

多文化社会を生きる力と英語コミュニケーション

八島 智子

1. コミュニケーションについて考える

1.1 はじめに

英語教育の目的として、「コミュニケーション能力の育成」が謳われるようになって久しい。しかし、英語教育をめぐる言説を見ていると、コミュニケーション能力に対する反対意見も根強く、学校教育の関係者の中でも必ずしも意思統一ができていないように思えない。一方新学習要領の高等学校の英語の科目名として「コミュニケーション」がはじめて使われることになった。このような状況の中で有効な議論をするためには「コミュニケーション」を明確に定義することが必要である。本論では、まず1でコミュニケーションとは何を意味するのかを論じ、英語教育でめざすコミュニケーション能力について考える。この議論を基礎に2で英語学習の動機づけについて考え、本論で意味するところのコミュニケーションが、多文化に生きる力とどうつながるかを論じる。さらに、3で多文化社会を生きるためのコミュニケーションを目指した英語教育の実践例を紹介したい。

1.2 コミュニケーション能力とは？

英語教育の実践現場において、コミュニケーションはどのように使われているだろうか？ どのような活動をコミュニケーションと呼んでいるのだろうか。筆者がみたところ、「文法指導対コミュニケーション指導」「受験英語対コミュニケーション」「読み書き対コミュニケーション」というような対比的な使い方がされている。こういう使い方の中で、コミュニケーションは文法と相反するもの、受験英語に役立たないもの、読み書きではなく「英会話」というような認識が再生産されているように思う。しかし、コミュニケーションの真の意味を考えると、これらの対比が間違っていることがわかる。まずここでは、応用言語学で「コミュニケーション能力」がどのように考えられているかを確認することから始めてみたい。

応用言語学で用いられるコミュニケーション能力 (communicative competence) の概念の中で、最も流通しているのは、Canal and Swain (1980) にもとづき、Canal (1983) の提示した次の4要素から構成されるという考え方であろう。

- 1) 文法能力 (grammatical competence)
- 2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)
- 3) 談話能力 (discourse competence)
- 4) 方略能力 (strategic competence)

ここで見られるように、コミュニケーション能力の中には、語彙や文単位の統語知識、その場の状況や相手に応じて適切な言語使用ができる能力、一文を越えたまとまりのある談話を構成する能力、言語能力の欠如を補うストラテジーを使いこなす能力などが含まれている。コミュニケーションを効果的に行うためには、文法能力は必要不可欠であり、コミュニケーションは文法との対立概念ではない。また、まとまった文章を書く能力なども文法能力や談話能力としてコミュニケーション能力の中に含まれる。そもそも文法の習得をその中心におく応用言語学において、文法の習得が軽んじられているわけではない。

ここで注意しなければならないのが、この定義において、コミュニケーション能力とは、個人に属する知識と知識を運用する能力と考えているという点である。コミュニケーション能力とは果たして個人に属する能力であろうか？この点については次節で、コミュニケーション学の知見を援用しながら考察する。

1.3 コミュニケーション学から見たコミュニケーション

コミュニケーションにおいて、コミュニケーションは「相手との相互作用を通して共通の意味を構築すること」と定義される。“Communication”の com は together, with という意味で、共に何かをするという意味をその中に含む。松本（2009）では、「二人以上の人間が、言語・準言語・非言語を媒介として、直接的または間接的に関わり合い、意味を創出・付与している状況のこと」と定義している。特にコミュニケーションはひとりではできないという点に注目し、この意味で共同体的過程である「コミュニケーション」と個人に内在する「コミュニケーション能力」は相容れないとしている（松本，2009）。

コミュニケーションとは、相手とのやりとりを通して共通の意味を構築することだが、たとえば、「わたし、たぬき。」「わたしは、きつね。」というやりとりが、うどん屋でおこっているのであろうと多くの人が考えるのは、日本のうどん屋で食事をするという生活実践を通して得たスクリプトを共有しているからである。つまりことばに意味を付与するのは個人ではなく、ある共同体の文化実践に参加しているから意味が生まれると考えるのである。この意味で、コミュニケーションは（そして言語も）根源的に社会的なもの、つまり個人を越えた実践なのである。とはいえ、個人の能力としてのコミュニケーション能力が概念化不可能というわけではない。筆者は、コミュニケーション能力を、共同体プロセスを通して身についた個人のレパートリーとして個人に内在する能力だと考えている。ただ、コミュニケーション能力を習得するのも、そして、一旦習得した能力を発揮するのも、個人を越えた共同体的過程の中でおこると考えている。それでは、このことを踏まえ、私たちはなぜコミュニケーションをするのか？ 私たちはなぜことばでコミュニケーションをするのか？ 私たちはなぜ教室でコミュニケーションをするのか？ 私たちはなぜ英語でコミュニケーションをするのか？という4つの観点から、なぜ私たちは英語教育の中でコミュニケーションを目指す必要があるかを考えてみたい。

