

# メリトクラシーによる日本人英語学習者の葛藤 — 英語学習動機形成過程に及ぼす影響 —

## **Japanese English-learners' Struggles against Meritocracy: The Influences on the Process of Forming Motivation**

豊 嶋 朗 子

TOYOSHIMA Saeko

### Abstract

This paper discusses the influence of meritocracy on Japanese learners of English, especially on their formation of motivation while struggling to learn. In the present study, a hypothesis was proposed that Japanese learners of English were influenced by the experiences of English classes in the process of forming their motivation as most of the learners must have received English education at secondary school. Thus, the present study investigates how the learning of English classes would influence Japanese learners' belief in English and attitudes toward learning English, which would lead to the formation of their motivation. This study adopted a qualitative research methodology, and interview constituted the main research method. Seventeen Japanese university students were interviewed. The findings revealed that no interviewee was affected by the teaching methods and the assessment of English classes because their belief and attitude should have been formed by how they started to learn English, and such factors would not influence their belief or attitude. The findings suggested that the meritocracy existing in Japanese school culture, rather than English classes, influenced the learners' formation of motivation, leading to their struggles in the process of learning English.

### キーワード

メリトクラシー、英語学習経験、学習動機、ピリーフ、学習態度、インタビュー調査法

### 1. はじめに

本研究は、日本の中等教育レベルにおける英語科目の実践やその経験が日本人英語学習者の英語学習継続の動機づけに与える影響について調査したものである。日本人英語学習者のほとんど全員が中学校で教科として英語を学び、その96%が高等学校へ進学するため、中等教育レベルでの学習経験や教授法がその後の学習動機に何らかの影響を及ぼすこ

とが考えられる。学習動機を形成するのに影響を及ぼす要因として英語に対するピリーフや学習態度があり (Heinzmann, 2013)、これらが学校教育で受ける授業によって変化がある可能性がある。また、義務教育終了時と大学進学時の入学試験に英語が受験必須になっていることも英語学習に大いに影響があることも予想される。その一方で、日本企業のグローバル化やインターネットによる大量の情報受信・発信の要請により、英語という言葉が英語圏で使用される地域限定言語から汎用性の高い「便利な言語」となり「使用必須の言語」となって久しいため、学習指導要領にもそれに応える日本人英語学習者の育成が謳われている。このような学校教育制度や社会状況により、家庭教育の一部として英語学習の早期化が進んでいる。よって、本研究では、中等教育での英語科目における実践が英語学習動機形成の要因となる英語に対するピリーフや英語学習に対する態度に影響を及ぼすのか、また、中等教育以前の学習経験や社会・家庭環境といった個人・社会要因の違いがピリーフや学習態度の形成の違いと関係があるなら、教授法や授業評価に対する見解の違いにもつながるかを研究課題とし調査することにした。本研究は質的調査法を採用したケーススタディとし、インタビューを使用する。研究対象者は17名であり、本論文ではその中から学校教育での学習経験よりそれを含めた学力の序列であるメリトクラシーの影響を強く受けていると思われる2名を選び紹介することとする。

## 2. 先行研究

### 2.1 学校教育のメリトクラシー

「メリトクラシー」は、イギリスのSF小説から生まれた言葉で、出自ではなく能力を「メリット」としてとらえ序列化した社会システムである。日本の教育においてはいわゆる「学力」をメリットととらえ、「努力」さえすれば誰もが平等に「メリット」を得てメリトクラシー上位に入ることができるということで、教師や親は生徒や子どもに努力するよう促してきた (竹内, 1995)。この「努力」とは、入試などの試験でメリットである学力を証明するために学習項目を記憶し貯蔵することである。本田 (2005) はこのような努力を「閉じられた努力」と定義し、明治時代以降の日本の学校教育における「近代的な能力」と論じている。しかし、世界的に経済成長が鈍るなかで、この近代的な能力だけでは生きていけなくなってきた。学習指導要領でも「新学力観」を提示され、学習に対する「興味・関心・態度」があり、学習内容に関する「思考力・判断力・表現力」があることが、従来の基礎学力伸長につながるとした。そのため1999年改訂の学習指導要領において、「新学力」を伸ばすために実施されたいわゆる「ゆとり教育」で学習量を減らしたことが、学校現場と家庭に従来の「メリット」を与えられない、もしくは得られないという不安を与え、学習指導要領解釈の「学校裁量」を利用し「閉じられた努力」をさらに促す学校が現れ、それが期待できない学校の生徒は家庭にゆだねることになった。その結果、メリットを得るための「閉じられた努力」が経済的にできる、もしくはその努力に価値を置く層と、その逆の層の二極化が起こった (本田, 2005; 中村, 2011)。特に、「閉じられた努力」に価値を置かない層は、知識の量ではなくコミュニケーション能力、独創性、問題解決能力といった、従来の「閉じられた努力」では身につけられない家庭環境や社会活動での経験から得

られる本質的能力に価値を置く傾向から、本田（2005）はこの能力を得るには「開かれた努力」をしなければならないと論じ、その能力を「ポスト近代的能力」と定義した。さらに本田（2005）は「ポスト近代的能力」も序列化されるとしてこれを「ハイパー・メリトクラシー」と呼んでいる。

