

ランゲージ・ラボラトリーについて

舟 阪 晃

Language Laboratory

AKIRA FUNASAKA

目 次

- | | |
|----------------|------------------------|
| I はじめに | IV 岩手大学学芸学部 of LL について |
| II 大学の英語教育と LL | V LL 学習の効果について |
| III LL 教材論 | VI あとがき |

I はじめに

最近、多くの大学においてランゲージ・ラボラトリー（略して LL）が設置されるようになった。そして、この流行は高校や中学にも浸透しつつある。しかし、設置された LL がどの程度活用されているかということになると問題がないわけではない。これは、LL が、それが育った背景を無視して、裸のまま輸入されてきたためではないかと思う。日本への LL の導入は LL という設備についてのみ見えることで、LL を支える理論とか、LL を開発せねばならない必然性などについての考慮が十分には行われていたとはいえない。

当然の結果として、LL についての、いろいろの誤解がうまれた。たとえば、LL さえあれば英語に弱い学習者が、ある日突然に、流暢な英語をしゃべりだすであろうと考えたり、LL は教師のかわりをするのであるから、教師の労働負担が軽くなるであろうとか、教師がいらなくなるのではないかという極論までがでそうな状態であった。また、ネガティブな誤解をする人々の間では、教育は人間のみがおこなうものであり、機械にはできないことであるとか、語学教師が機械の番人になりさがるのはかなわないといったような素朴な発言があった。前者は機械崇拜症であり、後者は機械恐怖症であり、いずれも群盲象をなでる観がある。

ところで、筆者は、LL は語学教育にとって必須条件の一つであり、新しい語学教育を進めていくための、有力な teaching aids の一つであろうと考える。LL を利用することによって、奇跡を期待することはできない。また、教師の労働負担は軽くなるどころか、逆に重くなり、LL 専任の教官（管理者）をあらたに必要としているのが現状である。現在の時点において、我々にいえることは、LL は、上のような事実にもかかわらず、なおかつ非常に大きな可能性を秘めているということである。たしかに、教育上の「奇跡」は期待できないが、以前の LL を使わないときの教育効率よりは、はるかに高い効率を期待することは可能であろう。

1964 年度に設置された本学学芸学部 of LL についての報告とともに、LL についての基本的な概念について発表してみたいと思う。

II 大学の英語教育とLL

1 英語教育の目標

大学の英語教育には、概略的にいって、次の4つの面があるといえよう。

- (1) 英語運用能力の開発
- (2) 英語教育の技術と知識の習得ならびに研究
- (3) 英語学の研究
- (4) 英文学の研究

上記の4項目のうちの(1)は、道具(tool)としての英語を有効に操作する技術で、(2)、(3)、(4)の分野において成果を上げるための最低必要条件とみなされる。(1)の段階で十分な成果を上げずに、(2)、(3)、(4)の段階で、効率のよい研究をし、立派な結果を残すことは困難であろう。理想的にいえば、(1)の段階の基礎は大学に入るまでに完成されているべきであるが、現実には、とうてい実現を期待できない。逆に、大学の4年間をすべて(1)の段階にあて、(2)、(3)、(4)はごく初歩的な紹介・概説程度にとどめ、本格的な研究は大学院においておこなうという考え方もひろまりつつある。いずれにせよ、(1)の段階は一度一定の水準に達すれば「卒業」してしまうような性質のものではなく、大学の高学年になっても、大学院にいても、常に持続的に訓練せねばならないと思う。ただ、英語運用能力の基礎の確立が早ければ早いほど、(2)、(3)、(4)への移行が早く、スムーズにおこなわれ、その分野における、より大きな成果が期待できるといえる。

大学においては通常、専門課程と一般教育課程との区別がおこなわれるが、各課程は、本来独自の目標を明確にかかげるべきである。英語について簡単に、また、理想的にいえば、専門課程の目標は英語教育、英語学、英文学の研究ということになり、一般教育課程のそれは基礎的な英語運用能力の確立といえよう。つまり、一般教育課程では、「聞き」、「話し」、「読み」、「書く」という技術の基礎を確立し、将来、専攻の分野の研究を始めたときに、基礎的な能力の不足により、本来の専門課程の目標の達成が阻害されないようにせねばならない。しかし、基礎的な英語運用能力の確立が、一般教育課程の最終段階で、成功したとしても、その程度の能力でもってすぐに、専門的な研究がスムーズにおこなわれることはない。あくまでも一般教育課程の運用能力は「基礎的な」ものであり、専門課程においても、専門分野に必要な運用能力が開発されていかねばならない。また、「基礎的な」運用能力についても、専門課程の学生は常に訓練を続けていく必要がある。英語国民とはまったくちがった言語環境にいる我々としては、特にこの点に留意する必要があると思う。結論的にいえば、専門課程の本来の目標は、上記の図式によれば(2)、(3)、(4)となり、その目標の達成のためには、(1)の英語運用能力が、一般教育課程において完成された基礎の上にならなくては、発展されねばならない。ただし、専門課程における英語運用学習は、本来、補助的なものである点を強調しておく。

一般教育課程はいうまでもなく、専門課程においても、英語運用能力の開発が必要であるとされた。それでは、各課程においてどの程度の水準を要求するのが妥当、かつ、現実的であろうか。二、三の英語教育者の発言を引用してみよう。

Stack :

The objective which may be set for language teaching is to enable students to

understand, speak, read, and write the foreign language with native speed; intonation, pronunciation, accent, and fluency of speech should be that of an educated native speaker in normal conversation.¹⁾

Stack の要求はすこし高すぎるようである。すくなくとも、現実的な目標ではない。日本の英語教育を考えた場合には、大学の一般教育課程ではもちろんのこと、専門課程の最終段階でも、Stackの目標は無理である、というよりも不必要である。たとえば、聴解 (understand) の段階では、英語国民が通常話す速度で理解することが要求されるであろうが、「話し」、「読み」、「書く」とときには、そこまで要求するのは現実的でないように思える。特に、「話す」時にはそのことがいえる。また、抑揚、発音、強勢、流暢さについても、教育ある英語国民と同じものが要求されているが、この点でも水準が高すぎるといえよう。簡単にいえば、音素論的に許容できる範囲に入っていれば問題ないと思う。つまり、英語国民が理解できる最低限度をこえておれば十分である。

Friesによれば、第1に、限られた語いの範囲で、音組織を習得し、第2に、構造上の道具を自動的習慣とした時に、人は外国語を「習得した」ことになる²⁾。Friesの目標は、Stackのそれより現実的であり、また、明確である。理想的に言えば、大学に入学した時に、すでに、Friesの目標に達しているべきであろう。もしそれが実現されれば、一般教育課程においては、音組織を定着させ、構造の基本的な型を習慣として操作する能力を定着・発展させ、新しい内容語の知識と用法とを拡充させていくことになる。そうすれば、専門課程における目標はかなり楽に達成できるといえよう。しかし、現実には、入学当時の学生は、「構造上の道具を自動的習慣とし」てはいないし、また、「音組織の習得」も完全ではない。したがって、専門課程の目標を既述のものとした場合には、Friesの目標は、遅くとも、一般教育課程の最終段階で達成されていなければならない。もしそれより遅れる時には、専門課程の学習に支障をきたすであろうことは明らかである。

最後に、やや不明瞭なべ方になってはいるが、Ladoの目標を参考までに引用しておく。

Lado:

We define the goal in learning a foreign language as the ability to use it, understanding its meanings and connotations in terms of the target language and culture, and the ability to understand the speech and writing of natives of the target culture in terms of their meanings as well as their great ideas and achievements.³⁾

Stack, Fries, Ladoの目標を参考にして、筆者の考える英語運用能力開発の目標をのべてみよう。

(1) 一般教育課程

1、英語の構造の基本的な型⁴⁾を習慣として把握し、その習慣を確立する。

1) Stack, E. M. : *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, (1960), P. 4.

2) Fries, C. C. : *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), P. 3.,

太田朗翻訳、「解説外国語としての英語の教授と学習」(1962), P. 5.

3) Lado, R. : *Language Teaching* (1964), P. 25.

