

明治大学国際日本学部 学生論集

第2集 (2015)

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

- 社会的構成主義から考える CALL 教材の活用……………石月麻有子 土屋知恵 常見忠広 (1)
- 音楽的能力と声調言語における発音・音声認知能力の関連性…及川貴仁 萱野由梨 (31)
- 学校教育におけるEQの可能性……………大坪悠貴 栗田育実 (65)
- 第二言語習得と不安の関係性—ケーススタディから—……………高橋愛実 (89)
- Examining the Cultural and Linguistic Maintenance**
of the Japanese Community in Hawaii……………MAESATO, Samantha A. (107)

旦敬介ゼミナール

- ハリウッド映画を利用したプロパガンダ
—ハリウッド・スタジオとアメリカ政府機関との結びつき—……………吉田栞莉 (129)

廣森友人ゼミナール

- 協同学習においてモチベーションを高めるには……………泉谷文香 (173)
- 英語教育における動機回復ストラテジーの考察……………實 諒 人 (191)
- 母語話者を意識した発話がスピーキングに与える影響……………東牧沙耶 (207)
- 日本人同士の英会話時における第二言語不安と親密度の関係性……………東山沙織 (227)

溝辺泰雄ゼミナール

- サハラ以南アフリカにおける女性国会議員増加と一般女性の地位向上
—クォータ制の視点から—……………橋本佳那子 (243)

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

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、それに応え、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。

社会的構成主義から考える CALL 教材の活用

Utilization of CALL considered from Social-Constructivism

明治大学 国際日本学部

石月 麻有子 土屋 知恵 常見 忠広

Meiji University School of Global Japanese Studies

ISHIZUKI, Mayuko TSUCHIYA, Chie TSUNEMI, Tadahiro

目 次

- I. はじめに
 - 1. 研究の動機
 - 2. 日本の英語教育の現状
 - 3. 日本の英語教育の課題と社会的構成主義によるアプローチ
- II. 社会的構成主義に関する概要及び社会的構成主義における理想の学習環境
 - 1. 構成主義と社会的構成主義
 - 2. 最近接発達領域
 - 3. 社会的構成主義から考える理想の学習環境条件
- III. 英語教育における Task-Based Learning の先行研究
 - 1. Task-Based Learning のアプローチについて
 - 2. Task-Based Learning から得られる英語教育の利点
 - 3. Task-Based Learning において懸念される課題
 - (1) Task-Based Learning の構造による影響
 - (2) 日本人の特性から考えられる学習への影響
- IV. CALL に関する先行研究
 - 1. CALL の概要
 - 2. CALL のこれまでの歴史的発展
- V. *WebQuest* の社会的構成主義要素の検証
 - 1. *WebQuest* とは
 - 2. 検証方法
 - 3. 検証
 - (1) The most extreme sports
 - (2) Excellent Player Needed
 - (3) Teaching is my Passion
- VI. 考察
 - 1. *WebQuest* と英語
 - (1)「振り返り」の充足による英語学習の促進への期待
 - (2) 協調的学習促進のための役割の明確化と相互関与の機会設定
 - 2. *WebQuest* と日本の英語教育
 - 3. *WebQuest* と日本人
- VII. おわりに
- VIII. 付録

IX. 引用文献

I. はじめに

1. 研究の動機

近年、日本における英語教育が変わりつつある。個人単位ではなく、国家単位で英語教育の改善に取り組んでおり、文部科学省は小中高の英語教育改革実施計画を公表し、英語教員の英語力・指導力の強化のための調査研究もここ数年行われている。これまで日本における英語教育は文法やリーディング等を中心としたインプットに偏った教育であり、スピーキングやライティングといったアウトプットと呼ばれる技能はカリキュラムの中でも重要視されてこなかった。故に、日本の英語教育でたびたび指摘される発信力の低さというものが問題として表面化してきている。国としても国際化と謳われている世界において、世界に通用する人材育成を目的とし、英語教育の改善に身を乗り出しているのが現状である。実際に近年、英語教育強化事業という名のもとで様々な施策が考案されている(文部科学省, 2014)。

また、近年に入り、学習環境をより向上させようと文部科学省が試み始めているものがある。それはインフォメーション・アンド・コミュニケーション・テクノロジー(Information and Communication Technology, 略称 ICT)を用いた学習方法の導入である。インターネット時代に突入し、大きく発展した現在では、情報の大量送受信が可能となった。全てのデバイスがインターネットに繋がる時代も近く、教育環境にもより深く根差すことは容易に想像できる。これらが学習環境ないし英語教育へ本格的に導入、普及すれば、学習素材の拡充及び教育の向上につながるとし、国家単位で力を入れている(文部科学省, 2014)。

この様に英語教育と ICT を混ぜ合わせた教育方法の確立に力を入れているが、未だ公立学校への試験的な導入段階までしか来ておらず、より具体的且つ効果的な ICT と英語教育の活用方法が提示されているものは少ない。

一方、海外に目を向けると、コンピュータ・アシステッド・ランゲージ・ラーニング(Computer Assisted Language Learning, 略称 CALL)と呼ばれる学習方法が普及している。簡潔に述べると、この学習方法はコンピュータを用いてより自律的な学習を行うための方法である。日本でもコンピュータを用いた学習は行われているが、言語学習にまで普及しているかと言われれば、まだ普及までには至っていないと言えるだろう。

日本の英語教育改善、ICT 普及による英語教育への影響、海外で普及している CALL、これらから私達は英語教育に関して近年発達する ICT を用いてより具体的な CALL 教育方法を提案する事ができるのではないかと考え、本論文のテーマとして設定した次第である。本論文では、まず 1 つのアプローチとなり得る社会的構成主義という概念を元に、英語教育の改善に向けた必要要素を考えたい。そして、ICT と上記の必要要素を満たす効果的な学習方法の例として実際に活用

されているウェブクエスト(WebQuest)を参考として挙げ、仮説検証を立てた上で、CALL を用いた ICT による英語教育の提案を考えたい。

2. 日本の英語教育の現状

日本における英語教育の始まりは 2 世紀遡ることの 1808 年に起こった、フェートン号事件が始まりだという(八田, 2003)。この事件において英語教育の必要性を知った幕府は以後、英語教育に力を注ぎ始めた。それから約 2 世紀が経った日本の英語教育と学習者の英語能力はどれ程のものとなったのか。

昨年 2014 年 7 月上旬から同年 9 月上旬にかけて、文部科学省が全国の国公立約 480 校で高校 3 年生約 7 万人を対象として英語能力を調査した(文部科学省, 2015)。対象者全員に 3 技能(読み・聞き・書き)の試験を実施し、話す技能に関しての試験は約 1.7 万人を対象に実施した。また、世界水準となっているヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, 略称 CEFR)を使用し、CEFR 内のレベルとして設定されている A1 から B2 までのレベルを測定できるように設計した試験が実施された。

具体的な試験内容として、3 技能に関しては学習指導要領に基づき、約 100 分の時間内で試験が実施された。Speaking に関しては 1 校当たり 1 クラスにのみ行い、10 分程度の試験を行った。以下は試験内容の詳細である。

- a. Reading に関する設問では語彙・語法問題といったものから概要把握、情報検索、要点理解に関する問題まで計 43 問を用意。
- b. Listening では事前に状況概要やイラストが与えられ、リスニング後問題を解く、課題解決問題と事前に用意された英語による質問と、英文音声を聞き、必要な情報を選択し解く要点理解問題、計 36 問を実施。
- c. Writing では聞いた情報を指定語数で要約する情報要約問題と与えられたテーマに沿って意見を展開する意見展開問題、計 2 問を実施。
- d. Speaking では、音読問題、即興での質疑応答問題、ある程度準備した上での意見陳述問題の計 3 問を実施。

また別途、学生に対し英語学習への関心、意欲、学習状況に関する質問紙調査も行った。この国公立で行われた試験の結果は、報告書には次のようにまとめられている。『「読むこと」及び「聞くこと」は CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)1 の A1 レベル上位から A2 レベル下位に集中している』(文部科学省, 2015, p.18), そして『「書くこと」の得点者は全体の約 70%(無回答者及び 0 点は 29.2%), 「話すこと」の得点者は全体の約 85%(無回答者及び 0 点は 13.3%)となっており、課題が大きい。』(文部科学省, 2015, p.18)と報告している。

また、質問紙調査の中で設けられた「英語学習が好きか否か」という質問に対して、選択肢が①そう思う②どちらかといえば、そう思う③どちらかといえば、そう思わない④そう思わない、の 4 択を

用意して質問紙での調査が行われた。質問の統計結果は「英語の学習が好きではない生徒が半数を上回った。特に A1 レベル(最も多くの生徒が含まれるレベル)においてこの傾向が顕著である。」(文部科学省, 2015, p.22)という結果だった。さらに, 第 2 学年時における英語学習状況に関する質問では, 聞いた・読んだ事に関しての英語での話し合いや意見交換をしたことがあると答えた割合が全体の 35.2%であった事, また聞いた・読んだことを自分の意見を交えて英語で書く経験があった学生は全体の 38.7%と, 圧倒的に英語をアウトプットする経験が不足している。

3. 日本の英語教育の課題と社会的構成主義によるアプローチ

以上の事から, 日本の英語教育において, 4 技能の中でも特に, Writing 及び Speaking の能力不足, 及び学習意欲の低さが垣間見える。Reading や Listening といったインプットに関しては今までの英語教育で行われてきていたものの, アウトプットする機会が十分に設けられていなかった。この問題は現在, 国の問題として改善のための努力が行われている。

本論文では, この問題解決のために 1 つのアプローチとして前述した社会的構成主義と CALL (Computer Assisted language Learning)による学習環境の構築を考えていきたい。

II. 社会的構成主義に関する概要及び社会的構成主義における理想の学習環境条件

社会的構成主義はレフ・ヴィゴツキー (Vygotsky L.S) が提唱した概念である。一方, ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) の提唱した構成主義という概念も存在するが, それぞれは同じ理論を基盤としながらも当てている焦点は異なるものである。構成主義の概要をまず述べて行く。

1. 構成主義と社会的構成主義

ピアジェの構成主義における学習とは簡潔に言えば, 「学習は外部から知識を受け入れてただ蓄積するのではなく, 学習者自身の経験をもとに知識を構築, 或いは既存の知識と融合し再構成していくもの」と言える。彼は学習者が自身の経験から認知システムの構成が行われ自主的に変化していく, そして学習環境に求められる事は, 複数の観点や知識の構築を促すことが可能である事だと主張した(Esch and Zahner, 2000)。

一方, ヴィゴツキーは個人に焦点を絞った構成主義の考え方に対し, 学習に影響を与える社会的要因に焦点を当てた社会的構成主義という考え方を生み出した。彼は, 社会的構成主義の中での意味ある学び及び知識とは, 社会活動や他人との関わりの中での経験から生まれると主張した(佐藤, 1992, p34)。

つまり, ピアジェの構成主義が知識の私的構成, 個人内で完結する知識の構築に焦点を置いた主張に対し, ヴィゴツキーの社会的構成主義はその理論基盤を同じとしたものの,

知識の共同的構成、つまりは、他人との関わり合いや社会との関連の必要性を重視し論じている。

本論文ではこのヴィゴツキーの考える社会的構成主義が日本の英語教育を向上していくカギを握っていると考ええる。

2. 最近接発達領域

ヴィゴツキーが提唱する社会的構成主義の中で重要な考え方である、最近接発達領域について述べる。まずヴィゴツキーはこの考え方の中で、子供の思考発達を 2 つのレベルに分けた。1 つは子供が学習において周りの支援がなくても 1 人で問題を解決できるレベル、もう一方は、自分個人では解決できないが教師や仲間の適切な助言や指導があれば解決できるレベルである。下記図の通り、一番内側の円が子供の現在の学習レベルである。最も外側に位置する枠は自力では解決できないレベルを表す。その間の領域が「最近接発達領域」であり、他者からの助力があって解決できるレベルを意味する。この最近接発達領域内での学習を通して、徐々に子供は自力で解決できるように成長していくとヴィゴツキーは主張した。つまり、ヴィゴツキーは学習者 1 人で学習できるレベルには限界があり、その一つ外側に位置する「最近接発達領域」内で、他者との関わりの中で学習能力が徐々に発達していくと主張した(Vigotsky,1978)。

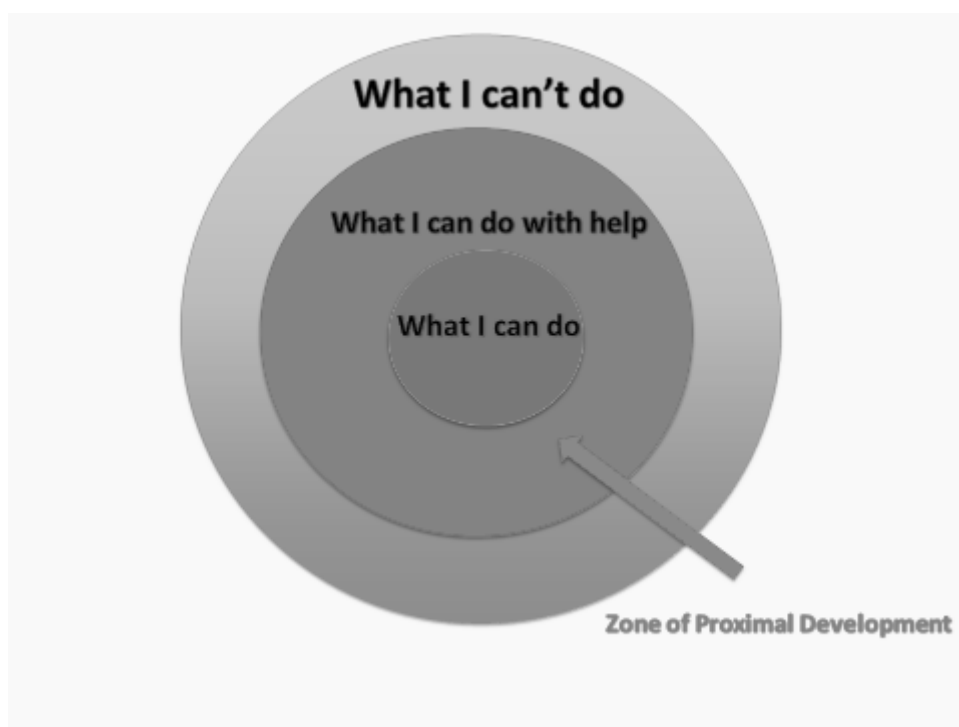


図 1 最近接発達領域(Zone of Proximal Development)

(出典) *Zone of Proximal Development*, In *Innovative LEARNING*. Retrived from
http://www.innovativelearning.com/educational_psychology/development/zone-of-proximal-development.html

この考え方を教育に当てはめるのであれば、学習における「他者との関わり」が自らの能力を大きく発達させていく事が可能と考えられる。

3. 社会的構成主義から考える理想の学習環境

前節では社会的構成主義の概要及び、社会的構成主義における重要な考え方である「最近接発達領域」について述べた。では、社会的構成主義における学習への考え方を現実の学習環境に落とし込んだ場合、理想の学習環境とはどのようなものとなるのか。分類すると、認知的条件、学習スタイルの条件、そして学習方法の条件で考える事が出来る。

まず、認知条件においてはモデリング、コーチング、足場づくり(Scaffolding)、明瞭な表現、振り返りといった条件が挙げられる。これらの認知的条件は社会的構成主義における代表的な教授モデルである「認知的徒弟制」とも呼ばれコリンズとブラウン(Brown, Collins & Duguid, 1989)によって生み出された。

モデリングというのは学習者が教師の問題解決や課題遂行の方法を観察し、その方法を認知するということである。コーチングは実際にその方法を学習者自身が行うというものである。足場作りと言うのは、学習者が課題を遂行する際に与える手助けを指す。そして明瞭な表現というのは、学習者自らが学んだ知識、考えに対する理由、自身の問題解決方法を明確にする事を指す。そして最後に振り返りとは自身の過程を振り返ることを指す。この振り返りを行うことによって、学習の中で学んできた事の認識、知識の構築や自身の中での適切な目標設定を促すことができる。以上の認知条件を簡潔に言えば、学習者が他者から学び、自己の力によって解決できる段階までもっていくステップを作る作業と言える。

指導法の条件に関してはタスク・ベースド(task-based)、プロジェクト・ベースド(project-based learning)、コンテンツ・ベースド(content-based learning)等と言われる、状況的学習が可能な環境条件を指す。課題や目標を設け、その中で学習者に自律的な学習を設ける事により、高度な思考技術の習得、及び自身の中での知識の構築を促すことが可能になる。また、ここでの課題や目標というのはできるだけ現実味のある内容である方が望まれる。何故なら、より現実的で本物らしきのある内容の方が学習者の意欲、関心、実際に使用可能な知識を作り出すことが可能となるからだ。

最後の学習方法の条件に関しては、協調的学習が発生する要素があることが望まれる。協調的学習は協調学習、協働学習と様々な呼び方があり、その区別も未だ定められてはいない。ハンター(Desmond Hunter)は広義な意味でこの協調的学習を、学習者を他者との協同作業に巻き込み、

共に学ぶ学習方法としている(Hunter, 2006)。本論文では協働的学習の定義を上記の意味とする。また、イーディス・エッシュとクリストフ・ザフナー(Edith. Esch & Christoph Zahner, 2000)は協調的学習が学習者にもたらす効果を下記のように述べている。

このような条件下では学習者同士、或いは教師を含めた相互関与が発生する学習が可能となる。そこで起こる事象は「学習者間での知識の共有」そして「物の捉え方の多様性」である。多相互関与的交流を通して、自身が持ちえなかった知識や解釈を吸収し、より自身の中で考えを深めることが出来る(Esch and Zahner, 2000)。

これらの条件を備えた学習が社会的構成主義における理想の学習環境と言えるものだと考えられる。

Ⅲ. 英語教育における Task-Based Learning の先行研究

では、社会的構成主義における学習に必要な要素を満たしている学習法の詳細と考えられる利点とその課題はどういったものなのか。そこで前章Ⅱ-3において紹介された社会構成主義において重要視される周りの環境との関わり合い(Interaction)や現実味・実用性(Authenticity)の要素を持ち、既に学習法として確立している Task-Based Learning と呼ばれる学習方法について期待される効果や考えられる課題を述べていきたい。

1. Task-Based Learning のアプローチについて

Task-Based Learning とは、学習者のコミュニケーションの発達を重視する Communicative Language Teaching(CLT)の一つであり、近年世界中で注目を集めている学習法である(Brown, 2014)。ウィリス(Willis, 1998)によれば、Task-Based Learning は基本的にグループで行うものであり、pre-task, Task Cycle, Language Focus の3つの段階が存在する。まず Pre-task では教員は学習者にタスクを与え、タスクに関する紹介を行う。この際にグループワークの中で必要なフレーズや単語も教える必要がある。そして Task Cycle では学習者はグループに分かれ教員から提示された情報源などを利用しながらタスク達成を行い、その後タスク達成の中で起きたことなどをクラス全体に発表し、共有する。Report を終えたあとの Language Focus では教員はタスク全体についての解説や重要なポイントなどを学習者に与えるとともに、Report から見える使用言語についての助言も同時にすべきである。最後の Practice では教員が学習者のタスク達成を通して彼らに必要なと思った言語的な指導を行う (Frost, 2004)。このように、Task-Based Learning はタスク達成をベースとした自律的な学習方法であるといえるだろう。

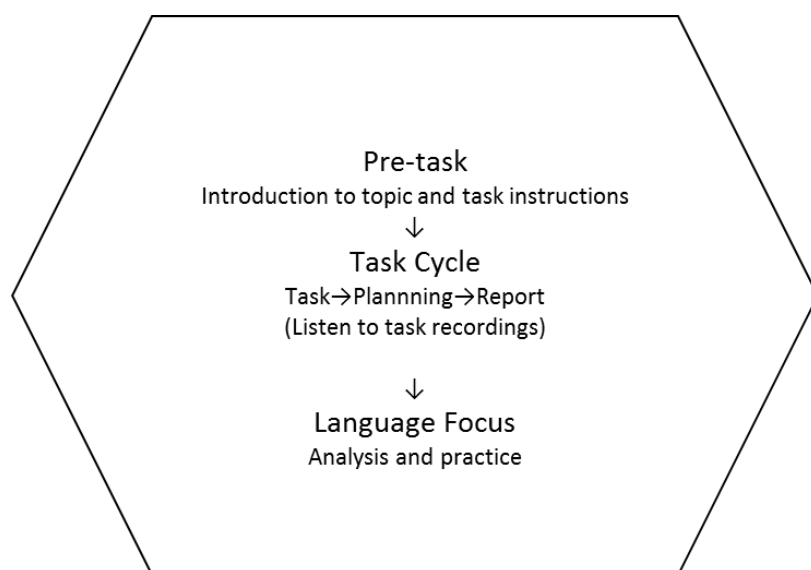


図2 Task-Based Learning の構成図

(出典) Humanising Language Teaching, Lessons on Song and Culture(2013), 1998 年 Willis より

<http://www.hltmag.co.uk/jun13/mart01.htm>

2. Task-Based Learning から得られる英語教育の利点

この学習方法で期待される効果は、グループワークを通して相互関与 (Interaction) と実際に現実との結びつき (Authenticity) が生まれることであるとブラウン (Brown, 2014) は主張している。与えられた知識を自分の中で体系づけるには、周囲との社会的関わり合いと、現実と結びついた経験を得る Authenticity が必要不可欠な要素である。そして、全ての第二言語学習者にとって効果的な学習とは、言語を勉強の目的として見なさず、言語をコミュニケーションの手段として利用する経験を得ることだ (Long & Robinson, 1998)。第二言語学習における Task-Based Learning では、情報を得る際の“読み”，“聞き”，仲間と情報を共有するための“会話”，そしてそれをまとめたものを可視化していく“書き”，この四技能をあくまで課題を達成するためのツールとして利用する機会を学習者は得ることができる。

また、課題達成に重きをおいた Task-Based Learning は相互関与と現実との結びつき以外に、学習者の意欲の向上 (motivation)，そして形式重視 (a focus on form) の4つの特徴を満たしている。この4つは、効果的な第二言語習得に必要な条件とされており (Willis & Willis, 1996)，近年応用言語学ではそれまでの言語学的シラバスから視点を移し、言語使用に富んでいる現実と関連するような言語学的シラバス、伝達能力的課題 (Communicative tasks) を重視する動きが進んでいる (Burrows, 2008)。

3. Task-Based Learning において懸念される課題

次に、第二言語学習における Task-Based Learning において考えられる課題、問題点について述べていきたい。

(1) Task-Based Learning の構造による影響

一番の課題として考えられるのは、学習者の意欲が「課題の達成」に向いてしまい、言語能力の発達がないがしろになってしまうことだ。エルドリッジ(Eldridge)の論文によれば、学習者間で目標言語を使用する際に必要最低限の使用で済まされてしまう傾向があり、むしろ自分たちの母語を使い始めてしまう可能性も多いにあるという(Burrows, 2008)。課題は達成できても、結局もとの目的である言語使用の発展に結びつかない可能性が生まれる。また、第二言語という慣れない言語の使用でタスクを達成するのは学習者にとって容易なことではないと推測することができ、愛知県総合教育センターによる TBL の考察ではタスクの難易度や制限時間等に関して教員が「実施方法に工夫を凝らす」、「学習者に応じた制限時間を設定する」などといった対応が必要となるのではないかと記されている(愛知県総合教育センター研究紀要, 2009)。

(2) 日本人の特性から考えられる学習への影響

日本では「恥」という文化が他のどの国よりも広まっており、約 80%の日本人が恥ずかしい行為を否定的に捉えていることが調査から判明している(Zimbardo, 1997)。そして、その「恥」という感情から懸念される課題は以下の3点だ。(1) 討論がほとんど行われない(2) 自ら手を挙げ発言することに非意欲的である(3) 目標言語ではなく母語に頼ってしまう(Anderson, cited in Wadden, 1993, p.102)。Task-Based Learning を提唱したウィリス(Willis, 1998)によれば、「恥」という感情は公衆の前で発表するという課題達成のプロセスにおいてのみ影響を及ぼし、またそうした影響は初級レベルの学生にのみ現れるとされている。つまり、ある程度学習が進み、自信のついた状態にある学生にとっては、恥の感情によって影響を受けることはほとんどない、というものである。しかし、この考えに関しては日本人が抱える「恥」という感情の根幹にある「集団主義」や「和」といった概念には適さないものであると考えられる。本当に能力に自身のついた日本人学習者は恥による影響を受けないのか。また、CALL 環境下では一体どう作用するのか。この事に関しては、後の仮説検証で考察していきたい。

IV. CALL に関する先行研究

ここでは CALL に関する具体的な定義とこれまで遂げてきた発展について述べていきたい。

1. CALL の概要

そもそも CALL とは、本論第 1 章の最後に記されているように“Computer Assisted Language Learning”の略称で、いわゆる ICT を活用した語学学習法を意味する。ICT が曖昧な定義であると同時に、CALL に関しても明確な定義は確立されていない状況である。『*Computer-Assisted Language Learning*』を記したマイケル・レヴィ(Michael Levy)の言葉を借りるのであれば、CALL とは「言語教授と言語学習におけるコンピュータアプリケーションによる学習と検索」としている。CALL の機能で期待されるものとしては、教材が収録された CD-ROMs やクラウドを通じたコンピュータ教材の提供やオンライン辞書やニュースサイトのような情報媒体としての活用、またメールや電話などの対話媒介など多岐にわたる。ICT 技術の急速な発展が進む中、CALL と定義できる学習素材の広がりもより一層期待できるだろう。

2. CALL のこれまでの歴史的発展

LLAS センター(LLAS Centre)の記事によれば、CALL の始まりは 1960 年代まで遡るという。1960 年代から 1970 年代にかけて、コンピュータ技術が発達した大学だけで CALL に関するプロジェクトが行われていた。当時はコンピュータ自体の価格が高いものであったため、一般が利用できることは困難であった。しかし、1970 年代後半になり、パーソナルコンピュータが登場し、一般消費者に広く普及するようになった。それと同時に CALL が著しく発達した。

初期の CALL で最も多かったスタイルは、プログラム学習であった。プログラム学習とは一定の学習目標に学習者を到達させるため、論理的、系統的に順序づけられた内容を解説、説明、質問、答えに従って習得させる学習指導法である。このプログラム学習にティーチングマシンとして CALL を使用するスタイルが 1980 年代のアメリカで始まった(Marty,1981)。ただし、このプログラム学習法は学習者一人ひとりに寄り添う形で行われるもので、能力差、進捗状況に応じてプログラムが変化するような、自律型学習であった。つまり、このプログラム学習の中では他人との対話や実生活の中での知識の結びつきといった、社会的構成主義の最近接発達領域、そして Task-Based Learning の協働的学習を補うことができず、その部分での効果は全く期待できないものであった。

そこでヒギンズ(John Higgins)は 1980 年代を通して、プログラム学習に代わる別の CALL 活用を研究した。その中で彼は CALL における対話的な手法、そして新しい技術といった面を強めていった。

また、この CALL の発展の変遷を 3 段階で表した人がいる。ワルシャワ(Whilist Warschauer)とバックス(Bax)である。デュードナーとホクリー(Dudeney & Hockly, 2012)によると、ワルシャワとバックスはそれぞれ、CALL の発展の過程で 3 つの重要な段階を見出した。

ワルシャワは 1 つ目の段階を「Behavioristic CALL」と表現し、バックスはそれを「限定的」と定義した。この段階では、学習者と学習内容の間で行われる基本的な相互関与と最低限のフィードバックが学習者にもたらされ、勉強を強制させ学習者の意欲を失わせるドリル&キルとは一線を画し

た。しかし、コンピュータといったハードウェアの技術やプログラミング等の IT 技術が不足していたため、シンプルなゲームによる学習や、洗練されていない、或いは既に設定されたフィードバックが用意された学習法であった。2 つ目の段階をワルシャワは「Communicative CALL」と表現し、ボックスは「オープン」と定義した。この段階では、技術の発達により CALL で提供される学習内容が改善された。より洗練された相互関与的学習をはじめ、より上質なフィードバックを提供できるようになり、部分的ではあるが教師的な役割を担えるまでに発展した。それにより、学習者へ刺激を与える、学習の意欲促進が可能となり、批判的思考の練習や特定の状況を想定した言語使用の練習も行えるようになった。最後の 3 つ目の段階をワルシャワは「統合的な CALL」、ボックスは「統合された CALL」と表現した。ワルシャワはマルチメディアと普及初期のインターネットアクセスが語学の 4 技能をより重視した学習、そして学習者とコンピュータとのコミュニケーションを更に高めるものと考えた(Dudeney & Hockly, 2012)。

V. WebQuest の社会的構成主義要素の検証

1. WebQuest とは

これまで述べてきたようにヴィゴツキーの社会構成主義の考えによれば、学習者が得た知識というのは現実との結びつきや、他者との相互関与(Interaction)によって始めて学習者自身に体系づけられるものである。つまり、従来の講義型あるいは教員中心(teacher-centered)の知識を一方通行で与え続けるだけの学習法では、学習者自身に知識は身につかないということである。これは第二言語学習においても例外ではなく、同じことが言えると考えられる。

第二言語に関する知識、例えば文法や単語などをどれだけ学習しても、実際にそれを書く・話すというアウトプットすることができなければ本当に身についたとは言えないだろう。タスク・ベースド・ラーニング(Task-Based Learning)は、学習者中心で行われる学習形式でこれまで得た知識をアウトプットする場が多く設けられている。また、現代の教育理論(Hanson, 2002; Manery, 2003; Wilkinson, McNutt, & Friedman, 2003)においては、意味ある学習を行うには学習者が新たな知識・情報に触れる環境が必要であるとされている。

意味ある学習として必要とされる“現実との結びつき”、“他者との相互関与”、“新たな知識に触れる環境”、そして意味ある学習に効果的であるとされるタスク達成型の学習法、こうした条件が揃った CALL 教材が「ウェブクエスト(Webquest)」であると考えられる(Simina & Hamel, 2006)

ウェブクエストの元となる発想はドッジとマーチが 1995 年にサンディエゴ州立大学で創り上げた。ドッジによるとウェブクエスト(Webquest)とは、オンライン相互関与型教育教材であり、学習者に対し質問型重視の学習を提供するものである(Dodge, 1997)。ウェブクエストは架空の設定やバックグラウンドがあり、協働学習が可能な環境の中で、ある特定の問題について学習していく、いわば小さ

な世界と考えることもできる(Kundu&Bain, 2016)。以下にウェブクエストがどのように学習を進めていくかを記す。

ウェブクエストを開くと、イントロダクション(Introduction)、タスク(Task)、プロセス(Process)、評価(Evaluation)、結論(Conclusion)という目次が現れる。イントロダクションでは、そのウェブクエストにおける課題の提起や設定などについて記されており、学習者はここから学習を開始する。そして次にタスクのページに移るとグループ内の役割などが示されており、学習者たちはこれに従って役割分担をしていく。次にプロセスでは、課題達成に向け何を行えばよいのかということが細かく記されている。また、課題達成に向け必要なバックグラウンドや情報源なども同ページに提供されているので学習者たちはこれに従い課題達成に向け学習を進めていく。これらのサポートにより、学習者たちはインターネット上の膨大な情報に惑わされることなく課題達成に必要な情報だけを元に効率よく作業を進めることができる。評価ページには、どのような基準で学習者たちに対し評価を行っていくかの基準が記されている。教員はこれに従い学習者たちを評価していくことになる。そして結論ページで学習が締めくくられ、学習者が何を学んで、得た新しい知識について話し合ったり振り返るセッションが用意されている場合もある。

このように、ウェブクエストはタスク達成型の学習法をとっており、またグループワークを基本とするのでタスク・ベースド・ラーニングで得られる効果と同等のものが期待できる。ウェブクエストの特徴として、2006 年次の論文では次のように述べられていた。イントロダクションでの設定や背景、そしてタスクを達成するというスタイルが、学習者を現実味のある環境下へとおくことができる。そして役割分担のされたグループワークが協働学習を促進している。また、おもしろいシナリオやオンライン情報へのアクセスなどがもたらす学習意欲(motivation)の向上といった面でも効果が期待される。例えば、ウェブクエストのホームページがカラフルであったり、写真、チャート、マップや動画を使って学習者の意欲を視覚的に上げている。そしてあらかじめ提供されている情報源も特徴の一つである(Simina & Hamel, 2006)。マーチ(March, 1998)によれば、こうした情報を提供する“足場づくり”が学習者たちにより高いレベルで認識する手助けになっているという。このように、ウェブクエストはそれまでの個人ワークをベースとしたオンライン教材とは全く異なり、相互関与(Interaction)や現実性(authenticity)のある教材である。

ウェブクエストとはイントロダクション～結論までのフォーマットのことを指し、教員はこのフォーマットを使って自分の好きなようにウェブクエストを作り出すことが可能だ。現在インターネット上には、こうして世界中の教員が作成したウェブクエストを共有するサイトがあり、2006 年の時点でウェブクエスト創始者のドッジ(Dodge, 1998)のウェブクエストのサイトには一日 1700 以上のウェブクエストが新たに共有されている状況であったという(Kundu & Bain, 2006)。つまりウェブクエストを探そうとすれば非常に多くの数・種類のものを目の当たりにすることになり、またウェブクエストの出来ものによってかなり異なっている。

2. 検証方法

本論文では、各ウェブクエストの教材が社会的構成主義の唱える学習における必要な要素を兼ね備えているかを検証していく。

検証は3つのウェブクエスト教材を使って行う。教材の選定基準として、ウェブクエストにおける必要な手順が網羅されているものから無作為に抽出した。検証に関しては学習における必要な要素を項目として扱い、評価していく事とする。要素は次のとおりである。まずⅡ-3で取り上げた社会的構成主義における学習への考え方である、認知条件(モデリング、コーチング、足場づくり、明瞭な表現、振り返り)を含んでいるかどうか、次に学習内容に現実社会との結びつきがあるかどうか、協調的学習が行えるような学習方法が提供されているか、である。

3. 検証

各ウェブクエストの教材の検証結果とその詳細をまとめた。

(1) The most extreme sports

このウェブクエストでは、学習者は“Try yourself”と呼ばれるアドベンチャー雑誌で新しく仕事を不得、編集者から夏の特集を考えるように求められたという状況に置かれる。課題として与えられるのは記事を作成するために世界中の様々なエクストリームスポーツ(Extreme sports)の祭典やイベントを見つけるための旅程を組み立てる事、そしてその旅を経験したという設定で実際に記事を作る事、の2つである。

学習者は最低4人のグループに振り分けられ、それぞれが役割を演じることとなる。役割は以下の4つである。

- ・インターネットを使って夏の間に行われている様々なスポーツイベントを調べるリポーターという役割
- ・取材で使うカメラ用品(デジカメ、ビデオカメラ、フィルム等)にかかる費用を調べ、経費の作成、そして記事に使う旅先の写真をネットで発見するフォトグラファーという役割
- ・リポーターが取り上げたいスポーツイベントやホテル・キャンプについても含めた旅程を企画し、その地図を作成するエージェントという役割
- ・スポーツに関しての動画を見てリポーターに感想や意見を述べるマッドパーソンという役割

最終的に各グループは組み立てた旅程及び記事を作成し、教師がフォトグラフ、旅程、地図と経費、記事の4項目をBeginning 1, Developing 2, Very Good 3, Exemplary 4の4段階で評価する。

まずモデリングに関しては、非常に明確でわかりやすく提示されている。状況設定の細かさや、課題の明確さ、それに向けたプロセスやグループ内での役割分担も無駄なく、また指示も多すぎ

ず、わかりやすいので学習者もスムーズに課題に打ち込めるように作られていると考えられる。役割に関しては責任、やらなくてはならない仕事量の多さも特別大きな差は見られない。コーチングでは、始めのイントロ及びプロセスで「何が目的・目標であるか」、「どのようなプロセスでやっていくのか」が理路整然と述べられており、学習者もそれに沿ってモデリングで提示されたプロセスを確実に踏んでいくことができると考えられる。足場づくりに関しては、学習者に提供される資料が比較的多く用意されており、中には実際のスポーツ動画も資料として提供されているため、足場作りの基盤はしっかりしていると考えられる。明瞭な表現の観点からは記事にするという形で学習者たちの考えを表現する場は用意されているのでその要素はあると考えられる。ただし、口頭での発表義務はない。振り返りに関してはこの課題に関しては用意されていない。

次に状況的学習の要素を含む学習スタイルを構築しているかについてだが、現実味のある内容が提示されているか、そして現実との結びつきがあるか、この2点で検証していく。まず現実味のある内容が提供されているのかどうかに関しては、雑誌の記事作成者という設定でスポーツイベントに関する記事をつくり、そのイベントを回るための旅程を組み立てるという現実的にあり得そうな課題、そして実在の出版社に近づけたような役割分担が提供されているため、現実味はかなり高い物と言える。現実との結びつきに関してだが、記事作成のプロセスを実際に踏むことができる上、スポーツに関する知識を得ることもでき、現実との結びつきを得る事は十分に可能だと考えられる。

最後に社会構成主義及びタスクベースドラーニングで重要視されている協働学習の要素に関してだが、この教材には多いにこの要素が入っていると言える。役割が分かれているものの記事をつくるというところでグループ内でのディスカッション、各役割との連携は必要不可欠であるからだ。一方、限られた時間の中で、どのように個人ワークとグループワークの時間を割くのか、このバランスも重要であると思う。

The most extreme sports

認知条件	あるか 否か	備考
モデリング	ある	課題遂行のプロセス・チーム内の役割の明確化が見られる。
コーチング	ある	モデリングで提示されたような課題遂行プロセスを行うことができている。
足場づくり	ある	参考資料や課題遂行においての必須事項の明確化が行われている。
明瞭な表現	ややある	全員の前で発表するといったものは用意されていないが、学習を踏まえた記事作成などを行うことができている。
振り返り	ない	教師による評価はあるが、学習者自身が自らの活動を振り返るステージは設定されていない。

内容	あるか 否か	備考
現実味のある内容か	ある	雑誌の仕事で世界中の夏に行われる extreme sports を見て回るための旅行計画及び、旅行した後の記事作成という現実的な課題が与えられている。
学習内容が現実社会で活かせるかどうか	ある	スポーツに関して新たな知識を手に入れることが可能、また記事作成のプロセスを実際に学ぶことが出来る。

学習方法の条件	あるか 否か	備考
協調的学習	ある	チーム内にそれぞれ役割があり、チーム内の協力が求められる。

(2) Excellent Players Needed

このウェブクエストの場合、学習者はサッカープレイヤーをバルセロナのサッカーチームに紹介するエージェントという設定の中で活動していく。課題としては、バルセロナのサッカーチームに各グループで一人ずつ新たな優秀なプレイヤーを紹介するというものである。各グループは予め指定された地域のサッカー選手を紹介しなければならない。例えば、グループ 1 はヨーロッパ圏のサッカー選手、グループ 2 は南アメリカ圏のサッカー選手、といった具合である。

グループの中には 4 つの役割があり、メンバーがそれぞれ一つずつ担当する。4 つの役割は以下の通りである。

- ・選んだプレイヤーに関する情報を集める
- ・プレイヤーの経歴を書く
- ・keynote や iMovie を用いて、プレゼンのための資料を作成
- ・リーダー

最後に各々のグループがプレゼンテーションを行い、教師が評価を行う。

初めにモデリングは目標と目標へのプロセスが明確に提示されている。各メンバーにも役割が与えられているので、学習者が直ぐに課題遂行に身を入れることが出来ると考えられる。しかし、役割の内の 1 つであるリーダーに関しては、他の役割に比べ曖昧な説明がなされていた。コーチングに関しては、モデリングで明確にプロセスが示されているので問題なく活動を行えると考えられる。足場づくりの観点では、参考資料も普段自分たちも目にするようなサイト(ウィキペディアや公式ホームページなど)が提供されている。最後にプレゼンテーションとして発表する場が設けられていることから、明瞭な表現に必要な要素は満たされている。一方、振り返りに関しては学習者自身が振り返りを行うようなステップは特別用意されていない。

続いて、ウェブクエスト内の内容を検証する。まず、エージェントとしてサッカープレイヤーをチームに紹介するという内容であるが、現実味はややあると言っているだろう。現役プレイヤーだけではなく昔のサッカープレイヤーを選ぶこともできるため、現実からはやや遠ざかったものとなるから

だ。現実との結びつきに関してはサッカーやサッカー選手に関して学ぶことも出来るほか、プレゼンテーションを行う上での技術的な部分を習得できる事も期待できる。

学習方法の条件である協調的学習に関しては、プレゼンに向けた準備やそれぞれが集めた情報交換、またプレイヤーを選択する際にもディスカッションは必要不可欠であると考えられるので協働学習の要素はかなり期待できるだろう。

Excellent Player Needed

認知条件	あるか 否か	備考
モデリング	ある	課題解決方法のプロセスが明確に示されている
コーチング	ある	提示されたプロセスに沿って学習者が活動を行える。
足場づくり	ある	明確なプロセスと役割の提示、資料の提供が確認できる。
明瞭な表現	ある	自分のグループ内で作成したものをプレゼンテーションとして発表する機会が与えられている。
振り返り	ない	教師側による評価はあるが、学生が振り返る機会はない。

内容	あるか 否か	備考
現実味のある内容か	ややある	バルセロナのサッカーチームにエージェントとしてサッカー選手を紹介するという状況設定
学習内容が現実社会で活かせるかどうか	ある	課題を通してサッカー選手及びサッカーに関して学ぶ事ができる。

学習方法の条件	あるか 否か	備考
協調的学習	ある	課題解決のためにチームメンバー、それぞれに役割が明確に与えられており、チーム内の協調的な学習が可能となっている。

(3)Teaching is my Passion

このウェブクエストでは前述した2つのウェブクエストとは形態が異なったものとなっている。ここで提供される課題は、自身に関する経験を元としたエッセイを書く他、特定のテーマ上で二つの事柄を比較するエッセイ(二つの地域の天気の違い、ペットとしての犬と猫の違い等)、コース・アンド・エフェクト(cause-effect)と呼ばれる因果関係を軸とするエッセイ、を書くことである。

エッセイを書いた後、ペアワークとしてお互いのエッセイを読み合い感想を述べる。それを元に修正を自身で加え、最終的に教師に評価をつけてもらう。

モデリングに関しては、課題の明確化とエッセイのテーマがはっきりと提示されている。課題達成のプロセスは簡易的ではあるが示されているので、コーチングも可能である。コーチングに関し

ては、プロセスが示されているので実行可能だと考えられる。足場作りに関しては、非常に豊富な資料が用意されており、各種のエッセイのサンプルやパラグラフの書き方等が事細かに説明されているため、非常に質のいいものが提供されている。明瞭な表現に関しては、エッセイという形で自身の意見や考えを明瞭に表すことが出来る。振り返りに関しては、プロセスの中でペアワークとしてお互いのエッセイを交換、意見交換を行い、自身のエッセイを修正するという段階があるため、一時的ではあるが振り返りを行うことが出来る。

続いて、内容の現実味に関しては自身の事柄について或いは実在する事象をテーマとしてエッセイを書くので、現実味がある内容だと判断できる。エッセイの書き方など事細かな資料を通して、ライティングの技術を高めることも出来るため、現実との結びつきも得られる。

学習方法の条件である協調的学習に関しては、部分的且つ一時的ではあるがペアワークが用意されているため、可能である。しかし、他の2つのウェブクエストの協調的学習要素と比較すると、弱いと考えられる。

Teaching is my Passion

認知条件	あるか 否か	備考
モデリング	ややある	書くテーマについては例を交えて提示されている。プロセスは簡易的に記述されている。
コーチング	ある	プロセス自体は明記されているので、コーチングは可能。
足場づくり	ある	書く内容のテーマ別にそれぞれ参考となるパラグラフやエッセイのサンプルが提供されている。
明瞭な表現	ある	自分の考えや経験を文章として表現することが可能(但し口頭での表現は確認できない)。
振り返り	ややある	ペアワークでの意見・感想の交換を踏まえたうえで、振り返りを行い、文章の修正を行うプロセスがある。教師によるエッセイの評価はある。

内容	あるか 否か	備考
現実味のある内容か	ある	実在する事象に関するもの、自身の事について書く必要があるため、現実的である。
学習内容が現実社会で活かせるかどうか	ある	エッセイの書き方を勉強できるほか、Writing スキルも養えるため、現実との結びつきは十分考えられる。

学習方法の条件	あるか 否か	備考
協調的学習	ややある	グループではないが二人一組になり、お互いが書いたエッセイを交換して意見感想を交換し、修正するプロセスが用意されているが、一時的なものである。

VI. 考察

前章では3つのウェブクエストにおいて、社会的構成主義が唱える学習において重要な要素が満たされているかを検証した。続いては、このウェブクエストを英語学習に用いるために具体的にどのような改善や変更が必要となってくるのか考察していく。

1. WebQuestと英語

まず初めに本論文で検証したウェブクエストの構成要素等からウェブクエストをより効果的に英語学習に用いるために必要な要素を考察していこうと思う。

(1) 「振り返り」の充足による英語学習の促進への期待

前章で検証した3つのウェブクエストにはいずれにも教師側が学習者の成果物を評価する段階が確認できた。但し、社会構成主義で提示された要素の一つである学習者が自身のこれまでの活動を顧みる振り返りは検証を行ったいずれのウェブクエスト内では十分に確認することができなかった。社会構成主義的な理解を前提にすれば、振り返りを行うことで学習者自身がそれまでに学んだ事やプロセスを意識化し、認識する。そして自身の中で知識や考えを構築することができる。また、新たな課題や目標を認識することができ、自身の学習目標や目的を見出すことができる。以上のように社会的構成主義が表す学習の意味を成す上で、重要な作業と言えるため、この振り返り作業はウェブクエストに必ず取り入れる必要があると考えられる。

では実際に、ウェブクエストを用いた英語学習内で振り返りの段階を設定するとして、どのような内容にするべきであろうか。振り返りを行うにあたって、問いかける内容によって認識できる内容も異なってくる。例えば、学習者自身の振り返りを強調した内容での設問を和栗(2010)は以下の様な例を提示している(和栗, 2010)。

- ・ 今日学んだことで最も印象に残ったことは何ですか？それはなぜですか？その学びをあなた自身は今後 どのように活用したいですか？
- ・ 今日授業で扱った A と B という政策について、あなたが大切だと思うのはどちらですか？それはなぜあなたにとって大切なのか、具体的に述べてください。それについて、あなたの意見に反対しそうな人はいますか？その人はどういった考え方から反対するのでしょうか？
- ・ これまでの授業を受けて身につけることができた多様な視点について具体的に述べてください。履修前の あなたの視点とどのように違いますか？
- ・ 今日学んだことは、あなた自身のキャリアプランにどうかかわってくるのでしょうか？もし直接的にかかわらないように思えたとしても、何かしらのかわりをひねり出して書いてみてください。

・今日の実験が社会に及ぼしうるプラスおよびマイナスの影響について自由に考えてみてください。プラスの影響をもたらすために考慮すべきことは何でしょうか？マイナスの影響を抑えるためには何が必要でしょうか？そこであなたができることは何ですか？

1つ目の学んだ事をどのように今後活かせるのか、という問いかけをすれば学習者はそれまでの学習を認識した上で、今後の目標や目的をその中で設定することが可能となる。一方、2つ目の例のような自分の考えと相反するものを認識させ、多様な考えを育むことができるような振り返り方法も用意する事ができる。

このような質問内容を WebQuest で行う学習テーマと関連付けて行うことで、学習者は WebQuest を通じて学んだ事や考えたことを振り返り、知識や考えを構築することができる。提案として、この振り返りを WebQuest 上で行う際に英語で行うことがより効果的だと考えられる。自身の学びや考えの振り返りを行った上で、グループ内での英語のスピーキングによるアウトプット、振り返りシートのようなものを配布してライティングによるアウトプットを行うことで英語での高度な思考技術や実技的な英語訓練ができるのではないだろうか。

振り返りを取り入れることで、学習に深みを持たす事が可能である。

(2) 協調的学習促進のための役割の明確化と相互関与の機会設定

協調的学習は学習者間での知識の共有とそこから生ずる多様な物の捉え方を身につけさせる事と大きく関連する。まずウェブクエスト内で与えられた課題をグループで遂行する際にそれぞれが異なる役割を担うことが望ましい。且つ、どれか1つの役割でも損なわれていると課題達成が難しい状態であると尚良いと考えられる。なぜなら、グループ内の個々の責任意識が働くと共に学習動機の1つとなり得るからだ。上記の状況下で課題達成に向け学習者はそれぞれの役割をこなすこととなる。その過程で、グループ内で考えや知識の不和が生まれることだろう。課題達成のために知識や考えを統合していく過程で個々の持つそれらをグループ内で共有化することとなる。エッシュとザフナー(Esch & Zahner)の言葉を借りると、多相互関与的交流を通して、自身が持ちえなかった知識や解釈を吸収し、より自身の中で考えを深めることが出来る(Esch and Zahner, 2000), と言える。

検証した3つのウェブクエストのうち、Teaching is my Passionを除いた2つの WebQuest にはグループ作業及び個々の役割が提示されていた。しかし Excellent Player Needed で提示されていたグループ内のリーダーの役割は曖昧なものであったため、こういった役割を明確にしていくことでより効果の高い学習を生み出すことができると考えられる。

2. WebQuestと日本の英語教育

ウェブクwestは高校の英語教育に必要であると我々は考えた。小学・中学の英語のレベルでウェブクwestを使用するのは困難だと思われるからである。文部科学省によると、小学校段階では、音声を柔軟に受け止めることや言語や文化に対する関心や意欲を高めることに適していることから、基本的な単語や表現を用いて英語で聞くこと、話すことを中心とした授業が行われる。したがって、英語の歌を歌ったり、簡単な英単語を使った会話表現を習うくらいで、自分の意見を英語で表現することは難しいと考えられる。また、中学校の英語教育は現行学習指導要領において「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ことを目標としている。これに対し、高校の英語教育の目標は中学校英語教育の目標に加え、「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」とされている。このように、中学校の英語の授業では、小学校ではほとんど習ってこなかった「読む」「書く」のカリキュラムが始まるので文法・イディオム中心の内容になりがちになる。また、英語の情報を扱ってディスカッションをし、発表・プレゼンテーションを行うほどのレベルには達していないため、日本語を使用してしまう学習者が多くなる可能性がある。高校では、各学校のカリキュラムにもよるが、ペアワークやグループワークを通して英語でコミュニケーションを取る機会が増える。よってその延長としてウェブクwestを組み込むことで、理想的な社会構成主義的環境を学習者に与えることができるだろう。

さらに、大学側が英語資格を受験資格として扱い始めた。その理由は文部科学省の英語教育改革計画にある。文部科学省は「大学入学者選抜の改革」において英語4技能「読む」「聞く」「話す」「書く」を評価する基準の導入を進めるように求めた。これにより、多くの有名私立大学・国公立大学が受験資格に TOEFL・TEAP・IELTS などを取り入れるようになった。例えば、青山学院大学の国際政治経済学部では英語リスニングを廃止し、2017 年度一般入試より英語の外部検定試験を出願資格として利用する。明治大学においても 2017 年度入試より経営学部一般入試の一部に英語資格を活用することを発表している。この他にも立教大学や上智大学、早稲田大学などが英語外部検定試験を利用するシステムを進めている。今後もより多くの大学が英語資格を出願資格として利用することが予想されるので、なおさら高校での英語教育が重要になるだろう。特に大学受験を控える高校3年生にとってウェブクwestは受験に役立つ勉強になるだろう。

次に、具体的に高校教育のどの段階でウェブクwestを導入すべきかについて述べたい。平成 21 年に文部科学省は高等学習指導要領解説の中で、高等学校の外国語教育における目標として「読む・聞く・書く・話す」の 4 技能を中学英語の基礎の上に発達させていくこと、そしてその 4 技能を踏まえたうえでコミュニケーションが取れる人材を育成していくことを掲げた(文部科学省, 2009, p.3)。それに向けた具体的な改善案として挙げたのが、“コミュニケーション英語”という授

業の設置である。コミュニケーション英語は4つの種類がある。コミュニケーション英語基礎、コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲである。コミュニケーション英語Ⅰに関してはすべての生徒の必修科目であり、残りの3つは選択必修としておかれている。高等学習指導要領解説によると、コミュニケーション英語Ⅰについて以下のように記されていた。「4技能を総合的に育成することをねらいとして内容を構成し、統合的な活動が行われるようにするとともに、そうした活動に適した題材や内容を扱うこととする。その際、例えば、社会科や理科など他教科で学習する内容、自国や郷土の風俗、習慣、歴史、その他の様々な伝統や文化に関する内容、発明や発見などの科学技術や自然に関する内容、異文化コミュニケーションに関する内容等、コミュニケーションへの関心・意欲・態度の育成にも資する題材や内容を選択的に取り上げ、体系立てて扱うものとする。」(文部科学省, 2009, p.4)そしてコミュニケーション英語Ⅱ、Ⅲではその基礎の上にさらなる4技能のスキルアップを目指す科目となっているという。

それでは具体的にⅠ・Ⅱ・Ⅲにどのような違いがあるのか。東京書籍より出版されているコミュニケーション英語の教科書、“All Aboard!!”シリーズのシラバスからそれぞれどのような学習を行っているのか調査した。コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・ⅢのシラバスはⅧ.付録にまとめた。Ⅰの教科書では、まさに基礎的なスキルを身につけるためのレッスンが組まれていた。発音のレッスンや簡単で使用頻度の高い英語表現を使ってみるものから始まり、自己紹介や手紙を書く、提案をする英語表現を使うなど、正に基礎を固める内容が多く含まれていた(東京書籍, 2012)。Ⅱになると、今度は自分で考えたこと、調べたことをプレゼンテーションしたり、説明したりするレッスンが少し多く取り入れられている印象を受けた(東京書籍, 2013)。ただ、そこまでⅠと内容に関して大きな差は感じなかった。しかし、Ⅲになるとテーマに即して自分たちの選んだことについて“話す”、“書く”ことで表現するレッスンがほとんどになる(東京書籍, 2014)。まさにⅠ・Ⅱで築き上げた基礎を使った“応用編”的な科目であることが言えるだろう。日本の外国語教育にウェブクエストを導入するとしたら、コミュニケーション英語Ⅲに組み込むことが最も適しているのではないだろうか。

3. WebQuestと日本人

Ⅲ-3においてタスク・ベースド・ラーニングにおいて懸念される問題を取り上げた。1つはタスク・ベースド・ラーニング自体の構造から起こり得る問題である。具体的には、学習者の意欲が言語学習よりも課題の達成に向いてしまい、課題達成までの間に必要最小限の学習言語使用に留まってしまう可能性がある。また、課題達成までの作業を母語で行ってしまう可能性も十分にありうると考えられる。ウェブクエストはタスク・ベースド・ラーニングと同じ、目標・課題達成型の学習教材にあたるので、上記で挙げた問題が起こる可能性は十分に考えられる。2つ目は日本人の特性として挙げられる「恥」による学習の阻害である。恥という感情から討論が学習言語で行われない、母語に頼った学習、発表や発言に非意欲的になる、といった影響が考えられる。Willis は、恥という

感情は公衆の前で発表するという課題達成のプロセスにおいてのみ影響を及ぼし、この影響は初級レベルの学生にのみ現れると述べている。しかし、日本人においては、その限りではないだろう。加えて、日本人が持つ英語の苦手意識が恥と結びつき、よりウェブクエストによる英語学習を大きく阻害するだろう。I-2 で示した、文部科学省が全国の国公立約 480 校で高校 3 年生約 7 万人を対象とした英語学習に対する意識調査においても、質問の「英語の学習は好きですか」という問いに対して、「どちらかといえば、そう思わない」、「そう思わない」と答えた学習者の合計の 58.3%を占めている(文部科学省,2015,p.22)。これらの問題に対しては、まず学習者の英語に対する意識とその意欲によって大きく左右されるであろう。しかし、日本人の恥の感情は他者に対して常に相対的であるため、苦手意識のない意欲の低い英語学習者に影響を受け、本来の能力や意欲を十分に活かすことができないと考えられる。そのため、学習者全員に対して教師側のファシリテーション能力が問われると考えられる。

VII. おわりに

我々は日本の英語教育において書くこと・話すことの技能向上が不十分である現状を問題視した。そこで他者との関わり合いの中で知識は構成されていくという、ヴィゴツキーの社会構成主義にそれを解決しうる可能性を感じ、社会構成主義の要素を持つ CALL 教材であるウェブクエストに焦点を当てこれまで 3 つのウェブクエストの仮説・検証を行ってきた。

タイトル“The most extreme sports”のウェブクエストではほとんどの社会構成主義の条件を満たしていた。しかし学習者自身に振り返りを行うような項目が構成されていなかったため、これまでの学習で学んだことを振り返り、自己評価や次に向けた目標設定などを行う項目を増やす必要性を感じた。”Excellent Players Needed”も同様に、振り返り以外の面では社会構成主義の条件を満たしている。これら 2 つのウェブクエストはどちらもグループ内で役割分担をし、グループ全体で共通の目標(タスク)達成に向けて学習を進めていく構成になっており、正に協働的学習の要素が多分に含まれたものであった。しかし最後の一つ”Teaching is my Passion”は「自らの経験をエッセイにする」という個人の目標に留まりグループ全体で協力し合うような課題は設定されていない。自分の経験をペアワークで共有し意見交換を行う項目が用意されているが、協働学習要素は極めて少ない。ヴィゴツキーが提唱した最近接発達領域(Zone of Proximal Development)によれば、自分一人でできない“ことを他者からの助力により達成することで”できる“に変えることができると言われている。その考えに従えば Teaching is my Passion では他者との関わり合いの中で成長するという効果はあまり期待できないと言えるだろう。これらの検証の結果、ウェブクエストは社会構成主義の要素を実際に多く含んでいるため、英語力の向上に効果的であると言える。ただし、ウェブクエストによっては社会構成主義の要素が薄い場合があるので教員側の選択や作成が重要になってくる。

日本の中学英語では基礎的な文法やイディオムを中心に学習しているのでディスカッションやクラスの前でスピーチするようなレベルまで達することは難しいと考える。一方高校英語では各学校のカリキュラムにもよるが、ペアワークやグループワークを通して英語を学ぶ“英語コミュニケーション”という科目が追加される。ヴィゴツキーの最近接発達領域の考えに従い、我々は高校英語教育にウェブクエストを導入することが最も効果が見込めるのではないかと考えた。

ただし、今回の検証ではインターネットに存在する数多くのウェブクエストの中から3つを選び検証しただけなので、すべてのウェブクエストが一概に社会構成主義の要素を持っているとは限らない。また、ウェブクエストの授業を実験として行い効果を測るということもできなかったが、今後の課題としたい。

VIII. 付録

学期	月	学習内容	学習のねらい
1	4	Warm-up 1 英語の音になれよう	カタカナ語となった英語の発音を正確に聞き取り、発音する。
		Warm-up 2 アルファベットになれよう	英語のアルファベットを使って単語を正確に書き、発音する
	5	Lesson 1 Hello, everyone! 海外の仲間から	【題材内容】 日本人の高校生が海外の高校生とEメールを交換し自己紹介する 【言語活動】 自己紹介をする
		Lesson 2 A letter to Australia 両親への手紙	【題材内容】 留学生が日本の伝統文化である和太鼓演奏を通じて感じたことを両親に手紙で伝える。 【言語活動】 手紙で報告する
2	9	Lesson 5 Lifelong Friends 外国語学習のすすめ	【題材内容】 外国語学習の意義について、お笑いコンビ「パckンマックン」の対話を通して考える 【言語活動】 相づちを打つ
	10	Communication 2 コンビニで買い物	【題材内容】 コンビニでの買い物の場面における会話を聞いたり、よく使われる表現を使ってペアで対話をする。
3	1	Lesson 9 Pigs from across the Sea 海の向こうからの贈り物	【題材内容】 第二次世界大戦後の沖縄の惨状とそれを救おうとしたハワイの日系アメリカ人について学ぶ。 【言語活動】 感謝する
		Lesson 10 Memories on Tree 森の国、フィンランド	【題材内容】 豊かな自然に恵まれたフィンランドの人と森のつながりについて学び、人と自然の関係について考える。 【言語活動】 説明する

表1. 英語コミュニケーション I 用教科書 “All Aboard! I ” シラバス案

(出典)シラバス案・評価基準 All Aboard! I (2012), 東京書籍

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/he91465.pdf>

学期	月	学習内容	学習のねらい
1	4	Lesson 1 My Friend in Hawaii ハワイの友達	【題材内容】 日本人の高校生が友人であるハワイの高校生について紹介し、紹介内容について質疑応答を行う。 【言語活動】 人を紹介する
		Lesson 2 Streetcars in My City 私の町の路面電車	【題材内容】 環境に優しい路面電車について3つの視点から書かれた説明文を読んでその意義を考える。 【言語活動】 ほめる
2	9	Lesson 5 Girl with a Pearl Earring	【題材内容】 『真珠の耳飾りの少女』について書かれたエッセイを読み、絵画作品について印象を述べる。 【言語活動】 印象を述べる
	11	Lesson 7 A Microcosmos in the Sea 海の中の小宇宙	【題材内容】 世界遺産グレートバリアリーフとその直面する問題についてのプレゼンテーションを通して環境保護について自分の考えを述べる。 【言語活動】 主張する
3	1	Lesson 10 <i>Bunraku</i> 文楽	【題材内容】 日本の伝統芸能である文楽についてリンダがスピーチする 【言語活動】 感動を表す
		Lesson 11 Bitter Truth about Chocolate	【題材内容】 チョコレートの原材料であるカカオの生産に関する現状を理解し、フェアトレードシステムについて考える。 【言語活動】 引用する

表 2. 英語コミュニケーションⅡ用教科書“All Aboard!Ⅱ”シラバス案

(出典)シラバス案・評価基準 All Aboard!Ⅱ(2013), 東京書籍

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/hec98034.pdf>

学期	月	学習内容	学習のねらい
1	4	Lesson 1 Bring Me Good Luck!	【題材内容】 招き猫についての紹介を読み、その由来を理解する。 【言語活動】 幸運のお守りについてスピーチする
	6	Lesson 3 The Power of Music	【題材内容】 『リリー・マルレーン』という歌を通し、戦場という極限状態において音楽の持った意味を考える。 【言語活動】 好きな音楽について調べ、発表する
2	9	Lesson 5 A Door to the Past	【題材内容】 古代史の解明に大きな役割を果たしたロゼッタ・ストーンの解読にいたる経緯や、ヒエログリフの特徴について理解する。 【言語活動】 世界遺産について調べ、発表を行う
	11	Lesson 6 A Vision for Green Energy	【題材内容】 日本とスウェーデンのエネルギー資源利用の比較についてプレゼンテーションを読み、理想的なエネルギー資源の活用について考える。 【言語活動】 グラフやチャート、写真や図などを使って、再生可能エネルギーについてプレゼンテーションを行う
3	1	Lesson 7 The Story of Ruby Bridges	【題材内容】 ルビー・ブリッジズさんの経験と彼女がアメリカの公民権運動に与えた影響について理解し考える。 【言語活動】 自由と平等のために活動した人物について調べ、写真や図を使って発表する
	3	Reading 2 Table for Two	【題材内容】 物語を読み、かけがえのない出会いについて考える。 【言語活動】 出来事の展開や状況の変化がわかるように音読する

表 3. 英語コミュニケーションⅢ用教科書 “All Aboard!Ⅲ” シラバス案

(出典)シラバス案・評価基準 All Aboard! Ⅲ (2014), 東京書籍

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/hecz1296.pdf>

引用文献

愛知県総合教育センター. 2009 年.『TBLT 導入による英語授業の改善』(愛知:総合教育センター), 1-11 頁.

http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/98syuu/kyouka_eigo/tasktop.html (検索日:2015 年 11 月 7 日)

佐藤公治. 1992 年.『発達と学習の社会的相互作用論(1)』, 59 巻, 23-44 頁

http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/29389/1/59_P23-44.pdf (検索日:2015 年 10 月 20 日)

東京書籍. 2012 年.『シラバス案・評価基準 All Aboard! I 』

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/hec91465.pdf>(検索日:2015 年 12 月 3 日)

東京書籍. 2013 年.『シラバス案・評価基準 All Aboard! II 』

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/hec98034.pdf>(検索日:2015 年 12 月 3 日)

東京書籍. 2014 年.『シラバス案・評価基準 All Aboard! III 』

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/hecz1296.pdf>(検索日:2015 年 12 月 3 日)

畑山望. 2015 年.『Resemon』

<http://resemom.jp/article/2015/11/18/28011.html>(検索日:2015 年 12 月 5 日)

八田洋子. 2003 年.「日本における英語教育と英語公用語化問題」,『文学部紀要』文教大学文学部第 16 巻 2 号,108-110 頁

<http://www.bunkyo.ac.jp/faculty/lib/klib/kiyo/lit/11602/1160205.pdf#search=%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2+%E5%A7%8B%E3%81%BE%E3%82%8A>

文部科学省. 2010 年.『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』(東京:文部科学省), 1-76 頁.(2010 年 1 月 29 日)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf(検索日:2015 年 11 月 29 日)

文部科学省. 2014 年.『英語教育における ICT の活用』(東京:文部科学省),1-11 頁.(2014 年 5 月 21 日)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/06/26/1348388_06.pdf#search=%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2+ICT+%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81(検索日:2015 年 7 月 9 日)

文部科学省. 2014 年.『英語力評価及び入学者選抜における 英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会 基礎資料』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/12/09/1353870_01.pdf(検索日:2015 年 12 月 5 日)

文部科学省. 2014 年.『小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業』(東京:文部科学省),1-21 頁.(2014 年)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/08/07/1350490_01_3.pdf(検索日:2015 年 7 月 9 日)

文部科学省. 2015 年.『平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告書』(東京:文部科学省), 18 頁,22 頁.

- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/affeldfile/2015/07/03/1358071_05.pdf (検索日:2015年7月9日)
- 和栗百恵. 2010年.『「ふりかえり」と学習-大学教育におけるふりかえり支援のために-』,『国立教育政策研究所紀要』第139集,2010年3月,85-100頁
- http://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou139-011.pdf (検索日:2015年12月1日)
- BRITISH COUNCIL. (2004). *A Task-based approach*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*, MA:PEARSON.
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18: 32-42. Retrieved from <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>.
- Burrows, C. (2008). An evaluation of task-based learning (TBL) in the Japanese classroom. Upton Clive(Eds.), *English Today* (pp 11-16). Retrieved from <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2633144&jid=ENG&volumeId=24&issueId=04&aid=2633140&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). *ICT in ELT: how did we get here and where are we going?*. Retrieved from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/66/4/533.full.pdf+html>
- ESCH, E., & ZAHNER, C. (2000). The contribution of information and communication technology(ICT) to language learning environment or the mystery of the secret agent. *The Contribution of ICT to language learning environment*(pp 5-18). Retrieved from http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344000000215
- Hunter, D. (2006). *Assessing collaborative learning*, *British Journal of music Education*. Retrieved from http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051705006753
- LLAS. *CALL (computer assisted language learning)*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>
- Marie, J. H., & Simina, V. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. Boulton, A, & Françoise, B (Eds.), *ReCALL* (pp 217-228). Retrieved from http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F7441_A99EA22127B896F0D718EE4C51B73702_journals_REC_REC17_02_S0958344005000522a.pdf&cover=Y&code=beaa07d30820075590aeca20ceafeb1
- Rina,K., & Christian,B. (2006). *Webquests: Utilizing Technology in a Constructivist Manner to Facilitate Meaningful Preservice Learning*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27696130>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

学校教育におけるEQの可能性

The Possibility of Application of EQ to School Education

明治大学 国際日本学部
大坪 悠貴 栗田 育実

Meiji University School of Global Japanese Studies
OTSUBO, Yuki KURITA, Ikumi

目 次

I はじめに

1. E Qの定義
2. E Qの背景・現状
3. E Q教育の必要性
4. E Q教育が目指すもの

II E Q教育導入のメリット・弊害

III キャリア教育とE Qの可能性

IV 道徳教育とE Qの可能性

V 教員におけるE Q教育

VI 考察と今後の課題

おわりに

文献引用

I はじめに

平成9年に文部科学省から中央教育審議会に「幼児期からの心の教育について」という諮問が提出された。この諮問において幼児期から体系的に心の教育が喫緊の課題としてとらえている。諮問には「幼児期から様々な体験を通して均衡のとれた心の成長を遂げ、こうしたよさを一層伸ばし、スポーツや芸術に親しみ、将来に明るい希望を持った個性豊かな人間として健やかに育っていくことができるよう、そして、国や郷土を愛し、民主的で文化的な社会の発展に努めるとともに、進んで平和的な国際社会に貢献していく心を持った人間となるよう、我々は最大限の努力を傾ける必要がある」と記されている（文部科学省 1997）。

この諮問はかなり前に提出されていたものであるが、視点を変えるならばこの当時から子どもを対象とした心の教育は注目されていたのである。しかし、この諮問において心の教育の主な対象になっているのは幼児であり、中高生はほとんど対象とされていない。学校教育におけるEQ教育の現状については第I章の2で詳しく述べるが、中高生を対象にしたEQ教育は行われていない。

本研究では、EQが学校教育、とりわけ中学生高校生を対象にした学校教育にどのような影響を与えるかということについて研究を行った。本研究の最後には、EQとは何か、なぜEQが必要なのか、EQ教育におけるメリットや弊害などの考察を通してEQ教育を学校教育において実践するための提案を行っていく。また、EQ教育の対象を生徒だけでなく、教員に対して行うものについても考察を行うことで学校教育をより大きな視点で考察していく。

1. EQの定義

そもそもEQとはいったい何か。EQの概念を考える上では、まずIQと比較して考察することで理解が深まると考える。IQ（Intelligence Quotient）は知能指数という言葉で表され、人間の知能指数、いわゆる頭の良さを数値で表したものである。これに対してEQ（Emotional Quotient）は“心の知能指数”という言葉でしばしば表され、IQと違って明確な数値による基準などは存在しない。EQは数値で表されるものではなく、自分の感情をコントロールする能力として考えられている。IQとEQの概念を考えていく上では様々な学者の見解が存在する。

ダニエル・ゴールマン（1997）はEQとIQを「対立する概念ではなく、むしろ異質の知性である」と述べている。さらに彼はEQとIQを男性と女性それぞれに当てはめてどのような性格になるかについて説明している。以下では彼の著書「EQ心の知能指数」から要点をкаいつまんで述べる。

まず、高いIQを持つ男性の特徴としては、広範囲にわたる知的興味と能力があり、野心的かつ生産的で予定通りの行動をとる。しかし、IQが高い男性は自分の感情を表には

出さず、情緒面では冷淡で無味乾燥である。それに対してEQが高い男性は外交的で社会的なバランスがとれている。また人間関係の面では親切であり、思いやりがあり、自分自身に対して他人に対して、また社会に対して身構えたところがないのが特徴と言える。

次に、IQが高い女性の特徴としては、自分の知性に自信を持ち、広範囲にわたり、知的・美的興味を備えていることが挙げられる。しかし、不安を感じたり、悩んだり罪悪感を感じることが少なくない。一方、EQが高い女性は男性同様、社交的で人生を楽しんでいる。IQが高い女性のように不安や悩みを抱えることは少ない。

ゴールマン氏は「これらはすべて極端な例」だと述べているが、「人間を人間らしい存在にする働きははるかにEQの方が高い」と付け加えている。このようにEQは人間性を豊かにするためには重要な役割を担っていることがわかるだろう。

EQの概念は2人の学者によって提唱された。それがエール大学のピーター・サロヴェイ (Peter Salovey) とニューハンプシャー大学のジョン・メイヤー (John Mayer) である。彼らはEQの概念を説明する上で5大要素を提唱した (和田, 2012)。

- (a) 自分の感情を正確に知る
- (b) 自分の感情をコントロールできる
- (c) 楽観的にものごとを考える、もしくは自己を動機づける
- (d) 相手の感情を知る
- (e) 社交能力, 対人関係能力

まずEQにおいては自分の感情を正確に把握することから始まる。EQの高い人は自分の感情をコントロールする力に長けているが、自分の感情を正確に認知することは準備段階に当たり、コントロールを知る以前に自分の感情をしっかりと認知していなければ、コントロールをすることなどできない。和田 (2012) は「自分の感情を正確に把握するトレーニングは大切なものだ。」と述べている。

次に、自分の感情をコントロールすることができる能力が必要とされる。この2つ目の要素はEQの概念において中核を成す部分といっても過言ではない。そしてこの感情のコントロールという大事な役割を担っているのが、人間の脳である。山梨大学医学部の相原氏 (2008) によれば、「脳における情報処理システムは、感覚器からの情報が視床を經由して扁桃体に転送される情動処理経路と、大脳皮質を經由する認知処理経路の二重のシステム構造になっており、情動処理と認知処理が相互作用を行う脳領域は、前頭葉と考えられている。」とある (図1参照)。

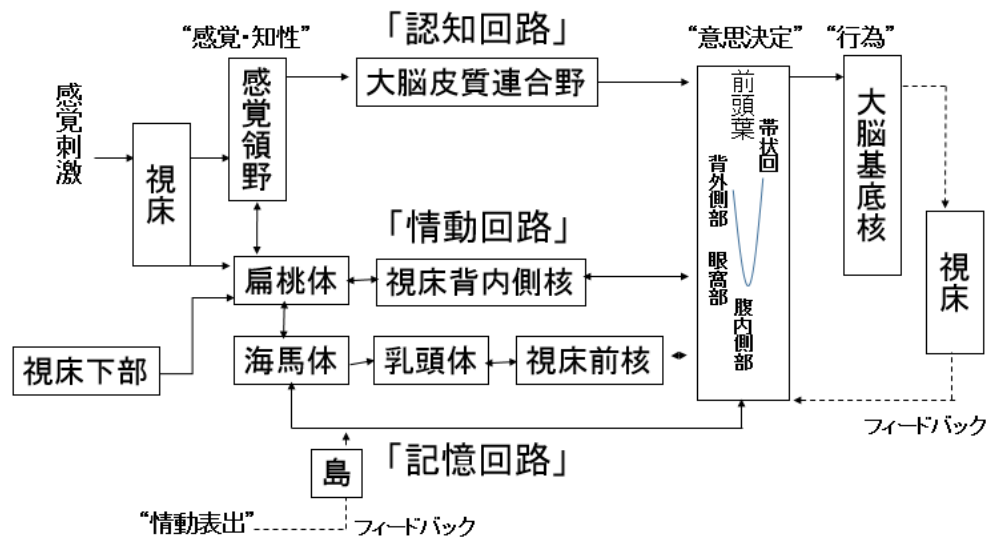


図1 脳の各領域の働き

(出典) 認知神経科学よりみた情動／認知機能の発達－発達障害を理解するために－，相原，2008

このように脳が機能し自分の感情がコントロールできるようになって初めて前向きな感情が生まれてくる。

3つ目は楽観的にものごとを考える能力，自己動機づけ，つまりはモチベーションを向上させる能力である。これについて和田（2012）は，「楽観的という言葉を聞くと多くの人にはマイナスなイメージを持つかもしれないが，EQの概念においては，多少の楽観的視点がないと，環境などが変わった時にうまく適応することができない。何かをやろうとしても，どうせダメだと思うようだと，勉強にしてもプロジェクトにしても，実行に移せないし，すぐに嫌になってしまう。頭がよすぎて，実行力がないという人は，やはり批判されることを含めて，考え過ぎてしまうような人なのだろう。ところが，失敗してもせいぜいこのくらいの損などと割り切ったり，その代わり成功できればこのくらいのメリットがあると思えたりして，楽観的になれる人のほうが最終的に成功者になれる可能性が高い。これは，アメリカ人以上に日本人に身につけてもらいたい心の知能と言える。」と述べている。モチベーションを向上させるためには，自分の感情を認知し，コントロールすることが不可欠である。

4つ目の要素は相手の感情を知ることである。自分の感情がうまくコントロールでき，前向きな感情が生み出せるようになったら，次は他人の感情を知る能力がEQの概念を考える上では必要になってくる。相手の感情を知る上では自分自身の経験が重要になってくると考える。自分の経験の中で感じた感情などは，他者に置き換えても同じような感情になることがしばしばある。もちろん，個人差はあるが，相手の感情を知るためには「自分が同じことをされてどのような気持ちになるか」を考えることは大切なことである。この

相手の感情を知るという4つ目の要素は後述する学校教育のいじめの問題を考える上でも重要な要素になってくる。

そして最後の5つ目の要素として社交能力・対人関係能力がある。この5つ目の要素も相手の感情を理解するという4つ目の要素があって初めて成立しうる要素である。ピーター・サロヴェイ (Peter Salovey) とジョンメイヤー (John Mayer) が提唱したEQにおける5つの要素は連続性がある。そして5つ目の社交能力・対人関係能力はEQ教育を進めるうえで目指すべきゴールのようなものである。なぜなら、後述するEQの背景において、もともとEQの考え方というのは、ハーバード大学のビジネス・スクールのようなエリート大学を出ているのに、社会的成功を収めることができない人間の研究から始まったとされているからである (和田, 2012)。

EQを場面別に区分けした学者もいる。大竹、島井、内山、宇津木 (2001) によれば、EQは大きく分けて「自己対応」「対人対応」「状況対応」の3つの観点に分けて考えることができる。具体的に、「自己対応」には自己効力、粘り、熱意、自己決定、自制心、そして目標追求があり、「対人対応」には、喜びの共感、配慮、自発的援助、人材活用力、人付き合い、協力があり、また、「状況対応」には、決断、楽観主義、気配り、集団指導、危機管理、機転性、適応性が含まれているとしている (大竹ら, 2001)。つまり、彼らによると、EQというのは単に自分自身の感情をコントロールするだけでなく、相手とのコミュニケーションを図り、協働する際や、様々な状況においても自分自身の感情をコントロールすることができるかというところに着眼している。例えば、この観点を英語教育にたとえてみると、「自己対応」は英語の学習を進めるうえで何かしらの目標、例えば、TOEIC のスコアや留学など、を設定する場面や、授業において生徒が自ら進んで学習に取り組む態度などが該当する。英語教育においてこの概念はCAN-DO リストの活用やタスク活動などに代えることができ、このような活動を行っていく中でしっかりと自分の感情をコントロールすることができるか否か、「対人対応」に関しては、英語を使ってうまく外国人と会話をする際にしっかりと自分の感情をコントロールできるか、または授業の中でのペアワーク・グループワークにおいて他の生徒と協働できるか、「状況対応」においては、留学などをしていつも慣れている環境とは別の場所においてもしっかりと感情をコントロールすることができるかの能力が問われているのである。

このようにEQという概念は自分の感情をいかなる場面・環境においても理解・コントロールしたうえで相手の感情を理解し、ほかの仲間と共同し、うまくコミュニケーションを図る能力といえる。

2. EQの背景と現状

ここではEQの概念が生まれた背景と我が国におけるEQの普及具合の現状について言及する。EQはもともとアメリカで生まれた概念である。またEQは「ビジネス社会において成功する要因は何か」という考えのもとに生まれたものである。アメリカは能力主義

の世界であり、その能力を測る指標の一つとして有力視されているのが修士号や学士号といった学歴である。このため、「学歴が高い、すなわちIQ（Intelligence Quotient = 知能指数）が高い人材がビジネスでも成功する。」という一般通念が存在していた。しかし実際は、ハーバード大学を卒業しているようないわゆるエリートの人材でもビジネスで成功しないものはたくさん存在したのである。そして「ビジネスに成功する人はほぼ例外なく対人関係に優れている」という一つの結論にたどり着いたのである。

では、このEQという概念は我が国ではどの程度まで浸透しているのだろうか。次に日本におけるEQ教育について実際の導入例を参照しながら考察していく。現在、EQの概念を取り入れている多くは企業で、学校での取り組みは数が限られている。学校教育における取り組みとしては徳山大学のものが上げられる。

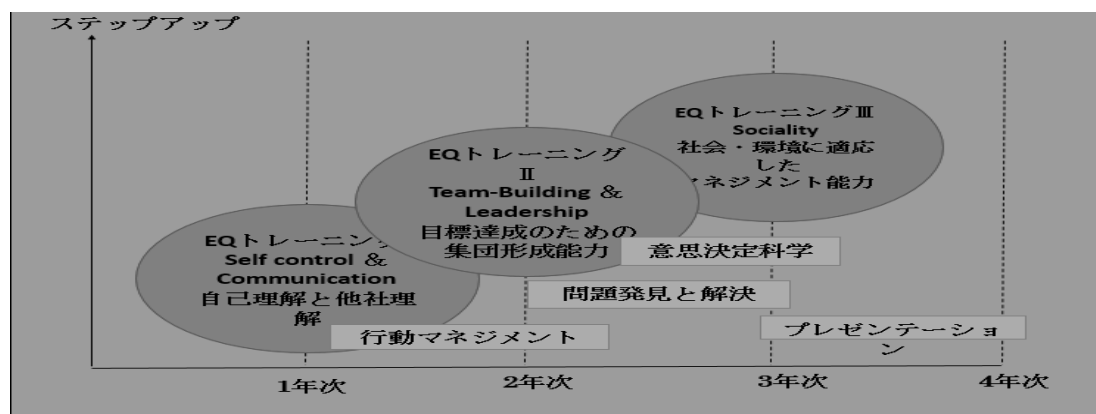


図2 学年別EQ教育の目標 （出典）徳山大学 HP

図2から、徳山大学では1年次から4年次まで3つの段階に分けて体系的にEQ教育を取り入れていることがわかる。

ステージⅠでは自己理解と他者理解の能力を身につけるため、入学直後に2泊3日の合宿形式で短期集中型のトレーニング演習を行い、これからの大学生活に役立てるために、人間関係の始め方や深め方、自分の価値観に合う目標の立て方などを学ぶ。活動内容としては、アメリカの心理学者クーニーとマックパーランドが開発した自己分析の方法で「私は〇〇です」という文章を20個作る「20答法」という手法と、自分と他人の認知度を軸に、自分の認知度を確かめる「ジョハリの窓」（図3）の手法により自己認識を深め、効果的な自己紹介の仕方や聴き方、フィードバックのスキルなどを身につけたり、健全な人間関係を保つうえで重要な自己主張を適切に行えるようになるために、「主張的に考える」「主張的に行動する」スキルをロールプレイにより身につけるといったものがある。

	自分は判っている (自分)	自分は判らない (自分)
他人が判っている (他者)	I 開いた窓 (Open Window) 開放領域	II 盲点の窓 (Hidden Window) 盲点領域
他人が判らない (他者)	III 隠されている窓 (Blind Window) 隠ぺい領域	IV 未知の窓 (Dark Window) 未知領域

図3 ジョハリの窓

(出典)ホスピタリティ・ビジネスにおけるコミュニケーションの進化・深化—ジョハリの窓を事例にしー (山上, 2013)

ステージⅡでは目標達成のための集団形成能力を身につけるため、リーダーまたはスタッフとして『EQトレーニングⅠ』の運営を行い、目標を達成するために必要なチームビルディングとリーダーシップのあり方を学ぶ。ステージⅢでは社会・環境に適応したマネジメント能力の習得を目標に掲げ、ケーススタディやロールプレイを通じて、社会の中で起こり得るさまざまな状況に対応しながら、他者と共同して成果を上げていくマネジメント能力を身につける。全ステージの中で合宿や就業体験、特設講義などを通じて、自己の感情コントロール・他者理解・社交性などを養成していく。(徳山大学ホームページ)

このようにEQ教育を学校教育に導入している学校は少なからず存在するが、ほとんどは企業などによる特別講義が大学などで開催されるのみで中学校や高校での導入はほぼ皆無である。

前述したように本論文には、中学校・高校の学校教育においてEQ教育を導入したいという目的がある。そのため次では、EQ教育がなぜ中学校・高等学校において必要とされているのかということについて述べることにする。

3. EQ教育の必要性

なぜ学校においてEQ教育が必要なのだろうか。まず1点挙げられるのは、EQの習得は言語の習得に似通った部分があるということである。言語は、大人になってから習得するのは難しい。中学校や高校で英語の授業をあまり真剣に受けていなかったとして、大人になってから英語を身に付けたいと思っても簡単にできることではないだろう。このことは臨界期仮説が関係していると言われている。臨界期仮説とは、人間や動物は特定の知識や技術のある一定の時期までに習得し、その時期を超えると習得が不可能または困難になるとする説である。EQの習得もこの仮説に当てはまると考えられる。アメリカにおいてEQの考え方を世間に広めた第一人者であるダニエル・ゴールマンは1996年に出版された著書『EQ—こころの知能指数』で「EQを、ふつうの子供は思春期の終わりごろまでに学習する。然るべき時期に然るべきEQを学習しそこなうと、大人になって修正する

には何倍もの苦労が必要になる。」と述べている。物事の習得をスムーズに行うことのできる状態にあるうちに、つまり小学生から高校生の時期にEQ教育を受けることが効果的だと考えられる。

次に、EQ教育を行う際には子供の発達段階を考慮する必要がある。教育を行う時期は早ければ早い方が良いという考え方はあるかもしれないが、発達段階に応じていない教育は意味をなさないだろう。上述したゴールマン(1996)の著書に示されている例を挙げると、4歳児の過大な自慢を親がたしなめ、謙遜させようとしても意味をなさない。謙遜のもととなる自意識が子供の中に生じるのは5歳を過ぎた頃と言われているからである。それに対し、子供の発達段階を考慮した教育を行うことにおいては、学校の教員に利があると考えられる。日本の学校において教育課程の編成基準である学習指導要領では、随所に“生徒の発達段階を考慮して”教育活動に取り組むこととの文言が見られる。以下はその一例である。「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において(中略)教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない(平成21年版中学校学習指導要領第1章総則第1教育課程編成の一般方針の1)」。抜粋したのは第1章第1の1のみだが、この後に続く2と3においても“生徒の発達段階を考慮して”という言葉を見ることができる。それだけ発達の段階に応じた教育が重要だということである。そして中学生・高校生それぞれの発達の段階を熟知し、日々それに応じた教育活動を行っている教員がEQ教育を扱うのが適切であるのではないと思われる。

最後に、最大の理由ともいえる、EQ教育が暴力行為やいじめなどの問題行動の予防につながるという点である。EQを適切に身に付けられず、自分や他者の感情を理解し、対処できない場合、自分の中に生じた怒り等の負の感情を理解・対処できず暴力・暴言やいじめという不適切な形で周囲にぶつけてしまうだろう。それを防ぐために、EQ教育の導入が効果的であると考えたのがこの論文の出発点である。

文部科学省が2013年に行った『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』によれば、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は5万9345件であり、そのうちの58.2%である3万4557件が生徒間暴力、更にその中の7857件(22.7%)では被害者が病院での治療を受けている。また、発生件数が最も多い校種の中学校では4万246件発生していて、全体のうちの約67.8%を占めている。中学校では暴力行為が格段に増える。しかも身体的な成長により、怪我につながりやすく、また怪我の程度も重くなりやすくなると考えられる。そのような時期にある生徒に対してEQ教育を行うことは大きな意味を持つだろう。いじめについては、小・中・高・特別支援学校における認知件数は18万5860件で、校種別で最も多いのは小学校の11万8805件である。認知件数としては小学校が最多だが、中学生・高校生と年齢が上がるにつれて携帯電話・スマートフォンの所持率が上がり、より匿名性の高く陰湿ないじめが発生しやすくなる可能性が考えられる。面と向かっている相手だけでなく、目に見えない相手に対しても想像

力を働かせ、いじめを防いでいけるようなEQ教育が必要であろう。

4. EQ教育が目指すもの

ここでは、学校におけるEQ教育の目標を、感情の理解と対処の育成による予防教育について考察した内田・山崎(2012)を参考に構築したい。まずは、「1：感情の同定」「2：感情の理解」「3：感情への対応」の3点がEQ教育の最大の目標である。内田・山崎(2012)によれば、「1：感情の同定」とは、自分や他者がどのような感情を感じているのかを客観的に特定することである。「2：感情の理解」は自分や他者がどのような原因、思考によりその感情を感じるに至ったのかという経緯や、その感情の強弱を理解することを意味する。そして「3：感情への対応」とは、自分や他者の感情への適切な対応方法を実践できるということを指す。これら3つの目標は並列の関係ではなく、段階的に達成されるものである。次に、3つの上位目標それぞれを達成するための目標である、下位目標を定めたい。

(1) 上位目標1：感情の同定

感情を特定するための第一歩は、感情への気づきである。そして、感情に気づき、同定するためには客観的な情報が必要となる。認知行動療法では、ポジティブな感情状態の自己モニタリングの後に、怒りや不安などの感情が生じている際の身体の状態や話し方などの発話状態から感情を同定する作業を行う。感情を自分で同定するためには、身体的な特徴を客観的に捉える作業が必要である(内田・山崎, 2012)。まずは平常時とは身体の状態が違ふことから、感情に気づく。そして身体の状態から感情を特定するという流れとなるだろう。

上記を踏まえ、上位目標1：感情の同定に対する下位目標を(a)身体的特徴を基に、自分(他者)の感情に気づくことができる。(b)身体的特徴を基に、自分(他者)の感情を特定することができる。の2点に設定する。

感情の同定は、上位目標3点のうちの最初の段階ではあるが、非常に重要性の高い段階でもある。内田・山崎(2012)によれば、感情の同定と心身の健康には深いかわりがあるからである。そのことをわかりやすく示した例がアレキシサイミア(alexithymia)である。アレキシサイミアとは自らの感情を認識することが難しかったり、生じた感情へ適切な対応ができないという心理特徴を表す。アレキシサイミア傾向の高さと、短気や敵意、身体的攻撃などの攻撃性やうつ症状など心身の不適応状態には相関性があるとされている。そのため、感情の同定は目標の中の第一段階でありながら、非常に重要なのである。

(2) 上位目標2：感情の理解

感情の理解とは、感情を分析し、多角的に把握することである。具体的には、先述したように感情が発生する原因、どのような思考から感情が発生したのか、発生した感情の強

弱などを把握できるということである。ここでは(a)感情の発生源を捉えることができる。(b)感情が発生した時の思考を捉えることができる。(c)発生した感情の強弱を把握できる。の3点を定める。

どのようなことが原因でどのような感情が発生するのか、どのような思考のときにどのような感情が発生するのか、そしてどの程度の強さの感情が発生するのかということを自分で把握できるようになることは、自己統制につながる。強い怒りが発生する原因となる状況や思考を把握できれば、なるべくその状態を避けることができる。また、自分の行動や自分が置かれた状況から、その後に発生するであろう望ましくない感情を予測できれば、その行動や状況を避けることができる。

(3)上位目標3：感情への対応

3つの上位目標の最終地点となるのが、感情への対応である。まず、感情はコントロールが可能であると理解させることが必要である。その上で、発生する様々な感情への対処法を身に付けさせる。それらのうちの一部としては、既に学校教育に取り入れられつつある、アサーショントレーニングやアンガーマネジメントがあるだろう。アサーショントレーニングは、自分の伝えたいことを適切な形ではっきりと伝える練習であり、いじめの防止に効果的とされている。アンガーマネジメントは怒りの対処法を段階的に学ぶ方法である。

(2)では、感情を理解し、望ましくない感情を避けるための自己統制について触れたが、感情への対応においては、既に発生した感情へ対処する必要がある。具体的には(a)感情が発生する原因となった思考を修正することができる。(b)発生した感情をそのまま表出するのではなく、適切な形へと変えることができる。(c)自身だけでなく、他者の感情にも同様に対応できる。の3点とする。

II. EQ教育導入のメリット・弊害

1. EQ教育導入のメリット

ここからはEQ教育を学校教育に導入するとどのようなメリットがあるのかについて述べたいと思う。ここではそのメリットを大きく3点に絞って述べる。

まず、1つ目として、EQは前述したように自分の感情をコントロールする力と換言することができる。感情をコントロールできるということは、勉強や部活動などの学校生活にも活かせると考えられる。例えば、仮に自分が受験生だとすると、試験が近づくにつれて不安になっていく。しかし、EQが高い人であれば、自分の感情をコントロールすることができるので、たとえ試験が近づいて不安だとしても、集中して勉強に取り組むことができる。さらにEQは勉強だけでなく、部活動といったスポーツにも活かせると考える。メンタル面の強化はどのスポーツにおいても重要であり、特に大事な試合の前などはメンタル、つまり感情をいかにコントロールできるかが勝敗を左右することも稀ではない。

また、感情をコントロールできる力が学校教育において重要な理由のもう1つとして、感情をコントロールする力は教育において重要である自律学習者の概念やメタ認知の概念にも類似していることがある。Benson（2001）が提唱した自律学習者には大きく分けて3つの能力が存在する。勉強する内容をコントロールする能力、戦略的に勉強する能力、そして自分の勉強を統括する能力の3つを指す。そのうちの勉強の内容をコントロールする能力、つまり何を学ぶべきかを知っているという能力と、自分の勉強を統括する能力、つまりは自分の勉強の計画・観察・評価が自分自身で行える能力はEQの能力と類似していると考えられる。自分の感情をコントロールすることで、勉強の内容や計画、評価といったことが自分自身でできるようになる。

さらに、前述したように自分の感情をコントロールするためには、自分の感情を知ることが何よりも不可欠である。この自分の感情を知るという取り組みは学校現場においてすでに行われている。ここでは自修館中等教育学校で行われているSS（セルフサイエンス）授業を紹介する。自修館中等教育学校では前期課程の3年間を使って自分の感情を知り、他者の感情を理解することを目標に、1年次は学校長自らが授業を行っている。また、自修館中等教育学校では、保護者を対象とした「子育てEQセミナー」も実施されており、生徒だけでなく保護者とも連携をし、EQ教育の充実に努めている。このように、自分の感情をコントロールできるEQの能力は学校生活において大いに活かすことが期待できる。

次に2つ目として、EQは自分のことと同様に相手の感情を理解する能力に長けていると言われている。この能力も学校現場において役に立つのではないかと考える。第I章の3でも言及したが、特に近年社会問題になっているいじめの防止には効果的ではないだろうか。いじめというものは、いじめを行っていた側の生徒がいじめられている生徒の気持ちを理解せず、一方的にいじめを行っているケースが多く見受けられる。しかし、生徒一人一人のEQが高ければ、相手の感情を理解することができるので、いじめの防止が期待できるのである。

3つ目として、EQ教育を通して学校全体でキャリア教育を促進することができ、生徒一人一人のキャリアを育成することが可能になる。第I章の2で紹介した徳山大学のプログラムも生徒のキャリア育成を一つの目的に据えている。EQ教育を通して学校でキャリア教育を推進することで、キャリア教育の目標でもある生徒の基礎的・汎用的能力を育てることができる。基礎的・汎用的能力とは、主に4つの能力に分かれており、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」を示す（文部科学省、2011）。この4つの能力のうちの人間関係形成・社会形成能力と自己理解・自己管理能力はEQを育てることで強化可能な能力と言える。自己理解・自己管理に関しては、自分の感情をコントロールすることができるようになれば容易なことであろう。また、人間関係形成・社会形成については、第I章の2で述べたビジネスに成功する人は対人関係に優れているというEQの背景を振り返ると、これも強化することは容易と言えよう。

さらに、EQ教育を中学生・高校生といった比較的早い段階で学校教育に導入することで、中学生・高校生が社会人になるときの就職活動や社会人になったときにとても役立つことが期待できる。それを裏付けている一つの要因として、EQ教育を導入している企業が増えてきている点である。その一つとして挙げられるのがホテル業界である。古閑（2004）は、「ホテル業は、ホスピタリティやコミュニケーション能力の高い人材を求めており、知識・技能に人間性を加味した視点を採用基準に導入している。（中略）学生は、就職活動の取り組みに、EQの視点を無視できないのであり、人間性を磨く感性教育が重要となる。採用に当たり人間性重視を打ち出し評価しようとする企業は増えるであろう。学生は自己の能力の向上・研鑽という意味で多様な取り組みをみられていると自覚するべきである」と述べている。今やEQは各企業が学生に対して必要としているものと言っても過言ではないのかもしれない。

最後に4つ目としてEQ教育を学校現場において充実することで、生徒一人一人の人間性が豊かになることが期待できる。前述したように、EQには自分の感情をコントロールする能力や他人の感情を理解する能力などがあり、これらはよい人間関係を構築していくうえで重要な要因になってくる。また、この豊かな人間性という概念は文部科学省が2011年に出した学習指導要領の中の生きる力という概念において中核を担っている。生きる力とは、確かな学力・豊かな人間性・健康、体力からなり、この力を伸ばすことが日本の教育において求められている。（図4）

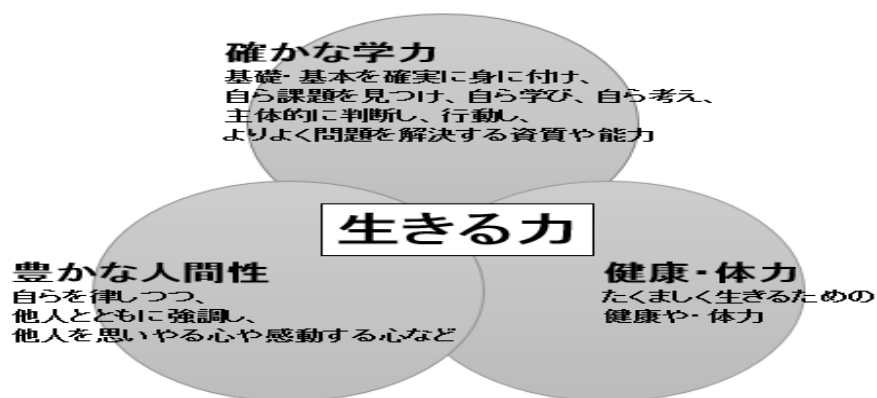


図4 現行学習指導要領・生きる力ーポイントがわかるパンフレットー
（出典）文部科学省 HP

2. EQ教育導入の弊害

EQを学校教育に導入するうえで弊害となりうる最大の点が、“こころ”に対して優劣をつけるという誤解に基づくマイナスな意見である。EQは心の知能指数と呼ばれ、度々IQ（知能指数）と並べて比較される。そのため、EQもIQのように数値で評価され、優劣がつけられるものであるという誤解が生まれる可能性は高い。EQを評価した場合、評価が低ければ人間性・人格を否定しているかのようである。学校教育においては道徳が数値

で評価されないのと同様に、心の知能指数であるEQを数値で評価することは避けるべきだろう。

EQを評価することを避けるべきもう1点の理由が、評価方法の曖昧さである。Conte(2005)によれば、4種類のEQ評価方法があるが、いずれも信用に足るだけの証拠は示せず、学校教育への適用は困難と思われる。以下に、4種それぞれの評価方法の特徴を簡潔に記す。

(1) Emotional Competence Inventory (ECI)

ECIは110の項目で20の能力を測る方法である。20の項目は「自己意識」「社会的意識」「自己管理」「社会的技能」の4つに分類される。評価方法は自己によるもの、相互によるもの、監督者によるものがあり、多面的な評価が可能である。

(2) Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

EQ-iは133の項目により自己評価を行う方法であり、所要時間は約30分である。5段階評価を行うが、その評価がどの程度EQに関連するのかという点で疑問が残るとされている。また、EQを評価する基準の1つとして、学業の成績が挙げられるが、EQ-iとGPA(学生の成績評価の数値)には必ずしも相関がないとされる。

(3) The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)

MEISは402の項目からなる評価方法である。スコアの出し方はターゲットスコアリング、コンセンサススコアリング、エキスパートスコアリングの3種類である。ターゲットスコアリングでは、ターゲットと呼ばれる個人に対して質問をし、表情を観察する。そして感情の表出の仕方や、実際にはどのような感情が発生したのかを調べる。コンセンサススコアリングでは、数百以上のデータをもとに、多数派の意見を基準として用いる。エキスパートスコアリングは、感情についての専門家からデータを集め、基準とする方法である。

(4) The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V. 2)

MSCEIT V. 2は上述したMEISを改良したもので、4つの分野ごとのスコアと総合スコアが出される。4つの分野は「感情の認知」「感情の統合と同化」「感情についての知識」「感情の管理」である。項目数は141とMEISよりも少ないため、短い時間で行うことができる。しかし、MEISとMSCEIT V. 2はともにコンセンサススコアとエキスパートスコアを正確に決定するだけの科学的根拠に欠くとされる。また、MSCEIT V. 2とEQ-iの結果からは社会からの逸脱および飲酒量は予測できるとの結果が出たようであるが、学校におけるEQ教育に活用しやすいものではないだろう。

また、E Qを評価することの難しさはもう1点挙げられる。E Q-i を日本語に翻訳した辻野・雄山(2008)は、E Q-i 日本語版の翻訳権を取得するにあたり、原文に忠実な翻訳を要求された。そのため、日本の文化を含有した翻訳ができず、日本とアメリカの文化差を考慮したテストの作成が困難であると述べ、そのことがE Q-i 日本語版の信頼性に影響すると推測した。

E Qを評価することへの否定的な意見が予測され、評価方法・基準が曖昧である点も鑑み、E Qを評価する必要はないであろう。評価を避けることで、弊害も避けることができる。しかし、E Qを評価することによるメリットも同時に述べておきたい。辻野・雄山(2008)は、学校生活や勤務状況とE Qに関して、適応状態が良好な人は自尊心と幸福感の得点が高いというルールを導出した。それと関連し、情動知能が効果的に働いている間は、最も良い状態で自己実現できる可能性が高く、E Qは自己実現を予測できるとした。また、彼女らはE Qは本人の生得的な気質よりもむしろ、誕生後の両親の情緒的な関わりなど生活体験に基づくことの方が大きいとしている。生徒がE Qの評価を通じて自身のE Qのタイプを知っておくことは、将来その生徒が子供を育てる際、子供に望ましいE Qを身に付けさせるために注意する点を知ることにつながる可能性がある。

Ⅲ. キャリア教育とE Qの可能性

ここからはE Q教育の学校教育における実現をより具現化するために、第Ⅲ章でキャリア教育、第Ⅳ章では道德教育を取り上げ、それとE Q教育を関連させたものを提案したい。その前にまずはキャリア教育とは何かなどについて文部科学省の文書を中心に研究をすることにする。

1. キャリア教育の先行研究

(1) キャリア教育の経緯

キャリア教育は近年の日本の学校教育において重要なキーワードと言えるだろう。だとすれば「キャリア教育」という言葉は最近に登場した言葉と勘違いをしてしまう可能性があるが、実際は2000年11月に中央教育審議会の答申によって「キャリア教育」という文言がはじめて公言された。当時はキャリア教育を「小学校から段階的に」行うようにとされていた。その後、2003年6月に文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣の関係4閣僚で構成される、若者自立・挑戦戦略会議によって「若者自立・挑戦プラン」が策定された。本プランでは目指すべき社会として、「若者が自らの可能性を高め、挑戦し、活躍できる夢のある社会」と「生涯にわたり、自立的な能力向上・発揮ができ、やり直しがきく社会」をあげ、政府、地方自治体、教育界、産業界が一体となった取組が必要であるとした。キャリア教育の推進は、その重要な柱として位置付けられた。(文部科学省、2011) さらに平成20・21年学習指導要領によって「生きる力」の重要性が焦点となり、その中でキャリア教育の推進が図られ、今日に至る。

(2) キャリア教育の定義

キャリア教育を語る上ではまず「キャリア」・「キャリア教育」といった言葉の定義を明確にしたい。

まず、「キャリア」の定義であるが、中央教育審議会（2010）によると「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところである。」とある。この定義によれば、キャリアとは自分が大きく関係していること、個人だけでなく社会という集団の中で形成されるものだということが分かる。つまり、キャリアは家庭や地域といった中での関わりの中で形成されると言えるだろう。そうだとすれば、なるほどキャリア教育が文部科学省の学習指導要領で示された生きる力に大きく関わっていることもしっくりくる。

次にキャリア教育の定義だが、中央教育審議会（2010）によれば「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」がキャリア教育である。この定義の中で「社会的・職業的自立」や「基盤となる能力や態度」などはキャリア教育をさらに掘り進めていく上では重要なキーワードとなる。特に「基盤となる能力や態度」は平成23年に中央教育審議会で示された「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」において「基礎的・汎用的能力」という言葉で換言することができる。この基礎的・汎用的能力は次に説明したい。

(3) キャリア教育に求められている力 ～基礎的・汎用的能力～

キャリア教育を学校教育で行うにあたって、求められている力として基礎的・汎用的能力がある。この能力は大きく分けて4つの能力から構成されている。この基礎的・汎用的能力の真髄をとらえるために、ここではこの4つの能力を一つ一つ考察することにする。

① 人間関係形成・社会形成能力

基礎的・汎用的能力の一つ目として人間関係形成・社会形成能力が挙げられる。この能力は前述したように生徒のEQを伸ばすのに重要な能力の一つである。文部科学省（2011）によれば、人間形成・社会形成能力は「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力」と示されている。近年のグローバル社会においては、学校現場においても生徒の多国籍化が進んでおり、異なった文化・価値観に触れる機会は多くなっている。こうした状況では多様な他者の考えや立場を理解する、人間関係形成・社会形成能力は重要な役割を果たすだろう。

②自己理解・自己管理能力

次に二つ目として、自己理解・自己管理能力がある。この能力は自分のことをどれだけ理解しているかが問われている。文部科学省（2011）によれば、自己理解・自己管理能力とは、「自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」と記されている。この能力は学校教育において生きる力を伸ばすために不可欠な能力と言っても過言ではない。というのも、「主体的に行動すること」や「進んで学ぼうとする」ことは文部科学省が提言するアクティブラーニングに通じるものがあり、これからの学校現場においては理想とされる生徒像だからだ。また、「自分の思考や感情を律し」とあるが、この部分はEQ教育が目指すべきもの、そのものである。

③課題対応能力

基礎的・汎用的能力の3つ目として課題対応能力がある。文部科学省（2011）によれば、「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力」と記されている。人間は生きていくうえで様々な困難に衝突するものである。そのような状況に適切に対応するためにこの能力を伸ばしていくことは重要なことである。

さらにこの能力は、仕事をする上での課題を自ら発見することも求められている。学校教育においては社会を生き抜く力を育成し、リーダーを生み出すことが求められている。このような状況下において生徒の課題対応能力を伸ばし、自ら課題を発見し解決できるようすることは今後の日本にとっても大きな貢献になるだろう。

④キャリアプランニング能力

基礎的・汎用的能力の最後の能力として取り上げられるのが、キャリアプランニング能力であり、この能力がキャリア形成を進めていくうえで最も重要な能力と言っていいだろう。文部科学省（2011）によれば、キャリアプランニング能力は「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力」とある。つまり「働くとは何か」について理解しているかどうか問われる。学校教育でキャリア教育を実践していく中で、働くことの意義を生徒たちに理解させることはとても重要なことである。

2. キャリア教育とEQ教育

いよいよ、ここから本題である、EQ教育を学校教育で生かすために、EQ教育と先行研究で取り上げたキャリア教育と関連させたものを提案したい。以下では、キャリア教育と

E Q教育を関連させたプログラムの概要を学習指導案形式で記す。

高等学校 第2学年「総合的な学習の時間」単元指導計画

1. 単元名「仕事で成功を収めている人の共通点とは？」

2. 単元設定理由

本単元を通じ、生徒たちにE Qとは何かを知ってもらい、E Qを高めることで仕事に成功する可能性が高まることを認識させ、そのために学校教育で最近注目を浴びているキャリア教育とE Qを関連させた。

3. 単元目標

- (1) 働くことの意義について考える。
- (2) 自分の考えを相手に正確に伝える力を身につける。
- (3) 仕事で成功を収める人の共通点について考える。

4. 単元の評価規準

	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
評価規準	(ア)世界のリーダーについてその成功の要因を知ろうとしている。 (イ)ディスカッションなど、グループでの活動に積極的に参加している。	(ウ)働くことの意義について考えている。 (エ)自分の考えを相手に正確に伝えている。	(オ)映像資料などをもとにして、成功の要因は何かを自分なりに導き出している。	(カ)世界で活躍する人には必ずその要因があることを知っている。

5. 指導観

(1) 単元観

大学進学その先にある就職を早い段階から意識させることで、将来設計へのビジョンを描く契機を生徒たちに与える。さらにビジネスにおいて成功するカギを考えさせる上で、働くことの意義についても理解を深めさせ、E Q教育の導入とともに、キャリア教育の推進を図る。

(2) 生徒観

大学受験を翌年に控え、将来のプランニングを始めだすこの高校2年生という時期に働くこと、ビジネスにおける成功のカギを考えさせることで、大学進学その先にあるものを意識させる。

(3) 教材観

授業の中では、座学だけでなく、映像資料やディスカッション活動、発表学習などを効果的に活用し生徒の興味・関心を高める。

6. 単元の指導計画と評価計画

時	学習活動・学習内容	学習活動に即した具体的な評価規準
1	働くことの意義について考える	(イ)(ウ)
2	リーダーに学べ①	(ア)(イ)(エ)(オ)(カ)
3	～孫正義氏～	
4	リーダーに学べ②	(ア)(イ)(エ)(オ)(カ)
5	～スティーブジョブズ氏～	
6	リーダーに学べ③	(ア)(イ)(エ)(オ)(カ)
7	～豊田章夫氏～	
8	リーダーに学べ④	(ア)(イ)(エ)(オ)(カ)
9	～マークザッカーバーグ氏～	
10	まとめ 四人の共通点とは	(イ)(エ)

7. 指導に当たっての工夫等

○授業形態：グループ活動，ディスカッションを授業の中に設け，個人だけでなく他の人の意見を聞くことで多様な意見を出し，議論を活発にするとともに，生徒同士の刺激を高める。

○指導方法：教師が「正解はこれ」といった指導はせず，生徒が自ら考える授業を展開する。また授業の最後にはセルフチェックシートを書かせ，生徒の理解度を図る。

○教材：授業の中で適宜，写真や映像資料を用いることで生徒の興味関心を高める。

8. 展開例

	学習活動 (教師の主な発問・考え・心の動き)	教師の働きかけ・留意点など (学習指導方法の工夫・評価)
導入	孫正義氏について教師が質問などを交え，説明する。	生徒が今回のテーマが孫正義氏であることを認識できるよう，写真などを効果的に利用しランダムに生徒に聞いてみる。 生徒からの多様な意見を尊重することが大切である。

展 開	孫正義氏とはどんな人物かについて考える どのような要因が成功という結果になったのかについて考える グループディスカッション クラス発表	前回の映像資料「カンブリア宮殿」内容を基にして成功の要因を探る。 4～5人でグループを作成 ディスカッション中, 教員は話し合いの円滑化を図るため, 机間巡視を行い, 適宜サポートする。 グループで代表者を決め, クラス全体で共有する ⇒自分たちのグループにはない可能性のある他のグループの意見を聞くことで生徒の多様性を尊重する精神を育成することがねらい。
終 末	振り返りシートの記入	◎ワークシート使用 今回の授業で何を学んだか, 孫正義氏と共感できる部分はあったかなど, 今回の授業を振り返る時間を設ける。

IV. 道徳教育とEQの可能性

1. 道徳教育の現状

道徳教育とEQの可能性を探るにあたり, まずは道徳教育の現状について述べたい。文部科学省は2015年に教育再生実行会議の提言や中央教育審議会の答申を踏まえ, 「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」として新たに位置付ける学習指導要領の一部改正を行った。道徳の時間の課題例として挙げられたのは,

- ・道徳の時間が各教科等に比べて軽視されがちであること
- ・読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的指導
- ・発達の段階などを十分に踏まえず, 児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業

などである。それらの課題に対する具体策としては,

- ・道徳科に検定教科書を導入

- ・内容について、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものに改善……「個性の伸長」「相互理解，寛容」「公正，公平，社会正義」「国際理解，国際親善」「よりよく生きる喜び」の内容項目を小学校に追加
- ・問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ，指導方法を工夫
- ・数値評価ではなく，児童生徒の道徳性に係る成長の様子を把握

などが挙げられている。「考え，議論する」道徳科への転換が図られているのである。今後は，教員の指導力向上のため，教員養成や研修の充実等について検討したり，評価について専門家会議を設け，専門的に検討をする。そして小学校は2018年度，中学校は2019年度から，検定教科書を導入して「道徳科」を実施する予定だ(文部科学省，2015)。

2013年に，いじめ防止対策推進法が制定された。しかし，現在でもいじめ問題は度々マスメディアで取り上げられている。2015年になってからで特に印象深いものといえ，7月に岩手県で中学2年生の男子生徒が自殺をした件や，11月に愛知県で中学1年生の男子生徒が自殺をした件などだろう。どちらの件でも生徒は電車に飛び込み命を絶っている。死にたいほどつらかったにしても，死は怖かったはずだろう。しかし，彼らはそれだけ追い込まれてしまっていたのである。これらの知らせを聞き，どうにか防ぐことはできないのかと心を痛めた人も多いことであろう。

いじめを防止する重要な鍵となるのが道徳教育である。先述したいじめ防止対策推進法では，第三章の基本的施策(学校におけるいじめの防止)第十五条にて，道徳教育の重要性を示している。以下がその条文である。

「学校の設置者及びその設置する学校は，児童等の豊かな情操と道徳心を培い，心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ，すべての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない」

(いじめ防止対策推進法第十五条)

また，同じくいじめ防止対策推進法では，いじめの定義が記されている。この法によれば，いじめとは「児童生徒に対して，当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって，当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの（いじめ防止対策推進法第二条）」である。特徴的なのは，インターネットによるいじめを含んだことや，いじめかどうかを判断するのは対象となった児童生徒であることを定めた点などである。このいじめの定義から，EQを道徳教育，特にいじめの防止に役立てる可能性を見出すことができる。

2. 道徳教育にEQを活用できる理由

ここからはEQをなぜ道徳教育に活かすことができるのか，改正された学習指導要領を

参考に述べる。まず、道德教育は2種類に分けられることに触れておきたい。1つは道德教育、もう1つは特別の教科 道德あるいは道德科と呼ばれるものである。

道德教育は校種を問わず、学校の教育活動全体を通じて行うものだ。特別の教科である道德を要とするが、道德の時間が設けられている小学校、中学校だけでなく、道德の時間がない高等学校においても行われるべきものである。中学校学習指導要領における道德教育の目標は「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うこと」である。道德性は、他者と共によりよく生きるための基盤だとある。自己の感情と他者の感情を理解し、適切に対応することができるよう、EQ教育を行うことが大いに助けとなるはずだ。

特別の教科道德は、学習指導要領では道德科と略され、教科として教育課程の中に組み込まれる。道德科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことである。これらの目標からも、EQの重要性が見えてくる。Aybek, Cavdar, Ozabaci (2015)は高いレベルの道德的判断のためには、自己意識や他者を理解すること、共感を示すことなどを含むEQが必要であると述べている。

前述した通り、学習指導要領は一部改正された。道德科の内容についての主な変更点の1つは、いじめの問題への対応の充実である。これは2013年の教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について(第1次提言)」を踏まえたものである。提言では子供たちの間で陰湿ないじめが発生していることに触れた上で、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道德教育を充実する」こととしている。第I章の4で述べたように、EQを活かして感情をコントロールすることができれば、攻撃性やうつ症状などの心身トラブルのリスクを減じることができる。また、感情についての理解があることで、ネガティブな感情の回避や発生したネガティブな感情への対処が可能となる。望ましくない感情を避けるための自己統制は、自己肯定感を育むうえで有用な技術だと考えられる。そして、他者を理解したり思いやりを示すという点でもEQは不可欠である。

学習指導要領には、指導に当たって配慮すべき事項も記されている。道德教育に関する点で、今回の改正に当たり変更あるいは新規に追加された事項は、大きく分けて2点ある。まずは、いじめの防止に関連する配慮事項を新たに記載した点だ。「道德教育の指導内容が、児童生徒の日常生活に生かされるようにすること」と「その際、いじめの防止や安全の確保などにも資することとなるよう留意すること」とある。もう1点は、指導の配慮事項として、情報モラル、環境、科学技術と生命倫理などに関する事柄を追加したことである。「情報モラルに関する指導を充実すること」「社会の持続可能な発展などの課題に留意すること」「科学技術の発展と生命倫理との関係などの課題に留意すること」と述べられている。この中で、情報モラルと社会の持続可能な発展の2点に注目する。

情報モラルの教育は、いじめを防止するうえで非常に重要である。先述したいじめ防止対策推進法におけるいじめの定義に、インターネットによるものも含まれたことから分かる通り、情報技術の発達に伴い、その技術を利用してのいじめが発生するようになった。インターネットでのやり取りは匿名性が高く、相手の顔が見えない。対面であれば、相手の顔が見える。何気なく、冗談のつもりで口にした言葉が自分の想定よりも深く相手を傷つけたことや、それがいじめになりうるということに気付けるかもしれない。あるいは、悪意をもって相手にネガティブな言葉を放ったとしても、相手の表情を見て「やりすぎた」と思えるかもしれない。いじめた相手が何か言い返してくることもあるだろう。しかし、インターネット上でのやり取りは明らかに異なる。スマートフォンが急激に普及すると同時に、生徒たちの間で、インターネットは気軽にアクセスできるものとなった。気軽に使うことができ、相手を傷つけてもその反応を見なくて済む。日本における Twitter 利用者のうち、匿名利用の割合は 75.1% と高い（総務省、2014）。身分を明かさないうち他者を攻撃することが容易なのだ。また、恐ろしい点は、LINE や Twitter では他のユーザーをブロックできることである。ブロックしたユーザーからメッセージが送られても、届かないのだ。これらのアプリを使って悪意あるメッセージなどを送られ、反論しようとしても、ブロックされていたら相手には届かない。これらの理由から、より一層陰湿ないじめが起こりうるのではないかと考えられる。

平成 23 年度版情報通信白書によれば、中学生のネットいじめの課外行動経験上位 5 つは「メール（パソコンや携帯電話）で、同じ学校の人に悪口を送信した（2.5%）」「ネット上で、同じ学校の人をからかった（1.8%）」「同じ学校の一人にだけメールを送らなかった（1.0%）」「ネット上に、同じ学校の人と異なる情報を書き込んだ（0.5%）」「ネット上で、同じ学校の仲間に、「B さん（同じ学校の人）を友だちリストからはずそう」などと呼びかけた（0.4%）」である（総務省、2011）。単純に相手に悪口を言ったりからかったりするだけでなく、仲間はずれも上位に入っている。また、事実と異なる情報をネットに書き込むことが 3 位に入っているが、インターネット上に一度書き込まれた情報を完全に消し去ることは難しいという点で、悪質である。簡単にできてしまうネットいじめにおいても、顔の見えない相手への想像力を働かせることや、行動が招く結果を想像し、踏みとどまることができるよう、EQ 教育が必要だろう。

社会の持続可能な発展や、科学技術の発展については、EQ と関係がないように思われるかもしれない。しかし、Turculet(2015)は、EQ を生徒達の幅広い学びに役立てることが可能であると述べている。21 世紀は変化が多く、様々な呼称を持つ。変化の流れは速く、人々、特にこれからを担う生徒達は、それに適応していかなければならない。21 世紀はどのような社会なのか、あるいはどのような社会になっていくのだろうか。まず誰もが思い浮かびそうなのは、グローバル化の進展により多文化社会となったことである。また、人間の多様性に重きが置かれ、様々な文化や背景を持つ人々が共生するインクルーシブ社会の実現が目指されている。日本では共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育

システムの構築を推進している。共生社会とは「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会」であり、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である。そしてインクルーシブ教育とは「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」である(文部科学省, 2012)。

そして、持続可能な発展をする社会についてであるが、近年、地球環境問題への注目はますます高まっている。「人と自然が調和して生きられる未来を目指して」というコンセプトで環境保護に取り組む団体である WWF は、公式ホームページにて、人類がこのままのペースで自然資源を利用し続けるとすれば、2030年には地球がもう1つ必要になると発表している。環境問題についてはメディアや教育で取り上げられており、我が国における環境問題の認知度は高いと考えられる。株式会社電通マーケティングインサイトが2012年に発行した「環境問題・エコ意識に関する調査 調査結果」によると、2009年以降「環境問題」への関心は高く、「昨年より関心が高くなった」と感じる人は全体の3割にのぼる。また、全体の9割以上は、今後何らかの形でエコ活動をしたいという意向である。環境省が2012年に行った「環境問題に関する世論調査」では、物を無駄にせず、リユース・リデュース・リサイクルの実行等、環境に配慮した生活を送ることで実現する、循環型社会への移行に関する意識調査がなされている。循環型社会への移行はやむを得ない、もしくは移行するべきであると考えている人の割合は、こちらも9割と高い。

なぜ多文化社会や共生社会、持続可能な発展をする社会などがEQと関係するのだろうか。Turculet (2015) は、EQ教育は多文化社会、共生社会、持続可能な社会を生きていく生徒たちの学びに貢献できると述べている。これらの社会を実現するために必要なことは様々あるだろうが、共通しているのは、自分のことだけに囚われてはならないということではないだろうか。文化の違う、多様な人々と共に生きていくためには、自分の文化や価値観を押し付けてばかりではなく、相手の立場に立ち、相手のことを慮る力が必要だろう。環境を守りながら持続可能な発展をしていくためには、現在の自分の暮らしやすさだけでなく、未来の世代の暮らしにまで思いをはせることが必要だろう。これらの能力はEQと非常に似通っている。道徳教育において、いじめ問題だけでなく上述したような社会の実現について扱う際にも、EQ教育が役立つと考えられる。

3. 道徳教育におけるEQ教育の活用

ここからは実際どのようにEQ教育を道徳教育に導入するのかを記す。留意点に触れたのち、実践例として学習指導案形式で具体的なプログラムの提案を行う。

(1) 留意点

前述したとおり、道徳の時間の課題は「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式

的指導」や「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」などである。これらの課題を踏まえ、このプログラムにて留意する点は、(i)生徒の本音を引き出すこと、(ii)道徳的实践にまで生徒の意識を高めることである。また、EQ教育の導入にあたり、第I章の4. EQ教育が目指すものにて定めた3点の目標を達成することを目指す。

(i) 生徒の本音を引き出すこと

上記2点の課題から見えてくる問題点は、生徒たちが本音ではなく、一般的に望ましく道徳的であるとされる解答をしているだけなのではないかということである。野田(2014)は、生徒たちは道徳の時間においても他教科と同じように、問いに対して「正解」を述べているだけであり、本音とは違う答えを述べているのではないかと推測している。生徒たちが本音を押し殺し、望ましい答えを述べているだけだとすれば、道徳の時間の重要性を生徒たちが感じることはないだろう。そのようなことを防ぐために、生徒の本音を引き出すための対策が必要である。

必要と思われる対策のうち、最も大切なのは教師の心構えである。道徳の時間は評価の対象であるため、最終的には文章による評価が行われる。しかし、道徳の時間において生徒たちの本音を引き出すためには、生徒の考えや発言を評価するのではなく、まずは耳を傾け、受け入れることである。そうすることで、生徒たちは自己主張ができるようになり、本音を語りやすくなる(與久田, 2005)。教師がそうした心構えをしたうえで、生徒たちに互いの道徳的価値観を触れ合わせ、新しい視点に気づいたり互いの価値観を比較させる。活発な価値観の交流が生徒の道徳性を高め、深めていくと野田(2014)は述べている。

(ii) 道徳的实践にまで生徒の意識を高めること

読み物の登場人物の心情理解に終始する形式的な授業や望ましいと思われることのみを述べさせる授業では、生徒たちは何が道徳的であるのかという一般論にまでしかたどり着けない。一般論を知っただけで、生徒たちがそれを行動に移せなければ、道徳の時間の意味がなくなってしまう。必要なのは、一般論にとどまらず、道徳的实践にまで生徒の意識を高めることである。特にいじめ問題への対応が急がれる今、道徳的価値を学び、それを道徳的实践に移す力が必須である。

柳沼(2015)は、いじめの関係者の心情を考えさせ、思いやりなどの道徳的価値を学ぶ授業は現実のいじめ問題に応用できないことが多いと述べている。道徳的価値を学んだうえで、実際のいじめをいかに解決・解消するかを話し合い、具体的な対策まで決めて実行に移す、「問題解決型の道徳授業」を構想する必要があると主張している。例えば、「いじめはなぜ悪いか」を話し合い、実際に起きたいじめの事例を検討する。「いじめの原因はなんだったのか」、「こうしたいじめをなくすためにどうすればよいか」と話し合いを進めるうちに、具体的で建設的な解決策を見出していくのである。

(2)実践例

次に、上述した留意点を踏まえ、EQ教育の目標3点を達成することを目指した学習指導案形式の実践例を記載する。

(a)映像資料概要とねらい

Aは中学2年生の男子生徒である。Aのクラスには学業面で優秀かつ野球の上手いCという男子生徒がいるが、体が小さいことで同じクラスのBに度々からかわれている。それを見てAも周りの生徒も笑っており、いじめの認識はなかった。しかし、次第にエスカレートしていくからかいに、Aは「これはいじめではないのだろうか」と疑問を持ち始める。

ねらいは(i)被害生徒・加害生徒・傍観者が存在する、いじめの3層構造を知ること、(ii)感情のコントロールがいじめの問題と結びついており、いじめ予防に資すると学ぶこと、(iii)具体的で実践可能な解決策を見出すことである。

(b)発問とEQ教育の目標の対応

発問	1. 登場人物それぞれ(3人)はどのような感情を持っているだろうか。目に見える情報だけで考え、理由も述べよう。	2. いじめに結びついて いる感情はどれだろうか。 3. 何が原因で発生した感情だろうか。	4. ネガティブな感情が発生してしまったとき、どのような考え方をしていればいじめにならずに済んだだろうか。 5. 自分がB(加害生徒)の立場だったらどうするべきか。 6. 自分がA(傍観者)や周りの生徒たちの立場だったらどうするべきか。
EQ教育の目標	目標1：感情の同定 ・身体的特徴をもとに、自分(他者)の感情に気づき、特定することができる	目標2：感情の理解 ・感情の発生源を捉えられる ・感情が発生した時の思考を捉えられる ・発生した感情の強弱を把握できる	目標3：感情への対応 ・感情が発生する原因となった思考を修正できる ・発生した感情を適切な形に変えられる ・他者の感情にも同様に対応できる

(c)展開例(◎＝教師の発問，●＝予想される生徒の考え・心の動き・発言等)

	学習活動 (教師の主な発問・考え・心の動き)	教師の働きかけ・留意点など (学習指導方法の工夫・評価)
導入	グループでの話し合い ◎いじめはなぜ悪いか。 ●人を傷つけるから。先生に怒られるから。人権の侵害だから。 ◎いじめは悪いのに、なぜなくなるのいか。 ●いじめだと思っていないでいじめるから。気に入らない相手をいじめるのは楽しいから。悪いと分かっているけど怒りを抑えられないときもあるから。	生徒が道徳的に望ましくない答えを述べたとしても、評価せずに傾聴・受容する。 いじめの発生と感情のコントロールを結びつけることが目的であるが、生徒たちの答えを誘導することはしない。
展開	映像資料の視聴 ↓ グループでの話し合い ◎発問1 (BがCをからかい、Aも含めたクラスの生徒たちが笑っている場面の後) ●C(被害生徒)は時々歯を食いしばっているから、悔しいのかも。怒っているのを我慢しているのかもしれない。Aは笑っていたけど時々心配そうな顔をしていた、本当はCを助けたいのかも。 ◎発問2・3(発問1と同じタイミング)	なるべく多くの意見を出すよう助言する。 誰かの意見に反対することは当然あり得ることだが、自らと異なる意見でも最後まで聞くこと、意見ではなく、意見を出した本人そのものを否定はしないことに留意させる。 発問ごとに話し合うための時間を設定し、1つあるいは2つの発問について話し合った後、グループの意見を発表するという流れを繰り返す。他の生徒の意見に触れながら進め、自らの考えを深める。

	●Cが勉強も野球もできるから、Bは妬んでいる。Cの体が小さいからって見下して、馬鹿にしている。Cはやめてという主張はするけど、泣いたり不登校にならないから、Bは気に食わないのかも。 ◎発問4・5(帰宅後、Aが自室でこれはいじめなのでは…と悩む場面の後) ●Cみたいになるための努力をすればよかった。妬んでるって気付いたら、負けないぞっていうライバル心にできたかも。何か気に食わないじゃなくて何が気に食わないのかちゃんと考える。何となくむかつくだけでいじめない。 ◎発問6(発問4・5と同じタイミング) ●誰かがいじめのことを先生に伝える。みんな笑ってるせいでBがやめないと思うから、笑わないようにする。Bにやめろって言う。	他の意見を聞いて、自らの意見を変えることも可能である。
終 末	◎今日の授業で気付いたことをまとめよう (ワークシートの記入)	気付いたことを記入させ回収し、狙いを達成することができたか確認する。

V. 教員に対するEQ教育

1. 背景

EQ教育を学校教育において導入するにあたって対象となるのは生徒だけに限ったことではない。教員もEQ教育の対象には十分なりえる。近年では、教員の精神疾患による辞職の割合が多くなってきている。文部科学省の学校教員統計調査では2012年時点で、

公立の小・中・高の教員の精神疾患による辞職は641人おり、病気を理由にした退職者の約6割を占めている。つまり、生徒だけでなく教員の感情のコントロールも学校現場においては喫緊の課題となっている。よって教員にも校内研修などを通じてEQ教育を導入することが必要なのである。

2. 教員資質・能力向上のためのEQ教育

EQ教育は、1. の背景で述べたような精神疾患による辞職を防止するためだけでなく、教員の資質・能力向上のためにも必要不可欠なことである。では、EQ教育を教員にも導入することでどのようなことが期待できるのか。

まず一つ目は、教員自身の感情をコントロールする能力が養成される。何が起こるかわからない学校現場において、教員が抱えるストレスは決して小さいものではないだろう。生徒への個別の対応やクラス経営はもちろん、保護者や地域住民とも連携をとっていかねばならない。そういった状況下において自分の感情をコントロールできることは大きな利点であろう。

次に二つ目として、他人の感情を理解する能力を養成することができる。教員が仕事の中で一番接している時間が長いのは生徒であり、生徒の感情を理解できることは学級経営を円滑に進めていくうえで、また生徒指導を適切に行う上で非常に重要なことである。

学級経営の側面においては、生徒一人一人の感情を的確に把握することで、自分のクラスにおいてはいじめなどの問題行動が起きていないかを迅速に察知することも可能になることが期待できる。また、生徒指導の側面においては、よくある失敗例として校則などの決められたルールを遵守することを強制し、それを守らなかったことに対し一辺倒に叱るといった指導が見受けられる。しかし、本来の生徒指導は、生徒に校則を守らせることが目的ではなく、生徒がなぜそのような行動をとったのか、次同じようなことを繰り返さないためにはどうしたらよいかなどを一緒に考えることを意義としているはずである。したがって本来の意義に沿って生徒指導を進めていくうえでは、生徒、つまりは自分以外の感情を正確に理解するために、EQ教育を導入することは不可欠と言っても過言ではないだろう。

最後に3つ目として、教員一人一人のコミュニケーション能力向上により、教員同士のコミュニティが広がることが期待できる。これによって、教員が一人で悩み苦しむことが減り、信頼できる仲間に相談することが容易になる。

教員という仕事を進めていくうえで、個人の力では解決できないような難題に直面する可能性は低いとはいえない。「組織的な対応」という言葉を学校現場においてはよく耳にするが、逆に教員一人の力で解決するような問題は学校現場においては稀である。自分のクラスなどにおいて問題が発生した場合には、すぐに上司に当たる管理職の教員に報告・相談し、現状を正確に把握したうえで対応に当たることが求められる。もし、教員のEQが低く、同期などの他の教員と仕事の上で信頼関係を気づけていなかったら、相談する相手もいないので、誤った対応をしてしまう危険性が極めて高くなってしまう。よって、教員

のEQを高めることで、職員室内でも教員同士が良好な信頼関係を構築し、組織的対応によって、適切な対処をすることができると考えている。

VI. 考察と今後の課題

第Ⅲ章と第Ⅳ章でキャリア教育とEQ、道徳教育とEQについてそれぞれ研究をしてきたが、EQを中学校と高等学校により深く浸透させるためには、まだ課題が残されている。ここでは主に二つのことについて指摘したい。

まず1つ目は、校内環境の整備である。第Ⅴ章でも述べたようにEQ教育を実践していく上では、まず教員のEQを向上させること、並びに教員のEQに関する知識を深めることが不可欠である。生徒たちのEQを伸ばすにはまずそれを教育する側の資質・能力の向上に努めることが求められる。そのため、EQについての専門的知識を持つ講師を学校に招き、職員向けに講演会などを行ったり、学校内でも定期的に校内研修を実施したりするなどして、教員のEQを高めていくことが必要である。

2つ目の課題としては、EQ教育の学校の教育活動全体を通じた実現である。第Ⅲ章と第Ⅳ章ではそれぞれキャリア教育、道徳教育とEQ教育を関連させたプログラムの提案を行った。EQ教育をさらに学校教育の中で浸透させていくためには、国語・数学・英語といった教科や部活動の中でもEQ教育を行っていく必要があると考えている。しかし、それを実現するためには、教科担当の中で方針を固め、どのようにEQを教科教育の中に盛り込んでいくかなどをしっかりと話し合う必要がある。また、部活動においても校長の判断のもと、どのような指導方針で行くかなどを各部活の顧問と話し合い、EQを効果的に指導していく方法を模索していかなければならない。

おわりに

我々は、EQ教育を学校教育、とりわけ中学校・高等学校に活用できないかというテーマのもと研究を行ってきたが、前章でも記したように、EQ教育を中学校・高等学校において導入するにはまだ課題が残っている。しかし、EQを導入している学校は研究の中で少ないながらも見つけることができた。また、第Ⅲ章と第Ⅳ章で我々が提案したプログラムは、EQ教育を学校教育に導入するにあたっての第一歩として捉えている。EQ教育を学校教育の中でより具現化してくために、学校全体で協力体制を作り、教員一人一人の意識をEQ教育に向けさせていけば、EQ教育が学校教育に浸透する日はそう遠くないであろう。

参考文献一覧

- 相原正男. 2008. 「認知神経科学よりみた情動／認知機能の発達 ―発達障害を理解するために―」『山梨医科学誌』第 23 巻第 2 号 21 - 31 頁
- 内田香奈子, 山崎勝之. 2012. 「学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成”」. 『鳴門教育大学研究紀要』27 巻, 154-167 頁.
- 内山喜久雄. 1997. 『E Q その潜在力の伸ばし方』. 東京：講談社.
- 加藤和生. 1999. 「こころの知能（E Q）とは：情動知能の理論」『教育と医学：特集一知力を育む』1999 年 3 月号 1-6 頁
- 教育再生実行会議. 2013 年. 『いじめの問題等への対応について(第 1 次提言)』, (2013 年 2 月 26 日)
- https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dail_1.pdf (検索日：2015 年 11 月 30 日)
- 古閑博美. 2004. 「ホスピタリティと E Q」『嘉悦大学紀要』第 46 巻第 2 号通巻 84 号 37-55 頁
- 自修館中等教育学校
- <http://www.syutoken-mosi.co.jp/school/jishukan.php> (検索日：平成 27 年 11 月 16 日)
- 総務省. 2012 年. 『平成 23 年度版情報通信白書』(東京：総務省)
- <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h25/pdf/> (検索日：2015 年 12 月 7 日)
- 総務省. 2014 年. 『平成 25 年度版情報通信白書』(東京：総務省)
- <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h25/pdf/> (検索日：2015 年 12 月 7 日)
- 高山直. 2007. 『E Q 入門：対人能力の磨き方』. 東京：日本経済新聞出版社.
- 辻野順子, 雄山真弓. 2008. 「母親の絆タイプと情動知能との関連性について―E Q-i 日本語版作成の試み―」. 『関西女子短期大学紀要』第 18 号, 11-22 頁.
- 電通マーケティングインサイト. 2012 年. 『環境問題・エコ意識に関する調査 調査結果』, (2012 年 11 月 12 日)
- <https://www.dm-insight.jp/release/20121112.pdf> (検索日：2015 年 12 月 10 日)
- 徳山大学
- <http://www.tokuyama-u.ac.jp/about/about/characteristic/gakutoyou/> (検索日：平成 27 年 10 月 1 日)
- 野田義勝. 2014. 「生徒の本音を引き出す道徳授業のあり方―中学校 3 年道徳の授業実践を通して―」. 『佐賀大学教育実践研究』第 32 号, 403-409 頁.
- 文部科学省. 2011 年『キャリア教育とは何か』(東京：文部科学省) 25 頁 (2011 年 6 月 16 日)
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf (検索日：平成 27 年 11 月 21 日)
- 文部科学省. 2011 年. 『現行学習指導要領・生きる力―ポイントがわかるパンフレット―』(東京：文部科学省), 4 頁 (2011 年 3 月 30 日)
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1304395_001.pdf (検索日：平成 27 年 10 月 23 日)

- 文部科学省. 2012 年. 『学校教員統計調査, 総括 (高等教育)』(東京: 文部科学省) (2012 年 3 月 27 日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm (検索日: 平成 27 年 11 月 30 日)
- 文部科学省. 2012 年. 『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) 概要』(東京: 文部科学省), (2012 年 7 月 23 日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (検索日: 2015 年 12 月 7 日)
- 文部科学省. 2014 年. 『平成 25 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について』(東京: 文部科学省), (2014 年 10 月 16 日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf (検索日: 2015 年 7 月 20 日)
- 柳沼良太. 2015. 「いじめ問題に対応する道徳教育の開発・実践—岐阜県可児市における学校規模の道徳授業を中心に—」. 『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第 17 巻, 125-134 頁.
- 山上徹. 2013. 「ホスピタリティ・ビジネスにおけるコミュニケーションの進化・深化—ジョハリの窓を事例に—」『日本大学紀要』559-588 頁
- 山崎洋子. 2011. 「イギリス新教育運動における「試験」・「知能テスト」をめぐる論争とジレンマ」. 『武庫川女子大紀要(人文・社会科学)』59 巻, 43-52 頁.
- 與久田巖. 2005. 「問題行動のある中 2 男子および関係教諭との連携によっていじめが解決した事例」. 『沖縄国際大学人間福祉研究』第 4 巻 1 号, 125-144 頁.
- 王晋民, 黄勇. 2011. 「就職不安と情動知能, 就業動機との関連性」. 『千葉科学大学紀要』4 巻, 37-44 頁.
- Aybek, E. C., Cavdar, D., & Ozabaci, T. M. N. (2015). University Students' Moral Judgment and Emotional Intelligence Level: A model Testing. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 2740-2746. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.666
- Ciarrochi, J., Forgus J.P., Mayer, J.D. (2005). 『エモーショナル・インテリジェンス: 日常生活における情動知能の科学的研究』(中里浩明, 島井哲志, 大竹恵子, 池見陽訳) 京都: ナカニシヤ出版
- Conte, J. M., (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440. doi: 10.1002/job.319
- Doty, G. (2004). 『「こころの知性」を育む: 幼稚園児から中学生までの教育』(松村京子訳) 東京: 東信堂.
- E Q Global Alliance. <http://EQ.armg.jp/corp/EQ/EQ.html> (検索日: 2015 年 10 月 15 日, 11 月 12 日, 12 月 2 日)
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), pp424-435. doi:10.1093/elt/ccp084.
- Goleman, D. (1995). 『E Q こころの知能指数』(土屋京子訳) 東京: 講談社.
- Goleman, D. (2000). 『ビジネス E Q: 感情コンピテンスを仕事に生かす』(梅津祐良訳)

東京：東洋経済新報社.

