

最終報告書：研究の設計

政策・メディア研究科 修士1年 遠藤 忍 (81124262 / enshino@sfc.keio.ac.jp)

はじめに

本報告書では、1学期間の概念構築の成果として、筆者自身の研究設計を因果関係のモデルで提示したい。中間報告では、因果関係のAとBのモデルをあいまいな表現にとどめてしまった。そこで今回は、研究題目および研究を通じた筆者の主張から、因果関係モデルA→Bを確定し、その後、因果関係モデルをより強固にするための要素について述べる。

因果関係モデルの設定

研究題目と主張

【題目「普遍的コミュニケーション能力育成のための学校外国語教育の事例研究」】

この研究における筆者の主張は、義務教育における外国語教育の目標を、特定の外国語(特に英語)の運用能力を育むことよりもむしろ、母語を含むすべての言語の使用において基盤的な役割を果たす普遍的なコミュニケーション能力を育むことに定めるべきである、というものだ。学習指導要領においては、小中高すべての段階の外国語科(あるいは外国語活動)の目標部分に「コミュニケーション能力の育成」という言葉を見出すことができる。本研究ではまず、この「コミュニケーション能力」の定義について理論的な側面から検討し、最終的には「母語を含むすべての言語の使用において基盤的な役割を果たす能力を育むこと」という見解を示した上で、このことを可能にする事例を研究する。言い換えれば、義務教育における外国語教育を受けることによって、特定言語に依拠しない普遍的・基盤的なコミュニケーション能力を身につけることができる、という主張を行いたい。よって、

A：義務教育で外国語教育を受ける → B：普遍的なコミュニケーション能力が身に付く

というモデルが成り立つ。しかしこれでは、① 外国語教育のどのような取り組みがコミュニケーション能力を高めるのか、あまりにも漠然としている、② そもそも普遍的コミュニケーション能力にはどのような要素があるのか曖昧である、という問題をはらんでいる。

変数の具体化

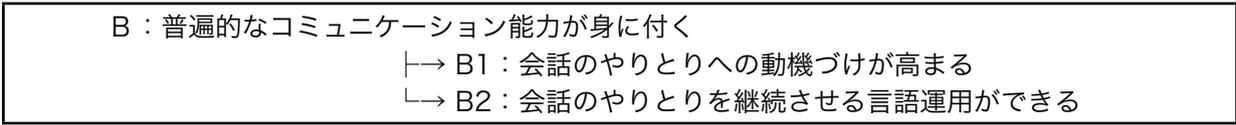
まず、①に関してブレイクダウンする場合に、外国語教育とコミュニケーション能力の関係性について考えなければならない。外国語教育は、むしろ言語を学習するものである。言語によるコミュニケーションは、数あるコミュニケーションのスタイルのうちの一つであり少なくとも非言語コミュニケーションと言語コミュニケーションに大別できる。なお、言語によるコミュニケーションを行う上では、言語のルールの知識と運用能力以外にも周辺的な能力(社会文化的な知識、どうしても通じない時に何とかできる方略、ジェスチャー等の非言語的要素)が統合的に必要となる。しかし、外国語教育の文脈において、あくまでも中心は言語であるという前提を起きたい。言語にはおおむね4つのモードがあるとされている。すなわち読む・書く・聞く・話すの4つである。理論的検証には不備があるものの、筆者は、言語コミュニケーションの初期段階では、記述による産出/理解に先だって口頭による産出/理解が体験的に経験されるべきであるというビリーフを持っている。さらにこの口頭による産出/理解は、モノログではなく、やりとりにおいて成立し、さらに学習者が参加主体となる必要があると考える。一言で換言すれば、それは会話インタラクション(会話のやりとり)である。従って前提として、本研究では、言語コミュニケーションのなかでも会話インタラクションを扱うこととする。つまり、

