

修士論文 2012年度（平成24年度）

外国語教育における コミュニケーションへの態度と気づき ～英会話コンテスト出場者への質的調査・分析～

Attitude and Awareness toward Communication in Foreign Language Education:
Qualitative survey and analysis on the participants of the contest of English conversation

慶應義塾大学大学院
政策・メディア研究科

遠 藤 忍

外国語教育における コミュニケーションへの態度と気づき ～英会話コンテスト出場者への質的調査・分析～

論文要旨

本研究は、中学生を対象とした英会話コンテストの調査を通じて、参加者のコミュニケーションに対する態度や気づきを特定し、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度と、効果的にコミュニケーションを行う上での気づきとの関係を検討するものである。コミュニケーション能力は、社会において広く求められるようになり、その育成も重要性を増してきている。しかし、育まれるべきコミュニケーション能力の在り方やその内実は明確になっていない。そこで本研究では、中学校の外国語科の実践事例として、会話によるコミュニケーションに重点を置いた「英語インタラクティブ・フォーラム(I.E.F.)」という取り組みを事例として研究する。I.E.F.は、英会話のコンテストとして日本で唯一・茨城県のみで行われている実践である。表現・内容・態度を審査項目として、双方向性を重視したコミュニケーション能力の育成を目指して実施されている。この実践を通じて、生徒たちのコミュニケーションの捉え方の変化や気づきを促し、コミュニケーションをしようとする積極的な態度を育成することができると考えられる。

本研究では、コミュニケーション能力に関する学術理論を、主に意欲に着目して整理し、日本の学習指導要領の指摘に照らし合わせながら検討した。その上で、I.E.F.に出場した生徒を対象とした、フィールド調査および日記等によるデータ収集を行い、エスノグラフィーの方法を参考に分析を行った。このことを通じて、生徒たちが 1)コミュニケーションという行為に対してどのようなことに気づき、また 2)どのような捉え方をしているか、3)それらがどのように関連しあうかを明らかにすることを試みた。その結果、生徒たちは、1)主に会話の内容や他者への配慮といったことへの気づきを得ていた、2)肯定的な捉え方はもちろん、うまくいかない、難しい・悔しいという反省をしていた、3)そうした反省がコミュニケーションへの気づきにつながるとともに、難しさや悔しさを乗り越えて成功体験を得ることによってコミュニケーションへの自信を得ていた、ということが明らかになった。

キーワード

コミュニケーション能力、態度、気づき、
コミュニケーションへの意欲、英語インタラクティブ・フォーラム

慶應義塾大学大学院
政策・メディア研究科

遠 藤 忍

Attitude and Awareness toward Communication in Foreign Language Education:

Qualitative survey and analysis on the participants of the contest of English conversation

Summary

This study investigates participants' attitude and awareness toward communication through the qualitative survey on the contest of English conversation for junior high school students. The study also examines the relationships of the following two: positive attitude to communicate willingly and the awareness for effective communication.

Communicative competence is one of the essential components in our human society, and therefore, it has become more important to foster it. However, it is still unclear what communicative competence really means and which of the components in communicative competence should be enhanced in teaching. This study investigates "Interactive English Forum (I.E.F.)", which focuses on communication through conversation, as a case practice of foreign language education in junior high school in Japan. I.E.F., held in Ibaraki pref., is the only one case of English conversation contest in Japan. It is aimed at fostering communicative competence with an emphasis on interactiveness thus, the target of assessment includes expression, content, and attitude. It seems that this practice can facilitate students' change of perception and awareness toward communication, and foster their attitude to communicate willingly.

This study, at first, examines theories of communicative competence focusing on willingness toward communication, comparing them with the goals stated in the Course of Study in Japan. Then, the field survey and the data-collection by diary etc. are carried out among students who participated I.E.F. The data was analyzed with reference to the ethnographic approach. The goal of the research is to find out 1) what students are aware about communication per se, 2) what they capture as an image of communication, and, 3) how students' awareness and attitude relate each other. The result shows that 1) students gained awareness on the contents of conversation and attitude toward others, 2) students had not only positive perception but also reflection such as difficulties and regrets, and 3) these reflections connect to students' awareness toward communication, and students gained self-confidence on communication by overcoming difficulties and regrets, and having successful experiences in conversation.

Keywords

Communicative Competence, Attitude, Awareness,
Willingness to Communicate, Interactive English Forum

Graduate School of Media and Governance
Keio University

ENDO, Shinobu

目 次

1. はじめに	1
1.1. 本研究の概要	1
1.2. 問題設定	2
1.3. 研究の事例と観点	5
1.4. 論文の構成	7
2. コミュニケーション能力とコミュニケーションへの態度	8
2.1. 外国語教育学におけるコミュニケーション能力論	8
2.2. 異文化コミュニケーション研究と態度・動機への着目	13
2.3. Willingness to Communicateとコミュニケーションの自信	16
2.4. 学校外国語教育とコミュニケーション能力	19
2.5 本章のまとめ	23
3. 事例研究：英語インタラクティブ・フォーラム2012の質的調査・分析	24
3.1. I.E.F.研究の整理と仮説の設定	24
3.2. 気づきへの着目と調査・分析の手法	31
3.3. 調査データごとの「気づき」の傾向	40
3.4. 生徒たちの記述にみる「コミュニケーション」と「態度」	48
4. 考察と結論	60
4.1. 研究結果の考察	60
4.2. 本研究の結論と課題	65
4.3. おわりに	67
引用文献	68
本研究に関する発表	70
巻末資料	71
巻末資料 a. 調査データ	72
巻末資料 b. 参考資料	99
謝辞	101

1. はじめに

1.1. 本研究の概要

本研究の目的

社会の中で生活する上では、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。それほどに、コミュニケーションは私たちの生活において大きな要素を占めている。このことに伴って、「コミュニケーション能力」は社会のいたるところで求められるようになってきた。一方で、特に若年層を中心として、コミュニケーション能力の低下が指摘されている。学校教育を通じたコミュニケーション能力の育成は、よりいっそう重要となるといえる。特に、ことばを通じて他者との関わりを経験していくことが、学校教育のなかでますます求められていくであろう。

本研究は、学校教育における外国語教育が目指す「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」と「コミュニケーション能力の基礎」の育成を重視した学習活動を通じて、学習者のコミュニケーションに対する気づきや態度を特定するものである。本研究では、中学校外国語科の英語のなかでも、会話によるコミュニケーションに重点を置いた、「英語インタラクティブ・フォーラム¹」という取り組みを事例として扱う。この取り組みに参加した中学生を対象として、生徒たちが 1) コミュニケーションという行為に対してどのようなことに気づき、また 2) どのような捉え方をしているか、3) それらがどのように関連しあうかを明らかにする。このことを通じて、学校教育における外国語が、児童・生徒たちのコミュニケーションに対する気づきを促し、これを通じて他者・相手とやりとりを試みようとする肯定的な態度を育むということを主張する。

本研究のリサーチクエスト

本研究では、本章で述べる問題設定と研究の観点に基づいて、以下のリサーチクエストを設定し、これを明らかにすることを試みる。

「コミュニケーション能力」の育成に重点を置いた公立中学校の外国語教育を通じて、

- 1) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのようなことに気づくか。
- 2) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのような態度を示すか。
- 3) 上記の気づきや態度はどのような関係にあるのか。

本研究の意義

本研究は、社会において求められているとされる「コミュニケーション能力」について、理論的なモデルに基づいてその要素を整理・検討し、英会話コンテストという実践的な取り組みを事例として分析することを通じて、外国語教育を通じて育成される「コミュニケーション能力」の在り方を検討するものである。「コミュニケーション能力」は、その内実が明らかにされないままに用いられることが多く、それが包含する要素のなかで、何が求められているのかを特定することが難しい。本研究では、特にコミュニケーションを図ろうとする意欲に着目しつつ、そうした意欲を育むうえで、生徒がどのようなことに気づき、またどのような態度を示すのかを明らかにする。この知見が、特に教育現場における「コミュニケーション能力」の共通理解に資する点に、本研究の意義があると考えられる。また、生徒に対するフィールド調査を通じて、生徒たちの認識の移り変わりを捉える点に、独自性があると考えられる。

¹ 英語での表記は「Interactive English Forum」である。以降本研究では、特別な場合を除き、省略してI.E.F.と表記する。

1.2. 問題設定

コミュニケーションの多様化と、筆者のコミュニケーション観

「コミュニケーション」ということばは、一語の日本語で置き換えることが難しいほどに、多様な意味を持つようになってきた。いいかえれば、コミュニケーションという行為自体が多様化してきているということがいえる。特に21世紀に入ってから、コミュニケーションの媒体としてのインターネットが急速に発達した。どこにいても情報や感情のやりとりが可能になっただけでなく、誰もが世界中に情報を発信できるようになった。コミュニケーションの多様化は、コミュニケーションがおこる領域・文脈においても起きているといえる。特に近年、医療・まちづくり・防災・福祉・教育といった社会問題を解決するアプローチとして、異なる背景や利害を持った人々どうしの協働による問題解決が指向されるようになってきた。

さまざまな手段・領域において、コミュニケーションという行為が広がりを見せるにつれて、「コミュニケーション能力」がよりいっそう求められるようになってきた。たとえば、経済産業省(2010)の調査によると、企業の採用活動において「社会に出て活躍するために必要だと考える能力要素」や「自社で活躍している若手人材（ハイパフォーマー）が共通して持っている能力要素」に「コミュニケーション能力」を挙げる人事担当者が20%を超えており、他の要素と比べても高い割合となっている。この、企業活動におけるコミュニケーション能力の重要視は、社会全体を見渡しても顕著である。

このように、コミュニケーションとコミュニケーション能力は、現代の日本社会において多様化しつつも、重要なものであると捉えられるようになってきている。さらに踏み込んでいえば、コミュニケーションという行為は、人との関わりを築く上で必要不可欠な行為であるという考えが、広がりと深まりを見せていると捉えることができよう。コミュニケーションの重要性について、Savignon(1997)は次のように述べている(p.13)。

コミュニケーションを学ぶのは、私たちに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。

社会生活においては、一人ひとりが異なる人間である以上、コミュニケーションに対する得意／不得意、あるいは好き／嫌いは異なってくる。しかし、不得意・嫌いだからといって、個人生活でも公的な生活でもコミュニケーションを避けることはできないだろう。一方で得意・好きだからといって、その価値観をそうではない人に押し付けることはできない。この指摘にある「まわりの人々から孤立しないこと」は、自分の・他者の身の安全を守る術としてコミュニケーションが不可欠であることを示していると考えられる。

一方、その「まわりの人々」や「他の人達」と相互理解を図るプロセスは大変難しい。田中・深谷(1998)は、コミュニケーションにおいて原理的に人間はわかりあえず、他者は「完全には届き得ない存在」であると主張している(p.47)。コミュニケーションにおいてやりとりされるコード（主にことば）自体は意味を持たず、各自の持つ状況＝コンテクストに照らし合わせることによって意味づけをしている。各自の意味づけは、その人の経験や記憶に基づいているため、完全に同一にはならない。それでも人は、「A[自分]はB[相手]のコトバから自分のコトバがどのように理解されているかを推量しつつ、Bのコトバを自らの状況内で意味づけし(p.51)」、相互理解を図ろうとする。このように、コミュニケーションの相手となる他者は、完全には分かりえない存在であり、したがってコミュニケーションには困難を伴

うと考えられる。しかし筆者は、その困難を伴うからこそ、それを乗り越えた際に感じる「意味を共有しているという感覚(pp.41-42)」への楽しさや喜びがあると考ええる。

社会生活における重要性や、困難ゆえの楽しさや喜びを感じうるもの、という捉え方の他に、筆者のコミュニケーションの捉え方を説明する上で欠かせないのが、齋藤(2004)によるコミュニケーションの定義である。そこでは、1)コミュニケーションは「意味や感情をやりとりする行為(p.2)」である、2)「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(p.77)」、という指摘がなされている。特に前者の指摘は、コミュニケーションが単なる情報伝達を行えば済むものではないことを意味している。さまざまな媒体や領域においては、事実や情報のみならず感情も伴ったコミュニケーションが求められていると考えられる。したがって、言語と身体の両方を駆使した、会話によるコミュニケーションが必要であるといえることができる。

そして筆者は、対面の会話によるコミュニケーションにおいては、個別言語の知識や運用の前提に、基盤となる能力がある、と考えている。この考え方は齋藤(2004)の指摘の後者と通じるものである。遠藤(2011)では、これを「普遍的コミュニケーション能力」と名付けて、以下のように説明した(遠藤 2011, 19)。

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。

つまり筆者は、言語や文化の知識は入れ替え可能なものであり、相手とコミュニケーションを図ろうとする意思と、やりとりをよりスムーズにするスキルは、基盤的な能力として豊かにしていく必要がある、と捉えている。

コミュニケーション能力の育成の重要性

先のSavignon(1997)の指摘では、コミュニケーションを学ぶことの重要性が示されていた。しかしコミュニケーションは動的な営みであり、絶対的な知識として提示することが難しい。とりわけ、基盤的な能力として位置づけた態度や方略は、教え込むというよりも自ら築いていくものとして捉えている。この点で、コミュニケーションを学ぶとは、すなわちコミュニケーションの体験的機会を得ていくことであると考えられる。このことにおいて、とりわけ学校という場所の果たす役割は大きいと考えられる。学校は他者と集団生活を強いられる環境である。つまり、他者とのコミュニケーションを避けることができない環境であるといえる。したがって、自己を通じた他者理解、あるいは他者を通じた自己理解を経験することが、学校教育がもつ機能の一つであると考えられる。現に、学校教育のカリキュラムの基準となっている学習指導要領では、「生きる力」という概念の中で、他者とのコミュニケーションに関連する資質や能力を育むことを示している。

コミュニケーション能力の育成は社会において強く要請されている。その分、学校教育が担う役割が大きくなってきている。しかし、コミュニケーション能力の育成は発信や表現の技術的スキルに注目がおかれがちであるという指摘もなされている。平田(2011)は、現在の日本のコミュニケーション教育の在り方を、以下のように批判している。

- コミュニケーション能力が低下しているとは考えていない。……コミュニケーションに対する意欲の低下という問題だ。(p.21)
- 「伝える技術」をどれだけ教え込もうとしたところで、「伝えたい」という気持ちが子どもの側にないのなら、その技術は定着していかない。……それ[「伝えたい」という気持ち]は、「伝わらない」という経験からしか来ないのではないかと思う。(p.25)

この指摘からは、コミュニケーションは技術や知識はもちろん、その前提にコミュニケーションしようとする意欲が必要であり、それはコミュニケーションの体験を通じて「伝わらない」もどかしさや悔しさを感じることで育成される、ということが読み取れる。もちろん、「伝わらない」という困難な経験を、いかに肯定的な意欲につなげるかは課題である。しかし、コミュニケーションの体験的機会を持つことは、コミュニケーション教育において必要と思われる。児童・生徒たちが、コミュニケーションにおいて必要なことに気づき、困難を乗り越えつつも伝えあうことを楽しむような態度を、体験的機会を通じて育んでいくことが必要ではないだろうか。

上記のような問題意識を背景として、筆者は、学校教育においてコミュニケーションの体験的機会を提供することが必要であると考え。もちろん、児童・生徒たちは、普段の学校生活の中で様々な他者と接し、コミュニケーションを体験していく。しかし、筆者のコミュニケーション観からすれば、ことばを扱う教科にこそ、コミュニケーションの体験的機会を提供する役割があると考えられる。現に、小・中・高の学習指導要領における外国語科(あるいは外国語活動)は、コミュニケーションを重視して行われている。さらに外国語科は、ことばを扱う教科の中でも、自らと異なるものを学ぶ意味で、他者理解・自己理解を促すと考えられる。これは、ほとんどの児童・生徒たちが普段から使っている日本語を扱う「国語」では実現が難しい。もちろん、普段から使うことばに対する知識や感覚を養うことは当然必要である。しかし、その普段のコミュニケーション行為を相対化して見るためには、異質なものとしての外国語と、それを用いることによる「分からない」「伝えられない」経験が必要であると考え。

そこで本研究では、学校教育における外国語科の実践を事例として取り扱い、生徒達がコミュニケーションをどのように捉えているのかを明らかにする。とりわけ、筆者が長い間、コミュニケーション能力を育みうる実践という印象を抱いてきた、茨城県の「英語インタラクティブ・フォーラム(I.E.F.)」という実践を事例として取り扱う。

1.3. 研究の事例と観点

英語インタラクティブ・フォーラムの概要

ここでは、本研究が事例として取り扱うI.E.F.について説明する²。I.E.F.は、茨城県の中高生を対象とした取り組みで、茨城県教育委員会と茨城県教育研究会英語教育研究部の主催で行われている。この取り組みは、「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]」ことを目標としており(茨城県教育庁 2012)、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。

中学2年生・3年生を対象とした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 2012)」形式のフォーラム³が行われている。平成23年度には茨城県の全ての中学校がこの取り組みに参加している (茨城県庁政策審議室 2012)。各校の代表生徒は、市や町村のまとまりで実施される郡市大会に出場する。そこで選出された代表が、県を5つに分けて行われる地区大会に臨み、本戦である県大会に出場する生徒が選出される。これらの大会は毎年7~8月に実施され、各学校では大会に備えた練習が行われる。

大会当日の実施形式は、次の通りである⁴。提示された話し合いのテーマ(トピック)について、ランダムに組み合わせられた3~4人の出場者で話し合いを行う。一人の参加者は3回の話し合いの機会(ラウンド)を持つが、それぞれ相手は変わり、またテーマも毎回変わる。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。毎回の会話は、「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」を観点として、日本人と外国人の英語教師によって審査される。

以上から分かる通り、英語を取り扱う課外活動の中でも、原稿を用意して読み上げるスピーチや、形式が決まっているディベートとは、形式を異にしている。初対面の相手とともに、話題提供と質問などを重ねながら、使い慣れない言語を用いて会話のコミュニケーションを行い、それが評価される。この形式は全国的に見ても特異な取り組みであるといえる(卯城 2008)。

本論文の位置づけと研究の着眼点

ところでこの修士論文は、筆者の学部卒業プロジェクトである遠藤(2011)から継続して実施している研究として位置づけられる。そこでは、1.2.で提示した「普遍的コミュニケーション能力」を、教育行政に関する文書とコミュニケーション能力に関する理論から検討した。また、I.E.F.の特徴と期待される成果や課題について、第二言語習得研究に基づいて説明を試みた。その上で、英語インタラクティブ・フォーラム2010古河市内大会に出場した生徒を対象として、大会前・大会当日(直後)・大会事後(3ヶ月後)の3つの時点で、生徒たちの動機づけを測定するアンケートを実施した。アンケートは心理尺度で答える欄とコメントで答える欄を用意し、量的な統計分析と、質的なコメント分析を行った(n=42)。

遠藤(2011)では、先行研究(長澤・田邊 2001)や各学校の教師への調査に基づき、I.E.F.の期待される効果を以下のようにまとめた(p.28)。

² 詳しくは遠藤(2011)を参照。

³ I.E.F.は本来「フォーラム」として成立した経緯があるが(長澤・田邊 2001, 139)、本研究では読者の理解を優先し、審査・点数化・上位大会への出場という特徴に照らして、「英会話コンテスト」ということばを題目に採用した。

⁴ 平成23年度から中学生の部がAとBに別れて実施されている。なお、詳しい形式が掲載されている平成24年度の実施要項を、茨城県教育庁義務教育課指導担当の谷田部由美子氏にご提供いただいた。一部ページを抜粋したものを巻末資料b-1に掲載する。

- 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

また、アンケートの量的・質的な分析を考察した結果、以下のようなことが分かった(p.47)。

- 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いえる。

これらのことは、I.E.F.という実践が、言語そのもの以外の側面においても効果を発揮するものであるとすることを示している。特に、重要性や楽しさ・難しさといったコミュニケーションに対する態度と、言語知識以外の方略に対する気づきが、生徒たちに見られた。

筆者はこの研究を通して、出場した生徒たちのコミュニケーションへの「態度」とコミュニケーションに関する「気づき」に対して強い関心を抱いた。しかし、遠藤(2011)においては、3つの時点での調査を行うのみで、生徒たちにみられた「態度」の変化や「気づき」の発生が、どのタイミングで起こっていたかを、つぶさに見ることができなかった。特に、I.E.F.の大会当日に向けての練習過程で何が起きているかを見ることができなかった。そこで本論文では、遠藤(2011)での分析結果に基づき、出場した生徒たちの「態度」と「気づき」について、生徒たちの練習過程について質的研究を行うこととした。

1.4. 論文の構成

本研究は、学校教育における外国語教育の実践を通じて、生徒たちが、1)コミュニケーションという行為に対してどのようなことに気づき、また 2)どのような捉え方をしているか、3)それらがどのように関連しあうかを明らかにする試みである。このことを通じて、学校教育における外国語が、児童・生徒たちのコミュニケーションに対する気づきを促し、これを通じて他者・相手とやりとりを試みようとする肯定的な態度を育むということを主張することが目的である。この論文では、これに必要なと思われる理論的検討や調査結果の分析、それらに基づく考察を取り扱う。その構成は、以下に示す通りである。

「2. コミュニケーション能力とコミュニケーションへの態度」

この章では、「コミュニケーション能力」に関する学術的な理論を整理し、コミュニケーション能力を構成する要素を検討する。特に、応用言語学や異文化コミュニケーション研究の分野で試みられている研究を概観しながら、応用言語学の示した言語コミュニケーション能力だけではコミュニケーション能力を捉えられず、異文化コミュニケーション研究が取り入れている態度や動機といった側面にも着目する必要があることを示す。

その上で、日本の学校教育における「コミュニケーション能力」の捉え方を概観するために、学習指導要領における記述を検討する。その中で、現行の学習指導要領が言語活動の充実を掲げていること、とりわけ外国語においては、言語・文化の理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、表現・理解のコミュニケーション能力の3点に重点が置かれていることを示す。

「3. 事例研究：英語インタラクティブ・フォーラム2012の質的調査・分析」

この章では、1.3に示したI.E.F.を取り扱った事例研究を行う。まず、I.E.F.に関する先行研究（特に筆者が以前行った研究）を概観し整理を行う。この整理において、遠藤(2011)において示された、言語的側面、言語以外の要素、会話の内容、他者に対する態度、という4つの気づきの領域を、I.E.F.の審査項目、そして2章で検討した学術理論と関連づける。その上で、その整理から導かれた仮説を提示する。

続いて、本研究における、調査の方法および分析の観点を示す。本研究では、仮説に基づいて、I.E.F.に出場した生徒たちに対する縦断的な調査を実施した。また、この調査の分析はエスノグラフィーの方法を参考に行った。この調査における方法と分析の観点を、用語の定義を含めて行っている。

その後、記述・口述のデータ分析の結果を示す。分析結果は、調査方法ごとに見られる傾向を把握するアプローチと、調査対象である生徒のおおの記述の特徴的なものを抽出するアプローチによって提示する。なお、分析に用いた記述データは、巻末資料aに掲載している。

「4. 考察と結論」

この章では、3章で行ったデータ分析の結果を、リサーチクエスションや仮説に基づいて考察する。その考察の結果として、I.E.F.に参加した生徒は、主に会話の内容や他者に対する態度に関する気づきを得ていることを示す。また、成功体験や練習の積み重ねの肯定的評価によってコミュニケーションに対する自信や意欲を示すだけでなく、「うまくいかない経験」に基づいて「難しい」・「悔しい」という反省を示していることを提示する。そして、生徒たちが、そうした反省を他者と接したり自己をモニターしたりすることで行い、またその反省を行動の改善につなげていることを考察する。

その後、全体の結論において、「コミュニケーション能力」や「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」に着目した学校教育の外国語教育が、生徒のコミュニケーションへの態度や気づきを育むことを主張しつつ、その際に留意すべきことを主張する。最後に、本研究の課題と今後の展望について述べる。

2. コミュニケーション能力とコミュニケーションへの態度

2.1. 外国語教育学におけるコミュニケーション能力論

コミュニケーション能力の議論は、1970年代から起こりはじめ、外国語教育学において発展して現在に至る。特に日本においては、Canale and Swain(1980)やCanale(1983)の示した理論枠組みが、現在でも根強く影響しているといえる。本節では、それらの議論を概観する。

"Communicative Competence"の起こり

コミュニケーション能力(Communicative Competence)をめぐる議論は、1970年前後に、主に社会言語学において起こってきたものである(山中 2006)。初めてこの概念を提唱したとされ、コミュニケーション能力について触れている多くの研究や文献によって引用されているのがHymes(1972)である。このHymes(1972)は、Chomsky(1965)に対する一つの批判として提示されたものである(八島 2004)。「コミュニケーション能力」の概念の発端を整理する上では、Chomsky(1965)の指摘とHymes(1972)の指摘は、双方に欠かせないものであるといえよう。なぜなら、これらの概念の提唱によって、言語学のパラダイムが転換しただけでなく、構造主義言語学と行動主義心理学に基づいた外国語教育の方法論が、コミュニケーションを指向するものへと変化したといえるからだ。(八島 2004, Lightbown & Spada 2006, 白井 2008)。

まず、Chomsky(1965)の指摘を整理したい。彼の指摘が重要になるのは、「能力(competence)」という言葉と「運用(performance)」とを区別した、という部分であろう。彼は「理想の話者」が存在することに立脚して、以下のような主張を展開している(p.3, 日本語訳は筆者)。

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

(言語学の理論は、完全に同質なスピーチコミュニティにおいて、第一に理想の話者に関心を向けるものである。[その理想の話者は]彼の言語を完全に知っていて、記憶の限界・気が散ること・注意や興味の移り変わり・ランダムまたは特徴的な誤りなど、知識を実際の運用に応用するときに生じるような、文法とは無関係の条件に影響されない。)

この指摘において、理想の話者が「完全に知っている言語」とは文法知識を指している。Chomskyは、この文法知識のことを「能力(competence)」と呼び、文法知識以外の条件や事柄はすべて「言語運用(performance)」とした。そして、"competence"すなわち文法知識のみが、言語学における観察すべき研究対象であるとした。

一方、Hymes(1972)は、社会言語学の立場から、Chomskyのcompetence/performance論を批判した。Hymesの主張は、言語知識・文法知識だけではなく、言語使用が特定の社会において「ふさわしいかどうか」ということに関する知識も必要である、というものである。その指摘は、以下の記述に見ることができる(p.60, 訳は筆者)。

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.

(普通の子どもが文の知識を、文法の面からだけでなく、ふさわしさの面からも習得していくという事実について、私たちは説明をしなければならない。その子どもは、いつ話し(あるいは話さず)、何について、誰に、いつ、どこで、どのような振る舞いで話すのか、という能力を習得する。要するに、子どもは、スピーチ・アクトのレパートリーを成し遂げることができるし、スピーチ・イベントに加われるし、他者のやり方を評価することができる。)

Hymes(1972)は、形式、意味、文脈、運用と言った観点から、発話が実行可能かどうかを判断する必要があることを示している(p.63)。こうした主張に基づいて示された"Communicative Competence"の概念は、言語使用の適切さ・ふさわしさに関するものであり、言語知識としての"Lingusitic Competence"とともに習得されなければならないことを示している。さらにいえば、"Linguistic Competence"と区別される"Linguistic Performance"の部分も、能力の一部として取り扱われるべきであると主張している。

気をつけなければならないのは、"Lingistic Competence"と"Communicative Competence"は、対立する概念ではないということである。Hymes(1972)も、「言語学の理論は、コミュニケーションと文化の理論と統合されなければならない⁵(p.63, 筆者訳)」と述べており、実際の発話を判断する上では、文法的正確性も、社会的・文脈的なふさわしさも、どちらも必要であると考えべきである。しかしながら、「コミュニケーション能力(Communicative Competence)」はもともと、社会言語学の立場からみた「ふさわしさ」を取り扱っていた、ということは理解しておかなければならない。

外国語教育における「コミュニケーション能力」の整理

1970年代は、外国語教育の方法がコミュニケーションを指向するものへと変化した時代であった。そのことから、多くの研究者が"Communicative Competence"について論じるようになった。それらを統合し、特に外国語の教育と評価に資する形で整理を行ったのが、Canale & Swain(1980)である。彼女たちは、言語学の研究成果を精緻に整理し、1) コミュニケーションの基礎スキルに関するもの、2) 社会言語学的見地から検討したもの、3) コミュニケーション能力に関する統合的なもの、の3つに分類した。そして、第二言語を教える教員が何の知識を教えれば良いか、という観点から、次のような指摘をしている(Canale & Swain 1980, 20, 訳は筆者)。

... an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse.

(統合的な理論が、コミュニケーション能力の理論として見なされるべきである。そこには、基礎的な文法の原理に関する知識、社会的な文脈においてコミュニケーション機能を運用するうえで言語がどのように用いられるかに関する知識、そして、どのような発話やコミュニケーション機能が談話の原則に従って統合されるかということに関する知識が含まれる。)

⁵ "... linguistic theory is to be integrated with theory of communication and culture."

ここで、Chomsky(1965)の"Linguistic Competence"とHymes(1972)の"Communicative Competence"が統合されることになる。さらにCanale & Swain(1980)はここに、「コミュニケーションの悪化をやりくりするために話者が用いるコミュニケーション方略.....要するに、実際のコミュニケーション状況においてどのようにうまくやるか、そしてコミュニケーションのチャネルをどのように開いたままにするか⁶(p.25, 筆者訳)」という側面を加えた。そして、「コミュニケーション能力は、最低限、文法能力、社会言語能力.....方略能力によって編成される⁷(p.27, 筆者訳)」と結論づけた。

その後、Canale(1983)において、理論の若干の修正が加えられた。そこでは、社会言語能力が「社会言語学的な規則と、談話の規則⁸ (p.27, 筆者訳)」の2つの構成要素に分類された。そして後者の「談話の規則」が、「談話能力(discourse competence)」として分類された。これにより、コミュニケーション能力の構成要素として4つの能力が提示されることとなった。それぞれの説明は、以下に示す通りである(Canale 1983, 7-11, 訳は筆者)。

- Grammatical competence... [concerns] with mastery of the language code (verbal and non-verbal) itself. Thus included here are features and rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, speaking and linguistic semantics.
(文法能力は言語コード(言語的・非言語的の両方)の習得と関係している。したがって、語彙、語形、文型、発音、綴り、言語の意味など、言語の機能と規則が含まれる。)
- Sociolinguistic competence... addresses the extent to which utterance are produced and understood appropriately in different sociolinguistic context depending on contextual factors such as status of participants, purpose of the interaction, and norms or conventions of interaction.
(社会言語能力は、参加者のステータス、会話の目的、会話の規範などの要因に関わる、社会言語学的に異なった文脈において、発話が適切に発せられまた理解されるか、ということについて述べている。)
- Discourse competence... concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres. . . . Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning. Cohesion deals with how utterance are linked structurally and facilitates interpretation of a text.
(談話能力は、どのように文法形式と意味を組み合わせさせてテキストを統合するか、ということの習得と関係している。テキストの統合は、形式の結束性と意味の一貫性によって達成される。[意味の]一貫性は、発話がどのように構造的につながっているかを扱っていて、そしてテキストの理解を促進している。)
- Strategic competence... is composed of mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for two main reasons: (a) to compensate for breakdowns in communication... ; (b) to enhance the effectiveness of communication.
(方略能力は、言語・非言語のコミュニケーション方略の習得によって構成されている。それは、a) コミュニケーションの挫折を補うため、b) コミュニケーションの効果を高めるため、という2つの理由によって呼び起こされる。)

この後、たとえばBachman & Palmer (1996)が、言語能力を「言語知識(language knowledge)」と「方略的能力(strategic competence)」に分類するモデルを提示するなど、外国語教育の観点からコミュニケーション能力のモデルを検討する試みがなされてきた(山中 2006, 達川 2007)。しかし、このCanale &

⁶ "... communication strategies that speakers employ to handle breakdowns in communication... in short, how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open ..."

⁷ "... communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and ... strategic competence."

⁸ "... sociocultural rules of use and rules of discourse."

Swain(1980)およびCanale(1983)の提示したモデルは、日本の外国語教育に大きな影響を与え続けているモデルであるといえる。

応用言語学の「コミュニケーション能力」論の限界

Canale & Swain(1980)とCanale(1983)によるコミュニケーション能力のモデルは、確かに現在でも強い影響を及ぼしているといえるが、一方でいくつかの課題があることも確かである。例えば、この理論枠組みが提示した4つの要素が、コミュニケーション能力を「構成する」下位概念として認識されることがある、という点である。このことについて、Savignon(1997)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(p.61)」としている。つまり、4つの要素が個別に存在している訳ではなく、またコミュニケーション能力は4つの要素の足し合わせではない、と考えられる。一方でSavignon(1997)は、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)。つまり、文法・談話・社会言語能力が発達し、方略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という見方を示している。

Savignon(1997)が、コミュニケーションの効果を高めるための言語的・非言語的方略の重要性に着目する見方を示しながらも、Canale & Swain(1980)やCanale(1983)の理論枠組みは、言語コミュニケーションの枠組みを脱することはできていないといえよう。このことについて、山中(2006)は、本節で見た諸理論が、「言語至上主義」と「発信者中心モデル」という論点で批判されてきたことを指摘している。コミュニケーションは、言語だけでなく非言語の要素もメディアとして扱われる。むしろ山中(2006)が指摘する通り、「実際のコミュニケーションは、非言語、ノンバーバルな要素がその多くを占め、言語以上に重要なメディアであることが多くの研究から明らかにされている(p.18)」ことから、非言語的な要素に対してさらに注目がなされるべきである。Savignon(1997)はこの点について、「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)。

一方の発信者中心モデルという論点について、山中(2006)は「受信者による『解釈』や『推論』、あるいは『信頼』等によって『相互了解性』が確立されること等、これらの『相互行為』によるダイナミズムをモデルに組み込もうとはしてこなかった(p.19)」としている。前章に見た通り、田中・深谷(1998)は、コミュニケーションにおいて自分と相手の状況は同一ではなく、意味の共有感覚は、共通基盤としての文法の理解はもちろんのこと、相手の状況の忖度によって起きているということを示している。しかし、本節でみた理論枠組みからは、「理解」の側面があまり浮き出てこない。この理論枠組みが外国語の教育と評価の文脈で捉えられている以上、教授可能な知識・あるいは観察可能な運用の観点を重視し、言語中心かつ発信中心となることは避けられないといえる。

応用言語学で展開されてきた「コミュニケーション能力」論が陥っている限界として指摘されるもう一つの点は、「能力(competence)」を「知識(knowledge)」と捉え、情意的な側面、いいかえればコミュニケーションの態度や動機といった側面を含んでこなかったところにある(八島 2004, 小林 2010)。これは、Chomsky(1965)が、competenceとperformanceを区別し、言語知識以外を言語運用(performance = ability for use)の問題として取り扱ったことから始まる。この言語運用には、態度や動機といった側面も含まれている。Canale & Swain(1980)もこれと同じ立場をとっており、「私たち[Canale & Swain]は、使用の能力(ability for use)の概念を私たちのコミュニケーション能力の定義に含めることをためらって

いる⁹(p.7, 筆者訳)」と述べている。ところが、Communicative Competenceの概念を最初に提唱した Hymes(1972)自身は、以下に示す通り、態度や動機といった側面を、Communicative Competenceの概念に含めるべきだと述べている(p.60, 訳は筆者)。

This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other codes of communicative conduct.

(さらに、この能力には、言語や言語の機能・使用に関する態度・価値観・動機、そしてコミュニケーションを司る言語とそれ以外のコードに対する能力や態度が含まれている。)

このHymes(1972)の指摘がCanale & Swain(1980)で取り入れられなかった理由は、実証的な研究で証明されていないから、というのはもちろん、教授可能な知識・評価可能な運用という観点から整理された理論であるから、ということも考えられる。しかし、これまでに見てきた様々な指摘にあるとおり、伝達や理解の技術だけでは、実際のコミュニケーションをすることはできず、枠組みの中に態度や動機などの側面を含めて考えることは必然と考えられる。しかしそれは、応用言語学の枠のなかで考えることは難しく、他の分野にそれを求める必要が指摘されている(八島 2004)。

⁹ "... we hesitate to incorporate the notion of ability for use into our definition of communicative competence ..."

2.2. 異文化コミュニケーション研究と態度・動機への着目

2.1.の検討では、応用言語学と外国語教育学の立場から検討されたコミュニケーション能力論が、定義づけにおいて一定の成果を挙げたものの、一方で限界があることを示した。その限界とは、言語中心・発信中心・知識中心、という特徴である。特に、コミュニケーションの情意的側面を取り入れた理論枠組みは、他の分野に求める必要がある。その一つの可能性が、異文化コミュニケーション研究における理論である。本節では、これについて検討していく。

異文化コミュニケーションにおける"3つの要素"

コミュニケーションは複雑な社会現象として捉えられており、それ自体が研究の対象となっている。コミュニケーション学も体系化がなされてきており、異文化コミュニケーション研究は、その一つの領域として取り組まれてきた。この分野は、主に北米や欧州で研究が取り組まれてきた。それぞれの地域によってその発端は異なり、たとえばアメリカにおいてはヒスパニックを含む移民問題、カナダにおいては多文化主義にもとづく国家形成、そしてヨーロッパにおいては欧州連合の取り組みにみられる域内モビリティの高まりなどを背景としている。いずれにせよ、言語・文化の異なる他者とのようにコミュニケーションを図っていくか、ということを中心に関心として研究が行われてきた。

この、異文化コミュニケーション(inter-cultural または inter-personal)研究においても、コミュニケーション能力に関する検討が行われてきた。そのなかでも包括的な概念として示されているのが、動機・知識・技術(あるいは行動)の3つの側面から捉える考え方である。Lustig & Koester(2003)は、「能力のある異文化コミュニケーションは文脈的であり、適切で効果的なふるまいをもたらす¹⁰(p.64, 筆者訳)」と指摘した上で、この3つの能力を以下のように説明している(pp.68-71)。

- Knowledge refers to the cognitive information you need to have about the people, the context, and the norms of appropriateness that operate in a specific culture.
(知識は、人々・文脈・特定の文化を動かしているふさわしさの規範に関して持つべき、認知的な情報を示すものである。)
- Motivations include the overall set of emotional associations that people have as they anticipate and actually communicate intercultural.
(動機は、異文化間でのコミュニケーションを期待したり実際に行ったりするときに人々が持つ、感情に関連することの総体を含んでいる。)
- Actions refer to the actual performance of those behaviors that are regarded as appropriate and effective... [in other words,] the behavioral skills necessary to achieve competence.
(行動は、適切で効果的とみなされるふるまいにおける実際の運用に関連している。[いいかえれば]能力を達成するような、行動のスキルが必要である。)

2.1.で検討した、応用言語学・外国語教育学の文脈におけるコミュニケーション能力論と異なり、この定義には実際の運用としての技術・行動と、行動を促す動機が含まれている。そして、知識や行動を言語だけに限定せず、むしろ広範にわたるように捉えていることが分かる。さらにいえば、その知識と行動は、正確性(またはふさわしさ)と効果性によって裏打ちされるときに「能力がある(competent)」と判断されていることが分かる。

¹⁰ "... competent intercultural communication is contextual; it produces behaviors that are both appropriate and effective ..."

