

EFL 教育に関する一考察

● 榊 原 威 征

はじめに

平成10年12月に告示された学習指導要領によると、高等学校における英語教育に関して、指導の柱となっているのはコミュニケーション能力の育成である。急速な国際化グローバル化が進む中で、世界共通語としての英語の重要性に鑑みると、コミュニケーション能力の育成および異文化理解の基礎力養成は急務であろう。このコミュニケーション能力の育成に関しては、既に平成元年の学習指導要領の際にキーワードとして登場していた。コミュニケーション能力というとき、それは Canale & Swain (1980) の提唱した理論的枠組み、即ち文法的能力、社会言語的能力、談話的能力、方略的能力の4構成要素と考えてよいだろう。平成元年の学習指導要領以来既に20年以上の歳月が経過しており、その間、コミュニケーション能力の育成を目指して英語教授法に関する幾多の提言がなされ、その提言に基づく実践も多くなされてきた。しかし学習指導要領の目指す目的が現在果たされているかと言えば、まだまだ道半ばの感が強い。では大学レベルでの英語教育についてはどうか。高等学校での英語教育を経て大学に入学してくる学生たちに対して、高等学校で得た能力に上乘せする形で一段上のコミュニケーション能力と異文化理解を教授し、一定水準以上の能力を与えて社会に送り出すことが大学における英語教育の使命であると考えられるが、ここでもやはり道なお遠しの感を否めない。国際社会で通用する英語力を身に付けて大学を巣立ってゆく学生がどれだけいるかを思うとき、現状はまさに憂慮すべき状況にある。本稿は、大学における英語教育を再考し、学生にとって有効な英語教育とは何かを考えるための一提言である。

英語教授法

大学における英語の授業は、通年であれ Semester 制であれ、90分×30回というスケジュールで行われる。この限られた時間の中で成果を出すには、教授法あるいは指導法が重要なウエイトを占めることは言を俟たない。

伝統的に日本の英語教育が長年採用してきた教授法は、いわゆる文法・訳読法であった。この教授法は、目標言語での「読み」「書き」のスキル育成を目指し、テキストをひたすら母語へ翻訳する作業が主たる教授内容であった。

そもそもこの教授法の源流を辿ると、ヨーロッパにその起源を見出すことができる。かつてヨーロッパの大学でラテン語教育はカリキュラムの中心であった。しかし中世以降、そのラテン語が次第にコミュニケーションのための言語機能を失うと、ラテン語は単なる一語学科目となり、ラテン語書物の解読能力こそがラテン語教育の目指す目標となったのである。その際採られた教授法がこの文法・訳読法だった。そして、日本に英語教育が齎されたとき、近代西欧人にとってのラテン語がそうであったように、日本人にとって英語がコミュニケーションのためのツールではなかったことから、日本でもいきおいこの教授法が普及したものと考えられる。

しかし、国際化の急速な進展とともに、コミュニケーション手段としての英語の必要性が声高に叫ばれるようになり、この旧来の教授法に対する反省がなされ、同時に批判が生まれた。社会言語学者 Hymes (1971) は、文法より先に言語能力と言語伝達能力の二つが重要だと説いた。世界各国で第二言語修得研究の幕開けを迎えたのがこの時期であった。(一部の研究者は、Corder (1967) の論文 “The Significance of learner’s errors” を草分けと見、また Selinker (1972) の論文 “Interlanguage” を草分けと見る研究者もいる。)

日本では、文法・訳読法に次いで、ダイレクト・メソッド、オーラル・アプローチ、オーラル・メソッド、コミュニカティブ・アプローチなどの教授法が順次試みられてきた。

ダイレクト・メソッドはドイツの音声学者 Viëtor の論文 “The Teaching of Language Must Start Afresh” から始まったと言われているが、教室内の母語使用を完全禁止し、学習者の発音をできるだけ目標言語に近づけようとする音声中心の教授法で、その代表は Berlitz である。

