

Audio-Lingual Approach の再吟味

北 村 正 司

アメリカの外国語教育学界において最近 audio-lingual approach に対して、批判が高まって来た。この教授法に対する批判の主流は、心理学的考察と実験に基づくものであって、audio-lingual approach は最近の心理学の進歩に伴っていないというところにある。Carroll は

The audio-lingual habit theory which is so prevalent in American foreign language teaching was, perhaps, fifteen years ago, in step with the state of psychological thinking at that time, but it is no longer abreast of recent developments.⁽¹⁾

と言っている。Carroll は今日の外国語学習理論を audio-lingual habit theory と cognitive code-learning theory の 2 つに分ける。前者は oral approach または audio-lingual approach (or method) などと呼ばれるものの理論であり、後者は修正された最新式の grammar-translation theory と考えることが出来る。Carroll はこの 2 つの理論はいずれも現代の学習心理学の理論と密接な結び付きがないと言い、特に audio-lingual habit theory を対象として、(1) pattern practice は単純な反復でなく、いろいろな pattern を絶えず交替させて行なった方がよい、(2) audio-lingual habit theory は automacity を生むために意味を軽視する傾向がある、(3) 教材は聴覚を通すより、視覚を通して提示する方が学習を容易にする、(4) 技能の重要な特色に十分注意して理解することが学習を容易にする、(5) 主として

(1) John B. Carroll, "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages," *The modern Language Journal*, XLIX, No. 5 (May, 1965), p. 281.

聴覚だけを用いるやり方よりも連想の種類を多くすれば学習と把持が容易となる、という趣旨の批判を述べている。⁽²⁾

また Chastain & Woerdehoff は Carroll の所説に鑑み、audio-lingual habit theory と cognitive code-learning theory の比較実験を行ない、後者に有利な結果を得た。実験は 1965 年の秋から 1 年間 Purdue 大学でスペイン語の 1 年の学生を対象として行なわれた。実験に当って、2 つの理論の方法を定義し、audio-lingual habit theory は (1) 文型の研究と操作、(2) 新教材の帰納的提示、(3) いわゆる学習の natural order である listening comprehension, speaking, reading, writing の順序の保持という 3 つの特徴を持つものとし、cognitive code-learning theory は (1) 文法的理解を教えるための練習、(2) 構造の練習に先き立つ文法の演繹的説明、(3) すべての技能を始めから練習するという特徴を持つものとした。またこの研究で用いられた cognitive code-learning approach は、伝統的な方法でなく、翻訳は最小限度に押えられ、大量の口頭練習が与えられた。Pattern practice は行なわれなかったが、文脈化された練習が口頭でなされた。実験の結果、listening comprehension と speaking の能力を伸す点では 2 つの方法の間にあまり相違がなく、reading と writing では cognitive クラスの学生がよかった。この結果の含意は、(1) 演繹的提示は帰納的提示にまさる、(2) analysis が analogy にまさる、(3) 理解に重きを置くドリルが pattern practice よりよい、(4) すべての感覚を用いる方が、聴覚に始まるいわゆる自然の提示の順序にまさる、ということである。しかしこの結論は、Chastain & Woerdehoff が自ら認めているように、いつもこういう結果が得られるのか、2 年目にはどういう結果になるか、スペイン語以外の外国語の学生にも当てはまる結果であるのかというようなささまざまな問題に関して、さらに十分な調査と検討を要する。⁽³⁾

(2) *Ibid.*, pp. 280-281.

(3) Kenneth D. Chastain and Frank J. Woerdehoff, "A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory," *The Modern Language Journal*, LII, No. 5 (May, 1968), pp. 268-279.

