

2017 年度 卒業論文

異文化間協働学習を促す ワークショップのデザインと評価 —中学生の第二言語不安に着目して—

2018 年 1 月 19 日

慶應義塾大学 総合政策学部 総合政策学科
長谷部葉子研究会
井坪 葉奈子

概要

グローバル化が進む社会の中で、英語の実践的コミュニケーション能力を育てることの必要性が高まってきた。Horwitz et al. (1986) は、外国語学習においてスピーキングを通じたコミュニケーション能力の習得を阻害する理由は学習者の不安にあるとしており、どのような教育的手法が第二言語不安と呼ばれる外国語学習者の不安の軽減につながるかを知ることが、英語の実践的コミュニケーション能力の育成のためにも重要である。

本研究では、異文化間協働学習を促す中学生向けのワークショップのデザインと評価を行った。具体的には、留学生を含む大学生 10 名が、長野県木曽町立開田中学校の有志生徒を対象に、地元の魅力を再発見し、動画にまとめる 4 日間のワークショップを実行し、その前後で、ワークショップの評価の一環として、参加生徒の第二言語不安がどのように変容するのかを、アンケートやフィードバックシートの分析を通して明らかにしようと試みた。

その結果、14 名の生徒の第二言語不安の平均値が、ワークショップの前後で有意な減少を見せ、本研究で行ったようなワークショップの開催には、教育的な価値があることが示唆された。

Abstract

As the world is becoming more and more globalized, the need for practical communication skill in English has arisen. Horwitz et al. (1986) has mentioned that foreign language anxiety affects the oral communication skill of the foreign language learners and therefore it is important to know what educational method decreases the level of foreign language anxiety to improve the learners' practical communication skill in English.

In this paper, a workshop which contains the essence of collaborative learning between the junior high school students learning English and international students in Japan was designed and evaluated. In the workshop, 10 students from Keio University including 4 international students visited Kaida Junior High School in Kiso, Nagano prefecture and carried out a 4-days-long workshop in which the participants created the promotional videos of Kaida Highlands. The effect of the workshop was tried to be evaluated through the questionnaire and feedback comment sheets from the junior high school students.

As a result, the average foreign language anxiety level of 14 junior high school students who participated in the workshop has shown a significant decrease and it was suggested that such workshop carried out in this paper has a value in terms of second language education.

キーワード

第二言語不安 / ワークショップ / 意識変容 / 中学生 / 異文化間協働学習

目次

概要

第1章 序論

- 1.1 はじめに
- 1.2 背景
- 1.3 目的

第2章 先行研究

- 2.1 第二言語不安
- 2.2 異文化間協働学習

第3章 手法

- 3.1 フィールド説明
- 3.2 ワークショップデザイン
- 3.3 アンケート
- 3.4 フィールドノート

第4章 結果と考察

- 4.1 結果
- 4.2 考察

第5章 「フィールドワーカーとして研究する」

- 5.1 地域からの理解
- 5.2 地域への影響

第6章 まとめ

- 6.1 結論
- 6.2 本研究の限界
- 6.3 今後の展望
- 6.4 おわりに

謝辞

参考文献

第1章 序論

1.1 はじめに

筆者は、小学4年生から高校卒業までを海外で過ごした。その7年半ほどを振り返る中で印象的だったのは、中学時代にインターナショナルスクールに通い始めた時の、様々な文化的背景を持つクラスメイトと関わりながら英語を学んだ経験である。EFL(English as Foreign Language)という、英語が母語ではない生徒達が共に学ぶクラスで多くの時間を過ごし、そこで英語学習へのモチベーションを高めたり、英語への自信のなさを克服できたりしたと考えている。この経験は一般論に落とし込めるのか、という疑問が、本研究の出発点となっている。

また、筆者が小学4年生まで住んでいた長野県の山村にある中学校の生徒は、交通機関の制限により学校外の学習コミュニティに参加できず、クラスメイトも保育園時代から固定されているという現状があり、外部に向かって開かれている環境にいるとは言い難く、多様性や異文化に触れる機会が少ない。それに対して、学部1、2年生の時のフィールドワーク先であった都内の公立中学校の生徒は、学校内の活動で近所の大使館に訪問していたり、学校外でもネイティブが教える英語塾に通っていたりすることが多く、クラスメイトにも外国にルーツを持つ子どもがいたり、日常生活の中で多様性を意識する機会に恵まれていた。この、多様性や異文化に触れる機会の差を、筆者は都市部と地方の教育格差として認識しており、この状況に対してアプローチする方法はないかということを考えるようになった。

この2つの経験を踏まえ、自身の出身地である長野県木曽町にある木曽町立開田中学校で、留学生を交えた大学生と中学生が共に行う、動画制作ワークショップを企画し、実行するに至った。

1.2 背景

現行の学習指導要領では、「生きる力」を育むということをキーワードに、過去の学習指導要領からいくつかの改訂がなされている。その中の一つが外国語教育の充実である。特に、外国語でのコミュニケーション能力の素地を培うためのプログラムが増設されており、グローバル化の進展など急速な社会の変化についていける人材の育成には、実践的な外国語教育が必要であることが示されている。

しかし、現状として、成績が付き始める(2017年現在)中学生の時点で、日本の公教育における外国語教育で触れる機会が一番多い英語に対して、ネガティブな印象を持っている生徒は多くいる。ベネッセが2014年に実施した調査によると、中学生の43.9%は「英語が苦手」だと回答しており、高校になると半数以上が「英語が苦手」だと回答している。また、英語学習のどの部分で躓いているのかを明らかにする質問では、中高生の合計パーセンテージが高い順に、「文法が難しい」「英語の文を書くのが難しい」「英語を聞き取るのが難

しい」「英語を話すのが難しい」と、実用的な英語の運用に対する苦手意識と、その根本にある文法への苦手意識が明らかになった。実際の教育現場では、自分の気持ちや考えを英語で書いたり話したりする機会が少ないこともこの調査で分かっている。

鳥飼 (2012) は、何も知らない学習者がゼロから目標であるネイティブスピーカーに向かって頑張って学習を積み重ねていくという考え方自体を見直すべきなのではないかと述べている。Seidlhofer (2011) が提案した“English as a lingua franca”、また Kachru (1992) が提案した“World Englishes”という考えに基づき、コミュニケーションが成り立つための最低限のルールを探りつつ、相手がいての相互行為としてのコミュニケーションに活用する英語を学ぶことを示唆している。だが、日本ではまだその考えが広く受け入れられているとは言えず、あくまでもその言語のネイティブ話者のレベルを目標にして学ぶ姿勢が広く浸透している。

一方ヨーロッパでは、複言語主義をもとにした外国語教育が行われている。複言語主義とはどういったものなのか、柳瀬 (2007) は「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFR)」からの引用を用いて以下のように述べている。

「コミュニケーションのために一つ以上の言語を使い、間文化的やりとりに参加する力であり、そこでは人間が、いくつかの言語においてそれぞれ様々な程度の言語実力を有し、またいくつかの文化での経験をも有する社会的主体として見なされている。この力は、別個の諸能力を縦に並べたり、横に並べたりしたものとしてはみなされず、むしろ使用者がその都度引き出すことができる、複雑で、複合したとさえもいえる存在としてみなされている」(CE 2001, 柳瀬訳 2007, p.63)。

この考えに基づき作られた CEFR は、学習者個人が社会的に機能できる言語能力をゼロから加算的に積み上げていく考え方であるといえる (東條 2011 p.71)。

1994 年にノーベル文学賞を受賞した大江健三郎もまた、複言語主義につながる考えを「あいまいな日本の私」(1995) 中の、「日本文学は世界文学たりうるか」で以下のように述べている。

「一般に日本人は、とくに知識人は、外国語について、必要かつ十分な語学教育ということを考えてきたと思います。ほかならぬ私なども、外国人に話しかけられると、必要かつ十分な英語しか話したくないのでといって、逃げまわろうとするということがあります。(笑)

ところが実際には、必要かつ不十分な言語でいいのではないか? こうした診療所で、医師も患者も双方ともに必要なことを切実に話す。それは語学的に不十分なものにちがひありません。しかし、その不十分な言葉で自分を訴えたと、思いがけず深い理解が生じることがあるのです。それが言葉のおもしろいところ、文学のおもしろいところだと私は考えています」(大江 1995, p.216)。

今後日本においても、この世界の流れを踏まえ、より実践的な複言語主義に基づいた教育が必要となってくるのではないか。複言語主義では、外国語も英語だけではなく、第二外国

語、第三外国語、と多数の言語を状況に応じて使うことが好ましいとされているが、現在の日本の公教育で一番広く教えられている英語は、日本の子ども達の外国語への入り口となることが多い。入り口から躓いていては、他言語を学ぼうという意欲もそがれるのではないだろうか。ここでは英語の実践的コミュニケーション能力を、「状況に応じて、完璧ではなくても相手と少しでも多くの意思の疎通ができるように英語を使う能力」と定義し、今後の社会では、様々な背景をもった人々を相手に、異文化間でそれを発揮することが求められると考え、それを育むこと、そして英語への苦手意識を軽減することが大切なのではないかと考えた。どのような手法が効果的なのか、現段階では複言語主義に基づいた実践を行っている教育現場も少ないため、実践研究を通して解明していくことが重要である。

1.3 目的

本研究では、異文化間協働学習が中学生の第二言語不安の軽減に役立つのではないかという仮説をもとに、ワークショップのデザインと評価を行い、外国語不安の軽減につながる学習環境とはどのようなものなのかを考察する。

第2章 先行研究

2.1 第二言語不安

本研究では、元田（2005）が提示した「第二言語の学習や使用、習得に特定的にかかわる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」が第二言語不安である、という定義を使用する（元田 2005, p.8）。ここでいう第二言語とは、目標言語圏内で学習する母語ではない新しい言語（例：アメリカ合衆国で日本語母語話者が学ぶ英語）を指す第2言語と、非目標言語圏内で学習する母語ではない新しい言語（例：日本で日本語母語話者が学ぶ英語）を指す外国語を包括した用語である。

元田（2005）によると、不安という概念を初めて確立したのはフロイドであるとされており、不安の分類はFreud（1917）、Horney（1937）、May（1950）、Alpert & Haber（1960）などが様々な視点から試みている。臨床心理学では、不安は身体的な脅威から生じるものと精神的な脅威から生じるものに分けられており、第二言語不安は後者に分類される。May（1950）は不安を「個人が、一個のパーソナリティとして存在するうえに、本質的なものと解するある価値が脅かされるときかもしだされる気がかり」(May 1950 小野訳 1963, p.155)と定義しており、第二言語不安では個人の中で形成され維持されてきた自尊感情が脅かされているものだと考えることが出来る（元田 2005, p.14）。