1.3.1 なぜ私たちはコミュニケーションをするのか？

私たちは、コミュニケーションを通して、他者の視点から世界を見ることができる。他者の視点を獲得した結果、他者の目から自分自身を見ることができる。他者と自分のパースペクティブを共有したり、融合することができる。その結果私たちは、多くの異なった視点から世界を見ることができる。

1.3.2 なぜ私たちはことばでコミュニケーションをするのか？

一般に私たちは頭の中にある考えを言語にしてコミュニケーションをすると考えているが、言語化することで、あまり明確でなかった考えが輪郭を表すという経験をする。また、自分の考えや、経験を人に伝えようとしているうちに、思考が明確になることもある。自分たちの考えを話し言葉や書き言葉で人に伝えようとするとき、思考は聞こえるようになり、見えるようになり、それを再考したり、改訂するなど、コントロールしやすくなるのである。

1.3.3 なぜ私たちは教室でコミュニケーションをするのか？

教育哲学者のデューイは次のように語っている。

Individuals have a moral responsibility to engage in the betterment of the society in which we live and the classroom should be a microcosm of society, where learners learn to work together to create knowledge or solve shared problems.....through communication. (我々ひとりひとり、自分が住んでいる社会を改善するための努力をする責任があり、教室は学習者が協力して共通の問題の解決を図る社会のマイクロコスモスである。)

(Dewey's philosophy of education, Benson, 2001)

これは教育一般についての知見だが、言語教育においても教室は社会の縮図であり、人が共同で、コミュニケーションを通して、知識を創造し問題を解決する場になり得ると思う。ひとりひとりがその責任を果たすためには、他者との意見交換を通してよりよい知を生み出す実践の仲間入りをする必要がある。そのため、教室は実践の共同体となる。

1.3.4 なぜ私たちは英語でコミュニケーションをするのか？

1.3.1~1.3.3 で述べたことは、日本語ですれば良いではないか、という反論が成り立つ(もちろん英語でもできるので両言語でするにこしたことはないが)。ここでは、なぜ英語でコミュニケーションをする必要があるのかということを考えてみたい。まず、日本で生まれ育った人にとって日本語で話す世界には、多くの社会的役割や力関係(先輩・後輩、兄・弟、先生・生徒、僕・わたし)から切り話せないリアリティがある。英語でコミュニケーション

ョンをする世界はそれとは異なるリアリティを生み出す可能性があり、その中で、私たちは、異なった自分に出会えるかもしれない。また英語でコミュニケーションをすると、意見交換、相互交流する相手は飛躍的に増える。先ほど述べたパースペクティブの共有や融合が、日本語は通じない多くの相手との出会いを通して可能になる。これは地平のさらなる広がりにつながり、思いも寄らなかった視点の出会いがあるかもしれないのである。

ひとつの言語しか持たないことはその言語に拘束されることであると言われる。外国語学習を通して、単語の意味の範囲が異なることを知ることにより、認知的地平が広がる。しかし、直接の共同体的過程を通して、コンテキストの中で意味が生まれるプロセスを直接経験することを通して、異言語や異文化のリアリティに気づく時のインパクトは大きい。

さらに、人は自分の興味のある国際的な（想像の）コミュニティに参加することができる。筆者の場合は、国際的な応用言語学者のコミュニティである。サッカー選手であれば、世界のサッカー選手のコミュニティへの参加を想像できるかもしれない。すると、そのコミュニティで英語を使う自分を想像できるようになる。この想像の自己概念である「可能自己」については次節でより詳しく論じることにする。

2 英語学習の動機づけについて考える

2.1 動機づけとはなにか？

応用言語学において、「どういう学習者が外国語学習に成功するのか？」は中心的な研究領域のひとつである。動機づけ研究も、その一環として行われてきた。たとえば、白井は、「外国語学習の科学」の中で、どういった学習者が外国語学習に成功するかを予測する最も重要な要因は3つあると言われているとし、「1. 学習開始年齢、2. 外国語学習適性、3. 動機づけ」(p.30)をあげている。このように、外国語学習を成功に導くうえで動機づけは重要と考えられている。英語教育においても、動機づけは、なぜこれまで学習を続けてきたのか？ あなたにとって英語学習はどのような意味があるのか？ やる気がなくなるのはどういうときか？などの問いに答えようとするものであり、教育実践にとって極めて重要なものである。