オーラル・アプローチは Fries (1887-1967) が提唱した教授法であり、ノーマル・スピードで口頭発表ができるように、またノーマル・スピードで話される目標言語を直聞直解できるように、基礎的言語材料を使って徹底的に口頭練習をさせるというものであった。しかし、ダイレクト・メソッド同様、徹底的な母語排除による意味の誤認や、面白みに欠ける発音の反復練習のため、学習者のモチベーションを高めることができないという欠点があった。

その後、「折衷主義」を説いたのが Palmer (1877-1949) であった。彼は教室内の母語の使用を一部認め、翻訳のもつ意味も否定しないと説いた。この教授法はオーラル・メソッドと呼ばれた。Palmer は言語を「規範としての言語」と「運用としての言語」の二面に分け、その「運用としての言語」を更に第一次伝達回路と第二次伝達回路とに区分した。第一次伝達回路は「話す」「聞く」の活動であり、第二次伝達回路が「読む」「書く」の活動で、学習者はいきなり第二次伝達回路から入るよりも、ある一定レベルまで「話す」「聞く」の第一次伝達回路を経験した後、第二次伝達回路へ進む方が確実且つ効果的であると述べている。

ここで重要となるのが聴覚像である。垣田 (1981) は、「われわれがある語を考えるとということはその語の聴覚像を形成することであり、思考過程とは聴覚像の連続体をそれに対応する概念に結びつけることである。概念と聴覚像とは不可分の関係にあり、その関係があまりにも緊密で自然なものであるために、多くの者が聴覚像が形成されたことに全く気づかない」と述べている。Palmer はこの聴覚像を言語学習の基本原則として取り上げており、第一伝達回路および第二伝達回路、つまり「読む」「書く」「聞く」「話す」のすべての言語伝達回路に聴覚像は存在するので、英語の聴覚像を即時に想起できるようになることが英語学習の要諦だと説く。

Palmer は更に、言語学習には三段階があると説いている。第一段階は言語記号の意味を理解する段階 (identification)。第二段階は、反復練習によって言語記号と意味が結びついて定着する段階 (fusion)。そして第三段階は、定着した言語材料を場面に応じて使いこなす段階 (operation)。現在主流となっているコミュニカティブ・アプローチは、この第三段階において有効な教授法なのである。従って、このコミュニカティブ・アプローチを日本の大学で用いるにはかなりの障害が存在する。従って一部だけをつまみ食いの用いているというのが現状であろう。

Morrow (1981) は、コミュニカティブ・アプローチにおいては、教える過程と学習する過程のすべてが communicative でなければならないと説いている。つまり、教師と学習者間の意思疎通はすべて目標言語に因ることが絶対的な条件なのである。従って教師はもとより、学習者にもある一定レベルの「伝達能力」が要求されるのである。もし学習者が一定レベル以上の伝達能力を備えていれば、コミュニカティブ・アプローチは有効ということになる。しかし、そうで

なければ学習者にとってあまり有効な教授法とはなり得ないのである。

現状分析

日本の大学での英語教育が何故期待通りに機能しないのかに関しては、幾つかの要因が考えられる。

第一の問題として考えられるのが、言語修得の学習開始年齢である。Krashen & Terrell(1983)は、幼児の母語獲得の過程を観察すると、まず周囲の言葉を聞いて身体で反応し、理解が発話より先行すると述べている。発話の前には沈黙の時間 (silent period) があり、ひとの言葉を聞くだけで自からは発しない。その後、聞いた言葉と動作との意味づけがあり、強制されることなく発話に至るため、心理的な圧迫や緊張を感じることもなしに学習が進むとしている。母語話者はすべて文字に出会う前に耳から入る言葉の意味づけ、所謂聴覚による decoding がある程度進行しているというのである。