以上において audio-lingual approach に対する批判の主なる点に言及したが、次に詳説を試みつつ、これらの批判の妥当性と audio-lingual approach の有効性を相関関係において検討し、あわせてこの approach の改善と外国語教授法の今後の行き方について考察してみたいと思う。

(1) Audio-lingual approach の第一の原則は、いわゆる speech before writing であって、listening と speaking を最初に教え、次に reading と writing を教えることである。Lado によれば、これは何も耳と口による外国語の習得のみが、目標というわけではなく、話し言葉の型を知らずに書き言葉を学習することは、不完全で非能率的であるという意味合いである。たとえ読むことのみが目標であっても、外国語の基礎的構造を口頭で身につけた学習者は、文の解読に専念する学習者より、遙かに高い程度の読書力を得ることが出来るし、話し言葉を習得すれば書き言葉の学習への転移が容易であるが、文の解読を学んだものは概して独りでは話すことを学ぶことが出来ない⁽⁴⁾と考えられている。

しかし Lado の説には反論がある。まず writing から speech への転移の困難性について、Lado は Paul Pimsleur と Robert J. Bonkowski の “Transfer of Verbal Material across Sense Modalities” (*Journal of Educational Psychology*, Vol. 52, pp. 104-107, 1961) を引用しているが、この実験による結論と反対の結論に到達した実験もある。Haynes は Leo Postman and Mark R. Rosenzweig の “Practice and Transfer in the Visual and Auditory Recognition of Verbal Stimuli” (*American Journal of Psychology*, Vol. 69, pp. 202-226, 1956) を引用し両者を対照させている。Pimsleur & Bonkowski の結論は

It was suggested that aural presentation had a greater facilitating effect upon the visual presentation than conversely. The subjects

(4) Robert Lado, *Language Teaching*, p. 50.

took fewer total trials to learn verbal material both visually and aurally when the material was presented first aurally and then visually. These findings seemingly offer some support for the view that aural instruction may have advantage over conventional methods of language teaching if the goal is to achieve proficiency in both reading and aural comprehension.

となっているが、Postman & Rosenzweig は

The transfer effects from visual training to auditory discrimination were more pronounced than conversely.

と報告している。この実験の結果から見れば auditory presentation の優越性が必ずしも証明されないことが判る。⁽⁵⁾ また前述の Chastain & Woerdehoff の実験の結果も Lado の所説の反証になっている。

Carroll は Lado と反対の立場を取り、

Other things being equal, materials presented visually are more easily learned than comparable materials presented aurally. Even though the objective of teaching may be the attainment of mastery over the auditory and spoken components of language learning, an adequate theory of language learning should take account of how the student handles visual counterparts of the auditory elements he is learning, and help to prescribe the optimal utilization of these counterparts, such as printed words, phonetic transcriptions, and other visual symbol systems.⁽⁶⁾

と述べ、visual presentation の優位を主張し、話し言葉の教授においても、学生が文字などを想起して操作することを考慮に置くべきであって、さま

(5) Charles S. Haynes, R.M.R. Hall and Robert C. Rainsbury, "What and How Shall We Teach at the Second Level?" *English Teaching Forum*, Vol. VI, No. 3 (May-June, 1968), pp. 11-12.

(6) Carroll, *op. cit.*, p. 280.

ざまな視覚的な工夫を利用しなければならないと言っている。しかし audio-lingual approach でも Carroll の言うほど文字や視覚補助教材を排除しているわけではない。発音記号も十分に用いられ、口型図なども豊富に用いられている。Fries は文字の有用性を認識し、oral approach は言語学習に関して、文字を使用することを、すべて一方的に排除するものではなく、教師は教室でしばしば文字を用いるであろうし、学生は手引書や教科書を用い、またノートも取るであろうし、書かれた練習問題も与えられるかもしれない、oral approach は、生きた伝達手段としての言語を習得するために用いることの出来るこれらの練習を排除するものではないと言っている⁽⁷⁾。また Lado は *Language Teaching* で “Visual Aids” という 1 章を設け、視覚補助教材の利用について詳細に述べており、黒板の利用についても適切な指示を与えている⁽⁸⁾。

同様のことに関して、Carroll はさらに項目を改め

The more kinds of association that are made to an item, the better is learning and retention. Again this principle seems to dictate *against* systems of language teaching that employ mainly one sense modality, namely hearing.⁽⁹⁾

と言っている。連想の種類が多くなればなるほど、学習と把持がよくなるということは、前述の Chastain & Woerdehoff の結論にも述べられているが、この批判は audio-lingual approach に対し全面的に該当するものではない。Carroll は Monterey の Army Language School の実験に言及し、具体的な物や動作を表わす語は、筋肉活動と関連させるとき、学習は劇的に容易になると言っている。たとえば jump に相当する外国語は、実際に跳ぶことによって、学生は意味を学習するという例をあげている⁽¹⁰⁾。

(7) Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 8.

