

マルチメディアLLの諸問題  
— コース・デザインとダイナミズムを中心として —

岩 城 禮 三

---

The recent focus on Communicative Language Teaching has led to a call for more authentic content-based communication in the foreign language classroom, related to another development known as learner-centered instruction. Concurrently with this shift, the integration of new high tech advances into instruction has become one of the major concerns in the FL profession. In contrast to the resurgence of interest in new technology, however, there has been few informative discussions as to the course frame design of the multimedia LL. The present paper briefly looks back on the use of the LL, examines some assumptions underlying the current multimedia-based CALL system, and then discusses ‘authenticity’ and ‘interaction’ for the purpose of encouraging innovation in terms of computer-assisted language learning.

**Key words** multimedia, process syllabus, CLT, authenticity, interaction

## 1 変貌する英語学習環境

### 1.1 外国語指導の新しい潮流

国際化と情報化の進展にともない、英語の民族語としての機能に加えて、世界語・国際補助語としての機能が急速かつ広範に強まってきたこと、および近年における外国語の習得と教育の研究が著しく進展してきたことなどが相俟って、21世紀へのターニング・ポイントで我が国の英語の学習環境がダイナミックに変貌しつつある。

70年代以降、言語習得の理論および研究において、コミュニケーションが中心的な位置を占めてきている。この知見をもとに、次第にコミュニケーションを教授・学習の目標にするとともに、活動そのものの中核とし、大幅で人間性豊かな学習・習得活動を重視する指導法が盛んとなり、communicative language teaching (CLT), あるいはcommunicative approachと呼ばれている。現在ではコミュニケーション的な目的は言語学習のすべてのレベルで受容されており、曾ては新奇過ぎるとか現実的でないなどと、批判的論議の対象とされた教授と学習の諸相も、言語活動の新時代を指向する潮流のなかで、より大きなキャンバスの一部として取り上げられ

るに至っている。この中には、例えばaffective factor, creative construction, human dynamics, interlanguage, learner autonomy, modularizationなどの多様なトピックが見られる。他方、このような外国語・第2言語教授理論と運動しながら、テクノロジーのカリキュラムへの導入・融合が活発となってきた。特に80年代入ると、コンピュータを中心とする新しいテクノロジー利用の進展が外国語指導に新しい展望を与え始め、近年はC LTの研究・実践の深化にも重要な役割を演じている。このような諸相の中には、artificial intelligence, authoring system, courseware, data bank, distance learning, internet, modem等のトピックが見られる。

### 1.2 LL利用の諸問題

このような熱気は、50年代に出現し、60年代から70年代始めにかけて教育現場への導入が盛んとなった語学ラボラトリ(LL)の場合を彷彿想起させる。LLは母語話者のインプットを豊富に持つ聴覚口頭構成素(oral-aural component)を学習者に提供するものであり、それによって学習者がより速く、より優れた目標言語話者になると一般的に期待された。当時の基底となっていた言語指導理論は、構造主義的アプローチ(structuralist approach)に強く固着しており、LLの学習活動は刺激・反応という行動主義パターンに傾斜していた。つまりこのシステムの中では、制御卓(console)で学習活動をモニターしている教授者のもとに、学習者は多様な音声教材を通して、native speakerのフレーズを聴取・反復・加除・修正などしながら、過剰学習(overlearning)することが意図されていた。LLは教育とテクノロジーの統合という面での積極的な一歩となり、外国語教育の音声面での改善に大きなインパクトを与えてきた。しかし、教授・学習の多くの場面で、この統合には必ずしも十分な適時性が無かったことは否めない。その理由としては、人的・財政的な諸問題や、機器システムが必ずしも操作の容易なuser-friendlyなものではなかったことは別としても、LL機能が基本的には聴覚インプットに限られていたこと、利用がオーディオリンガル・アプローチ(Audiolingual Approach)の指導と偏向して結びついた場合が多いこと、LL自体の機能を全体の指導システムの中でどう位置付けるかという教育工学的理解が不足していたことなどがあげられる。約言すると、学習者の視点から見た言語習得理論の研究とテクノロジーの最適利用の研究が伴っていなかったことが、根本的な問題の一つであったと言えよう。

LL利用の効果に関する研究も数多いが、考察の視点が妥当でないものが少なくない。例えば、代表的なものの一つであるPennsylvania Projectに関する研究でSmith(1969)が結論しているところでは、伝統的アプローチとAudiolingual Approachとの間で、LL使用は学習の到達度に確たる有意な効果をもたらさなかった。却って幾つかの分野では、LL不使用の学習者がLL使用の学習者よりも到達度が高かった。このプロジェクトの結果は多くの教授者の予測に大きく反するものであったが、プロジェクト自体を精査すると驚くに当たらない。その理由は、LL使用の学習到達度が伝統的文法翻訳法で評価されているからである。一方、上記の2つのアプローチの比較に当たっては、Maxheimer(1969)やValette(1969)も指摘するように、さらに、目

