

The "Oral Approach" の心理学的考察

北 村 正 司

(1)

外国語の習得にはどの程度の知能を必要とするものであろうか。この結論は外国語の習得とは何かという見方によって変って来る。

Fries によれば、それは限られた語彙の範囲内で、音組織をマスターし基本的文法構造を自動的な習慣とすることである。すなわち談話の流れを理解し、それを相手方に了解できるように発することができ、文法構造をよどみなく口頭で潜在意識的に運用できることである⁽¹⁾。これは読み方と書き方を排斥するものでは決してない。しかし、制限された語彙の範囲内で、学習材料を読めるだけでは充分でない。また書けるだけでも充分でない。学習者は、普通の速度の談話を理解し、また普通の速度で自由に話すことができなければならない⁽²⁾。この程度の習得は、たいていの成人は、充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、できるだけ多くの時間を投入すれば、大体3ヶ月で達成されるといわれる⁽³⁾。事実この主張はミシガン大学英語研究所の Intensive Course に具体化され、8週間でその目的を達成している。しかし、Fries の Oral Approach がミシガン大学でこのような成功を取めているのは、その方法が言語学の理論を基盤とした優れたものであるだけでなく、言語心理学の原則をたくみに利用しているためでもあると考えられる。このコースは主として外国の留学生を対象とするもので、週5日毎日4時間の授業のほかに、毎日1時間の Laboratory Practice がある。学級は能力別に編成され、学級の学生数は15名以

(1) Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 3. 太田朗訳注「外国語としての英語の教授と学習」p. 5.

(2) Charles C. Fries and Agnes C. Fries, *Foundations for English Teaching*, p. 334.

(3) C. C. Fries, *loc. cit.* 太田朗訳注 *loc. cit.*

下に限られている。そのほか課外活動など学習の機会が豊富に与えられる。こうした事情であるから、学生の motivation が強く、またアメリカで生活しながら学ぶため、学習と練習の場面が虚構でなく現実であり、その上教師陣は専門家の米人によって構成され、近代的な language laboratory を利用できるなどの大きな利点がある。すなわち、言語学習の心理学的原則といわれる経験的関連の原理、実践的学習の原理、洞察の原理、練習移転の原理、モチベーションの原理⁽¹⁾などが最大限に利用されているのであって、このことが Intensive Course の成果に大きな貢献をしていることはきわめて明白である。Bloch と Trager も外国語学習について次のように述べている。

Every normal human being learns at least one language in childhood, which he continues to use through life, constantly learning new material and participating in such changes as may take place in the usage of his community. The process of acquiring a language, whether in infancy or in later life, is always essentially the same. One must have a source of information; one must learn to recognize and to reproduce the utterances provided by that source; and one must analyze and classify the utterances one has learned. The best source of information is an INFORMANT, a native speaker.

To learn a language from an informant one needs only the normal intelligence of a small child; there is no 'special gift' for languages possessed by some but not by others. Everyone who is not deaf or idiotic has fully mastered his native language by the end of his fifth year, no matter how difficult or complex it may seem to strangers; and whoever has accomplished this feat can go on, at any later age, to acquire facility in one or more foreign languages—provided only that he has access to a reliable source of information, that he has plenty of time for the task, and that he goes

(1) Walter Vincent Kaulfers, *Modern Languages for Modern Schools*, p. 8ff. 波多野完治外「現代の心理学」p. 223ff.

about it in the right way, unhampered by prejudice and misconceptions.⁽¹⁾

要するに、普通の知能を持っている人はだれでも外国語を習得することができるということであって、その重要な条件は、信頼すべき資料提供者があること、そして最良の informant は native speaker であること、学習の時間が充分にあること、学習の方法が正しいことである。これらの条件は Michigan 大学の Intensive Course においては、完全に充足されているのであって、このような環境においては、何人も外国語に習熟できるということができよう。また外国語学習の環境を、一步でもそれに近接させるという努力がたえず行われるべきである。しかしながら、わが国の英語教育のように困難な環境において、普通の知能の学習者に英語を習得させようとする場合には、特別の努力と工夫が指導者側において払われなければ、成果があがらないことはいうまでもない。特に中学校においては、生徒の英語学習は教室内の活動を中心として、そのほか家庭における予習、復習が加わる程度であるから、教材の編成と指導法の適否が生徒の英語学習を大きく左右するのであって、言語学的にも心理学的にも、いろいろな原理が充分に活用されなければならない。Oral Approach の原理と技術については、従来も Fries その他の著作によって知ることができたが、最近 Fries 夫妻の共著になる *Foundations for English Teaching* が刊行され、日本の英語学習者を対象とする普通の学校における Oral Approach 展開、実施の方法が明らかにされた。次に Fries の諸著書を中心として、Oral Approach を言語心理学の角度から検討してみよう。

