

LLA関西支部研究集録

5

マルチメディアと外国語教育

1994

語学ラボラトリー学会関西支部

目次

メディアとコミュニケーション能力の育成 伊東 治巳 (奈良教育大学)	1
LL 活用の現状と今後の見通し: LLA 関西支部アンケート「LL の活用と問題点」をもとに 枝澤 康代 竹内 理 佐伯林規江 (同志社女子短期大学部)	15
マルチメディア時代の LL を考える 野村 和宏 (流通科学大学)	51
聴解能力促進のために映像の効果的使用法 小笹 久二子 聖和大学短期大学部英文科	61
Foreign Language Education and Media: From A Situational learner's Perspective Xiaomin Kci Graduate School of Human Sciences Osaka University	81
大学英語教育における「グループ・ワーク」の試み 早田 武四郎 和歌山大学教育学部	91

メディアとコミュニケーション能力の育成

伊東 治己
奈良教育大学

0. はじめに

今日、社会の国際化および情報化が急速なテンポで進展していく中で 外国語、それも特に実質的に世界共通語となってきた英語でのコミュニケーション能力(意思伝達能力)の育成が、学校英語教育においても重要な教育課題になってきた。平成元年度の学習指導要領の改訂に際しても、「国際化の進展に対応して、コミュニケーション能力を一層育成する」ことが、改訂の重要な柱になっている。このような時代の流れを受け、本稿では、まず、コミュニケーション能力の中身を明かにし、次にそれを育成するための基本的な戦略を論ずるとともに、指導の中でのメディアとの関わりについて若干の考察を加えることにする。なお、本稿は第33回LLA全国研究大会(1993年8月開催)での口頭発表(課題研究)に若干の修正と加筆を施したものである。

1. コミュニケーション能力とは

(1) Communicaitve Competenceについて

コミュニケーション能力自体は、決して新しい概念ではなく、ましてや、最近のCommunicative Language Teaching (以下CLTと略す)の専売特許でもない。過去、幾多の外国語教授法が唱えられてきたが、いずれもコミュニケーション能力の育成を目指していたと言える。ただ、コミュニケーション能力の捉え方は随分異なっていた。例えば、構造言語学と行動主義心理学を基盤とする Audio-lingual Approach では、コミュニケーションを刺激・反応のプロセスとして捉え、誤りを含まない正しい文を習慣的に操作できる力をコミュニケーション能力と見なしていた。その後、社会言語学や語用論あるいはテキスト言語学が台頭する中で、コミュニケーション能力観も拡がりを見せてきた。文法規則に則って正しく文を操る力だけでは人間の多面的で複雑なコミュニケーション行動は説明できないという認識が深まり、Chomsky (1965)の competence に新しい要素を付け加えたcommunicative competence (以下CCと略す)という概念が誕生してきた(Habermas 1970; Hymes 1971)。ただ、文法的に正しく文を操る力に加えて何か新しい要素が必要であるという認識では一致しているものの、新しい要素として何を加えるかについては、必ずしも研究者の間で意見の一致を見ていない。さらに困ったことに、当時 Audio-lingual Approach の行き詰まりを直接肌で感じていた外国語教師の間でこの用語が一種の教育改革の標語として急速に広まって行く中で、その定義も多様化し、独り歩きを始めてしまった。筆者の分析では、今日の外国語教育界においてはこの用語に4種の異なった解釈が施されている。

まずは、独立型解釈。従来から accuracy (正確さ)と対立する形で使用されていた fluency (流暢さ)を CC と言い替えただけで、理想的な speaker-hearer が有する言語能力

としての competence (Chomsky 1965)と対峙するものではない。次は、並立型解釈。この解釈の特徴は、コミュニケーション能力を文法的能力 (Chomsky の competence に相当) と CC という二つの相補的能力の合体として捉える点にある。三番目は、部分的一致型解釈。並立型解釈が文法的能力と CC を相補的・並立的に捉えているのとは異なり、両者が重なり合う部分の存在を認めている。最後が、拡大型解釈。この場合、文法的能力は CC の一下位能力として位置付けられている。この解釈が、CC の本来の解釈であり、本稿では以後この解釈を採用する (cf. 伊東 1987)。

拡大型解釈に従うとして、次に問題になるのが、文法的能力以外にどのような能力が CC の中に含まれるかという問題である。大勢としては、発話の社会的適切さを判断するための社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、発話を文を越えたレベルで操る談話的能力 (discourse competence)、コミュニケーションの過程で生じる様々な障害に対処するための方略的能力 (strategic competence) の四つを構成要素とする Canale (1983) の枠組みが広く認知されている。個々の下位能力については既によく取り上げられているので、説明は省略する。

(2) 枠組みからモデルへ

コミュニケーション能力の特性を明らかにするためには、単に CC の構成要素の種類を特定する枠組み論だけでは不十分である。構成要素相互の関係や相対的重要性、さらには4技能との関連性なども視野に入れたモデルの構築が必要である。残念ながら、広く認知されている Canale (1983) の CC 論にもこれらが明示されていない。幸い、この問題に関してはいくつかの先行研究がある (Higgs & Clifford 1982; Savignon 1983; Faerch et al. 1984)。ここでは、これらの先行研究に学びながら、かつ、Canale (1983) の枠組みをベースにして、コミュニケーション能力のモデル化を3段階に分けて試みる。

図1は、四つの構成要素間の相互関係と相対的重要性を、住宅の見取図の形で示したものである。部屋の配置が構成要素間の相互関係を示し、それぞれの部屋の広さが相対的重要性を示している。文法能力がいずれの点においても中心的存在となっている。

図2は、文法能力を中心に据えた CC の枠組みと4技能の関連性を示したものである。具体的には、4技能とも、同一の CC に支えられていること、各技能の性格の違いは支えとなる CC の各構成要素(下位能力)の比率の違いに起因すること (例えば、談話的能力はリスニングやスピーキングよりも、リーディングやライティングにおいてその真価をより多く発揮すること)、4技能相互の関係については、リスニングとリーディングという受容的技能がスピーキングとライティングという発表的技能の基盤となっていることを示している。

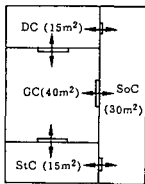


図1

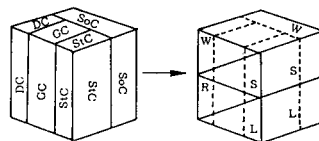


図2

メディアとコミュニケーション能力の育成

図3は、コミュニケーション能力のモデル化の最終段階で、入門期から母国語話者レベルまでの学習進度に応じて、CCの構成要素の相対的重要性が変化する様子を示したものである。学習が進むにつれて、文法的能力が増大する。その反面、文法的能力の不備を補うことを主な任務とする方略的能力の相対的重要性は減少する。また、談話的能力の重要性は学習の進展に呼応して、着実に増加する。

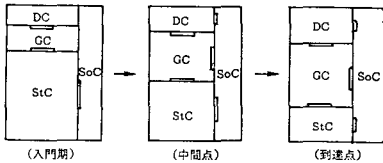


図3

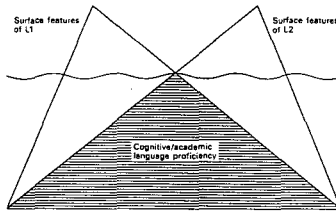


図4

(3) コミュニケーション能力の特異性と普遍性

日本での英語教育のような外国語教育という枠組みの中でコミュニケーション能力を追求して行く場合には、コミュニケーション能力一般についての理論的考察に加えて、発信者か受信者のいずれかあるいは両方がコミュニケーションの手段として使われる言語(この場合は英語)を母国語としない学習者であることに起因する、特殊事情を絶えず考慮に入れておくことが必要である。

まず、発信者と受信者がことばを共有していないことは、ことばの背景にある文化をも共有していないことを意味する。これは、日本の英語教育で目指すべきコミュニケーション能力が、異文化間コミュニケーション能力であることを示唆する。コミュニケーションという人間の営みは、その背景にある社会や文化についての当事者の間での暗黙の共通理解を前提として行われている。異文化間コミュニケーションでは、その共通理解が、皆無とは言わなくともごく限られているのが普通である。さらに問題なのは、当事者双方が、通常、そのことに気付かず、自己の社会的・文化的通念を当然のこととして相手にも押し付けることにある。異文化間コミュニケーションは、異文化理解の場というよりも、異文化誤解の場であると言っても決して誇張ではない。異文化間コミュニケーションの成否は、当事者がいかに自己の文化的束縛から自由になれるか、そして、いかに相手の無意識的ではあるが一方的な文化的観念の押し付けに対して寛容になれるかにかかっている。その意味で、外国語コミュニケーション能力は、文化交渉能力(cultural competence)として捉えなおすこともできる(Krasnick 1984)。

その一方で、学習者が既に母国語を習得しているという事実は、外国語コミュニケーション能力の何割かは既に獲得していることを意味する。図4が表す dual-iceberg 理論(Stern 1983:346)によると、英語コミュニケーション能力を獲得しようとする日本人学習者は、表面には出てこないが、学習開始時点で既に目標の3分の2は達成していることになる。英語も日本語も同じ人間が話すことばである以上、当然の事であろう。指導

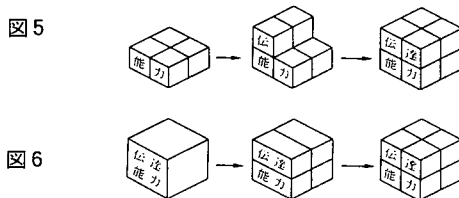
に当たっては、この水面下に隠れた共通基盤を英語コミュニケーション能力を育成していく上での資本として、効率よく活用していくことが望まれる。

2. コミュニケーション能力をどう育成するか

CLT が日本の英語教育に導入されて既に久しい。現在、中・高の教育現場では、ゲームを初めとして情報の授受に焦点を当てた各種のコミュニケーション活動が活発に展開されている。ここ数年来のALTとのチーム・ティーチングの普及は、この動きに拍車をかけてきた。その半面、木を見て森を見ずという諺のごとく、コミュニケーションを意識するあまり、形式的な些末主義に走り、ゲームなくしてコミュニケーションにあらずという傾向が現れてきたことも否めない。コミュニケーションという青い鳥を追いかけよううちに森の中で道に迷ってしまうことのないように、コミュニケーション能力育成に向けての基本的な指針を再確認したい。

(1) 使うために学ぶ姿勢から使いながら学ぶ姿勢へ

英語コミュニケーション能力(意思伝達能力)を育成して行こうとする場合、教師一人一人が学習開始時からコミュニケーション能力の獲得という最終目標に至るまでの全体的なプロセスを念頭に入れておくことが望ましい。そのプロセスについては、理論上、二つの考え方が可能である。次の図5及び図6は、その二つの考えをモデル化したものである。



どちらも英語コミュニケーション能力の獲得という最終目標は同じである。しかし、その最終目標に到るまでのプロセスは、背後にある外国語学習観を反映して、大きく異なっている。図5は、コミュニケーション能力を構成している下位能力に順位を付けて、一つ一つ順番に積み重ねて行って、最終的に目標のコミュニケーション能力を完成させるという立場を表している。ここではこれを Accumulation Model と呼ぶことにする。その背後には、いわゆる mastery learning の思想が働いている。基本的には、英語を「使うために学ぶ」という姿勢の現れである。その典型は、文法シラバスに則ったアプローチで、わが国の学習指導要領のバックボーンを形成してきた教育観もこの部類に属する。

このモデルの弱点は、コミュニケーションのための準備段階の必要性が強調されるあまり、最終目標に至るまで学習が実際の言語運用には直接関係しない、よって学習者にはその有用性がいまひとつははっきりしない操作的な学習に終始しがちな点である。次

の稲村(1974:16)の指摘はその点を鋭く突いている。

外国語の教師は、学習の当初から、発音・文型・文法・綴字そのほかすべての面において「正しさ」を要求する。… 教育する立場としては、「正しさ」を達成しなければ communication をしてはならないと考えたくなる。その「正しさ」を追い求めているうちに学校教育が終わる。

この問題点を克服するために、ここでは図6に示されたモデルを支持する。これは、入門期から学習者を教室内コミュニケーションに従事させる中で、彼らの英語コミュニケーション能力を徐々に育てて行こうとする立場で、Elaboration Model と呼ぶことにする。基本的には、learning by using つまり英語を「使いながら学ぶ」という姿勢の現れである。スミング・スクールに通う子どもちは、初日からプールに浸ることになる。最初はただ浮いているだけで、とても「水泳」とは言えないかもしれない。そのごちない泳ぎもプールに入る機会が増すに連れて、次第に水泳らしくなってくる。子どもたちも日一日と自分たちがうまくなっていくことを実感する。コミュニケーション能力の育成も同様に、英語でのコミュニケーションに浸りながら徐々にその形が整ってくると考えたい。例えば、喉が乾いた時の *Water, please!* という発話は、*Could I have a glass of water, please?* という発話と、意思の疎通という点では等価である。ただ、後者の方がより洗練された発話となっているだけである。

英語教師の仕事は、詰まるところ、生徒のコミュニケーション能力の洗練作業に他ならない。たとえ単語一語だけでも、立派にコミュニケーションはできるという立場に立てば、中学校1年次からでも授業にコミュニケーション活動を導入して行くことは可能である。伊藤(1986:19)は、「たとえ限られた言語要素による限られたコミュニケーション活動であっても、それによって生徒は「英語が使える」という喜びと達成観を味わい、自ら学習への動機づけを高めることができる」という立場から、中学生・高校生・大学生それぞれのレベルに応じたコミュニケーション能力の育成を提案しているが、全く同感である。

ただ、コミュニケーション能力をどのように育てて行くかという問題は、Accumulation Model と Elaboration Model のどちらを選ぶかという二者択一の問題ではない。外国語学習という複雑なプロセスが単一のモデルですべて賅えるとは思わない。どちらのモデルもある面では外国語学習の真理を突いているし、どちらも問題をはらんでいる。要は、どちらをより基本的と考えるかである。筆者は、後者を基本とし、前者がその足りない部分を補うという構図が妥当だと考える。

(2) コミュニケーション活動を授業の中核に

英語授業の中で行われるコミュニケーションは、伝えられる情報の中身によって3種類に分けられる(Krumm 1980)。一つ目は、英語という言語や英語でのコミュニケーションについての情報である。文法説明はその典型で、その他、発話の機能やレジスターについての説明もこれに含まれる。この種のコミュニケーションがコミュニケーション能力の育成にあまり寄与しないことは既によく知られている。二つ目は、英語がコミュニケーションの手段として使用されている実際の生活場面(たいてい英米でのもの)を教室

内に再現して行われるコミュニケーションで、ロール・プレイ、シュミレーション、スキットなど、CLT においてよく使用される言語活動がその典型である。三つ目は、教師が生徒に指示を与えたり、質問したりする時や、逆に生徒が教師の質問に答えたり、自分の意見を発表したりする時などに行われるコミュニケーションで、いわゆる教室英語はこの種のコミュニケーションが英語でなされる典型である。本稿では、これらを順番にメタ・コミュニケーション、疑似コミュニケーション、真正コミュニケーションと呼ぶことにする。

コミュニケーション能力の育成を目指した従来からの指導においては、疑似コミュニケーションが俄然主流であった。しかし、「使いながら学ぶ」という発想に立てば、この種のコミュニケーションもさることながら、英語を使って行う真正コミュニケーションをそれ以上に多く取り入れるべきではなかろうか。なぜなら、前者よりも後者の方が、英語を使うことの authenticity が高いからである。疑似コミュニケーションにおいて伝えられる情報は、ロール・プレイに代表されるように、ある意味では作られた、借物の情報であるが、真正コミュニケーションにおいて伝えられる情報はまさに話し手の生の情報で、それだけ本来のコミュニケーションの姿に近い。疑似コミュニケーションについては、その価値を十分認めるとしても、授業での位置付けが問題になってくる。従来、ロール・プレイなどの疑似コミュニケーションは、とかく、図7のように、学習活動 (skill-getting) から言語活動 (skill-using) へという意図から、授業の中心というよりは、むしろ発展的・応用的存在(点線で表示)と見なされ、比較的時間に余裕がある時に行われがちであった。しかし、「使いながら学ぶ」という発想に立つ以上は、図8のように授業の中核、すなわち、その日の学習内容を定着させるためにはなくてはな

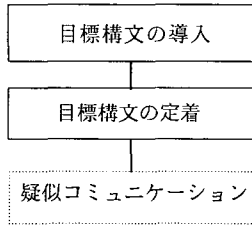


図 7

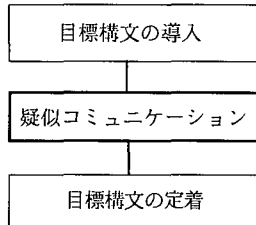


図 8

らない存在(太線で表示)として位置付けたい。

例えば、目標構文が仮定法だと仮定しよう。時制に関する七面倒な文法説明は後回しにして、まずは、If I were the principal of this school, I would ~ のような英文フレームを定式表現として提示し、それを使って生徒の率直な気持ちを発表させてみよう。日頃生徒が思っている事が一気に英語を通して噴出して来るはずある。その場合、生徒は自分の意思を英語という外国語を使って確実に伝達しているのがある。きっと、英語がコミュニケーションの手段として身近に感じられるに違いない。言語習得研究においても、この種の定式表現がコミュニケーション能力の形成過程において重要な役割を果たしていることが報告されている(Hakuta 1974; Nattinger & DeCarrico 1992)。

(3) 全体学習と部分学習の融合

人間の成長には、ビタミン・蛋白質・カルシウム・炭水化物などの栄養素が必要である。これらの栄養素は、普通、我々が毎日の食事で口にする食べ物の形で摂取される。しかし、人には好き嫌いがあり、栄養素も片寄りがちになる。不足気味の栄養素は、個別に錠剤などの形で補うことができる(図9)。スポーツ選手などは、筋肉や骨を人一倍強化するために、特別に栄養素を補うことがよくある。マラソンの選手などが、カルシウムを特別に補給していることはよく知られている。理論的には、普通の食べ物を食べなくても、個々の栄養素を個別に摂取していけば、人間の生命は一応保てることになる。しかし、食べ物を食べた時のような満足感は決して味わえないし、美味しいものを食べる楽しみ、見る楽しみ、作る楽しみなども味わえない。つまり、食文化が形成されないのである。

これと同じことが、コミュニケーション能力の育成についても言える。コミュニケーション能力は、文法的能力、社会言語的能力、談話的能力、方略的能力という四つの下位能力に支えられている。理論的には、下位能力を個別に養成して行くこと、つまり、特定の下位能力をターゲットにした部分学習を積み重ねることによっても、コミュニケーション能力は一応育成できる。しかし、これが実際の言語運用に役立つという保証はないし、そもそも、下位能力だけを個別に鍛えるだけでは、ことばを使う楽しみを味わわせることはできない。言語文化も生まれない。ことばを使う楽しみを味わわせるためには、やはり、ことばそのものを本来の目的であるコミュニケーションのために使わせること、つまり、英語を使つての全体学習が是非必要である。個々の下位技能も、全体学習の中で育っていく。しかし、母国語習得と違って、教室での学習においては、どうしてもコミュニケーションの環境が不自然にならざるを得ない。おそらく、全体学習の中での下位能力の発達にも片寄りが出てくるであろう。そこで、発育が不十分な下位能力だけをターゲットにした部分学習も時として必要になってくる(図10)。従来の日本の英語教育の問題点は、部分学習に走りすぎた点であろう。教室でのコミュニケーション能力の健全な発育には、コミュニケーションを主体とした全体学習を基調にしながらも、特定の下位能力の補強を目指した部分学習を適宜加味していくという構図が適当だと考える。

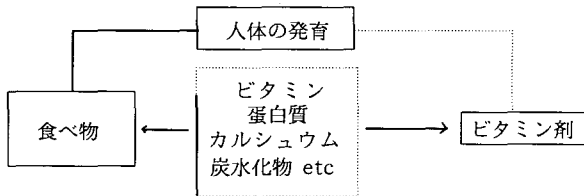


図 9

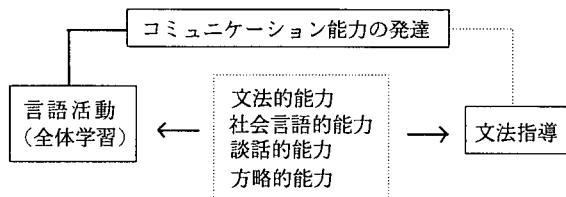


図 10

3. コミュニケーション能力の育成とメディアとの関わり

(1) メディア観の変革

メディアとは、一般には「媒介」「方法」「手段」の意味である。藤掛(1991:90)は、MacLuhan のメディア観に基づいて「人間が発明した①各種の道具・機材などの hardware と、②言語・法律・各種の制度などの software の両面にまたがる人間の諸器官のもつ諸能力の延長として機能する発明物の総称」という、厳密な定義を与えているが、英語教育の分野では、普通、教室での教師による言葉での指導を補完するために利用される各種の補助教具・教育機器を総称してメディアと称している場合が多い。外国語教育において各種のメディアが利用される背後には、外国語の学習に限らず、なるべく多くの感覚に訴えた方が大きな学習効果が期待できるとする、いわゆる Multi-sensory Approach の思想が働いている。これと関連して、各種教授メディアは、「人間の感覚系統に応じる特性の上から」視覚メディア、聴覚メディアおよび視聴覚メディアに分類される(浅野 1968:1)。要するに、従来の英語教育における教授メディアは視聴覚教育の観点から把握され、主に学習効率を上げるための補助手段あるいは学習強化の道具として利用されていたと言える。

この伝統的なメディア観を否定するつもりはない。CLT が主流となっている今日の英語教育においても、視聴覚教具・機器としての教授メディアの利用は学習効果を上げるうえで大きな力になっているし、今後も英語教育の中で重要な役割を演じていくものと思われる。ただ、以前と違って、生徒を取り巻く現実社会が急速に国際化し、情報化している今日、各種メディアの性能はもとより、それらが社会で果たす役割も大きく様変わりしている。ほんの昔前までは思いも付かなかった新しいメディアも生まれている。教室での利用を念頭に置くとしても、これらのメディアをただ視聴覚メディアとして位置付けておくのは、明かにもったいない話である。生徒が身を置く現実社会では、今まさに様々な情報が各種のメディアを通して迅速かつ多量に、時には国境を越えて伝達されているという事実を踏まえて、教授メディアを新しく「情報メディア」として位置付け、その効果的利用法を模索することの重要性を強調したい。

では、なぜ視聴覚メディアを情報メディアとして捉え直す必要があるのか。それはひとえに、我々がここで問題にしている「コミュニケーション能力」が情報伝達能力そのものに他ならないからである。情報伝達能力を育成しようとする以上、教授メディアも

情報メディアとして利用することはごく自然なことである。

(2) メディア観の変革が示唆するもの

これまで視聴覚メディアとして利用してきた教育機情メディアとして位置付けることは、従来の視聴覚メディア教育の枠組みの中では比較的軽視されてきたメディアの価値を再評価したり、従来とは全く新しい性格付けを行ったり、さらには、以前は教授メディアの範疇に含まれていなかったものを新しく情報メディアとして位置付けることに繋がる。例えば、新聞は、以前の視聴覚メディアの枠組みの中ではメディアというより教材として扱われてきた。しかし、情報メディアとしては、昔も今も重要な社会的役割を担っている。情報メディアとしての特徴としては、一部写真や絵図も含まれるが基本的には文字情報が主流であること、通信的コミュニケーションをその主な機能としていること、不特定多数を対象にしたマス・コミュニケーションの一形態であること、情報移動の方向が一方向的であること、同じ情報メディアであるテレビやラジオと比較して即時性の面では劣るが、伝えられる情報は詳細で持続性があること、などが挙げられる。

メディア観の変革に伴って新しい性格付けが求められるものの代表は何と言ってもコンピュータである。今日、コンピュータを利用した教育 (CAI=Computer-assisted Instruction)は英語教育の分野でも積極的に試みられており、CALL (Computer-assisted Language Learning) という新しい教育研究活動を生み出した。しかし、CALLでのコンピュータ利用は、現段階では高価な視聴覚ティーチング・マシーンとしての利用が主流で、情報メディアとしてのコンピュータの潜在能力が十分活かされているとは言いがたい。なるほど、以前は電子計算機と呼ばれていたように、コンピュータはこれまでその高速演算機能故に人々の注目を集めてきた。因みに、世界で最初のコンピュータは砲弾の軌道を正確に予測するために開発されている。今日でも、この高速演算機能はその魅力を失っていない。しかし、最近では大量の情報を収めた巨大な電子データ・ベースへのアクセス手段として、あるいは、迅速で比較的廉価な国際通信手段としても大いに利用されている。この現実を踏まえるならば、英語の授業でも、情報メディアとしてのコンピュータ利用を強力に推進してもよいと思われる。現段階では、事務処理上の問題がこの方面での利用を難しくしている面もあるが、パソコン通信を英語授業の中に取り入れる実験的試みは既にいくつかの教育現場で始まっている。「生涯学習の立場に立って教室、学校を越える英語学習の発想を生徒たちに植え付けるためにも、パソコン通信の利用価値は極めて高いものと言わなければならない」という意見(堀口 1991:147)は、コミュニケーション能力の育成と関連付けてコンピュータの利用を考える上で、傾聴に値する。ラジカセやファミコンが全国の家庭に普及して行ったように、コンピュータもそう遠くない将来、家庭に広く普及して行くであろう。その点を視野に入れた将来を展望する情報メディアとしてのコンピュータ利用がこれからの課題である。

新聞とコンピュータを例に取り、視聴覚メディアから情報メディアへのメディア観の変革がもたらす問題を論じたが、これはこれら二つの教授メディア以外のメディアについても言える。個々の教授メディアについて、情報メディアとしての機能や性格をきちんと把握した上で、その可能性を最大限活かして行く努力が、今後必要になってくるであろう。いかなる情報であれ、必ず何らかのメディアを通して伝達される。その意味においては、有名なデールの「経験の円錐」を思い浮かべるまでもなく、教室での学習の

対象になっている言語(英語教育の場合は英語)そのものも情報メディアとして、それも、抽象的で高度に記号化されているものの、最も基本的な情報メディアとして機能していると言える。本稿のテーマであるコミュニケーション能力の育成も、結局は、英語という情報メディアを通して生徒の情報伝達能力を育成していくことに他ならない。

(3) Task-based Approachとの連携

情報とは、「状況に応じた適切な判断を下したり、行動を取ったりするために必要とされる知識」のことで(『新明解国語辞典』三省堂)、本来何らかの用途に利用されることを前提としている。使われて初めて、価値を持つのである。文法知識をいくら貯め込んでも、実際の運用に役立たなければ、全くの無駄になってしまうと同様に、いくら大量の情報を集約したデータ・ベースであっても、利用されなければ全くの宝の持ち腐れである。そこで、教師としては、言語的・非言語的を問わず、情報メディアを通して提示される様々な情報をいかに生徒に利用させるかに心を砕く必要がある。文法を学ぶことが目的になってはならないと同様、情報を得ることだけが目的になってはならない。あくまで、何らかのタスク、それともなるべく生徒にとって意味のあるタスクを遂行していくために必要とされる情報を提供するものとして情報メディアを位置付けたい。この意味において、最近 CLT の中で大きな流れを形成している Task-based Approach の考え方は、参考になる。

再びコンピュータを例に取るならば、実生活においてもコンピュータは仕事の道具として機能している。コンピュータから得られた情報は、直接コンピュータとは関係のない別な用途のために利用されている。筆者の場合、研究室のコンピュータから直接民間のパソコン・ネットワークにアクセスすることも可能だし、大学の情報処理センターを通して他大学の大型計算機センターや学術情報センターにもアクセスすることができ、居ながらにして ERIC などの大型教育データ・ベースを利用することができる。これらのデータ・ベースから得られた貴重な情報は自分の研究の遂行に大いに役立つ。さらに、コンピュータは研究成果を発表するための研究論文の作成においても活躍している。コンピュータの利用は、決してそれ自体目的にはなっていない。自分の研究という仕事(タスク)の道具として活躍している。英語の授業においても、コンピュータを利用するのであれば、高価なティーチング・マシーンとしてだけ利用するのではなく、コンピュータとは直接関係のない学習作業を遂行していくための道具としての利用も心がけたい。なぜなら、仕事の道具としての利用形態のほうが、実社会でのコンピュータの利用形態に近いからである。つまり、コンピュータを利用する場合、利用形態の authenticity を上げる努力が必要と考える。

従来の視聴覚メディアを利用した授業においても、様々な情報が生徒に提示されてきた。しかし、それらの情報は何かの作業の遂行に必要な情報というよりはむしろ、現に教室で行なわれている学習を強化するための情報であったり、単に学習者の興味を喚起するための情報という性格が濃厚であった。例えば、テープ・リスニングという学習活動を例に取るならば、教卓上のテープ・レコーダーから流れる情報は、教科書に含まれる文字情報と内容的には全く一緒である。センテンス・ストレスやイントネーションなど文字では表せない音声面での情報を含んでいることは否めないが、内容に関しては、

メディアとコミュニケーション能力の育成

文字で示すか音声で示すかの違いだけである。要するに、テープ・レコーダーによって提示される情報は、教科書での学習を強化するためのものである。教科書に付随あるいは準拠したビデオ教材やCD教材の多くも基本的には同じ域にある。

同じテープ・リスニングでも、Task-based Approach においては、教科書教材に含まれる情報とは内容的に全く違った情報、それも現に学習者が従事している学習活動を遂行する上で必ず必要となる情報や新たな学習活動へのきっかけとなる情報が提示されることになる。つまり、言語の使用を説明するための情報ではなく、言語の使用を促進するための情報が提示されることになる。平成6年度から高等学校に新しく導入されるオーラル・コミュニケーションという科目の教科書には、この点での配慮が大いになされている。当然、教室でのメディアの利用形態も変化せざるを得ない。

4. おわりに

コミュニケーションはメッセージの発信者と受信者との間での多面的な相互交渉の場である。言語技能でいえば、運用と受容の両面を含み、リスニング・スピーキング・リーディング・ライティングの4技能すべてに関わる総合的な能力である。英語コミュニケーションと言えば、すぐに日常英会話、なかんずく英語のスピーキングを思い浮かべる傾向が強いので、注意が必要である。高等学校には新しく「オーラル・コミュニケーション」という科目が加わるが、それはあくまでコミュニケーションの一面に過ぎず、「リーディング」や「ライティング」の授業もコミュニケーションとして位置付けた指導が必要である。その中で、情報メディアをどうからませていくべきか。さらに、ALT の活用という問題も加わってきた。英語の授業も大きな変革を求められている。

【引用文献】

- 浅野 博. 1968. 「教授・学習過程とメディア」『教授メディアと授業』（講座・英語教育工学第3巻）研究社, 1968, 1-21.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W.Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Longman, 1983, 2-27.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Faerch, C., Haastруп, K. & Phillipson, R. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters.
- 藤掛庄市. 1991. 「ニューメディア」『英語教育現代キーワード事典』（安藤昭一他編）増進堂, 1991, 89-92.
- Habermas, J. 1970. Toward a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13, 360-75.
- Hakuta, K. 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language Learning, *Language Learning*, 24/2, 287-97.
- Higgs, T. & Clifford, R. 1982. The push towards communication. In T.Higgs (ed.), *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*, National Textbook, 1982, 57-79.
- 堀口俊一編. 1991. 『現代英語教育の理論と実践』聖文社.
- Hymes, D.H. 1971. On communicative competence. In J.B.Pride & J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, 1972, 269-93.
- 稲村松雄. 1974. 「言語活動と文法の指導」『英語教育』1974年5月号, 15-17.
- 伊東治巳. 1987. 「Communicative Competence 再考」『和歌山大学教育学部紀要：教育科学』第36集, 41-59.
- 伊藤嘉一. 1986. 「英語の学力とは」『英語教師の常識（Ⅰ）』（伊藤健三・伊村元道編）大修館書店, 1986, 15-21.
- Krasnick, H. 1984. From communicative competence to cultural competence. *On TESOL '83*, TESOL, 1984, 209-21.
- Krumm, H. 1980. Communicative processes in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1, 71-80.
- Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press (OUP).
- Savignon, S.J. 1983. *Communicative Competence*. Addison-Wesley. Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP.

