

ISSN 0387-284 X

読書科学

第27巻 第3号 (通巻 第105号) 昭和58年10月30日 発行 (季刊)

映像言語論

栗花落 栄

英語学習法に関する研究：Ⅱ

村上 安則

日本読書学会会員名簿

105

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

映像言語論 滋賀文教短期大学 栗花落 栄 81

英語学習法に関する研究：Ⅱ
——暗唱と英問英答の効果の比較——

神奈川県立横浜翠嵐高等学校 村上 安 則 89

資 料

日本読書学会会員名簿 98

会 報

118

日本読書学会役員 (昭和57年4月1日～昭和59年3月31日)

会 長 (理事長)	倉 沢 栄 吉			
副会長 (副理事長)	阪 本 敬 彦			
常任理事	井 上 尚 美 増 田 信 一	岡 本 奎 六 湊 吉 正	滑 川 道 夫 村 石 昭 三	福 沢 周 亮
理 事	井 上 敏 夫 尾 原 淳 夫 深 川 恒 喜	出 雲 路 猛 高 木 和 子 室 伏 武	岩 坪 昭 子 田 近 洵 一 望 月 久 貴	大 村 は ま 野 地 潤 家
監 事	平 沢 薫	山 本 晴 雄		
編集委員	尾 原 淳 夫 福 沢 周 亮	阪 本 敬 彦 増 田 信 一	田 近 洵 一 村 石 昭 三	野 地 潤 家
	John Downing	Donald Leton		

映像言語論*

滋賀文教短期大学

栗花落 栄**

はじめに

映像は、言語と同じように、知覚と観念とを意味として関係づけ、語られた物語・書かれた文章に等しいメッセージの形態というべく、エイゼンシュティンは「映画は積極的に言語の文法に依拠すべきである」と言い、カニユドの言う映画言語、また映像言語という語が普及している。

映画はたしかに広い意味での言語活動・意味作用であり、それゆえ記号であり、言語であると言ってもよいと思われるが、言語としての特性と映像という事実・現象を考察して、「映像言語」の概念を究明し、あわせて映画の文法について触れようと思う。

モンタージュ

1920年代初期にクレショフは無表情の男のクローズアップに三つの異なったショットを接続して、ショットとショットとの関係で意味をつくり出すモンタージュ理論を立てている。すなわち、男の無表情の顔のショットに湯気の立ったスープ皿を組み合わせると空腹を、赤ん坊を組み合わせると慈愛を、ヌードの女性をつづけると性欲を感じさせるものとして、映画を言語のシステムに対立させる問題提起をしている。さらにブドフキンはこの定式化して、さまざまな意味をもつ単語が文中に占める位置で意味を決められるように、単語にあたるショットが個々にその意味を伝えるのではなく、ショットとショットとの組み立て、すなわちモンタージュによって意味を示

し、まとまったメッセージをつくりあげるとしている。確かに、言語と映像とは次のように図式的に対応せしめられる。

フレーム (フィルムのコマ)	文字
ショット (カット, カメラのシャッターを切って終わるまで)	単語
シーン (一つの動作・事件の連続の場面)	文
シーケンス (一つのまとまった事件)	段落・節・章

もともと、モンタージュはフィルムを切りつなぐ事で、フィルムの長さは現実の時間の長さであるが、フィルムを任意の長さに切りつなぐ時、現実時間は作者の主観的なハサミによって解体し、他のフィルムに接合されるので、現実の時間と異なるスクリーン上の時間を形成するので、モンタージュ派作家は長いショットをさけ、他のショットと接合して、両者の隣接関係から意図するメッセージを観客に伝えようとした。

モンタージュ理論は確かに無声映画時代には重要な映像構成の基礎であったが、発声映画となり、またカットの長いものが多くなると、本来のモンタージュ理論は、イタリアのネオリアリズムのドキュメンタリー式全景主義のカメラワークの流行などによって否定されるむきもでてきて、モンタージュという語が映画の編集 (エディング) の意味に使われるようになってきている。しかしカットバックによる緊迫感やインサートカットによるコメント (新聞の一部のショット等) ないし象徴 (風景のショット) など、モンタージュの効用は否定されていない。

* About the language of visual images.

** TSUYURI, Sakae (Shiga Bunkyo Junior College)

映像と言語

モンタージュにおけるフィルムの接合、それによる時間の連続など、映画と言語の間には類似点があるが、上述のショット・シーン・シーケンスの関係を、言語の語・文・節にあてはめ、映像言語と言語とを対応させても、問題の解決に至らない。言語と映像そのものの、それぞれの記号性、意味作用について対比しつつ考察していこう。

記号性については、ムーナンが『記号学入門』で、言語によらないコミュニケーションの諸体系として、次のようなものをあげている。

I 話しことばの代替的信号方式のグループ

音標文字・点字・聾啞者の手話・海上信号・電報・暗号などで、メッセージの意味を捉えるために話しことばの音を經由することを想定している。すなわち二重の分節をもっている言語の音素を単位として翻訳される文字表記である。

II 言語とは別の体系をもつあらゆるコミュニケーションの方式を含むもの

数字によって構成される伝達体系は交通機関の時刻表で最大限に発揮される。道路標識も取りきめによる記号で作られたコミュニケーションの体系で、かなり国際的で、20世紀の多数の人間が毎日利用しているものである。これらは言語の第一次分節である記号素（形態素）を単位として、音素を単位としないもので、Iのグループのように話し言語を經由することなく、意味の単位で一つの観念を総括的に示し、直接に読みとれる表意記号である。

III 地図・グラフ、多種多様の図表などで、第一分節すなわち意味の単位しか見られない非言語的体系で、記号や描線が安定恒常的なあり方で意味の単位を翻訳しているもの。I・IIと違って時間の流れに沿って記号の連続を読む線状性(linearity)を持たず、空間の中で記号の位置の関係を分析して読み取りがなされる。

IV 「芸術的」な影像の現代的利用

挿し絵や絵・写真によるポスター等があげられる。挿し絵は書物を飾るもので、情報を伝えることを本質とするものでなかったが、伝達の機能上の地位を影像が占める刊行物が出てきた。ポスターは芸術的作品のように注意を引いたが、表意記号・絵記号に近い概念に人を導き、広告の影像として情報になっている。このグループは他のグループと異なり、無体系のコミュニケーションの方式で、そこでのメッセージは、同じ部類の他のメッセージの中でも変わらないような安定した諸記号に分類できないし、IIIグループ方式と同様、時間の糸の上でなく空間の糸の上で読み取られるものである。

以上の非言語のコミュニケーションの諸体系のどれに映像言語といわれるものがあてはまるであろうか。現に、映像言語については否定論がある。「映画は対象の感性的なあり方に忠実な映像を示すが、言語は感性的なあり方と全く関係のない記号を使っているし、映画には言語における音素に担当するものが存在しないのであって、映像は言語とはいえない」というのである。ただし、これに対して、言語の中には対象と全く関係のない音韻を写した表音文字が多いが、象形文字・漢字は対象の感性的あり方を模写した映像と似たものがある点、映像は、内容において同じく「意味する」ものがあるので、記号を使っていなくても、使っている場合と同じく「意味する」ものがあるなら、記号のない言語と見てよいのでないかという反論が成立する。しかし、映像は、言語としての象形文字が対象のあり方の模写に違いないが、対象の特殊性を超えて一般性を認識しながら表現しているのと異なり、また言語が概念を表現するのと違って、表現主体の感性的認識しか表現しえないのであって、映像は言語といえない。また、映画も言語同様、モンタージュや象徴的な映像で概念を伝えると言われるむきもあるが、この感性的表現を媒介して伝えるにすぎないので「意味するもの」を持っているにしても、言語表現主体の超感性的表現を媒介として感性的認識を伝えるのと逆の過程的構造で成立しているとして、映像言語を否定する論が少なくない。三浦つとむ氏の「映画言語説

批判」などがそれである。

これら映画言語否定説を踏まえながら、映像を言語と比較してあげると、次のようである。

1 言語はその言語社会の成員が互いに伝達しあうための恣意的な記号の体系である。すなわち、意味するもの（能記）としての記号と意味されたもの（所記）としての概念、対象との関係が因果的でなく、勝手に、同一物が国語によって違った語となる。これに比べ、映像は対象そのものを模写再現したアナログ（類似物）であり、能記と所記との間の規約的な記号コードの設定はない。

2 言語は二重分節性（構造の二重性）を持ち、何らかの意味や指示対象を持つ単位である語、形態素（モネーム）とそれをさらに分節した単位、音素（フォネーム）とを持っている。ところが映像は音素にあたるものを持たない。アンドレ・バサンは1ショットの映画の形態素に対し、1コマの映像を音素にあたるものとするが、音素が音標文字のように有限の基本で語を構成するようなものでなく、映像は言語のように音素を持つものと異なっている。

3 言語は、抽象的でそれぞれの言語社会に共通な言語体系ラングと具体的な個人の言語行為パロールからなる言語活動ランガージュであるが、映像は、撮影されて再現されていくパロールである。コアン・セアがフィルム的事实とシネマ的事实を映画の二重構造と考え、フィルムを個人的側面（パロール）に、シネマを社会的側面（ラング）に対応させているが、規約的体系であるラングがあるとは言えない。

