

Self-Access Learning Center (SALC) における英語学習プロセス再考 －「異文化感受性発達モデル」を取り入れた新しいモデルの提案－

坂田 浩
SAKATA, Hiroshi
徳島大学国際センター

要旨

本稿は、セルフアクセスセンター (SALC) における英語学習プロセスを記述するための新たな枠組みを、「正統的周辺参加」(LPP) (Lave & Wenger, 1991) と異文化感受性発達モデル (Bennett, 1993, 2004; Hammer, 2011) を基に提示するものである。結果、(1) 自文化中心主義的段階の学習者はコミュニティでも高い評価は得られない、(2) コミュニティ構成員との接触を通して得られる「共通性」が学習者の文化的世界観を進展させる、(3) 文化相対主義的段階の学習者はコミュニティ内で高い評価を得ることができる、といった可能性について示唆することが出来た。

キーワード：セルフ・アクセス・センター (SALC)、CoP、正統的周辺参加、異文化感受性

1. 本稿の目的

本稿の目的は、日本における多くの高等教育機関で設置が進められているセルフ・アクセス・センター (SALC: Self-Access Learning Center) が日本人学生の英語学習に対して果たす役割と機能を、「コミュニティ・オブ・プラクティス」(CoP: Communities of Practice) (Hoadley, 2012; Teramoto & Mickan, 2008; Wenger, 2000; Wenger & Trayner, 2015) を基に概観し、SALC における英語学習プロセスを異文化感受性の発達 (Bennett, 1993, 2004; Hammer, 2011) という観点から再考することである。

後述するように、EFL (English as a Second Language) 環境下にある日本の大学において、SALC は英語自律学習を支援・推進するためだけでなく、実質的な高等教育の国際化を進めていく上でも非常に重要な役割を担っている。本稿では、SALC における学習プロセスを、「正統的周辺参加」(LPP: Legitimate Peripheral Participation) ならびに異文化感受性の発達という2つの理論を基に再考し、コミュニティにおける学習者の発達を社会的側面と個人的側面の両方で記述ができるような新たな枠組みを提示する。

2. 本研究の背景

2.1 現行の英語教育における限界と自律学習支援の重要性

現行の英語教育における課題は多岐にわたるが、その中でも言語環境と授業時間に関する課題は非常に重要である。日本のように英語を使わず日本語のみで日常生活を問題なく送ることができる言語環境においては、授業時間は

非常に重要であり、今後英語教育の改善を考える上でも絶対に避けては通れない課題と考えられるからである。

一般的に、日本人英語学習者が実用的な英語力を習得するためには、3,000 時間以上の長期間にわたる指導 (Guided Instruction) が必要であると考えられているが (English Tutors Network, 2016; Foreign Service Institute, 2014; Inagaki, 2005; Nakajima, 2006; Sakata & Fukuda, 2012)、現在、小学校5年生から大学2年次までの10年間で提供されている英語授業総時間数は合計約750~850時間前後にとどまっており (Benesse Education Research and Development, 2008; English Tutors Network, 2016; Hato, 2005)、実用的な英語力の習得に必要な時間数からは大きくかけ離れていることが分かる。このような状況では、Hato (2005) が言うように、実用的な英語力を身につけるという目標を規定の授業時間内で習得するのは非常に困難であると言わざるを得ないだろう。

この授業時間数に関連する課題に対応するために、現在、日本では文部科学省が中心となり「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」(文部科学省, 2018) の下、英語教育の低学年化および時間数の増加を検討しているようであるが、公表されている施策を見る限り、いずれも現状を多少改善する程度のものであり、その効果はいずれも限定的であると思われる。そこで、この問題に対応するための具体的な対応策として、SALC などの自律学習スペースを基盤とした英語学習支援に注目が集まっているのである (Benson, 2013; Benson & Reinders, 2011; Fukuda & Sakata, 2010;

Fukuda, Sakata, & Takeuchi, 2011)。

2.2 SALC における自律学習支援とその変化

1980年代から SALC は自律学習を支援する施設として注目を浴びてきたが (Benson, 2013; 関谷, Maynard, & Cooker, 2010)、当初の SALC は、学習者が自由に教材にアクセスし、自らの手で学習を進めていく (Benson, 2013) というような、いわゆる「自律学習のための教材を提供する場」として主に機能していた。その後、学習教材を提供するだけでなく、教師やメンターによる各種の学習指導・相談や、英語による自由なコミュニケーションを体験する場としての機能なども付与されるようになり、現在では、以下のような7つの機能を有しているケースが多いようである (関谷 et al., 2010; 尾関, 2010)。

1. 学習リソース (印刷教材, マルチメディア教材, オンライン教材など) を提供
2. 個別学習エリア、グループワーク用エリアを提供
3. 学習支援デスクによるアドバイジング・サービス
4. ライティングや発音など特定のスキルを上達させるための専門家によるサポート
5. 学習法などについてのワークショップや催しのプログラム
6. 学習者ができるだけ自然な環境で目標言語を使えるような機会を提供
7. 学習コミュニティ (CoP) を形成する場

これまでの SALC をめぐる動きとしては、まず、当然のことながら、通常開講されている英語授業との連携を模索する動き (Mayeda, A., MacKenzie, D., Nusplinger, 2016; Rowberry, 2010) を見ることができる。具体的な事例は様々であろうが、例えば、英語授業の課題として SALC への訪問を義務付けていたり、SALC での学習をポイント化し、英語授業における成績評価の一部として利用したりするケースもあるようである。最近では、SALC が図書館、情報端末機器、カフェなどと緩やかに融合し、日本人学生、留学生だけでなく、教師・研究員、大学職員を含む様々な人々が英語を使いながら多様な学びを展開する「学習ハブ」(LH: Learning Hub) としての機能にも注目が集まっている (Dofs & Hobbs, 2011; Fisher, 2005; Maynard, 2016)。留学生、日本人学生、教職員を含む多様な学習者や研究者が SALC に集い、共に学び、刺激し合いながら英語学習を進めて