このような意見に対しては、当然のことながら、母語獲得の過程と第二言語獲得の過程とを同じ土俵上で論じることはできない、という疑問も生じてこよう。しかし Long (1990) が、6歳以前に第二言語の学習を始めれば母語話者と同等の能力を期待でき、統語と形態素の修得のためには15歳前に始める必要があると述べているように、早い段階で始める方が獲得に結び付き易いことは確かであろう。そのことは、帰国子女が自由に英語を操るのをみれば分かる。また、ある一家族が英語圏の国に住むことになったと仮定して、年少の子供は短期間のうちに英語を「獲得」するのに対して、親が「修得」できずに四苦八苦するのはよく見られる光景である。問題なのは、学校教育の一環として学習をしなければならない日本の学生の場合である。「聞く」「話す」が等閑にされて、文字から先に入らなければならない彼ら学習者にとっては、伝達能力を身につけるよりもペーパーテストで何点を取るかの方が大事なのである。もし学習者が現在よりももう少し早い年齢で学習を始めるとすれば、しかも一教科としてではなく英語による遊びを通して「聞く」「話す」を中心に学習するとすれば、大学生となる段階で、コミュニカティブ・アプローチによる授業が可能となる程度の伝達能力が身に付いているのではあるまいか。

開始年齢に関してもう一点付け加えておくべきことは、Lenneberg (1967) の臨界期仮説である。臨界期とは元来思春期のことであるが、思春期を過ぎると脳の側位化 (幼少時には大脳の左右両半球にあった言語伝達機能が、思春期以降左半球のみに一側化して、右半球の言語機能が徐々に消失すること) が起こり、従って思春期を過ぎた後の新たな言語修得が困難になるというものである。これはあくまでも仮説であり疑問視する研究者も多いが、上述した帰国子女やある一族の話に関しては、特に音声面に関しては、十分な説得力を持つであろう。

問題の第二は、ESL (English as a Second Language) 環境と EFL (English as a Foreign Language) 環境の違いである。ESL 環境とは英語が話されている国や地域で英語を学習すること、換言すれば英語を英語で学ぶことであり、EFL 環境とは自国で英語を学習する、即ち英語を母国語で学ぶことである。ESL 環境では、教室内での input の外に日常生活の中での input が限りなく可能であるのに対して、EFL 環境では、教室内で聞く英語以外に input の可能性が殆どないということである。英語の獲得においては英語に関わる事項の input の量が成否を大きく左右することから、input の絶対量が少ない日本の学生にとっては、如何にしてそれを増やせるかが鍵となる。また、母語を介して英語を学ぶことにより、直読直解や直聞直解が困難となり、文字通り “thinking in English” は期待できないであろう。

第三に化石化 (fossilization) の問題がある。これは Selinker (1972) が中間言語理論の中で

造語したものである。中間言語とは、目標言語の修得を目指して学習途上にある学習者が作り出すもので、母語と目標言語との間に位置する。正しい目標言語の使い方に至る前の言語と考えればよいだろう。化石化はその中間言語の中で、母語による影響、誤った練習の手順、誤った学び方、ネイティブ・スピーカーと話す際の誤った展開の仕方、目標言語の規則を一般化し過ぎる過剰一般化などによって、言語項目や規則が間違っただま固定化してしまう現象のことである。中間言語に見られる化石化の例を挙げれば、/l/と/r/の混同、/th/と/s/の混同、また、母語からの影響によって、「ペンを持っていませんか？」の問いに対して、「はい、持っていません」と日本語と同じように“Yes, I don't have a pen.”と答えてしまうなどである。

問題なのは、一人の教師がクラス30~40人の学生を受け持っている場合、一人ひとりの学習者に目が行き届かず、矯正のチャンスを逃してしまうことであろう。Corder (1967) が言うように、誤りには根本的構造的な謝り (errors) と疲れや緊張が引き起こす間違い (mistakes) の二種類があり、mistake は疲れや緊張がない状態であれば正しく表現できるものである。しかし errors になると、自分ではそれを誤りと意識していないがために他からの働きかけがない限り矯正できない。これを学習者の側から言えば、同じ誤りを何度となく繰り返すということになるのである。

