

多層言語環境社会へ向けた自律外国語学習者の育成 —モノリンガル・モデルからマルチリンガル・モデルへ

河合靖・河合剛

要 旨

本稿は、日本がこれから多層言語環境社会を体験するという予測を前提として、日本語単一社会から多言語共存型社会への変化に対応できる人材を育成するため、どのような外国語教育の在り方が求められるか考察する。目標言語の母語話者をモデルとして言語知識の受容とコミュニケーションの訓練を行うモノリンガル母語話者志向から、自分が持っている言語資源を活用してじっさいに他言語の話者と多くコミュニケーションするなかで自律的にコミュニケーション能力を身につけていくマルチリンガル第2言語話者志向へ方向転換する立場を主張する。自律学習者として第2言語を使用しながら言語運用能力を高めていくときには、スピーキング・ストラテジーの使用や言語不安の克服が不可欠であり、また、第2言語学習者の Wellbeing（福利）と動機づけの観点から、言語活動時の「フロー」経験が重要な要因となると予想する。本稿では、日本の大学においてディベートを言語活動として用いたスピーキング授業と、海外の学生とのオンラインでタンデム・ラーニングを学習活動に取り入れた授業を事例として、学習者のスピーキング・ストラテジー使用、言語不安、「フロー」経験について考察する。

キーワード: 多層言語環境, 学習方略, 言語不安, フロー, タンデム・ラーニング

はじめに

世界に存在する言語の数には諸説があり、確定した数字を示すことは難しいが、Ethnologue (<https://www.ethnologue.com>) には 7,099 言語がエントリーされており、三

省堂の「言語学大辞典」の世界言語編には8,000以上の言語が扱われている。それぞれの言語集団は安定した領域性を確保することで、自分たちの言語・文化の継承を可能にしてきた。しかし、近代に入り、移動手段の発達によって、そうした領域固有性が侵食され、影響力の強い言語が広い地域で流通性を高める一方、少数言語、弱小言語は淘汰される危機に直面してきている。アジェージュ (2004) は、「絶滅していく言語を救うために」の序文で、平均して毎年25の言語が消滅していると述べている。さらに、近年の交通手段および情報技術の発達によるグローバル化は、英語を国際語として言語的統一へ向かう方向性と、言語多様性を保ったまま各グループが混在してコミュニケーションに不具合が起こる方向性が交差する状況をもたらし、問題をさらに複雑にしていると言えるだろう。本稿では、このような社会を多層言語環境社会と呼ぶことにする。

ヨーロッパは、多層言語環境社会をいち早く経験した地域であると言える。第二次世界大戦の反省から、紛争を回避する方策の1つとして、互いに言語と文化を学びあうことを標榜し、言語多様性を保持しつつ域内の統一性を確保する複言語主義が登場した(拝田 2011)。鳥飼 (2016) は、立教大学で開催された公開セミナーで、複言語主義を「文化的コンテキストの中での多様な言語体験が相互に関連してコミュニケーション能力を新たにつくる」(p.36) 思想であると表現している。ヨーロッパ連合 (EU) は2000年に *United in diversity* をモットーに掲げた (European Union, undated, updated on 06/12/2017)。その後も加盟国が増えるたびに、新規参加者にヨーロッパ的な文化・価値観・慣習への同化を求めるのではない、異言語・異文化間の対話に基づいた連帯を希求することの重要性を確認しつつ (Blokker 2006)、異言語話者と必要に応じて自分の使える範囲内で言語を切り替えながら意思の疎通を図る社会を目指して言語教育改革を進めている。

日本は日本語を話す国である、と一般的には思われている。じっさいには、沖縄諸島の諸語や北海道のアイヌ語などが存在している。また、在日韓国・朝鮮人や、日系ブラジル人などが集住する地域が散在し、これまでも言語的多様性がなかったわけで

はない。しかし、日本語だけを話す大多数の日本人にとって、日本がモノリンガル社会であるという見方は、現実の状況から大きく外れてはいないだろう。しかし、近年の交通手段や電子・通信・情報機器の発達で、モノリンガルの日本語母語話者も、日本語以外の言語に向き合わなければならない状況が生まれてきている。したがって、日本は今後、多層言語環境社会を経験してゆくことが予測される。

日本が多層言語環境化する要因として、まず、少子高齢化による労働力減少に対する外国人労働者の補てんがあげられる。国立社会保障・人口問題研究所の2015年度の調査では、夫婦の最終的な出生子供数の平均値が1.94人と2人を下回り、子供1人の夫婦が2010年調査の15.9%から今回2015年では18.6%と増えている。また、内閣府が出している高齢社会白書(2017)によれば、総人口、1億2,693万人に占める65歳以上人口の割合(高齢化率)は27.3%であり、高齢化の傾向は今後ますます強まることが予想される。2065年には高齢化率は38.4%に、つまり、約2.6人に1人が65歳以上になる。75歳以上人口で見ると、総人口の25.5%でほぼ4人に1人が75歳以上となると見込まれる。

こうした状況に鑑みると、将来的に労働力不足が生じるのは明らかである。みずほ総合研究所が出した2015年の労働市場の展望(2006)では、マクロ的には189万人の労働力不足が見込まれるとしており、これを補う方策として、女性労働力、高齢者労働力などの現在の非就労人口の活用や、機械化の促進などを推奨している。しかし、女性労働力の活用は少子化に拍車をかける原因ともなりかねないし、機械化による労働力の補てんも、業種・職種に限りがあるだろう。そのように考えると、外国人による労働力の補てんは、避けて通れない問題である。

加えて、旅行者として短期的に滞在する外国人も増加している。訪日外国人旅行者数は、国土交通省観光庁の統計情報・白書によると、2003年には521万人であったが、2010年に861万人、2015年に1,974万人と急増してきている。この傾向は今後も増え続ける見込みであり、政府が関係閣僚と有識者でつくった「明日の日本を

支える観光ビジョン構想会議」(議長・安倍晋三首相 2016)は、2020年に訪日外国人旅行者数を4千万人に、2030年に6千万人にする目標を示している。

以上のように、日本の外国人人口が今までより増加傾向となる要因は明白である。この傾向は、各種統計でじっさいの数字にも表れてきている。法務省の在留外国人統計(旧登録外国人統計)によれば、1996年末には在留外国人(旧登録外国人)が142万人であったのに対し、2016年末には238万人と20年で1.7倍に増えている。外国人人口の割合で見ると、総務省統計局の国勢調査の資料では、1950年から1985年まで0.6%前後でほとんど変動がなかったが、1990年に0.72%、1995年に0.91%と増加し、2000年には1.03%となり、戦後初めて1%を超えた。日本を訪れた人数を示す出入国管理統計表の入国外国人の推移を見ると、新規入国者は2006年に673万人であったのが、2016年には約2,109万人となり、10年で約3倍に増えている。外国人が急激に流入するということは、彼らが日本語でコミュニケーションを十分に行えるという前提が崩れることを意味する。日本語以外でコミュニケーションを行う集団がじっさいに増えれば、日本に来たからには日本語を話せと言うだけではすまされない。ヨーロッパがそうであったように、日本を含む東アジアのなかでも、1つの地域に複数言語が使用される共同体、つまり多層言語環境が増えてくるはずであり、そのような言語環境の変化に応じた日本人の側の意識変革が求められてくる。

共同体内で使われる言語の数が違えば、第2言語話者の捉え方や第2言語学習の目標設定に違いが生じるだろう。言語的に安定した領域性が確保されているモノリンガル型の言語社会観では、目標言語母語話者の規範を第2言語話者が受容し、その言語社会に彼らが同化することが第2言語習得の目標となる。目標言語文化圏外で外国語として学ぶ場合も、目指すべき規範を母語話者の言語知識や運用に求めるのであれば、その規範にどれだけ近づくかが達成度の基準となる。その意味では外国語学習も第2言語として学ぶ場合と、目標に変わりはない。

これに対して複数言語共存型の共同体におけるバイリンガル・マルチリンガル型の言語社会観では、社会構成員が複数言語を必要な分だけ使いながらコミュニケー

ションを行うことを想定している。第2言語は第2言語話者が第2言語として使用する言語であり、コミュニケーションの目的を達成するための道具的選択肢の1つである。そこでは、第2言語話者は劣った目標言語話者であるという偏見は否定される。むしろ、彼らは他の言語・文化の社会的資源をもたらす人材であると認識される。複言語主義に基づいて、ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）が制定され、自律的に複数言語をじっさいに使用しながら身につけていくことが奨励される現在のヨーロッパの第2言語教育や、第1言語のしっかりした能力に基づいた第2言語の発達を目指すカナダのバイリンガル教育がこの先例と言える。

私たちは、今後このように多層言語環境化した複雑な国際社会に生きていくこととなる。そのような社会は、これまで人類が経験したことがないものであり、先人の知恵だけをもってしては乗り越えられない問題が待ち受けている。OECD（経済協力開発機構）は、そのような時代を生きるうえで、自律的に行動する力、社会的に異質な集団と交流する力、社会・文化的・技術的ツールをインタラクティブに活用する力の3つが重要となるとして、これを「主要能力（キーコンピテンシー）」と呼んでいる（ライチェン・サルガニク 2006）。

2008年の中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」では、このOECDの提言を受けて「単なる知識や技能だけではなく技能や態度を含むさまざまな心理的・社会的なリソースを活用して特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」（中央教育審議会 2008：6）が重要であるとしている。さらに、2017年の学習指導要領改訂案では、「主体的・対話的で深い学び」ということばが登場する。時代の急激な転換により、私たちは答えのない問題に立ち向かわなければならない。自らの判断で、他者と協調しながら、そうした問題を解決していく能力が必要となる。「主体的・対話的で深い学び」は、置かれた言語環境のなかで、自己と周囲を相互作用的に調整しながら、最適なコミュニケーション方略を選択し、意思決定していく人材の育成を目指していると言えよう。

日本の学校英語教育において実践的コミュニケーション能力の育成が唱えられて久しいが、教室内での授業風景が大きく変革されたという実感は乏しい。一部の良心的な英語教師が、受験英語の呪縛と闘いながらコミュニケーション型の英語教育を行っていると言った方が現実を捉えているだろう。この状況を打破するために出されてきた改革案は、大学英語入試にスピーキングを導入するというものである。これは、毒を持って毒を制する発想と言える。しかし、社会自体が多層言語環境に変容していて、新しい言語話者観が必要であるという認識がなければ、学校教育も英語学習者も変わらないだろう。東アジアの地理的な文脈のなかで、場面や話し相手、目的の違いに合わせて、複数の言語を選択的かつ同時並行的に使う言語話者像を、日本人としてのアイデンティティや日本文化の統一性と調和する形で定着させる発想と努力が必要である。

本稿では、目標言語母語話者を最終到達目標とするモノリンガル母語話者志向から、自分の言語資源を活用しつつ多くの他言語話者とコミュニケーションを行うなかで、自律的にコミュニケーション能力を高めていくマルチリンガル第2言語話者志向へと、外国語教育・第2言語学習を方向転換する立場を主張する。そうした視点で取り組んだ2つの英語教育事例を取り上げて、そこで学習者がどのような学習経験をしているか、学習方略、言語不安、フロー経験に焦点を当てて考察する。

研究の背景

本稿では、外国語教育の到達目標の規範について、モノリンガル社会の目標言語母語話者を目標とするモノリンガル・モデルから、多層言語社会の複数言語話者の言語使用を目標とするマルチリンガル・モデルへの変更を主張する。本節では、その根拠を提示するとともに、多層言語環境社会で自律的に複数言語習得を実現していくために重要な概念と思われるスピーキング・ストラテジーについて合わせて概観する。

なぜ母語話者を到達目標とすることが問題なのか

モノリンガル社会の母語話者を到達目標とすることは、これまでの外国語教育において暗黙の了解事項と言える。母語話者の言語運用が分析・考察され、母語話者が教材のモデルとして起用され、試験の採点においては母語話者の直感が最終的な判断基準となってきた。学習者は母語話者のように話すことを奨励され、それに憧れ、そのために努力することになる。しかし、現実には、第2言語話者は母語話者になることはない。第2言語習得研究においては、第2言語話者はいずれかの分野で言語発達が途中で止まる、つまり化石化するとされている (Selinker 1972)。そして、この化石化することを、多くの外国語教師や学習者は、よくないこと、恥ずかしいことと捉える傾向が今もあるだろう。

母語話者というのは、狡猾で油断のならない概念である。ある言語の標準的な話者というのは社会力学の産物に他ならない。多数派で権力に近い言語集団の話すことばが標準的な言語として認知され、少数派の劣位にあると烙印を押された言語集団のことばが非標準的で劣った言葉遣いとしてみなされる。しかし、目標言語文化圏で生まれてその言葉を第一言語として身につけた人たちは、第2言語話者に対しては等しくその言語の母語話者としての権利を主張する。すると、第2言語話者として目標言語を話す人たちがどのような言語運用をしたとしても、必ず母語話者のだれかから批判をうけることになる。母語話者により母語話者と同等であると認められることで母語話者になるのだとすれば、誰が母語話者か特定するのが困難な状況で、その人が母語話者と同等であると認められることはないと言い切っていいだろう。母語話者の言語運用能力は、第2言語話者にとってはメーテルリンクの青い鳥である。

以上のような状況の背景にある理論的な問題を、義永 (2008) は言語理論の変遷を追いながら次のように説明している。理論言語学ではチョムスキーが子供の母語習得を観察することで、ヒトが生得的に持っている文法習得の仕組みを想定し、それを用いて母語話者は直感的に正否を判断できる言語知識を習得し、それにより文法的に正しい文を無限に生成・理解する言語能力を有していると考えた。しかし、そ

の言語能力は理想化された母語話者が持っているものであって、じっさいの母語話者の具体的な言語運用を研究対象とすることを否定した。母語話者に聞いても、母語話者の言語知識はわからないということである。チョムスキーが求めたのは、抽象的な言語知識の整合性であって、生身の母語話者の言語運用に興味があるわけではなかった。

