

アジアの学生間交流を通じたテレビ会議における効果的手法と有効な協働学習

鈴木 繁夫^{*} マーク・ウィークス^{**}

A TV Conference System across Asian institutions: An effective collaborative way to develop pragmatic and discourse competence

Shigeo Suzuki * Mark Weeks **

Abstract: Challenging prevailing presuppositions in English course systems in Japanese colleges where students often learn the language through instructor-led activities conducted within ethnically homogeneous classrooms, this paper argues the benefits of using TV conference systems that enable students to interact with those of other Asian nations in real time. Participants are encouraged to further language competence and confidence through the completion of an assigned project such as presenting an activity appealing to their counterparts. Students are asked to create slide files, to read and write reflections on the materials of their counterparts, and to exchange views through the conference system. To complete the project, students need to invest their knowledge of grammar, lexicography, and persuasive skills to make themselves understood. Throughout the process of these activities, members should collaboratively interact with each other in mutual respect, drawing upon their diverse resources to develop fledgling ideas and opinions into shared critical understanding. Learners can thereby awaken and develop skills in communicative tactics, problem solving, and decision making as a competent member of a cross-cultural community. While presenting their topics and exchanging views through an interlanguage, the participants may acquire (as language users rather than language learners) hands-on experience of linguistic affordance. The roles of teachers here are akin to those in the weak form of TBLL, as instructors of pronunciation and grammar, and also as presentation coaches to foster development of the students' performance, without impinging upon the participants' sense of self accomplishment.

Keywords: video conferencing, collaborative learning, task-based language learning, team-based learning, mastery-approach goals, performance-approach goals

1. はじめに

「IT基本戦略」(2000年)を引き継いだ<e-Japan重点計画>の開始当初(2002年)から日本の英語教育において、ALC NetAcademyやGyutoEのようなネット上に置いた教材に学習者がアクセスし、課題を消化していくタイプのeラーニングが浸透していった。ユビキタスの利点を活かし学習者は効率よく自発的に教材を消化すると導入当初は予測されたが、不適切学

習(渡辺 & 青木 2011, 117-118)の例が絶えず、質を伴った学習への誘導方法が課題となっている。管理を強化し学習者を締め上げる外発的な学習動機づけは、質を伴った学習への誘導に有効な方法であることが検証されつつある(池上 2015, 14-17)。

しかし学習者の理想型が自律存在であるという原点に立ち返れば、学習者の内発的自発性を誘発する必要がある。それと併せてITがICTとして認知されるようになった21世紀の現段階においては、「Cのcommunication」部分、それもたんなる「つながり」^{コネクション}を超えてこちらと向こうとの「交流」^{インタラクション}となる

* 名古屋大学 Nagoya University

** 名古屋大学 Nagoya University

「^{コミュニケーション}通じ合い」機能を積極的に活用すべきである。つまり相手と通じ合うことを介した自律的なeラーニング教育モデル構築があつてしかるべきなのである。

そうした構築例のひとつが、日本人学生グループがアジアの他大学の学生グループと、テレビ会議 (video conferencing) を通じてリアルタイムで行ったプレゼン・討論の交流である。

2. テレビ会議が開拓する学生間交流の文脈

2.1 英語への意識とグローバル化効用

グローバル化に席卷されている日本社会では、地球規模で普遍言語となっている英語が絶対不可欠という言説が通用している。しかしこの言説が実は偽であり、実際に英語を職場で日常的に使う人の数は就業人口の2.3パーセント、つまり1割にははるかに届かないという状況を学生は皮膚感覚で知っている (寺沢 2015)。中高校生の意識調査においても、社会で英語がどれほど必要とされているかという問いに対して、「日常生活で外国の人と英語を話すことがある」あるいは「いつもではないが仕事で英語を使うことがある」という設問への回答は約80%に達するが、そういう社会に住んでいながら自分自身が「英語を使うことはほとんどない」と回答している生徒は約45%にもものぼっている (ベネッセ教育総合研究所 2015)。

そうした意識を反映してか、東南・中央アジアのおよそ30カ国中において日本人の英語能力は、読解・聴解・談話・作文のいずれの能力においても、またそれらの総合した平均点においても下位5位以内に入っている (表1)。

低利用・下位を反映するかのように、日本人学生の大学での英語学習する環境は、20世紀の規格大量生産方式を思わせる遅れた状況にある。横並びの同じ規模の教室内に、能力・意欲の違いを考慮されず、学生は一律に30名以上も詰め込まれ、週3時間、年30週を必修として英語を学習している。それも、日本人教員が日本語を介して教える英語クラスに身を置いていれば、英語を学修したことになる。

そうした希薄な実質の環境を改善すべく、日本人教員を英語母語話者に変え、英語を教授用言語にする取り組みがなされている (中野 2005: 34-39)。さらにはeラーニングを導入することで、大教室で大人数の一斉授業を一人の教員が担当し、それによって手の空いた他の教員が少人数クラスを担当し、学習者を手厚く指導するという方式も実現している (鈴木右 2009, 27-28)。しかし学生が英語授業の教室から一歩外に出れば、後は同じ日本人学生同士、日本語で通用するというこの環境は、そうした改善を弥縫策に貶めている。

ところが、いったん経済的関係の得失感覚から離れて、生涯の豊かさという別な観点から普遍言語としての英語を見直すと、21世紀の今、そこにはまったく別な光景が開けてくる。地球全体がネットでつながる21世紀の現在では、英語さえできれば、日本人以外の多数の人々のもつ異なった文化、価値観、生活様式に自分の手で直接的ともいってよい状態で触れ、また逆に自らの文化・価値・生活を諸外国の未知の人々に向けて発信し、さらにはその情報を元に交流することもできる。この相互交流の好縁がもたらす精神的喜びを経験せずに生涯を終えることは、この時代に生き、また大学教育を受けていることの意義を減損させてしまう。

表1 30カ国中の下位5国別得点¹

| 国名 | 読解 | 聴解 | 談話 | 作文 | 平均 |
|---------|----|----|----|----|----|
| ラオス | 13 | 15 | 18 | 18 | 64 |
| アフガニスタン | 14 | 16 | 21 | 18 | 69 |
| カンボジア | 15 | 16 | 19 | 19 | 69 |
| 日本 | 18 | 17 | 17 | 18 | 70 |
| タジキスタン | 15 | 17 | 20 | 18 | 71 |

2.2 <気づき>によるICT

英語不要意識、英語低能力、日本語呪縛環境という三重の圧力から自由になる起爆剤としては、ICTのCが象徴する時空間障壁を超えるコミュニケーション技術、特に21世紀に可能となった対面・同時性を可能にする方法がある。