(8) Lado, *op. cit.*, pp. 194-203.

(9) Carroll, *loc. cit.*

(10) *Loc. cit.*

しかしいろいろな動作を学生が全部実演することが必要または可能であるかは別として、同様の趣旨の教授法は昔から direct method や oral method でも提唱しているところであって、audio-lingual approach においても、Lado は語彙の教授の一方法として、“Dramatization” という項目のもとに、⁽¹¹⁾ 実演によって多くの動作を表わす語を教え得ることを指摘している。

聴覚による提示については、話し言葉には書き言葉では表わされない intonation, rhythm, stress, juncture があって最も完全に意味を伝えるものであり、また文字は母国語の連想に導きやすいから、すくなくとも基礎的段階においては、文字を離れて発話を耳で観察し、模倣する習慣の養成が重要でもあり健全な効果をもたらすものと考えられる。したがって聴覚から視覚への順序は依然として合理性を失なわないと思う。ただし自明の理とも思われて来たこの natural order にも反証反論のあることを考慮し、学習の段階、学習者の年齢、能力、記憶型等に留意して、学習者の挫折感を避けるように、文字など視覚に訴えるタイミングを誤ってはならない。

(2) Audio-lingual approach において automacity を生ずるために意味を軽視する傾向があるということについて、Carroll は

The more meaningful the material to be learned, the greater is the facility in learning and retention. The audio-lingual habit theory tends to play down meaningfulness in favor of producing ⁽¹²⁾ automacity.

と言っている。これに対し Ney はこの事実は認めなければならないが、実際的な教師は常に辞書的な意味を与えて来たのであるし、最近の言語学においては過去と異なり言語分析に意味の使用が認められている事実に言及し、後に触れるように audio-lingual approach における意味を取扱う方法の改

(11) Lado, *op. cit.*, pp. 124-125.

(12) Carroll, *loc. cit.*

善を示唆している。⁽¹³⁾

ここで問題となるのは母国語の使用である。Fries は oral approach では翻訳は排除され、学習者の国語は出来るだけ避けられる、必要な場合には説明が完全に了解されているかどうかを確かめるために用いられると言っている。⁽¹⁴⁾ また *Foundations for English Teaching* ではたとえ母国語の使用が時間の節約のように思われても、新教材の母国語による説明の累積的結果はきわめて悪く、学習者の英語は、日本語の文脈において把握された外面的な形の語や構造に過ぎなくなると述べ、この危険を避けるためには、構造と語彙項目を厳重な管理のもとに選択配列しなければならないと説いている。⁽¹⁵⁾ 一方 Lado は翻訳は練習に代わるべきでないとし、⁽¹⁶⁾ 語彙の指導に関連して、⁽¹⁷⁾ 翻訳はやむを得ない場合に限るべきであるとしている。

これに反して、Lambert は直接法的学習において母国語と外国語を交互作用させた上級学生が、母国語と外国語を別々に機能させた学生よりすぐれた成績をあげたという報告をし、2 国語間の言語的相互依存が外国語学習を容易にする傾向を指摘している。

However, in a recent investigation of advanced students of a second language studying the language for a concentrated six-week period in a setting that was as "direct" as one could hope for, it was found that those students who kept their two languages functionally separated throughout the course did poorer in their course work than did those who permitted the semantic features of their two languages to interact. Thus this study indicates that students studying under a direct method utilize the semantic features of

(13) James W. Ney, "The Oral Approach: A Re-Appraisal," *Language Learning*, Vol. XVIII, Numbers 1 and 2 (June, 1968), pp. 4-5. なおこの論文で Ney は Carroll の批判に対し反論を述べている。

(14) Fries, *op. cit.*, p. 7.

