

マルチメディアによる第二言語習得

松本 青也

I. はじめに

マルチメディアの発達が、日本の英語教育に新しい可能性を開こうとしている。しかしその一方で旧態依然とした日本の教育全体の枠組みが行方を阻んでいることも事実である。本稿は、マルチメディアが日本での第二言語習得に与える新しい可能性と課題を明らかにし、メディア活用の方途と隘路を探ろうとするものである。

II. ESLとEFL

日本における英語が第二言語 (ESL) ではなく外国語 (EFL) であることは、英語教育について論じる際にとかく無視されがちな事実である。更に同じ外国語でも、母語との隔たりや、必要度によって習得に大きな差が出てくることもあまり考慮されない。昔から何年教育しても成果を上げないと言われ続け、アジアでも最低の部類の能力しかつけられないと酷評される日本の英語教育を、まず英語教育の歴史という時間軸とアジア諸国との比較という平面で考えてみよう。

1. 日本の英語教育の歴史

日本に英語圏から最初に渡来したのはウィリアム・アダムズで、1600年のことであったが、彼が本格的に英語を教えたという記録はなく、日本における英語教育は1809年に始まったとされる。前年オランダの国旗を掲げたイギリス軍艦フェートン号が長崎港に侵入し、幕府が国防のために長崎のオランダ語通詞に英語の兼修を命じ、本木正栄ら6名の長崎通詞がオランダ人J.C.Blomhoffに英語の手ほどきを受け始めた年である。

その後、長崎と江戸を中心に英語教育が広まり、1860年代からは幕府の奨励もあって、英語学習者が増加した。明治維新後は、各地の約90に及ぶ藩校でも、ドイツ語やフランス語、オランダ語などと共に英語を教えるようになった (佐々木1968: 416-8)。学制が公布されて間もない1874年 (明治7年) には、全国に官立の英語学校が7校設置され、生徒数50名以上の私立英語学校も23校あった (桜井1970: 109-10)。

この頃の中等学校では、日本語で書かれた教科書がまだ揃っていなかったため、多くの教科書では英語で書かれた教科書を使っていた。つまり、殆どの教科が英語の時間と言ってもよく、学校生活を送るためには、少なくとも書かれた英語の解説が絶対に必要であった。この時期に設立された高等教育機関でも事情は同じである。例えば、1876年に開校した札幌農学校（北海道大学の前身）では、3名の外国人教師が24名の生徒に対してすべて英語で授業をしたし、翌年創設された東京大学でも、1881年の時点で、教員36名中、16名が外国人であった。いわばESLに似た状況が、その頃の日本には確実に存在したのである。内村鑑三、新渡戸稲造、岡倉天心など、英語の達人と言われる人材を輩出したのは、こうした環境であった。

ところが20世紀になる頃から、日本人の書いた教科書が出回り始め、英語の使用は、英語の時間だけに限定されるようになった。外国人教師の割合も減り、日本人教師による、英語の時間だけの、EFLとしての変則英語教育が20世紀とともに始まったのである。そして、爾来100年、日本の英語教育は成果を上げていないと非難され続けてきている。

しかし、こうした環境、つまり

- ①外国語の授業以外にその言語をコミュニケーションの道具として使う機会がなく、
- ②その言語が使えなくても豊かに生きていけるという環境で、しかも、
- ③母語と系統が全く違う言語である場合、

学校教育によって多くの学習者に外国語運用能力がついたという例は、世界広しと言えども、筆者の知る限りどこにもない。20世紀の日本が、第二言語習得に適した環境とは、ことごとくかけ離れていたという明白な事実をまず認めることから始めなければ、すべての議論は机上の空論になってしまうのである。

2. アジア諸国の英語教育との比較

日本の学校英語教育は、他国との比較でも非難されることが多い。TOEFLの得点が、常に世界で最低のグループに入っていることはよく知られているが、英語と系統の似通った言語を母語とする国や、英米の植民地であった国を除いても、なお見劣りがするとよく指摘される。例えば同じ漢字文化圏に属する中国、韓国、日本の3カ国の大学生を比較した調査（1992年実施）では、英語学力テストの総合得点が、680点満点で、中国432.3点、韓国375.5点、日本291.8点であったという（宮原、他1997：43）。しかしこの調査では、調査対象となった日本の15の大学がほぼ全体を代表するものであるのに対して、調査に協力した中国や韓国の大学は、いわゆるエリート校が多いことや、中国の高等教育機関在学率が3%台であるということも考慮されていない。従ってこの調査が浮き彫りにした実態、つまり「教養科目として英語の単位が必要だ」（中国93.3%、韓国70.3%、日本63.6%）という意識が低く（同：169）、「全く予習しない」（中国19.7%、韓国23.7%、日本30.1%）学生が多く（同：79）、「全く復習をしない」（中国13.7%、韓国45.7%、日本69.0%）者は更に多い（同：85）という違いも、数字に表れたほどのものではないと言える。

