

明治大学国際日本学部 学生論集

第1集(2014)

国際日本学部学生論集の刊行に寄せて……………国際日本学部長 横田雅弘

尾関直子ゼミナール

- 日本の小学校の英語教育が抱える課題とその解決策について
……………石川幸一 櫻田はるか 細川みやび (1)
- 日本語の運用能力と性格の相関性についての考察
……………井上瑠惟 河原貴胤 小林悠 田村有香莉 並木佑平 (43)
- Good Language Learners and Learning Style Preferences in Meiji University
……………福地桃子 原田苑佳 亀田麻理菜 黒木友紀子 高橋美紀 (77)

鈴木賢志ゼミナール

- スウェーデンの核廃棄物最終処分場に関する合意形成
……………ドアン・レ・ハイ・ゴック (109)
- スウェーデン人の英語力はなぜ高いのか
……………丸山潤 (145)

廣森友人ゼミナール

- コロケーション知識の熟達度と英語力との関係性
—Kasahara&Koizumi (2012) の追調査— ……篠和也 (185)
- 英語学習者の自律性と目標設定の関係性……………染谷千秋 (205)
- 外国語使用時に“性格”はコントロールできるのか
—学習者の外向性—内向性と自発的なコミュニケーションの頻度— ……野田悠愛 (223)
- 小学校段階の特性を考慮した
外国語(英語)活動の到達目標と具体的活動に関する一考察……………掘井彩夏 (245)

高山宏ゼミナール

- 「黒の衝撃」論再考—前近代から現代にいたるまでの「身体」観とモードの精神史—
……………西本裕亮 (261)

明治大学国際日本学部は、2008年に創設され、2012年には国際日本学研究科修士課程が、2014年には博士後期課程が始まり、学部教育から専門的な研究課程に至る体制が整いました。本学部は、明治大学で初めて「国際」の名称を冠し、明治大学の国際化を牽引する象徴的な学部としての役割を担ってスタートしたわけですが、2009年に文部科学省が本格的な大学国際化政策であるグローバル30を開始し、明治大学がこれに選定されたことを考えれば、まさに最適のタイミングでこの学部が誕生していることがわかります。さらに、この学部を中心に2013年度より明治大学中野キャンパスが新設され、国際化と先端研究の拠点として、今度はキャンパスというより大きな単位での展開に拡充され、その成果はスーパーグローバル大学創成支援事業での選定へと繋がりました。

このような国際日本学部の発展は、この学部がさまざまな意味で時代の要請に応えた学部であるからに他なりません。その特色の一つは、ネイティブ教員による少人数の徹底した英語教育であり、目覚ましい成果を上げて日本社会(企業)のニーズに応えています。

二つ目に、日本のさまざまな面白いコンテンツを留学生とともに発見・評価し、それを世界に発信するという本学部の基本理念そのものが、日本食の世界遺産認定や多様なクール・ジャパンへの注目、そして2020年のオリンピック・パラリンピック開催といった日本から世界への発信という大きな潮流に一致したものであると思います。

さらに三つ目として、本学部が、主体的に学ぶ学生の育成を掲げていることも時代の要請に叶うことでしょう。ポップカルチャーや日本的ものづくりにとどまらず、多種多様な日本の先鋭的・先端的なコンテンツをカリキュラムに配し、それを担う最適な教授陣を擁していますが、大学の教育・研究は、教職員がその環境とコンテンツを提供するとしても、それに答え、そこから学び、発展させていくのは学生です。明治大学は、スーパーグローバル申請の柱として「主体的に学ぶ学生の育成」を掲げており、本学部もそれを目指しています。

学生が主体的に学ぶということについて、そのもっとも具体的な形は専門演習において見られると言ってよいでしょう。自由度の高いテーマ設定の中で、学生は指導教員や学生仲間と切磋琢磨しながら、多様な卒業制作を完成させていくのです。外にある知識をただ受け取るだけでなく、それを一度自分を通して自分の言葉として語り直す行為は極めて主体的なものであり、意味のある学びはまさにこの行為により成し遂げられると言っても過言ではありません。今回、このような学びの成果が、国際日本学部学生論集という形で発表できることになり、多様な専門領域での学びの成果が全学生に共有されることになったことは、誠に喜ばしいことです。

これからも、本誌への学生のみなさんの積極的な投稿を期待しております。

日本の小学校の英語教育が抱える課題とその解決策について

石川 幸一 櫻田 はるか 細川 みやび

明治大学

ISHIKAWA Koichi, SAKURADA Haruka, HOSOKAWA Miyabi

Meiji University

目次

第一章 はじめに

第二章 日本の小学校外国語教育の現状

1. 小学校外国語教育を行う現場が抱える問題
2. 早期英語教育の必要性
3. 日本の小学校外国語教育の未来
4. 日本の外国活動

第三章 小学校英語活動についてのアンケート調査結果

第四章 これまでの分析結果から見える問題点

第五章 海外の比較から見る日本の小学校英語の改善点

第六章 おわりに

参考文献

付録

第一章 はじめに

平成 21 年に改訂された新学習指導要領では、小・中・高、すべての校種において外国語教育に関する改革がなされた。特に、小学校高学年で外国語活動が必修となったことは、新しい変化である。過渡期を迎えている日本の英語教育であるが、すでに英語を必修としている中国、韓国、台湾では、小学校低学年や小学生以下の段階の早期から英語教育を行っており、各国学習指導要領が示す語彙、熟語などの量が日本の 2.3 倍も多い。そしてその 3 国の TOEIC、TOEFL のスコアは、日本よりもはるかに高い(小池, 2008)。こうしたアジア近隣の国の英語教育環境と比べると、日本の英語教育が非常に遅れを取っているように見受けられる。文部科学省も、前述した新学習指導要領だけでなく、2020 年までに小学校での英語教育開始時期を小学校 3 年生までに引き下げることや、教員研修の強化等の実施を行うことを計画している(文部科学省, 2013)。しかし、他の国で早期英語教育が行われており、成果を出しているからといい、社会環境や学校での環境が異なる日本で安易にそれを真似することは危険である(河原, 2008)。この研究は、このような先行研究及び海外の外国語教育との比較をし、関東三校の小学校の児童 774 名を対象にアンケート調査、を行った。また、都内の区立小学校で英語活動の見学及び現職の先生方に行ったインタビューを実施した。それらの結果に基づき、日本の小学校外国語教育の問題点及びその解決策を見つけ出すことを目的とする。研究の結果、我々は、日本の小学校英語教育には、次の二つの大きな問題点があるという考えに至った。

1. 教員の英語力を測ったり、養ったりするための試験や研修制度が確立されていない。
 2. 学校ごとで外国語活動に対するモチベーションや目標が異なる。
- そして我々は、以上の問題点に対する解決策として、二点を提案する。

1. 小学校の外国語活動においても担任の専科制を採用すること。
2. 教科ではない外国語活動にも明確な目標を設定すること。

第二章 日本の小学校外国語教育の現状

1. 小学校外国語教育を行う現場が抱える問題

日本では、平成 23 年度より、小学校において第 5・6 学年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化した。小学校の外国語活動の目標は、小学校段階から児童を外国語(英語)に親しませ、コミュニケーション能力の素地を養うことである。文部科学省が小学校での外国語活動を教科とし、またその開始時期を 3 年生から引き下げの方針を固めていることに関しては後述するが、現段階では小学校での外国語活動はあくまでも「活動」であり、教科ではない。学習指導要領にも学ぶべき単語の数や評価の方法等は示されていない。矢野は、小学校での外国語活動の意義について「小学校の学級担任は英語を教えるプロではなくても、子供の実態を熟知しており、コミュニケーション活動を盛り上げることにしては十分経験と知識があると思われる。」と述べ、小学校段階においては「英語を話すことに対する積極的な態度」を児童に身につけさせることが大切である、としている(矢野, 2011)。

同じく佐野も、「英語に積極的な態度を育成するには、クラス担任が教えたほうが効果的である」ことを述べている(佐野, 2007)。しかし、この外国語活動は必修化されてから3年が経過しているが、必修化される以前から、起こりうる問題点が指摘されていた。矢野は、主に(a)外国語活動の時間を担任が受け持つことへの不安、(b)ALT との連携方法、(c)中学校との連携、という三つの問題について指摘している。我々が2013年に東京都・新小岩の公立小学校の外国語活動を見学し、先生方に外国語活動に関するお話を伺った際にも、この三つの問題点は指摘されていた。このことから、教育現場は外国語活動が始まって三年が経過した現在も、同じ懸念を抱いているということがわかる。この三点について、東京・新小岩地区の小学校の先生方から伺った現場の状況について示す。

第一に、満足な研修もなしに突然学級担任が児童に英語を教えることになってしまい、授業準備や事務などで多忙な中で対応することになり、現場は非常に苦勞をしている。現行の小学校の教員採用試験では、外国語の能力を測るような制度は確立されていない。そのため、そもそも英語が不得意であるといった教員や、帰国子女の教員が混在するなど、教員の英語力に大きな差が生じている。また、外国語活動の学習指導要領には「何をどこまで行う」ということが示されていないため、教師や学校の方針によって、児童が触れる英語に差が生まれる。こうした背景が、児童の英語力に差を生み出している。

第二に、東京都のALTは派遣会社から派遣されてくる人材であるため、教育のプロではない、ということが問題となっている。さらに、ALTによっては日本語を話すことができない者も多いため、「ALT とのコミュニケーションがうまくいかない」、というケースも多発している。実際に、新小岩の小学校ではALTにも話を聞くことができたが、外国語活動を一緒に教えている担任の先生とALTが語る児童の様子には大きな食い違いが見られた。担任の先生は、「外国語活動の時間にALTと児童のコミュニケーションがうまくいっておらず、児童がALTの言っていることを理解できていないことがある」、と述べていた。また、先生自身も英語に堪能なわけではないため、その状況を解決するのに苦勞をしていることがわかった。その意見に反し、ALTは「授業内での児童とのコミュニケーションは成功しており、外国語活動の時間には何の問題も見られない」、と述べていた。

最後に、小学校での外国語活動は、中学校で本格的に英語教育が始まる前に、英語でのコミュニケーション能力の素地を養うことを目標としているため、中学校と連携を図ることが大切である。しかし現場では、小学校で外国語活動が始まったことで、中学校で「英語を教える前から英語を嫌いだという生徒がいる」、「卒業した小学校によって英語力や英語への意識が異なる生徒がいる」ため、以前よりも指導に苦勞する、という中学校教員の意見があり、小学校—中学校間での連携がうまく取れておらず、外国語活動の目的を果たし切れていないという現状が見えた。

この三つの問題は、我々が序章で述べた、教員の英語力を測ったり、養ったりするための試験や研修制度が確立されていないことや、学校ごとに生徒の外国語活動に対するモチベーションや外国語活動の目標が異なるという二点に依拠している。文部科学省や都道府

県の教育委員会は、教員の英語力を高める研修を行ったり、外国語活動におけるコミュニケーション活動を充実させたり、小学校における外国語活動開始時期を早めたりすることで、こうした問題を解決しようとしている(文部科学省, 2013)。

この問題について考える上で、文部科学省が現行の小学校の外国語活動でも重要視している、「コミュニケーション能力」とはどのような能力なのかを定義する必要がある。学習指導要領には、小学校外国語活動においては「コミュニケーション能力の素地を養うこと」、中学校の英語では「コミュニケーション能力の基礎を養う」と定められているが、その能力が一体どういったものなのかについては、明確に示されておらず、非常に曖昧である。こうした目標設定の曖昧さが、第二の問題を引き起こしているといえる。前田も示しているように、コミュニケーション能力とは、話す能力と聞く能力の双方を育てることであり、そのどちらが欠けてもコミュニケーションは成り立たない(前田, 2008)。さらに、我々は、学校の英語教育におけるコミュニケーションとは、「既習の語彙を自分で使って相手に意思を伝えたり、既習の語彙を聞いて理解したりすること」であると定める。そのため、英語教育においては、話すこと・聞くこと・読むこと・書くこと、のすべてが重要視されるべきである。こうしたコミュニケーション能力を養うために、日本の外国語活動はどのような制度で行うべきか。その事について考えるため、次に早期に外国語教育を行うことに対する懸念と、文部科学省が現在想定している外国語教育のビジョンについて述べる。

2. 早期英語教育の必要性

早期に英語教育を行うことに対する反対意見として最も多いものは、母語と外国語(英語)を同時に学ぶことで、どちらの言語も中途半端にしか扱えないセミリンガルを生み出してしまう可能性がある(河原, 2008)という問題である。しかし、子供が早期に複数の言語に晒されたからといい、言語間での混乱は起こらない上に、偏見の少ない時期に第二言語を学ぶことで、その習得が容易なものになる(Brown, H, 2007)。さらに小池は、日本の英語教育と韓国、中国、台湾の英語教育を比較し、次のように述べている。「…英語を勉強すると日本語がだめになるという議論がまかり通っている日本人社会とは、まったく異なっており、彼らはその議論は20年前に終わっているといわれる。」(小池, 2007, xxx 頁)こういった研究から、早期教育によって母語と外国語を混同してしまうという問題は起こらないといえる。しかし、河原が指摘しているように、現時点での週にたった1~2回の外国語活動では、早期に英語に触れさせることによるメリットは見込めない可能性がある(河原, 2008)。そのため、我々筆者は、早期に英語教育を行うことには賛成であるが、その方法には多くの工夫や注意が必要である、という立場を取る。

韓国や中国に倣い、日本でも早期英語教育を進めることに対する賛成意見としては、冒頭でも触れたように、TOEFLのスコアという、数字というデータによって日本人の英語力の低さが露わになっていることを理由にしたものが多い。しかし、TOEFLのスコア等で示される日本人の英語力が低いことは、今まで日本人が日本語だけで十分成功することがで

きていた、という日本の国力を示す事実でもある（河原，2008）。韓国や中国，英語公用語成功国であるとされるシンガポールの人々は，社会的に英語が必要であるという環境におかれていたが，日本人は日本国内で，日本語使用のみで高等教育から就職までを終えることができた。しかし，世界は急速にグローバル化が進み，日本国内でも TOEIC や TOEFL のスコアによって就職活動が有利になったり，ユニクロや楽天のように社内の公用語を英語とする企業が増えていたりすることからも，日本の未来を担う児童・生徒が，英語を運用できる能力と，海外に対する興味・関心や，異文化を理解しようとする姿勢を身につけることは重要である。

3.日本の小学校外国語教育の未来

文部科学省発表による「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によると，2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え，新たな英語教育が計画されている。同計画によると，現在小学校5，6年生に対し行っている英語教育を小学校3年生からに引き下げ，小学校教員の英語力向上のための研修や，専科教員の積極的な活用を図っていくという。この発表の計画が実行され，そして成功した場合，英語教育推進リーダーの配置や研修制度の充実により，前述した教員の英語力や試験・研修制度に関する問題が解決される。さらに，小学校教員の英語力の向上，及び小学校高学年を対象に英語が教科化し専科の教員が配置されることにより，学校ごとで外国語活動に対する生徒のモチベーションや外国語教育の目標が異なる，という問題の解決が見込まれる。こうした新たな改革が予定されている中で，我々は，今現在行われている外国語活動の実態を知り，現場で生じている問題が何かを明らかにし，教育現場で真に必要とされている制度がどういったものかについて考察する。

4.日本の外国語活動

2013年6月，我々は東京都の新小岩にある小学校に協力していただき，外国語活動を見学させていただいた。児童の人数は35名，ALTが中心となって授業を進めていた。その他に，補助教員である日本人教師が2名教室に配置されており，そのうち一人は担任教師である。以下，活動の内容を記述する。

(a) 導入部分

ALT: “Good morning, how are you?”

児童: “Good morning, how are you?”（言われたことをそのまま繰り返してしまう）

ALT: “No, no. HOW ARE YOU?”（生徒に答えさせるようにジェスチャーを交える）

前に座る一部の児童: “I’m fine. Thank you.”

ALT: “Good”

(b) 内容部分

ALT: “Let’s listen.” (曜日と月に関する歌を CD で流す)

CD: “Monday, Tuesday, Wednesday...”

児童: “Monday, Tuesday, Wednesday...”

ALT: “When is your birthday?”

児童 A: “When is your...” (言われたことを繰り返そうとする)

児童 B: “ちがうよ, A くんが答えるんだよ。”

ALT: “When is your birthday?”

児童 A (分からない様子)

児童 C: “September 13 だよ。” (助け舟を出す児童が多数いた)

児童 A: “September 13.”

ALT: “Good”

(c) まとめ

CD を聞き, *Hi! Friends* の空欄補充問題を行う。

以上が、外国語活動一時間分のおおまかな内容である。クラスの雰囲気は良く、児童は楽しんで外国語活動を行っていた。しかし、我々が感じた問題点は、(a) 児童に ALT が話す英語を繰り返す癖がついている、(b) リピートを行う活動が多い、(c) グループやペアで行う活動が少ない、という点である。ALT が話す言葉をリピートし、グループやペアで考えたりする時間が少ないような状態では、外国語活動の目標である「コミュニケーション能力の素地を養う」ことはできない。こうした外国語活動の内容について、先生方は、「外国語活動に明確な基準がないため、どこまで行えばよいかかわからず、どこも手探りで行っている。例えば別の小学校では外国語活動を積極的に行っているため、児童の英語に対する関心や能力に大きな差が出てしまう」と述べていた。勿論、新小岩の小学校の外国語活動例とそれに伴う教員側の意見は数多くある外国語活動の一例に過ぎないが、「小学校で行われている外国語活動に大きなレベルの差が生じている」という事実を裏付けることはできる。こうした現場の状況を踏まえ、我々は、外国語活動が教科ではないといえ、全ての小学校で行うことを義務付けるのであれば、「外国語活動」にも基準は必要である、という結論に至った。例えば、現在の小学校学習指導要領・外国語活動では、「あいさつ」「自己紹介」「買物」というように、コミュニケーションの場面の例しか示されておらず、「あいさつ」一つを取っても、どこまで出来るようにすればいいのか不明瞭である(文部科学省, 2008)。そのため、「あいさつに対して適切な反応を返すことができる」、「相手の誕生日を尋ねたり、自分の誕生日がいつかを答えたりできる」等、目標設定を明確にし、教育現場でどこまで行えばよいかを定めることで、小学校間の外国語活動に極端な差が生まれることはなくなると推測する。

第三章 小学校英語活動についてのアンケート調査結果

我々は東京都と埼玉県の三校の小学校に協力をしていただき、合計 774 名の児童に英語活動に関するアンケートを行った。このアンケートの目的は、(a) 児童の英語や英語活動に対する意識を調査すること、(b) 英語を早期から行っていた児童とそうでない生徒の英語に対する意識や能力の差を調査すること、(c) 英語を教える教員について調査すること、の 3 つである。2009 年に行った、広島県の公立小学校 5,6 年生を対象にしたアンケート調査では、約 6 割の児童が英語活動を楽しんでいると感じている、という結果が出ている(二五, 2011)。また、小さな子供は、間違いや失敗を大人に比べて意識しないことや、文化や言語に対する偏見が少ないこと(Brown, H, 2007)から、早期から英語を学び始めた児童のほうが英語に対してポジティブなイメージを抱きやすいのではないかと推測する。さらに、小池らが 2005 年に行った小学校教員に対する調査において、児童の「単語レベルの英語を聞いて理解する力」は向上したと感じている教員が多いもの(指導年数が 1 年間～2 年未満の児童対象で約 70%以上)、「まとまりのある英語の文章を聞いて理解する力」が向上したと感じている教員は、同じく指導年数が 1 年間～2 年未満の児童対象では約 35%に留まる結果となっている(小池, 2007)。また、我々が新小岩の小学校で行われている英語活動を見学した様子では、児童は英語活動を楽しんでいるものの、活動時間内で積極的なコミュニケーション活動は行われていなかった。こうした結果・現状を鑑み、三つの仮説を立てる。

1. 児童は英語活動を楽しんでいるが、英語によるコミュニケーション能力は身につけていない。
2. 英語を早期に行っていた児童のほうが英語活動や英語に対してポジティブなイメージを持ち易く、英語力の上達を実感しやすい。
3. 児童は教員の話す英語を理解しているとはいえない。

アンケートの対象は、新小岩地区の A 小学校(東京都)、春日部市の B 小学校(埼玉県)と C 小学校(埼玉県)の小学校 5 年生と 6 年生の計 774 名である。質問紙は付録に示す。

【個別設問分析調査】

問 1, 問 8～問 18=全員に対する質問

問 2～問 4=小学校で英語活動が始まる前に英語を習っていた人に対する質問

問 5～問 7=小学校で英語活動が始まる前に英語を習っていなかった人に対する質問

※無回答もしくは無効回答を除いてある

<問 1> 小学校で英語活動が始まる前に英語を習っていましたか？

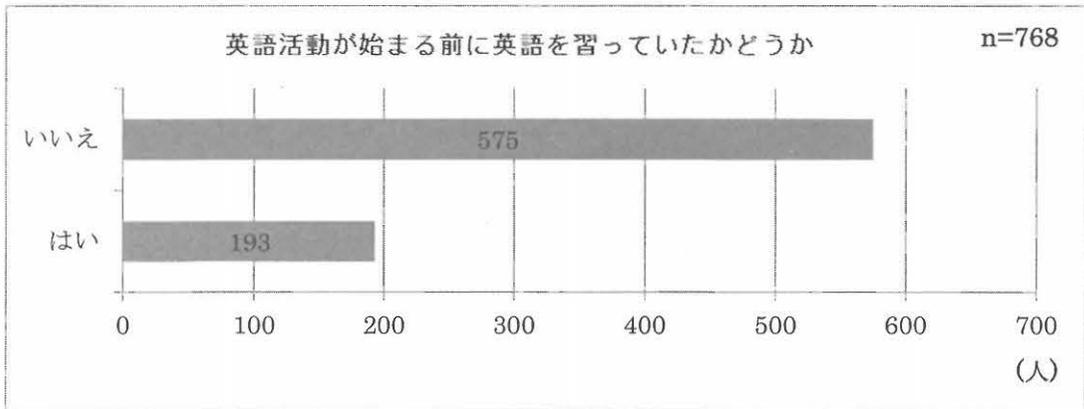


図1 英語活動が始まる前に英語を習っていたかどうか

「はい」と答えた児童が768人中193人(約25.1%)いた。これは小学生の約4人に1人が外部機関で何らかの英語教育を受けていることになる。2006年のベネッセによる研究では、当時は小学生の約5人に1人が外部機関での英語教育を受けていた。この研究結果は、グローバル化していく国際社会、日本社会の中での日本人の英語に対する意識の変化を表していると考えられる。つまり、グローバル化していく社会の中で「将来仕事をする上で必要条件となっていくであろう英語力を子供に身につけさせなければならない」といった小学生の子供を持つ親の懸念を反映した研究結果であるといえる。また、それは小学校での英語活動が始まる時期が遅いと考えている親が増えているとも考えられる。

<問2> 英語はいつ頃から、どこで習っていますか？(または習っていましたか？)

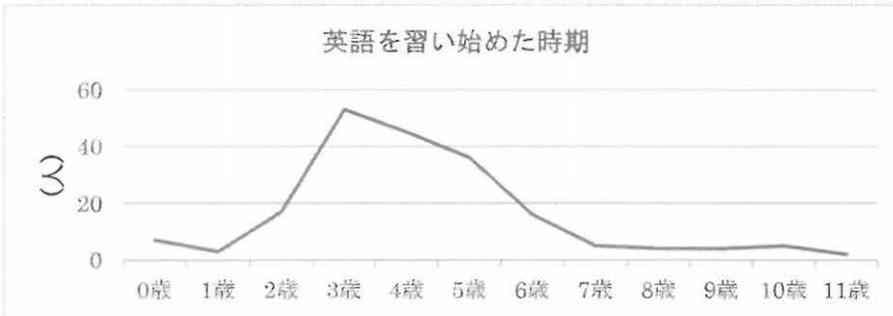


図2 英語を習い始めた時期

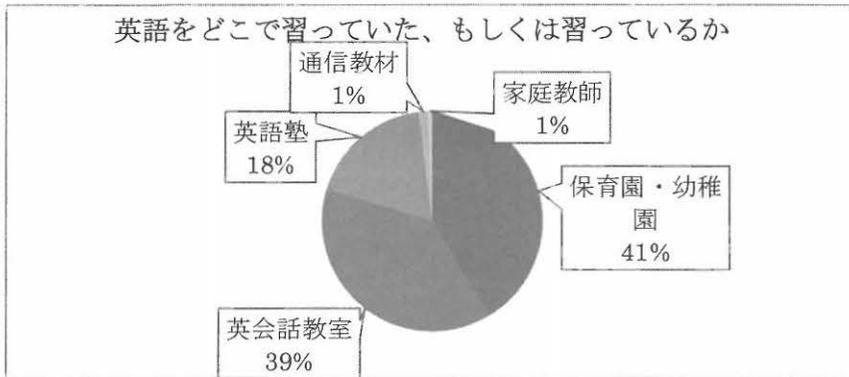


図3 英語を習っている、もしくは習っていた場所

英語活動が始まる前に英語を習っている児童の中では2歳~6歳の間に習い始めている児童が多かった(学習塾・英会話スクール)。しかし、小学校が始まる前のこの時期から子供が自主的に習い始めたとは限らない。すなわち、親が2~6歳の時期に習わせているといえる。子供が恥じらいをあまり感じることのないこの時期から習わせることで、その子供が小学校の英語活動よりも伸び伸びと英語を学ぶことができると考えられる。第二言語習得論において「臨界期」という理論があるように、子供がより早く英語を学ぶことで、より正確でより質の高い言語習得ができる、という考え方が、親にも浸透しているという背景を読み取ることができる。また、英語を学んでいる場所に関しては埼玉県春日部地区と東京都葛飾区新小岩地区で地域差が見られた。春日部地区では保育園や幼稚園での何らかの英語教育がなされていたが、新小岩地区では保育園や幼稚園での英語学習は集計結果に一切見受けられなかった。つまり、地域や学校によって、英語教育を始める時期に大きな差があることがわかる。また、保育園や幼稚園での英語教育を除く集計結果を「英会話」「英語塾」「通信教育」「家庭教師」に分類したところ「英語塾 27人」「英会話 57人」「通信教育 2人」「家庭教師 1人」であった。つまり「英語塾での読み書き中心の教育」よりも「口頭でのコミュニケーション重視の教育をする英会話教室」に通っている児童が多くいることがわかる。これは将来英語を使えることが、従来のような読み書きでの英語教育に疑問を呈する保護者世代の不安や心配を表しているのではないだろうか。

<問 3>小学校で英語活動が始まる前は英語が好きでしたか？

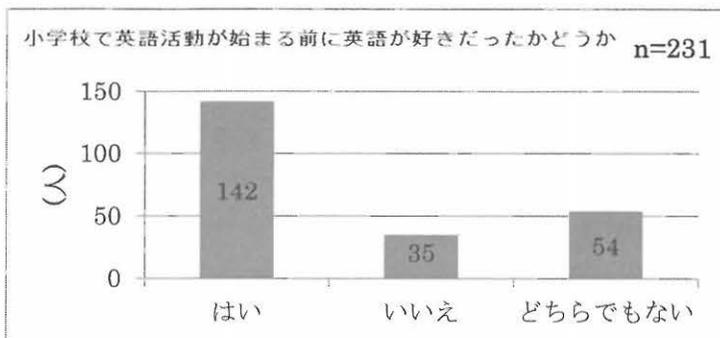


図 4 英語活動が始まる前の英語に対するイメージ

英語活動が始まる以前に英語を習っている児童の中で、英語活動が始まる前から英語が好きであったと答えた児童は 231 人中 142 人(約 61%)いた。外部機関での教育が成功している事を示している。

<問 4>今現在、英語は好きですか？

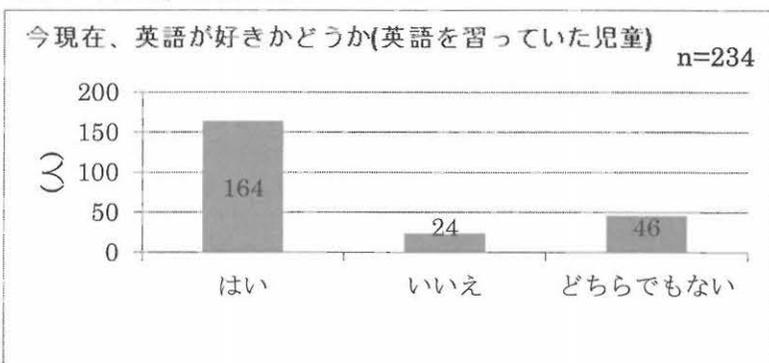


図 5 外部機関で英語教育を受けていた児童が今現在、英語が好きかどうか

外部機関で英語教育を受けていた、もしくは受けていて、小学校での英語活動が始まってもなお、英語が好きであると答えた児童は 234 人中 164 人(約 70%)いた。問 3 の結果によると、外部で英語教育を受けていた、もしくは受けている児童のうち、全体の 15%である 35 人の児童は、外国語活動が始まる前は英語が嫌いだったと答えていた。しかし、この問 4 の結果を見ると、外国語活動が始まった後は、英語が嫌いだという児童が僅かであるが減少し、全体の 10%である 24 人となっている。さらに、「どちらでもない」と答えた児童も問 3 に比べると減少し、「はい」と答えた児童が増えている。この結果から、外国語活動は児童の英語に対するイメージを好転させる効果があるということがわかる。

<問 5>小学校で英語活動が始まる前、英語にどんなイメージを持っていましたか？

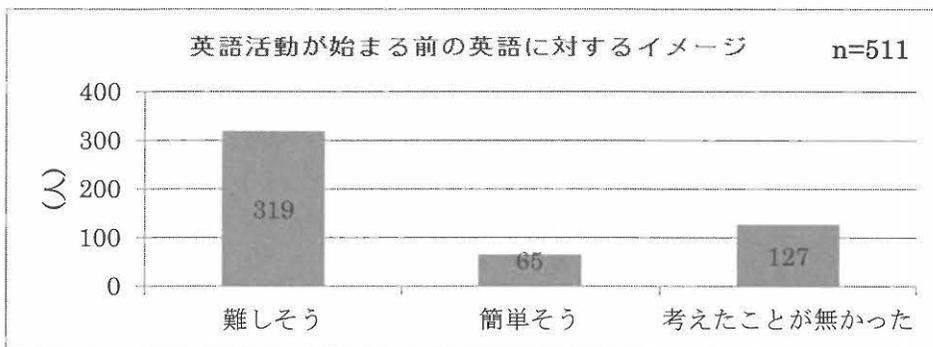


図 6 英語に触れたことのなかった児童の、英語活動が始まる前の英語に対するイメージ

今まで英語に触れたことのない児童 511 人中、英語に対して「難しそう」というイメージを持っている生徒は 319 人(約 62%)いた。このネガティブなイメージを払拭するような英語教育が今の小学校での英語活動に求められていると言える。対照的に英語が「簡単そう」と答えた児童は 65 人(約 13%)しかいなかった。「考えたことがなかった」と回答した児童は 127 人いた。その他には「楽しそう」という回答をした児童が少数ではあるがいた。

<問 6>もっと早く英語に触れたかったと思いませんか？

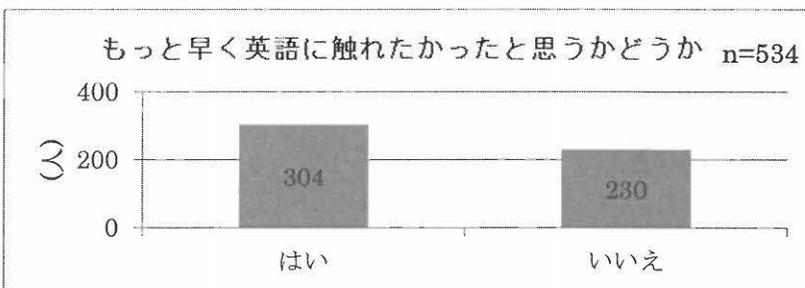


図 7 英語活動前に英語を習っていなかった児童が、早期に英語に触れたかったと感じるか

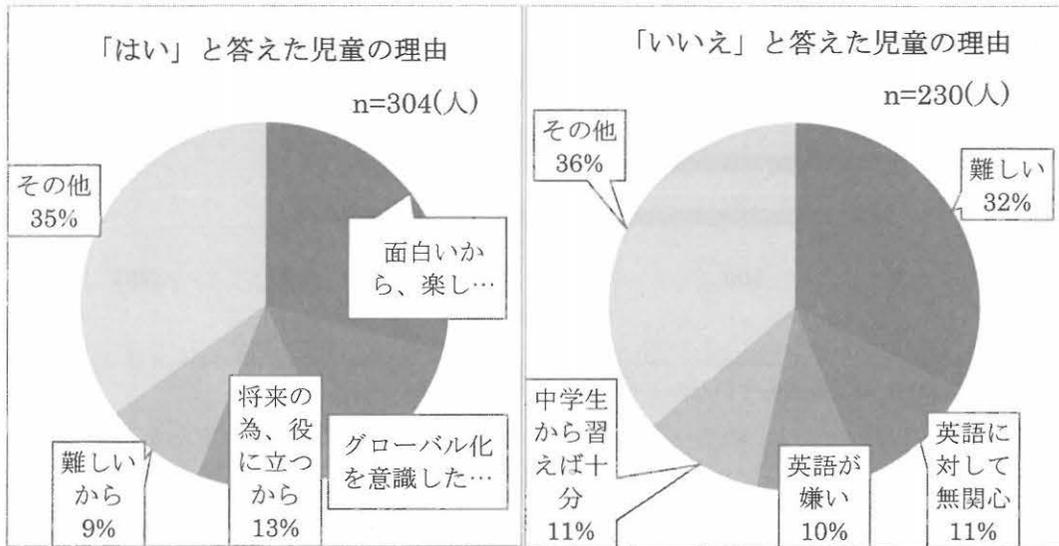


図8 問6に対し「はい」と答えた児童の理由

図9 問6に対し「いいえ」と答えた児童の理由

今まで英語を習ったことがなかった児童の中でもっと早期に英語に触れたかったと回答した児童は534人中304人(約57%)いた。そうでない生徒は230人(約43%)であった。両者の間に大きな差は見受けられなかったが、前者のように考える児童の方が若干だが多くいた。早期から英語を学びたかったと考えている児童が、理由として挙げている中で一番に多かったものが、「英語が面白いから、楽しいから」という理由で、304人中65人(約21%)いた。次に多かったのが「外国やグローバル化」を意識した回答で30人(約10%)、その次には「将来のために役に立つ」で29人(約10%)であった。これらの理由は多岐に渡っていたが、大きく「英語に対するポジティブなイメージ」と「現代社会の英語話者に対するニーズ」を反映した回答が多かったように思える。

早期から学ぶ必要がないと回答した児童の中で最も多かったのが「英語が難しいから、分からないから」という理由で230人中38人(約17%)いた。その他には「面倒くさいから、やりたくない」というものや「中学校から学べば十分」という回答が多かった。興味深いことは、両者の理由に「難しいから、英語が話せないから」と答えている児童が少なからずいたということである。つまり「英語が難しいからもっと早くから学びたかった」と考えている児童と「英語は難しいから、早期から学ぶ必要はない」と考えている児童がいるということである。こういった英語に対するモチベーションの違う児童達に対して、授業中にどのようにアプローチすればよいのか英語教師が各々模索していく必要があると考える。

<問 7>今現在、英語は好きですか？

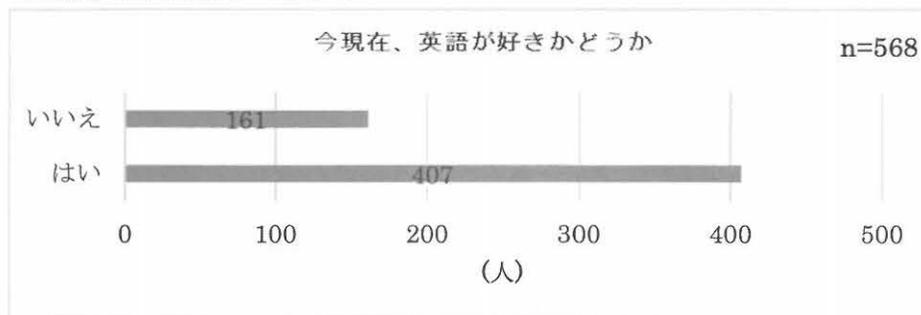


図 10 英語活動前に英語を習っていなかった児童が、今現在英語が好きかどうか

英語を今まで習ったことのなかった児童 568 人中、今現在英語が好きであると回答した生徒は 407 人(約 72%)いた。好きではないと回答した生徒は 161 人であった。大半の児童が好きであると回答したことから、彼らが現在の英語活動に良いイメージを抱いているということが分かる。しかし、好きではないと回答した児童も 28%いることから、こうした児童に対してどのように指導をしていくのか、考えていく必要がある。

<問 8>英語活動を通して英語を話すのが上手くなったと思いますか？

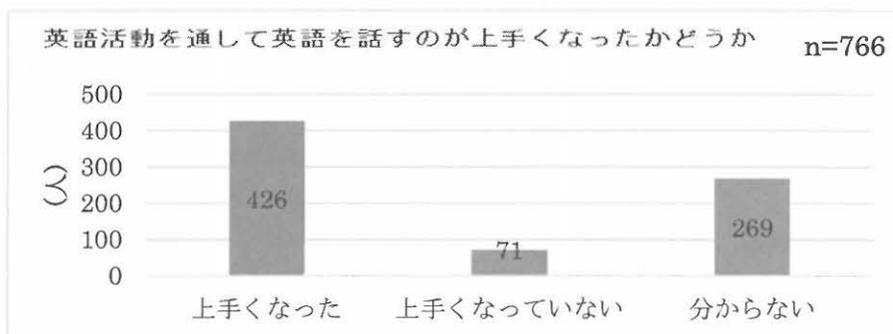


図 11 英語活動を通して自分の英語が上手くなったと感じるかどうか

英語活動を通して自身の英語が「上手くなった」と実感している児童は 766 人中 426 人(約 56%)いた。「上手くなっていない」と回答した児童はわずか 71 人(約 9%)しかおらず、「分からない」と回答した子は 269 人(約 35%)であった。英語活動を通じて英語が上手くなったと実感している児童が半数以上いることは、英語活動の成功点として注目すべきところである。しかし、「分からない」と回答した児童が 3 人に 1 人いる、という点は、「上手くなっていない」と答えた児童がいることよりも問題である。現在の英語活動では成績がつかないため、テストの点や通知表の評価といった、児童が自分の達成度を測る機会が得られない。英語活動の目的はコミュニケーション能力の素地を養うことであるが、英語活動を行った結果が実感できないような内容で、コミュニケーション能力の素地が養われるとはいえない。

<問 9>英語活動では、英語を使って話す機会が多いですか？

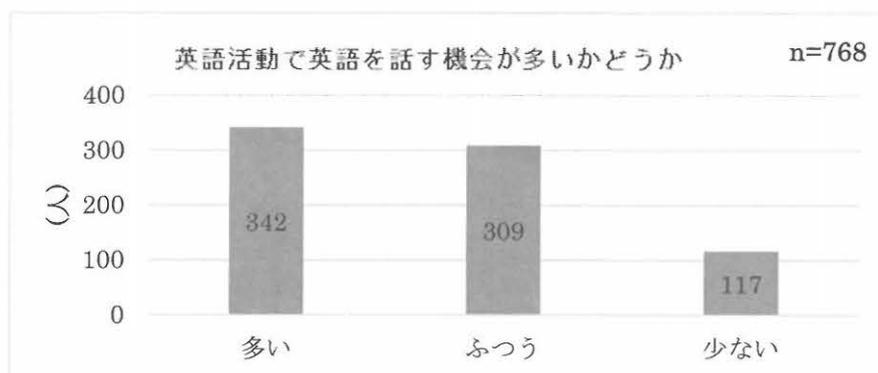


図 12 英語活動で英語を使って話す機会が多いと感じるか

英語活動では英語を使って話す機会が多いかどうかという質問に対して「多い」という回答をした児童は 768 人中 342 人(約 45%)いた。これに対して「少ない」と答えた生徒は 117 人(約 15%)いた。「ふつう」と答えた児童は 309 人(約 40%)であった。全体的に「多い」と答えた児童が多くいたことから、小学校の英語活動の現場では言語習得に欠かすことのできないアウトプットが重視されているということがこのデータから分かる。しかし、第二章で述べた新小岩の A 小学校で行われていた外国語活動では、確かに児童が声に出して英語を発する機会は多かったものの、単純なじゃんけんやゲームが活動の主軸となっていた。そのため、「多い」と答えた児童も、単純な活動を「英語を話す機会」として捉えている可能性が考えられる。

<問 10>英語活動では、英語でのグループワークやペアワークがありますか？

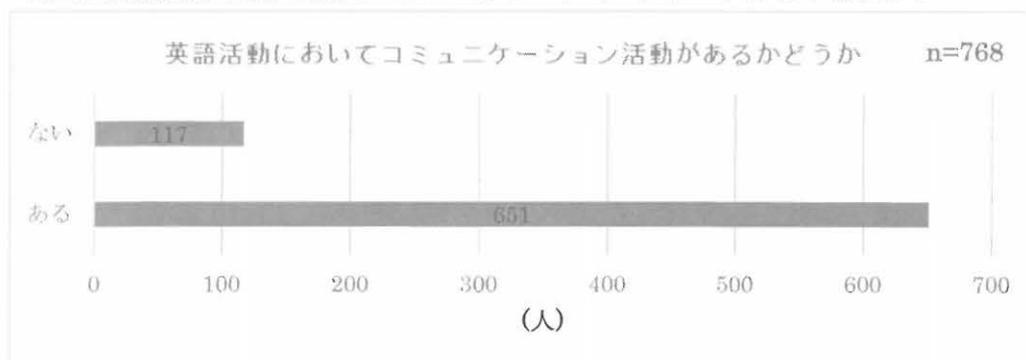


図 13 英語活動においてコミュニケーション活動があるかどうか

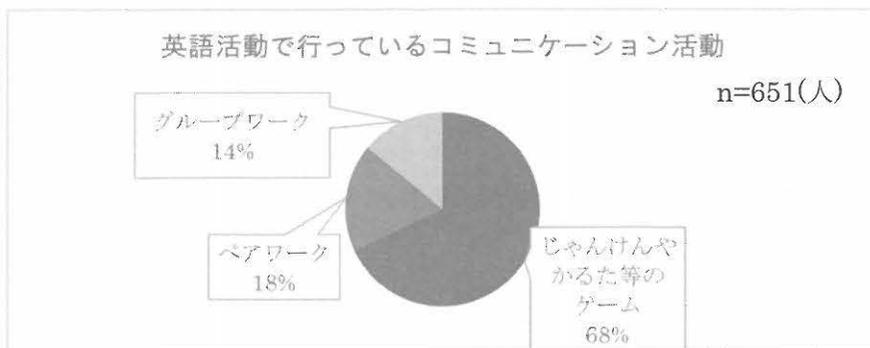


図 14 英語活動で行っているコミュニケーション活動はどんなものか

英語活動で英語でのグループワークやペアワークがあるかどうかという質問に対し、あると回答した児童は 768 人中 651 人(約 84%)いた。そのうちの約 69%が「かるたやじゃんけん等といったゲーム」と回答した。「簡単な会話やペアワーク」を行っていると回答した児童は約 18%。ここで言及しておきたいことは、「ディスカッションなどの認知的に難しい活動」を行っているのはわずか約 13%であったことである。二五が Piaget の段階説に基づいた考えによって指摘しているように、小学校高学年では、歌やゲームといった簡単な英会話だけでは、彼らの知的興味レベルからしても、すぐに活動に飽きてしまうことが予測できる(二五, 2009) さらに、韓国、中国、台湾の小学校の学習指導要領には、「自国の文化を外国人に言葉で簡単に紹介できるようにする」「身の回りの人文や事物に関する簡単な説明を聞いて理解できる」等、具体的な内容が明確な「目標」として掲げられている(文部科学省, 2005)ことから、上記の国で行われている小学校の英語活動及び英語科の時間では、そういった目標に応じた複雑な活動が行われていることが推測できる。それが直接各々の国民の英語力の高さには関係しているとは言い切れないが、上記のアジア諸国の英語の授業が「ゲーム等の活動よりも高度な内容で、アウトプットをしなければならない環境」であることには間違いはない。「ゲーム等の活動」は、英語活動や授業の導入部分で英語を使用する準備をする上では効果的であるが、そういった遊びを活動の中心に据える方法では、児童のコミュニケーション能力は育たないと考える。

<問 11>学校以外で英語を話す機会がありますか？

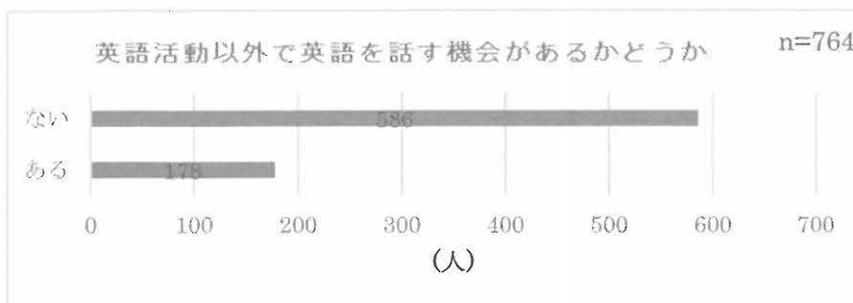


図 15 学校以外で英語を話す場所があるかどうか

小学校以外で英語を話す場所がありますかという問に対し、「ある」と回答した生徒は 764 人中 178 人(約 23%)いた。その中でも一番多かった回答が「習い事」で、112 人(約 63%)であった。我々が驚いたのは、「家」と回答した児童が 2 番目に多かったことである(30 人、約 27%)。習い事ではなく、「家」で家族ぐるみで英会話の勉強をしているということから、近年のグローバル化の影響により、保護者世代も英語の必要性を感じていることが読み取れる。

<問 12>英語活動で一番教えてほしいことは何ですか？

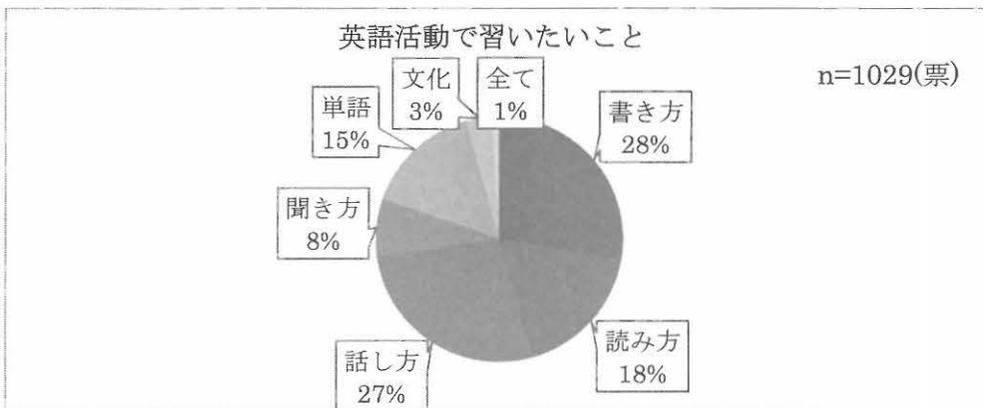


図 16 英語活動で一番教えてほしいこと

英語活動で一番教えてほしいことを「書き方」「読み方」「話し方」「聞き方」「単語」「文化」に分けて回答してもらったところ、750 人から 1029 の有効票が得られた(複数回答可)。最も票数が多かった順に「書き方」(285 票、約 28%)、「話し方」(279 票、約 27%)、「読み方」(184 票、約 18%)、「単語」(157 票、約 15%)、「聞き方」(79 票、約 8%)「文化」(35 票、約 4%)となった。その他にも「全部」と回答した児童もいた。アンケート調査を実施する前、我々は「話し方」に一番多く票が集まると推測していた。しかし、僅差ではあるが、「書き方」を一番学びたい項目に挙げた児童が、「話し方」を一番学びたい項目に挙げた児童を上回った。これは、現在の英語活動において英語を書く機会が全くと言ってよいほど無いことが原因であると分析する。現在の英語活動の学習指導要領の英語活動の中にも適宜ライティング・アクティビティを取り入れることによって児童の英語に対するモチベーションを高めることができるであろう。2 番目に多かったのが「話し方」である。読み方や書き方などを学ばずにいきなり今まで触れたことのなかった英会話を実践的に学ぶということは、児童にとって難しいことである。「読み方」を学びたいという児童が多くいたことも、基礎的な英語の読み方を学ばずして英語活動を始めたことが原因であると推測する。少数ながら「文化」を学びたいという者もいた。これは英語活動を通して海外の人々の価値観や慣習に興味を持っている児童がいるということである。このように「海外文化」に興味を持たせるような授業を展開することは、文部科学省の大きな目標の一つである未来の「グローバル人材」の輩出に大きく貢献することであろう。全体的に見ると、「話し方」

や「書き方」といった自らを発信するためのスキルに多く票が集まったように思える。このような結果を参考にして小学校の英語活動にもっとスピーキングやライティングアクティビティを取り入れることで、更に伸び伸びと児童が英語を学べる環境になると考えられる。

<問 13>小学校での英語活動は好きですか？

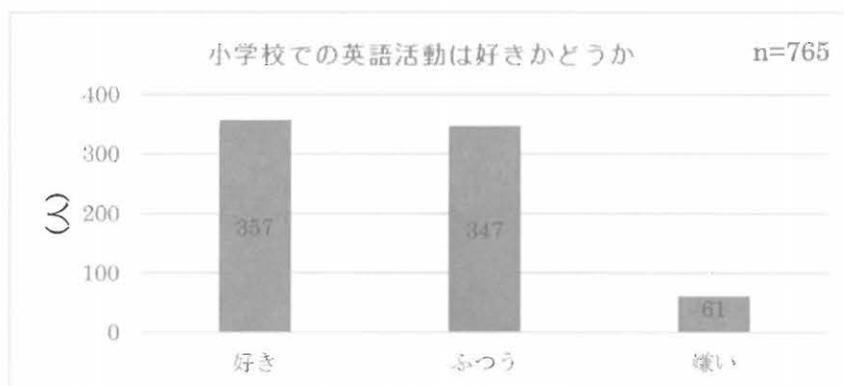


図 17 小学校での英語活動は好きかどうか

小学校での英語活動が好きか嫌いかという質問に対して「好き」と答えた児童は 765 人中 357 人(約 47%)いた。好きでも嫌いでもない「ふつう」と回答した児童は 347 人(約 45%)で、嫌いと答えた生徒は 61 人(約 8%)であった。全体的には「好き」というポジティブな回答をした児童が多くいた。しかし、嫌いであると回答した児童も少なからずいたので、教員はそのような生徒が英語活動のどのようなところが嫌いなのか(授業内容か先生が嫌いなのか、英語自体に苦手意識を持っているのか)を知り、工夫をすることが求められる。

<問 14>英語活動ではどのようなことがしたいですか？

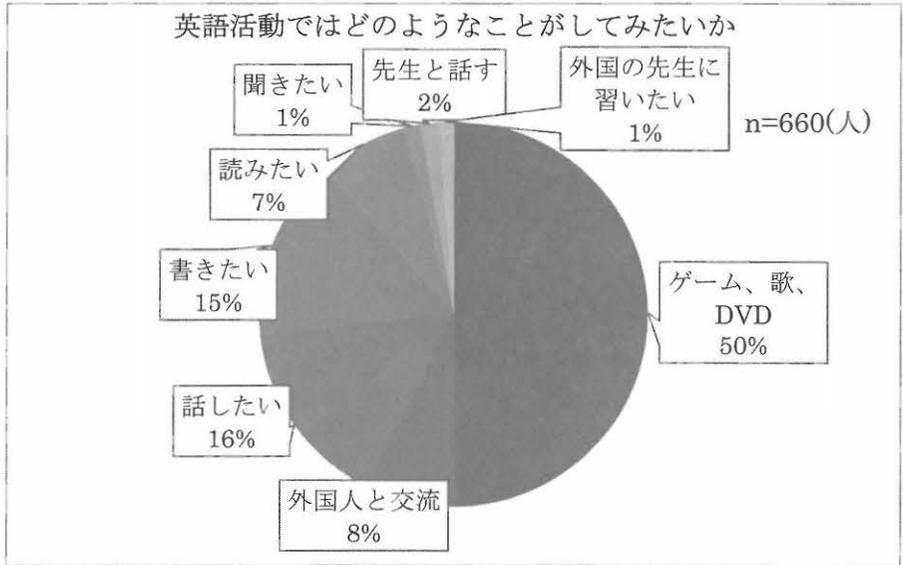


図 18 英語活動でどのようなことをしたいか

英語活動は何がやりたいかという問に対して 660 人から回答を得た。最も多くいたのが「ゲームや歌、DVD」で 660 人中 298 人(約 45%)であった。この間から、約半分近い児童は純粋に英語を楽しみたいと考えていることが分かった。次に「会話等、話したいという回答」(94 人、約 14%)、「手紙を書く等、書きたいという回答」(92 人、約 14%)、「英語で書かれた本を読む等、読みたいという回答」(44 人、約 7%)が続いた。「遊びながら学びたい」と考えている児童とは逆に、このように学問的に学びたいと考えている児童も多く見受けられる。これら 2 種類の児童のモチベーションを保つためには、楽しみながら行え、なおかつ、認知的に難しい内容にも取り組めるような、タスク活動やグループワークといった活動を行うことが効果的であると考えられる。

<問 15>将来、海外に行行って英語を学びたいと思いますか？

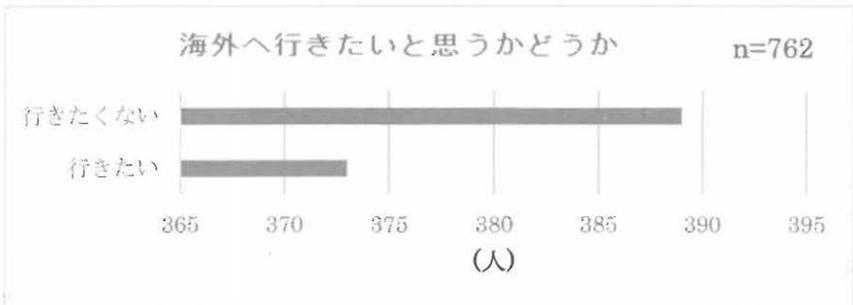


図 19 将来英語を学ぶために海外に行きたいと思うか

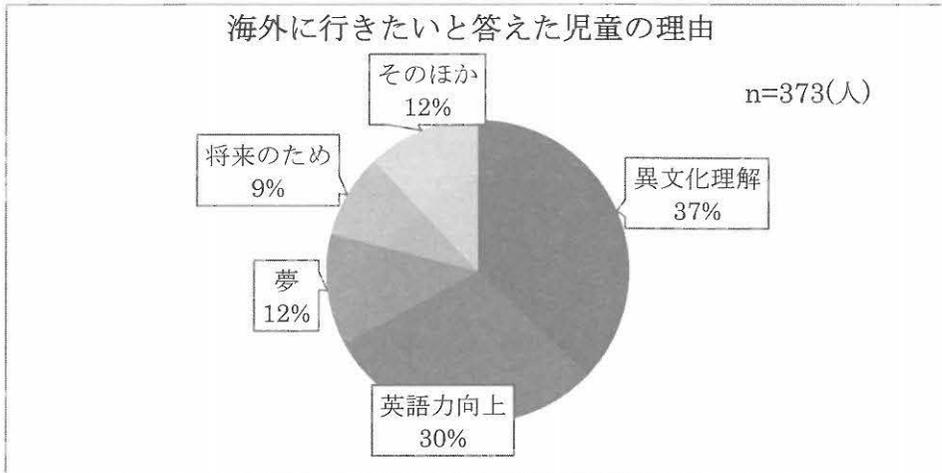


図 20 問 15 で「行きたい」と答えた児童の理由

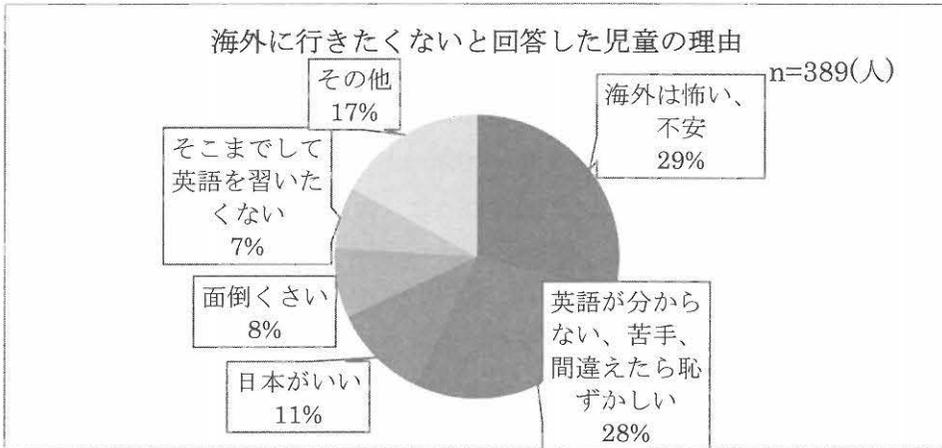


図 21 問 15 で「行きたくない」と答えた児童の理由

将来、海外に行きたいかどうかという問に対して「行きたい」と回答した生徒は 762 人中 373 人(約 49%)であった。残りの 389 人(約 51%)は海外へ「行きたくない」と回答した。「行きたい」と答えた児童の理由として一番多かったのが「外国人と話したい、留学したい等の異文化理解のため」の回答であった。これは英語活動において、言語学習の他にも異文化についての学習も行っているからだと考えられる(学習指導要領)。結果的に、今まで知り得なかった他国の文化に興味を示す児童が多くいたものであると考察する。次に「英語力向上のため」、「自分の夢に必要なため」、「仕事で有利になる等、自身の将来のため」という順番で続いた。また「行きたくない」という回答で最も多かったのが「海外に対する不安」であった。その中でも「海外は危ない」という回答をしている児童が多くいた。これはテレビや新聞等のメディア等で中東やアフリカ地域の宗教的対立や安全保障による軍事介入や内紛、テロが毎日のように取り上げられているからであろう。子供たちはそのようなニュースを見て、海外に対して一方的に不安を抱いてしまっているといえる。その

他には「飛行機が怖い」等の子供らしい回答も見受けられた。「海外に対する不安」の次に、「英語が分からない、苦手、間違えたら恥ずかしい等の英語の不得意さ」、「日本の安全性や快適さ」「海外に行くのが面倒・興味ないといった無関心さ」という理由が続いた。

全体的に見ると「行きたい生徒」と「行きたくない生徒」でほぼ半分に分かれていることがわかる。英語活動が導入されたことにより、「海外に行きたい」と回答する児童の方が多く我々は予想していたが、結果は予想に反するものとなった。このような結果の背景として、メディア等で海外に対してネガティブなイメージを植え付けるような情報が日々流されているということが大きな要因として挙げられる。本当は海外に行きたいのにもかかわらず、そういった情報を見て「行きたくない」と回答する児童も中にはたくさんいたのではないかと推測する。こうした現状の中で、英語教員は単純な英語の能力や知識だけでなく、異文化理解についても工夫をして指導をしていくことが求められる。

【先生についての質問】

<問 16>英語活動は外国人の先生と日本人の先生、どちらに教わっていますか？

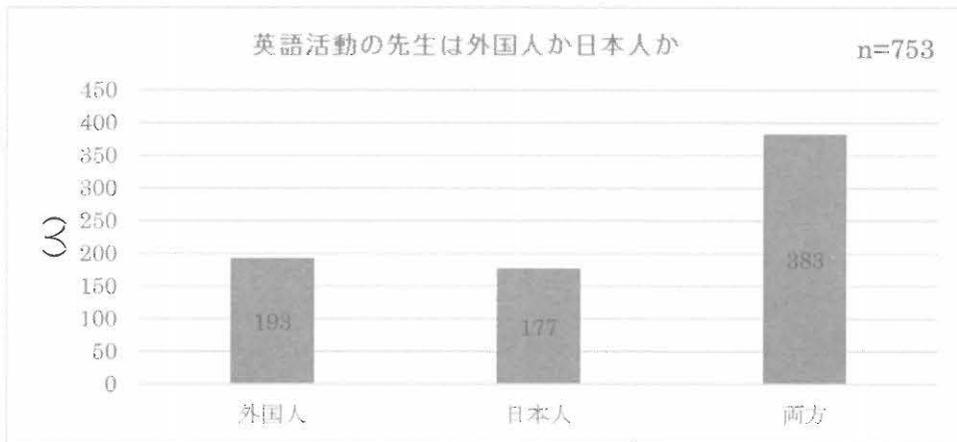


図 22 英語活動を教えている教師について

英語活動は日本人と外国人のどちらが教えているかという質問に対して、「外国人のみ」と答えたのは 753 人中 193 人(約 26%)であり、「日本人のみ」と答えたのは 177 人(約 23%)であった。「外国人と日本人の両方」と答えた生徒が最も多く、384 人(約 51%)いた。学習指導要領には外国人が英語を教えなければならないという決まりはなく、学校ごとに違う。しかし、今回の結果のように児童のおよそ 75%が外国人から英語を習っている要因として、挙げられる理由が二点ある。一つは、小学校側が「将来を見据え、子供たちに質の高い英語教育を与えなければいけない」と英語活動の充実化に力を入れているという点、そしてもう一つは、日本人教師の英語力が英語活動を教えられるほど高くないと思われる点である。例えば、我々が訪問した新小岩の小学校の担任教師は、英語が苦手と外国人教師との意思疎通がとれないと話していた。前述したように、現行の小学校の教員採用試験制度に

は、教員の英語力を測るテストは課せられていない。現状のまま日本の英語教育開学が進めば、今後は英語活動に外国人を登用する小学校が増え、「日本人のみ」が教える英語活動の割合がますます減っていくことが予想される。

<問 17>外国人の先生の英語を聞くのは簡単ですか？難しいですか？

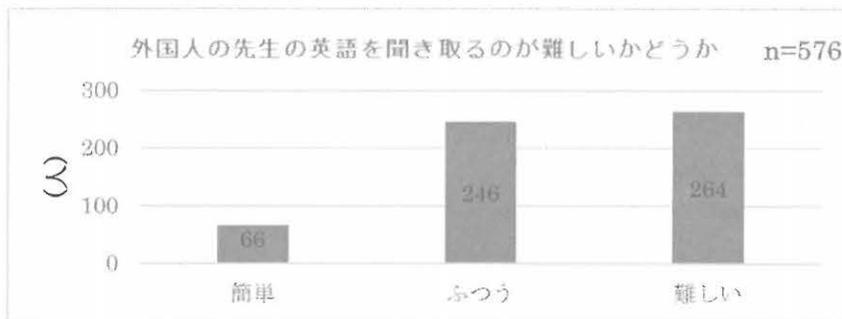


図 23 外国人の先生の英語を聞き取るのが難しいかどうか

外国人の先生の英語を聞き取るのが簡単か難しいかという質問に対し、「難しい」と答えた児童は 576 人中 264 人(約 46%)いた。簡単でもなく難しくもなく「ふつう」と回答した生徒は 246 人(約 43%)いた。「簡単」と回答した児童は 66 人(約 11%)しかいなかった。全体的に「難しい」と回答した生徒の割合が多く、慣れない「カタカナ英語ではなく、ネイティブの英語を聞く」ということに悪戦苦闘している児童が多いことが分かった。

<問 18>外国人の先生と日本人の先生は上手くコミュニケーションできていますか？



図 24 外国人教師と日本人教師がコミュニケーションを取れているかどうか

問 17 で「両方」と答えた児童等に対して、日本教師と外国人教師間のコミュニケーションが上手く図れているかどうかという質問である。「できている」と回答した児童は 409 人中 360 人(約 88%)いた。少なくとも児童目線では、日本人教師と外国人教師の意思疎通は問題なく行われているという結果である。しかし、現行の小学校の学習指導要領には、日本人と外国人の教師間の連携に関する記述や基準はないため、日本人教師と外国人教師間の会話がほとんどない学校も存在する。例えば、我々が見学を行った新小岩の小学校の英

語活動では、日本人教師も英語活動に参加はしていたものの、あくまで「サポート」に徹しており、外国人教師との間に会話はほとんどなかった。

次に、以上の個別集計の結果を踏まえ、我々が第三章で述べた、

1. 児童は英語活動を楽しんでいるが、英語によるコミュニケーション能力は身につけていない。
2. 英語を早期に行っていた児童のほうが英語活動や英語に対してポジティブなイメージを持ち易く、英語力の上達を実感しやすい。
3. 児童は教員の話す英語を理解しているとはいえない。

という三つの仮説に対して以下で7つのクロス集計を行う。(a)外国語活動前に英語を習っていた児童とそうでない児童で、英語の上達に関する実感の差はあるか、(b)英語に触れたことのなかった児童の英語に対するイメージが外国語活動によってどのように変化したのか、(c)英語を外国語活動開始以前から習っていた児童の英語に対するイメージがどのように変化したのか、(d)小学校での外国語活動に対するイメージが、児童の海外に対する興味に影響するのか、(e)英語を教わる対象が外国人か日本人かによって、小学校での外国語活動に対するイメージが変わるのか、(f)外国語活動を通して英語がうまくなったと感じる児童は、外国人の教師の英語を聞くのが簡単だと感じるのか、(g)海外に行きたいと答えた児童は、英語活動で何を教わりたいと思っているのか。

※空白、無効の回答は除いて集計・分析を行っている。

<問1×問8>

問1 小学校で英語活動が始まる前に英語を習っていたか。

問8 英語活動を通して英語を話すのが上手くなったと思うか。

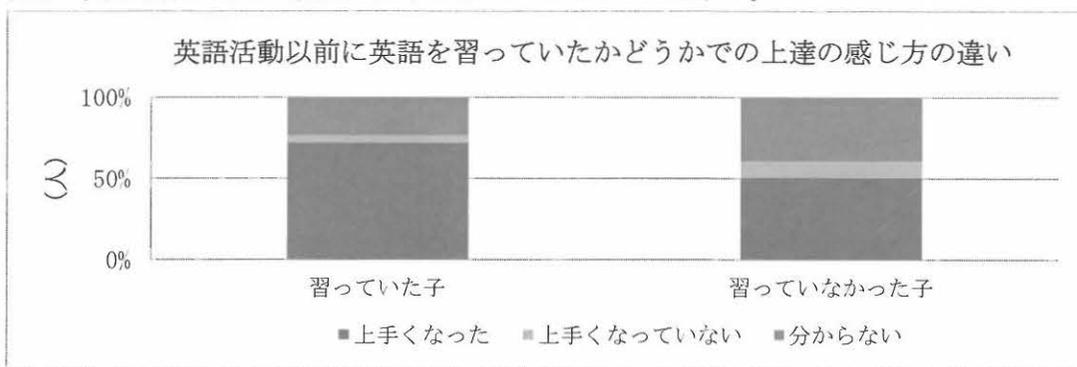


図 25 英語活動以前に英語を習っていた児童とそうでない児童間での、英語の上達に対する実感の差

「英語活動前に英語を習っていたかいないかで上達の実感の違いがあるかどうか」を分析するためのクロス集計である。英語を「習っていなかった生徒」よりも「習っていた生徒」の方が「上手くなった」という回答する割合が大きかった。「分からない」と回答した

生徒は両者とも多く、これは英語活動に評価システムが一切ないために児童が自分の能力を把握できていないからであると考えられる。その中でも習っていた生徒の方が「分からない」と回答した割合が小さいのは、英語活動前での外部機関での教育において、何らかの評価システムが存在したことにより、自身の能力を把握している児童がいたからであると考えられる。また、少数派であるが、習っていた生徒の中でも「上手くなっていない」と回答した児童がいたことから、早期に英語を習っていたとしても必ずしも自身の能力に対してポジティブなイメージを抱くとは限らないということが分かった。

<問5×7>

問5. 小学校で英語活動が始まる前、英語にどんなイメージを持っていたか。

問7. 今現在、英語は好きか。

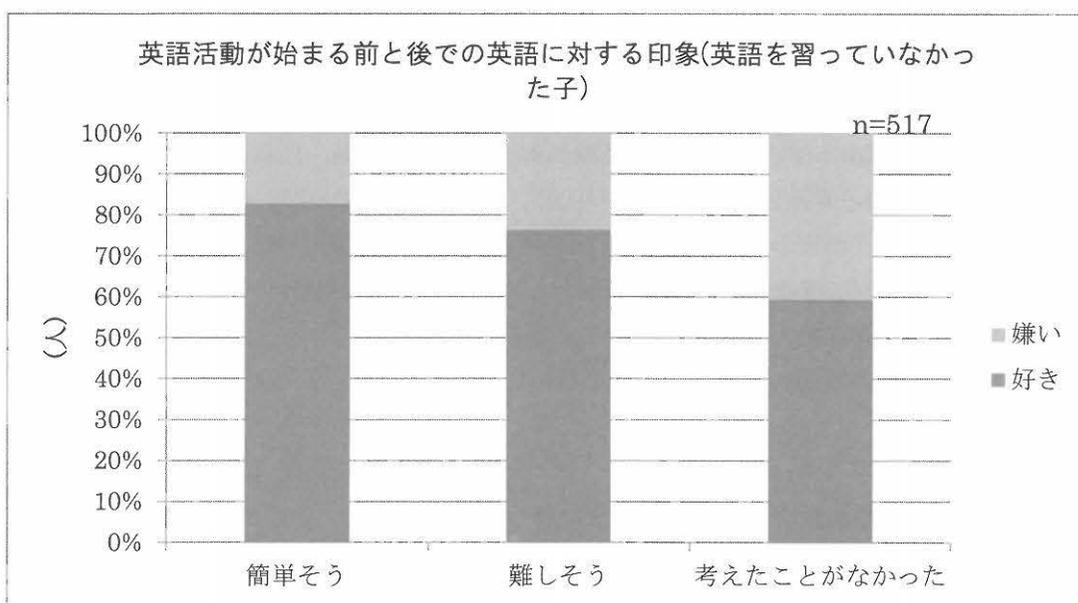


図 26 問5×7

問5 \ 問7	好き	嫌い	合計
簡単そう(58名)	48名	10名	58名
難しそう(304名)	232名	72名	304名
考えたことがなかった(155名)	92名	63名	155名
合計	372名	145名	517名