社会心理学の面では、不安は他者との関わりの中で生じるものとして捉えられており、第二言語不安も、他者との関わり、コミュニケーションの中で生じる不安であることから、対人不安の一種であると仮定できる（元田 2005, p.23）。対人不安の中でも、「実際の、あるいは想像上の対人コミュニケーションに関連した恐怖や不安のレベル」をコミュニケーション不安（communication apprehension）といい、その原因としては、ソーシャルスキルの欠如などと並び、誤った認識、つまり、「外国語を母語話者のように話さないといけないなど間違った信念をもったり、高すぎる要求水準を自分に対して課す」ことなども挙げられる（八島 2004, p.21）。また、例えば英語を話す際にこのような認識から入り、不安を持ったことが原因で失敗すると、英語を話すたびに嫌な気持ちを想起するというように、不安が学習されてしまい、悪循環に陥ることもある。

第二言語不安はなぜ失敗につながる可能性があるのだろうか。それは、認知的妨害作用の観点から説明できる。Dulay et al.（1984）は、第二言語の学習には、フィルター、オーガナイザーと呼ばれる二つの無意識的な作用と、モニターと呼ばれる意識的な作用の、計三つの心理作用が機能していると述べている。フィルターは情意フィルターとも呼ばれ、新しい言語のインプットを、学習者の動機、ニーズ、態度、感情の状態などのフィルターで無意識的に取捨選択、ふるいにかける心理作用の一部であるとされている。Krashen & Terrel（1983）は情意フィルター仮説を提示し、第二言語不安は情意フィルターを高め、言語のインプットを妨げる変数であると考えた。

情意フィルターは入力段階における第二言語不安の認知的妨害作用を説明したもののだが、

MacIntyre & Gardner (1994a, 1994b) の実験によって、第二言語不安は言語の処理と出力段階でも妨害的に作用することが証明されている。その結果、具体的な現象として、

- ① 失敗や混乱：集中力がなくなる、ケアレスミスを繰り返す、遂行が内容的に乏しくなる
- ② 回避や努力：クラスを休む、勉強するのを避ける、自発的な発言を避ける、過度な勉強などが起こることが、Horwitz et al. (1986)と Scarcella & Oxford (1992) に挙げられていると元田は述べている (元田 2005 p.43)。失敗や混乱に関しては、第二言語不安と、特に口頭による言語活動の結びつきの強さを Horwitz et al. (1986)は指摘している。

以上のことから、第二言語不安は外国語学習において軽減されるべきものであり、どのような方法が学習者の不安緩和につながるのかを明らかにする必要があると考えられる。八島 (2004) は、「伝えたい意味に意識を集中し、言語形態を過度に意識することを避ける活動をより積極的に取り入れることが必要であろう」と述べており (八島 2004, p.172)、元田 (2005) もまた、「他者を競争相手としてみるのではなく、能力差も含めて相手を尊重し、ともに学習し、助けあう「仲間」として見ることのできるような環境を作ることである」と記している (元田 2005 p.174)。具体的な学習環境への示唆としては、Oxford (1999) が 13 項目の学習者の不安を緩和するためのヒントをまとめていると八島 (2004) は述べている。だが、実際にその学習環境を通して不安が軽減されたかどうかの実践を通した研究は少ない。

2.3 異文化間協働学習

異文化間で行われる協働学習に関しての先行研究は、五十嵐 (2017) の国内で行われる異文化間協働学習の実践報告のリストを見てもわかるように、多くが大学における留学生と日本人学生の協働学習に関してのものであり (五十嵐 2017, p.167-169)、それ以下の年齢層を対象としたものは少ない。また、異文化間協働学習と第二言語不安を結び付けた研究もいまだ少ないことから、その分野において研究を行うことには意義があると考えられる。

そもそも、協働学習とはどのような学習形態を指すのだろうか。坂本 (2014) が述べる協働学習に必要な三つの要素を踏まえた上で、本研究では協働学習を「別々の組織や地域、異なる文化に属しているといった、多様な背景を持った学習者が、お互いの能力やスキル、地域や文化的な資源を共有し、対等なパートナーシップと信頼関係を構築しながら課題を達成する学習」と定義したい。ここでいう協働学習とは英語の“collaborative learning”を和訳したものとし、協調学習とも呼ばれる。似たような概念のひとつとして紹介されることが多い協同学習は、「チームの一員である学習者は一つの組織の同質的な役割を担うものとして期待されており、学習集団は与えられた学習課題をもっとも効率的に達成するために、リーダーを中心にチームワークを最大限に発揮することが求められるのである」(坂本 2014, p.132) と述べられているように、各個人の明確な役割分担の下、効率的に課題を達成することが求められるのが協同学習であり、それは協働学習では特に求められていないという点で、この 2 つは異なるものだと考えられる。

協働学習の根底には、Vygotsky (1956) の「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development: ZPD) 理論」がある。ZPD 理論では「共同のなか、指導のもとでは、助けがあれば子どもはつねに自分 1 人でするときよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができる」(Vygotsky1956 柴田訳 2001, p.299) とし、「自主的に回答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準との間の相違」によって決定される領域を「発達の最近接領域」と呼ぶ (Vygotsky1956 柴田訳 2001, p.298)。Vygotsky (1956) は「発達の最近接領域の範囲にある課題については、子どもは協同の中で達成する」(Vygotsky1956 柴田訳 2001, p.26-27) とも述べており、協働学習では、前述した、別々の組織や地域、異なる文化に属しているといった、多様な背景を持ったほかの学習者によって、発達の最近接領域における学びが生まれると考えられる。この、「学習者が代わる代わる先生役を務め、互いに学びあう、学習者中心の協働学習の基本理念」(津田 2013, p.53) は、Bakhtin (1963) の「カーニバル」にも合致する。「カーニバルとはフットライトなしの、演技者と観客の区別のない見世物である」(Bakhtin1963 新谷訳 1968, p.180) という言葉の通り、協働学習では、教師や生徒、教えられる側と教わる側の区別が消え、入れ代わり立ち代わり「生徒同士が対等に近い関係で相互行為を繰り返しており、「カーニバル」が教室内に実現し、それゆえに生徒たちはお互いの言葉に「権威」を感じず、内的変化を起こす言葉として受け止めることができると解釈できるのではないか」(津田 2013, p.53)。ただ、この「カーニバル」のような状況を教室内で完璧に作り出すことは、協働学習をもってしても難しい。そこで、本研究ではワークショップという学習形態と協働学習を組み合わせることで、その課題の解決を試みた。

第3章 手法

3.1 フィールド説明

長野県木曽郡木曽町開田高原は、長野県御嶽山の麓 1000m から 1500m に広がる、人口約 1800 人の地域であり、木曽町立開田中学校はそこで唯一の中学校である。最寄り駅からは町営バスで 40 分ほどかかり、バスの本数も 1 日に 10 本程度と多くないため、最寄り駅付近には習い事が出来る場所もいくつか存在しているものの、移動手段が限られてしまうため、学校外の学びのコミュニティに所属することが難しい。全校生徒も 36 名と小規模で、クラスメイトはほぼ幼少期から変わらない、生徒同士のつながりが強い学校ではあるものの、多様性や異文化に触れにくい環境であることは否定できない。地域には大学もなく、高校卒業時には多くの子ども達が地域を出ていくため、年上の「お兄さん」や「お姉さん」といった存在も、地域では身近ではない。

木曽町立開田中学校の 2017 年度生徒会スローガンのひとつに「深め広めよう開田の良さを」というものがあり、中学生の自分の地域への興味が伺える。保護者の方々をはじめとした地域住民にも郷土愛が強い人々が多く、「開田中学校」であることや「開田の人間」であることを大切にしているため、小さな学校ながら、統合にはいまだ至っていない。

3.2 ワークショップデザイン

第2章で述べたように、Oxford (1999) は学習者の不安を緩和するためのヒントを 13 項目にまとめていると八島 (2004) は述べており、本研究ではその 13 項目の中から、以下の 4 項目に着目した。

- ① 学習者同士の競争心を下げる
- ② 授業の目標を明確にし、その目標を達成するためのストラテジーを磨かせる
- ③ 完璧でなくても発表してよいということを共通理解とする
- ④ 音楽・笑い・ゲームなどでリラックスさせる

この Oxford (1999) の提案に加え、八島 (2004) や元田 (2005) の示唆を踏まえると、これらの要素を満たしている学習環境は、ワークショップ形式の異文化間協働学習なのではないかと思い至った。

山内他 (2013) はワークショップを「創ることで学ぶ活動を主軸としたノンフォーマルな経験学習の様式」(山内他 2013 p. 19) と定義している。経験学習を一番よく表すのは、「Learning by Doing (為すことによって学ぶ)」というアメリカ合衆国の哲学者、Dewey の言葉である。そして、ノンフォーマルな学習とは、「学習 (学習目標、学習時間、もしくは学習支援の観点から) としては明瞭にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習」(OECD2011) であるとする。

山内他 (2013) の定義と合わせて、ワークショップとは何なのかを考えるに際し、Brooks-Harris & Stock-Ward (1999) が挙げているワークショップの 6 つの重要な特徴に触れたい。

- ① 短期集中型の学習
- ② 小集団の相互作用
- ③ 能動的な関与
- ④ 問題解決
- ⑤ 成果としての行動変容
- ⑥ 新しい学習への応用

(Brooks-Harris & Stock-Ward1999 山内他訳 2013, p.6)

この中でも、②小集団の相互作用についての記述、「数名のグループによる協調的な活動が行われる。全体説明や個人作業もあるが、小集団の相互作用が重要な位置を占めている。」

(Brooks-Harris & Stock-Ward1999 山内他訳 2013, p.6) から、ワークショップと協働学習の間には似通ったものがあると考えられる。また、③能動的な関与についての記述、「学習者は講義のように受動的に話を聞くだけではなく、議論に参加し制作活動を行うなど、能動的に活動に関与する」(Brooks-Harris & Stock-Ward1999 山内他訳 2013, p.6) に関しては、プロジェクト型学習につながっており、プロジェクト型学習ではプロジェクトの達成や問題の解決が学習者の捉えるゴールとなるため、英語の使用よりもプロジェクトの遂行に意識が向き、八島 (2004) のいう、「伝えたい意味に意識を集中し、言語形態を過度に意識することを避ける活動」(八島 2004, p.172) につながる可能性が高いのではないかと考えられる。