- Newman, D.A., Joseph, D.L. and MacCann, C. (2010). Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, pp 159-164.
doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01218.x
- Morrison, T. (2007). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*, 37, pp245-263. doi:10.1093/bjsw/bcl016.
- Shuler, C.N. (2004). An analysis of the emotional quotient inventory : youth version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents. UMI Dissertation Services.
- Turculet, A. (2015). Teachers for the 21st century. Will emotional intelligence make the difference? *Social and Behavioral Sciences*, 180, 990-995. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.188
- WWF ジャパン. 『地球環境の今』
<http://www.wwf.or.jp/earth/> (検索日：2015年12月10日)

音楽的能力と声調言語における

発音・音声認知能力の関連性

The relevance between musical talent and pronunciation and speech
recognition ability in tone language

明治大学 国際日本学部

及川貴仁 萱野由梨

Meiji University School of Global Japanese Studies

OIKAWA, Takahito KAYANO, Yuri

目 次

I. 序論	
II. 用語の定義	
III. 先行研究	
1. 絶対音感と臨界期について	
2. 絶対音感と声調言語について	
IV. 本調査	
1. 仮説・調査概要	
2. 調査対象言語	
3. 調査参加者概要	
4. 調査概要に基づくデータ収集方法	
(1) 調査内容	
① 音感調査	
② 音楽経験有無の調査	
③ 単語・声調識別調査	
④ 声調言語発音調査	
⑤ ネイティブスピーカーによる点数化	
⑥ t 検定による分析化	
V. 分析結果と考察	
VI. 結論	
引用文献	

I. 序論

本研究では、音楽的能力と声調言語における発音・音声認知能力に関連性があるか否かの調査を行った。筆者達(及川・萱野)が本テーマを選択したのは自らの実体験からである。幼少期より楽器に慣れ親しみ、絶対音感(absolute pitch)という音楽的能力を持ち、現在も音楽活動に勤しんでいる。また、学術的な面では共に第二言語習得理論(Second Language Acquisition Theory)を研究してきた。その中で我々はある疑問を抱いた。それは、「同じ日本人、同じ学習期間にも関わらず英語の発音が流暢な人がいるのは何故だろう」「発音が流暢な人、リスニングが得意な人、上達のスピードが速い人にはどのような共通点があるのだろう」という問いである。第二言語習得理論の観点からは、臨界期仮説、個人差要因など様々な要因が提唱され、議論されてきた。しかし我々は、絶対音感に代表される音楽的能力が言語習得において利点になる可能性を考えた。

広く認知されている絶対音感のメリットとしては、聴音が容易にできることがあげられる。音楽を聴いて楽譜に起こす作業が能率的にでき、ピアノなど楽器がなくても作曲・演奏が可能である。また、初見視唱といって、楽譜を読むことなく初見で歌うことも可能である(天岩, 2013)。これらの能力は全て、音を正確に認知し、処理(アウトプット)することが出来る能力とも言える。さらに、脳神経科学の観点からは、言語も音として認識されるという発見がなされている。即ち、言語と音は脳内の共通の場所で処理されているのだ。これは、言語と音の処理には何かしらの相関関係があり、リスニング・発音の熟達度に影響を及ぼすことを示唆するものであると考えられる。

ゆえに本研究では、第二言語習得理論の中でもとくに音声的要因に焦点を当て、絶対音感に代表される音楽的能力と言語習得の両者には相関関係が存在するのか、するとすれば言語習得にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とし調査を実施した。調査順序は、被験者の絶対音感の有無を検査するものから始まり、単語の発音の違いを聞き分ける調査、声調変化の聞き分け調査を実施した後、初見の単語と短文を声調に注意してリピートしてもらうタスクの順で実施した。

II. 用語の定義

本研究では音楽学に関するいくつかの用語が登場するが、それらは広義に捉えることが可能なため、論文により様々な解釈がなされているのが現状である。特に「絶対音感」については、19世紀末から様々な方向からの研究が行われてきたが、未だ共通の理解は得られておらず、意見の相違や誤解がある学術用語である(宮崎, 2013)。そこで、ここでは本研究を進める上で前提とする定義を述べる。

① 絶対音感(absolute Pitch)

アメリカでは約 1000 人に 1 人の割合でしか保有者がいないという報告も存在する程、

絶対音感は希少であると広く社会に認知されている。また、ベートーベンやモーツァルトなど名だたる音楽家達が絶対音感を所持していたが故、絶対音感はその希少性と音楽における類まれなる才能と認知されている傾向がある(宮崎, 1994)。しかし、学術用語の「絶対(absolute)」には、「他と比較することなしに」という操作的意味を表しているに過ぎず、完璧であることや特別に素晴らしいといった価値的な意味は含まない。また、「音感」という言葉は非常に曖昧であり、「音感が良い」と言った場合、音の様々な性質(高さや長さ、音色など)に対し敏感であることや、音の微妙な違いを聞き分けることが出来るなどの意味で使われることが多いが、音の何の違いを聞き分けるかの定義は存在していないのが現状である(宮崎, 2013)。よって、本研究ではまず絶対音感を2つの側面に分けて定義する。1つ目は、音楽的な能力と言える(1)「単独の音の音高を、ほかの音高と比較参照することなしに音楽的音高名で即座に同定することができる能力」(Diana, 2006)である。例えば、1オクターブにある12の音(♯, ♭を含む)をランダムに聞き、1つ1つの音のピッチを絶対音高名(C, D, E…或いは、ドレミファ…)を用いて即座に正確に特定することが出来る者はこの能力を持っているといえる。よって、(1)が意味する絶対音感とは、学術用語としては絶対音高感と訳す方が適切である。2つ目の側面は、必ずしも音楽的な能力とは言えない(2)「特定の音高を長期的に記憶する能力」(宮崎, 2004)である。例えば、ある曲や音を繰り返し聞いた場合、その音高は長期記憶として定着することが多い。この場合の音には言葉なども含まれる。真の絶対音感保持者はこれら両方の能力を持っているが、(2)の能力は普通の人もある程度は持っているという見方が有力である(宮崎, 2004)。(1)の能力は顕在的であるのに対し、(2)は非自覚的なレベルにとどまる潜在的な能力であり、正確さという点でも欠けている。また(1)の能力と(2)の能力の相関関係はまだ明らかにされていない。なお、本研究では音楽的能力に焦点をあてているため、絶対音感とは(1)「単独の音の音高を、ほかの音高と比較参照することなしに音楽的音高名で即座に同定することができる能力」を示すこととする。

② 相対音感(Relative Pitch)

個々の要素音を、他音群との関係に基づき機能的、相対的に認識すること(峯松, 2006)。すなわち、他の音高との比較参照があれば、単独の音の音高を同定することができる。しかし注意したいのは、この認識は要素音の絶対的物理特性とは全く関係なく起こることである。例えば、長調の場合、相対音感保持者は任意で選択した主音を「ド」と認識し、上主音、中音、下主音を「レミファ」として認識する。

③ 音楽的能力

吉永誠吾(1996)によると、音楽的能力にはシーショアの説、シェーンの説、メーンの説、レベスの説、ランディンの説などいくつかの学説がある。

シーショアの説では音楽の才能を単一のものとしてではなく相互に独立しているものとして、音楽的感受性、音楽的行為、音楽的記憶と想像、音楽的知性、音楽的感情の五つに分類している。たとえば音楽的感受性においては高さの感覚や強さの感覚、時間の管区、広がり感覚といった単純な印象形と、リズムの感覚や音色の感覚、協和の感覚、量の感覚といった複雑な印象形に分けられている。シーショアはこれらの才能がバラバラに集まって音楽的心性を形成するのではなく、総合されたパーソナリティとしてあらわれることを強調しているが、「これらの能力はおのの独立した部分として、感覚のみならず記憶、思考、感情、行為などすべてを貫いている」として基本的感覚の優位を認めている。

シェーンの説では音楽的能力という語の代わりに音楽適性という語を使い、音楽的鑑賞能力に対する音楽性(musical aptitude)と演奏能力に対する才能(talent)に大別される。両者は補足的な関係にあり、音楽性が高いほど演奏もよくなる、とされている。後者の才能については、聴覚的感受性、音楽的感情と理解、音楽的技量といった一次的要因と、知能、音楽的記憶、意志力と決心、自信、気質といった二次的要因に分けられている。

メーンの説では、2452人に対する質問紙から得られた回答による、実際の調査に基づいて音楽的能力の内容を明らかにしている。調査のなかでメーンは非常に音楽的な人が100パーセント出来て、非音楽的な人がほとんどできないことを探し出した結果、「二声が歌える」こと、すなわち低音部のパートが歌えることがそれに相当することを発見した。音楽的であるかないかを弁別するのに都合の良い妥当性のある特徴となっている。

レベスの説では、音楽的能力を先天的素質と、すでに出来上がっている才能に分けている。その才能をさらに二つに分けて、創造的作曲的能力と再生的解釈的才能と名付けている。作曲家は創造的作曲的才能を示したのに対し、演奏家は再生的解釈的才能を示している。名演奏家であり作曲家としても成功している人が少ないことに対して、作曲家で演奏がうまかった音楽家の方が多い。

ランディンの説では、シーショアなどの音楽的心性に対するアプローチを避け、能力は具体的な反応に現れるとした。たとえば聴いたメロディーや和音を正しく書けたり、メロディーに和声の法則により和音をつけたり、リズムを正しく書いたり演奏したりすることは演奏家に共通して求められることである。

本研究では、第二言語習得理論の中でもとくに音声的要因に焦点を当て、音楽的な能力と言語習得の両者に相関関係が存在するのかを明らかにすることを目的として調査を行う。ゆえに、今回は心的アプローチを避け、音楽的能力は具体的な反応となって示されるラディアンの説を、我々が定義する音楽的能力とする。

④ 音高(ピッチ)

発せられた基本周波数(峯松, 2006)。しかし、音高には二つの側面がある。1つはアメリカ規格協会(ANSI)により定められているもので、「高い、低い」など直線的に変化するも

ので、ピッチハイト(pitch height)と呼ばれている。2 つめは、基本周波数が 1 オクターブ変化(上下)するたびに同じ音高が繰り返す性質の側面である。西洋音楽では 1 オクターブの中に半音間隔で 12 のピッチクロマが存在するが、それらがらせん階段のように循環して配置されるイメージである。この性質を音楽理論ではピッチクラス、或いはピッチクロマ(pitch chroma)という(宮崎, 2013)。本研究では音高を同定する調査を実施したが、その際、調査言語である声調言語は原則 1 オクターブ内での変化であることから、第 1 の性質であるピッチハイトにのみ注目することとした。

⑤ 階名

階名は音高とは本来無関係であるが西洋音楽における「ドレミファソラシド」という名前と恣意的に結びつけられたものである。

III. 先行研究

音楽的能力と言語習得について調査した研究は数少なく、その関連性は未だ明らかになっていない。2016 年 1 月現在、本研究と同様の調査を行った研究は行われていない。しかし、いくつかの類似したテーマの論文には本研究を進める上で重要な示唆を含むものがあるので紹介する。

1. 絶対音感と臨界期について

絶対音感習得には言語習得同様、臨界期(critical period)が存在する(Diana, Trevor, Mark, 2004)。言語習得における臨界期仮説とは、臨界期と呼ばれる期間を過ぎるとその後の訓練に関わらず、母国語レベルでの第一言語、第二言語関係なく言語習得が不可能になってしまうという仮説である。臨界期に明確な境界線は存在しないが、多くの研究では幼少期から最大でも 15 歳までと述べられている。遺伝が関係しているという説もあるが、絶対音感習得についても同様のことが言え、5～6 歳ごろまでに音楽に慣れ親しんだり特別な訓練を受けたりした場合、子供は無意識的・自動的に絶対音感を習得しているケースが多い(Diana, 2004)。そして、臨界期を過ぎてからの絶対音感習得は訓練の有無に関わらず不可能とされている(宮崎, 2004)。ダイアナ・ドイッチュ(Diana Deutsch)らは音楽訓練開始時期と絶対音感保有率の関連を調査する研究を実施し、音楽のトレーニングを早く始めるほど、絶対音感習得の可能性がより高まると述べている。調査では 17 歳から 34 歳の男女に実施し、半音のミスは許容された。彼女らの報告によると、4 歳より前に音楽訓練を開始した場合、40%が絶対音感を習得し、4 歳から 6 歳の間に開始した場合だと 27%が習得していた。しかし、6 歳から 9 歳に開始すると、4%に急落し、12 歳以降は 2.7%にまで減少し、これ以降はほぼ不可能なのは明白である。しかし音感の臨界期は 2～3 歳としている報告もあり、明確な境界線は存在しないのが現状で

ある(Diana, 2009)。

2. 絶対音感と声調言語について

ダイアナらと宮崎(2013)では、アクセント言語話者と声調言語話者の絶対音感所持率を比較するため、それぞれアメリカと中国、ポーランドと日本の2国間の学生に調査を行っている。ダイアナらは2004年から2009年にかけて絶対音感と言語の関連について調査している。彼女らは、声調言語(tone language)では声調(音高)が意味決定に際し重要な役割を担うが故、声調言語話者には絶対音感が多いのではないかと仮説を立てている。調査では、アメリカ合衆国と中国の音楽大学生に対し絶対音感のテストを行い、85%以上の正答率で音感所持者とした。結果、絶対音感所持者の割合は、アメリカのローチェスター大学イーストマン音楽学校の学生約5%に対し、北京中央音楽学院の学生は56%に達すると報告されている(Diana, 2004)。これは、中国人は幼少期に声調言語を習得することが絶対音感をもつ可能性を高めるという仮説を支持する結果となった。宮崎(2013)はダイアナらの追調査として欧州ポーランドと日本の音楽先行学生の絶対音感所持率の比較調査を行っている。音感保有認定基準はダイアナらの85%以上に対し90%に設定している。結果、ワルシャワのショパン音楽大学の学生は9%だったのに対し、新潟大学教育学部音楽先行の学生ではその割合は37%だった(宮崎, 2013)。評価基準に5%の差異はあるものの、この結果はダイアナらの仮説を支持するものであると考えられる。

なお、日本語はアクセント言語であるが、その性質はほぼ声調言語と言っても申し分ない。通常、英語のようなアクセント言語では音の強弱によるストレス・アクセントを用いることが多い。対して日本語は音の高低(high と low の2種類)を用いたピッチアクセントである。例えば、橋を発音する場合、「は」と「し」は同じ音高で発音する。しかし、「箸」と発音したい場合は「は」は高く、「し」は低く発音しなければならない。これは中国語などの声調言語の特質に極めて酷似していると言えるため、上記の研究では日本語も声調言語として扱っていると考えられる。

また、先ほど音感と臨界期の関連性を述べたが、ダイアナらはここでも声調言語話者とアクセント言語話者の比較を試みている。4歳から5歳の間に音楽トレーニングを開始した場合、アメリカ人(アクセント言語話者)は約20%の被験者が絶対音感を保持していたのに対し、中国人(声調言語話者)は75%が保持していたと報告されている(Diana, 2006)。彼女らはこの原因を声調言語である中国語の環境に求めている。絶対音感は本来発話の特徴から進化したものであり、それは潜在的に全ての人々に存在するが、幼少期に音高を絶対的音高名、或いは、語に対応する特定のトーンと関連させることにより起動される(Diana, 2006)。それ故、声調言語話者は後者の作業を乳児期から無意識のうちに行っているのちに音楽の音高も母語習得の時と同じ要領で習得するため高い絶対音感所持率に繋がっていると結論づけている。

ダイアナらはまた、絶対音感が語彙的意味を指し示すのに関連しているのか否かを調査するためアクセント言語と声調言語の比較実験を行っている。実験ではアクセント言語話者としてアメリカ人、声調言語話者として中国人に協力を要請した。なお、すべての被験者に音楽の経験はない。調査は2日間行われ、両日とも同じ12個の単語をそれぞれの母国語(英語とマンダリン)で音読するセッションを2度繰り返し、録音されたものを0.25半音ずつ評価した。結果、同日のセッションでは、アクセント言語話者、声調言語話者共に発話した音高の差は0.50半音に収まった。しかし、1日目と2日目のセッションを比較すると、声調言語話者のズレは0.75に収まっているのに対し、アクセント言語話者は0.75から1.50までズレて発音する者が多かった(Diana, 2004)。報告では、英語、マンダリン話者共に、連続したセッションでの発話では同程度に一貫した音高同定力を示したが、日数を空け同じ単語を発音させた場合、マンダリン話者は英語話者よりも、発話した音高が個人内で一貫しており、絶対音感が語彙的意味決定に密接に関与している可能性があるとして示している。

これまでの調査でダイアナらは、声調言語話者に絶対音感保有者が多い原因を声調言語の特質に求めようとしているが、彼女らの仮説が証明されたと言うのにはまだ証拠が十分でない。というのは、彼女らの論文で報告されているのは、我々が先ほど定義した(2)の絶対音感で、潜在的に比較的多くの人に見られる絶対音感の特質であると言うことが出来るからだ。それ故、彼女らの報告は、真の絶対音感を持たない人でも自覚しないレベルで絶対音高情報をとらえている可能性を示唆するものであると解釈するのが妥当であろう。

さらに、宮崎(2004)の研究でもヨーロッパの学生と日本人の絶対音感保有率の比較を行っているが、ヨーロッパ諸国に比べ日本や中国では絶対音感の取得を目的とした音楽的訓練が盛んに行われている(宮崎, 2013)。例えば日本の音楽系大学入試では聴音の試験が実施されることが多いので、絶対音感を持っていたほうが一般に有利である。志望学生は幼いころから聴音、ソルフェージュを通じて、聞こえる音を音楽的音高名で同定する訓練を受けてきた人が多い(宮崎, 1994)。それに加え近年では国内の幼稚園でも絶対音感を身に着ける訓練を行っていることもあるので、必然的に日本に絶対音感保有者が多いという見方も可能である。

IV. 本調査

1. 仮説・調査概要

先行研究では、声調話者は絶対音感を保有している可能性が高いという論理で研究を進めていたが我々は、その論理関係の逆、つまり絶対音感を保有しているものは声調言語習得が有利である、という論理を立て調査を進める。また、先の研究に習うと、日本人を含め声調言語の特徴を幼少期に習得した場合、潜在的な「特定の音高を長期的に記憶する能力」(宮崎, 2004)の絶対音感には既に保有しているとされているので、本研究では「単独の音の音

高を、ほかの音高と比較参照することなしに音楽的音高名で即座に同定することができる能力」(Diana 2006)にのみ焦点を当てて実験を進める。

まず我々は、「絶対音感に代表される音楽的能力は言語習得、特にリスニングと発音の分野と相関関係があるのだろうか」という問いを設定し、「絶対音感などに代表される優れた音楽的能力を持つ者は、声調言語においてより正確に発話を識別し、自ら正確に発声することが出来る」という仮説を立てた。

この仮説設定には以下2つの根拠が存在する。第一に、先行研究でも議論されている通り、絶対音感の習得は言語習得に酷似しているという点が挙げられる。時期こそ異なるが両者には臨界期が存在し、幼児期にのみ完全な習得が可能とされている。第二に、脳神経科学の観点から見た脳内での言語と音楽処理機能の類似性がある。言葉も音楽も音の連続で構成される。すなわち、音という記号が構造をもって体系をなしているという点で共通である。音は空気の振動となり鼓膜に伝わり、鼓膜の振動が内耳に送られ電気信号に変換され知覚されるのである。しかし、言葉と音楽は脳内で処理される部位が異なる。人間の脳は優位半球(dominant hemisphere)と劣位半球(nondominant hemisphere)に分かれており、言語的、論理的思考を司る法を優位半球、空間、音楽能力に関係しているのが劣位半球と言われている。脳の左右どちらが優位半球かは異なるが、一般に左半球が優位半球と言われている。しかし、実際は言葉も音楽もどちらか片方の脳部位を用いて理解されているのではない。言語処理は「言語中枢」と呼ばれる脳部位で行われるが、これは1か所ではなく脳内の数か所に散らばっている言語に関する脳部位の総称である(真島, 2013)。言語中枢は、大抵人々の左脳に位置し、そのなかでも重要であるのが、ウェルニッケ野と、言葉を書いたり話したりするアウトプット行為を行うブローカ野であり、この2つは弓状束でつながっている。両者の位置は図1に示した。

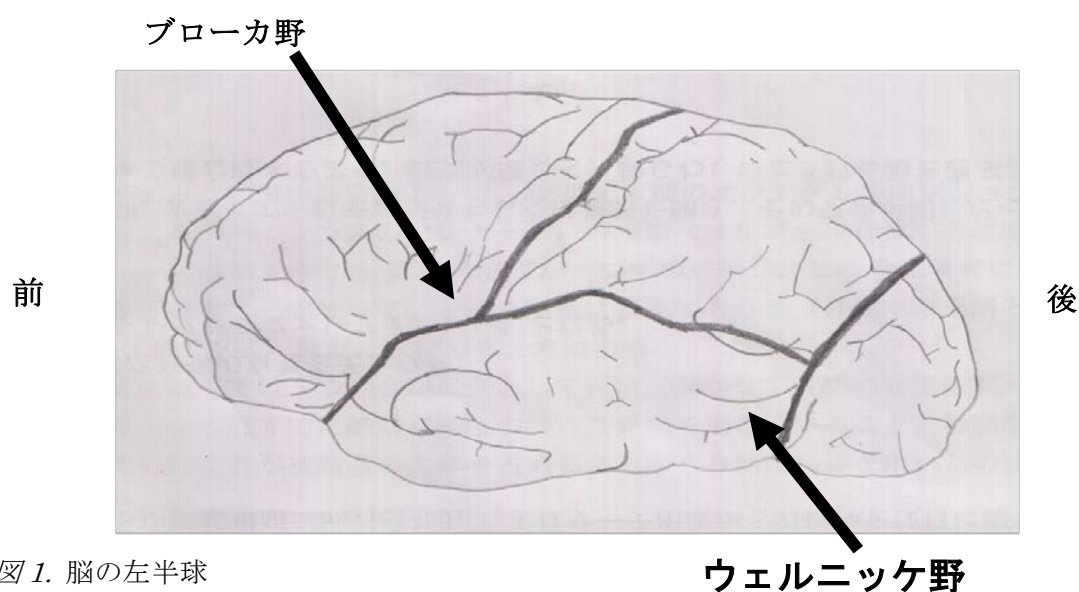


図1. 脳の左半球

そして、音楽を処理する脳部位も1か所ではない。音楽の三大要素であるリズム、メロディー、ハーモニーのうち、リズムは身体運動と関連のある運動前野や右脳で、メロディーは2次聴覚野が処理している。しかし、ハーモニーは言語処理機能としても使用されているブローカ野が関与していることが最近の研究でわかってきている(真島, 2013)。ハーモニーとは、二つ以上の高さの異なる音が同時に鳴るとき作成される音の響きのことで、端的に言うと、音高判断の一種である。よって、音楽経験のある者、絶対音感のある者はこのハーモニーの処理に長けている可能性が高いということもできるだろう。とすれば、ハーモニー処理と言語のアウトプット処理は脳内の同じ部位で行われているのだから、両者の間に相関関係が存在しても不思議ではないと我々は考えた。言い換えると、音楽経験や絶対音感保有者など優れたハーモニー処理能力を持つ者は、同じくブローカ野で行う言語アウトプット行為においても優れたパフォーマンスを出せるという論理である。

そこで、先ほどの仮説に基づき以下の様な調査概要を立て実験を行うことにした。「絶対音感などに代表される音楽的能力が、声調言語習得において発音やリスニングなど”音”に関連する分野を習得する際にどのような役割を果たすのか、またその関連性の有無を全6段階からなる調査により明らかにする」。

2.調査対象言語

全世界の言語は大まかに2種類に分類することが可能である。1つはアクセント言語(intonation language)で、もう1つは声調言語(tone language)と呼ばれている。前者のアクセント言語では単語や文の一部を他の部分より音韻的・音声的に際立たせる(アクセントをつける)ことで意味の疎通を行っている。英語での疑問文では通常文末を上げて発音するが、このようにアクセントにより意味が変化するのが特徴である。これに対し、後者の声調言語はトーンの高低により言葉の意味が変化するという対照的な性質を持っている(Diana, 2006)。例えば、中国語では4種類の上げ下げの調子(声調)が存在し、同じ「ma」の音でも、声調により「お母さん」、「麻」、「馬」、「叱る」と意味が全く異なってしまう。

この声調変化は音高変化とも言い換えることが可能であり。絶対音感保持者は音高を正確に特定することが出来るため、音高が意味決定に関係しないアクセントよりも声調言語を用いる方が、より音感と言語の関連が明確になると考え、本研究では声調言語を調査に用いることにした。また、声調言語にはタイ語、ベトナム語などがあるが(Diana, 2006)、本調査で必要となる母国語話者確保の観点から今回は中国語(マンダリン)を選択した。

3.調査参加者概要

本研究では2015年7月末から同年10月末まで、20歳前後の学生を中心に18歳から60歳まで計151人に幅広く実験を実施した。被験者の音楽経験は様々であるが、音感保持者の内訳は絶対音感保持者約59人、非所持者92人である。なお、絶対音感習得の臨界

期を過ぎていない 12 歳までの児童は含んでいない。また、音感との関連を明確にするため、対象言語である中国語の学習経験者、中国本土・台湾からの留学生・帰国生も調査対象外とした。

4.調査概要に基づくデータ収集方法

(1) 調査内容

本研究では、全 6 段階での調査を独自に作成し、実施した。おおまかな流れは、①音感調査(Part1)→②音楽経験有無の調査→③単語・声調識別調査(Part2,3)→④声調言語発音調査(Part4)→⑤ネイティブスピーカーによる点数化→⑥ t 検定による分析という流れである。

「絶対音感などに代表される優れた音楽的能力を持つ者は、声調言語においてより正確に発話を識別し、正確に自ら発声することが出来る」という仮説に基づき、まず①音感調査によって「優れた音楽的能力を持つ者」、すなわち絶対音感保持者と、それを持たない非保持者に分け、それぞれを比較対象とする。同時に②音楽経験有無の調査をすることで声楽・楽器経験と絶対音感習得の関連性も明らかにする。次に③単語・声調識別調査によって「正確に発話の識別が出来るか否か」を、④声調言語発音調査によって「正確に自ら発声することが出来るか否か」を明らかにするため、それぞれ独自の方法で点数化を試みた(⑤ネイティブスピーカーによる点数化)。そして点数化された結果をそれぞれ⑥ t 検定による分析をすることで、仮説の検証を試みた。なお、③単語・声調識別調査は我々のオリジナルであるが、①音感調査は真島(2013)の方法を、④声調言語発音調査はダイアナ(2004)らの方法を踏襲する形をとった。以下にそれぞれの調査について詳細を述べる(放送音源を用いる調査には Part 番号を付与した)。

① 音感調査(Part1)

本研究でははじめに Part1 として被験者全員を絶対音感保有者と非保有者に分けるための聴音テストを実施した。天岩静子(2013)によると、絶対音感の有無を調べる方法は 3 種類考えられる、とされている。(1) 任意の音を鳴らし、それを何の音か階名で答えさせる方法、(2) 提示されたものと同じ音を別の楽器によって弾かせる方法、(3) 聞いて答えるのではなく、「ド」や「ソ」など指定した音を発生させる方法がある。本研究では、これら 3 つの中で最もメジャーな 1 の方法を採用した。今回の音感調査に用いる音源として、19 世紀末期のオランダ人作曲家ジョニー・ハイケンス(Jonny, Heykens)による「ハイケンスのセレナーデ」の一節(オルゴール音源)を独自に編集し使用した。このフレーズは約 5 秒で全 13 個の音符が 1 つずつ登場し、この音源を 5 秒のインターバルを挟んで三回被験者に聴いてもらい、音符を登場した順番で答えてもらう。ドレミや CDEF(ドイツ式)など、音高名の答え方は自由であり、半音(＃や♭)は無視するものとした。正答は「シレソシラファレファラミラレレ」である。判断基準については、ダイアナらの研究に習い、85%正

答率のものを絶対音感保持者とみなすことにした, (Diana,2006)。よって, 今回は全 13 個中 11 個正解で絶対音感を保持していると認める。なお, 音感保有の有無は我々が判定する。

榊原(2004)の調査では 3 つの音が和音として同時に聞かせて音感の有無を判断していたが, 我々大学生はすでに絶対音感における臨界期を過ぎていること, 特別な音楽訓練を受けていない者が被験者の大半を占めることから今回は和音を用いるのは難易度が極端に高いため不適切と判断した。また, 天岩(2013)の調査では, 絶対音感保有者は非保有者よりもピアノの音に敏感であり, それを言語的に記憶することが報告されている。宮崎(2004)の絶対音感に関する調査では, ピアノ音・純音・合成ピアノ音によって絶対音感の正答率が変化したことから(順に高い正答率), 被験者にはあまり馴染みのないオルゴール音を音源とし, 比較的無名な曲を使用することで経験のある楽器に関わらず, 調査がより公平となるよう試みた。

② 音楽経験有無の調査

次に被験者の音楽経験を口頭調査する。これは, 楽器・音楽経験と絶対音感習得の関連を調査するためである。以下の 3 つの項目に回答してもらった。1 楽器音楽経験の有無(あればその楽器名も), 2 その経験期間(年数), 3 開始年齢, である。

例: 筆者(萱野)の音楽経験

1. 楽器経験あり (ピアノ, ヴァイオリン)
2. ピアノは約 7 年, ヴァイオリンは 15 年目(現在も継続中)
3. ピアノは 4 歳, ヴァイオリンは 7 歳より始める。

③ 単語・声調識別調査

本研究では, 我々が「ゼロからスタート中国語単語 basic1400」J リサーチ出版から抜粋し独自に編集した音源を使用し, 中国語の単語を識別する問題, 声調を区別するテストを行う。回答は全て択一・記号選択式である。被験者は全員中国語学習未経験者であるため, 設問についての前提知識は不要で, 初見であっても回答可能なように難易度を調節した。このテストでは, テストの内容ごとに Part2 と Part3 に分類した。なお, Part2 と Part3 の被験者の答えは我々が採点し, 1 問 1 点として点数化する。実施した具体的な内容は以下の通りである。

Part2

このパートではまぎらわしい語のわずかな音高の差を区別できるかを問う単語認知能力調査で, 全 5 問で構成されている。各問の A と B では, 中国語の単語を或いはまぎらわしい子音がそれぞれ流れ, 両者の発音が同じだと思った場合は○, 異なる場合は×を書く

よう指示した。なお、放送を流すのは一回のみとした。テストに用いた放送内容は以下の通りである。

- 1 A: bo B:bo (漢字なし。子音を問う問題)
- 2 A: 阴(yin) B: 应(ying)
- 3 A: an B: ang (漢字なし。n と ng の発音の違い)
- 4 A: 玩(wan) B: 王(wang)
- 5 A: iao B: iou (漢字なし。2つの母音を1つの音として発音する複合母音)

よって解答は、1.○ 2.× 3.× 4.× 5.×となる。

Part3

Part2 では単語認知能力の検査を行ったが、ここでは単語の声調に焦点を当てた調査を行なった。テストは全2問で、最初にある単語を聴き、その単語の音高変化(声調変化)を覚えてもらう。次に選択肢がA~Dの4つ流れるので、最初に聞いた語と同じ音高変化を持つ選択肢を選んでもらった。音声は1回のみ聞くことが出来る。選択肢に登場する単語は全て別の単語で音高変化の記憶のみに頼り回答してもらうよう試みた。なお、文中の数字(1,2,3,4)は中国語の声調を表している。1は第一声を表し、2は第二声、3は第三声、4は第4声をそれぞれ示している。以下に放送内容を示す。

1:住(zhu 4)

A: 学(xue 2) B: 下(xia 4) C: 藐(miao 3) D: 貧(tan 1)

2:馬(ma 3)

A: 貧(tan 1) B: 談(tan 2) C: 小(xiao 3) D: 价(jia 4)

よって解答は 1.B 2.C である。

④ 声調言語発音調査

これまでの応用編として、Part4 では模倣再生実験を行う。被験者には、ネイティブスピーカーによる発音音源を呈示し、出来る限り正確に模倣するよう求めた。本研究では、ダイアナらの研究に習い、単語1つと短いフレーズ1つをそれぞれ3回ずつ聴いてもらい、その後それぞれ1度ずつ模倣してもらい録音した。以前は中国語の文章を数文音読してもらう計画であったが、初見のフレーズを模倣するのは困難を極め、被験者間でほとんどと言ってよい程差がつかないことが判明したので、今回のフレーズ選択に至った。録音に関しては、筆者達が別々に行ったが、音質に差が出ないよう両者とも mp3 ファイル再生可

能な IC レコーダー(SONY SX-800 型・SX-1000 型)を使用し、録音形式は mp3 128k とした。放送内容は以下の通りである。

- 1 公司職員 「サラリーマン」 (gong si zhi yuan) (1 1 2 2)
- 2 他没在北京 「彼は北京にいません」 (ta mei zai beigin) (1 2 4 3 1)

⑤ ネイティブスピーカーによる点数化

Part4 で実施した模倣再生実験に関しては、録音した音声を、中国語(マンダリン)を母語とする評定者に聞いてもらい、どれだけ正確に聞こえるかを得点化(5 段階評価)する。今回は、協力者として明治大学国際日本学部 に在籍する中国本土からの留学生に依頼した。なお、今回の調査は絶対音感等の音高に焦点を当てた実験であるため、単語の音高(声調)が正しく再現出来ているか否かに重点を置いて評価することとした。基準は以下の通りである。

- 1 点：声調を完全に無視している。
- 2 点：声調をほとんど再現出来ていない。
- 3 点：声調を一部再現出来ている。
- 4 点：声調をだいたい再現出来ている。
- 5 点：母国語話者レベルな完璧な発音。

⑥ *t* 検定による分析化

2015 年 7 月下旬から同年 10 月下旬に至るまでに全 151 人に調査協力を要請し、データ収集を行った。そのうち、59 人が絶対音感保持者、残る 92 人が非保持者であった。データ分析に関しては、最初に Part1 でテストした①音感調査に基づき絶対音感保持者群を A グループ、非保持者群を B グループとして二つのグループに分類した。そこから更に A と B 両グループからそれぞれ 50 人ずつ無作為に選出し、それらをサンプルとして比較分析を試みた。なお③単語・声調識別調査である Part2,3 はそれぞれ 1 問 1 点として、5 点 (Part2)+2 点(Part3)=7 点満点の「リスニング問題」、④声調言語発音調査である Part4 はネイティブスピーカーによる点数化に基づく 5 点満点の「発音問題」とする。各グループ 50 人ずつの音楽経験とリスニング問題および発音問題の得点を以下の表に示す。

表 1.絶対音感保持者(A)・非保持者(B)各 50 人のサンプルデータ

A				B			
No.	音楽経験	リスニング	発音	No.	音楽経験	リスニング	発音
1	ヴァイオリン 5 年	6	4	1		5	1
2	ヴァイオリン 20 年	7	3	2	ピアノ 9 年	3	2
3	ヴァイオリン 5 年	6	4	3	ピアノ 6 年 ホルン 6 年	5	1
4	ピアノ 15 年	5	2	4		5	1
5	ヴァイオリン 13 年 チェロ 3 年	7	3	5	ドラム 6 年	6	1
6	ピアノ 10 年	7	1	6		6	4
7	トランペット 6 年	7	3	7		7	2
8	フルート 7 年	5	1	8		6	1
9	ファゴット 10 年	7	1	9		5	1
10	ホルン 11 年	7	2	10		6	1
11	ヴィオラ 12 年	7	2	11		5	4
12	ホルン 10 年	7	1	12		4	1
13	ヴァイオリン 10 年 ホルン 5 年	6	1	13		7	1
14	コントラバス 7 年	5	3	14		5	2
15	ヴィオラ 7 年	6	3	15	ピアノ 3 年	4	1
16	ピアノ 21 年 トロンボーン 10 年	5	2	16		5	2
17	トランペット 10 年	7	3	17		5	2
18	ピアノ 15 年 チューバ 7 年	6	2	18		4	1
19	ピアノ 15 年 トランペット 15 年	6	3	19		5	2
20	クラリネット 10 年	6	1	20		5	4
21	オーボエ 10 年	7	1	21	ピアノ 13 年	7	1
22	チェロ 7 年	7	3	22		5	4
23	トロンボーン 10 年	6	4	23		5	1

24	ヴィオラ 12 年	7	2
25	ヴァイオリン 11 年	6	2
26	ヴァイオリン 15 年 チェロ 5 年	6	3
27	ヴァイオリン 11 年	5	4
28	ヴァイオリン 15 年 ピアノ 5 年	6	3
29	ヴァイオリン 15 年	7	4
30	ヴァイオリン 10 年	7	3
31	チェロ 15 年	6	2
32	チェロ 17 年	7	2
33	オーボエ 12 年	5	2
34	ヴァイオリン 18 年	6	4
35	ヴァイオリン 16 年	6	1
36	ヴァイオリン 9 年	7	1
37	フルート 12 年	4	4
38	チェロ 18 年	6	3
39	オーボエ 10 年	7	1
40	クラリネット 10 年	6	3
41	ファゴット 12 年	6	3
42	オーボエ 10 年	5	4
43	コントラバス 12 年	5	3
44	ヴァイオリン 15 年	6	4
45	ヴィオラ 7 年	7	1
46	ヴァイオリン 10 年	7	3
47	ピアノ 10 年 フルート 4 年	6	5
48	ピアノ 42 年	5	2
49	ヴァイオリン 10 年	4	2
50	サクソ 4 年	5	4

24		2	1
25		5	1
26		2	1
27	ピアノ 2 年	7	1
28		7	3
29	ピアノ 2 年	4	3
30	ドラム 3 年	6	2
31	クラリネット 3 年	5	1
32	ピアノ 4 年	5	3
33	合唱 2 年 アカペラ 2 年	7	1
34	ピアノ 8 年 ヴァイオリン 3 年	6	4
35	ピアノ 10 か月	6	2
36	ピアノ 4 年	7	1
37	サクソ 9 年	5	1
38	ピアノ 21 年 合唱 4 年	4	1
39	ピアノ 10 年 ヴァイオリン 10 年	5	1
40		6	1
41	合唱 4 年	6	4
42	合唱 3 年	4	1
43		3	1
44	ピアノ 5 年	6	2
45	ヴァイオリン 10 年	5	2
46	ヴァイオリン 12 年	7	1
47	チェロ 4 年	5	2
48	ヴィオラ 12 年	7	2
49	オーボエ 12 年	6	2
50	ヴァイオリン 6 年	4	1

※音楽経験欄が空欄の場合は、楽器・音楽経験が無いことを意味する

A と B 両グループの平均点を算出すると、以下の通りとなった。

表 2. 平均点の比較

	A	B
リスニング問題	6.1/7	5.24/7
発音問題	2.56/5	1.74/5

なお、リスニング問題と発音問題それぞれにおいて、A と B の平均値の差が統計的に意味のある差かどうかを調べるために、 t 検定を行った。帰無仮説、すなわち直接検定する仮説は「A と B の平均値に差はない(ゼロ)」である。なお棄却域の確率は 0.05 とした。結果は以下のとおりである。

表 3. リスニング問題における t 検定の出力結果

リスニング問題		
t-検定: 分散が等しくないと仮定した2標本による検定		
	A	B
平均	6.1	5.24
分散	0.744897959	1.573877551
観測数	50	50
仮説平均との差異	0	
自由度	87	
t	3.99350379	
P(T<=t) 片側	6.7854E-05	
t 境界値 片側	1.662557349	
P(T<=t) 両側	0.000135708	
t 境界値 両側	1.987608282	

表 3 から、片側、両側の P はどちらも棄却域の確率 0.05 より小さいことがわかる。そして「t」の絶対値 3.99 は片側、両側の t 境界値のいずれも上回っている。これにより「A と B の平均値に差はない」という帰無仮説を棄却するため、A グループの平均点の方が優位に大きいという結果となった。(t=3.99, df=87, p<0.05)

表 4. 発音問題における t 検定の出力結果

発音問題		
t-検定: 分散が等しくないと仮定した2標本による検定		
	A	B
平均	2.56	1.74
分散	1.231020408	1.053469388
観測数	50	50
仮説平均との差異	0	
自由度	97	
t	3.83622652	
P(T<=t) 片側	0.000111176	
t 境界値 片側	1.66071461	
P(T<=t) 両側	0.000222353	
t 境界値 両側	1.984723186	

表 4 から同様に、片側、両側の P はどちらも棄却域の確率 0.05 より小さいことがわかる。そして「 t 」の絶対値 3.83 は片側、両側の t 境界値のいずれも上回っている。これによりリスニング問題と同様に「A と B の平均値に差はない」という帰無仮説を棄却するため、A グループの平均点の方が優位に大きいという結果となった。 $(t=3.83, df=97, p<0.05)$

IV. 分析結果と考察

上記に示した分析手法を実施したところ、表 2 からわかるように③単語・声調識別調査による「リスニング問題」と④声調言語発音調査による「発音問題」の平均点は、絶対音感保持者(A)が非保持者(B)を上回る結果となり、表 3.4 にも示される通り t 検定によって統計的に有意な差を見いだすことが出来た。ゆえに、絶対音感に代表される音楽的能力と、声調言語におけるリスニングや発音習得には、ある程度の相関関係があることが認められるであろう。そして「絶対音感などに代表される優れた音楽的能力を持つ者は、声調言語においてより正確に発話を識別し、正確に自ら発声することが出来る」という仮説に関して検証した結果は、以下の通りである。

まず、声楽・楽器などの音楽経験と絶対音感習得の関連性を明らかにすべく、①音感調査と②音楽経験有無の調査の検証結果を述べる。①音感調査では絶対音感の有無を判定するテストを実施し、「優れた音楽的能力を持つ者」、すなわち絶対音感保持者群(A)と、それを持たない非保持者群(B)に分けた。そして、②音楽経験有無の調査の結果を比較したところ、ある程度の年数(10 年)を超えた声楽・楽器経験者には絶対音感能力を持つ者が多く存在することが判明した(37 人中 30 人)。また、絶対音感保持者 50 人中、42 人が幼稚園・小学校低学年など早期より声楽・楽器訓練を開始した者、あるいは、周囲の音との調和が必要となる室内楽や吹奏楽・オーケストラの経験を持つ者、もしくはその両者の特徴を持

つ場合のいずれかであることがわかった。表 1 から推察できる通り、音楽経験のある者全員が絶対音感能力を持つとは限らないものの、音楽経験の無い者で絶対音感の能力を持つ者は一人もいなかった。つまり、この調査結果は音楽経験と絶対音感習得には強い関連性があることを示唆しており、したがって、Ⅲ.先行研究で述べたダイアナらが行った絶対音感と臨界期に関する調査報告を支持するものであるといえる。

次に③単語・声調識別調査である「リスニング問題」から「絶対音感に代表される音楽的能力を持つ者はそれを持たない者に比べて、より正確に発話の識別が出来るか否か」を検証した結果を述べる。Part2 の単語識別問題に関しては、絶対音感の有無に関わらず、いずれも問 3 に対する正答率が最も低く(絶対音感保持者群が 62%に対して非保持者群は 52%)、また問 2 に対する正答率も絶対音感の有無に関わらずどちらも最も高かった(同様に 94%に対して 88%)。ところが、音感があるとされる人物でも正答率が低い場合や、逆に音感がないとされる人物が全問正解したケースもあるため、多少の個人差があることが伺える。Part3 の声調識別問題では、絶対音感の有無に関わらず特に一問目の正答率が低く、Part2 同様、個人差が見受けられた。しかし、全問正解者数を比較すると、表 1 からわかる通り絶対音感保持者群(A)には満点である 7 点を取得した者が 19 人いるのに対して非保持者群(B)は 9 人であり、保有者群の半分にも満たない結果となった。また Part2 と Part3 を合計したリスニング問題の平均点で比較すると、表 2 に示されている通り絶対音感保持者群(A)は非保持者群(B)よりも 0.86 点高く、また表 3 からわかる通り t 検定によって絶対音感保持者群(A)の平均点の方が優位に大きいという結果が提示されている。従って、「絶対音感に代表される音楽的能力を持つ者はそれを持たない者に比べて、より正確に発話の識別が出来る」と結論付けられるだろう。

全問正解であった被験者の例

絶対音感保持者群(A)No.5

23 歳女性 楽器経験有：ヴァイオリン 13 年、チェロ 3 年

また室内楽とオーケストラの経験もあり

音感テストで絶対音感があることを確認、その後のリスニング問題も全問正解した。

最後に④声調言語発音調査である「発音問題」から「絶対音感に代表される音楽的能力を持つ者はそれを持たない者に比べて、より正確に自ら発声することが出来るか否か」を検証した結果を以下に述べる。発音問題の Part4 に関しては、⑤ネイティブスピーカーによる点数化で、先述した通り、各被験者の発音を得点化(5 段階評価)した。表 1 から読み取れるように、絶対音感保持者群(A)には最低点である 1 点を取得した者は 11 人であったのに対して、非保持者群(B)ではその数倍以上の 28 人であった。言い換えると、非保持者群(B)の半数以上は「発音問題」が最低評価となった。これに対し、絶対音感保持者群(B)には、唯一最高得点である 5 点を取得した者が存在した。採点者である中国人ネイティブ

スピーカーによると、「非保持者に比べ、絶対音感を保持している者のほうが、声調を意識した発音が多く、また発音もはっきりとしているように感じられた」という総評を得た。そして発音問題の平均点を比較すると、表 2 からわかる通り絶対音感保持者群(A)は非保持者群(B)より 0.82 点高く、また表 4 の結果では、 t 検定によって絶対音感保持者群(A)の平均点の方が優位に大きいことが証されている。ゆえに、「絶対音感に代表される音楽的能力を持つ者はそれを持たない者に比べて、より正確に自ら発声することが出来る」と推論できるだろう。

VI. 結論

我々は、絶対音感に代表される音楽的能力が言語習得において優位に働く可能性を考え、音楽的能力と声調言語における発音・音声認知能力の関連性を調査した。「絶対音感などに代表される優れた音楽的能力を持つ者は、声調言語においてより正確に発話を識別し、正確に自ら発声することが出来る」という仮説のもと、述べ 151 人に対して独自の調査を行った。調査の内容は被験者の絶対音感の有無を確認するものから始まり、単語の発音の違いを聞き分けるテスト、および声調の変化を聞き分けるテストを実施した後、初見の単語と短文を声調に注意してリピートしてもらうタスクの順で実施した。集めたデータを分析し、 t 検定により統計化することで、絶対音感保持者群と非保持者群には声調言語習得における能力に差があることが顕示された。同時に音楽経験と絶対音感取得には強い関連性があることも明らかとなった。絶対音感保持者群は非保持者群よりも、リスニングと発音のテストいずれにおいても平均点が高く、統計的にも有意な差が認められたことから、仮説は実証されたと言えるだろう。それ故、絶対音感に代表される音楽的能力は声調言語習得において、優位にはたらく可能性がある結論付けられる。

ただし、一つ留意しなければならないことがある。それは、今回の調査では絶対音感に代表される音楽的能力が言語の習得において利点となることが明らかとなったが、それはあくまで声調言語習得に限定されたものであり、言語習得全般にその関連性と有意性が立証されたものではないことである。すなわち、単語や文の一部を他の部分より音韻的・音声的に際立たせる(アクセントをつける)ことで意味の疎通を行うアクセント言語に関しては、音楽的能力との関連性および有意性は認められていない。また、声調言語習得のなかでも、音に関する分野であるリスニングと発音に限定されていることにも注意が必要である。

音楽訓練や絶対音感などの音楽的能力と言語習得の関連性は、脳神経科学、第二言語習得論、音楽学など多様な学術分野を縦断する問題である。しかしながら、本問題に関する調査報告はまだまだ少なく、その大部分は未知数であると言わざるを得ないのが現状である。そこで、本研究では音楽的能力と声調言語における単語・声調知覚弁別能力、発音能力の関連性を調査し、音楽的能力は声調言語習得において優位に働くことを統計的に裏

付けることに成功した。絶対音感保持者は、非保持者には検出できない音高、メロディー、ハーモニーなどの違いに気付くことが可能で、これは音楽活動に際し大きなアドバンテージになる。加えて彼らは、その音楽的能力に由来する優れた知覚能力が声調言語における聞き取りと発音習得にも活かされていることが本研究で確認された、と総括することができよう。本研究が「音楽的能力と言語習得」というテーマが孕む問題の一端を解明することに貢献出来れば幸いである。

引用文献

- 天岩静子, 増田桃子. 2013. 「絶対音感保有者における聴覚刺激の干渉効果と脳活動」『共栄大学研究論集』11巻, 211-225頁. http://ci.nii.ac.jp/els/110009559736.pdf?id=ART0010006298&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1431407055&cp (検索日: 2015年10月10日)
- 王丹. 2009. 『ゼロからスタート中国語単語 basic1400』. 東京: jリサーチ出版.
- 萩野谷悦子. 2013. 「英語教育における多聴の効果」. 『尚美学園大学総合政策論集』16巻, 11-20頁. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009610738> (検索日: 2015年9月10日)
- 小林剛. 2015. 「わざ言語が音楽構築過程において機能するメカニズム: 高等学校吹奏楽部を対象にした実証的な検討」. 『日本教科教育学会誌 = The bulletin of Japanese curriculum research and development』37巻, 4号, 37-49頁.
- 榭原彩子. 2004. 「なぜ絶対音感は幼少期にしか習得できないのか?: 訓練開始年齢が絶対音感習得過程に及ぼす影響」. 『教育心理学研究』52巻4号, 485-496頁. http://ci.nii.ac.jp/els/110001889158.pdf?id=ART0002066647&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1431407447&cp (検索日: 2015年9月1日)
- 史傑, 最上義之. 2013. 「日本語母語話者のための早期英語発音教育についての研究」. 『教育研究』55巻, 229-240頁.
- https://icu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=38&item_no=1&page_id=13&block_id=17 (検索日: 2015年9月7日)
- 真島颯子. 2013. 「音楽のリズム教育を英語教育へ活用する有効性について On the potential validity of applying musical rhythm training to the English education」『サレジオ工業高等専門学校研究紀要』40巻, 71-77頁. http://ci.nii.ac.jp/els/110009574576.pdf?id=ART0010025662&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1431409427&cp (検索日: 2015年10月19日)
- 峯松信明, 西村多寿子, 櫻庭京子. 2006. 「音声の構造的表象に基づく音声認知と外国語発音学習に対する一考察(〈特集〉言語の学習・教育)」. 『電子情報通信学会技術研究報告』106巻363号, 55-60頁. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110005718017> (検索日: 2015年9月18日)
- 宮崎謙一. 2004. 「絶対音感はどこまでわかったか? 小特集-音楽音響における最近の話題-」. 『日本音響学会誌』60巻11号, 682-688頁. http://www.human.niigata-u.ac.jp/~psy/miyazaki/Papers/Miyazaki_2004b.pdf (検索日: 2015年9月)

19 日)

- 宮崎謙一. 2013. 「絶対音感を巡る誤解」. 『日本音響学会誌』 69 巻 10 号, 562-569 頁
http://ci.nii.ac.jp/els/110009661305.pdf?id=ART0010137170&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1445249398&cp= (検 索
日 : 2015 年 9 月 28 日)
- 宮崎謙一, 石井玲子, 大串健吾. 1994. 「絶対音感を持つ音楽専攻学生によるメロディ
の認知」『日本音響学会誌』 50 巻 10 号, 780-788 頁
http://ci.nii.ac.jp/els/110003110730.pdf?id=ART0003516402&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1445498712&cp= (検索日 : 2015 年 8 月
15 日)
- 吉永誠吾. 1997. 「言語と音楽」. 『熊本大学教育実践研究』 14 巻, 11-17 頁.
[http://reposit.lib.kumamoto-u.ac.jp/bitstream/2298/15970/1/](http://reposit.lib.kumamoto-u.ac.jp/bitstream/2298/15970/1/KKJ0014_011-017.pdf)
KKJ0014_011-017.pdf (検索日 : 2015 年 10 月 11 日)
- Diana, D., Kevin, D., Trevor, H., & Brian, H. (2009). Absolute pitch among students
in an American music conservatory: Association with tone language fluency.
Acoustical Society of America, 125, 2398-2403. doi: 10.1121/1.3081389
- Diana, D., & Trevor, H. (2004). Absolute pitch, speech, and tone language: some
experiments and a proposed framework. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 21 (3). Retrieved from [http://](http://www.auditory.org/mhonarc/2004/save/pdf00001.pdf)
www.auditory.org/mhonarc/2004/save/pdf00001.pdf (検索日 : 2015 年 8 月 7 日)
- Diana, D., Trevor, H., Elizabeth, M., & HongShuai, X. (2006). Absolute pitch among
American and Chinese conservatory students: Prevalence differences, and evidence
for a speech-related critical period. *Acoustical Society of America*, 119,
719-722. doi: 10.1121/1.2151799
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Clemens, T.R. (1993). The role of deliberate
practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100,
(3). Retrieved from [http://www.mockingbirdeducation.net/uploads/5/4/0/7/](http://www.mockingbirdeducation.net/uploads/5/4/0/7/5407628/ericsson_1993.pdf)
5407628/ericsson_1993.pdf (検索日 : 2015 年 7 月 13 日)
- Jenny, R. S., & Gregory J. G. (2001). Absolute pitch in infant auditory learning:
Evidence for developmental reorganization. *Developmental Psychology*, 37, 74-85,
doi: 10.1037//0012-1649.37.1.74

第二言語習得と不安の関係性

—ケーススタディから—

Second Language Acquisition and Anxiety

—Case study—

明治大学 国際日本学部

高橋 愛実

Meiji University School of Global Japanese Studies

TAKAHASHI, Ami

目 次

I はじめに

II 第二言語習得における情意要因の先行研究

1. 情意要因全体の先行研究
2. 第二言語不安の研究
3. その場でのコミュニケーションの自信(state communicative self-confidence)の研究
4. 韓国における第二言語不安と自信の研究

III 本調査

1. 調査目的
2. 調査対象者概要
3. 研究・調査方法
 - (1) 紙面アンケートによる調査
 - (2) インタビューによるケーススタディ

IV 結果と考察

1. 紙面アンケートによる調査
 - (1) 動機づけの強さと内容
 - (2) 英語に対する自己評価
 - (3) 全体的な自尊感情
 - (4) 自分の英語に対する自尊感情
 - (5) 不安の自覚, 英語使用時の対人不安と快適さ
2. インタビューによるケーススタディ

V おわりに

引用文献

付録

I はじめに

外国語学習者の自己評価、自尊感情、自信など、情意要因は第二言語習得に影響を与えるとされており、不安もそのうちの一つである。本研究では教室内不安だけではなく、教室外をはじめ、周囲に目標言語話者、ここでは英語話者がいる状態で、どのような不安が働き、言語習得に影響するかについて焦点を当てる。また、不安に影響があるとされる自己評価、自尊感情の観点からも考察する。研究方法については、共通のインターンシッププログラムに参加した2名を選出し、情意要因に関する紙面アンケートでの調査、加えてプログラム中の行動についてのインタビューによるケーススタディを行う。これらの結果を中心に、パーソナリティと行動パターンの両面から、第二言語習得における不安について比較、考察を行う。なお、調査対象者は、同じプログラムに参加しながら第二言語習得における習熟度に差（英語技能試験における）が見られた2名とする。次章では、本調査の基盤となっている情意要因の先行研究を紹介する。

II 第二言語習得における情意要因の先行研究

1. 情意要因全体の先行研究

はじめに、情意要因とは学習者要因の内の性格・情緒であり、主に感情面を示す。（東海大学留学生教育センター, 2005）第二言語学習における情意要因には、動機づけ(motivation)、不安(anxiety)、自己評価(self-esteem)、自己効力感(self-efficacy)、曖昧に対する寛容性(tolerance for ambiguity)などがある。

自尊感情について、実証的に第二言語習得との関係を研究したものは少ないが、王(2013)によると、口頭能力に影響を与えるものであり、Heyde(1977)は自尊感情を全体的な自尊感情と第二言語での自尊感情の2つに階層モデル化した。自尊感情と第二言語不安の関係を実証した研究も、全体として多くはない。

また、一般的には外向的な学習者の方が積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度(willingness to communicate in L2 略称 WTC)を抱きやすく、多く実践の機会を持つことから、第二言語習得に有利であるとされている。一方で、Busch(1982)の日本人学生に対する調査では、内向的な学習者はリーディングや文法に加え、発音も正確であり、口頭発表などでも前者と差は見られなかったとされる（山崎, 2005）。次に、第二言語不安に絞った研究について述べる。

2. 第二言語不安の研究

第二言語不安については、教室内不安、教室外不安、言語使用不安、対人不安などがある。これらは北米を中心とし研究が行われており、不安が強い程言語習得にはネガティブな影響を与えるとされているが、ある程度の不安は適度な緊張感を生じさせ、学習効果をもたらすという研究もある（八島, 2003）。加えて八島は、外国語を使用したコミュニケーションを対人行動と位置づけ、教室内不安は、外国語使用の社会的な側面を強調する、としている。教室内不安については、測定スケールとし

て、Horwitz らにより開発された外国語教室不安尺度(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, 略称 FLCAS)がある。FLCAS は 33 項目からなる(Horwitz, Horwitz&Cope, 1986)。

また、外国語不安の内容については、同じく Horwitz らによって、目標言語の音声による授受活動に伴う不安であるコミュニケーション不安(communication apprehension)、テストにより評価される時に生じる不安であるテスト不安(test anxiety)、母語では自分を表現できるのに、目標言語では自分を十分に表現できないことにより社会的評価が低くなるのではないかという不安、つまり否定的な評価に対する不安(fear of negative evaluation)の 3 つに分類されている(訳は倉八, 1995)。これについて四技能の中では、スピーキングとリスニング活動において最も学習者の不安が高くなると言われている。不安は習性不安(trait anxiety)、状態不安(state anxiety)と状況特性不安(situational-specific anxiety)の 3 つに分類される(Cattell&Scheier, 1965: 訳は王, 2013) が、倉八(1995)は、状況不安(state anxiety)と特性不安(trait anxiety)の 2 つに分類した。本研究では後者の分類を用いる。MacIntyre(2007)によれば、特性不安、つまり、性格に起因し、言語学習や言語使用に特に関係のない不安の度合いは L2 のパフォーマンスに影響は見せなかった。一方で、FLCAS によって測られる状況特性不安は、L2 のパフォーマンスに大きくネガティブな影響を及ぼすとした。また、状況不安は変化し、時間とともに変動するものであり、その増加は自信と WTC にネガティブな影響をもたらすとされている。状況不安の増加は、以前にあった出来事への不快感の想起、集団における緊張、同化への不安など、様々な要因が考えられるという。

また、不安のない学習者は間違いがあっても話し続ける傾向があり、不安度の高い学習者は完璧主義の性質を持つ傾向があると言われている(Gregersen&Horwitz, 2002)。次に、第二言語不安に関与していると考えられるその場でのコミュニケーション(state communicative self-confidence)についての先行研究に触れる。

3. その場でのコミュニケーションの自信(state communicative self-confidence)の研究

WTC のモデル(MacIntyre, et al., 1998)における、その場でのコミュニケーションの自信(state communicative self-confidence)(訳は八島, 2004)と、第二言語における自信(L2 self-confidence)に不安は深く関係しているとされる。Clement (1986 他)は自信の重要な構成要素には、有能感(perceived competence)と不安の欠如(a lack of anxiety)があり、自信は特性自信(trait-like self-confidence)と、状況自信(state self-confidence)に分類されるとした。また、あがり症と言語学習不安を引き起こす認知的、言語学的な要因は異なるとされている。Spielberger(1983)は、その場でのコミュニケーションの自信を、自律神経の活動に伴った緊張と心配感に定義される一時的かつ感情的な反応と考えた。

加えて、「不安の程度」と「自らの言語能力の認知」の両者を合わせた概念を、「第二言語でのコミュニケーションにおける自信」とすることもある(八島, 2002)。続いて、第二言語不安と自信に関して、本調査の調査対象者のうち 1 名の出身国である韓国における研究を紹介する。

4. 韓国における第二言語不安と自信の研究

アメリカで学習をしている韓国人学生を対象とした研究では、「自分の英語（のレベル）はクラスに参加するほど十分ではない」と考えている者が全体の大多数を占めた（Amy&Junkyu, 2014）。また、Amy と Junkyu によれば、韓国で英語を学習している韓国人学生は他の言語学習環境を持つ生徒よりも、比較的高い不安を抱く傾向があるという分析も複数なされているという。次章より、これらの研究に基づいた本調査に移行する。

Ⅲ本調査

1. 調査目的

同じインターンシッププログラムに参加した2名の第二言語習得の情意要因の変化について、第二言語不安を中心に比較、研究する。出身国が異なる2名を調査することで、不安の内容の違いや、それらが構築された教育面での環境を比較することができると思った。両者はプログラム開始前時点のTOEFL iBTの点数がほぼ同じであったが、帰国後の英語力の成長の度合いに違いが見られた。以下は調査対象者の概要である。

2. 調査対象者概要

調査対象者には、アメリカでのあるインターンシッププログラムに参加した日本人・韓国人学生の2名を選出した。期間は5ヶ月間であり、業務内容については後述する。また、このプログラムは、アメリカ、それ以外の国からの参加のどちらもが認められているが、業務内容・待遇に差異はない。日本人学生をA、韓国から日本へ留学し、日本の大学からプログラムに参加した韓国人学生をBとする。両者はプログラム途中（プログラム開始から4ヶ月）まで寮が同室であったため、ルームメイト他、基本的な生活環境に目立った差はないと言える。表1は、基本情報をまとめたものである。

表1. 調査対象者概要

研究対象者	A(日本人学生)	B(韓国人学生)
プログラム参加時の年齢	21 歳	23 歳
インターンシップでの業務	飲食スタッフ（3ヶ月） →ショップ店員（2ヶ月）	エンターテイナー（4ヶ月） →飲食スタッフ（1ヶ月）
寮におけるルームメイトの構成 （前半4ヶ月はA、Bは同室）	中国人、日本人、韓国人（4ヶ月） →中国人、日本人、ペルー人（1ヶ月）	中国人、日本人、韓国人（4ヶ月） →ブラジル人、アメリカ人、韓国人（1ヶ月）
プログラム開始前のスコア	(TOEFL iBT) 62	61
プログラム終了後のスコア	(TOEIC) L:380 R:320 (帰国2ヶ月後受験)	L: 465 R:300 (帰国4ヶ月後受験)

上記の業務の内容については、飲食スタッフは簡単な調理、レジ業務、接客、清掃を行う。また、1

人で1つの場所を担当することが多い。次に、ショップ店員の仕事は、レジ業務、在庫管理などであり、中には挨拶専門のポジションもある。Bの就いたエンターテイナーの仕事はパフォーマンスが主であり、業務上その最中に喋る事はできない。また、日時によって仕事場や同僚が異なる。続いて、具体的な研究、調査方法について述べる。

3. 研究・調査方法

(1) 紙面アンケートによる調査

外国語学習における情意要因全体について、記述、および5段階の選択式アンケートを作成し、これに基づく調査・インタビューを行った。質問内容は以下に分類される。

I (2) 動機づけの強さ, (1), (3)～(6) 動機づけの内容

II (1)～(4) 英語に対する自己評価

III (1)～(5) 全体的な自尊感情

IV (1)～(6) 自分の英語に対する自尊感情

V (1) 不安の自覚 (2)～(9) 英語使用時の対人不安・快適さ

(選択型の質問には、1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 普通 4 やや当てはまる 5 非常に良く当てはまる を選択肢として設定した。)

I, II, Vについては、元田(2004)、王(2013)、田所(2002)、2008年から2009年の研究で使用されたDörnyeiの質問紙の各項目の尺度を参考に再構成を行った。加えてIII, IVについては、Resenberg(1965)の自尊感情尺度の項目の元田(2004)による訳を中心とし、インターンシップ中の状況に合わせて再構成したものである。紙面アンケート後に行ったケーススタディの詳細は以下である。

(2) インタビューによるケーススタディ

言語習得・コミュニケーションに関わる分野で、「共通の場にいながら異なる行動をとったケース」について両者にインタビューを行い、状況不安、特性不安に焦点を当て考察した。取り上げたケースについては、客観的な事実の把握を行うため、事実に対する認識が一致するまでA・B間で話し合いをした上で定義することとした。以下、それぞれの研究の結果と合わせ、考察を述べる。

IV 結果と考察

これより、紙面アンケートの結果と考察については、アンケート内の順番をなぞり、動機づけ、自己評価、自尊感情、不安の自覚、対人不安、英語使用時の快適さの順で記述する。

1. 紙面アンケートによる調査

(1) 動機づけの強さと内容

英語を学んでいる理由について、Aは高校生までは英語自体の形、音や発音が好きであったことや、英語が得意であったためであり、大学入学以降はインターンシッププログラムに参加するため、プロ

グラム終了後は「いつか」働きたいと考えている企業がアメリカにあるため、と回答した。Bは、中学生以前は英語を使うことが楽しかったため、中学生以降については将来の就職活動に役立つことや、韓国で必修であること、ステータスとしても考えているため、と答えた。英語を自発的に学んでいると思うか、という問いに対しては、A、Bともにあまり当てはまらないと回答した。学校などで必要がなくなっても英語の勉強を続けたいと思うか、という質問については、Aは普通、Bは非常に当てはまるを選択した。英語を学ぶことに対し周囲の期待を感じるかという問いには、両者とも非常に良く当てはまると回答した。英語を楽しみと感じるかについては、Aは普通、Bも普通としながら、後者は英語を使う事は楽しいが、勉強としては好きではないと補足した。どのような場面で楽しいと感じるかについて、Aは綺麗に発音ができた時、思った言葉が正確に出てきた時とし、Bは会話など人とコミュニケーションを取る時と答えた。それぞれの英語学習における最終的な目標は、Aはネイティブスピーカーと滞りなく会話すること、Bは日常会話だけでなくビジネス英語の習得であった。

上記の結果について、動機づけの強さの項目における自発性の程度に差は見られなかった。動機づけの内容については、英語習得について周囲の期待を強く感じていること、ビジネスにおいて有利と考えていることが共通している。また、Aの英語学習は音や言葉の構造などへの興味に始まり、成績が出るようになってからは評価におけるポジティブな要素としての学習に変化、大学入学後は目標を達成するための学習へ、というような変遷を辿っている。英語に対する興味が、コミュニケーションツールとしてというよりも言語としての面白みに始まっていることが大きくBと異なっている。英語への興味がコミュニケーション面に大きくシフトして行ったのは大学入学以降にあたると伺える。アンケートへのコメントでBは、文法の学習が本格化する中学生の頃から徐々に英語を学ぶことへの自発性が減少していったと言う。Bの方が元々英語に対しコミュニケーションツールとしての関心が強かったが、中学生時に文法学習という強制力が英語学習にかかったことにより、自発的なモチベーションが減少していったと考えられる。これはBが文法などよりも、アクティビティやゲームを通じたコミュニケーションの分野により面白みを感じていたことが理由だと推測できる。このようにBの中では英語によるコミュニケーションの心地よさや楽しさが強く、これ自体は現在も変化していないが、学習環境の変化によって、「就職活動における優位さやステータスとして」など、英語学習におけるモチベーションも徐々に社会的側面に影響を受けていったのだと考えられる。次に、英語に対する自己評価の結果について報告する。

(2) 英語に対する自己評価

言いたい事に合った英語表現がすぐに浮かぶか、という問いに対しては、Aはあまり当てはまらない、Bはやや当てはまるを選択した。スピーキングについての自己評価（どのようなことができるか各技能について記述する形式）では、Aは日常会話や連絡事項は可能だが、同じ表現しか浮かばないとし、Bは、日常会話が可能、ビジネス会話も学べば可能だと思う、と回答した。ライティングでは、Aは曖昧な部分はあるが、辞書があれば大方向正しい形で書く事ができる、また文が長くなる傾向があ

ると回答した。Bは、言いたい事は伝えられるが、文法ミスが多く、またアカデミックな内容が苦手だと自覚している、と答えた。リスニングについては、Aは苦手な方であるとしながら、プログラム参加後に最も改善された項目であり、ネイティブスピーカーの先生の話は7, 8割程度聞き取ることができると答えた。一方でBは、聞き取る事はできるがどう反応するかが難しい、またスラングは分からないが、ネイティブスピーカーの先生の話は8, 9割程度聞き取ることができると回答した。気を抜くと話を聞いていても内容を把握できず流れていく、という点は2名間で共通していた。リーディングについては、Aは4技能の中では比較的得意だったが、アカデミックな内容のものはモチベーションがやや下がる傾向があったとした。また、ニュースなど、英語の比較的短い記事は目に入ると読むとコメントした。Bは、アカデミックなものはあまり得意ではないとした上で、母語の韓国語の小説は読むが、日本語や英語の小説は読まないと回答した。英語について自信のある点に関しては、Aは英単語を日本語の表現に置き換えること（訳に置けるニュアンスの正確性）、発音を挙げた。Bは、スピーキング、特に英語で喋りかけられた時などに会話の流れを崩さず比較的反応が早くできる点、とした。満足していない部分に関しては、Aはリスニングとスピーキング、Bはライティングとリーディング、と回答が分かれた。英語学習者のなかで、全体的に自分はどれくらいのレベルだと認知しているかについては、両者とも選択肢中の普通をマークした。