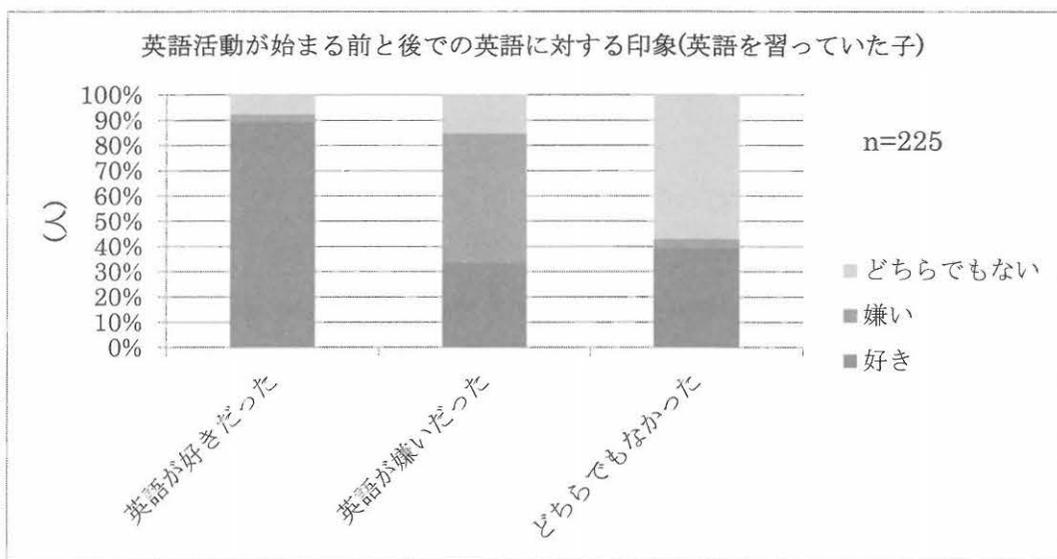
英語を習ったことがない生徒が抱いていた英語活動に対するイメージと、英語活動が始まった後で英語が好きかどうかという質問についての分析である。「難しそう」と答えた304名のうち、232名(約73%)が「英語が好き」と答えており、英語活動が「難しそう」というマイナスイメージを払拭するもの、生徒にとって楽しいものであることがわかる。また、「考えたことがなかった」とい答えた155名のうち、92名(約60%)が「英語が好き」と答えた。

英語にとって関心のなかった生徒でも、英語活動を通じて英語を好きになるといえる。「簡単そう」と答えた 58 名のうち、48 名(約 74%)が「英語が好き」と答えた。興味深いのが、「簡単そう」「難しそう」という正反対のイメージを持っていた生徒でも、英語を好きになる割合がほぼ同じであるということである。英語を習ったことがない生徒にとっては、英語活動のイメージが英語の好き嫌いに影響することが少ないといえる。「生徒が楽しみながら英語に触れる」という目的を達成しているという点で、英語活動は概ね成功しているといえるだろう。

<問 3×問 4>

問 3, 小学校で英語活動が始まる前は英語が好きだったか。

問 4, 今現在, 英語が好きか。



問 3 \ 問 4	好き	嫌い	どちらでもない	合計
好きだった(141名)	126名	4名	11名	141名
嫌いだった(33名)	11名	17名	5名	33名
どちらでもなかった(51名)	20名	2名	29名	51名
合計	157名	23名	45名	225名

図 27 問 3x4

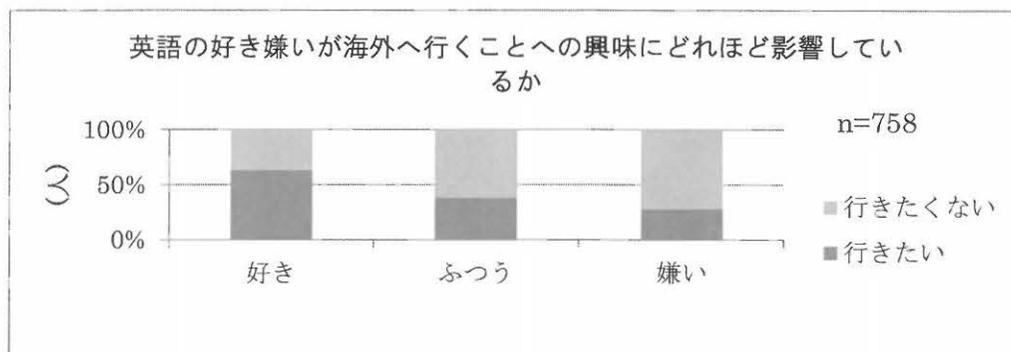
小学校で英語活動が始まる前から英語を習っていた生徒が英語を好きだったか、英語活動が始まった後で英語が好きかどうかという質問についての分析である。まず、英語活動が始まる前から英語が好きだった生徒 141 名のうち、126 名(約 89%)は今も好きと答えており、嫌いになったと答えているのは 4 名(約 3%)であった。一方で、英語活動が始まる前から英語が嫌いだった 33 名のうち、17 名(約 52%)が今も嫌いと答えており、好きになったと答えているのは 11 名(約 33%)であった。問 5 と問 7 のクロス集計の分析からわかるように、

英語活動で初めて英語に触れた生徒は、ゲームや歌などで英語を学ぶことの楽しさを素直に受け入れ、英語を好きになるという生徒が多かった。しかし、英語活動が始まる前から英語を習っていた生徒は、最初に習った英語のイメージを引きずる傾向が見られた。外部で英語に初めて触れた時に「楽しい、面白い」というプラスのイメージを持った生徒は、英語活動が始まった後もそのイメージを持ったまま取り組むことができるが、「苦手だ、つまらない」というマイナスのイメージを持った生徒は、英語活動が始まった後もそのイメージを払拭できずにいることが多いということがいえる。外部で英語への苦手意識を持つ理由として、英語塾や英会話教室で英語を習っていたという生徒が多かったため、塾で文法や単語など難しいものから始めたり、会話での聞き取りの難しさを感じたりすることで、英語に苦手意識を感じたのではないかと考えた。(第三章個別分析問2参照) さらに、子供が幼いうちから英語を習わせようとする親が多いことが考えられるので、子供たちの中には嫌々やっている生徒もいる可能性があるかと私たちは考えた。

<問13×問15>

問13 小学校での英語活動は好きか嫌いか。

問15 将来、英語を学びに海外へ行ってみたいと思うかどうか。



問13 \ 問15	行きたい	行きたくない	合計
好き	223名	131名	354名
ふつう	131名	212名	343名
嫌い	17名	44名	61名
合計	371名	387名	758名

図28 問13x15

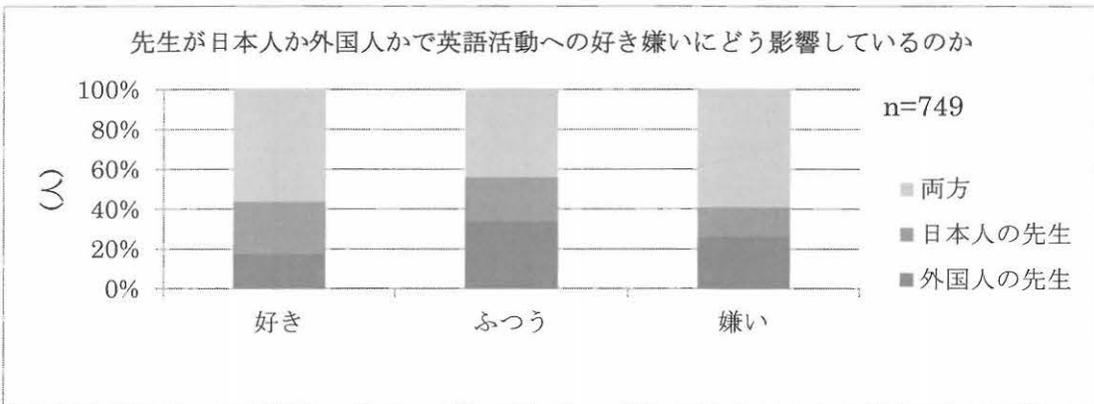
このクロス集計の狙いは、英語活動の好き嫌いが海外に対する興味にどのような影響を及ぼしているのかを研究するためのものである。英語活動と問13で英語活動が「好き」と回答した児童の方が海外に「行きたい」と回答する割合が最も大きかった。これは、「好き」と回答した児童の方が「ふつう」「嫌い」と回答した生徒よりも海外に対する興味が大きい、

という事を意味している。そのように英語活動が「好き」と回答した児童が「海外へ行きたい理由」は一人一人の目的意識がはっきりしていた(例:英語力の向上のため、将来の夢のため等)。また、問13で「ふつう」と答えた生徒は海外に「行きたい」という生徒と「行きたくない」という生徒に分かれたが、それぞれの理由を分析しても、これと違って明確な傾向を把握することはできなかった。英語活動が「嫌い」と回答した児童は比較的少数であり、問15では海外に「行きたくない」という回答よりも「行きたい」という生徒の方が多かった。「行きたくない」理由としては「面倒くさいから」「行く必要が無いから」等といった消極的な回答が多く見受けられた。また、「英語が話せないから」という理由も多く、「英語が話せない」と海外へ行っても無駄であると考えている子も多くいることが分かった。全体を見ると、英語活動に対して積極的な児童ほど海外に対して興味を抱いていることが分かる。「いかにして児童に英語活動を好きになってもらうか」を考えることが「グローバル志向の生徒」を育てることにもつながるだろう。

<問13×問16>

問13 小学校での英語活動は好きか嫌いか

問16 英語活動は外国人の先生と日本人の先生どちらに教わっているのか



問13 \ 問16	外国人の先生	日本人の先生	両方	合計
好き	61名	93名	197名	351名
ふつう	114名	74名	149名	337名
嫌い	16名	9名	36名	61名
合計	191名	176名	382名	749名

図28 問13x16

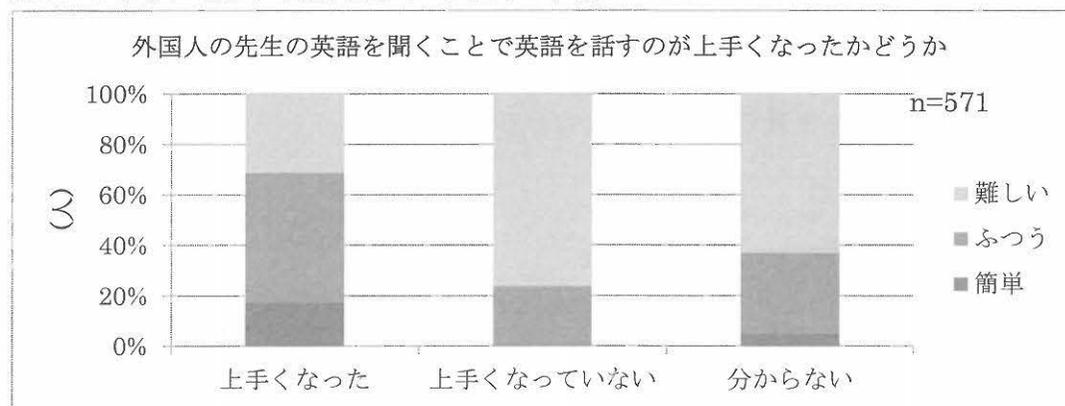
先生が外国人か日本人かによって英語活動の好き嫌いに影響するのかどうかを研究するためのクロス集計である。問16にて「日本人の先生」もしくは「両方」と回答した児童は英語活動が「好き」と答える割合が大きいことが分かった。つまり、「外国人の先生」のみの英語活動よりも「日本人の先生」が参加している英語活動の方が児童の評価が高いとい

う事が分かった。その要因として考えられることは「日本人とは違ったスタイルの教え方」や「完璧な英語でなければ伝わらないのではないかというプレッシャー」である。英語のコミュニケーションに必要なものは完璧な文法や発音ではない。児童が英語を話しやすい環境を整えるために、日本人の先生が授業を補佐する形で外国人の先生と連携することが最善策であると考えられる。

<問 8×問 17>

問 8 英語活動を通して英語を話すのが上手になったと思うか。

問 17 外国人の先生の英語を聞くのは簡単か、難しいか。



問 17 \ 問 8	簡単	ふつう	難しい	合計
上手になった	57名	171名	104名	332名
上手になっていない	0名	13名	42名	55名
わからない	9名	59名	116名	184名
合計	66名	243名	262名	571名

図 29 問 8x17

質問の対象は、外国人教師に英語を習っていると答えた児童 571 名である。図 29 によると、英語が上手になったと感じている児童ほど、英語を聞くのが簡単だとする傾向が読み取れる。しかし、英語が上手になったと実感している児童でも、外国人教師の英語を聞くことは簡単だと感じているのは 18% であり、難しいと感じている児童は 32% に上る。その理由として考えられる要因が、英語活動において一方通行のコミュニケーションしか行われていない、ということである。現在の英語活動では、コミュニケーションを多く必要とする種類のグループワークやペアワークといった活動はほとんど行われていない(第三章問 10 参照)。スキット等の活動を行っている学校もあったが、ほとんどの児童はじゃんけんやかるた等のゲームを中心として行っている。そのため、児童が英語活動中に発する英語のほとんどが教師の英語を真似たものか、非常に短いフレーズであると考えられる。すなわち、児童が英語で聞いたことを理解し、それに対して適切な英語を話すという活動ができ

てないということである。相手の英語を聞き(聞くこと)と、考えながら自分の意見を返す(話すこと)、という、コミュニケーションにおいて不可欠な二つの技能がばらばらに教えられている状況である。実際に、新小岩の小学校で行われている英語活動では、児童に教師の言った英語をリピートする癖がついていた。教師の英語をリピートすることを「英語がうまくなった」と捉えている児童が多いと考えられる。こうした背景から、「英語が上手くなった」と答えている児童でも外国人教師の英語を聞くことが難しいと考えている割合が高いのは、英語活動の中で「話すこと」と「聞くこと」が分裂して教えられている、すなわちコミュニケーションとしての英語が教えられていないことが原因だと考えられる。

<問 15×問 12>

問 15 将来、海外に行つて英語を学びたいと思いますか？

問 12 英語活動で一番教えてほしいことは何ですか？

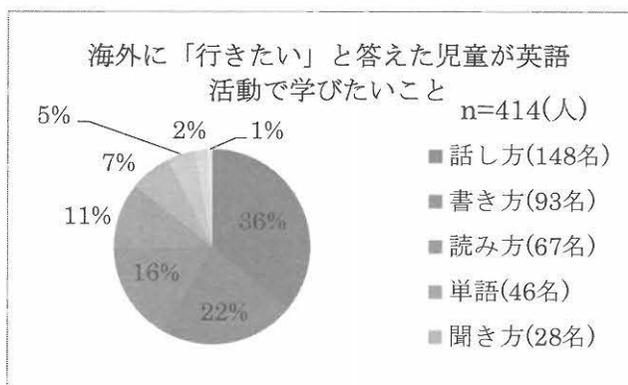


図 30 問 15x12

「海外に行つて英語を学びたい」と答えた児童 414 人を対象に、海外に行きたいと考える児童が英語活動で何を学びたいのかを分析した。結果は図 2 の通りで、「話し方」が一番多い結果となった。全体の集計では、「書き方」を学びたい児童が 28%、「話し方」を学びたい児童が 27%と、「書き方」を学びたい児童が「話し方」を学びたい児童よりも上回っていたが(第三章問 12 参照)、海外で学びたいと考えている児童の中では、「話し方」を学びたい児童が「書き方」を学びたい児童に 14%の差をつけ、一番多いという結果となった。海外で学びたいと考える児童は話し方を学びたい(その逆も然りである)、つまり英語でのコミュニケーションに意欲的だということが読み取れるが、「聞き方」を学びたいという児童は 7%のみである。この数字は、全体の集計とほぼ同じ数値(8%)である。こうした結果の背景には、問 8 と問 17 のクロス集計分析で明らかにしたように、英語活動の中で「話すこと」と「聞くこと」が独立した技能として教えられていることがあると考えられる。

第四章 これまでの分析結果から見える問題点

この章では、第三章で述べたアンケートの分析結果を基に、我々が立てた 3 つの仮説の結果を述べる。

1. 児童は英語活動を楽しんでいるが、英語によるコミュニケーション能力は身につけていない。

この仮説については、これまでの分析結果で児童が英語でのコミュニケーション能力を身につけていないということがわかった(第三章問 8, 問 10, 問 17, 問 8×問 17)。「コミュニケーション能力を身につける」とは、第一章で述べた「話す能力と聞く能力の双方を養うこと」であるが、実際の英語活動ではこの二つの能力を養う授業が行われていないと考えられる。例えば、英語活動において児童が教えてほしいことは何かを分析した結果、4 技能のうち書き方・話し方・読み方の 3 つは多くの票を集めていたのに対し、聞き方への票のみが著しく低かった(第三章問 12)。また、海外に行きたい児童に英語活動で何を教えてほしいかを分析した際も、4 技能のうち聞き方のみが著しく低かった(第三章問 15×問 12)。これらのことからわかることは、児童が聞き方と話し方を別々に考えているということである。実際に、我々が見学した新小岩の小学校では、教科書の例文を教師が読み、児童が繰り返して読むという光景が多く見られた。コミュニケーションに不可欠な「相手の話しを聞いて理解し、それに対して自分自身で考えて答える」ということをしていないのである。これは、英語活動が聞き方と話し方を別々のものとして教えていることに問題があるといえる。また、クラスサイズが大きいため、教師が生徒に直接質問を投げかけて対話するという環境を作れないということも問題として挙げられる。グループやペアワークを多くし、聞く能力と話す能力の両方を養う授業を行うべきだろう。

2. 英語を早期に行っていた児童のほうが英語活動や英語に対してポジティブなイメージを持ち易く、英語力の上達を実感しやすい。

この仮説についても、概ね我々の仮説通り英語を早期に行っていた児童の方が英語力の上達を実感しやすいということがわかった。これは、問 1 と問 8 のクロス分析で述べたように、早期に習っていた児童の方が外部機関での何らかの評価システムにより自分の英語力を把握していること、また、そこで身についた自分の英語力と英語活動を通じて身についた自分の英語力を比べやすいということが理由であると考えられる。しかしながら、早期から習っていても英語活動や英語に対してのポジティブイメージを必ずしも持ちやすいとはいえない。なぜなら、英語活動が始まる前から英語を嫌いだと答えた児童の半数以上が現在も英語が嫌いであると答えているからである(第三章, 問 3×問 4)。こういった英語を嫌いな児童がどうして英語が嫌いなのか、また、どうすれば英語を好きになれるのかを考えていく必要がある。さらに、英語を早期に行っていた児童とそうでない児童のどちらも、「わからない」という回答が目立った(第三章問 8, 問 1×問 8)。第五章でも取り上げるが、現在の英語教育に評価システムが存在しないために児童が自分の英語力を把握できていないと言えるだろう。

3. 児童は教員の話す英語を理解しているとはいえない。

最後の仮説についても、児童の約半数が外国人教師の英語を聞くのが「難しい」と考えているということが分かった(第三章問 17)。これまでの分析で、英語活動は外国人教師と日本人教師の両方によって教えられていると児童が半数を占めたことがわかった。外国人と日本人の両方によって教えられているにも関わらず、半数近くの児童が「英語を聞くのが難しい」と感じる理由は、外国人教師と日本人教師の連携がとれていないということが原因であるといえる。例えば、我々が見学した新小岩の小学校の ALT は日本語がほぼ全く喋れず、英語が苦手だと述べていた日本人教師とのコミュニケーションがとれていなかった。ALT の説明で難しいところを日本人教師が説明したり、英語が苦手な児童を日本人教師がサポートしたりするなど、両者がコミュニケーションをとり授業を進めていく必要がある。また、地域や学校によって多少の差はあるが、ALT のモチベーションにも問題がある。例えば、東京都の小学校は ALT を派遣しており、多少のトレーニングはしていても全員が教員資格を持っているわけではないため、児童に理解させようとする熱意が感じられないこともあった。第二章での外国語活動の様子を例に挙げるが、児童が理解していない場合でもきちんと理解させようとせず、先に進んでしまう場面が見受けられた。

第五章 海外の比較から見る日本の小学校英語の改善点

この章では、第四章で取り上げた問題点や、これまでのアンケートの分析結果を基に海外の英語教育の現状と比較し、日本の英語教育の改善点を述べる。

まず日本の英語教育の問題点の一つとして挙げられるのが、現状の英語活動に評価方法がないため、児童の英語に対するモチベーションが上がりにくいということである。私たちが行ったアンケートで、児童自身が英語を話すのが上手くなったかどうかという内容の質問をしたところ、約 35%もの児童が「わからない」と回答していた(第三章問 8)。英語活動の中で英語を話す機会が多いと答えた児童が多いにも関わらず、自分自身の英語力が高いのか低いかわからないというのは問題であると考えられる。現状の小学校の英語活動では、子供たちに英語への親しみやすいイメージを持たせ、楽しく学んでいくことを目的としているため、評価方法がないのは当然のことといえる。しかし、成績などをつけなくとも、児童自身が自分の英語力を把握できるものがあってもよいと考えられる。例えば、フィンランドでは、英語の教科書に「学習振り返りタスク」が含まれており、自己の学習を振り返ることができるようになっている(伊東, 2014)。小学校 3 年生の振り返りタスクには「本とノートを持参して」「授業に熱心に参加し、挙手をする」といった授業態度に関する質問が多いが、高学年になると「形容詞の識別ができる」「比較級と最上級の文を理解している」といった質問が増える。自分がどこをできるようになったのか、どこがまだわからないのかといった自己の英語理解度を振り返ることができるようになっているのは参考にすべき点であろう。後藤によると、自己評価は自らの学習意識や目的意識を高めたり、

自己のパフォーマンスを振り返る行為が学習を促進したりすることから、学習効果が期待できるという(後藤, 2005)。実際に、伊東がフィンランドの小学校5・6年生計299名に対して行った英語学習意識調査では、「これまでの授業で身につけた自分の英語力に満足している」という質問に対し、5段階評価で平均4.13と非常に高い評価を出している(伊東, 2009年度研究成果報告書, 2010)。この結果は、フィンランドの英語教育の充実性、自律学習の育成の試みもあるが、学習振り返りタスクで常に自分の英語理解度がどのくらいなのかを振り返っていることが大きいといえる。また、教師や他の児童といった他人からの評価では、その評価をマイナスに受け止め、英語をさらに苦手になる児童が出てくる可能性があるが、自分自身の評価ならそのようなことは起こりにくい。授業終わりに、教師が「今日やった会話を理解できた」「友達と楽しく会話できた」などが書かれた振り返りプリントを配り、児童が自己評価するなど日本の英語活動でも取り入れることができる。振り返りプリントがたまと「自分はこんなに英語が理解できるようになったのだ」と実感でき、英語に対するモチベーションアップにもつながるだろう。

二つ目は、海外と比べてコミュニケーションとしての英語が身につく授業をしていないということである。第四章で、聞き方と話し方を別のものとして教えているということの問題点として挙げたが、他にも改善すべき点がある。これまでの分析や小学校への訪問で、小英語活動の中で英語を使って話す機会が比較的多く、グループワークやペアワークも多く取り入れていることがわかった。しかしながら、内容はじゃんけんやゲーム、簡単な自己紹介や挨拶といったもので、英語力の向上が期待できるようなものではなかった。西尾が訪問したデンマークの6年生の英語の授業では、ロビンフッドについて「ロビンフッドは誰か」「彼はどこに住んでいるか」といった質問を教師が投げかけ、児童がそれに答えるという会話中心の授業が行われている(西尾, 2011)。フィンランドでも、教師が児童に質問を投げかけ、児童がそれに答えるなど、教師と児童のインタラクションを重視している(米崎, 2011)。日本の英語活動では、クラスサイズや日本人特有の消極的な性格から、教師と児童とのインタラクションが生まれにくいことが考えられる。実際に、我々が訪問した小学校でも、ALTの質問に自分から答えているのは限られた児童のみだった。コミュニケーションとしての英語を身につけるためにも、ディスカッションといった認知的に難しい活動を取り入れても良いが、児童が英語活動でやりたいことは今やっていることと同じ「ゲームや歌、DVD」のように楽しくできるものなのである(第三章 問14)。児童の意思に反して認知的に難しい活動を取り入れると、英語嫌いな児童が増える恐れがある。そのため、児童が楽しくできるもの且つ、コミュニケーションとしての英語を使える「タスク活動」を取り入れることが重要である。例えば、ペアになって片方がカードに書かれた人物になりきり、もう片方が色々な質問をして誰なのかを当てるといったペアワークなら、英語でのコミュニケーションが増える。同じものでも、教師が誰かになりきり、児童が色々な質問をして当てるといったものなら教師と児童の間でのインタラクションも可能になる。このように、グループ・ペアワークを通して、英語を効果的に使う方法を考えていく必要がある

る。

また、海外と比べて、学校以外に英語を話す機会が限られているのも問題の一つである。学校以外で英語を話す機会があると答えた児童はたった 20%弱で、そのほとんどが習い事と答えていた(第三章問 11)。現在の日本では、習い事に通う余裕のある家庭の子供以外は、英語に直接触れる機会がないというのが現状である。後藤によると、アジアの中でも英語力に力を入れている韓国では、子供達を英語塾や英会話のレッスンに通わせる以外に、積極的に子供に英語番組を見せたり、英語の本や雑誌を買い与えたりしている保護者が多いという(後藤, 2005)。学校外でも英語に触れることで、子供のうちから質の高い英語力を身につけているといえるだろう。塾や英会話に通わせることは、それぞれの家庭の事情によるので、学校側が保護者に直接勧めるなどということとはできない。しかしながら、学校と家庭が連携をとることで、家庭で英語に触れる環境を作ることができるだろう。スウェーデンでは、会話形式の文章を用いる際にはロールプレイを行うことが多いため、家庭の協力を得て CD を下読みしてくる(林, 2011)。指導者が指示することで、家庭でも英語を学ぶ環境を作りやすくなる。また、英語が学べる番組を用いた授業をすれば、児童が家庭で英語の番組を見ることも期待できる。歌や映画、インターネットの動画サイトなど、家庭からもアクセスしやすいものを取り入れれば、子供を塾に通わせる余裕がない家庭でも英語に触れる環境を作ることができる。林によると、スウェーデン人が高い英語力を維持していることの最も大きな要因が、子供のうちからテレビやインターネットといったメディアを通して英語に触れる機会が多いことだと述べている(林, 2011)。英語活動の中で家庭との連携が取れるようにすることや、メディアを通じて英語を学ぶという方法を取り入れることで、学校以外でも英語に触れる環境を作ることが期待できるだろう。

さらに、児童が英語活動で教えてほしいことと実際に授業で教えていることに違いがあることも改善していかなければならない。現在の英語活動で英語を書くことは教えられていないが、第三章で児童が英語活動で一番教えてほしいことは書き方であるということがわかった。英語力の高いとされる国では、小学校の段階で文字の指導、それに連動して書き方の指導が展開されている。中田によると、中国、韓国、台湾の 3 か国の英語力が高い理由は、小学校の段階で文字指導が導入されるからであるとしている(中田, 2011)。2009 年 1 月~2 月に Benesse が全国の中学 2 年生 2,967 名に対して行ったアンケート結果によると、約 7 割以上の中学生が小学校での英語活動を「内容が簡単だった」「楽しかった」と答えている(ベネッセ教育総合研究所, 2009)。しかしながら、現在英語が得意かという質問では、約 6 割以上の生徒が苦手だと感じており、そのうちの約 8 割以上が中学 1 年生の後半までに英語を苦手になることがわかっている。また、「文法が難しい」と感じている中学生が約 8 割、「英語のテストで思うような点数がとれない」「英語で文章を書くのが難しい」と感じている中学生がそれぞれ約 7 割以上であることから、中学校で文法などの書き方を習うことが英語を苦手になる一つの要因であるといえる。小学校から書き方を教えることの是非については度々議論になっているが、児童が書き方を習いたいと感じている以上、

英語活動に書き方を積極的に取り入れるべきだろう。聞くことや話すことと異なり、書くことは視覚的なものであるため、アルファベットや自分の名前の書き方といった簡単なものでも、「自分で英語が書けた」という喜びにつながるだろう。さらに、授業に書き方を取り入れることで、「自分で書いた単語を読み、それを聞き、それを話す」という自然と4技能の習得が期待できる。児童が書き方に興味を持ち始めるうちから文字の指導を始めることで、中学校で小学校の英語活動とのギャップに悩んだり、英語が苦手だと感じる児童を減らすだけでなく、結果的に児童の英語力も向上することが期待できるだろう。

最後に、日本人教師が英語を満足に教えられるレベルに達していないということである。第三章で、先生が日本人か外国人かによって英語活動の好き嫌いに影響するのかが調べたところ、児童は外国人の先生が教える英語活動よりも、日本人の先生が教える、または参加している英語活動をより好むということがわかった。日本では、小学校教員に対する英語活動の研修が十分に行われていないため、日本人の先生が英語活動を教えるということが難しくなっている。また、担任の先生が中心となって英語活動を行うには、小学校の業務をこなしながら研修を受けなければならないことになる。現に、小学校教員の一日における平均残業時間は7月から11月の通常期で約1時間40分であり、休憩・休息時間は10分以下となっている(文部科学省, 2007)。このような状態の中で英語活動の研修を受けることは、小学校教員にとって大きな負担になりかねない。これらの点から、日本の英語活動では、小学校の英語の専科教員を採用するのが良いと考えられる。ただし、英語の専科指導を採用するのが必ずしも成功するとは限らない。韓国では、1999年に中高の英語教職免許を取得している者の中から小学校の英語の専科を採用したものの、中高生への指導と小学生への指導の違いなどから上手く機能せず、一回きりで打ち切りになった(後藤, 2005)。台湾でも同年に英語の専科の採用試験が行われたが、最終的に教師となったのが全体の半分以下であったことから一回きりで打ち切りになった(後藤, 2005)。日本で小学校の英語の専科を採用する際には、これらの失敗を考えた上でどうすべきかを検討する必要がある。

第六章 おわりに

これまでの章で、我々は三校の小学校を対象としたアンケート結果及び、海外の第二言語教育を参考に、日本の小学校英語教育が抱える次の二つの問題点に焦点を当て、現状とその解決策を述べてきた。

1. 教員の英語力を測ったり、養ったりするための試験や研修制度が確立されていない。
2. 学校ごとで外国語活動に対するモチベーションが異なる。

以下、我々の結論について述べる。

まず我々は、1の問題について、小学校の英語教育において、英語教員の専科制を採用すべきであるという立場を取る。第五章で述べたように、先例の韓国で行われている120時間の教員研修が非常に大きな負担になっていることや、日本人小学校教員の労働環境が厳しいことから、現職の教員に十分な研修を行うことは難しい。また、ALTは、母語話者

であっても、教育に関しては国家試験などを受けているわけではないため、専門家とはいえない。そのため、英語教育に関する確かな知識だけでなく、教育力も兼ね備えた英語専科教員を採用する制度を整え、専科教員を中心とした授業を行うべきである。つまり、現在のALT中心の英語活動ではなく、ALT及び日本人教員の両方と連携がスムーズに取れる、日本人の専科教員が中心となった英語活動を目指すことが必要である。

2の問題に関しては、学校や指導教員の差による英語活動内容の差をなくすために、外国語活動にも明確な目標を設定することが必要である。教員が具体的な目標を持っていないければ、授業内で何をどこまで教えるかを明確にできず、児童に達成させるべき目標も設定できない。児童のモチベーションを高め、自己評価をさせるためにも、教科ではない小学校の英語活動にも具体的な目標設定は必要である。さらに、現在は行われていない読み・書きに関する目標も小学校の英語教育において定め、児童を読むことや書くことにも親しませるべきである。このように、小学校での英語活動または授業に明確な目標設定がされれば、小学校と中学校間で共通認識が生まれ、密に連携を取ることが可能となる。また、中学校で突然読み・書きを教えられ、小学校との外国語活動との落差によって、英語が嫌いになってしまう児童も減少する。

このように、現在の小学校の英語教育は、教員、ALTの質、及び研修・採用の制度や、目標設定に問題を抱えており、他国と比較しても改善点が多く見られる。しかし、こうした状況にも拘わらず、アンケートの結果や英語活動を見学した様子からは、問題を抱えた現在の英語活動でも、児童は「楽しい」「英語が好き」「英語がうまくなった」といったプラスの影響を受けていることがわかる。こうした活動を、確かな指導能力を持った英語専科教員が目標に基づいて行うことで、児童のコミュニケーション能力をより効果的に伸ばすことができるであろう。

参考文献

Brown, H. (2007) Principles of language learning and teaching. New York: Pearson Education.

伊東治己, 2014, 『フィンランドの小学校英語教育 日本での小学校の英語教科化後の姿を見据えて』, 東京都, 研究社

科学研究費助成事業データベース. 2010年. 伊東治己『日本での教科化を見据えたフィンランド小学校英語教育に関する調査研究』. 2009年度研究成果報告書, 4頁.(2010年4月20日)

<http://kaken.nii.ac.jp/d/p/19520493/2009/8/ja.ja.html>
19520493seika.pdf(閲覧日:2014年12月4日)

河原俊昭, 中村秩祥子編著, 中田小百合, 西尾由利子, 林桂子, 米崎里, 2011, 『小学校の英語教育 多言的言語文化の確立のために』, 東京都, 明石書店

河原俊昭, 前田みどり, 2008, 『小学生に英語を教えるとは?アジアと日本の教育現場から』 東京都, めこん

小池生夫, 2008, 『第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究 平成16年度~平成19年度科学研究費補助金(基礎研究(A)) 研究成果報告書』, 千葉県, 明海大学外国語学部・大学院応用言語学研究科

佐野正之, 2007, 『小学校英語教育IV-小学校から中学校へ-』, 東京都, 朝日出版社

バトラー後藤裕子, 2005, 『日本の小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』, 東京都, 三省堂

ベネッセ教育総合研究所.2009年.『第1回 中学校英語に関する基本調査(生徒調査)・速報版』 (2009年7月17日)

<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3302>
data_00_(3).pdf(閲覧日:2014年12月4日)

文部科学省. 2005年. 『韓国における小学校英語教育の現状と課題』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/05120501/006.htm
(閲覧日:2014.12.3)

文部科学省. 2005 年. 『中国における小学校英語教育の現状と課題』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/007.htm
(閲覧日:2014.12.3)

文部科学省. 2005 年. 『台湾における小学校英語教育の現状と課題』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/008.htm
(閲覧日:2014.12.3)

文部科学省. 2007 年. 『第四章教員の勤務時間・勤務体系の在り方 1. 教員の勤務時間の適正化』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816/005.htm
(閲覧日:2014.12.4)

文部科学省. 2008 年. 『小学校 学習指導要領』, 東京都, 東京書籍

文部科学省. 2013 年. 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm (閲覧日:2014.12.5)

矢野淳, 2011, 『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇.42』, 静岡県, 静岡大学教育学部

「英語活動」に関するアンケート調査へのご協力をお願い

回答して頂いたアンケートは厳重に保管し、研究目的以外には使用致しません。

※このアンケートは成績とは一切関係ないので、正直にお答え下さい。

<小学校での英語活動について>

問 1, 小学校で英語活動が始まる前に英語を習っていましたか？

A はい (問 2 から問 4, 問 8 以降を答えて下さい)

B いいえ (問 5 から問 7, 問 8 以降を答えて下さい)

問 2, 英語はいつ頃から、どこで習っていますか？(または習っていましたか？)

期間(歳から 歳まで) どこで?()

今も習っている人はチェックして下さい。

問 3, 小学校で英語活動が始まる前は英語が好きでしたか？

A はい B いいえ C どちらでもない

問 4, 今現在、英語は好きですか？

A はい B いいえ C どちらでもない

問 5, 小学校で英語活動が始まる前、英語にどんなイメージを持っていましたか？

A 簡単そう B 難しそう C 考えたことがなかった

D その他()

問 6, もっと早く英語に触れたかったと思いましたか？

A はい B いいえ

それは何故ですか？()

問 7, 今現在, 英語は好きですか？

A はい B いいえ

[ここからは全員が答えて下さい]

問 8, 英語活動を通して英語を話すのが上手くなったと思いますか？

A 上手くなった B 上手くなっていない C 分からない

問 9, 英語活動では, 英語を使って話す機会が多いですか？

A 多い B ふつう C 少ない

問 10, 英語活動では, 英語でのグループワークやペアワークがありますか？

A ある → どのようなことをしていますか？

()

B ない

問 11, 学校以外で英語を話す機会がありますか？(英会話スクールなど)

A ある → 詳しく教えてください()

B ない

問 18, 外国人の先生と日本人の先生は上手くコミュニケーションできていますか？

A できている B できていない

ご協力ありがとうございました。

明治大学・国際日本学部 3 年
尾関ゼミナール所属

石川幸一
細川みやび
櫻田はるか

日本語の運用能力と性格の相関性についての考察

井上瑠惟 河原貴胤 小林悠

田村有香莉 並木佑平

明治大学

INOUE Rui KAWAHARA Takatsugu KOBAYASHI Haruka
TAMURA Yukari NAMIKI Yuhei

Meiji University

目次

I. 序論

II. 先行研究

1. *50 Big-Five Factor Makers* について

2. *ACTFL-OPI* について

III. 本調査

1. 仮説, 調査目的

2. 調査参加者概要

3. データの収集方法

4. データの分析方法

(1) *50 Big-Five Factor Makers* を使用した質問紙調査の分析

(2) *ACTFL-OPI* を基に作成した面接質問項目の分析

① 一分間の発話数

② 全体のうち被験者の発話が占める割合

③ ポーズの秒数

④ 全ての自立語／全てのポーズ秒数

⑤ 言い淀み, 言い直し, 意味のない繰り返しの回数

⑥ 長めの発話が占める割合

5. 結果

IV. 考察

V. 結論

引用文献

補足資料

I. 序論

個人差 (*Individual Differences*) は、第二言語習得 (*Second Language Acquisition*) において、言語学習の結果に強い影響を及ぼす要因の一つであると考えられてきた (Dörnyei, 2005)。性格や動機付け、学習スタイル、学習適正等に分類され、それぞれの分野で研究がなされてきたが、本研究では、その中の「性格」という項目に焦点を当て、日本で日本語を学習する留学生を対象に「性格」と「日本語の運用能力」の間の関係性について検証した。国際日本学部の日本語クラスを受講している学生5名と、明治大学が実施する日本語入門プログラムに参加している学生4名、計9名の留学生に対して、性格に関する質問紙調査と日本語の運用能力を測る面接調査を2014年6月と10月の2度にわたり実施した。性格を測る質問紙は *50 Big-Five Factor Markers* (Goldberg, 1992) を使用した。運用能力については、用意された質問に対する留学生の答えをすべて録音し、文字化した。文字化したデータは、複雑さ・流暢さの指標を用いて分析した。2度にわたる調査で得たデータを比較し、ビッグファイブモデル (*The Big Five Model*) のどの項目が言語能力の伸びに有効であるかに関して考察した。

II. 先行研究

前述の通り、第二言語学習の結果を大きく左右する概念の一つに個人差というものがある。第二言語習得における個人差とは、学習スタイルや動機付け等をはじめとする、第二言語を学習する者がそれぞれ持つ特性のことである。その中の、学習者の個人差を生み出す要因の一つである「性格」という要因が第二言語習得に与える影響について、20世紀初頭から多くの研究者によって検証されてきた (Dörnyei, 2005)。

1980年代には、外向性と言語能力の間の相関性は否定的にみられていた (Busch, 1982)。この論文では、神戸 YMCA 学院専門学校に在籍する日本人学生 185 名に対して、*The Eysenck Personality Inventory* (Eysenck, 1968) による性格の質問紙調査を実施し、YMCA が作成した言語能力を測定するテストや面接によって、「外向性と英語能力の間に相関性がみられる」という仮説を証明しようとした。

被験者 185 名は2つのグループに分けられ、1つ目のグループは80名で構成されている。全員が神戸 YMCA 学院専門学校に通う短大生で、男性は17名で女性が63名である。また年齢は18歳から24歳までの範囲である。全ての生徒が中学校・高等学校で6年間にわたり文法訳読方式で英語教育を受けており、神戸 YMCA 学院専門学校では毎日2~3時間、ビジネス英語のクラスを受講している。2つ目のグループは105名で構成され、全員

が神戸 YMCA 学院専門学校の夜間教育クラスに在籍している生徒である。年齢の範囲は1つ目のグループと比べて17歳から69歳と広く、学生以外に会社員や主婦、教師などの様々なバックグラウンドを抱えた学生で構成されている。またこちらのグループも全員が中学校・高等学校で6年間にわたり文法訳読方式で英語教育を受けており、神戸 YMCA 学院専門学校にて英語のクラスを毎日受講している。以上2つのグループに対して *The Eysenck Personality Inventory* (1968)による性格の質問紙調査と、YMCAが作成した言語能力を測定するテスト及び面接を実施した結果、以下のような結果が得られた。

1つ目のグループにおいて、外向性と英語能力の間の強い相関性は見られなかった。唯一相関性が認められると判断できる項目は発音のみであったが、内向性と発音の間に確認できた数値を上回らなかった。逆に、外向性と文法・語彙・読解力の間には否定的な相関性さえ見られた。結果として、テスト及び面接でより高い英語能力を示した学生は内向性の数値も高い傾向があると判断でき、内向性と英語能力の相関性があると言える結果となった。2つ目のグループにおいても、外向性と英語能力に関して有効と判断できる相関性を確認することはできなかった。1つ目のグループと異なる点は、否定的なデータが出なかったという点のみだった。以上の結果から、「外向性と英語能力の間には相関性がある」という仮説を証明することができず、外向性は、英語の発話能力に顕著に影響する項目とはいえない、と結論づけている。

しかしながら、1990年代後半から2000年代にかけて、この結論に疑問が投げかけられた (Dewaele & Furnham, 1999, 2000)。上記の結果に反して、外向性とフランス語の発話能力に関して肯定的な相関性が確認された。この論文では、発話スタイル、発話速度、発話における「ためらい」が占める割合、語彙の豊富さ、正確さ、長めの発話が占める割合から、外向的であることが発話に影響を与えることを調査した。

この実験における被験者は、フレミッシュ大学 (Flemish University) に在籍する学生25名で、男性が17名、女性が8名で構成されている。年齢は18歳から21歳の範囲で、全員が高校でフランス語の授業を6年から8年にわたり一週間に3~5時間のペースで受講している。性格は、*The Eysenck Personality Inventory* (Eysenck & Eysenck, 1964)で測定した。また、発話能力を測定するために行った面接における会話の形式は、フォーマルな会話状況とインフォーマルな会話状況の両方で測定した。

実験の結果、外向性と最も正の相関関係を示している項目は「発話速度」ということがわかった。「発話速度」は発話能力を測る指標として国際的な共通認識があることで知ら

れているため、外向性の高い学生が高い発話能力を発揮するという仮説を証明する結果となった。

次に、外向性と負の相関関係を示した実験項目は「正確性」である。「正確性」の指標は、被験者である大学生の録音記録から抽出した言語の形式、語彙の誤り等から計算された。細かく分けると、女性名詞、男性名詞等の使い分けや数の誤り、動詞の誤り、時制の誤り、借用語や方言などの言語切り替えを除く、フランス語に存在しない表現を使った誤りなどである。外向的な学生ほど不適切な言語仕様が目立った。また「語彙の豊富さ」も同様の相関関係を示した。逆に言えば、内向的な学生ほど豊富な語彙力を持っているということである。このことは、「流暢性」との関連で説明される。「語彙の豊富さ」を追求すると、発話における流暢性を失う可能性が高いとされる理由は、豊富な語彙を脳の言語データベースから取り出す作業は多くの労力と時間を消費するからであるとしている。実験結果では内向的な学生はフォーマルな会話形式において「語彙の豊富さ」を追求するため、流暢性が下がるということを示した。

以上のような研究結果が存在したが、第二言語習得において、性格が言語習得に与える影響についての研究は発展してこなかった。この原因としては、被験者の言語運用能力を図る指標としてライティングとスピーキングのアウトプットの結果だけを使用したからであると言われている。それを裏付ける研究として、性格とライティングテストの結果の関係性は低いという結果が示されている(Dewaele, 2000)。

同様に、異なる9名の日本人学生に対して、海外渡航前と海外渡航後に、性格アンケートと電話インタビューを実施したところ、外向性と英語の運用能力の間に相関性が確認された(Karlin, 2009)。9名の日本人大学生は、オーストラリアのクイーンズランド大学(The University of Queensland)で1か月間学ぶという留学プログラムに参加し、現地ではホストファミリーと生活を共にしながら、1日3時間の英語の授業に参加した。性格アンケートは、*The Big Five Model*と呼ばれる、①外向性、②開放性、③愛想の良さ、④誠実性、⑤精神的安定性という5つの性格側面をバランス良く包含した設問から構成されている。また、電話インタビューは、10～15分で行われ、「流暢性」「毎分ごとに発せられる単語数」「全発話回数に対して長めの発話回数が占める割合」「面接者の総発話語数に対して学生の総発話語数が占める割合」という4点の判定基準から、コミュニケーション能力が測定された。

この調査では、主に2点の傾向が観察された。1点目は、②開放性と⑤精神的安定性が低い学生、③愛想の良さが高い学生と低い学生、①外向性が高い学生に、有意差が存在するという傾向である。2点目は、①外向性が高い学生は、コミュニケーション能力測定にあたっての4点の判定基準のうち、毎分ごとに発せられる単語数の基準が、海外渡航前と海外渡航後とでは大きく伸びたという傾向である。

加えて、あらゆる授業や観点の成績やそれらを統合的に判定した GPA (Grade Point Average) と、性格側面との相関性を観察した研究においては、誠実性が GPA と最も肯定的に相関していることが発見されてきた (O'Connor & Paunonen, 2007)。つまり、誠実な学生は、誠実でない学生よりも、学問的に良い結果をもたらす傾向があるということである。具体的には、大学生活における最後の成績、「入門心理学」の中間試験の成績、「統計学」の授業の成績、エッセイを書く授業の成績、そして論文研究の授業の成績に秀でるという傾向である。誠実性と学業成績との相関性は、モチベーションの観点からよく解釈されてきた。つまり、誠実な学生は、誠実でない学生よりも、学問的に良い結果をもたらすことに対して、より高いモチベーションを持っていると考えられてきたのである。さらには、誠実性の根幹にある行動と、学業成績との間には、論理的な相関性が存在すると推測されてきた。例えば、よく頭の中が整理された学生、活動的な学生、また成果志向主義の学生は、そうでない学生よりも、典型的な学問タスクを上手くこなすことができるのではないかという推測である。しかしながら、研究者の間では、極端に誠実性が高い学生は、平均または平均より少し高い誠実性を持つ学生よりも、低い GPA を取得しやすいという傾向も観察されている。

次に、学業成績との強い相関性が見受けられてきた要素は、「開放性 (経験を受け入れること)」である。しかし、この要素に関しては、肯定的な調査結果と否定的な調査結果のどちらも観察されてきたために、一貫した相関性を断言することは不可能であった。この研究によると、開放性が高い学生は、GPA、大学生活における最後の成績、心理学の授業の成績、そして授業参加姿勢に対する成績に秀でるという傾向があらわれている。開放性を計測するための措置は、知性と肯定的に関係すると考えられてきたため、これらの肯定的な相関性は、しばしば能力の観点から解釈されてきた。しかし、多くの研究においては、開放性と学業成績との間に顕著な相関性を発見することに失敗している。一方で、外向性は、学業成績と否定的な相関性が観察されてきた。具体的に述べると、外向性は、GPA、入門心理学の授業の成績、統計学の授業の成績と否定的な相関性が観察されている。

この否定的な相関性は、内向的な学生は「勉強すること」に多くの時間を費やすのに対し、外向的な学生は「良い付き合いをすること」に多くの時間を費やすという推測に示唆されている。しかしながら、外向性は授業参加姿勢に対する成績と肯定的な相関性が観察されているという研究も存在する。総合的に判断すると、いくつかの状況において、外向性と学業成績との間には否定的な相関性が存在するということもできる。

1. 50 Big-Five Factor Makers について

学習者の性格を5つの側面で表す方法が *The Big Five Model* である。この指標を使うことで、抽象的である学習者の性格を具体的な数値として計上することが可能となる。

心理学において性格は、非常に重要な研究対象であり、様々な心理学の学派がそれぞれの理論に基づいて分析し、性格の構成要素となるものを発表してきた。また、しばしばほぼ同じ要因を指しているが、学派により違う名前が付けられてきた。しかしながら近年、性格要因の分類について一定の合意がなされつつある。最も注目を浴びているのが、*The Big Five Model*(Goldberg, 1992)である(尾関, 2012)。*The Big Five* モデルは、①Openness to Experience (経験を受け入れること)、②Conscientiousness (誠実性)、③Extraversion – Introversion (外交性—内向性)、④Agreeableness (同調性)、⑤Neuroticism – Emotional stability(過敏症—情緒の安定)という5つの性格側面から構成されている。(補足資料1)

2. ACTFL-OPIについて

ACTFL-OPI とは、日本語口頭能力を図るための唯一のテストである。*ACTFL* とは、全米外国語教育協会のことを指し、*OPI* とは、*Oral Proficiency Interview* の略称で *ACTFL* によって開発された外国語の口頭能力を測るためのテストである。このテストでは、面接者と被験者が1対1で15分から30分程度のインタビューを行う。様々な質問を投げかけ、会話をしていく中で被験者の安定した能力レベルと言語的挫折を起こす上限レベルを明らかにし、能力測定を行う。テストは、導入部、被験者の上限と下限を探すレベルチェック・突き上げ、面接とは異なるモードにおけるタスクを与えるロールプレイ、終結部の大きく4つのパートに分かれており、被験者の心理に悪い影響を与えないようにリラックスさせ、普段の会話から被験者の本来の力を最大限に引き出すのがこのテストの大きな特徴である。面接者は、会話の中で被験者のレベルをこれらの表の基準やトピックから探し出し、録音した面接の音声データを米国外語教会口頭能力評価基準 (*ACTFL* 言語運用能力ガイドライン) に照らし合わせて、判定を行う。面接者が判定するレベルは、超級、上

級、中級、初級の主要4段階があり、中でも上級、中級、初級は、上・中・下の3段階の下位区分がされている。各級の定義は補足資料2にまとめた。

III. 本調査

1. 仮説、調査目的

本研究を行うにあたり「日本に滞在している外国人留学生に性格の質問紙調査と会話の面接試験を実施したとき、性格の指標である *The Big Five Model* のどの項目が日本語の運用能力の伸びに有効であるのか」という問題提起を行い、それに対して、外向性と開放性と誠実性、特に外向性と開放性の2項目に顕著な伸びがあらわれる、という仮説を立てた。その理由として、外向性は以前まで運用能力との相関性が極めて低いと考えられてきたが (Busch, 1982)、近年の研究によってその意見に疑問が生じており外向性が言語能力に少なからず影響を与えているということが分かってきたこと (Dewaele & Furnham, 2000, Karlin, 2009) に加えて、誠実性や開放性と学業成績との間にも相関性が観察されてきたためである (O'Connor & Paunonen, 2007)。本研究の被験者は日本に留学している外国人である。つまり、「留学する」という選択をしている時点で、異文化に暮らす人々と積極的に関わろうという社交性を持っていることから、外向性が高いと考えた。また、そのような選択をしている時点で、異文化環境に対する好奇心が高く、また異文化環境へ適応することに対する柔軟性も高いと考え、開放性が高いと考えた。

本研究では、日本に留学している学生に対して2度にわたり、性格の質問紙調査及び面接形式の日本語の運用能力試験を行う。そこで性格と運用能力の伸びを測定し、その相関性を証明することを本研究の目的とする。

具体的には、2014年6月と10月に、性格アンケートと対面形式でのインタビューを実施した。性格アンケートは、*50 Big-Five Factor Markers* という前述の *The Big Five Model* に焦点を当てた50問の設問によって実施した。対面形式でのインタビューは、全米外国語教育協会が開発した外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテストである *ACTFL-OPI* を参考に、独自に作成したテストによって実施した。対面インタビューでの運用能力は、複雑さ・流暢さの指標を用いて測定した (桜木, 2011)。

2. 調査参加者概要

本研究の実験に参加した留学生は、様々な国籍から構成される、本学部の日本語クラスの学生5名と、明治大学が全学部の学生対象に実施する日本語入門プログラムに参加している学生4名の、合計9名である。被験者のバックグラウンドは、以下の表にまとめた。

表 1. 被験者のバックグラウンド

	国籍	年齢	日本での滞在年数 (2014年10月時点)
A	アメリカ	21歳	6ヶ月
B	タイ	26歳	6ヶ月
C	ベトナム	28歳	3年4か月
D	マレーシア	38歳	1年
E	中国	21歳	2年
F	タイ	20歳	2年
G	中国	22歳	1年8ヶ月
H	フィリピン	38歳	1年3ヶ月
I	中国	25歳	6ヶ月

3. データの収集方法

本研究における性格アンケートには、*The Big Five Model* に焦点を当てた 50 問の設問によって構成されている *50 Big-Five Factor Markers* を使用した。被験者には、人間の言動や行動に関する全ての設問に対して、Very Inaccurate (1 点) から Very Accurate (5 点) までの 5 段階評価で点数を付けてもらった (補足資料 3)。

本研究では、日本語の公式な口頭能力を測る面接が *ACTFL-OPI* しか存在しないという理由から、この試験を元に面接試験を作成しようと考えた。しかしながらこのテストは、面接官が会話の中で被験者のレベルを的確に見極める必要がある、非常に曖昧な基準を持つテストであった。またその面接官になるためにはいくつかの講習を受けた上で資格を取得しなければならず専門的なスキルを要するため、面接官としてこの試験を完全に再現し、留学生の面接を行うことは難しいと考えた。

そこで、*ACTFL-OPI* のレベル分けや内、外に焦点を当てた質問、レベルごとのトピックを質問項目に取り入れながら、級ごとに異なった質問をするのではなく、易しい質問から難しい質問まで統一した物を作り、被験者が答えられなかった質問でレベルを判断出来るようにした。加えて、挨拶、過去完了、過去形、比較、順位付け、数、物語、の 7 つの

カテゴリーに質問を分類することにより、項目ごとに理解度を測ることができるようにした（補足資料 4, 5）（Karlin, 2009）。

面接官と被験者は 1 対 1 である。最初に性格の質問紙調査を実施し、その後で日本語の運用能力を測るテストを実施した。テストの時間は、被験者 1 名あたり 20 分を目安としていたが、被験者の日本語能力の差によって、テストの時間は異なる。テストの前に互いに自己紹介を行い、次に被験者に以下の事を確認した。

- ・ 全て日本語で答える。
- ・ 分からない場合は、分からないと答えて構わない。
- ・ できる限り具体的に答える。
- ・ テストの内容は録音をさせてもらうが、この録音の目的は研究の為のみであり、他の目的には使用しない。

初級の問題においては、簡潔に質問をすることによって、被験者をリラックスさせ、上級、超級の問題においては、論理的に物事が話せるか否かを知る為に被験者に意見と理由を求めた。

4. データの分析方法

以上の方法で収集したデータを、性格と日本語の運用能力に分けて分析し、その後統計ソフトを用いて相関関係を調べた。

(1) *50 Big-Five Factor Makers* を使用した質問紙調査の分析

まず、補足資料 6 を参照に、50 個の質問項目を 5 つの性格側面に 10 個ずつ均等に振り分ける。そして、「経験を受け入れること」「誠実性」「外向性—内向性」「同調性」「過敏性—情緒の安定」ごとに点数を計上する。性格の指標を 1(*very inaccurate*)から 5(*very accurate*)とし、それぞれ 1 点から 5 点の配点とする。（方向性が「—」の質問は 1(*very inaccurate*)が配点 5 点、5(*very accurate*)が配点 1 点となる。）最終的に、 $X / 50$ 点で点数を出し、被験者の性格の側面を分析する。

(2) *ACTFL-OPI* を基に作成した面接質問項目の分析

本研究では、流暢性と複雑性に焦点を当て、面接で得たデータから以下の 8 つの項目で数値を割り出した。（桜木, 2011, Karlin, 2009）

① 1 分間の発話数（*Words-Per-Minutes*）

被験者の流暢性を測る為に、被験者が発した全ての発話の数を面接に要した時間数（分単位で計算したもの）で割ることで、1 分間に発話した数を平均的に割り出した（被験者

の発した自立語の総数/面接時間（分単位）＝一分間の発話数）。今回の研究で数える発話の対象は、自立語のみに限定し、言い淀みや、言い直し、意味のない繰り返し、フィラー、日本語以外の発話などは、数える対象から除外した。また、アクセントの違いや文法や語順の誤りも自立語が含まれている場合は、発話の対象としてカウントした（桜木, 2011）。

②全体のうち被験者の発話が占める割合

被験者、面接者が発話した自立語の総数を数え、被験者の自立語数を面接中の全ての自立語数で割ることにより、被験者が占める発話の割合を出した（被験者が発した自立語の総数/面接全体の自立語の数＝全体のうち被験者の発話が占める割合）。

③ポーズの秒数

被験者が面接の最中に1秒以上沈黙になった時間数を全て足し合わせ、合計のポーズの秒数とした。時間は、小数点第2位までを数えた。

④全ての自立語／すべてのポーズ秒数

全ての自立語の総数を被験者が1秒以上沈黙になった総時間数で割ることにより、流暢性を割り出した。時間は、小数点第2位までを数えた。

⑤言い淀み、言い直し、意味のない繰り返しの回数

被験者による面接最中の言い淀みや言い直し、意味のない繰り返しの数を数えた。アクセントやイントネーションの違いは、数える対象から除外した。各項目の定義は、以下のように定めた（桜木,2011）。

(a)言い淀み・・・自立語として認められない発話の滞りを言い淀みとした。

例) 「あー」, 「えー」, 「んー」等。

(b)言い直し・・・発話中の表現の変更や言い間違えの訂正を言い直しとした。

(c)意味のない繰り返し・・・既に発話中に出てきた言葉や単語を特定の意味を含まず、繰り返し発した場合、意味のない繰り返しとした。

(例1) 被験者の発話例

「あー, 趣味。はい, 趣味は一, あー, 写真。をと, 撮る, 撮ります。」

(下線部＝言い淀み, 波線＝言い直し, 点線＝意味のない繰り返し)

⑥長めの発話が占める割合

被験者の発話の中で6語以上の自立語を含む文章を長めの発話と定義した（Karlín, 2009）。また、発話内に含まれる1秒以上のポーズは、句点とみなし、自立語の数を数え

た。加えて、長めの発話数の数を全体の発話の数で割ることにより数値を出した（長めの発話数/面接全体の発話数×100＝長めの発話が占める割合）。

5. 結果

表 2-1, 2 において縦列の A～I は、被験者を表し、横列は、性格の側面を表しており、左から「Openness to Experience（経験を受け入れること）」「Conscientiousness（誠実性）」「Extroversion-Introversion（外向性-内向性）」「Agreeableness（同調性）」「Neuroticism-Emotional Stability（過敏症-情緒の安定）」となっている。

被験者 D を例にとってみると、各性格の側面の値は、Openness to Experience が 35/50 点、Conscientiousness が 31/50 点、Extroversion-Introversion が 30/50 点、Agreeableness が 38/50 点、Neuroticism-Emotional Stability が 43/50 点である。

この性格の側面の結果から以下の事が分かる。Openness to Experience（経験を受け入れること）では、fantasy, aesthetics, feelings, actions, ideas, values などの観点において関心が高くなる傾向があると考えられる。Conscientiousness（誠実性）では、competence, order, dutifulness, achievement striving, self-discipline, deliberation などの観点において標準以上の傾向がみられる。Extroversion-Introversion（外向性-内向性）では、warmth, gregariousness, assertiveness, activity, excitement-seeking, positive, emotions などの観点から見ると、やや外向性が強いと分かる。本研究に興味を示し、参加していることもその性質の表れと考えられる。Agreeableness（同調性）では、trust, straightforwardness, altruism, compliance, modesty, tender-mindedness などの観点から自らの感情を抑え、周りとの調和を大事にする傾向が見られる。Neuroticism-Emotional Stability（過敏症-情緒の安定）では、anxiety, angry hostility, depression, self-consciousness, impulsiveness, vulnerability などの観点から、かなり神経質であり、自尊心にかける性質がある人と考えられる（Dörnyei, 2005）。

表 3 は ACTFL-OPI を用いた 1 回目のテスト結果と 2 回目のテスト結果の差を数値化したものである。被験者 D を例にとってみると、1 回目のテスト結果を基準に 2 回目のテスト結果を観察した場合、1 分間あたりの発話語数は +1.25 語、全発話回数に対して長めの発話回数が占める割合は +1.2%、面接者の総発話語数に対して被験者の総発話語数が占める割合は -0.7%、ポーズの長さは -50.32 秒、言いよどみ、言い直し、意味のない繰り返しの回数はそれぞれ、-88 回、-8 回、-11 回、全てのポーズ秒数に対する全ての自立語数は +2.99 となり、8 点の分析項目中、7 点に関して日本語の運用能力の伸びを確認することができた。また 8 点の分析項目それぞれに言及した場合、9 人の被験者のうち、

1 分間当たりの発話語数は 6 人，全発話回数に対して長めの発話回数が占める割合は 5 人，面接者の総発話語数に対して被験者の総発話語数が占める割合は 5 人，ポーズの長さは 5 人，言いよどみ，言い直し，意味のない繰り返しの回数は 3 点とも 5 人，全てのポーズ秒数に対する全ての自立語数は 6 人，に関して日本語の運用能力の伸びを確認することができた。これらの結果を受けて，より統計的なデータを得るため，SPSS 16 For Windows を利用することで，性格と日本語運用能力の相関性を観察しようと試みた。

表 2-1. 被験者の *IPIP* を用いたテストによる結果 (1 回目)

	経験を受け入れること	誠実性	外向性－内向性	同調性	過敏性－情緒の安定
A	35	32	24	39	27
B	33	35	36	39	29
C	29	37	31	40	34
D	35	31	30	38	43
E	30	26	25	36	23
F	33	32	28	36	31
G	34	29	24	32	33
H	30	40	28	37	37
I	23	30	29	31	30

表 2-2. 被験者の *IPIP* を用いたテストによる結果 (2 回目)

	経験を受け入れること	誠実性	外向性－内向性	同調性	過敏性－情緒の安定
A	32	29	26	36	29
B	36	37	35	39	28
C	30	36	28	37	28
D	35	30	30	38	47
E	29	29	25	39	23
F	30	32	29	35	30
G	31	30	21	36	31
H	34	37	29	39	39
I	27	30	26	32	30

表 3. 被験者の ACTFL-OPI を用いたテストによる結果 (1 回目と 2 回目の差)

	WPM	長めの 発話回数/全発 話回数 (%)	被験者 の総発 話語数/ 面接者 の総発 話語数 (%)	ポーズ の長さ (秒)	言いよ どみの 回数	言い直 しの回 数	意味の ない繰 り返し の回数	全ての 自立語/ 全ての ポーズ 秒数
A	0.9	11.09	6.84	-24.4	-14	-12	0	4.22
B	5.76	1.33	16.76	-32.1	48	0	4	8.84
C	-1.54	0	-12.7	-7.67	-20	0	-1	1.76
D	1.25	1.2	-0.7	-50.32	-88	-8	-11	2.99
E	-2.12	3.25	-2.92	8.52	-12	-3	2	0.05
F	0.51	-0.08	4.51	54.8	8	1	-1	-0.96
G	3.75	17.32	5.93	-122.65	-9	5	-2	2.36
H	0.31	0	-0.24	3.91	11	-2	-14	-1.09
I	-3.36	-3.19	3.54	40.92	234	-13	14	-0.9

(注) すべて集計したデータを元に著者が作成

以上のように性格と日本語の運用能力を数値化した後に、性格の伸び幅を示す数値 (2 回目の数値 - 1 回目の数値) を SPSS 16 For Windows に入力し、どの性格の側面が日本語の運用能力に最も影響を与えたのかについて調査した。

本研究では、開放性が *The Big Five Model* の中で最も運用能力の向上に影響を与えるものであるという結果がもたらされた。特に開放性と顕著な相関性がみられたのは、1 回目と 2 回目の試験における 1 分間の発話数の差 ($r = .71^*$)、同試験における被験者の長めの発話が占める割合 ($r = .57$)、同試験におけるポーズの秒数 ($r = -.55$)、同試験における言い淀みの回数 ($r = -.80$)、同試験における意味のない繰り返しの回数 ($r = -.55$)、同試験における全ての自立語を全てのポーズ秒数で割った値 ($r = .51$) の 6 つの項目であった。この他に、外向性と同試験における被験者の長めの発話が占める割合 ($r = -.61$) や、協調性と同試験における言い淀みの回数 ($r = -.60$)、情緒安定性と同試験における意味のない繰り返しの回数 ($r = -.66^*$) においても相関性が見受けられたが、それぞれ 1 項目ずつにしか確認できなかったため、偶発的なものである可能性があると考え (表 3)。

表 4. 性格と運用能力(1回目と2回目の差)の相関関係

	開放性	誠実性	外向性	協調性	情緒安定性
一分間の発話数	.71*	.17 ^r	.30	.22	.15
長めの発話が占める割合	.57	-.34	-.61	-.16	-.15
全体のうち被験者の発話が占める割合	.31	-.11	.19	-.16	-.25
ポーズの秒数	-.55	.13	.16	.03	-.27
言い淀みの回数	-.80**	-.07	.16 ^r	-.60	-.33
言い直しの回数	.30	.16	.09	.03	.05
意味のない繰り返しの回数	-.55	-.44 ^r	.10	-.42	-.66*
全ての自立語/全てのポーズ秒数	.51	.09	.49	.47	-.06

N = 9, ** p < .01, * p < .05 (2-tailed)

IV. 考察

性格と運用能力(1回目と2回目の差)の統計結果(表3)より, 開放性と日本語発話能力に顕著な相関性が見られ, 開放性を示す数値の高い被験者ほど, ある一定期間における日本語発話能力の伸びが高くなるという結論に至った。また, 被験者である日本語学習者の日本語発話能力を測る要素のうち6つ要素が開放性と正負の相関関係があり, 日本語発話能力に大きく影響していることが明らかとなった。1分間の総発話数, 長めの発話が占める割合, ポーズの秒数, 言い淀みの回数, 意味のない繰り返しの回数, 全ての自立語/全てのポーズ秒数である。これら日本語の発話能力を測る要素が開放性と相関性を持つ要因としては, 以下の事が考えられる。

第一に, 本研究における開放性を示す数値の高い被験者とは, 想像力, 柔軟性, 探求心, 独創性があり, 好奇心旺盛, 創造性に長け, 芸術に感動するといった特徴を持つ学習者(尾関, 2012)ということ踏まえると, 開放性を示す数値の高い被験者は, 新しいこと, 経験したことのないことに対して抵抗を持たないといえる。そのことは, 「日本への留学」という彼らの進路選択がそれを証明している。また, この実験の被験者ボランティアとして積極的に他人と交流を図り, 新しいことに関わりを求めている姿勢からも同様のことがいえる。表7の開放性と1分間発話数の関係が正の相関関係を示していることも, 他の人との会話における積極性が見受けられる($r = .71, p(\text{two-tailed}) < .03$.)。

第二に、初対面の人に対しても人見知りせず、抵抗なく話をするのでないかと考える。そのため、自然と他の人と話をする機会が増え、開放性を示す数値の低い被験者に比べて、目標言語を使用する頻度も上がり、目標言語の習得につながる。結果として、目標言語での会話にも慣れ、自分自身で誤りに気が付き修正したり、言語の切り替えにかかる時間も減らしたりすることができるため、発話における躊躇も減らすことができる($r = -.80, p(\text{two-tailed}) < .00.$)。これらの要因によって、開放性が日本語発話能力との相関性を持ったのだと結論付ける。

*The Big Five Model*における Openness to Experience (経験を受け入れること) (以下、Openness) が発話能力に正の相関関係があるという実験結果は、言語を教える指導者や目標言語習得を目指す学習者にとって有益な情報になりうると考える。つまり、指導者が *The Big Five Model* の1つ Openness を伸ばす指導法を選択することで、学習者をスムーズな目標言語習得に導くことができるというわけだ。そのことを踏まえ、実際の教育現場における指導について考える。数ある教授法、指導法における説明で「Openness (経験を受け入れること)」に正対しているものは、「目標言語を現実に近い形で使用させる機会」、「目標言語での情報交換が必須」、「教材の内容を重視した指導 (> 文法、語彙などの言語構造)」など学習者同士に目標言語を用いて言語活動をさせているものである。(村野井, 2012) なぜなら、Openness の性格の側面を持つ学習者の特徴として、好奇心旺盛、柔軟性、創造性、探求心、オリジナリティなどが挙がるからである。つまり、学習者の Openness を伸ばすためには、学習者自身が目標言語で会話する楽しみや、目標言語を使ってタスクをこなす経験を多くする必要がある。例えば、タスク中心教授法では、学習者の知的レベル、興味・関心、熟達度に合わせ、学習者のニーズに合わせたタスクを中心として授業を行う。実践例として行事の旅行日程表作成やパンフレット作成などがある。学習者自身が自らの興味・関心に関係する課題に対して、目標言語を用いて主体的に探求する活動である。このことは、Openness を伸ばす上で重要なことであり、生徒の興味・関心を指導の中心に据え、英文訳読法のような一問一答ではなく、指導者が学習者一人ひとりの柔軟な発想を尊重する指導が必要である。

本研究では、*The Big Five Model* のうち特に開放性と日本語発話能力に顕著な相関性が見られた。そのことは、本研究が検証したデータや限られた測定方法による結果であり、ここでの結果を一般化し、開放性のみが日本語発話能力に強い影響を及ぼすと結論付ける

には至らない。なぜなら、開放性と日本語発話能力の相関に限らず、残りの「誠実性」、
「外向性」、「協調性」、「情緒安定性」と日本語発話能力の相関も考えられるからだ。

また、*The Big Five Model* と日本語発話能力の相関だけではなく、2つの項目による相関関係だけでは説明できない場合の第3の要素の存在も考えられる。例えば、モチベーションや文化的な要因がそれにあたる。前者は、学習者が対象に対して抱く意識は個々で異なるということである。目標言語の学習に消極的な学習者であれば、開放性を示す数値がいくら高くとも目標言語の習得に結びつかない場合もあるだろう。後者は、生まれ育った国の文化的な背景、風俗、習慣よって国民性が形成されるということだ。例えば、地形を考えてみても、ヨーロッパが陸地続きであるのに対し、日本は海に囲まれた島国である。これらの地形の特性が、人の行き来がしやすく、人と人が関わり合う機会に多く恵まれた環境と閉鎖的になりやすい環境の違いをもたらす。そのため陸地続きの地域に住む欧米の人々は開放的な性格になりやすい。一方で、日本のような島国では、他の人、異質なものに対して閉鎖的になりやすい。これらが必ずしも開放性等の *The Big Five Model* と日本語発話能力の相関関係に影響を与えるとは断定できない。しかし、3の要素として考えられるこれらの要素と *The Big Five Model*、日本語発話能力との関連性も適切に把握するために、今後も引き続き研究が必要である。

V. 結論

性格と日本語の運用能力の相関性を調べるため、日本に滞在している外国人留学生9名に対して性格に関する質問紙調査と、スピーキング能力をはかる面接試験を行った。その結果、開放性と運用能力との間に統計的な相関性がみられ、開放性の数値が高い学生ほど運用能力が総じて高くなるという結論に至った。しかしながら、相関性に関する調査をした先行研究と合わせるといくつかの課題が浮上した。

まず、被験者の数が9名と非常に少ないという点である。60名ほどの被験者を集めることができれば、性格の数値が高いグループと低いグループに分けた上で運用能力との相関性を測定し、より信憑性の高いデータを得ることが可能であると言える。

次に、他の性格質問紙検査で検証すると結果が変化するのか、またするとすればどのような変化がみられるのか、という点である。今回の実験では、*50 Big Five Factor Markers* を用いて調査を行ったが、矢田部-ギルフォード性格検査 (YG 性格検査) やモーズレイ性格検査 (MPI)、エゴグラムなどの性格質問紙調査でも、内向性や外向性、寛容性、順応性などの項目を調査することが可能である。それぞれが違う項目を異なる方法で調査する

ため、使用する性格の質問紙調査によって研究の結果に差が出る可能性があるといえよう。例えば、*The Big Five Model* と学業成績との相関性についての研究から生ずる重要課題の一つは、「狭義な性格特性と広義な性格特性では、どちらがより相関性を測ることに適しているか」ということである (O'Connor & Paunonen, 2007)。前述の通り、本研究では、「広義な」*50 Big Five Factor Markers* を使用して調査を行った。一方で、「狭義な」性格特性を持つアンケートとして、*NEO-PI-R* (Costa & McCrae, 1992) を挙げるのが可能である。このアンケートは 30 点の性格特性から構成されており、*The Big Five Model* の側面それぞれに、更に細かい 6 点の性格特性が含まれている。*The Big Five Model* の開放性と学業成績との間には、顕著な相関性は発見されなかったが、狭義な性格特性の開放性の一部である「理解すること」と学業成績との間には重要な相関性が発見された (Paunonen & Ashton, 2001)。要するに、学業成績の個人差は、広義な *The Big Five Model* よりむしろ狭義な性格特性によって、正確に予測されると言える可能性があるのではなかろうか。このことから、使用する質問紙調査によって、結果が異なる可能性が否定できないといえよう。

最後に、運用能力を測定するための面接においても、*ACTFL-OPI* を礎としたもの以外の手法を用いることによって差異が出る恐れがある。今後、新たな性格、及び運用能力の測定方法が出現した場合も同様のことがいえると考ええる。

以上は本研究で用いた測定方法による限られた結果であることから、先に述べた課題点を踏まえた上で更なる研究を重ねていくことで、より有効性の高いデータを蓄積し、性格と運用能力の相関性を明らかにしていく必要がある。

引用文献

- Busch, D. (1982). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students, *Language Learning*, 32(1), 109-132.
- Dewaele, J., Furnham, A. (1999). Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49:3, 509-544.
- Dewaele, J., Furnham, A. (2000). Personality and speech production: a pilot study of second language learners, *Personality and Individual Differences*, 28, 355-365.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edward, S. (1985). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- 江原有輝子. (1998). 「日本人日本語教師とメキシコ人学習者の学習スタイルの違い」『日本語教育』. 96号, 13-24.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of makers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4 (1), 26-42.
<https://docs.google.com/file/d/0B7IAVBcrncZOS1RPcIIwbG1BZTA/edit>
- Hyman, S. (2001). *The science of medical health: Personality and personality disorder*. London, U.K: Routledge.
- 板井美佐. (2002). 「香港における中国人学習者の学習スタイルに関する調査 (The Language learning styles of Chinese learners in Hong Kong)」. 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』. 筑波大学 留学生センター. 17号, 61-79.
- 伊東祐郎. (1994). 「日本語指導法—個性と学習ストラテジーからの一考察」. 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』. 20号, 95-111.
- 伊東祐郎. (1999). 「学習スタイルと学習ストラテジー」. 宮崎里司 ネウストプニー 共編『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』. くろしお出版. 133-145.
- Karlin, O., & Nishikawa, M. (2009). Personality and study abroad success. *JALT2008*

- Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. 300-313.
- キム・チョンア. (2014). 『TOEIC スピーキングテスト リアル模試 15 回』. 東京: コスモピア.
- サミミー小宮桂子. (2003). 「学習者の個人差: 学習者の情緒的要因と日本語教育」. 畑佐由紀子編『第二言語習得研究への招待』. くろしお出版. 101-112.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). *Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners*. Budapest, Hungary: Eötvös Loránd University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- クヴェン・リー. (2013). 『TOEIC テストスピーキングはじめての解答戦略』. 東京: 株式会社アルク.
- 真島潤子. (2005). 「学習者の個人差と第二外国語習得: 「学習スタイル」を中心に」『第二言語としての日本語の習得研究』. 8 号, 1-20.
- Mercer, S., Stephen R., & Williams, M. (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. London, U.K: Palgrave Macmillan.
- 西村美保. 2011. 「ACTFL-OPI における「聞いて話す」能力測定の意義」. 『清泉女子大学紀要』, 59 巻, 185-191 頁.
- 大西博子. (2006). 「言語能力はいかにして評価するべきか: ACTFL-OPI における言語能力観の分析と考察をとおして」. 『言語文化教育研究』. 全 4 巻. 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室. 17-30.
- 尾関直子. (2012). 「英語学習と心理要因」村野井仁, 渡部良典, 富田祐一 (編著) 『統合的英語科教育法』 (pp. 163-179) 成美堂
- O'Connor, M., & Paunonen, S. V. (2007). Big five personality predictors of post-secondary academic performance, *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990. doi: 10.1016/j.paid.2007.03.017
- Patrisius, D. (2010). *Language learning strategies: Its relationship with degree of extroversion and oral communication proficiency*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.