実際この3カ国についてTOEFLを見てみると、1995年7月から1996年6月のテストにつ

いては、平均点が中国556、韓国518、日本499となっている。ただし人口に占める受験者数の割合は、中国0.011%、韓国0.19%、日本0.11%で、中国と日本の受験者数はまさに桁違いであり、少数エリートの得点と単純に比較することはできない。韓国との差は70年代から15～20点の差で推移しており、この違いの最大の原因は、やはり英語に対して感じる切実な重要度の違いと考えられる。戦後一貫して外国語を中学での選択教科として扱ってきた日本と、必修教科として重視してきた韓国との違いでもある。しかし、いずれにしても上記の調査ほどの得点差はない。

つまり歴史的にも、世界的にも、教室以外で使う場面がなく、切実に必要でもなく、母語と系統の違う外国語については、いくら教授法を工夫し、時間をかけてみても、一般論として習得が極めて難しいということは、疑う余地のない事実なのである。そしてそれは主に対象言語使用への動機づけと自然な状況での言語使用が極めて困難なためである。

3. 動機づけと状況

(1) Direct Motivation

ある考えなり、概念が頭に浮かぶと同時に音声イメージが自然に生まれてくる母語と違って、外国語の場合はいちいち意識的に作り出さなければならない。時間と労力をかけても思い付かないかもしれないし、思い付いたとしても、それが正しいとも限らない。不安で、骨が折れ、しかも報われることの少ない作業である。そこで、それをさせるための動機付けについては、多くの研究が行われてきた。

70年前後には、integrative motivationとinstrumental motivationを対比させ、前者が後者より有効であるという主張がなされたが(e.g., Gardner and Lambert 1972; Spolsky 1969)、それに対して、instrumental motivationでも高度な習得が可能な場合や、instrumental motivationが高いほど得点も高い例などが報告され(e.g., Lukmani 1972)、更に目標言語を使用する集団に対して否定的な感情を持っていた方が習得がうまくいったという例さえ報告された(Oller, Baca and Vigil 1977; Oller and Perkins 1978)。こうした反論に対して、例えばGardnerは、例外はあるとしながらも、持論を裏付ける調査結果の多さや、反論の調査方法の不備を指摘しながら、依然として習得度に最も影響を与えるのはintegrative motivationであると主張している(1980; 1985)。その一方で、実際に学習者の動機を細かく分析してみると、外国語学習へのmotivationをこの二つのどちらかに分類することが不可能であるとも報告されている(Muchnick and Wolfe 1982; Ely 1986; Au 1988)。確かに日本の場合を考えてみても、英語圏の人々や文化に対する憧れから英語を学ぼうとするintegrative motivationと、入試に合格するための手段として英語力を伸ばそうとするinstrumental motivationが混在していることが多く、どちらが強いかを判断することは不可能に近い。

そこで、motivationを更に細分化したり(e.g., Dornyei 1990)、以前からあった別の範疇を見直そうとする動きが生まれてきた。その一つが、外からの賞罰のコントロールによるextrinsic motivationと、活動自体への興味によるintrinsic motivationを対比させる考え方

である (e.g., Brown 1994: 38-45)。しかしこれも、実際に日本の学習者に当てはめると、受験科目として強制される英語を面白いと感じている学習者について、どちらのmotivationが強いを見極めることは難しいし、最終到達度の高い学習者についても、それがどちらによるものかは、一概には言えない場合が多い。

動機付けを、目標と道具・手段との関連でとらえるなら、むしろ「英語」が、そのどちらに置かれるかで区別するべきである。すると、integrative motivation, instrumental motivation、及びextrinsic motivationは、目標がそれぞれ、対象言語を使用する集団の一員になりたいこと、仕事やお金を手に入れたいこと、外から与えられる賞を手にしたリ罰を逃れたいことであるが、英語がそうした目標のための道具・手段になっているという点では共通している。そしてintrinsic motivationの場合にだけ英語が目標になっていると言える。

