

言語学習と教育言語学：2016 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2016-2017

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2017 年 3 月 31 日

目次

「AのB」をどう表現するか： 日本語の「AのB」構造が日本人英語学習者の前置詞選択に与える影響 生田 裕二	1
「データ駆動型学習（DDL）」による英文法指導における生徒の文法規則発見力の育成： 「生徒まとめ型」と「教師まとめ型」の比較 小山 義徳 高橋 憲史 西垣 知佳子 神谷 昇 安部朋世	11
フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導に関する期待と課題 坂本 美枝 半田 純子 宍戸 真 阪井 和男 新田目 夏実	17
日本人のグローバル・コンピテンス3C要素育成へ向けた課題： 六ヶ国大学間連携プロジェクトにおける批判的思考力、創造力と協働作業力 鈴木 千鶴子 石田 憲一 吉原 将太	25
『ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答』の復活： 知的能力発達の可視化・論理的推論能力・価値の創発 原田 康也 阪井 和男 栗山 健	37
「英語が使える日本人」のグローバルキャリア構築： 「英語学習」から「日本語教育」へのライフストーリー 平畑 奈美	47
国際プロジェクト参加学生のクリティカル・シンキング力に関する六ヶ国比較： Essay Writing における reasoning/conclusion 語の使用状況から 前村水奈子 鈴木 千鶴子 石田 憲一 ジュリアン・ヴァンダー・グイーン 吉原 将太	65
日本人英語学習者のモチベーションと英語学習方法に関する質的研究： 教職課程を履修している大学生へのインタビューを通して 松林世志子	71
インタラクションはプライミングを引き起こすか： 自然な対話の中の疑問文に見る構文産出傾向 森下 美和	85

日本英語教育学会会長（2016/04-2017/03）

森田 彰

日本英語教育学会編集担当（2010/04-2017/03）

坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2017/03）

石井雄隆

金丸敏幸

黒田 航

坪田 康

原田康也

森下美和

山本昭夫

査読候補者一覧（編集委員を除く）（50 音順）（2017/03 現在）

Laurence Anthony

小張敬之

栗山 健

後藤亜希

阪井和男

首藤佐智子

鈴木正紀

Glenn Stockwell

田村恭久

徳永健伸

富田英司

中村智栄

福田純也

前野譲二

横川博一

横森大輔

前坊香菜子

山本ゆうじ

「AのB」をどう表現するか

—日本語の「AのB」構造が日本人英語学習者の前置詞選択に与える影響—

生田 裕二

千葉県立千葉南高等学校 〒260-0803 千葉県千葉市中央区花輪町 45-3

E-mail: y-ikuta@sb4.so-net.ne.jp

概要

英作文において、「AのB」という表現を適切な前置詞を使って表現する苦労は誰もが一度は経験するのではない。例えば「家族の写真」を"a picture of my family"と表現する一方、「人口の増加」は"increase in population"、「部屋の鍵」は"a key to the room"となるように、使用するべき前置詞はコロケーションによって異なり、これは日本人英語学習者だけでなく英語教師をも悩ませる問題のひとつである。そのような中で、学習者が習得しやすい前置詞とそうでないものが存在するのではないかという仮説のもとに本研究に着手した。

方法として、県内公立高校の2年生 38 名、国立大学1年生 28 名、私立大学1年生 29 名を対象に「AのB」という表現を含む日本語文(16 問)を空所補充形式で英訳させた(適切な前置詞を空所に補充)。さらに国内外の英語母語話者(36 名)に対しても同じ英文を提示し解答してもらい使用傾向を調査、併せて彼らの各前置詞用法に関するコメント、さらには日本人学習者の前置詞使用に対する意見も検証した。

その結果、使用する前置詞の意味や context によって学習者の正答率は異なるが、概して「AのB」を正確に訳出できる度合いは高校生・大学生共に高くはないことがわかった。さらに、英語母語話者は、前置詞を学習者が英文を書く上での大きな障害の一つと考え、非母語話者による前置詞の誤用に対し必ずしも肯定的ではなく、accuracy を求める意見が予想以上に多いことも明らかになった。

キーワード 前置詞、「AのB」、accuracy

Analysis of Learner's Use of English Prepositions That Can Be Translated to "A no B" in Japanese: Case Study of Early-Stage English Learners in Japan

Yuji Ikuta

Chiba Minami High School 45-3 Hanawa-cho, Chuo-ku, Chiba-shi, Chiba 260-0803 Japan

E-mail: y-ikuta@sb4.so-net.ne.jp

Abstract

English prepositional phrases used as postmodifiers, which are by far the most common type of postmodification used in all registers, have invariably been viewed as one of the quandary for a large number of Japanese EFL (English as a foreign language) learners. Further, generating prepositional phrases tantamount to a Japanese commonly-used expression "A no B" (e.g., "a picture *of* my family" for "*kazoku no shasin*" or "a rapid increase *in* population" for "*jinkou no kyuzou*") tortures not only students but also teachers, frequently leaving them clueless in selecting the most appropriate preposition for each context. This research highlights and explores the subject, based on the surveys conducted on 38 high school students and 57 university students at an intermediate to advanced level, which have revealed how prepositions are being utilized. The results obtained were examined thoroughly, with several plausible and potential backgrounds being analyzed. Abundant feedback from 36 native speakers of English (henceforth, NSs) also made it possible to explore this issue from another viewpoint. Completing a similar format of the survey, the participants provided various types of informative and astonishing responses. Verifying these prepositional uses bilaterally (from both native and non-native standpoints) rendered this study more cogent and objective, adding somewhat new dimensions to this issue.

Keywords prepositions, "A no B," accuracy

1. はじめに

ライティングにおいて日本人英語学習者（以下「学習者」）が最も苦勞すると考えられる項目のひとつは前置詞の適切な使用であろう。安藤(2012)は「英語の前置詞は複雑をきわめていて、外国人にはマスターしづらい」と述べており、石井(2008)は「前置詞については初級者から上級者までレベルを問わず英語学習者を困らせている」と主張する。その重要性に加え多くの機能や意味を持つ前置詞は、様々な文脈において学習者を悩ませていると推察できる。

この問題に苦勞しているのは学習者だけではなく、教師もまた前置詞用法に関する情報不足に困惑することが多い。とりわけ学習者による英作文の添削においては、前置詞に関する多くの知識を必要とする場合がしばしばである。前置詞は実に多様な形で使用されるので、各文脈において正確に使用されているか否か判断するのに困難を極めることも珍しくない。

特に教師と学習者が共に直面している難題のひとつは、日本語で頻繁に用いられる「AのB」という表現を英訳する際にどの前置詞を使用すべきか、というものである。実際のところそれは様々な前置詞を使って表現されることが多い。例えば「家族の写真」は一般的には“a picture of my family,”と訳される一方で、「人口の増加」は“increase in population”、「部屋の鍵」は“a key to the room”となる。どの前置詞を使用するかは、多くの場合コロケーションと各前置詞が持つ機能を基に決められる。当然のことながら、各文脈に適切な前置詞を選べるようになるには、豊富な経験と練習が必要となるが、多くの学習者がその条件を十分に満たしているとは言い難い。

本研究の目的のひとつは日本語の「AのB」という表現を学習者が英訳する際にどのような前置詞句を使用しているか、を調査することである。これに関する言語的研究の中でもピーターセン(2013)は「英語ではさまざまな前置詞を使い分けるのに対して日本では『の』の使用頻度が極めて高い」、「『の』の問題については妙案があれば知りたいものである」と述べている。多くの学習者が前置詞使用に苦勞する中、彼らがどの程度適切な前置詞句を作り出せるかは、関係する前置詞や表現内容によっても異なると予想される。

本研究はこのテーマに関する英語母語話者（以下NS）の視点も検証することにした。日本人英語学習者から得られた結果を考察するだけでは、この研究を客観的かつ説得力あるものにするには充分と言えず、NSからの回答が何らかの新しい洞察を与えてくれることが期待できると考えた。

文法的な間違いや単語の誤用にこだわりすぎず、数多く文章を書くことを奨励する今日のライティング教

育研究の傾向を鑑みた場合、このように前置詞用法に焦点を当てることは、些末あるいは時流に遅れたものと見なされる可能性もある。実際、Guest (2008)はwritingの学習においては「何を書くか」がしばしば「どのように書くか」より重要だと指摘した。

しかし、fluencyにより重点が置かれる中、この傾向が時に裏目に出してしまうようにも思える。accuracy重視がやや時代遅れと見なされることで、かえって学習者の作文力が低下している可能性がある。Horowitz (1986)を引用して Ferris and Hedgcock (2005)は、“With their emphasis on student writer’s ideas and individual writing processes, some instructors swung to the opposite extreme, giving little or no attention to the morphosyntactic or lexical accuracy of student’s products”と述べている。

さらにEFLライティングにおける必要不可欠な要素として accuracyの重要性を強調する向きもある。Grabe and Kaplan (1996)は、“In oral language, communicability counts, but in written text accuracy becomes important”と主張する。accuracyを構成する様々な要素がある中、「前置詞の正確な使用」がその1つであるのは間違いないだろう。Lindstromberg (2010)による以下の主張はこのことを強く裏付けるものである。“Even though prepositions—especially the most common ones—tend to be small (both in writing and sound), encountering an unusual collocation can be very jarring.”

さらに言及しておくべきこととして前置詞句の後置修飾の多用に注目する必要性があげられる。後置修飾には他にも関係詞節や現在分詞・過去分詞・不定詞によるものがある。(一例として、“people with dementia”は“people who suffer from dementia”や“people suffering from dementia”となり得る) しかし Biber, et al. (1999)はコーパス調査の結果、前置詞句がすべての使用域で群を抜いて最も使用頻度が高い後置修飾句である（65～80%）ことを示しており（図1参照）、このことから、本研究の実施がより意義あるものと考えられる。

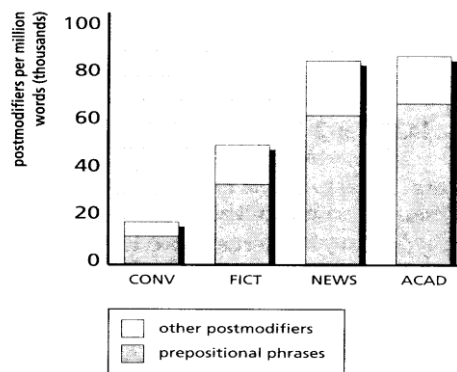


Figure 1: Prepositional v. other postmodification across registers

2. リサーチ・クエスチョン

本研究において、以下の3点をリサーチ・クエスチョンとして設定した。

1. 「A の B」という日本語表現を前置詞を使用して表現する際、学習者はどの程度正確に英訳できるのか。
2. 「A の B」を英訳する上で学習者にとって使いやすい前置詞とそうでない前置詞が存在するのか。
3. ライティングにおける学習者の前置詞誤用を NS は概してどう受け止めているか。

3 調査方法

本調査は高校生・大学生を対象とした前置詞のテスト(調査1)と NS を対象としたアンケート形式のもの(調査2)を使用した。

3.1 被験者

高校2年生38名、大学生57名、英語母語話者36名を対象に調査を実施した。高校に関しては、ある程度英語の文法力・読解力がある生徒の多い県内の公立高校を選択した。(その方がより彼らの前置詞使用に焦点をあてた調査ができると予想されたからである)。かつ当該高校から多くの生徒が進学する県内の国立大学(A大学)の学生(28名)も対象にすることで、高大間のギャップを必要以上に大きくすることを防ぎ、高校から大学にかけての学習者の前置詞知識の段階的成長も観察できるのではないかと考えた。

本研究に特に欠かせないものとして盛り込んだのは英語母語話者からの視点である。(インフォーマントの内訳はアメリカ人27名、イギリス人7名、カナダ人1名、ウガンダ人1名で、年齢層は18歳~72歳、うち初級~中級程度の日本語能力を有する者は20名であった。) NSからの回答を含めることによって、意外かつ新たな視点を得られ、より客観的かつ中立的なデータを背景にした洞察を加えるものにできると考えた。

3.2 Materials

調査1

ここでの調査は学習者の前置詞に関する知識を問うもので、与えられた日本語文の意味を表すように提示された英文の空所に最も適当な前置詞を補充するものである。各日本語文には「A の B」という表現が含まれており、学習者はそれらをどのような前置詞句で英訳するか考えるようになっている。文法書や辞書等は参照させず、10分間で実施した。提示した文は以下の通りである。

- 1 「京都のおじさんの家に滞在した。」

I stayed with my uncle () Kyoto.

- 2 「夏目漱石の小説を読んだことがありますか。」

Have you ever read any novels () Soseki Natsume?

- 3 「彼らはみんな英語の先生が好きです。」

All of them are fond of the teacher () English.

- 4 「私は生物の試験を受けなかった。」

I did not take the examination () biology.

- 5 「彼は千葉大学の教授だ。」

He is a professor () Chiba University.

- 6 「これが部屋の鍵です。」

Here is the key () the room.

- 7 「これは風邪の薬です。」

This is medicine () a cold.

- 8 「昨日友人の訪問があった。」

I had a visit () my friend yesterday.

- 9 「あなたの成功の理由は何ですか。」

What is the reason () your success?

- 10 「人口の急な増加があった。」

There has been a sharp increase () population.

- 11 「日本の人口は韓国の人口より多い。」

The population () Japan is larger
than the population () South Korea.

- 12 「大学時代の古いアドレス帳を見つけた。」

I found my old address book () my college days.

- 13 「コンサートのチケットを手に入れた。」

I got a ticket () the concert.

- 14 「認知症の老人を介護するのは簡単ではない。」

It's not easy to look after an elderly person ()
dementia.

- 15 「彼は子どもの頃の親友だ。」

He is my best friend () when I was a child.

- 16 「去年の浴衣はもう小さくなってしまった。」

My yukata () last year is short now.

勿論これらの文が前置詞を使ったあらゆる「A の B」の表現を網羅しているわけではないが、今回の研究では高等学校の英作文の授業で比較的良好に出てくるもの、さらに学習者からその用法について質問を受けたものを中心に設問を考えた。

調査2

これは NS を対象としたもので、調査1で扱った上記の設問の解答を選択式で選択してもらうものである。選択式にすることで、日本人学習者が使ってしまうが、または使っていないのか自信が持てない選択肢を含めることができ、その正誤の判定を NS の語感から明確にできると考えた。また選択肢以外に我々日本人英語学習者が正解と認識していない解答や彼ら自身のコメントもあり得ることから、それらも必要に応じて記入してもらった。NS の持つ前置詞使用に対する語感というものは把握しづらいものであり、本研究の意義は

この点にも見いだせるのではないかと考えた。また、先述の通り全ての被験者が日本語を理解できたわけではないが、各設問には日本文の対訳も載せた。

4. 結果と考察

4.1 調査 1 の結果

より包括的かつ詳細な分析を求めて、調査 1 の結果を以下のように 3 つのカテゴリーに分類した（分類基準は大学生と高校生の知識量の差も一部考慮に入れ、以下のように分けた）。

Group A:

「高校生・大学生共に正答率が比較的に高かったもの」（正答率：高校生 40% 以上、大学生 50% 以上）

質 問 文	高校生	大学生
1. I stayed with my uncle in Kyoto	76.3%	96.4%
3. All of them are fond of the teacher of English.	42.1%	82.1%
7. This is medicine for a cold	52.6%	67.9%
10. There has been a sharp increase in population	42.1%	53.6%

表 1： Group A の結果

Group B:

「大学生は比較的高正答率だったが、高校生は低正答率だったもの」（高校生 40% 未満、大学生 50% 以上）

質 問 文	高校生	大学生
6. Here is the key to [for] the room.	21.1%	52.9%
9. What is the reason for your success?	31.6%	60.7%
11.The population of Japan is larger than the population of Korea.	39.5%	67.9%
13. I got a ticket for the concert.	10.5%	53.6%

表 2： Group B の結果

Group C:

「高校生・大学生共に正答率が低かったもの」（高校生・大学生共に 40% 未満）

質 問 文	高校生	大学生
4. I didn't take an examination in [for] biology.	28.9%	17.9%
5. He is a professor at [from] Chiba University.	26.3% [0%]	28.6% [0%]
8. I had a visit from my friend yesterday.	0%	7.1%
12. I found my old address book from [of] my college days.	0% [15.8%]	0% [7.1%]
14. It is not easy to look after an elderly person with dementia.	31.6%	35.7%
15. He is my best friend from when I was a child.	5.3%	21.4%
16. My yukata from last year is short now.	2.6%	14.3%

表 3： Group C の結果

さらに、今回得られたデータの補強として、同じ調査を別の大学（B 大学）の 29 名の学生を対象に実施した。その結果は先述の大学（A 大学）の学生の正答状況と多くの設問においてかなり類似しており（一部の設問においては正答率に 10% 以上の開きがあった。こ

れについては今後の研究でさらに解明していきたい）、今回の調査の有効性を高めると思われる。（図 2 参照）

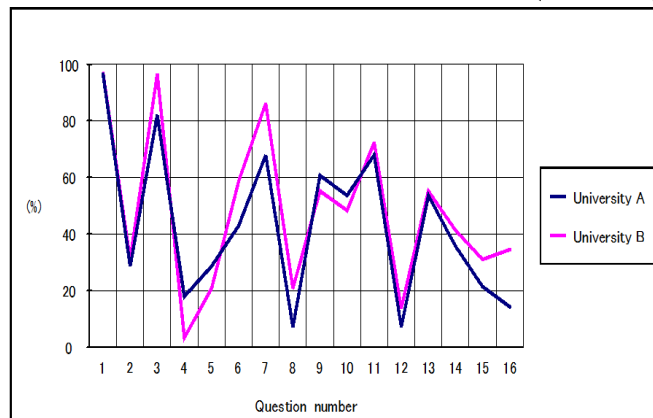


図 2： 2 大学の調査における正答率の比較

これまでのデータを基にした推論は以下の通りである。

- (1) 学習者が「A の B」という表現を前置詞句を用いて正確に表現できる度合いは、**collocation** によって異なり、全体的には必ずしも高いとは言えない。
- (2) 概して、英語への接触量が影響してか、高校生よりも大学生の方が今回の調査での正答率は高かった。
- (3) Group C には出所・起点を表す **from** を正解としたものが多く含まれており（表 3 において緑色に印字されている。）、学習者にとってこのような **from** の用法は多くの場合において捉えにくいものではないか。

4.2 「起点・出所」を表す"from" の用法

本研究では上記の調査結果のうち、多くの学習者がその使用に困難をきたしていると思われる「Group C に分類された前置詞」の用法に特に着目した。

Group C において特に注目すべきなのは、設問 5、12、15、16 の結果である。これらの設問に共通するのは、「A の B」という表現を英訳する際に「起点・出所」を表す **from** を使用しているという点である。設問 5「彼は千葉大学の教授だ。」と設問 12「大学時代の古いアドレス帳を見つけた」においては、**from** を解答できた被験者は高校生・大学生共に一人もいなかった。これらの用法は英語学習において、頻繁ではないにせよ、時々目にするものである。しかし、いざ空所補充の形式で英文を完成させるとなると、多くの被験者が使用できないという結果が今回の調査で明らかになった。実際に各設問において、被験者がどのような前置詞を使用したか表したものが以下のグラフである。誤答として様々な前置詞が使われており、この問題の奥深さを感じる。「A の B」という一見単純に思える日本語表現の英訳が実は予想以上に学習者には難しい課題なのだということが示唆されていると考える。

Question5:

He is a professor () Chiba University.

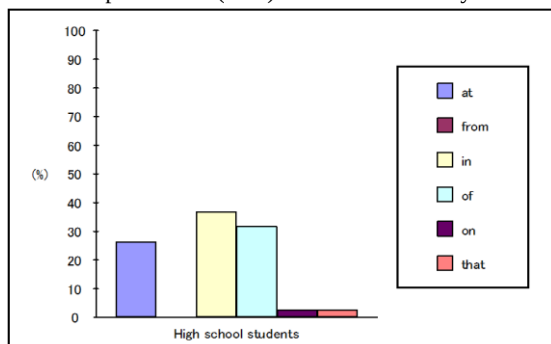


Figure 3.1: Results from H.S. students

Question 15:

He is my best friend () when I was a child.

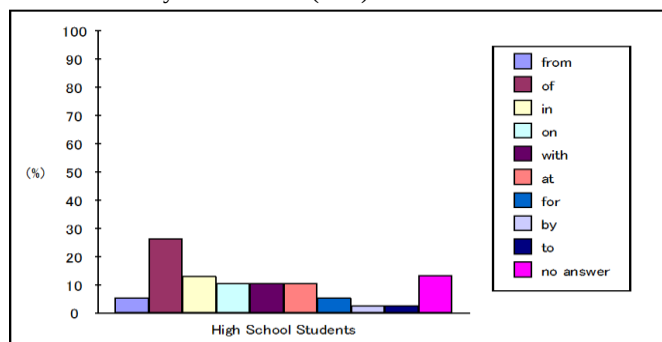


Figure 5.1: Results from H.S. students

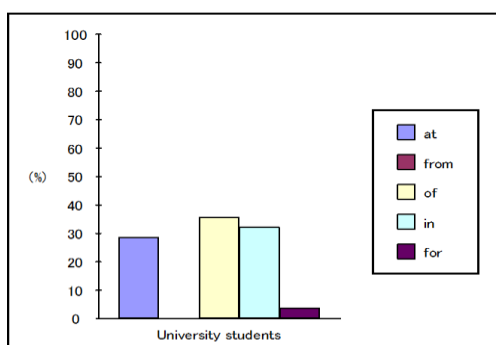


Figure 3.2: Results from Univ. students

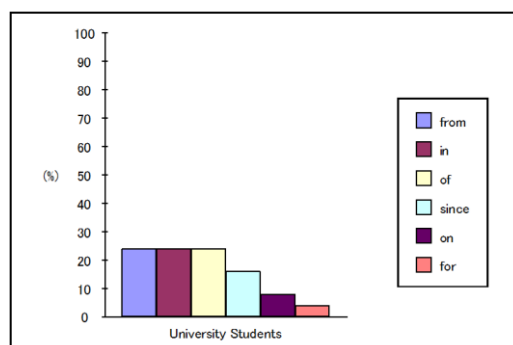


Figure 5.2: Results from Univ. students

Question 12:

I found my old address book () my college days.

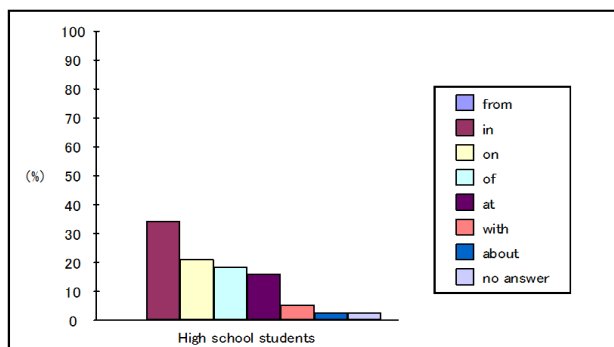


Figure4.1: Results from H.S. students

Question 16:

My yukata () last year is short now.

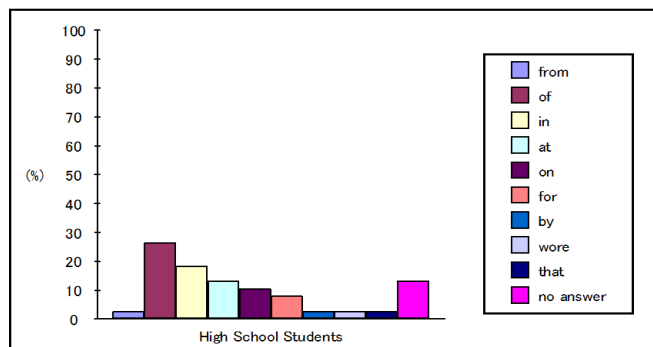


Figure 6.1: Results from H.S. students

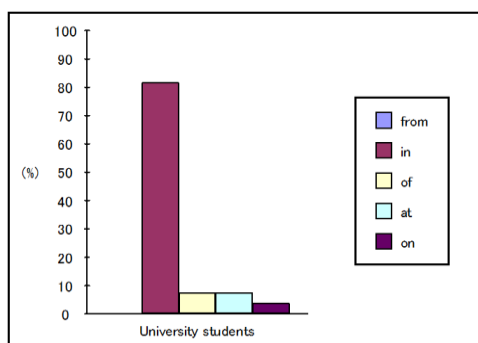


Figure 4.2: Results from Univ. students

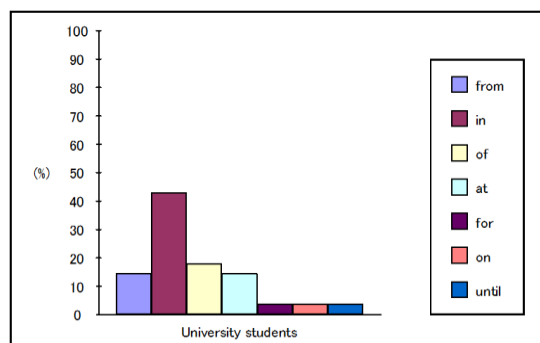


Figure 6.2: Results from Univ. students

さらに、この from の用法は学校のライティング教育等においてそれほど重点的・系統的に指導されているものとは考えられず、学習者がその使用に困難をきたす一因になっている可能性もある。しかし、別の見方をすれば学習者がこの用法を習得し、自らの active vocabulary として使いこなせるようになることで彼らの英語表現はこれまでよりも一歩洗練されたものになるはずである。一般的に学習者のライティング能力は急速に伸びるというよりも、段階的に着実に向上していくものであると考え、このような用法に焦点をあて、一層の研究を進めていくことが必要であると考ええる。

4.3 調査2の結果

先述の通り、本研究は日本人英語学習者の解答状況だけでなく、英語母語話者の視点に基づく前置詞使用状況も含めて考察していくことを目的とした。前置詞に対する捉え方をこのように両方向的に見て分析を進めていくことによって、本研究の信憑性と客観性をより高めることができるのではないかと考えた。

4.3.1 英語母語話者の前置詞使用

学習者が解答した調査を NS のインフォーマントにも行い、必要に応じてコメントも記入してもらった。NS の解答は事前の予想とそれほど異ならないものもあったが、その一方で我々日本人英語学習者が学んだ知識とは一致しないものもあり、あらためて前置詞使用に関する捉え方を見直すことにもなった。

以下に示すのは、前出の設問 5、12、15、16 に関しての NS の解答状況である。各設問において、一部の少数解答を除き、彼らは 1 つか多くても 2 つの前置詞の使用で解答が一致している。

Question 5:

He is a professor () Chiba University.

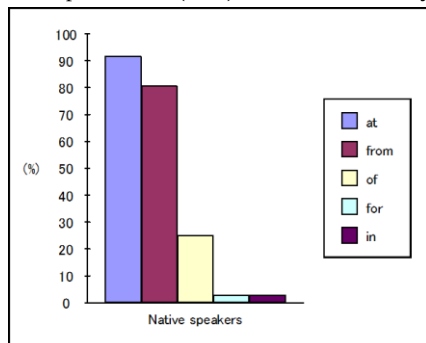


Figure 7: Results from NSs

Question 12:

I found my old address book () my college days.

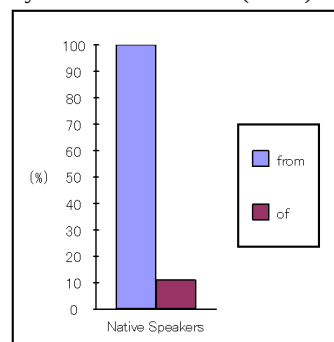


Figure 8: Results from NSs

Question 15:

He is my best friend () when I was a child.

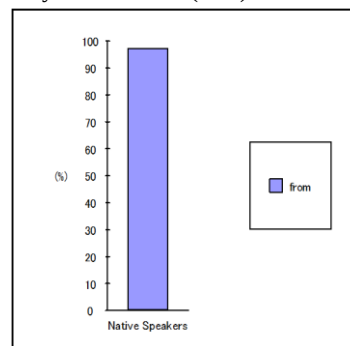


Figure 9: Results from NSs

Question 16:

My yukata () last year is short now.

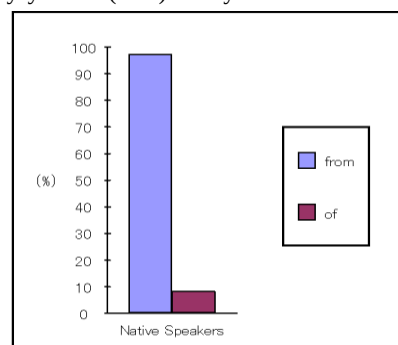


Figure 10: Results from NSs

4.3.2 NS の視点によるライティングにおける品詞別に見た学習者の弱点

今回の調査においてはさらに、学習者がライティングにおいて問題を抱えていると思われる使用品詞が何であるか、NS のインフォーマントに回答してもらった。(選択肢として、名詞・動詞・助動詞・形容詞・副詞・前置詞・接続詞・関係詞・代名詞・その他を用意した。)

以下の表が示す通り、前置詞は学習者が直面する最も大きな壁であると、NS は見なしていることがわか

る。つまり NS の回答は、学習者による前置詞誤用の頻度の高さをあらためて示唆しており、本研究のテーマに焦点をあてる必要性をより強めたといえる。(ちなみに「その他」として NS に挙げられたものは冠詞、名詞の単複形であった。)

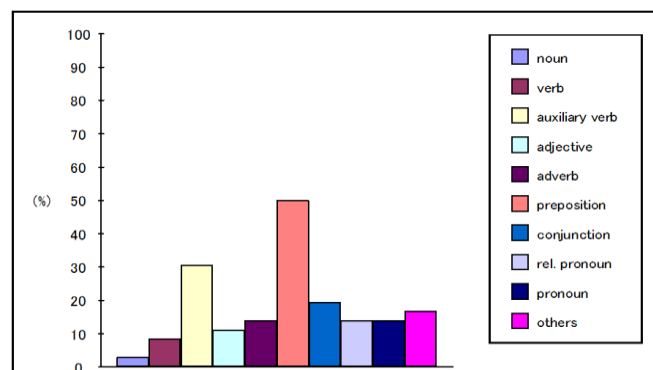


Figure 11: Where JLEs seem to have trouble in writing (by constituents / from NSs' viewpoints)

4.4.2 日本人英語学習者の前置詞誤用に対する英語母語話者の見解

上記の調査はまた、学習者の前置詞誤用を NS がどう捉えているかも調べる目的で行われた。(質問内容: 「NS の中にはライティングでの学習者による前置詞の誤用を些細なものと考え、文意が伝わる限りそれらの間違いにはこだわる必要がない、と言う者もいる。これに関してあなたの意見はどうか」)

概して彼らは伝えるべき内容により重きを置いて、学習者の前置詞誤用に対しては寛容的な姿勢を示す傾向があるのではないかと事前に予想された。しかし、実際には予想以上に学習者の前置詞誤用への否定的な見解が得られたのである。つまり全ての NS が前置詞使用を些細なもの、あるいは非重要なものと見なしているわけではないことが示されたと考えられる。

調査対象となった 36 名の NS のうち、有効回答をしたのは 26 名であった。そのうち 13 名が学習者による前置詞誤用に肯定的な意見を述べ、残り 13 名が否定的な立場をとるとする是非が完全に二分される結果となった。(表 12 参照)

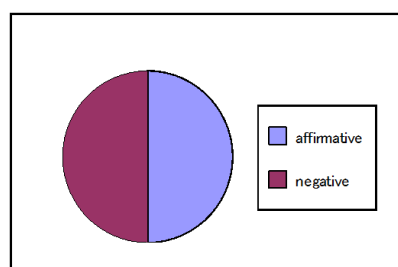


Figure 12: “Can Japanese EFL learners’ prepositional errors be overlooked?”

各々の立場を代表するコメントは以下の通りである。

英語母語話者による肯定的見解

“I agree—if the main idea is communicated, then a small error in preposition does not stop the communication, so it can be overlooked without losing a sense of respect.”

(女性, 39 歳, アメリカ)

“I believe that the most important thing is to get the message across, so misuse of preposition isn’t as important. By taking too much time on prepositions, I see many students get discouraged, and stop trying to work hard at English.”

(女性, 22 歳, アメリカ)

英語母語話者による否定的見解

“I think it is important to stress proper use of prepositions, as different prepositions sometimes change the meaning and context of the language.”

(female, 24, USA)

“I believe that prepositions are a critical part of speech and English. They help identify locations and relationships between things. Often times, the lack of prepositions can cause a gap in understanding. Far from trivial, I would say that prepositions are quite necessary parts of English grammar.”

(男性, 27 歳, アメリカ)

回答者の中には、一見すると中立的立場をとっているようで、前置詞の正確な使用の重要性を強調する者もいた。(以下の文の下線部を参照)

“The meaning can still be conveyed if the preposition is wrong, but the mistake can become annoying to native speakers and can undermine its message of the speaker.”

(女性, 24 歳, イギリス)

“It depends on the context (formality, expectation of the other party). Basically, people tend to have a lower degree of tolerance for written errors than they do for spoken ones.”

(男性, 年齢未記入, イギリス)

上記のコメントは、前置詞使用の正確性というものが、非英語母語話者にも求められている場合が多いことを示唆している。「A の B」を前置詞を使ってどう表現するか、という本研究のテーマを掘り下げていく意義はこのような点からも見いだせるのではないかと考えている。

5. 結論

5.1 リサーチ・クエスチョンに対する回答

1. リサーチ・クエスチョン 1

調査 1 の結果から、「B の A」という日本語表現を前置詞句を用いて英訳することは多くの日本人英語学

習者にとっては難題で、超えるべき壁でもあるという結論に至った。同調査では of を必要以上に用いて“A of B”と表現する回答者は予想したほどは多くなかったが、それでも日本語に惑わされて of を使用してしまうケースも多く見られ、前置詞使用に関する学習者の知識不足があらためて浮き彫りになった。

2. リサーチ・クエスチョン 2

学習者がそれぞれの前置詞を正確に使用できた程度は様々であったが、特に彼らの多くが「出所・起点」を意味する from の使用に対して困難をきたしているということが示唆された。

3. リサーチ・クエスチョン 3

調査 2 において、学習者による多くの前置詞誤用に對する NS の認識が明らかになった。前出の表 11 が示すように、前置詞は接続詞や助動詞以上に学習者にとって正確な使用が難しいと考えられる項目である。

また、学習者による前置詞誤用に柔軟な姿勢を示す NS がいる一方で、ライティングにおける適切な前置詞使用の重要性を強調する NS は少なくない。調査 2 の結果が示すように、それぞれの設問文の空所を埋めるのに NS が選ぶ前置詞の数は、多くの場合限られており、選択肢が 1 つのみという設問もあった(設問 15)。同じ意味やニュアンスを持ち、交換可能な他の選択肢がある多くの動詞や形容詞、副詞と違って、前置詞はいくぶん厳密な規則に基づいたより固定的なものであり、交換可能な他の選択肢や例外的な使用がほとんどないということを、この調査が示唆している。

5.2 本研究の限界

まず、NS インフォーマントの日本語理解力にばらつきがあり、約半分が日本語の学習歴を持たないことが調査の結果に影響を与えた可能性がある(調査 2 では調査 1 と同じ条件で各設問を日本語と英語の両方で表示した)。また彼らの大半がアメリカ国籍であり、20 歳代の女性であったことも結果をいくぶん偏向的なものにした可能性がある。ある程度の日本語理解力を持つ、あるいは男性や年齢の高い世代の NS による回答がさらに多くあれば、本研究をより客観的かつ説得力に富むものにできたのではないかと考える。また、「A の B」という日本語表現が非常に広範囲にわたる文脈で用いられることから、それらすべてに相当する前置詞句表現を網羅することは不可能である。本研究では、高い頻度で使われる表現をなるべく含むよう、後置修飾の前置詞句から 16 の設問文を取り上げた。けれどもそれらが他のすべての「A の B」という用例に適用できるわけではない。前置詞使用は他の品詞同様、

個人や地域によって異なってくる可能性もあり、一般化するのには極めて難しい。しかしながら今後さらに多くの用例を用いてこのような研究を続けていくことで、今回の調査結果の信憑性をより高めていけると考えている。

5.3 教育的示唆

前置詞はその意味や用法が広範囲に及ぶものであり、学習者は様々な状況でどの語を使うべきか、悩むことが多い。今回の研究では、「A の B」を意味する前置詞を使った英語表現のうち、高校のライティング講座内で比較的頻繁に使用されるもの、また学習者が表現に迷うようなものを(全てのケースを網羅することは難しいという前提を認識したうえで)選び、学習者ならびに英語母語話者を対象としたテストの解答状況を分析してみた。その結果、高校生と大学生は多くの文脈において適切に前置詞を使いこなせていないことが明らかになった。同時に、いくつかの前置詞用法に対する被験者の正答率はとりわけ低く、「出所・起点」を意味する from はそのひとつである。

ライティング指導において、学習者の書いた文が語法・文法的かつ表現的に適切であるかどうかを判断するのに苦労する場面は多い。また fluency と accuracy をバランスよく指導するうえで、前置詞という一見些末にも思える項目にどこまでこだわるべきかという問題もある。本研究が前置詞用法の指導において一隅を照らすものとなり、多くの指導者にとっての不明確な部分を少しでも整理する役割を担えたなら幸いである。

今後、前置詞用法に関してはより系統的かつ効果的な指導が望ましいと考えられる。NS の指摘を別の角度から考えれば、前置詞を今まで以上に使いこなせるようになることで学習者のライティングの質はこれまで以上に向上するであろうし、表現の幅もいっそう拡がると予想できる。

前置詞の効果的使用に向けて探求すべきことはまだまだ数多く存在する。徐々にではあるかもしれないが、さらなる研究が英語ライティング指導の前進に貢献できることを信じてやまない。

References

- 安藤貞雄.(2012).『英語の前置詞』.東京: 開拓社.
石井隆之.(2008).『前置詞完全マスタートレーニング』.東京: ベレ出版
マーク・ピーターセン.(2013).『実践 日本人の英語』.東京: 岩波書店
Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson Education, 606.

- Ferris, D.R., & Hedgcock, J.(2005). *Teaching ESL composition: purpose, and practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 261-262.
- Grabe, W., & Kaplan, R.B.(1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London: Pearson Education Limited.
- Guest, M.(2008). The language connection: Teachers should go easy on written mistakes, *Daily Yomiuri*, July 22 issue, 14.
- Horowitz,D.(1986).Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*,20, 141-144
- Lindstromberg, S.(2010). *English Prepositions Explained*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p.5, 44, 211.

「データ駆動型学習 (DDL)」による英文法指導における 生徒の文法規則発見力の育成

—「生徒まとめ型」と「教師まとめ型」の比較—

小山 義徳¹ 高橋 憲史² 西垣 知佳子³ 神谷 昇⁴ 安部朋世⁵

^{1,3,4,5} 千葉大学教育学部 〒263-8522 千葉市稲毛区弥生町 1-33

² 千葉県船橋市立金杉台中学校 〒273-0852 千葉県船橋市金杉台 1-2-18

E-MAIL: ¹y_oyama@chiba-u.jp, ²norifumitakahashi@hotmail.co.jp, ³gaki@faculty.chiba-u.jp,
⁴nkamiya@chiba-u.jp, ⁵abe-t@faculty.chiba-u.jp

キーワード：データ駆動型学習 (DDL)，帰納的学習法，英文法，気づき

概要 公立中学校の2年生を対象に，生徒が複数の英文用例から英文法の規則を帰納的に導き出す「データ駆動型学習 (Data-Driven Learning:以下 DDL)」の効果を検証した。英語教育における DDL は，教師が一方的に文法規則を教える方法よりも知識の保持に優れていることが先行研究により報告されている。しかし，中学校の教育現場で DDL を導入する際に，最終的に教師が文法規則をまとめた方が良いのか，「生徒」がまとめを行った方が良いのか不明であるという実践上の課題がある。そこで，本研究は DDL による英文法指導において，用例から引き出した文法規則について「教師がまとめた場合」と「生徒がまとめた場合」の比較を2つの群を設けて行った。

その結果，英語の DDL において，生徒自身が文法規則をまとめても教師が規則をまとめた場合と文法テストスコアに差がないことが明らかになった。また，文法的気づきの内容においても，生徒がまとめた文法的気づきと教師がまとめた英文法の内容には差がなく，生徒が文法的規則をまとめても教師がまとめた場合と同等の内容を引き出すことが可能であることが明らかになった。

Promoting learners' noticing of grammar rules through Data-Driven Learning

—Comparison of a teacher's summary and learners' summary—

Yoshinori OYAMA[†] Norifumi TAKAHASHI[‡] Chikako NISHIGAKI[†]

Noboru KAMIYA[†] and Tomoyo Abe[†]

[†] Faculty of Education, Chiba University 1-33 Yayoi-cho, Inage-ku, Chiba, 263-8522 Japan

[‡] Kanasugi Junior High School 1-2-18 Kanasugi, Funabashi-shi, Chiba, 273-0852 Japan

E-mail: y_oyama@chiba-u.jp

Abstract

This study compared the effects of a teacher's summary and learners' summary of English grammar after Data-Driven Learning in English class at a junior high school. In the learners' summary class, students summarized the grammar rules they found in Data-Driven Learning. In contrast, in the teacher's summary class, the teacher summarized the grammar rules after Data-Driven Learning. The results showed that in terms of the grammar test score and grammatical noticing level, no statistical differences were found. Therefore, in Data-Driven Learning for English grammar, learners' summarization has equivalent effects on teachers' summarization.

Keywords: Data-Driven Learning (DDL), inductive learning, English grammar, noticing

小山義徳・高橋憲史・西垣知佳子・神谷昇・安部朋世，

「データ駆動型学習 (DDL)」による英文法指導における生徒の文法規則発見力の育成：
「生徒まとめ型」と「教師まとめ型」の比較，言語学習と教育言語学 2016 年度版，pp. 11-16，日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編，早稲田大学情報教育研究所発行，2017 年 3 月 31 日。

Copyright © 2016 by Yoshinori Oyama, Norifumi Takahashi and Chikako Nishigaki. All rights reserved.

1. 研究の背景と目的

昨今のコミュニケーション重視の英語教育では、文法を教えるから話せなくなるという風潮があり、英文法が授業中に積極的に教えられていないという指摘がある（鳥飼，2011）。一方、現行の学習指導要領の外国語編の解説では「文法の指導はコミュニケーション能力の育成を図る指導と対立するものではなく、円滑にコミュニケーションを行うとともに、豊かな内容を伴うコミュニケーションを行うためには、正しい文法の基盤が必要不可欠である。」と記載されており、文法学習とコミュニケーション能力の育成は相互補完的な関係であると考えられる。そこで、本研究ではコミュニケーション重視の指導の中で、学習者が能動的に考えながら取り組む文法指導である「データ駆動型学習（Data-Driven Learning:以下 DDL）」（Johns, 1991）を中学校の英語授業に取り入れ、文法力の育成を目指した。

DDL では、検索ソフトを使って、コーパス（言語データ）の検索を行う。その結果、ターゲット語を中心に置いた形で英文用例がコンピュータのモニターに表示される。また、条件を指定してソートすると、ターゲット語の前後に現れる単語や表現を見やすく並べて示すことができる。図 1 には、interesting をターゲット語として検索し、ソートした結果を示した。用例を観察すると、interesting の直前には冠詞の an や不定代名詞の some がくることが、interesting と共起する動詞には are, be, is, was などの be 動詞が多いことがわかる。また、interesting の右隣には article, date, factor, program, reading, story など、「読むこと」や「情報」に関連する名詞が多く見られることなどがわかる。このように DDL は、学習者が言語データを観察して帰納的に言葉のルールを発見して学ぶ「学習者中心の学習法」である。

DDL は上記のように、学習者が豊富な用例を観察して帰納的に文法規則を発見して学ぶ指導法で、語彙・文法学習に効果があることが報告されている（Mizumoto and Chujo, 2015）。しかし、これまで行われてきた DDL 実践は、大学生のような英語学習の経験を積んできた学習者を対象としたものが多かった。そこで、本研究グループでは、教科として英語を学び始める中学生に対して、本来の DDL を入門期学習者に調整して文法学習に活用してきた。

An interesting anomaly here is that Europe, which...
I recently came across an interesting article carried in the public relation...
Chung's choice of August was an interesting date.
An interesting factor in the Hanwa Bank failure was...
In this regard, an interesting program was introduced this fiscal year...
Haiti is an interesting test case, which is helpful for thinking...
the time deposit interest rates are interesting in two respects.
It will be interesting to see in which direction the discussion...
It will be interesting to see how individual member countries...
tation for the Games to begin, a few interesting developments have taken place, albei...
It is interesting to note that the world at the end...
This is the most interesting point of discussion of this sort.
It was, nonetheless, interesting to hear Cutter admit clearly that the...
November in Miyagi Prefecture offer interesting examples.
nding a couple of minute reading out interesting pieces from the latest edition of the...
It is particularly interesting to me--a microscopic strand of DNA c...
ns and bureaucrats, but it is pretty interesting that politicians and bureaucrats are...
period of 18 months, makes for some interesting reading.
"My letter was changed into a very interesting story for the play," said Yuki.
On that he thought the proposal was interesting and that the prefectural government...