- Schieffelin, B. B., & Elmor, O. (1986). *Language socialization across cultures*. Melbourne: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- 関谷弘毅. (2008) 「スピーキング学習における英語学習香観尺度と性格・情緒尺度の開発 (Development of a Briefs about English Learning Scale and an English-Personality Scale in English Speaking) 」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』. 第 48 卷. 東京大学大学院教育心理学コース. 148-154.
- Skehan, P. (1991). *Individual differences in second language learning*. New York: Routledge.
- Sugiyama, L. T. (1976). *Japanese patterns behavior*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press
- 谷口すみ子. (1990). 「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」. 『日本語教育』. 71 号, 197-209.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1): 78-102. doi:10.1093/applin/ami046.
- Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4). Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/tq.2010.235998/abstract>
- 八島智子. (2003) . 「第二言語コミュニケーションと情意要因「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察」. 『外国語教育研究』. 5 卷. 81-93.

補足資料 1

The Big Five Model (Dornyei, 2005)

性格の側面	説明
Openness to Experience (経験を受け入れること)	高得点者は、想像力があり、好奇心旺盛、柔軟性があり、創造的、芸術に感動し、新しいものを探し、オリジナリティがある。低得点者は、保守的、平凡、現実的である。
Conscientiousness (誠実性)	高得点者は、几帳面で、細かい、効率がよく、考えが整理されており、信頼でき、真面目で、責任感が強く、忍耐が強い。一方、低得点者は、信頼できない、目的がない、不注意で、考えが整理されておらず、なまけもので、意志が弱い。
Extraversion – Introversion (外交性—内向性)	高得点者は社交性があり、明るく、活動的、情熱的でおしゃべりである。低得点者は、受け身、静かで、内にこもっており、控えめである。
Agreeableness (同調性)	高得点者は、友好的で、温厚、親切で、協力的、寛容である。低得点者は、冷淡で、皮肉屋、無礼で、批判的、疑り深く、非協力的である。
Neuroticism – Emotional stability (過敏症—情緒の安定)	高得点者は、心配性で、精神が不安定で、自意識が過剰で、気分屋で、感情的である。低得点者は、静かで、落ち着いており、感情的にはならず、自分に満足している。

(注) 図と日本語訳は(尾関, 2012)による

補足資料2

ACTFL-OPI判定基準

	レベルの定義	会話に使用されるトピック
初級	決まり文句，暗記した語句，単語の羅列，簡単な熟語でのみ，コミュニケーションができる。	自分，家族，学校，趣味，日常生活，食べ物など，被験者個人に関わるトピック（被験者の内）。
中級	自分なりに言語を使うことができるだけでなく，よく知っている話題について簡単な質問をしたり，答えたりすることができる。単純な状況ややりとりに対処できる。	自分，家族，学校，趣味，日常生活，食べ物など，被験者個人に関わるトピック（被験者の内）。
上級	過去・現在・未来の時制を使って，詳しい描写・叙述ができる。複雑な状況に対処できる。	職場，学校，余暇活動，社会での出来事，一般的な出来事など（被験者の内と外）。
超級	裏付けのある意見を述べることや仮説を立てることによって，具体的な内容も抽象的な内容も議論することができる。フォーマル・インフォーマルな場面にも言語的に対応できる。	専門的内容，社会・政治問題（被験者の外）。

補足資料 3

50 Big-Five Factor Markers (Goldberg, 1992)

Instructions: On the following pages, there are phrases describing people's behaviors. Please use the rating scale below to describe how accurately each statement describes *you*. Describe yourself as you generally are now, not as you wish to be in the future. Describe yourself as you honestly see yourself, in relation to other people you know of the same sex as you are, and roughly your same age. So that you can describe yourself in an honest manner, your responses will be kept in absolute confidence. Please read each statement carefully, and then fill in the bubble that corresponds to the number on the scale.

Response Options

- 1: Very Inaccurate
- 2: Moderately Inaccurate
- 3: Neither Inaccurate nor Accurate
- 4: Moderately Accurate
- 5: Very Accurate

1. Am the life of the party.
2. Feel little concern for others.
3. Am always prepared.
4. Get stressed out easily.
5. Have a rich vocabulary.
6. Don't talk a lot.
7. Am interested in people.
8. Leave my belongings around.
9. Am relaxed most of the time.
10. Have difficulty understanding abstract ideas.

11. Feel comfortable around people.
12. Insult people.
13. Pay attention to details.
14. Worry about things.
15. Have a vivid imagination.
16. Keep in the background.
17. Sympathize with others' feelings.
18. Make a mess of things.
19. Seldom feel blue.
20. Am not interested in abstract ideas.
21. Start conversations.
22. Am not interested in other people's problems.
23. Get chores done right away.
24. Am easily disturbed.
25. Have excellent ideas.
26. Have little to say.
27. Have a soft heart.
28. Often forget to put things back in their proper place.
29. Get upset easily.
30. Do not have a good imagination.
31. Talk to a lot of different people at parties.
32. Am not really interested in others.
33. Like order.
34. Change my mood a lot.
35. Am quick to understand things.
36. Don't like to draw attention to myself.
37. Take time out for others.
38. Shirk my duties.
39. Have frequent mood swings.
40. Use difficult words.

41. Don't mind being the center of attention.
42. Feel others' emotions.
43. Follow a schedule.
44. Get irritated easily.
45. Spend time reflecting on things.
46. Am quiet around strangers.
47. Make people feel at ease.
48. Am exacting in my work.
49. Often feel blue.
50. Am full of ideas.

補足資料4

日本語運用能力テスト

〈初級〉

- 名前を教えてください。
- 出身を教えてください。
- 年齢を教えてください。
- 日本の滞在期間を教えてください。
- 平日の予定を教えてください。
- 週末の予定を教えてください。
- 1日にどのくらい勉強をしますか？
- どこに住んでいますか？

〈中級〉

- 日本に来て1番楽しかった思い出を話して下さい。
- 面接官に対して逆に質問を3つ～5つして下さい。
- 母国にあるオススメの観光地を理由も含めて教えてください。
- 趣味について理由も含めて紹介して下さい。

〈上級〉

- 日本の男女のワークスタイルの違いについて、母国と比べてどう思いますか？
- 日本の大学は、入学するのが難しく、卒業するのが簡単ですが、あなたの母国と比べてどう思いますか？

〈超級〉

- 日本では、少子高齢化が問題になっていますが、それについてどう思いますか？
- 理由も話して下さい。
- 2020年にオリンピックを東京で開催するメリットとデメリットを理由と共に話して下さい。

補足資料5

Interview Script

Greetings

- How are you?
- Can you hear me clearly?
- Are you enjoying the summer/semester/vacation?

Past perfect

- What have you been doing lately?
- Have you started packing?
- How much have you packed? What have you packed?
- Have you been abroad before? If yes, WH questions...

Simple past

- What did you do there?
- Did you study English?
- How much did you study every day?
- Did you miss Japan?
- What did you eat?
- What did you choose to study abroad?
- Why did you choose Australia/ Hawaii/ Canada/ New York?

Comparative

- What do you think are the biggest differences between _____ and Japan?
- Can you compare your classes with [native teacher] and _____-sensei? (pre-departure Q)
- Can you compare your classes abroad at _____ University and in Japan at _____ University? (post-return Q)

Ranking

- Which things will (did) you enjoy the most?
- Which things are (were) you worried about the most?

Numbers

- How much money will (did) you spend in yen in total?
- How much are (were) [various things] in _____ compared to Japan (in Yen)?

Narrative

- Can you tell me a good memory from a previous travel experience (pre-departure Q)?
- Can you tell me a good memory from your time abroad (post-returnQ)?

Thank you very much.

Questions?

Good luck, and study hard!

補足資料 6

Possible Questionnaire Format for Administering the 50-Item Set of IPIP Big-Five Factor Markers
(Karlin, 2014)

性格の側面	方向性	質問
外向性—内向性	+	1. Am the little of the party
外向性—内向性	—	6. Don't talk a lot.
外向性—内向性	+	11. Feel comfortable around people.
外向性—内向性	—	16. Keep in the background.
外向性—内向性	+	21. Start conversations.
外向性—内向性	—	26. Have little to say.
外向性—内向性	+	31. Talk to a lot of different people at parties.
外向性—内向性	—	36. Don't like to draw attention to myself.
外向性—内向性	+	41. Don't mind being the center of attention.
外向性—内向性	—	46. Am quiet around strangers.
同調性	—	2. Feel little concern for others.
同調性	+	7. Am interested in people.
同調性	—	12. Insult people.
同調性	+	17. Sympathize with other's feelings.
同調性	—	22. Am not interested in other people's problems.
同調性	+	27. Have a soft heart.
同調性	—	32. Am not really interested in others.
同調性	+	37. Take time out for others.
同調性	+	42. Feel other's emotions.
同調性	+	47. Make people feel at ease.

誠実性	+	3. Am always prepared.
誠実性	-	8. Leave my belongings around.
誠実性	+	13. Pay attention to details.
誠実性	-	18. Make a mess of things.
誠実性	+	23. Get chores done right away
誠実性	-	28. Often forget to put things back in their proper place.
誠実性	+	33. Like order.
誠実性	-	38. Shirk my duties.
誠実性	+	43. Follow a schedule.
誠実性	+	48. Am exiting in my work.
過敏性—情緒の安定性	-	4. Get stressed out easily.
過敏性—情緒の安定性	+	9. Am relaxed most of the time.
過敏性—情緒の安定性	-	14. Worry about things.
過敏性—情緒の安定性	+	19. Seldom feel blue.
過敏性—情緒の安定性	-	24. Am easily disturbed.
過敏性—情緒の安定性	-	29. Get upset easily.
過敏性—情緒の安定性	-	34. Change my mood a lot.
過敏性—情緒の安定性	-	39. Have frequent mood swings.
過敏性—情緒の安定性	-	44. Get irritated easily.
過敏性—情緒の安定性	-	49. Often feel blue.
経験を受け入れること	+	5. Have a rich vocabulary.
経験を受け入れること	-	10. Have difficulty understanding abstract ideas.
経験を受け入れること	+	15. Have a vivid imagination.

経験を受け入れること	－	20. Am not interested in abstract ideas.
経験を受け入れること	＋	25. Have excellent ideas.
経験を受け入れること	－	30. Do not have a good imagination.
経験を受け入れること	＋	35. Am quick to understand things.
経験を受け入れること	＋	40. Use difficult words.
経験を受け入れること	＋	45. Spend time reflecting on things.
経験を受け入れること	＋	50. Am full of ideas.

(注) 図は *Possible Questionnaire Format for Administering the 50-Item Set of IPIP Big-Five Factor Markers* を基に作成

補足資料 7

性格と運用能力 (1回目と2回目の差) の相関関係

Correlations 3

	PreC	PreC	PreC	PreA	Emotion Stability	Diff/PA	Diff/Impulsive	Diff/totalDifficulties	Diff/Statements	Diff/Difficulties	Diff/Workbooks
PreC Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	-0.053	-0.136	0.455	0.198	.713	0.876	0.916	-0.059	-0.059	0.3
PreC Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		1	0.833	0.726	0.617	0.031	0.104	0.407	0.118	0.058	0.433
PreA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N			1	0.485	0.516	0.117	-0.361	-0.113	0.133	-0.072	0.168
Emotion Stability Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				1	0.485	0.516	0.117	-0.361	0.133	-0.072	0.168
Diff/PA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N					1	0.427	0.076	0.61	0.472	0.665	0.8
Diff/Impulsive Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N						1	0.12	-0.163	0.035	-0.607	0.034
Diff/totalDifficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N							1	0.769	0.928	0.831	0.877
Diff/Statements Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N								1	0.928	0.955	0.927
Diff/Difficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N									1	0.955	0.966
Diff/Workbooks Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N										1	0.987
PreC Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.198	0.429	0.294	0.12	0.192	0.159	-0.258	-0.258	-0.278	-0.238	-0.087
PreA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.671	0.249	0.31	0.708	0.697	0.663	0.896	0.896	0.889	0.889	0.864
Emotion Stability Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.117	0.303	0.278	0.132	1	0.465	0.86	0.86	-0.039	-0.345	-0.255
Diff/PA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.031	0.651	0.427	0.361	0.697	1	0.207	0.207	0.084	0.363	0.567
Diff/Impulsive Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.576	-0.341	-0.618	-0.168	0.169	0.465	1	0.244	-0.767	-0.363	-0.117
Diff/totalDifficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.124	0.37	0.076	0.666	0.683	0.207	0.508	1	0.012	0.337	0.486
Diff/Statements Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.146	-0.112	0.198	-0.161	-0.256	0.495	0.254	0.254	0.203	0.203	0.248
Diff/Difficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.407	0.772	0.61	0.618	0.508	0.037	0.509	0.509	0.831	0.831	0.831
Diff/Workbooks Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-0.258	0.133	0.168	-0.278	-0.038	-0.038	-0.167	-0.167	0.447	0.447	-0.343
PreC Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.114	0.739	0.672	0.928	0.469	0.684	0.612	0.612	0.228	0.228	0.367
PreA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.207	0.072	0.168	-0.167	-0.336	-0.363	-0.263	-0.263	0.447	0.447	-0.374
Emotion Stability Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.002	0.954	0.660	0.683	0.377	0.363	0.496	0.496	0.228	0.228	0.322
Diff/PA Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-0.558	-0.446	0.164	-0.422	-0.688	-0.265	-0.117	-0.117	0.367	0.367	0.493
Diff/Impulsive Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.112	0.23	0.79	0.297	0.049	0.507	0.469	0.469	0.432	0.432	0.462
Diff/totalDifficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.511	0.954	0.495	0.477	-0.067	-0.067	0.278	0.278	-0.805	-0.805	-0.213
Diff/Statements Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0.16	0.81	0.175	0.154	0.664	0.156	0.107	0.107	0.562	0.562	0.854
Diff/Difficulties Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N											

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Good Language Learners
and
Learning Style Preferences
in Meiji University**

**Fukuchi Momoko, Harada Sonoka, Kameda Marina,
Kuroki Yukiko, Takahashi Miki**

Meiji University

Table of Contents

1. Introduction
2. Research Review
3. Study 1
 - 3-1. Research question
 - 3-2. Participants and settings
 - 3-3. Data collection strategy
 - 3-4. Data analysis strategy
 - 3-5. Result
 - 3-6. Discussion
4. Study 2
 - 4-1. Research question
 - 4-2. Participants and settings
 - 4-3. Data collection strategy
 - 4-4. Data analysis strategy
 - 4-5. Result
 - 4-6. Discussion
5. Study 3
 - 5-1. Research question
 - 5-2. Participants and settings
 - 5-3. Data collection strategy
 - 5-4. Data analysis strategy
 - 5-5. Result
 - 5-6. Discussion
6. Conclusion
7. References
8. Appendix

Introduction

In second language acquisition, the study object has moved from teaching which focuses on teacher to learning which is learner-centered for about a half century, and a lot of researchers have suggested that the important point is individual differences to success language learning.

Individual differences have some related factors. Brown (2003) explains about individual difference comprehensively. He mainly categorizes that learning styles, learning strategies, and personalities in individual differences. The former is related to a cognitive style and the latter is innate and acquired personality.

A learning style is not defined clearly and hardly drawn a line between cognitive styles, each researcher suggests different definitions. Dörnyei & Skehan (2003) define that a learning style is the approach which is typical individual preferences on any learning, but a cognitive style is another approach which is individual preferences in processing information. In addition, according to Keefe (1979), learning style might be defined “cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment.”

It depends on each researcher to categorize learning style in some points of views.

We would like to research about perceptual learning styles and cognitive learning styles, so referred to Reid (1984). She categorized into six learning styles: *visual, auditory, kinesthetic, tactile, individual, and group*. Visual learning style refers that the learners prefer visual information to other types of learning such as instruction with a chalkboard or textbooks. Second, learners who tend to like listening to instruction have preference for auditory learning style. Third, kinesthetic learning style indicates preference for learning with actions. This learning style applies to learners who learn better when they actually do something. Fourth, tactile is the learning style with creation. Making models, drawing, and building something help learners to learn better. Fifth, group learning style represents the preferences for learning with others. In contrast, individual learning style represents the preferences for working alone.

We set the three research questions as follows.

- In Meiji University, are learning styles different from different majors? If so, what kind of different is it?
- Are learning styles changed?
- Are learning styles related to English ability?

Study1

Research question

Reid (1987) found learners' learning style preferences differ from their age, language, TOEFL scores, cultural backgrounds, classes, majors, and gender. By the result of her study, ESL students strongly preferred *kinesthetic* and *tactile* learning styles (Reid, 1987). Furthermore, she indicated the result of all six major fields: engineering, medicine, business, computer science, hard sciences, and humanities. By taking a look at it, there are some interesting trends. Students in hard sciences only preferred *visual* and *individual* learning as a major leaning style among all six major fields. In contrast, students in humanities were least oriented toward visual learning. In this result, the learning style preferences differ from their majors: whether it is a science course or not.

Particularly, Reid could not find the differences among Japanese speakers. It was because Japanese speakers did not show strong preferences in any learning styles. Therefore, we conducted this study in order to find out the relationships between learning style preferences and Japanese students' majors. We choose students from two schools of Meiji University which have completely different majors. It is because we think that we choose our majors based on our preferences of learning, thus we can find significant tendencies of each school.

Participants and settings

In case of the School of Global Japanese Studies, 98 students participated. 36 of them are male and 61 of them are female. 1 student did not answer. There are three levels of English classes, G, J, and S. Therefore, we took the survey for two classes from each level, G, J, and S in order to collect the data from various students. We thought that the ability of understanding English would make a big difference in preferences of learning styles. In the case the School of Interdisciplinary Mathematical Sciences, 174 students participated. 130 of them are male and 42 of them are female. 2 students did not answer. We chose six different classes.

Data collection strategy

To take a survey by ourselves, we referred to Reid's questionnaires. In our questionnaires, there are 5 questions for each learning categories. The questions are grouped according to each learning style, *visual*, *auditory*, *kinesthetic*, *tactile*, *group* and *individual* as Reid used when she took a survey. Then, students decided whether they agree or disagree with each statement. For instance, if they strongly agree, they check SA. Students respond and fill to each statement quickly without too much thought. In addition, we used background information sheet to investigate personal information

such as gender, family members, English abilities, and experiences abroad.

Data analysis strategy

We used *t*-test which is mainly used for statistical processing. The reason why we choose this method is to find out the differences between the results of the School of Global Japanese Studies and Interdisciplinary Mathematical Sciences. In this method, figure *p* means probability which indicates whether the differences in the results are significant or not. The standard of probability is set under 0.05. Therefore, we regard that there is a statistically significant difference if the figure of probability is under 0.05.

Result

In this survey, we could find unique results of major learning style preferences for each school. Firstly, the students of the School of Global Japanese Studies have the highest tendency in *auditory* which occupies 56% in the whole. Moreover, *kinesthetic* is the second highest tendency which occupies 54% in the whole.

On the other hand, we could see obvious different results of the School of Interdisciplinary Mathematical Sciences. In their major learning style preferences, *individual* is the highest tendency which occupies 48% in the whole. In addition, *visual* is the second highest which occupies 36% in the whole.

***t*-test results of the School of Global Japanese Studies and Interdisciplinary**

Mathematical Sciences

	<i>Visual</i>	<i>Tactile</i>	<i>Auditory</i>	<i>Kinesthetic</i>	<i>Group</i>	<i>Individual</i>
<i>p</i>	0.444285713	0.00085312	0.0000662906	0.00000000235	0.022365663	0.065074345

In short, there are statistically significant differences in learning styles excluding visual and individual between the students of the School of Global Japanese Studies and the School of Interdisciplinary Mathematical Sciences referring to appendix 3.

Figure 1

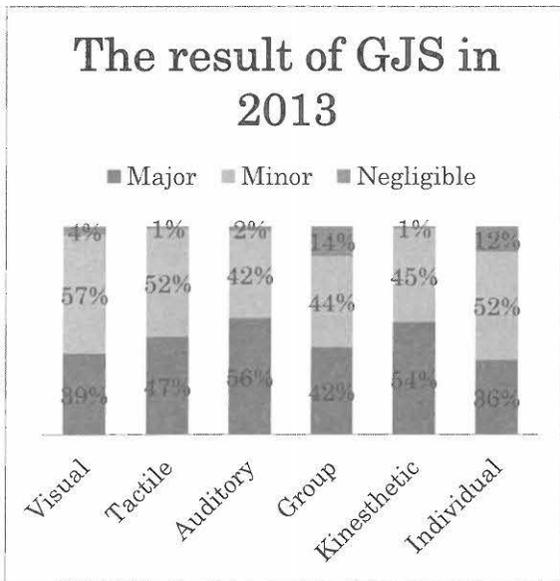
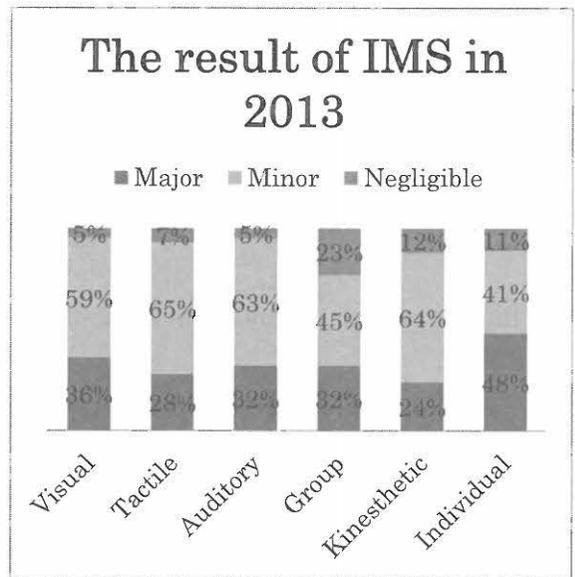


Figure 2



Discussion

Briefly stated, there are differences in learning style preferences between two fields of study. From the results, Students in the School of Global Japanese Studies are more *auditory*. Second, they are more *kinesthetic* than students of the School of

Interdisciplinary Mathematical Sciences. On the other hand, students of the School of Interdisciplinary Mathematical Sciences prefer *individual* learning style. There are some possible reasons for the results, for instance, students in two different departments have had different English education in the university. First, students in the School of Global Japanese Studies have more English classes in a week. They have 8 English classes in a week and students in the School of Interdisciplinary Mathematical Sciences have 2 classes. It refers the former have more opportunities to study English by listening. On the other hands, students in the School of Global Japanese Studies are used to classes focus on visual learning style like a presentation. In addition, it is presumed that they are required individual work through the work in classes. Moreover, taking a look at the major learning styles, students in the School of Global Japanese Studies have more major learning styles than students of Interdisciplinary Mathematical Sciences. It may refer that students in School of Global Japanese Studies are more interested in learning English. One of the fields of School of Global Japanese Studies is English education. They experience classes focusing on four abilities and also they can take lectures in English in addition to English classes. Through these classes, students can experience many kinds of style of learning. There are also a lot of students who are motivated to experience abroad. Such students are highly motivated to study English and they may

study English in suitable way for them. Similarly to students of Global Japanese Studies, English classes of Interdisciplinary Mathematical Sciences also make use of several learning styles. However, they seem to study English for understanding and presenting their own studies. For most of students of Interdisciplinary Mathematical Science, English is not an aim but a means for presenting their ideas. Therefore, it is possible that students of the School of Global Japanese Studies are more interested in how they learn English than students of the School of Interdisciplinary Mathematical Science.

In this research, we found differences in learning styles between two majors and the style of English classes matches the students' tendency of learning style in these two schools. Taking these results, one problem occurred to us: if the classes match most students, a few students who do not match the style of English classes may feel uncomfortable during the class. In the following research, study 2 and study 3, we focus on how teachers and learners should utilize learning styles in language learning.

Study 2

Research question

From last year, we could know the differences of the learning preferences between the students of Global Japanese Studies and the students of Interdisciplinary

Mathematical Sciences. However, we only found that there are differences between different majors. Therefore, we decided to take a survey further because there will be a minority in both School of Global Japanese Studies and School of Interdisciplinary Mathematical Sciences, so we came up with a question from study1 that minorities of both Schools might feel uncomfortable when they did not get used to certain learning styles which the majority prefers. Considering that, learning styles might be changed when they get used to the learning styles and a university life. The objective of study 2 is to inspect the change of perceptual learning style so that teachers would find easier to give a lesson following major learning styles. Generally, it is considered that learning styles do not change. Kolb (1981, 1984) suggests that a learning style differs from personalities and can change somewhat depending on a situation, but it is not easy to change. Besides, Curry(1983) explains cognitive personality style which is the third core style in his onion model as that the individual's approach to adapting and assimilating information; but this adaptation does not interact directly with the environment. However, some researchers mention that learning style preferences can be affected by surroundings around learners. Therefore, it is possible that a change of the environment around learners helps learning styles change. For freshmen, they just became a university student, so their learning styles are related to the way they studied

for entrance exams. However, it may be changed because of getting used to a university life where they are supposed to do a lot of group works. In particular, the style of English class in the School of Global Japanese Studies is quite different from that of most of high schools in Japan. The students in the School of Global Japanese Studies have a lot of opportunities to work in groups. In addition, students are allowed to choose suitable ways of studying more freely since the aims of studying vary individually. Accordingly, we think the perceptual learning styles of freshmen in spring semester might be different from those of freshmen in fall semester. In study 2, we focus on the relationship how learning style preferences will be changed.

Participants and settings

Participants are freshmen of the School of Global Japanese Studies from Meiji University in Japan. In the first survey in June, 86 students from 6 classes were participated. In the second survey in October, 86 students from the same classes are participated. In this research, all the participants were Japanese. We excluded international students because learning styles can be affected by variety of cultures.

Data collection strategy

In this research, we applied two questionnaires which we used in study 1. In case of those of freshmen, we decided to take a survey two times in this year, in June and in

October in terms of observing the time-shift. We collected data from two classes of G, J and S classes.

Data Analysis Strategies

For data analysis strategies, we used *t*-test to find out differences between the result of freshmen in June and that of October as we did in Study 1. The standard of probability is under 0.05. Therefore, we regard that there is a statistically significant difference if the figure of probability is under 0.05.

Result

We found that the results from the School of Global Japanese Studies had the similar tendencies between the study in 2013 and the study we took this year.

According to the results of survey in June, *visual* and *group* are negligible learning style. However, *group* may become minor or major learning style because of working in group in English class. Furthermore, many students experience abroad during their summer vacation. In the study in October, kinesthetic is the highest and auditory was the second highest. We found that students tend to prefer individual learning style more after four months. However, after we did statistical processing, the results did not indicate a significant difference among all learning styles referring to Appendix 4. In addition, we could not get the result of negligible auditory and

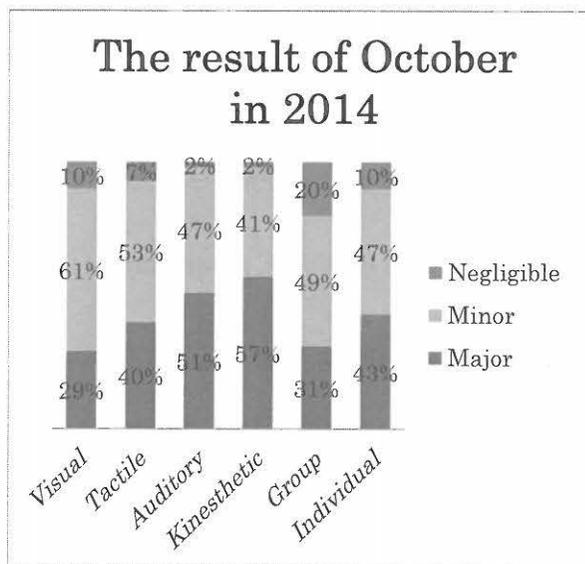
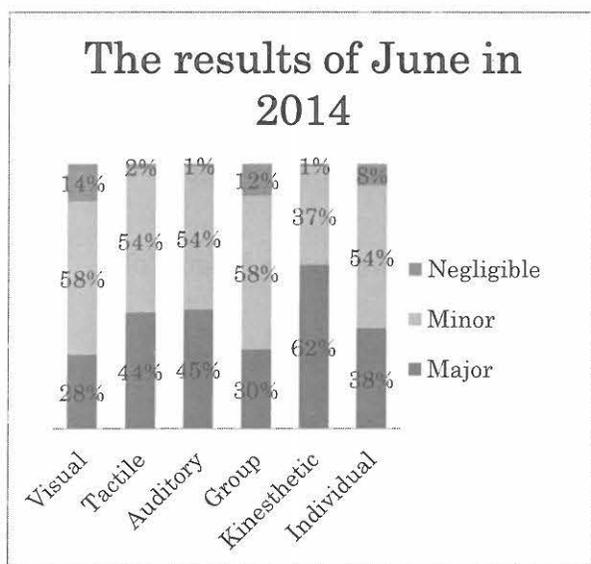
kinesthetic. It was because there were not enough people to have negligible auditory or kinesthetic learning styles in the School of Global Japanese Studies. In other words, learning styles were not changed in four months.

t-test results of June and that of October

	<i>Visual</i>	<i>Tactile</i>	<i>Auditory</i>	<i>Kinesthetic</i>	<i>Group</i>	<i>Individual</i>
<i>p</i> (Major)	0.104246	0.528703	0.460215	0.470654	0.223142	0.6777
<i>p</i> (Minor)	0.752816	0.679766	0.1212	0.393409	0.845748	0.912812
<i>p</i> (Negligible)	0.312336	0.680138	×	×	0.086639	0.181059

Figure 3

Figure 4



Discussion

After we collected the data and finished the statistical processing, we could not

find the significant differences between the result of June and that of October. We thought about the reason why they were not changed. It is commonly believed that learning styles are related to the cores of the personality (Curry, 1983), thus it is difficult to be changed. However, we guessed that getting used to a university life or studying abroad in summer vacation might be influenced on the person's learning styles in terms of freshmen who just became a university student and knew new learning styles at a university. Becoming a university student and going to a university would be a turning point in their lives. Although we guessed that learning styles would be changed, we came to know our weak point of this research was that we took a following survey just after four months as one of the possibilities that we could not find differences. As we mentioned before, learning styles are one of the most difficult to be changed, thus four months were too short to affect personal learning styles. According to Ken Hyland (1993), there are possibilities such experiences affect their learning styles as one of possibilities. As a result, students who had studied English for ten to thirteen years indicated prefer tactile, kinesthetic, and auditory learning style. Instead, students who had studied English for two to seven years were less tactile and kinesthetic than those who had studied for ten to thirteen years. In addition, some researchers including Reid (1987) mentioned that NNSs have a high tendency to prefer studying by

auditory and kinesthetic learning style. The longer students study English, the more close or similar their learning style come and become to be NNSs. Therefore, changing the learning styles have to be years of implementing, so if we took a following survey after four years when the same participants graduate from the university the result might be changed.

We could know that learning styles were not changed in a short time. However, if learners try to study English for years, they might be changed. Considering the result of freshmen in study 2, it is difficult to change learning styles in a short time. Therefore, there might be some students who do not prefer auditory or kinesthetic in Global Japanese Studies and visual or individual learning styles in Interdisciplinary Mathematical Sciences after they got used to certain types of learning styles. Therefore, teachers need to use all the learning styles such as visual, tactile, auditory, kinesthetic, group, and individual in a class. Although teachers have to consider all learning styles, Carisma Nel (2008) suggested to teachers that remember language teaching is the understanding that there is no one “best” way for every student. In addition, Peacock (2001) stated that it was hardly possible for teachers to use all learning styles in a lesson, but it is possible for them to be more aware of their own teaching styles and of their learner’s different styles, and accept their learning styles by combining two

complementary modes such as visual and auditory. It is true that learners may not accept particular type of learning styles, for example, individual learners might not want to do group work. It seems that there are arguments against undesirable learning styles because it might not be acceptable and frustrating for learners to do other learning styles. However, Peacock (2001) mentioned that it was true that as we accommodate one style we block another, but that is merely another argument for a combined approach.” It will be a great opportunities for learners to become a good language learner because good language learners are capable of using different learning styles as necessary. Reid (1987) mentioned that students should recognize their own learning style preferences and should be encouraged to diversify those preferences, so learners should use a variety of learning style.

In short, it may not be possible to change learning styles in a short time. However, teachers could combine more than two learning styles in a class and make learners good language learners.

Study 3

Research question

This survey on seniors aims at inspecting the relevance between perceptual learning styles and English abilities. People who have different language background

have different perceptual learning style preferences. For instance, English speakers are auditory and kinesthetic learners and Japanese speaking group has no obvious preferences (Reid, 1987). Suppose learning style change, students who have higher score in English will have similar tendency with English speakers. Reid investigated TOEFL scores of students who study English as second language. As with the freshmen, we inspect whether experiences abroad affect learning styles of seniors. Reid states “the longer students had lived in the United States, the more auditory the preference became.” “Another interesting trend indicated that students who had studied English in the United States for more than three years were somewhat lower in their preferences means for visual, kinesthetic, and group learning than all other student respondents.” (Reid, 1995)

Participants and settings

Seminar	NO		NO	level of TOEIC	NO
Miyamoto	20	Oh	14	0-599	8
Nomura	8	Yoshida	9	600-799	71
Hikomori	10	Sato	16	800-990	36
Hagiwara	7	Osuga	15		
Suzuki	14	Yamawaki	10		

We chose 10 seminars which we think have each obvious characteristics and collected data from 115 Japanese senior students in total. We expected that seniors might show the tendency of the School of Global Japanese Studies whose English

ability is like native speakers and have took TOEIC test much times than younger students.

Data collection strategy

We applied two questionnaires which we used in study 1 in this research.

We got some English test scores: TOEIC scores, TOEFL scores, and GTEC scores. In this current study, we measured English ability by TOEIC scores because this test is the most popular in Japan. Therefore, the data can be more reliable.

Data analysis strategy

Correlation is used to find out the relationship between learning styles and TOEIC scores. The probability is set under 0.05.

Result

There is a positive correlation between Individual learning style and TOEIC scores($r=0.20035$, $p=0.0318$, $n=115$). However, other learning styles are not related to TOEIC scores statistically.

	<i>Visual</i>	<i>Tactile</i>	<i>Auditory</i>	<i>Group</i>	<i>Kinesthetic</i>	<i>Individual</i>
pearson	-0.04768	-0.06582	0.1612824	-0.06811	-0.072850248	<u>0.20035048</u>
probability	0.612856	0.484601	0.0850769	0.469523	0.439093793	<u>0.03180394</u>

Discussion

We found that relationship between only *individual* learning style and TOEIC scores, and this correlation is a weak positive. However, there is no correlation among the other learning styles and TOEIC scores. Therefore, individual learning style could be supportive, but there is no absolutely advantageous or disadvantageous learning style for TOEIC test.

We came up with two reasons why individual learning style was related to TOEIC scores. One reason is that TOEIC test is composed of two English sections: listening and reading, so learners tend to study alone not with others. Therefore, the result shows that there is a correlation between individual learning style and TOEIC scores. However, we could not find other correlations such as between TOEIC scores and some learning styles: kinesthetic and group. Besides, the second reason is that Japanese students are good at studying alone for getting high scores because of the characteristics of entrance examination in Japan. For TOEIC test, other techniques are required as English skills, for instance, time management, cognitive strategy, practice experience, and other factors. As our reflection, we had to definite what English abilities were, and use other English test scores as the study instrument to find more meaningful and significant results.

Moreover, it is possible that these individual learning style learners have something in common. The point in this study is open to further research in terms of individual factors and environment factors such as aptitude, motivation, anxiety, learning strategy, overseas experience, and human relations. Learning styles might be related to English ability with these above factors.

Conclusion

From the all the studies we had implemented for two years, we found that (1) there are significant differences in terms of *tactile*, *auditory*, *kinesthetic* and *group*. The result was not caused by the differences in gender. (2) Learning styles were not changed in four months. Four months was too short to affect their learning style preferences. (3) There is a weak positive correlation between individual learning style and TOEIC scores.

Based on the above, both learners and teachers need to know their own learning styles and teaching styles in order to improve their second language skills. According to study1, there are differences between two majors which indicate that certain types of students prefer a certain learning style. However, we thought that we could not say for sure using specific learning styles might make the minority in the class uncomfortable, so we continued our study. Considering the results of study 2, learning styles were not

changed in a short time, so if they would like to change their learning styles, they have to keep on studying English for years, so teachers have to consider the minority in the class and have to teach in various ways. In study 3, we focused more on individual differences. It was not too much to say that there was no absolutely advantageous learning style for TOEIC tests because there was a weak positive correlation between individual learning style and TOEIC scores. However, we need a further research because learning styles are one of the important factors to decide individual factor for learners.

To conclude that, it is necessary for both teachers and learners to recognize their learning styles and try various and diversified ways of learning, thinking over *visual*, *tactile*, *auditory*, *kinesthetic*, *group* and *individual* learning styles. Moreover, there is no the best way to get higher scores on English ability tests so that they need to combine more than one learning style to be a good language learner.

References

- Aoki, K. (2005). Gakushuu Sutairu no Gainen to Riron - Oubei no Kenkyuu kara Manabu (The concept and theory of Learning style-learning from the research in Europe). *Media Kyouiku Kenkyuu (Multimedia Education Research)*, 2(1).
- Brown, H. Douglas. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching, Fifth Edition*. New York : Pearson Education.
- Davies, Matthew J. (2011): *Are the characteristics of a 'good' language learner identifiable?:An examination of the 'good' language learner assumption in a young learner EFL classroom*. Birmingham: University of Birmingham (MA thesis?).
- Dunn, R. S., & Dunn, K.J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they...can they... be matched? *Educational Leadership*, 36, 238-244.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*, (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1993). Culture and Learning: A Study of the learning style preferences of Japanese Students. *RELC Journal*, 24, 69-87. doi: 10.1037/003368829302400204
- Lynn, C. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *ERIC*

Document, 235, 185.

Mashima, J. (2005). "Gakushuusha no Kojinsa to Dainigengo Gakushuu (Learner's differences and Second language acquisition) -"Gakushuu Sutairu" wo Chuushin ni (With a focus on learning style)-" Dainigengo toshite no Nihongo no Shuutoku Kenkyuu Hachigou (Research of Japanese acquisition volume 8 as second language), Dainigengo Shuutoku Kenkyuukai (The Japan Second Language Association).

Ozeki, N. (1995). Learning Styles of Japanese Students. *Proceedings of the 1995 JALT Conference* pp. 120-128.

Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistic*, 11(1), 20.

Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-109.

Reid, J. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York : Pearson Education.

Teng, Y. (2009). *The Relationship of Reading Methods and Learning Styles to Taiwanese 12th Grade Male Students' Reading Comprehension in English*. Michigan : ProQuest.

Yum, Hea-Young. (1997). Learning Style Preferences. *Linguistics*, 5, 75-84

Appendix1. Background information sheet (in Japanese)

英語学習スタイルについてのアンケート

国際日本学部 4年 尾関ゼミ
亀田、黒木、高橋、原田、福地
連絡先:pls_ozeki3@yahoo.co.jp

このアンケートは、英語学習のスタイルと適性についての研究を行うために実施するものです。氏名、連絡先は任意であり、答えづらい質問に答える必要はありません。このアンケートでいただいた回答、個人情報は、研究以外の目的に使用されることはありません。また、いただいた個人情報は責任を持って管理し、研究が終わり次第廃棄いたします。有意義な研究のためにご協力をお願いいたします。

1. あなたについて

氏名(任意): _____ 性別: 男・女

学年: _____

母国語: _____

家族構成: (_____) の (_____) 人家族

例) 父、母、二つ上の姉、自分の4人家族

連絡先(メールアドレス)(任意): _____

※今後の研究にご協力していただく場合があります。

2. 英語試験の成績について(それぞれ過去一年以内、直近の結果をお答えください。)

TOEIC: _____ /990 時期: _____

→ Listening: _____ /495 Reading: _____ /495

TOEFL(iBT): _____ /120 時期: _____

TOEFL(PBT): _____ /677 時期: _____

G-TEC: _____ 時期: _____

3. 海外経験について

海外に旅行以外の目的で滞在したことが _____ ある・ない

<あると答えた方>

滞在場所、時期、期間、内容を教えてください。

_____ (_____) に (_____) ~ (_____) の (_____) 年 (_____) か月

例) アメリカのニューヨーク州に3歳~12歳の9年間

ご回答ありがとうございました。引き続きチェックシートにご回答ください。なお、今までのご自分の学習スタイルに当てはまると思うものを直感で、なるべく「どちらでもない」以外でお答えください。

Appendix 2 Perceptual Learning Style Preference Questionnaire

(Copyright 1984, by Joy Reid. Explanation of learning styles was adapted from the C.I.T.E. Learning Styles Instrument, Murdoch Teacher Center, Wichita, Kansas 67208)

Directions:

People learn in many different ways. For example, some people learn primarily with their eyes (visual learners) or with their ears (auditory learners); some people prefer to learn by experience and /or by “hands-on” tasks (kinesthetic or tactile learners); some people learn better when they work alone while others prefer to learn in groups.

This questionnaire has been designed to help you identify the way(s) you learn best – the way(s) you prefer to learn.

Decide whether you agree or disagree with each statement. And then indicate whether you:

- Strongly Agree (SA)
- Agree (A)
- Undecided (U)
- Disagree (D)
- Strongly Disagree (SD)

Please respond to each statement quickly, without too much thought. Try not to change your responses after you choose them. Please answer all the questions.

PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE

	SA	A	U	D	SD
1. When the teacher tells me the instructions I understand better.					
2. I prefer to learn by doing something in class.					
3. I get more work done when I work with others.					
4. I learn more when I study with a group.					
5. In class, I learn best when I work with others.					
6. I learn better by reading what the teacher writes on the chalkboard.					
7. When someone tells me how to do something in class, I learn it better.					
8. When I do things in class, I learn better.					
9. I remember things I have heard in class better than things I have read.					
10. When I read instructions, I remember them better.					
11. I learn more when I can make a model of something.					
12. I understand better when I read					

instructions.					
13. When I study alone, I remember things better.					
14. I learn more when I make something for a class project.					
15. I enjoy learning in class by doing experiments.					
16. I learn better when I make drawings as I study.					
17. I learn better in class when the teacher gives a lecture.					
18. When I work alone, I learn better.					
19. I understand things better in class when I participate in role-playing.					
20. I learn better in class when I listen to someone.					
21. I enjoy working on an assignment with two or three classmates.					
22. When I build something, I remember what I have learned better.					
23. I prefer to study with others.					
24. I learn better by reading than by listening to someone.					

25. I enjoy making something for a class project.					
26. I learn best in class when I can participate in related activities.					
27. In class, I work better when I work alone.					
28. I prefer working on projects by myself.					
29. I learn more by reading textbooks than by listening to lectures.					
30. I prefer to work by myself.					

SELF-SCORING SHEET

VISUAL

6 - _____

10 - _____

12 - _____

24 - _____

29 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

TACTILE

11 - _____

14 - _____

16 - _____

22 - _____

25 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

AUDITORY

1 - _____

7 - _____

9 - _____

17 - _____

20 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

GROUP

3 - _____

4 - _____

5 - _____

21 - _____

23 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

KINESTHETIC

2 - _____

8 - _____

15 - _____

19 - _____

26 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

INDIVIDUAL

13 - _____

18 - _____

27 - _____

28 - _____

30 - _____

Total _____ x 2 = _____ (Score)

Major Learning Style Preference 38-50

Minor Learning Style Preference 25-37

Negligible

0-24

Appendix 3

	Average(GJS)	Average(IMS)	Standard Deviation(GJS)	Standard Deviation(IMS)
<i>Visual</i>	35.51020408	34.94252874	5.99361037	5.760260853
<i>Tactile</i>	36.53061224	34.28735632	4.79413775	5.941105679
<i>Auditory</i>	37.48979592	34.72413793	5.278460076	5.441833817
<i>Kinesthetic</i>	37.73469388	33.16091954	5.218786747	6.159514765
<i>Group</i>	34.36734694	31.85057471	8.25287551	8.853895481
<i>Individual</i>	33.85714286	35.65517241	7.752550601	7.603428728
	<i>t</i>	Df	<i>P</i>	
<i>Visual</i>	0.766100552	270	0.444285713	
<i>Tactile</i>	3.378101256	237	0.00085312	
<i>Auditory</i>	4.052574043	270	0.0000662906	
<i>Kinesthetic</i>	6.180249253	270	0.00000000235065	
<i>Group</i>	2.297321422	270	0.022365663	
<i>Individual</i>	-1.852298454	270	0.065074345	

Appendix 4

	Average(June)	Average(October)	Standard Deviation(June)	Standard Deviation(October)
<i>Visual major</i>	41.58333333	40.24	2.701314763	2.961981319
<i>Visual minor</i>	32.64	32.84615385	3.318224261	3.27428852
<i>Visual negligible</i>	22.83333333	21.33333333	1.585922922	4
<i>Tactile major</i>	40.42105263	40.88235294	2.796054933	3.382349066
<i>Tactile minor</i>	32.65217391	32.39130435	2.830134597	3.200543432
<i>Tactile negligible</i>	23	21.66666667	1.414213562	4.082482905
<i>Auditory major</i>	41.28205128	40.81818182	2.694523861	2.967049488
<i>Auditory minor</i>	33.52173913	32.8	2.354561818	2.963019942
<i>Auditory negligible</i>	×	×	×	×
<i>Kinesthetic major</i>	42.33962264	41.91836735	3.18012697	2.644465405
<i>Kinesthetic minor</i>	33.5	34	2.271847337	2.47338777
<i>Kinesthetic negligible</i>	×	×	×	×

<i>Group major</i>	43.30769231	42	4.076952104	3.637412436
<i>Group minor</i>	32.32	32.19047619	3.266652784	3.054290028
<i>Group negligible</i>	21.6	19.29411765	1.837873167	4.740315204
<i>Individual major</i>	42	42.37837838	3.605551275	3.939482138
<i>Individual minor</i>	31.82608696	31.9	2.915890166	3.326659987
<i>Individual negligible</i>	20.28571429	22.44444444	3.352326839	2.788866755

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Visual major</i>	-0.633143859	70	0.528702841
<i>Visual minor</i>	-0.315795031	100	0.752816234
<i>Visual negligible</i>	1.064024152	10	0.312335673
<i>Tactile major</i>	-0.633143859	70	0.528702841
<i>Tactile minor</i>	0.414126991	90	0.679766411
<i>Tactile negligible</i>	0.433012702	6	0.680138302
<i>Auditory major</i>	0.742030937	81	0.460214872
<i>Auditory minor</i>	1.2576604	84	0.211999758
<i>Auditory negligible</i>	×	×	×
<i>Kinesthetic major</i>	0.724166502	100	0.470654341
<i>Kinesthetic minor</i>	-0.859160661	65	0.393409378
<i>Kinesthetic negligible</i>	×	×	×
<i>Group major</i>	1.233236566	51	0.223141531
<i>Group minor</i>	0.195108801	90	0.845747563
<i>Group negligible</i>	1.789939824	23	0.086639272
<i>Individual major</i>	-0.417401009	68	0.677700062
<i>Individual minor</i>	-0.109812694	84	0.91281985
<i>Individual negligible</i>	-1.407618838	14	0.181058679

スウェーデンの核廃棄物最終処分場に関する 合意形成

Swedish Consensus Building about
Final Disposal Site for Radioactive Waste

ドアン・レ・ハイ・ゴック

明治大学

DOAN LE HAI NGOC

Meiji University

スウェーデンの核廃棄物最終処分場に関する合意形成

(概要)

近年、原子力発電所を所有する諸国は核廃棄物の最終処分場を巡る NIMBY シンドロームに悩まされている。本稿では、日本をはじめとした諸国での最終処分場の選定において、NIMBY シンドロームが生まれている 4 つの要因を考察する。それは (1) 「拡散便宜・集中コスト」の構造、(2) 行政不信、(3) 環境影響・健康影響への不安、(4) 立地選定の不明瞭さに対する不満である。そして、こうした状況の中でスウェーデンがいかに核廃棄物最終処分場の選定に関する合意を形成したのかを、「スウェーデンにおいて核廃棄物最終処分場の選定が進んでいるのは、NIMBY シンドロームを防ぐシステムがあるからである」という仮説を立証することで明らかにする。結びとして、検証から導き出された結論をもとに原子力発電所を所有する諸国が NIMBY シンドロームを解決するための提言をする。

【キーワード】 スウェーデン、核廃棄物、最終処分場、NIMBY シンドローム

Swedish Consensus Building about Final Disposal Site for Radioactive Waste

(Abstract)

In recent years, countries operating nuclear reactors have been suffering from NIMBY syndrome over the final disposal site of radioactive waste. This paper analyses four factors that cause NIMBY syndrome in those countries, including Japan: (1) the structure of diffusive convenience and intensive burden; (2) distrust of government; (3) anxiety over health and environmental affects; and (4) dissatisfaction of obscure site selection. In addition, the study will test the hypothesis that Sweden has the system to prevent NIMBY syndrome in order to show the way Sweden builds consensus between the government and citizens in the selection of final disposal site for radioactive waste. I finally draw some proposals from the research outcome for the countries operating nuclear reactors to resolve NIMBY syndrome over the final disposal site of radioactive waste.

[Keywords] Sweden, nuclear waste, final disposal site, NIMBY syndrome

【目次】

I.	研究の動機	3
II.	日本とスウェーデンにおける現状	3
	1. 日本	
	(1) 処分方針	
	(2) 処分の実施体制	
	(3) 処分地の選定状況	
	2. スウェーデン	
	(1) 処分方針	
	(2) 処分の実施体制	
	(3) 処分地の選定状況	
III.	核廃棄物最終処分場を巡る要因：NIMBY シンドローム	8
	1. 「便宜拡散・集中コスト」の構造	
	2. 行政不信	
	3. 環境影響・健康影響への不安	
	4. 立地選定の不明慮さに対する不満	
IV.	仮説	15
V.	データ分析	15
	1. 拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組み	
	2. 政府に対する国民の信頼を得られるための政策	
	(1) 能力があると認識させること	
	(2) 誠実であると認識させること	
	3. 放射能の健康影響・環境影響への不安を取り除けられる制度	
	(1) エネルギー環境教育プログラム	
	(2) SKB 社の情報提供活動	
	4. HLW 最終処分地の立地選定の基準	
VI.	結論と考察	28
VII.	日本政府への提言	29
	1. 情報公開の拡大	
	2. 自治体への持続的な補償	
	3. 処分実施主体の透明性の維持と向上	
	4. 個人の地域住民との対話の導入	
VIII.	終わりに—今後の展望—	31
	参考文献	

I. 研究の動機

著者は以前から環境問題に興味があり、北欧研究ゼミナールでは先進国と発展途上国の環境保護のための負担意向について3年次より調査を行ってきた。また、自身の進学先である大学院では各国の防災対策や災害リスクマネジメントについて研究をする予定である。当該大学院の受験勉強の際に、ベトナムでは2010年6月に2030年までに原子力発電所を8カ所、計14基建設・稼働するとして原発開発方針が承認されたことを知った。既に同国会が承認済みの投資計画では、ニントゥアン省の2カ所に2基ずつ、計4基（計400万キロワット）が建設予定となっている。しかし、ベトナムのマスメディアは核の安全性、特に使用済み核燃料処理の安全性に対する懸念を何度も表明している。中には、「先進国の技術と同時に先進国でも解決されていない問題を輸入していいのか」¹という疑問を抱える人もいる。上記の出来事を通じて、著者は先進諸国の核廃棄物の処分状況に興味を持つようになった。

日本の経済産業省資源エネルギー庁が提示した図（図1）をみると、現在核廃棄物処理問題を完全に解決できている国は存在しておらず、ベトナムの原子力発電所事業に投資している日本は2002年から公募によりサイト選定を開始したが実現のめどが立っていない。一方、北欧諸国であるスウェーデンとフィンランドは世界において一番処理問題の解決に近い状況にあることがわかる。

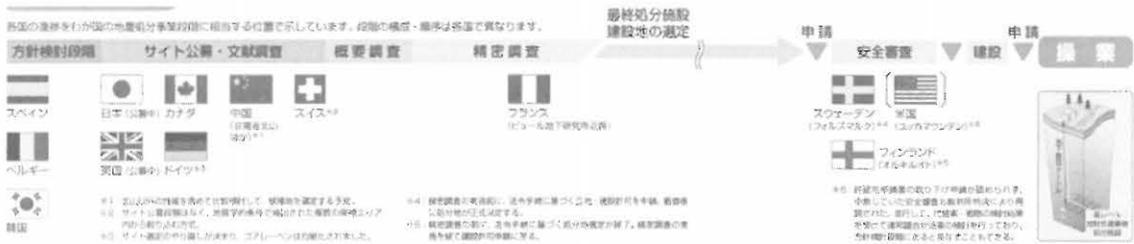


図1 処分事業の進捗状況

（出典） 経済産業省資源エネルギー庁 電力・ガス事業部 放射性廃棄物等対策室、2014年、『諸外国における高レベル放射性廃棄物の処分について（2014年版）』東京：国立印刷局

日本とスウェーデンは共に先進国であり、処分場の選定を公募で行っている。さらに、両国の核廃棄物最終処分の技術レベルも同等もしくは日本のほうが進んでいるかのように思える。それならば、なぜ日本はスウェーデンに比べて出遅れているのだろうか。

また、著者の母国ベトナムもいずれ使用済み核燃料の廃棄問題に直面するであろう。ベトナムとスウェーデンは政治制度も経済力も異なるが、スウェーデンの核廃棄物最終処分場の選定における成功要因の中でベトナムでも応用できるポイントがあるのではないのか。

上記の二つの疑問を抱いたことが著書の研究の動機だ。

II. 日本とスウェーデンにおける現状

原子力発電所を初めとする原子力関連施設や大学の研究機関、放射性医薬品を利用する病院などからは紙、ゴミ袋、洗浄廃液など様々な低レベル放射性廃棄物（Low-level radioactive waste）が発生する。これらの低レベル放射性廃棄物は焼却、圧縮や固化等の処理を行った後、コンクリートタンクやドラム缶などに収納され、諸国の施設の敷地内貯蔵庫に保管されている。このように低レベル放射性廃棄物はスウェーデンでも日本でも進んでいる。しかし、高レベル放射

¹ Một Thế Giới(2014). *Thế giới vẫn chưa có cách xử lý chất thải từ điện hạt nhân*. Retrieved from <[http://motthegioi.vn/khoa-hoc-giao-duc/tin-tuc-cong-nghe/the-gioi-van-chua-co-cach-xu-ly-chat-thai-tu-dien-hat-nhan-102422.html](http://motthegioi.vn/khoa-hoc-giao-duc/tin-tuc-cong-nghe/the-gioi-van-chua-co-cach-xu-ly-chat-thai-tai-tu-dien-hat-nhan-102422.html)>

性廃棄物（high-level radioactive waste、以下 HLW）処分施設の立地についてはスウェーデンでは進展しているが、日本では足踏みしている状態である。以下では日本とスウェーデンの HLW 処理の状況をより詳しく見ていく。

1. 日本

(1) 処分方針

公共財団法人原子力環境整備促進・資金管理センターによると、日本では原子力発電所から発生する使用済み燃料を再処理した後に残った廃液を固化したガラス固化体が高レベル放射性廃棄物とみなされ、処分の対象になる。

再処理施設から発生する HLW は、発生量は少ないが、半減期が長く、かつ放射性物質の濃度が高いため、人間の生活圏から隔離することが必要である。そのため、HLW は安定な形態にガラス固化し、冷却のため 30 年～50 年間程度貯蔵管理した後、地層処分を行うことを基本方針としている。地層処分とは、地下深くの安定した地層（天然バリア）に、複数の固化体、容器、施設等の人工障壁（人工バリア）を加えて「多重バリアシステム」によって放射性廃棄物を隔離する方法である。

(2) 処分の実施体制

日本における地層処分の実施主体は原子力発電環境整備機構（Nuclear Waste Management Organization of Japan, 略称 NUMO）である。2000 年に「特定放射性廃棄物の最終処分に関する法律」（2008 年改定）が策定され、2027 年頃までに HLW の最終処分施設を決定することを目標に NUMO が設立された。処分事業の監督に関わる主な行政機関は経済産業省だ。経済産業大臣は法律に基づいて最終処分についての基本方針を定め、5 年毎に最終処分計画を定めることとされている。こうした方針及び計画を定めるに当たっては、原子力委員会と原子力規制委員会の意見を聴き、閣議決定を経ることが必要とされている。

NUMO は 2002 年 12 月から現在に至るまで、「高レベル放射性廃棄物の最終処分場の設置可能性を調査する区域」の公募を行っている。処分地の選定は 5 つのプロセスを経て行われ、各段階において調査や評価を行うことが法令によって義務付けられている(図 2)。



図 2 地層処分施設建設地の選定手順

(出典) 原子力発電環境整備機構 (NUMO) 『関心をお持ちの自治体の方

<<http://www.numo.or.jp/koubo/guide/procedure.html>>

(検索日：2015 年 1 月 31 日)

2. スウェーデン

(2) 処分方針

スウェーデンでは 1977 年に放射性廃棄物の最終処分を義務付けた原子力規定法（1984 年に原子力活動法に統合）が制定された。処分方法は日本と異なり、「KBS-3 概念」と呼ばれている、使用済燃料をキャニスタという容器に封入し、その周囲を緩衝材（ベントナイト粘土）で取り囲んで、力学的及び化学的に安定した岩盤内に定置する方法を適用している。キャニスタは図 4 で示しているように、外側が銅製、内側が鋳鉄製の 2 重構造の容器である。外側の約 50mm の銅製容器が腐食に耐える役割を担い、内側の鋳鉄製容器は外部からの応力に耐える役割を担う。処放射性廃棄物を長期的に隔離する方法としては日本と同じく多重バリアシステムを設置しており、これによって隔離ができなくなった場合でも処分場からの放射線の放出を遅延させることができる。

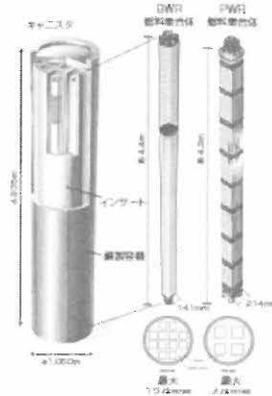


図 4 キャニスタの構造

(出典) 経済産業省資源エネルギー庁電力・ガス事業部 放射性廃棄物等対策室、2014 年、『諸外国における高レベル放射性廃棄物の処分について(2014 年版)』東京：国立印刷局

(2) 処分の実施体制

1972 年に主に核燃料の調達を行うことを目的としたスウェーデン核燃料供給会社（Sweden Nuclear Fuel Supply Co., 略称 SKBF 社）が電力会社 4 社（バッテンフォール社、バーセベック社、OKG 社、フォルスマルク社）の共同出資によって設立された。SKBF 社は 1984 年に核燃料スウェーデン核燃料・核廃棄物管理会社（英語名 Swedish Nuclear Fuel and Wastes Management, 略称 SKB 社）として改組され、放射性廃棄物の貯蔵、処分前処理及び処分の実

施主体となった。HLW に関する規制行政機関は、環境省及び環境省が所管する中央行政執行機関である放射性安全機関（英語名 Sweden radiation Safety Agency, 略称 SSM）である。

1992 年に SKB 社は以下の図 5 のように総合立地調査、フィージビリティ調査（日本の文献調査に相当）、サイト調査、詳細特別調査という 4 種類の調査、サイト調査地の選定と処分場建設地の選定という 2 段階の選定を通して処分地を選定することを定めた。SKB 社は次の段階に進める際に地方自治体の了承を得ることにしている。



図 5 サイト選定の流れ

（出典） 経済産業省資源エネルギー庁 電力・ガス事業部 放射性廃棄物等対策室、2014 年、『諸外国における高レベル放射性廃棄物の処分について(2014 年版)』東京：国立印刷局

(3) 処分地の選定状況

スウェーデンでも日本と同じく地方自治体の反対によってサイト選定が進まなかった時期がある。1977 年の原子力規定法制定後、SKB 社（当時 SKBF 社）は 1977 年から 1983 年までに国内の 7ヶ所で詳細調査を実施したが自治体の反対で中止になった。また、1993 年には 2 つの自治体でフィージビリティ調査を行ったが、住民投票により否決されて中止になった。しかし、2000 年にオスカーシャム、エストハンマル、ティーテルブの 3 自治体を候補地として選定することができた。2002 年より自治体議会のサイト調査受け入れの承認が得られたオスカーシャムとエストハンマルにおいてサイト調査を実施し、2009 年にエストハンマル自治

体のフォルスマルクを処分地として選定した。SKB 社は 2011 年 3 月にフォルスマルクに処分場を立地・建設する許可を申請し、現在安全審査が進められている。SKB 社は核廃棄物処分場の建設開始を 2019 年、操業開始を 2029 年と見込んでいる。

III. 核廃棄物最終処分場をめぐる紛争の要因：

NIMBY シンドローム

なぜ核廃棄物最終処分場の選定は日本をはじめとする諸国で進んでいないのだろうか。高浦 佑介、高木 大資と池田 謙一（2013）はその理由を以下のように述べている。

HLW 処分場の立地問題が進展しない理由の一つとして、HLW 処分場の立地が NIMBY 問題であるということが指摘されている。NIMBY とは、Not In My Back Yard の略で、社会的には必要であるが、自分の裏庭（移住地域や生活圏内）には誘致・設置してほしくないという認知である¹。

このように、核廃棄物最終処分場選定の失敗は NIMBY シンドロームの典型的な例であると考えられる。

そもそも、核廃棄物最終処分施設が NIMBY シンドロームを引き起こす「迷惑施設」とされているのはどのような理由からであるのだろうか。以下において日本を事例として当該施設を巡る NIMBY シンドロームの 4 つの要因をみていくこととする。

1. 「拡散便宜・集中コスト」の構造

まず初めに、2009 年 10 月に行われた内閣府の『原子力に関する世論調査の概要』²の具体的なデータから核廃棄物への関心度と核廃棄物最終処分場の設置に対する支持との関係を見ていきたい。回答をした 1, 850 人の日本国民のうち「原子力発電に伴い高レベル放射性廃棄物と呼ばれる廃棄物が発生する」ことを知っている人の割合は 53.7%（図 6）である。また、

¹ 高浦 佑介, 高木 大資, 池田 謙一. 2013. 「高レベル放射性廃棄物処分場立地の受容に関する心理的要因の検討—福島第一原子力発電事故前データの分析と考察—」. 『環境科学会誌』, Vol.26, 414 頁.

² 内閣府政府広報室. 2009 年. 『原子力に関する特別世論調査の概要』 <<http://survey.gov-online.go.jp/tokubetu/h21/h21-genshi.pdf>>（検索日：2014 年 1 月 21 日）

「あなたは、高レベル放射性廃棄物の処分地を、私たちの世代が責任をもって、速やかに選定すべきだと思いますか。」選択肢(ア)そう思う、(イ)どちらかと言えばそう思う、(ウ)どちらかと言えばそう思わない、(エ)そう思わない、(オ)わからない(図7)では責任を持っている人(選択肢アかイを選んだ人)の割合は82.2%と非常に高い。

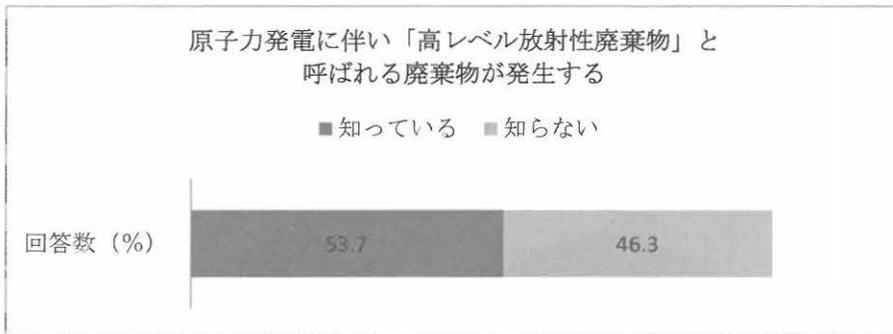


図6 HLWに関する認知度

(出典) 内閣府政府広報室. 2009年. 『「原子力に関する特別世論調査」の概要』
 <<http://survey.gov-online.go.jp/tokubetu/h21/h21-genshi.pdf>> (検索日: 2014年1月21日)
 をもとに著者作成

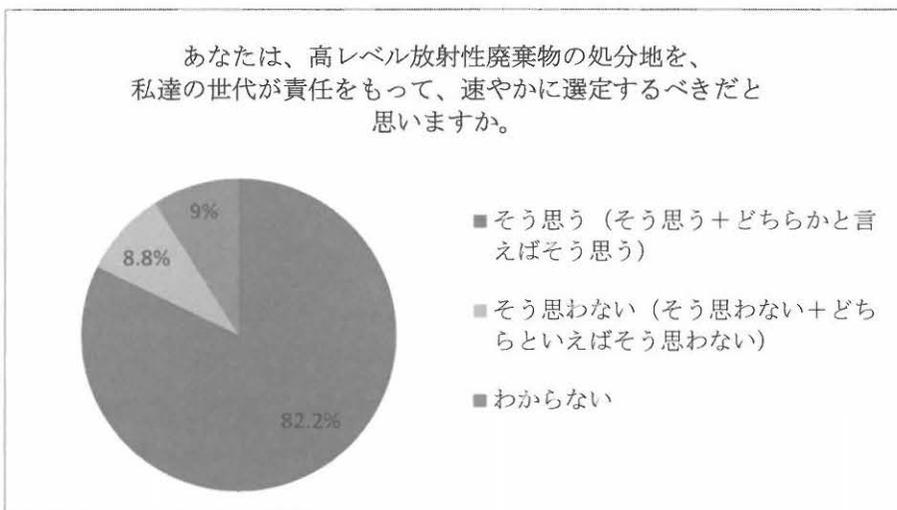


図7 日本人のHLW処分に対する責任感

(出典) 内閣府政府広報室. 2009年. 『「原子力に関する特別世論調査」の概要』
 <<http://survey.gov-online.go.jp/tokubetu/h21/h21-genshi.pdf>> (検索日: 2014年1月21日) をもとに著者作成

その一方で、「あなたは、自分の居住する市町村または近隣市町村が高レベル放射性廃棄物の処分場の設置を計画した場合、どのようにお考えになりますか。」選択肢(ア)賛成である、

(イ)どちらかという賛成である、(ウ)どちらかという反対である、(エ)反対である、(オ)わからない(図8)という質問には賛成派(選択肢アかイを選んだ人)の割合がわずか16.1%であるのに対して、反対派(選択肢ウかエを選んだ人)の割合は79.6%であった。これらのデータからわかることは、ほとんどの人々はHLWへの認知度があり、必要性を感じているが自分の地域への処分場の立地については消極的であるということである。

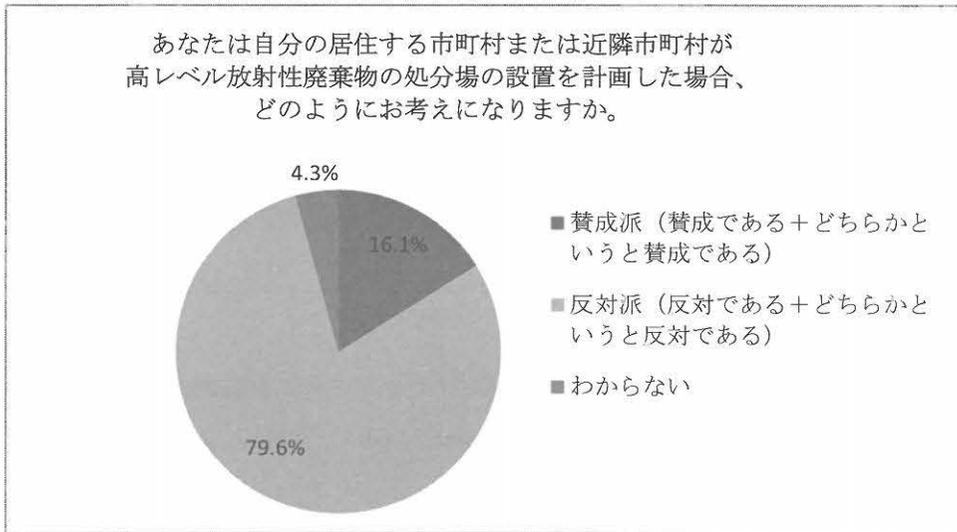


図8 日本人の地元でのHLW処分場設置に対する考え

(出典) 内閣府政府広報室. 2009年. 『「原子力に関する特別世論調査」の概要』

<<http://survey.gov-online.go.jp/tokubetu/h21/h21-genshi.pdf>> (検索日: 2014年1月21日) をもとに著者作成

この傾向の背景には、施設を建設することによりもたらされる持続可能な開発等の便宜は国民一般が広く拡散して授受するのに対して、建設がもたらす環境リスク等の負担は立地地域の地元住民が狭く集中して背負わなければならないという拡散便宜・集中コストの非対称構造がある。これは受益圏と受苦圏の分離構造だともいえる。宮川公男(2002)はこの構造が存在している限り、「便宜やコストが集中する側の声が政治的には大きくなり、拡散する側はいわゆる無言の多数(silent majority)になる傾向があり、それが公共政策にゆがみをもたらす危険性がある」¹と主張している。民主主義国家における核廃棄物最終処分場の選定は国民全体の意思を考慮して行うのではなく、地元住民の意見を尊重しており、反対者が多数いた場合は建設しないというコンセンサスルールを取っているため施設の建設がほとんど進まない傾向がある。先述の通り、日本でも文献調査、概要調査と精密調査の各段階で国が関係都道府県知事および市町村長の意に反して選定を行うことはないため選定が停滞している。

¹ 宮川公男. 2002. 『政策科学入門』. 東京: 東洋経済新報社. 97頁.

