

慶應義塾大学 S F C 2010年度 古石篤子研究会 卒業プロジェクト

普遍的なコミュニケーション能力と学校外国語教育

～茨城県・英語インタラクティブフォーラムの調査・分析～

慶應義塾大学 S F C 総合政策学部 4年：遠 藤 忍

(70701546 / s07154se@sfc.keio.ac.jp)

キーワード

学校外国語教育, 英語インタラクティブフォーラム, コミュニケーション能力, 動機づけ, 方略

目 次

1. はじめに	3

1.1. 研究概要	
1.2. 問題設定	
1.3. リサーチクエスションと研究の構成	
2. コミュニケーション能力の育成と英語教育	5

2.1. コミュニケーション能力と教育政策	
2.2. 学習指導要領における外国語科の意義	
2.3. コミュニケーション能力の学術的定義	
2.4. 普遍的コミュニケーション能力の検討	
3. 英語インタラクティブフォーラムの概要と効果や課題の検討	20

3.1. フォーラム実施の概要	
3.2. フォーラム成立と目的・意義	
3.3. 審査項目と普遍的コミュニケーション能力	
3.4. フォーラムの期待される効果と課題点	
3.5. 第二言語習得理論に基づくI.E.F.の特徴	
3.6. 本章のまとめ	
4. 英語インタラクティブフォーラム2010の調査分析	35

4.1. 調査・分析の概要	
4.2. アンケートの設計と実施	
4.3. アンケートの分析	
4.4. 本章のまとめ	
5. 研究のまとめ	48

5.1. まとめと結論	
5.2. 研究の課題点と今後の展望	
5.3. おわりに	
6. 引用・参考文献	53

6.1. 書籍（和文）	
6.2. 雑誌論文（和文）	
6.3. 欧文献	
6.4. インターネット資料，その他	
7. 巻末資料	55

7.1. 教師に対する事前・事後調査 [本文 3.4]	
7.2. 生徒に対する事前・直後・事後調査 質問紙 [本文4.2]	
7.3. アンケートの量的分析 [本文4.3]	
7.4. アンケートのコメントの質的分析 [本文4.3]	

1. はじめに

1.1. 研究概要

本研究は、茨城県教育委員会他が主催する、英語インタラクティブフォーラム¹の中学校の部における取り組みを事例として扱い、その特徴について調査することを通じて、「コミュニケーション能力の育成」を志向する学校外国語教育のあり方を検討するものである。I.E.F.は、茨城県の中高生を対象とした取り組みである。中学生の部においては、「学年別の3～4人のグループで、与えられた課題に基づいて……英語による自由な話し合いを行う(茨城県教育庁, 2010a)」形式のフォーラムが行われている。

I.E.F.の実施目的には「英語を使って双方向性を重視したコミュニケーション能力を高め[る]」とある。また、フォーラムの評価項目には「表現力(通じやすさ, 自然さ, 正確さ)」「豊かで適切な内容」「協調性のある親しみやすい態度」が挙げられている(同上)。以上の点から、英語の知識とともに、コミュニケーション能力やコミュニケーションに対する態度が注目されていることが分かる。

筆者は、I.E.F.を、筆者が主張する「普遍的コミュニケーション能力」を育成するための外国語教育の事例と捉えている。本研究では、その「普遍的コミュニケーション能力」の構成要素とI.E.F.との関係性について検討し、その上でI.E.F.がコミュニケーション能力の育成においてどのような効果を生むかについて調査する。

なお本研究は、筆者の慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科における修士論文研究のパイロット調査、プレ調査として実施する。

1.2. 問題設定

社会における対人関係の必要性

社会の中で生活する上では、必ずといっていいほど自分以外の他者とのコミュニケーションを避けて通ることはできない。したがって、対人関係は社会生活の中でも非常に重要な要素になってくる。

しかし、1990年代に入って、社会における対人関係のあり方が変容しているように思える。キレる若者や引きこもり、いじめ、不登校、凶悪な少年犯罪等の青少年を取り巻く問題の原因には、対人関係のゆがみがあるのではないだろうか。象徴的な事件として、2004年に起こった、長崎県佐世保市の同級生殺傷事件が挙げられる²。インターネットの掲示板における書込みが原因となったと報道されているが、当事者の女兒どうしのことばのやりとりが会話においても適切に行われていれば、この事件は防げたかもしれない。この事件だけでなく、学校教育における児童・生徒たちを取り巻く問題の多くは、対人関係が原因となっているのではないだろうか。

学校教育と英語教育におけるコミュニケーション

学校は、小さな社会のようなものであり、常に他者と接して生活をしていく場である。だからこそ、対人関係やコミュニケーションを学校教育の中で学んでいくことは非常に重要であり意義がある。対人関係やコミュニケーションは本来、特定の教科で扱われるものではなく、教科横断的なもの、さらには学校における生活場面や部活動等の特別活動で身につけるものであると考えられるが、ことばを扱う教科においては特に重点的に取り上げられてしかるべきである。現に、中学校外国語科については、学習指導要領(文部科学省, 2008: 6)の目標部分に「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」「コミュニケーション能力の基礎を養う」という文言が掲載されている。

コミュニケーションを重視した英語教育のあり方については、未だ様々な議論があり、明確な定義付けはなされていない。一方で、高校・大学入試制度の存在や、文法規則や語彙、精読に偏りがちな学習項目など、文法学習を重視する状況を抜け出せていない部分が多く見受け

¹ Interactive English Forum, 以下特に指定がない限りはI.E.F.と省略して明記する。

² 毎日新聞西部夕刊1面「長崎・佐世保の小6女兒殺害：座らせ切りつける ネット掲示板書き込みでトラブル？」(2004.06.02)

られる。現在では、いわゆる受験英語に代表されるような文法訳読式の授業が行われてきた反省から、実際に“使える英語”を志向したオーラル中心の英語教育が行われている。しかし、そもそも英語を学習すべきか否かについては、賛否が分かれるところである。

普遍的コミュニケーション能力

筆者は、この「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」や「コミュニケーション能力の基礎」は、英語や他の外国語に限らず、日常の会話で用いる言語、そして大半の生徒にとっての母語である日本語での会話コミュニケーションも対象としていると解釈している。そして、言語を問わず、日々の生活の様々な場面において通用する「普遍的なコミュニケーション能力」の育成を日本の外国語（特に英語）教育の共通目標とするべきである、と考える。このことから筆者は、義務教育における外国語の学習は、英語だけに特化しない、普遍的なコミュニケーション能力を身につけるため行われるべきであり、この点において英語を学習する意義があると考えている。

I.E.F.のコンセプトや独自のルールは、筆者の考え方に合致する部分が多く、学習指導要領におけるコミュニケーションという文言に一定の解釈を加えた取り組みとして評価できる。また、実際の教授法アプローチに対しても、たとえば概念・機能シラバスの導入や多様な表現力の構築など、一定の示唆を与えうるものである。

ただ、1999年に開始されたこの取り組みは、すでに開始から10年を超えていながら、その効果について十分に研究されることがなかったように思える。もし、I.E.F.の取り組みが効果的であった場合、I.E.F.の中核である会話とインタラクションによる指導法は、生徒たちのコミュニケーション能力を伸ばすことに有効であるということが分かるだろう。

よって本研究は、I.E.F.を事例として、その特徴や効果について検討することで、日本の学校外国語教育のあり方に対し、普遍的コミュニケーション能力の視点を提言をすることを目標とする。このことは、グローバル社会への対応はもちろんのこと、現代社会が抱える、子どもを取り巻く様々な問題を解決する手がかりになるのではないだろうか。

1.3. リサーチクエスションと研究の構成

以上のような問題設定に基づき、本研究では、普遍的コミュニケーション能力と学校外国語教育(特に中学校における英語)、そしてI.E.F.について、以下に挙げるリサーチクエスションを検討する。

- 普遍的コミュニケーション能力の構成要素は何か。
 - ・教育政策上、コミュニケーション能力の育成はどのように要請されているか。
 - ・コミュニケーション能力の学術的定義は何か。
- I.E.F.と普遍的コミュニケーション能力はどのような関係性を持つか。
 - ・I.E.F.が目標とするコミュニケーション能力は何を意味するか。
 - ・I.E.F.の予測される効果としてはどのようなものが挙げられるか。
- I.E.F.は普遍的コミュニケーション能力を育成するか。
 - ・I.E.F.に参加した生徒はどのような意識を持つか。

以上のリサーチクエスション対して、本研究ではまず、外国語教育におけるコミュニケーション能力に関する理論的な検討を行う(2章)。教育政策の側面では、学習指導要領を中心にコミュニケーション能力の育成がどのように要請されているかを見ていく。学術理論においては、外国語教育学の視点を中心に理論を検討する。

次にI.E.F.の取り組みについて、その特徴を概観する(3章)。ここでは、I.E.F.の特徴やルールなどを説明した後、成立の背景や実施目的、さらに審査項目などから、コミュニケーション能力との関わりを検討し、先行研究や第二言語習得研究に基づいて期待される効果や課題点を検討する。

そして、それまでの理論的検討を踏まえ、実際の大会を対象とした調査と分析を、4章に掲載する。調査結果は、量的アンケート、質的アンケートに分けて掲載する。また、結果のまとめと今後の展望、本研究の課題点等は、5章にまとめる。

2. コミュニケーション能力の育成と英語教育

本章では、I.E.F.の実施目的である「コミュニケーション能力の育成」について、学習指導要領をはじめとする教育政策の側面と、学術理論の側面から検討し、筆者の主張である普遍的コミュニケーション能力について考える。

2.1. コミュニケーション能力と教育政策

コミュニケーション能力やことばの力を身につけさせようとする動きは、教育政策レベルでも多く見られる。以下に挙げる例は、学校教育において、コミュニケーション能力の育成やことばの力の育成が求められていることを示している。

「生きる力」における言及

中央教育審議会は、1996年7月に『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』（中央教育審議会、1996）と題された答申を出した。この答申では、今日の実行政において重要な考え方である「生きる力」が提示されている³（下線は筆者）。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

この定義から、従来の知識伝授型の“教育”から習得・活用・探究のための“学び”が重視されるようになったことが伺えるとともに、人間関係に立脚する他者との協調性が重視されるようになったことが分かる。つまり、他者との協調や人間関係、すなわちコミュニケーション能力が「生きる力」に含まれていると言える。

答申においては、「生きる力」の定義に基づいて、特に育成すべき能力や資質を6つ挙げている⁴（中央教育審議会、1996；下線は筆者）。

- (a) 国語を尊重する態度を育て、国語により適切に表現する能力と的確に理解する能力を養うこと。
- (b) 我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるとともに、諸外国の文化に対する理解とこれを尊重する態度、外国語によるコミュニケーション能力を育てること。
- (c) 論理的思考力や科学的思考力を育てること。また、事象を数理的に考察し処理する能力や情報活用能力を育てること。
- (d) 家庭生活や社会生活の意義を理解し、その形成者として主体的・創造的に実践する能力と態度を育てること。
- (e) 芸術を愛好し、芸術に対する豊かな感性を育てること。また、運動に親しむ習慣、健康で安全な生活を生涯にわたって送る態度の基礎を育てること。
- (f) 他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、自然や美しいものに感動する心、正義感、公德心、ボランティア精神、郷土や国を愛する心、世界の平和、国際親善に努める心など豊かな人間性を育てるとともに、自分の生き方を主体的に考える態度を育てること。

下線で示した通り、育成すべき能力の筆頭として、言語・ことばの能力が重視されている。このことから、協調性やコミュニケーション能力だけでなく、「あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく」上で、ことばの力が必要とされていることがうかがえる。答申においては、こうした資質や能力を、特定の教科に限らず、総合的・教科横断的に養っていく方針も述べられている。

特に、「外国語によるコミュニケーション能力」については、別の章において「外国語教育の改善」と題していくつかの提案がなされている⁵。例えば、コミュニケーション能力については「リスニングやスピーキングなど……をさらに重視する方向で改善を図っていく必要が

³ 第1部 今後における教育の在り方、(3) 今後における教育の在り方の基本的な方向

⁴ 第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方、第1章 これからの学校教育の在り方、(1) これからの学校教育の目指す方向、[2] 教育内容の厳選と基礎・基本の徹底、（育成すべき資質・能力）

⁵ 第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方、第2章 国際化と教育、[3]外国語教育の改善、(中学校・高等学校における外国語教育の改善)

ある」と、オーラル表現を重視する記述が見られる。また、扱う言語について、英語だけでなく「生徒が様々な言語に触れることは極めて意義のあることであり、……多くの外国語に触れることができるような配慮をしていくことも必要であろう」という提案もされている。さらに、外国語教育を行う上では「その基礎として、言語能力を適切に身に付けていることが必要であり、その意味で、国語教育の重要性を再認識する必要がある」という指摘がなされており、外国語の言語知識の前提として言語運用能力があるという解釈を読み取ることができる(中央教育審議会, 1996)。

この中教審答申は、すでに触れたように「生きる力」という考え方を提示しただけでなく、現在見直しが叫ばれている「ゆとり教育」の方針を提示した。この答申を受けた学習指導要領は1998年に告示され、2002年度から実施された。この学習指導要領においては、週休2日制、総合的な学習の時間の導入がなされただけでなく、中学校においてそれまで選択教科であった外国語科が必修科目として組み入れられた(文部科学省, 1998a)。「生きる力」は、その後2008年に改訂された新学習指導要領においても、基本理念として継承されている。

以上示した通り、「生きる力」においては、言語やコミュニケーションに関する資質や能力が求められている。そしてそれは、中教審の答申に含まれているという点で、現代社会で求められる能力であるとも言える。

言語力育成協力者会議での議論

2006年6月に、言語力育成協力者会議が文部科学省に設置された。この会議が開催されるに至った経緯として、新学習指導要領(2008年公示)の改訂の契機となった中教審における審議のなかに、ことばや言語を重視する意見が多く含まれていたことが挙げられる。『言語力育成協力者会議について』(文部科学省, 2006a)によれば、この会議は、『審議経過報告⁶』や『第3期教育課程部会の審議の状況について⁷』において「人間力の向上を図る教育内容の改善の基本的な考え方として、言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりの重視が提言」されたことを踏まえ、教育課程部会における教科別・学校種別の議論において「必要な資料を得るため、……言語力の向上

の観点から、外部の有識者等の協力を得て、検討を行う」目的で設置された。この審議会は、2007年8月までに8回開催され、『言語力の育成方策について』(言語力育成協力者会議, 2007)という報告書をまとめている。

そもそも、「言語力」とは何だろうか。報告書では、言語が「知的活動(特に思考や論理)、感性や情緒、コミュニケーション(対話や議論)の基盤」であり、その「言語を運用するのに必要な能力」が言語力であるとされている。また、この能力は「言語種別を問わない普遍的かつ基盤的な能力」とであるとされている。会議では主に国語が重視されているが、報告書では外国語や非言語の教育についても言及されている。

会議が指摘する、言語力育成が必要である理由として、「OECDの国際学力調査(PISA)において『読解力⁸』が低下していること」の他に、「いじめやニートなど人間関係にかかわる問題」が挙げられている。報告書では、現代の子どもたちを取り巻く環境について、以下のように述べられている(同上; 下線は筆者)。

子どもを取り巻く環境が大きく変化するなかで、様々な思いや考えをもつ他者と対話をしたり、我が国の文化的伝統の中で形成されてきた豊かな言語文化を体験したりするなどの機会が乏しくなったために、言語で伝える内容が貧弱なものとなり、言語に関する感性や知識・技能などが育ちににくくなってきている。このため、言葉に対する感性を磨き、言語生活を豊かにすることが大変強く求められている。

このように、他者との対話などの人間関係の機会が乏しくなったことにより、ことばによって伝えられる内容さえ乏しくなってしまうという指摘がなされているのである。ことばが、習得・活用・探究型の学習の基盤となることから、そうした学力を高める上で言語力が重要になるという指摘も納得できる。

報告書(同上)は、コミュニケーションに関して、「個々人が他者との対話を通して考えを明確にし、自己を表現し、あるいは他者を理解し、他者と意見を共有し、お互いの考えを深めていくことが望まれる」としている。その上で、特に「聞く力」を育てることが重要だ、としている。「積極的に発言することだけでなく、相手の発言

⁶ 2006年2月13日, 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 (第38回 (第3期第24回))

⁷ 2007年1月26日, 中央教育審議会 初等中等教育分科会 (第46回)・教育課程部会 (第3期39回)

⁸ 「いわゆるPISA型読解力は、『自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。』と定義されている。(言語力育成協力者会議, 2007)」

をしっかりと聞き取り、受け止めること、状況に応じて的確に返すこと」ができるようになるべきであると述べられており、ここにコミュニケーションとは何かを読み取ることができる。

報告書(同上)は、言語力を育成する指導に当たって配慮すべき事項として、「義務教育の段階で、言語運用法の指導を体系的に行うことが求められる」と述べている。これは、従来の教育が「論理や表現法に関する配慮が不足していた」ことに対する反省として述べられている。また、「文や文章の構造と機能についての理解と自覚」、いわゆるメタ言語能力を深める必要があると述べている。これについて、「言葉を焦点化したり修飾関係をとらえたりして、メタ言語能力を高め、言葉に対する感性を磨くこと」が、外国語科に対する期待として言及されている。

報告書では外国語について、メタ言語能力の内容を含め、以下のようなことが述べられている(同上；下線は筆者)。

- ・小学校の英語活動等においては、コミュニケーション能力を養う上で必要となる積極的な態度の育成が可能であり、中学校以降続く英語教育にも資するものである。また、非言語を含めて、コミュニケーションを図るために、言語力を総動員することの大切さを理解させることができる。
- ・小学校の英語活動等は、小学生にとって自己を表現したり、言語やコミュニケーションに関する感覚を養ったりする体験的機会ととらえることができる。他の言語にふれる体験を通して、日ごろ用いている日本語の特性に気付いたり、日本文化について発信したりするなどの機会とすることができる。

上記に引用した事項は一部であり、本来は中高の英語に対する提言もなされている。引用部は小学校外国語活動に対して言及したものであるが、同じことは中高における外国語教育においても言えるのではないか。特に下線で示した部分は、外国語教育がコミュニケーション能力の育成に大いに資することを示していると言える。

他に報告書においては、コミュニケーション能力に関してだけでなく、理論的な思考や読解力、他者に考えを的確に伝えることなどの知的活動(議論など)、そして感性や情緒に関する内容についても触れられている。これらのことは、外国語科以外のほぼ全ての教科に関しても言及されている。

以上見てきたように、言語力育成協力者会議は、中教審において行われてきた、言語を重視する議論をさらに深める形で、言語力やコミュニケーション能力の育成を提言したものであった。特に、言語力を具体的に定義し、教科横断・各教科における指導法などを提示したことは意義深いと言える。

英語が使える日本人のための戦略構想／行動計画

「生きる力」や学習指導要領で「言語力」の重要性が指摘されるなか、外国語教育に特化した指針が示されている。それが『「英語が使える日本人」のための戦略構想』および同『行動計画』である。前者の戦略構想は、2002年7月に出されたものである。

この戦略構想(文部科学省, 2002)では、「英語」の必要性が喫緊の課題であるとされている。戦略構想の策定にあたっては、「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている『英語』のコミュニケーション能力を身に付けることが必要」とであるという趣旨が示されている。同時に、「日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られない」ことも課題として示されている。

戦略構想(同上)においては、その冒頭に「国民全体に求められる英語力」として、中学校と高等学校のそれぞれにおいて達成目標を置いている。中学校卒業段階では「挨拶や応対等の平易な会話(同程度の読む・書く・聞く)ができる」として英検3級が、高等学校卒業程度では「日常の話題に関する通常の会話(同程度の読む・書く・聞く)ができる」として英検準2～2級が示されている。

上記の達成目標に従い、以下に示す5つの政策課題が提示されている(同上)。

- I. 学習者のモチベーション(動機付け)の高揚
- II. 教育内容等の改善
- III. 英語教師の資質向上及び指導体制の充実
- IV. 小学校の英会話活動の充実
- V. 国語力の増進

上記5つの政策課題に対して、例えば「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」の指定や、「大学入試センター試験でのリスニングテストの導入」、「ALT(外国語指導助手)の活躍促進」、「高校生留学の促進」などの主要施策が挙げられている。特に「スー

パー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」については、2003年度には50件53校、2004年度には85件88校に拡充が予定された。また、「大学入試センター試験でのリスニングテスト」は2006年度に導入された(文部科学省, 2004)。ちなみに、この戦略構想に基づいた行動計画は2007年度で一つの区切りを迎えた。

この戦略構想および行動計画については、賛否が分かれている。反対意見の一例としては、江利川(2007)が挙げられる。江利川は、戦略構想が挙げる具体的施策について「最大の問題は、『英語格差』(English Divide)をつくり出し、一握りの『英語が使える』エリートの育成だけを目指している(p.137)」と指摘している。また、文科省初等中等教育局内において、国際教育課が担当した戦略構想と教育課程課が担当した学習指導要領とで、英語の指導時間や指導語彙数などについて見解が相違していることも指摘している(同上)。

江利川(2007)は、戦略構想に挙げられている提言が、「経団連が2000年に出した『グローバル化時代の人材育成について』……にはほぼ全ての方針が盛り込まれて[いる](p.144)」と指摘している。つまり、「英語が使える日本人」とは財界・産業界の提案である、ということである。この事実を別の側面から解釈すると、賛否は別として、「英語が使える日本人」、すなわちコミュニケーションにおいて英語が使えるようになることを必要とする勢力が社会にいる、ということが言えるだろう。日本人が英語を使えるようになるべきかどうかの議論はここでは行わないが⁹、戦略構想がコミュニケーションを志向した政策課題と具体的施策を打ち出しているという点で、コミュニケーション能力の育成は喫緊の課題であると考えることができる。以上のように、『「英語が使える日本人」のための戦略構想』は、コミュニケーション能力について一歩踏み込んだ提言を行っている。

社会人基礎力が重視するコミュニケーション能力

これまで、文部科学省や中央教育審議会における議論を中心に、コミュニケーション能力育成の必要性を見てきたが、ここで一度、別の視点からその必要性を見てみることにしよう。経済産業省は、「ビジネス環境の変化と教育を巡る変化」を受け、2006年2月に「社会人基礎力」という考え方を提唱した。『「社会人基礎力」のス

メ』(経済産業省, 2007)では、現在の社会状況について、以下のように述べられている(下線は筆者)。

近年、産業競争力として「新しい価値のある商品やサービスをいかに早く創り出すか」が問われ、企業現場では、新しい価値創出に向けた課題の発見、解決に向けた実行力、異分野と融合するチームワークなどの能力が強く求められています。他方、従来それらの能力を「自然に」磨く場であった家庭や地域社会、部活動や集団活動などにおける教育力は落ち込んでおり、「職場や地域社会で求められる能力」に係る需要と供給のバランスは大きく崩れています。

つまり、課題発見と解決の能力、チームワークの能力は本来、家庭や地域、学校などで自然に身に付くものであったにもかかわらず、「意識して育成しなければいけない能力」となった、ということである。そして、従来の学校の評価観点である学力だけではない、「社会人基礎力」を、学校（特に高等教育）で育成せねばならない、ということである。

「社会人基礎力」は、3つの能力と12の構成要素で構成されている。3つの能力とは「前に踏み出す力(アクション)」、「考えぬく力(シンキング)」、「チームで働く力(チームワーク)」である。特に、チームワークに関しては、「コミュニケーション能力等は、多様な人々との『チームワーク』により新しい価値を創出する際に必要な能力であり、職場等で重視される傾向」であると指摘されており(経済産業省, 2006)、以下の6つの構成要素が挙げられている。

- ・発信力
- ・傾聴力
- ・柔軟性
- ・状況把握力
- ・規律性
- ・ストレスコントロール力

特に「発信力」「傾聴力」は、コミュニケーション能力との関わりが非常に大きい。それぞれ「自分の意見をわかりやすく伝える力」「相手の意見を丁寧に聴く力」と定義されている。つまり、「職場や地域社会で求められる能力」において、コミュニケーション能力は重要な構成要素となっている。

⁹ ちなみに、英語の使用に関する議論は、木村・渡辺(2009)（特に吉武(2009)）や、大津(2009)に見ることができる。

本節のまとめ

以上見てきた指針は、教育行政に関わる政府指針ばかりであったが、そこでは子どもたちのコミュニケーション能力を養っていくことが重要視されていることがよく分かる。全体的な潮流としては、コミュニケーション能力は特定教科に限定的ではなく、教科横断的に養っていくものであるとされる一方、特に国語科や外国語科についての提言や要請が多くなされている。外国語科については、コミュニケーション能力を志向する動きが顕著である。また、コミュニケーション能力や言語力が重視される社会背景としては、PISAの学力調査が読解力の低下が指摘されていることに加え、人間関係の希薄化やそれに伴う社会的課題、その背景にある地域や社会の教育力の低下が指摘されている。

コミュニケーション能力がこれだけ重視されているなかで、義務教育における外国語科は、コミュニケーション能力の育成に対してどれだけ寄与できるだろうか。ことばを扱う教科である外国語科は、国語科と同様にコミュニケーション教育の筆頭として扱われるべきであろう。その場合、具体的な指導法も重要であるが、何を目標として教育を行うかが重要になるだろう。そこで次節では、学習指導要領における中学校外国語科の指導の意義・目的について、コミュニケーション能力育成の面から検討したい。

2.2. 学習指導要領における外国語科の意義

これまで見たような、教育行政の指針や提言に基づいて策定された学習指導要領において、中学校外国語科はどのような目標がかかげられているのだろうか。本節では、特に2002年実施の現行指導要領と2012年実施の新指導要領における、中学校外国語科の指導目標について比較しながら、外国語科を学ぶ意義とコミュニケーション能力に関する捉え方について見ていきたい。

学習指導要領の改訂

まず、学習指導要領の改訂について触れておきたい。現行の学習指導要領は、前節で触れた通り、1998年に告示され、2002年から実施された。この指導要領改訂は、前節で取り上げた中教審の答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』を前提としている。この現行指導要領は、ゆとり教育拡充を目的とした授業時間数の削減や、「総合的な学習の時間」の導入を図るものとなった。しかし、経済開発機構(OECD)が実施したPISA調査¹⁰の結果が、

- ・ 思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題
- ・ 自分への自信の欠如や自らの将来への不安

等について課題があることを示しており(文部科学省、2008: 1)、これがマスコミ等によって学力低下という形で報道されるようになった。

そのような中、2005年2月に文部科学大臣から中央教育審議会に対して、国の教育課程の基準について見直す検討をするよう要請され、同年4月27日から審議が開始された。その諮問の後、教育基本法や学校教育法が改正されたが、審議はそれら法改正をふまえながら2年10ヶ月に渡り継続された。そして、2008年1月に、

- ・ 「生きる力」という理念の共有
- ・ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ・ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ・ 確かな学力(のため)に必要な授業時間数の確保

などの方向性を示した答申が示された。前節で触れた通り、特に思考力・判断力・表現力等を育むための学習活動においては、その基盤となる言語に関する能力が重視された。そして、この答申に基づき、同年3月28日に小学校と中学校の学習指導要領が公示された。この指導要

¹⁰ 2003年7月実施、2005年12月公表

領は、中学校については2012年度から全面的に実施されることとなる(文部科学省, 2008 : 1-2)。

学習指導要領におけることばの重視

言語力やコミュニケーション能力が重視されるに至った経緯は、前節の言語力育成協力者会議に関する部分で触れた通りである。この会議の提言は、「生きる力」の理念を継承した新指導要領において現れている。

文部科学省は、学習指導要領改訂を解説する保護者向けのパンフレットを作成しているが(文部科学省, 2010), 「『知識基盤社会』の中での『生きる力』」と題されたページには、以下のような文言が掲載されている(p.8, 下線は筆者)。

これからの社会を生きる子どもたちは、自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力(クリティカル・シンキング)、様々な情報を取捨選択できる力などが求められると考えられます。

これらは、ことばや言語活動を通して育まれる能力であり、言語力育成協力者会議が指摘する内容とほぼ一致する。このことは、単なる現状認識にとどまらず、指導要領上に明確に打ち出されている。

新指導要領では、現行指導要領に比して全体的に指導時間が増加している。小学校では6年間で278時間、中学校では3年間で105時間増加している。その中でも国語科については、小学校で84時間、中学校で35時間増加している。外国語科については、小学校では外国語活動が必修となり、小5・6年生で週1時間、全体で70時間が新設となる。中学校外国語科は、各学年で1時間ずつ、全体で105時間増加している。この増加により、中学校の各教科のなかで、外国語科の指導時間が420時間で最も多くなっている。このように、ことばを扱う教科の筆頭である国語科と外国語科は、共に時間数を増加させているのである(文部科学省, ²⁰¹⁰2008 : 11-12)。

ことばや言語活動を重視する傾向は、単に時間数の増加だけでなく、指導される教育内容にも反映されている。すでに、1996年の中教審答申において、ことばや言語活動については教科横断的に行われるべき旨が触れられているが、パンフレットには「国語をはじめ各教科等において、知識・技能を活用してレポートの作成や論述を行うなど(文部科学省, ²⁰¹⁰2008 : 13)」の学習活動を取り入れている旨が述べられている。

このように、新学習指導要領においては、全体を通してことばが重視されている。では、そのなかで外国語科は、どのような目標を掲げているのだろうか。

中学校外国語科の指導要領について

学習指導要領は、各学校が教育課程(=カリキュラム)を編成する上での基準であり、カリキュラム編成の権限は各学校が持っている。実際のところ、各学校は学習指導要領に基づいて作成された教科書を用いてカリキュラムを編成していくようである。したがって本来は、「内容」について注目すべきであろう。しかし、学習指導要領に記された内容は、我が国の政府の教育に対する姿勢を示すものであるから、特定の教科の学ぶ意義や内容を検討することは非常に重要であると考ええる。

さて、外国語科の指導要領では、始めに外国語科としての目標が述べられ、次に「各言語の目標および内容等」として、英語についての目標と内容、指導計画の作成と内容の取り扱いに関する留意点が触れられている。なお、指導要領においては、科目名は「外国語科」となっており、「英語」はそのなかで扱われる言語の一つである。しかし、第3「指導計画の作成と内容の取り扱い」においては、現行指導要領においても新指導要領においても、「外国語科においては、英語を履修させることを原則とする(文部科学省, 2008 : 73)」とされている。このことについて、新指導要領の解説編では、「英語が世界で広くコミュニケーションの手段として用いられている実態や、これまでほとんどの学校で英語を履修してきたこと」を踏まえた上での原則とされており、「英語以外の外国語を履修させることもできる」とされている(文部科学省, 2008 : 56)。しかし、その他の外国語の目標や内容については、「英語の目標および内容等に準じて行うものとする(文部科学省, 2008 : 72)」とされるにとどまっている。

