

高校のオーラルコミュニケーション科目と 熊大の一般教育英語Aとの関わりについて

教育学部 松 瀬 憲 司

1. はじめに

1997（平成9）年は、熊本大学の英語科にとって、いくつかの重要な出来事が起きた年であった。まず、大学全体に関わるものとして、教養部の解体があり、旧教養部教官はそれぞれ文学部、教育学部、そして法学部に転属となった。これまで一般教育英語を中心になって担当してきた我々は、学部属することにより、専門教育の方にも今まで以上にタッチすることになり、そのかわりに、従来の学部教官たちもまた、今まで以上に、あるいは新規に一般教育英語に関わることとなった。すなわち、「全学的に一般教育を」ということである。

次に、かねてから計画されていた、入学試験に「リスニングテスト」を導入することが初めて実施されたのもこの年であった。計画では、英語を二次試験に課す全ての学部で行われる予定であったのだが、放送設備の設置の都合上、97年度入学者に対しては、文学部・理学部生物学科・医学部の3学部でのみ実施された（詳しくは、庄口他（1998）を参照）。幸いにして、「リスニングテスト元年」は特別なトラブルもなく乗り切ったが、次の98年度入学者に対しては、上記3学部に加えて、法学部・教育学部・工学部の英語を課す3学科でもリスニングテストが行われることになっており、これをもって、全学的リスニングテストの導入がほぼ完結する。¹⁾

そして、小論で取り上げることになる、『高等学校新指導要領（1989〔平成元〕年版）』（以下、『指導要領』と略す）に基づき、1994（平成6）年度から高校に導入されたカリキュラム履修者の入学元年が、やはりこの1997年なのであった。そしてその『指導要領』の英語科目の目玉が「オーラルコミュニケーション（以下OCと略記する）科目」と呼ばれるものなのである。

そこで、小論では、このOC履修者が、熊大の1年次開講一般教育英語A（音声中心の基礎コース）でどのようなパフォーマンスを見せたかについて、筆者の（主に97年度後期開講の）担当授業でのデータをもとに、高校におけるOC履修は大学の一般教育英語の授業内容に何をもちたのか、我々はそこから何を学び取らねばならないのか、などについて検討してみたいと思う。この試みはまた、松瀬（1995:56-57）で提言した「高校での履修内容と連動する、大学での一般教育英語の授業内容の模索」を実行に移す第一段階であることも、蛇足ながら付け加えておく。

小論の構成は次の通りである。次節で『指導要領』に基づいた高校での外国語のカリキュラムを概観し、その中でのOCの位置づけを明らかにした後で、3節において、アンケート調査をもとにしたOC開講の実態を探る。次に、4節で、熊大の一般教育英語Aの位置づけと筆者がたてた授業計画の関連を示し、続く5節で、OC履修者の聴解力の一端を英語Aの授業中に行った「中間テスト」の資料を利用して分析することで、果たしてOCはそれに貢献していると言えるのか否かを考えてみる。

2. 高校での外国語の履修内容²⁾

まず、指摘しておかなくてはならないことは、高校での外国語科目は「全ての生徒に履修させる教科・科目」には「挙げられていない」ということである（『指導要領』第1章総則第3款の1）。つまり、外国語は「必修科目」ではなく、「選択科目」なのである。³⁾ 従って、各高校は、「地域や学校の実態、課程や学科の特色、生徒の心身の発達段階及び特性等を十分に考慮して」（『指導要領』第1章総則第1款の1）、外国語の科目設定を行うことになる。このような自由

度の高い履修体制は、それ自体は評価されるべきだと考えるが、問題はその実態と理想のズレであろう。このことについては後述する。

では、どのような科目が選択可能なのか、標準単位数、『指導要領』第2章第8節第2款の第1から第7に示されている科目の「目標」、及び『高等学校学習指導要領解説』（1989:13-15）に見られる科目の「ねらい」をあわせて以下に示すことにする。

- ・「英語Ⅰ」（4単位）：話し手や聞き手の意向などを理解し、自分の考えなどを英語で表現する基礎的な能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

【ねらい】英語を選択する生徒に最初に履修させる科目であり、中学の英語の内容との関連を踏まえつつ、それを発展し、聞くこと、話すこと、読むこと及び書くことの言語活動を総合的に行わせて学習させるものである。

- ・「英語Ⅱ」（4単位）：話し手や聞き手の意向などを理解し、自分の考えなどを英語で表現する基礎的な能力を伸ばすとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

【ねらい】「英語Ⅰ」を履修した後、更に英語の履修を希望する生徒の能力・適性等に応じて選択履修させる科目として、「英語Ⅰ」と同様に聞くこと、話すこと、読むこと及び書くことの言語活動を総合的に行わせて学習させるものである。

- ・「OCA」（2単位）：身近な日常生活の場面で相手の意向などを聞き取り、自分の考えなどを英語で話す能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

【ねらい】いずれの学年でも履修させることのできる科目として、身近な日常生活の場面で行われる会話を中心とした言語活動を行わせて学習させるものである。

- ・「OCB」（2単位）：話し手の意向などを聞き取る能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