LL活用の現状と今後の見通し：

LLA関西支部アンケート「LLの活用と問題点」をもとに¹

枝澤 康代

竹内 理²

佐伯 林規江

同志社女子大学短期大学部

LLA関西支部は1993年(平成5年)3月に、「LLの活用と問題点」についてアンケート調査を実施した。調査結果は1993年6月に関西支部春季大会において概略的に報告されている。著者達はその調査に当初からかわり、より精密な分析の必要性を強く感じていた。本稿はアンケート回答の素データをもとに、再集計と分析を行い、関西地域におけるLLの活用状況とこれからのLLのあるべき方向をさぐるものである。

はじめに：

LL(Language Laboratory)は、1940年頃からアメリカで本格的に外国語教育に使用されるようになり、折りからの構造言語学と行動主義心理学の理論に基づいたオーディオ・リングル・メソッドの波に乗って、急速に広まった。日本にも1950年代にオーディオ・リングル・メソッドと同時にLLが導入され、まず大学に広まり、次第に高校、中学でも使われ始めた。しかし、LL用の指導法や教材が十分でない、使い手が移動して次の使い手がいないなどの理由で、LLは十分に活用されず埃をかぶる結果となるものが少なくなかった。

その後、新しい外国語教授法が次々と提唱され、より実際に近いオーセンティックな言語活動の場を提供する必要性が指摘されるようになった。一方、コンピュータや電子工学の急速な発達にともなって、LLは音声だけでなく映像も提示できるようになり、多様な言語活動の提供が可能になった。多くのLL活用例が報告され、教材も多種開発されるにしたがって、LLが見直されるようになった。現在では、LLは大学レベルでは80%に導入されている。しかしながら、中学・高校レベルでは30%しか普及していない(竹内・三根他、1994)。

LLは改良されてきたが、まだいろいろな問題を持っている。操作が複雑すぎる、機能が限定されている、高額である等々の問題が指摘されている。一方では、コンピュータの普及により、LLの形態が急速に変化し、教師はそれに対応する必要に迫られている。アメリカでは1988年にIALL(The International Association for Learning Laboratories)がその会員を対象にアメリカにおけるLLの現状調査(Trometer, 1989)を行った。Lawrason(1990)は、そのデータを分析し、LLは従来の伝統的な音声指導の機器としてだけでなく、より柔軟な利用のできるLanguage Resource Centerとなっ

ていることを指摘している。日本においてもししはそのような方向に進むのであろうか？

LLに興味のある教師は学会や講習会等でLL製造メーカーと接触し、個人的にいろいろ意見は伝えているが、その意見が十分に反映されていないのではないかという声も聞かれる。またLLはメーカー主体で開発され、操作性においても機能性においても、ユーザーである教師には使いにくいものになっているとの意見もある。これらの意見は一部の片寄った意見であるかも知れない。しかし、少なくとも、メーカーとユーザーが協同して、同じ認識の上で、新しい時代に対応した新しいLLを求める努力をすることが重要であることを示している。

そこでLLA関西支部では、外国語教育にLLをどのように活用しているか、どのような問題があるか、今後どのような開発が必要かについて、教育現場の声を聞き、メーカーと対話する機会を計画した。それは1993年(平成5年)6月5日(土)に「LLA関西支部平成5年度春季研究大会・総会」のテーマ、「LLの活用と問題点：メーカーとユーザーとの対話」として実現したが、そのための基礎資料として、LLA関西支部会員と関西地域のLL導入校を対象に、「LLの活用と問題点」についてのアンケート調査を行った。

調査目的：

調査の目的は次の3つである。すなわち、1) 関西地域の教育機関がどのようにLLを使用し、どのような問題をかかえ、どのようなLLを希望しているかを知ること、2) コンピュータの導入にLLはどのように対応すべきかを探ること、3) LLのユーザーとメーカーとの対話の土台及び共通認識の場を提供することである。その目的に従って、調査項目を次の6点に限定した。

- I. どのようなLL機種を導入しているか
- II. どのようにLLを使用しているか
- III. LLの使用頻度はどの程度であるか
- IV. LLの機能についての利用度、改善点はなにか
- V. コンピュータ導入についての現状と問題点はなにか
- VI. 今後のLLについての夢はなにか

調査方法：

アンケートの回答方式は基本的に記述式とし、できるだけ自由な意見を求めることにした。質問状の配布と回収は郵送によって行った。送付状には切手を張った返信用封筒を同封し、できるだけ多くの回答を回収できるように配慮した。配布対象はLLA関西支部会員350名、及びメーカーより資料提供のあったLL導入校173校である。実際の配布数はLLA会員とメーカー推薦の重複を除いた454校であった。

調査は1993年3月25日から4月16日の間に行われた。回答回収数は61であり、回収率は13.4%であった。回答の内訳は次の通りである。なお便宜上、本調査では大学、短期大学、高等専門学校、専門学校を含めて、大学と分類し、高校と中学を併せて中高と分類することにする。

LL活用の現状と今後の見通し

回答数	教員	職員	計
大学			
4年制大学	12(19.7%)	12(19.7%)	24(39.3%)
短期大学	9(14.8)	3(4.9)	12(19.7)
高等専門学校	1(1.6)	—	1(1.6)
専門学校	1(1.6)	—	1(1.6)
小計	23(37.7)	15(24.6)	38(62.3)
中高			
高等学校	13(21.3)	—	13(21.3)
中学校	5(8.2)	—	5(8.2)
小計	18(29.5)	—	18(29.5)
不明			5(8.2)
総計			61(100%)

調査結果と分析：

回答のあった 61 校のうち、LLを導入していない学校が1校あり、また、各項目は重複回答や無回答があった。したがって、各項目での実回答校数を示し、そこに示される特徴を分析することにした。

なお、項目 I. から III. までは、教育機関が不明である 5 回答を除いて集計処理を行ったが、IV. から V. まではすべての回答を対象に集計分析を行った。

I. どのようなLL機種を導入しているか

I-1. 導入年次（回答 55 校）：

	1966-1979	1980-1984	1985-1989	1990-1993	計
大学	3(5.5%)	3(5.5%)	13(23.6%)	15(27.3%)	34(61.8%)
中高	1(1.8)	—	1(1.8)	14(25.5)	16(29.1)
不明	1(1.8)	—	2(3.6)	2(2.6)	5(9.1)
計	5(9.1)	3(5.5)	16(29.1)	31(56.4)	55(100%)

1990 年以降に新規に、あるいは入れ替えてLLを導入したと回答したのは 55 校中 31 校で、全体の 56.4% であった。大学レベルと中高レベルの導入率に差はないが、中高の中でだけでは 87.5% であり、このことは中高レベルでLL導入が最近多くおこなわれていることを示している。

1 - 2. 機種名 (1990 年以降に導入した 31 校について) :

	アカイ	ナショナル	ソニー	ビクター	計
大学	1(3.2%)	6(19.35%)	7(22.6%)	1(3.2%)	15(48.4%)
中高	2(6.5)	6(19.35)	3(9.7)	3(9.7)	14(45.2)
不明	1(3.2)	-	1(3.2)	-	2(6.4)
計	4(12.9)	12(38.7)	11(35.5)	4(12.9)	31(100%)

1 - 3. 操作のタイプ (1990 年以降に導入した 31 校について) :

	タッチスクリーン	ペンライト	スイッチ	計
大学	5(16.1%)	7(22.6%)	3(9.7%)	15(48.4%)
中高	2(6.5)	9(29.0)	3(9.7)	14(45.2)
不明	1(3.2)	-	1(3.2)	2(6.4)
計	8(25.8)	16(51.6)	7(22.6)	31(100%)

機種は全体では先発メーカーが優位を占めているように見えるが、大学/中高に分類してみるとメーカー間の差はない ($\chi^2 = 4.1$, ns.)。タッチスクリーン、ペンライト、スイッチの方式の違いも差はない。

1 - 4. 周辺機器について (回答 48 校) : 重複回答

平均周辺機器数 :	大学 = 7.6台	中高 = 5.9台	
最もよく使用する 3 周辺機器 :	大学(33校)	中高(15校)	計(48校)
ビデオ	33(68.7%)	14(29.2%)	47(97.9%)
教材提示装置	20(41.7)	8(16.7)	28(58.3)
カセットテープ複写機	9(18.7)	7(14.6)	16(33.3)
LD プレーヤー	9(18.7)	2(4.2)	11(22.9)
カセットデッキ	5(10.4)	1(2.1)	6(12.5)
アナライザー	4(8.3)	2(4.2)	6(12.5)
OHP	2(4.2)	2(4.2)	4(8.3)
ビデオテープ複写機	2(4.2)	1(2.1)	3(6.3)
パーソナルコンピュータ	1(2.1)	1(2.1)	2(4.2)
ビデオプロジェクター	1(2.1)	1(2.1)	2(4.2)
ビデオキャプション	1(2.1)	1(2.1)	2(4.2)
方式変換ビデオ	1(2.1)	-	1(2.1)
チューナー	1(2.1)	-	1(2.1)
スライドプロジェクター	1(2.1)	-	1(2.1)

LL活用の現状と今後の見通し

最もよく使用する周辺機器の上位3機器は、全体ではビデオ(97.9%)、教材提示装置(59.3%)、カセットテープ複写機(33.3%)であり、LDプレーヤー(22.9%)が次位であった。カセットデッキについては、本来なら最もよく使用する周辺機器の最上位にあげられるはずであるが、12.5%しか回答がなかった理由として次のことが考えられる。すなわち、カセットデッキはLLマスターコンソールに当然のように組み込まれているので、周辺機器というよりもLL本体であると認識され、回答者は特に名前をあげなかった場合が多いのではないかと思われる。

11. どのようにLLを使用しているか

11-1. LL使用教科名(回答53校): 重複回答

教科名	大学(37校)	中高(16校)	計(53校)
英語、英語演習、教養英語	19(35.8%)	11(20.8%)	30(56.6%)
リスニング、LL、LL演習	17(32.1)	4(7.5)	21(39.6)
スピーキング	14(26.4)	4(7.5)	18(33.9)
発音、音声学	11(20.8)	-	11(20.8)
他外国語	10(18.9)	-	10(18.9)
通訳法、通訳練習	3(5.7)	-	3(5.7)
作文	3(5.7)	-	3(5.7)
技術工学	-	1(1.9)	1(1.9)
教科教育法、	1(1.9)	-	1(1.9)
その他(大学): 国際文化学部専門科目、劇文学、米文学史、 海外英語実習、資格英語演習、欧米文化論演習			

LLを使用している教科については、全体では、上位3科目は、英語(56.6%)、リスニング(39.6%)、スピーキング(33.9%)であり、大学、中高ともにこの3科目でLLを最も使用しているが、その他の教科には、どのレベルの学生を対象とするかによって、内容に差が現れている。すなわち、中高ではほとんど英語科目のみでLLが使われており、大学では広範囲の教科でLLが使われている。

11-2. LL使用目的(回答50校): 重複回答

目的	大学(34校)	中高(16校)	計(50校)
リスニング訓練	32(64.0%)	15(30.0%)	47(94.0%)
スピーキング訓練	16(32.0)	7(14.0)	23(46.0)
発音訓練	12(24.0)	1(2.0)	13(26.0)
文化理解	2(4.0)	1(2.0)	3(6.0)
文型練習	2(4.0)	1(2.0)	3(6.0)
テスト	2(4.0)	-	2(4.0)

作文練習	2(4.0)	-	2(4.0)
通訳練習	2(4.0)	-	2(4.0)
ビデオ鑑賞	1(2.0)	1(2.0)	2(4.0)
総合的英語理解	1(2.0)	1(2.0)	2(4.0)
読解訓練	1(2.0)	1(2.0)	2(4.0)
その他(大学) : 教職課程、英国演劇理解、英検/TOEFL、図書館員養成 (中高) : ディクテーション、語彙、情報処理			

使用目的についても、全体では、圧倒的にリスニング(94.0%)とスピーキング(46.0%)訓練に使用されているのがわかる。しかしその他を見ると大学レベルと中高レベルでは、ニーズに違いのあることが示されており、LLは多様なニーズを抱えていることがわかる。また、現調査では、中高レベルで1校だけ「技術工学」科目で情報処理教育のためにLLを使用しているが、今後LLに広くコンピュータが導入され、インターネット等の通信がもっと自由に使えるようになると、LL使用形態も変化するであろう。例えば、コンピュータ・ネットワークを通して得た情報をもとに授業を展開することが増えると予想され、その時には、LLの使われ方に更に多様なバラエティが加わることになるであろう。

11 - 3. LL使用方法(回答49校) : 重複回答

方法	大学教員(21校)	大学職員(13校)	中高(15校)	計(49校)
ビデオ	20(40.8%)	13(26.5%)	9(18.4%)	42(85.7%)
オーディオテープ	19(38.8)	11(22.4)	8(18.2)	38(77.5)
市販教材	4(8.2)	-	2(4.1)	6(12.2)
LDプレーヤー	-	3(6.1)	3(6.1)	6(12.2)
教材提示	1(2.0)	2(4.1)	1(2.0)	4(8.2)
インターコム	-	3(6.1)	-	3(6.1)
テキスト	2(4.1)	-	-	2(4.1)
アナライザー	1(2.0)	-	1(2.0)	2(4.1)
プリント	1(2.0)	-	1(2.0)	2(4.1)
キャプション	1(2.0)	-	1(2.0)	2(4.1)
リズムボード	1(2.0)	-	-	1(2.0)
パーソナルコンピュータ	-	-	1(2.0)	1(2.0)

* この項目において大学教員と大学職員に分類したのは職域によってLL使用方法に違いがあるかを探るためである。

使用方法では、どのような機器をどのように使用するかを尋ねたが、当然のことながら、全体ではビデオ(85.7%)とオーディオテープ(77.6%)が最もよく使用されている。個々には大学教員、大学職員、中高教員それぞれに違いがあり、職域や職制によってLLの使い方が異なることがわかる。

III. LLの使用頻度について

III-1. 週当たりの使用頻度（回答50校）：

頻度/週	大学(35校)	中高(15校)	計(50校)
0 - 5 回	13 (26.0%)	8 (16.0%)	21(42.0%)
5 - 10 回	3 (6.0)	1 (2.0)	4(8.0)
11 - 15 回	5 (10.0)	3 (6.0)	8(16.0)
16 - 20 回	4 (8.0)	1 (2.0)	5(10.0)
21 回以上 (最高131回)	10 (20.0)	2 (4.0)	12(24.0)

週当たりのLLの使用回数については、5回以下という低使用が全体の42.0%を占めている。しかし、21回以上使用する学校も、大学レベルでは20%、中高レベルでは少数であるが4%あった。大学では外国語大学系に100回を越える使用頻度のものがあるが、文系の大学や短期大学にも30回以上の高使用頻度の学校が数校見られた。

III - 2. LL使用教員数（回答51校）：

L L使用教員数：	大学(36校)	中高(15校)	計(51校)
0 - 5 人	12(23.5%)	11(21.6%)	23(45.1%)
6 - 10 人	8(15.7)	3(5.9)	11(21.6)
11 - 15 人	8(15.7)	1(1.9)	9(17.6)
16 - 20 人	2(3.9)	-	2(3.9)
21-120 人	6(11.8)	-	6(11.8)
外国語担当教員数：	大学(35校)	中高(15校)	計(50校)
0 - 5 人	12(24.0%)	11(22.0%)	23(46.0%)
6 - 10 人	4(8.0)	3(6.0)	7(14.0)
11 - 15 人	4(8.0)	1(2.0)	5(10.0)
16 - 20 人	1(2.0)	-	1(2.0)
21 - 50 人	9(18.0)	-	9(18.0)
51-370 人	5(10.0)	-	5(10.0)

LL使用教員が5人以下の学校が全体の45.1%あった。レベル別に見てみると、5人以下が中高では73.3%あり、大学でも33.3%ある。このことは、LLがまだ十分に使用されているとは言えない状態にあることを示している。外国語担当教員に対するLL使用教員の割合が50%以下の学校は全体で34%であったが、LL使用教員数が外国語担当教員数を越えている学校が18%あった。このことは、LLが外国語以外の教科や教員にかなり使用されていることを示すものであり、注目する必要がある。

III - 3. 助手の有無(回答 52 校) :

助手	大学(36校)	中高(16校)	計(52校)
常にいる	5(9.6%)	1(1.9%)	6(11.5%)
年度始めに数回つく	-	-	-
必要時につく	7(13.5)	-	7(13.5)
つかない	21(40.4)	15(28.8)	36(69.2)
教科により異なる	3(6.1)	-	3(6.1)

助手の有無については、「つかない」が全体の 69.2% を占め、中高だけで見ると、93.7% のL Lに助手はついていない。これは、L Lの使用がほとんど担当教員のみ任せられていることを示しており、教員の負担増になっていることは否定できない。今後L Lが有効に活用されるためには、人的なサポート体制が必要であろう。

IV. LLの機能について

IV-1. 役に立つ上位3機能(回答 48 校) : 重複回答

機能	大学教員(21校)	大学職員(13校)	中高(14校)	計(48校)
カセットテープ複写機	6(12.5%)	5(10.4%)	7(14.6%)	18(37.5%)
ペアワーク	8(16.7)	1(2.1)	1(2.1)	10(20.8)
ビデオ	4(8.3)	1(2.1)	5(10.4)	10(20.8)
アナライザー	4(8.3)	3(6.3)	3(6.3)	10(20.8)
モニター	3(6.3)	2(4.2)	4(8.3)	9(18.8)
教材提示機	4(8.3)	1(2.1)	3(6.3)	8(16.7)
リピート機能	4(8.3)	2(4.2)	-	6(12.5)
インターコム	3(6.3)	2(4.2)	1(2.1)	6(12.5)
カセットテープ	3(6.3)	1(2.1)	1(2.1)	5(10.4)
C・キャプション	2(4.2)	-	2(4.2)	4(8.3)
強制録音	2(4.2)	1(2.1)	1(2.1)	4(8.3)
個別テレビ	1(2.1)	-	3(6.3)	4(8.3)
リモートコントロール	1(2.1)	2(4.2)	1(2.1)	4(8.3)
モデルボイス	2(4.2)	1(2.1)	-	3(6.3)
プリンター機能	-	2(4.2)	-	2(4.2)
その他：大学教員：キュー信号、方式変換ビデオ、ビデオカメラ L Dプレーヤー、プース・マイクロフォンの切り替えスイッチ 大学職員：A Aモード、外部入力、ビデオ複写機、マイクオフ機能 中高教員：Edit機能、テープ速度調節、パソコン				

役に立つ上位3機能については、全体ではカセットテープ複写機が 37.5% と最も高

LL活用の現状と今後の見通し

く評価され、続いてペアワーク、アナライザー、ビデオが各 20.8% であった。大学教員、大学職員、中高教員に分けてみると、役に立つ機能についての認識にばらつきがあるようにみえるが、上位4機能間でカイ二乗検定をおこなうと $\chi^2 = 7.926$ (df=6, ns) であり、統計的には機能とユーザーの間に有意差がないことがわかった。

しかし、大学教員では、役に立つ機能はペアワーク、カセットテープ複写機が上位2位をしめ、次にビデオ、教材提示装置、アナライザー、リピート機能が同数で並ぶのに対し、大学職員では、カセット複写機、アナライザーの次にはリピート機能、モニター、インターコム、プリンター機能、リモートコントロールがあげられた。さらに中高教員では、テープ複写機、ビデオ、モニターの順であった。このことは、当然ながら、教える対象、仕事の内容によって必要とする LL 機能に違いがあることを示している。役に立つ理由としては以下のことがらがあげられた。

- カセットテープ複写機： 時間の節約、授業と同時進行が可能、家庭学習に有効
- ペアワーク： 自由な組み合わせでスピーキング練習ができる
- アナライザー： 時間短縮が可能、選択テストに便利、データ処理の簡素化
- ビデオ： 視覚からの理解、楽しく学習、教材が豊富

IV-2. 日頃使わない・無くても良い上位3機能(回答 34 校) : 重複回答

機能	大学教員(17校)	大学職員(10校)	中高(7校)	計(34校)
アナライザー	8(47.1%)	5(50.0%)	3(42.9%)	16(47.1%)
ペアワーク	7(41.2)	4(40.0)	4(57.1)	15(44.1)
カセットテープ複写機	5(29.4)	-	-	5(14.7)
Edit機能	2(11.8)	2(20.0)	-	4(11.8)
OHP	2(11.8)	-	1(14.3)	3(8.9)
16mm 映写機	2(11.8)	-	-	2(5.9)
列別教材送出機能	2(11.8)	-	-	2(5.9)
ビデオ	2(11.8)	-	-	2(5.9)
イジェクトロック	-	2(20.0)	-	2(5.9)
モデルボイス	1(5.9)	1(10.0)	-	2(5.9)
教材提示装置	1(5.9)	-	1(14.3)	2(5.9)
コールボタン	1(5.9)	1(10.0)	-	2(5.9)
その他: 大学教員:	通訳機能、スライドプロジェクター、グループ機能			
大学職員:	パソコン、リモート、Uマチック、外部入力、オートスキャン、ヘッドセット			
中高教員:	レスポンス、AVスイッチャー、音声分析、オールコール			

日常に使わず、無くてもよいと思われる機能については、全体では、アナライザーと

ペアワークが 45.9% であり、次位はカセットテープ複写機 (13.5%)、Edit機能 (11.8%) であった。上位 2 機種にユーザー間の差はみられなかった。

使わない理由として次のようなことが述べられた。

- ・ アナライザー：操作が複雑、反応が遅い、授業形態とあわない、少人数クラスには不要、教材作成に時間がかかる、データの管理方法が不十分
- ・ ペアワーク：操作の説明が難しい、ヘッドフォンでの会話は不自然、能力差のあるペアでは学習が困難、一斉授業のため学生が興味を示さない、近くの人なら肉声でよいカセットテープ複写機：聞きながら録音する、ノーマルスピードで十分
- ・ Edit機能：操作が困難、ポースの位置がずれる、準備室でできる

上記の回答を見てわかるように、アナライザー機能とペアワーク機能については相克する結果が出ている。すなわち、一方では便利であると非常に高く評価されながら、一方では操作が複雑、教材作成に時間がかかるなどの理由から無くても良いと評価されている。この結果は、ユーザーがLLに求める機能に大きな差があることを明確に示している。LLに高機能性を求めるか、簡易操作性を求めるか、今後のLLのあり方に対して重要な意味を持っていると思われる。また同時に、高機能のLLを導入する場合には、教員に教材作成の時間と操作サポートが十分に与えられる必要があることを示している。

IV-3. 改善すべき上位 3 機能 (回答 37 校)：重複回答

機能	大学教員(15校)	大学職員(10校)	中高(12校)	計(37校)
カセットデッキ	7(18.9%)	2(5.4%)	3(8.1%)	12(32.4%)
アナライザー	4(10.8)	3(8.1)	1(2.7)	8(21.6)
カセットテープ複写機	1(2.7)	2(5.4)	1(2.7)	4(10.8)
ヘッドセット	-	1(2.7)	2(5.4)	3(8.1)
ビデオ	3(8.1)	-	-	3(8.1)
ペアワーク	3(8.1)	-	-	3(8.1)
Edit機能	2(5.4)	-	-	2(5.4)
教材提示装置	2(5.4)	-	-	2(5.4)
録音/強制録音	-	-	2(5.4)	2(5.4)
音声出力方式	-	-	2(5.4)	2(5.4)
個別テレビ	1(2.7)	-	1(2.7)	2(5.4)
ボタン耐久性	-	1(2.7)	1(2.7)	2(5.4)
その他:	大学教員：スピーカー、ヘッドセット、OHP、コールボタン、学生名入力、LDプレーヤー、			
	大学職員：パソコン、ブラウン管方式、タッチスクリーン、ボリューム調整、列別教材送出機能、リモートコント			

LL活用の現状と今後の見通し

ロール、プリンター、クローズドキャプション、インターコム、コンソール冷却ファン騒音、バージョン・アップ

中高教員： リピート、VTR ランダムアクセス、音声分析、ビデオ複写機ブースディスプレイ、シンプルにする

改善の必要な機能については、全体では、カセットデッキ（32.4%）、アナライザー（21.6%）、カセットテープ複写機（10.8%）が上位3機能であった。この項目については、上位3機種にユーザー間の差は見られないが、下位を見るとユーザーの立場の違いによって、日頃の使い方に違いのあることがわかる。すなわち、大学教員がビデオ、ペアワーク、Edit機能等に改善の必要を見いだしていることは、教師にとっての使用勝手に関心があることを示しているのに対し、中高教員はヘッドセット、録音／強制録音、音声出力方式など、生徒に直接的に影響する部分に関心を示している。

改善の必要な理由として次のようなことがあげられた。

- ・ カセットデッキ： カウンターメモリーが不正確、一時停止できない、オートリバースがない、マスターコンソールに3台以上必要、ブースデッキに選択メニュー機能をもたせる、テープ音量の調節巾を広げる、メモリー機能をつける、クロム、ハイポジションテープ対応にする
- ・ アナライザー： 操作の単純化、所用時間の短縮化（印字に時間がかかる）、プリンタと接続、細かい評価分析を可能にする
- ・ カセットテープ複写機： 音質の劣化を防ぐ、時間の短縮化

さらに、特徴のある意見として次のようなものがあつた。

- a) モニター： モニターした学生名がわかるように何かのマークがでるとよい、生徒モニター、インカム等の動作に入るたびに、PGMモニターがOFFになるので、常にON状態にするべきである
- b) 画面切り替え： 一つの作業に必要なとする画面が複数あり、非能率的である
- c) プリンター： レーザープリンターにできないか
- d) ペアワーク： 毎回ペアの組み合わせを変えるのに時間がかかるので、自動的にランダムにペアが組み替えられると便利である対話者の顔、表情がモニターにでるとよい
- e) VTRのランダムアクセスが容易にできること
- f) 再生速度調節機能をつける
- g) 授業中好きなところに1,000ms程度のポーズを簡単に入れることができる機能を加える
- h) コールボタン： 突然ブザーが鳴り驚く、対応方法も複雑である

IV - 4. 追加すべき上位3機能（回答29校）：重複回答

機能	大学教員(11校)	大学職員(8校)	中高(10校)	計(29校)
C A L L /マルチメディア	2(6.9%)	2(6.9%)	1(3.4%)	5(17.2%)
音声分析	2(6.9)	-	2(6.9)	4(13.8)
C Dプレーヤー	3(10.3)	-	-	3(10.3)
L Dプレーヤー	2(6.9)	-	-	2(6.9)
アナライザー	2(6.9)	-	-	2(6.9)
成績管理機能	2(6.9)	-	-	2(6.9)
個別テレビ	-	1(3.4)	1(3.4)	2(6.9)
大スクリーン	1(3.4)	-	1(3.4)	2(6.9)
カセットデッキ	1(3.4)	1(3.4)	-	2(6.9)
シンプルにする	1(3.4)	1(3.4)	-	2(6.9)
その他： 大学教員：ペアワーク、ビデオカメラ、Edit、カセット複写機				
大学職員：ICメモリー、パソコン、ヘルプ機能、自動読み取り入力装置				
中高教員：ビデオ複写機、スライドプロジェクター、時計、VTRランダムアクセス機能、バーコード化、プリンター、ビデオ編集機				

今後L1に追加するべきだと思われる機能については、全体では、CALL (Computer-assisted Language Learning)あるいはマルチメディアと回答したものが17.2%であり、音声分析 (13, 8%)、CDプレーヤー (10.3%) が上位3機能であった。

しかし、回答は全体として大変ばらついており、個々のユーザーによってニーズや希望に大きな違いがあることを示している。

注目すべき意見として次のようなものがあった。

- a) 中高と大学は使い方が違うので、数種の機種を出して欲しい
- b) どのような機能が付け加われれば便利かという以前に、基本的な操作（カウンタ、単純な教材の流し出し）がいかにか簡単に正確にできるかということが最も重要であり、その上にいろいろなオプション機能がつけばよい
- c) 次の操作を行う場合に、現在の画面をクリヤーして（消して）次に移行するのではなく、現在の画面にウィンドウを開き次の操作ができるようにしてほしい
- d) アナライザーのように全体で一括して学生の成果を処理するのではなく、個々のブースの成果を個別に集計する機能がほしい
- e) L1とコンピュータを一緒にすると種々の問題がある。例えば、コンソールの負担が重くなりすぎる、学生にマルチメディアを体験させたいなら、学生用の モニターはタッチスクリーンにしないと机の上に機械がのりすぎる、アナログからデジタルへの移行をもっと推進しないといけない等の問題がある