いくことになれば、現在各大学が進めるグローバル教育と従来の外国語教育 (無論、英語教育を含む) を連結するための拠点として機能することが可能になると期待できる。そして、この SALC を通して作り上げられる学習コミュニティ (CoP) が、今後大学が足元からしっかりと教育・研究の国際化・グローバル化を進めていく上での非常に大きな足掛かりになると考えられるのである (図1)。

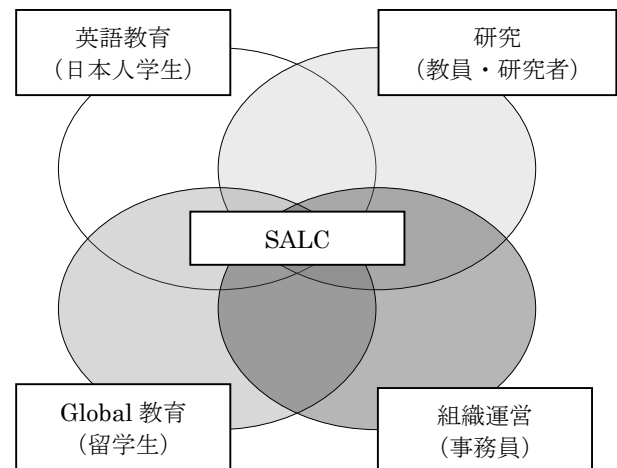


図1 大学内における SALC の位置づけ

2.3 英語教育と国際化プログラムをつなげる学びの HUB としての SALC

これまでの英語教育は、コミュニケーション能力の向上を謳ってはきたものの、その活動の多くはあくまでも教室内での擬似的なコミュニケーション活動を中心としたものであり (Swan, 1985)、Dewey (1929)、Piaget (1973)、Vygotsky (1978) などが述べるような直接的学習体験を含む「ホリスティック (全体的) な学び」(holistic learning) とは一線を画すものであった。英語教育自体も、1980年代にコミュニカティブ・アプローチ (Ellis, 1994; Krashen, 1982) を導入し、1990年から2000年代にかけては CBI (Content-Based Instruction) (Snow, Met, & Genesee, 1989; Wesche, 2010)、CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coyle, 2007; de Zarobe & Cataln, 2009)、TBI (Task-Based Instruction) (Samuda & Bygate, 2008; Zhong & Ouyang, 2010) といった、よりホリスティックな学びを意識した新しいアプローチを導入し、その姿を大きく変化させてきたが、それでも英語教育が留学生の受入や海外留学などの直接的な異文化交流と密接に連携することはさほど多くはなかった。日本

でも「スーパーグローバル国際化拠点整備事業」(グローバル 30) や「スーパーグローバル大学創成支援事業」(スーパーグローバル大学) の実施に伴い、高等教育のグローバル化が昨今の重要課題として重要視されるようになってきている今、本格的に英語教育とグローバル教育を融合・連結するための具体的試みが求められている。図 2 に示すように、EMP で学習するためには、高い英語力に加え、自らの力で様々な課題に取り組んでいく高い自律性が求められると考えられるが、現行の英語授業は学生の英語力ならびに自律性という点で課題が多く、十分に対応できていない。そして、その両者をつなぐ試金石となるものが、今回本稿で取り上げる SALC のようなフレキシブルで協働的な「学びの場」であると考えられるのである(図 2 参照)。

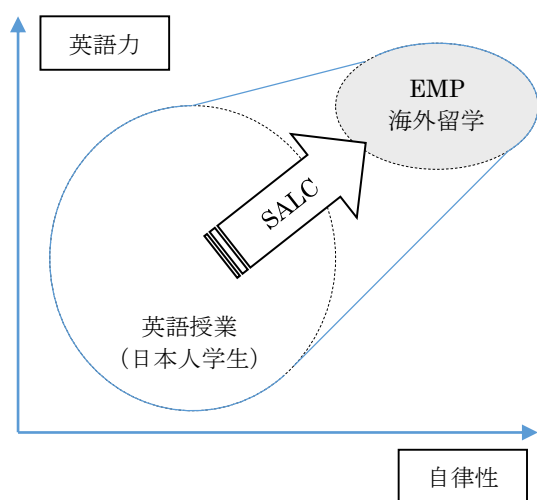


図 2 英語授業、EMP、SALC の関係

ここまで、そして英語教育とグローバル教育をつなぐ「学びの場」としての SALC の役割と可能性について概観してきた。次に、SALC が持つ学習コミュニティとしての機能に注目し、そこでの学びのプロセスについて「正統的周辺参加」(LPP) と「異文化感受性の発達」という 2 つの観点から見ていくことにしたい。

3. SALC における学びのプロセス

3.1. CoP としての SALC

CoP は、例えば「新しい医療技術をマスターしようとする外科医グループ」や「共通の課題に取り組む技術者集団」のように、あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団のことであり(Wenger, McDermott, & Snyder, 2016)、Lave & Wenger

(1991) が提唱する Situated Learning (「状況に埋め込まれた学習」) の中核となる「学びの場」を意味する。Situated Learning は、その名が示すように、コンテキスト(文脈)と学習の間にある不可分な関係性をその理論の中核としており、その根本原理において Vygotsky (1978) の「文化社会理論」や Ochs & Schieffelin (1984, 1986) の言語社会化と共通するところが多い。