(2)

Foundations for English Teaching を見ると、その corpus の場面は、常に日本の生徒の生活が中心となっている。これは意味の深いことで、なるべく生徒の直接体験に結びつけて、具体的な場面において、英語を学習させようとの配慮に基くものである。Dale はアメリカの子供が学齢前に習得する語彙について次のようにいっている。

(1) Bernard Bloch and George L. Trager, *Outline of Linguistic Analysis*, pp. 7—8.

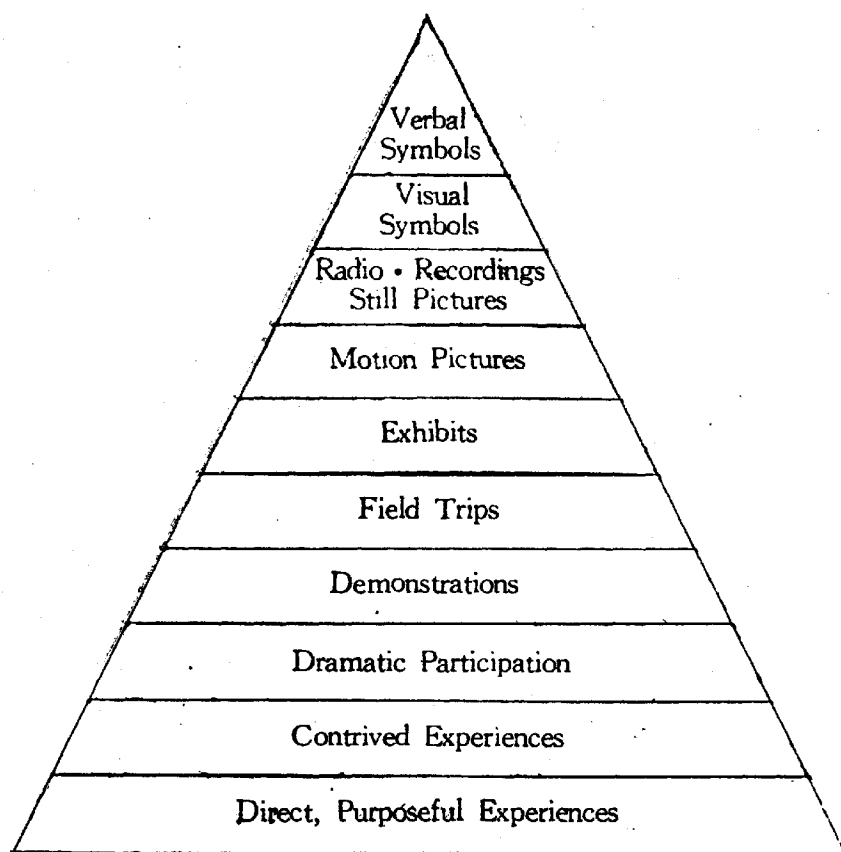
Verbalism—the use of words which are not understood—is a disease usually caught in school. Young children are not seriously infected with it. The 2,000 or so words that they know before enrolling in the first grade were learned through handling, seeing, hearing, tasting, and talking with others—and before they learned to read. These 2,000 words are never forgotten. Of course, this is partly explained by the fact that they are frequently repeated common words. But even so, the method used in learning these 2,000 words is one which makes for real understanding. The method, for the most part, is through direct, concrete experience.⁽¹⁾

幼い子供が覚える語彙は、反復にもよるが、具体的な体験を通して習得されるもので、決して忘れられることがない。このことは語彙ばかりではなく、文法構造についてもいえる。習得の場面が、頭の中で描いた仮空のものでなく、本当の生活なのである。Dale は Cone of Experience を作成し（次図）、体験を下記のように分類した。⁽²⁾

- | | | |
|----------------------------|---|--|
| (1) Direct experiences | } | involve DOING in order of decreasing directness. |
| (2) Contrived experiences | | |
| (3) Dramatic participation | | |
| (4) Demonstrations | } | involve OBSERVING in order of decreasing directness. |
| (5) Field trips | | |
| (6) Exhibits | | |
| (7) Motion pictures | | |
| (8) Radio, Recordings | | |
| Still pictures | | |
| (9) Visual symbols | } | involve SYMBOLIZING in order of increasing abstractness. |
| (10) Verbal symbols | | |

(1) Edgar Dale, *Audio-Visual Methods in Teaching*, p. 16.