以上を踏まえたうえで、4 日間のワークショップ、International Summer Camp をデザインした。概要は以下のとおりである。

日程	2017 年 8 月 7 日から 2017 年 8 月 10 日の 4 日間
参加者	・木曾町立開田中学校有志 21 名 →中学 1 年生 2 名、中学 2 年生 6 名、中学 3 年生 13 名 ・慶應義塾大学の大学生・大学院生 10 名 →日本人学生 6 名、留学生 4 名（アメリカ合衆国、中華人民共和国、ガーナ共和国、スワジランド王国）
テーマ	「開田高原の魅力を大学生と共に再発見しよう」
活動目標	外国人に向けた開田高原の PR 動画を制作する
学習目標	・大学生と共に自分のふるさとの魅力を再発見する ・異文化について身近なところから、大学生・留学生を通して知る ・英語を使う体験をし、様々な「生きた英語」に触れる

以下がタイムラインである。

2017 / 08 / 07 : 1 日目

9:00～9:15	概要説明 アイスブレイク（名前とイメージカラー積み木リレー）
-----------	--

9:15～9:30	Yes and & No but ゲーム
9:30～11:30	開田高原の散策
11:30～12:30	あるものないものワークショップ

2017 / 08 / 08 : 2 日目

9:00～9:15	アイスブレイク（共通点探しゲーム）
9:15～10:15	砂漠のコンセンサスゲーム
10:30～10:45	知る活動：動画制作に関するレクチャー
10:45～12:30	創る活動：開田中学校の PR 動画制作

2017 / 08 / 09 : 3 日目

9:00～9:15	アイスブレイク（スパイゲーム）
9:15～9:45	開田中学校の PR 動画発表
9:45～10:00	休憩
10:00～11:00	創る活動：開田高原の PR 動画制作①
11:00～11:15	中間発表
11:15～12:30	創る活動：開田中学校の PR 動画制作②

2017 / 08 / 10 : 4 日目

9:00～15:00	創る活動：開田高原の PR 動画制作③
15:00～15:30	発表準備
15:30～16:00	最終発表
16:00～16:30	振り返り

各日の詳細なゴールや目的、活動内容を以下に示す。特記事項として、全体のファシリテーターは日本人学生 2 人（筆者と学部 2 年の日本人学生）であったが、進行などは英語と日本語を必要に応じて使い分ける形で行い、使うスライドやワークシートはすべて英語と日本語の 2 ヶ国語表記にすることとする。

2017 / 08 / 07 : 1 日目

【本日のゴール】 これからの活動に向けて、大学生と中学生がお互いに知り合う。マインドセット（他人の意見を否定しない・「何かがないということ＝何かがあるということ」を理解する・みんなで作る感覚を持つ）を行う。中学生がどれくらい開田のことを知っているのか、また、開田に対しての思いなどを把握する。
ICE BREAK：名前&イメージカラー積み木リレー

【目的】 参加者全員の緊張をほぐし、大学生と中学生がお互いを知り合うきっかけを作る 【内容】 「イメージカラーは赤の A です」、「イメージカラーが赤の A の隣のイメージカラーが青の B です」、「イメージカラーが赤の A の隣のイメージカラーが青の B の隣のイメージカラーが黄色の C です」と徐々に積み上げていく。
YES AND & NO BUT ゲーム (9:15～9:30) 【目的】 他人の意見を否定しないというマインドセット 【内容】 2 人組を作る。1 人が提案者になる。1 ターン目、提案者は「お茶を飲みませんか」などの提案をする。もう 1 人はその提案を断り、何か理由を言う。提案者はまた別の提案をするが、もう 1 人は断る。この提案→断るループを時間まで繰り返す。 2 ターン目、提案者は同じように提案をする。この回、もう 1 人は、その提案に乗り、更に提案を発展させる（例：いいですね、お茶を飲みましょう。一緒にケーキも食べませんか?）。その提案を受け、お互いにどんどん提案を重ねていく。 提案やアイデアを否定してしまうと、どんどん新しい提案をするのが難しくなっていくが、提案を否定せず、発展させていくと、どんどんアイデアが広がっていくということを感じてもらう。ワークショップの中では、基本的に人のアイデアは否定せず、より良い方向に発展させていくように促す。
開田高原の散策 (9:30～11:30) 【目的】 中学生がどれくらい開田のことを知っているのか、また、開田に対しての思いなどを把握する。一緒に行動する中で、大学生と中学生の間の壁を壊す。いつもはしない大学生メンバーと中学生の地元をめぐる中で、いつもとは違う視点で開田高原を捉える。 【内容】 チームごとに実際に開田高原を散策。中学生のおすすめスポットを自由に回り、大学生に開田高原を紹介する。
あるものとなないものワークショップ (11:30～12:30) 【目的】 開田高原の価値を再確認する。グループで共同作業を行うことで、お互いの意見を活かすことを学ぶ。 【内容】 グループごとに行う。まず、付箋に開田高原にあるものを書いてもらう（2 分間で出せるだけ出す）。その後、今度は開田高原にないものを書いてもらう（2 分間で出せるだけ出す）。そのふたつを分析し、開田高原の何をアピールしていくかを考える。具体的には、

お金で買うと高いもののランキングや、お金で買えないけど貴重なもののランキング、ないものを見てあるものを書き出す、といったワークを行う。

2017 / 08 / 08 : 2 日目

【本日のゴール】

創る活動で活かせるような知る活動を行い、動画制作の大まかな流れを体験する。

ICE BREAK : 共通点探しゲーム (9:00~9:15)

【目的】

参加者全員の緊張をほぐし、大学生と中学生がお互いへの理解を深め合うきっかけを作る。

【内容】

グループごとに行う。3分間でメンバー全員に共通する事項を見つける。グループごとに発表してもらい、より珍しい共通点を発見したチームを拍手で決める。

砂漠のコンセンサスゲーム (9:15~10:15)

【目的】

様々な背景を持ったメンバーがいる中で、どのように合意形成をしていくか、その後の映像制作の時にも必要なコミュニケーションの練習として行う。

【内容】

グループごとに行う。「砂漠で遭難したときにどうするか」をテーマに話し合いをし、12個のアイテムを必要な順にリストアップしていく。最初は各個人で順番をつけてもらうが、その後話し合いを経て、最終的にはグループとしての結論を出してもらい、発表する。今回は時間の都合上、必要なもの上位3点と、下位3点（不必要なもの3点）をグループごとに決めてもらい、全員の前で理由を含め、どうしてそれが必要か/必要ではないかを発表してもらう。その後、模範解答になっている順番を発表し、理由を説明する。

前日の振り返り (10:15~10:30)

【目的】

2日目から参加した生徒も出来るだけフェアな状態で始められるように前日の共有をする。中学生自身が説明することで、1日目にいたメンバーはより活動を客観的に捉えられるようにする。発表に慣れる。

【内容】

チームごとに、1日目にどんなことをしたのかまとめ、代表者がみんなの前で気づきなどを発表する。

知る活動 : 動画制作に関するレクチャー (10:30~10:45)

【目的】

創る活動（オリジナル動画制作）に役立つ知識やテクニックなどをインプットする。

【内容】

誇張、裏切り、言葉遊び、という動画で使えるテクニックを3つ説明し、例として宮崎県小林市が制作した「サバイバル下校」と「ンダモシタン小林」、第7回 GATSBY 学生 CM 大賞の「THE KEY」、そしてテレビ CM から「GANMA! サンマ編」を見てもらう。

開田中学校の PR 動画制作 (10:45～12:30)

【目的】

開田高原の PR 動画を作る前に、まずはより中学生にとって身近な学校をテーマに動画制作の流れを一通り経験する。

【内容】

チームごとに行う。あるものないものワークショップを行い、アピールポイントを決めたら、ターゲットとストーリーを決め、絵コンテを描き、撮影するという一連の流れを経験する。

2017 / 08 / 09 : 3 日目

【本日のゴール】

活動目標である開田高原の PR 動画撮影に向けて、アピールポイントやターゲットを決めようとして、ストーリーを考え、絵コンテを描く。

ICE BREAK : スパイゲーム (9:00～9:15)

【目的】

参加者全員の緊張をほぐし、グループの枠に縛られない交流を生む。

【内容】

全員で広いスペースに立ち、スパイ役2人を決める。スパイ役は最初別の場所で待機し、その間他のプレイヤーはリーダーを決める。スパイ役が帰ってきたら、プレイヤーはどんどん変わっていくリーダーの動き（手をたたく、スキップする、など）を真似して動く。スパイ役はリーダーを探し出し、当てる。

開田中学校の PR 動画発表 (9:15～9:45)

【目的】

自分たちが考えたことをみんなにわかりやすく共有する練習として。

【内容】

2 日目に撮影した開田中学校の PR 動画について、動画でアピールしたい開田中学校の魅力・動画のターゲット・頑張ったところを説明し、全員で動画を見る。

創る活動：開田高原の PR 動画制作① (10:00～11:00)

【目的】

アイスブレイクや知る活動、動画制作の一連の流れを経験するための開田中学校 PR 動画制作を経て、実際に今回のサマーキャンプの活動目標に設定していた開田高原の PR 動画制作にうつる。今までのワークショップで行った活動を活かしてアピールポイントなどを考える。

【内容】 何を、誰に伝えたいかをチームごとに考える。何を1番伝えたいのか、1番のアピールポイントがあるもの・ないものワークショップを振り返りながら考える。また、ターゲットは誰なのかについてイメージを膨らませるために、ターゲットのプロフィールを考える。
中間発表（11:00～11:15） 【目的】 発表を設けることで進み具合を確認する。チームごとのアイデアや考え方をお互いに活かしあう。 【内容】 動画でアピールしたいポイントと、動画のターゲットについて発表という形でチームメンバー以外にも共有する。
創る活動：開田中学校のPR動画制作②（11:15～12:30） 【目的】 より具体的にアピールするために、「どうやって」伝えるかについて考える。 【内容】 時間・場所・登場人物・動画の印象（雰囲気）を決め、考えたストーリーをベースに絵コンテを描く。

2017 / 08 / 10 : 4 日目

【本日のゴール】 動画の撮影を終わらせ、全員の前で発表する。
創る活動：開田高原のPR動画制作③（9:00～15:00） 【目的】 素材を集める。タイムラインを提出してもらうことで計画性も養う。 【内容】 チームごとに、どこで・何を・どんな順序で撮影するかを決め、実際に地域の中を動き回って撮影する。
発表準備（15:00～15:30） 【目的】 発表の準備として、発表者の担当箇所を決めたり、動画の編集を大学生のサポートの下経験したりすることで、主体性をもって発表に臨めるようにする。 【内容】 各チームに分かれ、編集や発表箇所決めを行う。
最終発表（15:30～16:00） 【目的】 今までの集大成として、先生や教育事務所の方を含めた参加者全員の前で今までやって

きたことを発表することで、4日間のワークショップのまとめとする。
【内容】 動画でアピールしたいポイント・動画のターゲット・ストーリー・頑張ったところについて発表してもらう。
振り返り（16:00～16:30） 【目的】 4日間のワークショップを通して学んだことを、自分を客観視しながら振り返り、言語化することで、より深い学びにつなげる。 【内容】 振り返りシートの記入をし、班ごとに感想を共有する。

