

オーストラリアの大学視察旅行報告及び省察

－その2 語学教育関係者とのインタビュー－

尾 鼻 靖 子

教育システム研究開発センター

内線 7134 yakopoo@gipac.shinshu-u.ac.jp

要 旨

オーストラリアの大学訪問に際して、語学教育関係の教官にインタビューをした。本稿ではその結果報告をする。また、調査結果について語学教育の専門の立場から省察もする。インタビューでは次の3つの質問をした。

1. クラスで使用する英語（オーストラリアでの社会言語）と学習目的言語の割合、またその理由
2. 学習者中心の語学学習について。
3. Motivation を高めるために工夫している点

1に関しては、学習目的言語はできるだけ使って、というのが教官たちの意見であった。特に中級になると文法や語法の説明の時以外は、学習目的言語（L2）をほとんど使うという。それはL2のネイティブであってもなくても変わりのない応えであった。2に関しては学習者中心の教育は普遍化しているといっているであろう。学習者中心の語学学習は、今日の教育法のあり方、つまり学習者が内発的、自主的学習できるような環境作りでもある。3に関しては、教材や教授法の具体例が伺えた。この調査を元に信州大学の語学教育についてさらに考えていきたいものである。

キーワード

学習者中心の語学教育, L1使用制限, Motivation, 自主的学習

1. はじめに

本稿では、2003年11月26日より12月9日まで、オーストラリアのクィーンズランド大学およびモナッシュ大学で、語学教育関係者12名にインタビューをした結果を報告する。学長裁量経費によって可能となった視察旅行である。調査結果が信州大学の語学教育に役立つものとなるように、インタビューに際してある意図を持ってのぞんだ。

信州大学における語学教育はどのような方向に進めばいいだろうか、という大きな課題に関して、これまで学内で、授業の見学、語学関係の教官との個人的な話し合いを重ねた。そしてそれをもとに報告書を作成し、その報告書について（キャンパスめぐりも兼ねて）教師たちとの会合を繰り返し、そして各学部の教務委員長（あるいはそれに相当する職についている教官）との懇談を行ってきた。その結果、おぼろげではあるが、このような方向が望まれている、望ましいのではないかと、という自分なりの考えが形をとりつつある。それでこの

視察旅行はタイムリーなものであった。つまり、海外でカリキュラムやテキスト作成、プログラムの構成など大きな企画に参加し、実行している諸語学の教官は、果たして筆者が今考えつつある方向と考えを同じくして、語学教育に携わっているのだろうか、という疑問に答えてもらおう、というのが目的であった。もちろん、この質問を直接投げかけたのではない。現場でどのように工夫しているのか、という具体的な質問をし、またインタビューする側の意見は一切述べず、自由に述べてもらい、そこから見えてくる全体像をこの報告書にまとめるという方法を取った。

インタビューに応じてくださった教官は、それぞれ日本語、ドイツ語、ロシア語、インドネシア語、韓国語、中国語を教え、研究の専門は別に持っている（たとえば、文化人類学、文学、言語学、IT 関係など）。試験期間でもあり、インタビューに応じてくださる教官を探すのが先決で、各々の専門や教授言語にこだわったわけではない。また、教えている言語のネイティブであるかどうかとも考慮はしなかった。が、その結果、教官自身の研究の専門にかかわらず、またネイティブであっても英語話者であっても同じような応えが返ってきたのは興味深い。

インタビューに際し用意した質問は次の3つである。自由に述べてもらう形式を取り、応答に応じてさらに詳しく聞きたい点が出てきたら、質問を重ねる様式で進めた。インタビューは約40分から1時間続いた。

1. クラスで使用する英語と目的言語（学習言語）の割合、またいつ英語を使うのか。
2. 現在学習者中心型の語学教育が主流になっているが、それについてどう思うか、またその教育法を取り入れているか。
3. Motivation を高めるために工夫している点（教材、教育法など）

2. L1とL2の使用について

ここでは、L1とは学習者の母語あるいは学習環境（オーストラリア）において普及している言語を指す。オーストラリアでは、英語が母語あるいは（移民や留学生にとっては）Working Language（社会的使用言語）である。だから、この報告書ではL1とは英語を示す。L2とは、学習する外国語のことである。もちろん二世などで、たとえば両親が日本語の母国語話者という場合もあるが、この場合も日本語よりも英語のほうがネイティブに近く、日本語はほとんど外国語あるいは第二言語として習っているのだから、学習者のL1は英語である、といえる。この場合日本語はL2とみなす。

