

日本人大学生の授業外英語学習ストラテジーに
関する研究

石橋 嘉一

博士（学術）

総合研究大学院大学
文化科学研究科
メディア社会文化専攻

平成28（2016）年度

日本人大学生の授業外英語学習
ストラテジーに関する研究

石橋 嘉一

目次

本研究の範囲と用語の定義	1
第1章 序章	2
1.1 研究の背景	3
1.1.1 日本社会の英語の必要性	3
1.1.2 日本の英語教育の特徴と課題	3
1.1.3 英語教育の歴史的背景と授業時間数の課題	4
1.1.4 英語熟達度の概要	5
1.1.5 英語熟達度とスピーキング能力の関係	8
1.1.6 英語熟達度と英語学習時間の関係	9
1.2 研究の着眼点	11
1.2.1 授業外英語学習における課題	11
1.2.2 対人志向型の英語学習の定義	13
1.3 研究の目的・意義・独創性	14
1.3.1 研究の目的	14
1.3.2 研究の意義	15
1.3.3 研究の独創性	16
1.4 本論文の構成	17
第2章 関連領域の研究動向	19
2.1 英語習得の理論的背景	20
2.1.1 英語習得の定義	20
2.1.2 言語習得観の変遷	20
2.1.3 英語習得のプロセス	20
2.2 学習ストラテジーの役割	22
2.3 英語学習ストラテジーに関連する研究の動向	25
2.3.1 学習ストラテジーと言語熟達度	25
2.3.2 学習ストラテジーとメタ認知能力	26
2.4 日本の英語教育の背景	27
2.5 英語学習とスピーキング不安感	32
2.5.1 外国語学習時の不安感	33

2.5.2 対人コミュニケーションの不安感	35
2.6 先行研究のまとめと位置づけ	37
第3章 授業外英語学習の実態調査	39
3.1 調査の目的	40
3.2 調査の概要と対象者	40
3.3 調査方法と概要	40
3.4 調査結果と考察	42
3.4.1 授業外英語学習内容の概念カテゴリと特徴	42
3.4.2 授業外英語学習内容と言語熟達度との関係	48
3.4.3 授業外英語学習と言語熟達度の関係の可視化	50
3.5 本章の結論	52
3.6 残された課題	52
第4章 対人志向型授業外英語学習の実践	55
4.1 対人志向型の授業外英語学習モデル	56
4.1.1 オンライン英会話システム	56
4.1.2 学習実践環境の構築と概要	57
4.2 授業外の対人志向型英語学習影響に与える要因に関する実践	58
4.2.1 本学習実践の目的	58
4.2.2 対人志向型授業外英語学習の実践概要	59
4.2.3 オンライン英会話システムの概要	60
4.2.4 対人志向型の授業外英語学習のデータ収集	64
4.2.5 対人志向型授業外英語学習実践の協力者	65
4.2.6 対人志向型授業外英語学習の実践方法	66
4.2.7 対人志向型授業外英語学習の実践の手順	70
4.3 結果と考察	70
4.3.1 英語熟達度と授業外の対人志向型英語学習	71
4.3.2 学習ストラテジーと授業外の対人志向型英語学習	71
4.3.3 メタ認知ストラテジー	72
4.3.4 社会ストラテジー	73
4.3.5 対人志向型の授業外英語学習に影響を与える学習ストラテジー	74

4.4	英語スピーキング不安感と授業外の対人志向型英語学習	75
4.5	動機づけ、学習目標と授業外の対人志向型英語学習	77
4.6	授業外の対人志向型英語学習に関するインタビュー調査	78
4.6.1	事後インタビュー調査の概要と分析方法	79
4.6.2	事後インタビューのデータ分析	80
4.6.3	インタビュー調査の結果と考察	81
4.6.4	授業外の対人志向型英語学習の内容	85
4.6.5	授業外の対人志向型英語学習の振り返り	94
4.6.6	事後インタビュー調査のまとめ	105
4.7	第4章のまとめ	107
第5章	授業外英語学習における学習支援の提案	109
5.1	実社会で求められる実践的な英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容に関する学習支援	110
5.1.1	日本人大学生の授業外英語学習の内容と英語熟達度	115
5.1.2	実社会で求められる実践的な英語能力に向けた授業外英語学習の学習支援	116
5.2	大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた学習支援の提案	121
5.2.1	授業外の対人志向型英語学習の初心者を対象にした学習支援	121
5.2.2	授業外の対人志向型英語学習の実践段階における学習支援	127
5.3	授業外英語学習の学習支援に関する提案と考察のまとめ	132
第6章	結論	135
6.1	研究結果の概要	136
6.2	今後の課題と展望	141
6.2.1	授業外英語学習内容の経時的変化の把握	141
6.2.2	オンライン英会話システムを活用した授業外英語学習方法の確立	141
6.2.3	授業外の対人志向型英語学習支援の効果の実証	142
6.3	結語	144
謝辞		146

引用文献	-----	147
入学以降の業績	-----	157

本研究の範囲と用語の定義

本研究は、日本人大学生の授業外英語学習に関するものである。

本研究では、「授業外英語学習」を、大学における正課授業時間以外に行われる英語学習と定義する。すなわち、本研究の対象領域は、正課の授業時間以外に行われた英語学習を指す。なお、正課授業に関連する学習内容も、その学習が正課外の時間枠で行われたものは、授業外英語学習に含まれるものとする。

本研究では、日本の高等教育機関における、一般的な日本人大学生を研究対象とする。そのため、本研究の調査と授業外英語学習の実践に関連する協力者は、過去に外国の教育機関に在籍したり、海外に長期に在住した帰国子女は対象外である。

次に、一般的に英語力といわれる、英語の能力に関する概念を、本研究では、英語熟達度と表記する。言語の熟達度の概念は、特定の言語能力テストのスコアを測度とした言語能力の高低を指し、目標言語を用いて可能とされる模範的な言語行為によって説明される。客観的な英語熟達度は、既存の測度を用いて示すことができる。本研究では、日本社会で広く活用され、かつテストの信頼性が高いとされる、TOEIC®(Test of English for International Communication)のスコアを英語熟達度尺度として用いる。

なお、本研究は大学英語教育に特化した研究であるため、学校などが団体に TOEIC®を受験させる際に採用される、TOEIC®IP テストのスコアを、英語熟達度の高低の基軸とした。

第 1 章 序章

本章では、まず研究の背景として、日本社会における英語の必要性、英語教育の特徴と課題、英語の能力に関する概念について述べる。次に、その研究背景から、本研究の独自の着眼点として、日本人大学生の授業外英語学習の必要性と解決すべき課題を提案し、本研究の目的、意義、独創性について述べる。最後に、論文全体の構成を示す。

1.1 研究の背景

1.1.1 日本社会の英語の必要性

英語学習を研究対象とするにあたり，以下では，日本社会での英語の言語的位置づけと，産業界との関連を主に，英語の必要性について述べる。

近年では，グローバル化に伴い，国際共通語としての英語でコミュニケーションを取る必要性が増してきている（船橋 2000）。英語は，ビジネスや科学技術を支える共通言語として使用領域が広い。英語の母語話者は約 5 億人だが，国際共通語としての英語使用者は，約 15 億人と言われ，言語としての重要度が高い（八田，2001）。

従来，日本人が英語を使う場面は，国際的な業務を遂行する場合や，英語話者とやり取りを行う場合など特定の状況が主であった。しかしながら，国際化の進展にともない英語が必要とされる状況は広がった。日系ビジネス（2015年7月9日）の記事によると，大手企業の楽天とユニクロが，2012年に英語を社内の公用語とすることに決定した。英語の社内公用語化は，グローバル社会での経済活動を背景に「世界に打って出るには英語は不可欠」「優秀な人材のグローバルな活用には必須」といった理由がある。他には，大手自動車メーカーの日産が英語による役員会を開き，日本電産は，外国語能力を昇進の条件とした。日立製作所では，2012年春から，事務系新入社員全員が海外赴任対象となり，英語力が求められることになった（日本経済新聞 2010，読売新聞 2010）。

このように，文系・理系を問わず，日本社会では英語の必要性が高まっていることがみてとれる。また近年，文部科学省が提唱する大学教育改革の流れに沿って，大学では実社会で通用する人材の育成が課せられ，より実践的な英語教育が重要視されている。

1.1.2 日本の英語教育の特徴と課題

英語の必要性が叫ばれる一方，一般的な日本人の英語能力には未だ課題が残る。十分な英語能力を持ち合わせていないために，日常会話や国際的な場面での交渉で意思の疎通に制約が生じる問題が報告されている（EPS 北海道 2006，文部科学省 2002a，2002b）。日本人の英語能力における課題は，例えば TOEFL® の平均点がアジア各国の中で最低ランクに位置するというデータからも読み取れる（ETS 2007）。

英語と日本語では言語的にも文化社会的にも大きな距離がある。そのため，英語の習得には多大な労力と時間を要する（Prolingua 2000）。また日本は，英語を「第二言語として使用する環境（ESL: English as a Second Language）」ではなく，「外国語

として使用する環境（EFL: English as a Foreign Language）」であるため、学校から一歩外に出れば英語と接触する場面がかなり少なくなる。日本のようなEFL環境下では、シンガポールなど英語を「公的な第二言語」として使用する環境に比べ、学習の目標言語となる英語との接点が限られ、授業以外で使用する機会が少ない。そのために、日本では英語の習得が難しいことが定説となっている。

このように英語へのアクセスが限られるEFL環境が、日本の英語学習の特徴であり、言語習得上の課題にもなっている。

1.1.3 英語教育の歴史的背景と授業時間数の課題

佐藤(2002)は、日本の英語教育が、伝統的に読解中心の英語教育が教養として踏襲されてきたため、実践的な英語力の育成には困難が生じてきたと指摘している。このような状況になった理由は、日本が西洋から科学技術を学んできたという歴史的背景にあるといわれている。例えば、蘭学や医学にしても、輸入してきた書物を和訳することが学びの中心であったと説明されている。このような訳読中心の語学教育は、江戸時代から町人子弟の民間教育施設としての寺子屋や、さらには蘭学・医学の私塾として開校された適塾に至るまで、取り入れられてきた背景がある。さらに、1970年以降の高度経済成長期になると、高校・大学入試における文法・長文偏重の入学試験の形態が、日本の英語教育に大きな影響を与えてきたとされている。

また、英語の実践力と相関が高いといわれる語彙数は、中学・高校を合わせて3,000語の習得を目指しているが、実践レベルでの語彙数は10,000語といわれており、学習指導要領の方針では不十分であると、三枝(2004)、Saegusa(1985)は主張している。さらに、国が定める英語授業時間数についても、実践的な英語能力を育成するには不十分だと指摘している。

小学校から大学までの英語学習時間を概算するため、三枝(2004)の計算方式を参考にして、小学校では45分間の授業が週1回、中学校では50分間の授業が週4回、高等学校では50分間の授業が週5回、大学では1,2年次に週2コマと仮定すると、90分授業が週2回である。合計すると、小学校では53時間、中学校・高等学校を合わせて777時間、大学では180時間となり、小・中・高・大を通して、約1,010時間の英語学習時間となる(表1-1)。

表 1-1 学校教育における英語授業時間数

教育機関の種別	総授業時間数
	時間 × (クラス数 / 週) × (週の数 / 年) × 年数
小学校	$45/60 \times 1 \times 35 \times 2 = 53$ 時間
中学校	$50/60 \times 4 \times 35 \times 3 = 350$ 時間
高等学校	$50/60 \times 5 \times 35 \times 3 = 437$ 時間
大学	$90/60 \times 2 \times 30 \times 2 = 180$ 時間

(三枝 2004)

この英語授業時間数を諸外国と比較すると、小学校では中国が小3から週7回、台湾が小1から週2回の授業を行っている。また、中学校ではオランダが年間約300時間、フランスが約170時間、ドイツが約150時間である。地理的・社会的背景の相違はあるにせよ、他国の授業時間数と比較すると、日本の学校教育における英語の授業時間は比較的短く、英語学習時間の少なさが課題となっている(河添 2005, 経済企画庁 1996)。

1.1.4 英語熟達度の概要

本研究では、一般的に英語力といわれる、英語の能力に関する概念を、英語熟達度と表記する。言語の熟達度の概念は、言語能力の高低と、その言語を用いてどの程度のことのできるかにより説明される。すなわち、既存の指標を用いて、可能な限り客観的に英語熟達度を示すという方法が規範となっている。このような指標は、資格試験や国境を越えた単位互換、留学制度などに利用され、欧米、アジア、日本国内で多用されている、代表的な言語熟達度の指標を以下に示す(表 1-2)。

TOEIC®とは、Test of English for International Communication の略称で、英語能力を幅広く評価する世界共通のテストである。年間約500万人が受験し(約90ヶ国で実施)、日本では年間168万人が受験(2009年度)している(TOEIC 2009, 2010)。学校では、推薦入試基準、英語課程の単位認定基準、入学時や学期初めに実施するプレイスメントテスト等に活用されている。企業では、社員の英語能力測定、海外出張・駐在の基準、昇進・昇格の要件、英語研修の効果測定等に活用されている(TOEIC 2010)。

表 1-2 言語熟達度の指標例

英語(言語)熟達度の指標名	
1	A Common European Framework (of References for Languages)
2	Test of English for International Communication (TOEIC®)
3	Test of English as a Foreign Language (TOEFL®)
4	ACTFL Proficiency Guidelines
5	ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners
6	National Curriculum for England Online
7	The ALTE Framework (of Language Examinations)
8	The Foreign Language National Assessment of Educational Progress
9	Canadian Language Benchmarks
10	実用英語技能検定 (英検) で示されている到達レベル

では、「実践的な英語能力」とはどの程度の英語力を指すのだろうか。TOEIC®では、0～990点の間にA～Eの5つのスケールを設け、英語熟達度の指標を定めている(表 1-3)。0～220点未満のEレベルは、断片的に単語を並べる程度で「コミュニケーションができるレベルには至っていない」とされている。220点～470点未満のDレベルは、「語彙、文法、構文ともに不十分なところが多く、相手が特別な配慮をしてくれた場合には意思疎通ができる」と、実務遂行に限定条件が記述されている。470点～730点未満のCレベルは、「日常生活のニーズを充足し、限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる」と記述されている。730点～860点未満のBレベルは、「どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている」。860点～990点のAレベルでは、「Non-Nativeとして十分なコミュニケーションができる」と、英語を流暢に駆使できるとされている。

表 1-3 TOEIC®レベルとコミュニケーション能力との相関表

レ ベ ル	TOEIC® スコア	評価ガイドライン
A	860	<p>Non-Native として十分なコミュニケーションができる</p> <p>自己の経験の範囲内では、専門外の分野の話題に対しても十分な理解とふさわしい表現ができる。Native speaker には一步隔たりがあるとはいえ、語彙・文法・構文のいずれも正確に把握し、流暢に駆使する力を持っている。</p>
B	730	<p>どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている</p> <p>通常会話は完全に理解でき、応答もはやい。話題が特定分野にわたっても対応できる力を持っている。業務上も大きな支障はない。正確さと流暢さに個人差があり、文法・構文上の誤りが見受けられる場合もあるが、意思疎通を妨げるほどではない。</p>
C	470	<p>日常生活のニーズを充足し、限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる</p> <p>通常会話であれば、要点を理解し、応答にも支障はない。複雑な場面における的確な対応や意思疎通になると、巧拙の差が見られる。基本的な文法構文は身につけており、表現力の不足はあっても、とにかく自己の意思を伝える語彙を備えている。</p>
D	220	<p>通常会話で最低限のコミュニケーションができる</p> <p>ゆっくり話してもらうか、繰り返し言い換えをしてもらえれば、簡単な会話は理解できる。身近な話題であれば、応答も可能である。語彙・文法・構文ともに不十分なところは多いが、相手が Non-Native に特別な配慮をしてくれる場合には、意思疎通をはかることができる。</p>
E		<p>コミュニケーションができるまでには至っていない</p> <p>単純な会話をゆっくり話してもらって、部分的にしか理解できない。断片的に単語を並べる程度で、実質的な意思疎通の役には立たない。</p>

(TOEIC® 2010)

TOEIC®の指標を参考に、「社会で使える」英語能力に適した段階を考えると、「業務上のコミュニケーションができる」と規定されている C レベル以上が「実践的な英語能力」と位置づけられよう。しかしながら、C レベルといっても、470～730 と得点

の範囲に開きがある。小池(2007)によると、特に 650 点を越えると、実社会で使える英語能力を持ち合わせているとみなされる。小池(2007)は、実際に英語で国際業務を遂行している日本人ビジネスパーソン 7,354 名(有効回答数 6,651)を対象に、回答者が最後に受けた TOEIC®スコアの調査を行った。このうち一般企業で必要といわれる最低 600 点以上のスコア保持者は、回答者の半数以上 68.2%であり、その内訳は、600 点台が 17.9%、700 点台が 21.1%、800 点台が 18.9%、900 点台が 10.3%であった。また、回答者の 8 割以上が、国際業務の交渉で必要とされる英語力の目安は、800 点以上であるという認識を持っていることが分かった。小池(2007)の調査からは、実際のビジネスの現場においても、口頭で交渉できる英語力を持ち合わせる日本人ビジネスパーソンは、約 3 割に満たない状況であることがみてとれる。

このように、英語熟達度は、いくつかの既存の言語熟達度の指標(表 1-2)を参照することで、英語力の高低の目安とすることができる。その中においても TOEIC®スコアは、日本社会で汎用的に使用されており、スコアの層に応じて目標言語でどの程度の言語活動が可能になるかという能力記述文も参照にできる。そのため、本研究の英語熟達度は TOEIC®スコアを尺度として用い、スコアに対応した模範的な言語活動を参照することにより、授業外英語学習者の学習内容、学習支援のための具体的な言語活動に援用していくこととする。

1.1.5 英語熟達度とスピーキング能力の関係

TOEIC®テストは、リスニング(45 分間・100 問)とリーディング(75 分間・100 問)の合計 2 時間で 200 問に答える、マークシート方式の客観テストである(IIBC 2015)。これは聴解と読解から成るテストであるため、特に会議や電話応対などの口頭でのやり取りを伴う実社会での実践的な英語能力を測る際には、スピーキング能力の参考にはならないという懐疑的な見方をされる場合がある。人間の言語活動は、定説では「聞く」「読む」「書く」「話す」といったように技能別に分類されることが多く、それら全ての能力には相関関係があることが、先行研究から明らかになっている(石川 2010)。また、TOEIC®開発元の ETS (Educational Testing Service)も、TOEIC®テスト実施にあたって、予め Listening と Speaking, Reading と Writing との相関関係を検証し、そ

れぞれが非常に高い相関関係を示すことから、Listening と Reading のみの試験からでも Speaking と Writing を含めた英語能力が測定できることを統計的に証明している。そのため、TOEIC®テストは、Listening と Reading のみで構成される。しかしながら、英語の利用が職場や日常生活の場でますます拡大していることに伴う Speaking と Writing という能力を直接的に測定したいという要望に応じて、TOEIC® Speaking & Writing (TOEIC® SW) テストが開発され、活用され始めている。ETS(2007)は、TOEIC®(Listening & Reading)テストと、TOEIC® SW (Speaking & Writing)テストの 2,064 人のスコアから、両テストの比較表を公開している (表 1-4)。

表 1-4 TOEIC®テストとスピーキング能力の関係

TOEICテストとTOEICスピーキング			TOEICテストとTOEICスピーキング		
TOEICテストのスコアレンジ	TOEICテストの平均スコア	スピーキングテストの予測スコア	TOEICテストのスコアレンジ	TOEICテストの平均スコア	ライティングテストの予測スコア
950～990	975	170以上	960～990	980	180以上
880～945	910	160	890～955	920	170
815～875	845	150	825～885	855	160
745～810	780	140	760～820	790	150
675～740	710	130	695～755	730	140
605～670	640	120	625～690	655	130
535～600	570	110	560～620	595	120
465～530	500	100	495～555	530	110
395～460	430	90	425～490	465	100
350～390	370	80	360～420	400	90
10～345	285	70以下	350～355	350	80
			10～345	290	70以下

(ETS 2007)

本研究では、TOEIC®が規定する英語能力の評価ガイドライン(表 1-3)と、小池(2007)の調査結果に基づき、「実践的な英語能力」を TOEIC®の 650 点以上の英語能力と、対応するスピーキング能力を兼ね備えた状態と定義する。

1.1.6 英語熟達度と英語学習時間の関係

実践的な英語能力を身につけるためには、一体どの程度の英語熟達度と英語学習の時間が必要とされるのだろうか。本研究では、客観的な英語能力を測る一つの指標として、TOEIC® スコアに基づき学習時間を推定する。では、TOEIC®で C ランクの上位である 600 点の層に到達するためには、どのくらいの英語学習を必要とするのだろうか。

Prolingua (2000)は、TOEIC が公表しているデータと先行研究に基づき、TOEIC®スコアを1点上げるために必要な学習時間の目安を概算し(図 1-1)、TOEIC®スコアを100点上げるために必要な学習時間を算出し、表にまとめている(表 1-5)。

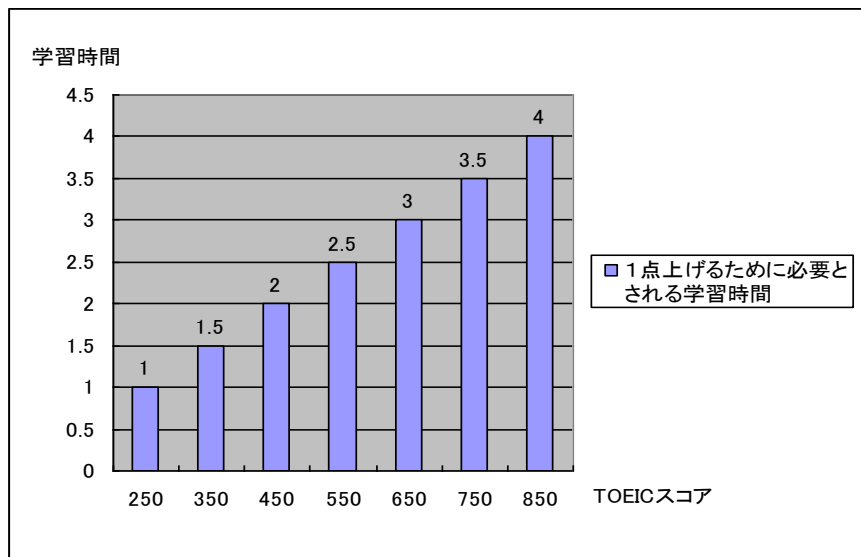


図 1-1 TOEIC®スコアと学習時間の関係

(Prolingua 2000)

日本で高等教育までの学校教育を終えた日本人大学生の TOEIC®スコアの平均は、430点である(TOEIC 2010)。一方、社会で必要とされる実践的英語能力は650点以上である(小池 2007)。したがって、表 1-5によれば、日本人大学生の TOEIC®平均スコアと実社会の実践力とされるスコアの近似値である、400点から600点のレベルに達するためには、さらに450時間の学習が必要である。

なお、Eメール・電話・報告書作成のような一般的業務よりも、英語で交渉をする等さらに高度な業務を遂行する場合には、800点台の英語能力が必要とされる(小池 2007)。その場合、日本人大学生の平均点から概算すると、さらに1100時間の学習が必要と見込まれる。表 1-1に示したように、学校教育の授業時間数には限りがある。したがって、このような文脈において、社会の要請に応えるためには、授業外での英語学習が必要となる。

表 1-5 TOEIC®スコアと学習時間の総表

	TOEIC®スコア							
	200	300	400	500	600	700	800	900
学 習 時 間	→	100	250	450	700	100	1350	1750
		→	150	350	600	900	1250	1650
			→	200	450	750	1100	1500
				→	250	550	900	1300
					→	300	650	1050
						→	350	750
							→	400

(Prolingua 2000)

1.2 研究の着眼点

本研究は、グローバル化に伴い英語の言語的重要性が増す中で、日本人大学生が抱える現状の課題と学習支援方法の提案を行うために、「授業外英語学習における課題」と「対人志向型の英語学習の必要性」について着眼点を置いた。

1.2.1 授業外英語学習における課題

第一の着眼点は、授業外の英語学習に関してどのような課題があるのかである。日本における従来の英語教育の多くは、教員(instructor)が教えの中心になり、学習者(学生)が一斉にその教えを学んでいくという、対面型による教室での学習が中心で、前述(1.1.3項)のとおり、古典的な書物の翻訳に費やされてきた。1930年代に入ると、パーマー(H. E. Palmer, 1877-1949)によって、オーラル教授法の導入が各地で試みられた。オーラル教授法は、目標言語のみを使用し、流暢さ(fluency)の習得を目的とし、模倣や反復練習、暗記などを多く取り入れたものである。戦後に入ると、オーディオ・リンガル・メソッドが導入された。これは、正確さ(accuracy)を指導の目標に置き、初期段階から話す領域を重視し、反復練習による習慣形成によって、語彙や文型の暗記に力を注いできた。1980年代からは、コミュニカティブ・アプローチが台頭し、学習者にインフォメーション・ギャップを与えるなどにより、場面に合わせた表現方法の練習などが行われてきた。しかしながら、当時は現在のように情報技術やインターネット環境が十分に整備されていなかったため、オーラル教授法とコミュニカティブ・アプローチは、指導者中心の授業展開であったとされている。加えて、学校

の教室という環境で、かつ一斉同時指導という教授モデルを採用した言語学習であり、各学習者のニーズや特性に応じた個別化には対応できていなかった。

2000年以降は、マルチメディアやICT（Information & Communication Technologies）を活用した英語教育が台頭した。これは学習者に学習の時間と場所の選択の余地を与え、結果として、学習アクセスの利便性が高まった。現在では、光通信やWi-Fi環境が整い、webサイトでの英語の教育番組やインターネットラジオを通じて、またスマートフォン等の携帯用機器を用いて英語学習ができるようになっている。さらに、大容量のデータ通信は、インターネットのチャット（音声会話）や動画による双方向同時通信をも可能にし、リアルタイムで海外の英語話者と口頭でのやり取りを行うことも可能になっている（ダイヤモンド社 2014）。

本研究では、このような英語教育の変遷がもたらした現代のICT環境に随伴する英語学習の多様性と、学習者のセルフアクセスによる英語学習に着目する。また、日本の学校教育における英語授業時間数が、実践的な英語能力の育成には不十分であるという先行研究に導かれた課題に焦点をあてて、日本人大学生の授業外英語学習の必要性を指摘するとともに、その実態を明らかにすることを、研究の第一の着眼点とした。

この着眼点で課題となるのは、授業外の英語学習の定義と、教員が介在しない正課授業以外の学習の記録をどのように記録するかである。

まず、授業外の英語学習については、時空間上の定義と、正課・非正課授業と関連する学習内容の位置づけを言及しておく必要がある。溝上(2009)は、学習時間を大学で授業や授業外英語学習の実践に参加する「授業内学習時間」、授業に関する勉強（予習や復習、宿題、課題など）を行う「授業外学習時間」、授業とは関係ない勉強を行う「自主学習時間」を3タイプに分けて分けている。本研究では、溝上の分類を参考に、授業内学習時間以外に行われるすべての学習（授業に関する学習と、授業とは関連しない学習の双方を含む）を「授業外英語学習」と定義する（図 1-2）。

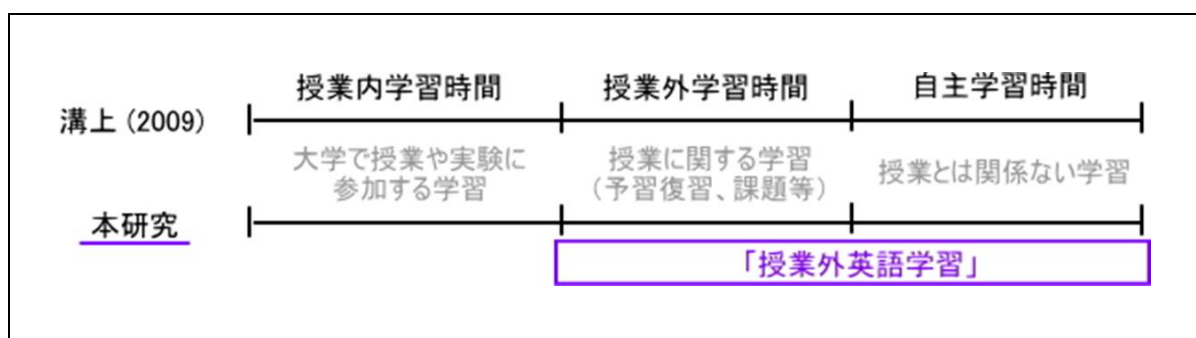


図 1-2 本研究の授業外英語学習の定義

次に、この着眼点に関するデータ収集を目的とした調査方法について述べる。これは、授業外英語学習に関する学習者の特性や、学習記録について把握する必要があるためである。廣森・他（2005）、Little（2002）によると、第二言語習得に関する先行研究では、学習者の英語学習の実態を把握するために、(1) 観察法、(2) インタビュー法、(3) 質問紙調査法、(4) 発話思考法、(5) 日記法、(6) ポートフォリオ法が用いられている。中でも、学習者の自由記述を中心とする日記法や、ポートフォリオ法の利用ではなく、明確なチェックリストを伴う質問紙調査法が推奨されている（表 1-6）。本研究では、日本人大学生の授業外英語学習内容の実態と、学習者の特性を明らかにするため、第 3 章では表 1-6 (3) 質問紙調査法を採用し、具体的な学習ストラテジーの調査を行った。また、第 4 章では授業外英語学習の実践に加えて質問紙調査法と、表 1-6 (2) インタビュー法を用いた。

表 1-6: 学習ストラテジーのデータ収集方法

	調査法の種類	英語学習実態把握の適合性
(1)	観察法	○
(2)	インタビュー法	○
(3)	質問紙調査法	◎
(4)	発話思考法	△
(5)	日記法	△
(6)	ポートフォリオ法	△

◎：とても適している ○：適している △：あまり適していない

（廣森・他 2005, p.160 の表を基に筆者が作成）

1.2.2 対人志向型の英語学習の定義

第二の着眼点は、様々な言語活動の領域の中で、特に他者と口頭でやり取りを行う対人志向型の英語学習への着目である。対人志向型とは、主に口頭でのコミュニケーションを行う英語学習を指す。第二言語習得の観点から言語活動は情報のインプットを行う(1)Listening(聞く)と(2)Reading(読む)、情報をアウトプットする(3)Speaking(話す)と(4)Writing(書く)の4領域に分類される。しかしながら、2000年代から、欧州の言語教育政策を参考に、日本においてもスピーキングを Spoken

Production と Spoken Interaction の 2 つに細分化し、言語教育に反映させる事例が増えている (Council of Europe 2001, Morrow 2004, 吉島・大橋 2004, Ishibashi 2012)。

Spoken Production とは、音読や発話の反復練習など、実際に他者を介在しなくても口頭で英語の音声が発せられる言語活動を指す。一方、Spoken Interaction とは、会議やプレゼンテーションなど、実際に話す相手を介在させて口頭でやり取りする言語活動を指す。

一人で英語の音声を発する行為と、相手に説明したり、説得をするなどの行為は、同じスピーキングという領域においても、大きな違いがある。そのため、本研究では、スピーキングを二分する最近の区分方法を採用し、実践的な英語能力で特に求められる Spoken interaction に焦点を当て、当領域の学習の実態と学習者の特徴について調査し、学習支援方法を提案する。Spoken interaction は、主に対人間のコミュニケーション行為に重点が置かれる場合にインタラクション (interaction) という表現で使用されている。インタラクションは、少なくとも二人の個人が言葉のやり取りをする活動で、産出的活動と受容的活動が交互または口頭で同時に行われる行為を指す (Council of Europe 2000)。

インタラクションという表現は、第二言語習得や言語教育の分野では共通理解を得やすいが、工学や情報学の領域ではシステムや機械との相互作用を意味する場合がある。本研究では、インタラクションを伴う授業外英語学習を学際的に扱う意味で、「対人志向型の授業外英語学習」と表記する。

1.3 研究の目的・意義・独創性

1.3.1 研究の目的

外国語として英語を学ぶ環境 (EFL) におかれている日本人大学生は、教育機関が提供する公式な学習だけでは、英語の学習時間が圧倒的に不足しており、不足分の英語学習を授業外学習で補う必要がある。また、実社会での実践的な英語使用では、特に口頭で他者とやりとりを行う言語活動が求められるため、対人志向型の英語学習が必要である。そこで、本研究の目的を、以下の 3 点とする。

- (1) 日本人大学生の授業外英語学習の実態について調査し、特に英語熟達度の高低と、授業外に行われる英語学習内容の関係を明らかにする
- (2) 実践的なコミュニケーション活動である、対人志向型の授業外英語学習に着目

し、モデル的実践環境を構築して、英語学習ストラテジーとスピーキングに対する不安感等の心理要因が、対人志向型の英語学習に影響を及ぼす要因を明らかにする

(3) (1)と(2)で得られた知見に基づき、授業外英語学習支援の方法を提案する

1.3.2 研究の意義

本研究は、日本人大学生の授業外英語学習の実態を解明し、その中でも、対人志向型の英語学習に着目し、対人志向型の授業外英語学習に影響を及ぼす要因を明らかにし、学習支援の方策を提案するものである。

第一の意義は、これまで、体系的に研究がなされてこなかった、授業外の英語学習内容と英語熟達度の実態調査を行うことで、本研究で得られる知見から、英語熟達度の高低に応じた、目標言語習得の初心者から熟達者に至るまでの、段階的な学習支援の方法が提案できると考えられるためである。そのため、本研究では、英語熟達度の測度となる TOEIC®スコアと、読む(Reading)、聞く(Listening)、話す(Speaking)、書く(Writing)、やりとりをする(Interacting)の5つの言語活動領域に分類された英語学習内容を、体系的に整理することを目指した。

さらに、本研究では、実社会から必要とされる英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較した結果に基づき、授業外に実践される多様な英語学習の道筋を提示できるように目指した。実社会で必要とされる英語能力と、授業外英語学習を英語熟達度の高低と言語活動の領域を基軸として体系的に分類する方法は、能力指標と学習内容の目安を確認した上で、学習タスクや、インストラクター介入の必要性を理論的に提案でき、学習者、指導者双方のニーズに応える研究だと考えられる。

第二の意義は、多様な学習ストラテジーの使用と英語スピーキング不安感等の心理要因が、どのように授業外の対人志向型英語学習の実践に影響を及ぼすかについて、有効な示唆になる。本研究では、実社会で英語の実践力として最も重要視されている他者と口頭でやり取りを伴う言語活動に着目し、事前質問紙調査、オンライン英会話システムを用いたモデル的実践、および事後インタビュー調査を実施し、授業外の対人志向型英語学習の実践に影響を与える要因を明らかにする。事前質問紙調査では、授業外で行う対人志向型英語学習の実践に影響を及ぼす要因として、各種の学習ストラテジーの使用、不安感、動機づけ、学習目標を含む学習者特性について把握できることが考えられる。

オンライン英会話システムを用いた授業外英語学習の実践では、実践の有無によ

り協力者を「実践群」と「非実践群」に区分するとともに、これまでの先行研究では困難とされていた、授業外の客観的な学習履歴データを取得できることを目指した。事後インタビュー調査では、実践群と非実践群の双方について、結果を相互に比較を行い、有効と考えられる学習支援について検討を行う。

また、英語熟達度の高低と英語学習の言語活動の領域との関係を明らかにすることで、授業外英語学習の内容と英語習熟度の関係を体系的に整理し提示できることから、中等教育で受動的で文字中心の英語学習に終始してきた学習者層を対人志向型英語学習の実践に取り組みせる上での学習支援の道筋を提供できることが考えられる。

さらに、英語熟達度に加えて、どのような学習ストラテジーの使用や話す行為への心理要因が、対人志向型英語学習の実践に影響を及ぼすかについても、明らかにできると考えられるため、これらの知見に基づき、学習者の英語熟達度と学習特性および心理特性に合わせた段階的な学習支援の方法の提案にも繋がると考えられる。

1.3.3 研究の独創性

近年、大学英語教育では、教育機関の学習目標に沿った公式な学びに対して、授業外の非公式な学びにおける学習の評価と学習支援方法の確立が研究の重点領域となっている (Cross 2011, 小嶋・他 2010, OECD・編 2011, 大学英語教育学会 2005)。ここで課題として浮かび上がるのは、非公式に実施された授業外学習のデータを記録する方法である。

授業外英語学習のデータの記録方法として、日記法やポートフォリオ法のような自由記述により学習者が記録する方法が先行研究で報告されている。例えば、欧州連合 (EU) 諸国では、初等教育から高等教育に至る約 3 万人の被験者による言語ポートフォリオ (European Language Portfolio, 以下 ELP) のパイロットプロジェクトが実施され、その評価レポートが刊行されている (Council of Europe 2000, Morrow 2004)。ELP は外国語学習を、読む (Reading), 聞く (Listening), 話す (Speaking), 書く (Writing), やりとりをする (Interacting) の 5 つの言語活動領域に分類し、外国語学習の内容を記録している (Little 1996)。

しかしながら、ELP は個人の学習内容の記録にとどまり、複数の学習者の授業外学習を統合して体系化し、可視化するには至っていない。また、筆者の知る限り、授業外英語学習の内容を体系的に示した研究成果は報告されていない。

加えて、授業外英語学習の遂行と英語熟達度との関係についても、議論の余地が

残されている。Oxford (1990)は、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) という言語学習方略調査票を使用し、言語熟達度が高い学習者ほど多様な学習方略を使用する傾向があると指摘している。また、荒井 (2000) も、言語熟達度の高い学習者の方が低い学習者よりも、学習方略の多様性が高いという結果を示している。言語熟達度の高低は、英語学習の遂行に影響を与えることが先行研究で明示されているが、授業外英語学習の具体的な学習内容との関連については十分に研究されてこなかった。

以上のように、従来の先行研究では、授業外の学習記録が、学習者の個人的な記録にとどまり、複数の学習データを統合して、体系的な分析を行い、学習支援を提案するまでには至っていないという課題がある。日本人大学生を対象にした授業外英語学習の具体的な学習内容と言語熟達度の高低について、体系的に分析し、それを土台とした学習支援の段階的な提案は、本研究独自の部分である。

また、授業外の対人志向型の英語学習の実践と、英語熟達度、学習ストラテジー、その他の心理要因の関係について、定性的、定量的な分析に基づいて、学習支援を提案した研究は、他に見当たらない。なお、授業外の英語学習を記録できるオンライン英会話システムをカスタマイズして授業外英語学習の実践を行ったことにより、客観的学習履歴データの取得を可能にした。対人志向型の授業外英語学習の客観的学習履歴データと、英語学習ストラテジー及びスピーキング不安感等の心理要因についての分析は、本研究の独自性および新規性を示している。また、事前質問紙調査と事後インタビュー調査を併用することで、授業外の対人志向型英語学習に与える要因を量的側面と質的側面の両方から検証したことも、本研究の独自性を示すものである。

1.4 本論文の構成

第 1 章の序論では、研究の背景、研究の着眼点、研究目的と意義について述べる。第 2 章では、関連領域の研究動向を先行研究に基づいて述べる。具体的には、英語習得の理論的背景、学習ストラテジー、授業外英語学習に関連する研究の動向を論じる。第 3 章では、日本人大学生の授業外英語学習の実態調査を行い、英語熟達度の高低と授業外英語学習の関係を分析し、その結果について述べる。とりわけ、英語熟達度の高群低群の比較から導き出される、対人志向型とリメディアル型の英語学習の相違に焦点をあてて論じる。第 4 章では、多様な授業外英語学習の中でも、他者とやりとりをとまなう、対人志向型の授業外英語学習に焦点を絞る。授業外に目標言語を使用して他者とインタラクションを伴う学習の実践に関する詳細なデータを記録するため、オンライン英会話システムを活用した学習実践環境を構築する。協力者を対象に学習

開始前に実施した質問紙調査，このシステムに記録された学習データ，および学習終了後に実施したインタビュー調査結果の比較分析を通して，対人志向型の英語学習の実践に影響を及ぼす要因を明らかにする。第5章では，これらの分析結果を総合的に考察し，対人志向型授業外英語学習を支援する方法を提案する。第6章で，本論文の結論について述べる。本論文の構成を図1-3に示す。