また、生徒のチーム分けは生徒の普段の様子を知っている、開田中学校の先生にお願いした。学年なども混ぜて生徒を4班に分けてもらい、そこに留学生と日本人大学生を1人ずつ入れる形で班を分けた。以下が出来上がった4班の詳細である。中学生の数にばらつきがあるのは、募集する際に1日から参加可能としたためである。

【1班】	Aさん：2年生、女子 Bさん：2年生、女子 Cさん：3年生、男子 Dさん：3年生、男子 留学生1：スワジランド王国出身、女性 大学生1：日本出身、女性、ワークショップデザイン経験あり
【2班】	Eさん：2年生、女子 Fさん：2年生、女子 Gさん：3年生、男子 Hさん：3年生、女子 Iさん：3年生、女子 留学生2：ガーナ共和国出身、男性 大学生2：日本出身、女性、海外や旅が好き
【3班】	Jさん：2年生、男子 Kさん：2年生、女子 Lさん：3年生、女子 Mさん：3年生、男子 Nさん：3年生、男子 留学生3：中国出身、男性、日本語が得意 大学生3：日本出身、男性、ワークショップデザイン経験あり
【4班】	Oさん：1年生、女子

	P さん：1 年生、女子 Q さん：3 年生、男子 R さん：3 年生、女子 S さん：3 年生、女子 T さん：3 年生、男子 U さん：3 年生、男子 留学生 4：アメリカ合衆国出身、男性、日本語が得意 大学生 4：アメリカ合衆国と日本のクォーター、女性
--	--

大学生の組み合わせに関しては、留学生と日本にルーツを持つ大学生に分け、ペアリングする形で組んでいった。大学生 1 と大学生 2 が英語能力に長けているようだったので、日本語があまり得意ではない留学生 1 と留学生 2 を、それぞれ大学生 1 と大学生 2 のペアにした。男女ペアになることよりは、性格なども踏まえ、大学生同士の相性を重視してグループングを行った。

筆者と、大学生 5（日本出身、女性）の 2 名がファシリテーターとして、どこの班にも属さず、全体の統括にまわった。

3.3 アンケート

【調査対象】

木曽町立開田中学校全校生徒 36 名のうち、ワークショップへの参加を希望した生徒 21 名を対象にアンケートを実施する。

【調査期間】

2017 年 8 月 7 日から 2017 年 8 月 10 日までの 4 日間にわたってワークショップを行い、第二言語不安に関する数値的なアンケートは 1 日目の開始時と 4 日目の終了時に、記述式のアンケート（振り返りシート）は毎日ワークショップの終わりに記入してもらい、筆者自身がその場で回収した。

内容は以下の通りである。

① 第二言語不安に関する数値的なアンケート

近藤, 楊 (2003) が作成した日本人向けの英語授業不安尺度を基に、アンケート対象者が、大学生が提供するワークショップを受けている中学生であることから、「先生」という言葉を「大学生」に、「学生」を「生徒」に、「教室」・「授業」を「ワークショップ」に適宜変更し、また難しい言葉はより簡単に書き直し、アンケート対象となる中学生に寄り添ったものとする努力をした。変更後の項目は以下の通りである。

1. ワークショップで英語を話すとき緊張する。
2. 英語を早口で話されると不安になる。
3. 長文を何度読んでも意味が取れないとあせる。
4. 英作文で書きたいことがうまく表現できないと不安になる。

5. 自分が指名されそうだとわかると不安になる。
6. 自分の間違いを指摘されると恥ずかしく感じる。
7. 緊張すると知っている英語も忘れてしまう。
8. ワークショップ中、前へ出て発表するとき緊張する。
9. 自分の英語が他の生徒に笑われないか心配だ。
10. 大学生が自分の英語をわからないとあせる。
11. 自分の英語のレベルは他の生徒より低いのだろうか心配になる。
12. 単語や文法がなかなか覚えられないとあせる。
13. 自分の話した英語が相手に通じないとあせる。
14. 英語を聞いていて聞き取れない単語が出てくるとあせる。
15. 長文を読むときなかなか読み終われないとあせる。
16. 時間を制限して英語の文を書かせられると不安になる。
17. 苦手なところを質問されるとあせる。
18. 単純な間違いをすると恥ずかしく感じる。
19. 知っているはずの英語が出てこないとあせる。
20. ワークショップで声を出して英語を読むとき緊張する。
21. 他の生徒が自分の英語を下手だと思わないか心配だ。
22. 質問に答えられないとき大学生にしかられないか心配だ。
23. 他の生徒の上手な発音を聞くとあせる。
24. ワークショップで課題がたくさん出されるとあせる。
25. 英語を話すとき発音やイントネーションがうまくできるか心配だ。
26. テープやビデオの英語がわからないとき不安になる。
27. 英文に目を通したときチンプンカンプンだとあせる。
28. 英作文の際自分が書いた文がうまく通じるか心配になる。
29. 急に質問されたとき緊張する。
30. 自分の答えが他の生徒の答えと違うとあせる。
31. とっさに英語が出てこないとあせる。
32. ジェスチャーや大げさな表現をするのは恥ずかしい。
33. 他の生徒の前で英語を間違えたとき恥ずかしく感じる。
34. 大学生と話すのは緊張する。
35. 自分がわからないことを他の生徒がわかっていると不安になる。
36. ワークショップの内容について行けるか不安になる。
37. ワークショップで英語を間違えないか心配だ。
38. 英語を日本語に訳すとき緊張する。

この 38 項目を全て訊く予定だったが、都内の中学生を対象に予備調査を行った際、途中で飽きてしまった生徒が多くいたことを含め、実際の調査用紙では、予備調査で変化が見られ

た以下の 10 項目に絞った。

1. 英語を話すとき緊張する。
2. 緊張すると知っている英語も忘れてしまう。
3. 自分の話した英語が相手に通じないとあせる。
4. 単純な間違いをすると恥ずかしく感じる。
5. 知っているはずの英語が出てこないとあせる。
6. 英語を話すとき発音などがうまくできるか心配だ。
7. 英作文を書くとき、自分が書いた文がうまく通じるか心配になる。
8. とっさに英語が出てこないとあせる。
9. ジェスチャーや大げさな表現をするのは恥ずかしい。
10. 英語を間違えないか心配だ。

この 10 問に対して、「まったく当てはまらない」(1 点)、「ほとんど当てはまらない」(2 点)、「あまり当てはまらない」(3 点)、「当てはまる」(4 点)、「よくあてはまる」(5 点)、「非常によく当てはまる」(6 点) の 6 件法で回答を求める。6 件法を採択した理由としては、5 件法など中間点が明確なものだと、アンケート対象者が考えずに中間点を選ぶ可能性があるので、それを排除するためである。

② 記述式のアンケート

第二言語不安に関しての数値的な質問に加え、質問に対して自由に文章で答えてもらう記述式の質問を毎日の振り返りシートとして用意し、考察に使用した。

1. 今日の自分のよかったところはなんですか
2. これからもっと頑張っていきたいところはなんですか
3. それぞれのチームメイトのよかったところを書き出そう
4. 今日の感想 (今日やったこと・何がよかったか・気が付いたことなど)

3.4 フィールドノート

アンケートに加え、筆者やプロジェクトメンバーのフィールドノート、参加大学生間のミーティングや振り返りのログを利用し、考察を行う。

第4章 結果と考察

4.1 結果

21名の参加者のうち14名からワークショップの前後でアンケートを回収できた。14名の内訳としては、中学3年生10名、中学2年生4名（男女比は男子生徒8人、女子生徒6人の4対3）だった。

第二言語不安に関するアンケートの、各質問のワークショップ前後での平均値と標準偏差を以下の表1に示す。

質問	内容	ワークショップ前 (n=14)		ワークショップ後 (n=14)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
Q1	英語を話すとき緊張する。	4.21	1.051	3.00	1.038
Q2	緊張すると知っている英語も忘れてしまう。	3.50	1.092	3.07	1.072
Q3	自分の話した英語が相手に通じないとあせる。	3.86	1.292	2.93	1.072
Q4	単純な間違いをすると恥ずかしく感じる。	3.43	1.342	3.00	1.301
Q5	知っているはずの英語が出てこないとあせる。	3.50	0.855	3.50	1.225
Q6	英語を話すとき発音などがうまくできるか心配だ。	3.57	1.399	2.93	1.072
Q7	英作文を書くとき、自分が書いた文がうまく通じるか心配になる。	3.93	0.917	3.86	0.864
Q8	とっさに英語が出てこないとあせる。	3.71	0.726	3.43	0.852
Q9	ジェスチャーや大げさな表現をするのは恥ずかしい。	2.36	1.277	2.29	1.437
Q10	英語を間違えないか心配だ。	4.00	1.038	3.07	0.829
	Q1 から Q10 の平均	3.607	0.6967	3.107	0.8398

（表1：第二言語不安アンケートでの各質問の平均値と標準偏差）

元の尺度から10問に問題を絞ったため、尺度の信頼性の検討を、SPSSを用いて行った。その結果、図1からわかるように、Cronbachのアルファ係数が0.824であり、一般的に内

的整合性が高いと判断される 0.7 よりも大きい値であるため、今回の尺度には内的整合性があると判断し、各項目の合計点を項目の数である 10 で割った平均値を比べることにした。

信頼性統計量

Cronbach の アルファ	項目の数
.824	10

(図 1：信頼性統計量)

その後、回収したデータを、シャピロ・ウィルク検定を用いて正規分布に従っているか調べた。

正規性の検定

	Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定 (探索的) ^a			Shapiro-Wilk		
	統計量	自由度	有意確率	統計量	自由度	有意確率
平均点前	.163	14	.200 [*]	.958	14	.695

*. これが真の有意水準の下限です。

a. Lilliefors 有意確率の修正

(図 2：正規性の検定)

有意確率が $p=0.695$ と 0.05 よりも大きい値だったため、帰無仮説が採択され、このデータは正規分布に従わないとはえない、つまり正規分布に従うと判断できた。

Q1 から Q10 の平均値は 3.607 から 3.107 と 0.5 ポイント下がっていたが、対応のある t 検定を用いて、ワークショップ前後の第二言語不安に関するアンケートの平均値の差は有意であるかどうかを分析した。この検定を利用したのは、上述したシャピロ・ウィルク検定の結果、正規分布に従っていたためである。その結果、図 3 にあるように、t 値が 3.807、有意確率が $p=0.002$ であったため、 $p=0.002<0.01$ で、第二言語不安の平均値にワークショップの前後で有意差が認められた。

対応サンプルの検定

	対応サンプルの差					t 値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の 95% 信頼区間				
				下限	上限			
ペア 1 平均点前 - 平均点后	.5000	.4915	.1313	.2162	.7838	3.807	13	.002