第四には母語の干渉があるだろう。これは母語の習慣による負の転移とも呼ばれる。大学生の場合、既に母語による概念が出来上がっているのも、それが第二言語修得に負の影響を与え、音声面文法面の両面で困難や誤りを引き起こすことが予想されるのである。音声面で一例を挙げれば、heart/hurt、theme/seam、rock/lock はそれぞれ別音であるにも拘わらず、大方の大学生は区別をつけずに「ハート」「シーム」「ロック」と発音してしまう。

最後に、動機づけの問題があるであろう。Gardner and Lambert (1972) は、英語の話されている国の一員として見做されたいと願う統合的動機づけと、英語を知っていれば試験や就職に有利だという道具的動機づけの二種類の動機づけがあると述べているが、いずれの動機づけであれ、学習者が英語学習に対して強く動機づけられていれば、即ち強い欲求や熱意、高い目的意識を持っていれば、学習効果は大いに上がるであろう。しかし日本の社会のように、日常の暮らしの中で英語を知らなければ生活できないという経験が皆無の社会では、「何故英語を勉強しなければならないの?」「それは学校の科目だからさ」という思いが常に付いて回る。従って教育する側が、英語学習の必然性を明確に意識できるような状況を提示してやらなければならないのだが、実際にはそれができていないというのが現状であろう。

大脳と音読

言語伝達能力が十分に育成されていない学生に対して、コミュニケーション・アプローチによる授業を施すことは効果の点から無理であろう。しかし学生がある一定レベルの伝達能力を有しているとすれば、これ迄種々試行されてきたメソッドやアプローチのうち、現状ではコミュニケーション・アプローチが最善と考えられる。その為、ここではコミュニケーション・アプローチに至る前の橋渡しの方法として音読を提案したい。

ここで音読を提案するのは、大脳と言語の関係に注目するからである。脳内の言語中枢には二つの領域があり、それらはヴェルニッケ中枢(言語理解領野)とブローカ中枢(言語運動領野)と呼ばれている。ヴェルニッケ中枢は、耳から入る言葉や読んでいる文字などのインプットが送られその意味が理解されるところで、いわば受動的に知的処理を行うところである。従ってヴェルニッケ中枢にダメージが与えられると、理解力の低下あるいは理解力の完全喪失を招く。一方

ブローカ中枢は喉、唇、舌の形を調整しながら実際に言葉を発する、いわば能動的な運動機能を果たすところである。(國弘、2000) 故に、ブローカ中枢へのダメージは言語障害を招き、複雑な構文の発話は不可能となる。この二つの中枢は隣接し、相互に係わり合いながら言語の脳内基礎回路を構成している。日本人が喋る日本語も、この二つの中枢からなる脳内基礎回路を「自然に」循環してコミュニケーションを実現しているのである。つまり目や耳から入ったメッセージが先ずヴェルニッケ中枢に送られ、そこで意味が理解される。次に理解したことを音声言語化しようとする、それがブローカ中枢へ送られ、口から言葉として音声が発せられるのである。そして発せられた自分の言葉を自分で聞き、それがヴェルニッケ中枢へ送られて、自分の発した内容の成否がそこで理解される。これで一つの循環が完結することになる。