(15) C. C. Fries and A. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, pp. 337-339.

(16) Lado, *op. cit.*, pp. 53-54.

(17) *Ibid.*, p. 121.

both their languages and permit the two to interact and that this tendency towards linguistic *interdependency* apparently assists students in acquiring their second language. This finding may well prompt further researches on the question of direct methods of training.⁽¹⁸⁾

直接法を用いる場合に、学習者が頭の中で母国語を用いて外国語と相互作用させる事実については、これまでもたびたび指摘されたことであるが、実験によってこの方が能率的であることを示したのは有意義である。たしかにこの点に関し Lambert の言うように直接法的教授においてはさらに調査をし、教授上の工夫を高めるべきであろう。Ney は Lambert の見解を尊重し

This finding might suggest that, for greater effectiveness, teachers using the audio-lingual method should attempt to supply native language equivalents for words and sentences being learned in the foreign language.⁽¹⁹⁾

と言って、audio-lingual approach でも、母国語で語や文の意味を与える方が効果的であろうということを示唆している。しかし Lambert もすくなくとも語彙の学習では、direct method が比較的有効であることを認めているのであるから、Lado の提唱するように⁽²⁰⁾ (1) self-defining context, (2) definitions, (3) opposites, (4) synonyms, (5) pictures, (6) dramatization, (7) relia, (8) series, scales, systems, (9) parts of words などの手段によって、⁽²¹⁾ 語彙を教える工夫が望ましい。

Audio-lingual approach において翻訳を避ける理由には、2 国語において完全に同意の語は少なく、また同意であると思う学習者は間違いを犯すこと

(18) Wallace E. Lambert, "Psychological Approaches to the Study of Language," *Teaching English as a Second Language*, ed. Harold B. Allen, p. 48.

(19) Ney, *op. cit.*, p. 5.

(20) Lambert, *loc. cit.*

(21) Lado, *op. cit.*, pp. 121-125.

が多く、逐語訳は誤った構造を生むという事実がある。もっとも直接法的な手法によっても、2 国語間の相違を明らかに出来るとは限らないから、その点は綿密な注意を要するし、翻訳や母国語による説明の有用性がある程度までは認めなければならない。実際には Lado も、意味伝達のための翻訳の利用について

There is insufficient evidence for or against the use of translation to convey the meaning of what is taught or as a means to check comprehension. The use of full sentences in the first language to give the meaning of the dialogues for memorization, however, is a common device which many linguists accept and use.⁽²²⁾

と言っている。つまり翻訳を用いることの是非に関する証拠が不十分であり、多くの言語学者が暗誦用の対話の全文の意味を母国語で与えることを認め、また普通これを行なっているのである。ただしこうした慣行に関しても忘れてはならないのは、外国語の熟達の意味であって、それは究極的には母国語を離れて、外国語を自由に用いることであるから、母国語の使用が練習に取って代わることがないように考案すべきである。絶えず母国語を用いるのでは、外国語の習慣を養成することはきわめて困難である。母国語を用いた場合には練習によってその strangeness を除去しなければならない。これまで grammar-translation method において、母国語を多用する結果外国語に対する正しい習慣の養成に失敗し、成果があがらなかった事実も十分に考慮すべきである。いわゆる「外国語で考える」という技能の養成には、母国語の使用に関して慎重な計画が必要である。

他面において audio-lingual approach では、翻訳の必要がないようにと、教材の選択配列が行なわれるのであるから、文脈化された教材は有効性が高い。一般にこの approach の教材編成上の長所は高く評価されるべきである。

(22) *Ibid.*, p. 54.