A：義務教育で外国語教育を受ける → A'：外国語で会話インタラクションの活動を行う

と置き換えることが可能になる。

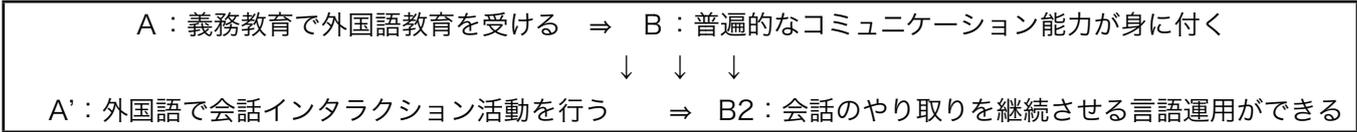
②に関してブレイクダウンすると、筆者は本研究のパイロット研究という形で、卒業研究において「普遍的コミュニケーション能力」の定義を試みている。前提として、コミュニケーションを言語による会話のやりとりを中心とする活動と捉えた上で、普遍的コミュニケーション能力の要素を、態度と方略に分けている。まずこの段階で、態度と方略が指すものは、言語に関する知識ではなく、言語の運用であることを述べておきたい。態度的側面は、「会話によって相手とコミュニケーション(意味と感情のやりとり)をしたい」という、会話のやりとりへの動

機づけであるといえる。方略的側面とは、会話によるやりとりと意思の疎通をなんとかして継続させようとするこ
とを指す。すなわち、

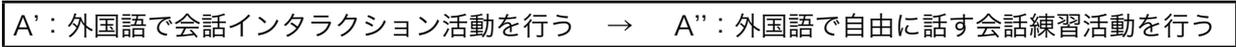


という2つの従属変数ができる。パイロット研究においては、後述する事例を取り扱い、B1に関して動機づけを
測るアンケートを実施した。分析によると、生徒たちの動機づけは高い状態で維持された、言い換えれば変化がな
かった、という結果を導くこととなった。また、B2については、卒業研究では扱えなかった。そのため今回の研
究設計においてはB2を取り扱うこととする。

ここまでの検討で、当初の因果モデルからブレイクダウンをした因果モデルを導いた。



しかし、中間報告のフィードバックでは、この「会話インタラクシオン活動」があいまいな変数であるという指摘
を受けた。筆者としては、いわゆる「会話練習」が含意する形式練習的な活動を超えた、自分の話したい内容につ
いて自由に外国語で会話をする活動という定義でインタラクシオン活動という言葉を利用して来た。しかし、より
明確に定義するために今回は、

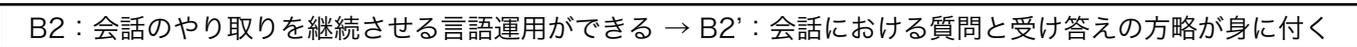


という言葉に置き換えたい。

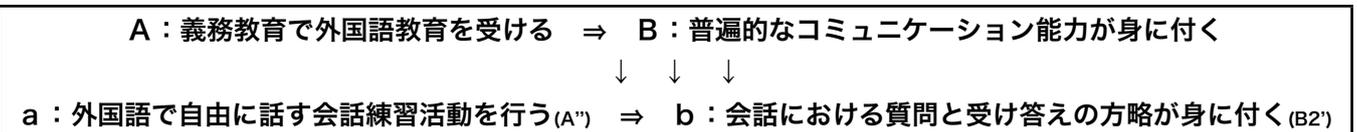
取り扱う事例と因果モデル

さて本研究では、研究する事例として、茨城県で行われている英語インタラクティブフォーラム(以下、I.E.F.)と
いう教育活動を取り上げることとしている。これは、中学生を対象とした一種のスピーチコンテストと理解される
が、従来のスピーチコンテストとは異なり、ある特定のテーマについて、4~5分間、3~4人のグループで話し
合いをするというものである。通常のスピーチコンテストでは、あらかじめ用意された原稿を練習して発表する
が、このI.E.F.では、当日にならなければ誰とグループ会話を行うか、はてはどのテーマについて話し合いをするか
が分からない。この点が、単なるモノログで終始するスピーチコンテストとは異なる、実際の会話コミュニケーション
に近い状況を生み出している。また、I.E.F.そのものは、8月に実施される県大会を最終大会として、市町村
レベルから予選大会が実施される。この予選大会に出場できる生徒は、各学校から選ばれた代表生徒であり、彼
らは、大会前から大会に向けた練習を課外活動として行っていることが多い。そこで本研究では、大会本番そのも
のだけでなく、そこに至る練習課程を含めた活動をI.E.F.の活動として捉え、A''の事例と代えることとする。

