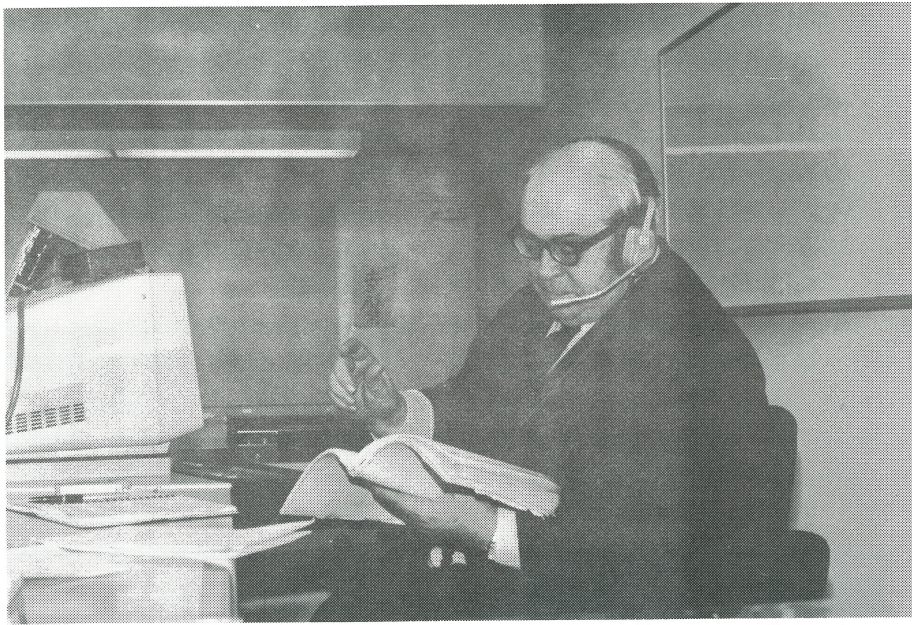


# AV JOURNAL

1983年12月 第4号



〈5階L.L.教室にて〉

## 目次

昔の語学、今の語学.....	附属図書館長 廣實源太郎... 2
外国語学習に対する意識調査とLL利用状況について	
-アンケートの最終報告-	視聴覚教育委員会... 4
音声実験装置解説シリーズ(2) 基本周波数メータ、インテンシティ・	
メータ、フィルタ、インクジェット式オシログラフ.....	14
ヒルデスハイム大学の視聴覚センター(AVZ).....	乙政 潤... 16
外大でひろった英語的笑話.....	大橋 克洋... 18
〈出版物案内〉.....	20
編集後記.....	20

## 昔の語学、今の語学

附属図書館長 廣 實 源太郎

私は旧制高等学校を文科乙類で過した。制度が違ってきた現在、高校文乙といったものについても、多少の説明を要するようになってきていると思われる。

まず、中学校5年制、高校3年制、大学3年制時代の高等学校であるから、現在の制度に当てはめれば、教養課程に当たるといってよく、大学の専門課程に対する予備課程であり、専門学校がそれ自体、職業的な完成を目指していたのとは対象的に、大学進学を前提にしていた。高校は文科と理科に分れ、さらに、主として修得する語学によって区分され、英語が甲類、ドイツ語が乙類、フランス語が丙類とされていた。逆にいえば、英・独・仏語以外に外国語はないわけで、明治以来、欧米先進諸国に範を求めた日本の姿勢が示されているものといえる。

わたしは「真の学問はドイツ語を通じてのみ可能である」という、今になれば暴論めくが、その当時としては一面の真理でもあった義兄の言葉に従って、昭和15年、文乙に入学した。時局は緊張の色を濃くしていたが、教育界はまだ大正デモクラシーの余波が強く、各人は好き勝手なことをして許されたし、幣衣破帽が制服のようなものであった。全校生徒も数百人程度で、少人数クラスであったし、生徒数に対する教官数の比率は、日本の学校制度の歴史の中で、もっともゆとりあるものではなかったかと思う。

その反面、授業は厳しかった。理科は別として、文乙におけるドイツ語の授業はとりわけすさまじいといってもよい程である。先生方は概ねこわかった。訳を間違えたり、「分りません」等といえば、たちまち罵声をあびせられるし、「予習をしませんでした」ということにでもなれば、チョークや黒板消しがとんできて、「荷物をまとめて、すぐ家に帰れ」程度のことには耐えなければならない。そして何よりも、授業の進度がとてつもなく早いのは、おどろくよりも参ってしまい、音をあげるのが常であった。

さて、わたしがいいたい第一のことは、単に大学

予備課程であるにすぎないこの教育の中での語学の時間の多さである。当時は50分授業であったが、第一外国語であるドイツ語が、第一学年次には12時間、第二、三学年ではそれぞれ10時間あった。他に、第二外国語となる英語が一年次から三年次まで週4時間あった。現在の外大での専攻外国語の実習の標準コマ数は第一、二学年で各5、三・四年で併せて6であるから、一週間の語学の授業を分て現わせば

$$90分 \times 5 \times 2 + 90分 \times 6 = 1,440分$$

が卒業までの週間授業分数となる。これはわたしがうけた授業

$$50分 \times 12 + 50分 \times 10 \times 2 = 1,600分$$

より少ない。講義、演習をある程度加えても、現在の大学で、専攻として4年間でやっているものを3年間で終えていたといっても、それ程オーバーではないだろう。当時、夏休みは40日——とはいってもその前後に休講が多かったので、実質的には50日——であり、三月中旬までは授業があったから、年間ではもっと差が開くであろう。

授業の内容は、一年次には文法と講読、二、三年次は講読が中心であった。講読のテキストは、一年次においては抜萃されたものを用い、二年次以後においては、大別すれば文学ものと哲学ものとに分れ、文学ものでは H. Hesse, Goethe などのいくつかの作品、それに、多分先生がお好きなのであったであろう、A. Stifter とか F. Grillparzer ら Biedermeier 期のものが使用された。後にわたしが、政治史ではあるが、オーストリアの Vormärz を扱うようになる底流は、案外、これらの作品を読まされたことに由来しているのかも知れない。哲学ものには「哲学入門」といったものに始まり、哲学史などを読まされた。

これらの他に、無論、作文や会話の時間もあったが、こちらは、いわゆるドイツ語の授業の本流からいえば、傍流というべきもので、作文は文法の一助としてであったように記憶しているし、入学時から卒業まで、週一時間あった会話の時間は、折角、Seyfarth

先生というドイツ人の先生がおられながら、適当な息抜きの時間として考え、出席をとり終ると、窓からとびだしてエスケープするものもいた。ついでながらいえば、われわれがザイ公とよんでいた Seyfarth 先生が5年ほど前に、世界一周船にのられて神戸港に立ちよられた。歓迎会を催した卒業生は40年前の会話の時間を、もっと有効に使っておけばよかったと後悔し、先生は、みんなが社長や重役になれたのは、自分が教えたからであるという笑わしておられた。先生の学位論文が Vormärz 期を扱ったものであり、奥様が Wien の方であったので、しばらくはそんな話に時を過した次第である。

以上のべたところを総合すれば、戦前の語学教育が浮かび上ってくる。それは明らかに、外国の書物を読むことを主眼としていた。

開国以来、日本では先進欧米諸国の文明を吸収することが至上命令であった。欧米と書いたが、アメリカは一段格落ちとみなされていたので、英語は米語であってはいけない。それぞれの分野で目標国が設定された。例えば、陸軍は初めフランスの、ついでプロイセンの兵制を、海軍はイギリスの、医学はドイツを、といった具合にである。この場合、文明が生まれてきた背景にあるものや考え方はどうでもよかった。いわば、哲学ともいえるものは、哲学としてまとめ、それぞれの分野では、現象として存在している文明を書物から学びとったのである。現地に赴いて学ぶことも必要とされたが、特定の少数エリートがそれを果せばよかった。

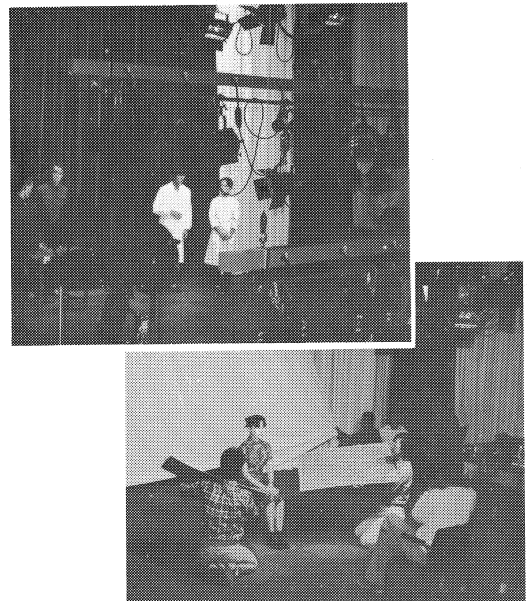
この立場からすれば、外国語とは英、独、仏語をさし、書物が読めさえすればよい。先進文明、技術を紹介することが使命であり、考え方は哲学として、別の授業になっている。会話は現地にいった時に覚える礎地だけでよかった。