インタビューでは、12人中10人が、L1の使用度合いを制限している、と述べている。つまり、L2の使用をできる限り増やす工夫をしているのである。この10人中L2のネイティブは4人である。これは、日本の英語教育において、10人の教師のうち英語のネイティブが4人しか占めないというのと同じである。つまり、日本において10人中6人が日本人で日本人学習者に英語で授業を行うという状況に等しい。

L1とL2の使用の割合や目的を述べる前に、12人中2人が、ほとんど英語（L1）を使って教えるという教官について少し説明したい。これはインドネシア語とロシア語の教官なのであるが、この外国語教育に共通している点は、学習者が近年極端に減少しているため、語学

教育にあてる時間が大幅に削減されているという現状である。どちらも週に2時間乃至3時間しか教えられず、しかも学生が大学で初めて学習する言語である。また、上級レベルはもう閉鎖されている、という背景がある。それで、結局限られた時間では「外国語で表現する」までにいたらない、だから、これらの語学教育は、もっぱらその言語と言語周辺について講義をしていく、説明をしていくという形式を取っている、と説明をしていた。

しかし、一方でインタビューに応じてくれた日本語教師三人が、初級者でも「習った表現は全て日本語で」という主旨で望んでいるのを聞いた。つまり、初級ではまだ表現能力は無いのだが、教師が教えた表現をどんどんクラスで使うことで、学習者に「生きた言葉」としてインプットしていることになる。現場というコンテキストで使い、学習者はそれに応えていくからである。そのインプットがある程度学習者の頭脳に蓄積されていくと、今度はアウトプットとして学習者が使えるようになる。だから、初級だからといってL1だけを使って授業を進めていくと、学習者はアウトプットに至るプロセスを教師から与えられず、クラスはL1環境として固定されてしまうのである。だから、大学三年間でしかも極端に削減された時間割りでは「外国語は教えられない」という説明は説得力に欠ける面があるように思えた。もちろん、日本語教育などは今オーストラリアで一番盛んである。が、このことと、初級者のクラスでL2（日本語）使用を高めていくという主旨とは関連性はない。その教官の語学教育への態度が表れているのである。

一体外国語学習というのは、学習者側にとって何が最終目的であるのだろうか。筆者自身、中国語を第二外国語として週に2時間習ったが、2年後に中国人と意思疎通ができた喜びは、「毛沢東語録」を読み、「文化大革命」の講義に出たときよりもはるかに大きい。たとえそれがレストランでの会話であっても、たとえそれが街のおばあちゃんと身振り手振りを交えた会話であっても、中国人と中国語で会話ができたという喜びは、筆者だけが感じた自己満足なのであろうか。又、英語が中級のレベルでありながら、イギリス人と一緒に「恋をするって何だろう」と大学2年生のときにたどたどしくとも話げた時、体中で感じた喜びは一体何なのだろう。

そういう素朴な喜びを語学教師が学生に経験せしめるチャンスを与えず、ただひたすらその外国語についての説明をするだけに終始する語学教育とはどういう利点があるのだろうか、と疑問を感じずにはいられなかった。

さて、L2の使用をできる限り多くする、と応えた教官に、L2の使用頻度を聞いた。信州大学での学生の英語レベルがLower IntermediateからIntermediateであることから、中級レベルではどうか、という質問で、

ドイツ語 60%から70%

日本語 70%から100%

(ただし100%と答えた教官は、文法の時間は英語で、その他のクラスは100%日本語でという条件がつく。この場合、一週間に5時間あるので80%L2使用ということになる)

中国語 60%から75%

韓国語 50%前後

という結果が出た。また、英語を使うのはどういう時か、という質問に対して、次の答えが返ってきた。

英語の使用時 — 文法の説明, プロジェクトの説明, Feedback

文法の説明は10人全ての人が一番に項目としてあげた。プロジェクトの説明は10人中4人、Feedbackは2人である。Feedbackとは、たとえばプロジェクトの発表をした後、授業の締めくくりとして、クラス全体に注意点や誤りの多かった点などについて教師が指摘することである。このとき、文化的背景、語法の説明、教師が付け足すこと、などが項目としてあげられるが、このとき英語で10分ぐらいで処理するほうが時間のロスも少ない、という話である。