4) ここでいう「型」というのは文法面の「型」ばかりでなく、英語の中にみられるすべての「型」を意味する。

2、新しい内容語を増やし、専門課程において専攻する分野の基礎的な教材を実用になる程度の速度で理解するための基礎能力の確立。

大学においては、「聞き」、「話し」、「読み」、「書く」4つの能力は、必ずしも、調和を保って開発されねばならないわけではない。各能力において、目標がかなり違ってくることがある。一般教育課程の場合、認知（「聞き」、「読む」）の面では、平易な日常的な発話を理解することはもちろんのこと、さらに、高度の内容をもつ教材についての初歩的な理解能力が期待されている。一方、発表（「話し」、「書く」）の面では、平易な日常的な発話を自動的習慣により作りだせれば十分である。

(2) 専門課程

- 1、一般教育課程において確立された基本的構造の運用習慣を持続・発展する。
- 2、専攻分野において必要とされる新しい内容語の知識と用法を習熟する。

一般教育課程においては「基本的な型」を習慣として体得することが目標であったが、専門課程においては、習得された「基本的な型」を基礎として、注意を「型」の上よりもむしろ伝達される内容の上へ向けることになる。つまり、英語を道具として自由に使い、より高度の学習を行なう。

認知の面では、専攻分野における教材を深く理解する能力が要求される。特に、「読む」教材は高度のものになる。一方、発表の面では、「話す」能力よりも、「書く」能力が重視される傾向が強くなり、自分の意見を間違いのない英語で書けるようにならねばならない。つまり、専門課程においては、「読む」能力と「書く」能力に重点がおかれ、「話す」能力は一般教育課程において到達した高さを維持する程度と考えると良いであろう。

2 言語学習の基本概念

言語の機能は、情報伝達と情意表現である。したがって、言語を習得するということは、みずから、情報伝達や情意表現をおこない、同時に、同じ言語国民（または、それに相当する人々）の情報・表現を理解することを意味する。ところで、情報伝達や情意表現はどのような手段によっておこなわれるか。いうまでもなく、物理的な空気振動と、文字である。しかし、空気振動と、文字とだけで、つまり、いいかえれば、表現実質 (Expression Substance¹⁾) だけで、情報伝達が可能であろうか。表現実質のみが情報のすべての担い手であるといえるか、というふうにいってもよい。答はもちろん否である。たとい、我々が与えられた音声を細心の注意をもって聞いても、また、与えられた文字を顕微鏡的に調査したとしても、その言語の内部構造を理解していないならば、伝達されている情報を理解することはできない²⁾。したがって、結論的にいえば、言語が伝達手段として本来の機能をはたすためには、同一言語国民の頭の中に習得されているであろう言語組織が前提として考えられねばならない。発話者の間に存在する表現実質は、言語組織によって「解釈」されてのちはじめて、意味を持つことになる。

我々が母国語を使用している状態を反省してみると、いくつかの注目すべき事実を発見する。たとえば、今まで一度も聞いたことがない発話をほとんど抵抗なしに理解でき、また、今

1) Hjelmslev の用語。

2) cf. 安井 稔「構造言語学入門」, 新言語学の解説 (現代英語教育講座第3巻, 1965) PP. 32—37.

まで考えもしなかった発話を自由に作りだせる。實際上、これまでに聞き、また、話した発話をまったくそのままくり返すということのごくまれであるといえよう。このことは、上にのべた「頭の中に習得されている言語組織」は静的に貯えられているものではなく、動的に、新しい発話を作り出す力があるということを示している。さらに、我々が母国語で情報交換をしている場合には、頭の中にあると考えられる言語組織は意識のしきいには上ってこない。つまり、情報交換においては、我々の意識のほとんど大部分は情報の内容にむけられ、道具としての言語の使い方についてはほとんど無意識に対しているといえる。それでいて、母国語の文法に反するような発話に会ったときには敏感に反応することができる。

以上のことを要約していえば次のようになるであろう。情報交換・情意表現が可能になるための前提としては、参加する人間の頭の中に共通の言語組織があるということ、その言語組織は新しい発話を生成する力を備えているということ、が考えられる。そこで、我々が言語を習得するというのは、その言語を使用する人々と同じ「生成力のある言語組織」を無意識の習慣として体得することであるといえる。

このような動的な言語組織を無意識の習慣として獲得するためには、「刺激」、「反応」、「強化」(reinforcement)の過程にしたがい、言語の運用をくり返し練習するのが効果的である。つまり、学習者は与えられた刺激に反応し、その反応の正否をただちに知らされることにより学習の強化が行われる。さらに、この一連の学習過程は何回もくり返され、学習内容が学習者の潜在意識の中に定着されることになる。この際、与えられる刺激は学習者の反応を導き出しやすいものでなければならぬし、また、強化は、学習を効果的に進めるために非常に重要な意味を持つもの¹⁾であるから、特に基礎的な段階では、必ず与えねばならない。「刺激」、「反応」「強化」の過程は何回もくり返されるわけであるが、同じ程度でのくり返しではなく、徐々に困難な問題が導入されていく。しかし、もし、ある問題で正解できなかった時には、その問題をくり返しおこない、正解をだしてのち始めて、次の段階の問題が与えられる。したがって、一つの問題から次の問題へのステップは十分小さくし、どの問題についても満足な解答がだせ、その結果、学習の強化・定着が効果的に実現されるようにする必要がある。このような学習を相当数、かなりのスピードで行ってのち、言語運用が一つの習慣として体得できることになる。

「刺激」、「反応」、「強化」という過程が言語習得のための最も効果的な方法であるということは疑う余地がないが、ある場合には、「刺激」、「反復」、(「記憶」という過程がとられることもある。つまり、学習者は、刺激として与えられた発話を模倣し、それを記憶する。しかし、これはあくまでも「刺激」、「反応」、「強化」の過程への導入として使われるべきもので、言語運用能力開発の中心的手段ではない。発話を作り出すということが、これまでに出会った発話の単なる模倣ではないということは、既にのべた。

言語運用には、「聞き」、「話し」、「読み」、「書く」という4つの面がある。Stackは高校や大学の程度では、上記の順序にしたがって学習するのが、よい²⁾といっているが、日本の大学ではどうであろうか。現状では、4つの面をほとんど同時にはじめているといえる。実際問題として、Stackの忠告を忠実にまもれば、大学の英語教育はごく初歩的な段階で時間切

1) Lado, R. *op. cit.*, P.55.

Hutchinson, J. C. *The Language Laboratory* (1963), P.40.

2) Stack, E. M., *op. cit.*, P.5.

れとなる恐れがある。しかし、だからといって、Stack の忠告が無意味であるとはいえない。「聞き」、「話す」面での学習が「読み」、「書く」能力の学習に先行するということが、また、「聞く」方が「話す」ことに先行し、「読む」ことが「書く」ことに先行するということは、大学においても、十分に考慮されるべきことである。

「聞き」、「話す」面の練習は、単なる「会話」の練習ではなく、言語運用練習全体に大きい影響を与えるという事実に注意せねばならない。したがって、最終目標が「読み」、「書く」ことであったとしても、「聞き」、「話す」面での練習は必要とされる。このことは Lado の次の引用に明らかである。

More fundamental than whether the correct order of teaching the skills is listening, speaking, reading, and writing is the fact that reading and writing are partial skills and exercising them constitutes partial language experiences, whereas speaking and listening are total language experiences. The person that learns the total skills can more easily learn the partial ones than vice versa.¹⁾

3 英語教育における LL 利用

「言語学習の基本概念」(II 2) のとこでのべた考え方にしたがって、「英語教育の目標」(II 1) を達成するために、通常与えられている英語学習の外的条件は非常に不十分なものであるといえる。

既にのべたごとく、言語運用能力を開発するためには、1人1人の学生に刺激を与え、反応を要求せねばならない。さらに、言語運用を習慣化してしまうためには、くり返しが必要である。しかし、1人1人の学生が「刺激」、「反応」の過程に直接的に参加し、その過程をくり返し行なうということは、現在の1クラスあたりの学生数を考えてみれば不可能である。その上、刺激を与える人間は英語の native speaker でなければならないが、その必要を満たす程多くの外人を期待することは無理である。またさらに、専門課程の場合には、正規の専門の授業と平行して、「聞き」、「話し」、「読み」、「書く」という基礎的な運用訓練の授業を行うことは、教師の負担やカリキュラムの点からいっても不可能であるといえる。このような英語学習上のマイナス面を除くために、我々は LL を導入する。

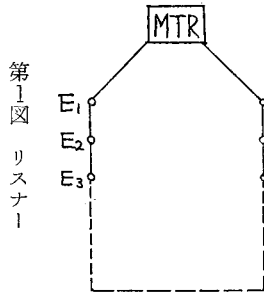
3、1 LLの種類

LLにはいろいろの種類がある。どのLLを採用するかは、利用方法、目標、ならびに経済的理由によって決定される。費用を多くかけたLLも、目標に合致せず、利用方法が不適當であれば、大きな効果を期待できない。また、ごく初歩的なLLでも、使い方によっては、大きな成果をうみだすといえる。次に、LLの3つの種類についてのべてみよう。

(1) リスナー (Listener)

LLと名のつく設備のうちで最も初歩的なものである(第1図参照)。1台または2台のマスター・テープレコーダー(MTR)にいくつかのイヤホン(E)を結びつけたものである。特にLL用の部屋を作る必要はなく、普通の教室に設置できる。費用も多くはかからない。教材はMTRにより、各学生のイヤホンに達する。学生は耳から入った教材を利用して学習する

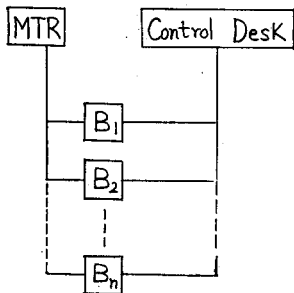
1) Lado, R. *op. cit.*, PP.43-44.