チョムスキーに影響を受けた第2言語習得研究が扱った言語能力という概念の次に登場するのが、伝達能力という概念だと義永(2008)は指摘する。ハイムズは、言語能力だけではなくて、ある発話が用いられる社会的・文化的な文脈における適切さの重要性を主張した。この考え方が、カナールとスウェインの伝達能力モデル(Canale & Swain 1980)となり、さらにバックマンの意思伝達言語能力の構成要素(Backman 1990)へと発展していく。しかし、これらの伝達能力の概念に対しても、社会的・文化的な言語運用の側面が単なるスキルに矮小化されているという批判が加えられた(Schulz 2006)。

以上の言語能力、伝達能力両方の概念を中心に第2言語の習得・教育・学習を考える場合、そこで問題とされているのは母語話者間の言語使用の有り様であり、規範的な指標を抽出してそれを第2言語学習者が身につけていくことが重要視されている。こうした能力観を批判する形で登場したのが、相互行為能力(Young 2000)であったと義永(2008)は指摘する。相互行為とは、談話実践の社会文化的特徴の枠組のなかで、参加者が談話を協働的に構築する過程であるという。言語能力にしても伝達能力にしても、個人の普遍的特性として捉えられていた。伝達能力で言えば、個人が伝達という行為を行うために身につけていなければならないことがらであった。これに対し、相互行為能力は、共同体組織での生活が実現するための相互行為的实践や、学習者がその参加者になっていく過程を説明するものであるという。それぞれが持つ知識やスキルには偏差があっても、それを持ち寄った参加者がどのように協働して相互行為的实践を構築するかが焦点となる。

以上が、義永 (2008) をもとにした、第 2 言語話者の能力観の変遷に関する概略であるが、ここで、こうした能力観の転換がもたらす第 2 言語話者の意味づけの変化について、筆者なりの解釈を加えることにする。第 2 言語習得における言語能力にしても伝達能力にしても、第 2 言語話者の中間言語 (Selinker 1972) という概念が出て来て初めて登場した概念であると言える。中間言語の成り立ちや発達の理解のために、言語能力や伝達能力の概念が用いられてきた。

中間言語という概念は、第 2 言語話者が一人前の人間として扱われることを可能にしたと言える。それ以前の第 2 言語話者は、おかしな言語を話す半端ものの取るに足らない存在であり、彼らが持っている目標言語の知識とは、顧みる必要のないガラクタだった。しかし、彼らの発話は彼らなりに整合性を持った言語であり、彼らの体系的な言語知識に基づいていて、彼らにとっては正しいものであるという認識がなされたことによって、中間言語という概念が成立してくる。だが、ここにおいても中間言語は、不断に母語話者の持つ言語能力、伝達能力の方向に向けて変化すべきものであり、その意味では、第 2 言語話者 (非母語話者) が半端ものであるという評価はそのまま残ることになる。

これに対して、相互行為における社会的参与者としての第 2 言語学習者 (非母語話者) は、あるがままで協働的相互行為の構築への参加者となる。様々なレベルの第 2 言語話者として、そのままの存在で、協働的相互行為の構築へと参加していくことになる。つまり、言語能力や伝達能力という概念を背景とした中間言語は、第 2 言語話者 (非母語話者) が一人前の存在として認められる可能性を切り開いたのに対して、相互行為能力の概念はそれをさらに確実なものとして位置づけたと言える。

第 2 言語話者の Wellbeing

現在、広く用いられている第 2 言語習得の動機づけ理論では、第 2 言語学習者の理想的な第 2 言語話者像あるいは、あるべき第 2 言語話者像と現実の自分とのギャップを埋めるために、学習者は努力するという考え方をする (Dörnyei 2009)。しかし、理想的な (あるいはあるべき) 第 2 言語話者像が母語話者であった場合、前

節で述べたように、自分とのギャップは永遠に埋められない。したがって、このことは第2言語学習者の達成感の喪失や抑うつ感、悲観、劣等感の発生につながることになる (Lake 2013)。母語話者になることを夢見て第2言語学習を始めるということは、挫折や失望を味わうためにそうしていると言える。

目標とする母語話者になれないとしたら、どのような人が、第2言語学習の成功者と言えるのか。第2言語学習者にとっての幸福とはいかなるのものであるのか。ポジティブ心理学は、この疑問に対して示唆を与えてくれる。チクセントミハイはポジティブ心理学の創始者の一人である。彼は第二次世界大戦後の荒廃したヨーロッパで人々が精神を疲弊させている状況を見て、私たちにとっての幸福とはどういうものかに興味を持つ。彼は多くの音楽家、芸術家、アスリート、チェスの競技者、外科医などの「達人」にインタビューを繰り返し、彼らがみな、自分たちの活動に没入するあまり、ほかのことはすべて忘れてしまう瞬間を経験し、そこに彼らが幸福感を感じていることを発見する (Csikszentmihalyi 1990)。この没我感を、彼は「フロー」と名づけ、職業人としてこの精神状態を経験できることが、人々にとっての幸福なのではないかと思に至る。

チクセントミハイのインタビューした人々は、その道の大家と言われる人々である。そこで語られる「フロー」状態も、たとえば音楽家が作曲中に神が舞い降りた状態で、意思に反してペンが五線譜を勝手に動いていくような状況とそのときの恍惚感を指している。こうした状態は、そのレベルの知識と技能を身につけた熟練者だけに与えられた特権的な経験なのだろうか。だとすれば、幸福はそのような領域の達人にのみ与えられるものとなる。

筆者は、そうした達人レベルの没我状態の経験がないので、それが自分たちの感じるものとどういう違いがあるのか同定することはできないが、何かのめり込んで時間を忘れる没我状態や高揚感、私たち凡人でも日常的に経験していると感じる。人生の幸福とはむしろ誰にでもあるもので、チクセントミハイのいうところの

幸福とは、要は夢中になって高揚できるものが生活の中にあるかどうかということだろう。

第2言語学習者の幸福とは、母語話者並みの言語運用能力を手に入れて外国語学習の成功者と認められることではなくて、どの段階の熟達度であったとしても、持てる力を使って異なる言語の話し手とコミュニケーションを行いながら何らかの活動目的を達成する過程で、その活動の参加者と没我感、高揚感を共有できるかどうかなのではないだろうか。そうした価値観は、言語能力や伝達能力ではなくて、相互行為能力を視点にした第2言語習得観とも方向性をともにしていると感じる。

協働的相互行為の参与者となるためのスピーキング・ストラテジー

多層言語環境社会において、じっさいに他言語話者とコミュニケーションを行いながら、その目的を達成する力を向上させていく自律的な第2言語学習者となるためには、学習ストラテジー、とくにスピーキング・ストラテジーをいかに活用できるかが重要になるだろう。第2言語の学習ストラテジー研究は、自律学習者の育成を最終的な目的としてきた(O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991)。また、学習方略分類(O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990)のなかでも、学習者が自分の学習を計画し、モニターし、評価を加えるメタ認知ストラテジーが、他の分類の学習ストラテジーよりも重要であるという見解が先行研究で多く示されている(O'Malley, Chamot, Srewner-Manzannares, Küpper & Russo 1985; Oxford 1990; Griffiths 2013)。学習ストラテジーは、単に外国語学習が成功するための効果的・効率的な学習技術ではなくて、学習者が自分の学習を自分で管理運営していくための方法論であると言える。

第2言語習得研究の学習ストラテジー研究には、主に2つの源流がある。1つは、Rubin (1975)の「よい学習者研究」と呼ばれる研究の流れであり、もう1つは、Tarone (1981)のコミュニケーション・ストラテジーの研究の流れである。前者は、目標言語の熟達度が抜きんでて向上する学習者たちにどのような特徴があるかへの興味から、彼らの外国語学習に対するアプローチの方法を調査してまとめたもので

ある。後者は、第2言語話者が不足する言語知識や伝達能力のためにコミュニケーションが頓挫したときにどのように克服するかに着目した研究である。

こうした2つの流れは、学習ストラテジー研究において、そのストラテジーが第2言語学習のためのものなのか、第2言語使用のためのものなのかという議論を生んできた (Cohen 1998)。端的には、単語の暗記や文法の理解に集約される学習志向のストラテジーと、じっさいの言語使用に関わるコミュニケーション志向のストラテジーを同じ研究対象に含めていいのかという疑問である。本稿で見てきた言語能力と伝達能力の2分法で考えるなら、学習ストラテジーは言語能力に、コミュニケーション・ストラテジーは伝達能力に主に関わると考えられるだろう。だとすれば、どちらも規範は母語話者にあるのであり、その母語話者の規範を身につけることを最終的な目標として、これらのストラテジーが存在していると言える。学習ストラテジーの出発点としてある「よい学習者」研究のよい学習者とは、熟達度の高い学習者、つまり、母語話者の規範に近づいた学習者を指すのであり、第2言語話者の能力観に関するパラダイムが転換する前の概念であったと言える。

しかし、第2言語学習ストラテジー（コミュニケーション・ストラテジーを含む）の研究においても、母語話者を規範とする第2言語学習のための普遍的な学習技術の提示に対する問題意識を持ち始めており、これまでのストラテジー研究が脱文脈化した静止画的な学習技術やコミュニケーション・ストラテジーを扱ってきたという批判がある (Donato & McCormick 1994; Macaro 2006)。Oxford (2017) は、ストラテジーを使う学習者の主体 (agency) という概念は、その個人が生きる意味を基盤としていて、自らの存在価値や生きる目的が感じられないのであれば、そのストラテジーは自律学習者の育成に役立つものとはいえないと指摘している。Gao & Zhang (2011) は、学習ストラテジーは学習者たちの意図や彼らの創造的な努力があって初めて意味を持つと主張する。Oxford (2017) は、ヴィゴツキーの社会文化理論やレイヴとウェンガーの正統的周辺参加など、他者との相互行為に注目した社会文化的な理論を含むストラテジー研究の新しい方向性を主張している。

協働的相互行為として第2言語学習のある活動が成功したとみなされるためには、どのような指標が考えられるだろうか。競争的な状況で自己の言語能力なり、伝達能力なりにのみ関心がある状態であれば、一般的には言語不安 (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. 1986) が高くなると考えられる。これに対して、第2言語を使いながらある目的に向かって協働して活動を行うときに、第2言語話者の Wellbeing の観点からその活動がうまく行っている場合は、言語不安は減少し、学習者は没我感や高揚感を感じる、つまり「フロー」の状態に近づくと考えられる。このような状態にある学習者が、スピーキング・ストラテジーとしてどのような学習行動や言語行動を取っているかが、協働的相互行為の参与者となるためのスピーキング・ストラテジーと呼ばれるものであると考える。

スピーキング・ストラテジーの使用、とりわけ事前準備のストラテジーが第2言語学習の言語不安の減少に貢献していると考えられる (El-Sakka 2016; Kawai 2008)。第2言語不安のない状態で言語活動を行うことで、学習者が集中して活動に参加することを可能にするであろうし、フロー経験へ導く要因となる可能性がある (Czimmermann & Piniel 2016)。本研究では、英語の力を使って身につけることを目指した2つの英語授業で、学習者のスピーキング・ストラテジー使用、第2言語不安、フロー経験の関係を考察するアクション・リサーチを実施した。

研究1. ディベート活動を中心としたスピーキング・クラスにおける スピーキング・ストラテジー使用・言語不安・フロー経験

リサーチ・クエスチョン

多層言語環境社会を生きるための第2言語自律学習者の育成のためには、使って身につける外国語学習が重要であると考えられる。そのような英語教育の一環として、ディベート活動を主体としたスピーキング授業を実施した。この授業のなかで、学習者が用いたスピーキング・ストラテジー、彼らが感じた言語不安およびフロー経験

験を調査するために、次のようなリサーチ・クエスチョンを設定した。

- リサーチ・クエスチョン 1. スピーキング・ストラテジー使用者は言語活動中にフロー経験をしているだろうか。
- リサーチ・クエスチョン 2. 言語不安、スピーキング・ストラテジー使用、フロー経験の間に関係は見られるだろうか。

実施場所

日本の4年生国立大学において本研究を実施した。この大学は、200万人程度の人口の都市にあるおよそ1万7,000人の学生数の大学で、毎年2,600人程度が入学する。留学生は6.7%で、女子学生は29%を占める。英語授業や留学生対象の授業、および留学支援を目的とした授業を除いた授業の大半は日本語で行われている。入学者は1年次に全員TOEFL-ITPを受験しており、受験者の平均得点は490点弱である。

教育介入

データを収集した授業は、この大学で中級（TOEFL-ITPのスコアで430～500）とされる選択の英語演習である。学習活動として2種類の簡易ディベートの様式が使われた。1つはフォーラム・ディベート、もう1つはピックアップ・ディベートと名づけられている。英語による言語活動に参加することでスピーキング能力の育成を促すことを目的としており、論題に関する文献調査やディベートの勝敗は成績に影響しない。

フォーラム・ディベートでは、賛成・反対の立場は自分で決定して意見を述べる。参加者は、基調演説者、講演者、指定討論者、質問者、討議要約者のほか、司会や計時係などに役割分担し、それぞれの役割で活動に参加する。基調演説では論題における主な論点を提示する。その後、問題探索、解決策提示、効果評価の3段階において、それぞれ講演者が1人、指定討論者が数人、自分たちの見解を説明し、その後、質問者からの質問により質疑を行う。スピーチや質疑応答の長さは参加者の熟達度によって変化させる。最後に、討議要約者が全体の議論を概観するスピーチを行って終わりとなる。