図 1 DDL における検索結果の例：interesting

具体的には、日本の英語授業で多く見られる、いわゆる PCPP という Presentation（提示）⇒ Comprehension（理解）⇒ Practice（練習）⇒ Production（産出）の授業の流れの中に DDL を組み込み、実践を行ってきた。このことにより、DDL を通して得た宣言的知識を、手続き的知識へと発展させるようにした。例えば、ロールプレイや picture description（絵描写）などを Production の段階で行った。また、生徒の英語力にあった言語データを集積するために日本、中国、韓国、台湾の英語検定教科書からコーパスを作成した。そして ICT を利用できない教室環境に配慮して、ワークシートを作成し、教師が英文用例を選定して、わかりやすい順番に並べ替えるなどして、生徒の実態に合わせて用例を加工した。

これまでに本研究グループでは、DDL で文法指導を行った DDL 群と、教師が文法を説明して教えた従来型群の指導効果を、「指導前のプレテスト」「指導 1 週間後のポストテスト」「指導 1 ヶ月後の遅延テスト」により比較、検証してきた。その結果、プレテストとポストテストの間では、両群に同様の得点上昇が確認され、ポストテストと遅延テストの比較では、従来型群では得点の下降が見られたものの、DDL 群では得点の下降がなく、統計的にも DDL 群と統制群の得点差は有意なものであったことが確認できた。検証授業を異なる学校で 3 例行ったが、いずれも同様の結果が得られた。このことから、DDL では、従来の指導に比べ記憶の定着に効果が高いことが確認された（西垣・小山・神谷・横田・西坂，2015；西垣・小山・神谷・尾崎・西坂・横田，2015）。その後に行った指導実践においても、DDL 指導後、2 カ月を経ても、得点の下降が見られないことを確認している。

しかし、DDL を授業で実施する際に、DDL で文法事項の用例を観察した後で、発見事項のまとめを「教師」が行った方がより正確な理解にいたるのか、「生徒」が

自主的にまとめた方が気づきや理解が深まるのかが不明であった。

DDL の特徴は用例を見て学習者が文法規則に「気づくことができるか」にあることから、これらの点を踏まえ本研究では、DDL による英文法指導において、用例から引き出した文法規則を「教師がまとめた場合」と「生徒自身がまとめた場合」の指導効果の比較を行うこととした。具体的には、両者における文法的な「気づき」の量的・質的な差、学習項目の定着度、新規の文法事項に対する「気づき」に差があるのかどうかを検証することとした。

2. 研究の方法

本研究の実施方法の詳細は、以下のようであった。

(1) 参加者

千葉県内の公立中学校の 2 年生（「生徒まとめ群（処置群）」29 名と「教師まとめ群（対照群）」24 名）が調査に参加した。なお、授業はすべて第二著者が実施した。

(2) 言語材料

「want + 人 + to 不定詞」の文法事項を指導した。これは教科書では中学 3 年生で扱う言語材料で、学習者にとっては 1 学年上の学習教材である。教科書の進度に合わせて教材を選定すると、塾などで予習をしている、DDL での気づきの内容に影響が出ることが考えられる。また、DDL 指導の前後に実施する実践効果の評価テストにおいて、塾や自習の学習効果が影響を与える可能性を排除するというねらいもあり、学年が上の教材を選定した。

(3) 指導方法

生徒まとめ群と教師まとめ群ともに、上述の PCPP の学習順序を踏んだ。その際、C（理解）の部分に DDL を取り入れた。また、このステップの一部で、「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」で異なる指導を行った。実際の指導は次のようであった。

① Presentation（口頭導入）

口頭導入部においては生徒が学習事項に興味を持つように、教員がピクチャーカードを用いて授業を行った（図 2）。

② Comprehension（理解）

「DDL ワークシート」を用いて DDL を行った。まず、生徒はワークシート（図 3）に印刷された「発見ステップ」に従って個人学習を行った。今回は「want + 人 + to」の文構造がターゲットであったため、はじめに「want の後にくる語を○で囲みましょう」、次に、「○で囲んだ後に共通することは何ですか」とたずね、生徒が文法規則に気づきやすいように工夫した。その後、用例を見て、気づいたことを個人でまとめさせ、その

後で、個人で発見した内容をグループでシェアした。ここまでは「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」で共通の活動であった。



図 2. ピクチャーカードを使った口頭導入

発見学習シート			
リスト 1		今までに習った want の文	
5.	I	want	to play tennis.
6.	She	wanted	to swim.
7.	My son	wants	to play soccer.
	My friends	want	to go to Tokyo Disney Land.

リスト 2				新しいタイプの want の文	
例	I	want	you	to open the window.	私はあなたに窓を開けてもらいたい。
1.	I	want	you	to check my homework.	私はあなたに私の宿題をチェックしてもらいたい。
2.	I	want	you	to be a doctor.	私はあなたに医者になってもらいたい。
3.	She	wants	him	to come home before 6:00.	彼女は彼に 6 時前まで帰ってきてもらいたい。
4.	Nobita	wants	Doraemon	to help him.	のび太はドラえもんを助けてもらいたい。
5.	I	want	them	to keep my secret.	私は彼らに秘密を守ってもらいたい。
6.	My mother	wants	me	to make something to eat.	母は私に何かを食べるものを作ってもらいたい。

発見 STEP

STEP

A. リスト 1 の want の日本語の意味は何ですか？

リスト 2 を見て、次の質問に答えよう。

① want の日本語の訳に○を付けよう。want/wanted/wants の日本語の意味は何ですか？

② 例にならぬ、want/wanted/wants の右隣の単語に○をつけよう。

③ ○で囲んだ語に共通する特徴はなんですか？

B.

④ ○で囲んだ語の隣の語を○で囲もう。

⑤ ○で囲んだ語は、どんなことを表している語ですか？

⑥ ○と○の関係について考えてみよう。

図 3. DDL 発見学習ワークシート

「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」で行った活動の違いはワークシート（図 4）の「まとめ」の部分を生徒自身がまとめるか、教師がまとめるかにあった。「生徒まとめ群」では内容を生徒自身にまとめさせた。一方、「教師まとめ群」では教師が文法のまとめを板書し、生徒はそれを写した。

③ Practice（練習）

学習した文法事項に基づいた練習問題を 6 問行った。

例えば、「あなたが〇〇さんにしてほしいこと」について“I _____ to _____”の空欄を埋めながら答えた。

④ Production (産出活動)

「次の絵をみながら“want”を使って自由な発想でたくさん話そう」と指示が書かれたプリントを使って、生徒同士で話す課題を行った。

図4. DDL 発見学習ワークシート

3. 評価の方法

評価は(1)文法テスト、(2)文法的気づきのテスト、(3)未習の文法項目を使った気づきのテスト、(4)アンケート調査、によって行った。詳細は次に示す。なお、欠席者と未記入者は分析から除外した。

(1) 文法テスト

指導効果を検証するために、DDLの実施直前に「プレテスト」を、実践終了1週間後に「ポストテスト」を、実践から3週間後に「遅延テスト」を行った。テストの内容は、学習した「want+人+to」の文法項目が定着しているかどうかを確認する「文法テスト」と「気づきのテスト」であった。このテストは授業の効果の持続を検討するために実施したため、毎回のテストの後で生徒に正答は開示しなかった。また、指導終了後から、遅延テストまでの間は、通常の授業を行い、DDL実践で扱った内容には一切触れなかった。

文法テストは学習内容とは無関係のフィラー課題5問と、学習した“want 人 to”の文法知識を問う課題10問の計15問をプレ・ポスト・遅延の3回実施した。採点はフィラー課題を除く10問を対象とした。

(2) 文法的気づきの比較

教師が黒板にまとめた「want+人+to」の説明がいく

つの特徴に分けることができるのかを著者らで検討し、その要素が「生徒まとめ群」において生徒がまとめた「文法的な気づき」の中にいくつ含まれるかカウントし検討を行った。

(3) 新規文法項目に対する気づきテスト

新規文法項目の文法ルールを引き出すスキルがついたかを測定するために自動詞と他動詞を含む文を見て2つにグループ分けをさせ、そのうえで「自動詞を含む文」「他動詞を含む文」について気づいた文法規則を書かせる課題(図5参照)をプレ、ポスト、遅延の3回行った。

図5. 新規文法事項の気づきテスト

(4) アンケート調査

「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」の両群にDDLと従来の文法学習の授業の印象を実践後にたずねた。なお、プレ、ポスト、遅延の間に行われた、その他の教育活動に関しては、生徒まとめ群と教師まとめ群で同一の内容が実施された。

4. 結果

(1) 文法テストスコアの比較

「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」で「want+人+to」の文法テストのスコアを比較した。二要因の分散分析を行った結果、テスト主効果($F(2, 102)=67.81, p=.00$)、群の主効果($F(1, 51)=8.78, p=.01$)が統計的に有意で、交互作用は有意ではなかった($F(2, 102)=2.11, p=.13$)

(図6)．このことから、「生徒まとめ群」のプリテストからポストテスト、遅延テストへの変化は「教師まとめ群」と差がないことが明らかになった．

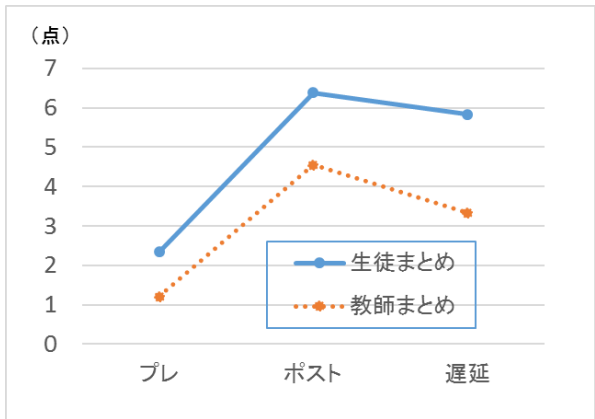


図6．生徒まとめ群と教師まとめ群の文法スコア

(2) 文法的気づきの比較

「教師まとめ群」で教師が黒板にまとめた内容を筆者らで分類した結果、「1．～してもらいたい 2．目的語の位置 3．不定詞の動作主」の3つの要素が教師のまとめの説明の中には含まれていることが明らかになった．次に、「生徒まとめ群」の生徒が記述したまとめの中(例：図7)にこれら3つの要素がどの程度含まれているのか検討した．その結果を表1に示した．「生徒まとめ群(27人)」において、生徒個人でまとめる段階で上記3つの要素をすべて含んだ記述を書けたものは22%(6人)、グループの話し合いの後で3つの要素を含んだ記述を書けた者は78%(21人)であった．このことから、DDLにより引き出した文法法則を生徒がまとめても、教師がまとめたのと同様の文法的法則を引き出すことができることが明らかになった．

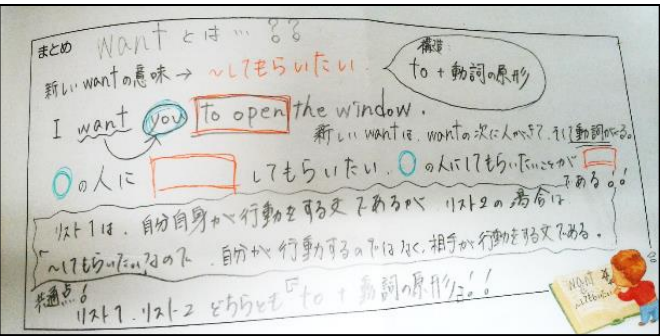


図7．「生徒まとめ群」の生徒のまとめの記述例

表1．「生徒まとめ群」の文法的気づきの分類

3つの要素の気づき	個人の気づき	グループでの気づき
全て含む	6人	21人
2つ以下	21人	6人

(3) 新規文法項目に対する気づきテスト

新規文法項目として自動詞・他動詞が含まれる10の英文を自動詞・他動詞の2つのグループに分ける課題を生徒に課した．その結果、「生徒まとめ」、「教師まとめ」グループともに、プレ、ポスト、遅延で変化はなかった(図8)．

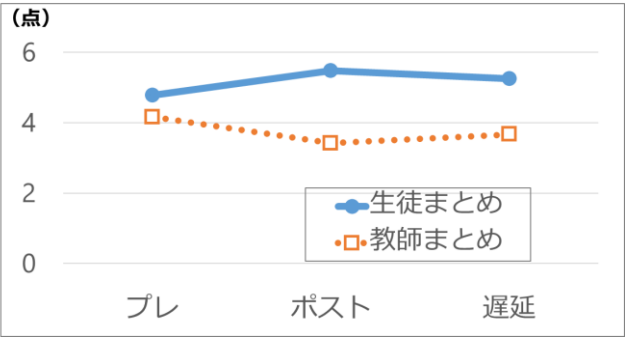


図8．「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」の新規文法事項の文法テストスコアの変化

次に、用例から引き出した文法ルールの気づきを4つのレベルに分け、筆者らで評価した．レベル0は気づきの無記入、レベル1は文頭の“The”や“I”で分類したもの、レベル2は「物」と「人」で分類したもの、レベル3は主語の「物」や「人」が「～した」という行為で分類したものと定義した．その結果、「生徒まとめ群」の文法的気づきのレベルが「教師まとめ群」と比べて、プレ、ポスト、遅延の3回のテストを経て向上しており(表2)、カイ二乗検定を行った結果、統計的にも有意傾向であった($\chi^2(1)=3.07, p=.077$)

表2．新規文法項目における「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」の文法的気づきの変化

レベルアップ	生徒まとめ	教師まとめ
あり	9人	3人
なし	18人	21人

(4) アンケート調査の結果

「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」でDDLと従来の文法学習の印象を「とてもそう思う(5点)」から「全くそう思わない(1点)」の5件法で回答してもらった結果を比較したところ(表3)、DDLに対して、「生徒まとめ群」の方で「教師まとめ群」よりも「頭を使ってよく考える」「学習内容が記憶に残る」という印象が強かった．また、DDLに対して、「文法の内容が理解しやすいか」「学習内容に興味を持てるか」「この方法でもっと勉強したいか」とたずねた結果では、「生徒まとめ群」と「教師まとめ群」でほとんど結果に差が無いことから、学習方法として「生徒まとめ」が「教師

まとめ」と同じように受け入れられていたことが明らかになった。

表3 DDL と従来の文法学習の印象の比較

質問事項	DDL		従来型学習	
	生徒 まとめ	教師 まとめ	生徒 まとめ	教師 まとめ
頭を使ってよく考える	4.9	4.6	3.5	3.4
文法の内容を理解しやすい	4.1	4.1	4.2	4.0
学習内容に興味を持てたか	4.3	4.3	4.0	3.5
学習内容が記憶に残るか	4.4	4.3	3.5	3.5
この方法でもっと勉強したい	4.2	4.2	3.9	3.9

5.考察

まず、「want+人+to」の文法テストのスコアを比較した結果、「生徒まとめ群」は遅延テストにおいても、テストスコアが維持され、文法知識の定着において教師まとめ群との差はなかった。これは、生徒が自分で文法規則をまとめることでも、教師がまとめた場合と同様の文法内容の定着が可能であることを示している。しかし、今回の実践からは DDL のどの要素が学習内容の維持に貢献しているかは明らかになっていない。今後は、生徒が文法規則をまとめることで、認知的にはどのような処理が行われ、学習事項の保持につながるのか検討する必要がある。

また、「生徒まとめ群」で学習した文法項目に対する「気づきのテスト」と「文法テスト」のスコアが「教師まとめ群」と差がなかったことから、生徒がまとめても教師がまとめた場合と同様の気づきが可能であることが明らかになった。今回の結果は公立校で行った実践で得られたものであることから、平均的な学力を有する学級であれば、DDL を行い生徒に気づきを引き出させることで、同様の結果が得られる可能性がある。

ただ、その場合に考慮すべきは文法項目の難易度である。本研究の実践で対象とした「want+人+to」に関しては、生徒が教師のまとめと同レベルの気づきを引き出すことができたが、文構造の複雑さや難易度の異なる他の文法項目に関しても生徒が同様の気づきができるかどうかの保証はない。どの程度の難易度の文法項目であれば、生徒だけでも文法的な気づきを引き出すことができるのかを検証することが必要であろう。

本研究では、自律的に文法規則を引き出すスキルを生徒につけさせることを目的としている。そのため、DDL の授業を体験することで、授業では扱っていない新規文法である「自動詞・他動詞」への生徒の気づきが促されるかを検討した。その結果、「自動詞・他動詞」を分類する課題に関しては学習効果が認められなかったものの、プレ、ポスト、遅延の3回のテストを経て

「生徒まとめ群」の気づきのレベルが向上した。このことから、文法的気づきを生徒自身がまとめることを継続的に続ければ、新規文法事項に対する気づきを促す可能性があることが示された。また、参加した生徒の感想から、DDL を行って生徒が文法規則をまとめる授業に対して、「文法の内容が理解しにくい」とする感想は少なく、「生徒まとめ群」の生徒は「頭を使ってよく考え、記憶に残る」という印象を持った割合が「教師まとめ群」よりも多かった。今回の結果を踏まえ DDL における教師の役割は何であるのかを考える必要がある。その1つが、気づきが十分でない生徒には、教師のどのような援助が有効か検討することであろう。

本研究は、DDL を行った際に、文法的ルールのをまとめを生徒が行った場合と教師が行った場合とで、プレ、ポスト、遅延の3回において、学習項目である「want+人+to」の文法テストのスコア、文法的気づき、新規文法事項の「自動詞・他動詞」の気づきの比較を行った。その結果、DDL において「want+人+to」に関しては、「生徒がまとめた場合も教師がまとめた場合と同等のレベルの文法的気づきが可能であることが明らかになった。また、新規事項である「自動詞・他動詞」の文法的気づきに関しても「生徒まとめ群」は気づきのレベルが上がる傾向があり、「want+人+to」で培われた「文法ルールに気づくスキル」が新規事項の「自動詞・他動詞」の文法ルールを引き出すことに転移する可能性が示唆された。

謝辞 本研究は平成 28-31 年度科学研究費基盤研究(B) (JSPS 16H03441) の支援を受けて行われました。

引用文献

- [1] 鳥飼玖美子、『国際共通語としての英語』講談社現代新書、講談社:東京、2011.
- [2] Johns, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns, & P. King (Eds.), Classroom concordance. *English Language Research Journal*, 4, 27-45, 1991.
- [3] Mizumoto, A. and Chujo, K. "A meta-analysis of classroom," *English Corpus Studies*, 22, pp.1-18, 2015.
- [4] 西垣知佳子・小山義徳・神谷昇・横田 梓・西坂高志. "データ駆動型学習と Focus on Form —中学生のための帰納的な語彙・文法学習の実践—", *KATE Journal*, 29, pp.113-126, 2015.
- [5] 西垣知佳子・小山義徳・神谷昇・尾崎さおり・西坂高志・横田梓, "フォーカス・オン・フォームに取り入れるデータ駆動型学習の効果 —の検証—", 『英語授業研究学会紀要』24, pp.49-63, 2015.

フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導に関する 期待と課題

坂本 美枝¹ 半田 純子² 宍戸 真³ 阪井 和男⁴ 新田目 夏実⁵

¹サイバー大学 IT 総合学部 〒105-0011 東京都港区芝公園 1-6-8 泉芝公園ビル 2 階

²青山学院大学社会連携機構室 ヒューマン・イノベーション研究センター 〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25 青山学院大学総合研究所ビル 3 階

³東京電機大学情報環境学部 〒270-1382 千葉県印西市武西学園台 2-1200

⁴明治大学法学部 〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台 1-1 明治大学サービス創新研究所

⁵拓殖大学国際学部 〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp, ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

概要 英語コミュニケーション能力を育成するための試みのひとつとして、フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導を単位修得可能な正規科目に導入することについて、日本人大学教員に対するアンケート調査の結果を報告する。英語科目担当 9 名、非英語科目担当 9 名から回答を得た。導入については概ね賛成という回答が得られた。導入の具体的な方法については、英語担当教員は外部講師に演習のみ委託する形式が、非英語担当教員は日本人教員と外部教員との協働指導形式が、もっとも望ましいと回答する傾向が示された。さらに、導入に際してもっとも大きな懸念は、外部講師との調整、次いで授業設計であることがわかった。

キーワード：英語コミュニケーション能力、オンライン・マンツーマン指導、正規英語科目への導入

Professors' Opinions about Introducing Online One-to-one Lessons with Filipino Instructors into University English Courses

Yoshie SAKAMOTO¹ Junko HANDA² Makoto SHISHIDO³ and Kazuo SAKAI⁴
Natsumi ARATAME⁵

¹ Faculty of IT and Business, Cyber University 1-6-8 Shibakouen, Minato-ku, Tokyo 105-0011 Japan

² Human Innovation Research Center, Aoyama Gakuin University 4-4-25 Shibuya, Shibuya-ku, Tokyo 150-8366 Japan

³ Department of Information Environment, Tokyo Denki University 2-1200 Muzai Gakuendai, Inzai, Chiba 270-1382 Japan

⁴ School of Law, Meiji University 1-1 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8301 Japan

⁵ Faculty of International Studies, Takushoku University 815-1 Tatemachi, Hachioji-shi, Tokyo 193-0985 Japan

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

Abstract This paper deals with a survey conducted in 2015 to find out Japanese faculty members' opinions regarding introducing online one-to-one conversation practice with outside Filipino instructors into university English courses with credits, because such practice can be regarded as helpful to foster students' English communication abilities. 18 professors (nine of whom teach English courses at universities) answered the survey, and most of them showed their willingness to introduce the practice. As for the ways of the introduction, English professors would like to ask the Filipino instructors to have practice sessions alone, while non-English professors would like to have Japanese faculty members and Filipino instructors teach together. Two of the respondents'

坂本 美枝, 半田 純子, 宍戸 真, 阪井 和男, 新田目 夏実, “フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導に関する期待と課題,” 言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp. 17-24,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日.

Copyright © 2016-2017 by Yoshie Sakamoto, Junko Handa, Makoto Shishido, Kazuo Sakai and Natsumi Aratame.

All Rights Reserved.

greatest concerns were how to coordinate with Filipino instructors and how to design the courses.

Key words: English communication abilities, online one-to-one lessons, introduction into courses with credits

1. はじめに

大学の国際化が、まさしく国際的なレベルで大きな問題となっている現在、日本の大学は、他のアジア諸国に比して「授業と課程の英語化」などの点で遅れをとっているため、国際的通用性／共有性をうまく向上できていないとの分析がある[1]。このような現状を反映して、日本の大学教育現場では、さかんにグローバル人材育成の重要性が強調され、それを意識したカリキュラムの導入がなされてきた。グローバル人材について文部科学省は、「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と定義している[2]。グローバル人材育成のため、英語教育改革の必要性もより一層叫ばれるようになり、文科省は平成 25 年、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表し、小学校から高校までの英語教育に関してより具体的な目標を示した[3]。しかしながら、文部科学省による平成 27 年の英語教育実施調査では、公立中学校 3 年生で英検 3 級以上の英語力を持つものは 37%[4]、高校 3 年生で英検準 2 級以上は 34%に留まっている[5]。

このような現状の要因としてはさまざまなことが考えられ、多角的に調査する必要があるが、英語の授業が行われる環境にも起因しているのではないかと思われる。例えば英語授業のクラスサイズである。日本における英語科目の授業は、一般的に 1 クラス 30 名から 40 名の学生で実施されている。このような言語教育における大きなクラスサイズに対しては、個々の学生へのフィードバックの不足など第二言語学習の観点からの問題や、授業運営面での難しさ、支援が必要な学生への配慮の限界などが指摘されている[6]。このようなクラスサイズでのオーラルコミュニケーション授業の場合、ペアワークなどの手法を利用し、学生同士が会話練習を行うようなタスクが組み込まれるのが一般的であり、教員と学生が英語

で会話をするために十分な時間が確保できないと推測される。

実際に、日本人英語学習者は、英語の会話練習において、大学生になるまでにどれほど教員から個別の指導を受けてきた経験を持つのだろうか。2015 年、関東圏にある 5 大学の計 806 名の大学生を対象に、学校での授業において、教員と英語の会話練習に取り組んだ経験を調査したデータによると、回答者の 67%が、日本人あるいは日本人以外の教員とマンツーマンで英語を話す練習をしたことがない／あまりないと回答していた[7]。このことから、英語教育の現場では、個々の学生に応じた指導の不足が存在する可能性が高いといえる。

このことから、授業において補助的な教員を配し、マンツーマンでの会話の時間を設けることが、個々の学生のスキルや理解度に応じた指導を行うためのひとつの解決策と考えられる。

もちろん、英語母語話者を学生の人数分配置し、マンツーマンで会話の練習ができれば、それがもっとも望ましいスタイルであるかもしれないが、コストの面からも容易に実施できるものではない。そこで、比較的人件費が安価で、日本との時差があまりない東南アジア在住の準英語母語話者を補助教員として、オンラインで指導を任せる案を検討する必要性が出てくるものと考えられる。

ここで、ひとつの有力な選択肢として、フィリピン人外部講師が挙げられる。フィリピンは日本との時差が 1 時間と短く、フィリピンの人々は小学校から英語で教育を受けている準英語母語話者である。Ozaki がまとめたフィリピン人英語講師の長所として注目すべきは、プライベートレッスンの安さだけではなく、彼ら／彼女らが、英語母語話者と非英語母語話者の両方の長所を持っているという点である。フィリピン人英語講師は、高い英語力を備えている一方、自身も英語学習者であった経験から、より効果的に学生を指導できるという。また、完全な英語母語話者ではないフィリピン人講師とのコミュニケーションにより、英語を国際語として使用する経験がで

きる点も望ましいとされている[8]。

このような背景からも、フィリピン人講師とのオンライン・マンツーマンレッスンを日本の大学英語教育へ取り入れる可能性を検証することには、大きな意義があるものと考ええる。

2. 先行研究

近年、フィリピン人講師によるオンラインレッスンの研究が報告されるようになってきた。以下に研究の概要と結果の一部のみ紹介する。

A 女子短期大学では、2013 年度前期にフィリピン人講師とのスカイプによる英会話活動を正規英語科目 3 科目に導入した実践例を紹介している。レッスンは、フィリピン人講師と 25 分間のマンツーマン英会話活動を授業に取り入れた形式で実施した。授業内だけでなく、自宅からも受講できるというもので、このような授業は、高い満足度を得られたとともに、第二言語コミュニケーションの自信が高まったという。このプロジェクトでは、前期期間(3ヶ月半)の授業に加え、自宅でのオンライン・マンツーマン指導を受けるのに、学生 1 名あたり 1 万 5 千円(学生負担は 1 万円)で実施できたと報告している[9]。

B 音楽大学では、正規科目ではないが、カリキュラム外の活動としてフィリピン人講師のオンライン・マンツーマン英会話講座の実践報告がなされている。報告によれば、このレッスンは、2ヶ月間の短期であっても、CEFR の A1/A2 レベルの学生にとって、英語を話すことへの抵抗感を減らす効果を上げることができた。また、4ヶ月間受講した学生に関しても、CEFR において 1 レベルの上昇が見られたことから、スピーキング力向上の可能性を示唆している[10]。

そして、C 大学の国際学部では、1 回 50 分の英語発話/会話レッスンを 9 週間(最大 36 回)、フィリピン人講師のマンツーマン指導により行い、学習者の心理的な側面を検証した結果を報告している。この研究では、レベルが高いフロー体験(「行為に完全に集中・没頭し、わくわくするような気持ちで満たされ、その時間が終わらないで欲しいと願うような心理的状态」)があったと確認されたことから、学生た

ちは楽しみながら、集中してレッスンを受けたことが示唆された。また、学生のモチベーションと関連する、有能感や自律性、自己効力感についても肯定的な結果を示した[11]。

このように先行研究の結果から、学習者の情意面だけでなく、効果の面でも、肯定的な結果が報告されている。そのため、フィリピン人講師によるオンライン・マンツーマン指導という形式は、英語科目への導入を検討する価値のある活動であるといえるだろう。

しかしながら、単位が付随しない自由科目より一歩踏み込んで、単位を与える正規科目として、あるいは正規科目内の活動として組み込むには、慎重に進める必要があるだろう。特に、コミュニケーション能力を伸ばすことを目指した改訂を英語科目に加えることを想定した場合、それにはどのような留意点があるのかを見つけ出すことは、改訂の第一歩になると思われる。このためには、改訂によって影響を受ける「現場」の教員への調査がもっとも適切であろう。教育現場へ成功裡に改革をもたらすためには、事前に相談し、改革に必要な前提条件をクリアしておくことが重要である[12]。

3. 調査目的

外部講師の指導を大学の正規英語科目内に導入することについて、日本の大学で教鞭を執っている教員はどのように考えているか、また、もし懸念があるとするれば、それはどのようなものを調査した。リサーチの時点で、回答者として想定していたのは、現職の日本人大学専任教員、あるいは非常勤教員であった。

外部講師が参加する英語プログラムの在り方について、回答者に明確なイメージを提供するため、本研究グループがこれまでの研究において取り上げ、比較的導入が容易であると判断した、いわば「現実的な」プログラムを想定し、あらかじめ提示した[13]。つまり、「フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導」を取り入れたプログラムであることをまず説明し、そのプログラムについて意見を求めた。また、導入の詳細な方法についても複数考えられるため、日本人教員と外部講師の役割分担が異なる 3

タイプを想定し、それぞれについて意見を聞くこととした。

4. 調査方法

想定した回答者が日本人教員であったため、質問／回答すべてを日本語で作成し、オンライン・アンケートフォームから回答を求めた。複数の学会や研究会のメーリングリストを通じて回答者を募り、2015年9月から10月にかけて実施した。

質問は4カテゴリから構成された。最初のカテゴリ（質問1,2）は回答者の属性情報についてである。「英語科目を担当しているか」「英語カリキュラムの作成に関わっているか」を尋ねた。第2カテゴリ（質問3,4）はフィリピン人外部講師の指導を正規英語科目へ導入することへの賛否についてである。この質問の直前に、前節で触れたように、「質問者が想定しているプログラム」について具体的な説明を加えた。このように、具体的な説明に続けて「上記のようなオンライン英会話プログラムを導入したいと思いますか」と質問しているため、「一般的に大学英語教育へ導入すること」ではなく、「回答者の属する教育機関へ導入すること」についての意見が表明されていると考えるのが自然な解釈であろうと思われる。第3カテゴリ（質問5-7）は導入の形態についてである。日本人教員と外部講師との役割分担について3タイプを想定し、それぞれについて導入意欲を尋ねた。最後のカテゴリ（質問8-12）は導入に伴う懸念についてである。さまざまな側面から懸念を引き起こすかどうか尋ねた。なお、質問4,12は自由記述として、質問3以降のその他の項目はすべて4件法（4.そう思う／3.どちらかといえばそう思う／2.どちらかといえばそう思わない／1.そう思わない）にて回答を求めた。

5. 結果分析

カテゴリ1への回答より、回答者総数は18名、うち9名が英語科目を担当し（うち7名が英語カリキュラム作成に関与）、9名は英語以外の科目を担当している（うち1名が英語カリキュラム作成に関与）ことがわかった。

カテゴリ1の属性情報に関する質問／回答を除き、質問項目とそれぞれへの回答の平均値を表1として付す。前節で述べたように、4件法を点数化し平均値を算出した。

カテゴリ2の、外部講師の指導を大学の正規英語科目へ導入することについては、英語担当／非英語担当とも高い意欲が見受けられた（英語担当：3.00、非英語担当：3.33）。導入意欲の背景にはさまざまな要因が考えられるが、質問3で肯定的な回答を寄せた回答者から挙げられた理由は、質問4の自由記述欄によれば以下である（質問3に対する肯定的回答者は14名で、自由記述欄にコメントが記入してあったのは13名、空欄1名であった）。1）英語を実際に使う機会は歓迎すべきである（5名。一般的に日本人大学生には英語実践の機会が不足しているため、等）。2）効果があるので導入に賛成である（4名。自分でもフィリピン人講師によるオンライン英会話指導を受けた経験があるので、効果を実感している、等）。3）条件付きで賛成である（4名。内容、運用方法、日本人教員と外部講師との協働体制など、設定や調整を充分に行ったうえで導入することには賛成だが、それが叶わないなら反対、等）。質問3に対して否定的な回答を寄せた回答者（4名）から挙げられた理由は、「能力向上に資するとは思いますが、日本人教員の待遇悪化につながる」「話すべき内容を備えたうえでスピーキングの訓練をするべきである」「フィリピン人講師から指導を受けることに反対。アジア人の学生同士ならオンライン英会話プログラムに賛成」「すでにこの種のプログラムを実施している」であった。

さらに、カテゴリ3の導入方法については、前述のとおり、こちらから3つのタイプを提示して、導入意欲を尋ねた。タイプ1は「演習のみ委託」型といえる。日本人教員が授業設計／授業運営／評価判定を担当し、演習部分のみ外部講師が担当する形式である。タイプ2は「協働指導」型である。日本人教員が授業設計と評価判定を担当し、外部講師とともに授業運営を行う。タイプ3は「指導委託」型となる。日本人教員は授業設計と評価判定のみ担当し、授業運営と評価判定のための学習成果データ作成支援を外部講師に任せる形式である。全体平均としては、協働

指導型(3.14)と演習のみ委託型(3.13)の数値が高く、差が目立たないが、英語担当と非英語担当に分けて見てみると、違いが明らかとなる。英語担当の日本人教員は、演習のみ委託型(3.50)／協働指導型(2.86)のように回答しているが、非英語担当の日本人教員の回答は、演習のみ委託型(2.71)／協働指導型(3.43)と逆転する。

また、この3タイプについては、選んだ回答は異なっても、多くの回答者それぞれにとってベストチョイスがひとつあるという結果になった(ひとつだけ他よりも高得点となった回答者13名／すべて同じ得点2名／空欄3名)。上記の平均値と同様、ここでも、英語担当日本人教員には演習のみ委託型が、非英語担当日本人教員には協働指導型が、「もっとも適切な導入方法」と認識されている事実が表れている。この差は、英語科目の運用に関するそれぞれのイメージの差といえるかもしれない。例えば、英語科目担当教員の筆者にとっては、演習のみ委託型のほうがはるかに実施プランを考えやすい。

最後に、カテゴリ4の懸念点については、質問8の「外部講師のコーディネートに労力がかかる」(管理不安)に対する値が飛びぬけて高くなった(全体3.12／英語担当3.33／非英語担当2.88)。他には3を超える項目は見当たらず、非英語担当教員の質問12「外部講師が関わる授業の設計がうまくできるか心配である」(設計不安)に対する回答が次に高い2.75となった(全体2.35／英語担当2.00)。

さらに、質問14の自由記述欄には具体的な懸念点が寄せられたが、それらは以下のようにまとめることができた。1) 外部講師に関する懸念。これは、フィリピン人講師あるいは外国人講師の指導への懸念と解釈することもできる。フィリピン国に対するマイナスイメージや、アジアの英語に対する偏見から、学生がフィリピン人講師を指導者として受け入れないのではないかという懸念、講師の指導力／対応力に差があるのではないかという指摘等がなされた。2) 外部講師に委託することへの懸念。この点はさらに以下のように分類できる。2-1) 日本人教員と外部講師との役割分担に関する懸念。両者が協働体制を構築できるのか、日本人教員の役割が減少してしまう

のではないかと、などのコメントが見られた。2-2) 授業設計に関する懸念。スピーキングのみに注目するのではなく、他技能との関連づけが重要だとの意見や、「英語コミュニケーション能力」として何を習得させるのか、評価基準を適切に定めておく必要があるなどの見解が述べられた。3) オンライン指導であることへの懸念。授業運営はうまくいくのか、つまり、インターネット接続等、オンライン指導に適する環境の整備や、接続の不具合等でオンライン指導が成立しなかった場合の補講をどうするかなど、さまざまなレベルでのサポート体制確立を求める意見があった。4) 大学全体への働きかけに関する懸念。このようなプログラムが大学全体の理解を得て、組織的な取り組みになることができるかどうか、不安を述べるコメントがあった。

上記1-5の懸念についてはいずれも、さらなる調査／考察が必要である。ただし、一部については対処できるように思われる。懸念1に含まれる、フィリピン人外部講師に対する学生の偏見についてであるが、確かに、ネイティブスピーカの英語に対して、日本人大学生が抱く「ステータス(社会における地位に関する認識)」意識は、他の英語に比して高いといえる[14]。しかしながら、本研究チームが過去に行った研究では、フィリピン人講師に対する日本人大学生の満足度は非常に高かった[15]。よって、日本人大学生にとって、英語指導者の国籍は特段の関心事ではないように思われる。

6. まとめ

アンケート調査の結果をまとめると、まず、外部講師のオンライン会話／発話指導を正規英語科目に導入することについて、日本人大学教員の意欲は英語担当／非担当ともに高いといえる。その理由として、日本人大学生にとって必要であり現状充分であるとはいえない英語の実践的使用という機会を提供するものである、また、そのような指導は効果的であるという指摘が上がった。ただし、この導入は、「指導内容、運用方法、日本人教員と外部講師との協働体制」等の調整が適切に行われる、つまり、「カリキュラム内に適切に位置づけられる」という条件があって初

めて日本人教員の賛同を得ることができる。

このポイントについては懸念点とともに再度振り返

表 1 教員アンケート結果 (カテゴリー2-4)

フィリピン在住の準ネイティブ外部講師と協働して、英語コミュニケーション能力を伸ばすことを目的とする科目を大学英語教育に導入することについて、あなたの意見をお聞かせください。この科目の導入により、日本人教員がひとクラスで担当する学生数が抑えられ、少人数クラス実現が可能になることが期待されます。フィリピン人講師の指導方法としては、Skype(無料のオンライン通話サービス)を使用したオンライン英会話／発話練習を想定しています。	全教員	英語科目を担当している教員	英語科目以外を担当している教員
Q3. 上記のようなオンライン英会話プログラムを導入したいと思いますか	3.17	3	3.33
Q4. 上記回答の理由を述べてください。	*	*	*
質問3において、「どちらかといえばそう思う」「そう思う」と回答された方に伺います。以下のようなやり方での導入についてどう思いますか？ (Q5~7)			
Q5. 日本人教員が授業設計(LESSONプラン作成)、授業運営(指導)および評価判定を担当し、演習部分(会話／発話練習)のみ外部講師が担当する形式で導入する。(→演習のみ委託)	3.13	3.5	2.71
Q6. 日本人教員が授業設計(LESSONプラン作成)と評価判定を担当し、外部講師とともに授業運営(指導)を行な形式で導入する。(→協働指導)	3.14	2.86	3.43
Q7. 日本人教員が授業設計(LESSONプラン作成)と評価判定のみ担当し、授業運営(指導)と評価判定のための学習成果データ作成支援を外部講師に任せる形式で導入する。(→指導委託)	2.43	2.57	2.29
Q8. 外部講師のコーディネートに労力がかかる。	3.12	3.33	2.88
Q9. 外部講師の日本人学生への指導力(日本人の学生がわかるように説明できるか)が心配である。	2.18	2.22	2.13
Q10. 外部講師の英語力が心配である。	1.71	1.78	1.63
Q11. 文化の違いが心配である。	1.47	1.78	1.13
Q12. 外部講師が関わる授業の設計がうまくできるか心配である。	2.35	2	2.75
Q13. 時差(1時間)によるサポートのトラブルなどが心配である。	1.65	2	1.25
Q14. その他の懸念点などがありましたら、ご記入下さい。(任意)	*	*	*

外部講師の指導を導入する方法については、英語担当教員と非英語担当教員では異なる結果となった。英語担当教員が、日本人教員が授業設計から授業運営、評価判定までほとんどの部分でイニシアチブを取り、外部講師には演習部分のみ任せる「演習のみ委託」型を好むのに対し、非英語担当教員には日本人教員と外部講師が協働して授業運営を行う「協働指導」型が好ましく映っている。

外部講師によるオンライン指導導入に伴う懸念点については、多岐にわたっており、さらなる調査／分析が必要であることはいまでもない。ただ、重大な懸念に対処するヒントは示されているように思う。外部講師との協働体制構築への不安(管理不安)や授業設計に対する不安(設計不安)が高い

数値を集めたということは、無目的／無計画に外部講師と会話を行っても効果は望めない、他の英語科目や英語以外の科目ともカリキュラム内でうまく調和するやり方を取らなければならない、という見解を、日本人教員が広く共有していることを示すのではないと思われる。よって、カリキュラム全体という広い視野から、履行が可能な授業内容や授業運営などに関する協働ルール／ガイドラインを設置し、それに沿って科目運営を行っていくことが重要である。

このアンケート調査は、学会／研究会のメーリングリストを通じて実施したオンライン調査である。よって、そもそも英語教育に強い関心を持ち、ICTに抵抗のない教員に向けられたものであるという

ことができ、その意味で結果が偏っている可能性もある。さらに、18名という限られた日本人教員の意見を基に分析を行っているため、広く一般に敷衍できる結果とはならないかもしれない。しかし、英語教育に強い関心を持ち、ICT活用に長けている日本人教員は、実際にオンライン英会話プログラムが導入された場合には実務を担当する可能性が高い。本調査はそのような役割を担いうる教員からの意見であり、重要な知見を含んでいると考えている。また、より広い視野に立てば、外部講師によるオンライン・マンツーマン指導の大学英語科目への導入という、現在進行しつつある変化について、さまざまな側面からの懸念を掬い上げることができたという点で、重要な示唆を与えているのではないかと考える。

7. 今後の課題

一定の有用性は認められる今回の調査であるが、調査の範囲や方法にいくつかの改善点が見られることを申し添えたい。

まず、質問紙をすべて日本語で作成し、調査対象を日本人教員に絞った点である。フィリピン人外部講師によるオンライン指導を取り入れることは、とくに日本人教員の役割に大きな影響を与えることからこのような調査方法を取ったが、ファカルティメンバーである外国人教員の意見も併せて聞くべきであった。そうすれば、外部講師との協働体制について異なった懸念や注意点が明らかになったかもしれない。

また、回答者に明確なイメージを持ってもらうためこちらから現実的かつ具体的なプログラム案／導入案を想定したが、そのために、切り捨ててしまったり大雑把にまとめてしまったりした指導方法等が見られたという点である。例えば、コスト等の観点からすればより現実的と思われるグループ指導を導入することについての意見はどうか、「演習のみ委託」と「協働」との境界はそんなにはっきりしたものではなく、さまざまな中間形態があるのではないか、などの疑問点が立ち現れる。

これらは、今後同種の調査を行う際のみならず、

実際に外部講師の指導によるオンラインプログラム導入を検討する際にも十分に留意したい点である。

謝辞

本研究は「日本人英語学習者へのオンライン会話活動導入に向けたガイドライン策定」(学術研究助成基金助成金／基盤研究(C):課題番号 15K02735)の一環として行った。

参考文献

- [1] 太田浩 (2011) 大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から。『メディア教育研究』8巻1号。S1-S12.
- [2] 文部科学省 (2011) 産学官によるグローバル人材の育成のための戦略。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2011/06/01/1301460_1.pdf
(2017年3月10日アクセス)
- [3] 文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室 (2013) グローバル化に対応した英語教育改革実施計画。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afildfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (2017年3月24日アクセス)
- [4] 文部科学省 (2015a) 平成26年度英語教育実施状況調査(中学校)の結果概要。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2015/06/04/1358566_02_1.pdf (2017年3月24日アクセス)
- [5] 文部科学省 (2015b) 平成26年度英語教育実施状況調査(高等学校)の結果概要。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2015/06/10/1358566_03.pdf (2017年3月24日アクセス)
- [6] 甲田直喜, 遠藤祥雄 (2006) 英語学習における意欲の向上。dialogos. 111-129.
https://toyo.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=5128&item_no=1&page_id=13&block_id=17 (2017年3月24日アクセス)
- [7] 半田純子, 坂本美枝 (2016) 英語コミュニケーション能力向上のための活動：期待と実態。外国語教育メディア学会 (LET) 第56回全国研究大会。
- [8] Ozaki, Shigeru (2011) Learning English as an International Lingua Franca in a Semi-English-Speaking Country: The Philippines. Asian EFL Journal Professional Teaching Articles Volume 53 July 2011. 51-60. <http://asian-efl-journal.com/PTA/Volume-53-so.pdf> (2017年3月24日アクセス)
- [9] 三田 薫(2014)スカイプ®英会話を活用した短期大学英語授業の試み—フィリピン人講師との1対1のオンライン英会話レッスンを授業に組み込むことによる効果—。『実践女子短期大学紀要』35巻。19-43.