2. 行政不信

2つ目の NIMBY シンドロームの要因は国民の政府に対する不信感だと考えられる。

心理学者でもありノーベル経済学賞受賞者でもあるダニエル・カーネマン (Daniel Kahneman) (2011) は「二重過程理論」で人間の意思決定は必ずしも合理的水準や模範的推論に基づくものではないと主張した。人間がものを考えたり、理解したりするときの情報処理は暗黙的システム (システム1、別名ヒューリスティック処理) と理性的システム (システム2) という二重のシステムによって支えられている。システム1は主に大脳辺縁系に司られており、人間を無意識的に、感情、直感、連想に基づいて短期的な利益に集中させる機能を持つ。このシステムは処理がすばやく、認知負担 (知的労働としてのコスト) は低い。一方、システム2は意識的な分析や論理に基づいて動き、長期的な利益を勘案させる機能を果たしている。このシステムは処理に長い時間を要するため、認知負担が高い。カーネマンは考えたり行動したりすることの大半は、システム1から発しており、人間が難しい課題に出くわした際に、このシステムは「難しい質問 (それについて自分はどうか考えるか?) の代わりに、やさしい質問 (自分はそれを好きか?) に答えている」¹ようにさせる機能を持っていることを指摘した。すなわち、多くの人間はある事柄についてそれほど強い関心がないあるいは分析的に考えるだけの情報や能力がない場合、認知負担を減らそうとその事柄に関する言動と考えかたを感情や直感などで判断しているのである。

そのため、核廃棄物最終処分場の選定という難しい課題に出くわした場合、多くの人々はその政策の内容というよりも政府に対する信頼度と好感度の度合いによって判断を下すと考えられる。しかし、ハーバード大学ジョン・F・ケネディ行政大学院長であるジョセフ・S・ナイ・Jr (Joseph S. Nye, Jr.) (2002) は『なぜ政府は信頼されないのか』でここ数十年「(米国) 政府に対する信頼が低下している。 . . . これは米国だけにとどまらない。カナダ、英国、イタリア、スペイン、ベルギー、オランダ、ノルウェー、スウェーデン、アイルランドでも政府に対する信頼度が低下している。日本では、政府不信は何十年も前からのことだが、最近では不信感が官僚制度にまで広がってきた。」²と指摘している。ハーバード大学の政治学者スーザン・ファー (Susan J. Pharr) (2002) も、「政府とその指導者に国民が不満を抱くというのは今日の先進諸国に広く見られる現象である」³と述べている。

¹ Daniel Kahneman. 2012. 『ファスト&スロー (上) 』 (村井章子訳) 東京: 早川書房. 204 頁.

² Joseph S. Nye, Jr. 2002. 『なぜ政府は信頼されないのか』 (嶋本 恵美訳) 東京: 英治出版. 13 - 14 頁.

³ Joseph S. Nye, Jr. 2002. 『なぜ政府は信頼されないのか』 (嶋本 恵美訳) 東京: 英治出版. 321 頁.

政府に対する国民の信頼度を示した 2006 年の ISSP (International Social Survey, 『国際社会調査プログラム』)¹のデータを詳しくみていく。2006 年の ISSP にある問い「あなたの国の政治家のうち、どのくらいの人が汚職に関わっていると思いますか。」選択肢 (ア) ほとんど関わっている人はいない、(イ) ほんの少しの人が関わっている、(ウ) ある程度の人が関わっている、(エ) 多くの人が関わっている、(オ) ほとんど全員が関わっている (図 9) に対して国の政治家が汚職に関わっていると考えている日本人 (選択肢ウかエかオを答えた人) の割合は 83.1% と非常に高い。

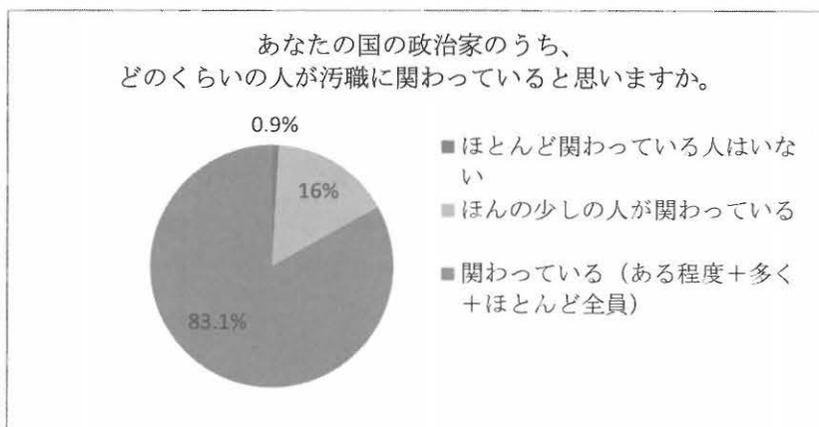


図 9 日本人の政治家の透明性に対する信頼度

(出典) GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from <http://zacadat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacadat.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700> をもとに著者作成

また、同調査の問い「国家公務員の大部分は国のために最善を尽くしていると思いますか。」選択肢 (ア) そう思う、(イ) どちらといえばそう思う、(ウ) どちらかといえばそう思わない、(エ) そう思わない、(オ) どちらともいえない (図 10) では最善を尽くしていないと感じている人 (エかオを選んだ人) の割合は 68.9% を占めている。

¹ GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from <http://zacadat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacadat.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700>.

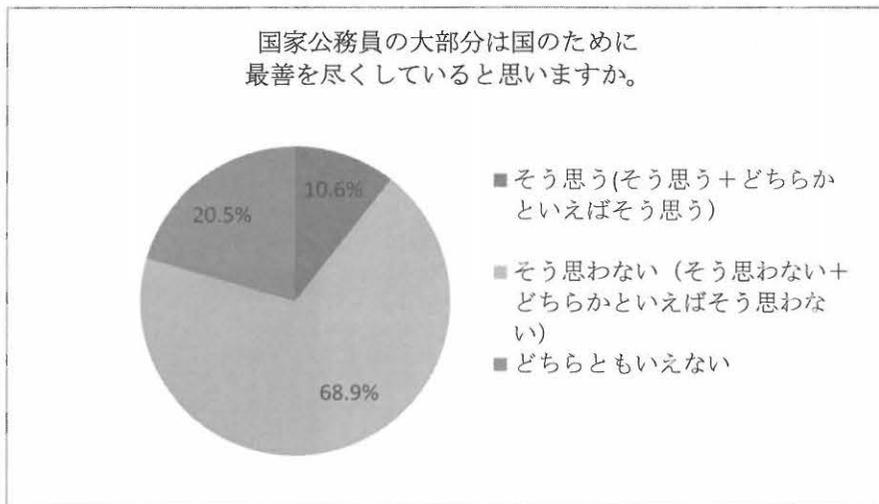


図 10 日本人の国家公務員の誠実さに対する信頼度

(出典) GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700> をもと
に著者作成

上記のデータからわかったことは、国民の政治に携わる人々や政府への信頼度が極めて低いことである。このような状況下では、核廃棄物最終処分場の選定に対する反発が生み出される可能性が高い。

3. 環境影響・健康影響への不安

先述の「二重過程理論」のシステム1（ヒューリスティック処理）によって、一般の人々の間で定着している「放射能・放射線は非常に怖いものである」という考え方が原子力・放射線問題に関する反対の基礎になっていると筆者は考える。『高レベル放射性廃棄物地層処分に関する世論調査の3ヵ年比較』¹の問い「貴方は放射能（正確には放射性物質および放射線）は、たとえわずかでも浴びれば、人体にとって有害であると思いますか。」選択肢（ア）非常に有害、（イ）やや有害、（ウ）どちらともいえない、（エ）あまり有害ではない、（オ）全く有害ではない、（カ）わからない。のデータを図11にまとめた。

¹核燃料サイクル開発機構、1998年、『高レベル放射性廃棄物地層処分に関する世論調査の3ヵ年比較』<<http://jolissrch-inter.tokai-sc.jaea.go.jp/pdfdata/JNC-TN1420-98-003.pdf>>（検索日：2015年2月1日）。

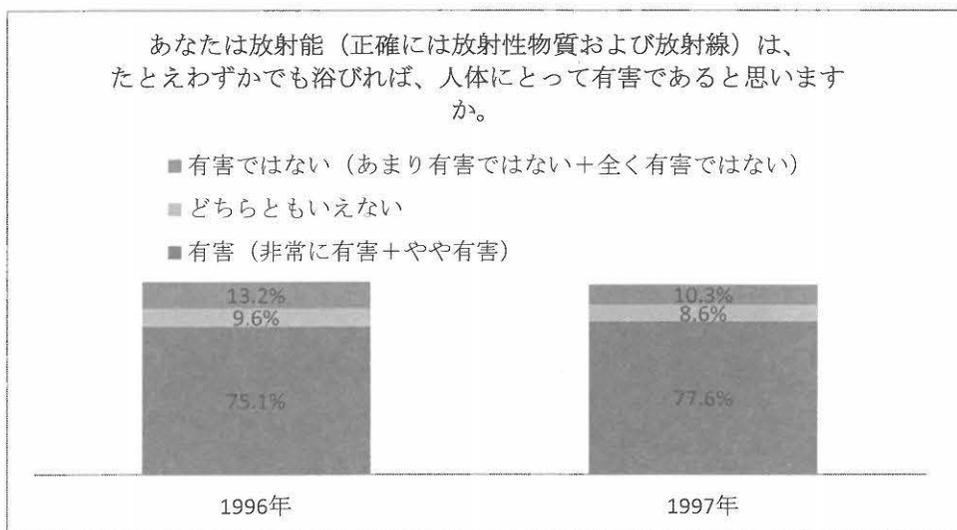


図 11 日本人の放射能の有害度に関する認識

（出典） 核燃料サイクル開発機構，1998 年，『高レベル放射性廃棄物地層処分に關する世論調査の 3 カ年比較』 <<http://jolissrch-inter.tokai-sc.jaea.go.jp/pdfdata/JNC-TN1420-98-003.pdf>>（検索日：2015 年 2 月 1 日）をもとに著者作成

我々人間は日常生活の中で、宇宙線や体内で自然発生している放射能線などの様々な自然発生放射線に被曝している。これらの放射線源から受ける年間の総線量は約 1.5 ミリシーベルトであり、この総線量は環境や健康に悪影響を及ぼさない。さらに、自然放射能以外の放射能をトータルで浴びる量が 500 ミリシーベルト以内であれば生体に悪影響はなく、むしろ健康にいい効果がある場合が報告されている。しかし、図 11 を見ると、放射能をわずかもで浴びたとした場合、「非常に有害」と「やや有害」の回答を合わせた「有害」と答えた人の割合は、1996 年度で 75.1%、1997 年度で 77.6% とともに 7 割台となっており、放射能の危険性を過剰に感じている人が多いことがわかる。放射能に対するマイナスのイメージが NIMBY シンドロームを引き起こすひとつの要因である。

4. 立地選定の不明瞭さに対する不満

なぜその地域が核廃棄物の最終処分場に選定されたかを地元の住民に説明できないことも彼らの不信と不安を強めると考えられる。

例をあげると、日本での核廃棄物の最終処分場の立地選定は活断層の有無等の最低限の科学的基準に基づき、広く全国が公募の対象となっているため、極端な言い方をすれば「どこにでも造れる」、「ここに造らなくてもいい」施設だということになる。この場合、地元住民を説得するためにその場所が選ばれた理由を提示しなければならない地元首長の説明責任が大きくなり、首長が政治リスクを負わなければならない可能性が高い。先述したように、

高知県東洋町では 2007 年に町長が HLW 最終処分施設の設置可能性調査に応募したことによって支持率が低減し、同年に行われた町長選挙で処分場の設置反対派の候補に破られた。

IV. 仮説

このように、スウェーデンと日本は全国で公募により HLW 最終処分場のサイト選定を行うという同じ戦略をとっている。しかし、なぜ日本では NIMBY シンドロームが生まれ、選定状況が停滞しているのに対してスウェーデンでは選定が順調に進み、HLW 処理問題の解決の兆しが見えているのだろうか。その疑問に対する答えとして【スウェーデンにおいて核廃棄物最終処分場の選定が進んでいるのは、NIMBY シンドロームを防ぐシステムがあるからである】という仮説を立てることとした。

そしてこの仮説を立証していくにあたり、具体的に以下の 4 点を調べていくことにした。

1. 拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組み
2. 政府に対する国民の信頼を得られるための政策
3. 放射能の健康影響・環境影響への不安を取り除けられる制度
4. HLW 最終処分地の立地選定の基準

この 4 点に注目した理由は先述したように日本ではこの 4 点に関する失敗が NIMBY シンドロームを引き起こしたからだ。本論文ではスウェーデンにおいて上記 4 点の対策が効果的であるかどうかをデータを用いて客観的な視点で検証し、日本の核廃棄物最終処分という問題を考えていく際に日本が参考にすべき考え方や社会体制を探る。分析では SKB 社の資料、Eurobarometer と ISSP の調査データを中心に利用する。

V. データ分析

1. 拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組み

1 つ目にあげた、拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組みについて分析していく。利用するデータは 2001 年の *Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and*

European Union Enlargement¹（『放射性廃棄物、人口統計学の問題、ユーロおよび欧州連合（EU）拡大に関するユーロバロメーター調査 56.2』）と 2009 年に SKB 社が公表した使用済燃料の最終処分に関する世論調査の結果概要 *Opinion Poll 2009*²（『世論調査 2009』）である。

まずはじめに、Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and European Union Enlargement の調査結果を見ていく。Eurobarometer は欧州委員会によって実施される欧州市民に関する調査であり、今回の調査は EU15 カ国の 1 万 5939 人、うち 1000 人のスウェーデンの 15 歳以上の住民を対象にしている。同調査の問い「あなたは原子力を使用した世代がその廃棄物を処理する責任を負い、将来の世代に残さないようにするべきであると思いますか。」選択肢(ア)強く思う、(イ)どちらかといえばそう思う、(ウ)どちらかといえばそう思わない、(エ)そう思わないに対してスウェーデン人のほぼ 90%が肯定的な回答（アかイの回答）を出している。この割合は調査対象の EU15 カ国の中で一番高い。

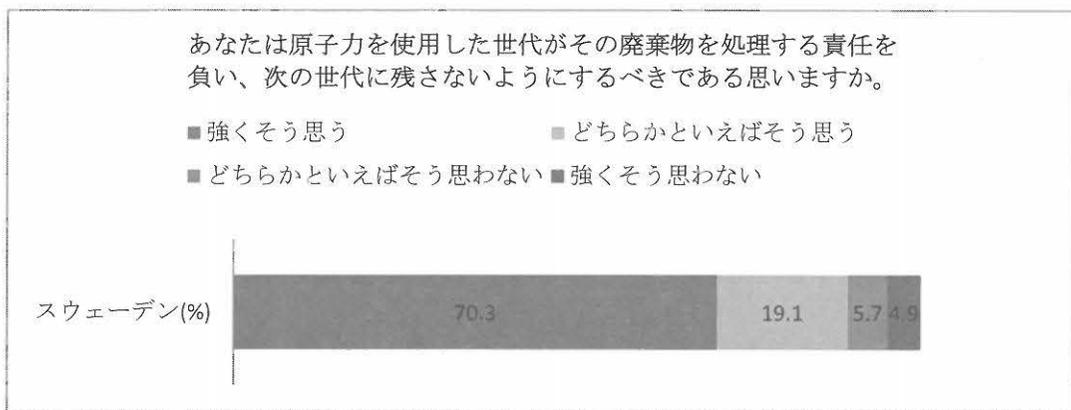


図 12 スウェーデン人の HLW 処理に対する責任感

（出典）GESIS (2001) *Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and European Union Enlargement*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA1840> をもとに著者作成

¹ GESIS (2001) *Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and European Union Enlargement*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA1840>.

² SKB (2009). *Opinion Poll 2009*. Retrieved from <http://www.skb.se/2d169b60-aa84-461f-9a44-dab0e76f0094.fodoc>.

次に *Opinion Poll 2009* のデータを詳しくみる。*Opinion Poll 2009* は、SKB 社が外部の世論調査機関シノベイト・テモ社に委託し、2009 年 4 月に、サイト調査が実施されている 2 つの自治体（エストハンマルとオスカーシャム）において 1600 人、全国レベルでは 1000 人の 16 歳以上の住民を対象に実施されたものである。この調査では問い「あなたは処分場の地元での建設を支持しますか。」選択肢(ア)強く支持する (イ) 支持する (ウ) 支持しない (エ) 全く支持しない (オ) わからないに対して、全国の平均を見ると支持する人（アかイを選択した人）と反対する人（ウかエを選択した人）の割合は共に 4～5 割程度とあまり差は感じられない。政府のサイト調査を受け入れたエストハンマル自治体とオスカーシャム自治体にいたっては 2009 年に意見調査では支持する人の割合が約 80%を占めている。つまり、地元での処分場の立地を支持するスウェーデン人が多いことがわかる。

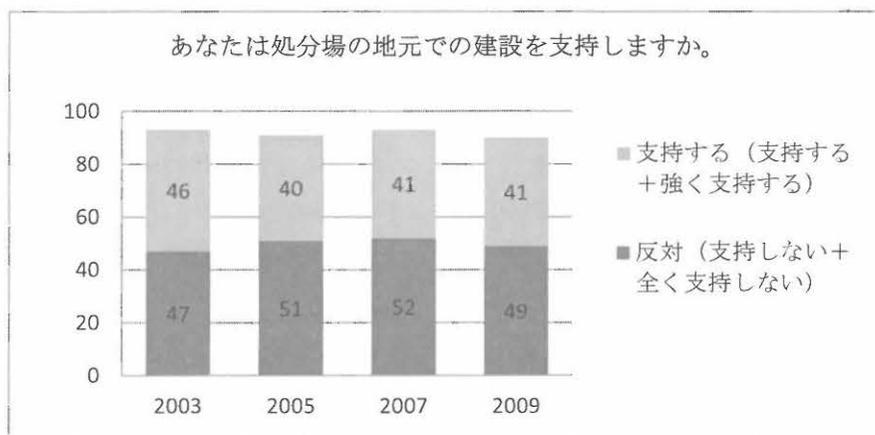


図 13 スウェーデン人の地元での HLW 処分場設置に対する考え

(出典) SKB (2009). *Opinion Poll 2009*. Retrieved from

<http://www.skb.se/2d169b60-aa84-461f-9a44-dab0e76f0094.fodoc> をもとに著者作成

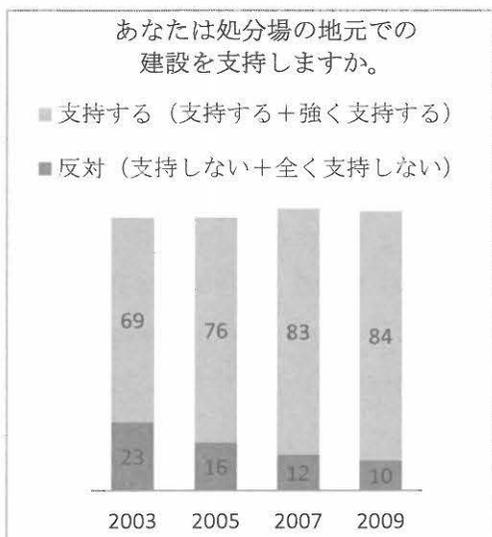


図 14 図 住民のオスカーシャム自治体での HLW 処分場設置に対する考え

（出典） SKB(2009). *Opinion Poll 2009*.

Retrieved from <http://www.skb.se/2d169b60-aa84-461f-9a44-dab0e76f0094.fodoc> をもとに著者作成

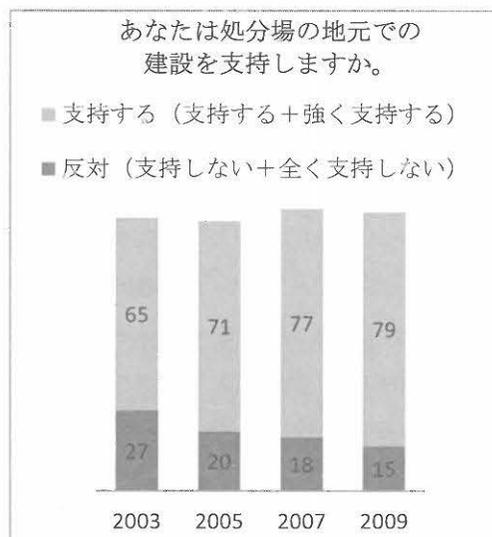


図 15 住民のエストハンマル自治体での処分場設置に対する考え

（出典） SKB(2009). *Opinion Poll 2009*.

Retrieved from <http://www.skb.se/2d169b60-aa84-461f-9a44-dab0e76f0094.fodoc> をもとに著者作成

なぜ HLW 処分場の地元での建設に対する支持率が高いのだろうか。この背景には付加価値プログラムに関する協定（Added Value Programme : AVP）があると考えられる。2009 年 6 月に SKB 社及び同社の親会社である 4 原子力発電事業者は使用済燃料処分に伴う直接的な経済効果とは別に、当時最終処分場の立地候補となっていたオスカーシャム自治体とエストハンマル自治体における追加的な地元開発支援を実施する AVP を締結した。協定は SKB 社等が 2025 年までの期間で総額 20 億スウェーデン・クローネ（約 300 億円）規模の経済効果を生み出す付加価値事業を実施しなければならないことを規定する。また、付加価値の 25%が最終処分場の受け入れ自治体（エストハンマル）で、75%は最終処分場を受け入れないが封入施設を受け入れる自治体（オスカーシャム）で創出されることも定められた。付加価値事業は、労働市場の拡大化と多様化、見学施設の設置、社会基盤整備、地元企業支援、教育・能力開発分野への投資などが含まれる。また、SKB 社は付加価値を取り扱うためにそれぞれの自治体で SKB 社の子会社、SKB Näringslivsutveckling AB（SKB ビジネス開発会社）を設立した。当該企業はビジネス開発に関して地域企業を支援することを目的としており、主に 2 つの自治体のビジネス開発者を雇用しているため地元の失業率削減にも貢献をしている。

SKB 社は自治体の発言権を尊重しており、自治体は付加価値プログラムの内容を自ら提案することができる。自治体からプロジェクトが提案された場合は以下の順でプロジェクトが実

施される。まず、SKB 社の責任者は自治体の提案したプロジェクトの評価を行い、問題がなければ承認をしてパイロット調査を実施する。パイロット調査の準備ができると、当該案件を SKB 社、SKB 社の株主である 4 つの電力会社及び 2 つの自治体の代表者からなるステアリンググループに上げて、その決定に委ねる。提案が承認され、実施の段階に入った後もステアリンググループは事業評価等のために年に 3~4 回会合を開く。提案が承認されると、自治体は付加価値の仕事に関する組織を維持するための費用を負担する必要はなく、SKB 社から維持費として全体の付加価値協定から差し引かれる年間の支払い額を受け取ることができる。この支払はオスカーシャムに対しては 2.5 百万 スウェーデン・クローネ、エストハンマルに対しては 1.5 百万 スウェーデン・クローネである。

このように AVP は地元自治体の負担を減少し、便宜を大幅に増加させるため、拡散便宜・集中コストの構造は成り立たない。以上の分析により、スウェーデンでは拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組みがあるということがわかった。

2. 政府に対する国民の信頼を得られるための政策

次に、2 つ目にあげた「政府に対する国民の信頼を得られるための政策」について検証していく。

2006 年の ISSP¹にある問い「あなたの国の政治家のうち、どのくらいの人が汚職に関わっていると思いますか。」選択肢 (ア) ほとんど関わっている人はいない、(イ) ほんの少しの人が関わっている、(ウ) ある程度の人が関わっている、(エ) 多くの人が関わっている、(オ) ほとんど全員が関わっている (図 9) に対して政治家が汚職に関わっていると考えているスウェーデン人 (選択肢ウかエかオを答えた人) の割合は 78.1% であり、日本人と同様に政府への信頼感が低い。

¹ GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700>.

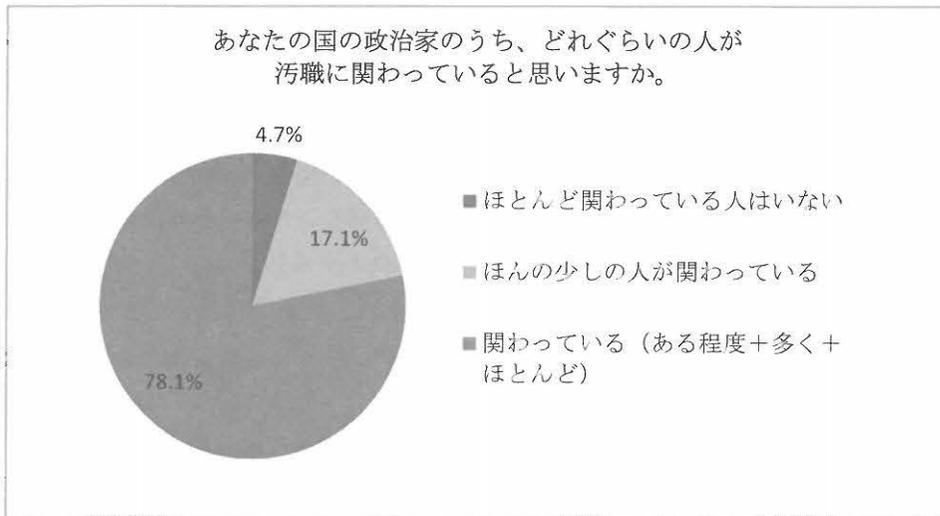


図 16 スウェーデン人の国家公務員の誠実さに対する信頼度

(出典) GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700> をもとに著者作成

その一方で、Eurobarometer 56.2¹の調査結果から政府と SKB 社の核廃棄物管理対策に関しては国民の信頼度が高いことがわかる。問い「あなたは次の組織のうちのどの組織が放射性廃棄物管理について正しい情報を国民に提供していると感じていますか？」選択肢 (ア) 自国の放射性廃棄物に携わっている機関 (イ) 政府 (ウ) 環境 NGO (エ) 独立した科学者 (オ) メディア (カ) EU (キ) 原子力産業 (ク) 原子力の平和利用促進を目的とした国際機関 (ケ) ない (コ) わからない (複数回答) では、スウェーデン人回答者の 53.1%が政府を選択肢、59.7%が自国の放射性廃棄物に携わっている機関、つまり政府に核廃棄物処理事業を委託された SKB 社を選んだ。この二つの項目を選択した人の割合は EU15 カ国のうちで一番高く、スウェーデン政府と SKB 社が核廃棄物処理対策において国民の信頼を得ていると考えられる。

では、なぜスウェーデン政府と SKB 社は信頼を得ることができたのか。中谷内一也 (2008)²によると、「知識・能力があることが信頼をもたらす、ということとつながっている... (次に) 誠実な人柄であるとか、純粋な動機に基づいて問題に取り組んでいると見なされることが信頼をもたらす、ということとつながっている」。すなわち、リスクに関する情報の提供者が

¹ GESIS (2001) *Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and European Union Enlargement*. Retrieved from

<http://zacad.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacad.gesis.org/obj/fStudy/ZA1840>.

² 中谷内一也。2008年。『安全。でも、安心できない——信頼をめぐる心理学』。東京：筑摩書房。83-84頁。

「能力がある」かつは「誠実である」と情報の受け手の人が認識している時、情報の受け手は情報の提供者が「信頼できる」と感じる。以上のことから、「能力があると認識させること」と「誠実であると認識させること」の2つの点からスウェーデン政府と SKB 社の政策をみていくことにする。

(1) 能力があると認識させること

まずは、能力があると国民に認識させる対策について考察をする。SKB 社は単独で行動しているのではなく、3つの機関の監視、アドバイスを受けながら廃棄物処理の問題に取り組んでいる。それは環境省の管轄にある放射線安全機関（Swedish Radiation Safety Authority、略称 SSM）、科学者が委員をつとめる原子力廃棄物評議会（Swedish National Council for Nuclear Waste、略称 KASAM）と環境 NGO 原子力廃棄物審査オフィス（Swedish NGO Office for Nuclear Waste、略称 MKG）である。特に MKG は NGO スウェーデンで一番大きい環境保護 NGO であるスウェーデン自然保護協会（Swedish Society for Nature Conservation）によって設立された組織であり、所長を務めているのは原子力の専門家であるジョン・スワン（John Swahn）であるため高い知名度と専門能力を持っている。このように SKB 社は原子力に関わる様々な立場に立つ学識ある機関と共同で HLW 最終処分に取り組んでいるのだ。

さらに、SKB 社は 1984 年から 3 年毎に RD&D プログラムと呼ばれている研究開発書を作成している。この計画書は、研究計画、処分事業計画も含む総括的なものであり、SKB 社から SSM に提出をされ、レビューを受けてから政府決定という形で承認を受ける。SSM はレビュー活動の一環として、上記の2つの監督機関 MKG と KASAM だけではなく、自治体、大学・研究機関や県域執行機関など様々な機関にコメントを求め、それらを取りまとめ、レビュー報告書として政府に提出する。RD&D プログラムにより SKB 社は自社の成果やこれからの計画を対外的に「見える化」し、自社の取り組みに対する国民の信頼感を醸成させることができた。

(2) 誠実であると認識させること

続いて、2つ目の「誠実であると認識させること」についてみていく。法律上、SKB 社はサイト選定のための調査を行う許可を自治体から得る必要はない。しかし、SKB 社は地元住民の意思を尊重することの証として、サイト選定活動の各段階で必ず自治体の了承を得る手順をとっている。SKB 社のティーエルプとニーシェーピンの調査反対に対する対応が例としてあげられる。以前 SKB 社は、次段階のサイト調査をオスカーシャム、エストハンマル、ティーエルプの 3 地域において実施し、輸送等の問題についてニーシェーピンで継続調査を行う予定であった。この計画は政府や規制機関からは支持されたがティーエルプとニーシェーピンで

は自治体議会の同意が得られなかったため、SKB 社は予定していた調査を中止した。当時の SKB 社の対応は全国から高い評価を得ている。

また、スウェーデンでは環境法典(The Environmental Code)が存在する。環境法典とは持続可能な開発を推進し、現在及び将来世代に健康で良好な環境を保障することを目的にした、環境関連の 15 の法律を 1 つの法にとりまとめたものである。環境法典では原子力施設は「その計画を行うと、環境に大きな影響を与える可能性がある」と判断され、環境への影響を事前に調査し、予測、評価する環境影響評価 (Environmental Impact Assessment、略称 EIA) 手続きを行うことが義務づけられている。EIA 手続きの一環として SKB 社は SSM、環境保護機関、住宅国家委員会などの関係行政機関、関係自治体、影響を受けると予想される個人、地元環境団体等が参加する EIA 協議を実施している。協議で検討される内容は HLW 最終処分施設の環境に対する影響、計画の必要性や環境への影響を低減するための措置である。その他にも、SKB 社は特に施設建設の影響を受けると見なされる個人と一対一で繰り返し協議を行っており、毎回同じ SKB 社関係者がその個人の担当者になるように決めている (図 17)。

さらに、SKB 社は原子力廃棄物基金を利用して地元住民の協議と情報共有を支援している。原子力廃棄物基金とはスウェーデンにおいて 1981 年に制定された資金確保法により、将来に必要な放射性廃棄物管理全般の費用を賄うことを目的に確立された基金制度である。この費用の拠出者は SKB 社の親会社である 4 原子力発電事業者だ。HLW 処分場のサイト選定に向けて、SKB 社が実施する各段階での調査を受け入れた自治体では、調査に関連した議論を行う地元協議が開催されており、住民が参加する施設建設の影響を検討する組織を設けている。このような自治体が行う住民向けの情報提供活動の費用は、原子力廃棄物基金で賄えることが資金確保法で定められており、自治体は予算を SSM に申請することで、1 自治体あたり年間最大 500 万スウェーデン・クローネ (約 7500 万円) まで受け取ることができる。交付金は主に住民向けのセミナーなどの開催費用のほか、協議に参加する自治体の議会議員や職員の人件費、勉強会の講師になる外部の専門家を雇用するための人件費として使用されている (図 17)。原子力廃棄物基金によって、自治体は費用負担を気にすることなく情報提供・共有活動を主体的に行うことができる。



図 17 SKB 社関係者と個人との協議の様子

(出典) SKB International AB (2013). *SKBs experience of Siting, Licensing and Public Communication*.

Retrieved from http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibutsu_wg/pdf/006_01_00.pdf.

図 18 政府と SKB 社から支援を受けた自治体の情報提供活動

(出典) SKB International AB (2013). *SKBs experience of Siting, Licensing and Public Communication*. Retrieved

from http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibutsu_wg/pdf/006_01_00.pdf.

以上、SKB 社と政府の「能力があると認識させること」と「誠実であると認識させること」の 2 つの視点からスウェーデン政府と SKB 社の政策に着目してきたが、両者は国民に対して放射性廃棄物処理問題において自らが能力があり、国民のために最善をつくしていることを十分にアピールできていることがわかった。これらの政策によって、政府及び SKB 社は国民の信頼度を得ることができた。

3. 放射能の健康影響・環境影響への不安を取り除けられる制度

第三節では放射能の健康影響・環境影響への不安を取り除けられる制度について考察をする。

はじめに、2005 年に行われた EU25 カ国 2 万 4708 人、うちスウェーデンでは 1048 人の 15 歳以上の住民を対象にした *Eurobarometer 63.2 Radioactive Waste, Transport Services, Farm Animal's Welfare, and Means of Payment*¹ (『放射性廃棄物、交通サービス、家畜福祉及び支払い手段に関するユーロバロメーター調査 63.2』) の調査結果を考察する。

¹ GESIS (2005). *Eurobarometer 63.2 Radioactive Waste, Transport Services, Farm Animal's Welfare, and Means of Payment*. Retrieved from <http://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacat.gesis.org/obj/fStudy/ZA1490>.

問い「次の記述内容の正誤を示してください。」項目（ア）原子炉のみが放射性廃棄物を生産している、（イ）いくつかの研究所は放射性廃棄物を生産している、（ウ）いくつかの病院は低放射能廃棄物を生産している、（エ）いくつかの原子力産業ではない産業も低放射性廃棄物を生産している、（オ）全ての放射性廃棄物は危険である、（カ）放射性廃棄物は他の廃棄物より少ない量で清算される、（キ）放射性廃棄物にはいくつかのカテゴリーが存在する、に対する平均の EU 市民と各国の国民の正誤率をまとめた図（図 19）をみていく。

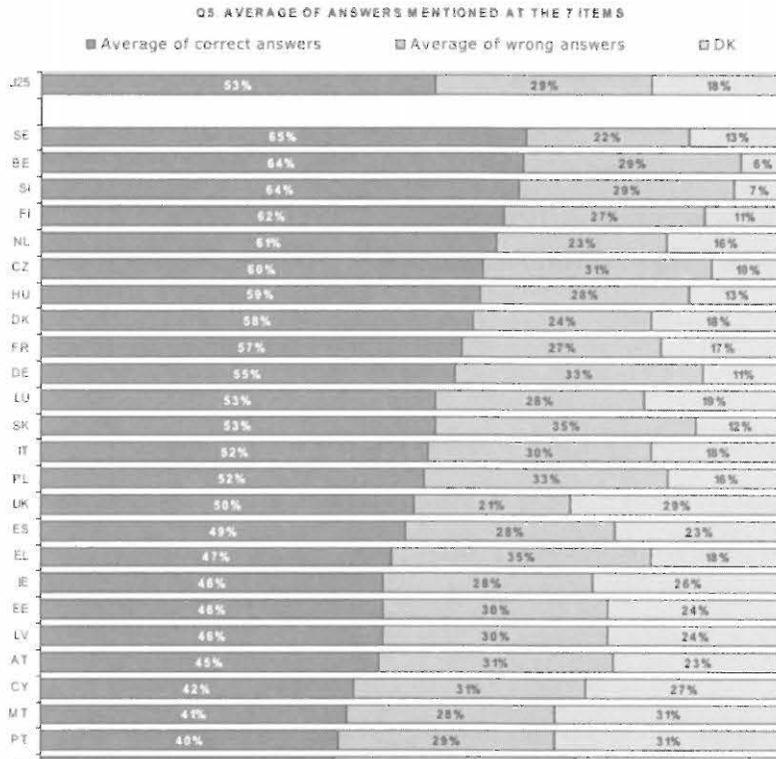


図 19 7 項目に対する EU25 カ国の平均正誤率と各国の正誤率

（出典）EU (2005). *Radioactive Waste Summary*. Retrieved from

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_227_sum_en.pdf.

スウェーデン人の上記の 7 項目に対する正解率は EU 諸国のうちで最も高い 65%である。また、「全ての放射性廃棄物は危険である」という項目に対するスウェーデン人回答者の正解率は 67.6%と過半数を占めた。多くのスウェーデン人は核廃棄物に関する一般常識を身につけており、放射性廃棄物のリスクを正しく判断していると思われる。

この背景にはスウェーデンが誇る世界でもトップクラスのエネルギー環境教育プログラムと SKB 社の情報提供活動があると著者は考える。以下では政府のエネルギー環境教育プログラムと SKB 社の情報提供活動について詳しくみていく。

(1) エネルギー環境教育プログラム

1972年にストックホルムで開かれた国連人間環境会議から徐々に国民の環境保護に対する意識が高まり、1979年に起きたスリースマイルの原子力発電所の事故後、国民がエネルギー問題をきちんと認識していくことの重要性を認識した。また、1992年のリオの国連環境会議後に採択されたアジェンダ 21もスウェーデン社会全体に大きな影響を与えた。これらの出来事を受け、スウェーデンでは国家の主導で教育委員会と環境保護委員会が協力してエネルギー環境教育に取り組んだ。スウェーデン政府は2004年に持続可能な発展省（Ministry of Sustainable Development、略称MSD）を創立し、国際連合教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization、略称UNESCO）の持続可能な開発のための教育プログラム（Education for Sustainable Development、略称ESD）の一環としてエネルギー環境教育を理科教育の中で実施することを定めた。理科の授業に取り入れられているエネルギー環境教育をみてみると、初等教育では日常生活で経験し遭遇する水、空気と圧力などをテーマにして自然と触れ合う体験的な学習を取り入れている。中等教育では「人類の発展にあわせて人々がエネルギーにどのようにかかわって社会を発展させたか」ということをテーマにして工学的応用に関連して、環境、資源、及び安全性と同様に、エネルギーの違った形とその変換などについて教えている。また、高等学校では全国共通のナショナル・カリキュラムに基づいて「17のナショナル・プログラム」を用意している。生徒はいずれかのプログラムを選んで履修する。「17のナショナル・プログラム」に含まれているエネルギープログラムと電気工学プログラムは原子力や核廃棄物などについて詳しく扱っている。こうしたスウェーデンの教育はエネルギーの選択の主体は国民であるということを尊重し、感情任せにならない冷静な選択をするために必要な知識を提供していることで国際的に高い評価を得ている。

(2) SKB社の情報提供活動

SKB社は主に調査を実施した自治体に情報事務所を設け、核廃棄物処理に関する情報冊子の配布や展示会、セミナーなどを開催することで地元住民との交流を深め、彼らのHLWに関する知識を向上させている。こうした盛んな情報提供活動にオスカーシャム自治体とエストハンマル自治体の住民だけではなく、スウェーデンの全国各地から人々が押し寄せ参加している。以下ではSKB社の主な情報提供活動とその実績について詳しく述べる。

SKB社は毎年夏期に自社所有の放射性廃棄物の輸送船を改装し、各地の港で展示会を開催している（図20）。そのほかに、SKB社は施設等も積極的に公開している。サイト調査が始まった2003年には、オスカーシャム自治体にあるエスポ岩盤研究所の地下約500メートルを訪れるバスツアーが開催された。このツアーはエストハンマル自治体とオスカーシャム自治体

の住民を主な対象として企画されたものだが、二つの自治体の住民を含めた全国各地から来た 2500 人以上の人々がこのツアーに参加した。また、サイト調査が行われた 2009 年までは、ボーリングサイトへのガイドツアーも開催され、毎年約 300～500 名が参加した。SKB 社の統計によると、2012 年に自社施設全体に延べ 1 万 5000 人以上、そのうちエスポ岩盤研究所には約 5600 人、エストハンマル自治体にある低中レベル放射性廃棄物処分場には約 7000 人が訪れた。また、SKB 社は、エネルギー環境教育を補足するような形で学校への情報提供活動も行っている。廃棄物問題を扱っている生徒向けの冊子、ビデオやコンピューターゲームなどの教材や教師用資料の作成が事例としてあげられる。



図 20 SKB 社の運搬船を使用した展示

(出典) SKB International AB (2013). *SKBs experience of Siting, Licensing and Public Communication*. Retrieved from http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibutsu_wg/pdf/006_01_00.pdf

このように、政府が定めたエネルギー環境教育プログラムと SKB 社の情報提供活動はスウェーデン人に核廃棄物に関する正しい知識を提供し、身につけさせるため、スウェーデン人は多くの日本人のように放射能の危険性を過剰に感じることはない。上記の考察から、スウェーデンでは国民の健康影響・環境影響への不安を取り除けられる制度があるといっても過言ではない。

4. HLW 最終処分地の立地選定の基準

本節においてはスウェーデンにおける HLW 最終処分地の立地選定の基準が明確であるかどうかを検討をしていきたい。

スウェーデン政府は総合立地調査で処分地選定の基準を提示している。総合立地調査とは、SKB 社が自治体にフィージビリティ調査の実施を申し入れる際の参考材料として提示する、自社が作成した全国規模の岩種に着目した適性評価・マッピングである。総合立地調査では表 1 のようなサイト選定の際に除外すべき要件と好ましい条件を事前に設定し、母岩の適性に応じて図 21 で示されている色分けマップを作成する。その上で、環境保護地域、土地所有権、天然資源の有無、インフラの輸送の難易度や地元に関心などの地質以外の要件も考慮している。統合的な評価の結果、文献調査を受け入れた自治体で好ましい条件を満たす見込みが高い複数地域を処分場設置の優先地域に設定する。日本の原子力委員会（2014）は総合立地調査を高く評価しており、SKB 社関係者も「地域の方々とのコミュニケーションを図る上で適切な材料・糸口になった¹⁾」と述べている。

表 1 サイト選定の際に除外すべき地層の条件と好ましい条件

サイト選定の際に避けるべき地層の条件	スウェーデンの基盤岩として異常な地下水化学特性を有する
	変形領域や後氷期の断層がある
	地下水の湧水が顕著である
	鉱物資源の試掘の可能性がある
サイト選定の際に好ましいと評価される地層条件	非常に不均質でありその構造の解釈が困難な基盤岩である
	天然資源の利用等の関心が生じないような通常の岩石種類である
	主要な亀裂領域が少ない大規模なサイトである 土地利用や環境面の利害の衝突が少ない

（出典）公益財団法人原子力環境整備促進・資金管理センター、2014 年、『諸外国の地層処分サイト選定の初期段階における考慮要件等について』

<http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibusu_wg/pdf/013_02_00.pdf> （検索日：2015 年 2 月 14 日）をもとに著者作成

¹⁾ 原子力委員会、2014 年、『第 10 回原子力委員会臨時会議議事録』

<<http://www.aec.go.jp/jicst/NC/iinkai/teirei/siryoy2014/siryoy14/siryoy2-1.pdf>> 15 頁。（検索日：2 月 13 日）

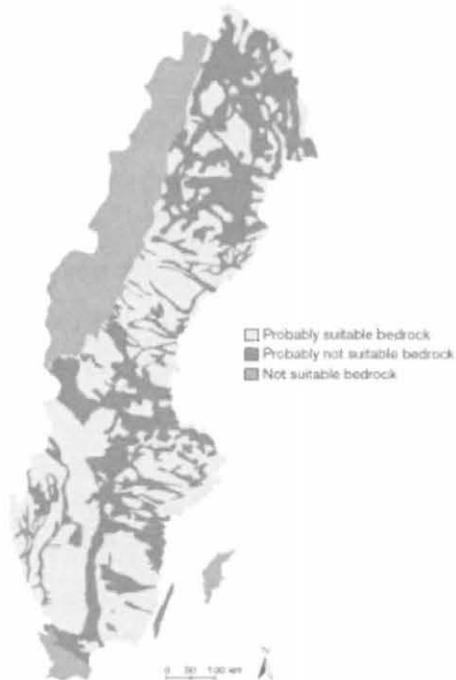


図 21 総合立地調査の母岩の適正分類マップ

(出典) 公益財団法人原子力環境整備促進・資金管理センター、2014年、『諸外国の地層処分サイト選定の初期段階における考慮要件等について』

<http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibusu_wg/pdf/013_02_00.pdf> (検索日：2015年2月14日)

以上のことから、科学的知見に基づいた客観的な選定基準を提示することで、スウェーデン政府は処分場候補地の地元住民、ひいては全国国民に対する説明責任を果たしたことがわかる。スウェーデンでは明瞭な HLW 最終処分地の立地選定の基準があるといえる。

VI. 結論と考察

これまでの検証結果をまとめる。データ分析では、核廃棄物最終処分場に関する 4 つの視点からの対策が効果的であるかどうかを考察することによって【スウェーデンにおいて核廃棄物の最終処分場の選定が進んでいるのは、NIMBY シンドロームを防ぐシステムがあるからである。】という仮説を検証してきた。

まず、効果的だという結論が出た 1 つ目の対策対策は「拡散便宜・集中コストの構造を防ぐ仕組み」である。スウェーデンでは単なる使用済み燃料処分に伴う利益を最終処分場の候補地であったエストハンマル自治体とオスカーシャム自治体に与えるだけではなく、両自治体の持続的な発展を目的に長期的に支援する AVP の仕組みがある。このプログラムは地元住民が本来受ける集中コストを低減させ、拡散して受けている便宜を増大させた。それゆえ、自治体の住民は地元での核廃棄物最終処分場の設置に前向きであり、首長が処分場設置に向けて SKB 社の調査を受け入れたとしても日本のように政治的リスクを負うことはない。続いて、スウェーデンでは「政府に対する国民の信頼を得られるための政策」が充実していることがわかった。SKB 社は国の行政機関、NGO、科学者や大学、自治体などの様々な主体と連携して活動することで多角的・多面的な研究開発計画や処分事業計画を提示し、自社の社会に対する貢献業績を様々な立場に立つ国民に示すことができ、自社の能力の高さを対外的にアピールすることに成功した。また、環境法典に基づく EIA 協議や原子力廃棄物基金を通じて地元住民の情報共有、意思伝達の支援をすることによって、住民に自社の誠実さを感じてもらうことができた。これらの政策は国民の SKB 社と政府に対する信頼感を強めていった。3 つ目の対策は放射能の健康影響・環境影響への不安を取り除くものである。政府は放射能を取り扱う授業を含むエネルギー環境教育プログラムを導入し、SKB 社は放射性廃棄物輸送船の見学実施などを始めとした全国の国民が参加できるような情報提供活動を積極的に行っていることがわかった。これにより、多くの国民、特にサイト選定の候補地になっていた 2 つの自治体の住民が放射能に対する間違っただけの危機感を抱くことを防止することができた。最後に、HLW 最終処分地の立地選定の基準についてだが、SKB 社は科学的知見に基づいて全国規模の岩種に着目した処分場設置の適性評価を行うだけではなく、自治体などの社会状況なども考慮して処分場設置の候補地を選抜していることが明らかになった。この明白な基準は候補地の地元住民を説得する際の有力な手段になる。

上記の結果から、【スウェーデンにおいて核廃棄物最終処分場の選定が進んでいるのは、NIMBY シンドロームを防ぐシステムがあるからである。】をこの研究の結論とする。

VII. 日本政府への提言

スウェーデンの核廃棄物最終処分場選定における合意形成の成功点は高度な科学技術だけでなかった。SKB 社は科学技術の活用とともに、常に組織の透明性の向上、自治体への持続的な補償、情報公開の拡大、個人の住民との対話を図ってきた。これらの行動が NIMBY シンドロームの解決の鍵になると筆者は考える。以下ではこれまでのデータ分析の結果や考察を踏まえて、現在処分場の選定のめどが立っていない日本政府に対する 4 点の政策の改善を提案する。

1. 情報公開の拡大

まず、日本では放射性廃棄物や選定に関する情報がごく一部の関心層で止まっている現状があるため、調査受け入れの話が持ち上がっても最低限の情報も持ち合わせていない住民は客観的に、冷静に検討することができない。なぜなら彼らは一般的に HLW 処分問題に負のイメージを持っているからだ。長期に渡る処分事業に対する多くの人々の不安を消し去るためには、実施主体である NUMO が各段階の調査終了後に住民から意見を聞く制度以外に、文献調査受け入れを決定する前段階から継続的に情報提供をする仕組みも作る必要がある。この情報提供活動を NUMO だけで実施すると影響力が限られるので官民連携をし、地域のステークホルダーも巻き込むべきである。情報提供活動の例として、スウェーデンの学校での教材作成、エネルギー環境教育の導入、中間所蔵施設の一般公開、3年ごとの開発計画書 RD&D プログラムの発行や地層適正度のマッピングが挙げられる。情報提供活動は感情論ではなく学術的な視点に基づくべきだ。

2. 自治体への持続的な補償の実施

第二に、NUMO 及び日本政府の市町村に対するサポートがまだ不十分であるため、それを拡充する必要がある。処分地選定調査や処分場の受け入れに伴う負担を負う自治体に対して経済的な支援をすることはその地域の負担を軽減し、地元住民の処分事業に対する合意を得る手段でもある。その際重要なのは、長期的に負担を背負う自治体に対して短期的な利益しかない交付金を供給することではなく、自治体の持続的な成長につなげていくサポートをすることだ。スウェーデンのような AVP を通じて地域の企業を支援し、インフラを整い、労働市場を拡大化・多様化することは地域の発展、ひいては国の発展に繋がる。

3. 処分実施主体の透明性の向上

また、国民の政府と NUMO に対する信頼度は決して高いとは言えないため、信頼性確保に向けた組織の透明性の向上が必要である。そのためにはまず、NUMO が絶えず自身の取り組みを定期的に評価し、これからの処分計画と放射性廃棄物に関する正確な情報を発信し続ける必要がある。その他の対策として、情報の客観性と組織の透明性を維持・向上するために政府や NUMO とは独立した中立的な立場の機関を設け、NUMO の活動を監視、アドバイスすることが考えられる。理想的な監視役は、スウェーデンの KASAM や NGO 団体 MKG のような実施官庁や規制機関とは独立した立場から評価・助言を行うことができる学識経験者がいる組織だ。

4. 個人の地域住民との対話の導入

現在、NUMO は国民の事業に対する理解を獲得することを目的に、NUMO 関係者が毎年全都道府県に赴いて市民との協議シンポジウムや説明会等を行っている。しかし、筆者はこのような活動は押し付け的な公聴会だと考える。なぜなら、このような多数の参加者がいる場では市民は専門家の本音を聞くことができず、専門家も様々な意見を持つ市民の多面的な意見を聞く時間を得られないため、お互いが納得する解決法を見出すことができない。ではいかに効率的に議論を進め、市民の理解を得ることができるのだろうか。データ分析の第 2 節で述べたように、SKB は大きい会場で 100 人、200 人集めて一方的に説明するのではなく、個人のレベルで繰り返し行う対話型の個人協議を重視している。一対一の対話だからこそ住民が心を許しやすくなり、自身の放射能廃棄物処分問題に関する不安や期待を打ち解けることができる。NUMO もスウェーデンを参考にし、対話型の草の根的な理解促進活動を行う必要がある。

上記の NIMBY シンドロームを解決または予防するための対策は全て長期的に実施しなければならぬものであり、すぐに効果が見えるわけではない。スウェーデンでも HLW 最終処分場の選定に対する反対運動が相次いだ時期があったが、十数年間努力をかけて徐々に現在のような処分場が建設される予定である好ましい状況を作っていた。現在の日本も近い将来のベトナムも原子力を一度でも利用した国はその後原子力依存度がどうなろうと放射性廃棄物の問題に直面しなければならない。原子力発電所を所有している諸国はいかに長い時間をかけようとスウェーデンのようなシステムを自国の社会制度、政治体制に合わせて導入すべきである。

VIII. 終わりに

今回の研究では日本での NIMBY シンドロームの要因、スウェーデンにおける NIMBY シンドロームを防ぐシステムについて分析をし、日本政府への提言をした。日本で 2011 年 3 月 11 日に東日本大震災によって福島第一原子力発電所事故が起きて以来、世界諸国は原子力利用の問題に注目し、今後さらに放射性廃棄物に関する議論が深まっていくと考えられる。どの国にとっても最終処分場がないまま原子力開発を進め、放射性廃棄物を溜め込むことは大変危険であるため、原発を推進するかはどうかはともかく、早急に最終処分場の建設を決定する必要があることだけは確かである。本論分では制度設計の視点から処分場選定状況の停滞に対する対処法を見つけたが、今後の研究では本論分で提言した方法を補助できるような、異なった視点からの処分場選定状況の改善法を見出したい。さらに、この先の研究ではスウ

ェーデンの事例を参考にし、スウェーデンと日本と異なる社会環境、政治体制を持ったベトナムなどの発展途上国における NIMBY シンドロームの解決法の考察をする所存である。

【参考文献一覧】

- 大山 耕輔. 2002 年. 『エネルギー・ガバナンスの行政学』東京：慶應義塾大学出版会
環境省. 『資料 2：諸外国の環境法令における「予防」の位置付け』
<https://www.env.go.jp/policy/report/h16-03/mat02.pdf> (検索日：2015 年 2 月 13 日)
- 環境と原子力の話. 2013 年. 『放射性廃棄物』
<<http://homepage3.nifty.com/ksueda/waste0305.html>> (検索日：2015 年 1 月 31 日)
- 経済産業省資源エネルギー庁電力・ガス事業部 放射性廃棄物等対策室. 2014 年. 『諸外国における高レベル放射性廃棄物の処分について (2014 年版)』東京：国立印刷局
公益財団法人原子力環境整備促進・資金管理センター. 2014 年. 『諸外国の地層処分サイト選定の初期段階における考慮要件等について』
http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibutsu_wg/pdf/013_02_00.pdf (検索日：2015 年 2 月 14 日)
- 公共財団法人原子力環境整備促進・資金管理センター. 2013 年. 『スウェーデン SKB 社が RD&D プログラム 2013 を公表：使用済み燃料の処分開始を 2029 年に設定』
<http://www2.rwmc.or.jp/nf/?p=10633> (検索日：2014 年 11 月 15 日)
- 公益財団法人 原子力環境整備促進・資金管理センター. 2014 年. 『平成 25 年度放射性廃棄物海外総合情報調査』
http://www.enecho.meti.go.jp/category/electricity_and_gas/nuclear/rw/library/2013/25-17-1.pdf
(検索日：2015 年 2 月 11 日)
- 原子力発電環境整備機構 (NUMO) <http://www.numo.or.jp> (検索日：2015 年 1 月 31 日)
- 鈴木邦広. 2012 年. 『放射能に関する基礎知識』
<http://www.nanoscience.co.jp/common/Reference.pdf> (検索日：2015 年 2 月 1 日).
- 高浦 佑介, 高木 大資, 池田 謙一. 2013. 「高レベル放射性廃棄物処分場立地の受容に関する心理的要因の検討—福島第一原子力発電事故前データの分析と考察—」. 『環境科学会誌』, Vol.26, 413-420 頁.
- 特定非営利活動法人メコン・ウォッチ. 2012 年. 『ベトナムの原発開発計画と日本の原発輸出』
<http://www.mekongwatch.org/report/vietnam/npp.html> (検索日：2015 年 1 月 31 日)
- 中谷内一也. 2008 年. 『安全。でも、安心できない…—信頼をめぐる心理学』. 東京：筑摩書房.

日本原子力開発機構 石川博久. 2007年. 『主要国の処分計画の現状 - 処分場の概念に関する最新動向 - 』 <https://www.jaea.go.jp/03/senryaku/seminar/07-1.pdf> (検索日: 2014年1月31日)

宮川公男. 2002. 『政策科学入門』. 東京: 東洋経済新報社.

Bulletin of the Atomic Scientists. *Johan Swan*. Retrieved from

<http://thebulletin.org/bio/johan-swahn>

GESIS (2001) *Eurobarometer 56.2: Radioactive Waste, Demographic Issues, the Euro, and European Union Enlargement*. Retrieved from

<http://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacat.gesis.org/obj/fStudy/ZA1840>.

GESIS (2005). *Eurobarometer 63.2 Radioactive Waste, Transport Services, Farm Animal's Welfare, and Means of Payment*. Retrieved from

<http://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacat.gesis.org/obj/fStudy/ZA1490>.

GESIS (2006). *ISSP 2006 (Role of government IV)*. Retrieved from

<http://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?object=http://zacat.gesis.org/obj/fStudy/ZA4700>.

Một Thế Giới(2014) . *Thế giới vẫn chưa có cách xử lý chất thải từ điện hạt nhân*. Retrieved from

<<http://motthegioi.vn/khoa-hoc-giao-duc/tin-tuc-cong-nghe/the-gioi-van-chua-co-cach-xu-ly-chat-thai-tu-dien-hat-nhan-102422.html>>

SKB International AB (2013). *SKBs experience of Siting, Licensing and Public Communication*.

Retrieved from <http://www.meti.go.jp/committee/s>

http://www.meti.go.jp/committee/sougouenergy/denryoku_gas/genshiryoku/houshasei_haikibutsu_wg/pdf/006_01_00.pdf

スウェーデン人の英語力はなぜ高いのか
Why the Swedes Have High English Proficiency?

丸山 潤

明治大学

MARUYAMA Jun

Meiji University

スウェーデン人の英語力はなぜ高いのか

丸山 潤

本稿の主題は、スウェーデン人の英語力である。スウェーデン人が他諸国の英語非母語者と比較して高い英語力を誇っている理由を、(1)英語とスウェーデン語の言語類似性、(2)スウェーデンにおける英語教育のシステム、(3)スウェーデンにおける英語と英米文化の関連性、(4)スウェーデン人の英語に対する意識と英語力の関連性の4つの観点から、日本との比較を交えつつ検証する。その上で、今日のスウェーデンにおける学力低下と英語力の関連性にも触れ、結びとして、それらの検証から導き出された結論を礎にグローバル化に乗り遅れているともされる日本人の英語力を上げるための提言を付す。

キーワード： スウェーデン、英語、言語学、教育、文化、意識

Why the Swedes Have High English Proficiency?

MARUYAMA, Jun

[Abstract]

The purpose of this thesis is to explore why the Swedish people have high English proficiency from four perspectives: (1) linguistic affinities between English and Swedish language, (2) English education system in Sweden, (3) relationship between English language and Anglo-American culture, and (4) relationship between Swede's attitude toward English and English language ability. Besides, the recent problem of decline in scholastic ability of Swedish students and its effect on Swede's English language ability are discussed. The study concludes with a number of proposals for improving English language ability of Japanese people based on its findings.

[Keywords]

Sweden, English, Linguistics, Education, Culture, Attitude

【目次】

序章	はじめに	3
第2章	英語力の指標	4
第3章	仮説Ⅰ	7
第4章	検証Ⅰ	7
第5章	仮説Ⅱ	10
第6章	検証Ⅱ	11
	第1節 スウェーデンにおける英語教育のシステム	11
	第2節 スウェーデンにおける英語と英米文化の関連性	14
	第3節 スウェーデン人の英語に対する意識と英語力の関連性	18
第7章	結果と考察	22
第8章	スウェーデン人の学力の凋落と英語力	23
第9章	日本人の英語力を上げるための提言	27
第10章	今後の展望・結びにあたって	31
文末脚注・参考文献		32

—序章 はじめに—

筆者は3年次から北欧研究のゼミに所属し、スウェーデンの企業や教育システムに関する調査・ゼミ内での発表等を行ってきた。今回、スウェーデン人の英語力がなぜ高いのかに焦点を当てて研究するに至ったきっかけは以下の通りである。まず、筆者が3年次に実際にスウェーデンを訪れた際に交流した現地の高校生から聞いたある言葉がある。「僕は、スウェーデン語、英語、フランス語が話せるんだ...。」彼らの話す英語を聞くと、一般的な日本の高校生とは比にならない程流暢なものであったし、チャットでの英語を見ても、kinda(=kind of)、gonna(=going to)、wanna(=want to)、ain't(=am/are/is not)などといった略語も卒なく使いこなし、文法もほぼ完璧に近いなど、彼らはまるでネイティブスピーカーのようであった。本論文の執筆にあたって、トゥンバ高等学校(Tumba Gymnasium)の生徒ならびに卒業生、ストックホルム大学(Stockholms universitet)の学生にアンケートをとってみたいところ、回答者22人のうち全員が3か国語以上、15人が4か国語以上を話せると回答しており、中には8言語を操れる学生もいた(図1)。そうしたことから、スウェーデンの教育システムや環境には、優秀な多言語ユーザーが育つ工夫や秘密が隠されているのではなかろうかと考えた。また、筆者は大学で教職課程を履修しており、昨年5月～6月にかけては、実際に高校という教育現場に出て、英語科の実習生として3週間という短い期間ではあるものの教鞭をとった。そうした中で、日本の高校生は、読解(リーディング)、聴解(リスニング)、文法(文法)には比較的長けている一方で、会話(スピーキング)や作文(ライティング)を苦手とする生徒が多いことに気づいた。また、筆者自身の高校時代を振り返っても、同様の傾向があったと記憶している。このようなことから、英語力をテーマに研究を進めていくことを決めた。

ところで前述した高校の英語教育とも関連するが、日本では、2013年度から新学習指導要領が施行され、改正後の科目「コミュニケーション英語」の授業においては、英語の授業は英語で行うことが規定されている。また、2018年度からはこれを中学校にも拡大するとともに、小学校3年生からの英語教育開始、同5年生からの教科化を目指している。グローバル化が進む今日において、「古典的」とも評される日本の英語教育はまさに変革期にある。

本論文では、なぜスウェーデン人の英語力が他諸国の非母語話者のそれと比較して高いのかを、①英語とスウェーデンの言語類似性、②スウェーデンにおける英語教育のシステム、③英語と英米文化の関連性、④スウェーデン人の英語に対する意識と英語力の関連性の4観点から検証する。その上で、今まで優れた教育を行い、英語力をはじめとして世界的に高い学力を誇ってきたスウェーデンにおいて、PISAの結果が振るわないなど学力の凋落が起こっている今日の現状についても考察し、最後に「英語が苦手」と評されることも多い日本人の英語力を向上させるための提言を付す。

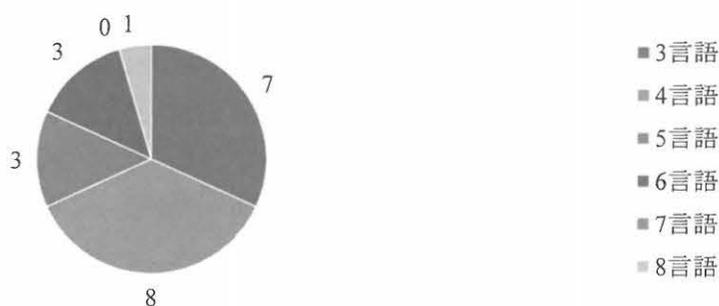


図 1. スウェーデンの生徒・学生に対する「話すことができる言語数に関するアンケート」結果 (n=22)

—第 2 章 英語力の指標—

本論文のテーマは英語能力であるが、まずは、いくつかの指標を用いて世界的にスウェーデン人の英語力がどの程度の位置にあるかを見ておきたい。

まずは、エデュケーション・テスト・サービス (Educational Testing Service、略称 ETS) が実施し、年間約 100 万人が受験している TOEFL iBT の順位についてである。TOEFL iBT は、「大学レベルの英語を使用および理解する能力を測定し」¹、「さらに、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングの各スキルを組み合わせて、学術的な課題を遂行する能力も評価」²するもので、各技能 30 点満点、4 技能計 120 点満点のテストである。主に留学を目指している人に受験者が限られ、受験料も 235 アメリカドル (日本の場合) とかなり高く、また先述したテストの概要からも分かる通り、問題のレベルが高いことから、かなりサンプルバイアスがかかっていることが考えられるが、2013 年 1 月から 12 月の 1 年間に実施されたテストデータをもとに筆者が作成したランキングが以下である。

表 1. TOEFL iBT スコア国別ランキング

順位	国名	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
1	オーストリア	24	26	26	25	100
	北アイルランド	24	26	25	24	
3	シンガポール	24	25	24	25	98
	デンマーク	23	25	26	24	
	南アフリカ	22	25	26	24	
6	スイス	24	25	24	24	97
	ドイツ	23	25	24	24	
	ニュージーランド	24	25	24	24	
	ベルギー	24	25	24	24	
	ルクセンブルグ	23	24	25	24	
11	アイルランド	22	24	25	25	96
	スロベニア	23	25	24	24	

	フィンランド	23	25	24	24	
14	アイスランド	22	25	24	23	95
	ポルトガル	23	25	24	23	
16	エストニア	22	24	24	23	94
	カナダ	22	24	24	23	
	スウェーデン	21	25	25	23	
	ノルウェー	21	24	25	23	
			.			
			.			
			.			
133	日本	18	17	17	18	70
			.			
			.			
			.			
162	赤道ギニア	12	13	18	15	57

(出典) *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*. Educational Testing Service.