この技術を利用したもっとも単純なコミュニケーションは、テレビ会議システムを利用して一定の時間だけ、日本人学生が諸外国の学生と会話することだが、これは一過性の英語環境、一時的な外向きへの意識転換、劣等感醸成の英語低能力自覚となりがちである。Cが起爆剤となるための必要要件は、学習者の内発的動機づけ、特に自己調整学習理論や協働学習理論で指摘されている<気づき>であろう(鹿毛 2013, 195-200; Deci & Ryan 2012, 102; Sharan 1994, 314)。すなわち、認識を深めること、技能を向上させることに自ら進んで取り込む重要性に注意が向かうことである。また、学習主体が未熟な生徒ではなく成年の学生であるからには、それにふさわしい<気づき>の場として設定されるのは、質を伴った異文化交流であろう。

日本文化に独特と思われる文化事象や現象を日本人学生グループが探し、探し出したものを異国の同世代のアジアの学生グループに英語で伝え、それも

その背後にある日本的な考え方や心性にまで踏み込んで説明・発表する。また相手のアジアの学生グループも同じく文化事象への取り組みと発表を行い、合計で最低でも2時間は双方で意見交換をする。

この交わりは、情報の交換というよりも、互いの<気づき>に起因するプレゼン・意見の交換を介した交流である。この交流では少なくとも三種類の<気づき>が誘発されるはずである。

第一に、文化現象の選択の過程で自国文化に対する多数の<気づき>を学生は経験し、また交流することで、異文化の事象への新たな<気づき>に遭遇する(例えば日本での宿泊にはホテルと旅館の二種類の異文化が深い次元で共存している[学生によるプレゼン])。第二に、それら文化的な<気づき>は、日常の自明性に疑問を持たなかった自分の精神的構えへの<気づき>となる(例えば、「日本文化中心に考えるとやっぱり誤解が生じる」[学生によるコメント])。そして第三に、英語という言語のレベルでも、日本語を理解できない相手に日本的な何かを説明するために「気づき」が起こる(ランドセルは school bag では不十分な説明[学生の英文添削])。

課題と取り組むことによってそこから得られる知見が、学習者がこれまで抱いてきた理解と異なっていることに<気づく>、この一連の認知は強度の知的好奇心を引き起こす(Malone & Lepper 1980, 236-237)。強度のそれとなるための条件は、自分たちと相手とが同期・対面で時間差のない場で行われるという環境が醸成する緊張感である。そういう同期・対面の場を提供してくれるのが、テレビ会議システ

¹ 次の典拠を元に鈴木が編集。Test and Score Data

Summary for TOEFL iBT Tests (January 2014-December 2014 Test Data)

ムである。

3. 交流プログラム設計の理念

3.1 英語環境の創成

実質のあるテレビ会議交流プログラムをその具体的な活動の流れからみると、(1) 英語でなくてはコミュニケーションが不可能な環境作り、(2) その環境下における英語による文化的課題達成、(3) 達成過程において学習者同士がつながり協働するという三つの軸となる。

この三つの軸のうち(1)から見たテレビ会議システムは、19世紀以来の教室での対面授業や従来型eラーニングの範疇にはその形式面において収まりきらない。対面でありながら、教室という閉鎖空間の壁を破り、さらにはオンラインというヴァーチャルな場に限定されるわけでもない(図1)。同期でありながら、異空間にまたがった同時性が可能であり、しかも向き合う対象は紙や電子媒体の教材ではなく生身の人間である。

こうした会議システムの技術は学習者を時空間の縛りから解放してくれるが、だからといって、日本人学習者は即、情報の発信者/受信者になれるわけではない。英語は彼らにとって鎖であり、それを道具として使う経験も浅く、使用能力が低いからだ。

経験を培い能力を養うには、道具として使える場を提供する必要がある。その場は、母国語で安心していられる教室のような安全安心地帯 (Brewer & Headlee 2011, 146) ではないし、英語母語話者に取り囲まれる混乱地帯でもないだろう。日本人学習者が英語を利用して意思疎通するときに生じる不安の度合いは、中国人、韓国人よりもはるかに高い数

値 (Klopf 1984, 274) を示しているのも、混乱地帯に投げ込み、「溺れるか泳ぐか」という環境に入れるのは避けるべきである。

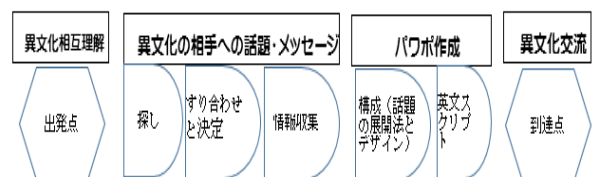
この観点からすると、自分たちと同じく英語非母語話者であるアジアの同世代の学生との交流は、安全地帯にいるいつもの自分とは違って、自分の能力の可能性を試してみる絶好の背伸び地帯といえる。

とはいえ安全安心地帯と背伸び地帯との間が隣接するよう架け橋がやはり必要である。その役割を果たすのが、会議プロジェクトが開始してから終了するまでの学生と教員との間のやり取りである。この、全過程(図2)において、やり取りをすべて英語で行い、学生に英語使用を慣れてもらうのである。

図1 ICTにおけるテレビ会議システムの位置づけ



図2 テレビ会議交流の全過程



3.2 課題解決型学習から会議交流への道筋

現在の外国語学習の主流となったコミュニカティブ・アプローチでは、文法などの言語構造の知識習

得中心をやめ、現実には起こりうる状況を想定した相手とやりとりからの言語習得が不可欠であるとする。そうした状況が学習者にとって明確になるようにロール・プレイがコミュニカティブ言語教育(CLT: Communicative Language Teaching)では多用されている。ここで問題となるのは教師・クラスメートからなる似非空間に学習者は身を置くという状況では、強度の臨場感も緊張感覚も生まれにくいということである(鈴木繁 2008, 42-47)。またもう一つの問題は、CLT の出自が EU 圏成立に伴う共通語としての英語使用にあり、どのレベルでの意思疎通ができるかという Can-Do リストがあることからわかるように、英語使用にあたっての文法や文脈における正確さは軽視されていることである。

こうした問題点を踏まえてウィリス (1996) が提唱し、エリス (2003)が進展させた教授法が、課題基盤型言語学習 (TBLL: Task-Based Language Learning)である(鈴木繁 2007, 80-108)。そこでは、学習者が小グループになって行う「課題選定→読む→書く→発表する」という一連のタスクにおいて、とくに発表に重点をおくことで、本番さながらの場面設定があるだけでなく、教員を学習の指導者ではなくサポーターとしてタスクに介入させ言語使用の正確さへの誘導が配慮されている。