- https://jissen.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1253&item_no=1&page_id=13&block_id=30 (2017年3月24日アクセス)
- [10] 大和田和治 (2016) 東京音楽大学におけるオンライン英会話プログラムの導入とその教育的効果の検証. 『東京音楽大学研究紀要』 39 巻. 53-66.
https://tokyo-ondai.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1037&item_no=1&page_id=43&block_id=79 (2017年3月23日アクセス)
- [11] 新田目夏実 (2016) フィリピン人講師によるオンライン英語教育の可能性について—動機づけ研究との関連で—『拓殖大学 語学研究』 135 巻. 29-64. http://journal.takushoku-u.ac.jp/lcri/lcri_135.pdf (2017年3月23日アクセス)
- [12] OECD (2016) Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> (2017年3月4日アクセス)
- [13] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男 (2014) 準ネイティブスピーカによるオンライン発話指導の実践報告. 『e-Learning 教育研究』 第9巻. 21-28.
坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男, 新田目夏実 (2016) 発話練習における学習者の内省分析. 『言語学習と教育言語学: 2015 年度版』. 1-12.
<http://www.decode.waseda.ac.jp/jeles/archive/jeles45-2015/jeles45-2015.pdf> (2017年3月24日アクセス)
- [14] Takahashi, Mariko (2012) Language Attitudes of Japanese University Students toward Japanese English. 日本英語教育学会第41回年次研究集会論文集. 27-34.
- [15] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男 (2014) カランメソッドを用いた英語発話練習: オンライン・マンツーマン指導. 第30回日本教育工学会全国大会講演論文集 (一般研究). 831-832.

日本人のグローバル・コンピテンス 3C 要素育成へ向けた課題 —六ヶ国大学間連携プロジェクトにおける 批判的思考力、創造力と協働作業力—

鈴木 千鶴子¹ 石田 憲一² 吉原 将太²

^{1,2}長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235

E-mail: ¹suzuki.junshin@gmail.com, ²{ishida, shota}@n-junshin.ac.jp

あらまし 本稿は、グローバル化した社会で、日本語母語話者が英語を使って、世界の他の言語を母語とする人々とコミュニケーション実践した際に、どのような状況が展開され、その結果どのような能力(=コンピテンス)が必要とされるのか、を具体的に観察し、客観的・科学的な調査研究により明らかにする目的で実施してきた、世界六ヶ国の大学生参加によるオンラインプロジェクト実践における過去3年間の日本人参加大学生の活動実績に基づく一連の研究の総括的な報告である。特に「グローバル・コンピテンスの3C要素において、Critical Thinking(批判・論理・分析的思考力)が実のある Collaboration(協働作業力)を発揮させ、結果として Creativity(創造力)の発現へと繋がる。」との仮説を検証するために、2014年度のプロジェクトにおけるグループ・ディスカッションの活発化を観察軸に、それに係わる日本人学生のクリティカル・シンキング力(批判・論理・分析的思考力)の実態を探索した。結果、仮説に対して否定的要素は観察されず、具体的には次のことが示唆された:(1)異議に代表される批判・論理・分析的な発言が、最終的に全体の議論を活性化し、新たな解決を創造することに貢献しうる;ならびに(2)自己の発言の目的・機能を議論の文脈の中で明確に認識することが、そのような Critical Thinking 力の育成に重要である。

キーワード 大学間連携国際プロジェクト, コンピテンス・ベースの教育, グローバル・コンピテンス 3C 要素, クリティカル・シンキング力

Searching for Clues to Fostering 3C Components of Japanese Students' Global Competence

—Critical Thinking, Creativity and Collaboration—

Chizuko SUZUKI¹ Kenichi ISHIDA² and Shota YOSHIHARA²

^{1,2}Faculty of Humanities, Nagasaki Junshin Catholic University

235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-shi, Nagasaki, 852-8558 Japan

E-mail: ¹suzuki.junshin@gmail.com, ²{ishida, shota}@n-junshin.ac.jp

Abstract This paper reports a conclusive result reached after three consecutive international project researches in which Japanese students participated working together with students from five other countries worldwide. The present study particularly focuses on verifying a hypothesis that the critical thinking may trigger the collaborative competence and lead to evoking the creative competence, among the three major global competences. The authors analyzed and classified all the messages uttered/posted by Japanese students in both the most active and successful group and the inactive and unsuccessful group(s) from the viewpoint of the purpose/function of the message in each discourse. This study, consequently did not show any negative result for the hypothesis and suggested that (1) offering an opposing opinion based on the critical thinking competence may contribute to activating discussion to create a new idea, and 2) the ability to clarify the purpose or function of his/her own message will take an important role to foster the critical thinking competence.

Keywords world-wide inter-university joint project, competency based education, 3C components of global competence,

鈴木 千鶴子, 石田 憲一, 吉原 将太, "日本人のグローバル・コンピテンス 3C 要素育成へ向けた課題: 六ヶ国大学間連携プロジェクトにおける批判的思考力、創造力と協働作業力," 言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp. 25-36, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日.
Copyright © 2016-2017 by Chizuko Suzuki, Kenichi Ishida and Shota Yoshihara. All Rights Reserved.

1. はじめに

1.1. 背景

英語教育に代表される外国語教育の目的を、言語の持つ普遍性への意識を高めることによりグローバル化への対応力を育成する、とする論も再興している^[1]。しかしながら現状では、実生活におけるグローバル化の進行に追いつくために、英語コミュニケーション力を高める、とする考え方が文部科学省をはじめとする共通認識であると捉えられよう^[2]。では、英語コミュニケーション力とは、聴く・話す・読む・書く、の四技能を伸ばすだけで達成されうるものなのか、との疑問が生じる。この問いに答えるためには、実際にグローバル化した社会で、日本語母語話者が外国語なり英語を使って、世界の他の言語を母語とする人たちとコミュニケーション実践した際に、どのような状況が展開され、その結果どのような能力(=コンピテンス)が必要とされるのか、を具体的に観察し、客観的・科学的な調査研究により明らかにする必要がある。

本研究者は、相互依存を高めるグローバル化社会で求められる能力として、英語コミュニケーション力を包括し、且つ最終的な目標達成の手段としての“国際協働作業力(International Collaborative Competence)”の重要性に着目し、日本人大学生を世界六ヶ国の大学間で共同実施する IPC (International Project Competence) 育成のための国際プロジェクトに参加させ、学生のグローバルな状況下での協働作業能力: Collaboration, の実態と発達過程について調査してきた^[3]。その結果、日本人はプロジェクト遂行において世界の参加学生との Collaboration には前向きで積極的であることが確認される一方で、参加学生らの個々の価値観に基づく意見の違いについて明確化し、違いを乗り越える共通知を見出し、新たな共通価値を創造するためにリーダーシップを発揮する場面は、ドイツなどの他の参加国の学生と比較して多くないことが示唆された。殊に、比較的活発な議論が交わされ、より生産的な結論が導き出されたグループ内での日本人学生の協働的言動・貢献は、客観的根拠に基づき、論理的言説により、率直に反論するクリティカル・シンキング力(批判的ないしは論理・分析的思考力)によって発揮されたことが、観察された^[4]。

1.2. 本研究の目的

以上二ヶ年度にわたる、日本人大学生のインターネット上での世界六ヶ国の大学参加による国際プロジェクトにおける「国際協働作業力」に関する研究から、仮説「グローバル・コンピテンスの3C要素において、

Critical Thinking (批判・論理・分析的思考力) が実のある Collaboration (協働作業力) を発揮させ、結果として Creativity (創造力) の発現へと繋がる。」をテーマに、2014 年度のプロジェクト実践を通して観察し、検証への出発点とする。

1.3. グローバル・コンピテンスとは

コンピテンス・ベースの学力観と授業観は、早くはフィンランドにおける教育に認められ^[5]、最近では日本においても導入の提唱^[6]および具体的な実践方法も示される^[7]に至っている。

とりわけグローバル・コンピテンスについて、進行するグローバル社会への対応能力の必要性の認識から、国内外の教育界に限らず経済発展を意識した政界からも注目されるに至っている^[8]。その内容について種々の議論が散見されるが、ここでは、NEA (National Education Association=全米教育協会) の概念と定義によるものとする^[9]。つまり、本研究の発端となった国際協働作業力: Collaboration を Communication 力とともに一大要素とし、他の二つの要素: Critical Thinking (批判・論理・分析的思考力) と Creativity (創造力) を合わせ、3つのCを頭文字とする要素より成るとする。

1.4. 本年度プロジェクトの概要

本研究が対象とする世界六ヶ国の大学生が参加する国際プロジェクトの概略^[10]は、以下のとおりである。インターネットを介し専用の SNS (Social Networking Service) 上で、参加学生と教員が国籍混成グループに分かれ、共通言語の英語で、教育に関する共通テーマ「子どもたちの学びについての感じ方考え方を知る」に関するトピックについて、12週から15週の間、次のステップを遂行する: 1) テーマの背景と先行研究の学習; 2) 研究方法の検討・決定; 3) 各国各地での調査の実施; 4) 調査結果のグループ内報告発表; 5) 他の参加国の結果を自国の結果と比較しグループ全体の結果をまとめ、他のグループを含めた各国内の参加者全員によるオフライン発表会で、その結果を報告。2014年度のプロジェクトの実施状況は、以下の通りであった。

(1) 参加者

・6ヶ国6大学: ブルガリア (ソフィア大学), ドイツ (アイヒシュテット・カトリック大学), 日本 (長崎純心大学), スペイン (グラナダ大学連盟イマキュラダ校), ポーランド (アダム・ミツキェヴィチ大学), 米国 (カルフォルニア州立大学フラトン校)

- ・学生 120 名・教員 16 名 合計 136 名
- ・日本：学生（2 年生～4 年生：最多 2 年生）17 名，
英語力平均概算 CASEC550 点≒TOEIC465 点；教員 3 名
- (2) 期間：後期（10 月～1 月）約 4 ヶ月間
- (3) テーマ
2010 年度以来の共通テーマ“Children’s Perspectives on Learning”（学びについての子どもの感じ方考え方を知る）
- (4) トピック：Homework（宿題）について
- (5) グループ：10 グループ。

1.5. 前年度プロジェクトにおける日本人参加学生のグローバル・コンピテンス—Collaboration 力を焦点に一

先行する 2013 年度のプロジェクトの実績に基づく知見については、『日本英語教育学会第 44 回年次研究会論文集』で、主に英語コミュニケーション力の伸長を軸として、その伸長と、IT 利用経験や性格特性、グループ構成など他の外的（関連）要因との相関関係に焦点を当てて検討・評価し、結果を報告^[4]した。そ

の稿の考察の最後および今後の課題の中で、国際協働作業力（Collaboration）をはじめとするグローバル・コンピテンス育成の必要性について言及した。その根拠となったディスカッション・フォーラムでの参加学生たちの発言をデータとする分析・考察結果^[11]について、その要点を、以下に翻訳・再掲し、本稿の前提・序論とする。

1.5.1. 日本人学生の発言量について

プロジェクトを滞りなく進行できた 8 グループのディスカッション・フォーラムにおける発言データを収集し、参加学生の出身国別に 6 つのサブ・コーパスに分割した。それぞれの発言活動のプロフィールを見るために、それらのコーパスを WordSmith5.0^[12]を用いて分析し、表 1 の結果を得た。

これにより、ドイツの学生たちが最も活発に発言したことが明らかになるとともに、途中参加であったため結果が残せなかったポーランドを除き、日本の学生の発言が全体的にも一人当たり平均でも極めて少ないことが示された。

表 1 ディスカッション・フォーラムでの国別発言コーパス：プロフィール比較

Text file	Overall	Bulgaria	Germany	Japan	Poland	Spain	USA
file size	274,463	38,018	107,515	23,786	1,478	35,697	67,969
tokens (running words) in text	48,990	6,915	19,345	4,128	248	6,547	11,807
tokens used for word list	47,896	6,763	18,981	4,011	240	6,421	11,480
sum of entries	0	0	0	0	0	0	0
types (distinct words)	3,304	1,006	1,753	625	84	1,023	1,665
type/token ratio (TTR)	6.9	14.88	9.24	20.57	35	15.93	14.5
standardised TTR	33.07	31.68	32.21	34.5		33.63	34.47
standardised TTR std.dev.	65.05	57.8	62.69	51.45		55.14	58.57
standardised TTR basis	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)	4.31	4.26	4.3	4.4	4.63	4.2	4.37
word length std.dev.	2.42	2.38	2.37	2.44	2.86	2.32	2.54
sentences	51,478	486	1,258	372	24	463	1,003
mean (in words)	13.97	13.92	15.09	10.78	10	13.87	11.45
std.dev.	3.18	11.81	13.24	9.7	5.36	13.24	10.09
no. of students	66	8	13	11	5	14	15
token/student ratio	272.27	864.38	1488.08	375.27	49.6	467.64	787.13

1.5.2. 日本人学生の発言内容の特徴について

上記ように日本人学生の発言は量的に比べた場合、圧倒的に少ないことが確認されたが、質的にどのような内容の言葉を発信しているのかについて、同上のサ

ブ・コーパスを基に、各国のターゲット・コーパスに対してその他 5 ヶ国のサブ・コーパスをレファレンス・コーパスとして、AntConc 3.4.2w^[13]を用いて特徴語を抽出することにより、探った。表 2 にその結果を、単

語の 7 つの機能別分類：挨拶語；包括語 we など；認識様態語；IPC に固有の用語；プロジェクトに固有の

語；方法に固有の語；トピックに関わる語，について
の色分け表示を加えて，掲載する．

表 2 国別発言コーパス：特徴語比較

Rank	Bulgaria	Germany	Japan	Poland	Spain	USA
1	from	anna	teaching	questionnaire	spain	rules
2	presentation	greetings	japanese	audience	granada	class
3	ve	we	thank	century	lve	classroom
4	denica	sophia	kaori	embrace	greeting	everyone
5	research	maybe	hi	extracurricular	pass	grade
6	results	ipc	draft	gathered	draws	student
7	bulgaria	everybody	q	relate	think	does
8	dear	lt	however	target	yolanda	follow
9	bulgarian	our	japan	childhood	is	happens
10	make	story	group	documents	gymkhana	your
11	opinion	gdo	m	holiday	ls	these
12	questionnaire	german	sorry	hi	first	savannah
13	katrin	com	questionsin	appear	rules	states
14	put	networks	contents	attached	in	assignments
15	educational	researches	elementary	available	gadgets	united
16	one	mixxt	yuki	recess	spend	dr
17	publish	it	ask	compare	convivence	internet
18	summarize	folder	questionnaire	download	eassier	how
19	m	drawing	chika	times	image	following
20	luck	http	margarethe	favorite	imageshack	powerpoint

Category Legend

	Addressing/greeting words		IPC-specific terms
	Inclusive 'we'		Project-specific words
	Epistemic expressions		Method-specific words
			Topic-related words

この結果から，ドイツの学生たちは 7 つの機能の内，IPC に特化した用語を含め，その他の種類についても比較的満遍なく使用する傾向が示されるとともに，例えばブルガリアはプロジェクトに固有の単語，スペインは調査の方法に関わる単語を相対的に多く使用するなど，各国それぞれの関心事・焦点が異なることが表出された．殊に，日本の学生については，挨拶語や認識様態を表す語（例：however）などの使用が特徴的であることが明らかとなった．以上のことより，日本人学生は，他の国の参加学生たちと挨拶を欠かさず（例：Hi!），謝ったり（例：Sorry），盛んにお礼を述べ（例：thanks）て，プロジェクトならびに参加相手に対して好意的・協調的であった，と推論することが出来た．従って，国際協働作業において，日本人学生はそれなりの立場を認識し，それなりの役割を果たしている，少なくとも果たそうとしている，ことが窺えた．

1.5.1. 日本人学生の協調的発言語 agree の使用割合

以上の結果から観察された，日本人学生の国際協働

作業における協調的側面は，プロジェクト遂行の過程で具体的に用いられる賛同を意味する動詞 agree が，特徴語ランキングにおいて上位であったことから支持された．

さらに，この agree の使用割合を，各グループ内での国別の全メッセージ数の割合との対比で見ると，表 3 の結果が得られた．

表 3 各グループ内における国別全メッセージに対する agree の使用割合の比較

	Bulgaria		Germany		Japan		Poland		Spain		USA	
	agree(%)	msge(%)	agree(%)	msge(%)	agree(%)	msge(%)	agree(%)	msge(%)	agree(%)	msge(%)	agree(%)	msge(%)
Group 1			75.0	63.0	12.5	6.3	12.5	11.3				
Group 3	11.1	24.4	61.1	54.9	11.1	2.4			16.7	18.3		
Group 4	27.3	30.1	27.3	54.8	9.1	2.7					36.4	12.3
Group 5					11.1	17.4			44.4	10.1	44.4	72.5
Group 6	33.3	20.0			33.3	8.0					33.3	56.0
Group 7	50.0	5.6			25.0	13.9			25.0	47.2		
Group 8			33.3	88.2	66.6	11.8						
Group 9	37.5	27.8	37.5	27.8	12.5	2.8			12.5	41.7		

上記の表により，日本人学生は全てのグループで agree が出現していること，且つその割合は，グループ

内での日本人学生による全メッセージ数との対比で、Group 5を除き、より多いことが、確認された。このような現象は、他の5ヶ国については見られなかった。もっとも、日本人学生のagreeの過剰使用については、本ディスカッション・フォーラムにおける双方向コミュニケーションに限らず、課題英作文のアジア10ヶ国の大学生の学習者コーパス ICNALE^[14]においても、示されている。

これらの結果から、日本人学生は、一般的な傾向として同調的である可能性も含め、少なくとも本国際プロジェクト活動において、リーダーシップを発揮する他国の学生の意見・提案に賛意を表明し、プロジェクトの進行に寄与しようとした点で、協働的な面はあると判断された。

しかしながら、動詞 agree を使用した文：sentence 内における共起語、およびその文の前後の文脈について少し詳細に分析してみると、提案者の意見内容を十分に審理した上で明確な理由を伴って賛同した形跡は乏しく、追従傾向が強く創造的な発想の発言とは言えないことが推察された^[15]。併せて、本研究者の参加学生たちとのプロジェクト活動での関わりの中から、以下の点がプロジェクト活動を通して経験的に問題視されていた。“学生たちは、教師側が指示をすると、それに対しては素直に受けて活動する。しかしながら、物事の全体を見通して、グループのメンバーの言っていることの筋道を考えて、批判的・論理的に検討するところまではいかず、言われたことを鵜呑みにしてしまう傾向がある。”つまり、「自分ならどうするか」「代替案は何が適切か」「今、最も大切なことはなにか」という視点が、ネット上での英語での討論や、協働で欠けているのではないかと、ということ疑問・課題として取り上げる必要がある。

そこで、本研究において、2014年度のIPC実践に基づき、この課題に取り組むために、以下の方法により、日本人学生のクリティカル・シンキング力（批判・論理・分析的思考力）の実態を探索することとした。

1.6. 方法

2014年度のプロジェクトでのトピックは、10のグループ間で「宿題：Homework」に統一したことから、グループディスカッション・フォーラムで、(1)投稿：Postings数の量、ならびに(2)メンバー一人当たりのPostings数の割合、によりそれぞれ最も活発であったグループと最も不活発であったグループを抽出し、それぞれのグループにおける日本人の全ての発言を、前後の談話のコンテキストの中で内容的・質的に検討した。

上記の方法(1)のPostings数により、最も活発であったグループはGroup 9、最も不活発であったグル

ープはGroup 8、方法(2)のメンバー一人当たりのPostings数の割合で最も活発であったグループは同じくGroup 9、最も不活発であったグループはGroup 6であった。(表4参照)

表4 Postings数とメンバー数およびメンバー一人当たりPostings割合のグループ間比較

	Postings	Members	Postings/ message
Group 1	173	20	8.65
Group 2	188	20	9.4
Group 3	223	23	9.7
Group 4	152	21	7.24
Group 5	166	19	8.74
Group 6	143	20	7.15
Group 7	143	18	7.94
Group 8	123	15	8.2
Group 9	359	20	17.95
Group 10	220	20	11

この方法により、最も活発であったグループをGroup 9、不活発であったグループをGroup 6とGroup 8として、それぞれのグループにおける日本人学生の発言内容を質的に検討し、それぞれの発言の機能の観点から分類した結果、以下の結果を得た。

2. 結果

活発なグループ内でのディスカッション・フォーラムは2つのトピック：“How children experience homework”と、“Qualitative research and methods with children”より成り、それぞれ64 postings; 357 visitsと、295 postings; 1140 visits, 合計: 359 postings; 1497 visitsであった。

対して不活発なグループは、どちらのグループも1つのトピックで、そのトピックについてのpostingsとvisits数は、それぞれ以下の通りであった。“The search for a topic”: 123 postings; 657 visits, と“Hello”: 143 postings; 610 visits.

以上の結果から、活発と不活発なグループの間では、発言数だけでなく閲覧: visits数においても、量的に倍以上の違いが認められた。

2.1. 活発なグループの日本人学生の発言

Group 9における日本人学生AならびにBの発言を時系列に取り出し、それぞれの発言についてAlex Fisher^[16]を参考に、機能分類を行った結果は以下の通りであった。

発言者	機能	日付
1. A:	excuse	11/1
2. A:	inform/report	11/3

3. B: inform/report	11/3
4. A: explanation	11/19
5. A: procedural explanation	11/20
6. A: question on procedure	11/21
7. A: question on contents re: racial discrimination	11/21
8. A: question on procedure	11/21
9. A: alternate proposal	11/22
10. A: create an alternate story	11/22
11. A: compromise with others	11/23
12. A: reasoning	11/23
13. A: information	11/23
14. A: insisting on necessity of consideration	11/24
15. A: summary of her opinion	11/24
16. B: excuse & report	11/24
17. A: reaching an agreement	11/26
18. A: explanation & questions	11/26
19. A: inform/report	11/26
20. A: request with reasoning	11/26
21. A: proposals with explanation & questions on procedure	11/27
22. A: information & a proposal	11/28
23. A: proposal & questions	11/29
24. A: information & question	11/30
25. A: information & question	12/4
26. A: information, question, & request	12/4
27. A: information/report	12/11
28. A: explanation & report of results	12/14
29. A: explanation & invitation of question	12/15
30. A: agreement with procedure	12/16
31. B: excuse & appreciation & agreement	12/17
32. A: excuse & inform/report	12/21
33. A: appreciation	12/21

この一連のディスカッションの中で注目すべきは、日本人学生 A が 7 番目の発言で初めて、手続き的なことではなく、内容に関してドイツ人学生から出された提案に異議・疑問を発したことである。特に先導話として小学生に提示する予定の話の中で例として出されるインドの子どもについて、差別的な意味を日本人の子どもたちに押し付けてしまわないか、との問いかけを行った。その発言をきっかけに、さらに手続き的なことについても疑問を発し、かつ代案を積極的に提案する発言と続き、それを受けてドイツの学生たちもより詳細に調査確認する必要があることを認めるに至った。結果的には、様々な意見の交換を経て、インドにおける一部の状況として 5, 6 年生に事実を伝えることは問題ないのではないかととの合意に達し、多少の内

容の変更を経て、提示する先導話の完成をみた。

なお、日本人学生 A と日本人学生 B の英語力は TOEIC において、それぞれと 510 点と 485 点で、大きな差はなかった。

その日本人学生の実際の発言と、それに対するドイツ人学生の応答による議論の発展の状況を、巻末に資料 1 として引用掲載する。

2.2. 不活発なグループの日本人学生の発言

Group 6 における日本人学生 J の発言を時系列に取り出し、2.1. と同様に、それぞれ発言について機能分類を行った結果は以下の通りであった。

発言者	機能	日付
1. J:	excuse, self-introduction & inform/report	11/4
2. J:	repeat of the above 1 & request	11/4
3. J:	appreciation & inform/report	11/26
4. J:	inform/report	1/6

Group 8 における日本人 P の発言を同様に分類した結果は以下の通りであった。

発言者	機能	日付
1. P:	self-introduction & inform her plan	11/4
2. P:	repeat of the above 1 & inform/report	11/4
3. P:	excuse, proposal & inform/report	11/23
4. P:	question & inform her plan	12/2
5. P:	report, request, agreement & opinion	12/9
6. P:	confirmation, request, question & inform	12/16
7. P:	report, appreciation & inform her plan	1/12
8. P:	report & request	1/13
9. P:	report & request	1/13
10. P:	final report	1/13

Group 6 においては、日本人学生の発言は極めて少なく、かつ挨拶の機能に偏しており、繰り返しを含め新規の情報は非常に限定的である。なお、当該の日本人学生 J の英語力は、TOEIC 受験経験がなかったため、数値で示すことはできない。

同じく不活発であった Group 8 における日本人学生の発言については、次の 3 つの特徴が見られた。①一回の発言に複数の機能のメッセージが含まれることが多い。ないしは、改行またはパラグラフを区別すること無しに、異なる機能のメッセージ文を連続して述べる。②一方で、複数回の（連続してはいるが）発言で、同様のメッセージを繰り返す傾向がある。③これから取る行動について漠然とした予定を予告するメッセージが多い。

当該の日本人学生 P の英語力は、プロジェクト参加

の2年前に受験した TOEIC で 455 点であったが、1 年前に半年間の留学経験があり、プロジェクト参加時の英語の実力は 100 点程度高いと考えられる。

この不活発だった2つのグループの実際の議論の状況を、それぞれの日本人学生の特徴を例示している部分を抜粋し、同じく巻末に資料2として掲載する。

2.3. 英語力と論理的発言の関係

以上の結果から、クリティカル・シンキング力に基づくと考えられる question や reasoning, opinion, proposal のような機能を持つ発言ができること、つまり論理的発言能力は、英語力の高さにどの程度依存するものなのか、言い換えれば、英語力が低いために論理的発言ができないのか否か、を検討すると次の結果が得られた。(1) 同一グループ内で論理的発言をした A としなかった B との間には、TOEIC において大きな差はなかった。(25 点差) (2) 論理的発言を明確に行えなかった P の英語力も、A と大差なく、実際には上回っていると状況的に判断された。

3. まとめと考察

以上の結果を総合的にみると、国際協働作業のディスカッションが活発化するか否かに関わる条件下において、日本人大学生の発言姿勢と能力に関して、次のことが指摘されよう。

- (1) 異議に始まる積極的な発言が、最終的に全体の議論を活性化し、誰もが納得する見解を作り出すことに貢献しうる。(2.1. 参照)
- (2) 対して、挨拶や言い訳に終始したり、他国のメンバーによる提案に賛同したりするばかりでは、グループ全体の議論の活発化を生み出す可能性は低くなる。(2.2. 参照)
- (3) 自分が発するメッセージを相手の発言に対してどのような機能となるかを認識し、その機能・目的に合わせた内容にしばり、発言することで、議論がかみ合い発展し、内容的に意義ある成果を得ることを体験できる可能性が高まる。(2.2. の①と②参照)
- (4) (3)と同様に、自分のメッセージの機能として、自分の行動の予告や宣言を目的とする発言は、モノローグ的な効果しか得られず、コミュニケーションをつなぐ役割以上の力は発揮できない。(2.2. の③参照)
- (5) 英語で批判・論理・分析的発言をするためには、ある程度 (TOEIC500 点) の英語力が必要であるが、英語力は十分条件ではなく、加えて (3) (4) で得られた知見に基づく指導と学習が必要である。(2.3 参照)

これらのことから、本研究の最初に掲げた仮説「批判・論理・分析的思考力に基づく発言が、その先の真の協働に寄与し、そこから新たな問題解決や創造が生まれる」は、データの的に少ないながら談話の質的分析により、否定されることはなく、更なる継続的調査により検証を高めていくべきことが確認された。

4. 今後の課題

今後は、出発点となる批判・論理・分析的思考力をどのように育成すべきか、が具体的な課題となろう。そこで、ヒントとなるのが考察の(3)で指摘されたように、先ず自分の発言に対して、その機能・目的を意識できるようにするべきと考える。それには、発言の機能・目的の種類を知ること、それぞれの機能の適切な使用環境を理解することが必要である。併せて、本プロジェクトで利用しているインターネット上のプラットフォームでは、一回の発言で単一の機能に焦点を当てた発信をする指導が、明示的に可能で効果が期待できることから、実践し検証する必要がある。

教育実践においては、大学教育におけるカリキュラムの全教科、特にゼミを中心に、普段の授業の中で、訓練の要素も含め、批判・論理・分析的思考力の育成に注視し、コンピテンス・ベースの教育を遂行することも必須であろう。

なお、本報告は科研費助成研究「国際協働作業力に係わる大学生の英語力の内外要因とその発達過程に関する実証的研究」(基盤C)(2012~2014年度)の一部として、主に第三年度に実施した研究および三年間の研究の総合考察に基づくものである。

謝辞

本研究はJSPS 科研費基盤(C)の助成を受けたものです(平成24年度~26年度)。本プロジェクトの主導者Dr. Klaudia Schultheis (Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt), ならびにプロジェクト参加大学の全ての教員と学生の皆さんに、併せて感謝申し上げます。

註) ドイツの The mixxt GmbH より開発・運営される Web 2.0 を用いたプラットフォームで、本 IPC プロジェクトのドイツのスタッフメンバーであった Michael Kracky が 2009 年に協働作業を効率よく実現できるようカスタマイズ設計し、Wiki や Forums, Group Sites, File Box などの機能を備える。http://ipc.mixxt.com/

文 献

- [1] 江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄, 『学校英語教育は何のため?』 ひつじ書房, 2014.
- [2] 文部科学省, “グローバル化に対応した英語教育改革実施計画”
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/
 (2013 年 12 月)
- [3] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, “六ヶ国八大学間連携による mixxt を利用した国際プロジェクトの成果について—日本人大学生の英語力の伸長と参加度・性格・IT 利用経験との関係から—,” 日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 41-47, 2014.
- [4] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, “大学生のグローバル共通知識構築へ向けた コミュニケーション能力と関連要因の一考察 —六ヶ国八大学間連携による SNS 利用の国際プロジェクトでの展開—,” 日本英語教育学会第 44 回年次研究集会論文集, pp. 35-42, 2015.
- [5] 福田誠治, 『フィンランドはもう「学力」の先を行っている—人生につながるコンピテンス・ベースの教育』 亜紀書房, 2012.
- [6] 奈須正裕 (編), 『シリーズ 新しい学びの潮流』 ぎょうせい, 2014.
- [7] 奈須正裕・江間史明 (編著), 『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化, 2015.
- [8] United States Department of Education, ed. Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement. 2011. Retrieved at <https://www.ed.gov/sites/default/files/our-future-our-teachers.pdf> On Dec. 2014.
- [9] NEA (National Education Association), “Preparing 21st century students for a global society. An educator's guide to the ‘Four Cs’.” Retrieved at <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> Oct. 2014.
- [10] Schultheis, K. (2016). International Project (IPC): An Innovative Online Teaching Project fostering the Internationalization of Teacher Training. <http://www.internationalproject-ipc.com/en/>
- [11] Suzuki, C., K. Ishida, S. Yoshihara, K. Schultheis, & B. Riedhammer. A Quantitative and Qualitative Evaluation of Student Participants' Contribution to Carrying out an Online International Collaborative Project on Education. CALL Design: Principles and Practice-Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands, Edited by Sake Jager, Linda Bradley, Estelle J. Meima, Sylvie Thouësny. 345-351, 2014.
- [12] Scott, M. WordSmith tools version 6. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.
- [13] Anthony, L. (n.d.). AntConc. 3.2.4w. Laurence Anthony's website. Retrieved from <http://www.laurenceanthony.net/software.html>
- [14] Ishikawa, S. ICNALE: The International Corpus Network of Asian Learners of English. available at <http://language.sakura.ne.jp/icnale/>.
- [15] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, “六ヶ国連携国際プロジェクトへの学生参加によるグローバル・コンピテンス育成—五ヶ年間の活動を通じた進展—” 大学英語教育学会 第 54 回 (2015 年度) 国際大会「グローバル人材育成のための大学英語教育の取り組み『第 3 弾』テーマ: グローバル人材育成に向けた大学の連携事業」ポスター発表, 2015.
- [16] Fisher, A. Critical Thinking: An Introduction. 2nd ed., Cambridge International Examinations, 2011.

資料 1 : 活発だったグループの議論過程例抜粋
(スペルミスのみ本稿筆者が訂正)

Group 9
<21/11/2014>

Japanese A: Hello, I read the text about an Indian boy. Thank you for writing to Kim. The story is good but I think Bharat should not be an Indian boy. Although India is a developing country all right, it may be prejudice. Especially, school children in Nagasaki where is my hometown learn about peace, prejudice, discrimination and bullying. Moreover, there are many foreigners and half Japanese and half other foreigners in Nagasaki. Therefore, I think Bharat should be a child in an imaginary country even only country name. For example, I think the name is Asante. That's mean "thank you" in Swahili. Maybe, the members of group9 don't speak in Swahili. What do you think? The name is everything OK if it is faceless country. That's all my opinion about an Indian boy. I'll translate to Japanese later. Where will I write it, this forum or wiki? Thank you for reading. Best wishes, Student A.

German student A: @ A: It would be great if you can find about 20 students like in one class. In Germany there are about 20 students in one class. How many students do you usually have in one class in Japan? So i think it's fine if you can find as much students as you regularly have in one class!

@ Adrianna: Maybe you can download a PDF Converter from the Internet. It's normally for free. Then you should be able to open the documents 😊

Japanese A: @Maria: Thank you for teaching we need the number of the children for search.

I searched the number of elementary school students in Japan. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology said that the maximum is normally 40 students in 1 class but until 2nd grade of primary school's maximum is 35 students.

source:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061001/sankou002.pdf%E6%97%A5%E6%9C%AC+%E5%AD%A6%E7%B4%9A%E4%BA%BA%E6%95%B0

Japan grows declining number of children and there are around 20 students in 1 class in my hometown.

However, past Japanese IPC members searched primary school that is too small near my university.

For example, there are only 8 students in 6th grade of primary school.

Moreover, I have a question. Will you ask for public school students or private school students?

A

Polish student: @All Well, I don't know how it is in Japan but an Indian boy named Bharat will work in Poland - Polish kids do not have a lot of knowledge about the Indian educational system so it won't be hard for them to believe that a child may have problems with getting into a school there because of financial reasons. We are not discriminating them, we're just trying to find a country that is far away so the interviewed children don't know it well. The nationality is not the point of the research (well, it is, but not in that sense).

I guess that it wouldn't be a problem to change the nationality and the name for the Japanese version. Or would it? Because I'm not sure it is necessary in all the languages we have here...

My other question is about the number of children in class - I have one class consisting of 8 people so am I supposed to look for another one?

@Maria, you said that in Germany you're going to interview 20 kids. I guess that 8 children isn't enough, right?

German tutor: (中略) In general I am very impressed of the information A has offered. 40 or 35 children in one class that's a lot! I admire the Japanese teachers J I think all these facts are very helpful for our research. J I also like your question if we will work in public schools or private schools. This is a point we haven't discussed before (In general thank you A, you work very busy right now on the project). **In our German team we'll work in a public school. What about you Amanda, Dominika and Ada?**

I've added the sort of school (private or public) to the text in our wiki and to the table in our document in the file section (called FINAL3 Group 9). So please fill in if you are working in a public or a private school during the research 😊

I think if the German and the Polish team and Amanda will do the research in a public school it would be helpful if Student A would work in a public school as well. **What do you think?** The equalier our frame conditions are the best we could find out more about international differences. So: Student A, just wait until we got all these information and have discussed them.

By the way, I think you have mentioned an important fact. I like the idea that children should learn about peace etc. in school. I think if Bharat would be a boy who lives in India it could motivates the children more because they know that India really exists. When they write their letter they think they write it to a real Indian boy. If we create a

'fantasy- country' the children might know that their letters will never been sent to the boy, but I'll keep your thoughts in mind. Maybe we could find a solution together where we can include your idea and the idea of talking about a real country. Maybe the children don't know that there isn't a nation called for example Asante and they think it's real to? **What do you think?** Ada has already posted her opinion and I am curious about your views.

I've uploaded the document which Kim has uploaded as a word- document and added some information. Please have a look if you can add some information 😊

German tutor: Hey, sorry it's me again. I just wanted to mention that our File section is really messy!! I've just kicked (accidentally) our first assignment out, but reloaded it again so don't worry! But please everybody have a look what we could take out 😊

@Student A: I've added your information about the Japanese school section to our document in the file section 😊 So you don't have to add it yourself.
<22/11/2014>

Japanese A: Hello, If it's possible, I search 6th grades of 8 students in elementary school.

However, I have a problem that is there are **only 8 girls**. So, if you want boys' students data, I need to look for other school or change other grade in same elementary school.

Moreover, at the present time, I'll search for 6th grade of students. If you'll search for the schoolchildren in the lower grade (1st grade or 2nd grade), I should be the same grade.

After that, I think we should change an Indian boy into other fantasy country. I have two reasons. First, many foreigners live in Nagasaki. When I go to a convenience store, the shop assistants are Chinese or Philippine probably. So, we have a chance that we see many foreigner. Children may misunderstand about many foreigner cannot study. Second, the reason is important. Last year, it happened the problem of bullying in elementary school in Nagasaki. The girl bullied had committed suicide in her house. Although the board of education didn't announced to her information, I heard from Prof.Suzuki that the girl was a half Japanese and a half Philippine.

Therefore, I think we should not be a real country carelessly. Student A

German student: Hey everyone, in my opinion we should also use a real nationality for the boy because I agree with Sarah. For example in our class (they are 9 years old) the children won't probably work seriously on that topic if they know that there letters will just be read by

their teachers. But I understand Student A's point and I would suggest that you change the nationality in your research. What do the other's think about it? I think this is better than creating a country that sounds real, like Asante, because I think the students will be more motivated and work more seriously on the task if they know the country.

I uploaded in the file section a first version of a worksheet where the students could write their letters on it. It's simple but I thought this might be good because then they aren't influenced by other things and maybe they write down their true emotions. I also added a German version of this worksheet. so please tell me what you think about it 😊

Maybe we can kick out older parts of summaries and just leave in the final versions?

Kind regards, Maria

資料 2 : 不活発だったグループの議論過程例抜粋
(スperlミスのみ本稿筆者が訂正)

Group 6

<25/11/2014>

German student A : Hello guys! Did you already start working with the children? We only have **3 1/2 weeks left** (Dec 21st)! That's part of the task:

"For the texts it would be good to have a class. For interviews 2 children in each of your countries will be sufficient."

So I think this week I will interview 2 children (4th graders) and I will ask a 3rd grade to write the text. What do you think? How shall we go on? Did you already do something? And if yes, how was your experience with the children / teachers? Have a nice week - and let's stay in touch 😊

German student B: Ah and here I've got the Initiative story in German. I've changed some things a little bit, because I will be working with smaller children (Primary school). 😊

Polish student A: Tomorrow I'm going to ask if I can conduct the research in the school where I'm having my teaching practice 😊 I hope I'll get the answer soon. I'll let you know how things are going.

Polish student A: What about Erasmus students? Do you know guys what do to? Because how can you anything with children being in a foreign country? ;O

<26/11/2014>

Japanese J: @Jasmin, thank you for files. I will send out children questionnaires.

Polish student B: Hi guys! When it comes to me, I have already talked to the headmaster of the school I'm having my teaching practice in. However, everything needs to be approved - the story, the questionnaires. What is more, I need the consent form from the students' parents - so I believe it will take some time. But I have got a question - if we need to interview two children from each country, does it mean that we can add the numbers up (e.g. me - one child and Karolina - another one)?

German student A: Yes, I think so, Mateusz! 😊 Two children for you two together.

Group 8

①一回の発言に多数の機能

<08/12/2014>

Polish student A: Hi everyone. I am so very sorry for my lack of contribution but the past few weeks were a real

mess 😊 I am a little bit confused, sorry for that, but is there any specific plan we agreed on? 😊

I see we have questions and a story (I like that). I agree with Sandra that maybe we should interview 2-3 children so that it will be more thorough and simple to summarize.

There are only two weeks till the end of the project but I'll try to catch up!

<09/12/2014>

Polish student B: Guys, is the deadline for our presentation on 21 Dec? Or can we finish the presentation after Christmas?

And do you think we should only 2 kids from Poland, even though there are three of us in here?

Japanese student P: Hi everyone, I've just uploaded our story in Japanese on our group 8 Wiki. If you haven't done yet, don't forget that. 😊 I agree with Sandra and Natalia. I think we can explain well if we ask 2-3 children and that'll be good result. And I think asking 9 years old kids is fine just like Fatma did. What do you guys think? Student P.

<11/12/2014>

German teacher: You need to ask your teachers about the dates of your final presentations. Some might be available in Time Schedule already.

I am not sure about your time schedule for working with the children. It would be a big help for me if you post more details about what you are doing and planning in the forums. Not only to let me know but the other team members too. Thanks!

②同じメッセージを繰り返す (その一)

<02/11/2014>

Polish student B: Hey... So, should we upload what we have in our Wiki to the files area? Heike's file with all the academic references is, of course, great, but there is nothing about homeworks in different countries. What do you think guys? Is the deadline in 2 hours or in 26 hours 😊?

German student: Hey ho, I've uploaded an updated file with the wiki-stuff. Only thing missing would be a summary/ comparison between the countries. I think the findings are quite similar, what do you think? Please check and add a summary sentence. I have to go to bed now.

Best, HG

<04/11/2014>

Japanese student P: Hello. I'm Student P from Japan. I'll upload information about homework in my country soon.

Please check it out.

Student P.

Japanese student P: I uploaded about Japanese homework on our group 8 file so please check it!!

German teacher: Hi Student P, please add your results to the group file - the latest version is from Agata. Check the file and add your part. Maybe also add a sentence to the conclusion that Japan is included.

Thank you and please come back to me if you still have questions. I will be ok with the late finalization of the task.

②同じメッセージを繰り返す（その二）

<13/01/2015>

Japanese student P: I added my research to "IPC_final_presentation_v5.ppt". Please check it!!

Student P.

Polish student B: Guys, I've uploaded the 5th version which I've slightly corrected linguistically, mainly spelling mistakes and I changed the structure of the main question. I think it should be "what affects...?" not "what does affect...?".

Student P, when you add your findings, add your name on the first slide too, please.

Good luck with your presentations! 😊

Japanese student P: OK. I've just added my result to Agata's one. The newest presentation is "IPC_final_presentation_v6 corrected.ppt". Please have a look.

Student P.