【ねらい】いずれの学年でも履修させることのできる科目として、話し手の言うことを聞き取ることを中心とした言語活動を行わせて学習させるものである。

- ・「OCC」（2単位）：自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

【ねらい】いずれの学年でも履修させることのできる科目として、自分の考えなどを発表し、話し合うことを中心とした言語活動を行わせて学習させるものである。

- ・「リーディング」（4単位）：書き手の意向などを読み取る能力を一層伸ばすとともに、英語を理解しようとする積極的な態度を育てる。

【ねらい】「英語Ⅰ」を履修した後、更に英語の履修を希望する生徒の能力・適性等に応じて選択履修させ、読むことの言語活動を重点的に行わせて、やや進んだ内容を学習させるものである。

- ・「ライティング」（4単位）：自分の考えなどを的確に書く能力を養うとともに、英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。

【ねらい】「英語Ⅰ」を履修した後、更に英語の履修を希望する生徒の能力・適性等に応じて選択履修させ、書くことの言語活動を重点的に行わせて、やや進んだ内容を学習させるものである。

ただし、上記の科目の取り方には、次のような「配慮」が必要であると、『指導要領』第2章第8節第3款で述べられている。

- (1) 「英語Ⅱ」、「リーディング」及び「ライティング」は、「英語Ⅰ」を履修した後に履修させること。
- (2) 「OCA」、「OCB」及び「OCC」については、少なくとも1科目を履修させるように配慮すること。

内容的に見れば、概略、「英語Ⅰ」が最も基本的な科目であり、「英語Ⅱ」・「リーディング」・「ライティング」がその応用編、そして「OC」科目は、特に「聞く・話す」という技能の向上を目指して開設されていると考えられる。その中で、配慮すべき事項の(1)で示されている「積み上げ学習」方式や「更に英語の履修を希望する生徒の能力・適性等に応じて」といった文言は、このカリキュラムの自由度を反映している。また、「OC」科目を最低ひとつ履修することを要請していることから、「音声」によるコミュニケーション能力に力点が置かれていることも読みとれる。さらに、この『指導要領』の外国語編におけるキーワードは「積極的(にコミュニケーションを図ろうとする)態度」であると思われる。これまで以上に、学生ひとりひとりが自ら進んで英語に取り組むことが強調されているのである。

3. OC履修者の実態

筆者が担当した97年度後期の英語Aは工学部の2クラスだった。それぞれ、水曜3限と金曜3限に開講されており、受講者数は、52名(内訳、正規履修者47名+再履修者5名)と50名(40名+10名)であった。この2クラスに対し、高校でのOCに関するアンケート調査を行った。その内容は、OCのA・B・Cのうち、どれを、何学年の、何学期に履修したかを問うものである。もちろん、「OCを受講しなかった」という選択肢も用意した。⁴⁾

前節で指摘したように、『指導要領』では、OCを必ず最低ひとつは履修する配慮を各高校に要求しているが、現実問題としては、OCを開講していない学校もあるらしい。⁵⁾ また、よしんばOCを開講していたとしても、その内容は文法や英作文の授業であったりする事も報告されているし、事実そのようなことがあることをこのアンケート調査で確認できた。このことは、ひとつには、OCが大学の受験科目であるか否か、もっと正確に言えば、主に、「リスニング」が受験科目にあるか否かが大きく関係しているようだ。つまり、受験科目で「リスニング」を課している大学はそんなに多くはないが(1996(平成8)年段階で「リスニング」

を受験科目にしている国立大学は、東京大学、筑波大学など、10大学である)、文法問題や英作文問題は、英語を受験科目に課している大学では、必ず出題されるので、それに時間を割いた方が学生の合格率が上昇する可能性が高いからである。このように、高校でのOCの開講は、大学入試と密接に絡む側面を持っていると言える。

さて、その調査の結果であるが、以下のような分布を示した。

		水曜3限クラス	金曜3限クラス	計	カテゴリ-計
OCA	I年次	8	7	15	22
	II年次	1	6	7	
	III年次	0	0	0	
OCB	I年次	7	4	11	19
	II年次	2	4	6	
	III年次	0	2	2	
OCC	I年次	2	2	4	7
	II年次	1	2	3	
	III年次	1	0	1	
カテゴリ-不明		16	3	19	
未受講*		3	6	9	

*「未受講」には、旧カリキュラムを履修した「浪人生」がほとんどであると考えられるが、必ずしもそうとは言い切れない側面もある(註4)参照)。

上表より分かることがいくつかある。まず、カテゴリ-を学生がはっきり認知している部分では、開講カテゴリ-に関しては、OCAとOCBの開講が多く、OCCは相対的に少ないと言える(その反面、これだけOCCを開講しているというところに、個人的には驚きも感じられる)。また開講学生については、OCCは標本数が少ないために決定的なことが言えないが、OCAとOCBは開講がI・II年次に集中している。⁶⁾

次に、「自分の受講したOCのカテゴリ-が不明」がかなり見られたということは、授業現場では厳密にOCを区別せずに開講しているか、⁷⁾学生の側にははっきりとカテゴリ-認識ができないような授業が執り行われているか、のいずれかを示していると思われるが、もとより、そのこと自体には特に問題はない。いずれにしても、音声によるコミュニケーション主体の授業は行われているのだから。従って、このOCの授業では、どのカテゴリ-を履修するかではなく、「OC自体」