(2) E. Dale, *ibid.*, p. 37ff.



英語学習は、最初の段階では、Dale の *direct, purposeful experiences* でなければならない。いろいろな場面を想定すること、つまり "pretend situation"⁽¹⁾ は、頭の中で場面を想像するのであるから、抽象的になりやすく、混乱を起しやすい。しかし、直接的な場面は段階の進むにつれて利用が困難になりがちであるから、*contrived experiences* の利用も適切に行われるべきである。この場合でも、生徒の生活に密着していれば、それだけ効果が大い。 *Foundations for English Teaching* の Corpus では、わが国の中学校 1 年を対象とした Book 1 の場面は教室になっている。この手法は Palmer やその他の学者によって、従来も試みられたものである。教室に場面を限定する場合には教材が単調になるという憂いを感じられるかもしれないが、実際には相当の変化が可能であり、英語学習のための充分成熟した機会を与えて *motivation* を起すことができる。その上発話はすべて実際の場面において行われるから、その意味内容をすぐ確められるという大きな利点がある。上掲の書物 (p. 315) には次の例がある。

Yamada's seat is in the third row.

(1) C. C. Fries and A. C. Fries, *op. cit.*, p. 309.

His seat is the second seat in the third row.

What are the names of the girls in the second row?

Who sits in the first seat of the first row near the door?⁽¹⁾

かくて、同書 (p. 315) は

Nowhere else can one find such a simple and familiar situation in which to build up habits of responding accurately and quickly to three layers of modification—a situation in which the responses are immediately verifiable.⁽¹⁾

と断じている。Book 2 は生徒の学校生活における活動が中心となり、後半は家庭生活に焦点が移動し、この間に日米生活の比較が行われる。Book 3 に入ると、生徒をとりまく社会生活を中心として、それに対応するアメリカの社会環境に興味を引き、日米の文化の比較によって視野の拡大が意図されている。つまり、最初の段階では、場面の設定は直接経験に集中し、学年が進むにつれて、直接経験に基盤を置いて、ひな型経験を利用するようになっており、言語と文化の両面から、有用な学習が行われるように企図されているわけである。心理学から見ても、全三巻にわたって、その原理が活用されている。

上記の教材は、授業の実際面においては、全部対話で行われるように編成される。言語の機能は伝達 (communication) である。言語は手段であって、目的ではない。したがって思想内容の発表と理解の見地から教授しなければならない。⁽³⁾ この点から考えると、教材も授業も対話が主調となっていることは、生徒が外国語学習の目標を見落すことがないようになっているということである。また、教材が生徒の生活を中心として作成されている場合には、授業外における生徒の英語の対話練習にも、学習事項を移転することができるという利点がある。以上のような教材に対しては、その内容が単調でやさしすぎるのではないかという見方も出ようが、corpus では広範囲にわたって、日米文化の比較も興味深く行われているのであって、決して内容による motivation に欠けるものではない。

(1) W. V. Kaulfers, *op. cit.*, p. 39.

(3)

外国語の新教材の提示にあたって、母国語の使用を排除するか否かという問題は、昔から論議の的となっている。今日では適度の使用を認めるのが定説と思われるが、Fries の翻訳等母国語使用に対する反対の態度は厳しいものがある。

The use of Japanese to tell the pupil the meaning of a word or expression, or to explain the meaning of a structure when it is first introduced is not a good procedure. It cannot be called absolutely bad for a single item. But the cumulative effect of even an infrequent use of this practice of giving in Japanese explanations of the meanings of new material is extremely bad. If it is so used as a general procedure the pupils will never develop an adequate control of English. For pupils that have been taught in this fashion, English will always remain simply a different set of tags for their own Japanese words. Their English will consist of only the external shapes of English words and structures grasped in Japanese language contexts.⁽¹⁾

英語教授における翻訳や日本語による説明の害は、たしかに上記のようになる可能性がひじょうに強い。またそういう方法で学習された英語では実用にも、英米文化の理解にも大きな障害を与えるようになる。しかし、母国語の使用を排除して、新教材の導入を行おうとすれば、教材自体がこの目的にそうよりにできていなければならない。意味や用法を、容易に把握でき確められるものでなければならない。*Foundations for Teaching English* (pp. 16—17) には、否定一般疑問の導入の教材として、次の例が与えられている。

(1) (For the contrast, *my / your*.)