この二極化には入試制度が影響していると思われる。筆記試験や技能テストで選考される一般入試に必要な能力は「閉じられた努力」で得られるものである。その一方で、「開かれた努力」の結果得られる「ポスト近代的能力」も含めて選考される推薦入試も高等学校や大学で実施されている。しかしながら、高等学校や大学の入試方法で最も多くの生徒・学生が選考されるのが一般入試であること、さらに、その一般入試がいわゆる「有名大学」やそのような大学を目指せる生徒が集まる高等学校に入学できる平等な機会を与えていることから、中等教育の現場としては「閉じられた努力」をいまだに強く促している現状があり、いくら学習指導要領が改訂されても教育実践は変わらない要因でもある（豊嶋, 2014）。よって、「閉じられた努力」をして一般入試を受ける能力がない、もしくは一般入試に失敗することを恐れる生徒が「推薦入試」で高校や大学に入学する傾向がある（中村, 2011）。中村（2011）は、特に大学受験において、従来の「メリット」を「閉じられた努力」で得て、一般入試を受験できる層をメリトクラシーでの上級ととらえ、「開かれた努力」をして推薦入試を受験しても「メリット」の量が測られているわけではないため、メリトクラシーでは下級と論じている。英語は一般入試で受験必須となっているため、日本の学校教育を経た日本人英語学習者の英語に対するビリーフや学習集態度形成において影響を与えている可能性がある。また、親の学歴とその子どもの進路に因果関係がある（竹内, 1996; 中村, 2013）ことから、親のメリトクラシーもしくはその価値観が子どもに影響を及ぼす可能性もある。

## 2.2 「伝統的評価方法」と「真正の評価方法」

授業評価方法には主に「伝統的評価方法」(conventional assessment) と「真正の評価方法」(authentic assessment) の二種類がある。「伝統的評価方法」は正誤問題や四択問題など択一式質問で測られ、筆記試験となることがほとんどであり客観的に学力を測ることができる。そのため、の正解数を表示する「点数」は客観的で信頼性がある。この方法はいわば知識の量を測ることになり、「閉じられた努力」をして知識を蓄積しそれを試験で示すことが「メリット」につながる（本田, 2005）。しかし、この評価方法では高度な思考力や「興味・関心・態度」を測ることができないため、学習指導要領で伸ばすことが謳われている知識基盤社会で生きていくための「21世紀に求められる能力」を測ることはできない（田中・水原・三石・西岡, 2005）。

「21世紀に求められる能力」はOECD（欧州経済協力機構）が定めるところの、学習者が将来生きていく社会で想定される特定のコンテキストやそこで必要なスキルということになる。そこで「真正の評価方法」が議論されている。「真正の評価方法」とは、Wiggins（1998）によると「大人が仕事の場や市民生活の場、個人的な生活の場で『試されている』、その文脈を模写したり、シミュレーションしたり」しつつ評価することである（田中・水原・三石・西岡, 2005, p.211）。その評価をするためにはより「真正な」学習タスクを授業に導入する必要がある、その完成が授業目標となる。よって、知識を蓄積することが目

的ではなく、所属する環境に存在する人々とそれぞれの課題に必要な知識を選択・利用することになる。そこでの学習者の活動（パフォーマンス）やポートフォリオ（作品）を評価することが真正の評価方法といえる（田中・水原・三石・西岡, 2005）。タスクの遂行を通じて「思考力・判断力・表現力」の伸長と各教科に対する「興味・関心・態度」を観点別に測れることが期待されているため、2020年前後から施行される学習指導要領では「真正の評価方法」を含めることが検討されている。

### 2.3 日本人英語学習者の特徴と学習動機

日本人英語学習者は、学ぶ場や目的に応じて「閉じられた努力」と「開かれた努力」を行っていると考えられる。豊嶋（2007）の調査によると、義務教育で英語学習を始める以前から英語学習を始めていた調査協力者は中学・高校を通じて「学校の英語」と「学校外の英語」と分ける傾向があり、「学校の英語」は教科の1つとして知識の蓄積をすることで「閉じられた努力」をし、「学校外の英語」は英会話など英語でコミュニケーションをする技能を伸ばし英語圏の文化を楽しむという「開かれた努力」をしていたことが分かった。一方、義務教育の中学校入学以降から英語学習を始めた協力者は、中学・高校を通じて英語を教科の1つとして「閉じられた努力」をすることに価値をおき、コミュニケーションの道具として英語をとらえる傾向が出てきたのは大学入学後だった。よって、これが英語という言葉に対するビリーフやビリーフに合わせた学習態度に違いが見られた。

学習動機はこのビリーフや学習態度から影響を受ける可能性がある（Heinzmann, 2013）。日本の教科教育は学習指導要領で学習内容が詳細に記載されているため、自ら目標を立て学習することが学習指導要領に謳われていても、学習指導要領の枠組み内ということになる。また、学校間接続に際し存在する入学試験という関門が学校教育実践のもう一つの枠組みとなる。これらの状況は、本田（2005）が論じているところの学習目標の違いとつながっている。つまり、「閉じられた努力」は決められた枠組み内で「与えられた目標」に向かって努力することを意味し、「開かれた努力」は学習者個人の枠組みで「自分で決めた目標」に向かって努力することを意味する。日本の学校教育は、教育政策や制度の枠組み内で「与えられた」目標に達成すべく「閉じられた努力」をするのに適しており（本田, 2005）、結果、学習動機は「外発的」なものとなることが考えられる（Toyoshima, 2016）。よって、中学校入学後に英語学習を始めた学習者は、「学校の英語」を学習する「私」が「英語学習者としてなるべき私」（ought-to L2 self）であり、そこでの成功が「英語学習者として理想の私」（ideal L2 self）となるかもしれない（Dörnyei, 2005; 2009）。一方、この教育環境を経験する前に英語学習を始めた学習者は親等の勧めから習い事として始めても、学習継続を含め学習目標をある程度自分で決められる状況にあり（Toyoshima, 2007）、動機が「内発的」つまり自ら学びたいという欲求が起りやすくなる可能性がある。また、幼児期から小学生向けの英語教授法が音声演習重視でコミュニケーションをする機会を多く導入する傾向から、多くの人と接して「開かれた努力」することが必要になることが多い。よって、「与えられた目標」を達成すべく「学校の英語」を学習する「私」は「なるべき私」であり、「自分で決めた目標」に達成すべく「学校外の英語」を学習する「私」は「理想の私」となる可能性がある。