以上がかつての日本の高等教育の体系であったように思う。それは読み、書き、聞き、話す総合語学を目指す外大の語学とは、根底において異っている。多分、40年前でも、外国語学校の語学と高校における語学とは非常に違っていたのであろう。わずかに、わたしのうけた語学教育のなかで、外大語学に近いものといえば、外人教師による会話の時間が、週1時間ずつ、3年間あったことくらいである。会話の授業は、それ故に、大げさにいうならば、現在の外大での会話・L.L.に匹敵するのである。

外大の語学教育では L.L. が一つの中心に位置し、図書館に附属している。詳しい経過は知らないが、L.L. は読んだり、書いたりする力と別のものではなく、語学の背景にある文明の理解とも切りはなせないものと考えられた結果、図書館に附属するようになってきたのではないかと思う。L.L. はいうまでもなく、外大の「顔」であり、「ショーウィンドウ」の役割りも果している。設備されている機械も、利用効率も常にトップレベルでなければならないものである。マイナスシーリングの時代になったからといって、外大の L.L. までがその対象になってくるのでは、外大が外大でなくなるのである。

さりとて、L.L. が常に図書館にあることがベストであるかどうかは、また別である。このことに関しては、衆智を集めて将来計画を樹てる必要がある時がくるかもしれないし、わたしにはわたしなりの考えがあるが、ここでは一まずおく。

いずれにしても、日本の国際的地位が変わり、これに伴って、語学の在り方が変化し、授業も昔とは異ってきた。そのシンボルとして L.L. があるのである。これを大事に育て、さらに発展させていく義務は、他の大学ではなく、外大にこそあるのだと信じている。



〈スタジオでの語劇撮影風景〉

# 外国語学習に対する意識調査とLL利用状況について

## — アンケートの最終報告 —

視聴覚教育委員会

昨年末に行われた視聴覚教育(特に外国語の学習)に関するアンケートの中間報告は、『AVジャーナル』第2号(1983年3月)に掲載されたが、本号では、その最終報告を行なう。結果の集計と、その扱い方の決定に時間がかかり、報告が遅れたことをお詫びし、同時に、アンケート実施の際ご協力いただいた先生方、学生諸君に、あらためて謝意を表したいと思う。

集計された資料の扱い方については、次の二つの点を留意した。

まず、調査項目ごとの集計では、調査が意図したものを十分には表現できないという心配があり、調査項目間の相関関係に注目することになった。實際上、どの項目間での相関が、有意味で、かつ、おもしろい結論を導びくかは、まえても予想することは困難であったが、今回は初めての試みでもあり、時間的制約もあったので、主観的に項目を選定し、その相関・関連に注目しながら意見を述べることにした。

つぎに、論評の加え方については、一人の担当者が全体について論じるという方式も可能であるが、今回は、小委員会の五人の委員が、それぞれ分担し、自分の責任において意見を述べることにした。したがって、全体としての一貫性はないが、各委員の数字の読み方の違いが明らかになり、かえって、おもしろい論評になっているのではないかと思う。統計的な数字というのは、読む人によって、まったく正反対の結論を導びき出すこともありうるということ

から、今回の扱い方も一つの処理のしかたであると思われる。

本稿をまとめるにあたって痛感したのは、調査自体に少なからず不備な点があったということである。なかには、集計の方法を変えることによって改善できるものもあるが、なかには、選択肢の置き方に問題があったものもあり、今回のアンケートの際には、さらに慎重に設問をつくりたいと思う。皆さんからご教示、ご忠告をいただきたい。

さて、アンケートは、次の六つの大項目からなりたっていた：(Ⅰ) 回答者の所属等について、(Ⅱ) LL自習室の利用について、(Ⅲ) LL自習室の改善について、(Ⅳ) 学外の視聴覚機器の利用について、(Ⅴ) 回答者の語学力について、(Ⅵ) 海外渡航経験について。全体を通じて38の設問が用意され、回答はマークシート方式によった。回答者総数は1,658名で、学生総数3,382名に対し、49%の回収率であった。

設問の中から、次の五項目を選定し、それと他の項目との相関・関連について議論を行った。中心となる項目とその担当執筆者は、執筆順に、次のようになっている。

1. 海外渡航経験に関して (山本 進)
2. 充実を希望する聴覚教材の分野に関して (橋本 勝)
3. LL自習室の利用に関して (乙政 潤)
4. 聴覚教材の所持数に関して (大木 充)
5. 外国語学習の分野別の自信の有無に関して (舟阪 晃)

(文責 舟阪 晃)

## 1. 海外渡航経験とLL利用の関係について

山 本 進

海外渡航経験が学生のLL利用を触発し、勉学の意欲を増すか否かという与えられた課題であるが、全般的に言って「関係があまりない」というのが、

どうもその結論のようである。詳しく見てゆくと、第一部では、回答者の28.3%、第二部では、25.0%の学生が海外渡航経験があるという。案外、外国語

大学の学生としては、少ない数字のようであるが、日本人が年間約400万人しか海外に行っていないのに比べて大きい数字のようだ。ちなみに、関連するアンケートの結果のいくつかを紹介しよう。海外渡航「1回」だけと答えた人が最も多く、地域的に見ると「アメリカ合衆国(ハワイを含める)」29.7%と最も多く、次いで「東アジア」19.8%、「西ヨーロッパ」15.3%となっている。また、期間的には「1ヵ月以内」27.8%、「3ヵ月以内」17.1%が多く、「旅行」として行くケースが多い。つまり、パック旅行(平均10日以内だろう)ではなく、語学力を活かして、比較的長期間の旅行を楽しんでいるのだろう。「1年以上」13.8%、「留学」11.2%であるのも、いかにも外大の学生らしい傾向だ。海外渡航を男・女別で言うと、男子22.8%、女子33.3%ようになっており、女子学生の方が多い。女性の方が経済的に余裕があるのであろうか。語学科別に見ると、第1表のようになっている。

〔第1表〕 渡航経験と語学科(東洋語・西洋語)との関連

東洋語学科		西洋語学科	
語学科	%	語学科	%
中国	32.9	英語	26.8
朝鮮	41.6	ドイツ	25.0
モンゴル	17.1	デンマーク	32.3
インドネシア	25.0	フランス	25.0
インド・パキスタン	30.7	イタリア	25.9
タイ・ベトナム	24.1	イスパニア	25.7
ビルマ	34.8	ポルトガル・ブラジル	27.5
アラビア	33.3	ロシア	35.0
ペルシア	41.3		

朝鮮語学科、ペルシア語学科の学生が多いのと、モンゴル語学科の学生が少ないのが目立つが、それぞれ(もし、専攻語の話されている国々に行ったのだとすれば)国の遠近、国情を示していて興味深い。学年別に見ると〔第2表〕、

〔第2表〕 渡航経験と学年(第二部を含む)との関連

学年	%
1	17.4
2	21.0
3	30.5
4	53.5
5	45.6

1学年から2学年は3.6%増、2学年から3学年は9.5%増、3学年から4学年は23%増となり、4学年の就職以前に海外に行っておこうという学生の気持ちのあらわれなのだろうか。以上、外大生の典型的な海外渡航経験は「4年生の女子学生がアメリカへ1ヵ月以内の旅行をする」ということになる。

次にいよいよ、LL自習室の利用回数との関連である〔第3表〕。

〔第3表〕 LL自習室の利用日数(週平均)〔A〕と渡航経験者〔B〕と全回答者〔C〕との相関

A	B	C
0	60.3	60.5
1日	30.9	30.7
2日	7.5	7.3
5日程度	0.7	0.6
5日以上	0.2	0.1
回答なし	0.2	0.6

「全く利用しない」と回答した学生は、全体では、60.5%に対して、海外渡航経験者では60.3%と全く差がない。

次に、「専攻語の聴覚教材」についてである〔第4表〕。

〔第4表〕 専攻語の聴覚教材で充実を希望する分野〔A〕と渡航経験者〔B〕と全回答者〔C〕との相関

A	B	C
現代小説・随想・日記	11.7	12.0
現代戯曲	6.3	5.5
古典文学	3.7	4.7
時事文	21.8	20.2
人文科学	3.9	3.4
社会科学	4.5	3.7
自然科学	2.1	1.9
口頭作文教材	23.7	22.3
発音・会話教材	21.8	25.9

「口頭作文教材」の充実を希望する学生が全体で22.3%、海外渡航経験者では23.7%で少し多い。次いで、「発音・会話教材」では全体で25.9%、経験者では21.8%で、海外に行くことによって、発音、会話等に自信をすでに持ったことを示すようだ。その証拠に次のような数字がある〔第5表〕。

〔第5表〕 専攻語の分野〔A〕について自信のあるもの〔B〕と自信のないもの〔C〕、ならびに英語力の伸ばしたい分野〔D〕：渡航経験者〔E〕と全回答者〔F〕

A	B 自信あり		C 自信なし		D 英語力	
	E	F	E	F	E	F
文法知識	10.0	17.8	13.7	9.4	2.2	1.1
語彙	2.5	3.2	21.8	20.9	8.2	5.7
発音	17.5	16.5	6.2	7.8	1.7	2.0
聞き取り	10.5	7.3	16.0	19.4	9.7	8.7
会話	15.5	8.5	19.5	24.6	57.2	62.2
速読	3.7	3.0	8.2	7.3	7.0	5.6
作文	5.7	5.0	11.0	7.3	5.7	2.0
読解	30.1	32.3	3.2	2.7	6.0	5.0