ただしこれは更にその下位区分として、目標となっている英語が学習なのか使用なのかで、分けて考える必要がある。つまり、知的好奇心が英語そのものに向けられている「英語学習」か、それとも英語での交信に向けられている「英語使用」かである。後者の場合は、交信による情報のやりとりや、交信によって果たされる機能が直接の目標となり、英語そのものは道具・手段と位置づけられる。筆者がここでdirect motivationと呼ぶものは、コミュニケーション本来の目標である交信に直接向けられた動機付けである。

従来のEFL学習者が克服できなかった課題は、英語を与えられながら、それを双方向コミュニケーションの道具として使う環境がなかったために、intrinsic motivationを交信に向けるのではなく、道具そのものである音声や文法に向けたり、道具を使う手さばきとも言える朗読や暗誦の流暢さに向けるしかなかったことである。英語で得られる内容があったとしても、それは教科書、テレビ、映画、雑誌などからの情報で、相手が不在の、オフラインの受信に限定された受動的なものであった。実在する相手とのオンラインの交信は不可能で、相互作用によってコミュニケーションが成立したときの成就感や喜びを味わうことは、ほとんど出来なかったのである。

(2) Situational Context

‘situation’という言葉は、応用言語学の分野で様々な意味合いで用いられてきているが、キーワードとして使われる場合は、その構成要素としてtopics, genres, setting, functionsなど、多くのものを含めて考えることが多く (e.g., Preston 1989: 133)、Ellis (1994: 135) も‘situational context’を、言葉そのものの前後関係であるlinguistic contextや、言語処理にあてる時間などについてのpsycholinguistic contextと対比させて、多様な要素を包括するものとしている。ここで考えるsituational contextの‘situation’も、すべての記号には、それを適当に使用する「状況」が存在するという意味での広義なものであり、その場で知覚されるものの他、言葉に託された「機能」、当事者の「感情」や交信相手との「人間関係」なども内包するものである。

外国語学習において、常にこうした明確で十分なsituational contextを背景に、意味と外国語の音声イメージを直結させることが最も効果的であることは周知の事実であるが、従来の

日本の英語教育では、英語が自然に使われる状況がほとんど無かったために、英語を状況と結び付けて記憶することができず、常に「訳」で日本語と直結させておかなければならなかった。その結果、理解でも表現でも、必ず日本語が介在したために、余分な時間と労力を必要とし、しかも日本語の干渉を受けた誤りの多いものになり、記憶についてもメッセージとして日本語の「訳」が残ってしまい、英語そのものの定着度は低かった。更に状況に即した適切な表現ができないために、自信が持てず、不安やストレスを感じて英語を忌避しようとする悪循環に陥ってしまいがちであった。

20世紀と共に始まったEFLの環境での英語教育は、実際には以上のような制約の元でも可能なこと、つまり入試用の知識を与えることに照準を合わせて行われてきた。しかし建て前としては、常に英語運用能力の養成が最大の目標とされ、少数ではあるが、それを本音で受けとめた教師達は、何とかしてコミュニケーション能力を養成しようと、実りの少ない不自然な努力を続けてきたのである。

Ⅲ. マルチメディアによる英語使用：ESL Online

1. 実生活での英語使用

20世紀最後の10年になって、日本の英語教育にとって画期的な変化が起こった。それまで長く続いたEFLの環境に、マルチメディアの急速な発達で突然ESL Onlineとでも呼ぶべき状況が生まれたのである。まず89年にBS放送が始まり、92年から始まったCS放送ではCNNが、更に94年からはBBCが24時間放送を開始した。まずこの時点で、英語圏の人達が見ている様々な分野のテレビ番組を楽しむために、英語をinputの道具として毎日気軽に「使える」ようになった。さらに95年にはWindows 95が登場し、パソコンやインターネットが飛躍的に普及し始め、E-mailやChatで実在する相手との双方向コミュニケーションを楽しむために、outputの道具としても英語を実際に「使える」ようになったのである。そして96年にはデジタル衛星放送で新しい趣向の英語番組が始まる一方、音声や映像メディアとしてのインターネットの実用化も進み、一層大きな可能性を予感させている。

EFLの環境にありながら、マルチメディアを通してinputにもoutputにも英語がESLとして実際に「使える」ようになったことで、日本の英語教育はやっと念願のdirect motivationとsituational contextを手に入れることができた。