標言語の実際的コミュニケーションでも伝統的方法がより良い結果をもたらすか、という研究・調査が必要である。外国語教育の研究では、必ずしも妥当でない理論的仮説に方法論や教材・教育機器利用の基礎を置いていることが少なくないことに留意すべきであろう。

### 1.3 C A L L 活用の視点

L L利用を回顧して指摘したことは、いわゆるC A L Lの領域において現在生じている事態に類似している。まず第1に、L Lの導入当初の場合と同じように、教材は教授・学習効果の研究がともなわないままに、試行錯誤的に開発されている段階であり、すぐれたソフトウェアは少ない。伝統的な反復・練習型や、あるいはプログラム学習型にとどまっているものも多い。第2に、多くの研究はC A L Lで何ができるかに焦点があり、そのシステムにおける学生の実際の行動分析・学習プロセスの探求に当てられていないことがある。基本的にいって、どれほど複雑で高級なC A L Lシステムであれ、教授・学習システムの中では、C A L LはAnthony (1963)の提唱する指導の3つの階層‘approach, method, technique’のtechniqueに位置する。Approachやmethodのもとで、その利用法が決められるものであり、極限すれば、多様な機能を持つマルチメディアL Lで伝統的文法翻訳法をとることも可能である。さらに、例えば、現在の発達水準のC A L L機能で語彙的・統語的・文化的項目の探索が可能であるということが、学習者がこれらの諸特徴を実際に利用・活用しているということとは必ずしも繋がらない、ということに十分注意しなければならない。Garret(1991)は次のように指摘する。

Providing a software environment that allows them, for example, to look up vocabulary or grammar help in reading or writing lessons, to repeat missed items in a drill, to negotiate meaning in the L2 in cooperative problem-solving tasks, or to browse through a wide variety of linked background information on a given topic does not at all guarantee that they will do so or even that their doing so will positively affect their learning.

これらの考察は、L Lを中心とするテクノロジー利用の歴史を回顧するとき特に重要である。これらを踏まえて本稿では、1997年4月から札幌学院大学で導入している「フルラボ型L LとC A L Lの機能を統合した本格的『マルチメディアL Lシステム』」において、ソフトウェアとして「BBC New English Course」を中心として全学共通科目の英語で行った実践をもとに、learner-centeredな視点を重視しながら、マルチメディアL Lのコース・フレームをデザインし、そのダイナミックな利用を意図する場合に、心理学的・教授学的に押さえなければならない若干の点を考察したい。

## 2 コース・デザインのフレーム

### 2.1 マルチメディア教材の特性

教授・学習システムを設計し実践するうえで、教授メディア(media)は重要な役割を担っている。しかし、その意味するところは必ずしも一義的ではない。広義では教科書も教授者も学

校も含める場合もあるが、ここでは狭義に、「視覚的あるいは言語的情報の送・受信や処理・再現などに用いられる機械的または電子的手段であり、その概念には教材(material)と教具(equipment)の両方を含んだもの」ととらえることとする。同様に、マルチメディア(multimedia)も広狭2義の用い方がある。「複数の機器の組み合わせ利用」とするのが広義であるが、近年ではこれをメディアミックス(mediamix)と呼び、マルチメディアとは「コンピュータを媒体として映像・音声・文字などを有機的に統合し、情報を双方向的に授受することができるもの」とするのが本流となっている(金田 1996)。コンピュータが語源として持つ「計算機」の意味は、急速に発達した多様な機能からみて適切なものではなく、情報化時代における媒体機能が強調されるからである。上記と関連して外国語教育で使われる用語に、C A I やC A L Lなどがある。C A I はComputer-Assisted Instructionで、「コンピュータの情報処理能力を活用して、教授・学習活動における提示・反応・正誤判定・フィードバック情報の提示・学習活動記録などを行うシステム」であり、特に語学学習に向けたC A I システムはC A L L(Computer-Assisted Language Learning)などと呼ばれている。

マルチメディアの機能・属性を踏まえて、金田(1996)は英語教育におけるその特性として、教材・教具の観点から次の8つを指摘している。(( )の纏めは筆者による。)