第1図
リスナー

のであるが、すべての学生がイヤホンを使っているので、他の学生の学習を妨害することは、通常ない。送り出される教材は画一のもので、進度も一定に限られるので、通常の授業と同じように一斉に行われる。この設備が有力であるのは認知の面に限られるが、適切にプログラムされた教材を使い、時には、印刷教材を併用することにより、かなりの効果を期待できる。

(2) 能動的リスナー (active-Listener)

リスナーに、ブース (B) とコントロール・デスク (Control Desk) が追加される。各器械



第2図 能動的リスナー

は、概略、第2図のように連結されている。この設備はブースを含んでいるので、特にLL専用の部屋を必要とする。教材はMTRにより各ブースに達する。学生はブース内のイヤホンを使い学習する。また、ブース内にはマイクがあるから、それにより自分の声を聞くことができる。同時に、学生の反応はマイクを通じてコントロール・デスクに達する。コントロール・デスクには教師がいて、学生の反応をモニターし、必要な場合には、個人的に指導を与えることができる。学生はブースにより、他の学生から隔離され、その上、イヤホンを使っているから、学生間の相互妨害は、まず、ない。

なお、MTRは2台から4台位おき、同時に2から4の種類の違った教材を流すことが可能である。

この設備の効力は、基本的には、リスナーの場合とちがわない。特筆すべき点は、学生間の隔離がより完全であるということと、学生を個人的に指導できるということである。

(3) 完全なLL (full-lab)

「能動的リスナー」のブースの中に1台ずつのテープレコーダーが設置される。これによりLLの可能性が非常に大きくなり、言語運用訓練、その他の聴覚教育のための理想的な手段となる。認知の面ばかりでなく、発表の面の訓練も可能となる。

この型のLLにおいては、おおまかにいって、2つの使用方法がある。1つはブースのテープレコーダーを使用せず、「能動的リスナー」として使用する場合で、認知面の訓練、教材からの情報の聴取が目的であるときにおこなわれる。「教材から情報を聴取する」というのは、詩の朗読、講演、劇などを聞くことをさしている。他の使用法はブーステープレコーダーを使うもので、概略、次のような手順による。まず、MTRにより教材が流される。ブースの学生は教材に対し反応をくり返しなが、同時に、ブーステープレコーダーを操作し、教材と自分の反応とを各自のテープに録音していく。通常、教材はテープの上面に、反応は下面に、録音される。教材の送信が終了すると、ブーステープレコーダーも録音を停止する。次に、学生は自分が録音したテープを巻戻し、再生する。再生される教材と自分の反応とを比較検討し、自己

評価をする。もう一度同じ教材で学習する必要を感じた学生は、各自のテープの教材を再生しながら、自分の以前の反応を消去し、その場所に新しい反応を録音する。そして再び自己評価をおこなう。このように、MTRの教材がブーステーブルコーダーのテープに録音されてしまった後は、学生はブース用教材テープを持っていれば、いつでも学習する機会が与えられていることになる。なお、コントロールデスクからのモニター、指導は「能動的リスナー」のときとかわらないが、学生は各自自分に適した教材を、自分に適した進度で学習していることになるから、モニター、指導は予想以上に困難である。

3、2 LLの設備の特長

3、1においては、3つのLL設備の概略をのべた。次に、それらの間にどんな利点、欠点があるかを示してみたい。ただし、下表には、参考のために、3つのLL以外の学習条件も加えられている。

語学学習に望ましい条件	与えられた条件	外人教師	テープレコーダー	リスナー	能動的リスナー	完全なLL
(1) 回路雑音を少なくする	×	×	×	△	○	○
(2) 英語国民の発音に接する	○	○	○	○	○	○
(3) 多くの個人語・方言に接する	×	○	○	○	○	○
(4) 教材をくり返し提供する	×	○	○	○	○	○
(5) 複数の教材を提供する	×	×	×	△	○	○
(6) 学習者の反応をモニターする	○	×	×	×	○	○
(7) 自分に適した進度で学習する	×	×	×	×	×	○
(8) 余暇を利用し学習する	×	×	×	×	×	○
(9) 直接的・能動的に学習する	×	×	×	△	○	○
(10) 自分の声を聞き評価する	×	×	×	×	△	○
(11) 教師と学生との心理的接触	○	○	×	×	×	×

左たて欄には、英語運用能力開発にとって望ましい条件が挙げられ、表中の○印はその条件を充足していることを示している。×印は充足していないもの、△印は部分的に充足していると考えられるものである。上欄の「外人教師」というのは、普通のクラスに1人の英語のnative speakerが付き、英語運用訓練を担当したものをさし、「テーブルコーダー」というのは、普通のクラスで1台のテーブルコーダーを使うものである。

次に、「語学学習に望ましい条件」がどのように充足されているかを、「与えられた条件」のちがいに注意しながら、調べてみる。

(1) 回路雑音を少なく

学習効果を大きくするためには、教材が騒音などの妨害をうけることなく学習者の耳に達する必要がある。しかるに、普通のクラスでは40人とか50人、ときには、それより多くの学生が集まるのであるから、多かれ少なかれ、雑音が生じるものである。雑音を少なくするためにはイヤホンを使うのが最も手軽であろう。その上、ブースが設置されれば、雑音についての問題はなくなる。ところで、回路雑音を少なくすることが学習条件を改良することになる点に疑問

をはさむ余地はないが、実際に発話が交換されるときには、かなりの雑音が共存するのであるから、雑音ということに神経質になりすぎる必要はないという議論も可能であろう。しかし、LLは会話練習のための設備ではなく、英語の組織をできるだけ早く潜在意識に定着させ、習慣化させるための手段である点を反省してみれば、雑音が少ない方が効率が高いであろうことは明らかである。

(2) 英語国民の発音

英語教材として、英語の native speakers の発音したものを使うのは当然のことである。上表の「与えられた条件」はすべてこの条件をみたしているが、「外人教師」の場合が理想的な状態である。

(3) 多くの個人語 (idiolect)、方言に接する

発表の面では、学習者は一つの均質の方言が使えるようになればよい。たとえば、アメリカ人教師からアメリカ英語を習得した場合は、アメリカ英語での発表能力があればよいので、同時に、イギリス英語も使えなければならないということにはならない。ただ注意せねばならないのは、一つの方言を選んだときには、その中へ他の方言を混入しないことである。発音はイギリス英語式で、文法形式はアメリカ式というような奇怪なことになってはいけないということである。特に、教材を作るときには、吹込者の方言に充分注意して編集する必要がある。一方、認知の面では、出来るだけ多くの方言や個人語に接しておくことが望ましい。多ければ多いほど良いのであるが、少なくとも、アメリカ英語とイギリス英語の標準的なものに接しておく必要がある。なお、「外人教師」のクラスでは、発表・認知両面において唯一の個人語に限定されるのが普通である。

(4) 教材をくり返し提供する

既述のごとく、言語の運用を自動的習慣として定着させるためには、同じ教材を何度もくり返し学習することが必要である。そのためには、教材がくり返し提供されなければならない。「外人教師」の場合、この点で限度があろう。しかるに、テープレコーダーは器械であるから、疲れることなく何回でも同じ状態で提供できる。しかし、「テープレコーダー」、「リスナー」、「能動的リスナー」の場合と、「完全なLL」の場合とでは、少々、事情が異なる。つまり前者では、教材のくり返しのためには、MTR を毎回操作せねばならないが、後者の場合には MTR の教材はブースのテープに録音されるので、学習者はブース内のテープレコーダーを操作することにより、自分に必要な回数だけくり返しができる。

(5) 複数の教材を提供する

学習者の能力・進度には差があるのが当然であるから、複数の教材が同時に送られれば便利である。これはリスナー以上、げんみつには、「能動的リスナー」以上の設備において可能である。

(6) 学習者の反応をモニターする

学習者の反応をモニターし、学習者の反応に反応を返すことは、「外人教師」の場合に、最も理想的に実現される。モニターすることだけについていえば、「能動的リスナー」と「完全なLL」の場合にも可能であるが、学習者の反応に反応する（つまり、「会話」をする）ことはできない。「会話」というのは非常に多くの要素を含んでいるもので、現在の段階でのLLにあまり多くを期待できない。

(7) 自分に適した進度で学習する

「外人教師」から「能動的リスナー」までの段階ではすべての学習者は、原則として、同じ進度で学習することを期待されている。が、「完全なLL」の段階に達すると、学習者は自分の進度にあわせて学習することができる。これは、「完全なLL」の特筆すべき利点の一つであり、言語学習にとって理想的な条件といえる。