LL活用の現状と今後の見通し

- f) 一人1台のスピーチトレーナー／音声波形提示機能をもたせる
- g) ペアワーク中の状態を強制録音でき、相互の会話状態を確認できる機能が必要
- h) 各個人ブースで画面の on/off が可能になること

V. コンピュータの導入について

V - 1. 現在LLにコンピュータを導入しているか (回答 58 校) :

	大学(36校)	中高(18校)	不明(4校)	計(58校)
YES	14(24.1%)	8(13.8%)	-	22(37.9%)
NO	22(37.9)	10(17.4)	4(6.9%)	36(62.1)

V - 2. 導入しているコンピュータの機種 (回答 20 校) : 重複回答

機種	大学(14校)	中高(6校)	計(20校)
NEC 9800シリーズ	7(35.0%)	1(5.0%)	8(40.0%)
NEC 98 Note	1(5.0)	1(5.0)	2(10.0)
NEC / Macintosh	2(10.0)	-	2(10.0)
エプソン/Macintosh	1(5.0)	-	1(5.0)
NEC/Fujitsu/Macintosh	1(5.0)	-	1(5.0)
MAC	1(5.0)	-	1(5.0)
Fujitsu	1(5.0)	-	1(5.0)
パナコム	-	2(10.0)	2(10.0)
パナコム/IBM	-	1(5.0)	1(5.0)
IBM/Macintosh/NEC	-	1(5.0)	1(5.0)
不明	-	1(5.0)	1(5.0)

V - 3. コンピュータ利用の目的 (回答 20 校) : 重複回答

目的	大学(14校)	中高(6校)	計(20校)
出席管理	6(30.0%)	2(10.0%)	8(40.0%)
成績管理	5(25.0)	1(5.0)	6(30.0)
音声分析	2(10.0)	-	2(10.0)
教材管理	2(10.0)	-	2(10.0)
自作教材提示	2(10.0)	-	2(10.0)
クローズドキャプション読み取り	1(5.0)	-	1(5.0)
文書作成	1(5.0)	-	1(5.0)
アナライザー	1(5.0)	-	1(5.0)
CAI/CALL	3(15.0)	3(15.0)	
本体作動のみ	-	2(10.0)	2(10.0)

ＬＳにコンピュータを導入しているのは、全体では、37.9%であった。大学レベルでは38.9%がＬＳにコンピュータを導入しているのに対し、中高レベルでは44.4%であった。

導入機種については、日本での高いシェア率を反映して NEC が48.6%占めているが、他機種も相対的に導入されており、ワークステーションを導入しているところが17.4%あった。大学、中高間に差は見られない。一つの学校で複数の機種を導入しているところが13.5%あった。今後の導入については、従来の形にとらわれず、コンピュータの機能とコンピュータを活用して何を教えたいかという教員側の目的によって、新しい導入が行われてゆくのではないかと思われる。

その利用は、出席管理に使われているものが最も多く、40%であった。それに成績管理をくわえると、回答者の70%がCMI (Computer Management Instruction)として使用していることがわかる。指導にコンピュータを使用していると思われるのは、大学では、自作教材の提示、クローズドキャプションの読み取りと答えた3件(15.0%)であり、中高では、CALL/CMIと答えた3件(15.0%)であった。

V - 4. CALL / コンピュータ教室の有無 (回答 55 校) :

CALL 教室	大学(34校)	中高(17校)	不明(4校)	全体(55校)
YES	24(43.6%)	11(20.0%)	3(5.5%)	38(69.1%)
NO	8(14.5)	4(7.3)	1(1.8)	13(23.6)
計画中	2(3.6)	2(3.6)	-	4(7.3)

V - 5. CALL / コンピュータ教室の仕様 (回答 37 校) :

教室数/機種	大学(23校)	中高(12校)	不明(2校)	全体(37校)
1 教室設置	8(21.6%)	12(32.4%)	2(5.4%)	22(59.5%)
2 教室以上設置	15(40.5)	-	-	15(40.5)
NEC	10(27.0%)	6(16.2%)	2(5.4%)	18(48.6%)
Macintosh	6(16.2)	-	-	6(16.2)
Fujitsu	5(13.5)	1(2.7)	-	6(16.2)
Sun	4(10.8)	-	-	4(10.8)
Panacom	2(5.4)	2(5.4)	-	4(10.8)
IBM	1(2.7)	1(2.7)	-	2(5.4)
Hitachi	1(2.7)	1(2.7)	-	2(5.4)
不明	1(2.7)	1(2.7)	-	2(5.4)

CALL / コンピュータ教室は、全体の69.1%に設置されており、計画中を含めると72.7%の学校にコンピュータ教室があることになる。大学レベル、中高レベルでの差はあまりない。

LL活用の現状と今後の見通し

仕様については、1教室設置している学校は全体の 59.5% であるが、大学レベルでは 65.2% が2教室以上設置している。導入されている機種はNECが 48.6% をしめ、以下はさまざまである。

V - 6. CALL / コンピュータ教室とLLとの関係 (回答 37 校) :

	大学(23校)	中高(12校)	不明(2校)	全体(37校)
別教室別組織	22(59.5%)	9(24.3%)	1(2.7%)	32(86.5%)
別教室だが管理体系は同じ	1(2.7)	1(2.7)	1(2.7)	3(8.1)
LLに組み込まれている	-	2(5.4)	-	2(5.4)

CALL / コンピュータ教室がLLに組み込まれているという回答は全体の 5.4% しかなく、83.8% が別教室・別管理体系をとっている。この背景には、いわゆる情報処理教育と外国語教育の目的の違いが考えられ、この双方を1教室で行うことには無理が生じるからであろう。

しかし、コンピュータ・ルームでは情報処理だけ、LLでは外国語だけに限定するのも現実的でないと思われる。実際に情報処理教育用の部屋で英語の授業を行っている例も多い。またLLの利用目的の調査結果にもあるように、英語等外国語以外の授業でLLが使われている例も多くある。コンピュータ教室とLLが互いにその特徴を活かして、相互補完的に使用されるのが望ましいのではないだろうか。

V - 7. LLにコンピュータを導入しない理由 (回答 38 校) : 重複回答

理由	大学(24校)	中高(11校)	不明(3校)	全体(38校)
予算	11(28.9%)	4(10.5%)	-	15(39.5%)
研究不十分	4(10.5)	1(2.6)	-	5(13.2)
管理/運用の問題	3(7.9)	2(5.3)	-	5(13.2)
操作が複雑	4(10.5)	-	-	4(10.5)
他にコンピュータ教室がある	2(5.3)	-	2(5.3)	4(10.5)
必要性がない	1(2.6)	3(7.9)	-	4(10.5)
教員/事務職員不足	3(7.9)	-	-	3(7.9)
LLに強い教員とコンピュータに強い教員が一致しない	2(5.3)	1(2.6)	-	3(7.9)
導入計画中	2(5.3)	-	-	2(5.3)
部屋が取れない	2(5.3)	-	-	2(5.3)
目的が違う	1(2.6)	-	-	1(2.6)
効果の見通しが無い	1(2.6)	-	-	1(2.6)
受験に適さない	-	2(2.6)	-	2(2.6)
システムとして未完成	-	-	1(2.6)	1(2.6)

LLにコンピュータを導入しない理由としては、予算が十分でないというものが全体の 39.5% であった。その他には、研究不十分、管理運営の問題が各 13.2%、機械操作が複雑、他にコンピュータ教室がある、必要性がないが各 10.5% であった。コンピュータは受験に適さないので導入しないという意見が少数だが 5.3% あり、日本の中学・高校に独特の考え方であると言える。しかし、コミュニケーション重視の新指導要領が徹底され、入学試験に音声テストが加えられることが当然になると、中高における英語の授業形態は大幅に変わることが予想される。その時には、コンピュータを含むメディアの活用への要求が高まり、それに伴い新しい形のLLが導入されるようになるであろう。

VI. これからのLLについて：夢を語る

この項目は完全な自由記述式で回答を求めたので、多種多様な意見が出された。それを筆者の判断によって、関連性の高いものをまとめ、下位項目に分類して整理した。文末の（ ）の中の数字は重複する意見の数を示す。すなわち同じ意見が2つあれば、文末に（2）として表示した。すこしニュアンスが違っていると判断したものは、よく似た意見であってもそれぞれ独立して提示した。

VI-1. 今後のLLはどうあるべきか（授業と関連して）： 回答数 47

VI-1-1. ハードウェア面

ハードウェアの面では、意見を次の4点にまとめることができる。

- | | |
|-------------------------|-------|
| [A] 操作の簡易性 | 27.7% |
| [B] マルチメディア、コンピュータ化の必要性 | 23.4% |
| [D] 機能の充実 | 19.1% |
| [C] 個別学習に対応する必要性 | 4.3% |

<p>[A] 操作の簡易性 (27.7%)</p> <p>(1)機械操作が簡単であること (7)</p> <p>(2)基本機能のしっかりしたシンプルな機種が必要 (3)</p> <p>(3)メーカー間の違いをなくすこと</p> <p>(4)機械に束縛されてLLを十二分に使いこなしていない</p> <p>(5)メーカー間の機能競争にはうんざりする</p>
<p>[B] マルチメディア、コンピュータ化の必要性 (23.4%)</p> <p>(1) マルチメディア機器を導入し、コンピュータ化する (4)</p> <p>(2) マルチメディアLLの設置</p> <p>(3) Individualized, multi-media study centerにする</p> <p>(4) ビデオ, CD-ROMを各ブースに設置する</p> <p>(5) C A I化するが、キーボード等の面倒なものは省く</p> <p>(6) 多種のメディア、資料に対応する機器を備えた多目的教室とする</p> <p>(7) situational communication学習のできるsimulation roomにする</p> <p>(8) VTR は LD に, audio tape は CD に, sequential access は random access にする</p>

[C] 機能の充実 (19.1%)

- (1) 学生の活動状況が指導者に伝わるモニターにする
- (2) のテーブルレコーダ機能をレベルアップする
- (3) 学習者に教材の反復回数、各設問の正答、誤答記録を提示する
- (4) 音声情報を含めて学習者の英語力を評価してフィードバックする機能をつける
- (5) 学生用ブースにICメモリーをつける
- (6) 学生が使用しやすく、興味を持ちやすい機器を導入する
- (7) 簡易LL教室を語学で使用する全教室に設置する
- (8) 各ブースにTVモニターを設置し、音声と映像が送出できる設備を高校、中も整える
- (9) LLは機械的で冷たいイメージがある

[D] 個別学習に対応する必要性 (4.3%)

- (1) reading, writingなどの基礎能力の自主学習、個別学習のための新しいハードウェアの開発の必要
- (2) 遅刻生、slow learners等に対応するため、学生用ブースに自習機能を持たせる

今後のLLについての意見で、ハードウェアに関したもののの中では、操作のより単純な、誰でもが使えるLLを求める声が全体の 27.7% で最も多かった。特にその要望の 84.6% が大学レベルから出されたことは、大学でのLL利用者の範囲が広いだけに機器の操作能力に差があり、全ての利用者に対応するのに苦慮している様子を現している。

しかし、一方では、マルチメディアやコンピュータ化を求める意見も23.4%と強い。現状では、コンピュータを導入すると、機器の数と操作の数は増えると予想され、LLの単純化、簡易化の要求にそわない。このことは、今後のLLの二極化を示していると思われる。すなわち、より単純で基本機能だけを搭載したLLと、複数のメディアを組み合わせた教材提示と個別学習ができる多機能なLLとに分かれるのではないかと予想される。

機能については、学習記録とフィードバック機能を充実させる要望が強い。このことは個別学習の要求に結びつく。今回のアンケート結果は、これからのLLはLL自習室を含め、それぞれの学生の興味と能力にあった学習ができるような環境を提供できるようにならねばならないことを示唆しており、アメリカの IALL が 1988 年に行ったLLの動向調査 (Lawrason, 1991) と一致するものである。

VI - 1 - 2. ソフトウェア面

ソフトウェア面の意見をまとめると次のようになる。

- | | |
|-----------------|-------|
| [A] LLの利用分野 | 14.9% |
| [B] LLの役割について研究 | 14.9% |

[C] LLにおける教材開発	10.6%
[D] LLにおける教授法研究	8.5%

[A] LLの利用分野 (14.9%)
(1) Oral/Aural 能力向上の場としてLLを利用する (3)
(2) Oral/Aural 能力のテストを行う
(3) 英語に関するさまざまな科目でLLを活用する
(4) 外国語だけでなく幅広い分野でLLを利用する
(5) 会話、ディベートに利用する
[B] LLの役割について研究の必要性 (14.9%)
(1) 究極的には人間対人間のコミュニケーションの場が必要 (3)
(2) LL/マルチメディアにおける教師の役割
(3) LL、英会話、英文購読のように役割を分業させる
(4) 1つの教材における日本人教師、ネイティブスピーカーの教師、LL教室の位置づけ
(5) LLだけが一人歩きすべきでない
[C] LLにおける教材開発 (10.6%)
(1) 衛星放送、ビデオ等多角的学習補強教材を導入する (2)
(2) 教材開発の必要がある
(3) 学生が自由に個々の能力にあった教材を選択できること
(4) 個人の実力にあった別ソフトを各ブースで学習できること
[D] LLにおける教授法研究の必要性 (8.5%)
(1) LL授業方法論研究体制の充実 例：マルチメディア外国語教育研究所等の設立
(2) LL利用のコミュニケーション学習のあり方
(3) LLは一方的な受信型の学習になりやすい
(4) ビデオレターを外国と交換して学習動機を高める

LLの利用分野については、Oral/Aural 能力向上の場として利用するという意見が3件あり、最も多かった。他には、Aural/Oral 能力テストの場として、英語（外国語）に関するさまざまな分野で、語学だけでなく他分野でLLを活用するべきであるという意見があった。これらは回答数としては各1件と少ないが、今後のLLのあり方を示唆する貴重な意見と言えよう。

LLの役割について、LLを利用したときのLL、教師、教材等の役割をどのように位置づけるかが大切であると指摘する意見が比較的多かった。特に外国語学習では機械にたよらないコミュニケーション、つまりネイティブスピーカーとのコミュニケーションの必要性を指摘する声は3件あった。これは教授法研究、教材開発の問題と関連しており、LL教授法研究体制を整える必要性を示していると言える。例えば「マルチメディア外国語教育研究所」（仮称）を設立することが大切であるという意見があった。

VI - 1 - 3. 管理運営面

- [A] LL 自主学習室の必要性 (8.5%)
- (1) LLを自主学習室としても解放する(2)
 - (2) 授業専用のほかに学生用LL自習室が必要
 - (3) Learning Laboratoryを目指すべき

管理運営の面では、LLの自習室を設置する、あるいは自習用に解放する必要性を指摘する意見が8.5%あった。これは回答数としては少ないが、ハード面での個別学習に対応するLLを求めることと関連し、今後のLLを考える上で重要であると思われる。

VI-2. 学習者のコミュニケーション能力向上のため、どういうメディアを導入し、どう使用すべきか？問題点は何か？： 回答数 36

VI - 2 - 1. ハードウェア面

ハードウェアの面の意見は次のようにまとめられる。

- | | |
|-------------------|-------|
| [A] 映像、音声、文字の同時提示 | 30.6% |
| [B] コンピュータの導入 | 25.0% |
| [C] 機能向上 | 5.6% |

- [A] 映像、音声、文字の導入 (30.6%)
- (1) LD、Video、キャプションを導入する(4)
 - (2) 各ブースに受像機を設置し、画面に現れる人と対話練習をし、両者の声を録音して、後でコメントや評価ができるようにする(2)
 - (3) 音声多重放送/バイリンガル映画(音声2カ国語/字幕翻訳付き)を使用して、主、副音声の切り替え、日本語訳のテロップを写したり消したりする(2)
 - (4) 相手の表情を見ながら対話ができるように、簡単に使えて、良く見える映像を導入する
 - (5) LD、CDの導入と複合機能を引き出せる設備を導入する
 - (6) 立体映像とステレオ音響の導入による臨場感あふれる言語体験をさせ
-
- [B] コンピュータの導入 (25.5%)
- (1) コンピュータを導入する(2)
 - (2) コンピュータと学生が対話して問題解決やシュミレーションができるようにする(2)
 - (3) マルチメディアコンピュータ学習システム
 - (4) 中級程度ではデータベースで検索したものを作文する
 - (5) LDとパソコンを結合する

(6) 実際のコミュニケーションに限りなく近い体験（TVゲーム等）をさせる
(7) パソコンのキーボード操作は廃止する
[C] 機能向上（5.6%）
(1) 学生の音声をコンソールのテープに一括録音できるシステムにする
(2) ヘッドフォンを通して正確に音声を把握することに重点をおく再生速度調整ができるようにする

映像、音声、文字の同時提示について、画面に現れる人物との対話を想定している回答が3件あった。また、ビデオキャプション、ビデオディスク、音声多重放送とL1の連結を求める意見が7件あった。これらは一種のマルチメディアを念頭においていると思われるが、どの程度までメディアを取り込みプログラム化することを考えているかはこの項目では不明である。

コンピュータの導入についても、どの程度の導入を考えているかは回答では明確には示されなかった。対話型やシュミレーション型の学習、データベース利用等具体的な利用方法について述べているものが3件あったが、文字だけか、映像と音声も取り込むことを考えているのかは指摘がなかった。マルチメディアの導入と明確に回答しているものが1件あったが、どういったマルチメディアかは不明である。

その他としては、学習者の音声をマスターコンソールに一括同時録音できるシステムや再生速度調節の機能を求める意見があった。これらはL1の基本機能として導入されるのが望ましいと思われる。

VI - 2 - 2. ソフトウェア面

ソフトウェアの面の回答は次のようにまとめることができる。

[A] Authenticな教材の導入	25.0%
[B] 各種教材の充実	11.1%
[C] 自主教材の開発	8.3%

[A] Authentic な教材の導入
(1) 映像、音声、文字をいろいろな形で授業に取り入れ、学習の動機付けに役立てる（例：CNN）（4）
(2) 映画を導入する（2）
(3) 日本語字幕なしの映画を導入する
(4) 外国のニュース、TV番組、映画等を取り入れる
(5) 原稿のない、即興の英語（例、インタビュー）の聞き取り練習をする
[B] 各種教材の充実
(1) ビデオ、映像を扱えるコンピュータ・ソフトを導入する

LL活用の現状と今後の見通し

- (2) 家庭での学習に幅が出るものを導入する
- (3) 学生の意見を十分反映できるメディアを導入する
- (4) 日常生活や文化的知識を盛り込んだメディアを使用して、特別な状況だけでなく総合的コミュニケーション能力を育成する

[C] 自主教材の開発

- (1) 内容、量的に短大の授業にふさわしく使いやすいビデオ教材の開発
- (2) パソコン、言語、動画、ビデオ、音声をミックスした自主教材の開発
- (3) 市販の EFL 教材よりも生徒に身近な自主教材を作成したい

Authentic な教材の導入については、映画、ニュース、TV 番組を取り入れたいとするものがほとんどであった。中には日本語字幕なしの映画や原稿のない即興の英語、たとえばインタビューや立体映像（バーチャル・リアリティ）などを授業に活用したいとするものがあつた。

その他の教材について、教材そのものよりも、映像教材を処理するコンピュータ・ソフトウェアの導入の必要を述べているものがあつた。使い易いオーサリング・システムの導入は、自主教材の開発にも重要であり、今後の LL の重要な課題の一つであると思われる。

自主教材の開発については、学習者に身近な話題で、量的にも内容的にもふさわしい教材を提供しようとする姿勢が示されていた。

VI - 2 -3. 問題点

問題点として挙げられた意見をまとめると次のようになる。

[A] 予算、管理運営	27.8%
[B] 指導方法	19.4%
[C] 教員の負担	16.7%
[D] 著作権問題	5.6%
[E] その他	13.9%

[A] 予算、管理運営 (27.8%)

- (1) 経費がかかる (7)
- (2) 助手等が必要である (2)
- (3) ビデオ教材の値段が高い

[B] 指導方法 (19.4%)

- (1) Authentic English に対して学生の理解のための援助をどするかが問題である (2)
- (2) 指導方法が問題である (退屈させず、恥ずかしがらせないこと)

<p>(3) 入試対策の文法とコミュニケーション英語にギャップがある</p> <p>(4) 各学年のコミュニケーション能力設定の具体的な基準作りが必要である</p> <p>(5) TV ゲーム/シミュレーション等は集団授業に向かない</p> <p>(6) LD を導入すると独自性をいかに盛り込むかが問題である</p>
<p>[C] 教員の負担 (16.7%)</p> <p>(1) マルチメディア導入には教員の負担が大きい</p> <p>(2) コンピュータを導入すると指導できる教員が少ない</p> <p>(3) 学内で人的摩擦の可能性がある</p> <p>(4) LL無用論が多く、英語科教員間の理解が得にくい</p> <p>(5) 自主教材作成には時間の制約がある</p> <p>(6) 各種のメディアを導入すると使いこなすのが難しい</p>
<p>[D] 著作権問題 (5.6%)</p> <p>(1) 映画、音楽、テープ等の著作権問題をどう解決するか(2)</p>
<p>[E] その他 (13.9%)</p> <p>(1) 究極のメディアは生のネイティブスピーカーである(2)</p> <p>(2) 機械としていかにネイティブスピーカーに近づけるか</p> <p>(3) コミュニケーション能力の向上のために機械に頼りすぎるのは疑問である</p> <p>(4) LL教室とCALL教室は別にして1コマを半分ずつ使用する</p>

問題点としては、LLは経費がかかり、予算がなかなか取れないとする意見が 27.8% あった。その中で、助手の必要性を指摘した意見が 5.6% あった。

LLが現在十分に活用されていないとするならば、その大きな理由の一つが教員の負担が大きいということである。回答を見ると、今後コンピュータ、マルチメディアの導入で、教員の負担が更に大きくなるのではないかとする危惧が強く現れている。このことは、コンピュータ化したLLを扱える教員とそうでない教員との差別を生む可能性があり、教員間の摩擦、LLへの理解を得難いという環境をつくり出す要因となる恐れがある。使いやすいLLと教員研修が課題である。

LLでの指導方法について、authentic な教材を導入した場合の学生の理解への援助をどうするかを指摘する意見が 5.6% あった。今後のLLのあり方の項目で、authentic な教材の導入を望む意見が強かったが、導入後の指導方法の確立も、これからのLLの重要課題である。また、authentic な教材を取り入れると入試指導と一致しない問題や、コミュニケーション能力の基準をどこに設定するかを指摘する意見があった。

著作権問題に言及したものが、少数ではあるが 5.6% あった。マルチメディアになると、TV、映画、歌などを教材に取り込むことが増え、著作権問題に抵触することが確実になる。今後教育的利用における著作権について LLA でも検討する必要がある。

その他としては、LLとネイティブスピーカーの役割の問題を提起し、メディアへの

疑問をなげかけたものが 11.1% あった。この問題は繰り返し現れており、LLの意義を再検討する必要性を示している。

VI-3. 現在のLLはマルチメディアの出現によりどう発展すると予測するか? :

回答数 37

VI-3-1. ハードウェア面

ハードウェアの面では、次のような予測がされた。

- | | |
|-------------------------|-------|
| [A] 成績等あらゆる情報処理が可能になる | 13.5% |
| [B] 学習形態が変化し、個別学習が可能になる | 13.5% |
| [C] デジタル化し、コンピュータ・ラボになる | 8.1% |
| [D] 基本的に変化しない | 5.4% |
| [E] その他 | 8.1% |

<p>[A] 成績、出席等の管理 (13.5%)</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 集団授業用にはアナライザーの結果をコンピュータで成績管理する (2) コンピュータは教師のpresentationあるいは成績管理にのみ使うLLと一体化させるとかえって非効率である (3) The multi-media learning systems will/should become dispersed and networked throughout the university. (4) あらゆる情報を記録できる、信頼性の高いブース用機器を中心に構成される (5) 使用が簡単になり、短時間でデータ処理ができれば意義がある
<p>[B] 学習形態の変化と個別学習化 (13.5%)</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 個人の能力にあった取り組みができる (2) 学生一人一人が自分で学習操作をするようになる (3) 個人の進度に即したメディアを個々のブースで一斉に学習できるように発展して欲しい (4) 視覚的な分野が発展し、CAI教室的になると思う (5) コンピュータの処理速度の速さ、的確さ、LD&CDの映像、音声の現実感との有機的統合ができればよい
<p>[C] デジタル化 (8.1%)</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) コンピュータ内蔵になりコンピュータ・ラボラトリーに吸収されてしまい、カセットテープの代わりにデジタルメモリーに音声をおとせるようになる (2) 現在のブースレコがデジタル化された媒体に代わり、視覚資料、動画資料が頻繁に利用され、現在のマスター・コンソールは消滅し、パソコンを組み込んだコンソールに変わる

(3) パソコン通信ができるようになる	
[D] 変化しない (5.4%)	<ul style="list-style-type: none"> (1) 基本的に大きな変化はない (2) 根本的な機能はほとんど変化しない
[E] その他 (8.1%)	<ul style="list-style-type: none"> (1) コンピュータを用いた学習とL/L学習は切り離れた形で発展すべき (2) 極限の機能を持ったL/Lが出現する (3) 総合的な英語力の強化につながる機器が使用されてくる

マルチメディアの出現によってL/Lはどのように発展するかについて、ハードウェア面では、成績や出席等あらゆる情報の記録と処理ができ、またネットワークによって、どこからでもその情報にアクセスできるようになると予測する意見が 13.5% あった。マルチメディアによって学習形態が変化することは十分予測できることであるが、具体的には個別学習の方向に進み、音声、映像の有機的結合が行われると予測している。一斉個別学習、すなわち、「個人の進度に即したメディアを個々のブースで一斉に学習する」形態を望む意見があったが、それは日本の教育環境では一つの理想形態であるかも知れない。テープレコーダのかわりに、デジタル化した媒体に音声を録音するようになり、現在のL/Lコンソールはなくなり、コンピュータが中心になると予測する意見が少数ではあるが 5.4% あった。一方、マルチメディアが現れても、L/Lは基本的に変わらないとする意見も 5.4% あった。

その他の意見の中には、L/Lとコンピュータ利用学習との共存を危ぶむものがあり、L/Lはコンピュータから切り離すべきとする意見が 5.4% 見られた。また、今後に対する究極の意見として、「極限の機能を持ったL/Lが出現する」というものがあった。

VI - 3 - 2. ソフトウェア面

ソフトウェア面での予測をまとめると次のようになる。

[A] 自学自習用のソフトが開発される	10.8%
[B] 映画、映像の利用が身近になる	8.1%
[C] その他	8.1%

[A] 個別学習に対応	<ul style="list-style-type: none"> (1) アドベンチャーゲーム形態のソフトが登場し、学生一人一人に違う対応ができるプログラム化された問題の入ったフロッピーを用い、ビデオの再生をしながら、各自がアナライザー（または音声）で答え、機械は答えを判断して、その学生にふさわしい次の問題を示す (2) 個人用には各種の自学自習用のソフトが開発され、機器の進歩にともない教材も進歩する
-------------	--

LL活用の現状と今後の見通し

<ul style="list-style-type: none"> (3) 自学自習用のソフトが発展するであろう (4) コンピュータの導入では、文法ドリル等をゲーム感覚学習させたい
<p>[B] 映画、映像の利用</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 映像を自由に扱え、実際のコミュニケーションの場に近い環境を作り出せるので、コミュニケーション能力の飛躍が期待できる (2) 映像がもっと身近になる (3) 映画を利用したロールプレイ的なソフトが開発される
<p>[C] その他</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) ハード面の先行に対して、ソフト面における、特に外国語教育におけるLLの効果の検証が今後の課題である (2) コンピュータは英語授業のプロセスの一部である (3) 反復の頻度が減少する

ソフトウェアについては、個別学習に対応するソフトが開発されるとする意見が10.8%あった。個別学習の内容の概略を述べたものが1件あったが、コンピュータ、即ちゲームの図式ができあがっているようである。ゲーム的要素以外にもコンピュータの特性を生かしたソフトウェアの出現が期待される。

映像については、映像が身近になり、自由に扱えるようになると予測し、その結果、映画を利用したロールプレイ的なソフトが開発され、学習者のコミュニケーション能力が高まると期待している。しかし、著作権問題があり、どのような映像も自由に扱えることを期待するのは危険である。

その他では、ソフト面における効果の検証の必要性を指摘する意見と、マルチメディアが導入されることで反復の頻度が減少すると危惧する意見もあった。

VI - 3 - 3. 管理運営面

管理運営の面でのマルチメディアの影響については次のようにまとめられる。

[A] リテラシー向上の必要性	10.8%
[B] 教員負担の軽減	5.4%
[C] Learning Laboratoryになる	2.7%
[D] その他	10.8%

[A] 教員のリテラシー (10.8%)

- (1) 管理運営が複雑化し、管理者と利用者のリテラシーが安定的に向上しないかぎり発展は望めない
- (2) マルチメディア/コンピュータに対応できるビジョンを現場の学校の教師が持つことができるか大いに疑問である
- (3) 使いこなせば、良い方向にすすむとおもう

(4) いくらよい機械ができて人間にとって使いこなせないものはダメである
[B] 教員の負担の軽減化 (5.4%) (1) 教師の片寄った問題を平均化する (2) 学生個人の作業が増え、担当教員は装置の操作以外に説明する必要がなくなる
[C] Learning Laboratory (2.7%) (1) Learning Laboratory としての性格がつよくなる
[D] その他 (10.8%) (1) 何でもかでもC A Iという風潮には疑問を感じる (2) コンピュータが授業の全課程を占めるとは思わない (3) L Lとマルチメディアを関連づけるべきかどうかまだわからない (4) 機器は急速に進歩するが、人間が主体であることを忘れてはならない