- 1) 全域性 (読む・書くを含め、4技能の全域に対応できる。)
- 2) 原動性 (プログラム次第で、教師の直接操作なしに原動的な学習活動が進行できる。)
- 3) 応個性 (学習作業において、個人の外的あるいは内的進度差に応ずることができる。)
- 4) 耐復性 (多様な活動方法をとることで、新鮮な反復訓練を行うことができる。)
- 5) 補述性 (映像・音声の媒体で、言語を介さない意味・文化理解なども可能である。)
- 6) 部分性 (全体としての教授・学習システムの一部として、適切に調整可能である。)
- 7) 寄合性 (多種機能の寄合という性質があり、適切な選別・組合せ活用が大切である。)
- 8) 汎用性 (効率という視点から、一般市販教材の有効利用を考える必要がある。)

教授メディアについては、かねて3大特性、即ち固定性、操作性、拡充性が指摘されてきている。つまり、①時間という障壁を破って記録・再現ができるという固定性、②実際の事物や出来事を操作できるという操作性、③空間の制限を越えて、多人数に、かつ同時に情報を伝達できるという拡充性がある。一般的に受け入れられてきた、このメディア特質の分類と比較してみると、上述のmultimediaは、これらの機能を飛躍的に拡大・深化させているものである。また、情報の提示・受容が複数対象者間で同時であるだけでなく、情報の提示と受容の行動が実質的な時間差がなく進行するインターネット(internet)機能などがC A L Lシステムで利用できるように一般化しつつある。このような点から、即時(同時)性なども特性に取り入れられてよいであろう。メディアの利用にあって特に重要なことは、①従来よりもより良くできるか、②従来できなかつたことが可能となるか、ということの検討であろう。これらの特性をとおして見ると、現在の教育の基底に求められる個性化・国際化を踏まえながら外国語指導に対

してCALLが持つ飛躍的にすぐれた機能として、①真性度(authenticity)の高いインプットが仮想現実(virtual reality)の提供などにより容易となること、②相互作用(interactive)習得活動が個性化をベースにして可能なこと、③現在の指導改善に最も求められているコミュニケーションティヴ・ティーチング(Communicative Language Teaching=CLT)について、より適切な活動が可能であることが挙げられよう。マルチメディアの最適利用のためには、このような原理的押さえがまず肝要である。さもなければ、LL発達の歴史が示すように、適切な外国語教育理論やメディア利用の教授理論がないままに、ハイテクが存在することだけで過剰な満足感にひたるeuphoriaを生じたり、或いはwhite elephantとして敬遠するなどの、一部に見られたような間違った導入が再現される恐れがあろう。

## 2.2 プロセス・シラバス

大きく変貌する言語学習環境のなかで、目標言語にかかわる教育観・指導観を基層として、これらを融合し、目標を実現するための枠組みを構成する必要がある。一般的なモデルでは、構成要因を取り上げて流れ図的に関係を視覚化するものが多く、特にシラバス開発に着手する始発段階では有効である。これに対し、図1のようにNunan(1985:2)の提唱する過程シラバス(process syllabus)の場合は、優れたコース開発の多くがコースを実践している過程の中で行われるのに着目し、教授・学習過程をモデルの中心に位置付け、より包括的なモデルとしている。しかも、デザインと方法論もインタラクティヴであり、目標自体も実践の過程で変更・加除・訂正されることもあり、他のすべての要因もインタラクティヴである。このようなモデルは、テクノロジー機能が急速に進展していくマルチメディアの利用、飛躍的に進展しつつある第2言語・外国語習得

研究の動的な現況、さらに授業実践の中で研究を継続する教授者の立場を考えるとき、teaching by principlesの追及に貴重な視点を提供してくれるであろう。

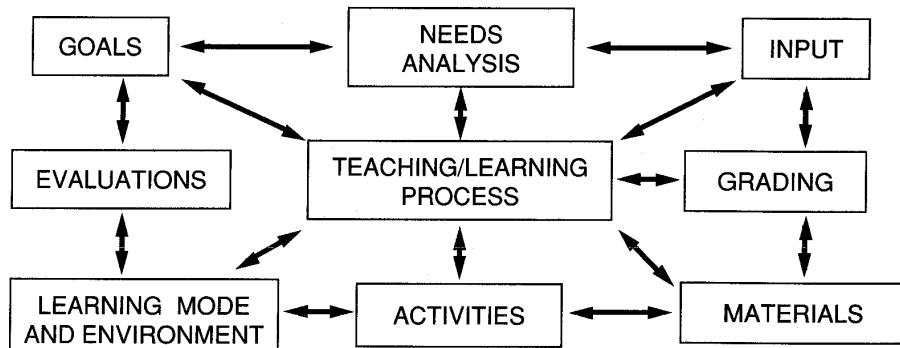


図1 Elements in a Process Syllabus (Nunan)