八島(2003)は、リーディング、ライティングもコミュニケーション活動であるとしながら、そこにはリスニング、スピーキングと比較して「時間的余裕」があり、「自己提示操作も行いやすいため情意的にはかなり異なる」としている。これについて、2者の英語力（四技能）における自己評価を比較すると、Aは前者2項目に、Bは後者2項目に評価の高いものが偏っていることがわかる。

Aには、英語について完璧さ、正確さを求める傾向が伺える。これは、受験における英語学習の環境や態度によって強化されたものだと考えられる。Aはこれに関するコメントで、小学生の頃に英会話教室に通っていたが、正確に発音できるようになるまで他生徒の前で1人で発音しなければならなかったことがネガティブな思い出として残っている、と話した。このような経験から、「正確さ、完璧を求めることが元来好きである」というよりは、「そうしなければならない」という意識が強いのではないかと考えられる。加えて、特性的な完璧主義の傾向がある、ともコメントした。これらの特性的、状況的どちらもの要素が英語使用時に働いており、会話の中ではこれを軽減する「時間的余裕」と「自己提示操作の行いやすさ」が無いために、リスニング、スピーキングに苦手意識を持っているのだと考えることができる。また、会話の最中も、リーディング、ライティングと同じプロセスを使用しようと考えているのではないかと推測できる。

それに対し、Bはどちらかというと文法はあまり考えずに発信する、とコメントしている。Bによれば、幼少期から英語のビデオなどを見る事が多く、表現を文法等の仕組みというよりは音で覚えているという。それをアウトプットする形で会話に臨んでいることから、ここには大きな情意的な違いがあると考えられる。これは、幼少期に英語を使ったアクティビティに対し抵抗がなく、楽しいと感じていたことの大きな理由として考えることができる。また、アカデミックな内容が好きではなく、苦手

であるという認識に関しては、それがコミュニケーションに直結しないことや、日常会話で使用しない難易度の高い語彙が必要になること、また正誤や訂正などが存在し、日常会話で求められないレベルの正確性が求められる、測られることが理由に挙げられる。

上記の考察からわかる両者の違いとしては、Bは「言いたい事がある」という前提で文の仕組みなどを考えるより先に発信を始め、一方でAは発言する前にメッセージを正確に伝えられるかどうか考えてからアウトプットに着手し始めるという点である。次に、全体的な自尊感情について報告する。

(3) 全体的な自尊感情

自分には他人と同じくらい価値がある、という項目では、Aは非常に良く当てはまる、Bは普通と答えた。もっと自分を尊重できたらよいと思う、という項目では、Aはやや当てはまる、Bは非常によく当てはまる、を選択した。他人の目を気にするという項目では、A、B両者非常によく当てはまる、と回答した。自分の長所について、Aは行動力と経験を挙げ、Bは好奇心が旺盛であることを挙げた。短所については、Aは対人関係で不安になりがちであること、面倒くさがりであることを挙げ、Bは物事に熱中すると他のものが見えなくなることを挙げた。自分をネガティブ、ポジティブのどちらで捉えるかについては、A、Bともに回答内容が同じであり、経験してきた事に関してはポジティブであり、人に評価される場では否定的な評価を受けないか不安になる等ネガティブに捉えることがある、と答えた。

全体的な自尊感情については、Bと比べAの方が自身のことをややポジティブな姿勢で捉えていることがわかる。このことから、全体的な自尊感情の度合いが必ずしも第二言語不安に直接反映される訳ではないと考えられる。「他人からの評価を気にする」という項目に対しては、両者とも最大値をマークしており、これが英語使用時ではどのように変化するかを次項目で考察する。

(4) 自分の英語に対する自尊感情

自分の英語力は他のインターンシップ参加者と同じくらいだと感じる、という項目について、Aは普通、Bは非常に良く当てはまるを選択した。自分の英語をネガティブ、ポジティブどちらで捉えることが多いか、という問いに対しては、Aは、全てではないがややネガティブ、Bはポジティブと答えた。自分の英語が役に立たないと感じることがある、という項目では、Aは非常に良く当てはまる、Bはやや当てはまるを選択した。役に立たないと感じる際の具体的な場面は、Aは相手の言っていることや意図が分からない時、意見を英語にできない時とし、Bはボキャブラリーの不足を感じる時や、専門の場所に配属された時と答えた。自分より英語ができる参加者と会話をする際、どのような印象を受けたか、という質問でAは、緊張する、逆に相手が英語の母語話者でない方がリラックスして話すことができると答えた。Bは、相手にもよるが、文法などが間違っているでも意図を汲んでくれるなど、言いたい事を理解してもらえることが多いため話し易いとしながら、帰国子女など英語以外に共通の言語があるのに英語で会話する場合は緊張したり、違和感を感じたりすることがある、と答えた。

また、自分の英語の熟達度を気にする人と会話をする場面では緊張するとした。自分の英語のレベルを人に表現した事があるかについては、Aはあるとした上で、「英語が上手なくてごめんなさい」と前置きしてから接客をすることがあったと説明した。Bはあまり無く、表現が思い浮かばなくてごめんなさい、などは後から言う、と答えた。英語力の成長度合いに不安になることはあるか、その理由は何か、という問いについては、Aは長年勉強しているが、満足にビジネスができる程(英語使用が給与の主たる理由になるような仕事をする程)英語ができないため、Bはテストの点数が上がらない(特にリーディング)ため、ボキャブリーの不足と答えた。

Ⅲ全体的な自尊感情では、Aの方がポジティブな傾向にあったが、英語使用時の自尊感情については、Bの方がその度合いが高い。両者が自分の得意な分野についてポジティブに捉える傾向は自然だといえるが、Aの方が英語使用時の自尊感情を低く抱いたという結果は、インターンシップなど英語圏での生活において、自身が苦手としているスピーキング、リスニングが必要とされる機会が他の場面よりもはるかに多いことに起因していると考えられる。また、Ⅲの他人の評価を気にするという結果からも、英語使用時に外国語学習不安における「否定的な評価に対する不安」が強く働いているのではないかと推測できる。会話の前に自分の英語のレベルを提示する傾向も、相手が持つ無意識的な評価基準を下げておくためのものだと考察できる。つまり、Bと比較して、Aは特性的に自信がない、内向的であるという訳ではなく、自分が苦手とするリスニング、スピーキングを通じたコミュニケーションによって否定的評価を得ることへの不安、つまり状況不安が英語使用における障害として働いているのだと言える。

Bについては、言語不安の中の「テスト不安」が留学中に抱いた不安の中では大きなものではあるが、業務中はこれが働く場面があまり無かったと考えられる。Bにとって英語を使用したコミュニケーションは、自分の英語が多少正確でなくても伝われば良い、相手が英語に熟達していて意図を汲み取ることができる人ならば、なお理解してもらいやすい、というように、あくまでも意思疎通であるという前提が大きいと言える。続いて、この自尊心が影響するであろう不安の自覚、英語使用時の対人不安・快適さについての結果を報告する。

(5) 不安の自覚、英語使用時の対人不安と快適さ

自分は不安になりやすい性格である、という問いに対しAはやや当てはまると、Bはやや当てはまると非常に良く当てはまるの間であると回答した。どのような事柄で不安になるか、という質問に対しては、Aは人の評価を受ける時、Bは新しい環境に置かれた時、まだ起こっていないことについて不安になると回答した。

英語で会話する時不安や緊張を感じるか、という問いに対しては、Aは非常に良く当てはまると回答し、Bはあまり当てはまらないと回答した。不安を感じる場合どのような場合で不安になるか、という問いに対しては、Aは相手の意図を汲み取れない、意図を伝えることができないために相手から「もういい」などの反応を受けること、と回答した。これに対しBは会話で不安になることはないが、

プレゼンテーションなど知らない人の前でのパブリックスピーチでは緊張を感じる、とコメントした。自分と同じか、それよりも英語が熟練でない人と話す時不安や緊張の度合いは軽く感じる、という項目に関しては、Aは非常に良く当てはまると回答したのに対し、Bは全く当てはまらないと回答した。また、ネイティブスピーカーと話す時に、「～しなければならない」と考えるかという問いには、Aはやや当てはまる、Bは全く当てはまらないと回答した。何に対し「～しなければならない」と感じるか、という質問にAはスピードや使う表現等をネイティブスピーカーに合わせなければ、と焦りを感じると回答した。ネイティブスピーカーに「わからない」という表情をされる、「What?」と聞き返されると不安になるか、という項目については、Aは非常に良く当てはまるを、Bは普通を選択した。次に、自分より英語の上手い人が側にいると安心して話せる、という項目では、A,Bともに普通、と回答した。(このBの回答については、(4)自分の英語に対する自尊感情の4番目の質問についてのコメントを参照。)英語で話す時、間違いを気にしない、という項目では、Aはあまり当てはまらない、Bはやや当てはまると回答した。英語での会話後に「ああ言えばよかった」などずっと気になる、という項目では、Aは非常に良く当てはまる、Bは普通と回答した。母語での会話よりも疲労感を感じる、という項目では、A,Bともに非常に良く当てはまると回答した。疲労の内容について、Aは緊張、英語の表現を探す事、Bは単語選びや、より詳しく話したい事柄についてボキャブラリーが足りないと感じる時、と回答した。

不安の自覚については、両者とも最も高い選択肢を選んでいる。Aは対人不安が強く、Bは新しい環境への適応についてなど、生活における不安が強い。

対人不安の観点では、Aは相手の人数などよりも、自分が英語で適切な対応をできない事に対しての不安が強い。このことから、Aはパブリックスピーチなど不特定多数にどう思われるかどうかよりも、1対1や少人数など個人からの評価をより気にする傾向があるのだと言える。逆にBはパブリックスピーチなどの状況に限定されている。Bのこの場合は、多少あがり症の傾向があることも推測できるが、特に英語を大衆の前で使う場面での緊張が強いと言う。この理由は、母国語であれば予想外の質問や様々な対処を柔軟に行うことができるが、英語はスクリプトから外れてしまうと慌ててしまうため、と回答している。

また、相手がネイティブスピーカーか否かによる不安の尺度が大きく異なっている。Aは相手がネイティブスピーカーでない方が緊張せずに話せると答えているのに対し、Bは、会話の相手の英語のレベルが高い方が話し易いケースがある、という反対の感じ方をしていることがわかる。この理由について、Aは、自分の英語が評価されているようで不安になるため、Bは、英語が上手な人ほど自分の言いたいことを汲んだり気遣いがあったりすることがあり、たとえ文法が間違っているでも伝わるため、としている。

英語使用時の快適さではAはその度合いが低く、Bは高い。また、Aは自分の英語の間違いや、理解されないことに関する寛容さがBと比較し非常に低いことがわかる。次に、インタビューに基づいたケーススタディの結果を報告する。

2. インタビューによるケーススタディ

以下はインターンシップ期間中に A, B でレストランを訪れた時の行動の違いについての考察である。A, B の 2 人でレストランを訪れ食事をした際、B はネイティブスピーカーの店員の態度に気になる点があり、抗議をした。A は B にその点を聞いてから、「言われてみればそうかもしれない」とは感じたが、特に気にならなかったため取り立てて行動は起こさなかった。B が行った抗議の内容は、他のテーブルに比べ水の置き方が乱暴だった、他の客には行っているメニューの説明をしてくれなかった、等である。なお、このレストランは、インターンシップ参加者には割引制度があった。

この出来事に対し、「どのようなことを考え、行動をとったか、あるいは取らなかったか」という質問をした。B は、「特に何も考えていなかった、がまんでできなかったため」と回答した。後から自分自身を分析してもらうと、「自分が接客をする立場なら、割引になるお客さんも、チップを払う通常のお客さんに対して、差をつけるような行動はしないため。」と話した。

A は、「店員の態度を気にしておらず、B に店員の態度が悪い、と説明されても、特に思うところなかったため、行動はしなかった」と回答した。また、A は、「知らない人の行動についてはあまり何も思わない、気にならない」とコメントした。

また、「普段からレストランなどで店員の態度などを注意する方か」という質問に対しては、B は「時にもよるが、間違っていると思ったら直接言う。韓国は（日本と比較して）言語におけるストレートな表現が多く、思ったことは素直に話すケースが多いかもしれない」と答えた。A は「手続きなどに関する場面で対応に不備があった場合は、知らない相手でも間違いを指摘するが、サービスや店などで対応を指摘することはほぼない」と回答した。

「ネイティブスピーカーに英語で意見を言う事に対して、不安を感じるか」という問いでは、B は「無い、とにかく店員の態度に納得ができなかったため。伝わらなかったらボディランゲージでも良いと思っていた」と回答した。A は「もし自分がネイティブスピーカーに抗議をしなければならない事態になったら、英語で捲し立てられたら論理的には勝てないと不安になるかもしれない。ただ、今後に関わることにに関してなど、インターンシップ中の職場では上司に何度か直接抗議をした経験がある」と答えた。

店員など、「今後会う可能性がない人、知らない人にどう思われるか気になりますか」という質問に対し、A は「気になる」、B は「気にしない」と回答した。これらのことから、以下のようにまとめることができる。A は、知らない人の行動や対応は気にならないが、自分が彼、彼女らにどう思われるかについては不安になりやすい。B は、「自分だったらそのような対応はしない」と言うように、知らない人の行動を自分の行動と関連づけていることから、自分の行動と他人の行動を気にする度合いは同じ程度であると考えられる。これに加え、知らない人にどう思われるか気にしない、という条件が加わり、自分が相手に感じたことが、行動としてあらわれたのだと言える。このように、一口に対人不安とは言っても、その不安が内側、あるいは外側にどの程度向いているかによって学習者の行動

に違いが生まれることがわかる。

この出来事に関して、行動を起こした時にBは「はじめは何も考えていなかった」と発言していることから、感情が行動として表出する、それが結果的に積極的にコミュニケーションを図る態度として働いたのだと考えられる。この場合はネガティブな交渉ではあるが、1つの言語コミュニケーションであると考えられる。Aは感情をストレートに表現するというよりは、考えてから発言する、あるいは発言しない傾向があり、これが第二言語習得において大きな1つの妨げになっている可能性がある。

また、Bは全体的な自尊感情の中の「他人の評価を気にする」ことについて非常に良く当てはまると認識し、加えてインタビューで、友人など近い人にもどう思われるかを気にする方である、と話している。つまり、BもA同様に対人不安や否定的な評価に対する不安を抱いているが、スピーキング、リスニングなどコミュニケーションに直結する分野が得意であることもあり、その評価が英語の形により大きく左右されるものではない、という前提が英語使用時の心理にあるのだと推測できる。

Vおわりに

上記の質的研究が示したことは、普段から自分のことを「不安症」と表現する2名間でも、その不安が英語使用時により強く発揮されるものなのか、それ以外の場面、あるいは常時抱いているものなのかによって言語学習における習熟度の差が生じるということである。本研究の場合はAの持つ人の評価に対する特性不安と、英語を使うことによって評価が左右されるという状況不安のどちらもが作用し、積極的な発話が妨げられているのだと考えられる。また、Aの特性不安の場合、特に英語が完璧な相手、つまりネイティブスピーカーとの会話で強く見られ、英語が受験やテストの科目であったことで、英語使用時にできるだけ間違いを避けようとする姿勢が形成されたのだと推測できる。Bもテストで良い成績を取れないことへの不安を抱く傾向があるが、4技能のうち習熟度の高いスピーキングやリスニングが主にテストの対象になる技能でないこと、インターンシッププログラム内の生活でテストが求められる場面が少ないことにより、この期間に発揮されず、コミュニケーションを基盤とした言語学習が効果的に行われたのだと考えられる。またこれについては、Bが抱く全体的な自尊感情がAよりもやや低いという結果でありながら、英語使用の場面ではこれが反対になったということからも言えるであろう。なお、これらの結果には少なからず、教育の体制や国民性が関与している可能性も否定できない。全ての場合に当てはまる訳ではないが、長期的に第二言語学習を続けていながらある一定のレベル以上の成長が見られないケースにおいて、情意要因、とりわけ不安に関する要因が、根本的な問題として付随している可能性がある。この場合、英語学習に影響を及ぼす特性不安、状況不安がその学習者の中でどのように構築されたのか紐解き、軽減させていくことが、言語学習の効果、パフォーマンスの向上に繋がるのではないかと考えられる。

引用文献

- 倉八順子(1995)「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究所紀要』37, 77-100 頁.
- 元田静(2004)「第二言語不安と自尊感情との関係-日本語学習者を対象として-」『言語文化と日本語教育』28 号, 22-28 頁.
- 王玲静(2013)『第二言語習得における心理的不安の研究』, 東京, ひつじ書房
- 田所真生子. (2001)「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」『ことばの科学』14, 303-320 頁.
- 田所真生子. (2002)「外国語使用における「快適さ」に対する自己評価とセルフ・エスティームの関係についての考察」『国際開発研究フォーラム』22, 113-124 頁.
- 東海大学留学研究センター編(2005)『日本語教育法概論』東海大学出版会
- 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』第5号 81-93 頁.
- 八島智子. 2004. 『外国語コミュニケーションの情意 と動機』関西大学出版部
- 山崎朝子. 2005. 「学習者論-学習者の個人差と第2 言語学習-」武蔵工業大学環境情報学部紀要第6号, 90-96 頁.
- Amy, S. T., & Junkyu, L. (2014) The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. TESOL QUALITY, 48(2), 252-274.
- Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. Language Learning, 32, 109-132.
- Clément, R. (1980). Ethnicity contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds), Language: Social psychological perspectives (pp. 147-154). Oxford, England: Pergamon.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language and individual characteristics. Journal of Language and Social Psychology, 5, 271-290.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002) Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. Modern Language Journal, 8(4) 562-570.
- Heyde, A. W. (1977) The relationship between self esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), On TESOL' 77. Washington, D. C. : Teaching English to speakers of other languages. Pp. 226-240 (直接の文献はなし)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, 70, 125-132.
- MacIntyre, P. D. (2007) Willingness to communicate in the second language: Understanding the

decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, A., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tomoko, Y. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-86.

<http://www.zoltandornyei.co.uk>

The motivation questionnaires used in the 2008-2009 comparative survey project in Japan, China and Iran

2015 年 11 月 20 日 閲覧

付録

第二言語習得の情意要因に関するアンケート

国際日本学部 4年 尾関ゼミ

高橋愛実

このアンケートは、英語を学習している方が、普段英語をどのように思っているか、自分についてどう感じているか、という意識を調査するためのものです。選択型の質問は、文を読んで、もっとも適当だと思ふ番号を○で囲んでください。選択肢は、1 全く当てはまらない、2 あまり当てはまらない、3 普通、4 やや当てはまる、5 非常によくあてはまる、の5段階に分けられています。答えづらい質問の場合、回答しなくてもかまいません。なお、協力して頂いた方の情報は研究にのみ使用し、それ以外の目的での使用は一切いたしません。

I 動機づけの強さ・内容

(1) あなたが英語を学んでいる大きな理由は何ですか？

(2) 全体的に、英語を自発的に学んでいる方だと思います。

1 2 3 4 5

(3) 学校などで英語を学ぶ必要がなくなっても、勉強を続けたいと思います。

1 2 3 4 5

(4) 自分が英語を勉強する事に対し、周囲の人々は期待していると感じます。

1 2 3 4 5

(5) ①英語が楽しい、好きだと感じます。

1 2 3 4 5

(5) ②どのような点で英語が楽しい、好きだと感じますか？

(6) 英語学習の最終目標などありましたら教えてください。

II 英語に対する自己評価

(1) 思った事、考えている事に合った英語表現がすぐ浮かぶ方です。

1 2 3 4 5

(2) 自分の英語力について、4 技能それぞれどの程度のことができると考えていますか？

①スピーキング ②リスニング ③ライティング ④リーディング

(3) 自分の英語に関して、自信を持っている点、または満足していない点があれば教えてください。

① 自信がある点

② 満足していない点

(4) 英語学習者全体の中で、自分はどのくらいのレベルだと思いますか？(低1→5 高)

1 2 3 4 5

Ⅲ 全体な自尊感情

(1) 自分には他人と同じくらい価値があると思います。

1 2 3 4 5

(2) もっと自分を尊重できたらよいのに、と思います。

1 2 3 4 5

(3) 他人が自分をどう思っているのか気にします。

1 2 3 4 5

(4) 自分の思う長所、短所を教えてください。

① 良いところ

② 悪いところ

(5) 全体的に自分自身をネガティブとポジティブどちらで捉えることが多いですか？

1 2 3 4 5

Ⅳ. 自分の英語に対する自尊感情

(1) 自分は、他のプログラム参加者と同じくらい英語ができると思います。

1 2 3 4 5

(2) 自分の英語に対してネガティブ、ポジティブ、どちらに考える傾向がありますか？

1 2 3 4 5

(3) ①自分の英語が役に立たないと思った事があります。

1 2 3 4 5

(3) ②それはどのような時ですか？

(4) 自分より英語ができるインターン参加者と話をする時、どのような印象を受けましたか？

(5) 自分の英語のレベルを人に表現したことがあれば、その時の表現を教えてください。

(6) 自分の英語力の成長に関して不安になったことはありますか。ある場合、どのような時か教えてください。

V. 不安の自覚・英語使用時の対人不安・快適さ

(1) ①自分は不安になりやすい性格です。

1 2 3 4 5

(1) ②どのような面でそう思いますか？

(2) ①英語を使って会話をしている時、不安/緊張しますか？

1 2 3 4 5

(2) ②どんなことを不安やプレッシャーに思いますか？

(3) ネイティブスピーカーではなく、自分と同じか、それよりも英語が達者でない人と話す時、不安や緊張の度合いは軽くなりますか？

1 2 3 4 5

(4) ネイティブスピーカーと話す時、「～しなければならない（速く話さなければならないなど）」と心配になったり、焦ったりしますか？

1 2 3 4 5

(5) ネイティブスピーカーが自分の話に対して「わからない」という表情をした時や、「What?」と聞き返した時に不安になりますか？

1 2 3 4 5

(6) 自分より英語が上手な人が側にいると、安心して話せます。

1 2 3 4 5

(7) 英語で話す時、間違いを気にしません。

1 2 3 4 5

(8) 英語で会話した後、ああ言えば良かったとずっと気になってしまいます。

1 2 3 4 5

(9) ①英語で会話した後、母語で会話するよりも疲労感を感じます。

1 2 3 4 5

(9) ②何に対して疲れたのだと思いますか？

以上でアンケートはおわりです。ご協力ありがとうございました。

Examining the Cultural and Linguistic Maintenance of the Japanese Community in Hawaii

Meiji University School of Global Japanese Studies
MAESATO, Samantha A.

Abstract

This thesis is focused on the maintenance of Japanese language and culture by Japanese immigrants and their descendants in Hawaii. In the unique multicultural landscape of Hawaii, ethnic minorities comprise a majority of the population, with Japanese being the third largest ethnic group. Given the unique circumstances in Hawaii and the large Japanese community, I was interested in researching the vitality of Japanese language and culture among people of Japanese ancestry in Hawaii. Through the conduction of a questionnaire of 125 people of Japanese descent who are currently living in or have previously lived in Hawaii, I examined: (a) the degree of maintenance of Japanese language and culture of the Japanese community in Hawaii, (b) the role of ethnic identity in heritage language and culture management, and (c) the particular aspects of language and culture which were perpetuated the most strongly.

Keywords: heritage language, Japanese-American, language shift, linguistic minorities, acculturation, ethnic identity, immigrants, family language, ethnolinguistic vitality, multiculturalism, learner motivation

Dedication and Acknowledgements

This thesis is dedicated to all those who were kind enough to take the time to participate in my lengthy survey. Special thanks to family and friends who assisted in the dissemination of my survey and for their continuous love and support. I would also like to thank Professor Naoko Ozeki for her academic guidance as my seminar professor over the past 3 years; allowing me to pursue my research interests and always pushing me to strive for academic excellence. Without all of the combined support and cooperation of those aforementioned, the completion of this thesis would not have been possible.

Table of Contents

Literature Review

Background of Japanese in Hawaii

Brief history of Japanese immigration to Hawaii

Educational background of Japanese immigrants

In-group prejudice of the Japanese population

Out-group prejudice of the Japanese and intermarriage

The melting pot versus cultural pluralism

Ethnolinguistic landscape of Hawaii

Language Learning Motivation

Introduction to heritage languages

Social psychological motivation in language acquisition

Social psychological motivational theory in minority groups

Socio-cognitive perspective of motivation

Method

Design

Participants

Results and Analysis

Overall Results

Club membership

Identity

Japanese language study

Future outlook of Japanese culture in Hawaii

Comparison of Full Japanese and Part-Japanese

Limitations of this Research

Implications for Future Research

References

Examining the Cultural and Linguistic Maintenance of the Japanese Community in Hawaii

This study focuses on the Japanese community in Hawaii. The general research questions of this thesis are: (a) What is the degree of maintenance of Japanese language and culture of the Japanese community in Hawaii?; (b) What is the role of ethnic identity in heritage language and culture management of people of Japanese descent in Hawaii?; (c) Which particular aspects of Japanese language and culture are most strongly perpetuated and which aspects are not?

Literature Review

Background of the Japanese in Hawaii

Brief history of Japanese immigration to Hawaii. Japanese immigration to Hawaii began in 1868, with a group of approximately 149 Japanese men, women, and children who were recruited in response to the labor demand of the sugar industry (Okihiro, 1992). This first group of immigrants, also known as *gannen-mono* (元年者), consisted of unskilled farming class laborers from rural areas of Hiroshima and Yamaguchi prefectures (Nordyke & Matsumoto, 1977). However, due to poor health and communication issues, the first group of Japanese immigrants was deemed a failure and Japanese laborers were not sought again until 1885, when labor shortages on sugar plantations led plantation owners to turn to Japan once again to provide contract laborers, or *kanyaku-imin* (官約) (Okihiro, 1992). Labor recruitment resumed in Hiroshima and Yamaguchi, and also spread to the nearby agrarian communities of Fukuoka, Kumamoto, as well as Okinawa (O'Brien & Fugita, 1991). Japanese immigration to Hawaii continued until 1894, after which time free immigration or *jiyuu-imin* (自由移民) was permitted until the enactment of the *Gentlemen's Agreement of 1908*, which severely restricted Japanese emigration to the United States (Nordyke & Matsumoto, 1977; Okihiro, 1992).

During the Edo Period, the Tokugawa shogunate instated an isolationist policy, prohibiting both immigration to and emigration from Japan, until the opening of Japan in 1853. Following this long period of isolation, Japan entered into the Meiji Restoration (1868-1912), in which westernization and industrialization began (O'Brien & Fugita, 1991) and it is also during this period that emigration to Hawaii commenced. From the perspective of Japanese emigrants, overseas emigration may have been attractive due to the economic burden caused by the reforms of the new Meiji government, such as an increase in the land tax in 1873, which evicted many farmers off their land; the conscription law, enacted in 1873, which mandated that all young men under the age of 32 serve in the army; the Satsuma Rebellion of 1877 and the Sino-Japanese War (1894-1895), both of which were costly ordeals that led to high inflation in Japan (O'Brien & Fugita, 1991). Thus, emigration may have appealed to a wide range of Japanese, whether they sought better economic opportunity, had lost their farming land, wanted to avoid conscription, or otherwise.

According to the "1900 Census", there were already 61,000 Japanese in Hawaii by the year 1900. Between 1908 and 1920, otherwise known as the *Yobiyose Jidai* (呼び寄せ時代), many brides and families were summoned from Japan by male laborers in Hawaii and by 1920 the Japanese population in Hawaii exceeded 109,000, comprising 41.5% of the total population of Hawaii (Nordyke & Matsumoto, 1977). Percentage-wise, the Japanese population reached its peak between 1920 and 1930, accounting for upwards of 42.7% of the population of Hawaii (Nordyke & Matsumoto, 1977). Amid concerns of the numerical dominance of the Japanese population in Hawaii, the Immigration Quota Law, also referred to as the Japanese Exclusion Act (Nordyke & Matsumoto, 1977), was passed in 1924 and

indefinitely terminated immigration from Japan until 1952, when the Walter-McCarran Act was passed, allowing up to 185 Japanese nationals to enter the United States per year (JANM). Despite the ban on immigration from Japan, the Japanese population in Hawaii continued to grow and flourish, maintaining its position as the largest ethnic group in Hawaii from 1900 all the way through the 1960s (Office of Hawaii Affairs, 2011). It was due to their vast numbers and prominence in society that the Japanese in Hawaii did not face forced displacement and internment in concentration camps during World War II (WWII), unlike their less fortunate counterparts in the mainland United States (O'Brien & Fugita, 1991). However, martial law was declared, resulting in the closure of all Japanese language schools and Japanese language newspapers (Nordyke & Matsumoto, 1977), among other reforms, which aimed to belittle and break the Japanese spirit.

Educational background of Japanese immigrants. As has been reiterated by various scholars, parents and family play a key role in children's HL maintenance. Assuming that Japanese in Hawaii are no exception to this general principle, the success or failure of families in the maintenance of the HL depends largely on the parents and the efforts they make to promote the HL proficiency of their children.

Having grown up during the Meiji Restoration, the first-generation, *issei* (一世), would have been subject to the beginnings of educational reform, in addition to many other reforms. One such educational reform sought to standardize Japanese and was implemented through the 1900 Ministry of Education's "Rules for the Enforcement of Elementary School Regulations (*Shougakkourei Shikou Kisoku*)," (小学校例施行規則) which adopted the *genbun-itchi* philosophy of cohesively integrating spoken and written forms of Japanese (Inoue, 2002). It was not until 1916 that *genbun-itchi* (言文一致) was integrated into the *kokugo* (国語), or national language, curriculum as the official grammar, upon publication of "*Kougoohou* (The Grammar of Spoken Language)," (口語法) the first government-issued grammar book (Inoue, 2002).

In terms of women's education in Japan, the Meiji-era Japan saw great progression. In 1872, the Education System Ordinance was passed by the Ministry of Education, mandating the elementary school attendance of all children, regardless of gender and socioeconomic status, thereby providing educational opportunity for all (National Institute for Educational Policy Research, 2014). However, even by 1890, enrolment, especially of girls, was low, as many families simply could not afford the financial burden incurred by sending their children to school (NIEPR, 2014). It was not until the turn of the century that efforts to increase school attendance of girls were implemented; however, middle school education was not emphasized for girls and thus only girls of families of higher classes attended until the 1899 Girls' Middle School Order, which led to the founding of public middle schools for girls and drastically increased enrolment (NIEPR, 2014). It was in this same year that the Vocational School Order was passed, providing more higher education opportunities for women (NIEPR, 2014).

The education rate in Okinawa, where a large number of immigrants to Hawaii emigrated from, was especially low, as Okinawa was not officially annexed to Japan until 1879. Prior to its annexation, schools in Okinawa were reserved for the elite and focused on the study of Confucianism, Chinese classical texts, and Chinese calligraphy (Kerr, 2000), which reflected the strong influence of China on Okinawa. Thus, the primary aims of Japanese educational reform in Okinawa focused on the Japanization of the people of Okinawa and emphasized standard Japanese language education. The dissemination of Japanese language education began in 1880 with the opening of a Conversation Training Quarter, the publication of the *Okinawan-Japanese Conversation Book*, and the opening of

the first middle school in Okinawa (Kerr, 2000). By 1885 the Japanese government had opened 57 elementary schools in Okinawa, and had implemented the school attendance quota for each village in order to combat low attendance rates and introduce compulsory education policy (Kerr, 2000). By this same year girls were also permitted to attend school and in the following year, 1900, the first girl's high school of opened (Kerr, 2000). However, secondary education was not prioritized and there was only one middle school in Okinawa until 1911, when a second one was opened (Kerr, 2000).

Due to the Japanese education system and policy of the time, it is likely that many of the *issei* in Hawaii were not highly educated and the earlier immigrants and women, in particular, may not have even been educated at all. This is important to understanding the intergenerational transmission of Japanese from the *issei* to the *nisei* in Hawaii, as a parent's own educational background could directly correlate to the value placed on HL education and the capacity to promote HL maintenance (in terms of both knowledge and resources). The education of the *issei*, or lack thereof, also contributed to ethnocentrism and racial prejudices, which kept the first generation of Japanese segregated from the other groups.

In-group prejudice of the Japanese population. Nearly half of all of the Japanese immigrants in Hawaii emigrated from the Chugoku region, with approximately 25% from Hiroshima and 21% from Yamaguchi, totaling around 95,000 by the end of the 1920s (Kimura, 1992; Hiramoto, 2010). Due to the dominance of speakers of the Chugoku dialect, it became the standard dialect of Japanese in Hawaii and the immigrants from other regions were ridiculed by those from the Chugoku region if they could not speak the Chugoku standard of Japanese (Kimura, 1992). Thus, there was segregation between prefectural groups within the Japanese group (Hiramoto, 2010). In particular, the immigrants from Okinawa faced harassment and discrimination from the immigrants from mainland Japan and were treated as an out-group due to differences in language and culture. The discrimination was exacerbated by the lack of education of the immigrants, as many of the Okinawan immigrants were unable to speak standard Japanese and only spoke an Okinawan dialect, which was unintelligible to other Japanese immigrants, not to mention that immigrants from the mainland also were generally not well-educated and many did not even know where Okinawa was located (Kimura, 1992). In fact, the prejudice against Okinawans was so severe that Okinawans came to be regarded as an entirely separate racial/ethnic group by the other Japanese and even by the non-Japanese groups (Kimura, 1992).

Prefectural-affiliation was of utmost importance to the *issei* and they sought refuge in *kenjinkai* (県人会) (prefectural associations), placing great emphasis on prefectural identification and solidarity. Unfortunately, the *kenjinkai* escalated tensions and rivalries between the prefectural groups, as each group became increasingly attached to its prefectural identity and distinct customs and dialect (Zhang, 2013). The *kenjinkai* also encouraged exclusive interaction with prefectural in-group members and promoted in-group marriage (Niiya, 1993).

Prejudices within the Japanese group are especially apparent in the marriage practices of the first and second generations. The *issei* were very locally-oriented and as such there was a high rate of endogamy, with the norm being to seek a marriage partner from within a limited geographic area, with one's own village being the most desirable (Spickard, 1991). This mindset not only resulted in a low rate of interethnic marriages but a low rate of inter-prefectural marriages, as well.

Out-group prejudice of the Japanese and intermarriage. The longstanding prevalence and acceptance of interethnic marriages in Hawaii is remarked upon by many scholars. In fact, with 37% of all marriages involving spouses of different races, Hawaii has

the highest rate of interracial marriage in the U.S. (U.S. Census, 2012); however, this rate only accounts for intermarriages between seven racial groups (White, Black/African, American Indian, Asian, Native Hawaiian/Pacific Islander, other race, and multiracial), which means this rate would be even higher if intragroup intermarriages were included, for instance, if a Japanese were to intermarry with a spouse of another Asian ethnic group, such as a Filipino or a Chinese. According to data from the “2010 U.S. Census,” Hawaii also took the top four rankings for counties with the most married couples in which one spouse identified as multiracial and took four of the top five rankings of counties with marriages in which both spouses identified as multiracial (U.S. Census, 2013). However, up until the 1950s the rate of intermarriages involving Japanese in Hawaii was relatively low in comparison to other ethnic groups (Tinker, 1984). In the 1920s only 5.6% of all Japanese marriages in Hawaii were intermarriages, steadily rising to 10.1% in the 1930s, 19.9% in the 1940s, 24.9% in the 1950s, 38.8% in the 1960s, and 47% in 1970 (Tinker, 1984). The low rate of intermarriage of Japanese may be attributed to the large population size of the Japanese community as well as a relatively equal in-group gender ratio, as opposed to other groups like the Chinese and Filipino migrant workers who were predominantly single males and were thus more likely to intermarry (Tinker, 1984).

The melting pot versus cultural pluralism. In *Assimilation in America: Theory and Reality*, Gordon’s definition of the melting pot theory states that ethnicity will fade into obsolescence and all ethnic/cultural groups will assimilate and merge into a unified group (Gordon, 1961). Ideally, all cultures would enjoy equal representation in the new fusion culture; however, the melting pot often promotes the assimilation to a dominant group, as is the case in Anglo-conformity and Americanization which are sustained by the notion of the superiority of certain groups over others (Gloor, 2006; Gordon, 1961). Gordon asserts that Anglo-conformity is the “most prevalent ideology of assimilation goals” in the United States (Gordon, 1961).

The melting pot is countered by cultural pluralism, which is interpreted by Gordon as “[the] tendency for each group to preserve its own language, religion, communal institutions, and ancestral culture. All the while... learning to speak English... [and] participat[ing] in the overall economic and political life of the nation.” (Gordon, 1961). This supports the idea that selective assimilation, rather than complete assimilation is favorable.

Gordon also quotes Louis Adamic, a Yugoslavic writer and immigrant, who supported the idea of cultural pluralism, rather than the melting pot and who asserts that integration is more desirable than assimilation. Adamic believed that immigrants should “‘be proud of the cultural heritage of their ancestral ethnic group and of its role in building the American nation; otherwise they would not lose their sense of ethnic inferiority and the feeling of rootlessness.’” (Gordon, 1961). Neither complete assimilation as proposed by the melting pot, nor adamant rejection of assimilation—often resulting in the inability to integrate into the host society—are desirable. A certain degree of conformity may be needed to achieve unity, but maintaining diversity and multiculturalism should also be prioritized. Cultural pluralism is thus a reasonable compromise between the confliction of assimilation and multiculturalism.

Ethno-cultural landscape of Hawaii. In the particular case of Hawaii, where ethnic groups both intermix and retain distinctive ethnic identities, the prevalent ideology may be described as cultural pluralism and contradicts the ideals of the melting pot (van Zile, 1996). In fact the strengthening of ethnic group identities has actually contributed to the unique multicultural society in Hawaii, in which each ethnic group is recognized as distinct, but also coexists harmoniously alongside other ethnic groups. All of the ethnic groups combine to form a single pan-ethnic local identity while still maintaining their distinct individual

identities (Labrador, 2010; van Zile, 1996). In this sense, ethnic groups in Hawaii are both “divided and united” and “emphasizes similarities as well as differences” (van Zile, 1996).

Both van Zile and Labrador assert that the demographics of Hawaii, which consists of no numerically dominant ethnic group, are likely significant to ethnic relations in Hawaii. Furthermore, Hawaii has a high rate of interracial marriage and a significant population of people of mixed ethnicity. In fact in 1990 over 35% of the population of Hawaii was of mixed ethnicity, in 1992 over 40% of marriages were interracial, and over 60% of children born in 1993 were of mixed ethnicity (van Zile, 1996). Additionally, Anglo-Saxons have never constituted the numerical majority in Hawaii and “the majority of... residents are Asian and/or Pacific Islanders” (Labrador, 2010; van Zile, 1996).

Aside from its unique population demographics, other factors that have facilitated cultural pluralism in Hawaii include the emergence of Hawaiian Pidgin English as a *lingua franca* and “public displays of ethnicity,” through “architecture, religion, food, and the arts” (van Zile, 28, 32). Hawaiian Pidgin English has contributed to the formation of a common local identity because of its inclusiveness and emphasis on equality, which have thereby established solidarity and cohesiveness (Labrador, 2010). Public displays of ethnicity, on the other hand, can be said to have promoted ethnic maintenance. In particular, the cultural renaissance of the Native Hawaiian people in the 1960s and 1970s inspired an overall ethnic revival of individual ethnic groups in Hawaii as each group realized the “positive value of retaining and reviving their diverse cultural traditions and practices” through the exemplary model provided by the Native Hawaiians (van Zile, 1996). Such are the dynamics of the society of Hawaii that the retention of ethnicity and culture does not interfere with integration, as each group maintains strong ethnic affiliations while simultaneously cohering to form a collective local identity, resulting in the coexistence of both strong individual ethnic group identities and intergroup solidarity.

Language Learning Motivation

Introduction to heritage languages. So what is a heritage language (HL)? As stated by Kondo-Brown, “HL refers to any ancestral language such as indigenous, colonial, and immigrant languages, and therefore, it may or may not be a language regularly used in the home and the community...” (Kondo-Brown, 2003, p. 1). According to this definition of HL, a HL is not necessarily a family language and heritage language learners (HLLs) may not have had prior exposure to their HL; however, in contrast, a HL may be a family language for some HLLs and some HLLs may have had exposure to their HL previously. In other words, by Kondo-Brown’s definition, the term HL is inclusive of a diverse mixture of HLLs who possess a wide range of HL knowledge, proficiency, familiarity, etc. Kondo-Brown (2003) goes on to emphasize that a language is not an HL unless explicitly recognized as one by the learner and is therefore dependent upon whether or not the learner values his/her ancestral language as an important part of his/her ethnic identity.

Conversely, others have a much more restrictive definition of HL as a language of the home, differentiating HLLs as those who have had exposure to the HL at home possessing some degree of bilingualism (Kataoka, Koshiyama, Shibata, Kondo-Brown, Brown, 2008; Kondo-Brown, 2003). However, despite varying definitions of HL, there seems to be a general consensus that the HL has an indispensable role in the HLL’s identity formation (Kondo-Brown, 2008; Weger-Gunthrap, 2008).

As a country composed primarily of immigrants, the U.S. has a huge arsenal of HLs at its disposal and should be focused on taking full advantage of such rich linguistic resources. Unfortunately, as remarked by Fillmore, “Few immigrant groups have successfully maintained their ethnic languages as they became assimilated into American life.” (Fillmore,

2000, p. 203). In order to combat HL loss, Fillmore suggests that community involvement is essential to the linguistic and cultural maintenance of immigrant communities in the U.S.

Li (2006) found a strong relationship between parental attitude towards the HL and actual maintenance of the HL through the analysis of two Chinese HLLs. Li found that language loss was common, whereas HL maintenance was not and based on the case studies, attributes this to the prioritizing of English rather than bilingualism by immigrant parents. In another study of Chinese HLLs conducted by Wu (2008), it was found that HLLs tended to have a high level of intrinsic motivation and were motivated to learn their HL for cultural, familial, and social reasons. In a study of Chinese HLLs in Canada, Man (2006) identifies attitude towards the HL and HL speakers, beliefs in the strength and future of the HL group, belief in ethnic separation of the HL group, and attitude towards multiculturalism and ethnic identity, all contributed to the level of HL maintenance.

Social psychological motivation in language acquisition. Beginning in 1959, Gardner's work on motivation became highly influential, triggering a surge in L2 motivational research. Gardner's social-psychological systems approach was hugely popular and his theory of integrative and instrumental motivation is ubiquitous in the field, and has garnered interest in and provided the basis of much preliminary research on motivation in SLA. Notably, Gardner, along with Lambert, were also the first to introduce the concept of affective factors in L2 motivational research (Dörnyei & Ushioda, 2011).

According to Gardner's theory, an L2 is inextricably tied to an ethnolinguistic community and therefore a learner's attitude towards the L2, the L2 community, as well as the degree of ethnocentricity of the learner are all determining factors of learner motivation. Furthermore, a learner's desire to learn and attitude toward learning itself are also key factors in his/her motivation (Gardner, 1985). The integrative component of Gardner's motivational theory, or the positive feelings of a learner towards the TL community, is based on degree of integrative-ness, for instance interest in FLs in general and attitude towards the L2 community; attitude towards the learning situation, such as the desire to learn and efforts made; and overall motivation, which encompasses the evaluation of the L2 teacher and course.

Social psychological motivational theory and minority groups. Clément developed a concept of linguistic self-confidence based on the idea that in a multi-ethnic setting, motivation to learn an L2 will be affected by the quality and quantity of inter-ethnic contact with ethnic out-groups (Clément, 1980; Clément, 1986). Thus, a learner's willingness to learn another group's language is rooted in their desire to engage in inter-group communication and their ability to identify with that group (Clément, 1980; Clément 1986).

Giles and Byrne (1982) also conducted research based on multiethnic/multicultural settings and developed the Intergroup Model. The model was based on studies of minority ethnic groups in multicultural societies, who successfully acquired the dominant language of that society. Based on Giles and Byrne's model, the learner motivation is determined by identification with the ethnic in-group, including the perceived ethnolinguistic vitality of the in-group and its group boundaries. Ethnolinguistic vitality may be determined by the representation of the in-group demographically, its associated social status, and its institutional representation/presence in media, government, and education. The rigidity of group boundaries is determined based on the ease or difficulty of mobility between groups. When group boundaries are less rigid, minorities are more likely to assimilate to the majority and also have a higher likelihood of attaining nativelike proficiency in the L2 and when more rigid, minorities are less likely to achieve nativelike speech and are more likely to develop a nonstandard variety of the L2. According to the Intergroup Model, minority groups have a

higher chance of attaining nativelike competence in the L2 if their identification with their in-group is weak or if their in-group does not deem their L1 as important/necessary for group membership, they do not possess an ethnic inferiority complex, they believe their in-group vitality to be low or associate it with a low social status, they have softer in-group boundaries and ease of mobility between in-groups and out-groups, their in-group culture or language is compatible with or similar to the dominant group, and/or they identify strongly with non-ethnic social categories and put greater value on membership in these groups, which may be professional, political, religious, or otherwise.

Adding onto the social psychological motivational research of minority groups in multiethnic settings, Schumann developed the Acculturation Theory, which focused on the degree of social and psychological integration of minority learners with the TL/majority group (Schumann, 1986). Schumann's Acculturation Theory was founded on the idea that social and psychological distance between learners and TL speakers was not conducive to acquisition of the TL. According to the Acculturation Theory, the following factors are detrimental to SLA: dominance patterns, cultural congruence, integration between minority and majority groups, culture shock, intended length of stay, and motivation.

More recent developments in social psychological motivational research include Clément and Noels' (1992) Situated Identity Theory, which features group membership based on situational factors, rather than linguistic factors. Such factors may include: absence/presence of ethnic threat, minority or majority status of the speaker in a given context, quality and quantity of contact with out-groups, in-group norms and pressures, and public versus private contexts. Hence, group membership is contingent on the situational context and is dynamic and variable.

Socio-cognitive perspective of motivation. Zoltan Dörnyei, has made great strides in L2 motivation research and has developed a model called the L2 Motivational Self System (L2MSS) in 2005. The L2MSS model consists of 3 components: the ideal self, the ought-to self, and learning experiences. It can be said that, "L2 motivation can be seen as the desire to reduce the perceived discrepancies between the learner's actual self and his/her ideal or ought-to L2 selves." (Dörnyei, 2006).

According to Dörnyei's model, the ideal L2 self encompasses the intrinsic motivation of the L2 learner. In other words, his/her "hopes, aspirations, desires" (Dörnyei, 2006). The ideal self is also promotion-focused in that it is formed on the basis of advancement, growth, and accomplishment (Dörnyei, 2006). On the other hand, the ought to L2 self is concerned with the extrinsic motivation of the L2 learner and is the product of external social pressures (Dörnyei, 2008). For instance, his/her "duties, obligations or responsibilities," and is prevention-focused, formed on the basis of preventing negative outcomes (Dörnyei, 2006). In the field of L2 motivation, integrative motivation has been replaced by the ideal L2 self and instrumental motivation has been replaced by the ought-to L2 self and since 2011/2012 the L2MSS has become the dominant work in the field (Boo, Dörnyei, & Ryan, in press).

The L2MSS is based upon the notion of possible selves: the selves one could become, the selves one wishes to become, and the selves which one does not want to become (Dörnyei, 2008). In order for the L2MSS to be implemented effectively, the L2 learner must have very vivid, specific visions or images of their possible selves. The plausibility/feasibility of the possible selves is also crucial in order to be rendered effective motivating the L2 learner. Furthermore, the learner must take initiative in creating an action plan to attain his/her ideal and ought-to selves. He/she should also envision feared selves in order to counterbalance the ideal and ought-to selves and act as a negative motivator.

Bonny Norton came up with the concepts of an imagined identity and an imagined community to which an individual had membership/belonging to (Dörnyei, 2006). Wenger

later added on to this research by stating 4 necessary components: engagement, imagination, alignment, and investment. It is from these theories that Dörnyei drew upon in the creation of the L2MSS.

Motivation is very complex and consists of a multitude of factors: integrative-ness, instrumentality, attitude towards the target L2 speakers, cultural interest, vitality of the L2, perceived importance of the L2/FL based on environmental factors, and linguistic self-confidence (Caizer & Dörnyei, 2005).

Method

In order to test my hypotheses, I conducted an online survey using the Google Forms platform over the course of 4 months, from June 15, 2015 until October 15, 2015. It consisted of a total of 75 items: 15 personal background items, 10 family background items, 28 ethnic identity items, 5 Japanese language study items, 11 language learning motivation items, and 6 items on experiences visiting Japan. The survey items are based on the following studies published in K. Kondo-Brown's *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*: E.Y. Man (2006), K. Chinen and G.R. Tucker (2006), and E.J. Kim (2006). Items surveyed primarily consisted of 7-point Likert scale responses (strongly disagree, disagree, somewhat disagree, neither agree nor disagree, somewhat agree, agree, somewhat agree), but also included multiple-choice and open-ended response items.

Design

Personal background survey items included: gender, date of birth, birthplace, hometown, current residence, generational relation to generation (i.e., second generation, *nisei*), prefectural origins in Japan, first language, exposure to Japanese as a child, and proficiency in other languages.

Family background items consisted of: parents' background (ethnic heritage, birthplace, languages, and education level), as well as languages spoken in with and spoken to in by various people (immediate family members, other relatives, and friends).

Ethnic identity survey items were comprised of: self-identification, desired perception of others, participation in the Japanese community, interest in Japan (history, traditions, culture, etc.), ethnic background of friends and significant other, sense of belonging to the Japanese ethnic group, desire to pass on Japanese customs and traditions to descendants, sense of ethnic pride, and the significance of Japanese given names.

Items surveyed on Japanese language study included: motivation to begin language study, background of language study (age, place, length of study), self-rated proficiency level, interest in learning Japanese, perceived importance of learning Japanese, and aspects of Japanese most interested in (reading, writing, listening, speaking).

The items surveyed on visiting Japan consisted of: number of visits, age of first visit, purpose of visits, experience living in Japan, experience meeting relatives in Japan, and identity while in Japan.

Participants

The survey was targeted at descendants of Japanese immigrants who are currently living in or have previously lived in Hawaii. I initially sent the survey to my family, relatives, and friends of Japanese descent, and it was spread throughout the Japanese community in Hawaii by word-of-mouth, as respondents forwarded it to others of Japanese descent. In this way, the responses gathered represent a diverse range of ages and backgrounds.

There were a total of 126 responses to the survey. One respondent had never lived in Hawaii, thereby disqualifying her response. Therefore, the total sample size was 125. Of the

125 respondents, there was about an equal gender ratio, with 59 male and 66 female respondents. Of the 122 respondents who reported their age, the age of respondents ranged from 19 to 92, with a mean age of 58.84. Classifying the respondents by generational relation to Japan, there were 3 first generation *issei*, 20 second generation *nisei*, 70 third generation *sansei*, 31 fourth generation *yonsei*, and 3 fifth generation *gosei*. If the respondents are divided by prefectural origins in Japan, there are: 20 Fukuoka, 39 Hiroshima, 25 Kumamoto, 38 Okinawa, 18 Yamaguchi, 10 other prefecture, and 12 unsure. As for miscegenation, 18 respondents reported being multiracial or of mixed-heritage and 99 reported being full Japanese. Of those who reported being of mixed-heritage, were all at least 50% Japanese and 12 have Japanese on both maternal and paternal sides. Within this mixed-heritage group, the ethnic heritage of the respondents included: Chinese, Filipino, Korean, Okinawan, Portuguese, and White. It is also interesting to note that 5 of the respondents that identified as multiracial described their heritage as Japanese and Okinawan, which indicates that they classify Japanese and Okinawan as two separate ethnic groups. As I did not differentiate between Japanese and Okinawan in my questionnaire, in my analysis I will consider the 5 Japanese-Okinawan mixed respondents as full Japanese, making the ratio of full Japanese to part Japanese 104 to 13. None of the mixed-heritage respondents were *issei* or *nisei*, 6 were *sansei*, 11 were *yonsei*, and 2 were *gosei*.

Results and Analysis

Overall Results

Club membership. There were a total of 81 respondents who reported being current or former members of Japanese-related clubs and organizations. When prompted to list the names or types of clubs/organizations, the top two categories of clubs/organizations were prefectural and religious, with 41 and 31 respondents respectively. Of the 41 who listed prefectural clubs/organizations, 22 listed Okinawa prefecture-related clubs and 19 listed other prefectural clubs (Hiroshima, 8; Yamaguchi, 2; Fukuoka, 7; Fukushima, 2). Other clubs/organizations listed include martial arts such as *aikido* (合気道), *karate* (空手) and *jūdō* (柔道); sports-related clubs such as baseball and golf leagues; cultural and arts-related clubs like *bonsai* (盆栽), *ikebana* (生け花) flower arrangement, *shishū* (刺繍) embroidery, *taiko* (太鼓), dance, and *sadō* (茶道) tea ceremony; commerce associations; school clubs; and community associations. See Table 1 for full list of responses.

According to the data from my study, prefectural-related clubs/organizations had the highest rate of membership among participants to my questionnaire, followed by religious organizations. Membership to prefectural organizations may have been the highest as a result of historical segregation and discrimination between the *issei* from different prefectures. Out of all of the prefectural groups, those originating from Okinawa had the highest rate of club membership, which is also reflected in the large number of membership to Okinawa-related clubs in comparison to other prefectural clubs. This may be due to the prejudices of the other prefectural groups against those from Okinawa.

Religious organizations membership was the second highest among respondents to my questionnaire, which may be an indication of high popularity and influence of Japanese religion in the Japanese community in Hawaii. It is also interesting to note that historically Japanese language schools in Hawaii were run by Japanese temples/churches, as this suggests that such religious organizations have had a significant role in maintaining Japanese culture and language. However, these are speculations and further research is warranted.

It is important bear in mind that my data represents a small sample size and may not be representative of the overall Japanese population in Hawaii. Thus, in order to obtain more reliable results, a survey must be conducted on a considerably larger scale.

Table 1

Club Membership of Respondents as Reported in Questionnaire

Gender	Birth Year	Generational Relation to Japan/Okinawa	Where in Japan family is originally from	Membership to Clubs/Organizations
Female	1993	yonsei	Okinawa	Hilo Okinawan Cultural Club, Hawai'i Japanese Center, Tokyo Okinawa Kenjinkai, Eisa
Female	1986	yonsei	Kumamoto, Fukuoka	Japanese club high school
Male	1970	yonsei	Kumamoto, Fukuoka	Lodi Templars JACL Baseball team
Female	1967	yonsei	Yamaguchi, Kumamoto, Niigata	High school Japanese club
Female	1987	yonsei	Hiroshima, Fukuoka, Niigata, Okinawa	Fukuoka Kenjinkai Kauai, Waimea Higashi Hongwanji, Hanapepe Honpa Hongwanji, Bon dance
Male	1987	sansei , yonsei	Shiiga-ken, Aomori-ken	WYUA Okinawa, Young Okinawans of Hawaii, Akisamiyo
Female	1991	yonsei	Hiroshima, Kumamoto, Okinawa	Japanese Club, Taiko
Female	1950	sansei	Okinawa	Hui Okinawa, Hilo Okinawan Cultural Club, Honohina Hongwanji
Male	1944	sansei	Hiroshima	Honohina Hongwanji
Male	1946	nisei	Okinawa, Hawaii	Okinawan Golf Club, Hongwanji member
Male	1941	sansei	Hiroshima	Hongwanji, 2 kenjinkaiis, Japanese community association
Female	1977	nisei , sansei	Okinawa, Osaka	Young Okinawans of Hawaii, Honpa Hongwanji, Ryukyukoku Matsuri Daiko Hawaii
Female	1958	issei	Niigata, Akita	Urasenke (tea ceremony) club in Hilo; Fukushima Kenjinkai; and Japanese Chamber of Commerce and Industry in Hawaii. Boy Scout Troop 78 (affiliated to Higashi Hongwanji).
Male	1995	yonsei	Hiroshima, Yamaguchi, Tottori, Fukushima	Hongwanji, Japanese cultural association at Swarthmore
Male	1977	yonsei	Not sure	honpa hongwanji
Female	1947	sansei	Kumamoto, Fukuoka	Hongwanji
Female	1946	sansei	Niigata	YBA, Hongwanji, Bon Dance, Chigo, Japanese Language School
Male	1944	sansei	Okinawa	Hilo Okinawan Cultural Club, HUI Okinawa
Female	1942	nisei, sansei	Okinawa, father from Okinawa	Hongwanji, Okinawa golf club, bonsai
Male	1947	sansei	Okinawa	Hui Okinawa
Female	1954	sansei	Okinawa	Hui Uruma, Hilo Okinawan Cultural Club
Male	1949	Sansei	Hiroshima, Yamaguchi	Judo, United States Judo Federation, Honomu Hongwanji
Male		Sansei		Honohina Hongwanji

Male		Nisei	Okinawa	Hui Okinawa, Hilo Okinawan Cultural Club
Female	1953	Sansei	Hiroshima	Koganji Temple
Female	1980	Yonsei	Fukuoka	Aikido, Japanese tea ceremony, Bon dance
Male	1951	Sansei	Okinawa	SKA Karate
Male	1945	Nisei	Hiroshima	Hiroshima Kenjinkai, Hui Okinawa
Female	1945	Sansei	Hiroshima, Fukuoka	Hiroshima Kenjinkai, Fukuoka Kenjinkai, Bon Dance club, Ikebana
Female		Nisei	Okinawa	Hui Okinawa, Hilo Okinawan Cultural Club
Male	1926	Nisei	Okinawa	SGI
Female	1931	Sansei		Hilo Okinawan Cultural Club
Male	1950	Sansei	Hiroshima, Kumamoto	Hongwanji
Male	1959	Sansei	Okinawa	Hongwanji, Okinawan Culture Club
Female	1967	Yonsei	Hiroshima, Okinawa	Religious organization
Female	1946	Sansei	Okinawa	Hui Okinawa Kobudo Taiko, Hui Okinawa
Male	1948	Sansei	Kumamoto	Jr. Young Buddhist Association, Aikido, Sr. YBA, Hilo Meishoin (Jodo su)
Male	1946	Sansei	Kumamoto	Hilo Hongwanji Judo
Male	1944	Yonsei	Hiroshima, Kumamoto	Honohina Hongwanji, Pasadena Buddhist Church
Female	1951	Sansei	Okinawa	Hui Okinawa
Female		Sansei	Yamaguchi	Hiroshima Kenjinkai
Female	1941	Sansei	Hiroshima, Yamaguchi	YBA, Hongwanji Sunday school, Shinnyo En Hawaii Buddhist Church
Male		Yonsei	Not sure	judo, japanese american christian church, obon dance and festivals
Male	1936	Nisei	Hiroshima	Hiroshima Kenjin Kai Japanese Cultural Society
Female	1968	Issei	Fukuoka	Kenjinkai
Female	1990	Yonsei	Hiroshima, Kumamoto, Fukuoka	Hiroshima Kenjin Kai, Japanese language school, IFL
Male	1969	yonsei	Fukuoka	Hawaii Shima Fukuoka Kenjinkai
Female	1947	sansei	Okinawa	Hongwanji
Male	1963	issei	Fukuoka	Hawaii Shima Fukuoka Kenjinkai, Japanese Community Association, Japanese Chamber of Commerce and Industries
Female	1944	nisei, sansei	Hiroshima	ikebana, hongwanji
Male	1953	sansei	Okinawa, Japan somewhere, prefecture unknown	Japanese Chamber of Commerce, Japanese Community Association of Hawaii, Maui Aikido Club
Male	1947	sansei	Hiroshima	Hiroshima Kenjinkai, Hui Okinawa
Male	1940	sansei	Fukuoka	Japanese Chamber of Commerce, Fukuoka Kenjinkai
Male	1936	sansei		martial arts

Male	1941	sansei	Fukuoka	Hawaii Shima Fukuoka Kenjin Kai, Honpa Hongwanji Hilo Betsuin, karate, Japanese language school, Hawaii Japanese Cultural Center
Female	1939	sansei	Hiroshima	Japanese American Citizens League
Female	1944	sansei	Hiroshima, Yamaguchi	Ikebana & Shishu, Japanese Language School, Taishoji Soto Mission, Hilo Hongwanji
Female	1938	sansei	Yamaguchi	Bunka no Izumi
Male	1928	nisei	Yamaguchi	Shin Shin Toitsu Aikido, Jodo shinshu Buddhist
Female	1970	sansei	Fukuoka, Fukushima	Fukuoka Kenjinkai, Fukushima Kenjinkai
Female	1947	sansei	Yamaguchi	Hongwanji
Female	1923	nisei	Yamaguchi	Kenjinkai
Female	1930	nisei	Kumamoto, Yamaguchi	Church
Male	1988	yonsei		Tsukikage Odori Kai, Hilo Okinawan Culture Club
Male	1954	yonsei	Hiroshima	Hiroshima Kenjinkai, Big Island Japanese Community Association
Female	1956	sansei	Hiroshima, Kumamoto	Honohina Hongwanji, Sunday School, YBA, Fujinkai
Female	1940	sansei	Okinawa	Hongwanji
Female	1974	sansei	Hiroshima, Kumamoto, Okinawa	Jr YBA, Sunday school
Male	1971	sansei	Not sure	Aikido, yba high school
Female	1953	sansei	Kumamoto, Yamaguchi	Meishoin Buddhist Church
Female	1944	nisei	Yamaguchi	Yamaguchi kenjinkai, Kona Hongwanji Kyodan and Fujinkai
Female	1941	sansei	Kumamoto, Okinawa	Hui Okinawa joined
Female	1946	sansei	Fukushima	Hui Okinawa, Ikebana class, Shishu class
Female	1962	sansei	Okinawa	Kohala Okinawa Kenjin Kai, Ryukyukoku Matsuri Daiko Kohala / Waimea
Female	2015	sansei	Okinawa	Okinawa-Goeku Son, Hui O Laulima, United Japanese Society of Hawaii
Male	1958	sansei	Hiroshima, Okinawa	Hui Okinawa, Hilo Hooganji Mission, Piiahonua Community Association, East Hawaii Hiroshima Kenjin Kai, Higashi Judo Club
Male	1990	yonsei	Okinawa	Eisa , Japanese-Okinawan club, Okinawa Kenjinkai
Male	1988	sansei	Okinawa, Tokyo	Ryukyukoku Matsuri Daiko, Kenny Endo Taiko, Afuso Ryu Choichi Kai
Male	1986	yonsei	Okinawa	Karate, Okinawan club

Identity. Among all of the respondents, 109 responded that they are proud to be ethnically Japanese, while only 2 did not and 14 were neutral. Furthermore, 91 respondents answered that they felt their ethnicity was very important to them, 6 felt it was not, and 27 were neutral. This suggests that overall respondents tended to value their ethnic background

and were proud of their Japanese heritage. However, only 62% of respondents answered that they felt a strong sense of belonging to the Japanese ethnic group.

In order to try to get a gauge of the cultural aspects valued most by respondents, I have ranked them according to response data. The highest rankings were of food (92%); ancestry (86.6%); music, dance, arts, crafts (80%); history (74.4%); and customs and values (70.4%). The lowest rankings were of interest in participating in Japanese community activities (62.4%), celebrating Japanese holidays (63.2%), and wanting a Japanese spouse (52.8%).

Japanese language study. Of the 125 respondents, 112 reported having studied Japanese language, while only 13 reported not having studied Japanese. When prompted to assess their own Japanese proficiency, the results were as following: 11 “not at all”, 39 “very low”, 42 “low”, 22 “average”, 5 “high”, and 3 “very high”. This exemplifies that although there is a high rate of Japanese language study, there is an overwhelmingly low self-assessment of language proficiency.

As the respondents self-assessed their own proficiency, there is the possibility of underestimating or overestimating their proficiency, as I did not provide a clear definition of each ranking. However, it also may be an indication of low motivation to attain high levels of proficiency in Japanese language, which could be due to the fact that Japanese language proficiency is not necessary for membership in the Japanese ethnic group, thus making motivation to learn and maintain the language low (Giles and Byrne, 1982).

77.4% of respondents want to improve proficiency and 22.4% do not. As for value of learning Japanese, 60% value learning the language, 1.6% do not, and 12.8% are neutral. The aspects of Japanese language that were reported to be most valued by respondents were listening and speaking fluency at 62.4%, while reading and writing fluency were ranked much lower, at 53.5%, suggesting that people of Japanese descent in Hawaii value listening and speaking fluency more than reading and writing fluency in Japanese.

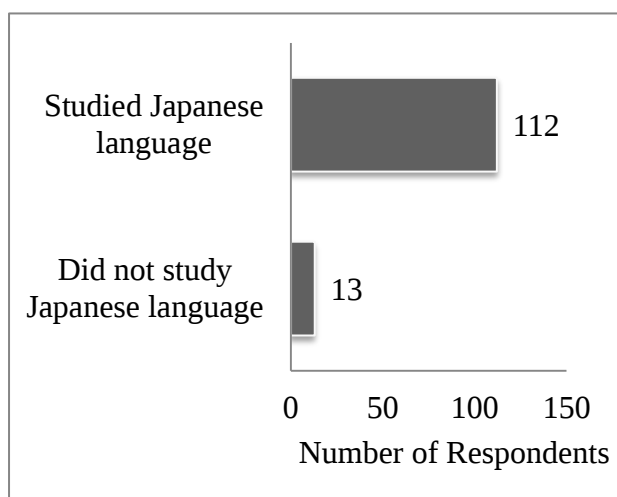


Figure 1. Japanese language study of respondents.

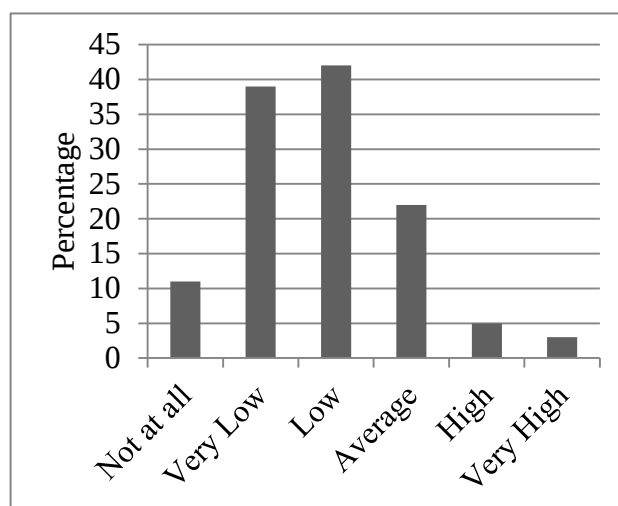


Figure 2. Respondents' self-rating of Japanese language proficiency.

Future outlook of Japanese culture in Hawaii. In response to the question “I want my children to know Japanese/Okinawan customs and values,” 74.4% of respondents agreed to some degree, 1.6% of respondents disagreed to some degree, and 17.6% of respondents neither agreed nor disagreed. In response to the question, “It is important for my children to learn about Japanese/Okinawan culture and history,” 70.4% of respondents agreed to some degree, 1.6% disagreed to some degree, and 20.8% neither agreed nor disagreed. The implications of these responses indicate that there is a strong desire to pass on Japanese

customs, values, culture, and history to the next generation. As parents are highly influential in the formation of their child's ethnic identity, if effort is made to pass down traditions and culture to their children, it is likely that the Japanese culture and ethnic group will continue to thrive in Hawaii in the future.

It is important to note, however, that the extent and authenticity level of the Japanese cultural elements surviving in Hawaii has not been determined. Furthermore, due to the large number of immigrants from Hiroshima, Yamaguchi, Kumamoto, Okinawa, and Fukuoka prefectures in the late 19th and early 20th century, it is very likely that the elements of Japanese culture and language in Hawaii are regional-specific and perhaps archaic in modern Japan.

Comparison of Full Japanese and Part-Japanese

Up until the 1950s there was hardly any intermarriage between Japanese and other ethnic groups. However, the rate of interethnic marriages between Japanese and ethnic out-groups has steadily increased, reaching 47% in the 1970s. According to 2010 U.S. Census data, 50% of all people in Hawaii are of mixed-ancestry and of all those who reported being of Japanese

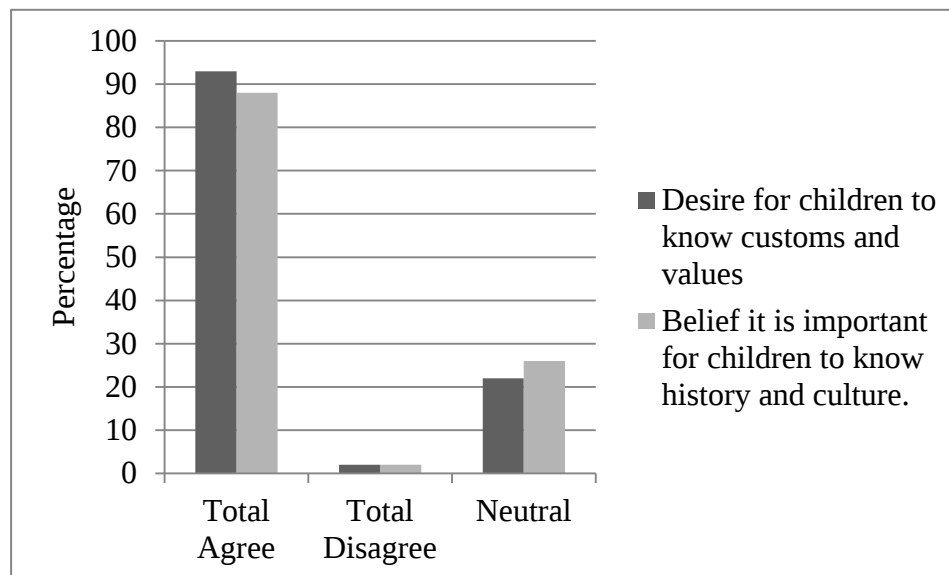


Figure 3. Future outlook of Japanese culture in Hawaii.

heritage, 41% reported being part Japanese. Due to the increasing miscegenation of Japanese in Hawaii, I was interested in seeing if there were any differences in the ethnic identity and cultural maintenance of full Japanese and part-Japanese.