を履修することに意義があると考えられる。

ここで、「大学入試」との絡みという観点から一言付け加えるとすれば、次のようなことが言える。この調査を行った工学部は、その一部が熊大の二次試験で英語を課しているのだが、実は、これは1997年度入学者から導入されたものであり、そしてここが非常にcrucialなのであるが、その英語科目には「リスニング」は含まれていなかったのである（「1. はじめに」参照）。従って、工学部の場合、あからさまな「リスニング」試験に対する準備として、OCが機能しているとは考えにくい面がある。ところが、ここに、同じく筆者が担当した97年度後期の授業で、文学部1年次開講のものがあつた（文字言語中心の「英語B」というカテゴリーである）、工学部と同様のアンケートをとってみた。文学部入学生は「リスニング」テストを入試で受けているからである。その結果は次の通りである。OCA11校、OCB13校、OCC3校、カテゴリー不明9校、そして未受講5校であつた。わずかながら、文学部の方が、OCB（すなわち、リスニング主体の授業）開設校が多いように思えるが、工学部の場合のOCA：OCB=22：19とほとんど差はないと言つていいだろう。つまり、このことから判断されるのは、「リスニング」を入試に導入した熊大受験に際して、OCが必ずしも「受験対策」的性格をもって受け入れられたものではないということである。その証拠に、Ⅲ年次にOCを開講していたのは、文学部のクラスの場合、わずか5クラスであつた。現在、「リスニング」を大学入試科目として設定している大学が少ないため、このようなOCの「受験対策化」はあまり進行していないと考えられるが、将来的にセンター試験に「リスニング」が導入されたり、二次試験で「リスニング」を導入する大学の数が増加すれば、OCに対する認識も多少変化するのかもしれない。しかし、受験科目にないのに、「まともに指導しない、する必要を認めない」という姿勢は、根本的に改められなければならないのと同時に、そのような姿勢を高校側に「とらせている」大学入試制度自体に問題があると言わざるを得ない。だが、入試科目になるという「縛り」によって、まがりなりにも学生のコミュニケーション能力が養成されるのであれば、よしとするのか、難しいところである。⁸⁾

最後に、OCの授業内容や感想についても数人が書いてくれた。「オラコンをやっても役に立たない」、「内容はテキストを中心に英作文をしていたと思うが…」、「あまり得意な方ではない」、「試験前の1時間だけテープに録音して、それを自分で聞いて問題を解く程度」、「1時間の授業の内15分しかなくて、その残りの時間で入試対策ばかりやらされた」、「授業の最初の5分くらいを使って、薄い教科書を1Pづつこなしていくやり方だった」、「外人の先生（オーストラリア人）があつた。けっこうおもしろかつた」（以上工学部クラス）。「映画を見たり、他の人の英語を聞く機会があつてとっても楽しかつた」、「OCという時間はあつたけれど、やる授業は文法がほとんどで、リスニングとかはあまりしなかつた」、「比較的楽しかつたので、是非高2、高3でもやりたかつた」、「内容は発音に始まり、自分の部屋の説明や旅行についてや道案内などごくごく簡単なものでした」、「1年の時はたまにネイティブの先生が授業に参加してゲームをしたりした」（以上文学部クラス）。また、「他の先生と話をしていると、『(OCを)まじめにやっているんだね』と言われます。教科書だけ買わせて、実際の授業はグラマーとか問題演習をしている学校も多いようです。全国的にもそういう状況なのでしょう。」という教師側の声も聞かれる（『英語教育』, vol.46, no.4, p.23）。

これらの意見を見ていると、OCに対する各高校の取り組みは、大方は不十分なものであるか、受験対策の時間にすり替えられている印象を受ける反面、その「楽しさ」を感じることができた学生もいたことも窺われる。その「楽しさ」が英語力の向上に役立つのであれば、OCの導入は成功であつたと言えようが、その答えが出るのはまだ少し先のことであろう。

4. 一般教育英語の授業について

前述のように、1997年度から、教養部の廃止にとともに、熊本大学の一般教育は全学的に行われるようになり、その実施・企画・運営を司る調整機関として、学内措置で「熊本大学大学教育研究センター」が設置された。以下、そのセンターが発行する『一般教育の案内（1997年度版）』（pp.19-24）に従つて、熊本大学

の1年次開講一般教育英語の概略を示す。

熊本大学の「一般教育科目」は「共通基礎科目」と「教養科目」に大別され、前者の「共通基礎科目」のひとつとして「外国語科目」が設定されている。この「外国語科目」はさらに、「必修外国語科目」と「自由選択外国語科目」に分けられる。この中で、英語科目の場合は、授業科目として「英語A・B・C・D・E」が規定されており、1年次開講科目は「英語A・B・E」である。それぞれの内容は以下に示す通りである。⁹⁾

- ・「英語A」(1単位): コミュニケーションのための基礎的能力を養成する。(音声言語中心)
- ・「英語B」(1単位): 解読・表現のための基礎的能力を養成する。(文字言語中心)
- ・「英語E」(1単位): 英語の高度な運用能力を養成するインテンシブコースとして設定する。授業テーマは「上級英語」とする。(工学部のみ開講)¹⁰⁾