本節では、「外国語科」の目標のみを扱う。なぜなら、ことばの能力に関する科目である外国語科について、コミュニケーション能力に関する定義を英語に限定して議論すべきではないと考えるからだ。筆者のこの考え方は、本章の最後に扱う普遍的コミュニケーション能力の考え方と関連する。

外国語科の教科目標の共通点

さて、本節では、学習指導要領におけるコミュニケーション能力の捉え方を検討しているが、現行学習指導要

領における外国語科の目標と新学習指導要領におけるそれとを比較すると、内容に共通点と相違点が見られる。I.E.F.は現行指導要領をベースに成立している取り組みであるため、現行指導要領と新指導要領を比較することには意義があると言える。また、両者の違いについては、かねてから筆者が疑問とするところであった。

現行指導要領(文部科学省, 1998), および新指導要領(文部科学省, 2008 : 68)における外国語科の目標は、以下に示す通りである(下線は筆者)。

【現行中学校学習指導要領 外国語科 目標】

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、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

【新中学校学習指導要領 外国語科 目標】

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。

このように見ると、違いが現れているのは下線部であり、それ以前の部分は全く同じである。

新指導要領外国語編の解説(文部科学省, 2008 : 6)では、新指導要領の目標の文言を、以下の3つに分けて捉えている。

1. 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
2. 外国語を通じて、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る。
3. 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。

解説文中では、この分け方において、3を「最後に置くことによって、最重要事項であることを強調している」と書かれており、「コミュニケーション能力の基礎を養う」ことが、それ以前に書かれた内容以上に重要であるとしている。なお、3については「1や2と不可分に結び付いたもの」であり、「コミュニケーション能力を向上させる取組を通して、1の理解が深まったり、2の態度が養われたりする」としている(文部科学省, 2008 :

6)。ここではまず、現行指導要領と新指導要領の共通点である2について、検討をしてみたい。

本節では、指導要領におけるコミュニケーション能力の捉え方を検討しているが、新指導要領の解説文中では、この2に関する解説(文部科学省, 2008 : 6-7)に、コミュニケーション能力の捉え方を見ることができる。ここには、「積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手の考えを理解しようとしたりするなど」と書かれている。ここから、自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解することがコミュニケーションである、と定義されていることが読み取れる。また、「一定の基本的な知識や技能……を活用して実際にコミュニケーションを行う」前提として、「態度の育成が十分」になされる必要があると述べられている。このことから、コミュニケーション能力には態度の側面が含まれ、その態度の育成が知識や技能の前提として必要であるということが読み取れる。

しかし、「コミュニケーションへの積極的な態度を育成したりするためにはいろいろな方法がありうるが、外国語科としては、『外国語を通じて』という教科に特有な方法によって目標の実現を図ろうとするものである」という文言がある。この文言からは、外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力が、言語に関係なく普遍的な能力なのか、それとも外国語(特に英語¹¹)に限定された能力なのか、どちらかが判断できない。むしろ、外国語・英語に特化したコミュニケーション能力を規定しているように捉えることも可能である。

以上、新指導要領解説をもとに、現行指導要領と新指導要領の目標の共通部分について検討した。その結果は、以下のようにまとめることができる。

- － 自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解することがコミュニケーションである。
- － コミュニケーションを図ろうとする態度の育成が知識や技能の前提として必要である。
- － 外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力が、普遍的な能力なのか、特定言語に限定された能力なのか、どちらかが判断できない。

外国語科の教科目標の相違点

さて、教科目標の相違点は、先ほど示した引用の下線部である。現行の指導要領では、「コミュニケーション能

¹¹ 学校教育法施行規則において、英語は外国語科における「基本」とされている。

力」ということばの前に「聞くこと」「話すこと」ということば、さらに「実践的」という文言がついている。一方、新指導要領では、聞く・話すに加え、読む・書くという文字的なコミュニケーションの能力を養うことが要請されている。

筆者は、この新旧の変化を、コミュニケーションという概念の捉え直しである、と解釈していた。現行指導要領では特に音声面を重視し、実際のコミュニケーションの場で用いるやりとりの技法として、特にリスニングとスピーキングの技法を重視していると解釈できる。すなわち、コミュニケーションの根幹としての会話こそが重要である、という考えが読み取れる。一方の新指導要領は、「実践的」ということばをなくした代わりに、いわゆる4技能全てを内容に盛り込んだ。ここから、聞く・話すだけでなく、読む・書くを含めた4つの技法を包括的に扱い、音声言語のやりとりだけではなく、記述言語によるやりとりも含めたすべての言語活動をコミュニケーションとして扱う必要がある、ということが読み取れる。ただここでもまだ、コミュニケーションにおいて、聞く・話すが重視されていることは、4技能の配列の順序から予測ができる。

では実際にはどうだろうか。新指導要領の解説文(文部科学省, 2008: 6-7)によると、たしかに、「4技能の総合的な育成という改善の基本方針も盛り込んだ記述として」と書かれており、コミュニケーション能力育成に当たっては4技能を総合的に育成するスタンスが示されている。しかし、解説文中には、続けて以下の文章が書かれている(下線、太字は筆者)。

従来は中学校が外国語学習の導入の段階であったことから、中学校では特に音声によるコミュニケーションを重視し、教科目標において「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とされていた。しかし、今回の改訂により、小学校に外国語活動が導入され、特に音声面を中心として外国語を用いたコミュニケーション能力の素地が育成されることになった。このため、中学校段階では、「聞くこと」、「話すこと」に加え、「読むこと」、「書くこと」を明示することで、小学校における外国語活動ではぐくまれた素地の上に、これらの四つの技能をバランスよく育成することの必要性を強調したわけである。

「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」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識を身に付けさせる

だけではなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力の基礎を養うことを意味している。なお、改訂前は、こうした趣旨から「実践的コミュニケーション能力」としていたが、コミュニケーション能力はそうした実践性を当然に伴うものであることを踏まえ、今回は単に「コミュニケーション能力」とした。

つまりこの文章から分かることは以下の事柄である。

- 中学校の指導要領で「読むこと」、「書くこと」が加わったのは、小学校外国語活動導入によって外国語の学習開始時期が早まったからである。
- 外国語学習の導入では音声重視されている。
- 「実践的」ということばは、コミュニケーションは当然に実践的なものであるという解釈によって外されただけであった。

しかし、こうした記述は、解釈上のいくつかの混乱を招くのではないだろうか。現行指導要領の文言から、活動内容はより現実性の高い題材を用いたリスニング・スピーキングの実践である、という解釈をすることは容易である。しかし新指導要領においては、その文言からどのような活動を行うべきかが、更に曖昧になってしまったように思える。

また先ほど、外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力は、普遍的な能力なのか、特定言語に限定された能力なのか、という論点を示したが、「実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力」という文言はさらにこの論点を混乱させる。この文言からは、特定外国語によるコミュニケーションを想定するものである、という解釈が可能だからだ。つまり、特定外国語の運用能力およびその素地となる言語知識の方が、学習すべき内容として重要であるとされているように読み取れるのだ。

筆者にとって最も意外だったのが、読み・書きが加わったことが、コミュニケーションという概念の捉え直し、というほどのものではなかったということである。外国語学習の導入時期が前倒しになったから、中学校入学時にすでに音声面での素地ができ上がっている、というのは、いささか安易な考え方であるようにも捉えられる。4つの技能の配列から考えれば、依然として音声が重視されていることは納得できるが、指導要領において

は、その目標部分でさえ、指導される技能の順序性にしか触れていない、というのが実際のところである。

本節のまとめ

以上、中学校外国語科の教科目標を現行のものと新しいものとで比較することにより、指導要領においてコミュニケーション能力がどのように定義されているかをみてきた。結果的に、コミュニケーションの定義は「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解すること」であることが判明した。また、知識や技能の前提として態度の育成が必要であることも理解できた。

コミュニケーション能力の育成は最重要であるとされている一方、外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力が、普遍的な能力なのか、特定言語に限定された能力なのかは、判断の余地があるようだ。解釈によっては、コミュニケーションを目的とした外国語運用能力の育成が目的であり、それはすなわち特定言語に限定された能力を志向するものであるように解釈することが可能である。

また、指導要領の比較から、コミュニケーション活動は、当然に実践的なものであること、4技能は総合的に育成するが、素地としての音声面の能力は小学校の時点で身に付いていると捉えられていることが分かった。これらに関わる文言は、コミュニケーション能力の捉え直しというものではなかったのである。

以上のように、コミュニケーション能力は、学習指導要領においてある程度明確化されているものの、ことばそれ自体は、すでに共通理解されているものとして使われているようにも見える。では、学術的にコミュニケーション能力はどのように定義づけられているのだろうか。次節ではそれを検討する。

2.3. コミュニケーション能力の学術的定義

本節では、コミュニケーション能力に関する様々な定義について見ていきたいと思う。コミュニケーション能力に関する定義は、これまでに見てきた行政文書においていくつか触れられている。例えば、

- ・ 個々人が他者との対話を通して考えを明確にし、自己を表現し、あるいは他者を理解し、他者と意見を共有し、お互いの考えを深めていくことが望まれる。[言語力育成協力者会議報告書](言語力育成協力者会議, 2007)
- ・ 「発信力(自分の意見をわかりやすく伝える力)」および「傾聴力(相手の意見を丁寧に聴く力)」[社会人基礎力](経済産業省, 2006)
- ・ 積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手の考えを理解しようとしたりするなど [新学習指導要領解説](文部科学省, 2008)

などである。しかしこれでもなお、コミュニケーション能力という用語が、“すでにそこにあるもの”として、暗黙の了解となつていくように感じられる。コミュニケーション能力という曖昧な概念をある程度定義づけなければ、本研究における調査の視点を定めることは難しい。そこで本章では、各種文献からコミュニケーション能力の定義を読み取りたい。特に、外国語教育学や応用言語学において取り上げられている概念を扱いたい。

意味と感情のやりとり、という解釈

コミュニケーション論は、言語学の立場からだけではなく、社会学的立場やそれ以外の立場から様々な定義付けがなされている。まずは齋藤孝(2004)を引用したい。

齋藤(2004)は、その名もずばり『コミュニケーション力』を著している。その冒頭で、コミュニケーションとは「端的に言って、意味や感情をやりとりする行為」であり、「やりとりする相互性があるからこそコミュニケーションといえる」としている(p.2)。この定義に沿った時、コミュニケーション力とは「意味を適格につかみ、感情を理解し合う力(p.4)」となる。この指摘は、相手を伴う対人関係のやりとりだけを志向していない。齋藤(2004)は、「コミュニケーションが深まっているときは、相手とだけではなく、自分自身と対話している感覚(p.18)」があり、自分自身との対話の一例として「文章を書くという作業(p.19)」を挙げている。一方で、対話についても「対話に参加しているものが皆、自分自身の経験

世界に碇を降ろし、一方で文脈の流れをつないでいる」形が、「コミュニケーションの優れた形」であるとしている(p.20)。

これらの指摘が、前節までに見たコミュニケーションの定義と異なるのは、やりとりされる内容が意見や考え方に限っていない、という点である。コミュニケーション行為の機能面に限って考えれば、考え方や意見だけがことばによってやりとりされれば、それで済むと考えられる。しかし、齋藤(2004)は、「言語的コミュニケーションは、身体的コミュニケーションを基盤としている(p.77)」と指摘している。「笑い」などの感情的なやりとりにおいては特に、「二つの身体[が]一つのリズムを共有し……身体が響き合っていることをはっきりと感じ取ることができ」るときに「『コミュニケーションがしつかりできている』と実感することができる」としている(p.74)。つまり、「コミュニケーションとは、響き合い(同上)」なのである。

この、身体的コミュニケーションの重要性について、齋藤(2004)は長崎・佐世保の同級生殺害事件を例示している。加害児童について「言語情報を駆使できる能力は一応持ち合わせていた」にも関わらず、「悲劇的な状況を自ら避けるだけの身体的コミュニケーション能力は持ち得ていなかった」と考察している(p.77)。「身体と身体をすりあわせ、もみ合わせる段階(同上)」があれば、この悲劇は防げたかもしれない。すると、筆者が問題意識として抱いているコミュニケーション能力の衰退は、言語的コミュニケーション能力だけでなく、その基盤となる身体的コミュニケーション能力なのだと言えよう。

齋藤(2004)は、身体的コミュニケーション能力を養う方法について、非常にユニークな指摘をしている。それが「英語を一つのコミュニケーションカトレーニングメソッドとして捉えている(p.106)」ということである。身体的コミュニケーションを促す方法として、外国語学習における「身体モードチェンジ(p.103)」を挙げている。齋藤(2004)は「身体モード」について、科学的検証を伴った説明をしているわけではないが、「『日本語の身体』と『英語の身体』とでも言うべき違い(p.102)」があり、「コミュニケーションできるオープンな身体を英語を道具にして養う(p.106)」と述べている。

これらの齋藤(2004)の指摘は、応用言語学や外国語教育学の立場からは離れており、しかも言語的コミュニケーションに関する議論とずれが生じる部分もあるかもしれないが、次節で普遍的コミュニケーション能力と外国語教育の意義にに関して検討していくうえで非常に重要な理論であると考ええる。

- コミュニケーションは意味と感情をやりとりする行為である。
- 言語的コミュニケーションは身体的コミュニケーションを基盤にしている。
- コミュニケーションできるオープンな身体を英語を道具にして養う。

この3つの指摘は、コミュニケーション理論としては非常にユニークな考え方である。外国語教育のあり方を考える上でも新しい理論となるだろう。では、既存の理論としてはどのようなものがあるだろうか。

コミュニケーション能力の5つの特徴

ペンシルヴァニア大学のSpeech Communicationの教授であるサンドラ・サヴィニオンは、『コミュニケーション能力¹²』(Savignon, 2009)を著している。その冒頭で、コミュニケーション能力とは何かについて定義付けを試みている。Savignon(2009)は、コミュニケーションを学ぶ重要性について、以下のように示している(p.13)。

コミュニケーションを学ぶのは、私たちにとって個人生活でもそして公的な生活でも重要なことである。より良いコミュニケーションとは私たち自身と他の人達をより良く理解することであるし、まわりの人々から孤立しないことであり、また生産性の高い、幸福な暮らしをもたらすのである。

この指摘は、コミュニケーションは他者と自分との関わりにおいて起こるものであり、人間は生きる上で人と関わることを避けて通れないという筆者の認識と合致する考え方が伺える。これは齋藤(2004)の指摘にも通ずるであろう。

¹² 原著名: Communicative Competence : Theory and Classroom Practice : Texts and Contexts in Second Language Learning

Savignon(2009)は、コミュニケーションを「意味の表現・解釈・交渉¹³の連続的過程」と定義づけた上で(p. 15)、以下にまとめる5つの特徴を挙げている¹⁴。

- － コミュニケーション能力は動的な概念であり、複数の人たちの間で行われる意味の交渉によって決まる。すなわち、コミュニケーション能力は対人関係に基づいている。
- － コミュニケーション能力はさまざまなシンボルシステムに当てはまり、言語はそのシンボルの一つと考えられる。
- － コミュニケーション能力は、コンテキストに特定された能力である。コミュニケーションの成功のためにはレジスター¹⁵とスタイル¹⁶をその場の状況と他の参加者に応じて適切に選択しなければならない。
- － 言語について知っている能力(言語能力)と、その知っていることを明示する能力(言語運用)は理論的に異なっており、実際に観察できるのは言語運用のみである。
- － コミュニケーション能力は相対的なものであり、レベルを考慮する必要がある。

これらの特徴から、コミュニケーションについて、以下のようなことが言えるだろう。

まず、コミュニケーションにおいて他者の存在は非常に重要であるということだ。コミュニケーションにおける場の状況やコンテキストは、参加者によって異なってくる。言い換えれば、コミュニケーションを特徴づけるのは参加者であるといえる。

次に、コミュニケーションの良し悪しは絶対的に判断できるものではない、ということだ。コミュニケーションが、参加者によってその状況や質を変化させる相対的かつ動的なものであれば、良し悪しの基準を定めることはできない。強いて基準を定めるとすれば、それは参加者個々人の中にあり、その場にどのような人が参加するかによって、集合的な基準は変化していくだろう。

最後に、コミュニケーションは言語によってのみ起こるものではない、ということだ。コミュニケーション

は、会話という、ことばによるスタイルの一つだけに限定されるものではない。しかもことばによるコミュニケーションも、スタイルの一部でしかない。ボディランゲージやアイコンタクトなどのスタイルやレジスターは、コンテキストによって変化するものである。つまりコミュニケーション能力は、言語に特有な能力ではなく、むしろ言語的な能力はコミュニケーション能力に包含されるものであると考えることができる。それでは、言語的コミュニケーション能力については、どのような特徴があると考えられるだろうか。

言語的コミュニケーション能力の4要素

第二言語習得や外国語教育の文脈において、多くの研究者が援用するコミュニケーション能力の定義がある。それがCanale and Swain¹⁷による定義である。その定義によれば、コミュニケーション能力には以下に示す4つの構成要素がある(村野井, 2006 ; 白井, 2008 ; Savignon, 2009)。

- ・ 文法能力
- ・ 談話能力
- ・ 社会言語能力
- ・ 方略的能力

Savignon(2009)によれば、この枠組みは「コミュニケーション能力というより大きな概念の中に言語能力または文レベルの文法能力を正しく位置づけるもの(p.49)」である。つまり、コミュニケーション能力と文法が対概念ではない、ということを示す枠組みでもある、というのだ。一方、村野井(2006)によれば、Canale and Swainの定義は「言語能力の記述を中心としたものであり、人間のコミュニケーションを包括的に捉えることを目指したものではない(p.168)」というのである。つまり、Canale and Swainの定義は言語コミュニケーションについて特に定義したものである。以下、白井(2008)とSavignon(2009)を参考に、4つの技能について概観したい。

¹³ 交渉とは、「発話の場において、参加者が様々な情報源.....を使い、理解に到達する過程(Savignon, 2009 : 308)」である。

¹⁴ すべてSavignon(2009 : 18-19)をもとにまとめた。

¹⁵ レジスターとは、「様々な専門的状況や場面.....での使用を通して規定される言語の特別な変種(Savignon, 2009 : 310)」である。変種とは、「場の状況による独特の言語の使用(Savignon, 2009 : 313)」を指す。

¹⁶ スタイルとは、「言語活動において参加者が行う言語的選択(Savignon, 2009 : 311)」のことを指す。

¹⁷ Canale and Swain(1980), およびCanale(1983)。以下、特に指定しない限り、双方を含めてCanale and Swainと表記する。

文法能力とは、狭義の言語能力のことであり、音声や単語、文法規則等の言語知識によって「一文レベルなら正しい文をつくれる能力(白井, 2008 : 85)」を示している。つまり、文法規則や言語知識について説明できる能力ではなく、あくまでも、知っている言語的な「特徴を使って表現や文を形成する能力(Savignon, 2009 : 50)」のことである。

談話能力とは、「一連の文や発話を解釈する能力、そして与えられたコンテキストに関連する一貫したテキストを完成する能力(Savignon, 2009 : 54)」であるとされる。ここで扱われるのは、一文レベルではなく、「意味のある全体を形成するためにつながった一連の文や発話(同上 : 54)」である。言い換えれば、一文一文について、表現の場合は関係性を結べるか、解釈の場合は関係性を見出せるか、の能力が談話能力であるとすることができる。談話を形成する上で使われるのは、たとえば代名詞や接続詞などである。

社会言語能力とは、「社会的に『適切な』言語を使う能力(白井, 2008 : 86)」を指す。この「適切さ」の判断は、「言語が使われている社会的コンテキスト、つまり、参加者の役割、彼らが共有している情報、そしてインタラクションの機能(Savignon, 2009 : 51)」などのコンテキストが与えられて初めて可能になる。非母語話者にとって難しいのは、母語話者は「適切さを規定する社会文化的規則(同上)」を知っていて「それらを使って様々な異なった状況でコミュニケーションを行っている(同上)」にもかかわらず、その「社会文化的規則」は十分に説明することが難しいという点である。だが「社会文化的規則」こそ社会言語能力の中核だといえるだろう。

方略的能力とは、「コミュニケーション上の問題が起こった時に対処するために必要な(白井, 2008 : 87)」能力であるとされる。コミュニケーションにおいては文法能力や談話能力、社会言語能力に見られるような知識・技能の使用が制限を受ける。そのような制限の中で「自分のコミュニケーション・ストラテジーを、つねに変化し、またしばしば予測不可能な対人関係の様々な状態にあわせて適合させることのできる能力(Savignon, 2009 : 56)」こそが方略的能力である。コミュニケーションにおける制限は、Savignon(2009 : 55)によれば、例えば以下のような時が挙げられる。

- ・ ある言葉が思いつかない時
- ・ 自分の考えをまとめるためにちょっと黙り込んだ時

- ・ ある単語が理解できなかった[時]
- ・ 相手が早く喋りすぎている[時]
- ・ メッセージが誤解された時

Savignon(2009)は「コミュニケーション能力の構成要素の議論では、これらの要素がどのように関連しあっているかについて「ほとんど触れられていない」として(p.59)、4つの構成要素の関連性について検討している。そこでは、実証的証拠を伴った検討ではないものの、「一つの要素が伸びると、他の要素にも影響して、その結果、統合的なコミュニケーション能力が伸びる(同上)」としている。コミュニケーション能力の発達について、「文法能力の習得以前に、すでにある程度の社会言語能力と方略的能力が存在」しており、また「方略的能力はすべてのレベルにおいてみられる」としている(p.61)。文法能力、談話能力、社会言語能力が発達し、方略的能力の重要性が減るとしても、コミュニケーション上の問題に対応できる能力は常に必要になるのである。

ところで、Canale and Swainの定義が言語的コミュニケーション能力について述べていることについては触れたが、非言語的コミュニケーション(「コミュニケーションのパラ言語的特徴(Savignon, 2009 : 59)」)は、4つの構成要素によってどのように定義できるだろうか。Savignon(2009)は、「ジェスチャー、距離、姿勢、そして表情は私たちが話す言葉とともに意味を伝達することから、「パラ言語的特徴は.....言語的特徴と同じような属性を多く持っている」としている(p.59)。つまり、ジェスチャーなどの非言語的要素にも、文法、談話、社会言語、方略上のルールがあると考えられるのだ。

ここまでみてきたCanale and Swainによる定義は、コミュニケーション能力という曖昧な概念を細分化したという点で非常に有意義なものである。しかし、4つの構成要素は「それらの要素どうしの関係が深く互いに影響し合う性質を持つ(Savignon, 2009 : 61)」のであり、コミュニケーション能力の全体像が4つの構成要素の足し合わせであると解釈するべきではない。特に、談話能力、社会言語能力、方略的能力の3つは、コミュニケーションの参加者がもつ知識やコンテキストに深く関わるものであり、きれいに分け隔てることができるものではないだろう。ただその中でも、方略的能力はコミュニケーション能力が発達する初期の段階からずっと必要となる能力であると言えるのではないだろうか。

本節のまとめ

以上、コミュニケーションおよびコミュニケーション能力の定義を見てきたが、全体を通して、コミュニケーションにおいては他者の存在が念頭に置かれるべきであることが分かった。また、言語的コミュニケーションはコミュニケーションの一部であることも分かった。他者とのやりとり、すなわち表現・解釈・交渉において、すべて自分の思い通りになることは考えられず、何らかの問題に対処せねばならないだろう。その意味では、問題を乗り越える方略・ストラテジーが必要になるだろう。また、そもそもの前提として、身体的にコミュニケーションへの準備というものが必要になるのではないだろうか。

2.4. 普遍的コミュニケーション能力の検討

これまで見てきた、コミュニケーションおよびコミュニケーション能力に関する定義をふまえ、以下に、「普遍的コミュニケーション能力」という筆者の考えを検討・展開したいと思う。

筆者は、中学校外国語科を学ぶ目的・意義は、普遍的コミュニケーション能力の習得にあると考えている。この普遍的コミュニケーション能力とは、一つの言語に特定された能力ではなく、さまざまな言語を使用するために必要となる、基盤的な能力のことである。言い換えれば、外国語(特に英語)を通して、日本語やその他の言語においても通用するコミュニケーション能力を身につけることが、外国語科の意義・目的とされるべきであるというのが筆者の主張である。

英語に関する議論¹⁸においては、英語を推進する立場の他に、英語を学習すること自体に異議を唱える立場がある。後者の立場については、日本人が日本で生活していく上では、大半の場合は日本語で事足りる、という考え方が述べられるだろう。筆者はまさしくその考えである。もちろん、人・もの・カネ・情報の世界的な行き来が激しくなるグローバル社会のなかでは、外国語を使って外国人とやりとりをする必要が出てくる。そのとき、現実的に最も多くの人に使われている英語を使用することが合理的な選択となるだろう。しかし、日本人のすべてが英語を使用しなければ生きていけないという状況は、近未来的には想像しにくい。したがって、英語をはじめとする外国語は、各自の必要性に応じて選択的に学んでいくのが合理的ではないだろうか。

だからといって、外国語科を義務教育で必修とする意義がないとは考えていない。むしろ、義務教育で外国語科を学習することは大変意義があることだと考えている。一つには、生徒たちの選択肢の幅を広げるために、外国語を学ぶ入り口・きっかけとして、初等中等教育の期間、必修とすることに意義がある。そしてもう一つが、普遍的コミュニケーション能力を外国語を通じて身につけるという意義である。

学習指導要領上の目標について、外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力が、普遍的な能力なのか、特定言語に限定された能力なのか、という論点を示したが、筆者は前者の立場をとっている。もちろん、外

¹⁸ 木村・渡辺(2009) (特に吉武(2009)) や、大津(2009)など。

国語科が扱う学習項目は言語であり、言語において学ぶのは言語知識と言語運用の方法である。また、外国語を学ぶ上では、その言語が話されている背景について理解することは当然必要なことである。言語そのものと言語のバックグラウンドは密接にかかわり合いを持っているため、学習する言語を使えるようにするためには、Canale and Swainの定義で言う文法能力、談話能力、社会言語能力を身につける必要があるだろう。

しかし、それ以上に、言語を使用するにあたっては、他者とコミュニケーションするための基盤的な能力が必要になるだろう。現に、「英語が使える日本人」のための戦略構想においても、英語学習に先だって、下地となる国語力の養成が必要であると指摘されている。このことは、諸言語を使用する上で基盤となる能力が存在していることを示している。国語において身につけた能力が英語において役立つ、というのが戦略構想における主張だが、筆者は同時に、外国語学習において身につけたコミュニケーション上の基盤的な能力が、普段の母語使用にも良い影響を与えると考えている。いかなる言語を使用する上でも、まずはその下地が身に付いている必要があると考える。それが齋藤(2004)のいう「響き合う身体」であり、Canale and Swainでいう方略的能力であり、Savignon(2009)のいうレジスターとスタイルの選択と使用である。

コミュニケーションにおいて必要な下地、基盤的能力の一つには、コミュニケーションにおける方略的能力の側面があると言える。人間は、生まれたときから他者(時に自分)とのやりとりを絶えず行ってきた。しかし、そのやりとりは母語において行われるため、やりとりにおける問題を顕在化しにくい。コミュニケーションや対人関係に起因する問題が増加している背景には、そうした問題に気づき、それを乗り越えるような経験や機会が希薄化しているということが挙げられるだろう。外国語という、日常とは異なる環境においてコミュニケーションを経験することで、コミュニケーション上の問題を顕在化しやすくできるのではないだろうか。そういった環境において学んだ、問題を乗り越える方略は、別の外国語を学ぶ時に使用できるだけでなく、母語(そして大半の場合日本語)の使用においても有用なものとなるだろう。これが、“普遍的”の意味するところである。

外国語を使用することは、最初は当然難しく大変なことである。難しいからこそ、他者とコミュニケーション

を取ることは難しいことなのだと気付くことができる。一方で、外国語学習(特に英語学習)に携わる教師たちは、いかに学習を楽しめるものにできるか、という工夫を凝らしている。そうした楽しい環境の中でコミュニケーションを取り、他者とのやりとりの成功体験を積むことで、コミュニケーションが楽しいものであると気付くこともできる。だからこそ、他者とのやりとりを行う言語的活動を、オープンな身体をつくりやすい英語で行うことは非常に意義あることであり、この点において外国語学習(特に英語学習)は必要であるといえる。

さまざまな言語において通用するコミュニケーションにおける方略的能力は、やりとりのなかで起こりうる問題に対処することを志向している。そうしたコミュニケーション上の問題を乗り越える能力が必要とされるのは、相手とより良いやりとりを行うためである。そう考えると、方略的な能力には、その前提にコミュニケーションに対する態度があると考えられる。

つまり、普遍的コミュニケーション能力には、方略的側面の他に、コミュニケーションに対する態度の側面があると考えられる。そもそも、コミュニケーションは対人関係に基づくものであり、他者と意味と感情をやりとりする行為であるから、他者に相対して、他者が発しようとする意味や感情を解釈しようとする、あるいは自分が意味や感情を表現しようとする意欲・態度が必要であろう。良いコミュニケーションをとれるかどうかの前提として、まずコミュニケーションをしようとする態度があるかどうか重要になってくる。そして、このコミュニケーションをしようとする態度こそ、齋藤(2004)の言う「響き合う身体」、つまりコミュニケーションに向かう基盤的能力なのではないだろうか。

他者とのコミュニケーションをする機会が減ることによって、様々な社会問題が起こっているという認識は、筆者だけでなく、これまでに引用した文献においても触れられていたところである。そうしたコミュニケーションの機会の減少は、見方を変えればコミュニケーションをしようとする態度の薄れと言えるのではないだろうか。だからこそ、学校教育のなかで、コミュニケーションをする機会をもち、コミュニケーションをとろうとする態度の育成を図ることが重要になってくる。

その点を、学習指導要領では「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」という目標に定めている(文部科学省, 2008: 6)。また、言語力育成協力者会

議の報告書では、小学校英語活動を通じて「コミュニケーション能力を養う上で必要となる積極的な態度の育成が可能」としており(言語育成協力者会議, 2007), このことは中学校外国語科においても同じことが言えると考えられる。相手とコミュニケーションをとろうとする態度、相手と響き合おうとする態度は、実際に響く身体・オープンな身体を用いて「自己を表現したり、言語やコミュニケーションに関する感覚を養ったりする体験的機会(言語力育成協力者会議, 2007)」を積むことによって養われるものであろう。この点においても、外国語学習は非常に重要な教科と位置づけることが可能である。

以上の検討をまとめると、普遍的コミュニケーション能力とは、外国語に限らず母語を含めた様々な言語において、他者とコミュニケーションをするうえで必要となる基盤的能力のことであり、その能力は、態度と方略に分けることができるのである。こうした、コミュニケーションの基盤的能力を育成することにこそ、義務教育において外国語学習を必修化する意義があると言える。

もちろん、言語を扱う上では、文法とコミュニケーションを完全に分けて考えることはできない。Canale and Swainが定義するように、言語知識に該当する部分がなければ、そもそも一文を構成してコミュニケーションがとれないということを考えると、言語知識や言語形式を全く無視して外国語を指導することはできないだろう。当然このことを念頭に置きながらも、まずは外国語科の枠組みの中では、人とやりとりをする体験的機会を設けることが必要であるとする。その体験的機会の一つの指針として、普遍的コミュニケーション能力というものを主張している訳である。しかし、概念的・抽象的な議論を、どのように具体的な実践に落とし込むべきだろうか。つまり、普遍的コミュニケーション能力(態度と方略)を、どのような実践を通じて身につけていけばいいのだろうか。

その一つの解が、茨城県・英語インタラクティブフォーラムである。次の章では、本章に見た普遍的コミュニケーション能力の内容に照らしながら、I.E.F.の成立や概要、期待される効果について見ていきたい。

3. 英語インタラクティブフォーラムの概要と効果や課題の検討

本章では、本研究が調査対象としている茨城県・英語インタラクティブフォーラムについて、長澤・田邊(2001)および茨城県教育庁(2010aおよび2010b)に基づいて、その概要を整理する。そして、I.E.F.の効果と課題点について、関連する第二言語習得研究の知見や現職の教師に対する調査などから検討をしていく。

3.1. フォーラム実施の概要

I.E.F.は、茨城県教育委員会他が主催となっており行っている試みである。この試みは、1999年に第1回が開催されて以後、10年以上継続されている。部門は、中学生の部と高校生の部に分かれている。中学生の部では「学年別の3～4人のグループで、与えられた課題に基づいて、それぞれが15秒ずつ話した後、英語による自由な話し合いを行う」形式¹⁹が、高校生の部では「学年別の3～4人のグループで、課題に基づいて、それぞれが1分程度自分の考えを述べた後、英語による自由な話し合いを7分間行う」形式がとられている²⁰(茨城県教育庁, 2010a)。

中学生の部で対象となる生徒は、中学2・3年生である。なお、「海外の学校において授業を英語で行う学校教育を13か月以上受けた者(茨城県教育庁, 2010a)」は出場することができない決まりになっている。各学校から、2年生3名、3年生3名の計6名が代表として選出され、7月上旬に行われる郡市大会²¹に臨む。群市大会では代表が選出され、8月上旬に行われる地区大会²²に臨む。地区大会で代表に選ばれた生徒が、本戦である県大会に出場することができる。県大会の出場生徒数は、各

学年36名ずつとなる。いずれの予選大会も、ルールや審査上の観点は県大会のものを準用している。

中学生の部における地区大会および県大会の形式は次の通りである。当日のフォーラムは3ラウンド実施される。参加者はランダムに選択された3人組で話し合いを行うのだが、その相手はラウンドの度に変わる。また、話し合うテーマもラウンドの度に変わる。したがって、一人の参加者は、3回の話し合いを、それぞれ全く違う相手と、毎回違うテーマで行わなければならない。つまり、ほとんどの場合初対面の相手と話し合いをすることになる。そこで、毎回の会話の始めに1人15秒程度の自己紹介の時間を入れ、そのあとテーマに関する話し合いを、制限時間を設けて行うわけである。

県大会におけるテーマは、表3-1にまとめた通りである。どちらの学年も、第1ラウンドについては一つのテーマであるが、2ラウンド以降は複数テーマとなっている。ラウンド毎に入れ替えられた各グループが、話し合いの前にくじ引きでテーマを選ぶ。つまり、自分が話す直前まで、どのテーマを話し合うことになるのか、分からない状態となる。また、表3-1に提示したテーマは県大

	第2学年		第3学年	
第1ラウンド	My Dream		My Favorite Place in Ibaraki	
第2ラウンド	Sports	Subjects	My Favorite Time	My Favorite Book
	Seasons	Friends	My Favorite Country	My Favorite Movie
	School			
第3ラウンド	Sports Day	School Festival	What can we do to help poor children in the world?	
	Volunteer	Chorus Contest	What do you do to understand your classmates?	
			Do you think that video games are bad for children?	
			Do you think that junior high school students should have cell phones?	
決勝	Can people make friends through computers?		What is your motto?	What are your strong points?
	Can manga tell us about different cultures?			