まず新しく誕生したdirect motivationとは、

- ①本物の双方向コミュニケーションで、
- ②英語でしかやり取りできない情報の理解や表現そのものを目標とし、
- ③相互作用 (interaction) が成立したときの成就感や喜びや自信で強化されるmotivationであり、母語を習得する際のmotivationに極めて近いものである。

この変化は、コミュニケーションに付随する自然なsituational contextを与えてくれる点でも画期的である。マルチメディアによる視聴覚情報を通して豊富なsituational contextを

与えられることで、

- ①「訳」に頼る翻訳過程が省略できるので時間が短縮でき、
- ②日本語の干渉を受けた不自然な英語にならず、
- ③「訳」の日本語がないために、英語そのものが記憶に残りやすく、
- ④英語が状況と結びついて記憶されているために、状況に即した適切な理解や表現ができ、
- ⑤自分の言語表現や言語行動に自信がもて、それが英語使用への動機づけを高め、結果的に能力が更に向上する。

学習過程についても、マルチメディアの発達は、従来とは全く逆の方法を可能にした。つまり従来は、下のように、まず教師が知識を与え、学習者がそれを記憶するだけでほぼ学習が終わり、練習することは少なく、まして使用することは皆無に近かった。

知識→記憶 [→練習 (→使用)]

ところがマルチメディアを利用することで、学習者はいきなり英語を使った本物のコミュニケーションから始められるようになった。学習者はマルチメディアが提供する多様で豊富な情報の中から、自分が選んだ情報を何とかして理解しようとする。PC上の相手にどうしても伝えたいことをチャットで言おうとしたり、e-mailに書こうとして、適切な表現を教師に質問したり、どこからか見つけてくる。学習者はまず実際の「使用」から始め、それが実際には「練習」になる。その過程で「記憶」が蓄積され「知識」になっていることを意識しないまま、本人は、ただ意味のある双方向コミュニケーションを楽しんでいけばいいのだ。

使用→練習 [→記憶 (→知識)]

確かにマルチメディアを通してのコミュニケーションは、厳密な意味ではface-to-face communicationではない。しかしこれからの日本で、英語を使って目の前の外国人とコミュニケーションを図る機会はそれほど増えるだろうか。ちなみに平成8年末の時点で日本にいる外国人(登録者数:1,415,136人)のうち、国籍別で7割以上を占めるのはアジア諸国であり、アメリカ(44,168人)、イギリス(13,328人)、カナダ(8,023人)、オーストラリア(6,290人)は合計しても71,809人で5%でしかなく、日本人全体の中では1万人に5、6人の割合でしかない(出入国管理統計年報)。又、平成7年9月1日現在、公立の小・中学校に在籍する日本語教育が必要な外国人児童・生徒(11,542人)の内、英語を母語とする者は、391人(3.4%)でしかなく(外国人児童・生徒の受け入れ状況調査)、同じ年齢層の日本人の中では、10万人に僅か3人強しかないことになる(学校基本調査)。むしろ21世紀の日本で激増するだろうと予測されることは、デジタルメディアを介しての海外とのコミュニケーションであり、しかも音声や映像処理技術の発達で、それが限りなく実際のface-to-face communicationに近いものになるとすれば、英語教育においても、まずこうしたコミュニケーションに習熟させておく方が現実的であるとも言える。

2. マルチメディア教材での英語使用

マルチメディアの英語を使いこなして楽しむためには、かなり高度な能力を必要とする。そのレベルに到達するまでの段階でも、母語話者がそうであるように、学習者にふさわしいレベルで英語を使った実際の双方向コミュニケーションができれば理想的であるが、それが不可能で、限られた時間しかない場合でも、能力に即したマルチメディア教材で英語を使用すれば、かなりの効果が期待できるようになった。