小論で取り上げる「英語A」は各学期開講で、1年次の間に2単位を取得しなければならない。工学部の場合は、1年次後期に「英語A-1」・「英語A-2」として週2回開講され、それぞれ別の教官が担当する(文学部の場合は、1年次の前期に開講)。また、工学部の開講日は、「英語A-1」が水曜3限で、「英語A-2」は金曜3限となっている。

では、次に、筆者が立案したこの「英語A」の「97年度後期授業計画」を提示する。¹¹⁾

- ・授業内容: 「英語聴解」・「語彙力養成」・「英語発音基礎」
- ・授業目標: ①発音された際に現れる英語音と、辞書等に記載されている発音記号との違いを認識し、「音」として英語を理解する基礎的能力を養う。
②聴解をスムーズに行うために、語彙をできるだけ増やす。
③英語音に親しみ、基本的発音ができるようになる。
- ・使用教材: (1) *TOEFL-Style Listening Helper 20*, (Braven Smilie & Hiromi Nema著、

英潮社、44pp.)

(2) 発音練習のハンドアウト

これらの授業内容と目標は、基本的な線に置いて、OC導入以前の高校での旧カリキュラム履修者に対するものと同じであるが(松瀬(1995)参照)、97年度から新たに加えた変更点がふたつある。

ひとつは、②で示されている目標の「語彙の音声的把握」である。これには、「既知語彙の音像(サウンドイメージ)再確認」と「未知語彙の音像確認」のふたつの側面があるが、特に後者に焦点を当てた。つまり、自分がこれまで知らなかった単語の「実際の発音」はどんなものであるかをテープで確認させるのである。音声によるコミュニケーションでは、音像把握と意味理解がシンクロしなくてはならない。音声の「分節化(Segmentation)」のレベルがクリアできたとしても、その同定された音像が持つ意味を知らなければ、聴解過程は破綻するからである。従って、新出語彙の意味を記憶する際には、その音像把握も同時に行わなければ、文字コミュニケーションにおいてはともかく、音声コミュニケーションでは不十分となる。¹²⁾

もうひとつは、OC履修者を前提としたテキストを選定することである。これまで筆者がこの「英語A」で使用してきたテキストは、様々な「音変化」を項目ごとに説明し、練習するタイプのものであった(主に、矢作三蔵・William Phalon・Thomas Hardy著、*Listening to Natural English* (1993)、*Basics of Natural English* (1995)、*Nice Talking in Natural English* (1996)、すべて開文社)。しかし、OC履修者の中には、おそらくそういった項目について既に知識として知っているか、あるいはOCを受講する間にそれらのことに気づいた者も多いことであろうと判断したので、それをもう一歩進めた練習も可能なテキストを考えた。今回使用した *TOEFL-Style Listening Helper 20* は、TOEFLやTOEIC受験のウォームアップとして企画されたテキストで、全20ユニットの内、奇数ユニットでは、「TOEIC的な絵を利用した聴解」プラス「TOEFL型会話聴解」を、偶数ユニットでは、同じく「TOEIC的な絵を利用した聴解」と「TOEFL型トーク聴解」を練習するようになっている。ただ、その内容は、実際のTOEICやTOEFLのそれに比べる

と、格段にやさしい。これを、授業では、1回に2ユニットずつ進むことで、理解度の高い学生には問題解答に力点を置かせることができ、リスニングそのものにあまり慣れていない者には、それぞれのテープの内容を繰り返して聞かせ、聴解の際に必要なポイントが示めされるといふ、レベル差を設けた形式を採用した。また、授業が5回終了した時点で、「中間テスト」を行い、どの程度、音と意味との分節化（これを「音声解像度」と呼ぶことにする）ができるようになったのかを見た。次節では、その結果を分析し、OC履修者の音声解像度の一端を探ってみることにする。

5. 中間テストが示すもの

中間テストは、日米貿易に関する、男女の会話を提示し、その一部を聞き取る方法で行った。聞き取る箇所は全部で14問用意し、短いもので、2語、長いもので、7語で構成されている。例えば、次のようなものである。

(1) DENNIS: Hey, (1. have you heard the news) from Hawaii?¹³⁾

EILEEN: No, what's going on?

DENNIS: (2. The Japanese have bought) Pearl Harbor! Ha, ha!

上記(1)では、括弧内の語を問1・問2として聞き取ってもらった。さて、その採点法だが、Brown (1990:10)が(2)で指摘することを踏まえ、聴解のために最低限必要になる語のみの理解を見ることにした。

(2) …; everyday view of comprehension as being partial must surely be the view that we want our students to develop of comprehension in English. They should not expect or be expected to attain 100 per cent 'correct' comprehension. There is no such thing. One of the most damaging effects of testing is that it operates in terms of such expectations. At least in our teaching we should try to avoid this view.