この3つの要素は、研究成果として記述されているだけでなく、外国語教育と評価の指針にも取り入れられている。これを見ることができるのが、ヨーロッパ言語共通参照枠組(以下、CEFR)である(Council of Europe 2001)。CEFRは、EUの成立によりモビリティの高まったヨーロッパ圏において、自身の言語能力を統一的な尺度で示すことを目的に作られた枠組みである。また、社会が「多言語」化するのではなく、1人の人間が複数の言語を少しずつでも操れるようになることを目指す「複言語主義」という考え方に基いている点でも有名である。このCEFRでは、その5章において、学習者が習得すべき能力について触れており、言語に関する能力の前提として、学習者は以下の4つの要素を「一般的能力」として有する必要があることが述べられている(pp.107-116)。

- 叙事的知識 (savoir)
- 異文化間技能とノウハウ (savoir-faire)
- 実存論的能力 (savoir-être)
- 学習能力 (savoir-apprendre)

上記の4つの詳細を見ると、まず叙事的知識のうち「社会文化的知識」には、対人関係や社会的慣習、身体言語に関する知識が含まれている。次に、異文化間技能とノウハウには、文化感受性や異文化接触方略などが含まれている。そして、実存論的能力には、個人要因としての態度や動機、性格に関する事柄が含まれている。最後に、学習能力の中には、言語とコミュニケーションに関する意識などが含まれている。この4つの要素は、動機・知識・技術の3つの要素に近い概念であるといえよう。

"3つの要素"の関係性と態度・動機への着目

異文化コミュニケーション研究におけるコミュニケーション能力の定義づけにおいて、知識・動機・技術の3つの要素が存在することについては研究者間で共通の認識がとられているといえる。しかし、その構造については、研究者によって異なる説明をしている場合がある。たとえば、池田・クレマー(2000, 183)は、この3つの要素の関連性について、以下のように述べている。

何らかの目的を持つことが行動の動機づけとなる。そして、その行動を起こす計画を練るためには、その場に適切な行動とは何かを教えてくれる知識が必要となる。だが、動機と知識だけでは実際に的確な行動が採れるとは限らない。そこで、実際に行動を起こすための技術が必要となってくるのである。

この指摘は前述のLustig & Koester(2003)とも一致している。この一連の流れにおいては、動機づけが最初に述べられ、最終目標として実際の行動が位置づけられている。いいかえれば、実際の行動を目的とした場合、最初に必要となるのは、コミュニケーションを採ろうとする動機であるといえるだろう。一方で、この3つの要素の提示を最初に試みたSpitzburg & Cupach(1984)は、後の文献(Spitzburg & Cupach 2001)で、「対人間のスキルは、知識と動機とともに、対人間の能力を促進する¹¹(p.490, 筆者訳)」と述べ、3つの要素のうち技能こそが、知識を得ること、ならびに動機づけを高めることの前提となる、ということを指摘している。3つの要素の構造については、研究者の関心の対象に応じて、説明のされ方が異なっているといえるだろう。

コミュニケーションへの態度に関心を寄せている研究には、たとえばGudykunst(2005)がある。彼も、かつて著書のなかで、コミュニケーション能力を"3つの要素"から説明しているが、近年の研究においては、異文化コミュニケーションにおける不安と不確実性への対処に関心を寄せている。彼の理論

¹¹ "... interpersonal skills, along with knowledge and motivation, facilitate interpersonal competence ..."

(Anxiety and Uncertainty Management theory あるいはAUM理論)においては、コミュニケーションを効果的に行う上では、コミュニケーションの不確実性やコミュニケーションに対する不安への対処が必要であることを述べている。この、不安と不確実性への対処においては、関連する6つの要素が存在しているとされ、その中の一つに、「相互作用への動機(Motivation to Interact)」が含まれている。この動機は、コミュニケーションへの態度といいかえることができるだろう。

コミュニケーション能力における態度の側面を強調する研究には他にも、Benett(2009)がある。彼女の主張の中心になる概念は「好奇心(curiosity)」である。彼女は、「異文化間能力を発達させていくための最初の段階は、動機を伴う¹²(p.127, 筆者訳)」と明確に述べた上で、以下のような指摘を行っている(p. 128, 訳は筆者)。

Curiosity, suspension of judgment, cognitive flexibility, cultural humility, and tolerance of ambiguity are critical core components of the affective dimension of intercultural competence.

(好奇心、判断の留保、認知的な柔軟性、文化的な謙虚さ、そして多様性に対する寛容性は、異文化間能力における情意的側面の、中心になる重要な要素である。)

これらの要素は、他者とのコミュニケーションに対する意欲であると捉えることができる。彼女は、特にこの「好奇心」を持ってコミュニケーションをするために、コミュニケーションの不安を下げる必要があるという主張も展開している。

八島(2004)は「表層的なスキルや知識を習得しても、場当たりので本当の「力」とはならない(p. 143)」と述べており、知識やスキルは、相手とのやり取りの中で、相手の反応や相手との関係を認知的に判断し、また感情をコントロールすることによってはじめて発揮されるとしている(pp.145-146)。つまり、Benettが指摘した上記のような情意的側面は、知識や技能の実際の運用において必要だということができる。そして、そうした情意的側面の養成は、Hymes(1972)が指摘する通り、社会における経験を通して行われるべきではないだろうか。コミュニケーションにおける、相手との関係を認知するプロセスも、自分自身の感情コントロールも、経験を通じて慣れていくものであると考えることができる。つまり、経験は、他者に対する態度を形成し、コミュニケーションしようとする動機をより強めていくと考えられる。これまでに見た指摘に含まれる、不確実性や不安への対処もまた、経験を通じて慣れていくものと考えることができる。

¹² “The place to begin developing inter-cultural competence is with motivation.”

2.3. Willingness to Communicateとコミュニケーションの自信

異文化コミュニケーションの研究においては、コミュニケーションへの動機、他者への態度というものが、その要素の一つとして考えられており、しかも前提的な要素として重要視している研究があることが示された。そうした態度・動機は、経験によって育成されるという説を示したが、そうした経験的機会を取り入れていく場合に留意すべきことについて検討が必要となる。本節では、Willingness to Communicate(WTC)の研究の知見に、その説明を求めたい。

Willingness to Communicateのモデルの概要

Willingness to Communicate(WTC)の理論は、コミュニケーションしようとする意思と訳すことができる理論である。McCroskey & Richmond(1991)は、コミュニケーションに対する意欲について、以下のように述べている(p.21, 訳は筆者)。

Whether a person is willing or not willing to communicate, either in a given instance or more generally, is a volitional choice which is cognitively processed. The personality of the individual may be the determining factor in the manner in which that choice is made and what that choice will be.

(人がコミュニケーションしようとするかしないかは、特定の状況でもあるいは一般的にも、認知的に処理された意思による選択であるといえる。個々人の性格は、その選択の採られ方や、どのような選択になるかを決定する要因になる。)

ここでは、コミュニケーションの意志は、個人の性格に依拠した認知的プロセスであることが見てとれる。McCroskey(1977)は、コミュニケーション不安(Communication Apprehension)と、口頭でのコミュニケーションの意思について研究をしている。そこでは、コミュニケーション不安が、コミュニケーションの回避行動につながることで、そしてそのコミュニケーション不安は、個々人の特性(trait)であることを述べている。

MacIntyre、Clemént、Dörnyei、Noelsなどの、第二言語習得における個人差要因を取り扱ってきた研究者は、このWTCの理論を第二言語によるコミュニケーションの文脈に用いることを試みた。MacIntyre *et al.*(1998)では、いくつかの点でMcCroskeyらのWTC理論に修正をかけている。一つは、McCroskeyらの理論において、WTCは個人の特性としての性格に影響を受けているもの、とされている点である。もう一つの点は、McCroskeyらが口頭によるコミュニケーションに主眼をおいていることである。MacIntyre *et al.*(1998)は一つ目の点について、たしかに不安やコミュニケーション能力の認知、自信といった要素がWTCに影響するとしながらも、それらは同時に状況によって影響を受けるものであり、決して特性ではなく、可変のものである、としている。また、二つ目の点については、第二言語習得の観点から、口頭産出だけでなく、他の様々なモードも取り扱うべきだとしている。

こうした指摘に基づいて、MacIntyre *et al.*(1998)は、第二言語におけるWTCを、「第二言語を用いて、特定の人々との特定の時間における談話に加わっていくためのレディネス¹³(p.547, 筆者訳)」と定義づけた。そして、それまでのいくつかの第二言語におけるWTCに関する研究を統合して、図2-1に示すピラミッド状のWTCモデルを提示した(p.547)。このモデルにおいて、レイヤーIからレイヤーIIIにあたる部分は、状況に応じて変化しやすい要素と捉えられ、一方のレイヤーIVからレイヤーVIまでは、比較的

¹³ “... a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2 ...”

安定した要因と考えられている(八島 2004, 14)。このように、WTCは、下部にある様々な要因に影響を受けたうえで、コミュニケーション行動に直接影響する意思として捉えられている。

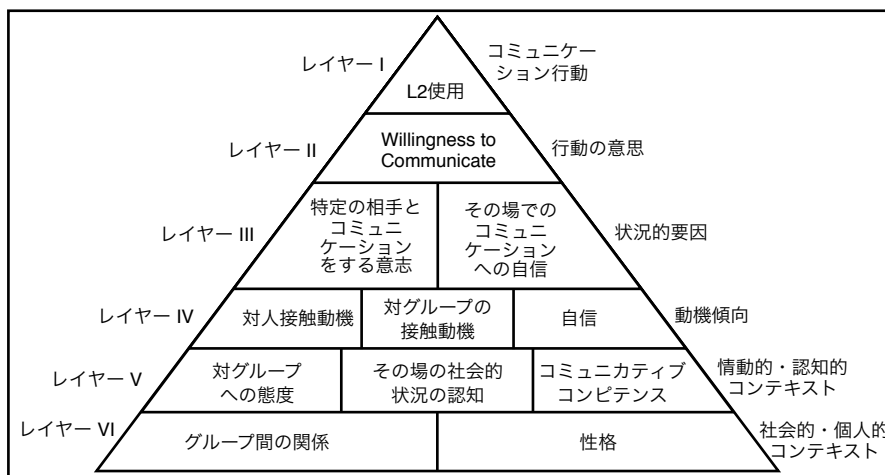


図2-1. WTCモデル (MacIntyre *et al.* 1998, 547, 訳は八島(2004, 13)による)

第二言語におけるWTCの研究は、異文化接触における不安に関する研究や、外国語学習の動機づけの研究を内包しながら発展してきている。前者の不安についてはすでに述べたようなMcCroskey(1977)やGudykunst(2005)などがその一例としてあげられるだろう。後者の、外国語学習の動機づけについては、Gardner & Lambert(1972)による「統合的動機づけ」・「道具的動機づけ」のモデルを出発点とする研究が取り上げられてきた。WTCの研究は、関連する心理的な要因に関して、学習者に質問紙調査を実施し、心理尺度を統計的に処理して、共分散構造分析に基づいてモデルを検討する方法によって繰り返されてきた。本研究では、心理尺度を用いた統計的研究を行う訳ではないが、コミュニケーションに対する態度を検討する上で、それらの知見を把握することが必要であると考えている。

WTCを高める要因としてのコミュニケーションの自信

MacIntyre *et al.*(1998)によれば、第一言語におけるWTCの研究において、WTCに直接的に影響を与えている要因は、コミュニケーション不安と知覚されたコミュニケーション能力(または、コミュニケーション能力の認知)の2つである、とされている(p.546)。もう少し細かくいえば、コミュニケーションしようとする意思に対して、自分自身がコミュニケーション能力があると自覚し自信を持つことが正の相関を、逆にコミュニケーションにおいて不安を感じるものが負の相関を示す、というのである。多くの研究は、図2-2に示した関係性に基づいてモデルを仮説として設計し、統計的にモデルの妥当性を検討するかたちで研究を進めている。彼らが指摘する通り、WTCは個人の内的な特性だけでなく、外的な状況にも影響を受けることから、研究ごとに異なった外的状況が設定されている。

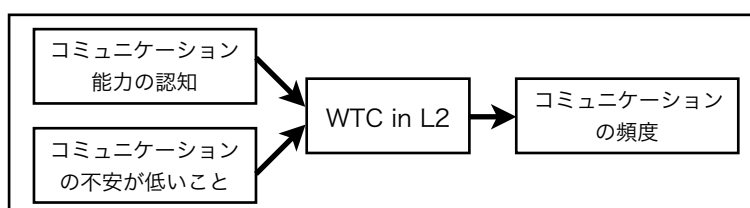


図2-2. WTCと、不安・コミュニケーション能力認知の関係

ここで、日本人の外国語学習者を対象とした二つの研究において、どのような結果が見られたかを概観しておきたい。まず、Hashimoto(2002)の研究では、ハワイ大学で英語の学習プログラムを受講する日本人大学生を対象とした調査を実施している。TOEFLのスコアで500以上でないとそのプログラムには参加することができないという点から、この学生たちの英語の学習到達度は、高いものであると判断することができる。また、英語の学習動機づけも、プログラムへの参加を自ら希望しているという点で、高いことが推察される。この学生たちに対して、コミュニケーションへの意欲や学習動機づけに関する質問紙調査を実施し、統計的に分析をしたところ、次のような結果が得られている(p.55)。

- ・ コミュニケーション不安からコミュニケーション能力の認知へ、負の影響がある。
- ・ コミュニケーション能力の認知から学習動機づけへ、正の影響がある。
- ・ 学習動機づけからコミュニケーションの頻度へ、正の影響がある。

ここから、この研究の調査対象である学生たちの場合、コミュニケーション能力の認知は学習動機づけにつながっていく、ということが見られる。

一方、Yashima(2002)では、日本人の大学1年生を対象に研究を行った。中学校・高等学校の6年間の英語学習を受けた学生のみが対象となっており、被験者は第一外国語として英語を選択している。Yashimaの仮説は、「国際的志向性」がWTCや学習意欲、コミュニケーションへの自信などに影響する、というものである。この国際的志向性は、「国際的な仕事への興味、日本以外の世界との関わりをもとうとする態度、異文化や外国人への態度などを包括的に捉えようとした概念であり、英語を用いたコミュニケーション行動に影響を与える」ものであると仮定されている(八島 2004, 84)。この研究では、国際的志向性、第二言語学習動機、第二言語運用能力、第二言語コミュニケーションの自信、第二言語でのWTCの5つの要素をモデル化している。それぞれに関係する下位概念を質問紙や言語テストによって数値化し、共分散構造分析を行い、以下のような結果が得られている(p.61)。

- ・ 国際的志向性から第二言語学習動機へ、正の影響がある。
- ・ 第二言語学習動機から第二言語コミュニケーションの自信へ、正の影響がある。
- ・ 第二言語コミュニケーションの自信から第二言語でのWTCへ、正の影響がある。
- ・ 国際的志向性から第二言語でのWTCへ、正の影響がある。
- ・ 第二言語学習動機から第二言語運用能力へ、正の影響がある。

このことから、国際志向性は学習動機に影響し、動機づけがコミュニケーションへの自信を生み、その自信がWTCを高めると考えられる。なお、第二言語コミュニケーションの自信の要素は、下位概念であるコミュニケーション不安には負の、コミュニケーション能力の認知には正の関係が見られる。

いずれの研究においても、コミュニケーション不安が低いこととコミュニケーション能力の認知だけでなく、学習動機づけの高まりが、WTCや実際のコミュニケーション行動につながっているということがみられる。これらの要素は、外国語教育のなかでコミュニケーションへの意欲を高めていくうえで、必要な要素となることが伺える。その認識に立って、例えば磯田(2009)は、「学習者が自ら努力したことにおいて成功し、それに対して成就感や喜びを感じ、自信を深めることが必要と思われる」と指摘し、明瞭な基準にもとづくスピーキングの活動を実践し、スピーキング活動に対する抵抗感を軽減することを試みている。このような指導上の工夫を通じて、コミュニケーションの不安を低くすることや能力の認知を促すことで、コミュニケーションへの意欲を高めることが必要となってくるであろう。

2.4. 学校外国語教育とコミュニケーション能力

学術研究のなかで積み重ねられてきたコミュニケーション能力の議論においては、一方では言語コミュニケーションにおいて必要な能力を統合的に捉えており、他方で知識や技術だけではコミュニケーション行為を捉えきれないという指摘がなされている。では、日本の学習指導要領、とくに外国語のカリキュラム編成において、コミュニケーション能力はどのように位置づけられているのだろうか。本節ではそれを概観したい。

学習指導要領における、言葉の重視

今日の日本の学校教育は、「生きる力」という理念に基づいて実施されている。「生きる力」は、1998年に告示された学習指導要領においてはじめて組み入れられた理念である。その後、2008年に告示された現行の学習指導要領においても、この理念は引き継がれている。はじめて「生きる力」が提示されたのは、1996年7月に出された中央教育審議会の答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』（中央教育審議会 1996）における、以下の記述¹⁴である（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。

答申においては、上記の記述に続けて、「まず、〔生きる力〕は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である」という記述が見られる。また、「他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心……も、〔生きる力〕を形作る大切な柱である」との記述も見られる。答申では、学校教育の在り方と目指す方向性に関する記述の中で、育成すべき能力¹⁵を6つ挙げており、そのうちはじめの2つは、ことばと関係するものである。

- (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。

「生きる力」の理念を提示した1998年告示・2002年実施（小中学校）の学習指導要領は、ゆとり教育として授業時間数を減らすことや、「総合的な学習の時間」を取り入れることを盛り込んだ。しかし、この指導要領が施行されている間に公表されたPISA学力調査の結果が公表されると、マスメディアなどによって学力低下が指摘されるようになった。確かに、2003年実施・2005年公表のPISA調査における結果は、1) 思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題、2) 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いる。こうした状況や、教育基本法と学校教育法の改正をふまえた上で、2008年1月に教育課程の基準見直しに関する答申が出され、そこでは、以下の方向性が示された（文部科学省 2008a, 1-2）。

¹⁴ 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

¹⁵ 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)

- 「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

2008年告示・2012年度から中学校で実施された現行の指導要領は、一部では「脱・ゆとり教育」と評されることもあった。しかし、「生きる力」の理念は継承された。

現行の学習指導要領の改訂における教育内容の改善点として最初に挙げられているのは「言語活動の充実」である。現行の指導要領(文部科学省 2008a)は、総則において、「生徒の言語活動を充実」させることを、教育課程の編成の原則(p.14)ならびに指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項(p.52)のなかに盛り込んでいる。これは、ことばに関わる教科に限らず、教育課程全てを通じて言語を用いた学習活動を充実させることを意味している。特に重視されているのは、知識・技能の習得と、それらを活用し課題を解決するための思考・判断・表現に関わるものとしての言語である(p.53)。

言語活動の充実については、現行の指導要領に関する中教審の審議に並行して「言語力育成協力者会議」という省内の会議で議論が重ねられていた。最終的に取りまとめられた報告書『言語力の育成方針について』(言語力育成協力者会議 2007)では、「言語力」を「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味する」としている。また、言語を「知的活動、感性・情緒等、コミュニケーション能力の基盤として、生涯を通じて個人の自己形成にかかわるとともに、文化の継承や創造に寄与する役割を果たすもの」と捉えており、「言語種別を問わない普遍的かつ基盤的な能力を培う」観点を議論に含めている(下線は筆者)。これらの記述から、言語力の育成に関する議論は、知的活動、感性・情緒、コミュニケーション活動の3つの領域を重視していることが伺える。

一方で会議は、現代の子どもたちを取り巻く環境における人間関係にかかわる問題を以下のように捉えて、言語力育成を必要とする理由の一つとしている(言語力育成協力者会議 2006, 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。

この指摘は、コミュニケーション能力と関連するものとして捉えることができる。報告書では、コミュニケーションについて「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」と述べられている。同時に、「積極的に発言することだけでなく、相手の発言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して、「聞く力」の重要性を述べている。

こうした指摘をふまえた現行の指導要領の改正に伴って、文部科学省は2011年に『言語活動の充実に関する指導事例集』を発表した(文部科学省 2011)。ここには、言語活動の充実に関する優れた指導事例が、教科・活動ごとに例示されている。「言語活動の充実」に関する全体的な解説において、「各教科等においては、国語科で培った能力を基本に、それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして、……言語活動を充実させる必要がある(p.3)」と述べられており、基盤としての能力が国語科に求められていることが分かる。その国語科については、「言語の果たす役割を踏まえて、的確に理解し、論理的に思

考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことが重要(同上、下線は筆者)」と述べられており、続く部分では「言葉の美しさやリズムを体感させたりするとともに、発達の段階に応じて、記録、要約、説明、論述といった言語活動を行う能力を培う必要がある(同上)」ことが指摘されている。他の教科においても、活動事例には「理解する」、「まとめる」、「表す」、「伝える」、「話し合う」、「発表し合う」といった単語が多く見られ、その媒体としての「レポート」、「プレゼンテーション」といった単語も見られる。

これらのことから、現行の指導要領における「言語活動の充実」は、発信型のスキル中心モデルになっている、ということがいえる。知識・技能の習得・活用・探求において、表現の手段として言語を重視していることが伺える一方で、「相手の話をしっかり聞き取り、受け止めるようにするとともに、納得したり、合意したり、折り合いを付けたりするなど(文部科学省 2011, 9)」のことがらは認識にとどまっている。実際の指導事例においては表現・整理・発信を前提としており、理解や深め合いの手だてはあまり示されていない。つまり、言語を用いたコミュニケーションの能力が、表現・発信のスキルによって高まっていくというコミュニケーション観が現れている。

学習指導要領外国語編の目標と「コミュニケーション」

教育課程編成のための基準として示されている学習指導要領は、教科ごとに存在する。中学校および高校の学習指導要領においては、「外国語科」という教科のなかに、諸言語のうちの一つとして「英語」が取り扱われている。しかし実情は「英語を履修させることを原則(文部科学省 2008b, 73)」とされている。その根拠は「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」である(同上, 56)。「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(同上, 56)が、内容については英語についての記述のみが扱われている。

現行の指導要領では、外国語教育の充実として、以下に挙げる点が追加・変更となった。

- ・小学校5・6年次に、年間35時間の「外国語活動」を英語を原則として導入。
- ・中学校では、授業時間を週4時間・年間140時間とし、学習語彙数を1200語に増加。
- ・高等学校では、指導する単語数を1800語に増やし、授業は基本的に英語で行う。

こうした追加や変更の根底においては、小中高すべてにおいて、外国語の目標に「コミュニケーション」を据えている。つまり、学習指導要領に基づく学習内容はすべて、知識としてではなく、コミュニケーションに資するものとして設計されている。例えば、中学校の場合、文法項目に先立って、表2-1に示すような言語の働き(すなわち、言語機能)が示されている。文法事項については「コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること(文部科学省 2008b, 30)」としており、決してコミュニケーションと対立するものではないという立場も示している。

表2-1. 言葉の働きの例 (文部科学省 2008b, 69-70)

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	

さて、本研究が取り扱う中学校の外国語科の教科目標は、学習指導要領においては次のように設定されている(文部科学省 2008b, 68)。

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。

指導要領の解説(同上, 6)においては、この文言を、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。

これは、外国語科の教科目標の3本の柱とも言われており、短くまとめれば、①言語・文化の理解、②コミュニケーションへの態度、③コミュニケーション能力、の3つである。ここで気をつけなければいけないのは、このコミュニケーション能力が、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなど」とされている点である。学習指導要領解説編ではこの「コミュニケーション能力」について以下のように述べている(同上, 7)。

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、ここでの「コミュニケーション能力」は、身につけた言語知識を実際に運用できること、を意味している。そこには、実際の運用＝実践性が伴うべきであるという主張もみることができる。

一方で、コミュニケーションへの態度については、「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」という解説が書かれている(同上, 6)。コミュニケーションへの態度は、小学校外国語活動において養われる素地の一つとして位置づけられており、中学校では、その素地の上に指導を行っていくことが想定されている。この態度の側面において求められているのが、積極性である。「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」という記述からは、コミュニケーションにおける表現と理解を自分から行おうとする態度が求められていることが分かる。また、積極的な態度は、すなわち肯定的態度であるとすることもできる。

ところで、指導目標の3つの柱(①言語・文化の理解、②コミュニケーションへの態度、③コミュニケーション能力)は、どのような関係にあるだろうか。解説文中では3つの柱について、③コミュニケーション能力の基礎を「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」としている。つまり、「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 2008b, 6)。すなわち、教科としての最終目標は、コミュニケーション能力の育成である。その一方で、②コミュニケーションへの積極的態度については、「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(同上, 6-7)。このことから、コミュニケーションの育成には、知識や技能の前提として、態度の側面が必要であるということを読み取ることができる。

2.5 本章のまとめ

本章では、応用言語学・外国語教育学の文脈におけるコミュニケーション能力の議論を概観し、その後、異文化コミュニケーション研究における態度の側面の取り扱いについて検討してきた。そして、「生きる力」が提示されて以降、ことばやコミュニケーションの重要性が、日本の学校教育の中で重点的に取り扱われてきていることが示された。

そして本研究の立場として、学校教育での外国語教育においては、コミュニケーションに対する態度を育成すること、そのための体験的機会を設けることが必要であることを主張したい。学習指導要領においては、外国語という「教科に特有な方法によって」、言語文化の知識・理解、コミュニケーションを図ろうとする態度、そしてコミュニケーションを目的とした運用能力を、総体として育成していくことが目指されている。その際、習得した知識やスキルを裏打ちする態度の育成は、不可欠であると考えられる。その指摘はHymes(1972)や八島(2004)、Benett(2009)などにみられるが、MacIntyre *et al.*(1998)は、以下のように、コミュニケーションへの態度の育成の重要性を訴えている(p.558, 訳は筆者)。

Current emphasis on communicative competence may pose a similar problem, producing students who are technically capable of communicating, particularly inside the classroom, but who may not be amenable to doing so outside the classroom. We suggest that a suitable goal of L2 learning is to increase WTC. By engendering a willingness to communicate, language instruction may achieve its social and political goal of bringing cultures into contact and nations together.

(現代のコミュニケーション能力への重視は、同じような問題をもたらすかもしれない。それは、特に教室内で技術的にコミュニケーションができる生徒を生み出しても、教室外では適用できないかもしれない、というものだ。第二言語学習のふさわしい目標は、WTCを高めることにあり、私たちは提案したい。言語教育は、コミュニケーションしようとする意思を引き出すことによって、文化の交渉や国家の共同をもたらすという社会的・政治的な目標を達成しうるのである。)

言語学習は、実際に運用することを前提として知識やスキルを習得していく営みであると考えられる。しかし、その運用においては、必ず「自分と異なる他者」が存在する。それは口頭による会話に限らず、文章を書くことや、他者が書いた文章を読むことにおいても同様である。とすれば、よりいっそう、「自分と異なる他者」に向き合おうとする態度の必要性は増すのではないだろうか。そうした態度をきっかけとして、知識や技術の習得を開始し、その過程で、コミュニケーションに対する自信を身につけ、そしてコミュニケーションしようとする意思をさらに強めることで、知識や技術を実際の運用に活かしていく、というサイクルこそ、外国語教育において求められることである。その際に必要なのは、「自分と異なる他者」と接する体験的機会であるといえよう。

筆者はこの考えを、茨城県教育委員会他が主催する英語インタラクティブ・フォーラムに、出場者として、また指導者として関わるなかで、より強めていった。本研究は、遠藤(2011)における質問紙調査の分析結果、および次章であつかう質的調査分析に基づいて、コミュニケーションの体験的機会がコミュニケーションに対する自信や意欲を高め、またそうでないとしても、学習者が持つコミュニケーションの捉え方が移り変わっていくことを示そうと試みた。その前提として、本章ではコミュニケーション能力と態度の側面の関係を学術理論と学校教育のカリキュラムに照らし合わせて検討した。それでは次章から、実際の学習活動において生徒たちが実際に抱いている、コミュニケーションへの態度について、I.E.F.を事例にみていきたい。

3. 事例研究：英語インタラクティブ・フォーラム2012の質的調査・分析

3.1. I.E.F.研究の整理と仮説の設定

茨城県英語インタラクティブ・フォーラムの取り組み、および遠藤(2011)で取り組んだ研究については、1.3において概要を述べた。本節ではそれらを、2章までに見た検討をふまえて整理しなおし、本研究の目的である、生徒たちの「コミュニケーション」に対する態度や気づきの変容を捉えるための調査の方向性について述べる。特に、遠藤(2011)の調査結果を2章の理論枠組みの中で再検討した上で、本研究の仮説を検討する。

I.E.F.の審査項目と理論的背景

I.E.F.そのものを取り扱った研究はほとんどなされていない。本研究の前提となる遠藤(2011)はもちろんのこと、代表的なものとしては、I.E.F.の開催の経緯や審査項目の理論的背景、そして大会開始期における生徒たちの会話の様子を観察した長澤・田邊(2001)や、I.E.F.における審査員の評価を統計的に分析して評価項目の再検討を行った齋藤(2010)、Saito(2011)およびSaito(in printing)がある。いずれの研究においても、I.E.F.を特徴づけるものとして、フォーラムのルールと審査項目に着目している。そして、それらを学術研究の流れに当てはめて説明を試みている。

長澤・田邊(2001)によれば、I.E.F.の取り組みはもともと、1982年に始まった「EXPO '85杯スピーチ・コンテスト」を実施するなかで、一方向のスピーチを推奨することに疑問を持った現場の教師たちが生み出した実践であるとされる。1997年頃から、茨城県教育研究会の英語教育研究部のなかで実施方法が検討され、1999年に第1回大会が開催された。第1回大会から現在まで、その実施目標の文言は以下の記述から変わっていない(茨城県教育庁 2012, 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のきっかけづくりとして実施する。

この実施目標が定められた背景、つまりI.E.F.が取り組まれる背景には、1998年告示の中学校学習指導要領外国語科の目標部分に記載された「実践的なコミュニケーション能力」という概念がある。I.E.F.は、「実践的なコミュニケーション能力」を「双方向性」という概念を加えて解釈し、一方向のスピーチコンテストから、インタラクション(やりとり)を行う形式へと転換を図った。また、コンテストのような位置づけをすることで、それに参加した生徒はもちろん、むしろ出場生徒たちを指導する教師たちにとって、「実践的」あるいは「双方向性を重視した」コミュニケーション能力の「育成のきっかけ」とすることが期待されていた。

I.E.F.が最終的に目指すのは「コミュニケーション能力」の育成であり、したがってこの実践を説明する際に欠かせない理論的概念は、もちろん「コミュニケーション能力」である。表3-1に示す通り、審査項目はこれまでに2度の修正が加えられているが(Saito 2011)、基本的に2012年までは初期の設計コンセプトを引き継いでいるといえる。長澤・田邊(2001)は審査項目の設計において、その妥当性をCanale & Swain(1980)やCanale(1983)の提示した4つの構成要素にもとづいて説明している。遠藤(2011)でも、長澤・田邊(2001)と同様に、Canale & Swain(1980)やCanale(1983)に基づいて、現行の審査項目(表3-2)の理論的説明を試みた。結論からいえば、I.E.F.が重視するコミュニケーション能力は4つの要素すべてであり、とりわけ、文法知識(文法能力)以外の要素に対する着目が強い。

表3-1. I.E.F.の審査項目の変遷 (Saito 2011)

1999年～2006年	2007年～2009年	2010年・2011年
各10点	各10点	各20点
• 表現の通じやすさ • 表現の自然さ • 協調性のある親しみやすい態度	• 表現力 • 協調性のある親しみやすい態度	• 表現力 • 協調性のある親しみやすい態度 • 豊かで適切な内容

表3-2. I.E.F.の現行の審査項目 (茨城県教育庁 2012)

審査の観点	主な審査上の視点
表現	• 場面や状況にふさわしく、かつ正しい語彙や文を使っていた。 • 適度な発話量と適切なスピードで話していた。 • 日本語は使わなかった。 など
内容	• 豊かでふさわしい話題を提供した。 • 相手の話を受けながら自然な話題を展開していた。
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をしていた。 • 会話を独占せず、他に配慮したやりとりをしていた。 • 楽しそうにコミュニケーションしていた。 • 間違いを恐れないで話そうとしていた。 など

表現力に関する項目には、通じやすさ・自然さ・正確さが含まれている。通じやすさの観点においては意味の伝達に重点が置かれ、したがって方略的能力が重視されている。その一方で、正確さの観点では、文法能力(特に発音や語彙、狭義の文法)と社会言語能力(特に初対面にふさわしい表現や語調、適切な言語機能の使用)に力点が置かれている。また、自然さの観点では、発話の流暢さの他に、発話量の適切さという面から談話能力が取り上げられている。豊かで適切な内容という項目については、内容を織りなすための談話能力、場とトピックに応じた内容を発話する社会言語能力と関係があり、またそもそも話題選択自体が方略能力の一部として捉えられる。協調性のある親しみやすい態度については、会話の進展への貢献という観点で方略能力との関係を見いだすことができるが、態度そのものはCanale & Swain(1980)およびCanale(1983)では取り扱われていない。そこで、長澤・田邊(2001)では学習指導要領における「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」との関連を指摘している。

ところで、齋藤(2010)およびSaito(2011)は、I.E.F.の審査項目の妥当性について検討するため、参加者・評価者・ラウンド・審査項目の統計的分析を行った。その結果、現行の審査項目においては、1) 審査項目の困難度に違いがみられない、2) 20点満点のうち1-10点の範囲が用いられていない、3) ラウンドごとの評点にバイアスがかかっている、ということが示された。Saito(in printing)では、これらの問題の原因が、現行の審査項目における点数間の差異が曖昧であり、また審査員への説明が不十分、かつ審査員が訓練されていない点を挙げている。そのうえで、実際のI.E.F.での会話に基づいて、審査のための点数ごとの審査基準を新たに作成する試みを行っている。そこでの審査観点は、表現(コミュニケーションの効果性と正確性、流暢さ)、内容(明瞭性)、会話への貢献(話し合いの構成、他者への手助け)の3項目5領域で構成されており、4点満点で各点数における基準を記述している。

このように、I.E.F.の審査項目は、コミュニケーション能力の育成を目標として設計されてきた。しかし、それらは必ずしも外国語教育学におけるコミュニケーション能力の理論によってすべてを説明できるものではないことが分かる。特に、表現と内容に関しては、Canale & Swain(1980)および

Canale(1983)のモデルで説明がつくが、協調性のある親しみやすい態度、あるいは会話への貢献という視点は、これまでのI.E.F.研究が取り扱ってこなかった、コミュニケーション能力における態度の側面に関する理論を取り入れる必要があると思われる。

I.E.F.に関する実証研究の結果

遠藤(2011)では、I.E.F.の効果を主に態度と方略に着目して検討することを試みた。実際、長澤・田邊(2001)においては、談話規則・会話の流れ・ジェスチャー・言語機能・コミュニケーションストラテジーといった、会話コミュニケーションを促進する方略的な事柄を指導できる可能性を示している。同時に、コミュニケーションに対する積極性を育みうることも指摘している。遠藤(2011)では、実際の生徒のパフォーマンスから効果をみることはできなかったものの、参加した生徒たちが持つコミュニケーションに対する態度やコミュニケーションの方略に対する意識を調査・分析することで、生徒たちの変化を捉えた。またこれに先立って、指導をする教師に対して、出場した生徒たちに見られる変化についての質問紙調査を行った。なお、調査の対象は、2010年度の茨城県古河市大会に出場した生徒と、各学校の指導担当の教師である。

教師に対する調査は、I.E.F.の大会が行われた3ヶ月後に実施した。そこでは、練習から本番にかけての生徒の変化と、本番以後の普段の生活における生徒の変化を記述してもらった。同時に、I.E.F.に期待される効果について、英語学習と日常生活の観点で記述してもらった。その結果教師たちからは、知識や技術よりも、態度や意欲、積極性に関する回答が多く得られた。生徒の変化に関する回答は表3-3に、I.E.F.について期待される効果に関する回答のまとめは表3-4に示す通りであった(遠藤 2011, 28)。

表3-3. 教師に対する調査：生徒の変化に関する回答 (遠藤 2011)

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	・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3-4. 教師に対する調査：I.E.F.について期待される効果に関する回答 (遠藤 2011)

英語教育の観点から	日常生活への影響
・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	・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

生徒に対する調査は、量的・質的の両面から行った。量的な調査については、生徒たちのコミュニケーションに対する動機づけ、およびI.E.F.に対する動機づけの変化を明らかにするために、表3-5に示した設問について1から6の尺度による質問紙調査を実施した。

表3-5. I.E.F.やコミュニケーションに対する動機づけに関する量的調査の設問 (遠藤 2011)

I.E.F.に対する動機づけ	日常でのコミュニケーションへの動機づけ
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)。	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。
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(できた)。	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。
1-3 I.E.F.を通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなりたい(なれた)。	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。
1-4 I.E.F.の活動は楽しい(かった)。	2-4 人と会話することが好きだ。
1-5 I.E.F.では、会話の仕方を身につけたい(ついた)。	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。
1-6 I.E.F.の活動は役に立つと思う(立った)。	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。