管理運営面では、まず、利用者も管理者もコンピュータ・リテラシーが向上しない限り、L Lの発展は望めず、使いこなしが難しいのではないかと予測しているものが10.8%あった。しかし一方では、使いこなせばよい方向にすすむという希望的予測もある。

マルチメディアになることで、学生の作業が増え、教員は操作説明以外に説明する必要がなくなるという極端な意見もある。しかし、教員の役割を考えると、そのようなことは起こらないと思われるが、回答が示すように、教員間の格差が少なくなることは起こり得ると予測できる。

L Lはマルチメディア導入によって Learning Laboratory としての性格が強くなると予測している意見は1件しかなかったが、今後のL Lを考えると、その可能性は高いと思われる。すなわち、外国語中心の Language Laboratory から、いろいろな教科／分野で活用でき、学生がそこに行けば必要な情報は、映像、音声、文字にかかわらず、手に入れることができる場としての Learning Laboratory になると思われる。

その他としては、この項目においても、コンピュータやハードウェアが先行し過ぎる危険性を指摘したものが8.1%あった。また、L Lとマルチメディアを関連づけるべきかどうか不明であるとする意見もあった。

VI - 4. 理想のL L像 : 回答数 40

VI - 4 - 1. ハードウェア面

理想のL Lについて、ハードウェアに関する意見は次のようにまとめられる。

[A] シンプルなL L	17.5%
[B] 個別学習に対応するL L	15.0%
[C] C A L L / マルチメディア	15.0%

[A] シンプルなLL (17.5%)

- (1) 初めて見た先生でも、機械に弱い先生でもすぐに使い方がわかり、それでいて基本をしっかりとおさえたLL：コンソールはしっかりとしたカセットデッキとミニディスクを搭載すること、学生用デッキはコンソールなみのしっかりしたもので、聞き取りの音量調節ができること、タッチシートはダメである
- (2) シンプルで、耐久性のあるもの
- (3) 学生にいたずらされても大丈夫なハードウェア
- (4) 省力化、簡単化して多くの教師に使用され、かつ実用英語に効率的なLL
- (5) 今はいろんな機能が多すぎる、もっと平易で使いやすいのがあっても良い
- (6) 英語科の教師全員がLL利用ができ、操作が簡単であること
- (7) 授業でLLの機械にふりまわされないこと

[B] 個別学習に対応するLL (15.0%)

- 1) コンピュータ制御の完全な個別学習形式のLL：フェジイ理論等の導入により、学習者の関心、能力、etc. を分析し、自動的に教材等を提示してくれるシステム（知的CAIとも呼ぶべきもの）のLL、例えば、学習者の能力、成績等から自動的に繰り返し回数、ポーズ時間等を判断するシステム
- (2) 各個人が別々の作業をするのに対応できる設備、できれば個人使用に別のLLを設置する
- (3) ワークショップ形式の授業において、学生が自由な時間に必要な教材を選んで学習できること
- (4) ヘッドホーンを非常に安価にし、自分専用のものを使わせたい
- (5) ヘッドセットは圧迫感の少ない耳かけ式のものに変えること
- (6) ハンディキャップ者用の機器をそろえる

[C] CALL / マルチメディア (15.0%)

- (1) マルチメディア教室とLL教室の併用ができること
- (2) 衛星を通じて外国の人と対話ができるシステムを教室に導入し、学生1人に対し、相手も1人いるようにし、学生用モニターはそれに対応すること
- (3) 集中した施設（マルチメディアセンター等）を構想したい
- (4) 自動的に各学生の学習記録ができるシステムで、LANを設置し、学内のどこからでもサーバーで学生の情報を引き出せるシステム
- (5) CAIを導入し、英作文や音声分析装置を使つての発音練習をする

(6) 外国語教育（学習）の Cockpit、simulation room となる：
 英語授業 ↔ LL ↔ CAI ↔ ネイティブスピーカー
 ズの関係

理想の LL 像について、ハードウェアの面では、シンプルで、使いやすく、丈夫な LL を望む声が 17.5% あった。この要求は複雑なことではできなくてもよいから、誰でもが使える LL を目指したものである。一方、個別学習やマルチメディアの可能な LL を望む声もそれぞれ 15% あった。これは機器に可能な限りの高度な仕事をさせ、学習の動機付けと教育効果を高めようとするものである。しかし、高度な LL を要求する一方で、前項で見たように、利用者のリテラシーについて疑問をもっており、使いこなせるかを危ぶむという矛盾もかかえている。この回答結果は、ユーザーによって理想とする LL 像はまちまちであり、1 形態の LL で対応できるものでないことを示している。

VI - 4 - 2. ソフトウェア面

理想の LL におけるソフトウェア面の意見は次のようにまとめられる。

- | | |
|---------------------|-------|
| [A] ソフトウェアの充実 | 25.0% |
| [B] Authenticな教材の導入 | 7.5% |

- [A] ソフトウェアの充実 (25.0%)
- (1) ビデオのソフトが増えること
 - (2) ハンディキャップ者用（視覚主導／聴覚主導）教材とゆとりのあるテープ教材をそろえる
 - (3) テープライブラリーの充実
 - (4) コンピュータソフトの互換性が高くなりソフトが充実すること
 - (5) ソフトの充実が最も大切
 - (6) ソフトの開発がすすむこと
 - (7) ソフトの種類が増え、コストが値下がりすること
 - (8) ソフトの多種導入
 - (9) 個別学習対応のソフトの改善
 - (10) 誰にでも易しいソフトウェア
-
- [B] Authenticな教材を導入できる LL (7.5%)
- (1) キャプションつき TV ニュース最新版を毎週購入し、時事英語とリスニングを結び付ける
 - (2) 自然な場面で用いられる言語教材、飽きのこないもの、練習量が十分確保でき、各ユニットが短いもの、音声や映像はもちろん、学習者の動きを必要とするもの
 - (3) 世界中のテレビとラジオが録画録音のみならず、リアルタイムで視聴できること

LL活用の現状と今後の見通し

ソフトウェアの面では、まずソフトの充実が理想のLLとして望まれているが、その内容は、多種類のソフト、低価格、個別学習対応、機器の互換性、操作性に優れていることである。注目すべき意見として、ハンディキャップ者用教材の充実をあげるものがあった。

Authentic な教材では、キャプションつき TV ニュースの購入や外国の TV / ラジオのリアルタイム視聴があげられた。理想的な教材として「自然な場面で用いられる言語教材、飽きのこないもの、練習量が十分確保でき、各ユニットが短いもの、音声や映像はもちろん、学習者の動きを必要とするもの」という意見があった。「学習者の動きを必要とする」ということは、受信型学習から発信型学習を促進する教材を指摘しており、これからのソフトウェアの方向を示していると思われる。

VI - 4 - 3. 管理運営面

理想のLL像における管理運営面の意見は次のようにまとめられる。

[A] 教員・職員の体制の整備	35.0%
[B] LLのあり方	17.5%
[C] LL自習室の設置	7.5%
[D] ライブラリーとしてのLL	7.5%
[E] 予算の充実	5.0%

[A] 教員／職員の体制 (35.0%)

- (1) LL教室、教材作成室(準備室)、学生自習室、資料室が同じラインに並び、確立した教官(運営委員会)と事務官(LLセンター)の組織関係を作り、相互協力で研究開発を進めていくこと
- (2) LL教室を使う、また外国語担当の全教官が意見を出し合って、よりよいものになるような協力体制がいる
- (3) 教師に教材開発、準備、及び新しいハード、ソフトの研究時間があること
- (4) 英語担当教師ができるだけ交代でLL講座を担当する
- (5) LL授業をテープをかけて休める楽な授業だと言う誤解をなくす
- (6) 公立中学校の現状では人的な問題が多い: LLを十分に利用できる教師側の時間確保が必要である
- (7) 専属の管理者(事務)はもちろん、機器の修理ができる人、教材作りのできる人(ネイティブを含む)そしてそれを教える人がチームを組めば怖いものなし
- (8) 専任の、しかも専門的な知識と経験を有する事務官と技官が複数いること
- (9) ソフト、ハードの管理と教材選択の責任者がいること
- (10) LL教室をいつもオープンにしておき、学生が好きなときに

自習に利用できること、そのための専属の助手がいること

- (11) 専任の助手が必ず必要
- (12) 多種多様のハード、ソフトを扱う関係上、人事移動のない専門職員育成が必要である
- (13) スタッフが揃っていて先生方の編集制作に寄与できること
- (14) ハード面を援助する人材が1部屋に1人配置される体制をとれること

[B] LLのあり方 (17.5%)

- (1) LLのシステムは現状はお金と手間のかかる特別な存在であるが、機能面から言えば特別なものではなく、従って、将来、技術が発展し、コンピュータがもっと使いやすくなれば、音声、映像も統合され、教材もコンパクトになり、全ての教室に基本的なシステムとして導入されるのではないか
- (2) 学生が何を望んでいるかを第一に考え、教員の意見も十分考慮し、一人でも多くLLを使用してもらうこと
- (3) 今までのような授業形態でなく、各学生の自習学習を促す場となるとよい：学習者が言語を習得することは面白いと思うように、英語教育全体の中での位置づけを明確にすること
- (4) 学生が「LL教室の授業は好きだ、それによって英語力が伸びた」と言えるような内容のものになること
- (5) もっと楽しく行けるようなLL教室
- (6) マルチメディアによる集合教育現状より、少人数教育の実践のためのLLであるべきである
- (7) LLのできることとネイティブスピーカーのできることを明確にしておくこと

[C] LL自習室の設置 (7.5%)

- (1) 授業用LLと自習用LLはそれぞれ独立した形で運営されるべきであり、自習用LLには、学生が各自でソフトを編集できる機能を追加すること
- (2) 自習室があり、夜8時頃まで学生と教官に解放されていること
- (3) 学生にLLの自学自習の時間が十分あること

[D] ライブラリーとしてのLL (7.5%)

- (1) LLは万博公園国立民族博物館のビデオブースのような「サービスセンター」的役割を果たすようになる
- (2) LL教室が英語に関するコア教室となり、雰囲気においても設備においても学習の興味をそそるものであること、学生が自分で学習テンポを決めることのできる英語のリファレンス教室、他教科、例えば音楽科等でも使用可能なマルチ教室であって欲しい
- (3) 家庭学習につながる工夫ができないか

[E] 予算の充実 (5.0%)

- (1) ハードとソフトの予算が豊富であること
- (2) LLの配置される環境の整備

管理運営の面では、何よりも教員および職員の勤務体制を整備し、教職員の協力体制と教材開発の時間の確保を望む声が 35.0% と圧倒的であった。本アンケートの「VI. これからのLLを語る」のセクションの中で、この問題に最も多数の意見が寄せられたことは、教員にとっても職員にとっても、その協力体制が最も切実な問題であることを示していると思われる。Human resources (人材)の活用が、Learning Lab, Resource Labを含めて、これからのLLの鍵であろう。

LLのあり方については、いろいろな意見があるが、総合すると、LLは学習の基本システムとして各教室に設置され、学生の自主学習を促し、多くの人に楽しんで使用される場となることを望んでいる。同時にここでも、LLの役割とネイティブスピーカーの役割を明確にする必要性を指摘している。

LL自習室の設置とライブラリーの充実を望む意見はそれぞれ7.5%あった。今後LLが個別学習に対応していくには当然の方向であり、機器の新規開発を待つまでもなく、早急に充実されることが望まれる。

LLを運営するためには、予算がなくてはならないが、予算を問題としてあげた意見は5%と少なかったのは意外であった。これは予算の厳しさを知りすぎているため、言っても無駄というあきらめがあるのかも知れない。しかし本当に良い教育を目指すには、今後はメディアの活用、特にコンピュータの活用は避けられず、ユーザーの側に明確な指導計画案と機器導入案にもとづく予算計画が望まれる。

まとめ

アンケート結果を各項目に従って、詳細に検討してきたが、ハード面で言えることは、ユーザーによってLLに望むものが非常に違っており、それぞれの希望に対応することは1機種LLでは不可能であるということである。すなわち、今回のアンケートの回答者の約半数はシンプルで使い易いLLを希望しており、残りの半数はコンピュータを導入した高度なLLを望んでいる。またLLの利用範囲は、従来外国語学習中心から、多様な教科で多様な使われ方をするようになってきている。このような状況において、LLは今までのように1台のコンソールで全ての操作、活動を行うのではなく、目的別に数種のコンソールと周辺機器が開発され、それに適した部屋が作られる必要がある。そしてユーザーは各自の利用目的と能力に従って機種を選択できるようになるのではないかと予想される。その方向にLLの開発が進んだときに始めて、メーカーとユーザーとの共通の基盤ができ、ユーザーの満足できるLLになるのではないだろうか。

LLは今後、教師主導の Language Laboratory から、学生が個別学習や自学自習のできる学生主体の Learning Laboratory / Learning Resource Laboratory に移行してゆくと予測される。その時に、コンピュータの役割が非常に重要になるとと思われるが、

コンピュータが今後ますます教育の現場で活用されるには、担当教員や職員はもちろんのことながら、教育関係者全体のリテラシーの向上と協力が強く望まれる。

LLが活用されるためには、ソフトウェアの充実が大切であることは明らかである。カラフルな映像と音声と同時に取り込み、見た目にはなやかな楽しい画面を提供できることは素晴らしいことではあるが、一方では、それらに気を奪われて肝心の学習がおろそかになる危険がないとは言いきれない。そのためにはLLで何を教えるのか、どのように教えるのかという教育目標がしっかりと設定されていなければならない。しっかりとした指導案にもとづいたソフトウェアの開発が望まれる。

LLの管理運営体制は関係者の最も関心のあることであることが今回の調査で示された。多くの問題を含んでおり、一朝一夕に解決するものではないが、教員と職員の相互の意志疎通をよくすることが肝心であろう。管理者を含めた、全体の活動を見通せる管理体制が求められる。授業用に新しい機器を導入するときには、目的と活用範囲、管理体制を十分に考慮して導入しなければならない。

今回のアンケートで、LLとネイティブスピーカーとの役割について言及する意見が繰り返し述べられた。この問題はすでに過去に何度も検討されたことではあるが、LLが大きく変わろうとしている現在、もう一度検討する必要があるように思われる。その意味において、アンケート回答にもあったように、LLAが中心となって、新しいLLの教授法や目標を研究する研究所のような場を設立することも必要ではないだろうか。

注

1. 本研究は1993年度LLA関西支部による「LLの活用と問題点」のアンケート調査をもとにしている。アンケート回答の閲覧を許可されたLLA関西支部に感謝申し上げる。また、アンケート作成時にはLLA関西支部副支部長の原田高好先生に貴重なご意見を頂戴した。
2. 本論文の第2著者の所属は1994年4月1日より同志社女子大学学芸学部英文学科である。

参考文献

- Lawrason, Robin E. 1990. The changing state of the language lab: Results of 1988 IALL member survey. *IALL Journal*, 23:2, pp.19-24.
- 竹内 理・三根 浩・佐伯林規江・枝澤康代・高原まり子. 1994. 『情報化社会と外国語教育』. 東京:成美堂
- Trometer, Ruth. 1989. 1988 IALL survey results. *IALL News Review*, 4, January.

LL活用の現状と今後の見通し

Appendix

1993, 3.25

LLA関西支部

アンケート：「LLの活用と問題点」について

I. 現在どのような機種を導入しておられますか？できるだけ詳しくお答え下さい。

LLマスター・コンソール：

導入年次：

機種名：

タイプ：タッチ・スクリーン、ペン・ライト方式、スイッチ方式

周辺関連機器： 導入分に ○ をして下さい

機器名：ビデオ、 教材提示装置、 スライド・プロジェクタ

OHP、 16mm映写機、 アナライザー、

カセットテープ複写機、 ビデオテープ複写機

CDプレーヤー、 レーザーディスクプレーヤー

パーソナル・コンピュータ、 音声分析装置

その他 ()

周辺関連機器でよく使うものを3種類上げて下さい。

() () ()

II. どの教科で、どのようにLLを使っておられますか？できるだけ具体的にお書き下さい。(回答欄が不足の場合は、用紙を足すか、裏に書いて下さい。)

例：教科名： LL演習

使用目的： リスニング力の育成

使用方法： ビデオ教材とテープ教材を使い、学生テープにダビングする。アナライザーでテストする。

教科名：

使用目的：

使用方法：

教科名：

使用目的：

使用方法：

III. LLの使用頻度はどれくらいですか？

あなた、またはあなたの学校、教科では上記の教科で何回LLを使用しますか？

教科名： 頻度： 回/週、月、年

教科名： 頻度： 回/週、月、年

あなたの勤務する学校では何人の教員がLLを使用しますか？

- LL使用教員数： 名
外国語担当教員数： 名
助手はついてますか？
常にいる 年度始めに数回つく、 必要時につく、 つかない

IV. LLの機能について：

- 1) あなたが使用/管理しているLLの機能で役に立つ機能は何ですか？

上位3機能を上げ、理由をお書き下さい。

(例：倍速録音、ペアワーク、アナライザー)

_____ 理由：
_____ 理由：
_____ 理由：

- 2) あなたが使用/管理しているLLのきのうでほとんど使わない、無くても良いと思う機能は何ですか？

上位3機能を上げ、理由をお書き下さい。

(例：倍速録音、ペアワーク、アナライザー)

_____ 理由：
_____ 理由：
_____ 理由：

- 3) あなたが使用/管理しているLLの機能で改善の必要な機能は何ですか？

上位3機能を上げ、理由をお書き下さい。

(例：倍速録音、ペアワーク、アナライザー)

_____ 理由：
_____ 理由：
_____ 理由：

- 4) 今後LLに付け加えるべきだと思われる機能は何ですか？

V. コンピュータの導入について：

- 1) あなたの使用/管理しているLLにコンピュータは導入されていますか？

Yes No

- 2) どういう機種種のコンピュータを導入していますか？

機種名：

- 3) 何に利用していますか？

出席管理、成績管理、板書のかわり、CAI/CALL、音声分析、
その他

- 4) あなたの勤務している学校、学科はCALL教室(コンピュータ設置教室)がありますか？

Yes 計画中 No

- 5) そのCALL教室はどのような仕様になっていますか？

(回答例：NEC98VM 30台 1教室)

- 6) そのCALL教室は従来のLLとどういう関係になっていますか？

(回答例：LL教室とは切り放され、管理も別組織である/LL教室に組み込まれている。)

- 7) 現在、LLにコンピュータを導入していない場合、なぜしていないのですか？ 何が問題ですか？

VI. これからのLLについて：夢を語って下さい！！

- 1) これからのLLはどうあるべきでしょうか(授業と関連して)？

LL活用の現状と今後の見通し

- 2) 学習者のコミュニケーション能力の向上のために、どういうメディアを導入し、どのように使っていきたいと思いますか? そのときの問題点は何でしょうか?
 - 3) 現在のLLは、マルチメディア(コンピュータ)の出現でどのように発展すると予測されますか、お聞かせ下さい。
 - 4) ハード、ソフト、管理運営の面から、あなたにとっての「理想のLL像」をお聞かせ下さい。
- VII. アンケート結果を処理中に、回答内容についてもっと詳しくお尋ねする必要がある場合の連絡先を、お差し支え無ければお書き下さい。

連絡先：氏名：
住所：
TEL：
Fax：

以上、ご協力を感謝します。

マルチメディア時代のL Lを考える

野村 和宏
流通科学大学

はじめに

最近、特にマルチメディアという言葉をよく耳にするようになった。電子情報化時代ともいえる現在、飛躍的に進んだコンピューター技術とデジタル技術を基にして、夢多きマルチメディア時代の到来が語られることが多い。放送や通信の分野のみならず、当然、教育全般においても映像、文字、音声情報の一体化は、今後さらに発展が期待できるものであり、そのための実践研究も着実に進められている。

この小論では、まずマルチメディアのハードと教育への波及効果を概観した上で、語学教育の現場においてマルチメディア時代へ向かう流れの中で、考えておくべき問題点を提示し論じていきたい。

マルチメディアを考える

まず初めにマルチメディアの定義であるが、通常は「映像、文字、音声情報を一体化して記録、再生したり、送受信できる技術や機器、さらに使い手とソフトが双方向のインタラクティブなもので、コンピューター技術とデジタル技術によって支えられているもの」と考えておけば十分であろう。

これらの技術革新のスピードには目まぐるしいものがあり、マルチメディア時代に向けて、多くの新しいフォーマットが誕生してきている。現行のNTSC方式ではあるが、縦横比 9:16 のワイドビジョン、ハイビジョン伝送を可能にするためのミューズ伝送、VHS方式の新しい規格のW VHS、ハイビジョンLD、インタラクティブなゲームプレイを可能にするレーザーアクティブ、1回のみ録音可能なCD-R、カラオケで主流となりつつあるCD-G、音声や映像をデジタルデータとして記録しコンピューターで制御する対話型のCD-I、デジタル圧縮動画や音声で記録できるLDのCD版ともいえるビデオCD、ゲーム機やコンピューターソフトで既に大きく注目されているCD-ROMなど、現在のAVフォーマットはCD、LDを通してマルチメディアの世界とつながってきている。¹⁾

このような先進のテクノロジーは教育と学習の形を変える大きな可能性を持つものであるが、マルチメディア実現に最も近い位置にあるコンピューターとされるマッキントッシュの大学教育における活用については次のような発言もみられる。²⁾

「コンピューターを導入する為のフィロソフィーがないまままた悪戯にコンピューターを導入しても仕方がない。学生は「まなび」の精神を育む機会が与えられれば進んで自ら学習を始めるもので、マッキントッシュはコンピューターを自己の「まなび」の探求心や

ざし集団で一斉にある一定の目標に向かって推し進めるという現在の日本の教育にマッキントッシュはなじまない。本当の意味での知ることの喜びや生き甲斐を見いだせる教育を目指すという教育観の変革を経てはじめてマッキントッシュは威力を発揮してくれるだろう。」

ここに述べられている集団学習、個人学習という2つの形態はマルチメディアによる教育を考える際に念頭におくべき重要な点である。つまり既存の視聴覚メディアの改良型として教室で集団学習に用いるのか、個別学習のために学生が個人的に利用するかである。

ここで外国語教育現場におけるLILを例にあげて考えてみたい。大きな期待を持って最新の機器を設置したにもかかわらず、結局使わなくなる場合が多くあると聞く。周知のように、LILはそれ自体教えることができず、利用したからといってそうでない場合に比べて必ずしも教育効果上がるという保証もない。従って、何故LILを用いるのかという前提を明確に定めた上で、次に学習目標と学習内容を設定し、そのために必要なLILでの指導手段や方法を考えていかなければならない。ちょうどコンピューターを購入してもソフトがなければ役に立たないのと同じで、ただ単にファッションとしてLILを導入すると結果は自ずと見えているわけである。³⁾

マルチメディアを導入していく場合にも、何故それが必要で、何ができて何ができないのかを明確に考えておく必要があるだろう。大学の授業を考えた場合、従来の一方的な講義型の授業に対して、マルチメディアを有効に活用すればスライドやレーザーディスク、コンピューター画像などのビジュアルな資料が次々と提示され、グループでの討論や活気あふれた授業展開が誰にでも出来るのでは、という期待に胸ふくらむのである。しかしマルチメディアが定着していくためには技術力や価格などいろいろな要因はあるが、最終的には「何かを表現したい」という欲求に帰着するわけである。⁴⁾ マルチメディアソフトで対話する作業は、基のデータの作者が構築したものを別の個人が解体し組み替えることを意味するため、マルチメディアの世界は主体的で創造的な個人がいないと成立しない。⁵⁾ マルチメディアでこれまでに成功した例としては、スーパーファミコンに代表される家庭用のコンピューター・ゲームがある。子供に与えるのが可能なハードとソフトの価格設定やインタラクティブなゲーム展開、複製の取れないパッケージ型ソフトの使用など、前述のマルチメディア成功の条件をうまく満たしているのである。⁶⁾

外国語教育のためのマルチメディアソフトは実際にマッキントッシュ用などにみられるが、前述の個人の探求心、創造性を刺激するツールとしてのマッキントッシュの思想からもわかるように、そのまま教室での集団教育に利用可能なものは少ない。そうなる現場に合ったソフトを自主開発することになるが、これに要する労力と時間の確保は難しい課題となる。ソフト製作技術のプロではない教師が自主的にソフトを開発するには、教員にとっても大学行政側にとっても相当の覚悟が必要であり、しかも財政、時間、労力の投資に対して必ずしも結果は保証されていないという厳しい現実がある。そして最悪の場合、夢をいだいて導入した教育のマルチメディア化推進も、結局ほこりをかぶることになってしまう。その現実の中で、例えば関西ではLILA関西支部メディア研究部会や大学英語教育学会関西支部CAI研究部会を中心とする活発な活動がみられ、教材開発研究や授業研究が進められていることは大いに敬服に値するものである。その実

課から後に続く者は多くを学んでいきたいと考えている。筆者も勤務校に設置されたマルチメディア型教室の有効利用に、将来大きくかかわっていくことになるはずである。

LLを考える

さて、ここでひとまずマルチメディアからはなれ、現在のLLについて考えてみたい。LL A関西支部が1993年5月に行ったLL機器導入校61校へのアンケート調査がある。7) 設置されているLLはタッチスクリーン、ペンライト方式が46校に対し、スイッチ方式は15校である。使用目的はリスニングの指導が圧倒的に多くあげられ、役立つ機能としては倍速録音、ビデオ装置、テープの使用などが多かった。また逆に無くても良い機能としてアナライザーやペーパーワーク機能が多くあげられた。今後LLの中で改善を求めたい機能としては多く列挙されたが、それらのほとんどは「操作が複雑である」という理由からであった。それに対応してこれからのLLのあるべき姿はという質問には、LLのマルチメディア化と答えた7名を上回る13名が「操作の簡素化を」と答えたのは興味ある事実である。

筆者も約20年前、学生時代にオープンデッキが各ブースに設置された初期のLLで英語を学んだが、それ以後、現在に至るまでのLLの変遷を実際に身をもって体験してきた。テープレコーダーもオープンからカセットに代わり、ビデオデッキも普及し、さらにレーザーディスク、コンピューターがLLに搭載されるようになった。その時々最先端の技術を取り入れ、同時にあれも欲しい、これも欲しいという教師の願いをかなえるため、何でもできる多機能型LLを各メーカーが競い合って開発してきたわけである。またこの競争の背景には競合入札の制度がからみ、落札のために少しでも機能の数を多くしておく必要があるという苦しい胸の内も複数のメーカーから聞いている。

実際、このような多機能な機器を使いこなすためには、教師側にもそれなりのやる気と適切な操作をマスターするための覚悟と練習が必要なのだが、それでも上記のようなアンケート調査結果が出ているということは、もう一度ここでLLの本質を問い直す良いきっかけになると考えられる。

一過性である音声を一般の者が自由に録音できるようになり、その録音したものを教室で繰り返し再生できる方法を得たことで、外国語教育は大きく飛躍した。LLが初めて教育現場に導入された時も、本来この徹底的な音声訓練を主眼としていた。現在はさらにビデオの普及により動画映像さえも同じように自由に利用できるようになった。この映像という要素には注意が必要で、映像の理解というのは目に入る視覚情報を解釈しているだけで言語を解釈しているわけではないことがある。もちろん言葉を支える文化背景についての情報や、コミュニケーションとしての言語使用の場に役立つ表情や身振りなどの情報を映像を通して得ることができるとは、やはり言語を学ぶ際はまず初めは言葉とその音声を中心になるということをお忘れはいけない。⁸⁾

この音声面の指導では発音、リスニング、スピーキングなどの指導が考えられるが、集団学習の場としてのLLでは基本的な発音指導とリスニングの徹底訓練が一番適した教授内容であろう。LLの中にはランダムにペアを組んで対話の練習ができる機能もあるが、コミュニケーションの訓練と考えた場合、ヘッドフォンをかぶってマイクから小さな声でボソボソ発話させるよりは、直接、相手の目を見て大きな声を出して練習させ

るほうが自然である。これはまたモデルヴォイスなる機能にもあてはまる。このような機能に頼って いては教室を離れて実際に言葉を使う場でしっかりと声が出せるようにならない。ヘッドフォンはきちんと音声を聞き、マイクは声を鮮明に録音するためにと考えるべきであろう。いくらL1といえども学生個人個人がきちんと音声を聞いた後は、いつまでもインカムで教師対学生個人の活動を続けるよりは、教師対学生集団という普通教室の対応の仕方に切り替えるほうが良いと考えている。L1授業での教師は単なる機械のオペレーターではなく、まず教師の人間性を生かした教育を中心にして、それを効果的に補助する機械装置がL1であるべきである。⁹⁾

筆者自身もL1では音声訓練の他に映像教材を用いることもある。ビデオはあってもレーザーディスクが用意されていない教材も多く、またコンピューターに取り組みで画像処理をして教室で取り扱える¹⁰⁾ようにしていないということもあるが、現在ビデオテープによる映像提示に特に不満は無い。最近のビデオデッキであれば経過時間を表示してくれるため、それを手がかりにして必要個所の頭出しも不自由することがないからである。しかし音声提示に関しては、従来の語学教育現場で圧倒的に多く用いられてきたカセットテープには大いに不満があった。最大の問題は頭出しの不正確さと手間、繰り返し使用の際に生じる耐久性である。これらは既に市場に出て10年が過ぎ、広く一般に普及したCDを用いれば解決できる問題であるが、CDには自分で自由に録音できないためあらかじめ教材が発売されていなければ使えないという別の問題が残っている。¹¹⁾

MDの活用とL1

筆者は教材の音質には非常にこだわりがあり、これまでも少しでも良い音で学生に聞かせてやりたいといろいろと工夫してきた。DATが発売された際にもデジタルの優れた音質や頭出し信号記録などの特徴を生かし早速教室で使ってみたが、微妙な巻戻しが難しかったり、テープ上におけるデリケートなデジタル信号処理のために繰り返し再生において耐久性に問題があったりして、教室でのカセットの使用を駆逐することはできなかった。