## 3 コース・デザインの基層

### 3.1 学習者プロフィール

母国語を典型とする第1言語の習得は、幼時の場合のように、原則として自然に言語を習得するということで単一的であるのに対し、第2言語・外国語の場合は、到達度の差をもたらす要

因として、年齢を始めとして言語適性、母語特性、社会・心理的要因、認知スタイル、神経学的要因、学習ストラテジーなど極めて多様であり、従って習得の型も多様である。学習者を中心とすえた(learner-centered)指導観が言語教授には特に必要であり、Selinker(1972:213)も「学習者の個人差を中心とすえない第2言語習得理論は認められない」と主張する。学校などのフォーマルな教育(formal education)でのコース・デザインの基本としては、既述のようにマルチメディアLLは多様な機能を持つシステムであるだけに、①学習(開始)年齢、②習得環境、および③入力条件の精密な検討を欠かすことはできない。

第1については、言語習得における臨界期仮説(critical period hypothesis)をめぐる論争は一応置いて、子供と青年・成人との間では、認知的能力の成熟度、言語自我の確立の程度、言語と文化にかかる後段言語学的(metalinguistic)意識などを始めとして、社会的・心理的な面において大きな相違があり、特に青年期以後の言語習得へのアクセスに大きな影響がある。

第2の言語学習環境については、目標言語の社会集団の中でその言語を習得するか否かに着目して、前者を第2言語(second language)と呼び、後者を外国語(foreign language)と用語的に区別している。しかし、第2言語と外国語とを同義に使用する場合も多く、また両者に基本的差異を認めず、第2言語習得の研究に外国語習得を包括することも少なくない。指導法やコース・デザインにおいても、適宜交換可能なものとして用いていることが多い。しかしあが国の大学教育におけるように、目標言語圏から地理的に遠く離れ、フォーマルな教授を中心にならざるを得ない現況では、第2言語と外国語との相違がもたらす習得過程の相違を適切に認識し、さらに、わが国の置かれた外国語教育諸条件の特性を考慮して、システムを考察することが極めて重要であろう。

第3の学習者が受け入れる言語入力については、旧来の指導に見られるような、言語規則体系の意識的習得を意図するものと、近年強調されてきているように、自然なコミュニケーションの入力を意図するものがある。これは、指導における学習と習得の力点の相違として取り扱われよう。このようなフォーマルな言語習得環境の決定要因から幾つかの言語習得の型を認識できる。山岡(1997:240)は既述の3つの主要決定要因を、それぞれ順に、子供と成人、第2言語と外国語、習得と学習とに分け、全体として8つの型に整理している。その結果、例えば「子どもの第2言語習得」型や「成人の外国語学習」型などとなる。さらに実情に応じて、Lightbown and Spada(1996:21)のように青年期(adolescent)要因を加え、これらの要因と学習者特性の下位項目および学習条件の下位項目との相関の中で、学習者プロフィールをより具体的に把握することができよう。このようにlearnerを重要な柱とした枠組の基礎のうえに、multimedia LL活用のシラバスを構築すべきであろう。

### 3.2 コミュニカティヴ・ティーチング

マルチメディアを含む教授・学習システムの基底となる教育観として、learnerに焦点を置くデザインの重要性をとりあげたが、さらに、コースウェアの理論的基盤となる言語の教授・学

習理論としては、コミュニケーション・ティーチング(Communicative Language Teaching=CLT)を核とすることが必要であろう。コミュニケーション能力を目標にする教授法は多いが、CLTではこの面が、目標に加えて指導過程でも特に強調される。しかし、communicativeの意味は必ずしも定式化されていず、時には概念・機能的アプローチ(notional/functional)や、真性教材(authentic materials)の使用、教授・学習の相互作用重視指導法(interactive method)などと同義にとられることもある。そのアプローチでねらうコミュニケーション能力(communicative competence)についても、必ずしも一義的理解が確立されているわけではない。授業実践の立場からは、コミュニケーション能力の構成要素として研究で収斂されつつある内容を検討し、計画・実践・検証(plan-do-see)のサイクルで、どのように指導法の中に取り込んでいくかという姿勢が求められよう。

CAIやマルチメディアLTLの利用自体も、特定の語彙・統語や技能分野に限定されるものでないことは、先にふれたAnthony(1963)におけるtechniqueの位置づけからも理解できるし、また、比較的近年のRichards and Rodgers(1982, 1986)においては、approach-design-procedureという3層に分け、そのprocedureのなかで押さえていることからも、理解されよう。かつて構造言語学的と称された学習理論が直線的にLTL利用理論と結び付いて、LTLの発展を硬直化させた経緯を回顧するとき、このようなシステムатイックな理解の必要性を強調したい。