(図 3：対応のある t 検定の結果)

4.2 考察

結果から、ワークショップに参加した中学生の第二言語不安はワークショップの前よりも後の方が低く、この差は有意であることがわかった。この変化の理由について、振り返りシートでの中学生の記述もとに考えたい。以下、振り返りシートの文面は中学生の書いた原文のまま記す。

振り返りシートでは、1 日目は以下のような英語に関する記述が多く見受けられた。

- ・3年生女子 (Sさん)「英語をスムーズに話したり、聞き取ること」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)
- ・3年生女子 (Hさん)「日本語できいた説明を、英語に訳して話すのはけっこう柔軟に考えないといけなくて大変だった」(今日の感想)
- ・3年生男子 (Gさん)「英会話」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)、「あまり英語を使うタイミングを自分で作れなかった」(今日の感想)

これが、2日目に入り、砂漠のコンセンサスゲームを行ったあとの振り返りシートを見ると、英語に関しての記述は一切見られなくなり、討論の本質的な部分に関しての肯定的な感想が多くなっている。

- ・2年生女子 (Bさん)「コンセンサスゲームでは、今日始めてだったけど、楽しく、たくさんの意見をだしあうことができてよかったです」(今日の感想)
- ・3年生男子 (Mさん)「コンセンサスゲームをやってみて、他の人の意見を聞きつつ、自分の意見も言えた」(今日の感想)
- ・2年生女子 (Kさん)「コンセンサスゲームでは、自分の意見を発表することはあまり得意ではなかったけれど、しっかり発表できたのでよかったです」(今日の感想)
- ・2年生女子 (Eさん)「コンセンサスゲームが、とてもおもしろかった。みんなと意見がちがう時、どういう風に言えばいいか難しかったけど、楽しかったです」(今日の感想)
- ・3年生女子 (Hさん)「コンセンサスゲームで気づいたこと：人数の多い方の意見じゃない場合もあった」(今日の感想)

以上の感想を見る限り、先行研究で八島 (2004) が言及したような、伝えたい意味に意識を集中した活動にコンセンサスゲームがなっていたのではないかと考える。

また、1日目や2日目の振り返りシートには、

- ・3年生女子 (Lさん)「意見をたくさん考えて言うこと」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)
- ・2年生女子 (Fさん)「自分から発表していけるようにしたい。(意見をたくさん出した)」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)
- ・3年生男子 (Dさん)「班員ともっとコミュニケーションをとっていきたい」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)

といったような、自己表現やコミュニケーションを「これからもっと頑張っていきたいところ」に挙げている生徒も多かったが、3日目や4日目に入ると、

- ・3年生男子 (Uさん)「けっこう意見を出せたので良かった」(今日の自分のよかったところはなんですか)、「みんなたくさん意見を出していたし、とても楽しい雰囲気だった。話し合いがたくさんできていた」(それぞれのチームメイトのよかったところを書き出そう)
- ・2年生女子 (Fさん)「意見をたくさん出せた」(今日の自分のよかったところはなんですか)

・3年生男子（Cさん）「色々意見が出せた」（今日の自分のよかったところはなんですか）
 ・3年生男子（Nさん）「この4日間を通して、僕はあんまり意見とかをせっきよく的には出せないタイプだったけど、このサマーキャンプをやっていてみんなの前でけっこうせっきよく的に意見やてい案などを出せてすごく自分のプラスになることが多かった」（今日の感想）

のように、自分の意見を述べるといったような自己表現を頑張ったという記述や、自分の自己表現活動やコミュニケーション活動に対しての肯定的な記述が目立った。元田（2005）が述べたように、第二言語不安は個人の自尊感情が脅かされて起こると考えると、自分への肯定的評価が特に自己表現・コミュニケーションの面で増えたことも、第二言語不安の軽減につながったのではないかと考えられる。

その他、ある生徒は

・2年生女子（Aさん）「楽しんだりして経験していくうちに知識は身に付いていくのかなーと思いました」（今日の感想）

と述べており、まさに経験学習を、今回のワークショップを通して、身をもって体験していたことが明らかになった。

出来上がった動画のストーリーは以下のようになった。

【1班】	主人公の侍は、不思議な果実（開田高原の名産、ブルーベリー）を見つけ、それを食べると、現代の開田高原にタイムスリップしてしまう。乗っていた木曾馬も自転車に代わっており、戸惑う侍だったが、人の優しさや昔と変わらない自然の豊かさ、美しさに感動する。
【2班】	都会の中学生4人は、それぞれ癒しを求めてインスタグラムを眺めていた。美しい滝や可愛い馬、雄大な山の写真を見ていると、その場所に一瞬ワープしてしまう。ワープした先から日常生活に戻った4人は、一瞬ワープしていた写真の場所が開田高原だと知り、それぞれ開田高原に出かけていく。
【3班】	開田高原のプロフェッショナル、「開田王」を目指す主人公は、アイスクリーム工房やブルーベリー畑、木曾馬の里をめぐり、各地でブルーベリー狩りの方法や、木曾馬の歴史などについて教えてもらい、少しずつ仲間を増やしながら開田高原に詳しくなっていく。
【4班】	開田高原にマチュピチュ共和国のスパイが3人やってきた。開田高原の魅力をしりとり形式で発見していく中で、3人は仕事を忘れるほど楽しんてしまい、スパイの仕事をやめて、純粋に開田高原を楽しむことを決める。

ここで着目したいのは、1班と2班の客観性と、3班と4班の内輪性である。1班と2班は、開田高原のアピールポイントを中心に据えたストーリーであったが、3班と4班はメンバーの個性を活かすことを中心に据えたストーリーになっていた。この原因について考察してみると、1班と2班には日本語が通じない留学生がそれぞれいたが、3班と4班の留学生は日本語が得意であったことが挙げられるのではないかと考えた。筆者がファシリテーター

ターとして観察していた様子も踏まえると、1 班と 2 班では、動画制作に必要なこと、例えばストーリーなどの内容に関して、メンバー全員が理解できるように伝えることに必死であったように見えた。一方で、3 班と 4 班では、ストーリーを相談するプロセスの最中であっても、日本語で雑談が出来ていたように見えた。その結果、3 班と 4 班では、より雑談の中から生まれたコミュニケーションベースの、チームメンバーにフォーカスした内輪向けの成果物が出来上がったのではないだろうか。元田（2005）が述べているように、第二言語不安の緩和には、他者を仲間として見る事が出来るような環境づくりが大切であり、その観点から言えば 3 班や 4 班の関係性は肯定的に捉えられるが、その一方で、協働学習ゴールである課題達成の視点から見ると、1 班や 2 班の成果物の方がテーマに沿っていたという点で肯定的に捉えられる。ワークショップデザインの観点からはどちらの方が好ましいのか、ということの結論を現時点で出すことは難しいが、仲間として対等なパートナーシップと信頼関係を築きながらも、内輪だけのものにならない成果物を作るためには、デザインの中に一工夫入れることが必要であると考えられる。

大学生だけで毎日ワークショップ後に行っていたミーティングからも、今回のワークショップデザインの課題が見えた。

まず、学習目標のひとつに挙げていた「大学生と共に自分のふるさとの魅力を再発見する」に関して、ワークショップの 1 日目に大学生からは、

- ・大学生 1：中学生が開田のことに詳しくった。話を聞いていて PR 動画が結構すぐできそうだなと思った。
- ・大学生 2：西野方面に行った。H さんの案で末川はみんな行くから西野に行こうとなり、西野に行った。山下家住宅（※筆者注：県宝に指定されている建築物であり、考古博物館も兼ねている）の見学をした。いろいろの説明などはガイドさんもしてくれたが、H さんが先行して話してくれるくらいだった。よく知っているなと思った。
- ・留学生 4：中学生が開田を好きなのがあった。
- ・留学生 1：The kids in my group knew well about the region so if we asked something, they kept on explaining. It was a good thing.

といった声が聞かれ、中学生が開田高原のことについてすでによく知っており、開田高原に対する愛着もあるという意見が多かったことから、学習目標が的確であったのかどうかについては議論の余地があると考えられる。3 章で述べたように、ワークショップにはプロジェクト型学習の要素が取り入れられており、今回のワークショップも、中学生がもともと興味のあった分野で行うことを意識し、生徒会のスローガンにもなっていた「深め広めよう開田の良さを」をテーマの中心に据えたが、生徒が興味のあるテーマになった一方で、すでに生徒が知っている開田高原の魅力について考えるという学習目標になってしまった。しかし、学習目標では「再発見する」と述べられているように、すでに知っていることでも留学生や大学生の視点を踏まえて改めて見つめなおし、再考することには意味があったのではないかと考えられる。これに関しては、生徒の振り返りシートの文章から紐解きたい。

・3年生男子（Gさん）「開田高原がどれほど素晴らしいか改めて知ることが出来た」（今日の感想）

といったような記述から、学習目標の適切さについては議論の余地があるが、学習目標自体はワークショップ内で達成できたことが伺える。

2点目として、大学生のミーティングの中で出ていた、中学生の主体性に関しての発言に着目したい。1日目のワークショップ後のミーティングでは、以下のような、中学生が主体的であることを示唆する発言があった。

- ・大学生4：こっちから聞くといろいろ教えてくれた。
- ・大学生3：今回は一応下見だったが、動画は回していて、試しに中学生にカメラを向けたらその場所を紹介してくれた。YouTubeなども見ているようで、イメージはついているようだった。物おじしない子たちだった。いいもの作れそうだなと思った。

しかし、2日目になると、中学生の意思決定への苦手意識や、積極性のなさに関する発言が増える。以下にミーティングのログを載せる。

- ・留学生3：We pushed them（※筆者注：中学生） to make the story.
- ・大学生3：大学生主導だった。コンセンサスゲームの時点で結構自分の意見を言ってしまったので、みんなが乗っかる形になってしまった。映像を作るってなったときに、時間が短くて、どうしようってなったときに大学生がひっぱらないと終わらないなと思って、大分誘導してしまった。
- ・留学生4：1人全然しゃべらない子がいた。昨日もいた子がよくしゃべっていたが、ひっぱらないと全然終わらなかった。僕らがどうやってもっと中学生に意見を出させるかを考えないといけないと思った。How to make the middle school students think for themselves is one big question that we must think about.
- ・大学生1：私のグループは結構引き出そうと頑張って、コンテンツは生徒が出してくれたやつだったのでよかったが、決める段階になるとちょっと不安を覚えて、時間がかかってしまうようだった。そこで、最後の部分で自分が決めてしまったりした。引き出すように質問しまくったが、乗っかる感じになってしまうことが多かった。
- ・留学生4：1人とか2人とかめっちゃ自分の意見出したい子がいるかなと思ってたから、あんまりいないようだったのが驚き。年の違いのせいかな？大学生だから出せないのか、シャイで出せないのか。
- ・留学生3：Maybe because they lack confidence.
- ・筆者：去年ワークショップをやったときも決めるのが苦手だったようなので、結構特徴として決めるのが苦手っていうのはあるかもしれない。
- ・大学生1：Shall we make one of them a leader or something?
- ・留学生4：大学生が中学生に決めるように促したほうがいいかも。
- ・大学生3：大学生が言っていることがすべて正しいと思ってしまっているところがあるかも。