映像は、短い1ショットでさえ、具体的パロールとして対象を指示し意味を示し、ショットとショットの連続シーンとしてメッセージの表示がなされる。ただし言語のように観念の抽象的形態を取らず、直観的感覚的であり、言語が音素と形態素からなる語として社会的慣習的なコードを持ちこのラングが主体的な語の行為パロールにおいて具体的なディスクール（話）となるに対して、映像はショットとショットの間に言語のようなコードがなく、そのまま直接的に表示的に対象を意味するとと

もに、間接的に伴示的メッセージを与える。そういう意味で、映像は、コードなきメッセージ、ラングなきパロールのランガージュとも主張されている。

映画と絵画・写真

かくて、映像は対象を模写して、何かを指示し意味を示すとともに、何ものかを語ってメッセージを表現する二重の機能をもつ。そして再現の際、現実的印象と非現実性・虚構性を持って展示される。以下、岡田晋氏が『映像学・序説』で、映画を絵画や写真とも異なっていて、この二重の語り口が映像の独特の美的メッセージを構成していることを述べておられるのを紹介しよう。

絵画と言語について、ルネ・パスロンは、意識的意図的な言語のコミュニケーションの機能と常に無意図的な言語の表出機能とを区別する言語学者の立場をとって、絵画は出発点においてコミュニケーションの手段でなくて表出の手段であったのが、観賞者が画幅を眺めて日常的経験や感情的状態とを結びつけてコミュニケーションの手段に変えるのであって、絵画は記号を持たないし、一回限りの構造物であって、それをを用いて何千もの絵画的言表を勝手に作りあげるような体系でない。そうした絵画に対し、映像はコミュニケーションの手段となるし、多数の生産も可能なことが異なっているとしている。

また、絵画の枠は現実から切り分けられたものであり、額縁は画面を周囲から区別し、独立した宇宙を形成する。そして額縁の外は現実、内は観念と、決定的な違いがあるといえる。それに対し影像の一である写真の枠は、機械的に切り取られたものとして提示されているので、枠の内も外も同じ現実である。絵画が我々の視野を枠内に閉じこめるに対し、写真は容易に枠を越えて外に広がっていく。近景を捉えたレンズは枠の外に多くを切り捨て、その対象を強調し、遠景を撮ったレンズは、広く外を取り入れて、対象を背景の中に点景する。それがムービーの映像になると、ズーミングでカメラが対象をアップで捉えると、枠の中で地平は狭まり、背景は失われ、対象が他から分離して明確になり、ロングになると、

地平は広まり背景が生かされ、その中に対象が置かれる。このように送り手（写し手）の意図によって対象が構成されるのである。いわば、無意図の客観的世界が主観的に切り分けられ、新しく、今まで背景であったものが対象となり、地平は動いて変動がおこる。そして捉えられた対象はくっきりし、他はボヤける。そのボケた背景の一部にまなざしが移るともとの対象はボヤけて、視覚野の展望は刻一刻と塗り変えられると同様に、レンズで撮るときも焦点距離を変えることで今まで背景であるものが対象となるので、まなざし（レンズ）と世界とは、切り分け切り分けられてディスクールを作り、まなざしが対象を変えるとき、世界を切り分けるとともにまばたきを伴うが、それはちょうどカメラのシャッターの開閉に相当する。

以上が岡田氏の映像と絵画・写真との比較説明であるが、映像は切り分け組み立てるもので、対象をそのまま再現するものでなく、ムーナンのⅣの絵や写真によるポスターと同様に送り手のメッセージを伝える無体系のコミュニケーションの方式であるといえるとともに、写真が空間の上で読みとられるのと異なって、時間の上でも読み取られる方式である。

以上述べられた映像の特性を加えての映像と言語との相違は、次のようである。

1 絵画とかスチール写真がもともと作者の無意図的な表出機能を持つにすぎないのと異なって、感情や思想等を伝達するコミュニケーションの機能をもっていることは言語の特質に類している。

2 言語のような体系的なコードはないうえ、間接的にそれに置きかえて、受け手がそれを解読して受容するのではなく、直接的に直覚的に提示する伝達であるが、カメラワークによって対象を現実から切り取られ、強調せられ、組み立てられ、またショットとショットとの結合、モンタージュによって主観的に構成される世界は、無造作に開放されたレンズのままに捉えられるものと違って、現実的な影像として、直接に対象を表示意味するとともに、間接的に伴示のメッセージを伝え、言語と異な

る、独特の芸術的形態の映画となるのである。

音声・言語を伴っている映像

ここで注意すべきは、こうした映像論が、現実において、音声・言語を伴っているのに、ともすれば映像オンリーで論ぜられている事である。実際の映像は、音楽・音響・音声言語または文字言語を伴って表現されていて、次のような場合がある。

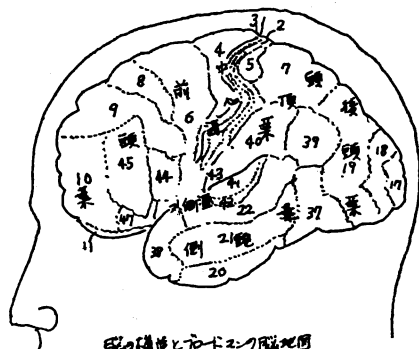
- 1 無声映画の場合で、会話などが映像と映像との間に文字で出される。
- 2 ニュース映画などのようにコメントがアフタレコーディングで吹きこまれる。ドラマもナレーションやせりふをアフレコで入る。
- 3 映像の中にテロップでコメントが入る。
- 4 同時録音で音声を撮影時に録音する。
- 5 洋画の吹き替えのようにアフレコで入れる。
- 6 洋画のスーパーインポーズのように字幕を入れる。

時には「裸の島」のように会話がなく、音響と音楽のみが入っているものもある。

実際において映像がすぐれた媒材だといっても、音声を伴わない時は余程の工夫のないかぎり、伝達は不可能であろう。そして、無声映画に音声を加えられてトーカーとなったのが映画であって、ラジオに映像を加えたような発達過程をとったテレビとはやはり異なるわけで、同じドラマにしても、とくにテレビ小説などは画面を見なくても十分理解できるに対し、映画は映像を見なくては了解しがたいのである。そして、文字や音声の言語によるコメントやナレーションを避けるようにするのが映像の建前であり、それが真実の映像であろうと思う。ともあれ、映像を云々するとき、音声を伴った映像を現実の映像として考察すべきであろう。

一たいこの映像オンリーと音声言語とはどういうものであろうか。映像はアナログ型情報、言語はデジタル型情報で、それぞれ大脳半球の皮質の異なった半球で営まれる機能とされている。すなわち左半球に言語中枢があり、話す・読む・聞く・書く、さらに計算する、分

析・論理的思考を掌る、言語的論弁のシンボルであるに対し、右半球は、形・顔などの認識・直感・想像、芸術的感覚・情緒を掌る、描画的非論弁のシンボルで、音楽言語といわれるものもこの領域である。そして、二つは脳梁によって隔てられているが、密接、迅速に、連結関連するとされており、それが運動の計画（パターン）に送られ、筋肉運動となると考えられている。高木貞敬氏によって紹介されているブロードマンの脳地図は次のとおりである。



言語のコミュニケーションは、概念を記号化して、運動的言語中枢44野に伝え、これを運動の計画へ送り、筋肉運動として口・唇・舌の運動、呼吸の調整で音声化し、それを知覚した相手は聴覚野41・42野へ送りこみ、それを感覚性言語中枢22野で解号し、頭頂葉39野・前頭前野9・10野で判断思考して理解し、その情報が運動の計画へ送られ、筋肉運動から指令されて、口・手足の筋肉に送られ、反応を言語として表現する。これに対し、アナログ情報は、直感的に直接視覚野または聴覚野から受容し、記憶野に照らして認識するとともに、ひらめきとして運動の計画を経て筋肉運動から指令されて、芸術的創作がなされるのである。

ともあれ、言語が専ら左半球の機能によるのに対し、映像は主に右半球の作用にこの言語機能を伴うものであり、言語の機能が抽象から具体への流れをとるに反し、映像は具象から抽象への流れを取るものである。かくて映像はアナログ的な容易なコミュニケーションの媒材であり、言語のデジタル性を伴って、言語よりはるかに

効果的便利な媒材であるといえよう。以上のような理由から映像は、そのアナログ性は非言語的記号であるが、デジタル性の音声言語を伴っていて、言語性をかね、当然に映像言語といってよいと思われる。

映像言語の特性

以上映像を、言語そして絵画・写真と比較して、その特性を考察しつつ現実の映像を言語を伴うものとして捉えるべきで、その点でも映像言語と称すべきことを述べたが、次に映像言語の特性をあげよう。

1 映像は瞬時に映って消え、次々に移り変って消えてゆくので、見終ると消え去ってイメージしか残らない。全体の本質把握・主題理解は容易でなく、意味の誤解に陥りやすい。

