

Which one first? A Study on the Effects of Different Learning Sequences  
on the Instruction of Listening Skills and Speaking Skills in JLS

来嶋 洋美 ( KIJIMA, Hiromi )

0. はじめに

教授学習活動の設計は、あらゆる教育現場において必要な手続きの一つである。外国語学習においても例外ではない。学習者にとって効果的な学習が行われるように、教師は様々な条件を考慮して、コースあるいは授業を設計しなければならない。

外国語学習の教授学習活動の設計において、いまだ解決していない問題の一つに四技能の効果的な導入順序がある。過去に提唱されてきた主な外国語教授法を振り返ると、文字言語重視の伝統的教授法においてはリーディングからライティングへ学習を進めた。オーラルメソッド、オーラルアプローチなど音声言語重視の教授法においては、口頭練習を中心とした教室活動が行われる。リスニングとスピーキングの技能は表裏一体のように考えられており、独立した技能としてリスニングを訓練するといったことは、とくに行なわれない。さらに、コグニティブアプローチでは、四技能が平行して導入される。また、四技能の統合的学習の提唱は、最近しばしば耳にするところである。

本論は、四技能のなかから産出技能としてのスピーキング、および受容的技能としてのリスニングを特にとりあげ、その効果的な導入順序を検討するものである。技能の導入順序の問題は外国語教育全体の問題であるが、ここでは、問題の背景を日本語教育の中に置いた。なお本論で用いる聴解練習とは、外国語を聞いて理解する力を養うための練習で、学習者が学習項目を理解しているかどうかを外的反応によって示せるようにデザインされたものとする。また発話練習とは、会話または文型の口頭練習で、反復練習を含むものとする。

## 1. 日本語教育における教授学習活動の現状

現在、日本語教育の現場では、実際にどのようにして教授学習活動が行なわれているのだろうか。一般的に、オーラルアプローチ的方法、直接法、問答法、そして最近の傾向としてコミュニカティブアプローチ的方法がとられているようである。つまり、原則として教室では日本語のみを使用して、文型等の反復練習によりまず聞く・話すことを指導する。問答法的手法を取り入れる場合は、文型練習において教師の発問に対して学習者がそれに答えることによって、教室活動を進めていく。また、学習者が日常生活の中で経験すると思われるコミュニケーション場面での会話を学習項目として、教室内で練習したりもする。タスクリスニングと呼ばれる、例えば情報収集などの目的達成のための聴解練習も、行なわれるようになってきている。

以上のような方法を、学習者のニーズや学習項目によって適当に組み合わせながら授業をしているというのが、現在の日本語教育の現場にいちばん近い形であろう。このような教授学習活動においては、発話練習を入門期から行なうものである。オーラルアプローチに代表されるように、スピーキングとリスニングを同時平行して教授するような授業に設計されている。日本国内に滞在している学習者の場合、音声言語の導入が急がれるのはもったもなことであるが、学習のプロセスを考慮した上で、コース全体の観点から、より効率的かつ効果的な方法を検討することが必要であると思われる。

## 2. 聴解練習（リスニング）を先行させる教授方法

1960年代から認知主義が広まるにつれて言語学習においても理解の重要性が認識されるようになるなか、1960年代後半から1970年代にかけて、四技能の中でも特にリスニングを重視したアプローチが生まれた。もともとはポストフスキー V. Postovsky の聴解を中心にした教授法 (Delayed Oral Practice) に端を発するが、代表的な教授法として、アッシャー J. Asher の全身反応法 (TPR: Total Physical Response) やウィニッツ H. Winitz のOHR (Optimized Habit Reinforcement) をあわせた総称として、コンプリヘンション・アプローチ (The Comprehension Approach) と呼ばれている。このアプローチの大きな特徴はリスニングを他のすべての技能の基礎として最重要視し、入門期の外国語学習におい

て、発話練習に先行して聴解練習中心の期間を設けるということである。外国語教育における学習の順序を様々な観点から捉えなおした教授法として、ひじょうに意義のあるものと思われる。以下、リスニング重視の教授法の理論を検討していくことにする。

#### (1) 産出活動は理解活動に従属する

まず、聴解先行型教授法の理論の基盤は、ヒトの言語習得において産出活動(production)は理解(comprehension)に従属するものであるという大前提にある。これは第1言語の習得過程や先天的聾啞者の事例研究からも明らかにされている。すなわち、乳幼児は発話能力が十分に発達していない段階においても理解能力はあること、また先天的な聴覚障害者は産出・理解活動の両者において言語習得にひじょうに困難をきたすが、先天的発話障害者に関しては、言語の理解能力を有しているという事実である。

