

【論考】

英語体験プログラムは何を育成するのか

－東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY の試み－

What Do the English Experiential Learning Programs Cultivate in Students: A Challenge of TOKYO GLOBAL GATEWAY

拓殖大学商学部教授 / 株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 取締役 COO 長尾 素子

NAGAO Motoko

(Professor, Takushoku University / COO, TOKYO GLOBAL GATEWAY CO., LTD.)

キーワード：グローバル人材育成、体験学習、英語村、コミュニケーション能力、コミュニケーション不安

はじめに

東京都教育委員会の構想と方針のもと、東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY(以下 TGG と表記する)が2018年9月、江東区青海に開設された。TGGは、館内に入ればすべて英語でコミュニケーションが行われる英語体験型学習施設である。「学習施設」と謳っているが、参加者は、英語「を」学習するのではなく、プログラムを通じて様々なテーマを英語「で」学習していく。館内はプログラムの目的に応じて2つのエリアに分かれている。ひとつは、機内、ホテル、レストランなどが再現された「アトラクション・エリア」、もうひとつは、日本文化、ニュース報道、ものづくりなどを学ぶために用意された茶室、スタジオ、クラフト室などの「アクティブイマージョン・エリア」である。オーストラリア・クイーンズランド州の現任教員が現地と同じ授業を再現する疑似留学もあり、実際に近い環境でオーセンティックな学びを体験できるのが特長である。

内閣府が2012年にまとめた『グローバル人材育成戦略』の中では、グローバル人材の要素として、「道具としての語学力・コミュニケーション能力」が冒頭に取り上げられている(p.8)。2020年のオリンピック・パラリンピックに向けて、さらには急速なグローバル化により急増するであろう訪日外国人に英語「で」コミュニケーションが図れる人材の育成は急務である。

筆者は、大学教員であると同時にTGGの運営にも関わっている。専門分野であるコミュニケーション論の観点から、本施設で行われている体験プログラムは参加者にどのような影響を及ぼし、どのような教育効果があるのか、説明を試みたい。検証は今後委ねるとして、本稿においては、TGGが提供

するプログラムの教育的可能性について言及する。

TGG の目指すもの

TGG は、英語をコミュニケーションのツールとし、多様な人々がつながる「わくわく」の創造を目指している。具体的には、英語を用いて他者と「積極的にコミュニケーションをとろうとする態度」を育成することである。「エージェント」と呼ばれる1人のイングリッシュスピーカーと8人の参加者でグループをつくり、それぞれのプログラムが設定した「目標」を達成していく活動が行われる。プログラムを通して、英語で言いたいことが伝わった、エージェントの言っていることがわかった、そしてチームで一緒に何かを成し遂げた、といった体験ができる仕組みになっている。

特に「アクティビマージョン・エリア」で行われるプログラムは、CLIL という手法で展開される。CLIL は、Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習) の略であり、ヨーロッパで発展してきた外国語教授法である。伝統的な教授法では、語彙や文法などを使用状況から切り離れた形で言語を学習する「分離型」アプローチが用いられるが、CLIL では、言語も教材内容も同時に学習することを目的とした「統合型」アプローチで進められる。学習者は、教材内容に含まれる新たな知識や気づきなどを言語とともに得ていくのである。

CLIL の主な特徴に、次の「4つのC」がある。① Content (学習内容)、② Communication (コミュニケーション)、③ Cognition (気づき)、④ Community/Culture (協働・異文化理解) である。指導者は、これら4つのCを意識しながら、学習者の思考や気づきを促し、他者と関わりながらコミュニケーション能力を育成することに力を注ぐ。言語習得が主目的であった伝統的な教授法とはこの点において大きく異なる。

TGG では、CLIL などの統合型アプローチを用いながら、国際問題、企業分析、プログラミング、日本文化、演劇などをテーマに英語でコミュニケーション能力を育んでいく体験プログラムを提供している。では、この体験プログラムにはどのような教育効果があるのだろうか。根拠となる「体験学習」についての理論的枠組みを引用しながら、説明を試みたい。