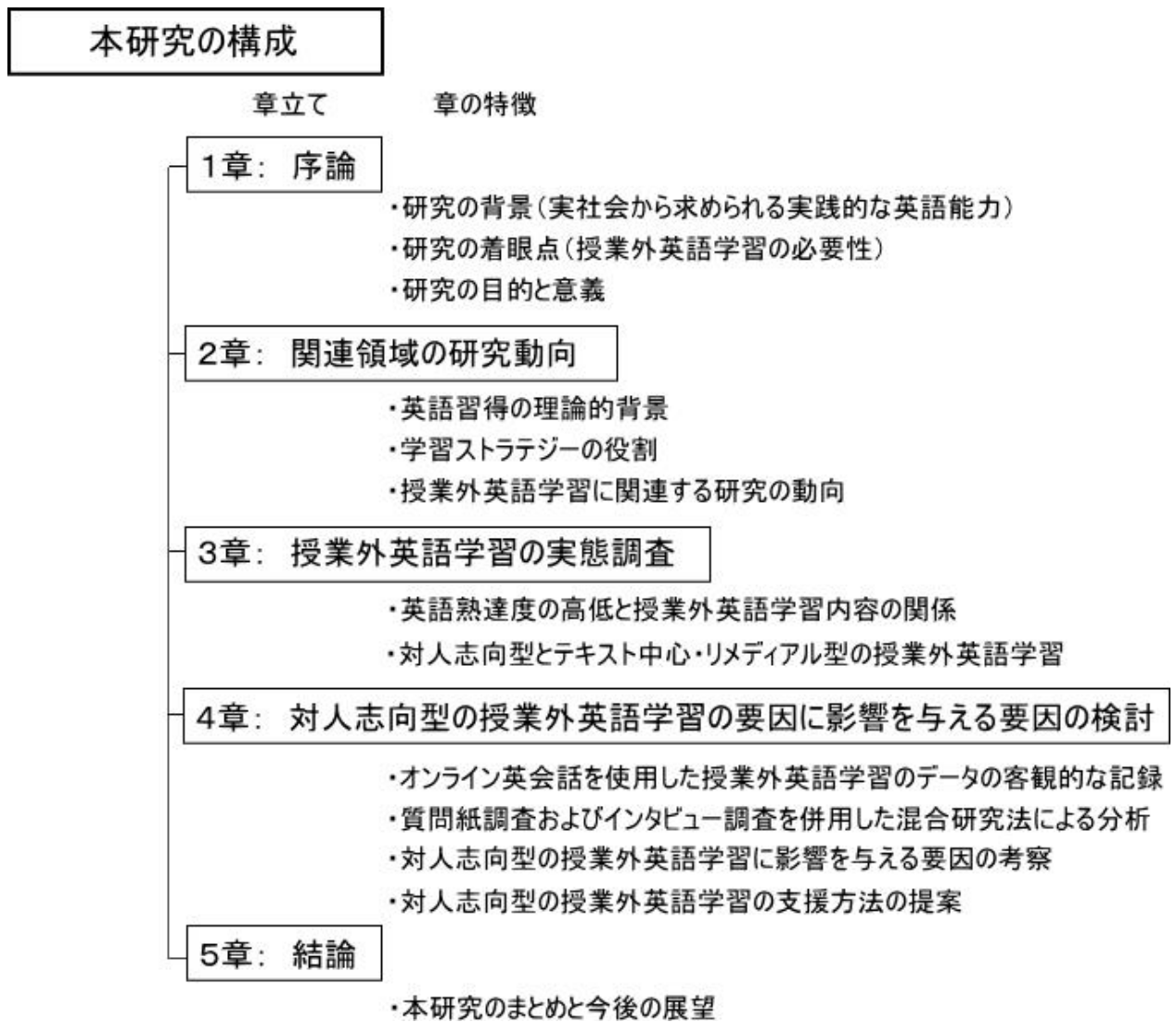


図 1-3 博士論文の構成図

第 2 章 関連領域の研究動向

本章では、先行研究に基づき、日本人の英語習得のプロセスに関連する第二言語習得 (Second Language Acquisition) の理論的背景を考察する。第二言語習得は、言語学、心理学、教育学などの学際領域から成り立ち、学習者が母語以外の言語を学ぶ過程を科学的に解明する学問領域である。具体的には、英語習得の理論的背景、学習ストラテジー、授業外英語学習に関連する研究の動向を述べる。

2.1 英語習得の理論的背景

2.1.1 英語習得の定義

人間の言語習得は、先天的能力、後天的能力、双方が関わるプロセスであるという捉え方が、現在の第二言語習得理論における一般的解釈である(大和・他 2005, 木下 2003)。本研究においても、この捉え方を踏襲し、英語知識を身につける全てのプロセスを英語習得と捉える一般的解釈を採用する。また、習得とはどの程度言語知識を身につけた状態かについては、必ずしも言語形式が完璧でなくとも、文脈に応じて目標言語を適切に使用することができる状態と定義する。

2.1.2 言語習得観の変遷

言語習得観は、言語習得のプロセスをどのように捉えるかにより、二つに大別される。一つは、学習者の「外的要因(環境)を重視した習得観」であり、もう一つは、学習者の「内的要因(能力)を重視した習得観」である(大和・他 2005, Ellis 1994, 木下 2003)。

前者の「外的要因を重視した習得観」では、社会的環境に注目する立場と、個々の習得環境におけるインプットの質や量に注目する立場に区別される。一方、後者の「内的要因を重視する習得観」では、言語知識の構築や言語運用を言語固有の生得的なものであるとする生得的習得観(例 Pinker 1994)と、生後段階的に発達する一般的認知能力に起因する発生的習得観(例 Tomasello 2003)とに分別するのが定説である。

生得的習得観は、Chomsky (1957)が提唱した生成文法により 1960年代から主張された考え方で、当時の理論言語学の主流を形成した。その後、一般認知能力の発達が言語習得に大きな影響を与えるという発生的習得観が、認知心理学及び言語学から提起されるようになった(小椋 1988)。その理由として、(1)言語発達と一般認知能力の発達に対応した変化が見られるという研究結果が発表されたため、(2)生得的な普遍文法は言語形式の習得については解明できるが、意味の解釈をも解明しようとするとう人間の認知プロセスを考慮せざるを得ないため、という2点が挙げられる。現在の言語習得観は、生得的なものとの発生的なものとの間に深い関わりがあるという認識が主流であり、本研究においてもこの習得観に依拠する。

2.1.3 英語習得のプロセス

大和・他(2005)によると、英語習得のプロセスでは、まず、人間関係や学習環境などの「外的要因」が、学習者が受取る「インプット(言語情報)」の質や量を決定する。

次に，そのインプットに対して，学習者の脳内に存在する「言語処理機能」により，言語処理が行われる。言語処理機能には，生得的に形成される「言語固有」の能力や，知覚や思考力などの「一般認知」の働きがあるとされている。この言語処理の過程で意味が適切に解釈され，長期記憶として「言語知識」が保存される。言語知識とは，長期記憶に蓄えられている総体的な言語運用能力として捉えられている。このような過程を経て，言語運用能力として保存されている言語知識と言語処理機能を基盤にして「アウトプット（言語の産出）」が行われる。そして，そのアウトプットが「外的要因」に影響を与え，新たな「インプット」に繋がる。このように，英語学習は，インプットからアウトプットに至る循環プロセスで構成されていると考えられる。また，一連のプロセスにおいて，学習者の「情意的要素（動機付け，不安，性格など）」が，言語習得に影響を与えることが明らかになっている。大和・他(2005)は，このように複雑な要因が絡み合う言語習得を図2-1のようにまとめている。本研究では，大和・他(2005)に基づき，英語習得のプロセスを，内外の要因を受け，言語情報のインプット（受取り）からアウトプット（産出）までが行われる循環プロセスと位置づける。

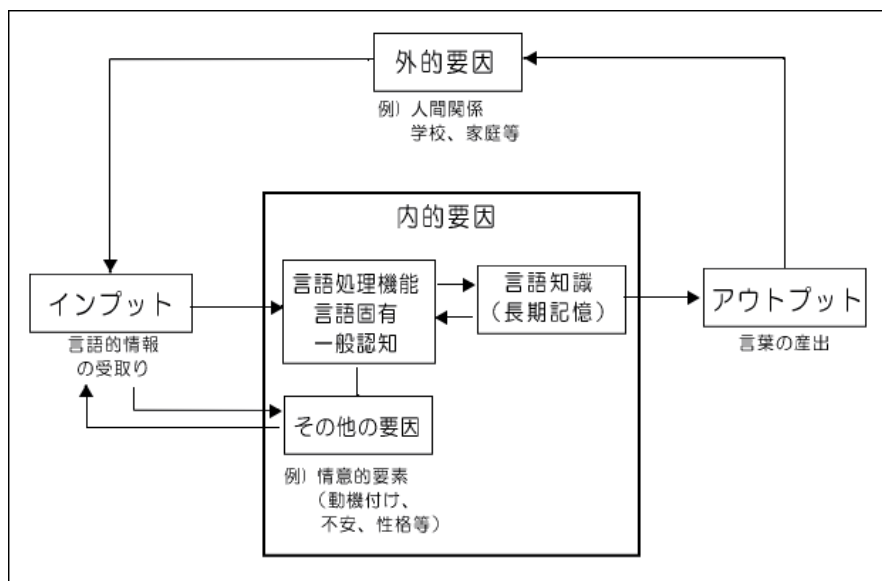


図 2-1 : 言語習得における構成要素の関係図

(大和・他(2005) p.14 を基に筆者が作成)

2.2 学習ストラテジーの役割

Oxford (1990)によれば、外国語学習の学習ストラテジーは、直接 (direct) ストラテジーと間接 (indirect) ストラテジーの二つに大別される (図 2-2)。直接ストラテジーは記憶や理解のための方略で、単語を書いて覚える方法や長文を和訳して理解するなど、言語を直接習得するための方法を指す。一方、間接ストラテジーは英語学習を自律的に組み立て遂行するための方略で、学習の目標を立てたり、自分の目標が計画通り達成されたかを客観的にモニタリングすることによって言語を間接的に習得する方法を指す。間接ストラテジーは、メタ認知能力とも呼ばれ、学習の監督者の機能を果たす中心的な役割と考えられている。

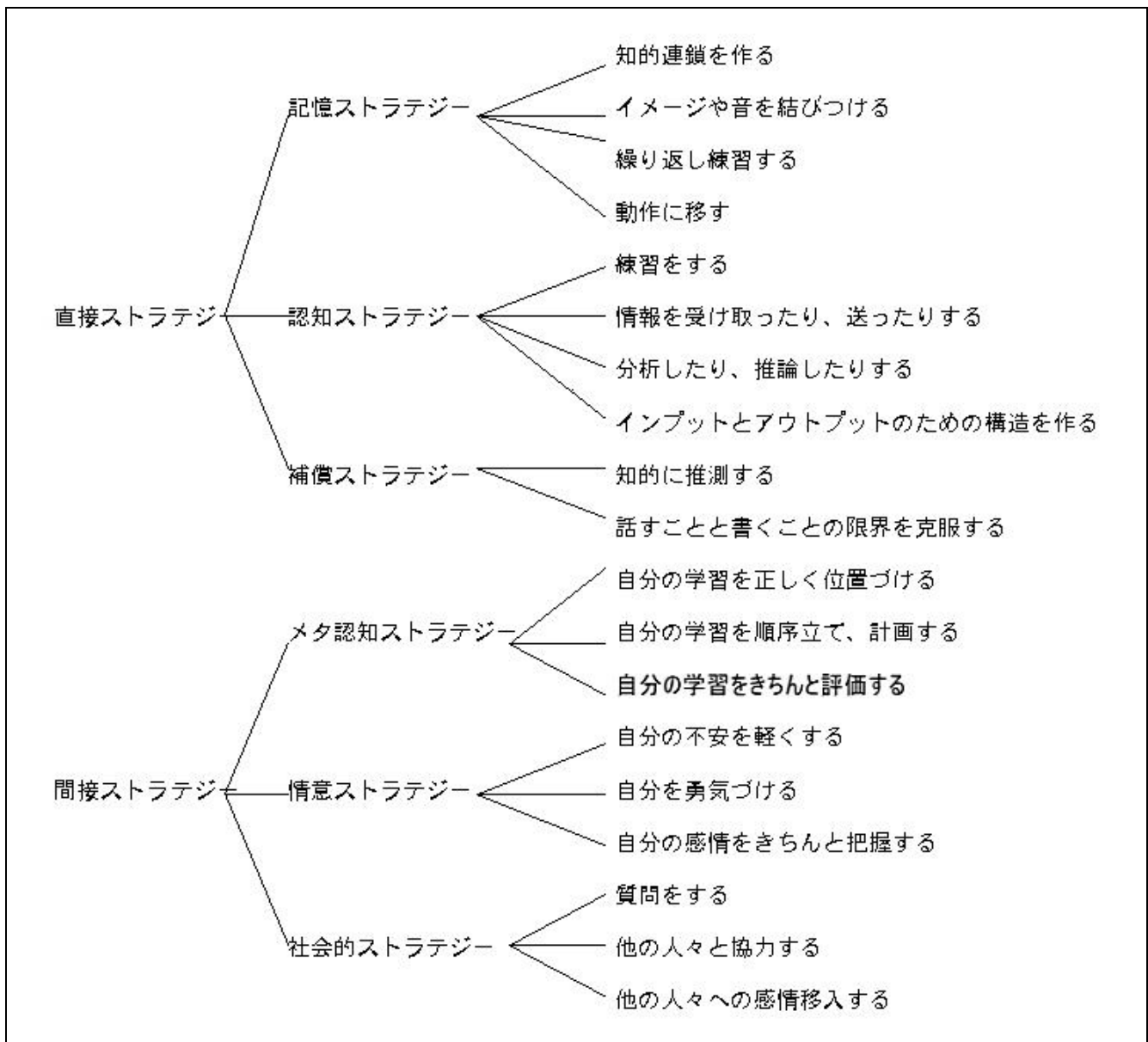


図 2-2 英語学習ストラテジーの概要
(オックスフォード 1994 p.20, p.37-137 を基に筆者が作成)

直接ストラテジーのうち、(1)記憶ストラテジーは、古くから記憶術とも呼ばれる方略で、「グループに分ける」「イメージを使う」など、新しい情報の蓄積と想起を助ける。(2)認知ストラテジーは、学習者がいろいろな方法を使って外国語を使って発話することに役立つ。これは、反復、表現の分析、要約など広範囲に渡るが、共通した機能は目標言語の操作と変換であり、練習する(Practicing)、情報の送受信(Sending and Receiving)、分析する(Analyzing)、推論する(Reasoning)、送受信のための構造を作る(Creating)などがある。(3)補償ストラテジーは、推測する、類義語を使うなど、学習者が目標言語を理解したり発話したりする際に、不足している知識を補うために使われ、主に、文法知識と語彙不足を補う意図をもっている。例えば、聞くこと読むことを知的に推測する(Guessing)、話すことと書くことの限界を克服する(Overcoming)なども補償ストラテジーに位置づけられる。

間接ストラテジーは、多くの場合、目標言語には直接関係せずに言語学習を支える。(4)メタ認知ストラテジーは、学習者が自己の学習過程を調整する、自分の学習を正しく位置付ける、自分の学習を順序立てて計画する、自分の学習をきちんと評価する方法である。(5)情意ストラテジーは、感情、態度、動機、価値を含む情意的要素をコントロールする方略である。(6)社会ストラテジーは、主にコミュニケーションに関連する方略で、質問する(Asking Questions)、他の人々と協力する(Cooperating with Others)、他の人々へ感情移入する(Empathizing with Others)などが含まれる。直接ストラテジーと間接ストラテジーに含まれるストラテジー群の特徴について、表 2-1 にまとめる。

表 2-1 直接ストラテジーと間接ストラテジーに含まれるストラテジー群の特徴

(オックスフォード 1994 を元に作成)

I. 直接ストラテジー (Direct Strategy)	目標言語に直接か関わり, すべて言語の認知処理を要する学習ストラテジー群	
(1) 記憶ストラテジー (Memory Strategies)	記憶術, 新しい情報の想起と蓄積を助ける方略	(1) 知的連鎖をつくる (Creating Mental Linkages) (2) イメージや音を結びつける (Applying Images and Sounds) (3) 繰り返し練習する (Reviewing Well) (4) 動作に移す (Employing Actions)
(2) 認知ストラテジー (Cognitive Strategies)	反復, 分析, 要約など目標言語の操作と変換を有する方略	(1) 練習をする (Practicing) (2) 情報内容を送受信する (Sending and Receiving) (3) 分析し, 推論する (Analyzing and Reasoning) (4) インプットとアウトプットのための構造を作る (Creating)
(3) 補償ストラテジー (Compensation Strategies)	足りない知識を補う方略(文法, 特に語彙)	(1) 聞くこと読むことを知的に推測する (Guessing) (2) 話すことと書くことの限界を克服する (Overcoming)
II. 間接ストラテジー (Indirect Strategy)		
(4) メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies)	学習者自らが認知作用を管理し, 自己の学習過程を調整する方略	(1) 自分の学習を正しく位置付ける (Creating Your Learning) (2) 自分の学習を順序立てて, 計画する (Arranging and Planning Your Learning) (3) 自分の学習をきちんと評価する (Evaluating Your Learning)
(5) 情意ストラテジー (Affective Strategies)	感情, 態度, 動機づけ, 価値といった機能を使って情意的要素を管理する方略	(1) 自分の不安を軽くする (Lowering Your Anxiety) (2) 自分を勇気づける (Encouraging Yourself) (3) 自分の感情をきちんと把握する (Taking Your Emotional Temperature)
(6) 社会ストラテジー (Social Strategies)	他の学習者とコミュニケーションを通して学習を支援する方略	(1) 質問をする (Asking Questions) (2) 他の人々と協力をする (Cooperating with Others) (3) 他の人々へ感情移入する (Empathizing with Others)

2.3 英語学習ストラテジーに関連する研究の動向

辰野（1997）、Pintrich & DeGroot（1990）は、学習ストラテジーを「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心理操作あるいは活動」と定義し、学習を促進する効果的な学習法を用いるための計画、工夫、方法を意味すると述べている。元木（2006）によると、学習ストラテジーとは、学習者が言語を学習する際に誰もが行う様々な思考活動や行動である。例えば、単語がわからないときに辞書を引く、単語を覚えるときに単語カードを作る、目標言語のテレビ番組や映画をできるだけ見る、といったストラテジーが挙げられている。大和・他（2005）は、言語学習における学習ストラテジーを、言語習得をより能率的に容易にするために、主に作動記憶のプロセスにおいて、学習者が認知能力を活用して行う思考過程や行為と位置づけている。例えば、学習者が意味のわからない単語を目にしたとき、文章の前後関係から未知語の意味を理解するという学習ストラテジーを持っているならば、その課題を解決し、学習を継続していくことができる。一方、学習ストラテジーを持っていない場合は、その課題を解決できず、言語処理が不十分となったり、情緒に支障をきたし（ストレス、不安等）、学習の中断が起こりやすくなると考えられる。

2.3.1 学習ストラテジーと言語熟達度

また、学習ストラテジーは、言語熟達度と関連が深い。例えば、言語熟達度の高い学習者は、言語熟達度の低い学習者よりも、多くの学習ストラテジーのレパートリーを持ち、そのストラテジーを適切な状況で使うことができ、自律的に学習に取り組むと主張されている（元木 2006）。他には、Oxford（1990）によると、SILL（Strategy Inventory for Language Learning）と呼ばれるアンケート調査により、学習者のさまざまなレパートリーのストラテジー使用頻度を調査し、学習者の言語習熟度との間に相関関係があることを明らかにしている。その結果から言語習熟度が高い学習者ほど、学習ストラテジーを多用している傾向があると指摘している。

荒井（2000）は、大学1年生と3・4年生を対象に学習ストラテジーを調査した。その結果は、3・4年生の方が1年生と比較して具体的なストラテジーに関する意識が高く、ストラテジーにも多様性が見られた。他方、1年生には、自発的な学習ではなく非常に受身的な学習姿勢がみられることを示した。また、オックスフォード（1994）によれば、優れた学習者は、どのようなストラテジーを何の為に使用するかを意識し、言語タスクに適したストラテジーを選択できると主張している。

2.3.2 学習ストラテジーとメタ認知能力

学習ストラテジーは、メタ認知能力とも関連が深いことが指摘されている。メタ認知能力とは、三宮（1996）によると、「通常の認知の上に設定されたもう一段高いレベルの認知、すなわち認知に対する認知」、「自分の学習をスーパーバイザー的にモニターし制御する高次の機能」と位置づけられている。このスーパーバイザー的な作業を可能としているのが、メタ認知的活動によるモニタリングとコントロールである。モニタリングは、対象となる認知の状態に気づいて評価する機能であり、コントロールは、対象となる認知に対して目標を設定し、学習を計画し、必要に応じてストラテジーを修正するという一連の過程である。

メタ認知能力は、学習全体のコントロールのみならず、言語学習の場合、目標言語の情報処理に関連する。例えば、Vendergrift（1997）の16歳から17歳の高校生21人のフランス語学習者を対象にした調査結果は、学習に成功した学生が、失敗した学生の2倍メタ認知ストラテジーを使用していたことを示している。また、初級者は、次々に耳に入ってくる言語情報についていくことが精一杯で、既知の記憶と関連づけたり、インプットした言語を意味に変換して理解する余裕はなかったとしている（元木 2006）。

茂木・常盤（2003）は、カナダにおけるフランス語教育で、異なるレベルの学習者間のストラテジーを分析した。優れた学習者は、セルフ・モニタリングなどのメタ認知ストラテジーを使用し、言語や言語経験をベースに概念形成をしていたが、初級者は、メタ認知能力を使用せず、乏しい目標言語知識に基づくボトムアップ処理により理解しようとしていたという結果を報告している。このように、優れた言語学習者は、メタ認知の働きにより、自分の学習過程を適切に認識し、それに応じた学習ストラテジーを活用していると考えられている。

これらの先行研究を総括して、優れた言語学習者を育てるためには、多くの学習ストラテジーをさまざまな場面で使用できるように訓練することが必要であると述べられている（元木 2006）。また、特に授業外学習においては、自己管理に関わるメタ認知ストラテジーの育成が欠かせないと指摘されている（小嶋 2010）。

以上のように、従来の研究からは、目標言語を直接的に操作し（直接ストラテジー）、間接的に管理する学習ストラテジー（間接ストラテジー）が、言語習得のプロセスにおいて極めて重要な役割を果たしていることが考えられる。特に、授業外という環境下では、学習の実践を促したり、必要時に助言するインストラクターとのやり取りを介さないため、学習者自らの判断と自主性が重んじられる。そのため、授業外英語学習

においては、先行研究がこれまで提示してきたように、学習者の言語熟達度の高低、学習ストラテジーの使用、心理要因が、英語学習の実践・非実践の選択、学習内容に影響を与える要因として考えられるが、それらの関係についての体系的な研究は見あたらない。そのため、学習者が授業外に英語を学習する際にも、指導者が助言を与える際にも、目安となる授業外英語学習の段階的な学習支援の方法が現状では見えていないことになる。本研究において、先行研究の知見をもとに、英語熟達度、学習ストラテジー、心理要因を分析単位として応用し、それらの関係を整理し、授業外の英語学習の支援方法を提案することが、不可欠な知見だといえる。

2.4 日本の英語教育の背景

本項では、日本の英語教育の背景について述べる。佐藤(2002)は、明治から平成にかけての代表的な日本の英語教育の背景について、3つの目的論の系譜から、以下のように代表的な先行研究から整理している。

(1) 教養論的の系譜

① 内村鑑三(1861-1930)：『外国語の研究』(1899)

「言語はその国の思想や魂を表わすものであるから、西欧の精髓に触れ、西欧の文化・文明を会得するためには西欧の言語を学ばねばならないということです。従って、当時の英語学習及び教育は、英語の文化・文明を吸収することが第一義的なこと」

② 岡倉由三郎(1868-1936)：『英語教育』(1911)

「第一に、異文化理解を通して、文化の相対性に目を開くこと、第二に、日本語と異なった音声、構造、語彙を有する言語に触れることを通して、言語認識を深め、知的刺激を与えること、第三に、英語を媒介として種々の知的感情を摂取し、欧米の文化・文明に原書を通して直接触れることによって我が国の文化・文明・思想に刺激を与え、その発展に資すること」

③ 金子健二(1880-1962)：『言葉の研究と言葉の教授』(1923)

「外国語教育の実用的価値を否定・・・(途中省略)・・・金子は外国語学習に実用的価値を求めるのは皮相な功利主義であり、外国語学習は、学習者を人文的・道徳的に教化し、内面的に高めるためであると主張」

(佐藤 2002: 49-51)

(2) 実用主義の系譜

①ハロルド・パーマー（1877－1949）：*The Oral Method of Teaching Languages*（1921）

- 1) 「教養的価値が真に意味を持ち得るようになるのは、話し言葉から始めて、言語を思考の道具として駆使することができるようになってからであり、それまでの言語教育は実用的価値を求めて行なわれなければならない」
- 2) 「話し言葉の学習を目標とするパーマーの実用主義的教授法は、大正時代から昭和初期にかけて教育現場において実践が試みられましたが、それまでの伝統的な教養主義的教授法に慣れていた教師達から大反発がおこり、それは岡倉由三郎や福原麟太郎といった教養主義者達との深刻な対立へと発展していく」
- 3) 「パーマーの教授法はオーラル・メソッドと呼ばれるもので、音声から入り、口頭訓練を重視するものです。そして、“oral introduction” や “questions and answers” を行ない、定型会話を取り入れて行なうもので、現在も中学・高校で使われている教授法」

②チャールズ・フリーズ（1887－1967）：オーラル・アプローチ

- 1) 「言語の本質は音声であるという考え方から、外国語学習の目的が何であれ、学習の第一段階では音声中心の指導が行なわれます。そして大事なものは、音声を重視するからといって、“reading” や “writing” を軽視するという意味では決してない」
- 2) 「オーラル・アプローチの特徴といえば、この教授法がアメリカ構造言語学と行動主義心理学を理論的柱としているところから、“mimicry-memorization practice” と “pattern practice” という指導技術を使っている」
- 3) 「“mimicry-memorization practice” は “mim-mem” と省略されますが、この “mim-mem” は、戦時中のアメリカで行なわれた ASTP（戦時中の言語集中訓練）でもよく用いられた訓練方法で、教師の示すモデル文を正確に模倣する学習方法」
- 4) 「“pattern practice” は、言語構造の型（パターン）が意識しなくても自動的に出てくるまで口頭練習して、その言語習慣を身につけてしまうもの」
- 5) 「現在、中学・高校での英語の授業の指導過程は、復習、新教材の導入、読みと理解の点検、最後にまとめといったものが一般的ですが、この中を細かく見ていくと、その指導技術が、オーラル・アプローチからきているものが多く見られる」

③平泉渉の目的論：平泉渉(1929－不明)，平泉試案(1974)

「平泉試案と呼ばれる英語教育改革案を提出・・・(省略)・・・英語教育の目標は、コミュニケーションの手段として英語の4技能(聞く、話す、読む、書く)を使う能力を身につけることだが、日本の国際的地位や国情に鑑み、国民の約5%が外国語、主として英語の実際的能力を身につければいいのであって、国民全員が英語を学ぶ必要はなく、高校でも英語の授業は完全選択制にして、大学入試からも英語をはずすべきであるというのがその骨子」

④鈴木孝夫：『日本人はなぜ英語ができないか』(1994:岩波新書)

- 1) 「現在の日本の英語教育の最大の問題点は英語の使用目的を見極めていないことから生じている」
- 2) 「目標とする外国語を、目的言語、手段言語、交流言語の三つに分類し、それぞれの目標に合わせて外国語の学習と教育は行なわれるべきだと主張」
- 3) 目的言語：その言語自体を最終目標として学ぶ場合の言語
例：トルコの文化や民族について学ぶためにトルコ語を学ぶ場合
- 4) 手段言語：その言語に蓄積されている人類の知識や学問を入手するために学ぶ場合の言語
例：物理学や生物学を学ぶためにフランス語やドイツ語を学ぶ
- 5) 交流言語：言語を国際交流の手段として学ぶ場合の言語
例：現在の英語の国際的地位のことを考えると英語の学習がこれにあたる

(佐藤 2002: 51-52)

上記のように、1900年代前半の時点では、日本の英語教育の文脈は、歴史的に教養論的系譜から、西欧の国々の文化知識に触れることが目的とされていた。また、英語を学ぶという成果が、「我が国の文化・文明・思想」に刺激を与える、「学習者を人文的・道徳的に教化し、内面的に高める」といったように、英語を教養として学習し、その成果は、英語熟達度の向上が主目的とはされず、人間の内面性を高めることが目的とされてきたことがみてとれる。

次に、1900年代後半に入ると、パーマー、フリーズの実用主義の系譜では、英語の音声面と言語構造の型(パターン)に注目し、繰り返し口頭練習をさせるという教授法であり、日本の英語教育が教養主義から徐々に実用主義に移行してきたことがわかる。また、平泉試案(1974)では、コミュニケーションの手段である4技能(聞く、話す、

読む、書く)を身につけることの重要性が指摘され、この4技能の分類と指導の重要性は、文部科学省の教育指導要領にも反映されてきた(塚脇 2014)。

2000年代に近くなると、グローバル化の進展から、英語を他者との交流のために習得するという、交流言語という概念も提唱されるようになってきた。特にこの交流言語的英語教育論は、文部科学省の学習指導要領にも反映されるようになっていった。

例えば、文部科学省(2011)の「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編(平成21年12月)」では、以下のように指導要領が改訂された。

ア 改善の基本方針

○外国語科については、その課題を踏まえ、「聞くこと」や「読むこと」を通じて得た知識等について、自らの体験や考えなどと結び付けながら活用し、「話すこと」や「書くこと」を通じて発信することが可能となるよう、中学校・高等学校を通じて、4技能を総合的に育成する指導を充実するよう改善を図る。

○指導に用いられる教材の題材や内容については、外国語学習に対する関心や意欲を高め、外国語で発信しうる内容の充実を図る等の観点を踏まえ、4技能を総合的に育成するための活動に資するものとなるよう改善を図る。

○「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図る。また、コミュニケーションを内容的に充実したものとすることができるよう、指導すべき語数を充実する。

○高等学校においては、中学校における学習の基礎の上に、聞いたことや読んだことを踏まえた上で、コミュニケーションの中で自らの考えなどについて内容的にまとまりのある発信ができるようにすることを目指し、「聞くこと」や「読むこと」と、「話すこと」や「書くこと」とを結び付け、四つの領域の言語活動の統合を図る。

○高等学校において、中学校における学習が十分でない生徒に対応するため、身

近な場面や題材に関する内容を扱い，中学校で学習した事柄の定着を図り，高等学校における学習に円滑に移行させるために必要な改善を図る。

(文部科学省 2011: 3)

これらの改定の方針について整理すると，

- (1) 英語の「聞くこと」，「話すこと」「読むこと」，「書くこと」の4技能の重視，
- (2) 4技能を総合的に学習できる指導展開
- (3) 4技能を総合的に活用できるコミュニケーション能力の育成
- (4) 自分の考えについて，内容的にまとまった発言ができるように目指すこと，
- (5) 上記(1)～(4)は，中学校で培った基礎力の上に目指されるもので，また，コミュニケーション重視であっても，文法指導も取り入れるように留意することと，いえるであろう。

このようなコミュニケーションに傾倒した指導要領に対して，塚脇(2014)は，長谷川(1997)を引用し，批判的な観点について述べている。

しかし，コミュニケーションを重視しすぎるあまりに，「オーラル」つまり「話すこと」や「聞くこと」のみに焦点を当てすぎることはとても危険である。長谷川も次のように述べている。

文部省は従来の学校英語教育にもっと自信をもって，毅然とした態度で臨むべきである。オーラルも大切であるが，文法も大切である。中学・高校の先生が自信をもって文法を教えられる空気が必要である。そして何よりも，英語の授業時間数をもっと増やすべきである。(長谷川 1997: 84)

オーラルを重視するあまりに，その対極にあるものとして「Grammar」，つまり文法を挙げ，この文法重視こそがコミュニケーションのための英語の習得を阻止してきたと主張する事は大いに問題である。今までの英語教育を否定するのではなく，十分に見直しを行った上で，土台とすることにより，新たなコミュニケーションのための英語を目指していくべきなのである。コミュニケーションの基礎には，必ず文法の知識も必要であるという態度が持たれるべきなのである。

(塚脇 2014: 50-51)

塚脇(2014)と同様に、長谷川(2007)では、言語を樹木に例え、単語や定型的な表現で可能なコミュニケーションは、「花束」であり、華麗で見かけは良いが、抽象的で高度な複雑な思考や表現に至るまで、英語を駆使してやり取りを行うレベルにまで達することはできないと述べている。重要となる指導は、英語の文法と言語としての知識についてであり、小学校英語の段階では、「花束」でもよいが、中学・高校と段階的に進むにつれて、知的作業を可能にする正確な文法の把握と読み書きの必要性を指摘している。

このように日本の英語教育の文脈を概観すると、歴史的に教養主義と実用主義の狭間で揺れながら、実用主義に移行してきた背景がある。その後、交流言語としての英語の役割が重要視されてきた教育観は、コミュニケーション中心とした英語教育とも置き換えることができる。文部科学省の学習指導要領(高校 外国語編・英語編 平成21年12月)の改訂では、よりコミュニケーションを中心とした指導内容に重点が置かれていることがみてとれる。

しかしながら、一方では、コミュニケーションに傾倒し過ぎた教育に対して、反省的視点も、塚脇(2014)、長谷川(2007)が指摘するように議論されるようになってきた。

コミュニケーション中心の指導とは、具体的には本項で見てきた、オーラル・アプローチのような定型表現の口頭練習が主と考えられる。しかしながら、文部科学省(2011)の改訂で指摘された、自分の考えを相手に表現する基礎力は、言語産出の幹の役割を成す文法も必要になる(長谷川 2007)。

このように考えると、現在の日本の英語教育の文脈、そして課題でもあることは、交流言語としての英語学習と、その交流を可能とする基礎力の育成をどのような段階的な学習支援で教育に取り入れていくかということであろう。

2.5 英語学習とスピーキング不安感

前項から、従来の日本の英語教育の歴史的背景では、訳読や長文読解などのインプット中心の英語学習が行われてきたことが分かった。一方、社会の英語使用機会の増大を背景に、文部科学省の学習指導要領を中心に、歴史的に行われてきた教養教育としての英語教育は、コミュニケーション活動を重きとした実用主義的な英語教育へと転換を迫られていることが分かった。

しかしながら、先行研究では、英語のコミュニケーション活動の中心を成す、ス

スピーキングに関して、多くの困難点が報告されている。本項では、英語のスピーキングに関しての先行研究をまとめる。

2.5.1 外国語学習時の不安感

外国語学習と学習時の不安感については、双方について関連が指摘されている。野口(2006)では、外国語学習時の不安感と、日本人英語学習者特有の不安感の特徴について述べられている。

まず、外国語学習時の不安感について、以下に事例を整理する。

- (1) フランス語を学習しているカナダの大学生における不安感の研究では、フランス語使用に関する不安感と、フランス語の習熟度を測る課題や単語の定着率との関係に関連が見られた (MacIntyre, et al. 2002)。
- (2) 外国語学習時に不安があると、外国語の能力を十分に発揮することができず、認知能力にも影響することが示唆された (MacIntyre, Noels and Clement 1997)。
- (3) 日本人中学生を対象とした調査では、学力と不安に負の相関が認められ、最も不安を感じる学習は、スピーキング活動であることが分かった (佐々木 1993)。
- (4) スペイン語の学習者を対象に、33 項目のアンケート調査 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) を実施した結果、以下の不安に関する 3 因子が認められた (Horwitz, Horwitz and Cope 1986)。
 - ① Communication Apprehension
(グループの大小に関わらず、人前で話すことへの不安感)
 - ② Test Anxiety
(テストなどのスコアが完璧でないと失敗であると受け止める不安感)
 - ③ Fear of Negative Evaluation
(失敗することで、同級生や先生から自分が性格的、学問的に低く評価されるのではないかと抱く不安感)

(野口 2006:59)

次に、日本人英語学習者に特徴的に見られた不安感についてまとめる。

(1) 日本人中学生、高校生、大学生を対象に、外国語学習時の不安感を調査する FLCAS の日本語版を作成して調査した結果、日本人の英語学習不安は、学習経験を積むにつれて、あるいは年齢が上がるにつれて高くなっていく傾向がみられた(佐々木 1994)。

また、佐々木(1994)は、アメリカ人外国語学習者と日本人英語学習者を対象とした同様の実験の結果、「恥じらい」「非積極性」「控えめ」という心理傾向が、程度や質に多少違いはあるとはいえ、日本人学習者が共通に経験する現象であることを考察として示した。

(2) 英語の授業不安について、日本人中学生 684 名を対象に調査し、因子分析を行った結果、1)英語授業評価場面不安因子、2)英語授業神経過敏因子、3)英語授業嫌い因子、の3因子を見出した(塩見・田中 1993)。

また、塩見らは、全体的な考察として「自信喪失と自己に対する負の評価に神経過敏になることが、英語授業不安の最も大きな原因(塩見・田中 1993:7)」と主張した。

(3) Ely (1986)では、教室内での不安度が高い学習者は、授業内で発言しないことが確認されている。一方、八島(1997)は、日本のように、目標言語話者との日常的接触がなく、教室内でも自由意思による発話が奨励されることの少ない環境では、外交的な性格要因は関与しにくいのではないかという分析を示している。

(4) 否定的な自己概念を持つ日本人英語学習者は、不安を抱く傾向が高くなることが認められた(三浦 1983)。

以上のように、外国語学習に関して、学習者は不安感を抱くことが少なくないことが分かった。不安感とは、目標言語の言語活動の成否に影響することが考えられる。それらは4技能の中でも、特にスピーキングにおいて不安感が抱かれる傾向があることが指摘されていた。

一方、日本人学習者については、社会・文化的な規範から、不安感を抱きやすい学

習環境下にあることが考察で示された。また、FFL 環境から、目標言語との接触が常に希薄であるために、自己の評価に直接的に関わるスピーキングにおいて、特に不安感を抱きやすいことが考えられた。

2.5.2 対人コミュニケーションの不安感

前項では、外国語学習における学習者の不安感を中心に考察を行った。さらに本項では、対人コミュニケーションと不安感について先行研究を整理する。

八島(2003)は、不安という情動的な要因と、学習者自らの言語能力の認知という認知的な要因が、英語を使用してコミュニケーションをとりたいという志向性に最も直接的に関係していると指摘している。さらに八島は、コミュニケーションを目的とした外国語の使用は、対人行動であると考え、英語のスピーキングと対人行動要因の関連性を指摘している。特に、対人コミュニケーションの対他者への不安感と、英語使用の不安感については、以下のように述べられている。

- ① もともと対人不安の高い学習者にとっては、外国語の使用は不安を高めることに他ならない
- ② 不自由な外国語を使うことと、周囲の評価を意識することで学習者の不安は引き起こされる
- ③ 英語学習は、不十分な自己呈示の結果、自己概念が傷つけられ、さらなる失敗を予測して不安が増幅される

(八島 2003:81-83)

上記のように、不安感は、単に外国語の使用時だけでなく、対人接触時においても同様に生じることが分かる。また、特に、外国語の使用と、他者との対人コミュニケーションも兼ねると、学習者にとっての心理的な負担の大きさは、容易に想像できよう。

近藤・楊(2003)、磯田(2007, 2008)は、日本人大学生の英語使用時の不安感を測るための尺度について検討した。近藤・楊(2003)は、英語授業時の不安に特化して、38項目の質問項目を用いて213名の大学生を対象に調査し、因子分析を行った結果、英語授業不安は、(1)英語力に対する不安感、(2)他の学生からの不安感、(3)発話

活動に対する不安感，の3つで構成されていることが分かった。

磯田(2007)は，英語の授業において，学習者に発話を求めても，なかなか言葉を発しない事例に触れ，学習者に発言を促すためには，不安感を下げ，自分自身の能力を肯定的に捉えることができる言語活動を授業に導入していくことを提案している。磯田(2008)では，上記のような不安感を軽減する授業の効果を測るため，不安感から英語で発言することに抵抗を示す態度を，英語スピーキング抵抗感尺度として作成を試みた。磯田(2008)は，Horwitz, Horwitz and Cope (1986)などを参考に，英語を話すことに対する不安が高い状態を示す項目を作り，日本人大学生165名を対象に質問紙調査を実施した。因子分析を行い適合度を検証した結果，英語を話すことに対する不安を測定する9項目の尺度を作成した(表2-2)。

表 2-2 スピーキング不安感の尺度 (磯田 2008)

設問	質問項目
1	私が話す英語が、相手に伝わらないと思う (能力 1)
2	私は人と英語を話すとき、緊張する (不安 1)
3	私はできれば人と英語で話したくない (回避 1)
4	私は今の英語力では英語を話すことはできないと思う (能力 2)
5	私は人と英語で話す時、どきどきする (不安 2)
6	私は人と英語で話すことは避けたい (回避 2)
7	私は英語で話して自分が考えていることを相手に伝えることができないと思う (能力 3)
8	私は人と英語で話す時リラックスしている (反転処理) (不安 3)
9	私は英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしたい (回避 3)