外国語学習を考えてみても、文法・語彙・音声体系の理解なしに当該学習言語の学習者による自発的産出活動は考えられない。仮に教師やテープの言ったことをその場で口真似することはあっても、それだけでは学習は進まない。学習が進むためには、学習者のその学習対象に対する理解が必要なのである。したがって教授学習活動においても、理解から有意味な産出活動へ向けて、その設計はなされなければならないと思われる。

#### (2) 口頭練習は聴解能力が得られるまで、延期すべきである

ヒトの言語習得において理解が産出に先行するとして、それでは、我々が言語情報を受容し内的に処理するとき一体何が起こっているのだろうか。乳幼児の場合は、自発的発話をするようになるまでのかなりの長期間にわたって、周囲の人々の発話に大量にさらされる。おそらくその時に、何らかの形でその経験が個体内部に蓄積され、それが後の産出活動の基盤となることが推測されている。成人が外国語を学ぶ場合も、内容の理解をとまなう聴取であればその蓄積が豊富であればあるほど、産出への準備として十分な基盤ができあがる。(田中 1976)

外国語を話すことの学習は少なくとも(1)聴覚インプットの処理、(2)スピーチアウトプットの生成、という2つの相互関係にある技能の学習を意味する。前者

は記号解読行為 (decoding)、後者は記号化 (encoding) である。そして、記号解読能力は再認知知識 (recognition knowledge) の発達を必要とし、記号化能力は再生知識 (retrieval knowledge) を必要とする。つまり、ヒトの脳の機能上の特徴として、明らかに後者は前者に依存するものである。理解から産出への順序の一般性がここでもわかる。

ここで聴覚情報の内的処理過程を考えてみる。外国語学習者は当該言語の聴解を課せられると、まず、すでに持っている情報 (スキーマ、図式) と照合されるまで言語情報を短期貯蔵記憶に保持し、それはさらに処理された後、長期記憶に貯蔵される。ところが、同じ学習者が当該言語での発話を課せられると、長期記憶に貯蔵されている言語情報を引き出し (retrieval)、音韻・統語・意味の各レベルを同時に、しかも発話スピードと同じ速さでコントロールしなければならない。(Postovsky 1970; Winitz 1973) このように学習者自身の産出活動は、聴解力と、産出のための様々な神経生理的、物理的操作の両方を要求し、しかも母語と違って慣れない発音や文法構造の扱いに気を配らなければならない、ひじょうに複雑な過程である。従って、当該言語に関してなんの蓄積も持たない学習者にいきなり産出活動を強いるのは見当違いだということになる。(Ervin-Tripp 1970) まずインプットされた蓄積がなければ、アウトプットはできないということである。

入門期の初めから発話練習を課すと、学習者はまだ記憶に貯蔵されていないものの、処理しようにもできないものを再生させられることになる。そこで学習者は、彼らに使えるもの、貯蔵している既存の知識をここでひきだすことになる。それは彼らの第1言語、すなわち母語である。(Ervin-Tripp 1970) そして真の意味での「母国語の干渉」(Postovsky 1970) が起こるのである。結果として、学習者は母語にひきずられた訛のある音声を発出し、そのクラスルームダイアレクトをインプットとして受容してしまうという悪循環にもつながる。

また、短期記憶は容量がごく限られているという特徴を持つ。記憶に関して言えば、産出活動中心の教授法において学習者に次々に文型を与えると、消化しきれなくなって、学習者の短期記憶は過重となり、飽和状態になって学習抑制が生じる。口頭練習の中には音声を外に出すということ以外に音を正確に聞き取ったり、その音の意味を理解したりするいろいろな要素が含まれているからである。

(伊藤 1984) 学習抑制が生じると、音韻に十分注意が行かなくなり、正確な音声での産出だけでなく、文型の意味理解にも支障をきたす。

このように、入門期の学習者がいきなり発話練習中心に学習することには、たいへん無理があると考えられる。(Postovsky 1970, 1974; Winitz and Reeds 1975; Winitz 1981a; Rivers and Temperly 1978) 発話は理解の結果として出て来るものであるから、入門期の学習者の集中的な発話練習は理論的な出発点にはならない。したがって、発話練習は聴解を当該言語に関する情報が内的に十分に蓄積されるまで延期したほうがよいということになる。

(3) 理解は言語の規則が内面化される基本的メカニズムであるから重要である

D.P. Ausubel は、人間の学習一般における意味理解の重要性を強調した学習理論を展開した。Ausubel (1964) は、外国語学習においても、演繹的文法提示、意味のあるドリル、媒介言語としての母語の使用、文字の活用、理解を重視した聴解訓練など、認知能力を重視した有意味な学習が必要であると主張している。つまり、外国語学習の正否は学習の行なわれるコンテキストをいかに有意味にするにかかっている。