Ellis (1994) は内発的動機 (intrinsic motivation) を持つ学習者のほうが学習継続する傾向にあると論じ、外発的動機 (extrinsic motivation) は「外発的」誘因がなくなると学習が止まる可能性があるとし唆している。しかし、Rian & Deci (2000a; 2000b) は外発的誘因が当事者の「理想の私」に含まれ統合されるべきものとなれば、その外発的誘因による学習行動は自律的なものになり、外発的動機が一方向的に悪いものではないと主張している。そのために、社会的条件として次の3点が必要とされる。それは、関係性 (重要な他者とつながっている感覚や必要性)、有能性 (関係する社会グループでの活動において有能であるという感覚)、自律性 (選択の自由、意思決定の自由、あるべき態度や思考という過度な外発的抑圧からの自由) である (Ryan & Deci, 2000b, pp.73-4)。日本の英語学習環境を考えると、「重要な他者」(significant others) とは親、教師、友人や学校の仲間であり、「関係する社会グループ」は所属する学校、クラス、課外活動、習い事などである (Toyoshima, 2016)。よって、日本の学校教育で英語を学習する学習者が内発的動機をもち学習継続をするためには、以上の3点を満たすことができるかどうかであるといえる。

### 3. 方法

本研究では、先行研究に伴い次の研究課題を提議する。

1. 日本人英語学習者のほとんどが経験する中等教育での経験、英語科目で受ける教授法や授業評価が英語に対するビリーフや学習態度にどのような影響を及ぼすか
2. 中等教育以前の学習経験や社会・家庭環境といった個人・社会要因の違いがビリーフや学習態度の形成の違いと関係があるなら、授業での経験や授業評価に対する見解の違いにもつながるか

本研究では質的方法を採用しケーススタディとする。主な調査手法はインタビューで、筆者がインタビューの枠組みに合わせた質問事項を決めておくが、semi-structured interview より自由度が高いやりとりとなる「枠組み内の会話」(structured conversation) である (Conteh & Toyoshima, 2005; Toyoshima, 2007)。協力者は教養学部で学ぶ日本人大学生17名で、出身は日本各地に及ぶ。一部を除き全科目が英語で授業が行われ教員の半数が外国人であり、留学生が日本人学生と同等数いる。卒業要件に約1年の海外留学がある。正規学生は様々な入試方法で入学しているが、日本の大学としては特殊な学習・生活環境から入学希望者が増え、特に一般入試での競争が激しくなっている。本研究の協力者もこの状況で入学した学生である。

筆者がインタビュアーとなり、英語学習の初期段階から現在に至るまで時系列で各協力者と会話していく history interview approach を採用した (Hitchcock & Hughes, 1995)。いわば、learning history interview である (Toyoshima, 2007)。会話の枠組みとして次の7点を定めて会話を進めていった。

1. 家族構成、家庭環境、出身地の状況、家庭における英語学習方針
2. 英語学習初期段階の状況 (教師、仲間、教授法、クラスの人数、使用言語など)
3. 中学・高校での学習経験 (教師、クラスメイト、教授法、クラスの人数、評価方法、使用言語など)、ならびに同時期の学校外での英語学習
4. 大学や専攻分野選択の経緯
5. 大学での英語学習 (教師、クラスメイト、教授法、クラスの人数、評価方法、使用言語など)
6. 希望する留学先もしくは留学した国、卒業後の志望・計画など
7. 自分の英語学習に最も影響を及ぼしたと思う経験

インタビューデータの信用性 (trustworthiness) と真正性 (authenticity) を確立するためにインタビューは両者の母語である日本語で実施した (Toyoshima, 2007)。すべての協力者とのインタビューデータを文字におこし、社会学で採用されている談話分析方法で、上記の会話の枠組みを横軸、協力者を縦軸とした表を作成し内容を書き入れ、その内容を分析するという方法でデータ分析を行った (Hitchcock & Hughes, 1995; Lincoln & Guba, 1985; Rubin & Rubin, 1995; Wooffitt, 2001)。その中から研究課題の考察をするのにふさわしい部分をインタビューデータから抜粋し、やりとりを分析した。

本研究では、「事実」 (fact) を掘り起こすことを目的とせず、協力者から語られる言葉を「真実」 (truth) としてとらえることとした (Hitchcock & Hughes, 1995; Lincoln & Guba, 1985)。協力者が英語学習者としての「自己」があるように、筆者も日本人英語学習者として、また過去の高校英語教員としての「自己」がある。その二者の会話は主観的に進められ、主観的な分析になり、信じられるものではないという批判がある (Wooffitt, 2001)。しかし、二者の経験の中に「真実」が存在し、そのやりとりは「正当」 (valid) というより「間主観的」 (intersubjective) で「真正」 (authentic) である (Hitchcock & Hughes, 1995)。よって、本研究は「正当性」 (validity) ではなく「真正性」を目指した。日本の学習環境で英語学習を経験したという特定のコンテクストで語られる会話で生まれた言葉は、そのコンテクストに存在する出来事、状況、人々と関係する人物から生まれたもので、いわばそのコンテクストの「代表」 (representativeness) である (Lincoln & Guba, 1985)。Mishler (1990) は「代表」からの言葉の正当性は、科学的実験結果から生まれるデータの信頼性 (reliability) の有用性や応用性とは異なる性質のものであると論じている。よって、本研究で採用した「間主観的」活動としての learning history interview という「枠組み内での会話」から生まれたデータは「信頼性」ではなく「代表性」として議論することとする (Hitchcock & Hughes, 1995)。

#### 4. 結果と考察

研究課題1の「中等教育での英語科目で受ける教授法や授業評価が英語学習動機形成の要因となる英語に対するピリーフや英語学習に対する態度に影響を及ぼすのか」については、英語の授業における経験が協力者の英語に対するピリーフや英語学習の態度に直接的