2.2 学校教育を通じての動機づけの変化と動機づけ研究の意義

動機づけは変化するものである。特に学校教育を通していろいろな局面で、様々な理由で人はやる気を出したり、失ったりするものである。長期的調査ではないが、一時点においてこれまでの学習経験を振り返って評価させるという方法を用いたものが散見できる。たとえば Hayashi は大学生に、中学校1年から大学の3年まで、それぞれの学年においてどの程度英語学習意欲をもっていたかを評価させた。全体的には、学校教育を通して下がり勾配であったが、高校受験前、大学受験前でやや高まる傾向が見られた (Hayashi, 2005)。

最近 2,967 名の中学2年生を対象に行われた意識調査(ベネッセ教育研究開発センター, 2009)によると、調査が行われた中2の3学期の時点で、英語を苦手と感じている中学生

は全体の約6割に達している。さらに中学校入学時から、調査時までをふりかえって、もっとも英語をやる気があった時期と、苦手とを感じるようになった時期を尋ねている。これらの結果を表したのが図1と図2である(報告書では図2-4と2-7にあたる)。これによると、中1の初め頃にもっともやる気があったと答えているのが、43.6%、一方、夏休み後にもっともやる気があったと答えている生徒は5.2%にすぎない。いつ苦手とを感じるようになったかという、中1の後半が最も多く、26.6%、ついで中1の始めごろの16.2%である。回答数を吟味すると、中2の3学期に英語を苦手と感じている生徒のうち、8割弱は、中1の後半までに英語を「苦手」と感じるようになっていたことが伺える。同調査では苦手とを感じるようになった理由についても調査しているが、それによると、文法が難しい：78.6%、英語のテストで思うような点数が取れない：72.7%、英語を書くのが難しい：72.0%、英語を聞き取るのが難しい：65.8%、単語を覚えるのが難しい：63%、となっている(ベネッセ教育研究開発センター、2009)。つまり、1学期は目新しさもあって意欲は維持できていたが、1学期の終盤から2学期にかけて導入された文法事項が理解できず、覚えなければならない語彙も増えるため、消化不良をおこしていくのであろう。夏休みがあけたころから、be動詞と一般動詞の区別、三人称単数現在形、疑問詞のある疑問文、3学期には進行形などを学習する。また単語のつづりを覚えなければならなくなり、書くことも要求される。中1のはじめには楽しそうに見えた波乗りだが、急激に高さを増して押し寄せてくる波にのまれて、多くの生徒は沈んでしまうようである。ここで見たような動機づけの変化やその原因に、専門的に取り組むのが、学習動機づけの研究である