有意味学習は機械的学習 (rote learning) と対比される。機械的学習は、電話番号や無意味綴りなど特に意味もなく並べられた数字や文字、すなわち学習者の中に現在ある認知構造と殆どあるいはまったく関連を持たない項目を丸暗記する。一方、有意味学習は新しい材料を、認知構造の中にすでに確立されているものの中からそれと関係する項目に関連づけ、定着させる過程である。(現代の認知心理学では、既存の認知構造を表わすのにスキーマという用語を使う。Ausubel の時代にはこの用語はなかったが、彼は学習者の持っている知識の構造すなわち現在スキーマと呼ばれているものが有意味学習の成立に決定的要素であることを強調していた。) 新しい素材が認知領域に入ってくる時、それはより包括的な概念と相互に作用しあい、その概念体系の中に適切に「包摂」(subsumption)されていく。それゆえに素材が包摂可能であること、つまり認知構造の中の安定した項目に関連づけられることが、有意味性である。そして、学習者に新しい知識を既存の知識に関連づけようとする姿勢があり、かつ学習課題そのものが学習者にとって潜在的に意味のあるものであれば、有意味学習は成立する。こうして意味

をともなう学習された項目は保持率が高い。

Ausubel の有意味学習理論は言語学習および教授にもひじょうに大きな示唆を与えるものである。学習内容が有意味であることは、それを理解することと密接な関係を持つ。理解するということは、まさに新しい知識概念が上位の概念に包摂されるということである。包括的な上位概念の下に、より包括的でない下位概念が包摂され、認知構造は階層的に組織化される。このようなピラミッド型の安定した認知構造は永く記憶に貯蔵されることになる。言語規則の内面化とは、この包摂過程をいう。

この理論を聴解に関連づけると次のようなことが言えるだろう。聴解訓練は新しい言語材料を有意味なコンテクストの中で理解することを重要視する。したがって、語彙、文法、言語運用その他の様々な言語情報を有意味に学習し、長期記憶に送ることで、内面化する。理解によって、学習項目が知識構造に組み込まれるわけである。

また、言語の機能には①個人間コミュニケーションでおこなわれる思想伝達、②個人内コミュニケーションで行なわれる思考の構造化、という2つの側面がある。前者は発声を伴った言語活動である。後者は発声を伴わない言語活動つまり「頭の中で考えること」で、内的言語と呼ばれる。現代の外国語教授法において、内的言語が注目されることは殆どなく、専ら音声を伴う顕示的言語行動が強調されてきた。

しかし、これら2つの言語の機能を考えると、産出活動は何も音声を通じて、外界に対して現われるものだけではないことがわかる。人間の内部で思考するという行為も言語で行なわれる以上、音声は伴わないけれども産出活動である。Johnson and Myklebust(1967) は、言語を「内的言語(inner language)」「受容言語(receptive language)」「表出言語(expressive language)」という3つの側面に分類している。このうち、特に内的言語に関しては「実際に存在するだけではなく、それが単に受容、表出言語の同義語として片付けられるものではない」こと、さらに内的言語は「獲得されようとしている言語のいちばん初めで最も基礎的な部分であるがゆえに、きわめて強く定着する」ことを述べている。内的言語は、いわば母語のようなものとしてみられているのである。

受容言語とは話される言葉を理解する聴覚受容能力と定義される。それは言語

習得過程においても重要な位置にある。なぜならば、内的言語も表出言語も共に、この受容的過程にその発達を依存しているからである。(Postovsky 1970)

先天的啞者は話すこと、つまり産出活動の能力はなくとも理解能力は備えていることは、前述したようによく知られている。このような人々はおそらく、内的言語までは発達しているのであろう。入門期の外国語学習においては、発表活動を延期するべきであると述べたが、さらに厳密に言えば音声を伴う発表活動を延期するということになろう。聴解練習によって、学習者は内的言語を発達させていると言える。口頭練習を行なわなくても、学習者は内的に外国語の言語体系を構築できることが理論的には可能だということになる。そして、表出行動が内的であるにせよ、外的であるにせよ、受容言語がその重要な基盤としてある。音声と意味の理解から様々な言語規則を類推、構築し、それを手段として内的言語や表出言語による活動は行なわれるのである。

#### (4) 聴解は他の技能へ転移する

学習の転移とは以前の学習が後の学習に影響することを言う。転移には、前学習が後学習を促進する場合(積極的転移、正の転移)、逆に後学習を妨害する場合(消極的転移、負の転移)がある。もちろん、前学習が後学習に全然影響しない場合もある。ここで取り上げる転移は積極的転移の方である。転移の起こる条件は前学習と後学習との間の類似性、共通性があることだとされている。