調査は7月の大会本番を起点として、大会本番1ヶ月前・本番当日直後・本番3ヶ月後という、事前・直後・事後の3時点で行った。得られたデータは対応のある一要因分散分析を通じて分析した。グラフ(図3-1, 3-2)に示した通り、生徒たちの動機づけは高い状態で維持されたが、事前と直後・事後との間で数値が有意に下がっていた項目があった。それは、本番における積極性や会話への自信、会話の仕方に関するものであった¹⁶。設問文の設計上、事前調査では「～したい」という期待を問うたのに対して、直後・事後では「～できた」という自己評価を問うており、この数値の低下は、厳密な動機づけの変化ではなく、むしろ事後の反省であったといえる。

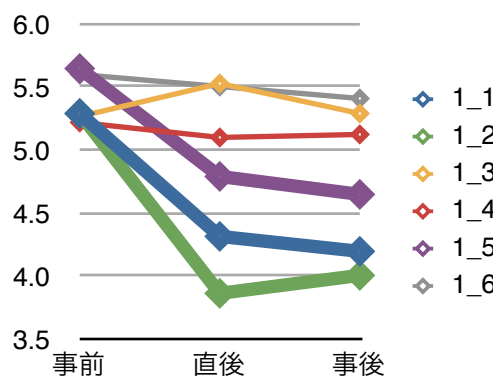


図3-1. I.E.F.に対する動機づけ

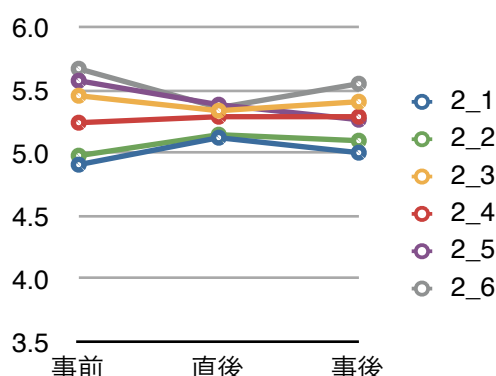


図3-2. コミュニケーションへの動機づけ

質的な調査については、1) 量的調査を補う目的で設置したコメント欄、2) 質問紙調査を行った各時点における生徒のI.E.F.に対する意識に関する設問(表3-6)、の2つを質問紙に掲載した。集めた回答は、分類・整理を通じて傾向を分析した。

表3-6. I.E.F.に対する意識を問う自由記述設問 (遠藤 2011)

事前調査	1. I.E.F.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？ 2. I.E.F.の活動に参加してどんなことができるようになりますか？どんなことができるようになりますか？ 3. I.E.F.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？ 4. I.E.F.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	1. 今日のI.E.F.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？ 2. 今日のI.E.F.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？ 3. 今日のI.E.F.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？ 4. 今日のI.E.F.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	1. I.E.F.の本番と練習を通じて、人と会話をする時に、どんなことに気をつけていましたか？ 2. I.E.F.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？ 3. I.E.F.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。 4. I.E.F.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？

¹⁶ 数値が有意に下がった設問は、表3-5に下線をひいている。また、図3-1においても線を太くしている。

量的調査のコメント欄を分析したところ、数値が有意に下がっていた項目では「うまくいかなかった」という記述が多く見られた。その他にも、英語に対する高い動機づけが伺えるものや、他校の生徒との関わりを持ったことに対する充実感を表したのが見られた。I.E.F.に対する意識を問う質問群からは、I.E.F.を通じて、参加した生徒たちがどのようなことに気づいたかを見ることができる。特に、コミュニケーションにおいて必要なこと、あるいは会話のコツとして、以下の4つの側面が挙げられていた。

- ・言語的な側面(文法、表現、発音)
- ・身体的な方略に関すること(目線、ジェスチャー、はっきり話すこと、あいづち)
- ・会話の内容に関すること(話題や自分の意見をもつこと)
- ・コミュニケーションにおける意欲や配慮(分かりやすさ、楽しさ、笑顔、相手の話を聞くこと)

また、多くの生徒が「会話が維持できなかった」ことをうまくいかなかったこととして挙げており、自分の実力に対する気づきを得ていた。一方で、「楽しかった」という肯定的なコメントが随所に見られ、その要因として「他校の友達が出来た」ということが頻繁に挙げられていた。参加した生徒たちのコメントは、事前調査においては「英語」ということばが大半を占めていたが、直後・事後調査では非言語的・パラ言語的な要素のコメントが増えていた。

これらの結果から、I.E.F.の効果としては、言語知識の習得よりもむしろ、言語コミュニケーションに対する態度、あるいはそれ以外の周辺的な事柄に対する気づき・認識を得るところにあるとした。特に、「他校の友達が出来た」という記述に見られる関係性の欲求の充足は、生徒たちの内発的な動機づけ(I.E.F.に対して・コミュニケーションに対して)を高める要因になっていると考えられる。その一方で、手放しに「楽しかった」と思っている訳ではなく、「うまくいかなかった」という感想からコミュニケーションの難しさを認識していることも分かった。

I.E.F.の研究成果と理論の整理

ここでは、本節で概観したI.E.F.に関する研究の知見と、前章で検討した理論を整理して関連づけて整理を試みる。主に、遠藤(2011)における結果を軸に、長澤・田邊(2001)やコミュニケーション能力の理論的研究との関連性を位置づけたい。遠藤(2011)が示す結果は、おおまかに2つのことに分けられる。一つは、生徒たちがコミュニケーションにおいて必要だと感じたこと、もう一つが生徒たちのコミュニケーションへの態度・自信である。この2つについて、それぞれ分けて整理を行う。

まず、生徒たちがコミュニケーションにおいて必要だと感じたことについてである。これは先に示した4つの側面(言語的側面、身体的方略、会話の内容、コミュニケーションにおける意欲や配慮)である。そしてこれらは、現行およびSaito(2011)で提示された新たな審査項目に合致すると考えられる。また、現行の審査項目は、主にCanale & Swain(1980)・Canale(1983)と学習指導要領に基づいて説明されている。以上のことから、遠藤(2011)が示した4つの側面は、表3-7のように対応づけできる。

表3-7. 「コミュニケーションに必要なこと」の4側面と、審査項目、コミュニケーション能力理論

遠藤(2011)の結果	現行の審査項目	Saito(2011)の審査観点	コミュニケーション能力理論
言語的な側面	表現力 (正確さ、自然さ)	表現 (効果性と正確性)	文法能力・談話能力 (Canale 1983)
身体的な方略に関すること	表現力 (通じやすさ)	表現 (流暢さ)	方略能力 (Canale 1983) スキル (Spitzburg & Cupach 2001)
会話の内容に関すること	豊かで適切な内容	内容 貢献 (話し合いの構成)	社会言語能力・談話能力 (Canale 1983)
コミュニケーションにおける 意欲や配慮	協調性のある 親しみやすい態度	貢献 (他者への手助け)	動機 (Benett 2009) WTC (MacIntyre <i>et. al</i> 1998)

実際のところは、それぞれの知見を表3-7のような単純な構造とはいいがたい。しかし、この表を示すことで述べたいのは、以下の2つのことである。

- 遠藤(2011)の調査で、生徒たちから得られた「コミュニケーションにおいて必要なこと」は、I.E.F.の審査項目を反映している。いいかえれば、I.E.F.に出場した生徒は、審査項目に沿うかたちでコミュニケーションにおいて必要なことを認知している。
- I.E.F.の審査項目は、Canale & Swain(1980)やCanale(1983)のモデルだけでは説明しきれなかったが、コミュニケーション能力の理論に態度や動機の側面を加えることで、「協調性のある親しみやすい態度」を説明することができるようになった。その結果、I.E.F.の審査項目は、コミュニケーション能力の要素を網羅したものになったと考えられる。

これらのことから、遠藤(2011)で得られた生徒たちの認識は、よりよいコミュニケーションを行う上で必要となる要素であると捉えることができよう。さらにこの4つの側面は、学習指導要領の外国語科の指導目標の3つの柱とも関連すると考えられる。

続いて、生徒たちのコミュニケーションへの態度・自信について整理をしたい。ここでは特にWTCのモデルの知見との照らし合わせを行う。遠藤(2011)の教師調査では、「自信がついた」や「積極的になった」、「意欲的になった」という回答が得られている。これはWTCの提示する、コミュニケーションへの自信がコミュニケーションへの意欲につながるというモデルと合致する。また、生徒への調査では全般的に「英語」に関する言及が多かったところから、Yashima(2002)にいう、生徒達の「国際的志向性」や「学習動機」は高い状態であったことが伺える。生徒たちの「楽しかった」という回答は、まさにWTCが高い状態を見てとることができよう。

しかし、生徒たちは「うまくいかなかった」という自己評価や「コミュニケーションは難しい」という捉え方をしていたことも分かっている。さらに、相対的に低いという意味において「自分の実力が分かった」とするコメントもあった。この「うまくいかなかった」経験や「難しい」という捉え方は、コミュニケーションの不安を高め、またコミュニケーションの自信を低める可能性がある要因と捉えられるだろう。しかし大半の生徒たちは、依然として「楽しかった」という回答をしており、コミュニケーションに対する態度は肯定的であったと考えられる。すると、「うまくいかなかった」や「難しい」は、WTCと関係する負の要因ではなく、別の働きをするものと捉える必要があるだろう。

これらの整理から、新たな仮説を導くことができる。すなわち、生徒たちはI.E.F.の練習過程や本番で他者と接することで、「うまくいかない」・「難しい」と感じる経験をし、その経験が、生徒は「コミュニケーションにおいて必要だと思うこと」の4領域の気づきを誘発するのではないか、という仮説であ

る。その4領域とは、言語的な側面、言語以外の要素、会話の内容、他者に対する態度のことである。さらに、「この次はうまくやりたい」と思うことによって、「コミュニケーションにおいて必要だと思うこと」の気づきが、コミュニケーションをしようとする意欲やコミュニケーションの捉え方に影響を与えるとも考えられる。

一方で、遠藤(2011)の調査で得られたデータだけでは、上記の仮説を支持することはできない。遠藤(2011)は、大会当日と、その1ヶ月前・3ヶ月後という、期間の空いた時点で調査をしており、量的な調査に基づけば、生徒たちの変化は特に練習期から本番にかけての間に起きていると考えることができる。またI.E.F.の取り組みの特徴を考えれば、そうした認知や捉え方は、主に練習期に形作られていたと考えるのが妥当である。そこで、練習期の生徒たちが、日々どのようなことに気づき、コミュニケーションに対してどのような態度を示しているかを、より質的な方法で明らかにすることが必要である。

以上のことから、本研究では、3.2.で示すような手法に基づいて、生徒たちの練習場面に関わりながら、生徒たちの練習期における日々の気づきに関する記述データを縦断的に得るような調査を実施した。この手法によって得られる結果は、それ単体では客観的妥当性を持つとはいえず、あくまでも事例の領域を脱し得ない。しかし、遠藤(2011)における結果と併せて検討することで、お互いの結果を補完し合うことが期待できる。また、コミュニケーションへの意欲に関する今後の研究に対して新たな仮説を形成する探索的な研究として位置づけることができる。

3.2. 気づきへの着目と調査・分析の手法

本節では、本研究で行った調査の手続きと分析の方法について述べる。その前提として、リサーチクエスチョンを、本研究における事例調査に沿うように位置づける。その上で、実際におこなったデータ取得の方法について記述し、データ分析の軸となる仮説を提示する。その後、実際のデータの分析の観点と方法を示す。

リサーチクエスチョンと、用語の定義

3.1.の最後で行った先行研究の整理から、本研究で実施する調査の仮説が導かれた。ここでは、本研究のリサーチクエスチョンをI.E.F.の事例調査に位置づけるため、本研究で用いる用語について定義したい。改めて、本研究のリサーチクエスチョンは次に示す通りである。

「コミュニケーション能力」の育成に重点を置いた公立中学校の外国語教育を通じて、

- 1) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのようなことに気づくか。
- 2) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのような態度を示すか。
- 3) 上記の気づきや態度はどのような関係にあるのか。

今回の、I.E.F.を対象とする事例研究においては、この「『コミュニケーション能力』の育成に重点を置いた公立中学校の外国語教育」は、そのまま「英語インタラクティブ・フォーラム」と置き換えることができる。その上で、ここでは「気づき」と「態度」ということばについて定義をしておきたい。

まず、「気づき」の本研究での定義について検討する。言語学習における意識・気づきの重要性は、Schmidt(1990)の提示した'Noticing Hypothesis'によって指摘されており、そこでは、インプットが学習者に内在化されるには、インプットに注意を向けることが必要である、という仮説が提示されている。人は、対象を意識化(conscious)する上で注意を払っており、従って、主観的な気づき(noticing)も、インプットを内在化させる上で必要であると述べている¹⁷(Schmidt 1993)。Takahashi(2012)はSchmidt(1990, 1993, 2001)の指摘に基づいて、気づき(awareness)を、「対象の意識的な発見と、その後の主観的な経験¹⁸(p.105, 筆者訳)」と定義している。Takahashi(2012)は同時に、この「主観的な経験」は学習者の興味と関連していると指摘している。

一方、「気づき」は、認知科学が扱う領域でもある。荳阪(1996)は「気づき」を「特定のモノやコトに向かう志向的な意識(p.17)」としており、「気づき」の段階は「知覚と行動をむすびつける注意のはたらし(p.18)」が生じるとしている。また、高梨・平本(2011)は、同じ認知科学の知見に基づきながら、以下のような踏み込んだ指摘をしている(p.77)。

「気づき」は主体の外部環境や内的状態における何らかの変化によって引き起こされるものであるといえるが、単に顕著な変化に気づくだけでは十分でないという意味で、気づきは「知覚」だけの問題ではない。むしろ、気づきを出発点として、想起や思考、これらに基づく行動などが引き起こされるという側面が重要である。

¹⁷ "... attention to input is necessary for input to become intake that is available for further mental processing. ... when people pay attention to something, they become conscious of it. ... the subjective experience of "noticing" is the necessary and sufficient condition for the conversion of input to intake." (p.209)

¹⁸ "... conscious detection of targets and subsequent subjective experience."

この指摘から、「気づき」によって知覚された変化は、その後の行動に結びつくということが見てとれる。このことは、遠藤(2011)で生徒たちが認知していた「コミュニケーションにおいて必要なこと」が実際の行動に結びつくものである、ということを示すことを可能にする。

したがって本研究では「気づき」を、その後の行動変化に結びつくことがらを意識的に発見すること、と捉える。つまり、コミュニケーションの気づき、と言った場合には、自分や他者の行動や発言(あるいはそれらが無い状態)から、コミュニケーションをより良くしていく場合に必要なことを発見したり、あるいは実際のコミュニケーション行為を良いものに・良くないものにした行動や発言を発見したりすることを示す。

一方の「態度」については、2章で学習指導要領の外国語科の目標について検討した際にその記述を見た。すなわち「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」である。これは、コミュニケーションを図ろうとする意思(すなわちWTC)といいかえることができるだろう。この、コミュニケーションを図ろうとする意思には、コミュニケーションに対する自信と、コミュニケーションへの不安が低いことが条件として挙げられていることも2章で見た通りである。この積極的な態度、およびコミュニケーションの意思は、コミュニケーションを肯定的に捉えた態度に基づいたものであると考えられる。ということは、コミュニケーションへの否定的な態度も存在するといえる。

木村(2002)は、態度を「人が対象に対して持つ認知・感情的な評価や構え(p.510)」としている。また往住(2002)は、態度を構成する成分には「感情成分(好き、嫌い、誇りなど)、信念成分(良い悪いの評価を伴った知識、意見) (p.510)」などがあるとしている。つまり、対象をどのような感情や信念で捉えるか、ということが態度の意味するところであると考えられる。コミュニケーションへの肯定的な態度とは、たとえばコミュニケーションを楽しみを感じたり、面白いと感じたり、人と会話をすることが好きだと感じたりすることによって形成されることが考えられる。

したがって本研究では「態度」を、対象の感情的・認知的な捉え方、と捉える。コミュニケーションに対する態度とは、コミュニケーションが好き／嫌い、コミュニケーションが楽しい／つまらないといった捉え方に関わるものと考えられる。この観点からもう一つ言及する必要があるのが「他者に対する態度」というものである。I.E.F.で目指されているのは「協調性のある親しみやすい態度」であるが、本研究ではそうした態度については「協調性に基づく行動がどうあるべきか、という捉え方」と考える。すなわち、「他者に対する態度」とは、他者と接する行動の捉え方といいかえられる。

本研究では、リサーチクエスチョン1について、生徒たちが自分や他者の行動をモニターすることによってどのようなことを発見し、自分の後の行動につなげようと意識するのかを明らかにする。またリサーチクエスチョン2について、生徒たちが持つコミュニケーションの捉え方を明らかにしていく。その際、そうした気づきや態度が生徒たちに生起する要因についても考察をして示す。その上で、リサーチクエスチョン3において、気づきと態度がどのように関連するかについても考察を試みる。

調査の方法とデータの種類

本研究では、I.E.F.に出場した生徒たちが、どのようなことに気づき、どのような態度を持つのか、そしてそれらは何によって発生するのかを捉えることを目的としている。特に、生徒たちの練習過程や本番における気づきや態度を縦断的に調査をする必要があることは3.1.に述べた通りである。そこで本研究で

は、茨城県古河市にある2つの中学校(中学校Xと中学校Y¹⁹。フィールドに関する詳しい記述は次項で述べる)において、フィールド調査を実施することとした。生徒個々に生じる気づきや態度の変化は、高度に文脈に依存する情報であると考えられる。それらを見るためには、練習過程や本番における生徒の様子を観察を、筆者自身によって行うことは不可欠であるといえる。生徒たちと関わる中で得られた情報を開示することもまた、本研究の意義の一つであるといえよう。そこで筆者は、対象となる2つの中学校に、各校の練習開始から週に1回の頻度で訪問し、放課後の練習に参加した。

この際の筆者の立場は、「観察者」ではなく「指導ボランティア」であることを強調したい。各校の練習は、指導を担当する日本人英語教師とALTによって、主に放課後に行われる。筆者はここに、かつてI.E.F.に参加した経験者として、また古河市英語指導サポーター²⁰として、練習に参加するという形をとってフィールド調査を実施した。一つの理由は、研究活動そのものを、生徒たちの学習活動に資する形で行うべきである、と考えるからである。いま一つの理由は、生徒たちに何が起きているかを把握するためには、自身と生徒との関わりを密にとる必要があり、単なる観察よりも指導を補助する関わりの方が、高度に文脈的な情報を得ることができるからである。もちろん、日頃から生徒たちと関わりを持っている教師たちを通じた調査も可能であった。しかし、教師たちにそうした調査の実施を依頼するのは、日頃の業務に手間を加えるという点で合理的とはいえない。また、得られた知見を取りまとめて考察する行為を行う上でも、研究者が自分の目で現場を見ることは大変重要なことと考えられる。

しかし、研究の一般的妥当性と正確性の観点から、この関わり方については十分な注意を払う必要がある。なぜなら、筆者が実際の練習に関わるということは、生徒たちに向けた発言(アドバイスや指示)が、筆者の価値観やものの見方を反映してしまう危険があるからである。特に筆者の場合、I.E.F.が態度や意欲といった側面に効果があるという仮説に基づいて研究活動を行っているため、この視座に基づいた指導が行われることが予想される。その視座はおおむね、遠藤(2011)で行った教師調査の示す結果と大きなずれはないといえる。しかし依然として、筆者の視座が生徒たちの気づきや態度に影響を与える可能性は残っている。

本研究ではこの危険性を認識しつつ、しかし「指導ボランティア」という立場で関わることを選択した。なぜなら、本研究で明らかにしたいことを示すためには、より生徒たちの内面にある気づきや態度を引き出す必要があり、そのためにはある程度の信頼関係を築く必要があると考えられるからだ。I.E.F.において、その信頼関係形成は、練習に参加して生徒たちと関わりを持つことによって達成されと考えられる。現に、教育研究においては、教師や指導者自身が、自分の指導や実践について継続的な仮説・検証を行っていく、「アクション・リサーチ」という考え方に基づいた研究が取り組まれている(佐野2000)。指導に関わる立場から行うからこそ明らかにできる側面があると考えられよう。現に遠藤(2011)では、そうした関わりを持たない結果、生徒たちの気づきや態度の細かい変容まで見ることができなかった。こうした理由から、本研究ではフィールド調査を「指導ボランティア」という立場で行った。

筆者は放課後の練習に参加し、そこでの練習の様子や生徒との関わりをフィールドノートに記した²¹。筆者によるフィールドノートは、①やったこと、②気づいたこと、③感想、という3つの項目で記述をし

¹⁹ 本研究において調査協力をいただいた2つの中学校名は、調査対象である生徒たちのプライバシー保護の観点から伏せて表記する。ただし、自治体名である茨城県古河市は公表するものとする。なぜなら、I.E.F.に対する取り組み(練習方法、方針、期間など)は、各学校で異なるのはもちろん、市ないし町・村どうしで、また地区ごとで異なっており、本研究におけるフィールド調査が、茨城県全県を代表するものではないことを示すためである。

²⁰ 茨城県古河市教育委員会が実施する、市内各中学校での放課後英語補習に従事する人材。筆者は2009年度より従事している。

²¹ フィールドノートは、巻末資料a-1に掲載した。

ていった。しかし、子どもたちの気づきや態度を、観察によって得るのは非常に高度な作業である。そこで本研究では、以下に示す方法を用いて、生徒たちの気づきや態度を、生徒たちによる記述・口述のデータとして収集することを行った。なお、方法を検討する上では、Lightbown & Spada(2006, 63-65)を参考とした。また、フィールドノートについては、以下に示す方法で得られた生徒による記述・口述を補足するためのデータとして扱うこととする。

【練習日記への記入】

毎回の練習の後に、その日の練習を振り返る日記を生徒たちに付けてもらった。生徒たちには、①やったこと、②気づいたこと、③感想の3つの項目で日記をつけるように指示した。分量は各自の自由とした。基本的に練習を行った日はすべて書くように伝えたが、全てを書き切れていた訳ではなく、一切記入していない生徒もいた。日記用のノートの配布は、各学校の教師と相談しながら時機を判断した。また、古河市内大会において代表に選ばれ、地区大会である県西大会に出場することとなった生徒については、県西大会の終了まで継続して日記を書いてもらった。以上のことから、生徒たちが記入した日記の分量・日数については、各自ばらついている。

【古河市内大会の振り返りシート】

今回調査対象となった生徒たちは、2012年7月2日に、茨城県古河市役所三和庁舎で実施された、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たちである。調査においては、生徒たちにこの大会の振り返りをしてもらう振り返りシートを配布し、記入してもらった。古河市内大会では、2年生・3年生ともに、Round1からRound3まで、一人当たり3回の会話を行っている。各Roundで話し合うトピックは異なっており、またグループの組み合わせも変わっている。振り返りシートでは、ラウンドごとに、①トピック、②できたこと／うれしかったこと、③できなかったこと／悔しかったこと、④感想／気づいたこと、という項目について記入してもらい、最後に⑤全体を通して気づいたこと／分かったこと、⑥全体を通しての感想を記入してもらった。

これらの項目設定においては、生徒たちの回答の負担をできるだけ減らすことに配慮をして設計した。そのため、細かく質問項目を設定するよりも、自由度を高めた記述欄を設定する方が、質問項目数をおさえることができると判断した。また、これらの調査方法は、データを取得するという側面だけでなく、生徒たち自身にとっても、I.E.F.の練習や本番を通じて得た学び・気づきを振り返る作用を果たすと考えられる。なお、回収した紙の原本は生徒たちに返却した上で、事後の振り返り調査を実施した。

【事後の振り返り調査】

I.E.F.から5ヶ月が経った2012年12月に、上記の練習日記・振り返りシートを返却すると同時に、自由記述欄一つによる振り返り用紙を郵送し、記入したうえで返送してもらった。振り返り用紙の設問は、各生徒によって若干変えてあり、生徒たちの日記や大会振り返りシートの記述で筆者が気になる部分について触れている。だが、おおむね、①I.E.F.を通じてどのようなことを学んだか、②I.E.F.において何が楽しかったか／難しかったか、③出場する前と後で変わった部分はあるか、ということを探った。これらのことを、一つの自由記述欄に記入してもらった。

こうした、生徒たち自身による記述によって、事後の振り返りを促す方法によるデータ取得を行った。他にも、記述ではなく、口述でデータを取得する方法として、自分たちの実際の会話を、動画を見ながら振り返る方法を実施した。

【動画を見る振り返りの調査】

生徒たちが本番と同様の形式²²で会話練習を行う様子を動画で撮影する。会話が終了したあと、その動画を生徒たちと一緒に見ながら、生徒たちには自分が気づいたことを口頭で話してもらう。筆者は適宜動画を見ながら、生徒たちに指導・アドバイスを加えていく。この、動画を見ながら行った振り返りの音声を録音し、書き起こしてデータとして扱った。この方法の実施については、当初毎回実施する予定であった。しかし実際は、2つの学校とも本番直前に実施するのみで、各学校1、2回程度しか実施できなかった。そうしたことから、このデータは参考程度のものとして取り扱うこととする。

以上のような方法によって取得した記述・口述のデータを、次に示す手順で分析し、考察を行った。これらのデータはすべて書き起こしを行い、個人名が掲載されている部分を置き換える以外は、誤字脱字を含めて原文のまま巻末に資料として掲載している。

分析の方法と仮説の設定

上記の方法によって得られた、生徒たちの記述・口述による質的データは、質的研究の方法によって分析されるのが妥当であると考えられる。本研究の主眼は、量的なデータによって一般的妥当性を持つ結果を得ることではなく、個々の生徒たちの中に起こっていることを明らかにすることである。生徒たちから得られたデータには、様々なことが文脈に依存した形で書かれている。そこから、筆者が本研究において明らかにしようとする「『コミュニケーション』に対する態度や気づきの変容」を明らかにするためには、質的な分析による考察が必要となる。そこで本研究では、箕浦(1998)や小田(2010)の示すエスノグラフィーの手法を参考に、分析を行うこととした。

小田(2010)では、エスノグラフィーにおけるデータ分析方法として、以下の5点を挙げている(p.181)。

- ① データを読み込む
- ② 理論的テーマを読み取る
- ③ 研究設問を練り上げる
- ④ 概念と概念とを結びつける
- ⑤ 結論を導き、理論的考察を行う

ただしこの方法は、KJ法やGTAといった方法ほど定式化されているものではない²³。小田(2010)は、エスノグラフィーにおいては、データを概念化する作業と、概念同士の関連性を発想する作業の両方が含まれるとしており、概念という部品の寄せ集めが理論という全体になるわけではないとしている。しかし一方で、実際のテキストデータをコードにする作業は必ず必要になることには変わりない。KJ法においては、ラベルづけ→図解化→叙述化という手順が、GTAにおいては、言語データの切片化→コーディングという手順がそれぞれ示されているが、エスノグラフィーにおいても、データに見出しをつける等の方法が行われる。その作業において必要になるのが、②理論的テーマを読み取る、つまり「調査の対象を捉えるための切り口ないし視座を定める(p.190)」ことである。これに基づいて、データを概念化していくことが求められており、その概念化の基礎となるのが、先行研究や理論であるとされる。

²² 3人程度で向かい合い、特定のトピックについて4~5分程度会話をする。会話に先立って、1人15秒程度の自己紹介を行う。

²³ それぞれについては、田中(2012)および住(2012)に概説されている。

本研究における「調査の対象を捉えるための切り口ないし視座」は、まさしく本研究の目的である「生徒たちのコミュニケーションに対する気づきや態度」である。これについて、3.1.の最後に以下のような仮説を示した。

- 生徒たちはI.E.F.の練習過程や本番で他者と接することで、「うまくいかない」・「難しい」と感じる経験をし、それが生徒のコミュニケーションにおいて必要だと思うことへの気づきを誘発する。
- 「この次はうまくやりたい」と思うことで、コミュニケーションにおいて必要だと思うことの気づきが、コミュニケーションをしようとする意欲やコミュニケーションの捉え方に影響を与える。

この仮説は、主に遠藤(2011)に基づいていることはすでに述べた通りである。そこでこれらの仮説と、元になった遠藤(2011)に基づいて、以下にリサーチクエスションに対応する形で仮説を設定した。

1. コミュニケーションにおいて必要だと思うこととして、遠藤(2011)でも挙げられていた、言語的側面、言語以外の要素、会話の内容、他者に対する態度への気づきが発生する。特に、身体的な方略についての発見が多くなされる。
2. コミュニケーションへの楽しさや、コミュニケーションへの自信を抱くようになる一方で、コミュニケーションを難しいものであるという捉え方をする。しかし総じて、コミュニケーションを取ることに対する積極性や、相手と協調することの重要性が認識される。
3. I.E.F.の練習過程や本番で他者と接することで、生徒はコミュニケーションが「難しい」・「うまくいかない」と捉えるような経験ををする。この経験に基づいて、コミュニケーションにおいて必要だと思うことが気づかれる。そして、「次はうまくやりたい」という意欲が生じることで、この気づきを行動につなげようとする。これが後に、コミュニケーションをしようとする意欲や、コミュニケーションへの自信など、肯定的な態度につながる。

この仮説においては、コミュニケーションにおいて必要だと思うこと、すなわちより良いやり取りのために必要なことへの気づきと、コミュニケーションの捉え方は、密接な関係にあることが見いだせる。むしろ、生徒たちの気づきが、生徒たちの態度に影響するとも考えられる。

そこで、調査を通じて得られた記述・口述の言語データの分析の切り口を、遠藤(2011)の結果や現行の審査項目に基づいて、以下の4つに設定した。

✓ **言語的側面に関わるもの**

審査の観点の「表現力」のうち、英語という言語に特有なもの
(語彙や表現、発音など)

✓ **言語以外の要素に関するもの**

審査の観点の「表現力」のうち、身体的な方略や流暢さに関わるもの
(アイコンタクト、相づち、リアクション、スピードなど)

✓ **会話の内容に関するもの**

審査の観点の「適切な内容」に関わるもの
(話題の選択、言いたいことを考えて話す、など)

✓ **他者に対する態度に関するもの**

審査の観点の「協調性のある親しみやすい態度」に関わるもの
(他者への配慮、質問などによる会話の持続、積極性など)

分析は、上記の切り口に該当する記述にそれぞれに対応する色をつけながら行った。

分析の結果は、2つのアプローチで提示する。まずは、調査の方法ごとに生徒たちがどのようなことに気づいているのかの全体像を提示する。4つの側面についてどのような内容の記述が多く見られたか、ということを示していく。次に、データ全体を通じて、生徒たちが個々に持っているコミュニケーションの捉え方に着目して、その移り変わりを提示する。この結果の示し方においては、上記の4つの切り口に該当しないような記述、あるいは重要だと思われるキーワードをめぐって、そうした記述を取り出して、コミュニケーションの捉え方を示したい。

フィールドとI.E.F.大会の記述

分析と考察に先立って、今回の調査にご協力いただいたフィールドと、それぞれの学校でI.E.F.に参加した生徒たちについて記述する。今回、練習過程に参加した2つの学校は、ともに茨城県古河市にある中学校である。それぞれ、日頃から交流のある英語教師に調査の実施を依頼し、各校の練習が始まったタイミングで、各校への訪問を開始した。それぞれの中学校の特徴は以下に示す。なお、両校とも地区大会である県西大会(7月31日に開催)に出場する生徒がいたため、7月下旬まで練習の観察を行っている。なお、全13名のうち12名について、何らかの記述・口述データを得ている。

【中学校X】

練習開始時期 : 5月下旬

代表生徒の選出 : 中3生については、練習開始前に教師が生徒に声をかける形で3名が決定していた。中2生は、当初、教師に声をかけられた4名で練習を行っていたが、放課後の練習の参加状況に応じて、6月中旬に最終的に3名に決定した。

代表生徒の構成 : 中学校3年生・3名(男子2名、女子1名)・中学校2年生・3名(男子1名、女子2名)

指導の体制 : 日本人教師は、[JET_C]先生と[JET_H]先生のどちらか、あるいは両方が指導を担当しており、学年別の棲み分けはされていなかった。また、市内大会前の放課後練習では、ほぼ毎回[ALT_N]先生が練習に参加していた。

練習の方法 : 6月上旬は、トピックに関する話題を日本語で考えて英訳するか、あるいは最初から英文で考えるかして、それを紙に書いて蓄積していくことが中心に行われていた。これを「ネタづくり」と呼ぶ。「ネタづくり」は、実際の会話において自分のストーリーを話したうえで他者に質問をするところまでの一連の流れを想定して制作する。6月上旬から中旬は、この紙を見ながら会話練習をしていた。まずはその「ネタ」を暗記するところからスタートし、月の後半になってきたところで、大会の形式にあわせた方法で、4分程度の会話練習を行う割合が増えてきた。基本的に放課後を中心に練習をしていたが、定期テストや部活動の市内大会・地区大会などと重なる時期は、朝練習や夜練習などを組んでいた。また、筆者は参加することはできなかったものの、特に県西大会の直前は他校との合同練習も行うなどの交流も行っていた。

生徒たちの特徴 : 会話における話題となる「ネタづくり」を入念に行い、トピックにあわせた自分のストーリーを用意して会話に臨んでいるようである。その一方で、会話が自然に流れている印象は持ちにくかった²⁴。なお市内大会において、中3生1名、中2生は全員が、地区大会への代表に選出されている。

²⁴ フィールドノート 6月28日 - 中学校X - ③を参照。

【中学校Y】

練習開始時期：6月中旬

代表生徒の選出：中3生については、練習開始期に2名の生徒が練習に参加しており、その後もう2名の候補生徒を加えて6月27日にオーディションを行って3名を選出した。中2生については、教員に声をかけられて練習に参加した3名がそのまま出場することとなった。

また、これとは別に、中2生・JHが、後述する県大会B部門に出場した。

代表生徒の構成：中学校3年生・3名(女子3名)・中学校2年生・4名(男子2名、女子2名)

指導の体制：主に[ALT_M]先生の主導で練習を行い、日本人教師の[JET_S]先生も指導に加わっている。

練習の方法：トピックにあわせて、本番と同じ形式の会話を繰り返す練習を、初期段階から行っていた。生徒によっては、うまく言えなかった表現や改善すべき反省点を自分のノートに記したり、紙に書いたりして保存していたが、あらかじめ「ネタづくり」をしている様子は見られなかった。中3生1名と中2生3名が部活動との兼ね合いで練習時間が限られていたが、本番直前には休日練習を行っていた。また、筆者は参加できなかったものの、他の中学校との合同練習についても1度実施している。

生徒たちの特徴：中3の生徒たちは全員昨年のI.E.F.に参加していたため、話題提供や質問表現などは暗記による訓練を必要としていなかった。中2の生徒たちも同様に、特段の暗記をせずに疑問詞を用いた疑問文を使っている様子が見られた²⁵。その一方で、会話における話題提供が十分に準備できておらず、話題の深み・広がり小さいという印象があった²⁶。なお市内大会において、中3生2名、中2生1名が、地区大会の代表に選出されている。

ここで、今回対象とした生徒たちが参加した大会について記述しておきたい。I.E.F.には、校内代表が市・町村の大会に出場し、地区大会・県大会と進んでいくA部門と、直接県大会に出場できるB部門がある。B部門は、主にかつて英語圏に在住・生活した経験を持つ生徒や、両親のどちらかあるいは両方が英語で生活をしているような生徒を対象とした部門で、2011年の大会から始まった。A部門には以前から、海外在住経験に関する要件があり、いわゆる帰国子女や英語圏国籍を有する生徒は出場できない決まりになっていた。今回対象とした生徒のうち、中学校YのJHが県大会Bに出場し、それ以外の生徒はA部門扱いの古河市内大会に出場した。うち7名が地区大会である県西大会に出場している。

古河市内大会は、2012年7月2日に実施された。大会の形式とルールは、県大会A部門に準じている。すでに述べた通り、話し合いは生徒の組み合わせを変えながら3回行われた。トピックは、表3-8に示す通りあらかじめ伝えられているが、Round2とRound3については、各自話し合いの直前にくじを引いて、2者のうち一つを決定している。4分の会話に先だって、一人当たり15秒程度の自己紹介をする。多くの生徒は、名前・あだ名・学校・トピックに関するひとことを述べている。古河市内大会では、4名の審査員がおり、日本人教師とALTのペアの組み合わせで審査をしている。中2生の審査員と中3生の審査員はそれぞれ同じであった。なお、県西大会の形式はこれとほぼ同じであるが、トピックが異なる点と、ラウンドごとに異なる審査員によって審査される点に違いがある。

²⁵ [ALT_M]先生は日頃の授業の冒頭において、疑問詞の疑問文を生徒たちに言わせる活動を行っているため、生徒たちは質問をすることに慣れていると推察できる。

²⁶ フィールドノート 6月22日および27日・中学校Y - ②を参照。

表3-8. 古河市内大会2012のトピック一覧

	中学2年生	中学3年生
Round 1	• My school	• My favorite thing
Round 2	• Season • Dream	• My favorite person • My favorite time
Round 3	• My favorite thing • Friend	• Summer or Winter • Living in a Big city or Country side

一方の中学校の部B部門は、形式やトピックがA部門よりも難しいものとなっている。ランダムに組み合わせられた3名が、相手を変えながら話し合いをする点では違いはないが、話し合うトピックが「ソーシャルメディアでの友人づくりについて」や「日本人の特徴について」という内容であった。このトピックは、当日会場に入るまで知らされていない。話し合いの手順は、まずそれぞれの生徒が自己紹介をかねてトピックに関する意見を一言提示する。その後、トピックに関する5分間の話し合いを行う。話し合いの後、それまでの話し合いを各自のなかでまとめて、一言ずつ自分の意見を再度表明して終わりになる。この形式を、計2ラウンド実施している。

3.3. 調査データごとの「気づき」の傾向

本節では、上記の方法によって得られた言語データをそれぞれに分析した結果を示し、検討を行う。データは4つの切り口から、それに該当する記述に色付けする形でコード化を行った。色づけを行った原文データは巻末資料に掲載した。本節ではそれらを調査方法ごとに見ていきたい。