表 3-1. 平成22年県大会テーマ(茨城県教育庁, 2010b)

¹⁹ 中学校の部における会話の形式は、「茨城県スクールネット」のホームページより動画を参照することができる。
(http://www.scn1.edu.pref.ibaraki.jp/lt_eigo/lt_eigo_forum.htm : 参照2011. 1-18)

²⁰ 二つの部門で形式が同じようであるが実態は異なる。例えば、中学生の部の話し合い前の15秒は自己紹介程度のものであるが、高校の部の話し合い前の1分間は意見表明の時間となる。また、高校の部におけるテーマはブロック大会の時点で「Should we use electronic dictionaries or not? (茨城県教育庁, 2010a)」のように、議論に近い内容が取り扱われる。なお、本稿ではすでに述べた通り、中学生の部を扱う。

²¹ 群市大会は、同一市内、あるいは複数の町村(群)ごとに行われる大会である。

²² 地区大会が行われる「地区」は、県の教育事務所に置かれている単位で5つ(水戸、県北、鹿行、県南、県西)である。

会におけるテーマであり、地区大会ごと、群市大会ごとにテーマは異なる。

毎回のフォーラムは、審査員によって審査される。その際の観点は、

- ・表現力（通じやすさ、自然さ、正確さ）(20点)
- ・豊かで適切な内容(20点)
- ・協調性のある親しみやすい態度(20点)

の3つである(茨城県教育庁, 2010a)。これらの審査基準をもとに「グループ全体のパフォーマンスに個人のパフォーマンスを加味して評価」がなされ、20点を満点とする点数が付く。県大会では、3回のフォーラムの点数に基づいて、上位の生徒が決勝ラウンドに進出する。なお審査員は、日本人と外国人のペアで一つのグループを審査している。

以上の概要から分かるように、I.E.F.は、英語に関するコンテスト²³の類いの中でも、非常に特徴的な取り組みであるといえる。その最たる特徴は、ほぼ初対面の相手と、特定のテーマについて自由に話し合いを行う点である。すでに述べた通り、

- －グループの相手は、当日にならないと分からない
- －一人当たり3回程度の話し合いを、全く別の相手と行う
- －話し合うテーマは、あらかじめ明示されてはいるものの、直前まで確定しない

といった点が特徴として挙げられるが、これは、あらかじめ原稿を作成してそのまま練習できるスピーチや、テーマや立場、形式が決まっているディベートとは異なっている。では、こうした特徴はどのような背景のもとに生まれたのだろうか。

3.2. フォーラム成立と目的・意義

すでに述べた通り、I.E.F.の第1回は1999年に実施されているが、その前身は「EXPO'85杯スピーチ・コンテスト」というものである。長澤・田邊(2001)によれば、これは、「1985年の筑波科学万博を記念して茨城県が1982年から始めた(p.130)」スピーチコンテストである。しかし、1997年頃から「『コミュニケーション能力』の育成が叫ばれる時代に、いわば一方通行的なスピーチを奨励することへの疑問(p.131)」が投げかけられるようになり、これがI.E.F.への方向転換のきっかけとなった。

スピーチコンテストからI.E.F.の形式への転換は、突発的に起こった訳ではない。I.E.F.の“生みの親”の一人である、茨城県教育庁義務教育指導課の主任指導主事である田邊一男氏は、本研究に関する筆者との電子メールのやりとりの中で、以下のように述べている。

当時、先進的な学校においては、すでに行われていた(と思われます)コミュニケーション能力育成のための授業における取組を、具体的に各学校(英語教師)に見える形で示し、各学校における実践により確かな方向性をもたせたいと考えて、県教育研究会(英語研究部)の全面的な支援を得て、県の施策として実施したものです。

また、同じく“生みの親”の一人である、茨城県教育研究会英語教育研究部会長の木村友明氏も、関東甲信越英語教育学会・第34回茨城つくば研究大会の場で同様のことを述べている(木村, 2010)。つまり、I.E.F.の取り組みは、トップダウン的に行われた県の施策ではなく、ボトムアップ的に導入された指導実践であるといえる。

I.E.F.の実施目標は1999年以来、2010年まで変化していない²⁴。その目標は以下に示す通りである(茨城県教育庁, 2010; 下線は筆者)。

広い視野から郷土や国家、国際社会を理解し、その発展のために貢献しようとする意欲や態度を育てるとともに、国際語である英語を使って双方向性を重視したコミュニケーション能力を高め、「国際県・茨城」を担い得る生徒の育成を図るきつかけづくりとして実施する。

²³ ここでは、何らかの技能やパフォーマンスを評価し、点数をつけ、賞を付与する取り組みを指す。英語に関するコンテストとしては、スピーチコンテストやディベート大会などが挙げられる。全国的な取り組みとしては、例えば高円宮杯全日本中学校英語弁論大会や全国高校生英語ディベートが挙げられる。

²⁴ 参照できる資料として、長澤・田邊(2010)、「平成16年度事業評価書 事業名『英語コミュニケーション能力育成事業』」,「平成20年度開催要項」,そして茨城県教育庁(2010a)があるが、いずれにおいても記述に変化はない。

この目標(特に下線部)は、長澤・田邊(2001)が指摘するI.E.F.の意義と密接に関連している。その意義とは、フォーラムの狙いが、

- ー 当時改訂されたばかりの現行学習指導要領にある「実践的コミュニケーション能力の育成」という、当時でも「新しい概念に一定の解釈を与えている(p.130)」
- ー 「実践的コミュニケーション能力」を育成する「教育を具現化するための方法を示唆(p.130)」し、「ふだんの授業の延長(p.140)」としてI.E.F.を捉えている

という点である。

つまり、I.E.F.成立の背景、および実施目標には、単純に生徒たちのコミュニケーション能力を育成しようとする意図だけでなく、I.E.F.の理念や目的、取り組みそのものを各教室に波及させることによって県内の英語教育の質的な向上を図ろうとしている意図があると言える。「生徒の育成を図るきっかけ」とは、生徒自身が「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を身につけるきっかけであると同時に、英語教師にとって、そうした能力を育成する授業実践に取り組むきっかけなのである。

この、「双方向性を重視したコミュニケーション能力」は、学習指導要領における「コミュニケーション能力」との関わりはもちろん、筆者が主張する普遍的コミュニケーション能力とも密接に関係している。なぜなら、長澤・田邊(2001)では、「さまざまな方略を使いながら談話を持続させる能力(p.130)」が強調されているからである。次節では、審査項目と関連させながら、普遍的コミュニケーション能力とI.E.F.との関わりを見てみたい。

3.3. 審査項目と普遍的コミュニケーション能力

参加者の話し合いは、すでに述べた通り、日本人と外国人のペアの審査員により、3つの観点に立って審査される。その審査項目の詳細は表3-2に示した通りである。ちなみに、3つの審査の観点には複数の視点が含まれているが、これらの視点はあくまでも例であり、それぞれの視点に対して点数が割り振られている訳ではない。あくまで、審査員は審査上の視点を参考にして、それぞれ20点を満点として配点をする。また、ジャッジング・シートによれば、「表現力」と「豊かで適切な内容」は個人に対する評価(“Individual Competence”),「協調性のある親しみやすい態度」はグループに対する評価(“Performance in the Group”)である。

さて、フォーラム開始当時の審査項目は以下の3つである(長澤・田邊, 2001 : 133)。

- ・表現の通じやすさ (10点)
- ・協調性のある親しみやすい態度 (10点)
- ・表現の自然さ (10点)

この3つのうち、表現にまつわるものは、現在では「表現力」の観点にまとめられている。つまり、現行の審査項目のうち「豊かで適切な内容」以外の2つの観点は、I.E.F.の開始期と同様であると言える。以下、長澤・田邊(2001)を引きながら、現行の審査観点のうち「表現力」と「協調性のある親しみやすい態度」と、言語的コミュニケーション能力との関係を見ていきたい。

第一の観点「表現力」は、さらに3つの観点に分かれているが、それは開始期の審査項目に照らすと、「通じやすさ」は「表現の通じやすさ」,「自然さ」と「正確さ」は「表現の自然さ」と同等のものと捉えられる。そし

審査の観点	主な審査上の視点
表現力 (通じやすさ, 自然さ, 正確さ)	・場面や状況に応じた適切な語彙や正しい表現を使っていたか。 ・流暢さの要素である発話量と発話スピードが適切であったか。 ・英語だけを使っていたか。
豊かで適切な内容	・場にふさわしく豊かな内容をどの程度相手に伝えることができたか。 ・ふさわしい話題を提供したり、相手の話を受けながら自然な話題の展開をしていたか。
協調性のある 親しみやすい態度	・協力的な質問やコメントで、他への配慮ができたか。 ・自己主張が強すぎたり、会話を独占したりしていなかったか。 ・楽しくコミュニケーションしていたか。 ・間違いを恐れて消極的になるのではなく、意思疎通を図ろうと積極的に話そうとしていたか。

表3-2. 審査の観点と主な視点(茨城県教育庁, 2010a)

て、長澤・田邊(2001)は、「表現の通じやすさ」と「表現の正確さ」については、異なる説明をしている。端的に言えば、前者は方略的能力との関連が、後者は文法・談話・社会言語能力との関連がある。

「表現の通じやすさ」は「『意味を通じさせることができるかどうか』という観点に焦点を当てている」もので、「文法的正確さや発音の正しさは評価の基準からはず」されているのである(p.133)。「相手の言っていることが分からないときどうするか、言いたいことがうまく言えない時どうするか、自分の言ったことを相手が理解していないときどうするか(p.130)」といったコミュニケーション上の問題は、「乏しい文法知識や語彙、未熟な発音(p.133)」などの文法能力(言語能力)上の不備によって起こることがある。そのような場合に求められるのは、「あらゆる手段を用いて意味を通じさせる」能力であり(同上)、それはすなわち方略的能力のことであるといえる。

「表現の正確さ」に含まれるのは、「発音・文法の正しさ、語句の適切な選択、流暢さ、社会言語的観点から見た適切さなど(p.134)」である。審査の観点が特に強調しているのは、「初対面同士の会話にふさわしい丁寧な表現や語調、言語機能表現の適切な使用」などの「社会言語的適切さ」や、「発音の自然さ、話すスピード、発話量(情報量)の適切さなど」の「流暢さ」である(同上)。つまり、「表現の正確さ」は、文法・談話・社会言語能力に重きを置いた観点であると言える。

このように見ると、「通じやすさ」と「正確さ」は別のもんとして捉えられるようである。しかし、文法的に正確で発音が正しい表現は、同時に通じやすい表現であるということを忘れてはいけない。方略的能力が扱うのは、意味伝達が行われないときにどうするか、であり、自分が言いたいことを正しく表現でき、あるいは相手が正しく表現したことを正しく理解できれば、意味伝達は成立するだろう。すでに触れた通り、言語的コミュニケーション能力の4つの要素は「それらの要素どうしの関係が深く互いに影響し合う性質を持つ(Savignon, 2009: 61)」のであるから、「通じやすさ」と「正確さ」を分けて扱うのは適当ではないと考えられるだろう。実際にどのような議論を経て現在の形になったかは不明であるが、現行の審査観点で「通じやすさ」と「正確さ」が一緒に扱われていることは適当であると考えられるだろう。

それでも、「表現力」という審査項目は依然として、方略的能力との関連が強いと考えることができる。意味伝達の場面において、たとえば、語彙をどう選ぶか、相手にあわせて発話スピードをどう変えるか、社会言語的知識に基づいた表現をどのように使うかは、各自の方略(ストラテジー)と関係する。「通じやすさ」と「正確さ」が統合された現在においても、必要とされるのは意味のやりとりができるかどうかであり、その点で方略的能力との関連が強い。つまり、「表現力」の観点は、普遍的コミュニケーション能力における方略の側面と関連すると言える。

第3の観点である「協調性のある親しみやすい態度」は、開始期と変わらない観点である。コミュニケーションは、対人関係に基づく他者とのやりとりであるから、単に自分の言いたいことを伝えるだけでも、反対に相手の言いたいことを受け取るだけでも成立しない。フォーラムの目的に示されるまでもなく、コミュニケーションは「双方向」的なものである。「自分の考えを雄弁に述べる能力だけが評価されるわけではない(p.134)」ことはその通りであるが、かといって過度に受け身になる姿勢が求められる訳ではないだろう。ただ、3人が互いに自分の表現したいことを表現し、相手の表現することを受け取るためには、「話が行き詰まったときに話をつないだり、相手が表現に困った時に助け舟を出したり、質問やコメントをして会話の流れを促進すること(同上)」が必要である。これはすなわち、「会話の進展への貢献度(同上)」なのである。

話の行き詰まりを解消したり、困った相手に助け舟を出したりするためには、そのための方略が必要になるだろう。しかし、それ以前の問題として、相手に自分のことを表現したい、相手の表現したいことを聞きたい、というやりとりに対する態度がなければ、やりとりは成立しない。自分の言いたいことを表現する積極性、相手の表現することを受け止めようとする他者への配慮、そして相手と一緒にコミュニケーションを楽しもうとする協力的態度が、その要素であると言える。これは、普遍的コミュニケーション能力における態度の側面と合致するのである。

さて、I.E.F.開始期の審査項目については、長澤・田邊(2001)が見解を示しているが、「豊かで適切な内容」については、言語的コミュニケーション能力との関係性が

検討されていない。どのような議論を経てこの項目が加わったかは筆者が知るところではないのだが、筆者なりに以下に検討してみよう。

表3-2に示す通り、茨城県教育庁(2010a)によれば、「豊かで適切な内容」には、

- ・場にふさわしく豊かな内容をどの程度相手に伝えることができたか。
- ・ふさわしい話題を提供したり、相手の話を受けながら自然な話題の展開をしていたか。

の2点が含まれているが、これらは言い換えれば、トピックに合致する話題を選択・提供できたかということと同じである。現に、与えられたトピックから大きく離れた話題は、審査上好まれないとされる。

では、話題の選択は、コミュニケーション能力の定義上、どのように解釈すべきだろうか。話題は、表現したい内容と言うことができる。その内容を構成するためには、いくつかの文をまとめて表現できる能力が必要である。つまり、談話能力と関係があるということができる。また、どんな話題を話すかは、会話の参加者が共有するコンテキストに左右され、特にI.E.F.においてはトピックという所与の制限を受ける。そうしたコンテキストに添えるかどうかの能力は、言い換えれば社会言語能力であると言えることができる。また、例えばある特定の話題について、自分以外の参加者が全くそれを知らなかった場合、意味が伝達しにくくなるが、その時にとることのできる方略の一つに、話題を変えるというものがあるだろう。つまり、どのような話題を選択するかは、コミュニケーション上の問題に対処するための方略の一部と捉えることができる。つまり、文法能力以外の3つの能力と関係すると捉えることができる。

また、他者とのやりとりにおいて、他者の表現する内容に配慮をしながら、自分が何を表現しようかを考えることから、コミュニケーションにおける態度的側面との関連性も考えることができる。そして、何を表現しようか、ということは、特定言語の文法や語彙、発音に大きく関係するものではないとすることができる。つまり、話題の選択は、普遍的コミュニケーション能力の方略的側面にも態度的側面にも含まれると考えられる。

このように、審査上の観点は、普遍的コミュニケーション能力との関連性が高いとすることができる。もちろん、単に意味のやりとりにおける基盤的能力だけに注目

がなされているのではなく、文法的・談話的・社会言語的な適切さも求められている。しかし、I.E.F.が目標とするのは「双方向性を重視したコミュニケーション能力の育成」である点で、言語的な適切さよりも意味伝達における適切さの方が重視される。また、このコンテストが、参加する生徒が限定されているイベントである以上、I.E.F.はあくまで「きっかけ」であり、I.E.F.の大会そのものによって言語能力や言語知識が高まるとは考えにくいことから、基盤的な能力の方がより重視されることは納得できるだろう。

ところで、審査の観点について、I.E.F.開始期には「『インタラクション』という動的なものである場合、与えられたような審査基準では生徒の全体的な能力が測りにくい」という声や、「審査員間での意識のずれが生じ、フォーラムを見ていた者にとっては不満感が残る」という声が挙っていた(長澤・田邊, 2001: 138)。つまり、審査基準が曖昧である、ということであろう。確かに、「ディスカッションを点数化するのは思いのほかにむずかしい(同上)」ものであり、これができていれば加点、といった客観的な指標として設計されていない。長澤・田邊(2001)は、「評価の観点自体は目の粗いもので良いかもしれないが、その説明は詳細に行われるべき」であり、また「3つの観点を合計したものが、生徒の総合力と一致していないとすれば、観点そのものに欠陥があると考えなければならない」としている(p.143)。さらに、開始期に10点満点であった点数が、現在では20点にあがっており、そもそも何を以て満点とするべきかは、手元にある資料からは判断できない。

実際、齋藤英敏(2010)によると、「評価者はその年により異なり、その当日に参集し評価方法に関してはその場で簡単な説明を受ける」のみで、「評価自体はきわめて印象的で、その評価者の経験や主観に大きく依存している」のである。しかし、齋藤(2010; []内は筆者)が行ったデータ分析では、「評価機会[をモデルとした評価結果]にもほとんど差がなく、そこには異なる評価者が含まれているにもかかわらず、ほぼ同質の評価を行っている」ことが判明している。つまり、実際には審査員間の評価に大きな違いは見られないようである。

3.4. フォーラムの期待される効果と課題点

本節では、I.E.F.が「きっかけ」として果たすであろう効果と、課題点について検討したい。検討にあたっては、まずI.E.F.開始期に言われていた効果と課題点について整理する。その上で、本研究の調査に付随して行った、教師に対する予備調査の結果をもとに、現在の期待される効果を検討したい。なお、第二言語習得研究に基づいた期待される効果については、次節に別に触れる。

開始期における期待される効果と課題

開始期に指摘されていた（そして現在でも言われているであろう）I.E.F.への期待は、すでに3.2で述べた通り、I.E.F.を「きっかけ」として、生徒自身が「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を身につけると同時に、英語教師がそうした能力を育成するような授業実践に取り組むことである。「双方向性を重視したコミュニケーション能力」については、ここまでずっと検討してきたが、そうした能力を育成するために行われるべき実践は、教師の工夫に求められる部分が大きいだろう。コミュニケーションを志向する授業において、実際に何をどのように教えればよいかを考える上では、I.E.F.のような会話インタラクション活動にどのような特徴があり、またどのような効果があるかを検討する必要がある。

長澤・田邊(2001)は、I.E.F.第1回フォーラムの生徒の談話の特徴や問題点をもとに、指導の手だてとしていくつかの指摘をしている(pp.145-149)。

- ・ 談話の規則を教える
- ・ コメント・質問する
- ・ ジェスチャーについて

- ・ 言語機能を教える
- ・ コミュニケーション・ストラテジー

ここから、I.E.F.に向けた指導、およびI.E.F.を意識したコミュニケーション中心の英語指導においてどのような効果が期待できるかを見ることができる。

1つ目の「談話の規則」については、具体的に

- 「話題提供」のしかた
- turn-takingにおいて「話すのに順番はない」こと
- eye contactについて、相手の顔を見ること

の3つが示されている(pp.145-146)。「コメント・質問する」については、Yes/Noで答える質問文に対して、答えた後にコメントを添える「プラス・アルファの会話」による情報提供の必要性が示されている。また「ジェスチャーについて」は、無用にジェスチャーを多用するのではなく、コミュニケーション・ストラテジーの一つとして補助的に使用することが勧められている。

「言語機能を教える」では、「言語の働き」、すなわち特定の働きをする表現を教えるべきであるとしている。新指導要領(文部科学省, 2008 : 69-70)においては「言語の働きの例」として、表3-3に挙げるような言語機能が挙げられている。「コミュニケーション・ストラテジー」は、「談話に参加し続ける」ために必要となる「談話スキル」であり、長澤・田邊(2001)では表3-4に示したようなものが挙げられている。2つの表に見るような言語機能・ストラテジーは、I.E.F.のインタラクションにおいて有用なものであると言える。

I.E.F.に期待される効果は、これまでに挙げたような(広義の)コミュニケーションにおける方略や知識を習得するきっかけになることである。繰り返しになるが、こ

a. コミュニケーションを円滑にする	・呼び掛ける	・聞き直す	・繰り返す	・相づちをうつ
b. 気持ちを伝える	・礼を言う	・苦情を言う	・褒める	・謝る
c. 情報を伝える	・説明する	・報告する	・発表する	・描写する
d. 考えや意図を伝える	・申し出る	・約束する	・意見を言う	・賛成する
	・反対する	・承諾する	・断る	
e. 相手の行動を促す	・質問する	・依頼する	・招待する	

表3-3. 言葉の働きの例 (文部科学省, 2008 : 69-70)

自分が話す場合	・つなぎ言葉を使う	・言い換える	・メッセージを単純化する	
	・ジェスチャーを使う	・絵などに描く	・わからない表現を相手に聞く	・確認をする
相手の話を聞く場合	・わからない表現の意味を質問する		・繰り返しを要求する	・ゆっくり話ように要求する
	・言い換え／説明を要求する		・確認する	

表3-4. コミュニケーション・ストラテジーの例 (長澤・田邊, 2001 : 148)

これらの効果は、I.E.F.の大会において習得される訳ではなく、I.E.F.に向けて練習する時間や、I.E.F.を意識した英語の授業を通じて習得することが可能になるだろう。

期待される効果は、こうした言語的な側面だけではなく、態度的側面の育成も見込める。これまで、I.E.F.とコミュニケーション能力の関わりの中で何度も見てきたことから分かるように、コミュニケーションに対する積極性や動機づけの向上が効果として考えられる。実際、第1回のフォーラムの後に、参加した生徒の多くが「フォーラムを楽しんだ」と回答していることから、会話に対する内発的な動機づけが高まったとすることも考えられる。またあえて、ほとんどの生徒にとっての母語である日本語ではなく、英語でインタラク션을行う経験を持つことは、当然に難しさを伴うものだろう。普段使用していない言語で会話をする中で、コミュニケーションの難しさを顕在化するメタ言語的な効果も期待できるだろう。

さて、指導の手だてとして指摘されている内容は、I.E.F.本番における生徒の談話の問題点を基にしていることから、I.E.F.における会話からは、こうした方略や知識を見ることができないという課題も浮かび上がってくる。長澤・田邊(2001:135-136)は、第1回フォーラムの生徒の談話について、「良いパターン」と「悪いパターン」を挙げている。先ほどの指導の手だては、この「悪いパターン」に基づいて挙げられている。その「悪いパターン」は、以下のようまとめられる。

- 覚えてきた文を話すことに精一杯になる。
- 会話を独占したり、我先に発言しようとする。
- 無用な仕草をする。
- 参加する意志が見られなかったり、ぎすぎすした感じの発言に聞こえたりする。
- 話す時に相手の目を見ない。

こうしたフォーラムの談話に見られる問題点は、フォーラム自体の課題点として指摘されることと関連する。

第一点の、覚えてきた文を話すことに精一杯になる、ということは、「指導期間が短い」ことや「指導内容が表面的」になってしまう傾向と関連する。フォーラム開始期における長澤・田邊(2001:139-140)の聞き取り調査によると、「フォーラム（群市大会）の2、3週間前から始め.....練習は毎日、あるいは週2、3回、練習時間は、1日1時間程度」というのが多く、「数少ない決ま

り文句の言い方を練習することが多[く、].....『表現集』をプリントして生徒に渡し、『覚えておきなさい』というケース」もあったようだ。「短期間で成果を挙げるのはかなりむずかしい」から、文を覚えることや、それを言うことで精一杯になってしまうのだろう。意見や考えをあらかじめ用意しておいて、それをなんとかして言おうとする姿勢は、我先に話そうとする傾向とも関連する。また、無用な仕草が多い、つまり過度なジェスチャーに陥りやすいのも、「言いたいことがうまく言えない」と、その表現を探す努力を放棄(p.147)することによって生じることであり、短い指導期間や表面的な指導内容によるものと捉えられる。

また、会話の独占や我先に発言しようとする傾向は、I.E.F.が「『フォーラム』か『コンテスト』か」という課題とも関係する。本来、コミュニケーションおよびインタラク션は動的かつ相対的なものであるから、フォーラム参加者を評価し、順位をつけて表彰することは、フォーラムの本義に外れるかもしれない。それでも、I.E.F.が生徒の日頃の練習の成果を発揮する大会の一種と捉えたとき、なんとかして頑張って発言しようとする気持ちになるのは当然だろう。つまり、フォーラムかコンテストか、という課題点は、審査基準に関する課題点であり、またフォーラムの意義・意味自体の課題点であると言える。

まとめると、I.E.F.の課題点として指摘されていることは、指導期間の短さ、表面的な指導内容、コンテストとしての側面、審査基準などの影響で、大会における談話が「悪いパターン」に陥ってしまうということである。だが、ここまで見てきた期待される効果とI.E.F.の課題点は、すべて長澤・田邊(2001)に基づくものであるため、開始期から10年以上経った現在では、挙げられた課題点も改善が加えられているだろう。すでに見た審査基準も、開始期と現在では異なるものになっている。本研究では、次章において現在のI.E.F.における生徒の特徴を捉えるための調査を行っているが、その生徒たちを指導している教師たちは、どのような期待と予測、課題意識のもとに指導に当たっているだろうか。次に、生徒たちに対する調査に付随して実施した、教師に対する質問紙調査から、現在の期待される効果と課題点を検討したいと思う。

教師調査から見る、現在の期待される効果と課題点

生徒に対する質問紙調査（詳しくは次章で説明）に付随して、2010年6月と同年11月に²⁵、茨城県古河市内の全中学校のI.E.F.担当の教師に対して、質問紙調査を行った。事前調査では、フォーラムの練習と代表生徒に関する質問を、事後調査ではI.E.F.古河市内大会以後の生徒の様子とI.E.F.の効果について、それぞれ自由記述式で回答していただいた²⁶。

まず、事前調査から明らかになった、市内大会に向けた取り組みであるが、以下のようにまとめられる。

- － 練習開始時期は、4月下旬、5月中下旬、6月上旬に分かれていた（市内大会は7月5日）
- － 週当たりの練習回数は3～5回であった
- － 1回当たりの練習時間は30分から最長で2時間だった

これらのことから、少なくとも古河市においては、開始期に見られた短い指導期間という課題は改善されている傾向にあると言えるだろう。練習方法については、

- － 英語だけで会話をする（ALTが指導することもある）
- － テーマに即した質問文と自分の考えや意見を、ノートに書くなどして準備する
- － 学年内での会話だけでなく、他学年との会話、さらに他校との合同練習を行う
- － 基礎的な表現集を用意するなど、型を作っておく

などのようにまとめられる。特に、学年を超えた練習や学校の枠を超えた練習は画期的であると言えよう。当日のフォーラムは、初対面の見知らぬ他校の生徒と会話をしなければいけないにも関わらず、フォーラムに向けた練習は自分の学校のなかで行うのが普通であり、同じ学年の代表3名と練習を繰り返していると、お互いの手の内が理解できてしまい、初対面状況を練習で体感しにくい課題点がある。これらはその課題点を乗り越えようとする取り組みであると言える。