CD-ROMが出始めたころと比べて、最近のマルチメディア教材は機能が多様になり、予想以上の進化を遂げてきている。まず英語で情報をinputすることへのdirect motivationを与える点では、ゲーム、クイズ、なぞ解きなど、様々な形式で好奇心を喚起し、興味を引く。outputについても、音声認識機能が進化して識別の精度と速度が向上したために、実際の会話に近いテンポでやり取りが出来るようになった。今のところ選択肢を与えられた上での発話だが、記憶容量が増えれば、基本的な会話については、ある問いに対して実際に返される応答の、たとえば上位80%のすべてを取り込み、自分が伝えたいことを自由に言いながら基本会話が練習できるようなソフトも近い将来に登場することだろう。

situational contextを与える点では、動画や映像はもちろん、3次元のCGを駆使することでヴァーチャル・リアリティーを創出し、臨場感を高めたソフトが出てきた。今後は学習ソフトをインターネットに接続することで、学習と実際の使用を直結して往復させ、練習と応用を繰り返しながら、実際の広範囲な生活言語のすべてにわたって学習が深められるような教材の登場も期待できる。

3. 課題

20世紀末に新しく誕生したESL Onlineという環境を、学校教育の場で運用能力養成のためにうまく活用するには、施設・環境の整備、情報処理教育の充実など、幾多の課題を解決しなければならない。しかし、成否の鍵を握るのは、やはり動機づけである。チャットやE-mailが珍しい内は、進んでパソコンに向う学生は多いが、興味を持続できる学生は少ない。

しかしそれは相手が目の前に実在しないためではない。確かにパソコンにつながった見ず知らずの人なら、スイッチを切っただけで、もう永久に会わなくて済む。目の前の人なら無視はできないので、一応相手の言い分を聞き、自分の考えを伝えようとはする。しかしそうしたやり取りを面倒だと感じていれば、いつの間にか疎遠になることは日常経験することである。使いなれた母語を使うことが、一番容易で便利なため、学習者はどうしても母語によるコミュニケーションを選んでしまう。外国語を使うという面倒を克服するものは、やり取りの内容に対する知的好奇心や興味である。英語という道具を使わなければやり取りできない情報を理解したり表現したりすることに直接向けられたmotivation。これをいかにして高めることが出来るかが、運用能力養成の最大の鍵となる。そのためにマルチメディアを便利な思考の道具として、あるいは想像力の増幅装置として活用しながら、どんなプロジェクトを設定し、学習者の知的好奇心や興味をいかに喚起することが出来るかが、ESL Onlineと

いう環境での最大の課題であり、同時に、それはまた新たな可能性でもある。

しかしもう少し大きな視野から考えてみると、こうした運用能力養成のための教育は、「英語使用」を奨励し、目標とすることから、常に母語をなおざりにし、英語が出来なければ不自由な生活を強いられるような生活環境の創出という危険をはらんだ活動でもある。日本に新しく誕生したESL Onlineという環境は、我々に今改めて、もうあいまいに積み残してはおけない課題として、言語教育に対する根本的な理念を鋭く問いかけてくる。

IV. 問われる日本の言語政策

急速な国際化、情報化にともない、世界の産業社会は大きく変革しつつあるが、世界規模でのデジタル情報システムの進展と共に、国際コミュニケーションの道具としての英語の役割は増大の一途をたどっており、産業界を中心に多くの分野で英語運用能力が切実に求められるようになった。

こうした時代の変化に対応して、1997年7月、文部省は2003年度以降に小学校に導入が検討されている外国語（英語など）教育について、新設の「総合的な学習の時間」で実施する方針を固めた。しかし、ここでは国際理解教育の一環として、英会話や外国の生活、文化などに親しむことをねらいとし、具体的な内容としては、歌やゲーム、簡単なあいさつ、寸劇など、体験的な活動が中心となり、アルファベットや単語、文法などの知識学習はしない方針を示している。中学校については、教育課程審議会が同年度より外国語教育を必修にし、時間数も増加できる方針を打ち出したが、これはほとんど現状を追認する程度の意味しか持っていない。

日本のこうした動きは、アジアの他国の言語政策における英語の位置づけと比べると、消極的に緩慢な後追いをしているような印象を受ける。シンガポール、フィリピンなどの英語教育は言うまでもなく、韓国でも、すでに1981年に課外科目として英語を小学校に導入しており、1997年度からは正課として3年生から週2時間を充て、中学では一貫して必修科目に位置づけている。中国でも都心部では、小学校の3、4年から学校で英語を教え始めるのが普通である。

英語以外の外国語教育についても、韓国では1963年以来、第二外国語を大部分の高校で選択必修科目として教えており、2001年からは中学校にも第二外国語を導入することになっている。高校を卒業した若者なら、全員10年間の英語教育と、6年間の第二外国語（7言語から選択）教育を受けていることにしようという政策である。隣国がこれほど大胆な言語教育政策を展開しているのと比べて、日本は未だに明確な姿勢を示してはいない。21世紀の日本国民の何割ほどの人に、なぜ、どんな外国語を、いつ、どこで、どんなふう習得させるべきなのか、という言語教育理念が今鋭く問われているのである。