ディベート活動は、論題の賛成・反対の立場を演じ分けることで、その論題の理解を深める目的を持つが、フォーラム・ディベートでは、あえて賛成・反対の役割分担の割り当てを行わない。これは、日本人英語学習者が、ディベートのこの基本的な設定になじめないことによる。その原因と思われるものの1つは、自分が信じている立場と異なることを人前で発表することに対する罪悪感であり、もう1つは、他者に反論すること、あるいは他者から反論されることに対する精神的な重圧である。アカデミック・ディベートでは、自分の立場を一旦離れて、仮にどちらかの立場で議論を立てることで、その論題の奥深さを理解することが目的となっている。しかし、面と向かって意見を戦わせることに慣れていない文化のなかでは、ディベート活動とは、嘘をついて他人をやりこめる口先だけの言語活動という先入観を植え付けかねない。そうした不信感を先に持たせないために、フォーラム・ディベートでは、あえて賛否の立場を設定していない。これにより、たとえば問題探索の段階で、登壇した論者すべてが論題に賛成の立場になることもある。じっさいにフォーラム・ディベートをやってみると、多くの場合、質疑応答の段階で質問者は疑問点を提示するので、この形式であっても一方的な議論に終始することにはならない。

ピックアップ・ディベートでは、2～3人のチームを作って、賛成・反対に分かれてディベートをする。1つのラウンドでは、対戦チーム、質問をするチーム、審判をするチーム、司会と計時をするチームに役割分担し、その役割をローテーションで回していく。フォーラム・ディベートで質疑や反論に触れて、自分の予断の根拠がそれほど強くないことが分かりかけてきたところで、賛成・反対の役割分担を行う。一般のディベートでは、対戦チームどうしで質問しあうが、聴衆に回った参加者に活動への当事者意識を持たせるため、会場からの質問という形式を選択している。

参加者

研究1の参加者は、英語演習履修者23人である。17人が男性、6人が女性であった。3年生の男性1人、4年生の男性1人、4年生の女性1人が含まれるが、残りは

すべて 1 年生である。タイからの留学生の男性 1 人の他はすべて日本人で、中学・高校・予備校で 6 年～7 年の英語学習経験がある。シラバスはオンラインで公開されており、英語で話す活動が含まれていることを知った上で履修している。

データ収集の道具

(1) スピーキング・ストラテジー尺度の開発

Kawai (2008) では、英語熟達度の高い同時通訳者と高校英語教員に対して、記述式の質問紙によりスピーキング活動における学習ストラテジーの聞き取りを実施した。これにもとづいて、スピーキング・ストラテジー尺度を開発した。2 人は、自分の大学での英語学習時には、スピーキング活動前に多くの事前準備を行うことで、言語不安を解消し自信をもって活動に取り組んだと報告している。また、両者は活動中および活動後のストラテジーも報告している。2 人の報告に基づいて、スピーキング・ストラテジーを 20 項目作成した。13 項目が事前ストラテジーで、書籍、インターネット、インタビューなどで話題に関する情報をできるだけ多く収集する、誰か他の人と事前に仮想問答練習を行うなどを含んでいる。活動中のストラテジーは 5 項目で、活動前に例えば最低 1 つは質問するといったような、その日の目標を設定するなどを含んでいる。事後のストラテジーは 2 つで、活動中に言おうとして言えなかった表現を確認するなどを含んでいる。回答は 5 件法で、44 人の回答者に実施した。事前調査では、信頼性はクロンバック α で .911 であった。また、事前・活動中・事後のストラテジー間の相関は .541 から .640 の間となっており、いずれも $\alpha < .01$ で有意であった。

(2) 第 2 言語不安とフロー経験の測定道具

第 2 言語不安の測定には、Yashima, et al. (2009) によって作成された FLCAS (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. 1986) の日本語版を使用した。この尺度は、3 種類の言語不安（コミュニケーション不安、テスト不安、否定的フィードバック不安）に対応した 33 項目が用いられている。回答は 5 件法で行われ、95 人の回答者で行った信頼性の確認では、クロンバック α が .880 であった。

フロー経験の尺度は Czimmernann & Piniel (2016) が開発した質問紙にある、挑戦と技能のつり合い、注意、興味、統制、倦怠・無関心などに関連する 24 項目を用いた。項目の例をあげると、この活動はわくわくする挑戦でそれをするのは楽しかった（挑戦と技能のつり合い）、この活動をしているときはしていることに完全に没頭していた（注意）、この活動には好奇心をそそられた（興味）、この活動をしている間どのように進めるか自分で決められた（統制）、この活動中退屈してしまった（倦怠と無関心：逆転項目）などである。項目は日本語に翻訳され、回答は 5 件法で行われた。どの項目がどの分類にあてはまるかが Czimmernann & Piniel (2016) には示されていなかったため、筆者が各分類に割り当てた。信頼性の検証を行う中で、本来分かれて扱われていた倦怠と無関心は、それぞれ単独では十分な信頼性が得られなかったため、本研究では合わせて 1 つの分類とした。84 名の回答者で行った信頼性の確認では、クロンバック α はそれぞれ、.640（挑戦と技能のつり合い）、.729（注意）、.702（興味）、.695（統制）、.701（倦怠と無関心）であった。いくつかの分類で低い信頼性となったが、全体の信頼性はクロンバック α で .883 であった。

研究 1 の結果

研究 1 では、2 種類の簡易ディベート様式を用いて英語を使うスピーキングの授業を行い、スピーキング・ストラテジー使用、言語不安、フロー経験の関係を調べた。最初のリサーチ・クエスチョンは、スピーキング・ストラテジー使用者は言語活動中にフロー経験をしているだろうか、であった。これに答えるために、必要な回答の得られた 21 人のデータを、スピーキング・ストラテジーの質問紙で合計 60 点（可能な最高点は 100 点）以上をストラテジー高使用者、60 点未満をストラテジー低使用者とした。フロー経験の質問紙の回答から、それぞれの群の総合点の平均値を求め、独立サンプルの t 検定を行った。表 1 がその結果である。

表 1

ストラテジー使用によるフロー経験の違いの T 検定結果と記述統計

	ストラテジー使用						差の 95%		t 値	自由度
	高使用			低使用			信頼区間			
	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	N	下限	上限		
フロー経験	89.6	12.0	11	73.9	10.4	10	5.42	26.06	3.19**	19

**p<.01

ストラテジー高使用者のフロー経験（平均値=89.6，標準偏差=12.0）は，低使用者のそれ（平均値=73.9，標準偏差=10.4）を有意に上回っていた（ $t(19)=3.19$ ， $p<.01$ ）。スピーキング・ストラテジーを多く使う学習者の方が，フロー経験を体験していた可能性が高いことを示している。

第2の研究・クエスチョンは，言語不安，スピーキング・ストラテジー使用，フロー経験の間に関係は見られるだろうか，であった。これに答えるために，3要因間の相関を調べた。23人の参加者のうち，これらの要因に対する回答がそろっている21人のデータが使われた。データの規模が小さいので，スピアマン相関係数を用いた。研究課題1の結果を裏付ける形で，ストラテジー使用とフロー経験の間には有意な高い相関関係が認められた（ $rs = .722$ ， $p < .01$ ）。しかし，言語不安とストラテジー使用，言語不安とフロー経験の間には，負の関係の傾向が認められたものの，有意な相関とはならなかった。表2に，3要因の相関を分析した結果のまとめを示す。

表2

言語不安，スピーキング・ストラテジー使用，フロー経験の間の相関

	1	2
1. 言語不安	---	
2. スピーキング・ストラテジー使用	-.341	---
3. フロー経験	-.302	.722**

**:<.01

研究2: スピーキング・ストラテジー使用，言語不安，

タンデム・ラーニングの効果に対する評価

リサーチ・クエスチョン

研究 2 では、海外の日本語学習者とインターネットを利用したタンデム・ラーニングを実施した。参加者に、ストラテジー使用、言語不安、タンデム・ラーニングへの評価について質問紙調査を行った。リサーチ・クエスチョンは次の 2 つである。

- リサーチ・クエスチョン 3. スピーキング・ストラテジー使用は英語授業の言語不安を減少させるか。
- リサーチ・クエスチョン 4. スピーキング・ストラテジー使用者は、海外の英語話者とのコミュニケーション機会が英語の熟達度を向上させていると思っているか。

実施場所

研究 2 は研究 1 と同じ大学で実施した。データは、オンライン・タンデム・ラーニングを実施した英語演習で収集された。タンデム・ラーニングは、「開かれた学習の一形態であり、そこでは異なる母語を持つ 2 人の学習者がペアになって互いの学習を助け合う (“a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs” (Little & Brammerts 1996 : 13); 日本語訳は筆者)」とされている。タンデム・ラーニングは対面でも行われるが、本研究では、海外の日本語学習者と日本の英語学習者がペアを組んで、インターネット上で実施した。

教育介入

タンデム・ラーニングは次の 3 つの原則を持つ。第 1 原則は、言語の分離である。ペアの学習セッションは 2 つのセクションに分かれ、それぞれのセクションで別の言語を用いる。第 2 原則は、互惠性である。ペアの学習者は両者ともこの活動から恩恵を受けなければならない。1 つのセクションでは、一方が学習者、もう一方がより熟達度の高い目標言語の話し手、のように役割分担する。セクションが変わると、

この役割も入れ替わる。こうすることで、互惠性を保つ。第 3 原則は自律性である。学習者は何をどのように学ぶかを自分たちで決定する (Vassallo & Telles 2006)。

研究 2 では、参加者は香港あるいはアメリカ合衆国の日本語学習者とペアを組んだ。e メールと動画のやり取りでコミュニケーションを行った。e メールでは、メールの前半と後半で英語と日本語を使い分けた。動画によるオンライン・プレゼンテーションでは、30 秒の動画を英語と日本語でそれぞれ作成した。話す内容は別々のものとした。動画はこの研究用に Version 2 (本社：札幌市) が開発したプラットフォームに投稿した。このプラットフォームでは、動画にコメントを書き込むことができるようになっており、参加者は、英語のプレゼンテーションには英語で、日本語のプレゼンテーションには日本語でコメントをつけた。海外の日本語学習者とのやりとりをもとに、授業内では対面の英語プレゼンテーションを実施した。

参加者

研究 2 も、選択英語演習で実施した。22 人の日本人英語学習者が履修し、男性が 14 人、女性が 8 人であった。すべての履修者が日本で中学校から 6 年～7 年の英語学習歴を持っていた。この演習クラスも研究 1 と同様 TOEFL-ITP のスコアで 430 から 500 を対象とした中級クラスである。

データ収集の道具

研究 2 でも、研究 1 で用いられたスピーキング・ストラテジー使用に関する質問紙と言語不安に関する質問紙を使用した。また、学期終了時の授業評価に使用した質問の 1 つであるタンデム・ラーニングの英語力向上に対する効果に関する 5 つの質問に対する回答を、彼らのビリーフの要因として扱った。授業評価の質問項目に関する信頼性は、回答者数は少ないが 21 人であり、5 項目全体でのクロンバック α は .822 であった。

研究 2 の結果

リサーチ・クエスチョン3は、スピーキング・ストラテジー使用は英語授業の言語不安を減少させるか、であった。質問紙に回答の得られた20人のデータを用いて分析した。ストラテジー使用への回答をもとに、2つのグループに分けた。スピーキング・ストラテジー尺度で合計点が60点以上（満点は100点）をストラテジー高使用者、60点未満を低使用者とし、それぞれ10人ずつとなった。第2言語不安を学期開始時と学期終了時の2回測定した。その差を言語不安の増加・現象の目安とし、ストラテジー使用との関係を分析した。ストラテジー高使用者10人中5人は言語不安が減少したが、残り5人は減少しなかった。ストラテジー低使用者10人中4人は言語不安が減少したが、残り6人は減少しなかった。 χ^2 乗検定の結果も、有意差は認められなかった、 $\chi^2(1, N = 20) = .202, n.s.$ 。スピーキング・ストラテジー使用と言語不安の減少との間には、本研究のデータからは関係が認められなかった。

ストラテジー使用が言語不安の減少に影響を与えなかった理由を考察するために、さらに次のような分析を行った。言語不安の学期開始時の測定結果をもとに、合計点100点以上（満点165点）の12人を高不安群に、100点未満の8人を低不安群に分けた。高不安群12人のうち8人はストラテジー高使用者（60点以上/100点）であり、4人は低使用者（60点未満/100点）であった。これに対して、低不安群8人のうち、ストラテジー高使用者は2人だけだったのに対し、低使用者は6人だった。 χ^2 乗検定で有意さは認められなかったが、 $\chi^2(1, N = 20) = 3.333, n.s.$ 、言語活動前に言語不安の高い者はスピーキング・ストラテジーを多用する傾向があるのに対し、言語不安の低い者はその逆の傾向が見て取れる。この2要因の間には双方向の関係がありそうで、そのことが、ストラテジー使用による言語不安減少の検証を難しくしているようである。

リサーチ・クエスチョン4は、スピーキング・ストラテジー使用者は、海外の英語話者とのコミュニケーション機会が英語の熟達度を向上させると思っているか、であった。データが得られた21人を、ストラテジー高使用者10人と低使用者11人に分け、タンデム・ラーニングに対する評価の回答との関係を分析した。参加者は

タンデム・ラーニングの効果に関する質問 5 項目に 5 件法で回答した。合計点 15 点（満点 25 点）以上を肯定的、つまりタンデム・ラーニングの効果があると思っていると判断し、15 点未満を否定的と判断した。その結果を表 3 に示す。ストラテジー高使用者 10 人中 8 人がタンデム・ラーニングに肯定的で 2 人が否定的であり、ストラテジー低使用者 11 人中 4 人が肯定的で 7 人が否定的であった。χ² 条検定では、α<.05 で有意とみなされた、X² (1, N = 21) = 4.173, p=.044。ただし、マン・ホイットニー検定では有意とならなかったため、ストラテジー高使用者 (Mdn = 17.5) の方がストラテジー低使用者 (Mdn = 14) よりもタンデム・ラーニングの効果に対して肯定的な評価をしているかどうかは断定できない、U= 28.0, n.s。

表 3

ストラテジー使用によるタンデム・ラーニングの評価の違いと度数分布

ストラテジー使用	タンデム・ラーニングの評価				全 体	
	肯定的		否定的			
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
高い	8	38.1	2	9.5	10	47.6
低い	4	19.0	7	33.3	11	52.4
全体	12	57.1	9	42.9	21	100.0