2 背景や小道具とか無関係の第三者とかが描かれる。そうした付随的な映像にとらわれて、本筋を看過してはならない。

3 常に現在進行形の時相で描かれ、過去の回想や未来の想像・夢想も描かれるので、それらを区別して時相を誤らないようせねばならない。しかし現実の映像は音声または文字言語で補われる。

4 また位相（場所）を誤らないよう、大きさも間違わないよう。これも言語によって補われる場合が多いが、文章と同様、5W 1H を明確に把握しなければならない。

5 句読点は一応カットの切り換え、フェードアウト、ディゾルプ、ワイプアウト、時にオーバーラップ等で表わされるが、文章にあるような接続語がない。文次元のシーンは感性的直観的具体的でわかりやすいが、「だから」「しかし」等がないので、モンタージュの理解は、クレジヨフやブドフキン・エイゼンシュティン等のいうカット相互の関係と異なるが、シーン相互の関係の理解や総合的把握に役立つ。また、助詞や助動詞がなく、否定形や疑問形は使えず、画面を次から次へ並べていく中で、並べ方・撮り方で、意図を伝えるので、いわゆる映像の文法が必要である。

6 言語情報の理解が抽象的な文字表現から具象的なイ

メージ化をすることであるが、感性的具体的表現から知的抽象的な概念化するのが、映像情報の受容である。そして、抽象的で一般的なものや概念は表現できない。

7 新聞は記者編者の主観によるが、テレビは真実を語るといわれるが、テレビの画面も、撮る瞬間や角度などや放映する部分とか、編集の仕方で異なる。映像もデフォルメし紛飾して創られたものである。

8 映像は、それに伴う音声言語が活字で読む文字言語と違って、話手の人柄・状況等を再現して、感覚的感情的な要素をもって、生き生きと表現する。

そして、映像芸術は、小説とともに、今まで生産者と消費者とも一致していて特権階級の社会の具となりまた一部の専有であった芸術を、一般市民の民衆芸術としたもので、多数者の協力によって生産される総合芸術、複製芸術であり、商品でもある。

映像化社会と映画の文法

以上、映像言語の特性をあげたが、今や映像化社会といわれている。映像文化時代の子供達に対して、依然として言語情報一辺倒の学校教育で、マンガ・テレビの断片的直観的感覚的情報の洪水の中で、それゆえ活字文化への復帰、言語の尊重、自己のペースで受け入れる読書指導が大切であるとされているが、果たしてそれだけでよいだろうか。送り手ペースで流されている映像を視聴し馴れている現代っ子が、自主的に努力して取りくまないと受けとれない活字文化を強制されて落ちこぼれとなり荒れるケースも少なくないのでなかろうか。むしろそうした消極的対応にとどまらず、積極的に映像文化に対応できるよう、映像情報媒材の特性を明らかにし、映像の読解力、視聴能力の訓練に及ばなくてはならない。

これは一般教育者・文化人にはショッキングなことも知れないが、山田和夫氏は、文学に命を賭けた世界的プロレタリア作家である小林多喜二が「あのたどたどしい文学が減びることがあろうとも、窮屈な芝居また音ばかりの音楽が減びることがあろうとも、この『機械にまたがった騎士の如き芸術』は荷車のように無慈悲にそれ

等を黙殺していけらう。映画が『王座』に坐る日のくるのは空想でなくなった。」と1929年に書いた事を紹介している。また藤竹暁氏は「現代社会では、映画・テレビ・劇画の発達を中心にして、映像の論理が文字の論理とともに現代コミュニケーションを支える展開軸として育ちつつあります。したがって現代および未来を支える新しい人間像は、文字の論理と映像の論理とを、ともに駆使できる人間でなければならないのです。」と語っている。こうした映像社会において映像言語の究明、映画の文法について考察することは必要であろう。

しかし、この映画の文法とくにモンタージュについては、佐藤忠男氏のように言語の文法に相当するものはないとされ、映像から意味をくみとることは、モンタージュ理論の学習や映像文法の探求によってできるというのではなく、現実の事物そのものからどれだけ深い意味をくみとることができるか、という能力によってこそきまるのである。という考え方がある。しかし言語でも文法がわからなくても理解・表現はできるわけだし、国際・社会・経済等の常識や人間感情についての豊かな知識がないと文章も理解できぬことも多い。上述のように現在進行形で、接続語なく、具体物そのものを模写して概念を表現しえず、瞬時に消去していく映像を読みとるに際しては、個々の映像、各カットは感性的直感的で、認知しやすいが、その連続からなる文や段落にあたるシーンやシーケンスの関係把握には、モンタージュやカット切り換え技法の理解が必要だし、全体的把握や主題の読み取り、さらに象徴的なシーンや感動的な場面の直観といった情意的な受容には、クローズアップからロングショットに至る画面サイズやカメラワーク・カメラアングル等の技法の知識も加えて映像の文法といわれるものが必要である。次に映像（映画）の文法を略述しよう。

I モンタージュ（編集）

1) カットニングの上から、シーン内のものとシーンとシーンとのものがあり、後者にカットバック（各シーンが交互に入る）やインサートカット（他のシーンが挿入

される)がある。

2) 内容的関係上から、時間的に前後して起る同一シーンの継続のほか、違った場所に同時に起こっているものを平行表現したり、回想空想とかを入れたりする。空間的に見ると同一シーンの時間が違って表現するものと場所が変るシーンの転換の場合とある。

こうしたモンタージュは広い意味の編集としてカットとカットとの句読点となるとともに、モンタージュによって誘発された表象は情緒を呼び起こし、雰囲気をかもし出したり、一つの思想を暗示し、象徴的效果をあげる。

II 撮影技法

1) フレーミング(構図) カメラのファインダーをのぞいて切り取り、画面を構成することで、対象との距離、背景を考えて構図をきめる。

2) 画面サイズ 顔の表情を通して人物の内面に入りこんで性格や心理の描写に意義をもつクローズアップから、情景描写や雰囲気醸成などのロングショットまで、中間のメディアムショット・フルショット・パストショット等あり、ズームレンズの作動によってサイズをきめる。

4) カメラワーク カメラを水平に回すパンニング、カメラを上下に振るティルト、動く対象を追い写しするフォローがある。また移動撮影に、被写体に近づくドリーイン、遠ざかるドリーバック、横移動させるトラッキングがある。カメラの動きによって視点の変化・構図の調整とバラエティーに豊かな効果的な表現をする。

4) カメラアングル 被写体とカメラが水平な角度の水平アングルが普通であるが、上方からのハイアングル(伏角)、低く構えるローアングル(仰角)、俯瞰撮影、特に高所から見下ろす鳥瞰撮影(バードアイビュー)等がある。

5) 場面切り換え法

撮影したフィルムをそのまま続けて撮影する普通のカットつなぎのほか、少し捲きもどして次のシーンを重ねて撮るオーバーラップ、場面転換で次第に暗く溶けこむように消えてゆくフェードアウト(溶暗)、真黒な画

面から明るく画像が浮かび出るフェードイン(溶明)、フェードアウトしてフェードインするディゾルブ、さらに画面をぬぐうように消し去ったあとへ別の場面を写し出すワイプアウト等がある。

映像の基準になるのは、フィルムの一コマでなく、一カットである。このカットは単語に相当し、カットの構成から文次元のシーンができ、シーンを結び合わせて段落にあたるシーケンスを作って表現し、各シーケンスが集まって一編の映画となるのであるが、カット作りには上記の撮影技法が、シーンやシーケンス作りにはモンタージュが役立つのである。そしてまた問題意識として持っている主旨・言題がいかに映像を組み立て組み立てられているか、その方法いわば映像の構造技術というべきものが——編集のみではないが——もちろん必要で、これらもあわせて、映像の理解と表現に必要である。前者は言語における形態論(語論)に、後者は統語論(文論)文章論にあたると言えるが、言語学で両者を合わせて文法と言っているのに準じて、映像言語の文法・映画の文法と称してよいと思う。

おわりに

映像言語といわれるものを普通言語と比較して、言語の特性というべき二重の分節性の第二分節の音素を欠き、またラングなきパロールのランガーシュであり、能記としての映像と所記としての事物表象とが接近していてコードの設定がないなど、言語と異なるが、絵画や写真が単なる表出であるに対し、コミュニケーションの作用を持ち意図的に制作されたものである点、情報媒材であり、広義の言語といってよい事を述べた。そして、現実の映像言語は音声言語を伴っていて、デジタル性とアナログ性を持ち、表示としての意味作用と伴示的な象徴的效果を持つきわめて有効な伝達媒材であるとして、その特性を考察した。また一部上流階級の物であった芸術を集団で制作され多数人によって享受される芸術とした映画に言及し、映画とテレビを区別するとともに映像の文法に触れたのである。しかし映像については、心理