学習理論の主なものとしては、パブロフ(Pavlov)による「刺激-反応」をもととする古典的学習理論と、スキナー(Skinner)の提唱する「報酬・強化」にもとづくオペラント(operant conditioning)学習理論と、学習者の「認知行動」に学習の根拠を置く認知学習(cognitive code learning)理論の3理論が挙げられている。マルチメディアLTLシステムでは、当然いずれかの理論に固着しているものではなく、またその必要はない。しかし、利用の基本的姿勢として主張してきたところであるが、指導改善の立場からは、特に認知学習理論の成長を反映し、また社会言語学・機能言語学・発話行為理論などの推進力を受けながら大きく発展してきたCLTの観点から利用の最適化を図ることが望まれる。2者択一的排除理論ではなく、また、単なる羅列的機能論ではなくて、切り込みを焦点化して系統的に接近すべきであろう。

CLTは既述のアプローチとして理解されるのが適切である。つまり、言語と言語の教授・学習の性質にかかる統合的・包括的な理論的基礎を示すものであり、個性化を指向する教育観とともにコース・デザインにおける基層となるものととらえたい。このうえに、いわば上層としてコース・デザインが展開するという、階層的理諭が望ましいと考える。

CLTのコミュニケーションそのものについても、研究の進展が著しく、指導理論の設定に大きくかかるコミュニケーション能力の構成要素として、Canale(1983)は次のcompetenceを指摘している。

1. 文法的能力(grammatical competence)
2. 社会言語的能力(sociolinguistic competence)

3. 談話的能力 (discourse competence)
4. 方略的能力 (strategic competence)

ここでは、①言語コードについての知識に加えて、②社会的・文化的に適切な言語使用の能力、③一貫性のある (coherent) 談話を構成・展開していく能力、④コミュニケーションを保持・展開させていく方策などが取り入れられている。

このようなコミュニケーション能力の理解の進展をふまえて、Brown(1994:245)の場合は、CLTの特徴として簡潔に次の4点をまとめている。

1. Classroom goals are focused on *all* of the components of communicative competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.
2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language *that* enable the learner to accomplish those purposes.
3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.
4. In the communicative classroom, students ultimately have to *use* the language, productively and receptively, in *unrehearsed* contexts.

留意すべきことは、ここで意図されているアプローチは、言語教育史で長期にわたって中心的位置を占めてきた構造的・文法的構成に重点を置くカリキュラムとは劇的に異なっている。しかし、文法構造に関する能力は否定されるものではなく、コミュニケーション能力を構成するカテゴリー機能の一つとして位置付けられている。さらに、Brown(1994:245)は次のように強調している。

A great deal of use of *authentic* language is implied in CLT, as we attempt to build fluency. It is important to note, however, that fluency should *never* be encouraged at the expense of clear, unambiguous, direct communication.

このようなfluencyの養成や、authenticな教材や場面の提供は、nonnativeには勿論であるが、native speaking teacherにとっても容易ではない。このような点にこそマルチメディア等の活用が特に期待されるところであろう。

## 4 システムのダイナミズム

### 4.1 オーセンティック教材

1970年代から言語学、教材デザイン、言語習得研究の分野では、authenticityの有効性をめぐって賛否の論争が継続している。しかしながら、authenticityそのものの確立した定義についてのコンセンサスが得られているわけではない。一方、近年提供される教材の殆どは、authentic

を前面に打ち出していると言えよう。ちょうど、communicativeやcommunicationの意義についてコンセンサスが無いけれども、コミュニケーションをスローガンとしない近年の指導法がおよそ無いのと類似している。極端な場合は、授業実践で、コミュニケーション主義の旗のもとにオーディオリンガル・アプローチ(Audiolingual Approach)をとっていることも見られる。