筆者の日本語教育経験もほぼ同様なものであった。しかし、3年次で中級の上ぐらいになると、全て日本語で授業を進めた。このレベルの学生は中学校、高校で日本語を学習し、さらに大学でも日本語専攻をしている学生である（留学の経験者は20%ぐらい）。ただし、Handoutsに英語で説明を付け加えたものを毎週渡していた。それを頭に入れさせて、同じ内容を日本語で授業を進めた。教師がそのような態度で臨むと、学生もそれについてくる、という統制がとれる。質問も自然に日本語である、という習慣ができる。つまりクラスは絶えず日本語環境という擬似的環境ができあがる。ここまでくると、Content-Based Approachの中のイマージョン (Immersion) アプローチになる。このクラスは「敬語」について週3時間のコースである。「敬語」や「日英の Politeness の違い」についての理論も日本語で行った。学生の Feedback は好評で、「外国語そのものを習うことから、外国語で何かを習った」という喜びが大きかったようである。

日本の大学入学当時の学生の英語レベルは、上記の日本語教育を受けるオーストラリアの学生とたいして変わらない。また、学習者の生活環境も、日本の学生と変わらない（外国語を使うチャンスが非常に少ないという点で）。むしろ日本の学生のほうが英語を学ぶのにリソースの面では恵まれている。英字新聞、雑誌、英語の放送、テレビなど工夫すればいくらでもリソースはある。英語に関する書籍も巷にあふれているのである。そして、オーストラリアの日本語学習者も他に専門の科目（法学、商業、経済、工学が多い）も専攻しながら、日本語を勉強しているのである。だから、入学時に Lower Intermediate のレベルで始まった学習者が、卒業時には Advanced に近い Higher Intermediate レベルに到達するという点を考えると、日本の大学における英語教育をもっと考え直さなければならないのではないか、ということになる。大学においてカリキュラムの成り立ちかた、教師の教育法によって、学生はいくらでも語学力を伸ばせる可能性はあるのである。そのとき、カリキュラムの大切さ、教師の教育態度が大きな役割を担うことになる。

次に、Intermediate のレベルで20%前後は L1 (英語) を授業で使用する、という調査結果について見当する。Cummins (1984) によれば、語学習得に必要な能力には二つのタイプがあるという。ひとつは BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), もうひとつは CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) である。BICS というのは日常の決まり文句、日常の生活で繰り返される表現、たとえば、電話の応対、挨拶、買い物の仕方、注文、などをこなすスキルである。これに対して、CALP というのは、教養や知性、

個人の発想、創造、知識を基に考えをまとめて表現するスキルを指す。BICS に比べて CALP の発達は数倍も年月を要する。Cummins の研究ではフランス語を学習する英語話者の CALP と BICS の習得年数を比べているが、CALP は BICS の 4 倍の年月を要するといっている。L1 と L2 が同じ語族に属している英仏でさえ、一方が 2 年、他方が 8 年というのである。まったく異なる語族に属する日英の場合、さらに年月を要する。

さて、CALP を習得し発展させるためには、CLP (Common Language Proficiency) と言って、母語と外国語の間に共通の言語能力が、潜在能力として必要だという。これは「言語そのもの」の形を取っているのではなく、潜在能力として学習者の頭脳にあり、外国語を学習する以前にすでに母語の意識下にも発達した能力と同等だという。CLP が基になって CALP の発達を促すのであれば、CALP がかなり抽象度の高い、知性や教養が表れてくる能力であるから、CLP も高度な能力ということになる。よく「母語がしっかりしていない人は外国語もしっかり習得できない」と巷で言われるが、あながちウソではない、ということになる。つまり、CALP が発達するのに、母語で培われてきた能力(言語表現能力)が供給装置(Feeder)のように機能するからである。