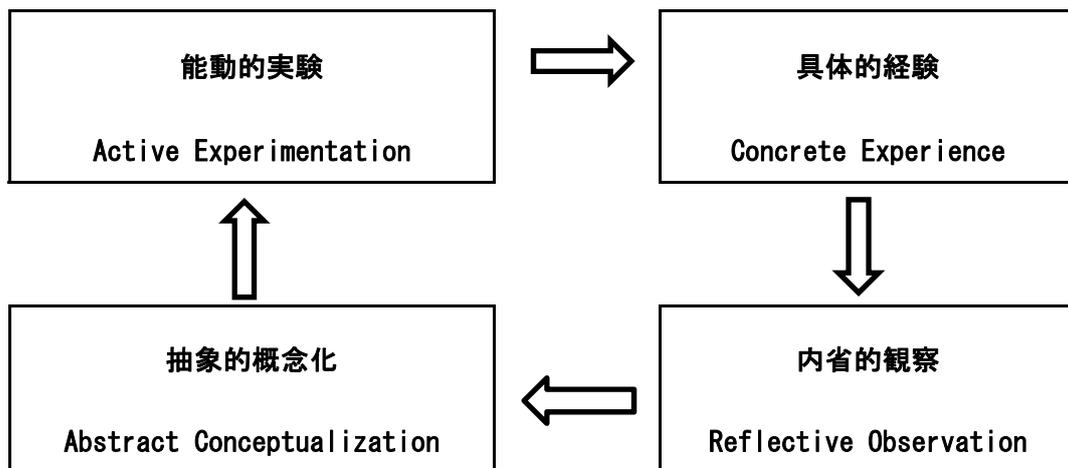
「体験学習」による英語学習の効果

「体験学習 (Experiential Learning)」は、「学習者が自ら経験し、自分の学習にも積極的にかかわっていく方法」(浅井, 1996) である。この方法は、プラグマティズムの思想を背景に、デューイの教育批判に端を発する(中原, 2013)。知識を一方向的に伝達するだけの伝統的教育法では、子どもたちは形式的で受動的になるとデューイは批判し、むしろ日常の直接的経験に根差した能動的な学習が重要であると主張した。アメリカではプラグマティズムに基づく多くの体験学習が取り入れられているが、日本においても、郊外学習やボランティア活動など体験学習は以前から導入されてきた。しかしなが

ら、新学習指導要領においては、体験活動のより一層の充実が謳われており、英語教育においてもその必要性が求められている。では、教室内で先生から英語を学ぶことと、体験学習によって英語を学ぶことにはどのような違いがあるのでしょうか。

体験学習の理論的枠組みとしてよく知られているのは、コルブ (Kolb, 1984) のモデルであろう。コルブは、「学ぶというのは体験の変容をとおして、知識を構築していくプロセス」だと述べ、そのプロセスには、①具体的経験、②内省的観察、③抽象的概念化、④能動的実験の4つの段階があると説明している(図1)。コルブのモデルを英語の体験学習プロセスに当てはめれば、①外国人との出会い(具体的経験)、②英語が通じなかつたくやしい経験(内省的観察)、③語彙力がもっとあれば通じたかもしれないという思い(抽象的概念化)、④語彙力を増やすために学校や家で勉強する(能動的実験)、⑤街で見かけた外国人に話しかけてみる(具体的経験)というように4つの段階を経て、最初の「具体的経験」に戻ってくる。しかしながら、2回目の「具体的経験」は、最初の「具体的経験」より上位の段階に行っているはずである。学習者は、最初の体験学習がきっかけとなって、螺旋階段を上るように4つのプロセスを繰り返しながら、英語を上達させていく。

<コルブの学習サイクル> (図1)



職業体験やインターンシップといった体験学習も同様に考えることができる。児童・生徒は、実際に職場に行き、その一部を体験する(具体的経験)ことで気づきを得て(内省的観察)、職業に就くために必要な知識やスキルを身に着けようと努力するだろう(抽象的概念化・能動的実験)。また、そのような職業に就いている人たちに対する尊敬の念が生じることもあろう。浅井(1996)は、「体験学習によって気づきが生まれ、自ら気づくことで意識して自分の行動や発言をコントロールすることができるようになる」(p. 119)と述べている。職業体験では、児童・生徒は「思ってもみなかつたこんな仕事があるんだ」といった認知レベルで気づきを得て、憧れや尊敬の念といった情動レベルで変化が生じ、そのために知識や技術を身に着けようとする新たな行動が生まれる。つまり、体験学習によって、