代表生徒をどのように選考するかについては、おおむね以下の二点にまとめることができる。

- － 希望者を募ったり、教師が声をかけたりする。
- － 希望者が多い場合には校内選考会を行う。

このことは、I.E.F.に基づいた英語指導が校内全体ではなく、一部の生徒に限られてしまっているという課題を示している。他の市町村では、校内全体で、全生徒が校内I.E.F.を実施する学校も一部あるようだが²⁷、そうした取り組みをするためにはかなりの労力が必要となるだろう。したがって、一概にI.E.F.の取り組みが全校に波及しにくいことを悪い点として取り扱うべきではない。しかし、代表生徒がただでさえ各学年3名という狭い枠であることに加え、校内代表として出場したいと希望する生徒からそれを選出するということは、まだI.E.F.の取り組みが一部に向けたものであると言わざるを得ない。もっとも、出場希望者が多い場合は、数日間の練習期間を経た上で選考会を行うが、その練習は放課後に行われるのが大半であった。ちなみに、選考における観点は

- － 審査観点に即して選考する
- － 英語力があるかどうか（流暢さなど）
- － 関心や意欲、積極性の面で選考する
- － 部活動の関係や、3年生の場合は昨年度からの継続しているかも考慮に入れる

のようにまとめることができる。これはおおむね、I.E.F.の審査基準が包含するものと同等であり、その意味で、代表となる生徒はすでに、I.E.F.がその目標に掲げる「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を持っていると判断できる。

さて、事後調査における1つ目、2つ目の設問は、I.E.F.の体験から3ヶ月程度経った後に、生徒が変化しているかどうかを、生徒と常に接している教師に尋ねたものである。それに対する回答としては、表3-5に示す通りである。回答者が英語教師であるため、英語の授業などを通じた見解になっていることが伺えるが、それでも、英語の言語知識的な側面ではなく、意欲や自信などの態度的側面に関する変化を感じていることが分かる。すなわち、I.E.F.における期待される効果に、英語に対する態度的側面の伸長が挙げられる。

一方で、変化が見られないとする回答もあるため、生徒がI.E.F.の取り組みを通じて劇的な変化を遂げること

²⁵ 便宜上、6月の調査を事前調査、11月の調査を事後調査とする。なお、質問紙は巻末資料7.1に示した。

²⁶ 配布対象校数 = 9, 事前調査 : n = 6, 事後調査 : n = 7

²⁷ 前項を挙げての取り組みの例として、木野逸美(2010)がある

練習から本番までの変化について	普段の学校生活での変化について
・表現力がついた ・相手の話を聞く力がついた ・言い回しやリアクションについての質問が増えた ・英語やコミュニケーションに意欲的になった ・分からないことを自分で調べるようになった ・アクセントやイントネーションを気にするようになった ・自信を持つようになった ・話題が豊富になった ・練習に意欲的になった ・変化があったようには思えない	・英語を使う時の自信がついた ・英語の授業が好きになった ・授業に積極的になった ・授業で発表する回数が増えた ・以前と変わらずに学校生活を送っている ・音読活動に意欲的になった ・自信がついたようだ ・特にない

表3-5. 教師に対する事後調査 設問 1-1 と 1-2 の結果

になったとは言えない。筆者としては、生徒はI.E.F.を通じて普遍的コミュニケーション能力の態度的側面を高めることによって、学校での日常生活においてより積極的になるだろうと予測をしていたため、この結果はその予測に反するものであった。

事後調査における3つ目、4つ目の設問は、I.E.F.にどのような効果があるかを、英語についてと日常生活についての両方について直接聞いてみたものである。その回答をまとめると、

－ 英語教育の視点から

- ・コミュニケーションに対する積極性や態度
- ・表現力などのコミュニケーション能力向上
- ・授業における他の生徒への手助け
- ・丸暗記の域を脱していない
- ・コミュニケーション能力の向上はある程度のレベルに達しないと困難

－ 日常生活への影響

- ・学習意欲や、物事への積極性
- ・物事に対する広い視野
- ・コミュニケーションを楽しく行える

となる。コミュニケーションに対する態度的側面について効果を期待していることは伺えるが、意外にも現職の教師から「丸暗記である」や「コミュニケーション能力向上は難しい」という指摘がされていた。これらは、I.E.F.がもつ課題点として捉えることができるだろう。

本節のまとめ

以上の検討を整理すると、I.E.F.に向けた練習の過程で、参加した生徒には、以下のような効果が期待できるだろう。

- － コミュニケーションを円滑に行うための方略や知識
- － コミュニケーションに対する積極性や意欲などの態度

- － 言語に対するメタ意識
- － 学習や生活への積極性や意欲、広い視野

一方で、I.E.F.には、以下に挙げるような課題点が残っていると考えられる。

- － 指導時間と指導内容
- － 審査項目の内容とコンテスト的側面
- － 暗記した文章を言うことに注力してしまう
- － 練習において、初対面の状況を創り出しにくい
- － 参加する生徒が、すでに積極的であることが多い

すでに触れた通り、こうした課題点については、改善が繰り返されてきている。全国的に見ても未だに珍しく、また開始期においては新しい取り組みであったI.E.F.も、すでに10年以上経っているため、よりよく改善されることが望まれる。

一方、期待される効果については、10年以上経ってもなお変わっておらず、またコミュニケーション能力の育成が必要とされている現在においては、こうした効果はさらに期待されるであろう。つまり、I.E.F.の特徴が開始期から本質的に変わっていないと考えられる。次節では、I.E.F.の特徴を理論的側面から捉えた場合に、どのような効果が期待できるかを検討する。

3.5. 第二言語習得理論に基づくI.E.F.の特徴

I.E.F.の最大の特徴は、双方向的な会話インタラクションを英語で行うことによって、コミュニケーション能力を育成しようとするところにある。前節までに、I.E.F.がもたらす効果として、コミュニケーションにおける方略と態度について注目してきたが、当然言語知識が身に付くことも期待できよう。本節では、言語知識や方略の習得について、外国語教授法に関する分類とインタラクション仮説から、そして態度の側面について動機づけ理論から検討したい。

コミュニケーション・アプローチとI.E.F.

I.E.F.の最大の特徴は、英語による会話インタラクションを扱っている点に集約される。まず、このようなコミュニケーションを重視した実践について理解するために、外国語学習における教授法について整理したい。なお、以下は小柳かおる(2004)を中心にまとめていく。

I.E.F.は、会話によるコミュニケーションを通じて言語運用能力を育成しようとする取り組みであると言える。その対極にあるという印象を持つのが、「文法訳読法」である。教科書などの英文を(広義の)文法的に精読し、英文を翻訳しながら理解していくスタイルの授業で、いわゆる「受験英語」とされてきたスタイルとも言える。文法シラバスに基づき、「授業では、対訳により与えられた語彙を暗記させる、文法規則を詳細に記述し説明する、文法項目の入った文章を翻訳する、というようなことが行われる(p.44)」ため、「口頭による伝達能力は身につかない(p.45)」という限界があった。

では、外国語による口頭の会話を身につけるためにはどのようにすれば良いか、ということを明らかにしようとした時、どうして人間(特に赤ん坊から子ども)は母語を習得できるのか、ということに関心が向けられた。この母語習得研究における主な主張は二つ存在する。一つは、Chomskyに代表される「生得主義²⁸」、もう一つがSkinnerに代表される「行動主義」である。行動主義とは「刺激と反応の繰り返しの習慣形成(p.34)」によって学習がおこる、というものであり、言語の運用は「学習により獲得した行動」だから「他の学習メカニズムと何ら変わらない」と考えられた(同上)。行動主義心理学が流行った当時、言語学においては、「やや機械的に言語形

式を分析する(p.52)」構造主義言語学が盛んであった。特に、「二つの言語の比較により類似点や相違点を見出そう」とする対照分析が盛んに行われ、母語(L1)と目標とする外国語(L2)の間の相違点が「母語の干渉を受ける領域で習得が困難」であると考えられた(「対照分析仮説」, p.52)。この、行動主義と構造主義に基づいた教授法が「オーディオリンガル・メソッド」である。すなわち、構造主義において言語の基本的な要素として捉えられていた音声でもって、L1とL2の相違点にあたる言語形式を模倣し、反復して練習することで、いつしか習慣として身に付く、という教授法である(「パターン・プラクティス(白井, 2008: 119)」など)。

しかし、構造主義言語学の言語分析が「表層の言語形式に限られたため、やがて、言語の機能や伝達場面も分析すべきだという動き(小柳, 2004: 114)」が起き、「言語運用能力をつける言語教育の需要(同上)」が高まってきた。そうして提唱されだしたのが「コミュニケーション・アプローチ」である。ここでは「学習者の目的やニーズに応じた伝達能力をつけること(同上)」が目的とされる。つまり、意味伝達において必要な、言語の「概念・機能シラバス」に基づいており、「言語形式の正確さよりも、意味を伝えることが重視(p.115)」される。授業では「実際のコンテキストの中で、本当のコミュニケーションの手段として(同上)」L2を使うことになる。

つまり、I.E.F.は、

- 言語形式が正確かどうかではなく、お互いに意味のやりとりができたかが重視される点
- 実際のコンテキストに基づいて、L2を用いながらことばの機能を習得する点

において、コミュニケーション・アプローチの最たる例といえることができるだろう。言語機能を習得する点で効果があるということは前節に見た通りであるが、I.E.F.はコミュニケーション・アプローチの考え方に即して設計されていると言っても良い。

では、意味伝達を重視する教授法のなかでも、他の言語活動と比較して、会話インタラクションにはどのような効果があると言えるのだろうか。

²⁸ 「子どもは『言語習得装置(Language Acquisition Device: LAD)』なるものを持って生まれ、必要最小限のインプットを受けるだけで、それが引き金(trigger)となって習得装置が活性化され、短い間に言語を習得できる(小柳, 2004: 35)」という考え方。

インタラクション仮説とI.E.F.

そもそも、インタラクションとはなんだろうか。村野井(2006)によれば、「言語を使って、他の対話者と情報のやりとりなどの意思伝達をすること(p.45)」を意味し、「相互交流、相互作用と呼ばれる(pp.45-46)」こともある。この「やりとり」は、まさしくコミュニケーションの定義と合致しているし、またコミュニケーション・アプローチが重視する意味伝達とも合致する。

このインタラクションによって言語習得が進むという仮説が「インタラクション仮説」である。インタラクション仮説はおもにLong(1996)をはじめとする研究者によって提唱されたものである。この仮説を端的に言い表せば、会話に参加することによって「『意味交渉』がおこるため、相手のインプットがより理解しやすいものになり、それで言語習得がすすむ、という考え方(白井, 2008: 151)」である。つまり、「インプットだけでなく、アウトプットも大事だ(同上)」ということである。しかし、このインタラクション仮説を理解する上では、なぜインプットとアウトプットが大事なのかを、それぞれについて検討する必要があるだろう。

インタラクション仮説は、直接的にはKrashen(1985)が提示した「インプット仮説」を基盤としている。Krashenは「L1で親から多くのインプットを受けるのと同様の環境でL2を学ぶのが理想的な言語習得だ」と考え、「モニター仮説」と総称される5つの仮説を提示した(小柳, 2004: 63)。その5つの仮説を、小柳(2004: 63-65)をもとにまとめると、以下のようになる。

- 習得／学習仮説：潜在意識的に起こる“習得”と、言語形式の意識的な“学習”は別物で、両者に接点はない。
- 自然取得順序仮説：どんな環境でも、習得される言語形式には順序がある。
- モニター仮説：意識的に学習された知識は、言語産出の際のモニターだから、習得した知識のアウトプットと学習した知識のアウトプットは質的に異なる。
- インプット仮説：理解可能なインプット、ことさら学習者の現在のレベルより少し上の「i+1」のインプットを受けるだけで、言語形式は習得される。
- 情意フィルター仮説：学習者の心理的障壁が低い時に、習得が促進される。

Krashenの提示した5つの仮説は、実証しにくいものとして批判されることが多かった。現在では、この5つの仮説から進化した主張が多くなされている。しかし、学習するにしろ習得するにしろ、まずインプットとして言語形式が与えられなければ、それを産出することはできないという意味で、インプットが大事である、ということとは理解しやすい。

ところで、Krashenの主張において、とくに多く見られた批判の一つに、インプット仮説における「i+1」がいったいどんなものなのかがわからないというものがある。この「i+1」つまり、理解しやすいけれどちょっと難しいインプットがどんなものであるかを示したと言えるのがインタラクション仮説なのである。インタラクションの場面で、相手が発した表現(=インプット)が全く理解できない場合、その表現は習得を促進しないと考えられる。そのとき、学習者は相手に対して「繰り返しを求めたり、理解しているか確認したり」し、一方相手は「意思が伝わるように言い換えてみたり」する。このような「明確化要求」、「理解度確認」、「言い換え」のような意味のやりとりを「意味交渉」と呼び、この意味交渉によって「『理解不可能なインプット』が『理解可能なインプット』に変化」するというのである(ここまで、村野井, 2006: 46-47)。

しかし、「初期のインタラクション仮説では、……『意味交渉の結果、理解可能なインプットが与えられるために、第二言語習得が促進される』(村野井, 2006: 47)」と、やや短絡的に考えられていたため、後に以下に示す4つの認知プロセスを促すと推定されるようになった(村野井, 2006: 47-48)。

- ・ 意味理解
- ・ 形式・意味・機能マッピング
- ・ 仮説検証
- ・ 強制アウトプットの機会

ここで注目しておきたいのが「形式・意味・機能マッピング」である。村野井(2006)はインタラクションについて、「インタラクションそのものがコンテキストになっている」ことを最大の特徴とし、「コンテキストが明らかになっているということは、そこで出会う言語形式の意味ばかりでなく、それがどんな機能……を果たすのか、どんな状況でどんな目的で使われるのかを学習者が把握しやすい」と述べている(pp.47-48)。つまり、特定の語

彙・文法について意味交渉が起こると、その語彙や文法の意味と機能が学習者に理解されやすくなるのである。これが「形式・意味・機能マッピング」の効果であり、この点から、インタラクションにおいて習得されるのは言語形式の意味と機能であることが分かる。すなわち、I.E.F.の期待される効果である言語機能の習得は、インタラクションにおける意味交渉によってインプットが理解しやすくなることで起きると言えるだろう。

しかし、白井(2008)は、I.E.F.にみられるような「生徒同士の会話活動は、決まり文句を使った会話が多いので、本当の意味での言語習得にはあまり寄与しない」どころか、「友人から聞くインプットは言語的には自分の言語とさほど変わらない」ため、習得は期待できないとしている(pp.152-153)。I.E.F.に限って考えれば、この白井の主張には二つの点で反論できる。一つは、I.E.F.に向けた練習においては、ALTや日本人英語教師とともに練習することが多いため、「i+1」にあたるような、少し難しいインプットを得ることは可能である、ということだ。現に、長澤・田邊(2001)でも、言語機能を教えるべきだという主張がされているが、それを指導するのは当然教師である。もう一つの反論は、たとえ生徒どうしの会話であっても、「アウトプット」の必要性和機会がほぼ強制的に確保されている、ということだ。白井(2008)は、「インプットだけでは意味的な言語処理でとどまってしまう傾向があるので、文法的な言語処理まで持つていくには、リハーサルが重要(p.105)」と述べており、アウトプットは必ずしも必要ではないが、頭の中で何を言おうか外国語で考える(=リハーサル)ことが重要だとしている。I.E.F.では、そもそもアウトプットしなければならないし、アウトプットできなかった内容についても、あとから「あれはどう言うべきだったかな」と、頭の中で表現を反省的に考えることがあるだろう。

では、「アウトプット」の役割とは何だろうか。これについては、Swain(1985)をはじめとする「アウトプット仮説」の主張に見出すことができる。端的に言えば「相手に理解されうるアウトプット、つまり『理解可能なアウトプット』を学習者が産出しようと努力することが第二言語発達には重要(村野井, 2006: 65)」なのであるが、具体的には以下のような点において効果があると言える(村野井[2006: 65-71]を参考にまとめた)。

－ L2能力の穴に気付く

自分が表現したいことをうまく表現できないことによって、「自分が何ができて何ができないのか……」を認識することができる。

－ 目標言語と中間言語²⁹のギャップに気付く

学習者としての自分の発話と相手の発話を比較することでギャップを認識し、自分の学習者言語をより目標言語に近づけようとすることができる。

－ 理解可能なアウトプットを産出する

「自分の持っている言語知識を最大限に活用」することで相手に理解されやすいアウトプットを産出することで、学習者の「中間言語の発達が促進される」。

－ 仮説検証の機会が生まれる

自分の発話(「中間言語仮説」)が相手に正しく伝わるかどうかを検証できる。

－ 統語処理・文法意識化が促される

語の順序や、時制などの文法的処理を、アウトプットを通じて意識的に行える。

－ 言語知識の自動化が進む

アウトプットを繰り返すことで、さまざまな言語項目を瞬時に使うスキルが育つ。

ここに触れられているアウトプットの役割は、インタラクション仮説が促す認知プロセスのうち、「仮説検証」と「強制アウトプットの機会」の二つと合致している。

これらのことから、会話インタラクション活動は、コミュニケーションにおける普遍的・基盤的な方略の習得を促すだけでなく、インプットとアウトプットの双方の面から、言語形式の習得を促すと考えられる。さらに踏み込んで言えば、インタラクションにおける意味交渉は、コミュニケーション上の方略の一つでありながら、同時に言語習得を促すものとして捉えられる。この意味交渉が練習過程においても本番においてもふんだんに行われるI.E.F.は、それがたとえ生徒どうしの意味交渉であつたとしても、効果的であると言えるだろう。

²⁹ 非母語話者の学習者が「L1の知識を使ってみたりしながら、L2の言語規則に関して仮説を立て、その仮説が正しいかどうか使ってみることで」構築していく言語体系のこと(小柳, 2004: 56)。すなわち、学習者言語のことであるが、現在では、これは誤り・誤用として扱われない。

動機づけ理論とI.E.F.

コミュニケーション・アプローチの考え方、およびインタラクション仮説に照らせば、I.E.F.の効果は、言語形式および言語運用能力の習得であるといえる。では、期待される効果にある態度的側面はどのように説明されるべきであろうか。これについては、学習の動機づけ理論からみていきたいと思う。

Ortega(2008: 170-175)によれば、第二言語習得における動機づけ研究は、カナダの研究者であるGardnerとLambertによって示された社会教育モデルを出発点として発展してきた。学習上の発達に影響を与える要素には、統合性（目標言語を話している人々の集団への興味）、目標言語の話者とその集団に対する態度、教師とカリキュラムに対する態度、学習目的などが挙げられる。特に、統合性はL2習得の発展において中心的な役割を果たすとされた。L2学習の主な目的には、道具的目的（仕事のためetc.）、言語・文化に関する知識習得、外国への旅行、対象言語話者との友好、そして統合的目的が挙げられる。ここから、統合的動機づけと道具的動機づけの理論が定着し、以降1990年代まで動機づけ研究の中核理論となった。ちなみに、「道具的動機づけも外国語学習の成功と結びつくが、その成功は短期的なもので、長期的には統合的動機づけの方が重要にな[る]」(白井, 2008: 77)とされている。Ortega(2008: 175-178)によれば、GardnerとLambertの理論はその後、教育心理学における動機づけ理論にとって代わることになる。それが、Deci & Ryan(1985)の「自己決定理論」である。そしてこの理論に基づいた動機づけ理論が、内発的動機づけおよび外発的動機づけである。内発的動機づけは、学習者自身の内発的な楽しみによってふるまいの決定と維持をするもの、一方の外発的動機づけは、学習者のふるまいが手段的・実利的な外的要因によって形成される場合の動機づけである。

廣森友人(2005)によれば、自己決定理論とは、「人間の動機づけの根源に焦点を当てた動機づけ理論」であり、そこでは「学習者の動機づけが高まる前提条件として3つの心理的欲求を想定」している。その3つの心理的欲求は、以下に示す通りである(廣森, 2005: 39)。

- ・「自律性」の欲求：自信の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求

- ・「有能性」の欲求：行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求
- ・「関係性」の欲求：周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求

自己決定理論においては、先に触れた内発的動機づけ・外発的動機づけを「2項対立的に捉えるのではなく、.....自己決定（つまり、自分の欲求の充足を自ら自由に選択すること）の度合いによりそれらを細分化し、連続体を成すものとして想定(廣森, 2005: 40)」している。廣森(2005: 40)は、自己決定性が高い順に、

- ・内発的動機づけ
- ・同一視的調整：行動を個人的に重要なものとして受容しその価値を認めた上で自らの行動を調整している
- ・取り入的調整：罪悪感や不安を回避したり、プライドのような自画を促進するために行動が調整されている状態
- ・外的調整：報酬や強制などの外的な圧力によって行動が調整されている状態
- ・無動機：学習自体に拒絶反応を示している

のような連続体を設定して研究を行っている。ちなみに、「内発的動機づけ」と「無動機」以外の3つを「外発的動機づけ」としている。

さて、廣森(2005)は、

英語学習者の動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求（自律性・有能性・関係性）はどのような働きをしているのかについて、全体傾向と個人差の観点から調査・分析する(p.40)

という研究目的に基づき、大学生180名を対象に、「英語学習における心理的欲求尺度」と「英語学習における動機づけ尺度」の2つの尺度を用いた質問紙調査を実施した。先行研究は、「外国語学習に対して高い有能感を持っている、あるいは自己決定的な風土が与えられていると認知している学習者は、より内発的に動機づけられる傾向にある(p.38)」ことを示している。

質問紙調査の全体傾向を分析した結果から、「自己決定理論における動機づけは、自己決定の程度に基づいて、.....連続体を形成している(p.43)」ことが確認された。また、「有能性と関係性の認知が動機づけの各タイプに対して強い影響を与えていた(p.44)」ことが分かった。つまり、「個別学習が中心に進められる傾向にある英語

の授業においてさえ、学習者は他者との関わりを重視し、更に周りに受け入れられたいと強く感じている(同上)」ということが示唆された。つまり、「他者との関わりといった周りの学習者は教師との関係性には、注目する必要があると考えられる(p.48)」のである。

ここまでの指摘を踏まえると、I.E.F.の期待される効果として挙げられる、コミュニケーション上の態度的側面、すなわち積極性や意欲について考えると、そうした積極性や意欲をもってI.E.F.に参加している生徒は内発的に動機づけられた生徒ということができよう。長澤・田邊(2001)で指摘される通り、I.E.F.に参加した生徒は、多くが「楽しかった」という感想を持っており、教師への質問紙調査から分かる通り、そうした生徒は英語に対する学習意欲を高めていることから、彼らはI.E.F.を通じて内発的に動機づけられたと言えよう。そして、その動機づけを高めた要因としては、自己決定理論にいう「関係性の欲求」が最も関係していると考えられる。もちろん、コンテストであるという側面や、練習の成果を発揮するという側面から、「有能性の欲求」との関係も認められるだろう。しかしそれ以上に、I.E.F.では、練習段階から他者との会話を繰り返していき、本番においては初対面の他校の生徒と仲良くなることができるのである。となると、彼らの「関係性の欲求」は充足されていると言えよう。つまり、I.E.F.において生徒は、特に「関係性への欲求」を充足させることで内発的動機づけを高める、ということが考えられる。

ところで、教育心理学者の市川伸一(2001)は、内発的動機づけ・外発的動機づけについて、学習者の学習動機を「きれいに内発・外発に分けられない(p.46)」とし、大学生の学習動機に関する自由記述調査を行った。そしてその結果から、表3-6に示す「二要因モデル理論」を提唱した。

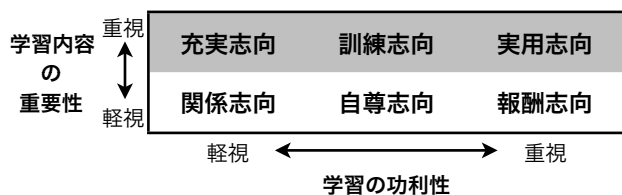


表3-6. (河内山, 2009 : 47)

この理論では、「学習内容の重要性」と「学習の功利性」の双方を軸に取り、6つの学習動機を分類している。1つ目は学習自体を楽しむ「充実志向」、2つ目は

知力や能力を鍛えることを目的とした「訓練志向」、3つ目は実社会での生活や仕事に生かすための「実用志向」、4つ目は他者の影響を受ける「関係志向」、5つ目は自分のプライド保持や他者との競争心が強い「自尊志向」、最後は報酬を得るために活動する「報酬志向」である。そして、分類された6つの学習動機を、学習目的と学習内容の関連性が高い「内容関与的動機」と、関連性の低い「内容分離的動機」に分けた(前者は表中で灰色に網かけをしている)。

I.E.F.と関係性のある動機づけを、二要因モデル理論において考えたとき、ある側面では、他者とのやりとりを行う点で「関係志向」や、コンテストの要素を持つ点で「自尊志向」が関係すると考えることができる。しかし、出場する生徒たちの動機づけは「学習内容の重要性」を重視するものになると考えられる。つまり、「内容関与動機」の「充実志向」「訓練志向」「実用志向」との関連性も高いと考えられるのではないだろうか。

自己決定理論にせよ、二要因モデル理論にせよ、I.E.F.に出場する生徒の動機づけは、より内発的な方向、あるいは学習内容を重視する方向で高まると考えられるのではないだろうか。これらの動機づけの理論から考えても、I.E.F.の期待される効果としては、コミュニケーションや学習に対する意欲や態度の側面が育成されると考えられる。

3.6. 本章のまとめ

本章では、さまざまな角度からI.E.F.について検討してきた。そこから見てきたことは、I.E.F.が普遍的コミュニケーション能力と深い関わりにある、ということだ。つまり、I.E.F.の取り組みをきっかけとして、参加生徒は、言語知識や言語運用能力はもちろんのこと、英語という言語の枠を超えた、他者とのやりとりにおける方略と、他者とやりとりをしようとする態度（意欲や積極性）を身につけられるだろうと考えることができるのである。このような効果は、ひとえにI.E.F.が、会話インタラクションをベースにした取り組みであるからこそ、期待できるものなのである。

ここで重要なのは、I.E.F.はあくまでも「きっかけ」として行われるものであり、この取り組みを教室環境に普及させていかなければ、一部の生徒にとっての機会のままとなってしまう。審査項目や、フォーラムに向けた取り組み、フォーラムにおける生徒の談話的特徴など、I.E.F.に関する実際的な問題点・課題点があるのは見てきた通りだ。しかし、I.E.F.にとっての最大の課題は、この取り組みを、その意義や目的を踏まえた上で、どのようにして教室環境に波及させるかという点であろう。コンセプトや特徴は、期待される効果から考えても、教室環境において十分適用できうるものと考えられる。

しかしながら筆者は、教室環境にI.E.F.を効果的に取り入れていくには、まだなお課題点があると考えている。それは、本章で検討してきたI.E.F.の効果が、きわめて予測的なものであり、実際に生徒たちが、普遍的コミュニケーション能力を身につけることができるようになったか、実証的に示されていない、という点である。理念や目的、開催背景、審査項目から見えてくるのは、「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を“身につけてもらいたい”という願いであり、それらが実際に習得されているかどうかは別に捉えるべきである。また、学習理論に照らした時に見えるものも、それはあくまで“期待される”効果であり、予測の域を脱していない。

実際に生徒が、求められる能力を習得できたかどうか、分析し評価して初めて、取り組みに意義があるかどうか判断できる。また、生徒たちの能力やパフォーマンスを実証的に分析して初めて、どこをどう改善すれば効果的か、その近道が見えてくるはずだ。その意味で

I.E.F.は、実証的な効果検証が足りていないと言える。もちろん、I.E.F.を取り扱った先行研究である長澤・田邊(2001)は、I.E.F.の取り組みを記述することによって、生徒たちにどのような傾向が見られるかや、I.E.F.の課題点と改善策を明らかにしようとしている研究である。しかしそれ以後、学術的な場においてI.E.F.が上げられることは、決して多いとは言えない³⁰。開始から10年以上経っており、長澤・田邊(2001)の当時と現状が異なっていることも踏まえ、実証的な研究がなされる必要性は高いと言えるのではないだろうか。

I.E.F.に出場した生徒の能力やパフォーマンスについて、そしてI.E.F.の課題点を乗り越えつつ、I.E.F.の要素をどのように授業に取り入れていくべきかについて、最も意識的に考えているのは、現場の教師であろう。教師は日頃から、授業を改善しようとする試みを不断に実行しており、I.E.F.はその一つの試みとして、現場実践から全県レベルの取り組みとなったのである。いわば、教師の経験則的な知見が、ボトムアップ的に結実したのがI.E.F.であるといえよう。当然、10年以上続くI.E.F.の取り組みに対する経験は、多くの教師の中で蓄積されると言える。また、そうした経験や知見によって、教師たちは、生徒たちがどのような能力を身につけ、どのように変化を遂げたかについて、一番自覚的になっているはずである。つまり、教師が持っている経験則的な知見は最大限尊重されるべきであり、筆者は実証研究の必要性を訴えることで、教師の経験則的な知見に対して批判をしようとしているわけではないことを述べておきたい。むしろ、I.E.F.において実証的に言えることは、教師の経験知と相まって、教師の不断の実践を下支えすることになると考えられる。だからこそ、生徒がどのような能力や意識を得たかについて、生徒自身を対象として分析することは必要であると考えられる。

では、I.E.F.に出場した生徒は、現在ではどのような傾向にあると言えるのだろうか。次章では、生徒を対象とした調査分析を扱い、生徒たちの実態について検討したい。

³⁰ I.E.F.について取り上げたものには、例えば卯城祐司(2008)や、関東甲信越英語教育学会・第34回茨城つくば研究大会におけるプレゼンテーション(木野(2010)、木村(2010)、齋藤(2010))がある。

4. 英語インタラクティブフォーラム2010の調査分析

本章では、2010年度英語インタラクティブフォーラム古河市内大会に出場した生徒を対象とした調査について分析し、I.E.F.に参加する生徒の実態について考察・検討する。

4.1. 調査・分析の概要

本研究では、3.6で主張したような、I.E.F.に関する実証研究の必要性から、I.E.F.に出場した生徒を対象とした実態調査を行った。対象は茨城県古河市で行われた2010年度英語インタラクティブフォーラム古河市内大会とし、出場した生徒の態度的側面と方略的側面について、質問紙調査を行った。以下に、調査対象、調査内容、および手法について、それらを選択した理由とともに説明する。