ところで、B2について、「会話のやり取りを継続させる言語運用」について更なる落とし込みをする必要があ
る。分析の方法は、生徒の談話を文字起こししたものを分析することになる(この因果モデルでは言語的要素を中
心にするため非言語的要素について触れないこととする)が、問題は生徒の談話から何が達成されていれば「会話
のやり取りを継続させる言語運用」となるか、ということである。本研究の主張に照らせば、その言語運用は、特
定の言語に依拠しない普遍的なものである必要がある。そこで、ある特定のコミュニケーション機能(例えば、謝
る、要求する、誘う、など)が使えているかどうかを分析の基準とする。そして本研究ではそのコミュニケーション
機能として、「質問とその受け答え」を取り扱うこととする。この機能の検討についてはまだ十分に出来ていな
いが、少なくともB2を以下のように置き換えることができる。



以上の検討から、本研究における因果モデルを、次のように設定する。



以降は、この $a \Rightarrow b$ のモデルを中心に、各検討課題について検討する。

モデルに介在する問題点

a 以外の説明変数と対抗仮説

a 「外国語で自由に話す会話練習を行う」 ことによって、b 「会話における質問と受け答えの方略が身に付く」としたが、このbは、筆者の主張からいえば特定言語に依拠しない普遍的なものであるから、外国語による会話練習だけが、会話における質問と受け答えの方略を身につける要因にはならない。

a 以外の説明変数としては、以下のものが挙げられる。

c : 他教科で、日本語で言語活動に取り組む \Rightarrow b

d : 会話表現を読んだり書いたりして覚える \Rightarrow b

c は、国語科に限らず、教科横断的に必要とされている「言語活動」の枠組みの中で、他者とのやりとりを要する活動すべてにおいて当てはまる説明変数となる。特定言語に依拠しない普遍的な方略なら、外国語でなくとも日本語を用いた他教科の言語活動でも可能であると言える。

一方dについて、同じ外国語科の活動でも、読み・書きによって特定の表現を覚えることが可能であり、それが会話における質問と受け答えの方略として身に付く可能性がある。この変数については非常に気をつけなければいけない。なぜなら、仮に口頭での練習において新たな表現を学んだ場合、それを書き留めて覚えることをしなければ、実際の会話として産出されない。つまりdは、 $a \Rightarrow b$ の因果関係と独立する可能性もあれば、間に入る可能性もある。このコントロールについては、研究の指標化の部分で述べる。

交絡変数と『見落としている』変数

交絡変数は、aにもbにも影響を与える変数である。筆者の $a \Rightarrow b$ のモデルにおける交絡変数eは、中間発表時にも扱った以下の変数である。

e : 生徒自身が、もともと会話好き(= talkative)である \Rightarrow a
 \Rightarrow b

個人の性格がaとbに影響する可能性は非常に高い。筆者の主張では、普遍的なコミュニケーション能力は、個人の性格を問わないストラテジーである、というものだが、それでも個人差要因としての「会話好き」か否かは、会話練習活動にも、方略の習得にも、どちらにも影響を及ぼす変数となる。

一方の『見落としている』変数として筆者が検討しているのは、この個人差要因に非常に関係する以下の変数fとgである。

f : 生徒の外国語学習動機づけが高い \Rightarrow a \Rightarrow b

g : 生徒の外国語の知識量 \Rightarrow b

この、学習動機づけの問題は、対抗仮説における変数cにも影響を与え、また $a \Rightarrow b$ モデルには含めなかった変数B1(態度的側面)とも関係する。上記のボックスで示した因果関係は、言い換えれば学習動機づけが低い生徒に対してどれだけ会話練習をさせても、会話練習自体に興味を持たないため何も得られない、ということである。この倍、 $f \Rightarrow b$ は直接的に因果関係になるとは考えられないものの、特に $f \Rightarrow a$ の可能性が高いため、無視することの出来ない変数であり、コントロールが必要である。