学, 言語学, 美学, 教育学等々と学際的な研究が必要であり, 考察をさらに深化すべき点が多いのであるが, 一応の解明を試みたいである。

引用文献

D. アリホン著 岩本憲児 山口丈人訳『映画の文法』
紀伊国屋 1980年
藤竹 暁「映像の論理と文字の論理」(小木美代子編著
『映像文化時代の子供達』PHP研究所 1980年 P
109—P113
三浦つとむ「映画言語批判」『現代の眼』1972年3月号
P74—P81

G. ムーナン著 福井芳男他訳『記号学入門』大修館
1973年 P20—P44
岡田 晋『映像学・序説』九州大学出版会 1981年 P
88—P89 P101—P107
佐藤忠男『映像文化と教育』明治図書出版 1975年 P
50—P51
高木貞敬『子育ての脳生理学』朝日新聞社 1980年
P99—P103
山田和夫「映像文化論」(山田和夫監修『映画の理論』
合同出版 1977年) P261
栗花落栄「マンガ・アニメーション考序説」(滋賀文教
短期大学紀要 1983年)

SUMMARY

It is asserted that cinematic language has the functions of meaning and communication the same as ordinary language. Cinematic language and cinematic grammar have now become popular terminology; however, cinema language is a *language of parole*, lacking the duality of phoneme and sentence structure, which is a distinguishing feature of language. One point in which the cinematic images differ from language expressions is that the former have no establishment of code, because the depicted images closely resemble the actual objects of events. Cinema can be said to be a language in the broad sense because it has the function of communication, and because it is an informational medium which was intentionally constructed. A still picture or a photograph, however, is

nothing but an expression. Moreover, actual cinema-language accompanied by spoken language has both digital and analogical representations, i. e., the denotations of expressive meaning and the connotations of symbolic effect. Cinema has made into art a product that has been made by a group of people that can be enjoyed by a majority of the people. Historically, enjoyment of the arts was limited to the upper classes of society. It is important and necessary for modern children, who are members of the audio-visual generation to understand that modern cinema is silent films to which sound was added; and that television is radio to which cinema was added. Thus it is important to understand more about the visual image of cinema, television, radio and so on and to learn cinema grammar.

英語学習法に関する研究：II

—— 暗唱と英問英答の効果の比較 ——*

神奈川県立横浜翠嵐高等学校 村上安則**

目 的

外国語教授法の流れについて田崎(1978)は、(1)19世紀までの教授法 Translation method (訳読式教授法)、(2)20世紀初頭に現われた母国語の仲介なしに直接外国語を学習させる Direct method (直接教授法)、(3)両教授法の長所をとり入れた Eclectic method (折衷教授法)について述べ、さらに、1つの教授法が他の教授法よりもすぐれているとは考えられないと述べている。

さて、訳読式教授法の時代から行われて来た暗唱についての生徒や卒業生、英語担当教師に対する後述の調査から、暗唱は平常の授業で広く用いられている重要な学習方法であることがわかった。また、もう1つの学習方法に、直接教授法による英問英答がある。しかし、直接教授法で授業を一貫することは望ましいが、田崎が述べているように、一般の中学・高校の授業では、母国語による説明を中心とした授業に英問英答をとり入れた折衷法で行われているのが実状である。

つぎに、従来の英語学習法に関する実験的研究についてみると、それらの実験は平常の授業とは異なる状況で行われたために、その結果の平常の授業への適用は困難である。このような背景の下に、村上(1981、以下これを「研究I」と呼ぶ)は高等学校の平常の英語の授業を

実験的研究の対象として、生徒の英文和訳と和文英訳の力、および英語で要約する力を高めるための条件を調査するために、4授業時間にわたって実験を行った。

すなわち、50分間平常の授業で英語を教えられた統制群(C群)を、40分の平常の授業の後、最後の10分間で英問英答によって教えられた第1実験群(EI群)、および最後の10分間に暗唱して正しく書けるように指導された第2実験群(EII群)と比較した。その結果、pre-testとpost-testの得点についてみると、英語での要約問題では、3群の間に有意差が見られたが、英文和訳と和文英訳問題では、ほとんど差が見られなかった。

この研究Iは、平常の授業を実験の対象として行われた。それにもかかわらず、平常の授業と異った状況がいくつか見出された。それゆえに本研究では、それらの状況を平常の授業の状態に近づけるために、次の5点を中心に実験を構成し直したのである。

先ず第1に学習内容に見合った学習時間が与えられた。というのは、後に述べられる本研究で行われた調査の結果、実験校の生徒は、平常は英語の予習と復習のために、家庭で平均1時間30分程度学習をしていることがわかったためである。そこで、本実験では、同時間の家庭学習を新たに課したのである。第2に、post-testにおいて、未習の材料に関する問題に、新たに既習教材の問題を加えて、学習材料の定着と転移について個別に調査できるようにした。第3に、研究Iで、post-testの成績とpre-testの成績の差が3群間で見られなかった英文和訳問題と和文英訳問題について実験が行われ、英語での

* A study of an English teaching method: II—A comparative study of the effects of recitation and questions and answers.

** MURAKAMI, Yasunori (Yokohama Suiran Senior High School, Kanagawa)

要約問題は省かれた。第4に、折衷法の効果を見るために、暗唱と英問英答による折衷法の群(第3実験群)を新たに加えた。さらに第5には、英文和訳問題と和文英訳問題を、主観テスト問題から客観テスト問題にかえたのである。

このように本研究では、平常の英語の授業を実験的研究の対象とし、新たに1時間30分の家庭学習を課し、第3実験群を加えて、英文和訳と和文英訳において2つの学習法である暗唱と英問英答がどのような効果をもつかを比較検討する。

実験授業

目的

教材を、英問英答により学習する群(EⅠ群)、暗唱により学習する群(EⅡ群)、および英問英答と暗唱により学習する群(EⅢ群)を統制群(C群)と比較することによって、平常の授業における生徒の学習内容の理解におよぼすそれらの方法の効果の差異を、英文和訳問題と和文英訳問題について明らかにしようとする。

方法

- (1)実施期間 昭和55年2月～3月
- (2)被験者 県立S高等学校1年の4クラス
- (3)実験者 筆者
- (4)実験構成

i) pre-test

O. Henry の短編小説 No Safe Was Safe (retold) の前半をプリントしたものを読ませ、①英文和訳、②和文英訳の2種類の問題に対する答をその場で書かせた。指示は、「いま配った英文の物語をよく読み、次の2種類の問題に、指示に従って答えなさい。」と口頭で与える。問題用紙の指示は次のようなものである。「1. 次の英文を和訳しなさい。2. 次の和文を英語になおしなさい。むずかしい単語には下線をして、右または左の欄に日本語で意味が書いてありますから参考にしなさい。」テスト時間は、指示の伝達後50分を与えた。

ii) training および training 教材

(a) training まず各クラスとも外人吹き込みのテープを聞かせ、(1)リーディングを行い、(2)新出単語と構文の説明をし、(3)英文和訳を生徒にさせながら説明を加えて行く。次に、

a) 統制群(C群) 質問を受ける。

b) 第1実験群(EⅠ群) 最後の10分間要点について英問英答を行う。その後質問を受ける。

c) 第2実験群(EⅡ群) 最後の10分間、EⅠ群が英問英答を行ったのと同じ個所を暗唱し、間違いなく書けるように指導する。その後質問を受ける。

d) 第3実験群(EⅢ群) 最後の10分間、EⅠ群が英問英答を行ったのと同じ個所を英問英答を行い、かつ暗唱し間違いなく書けるように指導する。その後質問を受ける。以上を4回4授業時にわたって繰り返した。

(b) training 教材 No Favoritism (Good English How To Read It 2, Kyoiku Shuppan) および Doc Brackett (Good English How To Read It 3, Kyoiku Shuppan)

iii) post-test

pre-test と同じ英文の物語の後半をプリントして、pre-test と同じ方法で行った。ただし、post-test では training 教材、(既習教材)からもテスト問題が出された。

(5)テスト材料 No Safe Was Safe (By O. Henry, retold, How to Read It Book 1, Kyoiku Shuppan) この物語全体を2分して、前半と未習の training 材料を pre-test の材料に、また、後半と既習の training 教材を post-test の材料としたわけである。

(6)測度 測度は問題別に次のものを用いた。

1. 英文和訳問題 英文和訳問題は通常の客観テスト問題に用いられる問題、例えば、「次の英文でプリントの内容と一致するものには○を、一致しないものには×をつけよ。」とか、「次の①～⑩の文をどのような順にならべるとプリントの内容と同じになるか。a～fの中から選べ。」の如く答えがはっきりしているものとした。テスト問題は全部で12問あり、各問に3点から8点までの点

数を与えた。

2. 和文英訳問題 和文英訳問題も客観テスト問題を用いた。例えば、和文を与えて1ないし数個の()に適語を入れて英文を完成させた。答えがはっきりするものを作り、まぎらわしい答えが考えられる問題はさけた。テスト問題は全部で14問あり、各問に3点から8点までの点数を与えた。