TBLL を日本という環境においてみれば、日本の教室で日本人教員が英語での課題を出し、日本人の学生同士が英語で発表をしても、TBLL が想定しているような本番の緊張度は生まれにくく、一時的な似非空間での学習活動という領域を出ない。

TBLL を IT 技術に連結させたいくつかも試みが 2010 年代から活発になっている (Warschauer, & Kern 2010, 186-189)。例えば互いに離れた場所にいる学習

者同士が共同のデジタル・リソースを利用しつつ、ネットを活用した協同作業により課題を達成するといった学習形態である。こうした英語指導方法では、そのほとんどが英語母語話者にはやや劣る程度の書き話す能力が前提になっており、協同も米国とメキシコ、カナダ国内間といったように異文化同士でありながらもその「異」の度合いが低いか相互理解が容易な学習者同士での作業になっている。平均的な日本人大学生がそうした協働作業に加われば、多くの場合、^{バニック・ゾーン} 混乱地帯 に突入することになるだろう。

これに対してアジアの学生グループとのテレビ会議による対面・同期の交流という環境は、彼らも私たちが英語非母語話者であり、ともに個人の個別能力の高低よりも集団としての包括的な技能を尊重するアジア的心性を共有しているので、学生はグループの一員として^{ストレッチ・ゾーン} 背伸び地帯 に入ることになる。この地帯に身を置く期間が長く、プロジェクトにかかわる時間が多ければ多いほど、文化理解力も英語力も、そして何よりも自己効力感も深くなるはずである。

3.3 実践的課題解決の流れ

2007 年に、日本人学生グループが、アジアの他大学の学生グループとリアルタイムで交流する、それも即興の会話ではなく、プレゼンとそのプレゼンに関する討論を中心に据えた交流を行うというプロジェクトを立ち上げた。

学生参加者を選抜するにあたって、このプロジェクトへの参加が背伸び地帯への参入となるように、次の 3 点に留意した。第一に、プロジェクトの目的と着地点を参加者同士が共有し、参加者主導でプロジェクトを進めること (図 3-1)。第二に、目的遂行は 3 段階 (準備・訓練・実践) からなり、各段階で

こなすべき課題は細分化されており、課題をこなしている自分がプロジェクト全体の中のどの位置にいるか、特定できること(図4)。第三が、これらの各課題に参加者はグループとして熱意をもって取り組み、教員もサポーターとして全面協力し、課題消化の暁には、当初の着地点に到達できるようにすることである(図3-2)。

第二点目については、図4に示したように、交流に至るまでの課題をフロチャートにし、課題を8項目に細分化して、参加者に提示した。

トピック選択(図4課題1-1)にあたっては、日本文化に特徴的な何かをアジアの同世代の学生たちに理解してもらい、また相手からも同類の何かを紹介してもらうことで、相互に異文化に触れることに留意してもらった。課題1-2の情報収集は必ずグループで実地見聞するように誘導した。課題1-3での技法とは、英語発音、自己紹介方法、プレゼンの組み立て方、英語文章の添削を中心に、サポーターとしての教員の役割を自覚しつつ対面で指導をした。

課題2-1(図4)では、自己紹介を双方で発信し、プロジェクト立ち上げ時から双方が英語使用するきっかけ作りをした。課題2-2では目下のプロジェクトをこなすにあたり抱えている問題点などを双方で話し合い、プロジェクト経過段階においても英語で意見交換を行えるようにした。さらに課題2-3では、発表題目の理解を深めるためのビデオを交流当日2週間前までに英語で作成し相手側に送り、発表を予備知識なしの状態ですべてが聴くということを防いだ。課題2の段階において参加者が交流当日だけの交わりとならないように工夫した。こうして交流当日の議論を密度の高いものへと誘導すると同時に、文化理解力・英語力増進への刺激とした。

課題3については、まず交流当日のスケジュールを、プロジェクト立ち上げの初回会合において提示した。当日は、短い自己紹介に続いて、「プレゼンとそれに対する質問」を一サイクルとして進み、最後にプレゼン全体を踏まえた討論になるというフォーマットにした。

プレゼン・質疑応答・討論という流れになることを示すことで、参加者は取り組む課題への習熟が必要であり、取り組みに割く時間を過小評価してはならないことを理解し、背伸び地帯へ入る心構えとなるようにした。この心構えは、プロジェクト参加の目的が、英語力向上、文化理解の深化、ひいては自己啓発といった「マスタリー接近目標」(Schunk et.al. 2014, 187-194)へと参加者の意識を誘導し、相手グループとのプレゼン内容の優劣比較や討論の勝敗といった「パフォーマンス接近目標」へと陥らないようにと釘を刺す意味も込めている。

このように一連の課題と交流目標を定めることで、TBLLを似非空間から実質空間へと変貌させ、TBLLにおけるロール・プレイをたんなる役割練習から発展させ、実質の伴ったプレゼン発表者、質疑応答者へと学習者の役割(写真1)を転換させた。

図3-1 交流の目標と到達点

図3-2 参加者心得



図4 交流の各段階と課題

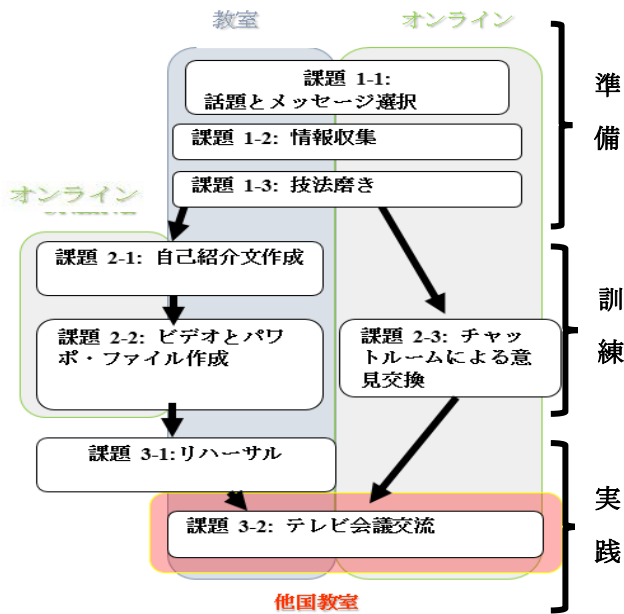


写真1 プレゼン発表と質疑応答の場面例



3.4 協働学習の実態

図4のプロチャートにおける全過程において、教員は参加者とのコミュニケーションはすべて英語で行い、TBLLによる文化的課題達成を進めていった。この全過程で留意したことが、先に述べた第三点目にあたる協働学習である。