(3) 外国語と母国語の構造を分析比較し、学習上の困難点の範囲や程度を予知し、これを考慮して教材の選択配列を行なうのが、audio-lingual approach の教材編成の要点である。困難点の提示は慎重に計算され、帰納的理解を生むように工夫される。提示の順序はたとえば Lado の *Language Teaching* では、(1) attention pointer, (2) examples (普通は minimally contrastive examples), (3) repetition (additional examples による), (4) comments or generalization, (5) practice となっている。(4) の comments or generalization は、帰納的に学習者によってなされ教師が確認する。⁽²³⁾しかるに最近はこの帰納的提示の効果に対して批判が出ている。前記の Chastain & Woerdehoff は実験によって演繹的方法がすぐれていることを検証した。一方この問題については、Lado もさらに実験することの必要を認め、文法に関して

If grammar is to be learned, is it more effective to teach it incidentally, or formally before the student learns the language, or formally after the student learns the language, or concurrently and systematically as the student learns the language? Is it more effective to teach the grammatical patterns systematically but inductively, or systematically but deductively? Is it more effective to teach a set terminology with the teaching of grammar or to avoid any technical terminology?⁽²⁴⁾

と言い、提示の時期や方法について、調査の結果を知りたいとしている。帰納的提示は学習者の注意力を働かせ、類似点や相違点や相互の関係を発見する努力を促すことにおいて演繹的提示にまさり、演繹的提示は学習者の理解が容易であるが、連想が弱く記憶に残る率が少ない傾向がある。しかし帰納的提示は優れた学習者には興味が深い、一般の学習者には理解が困難な点

(23) *Ibid.*, p. 95.

(24) Robert Lado, *Language Testing*, pp. 380-381.

もあり、演繹的な取り扱いによって理解が助けられる場合の多いことも考慮に入れなければならない。この点については教師の工夫に俟つところが多い。Ney は oral approach におけるこの問題の実際の取り扱いについて

Teachers in training to use this approach are actually told: (1) to give the student only the generalization or "rules" which are accurate and also useful to him; and (2) to be aware that the adult can take more generalizations and make more use of them than can the child. Thus, the older the student, the more numerous the explanations.⁽²⁵⁾

と述べている。学習者の年齢その他を考慮して、2つの提示法の取捨選択を誤らないことが必要である。しかし Lado が

Understanding or even verbalizing a pattern may help a student to learn it but will never take the place of practicing the patterns through analogy, variation, and transformation to establish them as habits.⁽²⁶⁾

と言っているように、説明のためにあまり時間を使い過ぎて、練習の量が少なくなるような旧式の grammar-translation method の欠点を繰り返えしてはならない。2つの国語の相違点についても、説明を与えなければ理解出来ないものがありそれが間違いの源泉になることもあるが、練習によって習慣化しなければ単なる知識にとどまり、また忘却するおそれが多い。

(4) Audio-lingual approach には、学習の量と永続は練習の量に正比例するという原則がある。Lado は

The student must be engaged in practice most of the learning time. This principle has a psychological justification, since, other

(25) Ney, *op. cit.*, p. 7.

(26) Lado, *Language Teaching* p. 51.

things being equal, the quantity and permanence of learning are in direct proportion to the amount of practice.⁽²⁷⁾

と言っている。これは Bloomfield が

The command of a language is not a matter of knowledge: the speakers are quite unable to describe the habits which make up their language. The command of a language is a matter of practice. One might memorize the notes and chords which make up a certain piece of music, but one would then still be utterly unable to play the piece until one had practiced it over and over again for many hours. The same thing is true of a language. It is helpful to know how it works, but this knowledge is of no avail until one has practiced the forms over and over again until one can rattle them off without effort. To understand the forms is only the first step. Copy the forms, read them out loud, get them by heart, and then *practice them over and over again day after day*, until they become entirely natural and familiar. *Language learning is overlearning; anything else is of no use.*⁽²⁸⁾

と述べた所説の伝統に基くものである。Lado はこの原則支持の証拠として、Fries の管理した集中コースと第 2 次世界大戦中の軍の集中言語計画の成功をあげている。⁽²⁹⁾ しかるに Haynes はこの説を全面的には支持出来ないとして、New York 大学の ALI (American Language Institute) の Second Level の経験を述べている。

The experience of Second Level language teachers at ALI does not support this view. We drill daylights out of our students at

⁽²⁷⁾ *Ibid.*, p. 55.