専攻語について、「発音」、「聞き取り」、「会話」について「自信あり」と答えた人が全学生の場合よりも多く、逆に、「自信なし」と答えた人が上記の分野で少ない。また、英語についても会話力を伸ばしたいと全体で62.2%と一番多く望んでいるが、海外渡航者では57.2%とやや少なく、海外渡航によって英語の会話にも少し自信が出来てきたのであろう。

## 2. 充実を希望する聴覚教材の分野について

橋本 勝

専攻語の聴覚教材で充実を希望する分野と諸学科との関連については第6表を参照されたい。

〔第6表〕 専攻語の聴覚教材で充実を希望する分野〔A〕と諸学科〔B〕との関連

B	A	現代小説 随想・日記	現代戯曲	古典文学	時事文	人文科学	社会科学	自然科学	口頭 作文教材	発音・会話 教材	合計 (%)
中国	12.1	3.3	6.0	21.8	3.3	3.3	2.2	23.7	24.0	100	
朝鮮	21.0	7.0	7.0	17.0	8.0	6.0	0	16.0	18.0	100	
モンゴル	7.1	1.4	2.8	14.2	4.2	8.5	2.8	22.8	35.7	100	
インドネシア	13.4	5.7	1.9	25.0	0	0.9	0	24.0	28.8	100	
インド・パキスタン	17.4	6.2	4.8	15.3	4.1	4.1	0	20.2	27.2	100	
タイ・ベトナム	10.8	1.9	0.9	22.7	0	3.9	1.6	24.7	33.6	100	
ビルマ	12.1	4.0	2.7	16.2	4.0	0	0	27.0	33.7	100	
アラビア	9.8	1.6	1.6	21.3	6.5	1.6	1.6	21.3	34.4	100	
ペルシヤ	14.7	4.2	10.5	17.8	4.2	5.2	0	18.9	24.2	100	
英	9.1	8.9	3.5	25.6	3.3	4.6	2.2	2.1	20.7	100	
ドイツ	9.0	6.2	5.5	17.8	4.8	5.5	4.5	21.3	24.8	100	
デンマーク	14.8	4.0	23.0	17.5	1.3	4.0	1.3	20.2	32.4	100	
フランス	12.5	5.8	4.9	17.9	4.0	3.1	2.2	22.4	26.9	100	
イタリア	16.5	1.8	2.7	22.0	2.7	4.5	0.9	20.1	28.4	100	
イスパニア	13.2	6.6	6.3	17.8	2.7	3.0	0.9	22.9	26.2	100	
ポルトガル・ブラジル	10.0	3.3	1.1	22.2	2.2	2.2	2.2	3.0	26.6	100	
ロシア	9.8	6.7	6.2	19.7	3.1	2.6	4.1	21.8	25.5	100	

学科の別を越えて先づ第1に希望の強い分野は、「発音・会話教材」の充実であり第2には「口頭作文教材」となる。次いで「時事文」であり第4位は、「現代小説・随想・日記」が占めている。逆に、希望の極めて少ない分野は、「人文科学」、「社会科学」、「自然科学」と「現代戯曲」及び「古典文学」となっ

ている。「自然科学」は、5学科において、「人文科学」は、2学科で、「社会科学」は、1学科で、それぞれ零である。

「発音・会話教材」充実の希望が概ね全学科を通じて極めて強いし、又、「口頭作文教材」の希望もほぼ同程度出ていることから見て、専攻語の実践的運用

力を身につけたい気持ちがよく読みとれる。これは、学生が、この分野であまり力をつけているとは自覚していないこともあり一層その希望が顕著に表れている。「時事文」の分野も可成り希望が強く、7学科において全分野に対する比率が20%以上の可成り高い比率を占めているのが注目される。これは、貿易等の経済関係の密接な国々の言語の学科について言える。特に1学科(英語)は、「発音・会話教材」及び「口頭作文教材」の希望を可成り引離して「時事文」が第1位を占めている。国際化、情報化の世相を反映してか、各専攻語の話される国々の現状や国際的環境等に自然と関心が向かい、実際に専攻語による新聞、雑誌等の読解力をつけたい希望を学生が

強く持っている証左と見られる。

「現代小説・随想・日記」の分野は、大部分の学科(14学科)で第4位を占めているが、これは、現代文学に属する多様なジャンルに対する聴覚教材導入への関心が決して低くない点で注目される。

「自然科学」の充実希望が最下位なのは、外国語大学と言う本学の性格から或る意味で当然と言えるだろう。又、古典文学の聴覚教材を導入することへの要望の低さや古典文学への関心の余り高くないことが看取され、ここでもまた現代指向の傾向が強い。

次に、**専攻語の伸ばしたい分野と専攻語の聴覚教材で充実を希望する分野**との相関については第7表を参照されたい。

〔第7表〕 専攻語の伸ばしたい分野〔A〕と専攻語の聴覚教材で充実を希望する分野〔B〕との相関

〔A〕 \ 〔B〕	現代小説 随想・日記	現代戯曲	古典文学	時事文	人文科学	社会科学	自然科学	口頭作文 教材	発音・会話 教材
文法知識	(A) 18	7	8	25	5	6	5	26	28
語彙	37	18	12	67	11	13	10	59	69
発音	15	9	5	23	3	8	3	16	24
聞き取り	42	12	12	59	7	5	6	60	62
会話	167	75	64	310	48	52	18	400	475
速読	21	12	9	35	5	10	7	34	20
作文	21	12	10	31	4	5	5	25	22
読解	24	12	14	32	14	11	6	23	36

ほぼ各分野(「発音・会話教材」等々)とも圧倒的に「会話」が多く、第1位を占めている。「速読」及び「作文」においては「時事文」が首位である。又、「現代小説・随想・日記」の分野でも「会話教材」を求めていることがよく読みとれる。

「速読」及び「作文」で第1に求められている分野は、「時事文」であり、次にほぼ同程度で「口頭作文教材」となっている。「速読」、「作文」を除くと「文法知識」から「読解」まで全て「発音・会話教材」が首位を占めるが、これは、あらゆる分野で会話(談話)に関心が強く、専攻語によるコミュニケーションが何とか自由に来るようになりたい気持ちがよく表れている。併しながら発音や文法知識等の基本的で且つ重要な言語の局面を十分に訓練しなければ、唯漠然と会話、会話では、その実は上がるまいし、極めて木目の荒いものとなり、大きく発展することは到底望めない。

全体的に「語彙」の分野もかなりの比率を示して

いるが、これは、現実に会話の運用面で大きな武器となることを身を以て感じていることを意味するものであろう。「発音」は、各分野を通じて極めて低く最下位と言える。「文法知識」もそれに次いで低いが、これは、前述の如く、余り良い傾向ではなく専攻語の基礎固めという点でも一考を要するのではなからうか。

「聞き取り」も「語彙」と並んでかなり高い順位を占めているが、これも亦、会話運用上、欠かすことの出来ない重要な面であって、学生のこの分野での自信のなさもあるとは言え、当然の結果であろう。

総じて「文法知識」、「発音」、「作文」、「読解」等は、程度の差はあれ、学生の要望が希薄である。中学・高校における英語教育で文法や読解はかなり訓練されてきた面であり、学生自身、分野上比較的、自信のある所であろうし、発音は、言語内容面と結びつきが弱いために余り興味をそそらないこと等がその要望の低さの一因となっている。やはり、会話

### 3. LL自習室の利用という観点から考察する

#### 乙 政 潤

#### 1. LL自習室の利用度は高くない

LL自習室へは毎日かなりの数の学生が入り出しているように見受けられるけれども、アンケートの回答の数値から言うと、利用率はそれほど高くない。第一部では回答者の半数以上が、第二部では回答者の4分の3が「全く利用しない」と答えている。全学生数に計算しなおすと、第8表のように第一部では、およそ4人に1人が利用するが、

第一部	22.3%
第二部	6.4%

第二部では10人に1人も利用していないことになる。自習室に坐っている時間の長さは本人にもよく分っていない。日に1時間程度という答が4分の1ほどある。

利用しない理由は推測するほかないが、テープで自習する動機がないことを第1として、授業との関連が薄い、時間的にゆとりがない、自習室の存在を知らないなどが考えられるであろう。

#### 2. とくに語学の好きな学生が利用する訳ではない？

LL自習室を利用してくれる学生の像は、アンケートに応じた学生の一般像と一致するのではないだろうか。

彼(彼女)は中学校から英語を習いはじめ(66.8%)、まだ海外へ行ったことがない(69.0%)、あったとしても旅行で(45.3%)1ヵ月以内の期間滞在した(27.8%)くらいである。ラジカセは持っていて(27.8%)音楽テープなら20点どころかもっと集めている(35.5%)けれど、外国語学習用カセットテープの類となるとせいぜい5点どまり(51.1%)。専攻外国語の「読み」には自信はあるが(32.3%)、会話は苦手だ(24.6%)。英語の放送や放映を視聴するとしても、1日に30分くらいである(47.7%)。