ところで、日本の英語教育は、語彙・熟語の暗記、文法の暗記、構文の暗記、そして英文和訳、といったヴェルニッケ中枢にだけ集中した言語活動を強いる。その結果、ブローカ中枢に伝達される情報はすべて翻訳された後の日本語であり、音声言語化されるものはその翻訳された日本語ということになる。また英語の音声が発せられる場合でも、プロソディの知識がないため、英語独特の音を出す正確な唇の形、舌の位置が意識されず、and (o)、but (o) のように、語尾に母音の「オ」をつけて「アンド」「バット」といった日本語的英語として再生されてしまう。つまり、英語としてインプットされたものがヴェルニッケ中枢で英語のまま知的処理され、英語のままブローカ中枢へ伝達され、英語としてアウトプットされることがないので、結局、英語のまま脳内基礎回路を循環することがないのである。このことは、比喩的に言えば、アメリカ人と日本人が通訳を介して話しているようなものである。しかもその通訳が下手なのである。日本人の英語学習者は、脳内に出来の悪い通訳を一人かかえているようなものである。日本の英語教育は、その出来の悪い通訳の能力を何とか伸ばそうとしているかのように見える。英語教育の本来の目的は、その出来の悪い通訳を頭の中から追い出すことなのである。

ここで再び聴覚像の話に戻る。「読む」「書く」「聞く」「話す」の四技能すべての言語伝達回路に聴覚像が存在していることは既に述べたが、念のためにもう一度申し述べておくと、聴覚像とは音声や文字と概念とを結び付ける媒体として存在するものであり、従って「考える」とは聴覚像を想起することである。日本人の英語学習者が /kæt/ と言いたいとき、「ネコという概念に対し、日本語の NEKO という聴覚像が形成され、それがさらに英語の CAT という聴覚像となり、発生作用により /kæt/ という音が出される」のである。また、「/kæt/ という音を聞くと、聴覚作用により英語の CAT という聴覚像が形成され、それが日本語の NEKO という聴覚像となり、それからネコという概念が理解される……ここでは翻訳による聴覚像の切り換えという作業が行われ、受容過程、発表過程が複雑なものとなる」(垣田：1981)。つまり、聴覚像の切り換えが行われている限り、直読直解、直聞直解は達成されないものであり、その意味から Palmer (1924) は直接的な外国語の聴覚像による学習が最適である、と説いている。頭の中の出来の悪い通訳を追い払いなさい、との意味であろう。音読はそのための方策なのである。つまり、プロソディ分析を含んだ音読を繰り返すことにより、ヴェルニッケ中枢とブローカ中枢の間で切れたままになっている回路を繋いで脳内基礎回路を一本の線として構築し、そのことで出来の悪い通訳を追い出そうという訳である。

プロソディ分析による音読

Reading には「音読」と「黙読」の二種類があるが、音読よりも黙読を重視する研究者は多い。確かに reading の目的は十二分な意味の把握にあるのだから、黙読の方が音読よりもその意に叶

うと考えるのは当然のことのように思われる。しかし、ここで大事なことは、音読を単に声に出して読むことと捉えてはならないということである。音韻上の諸規則、即ちプロソディと音読とを組み合わせた教授法が可能だからである。Listeningを伴いながらプロソディを組み込んだreadingを行うことで、黙読の効果まで同時に獲得できるのである。90分×30回という限られたスケジュールの中で、最大の効率と効果を上げることのできる教授法は、恐らくこの方法である。

文法を暗記し、英文を日本語に翻訳することを中心に教えられてきた学生たちは、明らかに「声に出して読む」経験が不足している。従って英文を読ませると、一つひとつの単語を区切りながら「アンド」「バット」のような日本語的発音で読むことがしばしばである。英語独特の音、およびその音を出す口、唇、舌、歯の形や位置について教授されたことがないのだから、それもやむを得ない。しかしそのことは逆に言えば、教え込めば英語らしい発音を身に付けられる余地が残っているということである。英語らしい響きを出す要素、つまり強勢、リズム、ポーズ、音調、連結、同化、脱落、弱化などのプロソディ (prosody: 韻律的特性) を知って多く「読む」ことにより、英語の聴覚像が形成され、延いてはそれが脳内基礎回路の構築に繋がるものと期待される。プロソディを韻律理論によって学問的に教えるのではなく、モデルテープを使って自分の耳で聞き取り、そしてできるだけ聞いた音に近い音を出す訓練をしてゆくのである。