Japanese student P: This is the link of the final presentation 😊

 IPC_final_presentation_v6 corrected.ppt

③行動の予告（その一）；①の例でもある

<11/12/2014>

German teacher: You need to ask your teachers about the dates of your final presentations. Some might be available in Time Schedule already.

I am not sure about your time schedule for working with the children. It would be a big help for me if you post more details about what you are doing and planning in the forums. Not only to let me know but the other team members too. Thanks!

<16/12/2016>

Japanese student P: Hello. Have you guys already done working with children?

If so, please let us know how was that and who did you ask especially their age and their number?

If we don't need to make up the number or age of them, I'm going to ask some children around 9-12 years old who I can contact.

We decided to search to let them write free texts and draw pictures and don't we need to ask any questions and their answers?

Student P.

German student: Hello again, tomorrow I'm going to collect some data in a school: 1st grade, age ~6 years, as much pupils I can get

I will follow the research manual in the wiki.

Goodbye, HG

③行動の予告（その二：漠然とした予定）

<11/01/2015>

Polish student B: Heiko, thank you so much indeed! The presentation is just great 😊!

We will write the Polish summary with Natalia and Sandra and publish it by Tuesday morning. Is that fine, or would you rather have it tomorrow guys?

German student: No Prob. Tuesday morning would be ok for me.

Japanese student P: Hello everyone. I uploaded my research "Japanese research", "Drawing 1 (Japan)", "Drawing 2 (Japan)". I'm so sorry for being late. Please have a look.

Heiko, thank you so much for the wonderful presentation. I'll add my research soon.

Student P.

『ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答』の復活 ～知的能力発達の可視化・論理的推論能力・価値の創発～

原田 康也¹ 阪井 和男² 栗山 健³

¹ 早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

² 明治大学法学部 〒168-8555 東京都杉並区永福 1-9-1

³ 学研教育総合研究所 〒141-8510 東京都品川区西五反田 2-11-8

E-mail: ¹ harada@waseda.jp, ² saka1kaz@yahoo.co.jp, ³ k.kuriyama@mmf.gakken.co.jp

あらまし 文部省・文科省の定める学習指導要領を見ても 1990 年代以降は外国語科目（英語）の授業において「コミュニケーション」が重視されるようになった。国際情報社会の本格的な進展にともない、『グローバル人材開発』が緊急の課題と認識されている。ところが、大学に入学する新入生の多くは「ボッチ」と認識されることを恐れ、「コミュ障」を自称することで予防線を張ろうとしている。大学は、こうした新入生のためにガイダンスやオリエンテーションを設定するが、高等学校の学習指導要領が定める「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が身につけているとはいえないのが現状である。本稿では、このような現状の根本的な原因をバブル経済崩壊後の厳しい就職活動状況と高等学校卒業までの入学試験対策の齟齬を中心に探りつつ、大学生の知的能力発達の可視化を通じて論理的推論能力の育成と価値の創造へとつなげるにより、大学と社会とのより柔軟な接続を図る道筋を示したい。

キーワード コミュニケーション、態度、知的能力、可視化、教理問答

Catechism in the Post-Evangelion Era Resurrected

-- Visualization of Cognitive Development, Logical Reasoning and Emergence of Values --

Yasunari HARADA¹ Kazuo SAKAI² Ken KURIYAMA³

¹ Faculty of Law, Waseda University Nishi-Waseda 1-6-1, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, JAPAN

² Faculty of Law, Meiji University Eifuku 1-9-1, Suginami-ku, Tokyo 168-8555, JAPAN

³ Gakken Kyoiku Sogo Kenkyujo Nishi-Gotanda 2-11-8, Shinagawa-ku, Tokyo 141-8510, JAPAN

E-mail: ¹ harada@waseda.jp, ² saka1kaz@yahoo.co.jp, ³ k.kuriyama@mmf.gakken.co.jp

Abstract Japan is faced with an imminent challenge of cultivating ‘global human resources’, as the whole society develops into a global information society. The course of study defined by the Ministry of Education, Culture, and Sports and Technology (MEXT) has emphasized ‘communication skills’ as a focus of the foreign language subjects (e.g., English) since 1990’s. On the other hand, students entering university, when left alone, fail to show “attitudes to actively engage in communication” with other students. Universities in Japan today are forced to offer guidance lectures and orientation events to promote entering students to be ready to open up themselves to each other and faculty and staff and outside parties. When those students graduate and go on to the “real world,” however, many still fail to achieve such communicative competence and end up experiencing difficulty in finding a position or quitting their jobs within a few years after they graduate. We consider such issues as an outcome of the way people in general are dealing with human-human interactions in the Japanese society today. We will review some of the contributing factors and discuss how to deal with this situation.

Keyword communicative competence, cognitive development, visualization, catechism

1. はじめに

1990 年代初頭にいわゆるバブル経済が崩壊したのち、日本国内の経済活動が長期的な停滞に陥り、大学生の新卒採用に向けた就職活動は困難な状況が続いている。2005 年前後に若干の景気回復が見られたものの、「リーマン・ショック」以後、民主党政権による政治の混迷と東日本大震災・東京電力福島原子力発電所の放射能漏れなどによる日本国内の経済状況の混迷にともない、若年層のキャリア形成はますます厳しくなった。研究職・専門職を目指す大学院進学者についても、大学院重点化から司法試験制度改革まで、不徹底なシステム変更のはざまに取り残された『国家の詐欺』の被害者も多い。（詳しくは [1]などを参照）

2014 年度以降には大学新卒者の就職率には若干の改善がみられるが、就職活動の長期化・困難化により、3 年次以降の大学生の授業出席率が低下し、大学における学習意欲と学習成果が低減していることは大学で教える者が誰しも感じていることである。

一例として、斉藤孝は「私が彼らに…聞いてみても、知的な興奮を味わった経験はほとんどないようです。…結局、学問の奥深くまで入り込まずに学生時代を過ごし、三年生の半ばになると本格的な就職活動を始めることになります。…この時期になると気も焦って授業どころではなくなります。…就職が決まると、もう意識が学問から離れてしまう。…こうして、浅く短い大学生活を終えていくわけです。」[2: p. 39]と述べている。

採用側の企業は「即戦力」となる学生を求め、少数の学生は早い段階で（複数の）内定を確保するが、多くの学生が長期間にわたって内定を得られないまま就職活動を継続し、このためすべての生活意欲を喪失するという報告も見られる。国内を対象とした経済活動だけでは大手のみならず中小の企業の存続も危ういことから、『グローバル人材』を求める声が日本国内

で高まっており¹、企業・大学・学生の三者の間で思惑がすれ違い、空回りの悪循環²となっている一方で、就職活動の長期化・困難化・就職率の低減傾向にも関わらず、大学生が新卒採用後 3 年以内に離職する割合が高止まりしている³ということも大学関係者が憂慮すべき事態として喧伝されている⁴。

こうした学生と職業との乖離とミスマッチといえる状況に対する対策として、キャリア教育が小学校段階からの課題⁵となり、経済産業省では 2006 年 2 月に「産学の有識者による委員会（座長：諏訪康雄法政大学大学院教授）にて『職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力』を 3 つの能力（12 の能力要素）から成る『社会人基礎力』として定義づけ」た。[13]

学士力・教育の質保証が近年大きな課題として論じられており、理工系の学部教育についての提言として日本技術者教育認定機構（JABEE）による日本技術者教育認定基準共通基準[14]がまとめられたほか、日本学術会議による「大学教育の分野別質保証の在り方について」[15]や私立大学情報教育協会による分野別学士力の考察[16, 17]など、さまざまな組織による提言が公表されている。

経済界からの要請は文部科学省の施策や学習指導要領にも反映され、文部科学省が 2002 年 7 月 12 日に示した『「英語が使える日本人」

¹ 「グローバル人材」が何を意味し、「グローバル人材育成」が何を目指しているのか、必ずしも分明ではないが、[3]-[6]などが参考になるであろう。

² 「大学にハローワーク」というのは、「小学校からの英語教育」と同じような結果をもたらすと考えるのがちがすぎであろうか。[7]-[9]などを参照。

³ 厚生労働省取りまとめによる新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況[10]によると、高卒の新卒採用後 3 年以内の離職率は 1996 年 3 月卒業者で 48.1%、その後 2000 年 3 月卒業者 50.3%をピークにおおむね 40%台を推移し、2008 年から 2011 年は 30%台後半、2012 年から 2013 年は再び 40%台となり、大卒も 2009 年 3 月卒業者で 28.8%となったほかは 1996 年から 2013 年まで 30%台を推移している。

⁴ [11]を参照。

⁵ [12]など参照。

の育成のための戦略構想：英語力・国語力増進プラン』[18]では「国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」について「各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」することが求められるとしている。文部科学省高等学校学習指導要領[19]第13節英語の《第1款目標》には「英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。」と記されている。同じく、中学校学習指導要領[20]第9節外国語の《第1目標》には「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」と記されている。こうしたコミュニケーション能力の重視は英語・外国語に限らず、情報も含めてすべての教科に関する学習指導要領における通奏低音的なものとも基礎となる目標となっている。

一方、現代の大学生は大学入試までの抑圧的な学習観・学習習慣から脱却する時間的・精神的余裕がないまま就職活動に追まわられる生活⁶となっているため、クラス・ゼミ・サークル活動などでの学生間の交流を通して人間関係構築やコミュニケーション能力の発達を遂げる機会を失いつつある。斉藤孝は、「定点観測のように18歳から22歳程度の若者と付き合っていると、彼らの気質の変化を肌で感じることが出来ます。その第一は、濃い交わりが苦手になってきているということです。…たとえば一晩中語り合うことは、私が学生だった頃には珍しくない風景でした。…私が勤める明治大学でも、最近は飲み会を企画してもなかなか人が集まりません。…昨今の学生は、一対一のコミュニケーション能力についても未熟な感じがします。たとえば知らない人との世間話は、明らかに苦手になっています。他人とゆるやかな関係をつくったり、その場を雰囲気よく過ごす術を知りません。」[2: pp. 30-33]と述べている。

⁶ 石渡嶺司・山内太地[21]などを参照。

2. ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答

青年期の若者は欲求と現実の葛藤から様々な「不安」に陥ることが自然である。現代の若者たちの「不安の駆動」を象徴的に示す3つの疑問文を原田康也は[22]で「ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答」として提示した。

- (1) ここはどこ?
- (2) わたしは誰?
- (3) ここにいてもいいの?

教理問答とは公教要理とも呼ばれ、キリスト教（カトリック）の教義を簡単な質問と答えの形でまとめたもので、ウエストミンスター小教理問答書[23]には、以下のような質問と答えがみられる。

- Q 1 人のおもな目的は、何ですか。
A 人のおもな目的は、神の栄光をあらわし、永遠に神を喜ぶことです。
- Q 3 聖書は、おもに何を教えていますか
A 聖書がおもに教えている事は、人が神について何を信じなければならぬか、また神は人にどんな義務を求めておられるか、ということです。
- Q 5 ひとりより多くの神々がいますか。
A ただひとりしかおられません。生きた、まことの神です。

上記の(1)「ここはどこ?」と(2)「わたしは誰?」の二つの質問は失見当識（disorientation）を示す典型的表現としてマンガなど日本のカウンターカルチャー的著作物で頻繁に定型的に用いられてきた。こうした失見当識の表明は世界各国の童話・民間伝承にみられる貴子流浪譚を典型として、教養小説（ビルドゥングス・roman）などにもしばしば見られ、大塚英志は「子供に向かって『おまえは橋の下から拾って来たのだ』と言ってからかう習慣は、漱石の時代に限ったものではありません。…現在では『コンビニの前』というバージョンが結構あるようです。」[24: p. 137]と「ファミリーロマンス」に

ついて紹介している。青年期心理学的には、自己同一性の不安と帰属性の不安と説明することができるであろうこうした不安を基盤とした作品を継続的に制作しているカナダ出身の映像作家 David Cronenberg は、インタビューの中で次のように述べることもある。⁷

I believe that every morning when we wake up, we have to reassemble ourselves, remember who we are, what we are, where we are, what is expected of us, what we expect of ourselves. You can assemble yourself in a different way if you really want to. [25]

手塚治虫の諸作品（ならびにそれ以降のマンガ）や 1960 年代以降の日本 SF 小説などには、青年である主人公が、あるとき自分が人間以外の何かであることに気づく、あるいは、両親や家族が人間でない何かであることに気づく、という設定とストーリーが多いが、これは上記のような青年期特有の不安を契機として物語がつけられることを示唆している。吸血鬼・ゾンビなどを主人公または主要な登場人物とする映画は 20 世紀初頭から制作されてきたが、20 世紀末から 21 世紀の初めにかけて、映画だけでなくテレビドラマシリーズなどでもこうした趣向が広まり、2004 年前後になるとアメリカを中心として青年（女性）向けにこうした物語が大量に出版され *paranormal romance* というジャンル⁸を形成するに至っている。水谷静雄は「成就するものは恋ではないんです。…成就しないのが恋なんです。」[26: p.9]と述べているが、このようなフィクションの隆盛は吸血鬼・ゾンビといった超常的な存在でなければ、人妻であろうが老人であろうが、ロマンス（（悲）恋）が成立しない、といった社会的タブーが希薄化した現代社会を反映していると考えて間違いないだろう。

自分が存在する場と自己同一性との認識に

⁷ 佐良木昌氏（NPO 法人言語研究アソシエーション代表）のご教示による。

⁸ *paranormal romance* については以下を参照。
<http://paranormalromance.org/>
<http://paranormalromancewriters.com/>
<http://paranormalromance.wordpress.com/>

欠落感がなければ物語は成立しない。境界を越えて往来するトリックスターが社会を変革するというのは英雄物語の常道である。George Lucas のストーリーに基づいて Alan Dean Foster がノベライゼーションを担当した *Star Wars* [27]の冒頭⁹が「場違いな時と所に場違いな人たちがいた。彼らがヒーローとなるのは当然のことだった。」¹⁰と始まっているのは、このような伝統から考えると自然なことである。

Stranger in a Strange Land を持ち出すまでもなく、場違いな人物が場違いなところに存在することが物語の前提であるが、それだけでは社会の変革は生まれない。革新が起こるのは、場違いな人物が場違いな場所にいる意味を見出した時であり、そのとき初めて「ここにいてもいいの？」という質問に対して肯定的な答えが得られる。

Google で「ここにいてもいいの？」と検索すると、以下のような結果が得られる。（2012/06/04 現在）

(1) ココにいても、いいの？

www.k2.dion.ne.jp/~highkick/avindex.html
さまよえる新入社員が描く実録企業小説『ココにいても、いいの？』発行元郁朋社 2000 年 4 月刊

(2) エヴァンゲリオン

www.rikkyo.ne.jp/~htanaka/02/Eva01.html
庵野秀明監督は 14 歳のシンジ少年に「僕はここにいてもいいんだ」の一言を言わせるために、第 3 新東京市の地下にネルフの重厚な基地を作り、エヴァンゲリオンを 3 体完成させ、17 名の使徒に地球を襲わせ、25 回に渡ってエヴァと使徒との戦いを放映してきたのである。

(3) ここにいてもいいの？という不安感：心や体の悩み：発言小町：大手小町 ...
<http://komachi.yomiuri.co.jp/t/2012/0528/511306.htm?g=03>

いい大人なのに情けない悩みなのですが、ぽつんと 1 人でもいいときと、どうしても子供の役員などしたときなどは、集団

⁹ 原文は "They were in the wrong place at the wrong time. Naturally, they became heroes." となっている。

¹⁰ 第一著者による試訳・私訳。

の中にいなくてはいけない時、いつも「私はここにいてもいいのかな」という不安にかられてしまいます。その不安が時に動悸もしたり。

- (4) アダルトチルドレンの心、ここにいてもいいよ | ACからの回復～愛情という ... angel.ap.teacup.com/will/503.html

今まで生きてきて培ったあなたの考えや生き方、「ここにいてもいいよ」と是非認めていってあげましょう。闘う必要がなくなった方が、心が軽くなり、前に進んでいけるものです。

就職活動を前にして、多くの学生は模擬試験の成績から志望校を絞り込んだ高校・大学受験の経験から『企業分析』（「ここはどこ？」）と『自己分析』（「わたしは誰？」）を独立して行うものだと考えているために『新たな意義の発見・価値の創出』（「ここにいてもいいの？」）に至ることができず、そのことが新卒採用入社後に比較的短い期間で退職する可能性に通じていることが懸念される。内定がなかなか得られない学生は『自己分析』（「わたしは誰？」）ばかりが堂々めぐりして、『企業分析』（「ここはどこ？」）と折り合いをつけることができなくなるのではないかと懸念される。生きる力・学ぶ力の源泉は生きる欲求・学ぶ欲求にあるはずだが、日本の学校教育ならびに若者を取り巻く環境が、そうした欲求を活かすことに成功しているかどうかは深刻な課題となっている。

芥川龍之介には「その代わりに我々人間から見れば、実際また河童（かっぱ）のお産ぐらい、おかしいものはありません。…お産をするとすると、父親は … 『お前は这个世界へ生まれてくるかどうか、よく考えた上で返事をしろ。』と大きな声で尋ねるのです。… すると細君の腹の中の子は多少気兼ねでもしているとみえ、こう小声に返事をしました。『僕は生まれたくはありません。… 』」[28]という予言的な描写がある。斉藤孝は、「現在『勤勉なる日本人』は、神話と化した。実態は、『学び嫌いの日本人』である。…『学ぶ意欲』それ自体が、そもそも内発的におきてこない。…「生きる力」とは、学ぶ意欲とともにあるものだ。しかし、

日本の教育界では、1980年代以降、『勉強』が『生きる力』とは関係ないもの、むしろそれを阻害するものとされる、とんでもない誤解が横行してきた。… 他者とどう向き合い、世界とどう関係し、どう自分の世界を作ればいいのか。自己形成を軸とした根源的な問いを、問い続け、語り合う心の習慣をなくしたことが、どれほどの傷であったのか。」[2: pp.3-6]と慨嘆している。

大学におけるすべての授業において、グループ活動に基づく自律的相互学習を通じて受講生の一般的な知的能力の向上と対人関係構築力も含めたコミュニケーション能力の向上に注力すべきである。深い内容について十分な論理的展開を加えながら文章をまとめる能力も未発達であり、自他の発言を明確に峻別し、出典を明示しながら他者の知見や意見を踏まえて自らの見解を述べる訓練が圧倒的に不足しているため、こうした能力を訓練によって向上させることが求められている。

3. 不安駆動型推論能力モデル

本節では、第2節で論じた現代の若者がいなく「不安」から、どのように適切な「行動」へと転換できるかを検討する。不安という「感情」から「行動」への橋渡しは、知性や理性を活かすことによって可能となる。すなわち、「感情」から出発して、適切に構造化された「思考」を経ることによって、「行動」への動機を生み出せばよい。ここで、われわれは「思考」が3つの推論能力：(1)演繹推論、(2)帰納推論、(3)アブダクション（創造的推論）——によって構成されるという立場を採用する[29]。

不安を引き起こすある特定の状況（ドメイン知識に相当）とこれら3つの推論能力がどのように結びつくかを考えてみよう。

まず、ある特定のドメイン知識が存在するとする。この知識にたいしてどのような推論能力が結びつくかでどんな「力」が働くかが決まるが、それはどんな種類の関心を向けるかという「関心の焦点」と、そこから引き起こされる「不安の駆動」に依存している。これらの関係を表3.1にまとめる。

表 3.1 推論能力の関心・不安・欲求と PAC モデルの関係

推論方法	学カダイアグラム図上の向き	生じる疑問	関心の焦点	PAC	不安の駆動	PAC	欲求の駆動	PAC
演繹推論	上向き：「知の具現化」軸の正の方向	how: どう使えるか	「評価」：暗黙に仮定されている「評価軸」に沿った「評価」に関心をもつ	P	「ここはどこ?」：「評価」（あるいは既存の価値観）にたいする不安	AC	自己を高めたいとする欲求	AC
帰納推論	下向き：「知の具現化」軸の負の方向	why: どうなっているのか、なぜ存在するか	「存在」：ここにあるドメイン知識そのものの「存在」に関心をもつ	A	「わたしは誰?」：「存在」にたいする不安	AC	他者を愛する欲求	NP
アブダクション	右向き：「知の創造」軸の正の方向	what: どんな意味があるのか	「意味」：この知識からどんな「意味」がもたらされるかに関心をもつ	C	「ここにいてもいいの?」：「意味」にたいする不安	AC	創造する欲求	FC

※P：親 (Parent)、A：大人 (Adult)、C：子ども (Child)、AC：従順な子ども (Adapted Child)、FC：自由な子ども (Free Child)、NP：養育的な親 (Nurturing Parent)

なお表 3.1 の第 6 列と第 8 列には、「知識」に働く「力」の動機としての「不安の駆動」と「欲求の駆動」を追記した。これは、「関心の焦点」によって引き起こされた不安にたいして、どんな感情が生じてどの心が駆動され欲求が顕在化するかによって、推論方法が決定されると考えているためである。

欲求の分類については、山口栄一[29: pp. 268-270]による真木悠介[30]の引用に従いつつ表 3.2 のようにまとめられる。「もっとおいしいものを食べたい」という欲求から「自己を高めたい」まで 10 個の欲求を挙げであるが、これらは大きく 2 つの「原初的な欲求」と「実存的な欲求」に分けられる。原初的な欲求とは、外因的価値観にもとづくもので、「もっとおいしいものを食べたい」「もっと快適な生活がしたい」「もっとたくさんの快楽を求めたい」という生理的な欲求と、「富を得たい」「他者の優位に立ちたい」という社会的な欲求、そして、「他者に対して誠実，寛容，率直でありたい」（これは、従順・礼節・忠勇への欲求であり、他者がそうあってほしいとする欲求の内面的反映といえる。）「会社の役に立ちたい。会社に評価され誉められたい」（承認欲求）という道徳的な欲求に分けられる。一方、実存的な欲求とは、内因的価値観にもとづくもので、よりよい生への欲求（これ

がアイステシス（aisthesis: 美しさや心地よさ、安心の希求を意味するギリシャ語）を求める実存的な欲求と指摘したのは山口栄一[29]である。）を意味しており、自分自身がこの世界の中でどのような内なる価値をもっているかを問うものである。これに属するものが、「創造する欲求」「他者を愛する欲求」「自己を高めたいとする欲求」である。

表 3.2 には、これらの欲求の実現方法もまとめた。特徴としては、原初的な欲求がすぐにいかにして実現するかという how を問うことができるのにたいして、実存的欲求ははじめに何を(what)、誰を(who)、なぜ(why)を問わなくては実現方法を問う how に行きつけないことである。このことは、外因的価値観にもとづく原初的な欲求はすべてすでにある価値観や評価にもとづく演繹推論と結びつきやすいのにたいして、内因的価値観にもとづいてよりよき生を目指す実存的欲求は「関心の焦点」から陥った不安と結びついて不安を解消すべく活動するための動機をもたらす。たとえば、「自己を高めたいとする欲求」の「関心の焦点」は「評価」であり、「他者を愛する欲求」は「存在」、「創造する欲求」は「意味」がそれぞれ「関心の焦点」となっており、表 3.2 のように 3 つの推論と結びつく

表 3.2 欲求の分類

欲求の種類		欲求の内容	欲求の実現法
原初的 (外因的価値観)	生理的	もっとおいしいものを食べたい	How おいしいものを食べられるか?
		もっと快適な生活がしたい	How 快適な生活ができるか?
		もっとたくさんの快楽を求めたい	How 快楽を求められるか?
	社会的	富を得たい	How 富を得られるか?
		他者の優位に立ちたい	How 優位に立てるか?
	道徳的	他者に対して誠実, 寛容, 率直でありたい	How 誠実, 寛容, 率直であれるか?
		会社の役に立ちたい。会社に評価され誉められたい (承認欲求)	How 会社に評価されるか?
実存的 (内因的価値観)	よりよき生	創造したい	What 創造するか? ... and how?
		他者を愛したい	Who 愛するか? ... and how?
		自己を高めたい	Why 自己を高めたいか? ... and how?

※山口栄一[29: pp. 268-270]をもとに加筆。

ここで前の表 3.1 にもどって、推論能力の関心・不安・欲求と PAC モデルとの関係を説明しよう。たとえば演繹推論が働く場合は、この知識の「評価」に関心があるときである。なぜなら、演繹推論は知識を前提として「how」を考え具体化に向けて詳細化するものであり、そのときは必ず暗黙の「評価軸」が設定されているからである。「評価軸」に沿った高い評価に関心があるからこそ具現化しようとする「力」が働くのである。この「力」は規範にもとづいて秩序づけようとするものであるため、PAC モデルでいうと「親」の心(P)に相当するものである。これにたいして「従順な子ども」の心(AC)で順応しようとしたとき、求められる評価よりも自己評価が低すぎると不安が生じる。その不安とは、「評価」、あるいは既存の価値観にたいする位置づけの不安であり、一言で表現すると「ここはどこ?」という問として表現できる。この不安は「従順な子ども」の心(AC)が順応しようにもできないことからくるものである。この不安にチャレンジ可能な能力をもつ場合や何らかの防護柵としてのプロテクティブフレームが認識された場合は、「従順な子ども」の心(AC)のままでも、リバーサル理論 (反転理論) (アプター[31]) にしたがえば覚醒度の上昇と

もに不安から興奮へと反転することで意欲を生み出して行動することが可能となる。

リバーサル理論によると、覚醒度が低く心地よい安全ゾーンにいる状態から覚醒度が高くなるにつれて不安が大きくなり、危険ゾーンから外傷ゾーンへと向っていき不快感が強くなる。このとき、危険ゾーンと外傷ゾーンの境目にプロテクティブフレームがあると認識するだけで不安が一気に興奮へと反転するという理論である (詳細については雨宮・生田[32]ならびにアプター[31]を参照)。

次に、帰納推論の場合は、ここにあるドメイン知識そのものの「存在」に関心をもつことから始まる。「存在」に関心の焦点があるからこそ、いったいどうなっているのか、なぜ存在するのかという疑問が生じる。いったいどうなっているのかを問うことは、目の前にある詳細を構造的に捉えて抽象化しようとするものであり、なぜ存在するのかを問うことは、存在の理由を発見するために帰納推論することにほかならない。いずれも「知の具現化」とは逆の向きの「力」を生み出すものである。この「力」はいまここにある現実を観察することを通して考えることであるため、PAC モデルでいうと「大人」の心(A)に相当している。

この対象が他者やものに向いている場合は大きな不安に陥ることはないと考えられるが、自分を対象としたとたん不安が沸き起こる。この不安とは自己の「存在」にたいする不安で、「わたしは誰?」という「従順な子ども」の心(AC)から発せられる根源的な問として表すことができる。この場合、自己評価が確立していないことによる不安であるため、他者との関係のなかで築きあげていく必要がある。このような他者との関係の親密化をもたらしてくれる動機は「養育的な親」の心(NP)にもとづく「他者を愛する欲求」である。

最後に、アブダクションの場合は、知識がどんな「意味」をもっているかに関心がある。なぜなら、この知識の意味を理解するために、さまざまな既知の知識を組み合わせ、何らかの意味ある仮説を生み出そうとする「力」が働くからである。この「力」は「知の創造」軸の正の方向に向いており、アナロジーや新結合によって創造的飛躍をもたらすような遊び心あふれた活動であるため、PAC モデルでいうと「子ども」の心に(C)相当する。意味を探る遊び心あふれた活動が不安に陥るのは、他者との関係から自己の存在にたいする積極的な「意味」を見いだせない場合である。この「意味」にたいする不安は、自分の存在に意味があるかを問う「ここにいてもいいの?」という問、すなわち「従順な子ども」の心(AC)から発せられるものとして表すことができる。この不安を駆逐してくれるのは、「創造する欲求」により高い満足をもたらしてくれる「自由な子ども」の心(FC)であるが、覚醒度の高まりとともに AC 状態から FC 状態へと自発的に反転するダイナミカルなメカニズムが存在することが仮定できればよい。

このように、知識に働く「力」として推論能力の3成分を捉えることができるため、任意のドメイン知識にたいして「評価」「存在」「意味」のどの関心に焦点が向けられるかによって、3つの推論方向の「力」が働くことが理解できる。そしてここで起こる不安と欲求の関係は、交流分析の PAC モデルとリバーサル理論やフロー理論などの心理学理論を統合的に援用することでさらに理解を深めることができるだろう。

フローとは活動に没頭する経験をいい、そのフロー経験を繰り返すことで活動を遂行するより複雑な能力を身につけていく。フロー理論とは、チクセントミハイがこのプロセスを理論化して「人間発達のモデル」を構築して「モチベーションの理論」[33]として確立した。

4. 『場』と『自分』

小学校から大学までの教育・就職活動・社会人としての生活において、英語・日本語を問わず、「コミュニケーション能力」が重視されているにもかかわらず、大学新生の「コミュニケーション能力」、特に「対人関係構築力」は自覚的にも客観的にも一般に極めて低い。ここのことは自分のことを「コミュ障」と表現し、うまく大学デビューした「リア充」と交われない「ボッチ」に典型的にみられる。

大学入学時の「オリエンテーション」というのは、「ここにいてもいいの?」という不安に対する対処法(必ずしも解消法ではなく、共に生きるすべを身につける方法)を中心的課題とすべきであろう。このとき、不安という「感情」が駆動する不適切な「行動」を阻止して適切な「行動」へと変容させる方法を検討する上で、『ポスト・エヴァンゲリオン』の3つの質問を活用することができる。

大学生のコミュニケーション能力について多大の懸念が示される一方、冷泉彰彦は社会人にとってもまたコミュニケーションが困難な時代になっていることを「一対一の会話がうまくいかないコミュニケーション不全が社会全体に蔓延している」([34: p. 53])と指摘している。「純粋に初対面の人と『特に用事もなく、話題も決まっていな』会話がうまくいったという経験は非常に少なくなって」([34: p. 54])きており、その理由は「雑談が成立するための共通の価値観は見事に消滅して」おり、『『当たり障りのない話題』が無効に』なり、「話題に伴う『会話の形式』が無効になってしまったのだ」([34: p. 62])という。

接辞的人称詞との共起屈折を示さない日本語の人称詞(あなた・私・われわれ)は、動詞の活用的語尾変化ではなく話し手が指示対象(主語)を話し手・聞き手・談話の場との関係の中でどのように捉えて、それをどのように聞き手に提示するかに語彙選択の重点がある。対称(聞き手)を示す表現が(あなた・あんた・あなたさま・お前・貴様・こいつ・このバカ・自分・...)など限りなく存在し、しかもタブー語¹¹と同じように歴史的賞味期限が極めて短く、一つの意味・用法で同じ語彙が100年ともたないことが多いというのはこのためである。青年期の学生にとっては、自分と相手の関係を示すことは極めて難しく、コミ

¹¹ 鈴木孝夫は「私は佐久間氏によって指摘された日本語の人称代名詞のこの特色を、タブー型変化と呼んでいる。」[35: p.144]と述べている。

コミュニケーションに積極的になりにくい¹²一つの要因となっている可能性が考えられる。鈴木孝夫[35: p.198]は「日本語に見られるこの自己規定の対象依存的な構造は、私たち日本人が未知の他人と、気安く言葉をかわすことを好まないという行動様式と無関係ではないと思われる」と述べている¹³。

大学生の一般的な知的能力の向上と対人関係構築力も含めたコミュニケーション能力の向上には、学生をグループに割り振って共同作業を進め、その結果をクラスとして共有する中でプレゼンテーションや文書作成の基本を自律的相互学習の中で身につけることが有効である。この場合においても「不安の駆動」という「感情」から、知的な推論能力を用いて「思考」によって動機を生み出し「行動」にいたるという不安駆動型推論能力モデルが有効性をもちうる可能性がある。

「ここはどこ?」「わたしは誰?」「ここにいてもいいの?」という三つの質問はプレゼンテーションのまとめ方にも活用できる。言語学的観点からは、「ここはどこ?」という質問は統語的關係を示し、「わたしは誰?」という質問は範列的關係を示すと見ることができる。そうした観点からは、「わたしは誰?」という質問は語用論的關係を創出するための質問と見ることができるであろう。

5. 謝辞

本稿は[38]の執筆・編集上の錯誤を修正し、一部を改稿・補筆したものである。内容の大幅な書き換えは控えたが、2012年から2016年までに高大接続を中心とする高校・大学教育改革の議論が進んだこともあり、また、周辺の社会情勢に若干の変化がみられるものの、こうした議論を先取りした内容も多く含まれ、改めて論文として公刊する意義があると考ええる。なお、「1. はじめに」の節は[39]の1節と2節の内容の要約と再整理となっている。

本稿の元となった[38]で著者たちは、こうした学生のコミュニケーション能力に関する極めて憂慮すべき状況を認識し改善する方策の一つとして、富士通サイエンティフィック・システム研究会知的能力の可視化ワーキンググループにおいて大学生の知的能力の発達

を可視化する方略を検討した。これは、大学における教育が特定の領域固有の能力ではなく、転移可能な一般的知的能力を涵養するために役立つことを示す上で参照基準となることを目指している。2012年に[38]で論じようとした課題は2011年度の富士通サイエンティフィック・システム研究会・知的能力の可視化WGにおける議論[40]を出発点とし、次世代大学教育研究会・日本英語教育学会・電子情報通信学会思考と言語研究会・情報コミュニケーション学会などでの研究発表と討議[41]-[44]を通じて検討と認識が深まっている。

文 献

- [1] 国立教育政策研究所・日本物理学会キャリア支援センター（編集），ポストドクター問題：科学技術人材のキャリア形成と展望，世界思想社，2009年5月19日。
- [2] 斉藤孝，なぜ日本人は学ばなくなったのか，講談社，2008年5月20日。
- [3] 文部科学省，「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」について，初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室，平成23年7月13日。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm（2012/03/18にアクセス）
- [4] 文部科学省，「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」(本文・概要)。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou shin/_icsFiles/afiedfile/2011/07/13/1308401_1.pdf（2012/03/18にアクセス）
- [5] 文部科学省，「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」参考資料(1)。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou shin/_icsFiles/afiedfile/2011/07/13/1308401_2.pdf（2012/03/18にアクセス）
- [6] 文部科学省，「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」参考資料(2)。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou shin/_icsFiles/afiedfile/2011/07/13/1308401_3.pdf（2012/03/18にアクセス）
- [7] 内閣府，ハローワークと大学等との連携による未内定者の就職支援スキーム
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kinkyukoyou/suisin/Sdai2/siryoku3.pdf>（2012/05/18にアクセス）
- [8] 厚生労働省，「平成24年度 若年者対策関連予算案」。
<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r98520000020ado-at/2r98520000020ai8.pdf>
- [9] 厚生労働省：平成22年版労働経済の分析，p. 33。
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/10/>
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/10/dl/01-1.pdf>（2012/05/01にアクセス）
- [10] 厚生労働省，「新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況」。
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11650000-Shokugyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu>

¹² 榎本博明も「学校教育や社員研修において自己主張能力が重視されるようになって暗黙のうちに機能している文化規範に則って、自己主張を抑え、相手の意向を察して遠慮してしまう若者が相変わらず少なくない。」[36: p. 96]と述べている。

¹³ 日本語の人称詞と敬語の体系が対等な二者における対話の成立を難しくしていることは三輪[37]も指摘している。

- /0000140595.pdf (2017/01/04 にアクセス)
- [11] 城繁幸, 若者はなぜ 3 年で辞めるのか? 年功序列が奪う日本の未来, 光文社, 2006 年 9 月 15 日.
- [12] 中央教育審議会, 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申) 平成 23 年 1 月 31 日.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou shin/_icsFiles/afildfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2012/05/18 にアクセス)
- [13] 経済産業省, 社会人基礎力
http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [14] 日本技術者教育認定機構, 日本技術者教育認定基準共通基準 (2012 年度～), 2011 年 5 月 31 日.
http://www.jabee.org/OpenHomePage/kijun/criteria1_2012_110531.pdf (2012/01/07 にアクセス)
- [15] 日本学術会議, 回答: 大学教育の分野別質保証の在り方について, 2010 年 7 月 22 日.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k10-0-1.pdf> (2012/01/07 にアクセス)
- [16] 社団法人私立大学情報教育協会, "分野別「学士力」の考察," 2008 年 11 月 17 日.
<http://www.juce.jp/gakushiryoku/02kousatu.pdf> (2012/01/07 にアクセス)
- [17] 社団法人私立大学情報教育協会, 「本協会による分野別教育「学士力」の報告・提言について」, 2008 年 11 月 17 日.
<http://www.juce.jp/gakushiryoku/2009/index.html#eigo> (2012/01/07 にアクセス)
- [18] 文部科学省, 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想: 英語力・国語力増進プラン, 2002 年 7 月 12 日.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan (2012/01/05 にアクセス)
- [19] 文部科学省, 「高等学校学習指導要領 (平成 21 年 3 月)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [20] 文部科学省, 「中学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月・平成 22 年 11 月一部改正)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/_icsFiles/afildfile/2010/12/16/121504.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [21] 石渡嶺司・山内太地, アホ大学のバカ学生: グローバル人材と就活迷子のあいだ, 光文社, 2012 年 1 月 17 日.
- [22] 原田康也, 「早稲田大学の情報関連組織とその課題について: 組織を超えたサービスの実現に向けて」, 富士通サイエンティフィック・システム研究会平成 14 年度合同分科会, 新神戸オリエンタルホテル, 2002 年 10 月 31 日.
- [23] ウェストミンスター小教理問答書
http://www.rcj-net.org/wcf_s.htm
- [24] 大塚英志, 物語の命題: 6 つのテーマでつくるストーリー講座, アスキー出版, 2010 年 11 月 10 日.]
- [25] David Cronenberg, Our Bodies, Ourselves: David Cronenberg Highlights from Issue 25: The Documentary Issue, Thursday, September 13, 2007.
http://www.stopsmilingonline.com/story_detail.php?id=884
- [26] 水谷静雄, 曲がり角の日本語, 岩波書店, 2011 年 4 月 20 日.
- [27] George Lucas, Star Wars: From the Adventures of Luke Skywalker, Ballantine Books, December 1976.
http://starwars.wikia.com/wiki/Alliance_to_Restore_the_Republic (2012/05/18 にアクセス)
- [28] 芥川龍之介, 「河童: どうか Kappa と発音してください。」, 「改造」, 1927 (昭和 2) 年 3 月 1 日.
http://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/69_14933.html (2016/12/18 にアクセス)
- [29] 山口栄一, イノベーション: 破壊と共鳴, NTT 出版, 2006 年 3 月 3 日.
- [30] 真木悠介, 人間解放の理論のために, 筑摩書房, 1971 年 10 月.
- [31] アプター, M. J., 『デンジャラス・エッジ (「危険」の心理学)』, 山岸俊男監訳, 渋谷由紀訳, 講談社, 1995 年 6 月 8 日. 原著: Michael J. Apter, "The dangerous edge: the psychology of experiment," The Free Press, 1992.
- [32] 雨宮俊彦・生田好重, 「動機づけのダイナミズム: リバーサル理論の概要」, 関西大学社会学部紀要, 関西大学, 第 39 巻第 3 号, pp.123-165, 2008.
- [33] チクセントミハイ, M., フロー体験: 喜びの現象学, 今村浩明訳, 世界思想社, 1996 年 8 月.
- [34] 冷泉彰彦, 「上から目線」の時代, 講談社, 2012 年 1 月 2 日.
- [35] 鈴木孝夫, "人をあらわすことば," ことばと文化, pp.129-206, 岩波書店, 1973 年 5 月 21 日.
- [36] 榎本博明, 「すみません」の国, 日本経済新聞社, 2012 年 4 月 9 日.
- [37] 三輪正, 一人称二人称と対話, 人文書院, 2005 年 2 月 15 日.
- [38] 原田康也・阪井和男・栗山健, 「『ポスト・エヴァンゲリオン』の教理問答』再考」, 情報コミュニケーション学会第 9 回研究会論文集, pp. 44-51, 情報コミュニケーション学会, 2012 年 6 月 9 日.
- [39] 原田康也, 「一般教育としての大学英語教育: 『文系』情報教育と『理系』英語教育の課題」, 公開研究会『理工系英語教育を考える』論文集, pp.1-10, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2012 年 3 月 26 日.
- [40] 富士通サイエンティフィック・システム研究会・知的能力の可視化 WG, 『知的能力の可視化 WG 成果報告書』, 2012 年 5 月 11 日.
- [41] 原田康也・森下美和, 「言語教育と教養教育を統合する芸術思考: 『人工知能からサイバーパンクまで』再考」, 情報コミュニケーション学会第 12 回全国大会論文集, pp. 112-119, 情報コミュニケーション学会, 2015 年 2 月 28 日・3 月 1 日.
- [42] 原田康也・森下美和, 「大学英語教育における知識と運用の統合: 文法知識の運用課題と実体的コミュニケーションの場の提供」, 電子情報通信学会技術報告 (信学技報) IEICE Technical Report TL2014-47, vol. 114, No. 385, pp. 19-24, ISSN 0913-5685, 社団法人 電子情報通信学会, 2014 年 12 月 13 日.
- [43] 原田康也・阪井和男, 「『ポスト・エヴァンゲリオン』の教理問答』の逆襲」, 「言語・認識・表現」研究会(LACE)第 17 回年次研究会, 機械振興会館, 2012 年 12 月 22 日.
- [44] 原田康也, 人工知能の特異点を遡って: 2001 年宇宙の旅 / "Up to the Singularity of Artificial Intelligence; 2001: A Space Odyssey" (in Japanese), 情報処理, Vol.56, No.8, pp.753-755, 一般社団法人 情報処理学会発行, 2015 年 7 月 15 日.

「英語が使える日本人」のグローバルキャリア構築 ー「英語学習」から「日本語教育」へのライフヒストリーー

平畑 奈美

滋賀大学国際センター 〒522-8522 滋賀県彦根市馬場 1-1-1

E-mail: hina_tkbn@yahoo.co.jp

あらまし 2002 年、文部科学省は『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』を策定、以来「英語が使って」「グローバルな場で活躍できる」日本人の育成が、教育機関に強く求められるようになっていく。しかし、そうした日本人とは具体的にはどのような人物なのか、実際の教育現場で、どのような教育目標を設定し、学習者をどう動機づければいいのか、といった点は曖昧なままである。本稿では、この課題を考えるための参考例として、大学在学中に高い英語力を身につけた後、日本語教師に転向して青年海外協力隊に参加、そこを足がかりにグローバルキャリアを構築していった日本人 4 人のライフヒストリーを提示する。彼らに共通するのは、「人に必要とされたい」、「自分の好きなことがしたい」という動因を持っていたこと、そして日本語教師隊員を経たことで、日本への貢献を意識するようになったというところである。ここから、英語の運用能力向上のみに着目するのではなく、英語を使って国際社会の中で何ができるのか、また個人の幸福感や自己肯定感につながるようなグローバルキャリアとはどのようなものなのか、若者たちに示していく必要があると主張する。

キーワード グローバル人材育成、グローバルキャリア、英語が使える日本人、ライフヒストリー、青年海外協力隊日本語教師隊員

Global Careers of Japanese with English Proficiency: Life histories of English learners turned into Japanese teachers

Nami HIRAHATA

Shiga University International 1-1-1 Banba, Hikone-shi, Shiga, 522-8522 JAPAN

E-mail: hina_tkbn@yahoo.co.jp

Abstract “Cultivation of Japanese with English Proficiency” and “Global Human Resource Development” has have been the two major issues of Japanese Ministry of Education, Culture, and Sports and Technology (MEXT) in this century but what these terms mean is are vague and ill-defined. In this paper, we will focus on several life histories and life stories of Japanese, who first got equipped with high English proficiency while in college, then participated in the Japan Overseas Cooperation Volunteers as Japanese language teachers and later established global vocational careers. What we find in those stories and histories in common is are strong aspiration “to be needed” and “to do what they want” and revelations toward “contribution to Japan” through experiences as Japanese language teachers. This suggests that in order to achieve “Global Human Resource Development” we should not narrowly focus on improvements on language knowledge and four skills and proficiency but rather show young Japanese how they can achieve happiness and self-fulfillment in global careers by working in an international society using English.