My data suggests that those of mixed-heritage were less likely than full Japanese to desire a Japanese spouse, join Japanese clubs/organizations, and were also less likely to visit Japan. In response to the question "My ideal spouse is Japanese," 58.65% of full Japanese and 15.38% of part-Japanese responded either "Strongly Agree," "Agree," or "Somewhat Agree." Only 30.77% of part-Japanese respondents reported that they were members of Japanese-related clubs/organizations, in comparison to 70.19% of full Japanese respondents. In regard to visits to Japan, 80.77% of full Japanese and 61.54% of part-Japanese reported that they had visited Japan.

However, those of mixed-heritage reported strong Japanese ethnic pride, a strong sense of belonging to the Japanese ethnic group, and high interest in Japanese language study. 87.5% of full Japanese respondents and 100% of part-Japanese respondents agreed to some degree that they had a strong sense of pride in being Japanese. 60.58% of full Japanese and

76.92% of part-Japanese agreed to some degree that they feel a strong sense of belonging to the Japanese ethnic group and 78.85% of full Japanese and 76.92% of part-Japanese agreed to some degree that they felt they fit in to the Japanese ethnic group. 87.5% of full Japanese and 100% of part-Japanese reported that they had studied Japanese language and 72.12% of full Japanese and 92.31% of part-Japanese agreed to some degree that they would be interested in improving their Japanese proficiency.

The data of my survey thus implicates that although part Japanese in Hawaii may have a weaker physical connection to Japan and were also more likely to out-marry, they still identified strongly with the Japanese ethnic group, perhaps even more strongly than full Japanese. Part-Japanese were furthermore exhibited a stronger sense of pride in being Japanese and greater interest in Japanese language study.

In a study conducted by Stephan and Stephan of 67 mixed heritage Japanese-American college students in Hawaii, in 1989, they identified a strong correlation between ethnic identity and cultural exposure. In other words, the more cultural exposure an individual had, the stronger his/her ethnic identity would be. They also suggested that Japanese in Hawaii have a high socioeconomic status in Hawaii and because of this, it may be advantageous for mixed Japanese to identify with the Japanese ethnic group, particularly if the status of the other ethnic groups to which they trace their heritage are not as high and do not provide as many benefits as membership to the Japanese group does.

As my sample size of part-Japanese respondents was extremely small, my data may not necessarily be representative of the entire part-Japanese population in Hawaii overall. The generalizability of my findings is thus limited to speculation and to offer suggestions for further research.

Limitations of this Research

It is important to note that there are several limitations to this research. For one, as the questionnaire was voluntary and there was no incentive for participation, those who participated may have an especial interest in Japanese language and culture and/or may have a strong Japanese ethnic identity; thus, there is a risk of bias in that regard and my findings

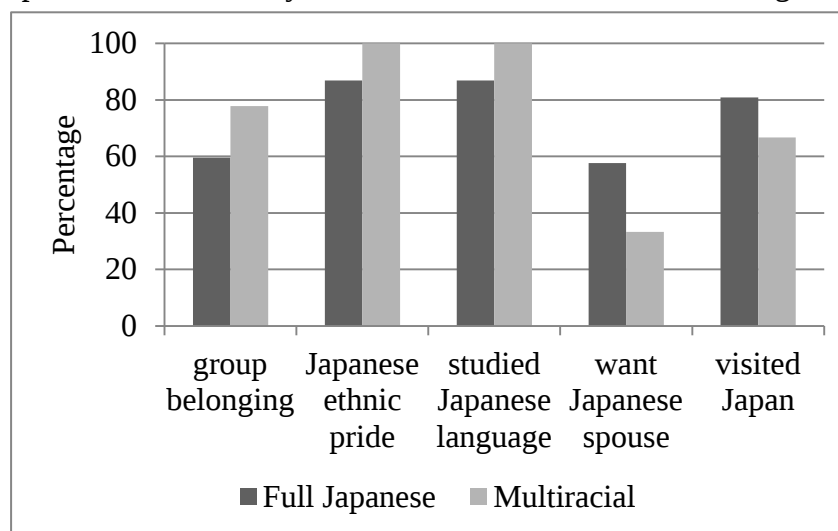


Figure 4. Comparison of full Japanese and part Japanese.

may not represent the overall Japanese population of Hawaii. The survey was also quite lengthy, with 75 response items, which may have discouraged potential respondents from completing it due to the amount of time and effort required. Furthermore, as the survey was conducted online and in English, I may have excluded potential participants who do not have

access to a computer or the internet, as well as those who do not speak English. These potential participants may have included many elderly *nisei* Japanese-Americans as well as new *issei* immigrants.

Implications for Future Research

As aforementioned, it may be of value to research the role of Japanese religious institutions in Hawaii in maintaining Japanese culture, language, and identity. Personally, I would also like to conduct research on part-Japanese in Hawaii on a larger scale and determine whether a higher percentage of Japanese heritage correlates with higher Japanese identification and conversely, if a lower percentage of Japanese heritage correlates with a lower Japanese identification. Another interesting topic for future research may be on the Okinawan ethnic identity, its differentiation from the Japanese ethnic identity, and how it may affect perception of Japanese culture and motivation to learn Japanese language.

References

- Boo, P., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (in press). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H., Robinson, W.P. and Smith, P.M. (Eds) *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon: 147-54.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-90.
- Clément, R., & Noels, K.A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203-32.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(i), 19-36.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. (2008). New ways of motivating foreign language learners: generating vision. *Links*, 38(Winter 2008), 3-4.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, England: Pearson Education.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned?. *Theory Into Practice*, 39(4), 203-210. doi: 10.1207/s15430421tip3904_3
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Giles, H., & Byrne, J.L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Gloor, L. B. (2006). From the melting pot to the tossed salad metaphor: Why coercive assimilation lacks the flavors Americans crave. *Hohonu Journal of Academic Writing*, 4(1), 29-32.
- Gordon, M. M. (1961). Assimilation in America: Theory and reality. *Daedalus*, 90(2), 263-285.
- Hiramoto, M. (2010). Dialect contact and change of the northern Japanese plantation immigrants in Hawai'i. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 25(2), 229-262.
- Inoue, M. (2002). Gender, language, and modernity: Toward an effective history of Japanese women's language. *American Ethnologist*, 29(2), 392-422
- Japanese American National Museum. (n.d.) *Brief historical overview of Japanese emigration, 1868-1998*. Retrieved from <http://www.janm.org>
- Kataoka, H., Koshiyama, Y., Shibata, S., Kondo-Brown, K., & Brown, J. (2008). Japanese and English language ability of students at supplementary Japanese schools in the United States. In K. Kondo-Brown & J. Brown (Eds.) *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment* (pp. 47-76). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerr, G. (2000). *Okinawa: The history of an island people*. North Clarendon, VT: Tuttle Publishing.
- Kimura, Y. (1992). *Issei: Japanese immigrants in Hawaii*. University of Hawaii Press.
- Kondo, K. (1997). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews

- with shin nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9(4), 369-408.
- Kondo-Brown, K. (2003). Heritage language instruction for post-secondary students from immigrant backgrounds. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-25.
- Kondo-Brown, K. (2008). Issues and future agendas for teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage students. In K. Kondo-Brown & J. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment* (pp. 17-43). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labrador, R. N. (2010). "We can laugh at ourselves": Hawai'i ethnic humor, local identity and the myth of multiculturalism. *Pragmatics*, 14(2), 291-316.
- Li, G. (2006). The role of parents in heritage language maintenance and development: Case studies of Chinese immigrant children's home practices. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants* (pp. 15-31). Amsterdam, Netherlands: J. Benjamins.
- Man, E. Y. (2006). First language use and language behavior of Chinese students in Toronto, Canada. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants* (pp. 209-241). Amsterdam, Netherlands: J. Benjamins.
- National Institute for Educational Policy Research of Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (NIEPR). (2014). *Gender equality in education in Japan*. Retrieved from <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/>
- Niiya, B. (Ed.). (1993). *Japanese American history: An A-to-Z reference from 1868 to the present*. Los Angeles, CA: The Japanese American National Museum.
- Nordyke, E. C., & Matsumoto, Y. S. (1977). The Japanese in Hawaii: A historical and demographic perspective. *The Hawaiian Journal of History*, 11, 162-174.
- O'Brien, D. J., & Fugita, S. (1991). *The Japanese American experience*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Office of Hawaiian Affairs. (2011). *The population of Hawai'i by race/ethnicity: U.S. census 1900-2010*. Retrieved from <http://www.ohadatabook.com/>
- Okiihiro, G. (1992). *Cane Fires: The anti-Japanese movement in Hawaii, 1865-1945*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-92.
- Spickard, P. R. (1991). *Mixed blood: Intermarriage and ethnic identity in twentieth-century America*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Stephan, C., & Stephan, W. (1989). After intermarriage: Ethnic identity among mixed-heritage Japanese-Americans and Hispanics. *Journal of Marriage and the Family*, 51(2), 507-519. doi:10.2307/352512
- Tinker, J. N. (1984). Intermarriage and assimilation in a plural society: Japanese-Americans in the United States. In G.A. Cretser & J.J. Leon (Eds.), *Intermarriage in the United States* (Vol. 5). New York: Haworth Press.
- U.S. Census Bureau. Johnson, T. D., & Kreider, R. M. (2013, April). *Mapping the geographic distribution of interracial/interethnic married couples in the United States*. Presented at the annual meeting of the Population Association of America. Retrieved from <https://census.gov/>
- U.S. Census Bureau. Lofquist, D., Lugaila, T., O'Connell, M., & S. Feliz. (2012). *2010 Census briefs: Households and families*. Retrieved from <https://www.census.gov/>
- van Zile, J. (1996). Non-Polynesian dance in Hawai'i: Issues of identity in a multicultural community. *Dance Research Journal*, 28(1), 28-50.
- Weger-Guntharp, H. D. (2008). The affective needs of limited proficiency heritage language learners: Perspectives from a Chinese foreign language classroom. In K. Kondo-Brown & J. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language*

- students: Curriculum needs, materials, and assessment* (pp. 211-234). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wu, S.-M. (2008). Robust learning for Chinese heritage learners: Motivation, linguistics and technology. In K. Kondo-Brown & J. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment* (pp. 271-297). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, X., & Park, E. J. (Eds.). (2013). *Asian Americans: An encyclopedia of social, cultural, economic, and political history*. Santa Barbara, CA: ABC-CL

ハリウッド映画を利用したプロパガンダ
ーハリウッド・スタジオとアメリカ
政府機関との結びつきー

Analysis of Propaganda in Two Hollywood Movies
ー Cooperation between Hollywood Studios and U.S.
Government Agencies ー

明治大学国際日本学部
吉田 栞莉

Meiji University School of Global Japanese Studies
YOSHIDA, Shiori

目次

I 序章

II 映画と政府機関

1. アメリカ合衆国における映像コンテンツとプロパガンダの歴史
 - (1) 二つの大戦と映画
 - (2) 冷戦以降における映画の役割
2. 政府機関とハリウwoodsの蜜月関係
 - (1) 映画の脅威と魅力
 - (2) アメリカ合衆国におけるメディア産業のコングロマリット化と政治

III 映画分析

1. 『アイアンマン』におけるアメリカ合衆国の正義
 - (1) 『アイアンマン』製作への国防総省による協力
 - (2) アフガニスタンとテロリスト
 - (3) 『アイアンマン』で描かれた軍事産業の意義
 - (4) 視聴者の反応
 - (5) プロパガンダとしての『アイアンマン』
2. 『ゼロ・ダーク・サーティ』とアメリカ合衆国の大道
 - (1) CIA と製作陣の蜜月関係
 - (2) オバマ大統領のイメージ戦略
 - (3) 拷問の正当化
 - (4) CIA の「人材採用」
 - (5) 視聴者の反応
 - (6) 『ゼロ・ダーク・サーティ』におけるプロパガンダ

IV 結論

参考文献

I 序章

本稿ではハリウッド映画が持つソフト・パワーがアメリカ合衆国政府によってプロパガンダとして利用されているかを検証する。そして、ハリウッド映画という「娯楽」の中に潜んでいるプロパガンダの役割を分析することで、現在も身近でプロパガンダが行われていることに対し警鐘を鳴らすことが本稿の目的である。

アメリカ合衆国にとって 9・11 以降、自国のポジティブな「イメージ」を確立し、好感度を上げることが外交政策において最重要課題の 1 つになった。それは、2001 年 9 月 11 日にアメリカ本土で同時多発テロが生じた 3 週間後に、当時のブッシュ政権によって広告業界の「女王」と呼ばれていたシャーロット・ビアーズが国務次官（公共外交・広報担当）として起用され、「正義の懸賞金キャンペーン」と「共通の価値観キャンペーン」を行ったことから判断できよう。前者はテロリストを撲滅するためのキャンペーンで、後者は中東地域に向けてアメリカで生活しているイスラム教徒の映像を流すことでアメリカ合衆国とイスラム教徒は敵対関係ではないと示すためのものであった。つまり、これらのキャンペーンはそれぞれ、「テロリストを退治する正義のヒーローとしてのアメリカ合衆国」、「誰にでも開かれた国＝アメリカ合衆国」という魅力的な「イメージ」を形成しようとしていたと言える。これらのキャンペーンにはおよそ 1000 万ドルが投資されたが、イスラム教徒から拒絶されたことやビアーズが退任したことに伴って、2 年で幕を閉じた。政策自体は失敗に終わったが、9・11 の同時多発テロは自国民だけでなく他国民へも自国のポジティブな「イメージ」を売り込む契機となった。

さらに、自国の「イメージ」に配慮するようになった背景として、世界の境界線が曖昧になったことが挙げられる。かつての戦争は領土争いなど国家間の争いであった。だが、現在ではインターネットや SNS の普及・発達により、人びとは国籍に関係なく、自分と同じ思想の人間とともに国家や政府に対して異を唱えることができるようになった。例えば、ISIS の活動や「アラブの春」からも読み取れるように、国家を超えた民族間・宗教間の対立が増えて、民間人が自らの意思で何らかの行動を起こしている。つまり、インターネットの登場前は、国家首脳間の友好関係を築いていれば、ある程度自国の安全は保障されていたが、現在においては、それに加え、1 人でも多くの人間に自国に友好的な「イメージ」を持たせ、行動させることが重要になってきたのである。

そうしたポジティブな「イメージ」によって価値観を形成させたり、行動さ

せたりする力は「ソフト・パワー」と呼ばれる。「ソフト・パワー」という概念は、ハーバード大学特別功労教授で、政府高官を経験したジョセフ・S・ナイが1990年に著書『不滅の大国アメリカ』にて使用したのを契機に広まった。ナイによれば、ソフト・パワーは「強制や報酬ではなく、魅力によって望む結果を得る能力である。ソフト・パワーは国の文化、政治的な理想、政策の魅力によって生まれる」(ナイ, 2004, P.10)。言い換えれば、国際政治において主導権を握りたければ、「軍事力や経済制裁の脅しで政策を変えさせる」¹のではなく、主導権を握りたいと考えている国の価値観に憧れさせ、「自国が望む結果を他国も望むようにする」ことが大切なのである(同書, P.26)。つまり、ソフト・パワーとは人間の心を動かす力のことなのだ。

また、ナイによればソフト・パワーは主に3つの要素から構成されているという。「第一が文化であり、他国がその国の文化に魅力を感じる事が条件になる。第二が政治的な価値観であり、国内と国外でその価値観に恥じない行動をとっていることが条件になる。第三が外交政策であり、正当で敬意を払われるべきものとみられていることが条件になる」(同書, P.34)。

これらの3つのソフト・パワーの要素のうち、「ハリウッド映画²」は第1及び第2要素を含んでいると言える。なぜなら、多くの日本人が戦後アメリカから輸入された映画を通じて、アメリカ式生活に憧れを抱いていたように、映画は文化やアメリカの理想とする民主主義や個人主義、自由といった価値観を具現化して観客に伝えることに長けているからである。

このように強いソフト・パワーをもつ映画は、場合によってはプロパガンダの媒体としても使われやすい。カリフォルニア州立大学コミュニケーション学部教授のナンシー・スノー(Nancy Snow)によれば、プロパガンダは「特定の教義もしくは教義や原理の体系を広める目的で組織化もしくは計画された集団の活動・運動と定義される。そして発信者に利することを目的とした大衆説得である」(スノー, 2004, P.67)。また、スノーはプロパガンダの特徴として以下の3つを挙げている。それは、「①ターゲットとなるオーディエンスに特定の反応や行動を刺激することをねらった意図的・目的志向的なものであること、②プロパガンダディストや情報の送り手に有利であること、③双方向で相互的な

¹ こうした圧力はソフト・パワーの対をなすハード・パワーである。

² 本稿において「ハリウッド映画」はアメリカ合衆国に拠点を置く6大スタジオ(ワーナー・ブラザーズ, ユニバーサル・スタジオ, ウォルト・ディズニー, 20世紀フォックス, ソニー・ピクチャーズ・エンタテインメント, パラマウント)及びそれらの関連会社から配給されている映画を指す。

コミュニケーションとは反対に、通常、一方的で情報を提供するものであること」である（同書、P. 67）。ハリウッド映画のソフト・パワーである価値観を伝えるのに長けている点は、大衆説得やオーディエンスに特定の反応や行動を促すことに役立つと言えるだろう。さらに、ハリウッド映画もスノーが提示するプロパガンダの特徴②、③と同様に、製作者が取捨選択したストーリーを観客に一方的に伝えるメディアであり、プロパガンダと似た性質を持つと考えられる。

また、プロパガンダは「プロパガンダに見えない」ことが成功の鍵である。なぜなら、「プロパガンダの本質は、国民に自らが操作されていないことを最大限に確信させる」（同書、P. 17）ことにあるからである。つまり、表面上は単なる「娯楽」にしか捉えられず、かつ観客に視聴する選択権があるハリウッド映画は最も強大なプロパガンダになりうると言える。

しかし、ナイが著書の中で述べているように、ハリウッド映画が直接国際政治に変革を及ぼすことはない。けれども、ハリウッド映画の持つ観客への訴求力を軽視すべきではない。なぜなら、ハリウッド映画を通してアメリカの文化、生活様式、価値観が見ている者の気づかないうちに刷り込まれ、それらを受け入れる人が多ければ多い程、アメリカ式の考え方が国際的なスタンダードになりうるからだ。またこのように「アメリカ流の価値観を強固に植え付け」ることは、人びとに「アメリカへの好意、共感を作り上げ、一種の心理的なパワーとして影響を与える」（青木、2008、P. 15）のである。

ハリウッド映画の持つ価値観を形成する力を検証するには以下の実験の結果が参考になるであろう。

ワシントン州立大学の教授であるメルヴィン・L・デフレー (Melvin L. DeFleur) は 2002 年に 12 カ国（サウジアラビア、韓国、バーレーン、メキシコ、レバノン、中国、スペイン、台湾、パキスタン、ナイジェリア、イタリア、アルゼンチン）の高校生 1313 人を対象にアメリカのイメージ調査を行い、高校生の持つアメリカのイメージが何に由来しているのかを分析した。デフレーは調査の中でアメリカに関する 12 問の質問をした。その中で彼はハリウッド映画やアメリカのテレビ番組がイメージ形成を助長するかを分析するために、以下の 3 つのアメリカのイメージに対し、1～5 のスケールで同意するかどうかを尋ねた。

(a) “Americans are generally quite violent.”

(b) “American women are sexually immoral.”

(c) “Many Americans engage in criminal activities.”

(DeFleur and DeFleur, 2003, P.68)

(a)に関しては、アルゼンチン、台湾、イタリア以外の9ヵ国ではアメリカ人は暴力的であるというイメージを持っていた。(b)ではアルゼンチンとイタリア以外の国で、アメリカの女性は性に関してだらしないというネガティブなイメージを抱いていた。そして、(c)も(b)と同様にアルゼンチンとイタリア以外のすべての国でアメリカには犯罪がはびこっているというイメージが持たれていた。

この調査に協力した高校生は、各国内の中産階級出身である。1313人のうち実際にアメリカに行ったことのある人はわずか11%（約144人）で、残りのおよそ1200人はアメリカに行ったことがないにも関わらず上記のようなイメージを抱いていた。

この結果についてデフレーは、これら3点のイメージは最も頻繁にハリウッド映画で描かれるアメリカ像であり、アメリカに滞在したことのない高校生たちはハリウッド映画やアメリカ製のテレビ番組を通して、アメリカ人の生活や振る舞い、モラルを知り、上記のイメージを持つようになったと述べている（同書、P.15）。また、デフレーは世界のどの国においても19歳以下の若年層が最も映画やテレビ番組を見る傾向があることから、彼らが映画やテレビからアメリカのイメージを創り上げていると結論づけている（同書、P.85）。

つまり、この調査からはハリウッド映画が特定の国との接点となり、知らず知らずの内に人びとは映画やドラマによって伝えられたイメージを信じ込み、価値観を形成すると言えることが言える。また、デフレーの調査対象国が広範囲なことから、ハリウッド映画が持つイメージを基に形成された価値観には観客の出身国や地域間の相違はほとんどないと考えられる。

以上のように、21世紀以降アメリカ合衆国政府が自国のポジティブなイメージを創出することに力を入れていることや、ハリウッド映画にはプロパガンダとしての利用が可能であることから、アメリカ合衆国政府がハリウッド映画をプロパガンダとして利用しているといえるかどうかをⅡ章以降で検証していく。Ⅱ章では、第一次世界大戦時からのハリウッド映画と政治の蜜月関係を振り返り、なぜ両者が蜜月関係になっていったのかを考察する。そしてⅢ章では、2000年以降に公開されたハリウッド映画の『アイアンマン』と『ゼロ・ダーク・サーティー』において描かれているプロパガンダ要素を分析する。そして、映画批評サイトに寄せられたコメントの分析を通じて、それらの映画が観客にどのよ

うに受け止められたかの解説を試みる。

II 映画と政府機関

1. アメリカ合衆国における映像コンテンツとプロパガンダの歴史

(1) 二つの大戦と映画

第一次世界大戦はアメリカ合衆国政府に自他国民の心を掴み取り、自国の味方を増やすことの重要性を気づかせた契機であった。戦時中アメリカ合衆国は自国の歪められたイメージを修正しようと広報委員会（Committee on Public Information, CPI）³管轄の下に外国メディア局、無線・有線サービス局、外国映画サービス局を設け、30 か国以上に開設した。広報委員長はウィルソン大統領の側近であったジョージ・クリール（George Creel）が就任し、「委員には世論研究の研究者のウォルター・リップマンや近代行動活動家の父エドワード・バーネイズなど、大衆説得や世論調査の代表的な専門家が加わった」（渡辺，2011，P.123）。

また、現在のユニバーサルやパラマウントといったハリウッド・スタジオもプロパガンダ映画の製作に協力的であった。そのため、『小米国人』（The Little American, 1917）、『内なるドイツ野郎』（The Hun Within, 1918）、『皇帝』（The Kaiser）、『ドイツ野郎の爪』（The Claws of the Hun, 1918）などの反ドイツ色の強い映画が多く公開された。

終戦後、1919年にCPIは解体され、アメリカ合衆国による対外広報活動は一旦収まる。だが、第二次世界大戦が間近に迫ってくると、ドイツとイタリアが中南米に対してプロパガンダ活動を強めたため、フランクリン・ルーズベルト大統領はアメリカ国内の政治や生活を包み隠さず発信し、いかにアメリカ合衆国が表現の自由を尊主している国であることを伝える海外短波放送のVOA（Voice of America）を開始した。また、国内では戦場の報道、国外では自国の宣伝活動を担った戦時情報局（OWI: Office of War Information）⁴と戦略諜報局（OSS: Office

³ 1917年ウッドロー・ウィルソン大統領によりアメリカの第一次世界大戦への協力表明と共に開設されたアメリカ初の宣伝機関である。初代委員長がウィルソンの側近であったジョージ・クリールであったことから、「クリール委員会」とも呼ばれる。世論研究者などの専門家を委員に招いており、国民の感情を掴むことに重点を置いていたことがうかがえる。

⁴ 「出所の明確な、事実に基づく公然情報を扱う『ホワイト・プロパガンダ』を担った」。また、文化交流庁（USIA; 1953年設立）の母体である（渡辺，2011，p.46）。

of Strategic Service)⁵を設置した。当時OWIの局長であったエルマー・デイヴィス(Elmer Davis)は、エンターテインメントはプロパガンダと気づかれにくいと考えていた(長谷・中村, 2003, P.199)ため、第二次世界大戦中も政府から要請を受けたディズニーやワーナー・ブラザーズといったハリウッドのスタジオは映像プロパガンダを推進する役割を担い(スノー, 2004, P.44),『スミス都へ行く』(Mr. Smith Goes to Washington, 1939)や『素晴らしき哉, 人生!』(It's a Wonderful Life, 1946)などの作品を世に送り出した。また, ウォルト・ディズニーは合衆国政府の依頼により反ナチスのプロパガンダ映画,『総統の顔』(Der Fuehrer's Face, 1942)を製作し, アカデミー賞を受賞している。

冷戦を迎えるとプロパガンダはアメリカ合衆国にとって, より一層重要視されるようになっていった。なぜなら, ソ連を中心とした共産主義が世界に広まることを恐れていたからである。自国に友好的な国民を増やすだけでなく, 他国の「政治, 経済, 戦略, 文化的志向に影響を及ぼし」, 国際世論を動かすことに主眼が置かれた(土屋・吉見, 2012, P.29)。その理由としては, ソ連のプロパガンダを阻止することこそが, 共産主義の拡散を止め, 自由な経済や政治を促進し, 「自由な世界」を追い求めるアメリカを善, 共産主義を信奉するソ連を悪とする二項対立を明確化する最も有効的な手段だと考えたからであった。こうした政府の見解は, 「国家安全保障会議(NSC)の機密報告書第六八号(NSC68)」に明確に記されている(同書, P.20)。

そしてアジア諸国がイギリスやフランスから独立し始めると, アメリカ政府はアジアを最も共産主義に影響を受けやすい地域と考え, 特にヴェトナム, タイ, 日本において民主主義と右翼独裁体制を促進するプロパガンダを強化した。なぜなら, 「ソ連は後進的社会から世界大国の地位へ急速な進展を遂げた」ため, アジアの人びとに魅力的に映り, 共産主義に陥りやすいと想定したからである(同書, P.20)。また, そうしたプロパガンダは CIA によるラジオ・フリー・アジア(RFA)や大統領直轄の独立機関であった文化庁交流(USIA)による映画の上映を中心に行われた(同書, p.18)。例えば USIA の海外出先機関であるアメリカ広報・文化交流局(USIS)は,『私はシベリヤの捕虜だった』(1952),『嵐の青春』(1954),『湯川物語』(1955),『ジェット機出動・第一〇一航空基地』(1957)などの映画を日本向けに製作・公開した(渡辺, 2008, PP.49,55)。これらのプ

⁵ 「諜報や偽装情報など非公然情報を扱う『ブラック・プロパガンダ』を担った」。そして, アメリカ情報局(CIA)の母体となった(渡辺, 2011, p.46)。

ロパガンダの目標は、『ソ連と、その指導下にある国際共産組織の本質を全世界に認識、理解させる』ことと『非ソヴィエト諸国のアメリカ志向』を強化すること」であった(同書, P. 22)。

このように映画を利用したプロパガンダは第一次世界大戦から本格的に開始された。アメリカは戦時期において映像で自国の情報や敵国を批判する内容を自他国民に対し流すことによって、自国の味方にすることを重要視していた。第二次世界大戦の終焉を迎えた後は、「自由」と「権利」のある理想的な民主主義の生活をアメリカ人が享樂していることを世界に発信し、憧れの的になることに主眼が置かれていったのである。

(2) 冷戦以降における映画の役割

第一次大戦期及び第二次世界大戦期においては、政府機関とハリウッド・スタジオの距離は近く、ハリウッド・スタジオが製作する映画の一部はプロパガンダの役割を担ってきた。また、冷戦期に入ると、政府機関が製作した映画がプロパガンダとしての役割を果たしていくようになった。現在は政府が中心となって映画を制作することはないが、以下に見るように映画が果たすプロパガンダの役割は現在においても大きく変化していないと言える。

現在各軍隊や国防総省、CIAには映画やテレビなどの娯楽産業に協力をする連絡窓口が設置されている⁶。例えば、『In the Army Now』(1994)や『Crimson Tide』(1995),『アルマゲドン』(Armageddon, 1998),『パール・ハーバー』(Pearl Harbor, 2001)は国防総省の協力を得て製作が行われた(Alford, M and Graham, R, 2013)。国防総省などの国家機関は映画製作に協力する利点を記した資料をプロデューサーに提出させる。そして審査を通過した企画には戦車や兵器を格安で貸したり、ロケ地の援助を行ったりするが、見返りに映画のスク립トを限なく確認することを要求する。歴史的整合性が合わない箇所や国家にとって好ましくないと思われる箇所には修正することを命じている。

スク립トを変更させられた例としては、『トップ・ガン』(Top Gun, 1986)

⁶ ハリウッド・スタジオと軍隊及び国防総省との結びつきは長年あり、**Special Assistant for Entertainment Media** (娯楽産業支援室) と名付けられた窓口が設置されている。国防総省に倣い CIA にも同様の連絡口が 21 世紀以降に設置された。各省の連絡窓口もいつ設置されたかは明確ではないが、初代アカデミー作品賞を受賞した『つばさ』(1927) は、国防総省の協力を元に製作されたとされており(*USA TODAY*, 2001), ハリウッドと軍部の関係はおよそ 100 年ほど続いていることになる。

が挙げられる (SHORE SCRIPTS)。国防総省が要求した変更点はヒロインの設定である。当初トム・クルーズが演じるピート・ミッチェルに恋する女性は軍人であった。しかし、劇中でピートはアメリカ海軍パイロットであり、実際の海軍内で恋愛関係を持つことは禁じられているため、彼女は民間人という設定になった。また、イギリスと共同制作した『007 ゴールデンアイ』(GoldenEye, 1995)では劇中に登場する予定であった無能な海軍提督ファーレルの国籍をアメリカからカナダに変更するように要求した (Rose, 2009)。一方、スクリプトの変更を拒否し、国防総省からの協力を得られなかった映画も多数ある。『地獄の黙示録』(Apocalypse Now, 1979), 『プラトーン』(Platoon, 1986), 『フォレスト・ガンプ』(Forrest Gump, 1994) などヴェトナム戦争におけるアメリカ軍による民間人の虐殺や軍部内の麻薬汚染の現実を描いたものなどがそれに当たる (SHORE SCRIPTS)。

映画プロデューサーのジェリー・ブラッカイマーは国防総省との友好的な関係が有名であり、何作もの軍事映画を製作してきた。前述の『トップ・ガン』は彼の作品であり、国防総省が娯楽産業に積極的に協力する契機になったと言われている。『トップ・ガン』では、わずか 180 万ドルの使用料で戦闘機を借りることが出来たと知った映画制作者から国防総省への撮影協力依頼が 70% も増加した。また同作公開後、空軍志望者が前年比 500% 増加したことに見られるように、国防総省にとっても娯楽産業に協力することはメリットがあるのだ (Sirota, 2011)。

このように国防総省を始めとする国家機関は、アメリカ合衆国や各機関にとって不都合なことはスクリプトから削除させる。つまり、体裁を整えてアメリカ合衆国を描いたプロパガンダ性の強い映画にだけ協力している。ところが、国防総省がこのようなしての映画製作に「協力」していることは、映画の最後のクレジットに小さく書かれている程度であるため、よほどの映画マニアでなければ気づきにくいようになっているのである。先述したスノーの言葉にあったように、プロパガンダと分らないプロパガンダの方が有効的だからである。

このように国家機関は映画の製作陣に協力すると見せかけて、脚本に手を加えて自らに都合の良い「イメージ」を確立しようとしたり、軍隊などへの志望者を募る広報の一部としてハリウッド映画を利用しているのである。

2. 政府機関とハリウッドの蜜月関係

これまで見てきたように、ハリウッド映画は国家的なプロパガンダの一翼を

担ってきた。テレビやインターネットが普及した現代においては、映画は遅い情報しか提供できない。しかし、時間をかけて製作された映画では丹念なプロパガンダが可能となる。本項では、政府機関とハリウッド・スタジオの關係に焦点を当てることにより、どのように映画という本来自由に表現するメディアがアメリカ合衆国のプロパガンダを担うようになっていったのかを考察していく。

政府機関とハリウッド・スタジオの間に密接な關係ができあがった要因は、主に次の2点である。1点目は、政府關係者が映画の潜在的なプロパガンダの力に脅威と魅力を感じていることである。2点目は、アメリカのメディア産業の巨大化・複雑化である。以下、この2点について詳しく見ていく。

(1) 映画の脅威と魅力

まず、政府關係者たちがどのように映画を捉えていたのかを見ていく。

今日までの間に彼らが映画を優良なプロパガンダ手段と見ていたと判断できる発言は多数ある。例えば、ウッドロウ・ウィルソン大統領は、「良きアメリカ」を描くように映画産業に要請した際、以下のように述べている。「映画は、公衆の英知を普及させるためのもっともすぐれた手段として評価されるようになった。また、映画は国際語を話すから、アメリカの計画と目的を世界に表明するにあたって非常に役立つのである」(エドワード、2006、P.132)。

また、第二次世界大戦中戦時情報部の映画局局長であった元ジャーナリストのエルマー・デイビス(Elmer Davis)は、「プロパガンダに基づくアイデアを人々の心の中に注入する最も簡単な方法は、人々がプロパガンダの餌食になると気づかない間に娯楽映画という媒体を通して、それを行うことだ」と語っている(同書、2006、P.458)。

そして、映画界關係者でさえも映画の持つ力について言及している。映画プロデューサーのデイビッド・パットナム(David Puttnam)は、「映画にはパワーがあります。良きにつけ、悪しきにつけ、映画は観る者の脳味噌をいじくり回します。劇場の暗闇の中でそっと観客に忍び寄り、社会の風潮を伝えたり確認したりするのです」(同書、P.474)。

つまり政府關係者や映画界關係者たちは、デフレーの実験でも証明されたように、映画は観客のイメージの形成に影響を与えていると考えているのである。それゆえ、政府關係者たちは、観客の価値観を形成しうる映画の力に脅威を抱いているのであろう。政治家自身もまた映画の力を利己的に利用すれば、自分達

の思想や行動を正当化するイメージを恣意的に形成し、人びとに植え込むことが出来る点に魅力を感じていると言える。

(2) アメリカ合衆国におけるメディア産業のコングロマリット化と政治

政府機関とハリウッドとの蜜月関係の要因の2点目は、アメリカのメディア産業の巨大化と複雑化にある。

ハリウッドの6大スタジオは、アメリカの巨大メディア・コングロマリット企業の一部である。ウォルト・ディズニーはアメリカのテレビ三大ネットワークの1つABCを持つウォルト・ディズニー・カンパニーの子会社である。また、ワーナー・ブラザーズもタイム・ワーナー⁷の傘下にある。そして、ユニバーサルは、ゼネラル・エレクトリック社が運営する3大ネットワークのNBCユニバーサル・グループに属する。20世紀フォックスはFOXニュースを放送する21世紀フォックスのグループ会社であり、パラマウントはバイアコム⁸の傘下にある。そして、ソニー・ピクチャーズはグループ内に報道機関を保有していないものの、世界規模でゲームや音楽を扱う会社がグループ内にあるため、巨大メディア・コングロマリットとして認識されている。

1997年時点でメディア・コングロマリット10社がアメリカのマスコミ界を支配しており、偏向的な報道しかできなくなると懸念されていた(スノー, 2004, P.115)。しかし、それだけでなく、これらのメディア・コングロマリット企業が映画産業も保有していることも注意すべきであろう。なぜなら、これらの企業と多くの政治家たちは相互利益に基づく関係を築いてきたからである。これらのメディア企業は、政治家の選挙運動から巨額の利益を受けている。また、企業側は政治家たちの所属政党に関わらず何千万ドルの政治献金を行うことによって、彼らが政府関係者になった際には助成金や謝礼といった恩恵を受けることをねらい、その総額は数十億ドルになると見られている(同書, P.125)。このような政府関係者とメディア企業の近い関係はニュース報道における情報操作⁹が行われる恐れがあると懸念されている(Klindo, M and Phillips, R,

⁷ タイム・ワーナーは、ワーナー・ブラザーズに加えて、ニュース専門チャンネルのCNNやケーブルテレビ放送局のHBOを保有する総合メディア企業である。

⁸ バイアコムは3大ネットワークのCBSから分割されて誕生したメディア・コングロマリットである。パラマウント映画のほかに音楽を専門にしたケーブルテレビのMTVを傘下に持つ。

⁹ 政府関係者による情報操作の例としては、2004年にブッシュ政権がNBC, CBS, ABC, FOX, CNNに対してウサーマ・ビン・ラディンによる同時多発テロの犯行声明の放送を自粛するように「要請」したことが挙げられる(福田, 2015)。

2005)が、そうした情報操作はこれらのメディア企業を通してハリウッド・スタジオでも行われている可能性がある。

RT（旧ロシア・トゥデイ）によれば、ソニーを除く5つのスタジオを保有するメディア・コングロマリット企業はそれぞれ、アメリカ政府の対外政策の決定に影響を与えている外交問題評議会¹⁰の企業会員である(2014)。評議会には、ブッシュやクリントン、ケネディーなどの大統領やCIA長官、国防長官といった高位の政府関係者が参加することもある。そして、同記事によれば、これらのメディア企業は各々のメディアを通じて、イラク戦争や、セルビアやリビアでの爆撃、ウクライナ政府の転覆への介入といった外交政策を国民に納得させようとしてきたという。例えば、これらのメディアは、ウクライナ内政への介入の際に、「ウクライナ政府は非民主的である」、「(同政府は)人権を侵している」、「ウクライナ国民を守るために政権交代が必要である」といった情報を流し、ウクライナへの人道的介入を正当化するための報道を行っていた(RT, 2014)。

これらのことから、ハリウッド・スタジオを持つメディア・コングロマリット企業と政府関係者が非常に近い距離にいることは明らかだと言える。そのような関係にあるのであれば、ハリウッド映画の中で、政府にとって不都合な描写を描くことが難しくなる場合があると考えすることは、あながち間違っていないだろう。

III 映画分析

本章では2000年以降にハリウッド・スタジオより公開された『アイアンマン』・『ゼロ・ダーク・サーティ』の中で描かれているプロパガンダ要素を分析していく。両作品は国防総省やCIAからスクリプトの「検査」が行われたのち、それら機関から製作援助を受けており、作品の中で両機関にとって都合の良いイメージや価値観が描かれている可能性がある。この2作品を分析することで、国家機関がハリウッド映画を通してどのようなプロパガンダを行っているかを考察するとともに、批評サイトに寄せられたコメントの分析を通して、これらのイメージや価値観がどのように観客に受け止められているかを解説していく。

¹⁰ 外交問題評議会は外交問題や世界情勢を分析する非営利かつ超党派のシンクタンクである(HPより要約・翻訳)。〈<http://www.cfr.org/about/>〉2016年1月14日閲覧

1. 『アイアンマン』におけるアメリカ合衆国の正義

『アイアンマン』は2008年にマーベル・スタジオズにより製作され、パラマウント社の配給によって公開されたハリウッド映画である。68カ国で公開され、全世界での興行収入は約5億8500万ドルであった。そして、『アイアンマン』のヒットにより続編が2作制作され、シリーズが進むと伴に、興行収入も増加していった。

映画の大まかなあらすじは以下の通りである。主人公のトニー・スタークは天才発明家であり、父の死後、巨大軍事企業「スターク・インダストリーズ」のCEOとなる。彼は新製品である最強の破壊兵器「ジェリコ」をアメリカ空軍にプレゼンテーションするため、アフガニスタンを訪れる。アフガニスタンからの帰路の途中、トニーはゲリラ集団に襲われ、次々に若い兵士が自社の製品で殺されていくのを目の当たりにする。一命をとりとめたトニーはゲリラ集団のアジトへ拉致され、そこで彼はゲリラ集団に大量の自社製品が横流しされているのを目撃する。ゲリラ集団はトニーの解放を条件に、「ジェリコ」の組み立てを彼に要求する。トニーはジェリコの組み立てを行っていると見せかけながら、同じく捕虜となっていたインセン博士とともに脱出するために強力なエネルギーを発生させる熱プラズマ反応炉を応用したパワードスーツの製作に取り組む。インセン博士は脱出計画を実行している途中で死んでしまうが、トニーはスーツのおかげで無事にゲリラ本拠地から脱出し、アメリカ本土に帰還する。アフガニスタンでの経験を通して、トニーはそれまでは自社の製品が世界の平和を守っていると認識していたが、兵器はただの人殺しの道具にすぎないと感じ、今後スターク・インダストリーでは兵器の開発や製造は行わないと宣言する。

ところが、ゲリラ組織による誘拐は、スターク・インダストリーの重役オバディア・ステインが計画したものだった。また、オバディアこそがアフガニスタンのゲリラ集団に兵器を横流していた人物である。そのため、オバディアはトニーの宣言を受けて、武器の横流しができなくなることを恐れ、トニーをCEOから解任してしまう。帰国後トニーはテロを撲滅するため、武器を備えた戦闘用のパワードスーツを改良し、アフガニスタンの人びとを抑圧していたゲリラ集団を一掃する。一方で、オバディアもアフガニスタンでトニーが脱出の際着用していたパワードスーツの破片を集めて、パワードスーツの修繕を行っていた。のちに、オバディアの陰謀に気がついたトニーは、彼の計画を阻止するため、改良したパワードスーツを着用してオバディアと対決し、彼を倒す。そし

て、その後の記者会見でトニーは自らがパワードスーツを着たアイアンマンであると明かし、世間から賞賛を受けるのである。

(1) 『アイアンマン』製作への国防総省による協力

『アイアンマン』はアメリカ国防総省、アメリカ空軍、アメリカ海兵隊航空団、ボーイング社の協力を得て製作されている。アメリカ空軍娯楽産業支援室のホームページによれば、国防総省はボーイング社製の戦闘機F-22 とC-17 や、シコルスキー・エアクラフト社製のヘリコプターHH-60 を劇中で使用することを認め、エドワーズ空軍基地での撮影を許可した。また、兵士役への衣装協力を行った。エドワーズ空軍基地での撮影では、オーディションを通過した現役の空軍や海軍の隊員 150 人以上がエキストラとして参加した。エキストラとして参加したアメリカ空軍テスト・パイロット・スクールのラリー・ベレン(Larry Belen)指揮官は、「映画を見た後、観客に空軍に対して良い印象をもって映画館をあとにしてほしい。(中略)映画に軍隊が参加することは、人々に私達が行ってきたことやできることを見てもらう良い機会である」と述べている¹¹。さらに、『アイアンマン』の製作協力にあたったペンタゴン娯楽産業支援室のクリスチャン・ホッジ(Christian Hodge)は「映画の中で空軍はロックスターのように映るだろう」と発言した¹²。これらの高官の発言から、ペンタゴンがアメリカ軍の良いイメージを観客に植え付けようと『アイアンマン』の製作に協力していると解釈できるだろう。

また、アメリカ空軍娯楽産業支援室のホームページでは、空軍が『アイアンマン』のスク립トを「調査」したことを明記している。スク립トの調査内容までは言及はしていないが、独立メディア研究所のAlterNetのタース(Turse, N.)によれば、ペンタゴンによるスク립トへの書き直しの指示があったという(2008)。

(2) アフガニスタンとテロリスト

また、映画『アイアンマン』において考えられるプロパガンダ要素はストーリー設定からも読み取れる。『アイアンマン』の原作コミックは 1963 年にマーベル・コミックスにより発売され、反共産主義色が強いストーリーであった。『ア

¹¹ アメリカ国防総省ホームページより引用・翻訳 Miles, D. “Edwards Team Stars in ‘Ironman’ Superhero Movie.” *American Forces Press Service*. 〈<http://archive.defense.gov/news/newsarticle.aspx?id=33023>〉

¹² 同上

『アイアンマン』の原作の発売元であるマーベル・コミックス社のホームページによれば、コミック版では発売当時の世相にあわせ、トニーはヴェトナム戦争の真ただ中にヴェトナムを訪れ、現地のゲリラ集団に襲われる(MARVEL DIRECTORY)。そして、脱出した後、アメリカの安全を守るためにパワーダスーツを改良していくのである。しかし、映画版においては、アフガニスタンが舞台となっており、トニーはアフガニスタンのテロリストを排除するためにパワーダスーツの改良を続けている。

では、なぜ映画版では「アフガニスタン」が舞台として選ばれたのだろうか。確かに『アイアンマン』は歴史映画ではないため、2008年に公開する映画の設定を原作通りヴェトナムにしてしまっただけでは、集客への訴求力は弱いだろう。しかし、単なるスーパーヒーローのアクション映画であれば、わざわざ中東情勢が不安定な時に劇中でアフガニスタンはテロリストが蔓延している地域だとはっきりと描かなくとも、悪役を登場させれば物語は成立するはずである。この疑問への答えは、これまでのアメリカ合衆国の中東地域への介入から導き出せるだろう。

国防総省が舞台設定に異議を唱えず、製作に協力したことからは次のことが考えられる。それは、国防総省がアフガニスタンにはテロリストが蔓延しており、その悪をアメリカが取り除くことが世界の平和につながるというメッセージを伝達したがつているということだ。現実の世界においても、アメリカ合衆国はアフガニスタンのターリバーン政権が9・11の同時多発テロを起こした国際的テロ組織・アルカイダとウサーマ・ビン・ラディンを匿っているとして、ターリバーン政権にテロリストの引き渡しを求めた。しかし、ターリバーン政権がアメリカ合衆国の要求を拒否したため、アメリカ合衆国は世界の平和を守るという名目の下アフガニスタンに侵攻し、ターリバーン政権を崩壊させた。だが、ターリバーン政権がテロリストを匿っているとしても、同時多発テロに直接関与しなかったアフガニスタンに侵攻したことや、アフガン侵攻時にはアルカイダがテロを行った物質的な証拠はなかった(谷山, 2008, P. 23)ことから、アメリカ合衆国は非難を浴びていた(Langer, G. ABC NEWS)。よって、国防総省は、実際のアメリカ合衆国によるアフガニスタン侵攻は世界の「平和」のためであったという主張をするために映画の舞台をアフガニスタンにすることに異議を唱えなかったと推定できる。

また、本作の不思議な点は、劇中ではなぜアメリカ軍がアフガニスタンに駐在しているかについて全く説明がなされていない点である。『アイアンマン』はノンフィクション映画ではないにも関わらず、現実世界と同様にアメリカ軍がアフガニスタンに駐在し、軍事活動を行っている。映画の中でアメリカ軍がアフガニスタンに駐在している理由を描かず映画と現実の世界の境界を曖昧にすることで、アイアンマンのようにアメリカが世界の平和を守っているというイデオロギーを現実の世界にも浸透させようとする意図が読み取れるのである。

(3) 『アイアンマン』で描かれた軍事産業の意義

軍事企業は自社の兵器を売ることによって、利益を得ている。現代イスラム研究センターの理事長である宮田律によれば、2011年時点で世界の武器市場の75%をアメリカ合衆国の軍需産業が占めている(宮田, 2015, P. 217)。そのため、戦争はアメリカの軍事企業の儲けのために行われていると批判されている(Washington Institute)。例えば、イラク戦争で最も儲けたと推測されているアメリカのハリバートン社は、400億ドルもの利益を上げた(宮田, 2015, P. 31)。その利益の一部は、軍需工場のある地区から選出された議員への政治献金となる(宮田, 2015, P. 32)。そのため、戦争によって軍事企業が利益を得ることは、アメリカ合衆国の一部の政治家にとっても自身の政治資金を得るために重要なのである。

映画では、トニーはアフガニスタンに赴く前に、アメリカ本土で記者に彼が軍事産業で儲けているため世間から「死の商人」、「戦争成金」と呼ばれていることについてどう考えるかと質問される。そして、彼は、兵器を売った金で医療開発への投資や饑餓に苦しんでいる人々を支援しているのだから、むしろ軍事産業は人道的な活動をしていると述べる。さらに、彼は「強力な兵器が平和を生む」とさえ発言している。だが、アフガニスタンからの帰還後、自分の会社の製品が人びとを無実の殺しているのを目の当たりにして、一旦は軍需産業からの撤退を宣言するも、結局は「テロリズム」を排除するという名目で、強力なパワードスーツという兵器を改良しつづけるのである。

現実の世界において、軍事企業が利益のために戦争を引き起こしているという批判があるのに対し、このようなトニーの言動は軍事企業の存在意義を正当化するための台詞だと考えられる。なぜなら、63ヵ国もの人々が観る映画で軍事企業が人道支援を行っていることを示すことは国際的に軍事産業のイメージ

向上を目的としていると判断できるし¹³、テロリズムを排除するためにパワー
ドスーツを改良し続けるトニーの姿は、軍事企業が製造したアイアンマンのよ
うな高性能な兵器が 2001 年以降続くアフガニスタン紛争で世界に安全をもたら
したというイメージを観客に植えつけようとしているものだといえる。

(4) 視聴者の反応

本項では、映画批評サイトに寄せられたコメントを分析し、これまで指摘し
てきた国家が観客に植えつけたいイメージがどのように実際は観客に受け止め
られているのかを考察する。ただし、以下で利用する批評サイトは学術的に利
用されているものではないため、本稿で取り上げている映画が国家機関のプロ
パガンダとして機能しているかを科学的に実証することはできない。しかし、
これらのサイトでは観客の率直な意見が書かれているため、序章で詳述したよ
うに、ハリウッド映画には観客にプロパガンダとは知られずにイメージ操作や
価値観形成を助長する役割があるのかどうかを知るのには有効な手段だと考え
る。

ここでは、IMDb, CSM, Rotten Tomatoes の 3 つの映画批評サイトを利用する。
IMDb とは、Internet Movie Database の略称で、Amazon 傘下のオンライン・デ
ータベースのことである。IMDb では、世界中の映画やテレビ番組、ビデオゲー
ム、俳優に関する 300 万件以上の情報やレビューを提供している。また、CSM は
Common Sense Media の略称であり、サンフランシスコを拠点に活動している非
政府組織が運営している映画評論サイトである。CSM は対象の本や映画、テレビ
番組などのメディアが子どもにとって有害であるか、教育的であるかを評価し
ており、オバマ大統領も CSM は模範的なテクノロジーの利用の仕方であると評
価している (Judith Rosen, 2010)。また、CSM への書き込みは IMDb に比べると
格段に少ないものの、大人だけではなく、子供からも映画への評価が書かれて
いる点が特徴である。そして、Rotten Tomatoes は映画評論家によるレビューを
まとめたサイトである。

¹³実際に映画に登場する戦闘機を製造しているアメリカの巨大軍事企業のボー
ーイング社は、自らのホームページで教育支援や食糧支援などの人道支援や
環境保護を推進し、社会貢献を行っていることを強調している。Boeing.
Community engagement.

〈<http://www.boeing.com/principles/community-engagement.page>〉

IMDbにおける 64,0925 人が投票した『アイアンマン』の平均評価は、10 段階中 7.9 である¹⁴。そのうち評価を「7」から「10」と答えた人は全体の 89.4% であり（表 1）、映画が観客から好評であったと言える。

表 1 “Iron Man” user rating report

Votes	Percentage	Rating
95609	14.7%	10
126442	19.4%	9
229716	35.3%	8
130525	20.0%	7
40688	6.2%	6
13538	2.1%	5
5292	0.8%	4
2855	0.4%	3
1844	0.3%	2
5152	0.8%	1

（出典：IMDb）IMDb 会員による『アイアンマン』への投票の内訳
http://www.imdb.com/title/tt0371746/ratings?ref_=tt_ov_rt#reports

また、表 2 を見ると、男女間や世代間における差は微小であり、老若男女に受け入れられた映画であるといえる。IMDb では 2016 年 1 月 21 日現在までに 1032 件のレビューが寄せられているが、そのうち始めの 200 件に通しただけでもほとんどの人たちが superhero movie だと本作のことを語っている。だが、主人公トニーがアフガニスタンからの要請が無いにも関わらず、武力でテロリストを排除しようとするのが善だと独断専行する姿からは、彼が本当に「スーパーヒーロー」であるのかという疑問が残る。しかし、そうした点に言及したコメントはない。

また、物語の設定が原作のヴェトナムからアフガニスタンに変更されたこと

¹⁴ IMDb は評価の仕方は開示していないが、投票に際して票の水増しなどの不正を防止する策を講じているとしており、平均評価には信憑性があるとホームページ上で主張している。IMDb. Weghted average rating.
 〈http://www.imdb.com/help/show_leaf?ratingsexplanation〉

は現代に合わせた変更であると評価している人が多い。コメントの中には「物語の設定がフィクションの土地ではなく、実際に犯罪率が高いアフガニスタンが舞台であることが映画を面白くしている一要素である。¹⁵⁾」とさえ語っているものもある。

表 2 “Ironman” demographic breakdowns

	Votes	Average
<u>Males</u>	459284	7.9
<u>Females</u>	83824	8.0
<u>Aged under 18</u>	7985	8.1
<u>Males under 18</u>	6036	8.1
<u>Females under 18</u>	1890	8.3
<u>Aged 18-29</u>	291974	7.9
<u>Males Aged 18-29</u>	240298	7.9
<u>Females Aged 18-29</u>	49479	8.0
<u>Aged 30-44</u>	189809	7.8
<u>Males Aged 30-44</u>	164670	7.8
<u>Females Aged 30-44</u>	23084	7.9
<u>Aged 45+</u>	33363	7.8
<u>Males Aged 45+</u>	27648	7.8
<u>Females Aged 45+</u>	5232	7.9
<u>IMDb staff</u>	53	7.7
<u>Top 1000 voters</u>	895	7.3
<u>US users</u>	126224	8.2
<u>Non-US users</u>	307231	7.8
<u>IMDb users</u>	642960	7.9

(出典：IMDb) 性別、年代、地域別に見た『アイアンマン』への投票の内訳
http://www.imdb.com/title/tt0371746/ratings?ref_=tt_ov_rt

¹⁵⁾ 原文 Another very enjoyable aspect of the Iron Man film, is the setting. Not in a fictional city where the crime rate needs to be high, but in Afghanistan where it actually is.

〈<http://www.imdb.com/title/tt0371746/reviews?start=60>〉2016年1月21日閲覧

しかし、国際連合薬物犯罪事務所（UNODC）が公表している 2009 年から 2012 年における 1 年間の人口 10 万人あたりの殺人件数を見てみる¹⁶と、アメリカの人口 10 万人あたりの各年の殺人事件は、5.0 件、4.7 件、4.7 件、4.7 件、アフガニスタンにおいては 4.0 件、3.5 件、3.5 件、4.2 件、6.5 件である¹⁷。アメリカとアフガニスタンの人口は 10 倍以上差があり、かつ近年の中東情勢は非常に不安定なため、一概には両国の殺人件数の多さを比較できないが、数字だけを見ると 2012 年以外はアメリカの方がアフガニスタンよりも殺人件数が多く、この投稿者が言うようにアフガニスタンが「実際に犯罪率が高い」地域であると断定はできないだろう。投稿者がどのような側面からアフガニスタンを犯罪が多い地域だと言及したかは不明であるが、この投稿を 9 人もの人が役立ったと答えていることからメディアが形成する不正確な「イメージ」を人びとは受け入れ易いということは可能であろう。

CSM では、映画の評価平均は保護者と 10 代の子どもたちから共に 5 段階中「4」である。この映画に対して保護者からの書き込みは 2016 年 1 月 21 日時点で 79 件あった。CSM が教育上子どもの鑑賞に良いかということを書き込むサイトであるため、79 件のコメントは、映画の暴力性や主人公トニーの女性とのベッドシーンが子供たちに適切ではないという意見で占められており、映画のイデオロギーについて書かれているコメントはない。

また、175 件ある子供たちの反応を見ていると、大人と同様に映画の中の暴力やベッドシーンについては子どもには不適切かもしれないが、クールなスーパーヒーローの物語だという意見がほとんどである。だが、中には「億万長者のプレーボーイであるトニーが人生の本当の目的を発見するという映画のメッセージはよい¹⁸」と述べた 15 歳の子どもや、「トニーがアフガニスタンで自分の製造した兵器がどうアメリカ軍を支えているかを知り、かつ人生の意味を知ってより良い人になろうとしている物語は感動的である¹⁹」と答えた 13 歳の子ども

¹⁶ UNODC STATISTICS. Intentional homicide, counts and rates per 100,000 population. Retrieved from <https://data.unodc.org/#state:1>

¹⁷ このコメントの投稿者はニュージーランド出身であるようだが、映画の中では主人公はアメリカ人であるため、アフガニスタンとの犯罪件数の差を比較した。

¹⁸ 原文 The message is also good, showing how Stark, a millionaire playboy, discovers his true purpose in life. CMS. All teen and kid member reviews for Iron Man.

Retrieved from <https://www.common-sense-media.org/movie-reviews/iron-man/user-reviews/child?page=1>

¹⁹ 原文 It is a good, touching story that shows how an arrogant jerk goes to Afghanistan to see how his bomb tech supports the military, then realizes what life means and turns into a better person. CMS. All teen and kid member reviews for Iron

Man. Retrieved from <https://www.common-sense-media.org/movie-reviews/iron-man/user-reviews/child?page=2>

もがいた。これらのコメントからは、本作を通して現実の世界でアメリカ合衆国が実際にテロリストを武力で排除している行為を一部の子どもたちが肯定的に受け止めていることが読み取れるのではないだろうか。

最後に Rotten Tomatoes では本作の平均評価は 10 段階中 7.7 である。同サイトでは本作に対する有名紙 50 社のレビューが集められている。

Newsweek のデビッド・アンセン (David Ansen) によるレビューでは、「監督のファブローと脚本家はアフガニスタンを舞台として利用しているものの、注意深く政治的な性質を排している。-ムスリムという言葉は聞こえてこない²⁰」と述べている。The Arizona Republic²¹ においても同様の指摘がされているが、IMDb の投稿にもあったように観客の中には現実のアメリカ合衆国とアフガニスタンの間の歴史的な出来事と映画の中での出来事を結びつけて考えている人もおり、完全に映画から政治的側面を取り除くことはできていない。むしろ、映画の中でアフガニスタンとテロリストを結びつけることにより、現実の世界においても「アフガニスタン=テロリストが多く存在する国」というイメージを増強する役割を担っていると言えるのではないだろうか。L.A. Weekly のスコット・ファンダス (Scott Foundas) はアフガニスタンのゲリラ集団に拘束されることはターリバーン時代における皮肉であると述べており²²、現実世界との関係性は強く意識されていると言える。

IMDb や CSM, Rotten Tomatoes に共通していることは、国防総省のねらいに反してアメリカ軍を賞賛するような声は見受けられなかったことである。しかし、どの批評サイトでも『アイアンマン』はスーパーヒーローとして扱われており、テロリストを倒すことが正義になるという国防総省が標榜するイデオロギーは何の抵抗もなく観客に受け止められていると言える。

²⁰ 原文 Though they use Afghanistan as a backdrop, they carefully avoid any political specifics—you won't hear the word Muslim uttered here—Ansen, D. Ansen reviews Robert Downey Jr. in 'Iron Man'. *Newsweek*. Retrieved from

<http://www.newsweek.com/ansen-reviews-robert-downey-jr-iron-man-85601>

²¹ Goodykoonts, B. 'Iron Man,' *The Arizona Republic*. Retrieved from <http://archive.azcentral.com/ent/movies/articles/2008/05/01/20080501ironman.html>

²² 原文 Stark finds himself at odds with Afghan insurgents called the Ten Rings, who, in a wonderful Taliban-era irony Foundas, S. Jon Favreau's *Iron Man* has a heart. *L.A. Weekly*. Retrieved from <http://www.laweekly.com/film/jon-favreaus-iron-man-has-a-heart-215324>

(5) プロパガンダとしての『アイアンマン』

このように見てくると、『アイアンマン』は、アメリカ合衆国が体現する「正義」のイデオロギーを拡散するプロパガンダ性が極めて強い映画だと言える。なぜなら、Ⅱ-1-(2)でも述べたように国防総省にとって『アイアンマン』が軍隊のイメージを向上するために利用されていることは高官らの発言からも読み取ることができるし、トニーがパワードスーツの製作に執着する姿を通して、正義を達成するためには武力行使はいたしかたないというイデオロギーを繰り返し丁寧に観客に伝えているからである。

そして、本作に対する観客の評価が高く、特に多くの子どもたちがこの映画をカッコいいスーパーヒーロー物語であるという印象を持っていることから、行政の高官たちが望むイデオロギーを彼らが無抵抗に受け止めていると解釈できる。それは、本作がプロパガンダ映画としてうまく機能しているということだろう。

しかし、暴力や武力は真の平和をもたらさず、憎しみの感情を生み出していくのである。例えば、2005年に起きたロンドン同時爆破事件では犯行グループのリーダーであったモハメド・サディク・カーン容疑者は犯行前に「われわれの仲間に対する爆撃や毒ガス攻撃、監禁や拷問をやめない限り、われわれはこの戦いをやめない」と語っていた（John Lloyd, 2015）。さらに、ロイター通信のジョン・ロイド（John Lloyd）はイスラム国が過激な行動をとっている背景には「西側民主主義がイスラムに戦争をしかけているから、イスラムの最前線にいるわれわれがお前たちと戦争をしている」という姿勢があると指摘している（同上）。

にもかかわらず、テロを阻止するために暴力や武力が行使されている。そして、本作ではその暴力や武器は平和を求めるという名目の下で「正しい者」が使用すれば良い、と賞賛されているのである。

『アイアンマン』は多数の国で公開され、さらにイスラム地域と欧米の複雑な歴史や関係を十分に理解していない子供もマーケティングの対象である。テロリズムを排除するためならいかなる武力も肯定されるというイデオロギーをこれからの政治を担う子供たちが鑑賞する映画に含ませるのは非常に危険である。

2. 『ゼロ・ダーク・サーティ』とアメリカ合衆国の大義

『ゼロ・ダーク・サーティ』はウサーマ・ビン・ラディン（以下ビン・ラ

ディン)を殺害するために、主人公のCIA分析官マヤが行った2003年から2011年までの粘り強い調査の過程を描いた映画である。本作は事実を基にしたフィクションであるが、映画の冒頭に登場する「これは当事者の証言に基づく物語」との表記や、「世界は、真実を目撃する」といった日本での宣伝文句でも表現されているように、観客もビン・ラディン殺害までの道のりを追体験しているような感覚に陥るリアリズム的な作品である。

本作は、コロンビア映画による配給で、47カ国で公開された。当初は2012年の10月に劇場公開される予定であったが、当時アメリカでは11月に大統領選挙が控えていた。そのため、10月に映画を公開することは、ビン・ラディン暗殺の功績を国民に思い出させ、オバマ大統領の再選を支援することにつながるといった批判²³を受け、選挙後に時期を送らせて2012年12月に限定公開、2013年1月に拡大公開されることになった。

本作は『ハート・ロッカー』(The Hurt Locker, 2009)で監督を務めたキャスリン・ビグロー(Kathryn Bigelow)とその脚本家であったマーク・ボール(Mark Boal)のペアによる2作目である。『ハート・ロッカー』ではイラクで活動するアメリカ軍爆撃処理班の隊員が「戦場」という場で経験する精神的葛藤を描いた。そして、同作はアカデミー賞で作品賞、監督賞、オリジナル脚本賞、編集賞、音響効果賞、録音賞の6部門に入賞したこともあり、『ゼロ・ダーク・サーティー』も同様に公開前からEntertainment WeeklyやLos Angeles Times, Varietyではオスカー賞受賞が期待されていた(AFPBB News)。

(1) CIAと製作陣の蜜月関係

映画の公開の1年前にNew York Timesのコラムニストであるモーリーン・ダウド(Maureen Dowd)が、製作陣はトップレベルの機密情報を得たと報じた(The New York Times, 2011)。これを受け、当時下院国土安全保障委員会議長であったピーター・キング(Peter King)はペンタゴンやCIAに機密情報の流出の調査を要請するに至った。しかし、ビグローは国家機関から機密情報の提供があったという報道を否定している(Child, B. 2011)。また、ボールは、大統領は映画で描写されていないと発言し、映画と国家の結びつきを否定した(Entertainment Weekly, 2012)。

しかし、このダウドの報道から4年後、VICE Newsが情報公開法に基づく訴訟

²³ これらの批判を受け、コロンビア映画の親会社であるソニーは、公開日の延長を決めた(*The Telegraph*, 2012)。

によって CIA から得た資料によると、ビッグローやボールはロサンゼルスやワシントンのホテルやレストランで複数の CIA 職員をもてなしていた。そのもてなしは食事だけに留まらず、約 70 ドルのフェイクパールのイヤリングやハリウッドからマリブのビーチハウスへの旅費、約 170 ドルのテキーラが含まれていた (Leopold, J. and Henderson, K. 2015)。

また、ボールは当時CIA長官であったレオン・パネッタ (Leon Panetta) が主催したビン・ラディン暗殺を実行したチームを讃える式典²⁴に出席していた (同上, 2015)。さらに、アメリカ国防総省が公開した資料 (次項の図 1 と図 2) によると、CIA と製作陣は、ビン・ラディン殺害前から接触しており、殺害後には撮影協力を願い出る手紙をCIAに送った他、6 回の会議、3 回の電話会議を行ったことが確認できる。そして、電話会議の際、CIA によるスクリプトに関する「話し合い」があったことが示されている。

また、アメリカ合衆国の公共放送サービス (Public Broadcasting Service, PBS) は、CIA がこれほど製作陣と接触していた理由を “Secrets, Politics and Torture” と名付けたテレビ番組の中でCIA内部のメモを基に報じている。それによると、「CIA は (ビッグローの前作『ハート・ロッカー』がオスカー賞を受賞し、) 今作も同賞を受賞する可能性が高いことから、拷問が重要な諜報情報をもたらしたかどうかについての通説を書き換える良い機会だと判断し、慎重にビッグローの映画への協力を決定した」²⁵ということである。

これらの内部情報からは実際に機密情報が製作陣に渡されたかどうかは不明ではあるが、本作に CIA が深く関わっていたことは明らかである。

²⁴ 2011 年 6 月 24 日に開催され、アメリカ国防省や議会、CIA、海軍関係者の約 1300 人が参列した (VICE, 2015)。

²⁵ なお、この番組は PBS のホームページ上で閲覧できるようになっているものの、日本からは視聴できないため、メモの内容は THE HINDU(2015)から抜粋・翻訳した。以下原文。In *Secrets, politics and Torture*, which premieres on Tuesday on the *PBS Frontline* channel, internal memos of the CIA show that the Agency deliberately chose to back the film by Kathryn Bigelow given its likely success at the Oscars, and the opportunity it presented to rewrite the narrative on whether torture yielded any valuable intelligence.

~~SECRET~~**Timeline of Interaction with Bin Ladin Film**

April 2010 – D/CIA Panetta and film director Kathryn Bigelow meet at an event where she discusses her film project; DCIA offers Agency assistance.

Early Spring 2011 (In March or April, before the raid) – Michael Feldman, the film's public relations representative, contacted DCIA's Chief of Staff, Jeremy Bash, to renew the request for assistance.

Early May 2011 – Feldman again reaches out to Bash, who refers him to Office of Public Affairs.

10 May 2011 – Director OPA receives a letter from the filmmakers requesting a phone call to discuss the movie project.

17 May 2011 – Conference call between Office of Public Affairs officers, the film's screenwriter, Mark Boal, and Bigelow.

20 May 2011 – Meeting between Feldman, Boal, Director of the Office of Public Affairs, and Bash.

Week of 6 June 2011 – Meetings between Boal, Bash, DD/CIA, and officers involved in the hunt for Bin Ladin.

–Chief of Staff Jeremy Bash

–DD/CIA Michael Morell

–Chief of CTC

(b)(1)

–Deputy Chief of CTC

(b)(3) CIAAct

(b)(3) NatSecAct

(b)(1)

(b)(3) CIAAct

(b)(3) NatSecAct

Week of 24 June 2011 – Meetings between Boal and CTC officers; Boal attends UBL Ceremony (attended by (b)(1) who received a standing ovation from the crowd).

(b)(3) NatSecAct

(b)(1)

(b)(3) CIAAct

(b)(3) NatSecAct

(b)(3) NatSecAct

~~SECRET~~

図 1 “Tequila, Painted Pearls, and Prada: How the CIA Helped Produce ‘Zero Dark Thirty’ (出典: VICE News, 2014)

図 1 から図 2 を通して CIA が『ゼロ・ダーク・サーティー』の製作に協力するまでの流れが書かれている。図 1 は 2010 年 4 月から 2011 年 6 月末までのタイムラインである。資料の中間部には製作陣との会議に参加した CIA 職員の名前が明記されている。

~~SECRET~~

(b)(1)
(b)(3) CIAAct
(b)(3) NatSecAct

Week of 11 July 2011 – Meetings between Boal, Bigelow, AD/CIA and CTC officers.

–AD/CIA Michael Morell

(b)(1)
(b)(3) CIAAct
(b)(3) NatSecAct

26 October, 1 November, 18 November, 5 December 2011– Boal reads his script over the telephone to OPA officers so that OPA could determine if the script inadvertently exposed any sensitivities.