従来の学校教育を例に考えてみると、教室で学ぶ学習教材は教師や教材作成者によって実際のコンテキストから切り離された状態で学習者に提供されることが殆どであり、実際の作業を生で見ながら、そしてその作業実際に体験しながら学ぶ機会はほとんど無い。現行のコミュニケーション・アプローチについても同様のことが当てはまると考えられ、たとえ教科書や学習内容が実用的で実際に即した内容であったとしても、その内容は学習者の実生活や体験とは切り離されたものである場合が多く、日本語のみの日常生活でその学習内容を「真正な」場面で用いる機会はほとんどない。このような状況下では、英語学習に必要な「真正な」コンテキストを提供すること自体非常に難しく、何かしら人為的にその環境を構築する必要がある。そのため試みが SALC に集約されているのである。

次に、従来の CoP 研究で示されてきた学習プロセスについて、異文化感受性の発達(Bennett, 1993, 2004) という観点から再考することにする。

3.2. CoP における学びのプロセス: 「正統的周辺参加」(LPP)

ここでは、CoP の学習プロセスを説明する基本概念である「正統的周辺参加」(LPP: Legitimate Peripheral Participation) について概略をまとめることとする。

LPP は CoP における学習プロセスの中核を成すものであり、昔ながらの徒弟制を民俗学的視点から説明したものと考えられることができる。Lave & Wenger (1991) は学習を「実世界での生産的社会的活動において不可欠な部分」(p. 35 筆者訳) と位置付けた上で、LPP について次のように述べている。

“Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers

become part of a community of practice.
(Lave & Wenger, 1991, p. 29)

LPPはそれ自体、「例えば、一応コックと認められて厨房に入っているが(コックとして正式にメンバーになっているが)、当初はあまり使えないため掃除などもしている(周辺の)ということ」(鳥越, 2005, p. 54)であり、その新米コックが徐々に正規のコックとしての社会的立場をコミュニティ内で獲得していくプロセスを説明する枠組みである。もう少し大きな視点から見ると、LPPはコミュニティを外部に開放し、新しいメンバーを迎え入れるためのシステム(Wenger, 1998)と考えることも可能であり、コミュニティ内での人材育成だけでなく、コミュニティ自体を維持するための重要な働きをしているものと考えられる。

Muramatsu (2013)ならびにWenger (1998)が述べているように、LPPには「正統性」(Legitimacy)と「周辺性」(Peripherality)という2つの概念が付与されており、正統性は新参者にコミュニティのメンバーとしての適格性を与え、周辺性は擬似的な実践を体験する機会を与える。これは別の言い方をすれば、新参者に「お試し用の会員カード」を与えるようなものであり、その会員カードを持っている限りは新参者であっても正統なメンバーとして見なされる(「正統性」)が、純然とした会員カードではないため、コミュニティ内で見聞できる体験・情報は限定される(「周辺性」)。より高度な体験・情報を手にするには、この「お試し用会員カード」をアップグレードする必要があるわけだが、そのためには、実践コミュニティでの共同作業に参加し、メンバーからの信頼と承認を得ることが必要となる(Ataizi, 2012; Brown, Collins, & Duguid, 1989; Hoadley, 2012; Wenger, 1998)。新しいコミュニティに参加する際には、誰もが「新参者」という立場を付与されるわけだが、コミュニティ・メンバーとの協同的实践を積み重ね、信頼と承認を得ていくにつれ、段階的に「常連」「古参」としての立場が与えられ、同時により高度な技術や知識に触れる機会も与えられるのである(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)。

この社会的立場の段階的变化と学習の関係について、Wenger-Trayner (2011)は、「コミュニティ参加レベル」(Levels of Participation)として、中心から離れた段階から順に、

1. 交流参加 Transactional Participation
2. 周辺参加 Peripheral Participation

3. 不定期参加 Occasional Participation
4. 積極的参加 Active Participation
5. コア・グループ Core Group

という5つの段階を認めている。学習者がコミュニティでの共同作業を通して経験を積み、周囲からの信頼と承認を得ることにより、より中核的な役割・立場が与えられることになり、それに従い、触れることのできる技術や情報もより高度なものとなると説明している(図3)。以降、Wenger-Trayner (2011)を基に各段階について説明する。

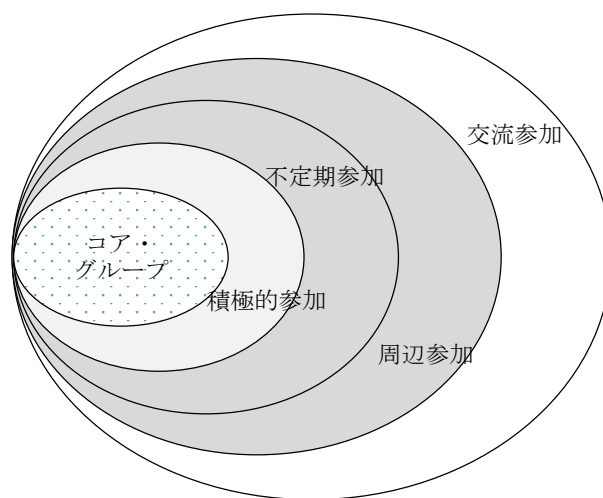


図3 LPPにおけるコミュニティ参加レベル
(Karalis, 2010; Wenger-Trayner, 2011) 作者訳

「交流参加」の段階では、コミュニティのメンバーとなることなく、一方的に提供されるサービスを受けることに終始する。基本的には外部の存在であり、SALCの場合は「一般の学生」がこの段階に相当すると考えられる。