#### 3. 会話の力をつけるために利用する

このように外国語学習に対して平均的な日本人学生ともいえる態度をとっている学生がLL自習室を

訪れるわけであるが、その動機は「会話力を伸ばす」ことにあるように思われる。

専攻外国語	65.2%
英語	61.2%

第2号に報告されたとおり、アンケートに応じた学生の4人に1人は、専攻外国語の「会話に自信がない」のであるが、その力はLL

自習室の利用によって伸びると期待しているようである(〔第9表〕を参照)。この期待は、自習室を改善するとしたら専攻語をもっと増やして欲しいという要望(35.1%)となって現れている。

アンケートに応じた学生の6割以上は、また英会話の力を伸ばしたいとも望んでいて(第2号)、そのために視聴覚資料を利用するのが有効だと考えている。

もっとも、これは学生の「自己診断」であって、自習室の実際の効果ではない。また、口頭による自己表現は日常のやりとりから学術的内容にいたるまで幅広いことを考えると、簡単に有効と言い切ってしまうことはやや安易に見える。専攻外国語について「自信あり」とする訳読には視聴覚資料は関わりがないとする考え方が半数を越す(53.6%)ことも気がかりである。速読や「すくい読み」の基礎となる黙読の訓練に録音テープの併用は欠かせないし、文学作品を「読む」に当って、その音声面を無視することはできないからである。

#### 4. ビデオつ子自習室に集まる？

ビデオ時代に入ったことを反映して、自習室の改善として最も強く要望する事柄の一つを選ばせると、回答者の3人に1人は「ビデオ・ライブラリーの充実」を挙げる。平素の利用者は1日平均15名くらいで、現有のビデオテープは約650本である。そのほとんどは放映された多重放送の劇場用映画ないしはテレビドラマであるが、今後ドキュメントものも充実していかなければならないだろう。外国のテレビ放送の録画を入手するもっと大がかりな方法も講じなければ



なるまい。

#### 4. 望まれる「中級教材」の充実と開発

大木 充

「外国語学習用のカセットテープ、レコード、ソノシートなど、どのくらい持っていますか」という質問に対して、「5点程度」と回答した学生が最も多く51.1%いた。次に多いのが「持っていない」と回答した学生で、22.7%いた。3番目は、「10点程度」と回答した学生で13.1%であった。第2番目に多い「持っていない」と回答した学生の中には、5点程度も持っていないが、2、3点は持っている学生も含まれている可能性もあるので、全然持っていない学生が22.7%いることを必ずしも意味していない。さらに「持っていない」学生の中には、カセットテープやレコードを手に入れたいのだけれど、ことばによっては入手しにくい場合もあるので、持つ意志がなくて「持っていない」と回答した学生のパーセンテージは、さらに低いものと思われる。それでは、次にこのカセットテープやレコードと言った聴覚教材の所持数と他のさまざまなアンケート項目との関連性についてみてみよう。

まず、第10表で、外国語の放送を視聴する時間との関連をみてみる。

〔第10表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数〔A〕と外国語の放送の視聴時間（1日当り）〔B〕との関連

A \ B	全くしない	30分以内	30分～1時間	1時間～2時間	2時間以上
持っていない	<sup>(A)</sup> 108	145	47	19	9
5点程度	118	361	189	56	13
10点程度	30	74	59	21	4
20点程度	10	29	24	3	5
それ以上	15	39	27	12	13

聴覚教材の所持数に関係なく、外国語の放送を視聴する時間は一日平均して30分以内と回答した学生が最も多い。しかし、教材を「持っていない」学生においては、外国語の放送の視聴を「全くしない」と回答したものが、「30分以内」と回答したものに比べて多かったのに対して、5点以上教材を持っている

学生においては、次いで多いのは、「30分から1時間」と回答したものである。このように、聴覚教材を「持っていない」学生においては、放送の視聴を「全くしない」ものの、全体に占める割合が大きい。しかし、この事実から、聴覚教材を「持っていない」ものは、放送の視聴にも消極的であると結論づけることは必ずしもできない。それは、ことばによっては、放送で視聴できないものがあるからであり、本人は視聴したいと思っても、視聴できないかもしれないからである。今後、ここでみた関係をことば別に再考察してみる必要がある。

第二番目に、第11表で、専攻語における、学生の最も自信のある分野との関連をみてみよう。

〔第11表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数〔A〕と専攻語の自信のある分野〔B〕との関連

A \ B	文法知識	語彙	発音	聞き取り	会話	速読	作文	読解
持っていない	<sup>(A)</sup> 57	9	53	18	23	10	12	111
5点程度	140	27	127	50	64	50	36	238
10点程度	30	7	26	15	17	7	15	62
20点程度	12	2	10	8	7	1	3	23
それ以上	15	2	19	13	11	5	6	27

教材の所持数に関係なく、学生の最も自信のある分野は「読解」であり、2番目が「文法知識」、3番目が「発音」である。聴覚教材の利用と直接関連している分野は、「発音」、「聞き取り」、「会話」であるが、これらの分野の順位は、教材の所持数により多少の相違はあるが、ほぼ所持数に関係なく、同じである。

第三番目に、第12表、第13表で、自分の専攻語について、学生が最も伸ばしたいと思っている分野と、またその分野の力を伸ばすために視聴覚資料を利用することを、学生がどの程度有効と思っているかとの関連をみてみよう。

〔第12表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数  
〔A〕と専攻語の伸ばしたい分野〔B〕との関連

A \ B	文法知識	語彙	発音	聞き取り	会話	速読	作文	読解
持っていない	19	35	11	25	184	16	9	25
5点程度	28	73	30	67	435	33	33	43
10点程度	13	21	5	25	96	12	10	7
20点程度	4	7	6	8	34	5	2	3
それ以上	5	17	6	11	44	7	7	9

〔第13表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数  
〔A〕と専攻語の力を伸ばすための視聴覚資料利用の有効性〔B〕との関連

A \ B	全く効果なし	効果とんなどし	やや有効	かなり有効	大いに有効
持っていない	18	23	71	107	102
5点程度	19	46	165	238	256
10点程度	4	17	41	55	69
20点程度	2	4	16	22	26
それ以上	5	4	30	28	32

教材の所持数に関係なく、自分の専攻語で最も伸ばしたい分野は、2位、3位の分野を大きく引き離して、「会話」と回答した学生が一番多い。2位と3位は、「聞き取り」か「語彙」の分野である。また、視聴覚資料の有効性に関しては、教材の所持数により多少の相違はあるが、ほぼ所持数に関係なく、視聴覚資料の利用は、自分の伸ばしたい分野の力をつけるために、有効であると考えている学生が圧倒的に多い。

今後、伸ばしたい分野と視聴覚資料利用の有効性の意識との関係を分析してみる必要があるが、一般的に考えて、視聴覚資料が直接有効な分野は、「会話」、「聞き取り」、「発音」の分野である。そこで、問題は、「会話」や「聞き取り」の力をつけたいと思っながら、またかつ、その力をつけるためには視聴覚資料の利用が有効であるとしながらも、聴覚教材を「持っていない」学生がいることだ。このうち、教材が容易に手に入るにもかかわらず、それらを「持っていない」ようなヤル気のない学生のことはどうでもよいのだが、ヤル気があるにもかかわらず、教材が容易には入手しにくいことばなので「持っていない」学生のために、「会話」や「聞き取り」の教材を充実し、また開発する必要がある。また、各国語の初級の聴覚教材に関しては、テープライブラリー

に一応そろっているし、また「発音」が、多くの学生にとって自信のある分野であり、伸ばしたい分野ではないところから、充実し、開発する必要があるのは、中級教材としての「会話」や「聞き取り」の教材であろう。

最後に、英語に関して、学生の最も伸ばしたいと思っている分野と、またその分野の力をつけるために、視聴覚資料を利用したいと思っているかというアンケートとの関連をみてみよう〔第14表〕〔第15表〕。

〔第14表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数  
〔A〕と伸ばしたい英語力の分野〔B〕との関連

A \ B	文法知識	語彙	発音	聞き取り	会話	速読	作文	読解
持っていない	4	20	6	26	204	16	3	18
5点程度	9	35	14	63	472	45	14	31
10点程度	1	14	3	19	117	9	8	9
20点程度	2	2	3	5	43	4	1	4
それ以上	1	12	3	12	48	6	4	11

〔第15表〕 外国語学習用の聴覚教材の所持数〔A〕と英語力を伸ばすための視聴覚資料利用の希望の有無〔B〕との関連

A \ B	利用したい	利用したいと思わない
持っていない	79.7	20.3
5点程度	89.8	10.2
10点程度	89.9	10.1
20点程度	80.6	19.4
それ以上	78.4	21.6

聴覚教材の所持数に関係なく、英語に関して、最も伸ばしたい分野は「会話」と回答した学生が、2位の分野を大きく引き離して、一番多い。2番目に多いのは、「聞き取り」の分野である。また、自分の伸ばしたい分野の力をつけるために、視聴覚資料を利用したいかという質問に対して、教材の所持数に関係なく、ほぼ80パーセント以上の学生が「利用したい」と回答している。