- ・大学生 5：中学生と大学生がいる時点で、大学生がリードしてしまうのはしょうがないことなのかなとも思っている。短期間でそこを埋めるのは難しい。大学生が外からの視点を与えるなかで中学生の視点を引き出すようにするといいかも。
- ・大学生 1：1つの意見だけを出さないようにしていた。2つ全く別の意見を出したりすると議論が生まれた気がする。
- ・大学生 4：結構つらかった。何か言っても、何も返ってこなかったのがしんどかった。
- ・留学生 4：昨日からいる2人の子たちがそれに気づいてフォローしてくれようとしていたが、難しかった。
- ・大学生 1：リーダー作るのがいいのでは。
- ・大学生 2：コンセンサスゲームでも、なんでそれを選んだのか？などきくと、いろいろ返ってきたが、何も聞かないと理由などもなにも言ってくれないから、自分がいろいろ振らないといけなかった。
- ・留学生 2：If we make the leader, maybe that person will be the only one talking. So maybe we can change the leader for each of the activities.
- ・留学生 1：Maybe they couldn't make decision not because they didn't have confidence but because they did not want to hurt others' feelings.
- ・大学生 2：中学生はグルワ（※筆者注：グループワーク）あんまりしたことないかも。
- ・留学生 4：1対1だともっと話せるかも。
- ・大学生 5：ワークショップ外の時間を共有していないから、まだ警戒されているのかも。
- ・留学生 3：そもそもこのワークショップにはどんなモチベーションで参加しているのだろうか。
- ・大学生 3：役割を与えるのであっても、リーダーって名前を付けるのではなく、監督、脚本、女優、など役割を与えられたらいいと思う。
- ・留学生 3：理想は編集にも中学生がかかわること。
- ・大学生 1：ディスカッションの時にカメラマンがなにをしたりするのかなーと思う。また監督などもこっちが振らないとやらないかなーという気もする。
- ・留学生 3：役割がきっかけになればいいのでは。
- ・大学生 5：回ってくるからっていう理由もそんなネガティブじゃないと思う。きっかけになるのでは。明日はそれぞれの中学生の役割を決めて、能動的に動くことのきっかけづくりをする。

3日目のワークショップ後に開催されたミーティングでは、2日目より肯定的な意見も見られた。

- ・大学生 1：うちのチームはうまく進行できた。リーダーの話は、リーダーつくるか役割作るか聞いたら、役割作りたいたいと言って、自分たちでやりたいの言ってくれた。前回よりは中学生自身の意見も出てよかった。
- ・大学生 3：うちも役割（監督、役者など）の話をして、1回やってみようということで、

カメラを1人1回ずつ持たせて、カメラを持っている人が監督として指示を飛ばすというようなワークにして、最終的に感想も求めた。具体的な感想が出たところで、帰ってきて付箋にまとめた。思ったよりは意見が出たが、具体的なストーリーは出てこなかった。でも、木曽馬の里でこれ撮りたい、みたいな案は出た。最初の発表は2年生の子がすることになって、その時は3年生の子がすごいアドバイスしていて、そういうのできるんだなあと思った。

・大学生2：ストーリーを考えるのに苦戦して、なかなか出てこなかった。何も進まなかった。提案すると中学生が乗ってくる、という形になった。でも、ひとまず外へってなって外に出たら、調子よくなったりしたので、1つ決まれば行動が早くてよかった。はじめは主役をやりたいとかフレームに入りたい子がいなくて、いない子に任せれば、みたいな意見もあったが、後半は意見も出だした。大学生が出したアイデアが大きく影響はしているなと思った。もう1歩、私がやりたい、みたいな子が出てきてくれればいいと思う。昨日よりは全然よかった。

肯定的な意見が出たこと自体はよかったが、発言を見ると、それはそれぞれの班の大学生の工夫ありきであり、ワークショップのコンテンツに由来しているものではないことに気づかされる。筆者のフィールドノートにも、例えば1日目に大学生と中学生が仲良くなるきっかけとなったのは、狙ったアイスブレイクよりも、主に中学生が開田のことをどれくらい知っているかを把握したり、いつもと違う視点で開田高原を捉える目的で行った散策であったことを示唆する記述がみられる。

1日目の様子

【アイスブレイク】

最初は緊張感があったようで、中学生同士での会話やアイコンタクトが多く見られた。ゲーム自体の難易度がもう少し高くても楽しめたかもしれない。

【Yes and & No but ゲーム】

楽しんでいる様子が見られたが、盛り上がっているペアとそこまで盛り上がっていないペアの差が激しかった。終わった後に気づきを共有してもらおうと発言を求めたが、中学生の発言には至らなかったのもう少し慣れる時間が必要かもしれない。

【開田高原の散策】

行く前と帰って来てからの様子が全然違った。会話量が圧倒的に増えていた。大学生と中学生が仲良くなるきっかけとなったようだった。教室の中で座って行ったアイスブレイクよりも、散策の方がより効果的に壁を壊せた。雑談から中学生の夢について聞き出したチームなどもあり、会話を通じて中学生のことを知るきっかけにもなった。開田高原のことを思ったよりも中学生はよく知っていた、開田高原を好きなことがよくわかった、といった大学生の声が聞かれた。

この散策に関しても、散策コースや会話の内容はすべて各チームに委ねていたため、ワークショップデザインが効果的であったというよりは、個人対個人の関わり合いの中で、プラ

スな方向に雰囲気が動いただけに過ぎないのではないかと考えられる。ワークショップではファシリテーターの手腕が問われる場面も多くあるが、本来は、誰がやっても同じような効果が得られるデザインが好ましく、それゆえにこれらの発言や様子はワークショップデザインの観点からはあまり好ましい結果ではないと言えよう。

また、今回のワークショップでは、全体を統括するという意味でのファシリテーターは筆者と T の 2 名のみであり、中学生とその他の大学生には参加者という立ち位置で関わってもらう予定であったが、大学生と中学生が協働学習を行う際には、やはり大学生の方が年上である分、導き、方向性を示す存在になろうと大学生が意識することになった。その結果、大学生が参加者側にもファシリテーター側にもなり切れず、以下のようにワークショップのデザイン自体に疑問を持つ場面が見られた。

留学生 4：みんなが頑張ってるのも大事だと思うけど、どうやってストーリーを考えるかなどについて 2 日前から学んだだけでは少し難しいなと思った。どうやってそれをもうちょうと教えるかというのを考えないといけないなと思った。そのほうが楽しめると思う。編集なども大学生がやったり、ストーリーも大学生がやっている感じ。それはたぶんどうやって作るかをわからないからなのかなと思った。中学生がもっと自信を持てるようにできればいいと思う。詳しいプロを呼んで、Interactive lesson みたいなことができるといいかもしれない。中学生も編集できると、自分のものを作っている感覚が持ていいかもしれない。昨日みたいに大学生が編集すると、なかなか original film を見られないのもったいないと思う。

留学生 3：編集作業も中学生が関わるといいね。作業に関わることもそうだけど、ストーリーとか考えるのも難しい。

大学生 2：ターゲットは外国人でよかったのか？

留学生 3：実際ターゲットが外国人である必要性がなかった。そのほうがイメージしやすい。外国人向けだとなかなか想像しづらい。

大学生 2：プレゼンの中では外国人向けになっていたがそれは大学生がリードするべきだったのか？

大学生 1：留学生 1 に外国人目線での動画の魅力を聞いたりした。結構外国人向けの動画に寄せた。

大学生 5：ターゲットを決めるときに外国人要素が少なかったのは反省。

留学生 4：パンフレットと動画は全然違う。動画には、英語力だけでなく、演技力とかも必要になる。異文化の中でもどこかに的を絞ればいいと思う。今は PR 動画を作ることや、自分の文化を知ることによってフォーカスしすぎかもしれない。今回のワークショップは、PR 動画を作るためのものに見える。

大学生 4：留学生 3 や留学生 4 の班は全部日本語だった。

留学生 4：異文化は言語だけじゃないのでいいとは思いますが、異文化より PR 動画にフォーカスが置いてある気がする。

留学生 3：今回はターゲットが外国人である必要性がなかった。

大学生 2：動画を取り終わった時点で B さんに理解してもらうためにはどうしたらいいんだろうというのも考えるといいのかなと思った。動画の中で生徒がしゃべるのを英語にしたりするといいかもしれない。

留学生 2：PR 動画をつくることに集中しすぎているので、もっと international の要素を加えてもよかったかもしれない。

留学生 4：Cultural exchange をするためにはどうするのがいいんだろうか。

筆者：初めは、食べ物を通じた異文化交流会を企画してた。だけど、色々な問題があって、難しくて BBQ になった。初めの方で、お互いを知る機会を設ければよかった。

留学生 4：異文化と動画を一緒にすると難しかったと思う。やっぱり、動画を作ることに注力してしまっている。だから、分けたほうがよかった。中学生は、PR 動画に興味があるのか、異文化交流にあるのか、わからない。