すなわち、問1では、heardとnewsが、問2では、Japaneseとboughtが理解できれば、点数を与えた。また、これは、音声理解を見るテストであり、ディク

テーションのテストではないので、綴り字のミスはカウントしないことにした。さらに、そのことに関連して、母音表記に関しては、例えば、後舌長母音の/a:/と中舌長母音の/ɑ:/の違いは、綴り字に反映されるため (farm vs. firm)、その際のミスもカウントしていない（ただし、答案を返す段階でそのことには注意を促した。また、問題の作成の段階で、このでの発音のペアを有する語は、heardとfirmの2語だけにした。¹⁴⁾一方、子音については、有声両唇閉鎖音の/b/と有声歯唇摩擦音の/v/との違いや、有声歯茎側音/l/と有声歯茎後部移行音の/r/との違いは明記させた。このように、細かい音声的区別の面では、母音よりもむしろ子音を重視した採点法を採用した。

では、その結果だが、水曜3限のクラスは平均60.4点であり、金曜3限のクラスは、58.1点であった。それぞれの最高点と最低点は、99点と36点、80点と31点である。比較の対象がないので、これ以上のことは確実には言えないが、少なくともOC履修が、リスニングの面で全般的に、ことさら大きな影響力を及ぼしているとは、どうも言い難いようである。¹⁵⁾つまり、この結果は、従来通り、リスニングの得意な学生とそうでない学生が分布しているにすぎないような印象を与えている。

そこで、次に、学生の解答からいくつかのポイントを抜き出して、分析を試みることにする。以下の各例では、正解とそれに対する学生側の、かなりのレベルまで正解の音像を捉えている解答例及びその標本数(2クラス分)を角括弧内に示す(*のついた単語は実際には存在しない単語を表している)。

(3) a. (2. The Japanese have bought) Pearl Harbor.
b. (a)back [12], c. bad [8],
d. bat/bomd(ed) [4], e. battle(d)/but [3],
f. bap/burn to/*burut [1]

このboughtは、アメリカ発音では、竹林他(1991:35)で示されているように/ɔ:/という後舌長母音を持っており、これは口の開きが大きく舌の位置が日本語の「オー」よりもかなり低いので、「アー」に近く聞こえる。従って、「ボート」ではなく、むしろ「バーツ」と聞こえる。このことは、bomb(ed)を除くほとんどの解答例から理解される (bombも/bɒm/と/bam/の

発音があるので後者で聞いていたとすれば、全ての解答例ということになる)。つまり、boughtを「ボート」だと理解している者には、この「パーツ」からboughtを導き出すことは至難の業である。例えば、アメリカ人のALTと接する機会があれば、この手の発音に気づくことができたかもしれないが、我々の固定観念として、boughtは通常イギリス発音の/ɔ:/を思い浮かべし(松坂(1986:30)では、この/ɔ:/がさらに/o/になることが指摘されている。後者の発音であれば、これが日本語の「オ」で捉えられることはたやすい)、おそらく、中学や高校で英語教師はこれを/pɔ:/で発音することはなく、/ɔ:/で「バイ・ボート・ボート」のように動詞の三基本形を発音しているものと思われる。OC導入でALTの採用が増加し、学生たちがいわゆるネイティブ・スピーカーに接する機会も増加したと考えられるが、ALTの話す英語の方言差等はどの程度考慮されているのか、またしなければならぬのかといった問題が浮かび上がってくる。もちろん、ここで議論は「ある一方言に統一せよ」というものではなく、むしろその逆の「英語のバリエーション」を教えることこそ重要であることを強調しておきたい。

さらに、この問2から分かることは、多くの学生が“ba-”の綴りを持つ単語を答えたことである。これは、実際の単語にすると、(a)back, bad, bat, battle(d), bap(これは、スコットランド英語で「バップという柔らかい巻きパン」を意味するが、学生がこの単語を知っていたとは思えない)であり、すべて前舌母音の/æ/を有する。しかし、ここで重要なことは、実際に学生が/æ/の音を聞いたのかどうかということであり、結論的には、そうではないと思われる。学生には、おそらく「パーツ」と聞こえたのであって、「ベアーツ」とは聞こえなかったはずである。しかし「バ」だからということで“ba-”の綴りを持つ単語を探したのであろう(その際に学生は、音声以外の情報(文脈)も利用していることもわかる。だからこそ、Pearl Harborと関連付けてbattle(d)が登場するのである。これは、bomd(ed)についても当てはまる)。問題は、英語の持つ「ア」の音のバリエーションとその表記法との関係の把握が十分になされてなく、日本語の発想で「バ」と聞こえれば、すぐ“ba-”と反応し

てしまうことである。このことは、次のDalton & Seidlhofer (1994:18)が説明している。

- (4) ...this conventional first language filter [concerning our knowledge of the sound system as a code] is likely to remain in operation when we are exposed to a second or any other language. As long as our first filter is 'on' we cannot even perceive differences which are crucial in the second language. We can only participate in what is new with reference to what is familiar.