「動画を見る振り返りの調査」の結果と気づきの傾向

まずは、「動画を見る振り返り調査」の結果から見ていく。この調査では、生徒たちが本番形式で行った会話を録画し、それを見ながら自分たちの会話を振り返ってもらい、気づいたことについて話してもらった。継続的に実施した練習日記や、大会直後・事後の振り返りなど、時間の流れがあるデータと異なっており、また実施回数も少ないため、この調査の結果は傾向を探索するためのデータとして用いる。それぞれの実施の形式は表3-9に示す通りである。

表3-9. 「動画を見る振り返りの調査」の録画・録音手順

		中学校X・6月28日実施	中学校X・6月29日実施	中学校Y・6月30日実施
振り返りの元となった会話	参加者	2年生MG、3年生RF、SK	3年生RF、SK、FH	3年生FN、EY、MF
	トピック	My favorite thing	My favorite time A big city or a country side	My favorite thing
	撮影機材	SONY デジタルスチルカメラ DSC-HX5V	MacBook Air + Photo Booth、 SONY ICレコーダー ICD-SX813	SONY デジタルスチルカメラ DSC-HX5V
振り返りの録音	録音時間	7分38秒	3分18秒	9分38秒
	登場人物	2年生MG、3年生RF、SK FH、筆者	3年生RF、SK、FH、日本人教師 JET_C、筆者	3年生FN、EY、MF、2年生JH、 筆者
	録音機材	SONY ICレコーダー ICD-SX813	SONY ICレコーダー ICD-SX813	SONY ICレコーダー ICD-SX813
	録音の手順	ICレコーダーの録音を開始し、その後撮影した映像をラップトップコンピュータで再生しながら、再生されている映像を見て生徒たちに話してもらった。映像終了後にも録音を継続し、筆者の司会で各自の振り返りを促し、その後録音を停止した。	二つの会話のを見てもらったが、録画の音量が小さく聞き取りづらかったため、同時に録音していたICレコーダーの音声を聞いた。そのため、録音を一度止め、2つの会話の映像が終了した後にICレコーダーの録音を再開し、筆者の司会で各自の振り返りを促し、その後録音を停止した。	ICレコーダーの録音を開始し、その後撮影した映像をラップトップコンピュータで再生しながら、再生されている映像を見て生徒たちに話してもらった。映像終了後にも録音を継続し、筆者の司会で各自の振り返りを促し、その後録音を停止した。

書き起こしとコード化の結果、それぞれの口述データからは、以下のような内容の気づきが得られた。なお、口述データの原文は、巻末資料a-2に掲載した。

【①中学校X・6月28日実施】

✓言語的側面に関わるもの

- ・ 具体的な英文の復習 (0628-10)
- ・ 英文の暗記が必要 (0628-23, 30)

✓言語以外の要素に関するもの

- ・ 話のスピード (0628-3)
- ・ 声の音量 (0628-12, 15, 17)

✓会話の内容に関するもの

- ・ 自分の話題を言えない (0628-8, 30, 32, 37)
- ・ 言いたいことを言えていた (0628-28)
- ・ 話題を提供された際の対応 (0628-28)

✓他者に対する態度に関するもの

- ・ 相手の話題に質問できない (0628-28)
- ・ 相手に促した話題に触れられた (0628-30)
- ・ 楽しそうに話していた (0628-35)
- ・ 話題が詰まったときにフォローしていた (0628-35)

【②中学校X・6月29日実施】

✓言語的側面に関わるもの

- ・ 質問を簡単な表現にする(0629-20, 23)

✓言語以外の要素に関するもの

- ・ 声の音量が小さい(0629-2, 4, 49)
- ・ 話や会話が流暢でない(0629-7, 8, 12, 16)
- ・ 余計なジェスチャーについて(0629-45~48)

✓会話の内容に関するもの

- ・ 内容を広げづらい話題について
(0628-26, 30, 32, 36)

✓他者に対する態度に関するもの

- ・ 会話を継続させるための配慮と質問
(0629-14, 16, 19, 21, 49)
- ・ 内容を広げづらい話題への対応
(0629-35, 39)
- ・ 困っていたら、助ける(0629-52)

【③中学校Y・6月30日実施】

✓言語的側面に関わるもの

- ・ 正しい語彙表現
(0630-32~34, 42~49, 58~61)

✓言語以外の要素に関するもの

- ・ 姿勢や他者から見え方 (0630-6, 9, 103, 104)
- ・ 声の音量と高さ (0630-7, 10, 72, 83~85, 87)
- ・ 目線の配分 (0630-11~15, 50~52, 77)
- ・ ジェスチャーについて (0630-28, 30)

✓会話の内容に関するもの

- ・ 話題の方向性に対する筆者からの褒め
(0630-16, 67)
- ・ 話題が広がらなかったことについて
(0630-62, 63)
- ・ 話題の広げ方に対するアドバイス
(0630-65, 66, 69~71, 98, 99)
- ・ 「くだらない話題」について
(0630-25, 36~38, 79~81)

✓他者に対する態度に関するもの

- ・ 自己紹介時のニックネームを覚えていない
(0630-17~20)
- ・ 会話の発話バランスを考慮する
(0629-82, 96~98)

これらの抽出は、出現数の多少で比較をすることは適当ではないと考えられる。しかし全般的に、話題の提示と会話の持続・深まりについて、声の音量といったことが共通することとして挙げられている。学校に特有なこととして、中学校Xでは会話に詰まってしまった際のフォローについて、中学校Yでは目線の配分と発話バランスへの配慮について、それぞれ挙げられていた。この違いは、各校の練習方法や生徒の特徴の違いによるものと考えられる。

ところで、この調査では、生徒たちの気づきを、自分が話している映像を見ることによって促した。この方法は、頻繁に行われる練習方法とはいえない。生徒自身が自分の発話をモニターする機会はそれほど多くないため、目線の配分や声量といった内容は、通常は教師からのフィードバックで明らかにされることである。また今回は、実践形式の練習方法がある程度成立する本番直前期にこの調査を実施したことから、上記のような結果を得ることができた。しかし、発話の配分や会話の持続のためのフォロー、また話題の広がりといった高度なことがらへの気づきは、練習初期には見られないであろうことが

推察される。さらに、この調査においては、筆者も振り返りの参加者の一人として、指導的な発言やフィードバックを加えており、その点からもこの結果を取り扱うには慎重が必要となる。

しかしながら、この調査は二つの点で興味深い結果を示している。一つは、言語表現や発音といった側面に対する気づきがあり表に出ていない、ということである。これは二通りの解釈が可能である。

- ・生徒たちの関心が言語的側面ではない方向に向いている
- ・そもそもI.E.F.の指導が言語的側面に重きを置いていない

後者は、I.E.F.に対して残された課題であるものの、一方で言語的側面の正確さを気にして会話に臆してしまうという様子は見られないことは確かである。この点で、彼らは他者とコミュニケーションを取ろうとする意欲を保持していると考えられる。

もう一つの興味深い結果は、会話練習に参加した生徒たちからは反省的なコメントが多く見られた、ということである。たとえば、オブザーバーであるFHは次のように発言している。

中学校X FH 動画を見る振り返り 6月28日

二人の助けたっていうのは、伝わってきました。(0628-35)

こうした肯定的な評価が生徒から見られたのはこれのみであった。その一方、会話練習に参加していた生徒たちからは、うまくできなかったことに対して反省的になったり、難しいと思ったことを挙げたりする発言が多く見られた。彼らはそういった反省を、その時どうすればよかったか、あるいは今後どうすべきか、というように考えている。彼らは、うまくいかなかったことに対して反省をしている一方、その反省は彼らの動機づけを下げるのではなく、むしろ今後「もっとうまくできるようになりたい」という意欲を生じさせていると考えられる。しかし、あくまでこの彼らの動機づけは、I.E.F.という取り組みに対するものであることを忘れてはならない。

この調査は、多くの制約があったといえる。しかし、ここで示された、話題の提示、会話の持続や深まり、声量や目線、発話バランスやフォローといった配慮に関する気づきは、彼らが練習のなかで「うまくできなかったこと」として関心を示した気づきであるといえる。この調査が、市内大会本番直前に実施されたことから、それまでの練習過程における気づきや、本番後の気づきにおいて、こうした事柄がみられるということが予測される。では、時系列を伴う練習日記ではどのような記述が見られるであろうか。

「練習日記」にみる気づきの傾向

続いて、練習日記の記述から、生徒たちの気づきの傾向を見ていきたい。生徒たちの記述は、個人名や個人特定が可能な表現を置き換える以外は原文をそのまま巻末資料a-3に掲載している。そこに4つの切り口に従って色づけによるコード化を行った。練習日記は、生徒によって書き始め・書き終わりの時期が異なり、また分量についても生徒によって多い・少ないが異なっており、単純な比較をすることはできない。しかし結果として、全体を俯瞰するなかで、会話の内容に関するものや他者に対する態度に関するものに分類される記述が多く見られた。これを全体の傾向として捉えることができる。それぞれの切り口における記述の内容は、大まかに次のようなものにまとめられる。

✓言語的側面に関わるもの

- 正確な文法・単語や表現への注意
(日本語の不使用を含む)
- 間違えた、あるいは新たに習った単語や表現
- 英文が覚えられない・出てこない
- 英文を考えたり作成したりすることについて
- 発音への注意
- 英語に慣れるための方法
- アメリカンジョークや英語っぽいリアクション

✓言語以外の要素に関するもの

- 声量やはっきりと話すこと
- ジェスチャー
- 発話スピード
- 相づち
- 目線や姿勢

✓会話の内容に関するもの

- 会話の内容的な流れ
- 会話が止まってしまう(途切れる・進まない)
- 話を広める・深めることについて
- 自分の話題の量(増やす・考える、少ない)
- 具体的な話題の内容について
- 話したいことや聞きたいことが言えない
- 言いたいことが言えた
- 慣れない話題で起きること
- 相手の話題や質問への対処
- ジョーク・ギャグなど

✓他者に対する態度に関するもの

- 楽しい・面白い
- 会話の盛り上がり・雰囲気
- 積極性(話をする、話を振る)
- 相手の話を聞く、言いたいことの予測
- 相手への質問やコメントについて
(考える、浮かばない)
- 相手へのフォローについて
- 会話の発話バランスと主導権
- 友達・仲の良さ・フレンドリーさ

この分類は、数による比較を行うことはできない。しかし色付けされたデータを見ると、会話の内容に関するものと他者に対する態度のものが多くことが分かる。特に、「自分の言いたいこと」や「ネタ」ということばで示される話題の内容については、細かい内容に関する記述が多くなるため、数としても多い印象を得るといえる。例としては以下に挙げるようなものがある。

中学校X MG 練習日記 6月13日

～先生について～ What does he teach? とか聞くとイイかも。学校って聞くこといっぱいありそう！けど...なかなか質問がうかんでこないんだよね...

中学校Y EY 練習日記 7月1日

夏は、祭り、スポーツ、なつやすみ、冬は、めしうま、イベント、プレゼントの話題が多いから、違うのやるとGood!

また、他者に対する態度については、主に相手への質問やフォローといった内容と、会話自体の雰囲気やバランスの問題とに大別される。これらの、内容・態度に関する記述は、重要なこと・気をつけるべきこととして記述されている一方で、できなかったという反省として記述されていた。代表的なものは以下に挙げるようなものである。

中学校X FH 練習日記 6月7日

相手の事をどのくらい引き出せるか？ 相手とのバランス

中学校X RF 練習日記 6月21日

会話の中で質問をしようとしたことが頭でまとめられない。質問をしっかりと考えたい。

中学校Y KT 練習日記 6月27日

5分間のほとんどがしーん。としていた...

一方で、言語以外の要素に関するものや、発音に関する内容は、本番が近づくにつれて出てくる傾向が見られる。この傾向は、比較的練習期間の長い中学校Xの生徒に見られた。声の大きさや目線、発音といった要素については、以下のような発言が見られた(下線は筆者)。

中学校Y MF 練習日記 6月27日

あと、自信のない単言[※単語]や、少しごまかしながら言う時に声が小さくなりがちだと注意された

このように、言語以外の要素は指導者からのフィードバックに基づいて記述されている傾向も見られる。

ただし、練習日記における気づきは、あくまでI.E.F.の練習過程における気づきを記述したものであり、会話の内容に関する記述や他者への態度に関する記述が多いのは、I.E.F.の取り組みの特徴を反映したものであると捉えるのが妥当である。したがって、これらをコミュニケーションに関する気づきや態度に直接影響する気づきであると結論づけることはできない。しかし、間接的な影響は、この後の市内大会の振り返りや事後の振り返りのデータを見ることで可能と推察される。

大会以後の振り返りの調査からみる傾向

ここまで見た、練習期における調査の記述データから、I.E.F.において生徒たちが重要視していたり、うまくいかないと認識しているものを把握することはできた。しかし、コミュニケーションという行為に対してどのような捉え方をしているかについては見ることはできなかった。I.E.F.という文脈に依存した形ではない、コミュニケーションの捉え方の傾向については、事後に実施した振り返りの調査から見ることもできるかもしれない。

まずは、古河市内大会当日に配布した「振り返りシート」の記述から傾向を見ていきたい。こちらでも、同様のコード化を行った。原文はコード化を行った上で巻末資料a-4に掲載している。分量自由の記述回答のなかで、言語的側面に関する記述は多くは見られなかった。それ以外の側面については、おおむね以下に該当する内容の記述が得られた。

✓言語以外の要素に関するもの

- ・ 声量や明瞭性
- ・ ジェスチャー
- ・ 発話スピード
- ・ 相づち・リアクション

✓会話の内容に関するもの

- ・ 自分の話題・意見・エピソード
- ・ 相手の内容の理解

✓他者に対する態度に関するもの

- ・ 相手への質問やコメント
- ・ 楽しい・面白い
- ・ 会話の盛り上がり・雰囲気
- ・ 積極性(話をする、話を振る)
- ・ 相手へのフォローについて
- ・ 会話の発話バランス

記述そのものの総量は練習日記に比べ少なくなっているが、練習日記における気づきに比べて、明らかに記述の内容が絞り込まれていることが分かる。この調査においては、生徒たちの各ラウンドにおけるできたこと・できなかったことを問うており、ここから生徒たちの達成感のポイントを推し量ることができると考えていた。結果としては、言語以外の要素に関するもの、会話の内容のうち自分の言いたいことが言えたかどうか、そして他者に対する態度に関するもののうち質問や相手へのフォロー、という要素について、達成できた／できなかったが記述されていた。全般にこの要素が多いという考察はできないが、生徒ごとに見ていくと、要素の偏りのある生徒とまんべんなく気づきを記述している生徒がいることがわかる。偏りがある生徒としては、中学校XのRF・MG・KSが、自分の発話内容に関する振り返りをしていることが見れる。

ところで、大会当日の「全体の気づき」・「全体の感想」には、コミュニケーション全般において重要視していることに通じる記述が見られる。これは全般的ではないが、中学校XのFH・SK・MG、中学校YのFN・IHに見られた。たとえば、以下のような記述が見られている。

中学校X MG 市内大会の振り返りシート

大きな声で聞こえるよう、はっきりと話せばインパクト良！.....「for example」でフォローしてあげた方がよい。(全体の気づき)

中学校Y IH 市内大会の振り返りシート

◇英語のポイント◇ 1.大きな声で話す。 2.自分の伝えたい事を考えておく。 3.楽しそうにニコ×2しながら話す。(全体の気づき)

これらは、その是非は別として、彼女たちのコミュニケーションの捉え方を表していると考えることができる。その一方で、コミュニケーションに対して難しさやもどかしさを感じている記述も見られた。

中学校X SK 市内大会の振り返りシート

人と会話をして、コミュニケーションをとることは、かなりむずかしかった。(全体の感想)

中学校Y FN 市内大会の振り返りシート

もっと積極的に話しても良かったと思う。正直知らない単語も出てきたため、しったか[*知ったかぶり]した部分もあった。(全体の気づき)

これら記述は、I.E.F.における審査結果とリンクしている可能性がある。実際にSKやFNは、その後の大会の代表には選出されなかった。そのため、悔しさを抱いていた可能性がある。

では、大会直後ではなく、ある程度の時間が経った事後の振り返りからは、どのような傾向が見れるだろうか。事後の振り返り調査では、調査用紙を大きな自由記述欄一つとして、長めの記述を生徒たちに書いてもらっている。原文は、巻末資料a-5に掲載している。記述は全体的にI.E.F.の経験について肯定的に捉えている傾向が見てとれた。そこで記述を引き続き4つの切り口に従ってコード化したところ、大半の記述の内容が態度に関する内容であった。主たるものは次の通りである。

✓言語的側面に関わるもの

- 英語がもっと好きになった
- 英語に自信がついた、得意になった
- 英語を褒められた

✓会話の内容に関するもの

- 相手の話を理解して内容を広げていきたい
- 自分の意見が話せるようになった
- 本番では自分の語りができなかった

✓他者に対する態度に関するもの

- 楽しかった
- やってよかったと思う
- また参加したい
- コミュニケーションの大切さ
- 会話に対する意識の変化

自分に自信がついた、楽しかった、という旨の記述が多く見られた。その理由として、友達ができたことや仲良く会話ができたことを挙げる生徒がいた。例えば以下のような記述があった。

中学校Y IS 事後の振り返り

それと、初対面の人と少し仲良くなれたのも良かったと思います。

中学校Y JH 事後の振り返り

ぼくは、おなじチームのメンバーと友達になることができました。

また、コミュニケーションの意欲の高まりにつながると考えられるものとして、今後もI.E.F.に参加したいという意欲が見られる記述があった。具体的には以下のようなものである。

中学校X SK 事後の振り返り

もし高校でインタラ的なやつがあったらやりたいです。

中学校X JH 事後の振り返り

ぼくはインタラが好きになりました。次のインタラが楽しみです。

ところで、この、言語的側面に関わる記述については、「英語」という単語が入っていることを軸に選んだ。というのも、「他者に対する態度に関するもの」は、言語に対して普遍的なものであるという認識に立っているからである。しかし、この事後調査における「好きになった」「自信がついた」という記述は、特定の文法・語彙・表現・発音といった、表現力に関わる形式的な側面の気づきではなく、英語に対する肯定的な態度や学習動機であるといえる。その意味で、コミュニケーションの捉え方や態度に関係する記述とも伺える。

特にこの記述が顕著であったのは中学校Yの3年生全員である。彼女たちは、I.E.F.の後、夏休みの8月後半に、市が主催する中学生英語圏派遣事業に参加し、オーストラリア・ケアンズでの海外研修を体験している。I.E.F.での学びと、オーストラリア派遣での学びを関連づけた記述がなされていることが分かる。例えば以下のような記述である。

中学校Y FN 事後の振り返り

道に迷った時に、聞けば一番はよいし、インタラで学んだことを活かそう！と思い、近くの人に、道をきくことができました。

中学校Yの3年生以外でも、I.E.F.を通じて友人ができたことや、英語の勉強を継続していこうとする、意欲に関連した記述が見られた。

本節のまとめ

ここまでに見てきたデータから分かることをまとめると、以下のようなことが挙げられる。

- 全体を通じて、I.E.F.の取り組みを通じた気づきとして生徒たちが挙げている内容に、言語の形式的な側面はあまり見られない。
- 生徒たちが自分自身のパフォーマンスに対して気づくことの多くは反省的な内容である。生徒たちはその反省に基づいて次回の改善を志向しており、決して動機づけを下げている訳ではない。
- 生徒たちの練習過程における気づきは、話題の内容に関することか、他者に対する配慮や対応に関するもので、本番が近づくにつれて言語以外の表現に関する側面や発音への気づきが生まれる。言語以外の表現や発音に関する気づきは、多くが指導者のフィードバックによるものである。
- 大会当日の生徒たちの感想には、コミュニケーション行為全般に通じる気づきが垣間見える。さらに生徒たちは、I.E.F.事後においては本人たちの意欲や自信を高めたという認識のもとにI.E.F.を振り返っている。

これらのことは、あくまでも全体の傾向から見えることとしてまとめられることである。しかし、それぞれの調査のデータを読み込む中で、生徒たちは4つの切り口のいずれにも分類できない、あるいは分類するのが非常に困難な記述をしている例が見られる。それらは、本研究の目的および仮説に関わる、コミュニケーションの捉え方とコミュニケーションへの意欲に関すること、そしてそれに気づくきっかけとなりうる「うまくいかなかったこと」に関する記述を含んでいる。加えて「コミュニケーションへの態度」といった側面とは別に、自信や悔しさといった感情に関連する記述もみられた。そこで3.3.では、データの全体的傾向ではなく、個々人の記述を中心に焦点を当てて、分析を記述してみたい。

3.4. 生徒たちの記述にみる「コミュニケーション」と「態度」

調査対象となった生徒たちが、I.E.F.を通じて考えたことや学んだことは決して一様ではない。しかし、いずれの生徒も、I.E.F.を通じて何かしらのことに気づき、自己をモニターしている様子が記述から見受けられる。本節では、3.3.の俯瞰的な傾向の探索では見いだすことができなかった、生徒個々人の記述に焦点をあてた考察を行う。なお、言語データ分析には、3.3.を通して行ってきた4つの切り口による色分けの他に、本節の分析を展開するうえで重要と思われる記述に下線をつけた。

自信の源泉：成功体験と、練習の成果の発揮

Willingness to Communicateの理論モデルによれば、第二言語におけるコミュニケーションへの意欲が高い状態であるためには、コミュニケーションに対する不安が低いことと、コミュニケーション能力の認知が必要とされている。Yashima(2002)では、不安が低いことと能力の認知を総じて、コミュニケーションへの自信として捉えており、この自信がWTCに影響していることを示している。確かに、事後の振り返りの調査においては、I.E.F.自体はもとより、コミュニケーションや英語に対する肯定的な態度と同様に、「自信」という記述が散見される。この「自信」は、どこからくるのだろうか。

たとえば、次の二人の生徒の記述を見てみよう。どちらも、事後の振り返りにおいて「自信を持った」という記述をしている。

中学校Y FN 事後の振り返り

出る前は、やっぱり自信を持つことができなくて、みんな積極的でスゴいなあ...と思っていたりもしました。しかし、出てからは、自分の話す英語にか・な・り！自信を持つことが出来、さらに、英語の点数が上がり、さらに得意となりました。

中学校Y EY 事後の振り返り

インタラクティブ市内大会についてですが、楽しかった というのが一番の印象です。.....そして、自信を持って話すことができました。.....インタラ後は 自分の英語に自信がつけました。

この二人は、自分が話す英語に対して自信を持った、ということを記述している。FNは、出場する前は周囲と自分を比べて自信を持てなかったが、その後、英語を話すことに自信を持ったとしている。これは英語を用いてコミュニケーションを図ることへの自信で、英語と結びついた考え方をもっていることが伺える。ところで彼女たちが自信をもった理由は、以下のような記述から見ることができる。

中学校Y FN 事後の振り返り

一番「生かせた！」と思った時は、ホストファザーの友達の家に行った時に、電子辞書を家に忘れてしまい、とても不安でありました。.....しかし、そのホストファザーの友達は、「君は何か夢があるかい？」ときいてきて、私はペラペラと、自分の夢を、英語で語り、すぐくほめてくれました。.....その時が一番、「自分が話している英語が、海外にも通用している！」と嬉しく思った時でした。

中学校Y EY 事後の振り返り

- [*地区大会において]自分にしかできないことがあったかどうかは分かりませんが、うまかった！と言われて嬉しくなりました。
- 文法や表現を練習したおかげで、ホストマザーから英語を褒められました！オーストラリアでは、自信にもなりましたし、とても役立ちました！

中学校Yの3年生たちが、I.E.F.後にオーストラリアの海外研修に参加したことはすでに触れた通りである。そこでの経験をI.E.F.と関連づけて記述しているが、FNはホームステイ先で家族と英語で会話できたという成功体験から自信を得ていることがわかる。EYは、I.E.F.においても、またオーストラリアにおいても、他者から褒められるという経験が喜びや自信につながったということを記述している。つまり、彼女たちの自信は、他者とのコミュニケーションにおいて自分の言いたいことを相手に伝えることができた、あるいは自分が話す英語に対して褒められたという成功体験に起因しているということが伺える。これは、他者とのコミュニケーションを通じた自信といえよう。

その一方で、自分が積み重ねてきた練習の成果が発揮できたかどうか、に焦点を当てている記述が見られた。この側面について、顕著に記述を重ねているのは、中学校XのFHである。以下に、その記述を見ていきたい。

中学校X FH 練習日記

6月1日：絶対にあきらめずにまずは市内大会に向けて練習していきたいです。(感想)

6月8日：もっと努力が必要!! (感想)

中学校X FH 市内大会の振り返りシート

今までたくさん練習してきたことが結果として出たのかなと思いました。(全体の感想)

中学校X FH 事後の振り返り

- 私に悔しい、難しいなど自分への反省が出てきたのは、インタラクティブというものに心から真剣に取り組んだからこそだと思います。たくさんの努力をしたことで、自分への自信、そして楽しむということが段々できるようになりました。だからこそ、本番自分の努力に結果が比例していないような気がしました。
- でも、数日が経ち考えてみると.....たくさんのgood pointばかりが出てきました。反省や悔いが未来への自分の糧になっているんだと思いました。そして、インタラをやる前と比べて「自分は1つのコトに一生懸命にこんなにもがんばれるんだ」と自分への自信、そして発見することができ、今では何に対しても熱心に取り組んでいます。

この記述から、FHはI.E.F.という取り組み自体を自己実現の機会として捉えていたことがわかる。練習で積み重ねたことを本番で発揮するという、部活動への取り組みに似た意欲が見いだせる。このように、I.E.F.を大会として捉える記述は他にも見られる。

中学校Y EY 練習日記 6月22日

絶対に負けたくない!!!と、強く思いました。やるなら、1番。それ以下は一緒だと思って挑みます。(感想)

中学校Y MF 練習日記 6月28日

大会に出られるからには全力を注ぎたいと思う。(感想)

中学校X SK 事後の振り返り

市内大会で負けたのは本当に悔しかったです²⁷。だからもし高校でインタラ的なやつがあったらやりたいです。

以上のように、「I.E.F.という大会」に対する意欲に基づいて取り組みに参加していた生徒がいたことが分かる。練習の過程で準備をし、できないこともある一方で徐々にできる様になっていくことも経験した生徒たちは、大会においてその成果を発揮できたり、あるいはできなかったりする。そこでの失敗は、諦めずに乗り越える・改善すべきこととして捉えられているといえる。だからこそ、「うまくいかない」ときに悔しいと感じている記述が見られるのだろう。できなかったことができるようになったという自信はもちろん、できないことに対しても諦めずに取り組んだという経験が、特にFHの場合には自信につながっていたと考えられる。

I.E.F.を通じて生徒たちが得るであろう「自信」には、英語を使うことについての側面、他者とのコミュニケーションにおける成功体験に基づく側面だけではなく、むしろ練習によって積み重ねた成果を発揮できたかどうかという経験に基づく側面を見ることができるだろう。なかには、以下のように、最初からI.E.F.の取り組みに対して意欲を持っていた訳ではない生徒もいる。

中学校X RF 事後の振り返り

何事も継続し少しずつ覚えていく事と、広い目を持ち、細かい部分にまで目を向ける事が大切だと感じました。インタラクティブを始めた頃は、あまり英語が好きではなく、やりたくないと思う自分も居ました。しかし、少しずつ話せるようになり練習するのが楽しくなっていました。今では、英語が得意とまではいきませんが、好きになりました。最初はなんで自分がやらなきゃいけないんだと思っていましたが、今ではやって良かったと思っています。

しかし、そうした生徒にとっても、I.E.F.という経験を通じて、成功体験や練習の成果の発揮による自信が芽生えてきていることが伺えるだろう。悔しさや反省を乗り越えた成功体験や、それを乗り越えようと頑張ったことに対する自信が、練習の成果という側面に基づく自信の内実であると考えられる。

「うまくいかなかったこと」と他者の存在

確かに生徒たちはI.E.F.やその後の生活で、成功体験を重ね、あるいは練習の成果に対して自信を得ていたといえる。しかしこれらは、事後の振り返りにおける記述が主であった。I.E.F.の取り組みに参加している最中の記述からは、成功体験よりもむしろ、うまくいかなかった体験の記述が中心的に見て取れる。これは、生徒たち自身の練習や本番におけるパフォーマンスへの自己評価・反省であると考えられる。同時に、「悔しい」という記述をしている生徒も見られた。この悔しさは「うまくいかなかった」ことからくる感情であることが推察される。この「うまくいかなかった」という評価は、生徒たちのコミュニケーションに対する態度を否定的なものにしかねないと考えられる。しかし、生徒たちはコミュニケーションに対しておおむね肯定的な態度を示している。ではこの「うまくいかない」という気付きや捉え方は、どのように解釈すれば良いのだろうか。

²⁷ SKは市内大会後の筆者との会話において「あー、もう学校戻って部活やる気になれないっすよ」と話しており、市内大会における結果において、あと一步で地区大会代表になれなかったということに対して悔しさを示していた。このことはフィールドノートには記していないため、参考として扱う。

「うまくいかなかった」ことによる自己反省については、たとえば、市内大会当日の振り返りとして、以下のような記述が該当する。

中学校Y FN 市内大会の振り返りシート

上には上がいるもんだなあって思って...色々ショックだった。今の自分じゃまだまだ通用しないなって思いました。(全体の感想)

中学校Y EY 練習日記 7月2日(古河市内大会本番)

[C]は話足りないのか、自分の言った事を何度も繰り返してたけど、一回で彼女の言いたい事を聞き出す必要があったと思う。[K]君も、私より自分のネタがしっかりしていた。もっと、「こう質問すればよかった」と後悔が残るトピックだった

FNもEYも、大会当日のパフォーマンスについて、他者との比較において自分の反省を行っている。普段練習を重ねてきた同じ学校の生徒ではなく、他校の生徒と会話することによって、もっとこうしておけばよかったという、「うまくいかなかった」ことに対する反省が浮かび上がってきたといえる。同じような記述は、中学校Y・ISにも見られている。

中学校Y IS 市内大会の振り返りシート

もう少し早くから勉強して話せるようにすればよかった (全体の気づき)

中学校Y IS 事後の振り返り

自分のかたりに持っていければよかったのですが、相手に先に取られるか、語っていてものつとられてしまいました。相手の話が自分も分るときは何とか流せましたが、知らないことを言われると良く分かりませんでした。.....練習をもっと早くからやっていれば自信を持って望む[*臨む]ことができたと思います。

ISの記述は、早くから練習をしておけば良かったという反省だが、その反省のきっかけには、他者と会話することで、自分の思うように言いたいことを言えなかった、と感じたことが挙げられている。

これらの記述から、生徒たちの反省のきっかけとして他者との接触が挙げられる。I.E.F.の練習過程は、代表生徒である各校計6名の生徒で学校内で行われることが主であり、市内大会前に合同練習等を行うことは稀である。校内練習は顔見知りでお互いの話の「ネタ」さえも分かっている生徒が相手なのに対し、本番になるといきなり見知らぬ他者になってしまう。そうした他者との接触においてうまくいかなかった経験は、生徒たちが持つ自身の能力の認知を反省的な方向に向けるといえる。

一方で、そうした反省的な認知が、そのまま気づきにつながるとも考えられる。たとえば、中学校YのIHの記述に、そのことが示されていると考えられる。

中学校Y IH 市内大会の振り返りシート

R1できなかったこと： 話が止まってしまった (...>_<...) ' 声が小さかった[汗]

R2できなかったこと： もっとエピソードを加えて話せば良かった！(泣)

R3できなかったこと： ♫大きな声で話すこと。

全体の気づき： ♫英語のポイント ♫1.大きな声で話す。2.自分の伝えたい事を考えておく。3.楽しそうにニコ×2しながら話す。

ここでは、できなかったこととして挙げられている要素が、「英語のポイント」に反映されている。ここでの「英語」は、英語を用いて会話すること、と解釈できる。そしてこれは、他者との接触によって

得られた気づきであるとも考えられる。中学校X・MGも、他校との合同練習を通じて、以下のような気づきを得ている。

中学校X・MG 練習日記²⁸

- 発音に気をつけよう！(気づいたこと)- みんなすごい発音良い。(感想)
- 発音になれよう!! (気づいたこと)- やっぱりレベル高いー。どうにかして追いつかないと…。(感想)

この、発音に対して注意が向いた記述は、教師から指摘をされていたことが原因と推察される一方で、他校の生徒の様子を見ることで得られた気づきであるとも考えられる。このように、他者との接触から生じる反省が、そのまま、I.E.F.での会話や、会話コミュニケーションにおいて必要と思われることへの気づきにつながることが分かる。

もちろん、生徒たちの「うまくいかなかった」ことへの反省は、練習の成果が発揮できたかどうか、ということにも起因しているといえる。前に記述を示した通り、中学校XのFHやRFは、練習の成果を発揮できなかったことに悔しさを感じていたとしている。そうした個人内での基準における出来／不出来による自己評価をする生徒がいる一方で、I.E.F.においては、練習相手や本番での会話の相手と自分を相対化することによって反省を得るというケースが見られたことが分かった。

他者と自分を比べることによる反省が、生徒たちの動機づけを下げることや、コミュニケーションの不安を高めることにつながっていないのは、やはり生徒たちがこうした反省とともに「悔しさ」や改善への志向を持っていたからではないだろうか。I.E.F.が、大会という形式をとった課外活動であり、練習の末に本番があるという構造を持つことが、こうした「うまくいかないこと」を今後につなげようとする気づきに昇華させるはたらきがあると推察できる。そうした気づきを得る上で、練習の成果の発揮という個人内での反省だけでなく、相手と自分を比較する個人間での反省が、I.E.F.において現れていたと考えられる。

「言いたいことが言えない」ことと「会話が止まる」ことについて

生徒たちの多くが、練習過程において「自分の言いたいこと」について、つまり会話の話題について言及をしていたことは、3.3.ですでに触れている。また会話の実践練習を重ねる中で、相手に質問をしたり、発話バランスや会話に詰まった際のフォローをした方がいいということを心がけるようになっていくことも分かっている。練習の成果を発揮することによる自信という視点から考えれば、生徒たちが反省したり達成感を感じたりするのは、話題提供や質問・コメントの提供も含めて、「自分の言いたいことが言えた」かどうかの一つの要因があると考えられる。しかし、「言いたいことが言えない」ということは、単に話題の内容そのものに関わることだけなのだろうか。

中学校X・MGは古河市内大会が終わった後の7月以降、「スランプ」ということばを繰り返し練習日記のなかで用いている。その記述を、以下に順を追って見てみたい(下線は筆者)。

²⁸ MGの練習日記は、7月の市内大会から地区大会にかけての記述において、一切日付が書かれていなかった。そのため、以降のMGの練習日記からの引用には、日付がないものがある。詳しくは、巻末資料a-3を参照されたい。

中学校X MG 練習日記²⁹

- 英文がでてこない…。これってスランプ…!?
- やっぱ、これスランプだ…。
- スランプ回復かもしれない?
- どうやらSeasonの新ネタが~~ネタ~~（~~√~~）ようだ。スランプ回復かもしれない!?
- それとスランプがまあ、ひどい。
- スランプ-[怒] あっちいけ-[怒]
- スランプのままだとまずいー。
- スランプに注意しよう!!!!（もう、末期!? !? !?）（まずいぞ!? !? !?） - スランプー！本当、どっか行けよー(怒)
- できるだけスランプ回復とスキルアップを!!!!

スランプが具体的にどのような状況であるのかについて、練習日記では触れられていないため、推察をすることしかできない。しかし彼女の場合、この「言いたいことが言えない」という状況のことを指していると考えることができる。下線で示した通り、たとえば、彼女にとってのスランプの初出は「英文がでてこない…。これって、スランプ…!?’というものである。また、一時的なスランプ回復時には「Seasonの新ネタが~~ネタ~~」と記述しており、「ネタ」＝話題の内容が思い浮かばないことが一つの原因であったと捉えられる。他にも、

中学校X MG 練習日記

Friendって聞く事ことあるのに何故かでてこない…

という記述も見られ、トピックに適した話題提供のためのエピソードやコメント、質問が出てこないというものが挙げられている。

その一方で、MGのスランプに対する焦りは、他校との合同練習の時期になって募っていく。そのころの記述には以下のような記述が見られる。

中学校X MG 練習日記

- 会話のリーダーになる！
- 相手におびえないで！どんどん、つつこめ!!
- 相手をひきずりこもうよ！
- つぶされるな!!!…つぶせー!!!!