図 1

図2-4 英語を苦手とを感じるようになった時期

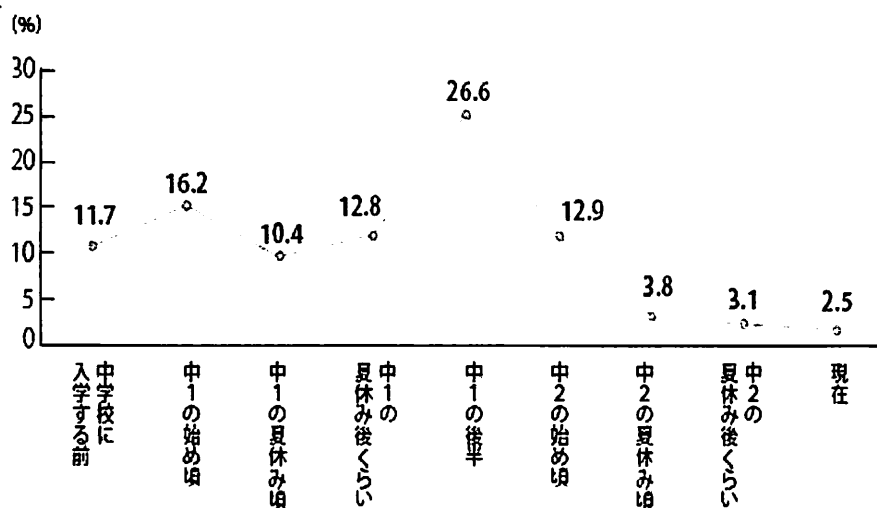
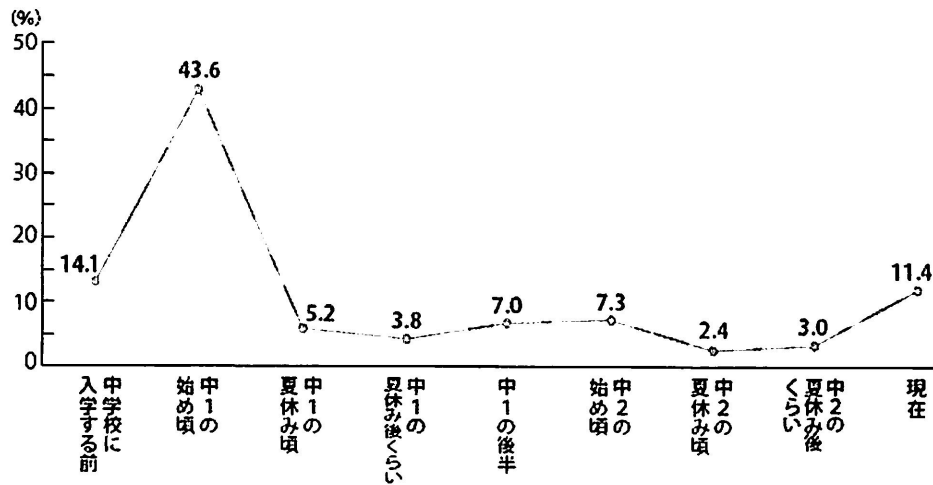


図 2

図 2 7 も「ともやろ気が高かつ」時



2.3 動機づけの研究

教員にとっては、放置しておくくと低下する傾向にある学習動機をどのように維持したり、高めていくかは重要な関心事である。そのため応用言語学では、最近の傾向として、「どのように教室で学習者を動機づけるのか」という問いに答えられるような、“teacher-friendly”な動機づけ研究が求められるようになってきたのである。蓄積された研究の中には、前節で述べたような動機づけの変化について考えたり、動機づけを維持できる教室環境デザインを設計するときの理論的サポートとして役立つものもある。本節では、最近動機づけの変化を調査する枠組みとして取り上げられるようになった自己決定論について概要を説明し、その理論的有用性を論じる。次に、異文化コミュニケーションをめざす英語教育を考えるとときに動機づけをどう捉えるのかという観点から、動機づけに関連する概念として提案された、「国際的志向性」や理想自己について議論する。

2.3.1 動機づけの変化を考える枠組み 自己決定理論

Deci and Ryan (1985, 2000) が系統立てた「自己決定理論 (Self-determination Theory)」は内発的動機と外発的動機を基礎にする考え方である。内発的動機 (intrinsic motivation) とは、何かを目的とするのではなく、それ自身のために行う活動、何かをすること自体が楽しく満足が得られるのである活動の動機を指す。一方、外発的動機 (extrinsic motivation) とは、何か目的があってする活動の動機である。つまり報酬を得るためなど何かの目的を達成するための手段として行う活動の動機を指す。自己決定論では、どれだけ自己決定が内面化されているかが重要なポイントである。内発的動機には、知識 (学ぶことや知識を得ること自体が楽しく満足感)、達成感 (自分の能力を伸ばす、何かをやり遂げ

ることから得られる喜び)、刺激(そのタスクを行うこと自体から得られる興奮・刺激・喜び)の3つの側面があるとする Noels et al. (2000)。一方外発的動機には、その自己決定度によって、次に示すように External regulation から Integrated regulation まで4つの段階が想定されている。下に進むほど自己決定度は高くなっていくとされる。

自己決定度低

- | | |
|------------------------|--|
| External regulation | 報酬が目的など完全に外的な力に制御される(単位を取るため、しかられるのがいやだから)。 |
| Introjected regulation | 自分で課したルールを守らないといけないという気持ち(毎日勉強すると決めたので、しないと罪の意識を感じる。受験生だからしっかり勉強しよう。) |
| Identified regulation | その活動に価値をおきその有用性を認識して個人的に意味のある目的のために行う(海外で音楽を学ぶために必要だから、国際的なビジネスマンになるため)。 |
| Integrated regulation | 自分の価値観、必要性、アイデンティティーなどと調和のとれ選択的行動 それをすることが自己像の重要な部分 |