図4 課題 1-1 および 1-2 の段階で、参加者が協力してひとつのプレゼンを作成する場合には、グループ内で協働し、一人のプレゼンにしないこと、また個別にプレゼンを用意するケースであっても、互いに相手が作成したものについて質問し、相互に納得がいくまで練り上げ、個々のプレゼンがプレゼン全

体として一本の筋が通るよう構成するという態度目標を明確にしておいた。

協働学習は用語としては少なくとも二つの異なる領域で流通している。ひとつは、教育学で1990年代末頃からいわれてきた「コンピューター支援協調学習」(CSCL: Computer Supported Collaborative Learning)に含まれる「^{コラボレーション}協働」である。CSCLとは、同じ場所にいない学習者同士が、「コラボレーション・ツール」と総称されるソフトウェアや情報機器を利用しネットを介してつながり、与えられた課題を達成していくことである。CSCLでは、課題達成の効率化が主軸であり、個々の学習者は達成のために自分の能力を駆使することが要求されている。荒削りな言い方をすれば、課題達成までにかかる時間を多人数で分散することで短縮化し、また達成した課題の品質を学習者の複数の目を通すことで一定水準以上のものにすることが、CSCL設計の基本的意図であった (Henri & Rigault 1996, 48-49; Dillenbourg 1999, 12-13; Graham & Misanchuk 2004: 184-185)。

テレビ会議交流プログラムは、国内レベルでは学習者間、学習者・教員間のネットを介した補助と、学習者同士の実際の作業によりながら課題を達成する。その際に特に補助は、メール利用はもちろんだが、コミュニティウェアである情報基盤システム NetCommons上で原則として行っている。したがって、交流プログラムではCSCLのいう^{コラボレーション}「協調」が行われている。

CSCLがこのように学習課題を達成することを^{コラボレーション}「協調」学習というのに対して、教育学の側からはそれは協調ではなく^{コラボレーション}「協同」学習 (cooperative learning) だという区別立てがしばしば指摘されている (Oxford 1997, 443-445; McInerney & Roberts

2004, 205-211)。なぜならCSCLでコラボレーションといっても、課題は細分化され、その小課題は個人が選ぶ分業であり、小課題消化には当該個人の責任がともなうという色彩を必ずしも拭えないからだ。それに対して^{コラボレーション}協働とは、複数の個人が同時に同一課題に取り組み、互いの能力を補いながら、単独であったならできなかったはずの成果をあげ、またその成果に至る過程においても学習者間の相互理解を大切にすることははずだというのだ。

^{コラボレーション}協働をこうした弁別的意味で用いるなら、日本の教育学でいう「協同学習」(坂本 2008, 51, 54)は、個々の学習者はリーダーの指示待ち人間ではなく、対等の能動的パートナーであり、能力の高低や様々な性格があるにもかかわらず協調して課題をこなす技量に習熟することが目指されているから、むしろ^{コラボレーション}協働学習と言い換えたほうが正確だ。

単独ではなくグループで互いの能力・技量を利用し、また意見やアイデアを出し合い練り上げて課題達成というこの要は、交流プログラムでも押さえられている。分業体制ではなくグループとしての一つの発表(図4 課題2-2)を完成させていくことを原則とし、交流時の質問や議論(図4 課題3-2)は一人で何もかも対応するのではなく仲間とともに対応することが前提になっている。課題遂行にあたり参加者は議論を通じて多元的見方に気づき、相互に補完的なスキルを用いた貢献をするので協働、しかも他地域・異文化の出会いを含む協働学習になっている。

このようにCSCLの範疇を踏まえながらも、それとは必ずしもなじまない協働性をこのプログラムに取り入れたのは、21世紀型人間像は、各人が自発的に考え、多様な他者の力を尊重し、自己の潜在能力を開拓していくこと、つまり考える・共創する・進

化するという三つの力(佐々木 2104)のうちでも、協働に密接に関わる共創力が不可欠だと判断したからだ。20世紀の人間像は、大量生産のフォーダイズムを典型とする、指示する側と指示実行の側というものが一つ。そして20世紀後半には、小集団が自己管理チームとなって母集団に貢献するような、半自律的で強い人間関係の絆で縛られる人間像がある。これらには、教育工学上の協調性が要請されていても、教育学上の協働性は軽視され、共創という力は期待されていない。

共創力養成への目配りを現段階でもっとも強く意識しているのが、特に医学系の学習で採用されるようになったチーム基盤型学習(TBL: Team-Based Learning)である。そこでは、能力が異なり、特別な人間関係がない個人によりグループが構成され、各メンバーは三つの説明責任(個人の事前準備、チームへの貢献、チーム・プレゼン質向上)を負う(Michaelsen & Parmalee 2002, 31-32)。これらの責任は学習者をぶら下がりフリーライダーである余地を排除し、協働へと駆り立て、共創力が養われるようになっている。課題基盤型言語学習に依拠したテレビ会議交流プログラムにおける協働は、当然のことながらチーム基盤を通じた共創力養成という形態を踏まえている。

4. テレビ会議交流実践とその効果

4.1 テーマ、参加人数、参加者選定

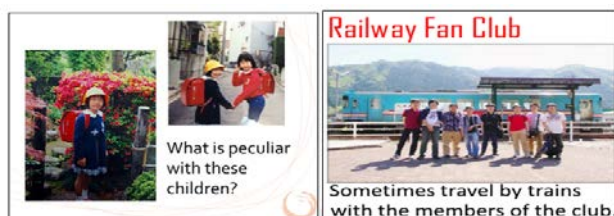
2007年より原則毎年1回のペースで開始したこのプロジェクトは、2016年までには総計で交流先7カ国、交流校8大学となった(表2)。日本側のプレゼン・トピックは、日奉寺、少林寺拳法、修学旅行、子供の保育環境、^{にったい}コメの歴史、旅館の和、うなぎ

食、ランドセル、高校生恋愛など、また部活動を紹介したテーマとしては、大学祭実行委員会、鉄道研究会、日本民族舞踏会などがある（写真2）。

表2 名古屋大学学生グループの交流実績

| 実施年 | 交流国名 | 交流大学名 | 日本側参加人数 |
|------|------------------------|--|---------|
| 2007 | Thailand | Chulalongkorn University | 4 |
| 2009 | Taiwan | Providence University | 2 |
| 2012 | Sri Lanka | University of Sri Jayewardenepura | 2 |
| 2013 | Thailand | Thaksin University | 7 |
| 2014 | Thailand | Thaksin University | 2 |
| 2014 | Laos | Laos University | 3 |
| 2015 | Indonesia | State Polytechnic of Malang | 4 |
| 2016 | Malaysia Indonesia, | International Islamic University Gadjah Mada University | 4 |