また、変数gについては、変数bに影響を与える可能性がある。なぜなら、すでに生徒が相当の知識を持っているとすれば、身に付く方略に限りがあると考えられるからだ。詳しくは、単位同質性の部分で検討する。

内生性の問題

内生性とは、従属変数が実は説明変数の原因であった、換言すれば従属変数が説明変数と入れ替わる、ということ指すと理解している。そして、本稿における因果モデル $a \Rightarrow b$ は、研究の指標化および手順を統制しない場合、この内生性の問題をはらんでしまう危険性がある。つまり、a 「外国語で自由に話す会話練習を行う」 ことによってb 「会話における質問と受け答えの方略が身に付く」 のではなく、そもそもb 「会話における質問と受け答えの方略が身に付く」 いているからa 「外国語で自由に話す会話練習を行う」 ことができる、と考えられる。

そして本研究においては、aとbは相互作用を繰り返していくことが容易に予測できる。しかもその繰り返しは、変数eや変数fを伴って発展していく可能性がある。考えうるストーリーとしては、【会話練習を始める \rightarrow だんだん楽しくなってくる \rightarrow そのうち表現を覚えてきて使えるようになってくる \rightarrow 使えるとうれしい \rightarrow 使える幅が広がってさらに練習できるようになる \rightarrow どんどん楽しくなってくる \rightarrow さらに表現を覚えて使えるようになってくる \rightarrow

さらにうれしい…】といったスパイラルが発生する。本研究の因果モデルは、内生性という点で非常に危険なモデルであるため、分析の方法を選択することによってコントロールせねばならない。

問題点をクリアするための検討

変数のコントロールと実証実験ケース

まず、取り扱う事例であるI.E.F.であるが、本研究では、前に述べた「県大会」をはじめとする大会のみを取り扱わず、それまでに至る練習過程も含めて観察を行う。このことで、この後に取り上げる具体的な観察方法をとった際に、事前(練習過程)と事後(大会本番)という、最低でも2時点の比較を行うことが可能となる。この段階で、先程述べた内生性の問題をクリアすることが出来るだろう。練習段階で生徒が身につけている質問と受け答えの方略(b)をきちんと観察しておき、それに基づいて、本番におけるパフォーマンスから練習過程(a)を経た上での方略の発展(b)を観察して比較する。事前段階で観察されなかったことが事後段階で観察されれば、 $a \Rightarrow b$ であることを証明することが可能になる。

事例としてI.E.F.を採用すること自体が変数をコントロールすることになるのは、他にも考えられる。まず、変数eとfについて考えると、I.E.F.の大会に参加する生徒は、学校内で代表生徒として選出される生徒である。そして大半の場合、出場する生徒の学習動機づけや会話好きの度合いは高いと言える。このことは、卒業研究におけるパイロット調査においても明らかになったことである。もちろん、例外に相当する生徒も存在するが、少なくとも多くの場合において、I.E.F.に参加する生徒を観察対象とすることによって、学習動機づけや会話好きの度合いをそろえることが出来るであろう。この学習動機づけと会話好きの度合いは、変数の具体化の項で検討したB1「会話のやりとりへの動機づけが高まる」と関連するものであるから、本モデルを検討する観察とは別に、B1に関連する質問紙調査等を通じて変数eとfがコントロールされているかをチェックする必要がある。

次に、変数c「他教科で、日本語で言語活動に取り組む」であるが、これもI.E.F.を観察対象としていることで、ある程度のコントロールが可能である。なぜなら、I.E.F.の活動自体は英語で行われ、観察のデータとして用いる談話、つまり変数bのメインの判断基準となるのは英語による言語産出である。だから、主に観察される産出は、練習時に身につけたものと考えるのが普通であろう。しかしながら、それでも英語による産出にはcの影響が出る可能性もあり、また英語を用いた練習によって日本語における方略に影響が生じる場合もある。そこで、特に後者の点をコントロールするために、同じく事前と事後で、日本語(母語)による談話データも分析する必要がある。本研究は基本的に観察によって収集した談話を分析するという研究手法をとるが、そのなかでも、日本語による談話データをとるという行為だけは、「そこにあるもの」としてのI.E.F.の練習とは異なる行為であるため、実証実験であると言える。