このような状況の中で、1992年11月に初めて世に出たMD(ミニディスク)システムはこれまでの数多い問題点を一挙に解決できる画期的なニューメディアである。¹²⁾ 簡単に言えば自分で録音の出来る小型のCDというものである。マルチメディアを支えるデジタル技術を音声処理に活用したものであり、録音、編集が自由自在で、ディスクの特徴を最大限に生かしたランダムアクセス、デジタルの高音質などなど多くのメリットを持つものである。¹³⁾ 筆者は早速授業に導入し、その実践例と語学教育分野での将来の大きな可能性は既に『英語教育』1993年6月号に発表したとおりである。

このMDは元々、需要が減り始めたカセットテープに将来取って変わる音楽メディアとして開発されたものであるが、音楽の録音だけでなく多方面で注目され、CDの発売当初に比べて倍以上の速度で現在普及が進んでいる。1994年1月の時点で既に、ハードウェア関連35社、記録用メディア関連16社、記録済ソフト関連17社のライセンス契約があり、音楽ソフトの発売も国内外で1,300タイトルを越えている。¹⁴⁾ ハードも据え置きデッキ型、ポータブル型の両方で多くのメーカーから特徴のある製品が発売されており、今後、低価格化に比例してさらに急加速的に広まるものと思われる。¹⁵⁾ ここで重要なこ

とは元来一般市場向けのメディアであるため、ひとたび慣れてしまえば操作は簡単、価格も個人で十分購入可能であるということである。L Lに限らず教育現場で用いられる教育機器には、教師がその設置された場所へ行かなければ全く使用不可能なものもあるが、これは教師の足を遠ざけることにつながる。また消耗品の価格も個人でも手の届くものでなければならない。その点で一般個人用のMDシステムが教師自身でも購入でき、自分の家でも教材編集などの授業の準備ができるというのは大きな利点となる。

筆者はMDデッキをL Lや普通教室に持参し、ビデオデッキの外部入力端子に接続して音を出して使用している。MDではランダムアクセスが可能であるためカセットのように授業毎に頭出しに神経を使う必要はなく、効率良い音声教材の提示やリズムのある授業展開は実に快適で、もうカセットに戻ることは全く不可能になった。¹⁶⁾ 特に教材の頭出しは教師の誰もが実際苦労することであり、次のような記事までみかけるほどである。

「いざ授業がはじまって、とにかく教材研究と授業の準備が必要とされるが、テープを事前に聞いて、どこでスイッチを入れてどこで切るのか、どんな英語をしゃべるのか、生徒にどんな活動をさせるのか等、1時間の授業だけでも大変な時間を必要とする。まして複数のクラスを持っていたら、それぞれの進度に合わせてテープを前後に回さねばならない。それは多忙な教師にとっては不可能に近い作業で、結局のところ、テープを使わない授業や英語をあまりしゃべらない授業となっていくことが予想される。(下線部筆者)」¹⁷⁾

もしこれが事実であるとする、語学の授業で一体何を教えるのか不思議な思いであるが、これもMDを利用すればすぐに解決できる問題である。¹⁸⁾

高校ではオーラルコミュニケーションと題した必修科目が導入され、またAET、ALTの協力も得て、従来以上にコミュニケーションのための語学教育を推し進めていくことになった。このオーラルコミュニケーションに必要な英語を発するための基礎となる発音や発声の訓練は、本来は最初に中学校で十分過ぎるほど行われているべきであるが、現状では高校、さらには大学へ持ちこしてきている部分が多い。

マルチメディア化を進めたL L教室も当然あって良いが、この時代の流れの中においても、最先端の技術と教育効果追求のためのマルチメディアシステムの反対の極に位置する、音声訓練を中心として基本に徹したシンプルなシステムもL Lの別の選択肢として用意されることをメーカーに期待したい。次の章では具体的なシステム構成を考える。

必要最小限のL Lの提案

システムはMDを中心に構成する。¹⁹⁾ MDによって教材の再生を行うが、音声は教室のスピーカーまたは学生のヘッドフォンに流す。先に筆者自身が授業で、もうカセットには戻れないと述べたが、これはあくまでも音声教材を提示する教師側の立場での発言であり、各学生がMDプレーヤーを所有することはまだ十分には期待できないため、学生に教材を録音させて持ち帰らせる方法は現時点ではカセットテープが最良のものである。従って各学生にブースレコーダーは必要で、シートタッチ式のボタンではなくしっかりとしたストロークをもった操作ボタンを用いる。倍速録音機能を持たせることも可

能であるが、そのためにコンピューター制御せざるをえないのなら、筆者は各学生に録音時にボタンをそれぞれ押させることになっても、メカニカルな操作ボタンを用いポーズが素早く正確にかかり、キューとレビューはロックがかからないで音の出るデッキの方が好ましく思う。使う者は指の腹で感じるボタンの感触と出てくる音で意外に必要な部分を探しやすいものである。このようなカセットの技術は10年以上昔のものである。ヘッドフォン、マイクはもちろん装備するが、前述のようにこれは教材を正確に聞かせ自分の声を録音させるため、マイクからヘッドフォンを通して質問に答えたり、他の学生に話しかけるためのものではない。従ってモデルヴォイス、ペアワーク機能は不要と考える。

映像教材提示のためのビデオモニターは、教室の前の左右に大型のTVモニターを設置する。100インチ程度のスクリーンにプロジェクターで映写するのも良いが、左右のサービスエリアの制約や、照明を落とさざるをえないために大型TVの方が良い。さらに個人ブースにモニターTVを設置する場合、机に埋め込まれるなら良いが、学生が自由につまみなどに触れる場合には頻繁に調整をすることが必要となる。映像がうまく映らないTVがいくつかあるとその調整のために授業のリズムを乱すことになるため、大型モニターを教室の前において学生の集中力や視線の前に集めるほうが良い。映像教材はVHSやS-VHS、LD、教材提示装置などが考えられる。ビデオ映像を素早く提示するためには、マルチメディア技術を利用してコンピューター処理する方法もあるが、そのための手間や技術的、財政的問題が大きいため、現時点では一般に十分に普及しているVHSビデオで特に不満はないだろう。

教室で用いる教材としてのMDソフトを作製する場合、カセット教材などからダビングして授業で使いやすいように編集するにはMDデッキが1台あれば可能である。しかし、ネイティブスピーカーに依頼するなどしてオリジナルの録音をする場合も、MDを中心に構成すれば極めて効率のよいシステムができる。録音用にマルチトラックのカセットレコーダーを使用しないのはトラック間のダビングによる編集作業を進めるうちにどうしても音質の劣化が生じるからである。

マイクは発話者が2名なら2本用意し、それらの音量をミキサーでバランスを取り、MDに入れてオリジナルの録音をする。²⁰⁾ そのMDディスク上で不必要な個所の消去、必要個所のトラックの調整や移動作業をしてマスターディスクを作り上げる。²¹⁾ このまますぐにでも教室で使えるが、さらにそれに音楽などをミックスしたい場合はそのMDディスクを再生しながら、CDプレーヤーなどから再生した音楽をミキサーでバランスを取りながら、もう一台の別のMDで録音していけば完成する。

語学教材のための人間の声の録音というのはなかなか難しいものであり、カセットテープに録音しても声の立ち上がりや微妙なニュアンス、空気感などがぼやけてしまうことが多いが、以上のようにして録音したMDを教室で使うと、あたかも発話者が目の前に立っているかと錯覚を起こすほどに鮮明な声の録音が素人にも可能なのである。

このようなLLや録音編集室は実にシンプルなものであり、装置を連動させるためのコンピューターを特に搭載する必要もなく、誰が見ても一体どこがどのように動いているのか一目でわかるものである。それぞれの部分、特にブースレコーダーやヘッドフォン、マイクなど頻繁に利用する部分をしっかりとした材質の造りとすれば、本当に使う

教師や学生に対してやさしいL L、多くの教師が使ってみたくなるL Lが出来上がるのではないだろうか。

技術の進歩は時に、それを生み出した人間の営みを置き去りにしてしまうことがある。いつも説明書を持ち歩かなければ操作できないような複雑なカメラや、多機能化したためにボタンが多く見るからに使いにくいくなり、さらに受話器の小型化で「相手の声がよく聞こえる」という一番大事な点すらおろそかになった電話機などを良く見かける。これらの製品には人の指や手になじむ道具としての考え方よりも、技術の見せ比への要素が強く うんざりさせられるものである。かえってシンプルさを売り物にした単機能電話機の評判が良いのも十分うなずける。

Newsweek誌がマルチメディア特集を組んだ際に「21世紀のビッグビジネス」として「対話型メディア」をあげた。これは多チャンネル番組の中から自分の好きなものを選ぶという現在のケーブルテレビの成功をさらに大きく押し進めるものであるが、ここで真の対話型テレビを発売する際の問題点は「価格と使い勝手」だとしている。関係者の発言の中には「高度なテクノロジーが大好きなのは、技術者ぐらいのもので、家に帰ってテレビの前に座り込んだ人達の大半は、冷蔵庫の開け閉め程度のことしかやりたがらない。」などという発言もあるくらいである。²²⁾

教室でL Lやマルチメディア授業に臨む教師が冷蔵庫の開け閉め程度のことしかできないというのは論外としても、L Lを1教室分設置するとなると金額も相当なものであり、また電話のように使いにくいからすぐに取り替えるというわけにもいかないので、十分に使いこなせる機器を慎重に選ぶ必要がある。ところが、現状では選択の幅はメーカー間の選択程度の限られたものであるために、いきおいごくシンプルなL Lには飛躍しにくい。メーカーはL Lの中のある機能のある特定の教師が不要とする時、ついても使わなければ良いのだと主張することが多いが、10人の内の1人が1年にわずかの回数しか使わないものは初めからいらないのである。不要な機能は外し、コストも下げることで学校側としても設置し安くなる。メーカーも1回の納入による利益は減るかもしれないが、逆に多く採用されることになれば納入実績が上がることになる。

MDについてはまだ世に出てから日も浅いが、アンプ/スピーカー内蔵一体型も既に発売された。²³⁾ このようなラジオMDを教室へ持っていきだけで、L Lに頼らなくても簡単に生きのいい鮮明な音声教材を思う存分学生に聞かせてやれるようになる。こうなればますます従来のL Lの持つ意味や、授業内容そのものあり方が教師に厳しく問われることになろう。この小論が一石を投ずることになれば幸いである。

- 1) cf. 豊島昇『マルチメディアの基本を知る本』(実務教育出版.1992年); 「マルチメディア時代のAV&オーディオキーワード」『FM(FAN)』1993年第23号(共同通信社)。特にCD-ROMはマルチメディアへの入口としてソフトも多く、今後CD-ROMドライブ内蔵のパソコンも増えてくる模様。(cf.特集「マルチメディアへのパスポートCD-ROMを手に入れよう」『ASAHIパソコン』1993年11月15日号(朝日新聞社)。
- 2) 佐伯胖「Macintoshに日本の教育はなじむか?」『シラバス日本版』創刊号, p. 2(シラバスジャパン発行.1993年)。

- 3) 溝上幸伸『3年後の家電業界浮沈の構図』(KKベストブック, 1992年)では、「デジタル化」「マルチメディア」と並んで「ソフト化」を21世紀への進むべき方向のキーワードの1つとしている。
- 4) 有澤誠監修『マルチメディア・ソフトの世界』p. 206 (ソフトバンク社, 1993年)。さらに『朝日新聞』1994年1月4日では「マルチメディア『夢と現実』」の中で、「実用段階に入った米国に対し、準備なお不十分な日本」とし、「われわれが現在利用可能な情報通信技術さえ使いこなしていない」と指摘している。
- 5) 日経産業新聞編『マルチメディア革命』pp. 278-79 (日本経済新聞社, 1993年)。紀田順一郎、西垣通、荒俣宏『マルチメディア』(ジャストシステム, 1993年)でも、マルチメディアが今後の情報技術のメインルートであることを認めつつも、従来は「器」ばかりの議論が先行して「内容」の考察がおろそかになっていることの問題点を指摘している。
- 6) ハワード・アンダーソン氏は「いまの子供は家庭用テレビゲームで育った『任天堂世代』で、彼らがマルチメディアの発展を望めば種々の問題点は克服できる」と発言している。(『朝日新聞』1994年1月4日)。このゲーム市場がマルチメディア展開の最短距離に位置するという見方は多い。
- 7) これは1993年6月5日に開催された「平成5年度L L A関西支部春季研究大会」でのシンポジウム「L Lの活用と問題点：ユーザーとメーカーとの対話」の資料としてアンケート調査されたもの。
- 8) 同様の主旨の中井弘一氏の発言もみられる。座談会「L L利用活性化のための検証第2弾」どう利用すれば効果があるのかー使えるL Lとはー(『L L教育研究』No. 51 松下通信工業株式会社)。
- 9) 鈴木寿一氏も「設備の整っていない学校で効果をあげる工夫」の中で リスニング指導、リーディング指導、学習者の反応の瞬時の把握の工夫を紹介しておられる。普通教室でのこのような積極的な試みがあってこそL Lやマルチメディアを利用した授業をしても実り多いものになる。(『L L A関西支部通信』No. 11 pp. 12-13 1993年9月)。
- 10) 例えばマッキントッシュにはG U I(グラフィックユーザーインターフェース)が内蔵されており、Quick Time と呼ばれる技術によって、デジタル画像を扱うことができる。今後はビデオを録画するようにコンピューター画像ファイルに取り組むことも可能になる。(『シラバス日本版』第2号, pp. 6-7)。
- 11) ブランクディスクに1回のみ録音のできるC D-R(レコーダブル)も開発されているが、消去や書き替え編集などは不可能。この業務用の録音デッキはケンウッド、マランツ、パイオニア、ヤマハなどからハードの発売が予定されているが、価格が100万円近いもので、学校現場には実用的とは言えない。
- 12) M Dの詳細については、沢村とおる『D C CとM Dがすべてわかる本』(音楽之友社, 1992年)、小林紀典『松下・ソニー生き残り最終戦争-D C C対 M Dの読み方』(光文社, 1993年)、村田欽哉『D C C・M Dガイドブック・活用編』(電波新聞社, 1993年)、「M Dハンドブック」『月刊レコパル』(小学館, 1994年2月号)などを参照。なお録音可能なM Dディスクはコンピューター用のM Oと同じ光磁気ディスクであるた

め、フロッピーディスクの100倍の容量を持つコンピューター外部記憶媒体としても用いられている。

- 13) MDの編集は、divide機能により1枚のディスクを最大255トラックまで分割可能。その後、不要なトラックをeraseしたり、moveにより順を入れ替えたり、combineで別のトラックを合体させたりすることが可能。また文字情報も1枚のディスクの中に約1700文字ほどの入力が可能。CD-Rと異なり、録音も約100回可能と極めて優れた録音編集能力を持つ。雑誌等においても、この強力な編集能力を最大の特徴とする記事が多い。(cf. 「進化を続けるMDの世界」『FM(FAN)』1994年第4号。pp.102-103)。
- 14) ソニーの資料による。
- 15) 1994年3月現在、MDハードを発売しているメーカーは次の各社である：アイワ、ケンウッド、サンスイ、サンヨー、シャープ、ソニー、デンオン、日立、ビクター。車載用はソニー以外では、三菱、クラリオン、サンヨー、富士通TENが発売。
- 16) ディスクの中のどの部分へもほとんど瞬時ともいえる頭出しに加えて、正確に素早く反応しノイズを生じないポーズ機能、必要な文章のみをA点 B点リピートで設定すれば自動的に何度でも繰り返し再生する機能など、CDの特徴はしっかりと受け継いでいる。テープに比べ耐久性も優れている。
- 17) 「オーラルコミュニケーションと新教科書」『新英語教育』1993年7月号。p. 25
- 18) 実際にラジオ放送に挿入するCMや音声クリップなどの正確な送り出しのために、米国の放送局が相次いでコンピュータ制御できるMD自動送出機の導入を決めている。この業務用機種はソニーMDSB3とMDSB4Pは1994年7月に発売。
- 19) 教室で使用するためには、リモコンでA点 B点リピート設定ができ、さらに編集の基本のdivideの作業の際に前後に細かく分割点を調整できるリハーサル機能を備えた据え置き型デッキが理想である。具体的には、ソニーMDS101、MDS102、MDS501、サンヨーMDGD7、サンスイMDZ7などが使い易い。MDS501はDATや衛星放送のサンプリング周波数に対応し直接デジタル録音が可能。
- 20) 従来は高音質で録音するためにはオープンデッキやDATなどを用いプロ並みの技術も要したが、MDでは録音レベル自動調整のついた機種もあり、容易にデジタル録音ができる。
- 21) このMDディスク上の音声はデジタル記録であり、MDレコーダーが2台あれば専用の光ファイバーケーブルで接続することで、マスターから子世代へのデジタルダビングが可能。ただしSCMS(シリアル・コピー・マネジメント・システム)により、ダビングした子世代ディスクから次の孫世代ディスクへのデジタルダビングは不可能である。ただし註18)で述べた機種は業務用としてSCMS対応でないためにデジタルのまま繰り返しダビングすることが可能。
- 21) ソニー・エレクトリック・パブリッシング社オラフソン社長の発言。(cf. Newsweek日本版。1993年6月3日号。pp. 30-38)
- 22) シャープからアンプ、スピーカー内蔵のMD/CD一体型MDZ1が1994年2月に発売された。ソニーもラジオMDタイプを現在開発中である。

聴解能力促進のために 映像の効果的使用法

Effective Use of Films in Developing Listening Comprehension

小笹 久二子
聖和大学短期大学部英語科

Abstract

For the past seven years I have been using films and videos in junior college seminar for "The Listening Practice" in order to help students improve their listening comprehension ability.

In this paper, the theories and the teachings of P. Dunkel, M. Helgesen, J.C. Richards, Y. Takefuta, M. Tenma, K. Yoshida, etc. will be introduced as I report how I conduct my seminar. My practice and method in using films and videos in this seminar have much been influenced by the schemata theory and the top-down/bottom-up processing literature on listening.

The purpose of this paper is to provide some ideas to the teachers who are interested in the effective use of films and videos in helping the students develop the listening comprehension skills and ability.

1 はじめに

短大英語科2年生の研究演習で「映像使用による聴解能力の開発」を試みて7年が経過した。最初はクラシェン (Krashen) の第二言語習得理論の「インプット仮説」や「情意フィルター仮説」を基本として構想し、当時NHKで放映されていた「大草原の小さな家」を使用して、ダイクテーション方式を採用した。しかし学生間の語学能力差¹⁾や、その構成員による年度差も大きく、クラス全員を同じ練習で一定のレベル迄到達させることは難しい。従って、この研究演習では個々の学生が、先ず自分の聴き取り難い音の分析²⁾や、誤聴習慣の修正³⁾から始めて、幅広く色々な種類の聴き取り⁴⁾に挑戦してみて、自分に最も効果的なリスニング・ストラテジーを習得し、積極的に聴解練習に取り組むことを目標としている。又同時に2年次の英会話を必修させて、リスニングでインプットしたものをアウトプットする会話能力の上達をも目指している。

本論文は、上記のクラスの実践報告であるが、リスニングに関する理論と実践報告や研究論文を参照しながら、特に最近注目を浴びている聴解におけるトップ・ダウンとボトム・アップの情報処理方式 (Top-down/Bottom-up Processing) やスキーマ (Schemata)

の役割を参考にしつつ、筆者が試みた教材の選択とその提示方法や、学生にさせる聴解練習(種類、量、方法)の成果を、学生のアンケート調査結果に照合しながら説明を加える。またこれらの実践とデータから結論付けた、映像使用に関する筆者の意見、および、今後取り組むべき課題についても言及する。

II 聴解に関する RIXON の仮説と DUNKEL の三段階方策

筆者は先ず Rixon⁹⁾ (1981)から聴き手が、どのような経路で耳にした談話の意味を抽出しているのかを学んだ。氏はリスニング行程に四段階があると仮説している。しかし、この四段階を経る順序は一定しておらず、テキスト内容の意味理解のためにあらゆる知的方策を駆使するので、同時進行をしたり、逆行や、前後往復を何度も繰り返すことがあり得るとしている。以下、簡単にこの四段階を要約してみると、第一段階は、聴き取りのための目的を明確にする。第二段階は、これから聴く内容を予想し、入って来る情報のどの部分が新しいもの、また既知のものであるかを予測する。第三の段階は、聴き手がその目的によって、入って来た情報のどれを無視したり、重視するかを決める段階である。第四の段階は、聴き手がメッセージの内容理解度を確認するために、質問したり、相手の質問に答えたり、その他色々な作業に従事する段階であると述べている。

上の四段階にもとづいて Dunkel¹⁰⁾ (1986) はリスニングの授業で聴解力をつけるための方策として次の三段階の作業を提唱した。

1. PRE-LISTENING (聴き取り前作業)
2. LISTENING (聴き取り作業)
3. POST-LISTENING (聴き取り後作業)

以下に Dunkel の提唱した三段階の作業内容を説明し、これを参考にしつつ筆者が試みている授業内容と、その効果について述べてみる。

1. PRE-LISTENING(聴き取り前作業)

Dunkel は、教師は良く準備をして学生が持つ学習者の schemata (概要)⁷⁾ と、worldknowledge (一般的知識) を活性化して J.C. Richards (1983) の言う script competence (台本の理解力)⁸⁾ を養うようにする必要があると説いている。聴き取り前作業のこの段階において、未知の物や事柄に関する絵を見せたり、説明を加えることによって、これから聴き取るテキストに関する内容の知識を与えておけば、聴き手は適当な schemata (概要) を活性化させ、自分の記憶に収められている知識と、新しく入って来る情報とを関連づけて、新しいテキストに関する推論を立てることが出来る。従って、この段階で、聴き取りの内容と聴き取りの目的が、聴き手に明白に示される必要があると Dunkel は力説している。

映像を使用した聴き取り前作業

映像教材の選択に当たって:

筆者が当時(1987)NHKで放映されていた「大草原の小さな家」をリスニングの教材として取り上げた理由は、短大の女子学生が幼少時代からこの番組に親しみ、登場人物や、

物語の内容に詳しく、background knowledge（物語の背景知識）を十分に備えている、即ち、Richards の言う script competence（台本の理解力）を所持していると推定したからであった。しかし残念なことに、毎年の受講者の中に筆者が期待する予備知識を持っている学生の数は少ない。（表1参照）そこで、先ず最初に行っていることは、学生達に原作者 Laura Wailder の伝記、原作物語集、物語関連写真集等、大学の図書館にある物を紹介したり、LL に収録された録画ビデオを見てもらって、予備知識をつけさせていることである。

表 1 大草原の小さな家に関する学生の予備知識調査

種類	質問事項	92年	構成比	93年	構成比
1	ほとんど毎週見ていた	2	9.09%	2	10.53%
	時々見ていた	3	13.64%	4	21.05%
	ほとんど見ていなかった	17	77.27%	13	68.42%
2	登場人物を知っている	4	18.18%	4	21.05%
	登場人物はよく知らない	18	81.82%	15	78.95%
	回答者数	22		19	

映像の具体的な使用法について：

授業の進め方として、聴き取り練習のために最初に使用するビデオは、「ローラ先生」(SILENT PROMISES) で、14才のローラが唾の青年、ダニエルに手話を教える経験を通して、人間として、また教師として、成長していく物語である。手話でローラが話す場面は一方通行の会話で、速度が遅く発話も簡単なので聴き取り易いから選んだのであるが、普通45分のプログラム中には、関連した短いエピソードが幾つも折り込まれていて、色々な人物による自然な速度の会話が多く、学生には聴き取れない難しい部分も多い。Dunkel の聴き取り前作業の注意に従って、LL で初めてこのビデオを見せる前に、その内容や登場人物について簡単な説明をし、特に注意して見てほしい場面や、人物の会話に学生の関心が向くように指導しておく。

授業は週1回85分間であるが、45分プログラムのビデオ教材の下見は、エピソードの切れ目で切って、3週～4週にわたって分割して見せざるをえない。そしてこの約15分間は、学生は映像を見ながら各自のテープに音声を録音しているので、教師はビデオを止めて説明を加えることは出来ない。学生は初めて映像を見るのであるが、会話の内容理解に努めると言うよりは、むしろ、画面に吸い付けられて、映像の中に自己を没頭しきっている。この最初の下見だけで、学生に映像の助けを借りて物語の流れを汲み取り、内容理解の把握を求めることは不可能に近いと言ってよい。この下見はむしろ聴き取り作業への motivation であると筆者は理解している。音声録音後、再度ビデオを一緒に見ながら、必要と思われる解説を付け加え、聴き取り宿題として dictation して来る部分を、画面と音声で確認させて明確に指定しておく。学生は映像が記憶にない時、テープ

のどの部分が宿題が分からなくなっている、やる気を失ってしまうことがある。また、その部分に登場する人物の名前や、新しい語彙、語句、並びに聴き取り難い表現等を印刷したリストも与えておく。Dictation をさせる部分は学生の能力を考慮し、易しくて面白い部分を適量に指定する。速くて難しいエピソードの script 作成は要求しないで、むしろ内容や大要の聴き取り理解だけをさせている。

2. LISTENING (聴き取り作業)

この段階に関連して Dunkel は、上達する聴き手が二つの聴き取り方策、prediction making (予想)と ignoring and selecting (無視と選択)の二つを使用していることを指摘している。前者に関しては聴き取り前作業の段階で、学生の schemata を活性化することによって、聴き手は話し手が言おうとしていることや、聴き取る内容が何であるかを予想し、予測することが可能であると判明している。後者に関して言えば、学生が必要な情報を拾い、不用なものを無視して聴き取りが出来るように、リスニングのための明確な目標を与え、その目標に関連のある作業を与えるべきであると Dunkel は付け加えている。

DICTATION方式による聴き取り作業と補助教材DICTATION方式の実態:

大草原のビデオの dictation の宿題に関して、初年度は筆者の未経験と研究不足のため、量的にも、難易度的にも学生に過酷なものを要求し過ぎて、フラストレーションだけを与え、余り効果が上がらなかった。その上に最初から大草原の映像だけを用いて、聴き取り練習をさせたために失敗した。英語の話し言葉の音変化を組織的に学ばせ、練習できるような補助教材使用⁹⁾の必要性に目覚め、翌年度から M. Rost & M. Uruno の STRATEGIS IN LISTENING を使用し始めた。以来ずっと註の9)に示すものを補助教材として使用し、成果を上げている。

一方学生のアンケート調査によると、家で dictation をする時、最初のビデオの下見(映像)と、語句のリストが大きな助けとなっていることが判明した。

表 2 「ローラ先生」のビデオ教材についての調査

質問の種類	回答	91年度	92年度	93年度
最初の聴き取り教材として難易度が	適当である	18	16	15
	適当でない	0	2	4
	分からない	0	1	0
映像使用がディクテーションに	非常に役立つ	18	14	10
	かなり役立つ	0	5	9
	役立たない	0	0	0
語句リストがディクテーションに	非常に役立つ	16	17	13
	かなり役立つ	2	2	6
	役立たない	0	0	0
回答者総数		18	19	19

即ち、映像を見せられた学生は、映像の中の人物が何を話しているかを具体的に聴き取りたいという欲望を与えられ、容易に聴き取れない部分であっても、リストの語句を手がかりとして、ビデオから得た背景の知識や、自分の持つ schemata を総動員して聴き取りを試み、穴埋め式に dictation を完成して来るのである。先ず、聴き取れた音を書き留めて、歯抜け状態で再度聴き直している中に、文法力や想像力を総合的に働かせて穴を埋めて行く。いわゆる top-down と bottom-up の情報処理方式をうまく利用して、一文を完成させていく方法を勧めているが、どうしても聴き取れない部分や語句は空白のまま、次週の聴き取り後作業の授業に持ち込ませて、他の学生と話し合いをさせた後に完成させている。(表2参照)

補助教材テキストとテープ:

上述のごとくに筆者は 1988 年度から音声テープ付きの textbook をリスニングの補助教材として使用しているが、1993年度は E. Martin & T. Matsui の THE ESSENCE OF COLLEGE ENGLISH DICTATION (註9参照)を採用して、大草原のビデオに先行して聴き取り練習をさせてみたが、音の連結や脱落や同化等、基本的な説明に加えて、それらを含む練習問題が簡潔に一課毎にまとめられているので、ビデオの聴き取りに備えての基礎練習として非常に役立った。学生の音声言語学的スキーマを豊かにし、bottom-up、top-down両方式によるよい練習になったと考えている。(表3参照)

表 3

質問の種類	回 答	90年度	92年度	93年度
大草原のディクテーションに備えて	よい練習になった	18	19	18
	練習にならなかった	0	0	1
	分からない	0	0	0
毎週家で予習してクラスに出た	必ずしていた	4	7	17
	余りしなかった	14	10	2
	全然しなかった	0	2	0
このテキストの内容と練習は	楽しかった	8	12	10
	普通だと思う	8	7	9
	楽しくなかった	2	0	0
回答者総数		18	19	19

テキストについて

- STRATEGIES IN LISTENING (90)
- GIRO GOES TO AMERICA (92)
- THE ESSENCE OF COLLEGE DICTATION (93)

3. POST-LISTENING(聴き取り後作業)

Dunkel の言葉を要約すれば、「外国語の学習者にとって、聴き取り理解の正確さを調べる力が、この段階で養われなければならない。教師は、前述の1.と2.の聴き取り作業を終わって、その結果に対するフィードバックを求めている学生達と情報の交換をし、話し合いを十分にしなければならない。」と教えている。このフィードバックと話し合いが、聴き取り理解の自己採点欲を満足させる方策なのである。そして、更に聴解力を伸ばすためには、リハーサルや反復や聴き直しが効果的であるといわれているが、「反復は必ずしも口に出さなくてもよい。頭の中で黙読をするだけで十分なこともよくある。」と Dunkel は結んでいる。

聴き取り後作業の手順と目標

竹蓋のヒアリング指導システムより:

Dunkel の言う聴き取り後作業の理論との関連において筆者は竹蓋幸生著の『ヒアリングの指導システム』¹⁰⁾の第10章:「指導開発のための実験」より深い示唆を得て、1992年度より聴き取り後作業としての授業の進め方を改善し、効果を認めている。竹蓋は1993年8月の語学ラボラトリー学会(於早稲田大学)で、椎名と共に更に同じ実験を重ねた最近の研究成果を「音声形式の聴解力養成手法の開発と試用」¹¹⁾と題して発表した。その概略は、次のようになっている。