Keywords: Global Human Resource Development, global careers, cultivation of Japanese with English proficiency, life

平畑奈美, “「英語が使える日本人」のグローバルキャリア構築: 「英語学習」から「日本語教育」へのライフヒストリー,”
言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp. 47-64,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日.

Copyright © 2016-2017 by Nami Hirahata.
All Rights Reserved.

1. 主旨

近年、「(仕事で)英語が使える日本人」や、「グローバル人材」ないし「グローバルな場で活躍できる日本人」等の育成が、国の教育の喫緊の課題とされ、この方針に沿うことが教育機関に強く求められている。

しかし、「(仕事で)英語が使える」とは、具体的にどのような状態になることを指すのか、「グローバルな場で活躍」するということは、具体的にどのようなキャリアを指しているのか明確ではない。教育する側としては、とりあえず基本的な英語の運用力を高め、海外で働く経験を若者に推奨するという対応しか考えられないだろう。しかし疑問は残る。動機づけはどうするのだろうか。また、グローバルな場での活躍する若者たちに求めるのは、英語力向上のみでいいのだろうか。そもそも、これは何のために行うのか。日本の、または日本の若者たちの幸福につながるものなのか。こうした疑問についての明確な回答は、少なくとも国の指針の中には見出すことはできない。

無論、これらの疑問は教育の本質ともかかわるものであり、一つの研究知見をもって安直な回答を出すことのできないものである。そうした限界の存在を認めた上で、本稿では、上記の疑問を考える上で参考となる事例を提出したい。具体的には、「英語が使える」ようになり、「グローバルな場で活躍する」ことを願い、日本語教育に転向して青年海外協力隊に参加、そこを出発点として、それぞれのグローバルキャリアを築いた4人の日本人のライフヒストリーである。その上で、特に国内の大学での教育にかかわる人々に対し、1. 日本の若者をグローバルな場へと導くためには、英語能力もさりながら、日本語教育の能力をつけさせるということも有効である、2. 日本の若者が英語ができるようになり海外で就職するようになったとしても、それだけであれば日本社会が得るものは多くはない。より重要なのは、彼らの中に、グローバルな活動を通して社会に貢献し、自己実現していこうとする自発的意欲を育てることであり、それが育つような機会を提供する必要がある、ということを訴えたい。

なお、本稿は、日本の人材育成における英語教育のあり方や意義を問うものではない。わずか4人の語りを扱う小論において、そのような議論を展開するのは、無理がある。本論はあくまでも、グローバル化に対応した人材の育成において、英語(外国語)を学び、日本語(母語)を教えるということ、を、学びの両輪として並行させることによって開ける可能性を検討するものである。そして、グローバルな場での活動を、人生の意義を深めるものとして若者に提示するためには、身に

つけた言語の力によって、国際社会において他者に必要とされる経験や、厳しい現実と直面し葛藤する経験を持たせることが望ましいということを、関係者と共有することが狙いである。

2. 背景

2.1. 英語教育改革の動き

今日の日本の教育において、英語がいかに重視されるようになってきているか。関係者にとってこれは既知の情報であるため、概要のみを記す。

英語教育は、戦後一貫して重視され続けてきたが、日本の国際産業力の低下が明白になった前世紀末から、「国際化」、「英語教育の強化」を叫ぶ声は著しく大きくなった。文部科学省は2002年7月に『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想：英語力・国語力増進プラン¹を発表、「国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」について、「各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」することが求められるとした。翌2003年3月に発表された『英語が使える日本人』の育成のための行動計画²では、「日本人に求められる英語力」の目標が整理され、「専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」について、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」との文言が加えられた。ただ、ここで言う「仕事」とはどのようなものなのかは明確にされておらず、「各大学が達成目標を設定」という一文を再掲するにとどまっている。

2011年6月には、「国際共通語としての英語力向上のための五つの提言と具体的施策」³、2014年9月には「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」⁴、といった一連の方針・施策が発表され、英語強化の動きは加速し、小学校英語教育の必修化も決定した。「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」には、以下のような記述がある。

¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm

² http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm

³ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm

⁴ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

社会の急速なグローバル化の進展の中で、英語力の一層の充実が我が国にとって極めて重要な問題。これからは、国民一人一人にとって、異文化理解や異文化コミュニケーションはますます重要になる。その際に、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきである。(中略)東京オリンピック・パラリンピックを迎える2020(平成32)年はもとより、現在、学校で学ぶ児童生徒が卒業後に社会で活躍するであろう2050(平成62)年頃には、我が国は、多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境の中にあることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される。

この記述については、グローバル化が進展によって国民一人一人が、英語によるコミュニケーションを行うようになるのか、そうだとした場合アジアトップクラスの英語力を目指す必要があるのか、多文化・多言語・多民族の人たちが日本で生活するようになった時に、日本人が彼らと「協調と競争する」上で必要な外国語は英語なのか等、より議論を深めるべき点があるように思われる。

なお、同文書には、この主旨を達成するために、国が示す教育目標・内容の改革の第一案として、

学習指導要領では、小・中・高等学校を通して1. 各学校段階の学びを円滑に接続させる、2. 「英語を使って何ができるようになるか」という観点から一貫した教育目標(4技能に係る具体的な指標の形式の目標を含む)を示す。

という文言が記されている。ここでいう「何ができるようになるか」とは、あくまでも言語の4技能にかかわるものをさす。好きな職に就ける、多くの友人に恵まれる等、児童生徒に「英語を勉強して、できるようになることは何か」と尋ねたら答えるであろう、個人の人生の豊かさにかかわる目標ではない。同文書では、「学習の動機付け」という言葉も計8回使用されているが、その具体例としては、英語の使用機会を増やす、資格・検定試験を活用するといったことが書かれているのみで、英語ができるようになることと個人の幸福の間の関係についてはやはり言及されていない。森住(2012:144)は、これらの施策について「理念の欠落、つまり、『何のためにどのような英語力をつけるべきなのか』が欠落している」としている。

英語教育の強化拡充が求められているのは初中等教育機関のみではない。英語能力の強化は、むしろ、職業能力の育成が期待される、高等教育機関に、「グローバル人材育成」と抱き合わせる形で、より強く求められている。

2005年に発表された「文部科学省における国際戦略(提言)」⁵には、第1節として「国家の根幹たる人材戦略」が掲げられ、項目の1に「国際社会で活躍する人材を義務教育レベルから育成」、2に「『知』の拠点たる大学及び研究機関の国際競争力の強化」があげられている。リーマンショックを経た2010年には、「新成長戦略『元気な日本』復活のシナリオ」⁶が閣議決定された。『強い経済』『強い財政』『強い社会保障』の実現に向けたプランをまとめたこの文書の中に、「グローバル人材の育成」という項目があり、「我が国の教育機関・企業を、国内のグローバル化に対応する人材を生み出す場とする」という一文が記されている。これ以降、「グローバル人材」という言葉は時代のキーワードとなっていく。

2011年5月には、内閣官房長官を議長とし、経済産業省大臣、文部科学大臣らを構成員とする「グローバル人材育成推進会議」が設置され、2014年には文部科学省が「スーパーグローバル大学の創成支援」、「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」を含む、「スーパーグローバル大学等事業」⁷事業を開始した。この「スーパーグローバル大学」に求められる成果の指標として、「外国語による授業科目の割合」があるが、この「外国語」とは実質的に英語であることから、「大学の授業を英語で行う」ことの是非が、巷間の議論的となっていく。

英語教育改革の動きは入試制度にも影響を及ぼした。2013年に自民党教育再生実行本部が大学入試へのTOEFL導入を提言⁸、2014年には文部科学省が「高大接続」と「大学入試改革」に先行して4技能英語外部試験を活用することを大学に求め⁹、大学での英語教育において、「資格取得」や「数値化」が重視されるようになっていく。

⁵ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/senryaku/teigen/05092901.htm

⁶ <http://www.kantei.go.jp/jp/kakugikettei/2010/sinseichou01.pdf>

⁷ http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm

⁸ <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai6/siryous.pdf>

⁹ http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/08/20/1351000_01.pdf

2.2. 英語教育改革の動きに対する批判

五十嵐(2015)は、グローバル人材育成とは英語の流暢な人材の育成に還元できることが多いとし、『世界で勝つ』人材育成といったような教育の文脈で使われているが、そこに不可避免的に伴われる競争への動員というニュアンスや、過度に手垢のついた『グローバル』という語感から、どうしてもある種の胡散くささがつきまとう(同:15)と記している。

確かに、グローバル人材育成や、英語強化の政策は、「競争」、「トップクラス」、「経済社会の牽引」といった文言が各所にちりばめられていることから明らかなように、経済界の一部からの要請を反映したものであり、教育界からは、大津(2009)をはじめ、これに反発する声も大きい。

ここでそのすべてを網羅することは控えるが、英語強化反対派の論拠の一つとして、「英語より日本語(日本人のマジョリティにとっての母語)」という主張があることには触れておきたい。この議論は、いわゆる学術論文とされるものよりも、人口に膾炙する書籍や新聞等で行われているものが目立つ。おそらく最も有名なものは、幼少期を米国で過ごした作家・日本文学者の水村美苗の著書で、2009年の小林秀雄賞を受賞した『日本語が亡びるときー英語の世紀の中で』(2008)だろう。ここで水村は、「日本人は何よりもまず日本語ができるようになるべきであるという前提をはっきりと打ち立てる」、「〈国語〉としての日本語を護ることを私たち日本人のもっとも大いなる教育理念として掲げる」(水村 2008:290、傍点原文のまま)等と記している。より挑戦的な議論としては、鈴木孝夫や津田幸男等、英語研究に従事してきた言語学者の一連の著作があげられよう。例えば津田(2011:104)は「日本の隅々まで英語がはびこり、英語が『上位言語』、日本語が『下位言語』になっている現実」を糾弾し、「英語をはじめとした諸外国の影響をはねのけるのが日本語です」(同:4)と激しい論調で述べている。その他関連分野では、政治学者の施光恒が、2015年に『英語化は愚民化ー日本の国力が地に落ちる』(集英社新書)を著し、当代の論客の「絶賛」を浴びた¹⁰とされる。施と、同じく政治学者の白井聡は、季刊誌『KOTOBA』2015年秋号¹¹での対談「負け続ける日本を作る『英語化』政策の大罪」(pp. 166-171)において、「英語化推進は大学にとって自殺行為以外の何ものでもない」(白井)、「日本語ではなく、英語で授業が行われるようになる。これでは、日本独自の学問研究など発展するわけがありません」

(施)といったやりとりを行い、英語化政策を対米追従という視点からとらえ、批判している。

一部の有識者から日本語軽視と激しく攻撃される英語強化政策であるが、前述のグローバル人材育成会議が2012年に発表した「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」¹²には、グローバル人材育成の課題として、1に「英語教育の強化、高校留学の促進等の初等中等教育の諸課題」、2に「大学教育の諸課題」、3に「採用活動の改善等の経済社会の諸課題」、そして4の「その他の課題」の中に、「職業教育・職業訓練等の充実」、「国際的なボランティア活動の促進」、「日本語・日本文化の世界的な普及・展開」という文言も並んでおり、日本の国際化やグローバル人材育成が、英語強化一辺倒で片付けられているわけではないことは見てとれる。また、この審議まとめの本文には、若者が留学を避け、「内向き化」していることについて、

保護者が、進学率のまだそれほど高くなかった20～30年前の自らの経験に基づくイメージで、経済・雇用情勢が全く異なる現在の若い世代を「良い」学校→「良い」大学→「一流」企業→幸せな人生、という単線型の人生設計に駆り立てる傾向も根強くあったのではないかと。(p5)

という一文もあり、教育する側が固定観念によって若者を追い込む弊害についても、目配りはされていることもわかる。とはいえ、「単線型の人生設計」の対極が、「留学する人生」とは言えないということにも思い至るべきであろう。留学の推奨は、雇用状況に不安が増す中、保護者や教育機関が、漠然とした国際化への期待から、「良い」大学→「英語力向上のための」留学→幸せな人生、という新たな単線型の人生設計に、若者たちを追い込もうとする動きだとも考えられるからである。

2.3. 国際ボランティアと日本語普及促進

ここで、「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」の4「その他関連する重要課題」に記された、「国際的なボランティア活動の促進」、「日本語・日本文化の世界的な普及・展開」について補足しておきたい。同文書には、この二項目について以下のように記されている。

(2) 国際的なボランティア活動の促進

☆青年海外協力隊を中核とする、JICAによるボ

¹⁰ 集英社のウェブサイト(<http://shinsho.shueisha.co.jp/se/>)には、佐伯啓思、水野和夫等の推薦文が記載されている。

¹¹ 『KOTOBA』第21号(2015秋号) 集英社

¹² <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>

ランティア派遣を推進する。【外】

- ☆青年海外協力隊を中核とする、JICA によるボランティアへの参加を促進する観点から、その経験を帰国後における社会の様々な分野での（特に女性の）活躍に有効につなげるための方策を、NGO・経済界等各方面の参画を得て推進する。【外、文、経】

(3) 日本語・日本文化の世界的な普及・展開

- ☆日本語・日本文化の世界的な普及・展開を図るため、国内外の広報・文化交流等を有機的に結びつけるための取組を行う。【外】

- ☆日本文化理解の入り口となる日本語の普及のため、海外での日本語講座、日本語能力試験、日本語教師派遣等、海外での日本語教育を充実・強化する。【外】

- ☆開発途上国の初等中等教育機関や観光系専門学校等での日本語指導を支援するボランティアを派遣する。また、特に中南米での日系社会の次世代人材を育成・確保する観点から、日系子弟の継承語・継承文化としての日本語・日本文化の日本語学校での学習を支援するボランティアを派遣する。【外】(pp. 24-25、以下省略)

カッコ内、外、文、経の文字は、それぞれ外務省、文部科学省、経済産業省を指す。英語教育や大学教育の諸課題については【文】の文字が並んでいたのに対し、上の項目は、多くが外務省管轄の業務であることがわかる。「青年海外協力隊を中核とする国際ボランティアの派遣」や「日本語・日本文化の世界的な普及・展開のための日本語教師の派遣」については、外務省のみが担当で、この課題に取り組むために、日本の教育機関が何をするのかは書かれていない。文部科学省、経済産業省が主に管轄する、1の「英語教育の強化、高校留学の促進等の初等中等教育の諸課題」、2の「大学教育の諸課題」、3の「採用活動の改善等の経済社会の諸課題」とは異質な、まさしく「その他」の扱いとなっている。「グローバル人材育成」構想が、日本国内の教育課題であることを考えれば、外務省所轄事業が、その中に含まれていることのほうが、不自然というべきなのかもしれない。だが、周辺的位置づけではあっても、これらの項目が国の教育課題に含まれていることの背景には、JICA ボランティア志望者の激減問題への配慮があるのかもしれない。

上記(2)において、JICA ボランティアの中核とされた青年海外協力隊(Japan Overseas Cooperation Volunteers, 通称 JOCV)は、アメリカの平和部隊を参考に1965年に創設された国際ボランティアで、半世紀にわたり日本のODAの一環として運営されてきた。こ

のプログラムは、「現地の開発への協力、日本の青年育成、現地と日本との友好親善促進」を目的に、日本の20歳から39歳までの青年を、「青年海外協力隊員」として、発展途上国に2年から3年間派遣する。選拔された協力隊員は、担当する技術分野と、現地語、国際協力等についての派遣前研修を受け、国費の支援を受けて送り出される。これまで世界88カ国に、累計42,105人¹³の青年たちを送り出してきたこの国家的事業への応募者は、近年減少を続け、2015年度には、12年前のピークと比して73%減となった。青年海外協力隊員には、日本語教育に従事する日本語教師隊員¹⁴もいるが、日本語教師隊員への応募者の減少ぶりは、殊に顕著であり、2015年度には12年前と比して実に93%減少している(平畑2017:76)。

JICA は、協力隊応募者数減少の理由として、「帰国後の就職難」や「若者の内向き志向」等を挙げている。また、JICA ボランティアの活動の場である発展途上国について否定的なイメージを持つ人が多いことや、JICA ボランティアに参加したくても、外国語ができないことを障害として感じる人が多いという報告もある(清水2011:20)。いずれにせよ青年海外協力隊の応募者減少は、日本にとって好ましいものではない。公的に派遣された日本の青年が、発展途上国で技術協力を行うことは、草の根外交推進の観点から見て効果的だからである。海外での日本語教育推進もまた、親日家を増やし、日本の存在感を示すために重要である。これらを「グローバル人材育成」政策の課題の一つに位置づけ、国内に印象づけられることができれば、志望者減少に歯止めがかかるという関係者の期待も、あるいはあったのではないか。だが、国際ボランティアの促進も、日本語・日本文化の世界的な普及推進も、日本国内の教育課題と有機的に結びつけられてはいない。佐久間(2014)は、日本のグローバル人材育成には「オールジャパンで」という姿勢が欠けており、日本の省庁間のセクショナリズムが強いことが、青年海外協力隊を日本のグローバル人材として位置づける上での弊害になっていると指摘している。

3. 疑問点

以上、グローバル育成人材政策、英語教育改革政策を見てきたが、やはり、その実体や意義が見えにくいということが、まず問題だと思われる。五十嵐(2015)の指摘通り、「グローバル人材」という言葉には「胡散

¹³ <https://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/results/jocv.html>

¹⁴ JICA の公表によると、日本語教師隊員の累積派遣者数は2016年12月31日現在1,909人で、全青年海外協力隊員の約5%に相当する。なお、日本語教師隊員の約80%が女性である。

臭さ」があるとしても、日本の未来を担う若者たちの目を国際社会に向けさせること、異文化環境で異文化を持つ人々と働く、グローバルキャリアへの展望を与えることは、教育上必要であるはずだ。しかし、本稿で扱った材料のみを見ても、以下のような疑問が残る。

- (1) 英語力向上だけでよいのか: 英語の国際共通語としての有用性は明らかであり、「日本語を護るため」といった理由で、これを教育の中から排除しようというのは極論であろう。とはいえ最近の日本をめぐる状況について言えば、国際化すなわちアジア化になっている（平畑 2014:174-176）。日本との関係がますます緊密になっていくアジア諸地域の人々との交流を進める上では、英語はそれほど有力なツールではない。（独）国際交流基金の 2015 年度の調査¹⁵によると、海外には、少なくとも 3,651,715 人の日本語学習者がおり、その 79% がアジアに存在する。日本の若者には、アジアの言語、あるいは平易な日本語を駆使して、外国人とコミュニケーションするための訓練も必要ではないか。特に後者に関しては、日本語教育の知見が役立つのではないか。
- (2) どのようなキャリアを目指させるのか: 若者の英語力向上やグローバル人材育成を、国の課題とまで位置づけるのであれば、児童生徒や若者たちに「英語を使って何ができるようになるべきなのか」、「グローバル人材というのはどのような人なのか」について、教育する側が期待する目標を提示する必要があるだろう。4 技能のステートメントや TOEIC の点数、就業可能職種を示すだけでは不十分である。小関・田中 (2015:102) は、若者をグローバルキャリアへ誘導するためには、ロールモデル確立が課題であると述べている。まだ将来というものがそれほど具体的には考えられない若者たちに、英語を学び、海外に出ることで、各個人の人生にどのような展開がもたらされるのかを示すモデルが必要なのではないか。
- (3) どのように動機づけるのか: 加藤 (2016) は、「グローバル人材言説」を、国家主義・企業中心主義・階層主義というキーワードから読み込んでいる。つまり、今日のグローバル人材育成政策が育てようとしているのは、「日本企業の海外駐在員となれるエリート（基本的に男性）」（同:182）であると見ている。逼迫した国庫を抱える政策の立案側が、経済効果を考慮して人材育成計画を立てること自体は責められるべきものではない。しかし、教育機関が「グローバル人材」というものを、そのような限定された性質のものとして提示してしまっただけでは、海外という場の含む豊かな可能性の一部しか、若者たちに示せ

なくなってしまう懸念もある。

2016 年度の（独）日本学生支援機構の調査では、海外留学日本人学生の過半数が女子学生である¹⁶。平畑 (2017) は、その 8 割が女性である青年海外協力隊日本語教師隊員 116 名へのアンケート調査から、彼/彼女らは経済的な成功への執着が非常に薄く、社会的承認や自己実現への希望が強いことを確認している。より幅広い層の若者たちをグローバルキャリアに誘導するためには、海外で働くということの中に見出しうる個人の幸福感や生きがいといった、若者の感情に訴える価値を、提示する必要もあるのではないか。

4. 事例報告

4.1. 調査の位置づけ

こうした問題を考える参考例として、以下、「英語が使える日本人」4 人の、グローバルキャリア構築のライフヒストリーを紹介したい。

田中 (2013:66-67) は、「グローバルキャリアは、『国境を越えた地理的な移動』を伴う点で、他のキャリア研究と特質が異なる」、「当事者のライフヒストリーとキャリアトランジションを相互に関連させながら内的に分析されることが望ましい」とし、当事者のライフヒストリーの聴き取りにおいて、グローバルに働くことの個人的な経験の内実、グローバルで働く人の志向性、また、グローバルに働くようになったきっかけに注目する必要があるとしている。

今回、そのライフヒストリーを紹介するインタビュー 4 人は、元青年海外協力隊日本語教師隊員である¹⁷。全員、協力隊に参加する前に、本格的な英語学習の経験があり、もともとは英語を使った仕事に就くことを計画していた。しかし、それぞれの事情によって、日本語教師となり、青年海外協力隊に参加、途上国での日本語教育に従事した。そこをグローバルキャリアの出発点とし、彼らはそれぞれのスタイルで「国際社会で活躍」するようになっていく。

4 人のインタビューへの調査は、2013 年から 2015 年に行った。調査者自身が対面で半構造化面接を行い、音声文字化し、分析した。分析方法としては、文字化した資料を切片化し、キャリア選択のきっかけ、志向、仕事に感じている意義等に注目して、ラベリングを行い、そこからキーコンセプトを抽出していった。

¹⁶ http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2015/_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/short_term14.pdf

¹⁷ 本調査は、青年海外協力隊日本語教師隊員を対象とする、より規模の大きい調査の一部である。他の調査事例は、平畑 (2014, 2017) 等にまとめられている。

¹⁵ <https://www.jpff.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf>

4.2. インタビュー어의プロフィール

プロフィールの数字(年齢等)はインタビュー時点でのものである。個人が特定される恐れのある部分については、情報を曖昧にしている

・Aさん(女性、40代前半、協力隊任期終了後約10年)

外国語大学卒業。英語教員免許取得後、地元の高校で英語教師として数年間勤務した後、退職。日本語教育に興味を持ち、青年海外協力隊を受験して合格。日本語教育学については主に協力隊の研修で学ぶ。東南アジアのA国の中等教育機関に派遣され、帰国後、国内の大学院に進学し、日本語教育学の修士号を取得。様々な教育機関で日本語教師として働いた後、A国の日系日本語学校の専任教員として採用され、再渡航。

・Bさん(女性、30代前半、協力隊業務終了後1年)

日本の高校卒業後、アメリカの大学に進学。自然保護について学ぶ。帰国後、日本の観光施設に勤務するが、職場の人間関係等に悩み、再渡米の手段として日本語教師に注目、資格取得のために学ぶ。その後青年海外協力隊に応募して南アジアのB国の大学に派遣される。現地では児童養護施設や農村でのボランティアも自主的に行う。日本に帰国後、アメリカ人男性と結婚し、再渡米。現地の貿易会社で働きながら、南アジアの児童福祉のためのNPOを立ち上げる。

・Cさん(女性、20代後半、協力隊業務終了後2年)

大学で英語学を専攻。在学中アメリカへの長期留学を経験。英語話者の日本語学習への興味から日本語教育学も並行して学ぶ。英語学の大学院に合格するも、辞退して青年海外協力隊に参加。英語とフランス語が公用語とされている南太平洋のC国に派遣され、離島の中等教育機関で日本語教育に従事。帰国後、地球環境測定機器を扱う企業に正社員として採用された。

・Dさん(男性、40代前半、協力隊業務終了後約20年)

少年期から英語教師に憧れ、大学で英語教員免許を取得。在学中に日本語教育に関心を持ち、独学での勉強を開始。卒業後フリーターをしながら青年海外協力隊を受験、東欧D国の中等教育機関に派遣される。現地でロマの子どもの問題を知り衝撃を受け、開発教育に関心を持つ。協力隊任期終了後イギリスの大学院に進学、修士号取得後帰国。日本の政府機関を受験するが失敗、様々な仕事をしながら国連JP0に応募し合格、アフリカに派遣される。その後アフリカ各国でユニセフのP3、P4¹⁸のポストを歴任した後ユニセフ本部に移

¹⁸ 国連諸機関では、P1からP3の職位は「エントリーレベル」、P4-P5は「ミドルレベル」すなわち中間管理職と

動。イギリスの大学院の博士課程にも在籍し、現在博士論文執筆中。

4.3. 協力隊参加以前のライフヒストリー

4.3.1. 本格的な英語学習のきっかけ

4人の語りに共通しているのは、もともと、いわゆる上昇志向のようなものは持っておらず、どちらかというと将来展望に関して無欲であったことである。とはいえ全員、いわゆる中堅以上の大学に進学しており、十分な教育は受けている。英語については中学高校から積極的に学んでいた。英語学習の動因は、海外への興味、英語が好きだったこと、英語教師への憧れ、あるいは日本からの逃避等である。本稿では以下、インタビューの語りの中でキーワードとなる語(ラベル)を下線で表示する。そしてそこから抽出されるキーコンセプトを、末部カッコ内に表示する。

もともと英語は好きで、得意だったんです。で、外大に。英語の教員免許は一応取って。将来の夢として、先生になるっていうのもありましたが、海外とつながりのある仕事を何かできれば、ぐらいいの気持ちでした。あまり何も考えていなかったと思います。卒業後高校教師になって、その頃は英語の先生をずっとやるつもりでした。(Aさん)

日本の高校を卒業して、そのままアメリカの大学へ行きました。日本の大学受験をしたくなかったんです。中学受験、高校受験で失敗して、もういいかなと。思いっきり逃避ですよ。英語は、好きは好きでしたけれど。たまたま、高校1年の時にアメリカに行って。それでけっこう好きになってしまっ。(Bさん)

子どもの時から海外に興味があって、英語をやったらいろんな国の人と話せるって思ったんです。高校生の時留学して、初めて自分の英語をツールとして、自分の力で、違う国の人と話せたっていう衝撃が強かったんです。それで大学で英語を専門にして。卒業する時は、英語を使って何か仕事をしたい、いやその前に大学院にも行きたいって気持ちもあって。(Cさん)

中学校のころ、高校の英語教師をしたかったんです。ドラマの影響ですかね。学校の先生っていう

る。国連職員の昇進は極めて困難で、特にP3以上のポストは全世界の候補者との激しい競合となる。2015年時点で国連職員として勤務する日本人は全レベルあわせ81人とされる。
http://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/unp_a/page22_001263.html

のに、すごく懂れて。で、英語が好きだったので、そのまま大学の文学部に。教職取って。卒業したら中学か高校で英語教えようと。でも海外とか別に行ったこともなかったし。海外で働きたいとか、まったくなかったですね。(Dさん)

【英語好き、海外志向、教育(教職)・コミュニケーションへの関心、曖昧なキャリアプラン】

4.3.2.「英語学習者」から「日本語教師」へ

全員、大学卒業の段階で「仕事で使えるレベル」と見なしうる英語力¹⁹を身につけており、英語を使っての日本でのキャリア形成が可能な状態にあった。しかし偶発的なできごとや、心境の変化により、コース変更を迫られる。英語ができた彼らは、海外で働く道を希望し、日本人が海外で働くためのツールとして「日本語教育」を発見し、さらにそこに「青年海外協力隊」という選択肢が出現する。

英語教師の仕事は楽しかったんです。でも、あの頃、英語をがつつり教えたいという気持ちがあったと思いますが、そういうわけにもいなくて。英語を教えるっていうことは半分ぐらいで。あとの半分は生徒指導とか、そういうことで。しばらくして家の事情があつて、英語教師を辞めざるをえなくなつて。自分の環境を変えたいっていう気持ちがあつて。外大出身ですから、海外に興味があつた。何か海外でできることはないかなって思い始めて、本を見たら、ワーキングホリデーとかいろいろあつて、その中に青年海外協力隊の宣伝があり、日本語教師っていうのがありました。それまで私の頭の中には、自分が外国語を勉強するっていうのはあつたんですけど、自分の母語を、「日本語を教える」って発想はまったくなくて。「はっ」と思いました。その時から、英語はどこかに行つてしまい、日本語教師になるには勉強しないとイケないんだとわかつて勉強を始めました。で、協力隊経験者の話を聞く会とかに行くと、隊員が、感動的な話をいっぱいなさるんです。途上国に行つて協力するって、普通の人にはできないこと、特殊能力のある人がやるんだって、思ってたんです。でも実際に話を聞いたら、すごい人ばかりが行くんじゃない、自分でもできるんじゃないかって。(Aさん)

大学での専攻は自然保護でした。でも、パークレンジャーとかに懂れても、アメリカ人じゃないとできないんです。で、アメリカで働くのは難しいし、なんとなく自分でも自信がなかったんで、日本に帰りました。それから、英語がちょっとできるということで・・・観光関係の施設で働きました。でも、勤め先によっては・・・人間関係が。私が自分の TOEIC の点とか書いて出したら、「あら英語ができるのねえ」みたいなこと言われて・・・妬みじゃないでしょうけれど・・・それで辞めて。体調崩したりとかして。それで、何がしたいのかって振り返った時、アメリカの生活は楽しかった、アメリカにまた戻りたい、仕事もしたいって。それでなんとなくつながったのが、日本語教師だったんです。自分がアメリカでできるものは、ほかにはない、これしかないと思って。それから養成講座に通いました。そうしたら意外にはまってしまって。楽しくて。すぐにアメリカには行きませんでした。そのうち青年海外協力隊の話を聞いて。(Bさん)

学部生の時にも、アメリカに1年留学をしたんですけど、今後は日本語も学んで、自分の言葉の幅を広げようって思つて。日本語教育の専門学校に行つたんです。で、言葉の世界ってなんておもしろいんだろうって思つていました。そうしたら教授に呼ばれて、大学の留学生センターに日本語教師の空きがあるから経験積んでみてはどうかって言われました。学習者は英語圏の人ばかりで。ああ、おもしろそう、やってみようかなって。楽しかったです。英語と日本語の違いとかも学べて、たいへんいい経験になりました。将来、英語の先生になるか、日本語の先生になるか、迷いました。英語の大学院を受けて、それから協力隊も受けて、両方受かつて迷いましたが、英語学の教授が、英語を勉強して日本語も勉強するってことは、あまりできることではないんじゃないかと。必要としてくれている人がそこにいるのであれば、そこに行つてもいいんじゃないかと。(Cさん)

大学時代って、いろいろ迷うじゃないですか。英語に、どこか自信がなかったんです。大学3年の時、日本語教師って仕事について、たまたま友達が教えてくれたんです。その時に、自分の母語である日本語を外国語として外国人に教えるほうがいいんじゃないかと。外国語として勉強してきた英語を、外国語として日本人の子どもに教えるっていう仕事よりも楽しそうだと。世界中の、い

¹⁹ インタビュー어의個人毎の英語能力試験の点数を記載することは避けるが「英語が使える日本人のための育成計画」において、仕事で使える英語力、英語教員の望ましい英語力の基準とされた、TOEIC730点程度を十分上回るレベルには、全員到達していた。

いろんな国で、いろんな生活をしてきた人に教えることができるかもしれないって。突然ばあっと道が開けたみたいにして。言葉は変わっても、外国語を教えるってところが自分のやってきたことと同じで、しかも自分にとって未知のものってことで、すごくエキサイトしましたよ。それで慌てて日本語教師の勉強を始めました。就職活動もせずに。その頃、協力隊で日本語教師やってきたって人の講演を聞いたんです。協力隊って、日本語というものを外国人に教えるというのを越えて、開発途上国というコンテキストの中に、自分が行って、いろんな経験をして苦労をして、なおかつ、教える仕事もさせてもらえるって、一石数鳥になるかなって。英語の教師になろうと思っていたということは、もともと頭の中に海外への興味はあったんだとは思いますが、ただ、当時行ったことがある外国といえばアメリカと、あと東南アジアに5日間ぐらいでした。(Dさん)

彼らは、それまでに獲得してきた能力・資本を生かせ、かつ、その当時の問題を回避できる道として、日本語教育にたどり着き、「道が開けたようだ」、「なんておもしろい」と前向きに受け止めている。そしてその道を歩みはじめたころ、海外での日本語教育の実践と学びが両方可可能な場としての青年海外協力隊に関心を持つようになった。

【日本での生きづらさ、変化への期待、規定コースからの変更、グローバルキャリアへの足がかりとしての日本語教師、「自分にも何かできるかもしれない」という希望、言葉への理解を深めるおもしろさ】

4.4. 青年海外協力隊活動中の気づきと衝撃

青年海外協力隊員は赴任地や赴任機関を選ぶことができない。協力隊受験まで、彼らのライフヒストリーには比較的共通項もあったが、着任後はその赴任地の状況によって、経験に大きな違いが生じるため、協力隊活動中のライフヒストリーはインタビュー毎にひとといていきたい。

4.4.1. Aさん

Aさんの着任したA国は日系企業の進出が進み、日本語学習者は就職が非常に有利になるという状況があった。日本語教育の価値は明らかであり、教育機関も日本語教育に協力的だった。Aさんは、日本人が海外で日本語教師の仕事をするもののメリット、人に必要とされ、自己肯定感が持てる喜びを実感するようになる。

私は、国際協力とかを考えていたわけではありません。自分を変えたかっただけ。ただ、自分が何かをしたい、それで誰かが喜んでくれ、必要としてくれたら、そこに役に立てたらなっていう気持ちはあったでしょう。

でも、赴任地に送り出される時、研修の先生がおっしゃったんです。隊員みんなに向かって。「あなたの存在はすごく大きいものだから、それをぜひ海外で生かしてください」、「自信を持ってやってください」って。自分の存在が大きいんだってことを…すごく…自己肯定感みたいなもの、そういう気持ちをいただいたと思います。自分にも何かができるんだって気持ちを。私、自分に自信が持てないというか、いつも、これでいいのかなって思うタイプだったの。こんなふうに肯定される、こんなことってもうないだろうなっていうくらい。今はもう、自分の存在は大きいなんて思っていないですよ。ただ、あの頃は、そうやって励まされたことが嬉しかったんです。

赴任地で、私が、先生に言われたような大きい存在だったか…。実際、そう感じたこともありました。職種のせいもあると思います。日本語教師って、協力隊の中でも特殊な職種だと思います。ほかの職種って、別に日本人じゃなくてもいいってところがあって。で、現地で、やることないですよって言われたりする人もいますよ。でも、日本語教師隊員の場合、日本人が日本語を教えるってことで、それだけで一つプライオリティを持っていますし。私はたまたまですが、恵まれた環境で。だから、自分は何しに来たんだろうと思うことはまったくなかったです。

【自分を変えたかった、自信がなかった、日本人が日本語を教えるプライオリティへの注目、必要とされる喜び、自己肯定感・自己効力感を得た】

4.4.2. Bさん

青年海外協力隊は、開発途上国からの要請により、「必要とされる人材」として送られるものであるが、日本と相手国の政治的事情によって、必ずしもそうならないこともある。この問題は一般に「要請のミスマッチ」と呼ばれ、協力隊員を苦しめる問題の一つとして和喜多(2011)等、各所で取り上げられている。

英米との結びつきが強い南アジアB国の大学に派遣されたBさんも、当初は日本語教師としての自分の存在価値に疑問を感じていた。現地では日本語学習の必要性があるわけでもなく、またすでに現地大学には、

十分な数の現地人日本語教師がいた。しかし B さんは、対人サービスに長けた自分の特性と語学力を駆使し、現地と日本の二つの組織の調整者としての活動に、自分の居場所を見出すようになる。また、現地の児童養護施設での住み込みボランティア等、自分の任務以外の活動にも自主的に、献身的に取り組む。

送り出される時に、研修の先生に、「B 国では、日本語教師は要らないよ」って言われました。「えー」って思いました。来てみたら…確かに、この日本語教育は、協力隊員がいなくてもまわります。でも、協力隊員がいる意味はあると思いました。ここの大学の機関と、日本の機関の間の、互いの誤解を解くとか、そういうことができればいいなって思っていました。

以前は、日本政府も、ここの日本語教育をどんどんサポートしますって雰囲気でしたが、最近変わってしまって。B 国は日本から見てアウェイです。B 国独自の文化もちゃんとあります。では、なぜ、この人が日本語を勉強してるのか、ここの大学で日本語を教えているのかって、考えた時…私だったら「ありがとう」っていう気持ちになると思うんですけど。日本の、政府の人には、そういう気持ちは、あんまりないような気がして…それが自分の中で…いやで。「日本語をやってくさっている」って、気持ちが自分の中で強いんです。ほかの言語がある中で、日本語を好きになって、日本語を選んでくださって。もう 40 年以上も、日本語学習者を毎年生み出しているのに…そういうのをサポートしないなんて言うてしまうのは、なんだか失礼なような気がして。

ここの先生方は、日本研究したいとか、日本に行きたいとか思われた時、やっぱり経済的には、日本の組織や大使館に頼るしかないんです。でも、お願いしにくいところもあって。だから、私が、橋渡しになりたかったんです。けれどすごく難しく、うまくできなくて。

その児童養護施設では、もともとは短期の JICA ボランティアが活動していたんですが、帰国してしまって誰もいなくなったので、私が夏休みを使って、2 か月いたんです。なんで日本語教師隊員なのに、そういうこともしていたのかというと…。私、けちなのかもしれませんね、性格が。来たからには何でもしようって。行くのなら最大限って。やるんだったらすべて使い切る、って。(B さん)

習者への感謝、現地機関と日本の組織の橋渡しになりたいという願い、調整役としての役割の認識、自分のすべてを使い切りたいという願い】

4.4.3. C さん

南太平洋の小さな島の中等教育機関に派遣された C さんの場合、さらに深刻な「必要とされない」苦痛を経験することになる。現地の生徒たちは過酷な環境の中で生きており、生活の役に立たない外国語を学ぶ余裕はないという雰囲気漂っている。そもそも、その学校では、政府間のやりとりにより、生徒は日本語を学ぶようにと決められただけで、生徒には日本語学習への自発的希望はなかった、という状況に気がついた経緯がまず語られる。

今まで生きてきて、いろいろな苦難もあったと思うんですけど、自分にとっては、協力隊の 2 年が、いちばんの大きな苦難だったと思います。協力隊に日本語教師として合格した時の気持ちでは、「必要とされているから行くんだ」って気持ちが、ものすごく強かったと思いますし、実際、そういう印象もありました。でも蓋を開けると、現実にはそんな甘いものではありませんでした。日本語教師がまったく必要とされていない中で、どうするのかっていうのが、本当に課題でした。

着任した時には、もう日本語の人気もなく、生徒の興味も薄れていて。なんで日本語勉強するんだろうって雰囲気。仕事に使うあてはまったくないですし、そんなもの覚えなくても生きていける環境なのに。

だけど、自分が行く前に立てたあの目標、あそこまで行かなきゃだめだって。シラバスとか、授業を全部見直して。2 年目は、まったく状態 1 から始めたんです。生徒たちは生活が不安定で。例えば両親が離婚したとか亡くなったとか、家庭で落ち着いて勉強できない子ども、お金がなくて勉強できない子どもとかも多くて、不安そうなんです。ですから、日本語のクラスは、そういうもやもやした気持ちを吹き飛ばすぐらい楽しい授業にしようって。そう私が思ってから、みんなよくなりました。成績も上がりましたし。最後に、生徒たちが、サプライズのパーティとか開いてくれて、「なんで日本語を勉強するんだって最初は思ってたけど、自分で考えることの大切さとか、生きる知恵が身につきましたって」言ってくれて。この時間は、何にも替えられないすてきな時間でしたって言ってくれて。

一人の外国人としても、学ぶことがたいへん多か

【日本人日本語教師が必要とされない環境、日本語学

ったです。島だったので衛生面とかインフラとか不十分でした。同僚の赤ちゃんが死んでしまったり、今日クラスにいた生徒が次の日にマラリアで亡くなって…とか。私、2年いる間に、生きるってことの重要さを、感じていたのかもしれない。日本にいる時も、そんなことも考えていたのかもしれませんが、学生の時って勉強に必死だったり、進路を考えるのに必死だったの、自分が働いてどういう役に立つか、どういう人たちとかかわりを持って進んでいくとか、あまり、考えられなかったと思うんです。だから少し大げさですけど、このクラスで出会って、お互いの顔を見て人生の1時間でも2時間でも共有して、分かり合う…分かり合っていないでもいいんですけど…それだけでもう私は、素晴らしいことだって、ずっと思っていたんです。そこで日本語をやるからには、すごくすてきな時間にしようって。この人たち、私も、生きていることは当たり前じゃないんだって思いがありました。だから、力尽きてもいいから2年間精一杯やろうって、思ってた。

【日本語教育が必要とされないことの苦しさ、自己の存在意義の模索と確立、生の貴重さの実感、今ここで一緒に学ぶ価値の発見】

4.4.4. Dさん

国際社会においては、生命の危機、貧困、格差の問題に直面することが実際に少なからずあり、日本人の若者にとっては、人生観が変化するほどの衝撃ともなる。

Dさんは思いがけず東欧D国の、比較的恵まれた環境にある中等教育機関に派遣される。赴任機関では日本語は選択科目の一つであり、学習者の日本語学習意欲があまり高くないことには物足りなさもあり、時にアジア人に対する差別も受けながらも、「それも含めて楽しかった」と受け流すおらかさをもって、初めての外国生活を謳歌していた。しかし、ある日日本語教育の枠外で、深刻な差別の問題に直面する。

彼らは日本語の教室には来てませんでしたが、学校の敷地内にいました。常にその子たちだけで固まっているんです。で、「あの子たち誰なの」って同僚に聞いたら、「ああ、あいつらジプシーだから」って。答えたのは学校の先生ですよ。当時僕が一番尊敬していた、本当に人間として優しい大人の男性だったんですよ。その人に…「あいつらは教育しようがない」と、「どうしようもない

から、ああやって校内で隔離するしかない」と、言われた時に…初めてわかったんです。それまでももちろん、町に行けばジプシーがいっぱいいて、スリやって、差別があつてって、知っていましたが、初めて自分の学校の問題として見てしまったというか、こんな近くで、こんな問題があったんだなと。あんなに…ふつうの国に、あんなに貧乏な人たちがいるんだなと。ちょっと、日本とかで言う「貧富の差」とは違うんですよ。…人間ではないというような扱いを受けていますから、彼らは。

協力隊として派遣されていたといっても、現地は別に貧しいわけではなくて、そこで「開発問題とは」とか、考えることはなかったんですけど。ただ僕の場合は、そこで本当に、直面したというか。なんだこれはと。生まれながらに、生まれただけで、そういう扱いを受けて…っていうのは、つらいなと。そういうのは日本にだってある話だったんでしょうけれど。僕はその時に、初めて、ああ…こういう問題は、かなり厳しいなと。

自分は普通に高校で日本語教えているだけの人間だったんですけど、自分にもし、何かができるのであればしたいなと。そういうことにもかかわりたいと。

帰国したら大学院に行って日本語教師のさらに上を目指すか、初心に返って英語教師になるかっていろいろ考えていたんですけど…こういう貧困問題とか、差別の問題とか、人種の問題とか、勉強して、もしできるなら、何かそういう仕事ないかなって思うようになりました。でも迷ったんですよ。「国際協力」とかいう本を読んだら、国連の仕事とかもあると。でも、本当にこれ自分のできるのかなと。すごくたいへんじゃないですか。語学ができて、専門性があって、学位があつてって。でも何とかできないかなと思って。何も考えずに、とりあえずやろうか、と。