研究の不定性・単位同質性の問題

本研究において、事例はI.E.F.一つだけである。それだけでは、一つの事例から一つの因果関係を導こうとすることとなり、ともすれば一つの事例から複数の因果関係を導いてしまう危険性がある。つまり、本研究は、きわめて研究の不定性をはらんだ事例の選択方法をしている。これをクリアするためには、出来るだけ多くの観察が必要である。しかし、発想を変えれば、一つの事例の中で複数の観察を見ていけば良いと言える。

単純に観察例を増やしたいのであれば、練習段階から本番にかけての観察を行う学校数を増やせばよい。練習パターンは、各学校によって異なり、また生徒のレベルも各学校によって異なる。I.E.F.は具体的な指導法ではなく、大会およびルールしか提供していないから、変数aで規定されている練習方法というのは様々なものが考えられる。したがって、I.E.F.という取り組み全体を観察対象とするのではなく、そのなかの学校、あるいは生徒を複数観察することによって、観察数を増やし、結果にばらつきを持たせることが可能である。これによって、研究の不定性をクリアすることが可能になるだろう。

ただし、練習開始段階が各学校によって異なるため、観察における開始期だけはそろえなければならない。これが、単位同質性をクリアするために必要な条件である。指標についてはこの次の項で扱うが、仮に観察において数的な指標を用いる場合に、各校バラバラの「練習開始時」に合わせて事前観察を実施すると、事後観察のタイミングとなる大会本番までの時間にばらつきが出てしまい、たとえ結果的に得られる数値が比較値であったとしても、結果に時間的な統一性がなくなる。時間、という考え方からすれば、各学校での練習の取り組みの時間についてもそろえなければいけない。つまり、いつからいつまでの「期間」だけでなく、1週間あたりに何回、週何時間か、をできるだけそろえる必要がある。もし、すべての事例においてそれをそろえることが難しい場合には、似たような期間・時間配分の事例をペアで用意し比較をすることも可能であろう。

また、変数gについても、ある程度の考慮が必要である。本研究では、観察を事前と事後とで比較し、事前に来なかったことが事後に出来るようになったなど、多くの指標は質的な観察・分析データになると考えられる。したがって、事前の時点での各自の外国語のレベルがバラバラであっても、ある時点からある時点の間にとある項目を習得できたか否か、という有無を見るのであればレベルの高低に関わらず判断可能である。しかし、ある程度レベルの高い生徒は、初期段階のレベルが低い生徒に比べて、新たに身につける項目の数が少なくなる可能性があ

る。この変数gの測り方については、学校のテストなどでは不適格であるというところまでしか検討できていない。筆者自身、この変数gについてはあまり大きな注意を払う必要はないと考えるが、それでも単位同質性の確保のために分析の際に分類するという必要はありそうだ。ちなみに、変数gと関連する、学年という概念については、これを明確に分けて分析する必要があることを付け加えておく。

指標化と結論の不確実性（何をもって測るか）

それでは、実際に本研究では何を指標として取り扱うかを議論したい。

まず、本研究において、生徒たちの発話的な産出を定量的に分析することは行わない。なぜなら、仮に定量で測ったとすると、本稿で挙げたcやdの対抗仮説を生む変数や、見落としている変数をさらに増加させることになる可能性が高い。たとえば、4分間の会話でどれだけ多くの質問と受け答えができたか、ということと測るとすれば、話者の話すスピードというバイアスがかかる。また、どれだけ話題を話したかという指標は、I.E.F.における「テーマに沿った会話」という評価ポイントから逸脱する可能性が高い。さらに言うと、4分間の間に話していた語数・時間数という指標については、お互いのインタラクションの質的なバランスが重要であるI.E.F.において意味をなさない。