認知レベル、情動レベルで変化が起き、それがきっかけとなってさらに行動が変化するのである（竹内・横川，2000）。

英語体験学習の最も大きなものは、留学であろう。実際に英語が話されている環境に24時間身を置くというのは強烈な体験となる。学習者は、否応なく英語を「具体的経験」の中で体得していただく。留学において、学習者は英語を体得するだけでなく、そのほか様々な「省察的観察」をすることになる。例えば、多くの場合、留学当初は「自分はできるのか？」といった自信がない状態に陥るが、時間とともに「自分にはできる」といった自信を身に付けていくプロセスを小西（2017）は明らかにしている。留学によって、「新たな自己の発見」「自文化への相対的視点」「自己効力感」などが得られるのである。また、小林（2017）によると、期間の長短に関わらず、留学は、英語学習に対するモチベーションや態度に好ましい影響を与える。つまり、留学という体験学習は、認知レベル（例えば「新たな自己発見」）、情動レベル（例えば「自信」）で変化を生じさせる。そして、帰国後には、積極的に英語学習に取り組む、より期間の長い留学にチャレンジするなど、行動レベルで変化を見せる。

以上の理論的枠組みと具体例を総合すると、体験学習は、認知の変化、情動の変化をもたらし、結果的に行動面で成長をもたらす学習効果が期待できることがわかる。TGGで体験プログラムに参加した児童・生徒は、認知、情動面で変化を起こし、結果として学校で英語学習に積極的に取り組むようになるといった行動レベルで変化を起こす可能性がある。このように主体的に学習に向かう児童・生徒は、コルプのモデルで示された「具体的経験」に自らチャレンジするようになる可能性が高い。例えば、外国人を見かけたら、積極的にコミュニケーションをとろうとするような態度である。これこそが、TGG設立構想の背景にあった問題意識とTGG設立の意義であろう。

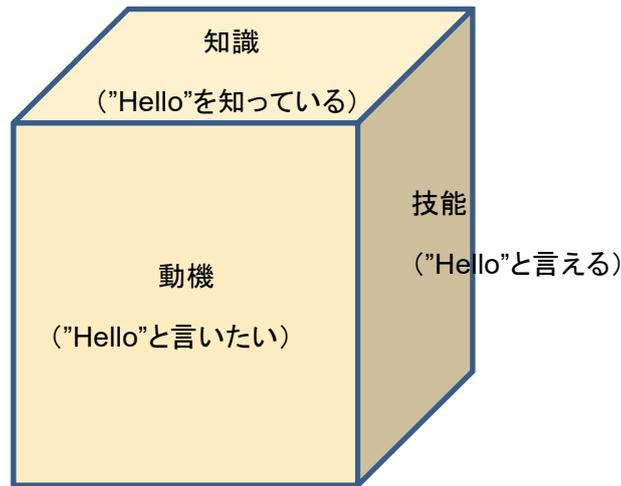
次に、TGGが目指す「積極的にコミュニケーションをとろうとする態度」の育成とはどのようなものか、「コミュニケーション能力」の理論的枠組みから説明を試みる。

「コミュニケーション能力」と関連概念

「コミュニケーション能力」とはWiemann（1977）の定義によれば、「状況に応じて相手の立場を尊重しながら、その対人関係における自己の目標をうまく達成できるようなあらゆるコミュニケーション行動の中から〔最も適した行為を〕選択する能力」である。Wiemannの定義を参考にすると、英語における「コミュニケーション能力」は、英語を使って良好な関係性を構築、または維持しながら、何かを成し遂げる力であると言えよう。それは、言語的な流暢さを指すものでも、一方的に誰かを説得するという意味でもない。他者と気持ちのよい関係性を構築することが重要なのだ。英語によるコミュニケーション能力と言え、ば、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を指す言葉としてしばしば使われるが、コミュニケーションというのは、言語に限らない。むしろ、非言語による意味伝達の影響力が大きい場合も少なくない。