すると、外国語の授業で、外国語だけを使って学習するのでは CLP が機能しにくい、ということになる。CLP を刺激しながら CALP のレベルを上げるほうが、臨界期を越えた大人の学習者の場合効果的であるからである。しかし、吉田・柳瀬(2003)によれば、BICS は英語で通すほうが学習効果はある、という。それは、BICS は、パターン化された決まり文句や記憶力だけでこなしていける具体的なスキルだからである。すると、CALP 発達において、学習者の母語がもっとも効果的に使用されるのは、CLP に直結するスキルを教えるときである、ということになる。つまり、文法の説明、語彙や表現の文化的背景、言語文化の分析といった項目は、L1 を使うほうが、時間とエネルギーを考えると効果的なのである。

しかし、CALP でもアウトプットと直接結びつくものは、L2 でこなすほうがいいのである。たとえば、読解というのはインプットの役割を持つが、そこに L1 の解釈を入れていくと(英文解釈といわれる翻訳)、L2 アウトプットに結びつく機能を果たさなくなる。なぜなら L1 で理解したものが記憶されるからである。読解とは抽象度の高いもので、L1 と L2 の共通の部分である CALP を発達させるには、L2 から Feeder の役割をするものが必要だからである。

すると、CALP を発達させるものとして、L1 からは語学の背景知識となるスキル、L2 からはアウトプット(後に表現していかねばならないもの—「書く」「話す」能力)に結びつくスキル(外国語の読解、聴解)がある、ということになる。その両方が外国語習得における CALP の発達を促進させるのである。

このように、SLA (Second Language Acquisition といって応用言語学における第二言語習得)の研究では、L1 と L2 使用に関してはすでに実証されているのであるが、調査のインタビューに応じてくださった教官たちは、経験から学び実行しているのである(ほとんどの方が専門は別にあることを考慮すると)。見事に理論と実践が結びついた現象であるといえる。

ただし、この L1 使用の効果は Higher Intermediate までだといわれている。上級レベル

になれば、L2における蓄積が十分あるため、L2を媒介に CALP の発展を図ることができるからである。

3. 学習者中心の語学教育について

「学習者中心」という用語はここ20年以上に渡って、SLA ではあたりまえになってきた言葉である。学習者中心という用語を直接使わなくとも、語学教育法で今よく取り入れられている Communicative Approach, Interactive Approach, Content-Based Approach, Task-Based Approach, というアプローチも学習者中心の教育の一部をなす⁽¹⁾。あるいは、学習者中心にならざるを得ないアプローチなのである。つまり、学習者中心教育法というのが特別に存在しているわけではなく、いわゆる学習者が一斉に教師だけに集中し、教師が話すのを聞いている「講義型」教育と対照的な教育法全体を指す。

大ざっぱに言えば、学習者中心の教育というのは、現在教育界全体に普遍化しつつある教育のありかたとよく似ている。学習者の持っているものを表現させる、学習者が自分で考え解いていく、といった学習者の自己啓発を促す学習法を授業に取り入れる教育法が、語学教育では一足早く取り入れられていたのである。

60年代ごろまでよく用いられた Audiolingual Method (オーラルアプローチ-戦争敵国の言語を習得させるために取り入れられた、軍服用員のための集中口頭教育。教師が口移しで学習者に教え込む) やそれに似通ったトップダウン方式は、教師と学習者の関係は権威と従属の関係にあり (構造主義の台頭がそれに拍車をかける)、学習者の内発的能力を考慮に入れない、また教育の画一化になりやすい、と言う点で批判をあびた。いわゆる訳読方式や、パターンを繰り返して覚えさせるだけの授業は、語学教育においてはあまり効果をあげないと言われてから、学習者中心の教育法が様々なアプローチの形を取りながら紹介されてきた。語学教育の究極の目的は、学習者が習った言語を社会的役割に応じてコミュニケーションを図るということを考えると、その目的、ニーズに合わせた教育法が最も適切である。

視察旅行においても、インタビューに応じてくださった教官のほとんどが学習者中心教育を支持している。上記の L1, L2使用頻度に関して、12人中2人が「英語だけでその言語について説明する」と言ったが、その2人もネイティブスピーカーとの会話では (週に1-2時間) 学習者中心がいいのではないかと、言う。これは70年代に流行した語学教育法のひとつで、日本やイギリスの大学でよく見かけた、専任教官が外国語について L1で説明をし、Instructor といわれるネイティブがその後 L2だけで授業を進める形式である。ただ、このインタビューでの2人の場合、Instructor にもっと自由を与えて、クラスではプロジェクトやペアワークなど学習者中心の方法も取り入れている点で異なる。