【海外で生きる楽しさの発見、差別・貧困・格差問題への気づきと衝撃、国際協力業務への意欲の芽生え、何とかできないか、とりあえずやろうか】

4.5. グローバルキャリアの展開

4.5.1. 海外の学校に日本語教師として就職

Aさんは赴任中も日本語教育の勉強と研鑽を重ね、授業に喜びを感じ、自分の日本語教育の技術にも手応えと自信が持てるようになった。充実した派遣期間を終えたAさんは、日本に帰国、大学院に進学し、その後日本語教師としてのキャリアをさらに積んだ後、協

力隊の任国だった A 国に戻り、現地機関の専任教員として勤務する。

日本語教師をとにかく続けたかったです。どこでも構わなかったです。自分を必要としてくれるところがもしあるのなら、そこで働くチャンス을いただけたらなって思っていました。

私、親が堅い仕事で、安定した仕事がいい、そういう価値観で育ってきました。でも、日本語教師って、安定はしてないけれど、私、先輩に言われたことがあるんです。「私たちって職人なんだ」って。その言葉にすごく救われたんですよ。スキルがあれば、世界のどこでも教えることができる。日本語を学びたいって言う人が、ありがたいことにいるから。この仕事は不安定で、この先どうなるんだろうみたいなことを思っていましたけど、その言葉を聞いた時、私の中で何か落ちたんです。楽観的かもしれませんが、好きな仕事をして、生きていけるんじゃないかと。この仕事が好きなので、どんな小さい機関でも、必要としてくれるところがあれば、どこでも行こうって。ただやりたいと思ったことをがんばってやっていきたいです。目の前にいる学習者に、できる限りのものは提供したいですし、学んでも行きたいですし。

【必要としてもらえることへの希望、好きなことをして生きていきたい、日本語教育の「スキル」への自信と学び続ける決意、不安定さと向き合う覚悟】

4.5.2. 結婚のため渡米、働きながら NPO 活動

協力隊任期終了後、B さんはアメリカ人男性と結婚、再渡米が決まったが、B 国との強いつながりを保ち続け、数ヶ月毎に自費で渡航し、かつての勤め先の大学や、児童養護施設で無報酬のボランティアをした。数年後、協力隊時代の仲間と現地支援の NPO を結成、アメリカの貿易会社で働きながら、B 国への支援活動も継続している。将来のキャリアプランというものは未だに曖昧だが、自分の根本にあるのは、「自然、人間」と「ボランティア、奉仕」への単純な関心であると言う。

B 国って、アメリカとは全然違います。もっとおもしろいです。アメリカって、日本に近い状態で。B 国は、何かもう少し、生々しいと言いますか、人の顔が見えると言いますか。日本もアメリカも、人の顔が見えないものばかりという気がします。それがすごく、つまらないような気がします。私はまた、なんとかして B 国に行きたいんです。

将来のキャリアの不安は、今でもありますよ。夫に養ってもらえるって思っていないから。その時は畑でも耕そうかと。私が大学卒業後に最初に働いたのは、オーガニックレストランなんです。もともと自然志向、というのがあって、オーガニックとか、そういう考え方をアメリカから持ってきて、染まっていたんです。B でもやりましたよ。農家に行ってボランティア。農業は本当に、ずっと興味があって。ずっと心にあって。ファームとか自分で野菜作るのとか、好きなので。本気です。農業と、時々日本語教育とか。もちろん、それだけで食べていくのは難しいと思いますが。私、みんなと同じでないといけないとか、思ったことはないですね。アメリカに行った時点で、もう足を踏み外しているような。アメリカに行くと、エリート街道なんかじゃないですよ。

【自然と人間、農業への強い関心、ボランティアの精神、みんなと同じじゃなくていい】

4.5.3. 日本の技術系企業への就職

南太平洋の島で 2 年間を過ごした C さんは、当初は、帰国後は大学院に進学して学びを深め、英語教師か日本語教師になるつもりだった。しかし、協力隊活動の中で、「日本は素晴らしいって気づいてしまった」ことから、日本社会に入って日本に貢献できる仕事をしなくなった。そして帰国後、JICA の進路相談室で紹介された、技術関係の職場で事務の派遣社員として働き始める。当初は仕事と並行して通信教育で英語の教職課程の勉強もしていたが、やがて、より責任のある仕事を任されるようになりたいと思うようになり、派遣先の関連組織である、地球環境測定機器を運用する会社に渉外担当の正社員として採用された。

本当に未知の世界ですが、でも、どこかで私の日本語教師としての、途上国での経験を、この理系の世界でも活かせるって思っていました。日本ではない先進国と、途上国も経験したことは、自分にしかない経験で、強みだって思っていました。そんなことを主張して内定をいただきました。たとえば、衛星画像を災害対策に役立てる…。今後は途上国もそういう技術が必要になりますので、途上国の視点で考えられる人というか。日本にしかいたくないっていう人よりは、そういう人のほうがいい。英語も使うと思うんです。だから今までの経験が全部生かされて、採用をいただけたんだと思います。働くとしたらには、もう全力でやろうと思います。正社員って責任もあります

よね。日本の社会の力になればってどこかで思っていますし、世界の人たちの安全な暮らしが増えればいいと思います。

【自分の途上国での日本語教育経験・強みを生かせること、責任ある仕事への希望、日本の力になりたい】

4.5.4. イギリスの大学院を経て、ユニセフへ

任国で見たジブシーの境遇に強い衝撃を受けた D さんは、協力隊の任期終了後、D 国の女性と結婚、妻を伴って帰国し、大学院進学費用を稼ぐため働きながら、開発教育研究で有名なイギリスの大学院を受験する。合格したが、資金は足りず、奨学金の審査にも合格せず、知人を回り借金して渡英。学業に専念し、1 年で修士号を取得。帰国して JICA の専門員の採用試験を受験するも失敗。ネットカフェで就職活動にあげくれ、かろうじて開発コンサルティング企業に採用される。その後まもなく、「JICA に落ちるような人間が採用されるなんてありえない」国連の JP0 に採用される。

JP0 って、国連に日本人の職員を増やすための制度です。だから面接でも聞かれるんです。もし JP0 に合格して、派遣されたら、継続して国連職員をしますかって。僕は「そんなのやってみないとわかりません」って。「行って気に入ったら、継続するように努力します」って言いました。真ん中の面接官が笑って、「あなたね、普通こういう時ははいがんばりますって言いますよ」って。でも、2,3 年後のことは、わからないと思っていました。その真ん中の方が違う方なら、落ちていたかもしれません。

当時の JP0 って、いいところの帰国子女、坊ちゃん嬢ちゃんがけっこう多かったんです。しゃべってるとすぐ英語に切り替わってしまうような人が何人もいました。協力隊員上がりもそんなにいません。実際に、あとで JP0 に受かった人たちが集まった時、何人かに言われたんですよ、「この人は違う、自分たちのグループの人じゃないって思った」って。

D さんは、自分のやりたいこと、感じることに徹底して忠実である。そして英語のできる日本人の中でも異質な者として認識されながら、驚くべき順調さで希少なグローバルキャリアを発展させていく。

教育を専門とする D さんが、JP0 派遣先として希望できるのは、ユネスコかユニセフしかない。ユネスコは組織に柔軟性がなく、現場で活躍しにくいと感じた D さんは「第一希望ユニセフ、第二希望も第三希望も

ユニセフ」、「英語しかできないから、サブサハラアフリカの英語圏に行かせてくれ」と譲らず、結果そこに派遣された。現地でナイジェリア人の上司に、「私は君を川に投げ落とす。君は、溺れるか泳ぐしかどっかないよ」と言われ、奮起して仕事を始める。JP0 終了後、同じアフリカでユニセフ P3 のポストに応募、100 倍から 200 倍という倍率を突破し採用される。

今思えば、日本語教育は、海外に出てくるただのきっかけだったって、ことになりますけれど、でも日本語教育やったことは、今の国連の仕事にごく生きていると思います。自分が教壇に立ったことがあるって、その経験があることは自分の中では非常に大きいです。僕らの仕事、途上国の教育行政とか、財政のサポートとか、していてもですね、教壇に立ったことがない人間がほとんどです。官僚だったりエコノミストだったり。テクニカルな部分では、そういうのは必要なんですけど、最終的なそのサービスの受益者って学生であり、その学生に毎日接する教師なんです。途上国のきつい現場で、教科書がない教室がない、教員の給料もまともに支払われないって、そういう現場で、教師がやらないといけないことは多大なんです。自分が教壇に立って教えたことがないっていう人たちが、プランを作っている中で、原体験として、実際…自分に、日本語教師という職業経験があるっていうことは、非常に大きいと、いつも感じます。

その後も様々な経験を経、難関を突破して、ユニセフ本部の P4 ポストに就任した。国連の仕事には契約期間の定めがあり、再契約にあたっては多くの条件があるため、将来のキャリアプランは未だにわからない。

このままユニセフであと 25 年っていうのは、ないと思います。どうやって生きていくのかはわかりません。何がやりたいか、ですよ。今は大きい家に住んでいますけれど、昔は、家賃 3 万円の部屋に二人で住んで借金までありましたから、落ちる怖さはないです。

日本に帰国して、学校の教育現場に立ちたいっていうことは思います。英語の教師になるか、学校の民間校長。実は真剣に考えているんです。

【気に入った仕事、日本語教師経験と途上国教育行政とのつながりの実感、日本の教育界への復帰希望】

4.5. グローバルキャリア構築による意識変容

同じ「青年海外協力隊日本語教師隊員」という仕事を出発点に、「海外で働く」というキャリアをスタートさせた4人は、その後それぞれに大きく異なる「グローバルキャリア」を展開していった。しかし、英語学習から日本語教師への転向の語りの中に、比較的共通したものがあつたのと同じように、この経験を振り返って今何を思うのか、日本にいた頃とは意識はどのように変わったのを尋ねた時の、彼らの語りには共通するものがある。彼らは環境の変化や生活の苦しさを恐れない。やりたいと自分が感じることをする。そして、日本に対する愛情、責任感、恩返しをしたいという気持ちを表明する。

協力隊の時は、国の税金で来てるって意識、影響がありました。だからちゃんとしないといけないって、何か残さないといけないってというのは、すごく思っていました。ただ楽しいで終わったらだめだって。目の前にいる日本語学習者に自分は何ができるのかって。それでお金をもらってるんだって。教師って自己満足してしまうところがあるかもしれないですけど、そうじゃなくて自分を磨かないって意識は、できたと思います。今協力隊志望者が減ってるのって、不景気でみんな安定を求めているからでしょうか。だからこそ隊員には、協力隊の「次」を考えさせないと。日本語教師としての専門性を高められる仕組みになつてないと。協力隊は思い出作りになつてしまう。それは違うでしょう。それなら自分でお金出して旅行にいけないでしょって。それって税金の使い道としてもおかしいと思います。日本のためにも、そういう風にならないといけないと思います。(Aさん)

日本のためにつて、そういうところは、多分あります。他の人よりあつたと思います。みなさんの税金から、ふだんの食事とか、賄われているという気持ちがあるので。そのぶん、できるだけ、最大限で、ここでできることをやろうって。播いた種の数が多ければ、出る芽の数も多いだろうって。そのうち、それが日本に返ってくることもあるかなって。B国で、日本に対していい印象を持ててもらえて。…何か困った時に、日本を助けてくれる、とか。いや日本は悪くないよって言うてくれるような人を、増やすってこととか。何か、ちょっとしたことでも…自分は日本のことちょっと知ってるよ、なんて思う現地の人が増えてくれればそれで。自分なりにがんばってみました。

アメリカに行く時、祖母から、「日本を見捨てるのか」って言われたのをよく覚えています。お国のために何かしなさい、みたいな。祖母はもういませんから、祖母に、証明はできませんけれど。(Bさん)

日本に対する考え方は完全に変わりました。私は10代の時からアメリカに行つて、何度も行き来したりして、完全に気持ちが日本を離れていたと思います。極端な話ですけど、私、なんでアメリカ人に生まれてこなかったんだろうって、ずっと思っていたんです。アメリカがすごく楽で。楽しくて。アメリカのほうが過ごしやすいんじゃないって、ずっと思っていましたけど、実はそうじゃない。日本人としてアメリカに行つて、アメリカから日本を見て、それから日本人としてC国に行つてC国から日本を見て、ようやく、日本ってすごいなって思えました。日本の繊細さとか、美しいところ、歴史とか、改めてすごいな。それが私の中で、2年間の収穫でもありました。日本が好きになつたっていうことが。アメリカに行つても、そんな風にはまったくありませんでした。今まで私は、自分は英語が話せるから、世界中に友達を増やしてこられたんだと思っていましたが、そうじゃなくて…私が日本人だから、いろんな人が友達になつてくれたんだって。「日本は人気がある国だから」っていう意味じゃなくて。やっぱり謙虚な気持ちがあるとか。「私が私が」、つて、アメリカ人とかよく主張しますけど、そういう面を持たない日本人としての私を受け入れてくれたし、そういう私だったから、いろんな人が興味を持って友達になつてくれたり、話をしてくれたのかな。

帰国後私も迷っていました。いろんな可能性を探っていました。で、日本のために働くって。日本のために…いや、違う。日本人のためじゃなくて、日本の国のためじゃなくて。日本から発信して、世界を住みやすくしたい、みんなのためにつて。そんな意味です。一握りの日本人のためにじゃないです。だから今のこの会社はいいな。日本の技術で地球のこと、世界の人を助けているって、日本にしかできないことで。私もそういうことがやりたいです。(Cさん)

日本に役立つこととか、ちょっとお返しできることを、シェアさせてもらえるなら死ぬまでに一度はしたい、ぜひ。…税金使つたんです。協力隊とJP0で。このお返しをまだしていない。おこ

がましい言い方をすると、日本にフィードバックしたい。自分が、他の人より少し知っていることを、こういう業界のこととか、他の世界のことを。日本の政治家とか、その政治家を選んだ国民が今、「グローバル人材を育成しなければ」って言うのであれば、そう思われているかもしれない人間が行って、「グローバル人材の一人は、こんな感じです」って、具体例を知っていただければ。グローバル人材なんて言っても、何か…イメージがわからないと思うし、またそのイメージがとてつもなく美しいと思うんですよ。でも蓋を開ければ、奨学金全減してネットカフェから CV 送っていたような人間です、そういう人間もいるんです、ってことを一つのケースとして伝えたいです。

「グローバル人材イコール海外で過ごした人間じゃない」ということも言いたい。どこに行っても人間同じじゃないですか。人間の営みとあって同じじゃないですか。グローバル時代だからとか、21 世紀だからこうとかじゃ、ないと思うんです。グローバル人材って…他の国の他の人間の問題を、対岸の火事とかじゃなく、憧れとかじゃなく、真剣に考えられる人じゃないでしょうか。

自分は人より上とか下とかじゃなくて、同じ人間だ、同じ問題だって思えるのが、本当はそうなんじゃないですか。だから、日本から一步も出たことがなくても…どの国の人にも、わけへだてなく接している人っていますけれど、ああいう人が本当のグローバル人材です。

それから、自分の国の文化や言語を普及するっていう活動は、絶対になくしてはだめです。日本語教師を派遣して、日本の言語や文化を紹介させてもらって、その教師たちもその国の文化とかを学んで。

もちろん、英語が世界に広がっていく流れはある。それは単に便利だから。でも、経済的な利便性以上のものを求める人がいるでしょう。そういう意味で日本語って、日本って、魅力的です。

今、僕は国連とはいえ、アングロサクソン文化、欧米文化にどっぷりつかっていますが、日本的な意識や発想や考え方って非常に大事だと思います。僕が 10 年ぐらい先までユニセフにいたら、ちょっと対抗したいですね。今のあのアングロサクソン偏重のユニセフの組織文化に。日本語教育もそれと同じでしょう。今のまま行くと明らかにバランスが悪いですよ、世界に英語教育だけがあるって。それはアングロサクソンの価値観とかを反映していて。あれをグローバル化という名の下

に、全世界に広めるってちょっと無理があります。ぎすぎすしますから。日本から発信してほしいと思います。(D さん)

【税金を使ってもらったことへの感謝、日本に貢献したい、日本に恩返ししたい、アングロサクソン文化に対する日本文化の魅力の認識、日本と諸外国との結びつきを深めたい、日本の教育・人材育成・日本語普及・文化発信の改善への願い】

5. まとめ

この 4 人のインタビューは、青年海外協力隊日本語教師隊員経験者 1,909 人の、あるいはさらに多数いるであろう「英語ができる日本人」の代表ではない。ただ出自も年齢層も異なる彼らが、「英語学習→途上国での国際ボランティア日本語教師」という一つの共通経験を経て、グローバルキャリアを開いていく過程には、ある種の共通性があり、示唆に富む。

- (1) 思春期、青年期のキャリアプランは漠然としており、熱心な英語学習の理由は主として「ただ好きだったので」というものだった。当然、グローバル人材あるいはそれに類する社会的成功者へのステップアップを意識していたわけではない。
→仕事で英語が使える人材を育てるには、外部からの強制的な圧力を高め、数値目標を明確化することよりも、個人の内発的な動機を尊重するほうが結果的に有効ではないか。
- (2) 英語を使った仕事をしようと考えていた/していた時に、キャリアコースの転換に迫られた。そこで、「海外に行きたい」「自分のしてきたことを生かしたい」という思いから、日本語教師という職業に注目した。
→日本語教育は日本人英語学習者にとって転向しやすく、また海外でのキャリア形成に確実に導いてくれるツールとなり得る。
- (3) 青年海外協力隊員として途上国で活動する中で、非常に幸福な、あるいは苦しい出来事に直面し、感情的に強く揺さぶられた。そこで生じた感情に従って、その後のキャリアを形成している。
→異文化環境で、他者への共感、必要性や生きがい等を強く感じることは、グローバルキャリア構築の一つの有力な動因となる。
- (4) 青年海外協力隊日本語教師隊員を経験したことによって、日本への愛情や責任感、貢献への意欲を感じるようになった。
→4 人のインタビューの中で、日本に税金を

納め、日本の経済活動に参加しているという意味では、日本に貢献しているのはCさんのみである。しかし、このような気持ちをもって海外で働いている日本人がいることは、日本にとって長期的には大きなプラスであり、それこそがグローバル人材を育てる意義なのではないか。

- (5) 環境の変化やリスクを恐れていない。他人と同じであろうとしていない。一方で高い公共意識と社会貢献、勤労への意欲を持っている。

→もともとそうした資質を持った人間であるからこのような経験を積むことになったのか、このような経験が彼らを育てたのか、因果関係は明らかではないが、途上国での経験が、彼らを成長させ、より視野を広げた可能性は十分にある。

仕事で英語が使える日本人であり、グローバル人材と呼びうる人材でもあろう。4人の語りには、「競争に勝つ」、「経済を牽引する」といった文言が登場しない。彼らは日本社会への貢献の意欲が高いが、それは、税金を使って経験を積ませてくれた日本への恩を返すためであり、日本が諸外国との競争に勝利することを願っているわけでもない。好きなことをすること、自分を生かすこと、人に必要とされ、人の役に立つことへのこだわり、要求が、くり返しその語りの中に、あるいは行間の中に立ち現れる主旋律であり、英語学習も日本語教育活動も、その後のグローバルキャリアも、これを支える伴奏でしかない。その主旋律を揺るがせることがなかったからこそ、彼らはそれぞれの土地で、それぞれのグローバルキャリアを確実に作り上げることができたのではないか。

ここから、今日のグローバル人材育成や英語強化政策を改めて振り返りたい。国境を越えた人やモノ、情報の移動が活発化し、そこでの英語の支配力がかつてなく高まっている今日、教育政策の実施者が、日本の英語教育環境を整え、グローバルな場での活動を若者に奨励すること自体は妥当なことかもしれない。その流れを歓迎し、頂点を目指したいと願う若者もいるだろう。ただ、国際化時代対応のため、東京オリンピックのため、日本経済の力強い復興のため、といった題目の提示だけでは、潜在的なグローバル人材の資質を持つ若者たちを少なからず取りこぼしてしまうのではないか。グローバル社会とは地球全体のことである。一部の先進国の一部の人間だけが生きる社会ではない。インタビューたちが大切にしていた、自主性、責任感、報恩の精神、弱い立場にある人々への配慮、自然とのつながりといった要素は、教育というものの本質とかかわる重要な課題であり、これらと結びついた英

語教育政策、あるいは、グローバル人材育成政策こそが、今後考えられるべきなのではないのだろうか。

6. グローバル人材育成における日本語教師教育の可能性

2.2. で触れた「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」においては、国際ボランティアの送り出しや、日本語教師の育成、海外派遣は、「その他の課題」という周辺的な位置づけだったが、若者に日本語教育の技術を教授する、日本語教師教育には、英語教育と共に学びの両輪として、広く若者たちに行う価値があるということを、最後に確認して本稿の結びとしたい。

日本人の普通の若者が、海外で働く経験を積みたい、と考えた時、選択肢はそれほど多くはない。まだ若い彼らの英語力や専門能力は不完全なもので、これを武器として海外で就職するのは容易ではない。企業の海外駐在員になるとしても、企業に採用されれば即海外勤務が約束されるわけではない。ワーキングホリデーや留学では、「働く」という経験にはならない。日本料理店等、日本人であれば採用されやすい業種もあるが、一定の教育を受けた若者にとっては、やはりその教育を生かせる職が魅力的であろう。日本語教育、特に国際ボランティアとしての日本語教育は、そうした日本人の若者たちにとってアクセスしやすいグローバル社会への窓である。

日本語教師って、エントリーポイントとして、入りやすいっていうのがあったと思う。間口を広げるっていう意味では、大事ですよ。そのあとでプロになりたいければ大学院とかに行って勉強しなせばいいんですから。僕の場合は、国際開発教育に入るための、エントリーポイントがほかになかったですから。あの経験がなかったら、どうなっていたか、想像できません。(Cさん)

日本語は、国際社会で英語と比肩するような威信の高い言語ではないが、ワシントンポストによれば²⁰、「外国語としてその言語を学ぶ人の数」では、世界に5000とも言われる言語の中で第7位に位置づけられている。日本語学習者は世界133カ国にいとされる¹⁵。ある意味において日本語は、むしろ英語よりも、より

²⁰ ワシントンポスト 2015年4月23日より。なおこの記事において、1位は英語で学習者数は15億人、7位の日本語は学習者数300万人と記されている。

<http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/>

広い世界への扉を日本の若者たちに開く可能性を持っている。

ただし、本稿のインタビューーを見ると、若年時に一定の教育資本(学歴、英語学習によって培われた言語や異文化への対し方等)を身につけていた人々だからこそ、英語学習から日本語教育へ、そしてより発展したグローバルキャリア構築へという転換のプロセスが順調に進んだのではないかと思われるふしがある。単に、日本語のネイティブスピーカーだから日本語が教えられるということではなく、外国人として外国語を真摯に学んだ経験のある人々には、すぐれた日本語教師となる素地があるのだと言えよう。

加えて、英語を学び、国際社会での就業を夢見て海外に出ていこうとする若者に対して行う日本語教師教育は、彼らの視点を複眼的なものにし、バランスのとれた国際人へと育てる上でも有効であろう。「グローバル人材育成推進会議 審議まとめ」には以下のように書かれている。

現状のままでは、中長期的な観点で経済成長の原動力となるべき有為な人材が枯渇して、我が国は本格的な再生のきっかけを失い、BRICs や VISTA といった新興国の台頭等、変化の激しいグローバル化時代の世界経済の中で、緩やかに後退していくのではないかと危機感を抱かざるを得ない。産業・経済の急速な高度化・グローバル化の中で、我が国がこのまま極東の小国へと転落してしまう道を回避するためには、あらためて海外に目を向けて「世界の中の日本」を明確に意識するとともに、自らのアイデンティティーを見つめ直すことが不可欠なのではないか。(p.6)

世界の中の日本を明確に意識する上で、外国人に日本語を教える教師としての経験を積むことは非常に有意義であろう。そもそも、もしも日本の人材の枯渇を恐れるのであれば、英語教育は強化すべきではない。高い英語力を身につけた人材は、しばしば国外企業への就職を企図するからである。基本的な英語教育が即人材流出に繋がるものではないとしても、英語教育は学習者の目を英語圏に向けさせる。その英語圏の中心にある先進諸国を仰ぎ見るように育ってきた人々に、日本語教師教育は、異なる視点を与え、自身の足の下にある極東の小国への深い愛着を、その心に培うこともできるはずだ。

日本人にとって日本語は、英語を排除して護るようなものではない。旅を多くした人ほど故郷の美しさを知っているのと同様に、英語、あるいはその他の外国語を深く学んだ人々こそ、日本語を護り広める人間と

して大きな可能性を持っている。今後、グローバル人材育成政策と英語教育政策の中に、日本語教師育成政策が有機的に組み込まれることを期待したい。

7. 謝辞

ご協力くださいました皆様に深く感謝します。

なお、本研究は JSPS 科研費(JP15K04357)の助成を受けて行いました。

文 献

- [1] 五十嵐泰正, “グローバル化の最前線が問いかける射程,” グローバル人材をめぐる政策と現実, 駒井洋(監), 五十嵐泰正・明石淳一(編), 明石書店, 2015.
- [2] 大津由起雄, “危機に立つ日本の英語教育,” 慶應義塾大学出版会, 2009.
- [3] 加藤一郎, “語りとしてのキャリア メタファーを通じたキャリアの構成,” 白桃書房, 2004.
- [4] 加藤恵津子, “「自分探し移民」と「グローバル人材」,” グローバル人材とは誰かー若者の海外経験の意味を問う, 加藤恵津子・久木元真吾, pp.137-216, 青弓社, 2016.
- [5] 小關悠里・田中研之輔, “グローバルキャリア形成の道標(1)ー元在外公館派遣員のライフヒストリーからー,” 生涯学習とキャリアデザイン, 167, pp.85-104, 2015.
- [6] 佐久間勝彦, “「グローバル人材」の育成はオールジャパンでー青年海外協力隊をめぐる杞憂と夢想,” グローバル人材再考ー言語と教育から日本の国際化を考える, 西山教行・平畑奈美(編), pp.100-137, くろしお出版, 2014.
- [7] 清水正, “青年海外協力隊がつくる日本 選考試験, 現地活動, 帰国後の進路,” 創成社, 2011.
- [8] 白井健道, “青年海外協力隊の発足と方向性,” 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による派遣教員の社会貢献と組織的支援・活用の可能性報告書, 文部科学省平成 21 年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト, pp.9-17, 2010.
- [9] 田中研之輔, “グローバルキャリアへの社会的希求とその問題構成,” 生涯学習とキャリアデザイン, 11, pp.59-70, 2013.
- [10] 津田幸男, “日本語防衛論,” 小学館, 2011.
- [11] 平畑奈美, “国際ボランティア日本語教師の帰国後の社会包摂ー青年海外協力隊の応募者減少問題に着目してー,” 言語政策, 13, pp.73-100, 2017.
- [12] 平畑奈美, “「グローバル人材」と「地球的人材」との距離ー「国際ボランティア」日本語教師のキャリア意識をめぐる考察ー “, グローバル人材再考ー言語と教育から日本の国際化を考える, 西山教行・平畑奈美(編), pp.169-200, くろしお出版, 2014.
- [13] 水村美苗, “日本語が亡びるときー英語の世紀の中で,” 筑摩書房, 2008.
- [14] 森住史, “日本人にとって英語とは何かー英語教育と言語政策,” アジア太平洋研究, 37, pp.139-151, 2012.
- [15] 和喜多裕一, “青年海外協力隊事業の再構築に向けてー開発支援と人材養成との両立を目指して,” 立法と調査, 参議院事務局, 318, pp.86-97, 2011.

文中 URL はすべて 2017 年 2 月 6 日アクセス

国際プロジェクト参加学生のクリティカル・シンキング力 に関する六ヶ国比較

—Essay Writing における reasoning/conclusion 語の使用状況から—

前村水奈子¹ 鈴木 千鶴子² 石田 憲一³ ジュリアン・ヴァンダーヴェーン³ 吉原 将太³

^{1,2,3}長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235

E-mail: ¹flatwoodswater@gmail.com, ²suzuki.junshin@gmail.com, ³{ishida, julianv, shota}@n-junshin.ac.jp

あらまし 本研究は、日本人大学生が諸外国の学生らと英語を用いてインターネット上で国際プロジェクトを遂行する際に必要とされる協働作業力と英語コミュニケーション力および創造力を支え、生み出す源として、先行研究より仮定された、クリティカル・シンキング（批判・論理・分析的思考）力について、エッセイ・ライティングにおける論拠標示語と帰結標示語の使用状況を、プロジェクト参加の六ヶ国間の比較に基づき、検討した。2015年度のプロジェクト・テーマに関する2種の課題英文エッセイ合計140編（総語数約53,000）について、3種の論拠語（句）と5種の帰結語（句）の使用頻度を検出し、エッセイあたりの使用割合を国別に算出した。その結果、日本人グループの産出英語について以下の2点が示された。（1）次の項目において低値：i) 語彙力：総語数に対する単語の種類 ii) 一文の長さ：一文あたりの平均単語数；iii) エッセイの長さ；iv) エッセイあたりの平均文数。（2）論拠語に対する帰結語のエッセイあたりの使用割合において、両者の割合が同等という特異な現象。このことから、産出英語の量的増強を図る必要性、ならびにクリティカル・シンキング力の基本事項である論拠と帰結の概念、およびそれらの使用方法についての教育・学習プログラムを再検討すべきと結論された。

キーワード クリティカル・シンキング（批判・論理・分析的思考）力；エッセイ・ライティング；論拠・帰結標示語使用；六ヶ国大学生間比較

A Comparison of Critical Thinking Competence among Six Countries' University Student Participants in an International Project: In Terms of the Use of 'Reasoning/Conclusion' Indicators in Essays

Minako MAEMURA¹ Chizuko SUZUKI² Kenichi ISHIDA³ Julian VANDERVEEN³ and Shota YOSHIHARA³

^{1,2,3}Faculty of Humanities, Nagasaki Junshin Catholic University 235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-shi, Nagasaki, 852-8558 Japan

E-mail: ¹flatwoodswater@gmail.com, ²suzuki.junshin@gmail.com, ³{ishida, julianv, shota}@n-junshin.ac.jp

Abstract This study inquired into Japanese university students' competence in critical thinking, which had been hypothesized as the key to generating other components of global competence such as collaborative communication and creativity by our precedent studies, comparing them with five other countries' peer student participants in an online international project, through examining the use of reasoning and concluding indicators in their English essays. Out of 140 essays on two topics regarding the project theme totaling about 54,000 words, three reasoning and five conclusion indicators were detected and counted for each sub-corpus by country, obtaining the following findings: (1) The Japanese students showed a lower level of the general competence in i) vocabulary, ii) sentence length, iii) length of essay, and iv) number of sentences in each essay; and (2) The Japanese students' ratio of use between reasoning and concluding indicators was exactly the same, being peculiarly different

前村 水奈子, 鈴木 千鶴子, 石田 憲一, ジュリアン・ヴァンダーヴェーン, 吉原 将太, "国際プロジェクト参加学生のクリティカル・シンキング力に関する六ヶ国比較: Essay Writing における reasoning/conclusion 語の使用状況から," 言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp. 65-70, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編,

早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日。

Copyright © 2016-2017 by Minako Maemura, Chizuko Suzuki, Kenichi Ishida Julian Vanderveen and Shota Yoshihara.
All Rights Reserved.

from the other five countries' students. The necessity for developing an instructional learning program of the concepts and use of logical thinking indicators as well as students' English competence was suggested.

Keywords critical thinking competence; essay writing; use of reasoning/conclusion indicators; comparison of six countries' university students

1. はじめに

日本人，正確には日本語母語話者，わけでも高等教育を受けた，あるいは受けている，大卒および現役大学生の英語力が，国際的な測定指標の一つとされる TOEIC ならびに TOEFL において，他国と比べて常に顕著に低いことが，産業界はもとより官学界から指摘されている^{[1][2]}。

殊に，発信力において要求水準に満たないと自覚する者は英語教員の間にも多い^[3]。発信力を高める努力は，基本的にアウトプットおよびインタラクションの量を増やす状態を作り出す，という方向で全国各地で様々な方法で続けられている。本研究者は，その目的に対して ICT の活用を軸に，日本の大学で英語を学ぶ学生たちを対象に，海外の英語母語話者に加えて各地の EFL/ESL 学習者との英語による交流・協働学習体制を構築・運用し，20 年余りになる。2010 年度より協働学習の内容を，英語によるオンライン・ディスカッションを超えて共通の調査研究課題に取り組む国際プロジェクト遂行，へと発展させて現在に至っている。

しかしながら，そのような国際プロジェクトの実践を重ねる経験の中で，プロジェクト・ベースな教育環境を提供するだけでは日本人大学生の英語力がいわゆるグローバル・スタンダードに到達し得ないことが，明らかとなっていた^[4]。そこで，日本人大学生がグローバル社会に通用する英語力を身に着けるためには，どのような能力の育成を必要としているのかに焦点を当てた，より踏み込んだ研究を国際プロジェクトの実践教育を基盤に，2015 年度より開始した。本稿では，その初年度目に取り組んだ日本人大学生のクリティカル・シンキング力を Essay Writing における reasoning/conclusion indicators の使用状況の六ヶ国比較から探る，調査の概要を報告する。

1.1. 国際プロジェクト IPC

本教育実践研究の場とした国際プロジェクトの実践は，以下の条件と内容で進められた。

本プロジェクトは，ドイツのアイヒシュテット・カトリック大学のクラウディア・シュールタイス教授の主導で，名称を IPC = International Project Competence とし，大学で次世代の子どもの育成に影響をおよぼす教職課程履修学生が，世界共通のコミュニケーション・ツールである英語とインターネットを駆使して，他国の学生と協働で国際プロジェクトを遂行する能力を育成することを目的として，毎年後期に実施されている。

2015 年度の IPC 2015 を展開するインターネット上の共通サイトは，本稿共著者の一人ジュリアン・ヴァンダーヴィーンの探索により協働学習サイト Haiku Learning^註)を選択・利用した。長崎純心大学では自由科目「グローバルプロジェクト実践演習」(選択 2 単位)として開講し，他の参加国大学と協議決定した共通シラバスにそって，専用のクラス・プラットフォーム：International Project (IPC) 2015 をシュールタイス氏がカスタマイズ，デザインした。(図 1 参照)

参加国はブルガリア，ドイツ，日本，ポーランド，スペイン，米国の 6 ヶ国で，それぞれソフィア大学，アイヒシュテット・カトリック大学，長崎純心大学，グラナダ大学連盟イマキュラダ校，アダム・ミツケヴィッチ大学およびカルフォルニア州立大学フラトン校から大学生約 80 名が参加して進行的した。

期間は，2015 年 10 月～2016 年 1 月の約 4 ヶ月間。大テーマ「子どもたちの感じ方考え方を知ろう」の下，当年度のテーマは，Inclusive Education (包摂教育)であった。

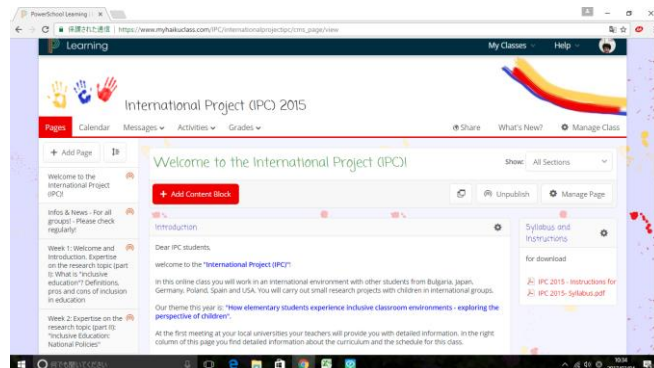


図 1 IPC 2015 クラスのウェブ上プラットフォーム

1.2. グローバル・コンピテンス

本国際プロジェクト導入の背景に，コンピテンス・ベースの教育観があることは論を待たない^[4]。併せて，日本人の英語発信力を問題にする限り，グローバル世界における対応力として日本においてのみならず注視されているグローバル・コンピテンスの観点から，その育成を課題として取り組むべきものであると考える。

グローバル・コンピテンスの定義と内容については種々の議論が散見されるが，ここでは本研究の発端となった国際協働作業力：Collaboration をコミュニケーション力：Communication とともに一大要素とし，他の二つの要素：Critical Thinking (批判・論理・分析的

思考力)と Creativity (創造力)より成るとする,いわゆる 3C 要素を謳う^[5] NEA (National Education Association=全米教育協会)の概念・定義によるものとする^[6].

1.3. クリティカル・シンキング力

本研究者は,大学生の国際プロジェクトを過去 5 年間毎年度後期に実施した経験,および特に過去 3 年間科研費補助による研究課題として取り組んだ結果から,グローバル・コンピテンスの要素の中でも,日本人英語学習者にとって習得目標とすべきは, Critical Thinking (以降,「クリティカル・シンキング (批判・論理・分析的思考)」と表記.) 力であるとの暫定的結論を得ていた^[7].

クリティカル・シンキング力は,米国・英国をはじめ日本国内においても MBA コースなど国際的なビジネス教育の分野では,基礎的な科目としてごく一般的である^[8]. 一方,初等・中等教育にかかわる現行の学習指導要領において,言語の役割を踏まえた言語活動の充実を図る中で,クリティカル・シンキングの必要性が明示されている^[9]. さらに,大学初年次教育において,読解に始まり討論,発表力の基盤としてのクリティカル・シンキング力育成を,開発,実践する試みが進められ,成果も報告されている^[10]. また,その具体的な方法として質問力を鍛える^[11],ならびに看護学などの分野で,“問う”ことと並んで“語り”,“行う”ことを通して構築される^[12]との主張もみられる.

本研究では,クリティカル・シンキングを基本的にロジカル・シンキング,つまり“考える力”として捉え,その能力を明示的且つ直接的に育成する目的でテキストを編纂した Alec Fisher の枠組みに基づき,論考を進めることとする. Fisher の *Critical Thinking*^[13]においては,具体的な手掛かりとして“理由と結論を見分ける言葉”,や“表現と解釈”などが取り上げられており,言語教育におけるクリティカル・シンキング力の育成の基本的枠組みを提供していると考えられる.

2. 目的

前述の国際プロジェクト IPC 2015 に参加した日本人大学生のクリティカル・シンキング力の現状を,プロジェクト中に課された Essay Writing (以降,「エッセイ・ライティング」または「エッセイ」と表記.)におけるクリティカル・シンキング関与の indicators (以降,「標示語」と表記.)の使用状況を基に,他の 5ヶ国の参加大学生との比較により,探ることを目的とした.

3. 方法

具体的な方法は,以下の通りであった.

3.1. データ

プロジェクトでのテーマ: Inclusive Education に関する次の 2つのテーマについての自由エッセイ課題:

- 1) Pros & Cons of Inclusion in Education (78 編)
- 2) National Policies on Inclusive Education (62 編),

を収集し,国別にサブ・コーパス化し,分析対象データとした.

3.2. 検出標示語

Reasoning indicators (以降,「論拠標示語」と表記.)および Conclusion indicators (以降,「帰結標示語」と表記.)として, Fisher のロジカル・シンキングの基本的枠組みを参考に,具体的な単語については, Bloom's Taxonomy^[14]より,それぞれの代表的なものとして以下の語(句)を採用した.

- 1) 論拠標示語: 'because', 'since', 'for' の 3 語;
- 2) 帰結標示語: 'therefore', 'so', 'consequently', 'in consequence', 'thus' の 5 語(句).

3.3. 検出方法

国別の 6 つのサブ・コーパスを対象に WordSmith 5.0^[15]を用いて,データの全体像を見るためにプロフィールを出し,その後 8 つの標示語の出現頻度を, WordSmith のメニュー中の WordList で算出した.

しかしながら,標示語の中で 'since', 'for', および 'so' は,論拠・帰結の標示以外での使用もあり得ること,ならびに 'in consequence' の検出もコンテキストの確認が必要なことから,全てのデータについて,元の MS Word 2013 のファイル形式の状態で, Word に付帯の検索機能を用いて実際のテキスト上で目視にて,最終的な検出を行い,出現数を集計した. その検出方法の実際は,図 2 に例示する通りである.