このような記述からは、会話のなかで彼女自身が発話機会を自分から確保できていないことに焦りを抱いている様子が見られる。「ネタ」の流れのバリエーションをつくろうとしている軌跡が練習日記の記述から見える一方で、その流れを実際の会話のなかで話すことができていない。このことが、彼女にとっての「スランプ」のもう一つの側面であり、言いたいことが言えないという現象の示すところだと推察できる。

このように、トピックに即した話題をストーリーとして持っているものの、それを会話のなかで話す機会を持ってないという点で「言いたいことが言えない」と思う生徒がいる。その一方で、日本語で言いたいことを考え、それを英文にしたものの、その英文を暗記することができないために「言いたいことが言えない」という生徒もいる。顕著なのは中学校XのRFであった。彼の、市内大会の振り返りシートに

²⁹ 注釈28に示した通り、MGの日記には7月以降の日付が記入されていないため、正確な日付を記述することができなかった。

は、「言いたいことが言えた」という自己評価の記述が見られた。しかし、練習日記には以下のような記述が見られる。

中学校X RF 練習日記

6月14日：所々で止まってしまう部分がある(気づいたこと) しっかりと暗記をしなければならない(感想)
 6月21日：質問が頭の中でまとまらない(気づいたこと)
 7月1日：文が頭から消えない様にする(気づいたこと)

また、こうした様子は、観察においても見られている。筆者の練習期の観察においては、「RFはどうしてもストーリーを話すことにアップアップになってしまう傾向(フィールドノート 6月28日)」が見られた。つまり、自分が暗記した文を思い出すことに精一杯になってしまい、言おうとした文の途中で単語が出てこなくなり、それを思い出そうとして話が止まることが見られた。この傾向による発話の流暢さへの影響は、6月29日に録音した「動画を見る振り返り調査」においても「詰まっちゃう」「切れちゃう、途中で」と口述されている(0629-7, 12)。こうしたことから、RFの「言いたいことが言えない」は、自分が暗記した「言いたいこと」を忘れることや、それまでに学習した文法項目や語彙によって組み立てられないことによる現象であったと考えられる。

また、相手への質問を産出する際にも「言いたいことが言えない」現象が起きていることが観察された。筆者はRFに対して「質問10本ノック」という練習を行った。これは、大会前日の7月1日に実施したもので、特定のトピックについて質問文を10文挙げるというタスクである。同じタスクを行ったSKは、疑問詞だけを入れ替えるなどしてタスクを達成できていた。しかし、RFはなかなか疑問文を発話ことができなかった。おそらく、RFは疑問文をつくれるだけの文法知識があっても、疑問文をつくることに慣れておらず、とっさに話の流れに対応したり、相手の話題に対して質問をすることが難しかったと推察できる。それが原因で「会話が止まる」現象が起きていたと考えられる。

「言いたいことが言えない」ということに近いものとして生徒たちが認知していたのが、「会話が止まる・途切れる」という現象である。これは、発話の流暢さに関わるものという捉え方をすることができる。たとえば次のような場合である。

中学校X FH 動画を見る振り返り 6月29日

かくかくしているっていうか、滑らかじゃないっていうか。(0629-8)

しかし、日記や大会の振り返りシートにおいては、発話の内容や話の流れという文脈で記述されており、「会話の内容に関するもの」として分類した。この「会話が止まる」現象は、「言いたいことが言えない」ことによって発生する現象とも捉えられる。日本語では言いたいことがあるのに、それを英語に置き換えるための語彙や文法の問題、あるいは特定の表現を産出するための「慣れ」の問題が原因であると推察できる。前に見たRFに起きていたことは、これに該当すると考えられる。

こうした「慣れ」の側面において、英文をつくることや発話を臆せず行えている様子³⁰が観察された中学校Yにおいても、「会話が止まる」現象は起こっていた。たとえば、中学校YのKTは、この現象を練習日記において以下のように考察している。

³⁰ フィールドノート 6月27日 中学校Y、および 6月29日 中学校Yを参照。

中学校Y KT 練習日記

6月22日：一つの話がいったん終わる、自分が言いたい事を言った後、会話が止まる。(気づいたこと)

ネタ帳(?)をもっといっぱい書かないといけないなあと思った。(感想)

6月23日：1つのことについて質問が2つ、3つ位で終わってしまい、どんどん新しい話題になっていって、1人の人が話す時間が短い。だから、時間が余っちゃったり、止まったりするのかなあと思った。1つの事について、相手の会話をひろいながら、どんどん質問していくようにしたい。(感想)

6月28日：どのトピックも2つ以上ネタを考えないと、途中で会話が途切れそうになる。(気づいたこと)

つまりKTは、会話が止まったり、会話が広がらなかったりするの、言いたいことを言うための文法や語彙の知識が少ないからではなく、そもそもテーマに沿った話題の内容を考えられていないことにあるとしている。いいかえれば「ネタ」の引き出しが少ないことであったと考えていることが伺える。KTは、このことへの対策として、「ネタ帳」に会話の内容を考えて書いていたり、会話を広げるための質問をしていくことを記述している。

出場した生徒たちは、一方で「自分の言いたいことを言う」という、発信中心的な考え方をもっている。しかしもう一方で、「会話が止まる」現象が起きたときの対処として、質問をすることによって会話を持続させようとするのを心がけている記述が見られる。また、話の内容を理解することができない状態で会話がストップしてしまった際のフォローについても記述されていた。このことは、すでにデータごとの傾向分析によって明らかになっており、また以下のような記述に現れているといえる。

中学校X MG 練習日記

6月30日：相手がこまったら「for example」で助けよう！

中学校X FH 練習日記

6月28日：相手が止まったらそく助ける

中学校Y EY 練習日記

6月27日：質問が分からなさそうだったら、例えば～？とフォローする。

こうした記述に見られる姿勢は、ただ自分の言いたいことを言うだけではない、という捉え方である。ここでいう「助ける」は、例えば相手が自分の発話を理解しなかった場合に、簡単な表現に言い替える行為である。これが、I.E.F.における審査員への印象につながると考えているのか、それとも普段の生活においてもそうすべきだと考えているのか、この記述からは判断できない。しかし、この姿勢は後のコミュニケーションに対する捉え方に影響を及ぼすと推察される。

「コミュニケーション」の捉え方

それでは生徒たちは、コミュニケーションをどのようなものとして捉えるようになったのか。事後の振り返り調査の全体的な傾向は、おおむね肯定的な評価をしているというものであった。しかし生徒個々に捉え方の変化を見ていくと、I.E.F.の取り組みが生徒のコミュニケーションの捉え方に及ぼす影響が、いくつかの側面を持っているということが分かるだろう。本研究は、その捉え方の是非を問うものではない。しかし、いくつかの記述については、慎重に解釈をする必要がある。

その一つの捉え方が「会話の主導権」という考え方である。自分の言いたいことを言うために、「会話の主導権」を握る、いいかえれば、会話をコントロールすることが必要であるという認識を持つ生徒がいる。たとえば、以下のような記述にその認識が見てとれる。

中学校X MG 練習日記

- 会話のリーダーになる！
- 相手をひきずりこもうよ！
- つぶされるな!!...つぶせー!!!!

中学校X MG 市内大会の振り返りシート

会話の主権をにぎれたこと

中学校Y MF 練習日記 7月5日

どんな言葉でどんなふうに人をひきつけるかが重要だ.....ひきつけ方次第でその後の会話の弾み方が全く違うし、反応も違った。(気づいたこと)

MGの記述は、彼女の「スランプ」の時期にも見られている。この時期にMGは、自分が言いたいことを言うために会話に入っていく必要があることを認識していたと考えられる。いいかえれば、会話コミュニケーションにおいては、自分の話題に相手を引き込んだり、自分が相手に話題を振ったりすることが重要になるという認識を持っているといえる。同じようなことをMFも記述している。彼女の場合は、会話を活発にするために、人をひきつける必要があると認識している。これは、会話を主導していこうとする考え方につながると推察できる。

その一方で、相手との発話のバランスに気を配る必要があるという認識を示している記述が見られた。そうした認識を見ることのできる記述は、以下の通りである。

中学校X FH 練習日記

- 6月1日： 自分ばかり話してはダメ (気づいたこと)
- 6月7日： 相手の事をどのくらい引き出せるか？ 相手とのバランス (気づいたこと)
- 6月27日： 相手のことも考えつつ自分の文も入れていく (気づいたこと)

中学校Y EY 練習日記 6月22日

自分の話がまわってこない...、しゃべり過ぎの人がいる...、そんなときは、話を戻す！(気づいたこと)

これらの記述からは、会話において自他のバランスが必要である認識を持っていると推察できる。こうした記述は「他者に対する態度に関するもの」として分類した。しかし、相互作用が前提である会話コミュニケーションにおいて、会話をコントロールする必要があるという認識を持つことについては、注意が必要であろう。

同様に注意したい認識が、「会話の盛り上がり」である。たとえば、以下のような記述があった。

中学校Y JH 練習日記

- 6月22日： どうやって盛り上げるかをしっかり考えます (感想)
- 7月2日³¹： 会話をとめない→どんどん質問をする リアクションを大げさに ジョークをおりまぜる

³¹ JHは県大会B部門の出場生徒であるため、古河市内大会当日は見学であった。練習日記には、見学時のメモが記録されている。

会話を盛り上げようとする姿勢は、会話に参加しようとする積極性と解釈することができる。また自分の言いたいことを伝え、相手の持つ話題を聞こうとする態度であるとも捉えられる。何より生徒たちは、会話が止まらずに弾んでいる状態のなかで、自分の言いたいことや質問ができたときに達成感や楽しさを感じていたといえる。しかし一方で、会話は常に楽しく盛り上がっているものだ、という捉え方を誘発する可能性がある。指導においては、実社会では必ずしも全ての人が、そうしたコミュニケーションを望むわけではないことを伝える必要があるといえる。

ところで、会話の雰囲気や盛り上がりという側面についての記述が、I.E.F.の出場前と出場後で、徐々に移り変わっている生徒がいた。生徒たち本人はその変化を肯定的に捉えている。ここにI.E.F.の効果があったと考えることができる。たとえば、中学校YのJHは以下のような記述をしている。

中学校Y JH 事後の振り返り

ぼくはコミュニケーションを取ることの大切さと英語の大切さに気付くことができました。……ぼくは参加する前しゃべることが苦手でシャイでした。でも先輩や友達とのインタラの練習を通して会話することの大切さやしゃべる自信ができました。今はいろんな方との会話が楽しいくらいです。

中学校Y JH 練習日記 8月20日(県大会)

フレンドリーで楽しく会話できました。ジョークも言えた。(気づいたこと)
笑いをおこしたのでリラックスできました。(感想)

彼は、県大会B部門に出場し、そこで海外在住経験者や生活言語が英語である生徒たちに囲まれた状態となった。彼は生活において、英語を聞き取ることはあっても発話することは多くないため、他のB部門出場者の会話を見て圧倒され緊張の度合いを高めていた³²。しかし、県大会の本番についての練習日記の記述では楽しく、リラックスして会話ができたとしている。シャイだった自分が、殻を破って人との会話を楽しめるようになったことを、JHは自身の変化と捉えている。

同じように、中学校YのMFは、自身の変化について以下のように記述している。

中学校Y MF 事後の振り返り

- 根拠を持って話せるようになったと感じています。それまではただ何となくで話していたことでも今では理由をとわれたらすぐに答えることが出来るようになりました。
- 会話に対する意識が変わりました。出る前は相手が自分の話を理解出来なくてもいいし、逆に相手の話を全く理解出来なくても仕様がなと思っていました。でも今はきちんと最後まで自分の話を聞いて欲しいし、自分も最後まで相手の話にとことん付き合いたいと思っています。
- 人見知りがとにかく激しい……人と会話することが苦手だったから、どうせ出ても何も話せないで終わってしまうと思っていました。でも、他に出場してきた人たちはみんなにぎやかでおしゃべりな人が多かったので安心しました。無口な人が話しやすいような雰囲気を作ることも会話の一部だと考えるようになりました。

自らが「人と会話することが苦手」という認識は、練習日記にも「私は小心者 (6月27日)」という記述で現れていた。そんな彼女は、練習日記においても事後の振り返りにおいても、会話の雰囲気をいかにつくるかが大切であるという認識を示している。にぎやかでおしゃべりな人の存在は、彼女にとって安心感を与える存在であったようだ。そうした雰囲気を自らつくり、最後まで相手と向き合いたいという態度を持つ様になった。この自己認識は、コミュニケーションに対する態度・捉え方の変化といえよう。

³² 筆者は、8月20日に実施された県大会に随行し、JHの会話の様子を見学している。

I.E.F.に対する一つの疑問は、こうした変化を自覚する生徒がいたとしても、あくまで課外活動の枠を超えないため、こうした体験の機会が一部の生徒に限られるということである。おおむねそれは、英語が元々できる生徒か、あるいは英語がもともと好きな生徒であると考えられる。しかし、必ずしも言語テストの成績が高くなくても、生徒の動機づけによってこうした変化を期待できる内容が、記述において見られる事例がある。それは、中学校XのSKである。彼は以下のような記述をしている。

中学校X SK 練習日記

6月8日： なれていないからよむのが難しかった。(感想)

6月14日： 読む練習をした。(やったこと)

ツッコミ方が少しだけわかってきた。(気づいたこと)

6月22日： 文をかいたりよんだりした。(気づいたこと)

全然上達しない(感想)

6月28日： 上手くなるようにたくさん読んだ。(やったこと)

ひたすら読めば大丈夫V。(感想)

中学校X SK 市内大会の振り返りシート

R1できたこと： 自分のいいたいことがいえた。

R2できたこと： ジェスチャー等ができた。

R3できたこと： 自分の言いたいことが言えたり、相手に質問をできた。

全体の気づき： ジェスチャーや、質問ができたし、会話をいじしようと頑張った。

中学校X SK 事後の振り返り

－ インタラをやって、英語が前よりも好きになり、もっと知りたいと思いました。英語で話すのは大変だったけど、盛り上がると、楽しくなってきました。

－ 特に一番心に残っているのは、やっぱりジェスチャーですね。バッタ、チョウチョウ、クワガタなどのジェスチャーをいれたのはおもしろかったですね。

彼は、事後の振り返りに書いているとおり、英検4級の試験を4回受験して、4回目で合格している。本人も、学校のテストの成績があまり上昇しないことについては悩みを持っている記述が見られた。しかし彼の英語に対する動機づけは高く、I.E.F.に対する関心も寄せていたようだ。

彼の大きな変化は、練習日記と事後の振り返りの記述内容の違いに現れている。彼は練習開始当初、自分で考えた日本語文を[JET_C]先生に英訳してもらい、その暗記を行っていた。彼はこの行為を「読む」という言葉を使って練習日記に記述をしていた。一方で、市内大会直後や事後の振り返りにおいては、ジェスチャーや会話の維持について記述をしている。特にジェスチャーは、自分の話題を話すときに加えた昆虫のジェスチャーが心に残っている、ということである。それが果たしてふさわしいジェスチャーであったかどうかは別としても、「読む」以外に意識が向いたことは、変化であると考えられる。同様の記述は中学校YのISにも見られる。

中学校Y IS 事後の振り返り

僕はインタラの時英語をただ覚えれば良いのかなと思いました。でも練習に行くと、会話をしながら覚えていくのでとてもやりやすかったです、

英文を「読む」や「覚える」と捉えていた生徒が、会話を実際に行う上で、ジェスチャーや質問、会話の維持といったことについて意識の方向を変化させているということは、彼らの中でのコミュニケーションの捉え方に大きな変化があったと推察することができる。

本節のまとめ

本節で展開した分析から分かることは、以下のようにまとめられる。

- 生徒たちがI.E.F.を通じて得た自信は、英語を話すことにおける成功体験や、I.E.F.の取り組みにおいて努力を積み重ねたことに起因している。
- 生徒たちが「悔しい」などのことばを用いて示した「うまくいかなかった」ことへの反省は、練習の成果を発揮できたかという個人内の自己評価だけでなく、自分以外の他者と接するなかで相手と自分を比較する個人間での自己評価をすることによって生じている。
- 生徒たちの「言いたいことが言えない」という反省は、1)トピックの内容が考えられていないこと、2)考えた「言いたいこと」を実際の会話のなかで発言できないこと、3)あらかじめ考えた「言いたいこと」を思い出せなかったりその場で思いついた「言いたいこと」を適切な語彙や文法で表現出来ないこと、などによって生じている。
- 会話が止まる現象は「言いたいことが言えない」ことが原因で起きるが、多くの生徒が、他者がその状況に陥った場合には、言い替えや質問・コメントを通じて「助ける」という姿勢を示している。
- コミュニケーションの捉え方として、1)会話の主導権を握って会話の流れや雰囲気を作ること、2)会話における自他のバランスを保つこと、3)会話を盛り上げるための工夫を重ねること、が必要であるという認識が挙げられる。
- 人と話すことが苦手と感じる生徒や、英語を読めばいいと思っていた生徒たちが、「コミュニケーションや英語に対する捉え方が変わった」という認識を示している。

本節では、生徒たちの記述においてキーワードとなる、「自信」、「悔しい」・「うまくいかない」、「言いたいことが言えない」・「会話が止まる」という記述を中心に、生徒個々の記述の移り変わりを中心に分析を行った。また、コミュニケーションをどのように捉えているかに関わる記述についても同様に分析を行った。これらのキーワードに基づく分析の結果は、相互に関連性を持っていると捉えられる。また、ここで示された結果は、I.E.F.が通常のコミュニケーションとも異なり、一方で通常の英語教育の事例とも異なる側面を持っていることを示していると言えよう。

このまとめには筆者による観察の知見や推察が含まれている。そのため、本節で示したあくまでまとめ方の一側面でしかないことは確かである。また、3.3.で用いた4つの切り口による分類をここには反映させていない。したがって、全体的な考察は、3.3.で示した結果とともに行うことが必要となる。そこで4章において、3.3.と本節の結果を、本研究で検討した理論枠組みなどに照らし合わせて整理を行い、リサーチクエスションや仮説に基づく結論を示したい。

4. 考察と結論

4.1. 研究結果の考察

本研究では、以下に示すリサーチクエスチョンに基づいて、茨城県英語インタラクティブ・フォーラムの事例研究を行った。本節では、事例調査から明らかになったことを、以下のリサーチクエスチョンに基づいて整理し、考察を試みる。

「コミュニケーション能力」の育成に重点を置いた公立中学校の外国語教育を通じて、

- 1) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのようなことに気づくか。
- 2) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのような態度を示すか。
- 3) 上記の気づきや態度はどのような関係にあるのか。

生徒たちの「コミュニケーション」への気づきの内容

一つ目のリサーチクエスチョンは、「生徒たちは『コミュニケーション』についてどのようなことに気づくか」である。この場合の「気づき」は、その後の行動変化に結びつくことがらを意識的に発見することと定義づけている(本論文 p.31)。そして、このリサーチクエスチョンに対する仮説は、以下に挙げるものであった。

コミュニケーションにおいて必要だと思うこととして、遠藤(2011)でも挙げられていた、言語的側面、言語以外の要素、会話の内容、他者に対する態度への気づきが発生する。特に、身体的な方略についての発見が多くなされる。(本論文 p.36)

3.3.では上記の4領域を分析の切り口としてデータ分析を行った。そして、結果をデータごとに示し、全体的な傾向を明らかにした。記述を分類した結果、生徒たちはI.E.F.全般を通じて、言語の形式的側面よりも、会話の内容に関することや、他者に対する態度に関することを中心的に記述をしていたことが分かった。また、言語以外の要素については、大会本番が近くなるにつれて記述されていたことが分かった。このことから、「特に、身体的な方略についての発見が多くなされる」という仮説は否定された。

会話の内容に関することの中心となっていた記述は、「自分の言いたいこと」に関連する記述であった。この「自分の言いたいこと」は、別言すればトピックに沿って生徒たちが考え、作り、覚えていった「ネタ」である。つまり、生徒たちの意識・関心は、この「ネタ」に対して向いていたということがいえる。このことは、3.4.において詳しく検討をし、特に生徒たちが「言いたいことが言えない」という原因のうち、内容が考えられていない、考えた内容を忘れるかとともに英文をつくれな、考えた内容を会話の流れの中に入れられない、という3つを示した。また、「言いたいこと」が言えたことに対する達成感、反対に言えなかったことに対する反省が見られた。

「他者に対する態度」は、リサーチクエスチョンに挙げている「コミュニケーションへの態度」と異なり、「協調性に基づく行動がどうあるべきか、という捉え方」と定義づけている(本論文 p.32)。そして、その中心となっていた記述は、相手への質問・コメント・フォローに関すること、そして会話全体の雰囲気やお互いの発話のバランスに関することであった。この内容は3.4.においても検討をしている。そこでは、相手への質問・コメント・フォローは、特に会話が止まってしまったときに、相手を「助ける」ために用いられるものとして捉えられていた。また、会話の雰囲気や発話バランスは、例えば主導権を握る、雰囲気を良くする工夫を加えることで、自分自身で作り出すものとして捉えられていた。

これら、会話の内容に関することと他者に対する態度に関することの気づきが多く記述された背景には、練習のプロセス、またはその前提としてのI.E.F.の特徴が関係している可能性が高い。I.E.F.は、トピックに適した内容で、英語による会話を行うフォーラムである。そこで求められるのは、トピックに適した会話の流れを維持できる話題と質問である。また、その会話全体が、協調性のある親しみやすさを伴っている必要もある。なぜならI.E.F.が、表現・内容・協調性のある親しみやすい態度を審査の観点に掲げる取り組みだからである。こうしたI.E.F.の特徴は、現場での練習方法に影響している。

たとえば、2012年の古河市内大会の審査員の一人は、前職中に「インタラクティブフォーラム練習方法10³³」というプリントを作成し、そのなかで「トピックごとに英文を書かせ、読ませ、暗記させ覚えさせる」という指導法を提示している。「ネタ」を作り、それを覚え、実践練習において会話をし、質問とリアクションを入れながら自然な会話になることを目指す、という練習方法は、程度の差はあれど、中学校X・Y両校で行われていた。そうした練習を行うことは、自ずと生徒たちの気づきの対象を、会話の内容に関することや、他者に対する態度に関することに向けていたと考えることができる。いいかえれば、生徒に内在化された気づきは、I.E.F.の特徴によって方向付けられていたと考えることができる。

つまりこれらの気づきは、「コミュニケーションにおいて必要だと思うこと」ではなく、むしろ「I.E.F.において必要だと思うこと」の域を脱していないといえる。本研究では、遠藤(2011)において示された生徒たちの気づきの4つの側面（言語的側面、身体的方略、会話の内容、コミュニケーションにおける意欲や配慮）を、I.E.F.の審査項目とコミュニケーション能力論と結びつけて図示した。実際には単純な図式化はできないものであると考えるべきであるが、しかし効果的なコミュニケーションを行う上で必要となる要素を網羅していると考えられる。だからといって、生徒たちが内在化した「I.E.F.において必要だと思うこと」がそのまま「コミュニケーションにおいて必要だと思うこと」として捉えられるとは言えないだろう。生徒たちの気づきを「コミュニケーションにおいて必要だと思うこと」に結びつけるには、何らかの指導が加わる必要があると考えられる。

生徒が示す、「コミュニケーション」への態度

二つ目のリサーチクエスチョンは、「生徒たちは『コミュニケーション』についてどのような態度を示すか」である。本研究における「態度」は対象の感情的・認知的な捉え方という定義で用いており、とりわけ「コミュニケーションへの態度」はコミュニケーションが好き／嫌い、コミュニケーションが楽しい／つまらないといった捉え方に関わるものとしている。このリサーチクエスチョンに対する仮説は以下の通りである。

コミュニケーションへの楽しさや、コミュニケーションへの自信を抱くようになる一方で、コミュニケーションを難しいものであるという捉え方をする。しかし総じて、コミュニケーションを取ることにに対する積極性や、相手と協調することの重要性が認識される。(本論文 p.36)

この仮説については、全般的に支持されたといえる。いずれの要素に関する記述も、データから見てできている。特に、楽しさや自信といった肯定的な捉え方は、3.3.に見た通り、事後の振り返りににおいて顕著に見られている。一方で、コミュニケーションの難しさに関する記述は、練習日記や市内大会の振り返りシートに見ることができた。また、3.4.においては、何人かの生徒のなかで、他者とコミュニケーションを取ろうとする態度に変化が見られたことも示している。

³³ このプリントは、茨城県古河市教育委員会指導課 指導主事 前田隆浩氏から提供を受けた。巻末資料b-2に掲載する。

さて、「自信」については、3.4.において検討をしてきた。そこでは「自信」が、英語を用いたコミュニケーションにおける成功体験を通じて得られたものと、練習の過程において努力を積み重ねたことを通じて得られたものとに分けられることを示した。前者については、「英語」と結びついた形で認識されていた一方で、後者については「大会」と結びついた形で認識されていたといえる。つまり、このどちらも、コミュニケーション一般への自信として捉えられていないと考察できる。しかし、そうした「自信」を、会話コミュニケーション一般への「自信」に結びつけることは、たとえば指導者のことばかけなどを通じて達成することが可能であると考えられる。むしろこれらの結果が重要になるのは、生徒たちの自信は、成功体験によって生じるだけでなく、練習の積み重ねを評価することを通じて生じるということである。いいかえれば、肯定的な態度の形成には、肯定的な評価が必要であり、何人かの生徒にとって、I.E.F.はそうした肯定的な評価を得ることができる場であったといえることができる。しかし、この認識を取る上では、I.E.F.が大会であり、審査結果に基づいて入賞・代表選出となるか、その大会で敗退するか、という要素が含まれることも認識する必要がある。

ところで、「相手と協調することの重要性」は、「他者に対する態度」すなわち「協調性に基づく行動がどうあるべきか、という捉え方」に該当するものと考えられる。こうした態度については、すでに見た通り、相手に対する質問・コメント・フォローや、会話自体の雰囲気や発話のバランスといった内容に関する気づきとして現れている。こうした気づきは、「I.E.F.において必要だと思うこと」として捉えられている可能性も示した。一方で、これらの気づきは、同時に「コミュニケーションとはこうあるべきだ」という捉え方に影響を及ぼすと考えられる。あくまでもこれらの「気づき」は、I.E.F.に対するものであり、コミュニケーション全般に通じるものとして生徒には認識されていない。しかし、それらが事後に渡って長期的に認識される可能性は残る。現に、事後の振り返り調査はI.E.F.から5ヶ月後に実施したものでありながら、言語形式に関する記述よりも、コミュニケーションに対する捉え方の変化や「自信」に関する記述が見られたことから、I.E.F.での経験がきっかけとなり、生徒たちのその後の行動変化や捉え方の変化が促されると推察できる。しかし本研究は、そうした点を捉えるには十分な結果を得ることができなかった。

なお、コミュニケーションを難しいものと捉える見方については、「うまくいかなかった」こととの関係が強いということを示した。この側面は、このリサーチクエスション内ではなく、むしろ三つ目のリサーチクエスションのなかで検討することとする。

コミュニケーションへの気づきと態度の関係性

三つ目のリサーチクエスションは、「気づきや態度はどのような関係にあるのか」である。ここでいう「気づきや態度」は、どちらもコミュニケーションに対するものである。そしてこのリサーチクエスションに対する仮説は、以下に示す通りであった。

I.E.F.の練習過程や本番で他者と接することで、生徒はコミュニケーションが「難しい」・「うまくいかない」と捉えるような経験をする。この経験に基づいて、コミュニケーションにおいて必要だと思うことが気づかれる。そして、「次はうまくやりたい」という意欲が生じることで、この気づきを行動につなげようとする。これが後に、コミュニケーションをしようとする意欲や、コミュニケーションへの自信など、肯定的な態度につながる。(本論文 p.36)

この仮説を端的に表せば、生徒の「コミュニケーションにおける失敗」が、コミュニケーションへの気づきを促し、失敗の反省に基づく気づきが、コミュニケーション行動の意欲につながる、というものである。伝わらない経験が、コミュニケーションの意欲につながる、といいかえることもできる。この仮説は、遠藤(2011)に基づくものであり、本研究の出発点は、「難しい」・「うまくいかない」というマイナスの捉え方と、「楽しい」・「自信を得た」というプラスの捉え方がどのような関係にあるかを明らかにすることにあつた。そこで本研究では、「難しい」・「うまくいかない」という経験を、気づきの機会と捉えることとしたのである。

ところで、生徒たちの記述の内容は主に、自身のパフォーマンスに対する自己評価と、よりよいパフォーマンスのために必要なことの2種類に分類される。特に前者は、3.3.や3.4.において示した通り、自分ができなかったことへの反省として記述されることが多かった。さらに3.4.においては、そうした反省は個人内の自己評価だけでなく、他者を介した個人間での自己評価であることも示された。一方の後者については、「～したほうがいい」といった、自分のパフォーマンスの出来／不出来を改善する上で必要なこととして認識されることが多かった。その認識は、指導者からのフィードバックに基づくものもあれば、自分自身の反省に基づいて記述されるものもあつた。ここから、後者のような改善を志向する気づきは、自身のパフォーマンスの反省によって生じるものであるといえる。また、そうした反省は他者と接することによって得られる側面があるといえる。

うまくいかない経験は、二つの捉え方を誘発すると考えられる。一つは、そうした経験を乗り越え改善しようとする、もう一つはその行動に対する不安を高めることである。コミュニケーションにおいて、たとえば何かを相手に伝えようとして失敗した場合、次回はそうした失敗をしないようにしようと思う反面、同じ失敗を繰り返す可能性に対して不安を覚えることが考えられる。この不安を覚える方が強い場合は、コミュニケーションに対する意欲を下げってしまう。このことは、Willingness to Communicateの理論に当てはめることができる。しかし、本研究で対象とした出場生徒たちは、本番に対する緊張さえすれど、コミュニケーションに対する不安を高めた様子は見られなかった。すでに見た通り、生徒たちの記述から見られたコミュニケーションへの意欲やコミュニケーションへの自信は、成功体験や練習を重ねたことによるものであつた。練習を重ねる中でできないことが徐々にできるようになり、自信を得るようになったと推察できる。また一方で、「悔しい」と感じていることが伺える記述もあつた。では、なぜ生徒たちは「できないこと」や「うまくいかなかったこと」に対して不安を高めず、逆に改善を志向するようになったのだろうか。

その大きな理由として考えられるのが、I.E.F.がコンテストという側面を持つ課外活動であることである。生徒たちの中には、出場する以上は一定の成果を出したいと望んでいる者がいた。こうした動機づけは、練習過程における失敗を改善しようとする方向に生徒の意識を向けると考えられる。したがって、生徒たちは意欲を下げるよりもむしろ、「うまくやりたい」という動機づけに基づいて「うまくいかなかったこと」を改善しようとしていたと考えられる。その際に生徒たちは、自己をモニターしたり、他者と自分を比較したり、指導者から指摘を受けたりすることによって、「うまくやる」ために必要なことを認知したといえる。そうしたプロセスを積み重ねることで、できなかったことができるようになる成功体験を積んだり、あるいはそうしたプロセスを積み重ねたこと自体を後から振り返ったりすることで自信を持つようになり、それがコミュニケーションに対する肯定的な態度や意欲につながったと考えられる。

この考察に基づけば、仮説は支持されたと判断できる。しかし、上記の考察から分かる通り、この仮説は二つの点で補足をする必要がある。一つは、うまくいかなかった経験を気づきにつなげるには、そうした経験を乗り越えようとする動機づけを必要とする点、いいかえれば「次はうまくやりたい」とい

う意欲は気づきを得る前提となっている点である。もう一つは、意欲や自信などの肯定的態度につなげていくには、気づきに基づいて改善した行動によって成功体験を得るか、あるいは改善するプロセスを重ねたことに肯定的な評価を得る必要があるという点である。つまり、伝わらない経験はすぐに意欲につながる訳ではなく、伝わらない経験を意欲につなげていくための仕掛けが必要であるということが示唆される。本研究においては、I.E.F.のコンテスト性が、その仕掛けの一つであることが示された。

考察のまとめ

ここまでの考察のまとめとして、リサーチクエスチョンに対する本研究の見解を示したい。

1) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのようなことに気づくか。

I.E.F.に出場した生徒たちは、主に 1) トピックに沿った会話の内容について、2) 相手への質問・コメント・フォローに関すること、会話全体の雰囲気やお互いの発話のバランスに関することなど、他者に対する態度について、必要と思われることの気づきを得ていた。これらの気づきは、I.E.F.の特徴によって方向付けられたと考えられる。

2) 生徒たちは「コミュニケーション」についてどのような態度を示すか。

I.E.F.に出場した生徒たちは、コミュニケーションについて肯定的な捉え方を示していた。特に、自信については成功体験や練習の積み重ねの肯定的評価に基づいていることが分かった。また、「他者に対する態度」に関する気づきが、コミュニケーションの捉え方に影響する可能性が示された。その一方で、コミュニケーションを「難しい」と捉える見方も示された。これは、生徒たちの「うまくいかなかった」という経験に基づくものであった。

3) 上記の気づきや態度はどのような関係にあるのか。

I.E.F.に出場した生徒たちは、自身の「うまくいかなかった」経験を、自分自身で反省するだけでなく、他者と接することを通じて、他者と自分の比較を行い反省していた。そうした反省は、「この次はうまくやりたい」という動機づけを伴って、「うまくいかなかった」行動を改善するために必要なことへの気づきをもたらした。そうした気づきに基づいて行動を改善して成功体験を得るか、あるいは気づきを行動につなげるプロセスを積み重ねることを肯定的に評価することで、自信をつけたり意欲を高めたりするなど、肯定的な態度を示していった。こうした一連の過程においては、I.E.F.のコンテスト性が仕掛けとして働いていたと考えられる。

なお、生徒たちが「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を持ち得ているかという点について、事後の振り返り調査の中で、生徒たちの直近の通知表における英語の「関心・意欲・態度」のA・B・C評価について尋ねた。事後の振り返り調査を提出した10名のうち、回答しなかった2名以外の全員が、直近の通知表において「A」であった。このことから、生徒たちの「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」は、外的評価においても妥当なものであると判断されていることがわかる。

4.2. 本研究の結論と課題

本節では、4.1.において展開した結果の考察をふまえ、本研究全体の結論を述べる。あわせて、本研究で達成できなかった課題についても述べる。

本研究の結論

本研究の目的は、リサーチクエスションに示した問いを明らかにするのはもちろん、学校教育における外国語が、児童・生徒たちのコミュニケーションに対する気づきを促し、これを通じて他者・相手とやりとりを試みようとする肯定的な態度を育むということを主張することである。事例として取り扱ったI.E.F.は、本研究が主張する、コミュニケーションに対する気づきを促し、そしてコミュニケーションへの自信や意欲などの肯定的態度を生徒たちに内在化させる可能性があることが示唆された。

2.5.において筆者は、コミュニケーション能力の学術理論の整理と、学習指導要領におけるコミュニケーションの扱いに関する検討に基づいて、「自分と異なる他者」と接する体験的機会を持つことが必要であると主張した。その中で、「自分と異なる他者」に向かおうとする態度の必要性が増すという指摘もしている。この態度は、いわば「コミュニケーションしようとする意思」である。同じ学校の友人と、または他校の生徒と、「双方向性を重視したコミュニケーション」を図ることを試みるI.E.F.という取り組みは、まさしく「自分と異なる他者」と向き合う機会であったといえる。生徒たちは、このI.E.F.の経験を通じて、自分自身はもちろん、他者を通じて、コミュニケーションにおいて必要なことに気づき、その気づきを行動にとりいれることで、自信や意欲を高めていった。

I.E.F.は、学校現場での実践を出発点として、茨城県の全ての中学校に広まった取り組みである。しかし未だ、I.E.F.が対象とする生徒はごく限られた生徒でしかない。したがって、I.E.F.において本研究の主張が支持されたとしても、学校教育における外国語全般において、本研究の主張が支持されるということを示す訳ではない。なぜなら、I.E.F.の取り組みには、いくつかの特殊性が見てとれるからである。その一つが、I.E.F.のコンテストという側面である。すなわち、出場した生徒たちは、「うまくいかないこと」を改善して、少しでも上手に会話ができるようになることを志向していたが、その根底には「うまくやりたい」という動機づけがあったと考えることができる。

しかしながら、I.E.F.の特徴は、不断の正課の外国語教育にも活かせる部分があるといえる。表現・内容・協調性のある親しみやすい態度という審査観点に基づく会話活動は、指導の方法次第で、生徒たちのコミュニケーションの捉え方の変化や、気づきを誘発すると考えられる。その際、ただ「相手に伝わらない経験をする」だけではなく、そうした失敗体験から気づきを得て、成功体験に結びつけたり、練習を重ねること自体を評価したりする必要がある。そうした工夫をすることで、生徒たちのコミュニケーションに対する気づきやコミュニケーションへの肯定的態度を育むことができる。これをきっかけとして、言語・文化の知識や、コミュニケーションの運用能力を育んでいくことができるだろう。

コミュニケーション能力は、本研究で検討した諸理論が示す通り、様々な要素で構成されている。そうした要素の総体としてコミュニケーション能力を捉えるべきであり、いずれも捨象できない。しかし、原理的には届き得ない他者と、意味と感情のやりとりを重ねるコミュニケーションという行為は、知識や技術を習得するだけで乗り切れるものではないと考える。コミュニケーションを図る上で必要だと思われることに気づき、コミュニケーションへの肯定的態度を自らが形成してこそ、より良いコミュニケーションを志向する児童・生徒を育成できると考える。その上で、外国語を通じて他者と接する体験的機会をつくっていくことは、大変重要であると考えられる。

本研究の課題

本研究では、研究を通じて明らかにしたいことを示し、また一定の主張を展開することはできた。しかし、本研究には未だ課題が残されているといえる。以下に、その課題を提示したい。

第一に、「コミュニケーション」に関する学術研究を十分に検討していなかった点が挙げられる。本研究では、生徒たちの「態度」と「気づき」に着目をし、生徒たちから記述や後述のデータを得た。そこでの分析の観点とは、「コミュニケーションにおいて必要と思うこと」や「コミュニケーションの捉え方」であった。しかし、本研究における理論的背景は、コミュニケーション「能力」に関する理論的モデルであった。本研究は、コミュニケーション能力の要素や側面に関する理論を基礎として、コミュニケーション能力を育成しようとする取り組みについて分析をしたという点で、一定の成果を挙げたといえる。しかし、より本質的に「コミュニケーション教育」を捉えるのであれば、「コミュニケーション」とは何か、をさらに検討する必要があったといえる。

第二に、生徒たちのコミュニケーション能力を捉える上で、実際の生徒たちのパフォーマンスについて検討することができなかった点が挙げられる。本研究では、遠藤(2011)に引き続いて、生徒の「態度」や「意識」に着目して研究を行ってきた。しかし、生徒たちがコミュニケーション能力を真に身につけたとすれば、それは実際の行動に現れるといえる。また、実際に生徒ができるようになったことと、生徒が「できるようになった」と意識することには乖離があると考えられる。これらのことから、生徒たちの実際のパフォーマンスを分析の対象とする研究も行われる必要があるといえよう。ただ、I.E.F.においては、どのようなパフォーマンスが「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を有していると判断されるかについて、審査観点は設けながら、審査基準は明確ではなかった。Saito(in printing)では、3領域5項目について、4点満点の審査基準を作成しており、これをプロトタイプとして審査基準の改訂が行われる予定であるという。そうした明確化された基準によって、生徒たちのパフォーマンスの評価をとりいれた研究が可能になるだろう。

第三に、本研究が対象とした生徒は全員がI.E.F.出場者であった点である。I.E.F.が、一部の生徒を対象とした課外活動であり、英語やコミュニケーションに対する意欲が高い生徒ばかりが集まっているという指摘は、長らくなされている。I.E.F.が本当に効果を発揮するとすれば、出場した生徒だけでなく、出場していない生徒に対する調査も必要になると考えられる。今回の、練習過程を対象とする調査方法においては、出場していない生徒に同内容の調査を実施することは不可能である。しかし、他の方法を用いて、出場していない生徒と出場している生徒に、どのような違いがあるのかを示す必要があるだろう。ただし、I.E.F.はあくまでも「育成のきっかけ」と位置づけられている取り組みであり、I.E.F.の理念や目標は、不断の授業のなかに取り入れられることが求められている点も付記しておきたい。