V. 言語教育の再構築

コミュニケーションの中身や方法に画期的な変化をもたらすデジタルメディア時代を迎えて、日本の言語教育も再構築を迫られている。その変化とは、たとえば急速に状況が変化し、異質なものと共存が迫られる社会で、状況把握や相互理解のための情報分析と発信を適切に行える言語能力や、従来からの文字に音声や画像を含めて、説得力のある表現で感動を与えることができる表現能力など、時代に即応した新しい能力の養成が求められるようになったことである。更に、世界でもっとも広範囲に、影響力のある分野で使われている英語の運用能力をどのように養成するかも、日本の言語教育に突き付けられた大きな課題であると言える。

その一方で、次の世代の日本人に与える言語教育が、ただ世界の言語状況を追認し、強大な言語に迎合し、母語を軽視するものであってはならない。そのためにも、必修の言語教育の中では、社会と言語の関係をミクロな視点からとらえて日常生活での言語の役割を考えさせるだけではなく、マクロな視点から世界での言語衝突や言語支配の歴史と現状を客観的に把握させたい。そのためには英語が益々勢力をもって、共通語として世界に君臨するという観測 (e.g., Crystal 1997) だけを英語教育への追い風として利用するのではなく、弱小の言語や民族文化が不当に軽視され、絶滅の危機にさらされているという現実も正しく教える必要がある。そうした危機感から、例えば1987年ブラジルで、母語を十分に学ぶ権利と、自分が選んだ公用語を十分に学ぶ権利、そして公式の場で母語を使用する権利は基本的人権であるとする宣言が決議された (Skutnabb-Kangas and Phillipson 1995:98-9) ことなども伝えて、言語における人権について深く考えさせ、使用言語を主体的に選択できるだけの見識を持たせたい。

言語教育の中核は、言うまでもなく母語そのものの教育であるが、母語である日本語を他言語と比較対照することで、普遍的な言語の特質を理解させ、特定言語としての日本語の特徴に気づかせることも大切である。また、世界の現状を正しく把握し、バランスのとれた国際感覚を持たせるためにも、隣国の言語を始め、多くの言語について、背景文化も含めた知識を幅広く与え、多言語・多文化共存への意識を高めることも望まれる。

更に、機械翻訳の過程を辿りながら、人間の頭脳の中での言語処理について理解を深めさせ、言語習得の仕組みを正しく把握させることも、第二言語習得へのストラテジーを与え、自ら学ぶ意識を育てる上で大切なことである。

デジタルメディア時代の新しい言語教育について、こうした多様な要素を取り入れた中等教育システムは、例えば次の図のような枠組みの中で可能になる

		必修 (近くの学校)		選択 (自宅、地域の学校・センター)			
高校	<.....>	<.....>	<国際教育> 国際理解 国際協力 国際平和	<言語教育> (母語) 日本語 外国語	外国語集	情報処 理術	芸 ・ ・ ・
	人権 環境	言語と社会 言語と脳	中 コ ー ス	コ ー ス	コ ー ス
中学

- 必修** ・「国際教育」(教科の枠を越えて“global issue”を扱う総合科目)の一環としての国際理解
 ・「言語教育」の一環としての外国語・異文化理解教育 (content-oriented)
選択 ・「外国語集中コース」(無学年)での外国語技能育成 (skill-oriented)

現在の英語教育に求められている3つの要素、つまりコミュニケーション能力、言語や文化に対する関心、国際理解は、それぞれ違った枠組みの中で与えられるべきである。国際理解は総合科目の中で、地球が直面する様々な課題の把握と、その解決に向けての実際の行動を通して培われるべきであり、言語や文化についての関心は、先に述べた言語教育の中で、母語と他言語との比較対照を通してもっとも効果的に深められる。そしてこの二つは教育の根幹をなす分野として、他の科学や社会組織についての学習などと共に義務教育を支えるものでなければならない、当然必修科目として全員に与えるべきものである。こうした必修科目の内容は、たとえば午前中だけで与えられるように精選して配当する必要がある。