- Step 1: プリテストの問題文を1文ずつ OHP などで見せ、テストの結果を「自己添削」させた上で、一度ずつその文を聞かせる。
- Step 2: 正解をきれいに「清書」させた上で、もう一度その文を一文ずつ聞かせる。
- Step 3: 各文を聞かせた後、その文を頭の中で「復唱」させる。

竹蓋と椎名は「まず、Step 1では、学習者は『自己添削』をすることで自己の弱点を自覚し、以後そこに焦点を絞った聞き取り(オペラント条件づけ、認知学習)を行う。次に Step 2では、問題文を『清書』することで文の全体像が頭に入り、トップダウンの音声情報処理を行えるようになる(認知学習)。さらに書くことで記憶の保持を促進したり文構造の学習も可能となる。最後の Step 3 の作業では、聞いた結果を体全体の器官を活用してより確実に記憶するために『復唱』を行う。」(pp. 103-104)と説明し、結論において竹蓋は、「開発された3段階方式の音声形式聞き取り力指導法は、再現性、定着度、応用力への転移率、いずれでも十分なものがあり、コミュニケーション能力の育成に、有効な指導法であると結論した。」(p. 105)と結んでいる。

聴き取り後作業の具体的な手順:

竹蓋の研究報告を得て、筆者は益々 Dunkel が提唱している第3段階の POST-LISTENING における後作業の重要性を考えさせられた。先ず、学生が各自の能力に応じて一生懸命やって来た dictation にたいするフィードバックの与え方である。竹蓋は Step 1 で学習者の答えを自己添削させることで、学習者自身に自己の弱点を自覚させ、以後そ

に焦点を絞った聴き取りを行わせると言っている。Dunkel もフィードバックと話し合いが、聴解の自己採点欲を満足させる最終の方策であると言っているように、自分のやって来た dictation が正しい答えであったと知った時の学生の喜びと言うか、満足感是非常に大きい。(表5参照)しかし、初めからそんなに出来る学生は少なく、聴き取れない挫折感とフラストレーションに悩む者が多い。筆者は正しい答えを与える前に、先ずビデオを短く区切って再度見せ、学生が聴き取って来た音が一文の中に一つでも二つであれば、それらを基にして前後の文脈や物語の状況から、もう一度よく考えさせる。正しい答を抽出して自己添削が出来たら、各自にその英文を確認させるために、意味を考えながら音読させる。(Dunkel は頭の中で黙読するだけで十分なこともあると言い、竹蓋は頭の中で「復唱」させると言っているが。)もう一度ビデオを見せながら、今度は自己の添削文のように聴こえるかどうかを確認させる。一度で解答の通りにはなかなか聴き取れないのが普通であるから、この時の学生と教師、また学生同士の話し合いが非常に大切である。彼らの耳が納得するまで、何度も同じシーンを繰り返して見せ、聴き直させながら話し合う時もある。

この作業の目標:

聴き取り作業の最終ともいえるこの段階において、教師としての筆者が目標としているものは、学生各自が自分の聴き取り難い音や、誤聴習慣を自分で発見し、その改善に努めながら、自分に最も適した聞き取りの方策を体験学習してくれることである。クラスの後、家でも再度テープを聴き直して復習をするように勧めているが、アンケートの結果はあまり芳しくない。聴き直しの練習よりも script の清書をしている学生が多いのは予想外であった。これが Helgesen の指摘している日本の大学生の特徴かも知れない。(表4参照)

表 4 再度映像を見ながら聴き取りを確認した後作業について

質 問 事 項	具 体 例	92年度	93年度
自分の聴き取り難い音の分析や誤聴習慣の修正に	役立った	18	19
	役立たなかった	1	0
クラスの後、家でテープを聴き直し、scriptも清書した		4	6
クラスの後、script の清書だけした		14	10
クラスの後、聴き直しも清書もしなかった		1	3
回 答 者 総 数		19	19

III 聴解におけるスキーマの役割

IIで Dunkel の触れた schemata と聴き取り理解との関係について、もう少し詳しく具体的に、吉田、竹蓋、天満の文献から調べてみることにする。

先ず、『英語展望』(1992 春号)の「リスニング特集-最新理論と指導のポイント-」の中で吉田は¹²⁾「適切なインプットはスキーマを前提とする」と述べている。これを説明

すれば、人間は、皆、自分が生きてきた過去の経験から、様々な「物の見方」のようなものを身につけているが、新しいものを見たり、聴いたりする時も、必ずそのような過去の経験によって築かれてきた「スキーマ」(言語構造的知識や内容的知識)を通して判断し、理解してしまうと言うのである。そして、上記の論文の結語で吉田は「今後は、単なる音声の識別だけでなく、スキーマを考慮に入れた『リスニング・コンプリヘンション』の教育を目指さなければならないだろう。」と結んでいる。(p.6)

同様に、竹藪も¹³⁾次章で説明するトップ・ダウンとボトム・アップの情報処理過程における、スキーマの重要性を述べ、具体的には物語スキーマ、対人スキーマ、自己スキーマ、役割スキーマなど、種々のものが考えられると言い、大島(1986)を引用しながら次のように説明している。

「我々が『人の話を理解する時、自分の頭の中にある構造化された知識と比較照合し、これとうまくあう部分は正確に知識構造の中に統合されるが、あわない話は理解されない』。 . . . 逆に難しい文章や講演、講義の理解も同じことで、特定のジャンルの文章や講義等の理解に、不可欠の専門用語の知識や、その分野で常識と考えられていること、たとえば定理、公理、～の法則、それに教師の説明の仕方のパターンといったことが分かっていたら、理解は容易になるということである。」(pp. 107-108)

次に、天満は英文読解のストラテジーについて論じている著書¹⁴⁾の中で、「スキーマとは、長期記憶内に貯えられている総称的概念(generic concepts)の表現であって、我々が日常的に経験する事物、状況、出来ごと、活動、あるいはその連続、などの理解はこのスキーマを何らかの形で利用しているものと言える。」と説明している。英語を理解するという点において、スキーマの基本的な役割と、それに関する理論は、読解においても、聴解においても、同じであると筆者は理解しているので、天満の文献より学ぶところが多い。

IV 聴解におけるTOP-DOWNとBOTTOM-UP

IIの聴解に関する Rixon の仮説以後、再出してきた Listening Process における Top-down と Bottom-up 方式についても、次の文献を参照しながら、もう少し論理的に、且つ具体的に解明を試みることとする。

まず、J. C. Richardsは、“THE LANGUAGE TEACHING MATRIX”¹⁵⁾の中で、Bottom-up と Top-down Processing を次のように説明している。(以下は小笹の要約である)即ち BOTTOM-UP PROCESSING は入力されたデータの意味が理解できるまで、sounds, words, clauses and sentences と言うような、組織的なデータ分析の段階を経て進められる方式で、Decoding Process (符号化または復号化過程)とも呼ばれる。そして、聴き手の語彙と文法的な語学力が、Bottom-up 方式の情報処理を助けると Richards は言っている。

る。一方、TOP-DOWN PROCESSING は、入力されたデータの意味を理解するにあたって、背景的知識 (background knowledge) を利用する方式で、この背景的知識には色々なものが含まれていると言う。例えば、交わされている談話のトピックに関する既習の知識であったり、特定の場面や分脈に関する知識であったり、概要 (schemata)、台本 (script) 等の形で長期記憶 (long-term memory) に記憶されている知識であったり、事態の全体構造図や事態と事件とに関わる、非言語的な要素をも含む総合的な知識であったりもすると説明している。また、人間が日常生活から得る知識の多くは、ある特定の状況に関するもの、又そのような状況の下で出会う人々、そして、それらの人々が持つ目標や目的が何であって、それらの実現に向かってどのような態度で向かって行くか、等に関するものであると説明を加えている。氏はこれら既習の予備知識を人々や、事件や、特定の状況に照合しながら、聴解をtopから下に向かって進めて行くのが、聴解におけるTop-down方式で、聴き手は入力された談話から先ず、自分の立てた意味の予測を確認し、必要な細かい情報だけを拾って行くのであると説明している。そして、Richards は「もし、聴き手がこの Top-down Processing ができなければ、聴解は成立しない。又 Bottom-up Processing だけでは、しばしば不十分な聴解におわる。」と結んでいるのである。

次に天満¹⁶⁾ は、学習者が英文読解におけるインプット情報の処理にあたって、両方式を如何に応用するかを説明しているが、前章でも述べたように、筆者は聴解においても、学習者のトップ・ダウンとボトム・アップの応用法は、同じであると解釈している。以下は天満のトップ・ダウンとボトム・アップの説明からの引用である。

「スキーマは階層状をなしており、特定の情報は下位層に位置づけられている。ある情報が受理されると、その入力データに適合する特定の下位スキーマが活性化され、やがてより上位のスキーマも活性化される。このように、下位層のスキーマが関連のある上位の有望スキーマを喚起する処理をボトム・アップ処理といい、データ駆動型処理 (data-driven processing) とも呼ばれる。 . . . 一方、トップ・ダウン処理とは、喚起されたスキーマに基づいて、予想を立てたり、関連する下位スキーマを活性化して、その予想の適合性を評価する処理をいい、概念駆動型処理 (conceptually-driven processing) とか期待駆動型処理 (expectation-driven processing) ともよばれる。」

と説明し、文章理解は、ボトム・アップ処理とトップ・ダウン処理の相互作用によるもので、個から全体への活性化と、全体から個への活性化の両者を必要とすると述べている。そして最後に「一般に、トップ・ダウン処理に依存し過ぎると、テキストの内容に合わない推論をして誤りを招き、一方、ボトム・アップ処理にのみ時間をかけ過ぎると、個々の語や語句の域から脱しにくく、全体の意味把握が不能になる。要は両者をバランスよく使用することである。」と結んでいるので、天満も先に上げた Richards と同じ見解に立っていることがわかる。

次に D. R. LONG (1989)¹⁷⁾ も外国語の聴き取りに関する実験の結果、「L2の聴き取りの過程では schemata が理解に重要な役割を演じ、聴き手が適当な schemata を持ち合わせていない時は、言語学的知識が重要な役割を演じる。しかし、聴き手が適当な schemata を持ち合わせている場合は、言語学的知識は聴解のために重要な役割を演じない。」と報告している。

これと同様のことを竹蓋も先に紹介した「指導法の開発の為の実験」¹⁸⁾で、次のように述べている。

「自然な発話が音声構造や語彙の構造から見ても . . . 大変くずれたものであるという前提を避けて通ることはできない。このことを認めた上でヒアリング力をつけるための指導を考えると . . . 『トップダウン、ボトムアップなどと呼ばれる、高速で交互に作動する情報処理のプロセス』を学ぶことこそが、ヒアリング学習の基本ということになる。それが各単語の音声表象として直列的に正確に発音されるのを期待して待ち、順次知覚していくという伝統的なボトムアップ方式一本やりの訓練では、実践的ヒアリングの訓練にはならないということである。」
(p. 116) [____ は小笹が付加]

V 聴解力促進のための映像の効果

Takeuchi et al. (1990)¹⁹⁾ は映画を教材とした大学生の聴解能力の研究報告の中で、映画は大学生の聴き取り意欲を非常に高揚するが、聴解力促進には効果が認められないと報告し、聴解練習の授業の中で無計画に映画やビデオを教材として使用することに警告を与えている。映像の使用が聴き取り能力を確かに伸ばすと結論づけている研究報告はまだ出ていない。筆者は、映像の選択とその使用方法、および練習のさせ方や環境の設定、ならびに能力の進歩が科学的に測定出来るテストの開発など、多岐にわたる研究の必要性と、長期にわたるデータの収集に時間がかかり、結論は容易に出ないと考えている。筆者自身、7年間にわたる実験を経ても、そのデータが学生のアンケート調査や、意見に重点を置いているために、結論が出せないでいるが、効果があると見て実践しているものを次に紹介する。

LISTENING PROJECT(聴き取り課題):

毎年、大草原のビデオ教材と併行して補助教材テキストとテープの練習を終了した時点で、学生に個人またはグループで、やりたいLISTENING PROJECT (script 作成を基本とした) の計画を立てさせる。これは長い2カ月の夏休みも学生が絶えず何かを聴き取り続けて、前期の間に培った聴き取り能力を低下させないためでもある。しかし、本来の目的は、前期に習得した聴解能力を利用しながら、具体的に何かをさせることによって、自信をつけ聴解力を着実に促進させるためである。この聴き取り課題を完成して提出するのは1月上旬であるが、10月にクラスで各グループが中間発表をし、クラス全体で各グループの研究内容と、夏休み中の成果を検討評価させる。彼らが自由に選ぶ聴き取り練習のビデオ教材も、研究の内容も千差万別であるが、この中間発表が各グループのよい

刺激になって、それぞれの課題の完成に向かって、後半の作業を続けて行くようである。以下それら研究課題の一例を上げてみると：

- ・ 大草原の小さな家=シナリオ作成、オルソン夫婦の性格、オルソン夫人の人物描写、ミス、ワイルダーの性格、アメリカと日本の親子間の愛情表現の違い、セリフを練習してアフレコ式にダビングをしたグループもあった。
- ・ 「奇跡の人」ヘレンケラー=サリバン女史の教育方法、及び日英語の手話の比較研究。
- ・ Family Ties = 吹替えの日本語訳の検討、日本とアメリカにおけるユーモアのの違い、日米の男女交際の比較。
- ・ Sesame Street = 日本の幼児向けTVプログラムとの比較、英文紙芝居の作成と上演。・ Ghost=アメリカ人と日本人の幽霊観とその描写の仕方の違い。
- ・ The Sound of Music=物語の歴史的背景の研究、コーラスの部分をscriptにしてクラスの全員に教えて歌わせたグループ。
- ・ Stand By Me=映画における英語と日本語訳の違いについて。
- ・ My Girl, The Bodyguard, Pretty Woman = 三つの作品中の女性に焦点を当てて、それぞれの恋愛を比較する。
- ・ A Chorus Line = その歴史を研究し、劇団四季による日本の舞台と映画との比較。
- ・ Kramer VS. Kramer = 離婚問題を論じ、現代日本における離婚率と実態の調査報告。

以上いずれも Rixson や Dunkel が指摘しているように、何を、何のために聴き取るかが明白なために、また各自で選択する作品が学生のレベルと興味に合っているため、聴解能力が促進されるのだと考えられる。更に、ほとんど全員が個別作業ではなくて、グループによる共同作業を選択し、互いに話し合い、助け合いつつ、楽しみながら課題を完成することに、進歩の源があることを強調したい。学年末に施行する学生の自己評価を見れば、その効果が明確に示されている。(表5、6参照)

表 5 ビデオの聴き取り作業 - DICTATION 作業 - に関する調査

質問事項（複数回答式）	90年度	91年度	92年度	93年度
A 集中して聴き取る習慣がついた	8	7	9	13
B 自分の聴き取りの弱点が発見できた	4	5	5	9
C 聴き取りのコツが少し分かってきた	3	4	8	7
D 難文が聴き取れた時満足感を体験した	12	13	12	15
E 英語の語彙が増した	1	2	1	1
F 文法力がついた	0	1	1	0
G spelling に注意を払うようになった	1	0	0	2
H 会話が楽しくなり話す意欲が出てきた	4	3	3	2
I 英語の自然な速度やリズムに慣れた	9	10	10	6
回答者総数	18	18	22	19

表 6 学生の学年末自己評価

年度、及び回答者総数	92年度 22名			93年度 19名		
	と思う	?	思わない	と思う	?	思わない
後期のほうが聴解能力を増した	17	2	3	14	3	2
PROJECTで聴解能力がついた	17	4	1	16	2	1
毎週の宿題で聴解能力が養えた	16	5	1	14	4	1
英会話のクラスが楽しくなった	9	8	5	12	4	3
英会話の力がついた	7	6	9	10	7	2
英語の語彙も表現力も増した	11	4	7	4	13	2
英語の文法と作文力がついた	9	2	11	9	9	1
回答者総数（複数回答式）	22			19		

LISTENING DIARY(聴き取り記録):

上述の大草原のビデオと、補助教材テキストの聴き取り練習で学生は手一杯のはずであるが、中にはこれらが難し過ぎたり、また半強制的に毎週決められた宿題をするのに抵抗して、聴き取り練習を積極的にしない学生への持続聴き取り練習対策として、LISTENING DIARY をつけさせている。しかし理論的根底には、Krashen の comprehensible input (理解可能なインプット)仮説と、竹蓋のヒアリング学習論がある。竹蓋は「ヒアリング学習とは、何か特定の要因の徹底的な学習で一朝一夕にその効果が見られるようなものではなく、多くの要因の併行的学習とその学習結果が適切に活用でき、トップダウン処理やボトムアップ処理が上手にできるようになることによってのみ達成されるということである。」(註13の p.127参照)と説明している。筆者は学生にできるだけ多くの楽しいインプットを幅広く経験してほしい。それは吉田が「適切なインプットはスキーマを前提とする」と言っているように、各学生の特徴したスキーマを発展させるからである。

この LISTENING DIARY の記入様式は自由であるが、聴き取りをした日時の記入と、内容(ラジオや TV の英会話プログラム、バイリンガル・ニュース、映画、ミュージックテープ、あるいは電車の中やレストランでの外人の会話等、何でも、意識的に聴き取ったものを含む)の記録、また学生個人の学習メモや感想を自由に記入させている。毎月1回提出するために、学生はほとんど毎日努力して何かを聴き取り、その記録や感想等を書き留めて提出する。聴解力を伸ばそうと真剣に取り組んでいる学生は、授業でやった補助テキストのレッスン・テープを聴き直したり、大草原の答え合わせをしたスクリプトに従って、自分が聴き遅えたり、聴き取れなかった音が聴き取れるまで、何度も音声テープを聴き直して努力している様子がよく読み取れる。また、学生の DIARY を読んで、その涙ぐましい努力に感心した教師がコメントをつけて返却することによって、学生と教師の間に予期しなかったコミュニケーションが成立して、二重の成果が上がっている。教師にとっては授業中には分からない各学生の個性というか、学習態度や方策の是非や傾向が掴めて、学生が個人的に聴き取り指導を求めて来る際に、的確なアドバイ

イスを与えるのに役立つ。また個人だけでなくクラス全体としての、学生の志向や傾向を把握するのも役立つ。一方、学生も DIARY をつけることによって、聴き取りに関する自己内省、分析、啓蒙が可能となり、自己の弱点を修正しながら、最も効果的な聴き取り方策を各自で見出そうと努力している。年度末に行う学生のアンケート調査にも、この効果ははっきりと認められる。

LISTENING DIARY が「聴解能力促進に役立った」と、「LISTENING が好きになった」と答えた学生が '93年度に増しているのは、年度学生の質にもよるが、教師の指導法(聴解力促進の理論を明確にし、LISTENING DIARY を通して各学生に十分なコメントを与え続けたこと)が大きく影響していると筆者は見ている。その他「色々な種類を聴いた」、「LISTENING の習慣がついた」も増えて来ていることは、学生が聴き取りの楽しさを経験し、自信も得てきたと解釈できる。教師にとって、学生の聴き取りに対する積極性が出てきたことが何よりも嬉しい。(表7参照)

表 7 LISTENING DIARY についての調査

質問事項(複数回答式)	1989年	構成比	1990年	構成比	1993年	構成比
LISTENINGの習慣がついた	7	30.4%	3	16.7%	12	63.2%
色々な種類を聴いた	10	43.5%	10	55.6%	13	68.4%
聴解能力促進に役立った	5	21.7%	4	22.2%	14	73.7%
語彙力を増した	3	13.0%	2	11.1%	5	26.3%
LISTENINGが好きになった	6	26.1%	7	38.9%	18	94.7%
回答者総数	23		18		19	

VI 日本人学生の聴解指導について

JALT(全国語学教育学会)の月刊誌 THE LANGUAGE TEACHER の1993年8月号に、宮城学院女子大の Marc Helgesen が "CREATING ACTIVE, EFFECTIVE LISTENERS"²⁰⁾(積極的で、有能な聴き取り者の養成)と題して、日本人大学生の聴解指導に示唆深い論文を記載している。この論文は 1.日本人の学生は何故リスニングに弱いのか、2.どうしたらリスニングの効果を上げさせられるかについて論じている。Helgesen は日本の学生は grammar-translation method (文法訳読法)で教え込まれているので、bottom-up 方式の読解習慣が身に付いているため、聴き取りにおいても先ず一語一語の意味を確認してから、全体としての意味を把握しようとする習性があるため、効果的な聴解を妨げていると指摘している。しかし、学生が既に習得している語彙力や、文法力及び人生経験の背景的な知識を高く評価しており、これらを最大限に活用させれば効果が上げられるとしている。氏も Dunkel 同様、学生の持っているスキーマの活性化を図るための聴き取り前作業が、リスニングに欠かせないことを力説している。日本人学生がこれから聴くテキストの内容と、言語に関する知識の活性化を得る聴き取り前作業を経て、得意とする bottom-up 方式で取り組んで行けば、top-down 方式も相互作用して、次第に聴き取りの成果を上げることができるであろうと教えている。そして、学習者自身が、リスニ

ングの練習をする必要はもちろんであるが、それ以上に、「どのように聴くか」というリスニングの方策を、教師側が学習者自身に体験学習させる必要がある。即ち、色々なタイプのリスニングのストラテジーと作業を体験させ、練習させる必要があると薦めている。そして、「もし我々教師が、学習者にこれら総てのストラテジーを体験させ得るならば、『積極的で、より有能な聴き取り者を育てる』ことが可能であろう。」と結んでいる。(以上是小笹の要訳)

VII 結語

以上、リスニングのプロセスは我々の想像以上に複雑であることを見て来た。竹蓋や M. Helgesen が説明しているように、その効果は一朝一夕に上がるものではなく、時間を要する練習の積み重ねである。また、多くの要因の併行的学習と、その学習結果が適切に活用できて、Top-down や Bottom-up 処理が上手に出来るようになって、漸次達成されるものであると再認識させられる。従って、短大2年生の一年間(週1回85分×24回の授業)で、どれ程の効果が上げられるのか悲観的にならざるを得ない。しかし、上記の文献から教えられた聴き取りの理論に基づいて、自分のこれまでの経験を科学的に分析しながら、今後も映像の効果的な使用法を模索しつつ、次の3点を目標として聴解指導に当たりたいと思う。

1. ビデオ教材と、補助教材テキストを併用した聴き取り作業を通して、各学生に先ず集中して聴くという、リスニングの方策を体験学習させ、自分自身の聴き取りの弱点を自己分析し、修正ができるように指導すること。この段階において日本人の学生のためには、Helgesen も指摘しているように、映像と音声を併用した dictation 方式 が非常に有効であると筆者は考えている。
2. LISTENING DIARYやLISTENING PROJECT における自主的なリスニング練習を通して、自覚的にスキーマの活性化を図り、トップ・ダウン方式とボトム・アップ方式を使い分けたり、併用したりする「こつ」を覚えて、自分に最も適した固有の聴き取り方策を見つけ出させること。
3. 自分で、積極的に生の英語を聴き取る習慣を身につけ、卒業後も、幅広く英語を楽しんでもらうことである。

毎年、この研究演習のクラスは1クラスだけで、映像を使用して訓練した学生の聴解力の伸びを、映像を使用しないで、音声のみの訓練を受けた学生と、比較実験できない弱点を抱えている。また筆者が、学生一人一人の聴き取りに対する取り組み方に重点を置くため、聴解テストのデータを科学的に分析して抽出するより、学生によるアンケート調査や、自己評価のデータを尊重しすぎた傾向があったことを反省している。今後は、個々の学生の聴解能力の伸びを数字で明確に示す必要が、教師のためにも、学生のためにもあると思うので、LESSON 毎に五分間のリスニング・テストがついた補助教材テキストの使用や、定期的に聴解能力の進歩を確実に測定できる、リスニング・テストの施行を取り入れて行きたいと考えている。

更に、学生の聴解力が英会話のクラスでのパフォーマンスに、どのような変化と影

響を及ぼしているかを、英会話担当教師の協力を得て、これまで以上に数値的に調査して行きたいとも考えている。

註

- 1) 2年生であれば希望者は誰でもこの演習が選択できる。クラスの構成は約20名
- 2) '88年より毎年補助教材としてリスニング用の教科書と付属の音声テープを各学生に持たせて練習させている。註9)、および本文 pp.11-13 参照
- 3) 映像を見ながら音声を学生のテープに録音し、家でディクテーションしたものを次週のクラスに持ち寄って発表させている。本文 pp.16-19 参照
- 4) クラス外での自由なリスニング活動。本文 pp.28-35 参照
- 5) "The Design of Materials to Foster Particular Listening Skills", *The Teaching of Listening comprehension. ELT Documents*, 121 pp.68-106, The British Council, London
- 6) "Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations", *MODERN LANGUAGE JOURNAL* 70, pp.99-106.
- 7) 学習者が聴き取り作業の前に所有する典型的な場面の精神的な描写を意味する。本文III、pp.19-21 参照
- 8) 聴き手が聴く作業の前に所持している話題と内容に関する知識
- 9) M. Rost & M. Uruno (1986) *STRATEGIES IN LISTENING - Tasks for Listening Development*, LINGUAL HOUSE (使用年度 1988-1991)
- M. Someya & F. Ferrasci (1990) *JIRO GOES TO AMERICA - Practice in Reading, Listening and Speaking*, KINSEIDO (使用年度 1992)
- E. Martin & T. Matsui (1991) *THE ESSENCE OF COLLEGE ENGLISH DICTATION*, THE ASAHI PRESS (使用年度 1993)
- 10) 『ヒアリングの指導システムー効果的な指導と評価の方法ー』 竹蓋幸生 (1989) 研究社出版
- 11) 『第33回LLA全国研究大会発表要項』(1993) pp.103-106, ラボラトリー学会
- 12) 「リスニング・コンプリヘンションにおけるスキーマの役割」『英語展望』、リスニング特集号、No. 98, SPRING (1992) pp.2-6, 英語教育協議会
- 13) 『ヒアリングの指導システムー効果的な指導と評価の方法ー』 竹蓋幸生 (1989) p.108, 研究社出版
- 14) 『英文読解のストラテジー』天満美智子 (1990) 第4章:「関連用語の解説、スキーマ(schema)」PP.49-53, 大修館書店
- 15) *The Language Teaching Matrix*, (1990) Chap. 3 Designing Instructional Materials for Teaching Listening Comprehension, pp.50-54, Cambridge Univ. Press, Cambridge
- 16) 『英文読解のストラテジー』天満美智子 (1990) 第4章:「関連用語の解説、ボトム・アップ処理、トップ・ダウン処理」 PP.32-34 大修館書店
- 17) "WHAT YOU DON'T KNOW CAN'T HELP YOU, An Exploratory Study of Background knowledge and Second Language Listening Comprehension" *Studies in Second Language*

Acquisition, Cambridge Univ. Press

- 18) 『ヒアリングの指導システム—効果的な指導と評価の方法—』竹蓋幸生 (1989) 第10章: 「指導法開発のための実験」 p. 116 研究社出版
- 19) "Do Films Improve EFL Students' Listening Comprehension Ability?", *Language Laboratory* #27, (1990) pp. 81-98.
- 20) "Creating Active, Effective Listeners", Helgesen, M. *THE LANGUAGE TEACHER* Vol. XVII No.8, August (1993) pp.13-14 & 24.

参 考 文 献

- Buck, Gary (1988) "Testing Listening Comprehension In Japanese University Entrance Examinations", *JALT JOURNAL* Vol.10, Nos.1 & 2, November 1988; pp.15-42.
- Carrell, P.L. (1987) "Content and Formal Schemata in ESL Reading", *TESOL QUARTERLY*, Vol. 21, No. 3, Sept. 1987; pp. 461-481
- Colbert, J.W. (1993) "Developing Listening in the L2 Classrooms", 『神田外語学院紀要』2号、1993年2月; pp. 1-7.
- Dunkel, P. (1986) "Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations", *MODERN LANGUAGE JOURNAL* 70, pp. 99-106.
- Edasawa, Y., Takeuchi, O. & Nishizaki, K. (1989) "Use of Films in Listening Comprehension Practice", *Language Laboratory* #26, 1989; pp.19-40
- Edasawa, Y., Takeuchi, O. & Nishizaki, K. (1991) "Films, Methods & Listening Comprehension: A Study", *LLA Kansai Branch News Letter* No.6, March 1991; p.2-3.
- Edasawa, Y., Takeuchi, O. & Nishizaki, K. (1992) "The Effects of Teaching Methods in Using Films for Listening Comprehension Practice", *Language Laboratory* #29, 1992; pp.53-69.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford Univ. Press
- Helgesen, M. (1993) "Creating Active, Effective Listeners", *THE LANGUAGE TEACHER* Vol. XVII No.8, August 1993; pp.13-14, 24.
- Hinkelman, D. W. and Pysock, J. M., (1992) "The Need for Multi-Media ESL Teaching Methods: A Psychological Investigation into Learning Styles" *CROSS CURRENTS*, Vol.XIX, No.1, Summer 1992; pp.25-35.
- 貝瀬千章. 1992, 「リスニングの特異性と指導上の諸問題」『英語展望』No. 98, SPRING 1992; PP. 25-28, 英語教育協議会
- Long, D. R. (1989) "WHAT YOU DON'T KNOW CAN'T HELP YOU, An Exploratory Study of Background knowledge and Second Language Listening Comprehension", *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge Univ. Press, Vol.12, No.1 March 1990; pp. 65-75
- McCullough, J. (1989) "Developing Listening Skills and Success in the Language Lab", *Language Laboratory* #26, 1989; pp.52-58.
- 宮本節子. 1990, 「映画ビデオ教材の効果—日本語字幕と英語字幕を比較して」『30周

- 年記念国際大会発表論集』 pp. 49-51、語学ラボラトリー学会
望月昭彦. 1989, 「いかにして概要、要点を聞き取るか」『英語教育』9月号、1989; PP. 20-21, 85、大修館書店
- Nunan, P. (1991) *LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY*, PRENTICE HALL
- Obari, H. (1990) "The Effect of Teaching Listening Strategies", 『外国語教育論集』第12号、筑波大学外国語センター、1990; pp. 111-128
- 岡 秀夫. 1989, 「リスニング指導の要点」『英語教育』9月号、1989; PP. 8-9、大修館書店
- Ozasa, K. (1989) "Effective Use of the Dictation Method in Developing Students' Listening Comprehension Skills in ESL/EFL Classrooms", *Seiwa Studies*, Vol.17, December 1989; pp.53-62.
- Ozasa, K. (1990) "Top-down and Bottom-up Processing in Second/Foreign Language Listening Comprehension", *Seiwa Studies*, Dec. 1990; pp.203-212.
- Richards, J.C. (1983) "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", *TESOL QUARTERLY*, Vol.17, #2, June 1983; pp. 219-240.
- Richards, J. C., Gordon, D. & Harper, A. (1987) *LISTEN FOR IT*, Oxford Univ. Press
- Richards, J. C., Gordon, D. & Harper, A. (1987) *LISTEN FOR IT, TEACHER'S GUIDE*, Oxford Univ. Press
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1989) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge Univ. Press, Cambridge
- Richards, J. C. (1990) *The Language Teaching Matrix*, Cambridge Univ. Press, Cambridge
- Rixon, S. (1981) "The Design of Materials to Foster Particular Listening Skills", *The Teaching of Listening comprehension. ELT Documents*, 121 The British Council, London; pp.68-106.
- Rost, M. (1990) *LISTENING IN LANGUAGE LEARNING*, LONGMAN
- Rost, M. (1991) *LISTENING IN ACTION Activities for developing listening in language teaching*, PRENTICE HALL
- 斉藤美津子. 1972, 『きき方の理論』 サイマル出版
- Someya, M.(1989)"On the Use of English Movies as Effective Teaching Material", *Language Laboratory*, #26, 1989; pp.78-86
- 杉森幹彦. 1989, 「聞き取り教材と練習のポイント」『現代英語教育』2月号、1989; PP. 6-7、研究社出版
- 竹田恒美. 1993, 「ニュースストーリー読解における背景知識の役割」『時事英語学研究』 No. XXXII, Sept. 1993, pp. 43-53 時事英語学会
- 竹蓋幸生. 1984, 『ヒアリングの行動科学—実践的指導と評価への道標—』 研究社出版
- 竹蓋幸生. 1989, 『ヒアリングの指導システム—効果的な指導と評価の方法—』 研究社出版
- 竹蓋幸生, 椎名紀久子. 1993, 「音声形式の聴解力養成手法の開発と試用」『第33回LLA 全国研究大会発表要項』 Aug. 1993; ラボラトリー学会、 pp. 103-106.