大学生 3：だからこそ、参加動機が気になる。

筆者：事前の調査は必要だった。

大学生 2：アンケートを共有してほしい。

大学生 1：初回のアンケートで、中学生に何がしたいのか、どうして参加したいのか、そこらへんを聞けば、中学生のニーズがわかったかも。

留学生 4：中学生をもっと手伝いたかった。アンケートを元に、それを知ればよかったと思う。みんな楽しんでいると思う。失敗したとは思ってない。

留学生 3：異文化理解についてもっと決めておけばよかったかも。

大学生 1：留学生はどれだけ自分の文化について教えたか。

留学生 4：聞かれなかった。

留学生 3：中国人だと思われてなかった。

大学生 1：自分から聞く子がないから、自分から話を広げていた。

大学生 3：1 歩踏み出せないというか、踏み込んだことはしないという感じ。何か物事を決める時の最終的な決断をするのが苦手。

留学生 3：始めるのと終わらせるのが苦手

留学生 4：グルワをあまりしていないからかも。グルワを進めている人は結構慣れているように進めている印象がある。

大学生 1：今回は 1 回目なので、きっかけになるのでは。はじめからできるわけではない。

大学生 3：初日と比べれば変わってきていると思う。

留学生 4：動画の対象は、誰でもいいほうがいい。

大学生 1：英字幕付けたら？

筆者：つけてもいいけど、去年パンフレットを作ったときみたいに中学生の苦手意識が出てしまうような気がする。

大学生 3：結局、大学生の負担になってしまう。中学生にも特に影響がないこと。それなら、ないほうがいいと思う。

大学生が中学生のより良い学びについて考えること自体は、中学生にとっても大学生にとっても学びが増えるきっかけになることであるため好ましいと言えるが、大学生を募集した時点では筆者と大学生 5 以外の大学生をファシリテーター側だと認識していなかったため、ワークショップデザインの際に大学生 5 以外の大学生には相談を持ち掛けていなかった。その結果、ワークショップ開始後に大学生がワークショップデザインに疑問を持つ形となってしまう、本来のファシリテーターであった筆者と大学生 5 にとっても、他の参加大学生にとっても不完全燃焼につながる結果となってしまった。少しずつ、大学生の意見を取り入れ、デザインを変更したところもあったものの、最初にワークショップデザインを考え始めるところから、他の大学生にも関わってもらった方がよかったのかもしれない。だが、そうすると、中学生との協働学習の側面が薄れてしまうため、年齢に差がある学習者同士の協働学習を行う際には、年齢が上の学習者がファシリテーター側に「寄って来る」可能性があることを念頭に置き、注意深くワークショップを設計することが必要であることが分かった。

大学生の発言からわかったのはワークショップデザインの課題だけではない。今回のワークショップの前提にあった、「地方の中学生は多様性に触れる機会が少ないのではないか」という筆者の考えを支持する発言も見られた。

・留学生 4：中学生が開田を好きなのがわかった。ちょっと東京の話もしたが、「東京によく行っている」と言っていた子は、年に 1 回いっているだけで驚いた。4 人の中学生のうち 1 人も海外に行ったことがなかった。スポーツコーチ、飲食店、看護師になりたいなど、夢について聞くことができた。飲食店をやりたい子の親も飲食店をやっているみたいで今はパティシエをやっているようで、影響を受けているのかなと思った。2 人の女子中学生が長崎に行くということで今日だけの参加になるようだった。

・留学生 4：テレビをすごく見ている子が同じチームにいて、海外がどんな場所かについてはテレビの印象でとらえているようだった。例えば、アメリカ人はみんな太っている、ジャンクフードしかない、とか。

筆者自身はファシリテーターとして全体の様子を見ながら、各班が話し合いを始めた、班ごとの活動に入った際はすべての班を回ったりする形で 4 日間を過ごしてしまったため、実際にワークショップ期間中じっくり特定の中学生と会話しながら関係性を作ったほかの参加大学生の方が、より実情を理解できたのではないかと考えられる。これは山内他 (2013) が述べている、研究者とファシリテーターという 2 つの役割を、今回のワークショップにおいては筆者が一手に担ったことによって起こった。山内他 (2013) が述べているように、元来研究者とファシリテーターは別々の役割であり、研究者は、「依頼しない場合はコアメンバーの 1 人が方法を学び役割を果たす」(山内他 2013, p.38) とされているものの、今回、ワークショップデザインの評価を行う段階になって、筆者自身のフィールドノートよりも、

参加大学生のミーティングでの発言の方が中学生の様子をより捉えているように感じられる。今後ワークショップを行う際は、ファシリテーターと研究者または観察者の役割を分けた方がスムーズな評価が行えるのではないだろうか。

第5章 「フィールドワーカーとして研究する」

5.1 地域からの理解

筆者は開田高原で小学校4年生まで過ごしていたため、木曽町立開田小学校にはかろうじて馴染みがあるものの、今回ワークショップを開催させて頂いた木曽町立開田中学校との関わりは幼少期にもなく、2016年5月9日にかけて一本の電話がすべての関係性の始まりであった。電話で直接お話伺いたい旨を伝え、2016年5月11日には開田中学校に実際に足を運んでいる。そこで教頭先生と出会い、紆余曲折を経て、2016年8月4日から8日の5日間にわたって英語版開田高原観光パンフレット作成ワークショップ「English Summer Camp」を行った。参加生徒数は中学2年生の男女1名ずつの計2名で、学校との関わり方としても、校舎を平日のワークショップ開催場所としてお借りするのみであった。パンフレット自体も、英語の翻訳に手間取り、生徒の英語への意識変容に興味はあったものの、余計に苦手意識を煽ってしまったのではないかという感覚だった。

しかし、2016年の夏の成果物である英語版開田高原観光パンフレットは、その後の活動を強く後押ししてくれた。英語版観光パンフレットは、木曽町教育委員会の中でも開田高原の地域を担当している、開田教育事務所のN.YさんとN.Tさんの目に留まり、開田教育事務所の方で予算をつけるので活動を続けられないかと打診して頂いた。そこからは、開田教育事務所という行政の組織と、中学校からの協力を得つつ、個人でやっていたところに研究会内での賛同者も得て、プロジェクトとして活動を始めた。

2017年夏の「International Summer Camp」に向けて動き出す中で、学校側も徐々に理解を示してくださった。2016年は、いきなりの依頼と訪問であったことも大きな原因だとは思いますが、学校側は「あくまで井坪さんの活動であって、開田中学校は場所を提供しているだけである」というスタンスだったのに対し、2017年の初めに、学校に夏のワークショップの企画書を持ち込んだ際のミーティングでは「生徒会が動画を作りたいと言っていたので生徒会の取り組みとして行えばより多くの生徒が参加するのではないか」とご提案頂いた。

2017年12月の段階では、教頭先生はインタビューの中で以下のように述べている。

「学校に関しては、失礼なことかもしれませんが、あえて距離を置かせてもらったんですよ。開田の教育事務所の方がやると言っていたし、もしも今後のことを考えると、学校がかかわり過ぎると、それがまた学校の、ご存知かもしれませんが、働き方改革と言って、学校の負担感をまさか増やすものかと、今コミュニティ・スクールとかそういったいろんな地域と連携とかいうので、あえて学校はなるべく距離を置いたんです。」

教師という職業の多忙さが取り上げられるようになってしばらく経つが、今もあまり改善はされていないようで、学校と協力しながらフィールドワークを行う際は、多忙な学校関係者といかに連携を図るかという点を忘れてはならない。その多忙さのなかで、一定の距離を保ったと言いつつも、生徒会の取り組みと連携してワークショップを行うことで、より多くの生徒を巻き込む方法を示唆してくださったということの背景には、大変な理解がある

のではないかと考えられる。

また、開田教育事務所の方々からも、2018 年 1 月に行ったインタビューで、地域の理解について示唆するコメントを頂戴した。以下は N.Y さんのインタビューからの抜粋である。

「東京出身の人たちには、友達の家に戻る感じで開田高原によってくれるのが 1 番いいと思う。友達の家とか、両親じゃなくてじいちゃんばあちゃんの家に来るような。もう本当に気楽においでっていう。肩ひじ張らないで。実家に帰ると色々やらされるけど、じいちゃんばあちゃんの家では何も言われない。いてくれるだけでいい。開田出身の人だと、やっぱり将来的に帰って来てほしいっていうのがやっぱり 1 番あるから、それが言葉の節々に出ちゃうような気がするんだよね。本音がこぼれちゃう。より、手ぐすね引いちゃうっていうかね。それをやっちゃだめなのはわかるんだけど。プレッシャーを与えちゃう。東京出身の人たちの方が、ちょうどいい距離感を保てると思う。元気でニコニコしてくれているだけで、新しい空気が入るんですよ。それは本当にすごいことです。これやってくれあれやってくれって僕は言いたくない。何やってくれてもいい。改善してほしいなんて思うところもないなあ。ここまでのものを仕上げてほしいっていう期待度をもって今回臨んだわけでもなかったのね。」

ワークショップへの理解だけにとどまらず、大学生という存在に対しての N.Y さんの受容度の高さが伺える。一方で、今後は前例として 2017 年夏の International Summer Camp があることで、期待値というものが一定の位置に設定されるのではないかと考えられるため、改善してほしい所なども出てきやすくなるのではないだろうか。これは、異文化受容のプロセスと似ている。最初のうちは、触れるもの全てが新しく、異文化である大学生に対し、寛容な態度を取り、受容しようとするが、一定期間異文化に触れていると、そのマイナス面が明らかになり、その分それまで否定的ですらあった自文化に対して肯定的になるため、異文化に対して否定的になることが考えられる。現在は、教育事務所の方と大学生の間には「ラポール」（心が通じ合った状態）があるように思えるが、このラポールが失望に変わることもあるため、真のパートナーシップを築くために、大学生は努力し続ける必要があるのではないだろうか。

地域住民の声をきくことを目的にインタビューさせて頂いた地域協議会委員の方は、

「家庭と学校の往復で、部活動でほかの学校と触れ合う機会もそんなにないし、クラス替えもないし、非常に狭い人間関係の中で育っていくことが多い開田の子どもたちにとってほんとにこう、外にそういう開かれた窓があるっていうのはね、今すぐこう、どうってことはなくても、将来的にとっても大きな、子どもたちの中に残るものになるんじゃないのかなーっていう気はしています。」

と述べていた。開田教育事務所の方のお話と総合すると、学校の教員に比べ行政や地域の方は、大学生が何をするか、というところよりも、大学生の存在そのものに意味を見出していることが伺える。

5.2 地域への影響

地域からの理解を得たうえで、ワークショップなどの活動を行えたわけだが、大学生の活動は地域にどのような影響を与えているのだろうか。

「こっちから無理矢理、大学生来てくださって言っても定着しないだろうし、来たいと思ってもらえる地域にしないといけないなって、こっちがね。楽しかった、また来たいって思ってもらえるために、むしろ地域にできることがあれば探っていきたいと思いますけどね。1人でも開田のファンを増やすために、私たちもできることをしたい。」

地域協議会の委員を務めている地域住民はこう話してくれた。この発言から、大学生という外部の人間が来ることで、地域として外を意識するきっかけが出来たのではないかと考えられる。

また、教頭先生に関しても、大変な理解を示してくださっているということを前述したが、教頭先生を含めた学校関係者との関わり方も、ワークショップ開催場所として校舎を借りるところから始まって、徐々に変化しているのではないかと考えられる。その背景には、学校にとって未知なものだった大学生が、ワークショップを通して一定の評価を獲得したことが挙げられるのではないだろうか。

「大学生の方々は私も最初にちらほらしか見ていないのですが、えー、なんていうんですかね、作成過程をやったりよく勉強されてるんだなあって、あの、自分たちが授業でプロとしてやるときに、あれだけものを作らせるときにどうやって手順でやってこうかっていうことは、やっぱり教員の中でも意見が分かれたりとかやり方が違うことなんですけど、でも最初の導入のやり方とかいろんなを見ても、まあ大学生こういうのをちゃんと勉強していらしたのか、どういうのかわからないですけど、学校教員がやるのと同様に遜色ない、って言ったらちょっと尊大かもしれないですが子供のいろんな意見を取り入れ方だとか、そういうのはよくできてるなっていう風に思いました。あの一、うん、そういったやり方を知らずに、やると、ちょっと無茶なことを要求したりだとか、そういったところを丁寧にやっていただいているなという感じはしました。」