に影響を及ぼしているということにはなかった。特に、協力者全員が中等教育における主な授業評価方法が「伝統的評価方法」であり、「真正の評価方法」を導入しないと評価できない観点別評価については、評価されていると意識していた協力者でも明確な評価基準が提示された記憶はなく、ほとんどの協力者が観点別評価をされていること自体を意識することがないもしくは「無視」していた。研究課題2の「中等教育以前の学習経験や社会・家庭環境といった個人・社会要因の違いがビリーフや学習態度の形成の違いと関係があるなら、授業での経験や授業評価に対する見解の違いにもつながるか」については、Toyoshima (2007) の調査でも見られたが、英語学習初期段階での学習経験によりビリーフや態度は形成されていて、中学校入学前に学習を始めた協力者は、英語は「コミュニケーションの道具」というビリーフを持っており、中学入学後に学習を始めた協力者は英語を学校や入試で履修や受験必須の「教科の1つ」と捉えていることがわかった。授業評価についても、前者は「学校の英語」の授業評価として自分の英語の「能力」とは「別物」と捉え、後者は授業評価方法が高校・大学入試と共通点が多いということで授業評価を入試準備と捉えている傾向があった。前者の場合、教科教育を受ける以前に英語教育を受け始めており、その場でのコミュニケーションスキルの演習や評価にも満足しコミュニケーションができたという達成感を感じていた。しかし、学校教育での授業実践は別種類のものであり、そこでの評価はビリーフに沿う「コミュニケーションのための英語」を評価基準に沿っていなかったため、授業評価の影響を受けることなくそのビリーフを持ち続け、学習態度では「2つの英語」を学習するという傾向になったようである。一方、後者は英語学習初期段階が学校教育での正式な英語教育だったため、英語が「教科の1つ」であるというビリーフは学習を始めた段階から存在していたと思われる。また、授業評価が英語の能力を表していたことで意識はしていたようだが、そのために学校外の塾等での学習でその能力を伸ばしていたということから、学校外での英語学習が理想となり、それが学習者としての自己を形成したようである。よって、後者も学校の授業に影響を受けることはなかった。

本研究の協力者は、中等教育レベルの英語科目での授業における実践の影響が英語学習に及ぶことなく、むしろ、中等教育で英語教育を教科として学習する前の経験や英語学習初期の経験が英語学習者の英語に対するビリーフや学習態度を形成し、それが維持され、学習動機につながっていることがわかった。しかし、日本人の英語学習者のほとんどが中等教育の場で、日本の学校教育に存在し続ける、いわゆる学力を「メリット」とする「メリトクラシー」に出会うことになる(2.1参照)。本研究の協力者は、中等教育でのメリトクラシーに沿った英語教育の方針、教授法、授業評価が初期段階での経験で形成された英語に対するビリーフや英語学習態度に合わない場合、葛藤を経験している協力者が見られた。また、中等教育初期が英語学習初期と重なった場合、「メリトクラシー」は「教科の1つ」として英語を学習した結果の序列だが、高等教育においてそのメリトクラシーの恩恵がなくなったときに葛藤を経験した協力者がいた。さらに、日本の学校教育を受けた学習者がメリトクラシーの価値観を信じて成長し、親になり、家庭にもその価値観をもって子どもを育てると考えられ、その親や家庭でのメリトクラシーの価値観に影響を受けている協力者も見られた。この価値観は Bourdieu (1986) の「文化資本」の一部であり子どもに受け継がれ「再生産」される(Bourdieu, 2011)。しかし、その子どもは変化が著しく

多様な文化・社会要因に影響を受けながら成長しその価値観と融合させ「自己」を形成する(田中・水原・三石・西岡, 2005)。親から引き継いだメリトクラシーという価値観を、英語学習者が社会・文化要因に影響を受けた自己に融合しようとする際に、その違いに葛藤することは考えられる。このように、学校や家庭でのメリトクラシーが学習者としての「自己」との差がある場合、また、メリトクラシーを信じて学習してきた学習者がそれと異なる価値観に出会った場合、英語学習者としての自己を形成する過程で葛藤することになる。次のセクションでは、メリトクラシーが原因で葛藤を経験し、学習動機形成に影響を受けた協力者2名のケースを紹介し考察する。

#### 4.1 ケース1 : Sayuri

Sayuri は両親の出身地である北陸地方で中等教育を受けたが、両親が関東で就職し結婚したということから、生まれて間もなくから小学校3年生まで関東で育った。父の転職の伴い家族で両親の出身地に戻った。彼女は私の授業を履修しており、そこで家庭における「父性」と「母性」について議論したことから(河合, 1996)、インタビューでは彼女もそれを引用しつつ両親を描写していた。父は論理的で感情に流されることが少ないという「父性」的傾向があり、逆に母は Sayuri や彼女の妹が父ともめると間に入り、平和的な解決を目指しつつ娘たちを感情的に理解するという「母性」的傾向がある、ということで、父とは少し距離を感じており、妹とともに女性3名と分かり合うことが多かった。母は短大の英文学科出身という経歴から、娘である Sayuri に習い事をやらせる際、何よりもまず英語という考えがあった。関東時代の近所の子どもたちの多くもうそうであったように、幼稚園に通っているころから英会話を学ばせた。一方、父は早くから英語を学ばせることや小学生のうちに塾などで勉強させることに反対していた。Sayuri は幼いころから両親の子どもに対する教育方針の違いを感じていたという。しかし、子どもの習い事は母親の薦めで始めるという一般的傾向に従い、Sayuri の父も英語を学ぶのをやめさせるということにはなかった<sup>1</sup>。

Sayuri は関東時代に英会話のクラスで英語を音声面で使う楽しさを知り、母の意向もあったが北陸に移住しても自らの意志で学び続けた。小学校での英語の活動でも積極的に発言したり教師に頼りにされたりする経験をした。よって、中学校入学の段階では英語が必須科目であるという外発的要因があっても、内発的動機になる社会的条件3点「関係性」、「有能性」、「自律性」(Rian & Deci, 2000a; 2000b, 2.3参照)が満たされていたため、自ら進んで英語学習をしていた。中学校時代にはすでに英語を学び続け仕事などに活かしたいという希望を持っていた。この点は、Toyoshima (2007) での結果同様、中学入学前に英語学習を始め、音声活動中心に「開かれた努力」をしながら学んだ学習者の特徴と思われる。よって、Sayuri は将来英語を使って仕事をするを「自分の目標」として定め、「開かれた努力」をすることに価値があると考えていたように思われる(本田, 2005)。それがよくわかるやりとりが以下である。

#### 【抜粋1】

Saeko (以下 ST) : そういう発表のような活動は評価に入りましたか?