コミュニケーション能力については、選択技能科目の一つとして、無学年選択制集中コースで養成されるべきであり、たとえば毎日午後、3～4時間集中してその言語を使用することで、もっとも効果が期待できる。

アジアなど、世界の多くの国では、良質の英語教育は上流階級の子弟だけが享受できるものであり、英語運用能力が高等教育や高給が得られる職業を手に入れる条件になっているために、英語による社会階層の固定化という事態を招いている。こうした悪循環に陥らないためにも、運用能力の育成を目標にした英語教育は公教育の中で希望者に十分に与えられるべきである。

選択科目にするのは次のような理由による。

①直接的なmotivationのない生徒に運用能力をつけるのは不可能である。

これは日本を含めて世界中で実証済みのことであり、逆にmotivationが生まれたときに、いつでも学習を始められる態勢を整えることが必要である。

②特定の外国語使用を全員に強制すべきではない。

道具としての言語を強制的に与えるということは、その道具を使ってコミュニケーションを凶ることを強要する言語差別につながる。自分の立場を訴え権利を主張するのに使用できる言語が母語ではなく、強大な権力の側の言語である場合、弱者の主張が不完全で稚拙な響きを持つために、弱者はなおさら軽視され、差別的な力関係や利害関係が固定化する。こうした事態を招かないために、母語の使用は人権として最大限に保障されるべきである。

③複数の外国語から自らの意志で選択できるべきである。

世界的に見ても、教育の場で英語だけの選択肢しか与えられていないのは極めて稀である。世界の言語状況について偏見を持たせないためにも、選択必修として英語以外の外国語を学ぶ機会を与えるべきである。

VI. 英語集中コースでのマルチメディア利用によるMLL

このコースの中では、いわばMotivational Language Learning (略称MLL) とでも言うべき学習方法がとられるべきである。MLLは次のような特色をもって展開される。

①直接的なMotivationを最優先する

英語で理解したい、表現したい中身があつて初めて、それを理解し、表現できたときに成就感、満足感、喜び、自信が得られる。したがって、4技能の言語活動すべてにおいて内容や機能への直接的なmotivationを最も重視する。マルチメディアを最大限に活用し、Listeningでは、聞きたいものを学習者に選ばせて、楽しんで聞かせ、Readingでは、読みたいものを学習者に選ばせて、楽しんで読ませ、Speakingでは教師が与えたトピックではなく、仲間と喋りたいと思ったことを喋らせ、Writingでも伝えたいことを伝えたい相手に自由に表現させる。マルチメディアが発達したおかげで、コンピュータという道具を使ってこのように無尽蔵な情報の中から好きなものを選び出したり、自分の考えを自由に描き出して伝えることが初めて可能になった。選択の自由に裏打ちされた個性化がこうしたアプローチを支えているのである。

②コミュニケーションの道具として言葉を使う。

道具としての言葉本来の機能はコミュニケーションである。言葉を機能させること自体が面白く、役に立ち、やり甲斐や快感がある時に、言葉は最も効果的に習得される。ある考え、ある状況、ある気持ちに、一番ぴったりあてはまる(直結する)ことばが最もうまく機能し、快体験として最も記憶されやすいからである。デジタルメディアによる双方向コミュニケーションが可能になったことで、実用的な言語運用能力の習得が日本でも容易になった。このコースは、英語を学ぶ場所ではなく、英語を集中的に「使う」場所である。

③学習者は目標言語を母語とするものと対等な意識を持ち、劣等感や不安を感じていない。

目の前に教師がいたり、外国人と実際に対面した場合、多くの学習者は緊張し、言葉のやり取り以外に余りに雑多なことに注意が拡散しがちなために、言葉の学習量そのものは期待ほどではない場合が多い。その点コンピュータを通した双方向コミュニケーションでは、空

間的にも時間的にも間接的な要素があり、匿名性も強いので、緊張することが少なく、余裕をもって言語に集中でき、初級者もさほど劣等感や不安を感じないで学習に集中できる。

④学習者は達成できたことで評価され、賞賛される。

実際の双方向コミュニケーションで学習を進めるため、教師は何らかのプロジェクトを中心に据え、英語の習得はその結果の産物として位置づけられる。そのため学習者は英語そのものの正確さよりも、英語を使って何らかの仕事をしとげることを目標とする。英語使用へのmotivationを高めるためには、英語を使用したための間違いで減点するのではなく、英語を使用したために達成できたことで加点されるべきである。グループ・プロジェクトの場合は更に、外国語を使う新しい自己は愚かで、無力で、無防備であることをお互いに認識させた上で、励まし合わせ、やればできるという自信を持たせる様な指導が必要とされる。