オーセンティックということば・教材で一般に理解されていることは、「naturalに使用されていることば」、「real lifeで使用されていることば」、「特別に外国人を意識せずに話されることば」などである。このような教材は、外国語教室で一般に使用されてきた発話や音声教材などとはかなり異なる。外国語教室のことばは、例えば、言語情報が整然と配列され過ぎていること、文法的に完全度が高いこと、重複や言い直しや繋ぎのことばが少ないと、発話速度が学習者に併せて遅くなりがちであること、異常な程に音声明瞭度が高いこと、従ってリズムやイントネーションなどのかぶせ音素の面が不自然であること、ノイズなどを含め自然な背景の提供に欠けている場合が多いこと、などが指摘されよう。このようなことば・教材の利用では、練習のための練習が強調されがちとなり、実社会でのコミュニケーションの現実との乖離が大きなものなっていくという欠点がある。しかも、近年は教室外でも、native speakerやマスマディアなどにより「生きて働く」目標言語に触れている学習者が多くなっており、過剰にコントロールされた教材は学習意欲をそぐ恐れもあることに注意したい。ただ、オーセンティックな教材の利用は、意図としては全く賛成であっても、実際の困難点は、難易度が適切でしかも内容的にすぐれたものを獲得することにある。オーセンティック教材の提唱者は、オーセンティックな教材は多少難度の高いものであっても、学習者のニーズに相応しいものであれば、naturalでauthenticな言語環境にimmerseする必要があることを強調する。聴取教材の場合には特に有効であるとしているが、これには自然な発話が持つredundancyなどがかかるところが大きいであろう。しかもマルチメディアの場合は、nonverbal要素も含め視覚・聴覚的に豊かな背景を提供できるvirtual realityを活用できよう。この面における今後の急速な研究が望まれる。

このようなlearner視点にかかわるものとして、Lee(1995)は次のように指摘している。

Some teachers assume that they can achieve the purposes of communicative teaching simply by giving learners an authentic text, or engaging them in authentic discourse. They seem unaware that authentic materials can appear ‘unauthentic’ to learners, just as unauthentic materials can appear ‘authentic’.

授業実践においては、教材が学習者にオーセンティックにどの程度受け止められるかは、どのように教材が提示されるかということに大きく依存していることに留意したい。Leeはこの点から、教材ソースの観点からみた‘text authenticity’(教材真性度)に対し、学習者の教材に対するインタラクションとして‘learner authenticity’(学習者真性度)をあげ、学習者の適切な応答と積極的な心理的反応を重視している。つまり、学習者と教材間の適切なインタラクションは、学習者が「適切に」反応して初めて成立できることは、CLTを提唱する研究者がかねて指摘

しているところであるが、さらにはすすめて、教材に対する学習者の情動的(affective)・認知的(cognitive)な積極的反応と、教材が提供する興味・有用性を重視している。約言すると、learner authenticityはappropriate responsesに加えてpositive responsesを含むべきものととらえている。

発話者が教授上の目的でなくして、実際にあるメッセージを伝達する‘real-life purpose’を持っているというcommunicativeの本質的な特性がオーセンティックな教材にはあり、従って、よりup-to-dateとなり、また日常の題材や行動に関するものであるために、教科書教材より学習者に興味があるとしばしば見なされている。しかし、先に触れたように、言語材料の面では、より難度が高く、より単純でなく、統語パターンや語彙のグレードも考慮されていないのが通常である。さらに、学習者にとってオーセンティックな教材が強い動機づけがあり、興味を沸かせ、有用なものと受け止められるのは、内容がが文化的なショックや不愉快を引き起こさない場合である、という研究者の指摘もある(Young 1980)。基本的に言って、学習者の既得の知識、先行経験、興味・関心などが、authentic教材の理解を容易にすることを重要視したい。

Breene(1985)はtext authenticityとlearner authenticityのかかわりについて、次の4つの具体的質問を提示する。即ち、①authentic textとはなにか、②誰にとってauthenticなのか、③どのようなauthentic purposeなのか、④教室という社会的場面にとって何がauthenticなのか、である。Lee(1995)は学習者と教材のインタラクションについて、次のようにまとめている。

In pedagogical terms, these aspects might be defined as text factor (material selection), learner factor (individual differences), task factor (task design), and learner setting factor (learning environment). To which could be added one more—the teacher factor (the teacher's attitude and teaching approach).

ここに指摘された5つの要因は相互に関連しており、それぞれがlearner authenticityにかかわっているが、その中心的役割は教材使用の学習者であり、そのデザインを行うのは教授者である。マルチメディア・システムの利用にあたっても、Textually authentic materials are not inherently learner authentic.” ということに留意したい。

#### 4.2 インタラクション

第2言語習得理論の研究は、従来の学習者の生成結果を対象とするプロダクト(product)から、次第にプロセス(process)へと発展をみせ、また、学習者speechのみを対象する立場から、学習者と対話者との相関の中で、心理言語学的・社会言語学的観点も組み入れる立場へと指向していると言えよう。近年において広範な影響を与えてきたKrashenのインプット仮説(Input Hypothesis)では、“comprehensible input is the only causative variable in second language acquisition”などと、言語習得における理解可能な入力(comprehensible input)を強調してきた(Krashen 1986:62)。この主張に対し、言語使用における意味のやりとり(negotiation)を含む思考・感情・観念などの協同的交換(collaborative exchange)の重要性を指摘するもの(Long 1983)や、発話活動を強調する(Swain 1985)立場などからの批判が出されている。このようなインタラクティ