Spitzberg and Cupach (1984) は、言語、非言語に限らず、「コミュニケーション能力」の構成要素を①知識、②技能、③動機に分類している(図2)。例えば、“Hello”という言葉を知っているのが「知識」であり、実際に聞ける、言える、読める、書けるのが「技能」である。さらには、他者に会ったときに、“Hello”と言いたい、というのが動機であろう。この3つの要素を持ち合わせていることが「コミュニケーション能力」には必要である。

コミュニケーション能力構成要素(図2)



学校においては、「知識」を教え、「技能」の訓練はできても、コミュニケーションに対する動機付けをするのはなかなか難しい。そこで、体験学習が補完的な役割を担うことになる。再度、コルブの経験学習モデルを参考にすれば、実際の外国人に出会うことで、“Hello”と話しかけられた、自分も“Hello”と言えた、楽しい気分になった、という「具体的経験」は、「もっと元気よく言えばよかった」「にっこり笑えばよかった」などの「内省的観察」を経て、次に外国人を見たら、自分から元気よく“Hello”と言おう、といった動機付けにつながる。

「コミュニケーション能力」を育成することは重要である一方、「コミュニケーション能力」と負の相関関係にある「コミュニケーション不安」という概念に注目することで別の方法も見えてくる。「コミュニケーション不安」(Communication Apprehension, 以下CAと表記する)とは、「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あるいは不安のレベル」(McCroskey, 1978)と定義される。もともとスピーチにおける不安から始まった概念は、より広く、対人関係における不安を指すようになった。McCroskeyがCAの概念を発表して以来、多くの研究者によってCAの研究は行われてきた。一例として、CAの高い学生は、大学入学後の中退率が高くなり、また成績が低くなる傾向にあることを指摘した研究がある(McCroskey, Booth-Butterfield & Payne, 1989)。また、Rubin, Rubin and Jordan (1997)は、CAが高い大学生は「コミュニケーション能力」が低く、また逆のことも言えるとし、これら2つの概念は負の相関関係にあることを明らかにした。

日本人に関連するCA研究では、Klopf (1984)がオーストラリア、フィリピン、韓国、ミクロネシ

ア、中国、日本人のCAを比較し、日本人が最も高いCAを示したと述べている。さらには、調査対象者のうち、強度のCAを抱いていると判断されたものの割合は、日本人が最も多かったという。外国語学習においてもCAは課題となる。Matsuoka (2008)は、CAの高さが学習効果を阻害する要因となり得ると述べ、いかにCAを低下させるのかが外国語習得において重要であると指摘する。

以上から、「コミュニケーション能力」を育成するためには、CAを低下させる工夫をすることも一つの方法となるであろう。特に、日本人はほかの外国人と比較して、英語がなかなか話せないのはCAが高いからだとする説には説得力があるように思われる。

TGGの教育的効果と可能性

TGGの来場者を観察していると、来場時とプログラム終了時では、大きな態度変容が見られる。小学生から大学生までほぼ共通しているのは、来場時には、スタッフが”Hello!”と話しかけても、多くは応答をためらいながら、不安そうな表情とうつむき加減の姿勢で会場を移動していく。一方、プログラムを終了したときには、“See you!”と自らスタッフに話しかけ、またエージェントとハイタッチして別れを惜しむ様子を見せる。

2018年9月から2019年3月までに来場した小中高生の97%がTGGでの体験は、「とても楽しかった」「楽しかった」とアンケートに回答している。さらには、「TGGでの体験は、今後の英語学習の刺激になったか」という問いに対しても、95%が「とても思う」「思う」と答えている。引率教員に対する自由回答欄においては、「普段と違う生徒の様子が見て取れた」「おとなしい生徒が積極的に活動していて驚いた」と感想を寄せている。不安そうな児童・生徒・学生が数時間のプログラム体験によって肯定的な態度に変化するというのは何を意味するのであろうか。