日本語のフィルターでは、「ア」はひとつしかないが、日本人に「ア」と聞こえる音は：英語では複数あることに思い至らなければならないのである。その点、(3e)のbut (/ʌ/)や(3f)のburn to (/ɜ:/)という解答は、このことに配慮した結果であろうと思われるが、これらの場合は、前後の文脈情報からくる「文法性」のフィルターを素通りしてしまったようである。我々は最終的には、「音声情報」だけでなく、この「意味情報・文法情報」を拠り所として聴解を行っているのだという意識を、学生に植え付けなくてはならない。このような「総合的聴解力」こそ音声解像度を上げるために必要不可欠なものなのである。

次の(5)では、canの弱形である/kən/または/kn/を聞いてもらった。

- (5) a. I don't think any foreign country (7. can buy it up).
 b. king [10], c. kin/kid(s) [3], d. kill(ed) [2],
 e. could/keep/keen/*kim [1]

おそらく学生たちは、「キン」に近く聞こえたのであろうことが各解答例から窺われる。このように、肯定で使われるcanがいわゆる「キャン」という音像を必ずしも持ってなく、それよりも弱い「キン」や「クン」的な響きがあり、むしろ否定で使われるcan't (/kænt/)の方が、「キャン」に近い音像を持っていることを理解させなければならない(もちろん、イギリス発音で/kaɪnt/という場合は除く)。OCの授業でのALTとのやりとりでは、このような弱形は頻繁にきかれたであろうが、それを意味をなす塊として同定する作業が果たしてどの程度まで成功していたのか、疑問が残る点である。やはり、ただ単にALTと何かを話

話させるとか、OCBでただりスニング問題を消化するだけでなく、早い段階で音変化や弱形の知識をきっちり教授することも必要であると考える。

次の例は、ある程度長めで、未知語彙に属すると思われる単語を用意してみた。

- (6) a. Much of that protectionism (13. was formulated by the U.S.)
 b. with [32]
 c. *forminate(d) [32]
 d. *prominate(d)/*prominates/
 *prominating/prominent [14]
 e. *forminal [2]
 f. *formiated/*provinatate/*formation/
 *forminary [1]
 g. for me late/foreign *nated [1]

驚いたのは、かなり的人数がwasをwithと答えたことであつた。その際の母音はともかく、有声歯茎摩擦音の/z/と有声歯(間)摩擦音の/d/の区別が意外に難しいことが判明した。これは、歯茎音と歯音という調音点の近さから来るものであろうが、語尾に現れる/z/の場合、無声化して/s/になるだけでなく、聞きようによっては、このように/d/に近い響きに受け取られる可能性も持つということを教えられた。

また、(6c) から (6f) の解答例より以下のような音対応が導き出される。

- (7) a. for- vs. pro-, b. -mu- vs. -mi-,
 c. -late vs. -nate

まず、(7a) だが、これは、特にfor-の場合、アメリカ発音では/r/音が発音されるので、無声歯唇摩擦音/f/、及び無声両唇閉鎖音/p/に有声歯茎後部移行音/r/が連結された際の識別の困難さを表している。我々日本人には、この/f/と/p/の区別は結構難しいのである。⁴⁰⁾ 次の(7b) もまた、よく見られる現象である。例えば、我々が「シミュレーション (simulation)」を「シュミレーション」と言ってみたり、「コミュニケーション」を「コミニケーション」と発音する場合である。そこには、有声硬口蓋移行音の/j/と後舌短母音の/u/が連続する/ju/ (これを竹林 (1996:252) は「二重母音」とする) を前舌短母音の/i/のように捉えてしまう傾向が感じられる。これは、日本語に

「ミュ」という音連続を持つ単語がないことが原因と考えられる。最後に、(7c) により、有声歯茎側音の/l/と有声歯茎鼻音の/n/の峻別の難しさも指摘できる。やはり、調音点が同じであることが最大の原因のようである。

また、次のような「内部接続 (internal juncture)」も取り上げた。⁴¹⁾

- (8) a. they (14. can afford to liberalize).
 b. cannot for/four [10]
 (c. cannot/can't forget [5])
 d. can't for [3],
 e. cannot *faul/fault [2]
 f. cannot/can't form [2]
 g. cannot follow/fort/ford [1],
 h. can up for/can a *foull/can I for it [1]

can affordの学生側の聞こえ方は、おそらく「キャナフォー」であつたと推測される。ここでおもしろいのは、(8h) を除いて、すべて「否定」要素として聞き出している点である。否定要素notの発音は「ナツ」的に響くことが (canと共起も手伝って、すなわち「キャナツ」) かなり浸透しているように思われる。これはとりもなおさず、中学・高校でアメリカ発音が主体として導入されていることに関係するものであろう。このように、第二音節に強勢を持つ語が、前の語と連結するとき、強勢のない第一音節がむしろ前の語の一部として捉えられるという事実は、十分に指導して行かねばならない。

以上のように、OC履修者の英語Aの授業における音声解像度を検討してみると、多くの学生がまだその初歩段階にあり、十分な音声解像ができていないことが分かる。それは、一面で高校のOC指導の実態と絡んでいるように思える。OCは、現在「第二クール」に入っているが、これまで以上に、英語音声に関する基礎的な部分をもっと徹底して指導されることが必要ではないだろうか。