Retrieved 21 January, 2015, from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf をもとに筆者作成

続いて、エデュケーション・ファースト (Education First、略称 EF) の「EF 英語能力指数 (EF English Proficiency Index、略称 EF EPI)」において定義されている英語能力について言及する。これは、EF が英語を第一言語としない世界の約 60 か国を対象に行った試験をもとに、各国をランク付けしているもので、「世界中の成人の英語能力を比べることができる世界初の最も包括的なランキング」³である。最新の第 4 版では、世界 63 か国、約 75 万人の成人受験者のテストデータを用いて、世界規模の国別順位を作成している。EF は、09 年からランキングを公表しており、最初の 2 版は、それぞれ 07~09 年、09~11 年の 3 年間のデータを用いて、以後は 1 年ごとのデータを用いてランキングの発表を行っている。13 年のデータに基づき、14 年に発表されたのが、以下のランキングである。なお、試験の内容は、文法、語彙力、リーディング、リスニングに限られており、多肢択一形式であることから、スピーキングやライティングといった分野は測定の対象から除かれている点に留意する必要がある。

表 2. EF EPI ランキング (2014 年)

非常に高い	高い	標準的	低い	非常に低い
1 デンマーク	8 エストニア	19 チェコ共和国	32 アラブ首長国連邦	45 ヨルダン
2 オランダ	9 ベルギー	20 スペイン	33 ベトナム	46 カタール
3 スウェーデン	10 ドイツ	21 ポルトガル	34 ベルー	47 トルコ
4 フィンランド	11 スロベニア	22 スロバキア	35 エクアドル	48 タイ
5 ノルウェー	12 マレーシア	23 ドミニカ共和国	36 ロシア	49 スリランカ
6 ポーランド	13 シンガポール	24 韓国	37 中国	50 ベネズエラ
7 オーストリア	14 ラトビア	25 インド	38 ブラジル	51 グアテマラ
	15 アルゼンチン	26 日本	39 メキシコ	52 パナマ
	16 ルーマニア	27 イタリア	40 ウルグアイ	53 エルサルバドル
	17 ハンガリー	28 インドネシア	41 チリ	54 カザフスタン

	18 スイス	29 フランス 30 台湾 31 香港	42 コロンビア 43 コスタリカ 44 ウクライナ	55 モロッコ 56 エジプト 57 イラン 58 クウェート 59 サウジアラビア 60 アルジェリア 61 カンボジア 62 リビア 63 イラク
--	--------	---------------------------	----------------------------------	---

(出典) エデュケーション・ファースト『EF EPI 第4版』、8頁、2014年をもとに筆者作成

このランキングにおいて、スウェーデンは、2011年度の第1版では4位(66.26点/100点)、2012年度の第2版、2013年度の第3版では1位(各68.91点、68.69点)、2014年度の第4版では3位(67.80点)にランクインしており、高い英語力を維持していることが見て取れる。一方、日本は、第1版から順に14位(54.17点)、22位(55.14点)、26位(53.21点)、26位(52.88点)と順位を落としつつある。また、OECD加盟国の平均を下回っている。

EF EPIに関しては、幅広い年代の人々を対象にしており、サンプルの数も75万人と比較的多いものの、文法、語彙力、リーディング、リスニングにより順位付けを行っているため、必ずしも正しい順位を反映しているとは言えない。日本を見てみると、世界的にも日本人は英語が出来ないと言われているにも関わらず、26位にランクインしている。スピーキングやライティング等のアウトプットが対象に含まれていないため、受験英語を中心に勉強してきた日本人にも有利な結果になっていることが考えられる。

また、2002年度であるが、ヨーロッパ教育制度評価政策ネットワークが、ヨーロッパ7か国の中等教育の3学年計1万2000人を対象に、英語能力等に関する調査を実施した。

表3. ヨーロッパ教育制度評価政策ネットワーク・中等教育英語の4技能テスト(100点満点)

	リーディング	リスニング	文法	ライティング	平均
スウェーデン	86	72	64	55	69
ノルウェー	82	73	66	56	69
フィンランド	80	60	68	48	64
オランダ	77	62	65	46	63
デンマーク	78	65	54	46	61
スペイン	64	38	59	23	46
フランス	57	31	48	15	38

(出典) 林桂子「第3章 小中高連携を巡る課題—外国の事例から見た小中連携のあり方」松川禮子・大下邦彦編『小学校と中学校を結ぶ—英語教育における小中連携』、2007年、高陵社をもとに筆者作成

データは少し古いものの、この結果からもスウェーデン人の英語力はノルウェーと並んでヨーロッパの中においても高いこと、4技能のバランスが取れていることが分かる。

—第3章 仮説 I—

本章では、第1章で論じた筆者の経験、第2章で触れた指標をもとに、それらを踏まえた仮説を立てる。

仮説1. 英語とスウェーデン語は言語的に類似しているので、スウェーデン人の英語力は高い。

第2章で触れた TOEFL iBT の結果を見てみると、上位に名を連ねている国々はヨーロッパの国が主と言っても過言ではない。また、EF EPIにおいて、「非常に高い」に分類されている国は、いずれもヨーロッパの国々である。その中でもスウェーデンでは、公用語あるいは母国語として英語に比較的近い言語が使われているから、習得するのが容易であり、スウェーデン人の英語力は高いと考えられる。

—第4章 検証 I—

本章では、第3章における仮説に基づき、英語とスウェーデン語の言語類似性に焦点を当てて、検証を行う。

はじめに、アメリカ合衆国国務省外務職員局 (The Foreign Service Institute、略称 FSI) が、英語を母語とする者が習得するのにかかる期間を元にまとめた各言語の習得難易度を見てみたい。

表4. 英語話者に対する言語習得難易度表

カテゴリー I: 英語と密接に関連する言語 23-24 週 (575-600 時間の授業)	
アフリカーンス語 デンマーク語 オランダ語 フランス語 イタリア語	ノルウェー語 ポルトガル語 ルーマニア語 スペイン語 スウェーデン語
カテゴリー II: 英語と大きな言語的ないし文化的違いを有する言語 44 週 (1100 時間の授業)	
アルバニア語 アムハラ語 アルメニア語	リトアニア語 マケドニア語 モンゴル語

アゼルバイジャン語 ベンガル語 ボスニア語 ブルガリア語 ビルマ語 クロアチア語 チェコ語 <u>エストニア語</u> <u>フィンランド語</u> <u>グルジア語</u> ギリシャ語 ヘブライ語 ヒンディー語 <u>ハンガリー語</u> アイスランド語 クメール語 ラオス語 ラトビア語	ネパール語 パシュトウ語 ペルシャ語 ポーランド語 ロシア語 セルビア語 シンハラ語 スロバキア語 スロベニア語 タガログ語 <u>タイ語</u> トルコ語 ウクライナ語 ウルドゥー語 ウズベク語 <u>ベトナム語</u> コサ語 ズールー語
カテゴリーⅢ: 英語のネイティブスピーカーにとって極めて困難な言語 88 週 (2200 時間の授業)	
アラビア語 広東語 北京語	<u>日本語</u> 韓国語
その他の言語	
ドイツ語	30 週 (750 時間の授業)
インドネシア語 マレー語 スワヒリ語	36 週 (900 時間の授業)

※下線の付してある言語は同じカテゴリーの中でも、習得が特に難しいことを意味する。

(出典) National Virtual Translation Center. *Language Learning Difficulty for English Speakers*.

Retrieved January 21, 2015, from

<http://web.archive.org/web/20071014005901/http://www.nvtc.gov/lotw/months/november/learningExpectations.html> をもとに筆者作成

上表から、英語を母語とする者にとって、スウェーデン語は、「カテゴリー I: 英語と密接に関連する言語」に分類されており、575~600 時間の授業を経れば、日常的・専門的コミュニケーションにほとんど不自由がない程度にまで達することが読み取れ、スウェーデン語と英語の言語的距離は比較的近いことが分かる。

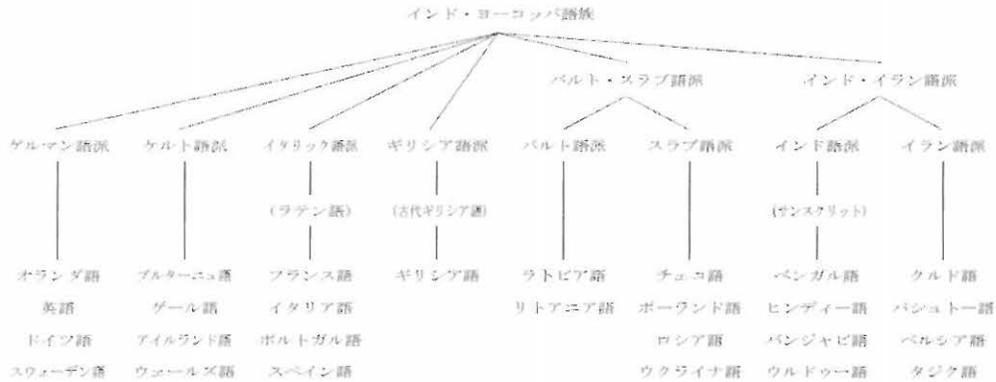


図2. インド＝ヨーロッパ語族系統樹

(出典) George, Y. (2010). *The study of language. 4th edition.* Cambridge: Cambridge University Press.をもとに筆者作成

ユール・ジョージ(Yule George)(2010)のインド＝ヨーロッパ語族系統樹によれば、英語とスウェーデン語の両者は、ゲルマン語派に属している。

なお、ガイ・デューツシャー(Guy Deutscher)(2006)は、

語族の内部における言語間の近さは、分離してからの時間の違いによって決定される。例えば、英語はポーランド語、アルバニア語、パンジャブ語、ペルシア語などよりスウェーデン語、アイスランド語、オランダ語、ドイツ語と言った言語に近い。⁴

と述べており、両言語は歴史上比較的遅い時期に分裂したことがわかり、そこからスウェーデン語と英語は言語共通性が強いと言える。

また、レイフ・ステンソン(Leif Stensson)(2009)は、以下のように述べている。

スウェーデン語のシンタックスは、いくらかの違いはあるとはいえ、英語に慣れている人にとっては極めて分かりやすい。最も顕著な点としては、スウェーデン語の文章は、疑問や仮定、結果を表すために、しばしば語順が逆（主語の前に動詞が置かれる）となる。また、文章が副詞相当語句で始まる場合、あるいは動詞の目的語が文頭に置かれる場合においても語順が逆となる。⁵

ステンソンの言及は、語順や時制等の細かな違いはあるものの、スウェーデン語の文法と英文法には高い相関性があることを示している。スウェーデン語と英語のように多くの共通性を持つ言語を学ぶことは、日本語と英語のように、語彙も文法も全くと言っても過

言ではない程違う言語を学ぶことと比較して、容易であることが分かる。
実際にいくつかの例文を見てみたい。

1. 「私は、日本から来ました。」

英語：I come from Japan.

スウェーデン語：Jag kommer från Japan.

2. 「あなたはどこ出身ですか？」

英語：Where are you from?

スウェーデン語：Var kommer du ifrån?

必ずしもすべての文が、このように似た形になるとは限らないが、主語＋動詞＋目的語(SVO)の形になることが多い。また、come=kom、from=från や ifrån というように、単語の形が似ているものも少なくない。

以上、スウェーデン語と英語の言語共通性に着目してきたが、「仮説 1. 英語とスウェーデン語は言語的に類似しているので、スウェーデン人の英語力は高い。」は立証された。

—第 5 章 仮説 II—

第 3・4 章においては、スウェーデン語と英語の言語類似性に基づく仮説を立て、検証してきた。確かに、スウェーデン語と英語が類似していることから、習得するのが容易であり、スウェーデン人が高い英語力を有しているのには相違なからう。しかし、言語類似性だけによりスウェーデン人の英語力がこれほど高水準にあるとは考え難く、他にも要因も影響を及ぼしていることが考えられる。本章においては、言語類似性以外の面に着目し、仮説を立て、続く第 6 章で検証したい。

仮説 2. スウェーデンにおける英語教育のシステムが優れているので、スウェーデン人の英語力は高い。

人々は、様々な方法で言語を学ぶことが想定されるが、その根幹をなすのが学校教育であると考え。学習指導要領、学校における英語教育のカリキュラム、また教員の質が優れているため、英語に長けた人材が育成されるのではないだろうか。

仮説 3. 言語と文化には密接な関係があり、英米文化を多く取り入れているので、スウェーデン人の英語力は高い。

言語と文化は密接に関係していると思われる。日本においても、元来外来語であった

言葉がカタカナ英語のような形で日本語として定着している例が多々見受けられるし、テレビや映画、音楽、その他エンターテインメントを通じて、言語を学ぶことも少なくない。よって、スウェーデンにおいても同様の現象が生じており、さらに英米文化に触れる時間が多いことから、スウェーデン人の英語力は高いと予想される。

仮説 4. スウェーデン人は英語が出来ることが自らの生活を充実させる意識が高いので、スウェーデン人の英語力は高い。

学習者の意識が、言語の習得に及ぼす影響は大きいものと思われる。どんなに優れた教育システムを有していたとしても、学習者がその言語を習得しようとする意識を持っていないことには、言語は身に付かないと考える。よって、「スウェーデンが小国であるからゆえに、グローバル化が進む中で英語力が必須だと考えている」、「英語力があれば高収入が得られる」等といった、意識を持っているため、自然と英語学習に力が入り、高い英語力が身に付くと考える。

—第6章 検証Ⅱ—

本章では、第5章で立てた仮説をもとに、

第1節 スウェーデンにおける英語教育のシステム

第2節 スウェーデンにおける英語と英米文化の関連性

第3節 スウェーデン人の英語に対する意識と英語力の関連性

の3つの観点に基づいて仮説を検証していく。

第1節 スウェーデンにおける英語教育のシステム

人々が言語を習得する上において、学校教育が非常に大きな影響を与えていることは容易に想像できる。本節では、スウェーデンにおける義務教育段階における英語教育制度、教員養成制度について見ていきたい。

それらを見る前に、スウェーデンの教育制度について概観しておきたいが、その特徴として、保育園から大学まで授業料は全て無料であること、義務教育段階においては、教材費、通学にかかる経費、昼食費も地方自治体と国家予算により賄われていること、国が教育方針、教科の目標、最低限の時数などを定めているものの、教授方法や、配当学年に関しては、それぞれの地方または学校が決定することが挙げられる。また、学校区分等は下表の通りとなっている。

表 5. スウェーデンにおける教育システム

年齢	学年	学校種
19-	13-	Higher Education (大学・大学院など)
18-19	12	Upper Secondary School (高校)
17-18	11	
16-17	10	
15-16	9	Compulsory School (小学校・中学校) 義務教育
14-15	8	
13-14	7	
12-13	6	
11-12	5	
10-11	4	
9-10	3	
8-9	2	
7-8	1	
6		
1-5		Preschool (保育園)

(出典) 入江公啓「ESL 環境の強み ―スウェーデンにおける英語の習得―」『志學館大学人間関係学部 研究紀要 第 34 巻第 1 号』60 頁、2013 年をもとに筆者作成

続いて、英語教育制度についてであるが、スウェーデン学校庁(Sloverket)(2011)によると、義務教育終了時の目標の 1 つとして、「読み書き両方の英語で意思疎通を図れること、そしてまた効果的な方法でいくつかの外国語を用いて意思疎通を図る機会を与えられること」⁶として、英語でコミュニケーションを取れることが定められている。

英語教育のカリキュラムであるが、入江(2013)は、「英語は必修科目となっており、何年生から始めるかは、前述の通り、それぞれの自治体または学校に委ねられているが、1年生から始めることも可能で、近年低学年から始める傾向がある。」⁷とし、2011 年度に定められた新カリキュラムは、全体的な教育目標を示したうえで、芸術や英語、数学、現代言語など各科目に分けてシラバスを示しており、英語に関しては

- ・ 口語英語とそのほかの種類活字英語を理解し、解釈する
- ・ 自分自身を表現し、スピーチやライティングを通じて意思疎通を図る
- ・ 理解を深め、自分自身を理解してもらうために言語戦略を用いる
- ・ 異なる目的、相手、文脈に言語を適応させる
- ・ 異なる背景や英語が使われている世界の地域の生活状況、社会事象、文化事象を考える⁸

の 5 つの能力を養成することが、教師には求められている。その上で、3 年ごとのスパンに区切って、「コミュニケーションの内容」、「リスニングとリーディング ―受容」、「スピーキング、ライティングとディスカッション ―生産、相互作用」の 3 つに分類して、学習内容を定めている。

加えて、スウェーデンの教育における評価は、A～Fの6段階評価でA～Eが合格、Fが不合格であるが、点数換算すると20点満点で、A（20点）、B（17.5点）、C（15点）、D（12.5点）、E（10点）、F（不合格、0点）となっている。英語に関しては、Year6終了時とYear9終了時の評価規準が示されているが、Year9終了時の規準を一部抜粋すると以下の通りである。

Year9 修了時に Grade E を取るための必要条件

- 適度な速さで話される英語の基本的な事項や幅広い分野の基本的な文章を理解できる。また、ディスカッション、内容や詳細に関するコメント、そして教育指導のねらいに基づく満足に値する結果を含めながら、概要をプレゼンテーションすることにより、理解を示すことができる。
- 口語英語や文章の内容理解を促進するために、リスニングやリーディングの戦略を選択し、適用することができる。
- 産出活動と相互交流活動において、文章や様々な媒体において使用されている口語英語、関連性がある題材を選択できる。
- 口語や筆記の産出活動において、自分自身を簡潔に、理解しやすく、そして比較的首尾一貫して伝えることができる。コミュニケーションを明確に、多様性のあるものとするために、活動に変化を生じさせ、向上させることができる。異なる文脈の口語あるいは筆記における言葉のやり取りにおいて、自分自身を簡潔に、理解しやすく伝えるとともに、目的、相手、シチュエーションにある程度は合わせるができる。加えて、問題を解決し、言葉のやり取りを充実したものとするために、基本的な機能的戦略を選択し、適用することができる。
- 様々な条件下で、英語が使用されている異なる文脈や領域における事象を議論し、加えて自分自身の経験や知識との簡単な比較を行うことができる。⁹

これは、Year9 終了時（義務教育終了時）に E（合格最低点）を取るための規準であるが、様々なジャンルの基本的な英語をリスニングやリーディングで理解するだけでなく、それらに基づく知識をもとに、プレゼンテーションしたり、ディスカッションしたりすることが求められている。加えて、目的や相手など周囲の状況に応じた戦略を用いること、英語が使用されている様々な地域に関してのディスカッションをしたり、自分の経験や知識との簡単な比較を行ったりできることが規準となっている。

つまり、スウェーデンの義務教育においてはリーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの4技能を統合的かつ効果的に用いることを目指していることが分かる。

続いて、それを支える教員養成の制度について見ていきたい。林桂子(2007)によると、スウェーデンで教員免許を取得するためには、以下のような単位修得が必要となる。

表 6. スウェーデンにおける教員資格取得必修単位数

指導段階 (学年)	一般教育科目	専門選択科目	英語関連科目	合計
初等(Year4-6)	60	40	20+20*	140
中等(Year7-9)	60	40+40	20+20*	180
高等(Year10-12)	60	40+40	20+20+20*+20*	220

*印は指導学年の専門科目必要単位。

(出典) 林桂子「第3章 小中高連携を巡る課題—外国の事例から見た小中連携のあり方」
松川禮子・大下邦彦編『小学校と中学校を結ぶ—英語教育における小中連携』、2007年、高陵社

上表から分かる通り、スウェーデンでの教員免許取得には極めて厳しい基準が設定されており、初等教育においても大学院レベルの学習が必要となっている。また、特徴として、教員免許のための取得単位数が、小学校から大学へと段階を経て高く要求される。

以上、スウェーデンにおける義務教育段階における教育の特徴と、教員養成のシステムに関して見てきたが、スウェーデンの英語教育は、4技能のバランスの取れたカリキュラムに基づき、大学院レベルの優れた教育を受けた教員によってなされている。よって、「仮説2. スウェーデンにおける英語教育のシステムが優れているので、スウェーデン人の英語力は高い。」は立証された。

第2節 スウェーデンにおける英語と英米文化の関連性

言語と文化は密接に関連していると考えられる。エイチ・ダグラス・ブラウン(H. Douglas Brown)(2007)は、「言語は文化の一部である、また文化は言語の一部である。つまり、両者は複雑に混交しており、言語あるいは文化の重要性が失われない限り、切り離すことは出来ない。」¹⁰と論じ、言語と文化は相互に切り離すことのできない関係にあるとしている。言語を学ぶ中で、その言語が話されている国の文化を知ることが、至極自然なことに思われるし、文化無くして言語を学ぶことは不可能と言っても過言ではなかろう。また、ブラウン(1994)は、「ある言語を教える時はいつでも、複雑な文化的習慣、価値、そして思考、感覚、行動の方法も教えることになる。」¹¹とも述べている。

従って、学習しようとしている言語圏の文化が、母国の文化と多くの類似点を有していることは、学習者にとって大きなアドバンテージになると考えられる。

井川好二&八木成和(Koji Igawa& Shigekazu Yagi)(2010)によれば、「グローバル化が世界中で進行しており、スウェーデンもその例外ではない。イギリスとの伝統的な互換性は、英

米文化による同化のより全面的な現象とともに、ますます度を増している」¹²という。

また、ジョン・ネイスビッツ&パトリシア・アバーディーン(John Naisbitt& Patricia Aburdene)(1990)は 20 数年前である 1990 年に、以下のような予測をしている。

言語とは、均質化の媒介者であり、文化が伝えられる頻度でもある。もし英語がグローバル言語としてのカギを握るのであれば、その影響は明らかである。英語圏の文化が世界を支配する。¹³

ネイスビッツとアバーディーンは、もし英語がグローバル言語の中心となるならば、英語圏の文化が、世界を支配すると言っているが、このことは、今日のスウェーデンにとって大いに関係のあることだと言える。デビッド・クリスタル(David Crystal)(1997/2003)は、スウェーデンのアーティストであるアバ(ABBA)の事例を例として挙げているが、彼らは、英語の曲を歌うことによって、世界中の支持を得た。このことは、スウェーデン人の英語に対する適応の速さのみならず、スウェーデンにおける英米文化の重要性を示唆していると言えなくはない。

この文化的現象を説明するために、アンディ・カークパトリック(Andy Kirkpatrick)(2007)は、Cay Dollerup (ケイ・ダラーアップ) (1996)の理論を引用している。

ダラーアップは、「ヨーロッパにおける今日の英語の覇権は何よりもエンターテインメント業界にあり、戦争、最先端の技術、科学、政治の影響は第二に過ぎない。例えば、西欧で鑑賞されている映画の約 80%が イギリスあるいはアメリカからの輸入である。」と述べている。¹⁴

つまり、ダラーアップは、現在の英語の覇権は、エンターテインメント業界が第一であり、戦争や技術のリード、科学や政治による支配は第二に過ぎないと主張しているのだ。加えて、西欧で見られている映画の 80%は、イギリスまたはアメリカから輸入されたものであると言うことを挙げているが、『映画統計 2013』(Filmåret i siffror 2013)によれば、2013 年にスウェーデンでは 248 本の新作映画が上映されたが、そのうちスウェーデン国内で制作されたものは 49 にとどまり、アメリカで制作されたものが 112、スウェーデン以外のヨーロッパ諸国で制作されたものが 71、その他の国々で制作されたものが 16 と、約 80%がスウェーデン以外で作られていることが分かる。言語圏別のデータを見ても、スウェーデン語圏、すなわち主にスウェーデンで制作されたものが 16.5%であるのに対し、英語圏で制作されたものが 56.5%を占めている。加えて、2013 年にスウェーデンでヒットした映画トップ 20 のうち、スウェーデンで制作されたものは 5 本に留まり、残り 15 本はアメリカで制作されたものである (図 3)。こうした事実を鑑みると、スウェーデンにおける映画の主流は、ア

アメリカを中心とした英語圏からの輸入と言っても過言ではない。

	Svensk premiärtitel Swedish premiere title	Internationell titel International title	Distributör Distributor	Huvud- produktions- land Country of origin	Biopremiär Release date	Besök 2013 Admissions 2013	Besök sedan premiär ¹⁾ Admissions since release date ¹⁾	Premiär- salonger Premiere screens
1	Hobbit: Smaugs odömdom	<i>The Hobbit: The Desolation of Smaug</i>	SF Film	US	2013-12-11	749 444	1 024 330	355
2	The Hunger Games: Catching Fire	<i>The Hunger Games: Catching Fire</i>	Nordisk Film	US	2013-11-20	558 583	627 996	251
3	Monica Z	<i>Waitz for Monica</i>	SF Film	SE	2013-09-13	517 077	543 675	198
4	Dumma mej 2	<i>Despicable Me 2</i>	Universal (UIP)	US	2013-06-26	428 039	428 039	163
5	Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann	<i>The 100-Year-Old Man Who Climbed Out the Window and Disappeared</i>	Walt Disney	SE	2013-12-25	423 879	1 537 587	374
6	Sune i Grekland – all inclusive	<i>Tosh in Greece</i>	Nordisk Film	SE	2012-12-25	389 858	588 207	276
7	Hobbit – en oväntad resa	<i>The Hobbit: An Unexpected Journey</i>	SF Film	US	2012-12-12	349 133	1 101 766	365
8	Röjar-Ralf	<i>Wreck-It Ralph</i>	Walt Disney	US	2013-02-08	340 170	340 170	178
9	Django Unchained	<i>Django Unchained</i>	Sony (Walt Disney)	US	2013-01-18	338 743	338 743	139
10	Iron Man 3	<i>Iron Man 3</i>	Walt Disney	US	2013-04-24	324 587	324 587	213
11	Ryggplan	<i>Planes</i>	Walt Disney	US	2013-09-27	306 675	311 805	175
12	Croodarna	<i>The Croods</i>	20th Century Fox	US	2013-03-22	302 040	302 040	173
13	Fast & Furious 6	<i>Fast & Furious 6</i>	Universal (UIP)	US	2013-05-22	290 657	290 657	130
14	Berättelsen om Pi	<i>Life of Pi</i>	20th Century Fox	US	2012-12-21	281 620	438 130	201
15	Monsters University	<i>Monsters University</i>	Walt Disney	US	2013-07-31	280 833	280 833	221
16	Smurfarna 2	<i>The Smurfs 2</i>	Sony (UIP)	US	2013-09-06	267 530	267 530	157
17	World War Z	<i>World War Z</i>	Paramount (UIP)	US	2013-07-12	261 972	261 972	181
18	Snabbcash – Livet deluxe	<i>Life Deluxe</i>	Nordisk Film	SE	2013-08-30	258 003	258 043	215
19	Sune på bilsemester	<i>Sune on Road Trip</i>	Nordisk Film	SE	2013-12-25	241 599	512 139	269
20	Thor: The Dark World	<i>Thor: The Dark World</i>	Walt Disney	US	2013-10-30	228 442	231 062	217

¹⁾ Avser alla besök i rapportens tid från filmens premiär till 2014-04-07. För aktuella besöksdata: www.sfi.se/statistik
Refers to all reported admissions, from the film's premiere to April 7, 2014. Latest figures: www.sfi.se/statistics

○ Produktionsstöd av konsulent på Filminstitutet / Production funding from a commissioner at the Swedish Film Institute

● Automatiskt från Filminstitutet / Automatic funding from the Swedish Film Institute

図 3. スウェーデンにおいて最も鑑賞された映画トップ 20

(出典) Svenska Filminstitutet (2014). *Filmåret i siffror 2013*. Retrieved January 7, 2015, from <http://www.sfi.se/PageFiles/1775/Film%20i%20siffror%202013.pdf>

ちなみに、日本映画製作者連盟が発表した「2014年（平成26年）全国映画概況」によれば、日本では2014年に1,184本の映画が上映されたが、そのうち邦画は615本、洋画は569本となっている。加えて、上位の映画を見ても、邦画が多く、特にアニメ映画が目立つことから、日本においては、スウェーデンとは状況が異なることがわかる。

また、バーンズら(Berns et al.)(2007)によれば、スウェーデンを含むヨーロッパの数か国では、再録音=吹き替えを「文化的に粗野なふるまい」¹⁵⁾とみなし、字幕を多用しているという。このことにより、英語に触れる機会が増えること、またそれに伴い、英語力が上がっていることは想像に難くない。

カースティン・サンディン(Kerstin Sundin)(2000)は、以下のように述べて、言語と文化の共通性を説明している。

スウェーデンの社会は、テレビ、映画、音楽、そしてコンピュータを通じて、英語に強く影響を受けている。テレビには、スウェーデン語の字幕があるものの、小さな子供たちはそれらを読むことができないため、彼らのリスニング能力は非常に高い。彼らは、私たちが普段の生活で接する機会の少ないドイツ語、フランス語、そしてスペイン語において欠いている発音やイントネーションに慣れている。そうした点で、少なくとも英語に関しては、この早期の英語の影響は言語的に、そして文化的にさえ言語学習に対して、心構えをさせることにつながっている。¹⁶

サンディンによれば、スウェーデンでは幼少期から英語に触れる機会が多く、この早期の英語のインプットは児童に対し、言語的、さらには文化的な言語習得にさえ影響している。

筆者が行った、トゥンバ高等学校の生徒・卒業生とストックホルム大学の学生に対するアンケート(n=22)の「アメリカやイギリス等英語圏からのテレビ番組は、英語音声とスウェーデン語の字幕により放送されているという事実は正しいか」という設問に対しては、回答者 22 人全員が、「正しい」との回答を示している。しかしながら、「一部の子ども向け番組はスウェーデン語吹替で放送されている」という条件付きでの回答が目立った。

「母語とは文字や語彙、文法が大きく異なる言語を勉強するためには何が一番重要だと思いますか」という質問に対し、トゥンバ高等学校の卒業生ヘザー・サクストン(Heather Saxton)は「最も重要なことはその言語の中に身を置くことだと思う。スウェーデン人が多くの英語を知っているのを学校のおかげだとはあまり思わない、いつも英語でテレビや映画を見て、英語でテレビゲームをして、インターネット上で英語を使っているのおかげだと思う。」と回答し、学校以外での自発的な英語の使用が大切であるとしている。

また、サンディンは、スウェーデン語において、英単語がどのように使われているかについて、次のように述べている。

例えば、教養人の間でも、多くの借用語や借用表現が使われている。スウェーデン語の表現の代わりに、“sorry”、“cool”、“no problem”などといった表現をしばしば耳にすることだろう。¹⁷

日本でも、英語などからの外来語がいわゆるカタカナ英語と定着していることは少なくないが、スウェーデンにおいても同様の現象が見られるようだ。

以上、第3節では、スウェーデンにおける英語と英米文化の関連性に着目してきたが、スウェーデンにおいても、言語と文化は切り離すことができないという原則は例外なく適応されており、英米文化が色濃く根付いていることが分かった。よって、「仮説 3. 言語と

文化には密接な関係があり、英米文化を多く取り入れているので、スウェーデン人の英語力は高い。」は立証された。

第4節 スウェーデン人の英語に対する意識と英語力の関連性

言語に限らず、人々が新しいことを学ぶ上において、優れた教育システムを有することや周囲の環境はもちろん大切なことであるが、それと同時に重要となるのが、学習者自身の意識であると思われる。第1節から第3節においては、言語間の共通性や、教育システム、言語と文化の関連性といったハード面にスポットを当てて見てきたが、本節においては、非常に高い英語力を有するスウェーデン人が英語に対して、どのような意識や考えを持っているのか、すなわちソフト面について見ていきたい。

Special Eurobarometer 386 (2012)の「あなたが会話をするために十分な言語」という設問(複数回答可)に対しては、86%のスウェーデン人が母語でないにも関わらず、英語を選択しており、主観的にも彼らが英語を使える(話せる)ことが分かる。「あなたの母語以外の言語について、どの2言語があなた個人の成長にとって最も有用であると考えてるか」という設問に対しては、93%が英語と回答している。調査は欧州連合(European Union、略称EU)加盟の27か国(以下、EU27)を対象に行っており、英語と答えている人々の平均は67%である。「子供たちに未来のためにどの言語を学んでほしいか」という保護者向けの設問に対しては、95%の保護者が英語と回答している。スウェーデン人は、ヨーロッパの中でも英語が自分の成功にもつながると考えている人の割合が非常に高いことが分かる。また、*Euro Guidance Education, Work, Guidance in Sweden*(2006)には、「スウェーデンは、オープンで、平等主義かつ自由主義的な社会としても知られている。多くの人々が非常に流暢な英語を話す。」¹⁸との記述があり、彼らは平等主義かつ自由主義であるとともに、彼ら自身の英語力にも自信を持っており、加えて訪問者に対してもハイレベルな英語を期待していることが見て取れる。

ここで、スウェーデン人がなぜそれほど英語を重要視するのかを見ていきたいが、その前段として、スウェーデン人が、何のために新しい言語を勉強しようと考えているかを見たみたい。前掲の *Special Eurobarometer 386* 中にある「あなたの意見として、新しい言語の主要な利点は何であるか」という設問(複数回答可)に対して、上位は、「仕事で使うこと(ビジネスでの海外出張等を含む)」が70%(EU27平均53%)、「他の文化圏からの人々を理解すること」が66%(EU27平均38%)、「海外で働くこと」が65%(EU27平均61%)と続いている。1位と3位はそれぞれ仕事のためとする回答であり、EU27平均とそれほど相違がないことを鑑みても予想通りの感が大きい。特筆すべきであるのは、2位となっている「他の文化圏からの人々を理解する」(66%)という項目が、EU27の中で、2位のデンマークと並んで極めて高い(EU27平均38%)ということである。また、スウェーデン人が選択した上位には入っていないものの、「他国からの人々と会うこと」(51%)もEU27で2

番目に高く、2位の「他の文化圏からの人々を理解する」と合わせて見てみても、スウェーデン人は、他国の文化や人々に対する理解を重要視していることが分かる。加えて、「自分自身の満足のため」が48%とEU27で最も高く、自分自身の満足のために言語を学んでいる人も少なくないことが分かる。

ここで日本の状況についても見ておく。ベネッセ教育総合研究所が全国の中高校生6,294人に対して実施した『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』(2014)の、「社会での英語の必要性和自分が英語を使うイメージ」に関する設問においては、「日常生活で外国の人と英語を話すことがある」、「いつもではないが仕事で英語を使うことがある」、「仕事ではほとんどいつも英語を使う」のいずれかと回答した生徒は、中学校では90.9%、高等学校では91.1%と、「英語を使うことはほとんどない」と回答した各7.5%、8.4%の生徒をはるかに上回り、社会における英語の必要性は感じていることが分かる。しかしながら、「自分が英語を使うイメージ」に目を移してみると、「英語を使うことはほとんどない」と回答した生徒は、それぞれ44.2%、46.4%に上り、「日常生活で外国の人と英語を話すことがある」、「いつもではないが仕事で英語を使うことがある」、「仕事ではほとんどいつも英語を使う」と回答した各54.3%、53.0%とほぼ拮抗する結果となり、英語の必要性に関しては理解を示しているものの、それを自分の問題として捉えていない生徒が比較的多くいることが分かる。また、「英語に関する意識」(複数回答可)について見てみると、「英語のテストでいい点を取りたい」、「英語が話せたらカッコいい」、「英語ができると就職に役立つ」、「英語ができるといい高校や大学に入りやすい」の4項目に関して該当すると答えた生徒が中高共に80%を超えている一方で、「世界で活躍できる人になりたい」との回答が45%前後、「英語を使って仕事をしたい」との回答は35%程度と、将来的に社会で使いたいというよりは、試験や就職といった目先の目標や話せたらカッコいいというイメージを持って学習している生徒が多いことが分かり、スウェーデンのように、長期的な視野に欠けていることが見て取れる。

続いて、国際連合教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization、略称 UNESCO) 統計局、経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development、略称 OECD)、インスティテュート・オブ・インターナショナル・エデュケーション (Institute of International Education、略称 IIE) 等における統計による『日本から海外への留学者数の推移』と、大卒後の新入社員に対して産業能率大学が行った『第5回 新入社員のグローバル意識調査』を見てみたい。まず、『日本から海外への留学者数の推移』であるが、日本からの留学者数は04年度の82,945人をピークに減少の一途を辿っており、11年には57,901人にまで減少していることが分かる。また、『第5回 新入社員のグローバル意識調査』において「海外で働きたいと思うか」について尋ねた設問では、「どんな国・地域でも働きたい」、「国・地域によっては働きたい」の合計が、41.7% (前回第4回調査51.0%) だった一方で、「働きたいとは思わない」と回答したのが58.3%

(前回第4回調査49.0%)となっている。こうしたデータから見てみると、グローバルに活躍したいと考える人々とそうではない人々の二極化が明らかとなっており、若者の内向き志向が顕著化していると言える。

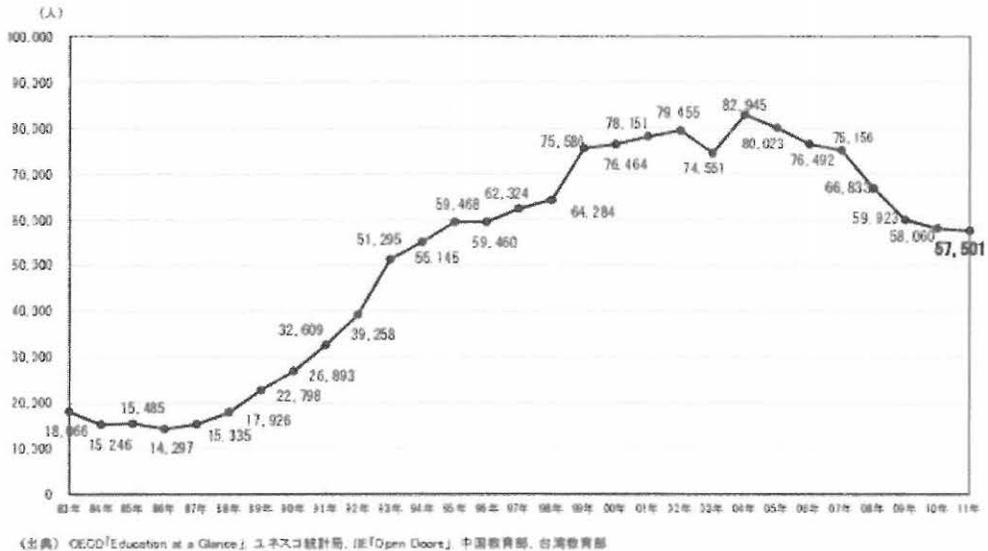


図4. 日本から海外への留学者数推移
(出典)

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2014/04/07/1345878_01.pdf
pdf (『日本人の海外留学状況』文部科学省、2015年1月21日閲覧)

ここからスウェーデンに論を戻す。英語は、世界共通の言語と言っても過言ではなく、スウェーデンを含め、グローバル化が進む今日の世界では、重要なツールになりつつある。マヌエラ・ギリェルメ(Manuela Guilherme)(2007)は、英語を「疑いなくプロとしての成功をもたらす、あるいは資本主義、新自由主義、そしてグローバル市場に対峙するにあたっての土台となる手段」¹⁹として位置付けている。

そうした中で、スウェーデンもその例外ではない。ビルエル・ウィンザ(Birger Winsa) (2005)は、ケネス・ヒルテンスタム(Kenneth Hytlenstam)(1996)の論を引用し、「国際語としての英語の地位は、スウェーデンが欧州連合(EU)に加盟してから急速に高まっている」²⁰と述べている。スウェーデンが欧州連合に加盟したのは、1995年であり、それから20年が経った今日では、加盟国数は28、公用語数は24となっており、その他にも多くの言語が使われている。しかしながら、EUの代表的な言語とも言えるのは英語である。カークパトリック(2007)は以下のように説明している。

英語は、ヨーロッパにおけるコミュニケーションのための言語として、最も幅広く使用されている。英語は、その他全てのヨーロッパの言語を足し合わせた以上に教えられている(Gorlach, 2002)。また、英語はほぼ全ての他言語を排除して、全ての EU 加盟国におけるビジネスにおける主要な言語であり、交渉や学術出版においても優勢であり(Ammon, 1996: 253)、科学や学術会議において最も重要な言語である(Ammon, 1996: 260)。学術出版における英語の支配は始まっている。²¹

カークパトリックは、EU において、コミュニケーションのツールとして最も広く用いられているのが英語であり、ビジネスにおいても、交渉においても、学術的な出版物においても、あるいは科学的・学術的な会議においても、英語が重要視されているとしている。つまり、EU に加盟するにあたって、EU 内の他国と相互に意志疎通を図る上において、英語はなくてはならないものであり、そうした事実が先述した "Special Eurobarometer 386" における回答にも表されるようなスウェーデン人の意識にも結びついたものと思われる。

英語と豊かさ指数

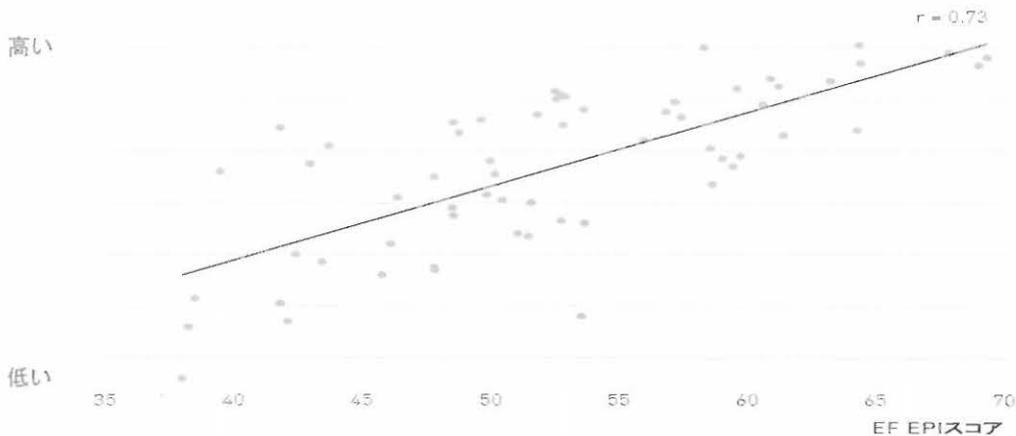


図 5. レガタム繁栄指数と EF EPI スコアの関連性

(出典) <http://www.efjapan.co.jp/epi/analysis/english-and-quality-of-life/> (『EF EPI 英語能力指数 世界最大の英語能力ランキング=英語と生活の質』、Education First、2015年1月21日閲覧) を一部改編

また、レガタム研究所が発表した「レガタム繁栄指数 (THE LEGATUM PROSPERITY INDEX)」と先述の EF EPI に相関関係を見てみると、相関係数は 0.73 となっており、強い

相関があることが認められる（図 5）。スウェーデンもその例外ではなく、ほぼ直線上にあることが見て取れる。

スウェーデン人がビジネスのために言語を学んでいるという事実は理解できたが、なぜスウェーデン人が他国の文化や人々に対する理解を深めるために言語を学ぶのかについて見ておく。

その思考の根底には、スウェーデンにおいて 1970 年代から推進されてきた多文化主義があると思われる。山脇啓造(2014)は、「スウェーデンは、1960 年代後半から統合政策に着手し、1975 年には多文化主義的な統合政策の基本方針が策定」²²した、また「難民の受け入れ重視は現在まで続き、難民受け入れ大国といえ」²³と述べている。このことから、スウェーデンは、他国の人々や文化に対して寛容な考えを有していることから、母国語であるスウェーデン語以外の言語を習得することで、そうした人々や文化に対する理解を深めたり、互いの共通言語（例えば英語）を習得することによって、互いのコミュニケーションを円滑にしたりすることを試みていると推測される。また、このことから、英語圏の文化に対しても寛容であり、そうしたことが英語の習得にも影響しているものと思われる。

以上のことから、スウェーデン人は、EU 加盟後にビジネス等を中心に英語の必要性が高まったために英語を勉強している、高い英語力が収入などに影響している、英語が出来ることは自らの成功につながると考えている、という観点において正しいことが分かった。従って、「仮説 4. スウェーデン人は英語が出来ることが自らの生活を充実させる意識が高いので、スウェーデン人の英語力は高い。」は、立証されたと言えよう。

—第 7 章 結果と考察—

ここで検証を振り返る。ここまで、「なぜスウェーデン人の英語力が高いか」を探るため、1.言語類似性、2.教育システム、3.文化との共通性、4.生活との関連性・意識の 4 つの観点に基づく仮説を立て、検証を進めてきた。

結論から先に述べると、仮説は全て立証されたと言えよう。まず、スウェーデン語と英語の関連性であるが、両言語ともインド＝ヨーロッパ語族、さらにはその中のゲルマン語派に属しており、参照した例文や単語、文法を見ても非常に類似していることが分かった。続いて、教育システムであるが、学校や地域によって差はあれども、遅くとも Year4 から英語教育が始められている。授業は高度な英語力を持つ教員が、LRSW（リスニング・リーディング・スピーキング・ライティング）の 4 技能のバランスの取れた内容を構成しており、コミュニケーションにも重きを置くなど実用的な側面も包含することが分かった。文化に関しては、イギリス英語を中心に学び、街中の表示等にも centre などイギリス式の表記を使っている一方で、輸入された映画を見てみるとアメリカ制作の映画が多いなど、イギリ

ス・アメリカの両国の文化を取り入れていることが分かった。いずれにせよ、英語圏からの文化を受け入れることに関してスウェーデン人は寛容であるとともに、英語に対し子どもの頃から当たり前のように触れており、このことが英語の習得にも強く影響していることが分かった。最後に、生活との関連性と人々の意識であるが、スウェーデン人はビジネスのために英語が必要と考えているだけでなく、他国の人々とビジネス以外においてもコミュニケーションを図りたい、英語をそのための手段として身に付けたいと考えている人が非常に多い。また、子どもたちにも英語を身に付けさせたいという人も多いことが分かった。

以上のことから、「なぜスウェーデン人の英語力は高いのか」という問いに対しては、答えは1つではないということ、様々な要因が絡み合っただけでなく、スウェーデン人の英語力は高水準にあるということが分かった。その上で、検証結果を踏まえ、4つの観点を網羅するものとして、「スウェーデン人が高い英語力を擁する要因は、英語を効果的に身に付けることができる土壌がスウェーデンには整っていることである」をこの研究の結論としたい。

—第8章 スウェーデン人の学力の凋落と英語力—

ここまで、スウェーデン人の英語力が優れているという事実を、4つの検証を通じてみてきたが、1つ気がかりなニュースを耳にしたので、それに言及したい。2014年1月5日付の産経新聞の記事「北欧の教育王国はなぜ崩壊したのか？ スウェーデンの学力凋落の原因を探る」によれば、「個性重視で知られる北欧諸国の教育環境が、急速に悪化している。中でもスウェーデンの学力低下が深刻で、経済協力開発機構（OECD）が先日公表した2012年実施の国際学習到達度調査（PISA）では、全3教科の得点がOECD平均を大きく下回った。」²⁴との記述があり、スウェーデン人の学力が低下していることが指摘されている。記事によれば、その原因は主に地方分権化の失敗、移民政策にある。

90年代のスウェーデンでは、リースクール革命が推進され、「教育への国家の関与を薄め、地域と学校の裁量権を拡大するとともに、民間も参入しての学校選択制（リースクール）を積極的に導入した」²⁵とある。つまり、教科書や教材の選択や、教授法、カリキュラムを、地方自治体あるいは各学校が自由な裁量で選ぶことを認めたのである。しかしながら、この政策は裏目に出た。「自治体によって予算も政策も異なるため、学力の地域間格差や学校間格差が急速に拡大、教育環境の悪化に歯止めがかからなくなった」²⁶のである。

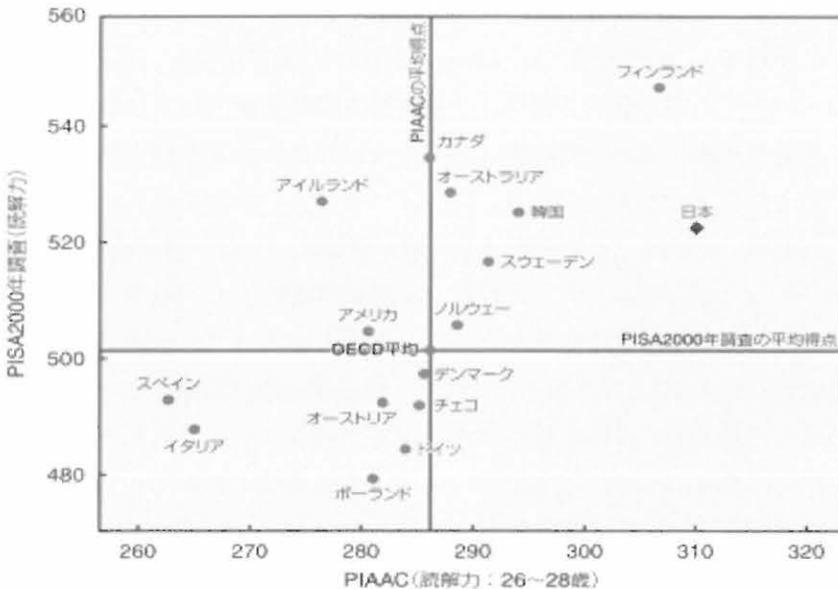
続いて、「欧州の中でも最も寛容」²⁷とされる移民政策であるが、移民の数は「1970年代は7%未満だったが、2000年までに10%を超え、現在は15%前後を占め」²⁸ている。移民の子どもたちはスウェーデン語が話せない場合が多く、もちろん学校ではスウェーデン語の授業はあるものの、授業の理解が遅れる→両親も宿題などを見てあげられな

い→学習意欲低下→不登校等の問題行動という負のサイクルに陥ってしまうのである。

渡辺良(2014)は、「子供たちの学力水準を向上するには、学校や地域の取り組みとともに、国家がある程度は関与し、適切な教育行政に取り組む必要がある」²⁹とし、国家におけるある程度の方向付けが必要と結論付けている。

ここで、OECD 生徒の学習到達度調査（略称 PISA）を受けた人々が、大人になって OECD 国際成人力調査(略称 PIAAC)を受けた際に、どのような結果だったかを示したグラフを見てみたい（図 6～9）PIAAC の対象母集団には、2000 年、03 年、06 年、09 年に PISA に参加した年齢集団が含まれ、年齢層はそれぞれ 26～28 歳（図 6）、23～25 歳（図 7）、20～22 歳（図 8）、17～19 歳（図 9）である。

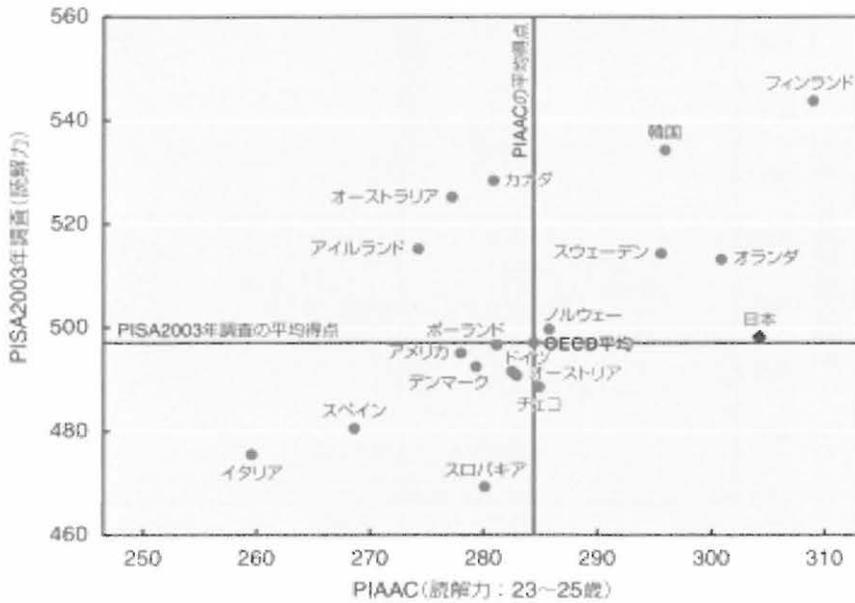
ここでは、日本とスウェーデンのみに着目するが、日本の PISA の結果は 00 年と 09 年実施のものが比較的高く、PIAAC に関しては概ね 300 点前後で、またプロットはグラフ上の右中央から右上に位置し、平均より高い水準で推移していることが分かる。一方のスウェーデンであるが、20 歳以上の人々は、日本とそれほど変わらない場所にプロットが位置し、03 年と 06 年の PISA 調査に関しては、日本より高い水準にあった。しかしながら、先述したニュースとも一致するように、09 年の PISA の調査ではスコアが落ち、12 年実施の PIAAC でも成績が落ちている。その結果として、プロットの位置が左中央付近に変化していることが分かる（図 9）。このことから、スウェーデン人の国語（すなわちスウェーデン語）の読解力は凋落の一途を辿っていることがデータからも証明された。



出所：OECD（2013a）Table A5.6（L）をもとに国立教育政策研究所が作成。

図 6. PIAAC と PISA2000 年調査の習熟度の比較（読解力：26～28 歳）

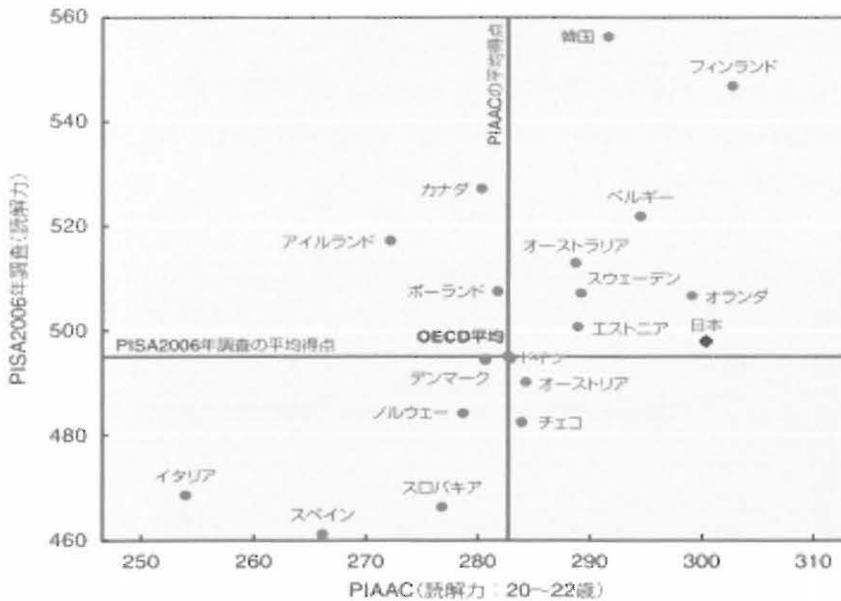
（出典）http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/piaac_summary_2013.pdf（『OECD 国際成



出所：OECD (2013a) Table A5.6 (L) をもとに国立教育政策研究所が作成。

図 7. PIAAC と PISA2003 年調査の習熟度の比較 (読解力：23～25 歳)

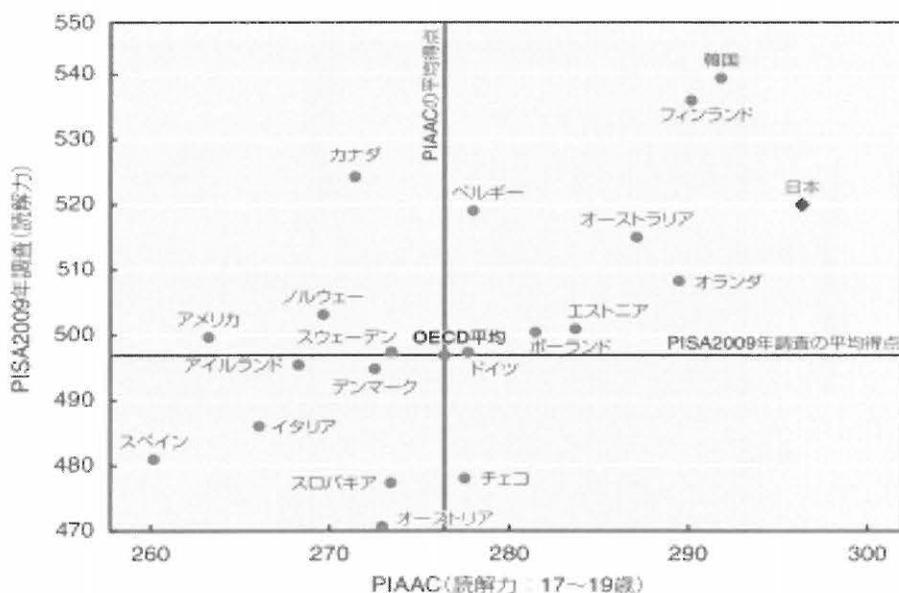
(出典) 図 6 に同じ



出所：OECD (2013a) Table A5.6 (L) をもとに国立教育政策研究所が作成。

図 8. PIAAC と PISA2006 年調査の習熟度の比較 (読解力：20～22 歳)

(出典) 図 6・7 に同じ



出所：OECD (2013a) Table A5.6 (L) をもとに国立教育政策研究所が作成。

図 9. PIAAC と PISA2009 年調査の習熟度の比較（読解力：17～19 歳）

（出典）図 6・7・8 に同じ

では、英語力に関してはどうなのだろうか。国語であるスウェーデン語の読解力が落ちているということは、英語力も落ちているということが想像に難くない。ここでは、先述した TOEFL iBT のスコアの推移と EF 英語能力指数の推移をもとに、英語力の変化を見てみる。

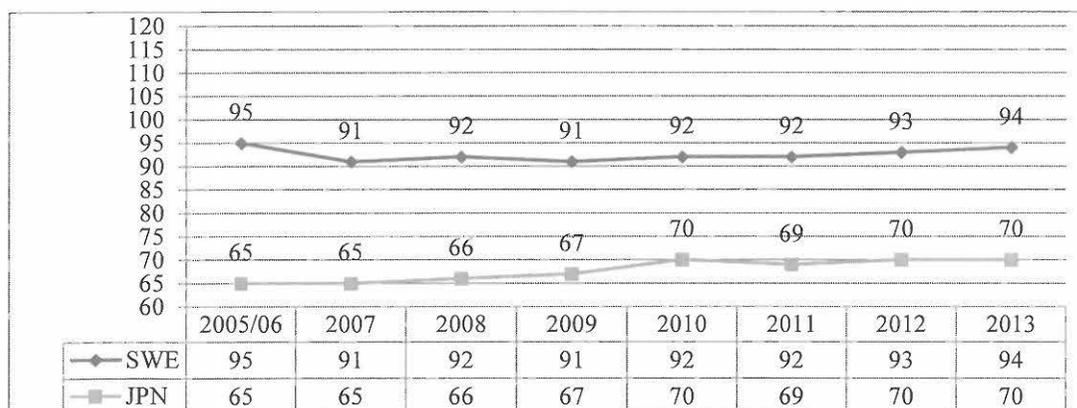


図 10. スウェーデンと日本における TOEFL iBT の平均スコアの推移

（出典）各年度の Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests, Test and Score Data

まずは、TOEFL iBT であるが、過去 8 回のデータを見てみると、PISA の点数の低落のような大きな変化は見られない (図 10)。むしろ近年では漸増傾向にあるほどである。

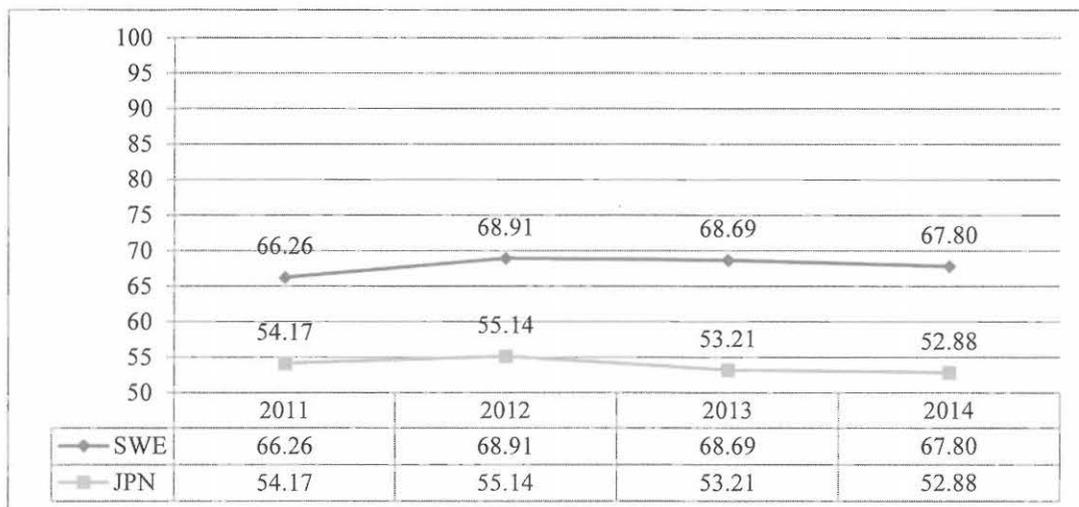


図 11. スウェーデンと日本における EF EPI のスコアの推移
(出典) 各年度の EF EPI 報告書をもとに筆者作成

続けて、EF EPI であるが、こちらも先述の TOEFL iBT 同様に、ほぼ変化は見られない (図 11)。

英語力に関しては、2つの指標を見て比較してみたが、低下傾向を見ることはできなかった。これは、双方のテストが基本的には成人を対象にしていることに起因するものと考えられる。今後、学生を対象とした EF EPI-s の出版も予定されている。また、EF EPI に関しては、統計を開始してからの日も浅い。英語力が今後どのような動向を辿るのかに関しては、今後の研究に期待したい。

—第 9 章 日本人の英語力を上げるための提言—

ここで、本研究で明らかになったことをもとに、「英語が苦手」というレッテルを貼られ続けている日本人の英語力を伸ばすためにどのような教育を推進したら良いのかについて提言したい。既述の EF EPI によると日本の順位は世界 63 か国中 26 位・アジア 14 か国中 5 位、TOEFL iBT では世界 162 か国中 133 位・アジア 31 か国中 26 位となっており、決して

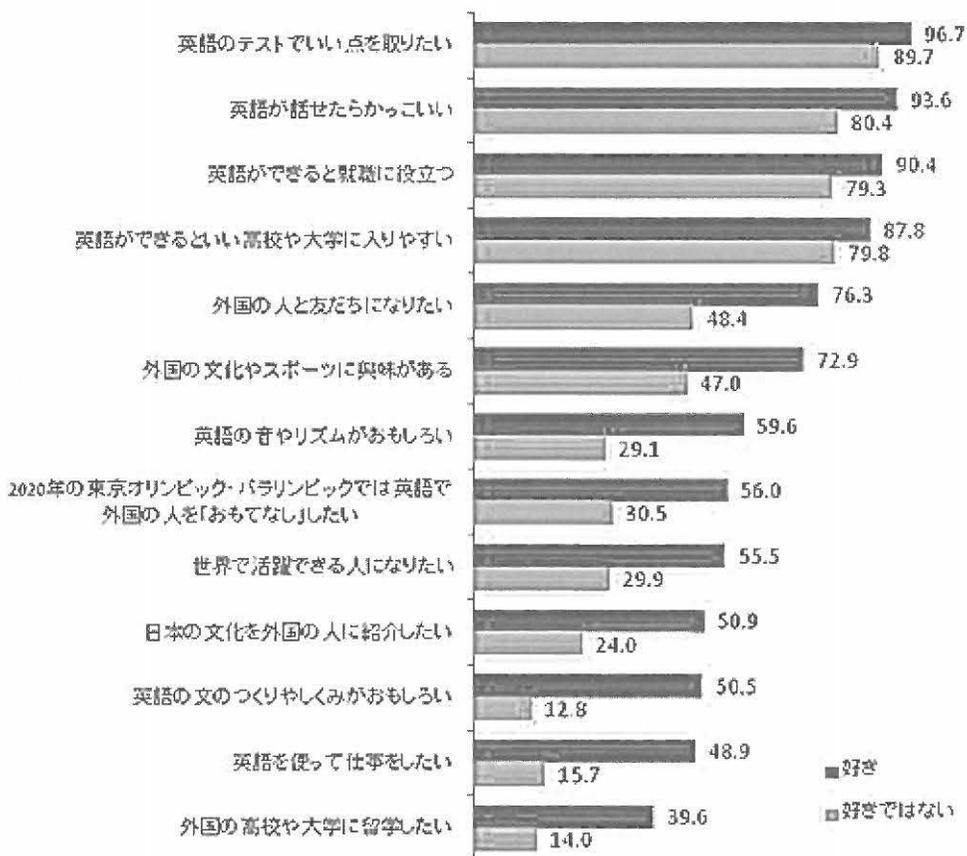
高いとは言えない。また、日経 MJ が訪日外国人に対して行ったアンケートに基づく「おもてなし不満」ランキングによると、訪日外国人が最も不満に感じたこととして、「外国語サービスが少ない」がランクインしており、外国人も日本人の外国語（含英語）に対し、良い評価をしていないことが分かる。

まず、日本が改善すべきは学校教育である。2013 年度から新学習指導要領が施行され、改正後の科目「コミュニケーション英語」の授業においては、英語の授業は英語で行うことが規定されている。また、「四つの領域の言語活動を有機的に関連付けつつ総合的に指導する」ことや、「文法については、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」も定められている。つまり、これまでの文法訳読形式を脱し、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの 4 技能を統合した形での授業が求められているのである。とは言え、教員の能力もまだまだ十分ではない。「平成 25 年度『英語教育実施状況調査』」によると、「英検準 1 級以上、TOEFL の PBT 550 点以上、CBT 213 点以上、iBT 80 点以上又は TOEIC 730 点以上」（以下、英検準 1 級等）を持つ英語教員の割合は、公立高校で 52.7%、公立中学校では 27.9%、公立小学校に至っては 0.8%であった。また同調査において、高等学校におけるコミュニケーション英語 I の授業の中で「発話をおおむね英語で行っている」と答えた教員は 15%にとどまり、「発話の半分以上を英語で行っている」と答えた 38%を含めても、53%と半数強にとどまっていることが分かる。学習指導要領において「英語は英語で教える」方針に転換が進む今日、教員の質を高めることは急務であろう。具体的には、海外留学を必須にしたり、文部科学省が統計で用いている「英検準 1 級等」の基準の所持を採用時に求めたりすることも視野に入れるべきである。加えて、検討に値するのが、日本語母語教員と英語のネイティブ教員（すなわち AET）と、のそれぞれの長所を生かした授業展開である。これは、アメリカ合衆国で行われているプログラムにヒントを得たものだが、「グラマーのクラスでは遥かに効率的に生徒に“理解”をもたらす³⁰せるという日本語母語教員と、「正しい自然な英語を感覚的に知っている」³¹という AET の双方の長所を活かし、グラマーの時間を日本語母語教員が担当し、それを練習する「ドリル」の時間を AET が担当するというものである。グラマーの時間を「理解」の時間、ドリルの時間を「使う」時間として位置づけ、効率的な学習を目指すことが期待できる。また、習熟度別クラス編成も効果だと考えられる。スティーブン・クラッシュェン（Stephen Krashen）のインプット仮説によれば、学習者が現在持っている知識よりも少し上のレベルの内容を学ぶことで習得は促進されるとされており、習熟度が同程度の級友と学ぶことは、意義のあることだと考えられる。

続けて、英語に触れる時間を増やすことも必要となろう。日本では、現在小学校で 35 コマ（1 コマ 40 分）×2 年間＝70 コマ（時間換算約 47 時間）、中学校で 140 コマ（1 コマ 50 分）×3 年間＝420 コマ（時間換算 350 時間）と、義務教育段階における学校での時間数は 400 時間に満たず、これに高校での標準的な履修科目（コミュニケーション英語 I・II・III、

英語表現Ⅰ・Ⅱ)の時間数(50分×17単位×35コマ、時間換算約496時間)を加算しても、約896時間であり、既述のFSIによる言語の習得時間数2200時間から見ても遥かに少ないことが分かる。このことから、学校教育だけで「英語のできる日本人」を養成することは難しいと思われる。よって、スウェーデンのように幼い頃から英語に触れる時間を増やすことが求められよう。英語教室等に通う手もあるが、これは家庭の経済事情等により格差が生まれることが予想されるので、国民が平等に英語に触れられる環境としては、スウェーデン同様に英語によって放送される英語番組を増やしたり、学校図書館に英語の本を携えたりすることが、より効果的であろう。

そして、それ以上に必要になってくるのが、学習者の意識の向上だと考えられる。スウェーデン人の高校生は86%が英語は必要と答えていたが、日本人に関しては先述した通り、英語使用の目的が直近の入試や就職となってしまうっており、いくら優れた環境が周囲にあったとしても、やはり学習者の意識やモチベーションが高くないことには、英語力は伸びていかないだろう。そこで、まずは、「英語が好き」という状態を作ることが必要である。「好きこそもの上手なれ」という言葉にもあるように、好きなもののほうが上達は早いし、これはベネッセ教育総合研究所の『中高生の英語学習に関する実態調査2014』(2014)からも明らかになっている(図12)。従って、学校では、英語嫌いを作らないためにも、授業の中で全員が分かる部分を必ず組み込むこと、習熟度別クラスの実施、新学習指導要領に準じた参加型授業への転換などの工夫が必要となろう。その上で、好きにさせたら、どんどん使うように促進するべきだろう。「言語体系(語彙、文法等)が母語と大きく異なる言語を学ぶための最良の方法はどんな方法だとあなたは考えますか。」という質問に対し、ストックホルム大学の学生、カーリン・モリン(Karin Morin)は「テレビや映画を見たり、本を読んだり、ラジオを聞いたりするなどして、大量のインプットをすること、そしてそこで聞いたり、学んだりしたことを、ディスカッションや会話を通じて毎日のように使うことが大切。」と回答している。彼女は、この方法により、母語であるスウェーデン語との言語的距離が比較的遠い日本語を大学になってから勉強し始めたにも関わらず、それほど苦勞せずに習得できたそうだ。現在では、我々ネイティブ顔負けの日本語力を有している。このことは我々日本人が英語を習得する上においても効果的な方法であることを示唆していると言えるだろう。



*「好き」:「とても好き+まあ好き」の%。
「好きではない」:「あまり好きではない+まったく好きではない」の%。

図 12. 日本人の英語に関する意識 (中学生 / 「好き」「嫌い (好きではない)」別)

(出典) <http://berd.benesse.jp/global/opinion/index2.php?id=4369> (「グローバル教育研究室＝オピニオン＝第 60 回 英語を好きになることが『グローバル化』に対応することの近道 - 『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』より」、ベネッセ総合教育研究所、2015 年 1 月 21 日閲覧)

一方で、日本人が維持するべき点もある。それは、「脱・ゆとり」の動向である。90 年代から 2000 年代初頭にかけて、日本からも教育関係者が相次いで視察でスウェーデンを訪れ、2001 年からの個性重視政策や教育の地方分権化を謳った「ゆとり教育」の参考とした。しかし、学力の低下が著しかったことから、2005 年以降「脱・ゆとり路線」に移行している。学習指導要領に規定されたカリキュラムや、教科書検定、義務教育における教科書の一括無償給付など中央集権的な体制は日本の特徴である。そうした国家主導の部分が大きいことで、全国的に一定水準が保障されていると言っても過言ではない。スウェーデンの長所を取り入れつつも、こうした制度を維持していくことも日本の英語力を上げるにあたって必要なことになる。

—第 10 章 今後の展望・結びにあたって—

本論文においては、スウェーデン人が優れた英語力を習得するための秘訣を明らかにし、それをもとに日本人の英語力を伸ばすための提言をしてきたが、PISA の結果に見られるようなスウェーデン人の学力低下と英語力の低下に関しては、因果関係を見出すことができなかった。また、「脱・ゆとり」の新学習指導要領が施行されて間もないことから、その教育効果もまだ不透明な状態だ。2015 年には世界中の高校生、大学生の英語能力指数の分析を行った、EF EPI-s の発表も予定されており、今後も EF EPI のランキングや TOEFL iBT のデータは公表され続けることだろう。そうした中で、スウェーデン人の英語力は低下し、日本人の英語力は改善されることも見込まれる。今後どのような傾向を辿るかについては、今後の研究に委ねたい。

最後に、本論文の指導のみならず、授業やゼミナール等 4 年間の大学生活における様々な場面で大変お世話になった鈴木賢志教授、様々な観点から論文に対するアドバイスをくれた鈴木ゼミナールのゼミナール生、スウェーデン人の生の声を聴くべく実施したアンケート調査・インタビューに協力してくれたトゥンバ高等学校の生徒・卒業生、ストックホルム大学の学生に多大なる感謝の意を表し、本論文の結びとしたい。

-
- ¹ Educational Testing Service 『TOEFL=TOEFL iBT=TOEFL iBT® テストについて』
- ² 同上
- ³ エデュケーション・ファースト 『EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX 国別ファクト・シート 日本』 2014 年
- ⁴ Deutscher, G. (2006). *The Unfolding of Language* (p.56).
- ⁵ Stensson, L. (2009). Swedish grammar.
- ⁶ Skolverket (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011* (p. 32).
- ⁷ 入江公啓 「ESL 環境の強み —スウェーデンにおける英語の習得—」 『志學館大学人間関係学部 研究紀要 第 34 巻第 1 号』 60 頁、2013 年
- ⁸ Skolverket (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011* (p.32).
- ⁹ Skolverket (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011* (p.37).
- ¹⁰ Brown, H., D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching. Fifth edition* (p.189).
- ¹¹ Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (p.25).
- ¹² Igawa, K & Yagi, S. (2011) Perspectives on English language education in Sweden. *Shitennoji Daigaku Kiyou [The Bulletin of Shitennoji University]* (p.109).
- ¹³ Naisbitt, J., & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000: Ten New Directions for the 1990's* (p.140).
- ¹⁴ Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching* (p.164).
- ¹⁵ Berns, M., Claes, M., de Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I., Truchot, C. & van der Wijst, P. (2007). English in Europe. *Language Policy*, 7 (p.20).
- ¹⁶ Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners; Sweden. In M. Nikolov, H. Curtain, & European Centre for Modern Languages (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (p. 154).
- ¹⁷ Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners; Sweden. In M. Nikolov, H. Curtain, & European Centre for Modern Languages (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (p. 154).
- ¹⁸ Internationella programkontoret, (2006). *Education, work, guidance in Sweden*. Stockholm: The International Programme Office for Education and Training (p.6).
- ¹⁹ Guilherme, M., (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*. 7 (1) (p.72).