そこで本研究では、先程から述べている通り、事前と事後の談話の比較において、どのような言い回し、表現、言語機能が身に付いているかを判断することとしたい。そして、その身につけた方略の単純な数を比較するのではなく、身に付いた方略を質的に分析していくことを行いたい。

これでは、数的に客観的な比較を行うことができず、観察結果の信頼性が疑われるかもしれない。結論の不確実性が起こる要因の一つは、指標が変数の変動を代表していない、ということである。しかし、本研究は、そもそも数的な分析にそぐう研究ではないということ、また筆者本人が、数的に代替させることの出来る指標の検討をまだ十分に行えていないということがあり、現段階では、特に変数bを数的な指標で取り扱うことは行わないつもりでいる。

むしろ、質的な指標化をどのように行うかについては、更なる検討が必要であるが、やはり変数bが起きていることを実証するための分析方法は、実際の産出を質的に比較し、何が出来るようになっていくかを判断することに他ならないであろう。ここで、変数d「会話表現を読んだり書いたりして覚える」について触れておきたい。この変数dは、単独で「会話表現を読んだり書いたりして覚える」ことを生徒がしている場合には、対抗仮説を形成する。つまり、会話練習をしなくても起こりうる、ということである。しかし、「会話表現を読んだり書いたりして覚える」ことが、変数aにおける会話練習に付随して起こる場合、 $a \Rightarrow d \Rightarrow b$ となることが考えられる。そうすると、会話練習の後に覚えるために書き取った会話表現のメモないしノートは、生徒が方略を身につけたかどうかを判断するためのデータとして扱うことが出来る可能性がある。このことから、少なくとも現段階では、生徒たちが自らノートやメモに書き記した表現を分析することで、 $a \Rightarrow b$ をサポートする副次的なデータとして扱うことが可能になると考えられる。

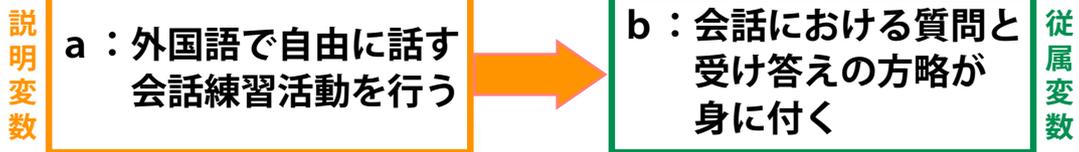
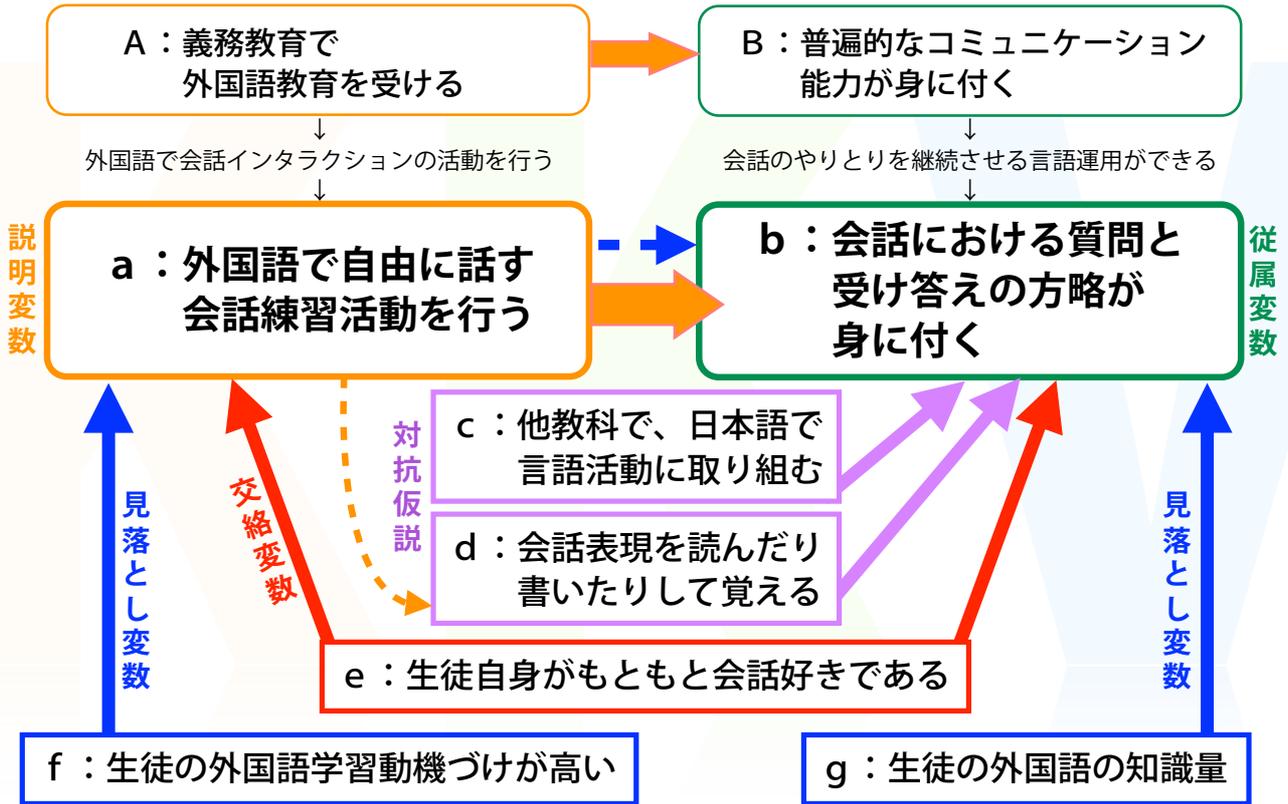
まとめ