⁽²⁸⁾ Leonard Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, p. 12.

⁽²⁹⁾ Lado, *loc. cit.*

the Level One on such presumed “automatic” patterns as simple subject-verb agreement and yet find “errors” in agreement repeated again and again at the Second Level.⁽³⁰⁾

New York 大学の ALI には、留学生を主な対象とする英語の集中コースがあるが、このコースの理想的学習環境にもかかわらず、Level One で学生が pattern practice による大量の訓練を受けた後、Second Level において単純な主語と動詞の一致でさえしばしば誤りを犯すとの報告は、pattern practice とその練習量に関し再考を促すものがある。Pattern practice については、理解を伴わない練習は効果がないことを認識すべきである。したがって学習者の側における練習の要点や目的の理解が十分であるか、pattern practice によって出来上って行く文の意味の理解はどうか、意味を考えずに口先きだけの練習を行なっていないかなどという問題の検討が必要である。しかし従来 grammar-translation method による授業においても、やはり基本的誤りが繰り返えされたのであって、学習者の理解に訴えるだけでは問題が解決しないことも明らかである。外国語の習熟は、新しい習慣の形成であって、しかも自動的反応が出来るようになることであるから、conditioning の果す役割を否定することが出来ない。この意味において pattern practice は理解に導かれたものを強固にし、いっそう能率的に活用するための方法として重要である。ただし、“Language learning is overlearning.” の原則にも、実際には限度があることを認め、学習者の倦怠を招かぬよう留意する必要がある。

Pattern practice の効果的实施に関しては、教材の内容、文脈化、配列や教順、練習方法などについて、絶えざる検討と改善を加える必要がある。そのひとつは spaced repetition の活用である。Pattern practice において

(30) Haynes, Hall and Rainsbury, *op. cit.*, p. 12.

は、新しい pattern についての集中的練習が行なわれるが、教師がその成果に満足して、spaced repetition を怠るおそれがある。これはやはり心理学において古くから認められている「学習配分の法則」を活用して、spaced repetition の慎重な実施計画を立てるべきである。それには教師の工夫だけでなく、教材そのものをこの点を考慮して効果があがるように編成しなければならない。

教材の文脈化の重要性については、たとえば Fries が *Foundations for English Teaching* において、繰り返えし力説しているところであって、その所説に基づいた corpus を示し、日本における英語教材の指針を与えている。また最近ではアメリカの教科書にもそうした工夫のあとが見受けられる。

Oller & Obrecht は、この点に着眼し informational sequence (IS) が学習を容易ならしめることを例証している。IS は

By the term *informational sequence* (IS) we will understand the cognitive factors (both semantic and pragmatic) which restrict the order of sentences in a linguistic event.

と定義され、その例として次のものがあげられている。

- (1) John hit Mary.
- (2) Mary began to cry.
- (3) She ran home to tell her mother that John had hit her.

この例では出来事の時間的連続または因果関係は、(1)——(2)——(3)のよりに図式化することが出来る。もちろん時間的連続関係のほか、いろいろな要素が communication における発話の順序を規定する。この提案は従来 pattern practice において構造関係の練習に重点が置かれる強い傾向を改善しようとするものである。この IS に関し Jespersen との意見の一致が認め

られると報告されているのは、外国語教授法の歴史に鑑み興味深い事実である。

We ought to learn a language through sensible communications; there must be (and this as far as possible from the very first day) a certain connection in the thoughts communicated in the new language ... one cannot say anything semantic with mere lists of words. Indeed not even disconnected sentences ought to be used ... (Otto Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*, p. 11.)