古河市内大会について

2010年7月5日、茨城県古河市中央公民館を会場に、英語インタラクティブフォーラム古河市内大会³¹が実施された。茨城県の最西端に位置し、人口約13万人を抱える古河市には、9つの中学校が存在する。この市内大会は、各校の代表が集う最初の大会であり、次のステップである県西地区大会に向けた予選でもある。当日は9つの中学校から、2年生3名ずつ、3年生3名ずつ、各学年計27名、合計54名の生徒が会場に集まり、朝から昼過ぎまでフォーラムに参加した。最終的には、厳正な審査の結果、各学年6名、計12名の代表が選出され、同年8月4日に行われた県西地区大会に出場した。なお、全員の生徒に対し、参加賞が与えられた。

前章で説明した県大会とこの市内大会で異なるのは、審査員数とトピックの2点である。これ以外に、審査項目や実施形式など大きな差はない。

審査員の数についてだが、地区大会以上では、審査員は各学年で日本人とALTのペアが各学年3組ずつおり、参加者一人当たり3回のフォーラムは、相手だけでなく審査員も変えて行われる。一方、古河市内大会での審査員は、各学年に対して1組ずつであった。したがって、地区大会以上では、一人の審査員がある生徒を審査する回数が1回であるのに対し、古河市内大会では、3回となるわけである。このため、古河市内大会では1つのラウンドあたり9グループが編成される。

トピックの内容についてだが、市内大会で扱われたトピックは、以下に示す通りである。

－ 第2学年

- 1st Round : My School
- 2nd Round : Dream / Season
- 3rd Round : My Friends / My Favorite Things

－ 第3学年

- 1st Round : My Favorite Things
- 2nd Round : My Favorite TV Program
My Favorite Man or Woman
- 3rd Round : Summer or Winter
Living in a Big City or a Country Side

見て分かる通り、1st Roundは、全員共通のトピックについて会話をするが、2nd Round以降は、トピックが二つ存在し、1人15秒程度の自己紹介の前あるいは後に、司会役のALTが両手に隠した赤色と青色のボールのうち一つを選択することで、どちらのトピックについて話すかを決めていた。

調査対象を群市大会レベルに設定した理由は、群市大会の出場者(つまり各校の代表)こそ、I.E.F.に向けた取り組みの効果を測るのにふさわしいからである。長澤・田邊(2001)は県大会について分析を行っていた。県大会に出場する生徒は、群市大会・地区大会を勝ち上がってきた生徒である。その数は生徒はごく僅かであり、その背後には、惜しくも勝ち上がれなかった生徒が数多く存在しているのである。おそらく、県大会に出場できる生徒のレベルや能力は均衡することが予測されるため、そうした生徒たちを対象とした研究結果をもって、I.E.F.の効果を考察することは不適當であろう。つまり、I.E.F.の調査においては、校内代表として参加している、あるいは校内選考の段階から参加している生徒たちすべてを対象とするべきなのである。

しかし、いきなり全県の群市大会出場者を対象とした調査をすることは合理的ではないため、まずは自分の出身・現住所の古河市を対象とした。幸い、地元であるため、現職の教師の中に知っている方がおり、研究協力を

³¹ 以下、古河市内大会、あるいは市内大会と呼ぶ。

得やすく、また今回の調査の結果をフィードバックしやすいということも、理由の一つである。なお、調査の実施にあたっては、市内大会を主催する古河市英語教育研究部会の皆様のご理解・ご協力をいただいた。

調査で扱う内容と調査方法

3.6で指摘した通り、I.E.F.の取り組みの研究において必要なのは、生徒たちがどのような能力を身につけることができたかを明らかにすることである。3章では、I.E.F.の期待される効果を検討したが、その結果、普遍的コミュニケーション能力の構成要素である態度と方略の育成が期待できると分かった。そして、今回の調査では、コミュニケーションにおける態度と方略の側面を取り扱う内容とした。しかし、これらの期待される効果の中身については、まだ実証的なデータ分析が足りていないと考える。

コミュニケーションの態度的側面（意欲や積極性）については、参加した生徒の動機づけが高まったかどうかによって明らかにすることができるだろう。しかし、その動機づけの中身は何なのかが、明らかになっていない。もう少し説明すると、動機づけが高まったとしても、その要因が何なのか、あるいは動機づけが高まったことによってどのような意識を持つようになったか、ということが明らかになっていないのである。

コミュニケーションの方略的側面については、参加した生徒の言語的産出がそのまま能力の向上や習得を示すことにはならないと言える。動的なコミュニケーション場面では、身に付いていても発揮できなかったり、自分が良いと思っていても他者にとっては悪いと捉えられたりすることがある。つまり、コミュニケーションにおける方略が身に付いたかどうかは、談話上の特徴からだけでなく、本人の「できた」「できなかった」という意識のレベルからも捉える必要があるのではないかな。

こうした、普遍的コミュニケーション能力に関係する側面に限らず、I.E.F.に参加した生徒にはどのような特徴があるか、生徒が取り組みを通じてどのようなことを意識したり感じたりするようになったかという点を、さらに明らかにする必要があるだろう。参加する生徒の視点から、I.E.F.の特徴について捉えることも非常に有意義であるといえるだろう。

以上のことから、次のようなりサーチクエスチョンを立てることができる。

- I.E.F.に参加した生徒のコミュニケーションに対する動機づけや意識はどのようなものか
 - ・量的に変容するか
 - ・質的にどのように特徴づけられるか
- I.E.F.に参加した生徒は、どのようなコミュニケーションの方略を身につけたか
 - ・生徒はどのような方略が身に付いたと意識するか

そして、このリサーチクエスチョンを踏まえて、今回の調査では、

- コミュニケーションに対する態度的側面
- コミュニケーションにおける方略的側面
- I.E.F.に参加する生徒の傾向

という観点について、生徒の意識について質問紙調査を実施し、市内大会の前後における比較を量的・質的の双方から行った。

このように、今回の調査を、I.E.F.の傾向を見出そうとするリサーチデザインにした背景には、本研究が筆者の修士研究のパイロットという位置づけにあることと関係している。この調査で筆者は、調査や分析の自由度を高めることで、傾向や視点を分類化し、今後の研究に役立てることを意図している。したがって、後述する質問紙調査も、できるだけ自由記述の設問を取り入れている。それでは以下、詳しく見ていきたい。

4.2. アンケートの設計と実施

本節では、生徒の意識を調べるアンケート調査について、データの分析と考察を行っていく。アンケートの主な目的は二つある。一つは、I.E.F.に参加する生徒の動機づけを量的調査（6件法リカルトスケールによる評定尺度）と質的調査（KJ法を用いたコメント分析）によって分析し、量的な変容があったか、また質的にどのような特徴があるか、を明らかにすることである。もう一つは、自由記述式の設問によって、I.E.F.に参加している生徒が、動機づけに限らず、I.E.F.に対してどのような意識や印象を持っているのかを明らかにすることである。

質問紙を用いた調査は、3回行った。市内大会に先だって行った事前調査、市内大会当日の終了時に行った直後調査、市内大会終了から3ヶ月程度経って行った事後調査の3回である。質的調査の設問は、この3回のタイミングにあわせてそれぞれ別のものを用意したが、量的調査の設問は、先行研究を参考に、3.5で検討した動機づけ理論に基づいて、3回とも同様のものを採用した。調査回数は、以下に挙げる先行研究を参考とした。

先行研究と理論の検討

それでは、量的調査における方法と設問内容を検討するにあたって引用した先行研究を二編紹介する。

田中博晃(2009)は、外国映画および海外ドラマを教材として用いたリスニング・スピーキング活動を、動機づけを高める方略として、日本人大学生の英語学習者に実施し、その効果を検証する研究を行った。

動機づけを高める方略の効果を検証する研究について、田中は問題点を2つ提示している。1つ目は、動機づけ概念の定義の問題である。これまでの研究では、学習者の英語学習全般への動機づけ(特性としての動機づけ)を高めるために、「動機づけを一元的な概念として扱い、特性的な動機づけを高めることを目指してきた(田中, 2009: 230)」と指摘している。2つ目は測定回数の問題である。これまでの研究では、プレとポストの2時点で測定をしていたが、「(教育的な)介入の間に動機づけがどのように変動したかはブラックボックスの中である(田中, 2009: 232)」と指摘している。なお田中は、動機づけを高める方略の理論的背景として、3.5ですでに見た Deci & Ryan(2002)の自己決定理論を採用している。

以上の指摘から、田中は、

- 内発的動機づけを3つに細分化して各レベルの内発的動機づけを測定する。
- 自己決定理論の3欲求を測定して各レベルの内発的動機づけを高める要因を特定する。
- 動機づけを高める新たな要因を探索する。

という試みを質問紙調査で行った。測定は、全15回の授業のうち第1回（プレ）、第8回（中間）、第15回（ポスト）に行われた。

内発的動機づけを3つのレベルに細分化した背景として、田中はVallerand and Ratelle(2002)の「階層モデル」を引用している。階層モデルとは、表4-1のように、内発的動機づけを、動機づけの対象の一般性に着目して細分化するモデルである。

一般性	階層モデル	田中(2009)
高	包括レベル	特性としての動機づけ
中	コンテクストレベル	英語授業への動機づけ
低	状況レベル	授業内活動への動機づけ

表4-1. 階層モデル

最も一般性が高い「包括レベル」（田中では、「特性としての動機づけ」）、中間の「コンテクストレベル」（「英語授業への動機づけ」）、最も一般性の低い「状況レベル」（「授業内活動への動機づけ」）の3レベルは、相互に影響し合っていると仮定されている（「ボトムアップ効果」と「トップダウン効果」）。

測定では、7件法の質問紙を用いた、動機づけを測定する設問と、3つの欲求に関する設問が設定され、統計的分析がなされた。また、自由記述による回答欄も設けられ、KJ法(川喜田, 1967 ほか)による分析がなされた。

考察では、以下のことが述べられている。

- この研究で扱った方略は、授業内活動への動機づけ、英語授業への動機づけを高める効果があった。しかし、特性としての動機づけには効果が及ばなかった。
- 各レベルの動機づけによって、3つの欲求の機能は異なっていた。ただし、英語授業への動機づけの上昇には、3つの欲求の全てが関係していた。
- 中間測定の結果を含めると、動機づけの変動に関連する欲求が異なっていた。授業期の前半では有能性の欲求が、後半では関係性の欲求の重要度が高かった。つまり前半期は個人レベルの、後半期は集団レベルの要因が重要になることが示された。

－スピーキング活動においては、新たな動機づけを高める要因として、実用性の付与が重要と示された。

河内山晶子(2009)は、大学生の英語学習者の「学習動機の特徴と学習者自律の諸相が英語能力とどのような関係にあるか」を、1200人に対する質問紙調査と英語能力テストで調査した。河内山(2009)は、「大学入学者の殆どが英語リメディアル教育が必要(p.45)」な現状では「内側からの動機による、自発的で自律的な学習(同上)」が必要であるとしている。そして学習者自律の定義を「自らの学習プロセスへの、メタ認知、動機付け、行動、文脈の面における積極的な参加(p.46)」と捉えている。

実際の調査においては、「市川調査60問」と「学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問」が用いられた。市川調査の60問とは、「二要因モデル理論」(市川, 2001)を基準とした心理尺度を測定するための設問である。「二要因モデル理論」に示される動機づけの志向は6つあるが、市川調査60問のうち36問は、この6つの動機づけの志向について、各6項目で動機づけ測定を行っている。また、「内容関与の動機が高いか低いかということ、その人の学習とも関係がありそうだ(市川, 2001: 58)」ということから、残りの24問は、学習者の「学習方法についての自己評定項目」となっている。学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問は、「学習者が成績不振に陥っている原因をある程度つきとめ、.....scaffoldingを与えるために.....心理面からの[学習者の]類別化(河内山, 2009: 47-48)」を行う目的で、自己効力感、内在的価値観、テスト不安、認知的ストラテジー使用、自己抑制、言語学習ビリーフ、学習者自律の観点で作成した調査項目である。

河内山(2009)は、市川調査60問と学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問の結果、そして同時に実施した英語能力判断テストの結果を分析した。結果、テストの総スコアとの相関については、内容関与動機や自己効力感、認知的方略、内的価値観が正の相関関係を示した。特に自己効力感と内容関与動機については、効果的な学習方略を介して学力に影響を与えとし、自律性の高い学習者は自己制御的な学習をとることが分かった。

調査質問紙の設計

以上の二編の先行研究から、今回の質問紙調査では、次に挙げるように転用して調査を設計した。

- －I.E.F.に参加した生徒の動機づけを測る項目として、自己決定理論と二要因モデル理論における内容関与動機を参考に作成する。
- －測定は2時点でなく3時点で行う。
- －Vallerand and Ratelle(2002)の「階層モデル」を参考に、ミクロレベルであるI.E.F.に関する動機づけとマクロレベルである日常のコミュニケーションに関する動機づけの2つにレベル分けする。
- －リカルトスケールだけでなく、それらを補うためのコメント欄を設けて分析する。

まず、どの動機づけを取り扱うかについて、今回の調査は、I.E.F.に参加する生徒が、傾向としてどのような内容の動機づけもっているかを明らかにすることを主眼にしているため、3.5で検討した動機づけ理論のうち、I.E.F.と関連がありそうなものについて扱うこととした。当然、自己決定理論と二要因モデル理論における内容関与動機は、異なる理論であるから、同時に扱われるべきではない。しかし、I.E.F.に参加する生徒は、校内代表として選出されている段階で、意欲や積極性がある生徒であるといえる。つまり、元々より内発的な方向に動機づけられた生徒たちであると考えられる。このことから、一方では内発的動機づけが高まる3つの欲求が満たされているかを、もう一方では学習内容に対する内発的動機づけの中身が何かを、それぞれ明らかにするために、自己決定理論と内容関与動機を参考とした。そして項目は、以下の6つとした。

- | | | |
|-------|-------|-------|
| －自律性 | －有能性 | －関係性 |
| －充実志向 | －訓練志向 | －実用志向 |

時点に関しては、田中(2009)が指摘するように、特定の介入の前後だけで、その介入の特徴を捉えるだけでは調査は不十分でないかと考える。つまり、動機づけの調査は多点間で実施し、どのように変容するかを見る必要があるだろう。I.E.F.については、大会の本番そのものが、成果を発揮するゴールとして、中心となる介入であると言えるだろう。しかし、練習期間も介入であると捉えられる。また、本研究が扱っている普遍的コミュニケーション能力は、I.E.F.だけでなく、むしろ日常生活において真価を発揮するものであるため、I.E.F.を経た後にも調査をする必要があるだろう。以上のことから、調査をする時点としては、練習期間中・本番直後・本番か

ら数ヶ月後の3時点で調査をすることとした。具体的には、

- 事前調査：6月中
- 直後調査：7月5日（I.E.F.本番終了後）
- 事後調査：10月～11月

の3時点とした。そして、市内大会の本番を時間的な中心と捉えたうえで調査を設計した。

階層モデルを取り扱うことについて、I.E.F.と普遍的コミュニケーション能力は、お互いに関係しているが、I.E.F.それ自体は、日常生活の場面とは異質なものであると言える。したがって、学習活動であるI.E.F.を通じて、日常生活におけるコミュニケーション能力が身に付くようになったかを明らかにするために、I.E.F.と日常会話の関係性を調べることが必要だと考えた。そこで、すでに挙げた6つの項目を、I.E.F.に関する動機づけと、日常会話に関する動機づけで設計した。

その上で、それぞれの設問の内容を補うために、12問全てにコメント欄をつけた。そのコメントもデータとして扱い質的に分析することで、数的な分析から見ることのできない動機づけを明らかにすることができる。また、そもそもこの調査が妥当であったかどうかを判断する上でも、数的な回答の補足を加えることが必要だと考えた。

以上のことを基礎とし、Dörnyei(2006)の指摘をふまえながら、以下の方針をとることとした。

第1に、質問数は12とする。2つのレベル・6つの観点で1問ずつということだ。これは、多項目尺度の考え方に反する、という課題を持っている。多項目尺度とは、「同じ内容を表す複数の質問項目の得点をあわせて、全体的な尺度得点を算出(Dörnyei, 2006: 35)」することによって、質問文のわずかな言い回しの差異によって生じる調査結果の誤差を埋めるものである。しかし、多項目尺度を用いるためには、一観点につき2問以上の項目を設けることになり、全設問数は24問以上となる。これは、調査対象となる中学生に対して、時間的・精神的に過度に負担をかけることになり、回答者が疲労効果を示したり、そもそも調査の実施が断られるという事態を招きかねない。

第2に、リカルト・スケールの尺度件数は、6とする。これは、6＝強くそう思う、5＝そう思う、4＝少しそう思う、3＝あまりそう思わない、2＝そう思わない、1＝全くそう思わない、の6つである。6件法を採

用したのは、Dörnyei(2006)自身が主に6件法を用いており、筆者自身、中間の項目があるとそればかりを記入する傾向が強くなるという経験をしているためである。とくに中学生も同様の傾向を示すであろうという予測のもとに、中間項目を排した。また、数値を点数化した際の伸び率を測定しやすくするためにも、数字の多い6件法を採用した。

第3に、事前・直後・事後の調査で利用するために、I.E.F.に対する動機づけの設問は語尾を変えても意味が通じるように設計した。実際は、直後・事後は、ポストテストとして行うため語尾は統一したが、事前調査は語尾を変えることとした。これは、本番直後を中心と据えるため、事前調査では本番に対する期待を、直後調査と事後調査は本番の振り返りの要素を持たせるためである。事前調査が対象とする練習場面では、本番に対する自分の期待に基づいて動機づけられていると考えられるだろう。一方、本番後の2調査は、期待に対して実際はどのようなパフォーマンスができたか、ということの振り返りができるだろう。つまり、動機づけの変容だけでなく、パフォーマンスに対する意識も測ることができるのである。

このような方針に基づき、以下の設問文を作成した。

- 英語インタラクティブフォーラムに対する動機づけ
 - ・1-1 英語インタラクティブフォーラムの活動では、自分から積極的に、会話に参加したい／参加できた。
 - ・1-2 英語インタラクティブフォーラムの活動では、自分に自信を持って会話をしたい／会話できた。
 - ・1-3 英語インタラクティブフォーラムを通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなりたい／仲良くなった。
 - ・1-4 英語インタラクティブフォーラムの活動は楽しい／楽しかった。
 - ・1-5 英語インタラクティブフォーラムでは、会話の仕方を身につけたい／が身についた。
 - ・1-6 英語インタラクティブフォーラムの活動は役に立つと思う／役に立った。
- 日常でのコミュニケーションへの動機づけ
 - ・2-1 人と会話をするとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う。
 - ・2-2 相手に自分の話をしたり、相手の話を聞いたりするとうれしいと感じる。

- ・2-3 会話することを通じて、いろいろな人と仲良くなることができると思う。
- ・2-4 人と会話することが好きだ。
- ・2-5 いろいろな人と会話をするこゝで、会話の仕方や能力が身に付くと思う。
- ・2-6 他人とうまく会話できると日常生活や将来に役立つと思う。

この12の設問を表面として、3回分の質問紙を作成した。その裏面には、各時点における、生徒のI.E.F.に対する意識を問うため、毎回4つの自由記述式設問を設定し、裏面に記述した。各回の実施時期を考慮し、事前調査においては参加のきっかけや練習に対する取り組みについて、直後調査では当日のパフォーマンスの振り返り、事後調査では練習から本番にかけての取り組み全体の振り返りを、設問の構成要素とした。その設問は、以下に示す通りである。

－ 事前調査

- ・インタラクティブ・フォーラムの活動に参加するきっかけはなんですか？なぜ参加しようと思いましたが？
- ・インタラクティブ・フォーラムの活動に参加してどんなことができるようになると思いますか？どんなことができるようになりたいですか？
- ・インタラクティブ・フォーラムの本番に向けて、どのような練習や対策を行っていますか？
- ・インタラクティブ・フォーラムの本番に向けて、自分で心がけていることはありますか？また、自分で気をつけたいと思う所はありますか？

－ 直後調査

- ・今日のインタラクティブ・フォーラムで、「うまくいった！」「こんなことができた！」とうれしく思うことはなんですか？どうして「うまくいった」「できた」と思いますか？
- ・今日のインタラクティブ・フォーラムで、「失敗しちゃった」「うまくできなかった」と悔しく思うことはなんですか？それらは、どうすれば防げたと思いますか？
- ・今日のインタラクティブ・フォーラムの大会に参加して、良かったと思いますか？良くなかったと思いますか？どのようなことが良かった／良くなかったと思いますか？

- ・今日のインタラクティブ・フォーラムの大会に参加して、何か新しいことに気付いたり、学んだりしたことがあったら、教えてください。

－ 事後調査

- ・インタラクティブ・フォーラムの本番と練習を通じて、人と会話をする時に、どんなことに気を付けていましたか？
- ・インタラクティブ・フォーラムの活動を通じて、どんなことを学んだり、得ることができたと思いますか？
- ・インタラクティブ・フォーラムに参加して良かったと思いますか？どうしてそう思いますか？理由も聞かせてください。
- ・インタラクティブ・フォーラムに取り組む前の自分と、今の自分を比べてみて、何か違いを感じていますか？

なお、質問紙は巻末資料に添付した。

アンケートの実施と処理

アンケートの実施は、市内各中学校のI.E.F.を担当する英語教師の皆様のご協力の下に行った。まず、事前調査と事後調査は、各学校に質問紙を送付し、回答してもらった上で返送してもらう形をとった。直後調査は、I.E.F.市内大会終了後に、その場で回答してもらった。

アンケートには、学校名、学年、クラス、出席番号、性別を書く個人情報の欄を設けているが、これは3回分のアンケートを突き合わせるために使用したもので、データの入力前に切り落として個人情報が分からないように配慮した。

配布対象者は、各学年27名ずつ、合計54名であったが、3回分のアンケートがすべて回収できたのは42名分であった。では、次節において、アンケートのデータ分析を行いたいと思う。

4.3. アンケートの分析

本節ではアンケートの分析を行う。まずは、アンケート用紙表面の数的な分析を行い、次にコメント欄や自由記述欄の分析を行う。

動機づけに関する量的分析

それでは、量的データ分析の結果を記述する。分析は、Excel2010とANOVA4 on the Web³²を用いて、記述統計量、対応のある一要因分散分析、およびピアソンの相関係数を産出した。なお、データ分析にあたっては、前田ほか(2004)を参考にした。

まず、設問の内的一貫性に関して、クロンバックの α 係数を産出した。事前／直後／事後の順に、 $\alpha=0.88 / 0.88 / 0.87$ となり、設問の信頼性があると言えることが分かった。

記述統計量については、表4-2³³のようになった。この結果、設問に対する回答の平均値が、多くの時点において5を超えていることが分かった。また事前調査においては、内容関与動機を示す設問(1_4, 1_5, 1_6, 2_4, 2_5)と関係性の欲求と関係する設問(2_3)で、尖度が正の方向

に大きくなっていた。このことは、最頻値である6がかなり多くの生徒に回答されていたことを示す。さらに、歪度については全般的に負の数値を示しているため、分布が高い数値の方に偏っていることが分かる。これらのことから、以下の考察ができる。

- I.E.F.に出場する生徒の動機づけは、全ての時点において高いものであると言える。すなわち、高動機の生徒の動機づけは、大会を経ることによって維持されたと言える。
- 内容関与動機に関わる設問と関係性の欲求に関わる設問について、生徒たちの期待が非常に高い。しかし、時点が後になるにつれて、回答にばらつきが見える。

次に3時点の変化量についてグラフすると、図4-3と図4-4のようになった。記述統計量の考察と同様に、多くの設問における平均値が5を上回っていることが分かる。日常のコミュニケーションに関する設問への回答については、大きな変化がないと言えるが、I.E.F.に関する設問への回答については、事前調査と直後調査との間で、平均が下降している項目が見られる。

設問	時点	平均	最頻値	標準偏差	平均の差	分散	尖度	歪度
1_1	事前	5.29	6	0.82		0.70	0.89	-1.12
	直後	4.31	5	1.35	-0.98	1.88	-0.08	-0.65
	事後	4.19	4	1.07	-1.10	1.18	0.78	-0.40
1_2	事前	5.29	6	0.91		0.84	-0.06	-1.01
	直後	3.86	4	1.28	-1.43	1.69	-0.04	-0.56
	事後	4.00	4	1.21	-1.29	1.51	-0.69	0.00
1_3	事前	5.26	6	0.93		0.88	0.33	-1.12
	直後	5.52	6	0.76	0.26	0.60	3.81	-1.92
	事後	5.29	6	0.93	0.02	0.89	-0.30	-0.98
1_4	事前	5.21	6	1.12		1.29	4.58	-2.01
	直後	5.10	6	1.13	-0.12	1.31	0.83	-1.22
	事後	5.12	6	1.07	-0.10	1.18	3.54	-1.56
1_5	事前	5.64	6	0.65		0.43	5.65	-2.19
	直後	4.79	5	0.89	-0.86	0.81	-0.75	-0.19
	事後	4.64	5	0.81	-1.00	0.67	-0.22	-0.35
1_6	事前	5.60	6	0.79		0.64	9.43	-2.74
	直後	5.50	6	0.73	-0.10	0.55	2.08	-1.51
	事後	5.40	6	0.69	-0.19	0.49	-0.58	-0.76
2_1	事前	4.90	5	1.15		1.36	2.39	-1.46
	直後	5.12	5	0.82	0.21	0.69	-0.65	-0.50
	事後	5.00	5	0.87	0.10	0.78	-0.08	-0.67
2_2	事前	4.98	5	0.99		1.00	0.54	-0.87
	直後	5.14	6	0.91	0.17	0.86	-0.63	-0.68
	事後	5.10	6	1.09	0.12	1.21	1.16	-1.24
2_3	事前	5.45	6	0.82		0.69	6.07	-2.11
	直後	5.33	6	0.81	-0.12	0.67	-1.13	-0.70
	事後	5.40	6	0.69	-0.05	0.49	1.97	-1.21
2_4	事前	5.24	6	1.00		1.02	6.74	-2.16
	直後	5.29	6	0.93	0.05	0.89	0.37	-1.17
	事後	5.29	6	0.88	0.05	0.79	0.20	-1.05
2_5	事前	5.57	6	0.76		0.59	10.53	-2.78
	直後	5.38	6	0.84	-0.19	0.73	4.67	-1.83
	事後	5.26	5	0.73	-0.31	0.54	0.79	-0.85
2_6	事前	5.67	6	0.56		0.33	1.51	-1.53
	直後	5.36	6	0.84	-0.31	0.72	4.58	-1.78
	事後	5.55	6	0.59	-0.12	0.35	-0.06	-0.93

表4-2. 記述統計量結果

³² 桐木(2002, <http://www.hju.ac.jp/~kiriki/anova4/> : 参照2011. 1-18)

³³ N=42。表中の「平均の差」は、事前調査の時点を基準とした差であり、事前-直後、事前-事後の平均の差を表している。詳しい記述統計量と、各項目の分布は、巻末資料7.3「記述統計量と分布」に示した。

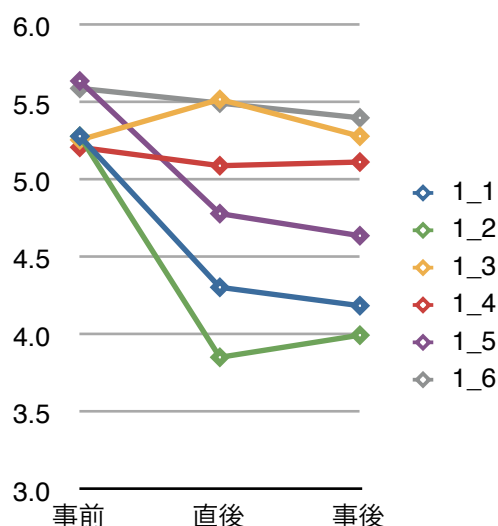


図4-3. I.E.F.に関する設問の変化量

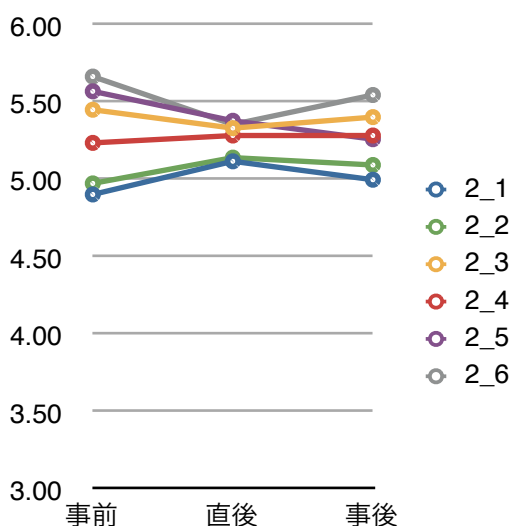


図4-4. 日常会話に関する設問の変化量

それぞれの設問について、対応のある一要因分散分析で検討した³⁴ところ、以下の設問において、0.1%水準で平均値が有意に下がっていることが分かった。いずれの設問とも、多重比較の結果、事前調査と直後調査、事前調査と事後調査の間において、その差が5%水準で有意であった。

－ 1-1 : I.E.F.の活動では、自分から積極的に会話に参加したい／できた

・ $F(2, 41) = 21.08, p < 0.001$

- ・ 事前 - 直後 : $p < 0.001$
- ・ 事前 - 事後 : $p < 0.001$
- ・ 直後 - 事後 : $p = 0.521$

－ 1-2 : I.E.F.の活動では、自分に自信を持って会話をしたい／会話できた

・ $F(2, 41) = 28.05, p < 0.001$

- ・ 事前 - 直後 : $p < 0.001$
- ・ 事前 - 事後 : $p < 0.001$
- ・ 直後 - 事後 : $p = 0.498$

－ 1-5 : 英語インタラクティブフォーラムでは、会話の仕方を身につけたい／が身についた

・ $F(2, 41) = 26.45, p < 0.001$

- ・ 事前 - 直後 : $p < 0.001$
- ・ 事前 - 事後 : $p < 0.001$
- ・ 直後 - 事後 : $p = 0.340$

この他にも、僅かな平均値の上昇や下降は見られたが、有意な差ではなかった。このことから、市内大会に参加した生徒たちは、事前調査における期待に反して、本番では積極性や自信をもって会話することができなかったと考えており、また会話の仕方を身につけることができなかったと意識していると推察できる。それに対し、日常のコミュニケーションに対する意識は、I.E.F.の取り組みを経る前から高い状態にあり、これが維持されたということが分かる。

続いて、I.E.F.に関する設問と、日常のコミュニケーションに関する設問の相関関係を検討した³⁵。これは、今回の質問紙をVallerand and Ratelle(2002)の「階層モデル」の要素を加えて設計しているため、特に動機づけ理論の同じ項目について扱った設問どうしに相関があるかを判断するために行った。なお、相関係数は、各時点の設問全てに対して検討したが、他の時点の設問や、他の時点との変化量は扱わなかった。対応するように設計した設問間の相関係数は表4-5のようになった。

	1_1 2_1	1_2 2_2	1_3 2_3	1_4 2_4	1_5 2_5	1_6 2_6
事前	0.46	0.72	0.53	0.57	0.41	0.39
直後	0.39	0.36	0.49	0.40	0.59	0.25
事後	0.08	0.58	0.41	0.29	0.40	0.51