第四に、今回の研究では、生徒の「気づき」や「態度」を、コミュニケーション全般にわたるものとして捉えることができなかった点が挙げられる。筆者が遠藤(2011)から続く一連の研究で目指したのは、1.3.に定義を示した「普遍的コミュニケーション能力」という概念を、実践を通じて検証することである。しかし、結果が示す通り、生徒たちの「気づき」や「態度」は、I.E.F.と結びついたものであるか、あるいは英語と結びついたものであった。考察においては、そうしたI.E.F.や英語と結びついたものとしての、コミュニケーションへの「態度」や「気づき」が、より普遍的で一般性のある「コミュニケーション能力」への「態度」や「気づき」につながる可能性を示唆した。しかし、データ取得を行ったこの半年のなかで、生徒たちからそうした変化は充分に見られなかった。したがって、さらに長期的な視点に立って研究を進めていく必要があると考えられる。以上のような課題をふまえて、本研究における成果が、今後の研究の発展に資することを期待したい。

4.3.おわりに

結びに当たり、今後の展望と本研究が果たす役割について述べたい。本研究の意義は冒頭に示した通り、社会において求められる「コミュニケーション能力」について、その内実を明らかにすることで、外国語教育において育まれる「コミュニケーション能力」の在り方について、教育現場の共通理解に資する点である。本研究は、外国語教育学、異文化コミュニケーション研究、教育政策研究といった分野に対する貢献が期待される一方で、I.E.F.という特異な事例を扱っている点から、この事例に携わる学校教員、教育委員会などの関係者に対する貢献も期待される。I.E.F.は、1999年の開始からすでに13回実施されており、高校生の部の発展や中学校の部B部門の創設などの変遷を経ながらも、「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」形式は、少なくとも筆者が初めて出場した2002年大会から変わっていない。そうした特異な事例でありながら、これまで十分な研究が、成果物を伴って公に知らされることはほとんどなかったといえる。本研究はこの点においても意義を見いだすことができよう。

一方で、そうした研究がなされてこなかった背景には、I.E.F.の取り組みを通じて生徒に現れる効果が、複雑に絡み合った要因によってもたらされていることがあるといえよう。本研究では、生徒たちの「コミュニケーション」への態度と気づきを取り扱い、また生徒たちのコミュニケーションへの意欲にも着目して研究を実施した。しかし、こうした要素は様々に考えられる効果(あるいは干渉)の、ごく一部でしかない。しかしあえてそれを取り扱った背景には、1.2.で述べた問題設定はもちろん、筆者がI.E.F.に出場することを通じて得たと捉えている「コミュニケーション観」が影響している。本研究を進めるにあたり、筆者の個人的な想い入れに相当する「コミュニケーション観」が足かせとなったことは、前に挙げた課題以上に大きな課題であるといえる。しかし一方で、こうした着眼点に基づいて、生徒たちがどのような認識を持っているかを明らかにしたことは、I.E.F.をはじめとする「コミュニケーション能力」や「コミュニケーションを図ろうとする態度」に重点をおいた実践の研究を今後も取り組んでいく上での仮説形成に寄与すると考えられる。したがって、本研究の知見が、I.E.F.を取り扱う研究はもちろん、外国語や母語によるコミュニケーション教育における生徒の認識を扱う研究に資することが期待される。

特に、I.E.F.を扱う研究においては、課題の4点目に挙げたとおり、この実践を経験した生徒が、その後どのような認識を持つようになっているのかを特定することが求められる。これは、現在進行形で取り組みに参加する生徒を対象とする研究よりも遥かに難しいものである。なぜなら、I.E.F.以外の要因によって態度や捉え方が形成されている可能性が高いからだ。それでも、I.E.F.の取り組みを以後の経験と結びつけて価値づけることは可能であろう。筆者は本研究の実施に先立って、かつてI.E.F.に参加した経験を持つ高校生・大学生に対して、若干名であるがインタビューを行ったことがある。本研究ではこれを取り扱わなかったが、彼らはそれぞれ異なる側面について述べながらも、I.E.F.が中学校生活の経験の一つとして重要な価値を持っていたことを語っていた。そうした過去の参加者に対する聞き取りによって、I.E.F.の効果(あるいは干渉)がどのようなものであるかを特定する試みも期待される。

最後に、本研究はその実施過程において、筆者の観点の影響を大いに受けている部分があったといえる。質的な研究方法をとりながら、その手法に関して徹底することができなかった。そのため、読者の中には本論における論述や考察について懐疑的な感想を持たれる方もいるかもしれない。そこで本研究では、巻末資料として、生徒たちから得た口述・記述のデータを掲載している。生徒たちの記述を、筆者の分類以外はほとんどそのまま掲載している。これ自体が資料として用いられることもまた、本研究が果たす役割の一つであると考えている。

「コミュニケーション能力」を巡る研究は、今後も発展していくことが予想される。今後も様々なアプローチで研究の知見が積み重ねられ、それが実践に活かされること期してやまない。

引用文献

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Tests*. London: Oxford University Press.
- Benett, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective, In D. K. Deardorff (Eds.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp.121-140). CA: Sage.
- Canale, M. (1983). Form communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2-27). New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm> (2012年12月25日).
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝訳 (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社)
- 遠藤 忍 (2011). 『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』 湘南藤沢学会.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in secondlanguage learning*. MA: Newbury House.
- 言語力育成協力者会議 (2007). 「言語力の育成方策について」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm> (2012年12月25日).
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. In W. B. Gudykunst (Eds.), *Theorizing About Intercultural Communication* (pp.281-322). CA: Sage.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of L2 Use: The Japanese ESL Context, *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- 平田オリザ (2011). 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』 講談社.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A reader* (pp. 53-73). MA: Blackwell.
- 茨城県教育庁 (2012). 「平成24年度 英語インタラクティブフォーラム開催要項」.
- 茨城県庁政策審議室 (2012). 「4-③ 国際社会で主体的に行動できる人材の育成」, 『平成23年度 施策・事業評価書』, <http://www.pref.ibaraki.jp/bukyooku/bugai/seisaku/seisakuhyouka/24_hyoka/hyoukasho/pj4-3.pdf> (2012年12月17日).
- 池田 理知子・クレマー, M. エリック (2000). 『異文化コミュニケーション・入門』 有斐閣.
- 磯田 貴道 (2009). 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」, 『大学英語教育学会紀要』 48, 53-66.
- 経済産業省 (2010). 「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」, <[http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006daigakuno\[syakaijinnkan\]nohaakutonintidokoujyounikansurutyousa.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006daigakuno[syakaijinnkan]nohaakutonintidokoujyounikansurutyousa.pdf)> (2012年12月15日).
- 北村 英哉 (2002). 「態度変化」, 日本認知科学会=編 『認知科学辞典』 共立出版.
- 小林 葉子 (2010). 「コミュニケーション教育と英語コミュニケーション教育」, 『アルテス リベラレス (岩手大学人文社会学部紀要)』 86, 95-105.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2003). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Allyn and Bacon.

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19-37). CA: Sage.
- 箕浦 康子 (1998). 「仮説生成の方法としてのフィールドワーク」, 志水 宏吉 『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』 嵯峨野書院.
- 文部科学省 (2006). 「言語力育成協力者会議について」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/07072001/003.htm> (2012年12月25日).
- 文部科学省 (2008a). 『中学校学習指導要領解説 総則編』 ぎょうせい.
- 文部科学省 (2008b). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2011). 「言語活動の充実に関する指導事例集 ～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【中学校版】」, <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/05/30/1306108.pdf> (2012年12月25日)
- 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.
- 小田 博志 (2010). 『エスノグラフィー入門—<現場>を質的研究する』 春秋社.
- 荳阪 直行 (1996). 『意識とは何か』 岩波書店.
- Saito, H. (2011). Issues in rating junior high school students' speaking performance in a discussion contest: A case of the Ibaraki Interactive English Forum. *The 15th Annual Conference of the Japan Language Testing Association*.
- Saito, H. (in printing). The Development of a New Assessment Form for the EFL Discussion Contest for Junior High School Students—Ibaraki Interactive English Forum. 『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』.
- 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.
- 齋藤 孝 (2004). 『コミュニケーション力』 岩波書店.
- 佐野 正之 (2000). 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』 大修館書店.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill. (草野バベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美訳 (2009) 『コミュニケーション能力—理論と実践』 法政大学出版局.)
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp.21-42). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Spitzburg, B., & Cupach, W. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. CA: Sage.
- Spitzburg, B., & Cupach, W. (2011). Interpersonal Skills, In L. M. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *The SAGE Handbook of Interpersonal Communication* (pp.481-524). CA: Sage.
- 住 政二郎 (2012). 「第19章 GTA入門—言語データを質的に分析するには」, 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために』 松柏社.

- Takahashi, S. (2012). Individual Differences and Pragmalinguistic Awareness: A Structural Equation Modeling Approach. *Language, Culture, and Communication*, 4, 103-125.
- 高梨 克也・平本 毅 (2011). 「ミーティングの周辺の参加者が何かに気づくとき」, 『電子情報通信学会技術研究報告. HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎』 111(190), 77-82.
- 田中 博晃 (2012). 「第18章 KJ法入門—発想や仮説を得るには」, 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために』 松柏社.
- 田中 茂範・深谷 昌弘 (1998). 『「意味づけ論」の展開—情況編成・コトバ・会話』 紀伊国屋書店.
- 達川 奎三 (2007). 「方略能力研究に関する理論的背景」, 『広島外国語教育研究』 (10), 17-33.
- 往住 彰文 (2002). 「態度」, 日本認知科学会=編 『認知科学辞典』 共立出版.
- 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 <<http://www.eiken.or.jp/eikentimes/chiiki/20080101.html>> (2012年12月17日).
- 山中 司 (2006). 『コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価—基礎研究と評価モデルの提案』 湘南藤沢学会.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- 八島 智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点』 関西大学出版部.

本研究に関する発表

- 遠藤 忍 (2012. 3). 「外国語教育における会話活動を通じた, 中学生のコミュニケーション意識の変容—英会話コンテスト出場者へのアンケート分析を通じて—」, 社会言語科学会 第29回研究発表大会 口頭発表, 桜美林大学.
- 遠藤 忍 (2012. 8). 「英会話を通じたコミュニケーション意識の変容に関する研究—茨城県 英語・インタラクティブフォーラムを題材に—」, 関東甲信越英語教育学会 第36回 群馬研究大会 口頭発表, 共愛学園前橋国際大学.

❖なお、本研究に関連する論文や発表資料については、<http://enshino.biz/research> において公開する。
本論文で取り扱った遠藤(2011)も、上記URLから閲覧することが可能である。

a. 調査データ

- a-1. フィールドノート
- a-2. 動画を見る振り返り調査
- a-3. 練習日記
- a-4. 古河市内大会の振り返りシート
- a-5. 事後の振り返り調査

b. 参考資料

- b-1. 平成24年度 茨城県英語インタラクティブフォーラム 開催要項 (抜粋)
- b-2. インタラクティブフォーラム練習方法10

巻末資料 a. 調査データ

a-1. フィールドノート

日付	学校	記述	
5月30日	中学校X	①	・3人の中三生の文づくりの見学、ラポール形成
		②	・県西経験者が1名、のこり2名は男子 ・まず日本語をつくっているやりかたと、いきなり英文をつくりだすやり方がある
		③	ラポールはあるていど形成できたようだ。会話練習もしていない。そもそも練習がはじまったばかりで、弾丸インプットがスタートポイントになっているようだった。
6月1日	中学校X	①	・中三生3人の会話練習の見学とアドバイス。中2生は2人、[ALT_N]先生と[JET_H]先生と文づくりと自己紹介練習 ・練習開始前に、2007年の県大会の映像を見せる
		②	・中3生は会話文集を見ながらであったが、リアクションの挟み方や会話の振り方がうまいこといていた ・毎回の会話の後「あーだめだー」という反応があった。 ・日本語で話の流れの筋を言っていた
		③	[JET_C]先生のモチベーションが高まった発言は良い調子。すでに自分のことを言うことの先へ意識が向いているような様子も見えて取れる。自分がまだ、ほめることができていないのは、何とかしたいと思うところ。
6月7日	中学校X	①	今日は2年生が3人に増えていたのでそれを見学。3年生は[[FH]]さんは一人で英検の勉強をしていた。2年生は特定トピック（My favorite thingとMy school）について紙を見ながら考えた発言を言っていく練習。途中から[[FH]]さんにそれを見てもらいアドバイスをしてもらう。また中2の会話に入ってもらおうということも行った。日本語インタラもやった。中2の会話に入ってもらった後、中2メンバーの会話の感想（中2生に対してと自分について）を話してもらう。その後、私が「質問されれば話す」人を演じて2人で4つのトピック会話を行った。
		②	・中2生の中でも男子の[[KS]]くんが話をリードしている。 ・My favorite thingsはよく話せるが、My schoolはまだ充分に話せない。 ・しかし中2生は会話式を始めて1week経っていなかった。 ・前提として、お互いが初対面であることは徹底されにくい。 ・まだ、身ぶり手ぶりを使ったり、あいづち表現をしたりする傾向がうすい。 ・3年生の[[FH]]さんは、中2生の会話に速めのスピードで入ってくる。 ・本人曰く、「早く話すぎてしまう」という反省があった ・自分が用意している話題への反応は良いが、相手の話を引き出すのはまだ慣れていない。 ・自分に対する反省点は「いっぱいある」 ・表情が、笑顔でなくなるシーンがよくみられた。 ・自分の話のネタを中心に言う回と、相手に質問をしまくる回と、バランスがとりづらいようす。 ・日本語インタラが、英語でやっているのと同じような感じが見られた。
		③	今回は中2生を中心に見たが、はじめてから1週ほどにしてはかなり自分の言いたいことを言えた様子が見られた。自分の言いたいこと、ネタをしっかりと作りこんでいる様子で、とくにMy favorite thingsはうまくいっていた。一方で、My schoolのネタは充分にできていなかったようで、うまく会話できていない様子だった。3年生[FH]さんは、自分に十分に自信がない様子も感じとれた。質問と自分の言いたいこととのバランスがうまくとれていない様子が見られた。「聞かれなければ答えない」という、こちらのキャラ設定のせいもあったかもしれない。日本語インタラをして、その体験を英語に、というのは、あまりすぐうまくいくものではないかもしれない、ということを感じた。
6月13日	中学校X	①	【前半】 ・2年生の練習の見学 ・My schoolを中心トピックとして会話の実施とフィードバック ・途中、筆者も会話に参加 【後半】 ・3年男子2人のネタ作り夜練 ・[JET_C]先生はもっぱら[RF]君を、僕は[SK]くんをネタ作りで指導 ・My favorite personのネタを中心に指導
		②	・My schoolは、どうしても話が内輪になってしまって、先々への展開がしにくい ・話す順番が固定される傾向がある ・仕込んだネタを「読む」というふうに言っていた ・[SK]は、まず日本語を考えて、それを先生の手助けのもとに英文にしていって、という様子が見られた（[RF]くんも同様） ・ネタとすることががら必ずしも分かっているわけではない
		③	中2生は、前回のMy Schoolのつまりにに比してスムーズさが増してきた様子が見られた。一方で、話す順番が定式化してマンネリにも見えることがあった。話のふり方や配分の配慮もできている様子が見える。 一方の中3生は、ネタの仕込みの段階で、とにかく引き出しを増やしていたが、どうしても日本語を難しく考え捉えるキライがあった。また、「読む」という認識であったのは興味深い傾向であった。

日付	学校	記述
6月22日	中学校Y	① ・出場生とのラポール形成 ・中2B、中3B、中3A、の3名での会話にフィードバック ・My fav. person、fav. things、summer/winter
		② ・特段、ネタ帳を仕込んでいた様子は見られなかった。 ・質問が、前の発言を(うまく)受けてやりとりされていた ・fav. thingsは、内容がうすらみやすいということを認識していた ・審査観点など、アドバイスも文法面語用面よりも、アブストラクトな面についてよくメモをとっていた ・Bに出場する中2男子は母がALT、同じく中3女子は7ヶ月米生活経験あり ・後者の女子は聞けるが話せない ・中3女子2名は今年夏のオーストラリア研修に参加
		③ [中学校Y]のメンバーは顔見知りの子たちだったのでラポール形成はスムーズにいったが、どうも女子たちの集中力が十分にそなわっていない様子であった。中学校Xの子どもの名前を出してから後に落ちついては来たが、全体にリアクションが過度のような気がした。また、話し合いが終わると各自課題点を見いだしていたが、総じてネタの仕込みが不十分に見うけられた。そのせいか、fav. thingでも話がうすべらいということを本人たちも自覚していた。質問力や会話の助け舟など、ポテンシャルはそのあえてある、というのも同様に感じた。
6月27日	中学校Y	① ・中3生セレクション ・中2生の練習：my friend x 2, my school x 2 ・中2B生との英会話 my motto
		② ・セレクションを受けた中3生は割にみな明るい子ではあったが、昨夏からひきつづき出場している2名の質問量が圧倒的に多かった(中3) ・質問に対して答えられない際に、exampleを出したり質問をこまぎれにすることができている生徒がいた(中3) ・一方の中2生も、質問を振ることについては良くできていたが、自分が話すべきネタについてはあまり仕込まれていなかった。 ・一文or一語での応答が多く、またintelligentを知っててもcleverは分らない。 ・男子一名(中2)が会話にあまり参加できていなかった。 ・My schoolが苦手なMy fav. thingsがよくできていた。 ・中2生の女子2人は割に話がつづくようであるが、前提としての「別の中学校と当たる」が分かっていなかった。
		③ 中2生は思った以上にポテンシャルがある様子で、特に[IH]さんはきり返しや受けこたえ、質問がしっかりできていた。その文、[IS]くんがテンションが低めだったことが気になる。印象として、質問が多くできるようで、英語を話すことに臆していない感じた。[ALT_M]先生によれば、授業のウォームアップ活動で、質問をさせることを積極的に取り入れており、そのせいで、臆さなうということだ。不断の授業からQuestionをすることを心がけていることが、ポテンシャルにつながっているのかもしれない。階段に5W1Hの文が張ってある。
6月28日	中学校X	① ・中2MGさん、中3男2名 ([RF]、[SK]) での会話の録画 ・中3の3名の会話の録画
		② ・気づいたこととして、声量がポイントとなった ・[RF]はどうしてもストーリーを話すことにアップアップになってしまう傾向がある ・[SK]はうまいタイミングで相手につっこむような質問を出してくることができる ・自分の話 (ストーリー) を話した後に、他者の話をきくこととなり、(you said...) 話した話題で続くということはない
		③ 中学校Xの特徴として、ストーリーを用意して、トピックに合わせた自分の話を展開することに長けているという印象をより強めた日となった。一方で、それが会話の中で一連の流れをナチュラルに形成できているか、というと、必ずしもそうではないことが言えると思う。つまり、適切な方向付けのための5W1Hクエスチョンが弱いといえる。特に声量面と目線面での外言語的コミュニケーション部分が気になった。一方で、特に[SK]くんの成長はおどろくもので、「読む」というイシキだった彼が、するどく質問をする様子はおどろいた。相手の話をファシリテートする質問の投げかけは、別に難しいことをいう必要はない
6月29日	中学校Y	① ・中3の会話の録画と振り返り ・学年ごとの会話練習
		② ・[FN]さんの話のふり方が、割によかった (キムチの話、cf映像) ・[EY]さんの目線が一直線方向にしか向きづらくなっている ・気づきとしては、声量のことと姿勢のことが気になっていた ・話題が全て「たべもの」になっていた[EY]さん
		③ 3人の会話が楽しそうに展開されている様子があって、しかも活発である印象をいだが、バランスに欠けると、内容が深くなっていかないという問題が見られる。話題提供がもっとなされてもいいと思うが、そうも行かない中3生たちは、自分たちの課題点や改善点についてかなり自覚的であるようだったが、毎度反省しても反省がなかなか活かしきれないようだ。中2生を見る印象では、[IH]さんの質問と応答の力が高いような印象があるが、しかしどの会話も一文レベルで終わりがちになっていてネタが増えない。

日付	学校	記述	
7月1日	中学校X	①	・[SK]と練習 ・ネタ10本ノック ・質問10本ノック ・[RF]に質問10本ノック
		②	・質問10本ノックは、[SK]は細かいものを少しずつ出し手くることができている。 ・一方の[RF]は、まったくもってきゅうしてしまっている様子だった
		③	直前トレーニングとしてノックをうってみたが、質問を作れるかどうかはトレーニングによるかどうかよりも本人の「ナレ」の問題でもあるように感じられた。生徒によって、出る出ないがケンチョで、特に[RF]が全くもってきゅうしてしまった姿には本当におどろいた
7月1日	中学校Y	①	・ネタ10本ノック ・質問10本ノック ・全てのトピックについて ・My fav. things は 5つ×3=15
		②	・ネタ10本は5本目くらいからきびしくなってきた、センテンススペースでやると一部短いものがでてくる ・一つのことで10本言おうとする様子だ
		③	元来からの課題であったネタのなさの解消のためのネタ10本ノックは一応のりされるものの、途中からきびしくなってくる様子であった。
7月19日	中学校Y	①	・ミックステーマでの会話
		②	・My Townのテーマに関する知識が充分ついていなかった ・My schoolというテーマについての学校の特徴を述べることができていなかった
		③	全体として（といっても2名だが）マンネリ化の傾向が出てきていた。お互いの話の内容の予想がついてしまうため、だいたい反応がいつも通りになっており、やる気や集中力の面においても充分とは言えない様子が見えてきた。 しかし、[EY]さんが入ってから終了後に話のバランスが欠けていたことなどが指摘されていた。イゼンとしてネタが充分につくれていない印象が強く、一文で返答することが多いように思えた。 中2の[KT]さんには、学校の特徴を説明できるようにする旨伝えた。
7月20日	中学校Y	①	・Show and Tell でのウォームアップ ・ミックステーマでの会話 ・3分のうち1.5minまでストーリーを話すトレーニング
		②	・Lantern FestivalについてのネタはMy Townとしては鉄板のようである ・生徒本人とちゃんと話をすれば、ネタの原石は見えてくる ・(ex. [KT]さんの友達のミュージカル出演)
		③	前日と同様に、マンネリの様子は強く見られているのと、中学校Yの特徴としての「質問はできるがネタの仕込みが甘い」という課題はクリアされていない。スピーチがある程度できないと県西大会は突破できないという問題意識が自分の中にあって、おそらくそのような仕込みをしてくる生徒が多いからこそ、圧倒される可能性があることを伝えておいた（おそらく[IH]さんはこれで市内でいしくした？）。自分の話をしようという側面と、話をもっと広げようという側面でいま一つである。お互いの話が分かるからこそ、以前の練習に比べて話がストップする割合が多くなった。
7月21日	中学校X	①	・文作り（主に中3生を見る）
		②	・会話練習をしていないし、自校のみの対応になってしまうせいでのマンネリは中学校Xでも見られる ・ネタを新しくした方が気分も新しくなる、ということでネタの作り直しを行っていた ・「適切な話題」と成りうる、話が広がる話題提供になりにくいよう ・マインドマップでの話のシナリオづくりはむずかしい様子
		③	ネタづくりに集中した一日だったが、[中学校X]の良さである「ネタを持っている」ことをさらに良い方向にするためには、話が広がりやすいようにすることが必要だと示した。というのも、[FH]さんの話のネタが、自分の言いたいことに終始してしまう可能性があったため。その話題からどのように4分間が発展できるか、がポイントになると思った。

a-2. 動画を見る振り返りの調査

【6月28日撮影・録音—中学校X】

6月28日撮影・録音 中学校X MG・RF・SK		
発話番号	発話者	発話内容
0628-1	Author	これね、今ちょっとごめんね、録音を録ってるんだけどね。それなんでかって言うと、座っていいから、これ見ながら、自分がどんな話をしていたかっていうのをちょっと聞いてみて、で、自分の反省とか、もっとこうした方が良くなっていうの、感想をちょっとこれで、喋ってみてもらいたいんだけど、OK？ ちょっと見てみよう。
0628-2	Author	見ながら自由に。
		<映像音声開始>
0628-3	RF	もうちょっとゆっくりでもいいかなー？
0628-4	Author	こっから、こっから。 [自己紹介を終えた男子2名が自分のネタが書いてあるファイルを見に戻ったシーンを見て]
0628-5	SK	みんなみんな動き出すっていう。
0628-6	Author	不安だろ、不安だろ？
0628-7	RF	あらららら。
0628-8	RF	やっぱまとめてから話そう。
0628-9	Author	まとめてから話す、そう。
0628-10	RF	I have never read ... マガジン、あ、ちがう、サンデー。私は今まで読んだ事がない。
0628-11	Author	うん、I have never read Sunday.
0628-12	SK	もっと大きい声で言えば良かった。
0628-13	Author	もっと大きい声で言えば良かった、と。
0628-14	Author	自分が？
0628-15	SK	はい、声小さいですね。
0628-16	Author	自分の？
0628-17	SK	That's too bad.が全然聴こえなかった。
0628-18	Author	これカメラの調子が悪いって言うのもあるけど。
0628-19	Author	すごいこれ気持ち伝わる表現だね。 [SKが"Why do you like drawing picture?"と聞いたのに対してMGが"I like draw!"と言ったこと]
0628-20	Author	ここでようやく三人のひとつの共通の話題に入るよね。 [ポケモンの話を3人共通の話題として話すようになって]
0628-21	SK	あー。
0628-22	Author	これ、用意してた？今のところ、Satoshi have なんとらんたらって。
0628-23	SK	はい、でもあんま、暗記してなかった。だからちょっと。
0628-24	Author	あんま暗記してなかったんだ。
		<映像音声終了>
0628-25	RF	やばい、考えるとときには、俺ダメだなー。相手の顔見ると。
0628-26	FH	えーなにこれー。
0628-27	Author	どう思った自分のみてみて？ どう？
0628-28	RF	なんか全然、自分の言いたいことは言えていたんですけど、他人に振られた時の対応と、その相手の話題についてのツッコミっていうか質問っていうかは、そういうのはまだまだだなんて思いました。
0628-29	Author	どうだった？
0628-30	SK	えっと一自分的には、人に振った話題に触れることはできたんですけど、やっぱ自分の話題にちょっとつかかっちゃって。やっぱ暗記が必要。
0628-31	Author	暗記がな。どう思った？
0628-32	MG	自分の好きなことをcan I talk first? って言えない。あとちょっとしゃべれなかった。
0628-33	Author	それはね、目の上のたんこぶがここに二人いるってのの重みが違うってのはあるよね。
0628-34	Author	はたから見るとどうだった？
0628-35	FH	楽しそうでしたけど、[SK]君がとまったときに、二人の助けたいっていうのは、伝わってきました。
0628-36	Author	うん。なるほどね。
0628-37	SK	くそー、うまく言えなかった。

6月28日撮影・録音 中学校X MG・RF・SK		
発話番号	発話者	発話内容
0628-38	Author	僕から一つ言わせてもらおうと、つまったときに他の学校の生徒は、バシバシ質問をはさんでくるから、すごく見て良かったなあって思うし大切にしてほしい態度なんだけど、人が喋ってるときにその人が喋ってるのを遮ってはいけないっていうのはすごく大切なことだし守ってもらいたいけど、インタラ本番になると、それが、質問で遮られる可能性が大いにある。それが今見ていて怖い部分かな。多分、もっと気が動転しちゃう部分かなっていう風に思う。っていうのが、僕の感想。

【6月29日撮影・録音—中学校X】

6月29日撮影・録音 中学校X RF・SK・FH		
発話番号	発話者	発話内容
0629-1	Author	まず一発目に考えた感想は？なんだって？見てどう思った？
0629-2	SK	声が小さい。
0629-3	Author	完全に機会のせいもあるけれども。
0629-4	Teacher	いや、声は小さいよ、だって途中で言われたじゃん。
0629-5	Author	うーん。他は？
0629-6	FH	なんか、なんていうのかな。
0629-7	RF	詰まっちゃう。
0629-8	FH	かくかくしているっていうか、滑らかじゃないっていうか。
0629-9	Author	話がかくかくしてる感じがする。
0629-10	Teacher	良い表現だなあ。
0629-11	FH	わかる、なんか？わかるよね？
0629-12	RF	切れちゃう、途中で。
0629-13	Author	単語単語で切れちゃうって感じがするよね。
0629-14	FH	自分が言い終わったら終わりみたいになっていうか、ふるまいっていうか、なんていうか。
0629-15	RF	そこまで考えられない。
0629-16	Author	言いたいこと言い終わったら終わりっていうか、ぶつぎれしちゃう感じがするよね。
0629-17	Author	どうすればそれを上手く改善できるかな。
0629-18	FH	難しく考えすぎずに、なんか、
0629-19	RF	簡単な質問。
0629-20	FH	一二年生の時に習ったような、文法とかを使って。
0629-21	RF	簡単な質問で相手にぶつけるとか。
0629-22	Author	一二年生の質問で相手にぶつけてあげる。
0629-23	FH	Do youとかyesで答えられる文とか。
0629-24	Author	そういうの上手いんだけどね。そういうのちょこまかはさんでくるよね。[SKに向かって]
0629-25	Author	こう、なんか、さっきはなしていた今日の練習通して話してたと思ひ出しながら、こんなとこ難しかったなって思うところない？例えば、トピックの中で。
0629-26	FH	ツッコミづらいネタがあるときに、なんて質問しようって。例えば、なんだっけな、あ、これこのトピックじゃない。
0629-27	Author	あーあっちで二人でやってたやつか。
0629-28	FH	あ、えっと、昨日やった、やつ
0629-29	RF	もう一つ？Summer or Winter？
0629-30	FH	雪の結晶の話すんげえツッコミづらかった。
0629-31	Author	あー確かにねー。
0629-32	FH	なんて突っ込めば良いのかわかんなかった。
0629-33	Author	ツッコミづらいネタが出てきたときにどういう風にすればいいかっていうのは難しいものがあるよねー。
0629-34	FH	難しいよねー
0629-35	SK	あーってなんか流しちゃう感じがしちゃう。
0629-36	RF	それが作戦です。
0629-37	Author	あえて、あえて。
0629-38	SK	難しい。
0629-39	FH	難しい。何度も挑戦しようとしたけど、ちょっと無理だった。
0629-40	Author	次練習するときに、次はここに気をつけようと思うこと。一人一個ずつあげていこうか。
0629-41	SK	次話す時かー。

6月29日撮影・録音 中学校X RF・SK・FH		
発話番号	発話者	発話内容
0629-42	Author	今とりあえず見てみて。二つ見てみて。
0629-43	SK	一つですか？
0629-44	Author	まあ、二つでもいいけど。
0629-45	RF	これなんだよな。俺の。
0629-46	Author	これって手を回すやつな。[首から胸にかけての場所]
0629-47	RF	俺のこれがなんかちょっと気になる。
0629-48	Author	俺もそれずっと気になってた。これ「ろくろまわす」って、IT業界用語ではいうんだけど。
0629-49	SK	あと、相手が、自分のこと言ったら、質問するのと、声をでかくすること。
0629-50	Author	あー、二つね。自分の声をでかくすることと、相手が言ったことに対して質問を挟んでくる。
0629-51	Author	どうなんか、気をつけることとか、思ったこと。
0629-52	FH	困ったら、すぐ助ける。
0629-53	Author	人が困ってたら、すぐにそれを助ける。OK、なるほどな。それでトライしてみてください。サンキュー。

【6月30日撮影・録音—中学校Y】

6月30日撮影・録音 中学校Y FN・EY・MF (JH見学)		
発話番号	発話者	発話内容
0630_1	Author	ってわけで、セルフイントロダクションは入ってなかったけど、ちょっと。
0630_2	EY	ほんとだ、手振ってる。どこむいてんだろ、うち。天皇陛下ですよ。
0630_3	MF	天皇陛下もっと優しいから。
0630_4	Author	まだ女系天皇まだだからね。あれだからね、聞いてみましょう。
		<映像音声開始>
0630_5	Author	割に音小さいかもしれないから、もう少し近づいてみて。
0630_6	EY	うちがに股だね。
0630_7	MF	声が低くて聞き取れない。
0630_8	Author	わりに音小さいかもしれないから、もう少し近づいて、
0630_9	EY	ってかなんか、ぼけてる顔しているね、うち。
0630_10	MF	てかさー私さー、声が小さいよね。声が小さい。声が低い。聞き取れない。
0630_11	JH	ずっと一人でまた話している。
0630_12	Author	そーなんだよ、そーなんだよ、これ映像見てみてみてわかるけど。やっぱ目線の配分のね。
0630_13	EY	振った振った振った。
0630_14	Author	[EY]さんの視線の配分がね、やっぱりずーっと一直線なんだよね。
0630_15	EY	でもね、変えようと少しは頑張ったんですよ、言い訳。
0630_16	Author	ここがよかった。[FNに向かって] キムチの方向に話を持っていったのがよかった。ここチャンスだったんだよ、ある種の。
0630_17	EY	ぱっつんだよ。[EYのニックネーム]
0630_18	FN	ごめんね
0630_19	Author	そうだ、ぱっつんだ。
0630_20	MF	ニックネームを忘れていた。
0630_21	EY	確かに。
0630_22	Author	なぜ間違えた [映像音声で「I like Oden, ...oh sorry, Udon」に対して]
0630_23	EY	おどん。
0630_24	EY	おどんにしよっかな。
0630_25	JH	急にコンビニの話になってる。
0630_26	EY	なんだろ今のノリ。
0630_27	EY	なんだろうね、これは。

6月30日撮影・録音 中学校Y FN・EY・MF (JH見学)		
発話番号	発話者	発話内容
0630_28	Author	不思議なジェスチャーするね。
0630_29	EY	私？
0630_30	MF	私、日本語でもこうやっちゃうんだよね。
0630_31	EY	わかる。伝わらないんだよ、きっと。
0630_32	JH	おぼんって...
0630_33	Author	plateね。
0630_34	EY	あ、plateね。
0630_35	MF	私もそれ思った。
0630_36	Author	これ、どの店の話してたの？
0630_37	MF	なんかあの、こいつは、うどん好きって言って、どこもうどん好きみたいになって話になって？
0630_38	Author	どこの店の話していたの？
0630_39	MF	はなまるうどん。
0630_40	Author	はなまるか。
0630_41	EY	だどんいいよ。
0630_42	MF	ねえチェーンパーソンって...
0630_43	Author	これおかしい。ストア！
0630_44	MF	だよ
0630_45	Author	ショップキーパーかストアパーソン。
0630_46	EY	ショップキーパーでいいんだなあ。
0630_47	Author	ショップキーパーはほらものを売る店に近いから。
0630_48	EY	なに？
0630_49	Author	ウェイターでもいいかもしれない。
0630_50	Author	やっぱここらへん、もっと顕著にずっと目線の配分が片方のほうにしか行ってないからなあ。
0630_51	MF	確かに、こっちのほうが騒がしいからこっちの方にいっちゃう。
0630_52	EY	悪いなあ。うちあれだね、視線さ、完全にどっち見ているか分かるね。
0630_53	Author	わかる。
0630_54	EY	[MF]とか微妙[※映像では判別できない]じゃん。[FN]も微妙じゃん。うち超わかるね。
0630_55	MF	正面だからね。
0630_56	Author	すっげーわかりやすい。
0630_57	EY	おはずかしい。
0630_58	EY	なんでしたっけ？パーソン？
0630_59	Author	えーと、ウェイターで良いでしょう。
0630_60	EY	わかんなかったらクック？でもいいですか？クック？コック？
0630_61	Author	クック。
0630_62	Author	案外サッカーネタのときに二人がさーのってこなかったよね。
0630_63	MF	なんかー、サッカー全然わかんないんですよ。見事なくらい分からないんですよ。ポジションとか全部、ゴールキーパーしかわからないんですよ。
0630_64	FN	なんでー。
0630_65	JH	ポジションの話から、急になんでスポーツがいいかって言ってきたら、スポーツはこれこれだから、私は好きです、ってするとい。ずっとサッカーだから。
0630_66	EY	バスケの話したい。
0630_67	Author	最後はね、よかったよね、最後favorite sportsで流れてくれたのが良かったよね。
0630_68	EY	thank you!
0630_69	JH	もし男だったらやりたい、とか。
0630_70	EY	言ってたねーあなたが男の子だったら。あれなんかいいなーって思った。
0630_71	Author	表現としてはいいけど、答えとして先をどうするかがちょっとな。単発の答えで終わりがちで、先に広がらない質問であることは確かであるな。