(8) 余暇を利用し学習する

この条件を満たすためには、学習者はいつでも希望するときに教材とLL設備の使用を許され、その上、その設備は既述の(7)の条件を満たすものでなければならない。したがって、該当する設備は「完全なLL」のみである。既述のとおり、大学の専門課程における基礎的な言語運用訓練は、あくまでも、補助的なものであり、正規の授業の中へはくみ込まれない方が良くと思われるので、専門のLLは「完全なLL」であることが望ましい。

(9) 直接的・能動的に学習する

「外人教師」や「テープレコーダー」の段階においては、通常、与えられた刺激に対し直接的に反応できる学習者は1人に限られ、残りの学習者はその刺激・反応の過程に間接的にしか参加していないことになる。たとえば、一つの刺激・反応過程に30秒かかり、50人の学習者がいるとすると、学習者全体が一度だけ直接に反応するのに25分必要とされる。ところが、もし、リスナー以上の設備があれば、すべての学習者が25分間に50の刺激・反応過程に直接的に参加することになる。

なお、「外人教師」や「テープレコーダー」の段階では、しばしば、学習者全体を同時に練習させることがあるが、この場合には、他の学習者のまがった発音の影響を受けたり、自分の声が多数の声の中にまぎれこんでしまい、正確なフィードバックが実現できないこともありうる。

(10) 自分の声を聞き評価する

自分の声を客観的に聞くということは言語運用訓練にとって非常に重要である。認知と発表とは相補的なもので、認知だけでは限度がある。「能動的リスナー」の段階ではブースにマイクがあり、マイクの声はイヤホンへ流れるから、ある程度客観的に自分の声を聞くことができる。が、本当の意味で自分の声を聞けるのは、ブースにテープレコーダーが入った「完全なLL」の段階においてのみである。

(11) 教師と学生との心理的接触

教師と学生との間の心理的接触という点では、現在のところ、LLには問題があるといえよう。しかし、LLは本質的には teaching aids の一つであり、当然、英語教育のすべてではないのであるから、人間的接触は別の場で求められるべきであろう。

以上、LLの特長についてのべてきたのであるが、最後に簡単に要約すれば、「リスナー」や「能動的リスナー」の場合は同一進度の学習が前提とされるから、通常の授業のやり方とあまりかわらない。そして、この段階は、本格的な言語運用訓練の手はじめとして、また、言語運用訓練が一応ある程度の水準に達したのち、内容を中心とした聴解訓練用として適している。「完全なLL」では、各ブースがまったく独立し、言語学習にとって理想的な外的条件を与えているといえる。また、「完全なLL」はいつでも「能動的リスナー」としての機能を果たしうるものであり、その点でも可能性が非常に大きい。

III LL 教材論

1 教材製作の基本概念

「言語学習の基本概念」(II 2)のところで、言語習得というのは、言語組織を頭脳に定着させ、言語生成能力を身につけることであると述べた。我々日本語を母国語とするものは、生力のある日本語組織を無意識のうちに体得しているといえる。言語組織は、普通、意識のしきい下にあるが、それは、我々の言語行動ばかりでなく、我々のほとんどすべての行動——思考方法など——を規制している。日本人は日本語らしい言語行動をするように期待されているし、事実、外国語を学習した経験のない日本人には、日本語らしくない言語行動をするというのは至難の業であろう。また、外部から日本語らしくない言語組織や発想法が与えられた場合にも、それを、日本語らしく翻訳してから、理解していくことになる。たとえば、英語を知らない日本語の native speakers が、[stri:t] という音を耳にしたら、最初は、認知困難に陥り、次になれてくるにつれて、[sutori:to] と解釈して、安心する。これは一例を上げたまでであるが、母国語の組織がその言葉を使う人間の行動全体を規制しているということは疑う余地がない。

したがって、外国語を学ぶときには、学習者の頭の中では、母国語と外国語との衝突が起るといえる。衝突に際して、どのような相互干渉がおこるかは、二言語の組織上の違いにより左右される。母国語と目標語(target language)とが同語族に属しているときには、母国語の干渉が目標語の習得にある程度プラスに働く。しかし、語族がまったく違う日本語と英語のような場合、母国語の干渉はほとんどいつでもマイナスの働きをする。したがって、日本人が英語を学ぶときには、たとえ両言語に現象的に似かよった点があったとしても、両言語は全体的にはまったく違ったものであると考えた方がよい。

そこで、我々が英語の教材を作るときには、日本語と英語との衝突がどのような相互干渉を生みだすかを調べておかねばならないことになる。そのためには、日本語と英語との科学的な記述を比較検討し、また、その比較検討の結果に基づいた臨床的な調査を行なわねばならない。

ところで、言語にはそれぞれ「言語らしさ」がある。日本語には「日本語らしさ」が、英語には「英語らしさ」が、それぞれある。今、英語を例にとってみると、「英語らしさ」というのは決して均質的なものではない。たとえば、発音の面には、独特の「英語らしさ」があり、単語の配列の仕方には発音面とはちがった「英語らしさ」がある。したがって、英語は一つの均一の「らしさ」で説明されるのではなくて、いくつかの coverage の小さい「らしさ」がより集って英語全体の「らしさ」を構成しているといえる。このように、「らしさ」の均質性をよりどころにして、英語の中にいくつかのレベルを設定することができる。が、このような下位レベルの設定は言語学的な要求によるものであり、このことから直ちに英語学習においても同質の、同数のレベルを認めねばならないわけではない。實際上、言語学者によって設定されるレベルの教や質は必ずしも一致しないのであるから、教育上のレベルは、言語学的知識ばかりでなく、学習心理学や実際の教育の場における経験などを動員して、独自の立場で決定されねばならない。しかし、教材を製作する時には、言語学的知識が非常に重要であることは否定できない。我々が日本人のための英語教材を製作する時には、前提条件として、英語ばかりで

なく、日本語の「らしさ」の下位レベルについても調べておく必要がある。

言語学的な見地に立った時、日英語の「らしさ」の中にどのような下位レベルが考えられるかは、学者によりさまざまである。ここでは次のように考えておく。

- | | |
|-------------|------------|
| (1) 音 声 学 | |
| (2) 音 素 論 | (3) 音素配列論 |
| (4) 形 態 素 論 | (5) 形態素配列論 |
| (6) 形態音素論 | |
| (7) 意味構造論 | |

(2)(4)は要素を問題とし、(3)(5)は要素の配列を問題にしている。(5)の形態素配列論は非常に包括的なレベルで、いわゆる「語」を中心としてさらに下位区分することが可能である。また、「語」より大きい要素を問題とするレベルにおいても、「語」を配列して核文 (kernel sentences) を作るレベルと核文を変形して派生文 (derived sentences) を作るレベルとを区分することが可能である。

ごく概略的にいえば、音声教材では(1)(2)(3)(6)が中心的なレベルとなり、文法教材では(5)が、語い教材では(4)(5)(7)が、それぞれ最も必要とされるレベルであるといえる。また、応用教材——言語の運用練習のためではなく、情報の内容に重きをおく教材——においては(1)から(7)の全レベルはいうに及ばず、目標言語の native speakers が持っている文化のパタンまでが関係してくる。

上にのべたように、日本語と英語の中にはいくつかの下位レベルが設定され、各々のレベルは他のレベルに対し自立性をもってると考えられる。また、多くの場合、両言語間には対応関係のあるレベルがあり、両言語の比較というのは、対応関係(かならずしも一対一ではない)にあるレベル間の比較を意味している。

音素論のレベルでいえば、両言語の持つ音素はそれぞれの言語体系内において独特の位置(価値)を与えられているから、一対一の対応を求めることは困難である。が、現象的にみれば、かなり重複する部分があるし、一方、まったく重複がみられない場合もある。たとえば、日英両語は/p, t, k/を共有(げんみつな意味ではなく)しているが、英語の/f, v, θ, ð /などは日本語にはみられない。また、音素配列論のレベルでは、両言語はまったく違った「らしさ」を持ち、英語は CVC パタンで、日本語は CV パタンで説明される。

形態素のレベルでは、音素論の場合と同様に、現象的に両言語が似ていることもあるが、各要素が構造全体にしめる位置は両言語においてまったく違っていると考えねばならない。たとえば、英語の hand という単語は日本語の「手」という単語に対応することが多いが、前者が the—of a clock という環境に起りうるのに対し、後者は「時計の——」という環境には通常現われない。なお、形態素配列論のレベルにおける両言語のちがいはいうまでもない。

以上、「らしさ」の下位レベルにおける両言語のちがいを断片的にのべたのであるが、日英両語の比較は——しかも、すべてのレベルでの——非常に大きい問題であるので稿を改めて扱ってみたい。

2 教材の種類

教材は大きく2つの種類に分類される。一方は、英語運用能力そのものを開発するためのもの

のであり、他方は情報の内容に重点をおいた運用能力開発用教材である。前者を「基礎教材」、後者を「応用教材」と呼ぶ。

2、1 基礎教材

基礎教材製作のための注意点

- 1、吹込者は教育ある英語国民であること
- 2、学習者が、常に、みずから、活発に反応するような教材にする。
- 3、英語についてではなく、英語そのものを運用させるような教材を作る。
- 4、問題は組織的に配列し、ステップをできるだけ小さくする。
- 5、「刺激」、「反応」、「強化」の過程をまもり、常に、強化 (reinforcement) を与える (下図参照)。