「周辺参加」は、コミュニティと断続的に接触はしているものの、新参者であったり、コミュニティがやっていることに興味を持てなかったりするために、あまり活動には関与しない段階である。例えば「たまにSALCで顔を見る学生」が周辺参加の典型的な例として考えられる。

「不定期参加」の段階では、興味のあるイベントが開催されたり、直接的に関係しているプロジェクトが開催されたりする時には参加するが、その他の活動にはさほど関与しない。例えば、「SALCでのイベントをよく手伝ってくれる学生」がこの段階に相当すると考えられる。

「積極的参加」は、内外部からメンバーとして認識される段階で、いわゆる「メンバー」と呼ばれる人がこの段階に相当すると思われる。

SALC での「常連」が典型的な例として考えられる。

「コア・グループ」は、全体の約 10～15%という比較的少ない集団で構成されており (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002)、コミュニティの中心的存在として活動を牽引する。いわゆる「SALC の学生スタッフ」がこの段階に相当する。

次に、このコミュニティへの段階的適応について、異文化感受性の発達 (Bennett, 1993, 2004; Hammer, 2011) という観点から検討してみたいと思う。

4. 異文化適応としての LPP

4.1. LPP における「文化化」と文化的世界観

CoP の特徴の一つとして、学習の場であるコミュニティを「文化」として捉えていることを挙げることができる。文化とは、信条、価値、習慣、行動、知識などの集合体であり、学習により世代間で受け継がれるもの (Bates & Plog, 1990) であるが、CoP における学びは、各コミュニティで形成されている文化に適応する、その一連の過程にある。Brown, Collins, & Duguid (1989) はこの過程を「文化化」(Enculturating) と呼び、以下のように述べている。

[Enculturating] is, in fact, what people do in learning to speak, read, and write, or becoming school children, office workers, researchers and so on. From a very early age and throughout their lives, people, consciously or unconsciously, adopt the behavior and belief systems of new social groups. Given the chance to observe and practice in situ the behavior of members of a culture, people pick up relevant jargon, imitate behavior, and gradually start to act in accordance with its norms.

(Brown et al., 1989, pp. 33-34
イタリック原文のまま)

Lantolf (2012) によると、実社会における学習は、模倣・実践とその繰り返しによる個人レベルでの学習と、学習者を取り巻く環境との相互作用による社会的学習の 2 種類に分けることが可能であり、上記の文化化プロセスに関しても同じことが言える。つまり、CoP における文化化にも個人レベルでの学習と社会的学習の 2 種類があり、個人レベルでの学習は、上記の引用文でも述べられているように、コミュニティに

属する人々の行動様式を観察・模倣・実践し、望ましい行動規範を獲得するものとして、社会的な学習は、コミュニティからの信頼と承認に基づき正統なメンバーとして相互に作用しながら研鑽を積むためのものとして捉えることができる。

これまでの CoP 関連の研究は、民俗学的背景を基に研究が進められてきたこともあり、どちらかと言えば、学習の社会的側面を強調する傾向が強いようである。例えば、CoP における学習の前提条件である社会参加の「正統性」(Legitimacy) について、鳥越 (2005, p. 54) が「我々がコミュニティに何かを与えるのではなく、コミュニティが我々に何かを与える」ものと説明していることから、CoP 研究における社会的視点の重要性を垣間見ることができ (Wenger, 1998)。

このように学習を社会的立場から定義しようとするアプローチもそれ自体非常に説得力があるが、実際の学びのプロセスは、新しいコミュニティへの文化的適応と、それに伴う学習者の認知・感情・行動における個人レベルでの変化が複雑に絡み合うものであり、LPP が重視するような社会的な適応だけで学習が発達するわけではない。(注 1)

例えば、「英語の勉強をしたい」という思いを胸に新しく入学した学生が初めて SALC に入室しようとする場合を考えてみると、「上手く話せるだろうか」「上手く聴き取れなかったらどうしよう」などの不安を感じる学習者 (学習者 A) もいれば、「どんな体験ができるか楽しみだ」というように SALC での新しい体験に興味・関心を抱く学習者 (学習者 B) もいるであろう。それが故に、SALC に足を踏み入れることに戸惑いを覚え、「やっぱり自分には無理だ」という否定的な判断をする学習者もいれば、SALC で他の参加者と英語で話すことに強い興味・関心を示し、入室後すぐに他のメンバーと仲良くなり、英語学習をスムーズにこなしていく学習者もいることは十分に想定できる。

新しいコミュニティに参加することは、自分が慣れ親しんだ社会とは違う社会に触れるということであり、その違いに遭遇した際に現れる個人レベルでの反応の違いは、「学習者自身が自文化との違いをどのように規定しているか」という、学習者個人の文化的世界観の違いによるところが大きい (Bennett, 1993, 2004)。例として、学習者 A、B のケースを基にそれぞれの学習者が抱いている文化的世界観について考えてみると、学習者 A が抱いている不安感「恥をかきたくない」(川内, 2016, p. 18) と

いう感情によるもので、他者による否定的な評価から自分の立場を守りたいという気持ちの現れであると考えられる(Hopkins, 2015)。これは、「英語ができない自分 VS 英語ができる他者」という二項対立的世界観の下、自分に向けられる否定的評価から身を守るための反応であり、基本的には自文化中心主義的な世界観から生じたものであると考えられる。一方、学習者Bの場合、異なる相手とのつながりを積極的に求めていることから、未知の体験に対する不安よりも興味の方が強く表れており、基本的には包括的で文化相対主義的な世界観を有しているものと考えられる。このように、学習者の文化的世界観はコミュニティ内での個人的学習行為に大きな影響を与えるものであると考えられるのである。