6月30日撮影・録音 中学校Y FN・EY・MF (JH見学)		
発話番号	発話者	発話内容
0630_72	MF	あたしさ一声どうにかしないとね、変えないとね。Hello! My name is MF! [声を高くして]
0630_73	Author	あまりにもやりすぎた感がある。
0630_74	MF	去年いたよね。なんかさ。すんごく声高くてさー。
0630_75	EY	あれ普通だよ、いつもああ感じだもん。そんなに、急に、あーとかならなかった。
		<映像終了笑い声>
0630_76	Author	一人ずつ思ってたこと言ってて。自分の映像見てたり全体に関して。
0630_77	EY	MFと見つめ合いすぎてたと思いました。
0630_78	Author	うんうんうん。
0630_79	MF	あーやっぱ一くだらないことに何か話を膨らませすぎたな。まだスポーツの話とかは良かったじゃないですかーはなまるうどんの話とかは、正直もうthingじゃないじゃないですか？
0630_80	FN	説明になっていたよね。うどん屋の説明。
0630_81	MF	今度確かめてみたいとかですませば良かったなって今思う。
0630_82	FN	どんどん突っ込んでいかなきゃ、入ってない話に入っていないって思う。
0630_83	MF	あと声、なんで私こんなに低いの？
0630_84	Author	低いのは、そう聴こえちゃうのはしょうがない。それは地声でいくしかないけれど、音量だよな。
0630_85	MF	音量？
0630_86	Author	機材の関係があってあんまり聞き取れなかったのもあるけど。ここで聞いている限り、まあ、届いているから問題はないとは思う。ただ割に相手に伝わりやすい声で話すっていうのは、心がけておくって言うのはあるよね。
0630_87	EY	どの高さが一番良いですか？Hello hello hello hello? [声の高さを変えながら]
0630_88	Author	一番目。
0630_89	EY	Hallo? My name is [EY].
0630_90	Author	ちょうどいい。ちょうどいい。いつもの調子で構わない。
0630_91	EY	I love Japanese food.
0630_92	MF	ha, ha, ha, hello. [声の高さを変えながら]
0630_93	Author	いやいやいや、いつもの声が良いつて。[JH]見ていてどう思った？
0630_94	EY	可愛かった。じょーくじょーく！
0630_95	MF	いいよ、別に先輩だからって。
0630_96	JH	二人 [MF, EY] が中心すぎる。
0630_97	Author	二人が中心すぎる？それって結局、審査観点にある適度な配分ってところで減点を食らう可能性はあるね。あとは？
0630_98	JH	[FN]先輩がもう少し乗っ取ればいいと思う。[*話の流れを自分に引き寄せる、という意味]
0630_99	Author	それにはね、もう少しね、サッカー周りの、ネタの広げ方がポイントだと思う。サッカー自体の説明にもなってたけど、例えばひとつ、手としてはさ、内田篤人は日本代表じゃん。代表戦の間あったじゃん。で、俺この間代表戦たまたまあった時、渋谷で飯食ったあと帰りにさ、スクランブル交差点でなんかサポーターがぶあーって交差点を走って行って、こう(ハイタッチ)やってるから俺も混ざってきて、それはおいておいて。「代表戦あったよね。見た？」とか「今度日本ワールドカップ出れると思う？」とか、ていうような広げ方もできるし、「何のスポーツ好き？」「どういうスポーツよく見る？」そういう繋げ方もありかもしれない。
0630_100	EY	真っ暗になっちゃった。
0630_101	Author	あーいいんでない。
0630_102	MF	うわー。
0630_103	Author	そんな感じかな？ でも、あとは、やっぱり見られている感覚ってのはちゃんともってね。当日は本当にやっぱ違うから。
0630_104	EY	そうそう。人いる。
0630_105	Author	雰囲気違う。見られている感覚ってね。
0630_106	MF	すごいよ。ほんとにすごい。
0630_107	JH	広い会場ですか？
0630_108	MF	いや、広くはない。決勝戦まで出れば、もうステージの上でやんだけど、マイクもって。
0630_109	EY	えー。
0630_110	MF	マイク持って、ステージの上で、いす三個並べてやんの。でも決勝戦まで進まなければ、普通予選だったら、ちっさい会場だけど、すごいのが一気に変わる。ばーって。
0630_111	JH	どういうふうに。
0630_112	MF	もうまじめ。市内よりバリバリになる。
0630_113	JH	先生とかいますか？
0630_114	MF	引率の先生とか、県大会に来る先生ってやっぱりさあ、すごい先生多いじゃん。
0630_115	Author	よし、録音止めよ。ありがとう。

a-3. 練習日記

【中学校X 2年 MG】

中学校X 2年 MG			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月7日	3人で会話練習をした。 トピック→ ・ My favorite thing ・ MY School	文法をしっかりと理解する事 会話が止まらないように...	やっぱり英会話は難しい。 けれど、ある程度話せるようになってきたら、すっごく 楽しくなってきた!!
6月8日	[LY]氏と会話練習をした。 ([KS]氏は今日は不在。) トピック→ ・ My school ・ My favorite thing ・ Season ・ Friend ・ Dream	会話を止めちゃいけない!!!!←(重) 「Can I talk first?」と言った方が会話を自 分の流れへ持って行く事ができる!	ジョークも会話の中に入ってくる! なかなかおもしろい(´ω`) SeasonとDreamの質問内容があまり浮かんでこなかった..... 質問のセンテンスも調べたり、作ってみたりしよう。
6月12日	[LY]氏、[KS]氏と会話練習をした。 トピック→ ・ とにかく全部	慣れないトピックだとちよいちよい会話 止まる。 答え方しっかり〜。 doで聞かれたらdoで、be動詞で聞かれたら be動詞で答えよう!! (その他モロモロ.....)	そろそろ代表3人が決まりそう... (ナ予感) 本日、[JET_C]Tがトピック決めの方に行っていられし やるとの事です。 眠くて、眠くて、途中白目むいてたカモ...。(今日は、 設定画制作をやめて、早く寝たい.....もの)
6月13日	[LY]氏、[KS]氏、[SK]氏と 4人で会話練習。([SK] 氏、途中で離脱。)	会話が進まない。 (多分、疲れてるからカナ。)	トピック発表→18日に変更。 とにかく眠い。(疲れたー。) 〜先生について〜 What does he teach? とか聞くとイイカモ。 学校って聞くこといっぱいありそう! だけど...なかなか質問がうかんでこないんだよね...
6月18日	[LY]氏、[KS]氏と会話練習。 3年生の会話も聞いた。	声が少しずつだが大きくなってきた!! (That's great!!) 会話も前よりずっとはずんできた!!	トピックは去年のまま!! (ラッキー!!) [ALT_N]先生に「Very good!!」とほめられた´ω`* 代表は、[MG]さん、[LY]さん、[KS]さんに決定。 本日、会話で言いたくても英語が浮かんでこなかったもの↓ 彼は絵を描くのも指導するのとても上手です。私は彼 にあこがれています。*([S先生]について。)*←次回までに 英訳しておく!!
6月19日	会話練習 トピック→とりあえず全部。	リコーダーの話題になったww ギャグやジョークを入れると会話が進むかも。	三年生の会話を聞いたりした! やっぱり三年生はすごい!! My Dreamで会話が進まない時があった!! (orz...)
6月20日	会話練習 トピック→全部	[LY]さんについてのエピソードがよかったらしい。 1つエピソードを入れると印象強い!	めっちゃ盛り上がった。 ディズニーとか... [Kくん]ワロスwww He looks like〜. ←これは良いネタが作れる文です。
6月22日	会話練習 トピック→全部 (特に Dream, My school, Friend) 英文を詳しくした。	[中学校X]はインタラで常に1、2位を独 しているらしい...。(超プレッシャー。) ディズニーは盛り上がるネ。 ユニークな事を言うとポイントが高いらしい。	[S先生]にくらいついてきた!! 「He looks like Mukai Osamu..」 Mr. [S] said to me 「You students have been the best artists since they were born!!」がけっこう良かったらしい。
6月23日	会話練習(All day) トピック→全部 (特に School)	人と違った事を言うといい。 (例) My School has many nice place. と か...	「[Y先生]!」「[Y先生]!」 many students said 「[Mr. Y]!」「[Mr. Y]!」 everyday
6月24日	ロビーにて会話練習 ([KS]氏は欠席。) トピック→All	[ALT_N]先生が「Good!」って言ってた! (から、それなりに良かったのかな...)。 Does your friend ever make you cry? ←こ れを聞くとまた違う!!	ディズニーはみんな知ってるネ!! I like Disney! I love Disney! 楽しかったです。(反面、疲れました。) ☆Vice president likes to take photoes. He put them on the wall. My school is like a musium. I've taken picture of mine by him. Many students want to be taken photoes by him.

中学校X 2年 MG			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月28日	(夜練アリ!!) 会 話 練 習 (依 田 T が 来 た!!) トピック→All	フラワーロードについて語れ～! Flower road mans entrance going to the school.	差し入れがめっちゃ届いた!! 眠い。眠い。眠い。眠い。とにかく眠い…。 (orz)
6月29日	いつも通り…	落ち着くんだ!! 3点でできればok。 →・大きな声 ・ジェスチャー ・ゆっく りと…	うわー。もうすぐだー。差し入れだー! (寝不足解消しようを目指すぜ。) 英語って楽しいネ!! (改めて思う。)
6月30日	いつも通り→Allトピック いろいろと確認	本当に前日の3点を守ろう!! クリアな発音でね! わかりやすく! 相手がこまったら「for example」で助けよ う!	うわー。あぢーよー。 差し入れが日課になっとるよー。Thank you〜♡ 市内大会…。うー。きんちょうする。。。
7月	(ちょっと力を入れた。) いつも通りのAllトピック!!	これからは夜練ナシでいきます。スランブ を起こさぬようにネ! ちょっとおもしろい表現を入れると会話は はずむ!? schoolの発音にお気をつけ。	市内はぬけたのでひと安心…。ふうー。 先輩がいないとさびしいよー (泣) … 今までありがとうございました。 暑っ…いけど、努力は欠かさずネ。ピカチュウ人気者っ す。
7月	いつも通り All←トピック	「said」「セッド」と発音!! 「おNewの文を暗記しよう!!」 新ネタを入れるか。	県西の壁はかなり厚いらしい!! がんばらなければ……。 ★これから、合同練習とかやります。(発音なれしまし ようね〜!)
7月	いつも通り、Allトピック	こまかい発音に気をつけよう! わからない事は積極的に質問しよう!!	今日も暑いね!! 鳥が飛んでる。巣を見つけた [S先生]ネタで流れを作ると自分の流れにもっていける わ!!
7月	いつも通り、Allトピック	「friend」が少し弱いかも!? おもしろエピソードを語ろう!! 「ギャグをきたえろー!!」(笑)	暑いつ!! 眠いつ!! 鳥つ!! www のどかわく…。 英文がでてこない…。これってスランブ…!?
7月	いつも通り、Allトピック	つぶされるな!! 戦いだ!! つぶせー!!!! 「しらっ」とした空気でギャグをぶちか ますと…「うーん…」てなるので空気をよ もう!!	何か部活来いって部員に怒られてもうた(´・ω・`)しょ ぼーん 何だ! この部屋! 暑い!! やっぱり、これスランブだ…。
7月	いつも通り、Allトピック	「dream」→[S先生]! [S先生]! [S先生]! とにかく[S先生]へ流れをもっていけ〜! 県西は(細)な発音にも気をつけなければ…	暑っ),, スランブ!? 何この迷い!? どうやら[S先生]→団へ[?]につなげるといいらしい。
7月	いつも通り (All)	「Friend」と「Season」を強化しよう! 冬といえば? ↓ なべ! 雪! クリスマス! etc… 色々たどしてみよう↑	どうやらSeasonの新ネタが特(´・ω・`)ようだ。 スランブ回復かもしれない?
7月	いつも通り (All)	Season! Season! Season! →相手をひきずりこもうよ! よくでる→花火、夏祭り、花見、クリスマス	今日の私は最もクレージーかもしれない! こわれてきた よー。 英語って楽しい!
7月	いつも通り (All)	「[友人K] 君ネタ、笑いましょ? He looks like ~ [LY]→リスに似てるカモ。	暑いしかこのところ書いてないよーな。 Friendって聞くことあるのに何故かでてこない… 不思議…。
7月	いつも通り (All)	発音! よくきくこと! 相手を助けよう!! 「for example…」 やみなべはいいカモ?	本当に暑くて…暑くて… English!!! ここのところ、部員におこられる事が多くて落ちこ む…。 それとスランブがまー、ひどい。
7月	いつも通り (All)	前回と同じく!! ギャップっておもしろいと思う。 [MG]→見た目: まじめ 内面: おバカ とか	暑いよ~~~~~ ←本当にこれしかでない!!!! もっと質問とかしたい&自分の意見も言いたい!!!!

中学校X 2年 MG			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
7月	いつも通り (All)	Listen! Listen! Listen! あいづちをしよう! AH! Yeah! Oh! とか...とか...	会話にまじるためには相づちが(重) 学びました!! [MG]がこわれかけてる...
7月	いつも通り (All)	←県西は(前)の3点に注意すべき!!!! Me tooとme nether(?) を使いわけよう!	暑いねー。私はただの暑がり!? Me too→良↑ me nether→悪↓ になります。 がんばって使いわけろ!
7月	合同練習	発音に気をつけよう! よーくきくこと! まねしてみるといいかも!?	みんなすごい発音良い。 [JET_C]先生、さすがです...!! [LY]? フリーズする!?
7月	//	発音になれよう!! 会話のリーダーになる! 積極的に話をふるう!	おーーーー。やっぱりレベル高いー。どうにかして追いつかないと...。 ぬいぐるみ、かわいい♡ スランブー[怒] あっちいけー[怒]
7月	//	話を合わせて...。その後上手にナチュラルにきりかえる技を身に付けよう!	だんだんなれてきた♪ アドレス交換、多いな...。 友達いっぱい〜♪ 楽しいぞ(*'▽`*)
7月	//	今まで、注意したところをもう一度確認!!!! 相手におびえないで! どんどん、つっこめ!!	何かすんごい人キター(´Д`;)) つぶされかかった...。危ない危ない...>< どんどん前進するべし!?
7月	//	パニくるとつぶされます! 落ち付いて!!!! わからない事は「Q」してOK!	[LY]ー!!さびしいよー!! please come here ー!!!! またもや寝不足です。 他校の校舎はキレイです。 エレベーター (´Д`;))
7月	//	落ち着いてネ!!!! 伝わりにくかったら上手にジェスチャーをつけよう! (注) by the way は会話を切ってしまうので使わないこと!!!!	[LY]のコンクールが近いそうです♪ がんばってー♡♡♡ しゃべりっぱなしだと日本語訳がいつかなくなる(汗)
7月	//	スランブに注意しよう!!!! (もう、末期!? !? !?) (まずいぞ!? !? !?) もうすぐ、県西! よく、振り返っておこう!!!!	うおー。きんちょうするー。 多分、落ちるー。スランブのままだとまずいー。 スランブー! 本当、どっか行けよー(怒) 質問とお話(自)はハーフハーフ(?)
7月	//	スランブ回復!!!! ・あいづち! ・ジェスチャー! ・速度 ・耳なれ ・発音!! ・その他モロモロ...お気をつけ!!!! 重要 声の大きさ とのりの部屋にきこえるくらい!	発音のキレイな人をまねしてみた! 県西大会がせまっている!?!?!? できるだけスランブ回復とスキルアップを!!!! 暑いっ きんちょうする どうせやるなら思いっきり楽しみましょう!!!!

【中学校X 3年 SK】

中学校X 3年 SK			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月1日	実際に英語をはなした。	聞きたい事ができたのに、言えなかった。	話すときんちようして思うように言えなかった。
6月6日	日本語を書いて英文にした。	いろいろな考えがあるときづいた。	日本語を英文になおすのが難しかった。
6月7日	学校を休んでできなかった。		
6月8日	とにかくよんだ	かくことよりよむ方が大切だときづいた。	なれていないからよむのが難しかった。
6月12日	英文をかいてよんだ。	ツッコムのがむずかしい。	もっとれんしゅうしてよめるようにしたい。
6月13日	トピックの英文をかいた。	書くことも大切だけど、よむことも大切。	英文をかくのがつらかった。
6月14日	英文をひたすらよんだ。	やっぱりよむことは大切。	まだまだだと思った。
6月18日	読む練習をした。	ツッコミ方が少しはわかってきた。	がんばろう！！！！！！！！
6月20日	トピックをかいた。	深く考えた。	まだまだだめ。
6月21日	朝練をした。	文をよんで、まだ、だめ	全然上たつしない
6月22日	文をかいたりよんだりした。	難かった。	全然上達しない。
6月23日	たくさん読んだ。	ファイルなしで読めてきた。	上手くなってるかなあ。
6月24日	読んだ、よんだ、ヨンダ	がんばった。	ファイトだー！！
6月27日	よんだりかいたりした。	相手からいわれた質問にとまどった。	ファイト！！
6月28日	上手くなるようにたくさん読んだ。	声が小さいので大きくする。	ひたすら読めば大丈夫。
6月29日	いっぱいよんだ。	声が小さかった。	がんばった。
6月30日	たくさんよんだ。	声をもっと大きくすればよかった。	がんばったけどつかれた。
7月1日	1日前だからしゅうちゅうしてやった。 いつもより。	前よりも話ができてきた。	ファイト！！オー-----。

【中学校X 3年 RF】

中学校X 3年 RF			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月1日	今日の練習では、最初と最後に5分間で会話をしました。	2回目の会話では、自分の言いたい事だけを言うだけで終わってしまい、1回目の方が会話が盛り上がりました。	自分の言いたい事だけではなく、相手の話をよく聞いて会話をしなければいけないと思いました。
6月6日	今日は[SK]さんと二人だったので、先生と文を考えてました	部活後練習、6:30～7:30まで。1時間は短い。	今日の練習は初めての部活後練習で1時間だけなので集中して練習していきたいです。
6月7日	今日は[FH]さんと二人だったので、文を考えた後、ノートを見ないで、三分で討論しました	ノートを見ないでの討論は瞬時の対応が難しい	今日は二人でしたが、次は三人でノートを見ないで三分間の討論をしたいです。
6月8日	今日は、三人でノートを見ずに三分間討論しました。	今日の討論では、話が浅く終わってしまい、時間が余ってしまった。	これから何回も練習して、話を深く話し合えるようにしたいです。
6月12日	今日は、ずっとMy favorite personの文を考えていて終わってしまいました。	vocaloidは人ではないこと	速く考えて会話ができるようにしたいです。
6月13日	今日はずっと日本語を英文に直して、それを紙に書いてました。	文を話している途中で質問されるかもしれないので、それに答えつつ、自分の言いたい事に話を持っていかねばいけない。	知識を増やして、会話っぽくなるようにしたいです。
6月14日	今日も三人での討論をした。	どうしても所々で止まってしまう部分がある	しっかりと暗記をしなければいけない
6月18日	今日は三人でいままで考えなかったことで討論をした	本番はどう振られるか分からないので、とっさに対応できなければならないこと	急に考えたMy favorite thingだと対応できていない。言いたいことを素早く考えて発言できるようにしたい
6月20日	今日は文を考えただけ	都会といなかの良い所と悪い所	今日は基本となる文を考えただけなので、付けたしていきたい。
6月21日	今日は、放課後練習ができないので、朝練です。	質問が頭の中でまとまらない	会話の中で質問しようとした事が頭でまとめられない。質問をしっかり考えたい。
6月22日	big city or country side の文を考えてました		
6月23日	午前中はMy favorite personの会話 午後はsummer or winterの文作り	発音しっかり	thingやstudentの発音を練習してしっかり発音できるようにしたい。
6月29日	午前練：いままで考えた文の会話とsummer or winterの会話練習	my favorite thingの文からmy favorite personの文に移れること	my favorite thingが良くできていた。他のトピックも完成度を高めていきたい。
6月27日	ひたすら会話練習	summer or winterの文がたりないこと	大会が近いので、会話の内容を深めたい
6月28日	時間が少ないので、たくさん読みました	大きな声ではっきりと！	いよいよ本番まで、日数がなくなってきた。文をしっかり覚える
6月29日	自分の文を覚えるように読んだ	ろくろを回さない	だいたい自分の文は覚えたので、僕は相手への質問とどうやって持っていくかを考える
7月1日	明日へ向けての細かい直しと練習	本番で緊張して、ろくろを回したり、文が頭から消えないようにする	明日はいよいよ本番 がんばるぞ！

【中学校X 3年 FH】

中学校X 3年 FH			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月1日	・3人で会話練習をした ・日本語を考えてから英文を作った。	・自分ばかり話してはダメ ・初心者2人がとても上手!! ...やばい!! ・ゆっくり話す。	・インタラクティブって難しい... ・とても楽しかった。 ・絶対にあきらめずにまずは市内大会に向けて練習していきたいです。
6月7日	・英文を考えた ・[RF]くんと一対一で4分間話した	・相手の事をどのくらい引き出せるか? ・相手とのバランス	・すごく楽しかった ・少し悔しかった→うまく話せなかったから。
6月8日	・3人でひたすら会話の練習。	・だんだんコツがつかめてきた ・相手が何を言おうとしているのかあるていどの予測が必要。	・すごく楽しかった。 ・もっと努力が必要!!
6月12日	・[JET_C]先生と[SK]くんと3人で会話 ・文づくり	・[JET_C]先生はとても細いところまで質問していた ・相手からどれだけ聞き出せるか	・文を早く暗記したいです
6月18日	・文を作りつつ会話練習	・とにかく自分の文をもっともっと増やして、どんな状況でも対応できるようにする。	うまくいかず、悔しかったです
6月19日	会話練習	発音を良くする!!	楽しかったです。
6月20日	文づくり	発音良く!	難しかった
6月12日	朝練のみで、会話練習	相手の事を考える	たのしかった。
6月22日	文をつくって会話をしてアドバイスをもらう	発音発音発音 注意する I want to [want to]つなげる	すごく悔しかったです。 もっとうまくなりたい
6月23日	1日練習 全トピック話した。 書き→覚え→読み→話す	自分ばかり話さないように	長かったけどたくさん文を覚えられてたのしかった。お弁当がおいしかった。
6月27日	ひたすら会話練習	相手のことも考えつつ自分の文もいれていく	調子の上下が出ないようにする
6月28日	3:00~4:?? 過ぎ 6:30~8:00 会話練習	相手が止まったらそく助ける	改めてインタラクティブの難しさを知りました。
6月29日	いっぱい読んだ	ビッグボイス!	つかれた
6月30日	たくさんよんだ	相手をよくみる	気合いでがんばった
7月1日	集中Max!	話がはずんだ	根じょう!
7月2日	他中の子2人と会話	他中の子は少し声が小さい。だからこそ自分は大い声を出す!	1日すごくたのしかったです。
7月31日	県西大会 1ラウンド: My town	○考えていた事は言えた。 ×少し止まってしまう瞬間があった。 ○フォローできた。 ○相づちを大きくできた。	
7月31日	県西大会 2ラウンド: My favorite person	○用意していたことすべて言えた。 ×相づちが少し小さくなってしまった。 ×受け身になっているところが少しあった。 ○後半、うまくふることができた。	

【中学校Y 2年 KT】

中学校Y 2年 KT			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月22日	・ Season ・ Friend ・ My favorite thing ・ Dream ⇒ 5 分間話す 去年のインタラのビデオを見た	・ 一つの話がいったん終わる、自分が言いたい事を言った後、会話が止まる。 ・ リアクションが小さい。	前は、YesかNoしか言えなかったけど、最低2文+質問が少しだけできるようになった。だけど、まだ止まることが多いから家で、ネタ帳(?)をもっといっぱい書かないといけないなあと思った。
6月23日	My school Dream ⇒ [IH]、[IS]と話した。	・ 前回よりも止まらなくなった。 ・ まだまだリアクション&声が小さい。 ・ 質問のネタ(?)が途中でなくなっている。	1つのことについて質問が2つ、3つ位で終わってしまい、どんどん新しい話題になっていって、1人の人が話す時間が短い。だから、時間が余っちゃったり、止まったりするのかなあと思った。1つの事について、相手の会話をひろいながら、どんどん質問していくようにしたい。
6月27日	My School Friend Season ⇒ 5 分間	・ 今日は全体的にテンションが低かった。 ・ 5分間のほとんどがしーん。としていた... ・ 声が小さかった。	いつもよりテンションが低かった...。 リアクションもなかったし、声は小さいし会話も途切れちゃうし、あんまり楽しくなかった。[IS君]、記者会見状態だった((笑い))
6月28日	My favorite thing Season Dream My school ⇒ 5 分間	・ 自分から話さないで、質問が来るのを待っている ・ ちゃんと言おうと考えてきたことが言えていない。 ・ どのトピックも2つ以上ネタを考えないと、途中で会話が途切れそうになる。	まだまだまだまだ、リアクションが小さいっ!!!と[ALT_M]に言われました。本当に、あと残りが少ない...このままで大丈夫かなあー。と思いました。
6月29日	My school → My favorite thing ⇒ 5 分間	・ まだ若干止まる。 ・ 言いたい事が言えない... ・ 自分のことを言うのを忘れる(相手も)ことがあった。 ・ リアクションのバリエーションが少ない。	前よりかは止まらないけど... 最近、1人だけ聞くのを忘れることが多い。ある人だけずーっとしゃべっていて時間がどんどんなくなっていった最後に「あっ!」っていう感じが多い気がしました。 あー本番が近いよー
7月1日	My school → My favorite thing ⇒ [JH]さん [IH] 私 5 分間 ネタ帳見ないでやった!!	「ヤミー!!」「ヤー!」は× → 「good!」「Yes, very much」「That's right」にしろさいといわれた。 ([JH]はなんかかわいそう!! ずっと爆笑してた((笑)))	はあ... 明日はインタラクティブ・フォーラムですっ☆今日は、見ないでやったけど...本番は大丈夫かなー?? 家で母と練習しないとだめだなあと思った。 明日は、がんばるぞー

【中学校Y 2年 IS】

中学校Y 2年 IS			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月22日	My school, My favorite think	• まだネタが少ないので、会話がつづかなかった。でも必しにやった。	まだこれからなので、がんばって、続けたい。
6月23日	Friend, Dream	• ドリームは、たくさん言いたいことがあったから言えたけど他の人はしょうしょう。Friendは逆に僕がしゃべれなかった。	Friendは言いたいことを考えて、もっとがんばろうと思う。
6月27日	All topic	• とくにMy schoolができないので、はやく完成できるようにしないといけない。あと、play pianoなど、theがぬけたり、anがaになってしまった。	言いたいことを決めて、できるだけ習ったたんで言えるようにがんばりたい。あと、日本語を入れないようにしないと減点になるので、なおしたい。
6月28日	My school, Dream, My favorite think	• My schoolを何度も繰り返してやったので、前よりかなりできるようになった。	My schoolは必ずなので、できるようにしたいと思う。また、Dreamも質問が出来ないので出来るようにしたい。
6月29日	All topic	• 最後の練習なので、My schoolとseasonを特にがんばった。seasonは難しいので土日で、調べてできるようにする。	土日は部活で出来ないけど、夜を使ってパソコンで調べて本番にのぞみたい。あと、seasonで、springのことを話せるようにしっかりしておく。

【中学校Y 2年 JH】

中学校Y 2年 JH			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月22日	My favorite things My favorite person Summer or winter	- 自分が話すことと相手の話をひきだす“バランス”をよくすること - 万人うけするネタを用意する - 好きなことだけでなくもしも(if)パターンを使う	自分の意見がいえるようにしたいです。また相手の意見の聞き方もしっかりしたいと思いました。そのためにはいろんな表現を身に付けた方がいいと思いました。
6月27日	green My motto in life	- 自分のopinionを伝えるようにする。 - 率直に「これは〜だ。」といわず、少し遠回りをして伝える→例えをだしてそこからつなげる - 自分のmottoの意味を理解する。 - 反対の話題もだすと会話が濃くなる	相手がちがう意味としてとらえた時は、切った方がいいことに気づかされました。どうやって盛り上がるかをしっかり考えます。BはOpinion中心だからまず表現をふやす。
6月29日	Summer or Winter	- Good pointとBad pointを比べる→さらに深い話に。Ex. Summer is to hot but winter is cold. 「もし〜だったら何をする」という表現を使う。Ex. If you have a free time in winter, what will you do? - あいづちを増やす。	より深い会話があった方が良かったです。B teamはむずかしいので大切だと思いました。またあいづちのレパートリーをふやした方がよかったです。
7月2日	市内大会[見学]	- 笑いを起こす→大事だがほどほどに！！ - あいづちが大事 - 会話を止めない→どんどん質問をする - リアクションを大げさに→nativeらしく ex.oh! Aha など - Can I go first.→先に話題をふる。 ←意欲が見られる - するどい質問→誰も考えない質問を - チームの人が固っていたらたすける - ジョークをおりませる - 話のmain・中心に！→主導権にのぎる - Topicの深い所を話す。 - ex.〜season〜 A! When's your birthday? - つなげることを考える - 盛り上げる！ - good point bad point ～自分に必要なこと 「バツ」とmy opinionを言えるようにする - Allways "smile" - もっと英語表現を増やす - 盛り上がるように話す→Jokeを!!! - nativeなリアクションをする。 - 止めない - するどくて答えられるような質問 - いい方を変えて答える - Topicの深い所を話す ▼もっと大事 Best3 1. nativeなリアクションをすること 2. Joke・盛り上げること 3. もっと表現をふやすこと ～そのために～ - もっと文法を覚える - 本・英字新聞 - 会話を英語で→nativeの方と。 - 映画を英語にする - 日本語を減らして英語中心の頭にする。	
8月17日	・ motto in life ・ promote Ibaraki	- 自分のモットーの意味を理解する - チームの人にモットーがなかったらなにを心がけているかを質問する → つなげて「それがあなたのモットーか」とするととり上がる - Bad side・Good sideを比べる - 自分の意見を固める。	本番が近いのでしっかり英語脳にしたいです。今日まで練習をなめたので心配です。
8月20日	県大会 First Round Communicate by Internet	～様子～ [xxx]番の[Y]さんが主導権にのぎりました。 - 質問がたりなかった。 - ねこぜだった。	～感想～ 最初から2番目でとてもぎんちょうしました。思ってたようにレベルが高かった。次のラウンドをしっかりやりたいです。

中学校Y 2年 JH			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
8月20日	県大会 Second Round Japanese character	～様子～ • [xx]番[H]さんがフレンドリーで楽しく会話できました。 • ジョークもいえた。	～感想～ 最後のラウンドでなれたのできんちょうもすこしほぐれました。さらに[H]ちゃんが笑いをおこしたのでリラックスできました。
8月20日	県大会（全体）	• Bチームはみんなnativeの様でけっこうハードルが高かったです。 • Bチームで大事なものは声の大きさだけではなく話の流れやその運び方。 • フレンドリーに接するべし!!! • 前のグループのいいところをひろう	～全体的な感想～ 終わってみるとおもったほどきんちょうする必要がなかったです。仲良く自然に話すことも大事だと感じました。 また友達もできることがわかって「インタラ」のおもしろさを発見しました。

【中学校Y 3年 EY】

中学校Y 3年 EY			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月22日	My fav parson について 2回 // thing // 1回 Summer or Winter // 1回 with [MF] & [JH]	- 自分の話がまわってこない...、しゃべり過ぎの人がいる...、そんなときは、話を戻す！また、話の内容と合致するときは、自分の話題もぶちこむ！！ - いそぎすぎず！相手、みんなが聞き取れる早さで！！ - ムリな質問のときは、テキトーに答えて逃げる！！ - ネタをたくさん作る！ - 上辺の話だけでなく、よく掘り下げる！ - なぜそれが好きなのか、説明できるように！ (Summer or Winter)とりあえず、両方言えるようにする！ネタは両方作る！ 「Tell me!」と言われたこっちもつらいので、What's the main ()?やWhat is that like?など、こちらから疑問を提示する ～make (makes) me _____. ～は、私を____してくれるよ！の文を最後の方に言うとGOOD! - 少し方向を変えてみる。 ☆自由な時間があったらそれをどうする？ If you have free time, what do you do? ☆100万あったらなににつかう？ If you have million yen, what do you use?	初めて、インタラの練習に、遠藤先生が来てくれました。学ぶことが本当に多く、また、他中の友達の結果を聞いて、絶対に負けたくない!!!と、強く思いました。やるなら、1番。それ以下は一緒だと思って挑みます。 今日習ったことは、次の練習からぜひ使いたいです。これから練習できない日もあるので、少ない練習時間でやることを全てやります。やりきります。私にできる、全てをやりきるために、これからの練習で、今までの技を使いこなしながら頑張ります。
6月27日	My fav parson Country side or big city My fav time My fav thing	- もごもごせず、相手に伝えたい！という思いを！ - 深く話を掘る！ - しゃべらない、静かな時間を作らない！ - 象徴をよくする！ - 質問が分からなさそうだったら、例えば～?とフォローする。 - わざとらしい、大きすぎるリアクションをしない。 - 分かってなかったら、もう一回振ってみる！ - 話を全員にする！ - My favorite time is eating.	オーディションの結果が不安です。習った事を頑張ります。
6月28日	Summer or Winter My fav thing Country side or Big city My fav parson	- リアクションを、英語っぽくする！ - Why does he like? 彼は何が好きなの？ - How does he like? 彼はどんな感じの人？ - Can I add more about (her, him..)? - Can I tell more about ---? - Did ____ pass away? - What is the best event in 季節 for you? - There are old building. - People are very kind. - What other ____ do you like? - Do you have other ____? - Have you tried it?	今日、校内でのオーディション結果が発表されて、無事選ばれました。落ちてしまった、[Y]の分まで市内戦で頑張っていて、絶対県西に行きたいです。 4:15頃から始まり、summer or winterをやった、最初の練習から比べて、良くなったと思います。話の内容は、深く掘り下げられるようになったし、フォローも上手くなったと思います。全員に話をふることや、ネタの量も上達しました。本番まで、練習できる時間が本当に無いので、時間を大事にしたいです。
6月29日	My fav time My fav thing Summer or Winter Country ~ さっえい	- 話の筋を通す - 夢を持って話す！ - 一人の方向に向きすぎ - もっと、聞きやすい方を - みんなで話す - ニックネームで呼んであげる - 見られている！という感覚、大事！ - トピックにそって話す - timeならtimeにひきよせて話す！ - Lex) dinner, morning, sleeping - 切り口を変える - same as you = I think so, too - やさしく発音♡ - どっちが好きか、理由だけじゃない!!! - あなたの意見を尊重、それよりも私の意見を尊重！ - 話題にひっかかる！ - Can I go(talk) first? ～or～なら、それらのgood pointとbad pointを言う - Don't you～?なら、No. Yesなら Yes, I lila～.	残り少なくなってきた、

中学校Y 3年 EY			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
7月1日	Summer or Winter My favorite thing My favorite time My favorite person Living in Country side or big city 各トピックについて10文	I went～. Oh, did you?や I'm gonna ～. Oh, are? Is that right? を！ 話からそれない！ 主語を「I」だけでなく、変えてみる。 チキンのトマト煮→boild chicken with tomato becauseは接続詞だから文をつなげる。 ♡My favorite personについて ①は、誰がスキなのか ②、③は、どんな人なのか ④～⑥は、なぜスキなのか、どこがスキなのか ⑦、⑧は、どういう風になりたいのか ⑨、⑩は、全文を通して ♡My favorite timeについて ①I like eating time. ②When I eat something, I'm happy. ③My favorite food are ボイルド egg and American dog. ④I eat them, before cram school. ⑤And I buy them convnience store. ⑥My favorite restaurant is ⑦They are all cheap. but they are all tasty. ⑧～⑩などなど ♡Summer or Winter 夏は、祭り、スポーツ、なつやすみ、冬は、めしうま、イベント、プレゼントの話題が多いから、違うのやるとGood! ♡Living in big city or country side In country side a lot of things are cheaper than big city. ♡My favorite thing 話を広げる！	ついに明日が本当となりました。 今まで、練習してきた約2週間の成果を試す時がやってきました。 [ALT_M]や遠藤先生、[JET_S]先生から教わったことをたくさん使って、明日は頑張ります。
7月2日	1st My varotie thing 2nd My 3rd Living in a Big City or in the Counrty side	1st [T]君が上手だった！すごく話す子だった！何がスキだったか忘れたけど、もっともっと引き出しがあったと思う。それは、緊張とか、流れとか関係なしに今まで練習してきたものが使えなかったと思う。いかに練習をおこたってきたか、というのが示されたと思います。絶対やると分かっていたトピックなのに、本当にひどかったと思います。 2nd [C],[K]君ともに、自分のネタが私より濃かったと思う。 [C]は話足りないのか、自分の言った事を何度も繰り返してたけど、一回で彼女の言いたい事を聞き出す必要があったと思う。 [K]君も、私より自分のネタがしっかりしていた。もっと、"こう質問すればよかった"と後悔が残るトピックだったので、県西では、もっと頑張りたい。 3rd [R]君、[Y]は、お互いに自分の事について深く話せてた。 [Y]は終わったあと、互いに	
7月11日	My favorite person Living in a Big City or Country Side Summer or Winter My town	My townがやばいと思う。言えない。話が続かないし、やる気が出なかった。 アメリカンジョークが審査員にウケると[ALT_M]に言われたけど、何がおもしろいのか理解できなかった。 3週間切ったのに、まずいと思う。 Living～は、どちらも持ちネタが少ない。	
7月12日	My favorite person My // time My town		