自己決定度高

自己決定度の特徴として注目すべき点は、学習環境が整えば、外発的動機が徐々に自己決定度を上げていくというものである。そのための条件として、Deci and Ryan (1985)は、「有能感」—できるという感じ、できるようになっているという感じ、「自律性」—やらされているのではなく、自分で選んでやっているという感じ、および「関係性」—自分がやっていることを周りは肯定している、周囲が見守ってくれる、励ましてくれる、みんなとやっているという感じが必要であるとしている。たとえば最初は、「宿題だから」「テストにでるから」やっていた活動に対して、徐々に自己責任をもっていくことがあり得るが、この場合は External regulation から Introjected regulation への変化である。さらに、より自己決定度の高い活動に変化していくと、「なりたい自分」になるために英語が必要と認識し始め、「なりたい自分」の姿に「第2言語を使える自分」が重なっていく。これは Identified regulation への変化である。そのうち、第2言語の学習(および使用)が日常の活動になっていき、自然な自己概念の一部になると Integrated regulation の段階に至る。このように、SDTでは、自己決定、自己制御の変化に伴い学習を内面化していくと考えるのである。この考え方が、教育的介入により自律性が高まり、学習を自己制御していく生徒の姿を調査する際の枠組みとして適していると考えられている。自己決定度の変化は、自己の学習への関わりが変化することであり、自己概念やアイデンティティの変化を伴うと考えてもよい。この意味で自己決定論の考え方は次に紹介する。Ideal L2 self と関連が深いものである。

2.3.2 自己概念から見る動機づけの枠組み

自己に関する心理学のなかで用いられてきた可能自己 (possible selves) は成りたい自分、なれる自分、成りたくない自分など未来の自分の姿を表象する自己概念である。Dörnyei (2005) は、この概念に注目し、これまでの Gardner (2005) の統合的動機をはじめとする、言語学習動機づけの研究の足跡を踏襲しながら、1990年代より研究の中心的な潮流となってきた教育心理学的および認知的な動機づけ理論を統合できると考えた。特に Dörnyei は L2self system として、Ideal L2 self (成りたい自分 理想の自分) と、Ought to L2 self (成らなければならない自分) の両方を持つことが、動機づけの効果を高めると考えた。L2 を使っている自分が成りたい自分であれば、つまり自己概念の中の理想自己としての L2 を使う自分の姿には、動機づけ機能があるはずと考える。動機づけはこの観点からすると、実際の自分と理想の自分の差を縮めることである。さらに Dörnyei によると、可能自己は自分の今ある姿、今行っていること、経験していることを部分的に表象するものでもある。Dörnyei は、“The more vivid and elaborate the possible self, more motivational effectively it is expected be” (Dörnyei, 2005, p.100). とも言っている。そうすると、どのようにして“vivid”で“elaborate”な英語を使う自己像を創るのが、英語教育の課題ということになる。

2.3.3 異文化コミュニケーションの動機

応用言語学における動機づけ研究の中で大きい影響力をもってきた Gardner の統合的動機 (integrative motivation) (Gardner, 1985) は、言い換えると異文化コミュニケーションの動機である。カナダの二言語併用という環境において、英語話者がフランス文化への興味もち、理解したいという気持ちをもって言語を学習する動機をさす。つまり、目標言語文化への興味を基礎に、目標言語文化圏の人々を理解し、コミュニケーションを図るためにその言語を学習する場合、統合的動機を持っているという。統合的動機は、おもにカナダのように、目標言語話者が明確な場合にあってはまりが良い概念である。その相手に対する態度が形成しやすい状況にあるからである。日本で言えば、日系ブラジル人が多い地域に住む人たちがブラジル人を理解し、友達になるためにポルトガル語を学習する場合は、最もあてはまりが良い。一方日本で英語を学習するときに、目標言語圏として英語圏やアメリカ人・イギリス人を想定することが多いものの、英語は国際語となりつつあるため、アジアやアフリカ、非英語圏のヨーロッパの人々とコミュニケーションをする上でも英語を使うようになってきている。Yashima (2002) は、日本人が英語を学習するときのように、明確に目標言語文化を特定できず、英語が使える世界への参加、日本の外の世界への興味、多様な人々とのコミュニケーションをする姿勢をさす概念として、「国際的志向性」を提案した。

国際志向性はグローバリゼーション下での英語を用いて異文化コミュニケーションをする動機と言い換えてもよい。そこに想定されるのは、自分といろいろな意味で異なる人々

とコミュニケーションをしたいと思うかどうか？自分と色々な意味で異なる人々と直接会って話をしたいと思うかどうか？英語でコミュニケーションができる世界に関わりを持ちたいと思っているのか？自分の自己概念にとって、日本人以外の人々と一緒に働いたり、活動をすることが大事か？といった問いにどのように答えるかで生まれる個人差である (Yashima et al., 2004)。