本項で考察されたように，英語のスピーキングに関しては，外国語の使用不安に重なって，対他者における不安感，自己の英語力に対する不安感，対人接触を回避するような要因が影響することが明らかにされている。

コミュニケーションな指導が導入されると，実践的な言語使用を作り出すというだ

けでなく、教室空間が主に他者との相互作用の中で学ぶ場と変化する。

(八島 2003:82)

上記の八島(2003)が指摘するように、口頭で英語のやり取りを行う言語活動は、言語的な知識の学習だけでなく、相手との意味の共有を目的とした活動が重要になる。相手と意味を共有するためには、他者と向き合い、意味や認識の相違を合わせていくやり取りが欠かせない。しかしながら、スピーキングに対する不安感は、他者と向き合うという必須な過程を逆に遠ざけてしまう。実社会から英語の実践力として期待される口頭で英語のやり取りを行う言語活動ができるようになるためには、本項で考察してきた、スピーキングの不安感を軽減することが必要と考えられる。また、先行研究では十分に明らかにされていないが、「自分自身の英語力を肯定的に捉える学習活動」「成功経験を得やすいように学習活動を工夫する」(磯田 2007)、「いかに学習者が自分の英語能力を肯定的に認知し、知っている知識を活用するような学習環境を創設できるかどうかの鍵である」(八島 2003)といった、対人志向型の英語活動の実践を支援するための、段階的な学習支援の方法が必要とされていることが、先行研究の考察から考えられた。

2.6 先行研究のまとめと位置づけ

本項では、先行研究をまとめ、本研究における位置づけを整理する。

大学、実社会では、英語を「いかに使うか」という言語のアウトプット領域の活動が求められる。言語をいかに使うか、いわゆる実用面に至るためには、学習ストラテジーを適切に活用し、また、英語熟達度のレベルも上げていかなければならない。一方で、対人コミュニケーションでは、相手のことをいかに理解するか、いかに他者と意味を共有していくかが求められる。

言語活動は、英語熟達度のレベルがあがるにつれて活性化することが考えられる。しかしながら、英語の技能のうち、他者とやり取りをする対人コミュニケーションにおいては、先行研究で指摘されてきたとおり、学習者は圧倒的に怖く、不安を抱いている。それらは、教室内の級友の目の前で、恥をかきたくないという情意面も含まれる。

対人コミュニケーションは、目の前で即時的に対応しなければならない。一方、読解やリスニングは、短時間でも記憶を使い、返答の準備をすることができる。

その場、その時で対応しなければならない英語の対人コミュニケーション場面に

において、従来の日本型の英語教育を受けてきた学習者に何がおこるのか。それは、せいぜい 2,3 人の日本人指導者とネイティブの英語指導補助 (Assistant English Teacher: AET) 対 30~40 人の一斉授業を受けてきた典型的な日本人英語学習者にとっては、1 対 1 のその場、その時の即時的な対応などできることは考えられない。EFL の環境では、学習者は通常自分では、1 対 1 の英語の対人コミュニケーションの機会をつくることができない。

このように先行研究をまとめると、EFL 環境下において、目標言語の英語と接触する機会をいかに設けるか、授業外の学習時間を含めて、限りある時間数の中で、何をやる必要があるのか、検討することに意味があることに気づかされる。本研究では、日本の EFL 環境と、英語授業時間数の制限の中で、目標言語に接する機会を増やし、英語の実践力を高めていくためには、授業外英語学習の学習内容を精査すべきではないかという観点から、次章の授業外英語学習内容の実態調査へと移ることとする。

第 3 章 授業外英語学習の実態調査

本章では，日本人大学生の授業外英語学習内容の実態の調査を通じて，日本人学生が授業外にどのような英語学習を実践しているのか，その学習内容を整理するためのカテゴリを抽出し，体系化を目指す。

また，実践的な英語能力という観点から，英語熟達度の高低と授業外英学習の関係を分析する。とりわけ，英語熟達度の高低群の比較から導き出される，対人志向型とリメディアル型の英語学習の相違に焦点をあてる。

3.1 調査の目的

日本人大学生の英語学習に関する実態調査を、以下の目的に沿って実施した。

- (1) 日本人大学生の授業外英語学習内容を明らかにし、カテゴリを抽出し、体系化する。
- (2) 日本人学生の授業外英語学習の内容と言語熟達度の関係を明らかにする。

3.2 調査の概要と対象者

まず、日本人大学生における授業外英語学習と言語熟達度の関連を質的手法によって調査した。

調査協力者は、A大学の外国語学部英語専攻の日本人大学生1年生（平均年齢18才）と2年生（平均年齢19才）を対象に開講されている英語演習の履修者である。英語演習は、英語専攻の1、2年生を対象とした必修科目で、主に英語のスピーキングと講読を習得させるものである。英語専攻では、学生の英語基礎力を強化するために、毎年3月または4月に実施されるTOEIC®IPの一斉受験スコアをもとに、1学年をa～dの4クラスに分け、受講者を40名以下の中規模以下に設定し、前期・後期ともに週平均6コマの英語演習の授業を履修するようカリキュラムが組まれている。

3.3 調査方法と概要

2005年から2010年の毎年5月に英語演習の授業を履修していた英語専攻の大学生627名（1年生321名、2年生306名）に質問紙調査への協力を依頼した。

質問紙調査では、授業外に行う英語学習の内容について自由記述で回答を依頼した。その際に、本調査が授業の成績には一切反映されないことと、個人が特定できる状態で外部に公表されない旨の説明を行ったうえで、その年に受験したTOEIC®IPスコアの記述を合わせて依頼した。

その結果、1年生172名、2年生211名から、英語学習内容の記述と、TOEIC®IPスコア記述の回答を得ることができた。英語学習内容をTOEIC®IPスコアの高低に基づき測定した言語熟達度により分類するために、TOEIC®IPスコアの記述が得られた383名のデータを分析対象とした（TOEIC®IPスコア平均：433点）。

学習内容の分析では、自由記述からカテゴリを生成することを目的としているため、テキストデータをボトムアップに概念化する方法のひとつである修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003）（以下、M-GTA）を応用した質的分析方法を採用した。M-GTAは、データに密着した継続的比較分析からコーディングを行い、独自の説明概念を生成し、生成された概念の相互関係から、概念関係図を提示する質的デ

一タ分析方法である(木下 2003, 2007, 住 2012)。データの分析にM-GTAを採用した背景は、日本人大学生の授業外英語学習に関する先行研究が少なく、ゆえに授業外英語学習の実態をカテゴリー化する際に依拠できる既存の枠組みが存在しなかったため、混沌とした現象を概念化、構造化し、英語学習内容を体系的に整理するという研究の目的にふさわしいと判断したためである。また、M-GTAは、既に看護や教育の分野を中心とした質的分析で多くの使用実績があり、質的研究のなかでも方法論が確立されているため、分析方法として採用した。以下では、学習内容の分析に採用したM-GTAの具体的な分析手順を示す。

- (1) 分析テーマの設定：テキストデータの深い解釈を行った。その際、データは切片化せず、テキストの文脈を削がずにヴァリエーション（意味のまとまり）ごとにコーディングを行った。
- (2) 分析ワークシートの作成：分析ワークシート（表3-1）は、発話のヴァリエーションから概念名とその定義を考案するための作業用シートである。分析者は、テキストのヴァリエーションを基に、分析の解釈を理論的メモとして記述しながら、概念の生成を行った。概念生成においては、類似例と対極例を考慮した。
- (3) 理論的飽和：概念の有効性を判断しながら修正・統合・カテゴリー化を繰り返した。分析結果が網羅され、論理的にまとまり、新たな概念が生じなくなった段階で理論的飽和に達したと判断し、データ分析を完了した。
- (4) 概念関係図の作成：生成された概念間の相互関係を研究目的に照らし合わせて、概念関係図を作成し、プロセスとして可視化した（木下 2003, 2007）。

表3-1 分析ワークシートの例

No.	A1	No.	F3
概念名	英語話者と会話をする	概念名	語彙の学習をする
定義	実際に英語話者と対話をする英語学習	定義	英単語帳や参考書等を使って行う英語学習
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・ボストンにいる友達や韓国にいる友達と毎日 Chat しています。 ・高校のネイティブの恩師に会いに行き、しゃべっています。 ・演劇部のネイティブの先生と英語でよ 	具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・知らない単語をたくさん、ひたすら覚える。何回も何回も同じ問題を繰り返してやっていく。 ・いきなり単語を覚えるのではなく、

	<p>く将来のことや部活の現状などについて話すようにしています。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バイトでネイティブの人と話すことがあるので（以下省略）
理論的 メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・授業外に自主的に英語話者と会話をする機会を作っていることが覗える ・Skypeなどのチャット機能を活用して授業外英語学習が習慣化されている傾向がみられる（以下省略）

	<p>何かまとまった文章を読み，その中で分からなかった単語を覚える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単語ノートを持ち歩いて，解らない単語が出てくるたびに単語と発音記号と意味を書きとめて1日，1週間でまとめて確認してる。（以下省略）
理論的 メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・「ひたすら覚える」「ただ何度も繰り返かえす」など，学習の効果や効率，学習方略などが十分に検討されないまま学習にとりかかっている傾向がみられる（以下省略）

3.4 調査結果と考察

対象となった383名のテキストデータをM-GTAにより分析した結果，最終的に理論飽和と判断した段階で31個の概念を抽出した。抽出した授業外英語学習内容の概念を言語活動の領域と類似度に基づき，ELPの分類を応用し，読む(Reading)，聞く(Listening)，話す(Speaking)，書く(Writing)，やりとりをする(Interaction)の5つの言語活動の領域カテゴリに分けた。ELPの分類を援用した理由は，本研究で生成された授業外英語学習の概念が31個と多様であったため，概念の特徴をさらに分かりやすく整理して提示するためには，国際的に認知されたELPの言語活動領域を参照することが有用と考えたためである。一方，調査協力者のテキストに忠実に分析した調査結果にELPの分類が影響しないように，上述の領域カテゴリに入らない概念に関しては，新たな概念カテゴリを生成した。最終的に生成された授業外英語学習の概念を表3-2に示す。以下では，授業外英語学習の具体的な学習内容について説明する。文中の太字は英語学習内容の概念を，[]は表3-2左欄の概念Noを示す。

3.4.1 授業外英語学習内容の概念カテゴリと特徴

(1) インタラクションをとまなう英語学習

[A1] 英語話者との会話をする，[A2] 英会話教育施設に通う学習では，放課後に英会話学校や，ネイティブが常駐する大学構内のラウンジ等で実際に英会話をする言語活動が展開されていた。また，海外の友人やホストファミリーと，スカイプやチャ

ットを活用した実践的なコミュニケーション活動を学習として取り入れていることが明らかになった。[A3] **英語で文通やEメールのやり取りをする**学習では、海外の友人とAir mailやe-mailで、近況報告や趣味について報告しあうなどの、双方向のメッセージのやり取りを伴う英語学習が展開されていることが示された。[A1]から[A3]の学習は、授業の課題として与えられた受動的な英語学習ではなく、学習者自らが能動的に他者との相互作用をともなう英語学習を創造し、取り組んでいることをうかがわせている。これら[A1]から[A3]の概念は、単一的な英語の発音やフレーズの口頭練習ではなく、個人では完結しない学習であり、意思疎通をともなう他者とのやりとりを含む言語活動であるために、インタラクション(Interaction)という概念カテゴリ内に位置づけた。

(2) 英語スピーキングの学習

[B1] **英語を音読する**、[B2] **英文を音読筆写する**学習では、ネイティブの自然な発音や表現の習得を目的に教科書の英文や洋画の台本を声に出し音読したり、英単語や英文を暗記するために音読しながら英語を書く学習に取り組んでいることが明らかになった。これらの学習は、他者との意思疎通を伴わない口頭での英語学習であると考えられるため、インタラクションとは区別し、スピーキング(Speaking)の概念カテゴリの学習と位置付けた。

(3) 英語ライティングの学習

英語を書く言語活動に関しては、[C1] **英語の例文を自作する**、[C2] **英単語や英文を書いて学習する**、[C3] **モデル英文を書き写す**という概念が生成された。書く活動では、授業の教科書やTOEIC®の問題集の新出単語や熟語をもとに、英語の例文を自作したり、ターゲットとなる単語や英文を書き写すことによって、構文や意味を覚えようとする学習が実践されていた。このような書く活動を中心として生成された概念は、ライティング(Writing)の概念カテゴリとした。

(4) 英語リーディングの学習

英語の文字情報をインプットする活動では、[D1] **英字新聞を読む**、[D2] **洋書を読む**、[D3] **英語の参考書を読んだり**、**問題集を解く**、[D4] **英語の長文を読む**という概念が生成された。まず、英字新聞では、定期購読や図書館に通うことで、毎朝最新の社会情勢の記事を読んで、内容を把握する学習が行われていることが示された。

表3-2 生成された授業外英語学習内容の概念カテゴリとコード数

概念カテゴリ	No	授業外英語学習の概念名	定義	数
Interacting	A1	英語話者との会話をする	実際に英語話者と対話をする英語学習	12
	A2	英会話教育施設に通う	英会話学校やネイティブが常駐するラウンジ等で実際に英語で会話をする英語学習	10
	A3	英語で文通やEメールのやり取りをする	海外の友人やホストファミリーと Air mail や e-mail で文通を行う英語学習	7
Speaking	B1	英語を音読する	英文を声に出して音読したり, 単語を声に出して発音する英語学習	20
	B2	英文を音読筆写する	英単語や英文を音読しながら書く英語学習	5
Writing	C1	英語の例文を自作する	学習した単語や熟語をもとに英語の例文を自作する英語学習	5
	C2	英単語や英文を書いて学習する	英単語や英文を書き写したり, 書くことによって構文や意味などを覚えようとする英語学習	24
	C3	モデル英文を書き写す	教科書の本文や, 単語帳の単語を書き写す英語学習	6
Reading	D1	英字新聞を読む	英字新聞の記事を読んで内容を把握する英語学習	10
	D2	洋書を読む	英語で書かれた専門書, 雑誌, 物語などを読んで行う英語学習	28
	D3	英語の参考書を読んだり, 問題集を解く	英語の参考書を読んだり, 資格試験用の問題集を解く英語学習	68
	D4	英語の長文を読む	英語の長文を読んだり, 長文問題を読む英語学習	19
Listening	E1	ラジオ英語教育番組を聞く	ラジオの英語教育番組を聞いて行う英語学習	7
	E2	海外のドラマ・テレビ番組を見る	海外のドラマやテレビ番組を見て行われる英語学習	11
	E3	テレビの英会話・教育番組を見る	テレビの英語教育番組を見る英語学習	12
	E4	テレビの英語ニュースを見る	テレビの英語ニュース番組を見る英語学習	10

		聞く		
	E5	洋画を観る	洋画を観て行う英語学習	55
	E6	英文をシャドウイングする	聞いた英語をそのままリピートして復唱を行う英語学習	5
	E7	洋楽や海外のラジオ番組を聞く	洋楽や海外のラジオ番組を聞く英語学習	45
	E8	英語のリスニング教材を聞く	CD やカセット, iPod などの英語音声教材を聞いて行う英語学習	30
	E9	パソコン用の英語教材を使う	パソコン用の英語教材ソフトやインターネットの英語学習コンテンツを使う英語学習	6
Contributory Skills	F1	熟語の学習をする	熟語を書いたり暗記したりする英語学習	9
	F2	文法の学習をする	文法書や問題集などを使って行う英文法の学習	22
	F3	語彙の学習をする	英単語帳や参考書等を使って行う英語語彙学習	12 1
Translation	G1	洋楽の歌詞の意味を調べる	洋楽の歌詞の意味を辞書で調べたり、歌詞と和訳を見比べて意味の解釈をする英語学習	7
	G2	英文を日本語訳・日本語文を英訳する	英文を日本語訳、または日本語文を英訳する英語学習	13
Review	H1	大学授業の予習・復習	大学の授業内容にそった復習や予習	38
	H2	高校時代の英語教材を使う	高校時代に使っていた教科書や参考書を使う英語学習	8
Mobile Learning	I	モバイル学習	英語教材を携帯して電車やバスの移動中や空き時間の合間に行う英語学習	14
Playing Game	J	ゲーム学習	任天堂 DS の英語学習ゲームソフトを使った学習	10
学習なし	K	学習なし	英語学習を行っていない、または学習に関する記述がない	31

また、洋書を読む学習では、英語で書かれた専門書、雑誌、物語、絵本など幅広い教材が使われており、一語一句を精読(intensive reading)するのではなく、内容の大意を理解する学習(extensive reading)が行われていた。[D3]英語の参考書や問題集を使用する場合は、主にTOEIC®やTOEFL®などの資格試験用の問題集を繰り返し解いていることが示された。[D4]英語の長文を読むでは、授業の教科書の長文を理解するためと、TOEIC®の長文問題に対応するために取組まれていることが明らかになった。これら文字情報をインプットすること、すなわち、テキストの読解を中心とする概念をリーディング(Reading)の概念カテゴリに位置づけた。

(5) 英語のリスニングの学習

英語の音声情報を理解する活動に関しては、[E1] ラジオ英語教育番組を聞く、[E2] 海外のドラマ・テレビ番組を見る、[E3] テレビの英会話・教育番組を見る、[E4] テレビの英語ニュースを見る・聞く、[E5] 洋画を観る、[E6] 英文をシャドウイングする、[E7] 洋楽や海外のラジオ番組を聞く、[E8] 英語のリスニング教材を聞く、[E9] パソコン用の英語教材を使うという概念が生成された。[E1]と[E8]は、ラジオを使用するために音声情報の理解が中心とされる活動である。[E2]から[E7]、および[E9]は、音声情報の聞き取りに加え、動画の視聴が行われるが、本研究ではCouncil of Europe(2000)の言語活動領域の定義を参考に、動画メディアの視聴も、聞き取るという活動とみなして概念の整理を試みた。

まず、[E1]ラジオの英語教育番組を聞く学習では、定期的に放送される番組を聞き流したり、市販されている付属のテキストを使用してリスニング力の強化を目指す学習に取り組んでいた。[E2]海外のドラマやテレビ番組を見て行う英語学習では、衛星放送やYouTubeを通じて、好きな俳優が出演する英語の番組を視聴したり、英語のアニメを字幕を活用して聴解するなどの学習が行われていた。[E3]英語教育番組を視聴する学習では、主にNHKの番組が定期的に視聴され、ネイティブの自然な英語表現を身につけるために行われていた。[E4]英語ニュースを見る・聞き取る学習では、インターネットや衛星放送を利用して、CNN English ExpressやBBCなどのニュースを聞き取り、キャスターの発話の大意を理解したり、ネイティブの発話の早さに慣れるための学習が展開されていた。[E5]洋画を観る学習では、WOWOW(衛星放送)やインターネット上の洋画を視聴し、好きな俳優が出演する作品を視聴し、ネイティブの自然な英語表現をリピートしたり、ストーリーの大意を理解する学習が行われていた。また、洋画の字幕の表示を日・英で切り替えて表現を学ぶ学習も行われていた。[E6]英文のシャドウイングをする学習では、CDの発話を聞きながら即時的に聞いた発話をつぶ

やいたり、ネイティブの発言を聞いている最中に、聞いた内容を心中でつぶやくといった活動が行われていた。[E7]洋楽や海外のラジオ番組を聞く学習では、好きなアーティストの音楽や海外の音楽情報番組を聞くことが、授業外英語学習として認識されていた。[E8]リスニング教材を聞く学習では、主にTOEIC®のリスニング対策の教材が使用されていた。また、教材を[E7][E8]は、iPod等のMP3プレーヤーに録音し、持ち運びすることが多いことも記述から明らかになった。[E9]のパソコン用の英語教材を使う学習では、主にCALL教室の空き時間を使って、アルクのネットアカデミーという学習ソフトを使い、リスニング力を身につける取組みが行われていた。これらの聞き取りと視聴を中心とする授業外英語学習をリスニング(Listening)の概念カテゴリと位置付けた。

(6) 英語の基礎力を培う学習

次に、[F1] 熟語の学習をする、[F2] 文法の学習をする、[F3] 語彙の学習をするという英語の基礎力の根幹を成す学習内容の概念が生成された。[F1][F2][F3]では、授業の教科書の未知語を覚えたり、TOEIC®に頻出度の高い語彙や文法・構文を覚えるために取り組んでいた。これらの概念については、言語機能システムに関わる学習概念と判断し、貢献的技能(Contributory Skills)という概念カテゴリを新たに作成した。

(7) 翻訳を中心とした英語学習

[G1] 洋楽の歌詞の意味を調べる、[G2] 英文を日本語訳・日本語文を英訳する学習が行われてることが明らかになった。[G1]は、好きなアーティストの歌詞の意味を辞書で調べたり、歌詞と和訳を見比べて意味の解釈をする英語学習であった。また、[G2]英文を日本語訳、日本文を英訳する英語学習は、主に授業の教科書のモデル英文を対象に行われていた。これは、教科書のモデル英文をノートに書き写し、和訳を横に書いていくという大学入学以前の英語学習が継続されているものと考えられる。[G1][G2]は、翻訳を行うことが学習内容の中心的要素と回答から推測されたため、トランスレーション(Translation)という概念カテゴリを新たに設けた。

(8) 復習を中心とした英語学習

[H1] 大学授業の予習・復習を行う英語学習では、主に授業で課せられた課題を授業外英語学習としてとらえ、授業の予習・復習を軸に学習を展開する事例から構成された概念である。また [H2] 高校時代の英語教材を使う学習が、授業外に行われていることも明らかになった。大学入学以降も、授業の進度や難易度に不安を感じ、高校時代に使用していた英語教材を復習として授業外の学習に取り入れていることが記述から明らかになった。[H1][H2]を、復習「Review」という概念カテゴリにまとめた。

(9) 英語モバイル学習

[I] **モバイル学習**は、教材は特定されないものの、通学時間中に英語学習に取り組むことを目的とする概念として生成された。主に通学の電車の中で、単語帳や参考書を見たり、MP3プレーヤーで英語を聞いたりする学習事例で構成される。この概念は、移動時間を有効活用した授業外学習を強調した記述により構成された概念なので、モバイル学習(Mobile Learning)という新たな概念カテゴリを生成した。

(10) ゲーム学習

[J] **ゲーム学習**では、任天堂DSの「英語漬け」という英語学習ゲームを授業外に好んで取り組んでいるケースが明らかになった。「英語漬け」を活用して、英文を聞いて書いたり、単語問題に回答するなど、ゲームを通じた英語学習が展開されていた。また、TOEIC®対策として、任天堂DSのゲームソフトが使われていることも明らかとなった。[J]は、聞く、書くなどの言語活動が伴うが、特定のゲーム機器の使用が強調された記述と判断されたため、ゲーム学習(Playing Game)という新たな概念を生成した。

(11) 学習なし

最後に、その他、分類不能として[K]**学習なし**という概念が生成された。これは、特になし、特に行っていないなどの記述から生成された概念である。

3.4.2 授業外英語学習内容と言語熟達度との関係

表3-2に示した分析結果から、英語専攻の日本人大学生が授業外に行う英語学習を分類する枠組みが明らかになったが、調査の背景で述べた先行研究で指摘されていた言語熟達度との関係は把握できていない。そこで、生成された各概念のもととなったデータコードの全てに、回答記述者の言語熟達度としてTOEIC®IPスコアをひも付けした。抽出された概念ごとにTOEIC®IPスコアの平均点、中央値、最大値、最小値、第3四分点、第1四分点を算出した。授業外英語学習の各概念とTOEIC®IPスコアの関係を図3-1に示す。

本研究では、ETS (2009, 2010)を基に、2005年から2010年までの5年間の全国のTOEIC®IP大学生受験者の平均点である430点を機軸に、調査協力者の言語熟達度を高群(TOEIC®IPスコア平均: 545点)と低群(TOEIC®IPスコア平均: 320点)に分類した。まず、言語熟達度の高群の授業外英語学習の特徴として考えられるのが、他者とのインタラクションを伴う英語学習であった([A1] 英語話者との会話をする, [A2] 英会話教育施設に通う, [A3] 英語で文通やEメールのやり取りをする)。高群では、海外のネイティブの友人やホストファミリーと、スカイプやチャットを通じて英会話をしたり、

放課後に駅前の英会話教育施設に通うなど、授業外でインタラク션을伴う実践的なコミュニケーション活動に取り組んでいることが特徴として捉えられる。

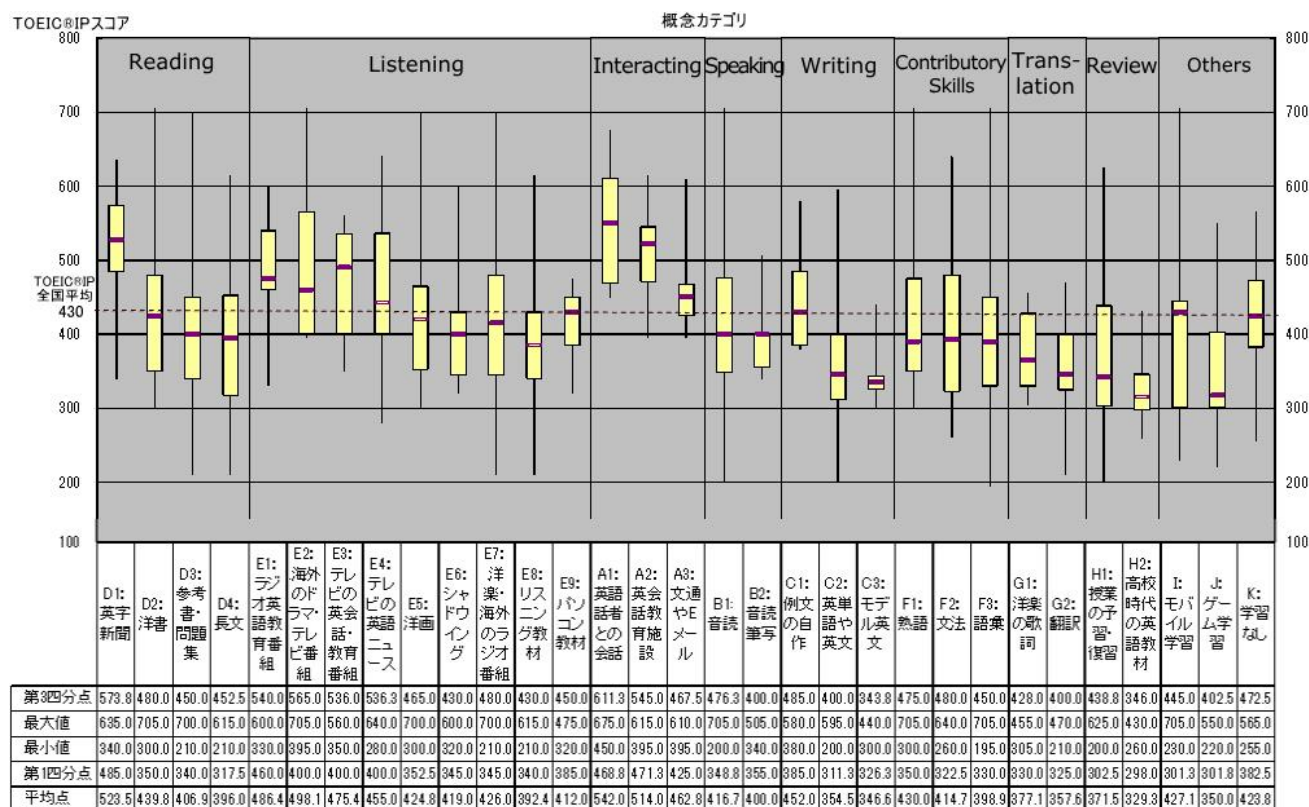


図3-1 授業外英語学習と言語熟達度（TOEIC®IP）との関係

言語熟達度高群では、インタラクシオン以外にも、[D1] 英字新聞を読む、[E1] ラジオの英語教育番組を聞く、[E2] 海外のテレビ番組・ドラマを見る、[E3] テレビの英会話教育番組を見る、[E4] テレビの英語ニュースを見る学習が、授業外に展開されていることが伺える。これらの学習には、ネイティブが使う自然な言語素材として、いわゆる真正性(authenticity)の高い英語教材が選択され、授業外の英語学習に取り入れられていた。また、インタラクシオンに分類したA群のすべて(A1-A3)およびリスニングに分類したE群のうち(E1-E4)の学習内容は、話す・聞く・書くなどの言語活動を領域横断的に行う総合的な英語学習が展開されているとみなすことができる。

一方、言語熟達度の低群の授業外英語学習の特徴はどうであろうか。低群では、[H2] 高校時代の英語教材を使う、[H1] 大学の授業の予習・復習、[C2] 英単語や英文を書いて学習する、[C3] モデル英文を書き写す、[J] ゲーム学習が行われている傾向

がみられた。これらに示される低群の学習の特徴は、第1にリメディアルな英語学習の機能を果たしていること、第二に言語活動の範囲が特定された狭い領域での学習であることがあげられる。まず、リメディアルな英語学習としては、英語力の基礎を補うために、授業外に高校時代の英語教材（主に大学受験時に使用していた文法書や単語帳）を再利用したり、大学の授業の復習を自主的に行っていた。第二の言語活動領域の狭さは高群の対極にあると考えられる。高群では、話す、聞く、書くなど総合的で領域横断的な学習が展開されていたが、低群では、[C3] モデル英文を書き写す学習や、[F1][F2][F3]の熟語、文法、語彙の学習を行う傾向が示唆された。これらの学習は、特定の言語領域に特化した学習であることが特徴である。また、[C3][F1-F3]の回答者の記述には、「とにかく書いて覚える」「ただひたすら書く」「分からないときはとにかく書き写す」といった記述が散見され、言語熟達度の高低によって、授業外英語学習の内容に大きな相違があることが推測された。

3.4.3 授業外英語学習と言語熟達度の関係の可視化

授業外英語学習と言語熟達度の高低の関係を可視化するために、概要図を作成した（図 3-2）。この図は、言語熟達度の高低を示す TOEIC®IP スコアの高低を縦軸に、授業外英語学習内容の概念を横軸に配置している。実態調査結果の分析から抽出された授業外英語学習の各概念を、言語活動の領域を基軸にグループ化した。各グループを、(1) 左欄が言語情報のインプット領域（Input: Reading, Listening）、(2) 右側がアウトプット領域（Output: Speaking, Writing）、(3) 中央がインプットとアウトプット双方の活動がともなうインタラクション領域（Input and Output: Interaction）に配置した。また、これらグループには分類し難い英語学習の概念を、右側にその他（Others）として、まとめて配置した。

まず、授業外英語学習の各概念が、どの程度の言語熟達度の学習者層から構成されているかを可視化するために、各概念を構成したデータコードの全てに調査協力者の TOEIC®IP スコアをひも付けし、概念内の平均スコアを算出した。これによって、各授業外英語学習の概念が、どの程度の言語熟達度の学習者層で構成されているかを可視化した。

次に、図上に各概念の No. を[括弧]内に示し、概念名を表記し、概念内の平均 TOEIC®IP スコアを併記した上で、丸(●)印を縦軸の言語熟達度と横軸の言語活動領域に合わせて配置し、授業外英語学習と言語熟達度の関係の概要図を完成させた。な

お[括弧]内の No. は、表 3-2 および図 3-1 で示した概念 No と対応している。

以下では、概要図に各授業外英語学習の概念を配置することによって可視化された、授業外英語学習の内容と言語熟達度との関係を考察する。

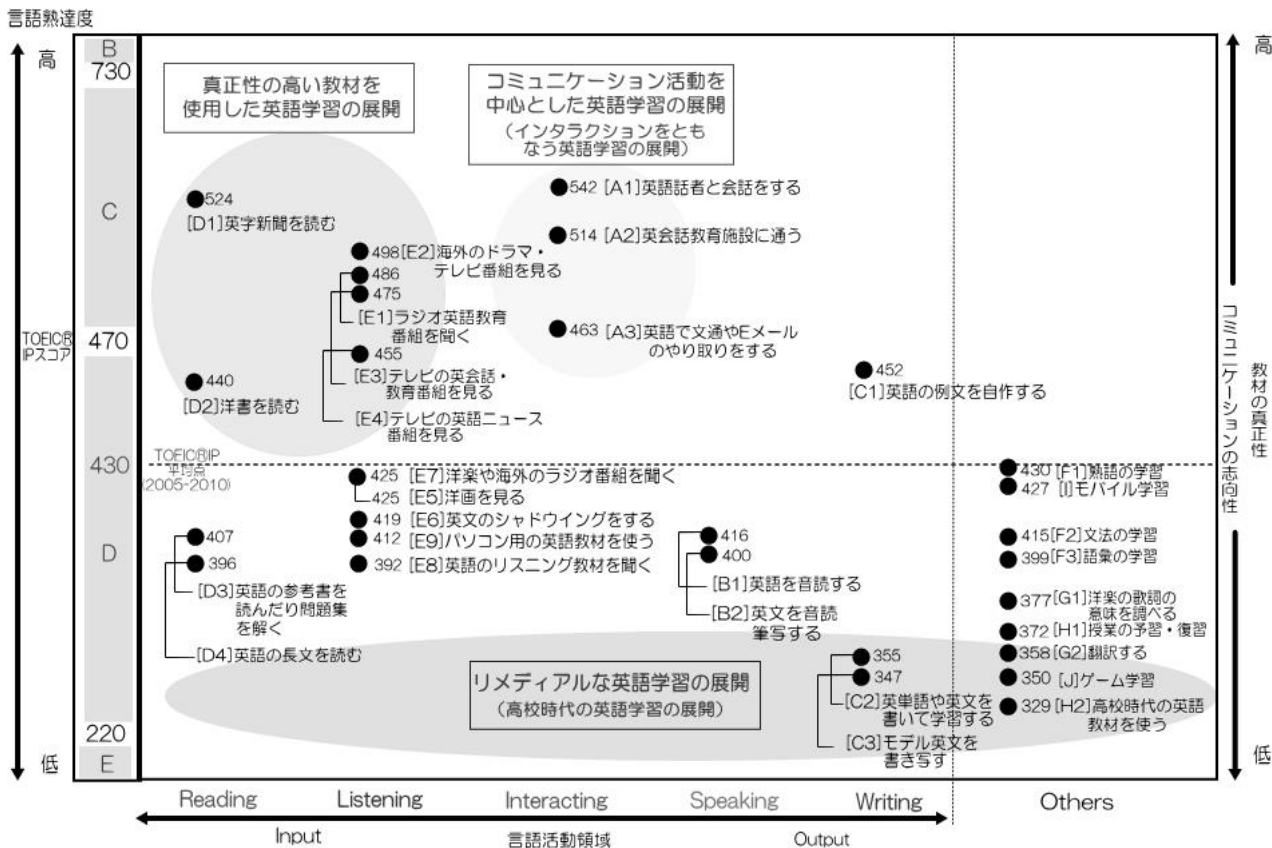


図 3-2 授業外英語学習と言語熟達度の関係の概要図

(1) インプット領域での真正性の高い英語学習の展開

リーディングとリスニングの領域において TOEIC® IP スコアの全国平均である 430 点よりも高い高群の学習者層では、真正性の高い英語学習が展開されていることが推測される。これらは、[D1・D2] 海外の出版物や、[E1-E4] 海外のメディアなど、英語圏の社会・文化に根差した媒体を使用した学習である。対極例として、低群の同領域内を見ると、[D3・D4] 参考書や問題集、[D4] 長文を読む、[E8] リスニング教材を聞くなど、日本人学習者用につくられた教材を使用している。したがって、高群では真正性の高い教材を使用した授業外英語学習が展開されていることが示唆された。

(2) インタラクション領域でのコミュニケーション活動を中心とした英語学習の展開

インタラクション領域の学習（[A1-A3]）は、言語熟達度の高い学習者層に顕著に見

られた授業外英語学習である。同領域での低群(特に200~300点前半のスコア保持者)の授業外英語学習の実施はみられなかった。他者とのインタラクションを伴う言語活動は、基本的な文が組み立てられ、ある程度の意味のまとまりをもつ発話や英作文のやり取りができる言語熟達度が必要とされる。したがって、他者とのインタラクションを伴う言語活動は、高群の学習者層のみが遂行できる授業外英語学習であると推測される。

(3) リメディアルな英語学習の展開

スピーキング、ライティング、その他の領域では、主に言語熟達度の低群での授業外英語学習が展開されていることがうかがえる。先の3領域では、例えば、[B2]英文を音読する、[C2]英単語や英文を書いて学習する、[C3]モデル英文を書き写すなど、日本の中学・高校で一般的に実施されている模倣やテキスト(文字)中心の英語学習の継続が見てとれる。また、[H2]高校時代の英語教材を使う学習も展開されていることを考慮すると、低群では大学入学以前の英語学習を踏襲したかたちで、授業外英語学習が展開されていると推測される。

3.5 本章の結論

調査協力者383名の質問紙調査票(自由記述)の回答データの分析に、M-GTAの手法を援用し、31個の授業外英語学習内容の概念を生成した。さらに、生成した概念を11個の概念カテゴリに体系化した(表3-2)。次に、生成した概念と言語熟達度(TOEIC®IPスコアの高低)の関係を可視化した結果、高群と低群では、授業外英語学習の内容に大きな相違があることが明らかとなった(図3-1・図3-2)。言語熟達度の高群では、スカイプの使用や英会話教育施設に通うなど、他者とインタラクションを伴う英語学習を実践していた。また、英字新聞や海外のテレビ番組などの真正性の高い教材が使われ、聞く・書く・話すなどを同時に行う領域横断的・総合的な英語学習が行われていた。一方、言語熟達度の低群では、文法や語彙の学習、高校時代の英語教材の復習など、リメディアルな英語学習が実践され、また、教科書のモデル英文の書き写しや日本語訳を行う学習など、テキスト中心の学習が行われていることが明らかになった。

3.6 残された課題

本章では、英語専攻の日本人大学生が実践している授業外英語学習の実態調査を通じて、具体的な学習内容を明らかにした。また、分析結果から、言語熟達度の低群では、大学入学以前の英語学習を踏襲している傾向が明らかになった。一方、高群では、他

者とのインタラクションをともなう実践的なコミュニケーション活動が展開されていることが明らかになった。言語習熟度の高群と低群に見られるこうした相違から、インフォーマルな場面での英語学習が奨励される昨今の大学英語教育における授業外英語学習の支援や足場かけの必要性を示すことができた。

しかしながら、この調査結果から得られた知見を一般化することには制約がある。第一に、調査協力者が英語専攻の大学生であるため、一般的な非英語専攻の日本人大学生の授業外英語学習の実態と、この調査結果とは異なる可能性がある。これは、実態調査で収集・分析したデータは、あくまでも1大学の英語専攻の事例に過ぎないためである。今後は、他大学の幅広い専攻で同様の調査を実施し、データ収集と分析の精緻化を図ることで、調査結果の知見を一般化できる範囲を広げる必要がある。

これらの課題を踏まえて、第4章では、言語熟達度以外の要因として、授業外英語学習のデータの記録を、学習方略（間接ストラテジー、直接ストラテジー）として細分化した分析を行うなどして(オックスフォード 1994, 竹内 2003), 授業外英語学習と様々な要因との関連を詳細に調査する。

第4章 対人志向型授業外英語学習の実践

第3章では、英語熟達度の高低によって授業外英語学習内容の特徴に相違があることが明示された。特に、実社会で実践的な英語能力として必要とされる、他者とのインタラクションをともなう英語使用は、主に英語熟達度の高群で展開されていることが明らかになった。

他者とのインタラクションができるようにするためには、実際に対人志向型の英語学習を行う必要がある。しかしながら、第2章の考察で明らかになったように、EFL環境下の日本では、正課の授業内で学習者が英語話者と1対1で英語のみを使用する学習環境をもつことが極めて難しい。英語の実践力を育成するためには、実際に1対1で口頭で英語のやりとりを行う学習を授業外でもつ必要がある。

授業外の対人志向型英語学習の先行研究はほとんどなされていないため、本研究は、対人志向型英語学習の実践に影響を与える要因を精査し、学習支援の提案を行う必要があると考える。

そのため、本章では、第3章で明らかになった多様な授業外英語学習の中でも、インタラクションをともなう英語学習に焦点をあてて、対人志向型の授業外英語学習に影響を与える様々な要因を検証する。具体的には、先行研究の知見から導き出された、対人志向型の授業外英語学習に影響を与える要因である、学習ストラテジーの使用、英語スピーキング不安感、動機づけ、学習目標などの、学習者の特性を定量的に検証する。また、質問紙調査に加えてインタビュー調査により、授業外ならではの特殊な学習環境要因を明らかにする。