楽しい雰囲気や肯定的フィードバックは、コミュニケーションにおける不安を低下させ、発話を促す効果があるという (Maclyntyre & McDonald, 1998)。また、親しみやすい雰囲気、寄り添ってくれる指導者の存在、間違いは普通の学習プロセスであるといった指導者からのメッセージもまた、不安を低下させる働きがある (Brophy, 1996)。TGGの体験プログラムにおいては、文法や音声上の完璧さを求めない。言えた、伝えられたことへの肯定的フィードバック、“You’re great!” “Good job!”などのメッセージがエージェントから参加者に伝えられる。エージェントは、常に楽しい雰囲気、親しみやすい話し方、そして参加者に寄り添う姿勢を示すようなトレーニングを受けている。このようなエージェントが創り出す世界観が参加者のコミュニケーションに対する不安を低下させているのではないだろうか。

新入生オリエンテーションの1日をTGGで行った大学の1年生144名に対して行ったアンケートでは、参加者の全員が「とても楽しかった」「楽しかった」と回答している。さらには、参加した学生の22名に対して1週間後にインタビューを行ったところ、「英語はコミュニケーションツールだとわか

った」「単語でも通じることがわかった」など、ほぼ全員が英語に対する新たな発見を得て、これからの大学生活への前向きな取り組みを語っていた。これら回答をまとめ、カテゴリーに分けて概念化したのが表1である。

＜インタビュー結果（大学1年生22名）＞（表1）

コミュニケーション能力の3側面（認知・情動・行動）	概念	インタビューの回答
認知	英語・コミュニケーションに関する理解	・英語がコミュニケーションツールだとわかった ・単語でも通じることがわかった
	自己理解に関する理解	・自分の英語でも通じた ・自分の英語のレベルがわかった
情動	英語・コミュニケーションに対する気持ち	・英語の時間に発言することがこわくなくなった ・外国人に話しかけることが怖くなくなった
	外国（人）に対する気持ち	・留学したくなった ・海外に行きたくなった ・留学生の気持ちがわかった ・エージェントの出身国（バングラデシュ）に行きたくなった
行動	—	—

石井（2013）は、異文化における「コミュニケーション能力」を「認知」「情動」「行動」レベルにおける能力とし、Spitzberg and Cupachの構成要素の「知識」「動機」「技能」を異文化という状況に設定して説明している。石井が述べる「認知」とは、文化に関する知識やものの見方、「情動」とは、異文化に接した際の感情、「行動」は関係性を築く際の実際的な行動を指すと考えられる。大学生22名のインタビューの回答内容を精査したところ、「認知」「情動」「行動」の3側面のうち、「認知」と「情動」の2つにおいて変化があったことが読み取れた。「行動」の変化に関する回答は得られず、実際の言語行動においては、すぐに変化は見られないかもしれないが、言語スキルに繋がる前段階において変化が生じているのがわかる。つまり、TGGの体験プログラムに参加したからといって、4技能のどれかが伸びるわけではないが、伸びる前段階の「認知」「情動」が刺激され、いずれ言語行動で成長が見られる可能性があると言えよう。

宮原（2006）は、「コミュニケーション能力」には、「適正な自己理解」が必要と述べる。大学生へのインタビューからは、「自分の英語でも通じた」「自分の英語のレベルがわかった」と述べていることから、英語と関連づけた新たな自己の発見があったと見られる。TGGでは、エージェントから肯定的

フィードバックが参加者に伝えられることによって、参加者は、「英語ができなかった自分」から「できるようになった自分」を認識する。これは、認知面で変化があったと言えるであろう。

Horowitz et al. (1986) は、言語習得の際に起きうる不安として、「コミュニケーション不安」「テスト不安」「社会評価」の3つを挙げている。実際にコミュニケーションを行うときに感じる不安、テストを受ける際に感じる不安、指導者または仲間から受ける評価がそれに当たる。TGGには、テストはなく、エージェントから評価を受けることもない。不安が生じるとすれば、コミュニケーションの際の不安だけである。従って、TGGでCAを低下させることができれば、言語習得はより効果的に進む可能性がある。