Yashima et al. (2004) では、異文化間コミュニケーションや社会心理学の研究を基盤にし、以下のように3つの側面から操作的に定義し、20項目から構成される尺度を作成した。

1) 異文化背景を持った人への接近・回避傾向

例) 隣に外国人が越してきたら困ったと思う。

2) 国際的な職業や活動への興味

例) 海外出張が多い仕事は避けたいと思う

3) 国際問題への関心

例) よく海外のニュースを見たり、記事を読んだりする。

以上の尺度によって、国際的志向性を測定し、実証研究により、国際志向性が強いほど、すなわち世界につながっている自分を意識するほど英語を学習する意欲が増すこと、同時に英語でコミュニケーションへの積極性 (willingness to communicate) やコミュニケーションの頻度に影響することが確認された。国際的志向性という概念は、Ideal L2 self と関係する。つまり 英語を使って想像の国際コミュニティに参加する自分は、将来「成りたい自分」かどうか、動機づけに影響すると考えられる。

2.3.4 Willingness to Communicate (WTC)

前節で触れた Willingness to Communicate (WTC)とは、コミュニケーションをするかどうかには選択の余地がある場合に、コミュニケーションを開始する傾向のことである。もともとコミュニケーション論の研究者によって、第1言語のWTCの研究が始まったのがきっかけである。しかし、MacIntyreが“Why is it that, even after studying language for many years, some L2 learners do not turn into L2 speakers?” (MacIntyre, 2007, 564) と問いかけているように、第二言語でコミュニケーションを図る傾向について調査することの重要性を提案した。第二言語でコミュニケーションを図るためには言語能力は必要条件だが、十分条件ではない。WTCも必要だというのである。この問いは日本の英語教育においても重要な問いである。英語力が高いのに英語を使わない人はなぜ使わないのか？コミュニケーションをしないのは英語力が低いためだけではない。多くの心理的、社会的、状況的要因が絡むのである。また英語運用能力を伸ばすためにも実際にコミュニケーションをすることが必要である以上、WTCが低いと、コミュニケーションの機会を作れず、能力が向上しないという悪循環が生じる。また、何のためにコミュニケーション能力を養

うのかを問うべきであろう。現在 TOEIC などの点数を上げることが英語教育の目的となっている感があるが、英語教育の究極の目的は英語力を伸ばすことなのだろうか？異文化コミュニケーションの観点からは、なぜ私たちはコミュニケーションをするのか、なぜそれを英語とするのか、という 1 で論じた問題に立ち戻ってほしい。英語教育の目的は多様な人とのコミュニケーションを通して多様な視点と出会うことではないのか？多文化を生きる力を身につけることではないか？つまり多文化に生きる若者をエンパワー-するためではないか？そのためにはコミュニケーション能力と同時に国際的志向性や WTC が必要なのではないだろうか？

本節では 1 で論じたコミュニケーションの意味と目的にそった動機づけの理論について考察した。次の 3 では、多文化を生きるためのコミュニケーションを目指した英語教育の実践例を紹介したい。

3. Ideal L2 Self と想像の共同体：実践研究への展望

本節では、前節で述べた内容を実体化した活動とその評価を 2 例紹介したい。これらに共通しているのは、共同で知を創り出す活動 (knowledge creation) であること、共同体過程での学びを通して個人のコミュニケーション能力を伸ばすものであること、想像の国際共同体への参加を促すものであること、Ideal L2 self、すなわち英語を使う自己概念を明確化するものであることである。いずれも筆者もしくは大学院生が実践に関わり、実践効果のアセスメントをしたものである。

3. 1 小学生の英語活動 ミュージカルプロジェクト

3. 1. 1. 実践内容

小学校英語活動において、7 回の授業と数回の体育館練習を通して、学年全員でひとつの英語のミュージカル作り上げ演じるという実践である。想像の国際コミュニティではないまでも、英語でひとつの世界を作り上げる実践で、子供たちはストーリーの流れと自分の役割を理解するなかで英語の表現を学んでいく (Nishida & Yashima, 2009)。