本章では、対人志向型の授業外英語学習に関する客観的なデータを収集するために、自動的に学習履歴データを記録するシステムを備えたオンライン英会話スクールを使用して学習の実践を行う。本実践のために、オンライン英会話スクールの協力を得て、特定受講者グループのみの学習履歴を記録するシステムを構築した。このシステムを用いて、授業外に対人志向型英語学習を実践した協力者の一定期間にわたる継続的な学習履歴データを取得し、英語熟達度の高低、詳細な学習ストラテジーの使用の有無、および学習環境との関係について分析する。また、学習の終了後に、対人志向型授業外英語学習を実践した協力者群（実践群）と実践しなかった協力者群（非実践群）のインタビュー調査を実施し、対人志向型の英語学習実践に影響を及ぼす要因を明らかにする。

4.1 対人志向型の授業外英語学習モデル

4.1.1 オンライン英会話システム

授業外の対人志向型英語学習に影響を及ぼす要因を明らかにするため、学習履歴を自動的に収集するシステムを備えたオンライン英会話スクールを展開する企業の協力を得て、特定受講者グループのみの学習履歴を記録するシステムを備えた学習の実践環境を構築した。

オンライン英会話とは、例えば大和田(2015)では、ウェブカメラとスカイプ(Skype®)というオンラインチャットを使用し、具体例として「英会話サプリ」と呼ばれるコンテンツを使い、主に自宅などで対面で英会話を練習するプログラムのことであると紹介されている。

三田(2014)では、スカイプを活用した英会話を授業に取り入れた取り組みが報告されている。

- ① Ryobe (2009) では、必修科目の「Information Technology English」において、日本人大学生 209 名が 16 名の Non-Native Speaker とスカイプ英会話を行った授業履修生は、1 回 25 分間の 1 対 1 のスカイプ英会話を 4 回体験した結果、履修生の授業満足度が高く、英語学習の強い動機づけとなることが示された。
- ② 小早川他 (2012) では、日本人大学生 92 名がフィリピンの大学生 70 名 とスカイプ英会話を実施した。このプログラムでは、「科学技術英語 I」という授業の開講期間中に、日本人学生 3 名に対し、フィリピンの大学生 2~3 名のグループを構成し、30 分程度のスカイプを使用した学習活動が 3 回実施された。その結果、「相手と英語でコミュニケーションを取ることに自信がある」という項目において、有意に高まったことが報告されている。

オンライン英会話の活用は、日本の大学教育においては、上記のような数例の実践報告に留まっている。その主な理由は、音声と動画をともなう機器の設置状況や通信容量に課題があることが考えられる。しかしながら、日本にしながら、効率的に、経済的にも安価で英語話者と会話ができるオンライン英会話は、国内で急速に普及していることが紹介されている(澤原 2015)。

本研究において、対人志向型授業外英語学習の実践環境にこのシステムを採用した

主な理由を以下に述べる。

- (1) 学習者自身が英語話者との接触の日時，内容を正確に記録する従来のデータ収集方法では客観的な学習履歴データの取得が困難であるため
- (2) 本実践の協力者が東北の地方都市に在住しているため，首都圏と比較するとネイティブ含む英語話者との接触が極めて限られているため

オンライン英会話スクールは，近年日本では，英語の会話能力を実践的に伸ばす学習手法として広がりつつあり，代表的なものは13社あることが報告されている(ダイヤモンド社 2014)。その中で，本実践の条件を満たす機能を備えた3社に絞り込み，学習可能な時間帯，コスト，協力者の学習履歴データ記録への協力が得られるかを総合的に検討した結果，A社のシステムを選定した。

オンライン英会話の運営会社	学習可能な時間帯	講師の主な国籍	レッスンの時間と料金	学習実践のデータの記録
A社 (本研究採用)	15時～25時	フィリピン	1レッスン 25分 250円	無償協力
B社	6時～25時	フィリピン	1ヶ月 6000円 (15分 100円)	本実践の場合: 不可
C社	6時～26時	欧米, 日本	1ヶ月 15960円 (30分 3990円)	本実践の場合: 不可
				*2014年12月時点

表 4-1 オンライン英会話スクールの比較

4.1.2 学習実践環境の構築と概要

本研究の対人志向型英語学習の実践におけるオンライン英会話スクールは，一般ユーザー向けに有料で運営されているが，本実践の協力者の利用料金を筆者が代済することで，協力者が直接料金を支払うことなく，授業外にこのオンライン英会話スクールを任意に受講できる環境を整えた。このオンライン英会話スクールが利用者に提供するシステムの主な機能を以下に示す。

- ① PC・スカイプ・ヘッドセット・ウェブカメラを使用した双方向のやり取り

- ② PC画面に表示される，Reading教材の活用と短編の動画教材の視聴
- ③ PC画面下方に表示されるチャット機能の使用（聞き取れない語彙や表現を文字テキストで確認するために使用）

授業外英語学習の実践環境として選定したオンライン英会話スクールの利用可能時間帯は 15:00～24:55 である。この時間帯であれば日本人大学生の授業外学習に活用できることを確認した上で，学習実践環境として採用することを決定した。他の利点としては，1レッスンごとの予約が可能であるため，学生の自主性に基づいた授業外英語学習環境として適切であることがあげられる。授業外英語学習を実践する上での利点としては，特定受講者グループのみの学習履歴を記録するシステムにより協力者の学習履歴データを自動的に記録できることがあげられる。このオンライン英会話スクールを使用することで，協力者の自己申告に依存せずに，授業外英語学習における客観的な学習データの収集が可能になった。この対人志向型授業外英語学習の実践環境の概要を 図 4-1 に示す。

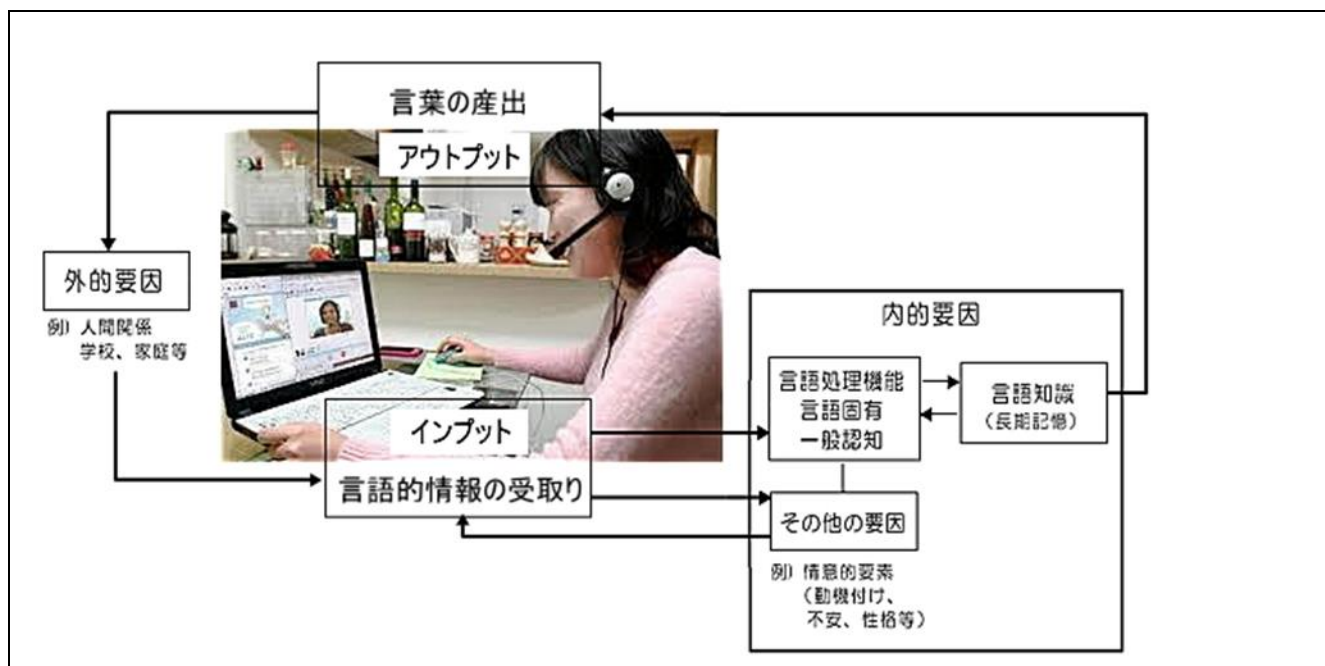


図 4-1 対人志向型授業外英語学習の実践環境

(大和・他 2005, SKY TALK®より引用)

4. 2. 授業外の対人志向型英語学習影響に与える要因に関する実践

4. 2. 1 本学習実践の目的

オンライン英会話スクールを授業外英語学習の環境とした本実践では，対人志向型

英語学習記録データの収集に加えて、事前質問紙調査と事後インタビュー調査を実施する。

一連の調査をもとに、本学習実践の目的は、前章で明らかになった対人志向型英語学習に影響を及ぼす英語熟達度の高低という要因に加えて、対人志向型英語学習実践の有無に影響を及ぼすさまざまな要因を明らかにすることである。

以下に、本学習実践の概要、方法、手順について説明する。

4.2.2 対人志向型授業外英語学習の実践概要

対人志向型の授業外英語学習に影響を与える要因を抽出するために、オンライン英会話システムを利用した協力者の学習履歴データを客観的・自動的に記録するシステムを用いて行った。このシステムは、オンライン英会話スクールの協力を得て、既存の学習履歴記録システムを使用しつつも、本実践の協力者のデータのみを蓄積できるようにカスタマイズされた。本実践では、日本のY大学の英語関連の授業履修者に、3週間にわたってオンライン英会話スクールのシステムを開放し、授業外の任意の時間に任意の場所で、強制されることなく自由にアクセスできる環境を提供した。つまり、本実践では、正課の授業以外の時間と場所における対人志向型の英語学習について、客観的な学習履歴データを収集することが可能となった。

本学習の実践に先立って実施する事前質問紙調査では、詳細な学習ストラテジー、スピーキング不安感、動機づけ、学習目標を含む、対人志向型の英語学習の実践に影響を及ぼす要因を明らかにする。実践終了後に実施する事後インタビュー調査では、学習者の視点から、学習の実践・非実践に影響を与える要因を明らかにする。

事前質問紙調査、対人志向型英語学習実践、学習履歴の分析、事後質問紙調査、インタビュー調査を含む本実践全体の流れを図4-2に示す。本章の後半では、一連の対人志向型授業外英語学習の実践過程の結果を量的・質的の両側面から総合的に考察し、効果的な学習支援の可能性を論じた。

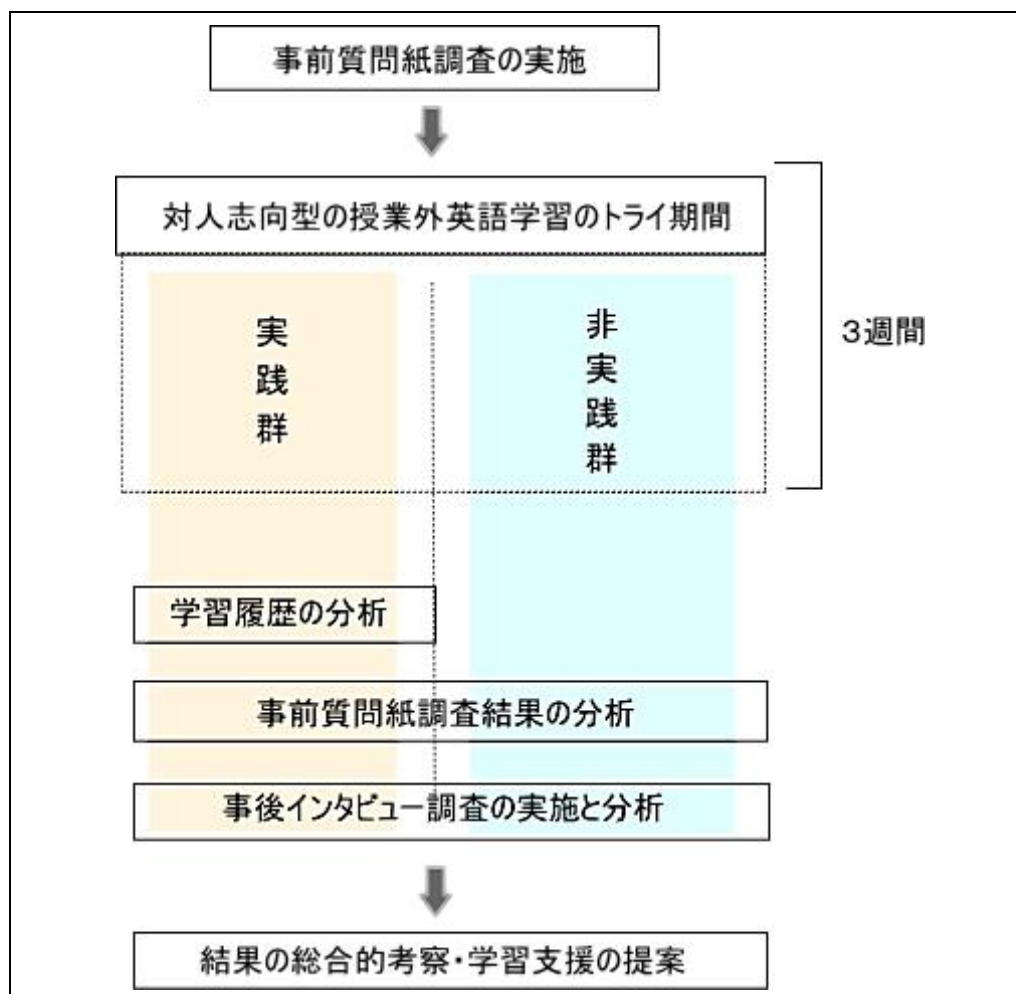


図 4-2 対人志向型の授業外英語学習の実践手順

4.2.3 オンライン英会話システムの概要

本実践で使用したオンライン英会話システムは、インターネットに接続できる環境と音声通話可能なウェブカメラがあれば、学習者は時間と場所の制約を受けず、授業外に英語話者である講師との口頭でのやり取りが可能となる。1レッスンは、25分間で構成されている。学習者は、まず、システムに個人情報を入力して利用登録を行う。その後、講師一覧から講師を選択する。講師一覧では、その講師の学歴、教歴、自己紹介、趣味などを閲覧できる。なお、短編の動画でレッスン風景を公開している講師もいるので、講師選択の参考にできる(図 4-3)。

The screenshot displays a user interface for selecting teachers. At the top, there are navigation buttons: 'マイページトップ', '時間帯から選ぶ', and '検索条件から探す'. Below this is a grid of teacher profiles. Each profile includes a photo, a name, a rating (e.g., 5pt, 4pt), and a '講師詳細' (Teacher Details) button. The profiles are categorized as 'Native' or 'Native 日本語可' (Native Japanese speaking). On the right side, a detailed view of a teacher, Zoraida Ramos, is shown. This view includes her name in English and Japanese, her gender (female), her university (Manila University), and her interests (Reading, Basketball). A video introduction is also provided, with a play button and a progress bar. The video title is 'Zoraida Ramos' and it is part of a course titled '2011100111 Zoraida Ramos'.

図 4-3 講師選択に関するページ

(SKY TALK®より引用)

学習者は特定の講師を選択した後、スケジュールを確認し、レッスンを予約する。大部分の講師は、英語が公用語とされ、日本との時差がわずか1時間のフィリピンに在住している。そのため、対人志向型授業外英語学習の実践におけるレッスンの予約可能時間帯は、日本時間の15:00~24:55という長時間に及んでいる(図4-4)。ゆえに本実践では、日本人大学生の正課授業後、あるいは、部活動、アルバイト等の課外活動後の時間帯や週末に、対人志向型英語学習が可能な環境が整備されている。



←1レッスンは25分間で構成

←「済」印は他者が既に予約済

←レッスンの予約可能時間帯は15:00~24:55で構成され、日本人大学生の正課授業後、部活動、アルバイト等の課外活動後の時間帯、週末にも学習可能な環境を構築

図 4-4 授業外の対人志向型英語学習の予約ページ

(SKY TALK®より引用)

初回のレッスンでは、簡単な選択式の語彙テストと講師との会話を通して、講師側で学習者の英語レベルを把握する。その後、お互いの自己紹介等の会話が行われる。2回目のレッスンからは、学習者のニーズに応じて、講師との学習が進められる。主なパターンは2種類あり、ひとつは、フリートークと呼ばれる、学習者と講師が自由に口頭でのやり取りを双方向に行うものである。例えば、お互いの趣味の話や、将来の職業、文化や生活様式の相違など、学習者が提案する話題や講師側から推奨される話題がフリートークの内容である。もうひとつは、補助教材を利用した学習である。補助教材とは、短編のニュース記事を利用したリーディング教材や、短い動画のニュース番組など、講師側が準備したものである。例えば、リーディング教材では、記事を読んだ後に、内容の確認や質疑を口頭でやり取りする。あるいは、動画を視聴した後で、内容の確認や質疑のような口頭でのやり取りをする(図 4-5)。



図 4-5 学習のパターンと過程

(SKY TALK®より引用)

したがって、本実践では、学習者は主体的に自身のレッスンを予約し、講師とのやり取りの中で学習内容を決定し、学習を進めていく。一連の過程を図 4-6 に示す。

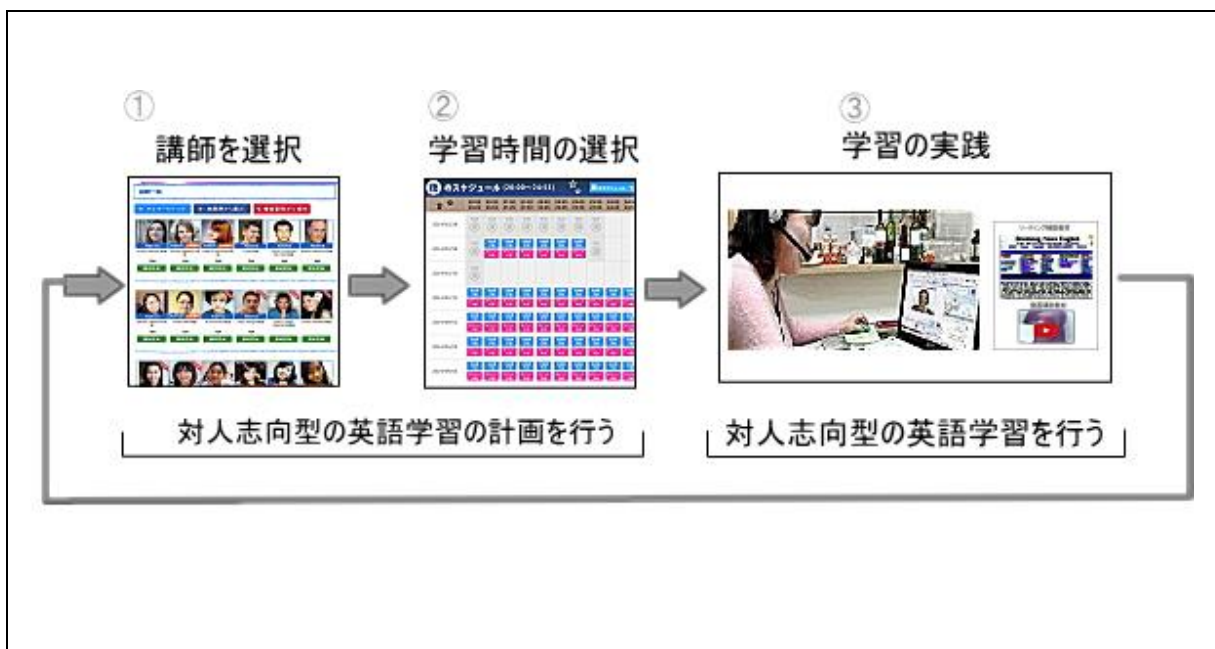


図 4-6 本実践における授業外の対人志向型英語学習の過程

(SKY TALK®より引用)

4.2.4 対人志向型の授業外英語学習のデータ収集

前項でオンライン英会話教材の概要を学習者側の視点から説明した。本項では、管理者側の視点から、協力者の授業外学習データの収集方法と収集可能な学習データの種類について述べる。

管理者のページは、学習者全員を概観するページ（図 4-7）と個々の学習者の学習記録データを表示するページ（図 4-8）で構成されている。学習者全員を概観するページでは、学習者の ID、名前、ニックネーム、skype_ID、メールアドレス、レッスン予約用ポイント、最終ログイン日時を確認できる。また、「詳細」をクリックすると、学習者の自己紹介を確認でき、「レッスン履歴」をクリックすると、個々の学習者のレッスン受講日時、学習内容、講師からのフィードバックなどを確認できる。

ID	名前	ニックネーム	skype id	メール	残ポイント	最終ログイン日		
11877	eburish	abu_jax	eburish4009	eburish10300@yahoo.com	7	2014-02-19 21:23	詳細	レッスン履歴
11858	teki_joo	teki_joo	teki_joo303	teki_joo@wellsfargo.jp	7	2014-02-17 18:53	詳細	レッスン履歴
11828	hirotaka_suda	hirotaka	hirotaka14651	hirotaka6649@gmail.com	7	2014-02-19 23:11	詳細	レッスン履歴
11827	BLANK_DATA	BLANK_DATA	BLANK_DATA	hirotaka6649@gmail.com		2014-02-12 08:19	詳細	レッスン履歴
11823	kawaguchi miare	miare	kawaguchi0000	miare0000@gmail.com	7	2014-02-19 18:23	詳細	レッスン履歴
11805	Yanato Tanakai	Yanato	yanato0443	yanato443@gmail.com	7	2014-02-11 13:18	詳細	レッスン履歴
11808	MAEZAWA RYO	RYO	maezawa0443	maezawa0443@gmail.com	7	2014-03-18 15:47	詳細	レッスン履歴
11807	KIYOSHI OOKI	KIYOPON	kiyoshi0207	kiyoshi0207@gmail.com	7	2014-03-26 13:43	詳細	レッスン履歴
11806	NAONAEYAR ALTANBAGANA	NAONAE	naonae0615	naonae0615@gmail.com	7	2014-02-18 13:35	詳細	レッスン履歴
11804	Shibata Hidenori	Hidenori	shibata0615	shibata0615@gmail.com	7	2014-02-15 13:43	詳細	レッスン履歴

図 4-7 学習者全員を概観するページ

(SKY TALK®より引用)

個々の学習者の学習記録データを表示するページには、受講日時、講師名、レッスンを受ける際の使用ポイント、英語レベル、使用教材が記録されている。使用教材については、リーディング補助教材の題名や、Web上のニュースサイトや動画の題名と URL が記録されている。また、使用教材欄に講師からのフィードバックが加筆されている場合もある（図 4-8）。

これらのデータは、各学習者がレッスンを受講した際に、システムにより自動的に記録され、継続的に蓄積される。ゆえに、本実践では、授業外の対人志向型の英語学習について、その実施日時や内容を、学習者の自己申告ではなく、システム上の自動記録機能と、学習者と対話した講師からのフィードバックをも活用することにより、

客観的で正確なデータ収集が可能になっている。このようにして収集した一連の学習記録と、事前の質問紙調査により把握した学習者の特性、事後のインタビュー調査により得られた定性的データを相互に比較することで、授業外の対人志向型の英語学習に影響を与える要因を明らかにする。

受講履歴

CSVダウンロード

受講日時	講師名	使用ポイント	英語レベル	使ってる教材
2014/02/18 24:50	Suzanne Anne Carina Santos (J) 先生	1ポイント	Beginner	Animals and Pets http://skytalk.co.jp/lesson_plan/2_Quotion-Con/2_Animals_and_Pets.pdf
2014/02/18 24:10	Suzanne Anne Carina Santos (J) 先生	1ポイント	Beginner	Animals and Pets http://skytalk.co.jp/lesson_plan/2_Quotion-Con/2_Animals_and_Pets.pdf
2014/02/18 23:10	Pearl Steffi Alfonso (J) 先生	1ポイント	Beginner	questions for conversation Lesson 1 airplane *yoshi-san has a great sense of humor. fun to talk with. well done :)
2014/02/18 22:30	Pearl Steffi Alfonso (J) 先生	1ポイント	Beginner	questions for conversation Lesson 13 vacation *yoshi-san can answer the questions well. keep it up :)
2014/02/18 22:00	Jan Beatric Willson (J) 先生	1ポイント	Beginner	http://skytalk.co.jp/lesson_plan/1_Describe_The_Picture/Lesson_2.pdf http://skytalk.co.jp/lesson_plan/1_Describe_The_Picture/Lesson_3.pdf
2014/02/18 21:00	Lizmie Beth M Galat (J) 先生	1ポイント	Beginner	DESCRIBE THE PICTURE LESSON 1 http://skytalk.co.jp/lesson_plan/1_Describe_The_Picture/Lesson_1.pdf -up to pick Good try. Please learn more vocabulary to better express yourself. See you!
2014/02/18 20:00	Roselyn Arayo 先生	1ポイント	Beginner	Level Test *Yoshi-san, you're good in reading skill but I suggest that you practice more in grammar and speaking. Well done!!!

図 4-8 個々の学習者の学習記録データを表示するページ

(SKY TALK®より引用)

4.2.5 対人志向型授業外英語学習実践の協力者

協力者は、海外経験の有無を質問紙で確認して、留学・海外生活経験のない日本人大学生に限定した。協力者は、2013年度後期に東北地域の国立Y大学で初年次の選択科目として開講された教養科目『英語習得法』の履修者53名(TOEIC®IP平均スコア:518点)で、平均年齢は18歳で、男性27名、女性26名であった。この授業では、通常の必修英語のように読み・書きを中心とせず、第二言語習得と教育工学の観点に基づく英語習得の理論的背景や知識に関する講義を、演習形式と外部講師による招聘授業により行った。開講期間は、2013年10月～2014年2月初旬の間で、週1回開講の全15回の講義で構成されている。2014年1月末の授業では、本実践で使用したオンライン英会話システムの運営責任者を招聘し、協力者はシステムの概要、使い方、実社会での企業や社会人がシステムをどのように利用して学習に励んでいるかについて説明を受けた。また、授業開講期間終了後の2014年2月初旬から下旬に本システムに

自由にアクセスして学習できる期間を設定していること、学習への参加の有無は授業の成績に一切関係ないことを伝達した。

4.2.6 対人志向型授業外英語学習の実践方法

本実践の目的は、対人志向型の授業外英語学習に影響を与える要因を明らかにすることである。この実践は、学習者要因を把握するための事前質問紙調査、システム利用中の学習履歴の収集、および事後インタビュー調査の3段階で構成される。各段階で収集したデータを照合し、システムを利用した授業外の対人志向型英語学習の実践・非実践に影響を与える要因を抽出した。

事前質問紙調査は、設問1:学習ストラテジー(50項目)、設問2:英語スピーキング不安感(9項目)、動機づけ(4項目)、学習目標(2項目で構成される。設問1,2は、5件法(1:全くあてはまらない~5:とてもよくあてはまる)のリッカートスケールを採用し、該当する項目を選択してもらった。

学習ストラテジーは、事前質問紙調査の設問1に50問を設定した(表4-2)。それらは、1.記憶ストラテジー(9項目)、2.認知ストラテジー(13項目)、3.補償ストラテジー(6項目)、4.メタ認知ストラテジー(8項目)、5.情意ストラテジー(6項目)、6.社会ストラテジー(6項目)の6種類の学習ストラテジーで構成されている。

表 4-2 オックスフォード (1994) SILL for EFL Version.7

Q1	英語で既にしていることと新しく学習したことの関係を考える
Q2	覚えやすいように文の中で新語を使う
Q3	単語を覚えるために、新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける
Q4	単語が使われている場を心に描いて新語を覚える
Q5	新語を覚えるのに韻を使う
Q6	新語を覚えるのに単語カードなどを使う
Q7	新語を身体で表現して覚える
Q8	授業の復習をよくする
Q9	新語を覚えるのにその語のあった本のページ、黒板、あるいは道路標識などの位置を記憶しておく
Q10	新語を数回書いたり言ったりする

Q11	英語のネイティブスピーカーのように話すように心がける
Q12	英語の発音練習をする
Q13	知っている単語を色々な文脈で使う
Q14	積極的に英語で会話を始める
Q15	英語のテレビ番組や英語の映画を見る
Q16	英語で読むのが楽しい
Q17	英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く
Q18	英語で小節をまずスキミングし、再び前に戻って注意深く読む
Q19	英語の新語に似た語を自国語の中に探す
Q20	英語の中にパターンを見つけようとする
Q21	難しい英単語は分解して意味を知ろうとする
Q22	逐語訳はしないように心がける
Q23	読んだり聞いたりしたことを英語で要約する
Q24	知らない語を理解しようと心がける
Q25	英語での会話中適切な語が思い浮かばないとき、ジェスチャーを使う
Q26	英語での会話中適切な語が分からないとき新語を作る
Q27	英語を読むとき、一語一句調べない
Q28	他の人が次に英語で何をいうか推測しようと心がける
Q29	英語の単語が思い浮かばないとき、同じ意味を持つ語や句を使う
Q30	いろいろな方法を見つけて英語を使うように心がける
Q31	自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する
Q32	他の人が英語を使っているときは集中する
Q33	優れた英語学習者になるためにはどうしたらよいか心掛ける
Q34	スケジュールを立て英語の学習に十分時間をあてる
Q35	英語で話しかけることのできる人を探す
Q36	できるだけ英語で読む機会を探す

Q37	英語の技能を高めるための明確な目標がある
Q38	自分の英語学習の進歩について考える
Q39	英語を使うのに自信がないときは、いつもリラックスするように心がける
Q40	間違いを恐れず英語を話すよう自分を励ます
Q41	うまくいったとき自分を褒める
Q42	英語を勉強しているときや使っているときに緊張しているか神経質になっているか気づく
Q43	その都度計画表などに自分の感情などを書き留める
Q44	英語を勉強しているときに、自分がどう感じているか他の人に話す
Q45	英語が分からないとき、ゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもらう
Q46	話しているとき、英語のネイティブスピーカーに間違いを直してもらう
Q47	他の人と英語の練習をする
Q48	困ったとき、英語のネイティブスピーカーからの助けを求める
Q49	英語で質問する
Q50	英語話者の文化を学ぶように心がける

対人志向型の英語学習に関する心理的要因については、日本人英語学習者のスピーキングの不安感を測ることに適切と考えられる磯田(2008)の9項目を使用した(表4-3)。

表 4-3 スピーキング不安感 (磯田 2008)

設問	質問項目
1	私が話す英語が、相手に伝わらないと思う
2	私は人と英語を話すとき、緊張する
3	私はできれば人と英語で話したくない
4	私は今の英語力では英語を話すことはできないと思う
5	私は人と英語で話す時、どきどきする
6	私は人と英語で話すことは避けたい

7	私は英語で話して自分が考えていることを相手に伝えることができないと思う
8	私は人と英語で話す時リラックスしている（反転処理）
9	私は英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしたい

次に、英語学習の内的・外的動機づけについては、小嶋(2010)の4項目(表 4-4:設問 1-4)と学習目標の志向性に関する2項目(表 4-4:設問 5-6)の設問を使用した(表 4-4)。

表 4-4 動機づけ・学習目標 (小嶋 2010)

	質問項目
1	英語を勉強するのは楽しい
2	英語話者と英語で話してみたいと思う
3	現代社会では英語は勉強しなければならない
4	TOEIC や TOEFL で良い点数をとりたい
5	英語を学習する明確な目標がある
6	将来英語を使う職業に就きたい

学習履歴の収集では、事前質問紙結果と照合するために必要な協力者の氏名に加えて、学習を实践した協力者の、英語レベル、学習日時、学習回数、講師が記録した使用教材の種類と概要、講師によるフィードバックやコメントを集めた。

事後インタビュー調査では、実践群・非実践群の双方に、電子メールおよび授業用 SNS で協力者を募り、協力を得られた協力者を対象に実施した。インタビューでは、実践・非実践の理由、および、システムにアクセス可能な期間における授業外英語学習に対する心理状況を把握した。加えて、実践群から詳細な学習内容、困難点について、半構造化インタビューにより聞き取った。

4.2.7 対人志向型授業外英語学習の実践の手順

学習の実践環境であるオンライン英会話システムが利用可能になる前の最終授業において事前質問紙を配布し、この授業の履修生全員に一斉に記入してもらった。対人志向型授業外英語学習の実践は、2014年2月初旬から下旬にかけて、オンライン英会話スクールのシステムを3週間にわたって協力者に開放し、授業外に自由にアクセスできる環境を提供して実施した。本学習の実践に用いた授業外英語学習環境の正規授業からの独立性を担保するため、学習を強制するような指示は一切行わなかった。ただし、協力者からシステムにログインする方法の問い合わせや、ウェブカメラの貸し出しの要請があった場合は、それらの要望に対応した。

2014年2月下旬に、オンライン英会話スクールのシステムに協力者がアクセスできる環境を終了し、学習者管理のページ(前項 図 4-7, 図 4-8)の記録に基づいて学習の実践者と非実践者を識別し、事前質問紙結果の各種要因と照合した。なお、本調査では、「英語習得法」授業履修者のうち、一度でも実際にオンライン英会話スクールの講師との会話を行った者を「実践者(実践群)」, それ以外を「非実践者(非実践群)」と定義した。

また、事後インタビュー調査は、調査の目的、概要、個人情報保護を明記したEメールおよび授業用SNSを実践群、非実践群を含む全ての協力者に送付し、協力を得られた協力者のみを対象に実施した。インタビューで収集したデータをテキストに書き起こし、修正版グランデッドセオリー(M-GTA)の手順に従って、定性データ分析ソフトを使用して内容分析を実施した。最終的には事前質問紙調査、学習履歴、事後インタビュー調査のそれぞれの結果を照合し、混合研究法による考察とモデル化を行なった。この過程で、授業外の対人志向型英語学習に影響を与える要因を総合的に検証した。並行して、学習支援に繋がると考えられる要因について考察した。

4.3 結果と考察

事前質問紙調査の回答者(授業履修生)53名のうち、オンライン英会話スクールのシステムを利用した授業外対人志向型英語学習の実践者は13名、非実践者は39名であった。授業履修生のうち、事前質問紙調査でTOEIC®IPスコアの記述があった実践者12名を実践群、オンライン英会話を実践しなかった31名を非実践群とした。以下では、学習の実践群と非実践群の2群を基軸に、事前質問紙調査結果から抽出された授業外の対人志向型英語学習に影響を与える要因を考察する。なお、統計分析における検定は、特に記載のない限り有意水準5%で帰無仮説を棄却した場合に有意差がある

とみなし、有位水準 10%で帰無仮説を棄却した場合は有意傾向が認められるとみなした。

4.3.1 英語熟達度と授業外の対人志向型英語学習

まず、授業外の対人志向型の英語学習に影響を与える要因として第3章で明らかにされた、英語熟達度について分析を行った。実践群と非実践群の英語熟達度を TOEIC® IP スコアを用いて分析した結果、実践群のスコアの平均値が高いことが明らかになった。また、双方の群のスコアをウェルチ(Welch)検定で比較したところ、有意差が見られた(表 4-5)。この結果から、英語熟達度の高低が、授業外における対人志向型の英語学習の要因として考えられることが、本実践においても明らかになった。

表 4-5 群別英語熟達度質問紙結果

英語熟達度	実践群		非実践群		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
TOEIC® IP スコア	570	81.76	497	90.37	2.35*

$p^* < .05^*$

4.3.2 学習ストラテジーと授業外の対人志向型英語学習

まず、個々の学習ストラテジーの種類ごと(1.記憶ストラテジー, 2.認知ストラテジー, 3.補償ストラテジー, 4.メタ認知ストラテジー, 5.情意ストラテジー, 6.社会ストラテジー)に、ウェルチ検定により実践群と非実践群の比較を行った。その結果、4.メタ認知ストラテジーと 6.社会ストラテジーの平均値について、実践群と非実践群に有意差が見られた(表 4-6)。すなわち、実践群は非実践群と比較してメタ認知ストラテジーの使用に長けており、学習を計画・実践し、自己の学習の位置づけや評価ができていく傾向が見られた。また、実践群は、学習時の必要に応じて社会ストラテジーを使用し、他者に質問をしたり、助けを求めていることが分かった。

次に、有意差が確認されたメタ認知学習ストラテジーと社会ストラテジーを形成している質問項目ごとに、ウェルチ検定を行い、その後、ボンフェローニ(Bonferroni)補正を行った結果、個別の質問項目では、実践群と非実践群の平均値に有意差が見られなかった。次項以降でそれらについて説明する。

表 4-6 群別学習ストラテジー種別質問紙結果

種類	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
1	記憶ストラテジー	3.32	1.01	3.23	1.05	0.72
2	認知ストラテジー	3.65	0.97	3.47	0.95	0.74
3	補償ストラテジー	3.96	0.90	3.68	0.84	1.40
4	メタ認知ストラテジー	3.97	0.78	3.49	0.86	0.01*
5	情意ストラテジー	3.40	1.06	3.01	0.17	0.59
6	社会ストラテジー	3.67	1.06	3.13	0.17	0.02*

$p < .1^+$ $p < .05^*$ $p < .01^{**}$

4.3.3 メタ認知ストラテジー

メタ認知ストラテジーは、自律的な英語学習の実践に特に重要な働きをすると指摘されている。メタ認知ストラテジーの質問項目は9項目で、実践群と非実践群の差をウェルチ検定で比較し、ボンフェローニ補正を行った結果、平均値に有意な差は見られなかった（表 4-7）。

表 4-7 群別メタ認知ストラテジー質問紙結果

メタ認知	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
4-1	いろいろな方法を見つけて英語を使うように心がける	4.00	0.56	3.68	0.82	0.17
4-2	自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	4.33	0.62	3.84	0.68	0.34
4-3	他の人が英語を使っているときは集中する	4.42	0.64	4.10	0.59	0.16
4-4	優れた英語学習者になるためにはどうしたらよいか心掛ける	4.00	0.82	3.58	0.72	0.16
4-5	スケジュールを立て英語の学習に十分時間をあてる	3.58	0.49	3.00	0.84	0.16

4-6	英語で話しかけることのできる人を探す	3.67	0.85	2.81	1.23	0.02
4-7	できるだけ英語で読む機会を探す	3.42	0.95	3.39	1.09	0.93
4-8	英語の技能を高めるための明確な目標がある	4.08	1.04	3.48	1.01	0.12
4-9	自分の英語学習の進歩について考える	4.25	0.72	3.55	0.66	0.01

$p < .006^{**}$

4.3.4 社会ストラテジー

社会ストラテジーは、目標言語で他者と協同で学ぶ方略である。オックスフォード(1994)では、社会ストラテジーは、他者と協同する恩恵から、「肯定的相互依存(Positive Interdependence)」をもたらし、自尊心の高揚や自信と喜びの増加を導き、言語上のエラーに対する多くのフィードバックが得られ、言語機能の多様な使用について学ぶことができるため、学習上の利益が大きいとされている。しかしながら、社会ストラテジーの各質問項目について、実践群と非実践群の平均値をウェルチ検定で比較し、ボンフェローニ補正を行った結果、有意差は認められなかった(表 4-8)。

表 4-8 群別社会ストラテジー質問紙結果

社会	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
6-1	英語が分からないとき、ゆっくり話してもらおうか、もう一度言ってもらおう	4.25	0.60	4.32	0.64	0.74
6-2	話しているとき、英語のネイティブスピーカーに間違いを直してもらおう	3.17	0.97	2.48	0.95	0.06
6-3	他の人と英語の練習をする	3.75	0.72	3.03	1.14	0.02
6-4	困ったとき、英語のネイティブスピーカーからの助けを求める	3.50	0.96	2.68	1.06	0.03
6-5	英語で質問する	3.67	0.75	2.94	1.05	0.02

6-6	英語話者の文化を学ぶように心がける	3.67	1.11	3.32	1.09	0.39
-----	-------------------	------	------	------	------	------

$p < .008^{**}$

4.3.5 対人志向型の授業外英語学習に影響を与える学習ストラテジー

前節では、授業外の対人志向型英語学習に影響を与える要因の一つとして、学習ストラテジーを検討した。

その結果、50問の各設問には有意差は認められなかったが、ストラテジーの群別の分析においては、メタ認知ストラテジーと社会ストラテジーにおいて、実践群と非実践群の平均値に有意差が認められた。このことから、メタ認知ストラテジーの特徴と考えられる「学習の進捗を把握する力」、「学習を計画し実践する力」などが、対人志向型英語学習の実践に影響を及ぼす要因と考えられる。また、メタ認知ストラテジーは、自身の学習の進歩や学習の位置づけを把握できることが考えられるため、実践群においては、対人志向型英語学習の価値や、学習後の成果、学習の進捗に期待が持てるがゆえに、学習の実践に結びついたとも解釈できる。また、メタ認知ストラテジーに含まれる英語で話せる他者を探す行為については、テキスト中心の英語学習の対極に位置する行為と考えられる。すなわち、対人志向型の実践群では、学習の遂行時に、目標言語を他者とどのような状況で使用するのかが想定されているのではなかろうか。言葉を変えると、実践群では、学習の遂行時に他者性が想定され、常に他者とのインタラクションが想定されているということである。