My name's [Ota]. What's your name?

(1) C. C. Fries and A. C. Fries, *op. cit.*, pp. 338— 339.

My name's [Ueda].

- (2) (For the contrast, *your / his / her.*)

What's your friend's name?

His / Her name is [Ito].

- (3) (For the contrast, *his name is— / is his name—?*)

Contrast of position in statement versus that of question.)

His name is [Ueda]. Is his name [Ueda]?

Yes. His name is [Ueda].

- (4) (For the contrast, *yes with is / no with isn't.* There must be correlation with the fact.)

Is his name [Ota] ?

No. His name isn't [Ota]. His name is [Ito].

- (5) (For the contrast, short answers, *Yes. It is. / No. It isn't.* There must be correlation of *Yes. It is.* or *No. It isn't.* with the fact.)

Is his name [Ueda] ?

Yes. It is.

Is his name [Ota] ?

No. It isn't.

以上の過程を経て生徒が *yes* と *it is* また *no* と *it isn't* の相関関係を確実に会得し、常に事実に関連して選択しそれを急速に発話する自動的な習慣を養成した時に、否定疑問に対する応答がこの基礎に基づいて提示される。

- (6) (For contrast of form of question, *Is your name [Suzuki]? / Isn't your name [Suzuki]?* Both have exactly the same answer in accordance with the fact, *Yes. It is.*)

Is your name [Suzuki]?

Yes. It is. My name's [Suzuki].

Isn't your name [Suzuki]?

Yes. It is. My name is [Suzuki]

- (7) (For contrast of form of question, *Is his name [Suzuki]? / Isn't his name [Suzuki]?* Both have exactly the same answer in accordance with the fact, *No. It isn't.*)

Is his name [Suzuki]?

No. It isn't. His name is not [Suzuki].

Isn't his name [Suzuki]?

No. It isn't. His name is not [Suzuki].

His name is [Maki].

このような教材編成の手法、つまり、事実に関連して *self-defining* な場面を設定して行く方法が、全教材を通じて推進されることは、高く評価されなければならない。しかし、教材の編成にどのような苦心が払われても、*statement-question-answer-statement* の過程で、⁽¹⁾全教材を通して母国語を用いず、新しい語や構造を提示して行くことには相当の困難が予想される。特にわが国の中学校の英語教育においては、能力別の学級編成もむずかしく、50名前後に及ぶ知能と学習意欲のさまざまな生徒を対象とし授業を行わなければならないのであるから、日本語を徹底的に排除しようとするれば特に強い抵抗が感じられるのである

(1) C. C. Fries and A. C. Fries, *op. cit.*, p. 339.

う。生徒は英米の幼児と異なって、日本語に習熟してから、英語に向っているの
であって、ある程度日本語を用いて、生徒の経験の再構成を行うべきことは、
経験的関連の原理の教えるところである。また生徒は日本語で思考する習慣
が身につけているのであるから、日本語を用いない英語の授業においても、彼
等が頭の中で日本語を介在させて学習する可能性も考慮しなければならない。
もちろん、日本語で翻訳や説明を与えた場合には、スピーディな練習によって、
英語の発話と場面との直接的な連結を強固にすべきことは当然である。この問
題に対して West が次のようにいっていることも考慮すべきであろう。

In the early days of the Direct Method there was an absolute veto on
the use of the mother tongue; it was said to produce mental translation
instead of the direct bond between idea and foreign expression. It is now
realized that this is not necessarily the case: the indirect bond is short-
circuited out by practice just as memorial dodges for remembering people's
names are eliminated once the name is established.⁽¹⁾

しかし Fries も母国語の使用が絶対不可であるというのではない。 *Teaching
and Learning English as a Foreign Language* (p.7) では、

In the "oral approach" although the language of the pupil is avoided as
much as possible it is used when necessary to make sure that explanations
are thoroughly understood.

と述べているのであって、わが国の中学校の段階ではできるだけ日本語を用い
ないで生徒に語や構造の意味と用法を悟らせ、必要な場合にその確認のために
日本語を用いるという行き方が望ましい。英語による Oral Introduction はやは
り確実に行うべきであって、日本語による導入は生徒から真の意味・用法を洞

(1) Michael West, *Teaching English in Difficult Circumstances*, p. 48.