これら二つの質問項目の相関関係を今後調べてみる必要があるだろうが、一般的に考えて、「会話」や「聞き取り」の力をつけるためには視聴覚資料の利用が有効であるので、「会話」や「聞き取り」の力をつけたいと回答した学生は、また視聴覚資料を「利用したい」と回答しているものと思われる。「会話」や「聞き取り」の力をつけたいと思っながら、実際には、教材を「持っていない」学生がいる。このことは、今や英語の教材は入手が容易なことから、学生の中

## 5. 学生の会話指向には慎重な対応が必要

舟 阪 晃

専攻語の最も自信のない分野と語学科・学年・性別との関連については、第16表を参照されたい。

〔第16表〕 専攻語の最も自信のない分野(A)と語学科・学年・性別(B)との関連

A \ B	中	朝	モン	インド	イパ	タベ	ピ	アラ	ベル	東洋	英	ド	デン	フラ	イタ	イス	ポブラ	ロシ	西洋	全学
	国	鮮	ゴル	ネシ	キス	ト	ル	ビ	シ	洋	語	イ	マ	ン	リ	ス	ラ	ア	語	平均
文法知識	12.2	4.3	0	7.1	10.8	0	0	8.5	10.8	6.0	5.3	10.7	11.7	10.9	11.1	16.0	15.3	10.6	11.5	8.8
語彙	12.2	30.4	20.0	39.2	22.8	16.7	32.5	11.4	34.7	24.5	19.1	26.4	14.7	16.3	22.2	20.3	17.9	22.3	20.0	22.3
発音	13.9	4.3	17.1	5.3	4.8	11.8	11.6	20.0	8.6	10.9	5.3	5.0	11.7	10.0	1.8	3.0	0	11.7	6.1	8.5
聞き取り	26.8	26.0	14.2	16.0	12.0	25.4	16.2	17.1	15.2	18.8	24.1	12.8	23.5	24.5	24.0	14.1	17.9	15.9	19.6	19.2
会話	18.4	15.2	37.1	16.0	22.8	22.0	25.5	25.7	17.3	22.3	27.2	29.2	23.5	21.8	27.7	27.7	25.6	28.7	26.5	24.4
速読	4.4	13.0	5.7	3.5	15.6	10.1	6.9	17.1	4.3	9.0	7.5	4.2	5.8	7.2	5.5	4.9	17.9	6.3	7.4	8.2
作文	11.1	4.3	5.7	7.1	6.0	6.7	4.6	0	6.5	5.8	6.2	9.2	8.8	8.1	3.7	9.8	2.5	4.2	6.6	6.2
読解	0.5	2.1	0	5.3	4.8	6.7	2.3	0	2.1	2.7	4.9	2.1	0	0.9	3.7	3.7	2.5	0	2.3	2.5
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A \ B	1	2	3	4	5	学年	男	女	男女
	学	学	学	学	学	平均			平均
文法知識	12.7	9.6	7.3	6.7	0	7.3	10.1	8.6	9.4
語彙	19.7	22.5	18.2	25.0	17.8	20.6	20.0	22.3	21.2
発音	12.5	5.9	5.2	5.3	3.5	6.5	6.5	9.4	8.0
聞き取り	21.1	20.5	15.7	18.3	23.2	19.8	20.7	17.9	19.3
会話	18.4	24.6	31.5	26.0	41.0	28.3	23.2	26.0	24.6
速読	6.4	7.2	10.1	6.7	1.7	6.4	8.8	5.6	7.2
作文	6.4	6.7	8.4	8.5	8.9	7.8	6.9	7.7	7.3
読解	2.3	2.5	3.1	3.1	3.5	2.9	3.4	1.9	2.7
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100

(1) 学科別の調査の結果：

「自信がない」とする上位三分野は、「会話」、「語彙」、「聞き取り」で、東洋語学科、西洋語学科、全学、それぞれの平均をとってみると、次の二つの型が認められる。

- ① 会話>語彙>聞き取り
- ② 語彙>会話>聞き取り

全学平均と、西洋語学科平均は①の型、東洋語学科平均は②の型をとっている。学科別にみると、「会話」を一位とするのは、モンゴル語、アラビア語、英語、ドイツ語、イタリア語、イスパニア語、ポルトガル・ブラジル語、ロシア語で、インドパキスタ

ン語では「会話」と「語彙」が共に一位、デンマーク語では、「会話」と「聞き取り」が共に一位になっている。一方、「語彙」を一位とするのは、朝鮮語、インドネシア語、ビルマ語、ベルシア語である。

その他、「聞き取り」を一位とするのは、中国語、タイ・ベトナム語、フランス語である。

「会話」というのは、総合技能の一つであり、その中に、「語彙」、「聞き取り」、「発音」などを含むものである。したがって、「会話」を一位としない語学科の学生は、「会話」の段階より前の段階で困難を感じているといえよう。

(2) 学年別の調査の結果：

全学平均と、二学年、三学年、四学年それぞれの平均は、③の型を示しており、二学年以上の学生は、同じような型の悩みをもっていることがわかる。一方、一学年では、「聞き取り」>「語彙」>「会話」という順序になり、一年生は、総合技能の「会話」に到る前の段階、つまり、基礎技能の習得に苦勞しているようである。

(3) 男女別の調査の結果：

女性は、③の型を示しているが、男性は、「会話」が一位である点ではちがいはないが、二位と三位が逆になり、「語彙」よりも「聞き取り」の方に困難を感じていることがわかる。

第17表は、**専攻語の最も自信のない分野と専攻語の伸ばしたい分野との相関**を示している。

〔第17表〕 専攻語の最も自信のない分野(A)と専攻語の伸ばしたい分野(B)との相関

A \ B	文法知識	語彙	発音	聞き取り	会話	速読	作文	読解	合計
文法知識	21.8	14.5	1.5	4.3	45.2	2.1	5.1	5.1	100
語彙	3.9	26.4	1.3	4.9	49.6	5.2	2.9	5.2	100
発音	1.7	6.0	23.2	5.1	50.8	0.8	4.3	7.7	100
聞き取り	2.8	4.6	3.1	28.3	50.0	3.1	3.9	3.9	100
会話	3.0	4.4	2.4	2.2	73.4	3.6	3.3	7.4	100
速読	1.8	6.4	2.7	8.3	47.2	22.2	6.4	4.6	100
作文	1.8	9.0	3.6	8.1	58.1	5.4	8.1	5.4	100
読解	4.4	15.5	0	4.4	26.6	17.7	8.8	22.2	100

伸ばしたい分野は、「会話」に集中している。自信なしとするすべての分野が、伸ばしたい分野として「会話」を指向しているのには異常な印象をうける。

たとえば、「発音」に自信なしとする学生で、伸ばしたい分野として「発音」を選んでいるのは23.2%、「会話」を選んでいるのは50.8%である。また、「聞き取り」に自信なしとする学生で、伸ばしたい分野として、「聞き取り」を選んでいるのは28.3%、「会話」を選んでいるのは50.0%である。

また、「作文」は、「会話」のための基礎となる分野であるが、「作文」に自信なしとする学生で、「作文」を伸ばしたい学生は8.1%、「会話」を伸ばしたい学生は58.1%である。さらに、「読解」に自信のない学生さえも、「読解」を伸ばしたい学生22.2%に対し、「会話」を伸ばしたい学生26.6%という数字を示している。

以上の点から、「会話」に対する学生の期待を認めながらも、つぎの点には注意する必要がある。第一に、「会話」の基本となる「語彙」、「発音」、「聞き取り」などに自信のない学生が、自信のない分野を強化することなく、「会話」ができるようになるという錯覚に陥っているのではないかということである。第二に、「聞き取り」、「発音」、「作文」、「読解」などの比較的単調で、忍耐の要求される、どちらかといえば「おもしろくない」分野からの逃げ道とし

て「会話」を上げているのではないかと思われるふしがある。

結論として、「会話」に対する学生の期待を考慮しながらも、基本的な四技能の必要性を、学生に十分理解させる必要があろう。

つぎに、第18表は、**専攻語の自信のある分野と視聴覚資料の利用程度との相関**を示している。

〔第18表〕 専攻語の自信のある分野(A)と視聴覚資料の利用程度(B)との相関

A \ B	相関あり	相関なし	合計
文法知識	35.5	64.5	100
語彙	47.8	52.2	100
発音	70.0	30.0	100
聞き取り	69.2	30.8	100
会話	69.3	30.7	100
速読	55.8	44.2	100
作文	38.0	62.0	100
読解	38.6	61.4	100

「相関あり」とする分野は、「発音」、「会話」、「聞き取り」、「速読」で、前三者では、回答者中約70%が、また、「速読」では、55.8%が相関があると考えている。

「相関あり」とする分野で一番多いのは、「発音」で、とくにこの分野に自信のある学生が、相関関係を強く認めているといえる。

一方、「文法」、「作文」、「読解」に自信のある学生は、相関関係を認めない傾向にある。

第19表は、専攻語の伸ばしたい分野〔A〕と視聴覚資料の利用の効果〔B〕との相関を示している。

〔第19表〕

A \ B	有 効	無 効	合計
文法知識	59.0	41.0	100
語 彙	76.2	23.8	100
発 音	94.4	5.6	100
聞き取り	97.0	3.0	100
会 話	97.7	2.3	100
速 読	72.6	27.4	100
作 文	80.3	19.7	100
読 解	63.2	36.8	100