総合考察

研究 4 では、スピーキング・ストラテジーを多く使用する学習者がフロー経験を
得ている傾向が高いことが示された。しかし、第 2 言語不安とストラテジー使用、
フロー経験の間には、相関は見られなかった。ストラテジー使用により言語不安が
減少し、フロー経験を誘発するのではないかという仮説を支持する結果にはならな
かった。

研究 5 でも、ストラテジー使用と第 2 言語不安の関係は確認できなかった。
その後の分析により、統計的に有意とはならなかったものの、事前の言語不安が高

い者がストラテジーを多く使用し、言語不安が低い者がストラテジーをあまり使わない傾向が見て取れた。本研究では、参加者の個別の英語熟達度の影響は考慮されていないので、主観的な印象になるが、熟達度が高く言語不安を感じていない学習者でも、事前準備に時間をかけない場合は、授業内での対面のプレゼンテーションで必ずしも質の高い発表ができていたとはいえない。言語不安よりも、学習活動に対する興味などの動機づけの方が、学習活動への積極的な参加やフロー経験との関わりの上で重要度が高いのかもしれない。

研究 5 では、ストラテジー高使用者の方がタンデム・ラーニングの英語熟達度向上に効果があるとみなしている傾向が強い可能性が示されたが、統計的に断定することはできなかった。この授業では、フロー経験のデータを取れなかったので、タンデム・ラーニングに対する学習者の肯定感から、この学習活動中の彼らの学習状況を推測しようとした。スピーキング・ストラテジーの使用でタンデム・ラーニングにおけるやりとりがより順調に進み、それが自信・自己効力感を高め、さらにタンデム・ラーニングに向かう気持ちを高めると考える。スピーキング・ストラテジー高使用者の方がタンデム・ラーニングに対して高く評価しているのであれば、彼らのタンデム・ラーニングがうまく行ったことを示していると思われる。

研究 4、研究 5 を通して、ストラテジー使用と英語使用による言語活動でのフロー経験や、海外日本語学習者とのオンライン上の交流に対する英語熟達度向上への信頼感は認められたが、言語不安についての事前の予測は確認されなかった。近年は留学生の増加で、キャンパス内でも日本人以外の学生を多く見かけるようになった。研究 4 のディベートクラスでも、タイ人の留学生が英語と日本語を駆使しながら日本人学生に混じって履修していた。クラブ活動でも留学生の参加が多くなっているに違いない。今回の研究では、選択科目を使ってデータ収集を行っているので、シラバスを見て履修した学生は、英語を使った言語活動や海外の学生との交流を希望する傾向が高かったことも推測される。今回の参加者は、一般的な日本人英語学習者よりも英語を使うことに対して前向きであり、日本人英語学習者が英語使用の際

に言語不安を強く抱えているという前提に当てはまっていなかった可能性がある。

結 論

本稿では、日本がこれから体験すると予測される多層言語環境社会に対応する人材育成のため、外国語教育においてモノリンガル母語話者モデルからマルチリンガル第2言語話者モデルへの転換を提言した。第2言語話者として、その言語を使用しながら言語運用能力を高めていく自律的第2言語学習者の育成のためには、スピーキング・ストラテジーの使用や言語不安の克服が不可欠であると考えた。また、使いながら第2言語能力を身につけるためには、言語活動時に体験するフロー経験が動機づけとなり、こうした言語使用経験が第2言語話者の *Z hœhlqj* (福利) の上からも重要であると主張した。以上の観点から、ディベートを主要な言語活動とするスピーキング授業、および海外の学生とオンラインのタンデム・ラーニングを実施した授業における参加者のストラテジー使用や言語不安、フロー経験について考察した。

結果として、スピーキング・ストラテジーを多く使用する学習者はフロー経験を得る可能性が高いことが示された。また、ストラテジーを多く使う学習者の方がタンデム・ラーニングの英語運用能力増強への効果に好意的な評価を示していた。しかし、ストラテジーの使用が言語不安を低減することを示す証拠は認められなかった。データをさらに分析した結果、言語不安がストラテジーの使用に影響を与えている可能性があることが見て取れた。

本研究で前提としていることがらについて2点述べる。まず、日本人英語学習者は、ペーパーテストの入学試験に対応するための文法訳読型の言語活動には慣れているが、コミュニケーション型の言語活動には不慣れなため、英語によるコミュニケーションに対しては抵抗感があり、英語による意思伝達では言語不安を強く感じているという典型的な学習者像を前提としていた。本研究でストラテジー使用が言語不安の低減に貢献することを支持する結果とならなかったのは、じっさいには言

語不安をあまり感じていない参加者が約半数いたことにより、予想と異なる結果になったと思われる。このことは、日本の多層言語環境化をすでに体感している学習者がいるということを示唆している可能性がある。

本研究の前提の 5 点目として、ある分野の達人が感じる没我感と、そうではない人たちのそれとを同一視して「フロー」経験を捉えているということがあげられる。本研究では、熟達度の高い第 2 言語学習者のみのフロー経験を対象とすることは好ましくないという価値判断からこのようにした。しかし、名人・達人の域に達した人たちが感じる最高のパフォーマンス時の恍惚感、陶酔感は、そのレベルにない人々のものとは異なっているであろうし、チクセントミハイの言っているフロー状態と本研究で扱っているフローの疑似的経験を同一視することに問題がないわけではない。本研究では、

より具体的に提示されてくると考えられる。

本研究が、多層言語環境社会に遭遇するこれからの日本の担い手に対する言語教育に貢献するとともに、言語に限らず社会で少数派の側に立っている人たちのことを思いやり、共生の視点でより住みよい共同体の構築に向かう示唆を与えられれば幸せである。

謝 辞

本研究を進めるうえでお世話になった以下の方々に、感謝の意を表します。タンドム・ラーニングで日本人英語学習者とペアを組む海外の日本語学習者を紹介してくださった香港大学の萬美保先生、香港理工大学の松本真澄先生、マサチューセッツ大学アマースト校の吉村由紀先生に感謝いたします。また、本研究実施中に北海道大学院生であった藤井聡美さんと坂本悠さんからは、言語不安およびフロー経験の研究に関する情報を、指導の過程を通じて多く得ることができました。本科研プロジェクトのメンバーでもある、北海道大学国際連携機構の山田智久先生からは、中央教育審議会や学習指導要領の改訂に関する資料を提供していただきました。本研究は、科学研究費補助金：基盤研究（E）（一般）「東アジア圏の複言語主義共同体の構築—多言語社会香港からの示唆」（課題番号

義永#美央子#

「グローバル」という概念を日本人大学生はどのように捉えているのか —日港学生の PAC 分析比較調査から—

山田智久

要 旨

本稿は、グローバルという概念を日本人学生がどのように捉えているかについて PAC 分析調査を行い、その意識を明らかにするものである。その際に、多層言語社会である香港との比較を通じて、グローバルという概念が地域性にどの程度影響を受けるのか、また多層言語社会で暮らすようになった日本人学生は、グローバルのどの点に着目しているのかについて明らかにし、日本の高等教育機関におけるグローバル教育の在り方について示唆を与えることを目的とする。

キーワード：グローバル、意識調査、PAC 分析

1. はじめに

本稿の目的は、「グローバル」という概念を日本人大学生がどのように認識しているかについて調査するものである。加えて、多言語社会である香港の学生との意識調査比較も行い、日本におけるグローバル教育に必要なものは何かについて提言することを目的とする。

近年、日本の大学で「グローバル」という語を非常によく目にする。文部科学省のスーパーグローバル大学創成支援事業を筆頭に、グローバルという冠を掲げた組織改編やグローバル教育などがそれに該当する。本学においても、2013年より新渡戸カレッジが開校され、その主軸にグローバル人材の育成という課題が据え置かれている。本稿の筆者も、本学での一般教育演習「日本社会から見るグローバル課題」において、留学生と日本人学生の協同学習型のディスカッション授業を開講している。授業の詳しい内容については本稿では触れないが、授業名が表すとおり、当該

授業では、「グローバル」という語がひとつのキーワードとなっている。学生もグローバルという語に惹かれて履修を決めている状況にある。その一方で、グローバルとはいったい何なのだろうか、という根源的な問いが教師自身の中に存在し続けているのも事実である。そこで本稿では、いまだ曖昧とした印象に基づいて用いられている「グローバル」というものを、学生がどのように認識しているかについての意識調査を行い、教育現場におけるグローバルとは何を意味しているのかについて明らかにし、教育機関は学生へどのような働きかけをするべきなのかについての提言を試みる。なお、意識調査は、日本人学生を対象とするだけでなく、多言語社会である香港の学生に対する調査も併せて行うことで、両者の比較に基づく差異の抽出を行い、多面的な分析とする。

2. 先行研究

「グローバル」という語は、元来、「地球規模的な」という意味を持つものであったが、最近では、「国際化」などと混同され、定義が定まらないまま使われている事例が多く見られる。このことについて、野村（2015）は、「Internationalization（国際化）とは、国の枠組みを前提として複数の国家が相互に交流し、互いに経済的・文化的に影響を与えること、であり、グローバル化とは、国家の枠組みと国家間の壁を取り払い、政治、経済、文化など、様々な側面において地球規模で資本や情報のやりとりが行われること（p5）」、であると明確な違いを指摘している。ここで重要となるのは、国という枠組みをどのように捉えるかであろう。確かに日本の教育機関の文脈においては、日本対外国という構図で捉えられがちだが、コスト（2015）は、日本の大学において、国外留学に焦点を当てたグローバル教育は危険であると警鐘をならしている。なぜならば、コスト（2015：74）は、言語教育学を軸とした文化概念を次の4段階に分類できると考えており、必ずしも外国に出て行くことがグローバルの素地形成に繋がるとは考えていないからである。

第一段階：他者は他所にいる

第二段階：他者へと赴く

第三段階：他者はここにいる

第四段階：他者は私の中にいる

コスト（上掲）の枠組みで日本の教育を眺めると、第一段階から第二段階の準備に焦点が当てられていると推察できる。第一段階では、「他者性が内と外で区別されるため、外国、外国語、外国の文化は、行政や地理上で定められた向こう側にある」と規定されるため、日本から外を眺める状態であると考えられる。同様に、第二段階では「他者の文化を習得するために目標文化に浸かり、異なる文化を自分のものにすることを目指す段階」であり、留学して英語を学ぶ、という行為などがそれに相当するであろう。

このように、グローバルという語は、日本とその外側という文脈で語られることが多いため、時に恣意的に使われ、時に教育現場での混乱を招く結果となっている。また、キップ（2015：202）が指摘するように、異なる文化に接触したことがないものは、メディアの情報により幻影や誤解が生まれるという点も事実であろう。この点においては、日本人は異なる文化への接触度合いが低い可能性が予想される。

一方で、香港という地域を同じ視点で眺めてみると、人的流動性、歴史的背景、言語使用、どの点においても重層的で、一つの解を出すのは難しいことが想像できる。したがって、日本と香港において、グローバルというものは異なって捉えられていると考えることができる。本稿では、グローバルという語を日本人学生がどのように捉えているかについて、多言語社会である香港と日本の学生の意識の比較調査から差異を見だし、日本におけるグローバル教育の在り方に必要なものは何かについて検討することを目的とする。

3. 研究課題

本稿での研究目的は次の4点である。

- A) 「グローバル」という概念を日本と香港の大学生はどのように捉えているのかを明らかにする。
- B) 調査結果にはどのような違いが見られるのかを比較する。
- C) 上記の違いは何の影響を受けて生まれているのかを考察する。
- D) 日本におけるグローバル教育に必要な事柄は何かについて提言を試みる。

本研究の目的は、日本と香港の学生が「グローバル」をどのように捉えているかについて明らかにすることである。そのため、本研究では、被験者の意識調査で多用される PAC 分析調査を用いて、調査協力者の思考を整理しつつ言語化してもらうことにした。PAC 分析調査の利点については、内藤（1997）、山田（2010, 2015）などを参照されたい。

2名の調査協力者の内訳は次の通りである。情報はすべて調査時のものである。なお、調査環境を揃えるため、QS（Quacquarelli Symonds Limited）の大学ランキング 2017 年度版（アジア地域）で 30 位以内の大学に通う 2 名（以下、学生 A、B とする）に調査協力を依頼した。学生 A は本稿の筆者が勤務する大学の学生である。

表 1

調査協力者の内訳

本稿での仮称	A	B
調査時期	2015 年 9 月	2017 年 2 月
性別	男	男
国籍	日本	香港
学年	3 年	4 年
母語	日本語	広東語、英語
外国語学習経験	英語、中国語、広東語	中国語、日本語、韓国語
留学経験	香港の大学に 9 ヶ月	日本の大学に 1 年

PAC 分析に用いる連想刺激文は、学生への3回に渡るパイロット調査から、回答連想語をもっとも多く得ることができた「グローバル、グローバル社会などのことばから想像するものはなんですか」を選んだ。PAC 分析の手順は次の通りである。

- ① 刺激文から自由連想で思いつくもの(回答連想語)を付箋に書き出してもらう。
- ② ①の付箋を重要だと思う順に並び替えてもらい、重要度順で番号に記入してもらう。
- ③ 付箋に書かれた項目同士が直感的なイメージでどの程度近いかを「1:かなり近い」から「7:かなり遠い」の7段階評価で評定してもらう。
- ④ 評定の結果から得られた非類似度行列(参考資料参照)をSPSS ver.21でクラスター分析(平方距離、ウォード法)にかけ、デンドログラムを作成する。
- ⑤ デンドログラムの解釈を研究協力者と筆者で行いクラスターに分ける。
- ⑥ クラスターに基づき半構造化インタビューを行う。

A への調査は、日本語を用いて香港にて日本語で行われた。PAC 分析の結果をもとに行われたインタビュー時間は36分であった。B への調査は、日本語を用いて香港で行われた。PAC 分析の結果をもとに行われたインタビュー時間は51分であった。