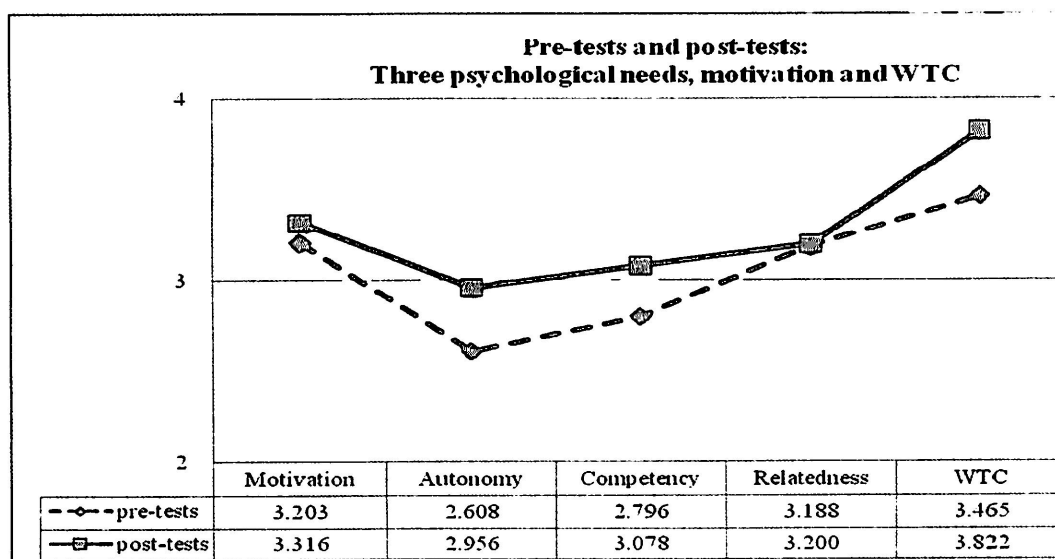
3. 1. 2. 評価方法

公立小学校 5 年生の児童 116 人 (男子 : 54, 女子 : 62) を対象に、ミュージカルの実践前後に自己決定論を基盤にした内発的動機づけと、WTC の質問紙を実施し、全体の変化のパターンを把握するための記述統計や t 検定と共分散構造分析を行った。また変化がおこるプロセスを理解するため、質的研究では、児童 32 名 (男子 : 15, 女子 : 17) を対象に、7 回の授業実践の様子をビデオ撮影し、そこでおこる教師-学生間、学生-学生間のインターアクションを分析した。またミュージカル後に保護者 (111 名) からの自由記述を得た。

3.1.3. 評価

研究の結果から、1) プロジェクト介入の結果、実践の前後で、生徒の有能性、自律性、WTCが高まり、内発的動機づけにつながるという示唆が得られた。この結果は表1に示している。2) 教師と生徒のインターアクションのビデオ分析から、教師の援助のもとに児童が徐々にひとりでダイアログを言えるようになることと、その発達を促す教師の役割が浮き彫りにされた。また、3) ミュージカルの練習を通して、生徒の学校生活の中に英語が浸透していく様子、生徒が自発的に台詞や歌を練習する姿が、教師や保護者を対象にした質的な調査でも確認された。さらに、社会文化論を用いた分析で、教師が生徒の学習に合わせて援助行動 (scaffolding) を調節し、どのように学びを媒介しているかも見せることができた (Nishida & Yashima, 2010)。この実践では担任の教員が、最初は英語専門教員に依存しながら、生徒を動機づけたり、励ますなどの役割を担っていたが、徐々にミュージカルに自らが深く入り込み、台詞をどう解釈し表現するかを生徒に教えるなど、指導の中心となっていく姿が観察できた。この点については、文科省の指導により英語活動の中心を担うことになる担任の教師を、英語の専門教員が援助し、英語指導者として自律させていくところも見せることができた。

表1 ミュージカルプロジェクト前後の内発的動機づけ、自律性・有能感・関係性の欲求満足度とWTCの変化 (Nishida & Yashima, 2009)



3.2 高等学校における模擬国連プロジェクト

3.2.1. 実践内容

京都外大西高校の国際文化コースでは、1年次からテーマ・ベースの英語学習を行い、3年次には模擬国連プロジェクトを実施している。模擬国連は、人権問題（子供の労働・子供の戦闘参加など）について議論をし、決議を採択することを目的とする。最終目標のセッションに向けて3～4ヶ月の間、英語の授業において準備が行われる。生徒がふたりで代表する国の観点からトピックについての調査を行い、代表のスピーチの準備を行う。セッション当日は、議長や秘書官も生徒が務め、全体の議論を通して改正案を提案する。自分の国の利害が最も良く反映される形の決議を探る。自分の発言がその国の利害に影響するという現実的な折衝の経験をする。様々な習熟レベルの生徒が、違った方法で参加し、全員で想像の国際会議を創っていくのが特徴である。仕掛け役としての教師の全行程にわたる援助（scaffolding）が重要であることは言うまでもない。