社会ストラテジー群においても有意差が確認されたことから、社会ストラテジーの特徴である、質問する力、協同する力、助けを求める力が、対人志向型の学習実践を促す要因であることが考えられた。これは、八島(2003)が指摘する「コミュニケーションを目的とした外国語の使用は、対人行動である」という見解と一致している。

なお、社会ストラテジーに含まれる、他者に間違いを直してもらおう方略や、他者と一緒に練習をする、英語で質問をするといった、他者性をともなう方略は、当然のことながら回答やフィードバックを他者から得ることになる。これは、文字中心学習のフィードバックとは異なり、定型的な回答ではなく、その場その時、または相手の立場等、コミュニケーションのコンテキスト(文脈)に依存し、流動的で多様なフィードバックを受けることになる。このような社会性を包含する方略で得られる目標言語の学習は、問題や課題に対する正答を他者とのやり取りの中で発見し、また、自己の解釈・内省過程の中で見出していくものである。このような社会的な学習方略の使用は、

対人志向型英語学習の実践に大きな影響を及ぼす要因と推察されることが、一連の分析結果から示唆された。

4.4 英語スピーキング不安感と授業外の対人志向型英語学習

コミュニケーションを目的とする外国語の使用では、話者は少なからず不安感を抱くことを、先行研究が示している。例えば、磯田(2008)、八島(2003)は、日本人大学生を対象にした研究から、対人不安の高い学習者にとって、外国語の使用は不安を高めることを示している。また、八島(2003)は、流暢でない外国語を使うことと、周囲の評価を意識することで、学習者の不安が引き起こされると主張している。前項で論じた学習ストラテジーでは、自己の学習を評価し、学習の実践に移行させるメタ認知ストラテジー、他者と対峙するための具体的な行動を起こす社会ストラテジーなど、対人コミュニケーションに関係する方略群が対人志向型英語学習に影響を及ぼす要因であることが明らかになった。本項では、これらの知見と関連する目標言語の口頭産出における不安感について、精緻な分析を実施した。英語スピーキング抵抗感尺度は、磯田(2008)が日本人英語学習者を対象に実施した一連の英語使用不安の研究から導き出されたスピーキングに特化された質問項目である。本研究では、このスピーキング抵抗感尺度を用いて、授業外の対人志向型英語学習の実践との関係を分析した。

スピーキング抵抗感尺度は、9項目で構成され、実践群と非実践群の平均値をウェルチ検定により比較したところ、ストラテジー群として有意差が見られた(表 4-9)。

表 4-9 群別英語スピーキング不安感に関する質問紙結果

心理要因	実践群		非実践群		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
スピーキング不安感	2.87	1.01	3.57	0.99	0.01**

$p < .1^+$ $p < .05^*$ $p < .01^{**}$

次に、英語スピーキング不安感を構成する 3 つの小項目(1. 認知, 2. 不安, 3. 回避)について、実践群と非実践群の差をウェルチ検定で比較し、ボンフェローニ補正を行った結果、不安感の小項目の中でも回避(英語で話すことを避けようとする不安)において、有意な差が見られた(表 4-10)。

表 4-10 群別英語スピーキング不安感の小項目の結果

	スピーキング不安感の小項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
1	認知： 自己の英語で話す能力の不安 [質問項目 1, 4, 7]	2.86	0.86	3.62	0.97	0.11
2	不安： 英語を話すことに対する不安 [質問項目 2, 5, 8]	3.53	1.05	4.00	0.92	0.07
3	回避： 英語で話すことを避けようとする 不安 [質問項目 3, 6, 9]	2.22	1.14	3.09	1.07	0.01**

$p < .016^*$ $p < .01^{**}$

このことから、非実践群は、実践群と比べて、英語で話す行為を回避しているといえる。一方、自己の英語で話す能力の不安と、英語で話すことに対する不安は、実践群においても確認できていることから、不安感を抱きつつも、目標言語を使用して他者と対峙できることが、対人志向型英語学習の実践に影響することが考えられる。

前項で論じた学習ストラテジーでは、自ら他者に関与するために用いる社会ストラテジーに含まれる方略の使用が実践群で見られたが、英語スピーキング不安感では、非実践群において、恒常的な不安感、緊張感、自己の英語能力に対する否定的な観念や低い自己効力感が、本学習実践への参加、すなわちオンライン英会話スクールのシステムを用いた対人志向型英語学習の実践を遠ざけた可能性があるということが明らかになった。

次に、有意差が確認された回避の質問項目ごとに、ウェルチ検定を行い、その後、ボンフェローニ補正を行った結果、個別の質問項目では、(9)私は英語で話さなければならない時はできるだけしゃべらないようにしたい、において有意な差が見られた(表 4-11)。

表 4-11 英語スピーキング不安感(回避)の質問項目の結果

回避	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
3	私はできれば人と英語で話したくない	2.08	1.19	3.07	1.15	0.03
6	私は人と英語で話すことは避けたい	2.50	1.44	3.06	1.16	0.26
9	私は英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしたい	2.08	0.64	3.13	0.87	0.00**

$p < .025^*$ $p < .01^{**}$

不安感に関するこれらの分析結果から、とりわけ非実践群は、目標言語の口頭での産出、および、他者と英語で話すことを避けたいという意識を、本学習の実践前からもっていたことが明らかになった。英語熟達度の低群に位置する協力者が実践群に位置し、逆に、高群の協力者が非実践群に位置するという事例も散見されるが、ここでは英語熟達度以外の要因が影響したとも考えられる。すなわち、対人志向型英語学習の実践では、自己の現在の英語力を肯定的にとらえ、自己効力感を高める必要があることを示唆する証拠が得られた。また、非実践群では、目標言語で他者と向き合う機会から逃避する傾向にあることを示唆している。

4.5 動機づけ、学習目標と授業外の対人志向型英語学習

前項までの分析結果から、学習ストラテジーやスピーキング不安感が、授業外の対人志向型英語学習の実践に影響を与える要因であることが分かった。

本項ではさらに、動機づけと学習目標の影響について分析する。まず、小嶋(2010)を参考に、英語学習に対する内的動機づけ(2項目)、外的動機づけ(2項目)を調査す

る4項目と、英語学習目標の明確さ(1項目)と英語学習の職業志向(1項目)を調査する2項目の質問を事前質問紙調査に含めた。本学習の実践後、実践群と非実践群の平均値の平均値をウェルチ検定により比較したところ、内的動機づけと外的動機づけには有意差は見られなかった(表4-12)。

表4-12 群別動機づけ質問紙結果

	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
1	内的動機づけ	4.33	0.88	4.02	0.13	1.86
2	外的動機づけ	4.79	0.42	4.52	0.11	0.52

$p < .025^*$

一方、学習目標の明確性を問う1項目(英語を学習する明確な目標がある)で、実践群と非実践群の平均値に有意差が確認された(表4-13)。これらの結果から、実践群は、非実践群より明確な英語学習目標を持つ傾向が高いことが示された。

表4-13 学習目標質問紙結果

	質問項目	実践群		非実践群		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
1	英語を学習する明確な目標がある	4.58	0.64	3.84	0.92	0.02*
2	将来英語を使う職業に就きたい	4.08	1.04	3.32	0.10	0.39

$p < .1^+$ $p < .05^*$ $p < .01^{**}$

4.6 授業外の対人志向型英語学習に関するインタビュー調査

前項の調査結果は、授業外の対人志向型の英語学習影響を与える学習ストラテジー・スピーキング抵抗感、動機づけや学習目標の志向性について明らかにした。それぞれの要因は、学習の実践、非実践に影響した要因として位置づけられたが、本研究で得られた知見を実際の学習支援に生かすためには、学習の開始から終了までのプロセスに沿ったデータを収集することが必要である。学習のプロセスは、辰野(1997)、

大和・他(2005)らの、学習の計画、学習の実践、学習の事後の内省と評価という時系列に基づく3区分を参考に、実践群、非実践群を含む本学習の協力者に、事後インタビュー調査への協力を募った。

4.6.1 事後インタビュー調査の概要と分析方法

事後インタビュー調査は、本学習実践の協力者として選定された53名の英語習得法の授業履修生のうち、事前質問紙調査表にEメールアドレスの記載があった36名に調査協力を募り、承諾が得られた12名(実践群7名、非実践群5名)を対象に行った。協力者ごとに、約30~40分間の半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューは、主に教育学、心理学など多様な分野で用いられる調査法の一つで、調査対象が特定の行動について、どのように感じ、考え、行動するのかを発見するために用いられる(桜井・小林 2005)。事後インタビュー調査は、授業外の対人志向型英語学習の実践開始から終了までのプロセスに沿った行動や考え、心理状況、それらに関連する理由を学習者の観点から抽出することが必要であると判断して実施した。半構造化インタビューは、以下の質問項目を含むインタビューガイドに沿って実施した。

(1) オンライン英会話実践群では、

1-1, どうして実践しようとしたのか

1-2, どのような英語インタラクションがなされていたのか

1-3, 実践後どのような学習の振り返りを行っていたか

(2) 非実践群では、

2-1, どうして実践しようとしなかったのか(できなかったのか)

2-2, どのような要因が実践への障壁となっていたのか

2-3, 非実践についてどのような学習の振り返りを行っていたか

事後インタビューは、インタビューガイドに沿って実施した。本研究の目的である、授業外の対人志向型英語学習の実践に影響を与える要因とみなされた事項や、学習支援に繋がる可能性を有する要因が新たに発見された場合は、理論的メモに記録し、それらを後の概念化作業に反映した。

4.6.2 事後インタビューのデータ分析

事後インタビューを、録音・録画し、発話をすべて書き起こして、発話プロトコ

ル・データを作成した。データ分析には、木下(2003)による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach: 以下 M-GTA) を用いた。M-GTA は、データに密着した継続的比較分析からコーディングを行い、独自の説明概念を生成し、生成された概念の相互関係から、概念関係図を提示する質的データ分析方法である(木下 2007)。M-GTA は、教育や看護など、多様な状況下において、構造やプロセスが明らかにされていない現象について、社会的相互作用にもとづいた人間行動の予測や説明に優れているため、大学生の授業外英語学習のプロセスを明らかにする本研究の目的にふさわしいと判断した。M-GTA は、近年では看護や教育の分野を中心とした質的分析によく用いられている。M-GTA の具体的な分析手順を以下に示す。

- (1) 分析テーマの設定：発話データの深い解釈を行う。その際、データは切片化せず、発話の文脈を削がずに、ヴァリエーション（意味のまとまり）においてコーディングを行う。
- (2) 分析ワークシートの作成：分析ワークシートは、発話のヴァリエーションから概念名とその定義を考案するための作業用シートである。分析者は、発話のヴァリエーションをもとに、分析の解釈を理論的メモとして記述しながら、概念の生成を行う。概念生成の際は、類似例、対極例を考慮する。
- (3) 理論的飽和：概念の有効性を判断しながら修正・統合・カテゴリー化を繰り返し検証する。分析結果が網羅され、論理的にまとまり、新たな概念が生じなくなった段階で理論的飽和に達したと判断し、データ分析を完了する。
- (4) 概念関係図の作成：生成された概念の相互関係を研究目的に照らし合わせて、概念関係図を作成し、プロセスとして図示する（木下 2003, 2007）。

なお、本研究では、コーディングにおいて定性データ管理ソフト (MAXQDA10) を使用し、全ての分析過程において、定性データ分析の専門家から校閲を受けることで、分析過程の管理を徹底した。

4.6.3 インタビュー調査の結果と考察

抽出された概念は、全部で21個で、類似概念をグループ化した結果6つのカテゴリーに収斂した。**表 4-13** に抽出された概念のリストを示す。各カテゴリーについて、学習の事前、計画・準備段階から、学習の遂行、振り返り・評価という学習の流れを想定して考察を加える。

(I-1) 実践群：対人志向型の英語学習の実践理由

実践群では、学習のとりかかりに関する、(X1) 学習目標との一致、(X2) 英語力不足の危機感、(X3) 英語コミュニケーション機会の創出、の3概念が抽出され、それらをグループ化して「対人志向型の英語学習の実践理由」というカテゴリーを生成した(表4-14)。

表 4-14 対人志向型英語学習の実践理由の各概念と定義

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
X1	学習目標との一致	将来英語を使用する目標が、オンライン英会話を実践することと一致していた 「将来 <u>留学</u> したいので / 将来英語の <u>教員</u> になりたいので」
X2	英語力不足の危機感	実践的な英語力の不足を自己認識しているため、実際に英語を口頭でやり取りをする学習を実践しなければならないという危機感 「 <u>ちゃんとした固いディスカッション</u> みたいなものもとかなないと、 <u>やばいな</u> と思って、最近教材を使おうと思って、はい、使い始めました」
X3	英語コミュニケーション機会の創出	英語で他者と実際にコミュニケーションをとるための学習機会を自主的につくる 「 <u>英会話</u> っていうのをやってみたいと思って <u>やっぱり英会話</u> って、そういうのもやってみたいなっていうのもあってやってみたんですよ。」

まず、(X1) 学習目標との一致では、将来の留学目標や、中学・高校の英語教員免許の取得、小学校の教員、国際的な企業への就職など、実践的な英語能力の習得と、本実践で想定された対人志向型英語学習で、学習目標が一致していた。

(X2) 英語力不足の危機感では、実践的な英語力の不足を自己認識しており、実際に英語を口頭でやり取りする学習を実践しなければならないという危機感が実践に結びついた。特に、中学、高校の英語教育で、「読み・書き」中心の学習が行われているのに対し、就職サイトや先輩・卒業生から見聞きすることは、実社会で英語を「話す・聞く」能力の重要性であり、両者の溝を埋めるために、英語をアウトプットする

機会を望んでいたことが明らかになった。また、大学に入学してからも、必修の英語授業は週に1,2回のみで、内容は教科書の訳読や問題集の解答・解説が繰り返されるテキスト中心の英語教育であったため、そのようなインプット中心の英語学習しか経験したことの無い自分自身に危機感を抱いていることが、「対人志向型の英語学習の実践理由」に含まれる概念の共通要素である。

(X3) 英語コミュニケーション機会の創出では、実践群が将来の目標志向から、英語インタラクションを実践する英会話の学習機会を望んでいたことが分かった。中学生の時に、一斉授業型でのALT(ネイティブ教員の英語指導補助)の授業を数回受講したことはあったが、本実践のように、個別にじっくりと英語話者と話す機会をもてていなかったため、今回の機会を実践を決断したという文脈が明らかになった。

(I-2) 非実践群：対人志向型の英語学習の非実践理由

非実践群では、学習のとりかかり段階で、非実践につながった葛藤や躊躇などの要因と考えられる3つのカテゴリーが生成された。それらは、(Y1) 未知の他者への苦手意識、(Y2) 会話に行き詰まる不安感、(Y3) システムへの不安感で、これらをグループ化して対人志向型の英語学習の非実践理由というカテゴリーを生成した(表4-15)。

表 4-15 対人志向型英語学習の非実践理由の各概念と定義

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
Y1	未知の他者への 苦手意識	<p>初対面の他者とコミュニケーションをとることの苦手意識</p> <p>「英語習得っていうのと少し論点がずれてしまうと思うんですけど、あのう、<u>初対面の相手じゃないですか。</u>で、国籍も違う方で言語も違う方っていうので、やっぱりあのう、<u>同じ日本人の相手でも、知らない人と、僕は人見知りなので苦手なんですよ。</u>」</p> <p>「・もうなんか、普通に人見知りしちゃうんです・・・」</p>

Y2	会話に行き詰まる不安感	<p>学習中に相手との会話が途切れたり、伝えたいことが伝わらなかったり、その時点で会話が行き詰まって対処のしようがないという不安感</p> <p>「はい。あのう、その人がどうのっていうことじゃなくて、実際に何か話してみて、<u>話題が詰まったらとか、何を話しているのか伝わらなかったらという、どうしても、そのう何か、最初の一步がなかなか踏み出せなかったりとか。</u></p> <p>「そこからはもう何か、リカバリーっていうのが全然もう、思い浮かばないというか。」</p>
Y3	システムへの不安感	<p>カメラや音声の設定への戸惑いや、個人情報を入力することへの不安感</p> <p>「<u>登録の際の個人情報入力</u>が心配だったんです。テレビのニュースとかで、個人情報の流出とかよくやってるじゃないですか・・・」</p> <p>「本当に<u>使用料金が発生しないか不安</u>だったんですよ・・・」</p> <p>「<u>スカイプ使ったことなくて、もし途中で繋がらなくなっちゃたら怖い</u>じゃないですか・・・色々設定してみたけど、やっぱりわかんなくて・・・」</p>

(Y1) 未知の他者への苦手意識では、初対面の他者とコミュニケーションをとることの苦手意識が、対人志向型の英語学習の非実践理由につながったことを確認した。ここで特徴的なのは、目標言語を使用して未知の他者と会話をする事への苦手意識を抱えていることに加えて、日本語の使用場面においても、未知の他者との接触場面に対し、強い苦手意識をもっていることである。ゆえに、前項の学習ストラテジーの調査結果において、他者とのやり取りに関わる質問項目、および社会ストラテジー群での実践、非実践群の比較における有意差を生じさせた要因は、事後インタビュー調査により裏付けられた。すなわち、人見知りであるという自己認識から、初対面の他者とのインタラクションに苦手意識を抱き、それらが対人志向型の英語学習の非実践を導いたと考えられる。

(Y2) 会話に行き詰まる不安感は、学習中に相手との会話が途切れたり、伝えたいことが伝わらなかったり、その時点で会話が行き詰まって対処のしようがなくなるという不安感である。コミュニケーションの最中に生じる、①会話に行き詰る、②伝えたい内容が伝わらない、③会話の最中に、対応方法が分からなくなる、といった状況

への不安感があることが分かった。宮原(2006), 池田(2011)は, 対人コミュニケーションの特徴を, 他者との情報の送受信を同時的に行い, 相互に意味の生成を行うプロセスであると述べている。沈黙も, 理解がされていない, 補償的な情報の送受信を行う必要性を話者に提供するサイン(記号)を示す非言語コミュニケーションとして機能するので, 本来であれば, その場の状況に応じた付加的発話や, 相手の理解を確認する行為が必要であると考えられる。人間の対人コミュニケーションは, 想定外の状況への対応の繰り返しである。「未知の他者への苦手意識」というカテゴリーは, 目標言語の使用を問う以前の課題として, 他者と対峙する際のコミュニケーション方略そのものの経験や方略の不足を示唆している。

(Y3) システムへの不安感は, カメラや音声の設定への戸惑いや, 個人情報を入力することへの不安感から生成された概念である。オンライン英会話のシステムを利用する際に不安を生じさせる要因には, ①登録の際の個人情報入力, ②使用料金発生への疑念, ③スカイプ使用への不慣れ, が考えられる。個人情報については, 本実践の最中に, ベネッセコーポレーションの大規模な個人情報流出がメディアで大々的に報道され, また, クレジットカード, その他大手企業の個人情報流出が相次いでいた時期でもある。このことから, 個人名の入力を必要とするシステムへの利用登録を躊躇し, それが非実践に結びついたと推測される。また, 本実践では, システム利用料が発生しないことを事前に伝達したものの, 利用登録時の画面には, 料金の説明や, 操作に応じてクレジットカード等の登録画面が表示されるため, 不安感を導いたと思われる。その他には, スカイプの使用経験がないために, カメラや音声の接続テストに戸惑った事例も確認された。システムの操作方法や料金の支払いについては, 正規の授業で 90 分間をかけて概要の説明と使用事例の紹介を行ない, その後, 授業用 SNS に, いつでもアクセスして使用方法について情報を得られる事前準備を入念に行なったが, それでも, 教員, クラスメイト等が不在な授業外の学習環境下では, 個別の事情に対応できる学習支援の必要性が示唆された。

4.6.4 授業外の対人志向型英語学習の内容

(II-1) 実践群：対人志向型英語学習の学習内容

実践群では, 本学習に参加中に実施された英語インタラクションについて, (X4) 自己紹介, (X5) オンライン教材の活用, (X6) フリートークを含む 4 つの概念を類型化し, 学習内容というカテゴリーにまとめた (表 4-16)。

表 4-16 対人志向型英語学習の実践理由の各概念と定義

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
X4	自己紹介	<p>自分自身のことについて英語で説明をする</p> <p>「初回、一応自分の<u>自己紹介</u>ぐらいは書いてやったんで、自己紹介はすごいすんなりといったはずだったんですけど。」</p> <p>「えー、<u>自分の名前、出身、まあ、好きな物とか好きな関係の物、</u>で、相手に聞く、<u>どこ出身だとか何とかっていうことと、</u>まあ、Y大生とか、まあ、そのへんの情報・・・」</p>
X5	オンライン教材の活用	<p>オンラインで利用できる教材を活用した英語学習</p> <p>「TOEFL のスコアを伸ばしたいっていったら、それに関連するような教材を探してくれて、それを使って色々話してました・・・」</p> <p>「自分は、TOEIC のスコアをあげたくて、それで、問題集の文法のところで、わからないところがあって、それでそこを質問してみたんです・・・そしたら、こういう風に使うよって、教えてくれて・・・」</p>
X6	フリートーク	<p>学習者の興味関心にそったトピックで英語コミュニケーションが行われる学習</p> <p>「ちょっと後半のほうになってから、少し自分にも余裕出てきて、自己紹介も少し早く終わるようになってきて、<u>かつ自分の興味のある教育の話とか、</u>あと、そのときやったのは、<u>ちょっとバレンタインで、それはバレンタインの話とか、何かそういうちょっと違う質問にもいってみようかなって思って、結構教育の話はすごい深く、</u>フィン、フィリピンの教育の話と日本の教育の違いとかを、<u>話しました。</u>」</p>

(X4) 自己紹介は、全ての実践群の協力者に共通でみられた概念である。以下にインタラクションの内容と、学習過程としての位置づけに着目してこの概念について論じる。

自己紹介でのインタラクションの内容と特徴

自己紹介は、初回の対人志向型英語学習において、必然的または講師から促されて生じる学習項目である。自己紹介で、主にやり取りされる内容は、①氏名、②大学名、③学部・学科、④趣味、⑤将来の職業・夢、についてであった。①の氏名では、単に講師とお互いの名前を確認し合うだけでなく、名前の由来や意味についても聞かれたケースがあった。②・③の大学に関する内容は、専攻した学部の選択理由や、大学の規模、学生数、どのような授業を受けているかについて聞かれていた。④趣味については、課外活動やアルバイト、休日の過ごし方などに関連して、やり取りが行われていた。⑤将来については、希望する職種とその理由、それらとの関連で、将来英語をどのように使うのか、英語を学ぶ目的や理由、どのような場面での英語のやり取りが求められるか、について聞かれていた。

これら実践群の自己紹介時の特徴は、初回レッスンの予約後に、A4サイズのルーブリーフに、相手に伝える上記①～⑤の内容を、必要に応じ和英辞典を用いて、メモ書きをしていたことであった。相手に伝えるべき内容を事前に整理することで、対人志向型の英語学習に備えていることが分かった。初回の授業から準備を行う協力者もいれば、初回の自己紹介を内省した結果、準備が必要と考え、2回目以降のレッスンから事前準備に取り掛かるケースもあった。

学習過程としての自己紹介の位置づけ

自己紹介は、初回のレッスン時、および、2回目以降のレッスンで講師を変更した場合は、必ず行われている。自己紹介は、コミュニケーション論において、対人コミュニケーションでは必然的なトピックでもある(宮原 2006)。未知の他者との出会いの段階のコミュニケーションでは、いわゆるスモールトークとして、自分の生い立ちやその日の天気など、ある程度差し障りのない情報の送受信を行い、人間関係の発展の基盤を作っていく。授業外の対人志向型英語学習では、正課授業のように、決まった教員によって学習が行われるとは限らないので、自己紹介が重要なスモールトークとして機能していることが、定性的データから明らかになった。

また、自己紹介の成否が、次回以降の学習の継続に、大きく影響することも分かった。これは、レッスンが25分間という限られた学習時間内に行われるため、初回のレッスンではお互いの自己紹介が主要な学習内容となる。自己紹介は、対人志向型英語学習の第一印象を形成し、2回目以降の学習継続要因となる可能性が高い。したがって、初回のレッスンで自己紹介をうまくこなすことが、学習の実践においても、学習後の振り返りにおいても、極めて重要と考えられる。事後インタビュー調査の自己紹介

に関する振り返りでは、学習の勘がつかめたきっかけとして、あるいは、学習の秘訣として、自己紹介を円滑にこなすことの重要性が実践者により語られていた。

このように、対人志向型英語学習の初期段階で行われている自己紹介では、名前、学生や社会人としての身分や現状などについて、定型的なカテゴリーの内容の送受信が行われる。そのため、目標言語でのインタラクションを比較的容易に行うことができるものと考えられる。また、自己紹介は自分との関連が深い情報のやり取りであるため、定型的な口頭練習が可能である。このような定型的な英語表現のやり取りは、事前の学習準備がしやすく、学習実践時において、「英語で会話をするとはいくつかの感覚なのだ」という対人志向型英語学習の感触や学習の方法を得ていることが分かった。対人志向型英語学習の感触や方法については、実践群の間で、以下のような特徴が共通でみられた。

- ① 講師の先生を毎回変えることで、英語で自己紹介をすることに慣れる
- ② 自己紹介を繰り返し、意図的に経験することで、自己効力感を高める
- ③ まずはリアルタイムに定型的な表現のやり取りを行うことで、英語でコミュニケーションがとれるという感触を得る

オンライン教材の活用と特徴

(X5)オンライン教材の活用は、オンラインで利用できる教材を活用したインタラクションであり、自己紹介後の学習段階で行われる。オンライン教材活用時のインタラクションの内容と、学習過程としての位置づけに着目して、この概念について以下で論じる。

オンライン教材活用の内容と特徴

オンライン教材の活用は、講師から勧められる場合と、学習者が自分のニーズを伝え、講師と相談の上で教材の種類や内容を決めていく場合がある。いずれにせよ、自己紹介後は、自由に会話を展開するフリートークを実施するか、オンライン教材を活用して会話を展開していくという、いずれかのパターンに大別される。オンライン教材の主な内容は、①リーディング型、②リスニング型であり、①は、ウェブ上の短編ニュース記事、②は、ウェブ上の短編動画である。例えば、①のリーディング教材は、EFLとして英語を学ぶ学習者用に無償で公開されている **図 4-9** に例示するニュース記事を読んで講師に伝え、その後、講師からの質問に答えたり、記事の要約をし

たり，記事に関して自分の感想や意見を述べるという学習が行われていた。

Breaking News English
An EFL / ESL Lesson Plan by Sean Banville - Smog Sunrise
HOME | Donate | Copyright | 000s MORE LESSONS | LEVELS

My 1,000 IDEAS e-Book

FREE Lesson Subscription
E-mail this lesson to your student, friend or teacher.

LEVEL 3	PRINT	LISTEN	READ	GRAMMAR	SPELL	WORDS
See also... Level 0 Level 1 Level 2 All	* 26-page lesson (40 exercises) * 2-page MINI lesson	* MP3 (British) * MP3 (N. America) * MP3 (20 Qs) * 5 Speeds * Listen & spell * Dictation - (10 sentences)	* Speed Read (3 speeds) * Jumble 1 * Jumble 2 * No spaces * Text jumble * QUIZ	* Gap-fill * The/An/A Gap-fill * Prepositions * Word order	* Consonants * Vowels * Initials * Initials only * No letters * Blank letters * Hangman	* Flash cards * Word pairs * Matching * Crossword * Missing words * Gap-fill

8+1 Smog makes Beijing put sunrise on giant TV (21st January, 2014)

People in Beijing cannot see the sun. The air is full of smog (a mixture of smoke and fog). The smog is so thick that it blocks the sun all day. People really miss seeing the sun. Beijing's leaders decided to do something so people could see the sunrise. They put giant LED screens across the city. People stand in front of the digital screens and watch the sunrise. The screen in Tiananmen Square also had a special message on it. It was a public announcement that read: "Protecting the atmosphere and environment is everyone's responsibility." The live, digital sunrise is already a hit with tourists. Ricardo Hernandez from Mexico said: "It looks like science fiction. It's kind of cool, but it's also worrying. This smog sucks."

図 4-9 オンライン教材の一例

(SKY TALK®より引用)

③の動画教材では，1レッスン25分間という制約のために，極めて短いニュース動画を視聴後，その内容を確認する質疑応答で構成される。ただし，比較的長い動画教材を活用する場合は，次回のレッスン時までの課題として学習者に与えられ，次のレッスン中に内容の確認や感想を伝え合う。

オンライン教材活用の学習過程としての位置づけ

学習過程におけるオンライン教材活用の位置づけは，以下の3点が考えられる。

1点目は，自己紹介をレッスン開始時の第1段階の学習と位置付けるのに対し，オンライン教材活用は，第2段階の発展的な学習として位置づけられる。自己紹介は，学習者自身の情報をもとに目標言語を使用するが，オンライン教材は，実社会での客観的・抽象的出来事や事象について，目標言語を使用して相互作用をする。そのため，自己紹介時よりも，必然的に語彙は多様化し，難易度も上がり，未知語と遭遇する確率も高まる。その結果，事前の準備では対応しきれないような口頭でのやり取りも生じる。したがって，オンライン教材は，自己紹介後の発展的な対人志向型の英語学習

と考えられる。

2 点目は、オンライン教材は、その後に行われるフリートークの糸口となることである。オンライン教材の活用が、フリートークの前段階に位置する学習過程であり、フリートークでは、スクリーンに表示される講師の表情とヘッドフォンやスピーカーから聞こえてくる音声のみでやり取りをするため、文字情報はほとんどない。他方、オンライン教材では、ニュース記事の文章や、動画の映像、トピックの中心的な話題がタイトルとして画面に表示されるなど、文字情報が口頭でのやり取りの「キュー(que:手がかり)」となり、比較的理解がしやすいものと考えられる。したがって、オンライン教材は、状況に応じた即時的なレスポンスを必要とするフリートークの事前に位置する学習過程として位置付けられる。

3 点目は、オンライン教材の活用が、リアルタイム型と課題型に分類されるという特徴である。前者は、リアルタイムに教材を使いながら、対人志向型英語学習の内容に貢献する。後者は、復習・予習の課題として機能する。これは、レッスン終了時に課題として学習者に与えられ、次回レッスン時にその課題をもとに学習が行われる。以下にリアルタイム型と課題型の事例を紹介する。

[リアルタイム型]

- ① 英単語や例文を読む
- ② 短いニュース記事やコラムを読み、内容確認・質疑応答・感想や考えを伝える
- ③ TOEFL や TOEIC の難解な文法問題等についてチャット機能を併用した指導を受ける

[課題型]

- ① ニュースサイト等の動画を事前に視聴し、次回レッスン時に内容を確認し、質疑応答の中で感想や考えを講師に伝える
- ② オンライン英字新聞の記事やコラム等を事前に読み、次回レッスン時に、内容を確認し感想や考えを講師に伝える

フリートークの内容と特徴

(X6) フリートークは、教材を使用せずに学習者と講師の間で行われる口頭のやり取りで、主に学習者の興味関心にそったトピックについて展開される学習である。レ

ッスン回数が進展するに従って、オンライン教材の活用からフリートークへと発展的に学習が進んでいく。フリートークにおけるインタラクションの主たる内容は、① 将来の目標(職業, 夢, 家族など), ② 社会・文化の相違(政治, 社会, 制度, 大衆文化: 慣習, ドラマなどの異文化的な内容), ③ 資格試験(TOEFL, 教職など)の情報共有や対策であった。前項で述べたように、フリートークはオンライン教材と比較して、教材や文字情報による媒介が乏しく、講師の表情やジェスチャーは手掛かりになるものの、ほぼ音声情報のみでやり取りが行われるという特徴がある。また、フリートークのトピックは事前に話し合いにより決定されるものの、口頭でのやり取りが進むうちに、内容が多岐に渡り、必要とされる語彙の範囲や表現について、事前の準備では対応しきれない状況が生じる。このようなコミュニケーション上の特徴は、日ごろ交わされるスモールトークや仕事での会議中にも頻繁に生じる状況であるため、フリートークは実社会での英語の口頭のやり取りに最も近い学習と考えられる。

学習過程としてのフリートークの位置づけ

前項で指摘したように、フリートークは口頭の音声情報中心のやり取りであるため、視覚からの文字情報で英語の文法構造や語句の意味解釈を行うテキスト中心の学習に慣れている学習者には、かなり挑戦的な学習であると考えられる。事後インタビューで、「そろそろフリートークに挑戦しようと思って」「自己紹介と教材の利用にも慣れてきたので、フリートークをやってみようと思って」というように、フリートークが挑戦的で発展段階の学習として学習者に認識されていたことがみてとれる。また、フリートークへの移行は、学習者が「フリートークができるのではないか」と認識できる程度まで自己効力感が高まり、スピーキング抵抗感が低減された状態で可能になると考えられる。ゆえに、ある程度定型的な英語表現で構成される自己紹介、構造的な内容把握が可能なオンライン教材を利用することで、学習者は口頭でのやり取りの小さな成功体験を積み重ねていく。初期の学習段階でこれを体験することで、フリートークへと繋がっていくものと考えらる。

フリートークでは、想定外のやり取りが多く発生していくため、相手に意味がうまく伝わらず、悔しい思いをしたことが、学習者のインタビューで明らかになった。このような体験は、学習における焦りや驚き、および自信の喪失に繋がることが確認されたが、学習後の内省では、悔しさからまた次に挑戦しよう、改善しようとの意欲が沸き、事前の準備・予習を充実させるという学習の動機づけや学習継続要因として機能していることが確認された。

まとめ：実践群の対人志向型英語学習

実践群がオンライン英会話スクールのシステムで体験した、自己紹介、オンライン教材、フリートークの学習内容と学習過程としての特徴を以下にまとめる。

- ① 毎回のレッスンで、講師に自己紹介をすることから、アウトプット中心の学習活動に慣れていった。(自己紹介は自分自身に関する情報なので、会話内容や使用する定型表現を予測することがある程度可能なため、比較的容易に事前準備を行うことができる)
- ② 学習者は、レッスンの講師を毎回変えることで、自己紹介の場面での会話が繰り返されることに気づく。その結果、対人志向型英語学習の初心者は、自己紹介を意図的に繰り返せるように、毎回レッスンの講師を変え、英語で他者と口頭でやり取りをする活動に徐々に慣れていった。(自己紹介では、定型表現の使用が繰り返されるが、講師によって 質問は変わるので、徐々に想定外の対人コミュニケーションの状況への対応方法を学んでいった。このことから、小さな成功体験を重ねていく学習が可能となっていった)
- ③ 学習過程の進展としては、自己紹介(Phase 1)、オンライン教材を使用した学習(Phase 2)、教材を特に使用しないフリートーク(Phase 3)へと、典型的な学習展開のプロセスが実践群で共通してみられた(図 4-10)。
- ④ 実際に対人志向型英語学習が継続されていく中で、以下の展開が生じた。
 - 1) 現実に必要とされる英語の能力とは何かを内省する。
 - 2) 口頭でのやり取から、うまく表現できなかつたり、相手に伝わらないという多様な試行錯誤を経験することで、「もどかしさ」「悔しさ」を感じることで、次レッスンへの動機付けとなり、学習の継続要因にもなっている。
 - 3) 未知の他者とのやり取りを繰り返していく過程で、「他者にどのように口頭で説明をすればよいのか」という英語学習の意識の変遷がみられる。
- ⑤ 対人志向型英語学習の経験は、学習者がアウトプットした目標言語に対して、相手からリアルタイムにフィードバックが得られる。このため、異国の地にいる実際

の英語話者とやり取りをしているという対人コミュニケーションの臨場感が得られ、英語学習が、静的な書籍ベースの教材によるものから、他者との意味のやり取りの中で機能する動的で躍動感のあるものへと変遷していくことがみてとれた。このことは、ICTを活用した臨場感と、リアルタイムならではの学びが実践群に生じていたことを示すものである。

以上の議論を踏まえて、対人志向型英語学習の内容を表 4-17 に整理し、学習過程を図 4-10 に図示した。表 4-17 は、自己紹介、オンライン教材、フリートークのカテゴリにおいて、生成された概念を整理した表である。

表 4-17 対人志向型英語学習の内容

	自己紹介の概要		オンライン教材の概要		フリートークの概要
1	氏名(由来や意味含む)	1	英単語, 例文	1	将来の目標
2	大学名, 学部, 学科	2	ニュース記事, コラム	2	個人にまつわる内容
3	趣味	3	ニュース番組, 短編動画	3	社会・文化の相違
4	将来の夢, 職業	他	リアルタイム/課題型, チャット機能の利用	4	資格試験等の情報共有と対策
5	英語学習の目的, 要望				

図 4-10 は、オンライン英会話における対人志向型英語学習の学習過程を図示したものである。左縦軸は、英語学習の言語活動としての難易度を示す。難易度とは、言語活動における想定外のコミュニケーション状況と遭遇する可能性が高くなり、それへの対応が求められる必要性も高くなることを示している。横軸は、インタビュー調査で明らかになった、自己紹介からフリートークに至る学習過程の進展を 3 段階(3 Phases)で整理した。横軸下方は、レッスンを重ねるに連れて、毎回のレッスンで、①自己紹介が占める割合が低くなることを表した。また、事前準備としての文字情報や教材のテキストに頼ることが減っていくことも確認されたため、学習過程が進むに連れて、②文字情報の割合も減ることを矢印とともに図示した。

また、学習の履歴を継続して記録したことにより、3 週間の実践期間で、どの程度の対人志向型英語学習が実践されたのかが分かった。実践群による平均学習実践回数は、4.8 回であった。最低実施回数は、1 回、最高は 9 回であった。

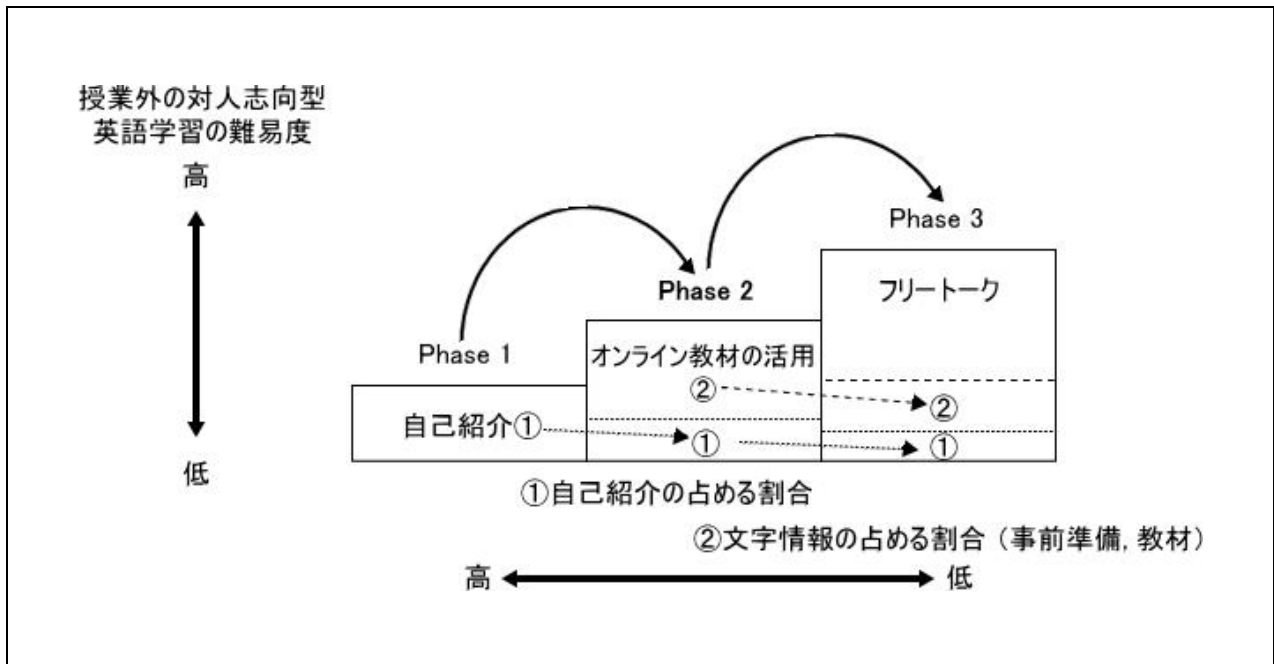


図 4-10 対人志向型の学習過程の特徴

次に、図 4-10 における、Phase 1 の自己紹介から Phase 3 のフリートークに至る割合についても、学習履歴から明らかになった。

まず、実践群 12 名のうち、全ての実践協力者において、初回では自己紹介が行われ、実践回数が 3 回以上にならないと、Phase 2 のオンライン教材の活用に至っていないことが明らかになった。このことから、Phase 1 の講師との自己紹介のみで、学習を終えた協力者が 12 名中、4 名であることが分かった。

また、Phase 2 のオンライン教材の活用については、実践回数が 3 回以上の協力者に見られた。オンライン教材は、3 回目以降のレッスンからほぼ毎回の行われていたことが、管理画面上の講師の授業記録と、協力者の事後インタビューデータからも明らかになった。