強 化					教 官 学 習 者
刺 激		正 しい 反 応			
	反 応		反 復		

ブーステープに現われた学習過程

(1) 音声教材

日本人が認知・発音しにくい音を調査し、困難点を重点的に扱った教材を準備せねばならない。教材の提示順序は分節音素から超分節音素に移行するのが妥当であろう。しかし、分節音素はそれだけ独立に扱うのではなく、語または文の環境において扱った方がよい。¹⁾

(2) 文法教材

文法教材としてもっとも適した形式は、いわゆるパタン・プラクティスであろう。パタン・プラクティスの教材を製作するときには、目標の言語を充分研究し、その言語組織の重要な点を効果的に配列せねばならない。また、ステップを十分に小さくして、学習過程がスムーズに累積されるようにする必要がある。学習のスピードが上がり、同じ練習をくり返すにつれて、パタンが無意識のうちに習得され、最後には、意識をパタンの上へではなく伝達内容の上へ向けることができるようになる。この段階に入ってはじめて、学習者はそのパタンを新しい習慣として体得したことになる。しかし、これは、そのパタンを使って現実の場で役が立つような会話ができるということを意味しない。会話をスムーズにおこなうためには、現実の場において習得したパタンを使う練習をしなければならない。これは決してパタン・プラクティスの欠陥ではない。もともと、会話の練習とパタン・プラクティスとはちがったものである。ただいえることは、パタンを十分習得していれば、そうでない場合よりも、会話への移行が早いであろうということである。

パタン・プラクティスの訓練項目としては、substitution, expansion, transformationなどが考えられる。

(3) 語い教材

いわゆるパタン・プラクティスでは、語いの数を限定し、パタンの運用練習をすることを目ざしている。したがって、語いを豊かにするために、語い教材を必要とする。しかし、語い教

1) Lado, R., *op. cit.*, P.79.

材というのは、言語学習の初期の段階である中学や高校の初年では有効であろうが、大学程度では不必要ではないか、と思われる。もっともイディオム (idiom) の練習などは効果が期待できる。大学程度における語いの増加は「応用教材」や「読み」・「書き」の過程によってより効果的に実現されるであろう。

2、2 応用教材

応用教材というのは、情報を正確に、早く理解し、また、自分の意見や伝達すべき内容を正確に発表する能力を養うための教材である。この種の教材は完全なものが1つあればよいというものではなく、できるだけ多く集め、「テープ・ライブラリー」を作るのが良い。

(1) 聴解用教材

講演、演説、朗読、劇、映画などを録音したもの。

(2) 発表用教材 (口頭)

口頭発表を導き出すような刺激となるものすべてを含む。与える刺激としては次のようなものが考えられる。(A)聴解用教材、(B)言語的刺激 (idiom など)、(C)視覚教材、(D)日本語 (日本語を英語に訳させるもので、高度の段階になると、「同時通訳」に達する)、(E)刺激をまったく与えずに口頭自由作文を練習させることもできる。

(3) 発表用教材 (筆記)

筆記による反応を導き出すような刺激となるもので、LLと関係があるものだけに注目すると、(A)聴解用教材、(B)言語的刺激などになる。その他に、書き方 (綴りや句読法) の訓練用教材としてはディクテーション (dictation) 教材が考えられる。

(4) 会話用教材

会話を録音したもので、会話のやりとりや全体の雰囲気になれさせるためのもの。

(5) 特殊な教材

たとえば、音声記号や抑揚の書き方を訓練する教材で、聴解用教材の中に適当なものがあれば転用してもよい。

IV 岩手大学学芸学部の LL について

1 ま え が き

岩手大学学芸学部には、1964年5月末、LLが設置された。このLLは「能動的リスナー」の段階であり、また、録音室や教材編集用テープレコーダーもないというのが現状であるが徐々に充実していく計画である。なお、1965年度からは、ブースにテープレコーダーが入り、「完全なLL」として使用できるはずである。1964年度は実験的使用のみにとどめるつもりであったが、10月から12月までは、かなりの時間、実際の授業に利用した。以下は本学のLLならびにその運営の紹介である。利用期間は短かったが、その際出てきた問題点についてのべてみたい。

2 年次計画

1964年度

- (1) LL設備の拡充……特に、「能動的リスナー」を「完全なLL」にすること。
- (2) 教材テープ製作の原材料として、市販テープ・レコードを購入する。

- (3) 教材製作のための基礎資料を集め、実験的に教材を製作する。
- (4) 実際にLL学習を授業の中へとり入れて、運営面の問題点をしらべる。

1965年度

- (1) LL設備の完成……録音編集用テープレコーダーの購入、録音室の完成など
- (2) 市販テープ・レコードの購入
- (3) 教材テープを作り、テープ・ライブラリーの基礎を作る。
- (4) 運営面の問題の調査と解決

3 設 備

本学のLLはLL教室と録音編集室とからなっている。

(1) LL教室

教室の前面の教壇上にはコントロールデスク、教壇横には教材送りだし用の2台のマスター・テープレコーダー(MTR)がある。教室内のブースの数は32である。コントロールデスク上には32のモニター・通話スイッチやマスター・テープレコーダーの遠隔操作スイッチなどがついている。ブース内には、マイク付ヘッドフォン、プログラム選択スイッチ、ヘッドフォン・マイクの音量ボリューム、教官呼出し用のボタンとランプがある。教室前面上部には3つのスピーカーがあり、左右の2つは放送用、中央の1つはモニター用である。以上のように、64年度は「能動的リスナー」の段階であったが、65年度からは「完全なLL」の設備になる。

(2) 録音編集室

録音編集室には、防音録音室が作られ、教材編集用テープレコーダーが設置されねばならないが、現在(65年4月)のところ、両方とも実現していない。

4 教材について

1964年度に本学のLLで使用した教材は、音声教材、文法教材、聴解教材、の3種類である。

4.1 音声教材

4.1.1 認知テストの実施

1964年6月に、「英語音声学」(専門課程)に出席している学生を対象としてLadoの「日本人のための聴覚テスト」¹⁾を実施した。問題は、日本人として認知困難であろうと推測されるminimal pairを含んだ3つの文からなっている。たとえば、/iy/と/i/との対立の認知を調べる場合には、

- 1、She is going to leave.
- 2、She is going to live.
- 3、She is going to leave.

という3つの文を、英語のnative speakerが同じ抑揚、強勢で読み、学生は「同じ」と認知した文の番号を答える。これは音声記号で解答させるのではないので、「音声学」を学習する前でも使用できて便利である。なお、学生は、このテストをLLで受験したから、外的条件の不公平はない。

4.1.2 認知テストの結果

1) Lado, R., 「日本人のための聴覚テスト」、言語科学と言語テスト(英語教育シリーズ16. 1962) PP. 59-75.

上記の「日本人のための聴覚テスト」の解答用紙のうち50枚を選び、認知困難な順番に配列すると下表のようになる。

(1) 母 音

困 難 順 位	対 立 母 音	環 境	正 解 率 (%)
1	e/æ	l ' ð	26
2	æ/a	b ' tɪ	32
3	i/e	b ' t	39
4	a/ə	t ' ηs	39
5	i/e	p ' n	48
6	ə/a	p ' t	56
7	e/æ	b ' nd	56
8	iy/i	l ' v	58
9	ə/æ	r ' n	74
10	uw/u	k ' d	81
11	ə/a	l ' k	82
12	i/ø	v ' d	88
13	æ/a	b ' k	89
14	ə/ø	s ' l	92

同じ対立母音でも、それがしめる環境により、認知にかなりの差がでている。たとえば、e/æは(1.7)¹⁾、æ/aは(2.13)、i/eは(3.5)、a/əは(4.6.11)、などである。とくに、æ/aの対立は環境により非常に大きな影響をうけているといえる。概略的にいえば、母音の三角形において、隣同志は認知しにくいといえるが、舌の位置の高いiy/iやuw/uは想像以上によく認知されている。また、音素とゼロ(φ)との対立は、上表に関するかぎり、教材の中へとり入れる必要はなさそうである。

教材製作の際に重点を置くべき母音対立は、(1)æ/e、(2)i/e、(3)iy/i、(4)æ/a、(5)a/ə、(6)ə/æ、(7)uw/uなどであり、特に、このうちの最初の3対立は注意する必要がある。

(2) 子 音

困 難 順 位	対 立 子 音	環 境	正 解 率 (%)
1	b/v	#—æt	2
2	ʒ/ʝ	ʃiy—əγ	2
3	ð/z	klów—iη	9
4	h/f	#—fɪlz	15
5	ŋ/n	γé—#	24