(7)条件統制 実験授業の行われたクラスは、入試の成績によって平等に分けられた4つのクラスである。10月中旬に行われた学校作成の学力診断テストのクラス平均は、4クラスの最もよかったクラスと悪かったクラスの差が100点満点で2.6点で、ほとんど差が認められなかった。また pre-test では、4クラスの最高と最低の差は100点満点で4.8点で、僅かしか差は認められなかった。

実施期間中欠席のあるもの、物語を読んだことのある者は資料から除かれた。各群34名の学校作成の学力診断テスト(英語)と pre-test の結果は、TABLE1に示す通

TABLE 1 Mean Scores on the Achievement Test and the Pre-test

Groups	Achievement test		Pre-test	
	Total English	Japanese into Japanese	Japanese into English	English
Control	65.9%	63.3%	36.68	26.64
Exptl. I	65.6	58.8	35.64	23.15
Exptl. II	65.1	60.4	34.92	25.50
Exptl. III	63.3	58.5	35.55	22.94
F-ratios	.226	.626	.196	.970

りである。分散分析の結果は、いずれもFの値は小さくて有意差なく、等質群とみなしてよいと言えよう。

結果

TABLE 2 は post-test の総合の得点と pre-test の総合の得点の差を示すものである。post-test の得点はEⅢ群、EⅡ群、EⅠ群、C群の順により成績であった。分散分析の結果1%水準で有意差がみられた。pre-test の得点との差は、C群が-14.7で最も減少しており、EⅠ群は-2.9で僅かに減少しているが、EⅡ群は2.7増加して

TABLE 2 Mean Scores and Analyses of the Post-Test Results

	Control	Exptl. I	Exptl. II	Exptl. III	F-ratio
Post-test					
%	48.6	55.9	63.1	64.7	7.824**
Difference from the pre-test	-14.7	-2.9	2.7	6.2	
t-test	3.649***	0.699	1.024	1.690*	

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

り、EⅢ群は6.2で最も増加している(TABLE2)。t検定の結果は、C群とEⅢ群のみ有意差を示した(C群: $t=3.649$, $df=66$, $P<.01$, EⅢ: $t=1.690$, $df=66$, $P<.05$)。

この結果をさらに詳しく知るために、post-test における既習内容の得点と未習内容の得点を個別に検討してみる。既習内容の得点はEⅢ群が最も高く、EⅡ群、EⅠ群、C群の順となっており、群間に0.1%水準で有意差が見られた(TABLE3)。未習内容の得点は、C群、EⅡ

TABLE 3 Mean Post-Test Scores for Previously-Taught Materials

	Control	Exptl. I	Exptl. II	Exptl. III	F
Scores	45.0	60.3	72.7	76.5	14.711***
Difference from the pre-test	-18.3	1.5	12.3	18.0	

***P<.001

群、EⅠ群、EⅢ群の順に高く、群間に有意差はみられなかった(TABLE4)。既習内容の得点と未習内容の得

TABLE 4 Mean Post-Test Scores for Materials Not Previously Taught

	Control	Exptl. I	Exptl. II	Exptl. III	F
Scores	53.3	49.1	50.3	47.6	0.582
Difference from the pre-test	-10.0	-9.7	-10.1	-10.9	

**P<.01

点の差は、EⅢ群が最も大きく、ついでEⅡ群、EⅠ群、C群の順となっている。C群を除く3群に、t検定の結果有意差がみられた(EⅠ群: $t=2.169$, $df=66$, $P<$

.05, E II群: $t=4.681$, $df=66$, $P<.001$, E III群: $t=6.393$, $df=66$, $P<.001$ 。

つぎに, post-test における得点を英文和訳問題と和文英訳問題に分けて検討してみる。英文和訳問題の得点は, E III群が最も高く, E II群, E I群, C群の順でこれに続いている。群間には1%水準で有意差がみられた (TABLE 5)。和文英訳問題の得点は, E II群が最も高く,

TABLE 5 Mean Post-Test Scores for English-to-Japanese Translations

	Control	Exptl. I	Exptl. II	Exptl. III	F
Scores	56.5	62.1	70.4	75.6	6.230**
Difference from the pre-test	-6.9	3.3	10.0	17.1	

** $P<.01$

E III群, E I群, C群の順でこれに続き, 群間には1%水準で有意差がみられた (TABLE 6)。各群の英文和訳問題の得点と和文英訳問題の得点の間には, t 検定の結果有意差が見られた (C群: $t=3.094$, $df=66$, $P<.01$, E I群: $t=2.183$, $df=66$, $P<.05$, E II群: $t=2.923$, $df=66$, $P<.01$, E III群: $t=4.666$, $df=66$, $P<.001$)

(TABLE 5 と TABLE 6)。いずれの群においても, 英

TABLE 6 Mean Post-Test Scores for Japanese-to-English Translations

	Control	Exptl. I	Exptl. II	Exptl. III	F
Scores	42.7	51.3	56.8	56.3	4.751**
Difference from the pre-test	-20.6	-7.5	-3.6	-2.2	

** $P<.01$

文和訳問題の得点の方が高かった。

post-test の和文英訳問題の得点が, E II群とE III群が逆転していることに関して, さらに詳しく検討してみる。post-test の和文英訳問題の得点と pre-test 問題の得点を比較すると TABLE 6 のようになる。C群では post-test と pre-test の得点差が-20.6で, 最も低くなっており, E I群, E II群, E III群の順でこれに続いている。

なお, pre-test の後 training 期間中も, 授業のある日

は, いつものように毎日家庭で1時間30分程度, 学習するように各群とも伝えられた。その報告を整理した結果, 各群の学習時間の平均は, C群は1.50時間, E I群は1.54時間, E II群は1.59時間, E III群は1.50時間で, 群間に有意差は見られなかった。

また, 暗唱に関する調査の結果は次のようであった。3クラス134名の生徒について調査が行われたが, そのうち12名は全く暗唱を行ったことがなかった。19名は誰にもすすめられなかったが, 学習中に自分から暗唱を行った。残りの103名は, 中学校の先生や親・先輩等にすすめられて暗唱を行っている。103名のうち81名は, 暗唱は英語の学力をつけるので, 是非行った方がよいと考えているが, 16名はその効果を疑問視しており, 6名は全く効果はないと考えている。実験校の卒業生10名についてみると, 全員が暗唱の経験があり, 学生時代に先生等にすすめられて行ったことがあるのが9名で, 残りの1名は, 自分から行ったのである。10名のうち9名は, 学力がつくから行った方がよいと考えており, 1名は効果を疑問視している。実験校の英語教師10名についてみると, 全員が暗唱の経験があり, 学生時代に, 7名は自分からすすんで行った。また10名のうち9名は先生等からすすめられて行った経験もある。10名全員が, 暗唱は英語の学力をつけるので, 行った方がよいと考えており, また, 全員が生徒に英語の暗唱を課した経験がある。

考察

本研究で見出された主要な結果は次の3点である。

① post-test の総合得点

post-test の得点はE III群が最も高く, E II群, E I群, C群の順で続いた。群間に1%水準で有意差がみられた。

② post-test における既習内容問題と未習内容問題の得点

既習内容問題の得点はE III群が最高で, E II群, E I群, C群の順で続いた。群間に1%水準で有意差がみられた。未習内容問題の得点は, C群が最も高く, E III群が最低で, 4群間に有意差は見られなかった。

③ 英文和訳問題と和文英訳問題の得点

英文和訳問題の得点は最高がEⅢ群で、EⅡ群、EⅠ群、C群の順で続き、群間に1%水準で有意差が見られた。和文英訳問題はEⅡ群が最高で、EⅢ群、EⅠ群、C群の順で続き、群間に1%水準で有意差がみられた。

以下に、上の3点の各々について研究Ⅰと異なる点を中心に考察する。

①post-testの総合得点

課題の困難度を純粋に知るには、C群をみればよい、C群の総合では、post-testの得点は、pre-testの得点よりも低くなっている。このことから、post-testの方が課題として困難であったと考えられる。EⅠ群（英問英答群）では、学習方法の効果により、僅かに低下したのみであった。EⅡ群（暗唱群）では、学習の効果はさらにはっきり見られ、post-testの得点の方が高くなって、pre-testとの関係が逆転している。EⅠ群とEⅡ群の両方法をかね備えているEⅢ群は、post-testの得点がさらに高くなっており、学習法の効果はEⅢ群において最も顕著にみられた。

研究Ⅰでは、C群とE群との間で、pre-testとpost-testの英文和訳問題と和文英訳問題において、有意差はみられなかった。その研究では、家庭での学習は行わないように生徒達は告げられたが、本研究では、平常通り1時間30分程度の家庭学習をするように告げられた。その結果各群の家庭学習の時間は、いずれも1時30分程度で、それらの間に有意差は見出されなかった。

このように、本実験と研究Ⅰの間には、1時間30分程度の家庭学習時間の有無の差があった。すなわち、本実験では、各群は学校での50分の授業の最後の10分の他に、90分間それぞれ指示された方法で学習を行ったが、研究Ⅰでは、指示された方法で学習出来たのは、50分の授業時間の中、最後の10分のみで、生徒達は重要な文型を1～2回当てられて、どれが重要な文型なのかを知らされただけで、それらの文型をマスターする時間を与えられなかった。それ故に、研究Ⅰでは統制群と実験群の間に英文和訳問題と和文英訳問題の得点の間に差がみられなかったのに、本研究において、有意差が見られた