写真2 プレゼン・トピックの例



このプロジェクトでは、日本人と英語母語話者の教員各々一名がサポーターとしてかわり、各回の発表者人数は最多4名を原則とした。

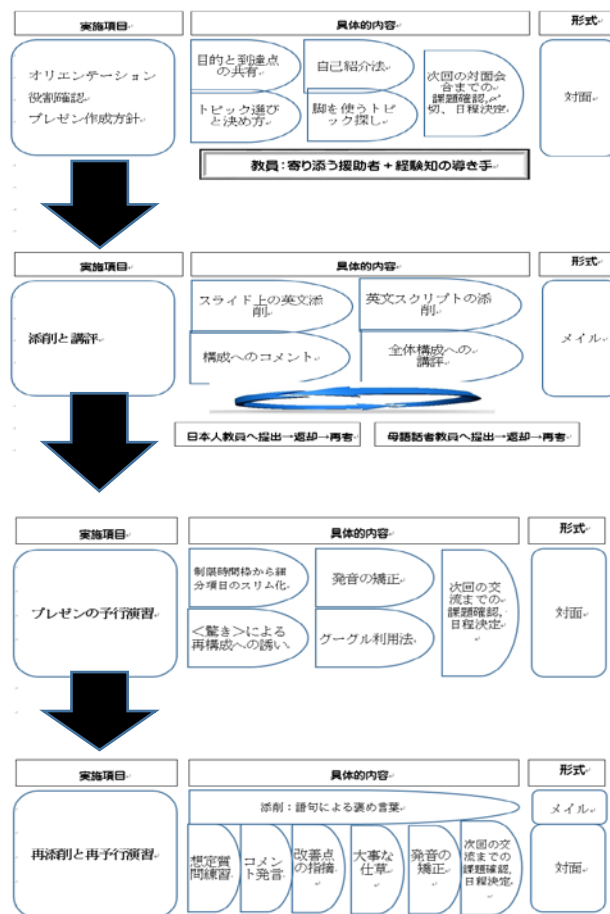
このように少人数としたのは、相手側と実際に交流する直前までの各ステップ（図5）において、対面打ち合わせ、メールでの添削といったやり取りにおいて、綿密で個別的なサポートを提供する必要があるためだ。

参加者として選んだ学生は、TOEFL ITPで500点以上と英語力が他の学生と比較して相対的に高い学生である。図4および図5が示すように、本プロジェクトでは英語によるプレゼン作成・発表そしてプレゼンへの質疑応答が主要な活動となるので、英語学

力が不足する場合、プロジェクト活動全体への教員の介入度合いが深くなり、参加者にとって有意義な達成感覚は生まれにくい。

もともと英語力が一定以上あっても、英語への学習に強い意欲がそこに伴っている必要がある。意欲の高さは短時間の面接では誤認する可能性があるもので、参加者候補は教員が担当した授業の受講生に限った。ただし参加への呼びかけ条件はこれだけでは不十分で、このプロジェクトの開始から終了時に至るまで教員との強固な信頼関係を築き維持できると予測できる性格の持ち主で、なおかつ日本語で通用する環境の殻を破って、英語使用が不可欠な状況へ飛び込みたいという挑戦心の芽を持っている学生に絞り込んでいった。

図5 交流日までの活動内容: 4段階フロー



4.2 アンケート項目と結果

各回ごとに事後アンケートをとり、可能な限り英語公開テスト（TOEFL ITP, CASEC, OPIcのいずれか、あるいは二つ以上）を事前・事後・事後後に行った。また各回の終了時には、1時間以上の面談を行い、学習志向の変化を確認した。なお、事後アンケートの項目は、市川の6学習志向（堀野&市川1997, 22-24）を念頭におき、5分野24項5段階評価で作成した（表3）。なお、アンケートの実物とその結果を導き出した手続き、そして手続き上の問題点は、ウェブ上に掲載した

（http://geosk.info/VC_Quest.html）。

手続き上のもっとも大きな問題点は、アンケート実施にあたり実質上のサンプル数が9と少ないため、データとして提示した数値（図6）を最頻値のみとしたことである。最頻値としたのは、平均値や標準偏差はこのサンプル数では信頼性が確保し難いと判断したからである。それに加え、個人間、グループ間での、英語力の高低、プレゼン活動への意欲の強弱、挑戦心の強弱などに平均値・偏差は大きく左右されることも、8回に渡る経験から感覚的に理解できたからである。したがって次節における学習志向分析で、「学生が数多くいた」、「ほぼ全員に見られる傾向がある」といっても、大まかな判定であることに留意する必要がある。

なおアンケート項目の下敷きとなっている市川の6学習志向は、日本人高校生の学習動機を分析するにあたり、学習内容の重要性和学習の功利性という2要因の大小を軸として、動機を6種類の学習志向に区分している。図7は、交流プログラムにそくして6志向内容を記載したものである。

市川は内発的動機づけが図の左上に進むほど高く、外発的動機づけは図の右下に進むほど強くなるとしている。しかしここで注目したいのは、達成目標理論というマスターリー接近目標が上段三項目（実線囲み部分）と合致し、下段三項目（破線囲み部分）がパフォーマンス接近目標と重なっていることである。学習志向の観点から交流プログラムをみれば、これは参加者の学習態度に染みついた競争の受験勉強にみられるパフォーマンス接近目標へよりも、共創のマスターリー接近目標へと導く学習機会を提供しているといってもよい。

表3 アンケート項目

| |
|--|
| Q1 自分の学校にいる留学生と友達になりたい。 |
| Q2 街で困っている外国人を見かけて声をかけてみたい。 |
| Q3 外国人と英語で話をしなければならぬ状況はできるだけ作りたい。 |
| Q4 英語母語話者でない者同士で英語を話すことは興味ふかい。 |
| Q5 日本人的な発音でも通じればかまわないと思う。 |
| Q6 アジアの人々の英語は英語母語話者の英語と大きく異なる。 |
| Q7 日本以外の国の出来事にはあまり関心がない。 |
| Q8 海外に友人を持ち、メールのやりとりなどをして相手のことをよく知りたい。 |
| Q9 チャンスがあればできるだけ多くの国を訪れてみたい。 |
| Q10 自己紹介のやり方が学べて有益である。 |
| Q11 プレゼンのやり方が学べて有益である。 |
| Q12 英語力全体を伸ばせて有益である。 |
| Q13 プレゼン作成過程での指導は有益である。 |
| Q14 アジアの同世代と直接に話ができて有益である。 |
| Q15 自己紹介の仕方が相手側は印象深い。 |
| Q16 相手側のプレゼンはとても興味深い |
| Q17 自分の側のプレゼンは相手によく伝わったと思う。 |
| Q18 うまく相手側に質問ができたと思う。 |
| Q19 相手からの質問に十分に答えられたと思う。 |
| Q20 内容の濃い有益な議論ができたと思う。 |
| Q21 就職・大学院に役立ちそう。 |
| Q22 外国に行きたくなる。 |
| Q23 稽古・修行となる。 |
| Q24 資格試験に役立ちそう。 |