3.2.2. 評価方法

生徒165人（女子：145、男子：16、不明4）が高校に入学した直後と3年次の12月に質問紙調査を実施し2年半の実践の前後で、英語力、英語使用頻度、国際的志向性がどのように変化するかについて、また学習コンテキスト（授業時間数やスタディ・アブロード）によってどのように変化の様子が異なるかを調査する。3年次に行う模擬国連の観察と生徒のリフレクションも分析の対象とする。

3.2.3. 評価

2年半の実践の前後で英語習熟度、WTC、授業中の発話量、国際的志向性の変化において飛躍的な変化がみられた。コンテンツベースの授業数の違う二つのプログラム参加者の比較では、コンテンツベースの多いプログラムに参加した人の方が、発話量、国際的志向性において、やや大きい変化が見られた。また質的データより、英語を用いた活動に、認知的に、情意的に深く関わることで、伝えたい気持ちが高まることが示された(Yashima & Zenk-Nishide, 2008)。

最後に2007年の模擬国連の後の生徒のリフレクションの例を下に示す（英語は生徒自身が書いたものである）。

“I think listening to other people’s opinion is very important. I can find different views of things.”

“What I learned is, if I don’t say anything to anybody, people never know what’s on my mind.”

“My most satisfying moment was when people asked questions to our bloc resolution. After we introduced our resolution, there were so many questions from all countries

and I took notes of every question to answer it. That moment was very busy and I also think how to answer the question... so I used my brain so much....”

“...We could have a good discussion. During the MUN, I think we can cooperate together well...a good point of African bloc is that everyone was friendly and during the block meeting every one was serious and talked really seriously...”

このように現実的な英語使用状況の中で、「想像の国際コミュニティ」が心理的によりリアルになっていく様子、英語で誰に向かって、何を伝えるのかが明確化していく様子が観察できた。

3.3 おわりに

以上、想像の共同体への参加が生み出す学習から言えることは、学習者は共同で知を創造し、その中で、個人を越えた営みとしてのコミュニケーションの意味を体得する。いずれの実践でも、要求される英語技術はその年齢で要求される水準を越えているが、何かを作り上げるといふ社会的行為の中で、その限界を（たとえ一時的とはいえ）超えてしまう。

最後に二人の石工の話（Wenger, 1998）を引用することで、プロジェクト型実践の意義をまとめとしたい。

Asked what they are doing, one responds “I am cutting the stone in a perfectly square shape” and the other responds “I am building a cathedral.”(p. 176)

Their experiences of what they are doing are different, and their sense of self in doing it are different, and as a result, they are learning quite different things from the same activity...this difference is the function of imagination .(p. 176).

注 本論文は、2010年12月11日宮城教育大学に於ける講演内容をまとめたものである。

参考文献

- ベネッセ (Benesse 教育研究開発センター) 2009 『第1回中学校英語に関する基本調査:生徒調査』
http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html 2010年12月7日
- 松本 茂 2009 「英語教育における諸問題をコミュニケーション教育の視座から再考する」平成21年度関西大学英語教育連関センター招聘講演 於関西大学 2009年10月3日.
- 白井恭弘 2008 「外国語学習の科学」東京:岩波新書
- 八島智子 2004 『第二言語コミュニケーションと異文化適応』多賀出版
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman.

- Canal, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt. (Eds.) *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canal, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin, 41*, 1-18.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, 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.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A., (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review, 59*, 589-607.
- Noels, K., A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57-85.
- Nishida, R. & Yashima, T. (2009). *The enhancement of intrinsic motivation and willingness to communicate through a musical project in young EFL learners*. Paper presented at the annual conference of American Association of Applied Linguistics, March 24, 2009. Denver, Colorado
- Nishida, R. & Yashima, T. (2010). Classroom interactions of teachers and elementary school pupils as observed during a musical project in a Japanese elementary school. *System, 38*, 480-490.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*, 55-66.
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2010). The effects of international volunteer work experiences on intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations, 34*, 268-282.
- Yashima, T. & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined interantional community. *System, 36*, 566-585.
- Yashima, T. Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*, 119-152.