Sayuri (以下 SK) : 入りました。



- ST：どういう観点で評価してた？知ってた、そういうの？
- SK：えーっと（考えて）、やっぱ、通知表の欄に「積極的に使おうとしているか」っていうのがあって、あそこに入ってて、やっぱ、いっぱいしゃべろうとした人はその評価がよくって。
- ST：みてるわけね、先生は、ずっと。
- SK：みてましたね。
- ST：なるほどね。そういう評価は励みになりましたか？
- 10 SK：私はそうです、個人的には。
- ST：テストのほうが大きいじゃない、日本の学校って、こういう（筆記試験）タイプのほうがね。もちろん、そちらも悪くなかったとは思うけど、そういう評価もそちらは入ってて、そういうのは励みになった、さらにならばろう、みたいな？
- SK：私はそうでした。逆に私はそこをちゃんと取りたいなって思っていて、だからそのためにならぼうって思っている。
- 15 ST：じゃ、定期的にならってたのね（発表など）、それでそれを評価されて？
- SK：うん。
- ST：なるほどね。

抜粋1のやりとりの前に、英語科目の主な授業評価は定期試験であり、ほかの協力者同様、英語による発表をループリックで評価基準を明らかにして評価するということを経験していないと話していた。それが、「ポスト近代的能力」（本田, 2005）として序列化されるまでに至っていなかったことのだが、抜粋1のように、英語の成績がいわゆる筆記試験のみの定期試験だけで出されていなかったということで、Sayuriにとってはそれが英語学習意欲を高めるものになっていた。特に、14-15行目にあるように、定期試験等の結果よりむしろ、英語という言語や英語使用に対する「興味・関心・態度」を持ち、それが授業内で認められることにこそ価値があると思い、「開かれた努力」を試みた思いが「がんばろう」という言葉に表れていたと思われる。

その一方で、Sayuriは入試で学ぶ英語は「別物」という意識があったらしく、塾で受験対策をして地元の県立高校を目指していた。しかし、中学3年の夏に、のちに進学することになる私立女子高の「高校留学コース」のことを知り志望校を変えた。この志望校変更が父の「メリトクラシー信仰」と衝突し、受験間際まで葛藤が続くことになる。その葛藤を語っている抜粋が以下である（●●はSayuriの出身県）。

### 【抜粋2】

- Sayuri（以下SK）：（省略）、●●県で2番目の県立高校に行こうって思っていて、特に理由はなかったですけど、ま、そこかな、って思っていて、そこまでガリ勉ってかんじでもなかったし、ま、文武両道だったし。でも中3の夏に私がいった女子高の、普通科で1年留学コースっていうのがあって、夏に説明会があって、あ、これがいい、って思っていて、もうここがいいって、やっぱ、英語の授業が違うんで、公立高校とは、ほんとに、そこがいいって思っちゃって、そこからもうそこに行きたい、行きたいってなって。
- 5

- Saeko (以下 ST) : ご両親はどうだったの、そういうのって？
- SK : お父さんは反対してました、やっぱり (笑)。
- 10 ST : どういうところが反対だったの？
- SK : お父さんは、●●県で一番いいって言われている高校にいて、一応国立大学を出ているんで。
- ST : そういうルートがいいんだ？
- SK : そういうルートがいいって、なんか、●●の一番いい高校を出た人ってみんなそういう考え方なんですよ、やっぱり、ほかの人も、だからなんでそこ？みたいなかんじで。英語は大学に行ってからでもできるからって、今やらなくてもいいんじゃない、っていつてきて、でも私はやっぱり、ここって思ったら絶対ここ、って思っちゃうほうなんで、お母さんがやっぱり、最初は私立だしって言ってたけど、本気でやりたいなら応援するよって言うてくれたんですけど、やっぱりそこでも意見は対立
- 20 しちゃって (笑)。
- ST : 娘の受験のことでね (笑)。あれかな、やっぱり、ま、埼玉も昔はそうだったんだけど、公立はトップで私立は滑り止めってというのがあったかな？
- SK : (語気強め) そうなんです、そういうのがあって。
- ST : 特にお父さんの時代はそういう学校だったのかな、その学校は？
- 25 SK : たぶんそうだったんだと思います。今でも、私立となると「どこか落ちたの？」っていう考え方はあるんで、みんな。
- ST : そういうイメージがあったんだろうね、きっとね。
- SK : そうだと思います。
- ST : わざわざ私立なんて、みたいなね。
- 30 SK : そうなんです。
- ST : どこも同じね (笑)。ま、私立も今はがんばっているからね、コース作ったりしてね、意欲的な感じを出しているから、生徒のほうの魅力に感じることはあるんだけど、お父さんの時代はそうじゃないから、そういう親子の違いはほんとよくわかる (笑)。
- SK : そうなんです。