また、文化的世界観は学習者の社会的適応ならびに社会的学習にも大きな影響を与えると考えられる。Hammer, Bennett, & Wiseman (2003, p. 423)が述べているように、ある一つの世界観の影響を強く受けてきた人は、他の文化を理解するための世界観を持ち合わせていないことから、異文化での出来事を多角的な視点から解釈することは難しい。この自文化中心主義的な世界観が様々な文化的経験を経てより複雑なものとなり、自らとは異なる世界観からも違いを解釈することができるようになれば(つまり、文化的世界観が発達すれば)、文化習慣的な違いにより意見の食い違いが生じたとしても、相手の意見に理解を示し、分かり合うための道筋を見つけることが可能となる(Ting-Toomey & Oetzel, 2001)。これにより、新しいコミュニティへの適応もよりスムーズなものとなり、その結果、より高度な知識や経験へのアクセスも容易になると考えられる。このように、文化的世界観は学習者のコミュニティへの適応や社会的学習にも大きな影響を与えるものと考えられる。

ここまで、学習者の文化的世界観と学習との関係について述べてきたが、次に異文化感受性の発達という観点から学習者の文化的世界観の発達とLPPの関係について考えてみることにする。

4.2. 異文化感受性の発達とLPP

・異文化感受性の発達について

異文化感受性は、「文化差に徐々に適応出来るように現実を構成していく」能力(Bennett, 1993)のことで、基本的には個人の世界観と同義であると考えられている(坂田, 2004)。Hammer (2011, 2016)は、Bennett (1993)を基

に、個人の文化的世界観を発達の視点から捉え、(1)「違いの否定」(Denial)、(2)「両極性」(Polarization)、(3)「違いの最小化」(Minimization)、(4)「違いの受容」(Acceptance)、(5)「違いへの適応」(Adaptation)という5段階から成る発達モデルを提唱している(注2)。この発達モデルでは、文化差に対する感受性が自文化中心主義的段階から文化相対主義的段階に発達すると想定しており、上記の(1)(2)を自文化中心主義的段階として、(4)(5)を文化相対主義的段階として、そして(3)を自文化中心主義的段階から文化相対主義的段階への移行段階として位置づけている。以下、Hammer (2011, 2016)、Bennett (1993)および坂田 (2004)を基に、各レベルの概要について説明する。

1. 違いの否定 (Denial)

自文化中心主義的段階の前期に相当し、文化差の存在自体を否定している段階である。文化差に対する意識も興味もなく、たとえ文化差を認識したとしても、「必要でないもの」もしくは「意味のないもの」として捉える傾向が強い。個別の文化差について重要性を認めない点で特徴的である。

2. 違いの両極化 (Polarization)

自文化中心主義的段階の後期に相当し、「自分と相手」という二元論的な世界観で文化差を規定する段階である。文化差の存在は認めているが、自らの文化的アイデンティティを守るために、異文化と距離を取る傾向が強い(Defense)。長期間海外に滞在し、異文化に自己のアイデンティティを見出している場合は、元々属していた自文化との距離を取ろうとする(Reversal)。

3. 「違いの最小化」(Minimization)

自文化中心主義的段階から文化相対主義的段階への移行期に相当し、基本的には「自分と相手」という二元論的世界観の下、相手との共通点を起点に文化差を定義し始める段階である。自分からの視点だけでなく、人間としての共通点に重点を置きながら文化差を理解しようとする点で特徴的である。

4. 「違いの受容」(Acceptance)

文化相対主義的段階の前期に相当し、自分と異なる文化の価値や重要性を認め始

めている段階である。体験する文化差を認知面で受容している段階であり、行動やコミュニケーションスタイルでの変化はさほど見られない点で特徴的である。

5. 「違いへの適応」(Adaptation)

文化相対主義的段階の後期に相当し、異文化との文化差に意識的に適応しようとする段階である。認知面での受容だけでなく、行動面(例えば、服装やコミュニケーションスタイルなど)にも変化が表れ始めるのがこの段階の特徴である。

異文化感受性の発達モデルと LPP の間には、双方ともに異なる社会(文化)への適応という点で共通する部分が多いと思われる。その一方、LPP での焦点が学習・発達の社会的側面に向けられているのに対して、異文化感受性の発達モデルでは学習者個人の文化的世界観の発達に焦点が向けられている、といった違いを見ることができる。これら2つのモデルの違いは、相互に補完的なものであると考えられ、両方のモデルを組み合わせることで、例えば、「LPP では十分に説明が出来なかった個人の内面的変化・発達を、文化的差異に対する感受性という観点から解釈することにより、コミュニティ内の学習プロセスをより包括的に理解する」といったことが可能になるものと考えられる。そこで、これら2つのモデルを組み合わせ作成してみたものが、図4に示すモデル図である。

以降、図4を基に提示した複合モデルについて説明を加えることにする。

・複合モデルについての説明

図4に示す複合モデルは、先にも述べたように、CoP(SALC)における学習プロセスをコミュニティへの社会的適応と個人レベルでの異文化感受性(つまり文化的世界観)の発達という2つの側面から表したものである(注3)。まずは、図4について各感受性発達段階を基に説明を加えることとする。