-
- ²⁰ Winsa, B. (2005). Language planning in Sweden. In R.B. Kaplan, & R.B. Baldauf Jr. (Eds.), *Language planning & policy: Europe, Vol. 1. Hungary, Finland, and Sweden* (p. 235).
- ²¹ Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching* (p.164).
- ²² 山脇啓造「第90回 オランダとスウェーデン」『JIAM メールマガジン「多文化共生社会に向けて」』、2014年9月24日
- ²³ 同上
- ²⁴ 川瀬弘至「北欧の教育王国はなぜ崩壊したのか？ スウェーデンの学力凋落の原因を探る」『産経ニュース』、2014年1月5日
- ²⁵ 同上
- ²⁶ 同上
- ²⁷ 同上
- ²⁸ 同上
- ²⁹ 同上
- ³⁰ 米原幸大『米国の日本語教育に学ぶ新英語教育』、2008年、42頁
- ³¹ 同上、43頁

【参考文献】

- Ammon, U. (2006) Conflicts about the EU working languages: On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 319-338. Retrieved November 22, 2014, from http://www.dylan-project.org/Dylan_en/presentation/dissemination/articles/assets/UDE-Ammon-LanguageConflictsInTheEuropeanUnion.pdf
- Berns, M., Claes, M., de Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I., Truchot, C., van der Wijst, P. (2007). English in Europe. *Language Policy*, 7, 15-42.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching. Fifth edition*. New York: Pearson Education, Inc.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Crystal, D. (1997/2003). *English as a global language [2nd ed.]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deutscher, G. (2006). *The Unfolding of Language*. New York: Henry Holt.
- Educational Testing Service. (2014). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests January 2013–December 2013 Test Data*. Retrieved 21 January, 2015, from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Educational Testing Service. (2012). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests and TOEFL® PBT Tests January 2011–December 2011 Test Data*. Retrieved 21 January, 2015, from <http://www.yumpu.com/en/document/view/10582109/test-and-score-data>
- Educational Testing Service. (2013). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests and TOEFL® PBT Tests January 2012–December 2012 Test Data*. Retrieved 21 January, 2015, from <http://www.yukamedia.com/storage/TOEFL%20Scores.pdf>
- Educational Testing Service. (2007). *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests September 2005–December 2006 Test Data*. Retrieved 21 January, 2015, from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-iBT.pdf>
- Educational Testing Service. (2008). *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests JANUARY 2007–DECEMBER 2007 TEST DATA*. Retrieved 21 January, 2015, from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/71943_web.pdf
- Educational Testing Service. (2009). *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests JANUARY 2008–DECEMBER 2008 TEST DATA*. Retrieved 21 January, 2015, from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/test_score_data_summary_2008.pdf
- Educational Testing Service. (2010). *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and*

-
- Paper-based Tests JANUARY 2009—DECEMBER 2009 TEST DATA*. Retrieved 21 January, 2015, from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf
- Educational Testing Service. (2011). *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests JANUARY 2010—DECEMBER 2011 TEST DATA*. Retrieved 21 January, 2015, from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.pdf>
- Education First. (2011). *EF EPI English Proficiency Index First Edition*. Tokyo: Retrieved November 20, 2014, from <http://www.efjapan.co.jp/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf>
- Education First. (2012). *EF EPI English Proficiency Index Second Edition*. Tokyo: Retrieved November 20, 2014, from http://www.efjapan.co.jp/~/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-master-lr-2.pdf
- Education First. (2013). *EF EPI English Proficiency Index Third Edition*. Tokyo: Retrieved November 20, 2014, from <http://www.efjapan.co.jp/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-jp.pdf>
- European Commission. (2012). *Europeans and Their Languages Report: Special Eurobarometer 386*. Retrieved November 20, 2014, from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- George, Y. (2010). *The study of language. 4th edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guilherme, M., (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication. 7 (1)*, 72-90. Retrieved January 21, 2015, from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2167/laic184.0>
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Igawa, K. & Yagi, S. (2011) Perspectives on English Language Education in Sweden. *Shitennoji Daigaku Kiyou [The Bulletin of Shitennoji University]*, 99-121. Osaka, Japan: Shitennoji University. Retrieved November 20, 2014 from <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/toshokan/images/kiyo52-06.pdf>
- Internationella programkontoret. (2006). *Education, work, guidance in Sweden*. Stockholm: The International Programme Office for Education and Training. Retrieved November 22, 2014, from <http://www.dokumenten.se/Pubs/0d838e84-fe4e-4a20-b8de-5ea851f7fbd3/education-work-guidance-in-sweden.pdf>
- Naisbitt, J., & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000: Ten New Directions for the 1990's*. NY: Avon Books.

-
- National Virtual Translation Center. *Language Learning Difficulty for English Speakers*. Retrieved January 21, 2015, from <http://web.archive.org/web/20071014005901/http://www.nvtc.gov/lotw/months/november>
- Skolverket (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Retrieved January 21, 2015, from http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskid-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2687
- Stensson, L. (2009). Swedish grammar. Retrieved November 22 2014, from <http://www.lysator.liu.se/language/Languages/Swedish/Grammar.html#syntax>
- Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners; Sweden. In M. Nikolov, H. Curtain, & European Centre for Modern Languages (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*, 151-158. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Svenska Filminstitutet (2014). *Filmåret i siffror 2013*. Retrieved January 7, 2015, from <http://www.sfi.se/PageFiles/1775/Film%c3%a5ret%20i%20siffror%202013.pdf>
- Winsa, B. (2005). Language planning in Sweden. In R.B. Kaplan, & R.B. Baldauf Jr. (Eds.), *Language planning & policy: Europe, Vol. 1. Hungary, Finland, and Sweden*, 233-330. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- 一般社団法人日本映画製作者連盟『2014年（平成26年）全国映画概況』、2015年1月
〈http://www.eiren.org/toukei/img/eiren_kosyu/data_2014.pdf〉（2015年2月4日閲覧）
- 入江公啓「ESL環境の強み ―スウェーデンにおける英語の習得―」『志學館大学人間関係
学部 研究紀要 第34巻第1号』54-66頁、志學館大学人間関係学部、2013年
エデュケーション・テスト・サービス『TOEFL=TOEFL iBT=TOEFL iBT® テス
トについて』、〈<http://www.ets.org/jp/toefl/ibt/about/>〉（2015年1月21日閲覧）
- エデュケーション・ファースト『EF EPI 第4版』、2014年
- 大谷泰照・杉谷眞佐子・脇田博文・橋内武・林桂子・三好康子（編）『EUの言語政策 ―
日本の外国語教育への示唆』、くろしお出版、2010年
- 学校法人 産業能率大学『第5回新入社員のグローバル意識調査』、2013年
〈<http://www.sanno.ac.jp/research/pdf/global2013.pdf>〉（2015年1月21日閲覧）
- 川瀬弘至「北欧の教育王国はなぜ崩壊したのか？ スウェーデンの学力凋落の原因を探る」
『産経ニュース』、2014年1月5日
〈<http://www.sankei.com/life/news/140105/lif1401050007-n1.html>〉（2015年1月21日閲覧）
- 高倉万紀子「ブームの予感（日経MJ）＝おもてなし『ニッポンのココが残念』 外国人100

人に聞く』『日経MJ』、2014年2月16日

〈<http://www.nikkei.com/article/DGXZZO66730540T10C14A2000000/>〉(2015年1月21日閲覧)

文理『移行措置期間中の標準授業時数・中学校 最終確定版』、2008年

〈https://www.bunri.co.jp/infosrv/pdfs/ikou_c_jyugyojisuu.pdf〉(2014年11月24日閲覧)

福本優美子「グローバル教育研究室のオピニオン 第60回 英語を好きになることが「グローバル化」に対応することの近道—『中高生の英語学習に関する実態調査2014』より」『ベネッセ教育総合研究所』、2014年12月1日

〈<http://berd.benesse.jp/global/opinion/index2.php?id=4369>〉(2015年1月21日閲覧)

ベネッセ教育総合研究所『速報版 中高生の英語学習に関する実態調査2014』、2014年

〈http://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf〉(2015年1月21日閲覧)

松川禮子・大下邦彦(編)『小学校と中学校を結ぶ—英語教育における小中連携』、高陵社、2007年

村井誠人(編)『エリアスタディーズ75 スウェーデンを知るための60章』、明石書店、2009年

文部科学省『高等学校学習指導要領』、2009年

〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf〉(2014年11月24日閲覧)

文部科学省『平成25年度「英語教育実施状況調査」の結果概要(公立高等学校・中等教育学校後期課程)』、2014年9月3日

〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_03.pdf〉(2015年1月21日閲覧)

文部科学省『平成25年度「英語教育実施状況調査」の結果概要(公立小学校)』、2014年9月3日

〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_01.pdf〉(2015年1月21日閲覧)

文部科学省『平成25年度「英語教育実施状況調査」の結果概要(公立中学校・中等教育学校前期課程)』、2014年9月3日

〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_02.pdf〉(2015年1月21日閲覧)

文部科学省『日本人の海外留学状況』、2014年

〈http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2014/04/07/1345878_01.pdf〉(2015年1月21日閲覧)

山脇啓造「第 90 回 オランダとスウェーデン」『JIAM メールマガジン「多文化共生社会に向けて」』、2014 年 9 月 24 日 (<<https://www.jiam.jp/melimga/kyosei/newcontents90.html>>) (2014 年 11 月 20 日閲覧)

米原幸大『米国の日本語教育に学ぶ新英語教育』、大学教育出版、2008 年

コロケーション知識の熟達度と英語力との関係性

—Kasahara & Koizumi (2012) の追調査—

篠 和也
明治大学

SHINO Kazuya
Meiji University

目 次

1. はじめに
2. 先行研究
 - 2.1. Kasaraha & Koizumi (2012)の概要
 - 2.2. 追調査について
 - 2.1.1. CASEC (Computerized Assessment System for English Communication)
 - 2.1.2. DTCK (Depth test of Collocation knowledge)
 - 2.1.3. Kasaraha & Koizumi (2012)の結果
3. 研究目的
4. 実験方法
 - 4.1. 研究課題
 - 4.2. 被験者
 - 4.3. スコア記入式による被験者のグループ分け
 - 4.4. 手順
 - 4.5. データ分析
5. 実験結果
6. 考察
 - 6.1. 研究課題の検証
 - 6.2. 先行研究 (Kasahara & Koizumi (2012)) との比較
 - 6.2.1. 高頻度コロケーション (HFCs) における比較
 - 6.2.2. 低頻度コロケーション (LFCs) における比較
 - 6.2.3. テスト全体における比較
 - 6.3. 被験者の英語力測定方法について
 - 6.4. 本研究と学習者の到達段階との関係性
7. おわりに
- 参考文献
- 付録

1. はじめに

本研究では、コロケーション知識の熟達度と英語力の関係性があるか否かの調査を行った。私がコロケーションに興味を持ったのは自身の実体験からである。私は日々自身の英語力の向上を図っており、その中でも特にスピーキング力向上に力を入れている。その中で、ネイティブスピーカーや帰国子女など自分より英語力の高い人々と話す中でよく感じていたことがあった。それは「この語を表すときには、そんな言い回しをするのか?」という発見である。この発見から、「どのような差が彼らと私の間にあるのか?」という疑問を抱くことになった。

そんな中で知ったのがコロケーション (Collocation) である。コロケーションとは、「偶然に共起する語よりも、より頻繁に共起する 2 語あるいはそれ以上の語の組み合わせ」(Schmitt, 2010) のことである。コロケーションは英語において非常に広く使われており、日常会話の 70%は慣習的に使用されているコロケーションから成り立つものであると言われている (Oxford University Press, 2002)。また、コロケーションを習得しているか否かで、ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーを区別することができるかとされている (Durrant & Schmitt, 2009; Siyanova & Schmitt, 2007)。加えて、Schmitt (2010) では、「コロケーションは文脈化された語の知識の中でも最も重要なものの 1 つであり、知識の深さを測る上では良いものである」と述べている。さらに、コロケーションの知識を測定することで、英語学習上級者と初級者を区別することができるという意見もある (Hsu, 2007; Schmitt, 2010)。このような先行研究から、コロケーションの知識を基に、学習者の学習到達レベルを測定できると考えられる。

このように先行研究を基にした事実を知り、コロケーションについて調べることは、ノンネイティブスピーカーがネイティブスピーカーにより近づくために重要な要因の 1 つであると私は考えた。そうして研究を進めていく中で発見したのが、“Relationship Between Depth of Collocation Knowledge and L2 Proficiency Using the Depth Test of Collocation Knowledge” (Kasahara & Koizumi, 2012) である。この研究は、コロケーションについて量的側面だけでなく質的側面についても調査しているものであり、今までのコロケーションに関する研究よりも、より一歩発展した研究だと感じた。質的側面にも焦点を当ててテストを行うことで、コロケーション知識についてより多角的に分析し、学習者の到達段階について細かく分析することができるという点に興味を持ったのである。また、この研究は大学生を対象としており、日本の大学生という観点から追調査を行ってみたいと感じ、数ある先行研究の中から Kasahara and Koizumi (2012) を選別した。

しかし、Kasahara and Koizumi (2012) の調査では初級～中級の被験者のみを対象としており、中上級レベルの学習者にも結果が当てはまるかどうかは定かではない。そこで、本研究では中級～上級者を対象とし、より広範囲の学習者に対してコロケーションの知識の重要性を提言することを目的とする。

2. 先行研究

2.1. Kasahara and Koizumi (2012) の概要

まずは、本研究の基となった先行研究の説明から始めたい。この先行研究とは、“Relationship Between Depth of Collocation Knowledge and L2 Proficiency Using the Depth Test of Collocation Knowledge” (Kasahara & Koizumi, 2012) のことである。この研究の中で、筆者らは過去に行われた翻訳式 (Bahns & Eldaw, 1993), 空欄補充式 (Barfield, 2009; Gyllstad, 2005) のコロケーションのテストを分析している。これらの過去の研究は、上級学習者は初級学習者に比べて、よりコロケーションを使用・理解している傾向にあることを明らかにした。しかし、これらの研究はコロケーションの多さ・量に着目しているものの、コロケーションの深さ・質について考えられておらず、笠原・小泉はこれが問題だと考えた。

そこで、笠原・小泉は DTCK (Depth Test of Collocation Knowledge) というコロケーションの深さや質について測定することの出来るテストを考案し、Kasahara and Koizumi (2012) 内において DTCK を用いた研究を行った。この研究の研究課題は、以下の3つである。

- (1) コロケーション知識は学習者の熟達度とどの程度の相関があるか。
- (2) 学習者の熟達度によって、コロケーション知識の深さには差があるか。
- (3) 熟達度に関わらず、学習者は「低頻度コロケーション (LFC)」より「高頻度コロケーション (HFC)」をより多く知っているか。

HFC とはある語に対して頻繁に共起する語、LFC とはある語に対して共起はするものの、その頻度は少ないものである。具体例としては、「black」という語は高頻度で「black hair」というコロケーションを持っていると同時に、「black look」(怒りを示す表現) という低頻度で使われるコロケーションも持っている。L2 学習者が低頻度コロケーション (black look) よりも先に高頻度コロケーション (black hair) を学ぶのは自然なことだろう。

笠原・小泉はこの考えに基づき、「上級学習者は低頻度コロケーションについて、より知っているのではないか」という仮説を立てた。彼らは、この2つのタイプのコロケーションを含むテスト (DTCK) を使うことによって、L2 学習者がどの段階にいるのかという教育的な側面においても活用することができるだろうとも述べている。

この研究では常磐大学の1年生159人を対象とし、まずはCASEC (Computerized Assessment System for English Communication) を実施することで被験者のL2レベルを測定している。その後、DTCKを実施し、CASECとDTCKの相関を見ることで、上記の研究課題に答えようとしている。CASEC、DTCKについては次項にて詳しく述べる。

2.1.1. CASEC (Computerized Assessment System for English Communication)

CASEC とは、Japan Institute for Educational Measurement (JIEM) によって開発され、リーディングとリスニングの2セクションから成る40~50分のテストである。JIEMによると、

CASEC と TOEIC には高い相関 ($r = .84$) があり、英語力の測定に適していると言われている。

Kasahara and Koizumi (2012) では、この CASEC の結果により 159 人の被験者を上位群 ($n = 53$)、中位群 ($n = 53$)、下位群 ($n = 53$) の 3 グループに分けることで、L2 の熟達度の差異を見出している。CASEC のテスト結果を TOEIC に換算すると、上位群：465-545、中位群：315-355、下位群：205-240 となり、Kasahara and Koizumi (2012) の研究における被験者は初・中級者レベルの英語学習者と考えられる。

2.1.2. DTCK (Depth test of Collocation knowledge)

DTCK は Kasahara and Koizumi (2012) によって作成されたコロケーション知識を測定するテストであり、被験者はターゲットワードと統合的に共起する 4 つの選択肢の中から 2 つの選択肢を選ぶテストである。そのうちの 1 つは最も頻繁に共起する語 (high-frequency-collocations; HFCs) であり、もう 1 つは低頻度で共起する語 (low-frequency-collocations; LFCs) である。4 つの選択肢から 2 つのコロケーションを答えさせる 25 問のテストで、2 つのうちの 1 つは HFC、もう 1 つを LFC とし、 25×2 (HFC と LFC の 2 種類で 1 点ずつ) の 50 点満点のテストである。

DTCK を作成するにあたって、筆者らはまず初めに、日本人英語学習者の使用頻度を基にした 8000 語の単語集である「JACET List of 8000 Basic Words」(JACET 8000: 大学英語教育学会, Basic Word Revision Committee, 2003) から 25 個のターゲットワードを選出した。すべてのターゲットワードは、リスト内で 1000-2000 単語レベルに属し、高頻度で使われる、かつ複数の意味を持った形容詞か名詞である。このリストの筆者は、英語を L2 として学習している学習者を対象に、世界で広く使われている単一言語辞典の 1 つである「Longman Dictionary of Contemporary English」(LDCE; 5th ed., Pearson Longman Limited, 2009) を参照している。加えて、LDCE 内における第一の定義を最も頻繁に使われている語 (HFC) の意味として適用し、それ以外の語の意味は全て低頻度で共起する語 (LFC) として区分した。2 つ目の手順として、HFCs・LFCs の 2 タイプのコロケーションは LDCE と Longman Collocations Dictionary for Students of English (Oxford University Press, 2002) を参照し、選定した。これらすべてのコロケーションは JACET 8000 においても 1000-2000 単語レベルで、高頻度の名詞または形容詞である。3 つ目には、4 つの選択肢のうち、残り 2 つの誤答選択肢を JACET 8000 から選出し、上記 2 つの辞書を基に選出したターゲットワードと結びついたときにコロケーションの関係にはならない誤答選択肢を選んだ。

また、DTCK 内のすべての語は、2 語のコンビネーションが最も基本的なコロケーションであり (Simpson-Vlach & Ellis, 2010)、形容詞/名詞または名詞/名詞のコンビネーションが 2 語のコンビネーションにおいて最も基本的なものである (Aitchison, 2003; Barfield, 2009) という理由から、①形容詞/名詞 (例: wild/animal)、②名詞/名詞 (例: tree/branch) のどちらかのコンビネーションとなっている。

加えて、笠原・小泉はこの 2 つの誤答選択肢の信頼性を確かめるために、ベテランの大学英語教師を 3 人採用した。1 人はカナダ人の英語ネイティブスピーカーであり、もう 2 人

は日本人である。彼らには、(1) HFCs が最も高頻度で共起するものか否か、LFCs が低頻度で共起するものか否か、(2) 誤答選択肢がターゲットワードと共起しないかという 2 点をチェックしてもらうように依頼した。1 人以上の教師から指摘があったすべてのコロケーションと誤答選択肢は、全員が合意に至るまで入れ替えを行った（最終的に選ばれた単語は、付録を参照）。

2.1.3 Kasaraha & Koizumi (2012)の結果

上記のプロセスを経て開発された DTCK を用いた実験の結果として、(1) コロケーション知識は学習者の熟達度とどの程度の相関があるか、(3) 熟達度に関わらず、学習者は「低頻度コロケーション (LFC)」より「高頻度コロケーション (HFC)」をより多く知っているかという 2 つの研究課題は支持された。しかし、(2) 学習者の熟達度によって、コロケーション知識の深さには差があるのか、については、L2 上級者と中級者・初級者との差異は見られたものの、L2 中級者と初級者との間に大きな差異は見られなかった。これは、L2 学習の段階において、LFC がより後のレベルで習得されるものであるという可能性を示唆している、と筆者らは述べている。

結論として、筆者らは HFC を先に教え、LFC は後の段階で教えられるべきだと提案している。また、簡単なはずである HFC の中でも難しいもの、難しいはずである LFC の中でも簡単なものがあることに触れ、そのようなことにも注意して英語教育の中にコロケーションを取り入れていくべきだと指摘している。

2.2. 追調査について

2.2.1. 追調査の重要性

追調査 (replication study) の定義については、1968 年に Lykken が Literal, Operational, Constructive という 3 種類の分類が可能であると主張している。その後、Schmidt (2009) において、Operational 型の追調査は Direct 型、Constructive 型の追調査は Conceptual 型の 2 種類へと再定義された (Literal 型の追調査は、オリジナルの論文の筆者が被験者に関するデータを追加で集めることが必要不可欠であるという理由から削除された)。Direct 型の追調査とは、オリジナルの論文と同一の素材を使用し、同一の結果が出ることを目的としており、オリジナルの論文の信頼性を測定するものである。一方で、Conceptual 型の追調査は Direct 型の追調査とは異なり、同一の素材を用いるものではない。その代わりとして別の重要な仮説を検証し、構成概念の測定を目的としている。このように、追調査の属性については、Direct 型と Conceptual 型の 2 種類に分類することができる。

また、追調査の重要性については賛否の両論が存在している。例えば、Turkey (1969) は、確証は反復によって証明されるものであり、この主張を無視した試みは失敗するだろうと述べている。また、追調査は万能薬ではないが、研究の精度を高め、研究の完全性・再現性に欠損を与えうる要素を最小限にするものである、とも述べている。加えて、追調査は学問における王道であり最高峰である、という賛成の声もある (Collins, 1985; Jasný, Chin,

Chong, & Vignieri, 2011)。一方で、追調査は威信・オリジナリティー・刺激に欠けると批判する声もあり (Lyndsay & Ehrenberg, 1993; Neuliep & Crandall, 1993), 追調査の重要性については議論が尽きない。

近年の研究としては, Makel, Plucker, and Hegarty (2012) が, 心理学の分野における追調査論文に関するメタ分析を行っている。この研究では, 心理学に関係する 100 誌の論文を基に, (1) 全論文において, 追調査に関する記述がある論文はいくつあるか, (2) 追調査に関する記述がある論文の中で, 実際に追調査を行っている論文はあるか, (3) あるのであればそれが成功 (失敗) したのか, Direct 型と Conceptual 型のどちらの追調査か, などを調査している。この調査によると, すべての論文の中で, 追調査に関する記述がある論文は 1.57% であり, 比率としては大きいとは言えない。だが, 年代別の変化に着目してみると, 1950 年～1999 年までの比率が 1.10% だったのに対し, 2000 年以降では 2.39% となっており, 最近になるにつれて追調査が一般的になってきていることが分かる。これは, 近年では論文の総本数自体が増加しているという背景がある中で比率の増加であり, 追調査への注目度が高まっていると言えるだろう。

また, 筆者らは論文内において, 誰が追調査の質や量, 必要性について責任を取るのか が問題であると述べている。また, すべての論文において追調査を行う必要はないと述べているものの, 現代の調査の実施において, 影響力のある仮説, 重要な方針, 人々の自己洞察を刺激するものとして追調査は必要であると結論付けている。

2.2.2. 本研究における追調査の必要性

先述したように, 中上級者の学習者とネイティブを区別する要因の 1 つとしてコロケーション知識の差が挙げられる。これを実証するための実験の例として Kasahara and Koizumi (2012) が挙げられる。だが, 彼らの研究は初～中級者の学習者と対象としているため, 本研究で中～上級者を対象とした追調査を行い, コロケーション知識の重要性をより確固たるものにすることが本研究の目的である。つまり, 本研究は Kasahara and Koizumi (2012) の研究を補完するものであり, 彼らの論文内における示唆・提案の一般可能性を高めるための研究である。

なお, 補足になるが本研究の追調査は Kasahara and Koizumi (2012) と同様の研究課題・テストを用いているため, Direct 型の追調査となる。

3. 研究目的

この研究の目的は, 「L2 学習者のコロケーション知識が, どの程度学習者の L2 熟達度に影響を及ぼしているか」ということを調査するものである。実験は, 明治大学国際日本学部 に在籍する 1～4 年生 133 人を対象に実施した。彼らには, TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT のスコアを自己申告制で記入してもらった上で, コロケーション知識の深さテスト (Depth Test of Collocation Knowledge, 略称 DTCK) を受験してもらった。DTCK とは, テスト受験

者のコロケーションの知識の深さを測定するために作られ、2つのパートから成り立っているテストである (Kasahara & Koizumi, 2012)。1つ目は、テスト受験者に対し、ターゲットワードに対して、最も頻繁に共起する語 (HFCs) を選ばせるものである。2つ目は、ターゲットワードに対し、共起はするものの、その頻度は低いもの (LFCs) を選ばせるものである。被験者 133 人の中で TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT いずれかのスコアが入手できた受験者は 67 人いたため、本研究ではこの 67 人に焦点を当てて分析・検証を行った。

4. 実験方法

4.1. 研究課題

本研究では、Kasahara and Koizumi (2012) に倣い、以下3つの研究課題を設定する。

- (1) コロケーション知識は学習者の熟達度とどの程度の相関があるか。
- (2) 学習者の熟達度によって、コロケーション知識の深さには差があるか。
- (3) 熟達度に関わらず、学習者は「低頻度コロケーション (LFC)」より「高頻度コロケーション (HFC)」をより多く知っているか。

前述したように、この研究は Kasahara and Koizumi (2012) の追調査であるが、以下のような新規性・独自性を有するものである。すなわち、被験者のレベルの違いである。先行研究では TOEIC でいうと 205~545 点という初中級レベルの学習者を対象とした調査だったが、本研究の対象者のレベルは 370~890 点 (平均 647.76 点, 標準偏差 315.97) である。先行研究の被験者とは熟達度が異なる学習者を対象とすることにより、先に得られた結果の一般化可能性を検証するというのが本研究の特徴である。

4.2. 被験者

被験者は明治大学国際日本学部に通う 133 人 (1年生: 69 人, 2年生: 31 人, 3年生: 14 人, 4年生: 18 人, M1: 1 人) の学生である。彼らは 1・2 年次に週 6 コマの英語必修クラスを受講し、授業内での発言は英語のみ、教員の多くはネイティブスピーカーというような、英語系の特色を持つ学部に通う学生たちである。133 人分の DTCK スコアを集めることはできたものの、そのうち 67 人 (1年生: 25 人, 2年生: 17 人, 3年生: 7 人, 4年生: 18 人) から自己申告制の英語力記入欄 (TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT の保持スコアを記入する方式) のデータを入手することができたため、実際に研究対象として扱ったのは上記 67 名とした。

4.3. スコア記入式による被験者のグループ分け

被験者の英語レベルを測定するために、DTCK を始める前に自己申告制で TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT の 3 つのテストのスコアを記入させた。記入するスコアは最新の得点を記

入してもらい、受験したことがないものは空欄で提出してもらった。TOEIC のスコアを保持している被験者は、その点数をそのまま分類の基準とした。また、TOEFL PBT, TOEFL iBT のいずれか（もしくは両方）しか受験したことがなく、TOEIC の点数が分からない被験者に関しては、ETS が発表している「TOEFL PBT = TOEIC*0.348+296」という計算式と、TOEFL PBT と TOEFL iBT の換算表（ETS, n.d.）を基に TOEIC の点数に換算した。その後、TOEIC のスコアをベースに被験者を、上位グループ（ $n = 22$ ）、中位グループ（ $n = 23$ ）、下位グループ（ $n = 22$ ）という 3 つのグループに分類した。

4.4. 手順

DTCK 内に作成した TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT の記入時間も含め、10 分間で DTCK を行った。

4.5. データ分析

まず初めに、①TOEIC・DTCK スコアの記述統計表を作成した。そして、②被験者全体の DTCK のスコアと TOEIC のスコアとの相関、および上位・中位・下位それぞれのグループ内での DTCK のスコアと TOEIC スコアとの相関を調査した。また参考として、被験者の学年を記入してもらったため、③大学 1 年、2 年、3・4 年での 3 グループによる各データの比較についても検討した。

研究課題 (1) については②のデータ、(2)、(3) については①のデータを参照することで研究課題を検証していく。

5. 実験結果

表 1 は全被験者および上位・中位・下位グループ内における、TOEIC・DTCK（HFCs, LFCs, 合計得点）の平均値、最低得点と最高得点を示している。また、この表には 3 つのタイプの DTCK スコアを比較するために、最高得点を基にした、平均値の正答率の割合も含まれている。被験者全体における正答率の割合は、HFCs で 95%、LFCs で 66.16%、合計得点で 80.54%であった。

また、同じく表 1 から、全被験者における TOEIC の平均が 990 点満点のうち 647.76 点であることがわかる。内訳では、上位グループで 779.32 点、中位グループで 648.04 点、下位グループで 515 点であった。これらのデータから、本研究における被験者の英語レベルは中級～上級レベルであると考えられる。

表 1 : TOEIC・DTCK スコアの記述統計表

テスト	平均値	最低点数	最高点数
<u>全被験者 (n = 67)</u>			
TOEIC	647.76	370	890
DTCK(HFC)	23.75(95.00%)	20	25
DTCK(LFC)	16.54(66.16%)	11	23
DTCK(Total)	40.28(80.56%)	33	48
<u>上位グループ (n = 22)</u>			
TOEIC	779.32	710	890
DTCK(HFC)	24.00(96.00%)	22	25
DTCK(LFC)	17.73(70.92%)	12	23
DTCK(Total)	41.73(83.46%)	36	48
<u>中位グループ (n = 23)</u>			
TOEIC	648.04	590	705
DTCK(HFC)	23.91(95.64%)	22	25
DTCK(LFC)	16.09(64.36%)	12	20
DTCK(Total)	40.00(80.00%)	35	45
<u>下位グループ (n = 22)</u>			
TOEIC	515.00	370	590
DTCK(HFC)	23.32(93.28%)	20	25
DTCK(LFC)	15.82(63.28%)	11	20
DTCK(Total)	39.14(78.28%)	33	45

表 2 : 被験者全体の DTCK のスコアと TOEIC のスコアとの相関

	下位 (370~590)	中位 (590~705)	上位 (710~890)	全体 (370~890)
DTCK (HFC)	0.04	0.01	-0.04	0.19
DTCK (LFC)	0.12	0.12	0.02	0.29
DTCK (H+LFC)	0.12	0.11	0.01	0.33

表 2 では、3 種類の DTCK スコアと各グループの TOEIC の点数との相関を示している。まず、被験者全体における相関だが、HFCs で $r = .19$ 、LFCs で $r = .29$ 、合計得点で $r = .33$ と中程度の正の相関関係を見出すことができる。しかし、各グループでの比較においては、先述のような正の相関関係を見出すことは出来なかった。下位・中位グループでは HFCs との相関係数がそれぞれ $r = .04$ 、 $.01$ であるのに加え、上位グループでは $r = -.04$ であった。LFCs に関しては、下位・中位グループともに $r = .12$ 、上位グループでは $r = .02$ であった。さらに、合計得点との比較では、下位で $r = .12$ 、中位で $r = .11$ 、上位で $r = .01$ といった相

関であった。

ここで着目すべきは、被験者全体での相関と、各グループ内における相関との関係である。被験者全体では比較的中程度の正の相関($r = .33$)という値が得られているのに対して、その内訳である各グループ内ではごくわずかな相関が得られるにとどまっている。加えて注目すべきは、上位グループ内における相関の低さである。HFCsでのスコアを除き、下位・中位グループでは $r = .10$ 程度の相関に対して、上位グループでは $r = .01$ 程度の相関係数しか得られていない。この原因については、次項の考察にて詳しく触れる。

またHFCに関して、相関が低くなった原因の1つとして考えられるのが、HFCの項目が本研究の被験者にとっては簡単すぎたため、天井効果を示しているのではないかということである。本研究では、被験者全員のHFCの最低得点ですら25点満点中の20点と高い水準になっているため、このような結果になっている可能性がある。特に上位グループの相関が低く、HFCとの相関に関しては $r = -.04$ という低い値になっている。これは、上級者にとってHFCは既に習得している知識であり、その上でまた異なった知識が問われるTOEICの点数との相関を見た結果だと推測される。

表3：HFC・LFC・合計得点(HFC+LFC)3者間の相関

	DTCK(HFC)	DTCK(LFC)	DTCK(H+LFC)
DTCK(HFC)	×	0.07	0.50
DTCK(LFC)	0.07	×	0.90

表3は、DTCK内でのそれぞれの指標の相関をまとめたものである。まず、HFC・LFC間を見てみると、 $r = .07$ と非常に低い数字になっている。これは、先述したようにHFCの項目が天井効果を示していることが要因として考えられる。これに付随した結果として、LFC・合計得点の相関は $r = .90$ と非常に高く、この数字もHFCの項目が今回の被験者にとっては簡単すぎたことを示していると考えられる。

表4：大学1年、2年、3・4年での3グループによる各データの比較

	1年	2年	3・4年	全体
人数	25	17	25	67
TOEIC 平均	619.6	597.06	709.6	647.46
HFC	23.84	23.53	23.8	23.75
LFC	15.76	17.06	16.96	16.54
H+LFC	39.6	40.59	40.72	40.27

表 5：各グループの TOEIC のスコアと DTCK（合計得点のみ）の相関

	1年 (25人)	2年 (17人)	3・4年 (25人)	全体 (67人)
DTCK (H+LFC)	0.35	0.41	0.20	0.33

表 4, 表 5 は参考のために記入してもらった被験者の学年をもとにデータをまとめたものである。学年別による比較は本研究の趣旨ではないため本題とは少しそれることになるが、いくつか気になる点があるので簡単に触れておきたい。まず、表 3 内の DTCK の合計得点での比較だが、わずかな差ではあるものの、3・4年>2年>1年という年齢順の点数推移となっており、英語を勉強している年数により少なからず差が出ているのではないかというデータになっている。また、表 4 の相関だが、表 2 での相関係数に比べてかなり高い相関が出ていることが読み取れる。理由に関しては本研究の結果だけでは特定できないが、実際にこのような差が出ているということを念頭に、今後の研究を進めていきたい。

6. 考察

6.1. 研究課題の検証

繰り返しにはなるが、本研究では (1) コロケーション知識は学習者の熟達度とどの程度の相関があるか、(2) 学習者の熟達度によって、コロケーション知識の深さには差があるのか、(3) 熟達度に関わらず、学習者は「低頻度コロケーション (LFC)」より「高頻度コロケーション (HFC)」をより多く知っているか、という Kasahara and Koizumi (2012) と同じ 3 つの研究課題を設定した。その研究課題に対する考察を後述していく。

まず、(1) に関してだが、本研究では十分な正の相関を見出すことは出来なかった。先述したように、被験者全体での相関はある程度 ($r=.33$) 見られたものの、各グループ内での相関は決して高いと言えるものではなかった。この原因として、①私自身のデータの入力ミス、②被験者の英語力を正確に測定できていない、③そもそも研究課題が間違っている、という少なくとも 3 つの可能性を指摘できる。まず、①に関しては、データ収集・打ち込みから何度も確認をしつつ相関係数を算出していることから、可能性としては低いと思われる。次に、②に関してだが、個人的にはこれが予測される最大の原因だと考えている。時間・予算の関係上、自己申告制の英語試験スコアを基に被験者をグループ分けしたが、申告されたデータの中には古いものが含まれている可能性もある。また、TOEIC, TOEFL PBT, TOEFL iBT の換算表・換算式に関しては異論を唱える声も多く、被験者の英語レベルを正確に測定できたかどうかは不明である。今後の研究として、再考しなければならない部分の 1 つであると考えている。最後に③についてであるが、これに関する可能性はかなり低いと考えている。理由としては、多くの先行研究で「L2 コロケーションの知識と L2 熟達度に関しては正の相関がある」ということが指摘されているためである。また、Kasahara and Koizumi (2012) においても研究課題 (1) は支持されているので、原因としては①か②を挙げるのが妥当だと考える。

次に (2) に関しては、本研究である程度、検証することができたと考える。4. 結果内の表 1 を見ればわかるように、HFC, LFC, 合計 (HFC+LFC) 3 種類すべてにおいて、上位 > 中位 > 下位グループという結果になったからである。また、HFC, LFC, 合計 3 種類すべてにおける最高得点者は上位グループに所属し、最低得点者は下位グループに所属していることから研究課題 (2) は支持され、「熟達度に関して優れた L2 学習者は、彼らに劣る L2 学習者と比較した際に、コロケーションの知識をより持っている」と考えることができる。

最後に (3) に関しても、本研究で検証することができたと考える。これは、1 人を除く 66/67 人の小計スコアにおいて、HFC > LFC という明白な関係性が示されたためである。これにより、研究課題 (3) は支持されたと考えることができるだろう。

6.2. 先行研究 (Kasahara & Koizumi (2012)) との比較

本節では、本研究で得られた結果と Kasahara and Koizumi (2012) の結果との比較を行う。以下の表が両者のデータを含めた記述統計表である。なお、() 内の数字が Kasahara and Koizumi (2012) のものとなっている。

表 6 : Kasahara & Koizumi (2012) との比較を含めた TOEIC・DTCK スコアの記述統計表

テスト	平均値	最低点数	最高点数
<u>全被験者 (n = 67)</u>			
TOEIC	647.76 (315-355 相当)	370	890
DTCK(HFC)	23.75 (21.01)	20 (5)	25 (25)
DTCK(LFC)	16.54 (13.96)	11 (4)	23 (20)
DTCK(Total)	40.28 (34.97)	33 (9)	48 (44)
<u>上位グループ (n = 22)</u>			
TOEIC	779.32 (465-545 相当)	710	890
DTCK(HFC)	24.00 (23.17)	22 (17)	25 (25)
DTCK(LFC)	17.73 (15.32)	12 (9)	23 (20)
DTCK(Total)	41.73 (38.49)	36 (26)	48 (44)
<u>中位グループ (n = 23)</u>			
TOEIC	648.04 (315-355 相当)	590	705
DTCK(HFC)	23.91 (20.87)	22 (5)	25 (24)
DTCK(LFC)	16.09 (13.70)	12 (4)	20 (20)
DTCK(Total)	40.00 (34.57)	35 (9)	45 (41)
<u>下位グループ (n = 22)</u>			
TOEIC	515.00 (205-240 相当)	370	590
DTCK(HFC)	23.32 (19.00)	20 (11)	25 (24)
DTCK(LFC)	15.82 (12.87)	11 (9)	20 (18)
DTCK(Total)	39.14 (31.87)	33 (25)	45 (40)

6.2.1. 高頻度コロケーション (HFCs) における比較

まず、最も強く感じていることは、HFC に関する差異が大きいということである。先行研究における HFC の最低点が 5 点であるのに対し、本研究での最低点は 20 点と非常に大きな差となっている。これを言い換えると、本研究での被験者のすべては、HFC に関して 20-25 点の間に収まっているとも言える。また、Kasahara and Koizumi (2012) 内における上位グループの HFC 平均点は 23.17 点であるが、これは本研究の下位グループの HFC 平均点 23.32 点すらも下回っている。LFC に関しては、過去の先行研究でも結論付けられているように、学習者の学習段階においてはより高レベルなものであることから、大きな差が出るのも首肯できるが、HFC に関してもこれほどの差が出ることは予測していなかった。この結果から導き出される仮説として、LFC に限らず HFC に関しても、ある程度高レベルな学習段階でないと身につかない知識であるということである。私は学習者の学習段階について詳しい知識を持っていないので、これ以上話を広げることにはできないが、コロケーションを学ぶことのメリットや学習者がより高いレベルにステップアップするための研究の 1 つとして、今後調べていきたい部分だと考えている。

6.2.2. 低頻度コロケーション (LFCs) における比較

LFC については、先述した HFC のように顕著な差異は見られなかったものの、平均点において上位グループが最も高く、下位グループが最も低いという仮説通りの結果が出た。また、被験者内の最低得点が先行研究では 4 点だったのに対し本研究では 11 点だったという観点からも、熟達度が高い学習者の方が LFC に関する知識を持っていると言えるだろう。

6.2.3. テスト全体における比較

まず始めに言及したいのは、HFC・LFC・合計得点すべての項目において本研究のスコアが、先行研究のスコアを上回ったということである。これは、最高得点・最低得点・平均点という 3 つの指標すべてにおいて、上位・中位・下位グループ内での例外がなかったということだ。この結果は、熟達度が高い学習者がコロケーションに対する知識を持っているという先行研究の仮説を支持しているのに加え、この仮説が様々なレベルの学習者に適用されることを示しているのではないだろうか。このことから、本研究の「より広範囲(中～上級者)においても、コロケーション学習は重要である」という目的を達成できたと考える。

6.3. 被験者の英語力測定方法について

Kasahara and Koizumi (2012) の追調査を行った本研究で、オリジナルと大きな違いの 1 つが被験者の英語力測定方法である。時間・予算の関係上仕方なかった部分も大きいですが、個人的には上手いかなかった部分ではないかと感じている。もし、今後測定方法を変える

ことができれば、今回得られた結果とは少し異なる結果が得られる可能性は否定できない。

また、ここで1つ触れておきたいのが TOEIC というテストの信ぴょう性である。今回、自己申告制での英語力 (TOEFL のスコアを記入した被験者は、TOEIC の点数に換算を行った) を基に被験者のグループ分けを行ったが、結果としては相関関係が出ないという形に終わった。先述したように、この形式を取ったのが本研究における 1 つの失敗だと考えている。言い換えると、TOEIC では本当の英語力を測ることはできないのではないかとという疑問が私の中にあるのだ。私自身、何度か TOEIC を受験したことがあり、最終的にはある程度のスコアを獲得することはできたが、TOEIC の勉強を進めれば進めるほど、テストそのものの仕組みさえ学んでしまえば高得点を取ることができるテストだと感じていた。つまり、英語力が低い学習者でも TOEIC 用の勉強をすれば高得点を取ることができるのが TOEIC というテストだと私は考えているのである。本旨とは逸れるのであまり深く言及はしないが、TOEIC のスコアを基に英語力を判断されてしまうことが多い日本の現状がなるべく早く改善され、TOEFL iBT などの 4 技能すべてを測定する実践的なテストが一般的な指標となることを願っている。

6.4. 本研究と学習者の到達段階との関係性

本研究の研究課題とは関係がないので本旨とは少し逸れるが、学習者の到達段階に関して提言したいことが 2 点あるのでここで触れておきたい。1 つは HFC に関して、もう 1 つは LFC に関することである。まず、HFC に関しては、先述の天井効果が示すように、ある程度早い段階で習得されるものだと予測を立てることができる。しかし、TOEIC で高得点を取っている上位グループ内でも HFC の項目で満点を取れない被験者もおり、ネイティブにとっては理解できる表現であっても、学習者にとってはなじみのない HFC もあるため、到達段階という観点から考える上ではさらに細かい分析が必要とも言える。

次に、LFC に関しては、熟達度の高い学習者をさらにレベル分けするための信頼できる指標になり得ると感じた。私自身、本研究の上位グループに属する TOEIC のスコアを持っているが、DTCK の LFC の項目は非常に難しく感じた。今回は時間が無く実行に移すことはできなかったが、上級学習者に対して LFC に関するテストと同時に、英語力を測定するテストを受験してもらい、その 2 者間の関係を見るような実験を行えば興味深いデータが得られるのではないかと感じた。

7. おわりに

本研究では、Kasahara and Koizumi (2012) に倣い、(1) コロケーション知識は学習者の熟達度とどの程度の相関があるか、(2) 学習者の熟達度によって、コロケーション知識の深さには差があるのか、(3) 熟達度に関わらず、学習者は「低頻度コロケーション (LFC)」より「高頻度コロケーション (HFC)」をより多く知っているかという 3 つの研究課題を設定し、追調査を行った。その結果、研究課題 (2) と (3) に関しては同様の結果を得られ

たものの、(1)に関しては満足する結果を得ることは出来なかった。だが、全体を通して、Kasahara and Koizumi (2012) と類似したデータを得ることができたため、彼らが示したデータを支持する形となり、学習者の熟達度とコロケーションの知識の 2 者間には正の相関があるという仮説を支持する形となった。また、Kasahara and Koizumi (2012) では扱われていなかった中～上級者を対象とした追調査において類似の結果を得たため、本研究の研究目的であった「より広範囲の学習者へのコロケーション知識の重要性」を実証することができたと感じている。

私自身が強く感じているように、ある程度の英語力を身につけても、ネイティブや帰国子女とノンネイティブの学習者との差はそう簡単には埋まるものではない。その要因は、単純なことで言えば単語力の差であったり、不明確なものであれば異文化理解への背景知識の理解であったりと、本当に様々な要因が絡み合った上で生まれるものだと考えられる。あるいは、本当の意味でネイティブと同レベルになることなど不可能だと言う人もいるだろう。しかし、そこで諦めてしまうのが合理的な正解なのだろうか？少なくとも、私はそうは思わない。英語力を向上させたい理由・程度は人それぞれだろうが、私は出来る限り高いレベルの学習者になりたいと日々思っているし、多くの学習者がそう感じていると思う。本研究が、このような学習者を英語力向上の一因となれば幸いである。また、現状の日本においてはまだまだあまり馴染みのないコロケーション学習がより広く知られ、多くの学習者の英語力向上に役立ってくれることを願っている。

参考文献

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3rd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, 101-114.
- Barfield, A. (2009). Exploring productive L2 collocation knowledge. In T. Fitzpatrick & A. Barfield (Eds.), *Lexical processing in second language learners* (pp. 95-110). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Collins, H. M. (1985). *Changing order*. London, England: Sage.
- Durrant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *IRAL*, 47, 157-177.
- Educational Testing Service (n.d.). TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL
Retrieved from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf
- Gyllstad, H. (2005). Words that go together well: Developing test formats for measuring learner knowledge of English collocations. In F. Heinat & E. Klingvall (Eds.), *The department of English in Lund: Working Papers in Linguistics*, 5, 1-31.
- Hsu, J. (2007). Lexical collocations and their relation to the online writing of Taiwanese college English majors and non-English majors. *Electron Journal of Foreign Language Teaching*, 4,

192-209.

Japan Association of College English Teachers Basic Word Revision Committee. (Ed.) (2003).

JACET list of 8000 basic words. Tokyo: Author.

JIEM (Japan Institute for Educational Measurement, Inc.). (n.d.-a). *Data, shiryō* [data and reports].

Retrieved from <http://casec.evidus.com/materials/index.html>

JIEM. (n.d.-b). Naze CASEC [Why CASEC]?

Retrieved from <http://casec.evidus/group/university/why.html>

Jasny, B. R., Chin, G., Chong, L., & Vignieri, S. (2011). Again, and again, and again: Introduction.

Science, 334, 1225.

Kasahara, K., & Koizumi, R. (2012). Relationship between depth of collocation knowledge and L2 proficiency using the Depth Test of Collocation Knowledge. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 23, 329-344.

Lykken, D. T. (1968). Statistical significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 70, 151-159.

Lyndsay, R. M., & Ehrenberg, A. S. C. (1993). The design of replicated studies. *The American Statistician*, 47, 217-228.

Makel, M., Plucker, J., & Hegarty, G. (2012). Replications in psychology research: How often do they really occur? *Perspectives on Psychological Science*, 7, 537-542.

Neuliep, J. W., & Crandall, R. (1993). Reviewer bias against replication research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 21-29.

Oxford University Press. (2002). *Oxford collocations dictionary for students of English*. Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, S. (2009). Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13, 90-100.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan.

Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31, 487-512.

Siyanova, A., & Schmitt, N. (2007). Native and non-native use of multi-word vs, one-word verbs. *IRAL*, 45, 119-139.

Turkey, J. W. (1969). Analyzing data: Sanctification or detective work. *American Psychologist*, 24, 83-91.

付録

Depth Test of Collocation Knowledge (DTCK)

コロケーション知識の深さテスト

「英語として」、下の各語に結びついて意味の通る語を、選択肢から 2 語ずつ 選びなさい。

ただし、選択肢の語は () のある位置に来るものとする。

解答はすべて解答用紙に記号で記入しなさい。

(From the four options, select the two English words that are meaningfully related to the presented word. The selected words will appear before or after the presented words, which are indicated by parentheses. Write ア, イ, ウ, or エ on the answer sheet.)

学年 : ()

TOEIC : () TOEFL PBT : () TOEFL iBT : ()

※各テストの得点については、今までに受けたことがあるもののみ記入。

例. **short** (ウ , エ)

ア : salt イ : shop ウ : time エ : supply

答え. ウ (short time 「短い時間」) エ (short supply 「不足している供給」)

1. **heavy** (,)

ア : bag イ : mathematics ウ : traffic エ : sunshine

2. **rough** (,)

ア : ground イ : fun ウ : lunch エ : idea

3. **late** (,)

ア : aim イ : arrival ウ : computer エ : summer

4. **loud** (,)

ア : suit イ : coffee ウ : silence エ : noise

5. **wild** (,)

ア : animal イ : guess ウ : pencil エ : pocket

6. **green** (,)

ア : air イ : kick ウ : politics エ : vegetable

7. **rich** (,)

ア : blue イ : clock ウ : family エ : laundry

8. **busy** (,)

ア : tree イ : people ウ : sugar エ : street

9. **long** (,)

ア : memory イ : money ウ : river エ : tea

10. (,) **address**

ア : sky イ : new ウ : opening エ : blue

11. **tall** (,)

ア : winter イ : boy ウ : order エ : paper

12. **black** (,)

ア : hair イ : cycling ウ : flight エ : look

13. (,) **branch**

ア : aunt イ : domestic ウ : tree エ : water

14. **bright** (,)

ア : gas イ : girl ウ : star エ : storm

15. **dry** (,)

ア : chair イ : juice ウ : towel エ : wine

16. **easy** (,)

ア : day イ : eye ウ : queen エ : question

17. **soft** (,)

ア : distance イ : storm ウ : job エ : bed

18. flat (,)

ア : beer イ : tower ウ : rain エ : area

19. clean (,)

ア : record イ : regain ウ : refuse エ : room

20. strong (,)

ア : coffee イ : coward ウ : muscle エ : date

21. hot (,)

ア : day イ : issue ウ : snow エ : darkness

22. (,) article

ア : machine イ : rhythm ウ : newspaper エ : household

23. (,) interest

ア : red イ : great ウ : cheap エ : monthly

24. sharp (,)

ア : sponge イ : circle ウ : increase エ : knife

25. odd (,)

ア : honesty イ : story ウ : shoe エ : eternity

結果記入欄

- ・ HFC の正解数 (○の正解数) : ()
- ・ LFC の正解数 (△の正解数) : ()
- ・ 合計の正解数 (○+△の正解数) : ()

英語学習者の自律性と目標設定の関係性

染谷 千秋

明治大学

SOMEYA Chiaki

Meiji University

目 次

1. はじめに
 2. 先行研究
 - 2.1. 自律性に関する先行研究
 - (1) 自律性とストラテジーに関する先行研究
 - (2) 自律性とモチベーションに関する先行研究
 - 2.2. 目標達成に関する先行研究
 - (1) 目標設定理論
 - (2) 期待価値理論
 3. 効果的な目標設定に関する仮説的モデル
 - 3.1. 内容やペース・量が具体的な目標を設定すること
 - 3.2. 現在持っている能力よりも、少し上のレベルの目標を設定すること
 - 3.3. 熟達目標（＝マスタリー目標）を設定すること
 4. Can-Do リストを用いた仮説検証
 - 4.1. Can-Do リストとは
 - 4.2. Can-Do リストによる自律した学習者の育成
 - 4.3. Can-Do リストの活用例
 5. 考察と今後の課題
 6. おわりに
- 参考文献

1. はじめに

本研究では、言語学習を継続的に行うために必要な学習方略のうち、とくに目標設定に焦点を当て、英語学習者の自律性を促すのに効果的な目標設定について検証する。小学校での英語の授業が正式な教科として始まり、2020年には小学3年生からの開始も検討されていることなどからも伺えるように、日本国内において英語に対するニーズや社会的期待は年々高まってきている。また学術的な観点から、日本語と英語の言語間の距離は遠いと言われており、アメリカ国務省の機関がまとめたデータでは、英語母語話者が日本語をマスターするのに約2200時間が必要であると発表している(表1)。

表1: 英語母語話者にとっての言語難易度(高梨(2009), 廣森(2014)をもとに作成)

カテゴリーⅠ: 23~24週間(575~600時間)	
英語と密接に関連した言語	
アフリカンス語	ノルウェー語
デンマーク語	ポルトガル語
オランダ語	ルーマニア語
フランス語	スペイン語
イタリア語	スウェーデン語
カテゴリーⅡ: 30週間(750時間)	
英語に似た言語	
ドイツ語	
カテゴリーⅢ: 36週間(900時間)	
英語から言語的に、さらに/あるいは文化的に異なる言語	
インドネシア語	スワヒリ語
マレーシア語	
カテゴリーⅣ: 44週間(1,100時間)	
英語から言語的に、さらに/あるいは文化的に著しく異なる言語	
アルバニア語	ラトビア語
アルメニア語	マセドニア語
アゼルバイジャン語	モンゴル語*
ボスニア語	ネパール語
ブルガリア語	ベルシャ語
クロアチア語	ポーランド語
チェコ語	ロシア語
エストニア語*	セルビア語
フィンランド語*	タガログ語
グルジア語*	タイ語*
ギリシア語	トルコ語
ヘブライ語	ウルドゥー語
ヒンディー語	ウズベク語
ハンガリー語*	ベトナム語*
アイスランド語	など
カテゴリーⅤ: 88週間(2,200時間)	
英語のネイティブスピーカーにとって、習得が非常に難しい言語	
アラビア語	日本語*
広東語(中国語)	韓国語
北京語(中国語)	

注) アスタリスク (*) が付いている言語は、同じカテゴリー内ではその言語の方が習得が難しいことを示す。

このデータから、日本語母語話者が英語をマスターするのに、同様に長い時間を要する

ことが考えられる。以上2つの点から、日本人にとって英語学習は重要であるが、それを習得するには、長い期間の中で自律的・継続的に言語学習を行わなければならないと考えた。そこで、言語学習者が自律的・継続的に学習を進め、高い学習成果の発揮を促すのに良い影響を与える目標設定（＝効果的な目標設定）について研究し、言語学習者の学習成果の向上につなげることを本研究の目的とする。

2. 先行研究

2.1. 自律性に関する先行研究

そもそも自律した学習者とはどのような人を指すのであろうか。ここで、自律性に関する先行研究を「ストラテジー（学習方略）」と「モチベーション（動機づけ）」という2つの分野に分けて検証していきたい。

(1) 自律性とストラテジーに関する先行研究

まず、Holec (1981) による「自律」の定義を引用したい。彼は「自律」を“the ability to take charge of one’s own learning (自分自身の学習を管理する能力)”であると定義し、その責任を持つべき対象を

1. Determining learning objectives (学習目標を定める)
2. Defining the contents and progressions of learning (学習内容を確定する)
3. Selecting methods and techniques to be used (学習方法を選択する)
4. Monitoring the procedure of acquisition (学習の手順をモニタリングする)
5. Evaluating what has been acquired (学んだことを評価する)

であると述べている。また Holec (1981) は“the autonomous learner is himself capable of making all these decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved (自律的な学習者は、学習に関連するこれら全ての事柄を決定する能力がある)”とし、上記5項目をすべて自分自身で確定させる学習者を自律的であるとしている。この5項目からも見受けられるように、自律的な学習者は「学習目標を定める」「モニタリングする」「評価する」など様々なストラテジーを使いこなすことができると考えられる。

次に、上記5項目の中でも、特に「学習目標を定める」に焦点を当てた「自律＝setting goals」という分類例に着目し（廣森，2013）、その代表的な研究例として Benson の先行研究を挙げる。

Benson (2011²) では「自律」を“the capacity to take control over one’s learning (自身の学習をコントロールする能力)”であると定義づけている。さらに彼は“the content of learning should be freely determined by learners. ...autonomous language learners not only decide how and when they learn, and how they think about and manage their learning – but, crucially, they also decide what and where they learn. (学習の内容は学習者によって自由に決定されるべきである。・・・自律的な言語学習者はどのように、いつ学ぶか、そして自身の学習についてどの

ように考え管理するだけでなく、何をどこで学ぶかについても決定する。) ”と述べており、ここからも「自律的な学習者は how, when, what, where (どのように、いつ、なにを、どこで) をすべて自身で決定し行動している」という彼の見解が見て取れる。

以上から、自律的な学習者は、自分自身の学習を自ら管理・決定しているということが伺える。つまり、自律的な学習者は、自身で学習ストラテジーを選択し、行動に移すことができると考えられる。

(2) 自律性とモチベーションに関する先行研究

多くの先行研究で、言語学習者の自律性は彼らのモチベーション向上につながると述べている。例えば、Deci and Ryan (1985) は “intrinsic motivation will be operative when action is experienced as autonomous. (内発的動機づけは、行動が自律的に行われると活動する) ... An autonomy-supporting learning context provides conditions for the development of intrinsic motivation, and that self-determination leads to intrinsic motivation. (自律性を促す環境は内発的動機づけを発達させ、自己決定は内発的動機づけを生み出す)” と述べており、学習者の自律的な行動が内発的動機づけを高めると述べている。内発的動機づけとは、賞罰などの外的要因と関係なく、学習者の興味・関心によってもたらされる動機づけを指す。それとは対照的な動機づけは外発的動機づけと呼ばれるが、内発的動機づけのほうが外発的動機づけよりも持続する傾向があり、さらに「自分の行動を自分で決定したい」という欲求が満たされていると、人の動機づけは高まると考えられている (Deci, 1975)。

また Dickinson (1995) では、 “learning success and enhanced motivation is conditional on learners taking responsibility for their own learning, being able to control their own learning and perceiving that their learning successes or failures are to be attributed to their own efforts and strategies rather than to factors outside their control. (学習の成功とモチベーションの発達は、学習者が自身の学習に責任を持つこと、自身の学習をコントロールできること、そして自身の学習の成功・失敗は自らの努力や学習方略に起因すると認識することで起こる) Each of these conditions is a characteristic of learner autonomy as it is described in applied linguistics. (応用言語学の研究で指摘されている通り、これらの条件は学習者オートノミーの特徴である)” とあり、ここからも自律していることがモチベーションを高めることの条件であると述べられている。

以上のように様々な先行研究から、言語学習者の自律性とモチベーションの向上には密接な関係が存在すると考えられる。ここから、自律している言語学習者はモチベーションが高いということが考えられる。

2.2. 目標達成に関する先行研究

次に、目標達成に関する先行研究について述べていきたい。本論文では主に、Locke (1996) の目標設定理論と Wigfeld and Eccles (2000) の達成動機理論の2つを取り上げる。

(1) 目標設定理論

まずは Locke の目標設定理論であるが、彼は 1968 年頃から広まり始めた目標設定理論に関する過去の先行研究を、以下の5つの要点にまとめている。

1. The more difficult the goal, the greater the achievement. (目標がより困難であると、より達成度が高まる。)
2. The more specific or explicit the goal, the more precisely performance is regulated. (目標がより具体的かつ明確であると、パフォーマンスを正確にコントロールできる。)
3. Goals that are both specific and difficult lead to the highest performance. (具体的かつ困難な目標が、最も高い成果を生み出す。)
4. Commitment to goals is most critical when goals are specific and difficult. (目標が具体的かつ困難な時、目標達成が最も決定的になる。)
5. High commitment to goals is attained when (a) the individual is convinced that the goal is important; and (b) the individual is convinced that the goal is attainable (or that, at least, progress can be made towards it). (目標は、(a)個人がその目標を重要であると確信している時、(b)個人がその目標を達成すること、あるいは少なくとも進歩することが可能であると確信している時、に達成される。)

(2) 期待価値理論

次に Wigfeld and Eccles (2000) の期待価値理論であるが、この研究では課題へのパフォーマンスがより良くなるための要因として、以下の2点を挙げている。

1. The individual's expectancy of success in a given task and the rewards that successful task performance will bring. (課題の成功に対する期待や、課題達成時における報酬)
2. The value the individual attaches to success on that task, including the value of the rewards and of the engagement in performing the task. (報酬の価値、課題に従事することに対する価値を含む、課題を達成することに対する個人の価値)

以上2つの理論をまとめると、目標達成に重要な要素として、次の4点が挙げられると考えた。すなわち、目標達成にプラスの影響を与えるには、設定した目標が

- (1) 具体的な目標
- (2) 現在持っている能力よりも、少し上のレベルの目標
- (3) 達成への期待が見込める目標
- (4) 学習者自身が価値を感じられる目標

であることが望ましいと考えられる。

3. 効果的な目標設定に関する仮説的モデル

これまでは、自律的学習者に関する定義と、目標達成に関する理論についてまとめてきた。これらの先行研究から、学習者の自律性を促し（＝学習ストラテジーの効率的活用、モチベーションの向上）、かつ目標達成にプラスの影響を与える（＝具体性を伴う、より高いレベルである、達成への期待が見込める、価値を感じられる）目標設定が行われれば、学習者の自律性が高まり学習成果がより良くなるのではと考えた。では、具体的にどのような目標設定が効果的なのであろうか。本章では、今までに挙げてきた先行研究とその他複数の目標設定に関する研究を参考に、以下の仮説を立てた。すなわち、効果的な目標設定とは、

1. 内容やペース・量が具体的な目標を設定すること
2. 現在持っている能力よりも、少し上のレベルの目標を設定すること
3. 熟達目標（＝マスタリー目標）を設定すること

である。以下、それぞれについて順に検討する。

3.1. 内容やペース・量が具体的な目標を設定すること

Locke (1996) や外山 (2011) の研究などにおいて、目標の具体性の重要性について述べられている。例えば、「語彙を増やす」という目標よりも、「語彙を増やすために、英語の論文を 500 ページ読む」という目標の方が、目標を達成させるために何をすべきかが明らかになる。また、「論文を 500 ページ読む」という目標をさらに具体的に「1 日 10 ページずつ読む」と設定すると、より明確になる。このように、目標（＝ここでは、「語彙を増やす」）に向かって実際に取り組む課題の内容（＝ここでは、「英語の論文を読む」）と、その課題を進めるペースと量（＝ここでは、「1 日 10 ページ」）を具体的に設定することが、学習者の行動を方向づけることにつながると考えられる。外山 (2011) や Dörnyei and Ushioda (2011) の研究を詳しく見ても、彼らは「長期目標とそれに至る短期目標を設定すること」が効果的であると述べている。この点は上記の「課題を進めるペースと量を具体的に設定する」という点に当たり、最終的な長期目標（＝distal goal, ここでは「語彙を増やす」）を達成するために必要な具体的な短期目標（＝proximal subgoals, ここでは「1 日 10 ページ英語の論文を読む」）を段階的に設定することが重要であると考えられる（外山, 2011; Dörnyei & Ushioda, 2011）。長期目標を設定するということは、目標を達成するのに時間がかかることを意味し、途中で中だるみしモチベーションを維持し続けることが困難になる。そのため、長期目標に至るまでの具体的・現実的な短期目標をいくつか設けることで、目標を達成し喜びや達成感を味わう機会を増やすことができ、モチベーションを維持することがより容易となる。

以上から、目標は長期目標・短期目標の 2 種類に区別して考えることが重要だと考えられる。また長期目標を達成するために実際に取り組む内容（＝短期目標）を明確な活動に

絞り込むこと、そして課題をこなすペースと量を細かく配分することの2点が、言語学習者の行動を方向づけ、さらにモチベーションを維持することにもつながると考えられる。

3.2. 現在持っている能力よりも、少し上のレベルの目標を設定すること

上記でも述べた Locke の目標設定理論や外山（2011）の研究によると、困難を伴う挑戦的な目標はその人のモチベーションを高め、優れた成果を生み出すことにつながると考えられている。達成することが困難な難しすぎる目標や、すぐに達成できてしまう容易な目標を設定してしまうと、苦痛・退屈などの否定的な感情が生まれてしまい、モチベーションの低下に直結してしまう恐れがある。しかしながら、達成することが不可能なほど難しくはない「自身の能力よりも少し上のレベルの目標」を設定することにより、学習者は自身の目標の達成を期待することが可能となり、彼らの「達成したい」という意欲を強め努力を増加させる。また、達成した後の満足度も簡単な目標を達成した後よりも高く、それが次の目標へのモチベーション向上につながる。

さらに、「学習」とは異なる分野になるが、Atkinson（1957）の実験からも、目標の困難度とモチベーションの強さの関係は「逆U字型」になることが立証されている（図1）。この実験は小学生に好きなコースで輪投げをしてもらうというものであるが、被験者の小学生ら自身が簡単すぎると感じるコース（＝距離が短すぎるコース）と難しすぎると感じるコース（＝距離が長すぎるコース）はあまり挑戦されず、最も多く挑戦されたコースは小学生たちにとって成功率が50%だと感じられる距離のものであった。この研究からも、難しすぎず簡単すぎず、自分が持っている能力よりも少し上のレベルの目標を設定することが、モチベーション向上につながると考えられる。

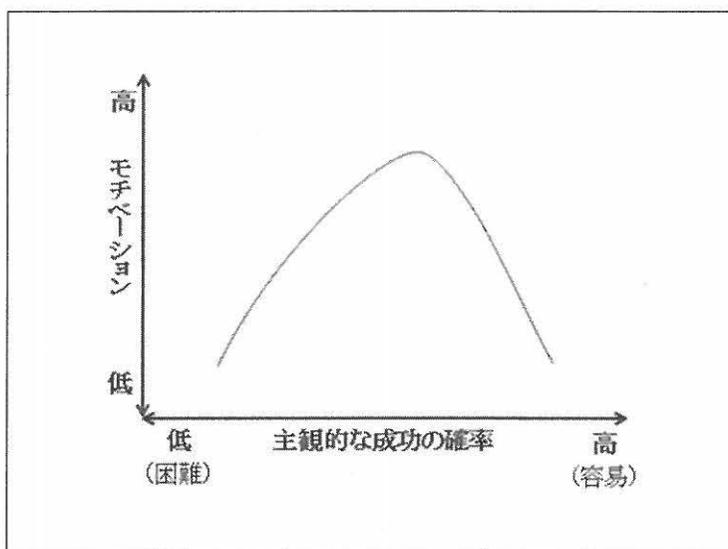


図1：目標の困難度（主観的成功の確率）とモチベーションの関係（Atkinson, 1957）

3.3. 熟達目標（＝マスタリー目標）を設定すること

Reeve (2009) は、目標とは主に2種類に分けられるとしている。それらは具体的には、熟達目標（＝マスタリー目標）、遂行目標（＝パフォーマンス目標）と呼ばれる。熟達目標とは、自分自身の知識や能力の向上を重視した目標を指す。リスニング学習の例を挙げると、「洋画を字幕なしで理解できるようになる」などがこれに当たる。このような目標は「自己の能力の改善・向上」が目的であるため、学習者が自身の目標に価値を見出すことができる。またこのような目標は他人からの評価や比較がないため、自分自身の努力次第で目標を達成させることが可能になる。一方で遂行目標とは、自分の能力に対して良い評価を得ること、または悪い評価を避けることを重視した目標を指す。同じくリスニング学習を例に挙げると、「友人よりもリスニングのテストで良い成績を取る」「叱られたくないから、リスニングのテストで悪い点数を取らないようにする」などがこれに当たる。このような目標は自分自身の努力だけで結果を確定させることはできず、目標に向かってどれほど努力しても、他者の努力や評価によっては自分自身の目標を達成できない場合もある。また、時によっては目標に価値を見出すことができないまま、いわば義務的に目標達成を試みることにつながる可能性もある。ここから、熟達目標を設定するほうが、モチベーションが下がり目標を達成できないという可能性が低くなる、すなわちモチベーションの維持に効果的であると考えられる。

以上のように、熟達目標を設定することは自己の意思に基づき努力・行動することにつながるため、内発的動機づけが生み出されやすいと考えられる。一方で遂行目標を設定することは、他者からの評価や報酬などによって動機づけられ努力・行動を起こすことにつながるため、外発的動機づけが生み出されやすいと考えられる。ここで Deci and Ryan (1985) の自己決定理論を参照したい。Deci らはこの理論で、内発的動機づけのほうが外発的動機づけよりも持続すると述べている。また廣森 (2003) はこの理論から、人間の動機づけが高まる前提条件の1つとして、自律性の欲求（自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求）が満たされていることを挙げている。ここからも、自分自身の行動を自己決定している熟達目標の方が、その人のモチベーション向上につながると考えられる。

以上、これまで述べてきた点を整理すると、図2のような仮説的モデルにまとめられる。

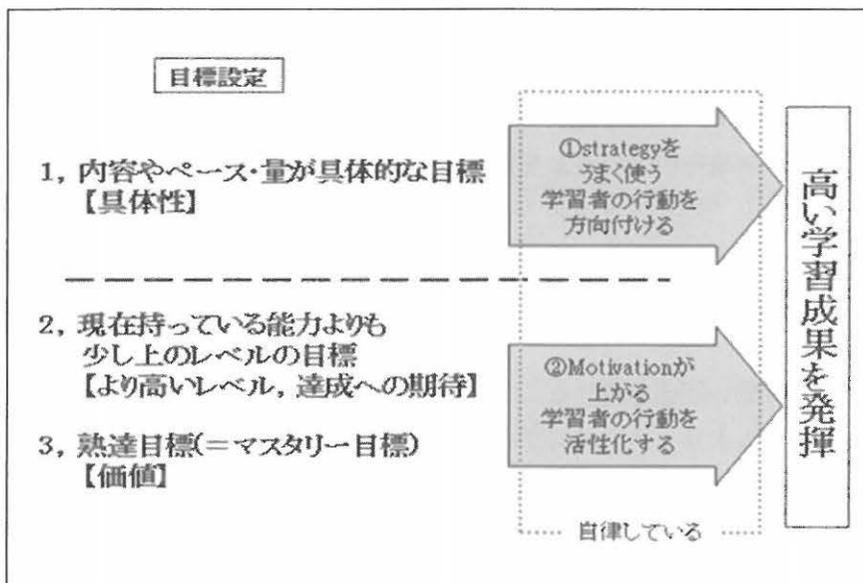


図2：効果的な目標設定（仮説的モデル）

4. Can-Do リストを用いた仮説検証

4.1. Can-Doリストとは

本論ではこれまで先行研究の広範なレビューを通じて、効果的な目標設定を規定する諸要因について考察し、図2のような仮説的モデルを提案するに至った。このような理論的考察，すなわち学習者の自律性と英語学習の目標設定を実際の学習・指導場面で具体化させたものに「Can-Doリスト」が挙げられる。そこで、本節以降ではCan-Doリストの概要を簡単に説明したのち、Can-Doリストと学習者の自律性，ならびに目標設定との関連，さらにCan-Doリストの実際の活用例について述べる。

まず、Can-Doリストとは、教科書の各単元や卒業時に達成したい目標を「～することができる」という具体的な文（能力記述文）によって書き表したものである。文部科学省は2013年に「各中・高等学校の外国語教育における「Can-Doリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」を発表した。この手引きによると、Can-Doリストの目的は以下の通りである。