のは、家庭学習時間の有無の差によると言えよう。

さて、暗唱と英問英答が、学習効果を挙げると考えられる心理学的根拠についてみると、先ず第一に、研究Ⅰでも触れたことであるが、暗唱は、学習者が、ひとりで模倣により母国語の数多くの文型を学習して定着させるプロセスに、そして、英問英答は、同じ学習者がおとなや年長者との対話を通して、理解に重点のある母国語の文型を学習するプロセスに対応させることができる。その場合に、暗唱が英問英答よりも先行する必要があると考えられる。

また、羽鳥(1977)は、一般的に中学1～2年の頃が、機械的記憶の全盛期で、その後は論理性や抽象的思考力が伸びて来ると述べている。現在の我が国の英語教育が、中学1年から始められていることを考慮に入れて、小学生の年齢をのぞけば、中学1～2年の頃が、英語の材料を機械的に記憶する学習法である暗唱が最も効果的な時期であると言えよう。その後、より高学年になるにつれて、徐々に、暗唱+英問英答がより効果をあげるようになってくるものと思われる。

しかし、小口(1966)が述べているように、児童は機械的暗記にかたむき易く、青年期になると論理的暗記に移行するが、青年期になっても機械的暗記にたよろうとすれば、論理的発達を妨げることになるから、青年期になってからの機械的暗記はやめさせるように指導すべきである。すなわち、青年期になってからは、単なる暗唱による学習のみではなく、英問英答をまじえた暗唱による学習がなされるように指導すべきであろう。

また、太田(1982)は、児童期には学習者たちは、特に重要なことを覚えたり、有意味化したり、概念で分類したり、まとめたりして覚え、知識を貯蔵し、貯蔵した知識を検索する(思い出す)が、これらの記憶活動は、最初は記憶材料を現象的にそのままコーディングして覚え、しだいに概念的コーディングが可能になる発達段階へと進み、機械的記憶から意味的記憶へと進むと述べている。ここで述べられた記憶活動について吟味してみると、そのままコーディングする仕方は、暗唱の仕方、

概念的コーディングの仕方は、英問英答の仕方に対応すると考えられよう。

さらに、太田はつぎのように述べている。幼児期の記憶は受身的であるが、児童期になると、難解な情報に多くの時間をさくとか、忘れ易い情報は、心の中でくりかえすリハーサルによるとか、また、長期の記憶を要する情報は既知の事柄との関連や要約等により、情報をSTS (short-term store) からLTS (long-term store) に送るようになる。リハーサルには、機械的に情報をくりかえし、STS内に情報を維持する維持リハーサルと、単語の類似点、上位概念との関係、イメージ等の使用をくりかえす精緻化リハーサルがあり、これらによって、情報をSTSからLTSへ送ると述べている。ここでも維持リハーサルの仕方は暗唱の仕方に、精緻化リハーサルの仕方は英問英答の仕方に対応して考えられる。このことから、単なる暗唱はSTS (短期貯蔵庫) に、暗唱+英問英答はLTS (長期貯蔵庫) に材料を貯蔵すると考えられる。

小川(1964)は、暗唱で機械的に記憶したものをそらんじるに終るのをさけるために、しばしば、暗唱された内容について、翻訳したり、英問英答をすることもあると述べている。このように、暗唱したことを翻訳や英問英答によって確認することは、定着と同時に理解を深めることになるであろう。暗唱は訳読式教授法が行われた時からの学習法であり、英問英答は直接法による学習法である。また、その両方法を備えるEⅢ群は、折衷法による方法であると言えよう。EⅢ群が最も得点が高かったことは、平常の授業において折衷法が、いずれか一方よりも、有効であることをこの研究において明らかにしていると言える。

②post-test における既習内容問題と未習内容問題

さて、前述したように、post-test の総合得点は、EⅠ群、EⅡ群、EⅢ群において、学習法の効果がみられ、しかも、後の群ほどその効果は顕著にみられた。これをさらに、既習内容と未習内容に分けて考察してみたい。TABLE 3に見られるように、既習内容問題の得点は、

群間に有意差がみられたが、未習内容問題の得点は、群間に有意差が見られなかった (TABLE 4)。post-test における既習内容問題の得点を未習内容問題の得点と群ごとと比較してみると、t検定の結果、EⅠ群、EⅡ群、EⅢ群に有意差がみられた。これらのことから、先の総合の得点においてみられた効果は、主として既習内容問題の得点によることがわかる。

このように、未習内容問題の得点は、伸びが全く見られなかったが、既習内容問題の得点は①とほぼ同じ程度に伸びが見られた。既習内容問題の伸びについての心理学的根拠は、①と同じであるので、ここでは省略する。未習内容問題の得点が伸びなかった原因は、学習時間の不足であり、従ってEⅠ群では、教師と学習者との協同による型の学習であるにもかかわらず、僅か10分しか学習時間が与えられていないために、小川(1964)が指摘しているように、生徒の興味を持続させる働きをもつ英問英答の特徴が発揮されなかった。EⅡ群においても、テスト材料に出された重要な文型を定着させる時間を全く与えられていなかったために、暗唱の効果が現われなかったと考えられる。従って、EⅠ群とEⅡ群の学習法を備えたEⅢ群にいたっては、全く学習法の効果を発揮出来なかったと言えよう。

さて、既習内容問題について考察してみると、既習とはいっても、英語を外国語として学習する時、時間的、能力的制約等いろいろの制約のため母国語を学習するときよりも、多くの制約をもっている。Palmerは、英問英答の目標は文型指導にあると述べているが、本研究でも、実験のために使うことが出来た時間は4時間にすぎず、従って、本研究でも、教材の重要な文型指導を目標としたのである。小川は、英問英答は、あくまで、英語の型の練習であるから、指導計画に基づいて設定された文型および、その文例について、それを定着させ、運用するのが目標であると述べて、英問英答による英文例の定着を主張している。しかし、一方、羽鳥は、母国語の場合は、いわば例文に囲まれて暮らしているわけであるから、何回も同じような文型に出会い、いつの間にかそ

れが使えるようになる。しかし、外国語として英語を学習する場合には、どうしても接触出来る英文はいたって限られたものであるから、模範文は暗記して、意識的に身につけるようにしたいと述べ、暗唱による例文の定着を主張している。

本研究で行われた家庭学習は1時間30分程度であり、学習者は1人で行っているために、暗唱群には有利であるが、学習者と教師の協同の型の学習である英問英答群にとっては、不利であると言えよう。英問英答は、家庭学習においても、教師と協同の学習が望まれると言えよう。なお、先にも述べた通り、時間等の制約のため、模範例文の文型の定着を指導の目標としているが、羽鳥は、パターン・プラクティスとひと続きの英文の暗記について、次のように述べている。パターン・プラクティスでは、スイチュエーションと結びついたドリルが出来ず、機械的なドリルになってしまう。これに反して、ひと続きの英文を暗記すれば、スイチュエーションははっきりするし、英文独特のリズム感も身につくので例文に限定しないでひと続きの英文の暗記が望ましいと述べている。

③英文和訳問題と和文英訳問題

英文和訳問題の得点は、EⅢ群が最も高く、EⅡ群、EⅠ群、C群の順で続いている。一方、和文英訳問題の得点は、EⅡ群が最も高く、EⅢ群、EⅠ群、C群の順で続き、EⅢ群とEⅡ群の得点が、他の個所と逆転している。しかしEⅡ群は、EⅢ群より100点満点でわずかに0.5点高いだけで、両者の間には、ほとんど差がないと言えよう。ここで、pre-testの得点とくらべて、和文英訳の得点をもう少し詳しく考察すると、EⅢ群は、相対的に最も高くなっており、EⅡ群、EⅠ群、C群の順で続いている(TABLE 6)。この結果は、先のTABLE 2、TABLE 3およびTABLE 5の結果と一致している。

英文和訳問題の得点は、いずれの群においても、和文英訳問題の得点よりも高かった。この点について考察してみよう。一般に暗唱は、訳読式教授法の時代から行われて来た母国語を参考にして外国語を暗唱する学習法

で和訳の力をつけるかも知れないと考えられる。また英問英答は、英語で問い、英語で答える学習法で、英訳の力をつけるかも知れないと考えられよう。

こういう観点から、和訳問題の得点を表わすTABLE 5を見るならば、EⅡ群(暗唱群)およびEⅢ群(英問英答、暗唱群)が、高い得点を得られると考えられるが、実際に高い点を得ているので、この期待にそった結果が得られたと言えよう。また、英問英答の得点を表わすTABLE 6は、EⅠ群(英問英答群)およびEⅢ群(英問英答、暗唱群)において、高い得点が期待される。しかし、ここでも、EⅠ群よりもEⅡ群の方が得点が高く、この期待は全くこたえられていないように見える。