・自文化中心主義的段階について

「違いの否定」の段階では、学習者はそもそも異文化との関わり自体に興味・関心がなく、興味・関心を持つ必要もないと考えていることから、SALC 自体にも関心がなく、従ってアクセスすることもない。たとえ SALC スタッフや SALC ユーザーの友人が誘ったとしても、興味・関心がないので、訪問することもない。「交流参加者」(一般訪問者)として訪問したとしても、最初の数回のみで、その後アクセスすることはないと思われる。従って、コミュニティ内での認知度は非常に低いということになるだろう。

もう一つの自文化中心主義的世界観である「違いの両極化」の段階には、先に示した学習者 A のように、英語や異文化コミュニケーションに多少の興味を持っているものの、実際の英語を使ったコミュニケーションには不安を感じている学習者などが含まれる。「自文化 VS 異文化」という二極化した世界観の下、自分の文化的アイデンティティを保持することを優先する傾向にあり、具体的には、SALC を利用することへの不安や反発などの反応を見ることができよう。SALC での利用に対し否定的な行動を選択することが多いことから、SALC へのアクセスはほとんどなく、おそらくは「違いの否定」と同じく「交流参加」(一般参加)レベル程度になるとと思われる。当然のことながら、コミュニティ内での認知度も低いと考えられる。

・移行段階について

「違いの最小化」は自文化中心主義的段階から文化相対主義的段階への移行期として位置づけられ、この段階の学習者は、SALC という異文化コミュニティに自分との「共通性」を見出し始めている点で特徴的である。例えば、「SALC のスタッフと仲良くなった」、「自分と同じようなレベルの人と SALC で仲良くなった」、「SALC のメンバーと一緒に食事をした」などの SALC メンバーとのつながり体験が、「共通性」を認識する要因になるようである(Bennett, 1993)。これらの共通性に関わる体験は、SALC に対する不安や反発などを和らげ、同時に SALC を以前よりも頻繁に利用する切欠になるとと思われる。結果、コミュニティ内での認知度は以前よりも有意に高まり、「周辺参加」もしくは「不定期参加」という位置づけでコミュニティに認識されることになるだろう。

・文化相対主義的段階について

「違いの受容」の段階は、文化的な差異に対し、行動ではなく、認知的観点から対応しようとする点で特徴的である。SALC における外部との最も大きな差異は「英語を使用すること」にあると思われるが、これについても認知的な観点から対応を試みようとする。例えば、英語でのコミュニケーションにさほど大きな変化が見られるわけではないが、自らの英語を「多様な英語の一つ」として受容することで、以前と比べるとかなり楽に英語でのコミュニケーションができるようになる、といった例がこの段階に相当する。この認知面での変化により、学習者はごく自然に SALC にアクセス出来るようになり、コミュニティ内でも「積極的参加」(常連メンバー)として認識されることになるだろう。