察する機会を奪うことになる。

(4)

英語の教材は語よりも構造が中心となるべきであることはいうをまたない。しかし、教師や教科書編集者が個々の構造を単独に提示し、説明し、練習することを狙うならば、生徒を混同に導くであろう。このような方法では、英語の発話の真の流れを理解するための進歩は望まれないし、また真の伝達の場面における効果的な発表能力の増進には、なおさら資することができないであろう。⁽¹⁾つまり、教材は、単に反復練習のためのものであってはならないし、新出事項の練習のためだけのものでも、またその応用のためだけのものでもならない。それは全体の構成のうちにおいて、既習の事項と新出事項がたくみに織込まれ、それらの項目はたがいに支持し合って、生徒がその背景となっている場面のうちに、構造を自然に会得しうるものであることが大切である。このような教材が編成できてこそはじめて文法構造の説明や翻訳を生徒に対して行うべきでないという主張の根拠が成立するわけである。またこうした教材を活用して生徒が構造の対立を把握するとともに、多量の練習によって、新しい言語習慣を形成するように多量の練習を与えることが要望される。

These structural materials are embedded in the dialogs in order that they may be practiced in context without havng attention attracted to them. They should be left unnoticed. The guides should first of all warn the teachers not to talk about the language, nor to try to explain the structures, nor to translate the materials into Japanese.⁽²⁾

これが Oral Approach の構造の取扱いに対する主張である。教材の編成にあたっては、言語学の知識が活用されるが、教授の実際においては、英語の構造に関する叙述・説明は、厳に戒められる。したがって、文法術語を提示して説

(1) C. C. Fries and A. C. Fires, *op. cit.*, pp. 270—271.

(2) C. C. Fries and A. C. Fries, *ibid.*, p. 24.

き進めるべきではないとする。Fries がさきに *The structure of English* を公けにし、革新的な英文法の理論を展開して英文法に大きな寄与をしたことは周知の事実である。この書物の中で、Fries は、独特の文法術語を用い、終始一貫して、英語構造の新しい見方を主張したのであるが、学習の初期の段階つまりわが国の中学校の英語教育などでは、文法術語を持出すべきでないといっている。

Most of the Class 1 head-words of these structures would be called "nouns" in the traditional grammars. The name Class 1 and the "nouns" of traditional grammar are not exactly the same (See C.C. Fries *Structure of English*, Chapter 10). These names are not important. None of them are to be used in the text-books for the pupils.⁽¹⁾

以上の英語教授と文法に関する Fries の所説を言語心理学の見方と比較してみよう。これは洞察の原理に関連する問題である。つまり部分⁽¹⁾は全体の一部としてのみ把握されるという原理から文法的英語教授法を見れば、その欠点はすぐ明らかになる。どのように言語の部分について理論を立て、文法規則に呼応するように生徒を訓練しても、実際の生活場面において伝達手段としての言語を用いる能力は上達するものではない。Kaulfers は次のように主張し、文法偏重の教師に手痛い苦言を呈している。

No amount of theorizing about the mechanical parts of a language and no amount of practice in fitting individual parts together according to rule will in themselves lead to proficiency in using a language as a means of communication in actual life situations, whether these be reading, writing, or speaking. If such activity were effective in a truly functional sense, teachers who have majored in foreign languages in school, and have taught the language for ten to fifteen years by methods not unlike those indicated above, should be at least as fluent and proficient in the language, which they teach

(1) C.C. Fries and A.C. Fries, *op. cit.*, p. 252.

for five to six hours a day, as a native Frenchman, German, Spaniard or Italian. The fact is that those who use these methods are more likely to be deficient than proficient in actual ability to speak or write. Why? Because neither their training nor their experience has afforded adequate practice in using the language as an organic whole.⁽¹⁾

外国語における正確と熟達は、できるだけよく使うことによって獲得しうるものである。部分に習熟しても、全体としての外国語の駆使力には貢献しないこともあり、また部分を強調するあまり、その相対的重要性は歪曲され、学習者は複雑な細部に困惑する。個々の部分に習熟しても、全体の習熟は保証されない。全体は部分の合計以上のものだからである。そこで Kaulfers は近代心理学の原則にそって、次の手順を勧めている。