ヴを強調する指導がインタラクティヴ・アプローチ(Interactive Approach)と称されることがあるが、体系的な指導法ではない。概念規定としては、既述のAnthony(1963)のapproachやmethodではない。また、比較的近年ではRogers(1983)が新しい観点からmethodをとらえ、その3層を構成するものとしてapproachとdesignとprocedureを挙げているが、そのapproachに含まれるものではない。特に実践的立場からは、一般に初修でない英語などの外国語を、時間的・空間的に極めて制約されたフォーマルな環境で学習するtertiary levelでの活動としては、Krashenのこの面での理論は教授学的にも妥当とは言えまい。Rivers(1987: 4-5)は、インタラクティヴを強調して次のように主張する。

Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language—all they have learned or casually absorbed—in real-life exchanges...Even at an elementary stage, they learn in this way to exploit the elasticity of language.

このようなC L Tの大きな潮流の中で、インタラクションは‘the heart of communication’に迫るものである。しかも、マルチメディアL Lは、まさにその為の活動に強力な手段を提供するものと受け止めたい。コンピュータ時代の言語学習におけるインタラクション機能を強調して、Ariew and Frommer(1987:177)は次のように主張している。

Anyone who has used a computer, for whatever purposes, realizes that the computer is essentially an interactive device. It is, therefore, a most appropriate aid for language learning that has interaction as its goal. Although not yet capable of carrying on a natural conversation with a user, the computer does have a responsive capacity that endows computer-assisted language learning (CALL) with certain advantages.

C A L Lは従来の視聴覚機器の組み合わせ利用やL Lとは、そのpotential abilityにおいて劇的に異なることを踏まえる必要がある。C A L Lシステムにおける活動は、ハードウェアの機能とソフトウェアの内容によって大きく異なることは当然であるが、一般に次のような利点が指摘されている。即ち、相互作用(interaction), 即時フィードバック(immediate feedback), 誤り分析(error analysis), 自己訂正(self-correction), および強化(reinforcement)である。C A L Lは基本的に学習者の個人ペース(students' own pace)で、自由な反復練習を、不安感(anxiety)もなく、特に成人学習者が求める学習のprivacyを保障しながら、個別学習(individualized instruction)やさらに学習スタイル(learning style)にかなり対応しながら、直接的・継続的に学習者と教材との間に学習・習得活動を可能とさせる。しかも、高度な今日のC A L Lシステムでは、ブランチング(branching)が大幅に弾力的反応ができるようになり、また、多様なメニュー(menu)選択も提供され、学習者の先行経験を活かしながら、思考を伴う相関的交流活動をす

すめることができる。さらに、グラフィックス(graphics)能力が飛躍的に強化され、言語以外の情報も豊かになり、発見学習をすすめ、文化的諸相の同時的提供や、興味・関心の高まりを期待できる。

今日のC A L L の学習プログラムについては、一般に4つの型、即ち①訓練・練習型(drill and practice mode), ②個別指導型(tutorial mode), ③シミュレーション型(simulation mode), ④ゲーム型(game mode)が挙げられてきた。近年は、テクノロジーの急速な発展とともに、さらに「コンテキスト活動型(contextualized activities mode)」、「探索活動型(tool programs mode)」、「インターネット型(internet mode)」を加えて考察すべきであろう。訓練・練習型も含め、これらのいずれの型の活動でも、インタラクティブな活動を取り入れたC L T ソフトウェアの中で、創造的でダイナミックに行うことができる。特に外国語学習ではcontextualized activitiesが決定的に重要であり、interactive videoが今世紀における‘potentially the most exciting development in educational technology’と指摘されるのも頷けよう。ワードプロセッシング(word-processing)やデータベース利用(database management)などのtool programsも新しい展望を与えている。例えば、教材との相互的取り組みの中で、コンポジション活動で動的な経験を与えたり、また、データベース情報で目標言語の文法のあるいは文化的知識を獲得し、さらに、その獲得自体を目標言語で行うなど、真性の自発的言語活動を学習者が自然に行える。また、学習活動のtertiary levelにおいては、internetは大きな意味を持つが、紙数の都合上稿を改めることとした。