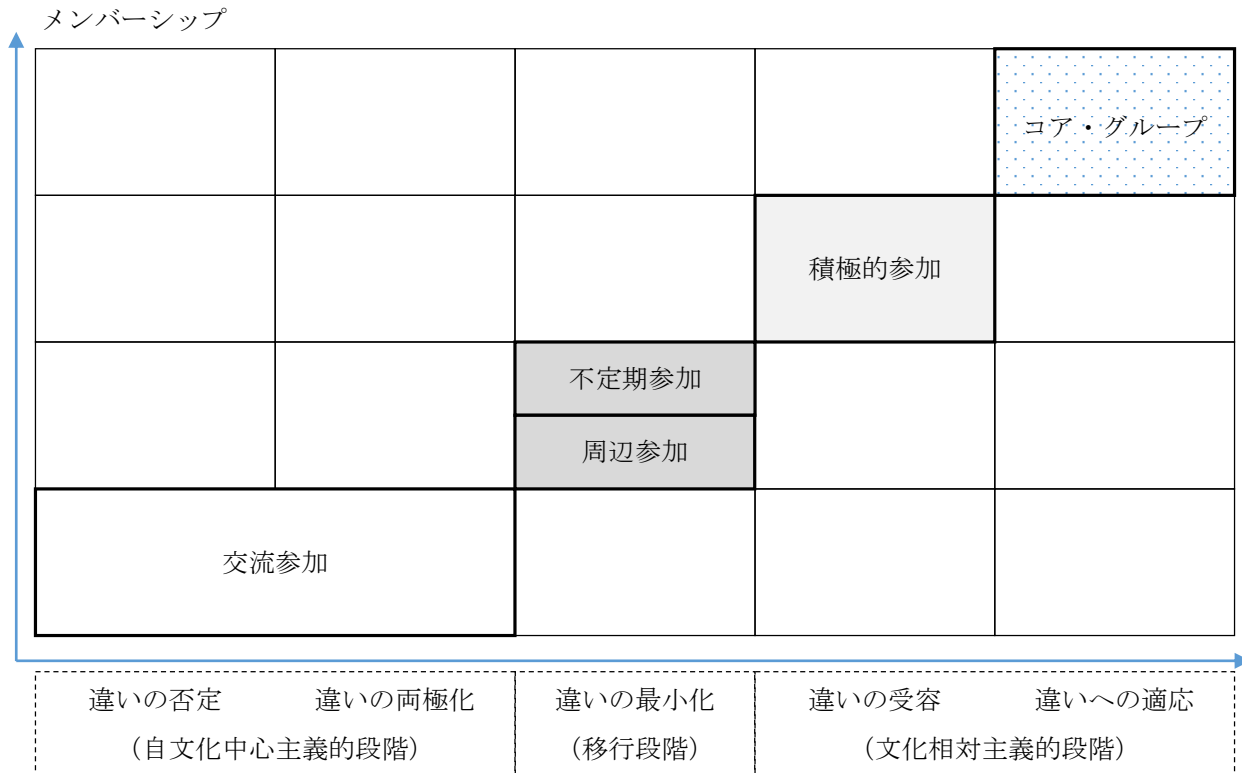


図4 LPP と異文化感受性発達モデル

異文化感受性モデルの最終段階である「違いへの適応」では、依然として意識的ではあるものの、SALCにおけるコミュニティ文化に同化し、認知面だけでなく、行動や感情面においてもかなりの程度適応が進んでいる。英語に関しても、自分の気持ちや感情を乗せながら英語で会話ができるようになり、英語を自分にとってのコミュニケーション手段の一つとして使い始めるようになるのもこの段階からであろう。「積極的参加」の学習者同様、頻繁にSALCを利用することから、認知度も非常に高い。SALCを担当する教員やスタッフの承認を得ることができれば「コア・メンバー」として、もしそうでなくても「準コア・メンバー」として認識されることになるであろう。

以上、今回提唱した複合モデルを基に、SALCにおける学習プロセスに関する解説を試みてみたが、今回このモデルから見て取れる全体的な知見としては、以下の3点を挙げる事が出来るであろう。

1. 学習者の文化的世界観が「自文化 VS 異文化」という自文化中心主義的で二元論的なものである限りは、コミュニティへの接触も限定的なものとなり、結果、コ

ミュニティでの立場も非常に低くなる（「交流参加」レベル）。

2. 自文化中心主義的な二元論的世界観の下、コミュニティの構成員との直接・間接的接触を通して見出された「共通性」が、学習者のコミュニティ内での立場を「周辺参加」「不定期参加」へと向上させ、同時に更に上の段階に移行するための重要なカギとなる。
3. その後、学習者の文化的世界観が文化相対主義的段階へと移行するにつれ、学習者とコミュニティとのつながりも深くなり、結果、コミュニティでの立場も非常に高いもの（「積極的参加」「コア・グループ」レベル）となる。

5. おわりに

本稿では、LPP と異文化感受性の発達モデルという2つの理論を組み合わせ、SALCにおける学びのプロセスをより包括的に説明することを目的にモデルの提示を行った。

今回の複合モデルを見る限り、LLPのみで記述をするよりもより緻密に学習プロセスを記述することが可能であると考えられる。緻密な記述を提供することは、個人レベルでの文化的

感受性の違いにも配慮した学習ポートフォリオの作成を可能にするものであり、具体的な「足場作り」(Scaffolding) (Wood, Bruner, & Ross, 1976)を検討・構築する際に大きな効果が期待できると考えられる。

今後はこのモデルの妥当性、信憑性を調査し、モデルの修正・改善を行う必要があると考える。

注:

1. CoP が社会的な観点から学習を定義しているということについては、Wenger 自身も承知しているようで、Wenger (2010)で以下のように述べている。

Note that there are other dimensions of learning – biological, psychological, cognitive, as well as historical and political in the broad societal sense. The theory does not explicitly address these aspects, though it is, I hope, compatible with theories that do. It needs to be combined in a plug-and-play fashion with theories that address these other dimensions to explain specific situations where they are salient. (p. 179)

2. Hammer (2011)が提唱している 5 段階の「異文化発達連続体」は、Bennett (1993)が提唱する 6 段階から成る「異文化感受性発達モデル」(DMIS) を統計的に検証・修正したものである。
3. 異文化感受性と LLP における社会参加レベルは相互に影響を与えるものとして考えられるが、本稿では、個人的構成体理論 (Bennett, 1993; Kelly, 2003)に則り、個人が体験する様々な事象は、認知者が創造した枠組み (=世界観) の中で意味付けされるものであるという考えの下、異文化感受性モデルがコミュニティにおける社会的参加レベルを規定し、その参加レベルに応じて得られた社会的体験・学習に基づき文化的世界観の修正や再構築を行う、という方向で検討を行った。

引用文献

- Ataizi, M. (2012). Communities of practice. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (p. 654). New York, NY: Springer.
- Bates, J. M., & Plog, F. (1990). *Cultural anthropology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Benesse Education Research and Development. (2008). Chousa deta Clip: Kodomo to kyouiku [Survey data clip: Children and education]. Retrieved August 13, 2015, from <http://berd.benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/>
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 1-51). Yarmouth, ME: Intercultural Press. <http://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, 2, 62-77. <http://doi.org/10.1002/tl.275>
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Abingdon, NY: Routledge.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32-42. <http://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <http://doi.org/10.2167/beb459.0>
- de Zarobe, Y. R., & Cataln, R. M. A. J. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. Norton.
- Dofs, K., & Hobbs, M. (2011). *Guidelines*