4. 調査結果

4.1. 学生 A の PAC 分析結果

学生 A と筆者とで、12項目から成るデンドログラムを解釈した結果、3つのクラスターに分けることができた(図1参照)。クラスター(以下、CL)1は、「争い」、「アナーキー」、「競争」、「利害関係の複雑化」などの語から構成されていたため、「競争の激化」と命名した。CL2は、多様なバックグラウンドを持つ集団の中で専門性が求められる項目を含むため、「多様化」と命名した。CL3は、協調性を

持って相互理解を推し進めていくと個性が排除されるとの観点から、「画一化」と命名した。

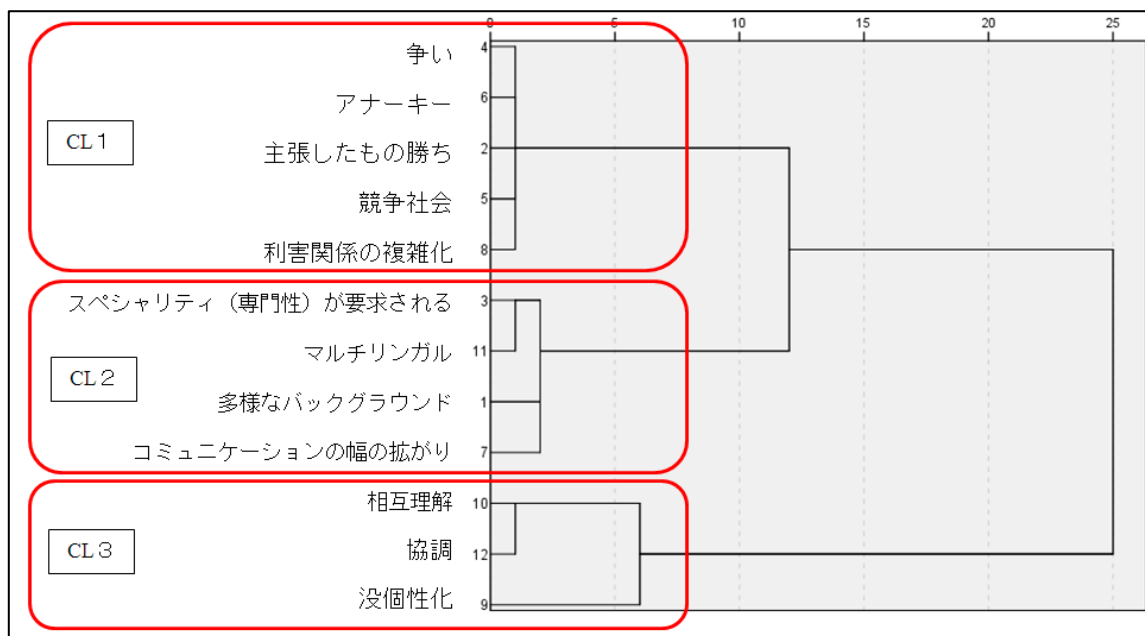


図1。 学生Aのデンドログラム。

上記のようなクラスターが表出した理由について聞いたインタビューの質問項目に対しては、次の表のように回答している（表1参照）。

表1

学生Aの半構造化インタビューの回答結果

CL1：競争の激化	【002】グローバルって聞いたときに、今までよりもいろんな人と関わらなければならないと思いついで、で、そのいろんな人が出てきたときに何が起こるかって考えると、それぞれ自分の意見を言って、自分の利益を主張してっていうことになって、そのまま競争が激しくなっていくんじゃないのかなあというのがこの5つの項目を生んだと思っています。特にビジネスとかだと、昔はすごい強かったのに、グ
-----------	--

	<p>ローバル化の後にダメになったよねとか、グローバル化の波に乗ってうまく行ったねとか、そういう勃興を聞くと、やっぱり明らかな競争を持ちこんだんだなあと思います。</p> <p>【006】良くローカルの学生と話していると、いい成績、いい年収、いい大学、なんというか、かなり実利的なものを好む香港の人は。ハーバードでインターンだとか、大学のランキングとかとか好きで。XXX大学に負けたぜとか言っていて、ああ好きなんだなこういうのが。</p>
CL2：多様化	<p>【018】ひとりひとりの個性が多様化しているという、グローバルな社会で会う人たちの個性は多様であるという印象ですかね。</p> <p>【021】例えばこっちであった日本の大学から来ている、日本人学生ではないけど日本人学生がいるんですよ。おじいちゃん、おばあちゃんがN国という国出身なので、日本人じゃない。でも日本語普通に話しますし、扱いは日本人としてこっちに留学してきているけど、パスポートはK国なんですよ。でも周りの目は日本人なんですよ。ああこんなやつ初めて会ったなあってそのときは思って。少なくとも自分の大学にはいなかった、か会わなかったですね。</p>
CL3：画一化	<p>【029】相互理解とか協調ってことばがよく旗印に挙げられていますけどグローバルの。ま、そう簡単なことじゃないよって思ったのがこれですね。ポジティブの意味で出したわけではないです。変なやつが普通になるというか。</p>
グローバルとは	<p>【034】良くも悪くも何かしらの機会が増える。あらゆることの起きる機会が増えるっていう印象ですかね。昔より、何かしらの機会が増えたという抽象的な印象です。情報もですね。アクセスできる情報は増えたけど、使うも使わないもその人次第。</p>

<p>日本を出る前とで 変化したことは</p>	<p>【039】 自分のことが良く見えましたね。日本にいて日本人と一緒に授業を受けたりしていると、他の人の中の自分というのは、あくまで日本人の中の自分なんですよね。だから、物差しが似ていて、人の目から自分を定義すると似通ったものになるじゃないですか。他の人の目に映っている自分を自分が邪推しながら、自分がどんな存在かというのを考えると、だいたい通している目は日本人じゃないですか。だから、ある程度は自分像があったんですけど、こっちに来るともついろいろいろ見つかったという印象が強いですね。その通す目が全然違うんです。僕もその人達を通して見る自分が全然違ったし新しいものがあった。違ったわけじゃないですね。新しいものがあったというのが正しいですね。新しい発見をする鏡がいっぱいあったという感じですね。</p> <p>個と個のつきあいということに限って言えば、グローバル社会でもそんなに変わらないんだなあって。ただ、個と個のつきあいの幅が広がったのはグローバル社会ですし、国とか会社とかがいろんな競争を強いられているのもグローバル社会に起因してますけども、結局はいろんな人に出会える機会が増えましたっていうのが結局のところなんじゃないかなあという気はします。学生の一個人としては、国や会社には入ったことないし、ニュースとかで聞いてるだけですから。結局、自分個人のグローバル社会の行動範囲はと言われたら、いろんな人と出会える機会が増えました。それを利用するもしないも自由です。</p>
-----------------------------	--

4.2. 学生 B の PAC 分析結果

学生 B と筆者とで、13 項目から成るデンドログラムを解釈した結果、5 つのクラスターに分けることができた (図 2 参照)。CL 1 は、外国語を駆使して働くことに主軸が置かれていたため、「言語と文化」と命名した。CL 2 は、企業の海外展開がますます伸びていく中で、よりよい人材を確保することが喫緊の課題であるとい

う内容から、「世界進出」と命名した。CL3は、グローバル化が進むと異なる文化を持つ人同士が会う確率が高まり国際結婚が増える、また、それらを促すために外国語を教える教師が留学を支援するという内容から、「異文化交流」と命名した。CL4は、香港で学生Bが体感していることを反映した回答で、「観光」と命名した。最後のCL5は、グローバル化が進む現在において、飛行機での移動は必須であること、また拡大したグローバル化の反動として国内旅行が見直されているという内容から、「移動」と命名した。

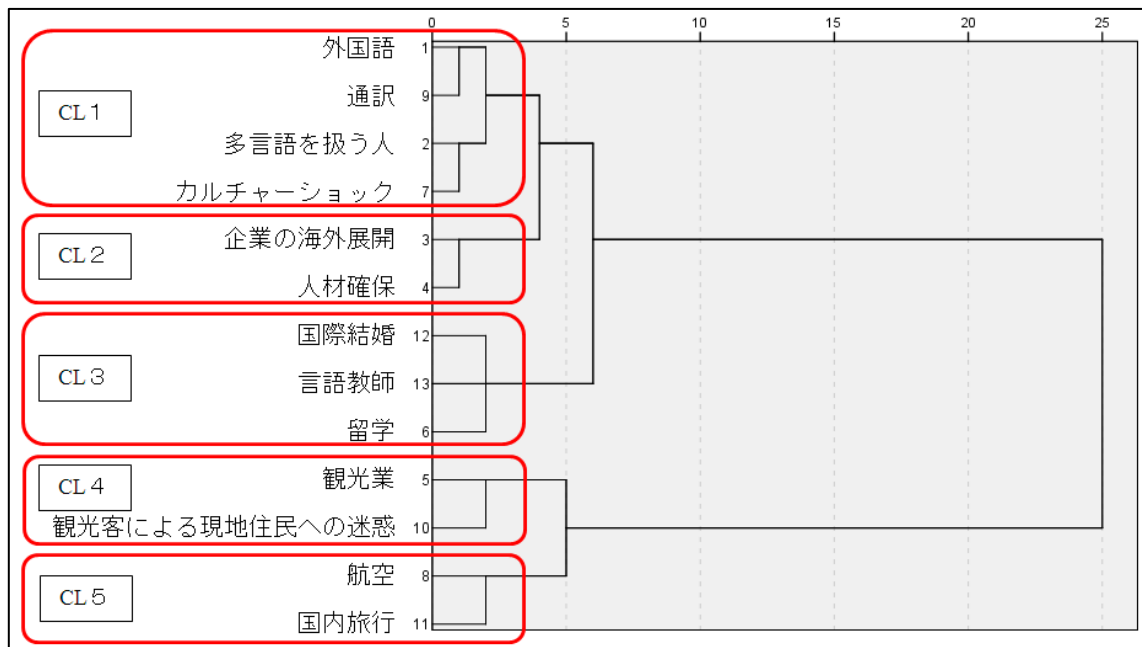


図2。 学生Bのデンドログラム。

上記のようなクラスターが表出した理由について聞いたインタビューの質問項目に対しては、次の表のように回答している（表2参照）。

表 2

学生 B の半構造化インタビューの回答結果

CL 1 : 言語と文化	<p>【016】グローバル化するたびに外国語を扱う人が必要になってくるんですね。異文化交流を促すために通訳が必要で、つまり多言語を扱う人ですよね。でカルチャーショックを書いたのは、二つ以上の言語を扱う人は、絶対何かしらのカルチャーショックを感じると思うんですね。少なくとも英語と中国語ではあるし、日本語と英語の言語的なカルチャーショックもあるんですね。なので、このラベルをつけました。</p> <p>【018】カルチャーショックも最初はネガティブだと思います。やはり自分にとって当たり前のような環境に違うことが入ってくるので環境としてはネガティブになると思いますね。で、だんだん慣れていって、ポジティブになるわけではないんですけど、慣れてしまったから何も感じないという風になると思います。</p>
CL 2 : 世界進出	<p>【026】世界進出になってくると企業の海外展開をするために、現地の人を雇わないといけないですよ。例えば、今年、2016年、日本でもはじめて総人口が減ったんですよ。高齢化とかがあるからこそ、将来 10年、20年とか働ける日本人の人口が少ないと聞いたので、日本だけでなくとも将来国を支えるための海外人材を確保しておかないといけないんですよ。後はいろんな国と仕事をしていくときに、その国の事情を知っている人を確保しなければならないですし、そういった意味ですね。</p>
CL 3 : 異文化交流	<p>【027】これは簡単に、二つの文化が一緒になって、で、親密な関係を持つようになるとか、で、国際結婚は必ず違う文化をぶつけてうまくいったら結婚とかしますし、結婚してから違う文化なんだな</p>

	と気がつく人もいると思うんです。言語教師は異文化交流を促す人ですよね。例えば、この国に行きたいですという人がいれば言語教師が教えるんですけど、で、留学は、直接の異文化交流ですね。もし海外留学であれば。
CL4：観光	【028】 ニュースでも出てるんですけど、最近話題になっているのは北海道ですね。外国人観光客が入っちゃ行けないところに入ってとか。雪の中で、なんかしてるやつ。後は、マンガで有名になった駅の近くにある住居を写真撮ったり。そういう話を結構聞きます。浅草も交通規制入ったりとか。グローバル化が進むとそれに連れて良いものだけじゃなくて、悪影響もそれに連れて出てくると思います。
CL5：移動	【030】 これは単純に、国と国の移動も航空ですし、大きな国の移動も航空が多いからです。
グローバルとは	【034】 まず、英語勉強しようという社会じゃないと思います。これは絶対に違うと思います。もちろん英語は今世界の中でもっとも使われている言語なんですけど、10年、20年経ったら中国語になっちゃいますよね。後は、無理矢理グローバル化をするより直接体験させた方がいいかなと思います。たとえば、海外留学とかワーホリとか。後は、差別というか区別をしようとしている人が多いんですよ。あ、この人外国人だからこうなんだっていう話を結構聞くんですよ。自分が日本で留学してたときも海外の欧米系の留学生が結構いて、日本では差別まではいかないけれど、日本では区別されてるっていう発言が多くて。なので、グローバルな社会っていうのは、言語に焦点を当てるのではなく、わざわざグローバルに使用というのではなくて、日常生活で自然に発生しているようなのがいちばん大

	<p>切だと思います。あと、外国人の人に区別しない。これがいちばん大事です。後は、言語はボーナスになるかもですけど、コミュニケーションの手段としてひとつ以上持っていた方が良いと思います。ボディランゲージでも通じるんですが、それが効果的かは別ですね。外国人を区別するといった意味で日本はグローバル社会ではないです。</p>
<p>グローバルは「競争」ではないか</p>	<p>【045】 競争というより「助け合い」じゃないんですかね。競争ないわけではないですけど、競争だったら国内でしてもいいじゃないですか。わざわざ海外で競争しなくてもいいと思います。いま海外進出をしている企業は他の会社も海外進出しているからという理由で仕方なくしている企業も多いと思います。結構ユートピアみたいな考え方で、競争よりも、その国の文化の欠陥を補っていくと考えるといいと思います。</p>