- Takeuchi O., Edasawa, Y. & Nishizaki, K. (1990) "Do Films Improve EFL Students' Listening Comprehension Ability?", *Language Laboratory* #27, 1990; pp.81-98.
- Takeuchi, O. (1991) "Language Learning Strategies in Second & Foreign Language Acquisition", *Bulletin of the Institute for Interdisciplinary Studies of Culture, DWCLA*, NO.8, March 1991; pp.64-83.
- 天満美智子. 1990, 『英文読解のストラテジー』 大修館書店
- 土屋澄男. 1989, 「リスニング指導の段階づけー心理言語学的観点からー」 『英語教育』 9月号、1989; PP. 14-15、大修館書店
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編. 1992, 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店
- 上村妙子、大井恭子. 1992, 「日本人大学生のリスニングーその特徴と問題点」 *Language Laboratory* 第29号、語学ラボラトリー学会、1992; pp. 148-157.
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge Univ. Press, New York.
- 渡辺時夫. 1989, 「インプットとしてのリスニング」 『現代英語教育』 2月号、1989; PP. 16-17
- ウィルガ M. リヴァーズ著、天満美智子・田近裕子訳. 1987, 『外国語習得のスキルーその教え方』 研究社出版
- 吉田一衛編集. 1988, 『英語のリスニング』 大修書店
- 吉田研作. 1992, 「リスニング・コンプリヘンションにおけるスキーマの役割」 『英語展望』 No. 98, SPRING 1992; pp. 2-6, 英語教育協議会
- 吉田研作. 1991, 『英語リスニングの上達の方法』 THE JAPAN TIMES

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND MEDIA— From A Situated Learning's Perspective

Xiaomin Kei
Graduate School of Human Sciences
Osaka University

INTRODUCTION

The recent decade witnessed a great number of new thoughts surging through the educational communities. One major current has been Situated Cognition and Learning (SL) as proposed by Brown, Collins and Duguid (1989) and Lave and Wenger (1991); and expounded upon in the recent issue of Educational Technology. Discussions surrounding SL have given an impetus to research in educational technology and instruction and learning. The paper intends to make use of this background and extend it to current practices, including media use, in foreign language learning, mainly TEFL (teaching English as a foreign language), an often neglected branch within the educational mainstream.

In retrospect, EFL teaching and learning, now an established field of study, has over its short history maintained a cross-disciplinary stance with education as well as other disciplines. A close look at the basic assumptions of SL reveals that they impinge upon TEFL. As a matter of fact, language learning was the launching pad for SL researchers, as "all knowledge is like language whose constituent parts are a product of the activity and situations in which they are provided and used (Brown et al, 1989:33). "It is believed that extrapolating from SL may offer some valuable insights to TEFL, which can be claimed to have been pursuing its own course of situated learning and tapping new technologies for effective learning aids, especially since the inception of the Communicative Language Teaching (CLT). What is more, TEFL study should contribute to general learning theory and to a better understanding of SL, in keeping with its legitimate disciplinary status, a point well expressed by Gass (1993).

This paper will start with the main assumptions and the learning environment (LE) endorsed by SL. Then it intends to review the EFL learning environment in light of the SL's framework. Afterwards, it will examine situations and media practice in current EFL education with regard to two sample lessons. Finally, it will offer a general discussion on situation and media use in TEFL from SL's perspective.

ASSUMPTIONS OF SL

Implicit in conventional school learning is an assumption that knowledge can be broken down into discrete entities and transferred from the teacher to the student via classroom activities, which are usually divorced from its real use. An apparent rift exists between school learning and experiences encountered by learners outside the school. As a result, success in schooling has little bearing on performance in real situations. Such failure has been attributed to the deficiency of situatedness in present-day schooling.

Proponents of SL contend that the acquisition of knowledge is inextricably situated in the physical and social context of its acquisition and use. Underlying SL is a constructivist theory of learning, according to which learning is an active and constructive process whereby the learner interacts with the environment and constructs his own meaningful representation of the world. Rather than passing one way from the teacher to the learner, knowledge is produced by the learner interacting with the situation, and distributed across the LE. This is contrasted to the prevalent objectivistic view of learning, to which behaviourism belongs (Jonassen, 1991a). According to the latter, there exists an objective reality external to us which we as learners try to assimilate and as teachers try to transmit.

Built upon real world learning observable at workplaces, SL proposes a cognitive apprenticeship to situate learning, according to which learners as apprentices pick up skills and 'steal' knowledge from their experienced peers and master-coaches through ongoing social practice (Brown and Duguid, 1993). One effective way is to engage learners in authentic tasks and problem-solving in a complex and realistic context. The rationale for this approach lies in the inexplicable nature of much of the complex learning. To put it in another way, learning does not involve simply what an instructor intends to impart but many peripheral and covert aspects which resist instructional efforts. The LE, rather than trying to control the whole learning process, should afford a social environment to enable learners to 'steal' knowledge.

The LE so conceived contrasts with prevalent school learning which follows a mainly analytic, top-down process by predetermining the instructional content and methods. Consequently instructional practices tend to "underrepresent cognitive processes compared with the diverse situations outside the classroom (Harley, 1993:47)." In the same vein, technologies often play a facilitative role in reinforcing this process. The contexts mediated by technology tend to deprive learners of the rich audio-visual resources afforded by the real world, by reducing learning to finely-tuned discrete fragments. This results in a theft-proof LE which tends to short-circuit the cognitive processes. The goal of using technologies to create a theft-prone context and to make it an integral part of LE, allowing students an access to as much actual practice as possible and to increasingly greater depth. As SL rests upon real world experiences, a classroom-based SL approach becomes impoverished without the backup of the appropriate technologies.

SL offers no trivial challenges to the present concepts of schooling, instructional design and media use and in these respects holds implications for EFL learning as well.

SITUATEDNESS IN EFL LEARNING

Turning to language learning, situational context has been a key component. With the Situational Approach to Language Teaching, situation in terms of concrete objects, pictures, realia and gestures have been utilized to demonstrate the meanings of new language items (Richards and Rodgers, 1986). However, up to the recent times, language learning has been dominated by audiolingualism which renders learning into a stimulus-response process, structured around grammatical rules and patterns. Too much emphasis has been placed upon the accurate mastery of the formal aspects of the language, resulting in a similar rift between how the language is taught and how it is used in the real world. This approach has been called into question by nativists within the Chomskyan tradition and sociolinguists maintaining the communicative and contextual potential of language. As a result, language learning has been ushered onto a communicative path. The keynote of communicative competence has become a primary focus, which can be defined as the ability to understand and produce utterances appropriate to the situation. Likewise in practice, there is a growing concern with engaging learners in tasks and content-based activities and with situating learning in the context of communicative use in which linguistic forms are not the end in themselves but a means to fulfill communicative and social functions.

The communicative drive has gathered steam with advances in communication technology without which CLT also becomes impoverished. Technologies can now bring almost every kind of authentic situation into classrooms, creating a conducive language learning environment which was not previously possible. Classrooms can now become the scene of rich communicative activities, thanks to new gadgets such as interactive multi-media, e-mail network, video telephone, etc. and the presence of native speakers. This proves to be a valuable asset in an EFL environment where English as a means of communication is seldom used outside of the classroom. The classroom becomes the main source of language exposure, or indeed the best place as claimed by the Natural Approach.

The concern with situational aspects in language learning concurs with SL but situatedness in EFL learning derives from a pedagogical rationale. While increasing attention is paid to the situational factors and authentic tasks, the instructional basis is rooted in objectivism alongside a persistent residue of behaviourism. Learning in many cases is still decomposed into discrete fragments on an essentially structural basis, and transmitted from the teacher to the learner via some media. The learner is expected to learn a predetermined set of items from a predetermined syllabus along a predetermined linear route through the medium of textbooks supplemented by other media (Windeatt, 1992). Technologies remain a side dish in a textbook menu, providing principally a cultural and linguistic context for illustrating meaning, cementing the transmission view of learning.

TODAY'S PRACTICE

Concomitant with the increase of intercultural communication and the demand for international understanding, realizing the communicative functions of language and keying learning to situations have come to the forefront of language teaching. What kind of LE can be found in

today's EFL classroom? How is learning situated? What role does media play? To what extent does EFL learning carry over to SL principles? With these questions in mind, we will examine two recent ELT open lessons.

The two lessons represent the positive instructional and experimental efforts towards CLT, though they by no means reflect general and diverse practices today. In both cases, there is a heavy use of media to contextualize learning.

TABLE I
Situational Analysis of Two

LE METRICS	LESSON A	LESSON B
T(eacher) to Whole-class Talk in L1	Dominant discourse pattern in management, introduction (2 min.) and language explanation (13 min.)	Management: explanation in past tense (1:30 min.)
T to Whole-class Talk in L2	NA (not applicable)	Some during management
S to S Interaction	One question-answer during comprehension check	Warming-up: question c. time, weather, date, etc. (2 min.) Comprehension Q & A (4 min.)
T to S(tudent) Interaction	NA	Some during individual work
Individual work	Teacher-controlled work on comprehension question	Blank-filling & T/F exercises (6:30 min.)
Media Setting	Multi-media in computer lab: computer, videodisc, dataview, etc.	Language lab with video, dataview, booth monitor, etc.
Video Watching	Film with captions. Total viewing time: 17 min.	Educational film (a Japanese family hosts a foreign guest), viewed 5 times (13 min.)
Comprehension Check	Comprehension question. Review key parts where answers are located. T directs & gives answers.	Review whole video 4 times. Complete blank-filling and T/F choices.
Situational and/or Structural Practice	Review 2 scenes with scripts. Explanation in idiomatic expressions and vocabulary	Two dialogues containing past tense verbs, repeated & practised (6 min.)

Lesson A at one senior high school is anchored in a multi-media system which relegates sound, image and text under the rein of a computer. Comprehension is situated in the video context of a feature film with captions. Before viewing the whole episode, students were given some attention pointers with video film accompaniment. After viewing, they were led through some comprehension questions with multiple answers. Then, two scenes were selected for sentence practice in which sentences and expressions were explained in Japanese, and practised. The lesson finished with a viewing of the whole episode. In general, the lesson is content-based and supported by an easy-to-retrieve multi-media system. However, it is teacher-controlled, leaving little interaction among the students and between the individual students and the teacher on the one hand, and the media on the other. The major emphasis appears to be placed on comprehension. A simple analysis of classroom activities with a rough count of the time spent is given in Table I.

Lesson B from one junior high school was conducted in LL. Following some warm-up exercises, students were first led through a practice in two situational dialogues in which past tense was embedded. They repeated after the cassette, alternated dialogue parts and reproduced English versions assisted by Japanese translations. The dialogue scripts were projected by the dataview system on the monitors shared by each pair. Next they were asked to watch a video film and then finish some comprehension exercises. Finally, the teacher asked some questions based on a fill-in exercise. There is more interaction in Lesson B. Audio-visual media gathered in LL provide a basis for understanding and practising. A simple analysis of classroom activities with a rough count of the time spent is given in Table I.

The two lessons, while in no way ideal examples, do show some positive instructional practices used today aiming at a communication oriented approach and effective media use. It can be seen that the LE when supported by audiovisual props such as TV, video and multi-media can facilitate language learning by providing an anchor to the target culture and an access to authentic samples of language in both audio and visual forms. This is especially valuable in a foreign language setting where immediate target culture or communities for practice are not available and masters or coaches are in many cases not experts. However, not all activities share the same degree of contextualization. Learning in great part is structurally based and offered in a secure LE in which media serve as a delivery tool. It appears that the EFL's learning environment presents a different scenario from the complex, realistic, theft-prone LE championed by SL.

DISCUSSION

The preceding sections have explored the possibility of contemplating TEFL from an SL's perspective. Looking back, general learning theory has constituted a powerful input to our understanding of language learning. As research in learning is currently undergoing a paradigm shift towards constructivism, language learning ought to keep abreast of such progress and seek legitimate extrapolation. Moreover, the fact that language learning has been the platform for SL thinking further validates such an approach. In this light, to what extent can SL's perspective offer new avenues for thinking about EFL learning becomes an issue of significance. However, it

should be pointed out that foreign language learning is a complex process calling for multiple accounts to untie its web of myth. An SL à la constructivism, still in the process of exploration and experimentation, can hardly provide an instant breakthrough, but it offers an educational vantage to review TEFL. In return, EFL learning so construed can contribute to a better understanding of SL. As there has been little discussion of this nature in the literature, the following discussion and comment is meant to be tentative.

There can be little argument on or novelty in situating learning in a realistic context. TEFL can claim to have a long history of doing situated learning in this sense. The crux lies in how and why it is situated. SL rejects a merely physical context in affording situatedness and emphasizes the social milieu, a "full context" in Brown and Duguid's terms (1993). Learning is no longer an individual acquisition shaped by instruction, but a shared and distributed social practice residing in groups, media, teachers and communities at large through constant interaction and collaboration. Such an ecological and social view of learning is often absent in the classroom LE. As SL people argue, this accounts for the failure of much of the school learning.

While a constructive, situated cognitive approach to EFL learning is controversial at present, the idea of situating learning is not new with TEFL. With CLT taking the lead, placing learning in real contexts has gained momentum. Pattern practice and memorization drills have gradually given way to a burgeoning of role play, task performance, and problem-solving and information-gap activities. However, fundamental changes have been hampered, partly due to the grammar-oriented evaluation system and partly, the difficulty in motivating learners in an EFL setting in which little need can be found for using English. In addition, CLT has become polysemous in practice. At one end, it shows little departure from the structural method, merely clothed under a different cloak. As a result, pre-planned, controlled and teacher-centered instruction based upon contrived discourses is still prevalent. Language is treated as a purely academic subject. The emergence of new media, instead of bringing changes in learning as expected, may end up in perpetuating and reinforcing the traditional instructional and media practice.

The two open lessons reflect positive efforts towards CLT, but judging from the SL's position, the totality of LE is missing. It is a controlled, predetermined LE, intended to demonstrate meaning, either structural or sociolinguistic and to transmit fine-tuned samples of language, in which media remains a delivery system. Besides, there is surprisingly little collaboration and interaction among the learners and between the teachers and the individuals. Although video films provide a better context for comprehension, other learning activities are shallowly situated, far from the "full context" as advocated by SL. Language learning also involves many more covert and peripheral features than instruction can handle.

It can be seen that SL favours an experiential approach to learning in which learners are immersed in carrying out tasks and problem-solving activities, while interacting in a social LE which enables them to access and 'steal' knowledge latent in the periphery. The LE swings towards the naturalistic end of the pendulum. This resonates with some of the theorizing behind CLT. Communicative hardliners talk about a learning-by-doing or a learning-through-communication approach by replicating naturalistic conditions under which no deliberate attempt is made to shape

the LE, as we acquire our L1 and many other skills. However, within second language acquisition field, studies about experiential vs. analytic, formal vs. informal or classroom vs. naturalistic learning have produced mixed results (Ellis, 1990; Stern, 1991). Neither can offer a satisfactory account. A complimentary role seems to be the message and there is a need to find a balance between the two strands. In this way, controlled practice under controlled conditions still has a place in at least the early stages of learning (Tripp, 1993), when learners are still struggling with the formal system of the language. This is compatible with the Jonassen's tri-stage model of developing expertise in which the first stage is basically objectivistic or behavioral (Jonassen, 1991b). In fact, many proponents of CLT have maintained the necessity of a pre-communicative stage as in Littlewood (1981), and the scaffolding from structural, situational to experiential stages as in Allen (1983). Viewed in this way, a desirable experiential approach, in fact SL, to learning would comprise discourse along an analytic to experiential continuum with varying degrees of situatedness in accordance with learner needs.

The role of technologies becomes self-evident and is to be embedded into a broad context of social ambience, rather than presented in isolated fragments. For many years, the use of audio-visual aids has become part and parcel of TEFL for the pedagogical and practical reasons stated earlier. With the spread of information technology, a new generation of technology with interactive multi-media capacity is beginning to knock at TEFL's door, hailed to effect changes in teaching and learning. However, its role has been an issue of great interest. So far, research has not been able to catch up with the technological advances and provide a sound theoretical underpinning (Garrett, 1991). Clark (1983) claims that media are "mere vehicles that deliver instruction." with no influence on achievement. In practice, new technologies have no doubt facilitated teaching. But whether their role turns out to be different in essence from that of the existing repertoire, or whether they also prove to be effective learning and cognitive tools awaits further research. In recent years, we have seen research efforts moving away from comparison studies for learning gains towards situating media use within the large context of cognitive learning theory and exploring technologies to provide an enriched learning environment. It is of paramount importance that media study and practice in TEFL should align itself and interact with learning theory and educational media practice in the making of an effective LE and seek its justification.

CONCLUSION

This paper has speculatively presented a brief account of SL as associated with EFL learning. It can be discerned that SL and TEFL share a lot in common in their emphasis on situatedness, and that the basic premises of SL support theory and practice of CLT. Given its significance in learning, substantial additional theoretical and empirical research is needed to investigate what kind of situations yield maximal learning, as "not all situations afford learning to the same degree (Young, 1993)." We need to determine specifically what situational configuration promotes learning, whether it is two persons contriving a conversation, interactive multi-media or real world experience, and in what skill and content areas and at what level.

Pedagogically, it is impossible to foresee every situation and thus to prepare learners to act

appropriately in all situations. An SL approach needs to ensure that knowledge acquired will not be welded to only those contexts in which it was learned, and that language skills acquired will not become lost once the classroom setting is removed.

Classroom-based SL needs to explore ways to represent situations bearing social ambience in a classroom setting, which has been traditionally suited to analytic learning. At the moment, no intelligent technology can restage the real world with full human interactivity. LE can only afford a partial context different in essence from the real world. This has special meaning for foreign language learning, since the classroom is usually the only place to experience the target language and culture.

It is beyond the scope of this paper to deal in depth with all the points in trying to understand EFL learning from SL's stance. For instance, the impact of situated cognition on EFL learning and the plausibility that "all knowledge is like language," since few EFL learners can reach the full expertise as compared with other learning. Apparently, more interaction is required between EFL learning and general learning theory in a joint effort to uncover the complexity of learning.

* A short version of the paper was presented by the author at the 9th annual conference of Japan Society of Educational Technology, held in Mukogawa Women's University on October 10 & 11, 1993.

References

- Allen, J. P. B. "A three-level curriculum model for second language education." *Canadian Modern Language Review*, 1983, 40/1.
- Brown, J. S. and P. Duguid. "Stolen knowledge." *Educational Technology (ET)*, 1993, 33/3.
- Brown, J.S., A. Collins and P. Duguid. "Situated cognition and the culture of learning." *Educational Researcher*, 1993, 18/1.
- Clark, R. E. "Reconsidering research on learning from media." *Review of Educational Technology*, 1983, 54/4.
- Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*, Basil Blackwell, 1990.
- Garrett, N. "Technology in the service of language learning: trends and issues." *Modern Language Journal*, 1991, No.75.
- Gass, S. M. "Second language acquisition: past, present and future." *Second Language Research*, 1993, 9/2.
- Harley, S. "Situated learning and classroom instruction." *ET*, 1993, 33/3.
- Jonassen, D. H. "Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?" *Educational Technology Research and Development*, 1991a, 39/3.
- Jonassen, D. H. "Evaluating constructivistic learning." *ET*, 1991b, 31/9.

- Lave, J. and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* , Cambridge University Press, 1991.
- Littlewood, W. *Communicative Language Teaching* , Cambridge University Press, 1981.
- Richards, J. C. and T.S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching* , Cambridge University Press, 1986.
- Stern, H. H. "Analysis and experiences as variables in second language pedagogy." in B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds.): *The Development of Second Language Proficiency* , Cambridge University Press, 1990.
- Tripp, S. "Theories, traditions, and situated learning." *ET* , 1993, 33/3.
- Windeatt, S. "New technologies: new methodologies?" in LLAT & IALL(ed.): *Proceedings of the Second International Conference on Foreign Language Education and Technology* , 1992.
- Young, M. F. "Instructional design for situated learning." *Educational Technology Research and Development* , 1993, 41/1.

大学英語教育における「グループ・ワーク」の試み

早田 武四郎
和歌山大学 教育学部

1. 序 論

(1) 問題の背景

電気、電子工学が発達した現在、優れた視聴覚教育機器が生まれている。これらのメディアを英語教育に導入しない理由はない。大学英語教育においても例外ではない。設定した学習目標達成のために効果があると思われる機器はすべて使うべきであろう。これらは主に LL 教室—その設備・備品を含む—や視聴覚教育機器を指す。しかし、目を転じて見れば、設定した目標達成のために必要なものは、必ずしも視聴覚機器とその教材・使用技術—ハード、ソフト・ウェア—ばかりではない。学習者と英語の間に存在する可視、あるいは不可視のメディア(媒体)も学習目標達成のために重要である。それらの中には学習者の学習意欲、教師の指導技術や人柄、テキスト、テープその他の教材、個人、グループ・プロジェクト—個人—、班単位の課題—、種々の—教師・学習者間、グループ成員間、グループ間、通常授業と課題間、課題間—交互作用等がある。筆者は英語教育の更なる科学化と発展のためには、これらの媒体も教育資材として認知し活用する必要があると考える。この認識に立てば英語教育の態様として様々な方法が成立する。教師—学習者を中心として、色々な形の媒体(マルチ・メディア)を結集して、設定した学習目標の達成を図ることが可能となる。このような視座をもって、筆者は 1983 年度より授業⁶⁾と並行してグループ・ワークの学習転移効果について実験を重ねてきた。その結果は次の通りである。なお、今回は 1992 年度の実験によって仮説の検証を試みる。

実験(テスト)の信頼性係数 (r) はキューダー・リチャードソン公式 21 によって、4 月テストが 0.830、12 月テストは 0.902 であった。

(2) 研究の経緯

1) 1983年度~1992年度

使用したテーマは延べ 43、重なった場合を除くと 17 であった。そのうち、総合英語テスト — 後期英語定期テスト、後期英語定期テスト-前期英語定期テストの差、7 月英語共通テスト、7 月または 12 月(or 1 月) 英語共通テストと 4 月英語共通テストの差— で統制群 — グループ・プロジェクトをなにも課さない班; クラスに 1 または 2 班 — に比べて得点が優るか得点の伸びが認められ、統計的に有意になったテーマは 13 であった。すなわち、「(親近性の高いテーマによる)班討議を経た日本語小論文の執筆」2 回、「基本英会話表現集の作成」3 回、「絵葉書(当該大学紹介または大学所在地紹介)」2 回、「日本の乗用車のニックネームの意味および由来」1 回、「英語のシンボル・マークの作成」4 回、「日米プロ野球のニックネームの意味と由来および本拠地紹介」1 回である。

1983年～1992年度の結果の概要は次の表に示す通りである。表中に掲示している場合を除き、統計の手法は t 検定である。なお、等質性の検定は両側検定、5%水準で統一した。有意性の検定は両側検定を用いた。(##: 1%水準 -, #: 5%水準で統制群有意, s.: 実験群有意, -s.: 統制群有意, n. s.: 有意差なし、前定: 前期英語定期テスト、後定: 後期英語定期テスト)

表1 1983～1992年度 グループ・ワーク 結果概要

年度	タイトル	被験者数	等質性検定	有意性検定
1983	1) イラスト(1)	15(15)	p<.05 -s.	p<.01 s.**
	2) 英語の歌	10(10)	n. s.	n. s.
	3) 小論文(2)	12(15)	n. s.	n. s.
1984	1) 小論文	18(10)	n. s.	p<.01 s.
	2) 英語の歌	11(10)	(分散分析)	p<.01 -s.##
1985	1) 絵葉書	27(35)	n. s.	n. s.
	2) しおり	36(35)	n. s.	n. s.
	3) 和風英語	33(35)	n. s.	n. s.
	4) 英会話表現集(3)	31(35)	n. s.	n. s.
				(後定-前定)
1986	1) デザイン・建築	13(13)	n. s.	n. s.
	(a) 用語(4)			
	2) デザイン・建築	4(13)	n. s.	n. s.
	原書の訳(4)			
1986	1) 英会話表現集	15(26)	n. s.	p<.01 s.
	(b) 2) グループワーク(5)	16(26)	p<.05 -s.	n. s.
	3) 英語国が 1)	22(26)	n. s.	n. s.
				(前定-5月テ)
1987	1) 小論文	105(77)	p<.05 -s.	p<.01 s.
	2) 絵葉書	78(77)	n. s.	p<.05 s.
	(大学所在地紹介)			
	3) 絵葉書	38(77)	n. s.	n. s.
	(大学紹介)			
1988	1) 小論文	18(22)	n. s.	p<.05 s.
	(a) 2) 絵葉書	32(22)	n. s.	n. s.
	(大学所在地紹介)			
	3) 英会話表現集	19(22)	n. s.	n. s.
	4) 日本の乗用車	15(22)	n. s.	p<.01 s.
	5) 英語のシボルマーク	24(22)	n. s.	p<.05 s.
1988	1) 絵葉書	22(20)	n. s.	n. s.
	(b) (大学紹介)			

大学英語教育における「グループ・ワーク」の試み

2)英会話表現集	28(20)	n. s.	p<.01	s.
3)日本の乗用車	38(20)	n. s.		n. s.
4)英語のシボ ^ル マーク	27(20)	n. s.		n. s.
1989 1)小論文	34(67)	n. s.		n. s.
2)絵葉書 (大学所在地紹介)	57(67)	n. s.	p<.05	s.
3)英会話表現集	34(67)	n. s.	p<.01	s.
4)日本の乗用車	38(67)	n. s.		n. s.
5)英語のシボ ^ル マーク	35(67)	n. s.	p<.05	s.
1990 1)絵葉書 (大学所在地紹介)	11(17)	n. s.		n. s.
2)絵葉書 (大学紹介)	11(17)	n. s.		n. s.
3)英語のシボ ^ル マーク	6(17)	n. s.	p<.05	s.
4)小論文	7(17)	n. s.		n. s.
1991 1)絵葉書 (大学紹介)	11(19)	n. s.		n. s.
2)絵葉書 (大学所在地紹介)	18(19)	n. s.		n. s.
3)英語のシボ ^ル マーク	21(19)	-s.		n. s.
4)小論文	19(19)	n. s.		n. s.
1992 1)日米プロ野球	14(40)	n. s.	p<.05	s.
2)英語のシボ ^ル マーク	18(40)	n. s.	p<.05	s.
3)しおり (キャンパス動・植物)	11(40)	n. s.		n. s.
4)小論文	16(40)	n. s.		n. s.