【中学校Y 3年 MF】

中学校Y 3年 MF			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
6月22日	• season • favorite person • favorite thing →遠藤先生の特別レッスン	話しの流れ、雰囲気をつかいて作る、誘導するかが大切だということが分かった。言い回しが少し違うだけで印象が全く違うことに、驚いた。共通点を素早く見つけたり、賢い会話を続けることが大変な気もしたが練習すれば何とかなる気がする。又、ネタ仕込みが意外と大切なんだと実感した。広がる会話、会話の流れを予測して、これからじっくり考えてみようと思う。上手な人のコツ（突っ込み方、話し方等）がよく分かった。	今日は頭を沢山使った。改善点を沢山言われると何か悔しくてもっとやってみようという気になる。まだまだ自分は未熟なんだと思う。もっと練習して、インタラとオーストラリアに向けて頑張る。明日も頑張る。
6月23日	• motto • Ibaraki • green • travel →[ALT_M]先生のみっちりレッスン	今日、一番ムズかしかったのは"Ibaraki"だった。私は茨城生まれ茨城育ち、祖父母も茨城に住んでいるのに関わらず、全くネタが思いつかなかった。図書館の本で調べると意外と茨城はすごかった。農産物や養豚、教育も全国的に有名らしい。それなのに何故茨城県は有名でないのが不思議だ。全体的に見て話題に詰まったら未来について(向けて)話すと話しが広がりやすいと感じた。これを踏まえ、次回の練習に向けて頑張ろうと思う。	今日はB部門に向けての練習が沢山出来たので良かった。それに今日は新しい表現、単語等を学ぶことも出来た。特に"travel"では知らない文化について知ることが出来た。異文化に触れると、私は日本人なんだな、と何故かしみじみ思う。
6月27日	• favorite time→オーディション • favorite thing→[ALT_M]先生レッスン	もっとやわらかに、細かく分けて質問しないとダメだな、と思った。あと、自信のない単言や、少しごまかしながら言う時に声が小さくなりがちだと注意された。あとリアクションが大き過ぎるとも言われた。もっと調整していきたいと思う。あと、私は、緊張しやすいことが分かった。今日のオーディションでも、構えず緊張してまともな会話が出来ていなかった気がする。今日、そのことを知れたことは結構大きいと思う。平常心を忘れずに何事にも臨みたいと思う。	いつものひらは乾燥しているのに今日のオーディションでは手汗をかいていた。まだ手汗が出ることに驚いた。私は初心者だからもっと真極的になれたらいいと思う。多分明日の結果発表でも緊張するだろうな...
6月28日	• favorite thing • Winter or Summer	下らないこと(トピックから離れていること)についての話をふくらませすぎだと注意された。"Oh"ばかりのリアクションが多すぎる気がした。もっと英語っぽい会話やリアクションが出来たら、と思う。下らない話題が減り英語っぽくなったと思ったら今度は文法の間違いがたくさん出てきた。改善点は沢山ありすぎるけれど直していけたらと思う。練習時間が少なすぎるからそれを大切にしているいろんなことを習得していきたい。	今日は取りあえず安心した。大会に出られるからには全力を注ぎたいと思う。明日は今まで習ったこと、分かったことを全て出し切って練習しようと思う。少ない時間の中で、楽しんで頭を使って交流出来るような人間になる！
6月29日	• favorite thing • Big city and Country side	目線の配分を何回も注意された。やっぱり質問をされた人に目線が行きがちになってしまう。以後、気を付けたいと思う。あと、ニックネームを忘れて本当の名前で呼んでしまうことが多かった。覚えにくいニックネームでも即座に覚えれるように努力する。	「日本語だったらこう言いたいのに。」ともしどかしい気持ちになることが多かった。伝えたいことが頭の中に浮かんでもそれをなかなか英語に出来ないということがある。もっと単語数を増やさなくてはと感じる。あと少しで本番だ。もっと危機感を持って、しかし焦らず地道にコツコツと充実した練習を進めたいと思う。
7月1日	• favorite person • favorite thing • Summer or Winter • favorite time • Big city or Country side • 10 sentences (十本ノック)	"yummy"や"yah"などは子供っぽいと言われた。また、"Really?"ではなく"Is that right?"などとするとさらに良いらしい。あと"How about you?"と"How about yours?"の区別をしっかりとつけないといけないらしい。お金の話や食べ物話になりやすいと感じた。もっと夢のある会話を明日の本番ではやりたいと思う。	明日が本番だと思うととても緊張してしまう。いろいろ不安な点や改善点はたくさんあるのでそれに備えて家でもう少し細部まで詰めようと思う。明日負けても勝っても今まで練習につき合ってくれた先生方や他のメンバーに感謝したいと思う。I will do my best tomorrow!
7月2日	• My favorite thing • My favorite person • Summer or Winter →本番 • My town • 反省会	今日の大会で語ってくるやつもいるということが分かった。打ち切るのがかなり大変だった。県西に行けばそういう人たちが多くなってくると思うので私も語れるようになりたい。反省会ではいろいろな意見がたくさん出た。良い所よりも悪い所の方が多かったのが改善していきたい。明日からは舞い上がる気持ちをおさえてさらに練習に打ち込みたい。	いろいろな子たちとたくさん仲良く出来てよかった。その前に県西に行くことになって本当によかった。緊張しながらもやり切れたことがうれしかった。インタラに関わった人たちに本当に感謝している。今度は他校の練習試合とかもやってみよう。

中学校Y 3年 MF			
日付	やったこと	気づいたこと	感想
7月3日	・ノート作り ・My town	ノート作りをやったはいいいけれど何が古河にあるのか、古河の良い所は何か、有名なものは何かが全く分からなかった。「さおもみ祭り」、「よかんべ祭り」「納涼祭」「花火大会」「おはやし」「もも祭り」等あるのだがそれらを使ってどうやって話を進めればいいのか分からない。生まれてからずっと古河に住んでいるのだから簡単だと思っていたが逆に古河に住んでいるから難しいなと感じた。ずっと住んでいると良い所や変わった所も当たり前のように感じてしまいそれらが全く分からない。パンフレットを使ったり古河以外の所に住んでいる人たちに聞いたりして少しずつ進めていきたいと思う。	やっぱり日本人、というか古河市民だな、と感じた。外に出
7月5日	・ My favorite person ・ Summer or Winter ・ [JH]の読み聞かせ	どんな言葉でどんなふうに人をひきつけるかが重要だということが分かった。ひきつけ方次第でその後の会話の弾み方が全く違うし、反応も違った。県西大会では市内大会とは少し違う攻め方をしてみたいと思う。もっと具体的にそれぞれのトピックの材料を集めてみたいと思う。	今日は[JH]の読み聞かせもあったので楽しく出来た。「インタラは演技も大切だ。」と[JET_S]先生にも言われた。読み聞かせでもやって演技をみがきたいと思う。
7月11日	・ My favorite person ・ Summer or Winter	毎日同じメンバーでつまらない（新鮮味がない）なと感じた。ドンヨリした雰囲気やっていたら[ALT_M]先生にもっとジョークを飛ばせと言われた。でも、審査員受けするジョークと日本人受けするジョークは全く違うのでムズかしいなと思った。	
7月12日	・ My town ・ Summer or Winter ・ My favorite time ・ My favorite person	久しぶりに沢山のトピックが出来た。意外とMy townで話が進められるんだな、と思った。出来ればMy townは古河市以外に住んでいる人たちと練習したいなと思った。My favorite personでは渋いと言われた。でも渋[しぶ]くない人で好きな人がいないことに気付いた。	

a-4. 古河市内大会の振り返りシート

古河市内大会 振り返りシート 中学校X					
名前	FH	SK	RF	MG	KS
R1 トピック	My favorite thing	My favorite thing	My favorite thing	My school	My school
R1 できたこと	• 大きい声で話せたこと。	自分の言いたいことがいえた。	自分の考えをしっかりと話すことができた。	• 教頭先生について語れたこと • 質問を色々できたこと	自分の言いたいことをふりしほることができた。
R1 できなかったこと	• かんだ... 何度も...	声が小さかった。	声を大きく発音すること 相手の意見に対して質問をぶつけれなかった。	• [S先生]について語れなかったこと • [Y先生]について語れなかったこと • 「by the way」で会話を切られてしまったこと • つぶさされました。 • フラワーロードと写真は[中学校X]だけかも	疑問文をあまり言えなかった。 練習の時より相手を助けることができた。
R1 感想	• すごくてのしかった	すごくきんちようした。	練習したことがしっかり出来たと 思う		
R2 トピック	My favorite time	My favorite time	My favorite person	Season	Season
R2 できたこと	• 2人にふれた • フォロー出来た	ジェスチャー等ができた。	自分の言いたい事を言うことができた。 Personの選択されてよかった	• 冬について語りつくせた! • 会話の主権をにぎれたこと	花より団子が言えた。
R2 できなかったこと	• sawing→説明したけど伝わらなかった [汗]	声が小さく、思うように質問できなかった。	him and his friendをよく間違えた	もう少し相手に振ってあげてもよかった	相手をあまり助けることができなかった。
R2 感想	• 目を見て、楽しく話すのって、日本語でも英語でも大切だなと思いました。	会話を止めないで話せた。	今日の発表の中で一番いい出来だった。	花火、夏祭りの話題が盛り上がる!	すごくきんちようしました。
R3 トピック	Summer or Winter	Big city or Country side	Big city or Country side	Friend	Friend
R3 できたこと	• 自分のモチベを全て話せた。 • 相づち、相手の意見を聞くこともできた。	自分の言いたいことが言えたし、相手に質問をできた。	少し、他人に振ることができた	• めちゃめちゃしゃべれた。 • エピソードを語れた。	[友人]のことを存分に説明できた。
R3 できなかったこと	• Big city or Countryside を話したかった。 • 自己紹介で逆に言ってしまった。	声があまりででなかった。 どちゅうで会話が止まってしまった。	相手の意見に自分の意見をぶつけることができなかった。	• 「City」のエピソードを語れなかった。 • 質問が通じなかったものが多かった。	
R3 感想	• 最後の最後で、一番上手くはなせた気がします。	ジェスチャーをよくできたと思う。	一番だめだった。途中で自分の意見を忘れてしまった。	• [L]の事をすごく語れたのでよかった。 • 少しギャグを加えるとインパクト大!	
全体の気づき	• めっちゃ声が出た。 • たのしむことが出来ました。 • インタラクティブは、思いやり、自分で考えて相手に伝え、相手からも学ぶとても意味のある大会だと思います。	ジェスチャーや、質問ができたし、会話をいじしようと頑張った。	First roundとsecond roundはよく出来たが、Third roundがよくできなかった。	市内大会は、二番しゃべれる場なのでとことんしゃべると良い!(かもしれない)とにかく大きな声で聞こえるよう、はっきりと話せばインパクト良! 以外とみんな話さないから「for example」でフォローしてあげた方が良い。	
全体の感想	• 今までたくさん練習してきたことが結果として出たのかなと思いました。 • インタラクティブという二つのチャンスに出会えて本当に良かったです。	人と会話をし、コミュニケーションをとることは、かなり難しかった。	練習で出来た事が出来なかったり、出来なかった事が出来たり良く自分の言いたい事が言えたものと相手に振られてうまく言えなかったものがあったりと、安定させて話す事が出来なかった。	きんちようしたわりにはまあまあ良く話せたと思う。伝えたい事もほとんど伝えられて良かった。 ジェスチャーと相づちもがんばった。	

古河市内大会 振り返りシート 中学校 Y					
名前	MF	FN	IS	IH	KT
R1 トピック	My favorite thing	My favorite thing	My school	My school	My school
R1 できたこと	仲良くなれた。	みんなに平等に話すことが出来たこと。リアクションを人一倍頑張った!!!	リアクションがうまくとれて、みんな笑った。	コーラスコンテストの話ができた！自分の言いたい事が言えた♡	☆準備してきたことを2つも言えたー、
R1 できなかったこと	かなり緊張して何を話しているのか分からなかった。	あまりサッカーについて話せば良かった。ネタ切れ早い(汗) 同じgroupの残り2人が'soccer好きじゃなくてSHOCKだった。NEXT ROUND頑張る!	質問があまり出さなかった。	話が止まってしまった (...<...) 声小さかった(汗)	☆少し止まった。早口になってしまった(汗)
R1 感想	楽しかった。	もっとサッカーについて話せば良かった。ネタ切れ早い(汗) 同じgroupの残り2人が'soccer好きじゃなくてSHOCKだった。NEXT ROUND頑張る!	2人ともペラペラでかなりビックリした。もっとがんばらないといけない。	もっと大きな声で話せばよかった！もっと積極的に質問すればよかった!!! ...っと思いました。	声小さかった... ジェスチャーをあまり出来なかった(汗)
R2 トピック	My favorite person	My favorite person	Dream	Dream	Dream
R2 できたこと	話れた。	Round1よりいっぱい話せし、質問も出来たから良かったかな。[ピーズ]あと、「sorry, I don't know」の時のリアクション良かったわ〜	エレクトーンのことをしゃべれた。	ない!	☆積極的に話せた♪
R2 できなかったこと	相手の話が長過ぎたのに打ち切れなかった。	「彼の物語」が出てこなかった。(his story) あーショックー(汗) あと、もっとスラスラ話れば良かったです(汗)	他の人のいってることがよく分かってなかった。	もっと医者についてなんでなりたいたのかをもっとエピソードを加えて話せば良かった!(泣)	・質問があまりできなかった。
R2 感想	楽しかった。	Round2は良く出来たかな。うーん80点位ですかね。みんな若手消極的だったから、いっぱい話した気がする(汗)♡ こういうチャンスを活用するべきですね[ウインク] 次回に利用します	もっとせめればよかった。	全体的にこのTOPICはだめx2でした(汗) 課題がたくさん....。おつ(汗) /	もっとリードすればよかった... リアクションが小さかった(汗)
R3 トピック	Summer or Winter	Summer or winter	Friend	My Favorite Thing	My favorite thing
R3 できたこと	相手の幸せを願うことが出来た。	思った以上にfire works festivalについて話すことが出来た。[F](c)が居たけど、思った以上に話す事が出来た。	話はずんでよかった。	3つのTOPICの中で一番よくできた♪自分の言いたい事を言えた♡♡	笑顔&リラックスしてできたあああー♡
R3 できなかったこと	特に無し	[F](c)のsunflowerをしったかした。かき氷が言えなかった。あーやらかしたー(汗)	...	大きな声で話すこと。	ない(笑) ...覚えてないです。
R3 感想	最高の出来だった。	やっぱり、レベルの高い人と話すと、自分もレベルが高くなるような気がする!! すごく楽しく出来ました♡	けっこうできた。	大変でした...。でも、自分から積極的に話(質問)をすることができました!	3つの中で一番良かった!??
全体の気づき		自分のレベルの低さが身にしみて感じた。もっと積極的に話しても良かったと思う。正直知らない単語も出てきたため、しったかした部分もあった。けれど、まあノリで何とかしたからそこは、コミュニケーション能力のうちのひとつとなったから、よかったかなあーとは思ってますけど(笑)	もう少し早くから勉強して、話せるようにすればよかった。	やっぱり、大きな声で話すのが大事だと思った! ♪英語のポイント♪ 1.大きな声で話す。 2.自分の伝えたい事を考えておく。 3.楽しそうにニコニコしながら話す。	・自分がどんな前に出て、話の中心になること!! ・笑顔で楽しそーに話すこと♡
全体の感想		いやあ...やっぱ、上には上がいるもんだなあ二つて思ってた...色々ジョックだった。今の自分じゃまだまだ通用しないって思いました。オーストラリアにホームステイに行く前に、もっともっと練習すべきだと思えました。今回のこの「インタラ」で、今後活用出来たら良いなって思いました。	みんな他人なので、気まずかったけど、話していくうちに仲良くなった。あと、楽しかった。	疲れたあ〜! でも楽しかったです。良い思い出になりました(汗)♡♡♡/	とってもみんな楽しかったけど、楽しかったです♪ 前よりも積極的に話せるようになりました♡

a-5. 事後の振り返り調査

【中学校X】

事後の振り返り 中学校X
中学校X：SK お久しぶりです。5か月たつって思ったよりも早いですね。インタラの練習はとても楽しかったです。自分が中二のころ、インタラを初めて知りました。「こんなものがあったんだー！俺もやってみたいなあ。」と思っていました。そして、誘われたときはとても嬉しかったです。数合わせだったけど... インタラをやって、英語が前よりも好きになり、もっと知りたいと思いました。英語で話すのは大変だったけど、盛り上がると、楽しくなってきました。 特に一番心に残っているのは、やっぱりジェスチャーですね。バッタ、チョウチョウ、クワガタなどのジェスチャーをいれたのはおもしろかったですね。[文化祭]のステージでもやりましたよ、あの時は新作として、コオロギをいれました！！ってっ話ずれたあー(><)[汗]。 インタラをやる前とあとでは、授業に役に立ったり、今でも深く考えてますよ。英語好きなんです[ピース]。テストがとれないから通知表「5」とれないんだよなあー。テストの点 今では、前より英語の発音が上手くなったと思います。（できたこと？です。）インタラの市内大会で負けたのは本当っに悔しかったです。だからもし高校でインタラの的なやつがあったらやりたいです。 そういえば、英検準二級受けたんですけど不合格Bでした。でも、あきらめませんよ。四級4回受けて合格したんですから。3学期にあるんで受けます。受験があるんですけど...。まあ大丈夫ですよ？気合いですよ。キ・ア・イ 遠藤さんは元気ですか？なんか、なつかしいですね。こないだ英語の担当の先生に「[*筆者の判断で記述を削除しました。成績上の意欲に関する内容です]」っていわれました。本当だったらいいいんですけど、これもインタラのおかげなんですかね？（ちなみに英語担当は[JET_A]先生って言う人です。） 受験まで、あと3か月となりました。夏休みがなつかしいな。バッタとったり、宿題やったり、受験勉強したり、ゲームやったり、運動したり、ポケモン映画見に行ったり。たあーの一ーかった？あーです。 練習いっしょにやってくれてありがとうございます。じっくり話ができなかったけど...いつか話せたらいいですね。勉強頑張ります。書き始めはsecretです。字きたないですねー（俺の）。書き終わり2012年12月17日18:31地球何回回ったんだろう？
中学校X：FH まず、はじめに私に悔しい、難しいなど自分への反省が出てきたのは、インタラクティブというものに心から真剣に取り組んだからこそだと思います。たくさんの努力をしたことで、自分への自信、そして楽しむということが段々できるようになりました。だからこそ、本番自分の努力に結果が比例していないような気がしました。 でも、数日が経ち考えてみると本番とても楽しかったこと、努力して良かったなと思ったこと、英語を通して友達ができ、新たな自分の一面を見つけたことなどたくさんのgood pointばかりが出てきました。反省や悔いが未来への自分の糧になっているんだと思いました。 そして、インタラをやる前と比べて「自分は1つのコトに一生懸命にこんなにもがんばれるんだ」と自分への自信、そして発見することができ、今では何に対しても熱心に取り組んでいます。これもインタラのおかげだと感謝しています。うまくいかず泣いたこと、その裏には家族の支えや[JET_C]先生、[ALT_N]先生、遠藤先生がサポートしてくれたことを忘れず、これからも1日1日を大切にしていきたいと思います。あと、インタラはとても自分の将来の夢のためになりました!! 遠藤さんにたくさんの大切なコトを教えて下さり本当にありがとうございました。またどこかで会ったらよろしくお願いします!!
中学校X：RF インタラクティブの練習を始めた頃は、討論になると言葉が詰まってしまうので日本語を英文に直す作業と英文を覚え、話す練習ばかりしていました。しかし、練習を重ねて行くうちに少しずつ自分の意見が話せるようになり、話す時の姿勢や詰まったときに出るろくろ、発音・声量など英文以外の細かい部分も注意し始めました。 県西大会に駒を進める事は出来ませんでしたが、何事も継続し少しずつ覚えていく事と、広い目を持ち、細かい部分にまで目を向ける事が大切だと感じました。 インタラクティブを始めた頃は、あまり英語が好きではなく、やりたくないと思う自分も居ました。しかし、少しずつ話せるようになり練習するのが楽しくなっていきました。今では、英語が得意とまではいきませんが、好きになりました。 最初はなんで自分がやらなきゃいけないんだと思っていましたが、今ではやって良かったと思っています。
中学校X：KS 先生方や先輩、友達と楽しく学ぶことができました。市内大会では練習の成果を発揮する事ができ、県西大会に出場することができました。県西大会では、レベルの高さを感じました。会話力をもっと身に付け自然に出来る様になりたいと思いました。次のインタラクティブにも参加できればいいと思います。

【中学校Y・3年生】

事後の振り返り 中学校Y 3年生
中学校Y：EY お久しぶりです！先生からのLOVE♡LETTERかと思いましたが、違いましたね（笑）！ まず、インタラクティブ市内大会についてですが、楽しかった というのが一番の印象です。みんな仲良く、わちゃわちゃと！言い方悪いですが、点数を気にせず、リラックスしながらできました！もちろん少しは緊張しましたが、県西ほどではありませんでした。そして、自信を持って話すことができました。 県西大会では、朝からとても緊張していました！[MF]のお母さんに送ってもらい、私も含め三人で行ったのですが、10本ノックを練習していて、[MF]におされまくりで...（笑）自信がなくなりました♡ 行ったら、顔が分る子、話しが上手い子などいて、より緊張しましたがせっかく来たからにはがんばろう！と臨みました。全てのトピックで、満足する話ではできなかったけど、それはそれでまたいつか同じような時にがんばろうと思いました。とても話すのが上手い子がいました。アクセントや発言がすばらしい子もいました。笑顔で話している子もいました。 自分にしかできないことがあったかどうかは分かりませんが、うまかった！と言われて嬉しくなりました。もう来年参加することはできないですが、[JH]たちをしばきに行きます[キラキラ]待って下さい。 オーストラリアでは、一日目に古河のこと聞かれ、「My town」と同じようなことを言ったのでとても助かりました！他にも、文法や表現を練習したおかげで、ホストマザーから英語をほめられました！オーストラリアでは、自信にもなりまして、とても役立ちました！ インタラ後は自分の英語に自信がつきました。先生にはとても感謝しています。ありがとうございました。よろしくお願いします。受験がんばります！本当にありがとうございました。
中学校Y：MF お久しぶりです、今でも音楽、勉強、英語、頑張っています。英語交換ノートも再開しました。 私はインタラを通して根拠を持って話せるようになったと感じています。それまではただ何となくで話していたことでも今では理由をとわれたらすぐに答えることが出来るようになりました。 他にも会話に対する意識が変わりました。出る前は相手が自分の話を理解出来なくてもいいし、逆に相手の話を全く理解出来なくても仕様ががないと思っていました。でも今はきちんと最後まで自分の話を聞いて欲しいし、自分も最後まで相手の話にとことん付き合いたいと思っています。 私は人見知りがとにかく激しいから去年初めてインタラに出るってなったとき正直気乗りしませんでした。人と会話することが苦手だったから、どうせ出ても何も話せないで終わってしまうと思っていました。でも、他に出場してきた人たちはみんなにぎやかでおしゃべりな人が多かったので安心しました。無口な人が話しやすいような雰囲気を作ることも会話の一部だと考えるようになりました。 オーストラリアでインタラで習得した英語を使いこなすことが出来ました。他にも、日本人相手に英語で話すときに通じる英単語が現地では通じなかったりと、インタラとオーストラリアをつなげて考えれば学べたことも大きくなった気がします。だからこれからも積極的に英語に関するイベントに参加したりしてたくさんの場所で自分の意見を英語で述べる事が出来るような大人を目指して頑張ります。 生意気な私にここまで付き合ってくれてうれしかったです。ありがとうございました。
中学校Y：FN お久しぶりです。インタラの練習に付きあってくれてありがとうございました。 今年の夏は英語づくしでありました。インタラで、自から話し、自分をアピールするということを学びました。オーストラリアの語学研修では、それを生かすことができ、良かったです。まず、現地についてすぐに市内観光をした際に、道に迷った時に、聞けば一番はいいし、インタラで学んだことを生かそう！と思い、近くの人に、道をきくことができました。それ以外にも、ねだんをきく時や、TASで自己紹介した時や、授業の時に質問したりなど、たくさんの場面で活用することが出来ました。 一番「生かせた！」と思った時は、ホストファザーの友達の家に行った時に、電子辞書を家に忘れてしまい、とても不安でありました。正直、知らない単語が出てきたら、どうしようなど、ずっと思っていました。しかし、そのホストファザーの友達は、「君は何か夢があるかい？」ときいてきて、私はペラペラと、自分の夢を、英語で語り、すごくほめてくれました。そして、会話に花が咲き、日本のことをたくさん紹介したりしました。その時が一番、「自分が話している英語が、海外にも通用している！」と嬉しく思った時でした。 本当に、インタラに出て良かったと思いました。出る前は、やっぱり自信を持つことができてなくて、みんな積極的にスゴいな...と思っていたりもしていました。しかし、出てからは、自分の話す英語にか・な・り！自信を持つことが出来、さらに、英語の点数が上がり、さらに得意となりました。 もう1つ変わった事は、耳できいた単語を、すぐにかけるようになったことです。例えば、先生が「because」と言っているのに、「because」とノートにかけなく、スペルミスしてしまうのが出る前の私でした。しかし、出てからは、何となくつかんだのが、はじめてきいた単語でも、すぐにかけるようになったのです！（多分、イミフですよね（笑））ようするに、before「becouz」→after「because」ですww 頭で単語が描けるようになったというのかな、これは！？とにかく、英語が本当に得意になりました。有難うございました\（^0^）

【中学校Y・2年生】

事後の振り返り 中学校Y 2年生
中学校Y：KT こんにちは！お久しぶりです。インタラからもう5ヵ月...本当に早かったです。 インタラでは、学校で学んでいる英語の知識はもちろんのこと、様々な表現を瞬間的に使いこなすようになったと思います。その場で、相手の話を理解し、話の内容を広げるように、コミュニケーションをとることが今後の私の課題だと思います。知識だけでなく、使っていけるような英語力を学べるのがインタラだと思います。 インタラに参加する人だけでなく、学校全体で英語を使って会話をしたりすることができたら、コミュニケーションをとる力や対話力をもっと伸ばせるようになると思います。 それでは！ お世話になりました。また来年も参加したいと思っておりので、その時はよろしくをお願いします。
中学校Y：IS いろいろありがとうございます。僕はインタラの時英語をただ覚えれば良いのかなと思いました。でも練習に行くと、会話をしながら覚えていくのでとてもやりやすかったです。 3ラウンドの中で、得意な物と苦手な物がありましたが、苦手な物を先に出来るようにして、得意な物は細かい表現まで覚えました。当日実際に話すと分らない単語や表現が出て来て頭の中がごちゃごちゃになってしまいました。 自分のかたりに持っていければよかったのですが、相手に先に取られるか、語っていてものっとなられてしまいました。相手の話が自分も分るときは何とか流せましたが、知らないことを言われると良く分りませんでした。でも皆おもしろい話をしてくれたので楽しく出来ました。 しかし1つだけ残念なことがあります。3ラウンド全て苦手なトピックになってしまい運がないなあと思いました。インタラの練習をもっと早くからやっていたら自信を持って望むことができたと思います。 他の教科でも早めに行動することが大切だと思いました。 それと、初対面の人と少し仲良くなれたのも良かったと思います。いろいろなことを話すことができました。
中学校Y：JH ぼくはコミュニケーションを取ることの大切さと英語の大切さに気付くことができました。インタラはお互いの意見がないと成立しないのはもちろん会話が広く深くならないからです。また、英語能力があれば更に会話が楽しくできることがわかりました。また、友達を増やすこともできると思います。ぼくは、同じチームのメンバーと友達になることができました。 ぼくは参加する前しゃべることが苦手でシャイでした。でも先輩や友達とのインタラの練習を通して会話することの大切さやしゃべる自信がつきました。今はいろんな方との会話が楽しいくらいです。 そしてB部門に出場してまず思ったのは、レベルが高いことです。出場者にはハーフ・帰国しじょがいてかなりのプレッシャーでした。でもA部門より課題が広く自分の意見が出しやすいような気がしました。よって会場にはたくさんの意見が飛びかっいてとてもおもしろかったです。 インタラクティブ全体を通していろんな人の意見を聞けて、英語もうまくなれるのでぼくはインタラが好きになりました。次のインタラが楽しみです。

巻末資料 b. 参考資料

b-1. 平成24年度 茨城県英語インタラクティブフォーラム 開催要項 (抜粋)

平成24年度 英語インタラクティブフォーラム開催要項 (Interactive English Forum 2012)																			
1	目的	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と態度を育てるとともに、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。																	
2	主催	茨城県教育委員会、茨城県教育研究会、茨城県高等学校教育研究会																	
3	参加条件	中学生Aの部・・・県内の中学校、中等教育学校前期課程及び、特別支援学校中学部の第2、3学年生徒を対象とする。ただし、下記の①～③のいずれの条件にも当てはまらない者とする。 ①本人が「主に英語を使用する国・地域」に在住経験がある者。 ②父母のいずれかが、「主に英語を使用する国・地域」の国籍をもつ者。 ③日常的に英語で会話をする同居家族等がいる者。 中学生Bの部・・・県内の中学校、中等教育学校前期課程及び特別支援学校中学部の第2、3学年の生徒を対象とする。ただし、上記①～③の条件のいずれかに当てはまる者とする。 高校生の部・・・県内の高等学校、中等教育学校後期課程及び特別支援学校高等部の生徒を対象とする。ただし、海外の学校（インターナショナルスクールを含む）において、授業を英語で行う学校教育を13か月以上受けた者を除く。																	
4	内容、審査の観点・配点及び主な審査上の視点	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>中学生Aの部</th><th>中学生Bの部</th><th>高 校 生 の 部</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>内 容</td><td> 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5分行う。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 地区大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら複数回の予選を行い、個人のパフォーマンスを評価する。 </td><td> 学年混合の3～4人のグループで、その場で与えられたまとまりのある英文を1分間で黙読し、感想や意見を30秒ずつ話した後、英語による自由な話し合いを5分間行う。最後に、それぞれが30秒で自分の意見をまとめ、発信する。 下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 県大会のみ行う。抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。 </td><td> 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。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ ブロック大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。 </td></tr> <tr> <td>審査の観点・配点</td><td> ② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点 </td><td> ② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点 </td><td> ① 表現の通じやすさ 10点 ② 表現の自然さ 10点 ③ 豊かで適切な内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点 </td></tr> <tr> <td>主な審査上の視点</td><td colspan="3"> ①について ・言いたいことを相手に伝えることができたか。 ②について ・場面や状況にふさわしく、かつ正しい語彙や文を使っていた。 ・適度な発話量と適切なスピードで話していた。 ・日本語は使わなかった。 など ③について ・豊かでふさわしい話題を提供した。 ・相手の話を受けながら自然な話題を展開していた。 ④について ・協力的な質問やコメントをしていた。 ・会話を独占せず、他に配慮したやりとりをしていた。 ・楽しそうにコミュニケーションしていた。 ・間違いを恐れなくて話そうとしていた。 など </td></tr> </tbody> </table>			中学生Aの部	中学生Bの部	高 校 生 の 部	内 容	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5分行う。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 地区大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら複数回の予選を行い、個人のパフォーマンスを評価する。	学年混合の3～4人のグループで、その場で与えられたまとまりのある英文を1分間で黙読し、感想や意見を30秒ずつ話した後、英語による自由な話し合いを5分間行う。最後に、それぞれが30秒で自分の意見をまとめ、発信する。 下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 県大会のみ行う。抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。	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。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ ブロック大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。	審査の観点・配点	② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点	② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点	① 表現の通じやすさ 10点 ② 表現の自然さ 10点 ③ 豊かで適切な内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点	主な審査上の視点	①について ・言いたいことを相手に伝えることができたか。 ②について ・場面や状況にふさわしく、かつ正しい語彙や文を使っていた。 ・適度な発話量と適切なスピードで話していた。 ・日本語は使わなかった。 など ③について ・豊かでふさわしい話題を提供した。 ・相手の話を受けながら自然な話題を展開していた。 ④について ・協力的な質問やコメントをしていた。 ・会話を独占せず、他に配慮したやりとりをしていた。 ・楽しそうにコミュニケーションしていた。 ・間違いを恐れなくて話そうとしていた。 など		
	中学生Aの部	中学生Bの部	高 校 生 の 部																
内 容	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5分行う。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 地区大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら複数回の予選を行い、個人のパフォーマンスを評価する。	学年混合の3～4人のグループで、その場で与えられたまとまりのある英文を1分間で黙読し、感想や意見を30秒ずつ話した後、英語による自由な話し合いを5分間行う。最後に、それぞれが30秒で自分の意見をまとめ、発信する。 下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ 県大会のみ行う。抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。	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。下記の観点により評価し、審査員の得点を合計して入賞者を決定する。 ※ ブロック大会及び県大会は、抽選によりグループを組み替えながら2回の討論を行い、個人のパフォーマンスを評価する。																
審査の観点・配点	② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点	② 表現 10点 ③ 内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点	① 表現の通じやすさ 10点 ② 表現の自然さ 10点 ③ 豊かで適切な内容 10点 ④ 協調性のある親しみやすい態度 10点																
主な審査上の視点	①について ・言いたいことを相手に伝えることができたか。 ②について ・場面や状況にふさわしく、かつ正しい語彙や文を使っていた。 ・適度な発話量と適切なスピードで話していた。 ・日本語は使わなかった。 など ③について ・豊かでふさわしい話題を提供した。 ・相手の話を受けながら自然な話題を展開していた。 ④について ・協力的な質問やコメントをしていた。 ・会話を独占せず、他に配慮したやりとりをしていた。 ・楽しそうにコミュニケーションしていた。 ・間違いを恐れなくて話そうとしていた。 など																		

b-2. インタラクティブフォーラム練習方法10

インタラクティブフォーラム練習方法10

1 ベイシックスタイル

生徒にノートを用意させ各トピックごとに英文を書かせ、読ませ、暗記させ覚えさせる。(Writing→ Reading→ Speaking)

2 Speechスタイル

- ・Topic毎に広い部屋で皆の前でSpeechをさせる。
(自信を持たせるための音量で、自分のトピックを表現させることができる。)

3 英検3級スタイル

- ・英検3級の面接の方法で実際の英検3級の問題をやらせる。
(英検3級の力量を試す。Reading,Speaking,Listeningのトレーニングができる)

4 他校との合同練習会スタイル

- ・自分の力試しができる。自分の弱点が発見できる。

5 教え込みスタイル

- ・トピック毎の表現の仕方をプリントを用いて指導する。
(子どもに自信がつくまで教え込む。)

6 会話をつなげるためのネイティブの口ぐせ英語スタイル

- ・会話を切らないため工夫を教え込む。
- ・相づちの打ち方を教え込む。
- ・会話を円滑に進めるために教え込む。

Just kidding (joking).

Sounds good. (Nice)

Why not? (Of course)

Go ahead. (早く次聞かせて)

Go on. (その先続けて)

Like what? (例えばどんな?)

Shall we? (じゃあ行こうか?)

How about you?

Then what? (それで?それから?)

I'm for it. (賛成!)

I didn't know that. (それは初耳)

Sounds interesting. (面白そうだね)

No kidding? (冗談でしょう?)

Are you kidding? (うっそー?)

Really? (マジ?)

7 口頭で物語りを作るスタイル

- ・前の人が作った文に付け加えていく。

One day there was a cat in the town.→Her name is Tama.→

She is good at catching fish.

(クリエイティブな発想をトレーニングすることができる。)

8 10 questions

- ・“My hobby is playing baseball.”

これに対して聞き手は10個の質問を考え、質問する。

(自然な会話の流れに沿って質問を考えさせるトレーニングができる。)

“Who is your favorite baseball player?” など

9 ディベートスタイル

- ・Summer or winter ,Sports or music,Reading books or watching TV など

10 校内戦スタイル(2, 3年合同)

(実戦力がつく。3年生が入るため、2年生のレベルをあげることができる。)

謝辞

本研究を実施するにあたり、多くの皆さまのご協力・ご支援をいただいた。謝意を表して、特にお世話になった方々について記したい。

まず、本論文の主査・副査をお受けくださった先生方には、本研究に対する日頃の指導を賜ったことを感謝申し上げる。特に、主査の古石篤子総合政策学部教授と、副査の平高史也総合政策学部教授には、HCプログラム・言語教育デザインプロジェクト内で2年間に渡るご指導をいただいた。特に古石先生には、筆者が学部3年生の時から研究会でお世話になり、I.E.F.を事例として取り上げ続ける上で様々なご指導をいただいた。また平高先生には、ドイツ語研究室における活動を通じて大変お世話になっただけでなく、本論文の考察の視点において大変重要な指摘をいただいた。同じく、言語教育デザインプロジェクトの杉原由美総合政策学部教授、白井宏美総合政策学部准教授にもご指導をいただいた。このプロジェクトで一緒に学んだ大学院生の皆さん、特に同期の澤畑学さんとは、お互いに研究において意見交換を重ねてきた。彼はもちろん、同じHCプログラム内の米持愛未さんをはじめ、他の多くの大学院生の友人たちにも支えられて研究・執筆を進めることができた。

主査である古石先生をはじめとする、古石篤子研究会のメンバーの皆さんにも大変感謝をしている。古石研は、特に大学院生となってからは実践と学びをつなぐ場として大きな意味を持った。自身の研究はもちろん、小学校多言語活動における実践や分析ワークショップ、オープン・リサーチ・フォーラムへの出展などは、筆者にとっても挑戦であり、筆者の主張の形成に大きな影響があった。また、学部生のみなさんの研究への関心には常に刺激を受けており、一方で筆者の研究に対するコメントは本論文を執筆する自信につながるものとなった。この他にも、筆者の大学院生活において慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスにおいて出会った多くの教職員の皆さまや仲間たちに心からの感謝を表したい。

本研究を進める上では、貴重なコメントや示唆をいただいた方々が多くいらっしゃる。共立女子大学の阿部圭子国際学部教授には、社会言語学会の学会発表への投稿を後押ししていただいた。また、慶應義塾大学教職課程の須田紀子先生には、教職課程の授業を通じて筆者の研究に関連する研究をご紹介いただいた。清水唯一朗総合政策学部准教授には、本研究の方法や今後の展望に関する相談にのっていただいた。この他にも、年末年始に渡って筆者の研究を見守ってくださるなど、様々な先生方のご協力をいただいた。また、学会発表をきっかけにお招きいただいたESBATという勉強会にいらした皆さま、特に元茨城大学教授の長澤邦紘先生にお会い出来たことは大変貴重なことであった。I.E.F.の生みの親を前に研究を発表できただけでなく、本研究の分析の糸口を示していただいた。本論文の執筆においては、茨城県教育庁義務教育課指導主事の谷田部由美子先生、古河市教育委員会指導課指導主事の前田隆浩先生、茨城大学の齋藤英敏教育学部准教授から、資料提供をいただいた。他に、研究協力者である伊倉康太さん、中村友美さん、越村円香さん、タイグ・マローニさんに研究をお手伝いいただいた。大変感謝している。

なにより、本研究の調査にご協力いただいた全ての皆さまに感謝申し上げます。両校の先生方は、日頃から大変お忙しいながら、指導補助として筆者を現場に受け入れてくださった。様々な配慮をいただきながら生徒と接する機会を得られたことは、現場を志す人間として非常に大きな糧となった。そしてやはり、練習日記にはじまり、振り返りシート、事後の振り返りまで要求したにも関わらず、真剣にことばを連れ、I.E.F.に対して楽しみ苦しみながら真剣に向き合った生徒たちに、最大限の感謝を表したい。これからも、I.E.F.で気づいたことを活かしていつてほしい。

最後に、こうして筆者がやり遂げたいと思う気持ちを、6年の間、表にあまり出さずに支え続けてくれた、父・母・祖母・弟・妹には、普段示せない謝意をせめてここで示しておきたいと思う。もう一つ加えるならば、筆者を生みながらも先立ってしまった亡き生みの母に、胸を張って自慢できる成果を作り出せたことを幸せに感じたいと思う。

平成25年1月 遠藤 忍