また、Gagné(1965)は転移を水平転移(ヨコの転移)と垂直転移(タテの転移)に分類している。水平転移とは、課題場面はかなり異なるが課題構造はよく似ているような学習への転移である。すなわち、同じような構造を持つ並列的な学習が新しい場面にヨコに転移し広がっていく場合である。(例:三角関数を知っている学習者が斜面の力学を学習する場合) これに対して垂直転移は、後学習が前学習を前提とするような階層構造を持つ課題で、学習は下から上へ、つまりタテに転移していく。

さて話を聴解から他の技能への転移ということに移そう。まず、リスニングの技能が他の全般的能力の中でどう位置づけられるのか、また他の言語技能とどう関連しているのかを考えてみる。次頁の図1に Gary(1978)の知覚-表出過程のモデルを参考に挙げる。このモデルからは、言語の四技能は同じ言語知識を共有す

ることがわかる。我々が何かを理解するとき——聴覚刺激や視覚刺激を、記号解読し意味づけるとき——正常な人の言語において音声あるいは視覚的流れと意味を連合する文法規則によって、理解に到達する。同様に、我々がスピーキングやライティングのような産出活動（記号化）を行なうときも、記号解読した時に使った同じ言語規則を使う。ゆえに、記号解読行為と記号化の実質的な違いは書くこと話すこと、あるいはサインランゲージといった、記号化のプロセスに必要な筋肉運動（motor skills）だけで、使用される言語規則は理解活動にも産出活動にも共通している。従って、リスニングがスピーキングに転移することは自然なことと言える。（Gary 1975）

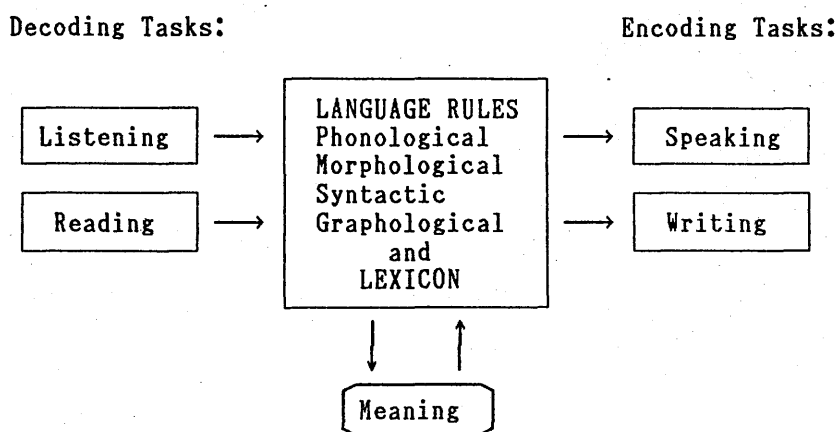


図1 知覚－表出過程のモデル Gary (1978)

また、リスニングとリーディングは媒体が音声か文字かという違いはあるが、基本的には両者ともに受容的技能であり、その内的過程も類似している。よって、転移の可能性も大きいであろう。また、スピーキングとライティングも音声と文字の媒体が違うだけである。もし学習者が当該学習言語の文字システムを知っていれば、リスニングはスピーキングに転移するときと類似した過程でライティングにも転移するであろう。

次に、スピーキング・ライティング・リーディングのそれぞれからリスニングの方向へ転移する可能性について考えてみる。ライティングとリーディングに関



しては、これら文字言語は音声言語よりも記号化、記号解説の回路が長く複雑であると言われる。Gagné の学習階層理論によれば、より複雑でないものが、複雑なものの下位行動すなわち前提行動として位置づけられる。したがって、音声言語であるリスニングはライティング・リーディングの下位行動と考えられ、ライティング・リーディングのそれぞれからリスニングへという方向の転移は起こりにくいと思われる。また前述したように、言語習得や認知的プロセスからみて、スピーキングからリスニングへの転移も弱いものであろう。これは、いくら練習しても話せないだけでなく聞けない学習者をつくるというオーラル・アプローチへの批判からもわかる。話すことは聞くことを基盤とする。よって、スピーキングもリスニングの上位階層にある。

以上から、導入する際にスピーキング・ライティング・リーディングのそれぞれからリスニングへ方向は、学習理論からみても、認知的プロセスからみても効果的ではないと考えられる。

受容学習の産出活動への転移を促進させる目的で、主にスポーツの世界で行なわれている訓練方法にイメージトレーニング（メンタルプラクティス、メンタルリハーサル）というものがある。これは自分自信が様々な環境・条件の中で動くところをイメージする事によって、大脳の中の動きのプログラムをつくっていきこうとする方法である。