表4-5. 対応する設問間の相関係数

この結果から、対応する設問どうしの相関は、事前調査では多くの場合に認められるものの、直後調査と事後調査においては、いくつかの設問で相関が弱いことが分か

³⁴ 詳しい結果は、巻末資料7.3「対応のある一要因分散分析」に示した。

³⁵ 詳しい結果は、巻末資料7.3「各設問間の相関関係」に示した。

った。ただし、その相関の弱さは何によって起こるかは不明である。そもそも、設問の項目は対応させたが、設問の言い回しは対応しているわけではないため、注意が必要である。それでも、I.E.F.と日常のコミュニケーションとの間には、関連を見出すことができる。特に事前調査における関連性は、直後調査と事後調査に比べて強いと言えよう。

以上、量的分析の結果から分かることとして、以下のようなことが挙げられる。

- I.E.F.の市内大会に出場した生徒は、質問紙の設問項目に対して、高い意識・動機づけを示している。特に本番前において、内容関与動機的な側面と、関係性の欲求の側面に対して高い動機づけを示している。
- 生徒たちは、事前調査における高い期待に反して、本番では積極性や自信をもって会話することができなかったと考えていたと推察できる。
- 生徒たちは、事前調査における高い期待に反して、会話の仕方を身につけることができなかったと意識していたと推察できる。
- 生徒の日常のコミュニケーションに対する意識は、I.E.F.の取り組みを経る前から高い状態にあり、これが維持されている。
- 特に事前調査においては、I.E.F.と日常のコミュニケーションの間には関連性を見出すことができる。

それでは、これらの数的な分析を補足するコメントに関する分析について、以下に示したいと思う。

表面調査における各設問へのコメントの分析

ここでは、表面の動機づけに関する6件法尺度調査を補足するコメント欄の分析を示す。分析にあたっては、田中(2009)も行っていたように、KJ法(川喜田, 1963)を参考に、似ている項目どうしを集めて、その集合を代表するラベルを付ける作業を行っていった。調査時点ごとに行ったコメントの分類を、設問ごとに並べて示し³⁶、コメントの傾向を分析した。

まずは、先ほどの量的分析から判明したことの中でも、事前調査と直後・事後調査において平均値が有意に下がっていた設問について見てみよう。

設問1-1「1-1:I.E.F.の活動では、自分から積極的に会話に参加したい／できた」について、コメントを分類したところ、以下のような分類ができた。

- 事前調査1-1

- ・楽しい、頑張りたい・頑張る、積極的に会話する

- 直後調査1-1

- ・頑張った・できた、楽しかった、うまくいかなかった、微妙

- 事後調査1-1

- ・積極的になれた、周りに頼った、積極的にできなかった、文法やことばがうまくいかなかった

また、設問1-2「I.E.F.の活動では、自分に自信を持って会話をしたい／会話できた」について、以下のような分類ができた。

- 事前調査1-2

- ・はっきり会話したい、うまくなりしたい、うまくいかない、自信を持つ

- 直後調査1-2

- ・うまくいかなかった、少しだけ、しっかりできた、楽しかった

- 事後調査1-2

- ・上手くいかなかった、自信がなかった、不安と自信の両方、自信をもってできた

生徒からのコメントに「うまくいかなかった」というコメントが多く見られた。ここから、平均値を有意に下げた要因として、市内大会のフォーラムが「うまくいかなかった」という反省をする生徒が多かったということが分かった。つまり、積極的に会話できなかったとか、自信を持って会話ができなかったと感じた生徒の数値が下がったと考えられる。生徒がI.E.F.におけるパフォーマンスについてうまくいかなかったと反省していることは、設問2-1「人と会話をする時、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う」の一部のコメントからも見ることもできた。

同じく、平均が有意に下がっている設問1-5「英語インタラクティブフォーラムでは、会話の仕方を身につけたい／が身についた」については、直後・事後調査でのコメントを分類した結果、

³⁶ 分類結果は、巻末資料7.4「表面調査における尺度設問のコメント分類結果」に示した。

- 以前より良くなった
- もっと勉強したい
- 身に付いた
- ⇔
- 身に付かなかった
- 楽しかった

という項目を見ることができた。ここから、I.E.F.を通じて身につけることができなかったと考える生徒がいる一方で、会話の仕方が身に付いたと捉えている生徒もいることが分かった。つまり、アンケートの数値上は平均の差が有意であるものの、「身に付かなかった」というコメントが大多数ではなかったのである。それでも、コメント上から、設問1-5で平均値が下がった背景に「うまくいかなかった」という意識があったと考えられる。

これ以外の設問に関する分類の考察は、以下に挙げるの通りである。

- I.E.F.に関する設問においては、「英語」や「外国」というキーワードが使われるコメントが多く見られた。(1-4, 1-5, 1-6)
- I.E.F.の本番を通じて、他校の生徒と友達になったり、仲良くなったりすることができた、というコメントが多く見られた。(1-3, 2-3)
- I.E.F.や会話の楽しさの中に、コミュニケーションの難しさや、人の意見を聞くことの大切さを感じるコメントが見られた。(1-4, 2-2, 2-5, 2-6)
- I.E.F.での経験がどう役立つかについて、将来の仕事、試験や学業、外国や外国人、という要素が挙げられたが、事後調査では、コミュニケーション能力が高まるという認識が示されていた。(1-6, 2-6)
- I.E.F.だけでなく、日常のコミュニケーションに対して、好きであるとか楽しいという意識を持っている生徒が多い。(1-4, 2-1, 2-2, 2-4)
- 他者とコミュニケーションをとるなかで、相手のことを知ることや互いに分かり合うことができたりすることに対して、うれしさを感じているコメントが見られた。(2-2)
- 事後調査になると、相手のことを理解できたり、コミュニケーションをとれたりすることが重要である、というコメントが見られた。(2-5, 2-6)

また、項目を対応させている設問どうしが、どのような関係にあるかを質的に分析した。特に、相関係数の分析と比較すると、以下の特徴が挙げられる。

- 1-1と2-1では、ともに本番の反省が見られ、本番の会話を積極的にできなかったものの、話したり聞いたりすることがI.E.F.を通じてできるようになった、というコメントが見られた。この違いが相関係数に現れたと言える。
- 1-3と2-3は、仲良くなる体験について述べている点で共通しているため、数値上の相関が見られることと関係があると言える。
- 1-6と2-6では、事前・直後調査において、双方の回答は類似していなかったが、事後調査になって「コミュニケーションできることが役に立つ」という点で類似した。このことが、事後調査において相関を強める要素になったと予測できる。

これらの分析をふまえ、コメントの内容をまとめると、I.E.F.に出場する生徒の意識について、次のような特徴をまとめることができるだろう。

1つ目に、出場する生徒は、英語に対する動機づけが高いといえる。彼らの学習の動機については、外国に行きたい、外国人との会話ができるようになりたいという外国志向の理由や、英語を話すこと自体が楽しいという「充実志向」の理由が見て取れる。さらに、I.E.F.に対する動機づけを高める要因としては、他校の生徒と仲良くなりたい、試験や学校の勉強に役に立つ、という意識が挙げられる。

2つ目に、I.E.F.に参加する生徒は、日常会話についても苦手意識を持つことが少なく、苦手意識を持っている生徒でも、積極的に自分の苦手さをなくそうと意識している。したがって、“英語を”話すことのみならず、他者と話すことを楽しんでいると言える。

3つ目に、そうした意識や動機づけを持った生徒でも、I.E.F.のパフォーマンスにおいては、自分が持っている自信や積極性を充分発揮できなかったと意識している。その一方で、他校の生徒の関わりを持てたことに対して充実感、ほぼ全員が持てたと言える。

4つ目に、I.E.F.の取り組みを通じて、生徒たちは、コミュニケーション（相互に表現し理解すること）が重要であると意識し、あるいはコミュニケーションの成功体験にうれしさを感じるようになったと言える。つまり、英語という言語に限定せず、コミュニケーションを捉えるようになったと言えよう。

これらのまとめと、量的分析の結果を突き合わせて、I.E.F.に出場する生徒のコミュニケーションに対する動機づけや意識の変容について検討してみよう。

そもそも、出場する生徒たちは高動機の生徒であるため、動機づけを向上しうる介入をした場合、動機づけは維持されると予測できる。そして、数値の面から見れば、この予測はI.E.F.の出場生徒に当てはまる。しかし、質的な面から捉えれば、彼らの動機づけは維持されたというよりも、別の要素が加わったといえる。言い換えれば、もともと彼らは英語に対する高い意欲と積極性を持って参加したが、取り組みを通して、普遍的なコミュニケーションに対する重要性や積極性、楽しさを感じるようになったと言える。

また、数値上は一部の動機づけが下がったように見えた。しかし実際には、動機づけが下がったわけではなく、自分のパフォーマンスがうまくいかなかったことから、意思疎通を図ることの難しさや、言いたいことを表現することの難しさを感じたと言える。そうした意識によって平均値の差が現れたと解釈することができる。こうしたコミュニケーションにおける“失敗体験”をしながらもなお、他の要因について動機づけを維持しているということは、コミュニケーション上の難しさを感じたことは動機づけを下げる要因にはなっていないということを示している。むしろ、前に述べた別の要素として、動機づけを構成する要素に加わったのかもしれない。

つまり、I.E.F.に参加した生徒は、その取り組みを通じて、普遍的・基盤的なコミュニケーションに対する積極性、意欲、動機づけを高めたと捉えることができる。したがって、I.E.F.の取り組みは、練習と本番ともに、生徒のコミュニケーション能力の態度的側面を育成できていると考えることができる。しかも、それは一過性のものではなく、取り組みが終わった後においても、生徒に意識化されるものであると考えることができる。

では、コミュニケーションに対する動機づけという要素に限らず、参加した生徒はI.E.F.に対してどのような意識を抱いているのだろうか。次に、裏面の自由記述欄を見ていきたい。

裏面調査における自由記述設問のコメント分析

設問の検討の部分ですでに述べた通り、調査を行った3つの時点に即して、I.E.F.に参加する生徒のI.E.F.に対する意識を問う自由記述の質問を設定した。これらの設問に対する回答も、前節同様にKJ法を参考に分類していた³⁷。なお、質問紙には比較的大きな記述枠を採用したため、回答を文で記述する生徒も多く、複数の要因を一つの回答に含むものが多数見られた。これらについては、含まれる要素のうち、代表的なもので分類するなどの対応を行った。以下、各設問ごとに検討する³⁸。

事前1では、どのようなきっかけや理由でI.E.F.に参加するに至ったかを尋ねた。教師に対する予備調査では、希望者を募ったり、教師が声をかけたりすることで参加を呼びかけていたが、参加するきっかけについて回答した生徒のなかで最も多かったのが先生からの誘いであった。次いで、友人や先輩などである。一方、参加した理由について回答した生徒は、英語が好きだから、(英語で)会話をしたいから、自分の英語の力を試したい、という事柄が挙げられた。

事前2では、I.E.F.に向けた取り組みを通じてできるようになること、あるいはできるようになりたいことについて尋ねた。すると、回答が最も多い順に、「英会話」と「会話する・仲良くなる」という要素が挙げられた。英語と関係する内容は他に、英語の力、外国志向があった。「会話する・仲良くなる」は、どちらかと言えば普遍的なコミュニケーションについて述べているようだが、背後には英語の影響があると予測できる。その意味で、英語に対する期待が高いことが伺える。

事前3では、本番に向けた練習や対策を尋ねた。分類の結果は、教師アンケートでの回答とほぼ一致した。また、自宅での練習など、工夫をしている生徒も見受けられた。大半の生徒が、会話をする練習について述べている。それらに比べて少数であるが、文法規則や単語を気にする生徒も見受けられた。

事前4では、本番に向けて心がけていることや、気をつけたいことについて尋ねた。分類すると、おおむね3つの内容に分けることができた。1つ目は会話がストップしないようにすること、2つ目は笑顔や自信の態度的側面、3つ目は正確に話すこと、である。1つ目と2つ

³⁷ 詳しい結果は、巻末資料7.4「裏面調査における自由記述コメント分類結果」に示した。

³⁸ 以下、裏面調査の質問番号は、「事前1」(事前調査裏面 質問1)、「直後2」(直後調査裏面 質問2)のように表記する。

目はそれぞれ、コミュニケーションにおける方略的側面と態度的側面と関係があると考えられる。1つ目については、会話の流れを止めないようにする工夫そのものは方略であるが、生徒たちは同時に積極性についても言及している。一方、2つ目については、自信を持つことは態度的側面への注意であるが、笑顔については態度的側面への注意であると同時に、笑顔でいることを一種の方略と捉えていることも考えられる。ちなみに3つ目の、正確に話すことは、文法的正確さも含んだ記述である。先ほどの動機づけに関する分析において、生徒は本番において練習の成果を上手く発揮できなかったと捉えていることをのべたが、この事前4の回答は、生徒の市内大会前の時点の高い期待を表していると言えよう。

直後1は、当日のパフォーマンスについて「うまくいった」という肯定的な自己評価を聞く設問であった。その結果、多くは、楽しさや自信に関するコメントが多かった。同じく、会話を続けることができた、言いたいことが言えた、など、会話を維持できたことに対する肯定的な評価も見られた。また、ごく少数だが、アイコンタクトや笑顔、大きな声など、身体レベルのコミュニケーション方略について触れるコメントも見られた。

直後2は、1と反対に、当日のパフォーマンスについて、反省的に自己評価する設問とした。分類の結果、直後1で見られた「会話の維持」に対するコメントを遥かに上回る数で、会話がつまった、言いたいことがうまく言えなかった、などのコミュニケーション上の問題に対する反省のコメントが見られた。これらの反省的コメントは、表面の動機づけ調査において、直後・事後に数値を下げた項目の原因を示していると思われる。つまり、生徒たちが事前の期待に比べて「うまくいかなかった」と感じているのは、主に言いたいことを上手く表現できなかったために、会話を持続させることができなかったと意識しているからであると言える。

直後3では、参加してよかったと思うかどうかについて尋ねた。そして、良くなかったと答える回答はほぼなかった。良かったとする理由について、最も多かったコメントは、他校の生徒と仲良くすることができた、という内容であった。次に多かったのは、英語に対する言及（好きになった、楽しくなった、力が身に付いた）というものであった。ここから、表面のコメント分析でも触れた通り、I.E.F.特有の動機づけを高める要因として、他校の生徒との関わりというものが挙げられることが確

かめられた。ここからI.E.F.は、Deci and Ryan(1985)にいう関係性の欲求を高める活動であると言える。実は、表面調査の設問1-1、1-2、1-3はそれぞれ、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求に関連した設問であり、1-1と1-2は数値を下げることとなったが、1-3は数値が維持されていた。つまり、I.E.F.の活動は、生徒の関係性の欲求を、数的には維持し、質的には高めていたということが言えるだろう。

直後4では、大会を通じた新たな学びや気づきについて問うものであった。この設問への回答は、分類がばらついたが、気づきという要素において、自分の実力への気づき、会話上のコツへの気づき、英語に関する気づきに関するコメントが得られた。

事後1は、2～3ヶ月前の練習と本番について、人と会話をする上で気をつけていたことを振り返ってもらった。すると、分かりやすく伝えることや相手の話に配慮すること、目線・表情・笑顔やジェスチャーの身体的要素など、英語に限定されない、普遍的で基盤的なコミュニケーションの方略についての記述が目立った。

同じことが、事後2に対するコメントにも見られた。ここではI.E.F.を通じて学び得られたことについて尋ねたが、コメントは主に英語に関するものとコミュニケーション・会話に関するものに分類できた。このことは、表面調査の2-5と2-6において、事後調査になるとコミュニケーションに関する言及が見られるようになった結果と一致する。つまり、事後調査段階になると、英語に限定されない、会話の仕方（普遍的なコミュニケーションの方略）に、気づきを得るようになったと言えよう。

事後3では、参加してよかったと思うかを、直後調査につづいて再度尋ねている。分類の結果は、直後3に近い傾向となった。つまり、他者との関わりに関する言及と英語に関する言及が最も多い項目であった。つまり、I.E.F.の成果として生徒の中に内在化されたのは、英語の能力や英語に対する関心と、他者との関わる体験ができたことの2者であることが言える。

事後4では、I.E.F.に取り組む前と今とで、自分に変化が生じたかを尋ねた。すると、多くは英語に関する言及であるが、英語に対する意欲や態度を高めたという傾向が強い。また、英会話への抵抗が減った、人と話す積極性がついた、などコミュニケーション行為への積極性や、身体的コミュニケーションに関する認知がコメントから見られた。つまり、本人の中に内在化された意識と

して強く残るのは、特定の言語知識や言語形式の習得というよりも、関心や意欲の側面であることが分かった。

以上の結果をまとめると、次のようなことが言える。

1つ目に、全体的に英語に関する言及がみられたが、これと同じくらい、普遍的なコミュニケーションに関する言及が見られた。事前調査における期待もさることながら、事後調査においては更に普遍的な会話コミュニケーションにおける気づきを得たようである。

2つ目に、その普遍的なコミュニケーションの方略的側面の中でも、身体的な方略と態度的な方略がより認知されていた。身体レベルの方略は、たとえば、アイコンタクトや相手の顔を見ること、声量などであり、笑顔を示すことも、表情という側面から一種の方略として捉えられていたと言える。態度レベルの方略としては、人の話をしっかり聞いたり、人の話を引き出すための配慮をしたり、自分の言いたいことをはっきり言ったりすることが挙げられていた。こうした方略に関する気づきは、事後調査において多く見られた。

3つ目に、I.E.F.に参加したことによる成果として、英語やコミュニケーションの能力が高まったこと以上に、他校の生徒との関わりが持てたことが挙げられていた。このことから、I.E.F.において生徒の動機づけを高める要因として、関係性の欲求の充足が挙げられると言えることが分かった。

これらの結果は、表面調査の量的分析・質的分析の結果を支持するだけでなく、新たな要素を加えている。特に、2つ目について、コミュニケーションにおける態度的側面だけでなく、コミュニケーションにおける方略的側面的内容が、生徒の自覚のレベルであるとはいえ、明らかにできたことは非常に意義深いと言える。

4.4. 本章のまとめ

ここまで、市内大会に出場した生徒のアンケートの分析で見てきた事柄について、再度まとめる。

- 出場した生徒の、I.E.F.に対する動機づけ・コミュニケーションに対する動機づけは、高動機の状態のまま維持されていた。その主たる要素としては、英語に対する興味の他に、コミュニケーションに対する楽しさや、他者と仲良くなりたいという関係性の欲求が挙げられていた。
- I.E.F.に出場することによって、生徒たちは、他者とコミュニケーションをすることに対して充実感や楽しさ、重要性を意識することができていた。しかも、手放しに楽しいと認識しているのではなく、言いたいことが言えなかった失敗体験を通じて、コミュニケーションの難しさを感じていた。また、他者とやりとりをすることの重要性を強く感じていた。
- 生徒たちは、I.E.F.での経験を通じて身につけることができた能力として、言語形式よりもむしろ、コミュニケーションの身体的レベルの方略や態度的側面の方略を挙げていた。特に、アイコンタクトや表情、相手の話を聞くなどの配慮、そして積極性などの、普遍的・基盤的な方略への気づきを得たと言える。

これらの分析から、I.E.F.は、生徒の意識のレベルにおいて、普遍的コミュニケーション能力を高める効果があったということができる。もちろん、これらの意識について、実際のパフォーマンスに表れるかどうかを検討する必要がある。しかし、今回のパイロット研究という位置づけにおいて、このようなアンケートの分析を行えたことだけでも、十分有用な結果を得られたと考えられるだろう。

5. 研究のまとめ

この章では、これまでに検討してきた内容をまとめるとともに、本研究の限界点・課題と、今後の展望を述べる。

5.1. まとめと結論

本研究では、普遍的コミュニケーション能力の育成という観点から、学校外国語教育の事例として茨城県英語インタラクティブフォーラムの効果を検討してきた。ここで、リサーチクエスションに立ち返り、それらをもとに明らかになったことをまとめたい。

- 普遍的コミュニケーション能力の構成要素は何か
- I.E.F.と普遍的コミュニケーション能力はどのような関係性を持つか
- I.E.F.は普遍的コミュニケーション能力を育成するか

まず2章では、教育政策（特に外国語教育）の観点と、言語学的立場から、コミュニケーション能力の中身と必要性について検討した。学習指導要領に「生きる力」が提唱されて以降、言語的活動が重視されるようになった。その筆頭科目としての外国語科は、「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解する」コミュニケーション能力の育成、そして前提となる積極的な態度の育成に主眼をおいていることが分かった。その上で、コミュニケーション能力の学術的定義について検討したところ、コミュニケーションは他者とのやりとりであるということが再確認できた。しかも、言語的コミュニケーションはさまざまなコミュニケーションスタイルのうちの一つであり、他者とのやりとりを行う上で必要になるのは、言語的コミュニケーションの前提となる身体的基盤、そして他者とのやりとりにおいて生じる問題を乗り越えられる方略的能力であることが分かった。これらのことをふまえて普遍的コミュニケーション能力の中身を検討し、その構成要素が、方略と態度であると結論づけた。しかも、普遍的コミュニケーション能力における態度的側面と方略的側面は、特定の言語に依拠するものではない、つまり外国語に限らず、母語を含めた様々な言語を使用するための基盤的能力であると結論づけた。

普遍的コミュニケーション能力の概念は、本研究で検討する前から考えてきたものである。筆者はI.E.F.を、この概念と合致する教育実践として注目してきた。3章では、I.E.F.と普遍的コミュニケーション能力の構成要素との関係を、フォーラムの成立背景、目的・意義、審査項目などから検討してきた。結果としては、I.E.F.の実

施目的に挙げられている「双方向性を重視したコミュニケーション能力」という概念、そしてこの目的にあわせて設定された「表現力」「豊かで適切な内容」「協調性のある親しみやすい態度」という審査項目が、普遍的コミュニケーション能力という基盤的な方略や態度と関連していることが分かった。しかも、I.E.F.は、学習指導要領上の「コミュニケーション能力」の定義に対する一つの解釈として存在しており、一部の積極的な現場実践を吸い上げて県全体の普段の英語の授業を改善するきっかけとして位置づけられていることが分かった。この点でI.E.F.は、普遍的コミュニケーション能力を育成する教育実践として非常に意義がある取り組みであるということができた。

その上で3章では、先行研究(長澤・田邊, 2001)や第二言語習得研究の知見(教授法理論、インタラクショナル仮説、動機づけ理論)、さらに現職教師に対する調査から、期待される効果と課題点を検討した。そして、期待される効果として、コミュニケーションを円滑に行う方略や知識が身に付くこと、他者とやりとりをしようとする態度(意欲、積極性、動機づけ)が高まることなどを挙げた。これらは、まさに普遍的コミュニケーション能力の構成要素と一致する。

しかし、期待される効果が、本当に効果として表れるかを検証しなければ、I.E.F.が有効な手だてであるとは言えない。そこで4章では、パイロット調査という位置づけで、古河市内大会に出場した生徒を対象とした質問紙調査を行った。参加した生徒の意識のレベルにおいて、態度的側面と方略的側面が身に付いたと思っただろうか、またそれ以外にI.E.F.についてどのように思っているかについて、量的・質的の双方から検討した。その結果分かったこととして、I.E.F.に出場した生徒の動機づけは高いまま維持されており、その主たる要素として、他者と関わることへの欲求や楽しさが挙げられた。また、生徒たちは楽しいという意識の中にも、相手とのやりとりすることの難しさや重要性を認識していた。さらに、I.E.F.を通じて身に付いたこととして、身体的な方略や、他者に向かう際の意識や態度が挙げられていた。このように、参加した生徒の意識のレベルにおいては、I.E.F.は普遍的なコミュニケーション能力育成において効果的であるといえた。

以上の検討から、英語インタラクティブフォーラムは、普遍的コミュニケーション能力、つまりいかなる言語を使用する上でも必要となる基盤的な方略と態度を育成する、効果的な英語教育の実践であることが分かった。こうした取り組みが、一つの県全域で、10年以上に渡って取り組まれてきたことは本当に意義のあることだといえる。

しかし、当然ながら、課題点は多く存在する。I.E.F.そのものについては、例えば、審査の観点や本番に至る練習の取り組み、またトピックについても再考される必要があるだろう。そうしたルールや仕組み上の問題点から発生する談話上の問題点もいくつか挙げられる。

今後も、この意義のある取り組みを続けていく上では、こうした課題点を改善していく必要があるだろう。それでも、I.E.F.それ自体にはどうしても乗り越えることのできない課題点がある。それが、この取り組みの特徴や理念を、不断の授業にどう取り入れるか、である。

本研究の冒頭に指摘したとおり、昨今の子どもたちを取り巻く環境においては、対人関係に起因する問題が多く発生している。この認識は、筆者の感覚的認識ではなく、2章で見てきた政策的文書でも、喫緊の課題として取り上げられていた。また、齋藤(2004)においても、筆者が提示したのと同じ、長崎佐世保同級生殺傷事件を引き合いに出し、コミュニケーション能力の低下とも言いうる昨今の状況について危惧を示している。こうした世の中だからこそ、求められるのはコミュニケーション能力であり、特に自分が日頃話す言語（それは大半の生徒にとって日本語）における他者とのやりとりの能力である。そして、その普遍的なコミュニケーション能力を身につけるのに有効な教育方法こそ、I.E.F.の特徴である、会話によるやりとりを通じた英語の実践だろう。

当然、I.E.F.の要素や特徴を、そのまま全て英語の授業に持ち込むことは実際的には難しい。木野(2010)のように、学校全体を巻き込んだI.E.F.に取り組む学校もあるが、普段の授業を全て会話活動にすることはできないだろう。学ぶ上では、言語形式や英語の言語運用について学習することも重要である。しかも、I.E.F.に参加した生徒に多く見られた、他校の生徒との交流という場面は、イベント的な取り組みでしか提供できないかもしれない。しかし、重要なのはそこではなく、意味のやりとりを重視した、対面の会話による学習活動を取り入れて

いくことである。そうした、他者との接触場面を数多く持つことが、他者との関わりの希薄化を阻む一手になるのではないか。しかも、I.E.F.のような取り組みは、単に楽しいだけではなく、うまくいかなかったり失敗したりしながらコミュニケーション体験を行っていく活動であると言える。この、成功体験ばかりではない、失敗体験も味わいながら、コミュニケーションに対する態度と、やりとりにおける方略を身につけていくことが必要であると言えるだろう。したがって、楽しみと難しさを両方味わうことのできる、コミュニケーション・アプローチをベースにした外国語科こそ、コミュニケーション能力育成の筆頭科目としてふさわしいと考えている。

筆者は、コミュニケーションに対する積極性や態度的側面は、ある一定レベル以上になると、本人の性格・パーソナリティ上の問題となると考えている。つまり、むやみやたらに、“積極的な”コミュニケーションを求めるべきではないと考えている。しかし、1章にも述べた通り、社会生活では他者とのやりとりを避けては通れず、必ずと言っていいほど、意思疎通において問題が生じる。もしも、他者との関わりが嫌いだったり、あるいは内気だったりしても、問題を乗り越えられるだけの一定の方略を身につけていれば、やりとりにおける問題を最小限度に食い止めることができるだろう。昨今起こっている、対人関係に起因する問題とは、まさにこのやりとりにおける問題であると考えている。しかも、この方略の使用は、他者とのやりとりに向かおうとする態度をある程度要すると考えられる。

したがって、コミュニケーションにおける基盤的な方略と態度を、学校において普段から育んでいく活動には、大きな役割があると言えよう。その活動は教科横断的に行われてしかるべきだが、外国語教育が担う役割は大きい。それだけに、I.E.F.自体が今後とも発展していくとともに、I.E.F.の要素を取り入れた実践が、普段の授業に広がっていくこと願ってやまない。

5.2. 研究の課題点と今後の展望

さて、本研究は、学部卒業の卒業研究として行ったと同時に、筆者の修士課程における研究のパイロット調査として行ってきた。そのため、研究の実施において、いくつかの課題が存在する。以下、それを提示する。

第1に、コミュニケーション能力の定義に関する課題である。コミュニケーション研究の関心は、言語学の領域だけでなく、社会学をはじめとする様々な領域で行われてきた。本研究では、I.E.F.が英語を扱った教育実践であったことに鑑み、Canale and Swain(1980, 1983)やSavignon(2009)を引用し、言語学的な立場から検討を行った。しかし、齋藤(2004)が言うように、言語的コミュニケーションは、コミュニケーションスタイルの一部でしかないため、他領域におけるコミュニケーション研究についても、見ていく必要があったと言える。また、普遍的コミュニケーション能力について、それを方略と態度に掘り下げることができたのは一つの成果であるが、動的で相対的なコミュニケーションにおいて、この方略と態度がいったい何を指すのかは、さらに研究の必要があると言える。

第2に、I.E.F.の教育効果に関する検討において、更に多くの先行研究を調べる必要があった、ということである。英語教育の方法は、教育心理学的アプローチから、授業実施者自身によるアクションリサーチ的アプローチからも、さまざまな研究がなされている。当然、スピーキング活動の効果と測定を検討する研究は多く存在したに違いない。しかし、本研究においては、そうした研究を先行研究として扱うことができなかった。したがって今後の研究においては、スピーキングの効果に関する研究などから得られる知見を、I.E.F.にも当てはめていくような検討がなされるべきである。

第3に、動機づけ調査の設計に関する問題である。まず、本研究で引用した2つの動機づけ理論は、それらをそのまま合わせた形で引用するには不適當な理論であったと言える。これはひとえに、動機づけ研究の流れを踏襲することができなかった、本研究の問題点の一つである。質問紙設計にあたっては、協力者である中学校、および生徒たちの負担軽減にばかり注力し、統計的分析をするのに不十分なデータしか収集できなかった。当然、先行研究の結果を本研究に全て当てはめることができなかった。加えて、統計処理そのものについても、不十分な点が多く、またその解釈についても十分な知識を持っ

て行うことができなかった。I.E.F.それ自体の研究において、動機づけの観点を採用することは妥当であると言えるが、今後はさらに先行研究を読み込んだ上で、統計処理を適切に行いながら研究を行うべきである。

第4に、生徒の実際のパフォーマンスについて分析するまでに至らなかった。実際は、当日の談話を録音し談話分析を行う予定であった。しかし、談話分析を行った先行研究の検討など、談話分析の方法をしっかりと理解し、きちんと書き起こしをした上で分析を進めることができなかった。今後のI.E.F.指導に役立てるためには、生データとしての談話スクリプトが役立つと言えるだろう。またI.E.F.は、英語を母語としない学習者同士の会話場面という点で珍しいといえるが、それらの研究は多くなされていない(フェアブラザー, 2009: 169-171)。さらなる研究が必要な領域であるからこそ、しっかりとした談話分析を行う必要があり、これは今後の研究の課題と言える。また、その時の指針としては、意味交渉場面における言語的特徴(村野井, 2006: 62-63)や、非母語話者どうしにおけるEnglish as a Lingua Francaの英語使用場面に関する研究(フェアブラザー, 2009)などを参考にすることがある。さらに、アンケート調査から明らかになったこととして、他者とのやりとりにおける身体レベルの方略を身につけたという回答が多かったことから、録音ではなく録画のデータを扱うことが望ましいと考えられる。