フリートークに関しては、オンライン教材の活用と同時に、徐々に展開されていくことが、講師の授業記録から見てとれた。実践協力者のインタビューデータからも、積極的にフリートークに挑んでいく姿勢が報告されていた。

一方で、特定の講師と仲良くなりすぎてしまうことにより、フリートークが、日常会話のおしゃべりのようになり、アカデミックな内容と離れていくことに危機感を覚え、意図的にフリートークから、オンライン教材を活用するケースが、インタビューから明らかになった。

このように、授業外の対人志向型英語学習内容は、自己紹介から、オンライン教材

の利用，フリートークへと基本的な学習過程を辿ることが特徴として示唆された。しかしながら，わずか平均 2 回の実践で，自己紹介のみで終わる学習者層が，おおよそ実践群の 1/3 の割合で確認されたことを考慮すると，学習の継続性については課題が残る。対人志向型の英語学習の特徴でもある，想定外の対応や即時的な応答という発展的な学習要素を取り入れるためには，学習を重ねていくことが必要となることが示唆された。

4.6.5 授業外の対人志向型英語学習の振り返り

(Ⅲ-1) 実践群：授業外の対人志向型英語学習の振り返り

実践群では，対人志向型の英語学習実践後の振り返りと評価に関する 5 つの概念で構成されるカテゴリーが生成された。このカテゴリーに含まれる概念は，(X7) 学習効果の実感，(X8) Face-to-face への転移，(X9) コミュニケーションの未知性・曖昧性への慣れ，(X10) 英語学習観の変化，(X11) 異文化学習であり，これらの概念の定義と実例を表 4-18 に示す。

表 4-18 授業外の対人志向型英語学習の振り返り

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
X7	学習効果の実感	<p>学習の事後に、具体的なエピソードとともに学習効果を実感できる</p> <p>「うーん。そうだな。やっぱり2~3個ぐらい理由はあって、まず一つ目が、さっきも言ったんですけど、自分の英語力をキープできるので、英語がすらすら出る。授業でも割とすらすら出るので、これはスカイトークのおかげだなんて、すごいと思いました。」</p>
X8	Face-to-face への転移	<p>オンライン英会話の経験から、Web 上ではなく、実際に他者と Face-to-face で英語コミュニケーションがとれるようになった</p> <p>「あのう、えっとー、3月に台湾へ行って、でも私、第2外国語を中国語とか取ってないんでしゃべれないんですよ。・・・ あっちも日本語もしゃべれないんで、もう片言なんですけども単語単語で、紙、何だ？ <u>しゃべったり、紙で書いたりやってて、</u> でも、たぶん、それ、あのう、スカイトークやってなかったら、それもチョー怖かったと思うんですよ、」</p>
X9	コミュニケーションの未知性・曖昧性への慣れ	<p>他者との想定外で曖昧なやり取りを経て相互理解に至るコミュニケーションプロセスへの慣れ</p> <p>「留学生とかとしゃべってて、何か、その、違う国のことについて聞かれたときに、私がポンって答えたら、何かそれってどういうことみたいになって、それについてだんだん深く話していきたり、それが英語とかをちゃんと、その、紙で書いてても、そういうのって、あの、話すのと違うじゃないですか。だから、話して、<u>そういうのが伝わっていくと、徐々に、たくさん話せるようになっていくと、そういう、何か、違う、ぶん、文化でもないけど、</u> <u>そういう何か、違うところの理解とかも、だんだん深まっていくと、</u>」</p>

X10	英語学習観の変化	<p>オンライン英会話の経験から、既存の英語学習観が変容し、英語学習に新たな価値観を見出す</p> <p>「大学の学びが、だからどうしても、1年必修の教養が記憶に残らないものが多かったんですけど。まあ、高校の授業だったりも全部含めてそうなんですけど（中略）僕が一番言えるのは、このスカイトークっていうもので、その英語っていうもの、現地の人と話したりするっていうことが一番印象に残ってるし、記憶に残ってるし、実際自分でこれから、この生きていく上とか、社会に出ていく上で、絶対に必要になるだろうなって思う授業内容だったんで・・・」</p>
X11	異文化学習	<p>英語使用者の社会・文化的背景についての学習</p> <p>「あとは、フィリピン人の先生なので、何か文化とか、そのう、社会とか、天気、天候とか、あと社会勉強とかにもなりました。</p> <p>「知ってる曲が一緒だったりとかしたときはすごい、何だろう？は、一緒に盛り上がったとかしたときもあったし、あと、日本の文化、そういうの、その曲からアニメーション？何かジブリのアニメとかをこう、何か、話したりしたこともあって、「あ、知られてるんだな」とか、そういうところの気づきも、うん、ありました。」</p>

上述した各概念の特徴を以下に述べる。

(X7) 学習効果の実感の内容と特徴

(X7) 学習効果の実感は、学習の事後に、具体的なエピソードとともに学習効果を実感できる、という振り返りから生成された概念である。前項で論じた実践群のインタラクションの内容と学習上の特徴からも明らかのように、対人志向型英語学習では段階的な進捗と学習の継続が展開されていた。そのため、学習者の発話からは、例えば、大学の正課の英語授業中に「英語がすらすら出る」といった成果に対して学習効果を実感していることが分かった。このような実感は、「スカイトーク（オンライン英会話）のおかげだなんて、すごいと思いました」という事例のように、事後の振り返りが行われていた。その他にも、正課の授業中の発言、質問への積極性が増したこと、またそれらを行う際に以前よりも自分に自信をもって臨めるといった振り返りも、

学習効果の実感に含まれる。

(X8) Face-to-face への転移の内容と特徴

(X8) Face-to-face への転移という概念は、オンライン英会話の経験により、Web上のコミュニケーションではなく、Face-to-faceによる英語でのコミュニケーションがとれるようになったという学習成果の振り返りである。これは、対人志向性の向上およびスピーキング抵抗感の低減と連動する概念で、具体的な事例としては、海外旅行先で、意思疎通は円滑に行えなかったが、身振り手振りをを用いて、途中で諦めずに、なんとか自分の意思を伝えられるように努力して、最後には通じるようになったような成功体験につながっている。また、英語に限らず、中国語圏で同様の困難が生じた事例においても、諦めずに、紙に書いて伝える手段をとったという発言もあった。例えば、「あっちも日本語もしゃべれないんで、もう片言なんですけども単語単語で、紙、何だ？しゃべったり、紙で書いたりやってて、でも、たぶん、それ、あのう、スカイトークやってなかったら、それもチョー怖かったと思うんですよ」という発言のように、対人志向型の英語学習が、他言語による Face-to-face のインタラクションに貢献したことが確認された。また、「やっていなかったら怖かった」という発言からは、本実践における対人志向型英語学習の経験から、他者と口頭で意思の疎通を行う最中に曖昧性や障壁が生じた時に多様な方略を駆使して徐々に相互理解に至ったという経験が学習成果として蓄積され、Face-to-face の場面で他言語にも転用されたものと考えられる。

(X9) コミュニケーションの未知性・曖昧性への慣れの内容と特徴

(X9) コミュニケーションの未知性・曖昧性への慣れという概念は、対人コミュニケーションにおける相互理解に至るまでの未知で曖昧な状態に慣れたという認識から生成された。これは、英語の問題集や参考書を使用する学習のように、目標言語における正解が解答欄を見ることで瞬時に得られる学習観とは大きく異なることを意味する。本概念は、他者とのやり取りの中で、未知の部分が多く、また曖昧な理解の状態のままやり取りが継続されても、最終的には相互理解に至るという経験から形成される学習成果と考えられる。未知性や曖昧性は、話者に不安を生じさせ、口頭でのやり取りを中断させてしまう要因と考えられる。しかしながら、他者と対峙する際に瞬時に相互理解に至ることは、現実のコミュニケーション過程では通常あり得ない。宮原(2006)は、コミュニケーション論の観点から、相互理解は送り手のメッセージが記号

化されたものを、受け手が解釈する過程の繰り返しであると論じている。つまり、会話のキャッチボールを繰り返しながら、意味を解釈することは、母語では日常的に行われているが、従来の日本の英語学習を学習者の立場から見ると、一回のみのキャッチボールで正誤判断が下されてきたため、実践群の内省から本概念が生成されたものと思われる。

(X10) 英語学習観の変化の内容と特徴

(X10) 英語学習観の変化は、対人志向型英語学習を経験することで、既存の英語学習観が変容し、英語学習に新たな価値観を見出したという概念である。具体的には、英文法や語用に重点を置いた英語学習観が、対人志向型の新たな学習観に変化したと考えられる。英語学習観のこのような変化をもたらした要因は、対人志向型の英語学習でリアルタイムに他者と口頭でやり取りを行った経験と、相互理解のために目標言語を使用したという経験から導き出されたものである。以下のインタビューデータがその経緯を如実に示している。

大学の学びが、だからどうしても、1年必修の教養が記憶に残らないものが多かったんですけど。まあ、高校の授業だったりも全部含めてそうなんですけど、もうちょっと、ちょっとぶっ飛んだようなことを1個すると、何か大学の授業らしさが出るっていうか、まあ、そのう、せっかく大学に来てるのに、何か、自分でじゃあ何が基盤教育で学んだのって言われたときに、僕が一番言えるのは、このスカイトークっていうもので、その英語っていうもの、現地の人と話したりするっていうことが一番印象に残ってるし、記憶に残ってるし、実際自分でこれから、この生きていく上とか、社会に出ていく上で、絶対に必要になるだろうなって思う授業内容だったんで、たぶん、その、ほかの授業が、そのう、ありきたりっていうか、授業の、その先生がやってる研究内容をズーッと話して、最後に穴埋め問題のテスト、それから、その、その覚えた、覚えてこいみたいな過去問を先輩からもらって、点数取って「S」取るとか、何か、そういうありきたりの授業って結局、ぜ、その人のためには何もならない。評価にはなるかもしれないけど、その人自身のためには何にもならないものなんで。結局学生が、「どの授業、先輩いいですか」とか、どの授業いいっていうのは、結局単位の取りやすさなんですよ。あれ、楽だよみたいな。で、何かその概念を捨てない限り、この授業に単位取りやすっていう思いで来た人は、絶対にこういうことにチャレンジはしないし・・・。

この概念生成のもととなった上記の発話データは、授業外での対人志向型英語学習の経験を通じた英語という言葉の習得が「学習のための学習」から、「実社会の他者との相互作用の中でどう機能するのか」という新たな認識に結びついていることがうかがえる。また、本概念の意味する学習観の変化は、目標言語に対する価値観の変化のみならず、他者とインタラクションの経験により、学習者が抱いてきた従来の日本の英語教育の固定観念が、英語学習の新たな可能性への期待と希望へと変容を遂げていたことも示唆された。

(X11) 異文化学習の内容と特徴

(X11) 異文化学習は、英語使用者の社会・文化的背景についてのやり取りが、お互いの社会や文化を知る学習であったという振り返りから形成された概念である。具体的には、オンライン英会話システムの講師の多くが、フィリピンで教員免許を有する話者であったため、現地の政治、社会、自然環境等を日本のそれらと比較しながら口頭でやり取りをしたことが異文化の学習に繋がったものと推察できる。また、本概念に分類した発話では、近年の日本のアニメやマンガが海外でも人気を博しているため、共通に知っているキャラクターや主題歌などから、お互いの文化の相互理解に話が発展していく事例もみられた。

(Ⅲ-2) 非実践群：授業外の対人志向型英語学習の非実践に関する振り返り

非実践群は、対人志向型の授業外英語学習を実践しなかったことについて、どのような振り返りを行っていたのだろうか。本項では、非実践群のインタビュー調査結果を分析し、概念生成を行った。その結果、他のクラスメイトが学習を実践していることを知りながら、自分が実践していないことへの葛藤や、自己と実践者の比較に関する振り返りがなされていたことが明らかとなった。これは、(Y4) 課外活動での対人接触、(Y5) 英文法、会話表現の学習という、2つの概念を生成した。また、オンライン英会話システムへのアクセス期間終了後に、学習を実践しなかった自己についてどのような振り返りがなされていたかについては、(Y6) 受け答えの準備の必要性、(Y7) 文字情報の必要性、(Y8) 学習環境整備の必要性という3つの概念が生成された。

以下では、**表 4-19** に示す (Y4) (Y5) の概念の内容について論じる。

表 4-19 授業外の対人志向型英語学習の非実践に関する振り返り(1)

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
Y4	課外活動での対人接触	<p>授業外の対人志向型英語学習の代わりに、まずは日本語で、学内のサークル活動や、アルバイト先の接客業で対人接触到に慣れる活動</p> <p>「英語を使って話すとか、そういうことする前に、まずは僕はそもそも人と話すことが苦手なんだったってことに気づいたんです。だから駅前の居酒屋で、アルバイトしてみたんです。アドリブの会話にも慣れてきて・・・オンライン英会話は、2年生になったら挑戦してみようと思って・・・」</p>
Y5	英文法、会話表現の学習	<p>英会話に特化した表現をテキストを使って書いてまとめたり、暗記したりする事前学習</p> <p>「やっぱり会話をするわけですから、会話のための文法や表現を完璧にしておかなければなりません・・・」</p> <p>「会話に詰まったときとか、もう一度言ってくださいとか、なんて言うんだろうって思って」</p> <p>「どんなときでも、対応できるように完璧にしておかないと・・・」</p>

(Y4) 課外活動での対人接触

(Y4) 課外活動での対人接触は、授業外の対人志向型英語学習の準備に、まずは日本語で、学内のサークル活動や、アルバイト先の接客業で対人接触到に慣れる活動を行うなど、学習の代替行為にあたる概念である。これは、対人志向型英語学習を実践しなかった自己に対して内省を行うなかで、以下のような意識から芽生えた振り返りである。

英語を使って話すとか、そういうことする前に、まずは僕はそもそも人と話すことが苦手なんだったってことに気づいたんです。だから駅前の居酒屋で、アルバイトしてみたんです。・・・アドリブの会話にも慣れてきて・・・オンライン英会話は、2年生になったら挑戦してみようと思って・・・

このような学習者の振り返りは、実践的な言語活動が、英語熟達度のみでなく、対人

的なメタ認知や情意方略，スピーキング抵抗感など事前質問紙調査から得られた知見と極めて関連性が高い。「そもそも人と話すのが苦手」という意識を変容させるには，目標言語を使って他者と対峙するに先立ち，母語での対人コミュニケーションスキルを獲得する必要性を認識していたことがみてとれる。この非実践者は，英語学習に取り組む行為が皆無だったわけではなく，学習者自身で対人志向型の英語学習を实践する前段階の準備を行っていたことが事後インタビュー結果から明らかになった。非実践群では，学内の課題活動や，所属サークル以外のサークル活動に顔を出してみるなど，振り返りから独自の行動が展開されていた事例もあった。

(Y5) 英文法，会話表現の学習

(Y5) 英文法，会話表現の学習は，非実践群において英会話に特化した表現を書いてまとめたり暗記したりする，文字による事前学習から生成された概念である。この概念は，学習中の補償ストラテジーとしてではなく，対人志向型学習に移行する準備段階としての補償的な学習ストラテジーと考えられる。具体的には，以下のような発話があった。

やっぱり会話をするわけですから、会話のための文法や表現を完璧にしておかなければなりません・・・会話に詰まったときとか、もう一度言ってくださいとか、なんて言うんだらうって思って・・・どんなときでも、対応できるように完璧にしておかないと・・・

これらの発話は，対人志向型の英語学習で用いるために完璧な英文法や会話表現を追及しようとするあまり，学習を实践できなかったことを示唆している。すなわち，多くの総合大学の英語必修授業の内容が，実社会から求められる英語力を満たすような対人志向の言語活動という学習成果を生み出しているとは言い難い状況を表すともいえる。加えて，一般的な日本人大学生が，英語使用について完璧な正確性にとらわれていることを示唆するとも考えられる。文法は目標言語の理解，やり取りの根幹を成す重要な要素ではあるが，受験英語中心から生まれたと考えられる文法を重視する英語学習観は，英語使用における学習者の対人志向型学習への躊躇をもたらす要因となっていることを示している。

まとめ：オンライン英会話システムにアクセス可能な期間の振り返り

(Y4)(Y5)は、非実践群のオンライン英会話システムにアクセス可能な期間に行われていた振り返りに関する概念であった。ここで重要な点は、「非実践群は学習を行わなかった」という行動の有無よりはむしろ、実践しなかった自分自身について、葛藤や内省が生じていたことである。これらは、後の学習支援や学習プログラムの改善に有用な示唆となることが考えられる。概念(Y4)(Y5)の特徴は以下の通りである。

- ① 非実践群では、未知の他者との会話に大きな障壁を感じている。彼らは、失敗を恐れ、完全な文法・正確な表現のやりとりへの強いこだわりがある。これは、未知の他者だから失敗できるという実践群の見解とは対極的である。
- ② オンライン英会話に挑戦できる機会なのに、実践に至らなかったという経験は、自分自身の過去の対人関係や、コミュニケーションの特徴について真剣に考える機会となった。このような内省は、まずは母語を使って未知の他者とのやり取りに慣れようとする行動や、未知の環境下でのコミュニケーション場面を経験しようとする動機を生む要因となった。すなわち、コミュニケーションを志向する動機を持ちながら、実際の行動に移せないという乖離を埋める活動を行ったものと考えられる。
- ③ テキストを中心とした英語学習と、リアルタイムに他者と対峙する英語学習の比較を行い、コミュニケーションの特徴や過程を内省し、必要と考えられる予習や準備を独自に行っていた。

非実践群では、オンライン英会話システムへのアクセス期間終了後に、学習を実践しなかったという自分の行為についてどのような振り返りがなされていたかを表す、(Y6)受け答えの準備の必要性、(Y7)文字情報の必要性、(Y8)学習環境整備の必要性を含む3つの概念を表4-20に示し、以下でこれらを論じる。

表 4-20 授業外の対人志向型英語学習の非実践に関する振り返り(2)

No.	概念	定義 および 「実例 (一部抜粋)」
Y6	受け答えの準備の必要性	<p>会話のやりとりにおいて、返答の事前準備を念入りに行う必要性</p> <p>「あの、例えばこう、しゃべるときに、こう、こう、流暢にしゃべり続けるっていうことができないじゃないですか。そして、その、途切れたときにどうするかとか、あと、こういう言い方って、どういうんですかってとかって、その、何て言うんですか、そのう、話の内容じゃなくて、その話をこう、の、何て言いますか、こう、道筋を作っていくためのフレーズみたいな、こう、あり、ありますよね。</p> <p><u>だから、この単語の意味っていうには、どういうことなんですかとか、「すみません。もう 1 回言ってくれる？」とか、「もうちょっとゆっくり言って」とか、そういうこととか、そのう、何て言うんでしょ。あらかじめ、そのう、困ったときにこれが使えるぞっていうような、り、リストみたいなものを、自分でも作る必要があるなっていうふうに思ってて」</u></p>
Y7	文字情報の必要性	<p>意思の疎通に文字情報を必要とする意識</p> <p>「音声だけが、すぐ流れていっちゃうじゃないですか。」</p> <p>「例えば文字でのやりとりだと、例えば、中国語圏のお友達としゃべってるときに、やっぱり日本語のおぼつかないところがあるときは、何だかんだで、日本人は漢字強いので・・・文字だとそういうふうに、中継して、伝えて、ああ、はあはあはあはあ、なんてなるんですけど、なかなか、うん。」</p>
Y8	学習環境整備の必要性	<p>アウトプットの学習に特化した、落ち着いた、安定的な学習環境の必要性</p> <p>「パソコンが実家のリビングにしかないんです。</p> <p>だから家族に自分の話す英語が聞かれなくて、恥ずかしくてできませんでした」</p> <p>「バイト終わって家に帰ると、お父さんが仕事でパソコンを使っ</p>

		<p>ているので、自分のために空けてもらうのは悪いなど・・・」</p> <p>「下宿先の wifi の電波が弱くて・・・スカイプの音声は聞こえるけど、映像が見えない。音声だけの英語はつらいから・・・」</p>
--	--	--

(Y6) 受け答えの準備の必要性

(Y6) 受け答えの準備の必要性は、会話のやりとりにおいて、返答の事前準備を念入りに行う必要性から生成された概念である。この概念は、例えば、会話の最中に聞き取れない部分を繰り返してもらい、話す速さを遅くして聞き取りやすくしてもらいといった要望の表現方法など、社会ストラテジーや補償ストラテジーに関連する具体的かつ実用的で、定型的な英語表現の受け答えの準備を示している。非実践群では、実践に先立ってこれらの準備が必要だという認識が、会話の最中の補償的ストラテジーを事前に周到に準備して対人志向型の英語学習実践を促進させる一要因になりうるとも考えられる。

なお、言語を用いた受け答えの準備だけでなく、会話の中断や沈黙が生じたときの対応についても準備する必要があるとの発話は、英語、日本語の言語的相違に関わらず、一般的なコミュニケーション上の方略についての知識や予習の必要性があることを示唆している。

(Y7) 文字情報の必要性

(Y7) 文字情報の必要性は、英語での意思の疎通に文字情報を必要とするという意識を表す概念である。非実践群の意識として、対人志向型英語学習を実践する上での困難の一つに、文字情報がないために、音声のみが流れていってしまう、という苦手意識があることが分かった。これは、対人志向型の英語学習が、リアルタイムの音声メッセージの送受信から成り立つ対人コミュニケーションであるため、文字中心の英語学習に慣れている学習者には、学習の実践が難しくなる要因と考えられる。

本概念も、テキスト中心の英語学習と対人志向の英語学習には、大きな隔たりがあることを示唆しており、各々のタイプの授業外英語学習を支援する必要性が推察される。

(Y8) 学習環境整備の必要性

(Y8) 学習環境整備の必要性は、対人志向型というアウトプットの学習に特化した、安定性のある学習環境の必要性を意味する概念である。授業外の対人志向型英語学習

とその他の英語学習との大きな相違は、音声の有無である。非実践群では、自宅のリビングに PC があり、かつ常時家族が周囲にいる場合に、対人志向型英語学習の実践には困難が伴うことが明らかになった。その理由の一つは、授業外の夕方や、夜間という時間枠では、協力者の家族が仕事や娯楽などで共有の PC を使用している場合が多いため、授業外に対人志向型の英語学習をオンライン上で行うことが困難だからである。第二の理由は、家族共用の PC が使用可能であったとしても、周囲に家族がいる状況で自分が英語を話しているところを見聞きされたくないという意識が生じていたためである。英語を話す姿を家族に普段は見せていない、また、完璧でない英語を聞かれないという意識が、学習の妨げとなることが明らかになった。

他方、実践群では、一人暮らし、または、家族が寝静まってから学習に挑戦したという発話がみられた。本概念の考察から、あらためて授業外という時間と場所および、音声を発する英語学習という特徴について、学習者の個々の状況に応じて、それらが実践に影響を与える要因であることが事後インタビュー調査で明らかになった。

4.6.6 事後インタビュー調査のまとめ

前項で、事後インタビューにおける対人志向型英語学習の実践と非実践群の発話の分析から生成された概念について、その特徴と考察を述べた。本項では、実践群と非実践群を比較しながら、その特徴をまとめる。

まず、授業履修生が、対人志向型の学習の実践群と非実践群に分かれた要因について、表 4-21 に示した。この表で、実践群の実践した理由は X1-X3 に、非実践群の実践しなかった理由は Y1-Y3 に示す概念である。

表 4-21 対人志向型英語学習の実践/非実践に関する概念

実践群		非実践群	
No	概念名	No	概念名
X1	学習目標との一致	Y1	未知の他者への苦手意識
X2	英語力不足の危機感	Y2	会話に行き詰まる不安感
X3	英語コミュニケーション機会の 創出	Y3	システムへの不安感

本実践は、一般教養の自由選択科目「英語習得法」の履修者を協力者として実施した。したがって、英語の学習機会を望む素地は全協力者が共通に備えていたと考えられるが、事後インタビューの分析結果は、以下の要因が授業外の対人志向型英語学習の実践に影響を及ぼしていることを明らかにした。

実践要因：英語をアウトプットする学習の機会への願望

非実践要因：対人接触の苦手意識，コミュニケーションへの不安感

特に，会話の非連続性への不安感，英語文法・表現の正確性の追及

次に，実践群の対人志向型英語学習の学習内容，学習の最中のインタラクションの内容を，表 4-22 に整理して示した。

表 4-22 対人志向型英語学習の実践/非実践に関する概念

実践群	
No	概念名
X4	自己紹介
X5	オンライン教材の活用
X6	フリートーク

実践群では，①自己紹介(X4)→②オンライン教材の活用(X5)→③フリートーク(X6)という基本的なモデルに沿った学習が展開された。

最後に，学習の実践，非実践に関する事後の振り返りについて，表 4-23 に概念を整理して示した。

表 4-23 対人志向型の授業外英語学習の実践・非実践の振り返り

実践群		非実践群	
No.	概念名	No.	概念名
X7	学習効果の実感	Y4	課外活動での対人接触
X8	Face-to-face への転移	Y5	英文法，会話表現の学習
X9	コミュニケーションの未知性・ 曖昧性への慣れ	Y6	受け答えの準備の必要性
X10	英語学習観の変化	Y7	文字情報の必要性

X11	異文化学習	Y8	学習環境整備の必要性
-----	-------	----	------------

実践群では、主に以下のような事後の振り返りがなされていた。

- ① 講師からのフィードバックが、英語力に肯定感を与え、学習の継続性を促進
- ② コミュニケーションの曖昧性への慣れ、文法の正確性への意識変化
- ③ 実際に対人との接触機会が増えたことによる、英語学習への意識変化

一方で、非実践群では、以下の要因が学習の障壁となっていた。

- ① 対人接触経験の不足
- ② 対人場面に特化した英語力、英語表現の補強と予習の必要性の認識
- ③ 完璧な事前準備の必要性の認識
- ④ 音声情報だけでなく文字情報による支援の必要性の認識
- ⑤ 授業外のPC環境と実家居住による家族の存在

4.7 第4章のまとめ

第4章では、実社会で英語の実践力として最も重要視されている「他者との口頭でのやり取り」という言語活動に着目し、対人志向型の授業外英語学習の実践に影響を与える要因を分析した。本章の意義は、大きく2つある。1つ目は、授業外の英語学習の記録を客観的に収集できるオンライン英会話スクールのシステムをカスタマイズして対人志向型授業外英語学習の実践環境を構築したことである。すなわち、既存の関連研究が、学習者の自己申告のみに頼っており、客観性が欠如していたという問題について、本研究が客観的データを取得する1方法を提示した。これは、研究の独自性を示すものである。2つ目は、先行研究で十分に明らかにされてこなかった、授業外の対人志向型英語学習に影響を与える要因を抽出し、それらを量的方法と質的方法により検証した点である。前章では、英語熟達度の高低が対人志向の英語学習と関係していることを示した。本章ではさらに、個々の学習者の特性である学習ストラテジーと不安感という心理的要因について、質問紙調査とインタビュー調査を併用することで明らかにした。

第5章では、第3章の調査と第4章の実践で得られた知見を総合的に考察するとともに、授業外英語学習の学習内容と、対人志向型の授業外英語学習を実践するための段階的な学習支援の提案について検討を行う。

第 5 章 授業外英語学習における学習支援の提案

第 4 章では、第 3 章で明らかになった多様な授業外英語学習の中でも、他者とインタラクションをともなう英語学習に研究を焦点化し、対人志向型授業外英語学習の実践に影響を与える要因を抽出して検証した。

本章では、第 3 章の授業外英語学習の実態調査と、第 4 章の授業外の対人志向型英語に与える要因の分析で得られた知見をもとに、以下の観点から授業外英語学習における学習支援について提案を行う。

学習支援の観点

主に第 3 章で得られた知見から、

- (1) 実社会で求められる実践的な英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較し、学習支援の提案を行う

第 3 章と、主に第 4 章で得られた知見から、

- (2) 大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた以下の学習支援を提案する
 - ① 対人志向型英語学習の初心者を対象にした授業外英語学習の支援
 - ② 授業外の対人志向型英語学習の実践段階における学習支援

5.1 実社会で求められる実践的な英語能力と日本人大学生の授業外英語学習 内容に関する学習支援

本項では、第3章で得られた知見から、実社会で求められる実践的な英語能力と、日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較し、学習支援方法の提案を行う。

まず、実社会で求められる実践的な英語能力について、英語を使用してどのような行為をできるようになるのかを具体的に示す。その際に、第3章の分析の枠組みと整合性のある考察を可能とするため、言語学習を、読む、聞く、やり取りする、話す、書くの5つの言語活動領域に分類し、英語熟達度の高低をTOEIC®スコアを基軸に設定する。TOEIC®スコアに準拠した言語活動の実例は、日本人ビジネスパーソン7,531名を対象に英語を使用する業務を調査した小池(2007)、TOEIC®開発・実施組織のETSが公式に公開している資料を参考にする。

① インプット領域の実践的な英語能力

読むこと(Reading)

実社会における実践的な読む言語活動の実例を表5-1に示す。実践的な英語能力の目安となる、TOEIC®600点台の読む言語活動の実例は、「英語で書かれた仕事上の簡単なメモやパンフレットを理解できる」といった行為である。700点台では、「英文履歴書や社内文書を読んで理解できる」程度の、特定業務に関する文章の基本的な読解力である。800点台では、「アニュアルレポートや契約文書など、業務に関わる専門的文書の読解力である。900点台では、「Financial Timesや専門書の読解力」のような、ほぼNativeと変わらない高度な文章の理解が求められている。

表 5-1 実社会における実践的な「読む」言語活動

英語熟達度 TOEIC®スコア	「読む」言語活動でできる具体的な行為	
600 以上	自分宛てに書かれた簡単な仕事上のメモを読んで理解できる。	自分に関連した商品のカタログやパンフレットを読んで理解できる。
700 以上	自分の業務・専門に関する文書(レポート等)を、読んで理解できる	会議の案内等の社内文書・通達を、読んで理解できる。
	自社への就職を希望する人の履歴書を読んで、その内容を理解できる。	取引先や顧客からのクレームレターを読んで理解できる。

800 以上	同業他社のアニュアルレポートを読んで理解できる。	自社製品の販売に関する契約書類を読んで理解できる。
900 以上	International Herald Tribune, Financial Times, 等一般的な国際英字新聞の記事を読んで、大まかに理解できる。	自分の専門分野の高度な専門書を読んで理解できる。
	対立する 2 つの政党の政治家を取材したインタビュー記事を読み、両者の考え方の相違がどういった点にあるか識別できる。	

小池 (2007)

聞くこと (Listening)

実社会における聞くという言語活動の実践的な実例を表 5-2 に示す。TOEIC®600 点では、「目的地までの道のりや、入出国管理の際の文言を理解できる」という言語活動が例示されている。700 点台では、「聞き慣れない地名や公共のアナウンスなど」想定外の情報を聞き取り理解できるレベルが提示されている。800 点台では、「業務内容や担当者不在の際の用件の聞き取り、プレゼンテーション後の質疑を理解できる」行為が例示されている。900 点台では、「Native が交わす構造化された議論やテレビのニュース番組を理解できる」ことが例示されている。

表 5-2 実社会における実践的な「聞く」言語活動

英語熟達度 TOEIC®スコア	「聞く」言語活動のできる具体的な行為	
600 以上	ゆっくりと配慮して話してもらえば、目的地までの道順を理解できる。	入国管理官に、滞在場所、期間、旅の目的を英語で聞かれた時、質問が理解できる。
700 以上	自己紹介を聞いて(耳慣れない人名や地名でなければ)相手の名前や出身地等を聞き取ることができる。	空港で、発着時刻や搭乗ゲート等の変更アナウンスが聞き取れる。
	自分の仕事に関連した日常業務のやりかたについての説明を理解できる。	留守電のメッセージを聞き、相手の用件や電話番号等が聞き取れる。
800 以上	担当者が不在の時にかかってきた電話	自分の専門分野での発表やプレゼンテ

	相手の用件(メッセージ)を受け取ることができる。	ーションの後に行われる質疑応答のやりとりを聞いて理解できる。。
900 以上	英語を話す人達が行っている最近の出来事・事件についての議論を聞いて内容を理解することができる。	CNN 等のテレビニュースを聞き、内容(どこで何が起こったのか)を理解できる

小池 (2007)

② アウトプット領域の実践的な英語能力

話すこと (Speaking)

実社会における話すという言語活動の実践的な実例を表 5-3 に示す。TOEIC®600 点台では該当事例は存在せず、700 点台では、「仕事上での自己紹介や自分の業務の概要について話すことができる」といった行為が示されている。800 点台では、「仕事の手順や過去数年の業務内容について説明できる」といった、現時点での簡単な事象の説明から、時間軸や構造をもった順序で、論理的に話す行為へと発展する。900 点では、「30 分程度のプレゼンテーションで話す」行為や、「物事を比較したり、詳細な情報を扱いながら持論を展開できる」といった、高度な業務の遂行に必要な話す能力が示されている。

表 5-3 実社会における実践的な「話す」言語活動

英語熟達度 TOEIC®スコア	「話す」言語活動でできる具体的な行為	
600 以上	該当なし	
700 以上	初対面の人に対し自分の名前や所属といった簡単な自己紹介ができ、適切な挨拶の表現ができる。	日付や時間を伝えることができる。 (例：次のミーティングは 5 月 10 日午前 10 時 30 分からです。)
	現在自分が携わっている仕事について話せる。(“What do you do?” といった質問に答えることができる)	理由を尋ねることができる。(例：(部下に) 今日何故遅刻したのか)
800 以上	新入社員や同僚に日常業務の手順について説明できる。	以前(例えば 5 年前)自分が担当していた業務内容を説明できる。
900 以上	予め準備をした上で、自分が携わって	準備した資料を用い、品質・経済性・値

	いる業務や専門分野に関連した 30 分程度のプレゼンテーションができる。	段などを他社製品・サービスと比較しながら自社の製品・サービスを詳しく説明し、売り込むことができる。
--	--------------------------------------	---

小池 (2007)

書くこと (Writing)

実社会における書く言語活動の実践的な実例を表 5-4 に示す。TOEIC®600 点台では該当事例は存在せず、700 点台では、「FAX, Eメールでホテルの予約ができたり、休暇申請、業務報告のメモが書ける」という行為が示されてる。700 点台は、「特定の枠組みが予め設定されていたり、定型的な表現について書くことができるレベル」である。800 点台では、「プロジェクトの進捗状況や、受け取った商品、享受したサービスに対するクレームなどについて、書くことができる」行為が示されている。800 点台では、書類等の空欄や特定の枠組みを埋めるだけでは通用しない、全体的な構造をもった文章構成能力が求められる。900 点では、「参加したプロジェクトの正式な報告書、製品の仕様書、説明書の作成」を含む、高度な書く能力が求められている。

表 5-4 実社会における実践的な「書く」言語活動

英語熟達度 TOEIC®スコア	「書く」言語活動でできる具体的な行為	
600 以上	該当なし	
700 以上	各種申込書 (Application Form), 注文書 (Order Form) 等に記入することができる。	FAX, E-mail でホテルの予約ができる
	休暇が必要な理由を上司に説明するための文書を書くことができる。	Eメール/メモで日常業務に関する連絡や確認ができる。(例: スケジュール確認)
800 以上	自分が現在携わっているプロジェクトの進行状況について上司に報告するための簡単な文書を書くことができる。	商品・サービスの間違い, 不良品, 遅れ, 未払いなどに対して Eメール・文書でクレームがつけられる。
900 以上	自分が参加したプロジェクトについての正式な報告書を書くことができる。	自社製品やサービスに関する仕様書, 説明書が書ける。

③ 実践的な他者とのやり取りを行う領域の英語能力

やり取りする (Interacting)

実社会におけるやり取りする言語活動の実践的な実例を表 5-5 に示す。TOEIC®600 点台では該当事例は存在せず，700 点では，「仕事で初対面の他者に対して自己紹介や挨拶ができ，業務の概要についての質問に回答できる」ことが求められている。また，「会議の日時を他者に伝えたり，遅刻した場合の理由を尋ねたりする」ような，自分から他者に働きかけてやり取りを行う行為についても言及されている。800 点台では，「ゲストの送迎や，滞在先でのトラブルに対応できる程度の行為」が目安となる。この段階の言語活動は，予め設定された場面(送迎など)で他者との会話や案内業務のやり取りをすることができ，想定外のトラブル(滞在先ホテルの室内灯の故障，交通機関の乱れなど)に遭遇した際に問題解決ができる能力である。900 点台では，さらに，「商品・サービスの未払いや苦情への対応，会議で相手の論拠を把握した上で反論ができる」といった能力が求められている。この段階で求められているのは，突発的な事象においても，構造的な発話を展開でき，戦略的に他者に働きかけ，課題解決ができる高度なやり取りをする能力である。

表 5-5 実社会における実践的な「やり取りする」言語活動

英語熟達度 TOEIC®スコア	「やり取りする」言語活動のできる具体的な行為	
600 以上	該当なし	
700 以上	初対面の人に対し自分の名前や所属と いった簡単な自己紹介ができ，適切な 挨拶の表現ができる。	日付や時間を伝えることができる。 (例：次のミーティングは5月10日午前 10時30分からです。)
	現在自分が携わっている仕事について 話せる。(“What do you do?”といっ た質問に答えることができる)	理由を尋ねることができる。(例：(部下 に) 今日何故遅刻したのか)
800 以上	ゲストを空港・ホテルまで出迎えに行 き日常的な会話をしながら，会社まで 案内できる。	宿泊先のホテルでトラブルがあった際 に，係員に状況を説明し自分の要求を 伝えることができる。
900 以上	商品・サービスの間違い・破損・未払	社内の会議において相手の意見の問題

	いなどに対して電話でクレームがつけられる。	点をあげ，反論することができる。
--	-----------------------	------------------

小池 (2007)

5.1.1 日本人大学生の授業外英語学習の内容と英語熟達度

第 3 章の日本人大学生の授業外英語学習内容の実態調査の結果を，英語熟達度 (TOEIC®スコア) に合わせて，表 5-6 に示す。これは，リメディアルな英語学習内容 (高校教材の復習やゲーム学習など) の多くが 300 点台の学習者によって行われていたことを示している。読む，聞く，話す，書く活動においては，教科書のモデル英文を書き写したり，長文を読むといった教科書中心の英語学習が行われている。400 点台では，参考書や問題集などを使用した学習が展開され，その多くは TOEIC®などの資格試験に向けた学習である。また，洋楽や英語のラジオ番組を聞くなど，興味関心のある分野においては，日本人学習者用に出版された教材から離れた学習も行われている。TOEIC®の全国平均である 430 点以上からは，洋書を読んだり，英語のラジオ教育番組を聞くなど，教材の中の英語を離れて，実社会での英語に徐々に触れていく学習が行われている。500 点以上では，英字新聞を読んだり，海外のテレビ番組を見たり，さらに他者と口頭で英語のやり取りをする学習が展開されている。

表 5-6 日本人大学生の授業外英語学習の内容と言語熟達度

言語 活動 / 英語 熟達度	その他	Input		Output		Input & Output
		読む	聞く	話す	書く	やり取り する
TOEIC ® スコア 300 以上	高校教材復習 ゲーム学習 授業予習復習 翻訳 洋楽の和訳 熟語学習 語彙の学習	長文を読む	教材を聞く	英文を音読 筆者する	モデル英文 を書き写す 英単語や英 文を書く	(該当なし)

400 以上	文法の学習 モバイル学習	参考書を読む 問題集を解く	シャドウイン グする 洋画を見る 洋楽、ラジオ を聞く	英語を音読 する	(該当なし)	(該当なし)
430 以上 (全国 平均 以上)	(該当なし)	洋書を読む	ニュースを見 る ラジオ教育番 組を聞く 英会話教育番 組を見る	(該当なし)	例文を自作 する	文通やEメー ルのやり取り をする
500 以上	(該当なし)	英字新聞を読 む	ドラマ、テレ ビ番組を見る	(該当なし)	(該当なし)	英会話に通う 英語話者と会 話をする

5.1.2 実社会で求められる実践的な英語能力に向けた授業外英語学習の学習支援

実社会で求められる実践的な英語能力(5.1.1)と一般的な日本人大学生の授業外英語学習内容の実態調査の結果(5.1.2)を比較し、学習支援の方法を検討した結果を、**図5-1**に示す。

図5-1には、縦軸に英語熟達度の高低をTOEIC®スコアと併記し、横軸に言語活動の5領域(読む、聞く、話す、書く、やり取りする)を表記した。以下では、まず、大學生の授業外英語学習と実社会で必要とされる英語能力を比較し、その特徴について考察する。次に、大学教育における授業外英語学習の学習支援方法を提案する。