※被験者数欄()内は統制群の人数

3. グループ・プロジェクト(班単位課題学習)について

1) 本研究、グループ・プロジェクト・(ワーク)の定義

5～9名のメンバーから成る班を構成し、教師の設定した数個のプロジェクト(研究課題)およびプロジェクトがない統制群を含めて抽選によって分担し、期限までに完成する。4月または5月初旬に授業⁶⁾時間の30分を使ってオリエンテーションを行うほかは、殆ど課外作業となる。質問や問題が生じた場合は班のメンバーで協議、必要に応じて教師に相談する。グループ・プロジェクト・(ワーク)は班単位の授業外・課題学習であり、大学の専門課程や大学院で広く行われている、いわゆる‘ゼミ’とは趣を異にする。なお、少なくとも3回のミーティングと共同作業(学習)および1回の最終チェックを義務とした。止むを得ない事情で休む場合は1回まで可とした。

だろうか。

Webb, N. M. (1982) によれば、「他の場面と協同学習を区別する重要な特徴は学生間の交互作用である。グループに編成した学生は課題を完成するために大抵一緒に学習する。これに対して他の学習場面では、学習者は自分自身の席で学習するか、大抵の交互作用が教師と学生の間でしか起こらない大集団で指導を受ける。最近の幾編かの小集学習に関する総覧は協同習の有意を示している。(Johnson, 1981; Johnson, & Johnson, 1974; Sharan, 1980; Slavin, 1980a, b)

第2章 研究の目的

1. 研究の目的

本研究の目的は大学英語教育において、親近性の高いテーマの課題を協同作業によって完成させることが学生の英語に対する関心と取り組みを高め、その後2週間以内に行われる総合英語テスト—速読-、リスニング-、基礎学力-、クローズ・テスト、テープ・ディクテーション—の得点を向上させるかどうかをグループ・プロジェクトを課さない場合と比較して明らかにすることである。

2. 仮説

英語学習において、親近性の高いのテーマの課題を協同作業によって完成させることは学生の英語に対する関心と取り組みを高め、その後、2週間以内に行われる総合英語テスト—速読-、リスニング-、基礎学力-、クローズ・テスト、テープ・ディクテーション—の得点をグループ・プロジェクトを課さない場合と比較して向上させる。

第3章 実験

1. 実験の方法

1) 実験

被験者	D大学	経済学部	1年生	34名
		商学部	1年生	25名
		人文学部	2年生	40名
			計	99名

2) 処遇の配置について、

※処遇—グループ・プロジェクト①～⑤—が上記、被験者 99 名、18 班にランダムに割り当てられた。(⑤ はグループ課題を何も与えられない場合)

2. 実験材料

4つのテーマ共に、特に指定せず、学生の班討議を経た選択に委ねた。教師は必要に応じて相談を受けた。

3. 実験の手順

1) 各処遇は次のように実施された。

i) グループ・プロジェクト ①～④ は平成4年11月一杯を作業期間とし 12月22日(火) 授業時 (2～4校時) までに完成作品が提出された。なお、作業期間の途中でグループ・プロジェクト・チェック票が参加者全員に配られ、提出時に作品に添付された。

4. 実験の結果

実験の結果は次の表に示す通りである。

表2 1992 4実験群と統制群のSD、平均値、被験者数 4月テスト

実験群	テストの調査種類の項目	速読	リスニング	基礎学力	クロス	総合
プロ野球 ニックネーム	SD	4.69	4.06	3.13	3.39	9.20
	M	15.36	13.39	18.5	9.93	57.71
	N	14	14	14	14	14
	SUM	215	195	259	139	808
英語の シンボル・ マーク	SD	5.88	3.87	4.37	3.71	13.24
	M	16.67	14.67	16.83	9.5	57.67
	N	18	18	18	18	18
	SUM	300	264	303	171	1038
しおり	SD	4.18	4.52	1.81	4.32	9.05
	M	15	12.36	17.45	10.36	55.18
	N	11	11	11	11	11
	SUM	165	136	192	114	607
小論文	SD	6.64	3.33	1.98	4.8	9.97
	M	13.59	14.44	17.75	8.38	54.16
	N	16	16	16	16	16
	SUM	217.5	231	284	134	866.5
統 制 群	SD	4.66	2.82	2.99	4.57	9.97
	M	16	12.13	17.5	8.3	53.93
	N	40	40	40	40	40
	SUM	640	485	700	332	2157

SD:標準偏差値、M:平均値、N:被験者数、SUM:総和

大学英語教育における「グループ・ワーク」の試み

表3 1992 4実験群と統制群のSD、平均値、被験者数 12月テスト

実験群	テストの種類		速読	リスニング	基礎学力	クロス	テープ・ディクテーション	総合
	調査の項目							
プロ野球 ニックネーム	SD		2.28	4.16	2.52	5.33	3.58	12.5
	M		23.2	15.5	19.10	16.29	9.04	82.43
	N		14	14	14	14	14	14
	SUM		325	217	267.5	228	126.5	1154
英語の ソポル・ マーク	SD		2.51	3.65	2.43	4.55	4.34	12.77
	M		23.06	15.44	19.17	15.28	7.92	80.86
	N		18	18	18	18	18	18
	SUM		415	278	345	275	142.5	1455.5
しおり	SD		5.13	3.53	2.02	3.45	3.34	7.57
	M		21.82	14.45	19.09	14.91	6.73	77.64
	N		11	11	11	11	11	11
	SUM		240	159	210	164	74	854
小論文	SD		2.02	4.24	2.66	4.32	3.75	10.39
	M		22.19	15.69	19.38	15.88	6.78	79.91
	SUM		355	251	310	254	108.5	1278.5
統 制 群	SD		2.53	3.54	3.26	4.66	4.34	11.06
	M		22.11	13.63	18.25	13.5	6.3	74.03
	N		40	40	40	40	40	40
	SUM		884.3	545	730	540	252	2961.3

記号の表示は表1と同じ

表4 1992 4実験群と統制群間の t 検定結果 等質性の検定

実験群	テストの種類		速読	リスニング	基礎学力	クロス	総合
	テーマ						
1	日米プロ 野球(14名)		-0.43	1.77	1.04	1.16	1.22
			n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2	英語のイメージ (18名)		0.46	2.76	-0.67	0.96	1.01
			n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3	しおり (11名)		-0.63	0.20	-0.05	1.31	0.37
			n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4	小論文 (16名)		-1.51	2.57	0.30	0.06	0.07
			n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
統制群(40名)			速読	リスニング	基礎学力	クロス	総合

表5 4実験群と統制群間のt検定結果 有意性の検定

実験群	テストの種類	速読	リスニング	基礎学力	テープ・ディクテーション	クロス	総合
	テーマ						
1	日米プロ野球球(14名)	1.40 n. s.	1.60 n. s.	0.87 n. s.	1.82 n. s.	2.08 p<.05 s.	2.32 p<.05 s.
2	英語のイメージ(18名)	1.35 n. s.	1.74 n. s.	1.06 n. s.	1.33 n. s.	1.30 n. s.	2.03 p<.05 s.
3	しおり(11名)	-0.80 n. s.	0.69 n. s.	0.50 n. s.	0.92 n. s.	0.30 n. s.	1.00 n. s.
4	小論文(16名)	0.111 n. s.	1.82 n. s.	1.06 n. s.	2.20 p<.05 s.	0.38 n. s.	1.79 n. s.
	統制群(40名)	速読	リスニング	基礎学力	テープ・ディクテーション	クロス	総合

5. 結果

1) 結果の考察

グループ・プロジェクト①のテーマ:日米プロ野球のニックネームの意味と由来および本拠地の紹介は日本で最もポピュラーなスポーツである野球、そのプロ球団のニックネームと由来、これまで日本プロ野球のモデルであった米国プロ野球のニックネームの意味と由来、その本拠地(所在市)を調べ紹介することは、英語と最も関係の深い国アメリカ、また日本の若者が最も行って見たい国の1つであるアメリカの主要都市を知る機会となり、少なからず学生の興味をそそり、協同作業およびそれを通じた交互作用を促進したものと想像される。これらが他のテーマの作用と共にプラスに働き結果に影響を与えたと思われる。

さらに、グループ・プロジェクト②英語のイメージについて班討議し、A4判の画用紙にシンボル・マークを描くことは珍しく、学生の興味を深める作用をしたと考えられる。それが班討議、協同作業の中の交互作用と相俟って結果に影響を与えたと思われる。

また、グループ・プロジェクト③大学キャンパス内の動・植物を題材として、しおりを作成することは作業期間中での協同作業の楽しさが英語へのイメージを高め、学習意欲を高めると考えられたが、それが結果に現れなかった。原因として、班討議や共同作業が充分に行われず、またテーマの親近性が学習者にとって必ずしも高くなかったことが考えられる。そして、グループ・プロジェクト④ 三つのテーマ⁽²⁾から1つを選択し、1人1編の文献を読み、3回以上の班討議を経て小論文(2,000~3,000字)を纏めることは協同学習の楽しさを学生に経験させ、且つ豊富な交互作用をもたらすと思われたが、それが現れなかった。個人で文献を読むことや討議が充分に行われず、メンバー間-、学習者とテーマ間の交互作用が充分生じなかったためであろう。さらに総合的に見ると、6種類のテストの値が一定せず、まちまちである。これは場合によっては Group 作業以外の変数の影響を受けているのかも知れない。また、テストの値がまちまちなのは、Group作業の特徴(つまり、能力の伸びのムラを引き起こす可能性)が出ているの

かもしれない。これらは今後、検証すべき課題と考えられる。

2) 結 び

1992年度はこれまでの反省に基づいて、協同作業が正しく行われるために、グループ・プロジェクトについての説明、すなわち、それがプロジェクト・ワークと呼ばれ英国を中心に世界的にかなり広く行われている学習法であること、筆者自身も英国で学生として体験したこと、その時の状況等を説明した。加えて、チェック票⁽⁷⁾を配布し、協同作業が間違いなく行われるよう手だてを講じた。これらがグループ・ワークが正しく行われ上でプラスに作用したと考えられる。さらに、3クラスとも、授業が比較的スムーズに行われたことが結果につながったと思われる。すなわち授業や、それに随伴する他の課題、班内や個人間の交互作用がある程度有効に働いたためであろう。学生の反省・感想文を読んでもそれが伺えた。なお、作品提出直前に参加クラス全員の集会で作品の発表会を行うことは英国ではかなりのウェイトを置いて行われているが、筆者の場合は授業との並立性や継続性の観点から実施していない。プロジェクト・ワークがさらに効果をあげるために行うべきかもしれない。参加クラス全員の集会が不可能な場合はクラス単位で行うことを含めて今後検討したいと思う。さらに今後、統制群として「グループ・ワーク」をしなかった班でなく、「グループ・ワーク」に参加した班を用いることも考えたい。

注

- (1) 「物語のイラスト化とヒアリング・テスト問題の作成」を指す。
- (2) 1983～1989年度のテーマは「なぜ英語を学ぶか」または「私の英語学習論」であった。1990～1993年度は3つのテーマから1つを選択するものであった。ちなみに1992年度のテーマを掲げると、
 - ① 主に経験を通して得た私の実用英語学習法
 - ② 英語の歴史 一文献を写さず、自らの言葉で書くこと一
 - ③ 外国で最も行って見たい国 一理由およびその国の紹介、日本がその国に学ぶべきこと一
- (3) メイン・テキストより100の重要表現を選び、基本英会話表現集を作成する。100に満たない場合は他の文献より選ぶことも可とした。
- (4) 1983～1985年度、筆者は北海道旭川市の北海道東海大学芸術工学部デザイン学科、建築学科で教鞭をとった。「デザイン」、「建築」は共に密接な関係をもつ言葉でデザイン建築、両学科共通でテーマとすることができた。
- (5) 学校法人東海大学の創立者、故松前重義氏は学園創設に当たって、デンマークの偉人 N. F. S. グルントビーに学ぶことが多かった。すなわち、グルントビーは敗戦(1864, 対プロシヤ、オーストリア)に沈む祖国を救うためには教育によるしかないと考え、国民高等学校なる農民師弟を教育する学校を全国に設立した。(修業期間4カ月でカルチャー・センター的な要素もあり、高等学校とは言っても大学と言った

ほうが適当であろう。) そこで、育った農民師弟が中心となって祖国の復興が進められた。その結果、現在の平和、福祉国家デンマークの礎が築かれた。松前重義氏はデンマークの国民高等学校をモデルとして東海大学を設立した。そのような経緯があり、デンマークとその偉人 N. F. S. グルントビーは学校法人東海大学にとって大変関係の深い国であり人物である。本課題はグルントビーの伝記を班員各自が精読し班討議の後、要旨をまとめ感想を添えるものであった。

- (6) 用いたテキストは Roald Dahl, Lamb to the Slaughter and Another Story, 葦書房・福岡 (1990)、井戸 修、早田 武四郎、横山 東 編注である。このテキストは筆者らが文学教材と実用英語の橋渡しを企図して編集したものである。すなわち、それを果たすものとして、実用英語力において中心的な役割をしているリスニングと速読を採り上げた。Dahl の短編集、Tales of The Unexpected より2編を選び、それぞれ 11 と 19 の章に分け、更に各章を3つの節に分けた。これを左頁に配し、Exercise の欄を右頁に設けた。これは A・B・C の3つのパートとその下に意味と発音記号を付した Words and Phrase を配置した。A は3つの節に対応する各3問、計6問の True-False Question を配した。B は同意語(偶数頁)反意語(奇数頁)、C は3つの節より各1つの参考文を抽出し、それを応用する和文英訳である。テキストの1頁を Appendix 1 に例示する。

授業の順序は次の通りである。

- ① テープによる Words and Phrase 学習 — 2 回後をつけて読む。その後、教師が意味を説明したあと、さらに 2 回教師の後をつけて読む。—
- ② Exercises A. True-False Questions の意味の確認
- ③ リスニングor速読orリスニング+速読により True-False Questions に答えさせる。④ 精読により T. F. Questions の答の確認(自己採点)
- ⑤ 教師による True-False Questions の答の板書
- ⑥ Exercise B (Synonyms & Antonyms) と Exercise C (応用英作文) の指名板書
- ⑦ 教師による板書された Exercises B, C の採点
- ⑧ 教師による模範朗読と範訳
- ⑨ コーラス・リーディング — 教師の範読の直後、学生は後をつけて朗読する。—
- ⑩ 指名朗読
- ⑪ 難解文の意味確認 — 学生に指名して訳させる。— なお、この他に年度当初、課題表を配布している。これも A, B, C 3つのパートに分かれ、A は必修課題、B は選択個人課題、C は本稿の主題、班課題である。A の 1 の内容は別教材—リトルドされたロビンソン・クルソー物語、テープ付— をウォークマンまたは通常のカセット・テープレコーダーで出来るだけ多く聞き、出来るだけに多く朗読する。—それぞれ実施記録表:100マスのグラフ用紙配布— A の 2 は A の 1 の教材から 3 カ所を指定し、選択させて朗読、暗唱のテスト、B の 1 は英語検定試験の受験・合格、B の 2 は Toefl の受験・合格、A の 3 はラジオ英語会話の継続聴取、A の 4 はテープ付きの英会話教材— 200以上の

大学英語教育における「グループ・ワーク」の試み

表現を含んだもの一を購入し、200 を抽出、10回読み、ノートに5回書き、1回意味を書く、という内容である。

(7) チェック票を Appendix 2 に示す。

参考・引用文献

- Fried-Booth, D. L., "Project Work", Oxford University Press, 1986
- Jonhson, D. W., "Student-student interaction; The neglected variable in education" *Educational Researcher*, 1981, 10(1) 5-10
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. "Instructional goal structure: Cooperative competitive, or individualistic." *Review of Educational Research*, 1974, 44, 312-340
- Sharan, S. "Cooperative learning in small groups: Recent methods and achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 1980, 50, 241-272
- Slavin, R. E., "Cooperative learning." *Review of Educational Research*, 1980, 50, 315-342.(a)
- Slavin, R. E., "Cooperative learning in terms: State of the art." *Educational Psychologist*, 1980, 15, 93-111. (b)
- 早田 武四郎 「大学一般英語教育における`ゼミ`型式学習': 班単位課題学習の効果に関する実験と考察」東海大学紀要(外国語教育センター) 第10輯 1989, 11-23
- Webb, N. M., "Student Interaction and Learning in small groups," *Review of Educational Research*, Fall 1982, Vol. 52

Appendix 1

Exercise 7

1) so need for acting

And now, she told herself as she hurried back, all she was doing now, she was returning home to her husband and he was waiting for his supper, and she must cook it good, and make it as tasty as possible because the poor man was tired and if, when she entered the house, she happened to find anything unusual, or tragic, or terrible, then naturally it would be a shock and she'd become frantic with grief and horror. Mind you, she wasn't expecting to find anything. She was just going home with the vegetables. Mrs Patrick Maloney going home with the vegetables on Thursday evening to cook supper for her husband.

That's the way, she told herself. Do everything right and natural. Keep things absolutely natural and there'll be no need for any acting at all. (126 words)

2) Mary cried her heart out.

Therefore, when she entered the kitchen by the back door, she was humming a little tune to herself and smiling.

'Patrick!' she called. 'How are you, darling?'

She put the parcel down on the table and went through into the living-room; and when she saw him lying there on the floor with his legs doubled up and one arm twisted back underneath his body,

it really was rather a shock. All the old love and longing for him welled up inside her, and she ran over to him, knee'd down beside him, and began to cry her heart out. It was easy. No acting was necessary. (106 words)



3) Mary telephoned the police.

A few minutes later she got up and went to the phone. She knew the number of the police station, and when the man at the other end answered, she cried to him, 'Quick! Come quick! Patrick's dead!'

'Who's speaking?'

'Mrs Maloney. Mrs Patrick Maloney.'

'You mean Patrick Maloney's dead?'

'I think so,' she sobbed. 'He's lying on the floor and I think he's dead.'

'Be right over', the man said. (71 words)

A. If the statement is true, write T. If it is false, write F.

- Mrs Maloney hurried home because her husband was waiting for her. ()
- She became frantic with grief when she happened to find something terrible at home. ()
- When she saw Patrick lying on the floor, she was really shocked. ()
- Although she cried her heart out, she wasn't really sad. ()
- She called the fire station and asked them to come. ()
- She told the policeman that Patrick was dead. ()

B. Which words in the story on page 14 mean the synonym or related word of:

- rushed 2. package 3. went into 4. fearful 5. maddening
- sorrow 7. fear 8. hoping 9. yearning 10. needed

C. Put these Japanese sentences into English referring to the English ones below.

- もし彼がたまにここに来てそれを見たら彼は驚くだろう。
(If she happened to find anything unusual, it would be a shock.)
- これを完全に邪魔にしておきなさい。そうすれば、あなたに危険はないでしょう。
(Keep things absolutely natural, and there'll be no need for any acting.)
- 「もしもし、スミスさんのお宅ですか。」「どちらさまですか。」
('Who's speaking?')

Words and Phrases

- tasty (tasty) おいしい
- frantic (frantic) 狂った
- frantic (frantic) 狂った
- frantic (frantic) 狂った
- frantic (frantic) 狂った
- frantic (frantic) 狂った
- frantic (frantic) 狂った

Appendix 2

グループ・プロジェクト、セルフチェック票

_____ 大学 学籍番号 _____ 氏名 _____ 提出日 _____
平成 年 月 日

(1) 個人チェック欄

- 1. 3回の打ち合せに参加しましたか？
- 2. 3回の共同作業に参加しましたか？
- 3. グループの一員として責任を果たしましたか？
- 4. 個人プレーの傾向はありませんでしたか？
- 5. 英語は正しく記述されていますか？
- 6. イラストの色はきれいに塗られ、文字はきちんと書かれていますか？

(2) グループチェック欄

- 7. 作品の表紙またはケースの表（おもて）には参加者全員の学籍番号と氏名が記されていますか？
- 8. 作品完成後グループ全員でチェックしましたか？
- 9. 全体を通して整合性（統一がとれ、まとまっていること）がありますか？
- 10. 提出期限を守っていますか？

チェックマーク ○ 条件を満たしていると思う
 × 条件を満たしていないと思う

★ このグループ・ワークについて、感想を書いてください。

※ このチェック票は各自記入の上、作品に添付して提出する。

編 集 後 記

『LLA関西支部研究集録』5号をお届けします。本号は関西支部担当の第34回LLA全国研究大会と同一のテーマ「マルチメディアと外国語教育」を特集することになりました。本号が会員の皆さんのマルチメディアへの理解を深め、外国語教育の改善に役立てば幸いです。最後になりましたが、全原稿の編集作業の労を取られた北村 裕先生（関西大学）に心より感謝いたします。

編集委員一同

編 集 委 員

原田高好（編集長：大阪城南女子短大）、千種基弘（羽衣学園短大）、
河野守夫（神戸市外国語大学）、北村 裕（関西大学）、中迫俊逸（中央大学）、
斉藤栄二（京都教育大学）、杉森幹彦（立命館大学）、鈴木寿一（三国ヶ丘高校）、
竹内 理（同志社女子大学）

ISSN 0915-9428

LLA関西支部研究集録 第5号

発行日 1994年7月30日

印刷 木村桂文社 Phone: 075-381-9784

発行 語学ラボラトリー学会(LLA)

関西支部

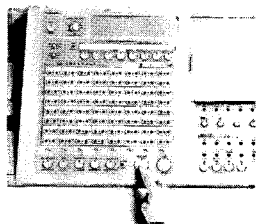
〒610-03 京都府綴喜郡田辺町

同志社女子大学英語英文学科内

Phone: 07746-5-8602 Fax: 07746-5-8446

Panasonic

操作に悩まない、惑わない。
スムーズな授業、やさしい指導。



授業の流れをパターンメモリー。

授業の流れにもなう一連の操作を1つのスイッチに登録。あとはワンタッチでONやPLAYを実行。8パターンまで登録できます。

ワンタッチで次の操作へ。

ある操作から次の操作へ移るときもワンタッチでOK。次のスイッチをダイレクトにONするだけで切り換えられます。

LLからAV機器をフルリモコン。

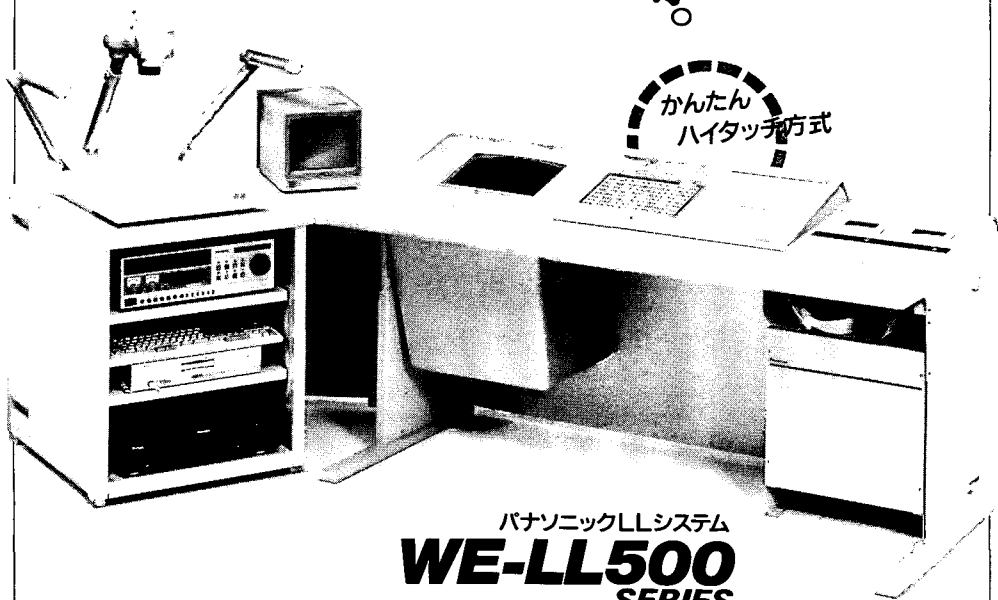
VTR、LDなどをLLからリモートコントロール。映像教材も効果的に活用できます。さらに、他教科でもLLを利用しやすくなりました。

クイックスタート&応答。

電源ONからわずか3秒でシステムが立ち上がります。しかもLL初のI-TRON採用で、スピーディな操作応答を実現しました。

聞き取り再生速度をコントロール。

LL初のDSP(デジタルシグナルプロセッサ)を採用。再生速度を変えても、エコーのかからない自然な音声流れます。



パナソニックLLシステム

WE-LL500 SERIES

お問い合わせは……松下通信工業株式会社/AVシステム事業部 〒226 横浜市緑区佐江戸町600 ☎(045)932-1231(大代表)
心を満たす先端技術——Human Electronics 松下電器・松下通信



※JVCは、日本ビクターの世界ブランドです。

VICTOR MULTI MEDIA LL SYSTEM

LL進化論。

ビクターマルチメディアLLシステム

LL-6800

Learning Laboratory



業界をリードする最新のLLシステム誕生。

先生が求めた実用性と機能性、ビクターが徹底追求した先進性がここに結実。

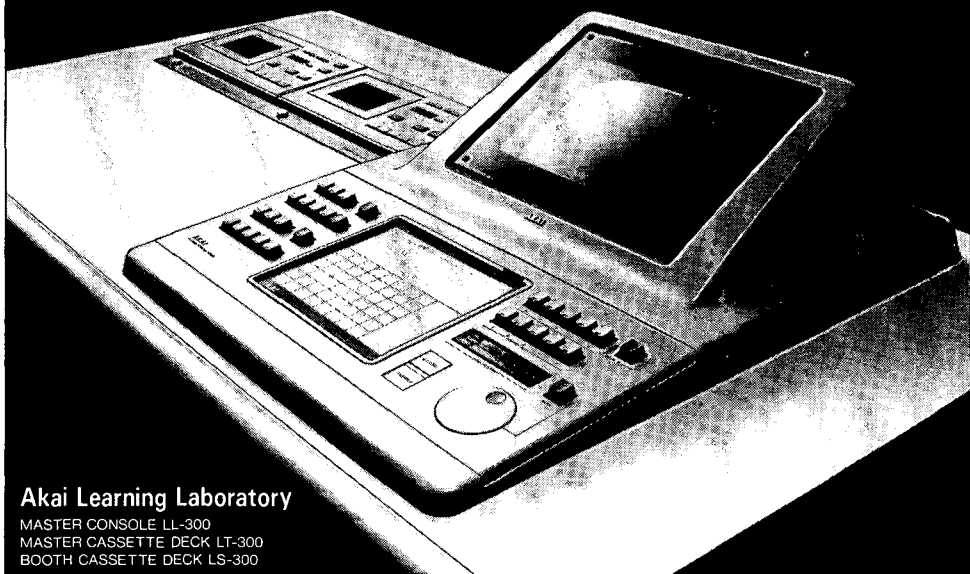
- 先生独自の操作画面を実現
- 映像2元送出を標準装備
- S対応AVスイッチャーを標準装備(AV6入力)
- フルステレオ/バイリンガル/フルトラックダビング機能を搭載
- VSCP(Variable Speed with Constant Pitch)機能を搭載
- サイマル機能を搭載
- フルオートテスト機能を搭載
- インテリジェントアナライザーを標準装備

● お問い合わせ、カタログのご請求は、**日本ビクター株式会社**
 ● 特機事業部特機営業部 (〒192) 東京都八王子市石川町2969-2 ☎(0426)60-7243
 ● 特機営業本部 (〒103) 東京都中央区日本橋浜町2-1-1 ☎(03)3663-5442

VICTOR CREATES IT.

AKAI

多彩な機能を自在に操れる アカイLLシステム。



Akai Learning Laboratory

MASTER CONSOLE LL-300
MASTER CASSETTE DECK LT-300
BOOTH CASSETTE DECK LS-300

LL-300シリーズ

モニターTVと操作ボタンの完全分離による
操作性の向上。

先生の操作手順をモニターTVと操作ボタンの
LEDでガイドするHELP機能。

生徒名の記憶(メモリー)やデータ記録ができる
3.5"フロッピーディスクを搭載。

アナライザー試験は、自動化を追求した
自動問題提示機能。

SONY

Lesson 1

Chapter 1

教室に簡単・便利なLLがやってきた

Easy and convenient LL comes to our classroom.

Teacher: Sony's LL system is very easy to use.

ソニーのLLは、とっても簡単だね。①

Student: That's true.

そうですね。

Teacher: And it is very convenient.

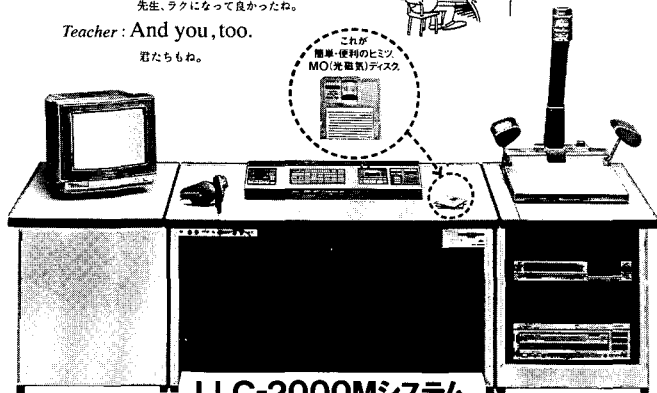
しかも、すごく便利だし。②

Student: So you are happy.

先生、ラクになって良かったね。

Teacher: And you, too.

君たちもね。



LLC-2000Mシステム

【下線部①の解説】スイッチボンの簡単操作で0.1秒以内に頭出し。

長時間の教材でも、聴きたい文章の番号を選びボタンを押すだけで、瞬時に頭出し。テキストなのでテープのLLのようなロスタイムがありません。授業がどんなに忙しなくても、先生ニコニコ、生徒もニコニコ。

【下線部②の解説】教材のダビング30倍速、授業の準備がすぐできる。

教材を30倍速の高速で生徒用のメモリーに移すことができます。たとえば、10分の教材ならわずか約20秒というすばやさ。手間ヒマのから授業の準備がカンタンスピーディになって、先生ラクラク。

●お手持ちのテープ教材そのまま使用することができます。

●もちろん、CD教材、ビデオ教材なども使えます。●センテンスごとに、日本語訳、文法解説など、先生自身のコメントをたづまで入力可能。きめ細かな指導が行えます。●ビデオ

やレーザーディスクなどのAV機器と組み合わせれば視聴覚授業も展開できます。●各生徒の学習の進み具合をモニターで確認できます。



中学校の教科書に対応したソフトウェアを順次発売中 お問い合わせは、カーネル出版 TEL (0597)232-8854代 LL授業の効果的な方法を解説した小冊子「YES, I WILL」を差し上げます。

光磁気

MOディスクが実現した使いやすさ、簡単さ。ソニーのLLシステム。

●小冊子「YES, I WILL」をご希望の方は、ハガキに住所・氏名・年齢・電話番号・学校名を明記のうえ、下記までお申し込みください。
〒108 東京都港区東船場4丁目10-18 ソニー株式会社 システムビジネスカンパニー システム営業推進部 文数システム課

北海道営業所 (011)231-8121 東北営業所 (022)251-7830 東京営業所 (03)5485-6140 多摩営業所 (0426)48-0311 関東営業所 (048)545-6880 横浜営業所 (045)243-6711 千葉営業所 (043)291-6531 東海営業所 (052)201-6871
静岡営業所 (054)253-8152 北陸営業所 (0762)45-8110 近畿営業所 (06)531-4111 京滋営業所 (078)691-7850 神戸営業所 (078)322-0851 中国営業所 (082)241-5211 四国営業所 (0878)51-3942 九州営業所 (092)741-2761