1. Abundant opportunity, from the start, to hear and use the language as a vehicle for the communication of meaningful information and ideas to an audience of one or more readers or listeners.
2. Opportunities to practice the language in meaningful context in easy emulation of correct models or examples.
3. Supplementary explanations and exercises only when needed to facilitate or fix elements of vocabulary, structure, or usage.⁽²⁾

要するに、Fries も Kaulfers もその見方と方法において、ひじょうに近接している。

前述の文法構造の説明を慎まなければならないという主張は、当然文法術語にも該当するのであって、言語心理学では、経験的関連の原理からも、文法術語の使用を必要な場合にも最小限度にとどめるように強調する。

(1) W. V. Kaulfers, *op. cit.*, p. 21.

(2) W. V. Kaulfers, *ibid.*, p. 22.

外国語学習に際して生徒たちはいろいろの文法的カテゴリーや音声学の術語をおしえられる。ところが、生徒にはこのカテゴリーや術語そのものの意味がわからないのである。だから生徒はわからないことを説明してもらうのに、さらにわからないことばをもってするという結果になっている。

文法的カテゴリーは、たしかに文法学者にとっては大きな役割をするに相違ない。それは母国語と外国語とのちがいはつきりさせ、語法学習を便ならしめることであろう。しかし生徒にとってはそのようなカテゴリーは、自分の経験内容の中に refer すべきものがないのである。こういうような術語は最初はなしですませるがよい。高学年では出してくる必要があるにしても、最小限度にすべきである。⁽¹⁾

このように、いずれの理論から考えても、特にわが国の中学校の英語教育などにおいては、できるだけ文法的術語と文法的説明を省き、self-defining な教材を用い、事実的な場面と関連して、洞察によって英語の構造の意味と用法を理解させ習熟に導くように努力するのがもっとも望ましい方法であることがわかる。しかし一面、この方法を現下の環境において理想的に徹底して行うことにはさまざまな障害の存することも認めなければならない。そこで、Oral Approach の枠内にあるミシガン大学英語教育研究所編の *English Sentence Patterns* や Lado の教授法に関する主張を考えると、その達成の目標と基本理論は同じであっても、具体的手順において *Foundations for English Teaching* の所説との間に若干の相違が見受けられる。Lado の主唱する教順は 1. まず学習の主要点に生徒の注意を喚起し、2. contrastive examples や similar examples を与え、3. 生徒が自ら帰納的に通則を発見するように誘導し、4. 重点に注意力を集中する練習を与え、5. 最後に重点から注意を離脱させるため、他の点に注意力を集中する Pattern Practice を行い、その結果かえって重点に関する運用能力を無意識自動的にしようとするものである。以上の二つの方法は相補的な性格を有するものと考えられるのであって、実際の処置としては目

(1) 波多野完治外「現代の言語学」pp. 224—225.

標を見失わずに併用するのが適当である。構造の説明や文法術語についても、*English Sentence Patterns* では生徒の習得が不必要なことを特記しているが、最小限度の術語を用いて解説を施しているのであって、生徒が言語事実を明確に把握するのを助けるため、必要な場合にはある程度の説明を与えることが有効である。術語に関しても、生徒が言語事実を把握した場合には、経験的関連の原理から見ても、これに対して抵抗を感ずることはすくないはずであって、こうして分類・綜合することが有効な場合も学年が進むにつれて多く生じて来る。要するに Oral Approach の唱導する理論的根拠をしっかりとふんまえて、それぞれの学級にもっともふさわしい活用に努むべきであると思う。

(5)

Oral Approach では、新教材の提示に続いて Pattern Practice が行われる。これは新出の構造と語彙を、生徒の既習の英語に結びつけることによって、理解を確実にし、用法をマスターさせ、聞いた場合にすぐ理解し、また場面に応じて自動的に口頭発表をする潜在意識的な習慣の養成を目的とする。Pattern Practice には代入 (Substitution)、転換 (Conversion)、累積的修飾 (Multiple Modification) などいろいろ種類がある。教師は模範を示した後、cue を口頭または絵で与えるだけで、大半は生徒の活動となり、スピーディな能率的練習を豊富に行うことができる。この場合文法構造と語彙だけでなく発音の正確も要求するのであって、学習事項を全部統合する練習である。Fries が *Cumulative Pattern Practices* の序言で学習上もっとも重要な活動であるといっているように Oral Approach のきわめて重要な技術である。わが国の英語教育においても広く用いられている。しかし Pattern Practice の技術が一般化するにつれて、これは機械的で単調な練習であるという批判が生じて来た。つまり、一部の生徒には、応答が自明のことと思われ、多量に行われる練習に興味を失い、学習利益を感じないようになるという声である。Pattern Practice の内容は多種多様であって、Fries も単なるおうむ返しの練習を固く戒めているのであ