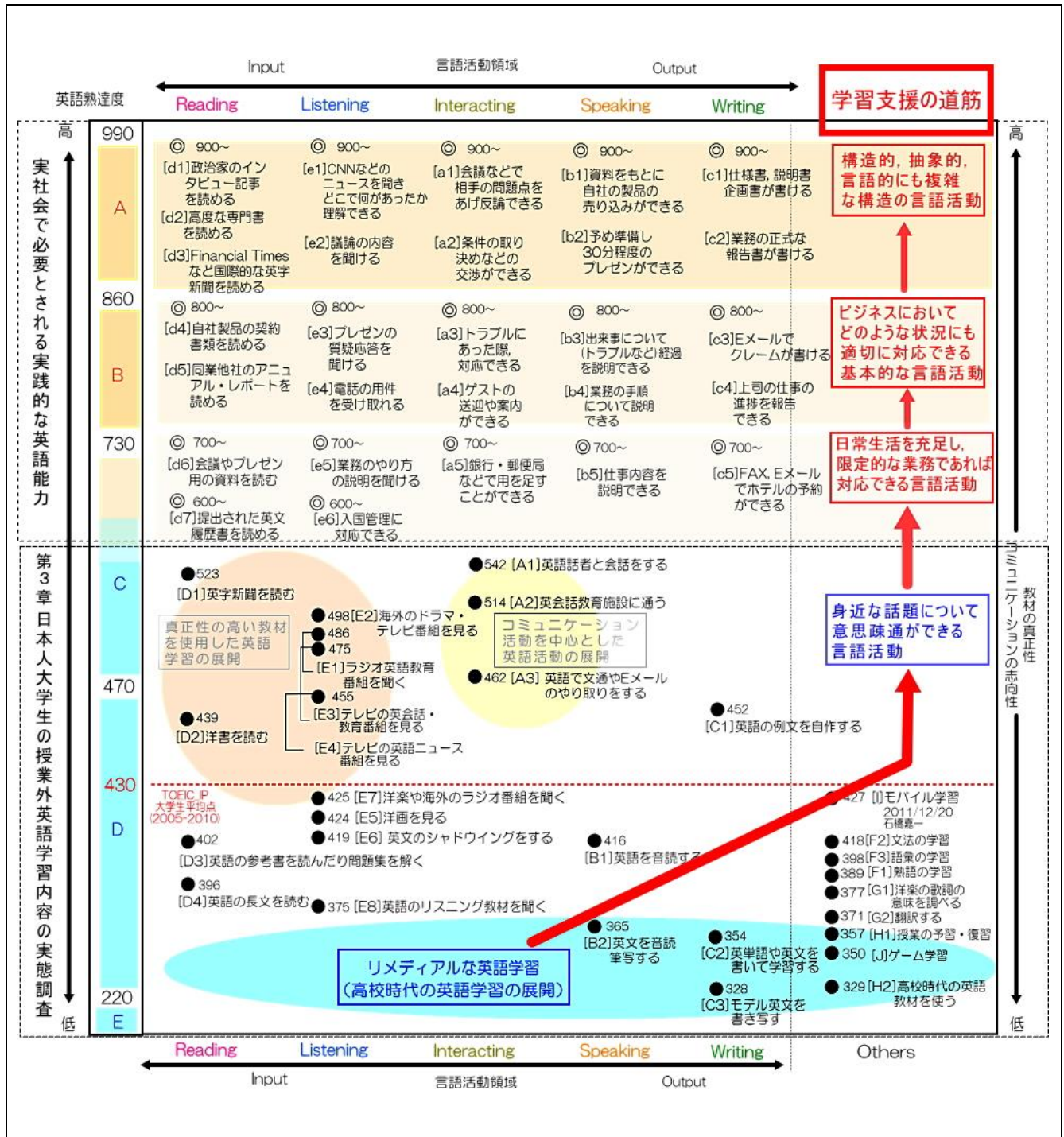


図 5-1 実践的な英語能力に向けた授業外英語学習の学習支援

大学生の授業外英語学習と実社会で必要とされる英語能力の比較

第3章の大学生の授業外英語学習の実態調査では、TOEIC®スコアの300点台を中心に、高校時代の英語教材を継続して使用したり、大学受験時の単語帳や参考書を復習するなど、リメディアルな英語学習が展開されていた。400点台では、日本人学習者に特化した英語教材から次第に離れ、メディアの音声や動画を使用した英語学習へと対象の広がりがみてとれる。500点台からは、英字新聞を読んだり、英語話者と会話をする学習の展開が行われていた。

一方、実社会で必要とされる英語能力は、600点台から記述があり、700点台では、限定的な状況であれば、業務上のタスクを遂行できる能力が記述されている。800点台からは、自分の業務と関連する分野であれば、想定外の状況に対応できる応用力が含まれる。900点台から、Nativeとほぼ同様の高度で専門的な言語活動が可能になるとされている。

大学生が自主的に展開する英語学習がその時点における学習者の英語熟達度の目安と仮定するならば、彼らの英語能力と実社会から必要とされる英語能力との間に開きがあることが分かる。特に大きな課題は、以下の2点である。

- (1) 大学入学以降も高校時代の英語学習の展開に終始する、リメディアルな英語学習を授業外に行う学習者への学習支援(TOEIC®300～全国平均430までの層)
- (2) 真正性の高い英語教材を使用したり、身近な話題について意思疎通を行うことができる学習者への授業外の英語学習支援(TOEIC®全国平均430～実社会で通用する600点までの層)

次に、上記2つの課題を克服するために必要な学習支援方法を論じる。

大学教育における授業外英語学習の学習支援

- (1) 大学入学以降も高校時代の英語学習の展開に終始する、リメディアルな英語学習を授業外に行う学習者への学習支援(TOEIC®300～全国平均430までの層)

目標言語の使用機会増大と、一段階上の学習の必要性について、竹内(2003)は、メタ認知方略を指導することの重要性を指摘している。目標言語の使用機会の増大は、Krashen(1985)のインプット仮説(Input Hypothesis)が、現在の能力段階(iと表記)か

らやや難しい(i+1と表記)へ挑戦することの重要性を指摘している。

実践的な英語能力を育成するという観点から、授業外の英語学習内容を定期的に把握し、一段階上の英語学習の具体的学習内容と方法を学習者に提示し、目標言語の学習方略の多様化を図る支援と、目標言語の使用機会増大を促す支援が考えられる。

表 5-1 を吟味すると、英語熟達度の低群では、アウトプット領域の学習内容に空白域がある。実践的な英語能力では、アウトプット、インタラクション双方の能力も重要視されているので、この空白は課題である。竹内(2003)は、M. Swain・他が主張するアウトプット仮説(Output Hypothesis)から、インプット情報のみの言語学習者が文法的にも社会言語能力的にも、有意に低い成績しか得ていないという研究結果を提示している。この様に、先行研究も、目標言語について知っている宣言的知識(Declarative Knowledge)から、実際に使うことができる手続き的知識(Procedural Knowledge)へと効率的に変換する方略を提唱している(Anderson 1995)。

言語熟達度の低群では、英語能力の根幹となる文法知識、いわゆる機能語に関する知識が必須と考えられるため、受験時の参考書や問題集の使いやすさが想定される。しかしながら、既に指摘したように、**図 5-1** が提示する低群における学習の停滞やインプットに偏る言語活動から実践的な能力に至るには、学習の道筋に沿った体系的な授業外英語学習の支援が必要である。

具体的な支援方法の提案

- ① 一段階上の具体的な英語学習内容の種類と学習方法を提示し、挑戦する機会を提供する
 - ② インプット中心の宣言的知識からアウトプット中心の手続き的知識へと移行する、具体的な学習内容の種類と学習方法を提供し、それを体験する機会をつくる
- (2) 真正性の高い英語教材を使用したり、身近な話題について意思疎通を行うことができる学習者への授業外英語学習の支援(TOEIC®全国平均 430～実社会で通用する 600点までの層)

英語熟達度の高群では、どのような学習支援の枠組みが適切なのであろうか。高群の学習支援を考察する際の前提条件は、Eメールのやり取りや、口頭で英語話者との基本的なやり取りが可能で、英字新聞(Daily Yomiuri など EFL 用の記事などを含む)を読む学習が展開されている事実を考慮すると、低群との大きな相違は、基本的な機

能語の知識と文法運用能力の有無である。そこで、文の生成と情報の送受信を伴う真正性の高い英語教材の使用を、授業外英語学習に発展的に応用していく方法が考えられる。実社会での実践力として求められる能力には、構造的、抽象的、言語的に複雑な言語活動が含まれるため(図 5-1 上方参照)、これらを見据えた授業外英語学習を展開することが考えられる。学習支援の道筋としては、把握した内容を構造的、論理的な視点で整理し直したり、対立する二つの意見の論拠を整理して理解する学習方法の体験が考えられる。

他方、図 5-1 を精査すると、真正性という概念については、大学生の視点とビジネスの視点における捉え方の違いが明らかである。大学生の視点では、日常生活に身近なメディアや大衆文化が媒体となっているのに対し、ビジネスでは専門書、企画書、説明書、政治家の討論やインタビュー記事など、経済的・政治的な観点が、教材の真正性を形成している。この観点から、英語熟達度の高群では、学習者の卒業後の進路への関心に沿うかたちで、より高度で専門的な領域の学習素材を紹介したり、体験する機会を提供することで、次段階の英語学習への推移を促す支援が必要と考えられる。

次に、アウトプットの領域は、低群ではほとんど展開されていなかったが、高群では skype の使用やネイティブの教員と直接話す機会をつくる活動がみられた。一方で、実社会で展開されるさらに高次の言語活動を考慮すると、形式や体系が整った言語産出が求められる。この領域の学習支援については、目標言語の形式や法則性に気づく意識(Noticing & Focal Attention)(Schmidt 1990, 1993, 1994, 1995, Schmidt & Frota 1986)の重要性だけでなく、目標言語の体系(Sytem)と形式(Form)にも十分注意を払う方法(意識化:Abraham & Vann 1987)を学習に取り入れる必要が指摘されている(竹内 2003)。目標言語をアウトプットする機会を授業外に自らもつ学習者の姿勢は実践力育成の観点から有用ではあるが、他者とのやり取りの中での偶発的な学びとともに、文法上の正確さや発話形式、および論理的構造を備えた明示的な学習も欠かせない。なぜなら、学習の際のポイントをメタ認知により事前に確認し、学習中は明示的な学習目標を達成しようとする意識下の認知的作業が、次段階の学習への推移を促すからである。

具体的な支援方法の提案

- ① 主にインプット領域の授業外英語学習では、日常生活レベルの言語活動から、構造的、抽象的、言語的に複雑な言語活動が含まれる学習内容に徐々に挑戦する機会を提供する

- ② 主にアウトプット領域の他者とやり取りする英語活動では、内容面のやり取りに加えて、文法上の正確さや発話形式、および論理的構造が整った、機能的、明示的な言語産出を体験する機会や具体的な学習方法を提供する

5.2 大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた学習支援の提案

本項では、授業外の様々な英語学習の中でも、実社会で特に重要視される他者とやり取りを行う英語学習について、学習支援の提案を行う。

学習支援の観点は、以下の2つである。

- (1) 対人志向型英語学習の初心者を対象にした授業外英語学習の支援の提案
- (2) 授業外の対人志向型英語学習の実践と内省段階における学習支援の提案

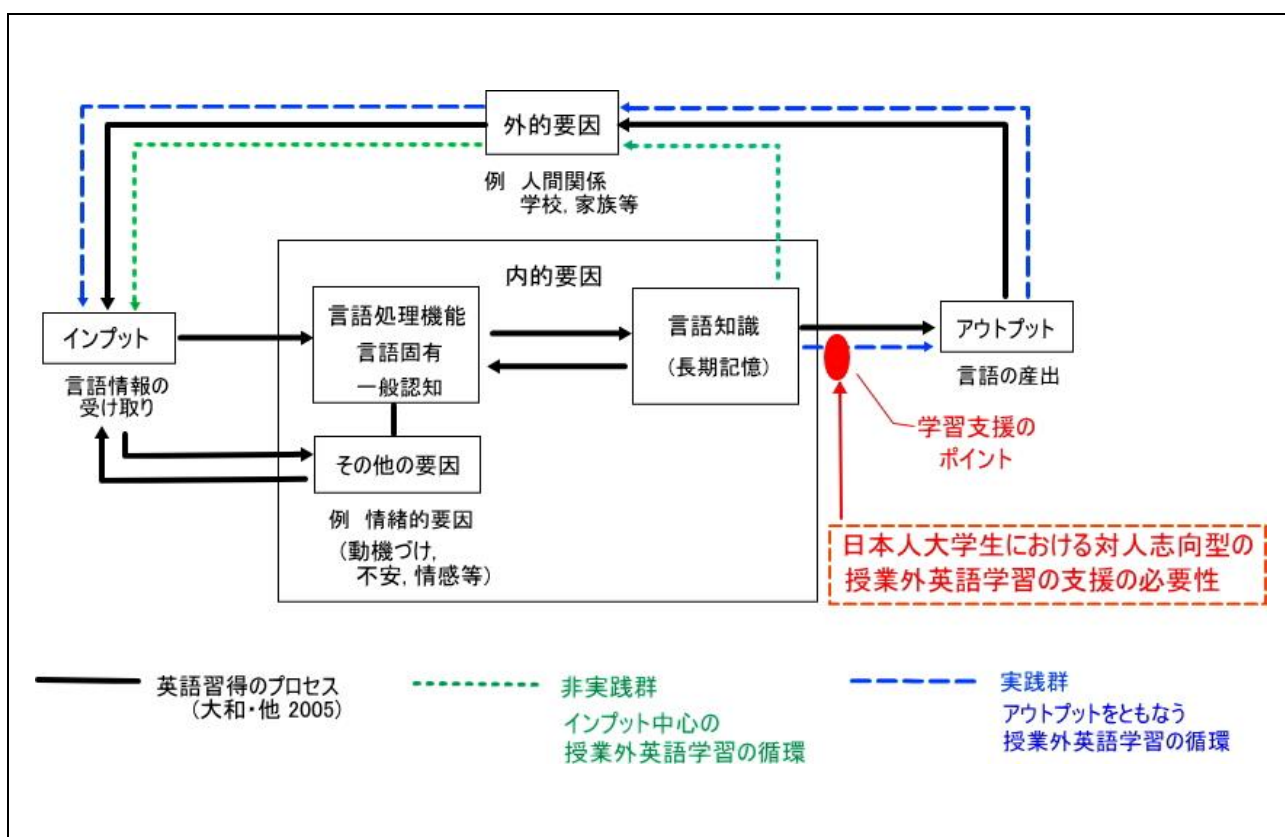
5.2.1 授業外の対人志向型英語学習の初心者を対象にした学習支援

本項では、対人志向型英語学習の初心者を対象とする学習支援について考察する。前章の対人志向型の授業外英語学習の実践においては、その量的な分析結果によると、特定の学習ストラテジーの設問には有意差は出なかった。このことから、対人志向型英語学習の実践は、そもそも特定の学習ストラテジーの使用以前の問題であることが示唆された。これは、口頭での対人コミュニケーションは、英語の語彙の学習や長文読解、他者とのインタラクションにおいても、十分に考える余裕のある Eメールのやり取りなどとは全く異なる。対人志向型の英語学習の実践では、オンライン英会話が一定期間無料で使用可能な学習環境を提供されたにも関わらず、それでも何もできなかった授業履修者が、全体の 2/3 も占めたことが明らかになった。彼らは対人場面を怖れていた。その証拠として、スピーキング不安感には、実践群と非実践群で有意に差があることが確認された。

前章までの調査結果と考察を総括すると、日本人大学生の平均的な英語熟達度 (TOEIC®IP 430 点) の層では、対人志向型の英語学習に取り組むことに困難が生じていた。このような前章までの考察の位置づけから、英語学習支援の必要性を論じ、以下に具体的な方法について提案する。

学習支援の位置づけ

本項では、学習支援を「英語学習を効果的に遂行するための体系的、段階的な支援体制」と定義する。また、対人志向型英語学習の初心者を、「口頭でのやり取りを伴う言語活動の経験がないか、または経験はあるものの、他者と定型表現の機械的な交互のやり取りを超えた意味のやり取りと解釈ができる段階には至っていない学習者」と定義する。初心者のための学習支援を英語習得の理論的背景とプロセスの中に位置づけると、**図 5-3** に示すようなアウトプットに至る前段階での学習支援が必要であるものと考えられる。



**図 5-3 英語習得プロセスにおける対人志向型英語学習実践の
学習支援のポイントと位置づけ**

第 3 章の調査により識別されたリメディアルな英語学習に終始する低群や第 4 章の学習実践における非実践群の授業外英語学習は、インプット領域の言語活動に留まる傾向がみられた。そのため、**図 5-3** に示すように、インプット中心の授業外学習の循環をアウトプットの過程を経由する循環へと移行しない限り、対人志向型英語学習の実践は実現しないであろう。他者とやり取りを伴う学習への段階的な移行を支援するために、どのような方法が考えられるだろうか。

初心者への配慮

八島(2003)によると、「他者とやり取りする英語学習」は、対人行動であると定義されている。しかしながら、学習実践の事前アンケート調査と事後インタビュー調査で明らかになったように、対人不安の高い学習者にとって、外国語の使用は不安を高める場であり、不自由な外国語を使うことと周囲の評価を意識することで、さらなる失敗や不安が引き起こされるという見解を、八島(2003)も示している。対人志向型英語学習を学習活動であると同時に対人行動でもあると捉えると、自分の英語力を肯定的に認知し、既存知識を活用できるような事前準備段階の設定が、学習支援と要なる。

アウトプット領域への移行：(一人で)話す英語学習

本論文では随所で、対人行動に至る学習者層とインプット領域に留まる学習者層の対極的な分布を課題として示した。第二言語習得では、平野(1987)のインフォメーション・ギャップ(以下 IG と略記)が定説としてよく用いられている。IG とは、2 人の話者間に情報ギャップをつくり、そのギャップを目標言語の使用により埋めていくタスクである。例えば、一方の話者が、ピクチャー・カードを相手に見せないように持ち、目標言語を相互にやり取りしながらその絵に何が描かれているかを当てるというタスクがある。しかし、本研究が対象とする授業外の自宅等の環境では、教室を前提とする IG のような先行事例を導入することは難しい。

そこで、本研究では、手元にある身近な英語教材を活用して一人で英語をアウトプットする学習方法を提案する。発話をとまなう英語学習については、表 5-7 に示す竹内(2003)の知見を応用した段階的な方法が適切と考える。

表 5-7 一人で話す英語学習の基本モデル

学習の段階	対人志向型の英語学習を目指した一人で話す英語学習の活動
初期から中期	モデル音声をよく聞き、正確にまねる
中期から後期	聞いた音声を繰り返し発声したり、聞いた音声を紙に書いてみる
後期	英語の対話場面の音声を聞き、やり取りの意味を理解し、解釈した上で、正確にまねる (その際、会話の台詞や本文を文字情報で確認しながら行ってもよい)

上述した対人志向型の初心者を対象とする学習支援と、一人で話す英語学習の位置

づけを 図 5-4 に示す。

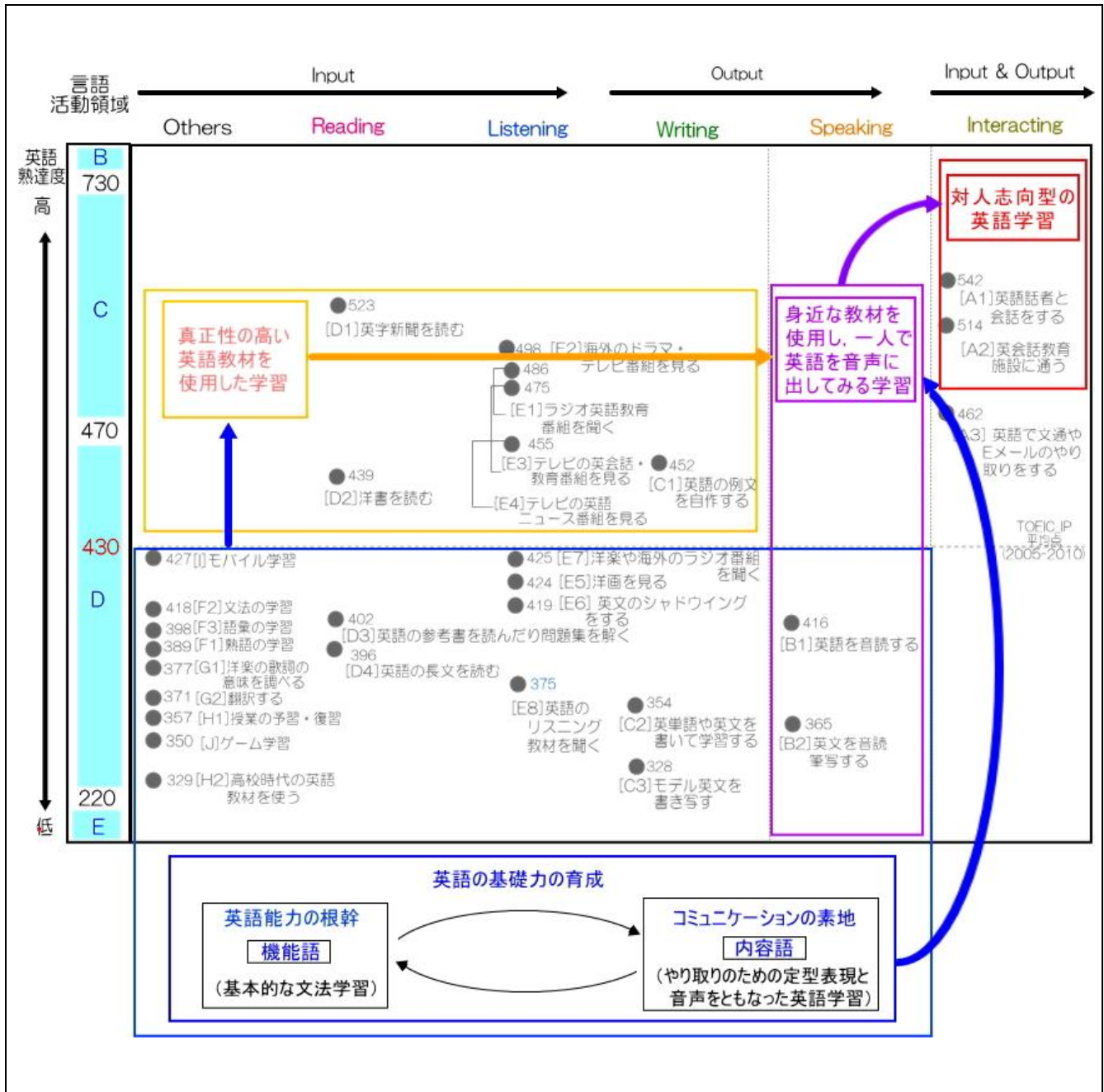


図 5-4 初心者を対象にした授業外の対人志向型英語学習の学習支援

アウトプットへの移行：話す以外の領域の学習支援

図 5-4 に示した体系をもとに、一人で話す学習以外の対人志向型英語学習の支援として考えられるものを以下に示す(表 5-8～表 5-10)。

表 5-8 英語基礎力育成段階の学習支援

英語の基礎力の育成 (図 5-4 下方) [TOEIC®全国平均以下の低群対象]		
学習支援の項目	主な方略	対人志向型を目指した具体的な方略の使用
文法, 語彙, 熟語等の機能語の学習	記憶	① 実際の対人場面で, どのように使うことができるか想定しながら覚える ② 未知の文法や語句の知識を, 実際に自分が使用している場面を中心に描きながら理解したり, 覚えたりする
高校時代の教材や参考書を使う学習	記憶 認知	・ CD 等音声が付属する教材であれば, 文字から意味や知識を学ぶだけでなく, その音声を模倣して, 声に出して練習してみる (表 5-7 に示す「モデル音声の模倣」の実践)
海外のラジオ番組やリスニング教材を使った学習	認知	① 内容を見聞きして把握するだけでなく, 付属する文字情報があれば, それに沿って声に出して練習してみる ② 英語熟達度に合った他者とやり取りをするリスニング教材を選び, その音声と文字情報をもとに, 声に出して練習してみる (表 5-7 に示す「モデル音声の模倣」の実践)

表 5-9 真正性の高い英語学習展開段階の学習支援

真正性の高い英語学習の展開 (図 5-4 上方) [TOEIC®全国平均以下の低群対象]		
学習支援の項目	主な方略	対人志向型を目指した具体的な方略の使用
英字新聞を読む, 洋書を読む学習	認知	① オンライン・ニュースであれば, 関連記事の音声を視聴して, ニュースキャスターの発話を口頭で模倣してみる ② コラムや記事を声に出して発話してみる (表 5-7 に示す「モデル音声の模倣」の実践)
テレビやラジオなどメディアを使う	認知 情意	① 動画から内容を把握するだけでなく, 好きな俳優やニュースキャスターの発話を口頭で模倣

た学習（海外のニュース番組，ドラマ，英会話教育番組などの視聴）	社会	倣してみる ② 動画に関連する，まとまった意味のかたまりのある文字情報に沿って，構造や論理性を把握しながら，声に出して練習してみる （表 5-7 のモデルの実践へ） ③ 可能であれば，一緒にやり取りできる他者を探し，協同して声に出して練習してみる
---------------------------------	----	--

表 5-10 メタ認知方略育成段階の学習支援

英語の基礎力の育成（図 5-4 下方）[TOEIC®全国平均以下の低群対象]		
真正性の高い英語学習の展開（図 5-4 上方）[TOEIC®全国平均以上の高群対象]		
学習支援の項目	主な方略	対人志向型を目指した具体的な方略の使用
図 5-4 全ての学習内容	メタ認知	【学習管理】 ① 一人で学習する際も事前に学習時間を設定し，取り組めるように計画を立てる ② 自分の間違いについて積極的に把握しようと心掛ける ③ 学習に取り掛かる際に明確な目標を確認する ④ 英語をアウトプットする機会を探し，一人で英語を話す学習に繋げる ⑤ 英語を声に出して一緒に学習する他者を探し，また，英語で話しかける相手を探す 【学習評価】 ① 自分の学習の進捗を把握する方法を考える ② 自分の間違いを肯定的に評価し，さらなる上達を心掛ける

5.2.2 授業外の対人志向型英語学習の実践段階における学習支援

前項では、対人英語学習の初心者を対象とした学習支援について述べた。本項では、主に第4章の学習実践結果から得られた知見をもとに、対人志向型英語学習の実践段階における学習支援を提案する。第4章の実践結果の考察から導き出された学習支援が必要な項目を、表5-11に示す。

表 5-11 非実践群の学習遂行上の困難点

学習の有無に影響する要因		言語活動の成否に影響する要因	
該当する概念		該当する概念	
Y1	未知の他者への苦手意識	Y5	対話に特化した英語表現の知識
Y2	会話に行き詰まる不安感	Y6	受け答えの準備
Y3	システムへの不安感	Y7	文字情報の必要性
Y8	学習環境の整備		

表5-11に示すように、目標言語を使用した対人行動の有無に影響する要因は、未知の他者への苦手意識や会話に行き詰まる不安感、システムに対する不安感であった。また、他者とやり取りをする言語活動の成否に影響する要因として、対話に特化した英語表現の知識があるか、受け答えの準備ができているか、必要に応じて文字情報を参照できるかが挙げられた。

MacIntye(1994)は、目標言語使用への不安という情意的要因と、自らの言語能力の把握という認知的要因が、コミュニケーションをとりたいという意思(Willingness to Communicate)と最も直接的な関係を持つと指摘している(八島 2003)。多くの先行研究では、教室内の発話について論じているが、本研究が対象とする授業外の発話においても、不安感がコミュニケーション行為に影響することが確認されたため、本研究でも同様の見解を採用する。したがって、不安を軽減させ、自己効力感を高めるような学習支援を事前に入念に行なうことが重要であると考えられる。

本研究では、上記の考察をもとに、実践段階における対人志向型英語学習の学習支援を図5-5に体系的に示す。

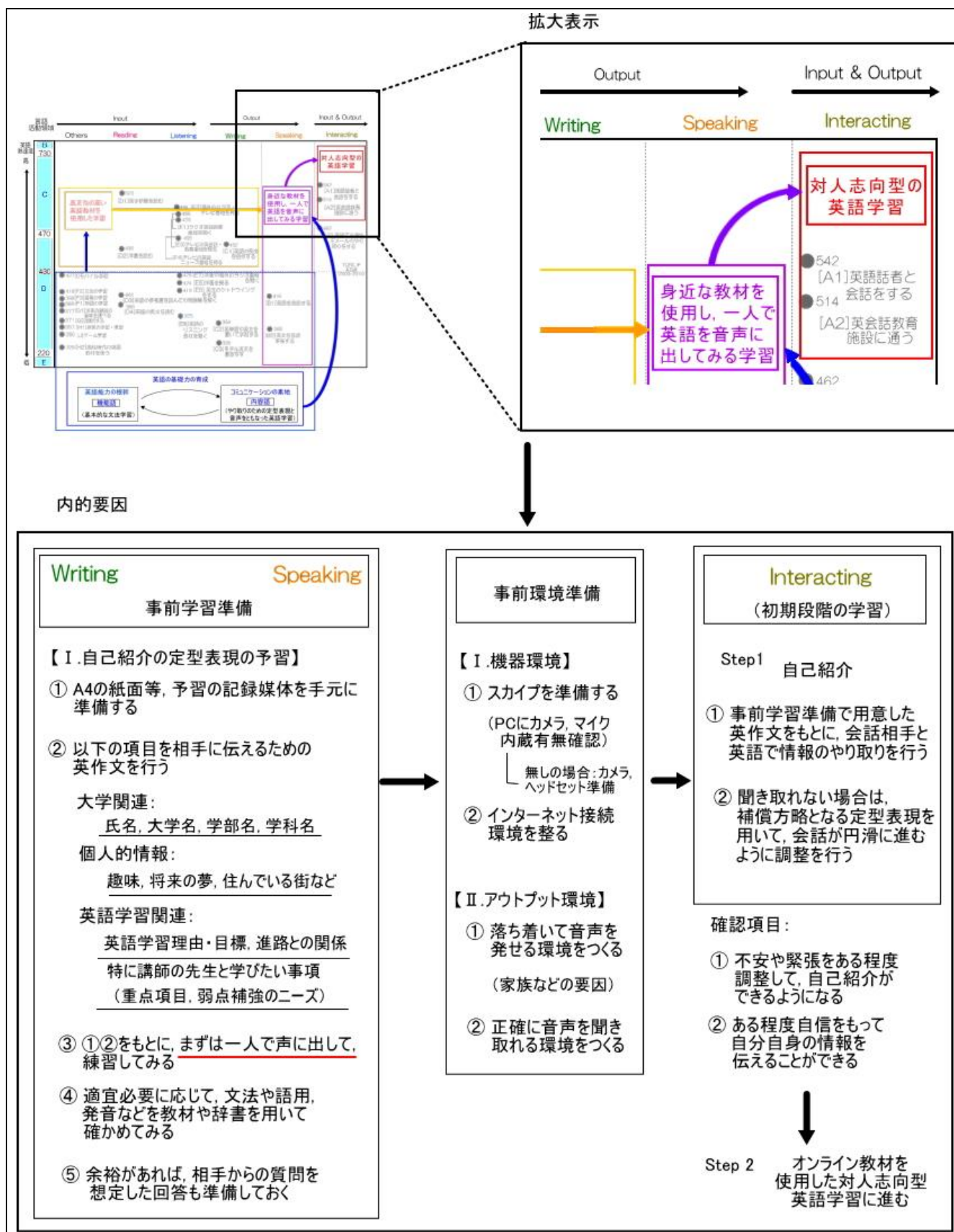


図 5-5 対人志向型英語学習の実践段階の学習支援

第4章で明らかにされた対人志向型の学習過程(図4-10)のPhase 1にあたる自己紹介の事前準備を体系的に入念に行うことで、スピーキング抵抗感、対人行動への不安感を軽減し、自己効力感を高める方法を図5-5の下方に示した。これは、学習支援が事前学習準備から、事前環境準備を経て、初期段階の学習(Phase1の自己紹介)に順序立てて進むように構成されている。

事前学習準備(図5-5左)

自己紹介で用いる定型表現の予習を行う。この段階に含まれる学習活動は、4章の実践における事後インタビュー結果から導き出された、大学、個人、および英語学習に関連する情報の英作文である。これらの情報について事前に定型表現を用いた英文の台詞を作成しておくことで、学習者は対話の最中に文字情報を参照できる。また、アウトプット用の情報や表現が手元にある状況を事前に準備すると、表5-7に示す、一人で話す学習を行うことができる。このようなりハーサルの繰り返しが、英語使用の自己効力感を高められるものと考えられる。また、自己紹介の内容に関連した質疑に臨機応変に対応する際に利用できる補足的な情報も事前に準備することで、予習時の準備が、実際のレッスンで活用できる可能性を高めることができる。

事前環境準備(図5-5中央)

図4-2で紹介したオンライン英会話システムと類似の環境を使用した対人志向型英語学習を実践する場合は、機器環境の整備が欠かせないことが事後インタビュー結果から明らかになった。音声と動画を送受信するための機器や、大量のデータの送受信が可能なインターネット接続環境の確認について、事前に学習者に周知する必要がある。また、授業外という環境の多くは、教室外であるため、一人暮らしではなく、実家で家族と同居し、PCがリビングに置かれている場合は、正確に音声を聞き取り、他者の目を気にせず、落ち着いて音声を発せられる環境を事前につくっておくことが重要である。

Phase 1 自己紹介(図5-5右)

自己紹介では、事前学習で準備した台詞を使用して自己紹介のための情報のやり取りを行うことで、会話が途切れる不安感を軽減できる。また、構造化された情報のやり取りが行われているため、聞き取れない表現を相手が用いたり、未知語や想定外の語用に遭遇したとしても、比較的容易に意味を推測できるものと考えられる。

実践群では、会話相手を変え、自己紹介を繰り返すことに自己肯定感を高める効果があることを確認した。したがって、不安や緊張をある程度調整しながら自己紹介ができ、ある程度自信をもって自分自身の情報を伝えられるようになったことを確認できれば、それが次段階の学習に移行する目安となることを提案する(図 5-5 右下)。

Phase 2 オンライン教材の活用および Phase 3 フリートーク

Phase 2 (オンライン教材の活用) と Phase 3 (フリートーク) の段階における学習支援の共通点は、第4章の図 4-10 に示したように、想定外のコミュニケーションとの遭遇への対応に備えることである。学習段階が Phase 2, 3 と進むと、事前に準備する台詞で対応できる範囲が狭まってくる。これは、教材使用後の質疑応答やフリートークでの相手の反応として返ってくるメッセージが、どのように表現されるかを確実に予想できないためである。宮原(2006)、池田(2012)は、このようなコミュニケーション論上の意味のやり取りの特徴を、メッセージの記号化と解読のプロセスと捉えている。例えば、“Do you want me to speak more slowly? (もっとゆっくり話してほしいですか?)” と、会話相手の講師が日本人学習者に分かりやすく発言したとする。学習者は、記号化されたそのメッセージの意味を解釈して、“Yes” または “No” と返答する。” Yes (ゆっくり話してください)” と、相手にメッセージを送ると、やり取りが継続する(図 5-6)。

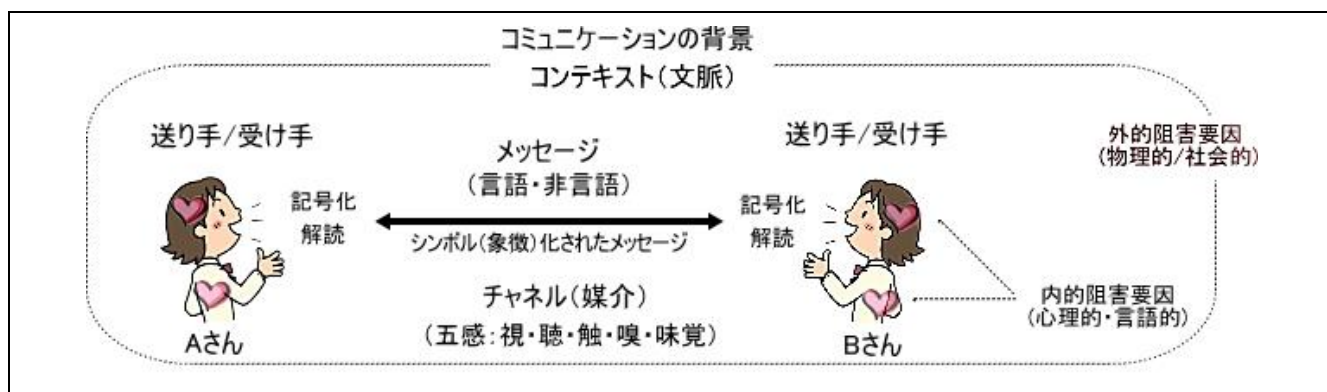


図 5-6 対人コミュニケーションのメッセージの送受信

一方、Native である講師が通常のスピードで “Am I speaking too fast? (速く話し過ぎていませんか?)” と対人志向型英語学習の初心者になげかけるとする。その結果、「最後の fast だけ初心者の耳に残る」というよくあるエラーを生じさせるかもしれない。すると初心者は、何を聞かれているのか理解できずに、沈黙し、焦ってし

もう状況がしばしば生じている。これは、想定外のコミュニケーションとの遭遇と対応の必要性を示しており、“Would you speak once again, please?” または、“Do you mean ~?” というような、言語上の阻害要因に対応するためのストラテジーを用いた返答、対人志向型の英語学習では必須であることを示唆している。

したがって、対人志向型の英語学習の実践段階の学習支援には、想定外の対応に備えるための台詞の準備や、汎用性の高い内容語の予習が含まれる。また、言語的な支援だけでなく、対人コミュニケーション観(図 5-6)についても、事前に予習しておくか、または、内省時の振り返りの際に気づかせるような配慮が求められる。図 5-7 に示すように、既存の英語教材を使用する学習は自己完結的で、文字情報中心の一方向的なメッセージの受信(インプット)と、学習者個人の言語処理で構成される授業外学習モデルである。

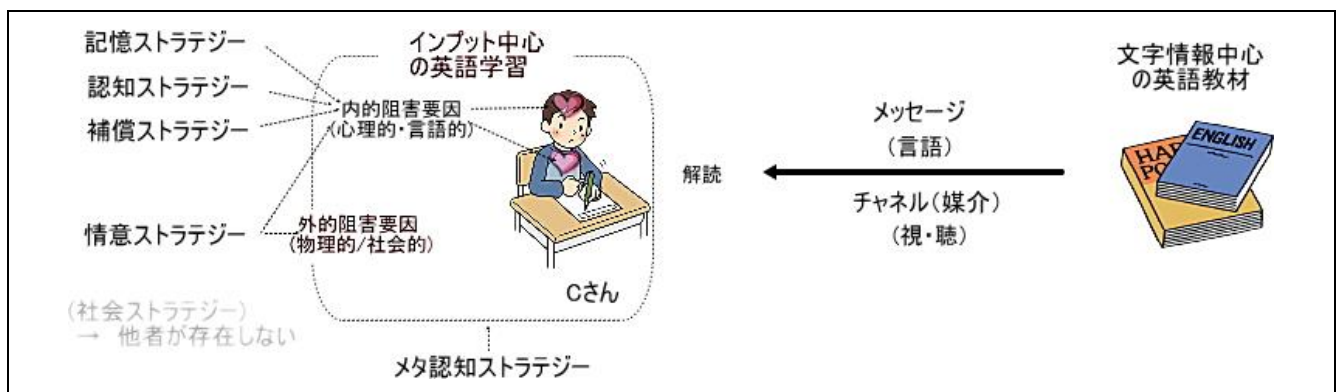


図 5-7 英語教材を使用した授業外英語学習モデル

他方、授業外の対人志向型英語学習は、コミュニケーションの文脈や阻害要因を認識して調整し、目的に合った効果的なメッセージと手段を選んで、相手との相互作用の中で学習の目的を達成するプロセスである。

このような対人コミュニケーション観(図 5-6)への理解は、対人志向型英語学習の実践上極めて重要な対他者の言語活動に影響を与えるものと想定される。第4章の実践群の事後インタビューにおける振り返りからも明らかなように、沈黙やエラーや誤解のせいで、聞き取りや発言が不可能になるという困難に遭遇した場合、リメディアル教材とは異なり、正答が存在しないので、学習者自らが正答に値する対応を見出していかなければならない。この気づき(Noticing)こそが、学習成果であるとも考えられる。また、他者と接する過程で、適切な英語表現とコミュニケーション方略を見つけ出すためには、相手からのフィードバックから、自分の発言の適切さを判断するこ