5. 考察

両者の比較から考えられることは、グローバルというものをどれだけ身近なものとして捉えているかの点についてであろう。学生 A は、グローバルを競争や多様化などの社会の変化と見なしている。その証左として、CL1の「競争」に関するインタビューでは、「いろんな人が自分の意見を言って自分の利益を主張し競争が激化していくのかなあとと思います」と想像上でグローバルというものを捉えている。また、CL2の「多様化」に関するインタビューでは、出会った人たちの国籍やパスポートに関しての驚きを見せている。同様に、CL3の「画一化」に関して、グローバルの旗印について相互理解や強調という外部からの情報について述べている。最後に、日本を出る前とでの変化について尋ねた質問に関しては、「自分のことが客観的に良く見えた」と述べている。次いで、自身の変化についても「個と個のつきあいということに限って言えば、グローバル社会でもそんなに変わらない。

ただ、個と個のつきあいの幅が広がったのはグローバル社会で、国とか会社とかがいろいろな競争を強いられているのもグローバル社会に起因している。結局はいろいろな人に出会える機会が増えましたっていうのが結局のところなんじゃないかなあという気はします。」とも述べているように、以前の自分のイメージの上書きが行われていることが分かる。これらのことから、学生 A はグローバルに関して、外部からの情報やイメージを基盤として概念を作り上げてきていることがわかる。それが香港という多言語社会に住むことによって少しずつ修正され、結局は個と個であるという自分の文脈でグローバルというものを理解している。

学生 B は、クラスターの命名こそ平凡なものになっているが、その内容は身近に起こっている実経験からのものが多い。例えば、CL1 の言語と文化のクラスターに関しては、カルチャーショックを英語と中国語で体験したネガティブなものとして捉えている。同様に、CL2 の世界進出について、海外人材を確保する必要があると自身の就職活動体験をもとに語っている。興味深いのは、CL4 の観光、というもので、自身の香港での体験からどちらかというとネガティブに観光客、グローバル化を捉えていることがわかる。最後の「グローバルとは」という質問に対し、英語を勉強することじゃないと断言した上で、外へ出て行くことで自ら体験することの重要性について説いている。その理由として、差別の例を挙げている。学生 B によると、日本ではまだまだ「違い」が目につく文化であるという。この違いが、区別へとつながり、ウチとソトの意識を明確にしていることから、日本はグローバル社会ではないという。真のグローバル社会とは、言語に依存するものでもなく、グローバルという概念を意識するものでもなく、日常生活で自然発生している状態を指すと学生 B は指摘する。さらに、その状況において、競争するのではなく、「助け合い」をしていかなければ自分にも相手にも不利益が発生する、とも述べている。このような発言が出る背景には、香港という地域性が大きく寄与していることは容易に想像できる。翻って、日本の大学でのグローバル教育を眺めて見ると、まだ語学（英語が主）や異文化理解といった国際社会での「必須要件」について現実から

乖離したものとして学ぼうとしている状態なのかもしれないと見受けられる。したがって、今後の日本の高等教育機関におけるグローバル教育で肝要となってくることは、想像ではなく、グローバル化した状態を実際に体験させることに、より焦点を当てることであると言えよう。

6. 結び

本稿は、日本の大学におけるグローバル教育に焦点を当て、日本人学生と香港の学生のグローバルに関する意識調査比較を行った。その結果、日本人学生は、グローバルというものを身近ではない非現実的なものとして捉えている傾向が観察された。一方、香港の学生は、現在、生きている環境が非常に不安定で混沌としており、グローバルとは何かについて考慮する必要性がそもそもないことが明らかになった。勿論、上記の2名の結果から、一般化をすることは難しいが、少なくともグローバルという概念を理解するには、環境要因が非常に大きな意味を持つことが示唆された。とはいえ、日本の高等教育機関の環境を劇的に変えることは難しいのが現状である。したがって、日本の高等教育機関における環境では、英語や異文化理解といった項目の学習から、文化的背景や言語が異なる人間との交流や課題遂行に重きを置きながら移行していくことも重要であろう。

参考文献

- 北村友人 (2016). 『激動するアジアの大学改革 ―グローバル人材を育成するために―』 東京：上智大学出版.
- キップ・ケイツ「グローバル教育の立場から見た異文化間と人材育成」西山教行・細川英雄・大木充 (編) (2015). 『異文化間教育とは何か』 東京：くろしお出版, 180-208.
- 斉藤兆史・鵜飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・野村昌司 (2016). 『「グローバル人材」の英語教育を問う』 東京：ひつじ書房.

ダニエル・コスト「複数文化と異文化間能力」西山教行・細川英雄・大木充（編）（2015）.

『異文化間教育とは何か』東京：くろしお出版, 73-91.

デイビッド・ヘルド編、中谷義和監訳（2002）. 『グローバル化とは何か』京都：法律文化社.

内藤哲雄（2002）. 『PAC分析実施法入門〔改訂版〕「個」を科学する新技法への招待』京都：ナカニシヤ出版.

山田智久（2014）「教師のビリーフの変化要因についての考察 –二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から–」『日本語教育』157, 32-45.

山田智久（2010）. 「国際交流に対する大学生の意識変化 ～PAC分析調査の結果を中心に～」『佐賀大学留学生センター紀要』10, 29-40.

オンライン英会話を取り入れた授業実践と学習者の評価 —多層言語環境に生きる英語話者とのコミュニケーション—

三ツ木真実

要 旨

昨今の IT のめざましい進歩により、世界中の人々と接触する機会を外国語教育の現場で提供することが可能となった。近年は大学英語教育の現場で、多層言語環境で日常的に英語を使用する英語話者とのオンライン英会話を授業に取り入れる大学が増えてきている。本研究では、日本人大学生と多層言語環境に生きる英語話者であるフィリピン人講師とのオンライン英会話を取り入れたスピーキングの授業を実施し、学習者がその取り組みをどう評価しているかを明らかにする。

キーワード: 多層言語環境、オンライン英会話、授業実践、学習者の評価

はじめに

近年、外国語教育における情報通信技術（ICT）を活用した授業実践や、その効果・影響の検証等が求められている（文部科学省 2014）。英語教育における ICT 活用の例として、インターネット電話やビデオ通話機能を持つスカイプを利用する取り組みがある。この取り組みは、日本のような日常生活の中で英語話者とコミュニケーションをする機会を得にくい環境で英語を学ぶ学習者に対して、英語話者と効率的に接触する学習環境を提供するものとして期待されている。また、この取組みを通じて学習者がオーセンティックな英語に触れることで、学習者の英語習熟度の向上はもちろん、英語によるコミュニケーションの能力や動機づけ向上への効果を生み出すことも期待されている。このような中で、近年は、英語母語話者や準英語母語話者との英会話の機会を提供する民間のサービスを授業とリンクさせる試みが大学英語教育の現場で始まっている（三田 2014）。このよう

な背景を踏まえ、本研究では、大学のスピーキング授業にオンライン英会話レッスンを組み込んだ授業を実践し、その取組みが英語学習者にどのように評価されているかについて調査を実施する。

先行研究

日本の大学でスカイプによるオンライン英会話を授業に導入する実践は 2000 年代後半頃に始まり、関連する研究も少数ではあるが少しずつ蓄積されてきている (Ryobe 2008, 2009; 伊藤 2017; 小早川・ファラウト・福田・フィローン 2012; スプリング・加藤・森 2016; 永松 2015; 三田 2014)。これらの先行研究には、海外の大学生を相手にした学生同士の英会話によるものと、海外の英会話講師とのレッスンによるものの 2 つの流れがある。前者の例では、小早川他 (2012) において、日本人大学生がフィリピンの大学生とスカイプを通じた 30 分程度の英会話の活動を計 3 回授業時間外で行い、結果として会話の相手と英語によるコミュニケーションを取ることに對する自信が有意に高まったことを報告している。スプリング他 (2016) では、日本とアメリカの大学生間のスカイプを通じた交流環境を設定し、Ellis (1985) が提示した「第二言語能力の向上に必要とされる 6 つの条件」¹ を踏まえて、学習者に対して有意義な交流を提供できていたかを検証した。結果として、有意義な交流活動であったことが明らかになったのに加え、テストを用いた事前・事後デザインによる検証から学生のリスニング能力とスピーキング能力の向上が見られたことがわかった。さらに、伊藤 (2017) は、日本とアメリカの大学生を対象としてスカイプを通じた語学交換プログラムを設定し、交流後に聞き取り調査を行った。調査の結果、学生の認識として、リスニング能力とスピーキング能力の向上に対する学習動機づけやコミュニケーションに対する自信の高まり、異文化に関する学びや留学に対する意識の高まりが見られた。

一方、海外の英会話講師とのレッスンを授業に組み込む実践も複数見られる。Ryobe (2009) では、日本人大学生とスカイプ英会話講師 (8 割がフィリピン人)

との英会話を授業に組み込み、その効果を検証している。この研究では、1対1の英会話（1回25分）を計4回実施し、それが学習者の英語学習への強い動機づけとなったことを示した。永松（2015）も授業の中でスカイプ英会話講師との英会話（1回25分）を計13回実施し、それが英語学習動機の向上に繋がったことを報告している。また、三田（2014）は、フィリピン人講師との1対1の英会話（1回25分）を最大で週3回実施できるように大学の授業に組み込んだ。事前・事後の質問紙を用いた調査の結果、「講師と英語でコミュニケーションをとることに自信がある」の項目で有意な変化が見られた。また、自らのコミュニケーション能力に対する認知の項目である「講師と英語で円滑なコミュニケーションをとることができる」でも有意な変化が見られた。さらに、学生の「コミュニケーション不安」の軽減が見られたことも調査結果から主張している。さらに、自由記述アンケートの結果からは、「第二言語を用いて他者と対話する意思（Willingness to Communicate in L2: 以下 WTC, 訳は八島 2004 による）」を示す内容が見られたことも指摘している。これらの結果を踏まえ、三田（2014）では、Macintyre, Clément, Dörnyei & Noels（1998）や Yashima（2002）に触れながら、スカイプによるオーセンティックな英会話を取り入れた実践が、学習者の英語コミュニケーションに対する自信とともに WTC に影響を与える可能性を示唆している。

後者のスカイプ英会話講師との英会話を取り入れた実践では、オンライン英会話の機会を提供する民間のサービスを導入した授業を実施している。このサービスでは講師にフィリピン人が多く、その理由には時差の問題や低コストというメリットもあるが、最大のメリットには多層言語環境で日常的に英語を使用するフィリピン人講師の英語レベルの高さが挙げられている（Ryobe 2008, 2009）。本名（2013）は、現代英語の特徴として英語話者の数に言及し、現状では英語母語話者よりも非英語母語話者の数が多く、また非英語母語話者同士の英語コミュニケーション機会が増大し続けていることを指摘している。加えて、本名（2013）は、アジア圏で英語の脱英米化（国際英語＝英米語の考え方、英米語を規範とする英

語の捉え方からの脱却)が進んでいることも事実として述べている。この傾向が今後も続くとなれば、ICTを活用してアジアの多層言語環境に生きる英語話者との交流機会を提供することは、学習者の有益な学びにつながるはずである。したがって、本研究では、日本人大学生とフィリピン人のスカイプ講師との英会話をスピーキングの授業に取り入れ、それをどのように学習者が評価するかについて調査を行う。

方 法

授業実践の内容

スカイプによるオンライン英会話を組み込んだ実践は 2016 年 4～8 月の間で「スピーキング I」として開講した授業の一環として実施した。本研究の調査協力者は日本人の大学 1 年生 57 名で、英語を専門に学ぶ学習者であることから英会話を通じた英語学習に対しては比較的動機づけの高い学習者であると考えられる。

表 1

「スピーキング I」の授業スケジュール

週	トピック	授業内活動	課題
1	イントロダクション		
2	自己紹介	トピックの紹介	単語テストの準備
3	自己紹介	クラス内ディスカッション	スカイプセッション
4	自己紹介	クラス内ディスカッション	ライティング課題
5	食べ物	トピックの紹介	単語テストの準備
6	食べ物	クラス内ディスカッション	スカイプセッション
7	食べ物	クラス内ディスカッション	ライティング課題
8	音楽	トピックの紹介	単語テストの準備
9	音楽	クラス内ディスカッション	スカイプセッション
10	音楽	クラス内ディスカッション	ライティング課題
11	自由時間	トピックの紹介	単語テストの準備
12	自由時間	クラス内ディスカッション	スカイプセッション
13	自由時間	クラス内ディスカッション	ライティング課題
14	インタビューテスト	インタビューテスト	スカイプセッション
15	ライティング/リスニングテスト	ライティング/リスニングテスト	試験の準備

この実践では、学生は全 15 回の授業で 10 回のオンライン英会話が可能であり、学習者は 4 つのトピック（自己紹介・食べ物・音楽・自由時間）を取り上げてフィリピン人のスカイプ英会話講師との会話レッスン（スカイプセッション）を行った。（表 1）。なお、フィリピン人講師の確保は英会話を提供するサービスを行っている民間の会社に依頼した。学習者は専用のウェブサイトで自分の好きな時間帯と講師を自分で選択して予約し、主に各自が所有するスマートフォンにスカイプのアプリケーションをダウンロードしてオンライン英会話に取り組んだ。

この授業では、1 つのトピックで 3 回の授業を実施した。それぞれのトピックでは具体的に表 2 のような学習活動を行った。例えば第 2 週から始まる「自己紹介」とトピックでは、第 1 フェーズで自己紹介に必要な単語と会話表現の学習と練習、自己紹介をコンテキストとしたリスニングのトレーニング、聞き逃したことをもう一度聞きたいときはどうすべきか等のコミュニケーション・ストラテジー、自身の具体的な発言内容と質問の考案の 4 つを実施する。第 2 フェーズでは、次の授業前までに 25 分のスカイプ英会話を 1～2 回授業外で行う。その際には、第 1 フェーズで学んだ内容や準備した内容を必ず盛り込み、自分自身について話すだけでなく、会話をする相手の情報も入手することを条件とした。第 3 フェーズでは、授業内でスカイプセッションにおいて学んだ内容や入手した情報を英語で共有する時間を確保する。第 4 フェーズでは、学習者はディスカッションから学んだ内容のまとめを英文エッセイとして提出する。