この方法がひじょうに有効であることはすでに知られており、実際に広く行なわれているのだが、大切なことはイメージトレーニングをする際に、実際に体を動かす必要はなく、頭の中で想像すればよいということである。まったく泳げない大学生に、泳いでいるフォームを何度も映像で見せ、また本を渡して泳ぎ方の絵と説明を何度も読ませ、さらに実際には体を動かさずに自分が泳いでいるところを何度もイメージを描かせる練習をさせたところ、はじめから10メートル以上泳ぐことのできた学生もいたし、全体として、そういう練習をしなかったグループよりもはるかに早く泳げるようになったという実験があるということである。

このように、内的経験をすることが、頭在的行動に転移することはすでに知られている。言語学習においても、受容学習が産出活動に転移するであろうことがここからも予想される。

### 3. 実験

2. で述べたことから、外国語学習の効果的な順序は聴解練習を発話練習に先行させることであると考えられる。そこで、「聴解練習を発話練習に先行して行なったほうが、発話練習を初めから行うよりも学習効果が高い」という仮説のもと、小規模ではあるが実験を行なった。ひじょうに限られた条件の中で行なったものであり、これから結論を出すことは無論不可能であるが、このテーマの実験的研究は日本語教育においてはひじょうに数少ないので、参考までにここに報告させていただくことにした。

被験者は、来日したばかりの入門期の日本語学習者12名で、国籍は主に台湾、韓国である。これを聴解群と併行群にわけ、存在文（～に～があります／います）を学習項目として5日間の学習プログラムを組んだ。併行群は第1日目から5日目まで聴解練習と発話練習を同時に行なった。聴解群は第1日目から4日目までは聴解練習のみを行ない、5日目にこれに加えて発話練習を併行群と合同で行なった。発話練習はテープに録音されているモデル文を口頭で反復する形式で、また聴解練習は、テープの文と絵を照合する形式で行なった。表1に処遇のスケジュールを、表2に両群が行なった聴解練習回数と発話練習回数を示す。

聴解練習量に関しては聴解群、併行群ともに同量をこなす。また、併行群がモデル文の後について発話練習をしている間、聴解群は同じモデル文を発話練習無しに聞いた。モデル文提示及び聴解練習において両群が聞いた文の数はまったく等しいことから、独立変数は発話練習（口頭反復練習）の有無ということになる。

表1 処遇 スケジュール

|                          | 聴解群         | 併行群               |
|--------------------------|-------------|-------------------|
| 1日目<br>2日目<br>3日目<br>4日目 | 聴解練習        | 聴解練習<br>+<br>発話練習 |
| 5日目                      | 聴解練習 + 発話練習 |                   |

表2 各ユニットの練習回数

|     |      | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | SUB<br>TOTAL | TOTAL |
|-----|------|----|----|----|----|----|--------------|-------|
| 聴解群 | 聴解練習 | 74 | 64 | 70 | 81 | 34 | 323          | 355   |
|     | 発話練習 | —  | —  | —  | —  | 32 | 32           |       |
| 併行群 | 聴解練習 | 74 | 64 | 70 | 81 | 34 | 323          | 542   |
|     | 発話練習 | 52 | 47 | 46 | 41 | 32 | 219          |       |

事後テストは5日目の学習が終わった直後に行ない、聴解力と発話力について測定した。聴解力テストは5日間学習した教材と同じ形式である。また発話力テストは、絵を見て自発的に存在文をつくる口頭作文および絵を見ながら質問に答える形で発話する問題とした。事後テストの結果は、表3の通りであった。

表3 事後テスト結果

|                   |     | 平均値   | 標準偏差  | t 値            |
|-------------------|-----|-------|-------|----------------|
| 聴解力テスト<br>(24点満点) | 聴解群 | 19.20 | 3.87  | 0.162<br>(NSD) |
|                   | 併行群 | 18.80 | 3.06  |                |
| 発話力テスト<br>(73点満点) | 聴解群 | 49.60 | 21.55 | 0.041<br>(NSD) |
|                   | 併行群 | 49.00 | 19.43 |                |
| 総 合<br>(97点満点)    | 聴解群 | 68.80 | 25.40 | 0.049<br>(NSD) |
|                   | 併行群 | 67.80 | 20.08 |                |

t 検定を行なったところ、聴解力、発話力、および総合点のすべてにおいて統計的有意差はなく、研究の仮説「日本語学習の入門期において、聴解練習を十分に行なった後、発話練習をする方が、聴解練習と発話練習を同時に行なうよりも学習効果があがる」を証明することはできなかった。

聴解力については、聴解群・併行群共に同数の問題をこなし、同じインストラクションで行なったので、このような結果は予想されたことである。単語、単文、対話の聴解は正答率が聴解群で85%、併行群で91%とひじょうに高く、聴解練習プログラムでの学習がうまく行なわれたことがわかる。しかしながら、類推の問題では、聴解群の正答率が55%、併行群が20%とかなり低い。今回の学習プログラムではまだ類推力が十分につくレベルには届かなかったということであろう。実際、そのための練習問題はあまり行なわなかったため、この結果もまた当然であるといえる。ただ、聴解群の方が正答率が相対的には高いようである。