表2：「Can-Doリスト」の形で学習到達目標を設定する目的（文部科学省，2013）

- 学習指導要領に基づき、外国語科の観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」について、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、主に教員が生徒の指導と評価の改善に活用すること
- 学習指導要領を踏まえた、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能を総合的に育成し、外国語によるコミュニケーション能力、相手の文化的、社会的背景を踏まえた上で自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力

を養う指導につなげること

- 生涯学習の観点から、教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けること

Can-Doリストの歴史を辿ると、そのもとは2001年に欧州共同体が発表したCEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ; ヨーロッパ言語共通参照枠) であることが分かる。CEFRとは欧州で広く使われている外国語能力を測る国際標準規格であり、絶対的な評価の基準ではなく、ある言語について「言葉を使って何ができるか (=Can-Doリスト)」を6段階に分けて具体的に細かく記述した「参照枠」のことである。欧州では今やパスポートなしで国境を越えられるようになり、外国への進学や就職が容易になった。そのため2001年に発表されたCEFRを参考に、外国から来た人々への居住許可や労働許可、市民権取得の審査にも使われている (後藤, 2013)。日本の英語教育の現場においても広がりつつあり、例えばNHKがラジオ・テレビでの英語講座においてCEFRのレベル設定を採用し、各学習者のレベルに見合った番組を推奨している取り組みなどが挙げられる。その他にも、英検・TOEICのスコアからCEFRのレベル別への換算表が発表されている事例もあり、ここから日本でもCEFRが幅広く活用されつつあるということが分かる (Dunlea, 2009, 2010)。なお、CEFRではA0からC2までのレベルがあり、C2に行くほど高い言語運用力を持っていると見なされる。

表3 : CEFR (NHKのホームページを参考に作成)

レベル	具体的な能力 (その言葉を使って何ができるか)
C2	ほぼすべての話題を容易に理解し、その内容を倫理的に再構成して、ごく細かいニュアンスまで表現できる
C1	広範で複雑な話題を理解して、目的に合った適切な言葉を使い、倫理的な主張や議論を組み立てることができる
B2	社会生活での幅広い話題について自然に会話ができ、明確かつ詳細に自分の意見を表現できる
B1	社会生活での身近な話題について理解し、自分の意思とその理解を簡単に説明できる
A2	日常生活での身近なことがらについて、簡単なやり取りができる
A1	日常生活での基本的な表現を理解し、ごく簡単なやりとりができる
A0	ごく簡単な表現を聞きとれて、基本的な語句で自分の名前や気持ちを伝えられる

4.2. Can-Doリストによる自律した学習者の育成

日本において、CEFRのように英語を使って何ができるのか、期限までに (例 : 1学期末までに、卒業までに) 何ができるようになりたいか、という学習目標を「~することができる」と言語化したものをCan-Doリストと呼ぶ。先に取り上げた表2の3点目に挙げられている項目において、「自律的学習者」という言葉が使われている。この項目では、Can-Doリストを使用し学習することで、言語学習者の自律性を高め、主体的に学習に取り組む

姿勢を養う、という目的が述べられている。ここから、Can-Doリストが自律的学習者の育成に効果がある可能性が伺える。

日本でのCan-Doリスト使用の始まりは欧州でのCEFRであると述べたが、それはつまりCEFRの理念・目的を改めて明らかにすることで、Can-Doリストを用いた学習の目的も明確になると考えられる。では、CEFRが発表された理念・目的とは何であったのだろうか。尾関（2013）では、CEFRに基づいた外国語教育の目的として、①異文化コミュニケーション能力の育成、②学習者の自律の促進、の2つが挙げられている。とりわけ後者に焦点を当ててみると、学習者が自身の学習を調整・コントロールすることにより、生涯学習として言語習得に自律的に取り組む姿勢を育てることが、CEFRの目的として描かれている（Kohonen, 2009）。

4.3. Can-Doの活用例

上記でCan-DoリストのもととなったCEFRは日本でも浸透しつつあると述べたが、2004年頃から日本の学校現場でも活用され始めている。例えば、茨城大学では教養英語プログラムにおいてCEFRを基に4技能を統合した授業が行われており、各レベルの生徒にあった授業体制が敷かれている。また、名城大学の英語プログラムでも、CEFRを参考にした授業が行われている（尾関，2013）。このように、実際の授業へのCan-Doリストの導入例は多くの学校で見られるが、本節ではその中でも、とくに岡崎（2014）と永末（n.d.）の調査をもとに、Can-Doリストが実際の学校教育現場に導入された事例から、どれだけ学習者にプラスの影響を及ぼしているかについて検証する。

(1) 岡崎（2014）の研究

Can-Doリストの導入例の増加の背景として、文部科学省の「外国語能力の向上に関する検討会」が発表した「英語力向上のための5つの提言と具体的施策－英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」（文部科学省, 2011）が挙げられる。これは日本の小学校・中学・高校の英語授業に向けた5つの提言をまとめたものであり、グローバル社会の中で求められる英語力・コミュニケーション能力の向上を目的とし、2016年度までの達成を目指すとされている。そのうちの提言1は「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」という項目であり、学習到達目標をCan-Doリストの形で具体的に設定・公表することを推奨している。

これに加えて、文部科学省は上記5つの提言をもとにした指導改善の取り組みである「英語力を強化する指導改善の取組」を実施する拠点校の設定を、各都道府県の教育委員会に依頼した。この取り組みには上記で述べたようにCan-Doリストの導入も含まれている。岡崎（2014）の調査では、2012年7月から2013年3月までの8か月にわたって、授業にCan-Doリストを導入した実践を行っていた高等学校（4校）を対象に、Can-Doリストを用いた授業実践が、学習者（＝生徒）にどのような影響を与えたのか、また学習者の意識にはどの程度の変化があったのかを調査している。実際の調査に当たっては、表4に見られる8つの

調査項目を用意し、各項目について「5：とてもそう思う、とてもあてはまる」、「4：そう思う、あてはまる」、「3：どちらともいえない、ふつうである」、「2：あまりそう思わない、あまりあてはまらない」、「1：全くそう思わない、全くあてはまらない」、の5段階で評価してもらうアンケート形式を取っている。この調査をCan-Doリスト導入前の2012年7月と導入約8か月後の2013年3月の2回行い、その変化が比較されている。

表4：Can-Doリストを導入した授業に関するアンケートの調査項目（岡崎，2014）

1. 全体として、英語授業に満足している。
2. 英語力を伸ばすという点で、授業に満足している。
3. 今まで以上に英語学習に取り組みたい。
4. 先生の話す英語が分かるようになってきた。
5. Can-Doリストに基づいて、先生は授業を行っている。
6. Can-Doを意識し、自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた。
7. Can-Doリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある。
8. Can-Doリストの目標の約8割以上は達成できた。

このうち、「3. 今まで以上に英語学習に取り組みたい」の項目は、「自ら英語学習に取り組みたい」という自律的要素を含んでいると考えられる。そこで本論では、岡崎（2014）の意識調査の中でも、項目3の結果に焦点を当てる。

結論から述べると、2012年7月と2013年3月の調査結果を比較したところ、項目3に関しては調査が行われた4つの高校の全てにおいて意識の向上が見られた（図3）。

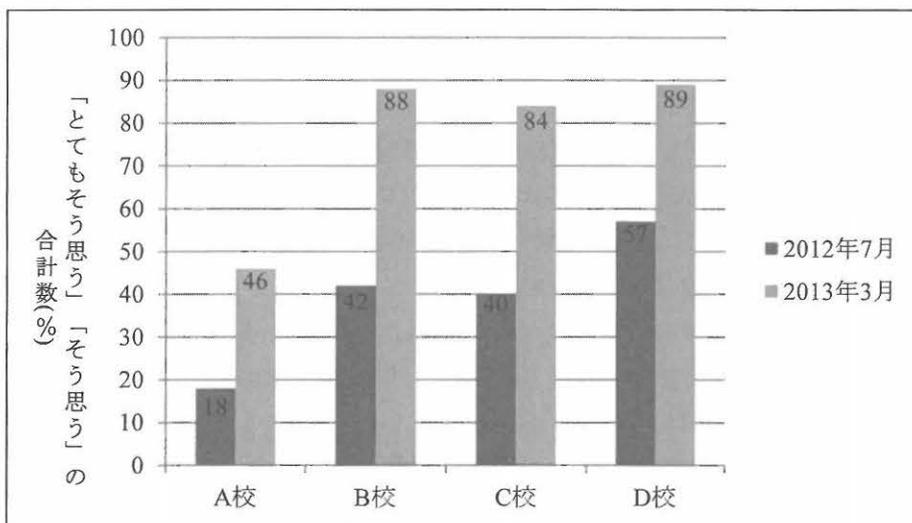


図3：項目3「英語学習への取り組み意欲」における「5. とてもそう思う」「4. そう思う」の合計数の学校別比較（岡崎，2014）

このグラフでは、「5：とてもそう思う、とてもあてはまる」と「4：そう思う、あてはまる」のパーセント数を合計したものを2012年7月と2013年3月に分けて比較している。

「3. 今まで以上に英語に取り組みたい」という項目に対して「5：とてもそう思う」「4：そう思う」と答えた生徒は、A校では18%（5が4%、4が14%）から46%（5が13%、4が33%）、B校では42%（5が16%、4が26%）から88%（5が45%、4が43%）、C校では40%（5が12%、4が28%）から84%（5が51%、4が34%）、D校では57%（5が18%、4が39%）から89%（5が52%、4が37%）と全4校で大幅に増加している。この結果から、Can-Doリストを授業に導入することで、生徒たちが達成感やさらなる向上心を持って、学習意欲を向上させることができたと考えられる。

しかし岡崎（2014）の調査では、生徒たちのCan-Doリストに対する認知度が上がらなかったという結果も伺える。詳しく見てみると、調査後の2013年3月時点で項目6の「Can-Doを意識し、自分の目標を設定して英語学習に取り組んできたかどうか」という問いに対しては、「5：とてもそう思う、とてもあてはまる」あるいは「4：そう思う、あてはまる」と答えた生徒の合計は、A校で15%（5が2%、4が13%）、B校で26%（5が3%、4が23%）、C校で24%（5が3%、4が21%）、D校で31%（5が6%、4が25%）という結果となり、全4校において約半数の生徒が「3：ふつう」と回答した。この原因として、①実施期間が短くかつ被験者が高校1年生であったため、生徒が目標を設定することに慣れていない状態のままの調査となった点、②実施期間が1年弱と短期間であったため、生徒たちは長期にわたる達成目標を設け、それに至るまでの具体的・現実的な短期目標を遂行していくという過程に至らなかった、という2点が挙げられる。そこで、次の節にて長期的にCan-Doリスト活動に取り組んできた2つ目の事例について述べていきたい。

(2) 永末 (n.d.) の研究

文部科学省は、英語教育の先進事例となる学校づくりを推進するため、2002年より英語教育を重点的に行う高等学校等を「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi)」として指定し、指定校において英語教育カリキュラムの開発などについての実践研究を行った。SELHiに指定された学校では英語学習に関する様々な先進的な取り組みが行われ、多くの学校で生徒・教師の双方から成果が見受けられた。生徒の学習意欲の向上や、教師による明確な到達目標の設定と共有などが例として挙げられる。

福岡県にある香住丘高等学校もそのうちの一つであり、2003年にSELHiの指定を受け、自律した学習者の育成を目指す英語教育の研究・開発に取り組んできた。とりわけ着目したいのが、当校によって開発された「香住丘 Can-Do グレード」「香住丘 Can-Do チェックリスト」である。香住丘 Can-Do グレードは学習前の目標設定や目標の明確化を行うものであり、入学時から卒業時まで各学年を2期ずつに分け、それら計6期をGrade1～6と設定している。そして各グレードにおいて、大体の生徒（70～80%）ができると判断されるレベルの行動を、具体的に教室で行われている活動やタスクに基づいて、英語を使って生徒が「何をできるようになっているか」(Can-Do)を具体的な能力記述文で示したもので

ある。また香住丘 Can-Do チェックリストは、活動やタスクの後に生徒が自己評価を行うものであり、香住丘 Can-Do グレードに記載されている能力が実際に「どの程度できるか」(Can-Do)、また「できるようになりたいか」(Need)を示したものである。香住丘高等学校では、これらの Can-Do リストの活動を授業に導入し、9年間にわたる研究・調査を経て、生徒からのフィードバックなどを参照に、独自の Can-Do リストを作成・改良していった(永末, n.d.)。本論ではその中でも、Can-Do リスト活動の導入前の 2005 年度生(12期生)と導入後の 2008 年度生(15期生)の英語力の比較を参照したい。

香住丘高等学校の 12 期生と 15 期生は、それぞれ高校 1 年次夏、1 年次冬、2 年次冬の計 3 回、ベネッセコーポレーションとベルリッツコーポレーションの共同開発による GTEC for STUDENTS を受験した。この 2 つの被験者のグループの相違点として、12 期生は Can-Do リスト活動が導入されていない一方、15 期生には導入されているという点が挙げられる。計 3 回の GTEC for STUDENTS のトータルスコアの結果を比較すると、以下の図のようになる(図 4)。

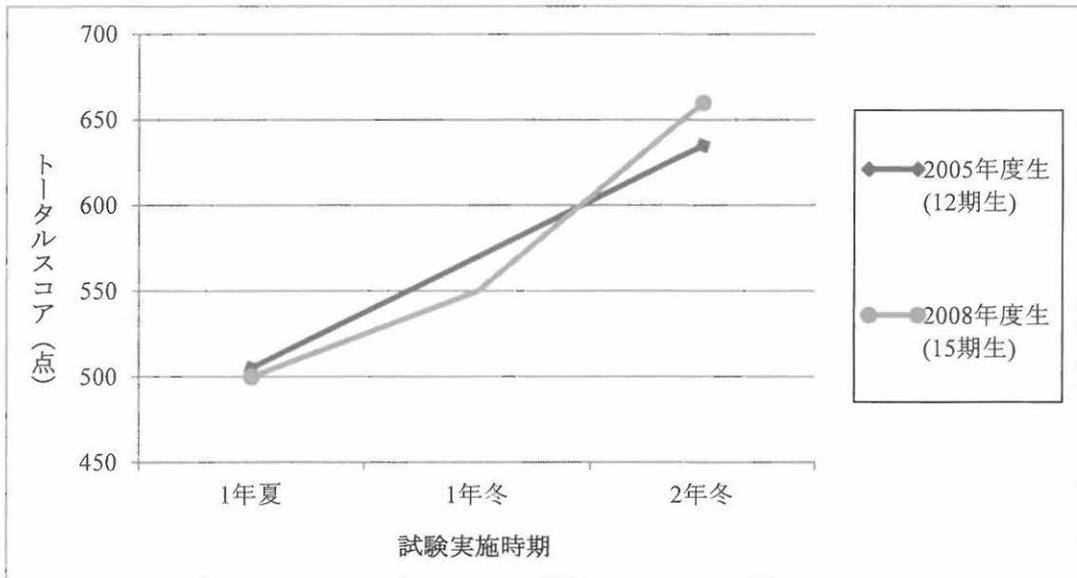


図 4 : Can-Do リスト活動導入前後での英語力スコア比較 (永末, n.d.)

図 4 は GTEC for STUDENTS のトータルスコアを表したものであるが、永末 (n.d.) はリーディング、リスニング、ライティングの各パートの全てにおいて 15 期生の平均スコアが 12 期生のものよりも上回っていると述べている。

5. 考察と今後の課題

上記で挙げた岡崎 (2014) や永末 (n.d.) では、なぜ Can-Do リストを導入したことにより、生徒たちの英語学習に対する動機づけを高めることができたのであろうか。本研究でも言及されているように、Can-Do リストを取り入れることにより、遂行すべき目標が明示され、その結果「言語（この場合は英語）を用いて、～することができるようになった」という達成感を得られたことにより、そこから新たな向上心・モチベーションが生まれたのではないかと考えられる。

さらに、Can-Do リストに関する他の先行研究からも、動機づけだけでなく、学習方略的観点からの影響に関しても考えられる。例えば、先述した「英語力向上のための5つの提言と具体的施策」では、提言1でより具体的な施策を示しており、到達目標を Can-Do リストの形で具体的に設定することは、学習指導要領の内容を踏まえた指導方法や評価方法の工夫・改善が容易になると述べている。この記述は「指導方法」「評価方法」など指導者（＝教員）に向けたものであるが、同様に学習者側（＝生徒側）にとっても学習方法がより改善しやすくなると考えられる。つまり、目標を可視化することで、どういった学習方略が必要になるのか、より明確になる。また、永末 (n.d.) のようにタスク後にも自己評価としての Can-Do リスト活動を導入することより、今後はどのような学習が必要かという方向付けにも効果があると期待できる。

以上から、学習者の自律性と英語学習の目標設定を結びつけた活動である Can-Do リストが、学習者の動機づけを向上させ学習方略にもプラスの影響を与えること、その結果として、学習者の自律性促進につながるということが考えられる。Can-Do リストは、授業の計画やシラバスの作成など教師側の活動に大きく貢献しているが、生徒側も授業の進行状況などとは別に、各自が Can-Do リストを意識し、自分自身は今どのレベルにいて、将来どのレベルまで到達したいのかということ認識することにより、自律性がより高まるのではないかと考える。

6. おわりに

英語学習は今日において重要な課題であるが、自律的かつ継続的に取り組まなくては、その習得は難しい。仮説的モデルで述べたような、具体的、より高いレベル、達成可能、価値のある目標を設定すること、そして Can-Do リストを用いた仮説検証の場で述べたような、「英語で～できるようになりたい」「～できるようになった」と明確化した学習目標の管理を行うことで、生涯にわたり英語学習に取り組む学習者一人ひとりの自律性が高まることを期待する。

参考文献

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinations of risk-taking behaviors. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- ベネッセ GTEC for STUDENTS (n.d.). 「聞くこと・音読することにこだわった授業展開で、実践的な英語コミュニケーション能力の向上を目指す」 GTEC 通信 Vol. 5. Retrieved from http://gtec.for-students.jp/gtecmag/contents/vol5_3.htm
- Benson, P. (2001, 2011²). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson education limited.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dunlea, J. (2009). 「英検と CEFR の関連性について Part 1」『STEP 英語情報 11・12月号』公益財団法人日本英語検定協会.
- Dunlea, J. (2010). 「英検と CEFR の関連性について Part 2」『STEP 英語情報 1・2月号』公益財団法人日本英語検定協会.
- 後藤絵里 (2013). 「日本の英語教育にも広がる CEFR (セフアール)」The Asahi Shimbun GLOBE (2013/10/30) Retrieved from <http://globe.asahi.com/feature/side/2013102900001.html>
- 廣森友人 (2003). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか: 自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」 *JALT Journal*, 25, 173-186.
- 廣森友人 (2013). 「自律学習の処方箋: 自律した学習者を育てる視点」『中部地区英語教育学会紀要』第 42 号, 289-296.
- 廣森友人 (2014). 「日本人は英語ができないのか?」(未発表論文)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kohonen, V. (2009). *Autonomy, authenticity and agency in language education: The European Language Portfolio as a pedagogical resource*. Paper presented at the Foreign Language Education Conference of the University of Joensuu, Finland.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- 文部科学省 (2011). 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策－英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf

- 文部科学省 (2013). 「各中・高等学校の外国語教育における「Can-Do リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」 Retrieved from
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf
- 永末温子 (n.d.). 「実践研究報告：英語化における Can-Do リストおよび『学習－評価タスク』開発－自律的学習者育成をめざす SELHi Post-SELHi における 9 年間の実践研究」 Retrieved from http://gtec.for-students.jp/cando/cando_pdf/02_example.pdf
- NHK 出版(2014). 「15 分でわかる！英語力測定テスト 2014」 Retrieved from
<http://eigoryoku.nhk-book.co.jp/cefr.html>
- 岡崎浩幸 (2014). 「CAN-DO リストに基づいた英語授業に関する高校生の意識調査－拠点校 1 年目の授業実践」 『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』 第 8 号, 通巻 30 号抜刷.
- 尾関直子 (2013). 「CAN-DO リストと自律した学習者」 東北学院大学論集, 97, 147-158.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- 高梨芳郎 (2009). 『データで読む英語教育の常識』 東京: 研究社.
- 外山美樹 (2011). 『行動を起こし, 持続する力: モチベーションの心理学』 東京: 新曜社.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

外国語使用時に“性格”はコントロールできるのか

—学習者の外向性—内向性と自発的なコミュニケーションの頻度—

野田 悠愛

明治大学

NODA Yui
Meiji University

目 次

1. はじめに
 2. 先行研究
 - 2.1. 日本の外国語教育の動きと課題
 - 2.2. 性格とは
 - 2.3. 外向性－内向性と外国語学習
 3. 研究方法
 - 3.1. 研究課題
 - 3.2. 調査協力者
 - 3.3. 調査方法
 - (1) 調査協力者の性格特性
 - (2) 自発的なコミュニケーションの頻度
 4. 結果と考察
 - 4.1. 調査に用いた各要因の記述統計量
 - 4.2. 外向指数と自発的なコミュニケーションの頻度の関係
 - 4.3. 母語と外国語における自発的なコミュニケーションの頻度の差
 - 4.4. 自発的なコミュニケーションの頻度が高い言語とその理由
 - 4.5. 自発的なコミュニケーションの頻度が高くなる状況
 - 4.6. 調査結果を踏まえた“性格”コントロールの可能性
 5. 今後の課題
 6. おわりに
- 参考文献
- 謝辞
- 付録：調査に用いた質問紙

1. はじめに

これまで外国語学習を含めた第二言語習得の分野では、学習者の個人差（例：動機づけ、学習ストラテジー、学習スタイル）に関する研究が活発に行われてきたが、外向性－内向性という性格特性が外国語学習に与える影響について明確な答えは出ていない。そこで、本研究では、(1) 外国語を使用する場面においても、外向性の高い学習者は自発的なコミュニケーションの頻度が高いのか明らかにすること、(2) 母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度に差がある学習者が存在するのか明らかにするとともに、その理由を分析し、学習者が外国語を使用する場面で積極的にコミュニケーションを図るための方法を検討することを目的とする。

2. 先行研究

2.1. 日本の外国語教育の動きと課題

小学校での外国語活動必修化や中学校・高等学校の学習指導要領改訂など、グローバル化の動きに伴って、日本の外国語教育は近年ますますその動きを早めている。本論文ではまず、文部科学省がまとめた「今後の英語教育の改善・充実方策について」（文部科学省、2014）をもとに、日本の外国語教育を歴史的流れに沿って振り返る。現在の児童・生徒が社会人として活躍するであろう 2050 年頃、日本社会は多文化・多言語・多民族の人達が、協調と競争する国際的な環境の中にあることが予想され、国民一人一人にとって、異文化理解や異文化コミュニケーションはより重要になると言われている。

外国語の中でも英語は、母語の異なる人々をつなぐ国際的共通語として中心的な役割を果たしていることから、英語力の向上は日本の将来にとって、また、児童生徒の将来的な可能性の広がりのためにも不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきだと考えられる。そこで、同省は『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（文部科学省、2003）、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」（文部科学省、2011）、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省、2013）などを発表し、学校教育が英語によるコミュニケーション能力の育成を目指すよう働きかけてきた。

外国語の授業で「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」を育成するという目標は以前より掲げられてきたが、英語を用いて何ができるようになったかよりも、文法や語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという観点で授業が行われてきたため、目標を達成するための取組が十分ではなかった。この反省を踏まえ、2012 年、2013 年に施行された新しい中学校・高等学校学習指導要領（文部科学省、2009、2010）では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能を活用して実際のコミュニケーションを行う言語活動を一層重視し、授業で発音・語彙・文法等の間違いを恐れず、積極的に

英語を使おうとする態度を育成することと、英語を用いてコミュニケーションを図る体験を積むことを強調した。この改訂を受けて、コミュニケーション活動を中心に据えた「コミュニケーション・アプローチ」を授業に取り入れようと、タスクを積極的に用いた指導法や、やりとりの意味・内容に重点を置いた指導法、さらには生徒が主体となり、お互いに学び合う協同学習などが、文法訳読中心の指導法に変わって注目されるようになってきた。

外国語の授業がコミュニケーション活動中心に変わっていくと、生徒自身が外国語を用いて表現する機会 (output) や、他の生徒とやり取りをする機会 (相互交渉, interaction) が必然的に増える。このような機会の増加が、外国語を習得するという点においてプラスの影響を与えそうだという研究は多数存在する。例えば、Long (1983, 1985, 1996) は、インプットが学習者にとって理解可能なものになるためには、意味の交渉 (negotiation of meaning) を行いながら相互交渉の調整を図ることが重要であると考えた。また、Swain (1985, 1995) は、理解可能なインプットは外国語の習得にとって必要だが十分ではないとし、アウトプットの重要性を主張している。

しかし、八島 (2003) は、教室がコミュニケーション活動の場となることによって、従来型の授業とは違った個人差要因が学習意欲や学習効果に影響する可能性を指摘している。例えば、個人での活動に心地よさを感じていた学習者が、コミュニケーション中心の授業に変わることに否定的な感情を抱くことが考えられる。実際、和田 (2010) が行った調査では、1 学期間、協同学習に基づいた授業に取り組んだ学生のうち、全体の 74% はグループで問題を解くほうが良いと答えているが、どちらでもないと回答した 13% のほかに、1 人で問題を解くほうが良いと答えた学生も 13% 存在した。「(協同学習を中心に進んでいく授業は) 個人的には苦痛でしかなく、1 人でやりたい人のことも考えて欲しい」と感想を綴った生徒もいる。授業を運営する上で多数派に合わせざるを得ないことも、コミュニケーション能力の育成に不可欠な変化であることも理解できるが、一部の学習者の情意面、さらには外国語の習熟度にまで負の影響を与えてしまう可能性を無視し、彼らへの配慮なく教室環境の改革を進めることは好ましくない。より良い教育を目指して授業スタイルの改革を進めるにあたり、コミュニケーション活動中心の授業スタイルを好まない学習者の調査や援助方法の検討が現在の日本の外国語教育に求められる課題ではないかと考える。

では、一部の学習者とはどのような人達で、どのような配慮が必要なのだろうか。外国語学習を含む広義の第二言語習得 (以下も断りのない限り広義を指す) の分野において、学習者の個人差要因に関する研究は、年齢・性別・性格・適性・学習スタイル・学習ストラテジー・動機づけなど様々な視点から行われてきた。コミュニケーションな授業への変化に焦点を当てる場合、個人差の中でもとりわけ学習スタイルと性格が強く関係してくると考える。なぜなら、個人での活動を好むか他者との活動 (ペア活動, グループ活動など) を好むかといった学習スタイルの差は、コミュニケーションへの積極性に少なからず影響を与える可能性があるからである。Ehrman (1996) によると、学習スタイルは「学習を行う上での大まかな好み」と定義されている。さらに、性格は学習スタイルそのものとは言えないが、学習スタイルに強く影響を与えることから、学習スタイルの一部として扱うの

が妥当であると主張している。そこで、本論文ではこのアーマンの考えをもとに、個人が生まれながらに持つ「性格」とは別に、学習スタイルの一部としての「“性格”」、つまり、学習を行う際に好む行動の傾向にも焦点を当て、より詳細に検討していくこととする。

2.2. 性格とは

広辞苑第六版によると、性格とは「各個人に特有の、ある程度持続的な、感情・意志の面での傾向や性質」（新村，2008，p. 1534）のことである。性格は心理学の中でも重要な分野とされており、多くの学派がさまざまなモデルを提供している。第二言語習得の分野では、ユング派のパーソナリティ要因モデルと、人格の 5 因子モデルがよく使用されてきた（河合，2010）。

カール・グスタフ・ユング（Carl Gustav Jung）は、人は本来異なっていて、いくつかの類型に分けられるという考え方を提唱した。ユングのタイプ論（personality type theory；Jung，1921）によると、ある個人の行動は表面的には不規則に見えても、どういった認知や判断をするかという傾向は非常に一貫しており、その傾向は各個人によって異なると考えられている。タイプは一般態度（general attitude）と心的機能（psychological function）の 2 つの側面からなり、前者は外向－内向（Extraversion-Introversion）、後者は思考－感情（Thinking-Feeling）、および感覚－直観（Sensation-Intuition）という要素から構成される。このユングの考えをもとにブリッグス・マイヤーズ（Isabel Briggs Myers）とキャサリン・ブリッグス（Katharine Briggs）が作成したのが、世界中で広く使われている性格診断テスト、マイヤーズ・ブリッグス・タイプ・インディケーター（Myers-Briggs Type Indicator: MBTI）である（Myers & Briggs，1998）。

一方、5 因子モデルとは、辞書から人格特性をあらわす用語を引き出し、その特性を分類する辞書的アプローチと、これまで人格特性の測定に使われてきた様々な質問紙から共通項目を見つけ出す質問紙的アプローチから開発されてきたものである。このモデルによると、Big Five と呼ばれる 5 つの特性、すなわち、神経症傾向（neuroticism）、外向性（extraversion）、経験への開放性（openness to experience）、調和性（agreeableness）、誠実性（conscientiousness）を用いて、人間の性格をおおまかに記述することができるという（下仲・中里・権藤・高山，2011a，2011b）。これら 5 つの特性は、言語・文化に関わらず、比較的安定して観測されることが知られている（萩生田，2007）。

個人での活動を好むか他者との活動を好むかという傾向は、両モデルに共通する「外向性－内向性（Extraversion-Introversion）」と考えることができるため、本論文では性格の中でもこの特性に絞って研究を進める。外向型は、自分以外の物事や人に関心が向かいやすく、外からエネルギーを得るタイプである。反対に、内向型は、自分自身の内面に関心が向かいやすく、自分の内側からエネルギーを得るタイプである（Myers，McCaulley，Quenk，& Hammer，1998）。一般的に、外向性の強い人は他の人たちと一緒にいることで活力を得やすく、内向性の強い人は 1 人を好み、大勢の中では疲弊してしまいがちだと言われている（河合，2010）。

2.3. 外向性－内向性と外国語学習

言語学習という特性上、学習者の外向性が第二言語習得に有利に働くと考える研究者は多い。例えば、Brown (1987) は、外向性の高い学習者は、他者と話したい、やり取りを行いたいという気持ちを持つことから、外国語学習に向いていると述べている。Rubin and Thomson (1982) も、外向性は人と話す機会を多く作り出すため、外国語学習にとってプラスの特質であるという。しかし、様々な研究者が外向性と外国語能力の関係を調査しているが (Busch, 1982 ; Carrell, Prince, & Astika, 1996 ; Chastain, 1975 ; Ehrman & Oxford, 1995 ; Rossier, 1975 ; 八島, 1997), 結果には一貫性が見られない。さらに、Ehrman (2008) が外国語学習成功者の性格を調査すると、意外にも内向型の学習者が多かったことを報告している。したがって、外向性が本当に第二言語習得に有利に働くのかは疑問が残る。

そもそも、学習者の外向性が第二言語習得に有利に働くと言われる根拠は、積極的な外国語の使用が外国語学習において重要だと考えられたことによる。たしかに、言語とは使いながら習得されるものであるから (八島, 2004), 積極的な外国語の使用が外国語の習得を促進することは容易に想像できる。竹内 (2003) が行った調査でも、日本人の外国語学習成功者の多くは、「対象外国語 (この調査では英語) の使用機会を増やす」という方略を用いていることが明らかにされている。では、なぜ外向性と外国語能力の間に一貫した関係が見られないのだろうか。

本研究ではその理由を、外国語を使用する場面では、外向性の高い学習者が必ずしも人と話す機会を多く作り出すとは限らないため、外向性と外国語能力の間に一貫した関係が見られないのではないかと考えた。前節で示したように、性格はこれまで主に心理学の分野で研究されてきた。これらの研究は、一般的に母語で行われ、外国語を使用するという特別な場面を想定したものではない。したがって、これまでの研究結果から「外向性が高い」と分類された学習者が、外国語を使用する場面でも、母語使用時と同じような心理で、同じような行動をとるのかは定かでない。八島 (1997) が留学先において、外向性の強い学生ほど積極的にコミュニケーションを図る傾向があることを報告していることから、母語だけでなく外国語使用時においても、外向性が積極的なコミュニケーションを促す可能性は否定できないが、より詳細な研究が必要であろう。

3. 研究方法

3.1. 研究課題

積極的な外国語の使用が外国語学習にとってプラスに働く可能性があるということは、先行研究によりある程度明らかにされてきた。加えて、外向性の高い学習者は、その性格によって、母語だけでなく外国語使用時においても話す機会を多く作り出すだろうと、当たり前のよう考えられてきた。しかし、外向性と外国語能力の間に一貫した関係が見られないことから、外国語を使用する場面では外向型の学習者が人と話す機会を多く作り出

すとは限らないのではないかと考えられる。外国語を使用するという特別な環境においても、本当に母語使用時と同じような心理で、同じような行動が喚起されるのだろうか。この点を調査している研究は著者が知る限りは少ないため、母語使用場面と外国語使用場面それぞれにおいて、外向性と自発的なコミュニケーションの頻度の間に相関関係が成り立つのかどうか明らかにすることを、本研究の第一の課題とした。

また、2.1 で述べた通り、日本の外国語教育がコミュニケーション活動中心の授業スタイルに変化してきたのは、これまでの問題点を改善しようとした結果であり、コミュニケーション型の授業の利点も多く存在するため、この変化自体を阻止し、以前のような教師主導、個人活動中心の授業に戻せば良いという話ではない。現在求められている課題は、放っておいては変化に適応できないかもしれない学習者に手を差し伸べ、適応できるよう促していく方法を見つけることである。そこで本研究では、外国語使用場面において、意識的に自分の“性格”を変化させ、自発的なコミュニケーションの頻度を高められないだろうかといった仮説を立てた。例えば、本来外向性が低くあまり積極的に他者に話しかけない学習者であっても、外国語を学習するという特定の場面においては、何らかの要因によって積極的にコミュニケーションを図っている可能性がある。反対に、外向性が高く母語ではよく話す学習者でも、外国語の授業になると発言が減っている可能性も考えられる。このように、自発的なコミュニケーションの頻度が変わることを本論文では学習スタイルの変化、あるいは“性格”の変化と捉える。自らの意思で“性格”をコントロールできれば、生まれ持った性格に関わらず、外国語を学習する場面で積極的に対象言語を使用することにつながり、結果的に外国語学習成功者を増やすことができるのではないだろうか。

この仮説を検証するにあたり、まずは意識の有無に関わらず“性格”を変えている学習者が存在するのかを確認する必要がある。そこで、母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度に差があると感じている学習者が存在するのかが明らかにすることを、本研究の第二の課題とする。さらに、差があると感じている学習者が存在した場合は、彼らが自発的なコミュニケーションの頻度を変えている理由に着目し、どういった要因が外国語使用時に自発的なコミュニケーションを促すのか、また、妨げるのかを明らかにすることで、“性格”をコントロールする方法を検討したい。

なお、本研究では調査を行うにあたり、外国語使用場面を「教室で授業中」と限定した。そこで、八島(2004)を参考に、自発的なコミュニケーションを『「全体に向けた教師の問いかけに答える」、「質問をする」、「意見を述べる」、「ペアワークやグループワークにおいて、相手に話しかける」、「授業前や授業後に、教師やクラスメイトに話しかける」など、自分から発話をする事』と定義した。

3.2. 調査協力者

本研究の調査協力者は、東京都内にある私立大学において、心理言語学に関する授業を履修している学生 126 名であった。

3.3. 調査方法

本研究では質問紙を用いた調査を行った。質問紙の内容は、大きく 2 つのパートで構成されている。以下、それぞれについて説明する。

(1) 調査協力者の性格特性

本研究では、性格診断尺度として、下仲・中里・権藤・高山 (2011a) によって作成された「NEO FFI 人格検査 (大学生用)」を用いた。この尺度は、全 60 の質問に回答することによって、被験者の神経症傾向 (neuroticism), 外向性 (extraversion), 経験への開放性 (openness to experience), 調和性 (agreeableness), 誠実性 (conscientiousness) それぞれの数値を測るものである。今回は外向性に焦点を当てるため、外向性を測定する 12 の質問だけを抜き出し、「1. 全くそうではない」から「5. 非常にそうだ」までの 5 段階で回答を求めた。次に、質問 3, 6, 9, 12 は逆転項目であるため、1 から 5 までの数字を逆転させた。その後、1 を 0 点、2 を 1 点、3 を 2 点、4 を 3 点、5 を 4 点と換算し、12 の質問に対する回答の合計点を算出した。この値を、以下では「外向指数」(最小値 0, 最大値 48) と呼ぶことにする。なお、NEO FFI 人格検査 (大学生用) では、外向指数によって被験者を「かなり低い」「低い」「平均」「高い」「かなり高い」の 5 つのグループに分けられるようになっている。本論文では、「かなり低い」「低い」を合わせて「低い」、「高い」「かなり高い」を合わせて「高い」とし、「低い」「平均」「高い」の 3 グループに被験者を分け、考察に利用した。

(2) 自発的なコミュニケーションの頻度

本研究では、積極的に対象言語を使用しているかどうかを、自発的なコミュニケーションの頻度によって測定することにした。自発的なコミュニケーションの定義は、3.1 の通りである。そして、母語の場合と外国語の場合それぞれにおいて、「1. いつものしない」から「4. いつもする」までの 4 段階でその頻度を回答してもらった。この値を以下では「自発的なコミュニケーションの頻度」(最小値 1, 最大値 4) と呼ぶ。次に、母語の場合と外国語の場合で、自発的なコミュニケーションの頻度が変わるかどうか、「1. 全く変わらない」から「4. 非常に変わる」までの 4 段階で回答してもらった。この値を以下では「自発的なコミュニケーションの頻度の変化量」(最小値 1, 最大値 4) と呼ぶ。「3. 変わる気がする」「4. 非常に変わる」と答えた調査協力者には、母語と外国語のどちらで自発的なコミュニケーションの頻度が高いのか、理由 (自由記述) とともに回答してもらった。最後に、使用言語に関わらず、普段よりも自発的なコミュニケーションの頻度が高くなる場面や状況を、同じく自由記述で回答してもらった。なお、調査に用いた質問紙を付録として巻末に付す。

4. 結果と考察

質問紙に回答してもらった 126 名のうち、全項目に回答したのは 119 名であった。そのため、この 119 名分のデータを以下の分析に使用した。なお、アンケートで得られた各要因の

記述統計量を 4.1 に示し、4.2 で研究課題 1、4.3、4.4、4.5 で研究課題 2 を分析し、全体の考察を 4.6 でまとめた。

4.1. 調査に用いた各要因の記述統計量

表 1 には、①外向指数、②母語使用時の自発的なコミュニケーションの頻度、③外国語使用時の自発的なコミュニケーションの頻度について、最小値、最大値、平均、標準偏差を示す。以下、表の中では、自発的なコミュニケーションの頻度を“Frequency of Voluntary Communication ; FVC” と表す。

表 1. 各要因の記述統計量 (N = 119)

	最小値	最大値	平均	標準偏差
①外向指数	10	40	26.66	6.74
②母語の FVC	1	4	2.91	0.71
③外国語の FVC	1	4	2.46	0.66

下仲・中里・権藤・高山 (2011b) によると、今回の調査で外向指数を測るために使用した NEO FFI 人格検査 (大学生用) の妥当性を検証する際、356 名の大学生を対象に検査を行ったところ、外向性の平均値は 26.0、標準偏差は 6.9 であった (p.14)。本調査で得られた外向指数の平均値 26.66、標準偏差 6.74 はともにこの数字から離れていないため、調査協力者 119 名は特殊な集団ではなく、一般的な大学生のサンプルだと言えるだろう。

4.2. 外向指数と自発的なコミュニケーションの頻度の関係

研究課題 1 を検証するため、母語使用時と外国語使用時それぞれにおいて、外向指数と自発的なコミュニケーションの頻度の相関係数を求めた。結果は、表 2 の通りであった。

表 2. 外向指数と母語・外国語使用時における FVC の関係

<母語>		外向指数
FVC	Pearson の相関係数	.38**
	有意確率 (両側)	.00
	N	119
<外国語>		外向指数
FVC	Pearson の相関係数	.21*
	有意確率 (両側)	.02
	N	119

(** $p < .01$, * $p < .05$)

母語使用時において、外向指数と自発的なコミュニケーションの頻度の間には $r = .38$ の

有意な正の相関が見られた。したがって、母語使用時には、外向性が高い学習者ほど自発的なコミュニケーションの頻度も高いことが分かった。外国語使用時においても、外向指数と自発的なコミュニケーションの頻度の間に $r = .21$ の有意な正の相関が見られたが、母語使用時に比べ、その相関係数は低かった。したがって、外国語使用時には、母語使用時に比べて、外向性が自発的なコミュニケーションの頻度に与える相対的影響が小さいということが分かった。このことから、外国語を使用するという状況下において、外向性は確かに自発的なコミュニケーションの頻度を高めるが、母語使用時に比べるとその関係は弱いので、「外向性」という性格以外の要因が自発的なコミュニケーションの頻度により影響しているのではないかと推測できる。

4.3. 母語と外国語における自発的なコミュニケーションの頻度の差

研究課題 2 を検証するため、調査協力者（外国語学習者）の自発的なコミュニケーションの頻度の変化量を分析した。まず、回答の分布を調べると、母語使用時と外国語使用時で自発的なコミュニケーションの頻度が「3. 変わる気がする」「4. 非常に変わる」と答えた学習者は 80 名（67%）、「2. 変わらない気がする」「1. 全く変わらない」と答えた学習者は 39 名（33%）であった。このことから、母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度に差があると感じている学習者は多く存在することが明らかになった。

次に、言語によって自発的なコミュニケーションの頻度が変わるかどうか、外向性の高さが関係しているのかを調べるため、自発的なコミュニケーションの頻度の変化量と、外向指数の間の相関係数を求めた。結果は、表 3 の通りである。表から明らかなように、相関係数はほぼゼロに近く、相関は全く認められない。したがって、母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度が変わるかどうか、外向性の高さは関係しないことが分かった。

表 3. FVC の変化量と外向指数の相関

		外向指数
FVC の変化量	Pearson の相関係数	.02
	有意確率（両側）	.86
	N	119

(** $p < .01$, * $p < .05$)

4.4. 自発的なコミュニケーションの頻度が高い言語とその理由

母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度に差があると感じている学習者の存在が明らかになったため、彼らについてさらに分析を進める。母語使用時と外国語使用時で自発的なコミュニケーションの頻度が「3. 変わる気がする」「4. 非常に変わる」と回答した 80 名のうち、母語使用時に自発的なコミュニケーションの頻度が高いと答えたのは 57 名（71%）、外国語使用時に自発的なコミュニケーションの頻度が高いと答えたのは 23 名

(29%) であった。

まず、はじめに外向指数によって、自発的なコミュニケーションの頻度が高くなる言語が決まっているのかどうかを調べた。それぞれのグループで外向指数の平均値を求めると、母語使用時の方が積極的だと答えた学習者グループの外向指数の平均は 26.82 (標準偏差 6.96)、反対に、外国語使用時の方が積極的だと答えた学習者グループの外向指数の平均は 26.70 (標準偏差 5.67) であった。どちらのグループの平均値も学習者全体の外向指数の平均値 26.66 に非常に近い上、両グループの間に統計的な有意差は全く見られなかった ($t(78) = -0.08, n.s.$)。したがって、外向指数は母語と外国語のどちらで積極的になるかを決定する要因ではないと考えられる。

そこで、学習者を 2 つに分けている要因を探るため、どうして母語、あるいは外国語の方が自発的なコミュニケーションの頻度が高いのか、その理由を整理・比較した。質問紙では自由記述で回答してもらったため、複数の理由が書かれていた場合はそれぞれの項目に 1 票ずつ追加した。したがって、回答者の合計人数と理由項目の総得票数は一致しないことを断っておく。しかし、同一人物が異なる項目に 1 票ずつ、合わせて複数票投じることがあっても、同一項目に対し 2 票以上を投じることがないように項目を作成したため、各項目に集まった票数の分だけ回答した学習者が存在していることになる。

はじめに、母語使用時の方が自発的なコミュニケーションの頻度が高い理由を、表 4 に示す。

表 4. 母語使用時の方が FVC が高い理由 (N = 61)

◆母語は使用しやすい	38 (62%)
言語を意識しなくても自然に話せる	35
フランクに話せる	2
使い慣れている	1
◆外国語は使用しにくい	23 (38%)
言いたいことをうまく伝えられない	11
自信がない、間違えるのが怖い	11
外国人相手だと緊張する	1

母語使用時の方が自発的なコミュニケーションの頻度が高い理由は、大きく「母語は使用しやすいから」「外国語は使用しにくいから」の 2 つにカテゴリー化することができた。「母語は使用しやすいから」の下位項目の中でも、「言語を意識しなくても自然にストレスなく話せる」が 35 票で圧倒的に多くなっている。さらに、同じく言語の運用能力を示す「外国語は使用しにくいから」の下位項目である「言いたいことをうまく伝えられない」を合わせると 46 票に上り、全体の 75% を占める。このことから、母語使用時の方が積極的だと答えた学習者は、特に「言語の運用能力」という要因によって、母語での発話が外国語よりも促されたと考えられる。

続いて、外国語使用時の方が自発的なコミュニケーションの頻度が高い理由を、表 5 に示す。

表 5. 外国語使用時の方が FVC が高い理由 (N = 26)

◆外国語のイメージに関すること	9 (35%)
対象の外国語を話す人のイメージから、積極的になる	3
言語構造の違いから母語よりストレートに話せるから	3
言葉によるコミュニケーションが重要視されていると思うから	2
対象の外国語を話す人に憧れているから、自分も近づきたい	1
◆外国語学習という環境に関すること	13 (50%)
外国語を話せるようになりたいから	7
内容よりも、外国語を用いて伝えることに重点を置いているから	2
拙くても気にしなくてよいから	2
いつでも使える訳ではないから、使えるときには積極的になる	1
他の人が話さなくなるから、かわりに自分が積極的になる	1
◆自分の気持ちに関すること	4 (15%)
人格が変わる気がする (変わると言われる)	2
オープンな気持ちになれるから	1
積極的になることで、うまく話せているような気持ちになるから	1

外国語使用時の方が自発的なコミュニケーションの頻度が高い理由は、大きく「外国語のイメージに関すること」「外国語学習という環境に関すること」「自分の気持ちに関すること」の 3 つにカテゴリー化することができた。表から見て取れるように、外国語使用時の方が積極的だと答えた学習者は、母語使用時の方が積極的だと答えた学習者に比べて理由のばらつきが大きかった。また、母語使用時の方が積極的だと答えた学習者の大部分が言語の運用能力を理由に挙げているのに対し、外国語使用時の方が積極的だと答えた学習者の多くは「対象の外国語を話せるようになりたい」「対象の外国語が話されている文化に近づきたい」といった気持ちが含まれる理由を挙げている。この気持ちが外国語の学習動機だとすると、外国語使用時の方が積極的である学習者の多くは外国語の学習動機を持っており、目標を達成する手段として、外国語を使用する場面では自発的なコミュニケーションの頻度を意識して高めているのではないかと推察される。

したがって、それぞれの言語で自発的なコミュニケーションの頻度が高くなった理由を整理した結果、「言語の運用能力」が母語での発話を促し、「外国語の学習動機」が外国語での発話を促すと推測できた。しかし、外国語使用時の方が積極的だと答えた学習者は、言語の運用能力を意識する必要がないほど外国語の運用能力が高いから積極的に外国語を使用できているのか、できるようになりたい、近づきたいという気持ちが強いから外国語の運用能力に関わらず積極的に外国語を使用しているのかは、ここでの結果からは定かで

はない。

4.5. 自発的なコミュニケーションの頻度が高くなる状況

最後に、使用言語に関わらず、どんな場面や状況で自発的なコミュニケーションの頻度が通常より高くなるのか、自由記述で調査した結果を整理した。前節と同じ手順で整理したため、回答者の合計人数と状況項目の総得票数は一致しない。まず、自発的なコミュニケーションの頻度が通常より高くなる状況をカテゴリー化した結果、「発話の相手に関すること」「発話の内容（話題・課題・トピック）に関すること」「発話の環境に関すること」「自分の気持ちに関すること」の4つのカテゴリーが得られた。各カテゴリーの票数と割合は表6の通りである。

表6. FVCが高くなる状況の得票数と割合 (N=209)

発話の相手	発話の内容	発話の環境	自分の気持ち
147	40	16	6
70%	19%	8%	3%

表から分かるように、全体の70%が発話の相手に関する記述であったことから、発話の相手が自発的なコミュニケーションの頻度に大きな影響を与えていることが明らかになった。

次に、カテゴリーごとに自発的なコミュニケーションの頻度が通常より高くなる状況の詳細を確認する。表7は「発話の相手に関すること」の構成項目を示したものである。

表7. 発話の相手に関すること (N=147)

◆相手との親密度	51 (35%)
親しい相手	41
初対面の相手	10
◆相手の人数	48 (33%)
少人数クラス	29
グループでの活動	7
ペアでの活動	12
◆相手の積極性	27 (18%)
積極的にリードしてくれる相手	9
自分がリードしなければいけないと感じる相手	18
◆その他	21 (14%)
相手の国籍	10
相手の外国語運用能力	5
相手の年齢	2

相手の性別	2
相手の雰囲気	2

表から読み取れるように、発話の相手の中でも、特に「相手との親密度」「相手の人数」が自発的なコミュニケーションの頻度を高めるポイントであることが分かった。「相手との親密度」は「親しい相手」「初対面の相手」という対立する意見が存在するので、一概にどちらが良いとは言えない。しかし、「相手の人数」は、対象となる人数にばらつきはあるものの、大人数の方が積極的になるという回答は存在しなかったため、発話の相手が少ない方が自発的なコミュニケーションの頻度を高められると言えるだろう。

また、多くの回答があった「相手との親密度」「相手の人数」「相手の積極性」について、外向指数によって回答傾向が異なるのかどうかを調べた。今回は自由記述で得られた回答を筆者が主観的に分類したこと、被験者の人数が少なく、さらにばらつきも大きいことなどの理由から、以下では特定の手法を用いた統計的検定は行っていない。この点については、今後の研究によって検証したいと考えている。

「相手との親密度」に関する 2 項目を回答した学習者の外向指数の平均値は、親しい相手の時に積極的になるグループが 27.07 (標準偏差 7.28) であるのに対し、初対面の相手の時に積極的になるグループが 30.40 (標準偏差 5.48) であった。各グループの平均値に差が見られたことから、外向性の高い学習者は初対面の相手に興味を持ち、より積極的に相手とコミュニケーションを図るのではないかとという仮説が立てられる。

「相手の積極性」に関する 2 項目を回答した学習者の外向指数の平均値は、自分がリードしなければいけないと感じる相手の時に積極的になるグループが 26.18 (標準偏差 5.18) であるのに対し、リードしてくれる相手の時に積極的になるグループが 30.22 (標準偏差 6.05) であった。こちらも外向性の高い学習者は、相手が会話をリードしてくれることで話が弾み、通常よりも発話の回数が増えるのではないかと予想できる。

ここまでは対項目ごとに外向指数の平均値を比較してきたのだが、「相手の人数」に関しては 3 つの項目が存在していたので、まずは項目の整理から行う。「少人数クラス」に対応する項目は「大人数クラス」だが、今回の調査では回答を得られなかったため、大人数クラスの時に積極的になるグループの外向指数の平均値を算出することができない。したがって、この対項目の分析は行わないことにした。次に、「グループでの活動」「ペアでの活動」という 2 項目について考える。こちらも厳密には対になる項目ではないが、共に活動する人数という同じ視点で分けられた項目なので、便宜上対項目として扱った。それぞれのグループの外向指数の平均値を求めると、グループ活動の時に積極的になるグループが 27.71 (標準偏差 4.92)、ペア活動の時に積極的になるグループが 22.75 (標準偏差 6.44) であった。前述の通り、学習者全体の外向指数の平均値は 26.66 であるから、グループ活動の時に積極的になるグループは僅かではあるが全体の平均を超えている。さらに、性格診断尺度として使用した NEO FFI 人格検査 (大学生用) によって外向性が「低い」に分類された回答者はいなかった。この結果は、授業中にグループ活動を取り入れることが、必ずし

も外向性の低い学習者に自発的なコミュニケーションを促すとは限らないと示唆していると思われる。一方、ペア活動の時に積極的になるグループは、学習者全体の平均値を大きく下回っていたことから、授業にペア活動を取り入れることは外向性の低い学習者の自発的なコミュニケーションの頻度を高める可能性があると考えられる。コミュニケーションへの積極性を高めるためにグループ活動を取り入れるという手法はよく聞くが、外向性の高さによっては効果が薄いかもしれないということに気が付く興味深い結果であった。

少々1つ目のカテゴリーの分析が長くなったが、本論に戻り、2つ目のカテゴリーである「発話の内容（話題・課題・トピック）に関すること」の構成項目を、表8に示す。

表8. 発話の内容（話題・課題・トピック）に関すること（N=40）

◆自信をもって話せる内容	29 (72%)
身近で話しやすい内容	12
興味がある／好きな／自信のある内容	17
◆話すことを豊富に思いつく内容	9 (23%)
明確な意見がある内容	5
相手との共通の話題	3
話すことを豊富に思いつく内容	1
◆内容の自由度	2 (5%)
内容が定められているとき	1
内容が定められていないとき	1

表から明らかのように、自信を持って話せる内容であるとき、積極的なコミュニケーションが促されることが分かった。「自信を持って話せる内容」「話すことを豊富に思いつく内容」を合わせた新項目「話しやすい内容」が回答の95%を占めることから、当たり前ではあるが、自発的なコミュニケーションの頻度を高めるためには学習者が話しやすい内容を選ぶことが重要であることが再確認された。

3つ目のカテゴリーである「発話の環境に関すること」の構成項目は表9の通りである。

表9. 発話の環境に関すること（N=16）

◆発話の強制度	10 (62%)
発話が強制される授業のとき	7
発話の回数が成績に反映されるとき	3
◆安心感	6 (38%)
気楽な雰囲気するとき	5
自分と同じ意見の人がいたとき	1

一般的に、自発的なコミュニケーションを促すためには安心感が重要だと考えられるが、

予想に反して票数は少なかった。こちらから状況を提示する方法で調査を行えば結果は異なっていたかもしれないが、自由記述ではそれほど多くの学習者が回答しなかったことから、強制度や安心感といった発話の環境は、発話の相手や内容に比べて重要度が低いであろう。

最後のカテゴリである「自分の気持ちに関すること」の構成項目は、「テンションが高いとき」5票、「ほめられたとき」1票の計6票であった。これらの回答が得られたことから、個人の気分も自発的なコミュニケーションの頻度に少なからず影響を与えることが分かった。個人の気分を他者がコントロールすることは難しいが、できるだけ学習者が元気になるよう声のトーンや教室の明るさ、授業のリズムなどに配慮することはできるだろう。

4.6. 調査結果を踏まえた“性格”コントロールの可能性

ここまでの分析で分かったことをまとめると、以下のようになる。

- ① 外国語使用時には、母語使用時に比べて、外向性が自発的なコミュニケーションの頻度に与える相対的影響が小さい。
- ② 母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度に差があると感じている学習者は多く存在するが、言語によって自発的なコミュニケーションの頻度が変わるかどうか、外向性の高さは関係ない。
- ③ 外向指数は母語と外国語のどちらで積極的になるかを決定する要因ではない。
- ④ 母語での発話が積極的な理由は主に「言語の運用能力」に関すること、外国語での発話が積極的な理由は主に「外国語の学習動機」に関することである。
- ⑤ 使用言語に関わらず、発話の相手→発話の内容→発話の環境→自分の気持ちの順に、自発的なコミュニケーションの頻度に影響を与える。中でも発話の相手は全体の70%の学習者が影響されると答えた。

これら5つのまとめから、外国語の授業で学習者が“性格”をコントロールする方法を検討する。まず言えることは、外国語の授業において、外向性の高さは自発的なコミュニケーションの頻度にあまり関係がないだろうということである。母語での例を考えると、外向性の高さがコミュニケーションへの積極性に直接影響を与えそうな気がするが、外国語を使用する場面では、外向性の高さよりも他の要因が関係している可能性が高い。本研究の結果から、「言語の運用能力」に対する気持ちよりも「外国語の学習動機」が強ければ、外国語を使用する際、外向指数に関わらず積極的になることができるといった仮説が立てられそうだが、この点については今後さらに詳しく調査する必要がある。また、指導者として生徒が“性格”を変えやすい環境を作るためには、少人数のクラスを設定したり、グループ活動やペア活動を取り入れたりすることができるだろう。ただし、この点もさらに調査が必要ではあるが、外向性の低い学習者はグループ活動でも積極的になれない可能性が示唆されたため、ペアでの活動をグループ活動の前に挟むなど、取り入れ方には工夫が

必要だと考えられる。また、あらかじめ生徒に興味のあるトピック等についてのアンケートを実施しておくことで、生徒にとって話しやすい内容の課題を提示し、積極的なコミュニケーションを促すことも可能であろう。学習者の気持ちに関しては、声のトーンや教室の明るさ、授業のリズムなどに配慮することが重要ではないかと考えられる。

5. 今後の課題

今回の調査により、母語と外国語で自発的なコミュニケーションの頻度が異なる（“性格”を変えている）と感じている学習者は多数存在することが明らかになった。本調査では自発的なコミュニケーションの頻度を調査協力者の主観で答えてもらったが、彼らの認知と実際の行動が一致しているとは限らないため、今後はビデオ等で実際の発話データを取り、発話の絶対量で調査した場合の結果と、今回の結果との関連を調べるのが課題だろう。

また、「言語の運用能力」や「外国語の学習動機」がコミュニケーションへの積極性に影響を与えそうだという結果が得られたが、今回の調査でその詳細は明らかになっていないため、今後詳しい研究が求められる。

自発的なコミュニケーションの頻度が通常より高くなる状況に関してもいくつかの示唆が得られたが、今回は自由記述形式の調査を行ったため、回答者によって回答の量が異なっていたり、回答時の環境（まわりに座っている人や、その時何を考えていたかなど）に回答が影響されたりした可能性がある。そのため、今後はあらかじめ状況をリストとして提示し、それぞれの状況がどれくらい自発的なコミュニケーションの頻度に影響するかを答えてもらうなど、より精緻な調査とその分析を行う必要がある。

6. おわりに

外国語の授業がそのスタイルを大きく変えるにあたり、少数派を切り捨てるようなことがあってはならない。そんな気持ちから始めたこの研究が、自分から積極的にコミュニケーションを図れないと悩む学習者を1人でも救えるならば、私はとても嬉しく思う。性格と似たようなものに「知能」がある。Gardner (1983) は、人間はたった1つだけの知能や能力を持っているのではなく、いくつもの知能を併せ持っていると唱えた。外向性-内向性と関係がありそうな知能に、「他者を理解したり交流したりする能力 (interpersonal)」「自分自身を理解する能力 (intrapersonal)」がある。どちらの知能が強いかは個人によって異なるが、Gardner の考えでは、人は誰しも両方の知能を持っているのである。場面に応じて“性格”をコントロールすることで、外国語学習が効率的で楽しいものになることを願っている。

参考文献

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ:

- Prentice-Hall.
- Busch, D. (1982). Introversion-Extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 109-132.
- Carrell, P. L., Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL Context. *Language Learning*, 46, 75-99.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. (2008). Personality and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- 萩生田伸子 (2007). 「特性論と類型論の統合に関する基礎的研究」『総合研究機構研究プロジェクト研究成果報告書』第5号, 333-334.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische typen*. Zurich: Rascher Verlag. (林道義 (訳) (1987). 『タイプ論』東京: みすず書房.)
- 河合靖 (2010). 「学習者の多様性—学習スタイル」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編集)『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習 (pp. 21-46)』東京: 大修館書店.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Ed.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- 文部科学省 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf> (2015年1月18日)
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf> (2015年1月18日)
- 文部科学省 (2010). 『中学校学習指導要領』 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf> (2015年1月18日)
- 文部科学省 (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～』 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf> (2015年1月18日)

- 文部科学省 (2013). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』 <http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf> (2015年1月18日)
- 文部科学省 (2014). 『今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm> (2015年1月18日)
- Myers, I. B., & Briggs, K. C. (1998). *The Myers-Briggs Type Indicator Form M*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator®* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rossier, R. (1975). Extroversion-Introversion as a significant variable in the learning of English as a second language. Doctoral Dissertation, University of Southern California. *Dissertation Abstracts International* 36: 7308A-7309A.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to be a successful language learner?* Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- 下仲順子・中里克治・権藤恭之・高山緑 (2011a). 『NEO FFI 人格検査 (大学生用)』 東京: 東京心理.
- 下仲順子・中里克治・権藤恭之・高山緑 (2011b). 『日本版 NEO-PIR, NEO-FFI 使用マニュアル改訂増補版』 東京: 東京心理.
- 新村出 (2008). 『広辞苑第六版 机上版』 東京: 岩波書店.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). New York: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidelhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- 竹内理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて: 外国語学習成功者の研究』 東京: 松柏社.
- 和田珠実 (2010). 「協同学習に基づく授業実践事例—学習者の個性を活かすアプローチ」 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政治 (編集) 『英語授業デザイン: 学習空間づくりの教授法と実践 (pp. 197-218)』 東京: 大修館書店.
- 八島智子 (1997). 「外向性, 内向性と外国語学習に関する一考察: アメリカに留学する高校生の調査より」 *Language Laboratory*, 34, 93-105.
- 八島智子 (2003). 「第二言語コミュニケーションと情意要因—「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察」 『関西大学外国語研究』 第5号, 81-93.
- 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』 大阪: 関西大学出版部.