Sayuri の父は「学歴パイプライン」(山田, 2004) という決まったルートに入ることに価値があり、そのために「閉じられた努力」をして「メリット」を得てメリトクラシー上流に入ることができると信じていたように思われる (本田, 2005; 2.1参照)。それが、県トップの高校から国立大学へ進学するというルート (10-11、13-14行目) であり、日本の社会や学校教育では珍しくない価値観であったと思われる。英語もそのために必要な部分だけ学び、それ以外は大学進学後でよいということである (14-17行目)。それは、日本の社会・経済文化の中で「公共」が上位で「民間」が下位、「規模が大きい」ものが上位で「規模が小さい」ものが下位というランク付けがあり (Willis, Yamamura & Rappleye, 2008)、その社会的役割として「公立」学校が上位で目指すべき学校であり、私立学校は「下位」で公立学校の「滑り止め」であったと思われる (21-24行目)。21-22行目や31-33行目の私のコメントは、私の家族構成が Sayuri と同じで、彼女と父との関係が私と父との関係とも似ており、また私の高校受験や高校教員時代の経験から出たも

のであり、Sayuri の父が私立高校を「メリトクラシー下流」ととらえていたことに対し衝突し葛藤したときの感情がよみがえった結果、Sayuri の語気が強くなったのは思われる (23行目)。このやりとりは、Sayuri と intersubjective に思いを共有できたもので、learning history interview 手法での structured conversation の特徴といえる (3 参照)。

父との価値観の違いを感じていた Sayuri は進学先を決定しなければならない時期になっても父に言い出せず、受験間際になり伝えたところ父ともめた。そこで、Sayuri と父との問題を知った当時の学級担任教員は父と彼女の間に入るべく、志望している高校の留学コースを創設した教頭を中学校に招き、Sayuri の両親、Sayuri、校長、学年主任とともにその教頭の説明を聞く機会を設けた。その結果、Sayuri の父が「半分納得した」ということだった。その理由は志望した高校の大学進学実績で、毎年10数名国公立大学へ進学していたからだという。つまり、父のメリトクラシー信仰をある程度満たすものだったからだと思う。無事に入試で合格し念願の高校へ進学できた Sayuri は、1年生から2年生にかけてニュージーランドへの留学を果たした。そこで彼女の「開かれた努力」が主な授業評価として成績に反映される経験をし、彼女の「開かれた努力」をするべきだというピリーフに沿った学習態度が帰国後も続いた。

Sayuri の英語学習での「開かれた努力」の優先意識を持ち続ける一方で、大学受験に対応するための「閉じられた努力」の必要性も理解しており、さらに父の「期待」に応えるべく大学入試で成功しなければならないと思っていた。Sayuri と父両者の「ピリーフ」に沿えるのは現在彼女が在籍している公立大学だったということである。しかし、その「努力」の転換が難しく、高校留学経験者対象の推薦入試を受験したが失敗し、一般入試でもすべて失敗に終わり、別の私立大学へ進学した。それでも第一志望だった大学があきらめきれず、再受験を目指した。父には言い出せないまま受験を決めたのだが、今度は公立大学を目指していたので、合格した時には喜んでいたという。彼女の「努力」の切り替えに遅れより大学受験に一度は失敗したが、内発的動機が学習継続を促し自己のピリーフに沿う進学先を目指すことになった。インタビュー最後のトピックである「自分の英語学習に最も影響を及ぼしたと思う経験」として幼稚園時代での英語の出会いとニュージーランド留学を挙げ、自分の英語に対するピリーフはその経験から形成されたものであると言っていた。それに従って養われた内発的動機が父との衝突や大学受験といった葛藤や苦勞を乗り越え、学習継続ができたカギとなっていると思われる。在籍する大学での留学先として観光学がある大学がある国を検討しており、将来は出身地の地域創成に貢献できるよう観光業界への就職を希望している。

#### 4.2 ケース 2 : Aiko

Aiko は東北地方出身、高校教員である父、ピアノ講師の母、当時中学生の弟という家族構成で、母の影響でピアノは幼いころから現在にかけて続けている。英語学習を始めたのは幼稚園のときで通っていた幼稚園がカリキュラムとは別に英会話教室を経営しており、そこに通っていた。通うことは母が決めたと思われるが、その記憶はなく気がつけば英語を学んでいたという。日本人講師が主に教えていたが外国人講師も定期的に来て、歌やゲームを中心に楽しく学んだ。その楽しさが学習継続を促し、中学3年生までそこに通い続けたが、楽しいだけでなくほかの仲間より「できる」から学習するというこ

もあったという。インタビューの間、「ほかの人よりできるから英語を学ぶ」という言葉が何回か出てきたのだが、この特徴は Toyoshima (2007) の結果や本研究のほかの協力者で同じ年代で英語学習を始めた学習者でも見られ、「できる」という「有能性」と「楽しい」は一致する傾向がある。

中学校時代は、「閉じられた努力」に価値を置いておらず、通い続けていた英会話で英語を「使える」ことに価値があり「開かれた努力」をすることで「学校での英語」は事なきを得ていた。この「有能性」は「ほかの人よりできる」という、他人と比較による「有能性」であり、言語知識や技能そのものの「有能性」ではなかったようである。中学時代に出身市のアメリカ派遣プログラムで選考され1週間ほどホームステイや観光旅行をしたが、ホームステイ先で思うようにコミュニケーションができず、「負けた」感覚を持ってしまった。このような経験することもよくあるが、「できる」楽しさを知っている学習者はさらにできるようになって楽しさを得たいという動機でその機会を探し求める傾向があるが (Toyoshima, 2007)、Aiko は「できる」楽しさを得られなかったため、高校進学後にほかの人より「できる」という「楽しいこと」を英会話や海外への留学などで求めることはなかった。進学した高校は地元でトップの進学校で、そこはいわば「メリトクラシー」の牙城のような学校だった。入学当初から大学受験を意識させ、国公立大学進学を目指させるために「閉じられた努力」から「メリット」を得ることを求めた。Aiko はそのような高校でほかの人より「閉じられた努力」をして「メリット」が得られるのが英語だと思い、その努力に勤しんだ。それが自分の学習者としての「自己」であり、それに英語学習をする意義と統合させていると思われる (Dörnyei, 2005; 2009, 2.3参照)。その意味では、Aiko は内発的動機により英語学習をしてきた。この考察に至ったのは、最後のトピックである「自分の英語学習に最も影響を及ぼしたと思う経験」について話してくれたことからである (▲▲は Aiko が在籍している大学)。