1) カッコ内の数字は困難度順位。

6	d/ɣ	ɣé_æst	24
7	ʒ/ʝ	plé_əɣ	29
8	s/θ	#_óht	32
9	t/č	#_íytəɣ	37
10	b/v	#_ówt	39
11	m/ŋ	ɣæ_#	48
12	h/f	#_éəɣiy	56
13	g/ŋ	bæ_iŋ	63
14	n/ŋ	sí_ey	63
15	ŋ/g	té_#	67
16	t/č	#_íyk	67
17	s/š	#_íp	70
18	d/ʝ	dí_jt	75
19	d/ɣ	šs_iŋ	81
20	t/l	spí_iŋ	81
21	ʒ/ʝ	síy_iŋ	86
22	d/ʝ	áén_iy	89

正解率の中をみると、母音の場合は26%から92%までであったが、子音の場合には、2%から89%に及んでいることがわかる。このことから、子音の方が母音より認知できにくい面があるといえる。また、環境のちがいがらくる認知の難易は、やはり、子音にもあり、b/v (1、10)、ʒ/ʝ (2、7、21)、h/f (4、12)、ŋ/n (5、14)、d/ɣ (6、19)、t/č (9、16)、g/ŋ (13、15)、d/ʝ (18、22) などがある。

対立子音の教材としては、上のテストに関するかぎり、次のものが必要とされるであろう。
(1) b/v (2) h/f (3) ð/z (4) ŋ/n (5) s/θ (6) m/ŋ (7) g/ŋ (8) ʒ/ʝ

4.1.3 音声教材の紹介

1964年度に製作した音声教材は「能動的リスナー」用のものであり、「完全なLL」用としてはかならずしも適さない。「完全なLL」ではくり返しの必要なところは、ブース内のテープレコーダーをくり返し操作すればよいから、教材はくり返しの部分を全然もたなくてよい。ところが、「能動的リスナー」の場合には、くり返し教材を送るためには、マスター・テープレコーダーをくり返し操作せねばならない。しかし、教師はモニターや指導の任務があるから、できるだけマスター・テープレコーダーの操作は簡単にしておく必要がある。そこで、「能動的リスナー」ではマスター・テープレコーダーをくり返し操作する代りに、教材テープの中に同じ内容をくり返し録音しておく。したがって、以下に示すように、64年度の教材はくり返しの部分を多く含み、「完全なLL」用教材とくらべて、2倍程時間が長くなっている。

音声教材は「聴く」(Listen)部分と「反復する」(Repeat)部分とからなる。上記の認知

テストで問題となった対立音素を、それぞれ練習し、次に2つの音素を対立させて練習し、最後に認知テストが録音してある。なお、テストの枠は単語と文であり、単音そのものは扱っていない。

音声教材实例

練習項目 [e] vs [æ] (Tape No. E 5—3)

(項目) (指示)

(練習枠)

[e] Listen : breakfast, weather, ……¹⁾

word

Repeat : breakfast P,²⁾ weather P, ……

Listen : breakfast, weather, ……

Repeat : breakfast P, weather P, ……

Listen : The men fell dead.

sentence

Let them ring the bell.

She read the letter in bed.

⋮

Repeat : The men fell dead. P

sentence

Let them ring the bell. P

She read the letter in bed. P

⋮

[æ] Listen : act, atom, atlas, ……

word

Repeat : act P, atom P, ……

Listen : act, atom, atlas, ……

Repeat : act P, atom P, ……

Listen : The actor acted Hamlet

sentence

The ham has too much fat.

⋮

Repeat : The actor acted Hamlet. P

The ham has too much fat. P

[æ] vs [e] Listen : bad-bed, bag-beg, had-head, ……

word

Repeat : bad-bed P, bag-beg P, had-head P, ……

Listen : bad-bed, bag-beg, had-head, ……

Repeat : bad-bed P, bag-beg P, had-head P, ……

Listen : The man saw the men.

sentence

The wren ran away.

Is this a pan or a pen?

Repeat : The man saw the man. P

sentence

The wren ran away. P

1) この教材は開拓社の“Improve Your English Pronunciation”テープ(1964)をもとにしている。

2) Pのところにはくり返しのためのポーズ(pause)が入れている。

Is this a pan or a pen? P

[æ] vs [e] Exam: bed, beg, had, ……

word

テスト (Exam) は、「強化」のためのもので、採点用のものではない。テストは、問題にしている対立音素のどちらかを含む30の単語よりなっている。学習者は、下記のような解答用紙と正解表とを与えられ、自己採点する。

	1	2	3	4
e				
æ				
neither				

解答用紙

	1	2	3	4
e	✓	✓		
æ			✓	
neither				

正解表

音声教材として実験的に製作された教材は次のとおりである。

- (1) Tape No. E 5—1 : /iy/vs/ i /
- (2) E 5—2 : / i /vs/ e / & /æ/vs/ ə /
- (3) E 5—3 : / e /vs/æ/ & /ey/vs/ e /
- (4) E 5—4 : /ow/vs/oh/ & /uw/vs/ u /
- (5) E 5—5 : /ahr/vs/əhr/

4、2 文法教材

64年度後期に実験的に使用したのは簡単な問答形式のものである。これは、いわゆるパタン・プラクティスほど包括的・組織的なものではなく、言語刺激に対する反応速度を上げるためのものといえよう。

文法教材実例

Lesson 7 (Tape No. E7—3)

Whose hat do I wear? P¹⁾

You wear your own. P

⋮

Whose book do I read? P

Whose hat do you wear? P

上記のように、前部では、「刺激」、「反応」、「強化」、の過程にしたがい、後部では、「刺激」、「反応」、のみで「強化」はおこなわれていない。なお、現在、この教材に代るべきものとして Lado の「パタン・プラクティス」を検討中である。

教材として使用されたものは次のとおりである。

- (1) E 7—1 Lessons 1 & 2
- (2) E 7—2 Lessons 3 & 4
- (3) E 7—3 Lessons 5、6、7 & 8
- (4) E 7—4 Lessons 9、10、11、12、13 & 14
- (5) E 7—5 Lessons 15、16、17、18 & 19

1) この教材は開拓社の「Thinking in English」レコード (1963) をもとにしている。

(6) E 7—6 Lessons 20、21、22、23、24 & 25

(7) E 7—7 Exam.

4、3 聴解用教材（応用教材）

4、3、1 “World Topics”

NHK・FM放送の English Hour の “World Wide Topics”（火曜・木曜の 9：20—10：00 p.m）を録音・編集したものである。放送内容は “World Topics” と popular music とからなり、英語の native speaker が担当している。64年度には、40分の放送の中から、教材として適当と思われる内容を選び、20分位の教材を製作・使用した。1回に使う教材は2から3の topics を含んでいる。テストとしては、教材ごとに7から10の設問を印刷して与え「聴解テスト」とした。この教材は内容が面白く、また、新鮮なので教材として非常に適しているといえる。しかし、内容は時事的なものが多いから、1度製作すれば何年も使えるという性質のものではなく、毎年新しい教材を準備せねばならない。

編集した “World Topics” 教材は次のとおりである。

(1) E 6—1 “World Topics” (1) & (2)

(2) E 6—2 “World Topics” (3) & (4)

(3) E 6—3 “World Topics” (5) & (6)

4、3、2 文学作品

英詩の朗読、シェークスピアのレコードなど。

5 授業と運営、管理

5、1 授業

64年度の LL 授業の週間プログラムは次のとおりであった。空白の時間は、LL 授業はなく、教材製作のためにあてられた。

	月	火	水	木	金	土
1 2						
3 4			英文学史 (1)		英文学 特講 (2)	
5 6						
7 8		3 A 3 B	音声学 (3)	3 C 3 D	英語学 演習 (4)	

(1) 英文学史（前期）

英文学史の時間の一部を利用し、英文学作品を鑑賞するためのもの。

(2) 英文学特講（後期）

Shakespeare の作品の講読後、残り時間を利用し、作品の該当分のレコードを聞くもの。

(3) 音声学（通年）

前期には「音声学」の時間に LL を使用した。しかし、そうすると音声学の時間は LL 学習のみになり、「講義」のための時間はまったくなくなった。そこで後期では、正規の音声学の

時間には「講義」を行ない、3 A、3 B、3 C、3 D（上表参照）の時間にそれぞれ、同一の音声教材（IV. 4. 1. 3）をくり返し流した。したがって、音声教材は、1週間に、同じものが4回流されたわけであるが、学生が、音声学演習のためにLLを利用するのは、平均1週間1回、多くて2回であった。これは、学生数に対しブースの数が少ないということ、「完全なLL」ではなかったので教材くり返しにかなりの困難があったこと、などの理由によるものである。なお、64年10月7日から12月10日までに使用した教材は次のとおりである。