6. おわりに

高校でのOCと熊大の一般教育「英語A」とのつながりを考えるとき、やはり、何よりも我々が知っておか

なくてはならないのは、高校でのOCの「真の」実態である。テキストは買わせても、やっていることは「文法」の授業、ということや、OCの履修は主にⅠ・Ⅱ年次で終了し、Ⅲ年次では受験対策のみということが実際にある以上、我々は、やはり、基礎的な項目についても確認しつつ、なおかつOCを一步進めた授業をも展開する必要がある。すなわち、我々は比較的英語音声になれている学生とそうでない学生の両方が参加できる授業体制を考えなくてはならない。そのためには、これから、入試の「リスニング」部分の得点を利用したクラス編成をするなどの措置が必要になってくるであろう。また、OCで使われているテキストの内容分析や実際のOC現場の観察及び調査を行い、OCにつながる「英語A」の授業の構築を目指すべきである。

【註】

- 1) 98年度入学者に関しては、工学部で英語を試験科目にしているのは、「知能生産」・「電気」・「数理情報」の各システム工学科のみであるが、99年(平成11)度入学者からは、これに加えて、「環境」システム工学科も英語を試験科目に取り入れることになっている。
- 2) 英語だけでなく、「ドイツ語」と「フランス語」に対しても、標準単位数に基づいて必要な単位数を適切に定めるものとされている。
- 3) 若林(1996:14-15)は、高校での外国語科目の取り扱いの歴史を次のように述べている。
1948(昭和23)年度の「指導要領」でも「外国語」は「選択科目」だったが、この頃は、必修科目が極端に少なく、いわゆる「コア・カリキュラム」を導入していた(現在、熊大でも導入している!)。次に改訂された、1955(昭和30)年版の指導要領では、必修科目の数は増えたが、その中に外国語は含まれていなかった。その理由は、外国語の必要性が生徒によって違うことに求められている。そして、次の1960(昭和35)年の改訂で、「いずれか1科目につき(3年間で)9単位、ただし、特別の事情がある場合には、3単位まで減

ることができる」という条件付きで、外国語は「必修科目」に指定された。この時は特別な理由は示されなかったらしい。ところが、その次の改訂、すなわち、1970(昭和46)年の改訂で、外国語は再び「選択科目」に戻った。それも、何の理由も説明されないままに。若林はこの「先祖帰り」政策の原因を「必修科目」に指定されたときの高校側の努力不足に求めている。高度経済成長にともなう英語科目の需要度の上昇によって外国語の必修化は行われたと考えられるが、にもかかわらず、高校側はそれに応えるだけの成果を上げなかったというのである。そしてそのことが、現在の『指導要領』にまで尾を引いていると指摘する。

- 4) 再履修者は、高校の旧カリキュラムの履修者であることが判明しているので、アンケート調査から除外したが、実は、正規履修者の中にも「浪人生」がいることから、新カリキュラムを履修していない学生も存在する。ところが、アンケート調査によると、どうすればこのようなことが可能なかは不明だが、浪人生でも一部OCの授業を受けた者もいるらしい。
- 5) 岡・吉田(1997:8)に見られる、「上智大学の二次試験の面接で『リスニングは学校でやりましたか』という質問をすると、3年前もほとんどノーでしたが、やはり今もあまり変わってないんです。」や「オーラルの授業など存在しないという実業校だけでなく、進学校で東大の入学者の数で競っているようなところの先生方の意識というのは、以外とオーラルに関しては低いですね。」等の発言から、必ずしもOCが全ての高校で開講されるとは限らないことが窺える。
- 6) Ⅲ年次開講のOCについては、調査した範囲内では、Ⅲ年次のみ開講(熊本学園大学付属など)はほとんどなく、(Ⅰ・)Ⅱ・Ⅲ年次開講という、連続開講制の一部としてⅢ年次開講が行われているようである(鳥原、広島工大付属など)。
- 7) OCではなくて、「LL」という授業名で開講している高校もある(佐賀県立致遠館など)。
- 8) 同様の意見は、木村(1997:20)の「…、リスニング試験の導入は、この高等学校のカリキュラム

に対応することになる。高等学校での学習は大学入試に振り回されるという一面があり、OC科目もまたリスニング入試対策科目にされる心配もなくはないが、難解な筆記試験だけの現状よりは良く、高等学校からの授業から遊離しない範囲で、実際のコミュニケーションを意識した出題は可能であろう」に見られる。このような見方に対して、岡・吉田(1997:12)の「入試があるから一生懸命勉強したという人よりも、ほんとうに入ってきてできる子は、もともと英語が好きだった生徒なんです。入試はたしかに何らかの形で当然影響したでしょうけれども。」という発言は本質をついているように思える。

- 9) この他に、「英語a」というカテゴリーも設定されており、これは週2回開講される「英語A・B」のハーフバージョンとして週1回授業が行われるものである。教育学部と理学部でのこの「英語a」の希望者が出る可能性があり、毎年ひと桁台の受講者がいる。
- 10) 工学部では英語の他に「ドイツ語」か「フランス語」を初修外国語として履修しなくてはならないが、その中で約30名程度が試験により選抜され、初修外国語の代わりにこの「英語E」を履修することができるようになっている。
- 11) ちなみに、前期の文学部のクラスでは、同じ授業内容と目標で、Timothy Kiggel & Thomas McDonald 著、*Cubic Listening: Points of View* (Macmillan Language House, 1977年, 40pp.)を教材として使用した。ただし、行った中間テストの形式が異なるため、今回の工学部クラスとの比較はできない。
- 12) 同じ音声コミュニケーションでも、「話す」方については、語の意味を、自分がイメージした発音とともに覚えることは可能なので、ある程度までなら、実際の音像把握というプロセスを経なくても事足りるところはあるが(すなわち、話者の母語の影響を非常に受けた英語発音でも、コミュニケーションが可能な面がある)、「聞く」方に関しては、特に初歩的レベルにおいては、この段階は不可欠であると考えられる。と言うのも、ある程度聞