さて、先ず強勢についてであるが、一般的に言えば、動詞、名詞、形容詞など内容語と呼ばれる「語」に強勢が置かれ、それに対して機能語と呼ばれるもの、例えば冠詞、助動詞、前置詞などには強勢が置かれられないのが普通である。但し、コンテキストによっては置かれる場合もあるので要注意だ。難しいのは、どこに強勢が置かれるかによって文意が変わってしまう場合である。例えば、an English teacherの場合、Englishに強勢を置けば「英語教師」の意になるが、teacherに強勢を置けば「イギリス人教師」の意になる。しかし、恐らく学生を悩ませるのは、句あるいは文のレベルでの強勢であろう。学生たちは音読を通して「語」レベルだけでなく、句や文のレベルにも強勢があることを知るようになる。

リズムは、学生にとってマスターするのが難しい項目であろう。リズムは一定の時間の中で同じことが周期的に繰り返されて形作られるのだが、日本語のリズムはそれぞれの音節を殆ど同じ長さで発音して作られる「音節リズム」である。それに対して英語のリズムは「強勢のリズム」と呼ばれ、強勢と強勢の間は、その長さに関わりなくほぼ同じ時間で話されるのである。具体的に言えば、強音節は強く、長く、高いピッチで読み、弱音節は弱く、短く、低いピッチで読む。例えば、movementという語を発音する場合、「ムーブメント」と発音する場合もあれば「ムブメント」と発音する場合もあるのである。日本人はこの弱音節の発音がどうも上手くない。日本語がそうであるように、各音節にほぼ同じ時間をかけてしまうからである。

次にポーズであるが、これは日本語で言えば休止のことであるから、息をつぐために置くのである。しかし、もう一つ重要な役割がある。文意を明らかにするためである。文のどこにポーズを置くかによって意味が変わってしまうのである。例えば、Tom says John is a fool. という文があるとして、これを「Tom says/John is a fool. と切れれば、ばか者はジョンで、そう言ったのはトムになる。ところが、Tom says John/is a fool. とすればこれは、“Tom” says John, “is a fool.” ということになり、反対の意味になってしまう」(垣田：1981)。このように、区切り方ひとつ違うだけで意味が変わってしまうのであるから、ポーズといえども等閑にはできないのである。

音調 (イントネーション) とは、ひとが話す際の声の流れの様相を言うのであるが、話者の心理の表出であるとも言える。どこにポーズを置くかによって意味が変わってしまうのと同じように、ピッチの変化によって意味が変わることがあるので注意を要する。「例えば、I didn't go there

because it rained. という文を下降調で読めば、「雨が降ったからそこへ行かなかった」の意になり、下降上昇調で読めば、「そこへ行かなかったのは、雨が降ったからではない」の意になる」(根間：1995)。このように音調単位の末尾のピッチの変化によって同一文の意味に変化が起きることを修得することにより、活字だけからでは表現できないこともプロソディによって表現可能となることを、学生は自分の耳から実感し得るであろう。

音読の導入

音読導入による授業運営に関しては、次に示すようなモデルケースが考えられるであろう。

使用するテキストは、“i+1”レベルのものであることが望ましい。これは Krashen (1985) のインプット仮説によるものだが、現時点での言語能力 (i) を少し越える程度のレベル “i+1” を理解可能なインプットと呼び、このレベルでの授業が習得を早めると考えられる。

新しい章に入るたびに先ずモデルテープを流し、passage の全体像を把握させる。2回、あるいは3回聞かせるとよいであろう。次にテープを一文ずつ聞かせながら文中で強く聞こえる語にドットを、息継ぎの場所には斜線(スラッシュ)を入れるよう指示する。この指示は英語で行う。

“Thank you very much” を「ありがとう」と翻訳してから理解する者がいないように、同じことを同じ表現で何回も繰り返し聞かせることで、その表現が “Thank you very much” と同じレベルの言葉になる筈である。最初は分からなかった学生も、2回目の授業では即座に理解するようになる。このような方法でその他の指示もすべて英語で行う。