### 【抜粋3】

Saeko (以下 S) : これまで、こう、英語を学んできて、今、自分の英語に対する、学習面を含めた態度、姿勢、とか、考え方とか、今やってることに一番影響を及ぼしたこれまでの経験って、あれだな、っていうのがあるとすればなんだと思います？

Aiko (以下 A) : 今の姿勢に影響を及ぼした ...、何なんですかね…

5 S : 例えば、「こういうことをすることが英語学習なんだ」っていうことを言うとしたら、なんて説明します？

A : 英語学習…

S : 英語学習とはこうなんだ、っていう…

A : えっと、英語は言葉なんで、やっぱ、使いながら覚えていくものだと思います。

10 S : なるほどね。それはどこから来たものなの？

A : えっと、それは大学に入ってからですかね。

S : 入ってから気がついた？

A : 気がついたっていうか、英語は言葉なんだなって大学に入ってからすごく実感しました。今まではもう、ここはフレーズだから、とか、戦略的に読むことしかやってなかった

15 たので、なんか、英語は受験を通るための道具みたいに考えている一面があったんで

- すけど。
- S: 高校のときでしょ?
- A: はい、高校のときは。でも、ここに来てからは、英語はコミュニケーションのためのもので、英語も日本語と同じ言葉だから、使いながら覚えていくものなんだなって。
- 20 S: ここにきて改めて知った?
- A: はい。
- S: でも、中学生までね、英会話とか習ってたじゃない? 忘れちゃったってことなの、高校に行っている間に?
- A: なんか、もう、頭が切り替わっちゃったかんじがしますね。(入学した) 春に思った
- 25 のは、英会話を続けていればよかったのかな、って。
- S: そうか、3年間でね、でも、その素養はあったかもしれないよね、中学までは、使いながら学んでというのが。
- A: はい、あったと思います。
- S: すっかり忘れちゃったんだ?
- 30 A: (溜息をついて) そうですね。
- S: 記憶にはないってことはないだろうけど、そういうことがあったっていう事実も忘れていたっていうか、あういうことをやりたいなって思ったこともない?
- A: とりあえず、テストの結果が返ってきたときに、とりあえず優秀者のリストに名前が載ることが目標で、それに載るためにいろいろやっていたので。
- 35 S: それでも英語のほうに行きたいって思ったんだよね?
- A: はい。
- S: そういうときにやりたかった英語ってどういう英語をやりたいと思っていたの?
- A: あー、それは、外国の人とコミュニケーションをとるっていうことをしたいと思っていました。
- 40 S: (沈黙) おもしろいね。高校では優秀者リストに名前を載せたいと思って勉強していたのに、でも大学ではそういうことをやりたいって思ってたんだ? 高校では求めなかったわけね、全然ね?
- A: そうですね。
- S: もう別口だったわけね、高校はそれ、ってかんじで。
- 45 A: とりあえずは、▲▲は私にとってハードルが高かったの、ここに受かるにはこうしなくちゃいけないんだって。
- S: そうか、そうか。確かにね、この入試問題は変わっているからね、ほかの大学とは違っているからね、そういうのも難しく感じちゃったかな。
- A: それ専用の勉強が必要だと思っていました。添削してもらったりしていました。
- 50 S: そうだね。だから分けちゃったんだ、高校は高校の勉強、▲▲に入るためにはこれみたいな、かんじで。まーね、確かに中学校でやってきたことを続けていたら違っていたかもしれないけど、当時はね、それがせいっぱい、仕方ないよね、そんなに厳しい高校だったらね。っていうことは、高校でなかったことが影響しているんだね、今、大学に入ってからそう思ったってことは。
- 55 A: そうですね。

13-16行目の Aiko のコメントは、Toyoshima (2007) や本研究で中学校入学後に英語学習を始めた協力者の典型的な英語に対するビリーフだった。Aiko は違っていたので私は彼女の高校の「メリトクラシー信仰」が影響していると考えた (17行目)。Aiko も認めているが (18-19行目)、実は中学校で英語が必須だということを小学生のときからわかっていたその意識のもとに学んでいた可能性があり、「言葉としての英語」や「コミュニケーションのための英語」というビリーフはもともと持っていなかったかもしれない。しかしインタビュー当時の私は、Aiko がそのビリーフを持っていたのだが「忘れた」のではないかと推測し (29行目)、Aiko もそう感じて後悔の「溜息」が出たのかもしれない (30行目)。しかしながら、Aiko のような英語学習初期段階の経験をした学習者の特徴である「学校の英語」と「学校外の英語」の存在を信じる傾向はみられず、高校生のときには「とりあえず、テストの結果が返ってきたときに、とりあえず優秀者のリストに名前が載ることが目標で、それに載るためにいろいろやっていた」ことが英語学習の態度となった (33-34行目)。つまり、Aiko にとって、ほかの人よりメリトクラシー上位に入ることがすべてだった (45-46行目)。言い換えれば、志望する大学の入試を突破することで、ほかの人よりメリトクラシー上位にいることを示すことが英語学習の動機だったということである。よって、「忘れた」のではなく彼女の学習動機はこの彼女の英語に対するビリーフから生まれたものだったと考えられる。