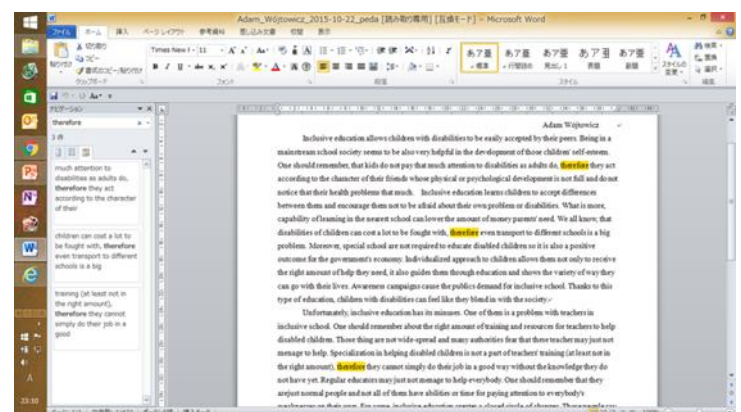


図 2 エッセイ・データの標示語検出方法

4. 結果

上記のデータ収集, サブ・コーパス作成, 標示語検

出と集計によって得られた結果を、手順に従い 5 項目に分けてまとめると、以下の通りであった。

4.1. コーパス・プロフィール

データの全体像を把握するため、6 ヶ国のサブ・コーパスについて、総語数を筆頭にエッセイ当りのセンテンス数までの 9 項目について算出した結果は、表 1 のコーパス・プロフィールの通りであった。

表 1 国別サブコーパス・プロフィール

	Bulgaria	Germany	Japan	Poland	Spain	USA
tokens (running words) in text	1,154	7,704	2,491	27,042	7,466	7,303
types (distinct words)	415	1,555	671	2,715	1,364	1,389
type/token ratio (TTR)	2.7	4.5	3.7	10	5.5	5.3
mean word length (in characters)	5.1	5.4	5.6	5.4	5.4	5.6
sentences	60	435	183	1358	399	364
Mean (in words)	19.3	17.5	13.6	19.7	18.5	19.8
the number of essays	4	14	17	64	22	19
words/essay	288.5	550.2	146.5	422.5	339.4	384.4
sentences /essay	15	31.1	10.7	21.2	18.1	19.1

4.2. エッセイの概要

中でも、学生のエッセイ・ライティングの概要を分かりやすく見るため、総語数とエッセイ数およびエッセイあたりの総語数を取り出し表示すると、表 2 の通りであった。

表 2 総語数、エッセイ数およびエッセイあたり語数

	token	essay	token/essay
Bulgaria	1154	4	288.5
Germany	7704	14	550.3
Japan	1451	9	161.2
Poland	27042	64	375.7
Spain	7466	22	339.4
USA	7303	19	384.4
total	52120	132	394.8

4.3. Reasoning (論拠) 標示語の使用状況

次に、論拠標示語として採用した 'because', 'since', と 'for' の使用状況を国別に検出、集計した結果は、表 3 の通りであった。

表 3 論拠標示語使用状況

	because	since	for	total of indicators	indicators /essay
Bulgaria	2	0	0	2	0.5
Germany	24	0	0	24	0.58
Japan	5	0	0	5	0.56
Poland	59	6	0	65	1.02
Spain	19	4	0	23	1.05
USA	14	1	0	15	0.79
total	123	11	0	134	1.02

4.4. Conclusion (帰結) 標示語の使用状況

続いて、帰結標示語 (句) の 'therefore', 'so', 'consequently', 'in consequence' と 'thus' を同様に検出した結果は表 4 の通りであった。

表 4 帰結標示語使用状況

	therefore	so	consequently	in consequence	thus	total of indicators	indicators /essay
Bulgaria	0	1	0	0	0	1	0.25
Germany	1	21	4	0	1	27	1.93
Japan	2	2	1	0	0	5	0.56
Poland	17	28	6	0	6	57	0.9
Spain	2	7	1	0	0	10	0.45
USA	3	1	0	2	1	7	0.39
total	25	60	12	2	8	107	0.81

4.5. 論拠・帰結標示語使用割合

以上の論拠標示語および帰結標示語のそれぞれの使用割合の集計結果から、特に論拠語に対する帰結語の使用割合を観てみると以下の事実が得られた。

4.5.1. 論拠・帰結標示語使用割合の概要

論拠語対帰結語の使用割合は、全学生のデータの合計では、0.95 対 0.76 で略 4 対 3 となった。

4.5.2. 論拠・帰結標示語使用割合の国別比較

次に、その割合を、国別に観てみると、六ヶ国とも一様ではなく、「論拠語 > 帰結語」の図式で表示される全体の平均的な割合に対して、明らかに「論拠語 < 帰結語」のように特徴的に異なる様相を呈したドイツ、ならびに「論拠語 = 帰結語」となり割合に差が見られなかった日本、の場合があることが観察された。その状況を表 5 で数値表示し、図 3 によりグラフで表示した。

表 5 エッセイあたり論拠・帰結標示語使用割合

Country	reasoning indicators	conclusion indicators
---------	----------------------	-----------------------

Bulgaria	0.5	0.25
Germany	0.58	1.93
Japan	0.56	0.56
Poland	1.02	0.9
Spain	1.05	0.45
USA	0.79	0.37

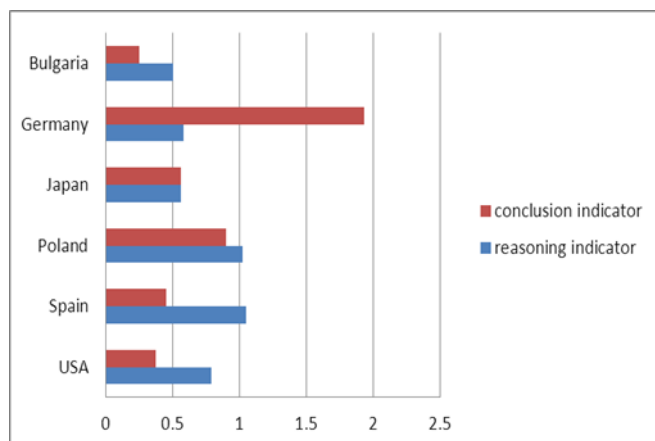


図 3 エッセイあたり論拠・帰結標示語使用割合の国別比較

5. 考察

本研究では、国別のエッセイ数に偏りがあり、不統一な条件で国別比較することに限界があることは否めない。また、本テーマであるクリティカル・シンキング力のように抽象的で捉えがたい能力について、言語使用をデータとして可能な限り客観的で科学的に明らかにする方法として、いわゆるコーパス言語学のアプローチを採用したことから、コーパス研究に関する先行研究^{[16], [17], [18]}を参考に、該当する海外のコーパスからデータを補完しコーパス・データ量を揃えて分析する方法も考えられる。しかしながら、本研究は対象者を過去 6 年間継続的に実施してきた国際プロジェクト IPC に参加の国と、特定の大学の学生たちに限定することにより、他の教育環境や諸条件を参照し易く、年次ごとの通時的考察も可能となることから、研究成果を、当該研究者らが関与する海外の学生たちも含めた学生たちへ直接的に還元できることを視野に、サンプル・データを限定したまま実施した。

以上の条件・結果・事実に基づき、主に次の 2 項目が考察された。

- (1) コーパス・プロフィールでは、日本人大学生が次の 4 点において最小（低）ないしは、二番目に低い数値を示したことから、少なくとも量的に課題があると考えられるべきではないか。①TTR：総語数に対する使用単語の種類、いわゆる語彙力；②一文

（sentence）の長さ：一文あたりの平均単語数；③エッセイの長さ：エッセイあたりの平均総語数；④エッセイ中の文数：エッセイあたりの平均文数（表 1 内の太字を参照）。

- (2) 論拠語に対する帰結語のエッセイあたりの使用割合において、論拠語として検出した単語（句）が 3 種と帰結語の 5 種を下回っていたにもかかわらず、全体平均でより多く、且つ英語母語話者が書いた USA の 19 編のエッセイの場合を含め、4 か国においてその傾向が堅持されていたことから、英文エッセイにおいては論拠標示語の方が帰結標示語よりも多く使われることが一般的な状態と判断される。

それに対して、唯一ドイツの場合に帰結語の使用が論拠語を上回ったことについて、理由を検討してみると、ドイツの学生の帰結語使用の内訳で 'so' が際立って多いことが注目される。さらに、その単語 'so' と同じ語形がドイツ語に存在し、帰結を意味することから、母語による干渉が影響している可能性を検討・考慮するべきではないかと思われる。

一方、日本の場合に、データ数に限りはあるものの、論拠語と帰結語の割合に差が見られなかったことについて、理由を推論すると、まず第一に、日本人大学生の英文エッセイにおいて結論を述べることは関心が向けられているが、その根拠となる理由の上げ方は不十分である。また、論拠語と帰結語およびそれらの機能的意味について、明確に区別する意識と理解が確立されていないことが考えられる。そのことは、前年度のプロジェクト IPC 2014 の研究^[7]で、グループ・フォーラムにおける参加学生の発言の機能・目的の観点から分析した結果、日本人参加学生は、自身の発言の機能や目的を議論の文脈の中で明確に認識していない可能性が指摘されたことと、呼応する。

このことは期せずして、国内の週刊誌の近刊で日本人の英語力を特集した中で「会話が続かないのは「理由「が弱いから」と指摘する小見出し^[19]を、傍証する形となった。

6. 今後の課題

以上の考察から、今後の課題として以下の 2 点を確認した。

- 1) 今回の研究の結果、特に reasoning と conclusion indicators の国別使用率の異なり傾向について、①同様のデータ量を増やすことと②エッセイ課題を argumentative type に特化し、継続的に検証する。

2) プロジェクト外での英語授業, 特に essay writing における, reasoning と conclusion の概念と, それらの indicators の使用方法についての教育・学習プログラムを再検討する.

謝辞

本研究は長崎純心大学学内共同研究補助金の助成を受けたものです. 課題: 「グローバル・コンピテンス育成のための国際プロジェクト運営開発研究」(2015年度~2016年度; 代表: 石田憲一).

本プロジェクトの主導者Dr. Klaudia Schultheis (Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt), ならびにプロジェクト参加大学の全ての教員と学生の皆さんに, 併せて感謝申し上げます.

註) Haiku Learning は, アメリカ合衆国の K-12 Project の動きに応える形で民間の IT 企業により開発・運営されるインターネット上の協同学習サイト. 本プロジェクトでは, 最小限度の経費により, 全体と各グループの Wiki や Discussions, Drop Box を含む Assignments, Messages などの機能を利用する.

<https://www.myhaikuclass.com/IPC/internationalprojectipcl/>

文 献

[1] グローバル育成推進会議「第2回会議関連資料・データ集」

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou4.pdf>
(2016年1月)

[2] Maemura, Minako. TOEIC Score Discrepancies between Japanese and Korean Test Takers: Perspectives from College Entrance Tests and Motivation. 長崎県立大学国際情報研究科国際交流学専攻国際コミュニケーション分野専攻修士論文. 2015.

[3] 東條加寿子「発信型の英語コミュニケーション能力の育成—受講者からのコメント—」『平成27年度大阪女学院大学「教員免許状更新認定講習1」』
<http://www.wilmina.ac.jp/ojc/edu/ttc/certificate/pdf/kyoin-koshin2015-1.pdf> (2016年1月).

[4] 鈴木千鶴子『平成24年度—平成26年度科学研究費補助金研究成果報告書: 国際協働作業力に係わる大学生の英語力の内外要因とその発達過程に関する実証的研究』2015年3月.

[5] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, 他. 『グローバル・コンピテンス3C要素の伸ばし方』「グローバル教育」長崎シンポジウム冊子. 長崎純心大学人文学部. 2014年.

[6] NEA (National Education Association), “Preparing 21st century students for a global society. An educator’s guide to the ‘Four Cs’ . Retrieved at <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> Oct. 2014.

[7] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, “日本人のグローバル・コンピテンス3C要素育成へ向けた課題—六ヶ国大学間連携プロジェクトにおける批判的思考力、創造力と協働作業力—,” 日本英語教育学会第45回年次研究集会論文集, pp.○-○, 2016.

[8] グロービス経営大学院『改訂3版グロービスMBAクリティカル・シンキング』, 2011. 他.

[9] 文部科学省.“現行学習指導要領・生きる力”第2章(1) http://mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1300858.htm (2016年1月)

[10] 楠見孝, 田中裕子, 平山ゆみ, “批判的思考力を育成する大学初年児教育の実践と評価,” 『認知科学』, 19, 69-82. (2012年3月).

[11] M.ニール・ブラウン, スチュアート・キーリー 著; 森平慶司訳. 『質問力を鍛えるクリティカル・シンキング練習帳』, PHP 研究所, 2004.

[12] 宮元博章, 藤村龍子, “【対談】クリティカル・シンキングについて語りたい,” 看護教育, pp. 910-917, 2002.

[13] Fisher, Alec. (2011). *Critical Thinking: An Introduction. 2nd ed.*, Cambridge International Examinations.

[14] Anderson, L. W. et al. eds. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, Addison Wesley Longman.

[15] Scott, Mike. (2009). *Lexical Analysis Software: WordSmith Tools*. Lexical Analysis Software Ltd.

[16] 投野由紀夫 (他編著) 『英語学習者コーパス活用ハンドブック』大修館書, 2013年.

[17] 石川慎一郎『英語コーパスと言語教育』大修館書店, 2008年.

[18] 堀正広, 赤野一郎監修, 投野由紀夫編『英語コーパス研究シリーズ 第2巻 コーパスと英語教育』, ひつじ書房, 2015年.

[19] “特集あなたの英語はここが惜しい”『AERA』朝日新聞社, 第30巻6号(2017年2月2日号).

日本人英語学習者のモチベーションと 英語学習方法に関する質的研究－教職課程を履修している大学生への インタビューを通して

松林世志子

東京国際大学言語コミュニケーション学部 〒350-1197 埼玉県川越市の場北 1-13-1

E-mail: ymatsuba@tiu.ac.jp

あらまし 将来、英語教師を目指して教職課程を履修している日本人英語学習者は、どのような英語学習体験を通して自分にとっての効果的な学習方法を見つけてきたのであろうか。本研究では、著者が教えている大学で教職課程を履修している学生 13 名に半構造的インタビューを用いて、英語教師になりたいという思いがどのように始まり、それが英語学習にどのように影響するのか、学習者自身が効果的な英語学習方法だと思い実行したものにはどのようなものがあるのかということを中心に調べた。インタビュー結果から、調査協力者の多くが分析的な学習より経験的な学習を好んでいることがわかった。また、モチベーションには環境が大きな要因の一つであることがわかった。

キーワード モチベーション、英語学習方法、経験的な学習、日本人英語学習者

Motivation and English Learning Strategies of Japanese Learners of English Enrolling Teaching License Course at a University －A Qualitative Study－

Yoshiko Matsubayashi

School of Language Communication, Tokyo International University

1-13-1 Matoba-kita, Kawagoe, Saitama, 350-1197 Japan

E-mail: ymatsuba@tiu.ac.jp

Abstract This paper investigates motivation and learning methods that the learners at my university prefer through interviews. I interviewed 13 university students at my university who enrolled in the course to obtain English teacher's license to teach in Japanese schools. I interpreted the learner's initial motivation to focus on English by asking them when and why they wanted to be an English teacher, and what methods of learning English they prefer as well as their stories of learning English. Findings include that many of the learners preferred experiential learning to analytical learning approaches. It was found that learning environment is one of the most important factors to influence on learner's motivation.

Keywords motivation, English learning strategies, experiential learning, Japanese learners of English

1. はじめに

英語教師が授業を計画して行う際に影響を受ける要因は、日本の英語教育の環境では、学習指導要領、教科書、受験、クラスサイズというような外的要因の制約もあるが、英語学習方法のように教師自身の個人

的な体験に基づく考え方によるところも大きい。自分が教わった方法で教える英語教師も多いだろう。しかし、インターネットが利用でき、留学も比較的容易にできるようになった現代の学習者には、それ以前の日本人英語学習者にはなかったような L2 学習環境が与えられている。現代の日本人英語学習者は、このよう

松林世志子, "日本人英語学習者のモチベーションと英語学習方法に関する質的研究－教職課程を履修している大学生へのインタビューを通して," 言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp.71-84, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編,

早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日.

Copyright © 2016-2017 by Yoshiko Matsubayashi. All Rights Reserved.

な環境から英語学習方法においてどのような影響を受けているのだろうか。将来、英語教師になる可能性がある英語学習者はどのような英語学習体験をして、どのような考えを構築しているのだろうか。

本研究は、著者が教えている大学で英語教師の教員免許状取得を目指して教職課程を履修している日本人英語学習者を対象に、英語教師になりたいと思ったきっかけ、どのような英語学習方法を実践して効果的だったかということ、モチベーションと効果的な学習方法を中心にインタビュー形式で探るものである。

2. 英語教育におけるモチベーション研究と学習方法の研究

モチベーションの研究で、Dörnyei [1]は、将来の自己は、現在の自己の延長線上にあることを指摘し、L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System) を「L2 理想自己」(Ideal L2 Self)、「L2 義務自己」(Ought-to L2 Self)、「L2 学習環境」(L2 Learning Experience)の3つに分けて説明している。Ideal L2 Selfとは、なりたい自己の中でも、第2言語の使い手としてどうなりたいたのかということで、将来仕事でその言語を使っている理想の自分も含む。Gardner ら[2]のモチベーションの研究では、動機づけの種類を統合的動機づけと道具的動機づけに分け、「仕事で昇進したいから外国語を勉強する」ということは道具的動機づけとされていた。しかし、仕事で外国語を使うのが理想の自分と一致する場合は、Dörnyei の枠組みでは Ideal L2 Selfと考えられる。Ought-to L2 Selfとは、起こりうるよくない結末を避けるために本来あるべき姿のことで、例えば「試験に落ちないように」や「親を喜ばせたい」ことがモチベーションになる。3つめの L2 Learning Experience は、学習者が学んでいる環境に関する動機のこと、例えば、教師の影響、カリキュラム、ピアグループ、成功体験などがその例である。Dörnyei は、成功体験はとくに注目すべきであると言っている。新しい言語を学ぶ最初の動機は、内側から起こるものでも外側から起こるものでもなく、言語を学ぶ過程においての成功体験である場合が多いからだ。例えば、小学生が英語を学ぶとき、「将来仕事で英語を使いたい」とか「国際人になりたい」というような L2 理想自己を持っているというよりは、授業で行った活動でうまくできてほめられてうれしかったという成功体験が動機づけになりうる。日本のように英語が社会で使われていない環境では、教師が学習者の学習動機を与えられるように環境を整えることが重要になると思われる。

Dörnyei [1]は、L2 理想自己や L2 義務自己に影響を与える動機づけの条件として最も大事なものを6つ示している。

1. Availability of elaborate and vivid future self image
(詳細に描ける生き生きとした将来の自己イメージを持っているか)
2. Perceived plausibility いるか
(真実味をもって理解されて)
3. harmony between the ideal and ought selves
(理想自己と義務自己とのバランス)
4. necessary activation, priming
(必要な活性化、プライミング)
5. accompanying procedural strategies
(付随する手順ストラテジー)
6. offsetting impact of feared self
(恐れる自己で相殺される効果)

まず第1に、なりたい理想の自分を思い描くときに、具体的に生き生きとしたイメージがあるかどうかが行動を起こす動機に関係している。具体的なイメージがなく、「英語が使えるようになりたい」と思うだけでは、行動につながらない。第2に、L2 理想自己が本当に可能だと学習者が思っていることが必要である。可能性としては低いと学習者自身が思っていれば、動機づけにつなぐににくい。第3に、L2 義務自己には、ほかの人がどう思っているかという peer pressure があり、それが L2 理想自己と一致していない場合、動機づけにつなぐににくい。第4の条件とは、L2 理想自己や L2 義務自己がワーキングメモリーとして活性化されていなければならないことである。例えば、スポーツ選手が試合前に成功した自分を頭の中でイメージするように、なりたい姿がイメージされていることを意味する。第5に L2 理想自己や L2 義務自己を実現するためには、どのようなステップを踏むかという手順が同時にイメージされなければならない。L2 理想自己のイメージが具体的にあっても、そのために適切な学習計画がイメージされなければ将来の自己像が活性化されない。例えば、学習者の知識や経験不足、ロールモデルのような存在がいらないこと、計画力や問題解決力が不足している場合は、なりたい自分につながるような動機づけになりにくい。最後に、L2 理想自己に「なりたくない自分への恐れ」の力が加わった時、動機づけの効果が最大限に発揮されることを挙げている。Dörnyei は、論文を書くことを例にとり、よい論文を書きたいと想像することよりも、締切に間に合わないという恐れの方が行動につながることを指摘している。

日本人大学生の英語学習を対象にした Dörnyei の L2 motivational self system [1]に基づいたモチベーションの研究は、鈴木ら[3]の研究がある。鈴木らの大学で、英語を受講している1年生310名と2年生277名の計587名を対象に、Dörnyei & Taguchi [4]のアンケートを使用し、Dörnyei [1]の L2 motivational self system がど

のように表れているかを見るものである。その結果、2年生の英語学習動機が1年生よりも低い可能性が示され、「学年が進むと、『高い英語能力を有する人物になりたい』という理想自己 (ideal L2 self) のイメージを持ちにくくなっている」ことが指摘されている。なぜ1年生よりも2年生の方がそのような理想自己を持ちにくくなっているのかを知るためには、一人ひとりの学習者を全体の傾向として数でとらえるのではなく、それぞれの人が置かれた状況・背景の中の人としてどのような要因が影響しているのかをインタビューのような形で、L2 motivational self system に合わせて、行動に移すのに必要な上に挙げたような条件と照らし合わせて、解釈する必要がある。

英語教育におけるモチベーション研究では、Dörnyei に代表される量的研究と Ushioda に代表される質的研究がよく知られている[5]。どちらの研究でもモチベーションは静的なものではなく動的なものであり、つねに変化するものであるという考え方をしている。例えば、「英語が好きですか」というようなアンケート項目に答えて学習者のモチベーションの強さを測る場合、その時の気持ちしかわからない。「英語が好き」という気持ちは時間を経て変化する可能性があるからである。モチベーションは様々な要因で変化するものなので、モチベーションをプロセスとしてとらえ、その人の長期的な発達過程の中やその人が置かれた環境の中でとらえる必要がある。Ushioda [5][6][7]は、その人の学校での活動、選択、困難、社会や他者とのかかわりというような背景からモチベーションをプロセスとしてとらえる質的研究の重要性を主張している。

Ushioda [8]は、学習者が置かれた状況や背景 (context) をモチベーションに影響を与える1つの要因としてとらえるのではなく、置かれた状況や背景の中の人 (person-in-context) としてとらえる必要性を指摘している。同じ状況に置かれた複数の学習者にとって、その状況は一人ひとりの学習者にとっては同じ効果をもたらさない。学習者はそれぞれアイデンティティを持った人であり、社会の中で様々なかかわりの中で存在している。アンケートのような量的研究では、例えば同じ大学の学習者という状況はひとくくりにされて、学習者個人のさまざまな状況は考慮されない。Ushioda は、モチベーションは、原因があれば予測できる結果につながるというような直線的なものではなく、社会やアイデンティティや状況などの様々な要因とのかかわりの中で起こることを指摘している。例えば、英語のネイティブスピーカーの恋人が現れたことで意欲的に英語を学習すれば、それは統合的動機づけが高いと思われる。直線的に考えれば、その恋人と別れたら、英語を学ぶ動機がなくなるので、英語学習意欲減退に

つながると想像するが、実際にはモチベーションは複雑で、学習者により結果が違ふ。モチベーションは直線的な原因と結果の関係になるわけではなく、その人が置かれた状況やアイデンティティや社会などが複雑に絡み合い、静的ではなく動的なものなので、person-in-context の観点を入れるべきである。

Dörnyei [1]の L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System) の中の「L2 学習環境」(L2 Learning Experience)には学習における成功体験も含まれるが、それも Ushioda [7]が言う context の一部である。学習者が効果的だと思う学習方法がどのような状況で起きたかということを知ることは、その学習者にとっての動機づけを知ることにつながるだろう。日本の学校教育では、音読や文法の解説を聞くことなどのようによく行われている英語学習方法があるが、教師によって教え方が違うので、体験した学習方法は学習者により異なると思われる。学習者が効果的だと思って一定期間続けて学習することに至った背景を探ることで、モチベーションが生まれたり、持続したり、減退したりする要因が分析できると思われる。

英語学習方法にはいろいろなものがあるが、Ogawa ら[11]の研究で経験的な学習 (experiential learning approaches) と分析的な学習 (analytic approaches) に分けて考察したものは興味深い。Ogawa ら[9]は、質問紙調査により、学習者の信念 (Language Learning Belief) と学習方略 (Language Learning Strategies) と自信について78名の英語力の上位グループと104名の英語力が平均的なグループにわけて調査し、上位グループのほうが下位グループよりも経験的な学習 (experiential learning approaches) を信じ、学習方略として使っていることがわかった。経験的な学習は「ほかの人と話して英語を学ぶ」「ラジオ、テレビ、映画などのリスニングを通して英語を学ぶ」というような学習方法で、それに対して平均的なグループがより好んだ分析的な学習 (analytic approaches) とは「学校の教科書をしっかりと読んで英語を学んだ」、「たくさんの練習問題をといて英語を学んだ」というような学習方法である。

効果的な学習方法についての研究は、Oxford [10]の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) という質問紙による調査がよく知られている。「新語はセンテンスの中で覚える」とか「新語はフラッシュカードで覚える」というような50項目の学習方略に関する記述に、5段階の回答方法でどの程度当てはまるかを答えさせる量的調査方法である。竹内は、「学習者のおかれた環境がかわれば、学習の目的、必要性、教育の方法などが変わり、それにともない好まれる (あるいは利用できる) 学習方略もおのずと変化する」と指摘し、北米の研究者が開発している学習方略の項目よりも日

本の学習環境に適した研究方法の必要性を主張している[11]。

竹内[11]は、日本の学習環境に適した研究方法として大学4年生を対象に言語レポート形式と呼ばれる内省的な手法で、英語学習が始まる12歳から学習の「初期（開始時）」「中期（前半）」「中期（後半）」「後期（最近）」の4段階にわけ、学習方略を記述させた調査を行った。研究協力者を上位群と下位群にわけて傾向を探るものだが、上位群の被験者の特徴として記述量の多さと具体性が見られ、方略的なものへの認識の高さを指摘している。上位群の被験者に共通している方略として「英語の使用機会を増やす」ことが挙げられた。具体例を見ると、「ラジオ講座やテレビ講座の利用」のように学習者が対話できないインプット重視のものと「実際に話す機会をたくさん持った」というインタラクション重視のものが詳細な記述とともに挙げられていた。ここでも、Ogawaら[8]の研究結果と同じように、上位者に経験的な学習（experiential learning approaches）を好む傾向が見られた。

竹内はまた、上に挙げた4段階において、学習姿勢や学習計画、スキルごとの学習方法、成功に導いた要因について、英語の達人18名にインタビュー形式で聞き取り調査も行っている[11]。その結果、被験者のほぼ全員に共通していたことは、『「寝ても覚めても」英語を勉強するという、いわゆる集中型の学習形態を、学習過程の一時期において体験していること』だと指摘している。そのほか、「継続性と定期性」「使う機会を増やす」「まずは深く聞く」「興味のあるものを大量に読む」「徹底した例文暗記と活用練習」「音・音律から入る」「作文は作り物から上達する」「文法は大切」などが挙げられていた。語彙については、学習中期ごろまでは新語を含んだ文章を丸ごと覚える方略が主流で、学習が進むと「語彙をリスト化し、大量に覚えるような行動をするものが増えてくる」と報告している。語彙の記憶方略としては、「何度も口に出しながら書いて覚える」ことが挙げられた。

3. 本研究

3.1 研究の目的

本研究では、学習方略の研究でよく見られるような上位群と下位群に分けて成功する学習方法を探るのではなく、学習者を一人の人として（person-in-context）、どのような状況・背景で英語教師という職業を目指し始めたのか、どのような英語学習方法が自分に合っていて効果的だと思うか、英語学習に取り組む姿勢を変えたきっかけなどを語る中で、調査協力者が英語教師になりたいと思ったきっかけを含む英語学習のモチベーションと学習方法を解釈するものである。また、学

習意欲の減退が起こる要因は何かも探る。

3.2 調査協力者とデータ収集・分析の方法

3.2.1 調査協力者

本研究の調査協力者は、著者が教える東京国際大学の言語コミュニケーション学部における教職課程を履修している学生13名である。調査の目的を伝えたのち、快く協力に応じた学生を対象にしている。

教職課程を履修している学生を対象にした理由は2つある。第一に、英語教師の教え方は、その人自身の学習体験や学習者信念による影響があると思ったからである。将来英語教になる可能性がある学生は、どのような考えを持っているのかを知ろうとした。第二の理由は、英語の教師を目指して教職課程を履修しているということは、英語力をつけなければならないことは理解しており、そのためにどのようなことを実行し、効果的だと思っているのか、またその背景を知りたかったからである。英語教師になりたいと思っている学生は、英語が好きで、英語学習方法に興味を持って取り組んでいる可能性も高い。このような立場に置かれた学習者に、現在の時点でどのような体験と学習者信念を持っているのかを聞く中で、英語学習のモチベーションにつながる要因を探ろうとした。

日本の教員養成制度では、教職課程を履修していても全員がすぐに教師になるわけではない。私立大学の場合、大学在学中に卒業に必要な単位に加えて、教員免許状取得に必要な科目を履修しながら教員養成が行われる。したがって、大学での学びのすべてが教員養成ではなく、大学での学びに加えて、教師として必要な学問的知識を中心とした教職課程を履修することになる。教師という職業は、大学卒業後の職業選択の一つであると考えべきである。卒業後すぐに教師にならなくても将来教師になる可能性があると考える学生は、大学在学中に教員免許状取得を目指すことになる。実際に、企業で働いてから教師になる人、大学院に進んでから教師になる人、卒業後に海外の大学や語学学校への留学を経てから教師になる人のように、教師になるまでの過程は多様化している。

本学は教員養成のみを目的にした大学ではないので、将来の職業として教師しか考えていないという学生よりも、学部の中心的特徴である英語コミュニケーション能力を磨きたいと思って入学している学生が大半である。したがって、インタビューの時点では英語教師以外の道に進むことに決めた調査協力者も含むが、それは教師にならないと決めたのではなく、現時点では卒業後すぐには教師にはならないということであり、将来の可能性として英語教師になることは選択肢としては残されている。

本学にはアメリカに姉妹校の大学があり、その姉妹

校の寮で現地の大学生と生活を共にしながら英語を本学のアメリカキャンパスで学ぶという特殊なプログラムがある。約 11 か月間のアメリカ留学を通して、アメリカの大学でクラブ活動やボランティア活動に参加して生活と文化を体験し、アメリカ式の英語の授業を受けるといった英語と文化を合わせて体験的に学べるようなプログラムである。また、半年間の英語の語学学校へのセメスター留学という制度もあり、本学部ではおよそ半数近くの学生が大学在学中に留学を体験している。本学で英語教師を目指して教職課程を履修している学生の中には、これらの留学プログラムに参加した学生も多い。

13 人の調査協力者のうち本学独自の 11 か月のアメリカ留学プログラムに参加した体験をもつ人は 9 名、半年間のセメスター留学体験者は 2 名、留学経験がない人は 2 名であった。また、中学や高校時代に短い期間の海外体験があるものは、上に挙げたアメリカ留学プログラム参加者と重なり、4 名いた。

留学を体験していることは、英語学習方法のレパートリーが増えるので、効果的だと思う英語学習方法を選ぶのに影響があると思われるが、本研究は留学の効果を探るものではなく、留学という体験も学習者の英語学習体験の延長線上にあるとみなして、留学体験者も留学をしていない学習者と同等に扱っている。

3.2.2 データ収集・分析方法

半構造化インタビューの方法で、あらかじめ質問項目は用意されているが、調査協力者の話の流れの中に出てきたエピソードをインタビュアー（筆者）が選びながらより深く聞いていく方法をとった。場所は著者の研究室において、1 対 1 の面接方式で行った。インタビューは記録のために録画した。録画することはあらかじめ協力者の許可を得たうえで、録画されていることで緊張しないよう、協力者がインタビュアーとアイコンタクトをしながら話す際に視界から外れるような位置にビデオカメラを置いた。インタビューの平均的な時間は、約 1 時間 10 分であった。

あらかじめ用意された質問には次の内容を含む。

1. 留学体験、本人が自覚する英語力、なぜ英語の学部を選んだのかというような背景の情報
2. 英語の先生になりたいと思ったきっかけ
3. ここ 1 年を振り返り、今も英語の勉強を続けているか
4. どんな英語教師になりたいか
5. 英語教師になりたいという気持ちは、英語学習を続けるモチベーションにつながっていると思うか
6. 中学、高校、大学の授業を通して実践した英語学習法のうち、効果的だったものはどのような学習方法か、自分に合う学習方法はどのようなものか

7. 授業外で自主的に実践した英語学習法のうち、効果的だったものはどのような学習方法か、自分に合う学習方法はどのようなものか

上に挙げた質問のうち、6 と 7 のような、効果的な英語学習法を問う質問は、質問紙調査では選択肢が与えられることが多い。インタビュー形式で行うことにより、質問紙調査では得られない体験した無数の学習方法の中から学習者がもっとも印象に残っているものを答えてもらえるように注意して聞いた。

分析方法については、インタビュアー（筆者）が意味中心に発言を書き取ったものを、Dörnyei [1] の L2 Motivational Self System の「L2 理想自己」(Ideal L2 Self)、「L2 義務自己」(Ought-to L2 Self)、「L2 学習環境」(L2 Learning Experience) の 3 つ分類とそれが行動につながるための 6 つの条件と照らし合わせて、協力者のモチベーションと行動を解釈した。また Ushioda [8] の関係性を重視した状況・背景の中の人としてとらえるアプローチ (person-in-context relational view) の視点から解釈を試みるようにした。

言葉の解釈は、日常生活の会話と同じように話されたコンテキストで意味が成り立つことが多い。そのため、どのようなコンテキストだったかがわかるように、なるべくすべてを書き取った。研究の目的から、言葉で表現されないものを推測しなくても済むように、被験者自身に語らせるように注意して話を進めたが、インタビュアーの理解が正しいかどうかを確認するために、被験者が話したことを要約して確認を取りながら話を進めた。そのため、確認のためのターンが日常会話より多く入っているが、この論文で示す場合は、インタビュアーの確認のための発言はカッコ内に入れて内容を書きとどめることにした。また、書き取る際には、なるべくそのままの言葉を生かしたが、言いよどみや内容の順序が逆になっているときや、インタビュアーが被験者の話をまとめながら確認する際に、二人で共同しながら被験者が言いたい内容に合う言葉を選ぶことがあったが、そのようなときには内容中心に書きとり、カッコ内で表した。

本研究に載せる被験者の発言は、プライバシー保護の観点から、学習者の発言はすべて S (Student の頭文字) で表し、インタビュアーを I で表した。

4. 結果と考察

4.1 英語教師を目指した時期ときっかけ

英語学習を続けようと思った大学時代につながる英語学習のモチベーションが生まれる状況を聞くために、英語教師を目指したきっかけを聞いた。英語教師を目指す初期のモチベーションは個人差が大きかった。大きく分けると、教師になりたいという気持ちが先に

あり、あとから英語を選んだ場合と、英語が好きで英語の勉強を続けているうちに職業選択の1つとして教職課程を履修し教員免許取得を目指す場合があった。あとからはっきりと英語だと決めたケースでは、受験の段階ですら英語以外の学部を受験したケースや英語の免許が取れる学部で3年次で編入したケースもあった。理科、社会、体育など、ほかの教科の教員になることも選択肢としてある状況から始まり、大学時代に英語の学部で学ぶことにより、英語がより好きになり、英語教師を目指していく例があるということがわかる。下の具体例1は、大学入学前は社会の先生になりたいと考えていた話をして、大学受験も英語の学部以外のところも受けていた話を紹介したのちに、次のように明言している。(S=学生、I=インタビューア)

具体例1

I：先生になりたいと思ったのはなぜですか？

S：(省略)まず、教師になりたいというのが先で、英語を学びたいのがあと。

具体例1からわかることは、英語学習がより進んだ段階で「L2理想自己」が生き生きとイメージされるようだということである。また、英語教師を目指すきっかけは、過去のある1点であることはほとんどない。ぼんやりとしたイメージで教師になりたいという気持ちがある時期から始まり、はっきりと決めたのは、大学受験のとき(教員免許が取れる大学を選ぶ段階)や、大学入学後(教職課程を履修するとき)や、大学3年生で就職活動が始まる時期(目指していたスポーツのプロ選手への夢をあきらめた時、教職課程を続けるかどうかを問われたとき)というような選択を迫られて考えたことで自覚されるようである。そのときに選択しなければ英語教師になれる機会はなくなるという「恐れる自己で相殺される効果」が行動を起こす力になり、真剣に英語教師を目指すべきか(ought-to L2 self)と思い始めることにつながるのではないだろうか。下の具体例2では、大学受験で教員免許が取得できる大学を選ばなければならない時期に、英語教師になりたいと決めたことがわかり、具体例3では、入学後に教職課程の科目を取り始めて、英語教師を本当に目指すべきかどうかを考える時期が大学1,2年生だったということを示している。

具体例2

S：教師になりたいと思ったのは中学と高校でいい先生に巡り合えて、(中略)

I：いつ頃から(本当に教師になりたいと思ったのか)？

S：大学受験のとき。

具体例3

S：先生になろうという気持ちはずっと漠然とあった。小学校とか。

I：英語教師になりたいと思ったのは、どの時点で思ったんですか？

S：大学1年か2年のとき。

英語教師になりたいと思ったことで、大学で英語の教員免許が取得できる大学に進学することが決まり、大学入学後には1,2年生のときに将来の就職を考える機会があり、英語教師を職業選択の一つとして真剣に考えるようである。

教師を目指した時期は、表1にあるように中学校時代が5人、高校時代が4人で、13人中9人が大学入学以前に英語教師になることを考えている。その時期に教師になりたいと思った理由の多くは、中学校や高校でロールモデルとなる先生に出会っていたり、家族に教師がいたりすることが挙げられる。

時期	回答者数	教師になりたいと思った理由
中学校	5人	ロールモデルと中学時代に出会っている：「英語の先生」「クラブの顧問の先生」「理科の先生」「家族の影響(家族の中に教師がいる)」
高校	4人	「ロールモデルが高校教師(世界史)」 「大学を選択する際に決めた」
大学	4人	「大学入学後にネイティブの先生の授業を受けてショックだった」「留学中に教える体験をして」「進路を決める時期が3年生(2年生)にあった」

表1 教師を目指した時期と教師を目指すきっかけ

英語教師になりたいという要因は、大学入学以前は、毎日学校で出会っている先生や家族の影響が大きく、大学入学後には、英語の教え方に関心を持ったことや将来の職業選択を考える時期に真剣に向き合ったことが挙げられる。学習者が英語教師を目指し始めるときの要因としては、「誰と出会ったか」「どんな教え方をする教師と出会ったか」という体験が大きな影響を与えているようだった。下の具体例4は、高校3年の時にネイティブの先生と話をして英語を好きになった学習者の例で、英語教師が将来の職業として選択肢に入り、英語を大学でもっと学びたいと思った例である。

具体例 4

S : 英語嫌いな生徒が多かった気がして、やっぱり日本人の先生の授業は書くだけで面白くないけど、ネイティブの先生は話すから、話すと気持ちも変わってくるから、じゃあ、教師になって、嫌いな子たちも変わるんじゃないかと思ったのがきっかけです。

上の具体例 4 でわかるように、「誰と出会うか」という偶然による環境の要因が英語をもっと学びたいというモチベーションに大きな影響を与えている。

英語を学ぶモチベーションとして、この例のように「ネイティブと英語で話せて通じた」という体験があるが、本研究の調査協力者が学ぶ学部 of 1 年生の英語プログラムは、「ネイティブ教員による 1 クラス 10 人程度の授業」を「週末以外の午前中は毎日英語の授業がある」というような集中的に英語を学ぶものであるが、このような環境で学んだことで英語の学び方に興味を持った例もある。具体例 5 の学習者は、先生になろうという気持ちは小学生のころから漠然とあったが、英語教師になりたいと強く思ったのは大学入学後のこのスタイルの授業を体験してからである。

具体例 5

I : 英語教師になりたいと思ったのはどの時点で思ったのですか。

S : 大学 1 年か 2 年のとき。

I : それは、どのようなきっかけですか？

S : 大学入って、私たちの代からネイティブの先生になったじゃないですか。その授業と自分たちが今まで受けていた授業のギャップに、なんか、今までのって役に立たないんだと思って。

I : 今までの、どんな授業ですか？

S : 受け身の授業。ただひたすら読んで訳して。

I : (読んで訳して先生が言うことや黒板に書いてあることをノートに写して。)

S : はい。

I : 大学にはいつてからの GTI (本学の英語教育プログラムのこと) の授業はどんなでしたか？

S : 逆に先生が受け身っていうか。私たちの答えを常に待っているっていうか。

I : (今まで S が話したことを I の言葉で要約して、) それで英語教師になりたいと思ったきっかけ？

S : はい。

具体例 5 のように、それまでの日本の中学校や高校での英語の授業を「読んで訳して、単語を覚える」といったような受け身の授業だったと話す学習者は多かった。日本人学習者の高校での英語学習について調べ

た Kikuchi ら[12]の研究で、文法と試験勉強を重視したコミュニケーション型ではない教え方 (Non-communicative Methods) が、多くの学習者の動機減退 (demotivation) の要因になっていると報告しているが、本研究の協力者からもそのような体験を経ていることが推測された。具体例 5 は、大学入学後にネイティブの先生の英語によるインタラクション重視の授業を受けて、高校までの英語の教え方との違いにショックを受け、また、自分が勉強してきた英語の知識が話そうとしたときに使える知識に変わっていないことにもショックを受けて、英語を教えることに興味を持ち始めたというケースである。この場合、上に書いたように「誰と出会うか」のほかに「どのような環境に身を置いているのか」ということが、英語教師になろうと思ったきっかけとなっている。Dörnyei [1] の L2 Motivational Self System で指摘されているように、「L2 学習環境」(L2 Learning Experience) が学習者のモチベーションに大きな影響を与えるということが本研究からもわかった。

4.2 英語教師になりたいという思いが英語学習に影響を与えているか

英語教師になりたいという思いがどの程度英語学習に影響を与えているのかを「教師になることが英語学習に影響していると思いますか」と直接問うことで調査協力者の意識を聞いた。「別枠で考えている」「一緒に考えていない」という表現を使っはつきり否定した 2 名以外は、教師になりたいということが自分の英語学習に影響を与えていると考えていた。具体的には、英語教師になりたいという「L2 理想自己」があり、理想の自分と現在の自分とのギャップを埋めるべく、次のステップを計画するという行動が見られる。次の具体例 6 と具体例 7 は、英語教師になるために大学院に進むというステップや海外の大学に留学するというステップをとった例である。なりたい自分になるために、具体的に学習計画を立てて進んでいることがわかる。

具体例 6

S : 100%。英語教師になりたいから、大学院に行きたいし、大学院に行くなら、英検準 1 級くらいもっていないといけないし。

具体例 7

S : もはや英語の先生をちゃんとやっていくということ自体がモチベーションです。これが普通の企業だったら、そこまでちゃんとやる必要ない。

具体例 8

I：もしそれ（英語教師になりたいという気持ちのこと）がなかったら、あんまり英語はやらなくてもいいかなってなっちゃう？

S：（しばらく考えて）たぶん、もう勉強していないと思う。

具体例 6 は、英語の教師になるために必要な学び方を探し、英検準 1 級の勉強という具体的な行動に移している。具体例 7 の場合、「ちゃんと」という言葉は、インタビューの直前に教員採用試験で問われるような文法問題の話題を話していたので、「ちゃんと」が意味するところは、コミュニケーションができることは言うまでもなく、文法も間違えずに使えるような英語力、または文法に関して説明できたり、質問に答えられたりする英語力のことを意味している。この学習者の場合は、一般企業に進み、英語を使うチャンスがあったとしても、文法もしっかり学ぶ必要を現時点では感じていないが、英語教師になるなら、しっかりとした文法力を含めた英語の運用力をつけたいと考えている。この点からしても、英語の教師になりたいと思うことが、より高いレベルの英語学習を続けていくことの大きなモチベーションになっているということがわかる。

この学習者の場合は、インタビューの直後に海外の大学への留学を控えており、BBC ラジオのリスニングや洋書を読むことなどのように効果的だと思った英語学習方法の種類も多く話題にし、また学習量も多かった。具体例 8 の学習者の場合は、大学 2 年生で大学の 11 か月の留学プログラムに参加し、英語を積極的に使う努力をし、帰国後もアメリカの姉妹校の大学教授による英語で講義を行う科目を複数履修して英語を使う努力を続けているが、英語教師になりたいということが英語を学ぶモチベーションの大きな要因になっていることがわかる。

具体例 7 の言葉にあるように、英語教師になるということは英語を文法面でも運用力の面でもしっかりと取り組まなければならないということを意味しており、それを自覚しているときに、学習計画を立てたり、様々な学習方法を試したりしていることがわかる。

また、下の具体例 9 のように、英語を学ぶ目的がコミュニケーションの手段に変わったことを伝えるケースが見られた。

具体例 9

I：今、どのくらい（教師に）なりたいたいと思っているの？

S：（英語教師になることと英語を勉強することを）一緒に考えたことないです。考えていたのは最初の 1、2 年のときだけ。今は純粋にコミュニケーションの

手段として英語を使おうっていう気持ち。その延長線上に英語教師もあるのかなと思っている。

具体例 10

I：英語教師になりたいという気持ちは英語学習を続けるのにどのくらい影響していますか？

S：5 割くらい。あとの 5 割は、自分が知りたいから。

自分の好奇心のために。興味。YouTube の動画も英語で理解したい。ゴルフが好きなので、試合でこういうことがあったというのをよく見るので、英語でわかると、勉強してよかったなあと思います。

上の具体例 9 の学習者は、英語教師になるために英語の勉強をするのではなく、英語を手段として使う体験を通して英語の運用力をつける学習方法をとっている。この学習者は、半年間の海外留学を経て友達になった韓国や台湾の人と今でもスカイプをしたりして英語を使っているが、それを英語学習だとは感じていない。具体例 10 の学習者も、YouTube の動画を見ることは、英語の勉強ではなく、欲しい情報を得るために英語を手段として使っている例である。大学入学後に英語を使う体験が高校時代よりも量的に増し、質的にも学習者用の教材ではなく、実際の生活で英語を使う体験を通して英語の運用力をつける方法に変化していることがわかる。

コミュニケーション重視の大学の授業スタイルや、英語を使える大学の施設の English Lounge や留学などの環境の要因から自律的に学習するようになると、英語をコミュニケーションの手段として使う機会が増え、英語教師になるとしたら英語でコミュニケーションができるようになることがまず直前の目標だと感じられているようである。

4.3 学習意欲の減退の要因

学習意欲の減退 (demotivation) の要因となるものとして、人からどう見られているかを気にすることが挙げられる。ある学習者は、大学に入学した直後の時期に、一人暮らしに慣れるのも大変な時期に、授業で英語を使ったときに英語を使っていることを友人からからかわれたことで、人前で英語を話すのが嫌になった時期があると話していた。文法や書いて覚えることが好きな分析的な学習を好むある学習者は、「そういう人たち（文法が正確でもないのに英語をペラペラ話す人たちのこと）の前で話して、文法が間違っているって言われたくない。発音もよくないし。」と言い、英語で話すときに、同輩にどう思われるかということに気にしていたことを話していた。