発話力については、第4日目までまったく発話練習を行わずにこのテストに臨んだ聴解群と、5日間の学習期間に毎日発話練習を行なった併行群の成績に差がなかった。つまり発話練習の有無に関わらず、結果としては同程度の発話力が養われたわけである。このことは少なくとも入門期の日本語学習者が、発話力をつけるという目的で早急に口頭練習を開始する必要はないということを示唆しているのではないだろうか。また総練習回数からみると、併行群の552回に対して、聴解群は355回である。聴解群は、併行群の総練習回数の3分の2の練習量で、併行群と同程度の学習効果をあげることができた。将来的には聴解群の成績が優位に伸びていく可能性もあるのではないかと思われる。

#### 4. 結論と今後の課題

教授学習活動の一つのシステムとして捉え、このシステムを効率的に機能させるためには、システムの設計の中で学習の順序を適切に組み立てることが重要な研究課題の一つになる。しかし日本語教育においては、システムズ・アプローチはまだ一般に浸透しておらず、この観点から行なった、教授方法に関する実証的研究も数少ない。そこで小論では、外国語学習の四技能のうち、受容的スキルとしてのリスニングと、産出的スキルとしてのスピーキングの導入順序を、検討してきた。

聴解練習を発話練習に先行して行なった方が、発話練習を初めから行なうよりも学習効果が高いという仮説のもと、入門期の日本語学習者を被験者として実験を行なった。実験の結果、いずれの場合においても、聴解力及び発話力について学習効果は両群、同程度であり、仮説を支持することはできなかった。しかし、

発話練習を5日目まで行なわなかった聴解群と発話練習を毎日行なった併行群が発話力テストで同程度の成績であったということは、日本語学習の入門期において、早急に発話練習を行なう必要はないことが示唆されているのかもしれない。むしろ聴解練習を積極的行なう方が、他の技能の基盤を作ると言う意味で効果的であるように思われる。もちろん、被験者の数の不足や、その他限られた条件のもとで行なった実験の結果であるから、ここで結論を出すことはできない。さらに様々な角度から、精密な検討を進めていくことが必要であることはいうまでもない。

それでは、聴解練習それ自体にはどんなメリットが期待できるのだろうか。この点について、Gary and Gary(1981b)が次のようにまとめている。若干の説明を加えながら列挙する。

#### (1) The Cognitive Advantage

聴解優先は人間の認知プロセスにかなった導入順序であるから、効果的な学習が期待できるということである。

#### (2) The Affective Advantage

外国語教育に情意的領域が深く関係していることは、Krashenをはじめとして最近では多くの研究者が認識を深くしている。1980年代に入るとますます重視され初め、精神面を特に考慮した教授法もあるほどである。多くの学習者にとって、認知的、精神的に準備ができる前に発話する事は緊張と不安を呼び、学習も阻害される。第1言語、第2言語に関わらず、学習者は一般にうまく知覚することができないことばを産出しようとはしない。(Ervin-Tripp 1974) コンプリヘンション・アプローチの聴解練習を例にとると、これは基本的にプログラム学習であり、個別学習なので、他の学習者の前で発表することがないため、間違えたら恥ずかしいとかいう精神的緊張は少ない。受身な立場での聴解は、多方面に神経をすり減らす必要もなく、限られた部分に心を集中することができ、自己の発表を次にひかえている場合よりずっと安心感がある。(田中 1976) そして、このような心理的不安の軽減が学習を促進するといわれている。

#### (3) The Efficiency Advantage

リスニングはスピーキングよりも効率よく時間を使うことができる。短時間にたくさんの練習問題ができるし、個別学習向きなので学習者が自分のペースで学習を進めるようにすることも可能である。もちろん、クラスのなかで全体ですすめることもできる。

#### (4) The Communicative Advantage

理解は本質的にコミュニケーションの部分であるから、これを中心としたクラスもコミュニケーション的な性質を備える。コミュニケーションの手段としての外国語運用能力を養うのに適しているといえる。

#### (5) The Media Compatibility Advantage

聴解優先のクラスでは聴解用テープとLLが重要な道具である。オーディオリンガル方式にのっとった従来の聴解テープやLL使用にかわって、新しくより効果的な使用法を展開する。