学習者中心の教育法が効果的だと思うのはどうか、という質問に、次のような応えが返ってきた。

1. 学習者が自分で創った、それを表現する、という方法は、学習者が習ったものを使ったという満足感を得る。
2. 知識から運用というプロセスは、学習者への刺激になり、自習においても積極的になる。

3. 学習者が学習意欲を失わない利点がある。内発的参加は続ける動機を作るからである。
4. 大学教育の一環である、という点からも、ただ習うだけではなく、外国語で自分を表現するという教育の面でも重要である。
5. プロジェクトなどでは、インターネット、図書、メディアの利用をすることで、語学だけではなく、リサーチの仕方も覚える。
6. 教室だけの学習ではなく、教室外でも外国語にふれる時間が多くなる。学習者が調べてきたり、準備してくるタスクが多くなるからである。

つまり学習者中心の語学教育というのは、学習者が授業に積極的に参加すること、自分で考えまとめる力を養うこと、また教室外でも授業と関連した学習を続けられるように環境を整えること、という利点がある。

このような教育法が語学教育でいち早く取り入れられた原因は何であろう。ひとつには語学学習というのは多大の時間とエネルギーをかけても進歩は微々たるものであり、苦勞が多いわりには休めばすぐスキルは錆びてしまう、という辛抱と継続を強いられるものであるからだといわれている。だから、教師が学習者に教授すべき第一の点は、スキルの効果的な習得を示唆すること、継続する動機作りをすること、学習者が卒業後も続けられるだけの自主性を育て、自習法を教授すること、といった語学そのものよりも学習者の自主性を促す方面ということになる。そうすると語学教育法は学習者中心に傾かざるを得なかったのであろう。

しかし、この学習者中心型といっても、視察結果ではコントロールのきいた教授法をどの教官も取っている。つまり、コースのカリキュラムは教師が全て作り、それに従ってプログラムを進めていく。また、どの文法項目を取り入れ、どの順番で教えていくのか、ということも教師が決定している。その中で、教室で学習者が活動せざるを得ない、タスク、プロジェクト、プレゼンテーションなどを組み入れているのである。

一方で、ここ数年の間に語学教育界で取り入れられてきた、Autonomy Learning (自主的学習) は、シラバスからタスクまで全て学習者が中心となって決定していくまったくの学習者中心教育である。筆者もその学習法のセミナーに参加したことがあるが、教師は学習者のしたいタスクを決定するのにアドバイスすること、そのプロジェクト完成まで助言したり、調べる方向を指示したりするだけで、教師がクラス全体に向かって教えるという形は一切ない、というプログラムが私立大学の一部では作られているという。

しかし、この方法はまだまだ研究されていない面が多く、経済的にも時間的にも非常に負担のかかる方法である。まず、教師が受け持つ学習者の数が少なければ少ないほど効果がある。ひとりずつに注意が届くからである。学習者の内的なものに頼るので、受動的な性格の学習者にはとまどうことが多い。だれもがまったくゼロからこういうプロジェクトをしたい、と欲求するわけではないからである。また、学習者の心理的成長度も影響する。18歳でどれほど世界を捉え、自分で表現したいと欲求するのだろうか、という疑問があるからである。

オーストラリアでは、一人の教官のコースに100人から200人の学生が登録しているような場合がよくある(日本語や中国語など)。非常勤講師を雇い数人でチーム教育をするのであるから、統制のとれたカリキュラムが必要になってくる。Autonomy Learning の導入は環境的にどうしても無理があるのだろう。

しかし、日本語プログラムの教官の中には、学期の終わりになると比較的大きなプロジェ

クトを組み、テーマも比較的ゆるやかな一般的なものを与え（たとえば、「日本の文化紹介」というテーマ）最後にプレゼンテーションをさせる、という人もいる。条件付ではあるが、プレゼンテーションの具体的題目は学生の自主的な決定になり、資料も自分で研究、調査して得るという点で、上記の Autonomy Learning を取り入れた方法といえよう。