伸ばしたい分野のすべてで、「有効」の数値が出ており、学生の視聴覚資料に対する期待が大きいことがわかる。なかでも、「会話」で「有効」とするのは、97.7%、同じく、「聞き取り」では97.0%、「発音」では94.4%の高率を示している。

分野別の回答者数では、「会話」で「有効」とする学生が圧倒的に多いが、視聴覚資料が直接「会話」に有効な働きをするかどうかは疑問の残るところである。むしろ、「聞き取り」、「発音」、「語彙」などの強化の方が「会話」への近道ではないかと思う。

ともあれ、いろいろの分野での視聴覚資料の整備が必要とされよう。

最後に、英語力について伸ばしたい分野〔A〕と視聴覚資料利用の有効性〔B〕との相関について検討する。

〔第20 a 表〕

A \ B	有 効	無 効	合計
文法知識	84.6	15.4	100
語 彙	90.9	9.1	100
発 音	96.2	3.8	100
聞き取り	100.0	0	100
会 話	98.2	1.8	100
速 読	96.7	3.3	100
作 文	88.5	11.5	100
読 解	94.0	6.0	100

〔第20 b 表〕

A \ B	有 効
文法知識	0.9
語 彙	5.2
発 音	2.1
聞き取り	9.9
会 話	70.2
速 読	5.1
作 文	2.0
読 解	4.1
合 計	100

第20 a 表によれば、英語については、専攻語の場合より、視聴覚資料への期待が全体に大きいことがわかる。「聞き取り」では、回答者全員が「有効」とし、「会話」では98.2%、「速読」では96.7%、「発音」では96.2%を示している。

分野別にみると〔第20 b 表〕、「発音」で「有効」とするのは2.1%で目立って少ないが、英語に関しては、一応、発音についてはあまり問題がないと思っ込んでいる学生が多いということであろう。「会話」で「有効」とするのは70.2%で圧倒的に多いが、前述のごとく、学生の会話指向については、慎重な検討が必要であろう。

この調査項目では、英語学科の学生は答えていないので、この数値は、いわゆる外国語科目(英語)に対する英語学科以外の学生の反応の一面を表わしているといえる。外国語科目での視聴覚資料の利用は徐々に増えてはいるが、この面では種々の問題がある。たとえば、思いつくままに列挙すれば、視聴覚設備の収容能力の限界、適当な教材の不足、一クラスの学生数の過多、担当可能な教官の確保の困難、外国語科目専任の教官の不足、などが、さしあたりの問題点であろう。

## 音声実験装置 解説シリーズ(2)

### 〔基本周波数メータ、インテンシティ・メータ、フィルタ、インクジェット式オシログラフ〕

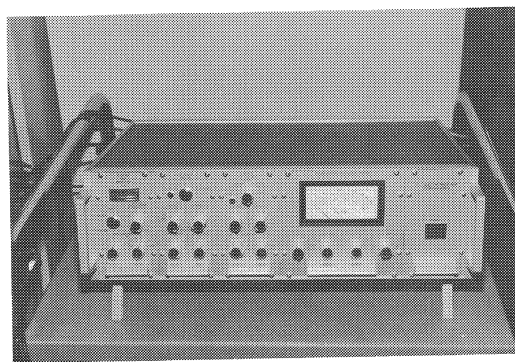
デンマークのF-J エレクトロニクス社は、音声研究用に各種の分析・測定機器を製作しており、その製品は数多くの音声研究施設で使用されている。現在、本学音声実験室ではこのうち、基本周波数メータ、インテンシティ・メータ、フィルタを一体としてケースに組込んだユニットを所有しており、主に言語音声のイントネーション、ストレス、タイミングなどいわゆるプロソディー（韻律現象）の研究に、また音声知覚の研究に利用している。

基本周波数メータは声の高さの上り下りを分析する装置で、諸言語のイントネーション、アクセント、声調等の実験研究には欠かすことのできない道具である。たとえば大阪弁で「飴」は、途中で音が上りも下りもせず平板に発音されると我々は思っているが、基本周波数メータを使って分析してみるとたいへいの場合、全体として下り傾向であることもわかる。肯定文と疑問文は文尾で音が下がるか上るかの違いだと言われているが、やはり分析してみると西洋諸語では文尾だけでなく、文全体の高さ変化のパターンが違うことが多い。発音者の声域（ソプラノ、アルト等）にあわせて付属のフィルタを調節し、より良い分析ができるよう工夫されているが、本来音声の基本周波数の抽出は話者の声質にも大きく依存する比較的困難な技術であるので、分析者の方で様々なフィルタリングによる分析や異なる抽出方式——特に狭帯域のスペクトログラム——を併用して分析の信頼度を高める必要がある。あるいはのどに小型マイクや電極を装着してそこからの信号を基本周波数メータで分析するのもよい。

インテンシティ・メータは音声の物理的な強さを分析するもので、ふたつの独立の分析装置から成っている。このそれぞれに様々なフィルタリングを施して、種々の周波数帯域の強さを分析、比較することにより音声に関する多くの知見が得られる。たとえば張りのあるいい声は貧弱なかぼそい声に比べてずっと高い周波数帯域まで音のエネルギーが分布して

いるが、このようなことも高域を通すフィルタと通さないフィルタをかけた場合の強さの比較から明らかとなる。この他、言うまでもなくストレス（ストレスがあるからといっても物理的には必ずしも強いとは限らない）、強調、音声文体論の研究には必須である。また音が出ている間は強さがあるわけだから、単音、音節、語、文、休止等の持続時間の研究にも利用できる。

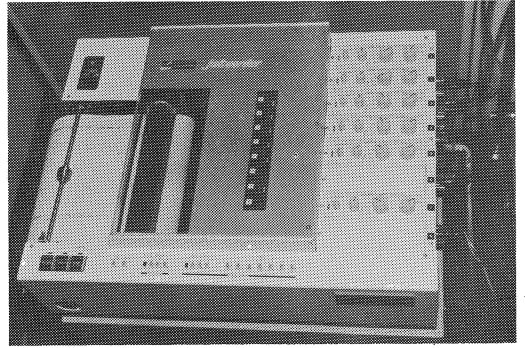
フィルタとは一般に信号の特定の周波数帯域を除去する回路であるが、本ユニットのフィルタは音声信号を対象としているため、2.2~18,000Hz間の48種（20%ステップ）の遮断周波数と2種の減衰特性を持つ高域通過フィルタと低域通過フィルタから成り、これらを組合せて帯域通過フィルタ、帯域除去フィルタとしても使用できる。本来インテンシティ・メータと組合せて使うためのものであるが、汎用のフィルタとして音声知覚の研究にも利用できる。人間は約20~20,000Hzの周波数帯域の音を感じとれるが、実際に口から発せられるのはそのうちの一部分であり、言語音声の内容を聞きとるにはそのまた一部分で十分である。ある言語の特定の音はその音として聞きとられるにはどの帯域の周波数が関与しているか、あるいはどの部分が不必要か、また何らかの感情が話し声に現われるとき特定の周波数帯域に変化がみられるのではないか。さらには美しい声とは、あるいは不快な声とはどんな声かなどフィルタを使



〈基本周波数メータ、インテンシティ・メータ、〉  
フィルタ、

えば興味深い結果が期待できる研究テーマには限りがないし、外国語教育、美しい話し方教育などその成果を応用すべき分野も広い。

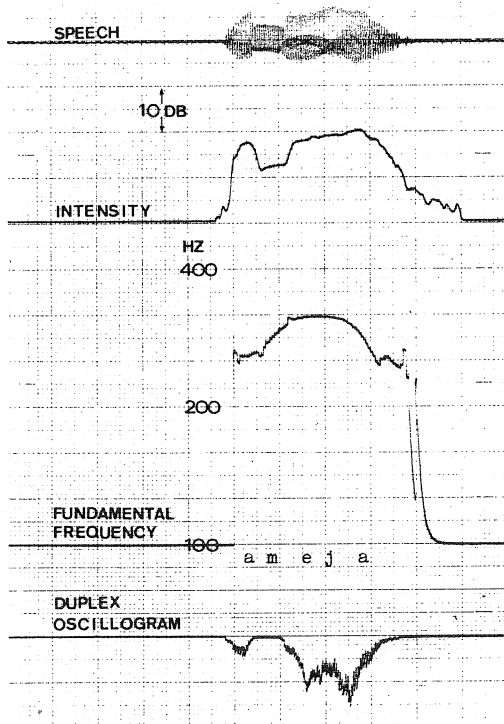
ところで、基本周波数メータにせよインテンシティ・メータにせよ、これらは分析装置であって、分析結果を記録し保存するためには別に記録装置が必要である。音声研究に使用される記録装置としてはペン書きオシログラフ、電磁オシログラフもあるが、前者は記録できる上限周波数が低く時間変化の激しい信号の記録には適さず、後者は上限周波数は高いが特殊な記録紙のコストの点で問題がある。本学音声実験室では電磁オシログラフの他に、基本周波数メータとインテンシティ・メータの専用記録器として、また汎用記録装置としてインクジェット式オシログラフを使用している。これは日本光電工業(株)製のジェット式インク書記録器R I J 5508-6で6チャンネルの入力端子とタイムマーカを持っている。