しかし、イ)先にも述べた通り、約1時間30分の家庭学習が、学習を1人で行うのに適しているEⅡ群(暗唱群)には有利で、教師との協同の学習を行うのに適しているEⅠ群(英問英答群)には不利である点、ロ)同程度の例文の場合、外国語よりも母国語で表現し易い点、すなわち、英訳よりも和訳で表現し易い点、の2点を考えれば、和文英訳問題の得点よりも、英文和訳問題の得点の方が高くなるのも肯定されよう。また、英問英答の効果について、もう少し詳しく調査してみるとTABLE 5(C群56.5)とTABLE 6(C群42.7)で、EⅠ群のC群からの伸びは、それぞれ、5.6と8.6で、TABLE 5では約10%伸びているのに対して、TABLE 6では約20%伸びており、TABLE 6のEⅠ群でも、英訳問題において、或る程度の英問英答の効果がみられたと言えよう。しかし、英問英答の効果については、より適切な方法で、さらに研究が重ねられる必要があると思われる。

要約

この実験の目的は、平常の英語の授業を実験的研究の対象として、生徒の英文和訳と和文英訳の力を高めるための条件を調査することであった。そこで次のような実験が行われた。50分間平常の授業で英語を教えられた統制群(C群)を、40分の平常の授業の後、最後の10分間で英問英答によって教えられた第1実験群(EⅠ群)、最後の10分間に暗唱して正しく書けるように指導された第

2実験群(EⅡ群), および最後の10分間に, 英問英答によって教えられ, かつ, 暗唱して正しく書けるように指導された第3実験群(EⅢ群)と比較した。これら4群の学習効果を知るために, 英文和訳と和文英訳において客観テスト問題が用いられた。生徒達はいずれの群も各回ごとに家庭で1時間30分程度, 授業の最後の10分間に用いられたそれぞれの学習法で勉強するように指示された。

pre-test では, すべての被験者がO. Henryの短編小説の前半とその問題, および未習のtraining教材から作られた問題を, post-test では, その小説の後半とその問題, および既習のtraining教材から作られた問題を与えられ, 50分以内に読んで, かつ, 英文和訳問題と和文英訳問題に答えるように求められた。

その結果, C群を見ると総合の平均が, 100点満点で, post-testの方が14.7点低くなっており, その分だけ, pre-testよりも課題が困難であった。一方, EⅠ群は, 僅か2.9低くなっただけで, 学習の方法の効果がみられた。EⅡ群では2.7高くなり, さらにEⅢ群では6.2も高くなり, 学習の方法の効果は, EⅢ群において最も顕著に見られた。この4群の間には, 1%水準で有意差が見られた(TABLE 2)。このpost-testの得点に顕われた学習の方法の効果は, 既習内容問題の得点と未習内容問題の得点に分けて調査した結果, その効果は主として, 既習内容問題の得点によることがわかった(TABLE 3およびTABLE 4)。

さらに, post-testにおける得点を, 英文和訳問題と和文英訳問題に分けて調査した結果, いずれの群において

も, 英文和訳の得点の方が高かった。また, 英文和訳問題では, EⅢ群の得点が最も高く, これに, EⅡ群, EⅠ群, C群の順で続いた(TABLE 5)が, 和文英訳の得点は, EⅡ群が最も高く, これに, EⅢ群, EⅠ群, C群の順で続き, EⅡ群とEⅢ群の得点が逆転していた。そこで, post-testの和文英訳問題の得点をpre-testの得点と比較して, 得点の伸びを調査した結果, EⅢ群, EⅡ群, EⅠ群, C群の順となり, EⅢ群において, 学習の方法の効果が最も顕著にみられた(TABLE 6)。この結果はTABLE 2, TABLE 3およびTABLE 5の結果と一致している。また, TABLE 5のEⅡ群(暗唱群)では暗唱の効果がみられ, TABLE 6のEⅠ群(英問英答群)では, 英問英答の効果が或る程度みられた。

引用文献

- 羽鳥博愛 1977 英語教育の心理学
 小町谷恩 1974 直接教授法による英語多読教材の要約に関する一研究 教育心理学研究 22, 91—98
 村上安則 1981 英語学習法に関する研究——暗唱と英問英答の効果の比較——教育心理学研究 29, 30—37
 小川芳男(編) 1964 英語教授法辞典
 小口忠彦 1956 教育心理学事典 金子書房
 太田信夫 1982 思考の発達と指導 高野清純編 現代児童心理学 教育出版
 Palmer, Harold E. 田崎清忠(1978 英語教育理論 大修館)による
 田崎清忠 1978 英語教育理論 大修館

SUMMARY

The aim of this experiment was to identify conditions which would increase the translation abilities of Japanese students in English classes. In the first experimental group, the EI group, students were required to use English questions and answers during the last ten minutes of four 50-minute classes; in the second ex-

perimental group, the EII group, students were required to recite and write during the last ten minutes of four classes; in the third experimental group, the EIII group, the students were required to use English questions and answers, and to recite and write during the last ten minutes of four classes. In the control group

the students were taught English in four ordinary 50-minute classes. The students in each group were also instructed to study English at home, for about an hour and a half, for each of the four English classes. They were directed to use the same learning procedures as they used during the last ten minutes of the classes.

In order to determine the learning effects, pre- and post-tests requiring English and Japanese translations were administered in the four groups. In the pre-test, all students were given the first half of a short story by O. Henry, using questions based on the story and on materials not previously taught. After the four classes were completed, the post test was administered. It included questions from the second half of the short story and questions on the teaching materials. The tests required both English-Japanese and Japanese-English translations.

The means of the distribution of pre-test scores for the four groups are presented in Table 1. The means of the distributions of post-test scores, the t values for the pre-post differences and the F-ratio of the variance

among the post-test means are presented in Table 2.

The results indicated that the post-test was more difficult than the pre-test. Analyses of post-tests on materials which were taught are presented in Table 3; and analyses of the scores on the short story materials which were not taught are presented in Table 4. The effects of the learning method on the post-test scores of the materials closely paralleled effects on the post-test scores for materials which had been taught.

The mean scores and the statistical analyses of the post-test results for English-to-Japanese translations are presented in Table 5, and the post-test means and statistical analyses for the Japanese-to-English translations are presented in Table 6. The mean scores for translating English into Japanese were higher than the mean scores for translating Japanese into English in every group.

The experimental results indicate that an eclectic method, combining questions and answers with writing and reciting is more effective than the direct method and the traditional recitation method.

会 報

昭和57年度における常任理事会出席状況

	出席回数	欠席回数
井上尚美	5	4
岡本奎六	4	5
倉沢栄吉	7	2
阪本敬彦	9	0
滑川道夫	3	6
福沢周亮	7	2
増田信一	8	1
湊吉正	2	7
村石昭三	5	4

常任理事会 (1983年4月23日)

出席 倉沢会長 阪本副会長 井上 滑川 福沢 増田
湊 村石各常任理事

欠席 岡本常任理事

1. 読書科学刊行の件

第27巻第1号は、4月30日に予定通り刊行の見込みであることが報告され、これを了承した。

2. 学会の財政の件

会費未納者に対する督促をきびしくしたが、昭和56年度の借入金50万円のうち、昭和57年度末までに返済できたのは15万円で、残る35万円は引きつづき負債として残ることが報告され、これを了承した。

3. 日本読書学会第27回研究大会の件

研究発表申し込みが少いので、役員に推せんを依頼することにした。

4. 第10回世界読書会議の件

1984年夏にホンコンで開催されるこの大会は、現在、発表申し込みを受けつけているが、日本からの発表希望者はまだ一人もない。そこで、役員が手分けをして、若手研究者等に発表をすすめることにした。

5. 公開研究会の件

本年度の公開研究会は、前年度に引きつづき井上、湊両常任理事を中心として計画をたてることをきめた。

6. 日本児童教育振興財団に研究費助成を申請する件

この財団に、「読書と映像に関する研究」をテーマとして、300万円の研究費を助成されるよう、倉沢栄吉理事長名で申請書を提出した。以上の通り報告があり、これを了承した。

常任理事会 (5月21日)

出席 阪本副会長 井上 増田 湊各常任理事

欠席 倉沢会長 岡本 滑川 福沢 村石各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第27巻第1号は、予定通り刊行した事が報告された。

2. 日本児童教育振興財団の件

研究費助成の申請は採択された。そこで、①滑川常任理事を委員長とする特別委員会を作って、この研究にあたること、②助成金会計の責任者を福沢常任理事とすること、の2点を決めた。

公開研究会 (5月28日)

午後2時半から筑波大学附属小学校にて開催。講師：府川源一郎会員、司会：井上尚美常任理事。主題：「文学教材の単元的指導について」

公開研究会 (6月18日)

午後2時半より筑波大学大学会館特別会議室において開催。講師：H・アラン・ロビンソン博士（ホフストラ大学教授・IRA元会長）、司会：岡田明会員、通訳：近藤明子氏（筑波大学）。主題：「構成的思考——学習不振児の読み書きを進歩させる基盤」

会の終了後、ロビンソン夫妻を囲む会が開かれ、倉沢会長が挨拶をした。

常任理事会 (7月2日)