て、*English Pattern Practices* にも有用で興味の深い練習問題が多量に与えられているのであるが、この批判は次の事実に起因していると思う。

Pattern Practice は学習者が英語の文法構造上の工夫を自動的習慣にすることが大きな目的であって、発話の意味内容に注意が集中する場合でも、文型に歪みが生じないようにするための練習である。Lado は意識的に要素を選択し組合せる場合には、学習者の母国語に存在しない文型に歪曲が起る可能性を予想して次のようにいっている。

Even when a foreign language student has fully grasped the import of a pattern and can produce it by consciously selecting and putting together its elements, if the pattern does not exist in his native language, he will probably distort it when attempting to use it in a normal speech situation. As long as he devotes his full attention to producing the pattern he may do it well but haltingly, but the moment he concentrates on the subject of the conversation his production is likely to fall back on past habit, and systematic distortions of the pattern will probably occur.⁽¹⁾

このような歪曲がしばしば発生することは、教場における実際の経験で確証されるところである。この是正の方法として Lado は次の方法を勧める。

It consists paradoxically in the conscious substitution of some element other than the chief element being taught so that primary attention is drawn away from it while the entire pattern is repeated. The instructor presents the pattern orally and the students repeat it until they can produce it easily. The instructor then provides substitutions orally while the students repeat the complete pattern including substitution.⁽²⁾

(1) Robert Lado, *Pattern Practice—Completely Oral, Selected Articles from Language Learning*, p. 42.

(2) R. Lado, *ibid.*, p. 43.

Lado のあげている例は、スペイン語とポルトガル語を母国語とする学生を対象としたもので、

I must go to the library.

I have to go to the library.

の対立学習において、彼等が *must* のあとに *to* を入れる傾向を矯正しようとするものである。その最終段階の練習は Lado の示す例を引用すれば

I must go to the library.

bank.

post office.

drug store.

grocery store.

shoe store.

bus station.

の *library* から *bus station* までの語句が口頭で *cue* として与えられ、学生は例えば *I must go to the bank.* というような文を代入によって迅速に発表して行くことになる。問題点は *must go* の方に存するのであるが、注意は他の点にそらされ、主眼の要素はほとんど自動的に用いられるようになる。こうした練習において、個々の音はもとより、リズム、強勢、抑揚の正確さが要求されるが、代入の方から見れば、もっとも簡単なやり方であるから、練習量によっては、単調を来たすのもやむをえないところである。またこの代入の練習では、West が戒めているように、生徒は意味を考えなくても文をいえるという危険がある。⁽¹⁾ この傾向は代入以外の練習にも該当することがある。しかし Lado が *Pattern Practice* について

The moment it is no longer an effort, the moment you are not trying to improve this, then it becomes dead. …… After they know the pattern, then,

(1) Michael West, *op. cit.*, p. 50.

they should not practice it any more, for it is of no value. The teacher has got to be able to sense when the class knows it and not keep on drilling, drilling, drilling. There's no point in it.⁽¹⁾

といているように、教師は不必要に過剰な練習を与えてはいけない。練習を終る汐時を悟ることが必要である。前述のような Pattern Practice は、それが単独の練習としてのみ与えられるならば、生徒はおそらくその重要性がわからないことであろう。しかし学習事項を実際の対話に用いる機会があれば、簡単と思われる Pattern Practice もその効用がはっきりし、Pattern Practice に対する motivation を把持することができる。そこで Pattern Practice で習熟したことから対話に用いる練習を与えることが最終段階としてひじょうに重要である。これを心理学的に言えば、練習移調の場面を提供することが必要である。また逆に言えば Pattern Practice において対話に移調できるような場面を背景とした練習を行うことが肝要である。こうした観点から仕上げのために工夫された練習が Pupil-Pupil Dialog である。Fries は Pupil-Pupil Dialog の主旨を次のように述べている。