また、英語学習の学習意欲の減退は、大学 3 年生ごろから就職活動が始まり、ほかに興味があることがで

てきたことでも起こることがわかった。目標にしていた留学が終わる2年生の終わりから3年生になる時期に、人生の節目のようなものがあるように思われる。英語が好きな気持ちは変わらないが、英語学習にかかる時間が減る学習者がでてくる様子をインタビューで知り、学習意欲の減退の理由は、ほかにやりたいことがでてくるということが関係しているということがわかった。つまり、理想自己自体が変わるのである。英語が使えることというよりは、別の職業の就職活動をしていれば、希望の会社に就職できることがその学習者の理想自己になる。前述の鈴木ら[3]の研究で、1年生よりも2年生と学年が進むにつれ、L2理想自己のイメージを持ちにくくなる結果が報告されていたが、大学の4年間で将来の職業を決める時期でもあり、学年が進むにつれ、将来進みたい職業が決まってくると、英語を使う仕事につける可能性が狭められてくることが考えられる。1年生のときは英語で仕事ができるようになりたいという気持ちがあっても、3年生で就職先を考える段階で英語を使わない仕事も視野に入ってくると、英語を学ぶ必要がなくなり、目の別の職業に必要な知識を得ることによってかわられるようである。

英語学習よりも優先順位が高いことがほかにあれば、英語学習を続けたいと思っていても続ける動機は減退する。例えば、公務員試験を受けることにしたら、その試験勉強にかかる時間が増え、英語の勉強は授業だけになってしまう。また、教職課程を履修している学生が留学をしている場合、3年生で英語以外の教職の科目を多く履修するので、その勉強が中心になり、英語学習にかかる時間があまりとれないという、時間的な余裕のなさも英語の学習意欲の減退の要因になるようだ。

時間的な余裕は、何かを始める動機づけに影響を与えていると思われる。例えば洋書を1冊読み切るという体験が、留学が始まる時期にあるのではなく、留学が始まって半年経過した夏休みや、帰国後の春休みにでてくる学習者が複数(13名中6名)いたが、それは、それ以外の時期は、別の優先順位が高いことがあるためにできないからだと思われる。留学という新しい環境に慣れて、難しかったことができるようになる半年が過ぎた夏休みが始まる頃に、時間の余裕ができたことで、洋書を買って読んだり、新しい学習方法を試したりするといったような自律的な学び方が始まるようだった。帰国後時間があつたのでアメリカで買った本を読んだという人が複数いたのは、このためだと思われる。

4.4 どのような英語学習方法が自分に合い、効果的だと思うか

英語の学習方法としてどのような学習方法が効果

的で自分に合うと思ったかを尋ねた。今までの体験からどれか一つを選ぶことは難しいようだった。効果的だと思って続けていた学び方も、環境が変わることで続けられなくなったり、新しい学び方を試してみることが始まることで前から続けている学び方が続けられなくなったりすることもある。また、効果的かどうかは判断できないと考える学習者もいた。インタビューの時点で一つ選ぶとなると、効果的だと信じているというよりは、質問されてすぐに思いついた学習方法を答えたような形になった。

まず初めに、学習者が効果的だと思うと答えたものの一部をここに挙げる。

- BBC ラジオのリスニング
- Grammar in Use という文法書にあるようなドリルと English Lounge
- ダイレクトに話しながら英語を覚える
- 英文を読むときに、わからない単語を辞書で調べないで文脈の中で推測して読み、あとからまとめて調べる方法
- 独り言を英語で言う、高校2年生のときの英語の先生が休み時間でも英語で話していたので、英語で会話をしたこと
- ダイレクトに聞いて英語が耳に残るという方法
- 現地に行くのが一番だと思う
- TED Talk を聞いて、そのフィードバックを英語で書くこと
- 実用英語検定準1級の勉強
- 実際に話しながら英語を覚える
- 小さなノートで単語帳を作り、覚えていない単語を繰り返し書いて覚える

学習者がインタビューで話しながら、効果的だと思った方法には、いくつかの学習方法に共通する特徴がある。ひとつは、その学習方法には人と人とのインタラクションがあるか、学習者が聞いたものや読んだものに対して自分の意見を書いたりして自分の考えを表現する機会を作っていることである。例えば、English Lounge で話すことや、高校2年生のときの英語の先生が授業外の時間も英語で話してくれたこと、留学中に英語を使ってコミュニケーションしたことなどは、相手とのインタラクションがある。このような学び方を学習者は実際によく使っており、また、効果的だと感じている。ある学習者は、テレビなどのような一方的に見るだけのものだと頭に入っていないが、インタラクションがあることで記憶に残ることを指摘していた(具体例11)。

具体例 11

I : セサミストリートみたいなテレビをずっと見てい

たら、入ってくる感じがする？

S：映像だけだと、質問できない。インタラクショナルがないと（頭に）入ってこない。（だから、例えば聞いているだけで覚えると宣伝しているリスニング教材は、聞いているだけでは、頭に入ってこない。）それ（教材で話された内容のこと）について話す体験があれば、入ってくるかもしれないけど。

日本の中学校や高校のような 1 クラス 40 人近い生徒がいる環境で講義型の授業を行うと、一人ひとりとインタラクションは取りにくく、頭に入ってこないと感じている学習者がいるということがわかる。

一人で学習している場合でも、ただ一方通行のリスニングをするだけではなく、聞いたものに対して自分の意見を書くというようなインタラクションがある学び方を効果的だと感じている学生もいる。下の具体例 12 は効果的な学び方として、会話とリスニングを挙げたのち、TED Talk を聞いて、聞いた内容に対して自分の意見を書くという学び方を紹介している。

具体例 12

S：ひとつは会話で、もうひとつは聞くこと。アメリカから帰ってきたときに英語力を落とさなくなくて、TED Talk 聞いて、面白そうなテーマを選んで、自分の意見を書く。自分と照らし合わせたり、紙に書く。けっこう夢中になってやっていたかもしれない。見たあと、自分だったらこうすると思って書いたり。

I：（そのやり方はどこで身に付けたのか？習ったのか？）

S：American culture はこういうものだよって教えてもらって、書き方や言い方も習って。（レベル別のセクションわけで下の方のセクションだったから）丁寧にやってもらって。ゼミみたいな感じでやっていた。授業の受け方とか態度とか、毎週ゼミで教えてもらって。最初のセメスターはクラスが 2 つしかなくて、1 週間全部。同じ先生が午前中と午後で。

具体例 12 の学習者は、この学習方法を本学のアメリカ留学プログラムの授業で、意見を言う練習として教えてもらい、帰国してからは英語力を落とさなかったの週に 2 回程度で半年くらいこの学習方法続けた。教材は TED Talk 以外にも、ウェブ上で動画が見られる The New York Times や BBC News を利用した。効果的な学習方法は、はじめは教えてもらったものでも、自分に合うと思えば、そのときに行っていなくても後からその学習方法で学び始めることもあるということを示している。この学習者が挙げた「会話」と「聞

くこと」には、両方ともインタラクションが入っている。

第 2 に、効果的な学習方法だと感じるものを挙げたのちに、なぜその学習方法が自分に合っているかを聞くと、自分が好きなことだからと答える学習者が多い。例えば、上の具体例 12 の場合は、具体例 12 に続いて、次のように説明している。

具体例 13

S：ダイレクトに話すのは、楽しい。新しいことが知れて楽しい。本も好き。

具体例 12 の学習方法があっていると思ったのは、具体例 13 で挙げたように、新しいことを知ることが好きだからである。この学習者は、本も好きで 300 ページくらいの洋書を読み切った体験についても話し始めた。聞き取りの学習方法と同じように、この本は留学中に先生に紹介してもらって自分で買ったけれど、留学中には読めずに、帰国後に読んだ。それを行ったのは、新しいことを知るのが好きだからである。また、帰国後に読んだ理由は、留学中に身につけた英語力を落とさなかったからである。留学中に身につけた英語力が落ちるのは「恐れる自己」であり、それを避けるために、行動につながった例である。さらに、このプログラムでは 12 月に帰国することから、1 月から 3 月までの 3 か月間は自由な時間ができる。この 3 か月間の過ごし方で、自律的な学習を身につけていくのではないと思われる。大学で授業が行われないこの 3 か月間は、何もしない期間ではなく、自律学習の習慣を学ぶ機会になっているように思われる。

BBC ラジオを聞くことを効果的な学習方法として挙げた学習者は、理想の教師像として英語以外の知識も持っていることを挙げていた。

具体例 14

I：（どんな英語教師になりたいか？）

S：厚みがある、経験に基づいて授業ができるような先生になりたい。英語以外の分野の知識も持っている。

I：（英語力的にはどんな教師になりたいか？）

S：あまり具体的なことはないけど、教科書一辺倒な授業はしたくない。英語力的には、あればあるほどいい。

具体例 14 の学習者は、幅広い知識をつけたいと思っている。効果的な学習方法に挙げたものも、それに対応している。BBC ラジオのニュースで、英語力だけでなく、幅広い知識を得たいと感じている。なぜ BBC

ラジオなのかを聞いたときに、いろいろな国の英語が聞けることも魅力の一つとして挙げていた（具体例 15）

具体例 15

S：BBC 聞いていると、例えば、ソマリアで情勢が悪くなった、（そうすると）ソマリア人の英語が聞けるんですよ。最初はわからなかったんですけど、とにかくいろんな国の英語を聞けるんですよ。これはいいなと思いました。

上に挙げたように、自分が好きなことと一致するような学習方法を効果的なものとして挙げている学習者が見られた。

第 3 に、多くの学習者が分析的な学習（analytic learning approaches）ではなく、経験的な学習（experiential learning approaches）を好んでいることがわかった。ある学習者は、Grammar in Use のドリルのような分析的学習方法と話しながら学ぶ経験的な学習方法の両方を効果的な学習として挙げていたが、言語は母語を話すのと同じように自然に身につくものという学習者信念を持っていた。そのため、ネイティブと英会話ができる本学の施設である English Plaza を毎日利用していた（具体例 16）。

具体例 16

S：1 年の時はずっとプラザにいたので、いろんな話をしました。

I：（週にどのくらい？）

S：毎日いましたよ。それは楽しかったので、学校が楽しかった。毎日行きたかったし。

I：（留学していないけれど、留学に近い形ですね。4 時から部活で、そこまでは英語漬けで、英語が身についた感覚があった？）

S：1 年生のときは、身についた感覚があった。高校まではそういう環境がなかったせいもあるんだけど、言いたいことがぱっとでてきたりっていう感覚はありました。

この学習者の場合は、大学 1, 2 年生のときはクラブ活動が続けなかったのが留学に参加していない。留学に行かなくても、本学の英会話施設である English Plaza に一歩足を踏み入れたら英語を使うことが求められていたので、留学に近い体験ができるが、その環境を生かして英語を身につけようとしていた。大学に入学してから環境が変わり、英語が身についた感覚を得られた。この学習者は、ゴルフが上手になることを例にとって、ゴルフはただ打つだけではうまくならず、コースに出て勝つ練習をたくさんしなければなら

ないことを詳細に説明していた。英語も同じように、ドリル式の練習と実践的な会話の練習の両方が必要だと考える理由である。

別の学習者は、大学 2 年生でアメリカに半年間の留学をしたときのことを詳細に話したが、経験的な学習方法を身につけていった過程がわかる（具体例 17）。

具体例 17

S：わからないことは聞けって言われていた。アメリカでも、最初、辞書使っていたんですよ。そしたら、辞書没収されたんですよ。せっかく先生がいるのに、聞かないで自分で調べてどうするんだっていわれて。その質問するのということから始まって、そこから聞く癖をつけて、最終的には辞書を使わなくなった。

I：聞く回数が多くなった感じ？

S：そうです。聞きながら書いて。聞くのは集中して聞かなければならなかったのが（効果が）でかくなって。

具体例 17 の学習者は、留学初期のころは、勉強というのは辞書で調べながらするものだと思っていたが、直接聞くことで学んでいく方法を授業で先生から強制的に習慣づけられたことにより、学習スタイルが分析的な学習方法から経験的な学習方法に変化していったことがわかる。この学習者は、授業だけでなくホームステイ先でも、留学初期のころは部屋からあまり出なかったのに、友達にパーティーに連れて行かれ、行ってみたら楽しかったという体験を通して、英語は使いながら学ぶものだと思うようになった。帰国後も留学先で友達になった韓国人や台湾人と今でもスカイプをしたり、自分の家に訪ねてくれたりして交流を保っている。英語を使う体験が、自分の学習スタイルやアイデンティティ形成に影響を与えていることがわかる。

高校 1 年生で半年間の留学をした学習者は、帰国後から現在に至るまで、週に 1～2 回程度、自宅から遠くないところにある英会話教室に通い、ネイティブの先生と動画を見た後にディスカッションをするような形式の英語学習を続けている。日本にいながらも英語を使う環境を自分で探し、英語は使いながら学ぶという方法で学び続けている。環境を自分で作り、日本にいながらにして経験的に学ぶ学習スタイルで英語を身につけている（具体例 18）。

具体例 18

S：英語は、使うときに使って、使わないときには使わなくてもいいかな。

I：勉強したり、ドリルをやったりというのは？

S：1 回もやったことがない。

I : (使う相手がいるときに、使いながら覚えるというのが自分に合っている学習スタイルですか?)

S : そうですね。それが僕のスタイル。

具体例 18 の学習者の場合、大学 1, 2 年のネイティブ教員による 1 クラス 10 人程度の授業で、わからない表現を教師に聞いて覚えて、別の場面でそれを使って覚える方法を紹介している (具体例 19)。

具体例 19

S : 授業が全部英語じゃないですか。そのときにわからない表現があったら、その表現は何って聞いて、その場で覚えて、次に使うシチュエーションがあったら使う。

ネイティブの教師からは、英語のインプットとして、教室で行う日本人学習者同士のペアワークはアウトプットの場として、英語を使うことで学ぶ方法を効果的だと思っている。また、上級生になると、ノンネイティブの人からの刺激を受けていることを指摘していた (具体例 20)。

具体例 20

S : 3 年生 4 年生では全く変わって、ノンネイティブの人から学ぶことが多い。授業だと、この人 (クラスメート) 日本人なのにこんなに英語話すんだ、これ、なんでだろうみたいに。English Lounge で、いろんな国から来ているので、この人の発音はこんな感じだなって。

英語が上手な同年齢の日本人からはよい刺激をうけ、キャンパス内で出会う非ネイティブの人からは、英語が国際語としてどのように使われているのかを体験を通して学んでいる。また、この学習者の具体例 21 の発言から、本学の英会話を楽しめる English Plaza を 3, 4 年生になってからはあまり利用しなくなる理由は、上級生は自律的に同じような環境を自分で作れるようになったからであるということが推測できる。

具体例 21

I : 授業外の時間は?

S : 友達いっぱいつくって、フェイスブックで海外の友達と英語でやり取りしている。

(中略)

S : Lounge はいらないというくらいにやっている。友達も、今、増えたんで。

上の例のように、経験的学習を好む学習者は、初期

の頃は留学などから経験的に学ぶことを体験し、それが効果的だと感じ、帰国後に同じような環境がなくなった時に、似た環境を自分で探している様子がわかった。

「このときから英語を学ぶ姿勢が変わった」という体験がないかを協力者に聞いたときに、なりたくない姿を peer の中に見た時に、そのショックで変わるということが挙げられていた。L2 理想自己や L2 義務自己が行動につながる条件の中で大事なものとして Dörnyei [1] が挙げていたものに「恐れる自己で相殺される効果 (offsetting impact of feared self)」があったが、複数の学習者の言葉に、この力がモチベーションを押し進めるものとして聞かれた。

具体例 22

S : 取り組む姿勢がかわったのは、日本人が固まっているのをみたときに、まざりたくないな、と思って。このままだと伸びないと思って。

I : (あんなふうになりたくないと思うことが、一番効き目があった?)

S : 日本人と離れて行動して、いろんなものが見えてきて。

また、同じ質問で、別の学習者は同輩 (peer) に負けたくないという意識が、モチベーションになったことを次のように話した。

具体例 23

S : 留学中ですかね。それまではなんとなくやっていたから。

I : (ターニングポイントは? 友達を見てとか)

S : (自分より英語ができる友達を見て、自分は受験で国立を目指していたのでセンター試験の勉強をしていたのに) でもしゃべらせたらこいつの方ができるっていう人がいて、俺の方が勉強したんだぞというプライドみたいのがあって、それが悔しくて。で、ここまでは追いつきたいなというのは、最初のほうで感じていた。

具体例 23 の学習者のこのときのモチベーションは、ideal self というよりは ought-to self であろう。国立を目指して苦勞して勉強してきたのだから、筆記試験を受けずに AO 入試で同じ大学に入ってきた人に負けるべきではない。しかし、話すと負けているので、悔しいと感じるが、その悔しさが英語学習のモチベーションになっている。上の具体例 22 と 23 のように、モチベーションには、学習環境と考えられている同輩 (peer) の影響も大きいことがわかる。

今まで述べてきたのは、学習者が効果的だと思う学習方法を中心に書いてきたが、学習者が効果的だと思っているわけではないが、行った学習方法にも経験的な学習方法が多い。例えば次のような学習をしてきたことを学習者たちは教えてくれた。

- 独り言（高2のときの英語の先生が、休み時間や放課後も英語で話してくれたので、その先生とはいつも英語で話していた。その時期に、自転車で通学するときに、あるテーマを決めて、独り言でしゃべるということを初めて、今でも授業で学んだことを独り言で話している。）
- 小学生のとき、英語でコミュニケーションしなければならない北欧のペンパルがいた
- 中学生のとき、自分より年下のファッション雑誌にでてくるファッションのことを書いているネイティブのブロガーがいて、そのブログを読んでいた（難しくてわからなかったけど、よく読んでいた。）
- 映画を英語でリラックスのために見る（英語の勉強だと思っていない）
- English Plaza にあった日本の漫画の英語版を読み始めて、自分で買って読んだりもした。（英語の勉強だと思っていない）
- 洋楽を聞いて（映画を観て）、表現を調べたりする（英語の勉強だと思っていない）

上に挙げたような例を見てわかることは、インターネットや YouTube で簡単に英語を聞いたり読んだりできる現代は、経験的な学習スタイルで英語を学びやすい環境があり、その環境を利用して、英語を使って情報を得て面白かったという成功体験がモチベーションにつながっているということである。インターネットが広く使われる以前の英語学習者と現代の学習者では、学び方が違ってきているのではないかと思われる。

5. まとめ

教職課程を履修している日本人大学生にインタビューを通して、モチベーションと効果的な英語学習方法について探ってきた。本研究は、13 人の協力者へのインタビュー結果を質的に研究したものであり、人数が少ないことに加え、それぞれの学習者が置かれた背景が違うという点から結果を一般化することはできない。しかし、インタビューを行い分析する中で、いくつかの教育的な示唆が得られた。一つは、モチベーションは動的なもので、環境や体験により変化していくものであるということである。英語教師になりたいという L2 理想自己が、留学などの体験により、「英語でコミュニケーションができるような教師になりたい」とか「生徒に英語を使って活動させられる教師になりたい」というようになったケースがあり、より L2 理想自己

を生き生きとしたイメージで描けるようになってきている例が見られた。ある学習者は、1 年生のときに、周りの友達といつも一緒に行動していたので、English Plaza に行ったことが一度もなかったが、留学を経て 3 年生になると、アメリカの大学教授が担当する英語で講義を行う専門科目の授業を積極的に受けるように変わっている。その変化には、「誰と出会うか（誰と一緒にいるか）」、「どこに身を置くか」といった学習環境が、学習者自身の L2 理想自己を作り上げる土台となっていることがわかった。このことから、学習者を指導できる立場にある英語教師は、学習者の学習環境に配慮した指導ができるよう心掛けることが必要である。例えば、ロールモデルになりそうな人と出会えるように、先輩や卒業生、社会で活躍している人などから学ぶ機会を多く作ったり、英語を使って行うプロジェクト型の授業を行ったりすることなどが挙げられる。

第二に、学習者が効果的な学習法だと思うのは、それを行った時期によって感じ方が違うということである。例えば、現在、発音に注意して学習している学習者は、高校生のときまでは教科書の中に発音記号が書いてあっても、見えていなかったと話していた。中学時代に授業で音読をしてもあまり真剣に取り組んでいなかったが、今思うと、もっとあのときにしっかりやっておけばよかったと振り返っている。別の学習者は、高校時代に文法重視の授業を受け、テストが毎回あり、合格点が取れないと再テストがたまっていくような先生の厳しい教え方が学習動機減退の要因だと感じていたが、現在振り返ると、それは効果的な学習方法で、もっとしっかりと文法を勉強しておけばよかったと感じている。もう一人の学習者は、大学 1 年生で受けた授業の中で、多読用の薄い本を 1 週間で 1 冊読んで、感想を英語で書くという課題が大変すぎて、楽しめなかったが、今振り返ると、効果的な学習方法だということを報告している。つまり、ある学習方法が効果的だと感じるかどうかは、その学習者の好みというよりはレディネスの問題のほうが大きいと思われる。教師の役割としては、学習者が意欲的に学習に取り組めるように、取り組ませたい活動以前の段階でその活動に興味を引くような指導を計画することが望まれる。

第三に、本研究の協力者は留学体験者が多く、経験的な学習スタイルを好んでいることがわかった。また、学習者が好きなことを通して学んでいるようだった。インターネットの利用により、これからの英語教育には、今まで以上に経験的な学習が可能な環境になってくるとと思われる。学習者のモチベーションを高めるために、学習者が経験的に学べるような L2 学習環境を整えることが望まれる。また、英語教師自身が新しい視点を獲得するために、留学を含め、さまざまな学習方法

を体験しておくことが大事だと思われる。

本研究では、インタビューを通して、学習者自身が英語学習方法を振り返る機会となったが、自分にとっての効果的な英語学習方法がより明確にわかり、学習計画が立てやすくなるのではないだろうか。

それぞれの学習者が置かれた状況や背景は違うので、さらに多くの学習者から聞き取り、よりよく学習者の英語学習についての体験と考えることが今後の課題である。

文 献

- [1] Z. Dörnyei, The L2 motivational self system, In Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [2] R.C. Gardner & W.E. Lambert (1972). Attitude and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- [3] 鈴木 渉, A. Leis, 安藤明伸, 板垣信哉, “日本人大学生の英語学習に対する動機付け調査 : Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて” from <http://rceiu.miyakyo-u.ac.jp/img-nenpou2010/ron3%20saai.pdf>, 2010.
- [4] Z. Dörnyei with T. Taguchi, Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. (2nd edition), New York: Routledge, 2002, 2010.
- [5] Z. Dörnyei, and E. Ushioda, Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions, in Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [6] E. Ushioda, Motivating learners to speak as themselves, in Identity, motivation and autonomy in language learning, G. Murray, X. Gao and T. Lamb (Eds.), pp.11-24, Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- [7] E. Ushioda, Motivation and ELT: global issues and local concerns, in International perspectives on motivation, E. Ushioda (Ed.), pp. 1-17, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- [8] E. Ushioda, A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity, In Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [9] E.Ogawa, and S. Izumi. Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency, JACET Journal, 59, pp. 1-18, 2015.
- [10] R. Oxford, Language learning strategies: what every teacher should know, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- [11] 竹内理, より良い外国語学習方法を求めて : 外国語学習成功者の研究, 東京:松柏社, 2003.
- [12] K. Kikuchi, and S. Sakai, Japanese learners' demotivation to study English: a survey study, JALT Journal, 31, No.2. pp. 183-204, 2009.

謝辞 本研究は平成 26 年度年度東京国際大学教員海外研修員制度による助成を受けたものです。

インタラクションはプライミングを引き起こすか —自然な対話の中の疑問文に見る構文産出傾向—

森下 美和

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部 〒650-8586 神戸市中央区港島 1-1-3

E-mail: miwa@gc.kobegakuin.ac.jp

概要 多くの日本人英語学習者は、大学入学時に語彙・文法を知識としてある程度習得していても、理解・産出における自動化に至っておらず、即時的な応答など時間的制約の大きい課題においては、習得したはずの言語知識を活用できない状態にあり、これを改善することが大学の英語教育に求められている。著者は、コミュニケーション活動の中で、英語の知識が定着し、運用能力が向上することを目指し、主にインタラクションにおけるプライミングの観点から実証的研究を進めている。本稿では、3 週間の海外語学研修に参加した日本人大学生を対象に行った英語でのインタビュー回答に見られる構文産出傾向について報告する。インタビュー回答の書き起こし結果から、15～20 分程度のインタビューの中で、(1) *wh* 疑問文は数えるほどしか産出されないこと、(2) そのため、統語的プライミングの傾向を見ることは難しいことの 2 点が明らかとなった。

How and to What Extent does Interaction Induce Priming? —Syntactic Inclination Among Question Sentences in Naturally Occurring Conversations—

Miwa MORISHITA

Faculty of Global Communication, Kobe Gakuin University 1-1-3 Minatojima, Chuo-ku, Kobe 650-8586
Japan

Abstract Most Japanese Learners of English have acquired certain levels of knowledge of English in terms of vocabulary, collocation, and grammar, but in real-time comprehension and production tasks, their performance drop markedly, showing that they have not achieved automatization in utilizing their knowledge in vocabulary, collocation, and grammar. The author has emphasized communication activities in her English language classes to improve the students' real-time performance and has continued experimental research on syntactic priming in interactions. This paper reports transcriptions and other observations based on short interviews with Japanese university students spending three weeks in short-term study abroad program. As a result, quite limited number of *wh*-question sentences was found in the 15- to 20-minute interviews, and therefore, effects of syntactic priming are hard to find in those short interactions.

1. はじめに

多くの日本人英語学習者は、大学入学時に語彙・文法を知識としてある程度習得していても、理解・産出における自動化に至っておらず、即時的な応答など時間的制約の大きい課題においては、習得したはずの言語知識を活用できない状態にあり、これを改善することが大学の英語教育に求められている。

著者は、コミュニケーション活動の中で、英語の知識が定着し、運用能力が向上することを目指し、主にインタラクションにおけるプライミングの観点から実

証的研究を進めている。

2. 疑問文産出に関わる課題

リアルタイムのコミュニケーションにおいては、疑問文を理解しこれに適切に応答する能力と、相手の発話に基づいて即座に的確な疑問文を産出する能力がともに必要不可欠である。教科書に現れる語彙・表現・文法の知識としての学習を中心とする旧来の指導方法では、疑問文の構築は、平叙文から疑問文への書き換えなど文法練習の一環として扱われてきた。近年のコ

コミュニケーション活動を重視した教科書では、入門期に対話的表現で簡単な構文の疑問文に触れるが、語彙・文法の学習が進んだ段階で、複雑な内容や構文の疑問文を系統的に学ぶ機会がないため、対話的場面において即座に的確な質問をする能力の涵養に結びついていない。

Morishita (2014) では、授業内のコミュニケーション活動の中で、ペアで交互に質問を続けながら、お互いの絵の相違点を見つける間違い探しゲーム (spot the difference tasks) を行った結果について報告している。統語的プライミング (後述) の観点から、一方が使用した構文 (疑問文) が、その直後にもう一方が使用する構文に影響を与えるか調査を行った結果、初級レベルの日本人英語学習者は、疑問文がうまく使用できず、効果的なコミュニケーションが成立していないことが明らかになった。このことから、目標言語に関する知識が乏しい学習者同士が学び合うためには、単に既存のタスクを与えるだけでなく、発話を促す仕掛けを用意する必要があることが示唆された。

さらに、疑問文の産出能力 (平叙文から *wh* 疑問文への転換) について調査を実施したところ、日本人英語学習者は疑問文の統語構造についての知識が乏しく、あるいはこれを運用することができないため、熟達度にかかわらず、平易な語彙を用いた疑問文であっても正確に産出できず、特に口頭での産出において、その傾向が顕著であることが明らかとなった (Morishita & Harada, 2015)。

日本語よりも英語に統語的性質が近いとされるゲルマン諸語・ラテン諸語の話者にとっても、英語の疑問文の正確な産出にはいくつかの点で困難が伴うことも知られているが、日本人英語学習者にとっては、円滑な英語コミュニケーションを損なうさまざまな要因 (語彙の不足・正確な発音の習得欠如・イントネーションに関する訓練不足・対話的環境におけるフィードバックの文化的相違) に加えて、統語的処理負荷がコミュニケーションを阻害する大きな要因となっている。質問を発するときには疑問文の形式をとる必要は必ずしもなく、断片的な発話を用いた質問や、おうむ返しに上昇調で相手の発話を繰り返すことも可能だが、相手の質問を正確に聞き取り理解し、適切に応答するためには、疑問文の構文に対する正確な理解が必要となる。

3. 第二言語習得研究におけるプライミング

第二言語習得研究では、「理解可能な大量のインプットが言語習得を促進する」というインプット仮説 (Krashen, 1985), 「アウトプットが言語運用の自動性を高める」というアウトプット仮説 (Swain, 1985),

「コミュニケーション場面における意味のやりとりが特定の言語形式の習得を促す」というインタラクション仮説 (Long, 1996) が提唱されてきた。インタラクション仮説は、教室での指導や学習に応用されており、日本でも、従来の文法訳読法から脱却し、コミュニケーション活動を積極的に取り入れようという動きが広まりつつある。

一方、心理言語学的研究では、統語的プライミング (言語処理プロセスにおいて、直前に処理した文と同じ統語構造パターンを用いる傾向; Bock, 1986) が、学習者の言語産出における統語構造の学習や統語処理能力の向上に利用できる可能性が示されている。

統語的プライミングは、対話においては、話し手の使用した構文を聞き手も使用する傾向 (Levelt & Kelter, 1982) として現れる。Morishita (2013) では、この点を踏まえ、絵描写課題や文完成課題などのモノローグにおいて見られたプライミング効果が、スクリプト付きインタラクションタスク (ペアの一方が、他方に気付かれないように、あらかじめ用意されたプライム文を読み上げる) のダイアログにおいても見られるかについて調査した。全体としては、英語母語話者同様、日本人英語学習者にも熟達度にかかわらずプライミング効果が見られたが、日本人英語学習者の与格／二重目的語構文におけるプライミング効果は、英語母語話者のそれよりも有意に低く、インタラクションタスクにおいては、意味情報と統語情報の両方に注意を向ける必要があるため、日本人英語学習者における統語処理の非自動性が影響した可能性が示された。

Pickering and Garrod (2004) は、コミュニケーションにおける相互理解の達成は、無意識的・自動的な同調に依拠するという同調理論 (alignment theory) を提唱しているが、インタラクションがもたらすと考えられるこのような効果を、言語運用能力の習得にどのように活用するかという問題意識は、日本の英語教育においてはいまだ共有されていない。

上記のことから、英語教育の現場で広く採用されつつあるコミュニケーション活動には、インプットを与えてアウトプットを引き出すプライミング効果を利用した学習が期待される。本研究では、統語的プライミング実験を行うに際して、インストラクションの内容や質問の提示の仕方についての示唆を得ることを目的とした。20 問程度の質問 (主に *wh* 疑問文) を用意し、なるべく自然な会話の中で質問と応答を繰り返しながら、学生の *wh* 疑問文の産出傾向を観察した。

4. 実践方法

4.1. 参加者

ニュージーランドで 3 週間の語学研修に参加した大

学生 5 名を対象に、最初の 2 週間が過ぎた時点で英語のインタビューを行った。日本で受験させた Oxford Quick Placement Test (Oxford University Press, 2004) の結果は全員 A2 レベルであったが、現地の大学でのクラス分けテストの結果、Elementary (3 名)、Pre-intermediate (1 名)、Intermediate (1 名) の 3 レベルのクラスに振り分けられた。

4.2. インタビュー

インタビュー開始前に、「今から私と英語で質問と答えのやり取りを行います。まず私が質問をするので、それに答えてください。次に、私に質問をしてください。私の質問との関連を気にする必要はありません」という日本語のインストラクションを与えた。

半構造化インタビューなどを参考に、所要時間や具体的な質問事項を厳密に定めず、最低 15 分程度を目標に会話を行った。質問は 20 個用意したが、すべてを使うことはせず、話の流れで自然なものを選択しながら使うこととした。表 1 に、質問リストを示す。

表1. 質問リスト

-
- | | |
|----|---|
| 1 | Is this your first visit to New Zealand? |
| 2 | How do you like here? |
| 3 | What do you think about your class? |
| 4 | How do you find your classmates? |
| 5 | How do you like your host family? |
| 6 | How many members are there in your host family? |
| 7 | What does s/he look like? |
| 8 | How do you commute to school? |
| 9 | What do you do after school? |
| 10 | What did you do after school yesterday? |
| 11 | Where did you go last weekend? |
| 12 | What do you want to do this weekend? |
| 13 | What time did you get up this morning? |
| 14 | What did you have for breakfast? |
| 15 | What do you usually have for breakfast when you are in Japan? |
| 16 | What do you want to have for dinner tonight? |
| 17 | Do you like food here? |
| 18 | What are you missing for food? |
| 19 | What do you think are interesting differences between people in Japan and here? |
| 20 | What do you think is important (for you to do) in improving your English? |
-

5. 結果と考察

本稿では、会話時間が最も短かった Elementary の学生 1 名 (約 13 分) と最も長かった Intermediate の学生 1 名 (約 23 分) の書き起こしを比較する。著者と Intermediate の学生の会話時間は Elementary の学生の約 2 倍であったが、用意していた質問の中で著者が実際に使用したのはそれぞれ 16 文と 17 文で、ほとんど差はなかった。また、各学生の産出した疑問文の数も 4~5 文ほどであった (下記参照)。

5.1. Elementary の学生データ

著者 (M) の質問に答えた後、学生 (A) が産出した wh 疑問文とその前後の回答例を挙げる。下線部は、著者の用意した wh 疑問文とその後学生が産出した疑問文を示している。

1)

M: What do you think about your class?

A: It's... I think the class is so exiting. To be honest, first, first time, I think, I don't like this class. But now I like this class because my teacher is so interesting and my friends is so kind.

M: Ask me something.

A: What do you think this university?

What do you think という最初の 4 語までは、著者の使用した表現・構文をそのまま使っているが、定型表現であるため使いやすかったのかもしれない。

2)

M: How do you commute to school? How do you come here?

A: This school?

M: Yes.

A: I often, I usually go to this school by bus.

M: By bus? OK. Do you have to change buses?

A: Yes.

M: How often? How many times?

A: Two times. Just one.

M: Just one? Two buses? OK. Any questions for me?

A: Where do you live?

疑問詞は異なるが、著者の使用した表現・構文と似た表現・構文となっている。話の流れとしては少しぎこちない印象を受ける。

3)

M: Then, what do you want to do this weekend?

A: I want to go shopping with my friends.

M: Not only XXX (friend's name)?

A: Maybe only XXX.

M: Only XXX, again! OK. Any questions for me?

A: What do you recommend for souvenirs?

M: Ah, well, chocolates and honey. And do you like herb tea? Not really? And maybe merino wool. Wool shirts or, you know, cardigans. Very good quality, I think. Any other questions?

A: What do you do in after school?

What do you のあとに異なる動詞が使われているが、やはり話の流れが少しぎこちなく、意味よりも表現・構文に注意を向けているようである。次に何か質問しなければならないため、頭の中で準備している可能性もある。

4)

M: What do you think is important in improving your English?

A: I think the most important thing is communication with a lot of people. Because when I... last weekend I went to church with my host family, then many New Zealand people told me and I feel so happy. So I, therefore, communication is most important thing. That's all.

M: Yeah. Do you think you improved your English?

A: So-so.

M: After coming here?

A: Yes.

M: That's great! Last question for me, please.

A: How about you?

M: How about me? What?

A: What is important thing improving English?

1) から 3) までは、著者と学生がそれぞれ産出した疑問文の間にインターバルがあるものの、学生の構文産出に著者の産出した疑問文の影響が見てとれる。4) では、語彙・内容での影響は見られるが、構文が複雑になるためか、著者が産出した疑問文（モデル）を構成できないため、異なる（誤った）表現となっている。

Elementary の学生には、全体的に How about you? や Pardon? などの定型表現を多く産出する傾向が見られた。Pardon? の使用は、会話を途切れさせないためには有効な方法であるが、いつも相手から質問が与えられるばかりでは、ただ会話を成立させることのみが目的となり、自分の本当に聞きたいことが聞けず、相手の言っていることに合わせて的確に質問することも難

しくなる可能性がある。

5.2. Intermediate の学生データ

著者 (M) の質問に答えた後、学生 (B) が産出した wh 疑問文とその前後の回答例を挙げる。下線部は、著者の用意した wh 疑問文とその後学生が産出した疑問文を示している。

1)

M: How do you find your classmates? Do you like them?

B: I spoken to classmates.

M: You like them?

B: Yeah.

M: Yes? Nice people?

B: Yeah.

M: Any questions for me?

B: What... How do you study English?

How do you という最初の 3 語までは、著者の使用した表現・構文をそのまま使っているが、定型表現であるため使いやすかったのかもしれない。この後に続く会話から、現在の学習方法を聞いているのではなく、どのようにして現在のように fluent になったのかという、過去の学習方法を聞きたいようであった。それを伝えるため、あきらめずに説明を続けていた。

2)

B: What does it mean?

知らない語彙について、自発的に質問している。

3)

M: Where did you go last weekend?

B: I went to wedding.

M: Oh, wedding ceremony?

B: Yeah, my host mother's friend's mother.

M: Friends' mother?

B: Yeah, second wedding.

M: Oh really.

B: So it was not gorgeous. She wear...

M: Wore

B: Wore one-piece.

M: How old is she?

B: I don't know.

M: Not so old?

B: Old.

M: Very old?

B: Little bit old.

M: Little bit old.
 B: But her husband is so old.
 M: Did you enjoy the ceremony?
 B: Yeah. We went home soon.
 M: Early? Soon after the ceremony? Why?
 B: She... My host mother don't know people, anyone.
 M: There? She doesn't know anyone there.
 B: Yes.
 M: So she got bored. It was boring maybe for her.
 B: Yeah.
 M: Any questions for me?
B: When will you go back Japan?

著者と学生がそれぞれ産出した疑問文の間にかなり長いインターバルがあり、疑問詞と時制（過去と未来）が異なっているものの、構文の影響を受けているようにも見える。習熟度が上がると語彙だけでなく文法情報なども自由にアレンジすることが可能になると言えるかもしれない。

4)
M: What do you want to have for dinner tonight?
 B: I want to eat yakiniku.
 M: Yakiniku. You said that your host father was a chef, right?
 B: Yeah.
 M: So are you satisfied with his or her?
 B: His.
 M: Food? Does he cook for you?
 B: Yes. He.
 M: So are you satisfied with his food?
 B: But he use a lot of...
 M: Spice?
 B: Ah, spice. I want simple yakiniku.
 M: So too much taste?
 B: Yeah.
 M: Too spicy? Or...
 B: No spicy. But I want to simple...
 M: Ah, you prefer. OK. Any questions for me?
B: What have you eat... the best food in New Zealand?

自分の聞きたいことを質問するために *wh* 疑問文を作ろうとして失敗しているが、とにかくコミュニケーションを取ろうとしている様子がうかがえる。

5)
M: OK. This is the last question. What do you think is important in improving your English?

B: I think speaking skill. It is important for people to communicate with other people. So speaking skill is the best important.
 M: The most important?
 B: The most important.
 M: How do you improve English by speaking skill? Or how do you improve your speaking skill?
 B: Try to speak.
 M: Try to speak English?
 B: With western people.
 M: Oh, western people?
 B: Not Japanese.
 M: Not Japanese like this?
 B: I think Japanese pronunciation is a little bit different.
 M: From native speakers? Of course.
 B: So, I think.
 M: OK. But it's very difficult to find, you know, native speakers in Japan.
 B: Yeah, One more please.
 M: It's very difficult to find native speakers of English in Japan.
 B: Yeah. So I want to make friends here but Japanese, Asian, western people very separate, building, class, so I can't make friends here.
 M: You have to go.
 B: I speak to native speaker but can't make friends.
 M: You should. You try to make friends.
 B: Yeah.
 M: Any other questions for me?
B: Do you have foreign, western friends?
 M: Uh-huh.
B: How do you make with western friends?

全体として、Elementary の学生に比べると、聞きたい内容を聞こうとしているようであり、意味に集中するためか、プライミングの傾向があまり見られず、文法的なエラーも散見された。

しかしながら、インタビュー後に、日本語で感想を聞いてみたところ、「実際の会話はこんなに簡単な内容ではないはずだ。自分のレベルが低いため、手加減されている」と感じたそうである。

6. まとめと今後の課題

本研究では、クラスレベルの異なる 5 名の学生に同じような質問をして、そのうち Elementary と Intermediate の学生各 1 名ずつの発話データの書き起こしを比較したが、個人差などもあり、*wh* 疑問文の産出傾向の違いが習熟度の差であるとは一概には言えな

い。

一方、クラスレベルの違いに関わらず、5名全員の傾向として見られた点としては、なかなか自分から質問をしてくれないということである。インストラクションでは「まず私が質問をするので、それに答えてください。次に、私に質問をしてください」と指示をしたが、自然な会話ではお互いが交互に質問することはむしろまれで、どちらかが主導権を握ることのほうが一般的であるかもしれない。

プライミングは、学習者の行動に基づく偶発的な事象であり、起こるか否かを予測するのは不可能であるが、学習につながるプライミングを引き起こすようなタスクを設計する必要があると考えられる。その意味では、Morishita (2014) で使用したようなゲームの形を取るほうが、かえって自然に交互に質問をすることができるだろう。

特に初級学習者の場合、会話の中で、たとえインターバルがあっても、直前に産出される疑問文を参考にして疑問文を構成する傾向が見られるのは当然のことであり、その点では疑問文の産出においてプライミングは起こりやすい可能性がある。会話コーパスを用いて分析するなど、疑問文の枠組みでさらなる調査が必要であると思われる。

また、書き起こしをすることによって、著者が知らず知らずのうちに、Positive / Negative feedback を複数回行っていることが分かったが、このことがプライミングに影響した可能性もある。一方で、このような研究を進めていくことで、教師側の効果的なフィードバック方法について示唆を得ることもできると考えられる。

謝 辞

本研究を遂行するにあたって、平成 28 年度科学研究費助成金・基盤研究(C)「英語コミュニケーションにおける統語的プライミングを利用した統語処理の自動化促進」(課題番号: 16K02946, 研究代表者: 森下美和)・科研費基盤研究(B)「日本人英語学習者のインタラクション(相互行為)を通じた自律的相互学習プロセス解明」(課題番号: 15H03226, 研究代表者: 原田康也)・科研費基盤研究(A)「学習による気づき・注意機能および相互的同調機能と第二言語情報処理の自動化プロセス」(課題番号: 26244031, 研究代表者: 横川博一)の助成を受けている。なお、本稿をまとめるにあたり、査読委員の先生方に有益なコメントをいただいた。この場をお借りして深くお礼申し上げたい。

文 献

- [1] Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355–387.
- [2] Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- [3] Levelt, W. J. M., & Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14(1), 78–106.
- [4] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- [5] Morishita, M. (2013). The effects of interaction on syntactic priming: A psycholinguistic study using scripted interaction tasks. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 24, 141–156.
- [6] Morishita, M. (2014). Question forms produced by Japanese EFL learners in dialogue contexts: A pilot study for a syntactic priming experiment. *The Journal of Language and Literature*, 33, 201–218.
- [7] Morishita, M., & Harada, Y. (2015). Production of wh-questions by Japanese EFL learners: Preliminary classroom data collection. *Linguistic Research*, 32(Special Edition), 1–13.
- [8] Oxford University Press. (2004). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- [9] Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 169–226.
- [10] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury Press.

Language Learning and Educational Linguistics 2016-2017

This volume is compiled by the joint editorial committee of the English Language Education Society of Japan and Japanese Association for Educational Linguistics and is published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-10-8

Copyright © 2017 by the English Language Education Society of Japan,
Japanese Association for Educational Linguistics and the Institute for Digital
Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

All rights reserved.

This compilation and contributed papers are protected by the Japanese copyright laws and international conventions. Except as permitted under pertinent laws and conventions, no part of this publication may be duplicated, reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without prior permissions of the copyright holders and the publisher.

Copyright of each contributed paper is reserved by its author(s).

言語学習と教育言語学：2016 年度版

編集者：日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会

発行者：早稲田大学情報教育研究所

発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050

発行日：2017 年 3 月 31日

ISBN 978-4-905166-10-8