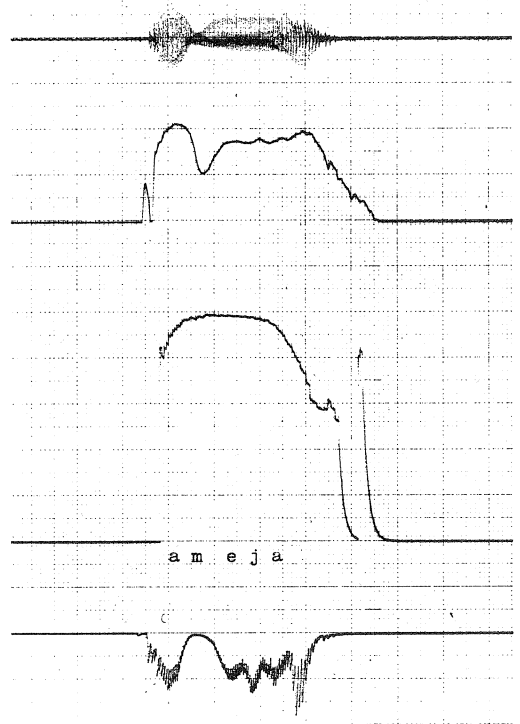
〈インクジェット式オシログラフ〉

6チャンネルの入力をフルに使って、基本周波数、インテンシティ、音声波形の他にたとえば口腔内圧、呼気流量、声門のインピーダンス変化などを同時に記録できれば、音声を音響、生理の両面から総合的に研究することが可能である。

京都方言「雨や」



同「飴や」



# ヒルデスハイム大学の視聴覚センター(AVZ)

ドイツ語学科 乙 政 潤

## 1

北ドイツはニーダーザクセン州の主都ハノーバーから鉄道で南へ約30分。そこに、このたびの戦火に遭うまでは多くの中世の文化遺産を残していた小都市ヒルデスハイムがある。この町は、私には別の意味で早くから一度は訪れたい土地になっていた。その大学にドイツ連邦共和国に初めて設けられた「視聴覚センター」(Audio-visuelles Zentrum:AVZ)があったからである。

ヒルデスハイムの大学はかつては教育大学(Pädagogische Hochschule)であったが、現在は教員養成課程のほかにも四つの学士課程を持つ大学に改革され、Hochschule für Erziehungs-, Sprach- und Kulturwissenschaften Hildesheim (ヒルデスハイム教育学言語・文化学大学)と称している。ちょうど我が大学くらいの規模で、「視聴覚センター」は附属図書館とともに研究と教育のための中心的な施設である。もっともわれわれの大学とは異って両者は別別の建物に属し、AVZの方は半分以上が地下にある。

## 2

私がこのセンターの存在を知ったのは、1971年にKösel 出版社から刊行された *Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel* (『視聴覚教育事典』)によってであった。同書の編者 Prof. Dr. Heribert Heinrichs は AVZ の創設者であり所長でもある。

西ドイツ初のこの視聴覚センターには、また注目すべきことに、共和国で初めて視聴覚教育の教授のポストが付けられた。Prof. Heinrichs がその地位に就いたのには、視聴覚教育の分野における教授のそれまでの業績が認められたからである。教授は1961年「北ドイツ放送」(Norddeutscher Rundfunk:NDR)が行った学校用テレビ放送のコーディネーターとなり、その後引続いてニーダーザクセン州文部省の学校テレビの依託研究者となった。さらに、1964年にはフォルクスワーゲン財団の援助を受けてハノーバーにおいて学校間の有線テレビ授業の実験を行った。そこでは、放送側となる学校の教師はどの参加校の生徒とも面と向って自由に話し合える仕組みになって



〈ヒルデスハイム大学。奥左端がAVZ(1階ならびに地下)、中央が附属図書館。〉



いた。

教授のこの業績を受けて、AVZは研究・教育の重点を、学校放送、学校テレビ、教育用テレビ、職業教育用テレビ放送、授業用映画、視聴覚教授法——一口で言えば「メディア教育」に置く。AVZが今年の夏学期に提供した授業科目の題目は、「ナチ映画の分析」(ゼミナール)、「視聴覚メディアと複合美術教育」(ゼミナール)、「授業用映画の教授学と方法論」(ゼミナール)、「カリカチュアから見たテレビ」(コロキウム)、「芸術と文化のコンテクストにおける視聴覚メディア」(ゼミナール)、「16ミリ映画の実際」(実習)、「ビデオの実際」(実習)、「8ミリ映画の実際」(実習)、「トーキーの実際」(実習)などである。「メディア教育学」に重点を置いて教師の資格を取った学生は、郡や市や学校の「視聴覚資料センター」(Bildstelle という)に就職することが可能である。



〈ゼミナール指導中の Prof. Heinrichs〉

### 3

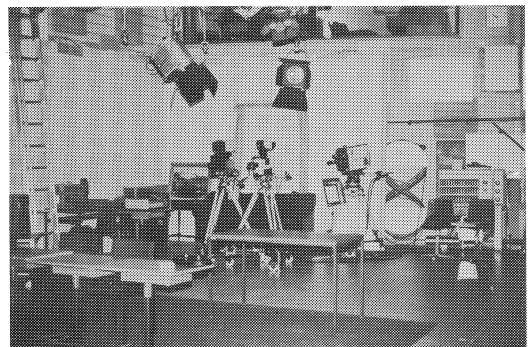
AVZの中心的設備は、スタジオと「ミットシャウ」とL.L.である。「ミットシャウ」とは、正式には„Unterrichtsmitschau“といい、授業状況を複数のビデオカメラで記録して分析と研究に供する設備である。もちろん、これらの他に、フィルム編集室や音声編集室、「視聴覚室」に当る映写室などがある。とくに編集室はフルに利用され、後で述べる多くの視聴覚教材を生み出している。いずれも設置当時は最高水準を誇ったが、以後の西ドイツの経済事情はセンター側が希望するような更新を許さないのは気の毒に思われる。

しかし、AVZの創設者であり所長でもある Prof. Heinrichs の下には教育・研究と実技の面で彼を助ける有能なスタッフがあり、他の追隨を許さない

成果を生み出している。とりわけ、外部の教育機関へも貸出することを目的に作られた映画やビデオは、プロの技術と題材の多岐性に驚かされる。例えば、筆者が記念のために一点だけビデオにコピーしてもらって来た『鉄が鉄を切る』は、鉄の焼入れの原理を理解させるため職業教育機関で用いられることを目的とした、16ミリのトーキー映画(8.5分)である。分子の構造模型によって、分子の移動により構成が変るさまをトリックを使って映像化し、原理が誰にも分るように工夫されている。1978年現在の製作目録から抜き書きすると、16ミリ・トーキーでは「ハールツの給水源」、「十代のリズム教育」、「鑄込みの技法」など、スーパー8ミリでは「高跳びの際の肉体の動き」、「ろくろ工」、「動物の愛」、「週の市」、「未への道」など、ビデオ・テープでは「子供たちの遊戯」、「思考の心理学のいろいろな問題」、「酸の導電率と解離」、「宿題なき学校」、「聖バーナード病院」(インタビュー)、「エレクトラ」、「典型的葛藤状況と『犯罪履歴』における危機」(非行の記録)など、「ミットシャウ」の記録では「犬と猫」、「ナザレのイエス」、「インドの気候と農業」、「直線の最適化」、「軸対称長方形——凧と家」、「ニーダーザクセンにおける都市等級の空間的分布」など。またカセット録音テープつきのフィルムとしては「DIDAKTA (ヨーロッパ教材教具見本市)'75」、「図書館利用の手引」、「エマおぼさんの店対スーパーマーケット」。スライドには「教育学入門」、「映画とテレビの様式」、「テレビのトリックと技法」がある。

### 4

AVZの研究・教育の重点の一つとして「視聴覚教授法」と簡単に書いたが、実はこれはAVZでは二つの概念に分けられている。一つは Kontextmodell と



〈スタジオ〉

いい、一つは Dramaturgie という。

前者は、普通授業と視聴覚資料との結合に伴う一切の教授学上の問題を前以て検討し調整することを言う。アメリカで使われ始めたらしい。例えば学校テレビを授業の中へ持込むことは、この視聴覚メディア授業全体の流れの中へいわば「モンタージュ」することを意味する。即ち、テレビの視聴、授業中の教師と生徒との対話、グループ作業、授業プログラム、授業プロジェクトは一つの関連 (Kontext) の中に置かれる。授業を成功させるには、テレビを提供する者と利用する者とは共同してこの関連を十分に計画しておかなければならない。さらに学校としてはあらゆる「モンタージュ」の余地を見ておき、それを可能ならしめるため組織上の対処の仕方を考えていかなければならない。

後者はもともとは演劇の用語である。それを教授学分野へ持込むについては、両者ともに「筋書き」のある過程を扱う学問であって、それ故に本質的に同じかあるいは似ているのだという仮説が根底にあ