き込んでいくと、文字情報だけから、すなわち、辞書に記載されている「発音記号」だけから、実際の音像を導き出すことができるからである。

- 13) この中間テストの会話は、Clayton Naff・松居司著、*Let's Enjoy Talking in English* (金星堂、1991年)から引用した。
- 14) ただ、欲を言えば、Brown (1990:11) が“The active listener will use all relevant background knowledge...”と言うように、文字として示される情報から、どちらの発音を持つ語が来るべきかは、実は判断できるようになっているので、そのような「総合的聴解力」の観点からは、これらの相違点を見逃すことは減点の対象となるべき所だが、この「英語A」コースではそこまで踏み込んだ評価をしていない。このことに関しては、今後有効な指導法と訓練法を開発したいと思っている。
- 15) 荘口他(1998:60)では、熊大がリスニングテストを入学に導入したことが、高校でのリスニング指導を含むOCの重要視に関連していることを、導入前の96年度と導入後の97年度の入学者に対して行ったTOEFL ITPの結果をもとにして主張している。さらには、97年度にリスニング試験を受けなかった学部においてさえも、TOEFL ITPの聴解分野での得点が上昇していることから、リスニング試験に向けての準備が進められていることを示唆していると述べている。しかし、工学部受験者に関する限り、聴解部門の得点の上昇は何ら見られない。

実は、筆者はこのプロジェクトにも参加しているがTOEFL ITPを利用することには多少疑問を感じている。それは学生の聴解力のレベルを測るには、TOEFL ITPはあまりにも難解であり、解答方法が記号選択だからである。
- 16) “Freeze!”と“Please.”とを混同したと言われている、あの痛ましい事件は他人事ではない。おそらく、/f/も/p/も唇を使う無声音であり、それに続く/r/と/l/のどちらも我々には峻別のつきにくい傾向を持っていることが原因だと考えられる。
- 17) 竹林(1996:338-340)は、このような「子音+母

音」の内部接続には、「a nameと an aimが、どちらも「アネイム」と聞こえる」といった言い方ではすまされない、音声学的なメカニズムの違いが存在しているのだが、英語の母語話者間においてさえも、この二者間の違いは必ずしもはっきりせず、現実には区別しにくいことが多いので、日本人に対する発音指導という観点からは、このような指導方法は有効であるとしている。

【参考文献】

- Brown, Gillian. (1990). *Listening to Spoken English*. 2nd edition. London: Longman.
- Dalton, Christiane & Barbara Seidlhofer. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- 木村真治. (1997). 「大学入試とリスニング」, 『英語教育 9月増刊号』, Vol.46, No. 7, 19-21.
- 熊本大学大学教育センター. (1997). 『一般教育の案内』.
- 松瀬憲司. (1995). 「新カリキュラム英語の実践と評価」. 熊本大学教養部教員有志編『熊本大学の一般教育実践』. 53-76.
- 松坂ヒロシ. (1986). 『英語音声学入門』. 研究社.
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領解説』.
- 岡秀夫・吉田研作. (1997). 「OCで英語教育は変わったか」. 『英語教育』, Vol.46, No.4, 8-12.
- 荘口博雄他. (1998). 「英語聞き取り試験導入と熊本大学入学者の英語能力(1)」. 『熊大教育実践研究』, 15, 57-61.
- 竹林滋他. (1991). 『初級英語音声学』. 研究社.
- 竹林滋. (1996). 『英語音声学』. 研究社.
- 若林俊輔. (1996). 「もしも英語が必修科目だったら」. 『英語教育』, Vol.44, No. 14, 14-16.

On the Relation between the Oral-Communication Subjects in High School and the English Subject Category A for General Education in Kumamoto University

Abstract

1997 was the very first year in which Kumamoto University received the students who had completed the new English curriculum under the 1989 Revised Curricular Guidelines for High School. And it is the Oral-Communication subjects designed especially for the development of listening and speaking abilities in English that this new curriculum features. At Kumamoto University too, we have started the new English curriculum for general education in 1994, in which English Category A is for freshmen and practices both oral and aural skills in English. So there must be a certain relation, or continuity between those Oral-Communication subjects in high schools and English Category A in Kumamoto University.

This paper is a trial to make such continuity between them, in which at least the following points are clarified:

- (1) The Oral-Communication subjects tend to be given at rather earlier stages, that is, to the first or the second year students.
- (2) They are not always given to high school students, in spite of the direction of the *Curricular Guidelines*. Instead, some high schools replace them with grammar or writing classes for entrance examination.
- (3) The results from my mid-term examination of English Category A reveal that no special improvement of the listening skill in English is confirmed, and that on the whole the students lack the basic grasping of the English sounds.