4 January 2012 – Telephone conversation with Boal in which he asks about the possibility of filming at the Agency.

10 February 2012 – OPA meets with DDCIA, ADDCIA, and DDCIA Chief of Staff to discuss filmmakers' request to film on the Agency compound.

16 February 2012 – (b)(6) from the Virginia Film Office, and Colleen Gibbons, the film's location manager, tour Agency and meet with Public Affairs officers.

17 February 2012 – DDCIA concurs in principle (with DCIA concurrence) with allowing UBL filmmakers to film under the same strict parameters used with other productions.

21 February 2012 – OPA informs filmmakers that their request to film has been approved, in the same locations and under the same conditions as previous films.

9 April 2012 – OPA officers—including an authorized Agency photographer—escort Gibbons to locations in Headquarters where filming has previously been allowed (the OHB lobby, upper OHB lobby, Director's Gallery, etc) and take unclassified photos. Photos are reviewed by security and subsequently passed to Gibbons the next week.

17 April 2012 – Gibbons and OPA officers meet with security to begin discussions about logistics of filming.

~~SECRET~~

図 2 “Tequila, Painted Pearls, and Prada: How the CIA Helped Produce ‘Zero Dark Thirty’ (出典: VICE News, 2014)

図 2 は 2011 年 7 月中旬から 2012 年 4 月中旬までのタイムラインである。ここでは、映画の脚本やロケーションの許可といった具体的な内容が話合われていることがわかる。

(2) オバマ大統領のイメージ戦略

上記のように脚本家はオバマ大統領が映画に出ることはないと言っていたが、映画の中では現実の世界でオバマ大統領が CIA による捕虜への拷問を否定した記者会見のニュース映像が流されている。

ヘリテージ財団の上級客員研究員であり、かつて明治大学でも教鞭を執っていた横江公美によると、オバマ政権はメディア戦略の中で「イメージ」の役割を重視しており、ホワイトハウスの記者会見においてホワイトハウス公式のカメラマンしか会場に入れないという (Yokoe, 2013)。また、これまでの大統領と比べて、民間の報道機関がオバマ大統領へインタビューする機会も減らされているため、ホワイトハウスが撮影したものしか流せないこともある (同上)。そのため、アメリカの三大ネットワークである NBC, CBS, ABC に加え、CNN, FOX ニュース, New York Times, Washington Post, AP といった主要な報道機関からも報道の自由を侵害すると抗議されている (高木, 2014, p.155)。

ホワイトハウスがこれほど大統領の映像や画像に対して厳しい管理をしていることや、製作陣にトップレベルの情報へのアクセス権を与えたのがオバマ政権であるという報道 (Carrol, 2012/ Howell, 2015) が事実であるとすれば、映画はオバマ大統領の「イメージ戦略」の一環として利用された可能性があるだろう。

映画では、CIAの分析官らがビン・ラディンの殺害許可をもらうために 100 日以上も忍耐強く CIA 長官や政府高官と交渉しているシーンがある。そのシーンでは、ビン・ラディンの隠れ家が高い塀に囲まれているため衛星などで人物が特定できないような造りになっており、彼が実際に隠れ家にいるという確証がなく、なかなか暗殺許可がおりなかったことが描かれている。交渉が難航する理由として、暗殺を実行するためには「大統領は思慮深いから、証拠をみせない」と²⁶いけないと国家安全保障顧問が言う。前述した実際の大統領のニュース映像はこの交渉のシーンとは全く関係のないシーンで流されているものだが、オバマ大統領のニュース映像を映画に取り込むことにより、暗殺計画当時の大統領はオバマであることを提示し、彼が推察だけで戦争を引き起こしてきたこれまで大統領とは異なり、簡単には人の殺害を決断しないノーベル平和賞に恥じない人物であると示唆していると解釈できる。

²⁶ 『ゼロ・ダーク・サーティー』(1 時間 45 分ごろ)

(3) 拷問の正当化

現実においてアメリカ合衆国政府はビン・ラディンに関する情報収集のために捕虜の拷問を行ったことを否定していたが、映画の中では水責めや暴力、爆音を流した部屋や暗闇の部屋に長時間勾留する行為、犬のケージよりも狭い箱に捕虜を閉じ込める行為、捕虜に犬の首輪を着けさせ犬のように四つん這いになり歩かせる行為、排泄環境を整備しないといった拷問が行われている場面がある。

これまで述べてきたように、ペンタゴンや CIA などの政府機関から情報提供を受けたり兵器、場所を借りたりするためには、映画のスク립トはそれらの機関によって検査され、「事実と異なる描写」がある場合にはスク립トからそのシーンや台詞、登場人物などを削除することが命じられるのが普通である。しかし、CIA の製作協力を得ているにも関わらず、本作では上記のように「事実とは異なる」とされる拷問のシーンが映し出されている。

アメリカ合衆国はブッシュ大統領時代からイラク戦争における捕虜への拷問に関して国内だけでなく、世界中から非難を浴びていた。実際にアメリカの上院情報委員会は捕虜の拷問に関して調査に乗り出した。しかし、委員会は CIA による拷問を使用した尋問とビン・ラディンの殺害との間には何の関係もないと結論づけた (VICE News, 2014 年)。

にもかかわらず、ペンタゴンや CIA の関係者たちは、この作品については制作者に拷問のシーンの削除を命じなかった。さらには、ともに友好的にパーティーに出席するなど製作陣に対し例外的に厚遇した。その理由は、拷問を用いた諜報活動がビン・ラディンという国際的なテロリストの殺害に繋がったことを暗示するためだと考えすることはできないだろうか。映画では物語の中盤から、CIA による捕虜への拷問が非難を浴びており、拷問による尋問を行うことが難しくなった。その結果、諜報活動が袋小路に入ってしまったため、主人公のマヤは過去の尋問の記録を洗い直す。そこで、彼女は「2007 年」に捕虜を拷問して得た情報を手掛かりに、ビン・ラディン殺害へと辿り着くのである。つまり、この映画の物語には、アメリカ合衆国が捕虜を「拷問」して得た情報がビン・ラディン殺害につながったと確かに描かれており、「拷問」が有効な情報収集手段であったとアメリカ国内外に示していると解釈できる。

(4) CIA の「人材採用」

Ⅱ－1－(2)で述べたように、国防総省や軍事機関がハリウッド映画の製作に協力するのには、観客に国家を守る魅力的な機関として提示することで、職員

の「人材採用」を促進する目的もある。

本作の中で、マヤは「高卒でCIAにリクルートされた」²⁷と述べている。しかし、実際のCIAの募集要項には、応募資格としてGPA3.0以上の学士号を所有する者という条件がある（CIAAgentEDU.org）。また、CIAは古くからアイビーリーグと強い結びつきがあり、アイビーリーグを卒業した優秀な人材を中心に職員の採用を行っていると言われている（IVY COACH, 2011）。

そのような条件がある中、CIAがマヤのような特筆すべき身体能力や専門的な知識がなかった高卒の人物をリクルートするとは考えられない。にもかかわらず、このようなシーンが描かれ、削除されなかった背景としては、現在CIAがアイビーリーグ出身者以外のリクルートに乗り出していること（CNN, 2011）やアメリカの国家機関の中では出身や所属階級に関係なく、努力次第で活躍できる場を手に入れられる環境があるということを暗示的に述べておく意図がCIA等の側にあったと考えるべきであろう。

（5）視聴者の反応

『アイアンマン』の視聴者からの反応を分析した時と同様、『ゼロ・ダーク・サーティ』においてもIMDbとCSM, Rotten Tomatoesのデーターを利用し、ハリウッド映画にはプロパガンダとしての側面があるのかを考察していく。

IMDbにおける『ゼロ・ダーク・サーティ』の投票者はIMDbの会員205,978名であり、平均評価は10段階中7.4であった。その中でも最も多く投票された得点は「8」で（表3）、全体の29.9%を占めている。また、投票者のうち6点以上をつけた人々は全体の89.4%で、映画の内容に満足している観客が多いと推察できる。そして、映画の評価に男女差はほとんどない（表4）。

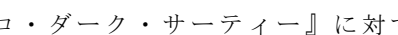
²⁷ 『ゼロ・ダーク・サーティ』の1時間17分ごろのマヤの台詞。

表 3 “Zero Dark Thirty” user rating report

Votes	Percentage	Rating
17452	 8.4%	10
29451	 14.1%	9
62318	 29.9%	8
54662	 26.2%	7
22292	 10.7%	6
8875	 4.3%	5
3765	 1.8%	4
2242	 1.1%	3
1586	 0.8%	2
5685	 2.7%	1

(出典: IMDB)IMDb 会員による『ゼロ・ダーク・サーティ』の投票の内訳
<http://www.imdb.com/title/tt1790885/ratings?ref_=tt_ov_rt>

表 4 “Zero Dark Thirty” demographic breakdowns

	Votes	Average
<u>Males</u>	157052	 7.4
<u>Females</u>	23089	 7.3
<u>Aged under 18</u>	822	 7.8
<u>Males under 18</u>	693	 7.8
<u>Females under 18</u>	116	 7.7
<u>Aged 18-29</u>	82330	 7.5
<u>Males Aged 18-29</u>	70605	 7.5
<u>Females Aged 18-29</u>	10906	 7.4
<u>Aged 30-44</u>	70899	 7.3
<u>Males Aged 30-44</u>	62095	 7.3
<u>Females Aged 30-44</u>	7856	 7.2
<u>Aged 45+</u>	17349	 7.4
<u>Males Aged 45+</u>	14570	 7.4
<u>Females Aged 45+</u>	2519	 7.4
<u>IMDb staff</u>	27	 7.8
<u>Top 1000 voters</u>	612	 6.8
<u>US users</u>	39426	 7.7
<u>Non-US users</u>	101492	 7.3

(出典: IMDB)性別, 年代, 地域別にみた『ゼロ・ダーク・サーティ』に対する投票の内訳< http://www.imdb.com/title/tt1790885/ratings?ref_=tt_ov_rt >

ここで注意すべきなのは表 4 にて最も映画に高い評価を下しているのが、「18 歳以下の男女」であるということである。「18 歳以下の男女」では、「8」が最も多い評価数を獲得し、30%以上を占めている（表 5）。これら 18 歳以下の男女の国籍は不明ではあるが、序章において言及したデフレによる 12 ヶ国の高校生を対象にした調査からも分かる通り、彼らは映画のイメージから価値観を形成し易かった世代であった。ゆえに、これまで本章の(2)から(4)で論じてきた CIA の思惑が刷り込まれ易い世代であり、映画の中でアメリカ合衆国が行ってきた違法で残忍な行為はビン・ラディンを殺害するためには致し方なかったと肯定的に受け止められる恐れがある。

表 5 “Zero Dark Thirty” emographic breakdown of Aged Under 18

Votes	Percentage	Rating
182	14.9%	10
205	16.8%	9
371	30.5%	8
285	23.4%	7
84	6.9%	6
34	2.8%	5
18	1.5%	4
11	0.9%	3
7	0.6%	2
21	1.7%	1

（出典：IMDb）18 歳以下の IMDb 会員による『ゼ・ダーク・サーティー』への投票の内訳く http://www.imdb.com/title/tt1790885/ratings-age_1 >

また、2016 年 1 月 25 日時点までに IMDb に寄せられた 636 人からのコメントの中には、「これはウサーマ・ビン・ラディンの探索と殺害を描いた映画であり、主人公はアメリカのメタファーである。主人公の成長を描くような典型的なシーンは少ないが、全体として非常に感動的である。²⁸」というものがある。このコメントは、映画の主人公を通して現実の世界におけるアメリカ合衆国の行為

²⁸ 原文 This movie is about tracking and killing Osama Bin Laden, and the way they used the main character as a metaphor for America as a whole was really impressive, even while refraining from your typical, often boring character developing scenes. <http://www.imdb.com/title/tt1790885/reviews?start=10> 2016 年 1 月 25 日閲覧

を賞賛しているように解釈することができるだろう。そして、このコメントは他の 171 人のユーザーにも支持されており、上記の解釈のように他の観客も映画を受け止めているとすれば、本作はプロパガンダの性質を帯びていると言えるのではないだろうか。

他の投稿者は、本作における拷問のシーンが強く非難されていることを受け、『拷問のシーン』によって気分が悪くなるとか映画の冒頭は物語の進行が遅く、退屈であるといったレビューに捕われないでほしい。(拷問のシーンが多い)映画の冒頭の 1 時間は非常によくできているし、ビン・ラディンを見つけるために CIA が乗り越えてきたことを描くには絶対的に必要であったと思う。²⁹⁾と書き込みをしている。このコメントの後半部分からは、ビン・ラディンを確保するためには拷問は必要な手段であったと肯定的にとらえている様子を伺うことができるだろう。さらに、「拷問のシーンは確かに露骨で、非常に見がたいものではあるけれど、これらの厳しい尋問のテクニックが実際に囚人から情報を得るために使われていたということは否定できない。観客は映画のまさに冒頭から、どのようにして(テロの)すべてを明らかにする機密情報を手に入れたかという最も厳しい現実を目を向けなければならない。だからこそ、これらのシーンは残酷だけれども、必要なのである。これらのシーンを無視することは本当の現実を無視することに繋がる。³⁰⁾と述べている投稿者もあり、映画における拷問のシーンが現実の世界においても有益であったと思わせる役割を担っていると考えられるのではないだろうか。

そして、CSM において保護者と子どもによる本作の平均評価は 5 段階中「4」である。2016 年 1 月 25 日時点で同サイトに書き込みをしている保護者は 8 名と『アイアンマン』と比較すると格段に少数であるが、彼らは拷問のシーンは緊張感があり、暴力的ではあったものの、アメリカ合衆国外で起きていることを子どもたちに見せるのには良い映画であると述べ、ビン・ラディンの殺害、そ

²⁹⁾ 原文 Do not get caught up in some of these reviews that claim 'torture scenes' will turn your stomach, or that the first part of the movie is slow and boring – I found the first hour of this movie to be extremely well done and absolutely necessary to establish what the CIA went through to find OBL.

〈<http://www.imdb.com/title/tt1790885/reviews?start=60>〉2016 年 1 月 25 日閲覧

³⁰⁾ 原文 They are certainly crude and really hard to witness but you can't deny that those enhanced interrogation techniques were widely used by the interrogators to get information from their prisoners. On that movie we are directly introduced to them at the very first scene, a sign that everything will be disclosed even the harshest truth about how intelligence was obtained. So yes those scenes are terrible but necessary. Ignoring them would be ignoring the true reality.

〈<http://www.imdb.com/title/tt1790885/reviews?start=190>〉2016 年 1 月 25 日閲覧

の「功績」に至るまでの CIA の努力を映し出していた点を称えている。また、コメントを投稿した 25 人の子どもたちも同様に、拷問のシーンには難を示していたものの、ビン・ラディン殺害までの道のりを丁寧に描いていたことや、マヤが自分の信念を貫き通した点を高く評価している。保護者も子どもも映画における拷問の残忍さについては触れていたものの、拷問自体の正当性については述べておらず、ビン・ラディン殺害という功績ばかりに焦点を当ててコメントしている。このことから、ビン・ラディン殺害という CIA の「功績」は、一部の観客に対して拷問の実施の是非を問わせない役割を果たしていると判断できる。

また、本作は映画評論家からの評価も高い。Rotten Tomatoesでは投票をした 254 人の映画評論家からの評価平均点は 10 段階中 8.6 であった。しかし、同サイトに寄せられている有名紙 50 名のレビューでは、本作が公開前から政治的な物議を醸していたこともあってか、映画のあらすじや製作陣と高官の関係を述べたものが多く、映画に対する批評家個人の意見はあまり見られなかった。だが、The Dallas Morning Newsのクリス・ヴォグナー(Chris Vognar)は、容疑者は厳しい拷問の痛みから逃れるためなら何でも話すかもしれないということを映画は描いている³¹と述べており、彼は、本作は拷問による諜報活動が役立つこともありうるとの立場をとっていると考えられる。また、USA Todayのクラウディア・プイグ(Claudia Puig)³²やSalon.comのアンドリュー・オヘアール³³(Andrew O' Hehir) も拷問のシーンに関してヴォグナーと同様の考えを示している。

これら 3 つの批評サイトの分析から共通して読み取れることは、観客が本作における「拷問」の描き方に何らかの反応を示していたということである。こ

³¹ 原文 One scene acknowledges the idea that a torture victim might say anything to stop the pain.

Vognar, C. "Exceptionally well-constructed 'Zero Dark Thirty' is a long movie that feels short (A)". *The Dalls Morning News*. Retrieved from <http://www.dallasnews.com/entertainment/movies/reviews/20130103-exceptionally-well-constructed-zero-dark-thirty-is-a-long-movie-that-feels-short-a.ece>

³²原文 The brutal behavior is meant to be key to bin Laden's capture. Puig, C. 'Zero Dark Thirty': A tense but too-long tick-tock. *USA Today*. Retrieved from http://www.usatoday.com/story/life/movies/2012/12/18/zero-dark-thirty-review/1764445/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+UsatodaycomMovies-TopStories+%28USATODAY+-+Movies+Top+Stories%29

³³ 原文 I suspect Boal's intention is more like this: Torture was absolutely employed by CIA interrogators on presumed al-Qaida detainees, and the people who practiced it apparently believed it was working. O'Hehir, A. Pick of the week: Kathryn Bigelow's mesmerizing post-9/11 nightmare. *Salon.com*. Retrieved from http://www.salon.com/2012/12/14/pick_of_the_week_kathryn_bigelows_mesmerizing_post_911_nightmare/

ここでは紹介していないが、もちろん本作における「拷問」のシーンは諜報活動における拷問を支持するものではないと受け止めている観客も多くいた。しかし、その一方でまるで拷問を用いた諜報活動がビン・ラディンの殺害に繋がったと考える観客もいたことは事実である。現実の世界でビン・ラディンを殺害するためにどのような諜報活動が行われてきたかは、機密情報が公開される 50 年後まで知るすべがないが、アメリカによる中東地域への介入において度々拷問が問題視されている時において本作のような映画は、拷問への非難を和らげる要素となりうると言えるのではないだろうか。

(6) 『ゼロ・ダーク・サーティー』におけるプロパガンダ

『ゼロ・ダーク・サーティー』は、国家機関の思惑が多く反映されている映画である。

映画の製作陣と CIA は、ともに両者の蜜月関係を否定しているが、情報公開法によって開示された CIA の内部資料からは、むしろ両者が非常に深い協力関係を築いていたことを示している。

そして、映画ではオバマ大統領を思慮深い人物としてだけではなく、国際的なテロリスト殺害に成功したアメリカ合衆国のリーダーであると描くことで、彼のリーダーとしての資質をアピールすることにも貢献していると言える。

また、CIA をはじめとする国家機関は映画を自らのイメージを上げるための道具として利用しており、自分達に不都合な描写には削除を命じる。にもかかわらず、CIA によって「検査」された脚本には現実の諜報活動において行われていないと宣言した拷問の描写があった。拷問のシーンを削除しなかった CIA の意図は、拷問による尋問がビン・ラディン殺害への糸口であったと示すことで、拷問の有益性を提示するためだと判断できる。

さらに、諦めずに最後まで仕事を全うするマヤの姿を強調し、彼女を本来の CIA では異例の「高卒」で「リクルート」したと設定した背景からは、幅広い層の観客に CIA 職員へのあこがれや尊敬の念を抱かせ、彼らの「人材採用」を促進させるために映画を利用しているとも解釈できる。

最後に、映画批評サイトの分析から、本作が観客や映画評論家から肯定的に受け止められていることは明白である。CIA が望む「拷問」の正当化はすべての人に受け入れられたとは言えないが、映画を通して「拷問」が重要な役割を担ったと考える観客もおり、この点に関して本作が CIA のプロパガンダを担ったと考えることができるだろう。

IV 結論

ハリウッド映画は第一次世界大戦時から現在までアメリカ合衆国のプロパガンダとしての役割を積極的に担ってきた。その要因としては、ハリウッド映画が娯楽であるがためにプロパガンダとして捉えられにくいことだけでなく、世界市場におけるハリウッド映画のシェアが巨大であるため効率的にイデオロギーを流布できることがある。また、ハリウッド映画には人びとにイメージを植え付け、価値観を形成させる作用があること、そして、ハリウッド映画の映画資本と政策担当者たちの距離が近いがために映画という芸術作品に権力の干渉を許してしまっていることも要因として挙げられる。

ハリウッド映画に娯楽の側面が強いことは事実である。しかし、一部のハリウッド映画の側面にはプロパガンダの役割が含まれていることを忘れてはならない。なぜなら、ハリウッド映画には人びとの価値観の形成を助長する強い力があり、それゆえソフト・パワーの重要な源泉として政府機関によって利用されているからである。世界で多くの人がハリウッド映画から流布されるアメリカのプロパガンダを無反省に受け入れれば、その考えが世界の「常識」となってしまう危険がある。そして、アメリカ式の考えが常識になってしまうと、『アイアンマン』や『ゼロ・ダーク・サーティ』で分析してきたように、「正義」のためなら多少の人命を犠牲にすることや国際法に背約することはかまわないという考えが正当化されることになる。

本稿では、映画分析で使用した 2 つの映画を見た観客たちが、映画を鑑賞したことによって、それらが伝えているイデオロギーをどのように受け止めたかを正確には実証できていない。しかし、両作品において国家機関の思惑が作品の中に反映されているにもかかわらず、多くの観客が映画に対し高評価を下したことは、観客たちがその思惑を何の疑問を持たずに受け止めたと考えられる。

序論でも述べた通り、インターネットの普及によって、時間や場所を問わずハリウッド映画を鑑賞できるようになった。それは、プロパガンダがより身近になったことを意味する。現代では戦時期以上に、娯楽の中で巧妙にプロパガンダがなされていることを念頭に置いておかねばならないのだ。

参考文献

- DeFleur, M. L. and DeFleur, M. H. (2004) *Learning to hate Americans how U.S. media shape negative attitudes among teenagers in twelve countries*. Washington: Marquette Books Spokane.
- Ackerman, S. (2012, May). Pentagon Quit The Avengers Because of Its 'Unreality'. *WIRED*. Retrieved from <http://www.wired.com/2012/05/avengers-military/>
- Alford, M and Graham, R. (2015, August). Lights, Camera... Covert Action: The Deep Politics of Hollywood. *Global Research*. Retrieved from <http://www.globalresearch.ca/lights-camera-covert-action-the-deep-politics-of-hollywood/11921>
- Alford, M and Graham, R. (2013, May). The Deep Politics of Hollywood. *Global Research*. Retrieved from <http://www.globalresearch.ca/the-deep-politics-of-hollywood/12465>
- AXE, D. (2008, September). Pentagon Swaps Killer Drone for Hollywood Access. *WIRED*. Retrieved from <http://www.wired.com/2008/09/pentagon-swaps/>
- Benson, P. (2011, May). CIA trying to hire more diverse group of agents. *CNN*. Retrieved from <http://edition.cnn.com/2011/US/05/18/cia.hiring.diversity/>
- BREZNICAN, A. (2012, August). FIRST LOOK: Obama not in 'Zero Dark Thirty' thriller about hunt for Osama bin Laden – EXCLUSIVE. *Entertainment*. Retrieved from <http://www.ew.com/article/2012/08/06/zero-dark-thirty-first-look>
- Carroll, R. (2012, May 24). Kathryn Bigelow given information on unit that killed Osama bin Laden. *the guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/world/2012/may/24/kathryn-bigelow-bin-laden-intelligence>
- Child, B. (2011, August 11). Kathryn Bigelow denies White House favouritism over Bin Laden film. *the guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/film/2011/aug/11/kathryn-bigelow-bin-laden-film>
- Dowd, M. (2011, August 06). Downgrade Blues. *The New York Times*. Retrieved from www.nytimes.com/2011/08/07/opinion/sunday/Dowd--The-Downgrade-Blues.htm

Howell, K. (2015, October 28). CIA reportedly granted 'secret level' access to 'Zero Dark Thirty' filmmakers. *The Washington Times*. Retrieved from <http://www.washingtontimes.com/news/2015/oct/28/cia-granted-secret-level-access-zero-dark-thirty-f/?page=all>

Isquith, E. (2013, January). Hollywood's Real Bias Is Conservative (but Not in the Way Liberals Often Say). *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2013/01/hollywoods-real-bias-is-conservative-but-not-in-the-way-liberals-often-say/266960/>

Keegan, R. (2011, August 21). The U.S. military's Hollywood connection. *Los Angeles Times*. Retrieved from <http://articles.latimes.com/2011/aug/21/entertainment/la-ca-military-movies-20110821>

Klindo, M and Phillips, R. (2005, March). Military interference in American film production. *World Socialist Web Site*. Retrieved from <https://www.wsws.org/en/articles/2005/03/holl-m14.html>

Lakshman, N. (2015, May 19). 'CIA put positive spin on torture for the movie Zero Dark Thirty.' *THE HINDU*. Retrieved from <http://www.thehindu.com/news/international/cia-put-positive-spin-on-torture-for-the-movie-zero-dark-thirty/article7224458.ece>

Langer, G. (2012, March 11). Six in 10 Criticize War in Afghanistan; Most Favor Abandoning Training Mission. *ABC NEWS*. Retrieved from <http://abcnews.go.com/blogs/politics/2012/03/six-in-10-criticize-war-in-afghanistan-most-favor-abandoning-training-mission/>

Lieberman, M and Frohlich, T. C. (2015, March 22). Companies Profiting The Most From War. *The Huffington Post*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2015/03/22/companies-profiting-from-war_n_6919292.html

Leopold, Jason and Henderson, K. (2015, September). Tequila, Painted Pearls, and Prada - How the CIA Helped Produce 'Zero Dark Thirty.' *VICE NEWS*.

Retrieved

from <https://news.vice.com/article/tequila-painted-pearls-and-prada-how-the-cia-helped-produce-zero-dark-thirty>

Orzeck, K . (2012, January). Pentagon, CIA Sued Over Alleged Meetings With Kathryn

Bigelow. *THE WRAP*. Retrieved from <http://www.thewrap.com/pentagon-cia-sued-over-alleged-meetings-kathryn-bigelow-34499/>

RIFTEE, M. (2011, September). CIA Pitches Scripts to Hollywood. *WIRED*. Retrieved from <http://www.wired.com/2011/09/cia-pitches-hollywood/>

Rose, S. (2009, July 6). The US military storm Hollywood. *the guardian*. Retrieved from

<http://www.theguardian.com/film/2009/jul/06/us-military-hollywood>

Rosen, J. (2010, February). Common Sense Raises Issues at B&N. *Publishers Weekly*.

Retrieved from <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-book-news/article/42190-common-sense-raises-issues-at-b-amp-n.html>

Schofield, M. (2012, August 19). On the big screen, Pentagon wants accuracy. *The*

Washington Post. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/politics/on-the-big-screen-pentagon-wants-accuracy/2012/08/19/e3658254-e4b3-11e1-936a-b801f1abab19_story.html

Sirota, D. (2011, August 26). 25 years later, how ‘Top Gun’ made America love war.

The Washington Post. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/opinions/25-years-later-remembering-how-top-gun-changed-americas-feelings-about-war/2011/08/15/gIQAU6qJgJ_story.html

Siota, D. (2012, December). Pentagon, CIA likely approved “Zero Dark Thirty” torture scenes. *SALON*. Retrieved from http://www.salon.com/2012/12/20/pentagon_cia_likely_approved_zero_dark_thirty_torture_scenes/

Suebsaeng, A. (2015, September). U.S. Turns to ‘Zero Dark Thirty’ Writer for Anti-ISIS

Propaganda. *The Daily Beast*. Retrieved from <http://www.thedailybeast.com/article/s/2015/09/28/u-s-turns-to-zero-dark-thirty-writer-for-anti-isis-propaganda.html>

Taddonio, P. (2015, May). How the CIA helped make 'Zero Dark Thirty' — and shape the torture debate. *Public Radio International*. Retrieved from <http://www.pri.org/stories/2015-05-19/how-cia-helped-make-zero-dark-thirty-and-legitimize-torture>

Tonkin, D. . The impact that agreeing or refusing Pentagon script approval can have on a film. *SHORE SCRIPTS*. <https://www.shorescripts.com/pentagon/>

Turse, N. (2008, May). Hollywood Is Becoming the Pentagon's Mouthpiece for Propaganda. *ALTERNET*. Retrieved from http://www.alternet.org/story/86093/hollywood_is_becoming_the_pentagon%27s_mouthpiece_for_propaganda

Ukman, J. (2011, August 10). Rep. King: Has Hollywood been given inside scoop on the bin Laden story? *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/blogs/checkpoint-washington/post/rep-king-has-hollywood-been-given-inside-scoop-on-the-bin-laden-story/2011/08/10/gIQArt2w6I_blog.html

Air Force Entertainment Liaison Office. U.S.Motion Pictures. Retrieved from <http://www.airforcehollywood.af.mil/portfolio/>

CIA Agent EDU.CIA Qualifications and Job Requirements. Org. Retrieved from <http://www.ciaagentedu.org/requirements/>

CNN.com / WORLD. (2003, March). Bush declares war. Retrieved from <http://edition.cnn.com/2003/US/03/19/sprj.irq.int.bush.transcript/>

CNN.com / WORLD. (2003, September 23). Chirac: U.S. action brought crisis. Retrieved from <http://edition.cnn.com/2003/WORLD/europe/09/23/sprj.irq.un.chirac/index.html>

Department of Defense. Miles, D. Edwards Team Stars in 'Ironman' Superhero Movie. Retrieved from <http://archive.defense.gov/news/newsarticle.aspx?id=33023>

Global Policy Forum. UN Role in Iraq. Retrieved from <https://www.globalpolicy.org/political-issues-in-iraq/un-role-in-iraq.html>

IVY COACH. (2011, July). IVY LEAGUE AND THE CIA. Retrieved from <https://www.ivycoach.com/the-ivy-coach-blog/ivy-league/ivy-league-and-the-cia/>

MAEVEL DIRECTORY. Iron Man. Retrieved from <http://www.marveldirectory.com/individuals/i/ironman.htm>

RT. (2014, May 14). How five American companies control what you think.

Retrieved from <https://www.rt.com/op-edge/158920-us-ukraine-media-control/>
The Telegraph. (2012, August). Trailer for controversial Osama bin Laden film 'Zero Dark Thirty' released.

Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/al-qaeda/9460170/Trailer-for-controversial-Osama-bin-Laden-film-Zero-Dark-Thirty-released.html>

USA TODAY. Pentagon provides for Hollywood. (2001, May 29). Retrieved from <http://usatoday30.usatoday.com/life/movies/2001-05-17-pentagon-helps-hollywood.htm> *WATSON INSTITUTE*. (2015, April). CORPORATE POWER & PROFITEERING. <http://watson.brown.edu/costsofwar/costs/social/corporate>

谷山博史 (2008)「アフガニスタンはどうなっているのかーアフガニスタン戦争と対テロ戦争を問い直すー」『「反テロ戦争」の中の子ども・非戦・沖縄』第 28 巻, 23-26
福田充 (2015)「テロリズムとメディア報道 ～英米におけるテロ報道に関する制度の考察 (2)」『海外調査情報』第 11 号, 13
(http://nihon-u-gs.jp/journalism/_cms/wp-content/uploads/2015/07/a85bb4de62ff136473486b31a0a69e04.pdf) 2016 年 1 月 28 日閲覧

前嶋和弘 (2009) 「「アメリカ政治の主役」としてのマスメディア：現状と新たな変化」『敬和学園大学紀要』第 18 巻, 201-222

三谷文栄 (2012)「対外政策とメディア：「正当化」の観点からの一考察」『慶応義塾大学メディア・コミュニケーション研究所紀要』第 62 巻, 205-216

吉本秀子「パブリック・ディプロマシーの理論的枠組み構築に向けて」『山口県立大学国際文化学部紀要』第 19 号, 29-38

青木貞茂 (2008)『文化の力 カルチャル・マーケティングの方法』NTT 出版

有馬哲夫 (2001)『ディズニー千年王国の始まりーメディア制覇の野望』NTT 出版

内田樹 (2011)『映画の構造分析 ハリウッド映画で学べる現代思想』文藝春秋

エドワード・J・エプスタイン (2006)『ビッグ・ピクチャー ハリウッドを動かす金と権力の新論理』(塩谷紘訳)早川書房

金子将史・北野充 (2007)『パブリック・ディプロマシーー「世論の時代」の外交戦略』PHP 研究所

キース・ディニー編者 (2014)『国家ブランディング』(林田博光・平澤敦監訳)中央大学出版部

- 木下昌明 (2002)『映画と記憶－その虚偽と真実』影書房
- グレアム・ターナー (2012)『フィルム・スタディーズ－社会実践としての映画』(松田憲次郎訳) 水声社
- 越智道雄監修 小澤奈美恵・塩谷幸子編著 (2015)『映画で読み解く現代アメリカオバマの時代』明石書店
- 超智道夫監修 小澤奈美恵・塩谷幸子編著 (2008)『9.11 とアメリカ映画にみる現代社会と文化』鳳書社
- 佐藤卓巳・渡辺靖・柴内康文編 (2012)『ソフト・パワーのメディア文化政策』新曜社
- ショーン・ホール (2013)『イメージと意味の本 記号を読み解くトレーニングブック』(前田茂訳) フィルムアート社
- ジョセフ・S・ナイ (2004)『ソフト・パワー －21 世紀国際政治を制する見えざる力』(山岡洋一訳) 日本経済新聞出版社
- ジョセフ・S・ナイ (2011)『スマート・パワー』(山岡洋一・藤島京子訳) 日本経済新聞出版社
- 杉野健太郎 (2015)『映画とイデオロギー』ミネルヴァ書房
- 副島隆彦 (2000)『ハリウッドで政治思想を読む』角川書店
- 高木徹 (2014)『国際メディア情報戦』講談社
- 土屋由香・吉見俊哉 (2012)『占領する眼・占領する声 CIE/USIS 映画と VOA ラジオ』東京大学出版会
- ナンシー・スノー (2004) 『プロパガンダ株式会社 アメリカ文化の広告代理店』(椿正晴訳) 明石書店
- ナンシー・スノー (2004 年)『情報戦争 9・11 以降のアメリカにおけるプロパガンダ』(福岡良明訳) 岩波書店
- ノーム・チョムスキー (2008)『メディアとプロパガンダ』(本橋哲也訳) 青土社
- 長谷正人・中村秀之 (2003)『映画の政治学』青弓社
- マイケル・ムーア (2004) 『華氏 911 の真実』(黒原敏行・戸根由紀恵・落石八月・遠藤靖子訳) ポプラ社
- 宮田律 (2015)『アメリカはイスラム国に勝てない』PHP 研究所
- 村上由見子 (2007)『ハリウッド 100 年のアラブ 魔法のランプからテロリストまで』朝日新聞出版社
- 吉本光宏 (2007)『イメージの帝国/映画の終わり』以文社
- 吉本光宏 (2012)『陰謀のスペクタクル 〈覚醒〉をめぐる映画論的考察』以文社

渡辺靖 (2011)『文化と外交』中公新書

渡辺靖 (2008)『アメリカン・センター-アメリカの国際文化戦略』岩波書店

横江公美(2013)「オバマ大統領をめぐるメディア戦争」 *The Heritage Foundation*

< <http://www.heritage.org/research/commentary/2013/2/obamas-media-war>>

(2015 年 12 月 14 日)

Lloyd, J (2015)「覆面男「ジハーディ・ジョン」後継者育てる負の連鎖」『ロイター
通 信 』

<<http://jp.reuters.com/article/column-next-jihadi-john-idJPKBN0LY0K3201503>

02> (2015 年 12 月 31 日)

AFPBB NEWS (2012)「ビンラディン容疑者の捜査・殺害描く映画、早くもオスカ
ーの呼び声」 <<http://www.afpbb.com/articles/-/2913454>>(2015 年 12 月 31 日)

協同学習においてモチベーションを高めるには

What Motivates Japanese Learners of English in Cooperative Learning

明治大学 国際日本学部
泉谷 文香

Meiji University School of Global Japanese Studies
IZUMIYA, Ayaka

目 次

I. はじめに

II. 先行研究

1. 協同学習に関する先行研究：協同学習の定義
2. 協同学習と動機づけ
 - (1) 協同学習に参加する動機づけ
 - (2) 協同学習による英語学習への動機づけ

III. 研究方法

1. 研究課題
2. 調査協力者
3. 調査方法
 - (1) 協同学習の実態
 - (2) 基本原理がどの程度活用されていたか
 - (3) 協同学習に対する意識

IV. 結果と考察

1. 協同学習の基本原理の活用度
2. 協同学習の実態・協同学習に対する意識（自由記述項目）
3. 16 項目・TOEIC スコアの相関関係
4. 結果・考察を踏まえた協同学習の提案

V. 今後の課題

VI. おわりに

参考文献

付録：アンケート調査紙

I. はじめに

本研究では協同学習が第二言語習得への動機づけに与える影響に焦点を当て、協同学習の何が動機づけを高めるのかを明らかにする。協同学習には一定の成果が認められており、高校、大学等を問わず、多くの教育現場で取り入れられている。その一方で、協同学習に積極的になれない生徒や、個人学習の方がより高い学習成果をあげる学生も少なくない。このことから協同学習がただのグループでの学習になってしまっているのではないか、あるいは生徒自身が協同学習に意義を見いだせていないのではないか、といったことが考えられる。だとすれば、協同学習において生徒の動機づけを喚起するもの、成果をあげるのに必要なものとは何なのだろうか。また、協同学習を通して、英語学習そのものへの動機づけを喚起するものは何なのだろうか。そして、それらを組み込んだ協同学習を行うことで生徒の動機づけを喚起することができるのではないかと。本研究では、学生が実際に経験した「積極的に参加し、意義を見いだせた協同学習」の経験から、協同学習を構成する要素の何が第二言語習得への動機づけを高めるのかを考察し、より有意義な協同学習を実践するための示唆を得ることを目的とする。

II. 先行研究

前述の問いを明らかにしていくにあたり、協同学習とは何かをグループワークとの違いを明らかにしたうえで定義し、さらに、協同学習において英語学習への動機づけに影響を与える要因とは何か、そもそもグループワークに積極的に参加しようという動機づけの要因に成り得るものとは何かを先行研究から探る必要がある。

1. 協同学習に関する先行研究：協同学習の定義

そもそも一般にグループワークやペアワークと呼ばれるものと協同学習の違いとは何なのだろうか。まず、大場（2015）によれば、「多くのペア学習やグループ学習は課題（タスク）を中心に据えた、課題基盤型のグループ学習（task-based group work）」であり、協同学習とは「主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには他者を尊重する民主的な態度、といった「学力」を効果的に身につけていくための「基本的な考え方」」（杉江, 2011; cited in 大場, 2015）を伴うものだとして定義している。また、Jacobs and Goh（2007; cited in 磯田, 2012）によれば、「協同学習は学習者がペアやグループを形成して行うもの」とし、さらに「協同学習はペアやグループの中で、メンバー同士が協力する環境を作ることが必要不可欠である」としている。

以上のことから、グループワークやペアワークが複数人で行われる課題解決中心の半強

制的な学習形態であるのに対し、協同学習は課題解決のみにとどまらず、対人技能などの学力や協力的な環境を必要とする学習形態であると考えられる。

2. 協同学習と動機づけ

(1) 協同学習に参加する動機づけ

前述のとおり、協同学習にはメンバー同士が協力する環境が必要となる。それがどのようなものであるかは、以下の Jacobs, Power, and Inn (2002; cited in 磯田, 2012) による協同学習の8つの原理を参考にしたい。

表 1: 協同学習の 8 つの原理

(1) cooperation as a value (互いに助け合い協力することを、学習の手段に留まらず、教育の目標として考えること)
(2) heterogeneous grouping (能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること)
(3) positive interdependence (相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること)
(4) individual accountability (自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習が上手くいかなること)
(5) simultaneous interaction (同時に全員が学習に取り組んでいること)
(6) equal participation (全員にやるべき仕事があり、活動への参加の度合いが等しいこと)
(7) collaborative skills (集団の中で人と協力する技能を身につけさせること)
(8) group processing (グループで改善に向けた振り返りを行うこと)

このとき磯田 (2012) は、「活動を設計する際に 8 つの原理をすべて含めるのは現実的に難しい。そのため、協力関係を生み出すために特に重要な原理を重視して活動に取り入れたところであるが、McCaffery, Jacobs, and DaSilva Iddings (2006) は、positive interdependence と individual accountability の 2 つを特に重要としている」と述べている。同時に Johnson, Johnson, and Holbec (2010; cited in 磯田, 2012) は協同学習を協同的たらしめる基本要素として、「(a) 強固な肯定的相互依存関係を確立・促進し、(b) 個人の役割責任を明確にし、(c) 生徒たちが互いの成功を励ましあい、(d) 適切な対人関係技能やスモール・グループの技能を使うよう指導するとともに、(e) 各グループがいか

に効果的に機能しており、どうしたらより良い改善ができるかを確認する」ことを挙げており、これらはグループを協同的にするために教師がすべきことだと強調している。

以上のことから、こういった協同学習の原理や基本要素はそもそも学習者が協同学習に積極的に参加するように促すものであり、つまり協同学習への動機づけであると言える。

(2) 協同学習による英語学習への動機づけ

これまでの先行研究において、協同学習を経て第二言語習得に対する動機づけが変化した例がいくつか報告されている。例えば、大場（2015）によれば、ペアによるコミュニケーション活動後、「英語スピーキングに対して、自己効力感が高まり同時に英語への学習意欲も高まったと思われる」と述べている。このことから、協同学習で得られた学習成果やそれに対して自己効力感を抱くことが動機づけに影響を与えるという予想ができる。また、
“group work allows for greater quantity and richer variety of language practice, practice that is better adapted to individual needs and conducted in a more positive affective climate. Students are individually involved in lessons more often and at a more personal level.” 「協同学習は大量かつ種類豊富な言語練習の機会を与え、また個人の必要性に対応した練習は、積極的で効果的な雰囲気導く。生徒は主体的に、より一層個人に見合ったレベルで授業に参加することになる」(Long & Porter, 1985) ということから、大量かつ種類豊富な協同学習や個人の目的に合致したものなどは学習に取り組む動機づけにつながるということが考えられる。

これらの研究では協同学習が英語学習の動機づけに影響を与えると考えられており、その要因の一例として自己効力感や豊富な練習の機会といったことが挙げられているが、あくまでも一例に過ぎず、個人学習で得られる自己効力感や練習の機会との違いも定かではない。協同学習には協同学習でしか得られない自己効力感や練習の機会、あるいは他の何らかの要素が英語学習そのものへの動機づけにつながるのではないだろうか。協同学習が動機づけに影響を与えていることは事実だが、具体的に協同学習のどのような要素が動機づけを高めるのかを明らかにする必要がある。

III. 研究方法

1. 研究課題

前節までは、協同学習の定義やその基本原理、動機づけとの関連についてまとめてきた。協同学習を効果的に進めるための原理や英語学習への動機づけとの漠然とした関連性は伺えたが、「その原理を実際の教室の中でどのように落とし込むのか」、「協同学習において英語学習そのものへの動機づけを高めた要因は何か」といった点が深く言及されていなかった。そこで、本研究ではアンケート調査をもとに、

①英語学習そのものへの動機づけが高まった協同学習の実態

②協同学習の原理と動機づけの関連性

の2点について明らかにしたいと考える。

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、国際系の学部には所属する大学生15名である。学部の傾向として、もともと英語学習や海外への関心の高いものが多いこと、また協力者の人数が少ないことから、ある程度の傾向は掴むことができると思われるが、過度の一般化は慎むべきである。

3. 調査方法

本研究では主として Jacobs, Power, and Inn (2002; cited in 磯田, 2012) による協同学習の原理を参考にアンケートを作成した。以下では、アンケートの各項目について説明する。なお、実際のアンケート調査紙については、巻末に付録として掲載する。

(1) 協同学習の実態

学習者が英語学習に対する動機づけが高まったと感じた協同学習について、それが「いつ（期間・時期・頻度）」、「どこで（場所や授業）」、「だれと（よく知った人物あるいは初対面同士など）」、「どのように何をしたか（協同学習の内容）」について調査する項目である。中学・高校よりも幅広い回答が得られると考え、大学入学以降の経験に限定した。また、英語力などの差が協同学習に何かしらの影響を与えることも考え、基本的なデータとして TOEIC のスコア、学年、クラス、性別なども尋ねた。

(2) 基本原理がどの程度活用されていたか

上記の学習にどのような協同学習の基本原理が活用されていたのかを調査する項目で、Jacobs, Power, and Inn (2002; cited in 磯田, 2012) による協同学習の8つの基本原理に対応する質問を各原理ごとに2つ用意し（計16項目）、5段階で答えてもらった。各16項目を5点満点で計算すると、全16項目の合計点は80点となる。

(3) 協同学習に対する意識

学生が協同学習のどのような点に意義を感じているのか、また協同学習後の英語学習に対する意識の変化について自由に記述する項目である。

IV. 結果と考察

1. 協同学習の基本原理の活用度

表 2 は前段の (2) 部分にあたる英語学習に対するやる気が上がったペアまたはグループで行う学習にどのような協同学習の原理が活用されていたのかについて、各 16 項目の平均ならびに標準偏差を算出したものである。なお、表 3 は各項目の平均値に基づき、高低順に 16 項目を並び替えたものである。

表 2: 協同学習の原理の活用度合い (全 16 項目)

項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
平均	3.87	3.60	4.20	4.67	4.40	3.20	2.60	3.80
標準偏差	0.83	0.63	0.68	0.62	0.51	1.01	0.99	0.86

項目	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
平均	2.47	2.33	3.33	3.53	4.33	4.27	3.20	2.20
標準偏差	1.13	1.29	1.11	0.83	0.49	0.59	1.42	0.77

表 3: 16 項目の平均値を高低順にしたもの

高	④	⑤	⑬	⑭	③	①	⑧	②	⑫	⑪	⑮	⑥	⑦	⑨	⑩	⑯	低
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

16 項目中で平均値の上位 3 つが、④性格や考え方など個性が豊かだった、⑤自分一人では達成できなかったと思う、⑬お互いに意見を出し合い、またよく聞いていた、というものであり、16 項目中最も活用度の高かった基本原理ということになる。この上位 3 つの項目に関しては、次項で詳しく述べる。

一方、16 項目中の下位 3 つ、つまり活用度が最も低かった 3 つに入るのが、⑨何度も集まる機会を設けた、⑩LINE や Google-group など忙しくても意見の共有できるものを使用した、⑯自分たちの活動を自主的に振り返った、という項目であった。⑨、⑩は simultaneous interaction (同時に全員が学習に取り組んでいること)、⑯は group processing (グループで改善に向けた振り返りを行うこと) という基本原理に当てはまる。

まず、⑨、⑩の平均値が低かった要因は、調査協力者たちの参加した協同学習に一授業内で完結するものが多く、授業外で集まる時間を要さなかったということが挙げられる。

⑨、⑩のどちらも授業外の活動について問うものであったため、平均値が低くなった可能性がある。プレゼンテーションなど授業外で集まり準備する必要があるものに参加した一部の学生は、⑨、⑩の項目に対して「とても良く当てはまる」、「やや当てはまる」と回答していた。このことから、動機づけを高める協同学習において simultaneous interaction が全く重要ではないとは言い切れない。

⑯に関しては、どの学生も一貫して「どちらでもない」、「あまり当てはまらない」、「まったく当てはまらない」と回答していた。なかには授業内でフィードバックがあったが教師から強制されたもので、自主的に協同学習を振り返った学生はいなかった。⑮の「活動に関して、教師からのアドバイスを受けた」と答える学生がある程度いたことから、教師からの助言を無くして協同学習を自ら振り返るということは、学生にとってはやや困難であると言える。

以上のことから、学生の行った協同学習において、授業外でグループのメンバー全員で活動をする機会、活動への振り返りといったことが不足していたことがわかる。活動を振り返ることは重要であり、これがのちの自己効力感、さらには学習成果やその後の学習への動機づけへとつながることが示唆される。

2. 協同学習の実態・協同学習に対する意識（自由記述項目）

本項では、上記の各 16 項目の平均値と合わせて自由記述部分であった協同学習の実態・協同学習に対する意識に関する項目について考察する。

まず、先にも述べたとおり、平均値上位 3 つには、④性格や考え方など個性が豊かだった、⑤自分一人では達成できなかったと思う、⑬お互いに意見を出し合い、またよく聞いていたという項目があり、それぞれ基本原理のうち heterogeneous grouping（能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること）、positive interdependence（相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること）、collaborative skills（集団の中で人と協力する技能を身につけさせること）に当てはまる。そしてこれらは、協同学習の実態調査のうち、「Who（誰と行われたものですか？知り合い or 初対面の人でしたか？何人で行いましたか？）」という質問に対する答えとの関連が伺える。

まず、15 名中 9 名の学生はクラスメートで行ったと回答しているが、このクラスとは同程度の英語能力で分けられたクラスである。そのようなクラス内のグループで個人の能力や特徴に大きな差異が生じるのかは疑問ではあるが、クラスメートで行ったと回答する学生でもいずれも項目④に対して「やや当てはまる」、「とても良く当てはまる」と回答している。同様に、③メンバー内の英語力には差があった、に対しても「やや当てはまる」、「とても良く当てはまる」と答える学生が多く、同程度の英語能力で分けられているクラス内においても、学生自身は他の生徒との英語能力の差や性格・考え方の違いを強く感じている可能性がある。さらに、学生 15 名中 5 名は初対面の相手を含むグループで活動しており、

留学生など他国の学生を含むグループで協同学習を行ったと回答する学生も見受けられた。多国籍のグループができるのは調査協力者たちの所属する学部の特徴でもあり、先のクラス内のグループにおいても、そのようなグループが発生することがある。これが英語力に差が生まれ、また個性豊かなグループだと感じる学生が多くなることの要因の一つと言えるだろう。このような heterogeneous grouping が学生にどのような影響を与えているのかは自由記述項目の問3「その他、ペアワーク・グループワークの良かった点があれば教えてください」から伺えた。「異なる価値観をもつ仲間が意見する姿に知的好奇心を刺激された」、「自分では思いつかないような考え、意見が聞ける」、「英語力に差のある相手やネイティブが相手だとモチベーションがあがった」、「競争意識と仲間意識を同時に抱いた」、「スキルの差や自分になかった考えが刺激になった」などの回答があり、いずれもメンバーの多様性に対して好意的な意見であった。これらのことから、グループのメンバーの様々な個人差が学生に良い影響を与えていたことは明らかである。

続いて positive interdependence（相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること）に当てはまる項目⑤自分一人では達成できなかったと思う、について述べる。先も述べたように他のメンバーの考えに刺激を受け参考にした学生が多いことや、同じく問3で協同学習の良かった点として、回答に「同じ目標に向け励ましあいながら頑張れた点良かった」、「グループでの活動のため周りに迷惑をかけないようにきちんと準備・活動した」、「英語が苦手なのでペアで協力できるワークは助かった」、「グループ活動が滞らないよう準備した」と答える学生がおり、いずれも相手に力を貸しつつ自分も相手から力を借りていることを実感し、またグループであることから責任感をもつ学生もいた。

次に collaborative skills（集団の中で人と協力する技能を身につけさせること）に該当する⑬お互いに意見を出し合い、またよく聞いていた、という項目については、先に述べた heterogeneous grouping, positive interdependence と関連した自由記述からもわかるように、学生が協同学習の中でそうした技術を発揮し、あるいは活動中に身につけたと実感しており、数値が高くなったと考えられる。

以上 heterogeneous grouping, positive interdependence, collaborative skills の3つが、学生の主観ではあるが、やる気のあがった協同学習において最も活用された原理だと言える。

最後に本研究の課題の1つでもある「協同学習の原理と動機づけの関連性」について、自由記述項目の問4「その活動の後、実際に英語学習に取り組むようになりましたか。何か変化があったと感じたことがあれば教えてください」といった設問に対する回答から探る。

まず15名中10名は英語学習に対する動機づけや意識に対して変化があったと回答している。英語学習への動機づけに直結すると思われる回答として、「洋楽（プレゼンテーションのテーマ）を聞き始める契機となった」、「自分の英語力、意見力のなさを感じて落ちこんだ。その後もっと話せるようになりたいと思って意見をまとめる練習をしたり、英語で

話すのをもっと復習するようになった」、「英語で本は少しだけ読もうかなと思ったりはするようになった」がある。いずれも協同学習の内容から興味をもった学習方法に取り組み、周りとのギャップを埋めようと学習する学生がいた。また、「TOEFL のイメージができてやる気がした」、「留学という目的があり、そのために essay を書けるようにしないとけなかった」ので協同学習に真面目に取り組んだ学生など、自身の目的と協同学習の内容が合っていたために動機づけが高まった学生もいた。英語学習に対する動機づけと直接かかわる回答ではないが「協同学習を経て意見を積極的に述べようという姿勢が強くなった」と述べる学生も多く、このような姿勢は再び協同学習を行う際、その活動をより有意義なものにするだろう。

一方で残りの 5 名は、動機づけや意識の変化に対し、「特に変化なし」、「楽しかっただけ」、「グループワークの終了とともに英語学習に対する意識が途切れた」という旨を述べた。これらの学生のうち 2 名は、協同学習の基本原理の個人合計が 80 点中 60 点、62 点と 15 名の中でも比較的高く、逆に 44 点と述べた学生は協同学習後、英語学習に対する動機づけが高まり実際に学習するようになっていたことから、必ずしも協同学習の原理が多く含まれることが動機づけを高めるとは言い難い。しかし、変化のなかった学生の行った協同学習は授業内で教科書の問題を解くための単調なもの、個人で考えてきたものを単純にあとから繋げて完成させただけのスピーチなど、あまりグループでやる必要性を感じさせないものやグループワーク後、個人の勉強に繋げるのが難しいものであったこと、自己効力感を一切感じる事ができていないことがその原因の 1 つだと推測される。言い換えれば、この 5 名のような学生の動機づけを高めるためには基本原理だけではなく、課題の内容への配慮も必要ということになる。

3. 16 項目・TOEIC スコアの相関関係

本項では 8 つの原理を示す 16 項目同士、また各項目と TOEIC スコアとの間にみられた相関関係について考察する。表 4 は 16 項目同士と TOEIC スコアの相関係数、表 5 は各 16 項目を 8 つの原理ごとに分けたもの同士と TOEIC スコアの相関係数を示したものである。

表 4：16 項目同士と TOEIC スコアの相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
①	1.00															
②	0.03	1.00														
③	-0.20	-0.13	1.00													
④	0.05	-0.37	-0.34	1.00												
⑤	0.47	-0.13	0.17	-0.23	1.00											
⑥	0.46	0.02	-0.69	-0.11	0.25	1.00										
⑦	0.45	-0.05	-0.30	0.35	0.06	0.16	1.00									
⑧	0.26	0.10	-0.54	0.13	0.03	0.46	0.66	1.00								
⑨	0.15	-0.12	-0.04	0.45	0.15	0.10	0.63	0.32	1.00							
⑩	-0.09	0.26	-0.49	0.24	-0.22	0.33	0.11	0.19	0.43	1.00						
⑪	0.44	-0.10	-0.47	0.49	0.25	0.38	0.65	0.74	0.49	0.31	1.00					
⑫	0.62	-0.11	0.30	0.09	0.64	-0.05	0.54	0.06	0.48	-0.24	0.41	1.00				
⑬	0.12	0.00	-0.22	0.40	0.29	-0.14	0.30	0.34	0.09	-0.08	0.57	0.23	1.00			
⑭	0.37	0.11	-0.32	-0.13	0.09	0.38	-0.05	0.25	-0.31	-0.12	0.18	-0.16	0.41	1.00		
⑮	-0.10	0.25	-0.64	0.16	-0.12	0.27	-0.09	0.03	-0.29	0.00	-0.09	-0.40	0.31	0.35	1.00	
⑯	0.15	0.03	0.05	-0.15	-0.22	0.22	-0.17	-0.26	-0.20	0.07	-0.08	0.04	-0.57	-0.12	-0.30	1.00
T	-0.05	0.11	-0.15	0.08	-0.34	0.00	0.41	0.58	0.12	-0.05	0.16	-0.18	0.04	-0.06	-0.04	-0.21

表 5：8 つの基本原理と TOEIC スコアの相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1)	1.00							
(2)	-0.37	1.00						
(3)	0.42	-0.60	1.00					
(4)	0.33	-0.18	0.29	1.00				
(5)	0.08	0.03	0.19	0.40	1.00			
(6)	0.41	0.16	0.39	0.69	0.37	1.00		
(7)	0.28	-0.19	0.23	0.25	-0.16	0.30	1.00	
(8)	0.15	-0.49	0.22	-0.16	-0.19	-0.29	0.19	1.00
TOEIC	0.03	-0.07	-0.14	0.54	0.04	0.02	-0.02	-0.15

表 4 から中程度以上（具体的には、 $r = 0.4$ 以上）の相関がみられるのは、項目①と⑤～⑦、④と⑨⑪、⑤と⑫、⑥と⑧、⑦と⑧⑨⑪、⑧と⑪、⑨と⑩～⑫、⑪と⑫⑬、⑬と⑭である。中でも⑤と⑫、⑦と⑧⑨⑪、⑧と⑪はかなり高い相関がみられた。相関関係がみられる項目同士はどちらか一つの項目が協同学習に含まれた際に、もう 1 つの項目も同時に協同学習に影響を与えると推測される。

まず中程度の相関をもつ項目に関して述べていくが、①に関しては、協同学習のなかで、みんなが 1 つの目標に向かって活動を行っていたと感じているとき、同時に自分 1 人では達成できなかった、自分がいなくてはどうまういかなかったとも自覚し、強い仲間意識をもつ傾向があると言える。

次に、④性格や考え方など個性が豊かだったという項目と相関関係にあるのが、⑨⑩といった授業外での積極性に関する項目だが、もともとこの項目に対して当てはまると感じている生徒が少ないことから、個性の強い学生同士が集まれば集まるほど授業外で積極的に集まるとは言い切れないが、その可能性は示唆される。

さらに⑥と⑧の相関関係からは仲間意識が強いとき、学生は積極的に意見を言う傾向があると考えられるが、このことは自由記述項目において「グループ内の人と仲良くなったので、その後の授業内での発言がしやすくなった」と述べる学生がいたことからその相関の強さが伺える。

また⑨と⑩～⑫も中程度の相関関係をもち、⑨と⑩はどちらも同じ基本原理の simultaneous interaction（同時に全員が学習に取り組んでいること）に当てはまり、また先にも述べたようにもともと⑨⑩の項目に対して、当てはまると感じている生徒が少ないことから、相関関係がみられたと考えられる。⑨という項目が学生の積極性にも関わる項目であることから、⑪グループの中で自分なりの役割をもっていた、⑫グループの全員が積極的に取り組んでいた、という項目と相関関係がみられたというのは納得のいく結果であり、役割を持つことが積極的に参加する意欲につながると考えられる。⑪と⑫⑬の相関にも同様のことが言え、自分が役割を持っているからこそ、自ら意見を出し、相手の話もよく聞くなど活動に集中する傾向があると言える。⑬と⑭はどちらも基本原理 collaborative skills（集団の中で人と協力する技能を身につけさせること）に当てはまることから、相関関係がみられたと考えられる。

次にかなり強い相関関係がみられた項目同士について述べていく。まず⑤と⑫の相関関係が示すのは、個々が自分1人では達成できないと感じるほど、グループの全員が積極的に取り組む傾向にあるということだ。さらに、⑦と⑧⑨⑪、⑧と⑩の相関関係だが、どの項目も協同学習に対する積極性と関係があり、また⑦と⑩はそれぞれグループへの責任感を示す項目であることから相関関係がみられたと考えられる。以上が表4から読み取れる相関関係への考察である。

一方、表5をもとに、協同学習の基本原理同士、また基本原理と TOEIC スコアとの相関関係について述べる。上述の16項目同士に多数の相関関係がみられたことからわかるように、各原理は他の原理とお互いに影響し合っていると考えられる。特に強い相関関係がみられたのが、(4) individual accountability(自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習が上手くいかなくなること)と(6) equal participation（全員にやるべき仕事があり、活動への参加の度合いが等しいこと）である。全員が等しく役割をもっているということは誰か1人でも欠ければ活動が滞るため、学生は強い責任感をもつということはここから十分に考えられる。また、自由記述項目からも「責任」という単語が各所でみられた。

多くの原理同士で相関関係がみられたが、その一方で(2) heterogeneous grouping (能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること) だけが他の原理と相関関係をもたず、それどころかいくつかの原理とは負の相関関係を示した。このことから、異なる個による集団の構成は独立して協同学習に影響を与えられられる。

さらに特筆すべきは唯一、(4) individual accountability (自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習が上手くいかなくなること) だけが TOEIC のスコアと強い相関関係を示したということである。このことから、TOEIC のスコアが高い学生ほど自分がいなくては上手くいかなかったと自覚し、また積極的に意見を述べる傾向にあると言える。今回調査した協同学習はすべて英語で行うものという制限があったことが、このような強い相関関係がみられた一因だと考えられる。いずれにしろ、このような学生の存在は協同学習での役割分担の仕方に深く関わってくるということについては、次項で詳細に述べる。

4. 結果・考察を踏まえた協同学習の提案

ここまでは各 16 項目と TOEIC スコアの平均・相関とあわせて、自由記述部分との関連性をみてきた。この研究では先にも述べたとおり、①英語学習そのものへの動機づけが高まった協同学習の実態、②協同学習の原理と動機づけの関連性について探った。本項では、その結果を協同学習にどのように反映できるのかについて述べる。

まず、協同学習の 8 つの原理のうち、英語学習への動機づけに関与する可能性が高かったのは heterogeneous grouping (能力や特徴の異なる学習者で構成すること) である。特に英語能力に差があったり、ネイティブの学生を混ぜることで刺激を受ける学生は多そうであった。同時に英語力に差がある場合、英語力の高い学生は協同学習から何が得られるのかといった疑問が生まれる。ジェイコブス・パワー・イン (2002) によれば「教えることは学ぶために最もよい方法」であり、それを学力の高いものに伝えることで彼らの不満に対処しようという。加えて、前段で表 5 の相関から英語能力の高い学生ほど積極的に意見を述べ、自身がグループに貢献しているという自信を持っていることがわかった。これらのことから、英語能力に差のあるグループを組む際は、英語能力の高いものにリーダーなどの責任を伴う役割を与えるのが良いだろう。英語を使って人をまとめるということが英語能力の高い学生にとってのやりがいや程よい困難となり、協同学習後それにより何らかの自己効力感を得られれば、それが動機づけに繋がるのではないだろうか。

一方で他者との違いに困惑したり、劣等感を感じてしまう学生が全くいないとは言いきれず、また英語能力の高いリーダーによる独善的な学習になる可能性もあるため、今回のように positive interdependence, collaborative skills の活用度が高く協力的な雰囲気であることも大事である。positive interdependence, つまり互恵的な支え合い

は協同学習の基本原則の中でも特に重要視されることが多いが、どのようにして互恵的な関係を作れば良いのだろうか。ジェイコブス・パワー・イン（2002）の挙げる互恵的な支え合いを作るための仕掛けのなかで、比較的あらゆる協同学習に取り入れやすいものとして「褒め合い・ご褒美による互恵的な支え合い」、「役割分担による互恵的な支え合い」がある。ただし、前者については「徐々にそれなしでやっていける方法を探していった方がよい」と指摘されている。また、大場（2015）は「活動が協同的で効果的になるためには、まず、グループ学習の約束事（ルール）を設定し、徹底させることが必要」と述べ、その例として「他人の話は最後までよく聞き、よい聞き手になる（傾聴）」、「仲間の失敗や間違いをサポートするのがグループの責任である」といったルールをあげている。さらに、collaborative skills を意識的に取り入れるために、教師による協調の技能の指導が必要である。協調の技能には「仲間に感謝する」、「助け・説明・例証・解説・繰り返しを求める」（ジェイコブス・パワー・イン、2002）などさまざまなものがあり、その指導方法も様々だが、重要なことはその技能を学生がはっきりと意識することだと指摘されている。

また、協同学習の実態やそれに対する意識から、学生の学習目標と協同学習の内容が合致することで、学習者の動機づけが高まる可能性が示唆される。これは先行研究でも述べられていることだが、協同学習には様々な種類があり、それらが学習者に適したものである必要がある。教室内で全員が全く同じ学習目標を持った学生でグループを組むのは難しいが、留学やスピーキング力の向上など生徒の大きな学習目標を把握し、それに沿った内容の協同学習を行うこと、あるいはジェイコブス・パワー・イン（2002）が提案するグループ分けの方法の1つである「同じ課題を選んだ者同士でグループを作る」など工夫が必要だろう。

V. 今後の課題

本研究では、これまで学生が経験したグループワーク・ペアワークにどのような協同学習の原理が働いていたのか、またそれらが英語学習そのものに対する動機づけにどのように関与するのかを調査した。その中で今後の課題として、今回調査協力者の人数や質問に改善すべき点があり、プレテストのような形になってしまった点、さらには協同学習で高められた動機づけが実際の学習到達度も高めるのかといった点が挙げられる。

まず1点目だが、アンケート調査の「基本原理がどの程度活用されていたか」を調査する項目の中で、simultaneous interaction（同時に全員が学習に取り組んでいること）に当たる項目が「何度も集まる機会を設けた」、「LINE や Google-group など忙しくても意見などを共有できるものを使用した」など、どちらも授業外に関する質問になってしまった。本調査の協力者は、授業外での活動を必要とする協同学習に取り組んだ学生は

そう多くなく、同時に全員が学習に取り組んでいるという実感が少ないという結果になってしまったが、この部分の質問内容を改善することでまた別の結果が見えてくる可能性がある。

つぎに2点目の協同学習で高められた動機づけが学習到達度も高めるのかという点である。本研究では、協同学習は英語学習に対する動機づけも高める可能性があることを示唆する結果を得られたが、最終的にはその高められた動機づけが学習到達度にも影響を与えることを実証できなければならない。これまで学力に関する研究では、協同学習が適切に実施された場合には、生徒の到達度は個人的学習や競争的学習よりも良いということが示されている。例えば、Slavin (1990; cited in 涌井, 2006) は計68の協同学習に関する研究を分析し、72%の研究において協同学習群は統制学習群よりも成績が良かったことを明らかにしている。加えて、Johnson and Johnson (1989, cited in 涌井, 2006) のメタ分析による研究レビューでは、個人的に作業する生徒よりも協同的に作業する生徒の方が高い到達度を示したことが明らかになっている。これらのことから、協同学習が学習の到達度に良い影響をもたらす可能性は高いといえる。今後は、本研究で明らかになった英語学習の動機づけに影響を与える基本原理を重視した協同学習を行った場合も、同様に学習の到達度を高められるのかを明らかにする必要がある。

VI. おわりに

本研究では動機づけが英語学習に強い影響力をもつことを前提に、協同学習の基本原理や実態が学生の動機づけにどのような影響を与えるのかを調査した。いずれの基本原理も協同学習が効果的に行われるうえで非常に重要であり、また各原理同士は全くの無関係ではなく互いに作用しあっていることから、どの原理を優先的に取り入れるかという判断は難しい。しかし、グループの多様性や学生の目標と協同学習の内容とのマッチングが協同学習、ひいては英語学習への動機づけを高めることが本研究から予想される。本研究がこれからも学校教育に取り入れられていくであろう協同学習をより効果的なものにし、また協同学習に意義を見出せていない学生の一助となれば幸いである。

参考文献

- 磯田貴通 (2012). 「協同学習を応用した英語授業の効果検証」『広島外国語研究』第 15 号, 65-73.
- 大場浩正 (2015). 「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響: テキストマイニングによる分析」『上越教育大学研究紀要』第 34 巻, 177-186.
- 大場浩正 (2015). 「英語授業における協同学習を取り入れた活動」『中学生英語 WEB マガジン Sunshine FORUM (開隆堂出版株式会社)』 Retrieved from https://www.kairyudo.co.jp/contents/06_information/column-junior-english28/06/index.htm
(2015 年 10 月 11 日)
- ジョージ・ジェイコブス, マイケル・パワー, ロー・ワン・イン (著), 伏野久美子, 木村春美訳, 関田一彦 (監訳) (2005). 『先生のためのアイディアブックス協同学習の基本原則とテクニック』東京: ナカニシヤ出版.
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. (著), 石田裕久, 梅原巳代子 (訳) (2010). 『学習の輪: 学びあいの協同教育入門』東京: 二瓶社.
- 涌井恵 (2006). 「協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究ー学力と社会性と仲間関係の促進の観点からー」『協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究』独立行政法人国立特殊教育総合研究所. Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. TESOL Quarterly, 19, 207-228.

付録：アンケート調査紙

協同学習に関する意識調査

学年() 性別(男 ・ 女) TOEIC スコア() 英語のクラス()

問 1:これまでの大学の英語授業で行ったペアまたはグループで行う学習の中で、「英語学習に対するやる気が上がった」経験について教えてください。

When (いつ、どのくらいの期間、何回、行われたものですか?)

.....

.....

Where (どこで行われたものですか? 注一大学に限定)

.....

.....

Who (誰と行われたものですか? 知り合い or 初対面の人でしたか? 何人で行いましたか?)

.....

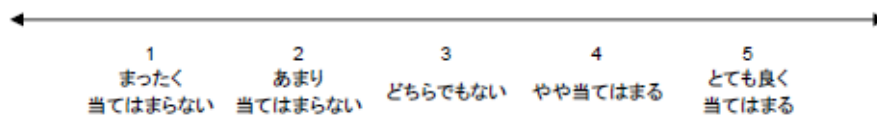
.....