第5に、上記2つの課題点と関連して、データの分析が主観的・印象的になったという点が挙げられる。この課題点は独立して記述したが、その改善策としては、すでに挙げたような先行研究をしっかりと参考にする必要があると言える。とくに、筆者自身が出場者であった経験を持ち、現在でも現場との関わりを持っている点が、逆に誰の目にも明らかな分析を行うことを阻害している可能性がある。そのため、判断の基準となる先行研究を引用する必要性があると言える。

最後の点として、今回の研究に、I.E.F.の指導に対する提言を含められなかったことが上げられる。3.6で述べた通り、I.E.F.について、不断の工夫を加えて指導に当たっているのは、現場の教師たちである。彼らの経験知的な知見に対して、本研究で明らかになったデータは、今後の指導において有用となるだろう。しかし、現在の課題点について提示できなかったため、今後の研究では、単なる研究を志向するだけでなく、実際の指導実践に有用な手だての参考となる実践研究を目指す必要があ

る。またその実現のためには、さらに多角的に、かつ実際の生徒たちの中に飛び込んだフィールドワークが必要になるだろう。

以上の課題点を乗り越えながら、修士課程でもI.E.F.と普遍的コミュニケーション能力の関係について研究を行っていく予定である。今回の研究では、パイロット調査として、茨城県古河市を対象とした調査分析を行った。この選択自体は問題ないとしても、本研究が示す結果は、あくまでも古河市内大会における結果であり、県全体を代表する結果でないことに注意が必要である。このパイロット調査から、全県レベルの傾向をある程度予測することは可能である。なので、今回の研究結果は、修士課程以後のリサーチデザインにおいて参考とする予定である。

また、本研究は、古河市英語教育研究部会の全面的な協力のもと、市内全中学校を対象として行った。当然、この結果は、今後の指導の手だてとして役立てていただきたいと考えている。そこで、本稿とは別に、研究報告書（第4章の分析部分の書き換え）を作成し、古河市内のI.E.F.に携わる英語教師の皆様に配布予定である。

5.3. おわりに

本研究の実施と本稿の執筆にあたっては、多くの方々の協力を得た。まずはここに感謝の意を表し、研究にご協力いただいた方々について記したいと思う。

慶應義塾大学関係者

まず、本研究の実施にあたり、研究会の担当および卒業プロジェクト担当をお引き受けくださった、古石篤子総合政策学部教授に感謝申し上げる。学部3年生から古石研でバイリンガリズムや言語教育政策の文献講読を行い、最終学期は「ことばの教育工房」として、小学校での多言語活動に関わった。こうした活動から、自身の個人研究を進めるだけでは得られない知見を得ることができた。また、本研究に関しても、常に適格なご指導をいただき、筆者の考えに対しアドバイスをいただけたことを、心から感謝したい。

同時に、古石篤子研究会の学生の皆さんからは、研究発表に対するコメントをいただくだけでなく、研究会の時間以外でも意見交換や議論の場を持つことで、様々な知見に触れることができた。

古石篤子研究会に所属する以前には、南山大学外国語学部ドイツ学科准教授の太田達也先生、慶應義塾大学環境情報学部教授の中浜優子先生に大変お世話になった。太田先生は、筆者が第二言語習得研究を学んでいくきっかけを与えてくださり、学部3年次に大学を移籍された後も、アドバイスをいただいた。中浜先生の研究会では、第二言語習得研究の理論と実証研究に触れる機会を得ることができた。本稿で引用した複数の研究も、その時に読んだ研究が多く存在している。

また、それ以前に所属していたLearning Design Project（慶應義塾大学総合政策学部藁谷郁美准教授）では、正式履修をしなくなった以後も、メンバーとして迎え入れてくれた。教材開発を専門とする研究会であるが、時に分野違いの本研究について発表する機会をいただき、貴重なコメントをいただけた。

この他にも、本研究の実施と執筆にあたり協力してくださった、折田楓さん、園部香穂さん、その他大勢の友人知人、本研究に関連する授業の担当教師の皆様に、感謝したい。

I.E.F.関係者

本研究の実施にあたっては、その題材であるI.E.F.に携わる、現職の教育関係者の皆様の協力があった。

まず、今回7月の市内大会を中心に実施した調査の実施は、古河市英語教育研究部会の谷津光男会長はじめ、部会員の先生方の協力なくしては実現しえなかった。地元出身者とはいえ、研究の立場で見ず知らずの大学生を受け入れてくださったことに大変感謝したい。また、部会員の先生方においては、忙しい中に、代表生徒に対するアンケートの収集や、先生自身のアンケートへの回答などをしていただいた。学校現場の忙しさを、教育実習で痛感しただけに、今回いただいたご協力か、感謝してもしきれないほどである。

また、そのつなぎ役として、茨城県古河市教育委員会指導主事の前田隆浩先生には大変お世話になった。忙しい合間を縫って、本研究に関する相談や、先生方に対する文書の添削などをしていただいた。また、日頃から筆者が従事する英語指導サポーター事業でもお世話になっていた。

本研究の実施には、調査だけでなく各種資料も必要であった。その提供を快く引き受けてくださった、茨城県教育庁指導主事の藤田絹子氏、および主任指導主事の田邊一男氏にも感謝申し上げたい。本研究の実施を心に決めた際に、突然教育庁宛にお手紙をお送りしたにもかかわらず、快く研究協力をしていただける旨のご連絡をいただき、本年の県大会に関わる資料などをご提供いただいた。

また、筆者は、I.E.F.を学部在学中のテーマとして4年間活動してきたが、そのうち最初の2年間は、母校である古河第三中学校で、I.E.F.の指導をするフィールドワークに従事した。この実現に際し、協力いただいた古河第三中学校の先生方、特に、現・古河市立三和北中学校・近松香織先生、および現・古河市立古河第三中学校・畔柳英子先生には、大変お世話になった。またそのフィールドワークをバックアップし、古河市英語指導サポーターという立場をご推薦いただいた前・古河市教育委員会指導主事・中村勝則先生（現・古河市立三和中学校教頭）にも大変お世話になった。

なによりも、今回の研究の対象者として、アンケートに協力いただいた、茨城県古河市のI.E.F.市内大会出場生徒の皆さん全員に、心から感謝したい。

結びにあたり

本稿の結びにあたり、I.E.F.研究に対する筆者の動機について触れておきたいと思う。筆者は、2002年および2003年大会に出場した、I.E.F.経験者である。2002年大会では、県大会まで出場する経験を得ることができた。当時から、英語に対する動機づけは高く、また英語も得意であったという意識から、非常に意欲的にI.E.F.に参加した。未だに、筆者のことを覚えている教師からは、「椅子から転げ落ちるあなたを見たことがある」と言われるほどである。

このI.E.F.の経験は、中学校生活3年間の中でも、さらに短い期間であったにもかかわらず、強烈な原体験として筆者の中にあつたと言える。つまり、この経験自体が、筆者の現在の人格形成に、大きく寄与した、と筆者は感じているのである。当然、その因果関係を特定することは不可能に近い。まして、筆者の経験則的な感想であり、実証的なデータに基づいているわけではない。

しかしながら、この経験を通じて筆者が得たことは、英語の言語知識や言語形式ではなく、また英語に対する動機づけや意識ではなく、むしろ、他者と話すことの重要性や楽しさであった。それは言い換えれば、普遍的コミュニケーション能力、つまり、基盤的な方略と態度であった。もちろん、筆者自身が、何らかの基準に照らして「良いコミュニケーション」をしているという評価はできていない。しかし、まさしく学齢期に体験した貴重な「きっかけ」として、その後現在に至るまでの筆者の進路や人生に大きな影響を与えたと自認している。

そして大学生になり、4年間の学究活動のテーマを、一貫してI.E.F.と定め、その集大成である本研究を成し遂げることができた。もちろん、この研究はパイロット調査であり、そのことを除いてもとても完成であるとは言えない。しかしこの研究は、筆者自身にとって、筆者のこれまでの人生を方向付けた出来事の振り返り、いわば自分の歴史を振り返るようなものであった。それを、ある程度体系化させて取り組むことができたことが、非常にうれしく思う。

そして、筆者自身が体験したような、普遍的なコミュニケーションに対する喜びを、「きっかけ」として、現在の中学生たちに経験してもらいたいと願う。もしも、筆者が考えるようにI.E.F.が効果的であるならば、そうした経験を、生徒たちに積んでほしいと考える。そうした実践に寄与できる研究になるよう、今後も邁進する決意を述べて、本稿を閉じたい。

6. 引用・参考文献

6.1. 書籍（和文）

- Dörnyei Zoltán・八島 智子 (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門：作成・実施・データ処理』松柏社.
- 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.
- 前田 啓朗・磯田 貴道・廣森 友人・山森 光陽 (2004) 『英語教師のための教育データ分析入門：授業が変わるテスト・評価・研究』大修館書店.
- 市川 伸一 (2001) 『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所.
- 大津 由紀雄 (2009) 『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会.
- 江利川 春雄 (2009, 「主権「財界」から主権「在民」の外国語教育」大津 由紀雄編, 『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会, 136-155.
- 川喜田 二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』中央公論社.
- 木村 護郎クリストフ・渡辺 克義, 2009, 『媒介言語論を学ぶ人のために』世界思想社.
- 吉武 正樹 (2009) 「第6章 媒介言語としての英語—3つの捉え方を通して」木村 護郎クリストフ・渡辺 克義編, 『媒介言語論を学ぶ人のために』世界思想社, 130-150.
- フェアブラザー リサ (2009) 「第7章 媒介言語としての英語の実際使用場面」木村 護郎クリストフ・渡辺 克義編, 『媒介言語論を学ぶ人のために』世界思想社, 151-172.
- 小柳 かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.
- 齋藤 孝 (2004) 『コミュニケーション力』岩波書店.
- 白井 恭弘 (2008) 『外国語学習の科学：第二言語習得論とは何か』岩波書店.
- 村野井 仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 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.

6.2. 雑誌論文（和文）

- 木村 友明 (2010) 「英語インタラクティブ・フォーラムの立ち上げについて」『関東甲信越英語教育学会 第34回茨城つくば研究大会発表要綱』: 86.
- 木野 逸美 (2010) 「インタラクティブ・フォーラムへの取り組みとその成果」『関東甲信越英語教育学会 第34回茨城つくば研究大会発表要綱』: 87.
- 河内山 晶子 (2009) 「英語学習における学習者自律と読解力：標準テストと自律に関する多角的分析質問紙を使って(言語と学習場の共創)」『電子情報通信学会技術研究報告.TL, 思考と言語』109(297): 45-50.
- 齋藤 英敏 (2010) 「インタラクティブ・フォーラムの評価の評価」『関東甲信越英語教育学会 第34回茨城つくば研究大会発表要綱』: 85.
- 田中 博晃 (2009) 「3つのレベルの内発的動機づけを高める--動機づけを高める方略の効果検証」『JALT Journal』31(2): 227-250[含 英語文要旨].
- 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.
- 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2)」『茨城大学教育学部紀要.教育科学』50: 145-158.
- 廣森 友人 (2005) 「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因：全体傾向と個人差の観点から」『大学英語教育学会紀要』(41): 37-50.

6.3. 欧文文献

- Canale, M. (1983). Form communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (). London; New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis : Issues and implications. London ; New York: Longman.
- Long, M. (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). San Diego: Academic Press.
- Ortega, L., & Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: London : Hodder Education.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.

6.4. インターネット資料, その他

- 茨城県教育庁 (2010a) 「平成22年度 英語インタラクティブフォーラム開催要項」.
- 茨城県教育庁 (2010b) 「平成22年度 インタラクティブフォーラム テーマ一覧」.
- 卯城 祐司 (2008) 「わが地域の英語教育の取り組み 茨城県編」. 日本英語検定協会, 東京 (参照2011. 1-18) <http://www.eiken.or.jp/eikentimes/chiiki/20080101.html>
- 経済産業省 (2006) 「社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」(概要版)」. (参照2011. 1-18) <http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-gaiyou-set.pdf>
- 経済産業省 (2007) 「「社会人基礎力」育成のススメ ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～」. (参照2011. 1-18) <http://www.meti.go.jp/press/20070517001/kisoryoku-reference.pdf>
- 言語力育成協力者会議 (2007) 「言語力の育成方策について」. (参照2011. 1-18) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm.
- 中央教育審議会 (1996) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について - 中央教育審議会 第一次答申」. (参照2011. 1-18) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm
- 文部科学省 (1998) 「新しい学習指導要領の主なポイント (平成14年度から実施)」. (参照2011. 1-18) http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301i.htm
- 文部科学省 (2002) 「「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について」. (参照2011. 1-19) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
- 文部科学省 (2004) 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画 (平成15年3月) の平成15年度の進捗状況について」. (参照2011. 1-18) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/014.htm
- 文部科学省 (2006) 「言語力育成協力者会議について」. (参照2011. 1-18) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/07072001/003.htm
- 文部科学省 (2010) 「生きる力 学校・家庭・地域が力をあわせ, 社会全体で, 子どもたちの「生きる力」をはぐくむために ～新学習指導要領スタート～」. (参照2011. 1-19) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2010/09/13/1234786_1.pdf

7. 巻末資料

資料一覧

- ・ 7.1 教師に対する事前調査
- ・ 7.2 生徒に対する事前・直後・事後調査質問紙
- ・ 7.3 アンケートの量的分析
 - ・ 記述統計量と分布
 - ・ 対応のある一要因分散分析
 - ・ 各設問間の相関関係
- ・ 7.4 アンケートのコメントの質的分析
 - ・ 表面調査における尺度設問のコメント分類結果
 - ・ 裏面調査における自由記述コメント分類結果

7.1. 教師に対する事前・事後調査 [本文 3.4]

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート【事前調査】

- このアンケートは、英語インタラクティブ・フォーラム2010を指導なさっている先生方対象のアンケートです。事前調査では、フォーラムに向けた練習の取り組み等について、自由記述方式で伺っています。調査に当たっては、学校名をデータ処理に含めませんので、学校名が公表されることはありません。

(1) インタラクティブ・フォーラムの練習についてお聞かせください。)

「－」練習の開始時期はいつ頃でしたか？（ ）

1-2 練習の頻度 (週あたりの回数) と1回あたりの時間をお聞かせください。

週に () 回・1回あたり ()

「-3 どのような練習を行っていますか？」

(2 インタラクティブ・フォーラムの代表生徒についてお聞かせください。)

2-1 各校の代表生徒は人数制限がありますが、どのように選考していますか？

2-2 代表生徒の選考に際して、考慮することはなんですか？

ご協力、ありがとうございます。次回は、9月～10月の事後調査でお伺いします。

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート【事後調査】

- ・このアンケートは、英語インタラクティブ・フォーラム2010を指導なさっている先生方対象のアンケートです。
・事前調査では、フォーラムを経た上で生徒の皆さんの様子の変化について、自由記述方式で伺いします。
・調査に当たっては、学校名をデータ処理に含めませんので、学校名が公表されることはありません。

(1 2010年大会後の代表生徒の皆さんの様子についてお聞かせください)

「1-1 練習開始から本番までの間に、生徒の皆さんには変化が見られましたか？」

「-2 本番から数ヶ月経ちましたが、普段の学校生活等で変化はありましたか？」

(2 インタラクティブ・フォーラムの効果について、お考えをお聞かせください。)

2-1 英語教育活動としての面から、どのような効果を期待していますか？

2-2 英語のみならず、生徒の普段の生活にどのような影響があると思いますか？

ご協力、ありがとうございました。

7.2. 生徒に対する事前・直後・事後調査 質問紙 [本文4.2]

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート調査【事前調査】

・このアンケートは、英語インタラクティブ・フォーラム2010：古河大会に出場する皆さんを対象に、フォーラムを通じて皆さんが何を身につけたかを明らかにする目的で行います。
・調査は3回に渡って行われます。3回のアンケートはそれぞれを関連させますが、個人名や学校名が特定されることはありません。結果も、研究の目的以外には利用しません。

学校名：_____ 学年：2年 or 3年 クラス：_____組 出席番号：_____番 性別：男 or 女

おもと：以下の文章に、自分が当てはまるかどうかを考えて、数字を記入してください。あまり悩まずに、回答してください。
6＝強くそう思う → 5＝そう思う → 4＝少しそう思う → 3＝あまりそう思わない → 2＝そう思わない → 1＝全くそう思わない
※コメントを記入する欄がありますが、コメントが特になければ、無理矢理、記入する必要はありません。
※ここでいう「会話」とは、『他人に自分の話をし、また他人の話を聞くこと。コミュニケーション。』という意味で使います。

【インタラクティブ・フォーラムに向けた活動について教えてください】	【英語に限らず、普段の日常の会話について、あなたのことを教えてください】
1-1. インタラクティブ…の活動では、自分から積極的に会話に参加したい 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-1. 人と会話をするとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う 数字（ ） コメント【 _____ 】
1-2. インタラクティブ…の活動では、自分に自信を持って会話をしたい 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-2. 相手に自分の話をしたり、相手の話を聞いたりするとうれしいと感じる 数字（ ） コメント【 _____ 】
1-3. インタラクティブ…を通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなりたい 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-3. 会話することを通じて、いろいろな人と仲良くなることができると思う 数字（ ） コメント【 _____ 】
1-4. インタラクティブ…の活動は楽しい 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-4. 人と会話することが好きだ 数字（ ） コメント【 _____ 】
1-5. インタラクティブ…を通じて、会話の仕方を身につけたい 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-5. いろいろな人と会話することで、会話の仕方や能力が身に付くと思う 数字（ ） コメント【 _____ 】
1-6. インタラクティブ…の活動は何かの役に立つと思う 数字（ ） コメント【 _____ 】	2-6. 他人とうまく会話できると日常生活や将来に役立つと思う 数字（ ） コメント【 _____ 】

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート（慶應義塾大学 遠藤 忍） 【事前調査】 No. _____ 男・女 2・3

・表に記入してもらった学校名、クラス、出席番号は、アンケートの結果や分析には含みません。データ入力時から入力しません。
・3回とも、アンケートは裏表があります。あまり考えすぎず、思った通りに正直に回答を記入してください。答えるのが難しい質問には答えなくて大丈夫です。
・この点線から上は、3回分の回答用紙を束ねた後、回答をパソコンに入力する前に切り離されます。

うら：以下の4つの質問について、自分で考えていることや思っていることを自由に書いてください。分量は問いません。

（質問1） インタラクティブ・フォーラムの活動に参加する きっかけはなんですか？なぜ参加しようと思いましたか？	（質問3） インタラクティブ・フォーラムの本番に向けて、 どのような練習や対策を行っていますか？
（質問2） インタラクティブ・フォーラムの活動に参加して どんなことが出来るようになると思いますか？ どんなことが出来るようになりたいですか？	（質問4） インタラクティブ・フォーラムの本番に向けて、 自分で心がけていることはありますか？ また、自分で気をつけたいと思う所はありますか？

ご協力、ありがとうございました！ 次回の調査は7月5日（月）の、インタラクティブ・フォーラム当日に実施させていただきます。

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート（慶應義塾大学 遠藤 忍） 【事前調査】 No. _____ 男・女 2・3

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート調査【直後調査】

・このアンケートは、英語インタラクティブ・フォーラム2010：古河大会に出場する皆さんを対象に、フォーラムを通じて皆さんが何を身につけたかを明らかにする目的で行います。
・調査は3回に渡って行われます。3回のアンケートはそれぞれを関連させますが、個人名や学校名が特定されることはありません。結果も、研究の目的以外には利用しません。

学校名：_____ 学年：2年 or 3年 クラス：_____組 出席番号：_____番 性別：男 or 女

おもとて：以下の文章に、自分が当てはまるかどうかを考えて、数字を記入してください。あまり悩まずに、回答してください。
6＝強くそう思う → 5＝そう思う → 4＝少しそう思う → 3＝あまりそう思わない → 2＝そう思わない → 1＝全くそう思わない
 ※コメントを記入する欄がありますが、コメントが特になければ、無理矢理、記入する必要はありません。
 ※ここでいう「会話」とは、『他人に自分の話をし、また他人の話を聞くこと。コミュニケーション。』という意味で使います。

【今日のインタラクティブ・フォーラムについて教えてください】

- 1-1. インタラクティブ…の活動では、自分から積極的に会話に参加できた
数字 () コメント []
- 1-2. インタラクティブ…の活動では、自分に自信を持って会話ができた
数字 () コメント []
- 1-3. インタラクティブ…を通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなることができた
数字 () コメント []
- 1-4. インタラクティブ…の活動は楽しい
数字 () コメント []
- 1-5. インタラクティブ…を通じて、会話の仕方が身に付いた
数字 () コメント []
- 1-6. インタラクティブ…の活動は何かの役に立つと思う
数字 () コメント []

【英語に限らず、普段の日常の会話について、あなたのことを教えてください】

- 2-1. 人と会話をするとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできと思う
数字 () コメント []
- 2-2. 相手に自分の話をしたり、相手の話を聞いたりするとうれしいと感じる
数字 () コメント []
- 2-3. 会話することを通じて、いろいろな人と仲良くなることができと思う
数字 () コメント []
- 2-4. 人と会話することが好きだ
数字 () コメント []
- 2-5. いろいろな人と会話することで、会話の仕方や能力が身に付くと思う
数字 () コメント []
- 2-6. 他人とうまく会話できると日常生活や将来に役立つと思う
数字 () コメント []

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート（慶應義塾大学 遠藤 忍）

【直後調査】 No. _____ 男・女 2・3

・表に記入してもらった**学校名、クラス、出席番号**は、アンケートの結果や分析には含みません。データ入力時から入力しません。
・3回とも、アンケートは裏表があります。あまり考えすぎず、思った通りに正直に回答を記入してください。答えるのが難しい質問には答えなくても大丈夫です。
・この点線からは、3回分の回答用紙を束ねた後、回答をパソコンに入力する前に切り離されます。

うら：以下の4つの質問について、自分で考えていることや思っていることを自由に書いてください。分量は問いません。

（質問1）

今日のインタラクティブ・フォーラムで、「うまくいった！」
「こんなことができた！」とうれしく思うことはありますか？
どうして「うまくいった」「できた」と思いますか？

（質問3）

今日のインタラクティブ・フォーラムの大会に参加して、
良かったと思いますか？ 良くなかったと思いますか？
どのようなことが良かった／良くなかったと思いますか？

（質問2）

今日のインタラクティブ・フォーラムで、「失敗しちゃった」
「うまくできなかった」と悔しく思うことはありますか？
それらは、どうすれば防げたと思いますか？

（質問4）

今日のインタラクティブ・フォーラムの大会に参加して、
何か新しいことに気付いたり、学んだりしたことがあったら、
教えてください。

ご協力、ありがとうございました！ 次回の調査は9月または10月頃に実施させていただきます。

英語インタラクティブ・フォーラム2010に関するアンケート（慶應義塾大学 遠藤 忍）

【直後調査】 No. _____ 男・女 2・3

7.3. アンケートの量的分析 [本文4.3]

記述統計量と分布

	事前1_1	事前1_2	事前1_3	事前1_4	事前1_5	事前1_6	事前2_1	事前2_2	事前2_3	事前2_4	事前2_5	事前2_6
平均値	5.286	5.286	5.262	5.214	5.643	5.595	4.905	4.976	5.452	5.238	5.571	5.667
中央値	5	6	6	6	6	6	5	5	6	5	6	6
最頻値	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6	6
標準偏差	0.825	0.907	0.927	1.124	0.648	0.789	1.151	0.988	0.822	0.995	0.760	0.563
分散	1.182	1.512	0.892	1.181	0.674	0.491	0.780	1.210	0.491	0.794	0.539	0.351
尖度	0.779	-0.689	-0.296	3.537	-0.221	-0.578	-0.081	1.158	1.968	0.203	0.789	-0.060
歪度	-0.398	0.000	-0.983	-1.564	-0.346	-0.761	-0.669	-1.235	-1.208	-1.045	-0.849	-0.930
1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
2	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0
3	2	2	3	1	1	0	3	2	0	1	0	0
4	4	7	5	4	1	2	5	9	3	4	1	2
5	16	10	12	13	10	9	18	15	13	16	12	10
6	20	23	22	22	30	30	14	15	25	20	28	30

	直後1_1	直後1_2	直後1_3	直後1_4	直後1_5	直後1_6	直後2_1	直後2_2	直後2_3	直後2_4	直後2_5	直後2_6
平均値	4.310	3.857	5.524	5.095	4.786	5.500	5.119	5.143	5.333	5.286	5.381	5.357
中央値	4.5	4	6	5.5	5	6	5	5	6	6	6	6
最頻値	5	4	6	6	5	6	5	6	6	6	6	6
標準偏差	1.354	1.283	0.763	1.130	0.887	0.732	0.822	0.915	0.807	0.933	0.844	0.840
分散	1.487	1.763	1.027	1.083	1.052	0.771	1.002	1.020	0.937	0.876	1.426	0.902
尖度	1.472	-0.436	1.109	4.130	0.430	5.594	1.656	0.169	0.185	6.996	2.287	4.996
歪度	-1.149	-0.326	1.061	-1.115	0.128	-0.035	0.771	-0.202	-0.091	1.590	-0.425	-1.119
1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	3	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1
3	7	8	2	2	3	1	1	2	0	3	0	0
4	10	14	1	7	13	3	9	9	9	5	4	4
5	12	11	12	10	16	12	16	12	10	11	14	15
6	9	3	27	21	10	26	16	19	23	23	23	22

	事後1_1	事後1_2	事後1_3	事後1_4	事後1_5	事後1_6	事後2_1	事後2_2	事後2_3	事後2_4	事後2_5	事後2_6
平均値	4.190	4.000	5.286	5.119	4.643	5.405	5.000	5.095	5.405	5.286	5.262	5.548
中央値	4	4	6	5	5	6	5	5	5.5	6	5	6
最頻値	4	4	6	6	5	6	5	6	6	6	5	6
標準偏差	1.074	1.215	0.933	1.074	0.811	0.692	0.873	1.087	0.692	0.881	0.726	0.586
分散	1.522	1.784	0.820	1.390	0.906	0.332	1.327	0.973	0.897	1.024	0.790	1.036
尖度	-0.479	0.348	1.712	0.911	-0.764	3.808	0.050	1.473	-0.362	1.126	0.033	0.493
歪度	-0.336	0.178	-0.532	0.233	0.120	0.793	-0.059	-0.221	0.214	0.000	0.461	0.035
1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	6	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
3	7	7	2	1	4	0	3	1	1	2	1	0
4	18	16	8	9	12	5	7	8	2	6	4	2
5	10	7	8	11	21	15	19	11	18	12	20	15
6	5	6	24	20	5	22	13	20	21	22	17	25

対応のある一要因分散分析

		平方和	自由度	平方平均	F値	p値				平方和	自由度	平方平均	F値	p値		
1_1	グループ間	30.33	2.00	15.17	21.08	0.00	****	2_1	グループ間	0.97	2.00	0.48	0.68	0.51		
	グループ内	95.02	41.00	2.32			2_2		グループ内	57.66	41.00	1.41				
	誤差	59.00	82.00	0.72					2_3	誤差	58.37	82.00	0.71			
	合計	184.36	125.00							2_4	合計	117.00	125.00			
1_2	グループ間	52.00	2.00	26.00	28.05	0.00		****			2_5	グループ間	0.62	2.00	0.31	0.51
	グループ内	89.71	41.00	2.19			2_6	グループ内				76.36	41.00	1.86		
	誤差	76.00	82.00	0.93				2_7	誤差			49.38	82.00	0.60		
	合計	217.71	125.00						2_8	合計		126.36	125.00			
1_3	グループ間	1.76	2.00	0.88	1.66	0.20					2_9	グループ間	0.30	2.00	0.15	0.31
	グループ内	53.60	41.00	1.31			2_10			グループ内		36.16	41.00	0.88		
	誤差	43.57	82.00	0.53				2_11		誤差		39.70	82.00	0.48		
	合計	98.93	125.00						2_12	合計		76.16	125.00			
1_4	グループ間	0.33	2.00	0.17	0.26	0.78					2_13	グループ間	0.06	2.00	0.03	0.07
	グループ内	101.43	41.00	2.47			2_14			グループ内		70.83	41.00	1.73		
	誤差	53.67	82.00	0.65				2_15		誤差		39.94	82.00	0.49		
	合計	155.43	125.00						2_16	合計		110.83	125.00			
1_5	グループ間	24.57	2.00	12.29	26.45	0.00				****	2_17	グループ間	2.05	2.00	1.02	1.88
	グループ内	40.26	41.00	0.98			2_18			グループ内		31.69	41.00	0.77		
	誤差	38.10	82.00	0.46				2_19		誤差		44.62	82.00	0.54		
	合計	102.93	125.00						2_20	合計		78.36	125.00			
1_6	グループ間	0.76	2.00	0.38	1.21	0.30					2_21	グループ間	2.05	2.00	1.02	2.43
	グループ内	42.83	41.00	1.04			2_22			グループ内		22.76	41.00	0.56		
	誤差	25.90	82.00	0.32				2_23		誤差		34.62	82.00	0.42		
	合計	69.50	125.00						2_24	合計		59.43	125.00			