#### (6) The Utility Advantage

聴解練習は教室の中だけではなく、外でも可能である。コースを終了してもテレビやラジオその他のメディアを利用して、学習者は自分で学習を続けることができる。

このように聴解優先の教授方法は学習を効果的に行なうために有効であるばかりでなく、教授・学習活動そのもののあり方についても多様な可能性を持っているといえよう。

今後の研究の課題としては次のようなことが考えられる。

#### (1) 聴解期間の適切な長さ：

発話練習に入る前に、学習者は聴解練習どれほど行なうべきなのか。

Postovsky(1970)では7週間(240時間)の聴解練習の後、発話練習に徐々に入っている。また、AsherのTPRでは大体12~16時間後に発話練習を開始している。学習者が発話練習に入るためのレディネスが十分なレベルになるまでの聴解期間の長さは、学習者の特性との関連もあることが考えられる。この点に関してはまだ明らかにされていない。

#### (2) 入門期以外の聴解期間の位置の可能性：

聴解から発話の順序は、外国語コースの1単元、1時限の授業、といった様々なレベルでの適用可能性があるのか。また、Carroll (1973) は高原状態に入り学習成果の伸びが低くなっている中・上級の学習者への集中的聴解練習を提案している。あわせて検討していきたい。

- (3) 学習スタイル、年齢、外国語学習経験などの被験者の特性と、聴解練習における反応様態（モード）の最適な組合せ：

聴解練習において理解を顕示する様態には、絵・文字・身体運動を使用することが考えられる。これらの様態は特定の学習者に対して、特に有効に働くことがあるのか。また、学習項目や学習段階などによって、複数の様態の効果的な組合せがあるのかといった問題がある。

- (4) 個別学習への適用可能性：

聴解練習は基本的に個別で行ないやすいものであるから、録音テープだけでなく映画、ビデオ、ラジオ、テレビなど多様なメディアを利用した学習プログラムの開発が可能である。また、従来オーディオ・リンガル式のドリル練習のため使用されてきたLL教室の新しい利用方法を提供するものである。さらに、聴解練習が個別学習に適していることに加え、学習者の反応に対する即時フィードバックが不可欠であることから、CAIプログラムへの適用可能性もきわめて高いと思われる。

上記の点の他にも、聴解練習から発話練習への移行の方法、語彙・単文レベルから長文の聴解への移行の方法、長文聴解の指導方法、なども具体的に検討される問題であろう。また、聴解練習は教材さえあれば可能であるということ、聴解能力を十分に養っておけば、後で発話練習へ効果的に発展させることができることを考えると、ネイティヴの日本語を聞く機会が少なく、日本人の日本語教師の獲得もままならないことが多い海外の日本語教育においても、聴解重視の指導方法が望ましいのではないかと思われる。

個々の学習者のニーズに整合し、効果的かつ効率的な教授方法をもとめて、今後さらに科学的な研究を進めていくことが望まれる。

## 参考文献

- 浅野 博 「「音声メディア」と「文字メディア」----外国語教育における言語の機能」 筑波大学 『言語文化論集』3 1978 pp.35-46
- 浅見俊雄 『スポーツの科学--よりうまく強く楽しく--』 東京大学出版会 1987
- 伊藤嘉一 『英語教授法のすべて』 大修館 1984
- 奥津令子 「聴解を優先する教授法の応用」 『日本語教育論集』2 1985 pp.46-71
- 大内茂男・中野照海編 『授業の設計と実施』 図書文化 1982
- 川口義一 「TPR 日本語初級授業における文法事項の配列の特徴」 早稲田大学語学教育研究所『語学教育論集』2 1987 pp.63-82
- R.M.ガニエ著 金子敏・平野朝久訳 『学習の条件』第3版 学芸図書K.K. 1982
- クラッシュェン,S.D.・テレル,T.著 藤森和子訳 『ナチュラル・アプローチのすめ』 大修館 1986
- 竹田恵子 「TPRを利用した日本語授業」 『日本語教育』63 1987 pp.105-122
- 田中春美 「口頭練習を遅らせる教授法が口頭練習に与える影響-- Postovsky の実験」 『英語教育』 1976年9月
- デュレイ,H.・パート,M.・クラシェン,S.著 牧野高吉訳 『第2言語の習得』 弓書房 1984
- 當作靖彦 「コミュニケーションの能力開発を助ける日本語クラス--理論と実践」 『日本語教育』56 1985 pp.97-109
- 西口光一 『コンプリヘンション・アプローチによる授業設計の実証的研究--アメリカ人高校生に対する日本語教育への適用』 国際基督教大学大学院教育学研究科提出教育学修士論文 1987
- 日本語教育学会 『日本語教育』21 1973 特集:導入期の問題
- 日本語教育学会 『日本語教育』46 1982 特集:初級のカリキュラムとその教授法
- 水野 満 「聴解過程の解明と聴解指導」 早稲田大学語学教育研究所『語学教育論集』2 1987 pp.83-91
- Asher, J.J., "The strategy of the total physical response: An application to learning Russian," IRAL, Vol.3, No.4, 1965, pp.291-300.