表 2

1 つのトピックにおける取組みの流れ

フェーズ	取組み	学習内容
1	トピック紹介	単語・会話表現の学習と練習 リスニング・トレーニング コミュニケーション・ストラテジー 発言内容と質問の考案
2	スカイプセッション	25 分のスカイプ英会話（1～2 回）
3	クラス内ディスカッション	スカイプセッションで学んだ内容の共有
4	ライティング課題	まとめの英文エッセイ提出

データの収集と分析

本研究では、中国語学習者を対象として遠隔交流を行った杉江・三ツ木（2015）で使用されたアンケートを参考に、オンライン英会話における「難しさ」「意味」「英語学習としての役立ち」「オンライン英会話ならではの学び」の4つの点に焦点を当てることとした。アンケートは、5件法（そう思わない／あまりそう思わない／どちらともいえない／ややそう思う／そう思う）とそれぞれの問いに対する理由を自由記述で書き込む形式を組み合わせ作成し、15回目の授業の最後に調査協力者に回答を依頼した。具体的な質問項目は以下のようなものである。

1. Skype teacher とのオンライン英会話は難しかったですか？
2. Skype teacher とのオンライン英会話は、自分にとって意味があったと思いますか？
3. Skype teacher とのオンライン英会話は英語の学習として役立ちましたか？
4. Skype teacher とのとオンライン英会話によって、教員との対面授業や文法の学習だけでは得られない学びがありましたか？

自由記述の分析は、KH Coder²というテキストマイニングソフトを使用して行った。この分析手法は、自由記述アンケートの回答からキーワードを抽出して、その出現頻度やキーワード間の距離を可視化することから、分析対象の全体の動向を直感的な形で知ることに適した手法である。具体的な手続きとしては、分析対象を5件法の回答に基づいて肯定的評価（ややそう思う／そう思う）・中立的評価（どちらともいえない）・否定的評価（そう思わない／あまりそう思わない）の3グループに分類し、それぞれのグループの共起ネットワーク図を作成した。その後、可視化された図と自由記述の内容を踏まえて学習者の実践に対する評価について解釈を行った。

結 果

オンライン英会話の難しさ

「オンライン英会話の難しさ」に関する 5 件法の結果は以下のようになった（図 1）。

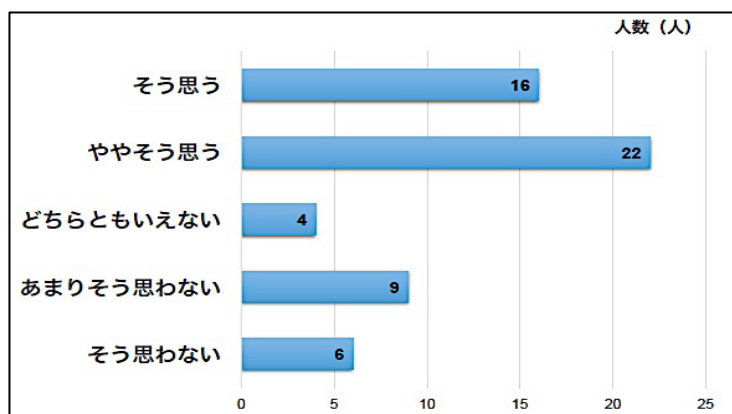


図 1。 オンライン英会話の難しさに関するアンケート回答。

「Skype teacher とのオンライン英会話は難しかったですか？」という問いについては、「そう思う」が 16 名（28%）、「ややそう思う」が 22 名（39%）、「どちらともいえない」が 4 名（7%）、「あまりそう思わない」が 9 名（16%）、「そう思わない」が 6 名（11%）の結果となった。肯定的評価は、反転項目となるため「難しかった」という評価を表すが、全体で 38 名（67%）であった。「難しいと感じなかった」とした否定的評価は、全体で 15 名（26%）であった。この結果からは、Skype teacher とのオンライン英会話が学習者にとって比較的困難なものであったことがわかる。

オンライン英会話の意味

「オンライン英会話の意味」に関する 5 件法の結果は図 2 のようになった。

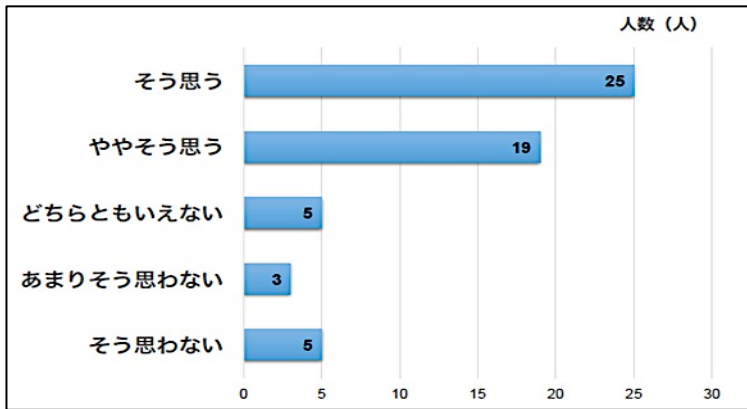


図2。 オンライン英会話の意味に関するアンケート回答。

「Skype teacher とのオンライン英会話は、自分にとって意味があったと思いますか？」という問いについては、「そう思う」が 25 名 (44%)、「ややそう思う」が 19 名 (33%)、「どちらともいえない」が 5 名 (9%)、「あまりそう思わない」が 3 名 (5%)、「そう思わない」が 5 名 (9%) の結果となった。肯定的評価は、全体で 44 名 (77%) であった。一方、否定的評価は全体で 8 名 (14%) であった。この結果から、学習者はオンライン英会話が自分にとって何らかの意味をもたらす活動となっていたことを評価する学習者が大部分を占めていることがわかった。

オンライン英会話の英語学習としての役立ち

「オンライン英会話の英語学習としての役立ち」に関する 5 件法の結果は以下のようになった (図3)。

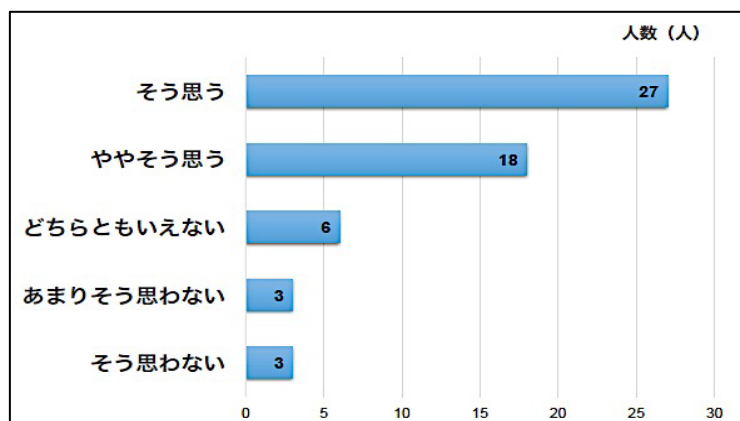


図3。 オンライン英会話の英語学習としての役立ちに関するアンケート回答。

「Skype teacher とのオンライン英会話は英語の学習として役立ちましたか？」という問いについては、「そう思う」が 27 名（47%）、「ややそう思う」が 18 名（32%）、「どちらともいえない」が 6 名（11%）、「あまりそう思わない」が 3 名（5%）、「そう思わない」も 3 名（5%）の結果となった。肯定的評価は、全体で 45 名（79%）であった。一方、否定的評価は少数で、全体で 6 名（11%）であった。この結果から、大部分の学習者はオンライン英会話が自らの英語学習に肯定的な影響をもたらすと評価していることがわかった。

オンライン英会話ならではの学び

「オンライン英会話ならではの学び」の 5 件法の結果は次の図 4 の通りである。

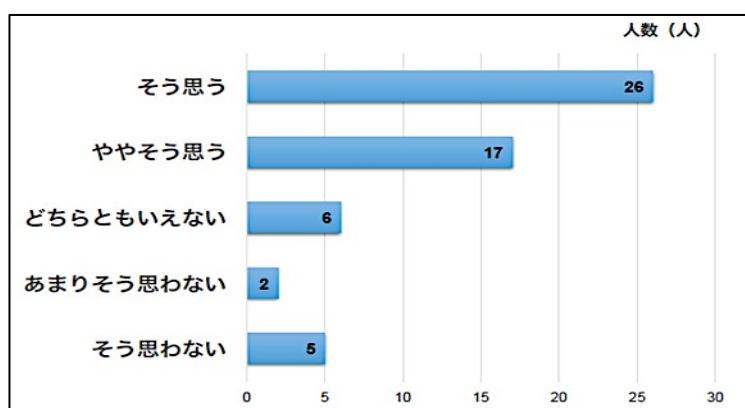


図 4。 オンライン英会話ならではの学びに関するアンケート回答。

「Skype teacher とのとオンライン英会話によって、教員との対面授業や文法の学習だけでは得られない学びがありましたか？」という問いについては、「そう思う」が 26 名（46%）、「ややそう思う」が 17 名（30%）、「どちらともいえない」が 6 名（11%）、「あまりそう思わない」が 2 名（4%）、「そう思わない」は 5 名（9%）の結果となった。肯定的評価は、全体で 43 名（75%）であった。一方、否定的評価は少数で、全体で 7 名（12%）であった。この結果から、大部分の学習者はオンライン英会話で実現した英語母語話者との交流を通じて、担当教員との対面授業では得られない学びがあったと認識していることがわかった。

a) オンライン英会話の難しさ（肯定）

オンライン英会話に難しさを感じなかった学習者の理由として、顕著に現れているのが「楽しい」という感情である。このことから、英語を使った会話から得られる楽しさが活動の難しさを低減する要因となっていたことがわかる。また、わからない「単語」に「難しい」と感じながらも、自らの「スキル」や「ジェスチャー」を用いながら何とか講師との英会話をやり遂げたこと、講師の話す内容を自分が「聞き取れる」、もしくは相手も自分の話す内容を「理解」してくれたことで「自信」を深めたことも肯定的評価の要因となっていた。さらには、講師が「簡単」な英語を使って話してくれたことも、学びのサポートとして有効に働き、難しさを感じるハードルを下げていることがわかる。

b) オンライン英会話の意味（肯定）

オンライン英会話が自分にとって意味があったと評価した学習者は、特に、スカイプを通じたオーセンティックな対「人」の「交流」に対して「楽しい」という感情を認識していた。したがって、学習者にとっての実践の意味づけを強める要因にはオンライン英会話から得られる楽しさが大きく関係していることがうかがえる。また、日本の英語学習環境で定期的に英語を使うことが困難な状況の中で、「相手」がいて自分のことを「話せる」、そして「伝える」機会が提供されているという点に大きな意味を感じたことが肯定的な評価に結びついていることがわかる。さらには、10回という比較的多くの「回数」を「重ねる」中で、「出来る」という実感が学習者に生じたことから、単発的ではない継続的な英会話の「機会」が意味のある活動として評価された理由の1つであったと考えられる。

c) オンライン英会話の英語学習としての役立ち（肯定）

オンライン英会話が英語の学習として役立ったと評価した学習者の多くは、「会話」を通じて、「実際」に使用する「文法」「単語」「表現」等の知識が「学べる」点に役立ちを感じていた。またアンケートの自由記述から、新しい「表現」を「教える」講師や誤った表現を正しく「直す」講師もおり、そのよう

な直接的な支援が得られる点にも役立ちを感じていたことが肯定的評価の背景にあったことがわかった。

d) オンライン英会話ならではの学び（肯定）

オンライン英会話によって、教員との対面授業や文法の学習だけでは得られない学びがあったと評価する学習者の多くは、多層言語環境に生きる英語話者という「人」を直接的に「感じる」オーセンティックなやり取りであることを本実践ならではの学びとして肯定的に評価していることがわかった。また「会話」を通じて「実際」に使用する「文法」等の知識が「学べる」点も肯定的評価の要因の一つとして挙げられている。加えて、学習者はフィリピン人の講師とのやり取りの中で、「フィリピン」の「文化」について「知る」ことができた。したがって、異文化に関する知識を得られた点も本実践ならではの学びとして肯定的に評価されていた理由の一つであると考えられる。