謝辞

最初から最後まで手厚く指導して下さった廣森友人明治大学准教授をはじめ、多くの貴重なご意見をくださった国際日本学部廣森ゼミナールのみなさん、アンケートに協力して下さった皆様に心より感謝申し上げます。

付録：調査に用いた質問紙

性格（内向性・外向性）と第二言語習得に関するアンケート

学年（ ） 組（ ） 番号（ ）

直近の英語のクラス（ G1/G2 ・ G ・ J ・ S ） 性別（ 男 ・ 女 ）

I. あなたの性格について教えてください。以下の基準で、該当する数字を○で囲んでください。



全くそうではない	そうではない	どちらでもない	そうだ	非常にそうだ
1	2	3	4	5

-
1. 大勢の人と一緒にいるのが好きだ。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 2. 私はすぐに笑う。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 3. 特にほがらかな人間ではない。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 4. 人と話すのがとても楽しい。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 5. 活気のある所にいるのが好きだ。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 6. 何かする場合は、一人でやる方が好きだ。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 7. 元気があふれて、じっとしてられない事がよくある。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 8. 元気で、はつらつとした人間だ。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 9. 楽天主ではない。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 10. 私はいつも何かしている。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 11. 非常に活動的な人間だ。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
 12. 人の先頭に立つよりも、むしろ我が道を行く方がよい。 (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)
-

(裏面に続く)

II. 母語と外国語使用時それぞれにおいて、あなたがどれくらいコミュニケーションを図るかについて教えてください。質問に答える際は、教室での授業中を想像してください。自分からコミュニケーションを図るとは、全体に向けた教師の問いかけに答える、質問をする、意見を述べる、ペアワークやグループワークにおいて相手に話しかける、授業前や授業後に教師やクラスメイトに話しかけるなど、自分から発話をすることです。

1. あなたは**母語**の場合、どれくらいの頻度で自分からコミュニケーションを図りますか？
(いつもしない しないことが多い することが多い いつもする)
2. あなたは**外国語**の場合、どれくらいの頻度で自分からコミュニケーションを図りますか？
(いつもしない しないことが多い することが多い いつもする)
3. あなたは**母語**使用時と**外国語**使用時で、どれくらい積極的にコミュニケーションを図るかが変わると思えますか？
(全く変わらない 変わらない気がする 変わる気がする 非常に変わる)
4. 質問3で「変わる気がする」「非常に変わる」と答えた方に質問です。**母語**と**外国語**、どちらの方が積極的にコミュニケーションを図りますか？また、どうしてそちらの言語の方が積極的にコミュニケーションを図ると思えますか？
(母語 外国語)

理由：(例) 留学に向けて英語を話せるようになりたいから。
外国語を話す人はカッコいいと思うから、自分もそう見せたいので。
間違えるのが怖いから。

5. 全員に質問です。普段より積極的にコミュニケーションを図っているなど感じる場面・状況を教えてください。

(例) クラスの人数が少ないとき。グループのメンバーが仲良しのとき。教師が外国人のとき。
課題の内容が身近なとき。発言数が成績に反映されるとき。リードしてくれる人がいるとき。

小学校段階の特性を考慮した外国語（英語）活動の
到達目標と具体的活動に関する一考察

堀井 彩夏

明治大学

HORII Ayaka

Meiji University

目 次

1. はじめに
 2. 先行研究
 - 2.1. 小学校英語教育の現状
 - 2.2. 小学校英語教育で用いられるテキスト
 - (1) 『英語ノート』
 - (2) 『Hi, friends!』
 3. 考察
 - 3.1. 小学校英語教育の到達目標
 - 3.2. 現状で行われている具体的な授業活動と内容, その改善点
 - 3.3. 到達目標向上のための「授業活動」
 - 3.4. 到達目標向上のための「授業内容」
 - 3.5. まとめ
 4. チャンツの構成
 - 4.1. 形式
 - 4.2. 英文の構成要素
 5. 今後の課題
 6. おわりに
- 参考文献

1. はじめに

2011年度より全国の小学校において5・6年生を対象に、年間35単位時間の「外国語活動」を必修化したことを始めとし、今日の日本では英語の早期教育の重要性が謳われている。さらに2013年10月に文部科学省は、小学校英語教育の開始学年を小学校3年次に早める方針を固め、さらにそれを成績評価の伴う正式な「教科」として格上げする見解を示しており、2020年までの完全移行を目指している。

上記のように英語教育が推進され、その新たな取り組みとして注目されている小学校英語教育に関して、本論では、まずその現状を使用されるテキストの内容を指標として分析した上で、小学校段階の特性を考慮した外国語活動の到達目標を明らかにする。つぎに、そのような目標を達成するための具体的な授業活動と内容について検討・提案する。なお、このように中高の英語教育の前段階として置かれた小学校英語教育の役割を再検討することで、今後の日本の英語教育の発展の一助とすることを、本研究の目的としたい。

2. 先行研究

2.1. 小学校英語教育の現状

まず小学校英語教育が導入された狙いは、「小・中・高を通じて一貫した学習到達目標を設定することにより、英語によるコミュニケーション能力を確実に養う」（文部科学省、2013）ためである。しかし実際の現状としては、その学習内容は小学校と中学校間で依然として連携が取れきれていないという問題点がある。その理由として、Rixon・小林・八田・山下（2013）は、主に以下の点を指摘している。それは、小学校と中学校間において、それぞれ英語教育の目的設定が異なるということである。まず、小学校英語教育に設置された主な目的を、Rixonら（2013）は以下の5つに分けている。この分類に注目しながら、上記の理由について論じたい。

- a) ことばの学習としての目的
- b) 文化の学習としての目的
- c) 動機付けの観点からの目的
- d) 子どもの認知的発達という見地からの目的
- e) 教育全般の観点からの目的

Rixonら（2013）によれば、日本において中学校への前段階として導入されたはずの小学校英語教育の多くは、d) 子どもの認知的発達という見地からの目的を中心に置いている。これは、子どもに英語という他言語の存在に気づかせるということである。同様に井手（2014）も、小学校英語教育で配布されるテキストの内容を検討した上で、小学校の英語教育での目的は主に、児童が“英語に慣れ親しむ”ことに置かれていることを論じている。

一方、これに対して中学校での英語教育では、「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」(文部科学省, 2008)ことが目的とされている。このことから、中学生には英語の技能の育成を意識していることがわかる。つまり、日本の小学校英語教育では、ことばへの気づきを子どもに与えることが大きな目的として考えられているのに対し、中学英語教育では主に4技能に軸を置いた上で、英語それ自体の言語技能の熟達を目指すことが大きな目的として考えられていることがわかる。以上から、このような小中間の学習目的の相違が、現在の日本の英語教育において小中間の連携を阻んでいるのではないかという予測をすることができる。

また、小中間の連携を阻んでいる上記以外の原因として考えられるのは、そもそも各小学校間においてさえ、その英語教育の目的設定が異なっている現状があるということである。実際に現在の小学校における英語教育は、正式な「教科」としての位置づけがされていないがゆえに、その目的設定や授業の方向性に各小学校でバラつきがあり、例えば一貫してその教育目標をことばの気づきに置いている小学校もあれば、逆にどちらかといえば技能面を意識して指導を実施している小学校もあるという実情がある。つまりこのことによつて、小学校間でもその目的に一貫性が見られない傾向にあるため、結果としてその延長であるべき中学英語教育で設置されるスタート地点は小学校英語教育の内容を考慮せず(あるいは考慮できず)に独立して組み立てられてしまい、小中間の英語教育の連携が難しくなっているという問題が生じている(Rixonら, 2013)。

つまり、近年日本の新しい取り組みとして導入され始めた小学校英語教育であるが、小中間や小学校間での目的設定のミスマッチが理由で中学校英語との連携不足が生じており、その効果を最大限に発揮できていない実態であることが言える。それをふまえて以下では、このことをより客観的に評価する指標として、小学校英語で用いられるテキストの内容を整理・分析する。

2.2. 小学校英語教育で用いられるテキスト

現在、小学校英語教育の教材として利用されているのが、『Hi, friends!』である。また、2012年度以前は、『Hi, friends!』の前身として『英語ノート』が教材として利用されていた。小学校英語教育では現状、英語を完全な「教科」としては位置づけていないので、これらの使用は特別に義務としては扱われてはいない。このことを前提とした上で、小学校英語の授業で取り扱われる『英語ノート』と『Hi, friends!』について以下でまとめていく。

(1) 『英語ノート』

2007年度、文部科学省より「拠点校」と指定された全小学校(275校)を対象とした「小学校英語・拠点校の取り組みに関する調査」(Benesse 教育研究開発センター, 2008)によると、小学5年生では95.3%、小学6年生では95.6%が、頻度を問わず『英語ノート』を活用し、英語の授業を実施していると報告されている。また、その中でも、『英語ノート』を“よ

く活用する”，“まあまあ活用する”と答えたのは全体の 6 割程度となっており，使用が義務付けられた教材ではないにも関わらず、『英語ノート』はある程度活用されていたと考えられる。また，その内容的な特徴について，佐伯・佐治（2010）は，大別すると 15 種類 287 個の語彙が載っていること，絵や図形などのイラストが多く載っていること，あいさつや数の数え方などの基本表現をアクティビティやクイズを通して学べる構成になっていることを指摘している。これらの特徴に対して，上記の調査結果では，「紙面の構成が良い」という項目に対し全体の 58.1%，また「文字の量が良い」という項目に対し全体の 50.1%が肯定的な意見を寄せている。ここにおいて，「英語に慣れ親しむこと」を第一においている小学校英語教育の目的が反映されていると考えられる。また，同調査の中で，難易度に対して否定的に回答した生徒の割合は 60.1%であったことも，同様の理由からであると考えられる。実際に，佐伯・佐治（2010）は『英語ノート』を利用している児童の 4 技能の能力調査を行ったところ，児童はリスニング，スピーキング，リーディング，ライティングの順に得点率が高かったという結果を報告している。つまり，この『英語ノート』とは，英語のスキルや知識をアップさせるための技能養成というよりは，あくまでも聞くことや話すことを主眼に置き，「楽しみながら英語に親しむこと」を第一義的に考えた教材であると考えられる。

（2）『Hi, friends!』

2011 年度の小学校学習指導要領の改定により，小学校高学年に週 1 コマの外国語活動が必修化されたことを背景に，『英語ノート』を廃止し，その問題点を改善した『Hi, friends!』が小学校英語教育の新しいテキストとして登場した。まず，『英語ノート』の大きな課題であった量の多さについては，『Hi, friends!』ではページ数が全体で 24 ページ減少している。その分，児童が行うアクティビティや教師による指導により多くの時間が使えるのではないかと考えられる。今後は，この改訂後に配布されることになった教師用指導書やデジタル教材をどう生かした授業展開をしていくかが鍵になると考えられる。また，『Hi, friends!』の他の特徴として，井手（2014）は，単元名での表現について，生徒用のテキストにはその単元の目標が明記されていないことを挙げており，ここにも文部科学省の設定する小学校英語教育の目的，すなわち「英語に慣れ親しむ」に重点が置かれていることが伺えると，井手（2014）は述べている。

3. 考察

3.1. 小学校英語教育の到達目標

先述した先行研究の考察から，小学校英語教育は中学英語教育と比べた際に，その目的が異なっているため，連携がうまく取れていないことが明らかになった。そこで本節では，小学校英語教育における目的を，英語技術の観点から向上させることを提言する。そうすることで，小中間の英語教育の連携が図れていないという問題点を克服し，中高の前段階

として置かれた小学校英語教育の果たすべき役割を明確化・機能化することができるのではないかと期待するからである。

そこで以下では、上記で述べた小学校英語教育の目的を達成するために効果的と思われる具体的な授業構成について考察を行う。その際に、今一度『Hi, friends!』に着目し、現状の授業では具体的にどのような活動を行っているのか、どのような内容を取り扱っているのかを吟味し、そしてそれらをどのように改善していけば小学校英語教育の目的達成につながるのかについて検討していく。

3.2. 現状で行われている具体的な授業活動と内容、その改善点

『英語ノート』からの改善点を受け、現在の小学校英語教育における主要テキストとなっている『Hi, friends!』について、上記の先行研究で挙げたもの以外にもいくつかの特徴に着目しながら、まずはその具体的な「授業活動」と「授業内容」について列記する。

1点目に挙げられる「授業活動」の特徴は、当テキストの主旨としてタスクやインタラクティブ活動が豊富であるという点である。今日の中学や高校における英語教育においても、授業内における積極的なコミュニケーションを促す目的で、タスクを多く取り入れたタスク中心教授法や、授業自体を英語で行おうというコミュニカティブ・アプローチが導入されてきている。つまり、それらを踏まえた上でこれらのコンテンツを考えれば、授業活動は中学英語の前段階としての役割に貢献しうる可能性があると言える。

続いて、「授業活動」の2点目の特徴は、当テキストには全レッスンに一貫して「チャンツ」が導入されている点である。チャンツとは、英語をジャズ音楽のリズムに合わせて発音し、英語のイントネーションや強勢、リズムを自然に学習させるものとして、1978年にCarolyn Grahamが提唱した音声指導法である。実際に声に出して英語を発音するという点において、1点目の特徴と同様に、積極的なコミュニケーション活動に重点を置き始めた中学英語への準備段階としての役割を果たし得るのではないと言える。

次に「授業内容」の観点から、現状の小学校英語の特徴を以下に挙げる。先行研究の内容にもあったように、中学のような英語技術の向上を目的に掲げていないが故に、『Hi, friends!』の学習内容やそのレベル設定は適切であるとは言えないと考える。具体的には、本テキストで扱われている単語数の圧倒的な少なさが挙げられ、テキスト（『Hi, friends!』）内に文字化されている単語だけではその数たったの43単語である。なお、テキストに文字化はされていないものの、テキスト付属のCD音声にのみは登場するという単語も多少は存在するが、それを加味したとしても小学校英語での学習単語数は十分とは言えない現状にあり、これは技術面での育成を考えた場合に憂慮すべき要因となり得る。なぜなら、2008年の文部科学省による学習指導要領の改訂に伴い、中学校英語における学習単語数が900語程度から1200語程度に増加された動きがあるにも関わらず、その前段階であるべき小学校英語教育で扱う単語数としては少なすぎると考えられるからである。このように、「授業内容」のレベルの充実度を重視してみると、現状の小学校英語は十分であるとは言えないと考える。

つまりまとめると、現状の小学校英語の「授業活動」については、上記 2 点の特徴の記述にもあるように、その活動自体には中学英語への応用可能性が十分にあり、小学校段階における英語教育の役割を担う活動としての有効性が見出せると考えられる。一方で、その「授業内容」については、技術面重視の中学英語に比べてその収録単語の数やレベル、文法表現が不十分になってしまっていることがうかがえ、その「授業内容」を再検討していく必要があると考えられる。つまり、小学校英語における現状の「授業活動」のスタイルはこのまま活用しながら、その「授業内容」を改善していくことで、小学校英語教育の目的達成を実現できるのではないかと考える。そこで以下では、上述した特徴を加味した上で、小学校英語の目的達成に適していると考えられる具体的な「授業活動」と、より技術面を意識した「授業内容」の考察をさらに進める。

3.3. 到達目標向上のための「授業活動」

前章において、現状で用いられている小学校英語の「授業活動」には、その目的達成を実現させるのに効果的な側面があることを記した。その中でも本論では、とくにチャンツ教育のもたらす効果について述べ、小学校英語をより効果的に進めるための「授業活動」として推奨することとする。その根拠としては、以下に示すチャンツ教育の 3 つの効果（情意面、記憶面、発音面）に着目する。

（1）情意面の効果

まず、情意面の効果については、中嶋（2001）が「大きな声で歌を歌うことで、心が解放されクラスの雰囲気よくなる」とチャンツ教育について論じており、チャンツを授業内に取り入れることで、クラスでの教員からの一方通行的な講義ではなく、生徒自身が声に出すといった共演授業になるため、英語に対するクラスの活発な雰囲気が作られるといった効果が見込める。また、文部科学省（2008）も同様にチャンツの効果について、「英語学習に対する心のバリアを下げ、リラクゼーションや安心感や楽しさをもたらす効果である」としている。このように、英語の授業を行う際に情意面のケアが必要とされる理由として、佐藤（2012）が行ったアンケートの結果が参考になる。佐藤は、自身が行った研究協力校の生徒を対象にしたアンケートを基に、『「英語の授業中、どのような時に不安になりますか」と質問したところ、最も多かった回答は、「教師や級友とのコミュニケーション活動に対する不安」であった』（p.64）と述べている。このことから、オールイングリッシュでの授業実施が推進されている今日の中高の英語の授業において、クラス内でのコミュニケーション活動において不安や抵抗感を抱いている中高生が多いことがわかる。つまり、それらが始まる前の小学校英語の段階で、このような英語への「慣れ」を（それ自体を目標にとどめるだけでなく）育むことは、中学英語への橋渡しとしての小学校英語の役割として大きく貢献し、小学校英語教育の到達目標を向上させることができると考えられる。

(2) 記憶面における効果

つぎに記憶面に着目すると、チャンツとして声に出して英語を発することが、記憶の定着の面で効果があるということに関して、小学生はチャンツで覚えた表現を身体感覚で捉えることができたり（山本, 2008）、チャンツで練習した単語やフレーズを自分の身体感覚に取り入れ丸ごと覚えたりすることができる（川井, 2010）といった報告がされている。これらのことから、小学校英語教育におけるチャンツ活動を軸にした学習定着の強さを期待することができ、小中の英語教育の連携を考えた際に、その定着の高さは大きな利点になると考えられる。

(3) 発音面における効果

最後に、発音面においては、真崎（2013）が、「日本語話者への英語発音教育は、イントネーションやリズム、アクセントなどプロソディーを意識しながら指導する必要がある」（p.181）と論じていることに着目した。イントネーションやアクセントに多様性がある英語の音声と、音の高低に多様性がある日本語の音声では、その違いの習得は非常に困難である。そのため、英語におけるリズムやイントネーションを身につける発音練習をすることが、英語習得には必要不可欠な側面であると考えられる。このように、小学英語段階から発音面を考慮することにより、中学英語で行うリスニング技能の育成にも橋渡しの役割を果たすことができ、小中の英語教育の連携がしやすくなると考えられる。

以上 3 つの観点において、チャンツ教育には中学英語への架け橋としての小学校英語教育の礎を築く要素があると考えられる。よって、小学校英語教育の目的達成を実現するための「授業活動」として、本論ではチャンツ教育のさらなる活用を推奨する。チャンツを用いた具体的な授業実践については、後述することにする。

3.4. 到達目標向上のための「授業内容」

続いて、小学校英語教育における目的達成を支援するためにふさわしい「授業内容」とは何かを考察する。小学校英語教育の目的の達成、すなわち中学英語への架け橋として小学校英語を効果的に機能させるためには、その内容が中学英語との連携が取れている必要がある。そこで本論では、中学校での英語授業で生まれてしまう弱点を小学校段階で未然に防ぐための学習内容を、小学校英語の「授業内容」として提案したいと考える。その際に、『第 1 回中学校英語に関する基本調査（生徒調査）』（Benesse 教育研究開発センター, 2009）を参照したところ、中学生が英語でつまづきを感じる要因が明らかになっている（図 1）。この結果から中学生は、中学英語から本格的に導入される英語技能（文法やリスニング、リーディング等）や小学校英語では実施されないテストに対して苦手意識を持っているという現状が伺える。この現状を受けて、中学英語の前段階である小学校英語の「授業内容」として、中学生の苦手箇所の予防的な内容を考慮する必要があると考えたのである。

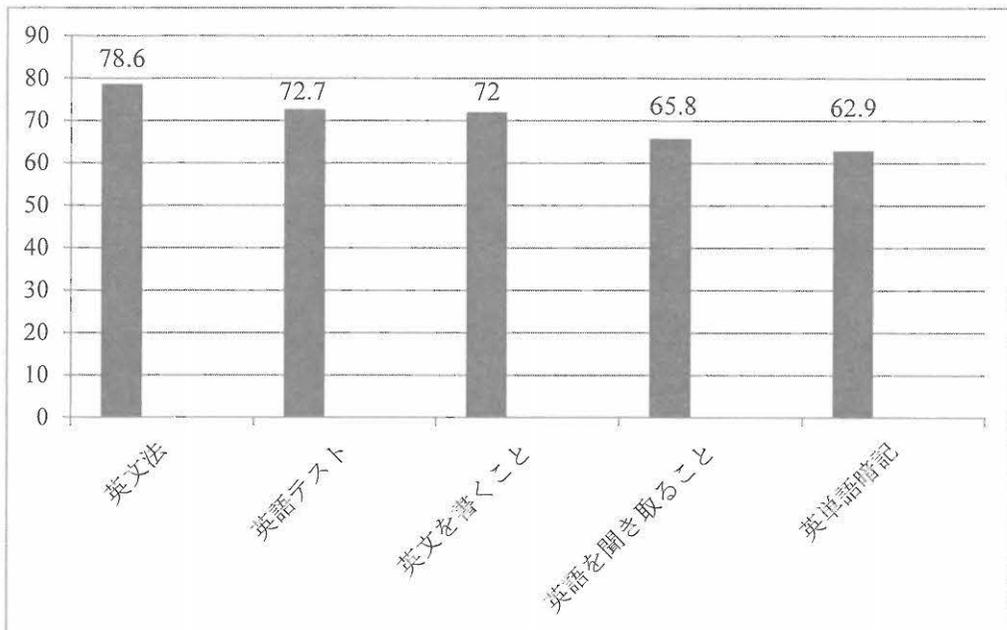


図 1: 中学生が英語でつまずきを感じる要因上位 5 つ (%)

(Benesse 教育研究開発センター, 2009 を基に作成)

上記のデータで、中学生が苦手とする要因の上位 5 つを挙げたが、その中でも本論ではそれらをさらに細分化し、特に英文法に重点を当てて小学校英語の「授業内容」を定めていくこととする。理由は以下の 2 点である。まず 1 点目は単純に、英文法を英語が苦手な要因として答えた中学生が最も多いということである。そして 2 点目は、2 位とされる英語テストや、3 位、4 位とされる英文を書くことや聞き取れることを苦手とする理由には、結局のところ英文法による理解度が関与していると考えられるからである。よって、小学校英語教育における「授業内容」として、中学で習得する英文法を学ぶことが効果的ではないかと考える。

さらに、その中学生が苦手だと感じている英文法に注目し、「授業内容」として盛り込むべき具体的な文法項目を明確にした。そのために、今度は中学生が英語を苦手だと感じるようになった時期に着目し、中学生が最もよくつまずく英文法を割り出した。まず以下の図 2 が、図 1 と同様のベネッセ教育研究開発センターが調査した中学生が英語につまずきを感じ始める時期を集計したものである。図 2 によれば、中学生が英語のつまずきを認識し始める時期として最も回答が得られたのは、中学 1 年の後半、すなわち 2 学期以降である。この時期につまずくということはつまり、中学生が苦手意識を持つ文法項目は、中学 1 年の 2 学期の前後に習うものであるとの予測が立てられる。

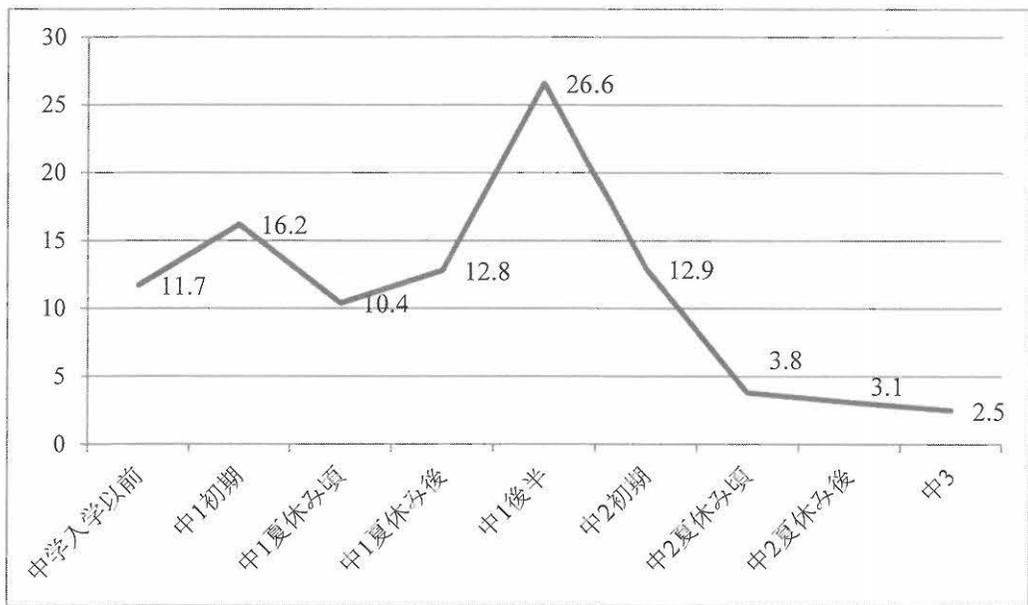


図 2: 中学生が英語でつまずきを感じる時期 (%)

(Benesse 教育研究開発センター, 2009 を基に作成)

この結果をもとに、中学 1 年生が 2 学期前後に習う文法項目は何かを、全国の中学 1 年生が使用する主なテキスト 6 冊の年間指導表を比較することで割り出した。なお、この主要テキスト 6 冊とは、文部科学省 (2013) が発行した「中学校用教科書目録」に参照されていたものであり、その種類は「NEW HORIZON 1」「NEW CROWN 1」「SUNSHINE 1」「TOTAL ENGLISH 1」「ONE WORLD 1」「COLUMBUS 21 1」である。これらの年間指導計画表を比較してみたところ、教科書によって多少の進度の差はあったものの、中学 1 年生の 2 学期前後に習う英文法は以下の図 3 のようにまとめられた。

1 学期	<ul style="list-style-type: none"> ・ be 動詞 ・ 一般動詞
2 学期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三単現 ・ 疑問詞 ・ 助動詞 can
3 学期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 過去進行形 ・ 過去形

図 3: 中学 1 年生が年間で学ぶ文法項目

つまり図 2 と図 3 の結果をまとめると、中学生が最も英語に苦手意識を感じるのは 2 学期前後であり、その前後に彼らが習う英文法は、be 動詞、一般動詞、三単現、疑問詞、助動詞であるので、これらの項目を中学生がつまずきやすいポイントとすることができる。

すなわち、これらを小学校英語の「授業内容」として取り扱うことが妥当だと、本論では提案したいと考える。

そこでさらに、なぜ、これらの文法項目に苦手意識が生まれてしまうのかを考察する。中学生が英語につまずく理由として、田尻（2014）は英語の語順について言及している。前述したように、中学生がつまずきやすい中1の2学期前後では、ちょうどbe動詞と一般動詞を終えた後に、三単現や疑問詞、助動詞を用いた文法事項の習得に追われるため、それらの基本的な形（肯定文や否定文、疑問文）の語順についての知識が混同し始めてしまうのではないかと考えられる。むしろ、ここでつまずいてしまえば、以降に習う文法事項（過去進行形や過去形）にも当然に影響を及ぼしてしまい、結果として中学生の約7割が英語を苦手としているといった現状を生み出してしまっているのではないかと推測される。

つまり、小学校英語における「授業内容」として、中学生が最もつまずきやすいbe動詞、一般動詞、三単現、疑問詞、助動詞を、その語順に重点を置いた形で取り扱うことが重要ではないかと考える。

3.5. まとめ

ここまで、小学校英語教育の目的実現を達成するための「授業活動」と「授業内容」について、考察とそれに基づく提案を行ってきた。授業活動と授業内容の2つの観点に基づいた理由は、中学英語で習うような授業内容を、ただ単純に早期教育と言う名のもとに従来の中学英語と同じ形で小学校英語に前倒しただけでは、そのつまずくタイミングが小学校に早まるだけに終わってしまうという懸念があったからである。つまり、だからこそ、小学生ならではの授業活動で、中学以降にも応用できる授業内容を組み合わせることに重点を置いたのである。

上記の議論を踏まえ、次節では本論で推奨する「授業活動」であるチャンツ教育と、前述した「授業内容」を実際に組み合わせた上で、具体的なチャンツの形式や英文等を検討していくこととする。

4. チャンツの構成

4.1. 形式

先述した「授業内容」を取り入れるためのチャンツを構成するにあたり、その形式に関するいくつかの留意点について、本節では言及する。

第一にチャンツ活動で取り扱う英語を、英単語重視から英文重視へと移行することが必要であると考えられる。今日、多様なチャンツの教材や動画が実際に存在しているものの、チャンツの現状はそれらの多くが英単語の暗唱に重きを置いているものが多い。例えば、『Hi, friends!』に掲載されているチャンツから1つ具体例を挙げると、当チャンツ活動ではアルファベットの読み方とそれに関連する特定の英単語を暗唱することを目的としていることが伺える。しかし、本論では小学校英語の到達目標の向上のために、チャンツを活用しな

が従来の小学校英語よりも高度な「授業内容」を展開することを提案しているため、その「授業内容」を満たすには既存の英単語重視のチャンツだけでは不十分であると考えられる。そこで、英単語重視のチャンツではなく、英語のより長いまとまりである英文を使用したチャンツを本論では推奨したい。そうすることによって、ここで掲げる「授業内容」である中学英語での弱点を予防すること、すなわち英文法の語順の理解促進に効果的であると考えられるからである。その際に英文を組み立てる上での詳しい要素については、次章で論じることとする。

続いての留意点は、チャンツで英文を扱う際に、その英文の語順や英文法についての理論的な説明は避けることが望ましいという点である。理由として、文法的な観点からそれらの説明をすることは、結局は従来の中学校英語のものと類似するやり方となってしまう、チャンツ活動を通して学んだとしても、結局は英文法への苦手意識の芽生えを小学校段階に早めてしまうことに繋がってしまう懸念があるからである。つまり、そのような理論を使って教えるのではなく、児童が英文を口に出す活動であるチャンツが持つ記憶面における強みを利用した指導が効果的であると考えられる。具体的には、上記の英文法を含む英文をチャンツとして組み込み、それらの発声を繰り返すことで、自然にその英文に含まれる英文法の形や語順が一種のリズムのような感覚として小学生に定着することを期待するのである。このように、小学生のうちに英文法や語順をリズムとして体に取り入れることで、中学以降になされる英文法の理論的説明のスムーズな理解の礎を築くことを目的とする。

最後の留意点は、チャンツを行う際の視覚的な工夫の必要性があるという点である。現状で存在するチャンツ教材のほとんどは、イラストやカラーを用いた映像をリズムに合わせて表示するスタイルを取っているが、これらは小学生の興味や楽しさを維持させ、彼らを飽きさせないためにも効果的であり、必要不可欠であると考えられる。さらにこれらの既存の工夫に加え、もう 1 つの施すべき視覚的工夫として、本論では英文を表示する際の文字の色の規則性を作ることを提案する。上述したように、このチャンツでは活動を通して暗示的に英文法や語順を身に付けさせることを目的としているため、品詞ごとに特定の色のルールを定めた上で英文を表示することを徹底することで、耳で聞くことと目で見ることの両方からのアプローチが可能となり、自然とその語順の規則性を身に付ける際の助けになるのではないかと考えるからである。

4.2. 英文の構成要素

続いて本節では、チャンツで用いる英文を組み立てる際に留意すべき要素として、以下の 2 点を挙げる。

まず、チャンツとして取り扱う英文に盛り込む英文法は、既述した中学での苦手文法項目と考えられる be 動詞、一般動詞、三単現、疑問詞、助動詞 can とし、これらが含まれている出来るだけシンプルな英文を作成する。文章自体が長いものや、構造が複雑な文章であると、口に出すこと自体が困難になってしまい、子どもが抵抗感を感じやすくなってしまふ懸念があるからである。

次に、この英文を構成する英単語についてだが、それらは中学英語で習う最重要英単語の中から選出することとする。その際、Linkage Club (2012) がまとめた「NEW HORIZON 1」「NEW CROWN 1」「SUNSHINE 1」「ONE WORLD 1」「COLUMBUS 21 1」すべてに共通して掲載されている英単語のデータと、ティーエスアイ (2013) がまとめた「TOTAL ENGLISH 1」に掲載されている英単語のデータの2つを使って比較したときに、それら6つの主要教科書すべての中で掲載されているものを最重要英単語と定義し、一覧にまとめたものが以下の表である。なお、上述した通り、作成する英文はシンプルな構成を意識するため、この表には最小限の文の要素として動詞と名詞だけを選出した。これらの英単語を使用することを推奨する理由は、チャンツを用いて明示的に英文の語順を習得するという目的と共に、中学以降での重要英単語をも自然に身に付けることができる可能性も生まれると考えるからである。

表 1: 6つの主要教科書すべてに掲載されている英単語一覧

動詞	answer	ask	be	begin	bring	call
	carry	clean	close	come	cry	do
	eat	enjoy	feel	find	finish	Get
	give	go	have	hear	help	hold
	keep	know	learn	leave	like	listen
	live	look	love	make	mean	meet
	move	open	play	practice	put	read
	remember	ride	run	save	say	See
	send	show	sleep	speak	start	stay
	stop	study	take	talk	teach	Tell
	thank	think	understand	use	visit	wait
	walk	watch	work			
名詞	animal	anyone	anything	baseball	basketball	bed
	bird	birthday	book	box	boy	breakfast
	brother	bus	cake	car	CD	chair
	child	city	class	club	country	dinner
	door	dream	earth	eight	English	evening
	everyone	example	fall	family	father	festival
	five	food	forest	four	Friday	friend
	game	girl	hand	he	head	her
	hers	homework	house	I	July	lake
	language	letter	life	lunch	man	March
	May	minute	Monday	money	morning	mouth

music	name	night	nine	nothing	parent
park	people	picture	piece	place	present
problem	question	restaurant	right	river	room
Saturday	school	scientist	season	September	seven
she	shop	six	soccer	sport	spring
story	street	student	summer	Sunday	table
tea	teacher	them	ten	tennis	they
thing	thirty	this	those	thousand	three
time	train	tree	trip	Tuesday	TV
twelve	two	water	way	we	weather
Wednesday	week				

以上 2 つの要素に留意しながら作成した英文を用いることで、本論で推奨する「授業内容」の実現に向けたチャンツの構成が可能になると考える。

5. 今後の課題

ここまでの内容では、小学校英語の到達目標の向上の示唆を行った上で、そのための具体的な授業方法と内容について、チャンツ教育の推奨という観点から論じてきた。しかし、本論において提案した英語教育を実行するためには、依然として課題が存在していることも事実である。本章では、これまでの議論を踏まえた上での今後の課題について述べる。

本研究内容に対する最たる課題は、指導者の英語力や指導スタイルの差異に関わらず、上記の授業内容を一定の普遍性を持って実行できるか否かである。現状の小学校教員は、英語を教えるための特別な資格を必要とされていないこともあり、彼らの英語力や指導力・指導方法にもバラつきが生じてしまっている事実は否めない。また、文部科学省において小学校教員の英語力向上は目標として掲げられているが、それが短期間に劇的に向上し、教員間の足並みを一定レベルに統一させることは当然難しい。そこで今後の課題としては、たとえ小学校教員の資質や指導スタイルに個人差が存在していても、それらをカバーしながら上記の授業内容を各小学校で展開できるような導入方法を追求することが必要である。具体的には、前章で言及した具体的なチャンツ活動を、現状にある小学校英語のテキスト『Hi, friends!』もしくはそれに代わるものへの導入を目指すことが挙げられる。そうすることで、上述した授業内容は指導を行う際の 1 つの客観的な指標となり、児童の英語学習に効果的であるだけでなく、小学校教員が授業を行うためのガイドライン的な役割も果たすことが期待される。そして教員間に生じる個人差を乗り越えた上で、小学校英語の到達目標向上のための授業展開の実現に近づくと考えられる。

6. おわりに

現在のグローバル化が推進されていく世界では、コミュニケーションをはかるツールとしての英語の役割は大きく、それは21世紀を生きる人間にとって必要不可欠な能力となってきた。そしてそのような世界にこれから羽ばたいていく子どもに対し、その能力を育成すること、すなわち英語教育が果たすべき役割は大きい。そこでその英語教育の最初の一歩になろうとしている小学校英語教育について本論では、その効果を最大限に引き出すために大きく2つの提言を行った。小学校英語教育における到達目標を向上させることと、そのための具体的な授業活動としてチャンツを豊富に取り扱うことである。この提言は、小学校英語教育についてなされている多くの議論のうちの氷山の一角にすぎないかもしれないが、それでもこのように子どもの未来について教育の観点から改めて考えることで、今後の日本の教育、とりわけ英語教育の発展の一歩になると考える。

参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2008). 「小学校英語・拠点校の取り組みに関する調査」
Retrieved from <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3304> (2015年現在)
- 学校図書株式会社 (2012). 「平成24年度用中学校教科書内容紹介」 Retrieved from
<http://www.gakuto.co.jp/hieigo/> (2015年現在)
- 長谷川修治 (2013a). 「小学校「外国語活動」における英語教育はどうあるべきか—効果的な指導法と教材の開発に向けて—」『植草学園大学研究紀要』第5号, 65-74.
- 長谷川修治 (2013b). 「小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果—熟達度テストと意識調査による比較検証—」『小学校英語教育学会学会誌』第13号, 163-178.
- 井手裕美 (2013). 「英語教育法(5) 日本の英語教育—小学校外国語活動新設に伴う英語テキストの分析と検討—」『太成学院大学紀要』第15号, 7-17.
- 開隆堂出版 (2011). 「中学校英語教科書のご案内 SUNSHINE 1」 Retrieved from
<http://www.kairyudo.co.jp/contents/02-chu/eigo/h24/shindo.htm> (2015年現在)
- 川井一枝 (2009). 「成人英語学習者に対するチャンツを用いた指導の効果」『東北英語教育学会研究紀要』第29号, 22-45.
- 教育出版 (2012). 「平成24年度版 年間学習指導計画・評価計画資料(英語)」 Retrieved from
<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/view.rbz?nd=1241&ik=1&pnp=101&pnp=119&pnp=1241&cd=2098> (2015年現在)
- Linkage Club (2012). 「中学英語教科書 最重要語 845」 Retrieved from
http://www.linkage-club.co.jp/entry/word_lists/junior_high_textbooks.html (2015年現在)
- 真崎克彦 (2013). 「英語活動でチャンツを用いて指導した効果の研究」『小学校英語教育学会学会誌』第13号, 179-194.

- 光村図書 (2014). 「年間指導計画資料」 Retrieved from <http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasyo/chugaku/eigo/shidou/> (2015 年現在)
- 文部科学省 (2008). 「中学校学習指導要領(平成 20 年版)」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf (2015 年現在)
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画(平成 25 年版)」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm (2015 年現在)
- 文部科学省 (2013). 「中学校用教科書目録(平成 26 年度使用)」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/mokuroku/25/1333777.htm (2015 年現在)
- 佐伯泰子・佐治量哉 (2010). 「公立小学校 6 年生の「英語ノート」出現語彙の理解度に関する研究」『小学校英語教育学会紀要』第 11 号, 25-30.
- 三省堂 英語教科書・教材 (2012). 「NEW CROWN 年間指導計画表」 Retrieved from <http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/24NCSupport/Plan/index.html> (2015 年現在)
- 佐藤直美 (2012). 「英語で行う授業において、不安を抑えて学習意欲を高める指導法の研究ー日本語での支援を活用した指導を通してー」『福島県教育センター 個人研究報告書』64-65.
- Shelagh Rixon・小林美代子・八田玄二・山下千里 (2013). 『チュートリアルに学ぶ 新しい「小学校英語」の教え方』東京: 玉川大学出版部.
- 田尻悟郎 (2014). 「中学で英語が得意になる！第 1 回 中学で英語が苦手になる子が多いのはなぜ？」 Retrieved from <http://benesse.jp/blog/20140214/p5.html> (2015 年現在)
- ティーエスアイ (2013). 「時空先生のドリルプリント」 Retrieved from http://www.jikuukan.ac/English/s_menu/s1.html (2015 年現在)
- 東京書籍 (2011). 「中学校 指導計画作成資料」 Retrieved from <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu24/subject/eigo.htm> (2015 年現在)
- 山本玲子 (2008). 「リズムと身体感覚を生かした「模擬対話」指導ー実際の会話力につながる体験蓄積のための試み」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 27 号, 81-96.

「黒の衝撃」論再考

―前近代から現代にいたるまでの

「身体」観とモードの精神史―

“A Reconsideration of “Black Shock”-An Intellectual History of the Notion of “Body” and the Mode in the Pre-Modern to the End of the 20th century-”

西本 裕亮

*右開きからお読みください

マーティン・リチャード 一九九一 『ファッションとシュルレアリスム』(鷺田清一訳) Edition Wacoal

南谷えり子 二〇〇四 『ザ・スタディ・オブ・コムデギャルソン』リトル・モア

山本耀司(著) 宮智泉(聞き手) 二〇一三 『服を作る モードを超えて』中央公論新社

横田尚美 二〇一三 『20世紀からのファッション史―リバイバルとリスタイル―』原書房

鷺田清一 二〇〇五 『ちぐはぐな身体(からだ)―ファッションって何?』筑摩書房

- ソーステイン・ヴェブレン 一九九八 『有閑階級の理論―制度の進化に関する経済学的研究』（高哲男訳）筑摩書房
- 高山宏 一九九〇 『世紀末異貌』三省堂
- 巽孝之 一九八八 『サイバーパンク・アメリカ』勁草書房
- 田中純 二〇〇七 『都市の詩学―場所の記憶と徴候』東京大学出版会
- 成実弘史 二〇〇七 『20世紀ファッションの文化史―時代をつくった10人』河出書房新社
- 二〇〇三 『モードと身体―ファッション文化の歴史と現在』角川学芸出版
- 西谷真理子 編 二〇一三 『相対性コムデギャルソン論 なぜ私たちはコムデギャルソンを語るのか』フィルムアート社
- ハラウェイ・ダナ 二〇〇一 『サイボーグ・フェミニズム』（巽孝之・小谷真理）水声社
- フィンケルシュタイン・ジョアン 二〇〇七 『ファッションの文化社会学』（成実弘史訳）せりか書房
- 深井晃子 他 二〇一〇 『増補新装 カラー版世界服飾史』美術出版社
- 深井晃子 他 編 二〇一三 『Future Beauty』平凡社
- フロム・エーリッヒ 一九六五 『自由からの逃走 新版』（日高六朗訳）東京創元社
- ベンヤミン・ヴォルター 二〇〇三 『バサージュ論』第①巻（今村仁司、三島健一ほか訳）岩波書店
- ホッケ・グスタフ・ルネ 一九八七 『迷宮としての世界―マネリスム美術』（種村季弘・矢川澄子共訳）美術出版社
- ホランダー・アン 一九九七 『性とスーツ―現代衣服が形づくられるまで』（中野香織訳）白水社

グランバック・デイディエニ二〇一三『モードの物語 パリ・ブランドはいかにして

創られたか』(井伊あかり訳) 文化出版局

クルティース・ジャンリジャック二〇一〇『20世紀のまなざしの変容』(岑村傑監訳) 藤原書店

コルバン・アラン二〇一〇『19世紀フランス革命から第一次世界大戦まで』(小倉孝誠訳) 藤原書店

サイファー・ワイリー

一九七一「現代文学と美術における自我の喪失」(河村錠一郎監訳) 河出書房新社

二〇一二「文学とテクノロジー」(野島秀勝訳) 白水社

サポリ・ミシェル二〇一二『ローズ・ベルタンーマリー・アントワネットのモード大臣』(北浦春香訳) 白水社

スキヤツバレリ・エルザ二〇〇八『ショッキング・ピンクを生んだ女私はいかにして

伝説のデザイナーになったか』(長澤均訳) スペースシャワーネットワーク

スジック・ディヤン一九九一『川久保玲とコムデギャルソン』(生駒芳子訳) マガジンハウス

スタフォード・バーバラ・M

二〇〇四『グッド・ルッキング』(高山宏訳) 産業図書

二〇〇六『ボディ・クリティシズム』(高山宏訳) 産業図書

セネット・リチャード一九九一『公共性の消失』(北山克彦、高階悟訳) 晶文社

参考文献

- Calloway Stephen “Baroque Baroque” (Phaidon Press, 2000)
- Evans Caroline “Fashion at the edge : spectacle, modernity and deathliness” (Yale University Press 2007)
- Frédéric Monneyron “La sociologie de la mode” (Presses Universitaires de France, 2010)
- Dk Knowledge General Reference “Fashion: The Ultimate Book of Costume and Style” (Dorling Kindersley, 2012)
- Louise Mitchell “The cutting edge : fashion from Japan” (Powerhouse Pub, 2005)
- ヴィガレロ・ジヨルジュ二〇一〇『16〜18世紀：ルネサンスから啓蒙時代まで』（鷺見洋一監訳）藤原書店
- エリアス・ノルベルト
- 二〇〇四『文明化の過程（上）ヨーロッパ上流階層の風俗の変遷 新装版』
- 二〇〇四『文明化の過程（下）社会の変遷／文明化の理論のための見取図』（赤井慧爾、中村元保、吉田正勝訳）法政大学出版社
- エントウイスル・ジョアン 二〇〇五『ファッションと身体』（鈴木信雄訳）日本経済評論社
- 小澤京子 二〇一一「都市の解剖学―建築身体の剥離・斬首・腐爛」 ありな書房
- 北山晴一 一九九九「衣服は肉体になにを与えたか―現代モードの社会学」朝日新聞社

的な形質を与えるような衣服を制作している。

さらに、一方で西欧モードの伝統的な美の規範を維持するブランドもまた数多く存在するのも事実である。こうした現状から、時代精神としての無化された「身体」という本稿の仮説は成立しないように思われるかもしれない。しかし、モードは、その芸術的な要素と同時に巨大な商業的側面を有しているという事実を加味するならば、こうした対立にも一応の決着が見られるかもしれない。後者のフェム・オブジェ（男性から鑑賞される客体的な女性美）を作り続けるブランドの多くはディオール、バレンシアガ、グッチといった伝統的なメゾン、あるいは商業的な成功を収めるデザイナーが多いのに対して

前者は歴史的な出自を持たない独立したブランドである場合がほとんどである。しかしながら、山本耀司がバレンシアガのチーフデザイナーのオファーを受け、マックーン、マルジェラがそれぞれジバンシー、エルメスのデザインを手がけていたという事実へと目を向けるのであれば、商業的なモードもまた、表現的な要素を必要としているということは明らかである。

このように、モードは一九九〇年代以降、「身体」と「性」のさらなる発展と多様性を経験している。しかしながら、批評の場の情景は今日に至るまで、「人文諸学科の草刈場」と揶揄された一九六〇年代の美術史を想起させるような有様であり、一方の服飾史家もまた、それに十分にこたえられずにいるように思われる。だが、バルトが「無秩序に変えるための秩序」とさえ呼んだモードという現象もまた、包括的な視点から再定義・再構築をすることによって時代精神を反映する一つの文化現象であるということが明らかとなる。

そして、そうした視座を与えるために歴史を再構築することはモードの言説が直面する焦眉の問題なのである。



図⑤トム・ブラウン 二〇一四年
秋冬コレクション出典；
<http://www.fashion-press.net/collections/gallery/9449/166376> (二〇一五年二月二日閲覧)

向けて衣服を作るモードのコンセプトチュアル・デザインの系譜は決して移り気で、取るに足らないような商業的現象ではなく、その時代の精神に隣接した文化現象であることが明らかとなる。そして、COMME des GARÇONSこそが、その後の一九九〇―二〇〇〇年代に活躍するマルタン・マルジェラを代表するアントワープ SIX、アレキサンダー・マックイーン、フセイン・チャヤランらや二一世紀に入って活躍し始めるアンリアレイジ、J.W.アンダーソンといった実験的なデザインを試みるデザイナーたちの原点であるということが再度確認されよう。しかし、ここで一つ注意しなければならないことは、上記のデザイナー達の実験の試みの大半は女性の「身体」との関係においてなされており、男性服においては、ある程度固定された「身体」像が維持されてきたという事実である。こうした差異は、幼少期から自身の肉体に多様に関与するという生物学的な性差、あるいは、依然として存在する社会的な性的規範に因る部分が少なからずあるように思われる。しかし、こうしたセックスとジェンダーという二重の差異も二〇〇〇年代から新たな局面を迎えていることを注記しておきたい。二〇〇二年秋冬コレクションからパリコレクションに参加したエディ・スリマンによる DIOR HOMME は西洋モードを支配していた従来のマッチョな規範から一変して中世的で細身な新たな男性像を作り出し、二〇〇四年からコレクションを展開しているトム・ブラウン(図⑤)は男性の「身体」に可塑

このように、一九八二年に発表された「黒の衝撃」は、伝統的な西洋モードの美の規範に対する「異議申し立て」である以上に、その時代の精神に根ざしたものであり、「穴あき」、「非対称」、「オーバーサイズ」といったモチーフは「身体」の危機というモードが直面した問題に対する服飾史における内生的なマネリスムの展開の先駆けであったのだ。

そして、崩壊した「身体」という観念を前に、作られた衣服が再び肉体と出会う時、疎外されていた肉体的な感覚は再び甦ることとなる。観念的な「身体」の位相まで押しやられた肉体が未知の形質をかたどる衣服と出会うその場はまさしく西洋にとって「衝撃」足りえたのであった。

―結論

こうして、やや遠回りながらも、衣服の「着方」^{モード}が人々の肉体にどのように作用し、その後、「流行」^{モード}へと変容するのに並行して「身体」がどのような精神的風土から生まれたのか、そしてそれをどのように乗り越えてきたかという服飾史の概略を描写してきた。

今一度、衣服は「それを着用する肉体をもって初めて成立する美的実践である」という命題に立ち返れば、こうした無化された「身体」へ

本稿における歴史的定数としてのマネリスムの定義はグスタフ・ルネ・ホッケ『迷宮としての世界』に依拠しているが、その解釈は多岐にわたる。詳しくは次を参照。

岡田温司『肖像のエニグマ―新たなイメージ論に向けて』第五章 「マネリスム論再考―解釈された「マネエラ」」

うサイズ区分によって規格化された「身体」の喪失と流動化する自意識を繋ぎ止める拘束衣として、あるいはすでに自己を喪失し、何者でもなくなった「身体」への、だれのためでもないが故に万人が袖を通すことが可能であるというパラドックスを抱えた衣服であった。あらゆる形質、性を超越し、融合してゆくサイボーグと化した「身体」はもはや、何物であるかという特定をかくぐり、「存在しうるもの」から想像上の、「信じうるもの」としてのキメラへと変容する。こうした存在の揺らぎは「知覚する主体」として中心に自己を据える遠近法的世界観に痙攣をもたらす。

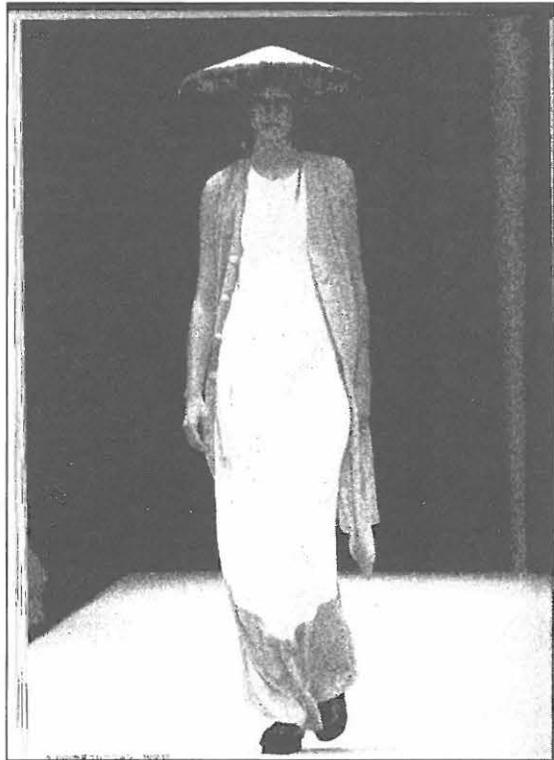


図④ 一九八二年 COMME des GARÇONS

(撮影； Peter Lindbergh)

Pen 二〇一二年 二月一五日号 四四項

そして、その痙攣は図④で見られるニットに穿たれた「穴」となって表れる。多くの批評家は「スイスチーズ」評したこのニットに穿たれた「穴」から、一九六〇年代に流行したヒッピーの文字通りの“ボロ”や一九七〇年代に活躍したヴィヴィアン・ウェストウツドのパンクスタイルへと続く事後加工的な毀損の系譜との関連性や、「侘び・寂び」といった日本的な未完の美ミにその根源を求めた。しかし、それは無作為に穿たれたものではなく、規則正しい動きを続ける編み機の編針を入念な計算に基づいて取り外すことよトレンディルイユって生まれた「だまし絵」的に知覚されたものであった。



図③

一九九三年春夏『ウルトラシンプル』期

出典：“THE STUDY OF COMME des GARÇONS” 二七項

殺によるパターン上での実験の結果に帰結されている。しかし、ここで問題として取り上げるべくは伝統的な裁断方法の黙殺ではなく、その衣服を着用させる前提となる「身体」が製作の過程において存在していないという点であろう。

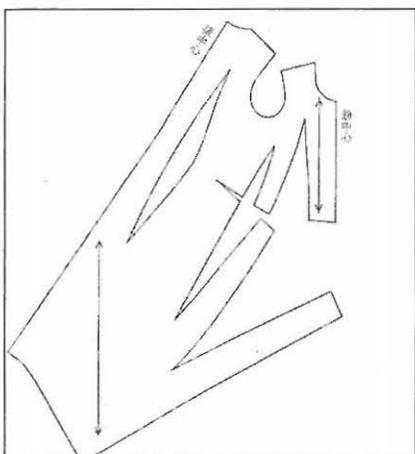
前述のとおり、一九八〇年代は「身体」がサイボーグという他者の侵入によってその同一性が希薄となる危機の時代であった。完成された衣服という形質は常にその^{エイドス}土台となる「身体」とは切り離せない関係にある。しか

し、その「身体」が揺らぎはじめた時、デザイナーは衣服を纏わせる「身体」を放棄し、素材、衣服の形態をかたどる型紙^{パターン}への没入、コンセプトを衣服へ投影する寓意性へと赴くのだ。

吉本隆明はこうした川久保の衣服に対して「西欧ファッションの模倣でもなければ、民族的ファッションからくるエキゾティズムでもない不明の根源から着想されたもの」という指摘をしており、その本質をとらえることに成功している。川久保の「黒」・「オーバーサイズ」は決して陰翳礼讃の美学や一枚の布をもって人体を包み込む着物の日本的感性に根ざすものではなかった。それは西洋的なS/M/Lとい

「robustness」と「脆弱フランチラク(fragility)」が紙一重となった人為的な産物が、自らが支配していると思われていた肉体は機械との接続によって容易に他者から憑依され、その自由を失う過程によつて表現されている。さらに彼の代わりとなつて人間的な活動を再現し始める装着された義手は肉体がもはや自らの一貫した管理下から離れ行く未来を予告するのである。

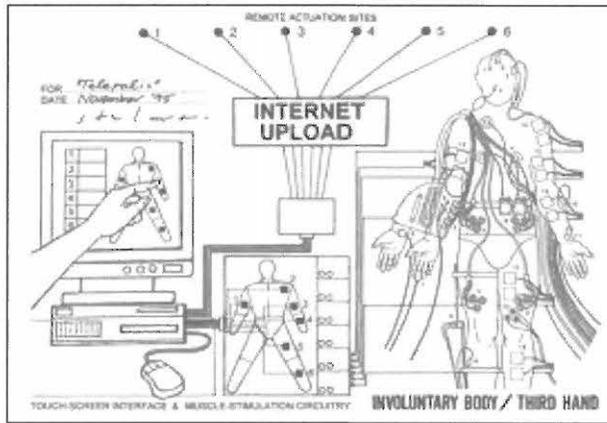
そして COMME des GARÇONS が一九八二年に発表した衣服もまた、こうした文脈へと位置付けることが可能であろう。それはデザイナーの外部へ投影された理想像としての「身体」へと向けて衣服を作り上げる西洋モードの伝統が直面した危機に対する答えの提示であり、川久保はその対象をあえて放棄し、「内的構図デゼーニョ・インテラ」へとデザインの源泉を求めたのであった。



図②『ウルトラシンプル』期
ドレス、パターン画 一九九三年
春夏『ウルトラシンプル』期
出典：“THE STUDY OF COMME
des GARÇONS” 二六項

「身体」という観念の消失を乗り越える川久保の手法は古典的な西洋モードの美の規範に対する反抗として特徴づけられる左右非対称なデザインに最も顕著に表れている。例えば、図②は九二年に発表された図③のワンピースの型紙であるが、南谷えり子は「THE STUDY OF COMME des GARÇONS」の中で、このドレスに対して技術的な解説を加えているが、そこでは COMME des GARÇONS における非対称は「正式なファッションのトレーニングを受けたことがない」ゆえに可能となつた西洋モードの技術的伝統の黙

図①の右側に位置する人間がステラークであり、「第三の腕」と呼ばれる義手が装着された彼の肉体にはさらに、世界各地から送られてくるデータに従って筋肉を刺激する特殊なパットが張り付けられている。そして、彼の肉体は、この筋肉刺激用パットを通じて世界中から見ず



図①「フラクタルな肉体」(“Fractal Flesh”)
 出典 ; “Stelarc and the Body”
<http://www.ctrl-z.net.au/articles/issue-2/stefl-stelarc-and-the-body/> (二〇一五年二月二日閲覧)

知らずの人たちによって送られてくる信号によって随意と不随意の間をさまよい自らの意志では制御しきれないちぐはぐな行動を経験することになる。ここでは、自分と他者という境界が体に張り巡らされた機械を介して消失すると同時に、「第三の腕」はあたかも彼の肉体の一部のように動き始め、絵を描きだす。

このパフォーマンスを通じてステラークが表現する「分裂した身体」とは、新たな他者であるテクノロジーによって引き起こされた自然対人工という境界線の内破という脆弱さが露呈した「身体」に他ならない。しかし、それは人間が作り出した観念の「強さ」(robustness)¹⁴の裏返しでもあるのだ。人為的な営みによる所産は常に脆弱なバランスの上に成り立っており、一度外的な力によって突き崩されれば、それは細やかな断片へとなる危険性を有している。「フラクタルな肉体」においてもまた、「強さ」

¹⁴ この語の語源は「固い」という意味を持つラテン語、*“robustus”* から派生しており、本来はオークの木からできた人為的なものに対して使用されていた。

リスで成功した試験管ベイビー、一九八〇年代から加熱した臓器移植といった人体の工業化、断片化、商品化を具現化するバイオテクノロジーと機械との接続によって自然の創造物たる人間を拡張しようと試みるサイボーグ・テクノロジーの急速な発展により現実味を帯びるようになった。こうした変化に対してダナ・ハラウェイ (Donna Haraway) は「サイボーグ形姿たち(Figure)…は主体と客体、自然的なものとならぬものとの内破(implosion)」¹² (高橋透訳)として、人間の存在を規定する新たな輪郭としての位置づけを行った。主体と客体、自然物と人工物という対立項を形成していた境界は、テクノロジーの出現により無効化され、「人間／動物／機械」¹³が入り混じった状態へと陥る。こうして封建制から解放された近代以降の西洋が築き上げてきた、外界から独立した知覚する主体たる自由な存在としての「身体」という遠近法的世界観は痙攣をきたし、「身体」の実体的性格という観念は新たな危機に瀕し、その輪郭を失ったのであった。人間の純血性、あるいはその尊厳が他種との混淆によって揺さぶられる未来像は同時期の文学においては、ロボットにより人間の支配権が横領され、人間の文明が脅かされるようなサイバーパンクの世界において描かれる。

さらに、こうした時代における「身体」への揺さぶりへ警鐘を鳴らした芸術家のひとりには、オーストラリア出身のステラーク (Stelarc) がいる。一九八〇年代初頭に彼が発表した「フラクタルな肉体」(“Fractal Flesh”)と名付けられた作品では、他者からの侵略によって自己の同一性の境界が曖昧になり、分裂していく肉体が表現されている。

¹² Donna Haraway “Modest_Witness@Second_Millennium_FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and Technoscience.” (二二頁、一九九七)

¹³ 奥野卓司『人間・動物・機械』二〇〇一

ゴシックからの脱却を試みたルネッサンスさながら、奇しくも再びドイツ人によって支配されていた都市、パリにおける古き良き時代の再発見となり、米『ハーバース・バザー』誌の当時の編集長、カメル・スノー (Carnel Snow) が「ニールック」と名付けた一九四七年のクリスマス・デイオールのデビューコレクションはコルセットによる砂時計型のシルエットを復活させた。その後も「Hライン」(一九五四年)、「Aライン」(一九五五年)など優美な形への追求を続け、人々は彼がミューズへと捧げる架空の「身体」をかたどるシルエットに追従していった。また、同時代に活躍し、「布の建築家」と称されたクリストバル・バレンシアガもまた、マドレーヌヴィオレの発明したバイアスカットを発展させ、建築的な造形を身体の上で実現することに情熱を傾けていた。

その後、一九六〇年代より登場するフレタ・ホルテはモード界の衣服が紡ぎあげられる過程すらも工業化し、流行をつかさどるデザイナー達の「身体」像をSMLという規格化されたサイズ展開によってその硬直化に拍車をかけた。この時代を牽引したイヴ・サンローランや高田賢三の世代には、その造形の技術の洗練は飽和状態へと達し、モードの変奏はヒッピーやロック、ジーンズといった周縁的な要素のモードへの昇華、非・西洋人による自身の出自のオリエンタリズムの文脈の中でのパロディー化へと向かっていった。

しかし、このような「身体」という観念がもたらしてきた衣服の形態への制限による造形美の伝統は、一九八〇年代に登場する *COMME des GARÇONS* に、その反古典性の歴史的妥当性を与えることとなる。

第四章―崩壊する「身体」

一九八〇年代は「身体」の危機の時代であった。二〇年前に提唱された「サイボーグ」の概念は、遺伝子組み換え技術や一九七八年にイギ

この影響を受け、ダダのカラージュやシュールレアリストたちの作品の中では戦時上の殺戮によって露呈された肉体の脆弱さがしばしば切断された四肢、関節の外れた手足、歪んだ顔のイメージとなつて登場した。しかし、「身体」をその創作における基盤に据える服飾史においては、こうした芸術家と最も近い距離にあつたデザイナー、エルザ・スキヤツパレリにおいてすら影響が現れることはなかつた。だまし絵トロンプ・ルイユをモチーフにしたニットや電話機の形をしたハンドバック、ハイヒールを逆さにした帽子などを発表し、モードの側からシュールレアリスムへと歩み寄つたエルザ・スキヤツパレリであつたが、表層的なモチーフ群の順列組み換えの遊戯とは反対に、解剖学的な肉体の構造からは逃れることは出来なかつた。こうした、この両者の比較は逆説的にファッションにおける身体性の呪縛を明らかにすることとなつた。ヴァルター・ベンヤミン (Walter Benjamin) は『パサージュ論』の中でこうしたファッションの性質を「ある種の人体比率規範カノンと…さまざまな形象の気まぐれと巧妙な妥協にすぎない」と指摘している。つまり、最新であることとは—肩パットやコルセットなどの補正具を用いて、肉体へある程度の可塑性を与えることが可能であつても—結局は、作者が恣意的にその形質へと変更を加えることが出来ない自然物である肉体が抽象化と理想化の逕路を経て、彼らの外部へと投影される「身体」というイメージの輪郭を美しく見せる技術の追求、あるいは、その表層で繰り広げられる記号と素材の組合せ術アレクサンダー・コリンツァートの堂々巡りに過ぎないのであつた。

この傾向は大衆化の進む第二次世界大戦以降にはさらに顕著となる。第二次世界大戦後、中世においてフランスに蔓延した悪趣味な様式ゴットハの、

の対話へと変容していった。さらに、ウォルトが同時期から開始したファッションショーにおいて、ステージの上を闊歩する容姿端麗な「瓜二つ」^{シニム}達の肉体は美に飢える女性たちの理想と欲望が投影される生きたスクリーンへと変容し、女性たちに模範的な「身体」という規範を課したのであった。

こうして、十八世紀の近代人たちは伝統的な権威から解放され、自由な「個人」となったが、それと同時に、世界との絆を断たれた無力な存在として孤立した。さらには貨幣経済の出現による労働の性質の変容により、かれらの肉体は効率のために規格化された、「身体」として抽象化されるのであった。こうした時代の「身体」へのまなざしの変化は衣服が作られる過程においても、その作者の眼前から実存する肉体を奪い去り、彼らは外部へと投影された「身体」というイメージへ向けて衣服を繕うのであった。

第三章―硬化化する「身体」

しかし、観念化された肉体のイメージである「身体」という集合的無意識は一九一四年に勃発した第一次世界大戦により揺らぎを見せることとなる。二〇世紀の初めに飛躍的に殺傷能力が向上した重火器や、戦車・飛行機などの新兵器が投入されたこの戦争において、戦前の伝統的な西洋の戦争モデルであった騎兵による個人対個人の短期決戦は、長距離射程を有する無差別的な武器による消耗戦へと変わっていった。はるか彼方の匿名化された敵からの攻撃による肉体への損傷は、前世紀とは比較にならないほど悲惨なものであり、機械に対する人間の肉体の脆弱さが露呈された。さらにシェル・ショック(shell shock)と呼ばれる戦闘ストレス反応と不十分な医療設備が原因で壊死を免れるために切断された負傷兵たちの惨烈な姿は戦後の帰還兵たちの精神に深い傷を負わせた。

な特徴が明らかに大きさに強調されている⁶⁰。衣服を女性が身に着けることが何にも代えがたい証拠として扱われたからである。そのため、一九世紀初頭は、ミシンの発明や産業革命を経験したものの、未だ複雑な工程を要する女性服を、一着ずつ時間をかけて仕立てることが、そのまま自身の夫や愛人の持つ富を象徴することを意味したのであった。

しかし、一八五〇年代以降、ボン・マルシェ（一八五二年、アリストテッド・ブシコー創業）に象徴されるように女性の消費もまた次第に規格化されるようになった。これを決定づけた人物に、現在オートクチュールの祖として服飾史に名を残しているシャルル・フレデリック・ウォルト(Charles Frederick Worth)が⁶¹。一八二五年にイギリスで生まれたウォルトはロンドンの男性仕立服店で経験を積んだ後、一八四七年にフランスへと渡り、五八年に自身の名前を冠したクチュール店「ワース・エ・ホベルク」を創設し、この店でウォルトは従来の女性服の伝統を大きく覆すこととなる。

ウォルトは自身の店において、顧客はもはや完成したドレスを目にするために数週間と待つことはなく、彼は彼女たちに対してあらかじめ出来上がった服の見本を「瓜二つ」と呼ばれる店員に着させ、すでに「試着できる」状態で提示した。これにより、購入を決意した顧客たちは部分的にサイズを調整された完成品を受け取るだけとなった。顧客自身が購入した生地を仕立て屋に持っていき、そこで男性仕立て屋が当時の流行に基づいてその人の体型に沿った衣服を繕うという従来の方式から解放されることによって、クチュリエと肉体の関係は、生身の顧客の千差万別な肉体から解放され、トルソーと理想的な身体比率を具えた女神の「身体」という、デザイナーの外部へ投影されたイメージと

⁶⁰ ソーステイン・ヴェブレン（高哲男訳）『有閑階級の理論』（一八九九、一一七～一一八項）

り、彼らの肉体は、この新しい市場において均一化された「時間に対して賃金を得る道具⁸」となったのである。

その結果、規格化の趨勢はまず、女性服に先立って男性の衣服を変容させることとなった。そして、彼らが身に纏ったのは、ジョン・フリーゲル(John Flügel)が「男性の大きいなる放棄」とさえ呼んだクエーカー教徒に由来する、禁欲的な黒い布で仕立てられたトラウザーとフロックコートであった。それは階級を覆い隠す仮面^{仮面}として、勤勉な労働者としての人格を象徴し、貨幣経済における「効率のためにつくられた機械化された身体」を体現する制服となった。さらに、一八二〇年頃に発明されたインチを基準に測定をする巻尺は統計学的な身体比率を発見し、既製服の製造を可能としたことよって仕立て屋は一部の顧客を除き、規格化された無数の大衆へと衣服を作るようになった。

こうした単純化された肉体としての「身体」の発明は服飾の分野に限らず、より広義な一七世紀末に興り、十八世にヨーロッパを席卷した啓蒙思想とそれに伴う文化革命を特徴づけるものであった。科学、文学、そして医学の分野において身体は次第に範疇化(Categorization)、体系化(systemization)、標準化(standardization)という「光学的贅肉落とし」を施され、細身になり、肉体的な複雑さと多様さは忘却されていたのである。⁹

その一方で、革命直後の女性服は、視覚的、技術的に均質化されていく男性服に対して、蓄積される財を消費する顕示的な文化活動の担い手としての役割を一身に負っていた。それは、未成熟な市場において、先天的な身分に代わる信頼の証となされた日常生活という担保の、口伝えで評価されるという特質上、「着用者があらゆる卑近で、生産的な仕事を免除されているか、それに不向きであることを証明する細やか

⁸ エーリッヒ・フロム(日高六郎)『自由からの逃走』(一九六五、一三六項)

⁹ バーバラ・M・スタフォード(高山宏訳)『ボディ・クリティシズム』(二〇〇六、一四五項・一四六項)

次第に効力を失っていった。こうした個人主義の萌出と王室の求心力の没落の兆しが漂う十八世紀後半、流行の支配はその威厳を保つ最後の手段であった。しかし、十八世紀の半ばに至るまで、衣服が人々の身分と人格、そして肉体を直接的に馴致する手段として機能していたとは言え、技術的な側面から見れば、それらを作る男性仕立て屋と女性裁縫士たちは、顧客区々の自然の創造物たる肉体に対し一着ずつ服を作り続けていた。個々の肉体は ポスター、ポリリニョフ 政 体 を構成する有機的な存在として彼らの前に現存し、衣服を仕立てるといふことはつまり、自然を馴致し、あるべく姿を与えることと同義であったのだ。

第二章―規格化される肉体

一七八九年に勃発したフランス革命は、衣服の形態の変化の決定権を宮廷から市民文化へと移行させるきっかけとなった。旧制度の崩壊と職業選択の自由を認めた一七九三年施行の法令は人々を先天的な束縛から解放した。しかし、それは同時に、伝統的な身分制度によって結ばれていた人々と世界との繋がりを断ち切り、彼らは自身の存在の寄る辺なさという新たな責苦に襲われることとなった。

こうした新しい時代における人々の不安は、階級に代わる新たな規矩を求め、社会的規範や性的役割が発生した。そして衣服は、これらの新たな規範の媒介の一つとなった。

このような自由と依存の倒錯した撞着、さらには、使用価値から交換価値へと生産物の本質が変容することとなった資本主義社会において、働き手であった男性は世襲的な仕事場を離れ、単に商品を作る／売るにとどまらず、自身の人格さえもまた商品へと変えていった。つま

てのためにその効力を最大限に活用したのは、太陽王として知られるルイ十四世であった。

混沌としたマニエリスム期から再び秩序を取り戻したバロック期に立脚したルイ十四世の絶対王政下では、王権神授説による世界の再構築が至上命令となり、王は世界の起源に立つ者、すべてのイメージを内包するものとして君臨した。そして、(仏)“monde”(世界／社交界)の頂点に君臨する王、すべてのイメージを内包する神であったこの絶対君主は、宮廷における厳密な宮廷作法を制定することによってその權威を「身体コード」によって可視化することによってその正当性を誇示したのであった。また、王が主催する表象の劇場である社交界に登場する名士たちの装いは個人的な表現の領域に属することなく、先天的に決定されていた身分と王の決定した作法マナーによって規定された衣服の内容と表現の意味関係は癒着状態にあり、作法と身分／性格の適合性コンヴェナンスの対応関係を生み出していた。ここでは「モノ」と「イメージ」が分離した意味作用の機能は存在せず、意味と内容はまさしく襞のような関係を紡ぎだしていたのであった。

こうした、衣服に意味を与える前記号的な営みは法による理性的な支配とは異なる魔術的な権力の領域に属していた。生地マテリアルという自然を物質化する技術としてのモード、あるいは正しい装いの方法としてのファッションとはつまり、自然を物質化し世界へ意味を流通させる記号の生成の方法であった。

しかし、肥大する領土とそれに伴う制度の複雑化と自治の増大、知的・文化的革命を遂げた啓蒙時代の洗礼を受け、中世的な魔術的営みは「ジャン・ド・ラ・ブリュイエル (Jean de La Bruyère) は『キャラクター』(一六八八年)において、「礼儀作法コンヴェナンス」としての着こなし、振る舞いを類型化し、その結果としてそれにふさわしい身分／性格キャラクターが与えられるとした。

て流通していた。衣服の着方キドがこうした宮廷文化において重要な役割を持つに至るのは、十三世紀末にまで遡る。

当時の度重なる十字軍遠征の失敗は教皇の權威の失墜を招き、それに代わるように軍を指揮していた諸国王への権力の集中化が生じた。それによって誕生した新たな帝国都市へは、様々な地域から傭兵や商人といった乱暴狼藉の新興勢力が流入し、宮廷文化は彼らに対して、個人・集団への暴力を減少させつつ社会的なコントロールを実現させるため、次第に洗練された「行儀作法マナ」を生み出し、自らの肉体を管理する必要を自覚させた。こうして「乱暴で抑制されることを知らない風習」は、和らげられ、「行儀作法マナ」による「自己抑制セルフコントロール」は宮廷社会で生き残り、成功するための個人の必須要件となった。ラテン語で「手」を意味する“manus”から派生したこの語は文字通り、身のこなし方や食事の仕方、着用すべき衣服の慣習を取り決める「手」の制度であり、人々に対してしかるべく振る舞いを強制する外的な束縛としての機能を持っていたのであった。

宮廷社会がルネッサンスへ移行するにつれて、諸宮廷へ集中した権力が安定しだすと、政ポリティ体ボディの構成がなされ始めていった。その過程において、人々の肉体は「身振り」や「衣裳」といった「様式モード」を視覚的に再現し、細やかに区分されながらも流動性を示す階級を特徴づける唯一の媒体となった。しかし、その一方で、こうした宮廷文化は最も高い階級に属する人間が、厳格な身分制度と「行儀作法マナ」にがんじがらめであるもつとも不自由な種類の人種の世界であるという一種逆説めいた状態を意味したのだ。

そして、このような肉体と文化的な様式モードのスペクタクルな関係を最も熟知し、国内外への自らの權威の誇示、宮廷内における政体の秩序立

後者は性／ジェンダーは肉体に付随する二次的な問題であるという事実を見落としている。

とりわけ、後者の問題は現在の COMME des GARÇONS へと向けられる批評においても深く根ざしており、その後、川久保が積極的に取り上げる衣服と性差の問題の起源として「黒の衝撃」を扱う批評が再生産され続けている。

しかし、川久保の作品の出自は同時期に発表された山本耀司の「西欧的な女性性への嫌悪感」とは異なり、十八世紀後半以降、西洋が築き上げてきた一貫した実体である「身体」という観念の無化という現代の危機／時代精神に隣接したものであった。それはその後、性差や衣服の形態という具体的な対象へと向けられ、九〇年代以降台頭するコンセプトチュアル・デザインの系譜を作りあげた。

そこで本稿は、衣服が政治的意味を帯び始めた中世から「黒の衝撃」が発表される現代にいたるまでの服飾史における肉体、「身体」へと向けられた作り手のまなざし^{デザイン}を精神史的手法によって分析し、COMME des GARÇONS における反古典性の歴史的正当性^{デザイン}を検証する試みである。

第一章 馴致される肉体

フランス語の女性名詞である“mode”が「流行」という意味を帯びるようになったのは十八世紀の後半、マリー・アントワネットがモード商人、ローズ・ベルタンを従え流行を先導していた時期であり、それ以前には、「様式」や「方法」など何かを行う際の手順を意味する語とし

。山本耀司(著)、宮智泉(聞き手)『服を作る・モードを超えて』(二〇一三、十八項)

もしくは文学、美術、哲学といった他の領域の批評における脱構築の言説へと組み込まれてきた。

しかし、川久保の残した功績は果たして表層的なアンチ・モードへと回収するだけで済まされる流行の一現象であったのであろうか？ そして、こうした数多くの考察から距離を置き、新たに *COMME des GARÇONS* というブランドを改めて分析するためには、いかなる視座が存在しうるのであろうか。

ここで、従来のモードの言説における二つの問題が指摘されるであろう。それは、多くの批評家（とりわけ社会学者）に、衣服は「それを着用する肉体をもって初めて成立する美的実践である」という認識が欠如していたという点である。ゲオルク・ジンメル (Georg Simmel) の「模倣の弁証法」やノースティン・ヴェブレン (Thorstein Veblen) の「顕示的消費」による流行の分析、『モードの体系』におけるロラン・バルト (Roland Barthes) の記号論的解釈がまさしくこれである。

そして、第二に、人々の肉体の認識は各時代に固有のものであり、歴史性を帯びているという事実が十分に顧みられなかったという点が挙げられる。「黒の衝撃」後に登場した、「第二の皮膚⁴⁾」としての衣服のメタファー、あるいは、性的役割を規定し視覚化する装置としての衣

服という定義はそれぞれ、その本質的な機能の一部を捉えているものの、前者は「身体」の歴史的普遍性を暗黙裡に肯定する危険性を孕み、³⁾ 脱構築 (仏: *déconstruction*, 英: *deconstruction*) は元々、マルティン・ハイデガー著、『存在と時間』に登場する「Destruction」の仏語訳としてジャック・デリダが用いた語であるが、モードの言説においては、アンチ・モードとほぼ同等の使用をされており、その定義は極めて曖昧であるように思われる。

⁴⁾ Eugénie Lemoine-Luceion *La Robe : essai psychanalytique sur le vêtement* 一九八三
鷲田清一『ちぐはぐな身体』二〇〇五

⁵⁾ 本稿では便宜上、「人間の「からだ」を、生きられた媒体としての肉体 (*chair*) と、人々の観念的な存在である「身体」 (*corps*) として区別し使用する。

序

そのシーズンの流行を決定する服飾モードにおける伝統と権威の象徴の場であるパリコレクションにおいて、川久保玲率いる COMME des GARÇONS が「黒の衝撃」と呼ばれるコレクションを発表したのは一九八二年のことであった。このコレクションに対して一部の保守的なメディアからは「ヒロシマシック」、「精神病者の服」などあらゆる感情的批判が向けられた。それもそのはずで、背にセンターラインを引き、そこから両肩へ均等に布を配することで生まれる左右対称な美を規範とする西欧モードに対して、川久保が発表した、無彩色どころどころに穴が開き、布の端は処理されることなく糸が垂れ下がった左右非対称の大きな衣服を纏った無表情なモデルたちがステージの上を闊歩するショーは、彼らに何か不吉な、死を喚起するグロテスクな感情を抱かせるに十分であった。

そして、今日において半伝説的に語り継がれることとなったこのショーへの批評は数多く紡ぎだされてきた。しかし、その多くが「穴あき」や「左右非対称」、「オーバーサイズ」というモチーフへの表層的なオリエンタリズム（ないし、西洋的な美を内面化した「侘び・寂び」の美意識を持つ伝統的な日本文化）表象^①、あるいは西欧の服飾史における美の規範への確信的な反抗というアヴァンギャルド性への賞賛、

^①一九八二年に年パリコレクションで YOHJI YAMAMOTO と共に川久保玲が発表したコレクションの総称。

^②これは日本国外に限った事例ではない。例えば「FUTURE BEAUTY 日本ファッションの未来性」展（二〇一二年七月二十八日―一〇月八日 東京都現代美術館）において「陰翳礼讃」というセクションを設け、そこに「黒の衝撃」で実際に使用された衣服が展示されていた。

「黒の衝撃」論再考

―前近代から現代にいたるまでの

「身体」観とモードの精神史―

*“A Reconsideration of “Black Shock”-An Intellectual History of the Notion of “Body” and
the Mode in the Pre-Modern to the End of the 20th century-”*

西本 裕亮

明治大学

NISHIMOTO Yusuke
Meiji University

本号執筆者

尾関直子ゼミナール

石川 幸一 櫻田 はるか 細川 みやび 井上瑠惟 河原 貴胤 小林 悠
田村 有香莉 並木 佑平 福地 桃子 原田 苑佳 亀田 麻理菜 黒木 友紀子
高橋 美紀

鈴木賢志ゼミナール

ドアン レ ハイゴック 丸山 潤

廣森友人ゼミナール

篠 和也 染谷 千秋 野田 悠愛 堀井 彩夏

高山宏ゼミナール

西本 裕亮

編集委員

○旦 敬介

吉田 悦志

渡 浩一

鹿島 茂

田中 牧郎

廣森 友人

ワルド, ライアン M.

(○編集委員長)

明治大学国際日本学部学生論集 第1集 (2014)

2015年3月20日

編集責任者 明治大学国際日本学部

発行所 東京都中野区中野4-21-1

明治大学国際日本学部

電話 (03)5343-8045

印刷所 株式会社外為印刷