- \_\_\_\_\_, "Children's first language as a model for second language learning," MLJ, Vol.56, 1972, pp.133-139.
- \_\_\_\_\_, J.Kusudo and R.de la Torre, "Learning a second language through commands: The second field test," MLJ, Vol.58, 1974, pp.24-32
- Ausubel, D.P., "Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning," Journal of Teacher Education, Vol.14, 1963, pp. 217-222.
- \_\_\_\_\_, The Psychology of Meaningful Verbal Learning, New York: Grune and Stratton, 1963.
- \_\_\_\_\_, "Adult versus children in second-language learning: psychological considerations," MLJ, Vol.48, 1964, pp.420-424.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. and Hanesian, H., Educational Psychology: A Cognitive View, 2nd ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968
- Blair, R.W.(ed.), Innovative Approaches to Language Teaching, Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.
- Call, M.E., "Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis," TQ, Vol.19, No.4, 1985, pp.765-781.
- Carrol, J.B., "Some suggestions from a psychologist," TQ, Vol.7, No.4, 1973, pp.355-367.
- Ervin-Tripp, S., "Structure and process in language acquisition," Round Table Monograph 21, 1970, pp.313-344, Washington D.C., Georgetown University.
- \_\_\_\_\_, "Is second language learning like the first?" TQ, Vol.8, No. 1, 1974, pp.111-127.
- Færch, C. and Kasper, G., "The role of comprehension in second-language learning," Applied Linguistics, Vol.7, No.3, 1980, pp.257-274.
- Gagné, R.M., The Conditions of Learning, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Gagné, R.M. and Briggs, L.J., Principles of Instructional Design, New

York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Gary, J.O., "Delayed oral practice in initial stages of second language learning," in Burt, M. and Dulay, H. (eds.), On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education, Washington D.C., TESOL, 1975, pp.89-95.

\_\_\_\_\_, "Why speak if you don't need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning," in W.C. Ritchie (ed.), Second Language Acquisition Research, New York: Academic Press, 1978, pp.185-199.

Gary, J.O. and Gary, N., "Caution: Talking may be dangerous to your linguistic health," IRAL, Vol.19, No.1, 1981a, pp.1-14.

Gary, J.O. and Gary, N., "Comprehension-based language instruction: Theory," in H. Winitz(ed.), Native Language and Foreign Language Acquisition, The Annals of New York Academy of Sciences, Vol.379, 1981b, pp.332-342.

Gary, N. and Gary, J.O., "Comprehension-based language instruction: Practice," in H. Winitz(ed.), Native Language and Foreign Language Acquisition, The Annals of New York Academy of Sciences, Vol.379, 1981c, pp.343-357.

Johnson, D.J. and Myklebust, H.R., Learning Disabilities, Educational Principles and Practices, New York: Grune and Stratton, Inc., 1967.

Krashen, S.D., Second Language Aquisition and Second Language Learning, Oxford: Pergamon Press, 1981.

\_\_\_\_\_, Principles and Practices in Second Language Aquisition, Oxford: Pergamon Press, 1982.

\_\_\_\_\_, The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman, 1985.

Krashen, S. and Terrell, T., The Natural Approach: Language Aquisition in the Classroom, Oxford: Pergamon Press, 1983.

Kunihira, S. and Asher, J.J., "The strategy of the total physical re-

sponse: An application to learning Japanese," IRAL, Vol.3, No.4, 1965, pp.277-300.

Lenneberg, E.H., "Understanding language without ability to speak: A case report," Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol.65, 1962, pp.419-425.

Postovsky, V.A., "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning," Ph.D. dissertation, University of California at Berkeley, 1970.

\_\_\_\_\_, "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning," MLJ, Vol.58, 1974, pp.229-239.

Richards, J.C., "Listening comprehension: Approach, design, procedure," TQ, Vol.17, No.2, 1983, pp.219-240.

Rivers, W.M. and Temperly, M.S., A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language, New York: Oxford University Press, 1978.

Swaffar, J.K. and Woodruff, M.S., "Language for comprehension: Focus on reading a report on the University of Texas German Program," MLJ, Vol.62, 1978, pp.27-32.

Winitz, H., and Reeds, J.A., "Rapid acquisition of a foreign language (German) by the avoidance of speaking," IRAL, Vol.11, 1973, pp.295-317.

Winitz, H., and Reeds, J.A., Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training, The Hague: Mouton, 1975.

Winitz, H. (ed.), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction, Rowley, Mass.: Newbury House, 1981a.

Winitz, H. (ed.), Native Language and Foreign Language Acquisition, The Annals of New York Academy of Sciences, Vol.379, 1981b.

IRAL: International Review of Applied Linguistics

MLJ: Modern Language Journal

TQ: TESOL Quarterly