What・How (何をどのように行いましたか? 例ーゲーム、プレゼンテーション、ディスカッション、その他)

.....

.....

問 2:あなたの英語学習に対するやる気が上がったペアワーク・グループワークにおいて、以下の質問がどれくらい当てはまるかを 1～5 段階で教えてください。



- | | |
|---------------------------|---------------|
| 1 みんなが一つの目標に向かって活動を行っていた。 | (1・2・3・4・5) |
| 2 困っている人を積極的に助けていた。 | (1・2・3・4・5) |
| 3 メンバー内の英語力には差があった。 | (1・2・3・4・5) |
| 4 性格や考え方など個性が豊かだった。 | (1・2・3・4・5) |
| 5 自分一人では達成できなかったと思う。 | (1・2・3・4・5) |

6 強い仲間意識を持っていた。	(1・2・3・4・5)
7 自分がいなくては上手くいかなかったと思う。	(1・2・3・4・5)
8 積極的に意見を述べた。	(1・2・3・4・5)
9 何度も集まる機会を設けた。	(1・2・3・4・5)
10 LINE や Google-group など忙しくても意見などを共有できるものを使用した。	(1・2・3・4・5)
11 グループの中で自分なりの役割を持っていた。	(1・2・3・4・5)
12 グループの全員が積極的に取り組んでいたと思う。	(1・2・3・4・5)
13 お互いに意見を出し合い、またよく聞いていた。	(1・2・3・4・5)
14 反対意見などが出された際も丁寧で、嫌な空気になることがなかった。	(1・2・3・4・5)
15 活動に関して、教師からのアドバイスを受けた。	(1・2・3・4・5)
16 自分たちの活動を自主的に振り返った。	(1・2・3・4・5)

問 3: その他、そのペアワーク・グループワークの良かった点があれば教えてください。(自由記述)

.....

.....

.....

.....

問 4: その活動の後、実際に英語学習に取り組むようになりましたか。何か変化があったと感じたことがあれば教えてください。(自由記述)

.....

.....

.....

.....

以上です。ご協力に心から感謝します。

英語教育における動機回復ストラテジーの考察

Remotivational Strategies in English Language Education

明治大学 国際日本学部

實 諒人

Meiji University School of Global Japanese Studies

SANE, Akihito

目 次

- I. はじめに
- II. 先行研究
 - 1. 動機づけに関する先行研究
 - (1) 「動機づける」とは
 - (2) 「動機づけストラテジー」とは
 - 2. 動機減退に関する先行研究
 - (1) 動機づけストラテジーの働きを妨げている原因
 - (2) 動機減退の要因
 - (3) 先行研究のまとめ
- III. 研究方法
- IV. 研究結果と考察
 - (1) 研究結果
 - (2) 考察
- V. 今後の課題
- VI. おわりに
- 参考文献
- 謝辞

I. はじめに

急速なグローバル化により、今日、日本の英語教育に関する様々な改革案が文部科学省により提示されている。具体的には、小学校での外国語活動の導入・必修化、中学校と高等学校における外国語活動の充実化(文部科学省, 2008, 2009, 2010), 加えて、「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, 2014)といったものがある。後者に関しては、グローバル化というよりはむしろ2020年に開催される東京オリンピックを意識したものであるものの、これまで以上に英語教育が重視されていることは間違いない。以上のことから、より長期間にわたり、いかに児童・生徒の外国語を学ぶ意欲を維持・向上させるかが、今日の英語教師の大きな課題である。そのような背景を受け、第二言語習得(Second Language Acquisition; SLA)研究における「動機づけ」(motivation)に着目することは、英語教育において非常に有益なものである。

近年の動機づけ研究は、教育的に学習者の動機づけを高めるための「動機づけ戦略」(motivational strategies)の理論とその有効性を検証し、実際の教育現場での実用化を志向した研究が増えている(Dörnyei & Ushioda, 2011)。また、学習者の動機づけが低下する「動機減退」(demotivation)に関する研究が、その要因調査を中心に行われ、学習者の動機減退を防止するための提案がされている(菊地, 2015; 濱田, 2013)。しかし、どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか、また、動機減退の要因毎の対処法について検討されたものは少ない。

このような研究背景から、本研究では、「動機づけ戦略」と「動機減退の要因」の2点に着目する。そして、(1)どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか、(2)どの動機づけ戦略が、どの動機減退の要因に有効なのかという2つの問いを明らかにする。これをもって、「動機回復戦略」の考察を行うことを目的とする。

研究目的を踏まえ、本研究が持つ意義として次のものが挙げられる。すなわち、「動機回復戦略」の考察を行うことで、動機づけの低い学習者、動機づけを失った学習者の動機づけを高める方法を提示することができる。また、動機づけ戦略と動機減退の要因を体系的にまとめることは、これまでの動機づけ研究と動機減退研究につながりを持たせるものとして、学術的な意義を見出せる。

II. 先行研究

1. 動機づけに関する先行研究

(1) 「動機づける」とは

動機づけ研究において、「動機づけ」(motivation)とは、「方向性」(direction)と「強さ」(magnitude)を規定するものである(Dörnyei & Ushioda, 2011, P. 4)。「方向性」とは、何

を目指して頑張るのかという行動の目標に該当するものである。「強さ」とは、どのくらいの時間や練習量を費やすのかという実際の行動のエネルギー量にあたるものである。すなわち、動機づけとは、「ある行動の目標設定から目標達成までの一連の行動プロセス」として考えられる。

以上のことを踏まえて、「動機づける」ということを定義づけるならば、「行動を方向づけ、その行動にエネルギー(学習時間・練習量)を与える」ことだと捉えることができる。

ただし、「学習者を動機づける」と一言に言っても、その学習者には「方向づける」ことが必要なのか、「エネルギーを与える」ことが必要なのか、もしくはその両方が必要なのかを考えなければならない。なぜなら、せっかく動機づけの低い・弱い学習者を動機づけようとしても、その方法によっては、功を奏しない場合もあるからだ。廣森(2015)では、そのことを表1のようにパターンごとに整理している。

表1: 動機づけが「低い・弱い」の3つのパターン
(廣森, 2015, P. 89 を一部改編)

動機づけの状態	方向 「何を？」	強さ 「どのくらい？」	有効な対処法
英語を話せるようになりたい！(でも、勉強は長続きしない。)	○	×	学習時間・練習量の確保
どうして、英語なんかやってるんだろう…。	×	○	学習目標の明確化
英語？時間の無駄でしょ。 英語とかありえない。	×	×	学習目標の明確化 学習時間・練習量の確保

以上のように、教師が、学習者を動機づける際にもパターンがあることを念頭に置き、それらを駆使してサポートすることは、学習者にとって好ましい成果につながる事が期待できる。実践の場面を想定すれば、英語学習開始時や年度初め、学期毎の1回目の授業などの節目において、児童・生徒たちを動機づけるために何が必要かという現状を把握することは、非常に有効であると考えられる。

しかし、動機づけは、周りの影響を受けながら、経時的に変化していく不安定で動的なものであると考えられている(Dörnyei & Ushioda, 2011)。つまり、時間が経つごとに、学習者を動機づける方法も変化する。そのため、ただ学習者を動機づけるだけでは十分とは言えない。一度動機づけられた学習者の行動を、より安定的に維持・向上させるためには、その学習者の「動機づけを高める」ことが必要である。

(2) 「動機づけストラテジー」とは

「動機づけを高める」とは、字義に倣うならば、「行動をより高い位置に方向づけ、その行動へのエネルギーを増やす」ことであると考えられる。

上述したように、学習者の動機づけは、時間の流れとともに常に変動している。そのため、動機づけられた行動を維持・向上させるためには、なるべく動機づけを低くしないようにする必要がある。つまり、低い目標を設定したり、エネルギーを減らしたりするのではなく、高い目標の設定やエネルギーの増加を計ることが、学習者にとって安定した学習を成功させるカギとなる。このことは、英語学習にも当てはまる。

そこで、教育的に動機づけを高める方法として考えられたのが、「動機づけストラテジー」(motivational strategies)である。これまでの研究で、動機づけストラテジーには様々なものが挙げられている。特に、Dörnyei & Csizér(1998)の「言語学習者の動機づけを高めるための10個の提言」(表2)は、ハンガリーの教師200名に対するアンケート調査により、ボトムアップ的に作成されたものである。そのため、この提言をもとに、英語教師が抱く各項目の重要度や使用頻度を検証した研究は多くある(Cheng & Dörnyei, 2007; Ruesch, Bown, & Dewey, 2012; Sugita & Takeuchi, 2010, 2012; 篠原, 2009)。また, Guilloteaux & Dörnyei (2008)により、教室内での動機づけストラテジーを用いた指導が、実際に学習者の動機づけに好ましい影響を与えていることが報告されている。このことから、多様な動機づけストラテジーを知っておくことは、教師だけでなく、学習者にとっても有益なものであると言える。

表 2: 言語学習者の動機づけを高めるための10個の提言
(Dörnyei & Csizér, 1998; 廣森, 2012 より一部改編)

1. 教師自身の行動によって、見本を示すこと
2. 教室に楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと
3. タスクを適切に提示すること
4. 学習者と良い人間関係を築くこと
5. 学習者の言語に対する自信を高めること
6. 授業を学習者の関心を引くようなものにすること
7. 学習者の自律を促すこと
8. 学習プロセスの個人化を計ること
9. 学習者の目標志向性を高めること
10. 学習者に目標言語文化に慣れてもらうこと

また、こうした動機づけストラテジーがより効果を発揮するためには、学習者の「有能性」(competence)、「自律性」(autonomy)、「関係性」(relatedness)の3つの心理的欲求に

基づいたものである必要がある(Ryan & Deci, 2000; 廣森, 2003)。これらは、「動機づけ要因」として、学習者の動機づけを高めるのに不可欠なものであると指摘されている。具体的には、設定した目標が学習者の自信を満たすもので(有能性)、学習者自身が責任をもって行動の選択を行い(自律性)、誰かと協力してできる(関係性)ように学習活動を促す。このように、動機づけ要因を活動の中に取り入れることが、動機づけを高めることにつながる。

以上のような様々な動機づけストラテジーを、教師が使いやすくするため、体系化したものにDörnyei(2001a; ドルニエイ, 2005)の「動機づけを高める指導実践」がある(図1)。これは、既述したような、学習者の動機づけが経時的に変化する動的なものであるという過程志向アプローチの観点から作成された(Dörnyei & Ottó, 1998)。具体的には、授業内で学習者の動機づけを高めるために、(1)基礎的な動機づけ環境の創造、(2)学習開始時の動機づけの喚起、(3)動機づけの維持と保護、(4)肯定的な追観自己評価の促進という4つの枠組みを段階的にまとめ、その枠組みの中に35個の動機づけストラテジーを分類したものである。

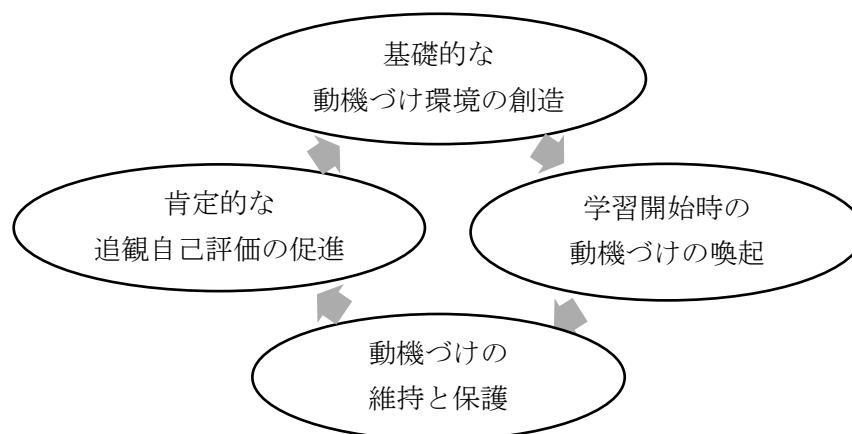


図1: 動機づけを高める指導実践(ドルニエイ, 2005, P. 32 を一部改編)

このように、動機づけストラテジーを知るだけでなく、動機づけを高める「しかけ」として、授業内での様々な使用場面を想定し、体系的に組み込むことは、学習者の動機づけの維持・向上の手助けとなる。

ただし、ドルニエイ(2005)の指導実践などは、外国語の授業における動機づけストラテジーの使用という、比較的マクロな観点からの試みである。そのため、近年では、学習者の動機づけや英語習熟度の高低などの「個人差」に着目した、よりミクロな観点から英語教育における動機づけストラテジーに関する研究が行われている。

廣森(2011)によれば、動機づけの低い学習者に比べて、高い学習者の方が、動機づけストラテジーに対して肯定的である。そのため、動機づけの高い学習者と低い学習者では、

有効な動機づけストラテジーが異なることを指摘した。つまり、それぞれの学習者の目標の高さや、費やすエネルギーの量によって、動機づけストラテジーの効果に差が生じているということである。

この結果は、動機づけが低い学習者が、動機づけストラテジーに対して、完全に否定的であるということを示しているものではない。しかし、動機づけストラテジーに対する認識の差はある。動機づけの低い学習者にとって、その差を縮めることは、非常に重要である。なぜなら、先述したように、学習の成功のカギは、動機づけられた行動を維持・向上させることであり、そのためには、動機づけの低下を避け、動機づけを高める必要があるからである。

このことから、動機づけの低い学習者の動機づけを高めやすくするために、何を改善する必要があるのかを明らかにすることが必要である。改善すべき原因、つまり、「動機づけストラテジーの働きを妨げている原因」を明確にすることで、より多様な学習者の動機づけを高めることにつながる。

同時に、英語学習において学習者の動機づけを低くするもの、つまり「動機減退の要因」を明らかにし、その要因を学習者の動機づけを高めるように改善する必要がある。それにより、動機づけの低い学習者をより効率的にサポートできる。

以上のことから、「動機づけストラテジーの働きを妨げている原因」と「動機減退の要因」の2点を、「動機減退」に関する先行研究を通して見ていく。そして、本研究の問いの一つである「どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか」を明らかにする。

2. 動機減退に関する先行研究

(1) 動機づけストラテジーの働きを妨げている原因

まず、「動機減退」(demotivation)とは、何らかの外的要因によって、一時的に、学習者の動機づけが低下している状態である(Dörnyei, 2001b; Dörnyei & Ushioda, 2011)。つまり、何かがきっかけとなり、設定する目標の高さが低くなったり、行動へのエネルギーが減ったりしている状態である。また、動機減退の延長線上で起こりうる状態に、動機づけが完全に無くなった「無動機」(amotivation)がある。これは、目標やエネルギーが完全に無くなり、行動する意味を見出せない状態である。以上の定義を踏まえ、本論で、「動機減退した学習者」という言葉を用いる際、「何らかの要因によって、動機づけが低くなった、もしくは完全に無くなった学習者」を指すものとする。

併せて、「動機回復」(remotivation)についても、ここで触れておく。動機回復とは、動機づけを失った後に、動機づけを回復するプロセスである(Ushioda, 1988, cited in Falout, 2012)。言い換えれば、一度動機づけられていた学習者が、何らかの原因によって失った「方向性」や「強さ」を取り戻し、再び動機づけられた状態にする一連のプロセスである。

以上の定義から、「動機づけを高める」と「動機づけを回復する」ことの異なる点は、

次のように整理して理解できる。

前者は、動機づけられた学習者に対するアプローチである。これは動機づけの高い学習者だけでなく、低い学習者も該当する。一方、後者は、両方(学習の方向性や強さ)を失って動機づけられていない学習者に対するアプローチである。つまり、無動機になった学習者が該当する。

このように見ることで、動機づけ戦略の働きを妨げている原因として考えられることが、ひとつ浮かび上がる。それは、「その学習者が上手く動機づけられているかどうか」である。

繰り返しになるが、学習者の高い目標の設定やエネルギーの増加を計る、つまり動機づけを高める方法・サポートとして考えられたものが、動機づけ戦略である。そのため、学習者の動機づけを高める前提として、学習者が動機づけられている必要がある。なぜなら、元々無いものを高めようとするのは難しいからである。

そのように考えた場合、動機づけ戦略を使用しても上手くいかなかった学習者には、再度、動機づけるような働きかけが必要である。つまり、動機づけを回復することで、動機づけ戦略を学習者にとって意味あるものにすることが肝心だ。また、この「再度動機づける」という働きかけは、動機づけが低い学習者にも有効な方法であると考えられる。なぜなら、低くなっている目標を高い位置に再設定し、それに合わせて費やすエネルギーを再調整することは、連鎖的に、動機づけを高めることにつながる事が期待できるからだ。

以上のように、動機づけ戦略の働きを妨げている原因は、学習者の動機づけられ方にあり、それを解決するためには「動機回復」として、再度学習者を動機づけることが必要だと考えられる。

しかし、動機減退した学習者を再度動機づけることに成功しても、その状態を維持・向上できず、再度動機づけが低くされては意味がない。そこで、何が学習者の動機づけを低くするのか、「動機減退の要因」について明らかにする必要がある。

(2) 動機減退の要因

動機減退の要因とは、学習者の動機づけを低くする要因である。転じて、学習者の動機づけを高める「動機づけ要因(有能性、自律性、関係性)」を減らす・無くすものであると考えられる。

動機減退の要因として、大きく以下の3つの要因が挙げられる(Kakita, 1993, cited in Agawa & Ueda, 2013)。

- ・環境要因(社会環境や家庭環境、学校の雰囲気など)
- ・教師要因(教材や教授法、指導スタイル、評価方法など)

・学習者要因(心身の健康状態や知能, 適性, 興味, 目標設定, 学習方法, 学習習慣など)

学習者の動機づけを高めるためには, 学習者の学習環境は, 動機づけ要因が保証・促進されるものでなくてはならない。なぜなら, 周りの集団の構成員の態度が, 動機減退の要因として影響を与えていることがあるからだ(Dörnyei, 2001b)。

そして, その環境を構成しているのは, 教師と学習者である。そこで, 教師要因と学習者要因, それぞれの何が動機づけ要因を保証する・促進しないのかを考える必要がある。

これまでの動機減退の研究で, 教師要因が, 学習者の動機減退を引き起こすものとして影響を与えているという研究は多くある(Gorham & Christophel, 1992; Hamada, 2011; Zhang, 2007; 菊地, 2015)。英語学習における動機減退の例として, 教師の不適切な振る舞い(Zhang, 2007)や, 文法訳読・テキスト中心の授業(Hamada, 2011; Kikuchi & Sakai, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009; 菊地, 2015)などが挙げられる。

教師の不適切な振る舞いは, 学習者との信頼関係などの関係性を阻害していることが考えられる。また, 文法訳読・テキスト中心の授業は, 学習者の「目標言語を使用している・コントロールしている」という自律性に, ネガティブな影響を与えている可能性が高い。このことから, 教師は, 自身の行動や指導スタイルが, 学習者の動機づけ要因を保証・促進しているものかを見直す必要がある。

次に, 学習者要因について見ていく。英語学習において, 学習者自身が動機減退の要因となる場合, 失敗などの経験による自信の無さ(Dörnyei, 2001b; Hamada, 2008), 習熟度の低さによる自己否定(Falout, Elwood, & Hood, 2009), 英語に対する興味・関心などの内発的動機づけの欠如(Sakai & Kikuchi, 2009)などが挙げられている。

一方で, 自信過剰による高すぎる目標設定が, 結果的に動機減退を引き起こし, 学習に対する自信も無くしてしまうことが報告されている(Ushioda, 2001, cited in Falout & Falout, 2004)。また, 高すぎる目標設定と自身の習熟度のギャップによって, 自己否定が引き起こされている可能性がある。

このことから, 学習者は自身の習熟度を把握し, 「根拠のある自信」に立脚した目標を設定することが必要である。そのためには, 学習者がメタ認知的に自身を鑑み, 学習をコントロールする自律性を育まなければならない。そのサポートをするために, 教師は学習者に適切なフィードバックを与えることが重要なポイントである。

以上, 3つの動機減退の要因(環境要因, 教師要因, 学習者要因)に関する先行研究を概観した結果は, 次のようにまとめられる。

動機減退が引き起こされるのは, その環境内の学習者の動機づけ要因に対するサポートが少ない, もしくは無いためである。そのため, 動機減退の要因に合致した動機づけストラテジーが必要である。そのことにより, 動機減退した学習者の動機回復をサポートすることができる。

(3) 先行研究のまとめ

動機減退に関する先行研究から得られた知見は、次の2点である。1つは、動機づけストラテジーの働きを妨げているのは、学習者の動機づけられ方である。そのため、動機減退した学習者の動機づけを回復する必要がある。

もう1つは、動機減退の要因には、環境要因、教師要因、学習者要因がある。そして、動機づけを回復した学習者の学習を維持・向上させるためには、動機減退の要因ごとに、適切な動機づけストラテジーを用いることが必要である。それにより、学習者が動機回復した後も安定した学習が期待できる。

以上の点を踏まえ、本研究の最初の問いである「どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか」という問いに対する回答は以下である。

動機減退した学習者を、①再度動機づけ、②その動機づけられた行動を保証・促進する。

以上のステップをもって、本研究の考察の対象である「動機回復ストラテジー」の定義とする。そして、以下では、もう一つの問いである「どの動機づけストラテジーが、どの動機減退の要因に有効なのか」に焦点を当て、それに対する回答を得ることを目的とする。

Ⅲ. 研究方法

本研究は、(1) どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか、(2) どの動機づけストラテジーが、どの動機減退の要因に有効なのかという2つの問いに答えることを目的としている。前者については、先行研究で検討された。そこで、ここでは後者に関して明らかにしていく。この研究は、上述の動機回復ストラテジーの②「動機づけられた行動を保証・促進する」のステップに該当するものである。

本研究の研究方法は、以下の通りである。すなわち、Dörnyei & Csizér(1998)の「言語学習者の動機づけを高めるための10個の提言」(表2)に含まれる10項目を、動機減退の3つの要因(環境要因、教師要因、学習者要因)毎に、関連が強いと思われるものを分類する。この分類によって、教師が動機減退した学習者の動機づけの回復を計る際、適切にサポートをすることに役立つと考えられる。

IV. 研究結果と考察

(1) 研究結果

動機減退の要因ごとに、関連が強いと考えられる動機づけストラテジーの分類は以下である(表 3, 4, 5)。また、先行研究の知見から、この分類の妥当性を検討する。

表 3: 環境要因に対する動機づけストラテジー

教室に楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと
学習者に目標言語文化に慣れてもらうこと

表 4: 教師要因に対する動機づけストラテジー

教師自身の行動によって、見本を示すこと
タスクを適切に提示すること
学習者と良い人間関係を築くこと
授業を学習者の関心を引くようなものにする

表 5: 学習者要因に対する動機づけストラテジー

学習者の言語に対する自信を高めること
学習者の自律を促すこと
学習プロセスの個人化を計ること
学習者の目標志向性を高めること

(2) 考察

以上の研究結果で示された表 3, 4, 5 をもとに、順を追ってそれぞれの関連の妥当性を検討する。

まず、「環境要因に対する動機づけストラテジー」(表 3)について見ていく。環境は、教師と学習者から構成されるものであり、同時に両者を包括するものである。また、環境をデザインすることが、環境のダイナミズムを規定する(鹿毛, 2013)。つまり、教師と学習者、そして学習者同士が関わり合う場として環境を機能させるためには、「教室に楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと」が必要である。

また、「目標言語文化に慣れてもらうこと」は、学習者の英語学習に対する興味・関心を喚起し、英語学習に対する抵抗感を下げることが期待できる。そのため、学習者が目標言語文化を身近に感じられるように、環境をデザインすることが必要であると考えられる。

次に、「教師要因に対する動機づけストラテジー」(表 4)を見ていく。教師要因に対する動機づけストラテジーの使用とは、すなわち、教師自身の言動・指導スタイルを見直すこ

とを意味している。教師自身の言動が学習者の動機減退を引き起こしている場合、「教師自身の行動によって、見本を示すこと」を意識する必要がある。

また、指導スタイルが動機減退を引き起こしている場合、「タスクを適切に提示すること」や「授業を学習者の関心を引くようなものにする」が必要であり、自身の指導スタイルがそれらを取り入れたものになっているかを確認すべきである。

そして、「学習者と良い人間関係を築くこと」を意識することで、上述のような教師自身の言動・指導スタイルにつながる事が考えられる。同時に、学習者との間に”Style Wars” (Oxford, Ehrman, & Lavine, 1991; cited in 廣森, 2011)を引き起こしにくくなる。これにより、次の「学習者に対する動機づけストラテジー」が、より有意なものになる。

「学習者要因に対する動機づけストラテジー」(表 5)は、端的に言えば、「学習者の自律を促すこと」である。学習者自身が責任をもって選択する学習でない限り、動機づけの維持・向上は難しい。また、動機減退した学習者は、そのような自律性が弱くなっている可能性がある。そのため、「学習者要因に対する動機づけストラテジー」は、そのサポートをすることが目的となる。

また、先行研究で述べたように、学習者要因が動機減退の要因の場合、自信の無さや自信過剰によって、更なる自信の低下や自己否定につながる恐れがある。そのため、学習者には「根拠のある自信」と、それに立脚した目標設定が必要である。ここで言う「根拠のある自信」とは、テストの点数などによるものではなく、具体的に「△△はまだ理解できていないけれど、〇〇は理解できている」というような、学習者が自身の習熟度を認識していることで生まれるものである。これにより、学習者の「学習プロセスの個人化を計ること」も可能となり、「学習者の自律を促すこと」に貢献することが期待できる。

以上、各動機づけストラテジーと動機減退の要因の関連の妥当性を検討・分析してきた。その結果、次の示唆が得られた。すなわち、学習者の動機減退の要因に適した動機づけストラテジーを用いることで、学習者の動機づけを回復できる可能性は高いということだ。また、このことにより、動機減退の要因が、動機づけストラテジーの使用場面の指標になり得ることが期待できる。

V. 今後の課題

本研究では、動機づけストラテジーと動機減退の要因に着目し、その関係性を分析することで、英語学習者の「動機回復ストラテジー」について考察してきた。そこで得られた示唆は、動機減退の要因に適した動機づけストラテジーによって、動機回復は可能であるというものだった。

しかし、実際の教育現場では、学習者の動機づけと同様に、それぞれの動機減退の要因が動的に影響し合っている。また、動機減退の要因も、学習者によってそれぞれ異なる。

そのような中で、何が学習者の動機減退を引き起こしているのかを、一人一人把握し改善することは難しい。

また、動機減退した学習者の動機づけを回復するためにかかる時間も、学習者によって異なるだろう。教師が一人の学習者と関わることができる時間は限られているため、やはり、「動機づけ要因(有能性、自律性、関係性)」を保証・促進するような環境作りを、日頃から心がける必要がある。

加えて、本研究では質問紙を用いた調査などを行っていないため、動機減退の要因と分類された各動機づけストラテジーとの関連については、これから実証的に研究を行っていく上で、より慎重に検討する必要があると考える。

VI. おわりに

本研究では、「動機づけストラテジー」と「動機減退の要因」の関連に着目し、先行研究の検討を中心に分析・考察を行った。そして、全体を通して、(1)どのように動機減退した学習者の動機づけを回復するのか、(2)どの動機づけストラテジーが、どの動機減退の要因に有効なのか、という2つの問いに対する答えを明らかにすることにより、「動機回復ストラテジー」の考察を行ってきた。その結果、動機減退の要因に適した動機づけストラテジーを用いることが、学習者の動機回復につながる可能性が高いことが示唆された。

「はじめに」でも述べたように、グローバル化の中にある日本において、いかに英語学習者の動機づけを維持・向上させるかは、今日の英語教師の重要な課題である。しかし、実際の教育現場に立ったとき、学習者の個人差をはじめとして、学習者の動機づけを維持・向上させるためには様々な課題が残されており、それぞれに応じた指導を行うことは難しい。そのような中でも、日々学習者と向き合っている英語教師にとって、本研究が課題解決への一歩となることを願っている。

参考文献

- 濱田陽 (2013). 「高校生の英語学習における動機減退防止ストラテジー」 リメディアル教育研究 8, 117-186.
- 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検討」 JALT Journal, 25, 173-186.
- 廣森友人 (2011). 「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」 立命館言語文化研究 22, 159-167.
- 廣森友人 (2012). 「英語学習者の動機づけを高める指導実践: 動機づけ評価の診断的活用」 ARELE, 23, 361-372.
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』 東京: 大修館書店.
- 鹿毛雅治 (2013). 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』 東京: 金子書房.
- 菊地恵介 (2015). 『英語学習動機の減退要因の探求』 東京: ひつじ書房.
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2010). 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2014). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
- 篠原みゆき (2009). 「中学校・高等学校英語教師の, 英語学習動機づけに対する認識に関する調査」 STEP Bulletin, 21, 231-242.
- Agawa, T., & Ueda, M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. JACET Journal, 56, 1-18.
- Chen, J. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. Innovation in Language Learning and Teaching, 1, 153-174.
- Dörnyei, Z. (2001a). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. (米山朝二・関昭典(訳) (2005). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 東京: 大修館書店.)
- Dörnyei, Z. (2001b). Teaching and researching motivation. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., & Csizér's, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. Language Teaching Research, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London), 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Harlow: Longman.

- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *TESL-EJ*, 16, 1-29.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37, 403-417.
- Gorham, J., & Christphel, D. (1992). Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-52.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55-77.
- Hamada, Y. (2008). Demotivators for Japanese Teenagers. *Journal of Pan-Pacific association of applied linguistics*, 12, 1-23.
- Hamada, Y. (2011). Different demotivators for Japanese junior high and high school learners. *Journal of Pan-Pacific association of applied linguistics*, 15, 15-38.
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in language learning and teaching*, 6, 15-27.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in language learning and teaching*, 4, 21-35.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2012). Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation? *Innovation in language learning and teaching*, 8, 20-38.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and United States. *Communication Education*, 556, 209-227.

謝辞

長い間支えてくださった廣森先生と廣森研究室のメンバーに、心から感謝を申し上げます。

母語話者を意識した発話が スピーキングに与える影響

How a speech with getting into a native speaker affects their speech production

明治大学 国際日本学部
東牧 沙耶

Meiji University School of Global Japanese Studies
HIGASHIMAKI, Saya

目 次

I. はじめに	
II. 先行研究	
1. 第二言語不安	
2. 目標設定, 自己評価とスピーキング	
3. シャドウイングや模範の効果・課題	
4. トレード・オフ現象	
III. 研究方法	
1. 調査協力者	
2. 調査方法	
3. 実験前・実験後調査アンケート	
4. 検証 (評価) 方法	
IV. 結果と考察	
1. 分析結果	
2. 不安・抵抗感の変化	
3. 考察	
V. 課題点	
VI. まとめ	
参考文献	
補足資料 (付録)	

I. はじめに

著しくグローバル化が進んでいる現代において、日本人の英語力はあまりにも低いと言わざるをえない。このことはTOEICやTOEFLといったテストの国別平均点から見ても顕著であるが、その中でも日本人が不得意であり、習得が難しいのがスピーキング能力である。自身の経験談ではあるが、留学中に「日本人の話す英語は本当にわかりにくい」と言われることが多々あった。実際にスピーキングに対して苦手意識を持つ人も少なくはなく、スピーキング力を向上するのは、その性質を考えても難しいことである (Kawai, 2008)。そこで、日本人のスピーキング能力をできるだけ効率的に高めるための方法はないかと考え、提案し、実証するのが今回の研究である。

本研究では、話者の「意識」を変えること、つまり、自分自身を「第二言語話者」とする概念を捨てることで英語に対する抵抗感や不安を取り除くこと、そして自己と目標の英語力の差を認識し、それに近づくように発話することがスピーキング力の上達に繋がるかどうかを検証する。ESL 環境では母語話者の英語に触れる機会が多く、意識をしなくても母語話者を真似て話しているような変化が起きているのではないだろうか。少なくとも筆者は、留学中にそのような変化を感じた。ところが EFL 環境では、母語話者に触れる機会が少ないためそのような意識変化が起きにくい。そこで、母語話者の意識変を EFL 環境で行うことでスピーキング力の向上に繋がるのではないかと考えた。

本研究では実験協力者にいくつかのスピーチを行ってもらい、母語話者の意識の転換を促した前と跡で変化が見られたかどうかを検証した。この実験により、多くの人がスピーキング力の向上を実感し、英語に対する抵抗感が少しでも軽減されることを願ってやまない。

II. 先行研究

1. 第二言語不安

「母語話者としての自己」への意識転換を行うことで得られる効果の1つとして、発話の際に抵抗感や不安（第二言語不安）といった感情が軽減されることが考えられる。

第二言語不安とは、「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」のことである (元田, 2000, P. 34)。「不自由な言語を使用することや周囲の評価を意識することで学習者の不安は引き起こされる」(八島, 2003, P. 84) ものであり、不安と学習成果には負の相関が見られる。第二言語習得の習熟度において、習得を妨げるものの1つとして代表的なものも、この「第二言語不安」である (望月, 2008)。Horwitz et al. (1986) は不安の測定基準として“Foreign Language Classroom Anxiety Scale”を開発し、尺度に基づいた学習に対する「不安」が高いほど、教室内でのコミュニケーション能力が低くなったことを報告している。不安が高い学習者は自分の能力を実際よりも低いと考え、それがさらに不安を引き起こし悪循環が生まれる (McIntyre, Noels, & Clement, 1997)。良い言語学習者にとって必要な力の1つである「コミュニ

ケーションを図ろうとする意志」(Rubin, 1975)を阻害する働きを、第二言語不安は持っている。

このように第二言語習得において「不安」を抱えることはコミュニケーション能力を低下させ、結果として、学習成果にも影響を及ぼすことがわかっている。しかしながら、スピーキングに対して不安や抵抗感を感じている人は少なくない。本研究の予備調査として行ったアンケートでは、半数近くの学習者が英語を話す時には緊張すると答え、スピーキングに自信のない人は全体の1/4ほど存在した。英語に興味を持ち、英語力も比較的高い調査協力者を中心にアンケートを実施したため高い数値ではないが、英語に対して何かしらの不安を感じている人が少なからず存在することが読み取れた。

『第二言語学習不安』については、北米を中心に研究が蓄積されている」(八島, 2003)ことや、今回のアンケート結果からも、発話の際に第二言語不安を感じている学習者が少なからず存在することがわかる。

では、抵抗感を軽減するために必要なことは何だろうか。磯田(2006)が行った実験では、自発的にコミュニケーションを図る意思(willingness to communicate: WTC; 八島, 2003)の向上を促すために、スピーチタスクを複数回にわたって行い、その度にフィードバックの機会を与えて自信をつけさせた。「抵抗感を軽減するためには、不安を下げ、自分自身の能力の認知を肯定的にすることで、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意思を育てることが必要である」(磯田, 2006, P. 47)。つまり、自らを振り返り、肯定的に捉えることが大切なことが示唆される。

また、「母語話者としての自己」を意識することで、現在の自分との差が明確になる(詳しくは後述)が、目標との差が大きすぎて自信を失うことも十分に考えられる。ヒギンズの自己相違理論(Higgins, Klein, & Strauman, 1985)では、目標と自己の相違が心理面に与える影響について報告している。調査の結果、理想的自己(“ideal” self)と現実自己(“actual” self)との差は落胆を引き起こし、なるべき自己(“ought” self)と現実自己の差は不安に繋がるといったことが明らかになった。

そこで今回の研究では、先述の磯田(2006)の「自分自身の能力の認知を肯定的にする」という考え方を参考に、被験者にポジティブな言葉をかけ続けることで、なるべく不安を軽減できるように心がけた。それだけでなく、自己と学習目標との差を理解し、目標達成のためにはどうすれば良いのかと自分で考える力は、メタ認知ストラテジー(Metacognitive Strategy)の観点からも学習の質の向上に効果が期待できる。

2. 目標設定、自己評価とスピーキング

先に示したように、「母語話者としての自己」を意識した発話では、必然的に目標(母語話者の話す英語)と自己の差が明らかになる。実際にこの方法を用いている私や私の友人も、例えば自分が母語話者であるならば、もっとこの発音がスムーズになるはずだ、であるとか、rやlといった英語特有の発音は常に意識して発音をするように心がけているし、上手く話せない時には母語話者ならどんな言い回しをするのかを常に考え、自分とのギャップを認識している。いわば自分を知り改善するためのプロセスであり、自動的に目標設定され、それに近づこうとしている。

目標を明確に持つことは、学習においてとても大切なことである。曖昧な目標設定よりも、より明

確な目標を持った方が高いパフォーマンス力を生み出す。先行研究では、目標設定により努力する姿勢、注意力、粘り強さなどのタスク・パフォーマンスも向上することがわかっている (Locke, et al. 1981)。また、高く明確な目標設定が学術的達成にポジティブな影響を与える (Barnard-Brak & Lan, 2010)。さらに Dörnyei の L2 自己動機システム (L2 Motivational Self System) では、目標設定と動機について整理し、目標設定が学習者の動機を高めることを理論的に議論している。L2 自己動機システムとは、第二言語を学ぶ学習者の動機は、理想的 L2 自己 (ideal L2 self), あるべき L2 自己 (ought-to L2 self), 第二言語学習経験 (L2 learning experience) に分けることができるとするシステムのことである。このうち、理想的 L2 自己は、自分が目標とする姿や将来の可能性のことであり、これを明確にイメージすることで動機向上に繋がるということがわかっている (Dörnyei, 2005)。この L2 自己動機システムに基づく、「母語話者の発話」は理想的自己 (ideal L2 self) に分類され、ここからも学習動機の向上が期待できる。

またそれだけでなく、目標設定と WTC の関係性について検証した実験も行われており、この実験からは、英語を母語としない環境である EFL (English as a Foreign Language) 環境でも、目標設定・目標の明確化が WTC の向上につながるということが明らかにされている (Munezane, 2015)。さらには動機向上にも繋がった。このことから、目標設定は学習に良い影響を与えることがわかる。

3. シャドウィングや模倣の効果・課題

本研究の実験は、シャドウィングと類似している。それは実験の内容が、母語話者を意識した発話を促すために、動画を使ってそれを真似るように指示しているからだ。シャドウィングとは、CDなどで流れる英文を聞きながら、その声を追いかけるように声に出して読むことであり、主にリスニング力の向上に効果的であると言われている (松本, 2014)。しかしネイティブ・スピーカーを真似るため、いくぶんかスピーキング力にも効果があるのではないとも言われている。水野 (2014) は、以下のようなシャドウィングの利点を挙げている。

- ・ リズムやイントネーションが綺麗になる
- ・ 英語のスピードに慣れることができる
- ・ 意味の区切りでのポーズの置き方がわかる

シャドウィングの他にも、模倣することはスピーキングにおいて効果的である (金子, 2012)。彼女の研究では、学習者の目標とする第二言語使用環境を具体的にイメージし、そこで繰り返し広げられるであろうことを予想・真似することでスピーキング力の向上につながった。

このように、現段階においても母語話者を模倣したトレーニングの効果はある程度見込まれるが、そこには「意識の変化」は含まれていない。より正確に言うと、学習者は自分自身を母語話者であると思いついて話しているわけではない。このように「意識の変化」といった、内面的変化や情意要因に関する研究は、その実態を掴むことが難しいため、これまで研究対象として扱われることはそれほど多くはなかった (八島, 2003)。つまり、母語話者としての自己を意識した発話の効果については、未だにわかっていないということになる。

4. トレード・オフ現象

「母語話者を意識した発話を心がける」ことに効果があるかどうかを検証するのが本研究だが、ここで予想される問題点がある。母語話者としての自分を想像することに意識が集中してしまうと、他の部分に意識がいなくなり、逆に発話がぎこちなくなってしまうのではないかということだ。これは、一般に「トレード・オフ現象」と呼ばれ、ある新しいことに集中力を注ぐと、それまでできていたはずのことができなくなる、ということである（吉田，2012）。母語話者としての自己を意識しつつも発音や流暢さに意識がいくようにするためには、母語話者である意識を自動化させる必要がある。そこで今回は、検証実験を単発的に行うのではなく複数回にわたって実施し、被験者が新しい方法に慣れることでこのトレード・オフ現象が起きにくい環境を作った。また、学習者の意識がなるべく母語話者を意識することに向くよう、スピーチの内容は実験者側であらかじめ用意することにした。

III. 研究方法

1. 調査協力者

明治大学の学生9名で、学年は全学年対象。主に国際日本学部にも所属する学生に協力を求めたが、他学部の学生にも実験に参加してもらい、基礎学力の差で実験結果に違いが生じるかどうかを検討できるようにした（なお、ここでは基礎学力はTOEICとTOEFLの点数を基準にしている）。さらに、長い期間、英語に触れていない学習者だと成果を得られても練習の成果なのか意識を変えたことによる成果なのかの区別がつかなくなるため、英語を話す機会の多い授業が必修で行われている国際日本学部2年生を多くの対象にした。また、これらの調査協力者の中に、既に本研究と同じ学習法を用いている者はいなかった。

2. 調査方法

実験は全部で7回行った。1回目では何も意識しないスピーチを、2回目以降は母語話者を意識した発話を心がけてもらい、前後で変化が見られるかどうかを調べた。なお、先行研究でも述べたトレード・オフ現象を回避すること、そして意識を変えようという変化に対応できるようにすべく、スピーチ回数を複数回（具体的には、計7回）に設定した。7回という数字は実験を進めながら、学習者の様子を見て決定した。また、実験の前後にはアンケートに答えてもらい、実験で得られた結果にばらつきが見られた場合の原因が特定できるようにした。

(1) 1回目の実験方法

- ① 150～200語程度の原稿を基に、声に出して読みあげる（録音）。このとき、最初に文章を読む時間を与える。
- ② 実験協力者に、1回目で使用したスクリプトはTED（詳しくは後述）のものだったことを伝える。

- ③ 同一のプレゼンテーションで、違うパートのTEDの動画と、それに相当する150～200語程度のスクリプトを基に、母語話者がどのようにスピーチするかイメージを植え付ける。＊この時、必要であればスクリプトに書き込みをしても良い。
- ④ ③で使ったスクリプトを基に、母語話者としての自己を意識しながらスピーチを行う（録音）。
＊視覚的補助を用いた方が母語話者としての自己をイメージしやすくなると考え、発話時にTEDのロゴ、そして観客の写真を発話者の目の前に提示した。

(2) 2回目～6回目の実験方法

- ① 実験1回目の③、④と同様に、同一のプレゼンテーションで異なるパートの動画を見せ、その後に発話をする。これを繰り返し、発話者独自の「ネイティブ像」を植え付けさせる。

(3) 最終回（7回目）の実験方法

- ① 前回までと同様にスクリプトを見ながら発話する。しかし、この時は動画を見ずに、自己で形成した「ネイティブ像」をもとに、母語話者を意識して発話する。
- ② 最後に調査アンケートに回答してもらい、終了。

(4) TED talks

スクリプト及び映像には、米国のプレゼンテーション番組「TED talks」（以下、TED）のスピーチを使用した。TEDのスピーチは発話者の英語もわかりやすく、映像付きでプレゼンテーションを見ることができるので、母語話者の意識を促しやすい材料だと判断した。また、複数回通して行う実験の各回のスクリプトを同じレベルにするためには、5分以上のまとまったスピーチを探す必要もあった。このような条件に適した映像の材料として、TEDを選んだ。TEDのスピーチは多数放送されており、中でも、①話し手が調査協力者の年齢に近い、②トピックが面白く、馴染みやすい、③声がハッキリとしていてわかりやすい、の3つに当てはまるものを選出した。

(5) 本研究におけるスピーキング力の定義

本研究におけるスピーキング力とは、流暢さと音声面の正確さ（発音、アクセント、イントネーション、ストレスを含む）である。本来ならば自ら考えた文章で発話し、いわゆる複雑さなどの面も上昇すると仮定し、そのような実験も行う予定だった。しかし、それだと長期的な時間を要することと、スピーチの内容を考えることに頭を使って母語話者を意識できなくなる可能性があったため、今回のような形式をとることとした。スピーキング力が発音や流暢さだけで構成されるものではないことは重々承知しているが、本研究ではこの定義に限定して論を進める。

3. 実験前・実験後調査アンケート

(1) 実験前・実験後調査アンケートの目的と方法

実験の前後でアンケートに回答してもらった(アンケートの調査票については、付録①、②を参照)。実験前のアンケートでは、被験者の語学力のレベルや語学学習の環境、目標設定などについて問い、実験後のアンケートでは、自分がネイティブ・スピーカーを意識して話すことができたかについての質問や自己評価をしてもらうことにした。この2つのアンケートを行うことにより、スキル向上に及ぼす影響について知ること、そして意識の変化といった不可視なものを可視化することができると考えた。さらに、「母語話者を意識した発話」が抵抗感の軽減に繋がるのかどうかを調査するために、抵抗感に関する質問を3つ設けた(本実験の焦点を当てている部分ではないので、簡略にした)。

また、実験は1人あたり7回行うが、実験調査前アンケートは最初の1回目に実施し、実験後アンケートは全ての実験終了後(7回目)に実施した。これに加えて、口頭による質問やフィードバックは毎回簡単に行った。

4. 検証(評価)方法

検証方法は大きく正確さ(Accuracy)、流暢さ(Fluency)、英語らしさ(English)の3つの観点に分け、それぞれ実験の1回目、2回目と最終回でどう異なるかを検証した。Skehan が1989年に定義したスピーキングの構成要素「複雑さ(Complexity)、正確さ、流暢さ」の3点(以下CAF指標)がスピーキング力を測る一般的な指標(Skehan & Foster, 1997)であるが、本研究では事前に用意されたスクリプトを基に発話を行ったため、スピーキング力の複雑さは測れないと判断し、評価観点から省いた。また、正確さに含まれる「適切な単語を用いているか」、「適切な文法を使っているか」などの文章作成能力に関わる観点も省いた。また、里井(2008)によれば、CAF指標に加え、より判明度の高い英語発話の習得には、分節音、韻律的要素(アクセントやイントネーションなど)、英語らしさが必要だとされている。

以上の観点を基にいくつかの項目を作り、項目ごと3点~0点で点数をつけ、実験前後で変化が生じたかどうかを調査した。それぞれの項目は表1に示すとおりで、評価基準は3点:常に(Always)、2点:おおむね(Often)、1点:時々(Sometimes)、0点:全くない(Never)とした。Words per minuteでは、全体分析の便宜上、3点:161語以上、2点:160~146語、1点:145語~131語、0点:130語以下、で点数をつけた。

表 1: 評価項目の詳細について

1. Accurate accent	正しいアクセントがとれているか。
2. Accurate intonation	正しいイントネーションを用いているか。
3. Accurate pronunciation (Such as r/l/th/s, and wrong vowel insertion)	正しい発音ができているか。
4. Put stress on the accurate place (timing)	正しい場所にストレスを置いているか。
5. Words per minute	1 分間に読み上げた単語の数。
6. Put accurate pauses according to the context (Check if there are too much unnatural poses as well. If so, check the lower point.)	文脈に合わせて正しいポーズをとっているか。(不自然なポーズが多い場合は低いチェックをつける)
7. Speak smoothly	なめらかに話せているか。
8. How they speak is close to those of native speaker (Upon your sense)	話し手のスピーチは母語話者のそれと似ているか。(個人的な感覚に任せます)
9. For a whole speech, it is easy to understand what the speaker talks	スピーチ全体を通して、理解しやすかったかどうか。

*5 の質問に関しては、「音読時間 (min) ÷ 単語数/分節数」で算出した。

評価するスピーチは、1 回目、2 回目、7 回目のスピーチであった。以下では、2 回目のスピーチと 7 回目のスピーチをそれぞれ 1 回目のスピーチと比較し、その結果を分析する。比較するスピーチを 2 回目と 7 回目にしたのは、意識の変化が結果に繋がるのには何回かの練習が必要なのかどうかを知りたかったためである。

なお、評価をより公正に且つ信憑性のあるものにするべく、採点は実際に英語授業を担当するネイティブ・スピーカーの教員に協力を求めた。英語の授業を担っているということで、一般のネイティブ・スピーカーよりも客観的にスピーチを評価することができると考えられる。評価の際には録音されたスピーチをもとに、評価シート (付録③) に記入してもらう形をとった。便宜上、英語で評価シートを作成したため、項目も英語併記にしてある。

IV. 結果と考察

1. 分析結果

(1) 本研究で調べること

結果と考察に入る前に、あらためて本研究の研究課題を明確にしておく。

RQ1. 「母語話者を意識した発話」はスピーキング力の向上に繋がるのか。

RQ2. 「母語話者を意識した発話」をすることで、第二言語不安を低減することができるのか。

なお、本研究が主たる対象とするのは RQ1 であるが、RQ2 が起こるからこそ RQ1 の結果に繋がると考えたため、両者の課題を取り上げることにした。

(2) 全体の分析結果

評価シートに基づいた採点した結果、1回目と2回目の比較（以下 C1=Comparison1）では全体的に得点が上昇しなかったのに対し、1回目と7回目の比較（以下 C2=Comparison2）では得点に上昇が見られた。C1 で得点が上がった人は1人（11%）、下がった人は7人（78%）、変わらなかった人は1人（11%）だった。それに対して C2 では、得点が上がった人は6人（66%）、下がった人は2人（22%）、変わらなかった人は1人（11%）だった。得点は全部で9項目×3点の27点満点で、それぞれ C1 は平均−1.33 点（全体で−12 点）、C2 は平均+1.78 点（全体で+16 点）となった。各回の平均は1回目が13.89 点、2回目が12.56 点、7回目が15.67 点であった。ちなみに、C2 で得点が上昇した人は平均+3.30 点、低下した人は平均−3.50 点の結果となり、上昇した人と低下した人では大きく差が見られた。また、標準偏差は各 5.55, 4.88, 5.26 であり、得点にばらつきが見られた。これはある1人の実験協力者が極端に高い点数を上げていたことも原因として考えられる。

表2: 各調査回における平均・標準偏差と信頼性係数 (α)

	平均点	標準偏差	信頼性係数
1 回目	13.89	5.55	.95
2 回目	12.56	4.88	.93
最終回	15.78	5.26	.90

(3) 項目別分析

次に項目別の結果について分析する（表3参照）。ここからはより詳細の分析になるため、特に重点を置いている C2（1 回目と最終回の比較）のみに絞って分析・考察する。まず、平均点が上昇した項目は9項目中7項目であり、内訳は2. Accurate intonation（以下：正しいイントネーション）、4. Put stress on the accurate place（以下：正しいストレスの位置）、5. Words per minute（以下：1分間に話した単語数＝スピード）、6. Put accurate pauses according to the context（以下：正しいポーズの取り方）、7. Speak smoothly（以下：なめらかさ）、8. How they speak is close to those of native

speaker (以下: ネイティブ・スピーカーに近い話し方), 9. For a whole speech, it is easy to understand what the speaker talks (以下: 全体を通して理解しやすいか) であった。反対に低下した項目は, 1. Accurate accent (以下: 正しいアクセント), 3. Accurate pronunciation (以下: 正しい発音) の2つであった。

表 3: 1 回目と最終回の項目別平均点, 差, 相関係数と効果量

項目	1 回目	7 回目	平均差	相関係数	効果量 (d)
1. Accurate accent	1.56	1.44	- .12	.66	.19
2. Accurate intonation	1.22	1.56	+ .34	.53	.00
3. Accurate pronunciation	1.67	1.56	- .11	.65	.19
4. Put stress on the accurate place	1.44	1.67	+ .23	.20	.50
5. Words per minute (=Speed)	1.33	1.89	+ .56	.29	.43
6. Put accurate pauses	1.67	1.78	+ .11	.36	.15
7. Speak smoothly	1.44	1.78	+ .34	.75	.58
8. Close to a native speaker	1.33	1.78	+ .45	.71	.67
9. Easy to understand	1.89	2.00	+ .11	.59	.19

上記の結果から, 全体的な得点差が大きくなったのは「1 分間に話した単語数=スピード」であった。しかし, 抑揚やストレスに重点を置き, 音読時間が遅くなった人もいたためにばらつきが生まれ, 相関は見られなかった。高い相関があったのは正の相関から順に「なめらかさ」, 「ネイティブ・スピーカーに近い話し方」, 負の相関は「正しいアクセント」, 「正しい発音」となった。続いて, 効果量についてだが, 効果量が大きかったのは順に「ネイティブ・スピーカーらしい話し方」, 「正しいストレスの位置」, 「なめらかさ」であった。また, 得点が上昇した協力者と下降した協力者でグループ分けし, 両グループで特徴があるかないかを実験調査前・後のアンケートを基に調べてみたが, 特に上昇したチームと下降したチームで特徴的な差は見られなかった。なお, ここでの相関は変化の相関を指す。

2. 不安・抵抗感の変化

実験前後に行ったアンケート調査の結果から, 母語話者としての自己を意識することで不安が軽減されるということが示唆された (詳細は表 4, 表 5 を参照)。磯田 (2006) の研究で抵抗感を測る際に用いられた 5 つの質問 (表 4 参照) の中から 1, 2, 5 をアンケート項目として利用し, 実験前後に変化があったかどうかを調べた (3 と 4 は 1 で感じる不安に似通っていると判断したため省略した)。ま

た本研究では、1. 私は、人と英語で話す時は緊張します、2. 私は、英語で話してコミュニケーションをとれる自信がありません、3. 私は、できれば人と英語で話したくありません、の順番で表記した。これら3つの質問に対して、5: とてもよく当てはまる、4: 当てはまる、3: どちらとも言えない、2: あまり当てはまらない、1: 当てはまらない、5件法で答えてもらい、不安の程度とその変化を調べた。なお、ここでは数字の高い方が不安は大きい。そのため、数値が低くなった場合、有意差が見られたと判断する。

表4: 質問項目 (磯田, 2006)

1. 私は、英語で話してコミュニケーションをとれる自信がありません
2. 私は、人と英語で話す時は緊張します
3. 私は、人と英語で話すことは恥ずかしいです
4. 私は、人と英語で話す時、ドキドキします
5. 私はできれば人と英語で話したくありません

表5: 不安・抵抗感の平均、平均の差と相関係数

	平均 (前)	平均 (後)	平均差	相関係数	効果量(d)
1. 緊張	3.44	3.11	- .33	.47	.28
2. コミュ自信	2.67	2.22	- .45	.34	.39
3. 話したくない	2.44	2.33	- .10	.75	.10
総合	2.85	2.55	- .36	-	

アンケートにおいて、実験前後で抵抗感が軽減した人は56% (5人)、変わらなかった人は22% (2人: うち1人項目により変動あり)、増えた人は22% (2人) となった。差異を求めた平均では、全体で数値が-0.36ポイント下がった。相関が見られたのは「3. できれば英語で話したくない」のみであった。表5からもわかるように効果量はどれも低く、平均は下がったもののそれほど実質的な変化はなかったように思われた。そこで、実験協力者の不安の「状態」に着目し、不安が上がった人 (1.00)、下がった人 (-1.00)、変わらなかった人 (0.00)、の三つに分け、得点の変化と相関があるかについて調べた。得点の変化は得点が上昇した人 (1.00)、低下した人 (-1.00)、変わらなかった人 (0.00) に分け、算出した。その結果、得点の変化と不安の変化には-.76 と高い相関が見られた。得点が伸びた人の不安は軽減し、得点が下がってしまった人の不安は増加する傾向にあることがわかった。

表 6: 得点の差と不安の差の相関

	得点差	不安差
A	1.00	0.00
B	-1.00	1.00
C	1.00	-1.00
D	1.00	-1.00
E	1.00	-1.00
F	0.00	1.00
G	1.00	-1.00
H	-1.00	0.00
I	1.00	-1.00

3. 考察

(1) RQ1. に対する答え

①全体として

全体的として得点が向上した人が多かったことから、「母語話者を意識した発話」の効果が見込めることがわかった。しかし、得点が大きく減ってしまった人や、あまり得点に変化しなかった人もいたため、統計的な有意差は得られなかった。だが、1回目と2回目では得点が一時的に下がったのに対し、1回目と最終回では得点に向上が見られたことから、継続的に意識して発話することがスピーキング力の向上に繋がることがわかった。実際に協力者からも、実験後調査アンケートや実験毎に行った口頭による質問で、継続的に意識することでより効果が見込めるのではないかとといった意見が得られた。また、何回も発話を行うことで抵抗感も薄れていくといった意見もあった。単発的な意識の変化は難しく、長期的に行うことで「母語話者を意識した発話」によるスピーキング力の向上が見込めるということがわかった。

②効果があった項目、無かった項目

効果的な項目は「正しいストレスの位置」「なめらかさ」「ネイティブ・スピーカーに近い発話」の3つであった。全体的に得点が上昇した項目で、この項目で得点が下がった人は1人を除いていなかったことから、この3つの項目が一番向上しやすい項目であることがわかった。またその反対として、「正しいアクセント」と「正しい発音」は評価が下がったもしくは変わらなかった人がほとんどであった。これは「ストレス」や「イントネーション」といった自己と差の大きい他の項目に意識を向けてしまった結果、注意がいなくなってしまうのではないかと考えた。そのため、発音やストレスは長期的に意識を向けることでトレード・オフ現象も薄くなり効果が見込めると予測する。

とは言っても、効果が見られた項目は人によってばらつきがあった。このことから、「母語話者特有

の話し方」と言われて注意する視点が個人によって異なることがわかった。

③効果があった人、無かった人

得点が大きく向上した人もしくは得点の高い人は、自分がどのような変化を起こすか、いわば母語話者と自己の異なる部分を明確に把握していることが口頭質問や実験後調査アンケートからわかった。映像を通じて協力者独自の「ネイティブ像」を生み出してもらったが、この過程が上手くいったのかいかなかったのかで差が出たのかもしれない。このことから、母語話者がどのように話をするのか、どのような点で自己と異なるのかを明確に把握することが必要であるとわかったが、先述したように注意を喚起する点は個人により異なり、これを第三者が提示して良いものなのか学習者自身が見つけ出さなければならないのかは難しいところである。今回は、聞かれた学習者には母語話者の離す特徴のヒントを与えた。

(2) RQ2. に対する答え

「母語話者を意識した発話」を行った前と後では、不安の平均値が下降した。このことから、不安や抵抗感の軽減に繋がることがわかった。さらに面白いことに、状態変化の相関係数が -0.76 であったことから、得点が上昇した人の不安は軽減し、得点が減少した人の不安は増す傾向にあることが読み取れた。不安が増してしまった学習者の中には、TED に出てくる母語話者は自分とかけ離れているため、それを真似することが難しいと話してくれた人もいた。目標との大きな相違が不安を生み出し、結果スピーチにも悪影響が出てしまったのかもしれない。総じて不安が下がることは見込めたものの、自己との差が大きすぎる目標に対して不安を感じる学習者に対応する方法を見つける必要があるようである。

V. 課題点

本研究では結果的にいくつかの課題点が残った。まず1つ目に、対照群を用意していなかった為、意識による変化なのかがわかりにくくなってしまった。本研究では、意識の変化に慣れさせるという点で映像を用いた発話の練習を複数回に渡って行った。先述のようにトレード・オフ現象を軽減させること、そして学習者の中に「母語話者特有の話し方」を植え付けさせることが目的であったが、練習を重ねれば誰でも効果を得られる。普段から英語を使う機会が多い学習者（国際日本学部の学生など）を中心に集めてはみたが、意識を変えたからなのか、練習をしたからなのかの判断が難しくなってしまった。より公正に測ることができるように、何も指示せずにひたすらスピーチを行ってもらい対照群を用意した方がより有意義な結果をもたらせたのではないだろうか。また2つ目に、実験協力者にスピーチの内容を理解させることを省略してしまったことで、向上するであろう項目が逆に向上しなかった。母語話者を意識するためには内容を理解し話すことが絶対条件であるにも関わらず、難しいスピーチを選んでしまったことや内容理解の時間を与えなかったことで、強調する部分を理解せずにただ適当に抑揚をつけている者が複数人確認できた。もし、もう一度実験をできるのならば、上

記2点を改善し実験を行うことで、より「母語話者を意識した発話」が効果的であるかどうかを指し計ることができるのではないだろうか。

VI. まとめ

本実験から、母語話者を意識した発話を継続的に続けることにより、スピーキング力が向上することが見込めた。母語話者の発話に目を向けることで、それまで自分が意識していなかった部分に注意を向けることができたからだ。また多くの人が「母語話者を意識した発話」をすることで、不安や抵抗感の軽減に繋がった。スピーキング力は4技能の中でも最も不安を感じるものであり (Howitz et al, 1986), 実際に英語を話すときに不安を感じる人は少なくない。不安はさらなる不安を引き起こし、スピーキング意欲を阻害する悪循環を引き起こす。母語話者になりきって話すことは、初めは抵抗があるかもしれないが、そのうちに母語話者に近づいた発話ができるようになり、スピーキングに対する不安も軽減される。決して完璧ではなかったが、この方法を用いることで多くの人がスピーキング力の向上を実感し、英語に対する抵抗感が少しでも無くなってくれたら幸いである。

参考文献

- Barnard-Brak, L., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11, 61-79.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51-76.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kawai, Y. (2008). Speaking and good language learners. C. Griffiths (Eds.), *Lessons from good language learners* (pp. 218-230). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1961-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- McIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization. *The Modern Language Journal*, 99, 175-191.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TOESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research* September, 1, 185-211.
- 磯田貴道 (2006). 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化」『広島外国語研究』10, 47-56.
- 金子恵美子 (2012). 「疑似スピーキング練習の第二言語自発発話における影響」『電子情報通信学会技術研究報告: 思考と言語』112, 73-78.
- 里井久輝 (2008). 「英語発音の基礎と実践」全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌編集委員会(編). 『全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌: 英語教育学の今—理論と実践の統合—』66-69.
- 松本恭代 (2014). 「リスニング力向上に及ぼすシャドウイングの効果について」『桐生大学紀要』25, 9-14.
- 水野椎(2014). 『通訳の英語力に学ぶシャドーイング』Retrieved from <http://allabout.co.jp/gm/gc/50412/> (2014年1月17日アクセス)
- 望月通子 (2008). 「複合環境における第二言語不安」『関西大学外国語教育研究』16, 13-25.
- 元田静 (2000). 「第二言語不安尺度の作成とその検討: 目標言語使用環境における第二言語不安の測定」『教育心理学研究』48, 422-432,

- 八島智子 (2003). 「第二言語コミュニケーションと情意要因」『関西大学外国語教育研究』5, 81-93.
- 吉田研作 (2012). 「オーラル・コミュニケーションで間違いはどう扱うか」 Retrieved from
http://www.eiken.or.jp/eiken-junior/enjoy/welcome/detail01/detail_15.html (2015 年 9 月 14
日アクセス)

補足資料

付録①: 実験前調査アンケート

実験前調査アンケート

学部 学科 年 名前

TOEFL 点 / TOEIC 点 / 英検 級

海外滞在/留学経験が ある・ない (ある→ 年 ヶ月)

英語学習年数 年

【質問】

① 洋画や海外のニュースなど、英語によるメディアに触れる機会がありますか。もしある場合は、メディアや頻度について教えてください。

(の の)

② 自分スピーキング能力を上げるために何かやっている方法や、英語を話す時に気をつけていることなどあれば教えてください。

()

③ スピーキングの中で特に向上させたいスキルはありますか。

(発音 複雑さ 正確さ 発音 イントネーション 声の大きさ その他)

④ 英語をどの程度話そうになりたいと思いますか。 ()※番号を記入

(1)ネイティブレベル (2)ビジネスで使えるくらい (3)日常話ができるくらい

(4)今のままで満足

⑤ 英語力(スピーキング)の目標として、具体的に目標している人物はいますか。

(が)

⑥ 英語を話す時について教えてください。

(5:とてもよく当てはまる 4:当てはまる 3:どちらとも言えない 2:あまり当てはまらない 1:当てはまらない)

1. 英語を話す時は緊張する (5 4 3 2 1)

2. 英語を話してコミュニケーションをとれる自信がありません。 (5 4 3 2 1)

3. できるだけ英語で話したくないです。(5 4 3 2 1)

実験後調査アンケート

学部	学科	年	名前
工学部	機械工学科	1	佐々木 大輔
工学部	電気電子工学科	2	田中 翔太
工学部	情報理工学系	3	山本 健一
理学部	物理学系	4	鈴木 光太郎
理学部	化学系	5	高橋 美咲
文学部	国文学科	6	佐藤 花子
文学部	外国語学系	7	渡辺 拓也
経済学部	経済学系	8	小林 直樹
経済学部	経営学系	9	伊藤 千恵
法学部	法学系	10	清水 雅之
医学部	医学系	11	山口 隆夫
薬学部	薬学系	12	松本 由紀
歯学部	歯学系	13	斎藤 誠二
獣医学部	獣医学系	14	森田 浩二
農学部	農学系	15	岡田 英樹
工学部	建築学系	16	加藤 孝一
工学部	環境工学系	17	長谷川 明子
工学部	材料工学系	18	石川 洋介
工学部	生産工学系	19	木村 聡子
工学部	交通工学系	20	水野 浩史
工学部	宇宙工学系	21	坂井 信吾
工学部	海洋工学系	22	栗原 健太
工学部	航空工学系	23	山崎 真司
工学部	船舶工学系	24	斎藤 秀雄
工学部	機械工学系	25	佐々木 隆夫
工学部	電気工学系	26	田中 健一
工学部	電子工学系	27	山本 翔太
工学部	情報工学系	28	鈴木 光太郎
工学部	システム工学系	29	高橋 美咲
工学部	応用工学系	30	佐藤 花子
工学部	総合工学系	31	渡辺 拓也
工学部	未来工学系	32	小林 直樹
工学部	先端工学系	33	伊藤 千恵
工学部	創発工学系	34	清水 雅之
工学部	融合工学系	35	山口 隆夫
工学部	複合工学系	36	松本 由紀
工学部	多岐工学系	37	斎藤 誠二
工学部	広域工学系	38	森田 浩二
工学部	国際工学系	39	岡田 英樹
工学部	グローバル工学系	40	加藤 孝一
工学部	世界工学系	41	長谷川 明子
工学部	地球工学系	42	石川 洋介
工学部	宇宙工学系	43	木村 聡子
工学部	海洋工学系	44	水野 浩史
工学部	航空工学系	45	坂井 信吾
工学部	船舶工学系	46	栗原 健太
工学部	機械工学系	47	山崎 真司
工学部	電気工学系	48	斎藤 秀雄
工学部	電子工学系	49	佐々木 隆夫
工学部	情報工学系	50	田中 健一
工学部	システム工学系	51	山本 翔太
工学部	応用工学系	52	鈴木 光太郎
工学部	総合工学系	53	高橋 美咲
工学部	未来工学系	54	佐藤 花子
工学部	先端工学系	55	渡辺 拓也
工学部	創発工学系	56	小林 直樹
工学部	融合工学系	57	伊藤 千恵
工学部	複合工学系	58	清水 雅之
工学部	多岐工学系	59	山口 隆夫
工学部	広域工学系	60	松本 由紀
工学部	国際工学系	61	斎藤 誠二
工学部	グローバル工学系	62	森田 浩二
工学部	世界工学系	63	岡田 英樹
工学部	地球工学系	64	加藤 孝一
工学部	宇宙工学系	65	長谷川 明子
工学部	海洋工学系	66	石川 洋介
工学部	航空工学系	67	木村 聡子
工学部	船舶工学系	68	水野 浩史
工学部	機械工学系	69	坂井 信吾
工学部	電気工学系	70	栗原 健太
工学部	電子工学系	71	山崎 真司
工学部	情報工学系	72	斎藤 秀雄
工学部	システム工学系	73	佐々木 隆夫
工学部	応用工学系	74	田中 健一
工学部	総合工学系	75	山本 翔太
工学部	未来工学系	76	鈴木 光太郎
工学部	先端工学系	77	高橋 美咲
工学部	創発工学系	78	佐藤 花子
工学部	融合工学系	79	渡辺 拓也
工学部	複合工学系	80	小林 直樹
工学部	多岐工学系	81	伊藤 千恵
工学部	広域工学系	82	清水 雅之
工学部	国際工学系	83	山口 隆夫
工学部	グローバル工学系	84	松本 由紀
工学部	世界工学系	85	斎藤 誠二
工学部	地球工学系	86	森田 浩二
工学部	宇宙工学系	87	岡田 英樹
工学部	海洋工学系	88	加藤 孝一
工学部	航空工学系	89	長谷川 明子
工学部	船舶工学系	90	石川 洋介
工学部	機械工学系	91	木村 聡子
工学部	電気工学系	92	水野 浩史
工学部	電子工学系	93	坂井 信吾
工学部	情報工学系	94	栗原 健太
工学部	システム工学系	95	山崎 真司
工学部	応用工学系	96	斎藤 秀雄
工学部	総合工学系	97	佐々木 隆夫
工学部	未来工学系	98	田中 健一
工学部	先端工学系	99	山本 翔太
工学部	創発工学系	100	鈴木 光太郎
工学部	融合工学系	101	高橋 美咲
工学部	複合工学系	102	佐藤 花子
工学部	多岐工学系	103	渡辺 拓也
工学部	広域工学系	104	小林 直樹
工学部	国際工学系	105	伊藤 千恵
工学部	グローバル工学系	106	清水 雅之
工学部	世界工学		

【質問】

- ① スピーキングの際、どのくらいにネイティブ・スピーカーになりきるゑとができましたか。以下の項目に つけてください。

※ **流暢**や**発音**タイプ・スピーカーらしく話せていたかどうかの外から**わかる**技術的なものではなく、**構成**タイプ・スピーカーを**意識**して話していたかどうかといった**内面的なもの**を教えてください。

5	4	3	2	1
完全になりきれ ていました。	まあまあなり きれました。	どちらかとい えはなりきれ ました。	あまりなりき れませんでした。 。	なりきれませ んでした。

