. Fries, *Teaching & Learning English As a Foreign Language*,

- p. 8.
- 18) I. Morris, *op. cit.*, p. 16.
 - 19) Charles C. Fries, *op. cit.*, p. 3.
 - 20) 小川芳男「大学の英語教育(1)」*英語青年* Vol. CXI No. 8. (August 1965) (東京: 研究社), p. 25.
 - 21) Cf. Michael West, *op. cit.*, pp. 37-38.
 - 22) Army method 成功の原因は Scherer によれば次の諸点に帰せられている。
(1) carefully selected students (2) highly motivated students (3) common housing (4) small classes (5) many contact hours (6) native-speaking or bilingual teachers (7) a generous supply of teaching aids (8) a nontechnical approach to phonology, with English as a reference point (9) area study relating the target language and the culture of its speech community to the students' culture.
George A. C. Scherer, *op. cit.*, p. 3.
 - 23) Cf. B. Libbish, *Advances in the Teaching of Modern Languages* (London: Pergamon Press, 1964), pp. 23-24.
Cf. Sol Saporta, *Psycholinguistics* (New York: Holt, Rinehart & Winston Inc., 1961), pp. 398-399.
Cf. David P. Ausubel, "Adults Versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations," *The Modern Language Journal*, Vol. XLVIII, No. 11 (November 1964), pp. 420-424.
 - 24) Saporta, *loc. cit.*
 - 25) Cf. Theodore Huebener, *Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages* (New York: New York University Press, 1960), pp. 112-113.
 - 26) Cf. Charles F. Hockett, *A Course in Modern Linguistics* (New York: The Macmillan Company, 1958), pp. 52-53.
Cf. Kenneth L. Pike, *The Intonation of American English* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1960), p. 35.
 - 27) Robert Lado, *op. cit.*, p. 19.
 - 28) John B. Carroll, *The Study of Language* (Cambridge: Harvard University Press, 1953), p. 186.
 - 29) Cf. Fernand L. Marty, *Language Laboratory Learning* (Wellesley, Mass.: Audio-Visual Publications, 1960), p. 37.
 - 30) Cf. Wilga M. Rivers, *op. cit.*, p. 155.

“A laboratory library system, where each student takes out the material he needs and proceeds at his own rate, would provide the ideal solution to this problem.”

31) Cf. Theodore Huebener, *How to Teach Foreign Languages Effectively* (Revised Edition) (New York: New York University Press, 1965), pp. 152–153.

Cf. Edward M. Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, pp. 105–113.