4. Motivation を高めるために工夫している点

上記でほとんどの教官が学習者中心の学習法を支持していることが分った。では具体的にどのような工夫をしているのか、と聞いてみた。

まず、学生にアクティビティに参加させるプログラムは大事である。それには、グループプロジェクト、ペアワーク、研究結果発表（プレゼンテーション）などがある。

(1) グループプロジェクト

「新聞を作る」というのがドイツ語であった。グループが新聞社となり、ニュースを集め、新聞を作るのである。また、プリズベンのラジオ地方放送協会に協力を得て、ドイツ語で学生がプロジェクトをしたものをラジオ放送で発表するという。日本語では、中級以上になると、住んでいる市の観光案内をするプロジェクトもあるという。韓国語では、「広告」というテーマで、その広告の対象は学生に自由に選ばせるグループプロジェクトを組む。

グループプロジェクトとは、テーマに沿って学習者が自主的に材料を見つけ、資料に眼を通し、自分の語学力で書いたり発表したりすることを指す。アクティビティ (Activities) といわれるもののひとつである。

グループプロジェクトはいわゆる語学学習におけるアウトプット機能をフルに使うアクティビティである。そこで、アウトプット機能を効果的に引き出すには何が重要か、あるいはあるプロジェクトを実施するにあたって事前に心がけていることは何か、と聞いてみた。グループプロジェクトを挙げた教官は12人中4人。そのうち3人が「インプットが十分でなければならない」と応えた。例えば、市の観光案内をするプロジェクトを組むなら、観光に関する表現、読解、関連知識などをプロジェクト前に学生にインプットとして教えておく、あるいは一緒に勉強しておく必要がある、というのである。観光の一場面をビデオで見せるというのもヒントになるのであれば、それもインプットといえる。また、テーマは学生が興味を持てるものを選ぶことだ、という教官もいた。それから、プロジェクトに際して、情報のリソースへのアクセス法も教えるという教官もいた。

(2) ペアワーク

従来のパターン練習は、テープあるいは教師の発信にクラス全体あるいは指名された学習者が反応する、という方法であったが、最近は学習者同士で役割を交代しながら練習させるという方法が主である。またペアでダイアログを作らせる、というペアワークもある。ペアでストーリーを書いていくというユニークなものもあった。

ペアワークというのはどういう効果があるか、というと、新しい文法構造に慣れたり、新表現の使い方を学ぶ、というのであるが、従来のパターン練習に比べて、学習者同士で練習するほうが、自分のペースでできる、教師が相手ではないからリラックスできるという利点

がある。

(3) プレゼンテーション

教科書の中のテーマに沿った題名を与え、それについてリサーチをさせる。文化、社会問題が主であるが、中にはオーストラリアについてL2で語るというのもあった。大学の教育の一環であるから、抽象度の高い教養を高めるテーマに心がけている、という教官もいた。

プレゼンテーションというのは、発表そのものよりもそれまでのプロセスのほうから学ぶことが多い。教師は発表にたどりつくまでの間、ナビ役をする。リソースのアクセスの仕方、図書の使い方、プレゼンテーションの仕方及び内容の吟味の仕方、プレゼン用器具の使い方、などなかなか忙しい。

質問の仕方が先に学習者中心について聞いたせいも、このMotivationを高めるために工夫している点となると、どの教官も前問に影響されて、上記の例に終始した。つまり学習者中心の教材及びその利用法と解釈されたのである。そこで、次に上記の教材提供方法がどれほど効果があるのか、検討してみる。

語学学習者の動機についてははかかなり研究されているが、特にGardner & Lambert (1959, 1972) が提唱したInstrumental (学習言語が道具として目的を持つ) とIntegrative (言語学習にまつわる総合的なものに興味を覚える) という動機の二分法は、70年代一世を風靡した。しかし、最近ではL1とL2の関係 (同じヨーロッパ言語に属しているのかまったく異なる語族か)、学習環境 (L2が社会的機能をどれほど果たしているのか、まったくの外国語か第二言語か)、学習レベルの違い、そして学習者の年齢層などによって、学習者の動機の種類はかなり違うというデータもある (例: Lukmani, 1972 : Strong, 1984 : Dörnyei, 1990 : Skehan, 1991 : Wenden, 1987)。また、オーストラリアにおける日本語学習をMatsumoto & Obana (2001) が研究したが、初級の段階ではInstrumentalで始まり中級以上になるとIntegrative Motivationに変化するデータが出ている。また、教師のアプローチが、学習者が道具的動機から総合的動機に移行するのに、大きな役割を担っていることも示唆している。この場合、教師のアプローチとは、クラスのふんいき作り、興味をひく教材の提供、教師の学生への態度など、教師が授業で学生に与えるものを指す。