※ 2・1を選択した人

⇒なぜだと思いま 変か。()

- ② 意識をえることは難しかったですか。

- ③ 発話の際に、抵抗感がなくなれた、前よりも流暢話せた、など、何かしらの「変化」を感じましたか？

$$(\quad \quad \quad b^{\mathfrak{F}} \quad \quad \quad)$$

- ④ 今回の実験のようにネガティブ・スピーカーを意識して発言をした場合，以下のような抵抗感を感じると思いませんか。

(5:とてもよく当てはまる 4:当てはまる 3:どちらとも言い 2:あまり当てはまらない 1:当てはまらない)

1. 英語を話す時は緊張する。(5 4 3 2 1)
2. 英語を話してコミュニケーションをとれる自信ありません。(5 4 3 2 1)
3. できるだけ英語で話したくないです。(5 4 3 2 1)

- ⑤ 最後になにか感想や意見、改善点などをお聞かせください。

ご協力ありがとうございました！

付録③: 評価シート

Assessment Sheet

Student name:

Title of speech: _____

Check-List	3.Always 2.Often 1.Sometimes 0.Never		
	1 st Speech	2 nd Speech	Final speech
1. Accurate accent			
2. Accurate intonation			
3. Accurate pronunciation (Such as r/l/th/s, and wrong vowel insertion)			
4. Put stress on the accurate place(timing)			
5. Words Per Minute			
6. Put accurate pauses according to the context			
7. Speak smoothly			
8. How they speak is close to those of native speaker (Upon your sense)			
9. For a whole speech, it is easy to understand what the speaker talks			

日本人同士の英会話時における
第二言語不安と親密度の関係性

The Relationship of Foreign Language Anxiety and Perceived Closeness
When Japanese Communicate in English

明治大学 国際日本学部
東山 沙織

Meiji University School of Global Japanese Studies
HIGASHIYAMA, Saori

目 次

I.	はじめに
II.	キーワードの定義
III.	先行研究
1.	第二言語不安
2.	不安の種類
3.	第二言語不安の要因
4.	親密度
5.	第二言語不安と親密度の関連
IV.	研究方法
V.	分析方法
VI.	結果・考察
VII.	提案
VIII.	おわりに
	参考文献
	付録（アンケート）

I. はじめに

「グローバル化」が注目されるようになった現在では、英語を話せるということがますます重要視されてきている。そのような社会的期待もあり、多くの英語学習者は、どのように勉強すれば英語が話せるようになるか試行錯誤している。一方、日本の英語教育では主としてリーディングやライティングに焦点が当てられ、スピーキングの重要性を大人になってから気づくといったことが多々ある。それは、外国人と話せるようになりたいと思う人が多く、「使える英語力」、すなわち、コミュニケーション力の重要性がより注目されてきているとも考えられる。「もっと英語が話せるようになりたい」、しかし、なぜそれがスムーズにいかないのか。その1つの原因として、第二言語の学習過程で「不安」が学習者の意欲を妨げてしまっていることが繰り返し指摘されている（八島, 2003）。学習者は、英語に対する不安、つまり、第二言語不安を感じて英語でコミュニケーションをしているのだ。

そのような背景から、第二言語学習者の不安を少しでも軽減できないかと考え、本研究に取り組むことにした。本研究が対象とするのは、日本人同士の英会話時における第二言語不安と対人関係における親密度の関連性についてである。研究の目的は、相手と親密な関係であると認識している場合と、もしくはそうでない場合のどちらにおいて、第二言語不安を感じやすいかを検証することである。本研究における仮説は、「親しい友人との英会話の方が第二言語不安を感じにくい」である。なお、ここでの「英会話」とは日本人同士の英会話を想定しているため、対象は教室内での英語学習に限る。

本研究の仮説が実証され、学習者の不安が軽減されれば、学習を妨げるものが減り、学習成果の向上、ならびに学習意欲の向上につながると考えられる。また、そのような成果は、親しい友人とスピーキング練習をすること、学校の授業では仲良くなるためのアイスブレイクを行ってから授業を行うこと、などのように具体的に教室活動に応用でき、本研究のより実践的な意義を示すものと考ええる。

II. キーワードの定義

第二言語不安：第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配とそれによって引き起こされる緊張や焦り（元田, 2000）

相手との親密な関係性：「一緒にいると楽しい」、「安心して何でも相談することができる」、「これからもずっと仲の良い友達でいたいと思う」の3条件を満たす状態（石田;吉田, 2015）

III. 先行研究

1. 第二言語不安

第二言語不安についての研究は、既に、カナダやアメリカを中心に実証的研究が行われており、現在では、外国語学習に関わる不安は軽減されるべきであるという教育的方向性が明確となっている（元田，2000）。しかし、第二言語不安の軽減方法として、親密度を研究している論文は著者の知る限りない。そこで、本研究では、第二言語不安と親密度について、別々に先行研究を調べることにした。

まず、私たちは第二言語学習者の多くが不安を抱えていることを認識する必要がある。例えば、近藤・楊（2003）は大学生を対象に実験を行っている。この研究では、日本人学生の英語学習に関わる不安を英語力、対人不安、発話不安といった観点から調査している。英語力に対する不安として最も多かった回答は、「授業についていけるか不安」であった。対人不安では、「他の学生が自分の英語を下手だと思わないか心配」の次に、「自分の英語が他の学生に笑われないか心配」であった。発話活動に対する不安では、「教室の前へ出て発表するとき緊張する」などが各項目で最も多かった回答であった。このように、第二言語学習者は学習過程において不安を持っていることが明らかになっている。

また、このような不安を感じている学生ほど、語彙の習得に時間がかかるといった研究もある（MacIntyre & Gardner, 1989, 1994）。その原因としては、不安を解消する方に集中してしまい、学習に集中できないためである（近藤・楊，2003）。回答者の多くが「自分の英語が他の学生に笑われないか心配」や「教室の前へ出て発表するとき緊張する」など、自分から英語を話して、相手からの評判を気にしていることが分かる。つまり、第二言語学習者の多くは、リーディング、ライティングといった能力よりも、スピーキングの際に不安を感じやすいことが先述した研究から推測できる。

そしてこのような不安は、対人不安に起因していることが考えられる。Leary（1983）は対人不安を「現実の、あるいは想像上の対人場面において、他者からの評価に直面したり、もしくはそれを予測したりすることから生じる不安状態」と定義している（Scholenker and Leary, 1980・生和訳）。スピーキングなど、相手がいることによって、生じる不安が学習を妨げていると考えられる。また、Leary（1983）によると対人不安感、相互作用不安と聴衆不安に分けられると述べている（cited in 王 2013）。王（2013）が行った第二言語不安と対人不安の実験からは、日本人は他者が関係しているか否かに関わらず、相互作用不安と聴衆不安の両方の第二言語不安を感じる傾向にあることが分かっている。本研究も日本人同士の英会話を想定した調査であるため、対人不安を感じやすいことが考えられる。

八島（2003）は、学習者の不自由な第二言語使用は、一時的なものではなく、常に周りからの評価を気にしてしまうことで学習の妨げとなり、負のサイクルを作り出してし

まうと述べている。負のサイクルとは、不十分な言語のため、自己概念が傷つけられ、さらなる失敗を予測し、不安が増幅されることである。他者と話す際に「笑われたらどうしよう」などの不安を感じ、英語がうまく話せなくなり、話すことをやめてしまうケースもあるだろう。このように不安というものが悪循環を作ってしまう、それが第二言語学習者の学習過程を妨げてしまっている。つまり、学習者のために第二言語不安を軽減することは極めて重要なことである。

また、バイリンガルを対象とした研究（八島，2003）によれば、不安の高い学習者より、不安の低い学習者の方が、目標言語を母語とする相手と積極的に話すことが明らかになっている。第二言語を積極的に話し、アウトプットやインタラクションの機会が多い不安の低い学習者は、不安の高い学習者に比べ、正のサイクルを循環していると言えるだろう。それは、不安を感じにくいいため積極的に母語話者と話し、英語力が向上するといった正のサイクルだ。本研究では、第二言語学習者にこのような正のサイクルを通して学習してもらえるように研究仮説を設定、実証し、得られた知見から効果的な学習方法を提案したい。

2. 不安の種類

王（2013）より、不安の種類には、習性不安、状態不安、状況特性不安がある（Cattell & Scheier, 1961; MacIntyre & Gardner, 1991）。それぞれの特徴は、以下の図1に示すとおりである。

不安の種類	特徴	起こりうる例
習性不安	固定化した特質を持つものとして、様々な状況において神経質になる状態。認知機能を損ない、記憶が途切れる。 習性不安の 低い人：情緒的に安定 高い人：不安になりがち	・常に深く、全体的に不安
状態不安	瞬時の不安の経験によるものであり、情緒の緊張状態や強度が時間を通じて変動する。状況に付随する一時的/状況的なレベルでの不安である。	（経験による） ・テストを受ける ・大勢の前でスピーチをする ・第二言語によりコミュニケーションをとろうとする
状況特性不安	特定の場面のみに現れる「習性不安」のことである。	・舞台上の恐怖 ・パブリックスピーキング

図 1: 不安の種類 (Cattell & Scheier, 1961; MacIntyre & Gardner, 1991)

王 (2013) の理論的な推測によると、第二言語不安は「状況特性不安」に置かれると論じている。また、状態不安と状況特性不安の違いは、言語学習を例に挙げると、状態不安は、以前英語を話した時に笑われた経験があるから一時的に不安になるが、状況特性不安は、そのような経験はないが、第二言語を使うこと自体に不安があるといったような違いである。

3. 第二言語不安の要因

本研究では、第二言語不安の軽減方法を導きたいため、第二言語不安の要因について見ていきたいと考える。まず、先述した王 (2013) の研究によると、第二言語不安は 3 つの構成要素から成り立つ。それらは、コミュニケーション不安、負の評価、テスト不安である。本研究では、日本人との英会話について調査したいため、コミュニケーション不安に焦点を当てる。王 (2013) によると、コミュニケーション不安とは、予期せぬコミュニケーションからくる恐怖と不安のことである。例えば、外国語で自分を表現するボキャブラリーが足りない場合に、外国語でコミュニケーションをとらなければならないことに対して不安と焦りを感じることである。また、他人から期待されるコミュニケーション能力がないときに不安を覚えることも同様である。

その要因としては、自分の表現手段が乏しいため、思うようにコミュニケーションを取れず、相互に理解ができないと学習者自身が思っているときに起こる。つまり、自分に十分な第二言語能力がないと感じる場合にコミュニケーション不安は発生する。

4. 親密度

石田;吉田 (2015) によると近年の動機づけに関する研究では、他者との関係性といった社会的な側面が学習意欲や学業達成といった学習面にも影響することが示唆されている (Berndt, 2002; 中谷, 2002; 外山, 2004, 2008)。

また、友人の特徴によって生徒におよぼす影響が違ってくる (石田;吉田 2015)。例えば、勉強熱心な友人がいれば、自分も勉強に対して積極的になるが、勉強に対する意欲が乏しく、遊んでばかりいる友人がいれば、自分も勉強に対する意欲は低下するだろうと述べている。そして、石田らが中学 1 年生を対象に行った調査では、友人との関係や親密さによって学習に対する意欲や取り組みが異なることが示唆された。親密な関係をもつ生徒ほど授業で積極的に取り組んでおり、親密な関係を形成することが学習を促進させると考えられる。これに加え、太田 (2004) は仲の良い友人関係ほど、相手に負け

たくないという思いがあり、相手の学習態度や成績、相手との能力の差が本人の意識を高めると予測している。つまり、相手と親密な関係にあることは、学習を促進させるだけでなく、向上心も生まれ、さらに上を目指すようになると推測される。

5. 第二言語不安と親密度の関連

これまでに見てきた先行研究より、本研究で調査したい第二言語不安は、コミュニケーション不安のことであり、相手がいることによって発生する対人不安も関連してくると思われる。また、コミュニケーション不安とは、第二言語における自己表現手段が乏しく、うまく言いたいことを言えない場合に起こることが多い。よって、第二言語能力が低い学習者は第二言語不安を感じやすいと考えられる。

しかし、第二言語能力が低い学習者でも、相手との親密度が高ければ、第二言語不安は感じにくいといった可能性もある。例えば、太田（2004）は、友人との親密度が高いほど、学習意欲も上がり、競争心が生まれ、相手と同じもしくはそれ以上の第二言語能力を身につけようとするとして述べている。競争心は、第二言語能力が同等のレベルにある相手に感じやすく、そのような相手に対人不安やコミュニケーション不安は感じにくい。また、親密な関係を形成することが学習を促進させることから、親しい友人に第二言語不安は感じにくいと考えられる。

これらのことから、第二言語能力が同等のレベルの親しい友人には、第二言語不安は感じにくいと考えられる。よって、本研究では以下のような仮説を設定した。

研究仮説：親しい友人との英会話の方が第二言語不安を感じにくい。

IV. 研究方法

本研究では、アンケートを用いた調査を実施する。アンケート対象者は、英語を学習している大学生や社会人とする。まず、TOEIC と TOEFL の点数を答えてもらい、その得点を分析に用いることにする。使用するアンケートは Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) によって開発された「外国語教室不安尺度」(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLACS) の翻訳版を参考にした（付録 1）。しかし、これは教室での教師と生徒に起こる第二言語不安であり、日本人同士の友人における第二言語不安ではなかったため、そのまま使うことには限界があった。そこで、日本人同士の友人における英会話時に起こりうる不安や感情を問う質問のみを抜粋し、本研究に合う質問内容に書き換え、オリジナルの調査用紙を作成した（付録 2）。

本研究に当てはまる設問を「外国語教室不安尺度」より抜粋したため、アンケートの質問内容としては、プラス（正）の設問 3 問とマイナス（負）の設問 7 問からなる。例

例えば、「外国語教室不安尺度」で「外国語の授業で話すのに自信がある。」と書かれていた正の設問を「親しい友人と英語で話すことに自信がある。」と書き換えた。同様に、負の設問は「外国語の授業で話すとき自信がもてない。」を「親しい友人と英語で話すとき自信がもてない。」のようにした。回答欄のスケールは、リッカート尺度の5段階評価を用い、回答は「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「当てはまらない」「全く当てはまらない」の5段階とした。

アンケート作成中に、相手によって不安が増減するのではないかと考えたため、想像する相手は同じレベルの相手とすることとした。これは太田（2004）のライバル認知の分類を参考にした。太田（2004）では、「ライバル」を意識の方向性と生徒の成績の差を用いて、「基準」、「目標」、「好敵手」の3種類に分類した。特徴は表1のとおりである。今回の調査では、相手の英語力によって不安が異ならないよう、親しい友人と初対面の人相手は、自分と同等のレベルにあるとした。つまり、教室内で「基準」の関係にある相手を想像して、アンケートに回答してもらうようにした。なお、アンケートでは「基準」を「英語力が同じレベルの相手」と示している。

表1: ライバル認知の分類（太田，2004をもとに作成）

基準	自分と類似した他者をライバルとして認知しているが、自己志向的であり、相手との相互的なライバル関係を必要としていない。
目標	自分よりも能力的に上の相手をライバルとして認知している。競争する相手というよりは、自分の努力目標として設定されているため、一方的なライバル意識を抱いている。
好敵手	類似性が高い相手をライバルとして認知し、相手との相互作用を求め、双方向的なライバル関係を築いている。

V. 分析方法

今回の研究では相手との親密な関係性を関連させたいため、初対面の人と親しい人という設定を組み入れて設問を作成している。スコアの算出に当たっては、正の設問に対しては「とても当てはまる」の左から点数を5，4，3，2，1とし、負の設問には左から1，2，3，4，5のように逆転項目とする。

例えば、「親しい友人と英語で話すとき自信がもてない。」という負の設問に対し、回答が「とても当てはまる」である場合、配点は5、「親しい人の前で英語を話せる自信がある」という正の設問に対し、回答が「とても当てはまる」である場合、配点は1となる。つまり、親しい人、もしくは初対面の人のどちらかの合計点の平均の高い方が、英

語が話しやすいという解釈になる。

また、TOEIC と TOEFL の点数を参考にしながら、英語力と親密度の関係性についてみていきたいと思う。

VI. 結果と考察

アンケートは計 63 人に回答してもらうことができた。全員英語学習者であり、主に明治大学国際日本学部の学生、他大学の学生と社会人という内訳であった。回答者には、TOEIC と TOEFL の点数も書いてもらったが、TOEIC の点数を書いた人が 57 人、TOEFL は 45 人であったため、以下では TOEIC の点数を参考にしながら分析している（なお、TOEIC の平均点は 730 点であった）。

まず、アンケートの質問項目に関して、「親しい人と話すときに不安を感じる」の項目全体（計 10 項目）の平均が 3.31 であり、「初対面の人と話すときに不安を感じる」の項目全体（計 10 項目）の平均は 2.88 であった。両者の平均の差は 0.43 であり、前者の項目の平均が高く、親しい人の方が話しやすいという結果が得られた（ $t = 3.50$, $p < .001$ ）。よって、本研究の仮説であった「親しい友人との英会話の方が第二言語不安を感じにくい」を支持する結果が得られた（表 2）。

表 2: t 検定の結果について (n = 63)

親しい人と話すとき		初対面の人と話すとき		平均の 差	t 値	p 値	効果量 (d)
平均	標準偏差	平均	標準偏差				
3.31	0.63	2.88	0.75	0.43	3.50	0.00	0.62

また、クロンバックの信頼性係数（ α 係数）を算出したところ、このアンケートの設問はおおむね内的一貫性があることが確認された（表 3）。

表 3: クロンバックの信頼性係数について (n = 63)

	項目数	クロンバックの α 係数
親しい	10	0.80
初対面	10	0.87

つぎに、アンケートを構成する全 10 項目のそれぞれについて t 検定を行った（表 4）。その結果、質問項目の「(1) 親しい友人/初対面の人と英語で話すとき自信がもてない。」「(4) 常に他の学生の方が外国語で話すのが上手だと感じている。」「(9) 親しい友人/初対面の人と英語で話すことに自信がある。」「(10) 親しい友人/初対面の人と英語

で話すことに動揺する人の気持ちがわからない。＊」では、統計的に有意な差が見られなかった。つまり、これらは親しい友人と初対面の人によって、とくに認識に差が生じる項目ではないということがわかる。

表 4: t 検定の結果（全 10 項目）について（n = 63）

項目	親しい人と話すとき		初対面の人と話すとき		平均の 差	t 値	p 値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差				
1	3.35	1.23	2.94	1.29	0.41	1.85	0.07	0.33
2	3.29	1.27	2.56	1.29	0.73	3.16	0.00	0.57
3	3.95	1.06	3.11	1.28	0.84	3.97	0.00	0.72
4	2.73	1.15	2.85	1.19	-0.12	-0.62	0.54	0.10
5	4.06	1.16	3.31	1.26	0.75	3.49	0.00	0.62
6	3.85	1.13	3.13	1.22	0.72	3.44	0.00	0.61
7	3.48	1.30	3.03	1.25	0.45	1.97	0.05	0.35
8	3.10	1.08	2.65	1.07	0.45	2.33	0.02	0.42
9	2.92	1.23	2.65	1.05	0.27	1.42	0.16	0.24
10	2.37	1.12	2.31	1.10	0.06	0.32	0.75	0.06

得られた結果を踏まえ、以下のことが明らかになった。まず、親しい友人に対する大きい不安要素としては、相手の方が自分より第二言語ができているのではないかと思ってしまう傾向が強いことが分かる。これは、先述した八島（2003）による、他者と話す際に「笑われたらどうしよう」という不安と類似している。初対面の人に対しては、相手の言っていることが理解できない場合に不安を感じやすいことが分かった。これは、自分に十分な第二言語能力がない場合に起こりやすいコミュニケーション不安に分類される。

よって、親しい友人と初対面の人に対する不安要素の順位は異なるが、いずれも「相手が自分よりできていること」と、「相手の言っていることが理解できないとき」に第二言語不安を感じやすいという共通点がみられた。

一方、起こる可能性の低い不安として、どちらともパニックにならない、自分の英語を笑うのではないかと思わない、というものであった。これらから、パニックを感じるほどの第二言語不安は感じにくく、第二言語を話す際に相手から笑われることはあまり経験としてないため、不安に感じにくいことが分かる。これは、先述した不安の種類の「状況特性不安」であると考えられる。すなわち、常に不安を感じる習性不安とは考えにくく、笑われた経験があれば状態不安と考えられるが、笑われるという不安がない

ために状態不安とも考えにくい。つまり、王（2013）が論じる第二言語不安とは「状況特性不安」であるということが裏付けられた。

さらに本研究では、英語能力もアンケートに含めていたので、英語力と親密度の関係性についても検討したい。結果については、表 7 に示す。なお、FM は「親しい人」、SM は「初対面の人」、DIFFS は両者の差を示している。

表 7: 英語力と親しい人・初対面の人との相関関係

	TOEIC	TOEFL	FM	SM	DIFFS
TOEIC	1.00				
TOEFL	0.68	1.00			
FM	0.31	0.33	1.00		
SM	0.09	0.23	0.48	1.00	
DIFFS	0.16	0.00	0.32	-0.68	1.00

ここで、枠の中の太字になっている箇所注目してほしい。TOEIC・TOEFL の点数と、親しい人と話す際に緩やかではあるが正の関係がみられることが分かった。これは、先行研究でも述べられていた、親しい関係にある友人ほど、学習意欲向上につながるなどに関連しているのではないかと推察される。それに対し、英語力（とりわけ TOEIC）と初対面の人には上記のような関係がみられない。つまり、初対面の人とは英語力が高くても第二言語不安を感じやすいということがここから分かる。逆に、親しい人とであれば、英語力に関係なく、第二言語不安を感じにくいということになる。この結果は、本研究の仮説をあらためて支持するものだと考えられる。

VII. 提案

先述した通り、第二言語不安は負のサイクルにあり、第二言語におけるコミュニケーションを妨げる要素となっている。そのため、これらの不安を第二言語学習者から取り除いてあげることがとても重要である。そこで、今回の研究結果を踏まえ、不安を軽減するための提案をしたい。

まず、不安の起こりやすい可能性が高かった要素として、「相手が自分よりできていると感じてしまう」や「相手の言っていることが理解できない」が最も多かった。これらの不安の軽減方法として、本研究結果の「親しい友人との英会話では第二言語不安を感じにくい」より、初対面の人よりも親しい友人と英会話を練習することを提案する。

親しい友人と英会話を練習することによって、不安を感じにくくなり、学習者の意欲向上につながり、それは結果として英語力の向上にもつながると考えられる。そこから、

実際の英語学習・指導に対してできる提案としては、(1) 英語の授業前にはアイスブレイクを行ってから授業を始める、(2) 教室内で英会話をするためにグループ分けをするときは、生徒に好きな人同士で組ませる、(3) 初対面の人と話すときは、互いに共通の興味を見つけ、仲を深めてから英会話を行う、などが考えられる。

VIII. おわりに

本研究では、日本人同士の英会話時における第二言語不安と親密度の関係性についての調査を行った。その結果、親しい友人との方が第二言語不安を感じにくいという結果が得られた。これにより、今後、英会話を練習する際には、親しい人と練習した方が第二言語不安を感じにくく、結果として学習力の向上につながる可能性が高いと言えるだろう。今後の課題としては、本研究は日本人同士の第二言語使用者を対象としたが、日本語以外の母語話者を対象とした調査なども望まれる。

参考文献

- 王玲静 (2013). 「第二言語習得における心理的不安の研究」 東京・ひつじ書房.
- 石田靖彦; 吉田俊和 (2015). 「友人と関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響」 『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』 第 5 巻, 133-140.
- 太田伸幸 (2004). 「学習場面におけるライバル認知に関する研究ーライバルの類型・友人に対する競争意識の比較」 『愛知工業大学研究報告』 第 39 号, 33-43.
- 近藤真治・楊瑛玲 (2003). 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」 JALT Journal, 25, 187-196.
- 外山美樹 (2008). 「教室場面における学業的自己概念一井の中の蛙効果についてー」 教育心理学研究, 56, 560-574.
- 外山美樹 (2004). 「中学生の学業成績と学業コンピテンスの関係に及ぼす友人の影響」 心理学研究, 75, 246-253.
- 中谷素之 (2002). 「児童・生徒の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連: 友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討」 『性格心理学研究』 第 10 巻, 110-111.
- 元田静 (2000). 「日本語不安尺度の作成とその検討」 『教育心理学研究』 第 48 巻, 422-432.
- 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はかろうとする態度」についての考察」 『外国語教育研究』 第 5 号, 81-93.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. Current directions

- in Psychological Sciences, 11, 7-10.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. Language Learning, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. Language Learning, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44, 283-305.
- Leary, M. R. Social anxiousness: The construct and its measurement. Journal of Personality Assessment 1983, 47, 66-75.
- Leary, M. R. 1981 Understanding social anxiety: social, personality, and clinical perspective. Newbury Park, CA: Sage Publications. (生和秀敏(監訳) 1990 対人不安 北大路書房)

付録

付録1: 外国語教室不安尺度 FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) 翻訳版より抜粋 (*印のものは逆転項目である)

- (1) 外国語の授業で話すとき自信がもてない。
(I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.)
- (2) 外国語の授業で間違えることは気にならない。
(I don't worry about making mistakes in language class.)*
- (3) 外国語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ。
(It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.)
- (4) 他の生徒の方が自分よりよくできると思う。
(I keep thinking that the other students are better at languages than I am.)
- (5) 外国語の授業で準備なしに話さないといけない時、パニックになる。
(I start to panic when I have to speak without preparation in language class.)
- (6) 外国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない。
(I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.)*
- (7) 外国語の授業で話すのに自信がある。
(I feel confident when I speak in foreign language class.)*

(8) 常に他の学生の方が外国語で話すのが上手だと感じている。

(I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.)

(9) 外国語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする。

(I get nervous and confused when I am speaking in my language class.)

(10) 私が外国語を話すと他の学生が笑うのではないかと思う。

(I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.)

付録 2: 日本人同士の英会話時における第二言語不安と親密度の関係性 (アンケート)

I. 教室内であなたと同レベルの英語力がある日本人と英会話することを想定して、以下の質問にお答えください。[A]は親しい友人、[B]は初対面の人の場合です。

[A]と[B]の項目 8 以降は「逆転項目」になります。逆転項目は、「とても当てはまる」、「全く当てはまらない」の1-5の段階が逆になるので、それに従ってお答えください。（*印のものは逆転項目です。）

なお、以下で言う「親しい相手」とは、「一緒にいると楽しい」、「安心して何でも相談することができる」、「これからもずっと仲の良い友達でいたいと思う」といった3つの条件を満たす相手のことを指します。

[A] 親しい友人と英会話をすることを想定してください。とても当てはまる (1) - 全く当てはまらない (5) の最も当てはまる数字に丸を付けて下さい。

(1) 親しい友人と英語で話すとき自信がもてない。					
1	(とても当てはまる)	2	3	4	5 (全く当てはまらない)
(2) 親しい友人の言っていることが理解できないととても不安だ。					
1	2	3	4	5	
(3) 親しい友人とが自分の英語を笑うのではないかと思う。					
1	2	3	4	5	
(4) 常に他の学生の方が外国語で話すのが上手だと感じている。					
1	2	3	4	5	
(5) 準備なしに親しい友人と英語で話さないといけない時、パニックになる。					
1	2	3	4	5	
(6) 親しい友人と英語で話すとき緊張したり混乱したりする。					
1	2	3	4	5	

(7) 親しい友人の方が自分よりよくできると思う。
1 2 3 4 5
(8) 親しい友人と英語で話すとき間違えることは気にならない。*
当てはまる, 全く当てはまらないの 1-5 の段階が逆になるのでそれに従ってお答えください。
5 (とても当てはまる) 4 3 2 1 (全く当てはまらない)
(9) 親しい友人と英語で話すことに自信がある。*
5 4 3 2 1
(10) 親しい友人と英語で話すことに動揺する人の気持ちがわからない。*
5 4 3 2 1

[B] 初対面の人と英会話をするを想定してください。とても当てはまる (1) - 全く当てはまらない (5) の最も当てはまる数字に丸を付けて下さい。

(1) 初対面の人と英語で話すとき自信がもてない。
1 (とても当てはまる) 2 3 4 5 (全く当てはまらない)
(2) 初対面の人と言っていることが理解できないととても不安だ。
1 2 3 4 5
(3) 初対面の人がある自分の英語を笑うのではないと思う。
1 2 3 4 5
(4) 常に他の学生の方が外国語で話すのが上手だと感じている。
1 2 3 4 5
(5) 準備なしに初対面の人と英語で話さないといけない時, パニックになる。
1 2 3 4 5
(6) 初対面の人と英語で話すとき緊張したり混乱したりする。
1 2 3 4 5
(7) 初対面の人の方が自分よりよくできると思う。
1 2 3 4 5
(8) 初対面の人と英語で話すとき間違えることは気にならない。*
(とても当てはまる) 4 3 2 1 (全く当てはまらない)
(9) 初対面の人と英語で話すことに自信がある。*
5 4 3 2 1
(10) 初対面の人と英語で話すことに動揺する人の気持ちがわからない。*
5 4 3 2 1

サハラ以南アフリカにおける
女性国会議員増加と一般女性の地位向上
—クォータ制の視点から—

明治大学 国際日本学部
橋本 佳那子

Meiji University School of Global Japanese Studies
HASHIMOTO, Kanako

目 次

はじめに

I サハラ以南アフリカの女性議員の増加とその背景

II 女性議員の増加をもたらしたクォータ制の導入—クォータ制 3 つの区分を比較して—

1. 政党による自発的なクォータ制—南アフリカ共和国の事例—
2. 憲法又は法律いずれかによる議席クォータ制—タンザニアの事例—
3. 憲法又は法律による候補者クォータ制—ルワンダの事例—

III 女性議員増加がもたらす一般女性の地位向上

1. ルワンダの事例
2. タンザニアの事例
3. ウガンダとケニアの事例

おわりに

参考文献等一覧

補足資料

はじめに

近年、貧困の女性化¹が進んでいることが指摘され、サハラ以南アフリカの多くの国で、女性が貧困の最大の被害者になるケースが多くみられる[戸田, 2008: 148]。サハラ以南アフリカの貧困層のうち、約 67 パーセントが女性であると言われている[TICTAD II, 1998]。女性は十分な教育機会を与えられれば、雇用機会を得ることができ、高収入の職に就くことができる[EFA, 2014: 17]。しかし、サハラ以南アフリカにおいて、実際に初等教育を受けることのできる女子児童は、2013 年の時点で 75.1 パーセントであったが、中等教育の段階になると、31.6 パーセントにまで低下した[World Bank]。サハラ以南アフリカにおいて、女性が満足な教育を受けられない原因には、女性の家庭で担う役割が大きく、農業、家事、水くみ等の仕事によって学校にいく時間がない状況があること、また社会的習慣によって男性が女性よりも優位な立場にあり、女性が男性に従属してしまうという現状がある[戸田, 2008: 156-157]。女性が貧困状態から抜け出し、社会的地位向上と、社会進出を促進するためには、女性自身の利益拡大が必要である。女性の中等・高等教育機会の向上、家庭内における女性の地位改善、女性労働者の賃金の向上を主張し、意思決定できる環境を整えることが不可欠であろう。女性自身が女性の代表として自分たちの社会状況改善を意思決定機関で発言し、実現していくことが重要である。そのためには、政治、経済、教育等の様々な分野で意志決定に携わることができる女性の数を増やさなければならない。

ジェンダーの差から生まれる社会的不平等を打開するために、1995 年に北京で開催された、第 4 回世界女性会議で採択された「北京宣言及び行動綱領」が、女性の社会的立場を向上させる世界的な動きを大きく転換させる機会となった[武田, 2010: 160]。北京宣言において、女性のエンパワメントを促進させるために、女性を意思決定の場に積極的に登用することが宣言されている[UN, 1995]。また、北京宣言に付随する行動綱領の G 項では、政府や政党による意思決定の場に女性をより多く登用することへの具体的な行動目標が明記されている[同]。この北京宣言は、あらゆる国において、女性の政治参画の動きの根拠となる重要な宣言になっている。北京宣言に引き続き、国連で 2000 年に採択されたミレニアム開発目標(MDGs)では、ゴール 3 に、国会における女性議員の割合という指標が設定された[Official list of MDG indicators, 2008]。また 2015 年から新たに採択された持続可能な開発目標(SDGs)のゴール 5 ターゲット 5 では、女性が政治の分野において、全てのレベルでの意志決定の際に、リーダーシップをとる機会を平等に得ることができるという項目が設置されている[Sustainable Development Knowledge Platform]。このような世界的動向を受けて、世界の様々な地域で女性議員を増加させる動きが強まった。中でも、1995 年から 2009 年までに女性議員の増加率が最も高かったのが、サハラ以南アフリカであ

¹ 1 日 1 ドル以下で暮らしている 150 億人の大半が女性であり、また過去数十年間で、男性と女性の貧困のサイクルが広がり続けてきたことを指す[UN Women]。

る[武田, 2010: 165]。サハラ以南アフリカにおいて、貧困の状況に置かれている女性が、世界的に見ても多く存在するにも関わらず、女性の政治参加率が高くなっている状況にある【表 1】。それには、サハラ以南アフリカの多くの地域で導入されつつあるクォータ制が関係しているだろうと予想される。本稿では、I 章でサハラ以南アフリカにおける女性議員増加の要因がクォータ制の導入にあると考え、II 章で南アフリカ共和国、タンザニア、ルワンダを例に、クォータ制と女性議員増加の関係を検証する。続く III 章では女性議員の増加が一般女性の生活をどのように改善しているのか、ルワンダ、タンザニア、ウガンダ、ケニアの実例を挙げて検証し、どのように一般女性の利益拡大につながっているのか、クォータ制の意義について考察する。

I サハラ以南アフリカの女性議員の増加とその背景

サハラ以南アフリカ諸国における女性議員の数が増加の向きになっていったのは、1990年代後半になってからのことである【図 1】。世界的に女性のエンパワメント推進のための宣言が盛んに制定されたことにより、サハラ以南アフリカにおいても、女性の権利と地位向上について注目を集めるようになったことが関連していると考えられる。前述した 1995 年の北京宣言では、G 項において政治的意思決定の場で女性議員を増やすことが具体的に明言されている。また、南部アフリカ開発共同体(the Southern African Development Community)は、1997 年のジェンダーと開発についての宣言において、2005 年までに、意思決定機関において 3 割が女性になることを目標とした[IDEA, 2004]。これらの国際的な宣言や条約をもとに、サハラ以南アフリカ諸国は、1990 年代後半以降、女性議員の数を伸ばしてきた【図 1】。現在では、アフリカ連合(African Union)がアジェンダ 2063 (Agenda 2063)の中で、公的機関の中で少なくとも半数以上が女性になるべきであると明記している[AU, 2015: 9]。また、国際連合が制定したミレニアム開発目標(MDGs)と、今年から始まった持続可能な開発目標(SDGs)のなかにも、女性議員の数を増やすことが明記されている。

このような国際社会の動きを受けて、サハラ以南アフリカ諸国が女性議員を増やすためにとった行動が、クォータ制を導入し、制度によって女性議員の数を増やすことだった。クォータ制には、憲法又は法律いずれかによる議席クォータ制(以下、議席クォータ制)、憲法又は法律いずれかによる候補者クォータ制(以下、候補者クォータ制)、政党による自発的なクォータ制の 3 つが存在し、サハラ以南アフリカでは議席クォータ制を導入している国が 12 か国、候補者クォータ制が 10 か国、政党による自発的なクォータ制は 10 か国である【表 2】。アフリカ諸国がクォータ制を導入した背景には、内戦や紛争でいったん崩れた国政を回復させるために、クォータ制を新憲法に取り込んだことがあげられる[衛藤・三浦, 2014: 30]。本稿で詳しく取り上げるルワンダを取ってみても、1994 年に起きた大虐殺で国内が非常に混乱した状況があった。しかし、2003 年に新しい憲法ができた際に、この新憲法にクォータ制を導入した例を見ることができる。また、アフリカ諸国にクォータ制

が導入されていった要因には、女性運動があげられ、紛争を経験しなかったアフリカ諸国においても、女性たちは団結して、自ら政府、政党にクォータ制の導入を働きかけ、実際に成果を上げている[同]。また、クォータ制導入には、国際機関の力も重要である[同]。このように、アフリカ諸国にクォータ制が活発に導入された背景として、内戦からの回復と新しい安定した国への変換期とちょうど重なりあったというタイミング的要因が考えられる。そしてアフリカ女性たちの一致団結した働きかけという要因、また、1995 年の北京宣言から 2015 年に制定された持続可能な開発目標(SDGs)に到るまでの、女性エンパワメントを掲げた国際機関による指針、この 3 つが重なって、現在、サハラ以南アフリカの 32 か国の国で、いずれかのクォータ制を導入するに至ったといえるだろう。

II 女性議員の増加をもたらしたクォータ制の導入—クォータ制 3 つの区分を比較して—

I 章で、サハラ以南アフリカ全体におけるクォータ制の概要について言及した。この章では、政党による自発的なクォータ制、憲法又は法律いずれかによる議席クォータ制、憲法又は法律いずれかによる候補者クォータ制、この 3 つの分類ごとに、それぞれの特徴や効果を考察する。なお、政党による自発的なクォータ制は南アフリカ共和国、議席クォータ制はタンザニア、そして候補者クォータ制においてはルワンダを例に取りあげ、各国の導入した背景や女性議員増加の過程を検証する。

1. 政党による自発的なクォータ制—南アフリカ共和国の事例—

サハラ以南アフリカで、現在政党による自発的なクォータ制をとっている国は、10 か国であり、そのうち、女性議員の割合が最も高いのが、南アフリカ共和国とナミビアの 41 パーセントである【表 2】。このうち、ナミビアでは 43 人が女性議員であることに對し、南アフリカ共和国の女性議員の数は 163 人であった[IPU]。よって、この節では女性議員の割合と同時に実数が最も高い南アフリカ共和国を取り上げ、同国が行った政党による自発的なクォータ制が、女性国会議員の増加にどのように効果を与えたのかを考察する。まず、南アフリカ共和国が政党による自発的なクォータ制を導入した背景を整理する。1991 年に与党のアフリカ民族会議(the Africa National Congress)の会議において、意思決定の場に携わる議員を 3 割に増やすことを決定した[Miyakayaka-Manzini, 2003: 2-3]。1994 年の民主的選挙で、アフリカ民族会議のうち、国会、地方議会で議席を獲得した議員の 3 分の 1 が女性であり、国会議員の 4 分の 1 が女性となった[同]。続く 4 年後の 1999 年の選挙で、アフリカ民族会議が初めて自発的なクォータ制を導入する運びになった[同]。次に、実際の女性国会議員の数がどのように変遷していったのかについて見てみる。アフリカ民族会議が女性国会議員の増加を決定する以前の 1987 年の選挙では、男性の国会議員が 276 人だったのに対し、女性国会議員はたったの 7 人であった[IPU]。アフリカ民族会議が初めて自発的なクォータ制を取り入れた 1994 年の選挙では、男性議員 300 人に對し、女性議員が 100 人と

いう結果になり、飛躍的に女性議員の数が増えた[同]。1994 年の選挙は、アパルトヘイト廃止後、初めての民主的選挙であり、19 もの政党が立候補した[South African History Online]。選挙のシステム自体の大幅な変化も、女性議員が大幅に増大したことの要因として忘れてはならない。次の 1999 年の選挙では、男性議員が 280 人に対して、女性議員が 120 人、2004 年では男性議員が 269 人に対して、女性議員の数は 131 人となっている[IPU]。1994 年以降の選挙では、着々と女性議員の数を増やしているといえるだろう。しかしながら、南アフリカ共和国では 2004 年の時点で自発的クォータ制を導入している政党は、アフリカ民族会議だけである[Vincent, 2004: 72]。アフリカ民族会議の一党のみクォータ制を導入しているにも関わらず女性議員の数が増大した理由は、アフリカ民族会議が多くの議席を獲得してきたからである。1994 年の選挙では、アフリカ民族会議が全体の 62.65 パーセントの議席を獲得している[South African History Online]。2004 年の選挙では 279 議席を保有しており、第 2 位の民主同盟(Democratic Alliance)が 50 議席、続くインカタ自由党(Inkatha Freedom Party)が 28 議席と、2 位以下の政党を大きく引き離した[IPU]。圧倒的な議席数を保有する政党によるクォータ制の導入が、南アフリカ共和国をクォータ制による女性国会議員の増加に成功した国にしたと考えられる。

2. 憲法又は法律いずれかによる議席クォータ制—タンザニアの事例—

サハラ以南アフリカでもっとも多く採用されているのが、憲法又は法律いずれかによる議席クォータ制で、現在 12 か国が導入している【表 2】。女性国会議員数の割合を見てみると、他の 2 つに比べ、20 から 30 パーセントとなっている国が一番多いことが分かる。タンザニアは、女性議員の割合が 36 パーセントであり、議席クォータ制をとるサハラ以南アフリカ 12 か国中、最も高い割合となっている。タンザニアは議席クォータ制として、議会に特別議席(special seats)を設けている。1985 年から女性のための特別議席の制度を始め、これはアフリカ諸国の中で、最も早い議席クォータ制の導入であった[Yoon, 2011: 84]。タンザニアでは、女性以外のマイノリティにも特別議席を導入しているが、1985 年時点では、特別議席の全 30 席のうち、15 席が女性に割当てられており、それから 10 年後の選挙の際には女性議員の特別議席が 37 席に増える結果になった[Yoon, 2013: 146]。これを可能にしたのが、憲法の改正である。1997 年の憲法改正では、特別議席のうち 15 パーセントを女性のための議席と定めることを明記し、2000 年の改正時には、さらに 10 パーセント増やした、25 パーセントへ変更した[Meena, 2003: 3]。タンザニアはこのように、議会の特別議席を 1985 年の開始と同時に着々と増やしていったことで、国会における女性議員の数を増やしていったことが分かる。

しかしながら、議席クォータ制にも問題点がある。憲法によって特別議席が決められていることによって、議席クォータ制で確保できる議席数に依存し、割当られた議席以上に女性議員を増やす事が難しくなることが考えられる。2010 年に行われた最新の選挙では、

女性議員が獲得した議席は全部で 126 議席だった[IPU]。そのうち、特別議席による議席は 102 議席であり、内訳は、革命党(Revolutionary Party of Tanzania)が 67 議席、民主進歩党(CHADEMA)が 25 議席、市民統一戦線(Civic United Front)が 10 議席である[同]。女性議員のうち、特別議席で議席を得なかった女性議員は 24 名であったということだ。議席クォータ制に依存していると、割当てられた議席以上に、女性議員が議席を獲得することが難しいのではないだろうか。そもそも、この憲法によって定められた議席クォータ制の割合の根拠は、I 章で言及した北京宣言と南部アフリカ開発共同体(SADC)にある。この 2 つは、国会における女性議員数を 3 割にするという目標指数を掲げており、タンザニアは、北京宣言と南部アフリカ共同体をもとに、2005 年までに女性国会議員の割合が 30 パーセントを超えることを目標にしたのである[Meena, 2003: 3]。よって、目標指数に達した後、女性議員の数がそのまま増えていくには、議席クォータ制に依拠せずとも女性が議席を獲得できる環境を育てていけるのが重要になるであろう。

3. 憲法又は法律による候補者クォータ制—ルワンダの事例—

ルワンダがクォータ制を導入するに至った背景を知る上で、ルワンダ女性の社会的地位の在り方と、1994 年に起こった大虐殺を無視するわけにはいかない。ルワンダでは、社会において男女が不平等であり、格差が激しく、伝統的に女性への適切な権利がないうえに、夫や息子の社会的地位によって女性の地位も決まるとされてきた[Kantengwa, 2010: 73]。この慣習は、大虐殺の過程においても、女性に大きな影響を与えることになった。1994 年の大虐殺の最中には、女性が最も殺害とレイプの対象となり、68 パーセント以上の女性が貧困状態で生活することになった[同]。しかし、この大虐殺によって社会構造が大きく変わったことで、それまでの女性に対する役割と考え方が大幅な変化を始めた。大虐殺後の調査では、ルワンダの総人口の半数以上が女性であり、約 3 割の世帯の家長が女性であった[同]。この状況により、ルワンダ政府は女性の力を国家再建にとって重要な力と見なし、女性を政治の場に登用することになった[同]。ルワンダでは、クォータ制を導入した当時、人口の 54%が女性であり、政策的にも経済的にも女性という資源を活かすことが適切であり、活躍の場を与えられた女性は今までにないほど強い力を発揮したという報告がある[歴史地理教育, 2012: 37]。政治に関わる女性の数を増やすために、ルワンダ政府はクォータ制を導入することとなった。1993 年から、各政党が取り入れ始め、後の 2003 年に憲法で明記された。ルワンダは 3 種類の女性に対するクォータ制に取り組んでおり、2003 年の新憲法制定の際に、候補者クォータ制を下院に、議席クォータ制を上院に導入することが明記された[Burnet, 2012: 190]。2003 年の新憲法制定以前の、2002 年から 2003 年にかけては、下院が全 74 議席に対して、女性議員が 18 議席となっており、下院に占める女性議員の割合は 25.7 パーセントであった。しかし、2003 年に新憲法が制定され、前述したように、新憲法によって正式に下院における候補者クォータ制が施行されたことにより、2003 年以

後、下院での女性議員の割合は激増することになった【図 2】。2003 年の新憲法制定後初の国政選挙において、下院全体で 80 議席に対し、女性議員が 39 議席を占め、下院における女性議員の割合は 48.8 パーセントと、約半数という結果になった。憲法によるクォータ制の制定前後で、女性議員の割合が約 2 倍になったことから、候補者クォータ制がルワンダ女性の政治参画に大きな影響を与えたことが分かるだろう。

III 女性議員増加がもたらす一般女性の地位向上

II 章では、政党による自発的なクォータ制、議席クォータ制、そして候補者クォータ制の 3 つの種類に分け、それぞれ最も割合の高い国を例に挙げて、クォータ制がもたらす女性国会議員増加の効果について考察した。しかし、単に女性国会議員を増やすことが、一般女性の社会的地位向上と利益拡大につながっているのであろうか。クォータ制によって選ばれた女性議員達は、一般女性を代表して政治を行っていないといけない。この章では、ルワンダ、タンザニア、ウガンダ、ケニアを例に、各国の女性国会議員たちの活動内容と、一般女性の地位向上の関係について、考察したい。

1. ルワンダの事例

本節では、ルワンダの女性国会議員たちが女性の社会的地位向上のために挙げた功績に着目し、女性国会議員増加と一般女性の利益拡大の関係性について考察する。注目すべきなのは、ルワンダ女性議員が党を超えて女性議員の団体を結成し、ルワンダ女性の地位向上に努めてきたことだ。大虐殺が終結した 2 年後の 1996 年に、党や民族を超えた女性国会議員が組織するルワンダ女性国会議員フォーラム (the Forum of Rwandan Women Parliamentarians, 略称 FFRP) が設立された[Gomez, Koppell]。FFRP の特徴として、様々な政党の圧力にも屈せず女性議員が女性の利益のために活動できることがあげられる[Kantengwa, 2010: 77]。FFRP が一般女性の地位向上のために取り組んだ活動の功績として最も大きいものの 1 つが、ジェンダーに基づく暴力と闘うための法案 (GBV) についてである。FFRP は、2006 年にこの法案を作成し、2009 年にジェンダーに基づく暴力の防止と処罰に関する法律として制定させた[戸田, 2015: 223-4]。この法案の制定は、単なる FFRP の女性議員の功績以上のものがあつた。法案に、女性議員たちが聞いた、たくさんの意見が反映されたことで、一般市民に GBV について普及させることができ、この法案が一般市民のものであるという意識を市民に持たせることができた[Wilber, 2011]。この法案を制定するためのキャンペーンによって、地方の地域社会での女性に対する暴力への考え方を変えるきっかけにもなった[同]。また、この法案を可決させるためには男性の協力が必要不可欠だった。妻への暴力を有罪にするという法案内容に好意的でなかった男性議員に、FFRP の女性議員たちは、個別に働きかけ、彼らの母や妹を守るものであると説得することで、協力を得た[同]。このように、FFRP は 1996 年の発足以来、一般女性の社会的地位向上のために

重要な役割を果たして来ている。ルワンダ女性国会議員フォーラムによって政党を超えて、女性議員が一丸となって一般女性の地位向上に取り組むことのできる環境ができた。それによって、より効果的な活動を女性の利益拡大のために反映させることができるようになった。FFRP が組織され、女性のための効果的な活動がなされているのも、候補者クォータ制による女性議員増大によるところが大きいだろう。

FFRP の活躍以外でも、1999 年に制定された、女性に土地を相続する権利を認める法、そして 2001 年制定の暴力から子どもを守るための法律についても、女性議員たちが尽力した結果、このような法制定に至っている[戸田, 2015: 223]。また、意思決定機関にいる女性議員たちが積極的なリーダーシップを発揮して活躍することで、彼女たちが若い女性や子どものロールモデルになっており、社会の中での女性に対するイメージを変えている[Powley, 2006: 8-9]。女性議員による、女性の権利と尊厳を守る法制定が盛んにおこなわれてきたことから、女性議員たちが一般女性の利益拡大に尽力してきたことは疑いのない事実である。

2. タンザニアの事例

1 節で言及したルワンダ同様に、タンザニアも政党を超えた女性国会議員で組織される団体が存在する。タンザニア女性国会議員団体(the Tanzania Women Parliamentary Group, 略称 TWPG)は、女性議員の増大と男女平等を推進するために、1997 年に国会に議席を持っている女性議員全員によって設立された。[Yoon, 2011: 87]。TWPG は、女性の権利と尊厳を守るために法改正や法制定を推進している。1971 年に制定された結婚についての法(the Marriage Act)が、男性有利になっていることから、改正することを推し進めてきた[同, 2011: 90]。また、1997 年制定の性暴力についての法(the Sexual Offenses (Special Province) Act)に夫婦間の性暴力を含めるという改正を進めている[同]。2001 年から 2002 年にかけて、WHO が行った調査によると、タンザニアの首都ダレッサラムに住む女性 1820 人のうち、41 パーセントが夫から暴力を受けたことがあることが分かった[USAID, 2008: 10]。また、ムベヤ州に住む 1450 人の女性のうち、87 パーセントの女性が夫から肉体的、性的暴力を受けたことがあると答えている[同]。このデータからわかるように、タンザニアに住む多くの女性が、都市部においてさえも高い確率で、女性が夫から暴力を振るわれる状況で生活をしていることが分かる。性暴力規制の法に、夫からの暴力についても含めるという法改正は、夫からの暴力に苦しむ多くの女性を救う第一歩になるであろう。タンザニアではその他にも、女性議員たちは、女子学生が高校を卒業後に大学にそのまま進学できる法案を提言した[Bouwer, 2009: 20]。タンザニアにおいて、女子児童が初等教育を受けることのできる割合が 81.9 パーセントなのに対し、高等教育を受ける割合が 24.4 パーセントにまで落ち込んでいる。[UNICEF, 2008]。法律によって、女子の進学が明言されることで、女子生徒がより高度な教育の機会を与えられる道が開けるだろう。このよう

に、タンザニアにおいて、女性国会議員の増加と共に TWPG という組織ができることで、一般女性の権利と人権を守る法への改正や、法案の作成を通して、一般女性の地位向上と権利の拡大に尽くしていると言える。

3. ウガンダとケニアの事例

ウガンダにも同様に、政党に関係なく、女性の国会議員たちで組織された団体がある。ウガンダ女性国会議員協会(Ugandan Women Parliamentary Association, 略称 UWOPA)である。UWOPA は、1989 年から 1994 年の間に、全ての女性国会議員と複数の男性議員によって創立された[UWOPA]。UWOPA は、タンザニアの女性のエンパワメント推進のためにいくつかのプロジェクトを行ってきた。例えば、2013 年からの 1 年間、女性国会議員が、女性の権利のための法や政策を推進するために、ロビー活動やメディアの活用法などを学ぶプロジェクトを行った[同]。また UWOPA は、女性の権利を守るための法案の成立に取り組んできた。2012 年、UWOPA は結婚と離婚の法案(the Marriage and Divorce Bill)と性暴力についての法案(the Sexual Offenses Bill)を通すために、男性国会議員を会合に招待するなどして、理解と協力をもとめた[UWOPA, 2012: 4]。その結果、結婚と離婚の法案については国会での討論の段階に、性暴力についての法案は、第一読会の段階にまで至ることができている[同]。既存する法律の修正を目指す活動も活発である。UWOPA はジェンダー・労働・社会開発省(Ministry of Gender Labour and Social Development)と協力し、家庭内暴力に関する法、人身売買に関する法、そして、女性器切除に関する法を地方の言語に翻訳することについての話し合いをした[UWOPA, 2012: 5-6]。ウガンダでは、40 以上の民族グループがあると言われている[Daily Mail, 2013]。これが実現されれば、男尊女卑の激しい地方において、女性の権利を侵害する行為に対して罰する法があるという認識が普及していき、効果的な試みといえるだろう。また、2009 年には、女性の女性器切除を廃止する法案が国会で成立した[BBC, 2009]。

その他にもケニアでは、ケニア女性議員協会(Kenya Women Parliamentary Association, 略称 KEWOPA)が政党を超えた女性国会議員の組織として活動している。KEWOPA は、2011 年に女性器切除を廃止する法の制定に尽力した[IPU, 2013: 13]。また、KEWOPA のメンバーの 1 人である上院議員のジュディス・シジェニー(Judith Sijeny)は、リプロダクティブヘルスケアについての法案(Reproductive Health Care Bill)を提案し、現在は第二読会の段階まで進んでいる[KEWOPA]。KEWOPA は、女性に対する全ての差別や暴力を禁止することを盛り込んだプレゼンテーションを行う活動もしている[Kenya at the United Nations, 2014]。

このように、ルワンダ、タンザニア、ウガンダ、ケニアの例から見て、女性国会議員たちの組織を運営し、女性議員全員で力を合わせて女性の権利を守るために活動しているこ

とが分かった。この方式は、各政党の圧力や摩擦に阻害されることなく、効果的な政策提起ができることが利点としてあげられる。

おわりに

これまで、サハラ以南アフリカ諸国における、クォータ制導入による女性国会議員の増加、そして女性国会議員増加と一般女性の地位向上の関係性について見てきた。I 章ではサハラ以南アフリカ諸国に、議席クォータ制、候補者クォータ制、政党による自発的クォータ制が導入された背景を述べた。II 章では、南アフリカ共和国、タンザニア、そしてルワンダの例を挙げて、クォータ制の導入が女性国会議員の数を飛躍的に増大させたことを検証した。そして III 章で、女性国会議員の増大が、一般女性の地位向上に良い影響を与えていることを、ルワンダ、タンザニア、ウガンダそしてケニアの実例から考察した。しかしながら、クォータ制によって議会に一定の女性議員を据えることに対して疑問を呈する立場も当然ある。ルワンダのクォータ制を例に、女性議員はすべて与党から認定されたメンバーにより構成されることにより、女性議員の数の増加が与党の支えとなっているだけであり、野党に所属する女性議員は政府から処罰を受ける状態にあるとの見解を示す研究もある [米川, 2012: 30]。女性議員の数を制度によって増やしたところで、民主的な社会システムが整備されていなければ、一般女性の利益拡大につながらないだろうという考え方である。

しかし、クォータ制による女性国会議員の一定数の確保は、一般女性の地位向上に必ず良い影響を与えていると主張したい。III 章で考察したように、それぞれの国が、政党を超えて、女性国会議員で組織された団体をつくることにより、各政党の圧力に妨害されることなく、一般女性に寄り添った活動をすることが可能となっている。女性の権利と尊厳を守るために女性議員たちが改正、制定してきた法律も、それを証明している。そして、このような団体を組織できるのは、女性国会議員の数が一定数いるからこそである。たとえ社会システムの民主化が十分に整っていない状況であっても、まず、女性議員を増やすクォータ制を取り入れ、実際に女性議員の割合を増やしている事実について、サハラ以南アフリカ諸国をしっかりと評価するべきであろう。女性が政治に参画し、なおかつ影響力を持つためには、女性議員の数を増やすことは必要不可欠である。女性の権利と社会的地位向上のためには、意志決定の場に女性が男性と同数存在しなければならない。そのための手段として、クォータ制を導入することは最も効果的であると、II 章の例を見ても明らかである。よって、クォータ制は、女性議員の数を増やすことで、一般女性の利益拡大と地位向上に多大な貢献をしていると主張する。

しかしながら、女性議員たちが法律を改正・制定したことで終わるのではなく、法が本来に一般女性を守り、生活を改善してこそ、女性議員の活動が、一般女性の生活に行き届いたといえるだろう。今後は、女性議員たちによる法制定の後、法の施行例や、一般女性

の生活改善の例を調べていきたい。一般女性の生活改善に重点を置いた研究を今後の課題として、本稿の結びとする。

参考文献等一覧

【書籍・論文等】

- 武田美智代 [2010] 『議会は女性に開かれているか ―女性の政治参加と議会内部の課題―』
- 戸田真紀子 [2008] 『アフリカと政治 紛争と貧困とジェンダー わたしがアフリカを学ぶ理由』 御茶の水書房, 147-180 頁
- 戸田真紀子 [2015] 『貧困, 紛争, ジェンダー アフリカにとっての比較政治学』 晃洋書房, 209-236 頁
- 衛藤幹子・三浦まり [2014] 「なぜクォータが必要なのか 比較研究の知見から」 衛藤幹子・三浦まり編著『ジェンダー・クォータ 世界の女性議員はなぜ増えたのか』 明石書店, 15-39 頁
- 米川正子 [2012] 『ルワンダは女性の参画のサクセスストーリーか?』 女たちの 21 世紀 70 号, 30-34 頁
- 歴史地理教育 [2011] 『女性国会議員が過半数の国 ルワンダ』 歴史地理教育 12 月号, 34-39 頁
- AU (African Union) [2015] Agenda 2063 The Africa We want, African Union Commission.
- Bouwer, Gretchen [2009] “Taking the Fast Track to Parliament: Comparing Electoral Gender Quotas in Eastern and Southern Africa,” Ndulo Muna and Grieco Margaret, Power, Gender and Social Change in Africa, Cambridge Scholars Publishing, pp. 8-25.
- Burnet, Jennie E [2008] “Gender Balance and The Meanings of Women in Governance in Post-Genocide Rwanda,” African Affairs: The Journal of The African Society, 107(428), pp. 361-386.
- Burnet, Jennie E [2012] The Impact of Gender Quotas, ‘Women’ s empowerment and Cultural change in Rwanda,’ Oxford University Press, pp. 190-207.
- EFA (Education For All) [2014] EFA Global Monitoring Report 2013-2014, UNESCO.
- Gomez, Jessica and Koppell, Carla “Policy Brief: Advancing Women’ s Caucuses in Legislatures,” The Institute for Inclusive Security A Program of Hunt Alternatives Fund.
- IDEA (the International Institute for Democracy and Electoral Assistance) [2004] The Implementation of Quotas: African Experiences Quota Report Series.
- IPU (Inter-Parliamentary Union) [2013] Guidelines for Women’ s Caucuses.
- Kantengwa, M. Juliana [2010] “The will to Political Power: Rwandan Women in

- Leadership,” IDS Bulletin, 41(5), pp. 72-80.
- Meena, Ruth [2003] “The Politics of Quotas in Tanzania,” IDEA (the International Institute for Democracy and Electoral Assistance) and EISA (Electoral Institute of Southern Africa) and SADC (Southern African Development Community) Parliamentary Forum Conference, The Implementation of Quotas: African Experience, Pretoria, South Africa, 11-12 November 2003.
- Myakayaka-Manzini, Mavvivi [2003] “Political Party Quotas in South Africa,” IDEA (the International Institute for Democracy and Electoral Assistance) and EISA (Electoral Institute of Southern Africa) and SADC (Southern African Development Community) Parliamentary Forum Conference, The Implementation of Quotas: African Experience, Pretoria, South Africa, 11-12 November 2003.
- Official list of MDG indicators [2008].
- Powley, Elizabeth [2006] ” Rwanda: The Impact of Women Legislators on Policy Outcomes Affecting Children and Families,” The State of the World’ s Children 2007, UNICEF.
- UN (United Nation) [1995] Beijing Declaration and Platform for Action.
- USAID (United States Agency International Development) [2008] Gender-Based Violence in Tanzania: an Assessment of Policies, Services, and Promising Interventions.
- UWOPA (Uganda Women Parliamentary Association) [2012] Annual Report.
- Vincent, Louise [2004] “Quotas: Changing the Way Things Look without Changing the Way Things Are,” The Journal of Legislative Studies, 10 (1), pp. 71-96.
- Yoon, Yung Mi [2011] “More women in the Tanzanian Legislature: Do numbers matter?” Journal of Contemporary African Studies, 29 (1), pp. 83-98.
- Yoon, Yung Mi [2013] “Special seats for women in parliament and democratization: The case of Tanzania,” Women’ s Studies International Forum, 41, pp. 143-149.

【ニュース記事等】

BBC News

2009.12.10 “Uganda bans female genital mutilation”

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/8406940.stm> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

Daily Mail

20013.5.17 “Worlds apart: Uganda tops list of most ethnically diverse

countries on Earth while South Korea comes bottom” (by Blake, Matt)
<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2326136/Worlds-apart-Uganda-tops-list-ethnically-diverse-countries-Earth-South-Korea-comes-bottom.html> (2016 年 1 月 13 日閲覧)

【ウェブサイト等】

IDEA (the International Institute for Democracy and Electoral Assistance)
<http://www.idea.int/> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

IPU Women in National Parliaments
<http://www.ipu.org/wmn-e/world.htm> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

Kenya at the United Nations [2014]
<http://www.kenyaun.org/ShowThread.aspx?ID=35&AspxAutoDetectCookieSupport=1#.Vo4LjWxunVI> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

KEWOPA (Kenya Women Parliamentary Association)
<http://www.kewopa.org/> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

Quota Project
<http://www.quotaproject.org/index.cfm> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

South African History Online
<http://www.sahistory.org.za/elections-post-apartheid-south-africa>
(2016 年 1 月 14 日閲覧)

Sustainable Development Knowledge Platform
<https://sustainabledevelopment.un.org/sdg5> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

TICAD II [1998] 「21 世紀に向けたアフリカ開発 東京行動計画」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ticad/kodo_1.html (2016 年 1 月 11 日閲覧)

UNICEF (United Nations Children’ s Fund)
http://www.unicef.org/infobycountry/tanzania_statistics.html (2016 年 1 月 11 日閲覧)

UN Women
<http://www.un.org/womenwatch/daw/followup/session/presskit/fs1.htm>
(2016 年 1 月 11 日閲覧)

UWOPA (Uganda Women Parliamentary Association)
<http://www.uwopa.or.ug/page/uwopa-welcomes-you> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

Wilber Roxane “Lessons from Rwanda: How Women Transform Governance” . Solutions for a sustainable and desirable future. February 2011.

<http://www.thesolutionsjournal.com/node/887> (2016 年 1 月 14 日閲覧)

World Bank

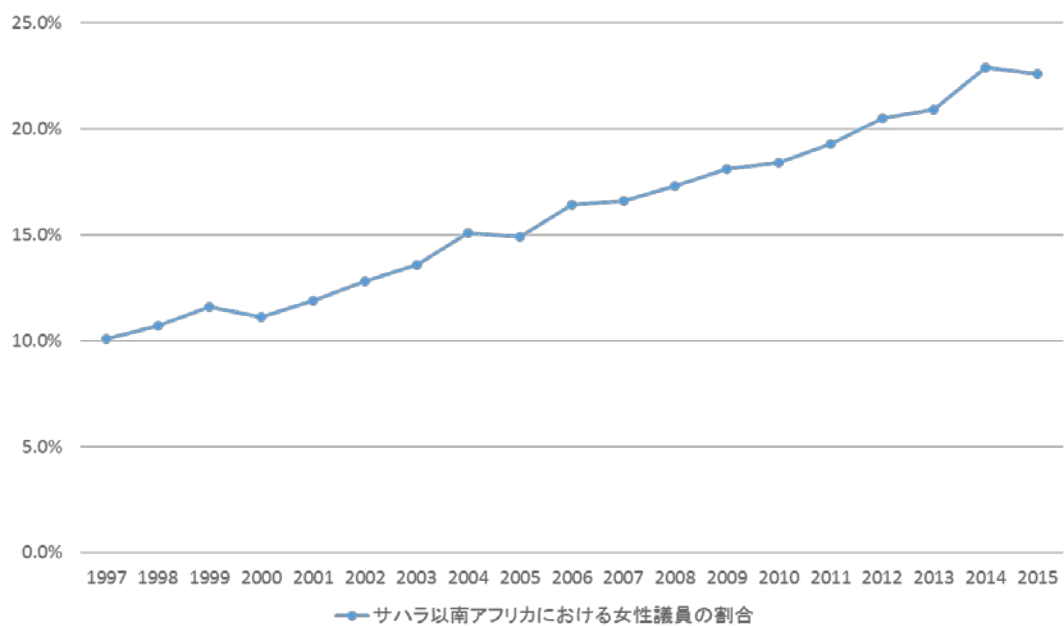
<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=283> (2016 年 1 月 15 日閲覧)

補足資料

【表 1】 下院における女性国会議員の割合：
世界上位 30 位以内のサハラ以南アフリカ諸国と日本

順位	国 (%)
1	ルワンダ (63.6)
4	セーシェル (43.8)
6	セネガル (42.7)
8	南アフリカ共和国 (42.0)
11	ナミビア (41.3)
13	モザンビーク (39.6)
15	エチオピア (38.8)
19	アンゴラ (36.8)
22	ブルンジ (36.4)
23	タンザニア (36.0)
24	ウガンダ (35.0)
30	ジンバブエ (31.5)
116	日本 (9.5)

[出典] Women in National Parliaments 2015.11



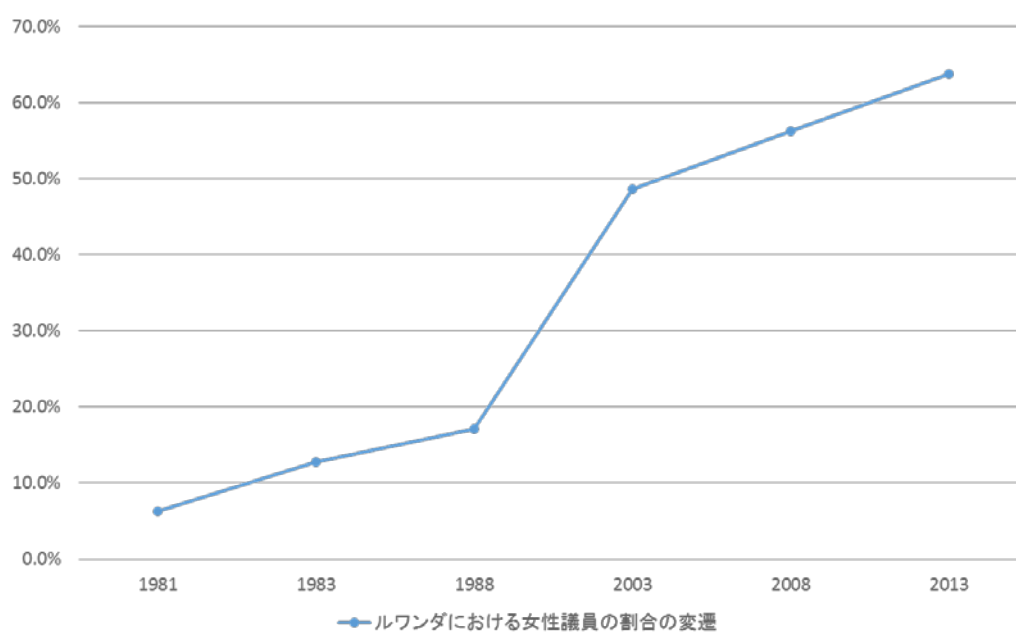
【図 1】 サハラ以南アフリカにおける下院の女性議員の割合

[出典] IPU ウェブサイト

【表 2】 サハラ以南アフリカ諸国での下院におけるクォータ制導入国

候補者クォータ制	議席クォータ制	政党による自発的クォータ制
ルワンダ (64%) セネガル (43%) アンゴラ (34%) モーリタニア (25%) レソト (25%) ギニア (22%) カーボベルデ (21%) ブルキナファソ (16%) トーゴ (15%) コンゴ民主共和国 (9%)	タンザニア (36%) ウガンダ (35%) ブルンジ (32%) ジンバブエ (31%) 南スーダン (27%) スーダン (25%) エリトリア (21%) ケニア (19%) ソマリア (14%) ニジェール (13%) ジブチ (11%) スワジランド (6%)	南アフリカ共和国 (41%) ナミビア (41%) モザンビーク (40%) カメルーン (31%) エチオピア (28%) 赤道ギニア (22%) マラウイ (17%) コートジボワール (11%) ボツワナ (10%) マリ (10%)

[出典] Quota Project ウェブサイト



【図 2】 ルワンダにおける女性議員の割合の変遷

[出典] IPU ウェブサイト

本号執筆者

尾関直子ゼミナール

石月麻有子 土屋知恵 常見忠広 及川貴仁 萱野由梨 大坪悠貴 栗田育実 高橋愛実
MAESATO, Samantha A

旦敬介ゼミナール

吉田茉莉

廣森友人ゼミナール

泉谷文香 實諒人 東牧沙耶 東山沙織

溝辺泰雄ゼミナール

橋本佳那子

編集委員

○田中 牧郎

吉田 悦志

美濃部 仁

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2集 (2015)

2016年3月18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	アライ印刷株式会社