る。例えば、古典的ドラマトゥルギーから「構造的に結ばれるドラマ」という型を適用すれば、授業は「提示部」に始まって「上昇」を辿るが、その際に「盛り上げる要因」が働く。さらに「クライマックス」を経て授業の「筋」は「最後の緊張の要因」から「大団円」へと至る。もちろん近代的なドラマトゥルギーの「結末なき筋のタイプ」にならえば、授業の「筋」は偶然と必然を混じえつつ目標へと導かれる。その流れは必ずしも直線ではなく、ある箇所ではせき止められ、ある箇所では「急変」によって中断され、別の局面で再び始まる。結末は定かではなく、二者択一でもありうる。この見地からすれば、教師と生徒は、主題によって動機づけられており、かつ問題により条件づけられた相互行為を行うべく定められていると考えられる。また、授業で使われる言葉も、この立場からは、問題により葛藤により筋により条件づけられたドラマを構成する発話であるとみなされる。

(1983. 10. 28)

## 外大でひろった英語的笑話

英語学科 大橋 克洋

視聴覚とは直接関係しない内容だが、外大で過ごした数年の間に母校で見聞した英語的笑話のいくつかを紹介してみる。授業の中で先生方がさりげなく口にされた話が多くなるが、恩師達の隠れた悪業を暴きたてようというのではないから、恐らく笑って許して下さるだろう。

片山忠雄先生 (現名誉教授) の文学の授業では、たとえば、

落魄した Edgar Allan Poe が Richmond のとある酒場で泥酔しているところを旧友が見つけ、"Why, Edgar Poe!" (「おや、エドガー・ポウじゃないか」) と声をかけると、ポウは一流の機知をもって、"No, poor Edgar." と答えた

話、

声量に乏しかった Walter Pater は、メリメに関する講演を終えた後、自分の声が聴衆に届いたかどうか心配で、きいてみた。すると中

にいた Oscar Wilde が、"We overheard you." という絶妙な二通りにとれる一答をしたという話、また

風呂に入るのも忘れて英語辞典の編さんに取り組んでいた Dr Samuel Johnson に、ある人が、"Sir, you smell." と忠告したところ、博士はカンカンになって、"You don't know English. I don't smell. I *stink*." と答えた

話等々、文学者にまつわる愉快な逸話を数多く聞くことができた。

先生にはもう一年間、英語講読でお世話になっている。その折のことだった。ある学生が、'will' (「遺言」) の意味をつかめず頭をヒネッていると、"Where there is a will, there is a *quarrel*." と言うときの 'will' ですよ」と助け舟を出され、爆笑を呼んだのを記憶している。

先生は大いなる punster であったが、ある時、新渡戸稲造とその英文著作に触れ、「新渡戸の妻はア

アメリカ人であり、彼が“Bushido”を書くにあたっては、奥さんのナイショの功があった」と言われた。さらに言葉を次いで、「新渡戸の教育的信条を示すことばに、『我輩は専門センス(専門的知識)は教えない。コンモンセンス(一般常識)を教える』がある」と言われた時、それは先生御自身の信条を吐露されたことにもなる。つい最近も、同じ主旨のことを、“something of everything rather than everything of something”という巧みな tongue twister で表現されていた。“Old professors never die. They just lose their faculties.”とは言うが、現在の先生には当てはまらない。

林栄一先生には、一つ忘れられない傑作がある。中学生から社会人まで、誰を相手に聞かせても受けること間違いなしという逸品だ。

ロンドン、ヴィクトリア駅にて。日本人商社マンのA氏はキングズ・クロス駅までの切符を一枚買おうとした。係員に“Tō King's Cross”と威勢よく言ったところ、二枚切符がきた。驚いて考え込んだが、すぐに、前置詞を間違えていたらしいことに気づいた。再び元気よく言った。“Fōr King's Cross.”今度は四枚きた。すっかり当惑し、日本語でつぶやいた。「エーット、一体どお言ったらいいんだろう？」すると八枚きた。

「前置詞三年冠詞八年」と言われるように、前置詞の使い分けは実際むずかしい。が、この場合は、強勢を置かずに言うか、または、ただ“King's Cross”とだけ言うべきだったのだ。この話の前半部分は、外国人に現実起こるから気をつけなければならない。

先生のシェイクスピア講読にも顔を出したが、こんなことを覚えている。余談として、英語文化圏における数の禁忌について話をされたのだが、締めくくりに、「そういうわけで、アメリカの病院には十三号室がなく、日本の病院には四号室がない」と言われた後、「マンションに二号室がないようなものだ」と付け加えられた。数秒してクスクス笑いが起こったと思うが、オカシサがわかるまで一時かかることと、楽しさが長持ちすることが先生の笑いの特徴である。「13」に関する迷信を用いた笑話の一つ挿入しておく。

A man was sitting having coffee in his girlfriend's flat. There was a knock at the door.

“Oh dear,” said the girl. “That must be my husband.”

“Your husband!” said the man. “I didn't know you were married. What am I going to do?”

“Well,” said the girl. There's only one door, so you'd better jump out of the window.”

“The window?” said the man. “But you live on the 13th floor!”

“This is no time to be superstitious,” she replied.

日本人特有の発音癖を笑った話が多いが、金山崇先生から聞いた次の話は、(一昔前の)日本人の発音べたそのものを笑いの対象にしている。

日本人学者Y氏は、ロンドンで開かれた国際学会に出席し、得意の英語で堂々一時間三十分に及ぶ研究発表を行ない、壇をおりた。早速スイス人学者R氏がかけよってきて、感に耐えないという風にこう言った。「私は日本語を耳にしたのはこれが初めてですが、なんとなく英語に似ているんですね。」

発音の話が出たところで、大井浩二先生(現関西学院大教授)の『英語のユーモア』(創元社)という本の中から一つ、ユーモラスな話を紹介しておこう。

A man applied for a book-keeping job.

“Where did you get your training?” asked the employer.

“Yale.”

“Splendid. What's your name?”

“Yohnson.”

ある男が簿記の仕事に応募してきた。

「どこで研修をうけたのかね？」と雇い主がきいた。

「カンガクでさ」

「すごいな。名前は？」

「ガエモンでさ」

この男の個人的な訛りがオカシサの因になっている一実はこの男、刑務所(jail)帰りである一が、それにしても、先生の訳は「お見事」というほかない。

先生はいたって上品な方であっただけに、英作文の授業の中で教えて下さった(?)次の話は感銘深かった。CALPISという日本製飲料の名称の不都合に言及されたのだったが、英語人の発音では、“cow

“piss”つまり「牛の××」になってしまうと言うのだ。これでは、「初恋の味」も何もあったものではない。CREAP (“creep”と発音が同じ)とともにCAL-PISが外国人に不快な印象を与えているのは事実だ。

“piss”と言えば、旧キャンパスのトイレで次のいたずら書きを見つけ、その秀逸性に舌を巻いたことがある。

Piss here

Piss clear

Shake your spear

Then disappear

—Shakespeare

現キャンパスにもgraffitiは少なくないが、こんな忠告を書きそえたいようなものが多い。

This shall be the Rosetta stone for the next civilization. Consider your words well.

箕面キャンパスを特徴づけるものとして、犬、猫、鳩の存在を見のがせないが、中でもGaidai catsのなれなれしさには驚くことがある。クーラス先生に言わせれば、“They are too desperately hungry to shy away.”だそうだが、ドランス先生は、ある日生協で食事をしている時、Gaidai catに詰め寄られ、驚いてこう尋ねたそうだ。“Are you a cat or a dog?”猫にニヤワンことをすると思われたのだろう。

## 〈出版物案内〉

1983年7月以後に出版された、語学テキスト(スライド、ビデオテープor録音テープ付)、目録、論集等は以下の通りです。これらの出版物は「大学教育方法改善」「視聴覚教材開発」等のプロジェクトによるものです。

### ・視聴覚外国教育研究 第6号

L.L.教室でのペアー学習：メディアテック

トム・ベンダーガスト

フランス人の身ぶり ——類似の身ぶりはいかにして区別されるか—— 大木 充

フォーカスのイントネーションと語順への反映

フランス語についての音響・知覚研究

大木 充・郡 史郎

On the Secondary Cue for the Perception of Stop

Consonants in Japanese

福居 誠二

外国語教育雑考

橋本 勝

ブラジル・ポルトガル語の視聴覚教材作成における問題点

河野 彰

資料 ドイツ語中級書き取りにおける音声面での誤り調査

乙政 潤

## 編 集 後 記

◇AVジャーナル第4号をお届けします。今号は昨年末に実施した外国語学習に関するアンケートの—最終報告—を中心に編集しました。報告にもあるように、今後の視聴覚教育活動の発展、充実のために活用していきたいし、又この種の調査を定期的に継続していくつもりです。

◇今年度の〈語劇録画〉は希望語学科が少なく、ビルマ語、ペルシャ語、英語、フランス語の4学科

だけでした。

◇視聴覚資料の著名、分類の欧文編カタログだけは出来ていますから御利用下さい。

◇表紙の写真は本学イスパニア語学科外国人講師のアルバレス氏です。

◇次号の発行は3月を予定しています。多くの方々の寄稿、ご意見をお寄せ下さい。

(H.K.)

### A V Journal 一第4号一

1983年12月8日発行

編 集 大阪外国語大学視聴覚教育委員会  
附属図書館視聴覚資料係

発 行 大 阪 外 国 語 大 学

印 刷 (株) ム ラ タ 印 刷