言語習得の際に感じるもうひとつの不安の要因として、学習者の Inferiority Complex が指摘されている(北爪, 2019)。Inferiority Complex というのは、「劣等感」と訳されるが、ネイティブスピーカーとコミュニケーションをとっている間、相手は「先生」であり、英語を学ぶ自分は「生徒」であるという意識と感情が常に働きやすい。TGGでは、約30か国からエージェントを採用しており、必ずしも英語のネイティブスピーカーばかりではない。TGGは、多様な英語を受け入れ、誰もが対等につながり合えるグローバルな世界の構築を目指している。来場者は、エージェントを先生として意識することなく、プログラムに参加できる理由はここにある。

以上のように、TGGの体験プログラムには、コミュニケーションの際に生じうる不安を低下させる仕掛けがある。また、「コミュニケーション能力」に必要な「認知」「情動」の側面に変化を生じさせる気づきや学びがある。このようにして、参加者はプログラムを通じて不安を低下させ、「できる自分」へと自己理解を変化させ、自信を得たことが、プログラム終了時に見せた態度変容の正体ではないだろうか。

TGGには明らかに教育効果があると言えよう。それが何なのか、なぜそのような効果が期待できるのか、本稿においては、仮説を提示したに過ぎない。具体的な検証については、今後の課題としたい。

おわりに

TGGに来場した児童・生徒・学生たちは、プログラム終了時には明らかにコミュニケーションに対する姿勢、態度に変化を見せる。本稿では、その要因について、「体験学習」「コミュニケーション能力」「コミュニケーション不安」の理論、概念を用いて説明を試みた。今後の課題として、本稿で提示した仮説が正しいのか、丁寧に検証しなければならない。

変化を見せるのは参加者にとどまらない。引率者、見学者も充実したTGGの設備と、プログラム活動中の児童・生徒・学生の生き生きとした表情・態度に驚く。新学習指導要領では、体験活動の充実が強調されており、大学においても体験学習の重要性は同様に認識されている。一方で、学校における体験活動のための物理的、人的な資源には限界がある。TGGは学校と連携しながら、相互補完的な役

割を担いつつ、日本の将来を担うグローバル人材の育成に十分に寄与できる施設であると筆者は確信している。

TGG の施設およびプログラムを社会の財産とし、最大限に活用されることを期待して本稿を締めくくりたい。

参考文献

浅井亜希子 (1996) 「異文化コミュニケーション教育としてのステレオタイプ研究」『駒沢女子短期大学研究紀要』第 29 号, pp. 111-120.

石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 (2013) 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション』有斐閣選書.

北爪佐知子 (2019) 長尾素子によるインタビュー (5 月 13 日)

小西由樹子 (2017) 「短期留学を通じた自己効力感の向上—参加大学生へのインタビューを用いた質的調査—」『早稲田大学国際経営研究』No. 48, pp. 17-26.

小林千穂 (2017) 「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学報』第 68 巻第 2 号, pp. 1-19.

竹内美由紀・横川絹恵 (2000) . 「体験学習による学習効果」『香川県立医療短期大学紀要』第 2 巻, pp. 107-114.

内閣府 (2012) 『グローバル人材育成戦略』

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2019 年 5 月 2 日参照)

中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』No. 639, pp. 4-14.

宮原哲 (2006) 『入門コミュニケーション論』松柏社.

Brophy, J. (1996) Working with perfectionist students. (Report No. 4) Urbana IL, ERIC
Cleaning House on Elementary and Early Childhood (ERIC Document Reproduction Service
NO. ED 40024).

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety.
Modern Language Journal, 70(2), pp. 125-132.

Klopf, D. W. (1984) Cross-cultural apprehension research: A summary of Pacific Basin
studies. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness,
reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage. Pp. 157-169.

- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- McCroskey, J. C. (1978) Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs*, 45, pp.192-203.
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989) The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37(2), pp. 100-107.
- MacIntyre, P. D., & MacDonald, J. R. (1998) Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality. *Communication Education*, 47, pp.359-365.
- Matsuoka, R. (2008) Communication apprehension among Japanese college students., *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), pp.37-48.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997) Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46(2), pp.104-114.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wiemann, J. M. (1977) Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, pp.195-213.