図6 アンケート結果

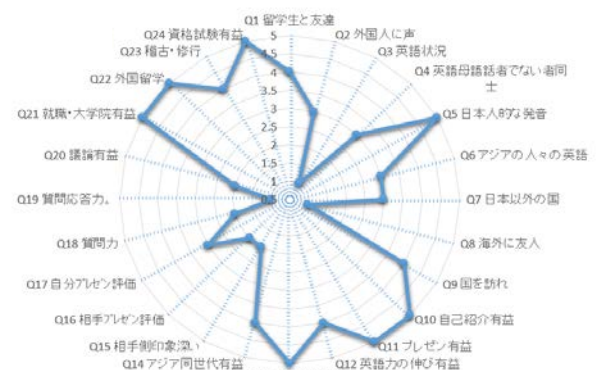
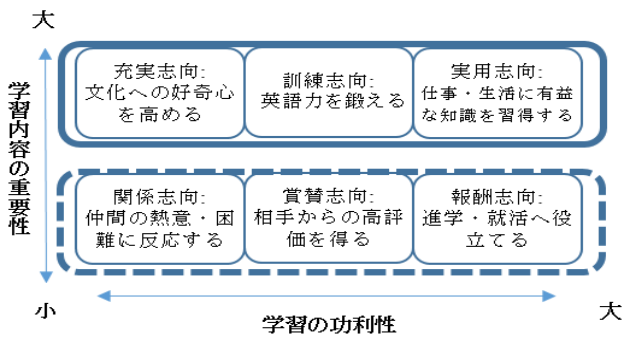


図7 学習志向の分類



4.3 学習志向別の効果

<マスタリー接近目標>

(1) 充実志向については、「日本以外の国の出来事にはあまり関心がない」というタイプの学生が数多くいたが、交流を契機として「チャンスがあればできるだけ多くの国を訪れてみたい」という意欲が参加者の性向にかかわらず例外なく強まった。実際に、プログラム参加者の7割以上が、プログラム参加後、一年以内には短期留学を果たしている。

ただし、「自分の学校にいる留学生と友達になりたい。」という参加者は参加後であっても半数に満たなかった。これは日常的には安心安全地帯にできる限り留まりたいという参加者の欲求が充実志向から遠ざかる要因として強く働いているからだと考えられる。このプログラムに参加者が費やすエネルギーは通常の大学講義授業のそれをはるかに上回るため、参加者の授業履修に支障が生じないよう、年に一回開催となっている。そのため、このプログラムが充実志向への継続的な誘因とはなりえていない。

(2) 訓練志向への意識は皮肉な歪みを見せている。「英語力全体を伸ばせて有益である。」に対して「強く」あるいは「ある程度そう思う」という回答

は全員に及んだ。しかし「外国人と英語で話をしなければならない状況はできるだけ作りたい。」に対して前向きな回答は半数弱であった。これは実際の交流を経験し、英語使用能力の自己限界を痛烈に意識し、意思疎通をめぐるハードルが予想以上に高いことを自覚したためだと考えている。

交流ではもちろんパワポによる映像・文字情報があるとはいえ、発表者の発音はプレゼン内容が相手にどれだけ伝わるかの死活を制する。参加者との対面打ち合わせの場で各回必ず行ったのは発音矯正であった。矯正はその場で行うと同時に、携帯可能な名刺サイズに印刷された練習文を渡し、日常的に反復し交流に備えるように促した。発音上達には口元の筋肉や舌の特別な動きが必要なため、短期間では発音向上は難しい。「日本人的な発音でも通じればかまわないと思う。」に対して「強くそう思う」という回答がゼロであったことは、運用力には普段軽視していた発音も含まれ、意思疎通のハードルは高いという自覚を強める結果になったことを物語っている。

(3) 実用志向としては、「英語母語話者でない者同士で英語を話すことは興味深い。」は「強くそう思う」がほぼ全員に見られる傾向であった。これは、交流から得られる情報や知見はファースト・ハンドであり、ターゲットの明確なグループ間のテラーメイドな情報交換という要因が大きく作用している。さらに具体的な実用志向としては、「アジアの人々の英語は英語母語話者の英語と大きく異なる。」ことがあるが、これに対する参加者の反応は二様に分かれている。

ひとつは、アジア人の英語運用能力が自分たちよ

りも少し高い程度であり、双方の英語による意思疎通において表現内容が稚拙であることに苛立ちすら覚え、英語母語話者に漸近するような英語運用能力を身に付けようと英語学習に励む方向である。

もう一つの方向は、相対的に低い英語運用能力でも意思疎通はそれなりに可能なので、「海外に友人を持ち、メールのやりとりなどをして相手のことをよく知りたい。」という姿勢に変わるケースである。このように言語運用能力への目標値が高低、真逆に分岐するが、実用に耐える英語の必要性への自覚という点では、両者は一致している。

<パフォーマンス接近目標>

(1) 関係志向にかかわる、「プレゼン作成過程でのサポートは有益である。」に対する回答はいずれも「強くそう思う」であった。関係志向において学生らしさが顕在化した場面は、パワポ・ファイルとビデオを完成させるまでに学生相互間のやり取りの高い密度である。最低でも15版程度は修正を重ねてから、最終バージョンができあがる。その過程では泊まり込みや深夜までの協働編集作業をするケースがあったことを、複数のグループから聞いた。このようにメンバーの熱意に相互に感染してしまい、引きずられて課題達成へと進んでいってしまうのだ。なおこの過程で教員は最低4回介入するが、その際には文法的な修正、語法の提案、論理構成の変更示唆にまで踏み込んでコメントをつけている。

(2) 賞賛志向については「自分の側のプレゼンは相手によく伝わったと思う。」、「うまく相手側に質問ができたと思う。」、「質問に十分に答えられたと思う。」といった相手からの賞賛に関する項目は