本研究は、コミュニケーション能力や会話活動など、きわめて曖昧な研究対象に対して、さらに曖昧な手法である質的な観察という方法を用いて「外国語で自由に話す会話練習活動を行う」ならば「会話における質問と受け答えの方略が身に付く」という因果関係を証明しようとするものである。そのため、内生性、研究の不定性、結論の不確実性、単位同質性の、ほぼすべての問題において、非常に大きな危険性をはらんだ研究であることが言える。それは、筆者の研究設計の甘さが起因していることであるが、それでも曖昧性の強い研究であることをしっかりと認識し、それを述べた上で研究を行いたい。

参考文献

- ・ Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- ・ G・キング、R・O・コヘイン、S・ヴァーバ(2004)、真淵勝＝監訳『社会科学のリサーチ・デザイン 定性的研究における科学的推論』勁草書房
- ・ 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂出版.
- ・ 長澤 邦紘・ 田邊 一男 (2001) 「Interactive English Forum 1999:茨城県における実践的コミュニケーション能力育成の試み(その1)」 『茨城大学教育学部紀要.教育科学』 50: 129-144.
- ・ Savignon Sandra J. (2009) 『コミュニケーション能力：理論と実践』法政大学出版局.

研究題目：普遍的コミュニケーション能力育成のための学校外国語教育の事例研究



事例：茨城県英語インタラクティブフォーラム(英会話コンテスト)
 観察対象：出場する生徒の談話 分析方法：談話の質的な分析

※研究に沿う量的指標は不定

内生性
 aとbはスパイラル的に発生
 ↓
 観察を開始期(事前)と本番(事後)の最低2時点で行い、事前事後の比較を通じて、どんな談話機能が身に付いたかを分析することで回避

変数制御
 e: 学習動機づけが高い、f: 会話が好きという変数は、事例選択の段階で制御可能+動機づけの質問紙調査
 c: 他教科の言語活動という変数は、日本語による談話データの分析という実験を実施

不定性
 研究事例=観察対象ではない
 観察対象の単位を、学校数や生徒数で考えると観察数は増える
 →不定性をクリア

単位同質性
 ・事前観察の時期
 ・練習時間
 ・生徒の英語の能力※
 ・学年
 ※英語能力の違いのせいで、事前→事後に習得できる事柄の数・質が異なる

不確実性
 従属変数に対して数的な指標化を行った設計が考えられていないため、かなり不確実。
 ※変数dは $a \Rightarrow d \Rightarrow b$ の可能性があるので代替変数として観察数に含まれる