/e/vs/æ/, /ey/vs/e/, /e/vs/i/, /iy/vs/i/, /oh/vs/ow/, /uw/vs/u/

(4) 英語学演習（後期）

LL授業を実験するために特に設けられた時間で、全時間、LLを使用しての練習がおこなわれた。教材は文法教材として、既述の問答形式のもの（IV 4. 2）と、聴解教材として“World Topics”（IV 4. 3. 1）を使用した。問答形式の練習（約15分）を2回、その後、“World Topics”（約20分）を2回または3回流した。前者は毎週新しい教材を使用したか、後者は、「聴解テスト」の結果が満足のいくものになるまで、同じ教材をくり返したので、1つの教材が2、3週にまたがることもあった。なお、64年10月9日から65年2月5日までに使用した教材は次のとおりであった。

（問答形式のもの）

Lesson 6 ~ Lesson 25

（“World Topics”）

World Topics (1) ~ World Topics (6)

5、2 管理

LLは、特に初期の段階において、非常に多くの人力を必要とする。また、LL運営が軌道に乗ってからでも、これまでの教官の兼務ではとうてい処理できない程の雑務が予想される。64年度における本学のLLを担当（兼務）した教官の主な仕事は次のようなものであった。

(1) 教材テープ・レコードの選択と購入

教材の原料とするための市販テープ・レコードの選択や購入は大部分LL担当教官の仕事であった。

(2) 教材の編集・製作と整理

市販のテープ・レコードのほとんどは、LL専用に製作されたものではないので、その中から本学の学生に適当と思われるものを選び出し、編集・製作する。また、テープの内容を調べテープ・カウンターの数字で記録したり（これをしておかないと、テープのどの部分にどんな内容が入っていたかわからなくなり、教材製作の能率が非常に低下する）、テープのカード²⁾を作ったりする仕事もある。

(3) LL関係資料の収集と分析・整理

LL用教材製作のための基礎資料や学習効果測定の結果などの集計・分析の仕事

(4) 機械類の管理・整備

「能動的リスナー」は、「完全なLL」と比較すれば、その機構は非常に簡単である。それ

- 1) 実際にはテープ・カウンターは相当の誤差を生じるので、テープ・カウンターの数字をそのまま信用するわけにはいかない。
- 2) 図書に対し図書カードがあるように、テープについての情報を記入したカードである。

にもかかわらず、故障が頻発した。故障の発見、業者への連絡は担当者の仕事である。

(5) LL授業の実施

LL教材の欠点を探すためにも、また、LLを実際に使った場合どのような問題が現われるかを調べてみるためにも、LL授業の実施が必要であった。ただし、LL授業の実施は担当者のみが行ったわけではない(IV 5.1参照)。

(6) LL教室の管理・整理

使用后、MTRやコンソールの電源を確認すること、ブース内の機械が「OFF」になっているかを点検すること、などが主な重要な仕事である。

6 本学のLLの問題点

6.1 設 備

LL教室の設備は、一応、完成したと(1965年4月)いえる。が、録音編集室にはまったく設備がなく、教材編集・製作用のテープレコーダーもないので、教材製作には困難をきわめている。64年度、つまり、「能動的リスナー」の時には、LL使用時間がごく限られていたから、あき時間にMTRを代用して教材を作ったのであるが、65年度には「完全なLL」となり、LL教室はほとんど毎日開放され、MTRで教材を製作することは不可能となる。また、防音装置のある録音室も必要とするわけだが、現在の時点においては、教材編集・製作用のテープレコーダー(ミキサー付)を設置するのが急務であるといえる。

6.2 教 材

教材についての問題点として最大のものは、LL専用教材として市販されているものが少なく、学校ごとに独自のものを製作せねばならないということであろう。もちろん、「規格品」よりは各学校の事情にあった教材の方が良いことは明らかであるが、教材製作がLL担当教官にとって非常な労働負担になることを考えれば、決して理想的な状態であるとはいえない。むしろ、全国的な組織——たとえば、語学ラボラトリー協会(LLA)——が、言語学や学習理論に従って何種類かの規格的な教材テープ・レコードを作り、各LLはその中から適当と思われる教材を選び、修正して使用するのが良いと思う。特に、中学や高校の段階においては、このような「規格品」は容易に実現できるであろう。

しかし、特殊な教材を必要とするときには、「規格品」ではまに合わないので、市販のテープやレコード、また、native speakers などを使って製作せねばならない。が、本学のような地方大学において、吹込者として適当と思われる native speakers を発見することは非常に困難である。さらに、吹込者としての外人に必要な予算を獲得するのも容易なことではない。吹込者として適当な外人のあっせんや吹込料の「公定価格」の決定などを、LLAで行うわけにはいかないものか。また、各学校の注文通りに、安価に教材テープ・レコードを製作する「教材製作センター」といえるような機関ができれば、LLは理想的に運営されるであろう。

6.3 授業と運営・管理

正規の授業とLLとをどのように組み合わせるかというのが一つの問題である。一般教育課程ではLLにおける学習がすなわち「正規の授業」ということになるから、問題はないが、専門課程においては、言語運用能力開発のための学習は本来の目標ではなく、本来の目標を達成するための補助的な手段といえる。専門課程の場合にも、特殊な科目——たとえば音声学——

においては、LL学習そのものが「正規の授業」と呼ばれるべきものであるが、それでもやはり、「正規の授業」時間の全体をLLで使い、まったく「講義」のための時間がないというのも問題であろう。理想的にいえば、「正規の授業」時間には「講義」なり「演習」（これはLLを使わない）なりを行い、LLを使っての学習は余暇を利用するのが良い。そして、1週間のうち何時間かを「録音日」とし、その週に使用を予定されるLL教材と自習用の教材とをすべて録音させてしまうことにし、LL教材録音のための時間が「正規の授業」にくい込まないようにするのが望ましい。本学の場合、現在の専門の時間割では、1週間中ほとんど毎時間授業があるので、「録音日」設置は不可能である。なぜなら、「録音日」というのはなかば「義務的」なものであるので、他の授業との並設は避けた方が良いからである。

5、2「管理」のところでのべたようにLL担当教官の負担が非常に大きいことは疑う余地がない。「完全なLL」として出発する本年度はその負担がさらに大きくなることは充分予想できる。もちろん、LL専任の教官の予算が認められれば問題はないが、これは実現が困難であると思われる。当分は、英語教官がLL担当者を兼務せねばならないであろう。しかし、その時には、LL担当者の通常の仕事（授業・校務など）の負担は軽減されるのが当然であるといえる。このことは次の発言にも明かである。

Do cut in half the teaching load of the lab director and allow released time for all teachers who prepare lab materials.¹⁾

とにかく、たとえLLがどんなに大きな効果を上げたとしても、LL担当教官が過労になり、自分の研究の時間も十分にとれないというのでは、問題があろう。

V LL学習の効果について

LLを使用する学習がどの程度効果を上げうるものか、いまだ明らかでない。64年度における本学のLLは実験的利用の域をでなかったが、「音声学」と「英語学演習」の時間には、かなりの時間LLを使用した。「音声学」においては期待していたほどの効果は見られなかったが、「英語学演習」の聴解力開発ではかなりの効果があり、「能動的リスナー」の段階でも、少なくとも聴解力の面において、相当期待されるべきものがあることがわかった。なお、65年には、「完全なLL」における発表能力面の学習効果を測定すべく準備中である。

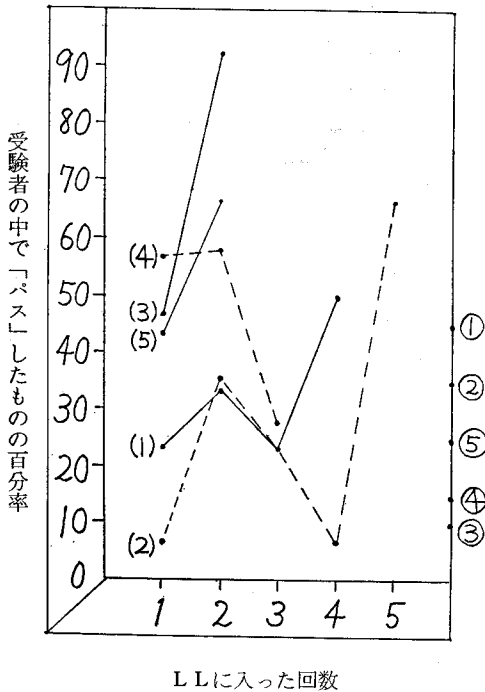
1、聴解能力面における学習効果

- (1) 教材……………World Topics, 1、2、3、4、5
- (2) 学生数……………30~32人（専門課程）
- (3) 調査期間……………1964年10月から12月

学生は1週間に1度LLに入り、“World Topics”を聞き、印刷した「聴解テスト」を受験する。答を書く前に同一教材を2回または3回聞くことができる。「聴解テスト」には、教材の内容についての設問が7から10与えてある。設問の60%以上に正解した場合には、その教材をパスしたものとみなすが、60%に達しないときには同じ教材を何回もくり返し学習させ、何回目にもパスしたかを記録した。（第3図参照）

左たて欄には、受験者の中でパスした学生の数パーセンテージで、また、横欄には、LL

1) *The College Language Laboratory* (1961), P. 110.