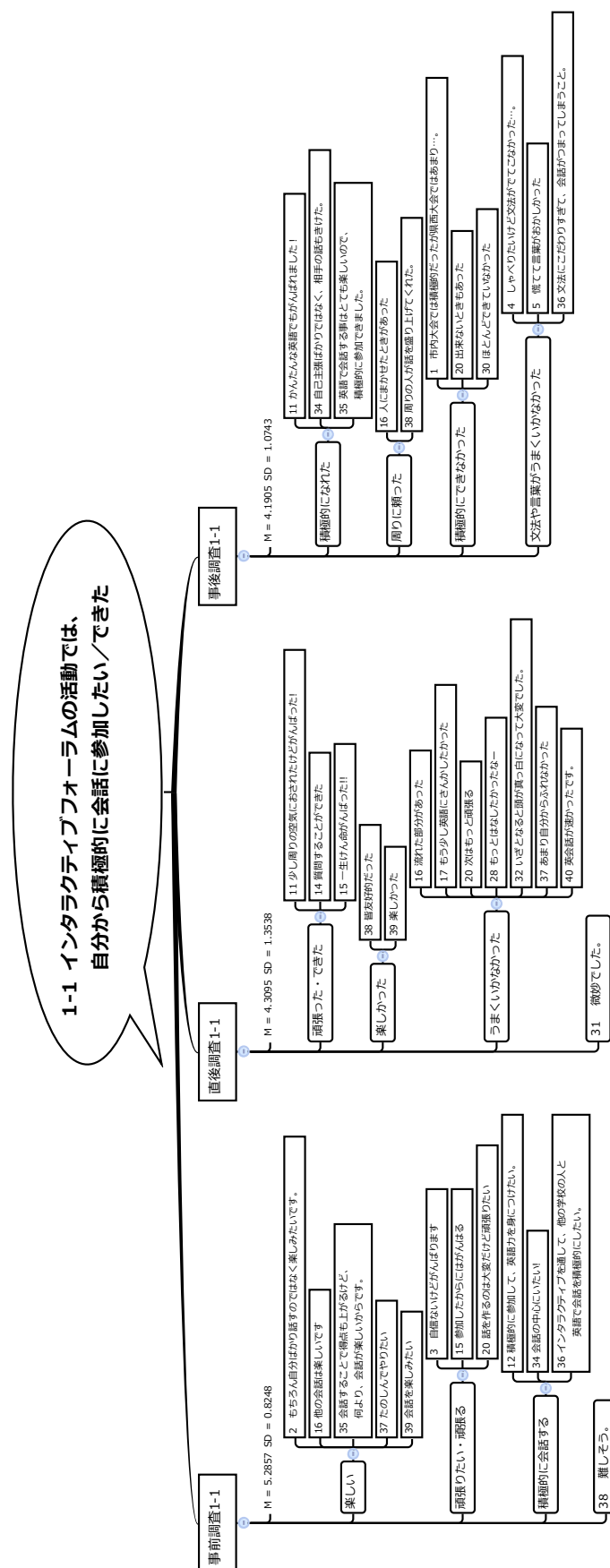
+ : $p < 0.1$, **** : $p < 0.001$

各設問間の相関関係 (上段：事前調査, 中段：直後調査, 下段：事後調査)

	1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	1-6	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6
1-1	1 1 1											
1-2	0.62 0.53 0.71	1 1 1										
1-3	0.49 0.35 0.56	0.34 0.32 0.46	1 1 1									
1-4	0.55 0.59 0.31	0.41 0.67 0.51	0.54 0.49 0.49	1 1 1								
1-5	0.41 0.41 0.27	0.42 0.45 0.43	0.43 0.20 0.35	0.60 0.42 0.54	1 1 1							
1-6	0.29 0.47 0.31	0.29 0.43 0.42	0.57 0.34 0.41	0.55 0.58 0.54	0.56 0.64 0.51	1 1 1						
2-1	0.46 0.39 0.08	0.53 0.29 0.11	0.25 0.58 0.29	0.35 0.50 0.18	0.21 0.17 0.27	0.38 0.10 0.39	1 1 1					
2-2	0.48 0.27 0.35	0.72 0.36 0.58	0.29 0.51 0.47	0.39 0.54 0.62	0.40 0.51 0.55	0.42 0.43 0.65	0.65 0.52 0.50	1 1 1				
2-3	0.51 0.17 0.28	0.43 0.09 0.45	0.53 0.49 0.41	0.56 0.41 0.35	0.48 0.23 0.47	0.58 0.32 0.55	0.50 0.51 0.55	0.51 0.68 0.71	1 1 1			
2-4	0.61 0.33 0.19	0.50 0.23 0.29	0.47 0.36 0.05	0.57 0.40 0.29	0.57 0.30 0.28	0.64 0.35 0.24	0.62 0.36 0.34	0.71 0.62 0.52	0.60 0.54 0.47	1 1 1		
2-5	0.31 0.31 0.33	0.18 0.27 0.49	0.26 0.17 0.45	0.47 0.34 0.27	0.41 0.59 0.40	0.50 0.35 0.50	0.28 0.24 0.34	0.18 0.61 0.48	0.50 0.44 0.50	0.48 0.44 0.40	1 1 1	
2-6	0.36 0.32 0.33	0.37 0.11 0.33	0.08 0.23 0.41	0.26 0.34 0.16	0.26 0.36 0.31	0.39 0.25 0.51	0.47 0.35 0.33	0.37 0.49 0.37	0.43 0.49 0.45	0.48 0.42 0.20	0.56 0.75 0.61	1 1 1

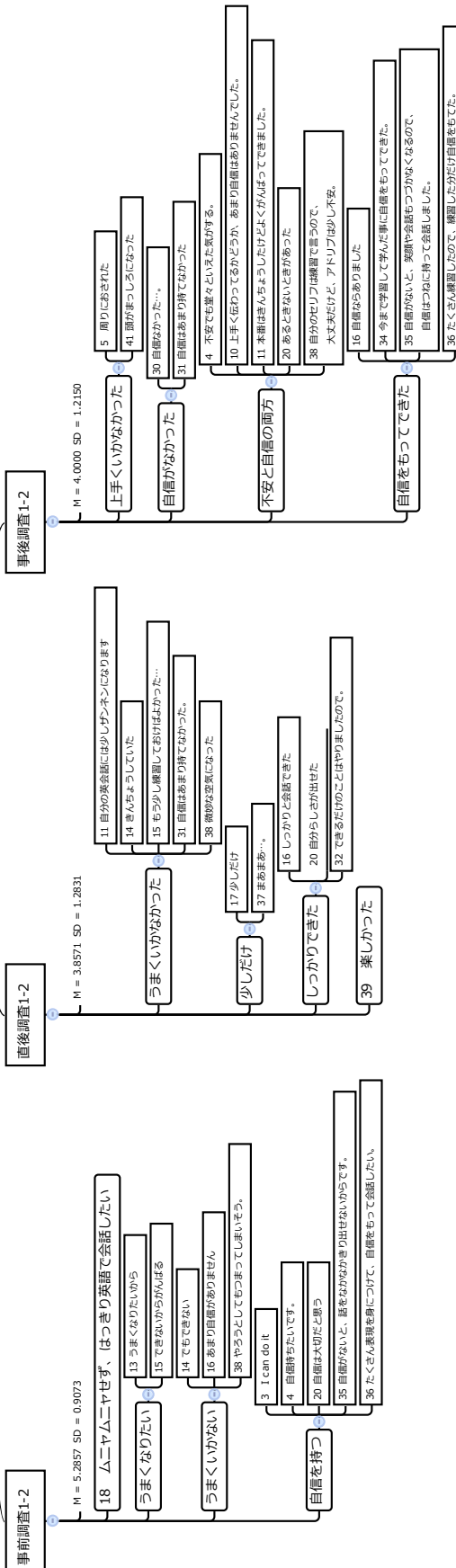
7.4. アンケートのコメントの質的分析 [本文4.3]

表面調査における尺度設問のコメント分類結果³⁹⁾

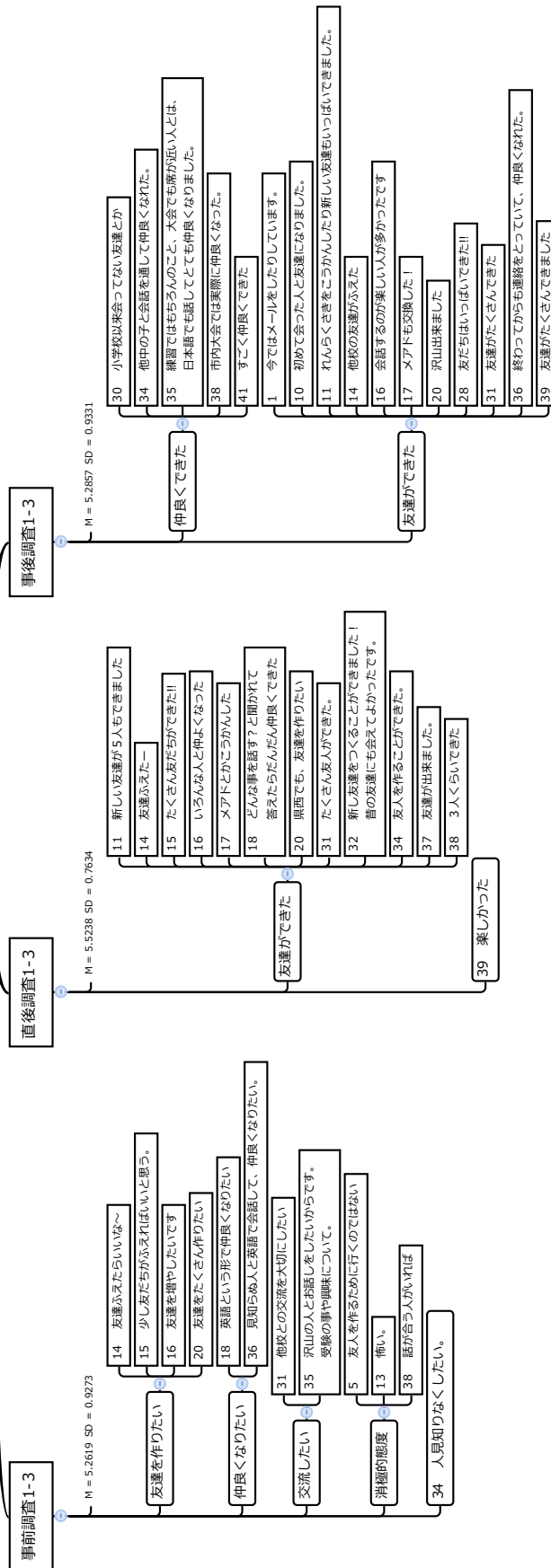


³⁹⁾ コメントの左側についている数字は、データ処理における整理番号である。

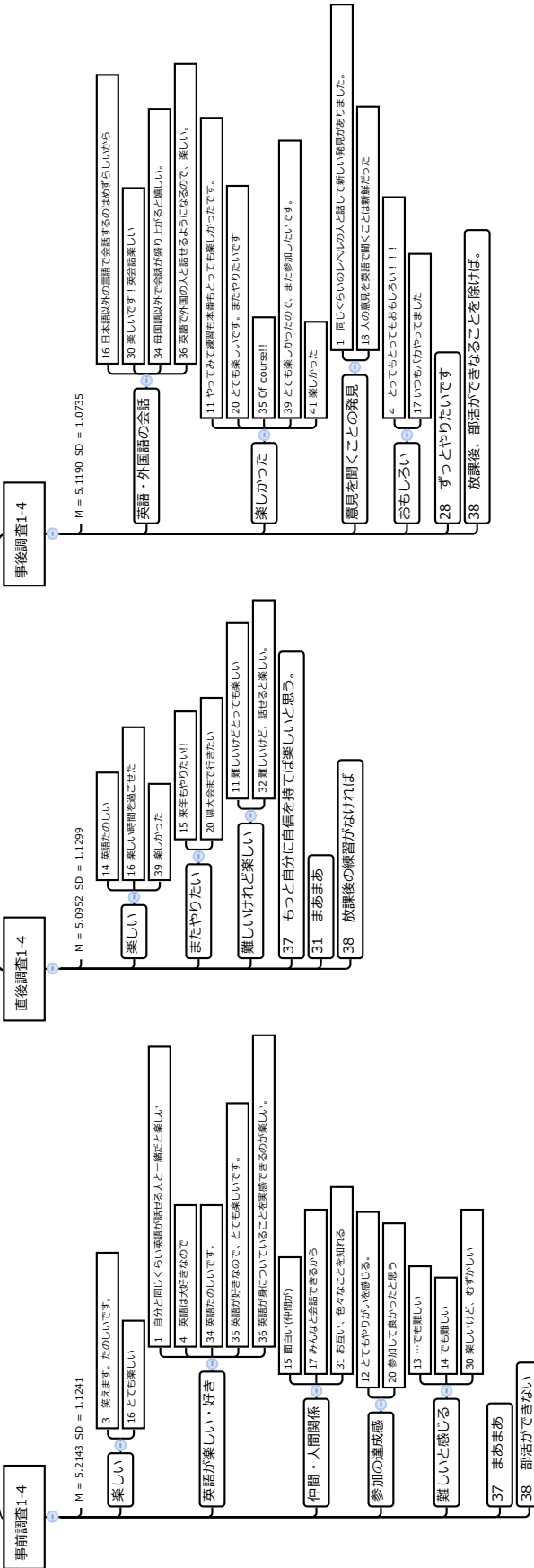
1-2 インタラクティブフォーラムの活動では、
自分に自信を持って会話をしたい／できた



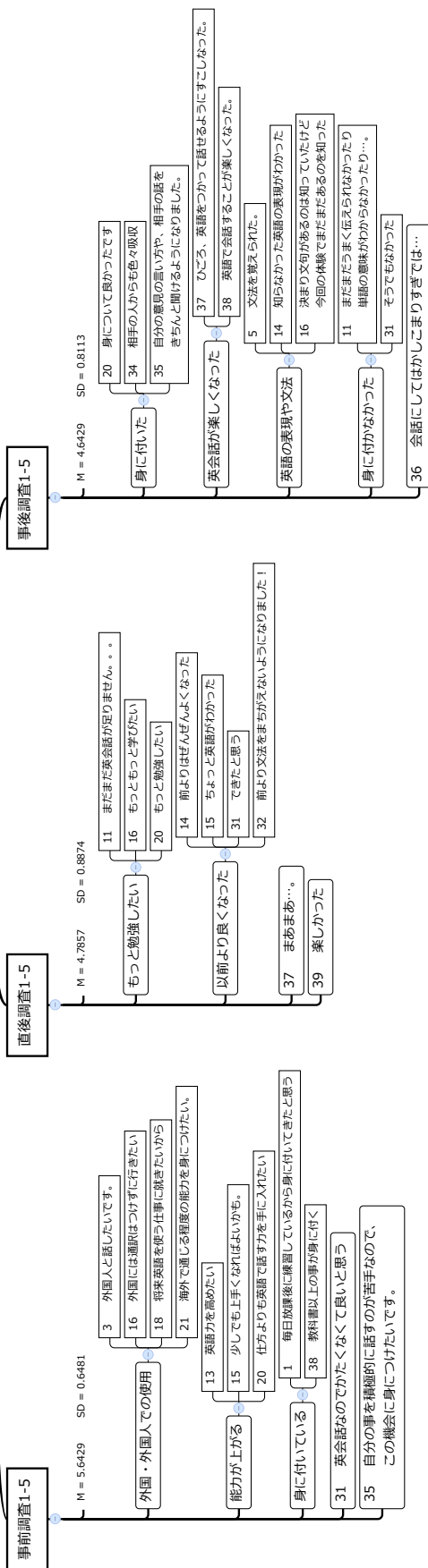
1-3 インタラクティブフォーラムを通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなりたい／仲良くなることできた



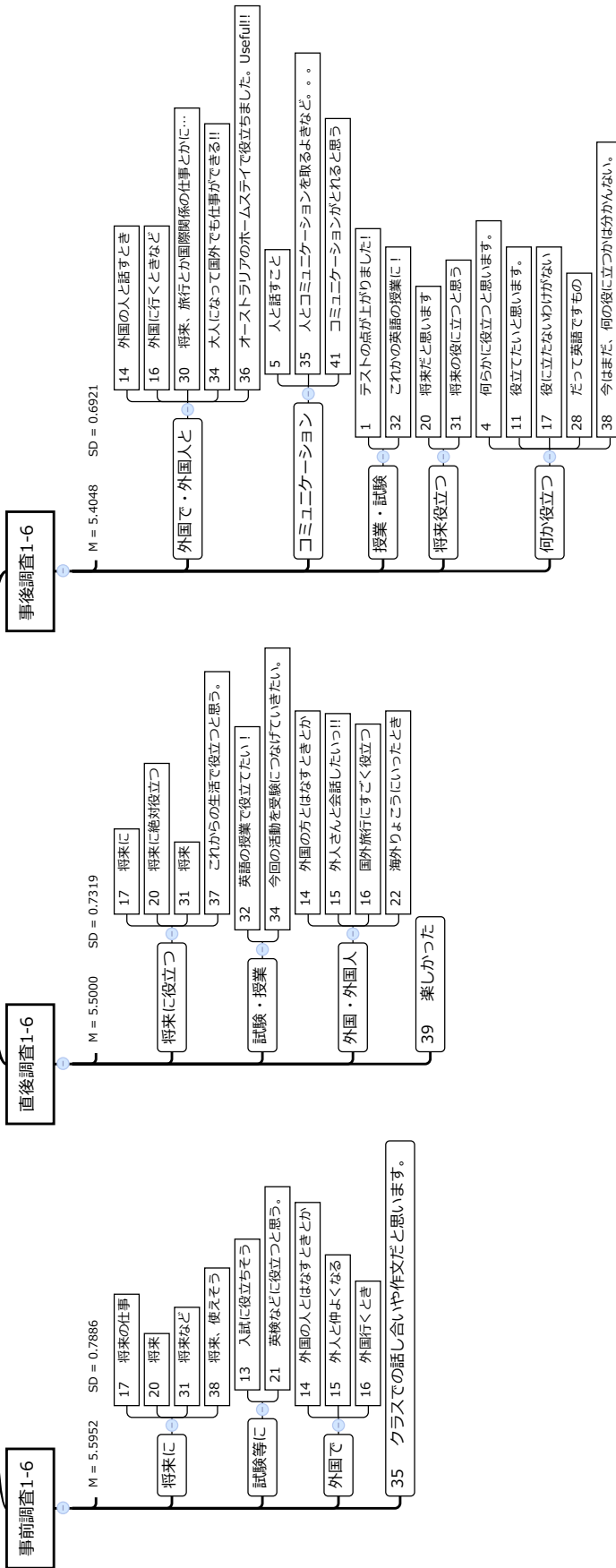
1-4 インタラクティブフォーラムの活動は楽しい



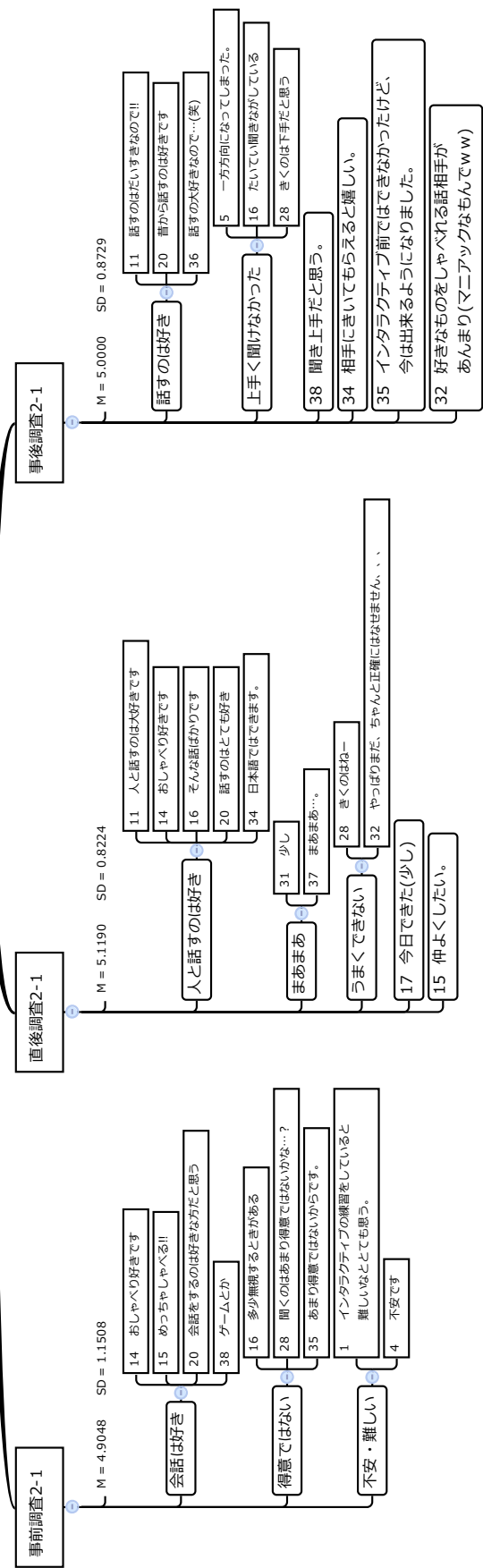
1-5 インタラクティブフォーラムを通じて、 会話の仕方を身につけたい／身についた



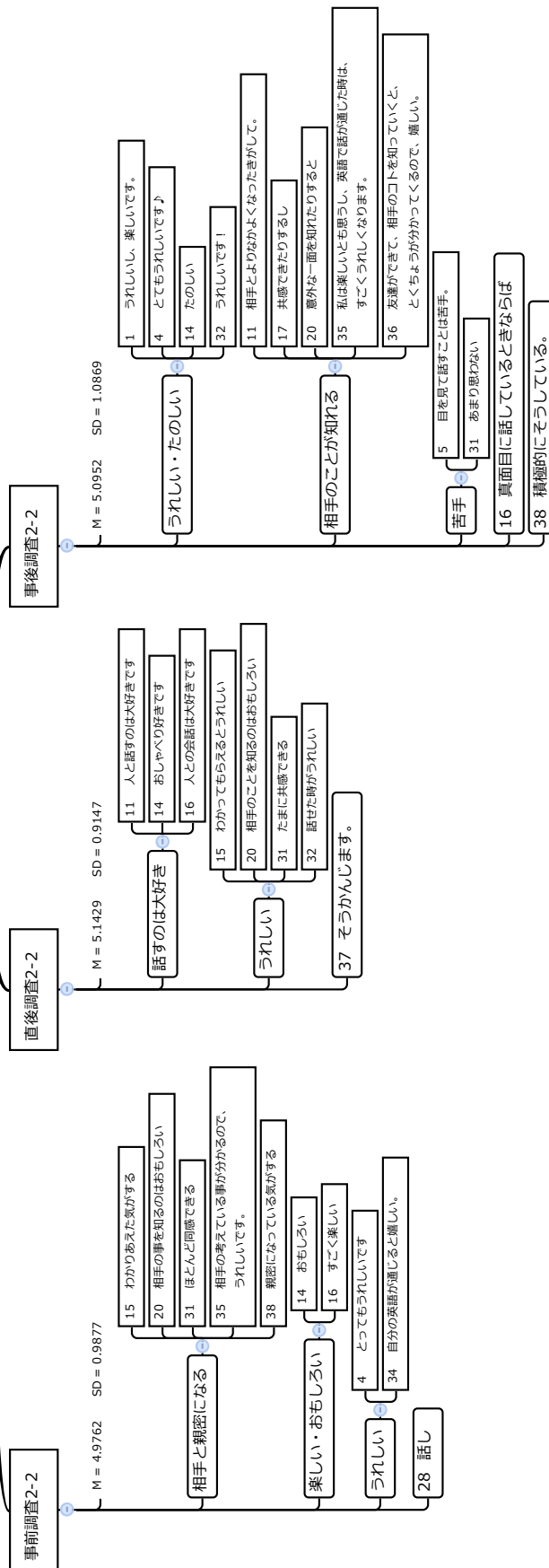
1-6 インタラクティブフォーラムの活動は 何かの役に立つと思う



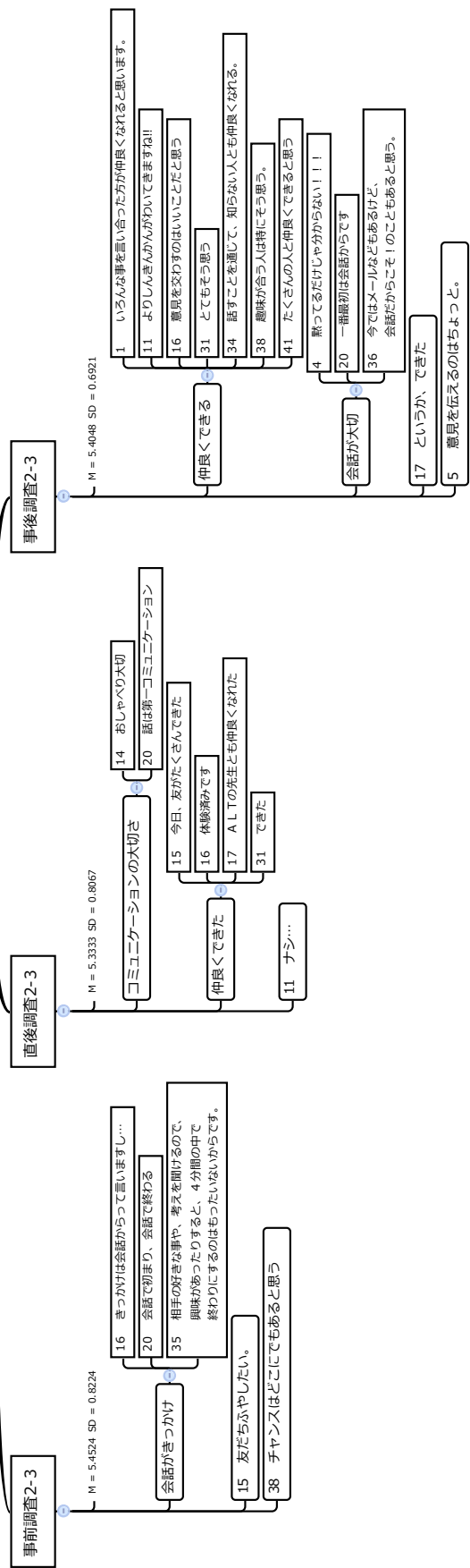
2-1 人と会話をするとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う



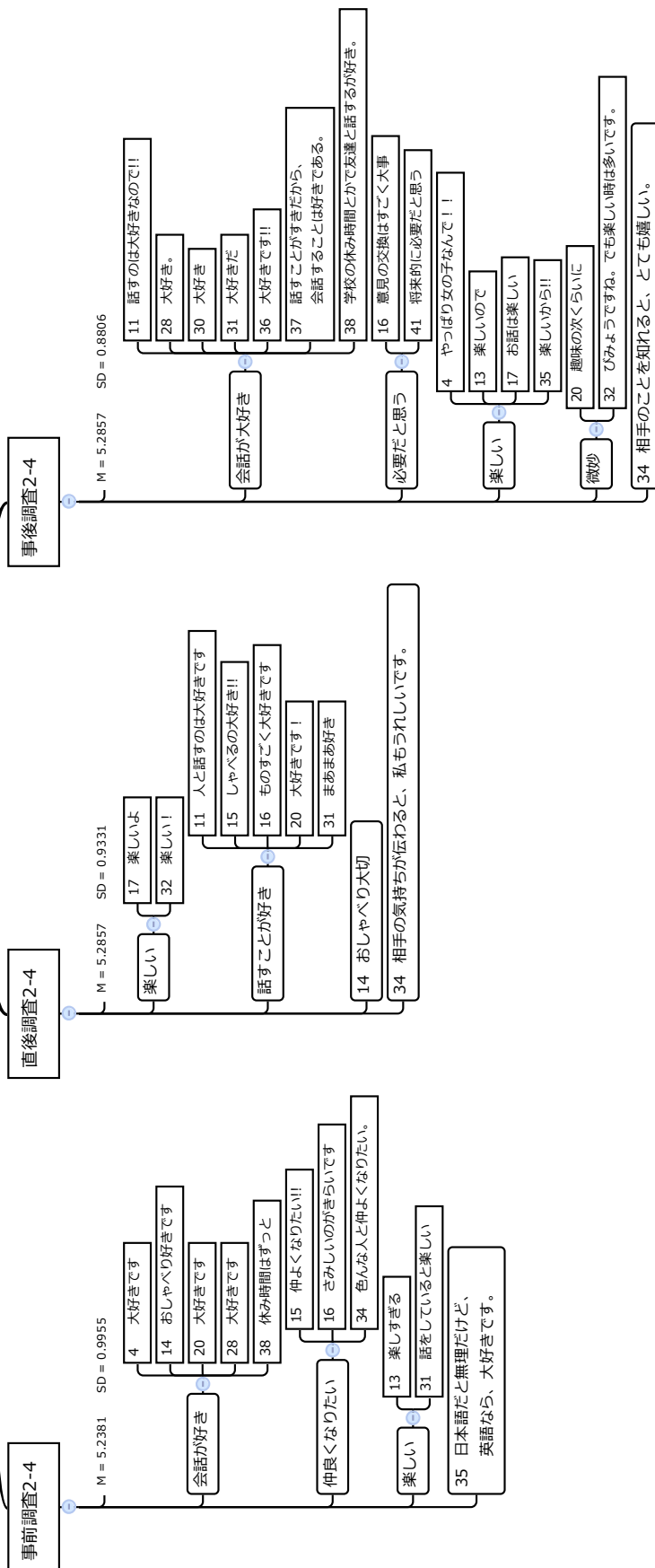
2-2 相手に自分の話をしたり、相手の話を聞いたりするとうれしと感じる



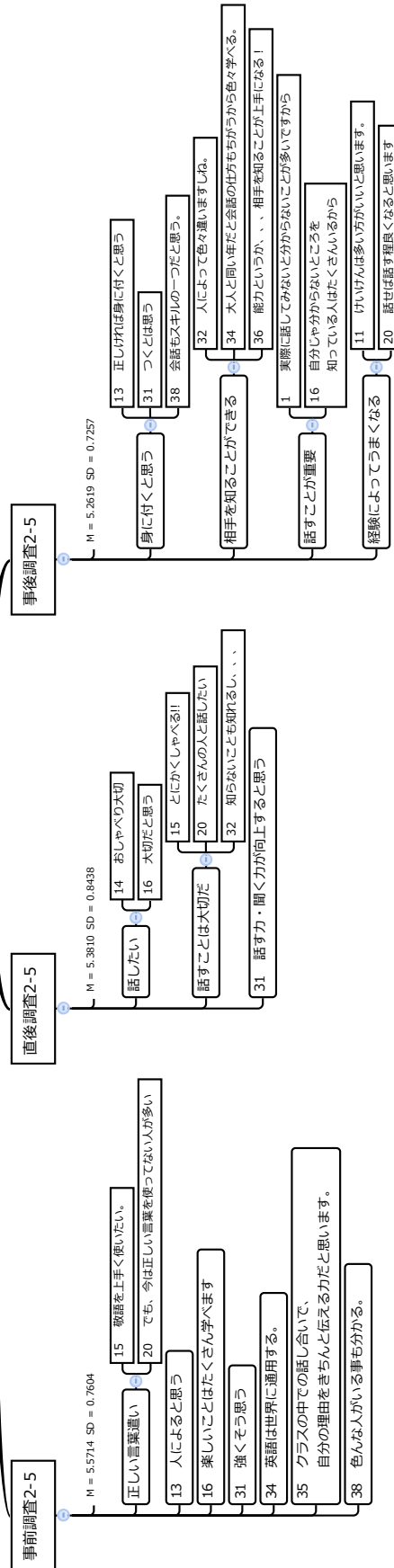
2-3 会話することを通じて、いろいろな人と仲良くなることができると思う



2-4 人と会話することが好きだ



2-5 いろいろな人と会話をすることで、
会話の仕方や能力が身に付くと思う



2-6 他人とうまく会話できると 日常生活や将来に役立つと思う