Pupil-pupil dialogs are designed to take the sentences that have been mastered in detail through pattern-practice and to use them in a larger context. From the very beginning it is desirable to encourage (and at times require) pupils to give more than a single sentence in their answers to questions. For that purpose they should be constantly pressed to try to find, within the store of English they are building up day after day, patterns that can fit their needs. Each lesson, certainly each unit, should have a cumulative pupil-pupil dialog which incorporates in its unified context not only the new materials being learned in that particular unit, but these new materials brought into contrast with some of those that have preceded. Such cumulative

(1) R. Lado, *Linguistics and Foreign Language Teaching, Language Learning, Special Issue No. 2.*, p. 46.

pupil-pupil dialogs can and should begin with the very first units studied.⁽¹⁾

次にこの主張に立脚して編成された Pupil-Pupil Dialog の範例を *Foundations for English Teaching* (pp. 115—116) に求めてみよう。

(この対話は三人の生徒によって行われるように仕組まれている。A は自分の日本語の名前を用い、B と C は英語の名前を用いる。)

A. It is ten o'clock in the morning in Tokyo now. Isn't it the same time in the United States too?

B. No, it isn't. It isn't the same time in Japan and in the United States.

C. In the United States it isn't the same time in San Francisco and in New York.

A. All Japan has only one time. It is the same time in Hokkaido, in Tokyo, and in Kyushu. Does the United States have two different times?

B. No. The United States doesn't have two different times. It has four different times. New York, Chicago, Denver, and San Francisco each has a different time.

(Make a special point of the strong contrastive stress and intonation pattern for two and four.)

C. London time is different too. It is ten o'clock in Tokyo now but in London it is only one o'clock in the morning.

A. In London it is the same day as in Tokyo. In Tokyo it is now (Tuesday) and in London it is (Tuesday) too. Isn't it Tuesday now in New York too?

C. No. It is only Monday in New York now. It is eight o'clock in the evening on Monday there now.⁽²⁾

これを見るとわかるように、対話はそれまでに学習した事項を統合したもので

(1) C. C. Fries and A. C. Fries, *op. cit.*, pp. 343—344.

で、同一の文型が、いわゆる *social situation* において、繰返して用いられるようになっている。つまり拡大された文脈において、生徒が意味内容に注意を集中しながら対話を行い、その中において構造を選択するのであって、それまでの *Pattern Practice* の完成度が対話の円滑な進行に大きく作用する。程度はわが国の中学校の二年と思われるが、内容は大人にも興味があるもので *motivation* が強い。対話において、構造の選択発表に遅滞がある時は、生徒自身が *Pattern Practice* の不十分を自覚するであろうし、円滑に進行する場合には、*Pattern Practice* の結果に満足し達成感が強いはずであるから、*Pattern Practice* に一層励む結果となるであろう。またこの書物の方法では *Pattern Practice* と *Pupil-Pupil Dialog* を通じて、生徒の活動が大半を占め、授業時間の大部分は生徒の練習に当てられるようになっている。生徒は言語の真の機能である伝達の練習を多量に行うのであって、場面の迫真性と相俟って英語が身につく、学習の有意性を悟るであろう。心理学的に見ても、生徒は受動的な聞き手ではなく、授業に積極的に参加し、たがいに問答を続けるのであるから、実践的学習の原理を大いに活用するものといえることができる。上述の諸理由によって明らかなように *Pattern Practice* と *Pupil-Pupil Dialog* は誠に巧みな技術である。

Oral Approach は伝達のための英語学習と英語についての学習を厳密に区別し、伝達における英語の実用的運用能力を向上させるため、英語に関する記述・説明は差控える。したがって授業の大半は生徒自身の練習に当てられる。このために費されるべき時間が全体の $\frac{6}{7}$ という Fries の主張は、従来からも繰返し強調されたところである。この意味において West が

We have to consider the Pupil's practice time in its relation to the Teacher's talking time. In all skill subjects the aim is to get the maximum actual practice. A skill is learnt by practice: the teacher is merely auxiliary: he shows, or tells, what is to be done: he helps the class to do it correctly, and he tests whether they have actually learned to do it. The more he talks, the less time the pupils have for practising.⁽¹⁾

(1) M. West, *op. cit.*, p. 6.

と述べているのと軌を同じくするのである。このように実践による学習の原理を十分に活用することは、特に中学校の段階では強く推進されなければならない。このためには教科書自体が、言語学的にも心理学的にも、適切に編集されることが緊要である。この点からしても Oral Approach のもっとも顕著な功績は教材編成にあるといわなければならない。