いずれも「全くそう思わない」というマイナス方向に振れていた。この否定的な評価は、英語能力がTOEFL ITPで550点近辺、OPIcでIntermediate MIDレベルであっても交流場面において自分の発話流暢度が低いことを認知してしまったからであろう。相手がこちらの思い通りに反応し、こちらはしっかりと相手に答えたとしても、英語運用の自己限界は母語運用との対比から意識化されてしまう。この対比がフィルターとなって、自分が受けた賞賛をありのまま受け入れず、低く見積もる傾向が顕著になっていると推測している。

(3) 報酬志向の項目としては、「就職・大学院に役立ちそう。」、「資格試験（TOEFL・通訳）に役立ちそう。」などが挙げられる。「そう思う」がほとんどの回答を占めていた。即効性のある実利に直接結びついた課題に現代の学生は敏感に反応するから、当然の結果である。「報酬志向は[学習方略を練るといった]学習行動への関わりが薄い」（久保 1999, 107）と従来型教室英語での大学生の傾向が指摘されている。しかし本プログラムの参加者は、報酬志向が高いにもかかわらず、学習方略をよく練っていた。例えば教員との英語を通じたセッションの後では、参加者は場所を変えて必ず集まり、セッション中の不明な点などを互いに出し合っって不安を処理し、またそこで出てきた不明点を相手に教えることで自己効力感を高めていた。これはプログラムが短期間で結果を出すことが要求されているために、グループにとってもっとも効率的な学習方略が必須ということを参加者が認識していたからだろう。しかも偏差値が相対的に高いために方略の選択肢が多く、方略の決定なしに課題のスムーズな遂行は不可能だと理

解していたからであることが、面談から判断できた。

5. 実践上の問題点

5.1 参加者選定と自己効力感

課題基盤型学習とチーム基盤型学習における共通の問題点として、(1) 一チームとなるための学生の割り振り、(2) 各チームが個別に活動し、また一斉発表することができる教室の確保、(3) 自己学習への説明責任を果たせない、低動機づけの学習者に生じる低教育効果、(4) 学習集団が均質な学修効果を得られない不平等感などが挙げられている（吉岡2010）。

本プログラムにおいては、(1)と(4)は教員が授業外の教育活動として行っており、すでに述べたようにどの学生に参加を促すかは教員自由裁量の範囲内にある。またチームは少人数で多くても2チームのため、大教室は不要である。教室に必要なテレビ会議システムそのものは本学では文系に限っても学内の2教室に固定設置されており、また教員自身がポータブルのテレビ会議システムを所有しているので設備にともなう困難もない。

困難さは、選ばれた参加者の振る舞い、つまり(3)とかかわっている。交流過程の各活動段階（図4）において、参加者と教員との間に厚い信頼関係がなくては活動内容が骨抜きになってしまう。参加に選ばれる学生は、交流への内発的動機づけが当初から高く、課題に真剣に誠実に取り組む気質を持ち、英語能力が高いタイプである。ところがそのような参加者であっても、例えば帰国子女の場合、英語能力は高いが、動機づけがそれほど高まらず、プレゼンが付け焼き刃になる例があった。逆に、当初予想したほど英語能力が伸びず、交流の場で自己効力感を減

退させてしまい、その責任を教員にありとする例もあった。

こうして選ばれた参加者であっても、自己紹介文（図4 課題2-1）は紋切り型のもが多く、交流先のユーモラスで個性的な紹介と比べると、相手側がこちらの参加熱意に懐疑的になる程であった。例えば日本側は、自分の名前と専攻を述べて、次に“My hobby is painting pictures with computer.”といったように漠然とした形で趣味を付け加えて終わりといったものがその典型である。そのためこの段階で自己効力感が下がる傾向が見られた。

またチャットによる意見交換（図4 課題2-3）は、相手側が求めてきても、日本側はやはり紋切り型でしかもきわめて短い応答であった。例えば、プレゼンに先立つ数日前にプレゼン・トピックの紹介ビデオを相手側に送り、チャットをした際に、ビデオの場面中に床を手でたたきシーンについて質問があった。日本側はそれは降参の意味だというだけで、なぜその動作が降参になるのか、そうした説明は一切なく、ただ降参と回答するだけだった。質問があっても日本側はこのような短答しか返せず、チャットが活発に行われたことはこれまで一度もなかった。チャットは、参加者が学習方略を再考する契機にはなるが、自己効力感を高める効果は期待できなかった。

ビデオ作成（図4 課題2-2）は参加者自身が過重負担を訴え、混乱地帯に入るかのような精神状態になるので、プログラム実施の途中年からパワポ・プレゼンの最中にショート・ビデオ・クリップを入れるという方向に転換をした。本来であるなら挑戦しがいがあり、達成可能な目標であるはずものをこのようにハードルを下げることで、自己効力感を高めら

れるように誘導せざるをえなかった。

5.2 逆流の英語力と不安の交流先

交流を挟んだ事前・事後テストにおいて、海外帰国子女を除いた受験者全員の得点が伸びたが、交流から2ヶ月後の事後テストにおいて得点は事後テストよりも低くなるケースがほとんどであった。事後テストよりも高い得点となったのは、公開テストに向けた自発的に英語学習を集中的に行っている学生だけであった。語学学習には集中と継続が不可欠としばしば指摘されるが、交流プログラムは集中を保証し、継続への動機づけを誘うが、学習者の性向が安心安全地帯へ向かう重力が強く、継続への絶対的な動機づけとはなりえていない。

交流校は、教員が海外の学会で知己をえたアジアの教員、学術コンソーシアム、外国人卒業生などのルートを使って探し出していった。労力がかかるのは、探し出すことではなく、交流の承諾を得た後の連絡が相手側から途絶えてしまうことがしばしば起こり、連絡調整に手間取ることだ。約束遵守や時間厳守への感覚がアジアでは相対的に低いからなのか、準備を進めている日本側としては計画実施への不安が高まる経験を何度もしなくてはならない。

6. おわりに

従来型eラーニングでは、管理を強化することで学習者を縛り、学習者の外発的動機づけに主として依存しつつ、学習者の英語学習時間を増加させ、しかも集中的に学習を行わせてきた（青木 & 渡辺 2008, 7-10）。しかしeラーニングは日本人学生が学習した英語を、英語のみが通用する環境で英語を実践的に使う機会をほとんど提供してこなかったし、