Oller & Obrecht の実験は高校1年スペイン語コースの生徒22名を2群にし、スペイン語の文を4つずつ組にした Set A と Set B を使って行なわれた。Set A は IS を用いた時間的連続関係のある4文であり、Set B は互いに関連のない4文であった。Set A を一方の群に、Set B を他の一群に提示し、1週間を置いて Set A, Set B を逆にして与えた。学習活動は listening, breakdown, repetition, directed dialog and question-answer drills であった。実験の結果 IS が外国語学習のプラスの因子であり、発話の明瞭度を増すだけでなく、音声の正確度を高めることが判った。この実験は文脈化された教材の重要性の検証で、pattern practice を最高度に生かすには、生徒を実際に最も近い伝達活動に没入させる工夫が必要であることを示している。⁽³¹⁾

以上において audio-lingual habit theory と cognitive code-learning の対立に関し検討を加えて来たが、今後アメリカにおける論争がどのような発展をたどるかは興味深いことである。Carroll は2つの理論のいずれも現代の学習心理学との結び付きが密接でないとし、その立場から主として audio-lingual habit theory に対する批判をなしているのであるが、結論と

(31) John W. Oller, Jr. and Dean H. Obrecht, "The Psychological Principle of Informational Sequence: An Experiment in Second Language Learning," *IRAL*, VII/2 (May, 1969), pp. 117-123.

しては audio-lingual habit theory の改善を勧めている。

It is ripe for major revision, particularly in the direction of joining with it some of the better elements of the cognitive code-learning theory. I would venture to predict that if this can be done, then teaching based on the revised theory will yield a dramatic change in effectiveness.⁽³²⁾

つまり Carroll は audio-lingual habit theory と cognitive code-learning theory との融合を提唱しているのであって、その限りにおいては何ら異論のない結論とも言えるであろう。ただ批判の項目中に述べられていることは、audio-lingual approach の実情を無視した感の多いのは遺憾である。Audio-lingual approach の実際としては、いろいろな心理学者や言語学者の批判は、すでに何らかの形で考慮されているのであって、これらの学者の思うほど遅れてはいない。たとえば Lado は audio-lingual approach の科学性について、自己の方法を scientific approach と呼び、

“Scientific” does not mean perfect or omniscient. A scientific approach to language teaching uses scientific information; it is based on theory and a set of principles which are internally consistent. It measures results. It is impersonal, so that it can be discussed on objective evidence. And it is open, permitting cumulative improvement on the basis of new facts and experience.⁽³³⁾

と言って、客観的証拠に基づく累積的改善への公正な態度を明確にしている。またその提唱する外国語教授の原則に関しても、さらにさまざまな実証的調査を行なう必要を強調しているほどである。⁽³⁴⁾

さて長らくアメリカの代表的な外国語教授法として、広く用いられ重要な

(32) Carroll, *op. cit.*, p. 281.

(33) Lado, *Language Teaching*, p. 49.

(34) Lado, *Language Testing*, pp. 380-387.

地位を占めて来た audio-lingual approach も、これまで指摘したように、現在では心理学者や言語学者から活発な批判を受けるようになった。さしあたり最も顕著な対立は、cognitive code-learning theory との間にあるが、解決の方法は単なる折衷ではないであろう。心理学と言語学の発展に基づいた新しい統一の出現が期待される。しかしそうした融合が確立するまでは、Ney の言うように、audio-lingual approach が、すくなくとも *modus operandi* としての妥当性を有するであろう⁽³⁵⁾。またむしろ Lado が表明している包摂的科学性に鑑み、audio-lingual approach が自ら融合の道を進み、統一的な科学的教授法の発展に到達することが望まれるのである。この間において、関連科学の進歩とのずれの観点から、どのような批判が加えられるにせよ、audio-lingual approach の開発した recognition, imitation, repetition, variation, selection の言語学習 5 段階法や、oral introduction, mim-mem, minimal contrastive pair, pattern practice, language laboratory 利用などの技法は、基本的にはその価値を常に発揮するものと信ぜられる。

(35) Ney, *op. cit.*, p. 13.