LLに入った回数
第3図 聴解面における学習効果

に入った回数が、それぞれ示されている。表中にカッコした数字は“World Topics”の番号であり、(1)(2)(3)(4)(5)の順序で使用した。なお、右たて欄(①②③④⑤)は最後までパスできなかった学生の全学生に対するパーセンテージである。

教材の内容は、できるだけ同程度のものを選び、「聴解テスト」の内容も均質に保つように努力したが、結果的にみると、やや差があったようである。(たとえば、(3)はやさすぎたようである)。が、上図によると、1回目と2回目にLLに入った学生が、学習が進むにつれて、パスする率が明らかに大きくなっていくのがわかる。同じ事実は、「最後までパスできなかった学生の全学生に対するパーセンテージ」にも示されている。何回目LLに入るのが妥当かという点については、上図から見ると平均2回といえる。したがって、“World Topics”程度の聴解教材を「完全なLL」で学習するとき、学生は週に2

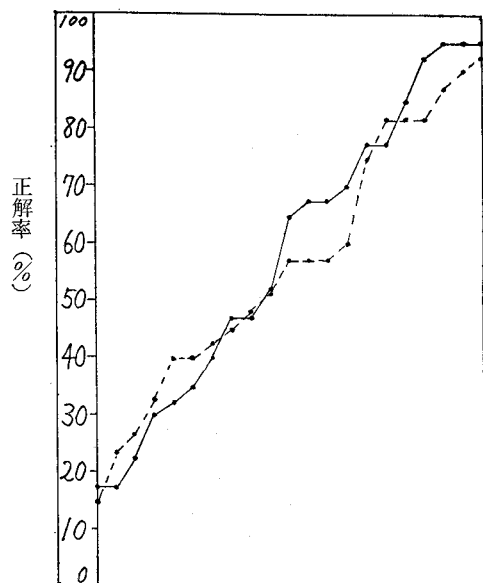
回目LLを利用すればよいと思う。なお、LLに2回入るというのは、同一教材を2回聞くということではない。なぜなら、既述のごとく、LLに1回入ると同一教材を2、3回聞くことになるからである。とにかく、聴解力開発用教材に関するかぎり、「能動的リスナー」の段階でも相当効果が期待できることは断言してよいと思う。

2、音声認知面における学習効果

- (1) テスト用教材………Lado の「日本人のための聴覚テスト」
- (2) 学生数………60人(専門課程)
- (3) 調査日………1964年6月と12月

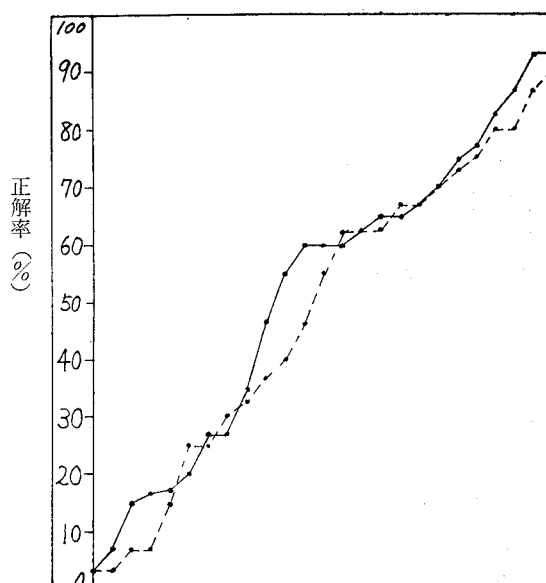
LLを授業に利用する前の6月に、Lado テストを行い、12月に同じテストを行った。6月から(げんみつには、10月から)12月までに使った音声教材は /e/vs/æ/, /ey/vs/e/, /e/vs/i/, /iy/vs/i/, /oh/vs/ow/, /uw/vs/u/ であり、子音、抑揚、リズムなどは全然行っていない。もっとも、母音の練習枠は単語や文にしたから、母音以外の要素も間接的に練習していたことになる。なお、学習・テストに使用した設備は「能動的リスナー」である。

「困難度序列カーブ」の左たて欄は正解率(%)であり、下欄には、問題項目が困難度が大きい順に配列してある。表中の点線は6月の成績、実線は12月のそれである。カーブが上にある方が成績がよいことになる。筆者は、6月のカーブよりはるかに上方に12月のカーブが現われることを期待していたが、上図に関するかぎり効果があったのか、なかったのか不明であるといわざるをえない。このことから、64年度の「音声教材」には何らかの欠陥があるとみなし、現在のところ次の点に注意しながら、再編集を試みている。



問題項目（困難度の大きい順に配列）

第4図 母音における困難度序列カーブ



問題項目（困難度の大きい順に配列）

第5図 子音における困難度序列カーブ

- (1) 練習の枠としては単語よりも文を多く使う。
- (2) 教材を短かくし、一定期間に、母音ばかりでなく、子音、子音群、連接、抑揚など、音声練習のすべての面を学習できるようにする。
- (3) 対立項目（たとえば/e/vs/æ/）の各々を1つずつ独立に扱う部分より、対立として扱う部分（たとえば/bet/vs/bæt/）を長くする。
- (4) 強化のためテストの改良。

なお、それと同時に、単音の認知面の学習効果測定法として、Ladoの「日本人のための聴覚テスト」が最良のものであるかどうか、という点も検討中である。

VI あとがき

まず、IIとIIIのところでは、LLに関する一般論を述べ、IVでは岩大のLLの紹介と実際に使用した経験を述べ、最後にVにおいては、LL学習の効果について簡単に述べた。

LLそのものについて述べる前に、我々はLLの英語教育上の位置づけを行い、同時にLLがどのような概念の上に立っているのかを見る必要があった。我々が設定した英語運用能力開発の目標は、通常の教室での授業を前提とするかぎり、実現が困難であるといえる。しかし、我々は大学——特に、専門課程——の本来の使命を学問研究であると考えているので、学問研究のための最低条件である言語運用能力の目標は達成されなければならない。が、現実には、学問研究の前の段階で非常に多くの問題があり、学問研究の段階に入っても、基礎的な言語運用能力の不足のため、期待されるような成果が実現しなかった。この問題を解決すべく我々はLLを導入した。

LLについてしばしば聞かれる誤解は「LLに入れば会話がうまくなるだろう」ということ

である。しかし、筆者はこの考え方は基本的に観点がずれているし、時には危険な考え方であるともいえると思う。筆者のLLの定義は「生成力のある言語組織を自動的習慣として学習者の潜在意識の中に定着させるための設備」となる。したがって、LLで十分学習すれば、そうでない時よりも、現実の会話へ、より早く移行していけるということはいえるが、LLを出るやいなや流暢な外国語をしやべり出すなどとは考えられない。LLの学習を現象的にみれば「会話の練習」をしているように見えるかもしれないが、実際には、「聞き」、「話す」という過程を利用して、頭の中に「生成力のある言語組織」を定着させているのである。実際に言語を使うときには「場」(situation)その他の多くの要素が入りこみ、事態は非常に複雑となる。

IVでは岩大のLLについて述べたのであるが、非常に大きい問題が残されていることは明らかであろう。最も大きい問題はやはり、LL要員の必要ということ、次の問題としては、LL運営・教材購入などの予算のねん出ということになる。特に、LLが特定学科例えば英語科に所属しているような場合には予算獲得が非常に困難になる。実際には、LLで学習する学生は英語科の学生ばかりではないのであるから、全学的な観点からの理解がほしいものである。

Vにおいてはごく簡単にLLにおける学習効果について述べたが、65年度には発表面における効果ばかりでなく、認知面における効果も再検討して、あらためて詳述してみたいと思っている。

なお、LL学習におけるテストについては本稿では扱わなかった。

最後にLLAに期待する2つのことを記しておく。

- (1) 「教材製作センター」の設立
- (2) LLAによる native speakers のあっせん と 吹込料の「公定価格」の決定。

(65年4月20日)

参 考 文 献

- 1) *The College Language Laboratory*. Michigan : The University of Michigan, 1961.
- 2) Fries, Charles C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945.
- 3) Hutchinson, Joseph C., *The Language Laboratory*, Washington : U. S. Government Printing Office, 1963.
- 4) Lado, Robert, *Language Teaching*, New York, etc. : Mc Graw-Hill, Inc., 1964.
- 5) Lado, Robert, 「日本人のための聴覚テスト」言語科学と言語テスト (大修館英語教育シリーズ, 16, 1959) PP.58—75.
- 6) Stack, Edward M., *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, New York : Oxford University Press, 1960.
- 7) 安井 稔, 「構造言語学入門」、新言語学の解説 (研究社現代英語教育講室3) PP. 1—64.