出席 倉沢会長 阪本副会長 井上 岡本 滑川 福沢
増田各常任理事

会 報

欠席 湊 村石各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第27巻第2号は7月30日に発行の予定と報告された。

2. 事務局幹事依頼の件

池田進一会員（文教大学講師）に事務局幹事を依頼したい旨、阪本副会長から提案があり、これを了承した。

3. 読書科学賞の件

本年度は、読書科学賞、読書科学研究奨励賞ともに、該当者なしと決定した。

4. IRAグループ受け入れの件

1984年8月に開催される第10回世界読書会議（ホンコン大会）に参加する、アメリカのIRAグループが、同年7月23日に、東京の小学校を参観することを希望してきた。そこで、倉沢会長から、文京区立小学校の参観が可能かどうか、川上繁会員（同区立真砂小学校長）に相談して頂くことにきめた。

5. 実践報告英訳出版の件

IRAの国際協力委員会（H・アラン・ロビンソン会長）から、日本の読解指導のための学級活動を書いた論文を一点を選び、英訳して送ってほしい旨、申し入れがあった。各国からこのような論文を集めて出版する予定だという。そこで、倉沢会長が、阪本副会長、増田・井上両常任理事の意見を聞いて、論文を選抜することにきめた。

公開研究会（7月9日）

午後2時半から筑波大学附属小学校にて開催。講師：首藤久義会員、司会：増田信一常任理事。主題：「小学校国語教科書入門教材について」

日本読書学会第27回研究大会

主催 日本読書学会

後援 文部省 東京都教育委員会

主題 読書と映像——文字ばなれを中心に——

とき 7月28日（木）～29日（金） 2日間

ところ 東京学芸大学附属図書館AVホール

7月28日（木）

10：00—11：30

特別研究発表「読みの遅れている児童の指導—カリフォルニア州バークレイからの報告—」

司会と通訳 成城大学 岡本 奎 六

発表者 バークレイ教育委員会

メリー・アリス・ラスバン

バークレイ教育委員会

ラッセル・W・サウンダーズ

13：30—14：30 総 会

14：50—16：50

特別講演 「視覚経験と言語経験の構成」

司会と通訳 野間教育研究所 阪本 敬 彦

講 師 ホフストラ大学

H・アラン・ロビンソン

17：30—19：00 [生協食堂]

懇親会

7月29日（金）

9：30—11：50

個人研究発表 司会 山形大学 高木 和 子

児童の作文使用語彙（2）

国立国語研究所 °茂 呂 雄 二

国立国語研究所 村 石 昭 三

漢字の読み書き調査の調査法の検討

国立国語研究所 °島 村 直 己

国立国語研究所 村 石 昭 三

読書能力と教科学力——“読む能力”による国語・算

数学力、読書力およびIQの検討——

沖縄キリスト教短期大学 漢 那 憲 治

幼稚園児の読みの能力と言語生活の関連性の検討

琉球大学 石 川 清 治

中学校古典指導における資料の問題

東京都新宿区立戸塚第一中学校 安 居 総 子

13：00—14：50

シンポジウム 「読書と映像

——文字ばなれを中心に——」

司 会 筑波大学 湊 吉 正

発言者 東京成徳短期大学 滑 川 道 夫

筑波大学 福 沢 周 亮 内 訳

東京学芸大学附属大泉中学校 増 田 信 一

15:10—16:40

講 演 「活字と映像」

講 師 筑波大学 大 内 茂 男

司 会 文教大学 倉 沢 栄 吉

昭和58年度理事会（7月28日）

出席 倉沢会長 阪本副会長 井上 岡本 滑川 湊

村石各常任理事 出雲路 尾原 高木 望月各理
事 山本監事

欠席 福沢 増田各常任理事 井上 岩坪 大村 田近
野地 深川 室伏各理事 平沢監事

議事 下記の総会の議事と同じ。いずれも提案または報
告の通り可決した。

日本読書学会昭和58年度総会（7月28日）

I 議長選出 高木和子理事進行係となり、尾原淳夫
理事を議長に選出。

II 会長あいさつ 倉沢栄吉会長

III 議事

(1) 昭和57年度事業報告 岡本奎六常任理事

(2) 昭和57年度決算報告 阪本敬彦副会長

(3) 監査報告 山本晴雄監事

(4) 昭和58年度事業計画案 岡本奎六常任理事

(5) 昭和58年度予算案 阪本敬彦副会長

(6) その他

ア) 公開研究会近畿大会の件

2年に1度開催するこの大会は、昭和58年が開催
年に当たるが、諸般の事情により、これを昭和59
年度に延期する。

イ) 日本児童教育振興財団研究助成金の件

この団体から、3年間にわたり総額300万円の助
成金を受けることができたので、滑川常任理事を
委員長とする特別委員会を作って、この研究に当
たる予定である。

昭和57年度決算

収 入 4,613,730円

くりこし金 1,538円

会 費 2,497,400円

賛助会費 1,260,000円

売 上 金 499,100円

利 子 5,692円

借 入 金 350,000円

支 出 4,604,562円

内 訳

借入金返済 500,000円

機関誌出版配布費 2,218,634円

人件費謝金 945,000円

通信費交通費 255,626円

印刷費消耗品費 144,200円

本部運営費 45,250円

公開研究会費 184,335円

第26回研究大会補助金 234,320円

国際活動費 77,197円

差 引 9,168円

第26回研究大会決算

収 入 668,820円

内 訳

参 会 費 171,500円

懇 親 会 費 255,000円

資料集売上金 3,000円

寄 付 金 5,000円

学会本部より補助 234,320円

支 出 668,820円

内 訳

プログラム印刷費 41,450円

資料集印刷費 127,500円

その他印刷費 24,070円

通 信 費 120,560円

講 師 車 代 90,000円

アルバイト代 19,000円

理 事 会 費 12,980円

会 報

交通費・運搬費	10,500円
文具消耗品費	4,000円
準備委員会費	8,820円
懇親会支払金	209,940円
差 引	0円
昭和58年度予算	
収 入	4,249,168円
内 訳	
くりこし金	9,168円
会 費	2,475,000円
賛助会費	1,260,000円
売 上 金	500,000円
利 子	5,000円
支 出	4,249,168円
内 訳	
借入金返済	350,000円
機関誌出版配布費	2,200,000円
人件費謝金	945,000円
通信費交通費	190,000円
印刷費消耗品費	100,000円
本部運営費	100,000円
公開研究会費	100,000円
第27回研究大会補助金	150,000円
国際活動費	100,000円
雑 費	14,168円
差 引	0円

公開研究会（9月17日）

午後2時半より筑波大学附属小学校にて開催。講師：宮崎清孝氏（大妻女子大学），司会：井上尚美常任理事。
主題：「イメージと視点」

常任理事会（9月17日）

出席 阪本副会長 岡本 増田 湊各常任理事
欠席 倉沢会長 井上 滑川 福沢 村石各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第27巻第2号は、7月30日に予定通り発行した。

2. 選挙管理委員指名の件

今年は選挙の年度に当たるので、会長指名により、次の5氏に選挙管理委員を依頼することを了承した。（敬称略）

井上尚美 福沢周亮 増田信一 村石昭三 池田進一

3. IRAグループ受け入れの件

1984年7月23日午前の、IRAグループの学校参観については、文京区立真砂小学校（校長・川上繁会員）が受け入れを引き受けた。

4. 日本読書学会第28回研究大会の件

昭和59年度の大会は、世界読書会議（ホンコン大会）が7月30日（月）～8月2日（木）の間に開催されるので、この直前、7月27～28日または7月26～27日に東京で開催できるよう、準備を進めることになった。

5. 実践報告英訳出版の件

IRAの国際協力委員会から申し入れがあった、この件については、笠原登会員の「読書力向上開発へのアプローチ——非文学教材を生かして読み手を育てる指導実践」（読書科学第27巻第4号掲載予定）を英訳して、IRAへ送ることに決めた。

公開研究会（10月22日）

午後2時半から筑波大学附属小学校で開催。講師：望月重信氏（明治学院大学），司会：湊吉正常任理事，主題：「言語的社会化——家族タイプとコントロール表現の分析上の問題点——」

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Eikichi Kurasawa **President-elect:** Takahiko Sakamoto

EDITORS

Sunao Ohara Takahiko Sakamoto Junichi Tajika Junya Noji
 Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda Shozo Muraishi
 John Downing Donald Leton

C O N T E N T S

Original Articles

About the language of visual images.....*TSUYURI, Sakae*.....81

A study of an English teaching method: II—A comparative study of the effects of recitation and questions and answers.....*MURAKAMI, Yasunori*.....89

Directory of the Japan Reading Association, July 1, 1983.....98

Official Notes.....118

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第27卷 第3号

会員頒布

〈通巻 第105号〉

昭和58年10月30日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会
 発 行 人 阪 本 一 郎
 発 行 所 日 本 読 書 学 会
 〒112
 東京都文京区音羽2-12-21
 野間教育研究所内
 振替東京6-3213番