⑤学習者が中心で、教師はFacilitatorとしての役割を果たす。

MLLでは、教師は知識を与えるよりは、むしろ学習者に個人的な長期目標を設定させたり、適切な学習ストラテジーを使わせて、学習を容易にする役割を果たす。カリキュラム、教材、学習方法なども最終的には学習者に自分の立場で決めさせ、「自分で決めたことを自分で学んでいる」という意識を持たせ、自己教育力を育てる。「だから私は英語を学ぼう」という、短期ではなく、長期の目標と英語使用の習慣がつけられれば、教師の役割はすでに終わっているとも言える。

VII. おわりに

従来からの英語教育は、建前としてコミュニケーション能力、言語文化への関心、国際理解の三つを目標として掲げているが、本音では入試に則した英語力をつけることに専念しているために、そのいずれをも達成できないのが実情である。そうした乖離と英語教育の古い枠組みを放置したまま、今また英語勢力の増大や他国の英語教育に影響されて、英語教育をただ量的に拡充しようとしている。それは国民の間に潜在する英語教育への不信と英語への強迫観念をいたずらに増幅するだけである。

今早急に求められていることは、言語差別につながる強制された英語学習や英語使用ではなく、すべての地球市民が同じく積極的に異質な言語とその背景文化に触れることで思考の幅を広げ、自らを豊かにするという観点から、時代に対応した内容の言語教育の中に、多様で十分な外国語教育を適切に位置づけることである。そのための議論が教育現場や行政、研究機関から広範囲に沸き上がることを期待したい。

参考文献・資料

- 桜井役. 1970. (復刻版)『日本英語教育史稿』文化評論出版。
 佐々木満子. 1968. 「教育—私塾・官公私立学校」『日本の英学100年』研究社出版。
 法務大臣官房司法法制調査部編. 1997. 『第36出入国管理統計年報平成9年版』大蔵省印刷局。

- 松本青也. 1996. 「発信のためのマルチメディア」『英語教育 Vol.45. No. 4』大修館書店.
- 松本青也. 1997. 「多様化するテレビ番組」『英語教育 Vol.46. No. 4』大修館書店.
- 松本青也. 1997. 「進化するマルチメディア教材」『英語教育 Vol.46. No. 9』大修館書店.
- 松本青也, 他. 1997. 「外国語教育におけるインターネットの可能性と課題」『LLA中部支部研究紀要 第10号』語学ラボラトリー学会中部支部.
- 宮原文夫, 他. 1997. 『このままでよいか大学英語教育』松柏社.
- 文部省学術国際局国際企画課. 1997. 『平成7年度日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況調査結果』文部省ニュース <<http://www.monbu.go.jp/news/j960403.html>> .
- 文部省大臣官房調査統計企画課. 1997. 『平成9年度学校基本調査速報』文部省ニュース <<http://www.monbu.go.jp/news/00000118/>> .
- Au, S. 1988. 'A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language (L2) learning.' *Language Learning* 38:75-100.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. 1990. 'Conceptualizing motivation in foreign language learning.' *Language Learning* 40:45-78.
- Educational Testing Service. 1996. *TOEFL Test and Score Data Summary (1996-97 Edition)*. Princeton: Educational Testing Service.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. 1986. 'Language learning motivation: a descriptive and causal analysis.' *Modern Language Journal* 70:28-35.
- Gardner, R. 1980. 'On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations.' *Language Learning* 30:255-70.
- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. and W. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Mass.: Newbury House.
- Lukumani, Y. 1972. 'Motivation to learn and language proficiency.' *Language Learning* 22: 261-73.
- Muchnick, A. and D. Wolfe. 1982. 'Attitudes and motivations of American students of Spanish.' *Canadian Modern Language Review* 38:262-81.
- Oller, J., L. Baca, and A. Vigil. 1977. 'Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest.' *TESOL Quarterly* 11: 173-83.
- Oller, J., and K. Perkins. 1978. 'Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables.' *Language Learning* 28: 85-97.
- Preston, D. 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. and R. Phillipson, ed. 1995. *Linguistic Human Rights*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, B. 1969. 'Attitudinal aspects of second language learning.' *Language Learning* 19: 271-85.