内発的動機づけの色彩が濃いマスターリー接近目標へと学生を誘導することを主眼においてこなかった。

ネット環境が整い、英語が普遍語となり、共創力が不可欠とされる21世紀には、ネット利用による英語を介したチーム基盤の課題解決型プログラムが求められている。テレビ会議システムによるアジアの学生間交流プロジェクトは、教室の閉鎖空間を破り、異空間の対面を可能にし、相対的に低い英語運用能力による意思疎通を許容し、しかも競争ではなく共働による課題遂行を求めている。このプロジェクトのこうした特徴は、21世紀の流れに沿ったeラーニング利用学習、たとえば「教育プラットフォーム構想」（関島 2013, 84-87）といった学習形態の一翼を担いうる必要条件を満たしていると考えられる。

参考文献

- [1] 青木信之&渡辺智慧, コロンブスの卵的発想による英語教育改革: ネットワーク型集中英語学習プログラムによる大学英语教育の効果と効率の追求. 広島市立大学, (2008).
- [2] ベネッセ教育総合研究所, “中高生の英語学習に関する実態調査 2014”, <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>, (2015) .
- [3] Brewer, Ernest W. & Headlee, Nancy S., “Adapting Adult Learning Theories for Online Learning”, pp. 135-153. In Victor C. X. Wang (Ed.) *Encyclopedia of Information Communication Technologies and Adult Education Integration*. 3 vols. Hershey, PA: Information Science Reference, (2011).
- [4] Deci, Edward L., & Ryan, Richard M., “Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory”, pp. 85-110. In Richard M. Ryan et al. (Eds) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press, (2012).
- [5] Dillenbourg, Pierre, “What do you mean by collaborative learning?”, pp. 1-19. In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative*

- Learning: Cognitive and Computational Approaches*. New York: Elsevier Science Ltd., (1999).
- [6] Ellis, Rod., *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, (2003).
- [7] Graham, C. R. & Misanchuk, M., "Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments", pp. 181-202. In Tim S. Roberts (Ed), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Hershey, PA: Information Science Publishing, (2004).
- [8] Henri, F. & Rigault, C., "Collaborative distance education and computer conferencing", pp. 45-76. In T. T. Liao (Ed.), *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential*. Berlin: Springer-Verlag, (1996).
- [9] 堀野緑 & 市川伸一, "高校生の英語学習における学習動機と学習方略", *教育心理学研究*, Vol.45. No.2, pp. 140-47 (1997).
- [10] 池上真人, "E ラーニングにおける学習意欲に関する研究: プログラム受講中の学習意欲の変化に焦点を当てて", *言語文化研究*, Vol. 34, No. 2, pp. 1-20, (2015).
- [11] 鹿毛雅治, *学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学*. 金子書房, (2013).
- [12] 菊地俊一, "「e-Japan 戦略」による e-Learning の普及について", *名古屋外国語大学外国語学部紀要*, Vol. 30, pp. 33-58, (2006)
- [13] Klopff, D. W., "Cross-Cultural Apprehension Research: A Summary of Pacific Basin Studies", pp. 269-284. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.) *Avoiding Communication: Shyness, Reticence and Communication Apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage, (1984).
- [14] 久保信子, "大学生の英語学習における動機づけモデルの検討: 学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連", *教育心理学研究*, Vol. 47. No.4, pp. 511-20, (1999).
- [15] Malone, T. & Lepper, Mark R., "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning", pp. 223-253. In R. Snow, & M. J. Farr (Ed.) *Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, (1987).
- [16] McInerney, Joanne M., & Roberts, Tim S., "Collaborative or Cooperative Learning?", pp. 203-214. In Tim S. Roberts (Ed), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Hershey, PA: Information Science Publishing, (2004).
- [17] Michaelsen, L., Sweet, M. & Parmalee, D., *Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step*. New Directions in Teaching and Learning, Westport, CT: Praeger, (2002)
- [18] 中野美知子, *英語は早稲田で学べ: ネットワーク型教育が「大学英語」を変えた*. 東洋経済新報社, (2005).
- [19] Oxford, Rebecca L. "Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom", *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4, pp. 443-56, (1997).
- [20] Sharan, Shlomo. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CT: Praeger, (1999)
- [21] Schunk, Dale H., Meece, Judith L., & Pintrich, Paul R., *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Boston, MA: Pearson, (2014).
- [22] 坂本旬, "「協働学習」とは何か", *生涯学習とキャリアデザイン学会*, Vol. 5, 49-57, (2008).
- [23] 佐々木裕子, *21世紀を生き抜く 3+1 の力*. [Kindle版]. デイスクヴァー・トゥエンティワン, (2014).
- [24] 鈴木繁夫, "CALL 型授業から社会認知協調学習としての ネットワーク型プレゼン授業への展開", *名古屋高等教育研究*, Vol. 9, pp. 33-50, (2008).
- [25] 鈴木繁夫, *考える英語習得: アクション・インクワイアリーからグローシアン英語へ*. 英宝社, (2007).
- [26] 鈴木右文, "大学英語教育の目指す方向: 九州大学の 新英語カリキュラムの狙い", *英語英文学論叢*, Vol. 64, pp. 19-35, (2014).
- [27] 関島章江, *日本の ICT 教育にもの申す!: 教育プラットフォームによる改革への提言*. インプレス, (2013).
- [28] 寺沢拓敬, "日本人と英語"の社会学: なぜ英語教育論は誤解だらけなのか. 研究社, (2015).
- [29] Warschauer, Mark, & Kern, Richard, *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, (2010).
- [30] 渡辺智恵 & 青木信之, "英語eラーニングの効果: TOEICの伸びからみた教材消化率, 学習時間, 不適切学習発生率", *広島国際研究*, Vol. 17, pp. 105-119 (2011).
- [31] Willis, Jane., *A Framework for Task-Based Learning*.

Harlow: Longman, (1996)

[32] 吉岡俊正, “PBL テュートリアル”, pp. 41-43. 『医学教育白書2010年版』 篠原出版新社, (2010).

[著者紹介]



鈴木 繁夫 (学会員)
1977年上智大学文学部英文科卒業,
1980年大阪大学大学院修士課程修了,
1983年同大学大学院博士課程満期退学.
1983年武庫川女子大学講師. 現在, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科名誉教授. e-learning, 17世紀英文学, エンブレム等の研究に従事. Renaissance Society of America, Society for Emblem Studies, グローバル人材育成教育学会,

LET学会等各会員.



Mark Weeks (非会員)
1989年 English Department, University of Western Australia卒業, 1997年同大学大学院博士課程修了, PhD (English literature), 1999年Prince of Songkhla University (Thailand), 現在, 名古屋大学大学院教養教育院ライティングセンター 准教授 e-learning, ユーモアと笑い等の研究に従事.

International Society for Humor Studies等各会員.