## 5 今後の展望

マルチメディアL L 利用の教授・学習システムを効果的にすすめるうえで、基本的に必要な諸問題を検討してきた。システム構築の視点として、継続的に生成・発展するシステム構成のフレームをとらえてきた。さらに、それをサポートする弾力的な基層を考えることとして、急速に変貌する学習環境での外国語教育改善のコア理念を設定した。マルチメディア・テクノロジーの利用では、何よりもシステムティックな取り組みが欠かせないからである。多様な機能を持つマルチメディア・システムを活性化するキーとして、本稿ではauthenticityとinteractionを検討した。これらと同様に重要なmotivationなどは稿を改めることとした。一方、マルチメディアL L のハードウェアやソフトウェアも、またこれらを統合するコースウェア(courseware)も進展著しく、テクノロジーとしてのマルチメディアのサイドからも、指導観に対して変換を迫るものがあることも認識しておきたい。マルチメディアL L も勿論全体システムの一部であり、長所とともに限界もあるのは当然である。まず第1に、システムやコースの設計・実践・評価は教授者が行うことであり、teacher roleの重要性は強調しても、強調し過ぎることはない。全体のシステムでreplaceされるべきなのはteacherそのものではなく、「teacher roleの内容」であることは当然である。既に考察してきたように、コンピュータと学習者との間には

インタラクションが終始行われるが、それは根本的に言ってfree interactionではないこと、また、或る面ではauthenticそのものの活動もあるが、基本的にface-to-face interactionではないことを押さえなければならない。動機付けはC A I やC A L L では不向きであり、人間教師が勝るという説もあるが、筆者の実践などでは、利用法如何では人間教師よりも優れた結果をもたらす面も少なくない。しかし、学習者のコンピュータ利用を観察すると、プログラムで発話行動を求められている場合でも、反応行動は人間同士の間でのそれとは異なり、いわば「冷めた」発声や対話行動になりがちである。プログラムに熱中すればするほど、このような「冷めたのめり込み現象」とでもいうべき傾向が見られる。このような点から、C A L L にゆだねるべきところと、人間教師が担当すべきところをきちんと押さえ、しかも人間教師の機能拡大と言う立場から、マルチメディアＬＬの最適利用を追及したい。筆者のかかわりでは、マルチメディアＬＬという強力なTechnology Teacherと、全体のコース・デザイナーであるJapanese Teacherと、リヴィング・モデルであるNative Teacherという3つのT(teachers)のteam teachingで、英語指導の改善をすすめていることを付言したい。

## 参考文献

- Anthony, Edward M. (1963). Approach, method and technique, ELT, 17, 63–67.
- Ariew, Robert and Frommer, Judith G. (1987). Interaction in the computer age, 177–193. In: Rivers, Wilga M. (ed.): Interactive language teaching. CUP, Cambridge.
- Breene, M. (1985). Authenticity in the language classroom, Applied Linguistics, 6, 1, 60–70.
- Breene, M. and Candlin, C. M. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching, Applied Linguistics, 1, 2, 89–112.
- Brown, H. Douglas (1994). Principles of language learning and teaching. Prentice Hall, London.
- Garrett, Nina (1991). Foreword. In: Dunkel, Patricia (ed.). Computer-assisted language learning and testing: research issues and practice. Newbury House, N.Y.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis. Longman, N.Y.
- Lee, Winnie Yuk-chun (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity, ELT Journal, 49, 4, 323–328.
- Lightbown, Patsy M. and Spada, Nina (1996). How languages are learned. OUP, Oxford.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers, SSLA, 5, 177–194.
- Maxheimer, E. (1969). Comments on the Pennsylvania project: challenge for the secondary school laboratory, NALLD Journal, 3, 17.
- Nunan, David (1985). Language teaching course design: trends and issues. National Curriculum Resource Centre, Adelaide, South Australia.

- Richards, Jack C. and Rogers, Theodore S. (1982). Method: approach, design and procedure, *TESOL Quarterly* 16, 153–168.
- \_\_\_\_\_(1986). *Approaches and methods in language teaching*. CUP, Cambridge.
- Rivers, Wilga M. (ed.) (1987). *Interactive language teaching*. CUP, Cambridge.
- Selinker, L. and Selinker, P. (1972). *Interlanguage*, *IRAL*, 10, 209–31.
- Smith, Philip D. Jr. (1969). A comparison study of the effectiveness of the traditional and audiolingual approaches to foreign language research. Office of Education, Bureau of Research, Washington, D. C.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S. and Madden, C. G. (eds.): *Input in second language acquisition*, 235–253. Newbury House, N.Y.
- Valette, Rebecca M. (1969). Some conclusions to be drawn from the Pennsylvania study, *NALLD Journal*, 3, 17.
- Young, R. (1980). Modular course design, ELT Documents. British Council, Hemel Hempstead.
- 金田 正也(1996).『マルチメディアの発展と英語教育の可能性』, *ELEC Bulletin*, 102, 2–5.
- 山岡俊比古(1997).『第2言語習得研究』, 桐原書店, 東京.

(いわき れいぞう 本学人文学部教授 応用言語学・外国語教育専攻)