Motivationを高めるために工夫している点について、上記の(1)–(3)の答えが返ってきたのだが、これらの工夫は「学習者が積極的に参加できる」「学習者の自由選択を考慮」「授業がバラエティにとんだものとなること」ということに集約される。これは、学習者が自主的にまた積極的に語学学習を継続するというMotivationの基礎作りをしているのである。初級から中級に上がる時というのは、非常に危うい時期である。挫折するか継続するか、という分岐点だからである。そのときに受ける語学学習で、教師が学習者に継続できるだけのMotivationを持たせるように、授業の工夫を重ねるということになる。そして、そこから学習の醍醐味を覚え、Integrative Motivationを持つようになった学習者は、教師の手が離れても自分で学習するだけの強いMotivationが持てるようになる。教師の役割は学習者がそうなるように手助けしてやることであろう。語学学習で、「手を替え品を替え」様々なプログラムを用意するのも、学習者の内的啓発をなんとかして促すためなのである。

5. 終わりに

今回の視察旅行はSDプログラム（報告その1参照）と語学教育の二点を調査するということもあって、時間の制限上多くは調査できなかった。同じ語学教育にたずさわってきた筆者としても、特に後者に関してはさらに聞きたい点があった。たとえば、カリキュラム作成でInputとOutputの関連付けはどのようにしているのかというのは、大きな関心事である。各教官と話しているときも、具体的なプロジェクトやプレゼンの話を伺っているときに、「もちろん、事前にInputは大事ですよ」とひとこと添えられたから、InputとOutputの関連は重要であると皆認識していらっしやるようである。が、ではその関連の仕方はどのようにしているのか、までは調査できていない。なんらかの形でフォローアップとしてこの点について調査していきたいと思っている。

語学学習というのは、他の講義と違い学生の能力がクラス中にさらけだされるという点でかなりナーバスな授業になりやすい。それだけの心理プレッシャー、さらに苦勞の割りに報われる量が少ないという達成感のなさ、それらを超えてなお語学学習は楽しい、と思える学習者を育てるにはどうすればいいのか、これは語学教育にたずさわる者の大きな課題である。

(1)

Communicative Approach—言語の本質は対人的なコミュニケーションにあると捉える機能主義的な考え方に基づき開発された教育法。正しい文を作成することよりも、言語を駆使してコミュニケーションを図るほうに重点をおく。

Interactive Approach—形態よりも意味に注意を置き、話し手と聞き手がお互いの意思、意図を理解しようとする自然な社会現象を学習法として取り入れるアプローチ。具体的な方法はContent-BasedやTask-Basedに拠って作り出す。

Content-Based Approach—メッセージの内容の伝達に焦点をあてた教育法。Communicative Approachをとる方法はこのContent-Basedである。学習の内容（社会問題、文化など）を第二言語でこなしていくという形を取る。どういうテーマで教授するか、学習者の興味をひく内容か、ということが常に問われる。

Task-Based Approach—学習した文法項目を学習者にタスクを与えてコミュニケーションする過程で習得させる基本的なものから、「観光案内をする」とか「地図を見ながら目的地に着く」とかいう目的に向かって学習者同士で（教師の助力を借りることも）コミュニケーションを作っていく学習法。

参考文献

- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualising motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, Vol. 13, 266-272.

- Gardner, R. C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Lukmani, Y. 1972. Motivation to Learn and Language Proficiency. *Language Learning*, Vol. 22, 261-273.
- Matsumoto, M. & Obana, Y. 2001. Motivational factors and persistence in learning Japanese as a Foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 3, 1, 59-86.
- Skehan, P. 1991. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2), 275-298.
- Strong, M. 1984. Integrative motivation : Cause or result of successful language acquisition. *Language Learning*, Vol. 34, 1-14.
- Wenden, A. 1987. Incorporating learner training in the classroom. In : Wenden, A and Rubin, J. (eds.), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 159-168.
- 吉田研作・柳瀬和明 2003. 「日本語を活かした英語授業のすすめ」 東京：大修館