佐藤 (1996) は、教室で学ぶ際には、必ず「賞賛」という評価が付随すると指摘している。評価するのは教師だけでなく生徒同士もさらに自分自身でも評価しており、学力のような学習の達成だけでなく制度への適応やパーソナリティに及ぶという。教室において集団で学べば必ず起こる潜在的な現象である。そして、客観的でもっとも信頼されるデータが保証されるとして伝統的評価方法で学力が測られ序列化される。その「メリット」の量の序列がメリトクラシーだった。メリトクラシーで上流階級に入るとは大変効力の強い「賞賛」であり、4.1の Sayuri の父のように絶対揺るがない価値観となったり、Aiko のように「他人よりできる」有能性の証明になったりする。よって「賞賛」は外発的動機といえるだろう。そして、英語学習初期段階でどのような経験をして、そのときどのようなビリーフが生まれ形成されても、日本人学習者はこの学校文化の中で授業評価も含めた様々な評価を受けながら英語を学ぶことが義務づけられる。その結果、Aiko はその「賞賛」つまり「優秀者のリストに名前が載る」(33-34行目) ことで得られる「他の人よりできる」有能性を目標に英語を学ぶという態度が生まれたと思われる。実は、上記抜粋3のやりとりの後のインタビュー終了直前に、アメリカでのホームステイで「負けた」経験を語った。それは彼女にとって「賞賛」されるものではなかったため、彼女の中で価値がなく、インタビューの最後まで話題に出なかったのかもしれない。よって、Aiko にとって英語学習の意義は「賞賛」されることであり、授業や受験において「伝統的評価方法」で「他の人よりできる」ものとして英語が「メリット」として評価されることは外発的とはいえ Aiko の学習者としての自己に統合されていたといえる。その結果、高等教育でも英語を中心に学びたいと思い、ほぼすべての授業が英語で実施されている大学を選択した。大学での英語教育のカリキュラムは Aiko が信じてきたメリトクラシーとは別の観点で作られており、ディスカッションやプレゼンテーションでパフォーマンス評価といった「真正の評価方法」がすべての科目で導入されているため、「賞賛」の対象から外され授業

で辛い経験をしたということである。それが、抜粋3の24-5行目にある「英会話を続けていればよかったのかな」という言葉につながったと思われる。インタビュー時期は必須の留学先や将来の展望もない状態で、まさに葛藤中だったのかもしれない。「賞賛」という外発的動機づけがない状態が続くと、英語学習は継続できなくなる可能性もある(Ellis,1994)。英語学習者としての葛藤が解消され、英語学習をする意義と統合できる別の要因があれば、英語学習継続を促し、将来の展望を見出せるのかもしれない。

#### 4.3 教育実践に向けての示唆

上記の2ケースは、本研究でのケースであり一般化するべきものではない。しかし、メリトクラシーは「潜在的カリキュラム」の一部として日本の学校教育に存在し続けており、「顕在的カリキュラム」である学習指導要領がそれと異なる目標を含めて改訂されるとしても消えないものなのかもしれない。それは学校だけでなく、その学校教育を受けてきた親の世代やその前の世代から受け継いできたものでもあり、家庭内でも存在することになる。そのほざまで日本人英語学習者の中には葛藤してきた、もしくは葛藤し続けていることを、英語教育の実践者は認識しておくべきであると考え。このような状況において、学校教育での英語教育をどのように実践していくかが課題となるが、もし示唆するとすれば、本田(2005)が主張しているように、学校や家庭が学習者に影響を及ぼすメリトクラシーやハイパー・メリトクラシーが及ばない「専門性」としての英語のスキルや知識の習得、つまり、英語の汎用性を意識させ、教科としての「学校の英語」や「学校外の英語」という概念を超えた、OECDが定義する「スキル」になるような、どの分野でも通用する standard English の知識・技能の習得を目指した教育実践、「真正」な世界に合わせた「真正な」学習タスクと「真正な評価方法」による知識・技能の評価であると考え(2.2参照)。その実践を通じて「自己」表現し、他の人の自己表現を理解する技能を持てるような指導を考えることなのではないかということである。そのためには、それと並行して「英語学習者としての自己」を確立し、「専門性」としての英語とその学習の意義を見出し自己の中に統合することが必要であると思われる。

#### 注記

- 1 ベネッセ教育研究所による調査 (<http://benesse.jp/kyouiku/200509/20050907-1.html>)

#### 謝辞

本研究に際してインタビューに参加していただいた17名の協力者、並びに研究を支援していただいた国際教養大学に感謝いたします。

## 引用文献

- 河合隼雄『母性社会日本の病理』、講談社+α文庫、1996
- 佐藤学『教育方法学』、岩波書店、1996
- 竹内洋『日本のメリトクラシー：構造と心性』、東京大学出版会、1996
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程（第3版）』、有斐閣アルマ、2005
- 豊嶋朗子「初等英語導入と実践の背景」、『生きる力を育む初等英語教育—津田塾大学からの提言』、吉田真理子・田近裕子（編著）、朝日出版、2014、20頁—38頁
- 中村高康『大衆化とメリトクラシー—教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』、東京大学出版会、2011
- 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで（Vol. 13）』、NTT出版、2005
- 山田昌弘『希望格差社会—「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』、ちくま文庫、2007
- Bourdieu, P. (2011). *The forms of capital*. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1, 81-93.
- Conteh, J. & Toyoshima, S. (2005). Researching Teaching and Learning: Roles, Identities and Interview Processes. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 2, 23-34. The University of Waikato.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.9-42). Bristol, Multilingual Matters.
- Ellis, R (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinzmann, S. (2013). *Young language learners' motivation and attitudes*. London: Bloomsbury.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Psychology Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Newbury, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, 60, 4, 415-442.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.



- Toyoshima, S. (2007). Evidence from learning histories elicited through structured conversations: continuity in English language learning in Japan. Unpublished doctor's thesis. Department of Educational Studies, The University of York, England.
- Toyoshima, S. (2016). Factors Influencing Motivation Formation for Learning English in Japan. *Akita International University Global Review*, Vol.7, pp.23-46. Akita International University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Willis, D. B., Yamamura, S., & Rappleye, J. (2008). Frontiers of Education: Japan as “Global Model” or “Nation at Risk” ?. *International Review of Education*, 54 (3 - 4), 493-515.
- Wooffitt, R. (2001). Researching Psychic Practitioners: Conversation Analysis. *Discourse as data: A guide for analysis*, 49-92.

Received : May, 1, 2018

Accepted : June, 13, 2018