【中立的評価】

本実践に対する中立的評価の理由を表す共起ネットワーク図は次のようなものである（図6）。

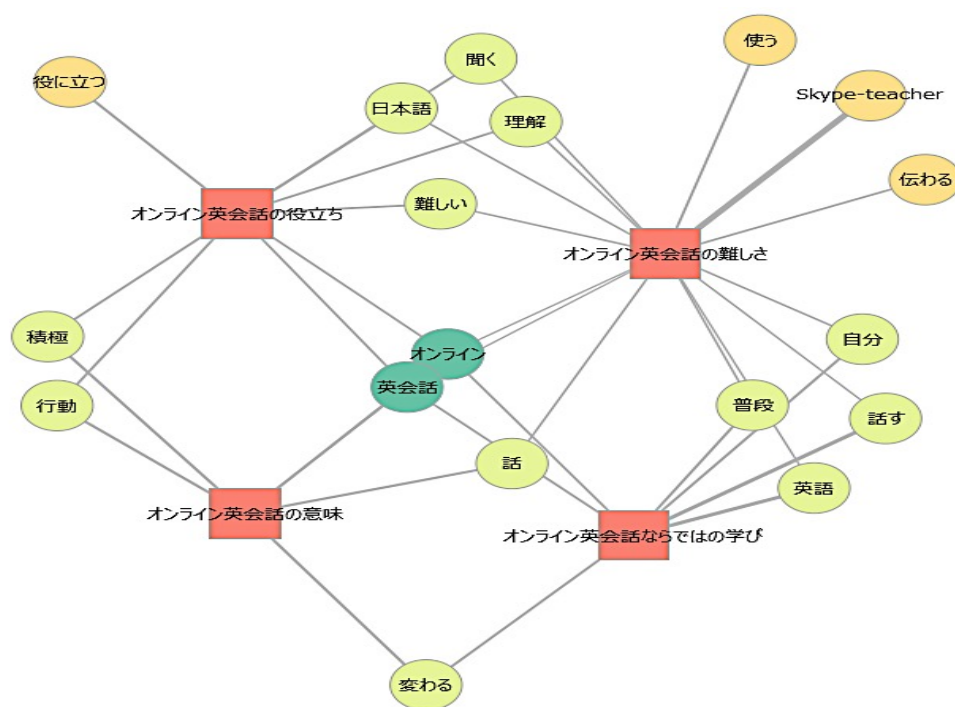


図6。 中立的評価の共起ネットワーク図。

a) オンライン英会話の難しさ（中立）

オンライン英会話の難しさについて中立的な評価をした学習者は、困難さの度合いは「Skype-teacher」によって差が出ると認識していたことがわかった（アンケート原文：「Skype-teacher による。」「自分の伝えたいことが伝わる時と伝わらないときがあり、Skype-teacher が文字でチャット機能を使うときと使わないときで、自分自身の理解度が異なったため、どちらともいえません。」）。また、講師の話す「英語」が「自分」が「普段」「話す」もしくは「聞く」のと異なり、「理解」が「難しい」と認識していたことから中立的な評価となった学習者もいた（アンケート原文：「普段とても聞きやすい英語を生で聞いているせいか、実際に Skype-teacher と話をしてみて英語の発音が聞き取りづらいことが多かった。だからこそもっとたくさんの人と話さなければならないと思いました。」）。

b) オンライン英会話の意味（中立）

オンライン英会話が自分にとって意味があったかわからないと評価した学習者は、オンライン英会話を行うための「積極」的な「行動」が出来なかったとする反省から中立的な評価をしていたことがわかった（アンケート原文：「やる気はあったのですが、なかなか Skype をする時間を作ることができませんでした。もっと積極的に行動すればよかったです。」）。また、実践を通じて「変わる」ことができなかったこと（目に見える能力の変化が得られなかったこと）から、中立的評価をする学習者もいた。

c) オンライン英会話の英語学習としての役立ち（中立）

オンライン英会話が英語の学習として役立ったかという点を中立的に評価した学習者は、「役立つ」という判断は「難しい」と認識していた。その背景には、「積極」的な「行動」が出来なかったという反省もあるが、自由記述アンケートの回答からは、「日本語」も交えて教えられる講師を求めていること、自らの単

語量の問題で「理解」が「難しい」ために肯定的な評価をしていないことがわかった。

d) オンライン英会話ならではの学び（中立）

オンライン英会話によって教員との対面授業や文法の学習だけでは得られない学びがあったかという点に対して中立的な評価をした学習者は、「自分」が「英語」を「話す」ことに精一杯だったこと、「普段」の講義で先生と「英語」で「話す」のと違いがない等の理由で、オンライン英会話ならではの学びを実感していなかった。

【否定的評価】

本実践に対する否定的評価の理由を表す共起ネットワーク図は次のようなものである（図7）。

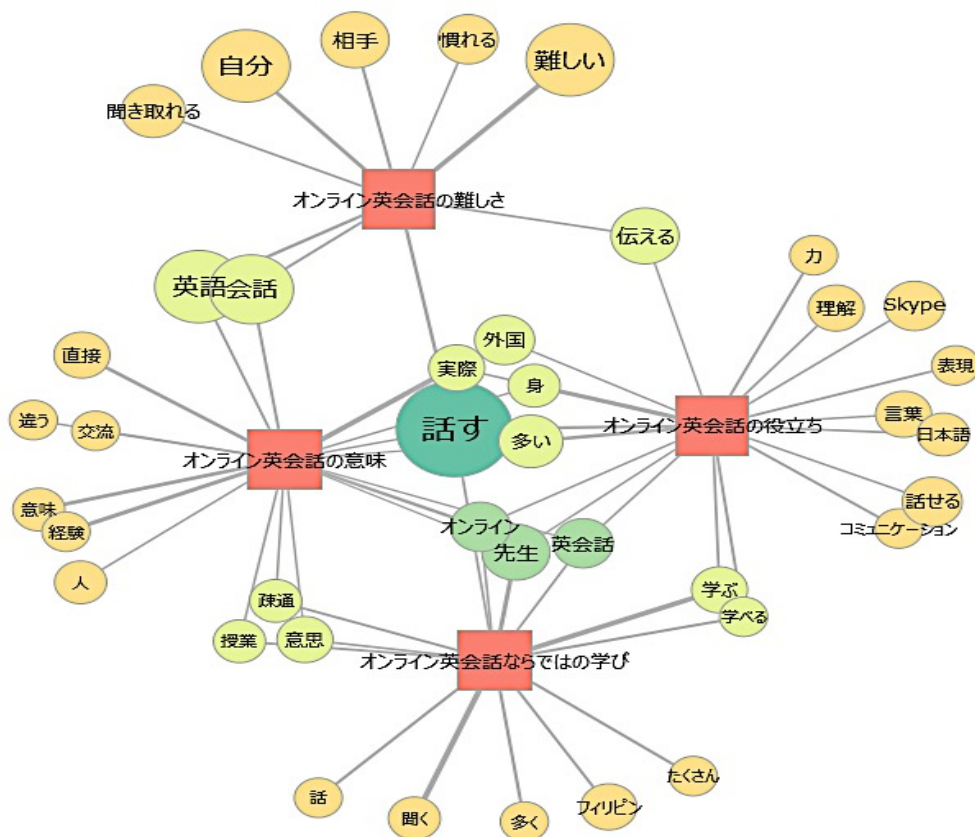


図7. 否定的評価の共起ネットワーク図。

a) オンライン英会話の難しさ（否定）

オンライン英会話に難しさを感じた学習者の共起ネットワーク図で顕著に現れていた語は「難しい」であった。特に「聞き取れる」という語が現れていることから、リスニングが具体的な困難点であったことがわかる。「自分」が「聞き取れる」か否かという点が困難さの認識に影響を与えることは容易に想像できる。また、自由記述アンケートでもリスニングに対する悩みを吐露する内容が多く見られた。徐々に「慣れる」ことで聞き取れるようになる学習者もいたが、総じてリスニングに困難を感じている様子がかげがえた。また、「英語」での「会話」や、「英語」で何かを「伝える」ことそのものが「難しい」と認識していることがわかった。その背景に自分の英語力の不足があると認識していることもアンケートの回答結果から明らかとなった。また、ネットワーク図には現れていないものの、自由記述アンケートでは電波障害や機器の問題から困難さを主張する学習者も複数おり、実践の内容とは直接的に関係のない部分で困難さを認識する学習者もいたことが明らかとなった。インターネットや IT 機器を使う実践をする以上、良好な通信環境の確保は事前に検討すべきポイントだといえる。

b) オンライン英会話の意味（否定）

オンライン英会話が自分にとって意味がなかったと評価した学習者は、「オンライン」の「交流」よりも実際に会って「直接」の会話を嗜好するという理由から「意味」を感じないとして、否定的な評価をしていたことがわかった。また、フィリピン人講師だと自身の英語力の不足のために「意思」の「疎通」が困難であるため、普段の「授業」で慣れている「先生」との英会話をより嗜好する学習者もいた。

c) オンライン英会話の英語学習としての役立ち（否定）

オンライン英会話が英語の学習として役立たなかったと評価した学習者は、「理解」できない部分が多々あったことや、言いたいことを「伝える」ことができなかったことから否定的な評価をしていたことがわかった。一方で、5 件法では

否定的に評価しながらも、どの点が役立つかを述べる学習者もいた。例えば、「日本語がまったく話せない外国の方と話すことによって言葉以外で表現もしながら伝えるというコミュニケーション方法がとても身についたから（アンケート原文）。」と答えるものや、「自ら話す力を身につけるのによいと思った（アンケート原文）。」という回答があった。

d) オンライン英会話ならではの学び（否定）

オンライン英会話によって教員との対面授業や文法の学習だけでは得られない学びがあったかという点に対して否定的な評価をした学習者は、英語話者との交流機会が設定されても、自らの英語力の問題で「意思」の「疎通」ができずに何かを学ぶことができなかつたと認識していた。また、「フィリピン」の文化について「多く」を「聞く」ことはできたが、それが英語の学びとリンクしていないと認識したことから、否定的な評価をした学習者がいたこともわかった。さらに、普段接している英語母語話者の「先生」をより嗜好する学習者もいた。

結 論

本研究では、日本人大学生と多層言語環境で英語を日常的に使用するフィリピン人の講師とのオンラインによる英会話を取り入れたスピーキング授業を実施し、参加した学習者がその取り組みをどう評価しているかについて調査を行った。調査の観点は、オンライン英会話における「難しさ」「意味」「英語学習としての役立ち」「オンライン英会話ならではの学び」の4つであった。

1点目の「難しさ」について、5件法のアンケート結果からは、オンラインで行う英会話は学習者にとって比較的困難さを感じさせるものであったことがわかった。自由記述アンケートを分析した結果、その背景には学習者の英語力不足の自己認識があり、特にリスニング力の不足に対する自己認識があることが明らかとなった。一方で困難さを感じなかつた学習者には、オンライン英会話が楽しく、

また英会話に対する自信を得られるという肯定的な認識があり、これらが困難さの度合いに影響を与える可能性があることも示唆された。

2点目のオンライン英会話の「意味」については、5件法のアンケート結果では7割強の学習者が意味あるものとして評価していたことがわかった。自由記述アンケートの分析結果からは、定期的に英語によるコミュニケーションを行う機会が少ない中で、英語を話せる相手に対して自らの考えを英語で伝える機会を提供していたことに対して、学習者が大きな意味を感じていることが明らかとなった。一方で、少数ではあるがオンライン英会話の講師よりも普段接する教員との英会話を嗜好する学習者もいた。

3点目の「英語学習としての役立ち」については、5件法のアンケート結果から「役立った」とする学習者が大部分を占めていることがわかった。自由記述アンケートの分析結果からは、講師とのやり取りで自らの理解が進まなかったことから役立ちを認識できなかった学習者も少数いたが、8割の学習者は講師との会話を通じて実践的な文法・単語・表現を学べたこと、また、英語学習に関するサポートが直接得られたという点で本実践が自らの英語学習に役立ったと認識していることが明らかとなった。

4点目の「オンライン英会話ならではの学び」については、5件法のアンケート結果からは大部分が「ならではの学び」を得られたと感じていることがわかった。彼らは、多層言語環境で生きる講師と実質的な距離を越えて遠隔で直接的なやり取りができ、実践的な英語知識を学べたことを本実践ならではの学びとして認識していたことが明らかとなった。加えて、講師と学習者自身それぞれの母国に関する知識を交換する中で異文化の新しい知識を得られた点も、フィリピン人講師とのオンライン英会話ならではの学びとして認識していた。その一方で、自由記述アンケートの分析結果からは、英語で意思の疎通をとることに精一杯で、そもそも英語によるコミュニケーションが困難であったことから「ならではの学び」を得るまでには至らなかった学習者もいたものの、その数は非常に少数であった。

今後の課題は、本研究で取り上げなかった事前・事後スタイルで客観的な変化を測定する研究があげられる。実施したプログラム等の実施報告や学習者の反応だけではなく、言語能力や WTC、異文化間能力等の変化を客観的に測定するデータを収集し、それらの能力が向上したかどうかを分析する研究を行い、どのような価値がオンラインを通じた英会話にあるのかを総合的に調査する必要がある。

注

¹ スプリング他（2016）では、インプットの量と質の重要性について指摘する Ellis（1985）に基づいて、第二言語能力の発達に有効な学習環境について以下の6つの条件（①学習者への多量のインプット ②学習者自身が第二言語で話す必要があるという認識 ③学習者自身が独自にコントロールできる内容 ④学習者とパートナー間の様々な言語表現や言語行為の実施 ⑤学習者とパートナー間での多量の指示や多岐にわたり発展していく発話 ⑥制御されない自由な練習の機会）を提示している。

² 樋口耕一：“KH Coder”，<http://khc.sourceforge.net/> (accessed 2017.11.29)

引用文献

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: New York.

MacIntyre, P. D., Clement, R., Doˆrnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Ryobe, I. (2008). The effects of Skype-based video chats with volunteer Filipino English teachers (II): Discovering the superiority of video chat. *Proceedings of the WorldCALL 2008 Conference*, 120-123. Retrieved on November 29, 2017. <http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/proceedings.pdf>

- Ryobe, I. (2009). Using Skype and Moodle at the University Level for Supplementary Oral Communication Practice. *Proceedings of GLoCALL 2009 Conference*, 18-28. Retrieved on November 29, 2017. http://glocall.org/pluginfile.php/1497/mod_resource/content/0/GLoCALL2009-Ryobe.pdf
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- 伊藤大将 (2017). 「スカイプを使った日本語・英語交換交流プログラム:金沢大学・エモリー大学の事例」 『外国語教育フォーラム = Forum of Language Instructors』 11, 39-47.
- 小早川 悟・ジョセフ ファラウト・福田 敦・アレックス フィローン (2012). 「スカイプを用いた海外大学生とのコミュニケーションによる科学技術英語教育」 平成 24 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会発表要項, 42-43.
- 杉江聡子・三ツ木真実 (2015). 「遠隔交流を活用した中国語ブレンディッド・ラーニングの実践と混合研究法による評価」 『教育システム情報学会誌』 32(2), 160-170.
- スプリング・ライアン・加藤富美江・森千加香 (2016). 「東北大学・ノースカロライナ大学間のスカイプ・パートナー・プログラム：英語コミュニケーション能力向上ツールとしての効果に関する調査」 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 2, 263- 269.
- 永松美保 (2015). 「スカイプを用いた英語個別指導の学習効果と学生の反応」 『九州共立大学共通教育センター紀要』 6(1), 87- 93.
- 本名信行 (2013). 『国際言語としての英語:文化を越えた伝え合い』 富山房インターナショナル.
- 八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版部.