とが必要である。つまり、学習者は自ら一歩前に踏み出して、相手にメッセージを送らなければならない。「あなたの発言はこういう意味か?」「それは誤解で、私が言いたかったのはこういうことだ」といったような他者への主体的な働きかけを、本研究では、「対人コミュニケーション補償方略」という新たな方略として位置づけ、その必要性を提唱する。Oxford(1990)も、補償ストラテジーを提示しているが、これは図 5-7 に示すように、従来の学習者の内的要因と認知処理を基盤とするストラテジーである。一方、本研究が新たに提唱する「対人コミュニケーション補償ストラテジー」は、対話が行われている文脈や他者との関係性ととともに、自分の置かれている状況を認識した上で目標言語である英語を産出(アウトプット)する必要がある。

5.3 授業外英語学習の学習支援に関する提案と考察のまとめ

第 5 章では、授業外英語学習における学習支援の必要性を論じ、具体的な学習支援方法を提案した。まず、第 3 章の知見に基づき、(1) 実社会で求められる実践的な英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較し、実社会で求められる英語能力を獲得させるために必要な学習支援を提案した(5.1)。次に、第 3 章と第 4 章で得た知見の比較に基づき、(2) 大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた学習支援を提案した(5.2)。すなわち、①対人志向型英語学習の初心者を対象にした授業外英語学習の支援、および②授業外の対人志向型英語学習の実践段階における英語学習の支援、という 2 つの観点から体系的に提示した。

(1)では、図 5-1 に示したように、実社会で必要とされる英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較することで、授業外に実践すべき多様な英語学習を支援する道筋を提示した。すなわち、授業外英語学習を英語熟達度の高低と言語活動の領域における学習支援の道筋を体系的に認識した上で、次段階の能力指標と学習内容の目安を確認し、必要とされる学習上のタスクや、インストラクター介入の必要性を理論的に提案した。

(2)①では、Oxford(1990)の学習ストラテジーの体系に基づいて、対人志向型英語学習の初心者を対象とした支援方法を述べた。また、目標言語のインプット領域に終始する学習者層の学習活動を、言語面や心理的の負担をかけずに、アウトプットを伴う言語活動領域に移行させる方法について考察した。具体的には、やり取りをする言語活動の事前段階として、一人で話す活動を計画的に設定することで、初心者配慮した事前の学習準備が可能になるという見解を示した。また、一人で話す活動の具体的な学習方法を表 5-7 に提示した。

(2)①では、対人志向型の英語学習の実践段階における学習支援について、コミュニケーション論のプロセスを参考に、対人コミュニケーションにおける補償戦略の重要性を指摘した。本項では、学習過程の Phase2（オンライン教材の利用）と Phase 3（フリートークの学習）には、既存の書籍を活用した英語学習との大きな相違があることを指摘した。すなわち、対人志向型の英語学習では、想定外のコミュニケーションとの遭遇とそれへの対応が必然的に生じることである。対人志向型の英語学習には、従来の学習者個人の言語的、認知的処理を基盤とした学習戦略では対応しきれない状況を含んでいることを論じた上で、それらの課題に対応するための新たな学習戦略の必要性を提案した。

第 6 章 結論

本章では，本研究の結果を章ごとにまとめ，それらの結果から導き出した考察を本研究の今後の課題を大学英語教育と展望を重ねて論じる。

6.1 研究結果の概要

本研究では、第一に、日本人大学生の授業外における英語学習内容の実態を調査した。その結果、実社会で重要視されている、他者と口頭でやり取りを行う英語学習は、主に英語熟達度の高群で実践されていることが分かった。第2章の先行研究の考察からは、学習者の学習ストラテジーと心理的な要因が、英語習得のプロセスに影響を与えていることが明らかにされたが、一方、それらの要因が、授業外の対人志向型の英語学習の実践に、どのような影響を与えるかは、未だ研究が十分になされていない。そのため、本研究では、第二に、対人志向型英語学習に焦点化し、これに影響を与える要因を抽出・検証することとした。第三に、授業外において、効果的に対人志向型の英語学習に取り組めるように、段階的な学習支援方法を提案した。

本研究の目的を以下に示す。

- (1) 日本人大学生の授業外英語学習の実態について調査し、特に英語熟達度の高低と、授業外に行われる英語学習内容の関係を明らかにする。
- (2) 言語活動の領域の中でも、実践的なコミュニケーション活動である、対人志向型の授業外英語学習に着目し、モデル的学習実践を通じて対人志向型の英語学習に影響を与える要因を明らかにする。
- (3) 実態調査と学習実践から得られた知見に基づき、授業外の対人志向型英語学習の支援方法を提案する。

以下では、各章の概要と得られた知見を要約する。

第1章では、グローバル社会の到来と英語の言語的重要性を概観し、日本の英語教育の課題を論じた。EFL環境にある日本における実践的な英語能力の育成には、正課授業だけでなく、授業外のインフォーマルな英語学習も研究対象とすべきであるとの見解を述べた。まず、大学における正課授業時間以外に行われる英語学習を「授業外英語学習」と定義し、日本の学校教育の英語授業時間数が実践的英語能力育成に必要とされる学習時間数を満たさないことから、授業外英語学習の重要性を指摘した。なお、本研究では、学習が正課外の時間枠で行われる限り、正課授業に関連する学習内容も、授業外英語学習に含まれるものとみなした。さらに本研究は、英語の能力に関する概念を、「英語熟達度」と表記し、TOEIC®IP スコアを測度とする言語能力の高低を英語熟達度の操作的定義とし、英語熟達度の各レベルで可能とされる模範的な言語活動を例示した。

次に、授業外の英語学習で重要な観点には、英語熟達度に加えて、様々な学習者要因や学習環境が含まれることを説明した。中でも、インストラクターを介さない授業外の環境では、学習ストラテジーが重要な役割を担うことを、多くの先行研究を参照して指摘した。本研究では、Oxford (1990)のSILL(Strategy Inventory for Language Learning)に基づき外国語学習の学習ストラテジーを、直接ストラテジーと間接ストラテジーに大別した。最後に、本研究の目的を述べた。

第2章では、英語習得のプロセスを、第二言語習得(Second Language Acquisition)の理論と授業外英語学習に関する研究動向に基づき展望した。

この章では、先行研究を踏襲して英語習得を「英語知識を身につける全てのプロセス」と広義に解釈し、「言語形式が不完全でも、文脈に応じて目標言語を適切に使用できる状態」を習得と定義した。言語習得観は、言語習得プロセスの捉え方により「学習者の外的要因(環境)を重視した習得観」と「学習者の内的要因(能力)を重視した習得観」に大別される。「外的要因を重視した習得観」は、社会的環境を注目する立場と、個々の習得環境におけるインプットの質や量に注目する立場に細分化される。「内的要因を重視する習得観」は、言語知識の構築や言語運用を言語固有の生得的なものであるとする生得的習得観と、生後段階的に発達する一般的認知能力に起因する発生的習得観に細分化するのが定説だが、本研究は先行研究の主流である「生得的にも発生的にも深い関わりがある」という認識を採用した。

次に、インプットからアウトプットに至る循環プロセスで構成される英語学習のプロセスを明示した。英語習得プロセスでは、人間関係や学習環境などの「外的要因」が学習者の「インプット」の質や量を決定し、そのインプットを、学習者の「言語処理機能」により処理する。言語処理機能には、生得的に形成される「言語固有」の能力や、知覚や思考力などの「一般認知」の働きがあるとされている。言語処理の過程で適切に意味が解釈され、長期記憶に「言語知識」が保存される。次に、言語運用能力として保存されている言語知識と言語処理機能を基盤に「アウトプット」が行われ、アウトプットは「外的要因」に影響を与えて新たな「インプット」を導く。一連の言語習得プロセスには、学習者の「情意的要素(動機付け、不安、性格など)」が、言語習得に影響を及ぼす。大和・他(2005)は、このように複雑な要因が絡み合う言語習得をモデル化した(図2-1)。本研究では、このモデルに基づき英語習得のプロセスを、内外の要因の影響を受けつつ、言語情報のインプットからアウトプットまでを行なう循環プロセスと位置づけた。

これらの理論的考察から、授業外英語学習の実態をインプット領域とアウトプット領域に分類する枠組みを得た。すなわち、本研究の焦点である他者と口頭でやり取りを伴う対人志向型英語学習プロセスを、インプットとアウトプットの循環による学習の基本的モデル上に表現することで、その実践に影響を与える諸要因を対応する学習支援とともに描写する基軸となりうることを確認した。

第3章では、質問紙調査（自由記述）により、日本人大学生の授業外の英語学習内容の実態調査を行った。調査結果の質的分析より、英語を専攻する日本人大学生の授業外英語学習内容のカテゴリを生成し、学習内容と英語熟達度の関係を明らかにした。分析結果から、言語熟達度の高群では、対人志向型の英語学習である口頭での他者とのインタラクションを伴う授業外英語学習が実践され、真正性の高い教材が使われ、「聞く」「書く」「話す」を同時に行う領域横断的で総合的な英語学習が行われている一方で、言語熟達度の低群では、リメディアルな英語学習やテキスト中心の学習が行われていることが明らかになった。

実態調査結果は、実社会で重要視されている、目標言語を駆使して口頭で他者とやり取りをする言語行為を含む英語学習が、主に英語熟達度の高群で展開されているのに対して、英語熟達度の低群ではテキスト（文字）中心の授業外英語学習が展開されていることを示した。ただし、学習者の情意面やメタ認知機能と授業外英語学習との関係は不明であった。また、各学習内容の概念を形成するもととなった学習者の TOEIC[®] スコアの最高値、最低値を詳細に見ると、高群にも低群にも属するケースが僅かながら存在した。この結果は、英語熟達度の高低以外にも、他の要因が学習の実践に影響している可能性を示唆しているため、次段階の研究では学習実践環境を用いてそれらの要因を明らかにすることを目指した。

第4章では、インタラクションをとまなう英語使用に研究の焦点をあて、対人志向型英語学習の授業外での実践に影響を与える様々な要因を抽出して検証した。

まず、先行研究の知見に基づき、対人志向型の授業外英語学習に影響を与える要因として、学習ストラテジーの使用、英語スピーキング不安感、動機づけ、学習目標などの学習者の特性を、事前質問紙調査により抽出した。次に、対人志向型英語学習を授業外に実践できる学習実践環境としてオンライン英会話スクールのシステムを一部改修して客観的な学習履歴データを収集できるシステムを構築した。学習履歴データに基づき協力者を実践群と非実践群に分けて、各々の英語熟達度の高低、詳細な学習ストラテジーの使用、および学習環境との関係を量的に分析するとともに、事後インタビューにより質的に検証した。

事前質問紙調査では、記憶ストラテジー（9項目）、認知ストラテジー（13項目）、補償ストラテジー（6項目）、メタ認知ストラテジー（8項目）、情意ストラテジー（6項目）、社会ストラテジー（6項目）を含む6種類の学習ストラテジーの使用を5段階のリッカートスケールを用いて把握し、実践群と非実践群の各ストラテジーの平均値の差をウェルチ検定により分析した結果、メタ認知ストラテジーと社会ストラテジーに有意差が見られた。各ストラテジーを形成する個別の質問項目についてもウェルチ検定による分析と、ボンフェローニ補正を行った結果、個別のストラテジーレベルでは全て有意差が見られなかった。

一方、英語スピーキング不安感(9項目)では、有意差が見られ、3項目の個別の設問においても、有意差が確認された。この結果から、対人志向型の英語学習の実践群は、非実践群と比較して、有意に英語スピーキング不安感が低いことが明らかになった。また、実践群は、非実践群に比べて、学習目標がより明確であることも有意な差が確認された。

第4章の後半では、実践群と非実践群を対象に事後インタビューを実施した。内容分析の結果から、実践理由では、「学習目標との一致」「英語力不足の危機感」「英語コミュニケーション機会の創出」の3概念が生成され、非実践の理由では、「未知の他者への苦手意識」「会話に行き詰まる不安感」「システムへの不安感」の3概念が生成された。実践群の学習中のインタラクションの内容では、「自己紹介」⇒「オンライン教材の活用」⇒「フリートーク」、という発展的な学習の展開が示された。実践群と非実践群双方の学習後の振り返りでは、実践群は、「学習効果の実感」「Face-to-faceへの転移」「コミュニケーションの未知性・曖昧性への慣れ」「英語学習観の変化」「異文化学習」について振り返りを行っていた。非実践群は、「課外活動での対人接触」「英文法、会話表現の学習」「受け答えの準備の必要性」「文字情報の必要性」「学習環境整備の必要性」についての振り返りを行っていた。

第5章では、授業外英語学習における学習支援の必要性を論じ、具体的な学習支援方法を提案した。まず、第3章の知見から、実社会で求められる実践的な英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較し、学習支援方法を提案した。そのポイントは、対人志向型の英語学習では、想定外のコミュニケーションとの遭遇とそれへの対応が必然的に生じるため、対人志向型の英語学習には、従来の学習者個人の言語的、認知的処理を基盤とした学習ストラテジーでは対応しきれない状況を含んでいる。本章では、それらの課題に対応するための新たな学習ストラテジーの必要性と対人志向型の英語学習に臨むための段階的な学習方法の提案を行った。

次に、第5章では、第3章と第4章で得られた知見から、大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた学習支援を提案した。

実社会から必要とされる英語能力と日本人大学生の授業外英語学習内容の実態を比較した結果に基づき、授業外に実践される多様な英語学習の道筋を提示した。授業外英語学習を英語熟達度の高低と言語活動の領域を基軸として体系的に分類し、能力指標と学習内容の目安を確認した上で、学習タスクや、インストラクター介入の必要性を理論的に提案した。大学教育における授業外の対人志向型英語学習の実践に向けた学習支援については、Oxford (1990)の学習ストラテジーの体系に基づき、対人志向型英語学習の初心者を対象とする支援により、目標言語のインプット領域に終始する学習者層を、アウトプットをともなう言語活動領域に移行させる方法について考察した。具体的には、他者とのやり取りの前段階として一人で話す活動を計画的に設定することで、初心者に配慮した事前学習準備が可能になるという見解を示した上で、一人で話す活動の具体的な学習方法を提案した。一人で話す活動を、他者とやり取りをする言語活動に移行する前に、導入する方法は、本学習支援の大きな特徴である。これは、スピーキングの不安感を低減し、自己効力感を高めることが、極めて重要であるという第4章の結果と考察を基に提案した。

対人志向型英語学習の実践段階における学習支援は、コミュニケーション論のプロセスを参考に、対人コミュニケーション上の補償ストラテジーの重要性を指摘し、オンライン教材の利用や英語話者とのフリートークといった対人志向型の学習と書籍を活用した従来型の英語学習との間に大きな相違があることを指摘した。すなわち、対人志向型英語学習では想定外のコミュニケーションとの遭遇に対応することが必要であり、従来の学習者個人の言語的・認知的処理を基盤とした学習ストラテジーではこれに対応しきれないことを論じた上で、対応するためには本研究から独自に導き出された「対人コミュニケーション補償ストラテジー」が新たに必要となることを指摘した。

6.2 今後の課題と展望

本研究で実施した、授業外の英語学習内容の実態調査と対人志向型英語学習の実践では、各々が1大学の学生を対象としており、研究設計、調査・実践手法、得られた知見は妥当であるものの、調査結果の一般化には制約がある。本研究で得られた知見の一般化を図るには、異なる環境においてさらなる実証的研究を重ねる必要がある。

また、本研究で得られた知見を、授業外英語学習の普及や指導、対人志向型英語学習の実践の奨励に反映させるには、次のような取り組むべき課題が残されている。

6.2.1 授業外英語学習内容の経時的変化の把握

本研究では、日本人大学生の授業外の英語学習内容について、定性的研究方法により英語学習内容を概念化し、英語熟達度の高群、低群について学習内容の概念を整理し、各々の特徴を把握した。そのため、英語熟達度の向上をもたらす授業外英語学習内容の変化を、経時的に把握できていない。英語熟達度が高くなるにつれて、問題集や参考書等のテキスト中心型や、大学の授業に関連する予習・復習中心の学習から、コミュニケーション中心の英語学習に推移することが想定される。そのような場合は、長期間にわたる継時的データ収集により、英語学習内容の変遷を明らかにする必要があるだろう。

6.2.2 オンライン英会話システムを活用した授業外英語学習方法の確立

本研究では、授業外に対人志向型の英語学習を実践するため、また、その客観的な学習記録を収集するという調査方法の観点から、オンライン英会話システムを学習実践環境として活用した。オンライン英会話は、地方の比較的英語話者が少ないとされる地域においても、授業外に対人志向型の実践的な英語学習を実践できるという利点がある。また、天候に左右されず、大学等の教育機関にアクセスしづらい地域においても、その利点を発揮できる。

しかし、実際に授業外の英語学習にオンライン英会話システムを活用する際には、いくつかの課題がある。学習実践の協力者に対する事後インタビュー調査で明らかになったように、初めて使用するシステムの場合、かなり入念な事前オリエンテーションを実施する必要がある。その際は、学内の情報端末にウェブカメラが搭載されているか否か、自宅のPC環境に対応した使用方法の助言を得られるか否かなど、多様な学習環境を想定して学習実践の方法を確立することが求められる。

6.2.3 授業外の対人志向型英語学習支援の効果の実証

授業外の対人志向型英語学習の実践に関し、本研究が採用したオンライン英会話システムの学習履歴と、学習者の英語熟達度、体系的な学習ストラテジー等の要因から学習支援を検討していくという方法は、この研究の独創性を示すものである。今後は、さらに検討を重ね、実際に提案された学習支援方法の効果について経時的に検証を重ねていきたい。また、学習支援の効果を検証する際は、学習者の抱える学習実践上の問題点を解決するという観点に立って効果の有無を実証的に明らかにするような研究も必要である。本研究の研究手法や得られた知見をさらに発展させたかたちで、新たな授業外英語学習の研究を通じてより効果的な学習支援を実現することが、本研究領域に貢献できるものと考えている。

本研究は、対人志向型授業外英語学習の学習履歴と学習者の特徴を照合して分析することで、効果が高いと考えられる学習支援方法を提案することを目的として実施した。

日本の英語教育は、歴史的に見て指導者中心型で一斉授業型の講義形式を採用しており、文法や読解を中心とする受験対策を目的とするものであるといえる。外国語の習得において、言語機能の根本を成す文法や語彙を学習することは重要であるが、教科書や問題集から離れて他者と目標言語で実際にやり取りすることで、想定外の話題に応答し、瞬時にコミュニケーション方略を修正し、目的を達成するために様々な方略を使用する必要性がある。

ところが、わが国の英語教育においては、人間のコミュニケーションプロセスの特徴に基づいたこのような英語教育の概念は普及していない。加えて、学生側は少子化による大学全入時代の影響から、英語の基礎学力低下の問題を抱えており、教員側は、コミュニケーション中心の指導ができる人材が不足しているといった事情があり、対人志向型英語学習の普及には程遠い状況にある。高齢化・少子化社会が加速する我が国において、こうした英語教育の課題を克服し、グローバル化する社会・経済の流れの中で、若手人材の育成を充実させる方策の一端を英語教育が担っていくことは焦眉の急である。

本研究の成果が、日本の英語教育における、授業外英語学習の充実と、対人志向型英語学習に取り組むインストラクターおよび学習者にとって有意義であることを願って、本論文を締めることとする。

6.3 結語

筆者が授業外の英語学習に着目したきっかけは、2005年に聴講する機会があった、聖徳大学国際シンポジウムにさかのぼる。そこでは、スイスから招聘された研究者らが、ドイツ、スイスの事例を中心に、児童を対象とする外国語教育について発表していた。当時ヨーロッパでは、CEF(現在はCEFRと呼ばれる)という外国語学習の共通参照枠とそれに基づいた言語学習記録帳(ELP)のパイロット・プロジェクトが盛んに行われていた。ヨーロッパの外国語教育の研究発表を聞き、大きな衝撃を受けた。それは、学習者が「授業外」に行う学習が、公的に認められていて、なおかつその学習成果を継続的に収集し、可視化し、評価しようとする壮大な試みであった。その流れはその後、日本においても、2010年頃から外国語教育のみならず、学習ポートフォリオとして、全国各地の高等教育機関で盛んに導入されてきた。しかしながら、それらは、正課授業の単位取得の可視化や、システム開発研究、時代の要請からか学修時間の質保証や学部運営・事務的な観点からの管理を目的とした流れへと変容を遂げていったように思えてならない。

ヨーロッパの授業外外国語学習は、その目標言語習得に関する学習に価値がおかれることはもちろんだが、同等に、またはそれ以上に、授業外に他言語、異文化に触れた経験を書き留めることも重要視されていた。確かに、言語と文化は表裏一体の関係であり、両者は相互依存している。しかしながら、日本というEFLという特殊な社会言語的な環境と、一般的な日本人大学生の学習者の視点から、幅広い、より現実的な観点で、授業外の外国語学習、いわば日本の場合は英語教育に代表される訳だが、それらに研究の視点を当てた場合、どのようなことが研究課題として考えられるか、それが本研究の出発点であったと振り返ることができる。

本研究では、正課授業の英語学習時間のみでは、日本国内で実践的な英語能力の育成は極めて困難であるため、授業外英語学習の必要性を指摘した。また、英語の実践力の中でも、特に重要性の高い、対人志向型の英語学習の実践について研究を行ってきた。その過程の中で、特に印象に残ったことは、オンライン英会話システムの実践者と調査で会う度に、英語で他者とやり取りができたという自己の体験に大きな価値を見出していたことと、学習のコツや学習の成果について、明確によどみなく語る彼らの姿であった。

従来 of 典型的な英語教育では、講義型で受動的な正確性に価値がおかれた英語学習であったが、本研究で提供できた対人志向型の英語学習は、オンライン英会話システムを活用し、リアルタイムに異国の地にいる英語話者とやり取りをする学習であった。

本学習では、実践群では大きな学習成果を実感できていたと考えられたが、一方、非実践群に至った学習者層の存在も大きな課題として浮かび上がってきた。

そのため、本論の第5章では、具体的な学習支援を提案し、インプット領域に留まる学習者層が、どのような道筋をとおり、アウトプットもともなう英語学習に向かうことができるかについて、理論的に考察を重ねてきた。本学習支援の効果については、今後の研究課題としてあげたが、本研究で得られた知見が、英語を使い他者とコミュニケーションをとりたいと思っている英語学習者、また、従来の典型的なインプット中心の学習課題から脱却を図ろうとしている指導者などに、少しでも貢献することができれば幸いである。

日本の英語教育研究で、授業外の英語学習行動を対象にした先行研究は少ない。しかしながら、EFL環境下で、正課外の学習の量と質が、実は実践的な英語能力の伸長に与える影響は少なくないはずである。今後も、押し寄せるグローバル化する社会、経済の中で、他者とやり取りをする対人志向型の英語学習の重要性は増してくると考えられる。一研究者として、本研究の知見をさらに発展させていきたい所存である。

謝辞

本論文は、多くの方々にご指導・ご支援いただき、まとめることができました。本当に多くの方々にご支援いただいたので、全ての方々のお名前を書くことはできないかもしれません。その中でも、三輪眞木子先生、加藤浩先生、芝崎順司先生のご指導に、心より深く感謝申し上げます。特に、三輪先生には、質的研究の方法論、研究者としての行動指針や心構えをご指導いただきました。研究に躓いたときに、助言くださったアイデアが、とても有益で何よりも嬉しかったです。また、社会人ならではの仕事の負担や心労でダウンしかけていた時の私に、三輪先生は率直で、時には厳しい言葉を投げかけてくださり、未熟であった私を毎回奮起させてくださいました。先生の忍耐強さと優しさに、あらためて感謝の意を述べさせていただきます。三輪先生と出会えたことで、本論文の執筆のみならず、研究者として多くの学びを得られたことは、一生の宝となりました。さらに、加藤先生においては、私が東北地方の大学に移籍し、CSCLゼミにアクセスすることが難しくなってからも、私の東京出張時のゼミへの参加を、毎回快く許してくださり、先輩方から研究の助言を受ける環境を提供し続けてくださいました。また、加藤先生ご自身からも、毎回の私の発表の後に、教育工学的な観点からの助言や分析の指針を的確にご指導いただき、本当にありがとうございました。加藤先生の温和で、一方で鋭さをもった指導のスタイルは、教育者として理想の姿であり、ロールモデルとしていつも学ばせていただきました。芝崎先生においても、調査票の開発や分析方法の相談にのってくださり、本当に感謝いたします。博士後期課程の芝崎先生の授業を履修できたことによって、調査の実施、データ収集、分析の方向性について、多くの示唆をいただくことができました。

また、外部審査委員の神田外語大学大学院教授、長谷川信子先生、首都大学東京大学教育センター教授、松田岳士先生は、ご多忙の中、審査くださり、本当にありがとうございました。さらに、総合研究大学院大学の授業、中間報告等でお世話になった、山田恒夫先生、大西仁先生、近藤喜美夫先生、仁科エミ先生、高橋秀明先生、青木久美子先生、廣瀬洋子先生、時々学生室を訪れて励ましてくださった浅井紀久夫先生、事務の太田美佐子様、加藤亜祐美様に深く感謝いたします。

最後に、本論文執筆を支えてくださった株式会社アジャストスカイトーク事務局の原田秀司様、井尻雄一様、阿部新様、須永誠様、葛西優様、神田外語大学教授、関屋康先生、田中真紀子先生、神田外語大学名誉教授、原岡笙子先生、習志野市立第四中学校元教諭、小原弥生先生、工藤朝子先生、陸上部顧問山口昇先生、私の家族、親友、全ての方々に、心から深く感謝申し上げます。

引用文献

Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987) Strategies of Two Language Learners: A Case Study. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

荒井貴和 (2000) 学習ストラテジーに対する学習者の意識: 英語を学習している日本人大学生を対象とした調査. 東洋学園大学紀要 **8**: 57-66

Anderson, J. A. (1995) Toward a Framework for Matching Teaching and Learning Styles for Diverse Populations. In R. S. Sims & D. J. Sims (Eds.), *The Importance of Learning Styles: Understanding the implications for learning, course design, and education*, 69-78. Westport, CT: Greenwood Press

Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. *Janua Linguarum* 4. The Hague: Mouton. Available at: <http://ewan.website/egg-course-1/readings/syntactic_structures.pdf> (Accessed 18 June 2016)

Council of Europe (2000) Final Report: A European Language Portfolio Pilot Project Phase 1990-2000. Available at: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/ELP%20Report.pdf>> (Accessed 2 January 2012)

Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Available at: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp> (Accessed 27 June 2013)

Cross, J. (2011) Metacognitive Instruction for Helping Less-Skilled Listeners, *ELT Journal*, **65**(4): 408-416.

ダイヤモンド社 (2014) 英語勉強法. ダイヤモンド社, 東京

大学英語教育学会・学習ストラテジー研究会編著 (2005) 言語学習と学習ストラテジー: 自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ. リーベル出版, 東京

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ely, C, M. (1986) Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, **70**(1): 28-35

ESP 北海道 (大学英語教育学会北海道支部 ESP 研究会) (2006) 北海道の産業界における英語のニーズ. 平成 17 年度～平成 18 年度財団法人北海道開発協会助成研究報告書

ETS (2007) TOEFL® Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-Based Test: September 2005-December 2006 Test Data. Available at: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-iBT.pdf>> (Accessed 10 September 2010)

ETS (2009) TOEIC® Test Data & Analysis: 2009 年度受験者数と平均スコア. Available at: <<http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2009.pdf>> (Accessed 10 September 2010)

ETS (2010) TOEIC® Test Data & Analysis: 2010 年度受験者数と平均スコア. Available at: <<http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf>> (Accessed 10 September 2010)

船橋洋一 (2000) あえて英語公用論. 文芸新書 **122**, 文藝春秋, 東京

八田洋子 (2001) 世界における英語の位置. 文学部紀要. 文教大学文学部 **14**(2): 57-82

長谷川恵洋 (1997) 英会話と英語教育. 晃洋書房, 京都

長谷川信子 (2007) 早期英語教育における文法と母語の役割. 早期英語教育の指導者

養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究，平成 16 年～18 年科学研究費補助金(基盤研究 B 研究報告書), **3**: 209-226

平野絹枝，鈴木武秀 (2005) 英語教材分析：会話教材におけるコミュニケーション方略を中心にして．教育実践研究, **15**:1-10

廣森友人，中島優子，尾崎直子，大和隆介 (2005) 指導に用いる代表的なデータ収集方法．大学英語教育学会・学習ストラテジー研究会編著 (2005) 言語学習と学習ストラテジー：自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ，リーベル出版，東京

Horwitz,E.K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern language Journal*, **70**: 125-132

IIBC (2015) TOEIC®テストについて. Available at: <<http://www.toEIC.or.jp/toEIC/about.html>> (Accessed 18 June 2016)

池田理知子 (2011) よくわかるコミュニケーション学．ミネルヴァ書房，京都

Ishibashi, Y. (2012) How Can We Assess, Visualize and Scaffold Informal Language Learning? A case of informal English learning among Japanese college students. Proceedings of ePortfolio and Identity Conference: 163-165

石川慎一郎 (2010) 日本人英語学習者の目標言語能力特性：4 技能の直接測定が示すこと．大学英語教育と TOEIC®テスト：2010 シンポジウム論文集 (国際ビジネスコミュニケーション協会), 87-98 Available at: <http://language.sakura.ne.jp/s/ilaa/ishikawa_20100321.pdf> (Accessed 2 January 2012)

磯田貴道 (2007) 英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化．広島外国語教育研究 **10**:47-48

磯田貴道 (2008) 英語スピーキング抵抗感尺度の作成．広島外国語教育研究 **11**: 41-49

河添恵子 (2005) アジア英語教育最前線: 遅れる日本?進むアジア! 三修社, 東京

経済企画庁 (1996) 2.教科書と授業時間の現状.平成 8 年国民生活白書: 安全で安心な生活の再設計 Available at: <<http://wp.cao.go.jp/zenbun/seikatsu/wp-pl96/wp-pl96-01101.html>> (Accessed 10 September 2010)

近藤真治, 楊瑛玲 (2003) 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*, **25**: 187-196

木下康仁 (2003) グラウンデッドセオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い. 弘文堂, 東京

木下康 (2007) 修正版グラウンデッドセオリー・アプローチ(M-GTA)の分析方法. 富山看護大学学会誌, **6(2)**: 1-10

小池生夫 (2007) 企業が求める英語力調査報告書(前編). 第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基盤研究 平成 16 年度~平成 19 年度科学研究費補助金(基盤研究 A)

小嶋英夫 (2010) 学習者と指導者の自律的成長. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編) 成長する英語学習者, 大修館書店, 東京, pp133-161

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc

小早川悟, ジョセフ ファラウト, 福田敦, アレックス フィローン (2012) スカイプを用いた海外大学生とのコミュニケーションによる科学技術英語教育, 平成 24 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会発表要項, pp.42-43

Little, D. (1996) Learner Autonomy: Some steps in the evaluation of theory and practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, **16**: 1-13

Little, D. (2002) European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, **35**: 182-189

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002) Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning*, **52**(3): 537-564.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Donovan, L. A. (2002) Willingness to Communicate in the L2 among French Immersion Students. Paper presented at the Second Language Research Forum, Toronto

三田薫 (2014) スカイプ®英会話を活用した短期大学英语授業の試み: フィリピン人講師との1対1のオンライン英会話レッスンを授業に組み込むことによる効果. 実践女子短期大学紀要, **35**:19-43

三浦省吾 (1983) 英語の学習意欲. 大修館, 東京

宮原哲 (2006) 入門コミュニケーション論. 松柏社, 東京

溝上慎一 (2009) 大学生活の過ごし方から見た学生の学びと成長の検討: 正課, 正課外のバランスのとれた活動が高い成果を示す. 京都高等教育研究, **15**:107-108

茂木良治, 常盤僚子 (2003) フランス語教育における学習ストラテジー研究. *Etudes didactiques du FLE au Japon*, **12**: 68-87

文部科学省 (2002a) 英語が使える日本人のための戦略構想の策定について. Available at: <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm> (Accessed 10 September 2010)

文部科学省 (2002b) 英語が使える日本人のための戦略構想: 英語力・国語力増進プラ

ン. Available at: <http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/020908/008.pdf>
(Accessed 10 September 2010)

文部科学省 (2011) 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編 (平成 21 年 12 月).
Available at: <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf> (Accessed 10 September 2010)

Morrow, K. (ed) (2004) *Insight from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press

元木芳子 (2006) 第二言語学習と学習ストラテジー. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, **7**:689-700

日経ビジネス (2015) ホンダも導入した英語公用化: オフィスは英語が日常の風景になるのか. Available at: <<http://business.nikkeibp.co.jp/atcl/report/15/110879/070800028/>> (Accessed 18 June 2016)

日本経済新聞 (2010) 英語は企業人の必須科目に. 日本経済新聞 2010 年 7 月 8 日朝刊社説

野口朋香 (2006) 英語学習における不安とコミュニケーション能力: 不安軽減のための教室環境づくりへの提言. *Language Education & Technology*, **43**:57-56

OECD・編 (2011) 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(松田岳士・訳). 明石書店, 東京

小椋たみ子 (1988) 初期言語発達と事物操作の関係についての縦断的研究. 教育心理学研究, **36**(1): 19-28

大和田和治 (2015) 東京音楽大学におけるオンライン英会話プログラムの導入とその教育的効果の検証. 東京音楽大学研究紀要 **39**:53-59

Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle, Boston

オックスフォード, R. L. (1994). 言語学習ストラテジー. 凡人社, 東京

Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow

Prolingua (2000) TOEIC 情報. Available at: <http://www.prolingua.co.jp/toeic_j.html> (Accessed 10 September 2010)

Pintrich, R. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**: 33-40

Ryobe, I. (2008) The Effects of Skype-Based Video Chats with Volunteer Filipino English Teachers (II) : Discovering the superiority of video chat. Proceedings of the WorldCALL 2008 Conference, 120-123. Available at: <<http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/d-088.pdf>> (Accessed 4 September 2013)

桜井厚, 小林多寿子 (2005) ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門. せりか書房, 東京

佐々木邦夫 (1993) 日本人 EFL 中学生の英語学力と不安について: Classroom activity に着目した情意的側面からの考察. 関東甲信越英語教育学会紀要, **1**:11-22

佐藤義隆 (2002) 日本の外国語学習及び教育の歴史を振り返る: 日本の英語学習及び教育目的論再考. 岐阜女子大学紀要, **31**:43-52

Saegusa, Y. (1985) Prediction of English proficiency progress. 武蔵野英米文学, **18**: 165-185

三枝幸夫 (2004) TOEIC テストガイダンス 2000-2004. Available at: <<http://www.nullarbor.co.jp/guidance/index.html>> (Accessed 10 September 2010)

塩見邦雄, 田中茂典 (1993) 中学生の英語授業場面における不安の研究. 兵庫教育大学研究紀要, 第 1 分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育, **13**: 13-27

SKY TALK (2014) <https://skytalk.co.jp/> (Accessed 17 March 2014)

三宮真智子 (1996) 思考におけるメタ認知と注意. 市川伸一(編) 認知心理学(4)思考, 東京大学出版会, 東京, pp. 157-180

澤原昇 (2015) オンライン英会話完全ガイド. 英語教材辛口ランキング 50: 完全ガイドシリーズ 018, 晋遊舎, 東京

住政二郎 (2012) 第 19 章 GTA 入門: 言語データを分析するには. 外国語教育研究ハンドブック: 研究手法のより良い理解のために. 松柏社, 東京

Schmidt, R., & Frota, S. (1986) Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in second language acquisition*, pp. 237-326. Rowley, MA: Newbury House. Available at: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developing%20basic%20conversational%20ability%20in%20a%20second%20language.pdf>> (Accessed 18 June 2016)

Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, **11**: 129-158

Schmidt, R. (1993) Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, **13**: 206-226

Schmidt, R. (1994) Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of artificial

grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, pp. 165-209. London: Academic Press. Available at: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Implicit%20learning%20and%20the%20cognitive%20unconscious.pdf>> (Accessed 18 June 2016)

Schmidt, R. (1995) Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In R. Schmidt, Ed., *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, pp. 1-63. Honolulu, HI: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center. Available at: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20A%20tutorial%20on%20the%20role%20of%20attention%20and%20awareness%20in%20learning.pdf>> (Accessed 18 June 2016)

竹内理 (2003) より良い外国語学習法を求めて. 外国語学習成功者の研究, 松柏社, 東京, pp.75-107

辰野千壽 (1997) 学習方略の心理学: 賢い学習者の育て方, 図書文化社, 東京

TOEIC (2009) 企業学校における英語活用調査. Available at: <http://www.toeic.or.jp/toeic/data/katsuyo_2009.html> (Accessed 10 September 2010)

TOEIC (2010) TOEICテストとは. Available at: <<http://www.toeic.or.jp/toeic/about/what/>> (Accessed 3 April 2011)

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A usage-based theory of language acquisition*. Boston: Harvard University Press

Vandergrift, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, **30**(3): 387-409

塚脇真由 (2014) グローバル化と日本の英語教育: コミュニケーション志向の観点から. 英語英米文学論輯, 京都女子大学大学院文学研究科研究紀要, **13**:29-56

大和隆介，真野千佳子，山本厚子，中島優子（2005）学習ストラテジーとは何か．大学英語教育学会・学習ストラテジー研究会（編）言語学習と学習ストラテジー，リーベル出版，東京，pp.11-30

八島智子（2003）外向性，内向性と外国語学習に関する一考察：アメリカに留学する高校生の調査より．Language Laboratory, **34**: 93-105

八島智子（2003）第二言語コミュニケーションと情意要因：言語使用不安と積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度についての考察．外国語教育研究，**5**(5): 81-93

読売新聞（2010）企業の国際化：英語が社内公用語となる時代．読売 8 月 25 日社説

吉島茂，大橋理枝 他 訳・編（2004）外国語教育 II 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠，朝日出版社，東京

入学以降の業績

【査読付論文】

1. 石橋嘉一, 三輪眞木子 (2014) 英語専攻の日本人大学生における授業外英語学習の実態調査: 英語学習内容のカテゴリ分析と言語熟達度との関係. 日本教育工学会論文誌, **38**(1): 39-48

【国際会議研究発表】

1. Yoshikazu Ishibashi (2012) How Can We Assess, Visualize and Scaffold Informal Language Learning? A case of informal English learning among Japanese college student. *Proceedings of ePIC 2012: ePortfolio and Identity*, pp.163-165, London, England
2. Yoshikazu Ishibashi (2010) Developing learner autonomy by using the e-portfolio: Considerations on qualitative and quantitative evaluations. *Proceedings of Learning Forum London: ePortfolio 2010 and key competences 2010*, pp.118-119, London, England
3. Yoshikazu Ishibashi (2008) Can the European Language Portfolio be utilized in the Japanese context? An Analysis of the Theories and Contextual Differences for Developing an E-Portfolio. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA 2008), Vienna, Austria
4. Yoshikazu Ishibashi (2007) A Theoretical Framework for Developing an E-Portfolio Based on the Common European Framework of Reference. *Proceedings of The 8th Distance Learning & the Internet Conference (APRU-DLI 2007)*, pp.32-37, Bangkok, Thailand
5. Yoshikazu Ishibashi (2007) Communication Education Based on the Common European Framework of Reference for Languages: Recent Status and Issues in Japan. The 2nd International Conference on Language, Education and Diversity (LED 2007), Hamilton, New Zealand

【国内学会研究発表】

1. 石橋嘉一 (2014) 話したいけど話せない？オンライン英会話システムを活用した自律英語学習支援の実践と課題．日本コミュニケーション学会東北支部第15回研究大会，仙台青葉カルチャーセンター，仙台
2. 石橋嘉一 (2013c) コミュニケーション教育の実践と評価について考える：CEFR と ELP を参考にした学習者の成長の捉え方．日本ヘルスコミュニケーション学会 2013 年度学術大会招聘研究発表，岐阜大学医学部，岐阜
3. 佐藤学，松本茂，石橋嘉一 (2013b) コミュニケーション学と教育．第 43 回日本コミュニケーション学会年次大会、学術シンポジウム，立教大学，東京
4. 石橋嘉一 (2013a) インタラクションを通じた授業外英語学習の促進：学習支援と評価方法に関する研究．日本コミュニケーション学会東北支部 2013 年度東北支部定例研究会，フォレスト仙台，仙台
5. 石橋嘉一 (2012) 自律英語学習促進効果の検証方法：英語学習ストラテジーの変遷をどう捉えるか．日本教育工学会第 27 回全国大会，長崎大学，長崎
6. 石橋嘉一 (2009) ヨーロッパにおけるコミュニケーション教育政策について：ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)とヨーロッパ言語学習記録帳(ELP)を中心に．日本コミュニケーション学会関東支部 2009 年度定例研究会，立教大学，東京
7. 石橋嘉一 (2008) European Language Portfolio の活用による自律的言語学習者の育成と異文化感受性の養成に関する研究．異文化コミュニケーション学会 2008 年度年次大会，信州学会，長野
8. 石橋嘉一 (2007) Common European Framework of Reference(CEF)におけるコミュニケーション能力観．日本コミュニケーション学会第 37 回 2007 年年次大会，西南学院大学，福岡