ドットおよびスラッシュを入れ終わった後、教員はドットとスラッシュの正しい位置を説明する。同時にプロソディ分析の結果を学生に示す。つまり、アクセント、イントネーション、音の連結、音の同化、音の脱落、音の弱化などの音声変化を記号化してテキストに書き込ませるのである。

次に教員が一文ずつ範読し、教員の後について学生に音読させる。この教員の範読は必ず行わなければならない。教員が正しく読めなければ、経験の浅い学生が読める筈はないからである。練習次第でここまで読めるようになることを学生に示す意味と、自分もうまく読めるようになりたいという学生のモチベーションを高める狙いがあるのである。教員の範読の後、再びテープを一文ずつ流し、書き入れた記号を意識させながらテープの後を追うように音読させる。

一文ずつの音読の後には全文を続けて流し、学生にはテープの後について音読させる。これを2回3回繰り返すうちに、おぼろげながらも内容を把握できる学生が現れてくる。“i+1”レベルの文章なので、それ程難しいわけではない。しかし把握できない学生もいるので、ここで訳読を入れるとよい。目標言語に拘泥しすぎて訳を怠ると、内容把握ができないまま終わってしまう学生も出てくる。Palmer が言うように、言語学習の第一段階 (identification) では訳読を否定すべきではないという理由から、簡単な訳読をした方がよいであろう。但し、あくまでも内容理解のための補助的役割であるから、文頭から文尾へ向かって句単位で訳す。決して文尾から前へ訳し上がるような「翻訳」をしてはならない。

訳読をした後にリスニングをさせる。頭の中で決して日本語に訳さないことと、目を閉じ、鼻の下にティッシュを置いてティッシュが揺れない程の静かな息遣いで聞くことを徹底させる。このリスニングを2、3度繰り返すとよい。それから再びテープと一緒に音読をする。今度はテープの後に付いてゆく音読ではなく、テープと同時の音読である。これによって英語のリズムをつかむことができる。

最後に shadowing をして章を締め括る。Shadowing はテキストを閉じてテープの音声だけを

頼りに、聞こえてくる音をほぼ同時に発声する練習法で、同時通訳の練習方法である。この練習方法はかなりの聴解力を必要とするが、音韻上の注意点や全文の意味理解も完了しているので、さほど難しくはないであろう。

章の締め括りとして家での反復練習を課し、その成果をテープに録音して提出させる。教員はそのテープをチェックし、評価と長所短所についてのコメントを付して学生にフィードバックする。そうすることによって、学生と教員の間に双方向の流れができるであろう。

最後に結論的に言えば、プロソディ分析を伴う音読を続けることによって、リスニングおよびリーディングの両方のスキルが育成される筈である。問題は、授業を通してどれだけ学生のモチベーションを高めることができるか、である。学期の終了とともに学生たちが「読む」ことを止めてしまえば、彼らは簡単に元に戻ってしまうであろう。EFL環境の中でモチベーションを高く保ち、どうしたら言語学習を習慣化させられるか、これが今後に残された課題であろう。

【参考文献】

- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P. A. : University of Pennsylvania Press.
- 垣田直己 1981.『英語科重要用語300の基礎知識』 東京：明治図書
- Krashen, S. & Terrell, T. D. 1983. *The Natural approach—language acquisition in the classroom*. New York : Pergamon.
- 國弘正雄 2000.『英会話・ぜったい・音読』 東京：講談社
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- Long, M. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- Morrow, K. 1981. Communicative language testing: revolution and evolution. in Alderson, J. C. and Hughes, A. (eds).
- 根間弘海 1995.「英語らしいリズム・イントネーションの獲得」『英語教育』 8月号. 東京：大修館.
- Palmer, H. E. 1924. Memorandum on the problem of English teaching in the light of a new theory. 語学研究所編『英語教授法事典』（昭和37年）東京：開拓社. 321-370に再録.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10.