これは、2017年12月に行ったインタビューでの教頭先生の発言である。肯定的な発言が多くみられるが、もしも最初からそう思って頂けていたならば、わざわざインタビューで発言するに至らなかったのではないだろうか。ワークショップの開催を通して、大学生に対する認識が変化したのではないかと考えられる。1度肯定的な評価を頂くと、その後、他の活動までの道のりがスムーズになるが、同時に、期待値が設定されることに他ならない。期待値に関しては、教育事務所の方の発言分析の際にも言及したが、教頭先生をはじめとする学校関係者とN.Yさんをはじめとする教育事務所の方々の考え方は少し異なっているようである。教頭先生と大学生の間にはラポールはなく、教頭先生の言動からは、未知なるもの、異文化である大学生に対し、生徒を守る教員という立場もあって、警戒心があったのではないかと見受けられる。当初、これは教頭先生が異文化を受容しにくいタイプの人間だからだと考えていたが、インタビューなどを通して、教頭先生が特に異文化に対する需要度が低いわ

けではなく、ある一定の距離感をもって、大学生が生徒にどのような教育的価値を提供できるのかを見極めている期間だったのではないかと考えた。この点において、教頭先生の考え方が教育事務所や地域協議会委員と違うことがわかる。教頭先生は大学生の存在そのものの価値に対してはインタビュー内でもあまり言及しておらず、あくまでワークショップのデザインなどを含めた大学生が提供するコンテンツの価値を評価してくださっているようだった。大学生の存在そのものと、大学生が提供するコンテンツ、どちらに価値を見出してもらう方が正しいのか、といった判断は現段階では難しいが、大学生側はひたむきに、自分たちの存在価値を高めるためにより良いコンテンツを考え出していくことが重要である。

第6章 まとめ

6.1 結論

本研究では、留学生を含む大学生との異文化間協働学習を促す、中学生向けの4日間のワークショップをデザインし、ワークショップ前後でのアンケートをもとにワークショップの評価を試みた。中学生に、ワークショップの前後で第二言語不安に関する数値的なアンケートに回答してもらったところ、ワークショップ参加前よりも参加後の方が英語への第二言語不安の数値が有意に低いことが分かった。第二言語不安が軽減された理由を、中学生の記述式のアンケートを通して分析したところ、ワークショップに言語よりも伝えたいことに意識を集中できるようなコンセンサスゲームをはじめとした活動が含まれていたこと、そして、自己表現活動やコミュニケーション活動においての肯定的自己評価を、ワークショップを通して促せたことが挙げられるのではないかとということが示唆された。

6.2 本研究の限界

ただ、本研究にはもちろん限界もある。今回は、1回のみの実践の結果を示しただけであり、アンケートも14名の生徒からしか回収できなかったため、数値的に有意な変化があったとは言え、まだその結果の信頼性は高くない。

また、様々な要素を取り入れたワークショップであったため、デザインの中でも特にどの部分が結果的に生徒の第二言語不安に影響を及ぼしたのかがはっきりとはわからなかったことは、今後改善の余地がある部分だと考えられる。

6.3 今後の展望

今後は、より多くの生徒を巻き込み、様々な場所でワークショップの開催回数を積み重ねていくことで、より信頼性のある結果を導き出したい。

また、今回は外国語学習者の情動的側面の中でも第二言語不安に着目したため、本研究で設定したテーマとは少しずれてくるが、

・2年生女子(Aさん)「もう少し英語を勉強して、リンさん(※筆者注：留学生の呼び名)や他の外国人の方々とももっと話せるようにしたいです！」(これからもっと頑張っていきたいところはなんですか)

といった、英語学習に対するモチベーションの向上を示唆する記述もあり、今後は動機付けにも視野を広げつつ、研究を進めていきたい。

活動面で感じたこととしては、都市部と地方で学ぶ機会を均等にすることを考えると、留学生や大学生が毎回地方に移動するのは、金銭的にも、体力的や時間的にも難しいのではないかとことである。これを克服するためにも、今後はインターネットを利用した「CSCL (Computer Supported Collaborative Learning：コンピュータに支援された協調(協働)学習)」と第二言語不安や動機付け、自信について研究していきたい。対面での異文化間協働

学習が、中学生に何かしらの影響を与えることが今回明らかになったことを受け、対面ではなく、例えば Skype のようなアプリケーションを使ったビデオ通話を通したり、メールのやり取りといったような非対面型のコミュニケーションでも、同じような結果が得られるのかを検証したい。

6.4 おわりに

本研究は、いまだ数少ない、第二言語不安が軽減される学習環境についての実践を通した検証であると考えられる。異文化間協働学習の面でも、あまり行われていない中学生を対象とした実践であり、また、異文化間協働学習と第二言語不安の研究を繋げる糸口になったのではないだろうか。

第 1 章の背景で述べたように、現在日本では外国語教育、主に英語教育に力が入れているものの、依然として中学や高校には英語が苦手だという生徒が多い。第二言語不安の軽減は苦手意識の軽減にもつながる可能性があるのではないだろうか。今回は、様々な英語に留学生や日本人大学生を通して触れたり、状況に応じて完璧でなくても、相手と少しでも多くの意思の疎通をはかる「実践的コミュニケーションのための英語」を使ってみたり、という経験が出来る、異文化間協働学習の要素を取り入れたワークショップのデザインを試みた。教育という分野において、教師の多忙がひとつの大きな問題となってきた今、今回のように、教師とはまた違う立場の人間が、子どもの教育に携わっていくことは、今後必要となってくるのではないだろうか。新しい取り組みは多くの場合、最初は受け入れられないものであるが、いつも新しいことに対して消極的になっていては、進展することも少ないのではないかと考える。本研究が、今後日本の教育現場で新しい取り組みが幅広く受け入れられていくひとつのきっかけになれば、と願ってやまない。

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご協力いただきました全ての方々に感謝申し上げます。

ワークショップの開催を快く受け入れて下さった木曽町立開田中学校の教職員の皆様。特に、教頭先生には大変お世話になりました。様々なアドバイスを頂く中で、私も少しずつですが成長できたと思います。ありがとうございました。

ワークショップに参加してくれた中学生の皆さん。皆さんがいたから、ワークショップや本研究は成立しました。今後も、みなさんが楽しんでくれるようなワークショップを生み出していきたいと思います。ありがとうございました。

開田教育事務所の皆様。おふたりのサポートなしでは、本プロジェクトはここまで来ることは出来ませんでした。「なにをやってくれてもいい、やりたいと思うこと、ニコニコ楽しんで出来ることをしてください」というお言葉に強く背中を押されました。深く感謝申し上げます。

指導教員である長谷部葉子先生。SA や課題係、プロジェクトリーダーと、先生と近くでやり取りさせて頂く機会は多くありましたが、いまだに先生の背中には偉大で、遠くにあるなあと感じます。これから、尊敬する先生に少しでも追いつけるように、そしていつの日か追い越せるように、精進していきたいと思います。OG になっても、ずっとご縁を持たせて頂けると嬉しいです。どう伝えていいのか難しいですが、結局これしか思い浮かびません。今まで、本当にありがとうございました。

大学を変わり、人より遠回りをしている私をいつも見守ってくれていた両親にも感謝したいと思います。

最後になりましたが、私の3年半の長谷部研究会での生活を支えて下さった、先輩方、後輩達、そして同期のみんな。ありがとうございました。皆さんに出会えたことは私の一生の宝物です。これからも末永くよろしくお願い致します。

2017 年 1 月 19 日

井坪葉奈子

参考文献

- Bakhtin, M.M. (新谷敬三郎訳) : "ドストエフスキー論 創作方法の諸問題", 冬樹社 (1968)
- 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" (2014) .
- Brooks-Harris, J.E. & Stock-Ward, S.R. : "Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning, SAGE Publications (1999) .
- Council of Europe : "COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT", Cambridge University Press (2001).
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (牧野高吉訳) : "第 2 言語の習得", 弓書房 (1984).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. : "Foreign Language Classroom Anxiety", The Modern Language Journal, Vol70, pp.125-133 (1986).
- 五十嵐洋己 : "特集「グローバル社会を思索するアクティブラーニングと協働」", 異文化間教育, Vol46, pp.162-169 (2017) .
- Kachru, B. B. : "The other tongue: English across cultures", University of Illinois Press (1992).
- 近藤真治, 楊瑛玲 : "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, Vol25, No.2, pp. 187-196 (2003).
- Krashen, S. D. & Terrell, T.D. : "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom", The Alemany Press (1983) .
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. : "The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning", Studies in Second Language Acquisition, Vol16, pp.1-17 (1994a) .
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. : "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", Language Learning, Vol44, pp.283-305 (1994b) .
- May, R. (小野泰博訳) : "不安の人間学", 誠心書房 (1963) .
- 元田静 : "第二言語不安の理論と実態", 溪水社 (2005) .
- OECD (松田岳士訳) : "学習成果の認証と評価—働くための知識・スキル・能力の可視化—", 明石書店 (2011) .
- 大江健三郎 : "あいまいな日本の私", 岩波書店 (1995) .
- 坂本旬 : "メディア情報教育学 異文化対話のリテラシー", 法政大学出版局 (2014) .
- Seidlhofer, B. : "Understanding English as a lingua franca", Oxford University Press (2009) .
- 鳥飼玖美子 : "国際共通語としての英語とは? : 多文化社会における英語使用のビジョン (講演会記録)", 金沢大学外国語教育フォーラム 6, pp.3-22 (2012) .
- 東條加寿子 : "CEFR と日本の英語教育: 一考", 2010 年度大阪女学院大学教職課程機関誌: OJC 教職活動報告・研究(1), pp.70-74 (2011) .
- 津田ひろみ : "学習者の自律をめざす協働学習 中学校英語教育における実践と分析", ひつ

じ書房 (2013) .

柳瀬陽介：” 複言語主義(plurilingualism)批評の試み”，中国地区英語教育学会研究紀要 37(0), pp.61-70 (2007) .

Vygotsky, L.S. (柴田義松訳)：”新訳版・思考と言語”，新読書社 (2001) .

山内祐平, 森玲奈, 安斎勇樹：”ワークショップデザイン論－創ることで学ぶ”，慶應義塾大学出版社 (2013) .

八島智子：”外国語コミュニケーションの情意と動機－研究と教育の視点－”，関西大学出版部 (2004) .