- for maximising student use of independent learning centres: Support for ESOL learners. Christchurch & Auckland, New Zealand: Ako Aotearoa, National centre for Tertiary teaching Excellence. Retrieved from <http://ako.aotearoa.ac.nz/ako-hub/ako-aotearoa-southern-hub/maximising-student-use-of-ILCs>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford UK: Oxford University Press.
- English Tutors Network. (2016). Eigo no gakushu ni hitsuyou na gakushu jikan [Approximate study time to achieve English skills]. Retrieved February 14, 2017, from <http://www.etn.co.jp/approach/period.html>
- Fisher, K. (2005). *Linking Pedagogy and Space*. Retrieved August 16, 2018, from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/interdisciplinary/ict/pedagospace.pdf>
- Foreign Service Institute. (2014). *Foreign Service Institute Course Catalog*. Washington, D.C.: George P. Shultz National Foreign Affairs Training Center.
- Fukuda, S., & Sakata, H. (2010). A study on learning-strategy-based instruction in EFL classroom. *Journal of University Education Research*, 7, 30-40.
- Fukuda, S., Sakata, H., & Takeuchi, M. (2011). Facilitating autonomy to enhance motivation: Examining the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 71-86.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.014>
- Hammer, M. R. (2016). *The intercultural development inventory (IDI): Resource guide (RG)*. Olney, Maryland: IDI, LLC.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [http://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](http://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action plan to cultivate Japanese with English Abilities." *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed., pp. 287-300). New York, NY: Routledge. <http://doi.org/10.1080/09523987.2012.703429>
- Hopkins, D. (2015). *First defense: Anxiety and instinct for self-protection*. Wolfeboro, NH: YMAA Publication Center, Inc.
- Inagaki, S. (2005). How long does it take to learn English? *Language and Culture: The Language Center Journal*, Osaka Prefectural University, 4, 19-29.
- Karalis, T. (2010). Situated and transformative learning: Exploring the potential of critical reflection to enhance organizational knowledge. *Development and Learning in Organizations*, 24(1), 17-20. <http://doi.org/10.1108/14777281011010479>
- Kelly, G. A. (2003). A brief introduction to personal construct theory. In *International handbook of personal construct psychology* (pp. 3-20). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <http://doi.org/10.1007/978-1-4419-7400-6>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Principles and practice in second language acquisition. Oxford, NY: Pergamon Press Inc. <http://doi.org/10.2307/328293>
- Lantolf, J. P. (2012). *Sociocultural theory: A dialectical approach to L2*

- research. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 57-72). Abingdon, UK: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CB09780511815355>
- Mayeda, A., MacKenzie, D., Nusplinger, B. (2016). Integrating Self-Access Center Components into Core English Classes. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 220-233. Retrieved from http://sisaljournal.org/archives/jun16/mayeda_mackenzie_nusplinger
- Maynard, J. (2016). Self-access in Japan: Introduction. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(4), 331-340. Retrieved from <http://sisaljournal.org/archives/dec16/introduction>
- Muramatsu, C. (2013). Portraits of second language learners: Agency, identities, and second language learning. University of Iowa, Iowa City, Iowa.
- Nakajima, K. (2006). Bogo igai no kotoba wo kodomo ga manabu igi: Bairingaruru kyouiku karano shiten [Why children need to learn a foreign language: From the view point of bilingual education]. *BRED*, (5), 18-22. Retrieved from http://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/2006/07/pdf/07berd_04.pdf
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays in mind, self and emotion* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1986). *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman Publishers.
- Rowberry, J. (2010). A new member of the family: The Sojo International Learning Center. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(1), 59-64.
- Sakata, H., & Fukuda, S. T. (2012). Advising language learners in large classes to promote learner autonomy. In C. Ludwig & J. Mynard (Eds.), *Autonomy in language learning: Advising in action* (pp. 59-83). Canterbury, UK: IATEFL.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning. Research and practice in applied linguistics*. London, UK: Palgrave Macmillan UK. <http://doi.org/10.1057/9780230596429>
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-. <http://doi.org/10.2307/3587356>
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76-87. <http://doi.org/10.1093/elt/39.2.76>
- Teramoto, H., & Mickan, P. (2008). Writing a Critical Review: Reflections on Literacy Practices. *Language Awareness*, 17(1), 44-56. <http://doi.org/10.2167/la433.0>
- Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Intercultural Communication. [http://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00009-3](http://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00009-3)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press. <http://doi.org/10.1007/978-3-540-92784-6>
- Wenger-Trayner, E. (2011). Slide: Levels of participation. Retrieved January 9, 2018, from <http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social learning Systems articles*,

- 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept A Social Systems View on Learning: Communities of Practice, 179 - 198. <http://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard Business School Press Books (Vol. 5). <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2016). コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践. (野村恭彦, Ed., 櫻井祐子, Trans.). 東京: 翔泳社.
- Wenger, E., & Trayner, B. (2015). Communities of practice: A brief introduction -V. <http://doi.org/10.2277/0521663636>
- Wesche, M. B. (2010). Content-based second language instruction. In R. Kaplan (Ed.), The Oxford handbook of applied linguistics (2nd ed.). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0019>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zhong, H., & Ouyang, H. (2010). Zoltan Dornyei: Research methods in applied linguistics. Applied Linguistics, 31(4), 586-589. <http://doi.org/10.1093/applin/amq023>
- 関谷, Maynard, J., & Cooker, L. (2010). 学習者の自律を支援するセルフアクセス学習. In 小嶋英夫, 尾関直子, & 廣森友人 (Eds.), 英語教育学体系 (Vol. 6, pp. 193-212). 東京: 大修館.
- 坂田浩. (2004). 日本人大学生の異文化感受レ
ベルに関する一考察. Journal of Intercultural Communication, (7), 137-157.
- 川内千栄子. (2016). 英語学習に対する学習者の不安要因: 専攻、性差、およびその変化. 久留米大学外国語教育研究所紀要, (23), 15-40.
- 鳥越皓之. (2005). 政策としての実践コミュニティ: コミュニティが文化所有をしているという視点. コミュニティ政策, 3, 52-65.
- 尾関直子. (2010). 自律した学習者を育てるセルフ・アクセス・センターを活用した英語教育モデルの構築. 明治大学人文科学研究 所紀要, 67, 155-176.
- 文部科学省. (2018). 今後の英語教育の改善・ 充実方策について 報告～グローバル化に 対応した英語教育改革の五つの提言～. Retrieved August 20, 2002, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm