The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	FL環境の日本人英語学習成功者の学習体験トラジェクトリ : 自己調整学習の観点から
Author(s)	吉田, ひと美
Citation	大阪大学, 2013, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/26222
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

2012 年度博士学位申請論文

FL環境の日本人英語学習成功者の学習経験トラジェクトリ

——自己調整学習の観点から——

大阪大学大学院言語文化研究科
言語文化専攻
吉田ひと美

目次

第 1 章　序論 1
1.1　研究背景 1
1.1.1　日本における英語学習事情 3
1.1.2　問題意識 4
1.2　本研究の構成 7
第 2 章　研究の枠組み 9
2.1　自己調整学習 9
2.1.1　方略研究から自己調整学習概念への移行 9
2.1.2　自己調整学習 11
2.1.3　自己調整学習概念の成立過程 12
2.1.4　自己調整学習の定義 13
2.1.5　自己調整学習の構成要素 14
2.1.5.1　自己調整学習方略 14
2.1.5.2　自己効力感 15
2.1.5.3　目標への関与 16
2.1.6　自己調整学習の循環プロセス 17
2.1.7　自己調整学習をする学習者 18
2.1.8　言語学習における自己調整学習概念の適用 20
2.1.9　自己調整学習の問題点と今後の課題 22
2.2　状況論的アプローチ 23
2.2.1　状況論的学習観 24
2.2.2　正統的周辺参加 26
2.2.3　実践的共同体 27
2.2.4　学びのトラジェクトリ概念 28
2.2.5　正統的周辺参加の分析的視座 28

2.3　本研究の位置づけ 30
第 3 章　研究方法 32
3.1　学習経験トラジェクトリを描くための質的調査 33
3.2　学習経験トラジェクトリを物語的に理解する 36
3.2.1　羅（2005） 38
3.2.2　Miura (2011) 39
3.3　事例研究 41
3.3.1　事例研究の長所と短所 41
3.3.2　事例研究のための体系的モデル 42
3.3.3　事例研究の調査対象者の人数と回数 45
3.3.4　ライフストーリー・インタビュー 46
3.4　本研究の事例研究の手続き 48
3.4.1　研究デザイン 48
3.4.2　調査対象者 50
3.4.3　調査概要 53
3.4.3.1　インタビュー調査前面接 53
3.4.3.2　調査の同意書 54
3.4.3.3　マインドマップ 54
3.4.3.4　ライフストーリー・インタビュー 55
3.4.3.5　フォローアップ・インタビュー 57
3.4.3.6　データの整合 60
3.4.4　分析のプロセス 61
3.4.4.1　文字化 61
3.4.4.2　学習経験トラジェクトリの構成 61
3.4.4.3　分析手順 63
3.4.4.4　各事例の提示 65
第 4 章　事例研究：ケン 67
4.1　プロフィール 67
4.2　学習経験トラジェクトリ 68

4.3　学習経験トラジェクトリ分析 81
4.3.1　自己調整学習方略 82
4.3.1.1　教師の誘導による学習モデルの形成 83
4.3.1.2　メタ認知的アプローチ 84
4.3.2　自己効力感 85
4.3.2.1　結果を伴う学習 86
4.3.2.2　複数の英語学習活動 86
4.3.3　目標への関与 87
第 5 章　事例研究：ゆり 89
5.1　プロフィール 89
5.2　学習経験トラジェクトリ 90
5.3　学習経験トラジェクトリ分析 124
5.3.1　自己調整学習方略 126
5.3.1.1　他律的な発達 127
5.3.1.2　学習の個性化 129
5.3.1.3　学習の焦点化 130
5.3.1.4　学習環境の構築 131
5.3.2　自己効力感 132
5.3.2.1　周囲の関与 132
5.3.2.2　得意分野での挫折 133
5.3.2.3　期待と不安 134
5.3.3　目標への関与 135
第 6 章　事例研究：学 136
6.1　プロフィール 136
6.2　学習経験トラジェクトリ 137
6.3　学習経験トラジェクトリ分析 152
6.3.1　自己調整学習方略 154
6.3.1.1　学習活動の価値づけ 155
6.3.1.2　学習の客観的なモニタリング 155

6.3.1.3　求められる能力に応える努力 156
6.3.2　自己効力感 157
6.3.2.1　複層構造の自己効力感 157
6.3.2.2　目標と現実自己との乖離 158
6.3.3　目標への関与 159
第 7 章　事例研究：さつき 161
7.1　プロフィール 161
7.2　学習経験トラジェクトリ 162
7.3　学習経験トラジェクトリ分析 173
7.3.1　自己調整学習方略 174
7.3.1.1　活動へのより深い参加 176
7.3.1.2　活動を中心とした学習基盤づくり 177
7.3.1.3　資格取得への取り組み 178
7.3.2　自己効力感 179
7.3.2.1　英語学習に対する有能感 179
7.3.2.2　英語ができる人という仮面 180
7.3.2.3　新たな活動への参入 180
7.3.2.4　学習後期での挫折 181
7.3.2.5　一般的評価に裏付けされた自信 182
7.3.3 目標への関与 183
第 8 章　学習成功者の自己調整学習 184
8.1　自己調整学習方略 186
8.1.1　動機を高める仕掛け 188
8.1.1.1　定期的な活動 188
8.1.1.2　ミクロ・メゾ・マクロの目標 189
8.1.1.3　動機の内在化 190
8.1.2　継続の仕掛け 191
8.1.2.1　習慣化 191
8.1.2.2　自分に合う学習活動 192

8.1.2.3　自己調整する力の内在化 193
8.1.3　学習整備の仕掛け 193
8.1.3.1　制約と可能性の勘案 194
8.1.3.2　メタ認知的アプローチ 195
8.1.3.3　人間関係：重要な人物 198
8.2　自己効力感 199
8.2.1　学習初期：高い自己評価 200
8.2.2　学習中期：ペルソナ 201
8.2.3　学習後期：期待と不安と自信 202
8.3　目標への関与 204
8.3.1　ぼんやりとした最終到達目標 205
8.3.2　目標の志向性 206
8.3.3　目標の個性化 206
8.3.4　実践共同体への参加 208
8.3.5　グループフロー経験 209
8.3.6　ユビキタス学習 211
第 9 章　結論 213
9.1　まとめ 213
9.1.1　自己調整学習方略 214
9.1.2　自己効力感 215
9.1.3　目標への関与 216
9.2　教育への示唆 217
9.3　本研究の問題点 219
9.4　今後の課題と展望 220
参考文献 222
付録資料 236

付録資料

図目次

図 1　DYNAMIC INTERACTION OF STRATEGIES AND METASTRATEGIES FOR L2 LEARNING (COGS AND ARROWS METAPHOR) IN THE S2R MODEL 11
図 2　相互作用論　SCHUNK & ZIMMERMAN (2001) をもとに作成 13
図 3　自己調整学習の構成要素と要素間の関連 14
図 4　自己調整学習の循環過程　SCHUNK & ZIMMERMAN (1998) をもとに作成 17
図 5　事例研究のための基本的な分類 (YIN, 2009, P. 46) 43
図 6　スキーマ化された事例研究の構造　(MIURA, 2011, P. 102) を参考に作成 49
図 7　ケンのトラジェクトリで観察された英語学習機会 82
図 8　ケンの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定 83
図 9　ゆりのトラジェクトリで観察された英語学習機会 126
図 10　ゆりの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定 127
図 11　学のトラジェクトリで観察された英語学習機会 153
図 12　学の自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定 154
図 13　さつきのトラジェクトリで観察された英語学習機会 174
図 14　さつきのの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定 175
図 15　４人の自己調整する力の変化と発達 187
図 16　４人の自己効力感の変化 200

表目次

表 1　自己調整する力の発達 19
表 2　質的研究で使用される頻度の高い 5 つの研究手法 35
表 3　調査対象者の属性 50
表 4　調査対象者の英語能力に関して 52
表 5　インタビューの概要 57
表 6　ケンのプロフィール概要 68
表 7　ゆりのプロフィール概要 90
表 8　学のプロフィール概要 137
表 9　さつきのプロフィール概要 161
表 10　４人の学習トラジェクトリの分析の観点 185
表 11　学習活動の取り組み方の質的・量的な違い 192

第 1 章　序論

1.1　研究背景

D 大学の非常勤講師をしている筆者は、英語英文学科の一年生を対象としたキャリア設計支援を目的とした Career Introduction[1]という授業で、大学院留学経験者として留学に関して話をする機会を何度か持った。入学したばかりの希望に満ちた学生に何を話したらよいだろう。これから留学を希望する学習者に何を伝えたらよいだろう。彼らはどんなことを具体的に知りたいと思っているだろう。思いを巡らせ、留学希望者にとって実践的アドバイスとなる留学準備や入学条件、様々な留学の形態 (語学留学、ワーキングホリデー、大学留学、大学院留学など) とそれらの違い、希望留学先や志望校の選定の仕方、費用、奨学金、授業の様子、一日の課題量などについて話をしようと考えた。当然、受講者の中には留学を希望していない学生もおり、筆者は全ての学生に留学 (特に、言語学習を目的とした留学) を積極的に奨励するつもりはない。受講学生が留学に関する知見を広め、中でも留学を将来考えている学生にとっては留学するかどうか判断材料となれればと考え、授業に臨むことにした。初回の授業で、留学希望者はどのくらいいるのか尋ねると、160 人の学生のうち、約 3 分の 2 の学生が手を挙げた。また受講者全員に留学に関して特にどのようなことを知りたいかを記述するアンケートを行ったところ、言語習得を目的とした留学に関する次のような質問が多く寄せられた。

「英語が上達したかったら、やっぱり留学しないと無理ですか？」

「どれくらいの期間、留学したらペラペラになれますか？」

「どのくらいの短期留学で英語の上達に効果が出ますか？」

---

[1] D 大学英語英文学科生が将来の職業選択を見通した学習ができるよう、4 領域の仕事の魅力、そのために必要な学習・資格について授業を行う。国内外の企業への就職、大学院への進学、翻訳家、英語教員など具体的な職業を例に挙げながら職業選択の可能性を探る。

[2]日本・中国・韓国などのように目標言語（この場合、英語）を外国語として学習する環境

こうした質問を現在英語を学習する学生から直接聞くことで、筆者は改めて本研究の必要性を認識した。本研究は、外国語の学習は目標言語が話されている地域に行くことが最良の学習方法であると考える多くの日本人英語学習者の信念に疑問を呈すことに端を発している。すなわち、筆者は、外国語の学習は目標言語が話されている地域に行かなくても身につけることができるのではないかと考えるのである。日本で英語の学習を続け、習得に成功している学習者は存在し、彼らに共通して窺われる特徴として、学習を進めていく高い自律性と自己の学習動機をモニターする能力、そして自己調整能力が高いことが挙げられる。本研究における学習者の自律に対する関心は、学習者は自らの学習に責任をもち、学習プロセスの全ての側面に関して意思決定を下す能力を保有しているという Holec (1981) が示す学習者の自律性モデルの影響を受けている。また、Dickinson (1987) も言及するように、このような意思決定に責任をもつ学習者の学習行動は自己調整的である。本研究は、英語圏への長期滞在経験がなく外国語環境 (Foreign Language setting、以下 FL 環境[2]) でアクセス可能なリソースを利用して英語学習に成功した日本人英語学習者を調査の対象としている。彼らは自らが身を置く環境の中で、目標言語との接触が限られているにもかかわらず、単に自己調整的なのではなく、自ら計画し実行する長期的な学習に意図的に従事し、自律的に学習をすすめている。そして学習成功者たちは、日本で英語学習をしてきたという点で社会文化背景を共有しながらも、それぞれの接した学習環境の違い、環境への適応能力、年齢、性格などの要因により、学校生活も個人的な学習活動の実践も全く異なる経験となるため (Block, 2007; Kormos & Csizer, 2008; Norton, 2000; Wenger, 2000) 、学習成功者という類型化した学習者集団としてとらえるのではなく、彼ら一人一人の学びのトラジェクトリ (2.2.4 参照) を丹念に見ていくことが必要である。

筆者は今後も教員として教壇に立つことを志す者として、ある学習者が学習成功者と成り得たその秘訣に興味と関心を持ち、それを理解するために彼らの学習経験まるごと描こうとする学習トラジェクトリを利用することで、自己調整的な学習行動が学習の文脈の中で観察できると考えた。そして、研究者として、学習成功者の学習経験、自己調整学習行動、学習観、動機づけ、学習環境、学習スタイルといった関連領域を総合的にとらえるこ

[2]日本・中国・韓国などのように目標言語 (この場合、英語) を外国語として学習する環境は、FL 環境と呼ばれている。一方、目標言語が日常的に使用される地域で目標言語を第二言語として学習環境は、第二言語環境 (Second Language setting: SL 環境) と呼ばれる。

とで学習トラジェクトリの中で何がどのように起こったのかを明らかにすることを目指している。したがって、本論の分析（8 章）では、それぞれの調査協力者の学習トラジェクトリを分析するために、様々な理論や視点が持ち込まれている。

次の 1. 1. 1 では、本研究の調査・研究対象者である、FL 環境で英語を学習する日本人英語学習者を取り巻く、日本の英語学習の現状や状況を紹介し、さらに 1. 1. 2 では筆者や教育現場がどのような意識を持っているかを述べる。

1. 1. 1　日本における英語学習事情

第二次世界大戦後から現在にいたるまで、英語は日本人にとって常に重要な存在であり、議論の的であり、「英語ブーム」と言われる状況がこれまでに何度もあった。終戦直後に発行された「日米会話手帳」が 400 万部の大ベストセラー、翌年には NHK「英語会話」のラジオ放送が開始された。英語ブームは終戦直後から始まったといえる。その後も、1964 年の東京オリンピックや 70 年の大阪万博などが契機となり何度もブームがあり、バブル時代には、さまざまな企業が海外市場の拡大のために英語教育に力を入れた。そして、英語の社歌を歌ったり社内公用語を英語に切り替える会社、TOEIC で一定点を取ると報酬が出たり給与に手当が出る会社、上司がドイツ人で英語でしかコミュニケーションが取れないという会社、あるいは TOEIC700 点以上取れなければ海外営業部から左遷されるという会社が相次いで現れた。英語教育をめぐる議論も、1970 年代の平泉・渡部論争をはじめ果てることがない。書店には、英語学習用の教材が賑やかに並び、駅前ビルには必ずと言ってよいほど大手英会話学校が設けられ、通学・通勤帰りの「駅前留学」を謳っている。つい最近、筆者は田畑と山に囲まれた田舎道をドライブしていると、緑の風景の中に英会話教室の看板を見つけ、非常に違和感をもった。日本のいたるところで、戦後からずっと常態的に英語ブームが続いていると言えるかもしれない。しかしながら、日本人の英語欲が満たされたためしはなく、今日にいたっている。

学校教育における英語への取り組みに目を向けると、国際理解教育や総合学習の一環として、2011 年に小学校で高学年児童を対象に年間 35 時間の英語活動が必修化されており、英語ブームの流れを受けているといえる。従来の日本の英語教育は中学・高校・大学の 10 年間であり、中学での英語の授業は 350～630 時間、高校では 1120～1400 時間、合計 1470

～2030 時間となる。実は、2030 時間というのは、主要科目である数学の 1330 時間や国語の 1750 時間をしのぐ時間数にあたるのだが、一日あたりでは 1 時間弱にしか過ぎず、日数に直すとたったの 84 日である。中学・高校の 6 年間で 84 日分しか授業がないのであれば、日常生活で本物の英語に接する機会がほとんどない日本のような FL 環境で、英語の運用能力を身につけるのは不可能に等しいという考えに多くの日本人が納得している。FL 環境は SL 環境と比較すると、当然ながら目標言語話者との日常的な接触が少ない。SL 環境では、目標言語との日常的な接触があり、英語は生活のための第二言語となっている。このように、FL 環境の学習者とは異なり、カナダやオーストラリアといった英語圏で英語を学習する者は、教室内だけでなく、教室外でも広く英語が使用される環境で生活している。そして、学校教育だけでは不十分な英語をさらに学ぶため、英会話学校に足を運ぶのである。

このような学校教育以外の学習として、最近では、英会話学校だけでなく、その学習の形態は多様化している。テクノロジーの発達にともない、インターネットやテレビメディア、モバイル・テクノロジーの活用（Traxle, 2007）によって若者のポップ・カルチャー(Duff, 2004; Murray, 2008; Norton & Vanderheyden, 2004）への関心が高まり、英語に触れる場面も増えている。たとえば、インターネット電話の Skype を利用した格安個人授業や、海外の好きなアーティストのブログ、スマートフォンの普及に伴いスマートフォン向けの英語学習アプリケーションの活用など、英語独特の方法により利用可能なリソースが豊かになった

以上のことから、日本国内の英語学習事情は、学校教育現場で英語教育が盛んになっているだけでなく、学校以外の個人的な学習活動において学習者のレベルや学習時間、興味・関心に応じた様々に異なる英語学習の方法が可能になっていることがわかる。しかし、授業や授業外での英語学習環境が多様化するということは一方で、多くの選択肢の中から適切な選択をしていかなければならない、ということである。日本国内で英語を学習し続けて学習に成功した者は、こうした多様化した FL 環境に身を置きながら手に入れられる様々な学習の機会を活用して、自分にあう学習調整を行っているのである。

1.1.2　問題意識

本研究の問題意識は、学習成功者のとらえ方に関するものと研究方法に関するものの 2 つに分けられる。

まず、学習成功者のとらえ方に関するものとして、これまでの外国語学習成功者研究では、その対象として留学経験がある者や、幼少期に海外滞在経験がある者を含めてきた。このことは、EFL 環境で英語学習を続ける多くの日本人英語学習者に、英語習得のためには英語が話されている地域に行くことが最良の学習方法であり、それは必須であるという信念を固定化させてしまうという逆効果を生んでしまったのではないだろうか。本研究は、英語圏への滞在経験なく FL 環境での学習により英語の学習に成功している学習者を対象としている。調査の中で彼らは、留学について、英語学習の効果的な方法の一つかもしれないが、日本国内にいながらも十分英語に熟達することは可能であると述べている。また、留学を希望する全ての学習者が留学の機会を得られる訳ではないという現状を踏まえると、FL 環境にいながら手に入れられる学習環境をうまく活用することで英語学習に成功する方法を明らかにしようとする本研究の成果が学習者に還元できるものは多い。日本で英語学習成功者となった学習者が通ってきた経験を、彼らのレンズを通して見てみることで、他の日本人英語学習者が、自分の身の回りの学習環境から英語を上達させる可能性を見いだす手助けとなることが期待できる。さらに、先行研究では、学習者成功者が使用する素晴らしい学習方略を提示したり、彼らを常に高い動機を維持するサイボーグのようにとらえてきた。しかしながら、彼らは他の学習者と同様に、学習の途中で躓き、スランプに陥ったり、恥ずかしい思いや悔しい思いを経験している。本研究は、学習成功者がスランプに陥っても学習を継続していく、つまりスランプ後の学習への取り組み方に目を向けることが彼らの学習を支える重要な部分であるととらえている。そして、彼らの山あり谷ありの学習経験をまるごと描こうと考えた。

次に、研究方法に関するものを述べる。言語学習成功者 (Good Language Learners: GLLs) の学習方法・行動に関する本格的な研究、研究枠組み、研究手法は 70 年代以降多くの研究者によって発達を遂げている (Naiman et al. , 1987; Rubin, 1975 など) 。しかし、その多くは彼らが学習遅滞者と比較してどのような学習方略を使用しているのかといった学習方略に特化したものがほとんどであった。Oxford (1990) が提案した学習方法を分類・評価のための学習方略診断紙 (Strategy Inventory for Language Learning: SILL) によって量的研究がすすんだが、Cohen (1998) は方略の効果について使用の頻度や学習の段階、使用状況やプロセスを組み込んだ解釈の必要性を主張し、SILL の限界を指摘している。さらに、これま

での外国語学習成功者に関する方略研究の枠組みは、動機づけ・学習者要因・学習者の情意的要因・過去の学習経験などの学習者変数が方略使用とまたその効果に影響すると示唆されているにもかかわらず、学習成功者の学習プロセスの断片的な側面に光をあて、要因間の関係は固定的に捉えられてきた。なかでも、学習動機は学習者が学習を開始し、維持するエネルギーとなるもので、教師が効果的な授業実践を行う上で把握しておくべき重要な要因の一つである (倉八 1992) 。また、Dornyei and Skehan (2003) は第二言語学習を成功させる要因の一つは学習動機であるとしている。こうした、学習をとりまく関連領域や学習の文脈、学習者の個別性を差し置いてきたこれまでの研究において、学習者の学習の結果は産物 (プロダクト) ととらえられてきた。そして、産物を作り上げる要因やその構成要素の抽出が試みられてきたが、どのような学習プロセスや行動調整を経てその産物が出現しているかは、産物指向的な従来の研究や実践では必ずしも明らかにされてこなかった。本研究はこうした学習者の行動調整に対して影響を与えている様々な要因 (学習方略、学習動機、学習者要因、社会的文脈など) が相補的で不可欠な役割を担っていることに着目した。調査対象者はいずれも、日本で英語学習に触れてきたという点で社会文化背景を共有しながらもそれぞれの接した学習環境の違いや、環境への適応能力、年齢、性格などの要因により、学校生活も個人的な学習活動の実践も全く異なる経験となるため (Block, 2007; Kormos & Csizer, 2008; Norton, 2000; Wenger, 2000) 、学習成功者という類型化した学習者集団としてとらえるのではなく、学習者一人一人の学習トラジェクトリを丹念に見ていくことが必要であると考える。さらに、学習はある一定の時期に急激に達成されるものではないため、発達の視点と並行し英語学習に成功した学習者がどのように英語に触れ、どのような学習経験を経て、どのように自己調整学習をすすめ現在にいたるのかをライフストーリーの手法を用いることで通時的に検証する。このように質的調査を利用して学習者の学習プロセスを明らかにしようとする研究はこれまでもあるが、それらの多くも学習プロセスの一場面 (教室内活動、大学の 1 年間などに限定的) を切り出している。このように、従来の研究や実践ではこれらの要因の影響や相互関係に光をあててこなかった。しかしながら、実際には学習者の長年の学習経験のなかで、行動調整に対して、さまざまな要因 (学習者要因、社会的文脈、過去の学習経験など) が影響を与えているはずである。

このような先行研究にみられる学習成功者のとらえ方と研究方法を踏まえ、問題意識を以下の 6 点にまとめる。

1) FL 環境の英語学習者に提示する学習成功者の例として、先行研究は適切な成功者を対象としてきたのか。また、他の多くの日本人英語学習者の手本となり動機づけを高めることができる本研究の調査対象者とはどういう人物か。

2) FL 環境の学習成功者を対象とするとき、今日の日本でどのような学習リソースが使用されているのか。

3) 学習成功者は常に高い学習動機を維持し、積極的に学習に取り組んでいるのか。もしそうでない場合、どのように学習に向かい合うことで学習を調整しているのか。

4) 先行研究の中で、学習は学習を支える関連領域との総合的解釈の中で理解されてきたか。

5) 学習者の学習の文脈で学習経験をみていくことで、発達の視点と並行して彼らがどのように英語に触れ、どのような学習経験を通して現在にいたるのか。

6) それぞれの学習者が接した学習環境の違いや、個別性 (環境への適応能力、年齢、性格などの要因、多様で変化する個人間の、文脈の、個人内の条件) に応じて学習成功者はどのように自己調整しているのか。

1.2　本研究の構成

1.1.2 では第二言語学習の方略研究を従来の方略研究の枠組みで学習者の学習の全体像を捉えることへの限界を指摘した。本研究は、日本という FL 環境における日本人英語学習成功者者の成功の秘訣を明らかにしようというものである。そして、筆者はよりマクロな視点でその秘訣を探求することを目指して自己調整学習の観点からの考察をすすめる。そのために、学習成功者の長期的な学習期間における自己調整学習の様相について、自己調整学習の 3 つの構成要素「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」に注目して議論を進める。

具体的な議論に入る前に、本論文の全体構成を紹介する。第 1 章で (本論) では、序論として、本研究を行うに至った筆者自身の問題意識と研究の目的・意義を述べ、論文の全体の構成を概観した。第 2 章では、本研究の大きな柱となっている 2 つの研究の枠組みについて述べる。まず、1 つ目は、近年の方略研究がその理論を取り入れている自己調整学習の概念と成立過程についてまとめ、さらに言語学習に自己調整学習理論を取り入れる際の問題点について述べた。2 つ目は、これらの問題点を解決する糸口として状況論的学習観、正統的周辺参加、学びのトラジェクトリの概念について述べ、本論文の位置づけを明確化する。第 3 章では、本研究が用いた研究方法を紹介する。自己調整学習理論を援用する方略の研究においてデータをトラジェクトリとして捉えることより、本研究が質的研究であることは明らかである。また、Ushioda (1994, 1996) は学習者の視点から「学習」を捉えるためには、質的手法の調査が有効であると提案している。まず、本論が参考にした質的手法のうち、事例研究を試みた先行研究を概観する。そして、本論におけるデータ収集のためのインタビュー、分析の手順について述べる。第 4 章から第 7 章は、各章で一人の調査協力者（学習成功者）の具体的なデータ分析を行う。第 8 章では、考察として、4 人のデータから得られる学習成功者に特徴的な学習の捉え方や、自己調整のあり方について議論する。第 9 章では、結論として、本論文における分析を総括し、本論文の限界点とこれからの展望について記述する。

第 2 章　研究の枠組み

本研究の枠組みは大きく２つの柱で構成されている。１つ目は自己調整学習理論、2 つ目は状況論的アプローチである。これらは、それぞれ別の分野で発展してきた。自己調整学習の理論は教育心理学で、状況論的アプローチは発達心理学の正統的周辺参加論を背景として展開してきた。そのため、これらが一つの研究の枠組みとして統合的に扱われるということはほとんどなかった。これらを同時に扱うことで、学習を複眼的に捉えることが可能になる一方､収集される膨大なデータについて様々な要因との関連を総合的に解釈し、学習者の学習行動や意識の深層にある理論を吸い上げるのは非常に困難になる。しかし、本研究の意義や目的を達成するためには、こうした統合的な視点が不可欠である。本章では、自己調整学習理論と状況論的アプローチについて説明し、本研究におけるこれらの必要性について言及し、さらに従来の研究と比較して本研究の位置づけを明確化する。

2.1　自己調整学習

外国語学習ための方略研究は近年、従来の方略研究の枠組みから自己調整学習概念へ移行している。まず、自己調整学習について述べる前に、自己調整学習が方略研究に持ち込まれるようになった経緯と方略研究から発展した S2R（Strategic Self-Regulation）モデルについて 2.1.1 で簡潔に述べる。

2.1.1　方略研究から自己調整学習概念への移行

これまで、外国語学習成功者に関する研究は「優秀な言語学習者はどのような方略を用いているのか」という設問に端を発し、彼らがどのような学習行動をとっているかを把握したいという視点から始まった。そのため、70 代に始まった方略研究の初期には（例えば

Rubin, 1975; Stern 1875, Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978; 1996）は“good language learner study”と呼ばれ、よくできる学習者が使う、いわば「特別な方略」を探し出すことを目指した研究が多かった。それに加え、学習成功者と学習遅滞者の方略使用を比較しようとしたいくつかの研究では、学習遅滞者からの調査協力を得ることが困難であったため、結果的に学習成功者に限定して調査が進められることになった。

しかし 2000 年代以降、方略研究の限界が指摘されるようになり、Tseng et al. (2006: 81) は「学習の産物（product）に注視する研究から学習者の自己調整のプロセスと個々の学習者の学習に対する適応能力へ」という視点のシフトを促している。また、Tseng et al., (2006）は、自己調整学習により学習者の方略使用の背景にある認知・メタ認知的側面の解明を試みることを提案している。そして、これまで一般的に使われていた“learner strategies”という用語に加え、“learning strategies”（Cohen and Macaro, 2007）が度々用いられるようになり、より「学び」に焦点がおかれ、学びの中に方略を位置づけようとするようになった。また、方略は“strategies”と名詞で使われることが多かったが、それが形容詞化されて“strategic learning”（Tseng, Dörnyei and Schumitt, 2006）や“Strategic Self-Regulation: S2R”（Oxford, 2011）という用語が使われるようになり、認知・メタ認知のプロセスにのみ意識が向けられるようになっていた方略を方略使用に影響を与えるさまざまな要因との関係の中でとらえるようになってきた。つまり、微視的に方略とそれに関わる個々の要因を探ろうとすることから、自己調整学習の視点を援用することで巨視的にいろいろな要因の「関連性」を探るよう移行する傾向にある。そうした流れの中で、Oxford (2011）は第二言語学習の方略に関連する S2R モデルを提唱している。

S2R モデルは、認知方略（cognitive）、情意方略（affective）、社会的方略（sociocultural-interactive）という 3 つの方略と社会文化的文脈の中の相互作用を捉えようとしている。このモデルが説明する社会文化的文脈における方略の柔軟性は図 1 で説明される。3 つの方略（認知・情意・社会的）が歯車のように噛み合い相互に影響する様子を示し、それぞれの歯車を取り囲むように 3 つのメタ方略（メタ認知・メタ情意・メタ社会的）が描かれている。このモデルは従来の方略研究の枠組みを踏襲し、第二言語学習の認知・メタ認知的プロセスに注目するだけでなく、“a complex web of beliefs, emotional associations, attitudes, motivations, sociocultural relationships, personal interactions, and power dynamics”（Oxford, 2011, p. 40）と言及されているように、方略に与える影響を研究の対象としていく必要性を象徴している。これにより、方略と複雑に影響するさ

まざまな要因の「関連性」に目が向けられるようになる。第二言語習得における方略研究から発展した S2R モデルは、「関連性」「柔軟性」「新しいメタ知識の概念」を掲げ、方略を相互関係と学習プロセスの中でみようとする自己調整学習の概念を含んでいる。このように、学習のプロセス、およびプロセスにおけるさまざまな要因の関連性を説明できるような統合的なフレームワークとして自己調整学習の概念は、近年言語教育の分野に導入されてきている。自己調整学習の概念ついては、2.1.2 で詳しく述べる。

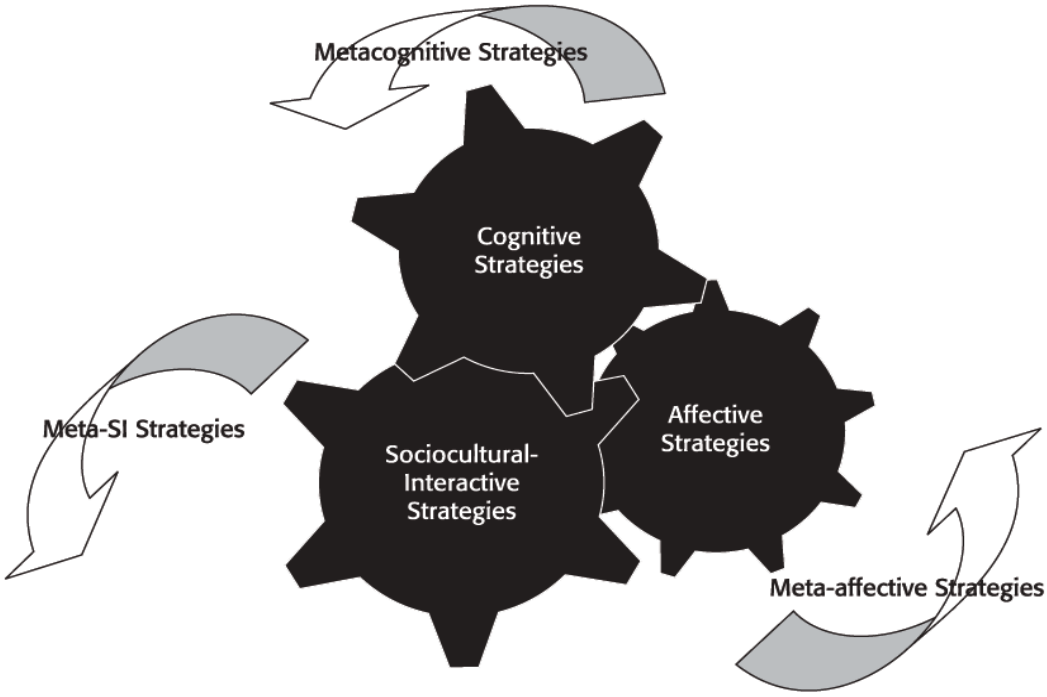

図 1　Dynamic interaction of strategies and metastrategies for L2 learning (cogs and arrows metaphor) in the S2R Model

(Oxford, 2011, p. 17 参照)

2.1.2　自己調整学習

ラテン語の起源によれば、Self-regulation は self-management だけでなく、“self-righting”を指す。また、self-righting には、軌道を逸れたり修正が必要であれば

self-adjustment や self-adaptation を行うという意味を含んでいる。自己調整学習研究の進展は教育心理学の分野で著しく、多様な理論が提出されている現状があるが、Bandura の社会的認知理論を理論的背景として発展してきた。Bandura の理論的背景とする Zimmerman & Schunk 以外に、同じく社会的認知理論を背景とし、動機づけ概念を強調している Pintrich（2000）、情報処理アプローチを行った Borkowski et al.,（2000）や Winne (2001）、Kuhl & Goschke (1994）の意思理論から理論化をはかった Boekaerts & Niemivirtaet (2000）や Corno (2001）、オペラント条件づけのアプローチを行った Mace, Belfiore, & Hutchison (2001）、ヴィゴツキーの社会文化理論の立場で共同調整学習のモデルを提示した McCaslin & Hickey (2001）などがある。また、日本では学校教育で、1980 年代 頃から、「自ら学ぶ力」の育成が教育目標として掲げられ、「自己学習力」や「自己教育力」という名前で呼ばれさまざまな実践が行われてきたが、自己調整学習の諸理論が十分に浸透しておらず多様な理論的アプローチによる自己調整学習研究は進められていない(伊藤　2009）。本研究では、学習の進展と発達の段階の概念を含み、学習を循環的なプロセスとして説明する Zimmerman の社会的認知モデルに焦点化して研究の発展を概観する。

2.1.3　自己調整学習概念の成立過程

自己調整学習概念は、学習者たちがどうやって自らの学習過程の主人公になるのか(Zimmerman, 1989）や、不利な条件にかかわらず、勉強ができた学習者（例えば、移民のようなグループ）はどうやって自己調整しているのか（Caplan et al., 1992）という設問に端を発している。

Zimmerman らは自己調整に関して、Bandura（1986）の社会的認知理論（social cognitive theory）を基盤として理論的アプローチを行っており、Bandura (1986）は、社会に生きる人間が周囲の環境との相互作用を通して行動を変容させていく過程を理論化している。つまり、自己調整学習を学習者が周囲の環境との相互作用を通じて、行動を変容させていく過程から成立するととらえ、これを個人要因、行動、環境要因の三者の相互作用の観点から規定している。その様態は図 2 のように示され、「相互作用論」と呼ばれる。Bandura（1986）はとくに人間の認知様式を重視し、自らの思考や行動を調整し、環境へ働きかけるダイナミックな存在として人を捉えている。

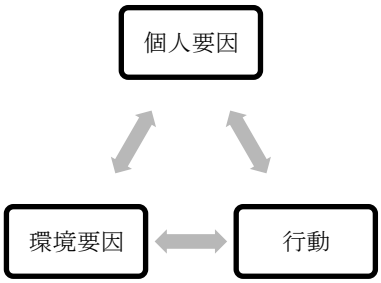

図 2　相互作用論　Schunk & Zimmerman (2001) をもとに作成

2.1.4　自己調整学習の定義

Zimmerman (1986, 1989) は、自己調整学習とは、様々な理論的立場からの見方があるが、一般的には、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であると定義している。この「メタ認知」とは、自己調整学習者が、学習過程の様々な段階で、目標を設定し、それを実現させるための計画を立て、自己モニターし、自己評価をしていることを指しており、「動機づけ」とは、自己調整学習者が、自分自身を有能さ、自己効力（self-efficacy）、自律性を有するものと認知していることを意味し、「行動」については、学習者が、学習を最適なものにする社会的・物理的環境を自ら選択し、構成し、組織化する自己調整学習方略を使用していることを指している。

Zimmerman (1989) は、とりわけ、自己調整学習の重要な 3 つの構成要素として自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与を挙げている。また、自己調整学習方略は、認知的側面の自己調整学習方略、メタ認知的側面の自己調整学習方略、努力調整方略、動機づけ的側面の自己調整方略を含んでいる。図 3 は、自己調整学習を構成要素と要素間の関係を先行研究に基づいて筆者がまとめたものである。この 3 つの構成要素は、本研究の分析単位となる重要な概念であるため 2.1.5 で詳述する。

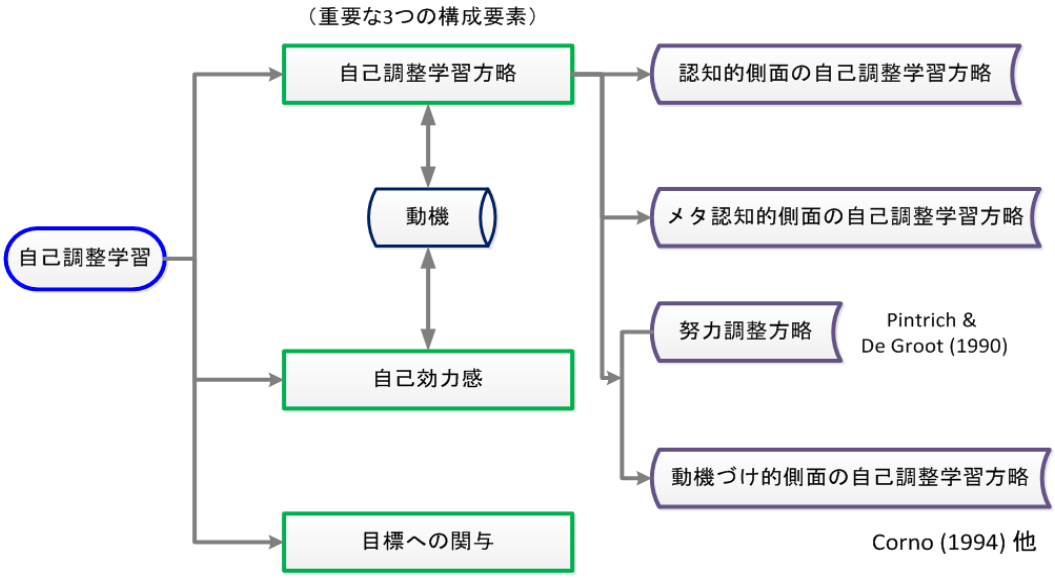

図 3　自己調整学習の構成要素と要素間の関連

2.1.5　自己調整学習の構成要素

自己調整学習の重要な 3 つの構成要素、自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与についてそれぞれまとめる。

2.1.5.1　自己調整学習方略

１つ目の自己調整学習方略について、速水（1998）は「学習過程において、より効率的に情報処理をするために、学習者自身によって行われる意思的制御のこと」であると説明している。先行研究では、主に、認知的側面の自己調整学習方略が取り上げられてきた。認知方略とは、記憶の際にリハーサルを行ったり、理解が進むように、情報を体制化したり変換したりすること、すなわち、記憶や思考などの自己の認知過程を調整することで効果的な学習を促す方略のことである。メタ認知的方略とは、学習の計画を立て（プランニング）、学習の進み具合をモニターし（自己モニタリング）、その結果を自己評価するなど、メタ認知機能を通じた自己調整によって学習の効率化を図る方略のことである。これ

までの研究で、学業達成において、これらの自己調整学習方略の使用が直接的な規定因となっており、自己効力感が自己調整学習方略の使用に対して促進的な役割を果たしていることが明らかになっている。

例えば、Zimmerman and Martinez-Pons (1990) は、学年とともに、自己効力感が上昇し、学業が優秀な群の方が自己効力感、自己調整学習方略の使用のレベルが高く、自己効力感が自己調整学習方略の使用と関連していることを示している。Pintrich and De Groot (1990) は、自己効力感が自己調整学習方略（メタ認知方略・努力調整方略・認知的方略からなる）の使用と結びついており、自己調整学習方略が学業遂行に対してより直接的な影響を及ぼしていることを明らかにしている。Pokay and Blumenfeld (1990) は、学期の始めに、科目についての価値の認識と成功への期待（自己効力感に相当）が、メタ認知的方略、一般的認知方略、課題（幾何学）特有方略、努力調整方略の使用を予測し、そして、課題特有方略と努力調整方略の使用や試験の成績を規定していること、学期の後半では、メタ認知的方略が成績を規定していることをパス解析によって検証している。

方略研究が、認知心理学の進展に大きな影響を受けていることもあり、従来の研究における分析の中心は認知的側面であった。自己調整学習の概念についてもこれは同様で、学習プロセスにおける認知的側面の自己調整に焦点をあてたものがほとんどであった。そして、自己効力感が自己調整学習方略の使用を促す働きかけを行い、その結果、学業遂行を導くという過程が実証され、記憶や思考に関わる認知的方略やメタ認知的方略のように、学習過程における認知的側面の自己調整に焦点を当てた尺度構成がなされてきたと言える。これに対して、自己調整学習方略には、認知的側面だけでなく、学習を効果的に進めていくためには、自ら動機づけを高めたり維持したりといった「動機づけ的側面」を自己調整する役割を果たすものもあり、そのような観点から検討を行う必要性について指摘がされている（Corno, 1994; Boekaerts, 1995）。言語学習においても同様に、自己調整学習が指すものは、学習の認知的側面の調整行動に限定的であるが、学習を方向付け、調整していく自己調整学習方略を使用して学業成績の向上や学業達成をもたらすためには、動機づけが重要な意味を持っていると考えられる。

2.1.5.2　自己効力感

２つ目の自己効力感は、Bandura (1977, 1986) によって提唱された概念で、「学習者が

ある行為を行う際に、それをどの程度うまくできるか、自分自身で認知すること」を指す。また、伊藤（2009）は、「一定の結果へ導く行動を自らがうまくやれるかどうかという期待であり、その期待を自ら抱いていることを自覚したときに生じる自信のようなものである」(p. 18）と述べている。学習に取り組む前段階において、学習者が持っている自己効力感は、その後の方略使用に影響する。そして、自己効力感を持った学習者が目標達成のために学習方略を使用し、その結果成功が得られた場合にはさらに自己効力感が高まり、動機づけが維持され、さらに自己調整学習を継続していくことができる。そのため、山田・堀・國田・中條（2009）は、自己効力感によって、自己調整学習のプロセスを説明することが可能であると言及している。また、自己効力感は、自己調整学習方略の指導によって高めることができると考えられている（Graham & Macaro, 2008; 伊藤　2009; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996）。 さらに、自己効力感は「学習活動のスタートと維持に強く関与していると言われており、自己効力感が低い学習者は挑戦を回避する傾向が高く、また学習過程の半ばで挫折する傾向も認められる」（竹内　2010, pp. 10-11）ということや、自己効力感の低さは不安や動機減退につながること（阿川他　2011）が明らかになっている。一方、自己効力感が高い学習者は失敗を経験したとしても、学習を継続できるというこがこれまでの研究で明らかになっている（Graham, 2004; Schunk, 1991）。その他にも、自己効力感が動機づけに与える影響は大きく（Kormos, Kiddle, & Csizér, 2011; 山森 2004）、自己効力感と認知方略や自己調整学習方略の正の相関が指摘されている（伊藤 2009; Pajares & Schunk, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1994; 山田・堀・國田・中條　2009; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez Pons, 1990）。そのため、自己効力感の高い学習者ほど「自律した」学習者であるとされるのである（Ching, 2002; Ohno, Nakamura, Sagara & Sakai, 2008）。

2. 1. 5. 3　目標への関与

３つ目の目標への関与とは、目標設定に自ら関わり、自ら設定した学習目標を達成するために意欲を自分自身で高めようとすることである。目標設定は、どの段階でどのような目標を立て（目標設定の頻度、目標の内容や具体性）、目標達成までの学習計画（具体的な学習行動や達成に要する期間の計画）、目標達成の可能性の検討などを含んでいる。そして目標の達成に向けた学習プロセスにおいて、自己調整学習方略が適用され、その結果

として遂行が向上すれば、自己効力感が高まる。そして自己効力感の高まりが動機づけとなり、学習者は自己調整学習方略を適用し続けようとするものと考えられる。

このように自己調整学習の 3 つの構成要素には相関関係があり、またこれらがうまく機能するためには、その基底に動機づけの存在があると言える。

2.1.6　自己調整学習の循環プロセス

では、自己調整学習が機能するプロセスはどのようなものだろう。社会的認知モデルの自己調整学習は、図 4 のような「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の 3 段階の循環的なプロセスを提案している（Schunk & Zimmerman, 1998）。

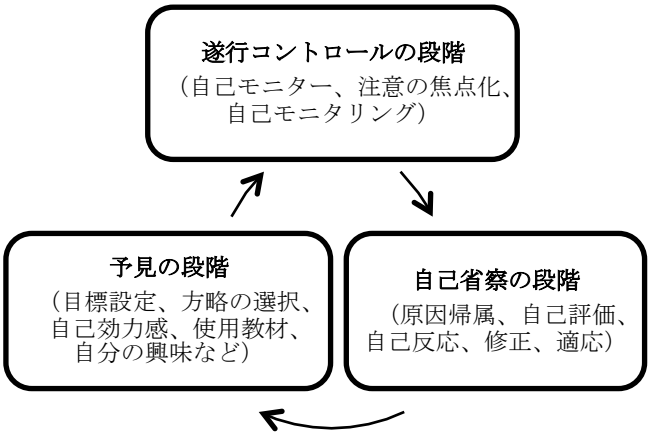

図 4　自己調整学習の循環過程　Schunk & Zimmerman (1998) をもとに作成

この枠組みは、言語教育が学習プロセスをメタ認知（metacognition）、認知（cognition）、情意（emotion）を下位プロセスとしてとらえていたもののうち、メタ認知が「予見」、認知が「遂行コントロール」、情意が「自己省察」に相当している。「予見」の段階は、実際の遂行に先行するもので、活動の下準備をするプロセスをいう。学習場面では学習者は、この段階で、何らかの目標をもち、程度に違いはあれ、課題に対する興味や自己効力感を持っている。そして目標を成し遂げるために方略の選択など、具体的にどのように学習を進めていくかについて計画を立てる。「遂行コントロール」の段階は、学習中に生じるプロセスであり、注意や活動に直接影響を与えるプロセスのことである。ここで

は、予見の段階で練り上げられた計画を実行する。また遂行がうまくなされるように、注意の焦点化、自己教示、自己モニタリングが行われる。「自己省察」の段階は、遂行後に生じるプロセスのことであり、自らの努力に対して反応をなすプロセスのことである。自分の学習成果が基準をどのくらい満たしたかについて自己評価を行い、なぜうまくいったのか、あるいはうまくいかなかったのかについて原因を帰属させる。方略に問題があると判断すると、修正され次回うまく遂行がなされるよう適応行動が起こる。また、「自己省察」の結果は次の「予見」の段階に反映され、循環的なプロセスとして成立していく（伊藤 2009）。こうしたプロセスが有効に働くためには、遂行コントロールの段階で自己モニタリングをするだけでなく、学習をすすめる上で常に自らの学習行動がうまくいっているのかどうかをモニターし、うまくいっていなければ自分が苦戦している問題やその原因を把握し、注意を焦点化させたり、あるいは再び「予見」に立ち返って方略の適用を自らに指示すことが必要となる。

2.1.7　自己調整学習をする学習者

自己調整する学習者たちの特徴として、積極的に学習に取り組む（Griffiths, 2008; Malpass, O'Neil, and Hocevar, 1999, 2006）だけでなく、学習を与えられるものとして認識するかわりに､学習は自発的動機づけと行動のプロセスを必要とする積極的活動であり、自分でやり遂げるものであるとみなしている（Zimmerman, 1986）。そして学習の中で、認知的、情意的な側面を調整（covert self-regulation)し、観察可能な行動を調整し(behavioural self-regulation）、学習のための環境や条件を調整（environmental self-regulation）しながら、つまり学習のさまざまな側面を管理することによって目標を達成する傾向がある（Malpass, O'Neil, and Hocevar, 1999; Oxford, 1990; Zimmerman, 2000）。

また、方略の使用に関して彼らは、異なる条件、目的、状況、場面で最適な方略を選択することが報告されている（Ehrman, Leaver, and Oxford, 2003）。この最適な方略とは、(a) 学習者の目標やニーズに合い (b) 学習環境や社会文化的な文脈にふさわしく (c) 学習者の学習スタイルでうまく働く (d) 学習に積極的に働きかけるものを指している。Schunk & Zimmerman (1994) は、彼らが最適な方略を選択することができる理由として、

行動の自己モニターの正確さ、方略的思考の高い処理能力の点で、他の学生より優れているということを指摘している。さらに、Malpass, O'Neil, and Hocevar (1999) は、自己モニターする際に、彼らが方略の使用と学習結果の間の関係に気づきを示し、使用した方略が成功の、あるいは失敗の結果と因果関係にあるかどうかについて考えることを指摘した。しかし、彼らはある場面において最適に働いた方略がつねに有効であるとは考えず、あらゆる目的や環境において最適な方略は存在しないということを理解している（Hsiao and Oxford, 2002; Cohen and Macaro, 2007）。また、Zimmerman and Schunk (2001) は、自律した学習者がはじめから他の学習者より優れていて学習を調整していく能力があるのではなく、自己調整する力は 4 つのレベルで発達すると考えている（表 1）。つまり、はじめは社会的な起源から発達していくが、時間の経過とともに自己を起源とするものに変化していく。はじめの「観察的レベル」と「模倣的レベル」では主に社会的な影響を受ける。例えば、これらの段階では、社会的モデリング、学習指導、課題構成、励ましによってスキルや方略の獲得が進んでいく。この観察的レベルで、方略の主たる特徴を学ぶことになるのである。そして、次にスキルを伸ばしていくために、フィードバックを伴う実践練習が必要になる。学習者は活動を単に真似るのではなく、モデルの全体的な様式や型を

表 1　自己調整する力の発達

Zimmerman & Schunk (2001) をもとに作成

発達のレベル	社会からの影響	自己からの影響
1) 観察的レベル	モデル 言葉による説明	
2) 模倣的レベル	社会的ガイダンス フィードバック	
3) 自己制御されたレベル		内的基準 自己強化
4) 自己調整されたレベル		自己調整的なもの 諸過程 自己効力感 信念

模倣し、学習者の遂行がモデルのそれの形式全般にかなり一致するものとなると、模倣的レベルに達すると考えられる。

Zimmerman and Schunk (2001) は、この 2 つのレベルの主な相違点は、観察的学習が観察的レベルでの習得を指すのに対し、模倣的レベルでは、これに遂行能力が伴うものと考えている。そして、次の 2 つのレベル「自己制御されたレベル」と「自己調整されたレベル」では影響源が学習者自身の側に移った段階であると考えられている。特に、自己制御されたレベルでは、同じような課題をする時に、学習者が独立して方略を使うことができ、方略の使用が学習者の中に内在化されていく。しかしこの段階において、課題を進める上で、効率性を基準として遂行を内的に調整するという行為はまだ見られない。最後の自己調整されたレベルに至って、学習者は個人的な条件や文脈的条件の変化に合わせて組織的にスキルや方略を選択・適用することが可能になる。このレベルの学習者は、自らスキルや方略の使用に関して判断し、状況の特徴に応じて調整を加え、個人的な目標や目標達成への自己効力感を通じて学習の動機を維持していくことができるのである。このことからも、学習成功者の自己調整の様子を正確にとらえるには、彼らがある特定の段階でどのような学習をしていたのかに注目するだけではなく、それぞれの学習段階と彼らの自己調整をする力の発達と摺り合わせて見ていくことが必要になる。

2.1.8　言語学習における自己調整学習概念の適用

Zimmerman らが提唱する自己調整学習は、メタ認知、方略、学習の機会といった認知的なもの、動機づけや自己効力などの情動要因、学習者要因や教授法など第二言語習得理論の様々なモジュールを含み込む概念である。そして、それぞれのモジュールは個別のものとして独立して存在するのではなく、互いに関連領域を共有することで互いに影響を与えている。

また、自己調整学習に見られる、社会認知理論の側面からの検証は、近年、言語教育において主軸となっている構成主義的な観点からの外国語教育と同様の志向性をもつ。そのため、教育心理学の分野で展開された後、Dörnyei (2005) や Oxford (2011) 、竹内 (2010) らにより、外国語教育学の分野において導入されている。これらの研究は、自己調整学習の概念を取り入れ、学習プロセスをメタ認知、認知、情意の下位プロセスと、学習者を取

り巻く環境からとらえ、学習者が教室外を含む学習環境において行動を調整していく能力、つまり、自己調整能力（Self-Regulatory Capacity: Tseng, Dörnyei, & Schumitt, 2006）に対して、これらがどのように関係するかを解明しようとしている。例えば Tseng & Schmitt (2008) の動機づけに基づいた語彙学習モデルは、自己調整学習の理論を援用している。ここで挙げられている学習プロセスの各段階（preactional, actional, postactional）は自己調整学習プロセスにおける、予見の段階、遂行コントロールの段階、自己省察の段階に対応している。これは、このモデルの基になっている Dörnyei (2005) の動機づけプロセス・モデルが、自己調整プロセスの理論的枠組み（Corno & Kanfer, 1993; Kuhl, 1987）を参考にして作られたためであり、 そのような理由から、第二言語学習における学習プロセスも自己調整学習理論に根ざすと言える。

また、言語学習とその他の教科の学習との違いとして、他の教科が学校での学習を中心とする一方で、英語は学校以外の環境でも学習・習得することが可能である。学習者によっては、教室での学習よりも教室外での学習を中心としている者もいるかもしれない。教室外での英語学習環境は非常に多様である。この多様さには「質」と「量」という二つの側面がある。まず、量の面で、今日の学習環境は膨大な映像メディアやインターネットが身近でしかも安価であり、学習リソースが手に入れられないということはまずない。質の面では、教室外での学習は他者からの管理を受けることが少なく、学習者が自ら豊富な種々の学習リソースから自分の学習スタイルや興味にあったものを選ぶことができる。そして、多様な学習環境の中で、何がどのように選択的に使用され、それらを使った学習がどんな頻度で、またどれくらいの時間が費やされているのかは学習者ごとに異なる。したがって、教室外を含む言語学習行動の全てを対象として、各学習者がどのように自らの学習を管理し、その結果、自律性が高まり、学習目標が達成されるのかを考察するために、自己調整学習の理論が取り入れられることは非常に意義深い。

竹内（2011）は、自己調整学習の概念を適用した今後の言語学習研究や実践の方向性を示していく必要を指摘し、以下の点を重要なポイントとして言及している。

1）　目標設定のあり方
2）　メタ認知サイクルの導入
3）　認知処理と足場かけの役割
4）　情意面へのはたらきかけ

5）　メタ認知、認知、情意など下位プロセス間の相互関係

6　学習環境の整備

ただし、自己調整学習は様々なモジュールを含み、それらが相互に作用することで自己調整学習が生起してくる。今後は、竹内（2011）が挙げる 6 つのポイントのいずれかに分析対象をしぼって考察を進めるのではなく、調査対象者をしぼり、自己調整学習の理論を用いることで様々なモジュールを総合的に捉えようとする研究が必要になると考えられる。

2.1.9　自己調整学習の問題点と今後の課題

自己調整学習の研究はおもに海外の研究によって自己調整学習方略の有効性が示唆されてきているが、日本人学習者を対象とした研究は不十分である。また、自己調整学習の枠組みは包括的であるため、海外の研究でもその妥当性が十分に検討されているとは言えない。さらに、自己調整学習の観点が日本の高等教育にどのように導入することができるかという点も問題である。例えば大学という文脈を考慮した場合、自己調整学習方略の調整がどの時点で何を調整するものなのか。また、授業内で動機を調整することと授業外でのそれを調整することは求められる調整能力に差があるのではないだろうか。もし、そうならば、自己調整学習方略がどの状況と関連しているかを明らかにした上で、その有効性を検討していく必要もある。さらに、授業内／外の学習を関連させることが学生の成長に寄与することが指摘されていることから（溝上　2009）、日常生活との関連から自己調整学習を検討することが重要であると考えられる。

次に、自己調整学習を構成する 3 つの構成要素（自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与）を提示する Zimmerman (1989) のモデル の妥当性である。このモデルによると、自己効力感が学習方略の使用に影響を与え、それが学習結果に影響を与えることが前提となっている。しかし、岡田（2007）が指摘するように、このモデルは因果関係が十分に検討されているわけではない。このモデルでは自己調整学習方略が成績との正の相関関係を示すこと（Zimmerman & Martinez-Pons, 1986）、自己調整学習方略が学習動機よりも強く正の影響を及ぼしていること（Pintrich & De Groot, 1990）を論拠としている。つまり、自己調整学習のモデルの因果関係の妥当性については、今後縦断的な調査を基に検

討する必要がある。

最後に、学習者特性を考慮した研究をすすめていく必要がある。先行研究から、内発的動機や自己効力感の高い学生は、自己調整学習方略を使用し、望ましい学習結果を示すことが明らかになっている（Schunk & Zimmerman, 2007）。しかし、たとえ自己効力感が高かったとしても、ふさわしい学習方略を身につけていなければ望ましい学習結果にはつながらず、自己効力感が下がることも考えられる（瀬尾・植阪・市川　2003）。さらに、大学生の場合、動機は選択する授業科目によって異なる。専門科目であれば学生の学習動機は自律的になりやすく、逆に一般教養科目や全学共通科目であれば、他律的になりやすい。このように、英語活動の位置づけと学習者の特性を考慮したうえで、自己調整学習を検討することが必要である。

以上より、自己調整学習の理論が学習に対する有効性を全て説明するものではないことが指摘される。確かに、学習に対する省察を行う上でメタ認知は重要であるが、学習プロセスの全ての時点でメタ認知が最も有効であるとは限らない。逆に、学習へ没頭することが高い学習効果を生み出すことも指摘されている。例えば、Csikszentmihalyi（1990）のフロー理論では対象への没頭が、動機の高まりにつながることが指摘されている。このような点を踏まえ、現時点では自己調整学習について以下のような課題が挙げられている。

1）　自己調整学習方略の精査
2）　Zimmerman のモデルの妥当性の検証
3）　文脈／学習者の特性を考慮した自己調整学習の検討

2.2　状況論的アプローチ

状況論とは、人間の志向や行動が「状況に埋め込まれている（situated）」と捉える考え方を指し、状況論的アプローチは、個体も環境の一部だとみなす世界観である（伊藤他 2004）。この見方によると、個々の生き物や全てのものは互いにつながった一つの世界であり、個体と環境が区別されるのは、何らかの過程で分節化作用が生じた結果である。このような状況論的な世界観は近年提案されたわけではなく、Gibson に代表される現象学的な知覚理論や、マルクス主義に基づく Vygotsky らの心理学・教育理論、さらにその流れ

に連なる活動理論も同様の発想を示している。このような様々な起源から発生したいくつもの研究の流れが互いに接触を繰り返しながら徐々に合流し、一つのアプローチとして形成されていったと考えられている。また、状況論的アプローチが試みられるようになった背景には、認知的な存在としての個人が知識やスキルを獲得するという既存の学習理論の存在がある。例えば、行動主義や新行動主義では、外部から観察可能な顕在的なものしか含まず､ある学習者が結果的にどのように変わったか､ということに力点が置かれていた。こうした学習観に立つと、学習者の「できない」「知らない」状態を、「できる」「知っている」状態にもっていくこと（行動変容）が学習であり、そのためにドリルや練習を繰り返し経験する、あるいは、させることであり（経験）、その結果、学校教育以外の学習場面でも有効な行動パターンを見つけ自律的に学習が行うこと（永続性）が求められる。しかしながら、田中（2004）は、従来の学習観では、学習者が「なぜ」学ぶのか、学んで「どこ」に行こうとしているのか、といった学びの意味や意義の考慮、また、「変化」の方向の妥当性についての議論が欠けていると批判している｡本節では､状況論的学習観について、このアプローチの重要な概念、さらにそうした見方を採用することで、どのような研究上の発展が見込めるのかを概観する。

2.2.1　状況論的学習観

1970 年代中頃から、文化人類学を中心に、様々な文化圏における徒弟制の研究（メキシコの産婆・リベリアの仕立て屋・アメリカのスーパーの肉屋・アメリカのアルコール依存者の断酒）が行われ、それが心理学者の関心を呼び、共同体における新参者（学習者）の認知過程や共同体の質の変化などに関心が移行した。さらに、その後、発達心理学や認知心理学における文化･歴史的アプローチ（Cole, 1996）の重要性が広く認められるようになった。学習者の学習過程が注目されるようになると、学習とは単に、教師・学習リソース・学習者の関係性によって成立するのではなく、”Learning in Doing”という言葉で示されるように､「行為をすることによって学習が成立する」という考え方が認知されてきた。ここでの「行為」とは、ある具体的な社会的環境の中に埋め込まれた共同体の中で行われるものを指す。

学習は社会的なものであり、日常生活の中で参加している社会の実践経験から学習が行

われている、と考えると、「学習」という行為は特定の目的性を持った活動であり、それは、その活動の根ざす状況に埋め込まれたもの（situated）である、という議論に発展する。そして、新参者が古参者たちの行う文化や社会に参加していくことが大きな動機であり、学習と「参加」は切り離せないものと捉えられた。ここに、学習が状況に埋め込まれたものである、という「状況に埋め込まれた学習＝状況論的学習論（situated learning）」の考えが生まれることになった（田中 2004）。

「状況に埋め込まれた学習」という用語は、Lave & Wenger (1991) によって広く知られることとなり、この中で「正統的周辺参加（legitimate peripheral participation）」や「実践共同体（communities of practice）」などといった諸概念が使われている。Lave & Wenger（1991）によると、状況に埋め込まれるとは、以下のことを意味する。この世で、状況に埋め込まれずに学習されるものは何一つ存在しない。すなわち、人間が生きていくなかで、特定の場所を占めずに生活することはあり得ず、人間が行う全てのことは状況に埋め込まれた行動なのである。また Lave & Wenger (1991) は、全ての「学習」はただ単に受容するだけではなく「関係的」であると指摘している。このように考えると、人間が行う活動は全て「状況に埋め込まれ」、場所や状況との関係においてその都度生成されていると考えられる。

また、状況論的学習観では、人々の日常的な活動、および、人間の行為を支える多様な道具に注目することが強調されている。例えば、Brown, Collins & Duguid (1989) は、学校での「学習」がその学習内容が埋め込まれている「本物の活動」とは異質な形で行われていると批判した。ここでの「本物の活動」とは、「その文化で普通に行われている実践」のことを指す。言語は実際の使用の文脈に埋め込まれ、人間は日常的な言語使用という文脈を通してその学習をするのに対して、学校での外国語教育では形式的な語彙の定義から学習をはじめる。これについて、Brown らは以下の点を強調している。言語を含む多様な道具について学習するということは、学習者がそれを用いる本物の活動、およびそれに付随する世界観や文化を身につけていくことである。そうした活動への参加を通して、道具の使い方だけでなく、それに付随する実践上の意味の学習も行われるべきである。

このような状況論的学習観に立ち、Lave & Wenger (1991) は、学習を単に脱文脈化された知識やスキルを獲得することとしてではなく、それらが埋め込まれている実践において何者かになること、すなわち成員性を獲得しアイデンティティを構成することと切り離せないものとして捉えている。2.2.2 ではこのような複雑な過程を分析するために採用され

た「正統的周辺参加」という分析概念とそれを構成する諸要素について述べる。

2.2.2　正統的周辺参加

「本物の活動」、すなわち学習の「本物性」に着目し、学習者は状況に埋め込まれた実際の使用において知識やスキルを獲得していくと捉える状況論的学習観は、「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation、以下 LPP) 」の概念に基づいている。LPP とは、「学習者がその分野での熟達者の行うほんもののプロジェクトに学習の最初からかかわり、ほんものの熟達者のすることを直接観察し、プロジェクトの周辺でできることから活動に従事しながら学習をすすめ、熟達につれて徐々に中心的な活動に移行していく、という伝統技能の継承に典型的に見られる学習形態である」（今井・野島 2003　p. 230）。また、LPP は、それを構成する 3 つの要素、「正統性」、「周辺性」、「参加」によって次のように規定される。参加者の知識へのアクセスがどのように認められているのか（正統性）、そのとき参加者は実践共同体、あるいは成員性のどこに位置づけられるのか（周辺性）、そのとき参加者はどのような参加形態をとるのか（参加）、を統合することによって、複雑な参加の軌道を明らかにすることを目的とする（田中　2004）。「正統性」という語が選ばれたのは、参加者にとって学んでよいことは何か、すなわち、彼らのアクセスがどのようなことがらに対して認められているのかという問題に注意を促すためである。同様に、「周辺性」という語が選ばれたのは、参加者がどのような機会を通じて実践へ参加しているのか、その時彼らは多様な成員性のどれに位置づけられるのか、といったことを問題にするためである。逆に、「中心性」という語を避けた理由として Wenger は、それが参加の軌道の終局点を想像させてしまうことを挙げ、その代わりに参加者が実践により深く関与した状態を「十全的参加 (full participation) 」と呼んでいる。そして、実践共同体への参加が「周辺的参加」から「十全的参加」へと順に移行する過程において、参加の過程は複数あり、それらの目指すものも複数ありうることを示唆している。Lave & Wenger (1991) は、LPP について、学び手の学びを分析する一つの視点、学び手の学びを理解する一つの方法であると述べている。すなわち、LPP 概念を用いることで、「実践共同体」への参加という概念を複雑に織り込まれたベクトルの集合体として捉えることが可能になる。2.2.3 では LPP が起こる「実践共同体」について述べる。

2.2.3　実践的共同体

Lave and Wenger (1991) では、学習を「実践共同体」への「正統的周辺参加」のプロセスと捉えている。「実践共同体」とは、そこで行われている社会的実践に固有なものを理解するのに必要な「場」（伊藤他　2004）のことであり、実践の目的やその意味が生み出されていく集まり（田中　2004）のことである。田中（2004）によれば、実践共同体は、安定した物質的空間ではない。実践共同体には、輪郭のはっきりしないものもあれば、曖昧なものもある。きちんと組織化されたもの、拡散しているもの、喧嘩ばかりしているもの、ばらばらでまとまりのないものなども含まれる。Brown & Duguid (1996) は、実践共同体とは、本来このように曖昧で整然とは組織化されていないものであると言及している。

では、LPP が起こる実践共同体とはどういうものだろう。それを知るためには、まず、学習者が実践共同体の「正統性」を認めるということがどういう意味であるか考える必要がある。これは、学習者自身がこれから参加しようとする実践共同体が「本物の」知識が得られる「本物の」活動をしているかを確認するという行為であると言える。そして、正統性の観点から参加形態をみると、自らが関わる活動を活動の実践において自身を傍観者ではなく「参与者であると認識する」＝「その実践共同体に正統性を認める」ことであると言える。すなわち、それは「他人事としての活動」から「自分事としての活動」へと変化するプロセスとして捉えることができる。したがって、LPP の考え方に基づくと、学習者が実践共同体の成員としての「正統性」をいかに確保するかが非常に重要であることが分かる。そして、学習者が「正統性」を認める実践共同体、すなわち、LLP が起こる実践共同体とは､活動内において固有で有意味な目的的活動（Brown, Collins & Duguid, 1989）を実践しており、そこに学習者が正統性を認め､「参加の意思」が生じることで、次第に実践により深く関与していく場であると言える。

本論では、英語学習の場を実践共同体とみなす。本研究で扱う協力者たちは、実践共同体に参加し得たため、学習に成功することができたと仮定して論を進める。

2.2.4　学びのトラジェクトリ概念

本研究の題目にもなっている学習経験トラジェクトリは、LPP で言われるトラジェクトリを援用したものである。そもそも「トラジェクトリ（trajectory）」という概念は、弾丸やミサイルの軌跡などを示す用語である。Wenger (1998) は、学びにおけるトラジェクトリという用語を、弾丸やミサイルのメタファーを用いることで、固定化された経路や目的地を示すものでなく、また予め設定したり想定する経路を示すものでもなく、不断の動きを示すものとして捉えている。LPP では、学習を単に脱文脈化された知識やスキルを獲得することとしてではなく、それらが埋め込まれている実践において何者かになる複雑なプロセスであると捉えている。また、学習者が正統性を認めた実践共同体に参加していく過程であると捉え、このときの学びの営みの中での「学び手の変化の軌跡」のことを「学習トラジェクトリ」と呼び、それを検討の対象としている。このように、実践共同体における学習は、新参者である学習者が共同体の活動に対して、社会的実践を通じて参加を深めていく、それも直線的なものではなく、実践によってその参加はその都度意味づけられ、変わり続ける。そして、変わり続ける参加の位置と見方こそが、参加者の学習のトラジェクトリである。

本研究ではこうした LPP で言われるトラジェクトリを援用し、外国語環境で学習・習得する学習者の場合のトラジェクトリを学習経験トラジェクトリと呼ぶ。本論以下、トラジェクトリとは学習経験トラジェクトリを指すものとする。

2.2.5　正統的周辺参加の分析的視座

Wenger が LPP を分析の視座とした目的は、参加者の学びの成果を実践共同体の構造と他のそれらとの間の結びつきとして理解するためだった。そのためには、参加の過程、すなわち、どのような参加者としてのポジションの獲得の過程を辿っているのかを理解することが重要になる。では、本研究で LPP 概念を用いることで、どのような分析が可能になるのかをまとめる。

本研究は、学習成功者にとって英語能力が飛躍的に伸びた、あるいは大きな成果があった学習の文脈にのみ焦点を当てるのではなく、現在学習成功者となった者たちが学習を開

始した頃から現在までを一繋がりの学習経験の中で見ていこうとするものである。そのため、幼少期あるいは青年期から英語に触れることになった学習成功者の場合は、社会化の過程を認知発達・言語発達・社会スキルの発達、情意や学習態度などの内的変化を統合して解釈を進めていくことが必要になる。LPP の視座を用いることで、これらを統合的に見ることができる。さらに、LPP 概念に言語学習を応用するならば、学習者の英語学習場面のアクセスや英語学習の機会がどのように認められているのか（正統性）、そのとき学習者は実践共同体のどこに位置づけられるのか（周辺性）、そのとき学習者はどのような参加形態をとるのか（参加）と捉えられる。こうした視点は、本研究が FL 環境の英語学習成功者を対象としているために、とりわけ重要になる。なぜならば、英語学習者の多くが、FL 環境では英語学習のための効果的で十分な機会が得られないと考えているからである。こうした学習者に対して、FL 環境で学習を続け学習に成功した者の参加の軌道を示すということは、いかに身近な活動で LPP が起こり、実践共同体の成員となり、最終的に学習の成功に結びつけることが可能であるかを示すのに非常に効果的である。また、FL 環境の言語学習の進め方に悩んでいる学習者が、学習成功者のトラジェクトリを知ることで、自分の理想のトラジェクトリを描けるようになることも期待される。

最後に、LPP が用いるトラジェクトリという概念を使用することで得られる視座を次の二点にまとめる。一つ目は、学習者は過去の様々な経験を蓄積した存在であることに注意を払うことができる。例えば、過去のある時点で起こった出来事はその時点における学習者の行動や学習観を左右するだけでなく、その後のそれにも影響を与えている。また、諸々の経験は、学習者が新しい学習場面にどう取り組むかを決定するための判断材料となっている。当然、諸々の経験には、成功経験も失敗経験も存在する。学習者のトラジェクトリは、そうした様々な経験によって構成されているのである。つまり、学習経験は、学習が順調に進むときもあればそうでない時もあり、様々な経験によって構成されているのである。そのため、仮に、学習成功者の成功経験に焦点を絞ってその秘訣を探ろうとするならば、学習成功者のトラジェクトリの一部を構成する成功経験に焦点化した場合、その成功経験を導き、支えたそれ以外の学習経験を見失ってしまうだけでなく、個々の経験の間の関連性を探求することはできない。二つ目に、学習を状況に埋め込まれたものと捉え、学習が埋め込まれている実践において、学習者の参加の軌道に着目することができる。LPP が言うトラジェクトリは、質的研究で用いられる「ストーリー」とは異なる。ストーリーは、学習者が何をどのように学習したのかを物語的に構成するものである（やまだ　2004）

が、トラジェクトリは、実践共同体に文脈化された知識やスキルを獲得していく軌道、すなわち実践共同体への参加の軌道を内包する。FL 環境での外国語学習において、学習者が、FL 環境に存在する英語学習の場、すなわち実践共同体に対していかに正統性を認め、参加の意思を持ち、十全的な参加者となり得るか、という部分は重要視しなくてはならないだろう。そのため、本研究では LPP で言われるトラジェクトリを援用し、外国語環境で学習・習得する学習者が、英語の学習と使用が並行して起こる実践共同体への参加を通して学習成功者になっていく様相を描くことを試みる。

2.3　本研究の位置づけ

本研究はそれぞれ異なる分野で発展した 2 つの柱に支えられていることは先に述べた。以下では、これらを統合する分析の視点が、本研究の意義や目的を達成するためにいかに重要であるかを述べる。さらに、従来の研究と比較して本研究を位置づけ、本研究の必要性について言及する。

これまでの方略研究は、学習成功者が個人的にどのような学習行動をとっていたのか、ということばかりに力点が置かれていた。確かに、彼らが個人として何を考え、何をしたのかということは方略研究において非常に重要であると言える。しかし、学習は個人の意思だけで起こるものではなく、学習者が置かれている環境に影響され、また学習者の行動が環境に影響を与え、お互い共鳴しあいながら、その中で時間をかけて形成されていく。もちろん、そうした環境には学習者を取り巻く周りの人々（他の学習者、教師、両親、友人）や社会的・文化的制約や時間的・物理的な制約が含まれる。そして、学習者はタスクを効率的に進められるよう学習に取り組むだけでなく、学習環境を最大限に活用し、その中で適応していかなくてはいけないのである。また、学習成功者の使用する方略研究では、学習成功者とは、他の学習者より学習能力に優れ、悩んだりスランプに陥ったりすることとは無縁であるかのように描かれてきた。しかし、人間である以上、悩みやスランプがあり、学習を放棄したくなることもあるはずである。そうした時に、学習成功者たちはどのように対応し、学習を自己調整してきたのかということに今までの研究では焦点が当てられていない。Oxford（2011）が提案する S2R モデルは、「関連性」「柔軟性」「新しいメタ知識の概念」をキーワードとし、いろいろに異なる学習者の幅広い学習文脈に対応する枠

組みを提案し、方略を学習のプロセスを下位プロセスとの相互関係の中で包括的にとらえようとしている。さらに、S2R モデルは、これまでの学習成功者の方略研究を超える自己調整学習の概念を取り込んでいる。Zimmerman らの社会的認知理論に基づく自己調整学習は、学習動機・学習機会・方略・方略トレーニングなど外国語学習を統括する理論的枠組みである。本研究は、このような自己調整学習理論を取り入れた質的研究手法を用いることで、学習者の視点をより深く理解しようとする。そして筆者が目指す学習の全体像を描くために、LPP 理論に基づくトラジェクトリという概念を用いる。そうすることで、変化の軌道、つまりトラジェクトリの中で、学習成功者が困難に遭遇しても、動機を維持し、学習を継続し学習成功者となる様子を描き出すことが可能になると考える。また、トラジェクトリの視点は、学習成功者の置かれている環境や社会、さらにはその中にいる他者と、学習成功者たちがどのように関わりあって学習を進めてきたのかという視座から学習者の経験を丸ごと捉えようとするために非常に有効であると考える。

第 3 章　研究方法

従来の外国語学習成功者に関する研究や方略研究は、Oxford（1990）によって提案された SILL を中心に、自然科学的手法を用いる研究が主流であった。しかし、Van Lier (2004) が「全体は個の寄せ集めより大きい」と指摘しているように、学習者の学習の文脈から切り出した産物の寄せ集めで「学習者の行動調整」を語るのは、全体像を見誤る危険性がある。また、これまでにも外国語（そのほとんどが英語）の達人とされる人々がどのような学習方略を使ったかという自叙伝的な文献はいくつか存在するが、研究者の視点から外国語学習成功者の方略に関して自叙伝や個別の事例を通時的に扱う質的研究は少ない（竹内 2003）。このような指摘は、これまでの方略研究における自然科学的な手法に疑問を投げかけていると言えるだろう。

佐藤（1999）は、こうした研究手法の背景には、社会における近代主義的人間観、すなわち個人主義的な能力観が存在していることを指摘している。近代主義的な人間観とは、人はいつでも、どんな場面でも、他人よりも優秀な人間であることが求められるという考え方である。そして、この考え方は、教育場面や教育研究の分野においても持ち込まれている。例えば、従来の研究において、学習結果の良し悪しによって学習能力を判断し、学習成績の良い者、あるいは学習に優れた者を学習成功者とみなし、そうでない者を学習失敗者あるいは学習遅滞者とみなした。そして、学習成功者が使用する方略を他の学習者に応用することで全ての学習者の学習能力を高めることが可能であると考えられていた。また、実際の方略研究においては、方略をメタ方略・メタ認知方略・情意方略などに分類し、方略の効果や使用頻度を数値で示すとともに、数値に反映されない方略使用の質は排除されている。つまり、人やそれを取り巻く環境のうち、数値化できる部分にのみ着目し抽出した後に、それらの相関関係や因果関係などといった側面だけを分析している。そのため、数値化できない、もしくは数値化されない文脈依存的なローカルな事実を結果に反映することができない。そして、従来の視点と手法において反映することができなかった、この文脈依存的なローカルな事実を反映できるのは、質的調査法であるとやまだ（2004）は主張している。やまだの指す文脈依存的なローカルな事実とは、方略を学習の文脈に位置づ

けて観察すると見えてくる様々な関連要因のことであり、自己調整学習が機能するための重要な要因の１つとして方略を捉え、自己調整学習が含む様々な要因を関連づけて学習の解釈をすすめる必要性を指摘している。

さらに、従来の学習に関する研究では、学習の主体は学習者でありながらも、調査研究においては、研究者側や教師側が設けたスケールで方略の効果や使用頻度を測定し、そのデータで特性や強さを捉えようとする傾向がある。竹内（2010）は、言語学習者の学習を支援するためには、彼らの学習行動を理解する必要があり、学習行動を理解するには、学習者の視点から学習過程や学習環境全般を正しく認知する必要があると述べ、今後は学習者の視点を重視する研究が必要になると指摘している。学習者の視点から方略や学習を理解することができる研究手法とはどんな手法があるのか、という問いに対し、Ushioda (1994; 1996) は、質的な調査手法は有効な手法の一つであると提案している。また、学習者が置かれた時間的・地域的な特性を捉え、彼らを取り巻く文脈に依存している現象を理解するためにも、質的調査手法が適切であると言える。

筆者は、このように様々で複雑に変化する学習のダイナミズムを学習者の視点と時空間の視点で統合的に理解するための最も有効と思われる調査手法を検討し、自叙伝や事例研究にみる物語的な記述からヒントを得た。筆者が自叙伝、あるいは言語学習者の伝記を読む時には、その文章が通り抜けてきた著者のレンズに関心をもつ。著者は誰から、あるいは何からどのような影響を受けて、経験した出来事やその中で直面した問題をそのように捉えたのだろう。著者の先入観はなんだろう。筆者は本研究を行うにあたり、ノンフィクションがもつ語り手の視点を再現したいと考え、インタビュー調査にライフストーリーの手法を採用する。そして、学習成功者である 4 人の調査協力者によって語られる 4 つのトラジェクトリを第三者である筆者が再構成することで、学習者のレンズを通して学習がどのように捉えられてきたのかを追って見ていく。

3.1　学習経験トラジェクトリを描くための質的調査

質的調査手法について概観し、学習者の視点から学習を理解しようとする上で、質的調査手法が有効であると考えられる理由を述べる。まず、Merriam（1998）は、質的調査法の特徴として、次の 5 点をあげている。

1)「われわれの日常世界は、人びとがその社会的世界と相互作用しあうことによって構築されている」という視点にもとづき、質的調査を行う者は、人びとが構築してきた意味を理解することに関心を示す。
2) 調査者自身がデータ収集と分析の主たる道具である。
3) 通常はフィールドワークを伴う。
4) 帰納的であり、現行理論を検証するより、むしろ抽象物や概念や理論をつくり上げる。
5) プロセスや意味や理解に焦点をおくのであるから、質的研究の成果は、十分に記述的（richly descriptive）なものである。

Denzin & Lincoln (1994) は質的研究について、以下のように定義している。この中で、質的研究には、ケース・スタディー、ライフストーリー、インタビュー、参与観察など多くの方法があることが述べられている。

> Qualitative research is multimethod in focus, involving and interpretative naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.
>
> Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials-case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts-that describe routine and problematic moments and meaning in individuals' lives.
>
> (Denzin & Lincols, 1994, p. 2)

Creswell (2007) は、質的研究の主要な研究手法 5 つを表 2 のようにまとめている。これらの方法は、人間がある現象に対してどのように意味づけ・解釈を行うかを明らかにしようとする。また、Creswell (1998) は、質的研究は、社会あるいは人間の問題を探求することであり、独特の調査方法論の伝統に基づく理解のための調査過程であり、研究者は、複雑な全体像を構築し、そこで使われる言葉を注意深く観察し、調査協力者の観点を詳細に報告し、しかも自然なセッティングで研究を行うことであると述べた。

Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The research builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting.　(Creswell, 1998, p. 15)

表 2　質的研究で使用される頻度の高い 5 つの研究手法

(Creswell, 2007, p. 79)

研究手法	焦点	適した研究課題	データ収集法
ナラティブ研究 (Narrative research)	個人の生活の探究	個人の経験の語りを必要とする	主として面接と記録物
現象学 (Phenomenology)	経験の本質の理解	生き生きとした現象の本質の記述を必要とする	主として個人面接だが記録物、観察も使用
グラウンデッド・セオリー (Grounded theory)	フィールドからのデータに根ざした理論の構築	参加者の視点から理論を構築する	主として20～60名の個人面接
エスノグラフィー (Ethnography)	文化を共有するグループの記述と解釈	あるグループに共有された文化の傾向の記述と解釈をする	主として観察と面接だが別のデータも取りうる
事例研究 (Case study)	一つ以上の事例の深い記述と分析	ある事例について深く理解する	面接、観察、記録物などの複数データ

Flick (1995) は、質的研究を行う際は、具体的な事例を重視して、それを時間的・地域的な特性として捉えようと考え、また、人々自身の表現や行為に主眼をおいて、それを人々が生きている局所的な文脈と結びつけて理解しようとした。同様に、やまだ (2004) は、「質的研究とは、具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中で捉えようとし、人々自身の行為や語りを、その人々が生きているフィールドの中で理解しようとする」 (p. 8) としている。

これらの先行研究を踏まえ、筆者は質的調査について次のようにまとめる。質的調査は、個人がこれまでに経験した出来事やその中で直面した問題を、個々の当事者たちの解釈や自分自身の人生や生活への意味づけなどといった当事者自身の視点、すなわち具体的な事例を重視し、それを時間的・局所的な特殊性の中で理解した上で、詳細に描写し、把握することである。

3.2　学習経験トラジェクトリを物語的に理解する

3.1 で述べたように、質的研究手法は、Case study, Ethnography, Action research, Life story, Life history, Biography Phenomenology, Narrative Inquiry など数多く存在する（Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 1995; 無藤　2004）。そして、これらの質的調査手法は、人々の社会的な経験、知識、また社会との関係を統合的に把握し、物語的に明らかにしようとしている（Bruner, 1990; Creswell, 1998; 加藤　2002; 李 2004）。羅（2005）は、「物語」という概念は質的調査においては重要、かつ一般的なものであると述べている。物語の概念を持ち込んだ質的調査の 1 つである羅（2005）は、台湾における日本語学習者の学習動機について、ライフストーリーの手法を用いることで、学習者の動機の変容を物語的に捉えようとしている。また、Miura (2011) は、6 人の日本人英語学習成功者（英語圏滞在経験者を含む）の英語学習の動機の変容についての事例研究を行う中で、学習者の経験を物語的に描写している。

それでは、「物語」という概念により、なぜ、人々の経験や知識、また社会との関係が統合的に把握できるのであろうか。また、この質的調査手法において重要である「物語」という概念により、トラジェクトリがどのように理解できるかについて以下で説明する。

Plummer（1995）は、人間はどこに行ってもストーリーを語り、意味を創出すること—自分と周囲の世界に意味を与えること—が求められている、としている。

また、やまだ（2000）は、私たちは人生を歩む時、常に自分たちの経験を積極的に解釈していると述べている。すなわち、私たち人間は日常生活において、いつでも、どこにいても自分の経験を語り、そして自分と周囲の世界に意味を与えることが求められている。そして、そのストーリーを通して、自分の周りに存在する、また自分が存在している世界を創作しているのである。

そして、Benson and Nunan (2005) は学習者の語りを扱う研究のデータ収集の目的は “to demonstrate the contribution that (auto) biography, or the analysis of the learners' stories of their experiences, can make”「（第二言語学習者の豊かさや多様性を理解するためというよりはむしろ、それらを理解するために）自叙伝や学習者の物語が示すことができるものを明らかにすることである」(Benson and Nunan, 2005, p. 3) と述べ、量的研究のデータでは吸い上げられない学習者の学習の実態を詳細に考察することを可能にする学習者の語りを扱う質的研究を高く評価している。

さらに、認知心理学者の Bruner（1985）が提案した「ナラティブモード（narrative mode）」について、Polkinghorne（1995）とやまだ（2000）は、人間が物事を考えるモードの１つであると述べている。このナラティブモードとは、人間が２つ以上の出来事をどのように関係づけているかを、陳述・意味関連から探求する概念のことである。つまり、「ナラティブモード」の視点に立つと、陳述・意味関連から語り手が２つ以上の出来事をどのように関連づけていくのかを理解することができるのである。「ナラティブモード」は、日本語に訳すと「物語的概念」になる[3]。

以上をまとめると、人間は常にストーリーを通して自分の生活・世界で出来事などを考え、理解しているということから、日常生活の出来事を理解するには、ナラティブモード（＝物語的概念）に着目しなくては、その本当の姿を捉えることができないと考えられる。つまり、学習者にとって、学習は日常生活の営為であり、個々の学習者が語る学習経験（学習に関するストーリー）を通して、彼らが構築した意味空間に存在する、社会的文脈との相互作用で生じる彼らのそれぞれの心理的なプロセスを含む、個々の学習者の学習調整の様相（＝トラジェクトリ）を理解することができると言えるだろう。また、個々人ごとに周囲の世界への意味づけが違うという考えにおいて、質的手法の援用により、学習者の数だけ存在する各々に異なったトラジェクトリの全体像が把握できるであろう。

本研究が観察対象とするトラジェクトリは、社会的文脈と個人との相互作用により形成されていくものとして捉え、社会的文脈と学習者の自己調整学習の関連に着目する。さらに、自己調整学習は、その人の様々な経験を意味づけることで学習を調整していくものであり、すなわち、様々な活動や出会い、達成、挫折などを意味づけられた経験として蓄積し、絶えず再構成しながら進められるのである。そして、この意味づけられた経験を理解するためには語りや物語の概念が重要である（溝上　2001）。上述のことから、社会的文脈と自己調整学習との関連からトラジェクトリを理解するためには、ストーリーや語り、物語といった「物語的概念」を含めた調査・分析が不可欠である。

インタビューをもとにストーリーや語り、物語といった「物語的概念」を含めた先行研究として、外国語学習成功者と学習遅滞者の特性と方略使用について成人学習者のインタビューと教室内学習の参与観察で詳細に記述しようとした Naiman, Fröhlich, Stern &

[3] やまだ（2000）は、英語の Narrative（ナラティブ）には、２つの意味があるとしている。１つは、モノを語る行為（＝語り）であり、もう１つは、あるまとまった話としての作品（＝物語）である。

Tedesco (1978) 、7 人の外国語学習成功者を成功者に導いた要因の解明と成功者に共通する要素を特定しようとした Stevick (1989) 、スペイン語を学習するニュージーランドの大学の一年生である Simon と Harry を対象に、スペイン語初級プログラム履修時における彼らのスペイン語学習に対する目標設定、信念、学習方略について考察をした Cotterall (2005) 、台湾人日本語学習者の動機の変容をインタビューから物語的に理解しようとした羅（2005）、6 人の日本人英語学習成功者の学習動機の変容を描写した Miura（2011）がある。これらのうち、以下では羅（2005）と Miura（2011）がどのように調査・分析を行ったかを簡潔に紹介する。

3.2.1　羅（2005）

羅（2005）は、個人の内的な心理プロセスである学習動機の生成や変化を理解するためには、その個人が生きている社会から受ける影響も考慮する必要があると述べ、従来の研究では学習者の心理が捉えられていないと指摘している。そして、学習者の視点を取り入れた質的調査方法によって、「学習者にとっての学習動機とは何か」と「人が『積極的に』学習するか否かについて、学習動機以外にどのような要因があるか」を明らかにするため、「社会的文脈」「他者の存在」「自己形成」という 3 つの観点を設定している。羅は、質的調査手法とは人々の社会的な経験や、知識、また社会との関係などを統合的に把握し物語的に明らかにしようとするものである、という Bruner (1990) や Creswell (1998) の示唆から、学習動機を物語的に理解しようとしている。そして、そのために、ライフストーリー・インタビューを研究手法に用いている。羅はライフストーリー・インタビューについて、次のように述べている。ライフストーリー・インタビューは、他のライフヒストリー法と同様に、「生きられた現実」、「主体の経験の主観的な意味やアイデンティティ」つまり、個人的なものを社会的なものに関連づけて解釈することを主眼としている。そして、ライフストーリー・インタビューはその視点に加えて、「何が語られたのか」だけではなく、「どのように語られたのか」にも関心を向けているという特徴を持つ（p. 45）。言い換えると、ライフストーリーは、「必ずしも、『語り手があらかじめ保持していたもの』がインタビューの場で明らかにされる、という訳ではなく、語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築される（桜井　2002, p. 28）」ものであると考えている。

羅（2005）は、ライフストーリー・インタビューで収集したデータの分析の際、「ストーリー領域」と「物語的世界」という分析概念を使って分析を精緻化しようとしている。これらは、桜井（2002）が取り上げたヤングの概念「物語世界」、「ストーリー領域」、「プロット」であり、桜井はこの中で、ライフストーリー・インタビューでは過去の時空間＜あの時・あそこ＞の出来事や体験が、インタビューの場という現在の時空間＜いま・ここ＞において語られるものであり、それぞれの語られたストーリーは＜ストーリー領域＞と＜物語世界＞から構成されるとしている。そこで、羅は、＜ストーリー領域＞とは、インタビューの場という＜いま・ここ＞において語りが構築されていく相互行為の過程を指し、＜物語世界＞とは、インタビューの内容において＜あの時・あそこ＞における登場人物が経験した出来事を筋（プロット）によって構成するものを指すと考え、これを分析概念とした。

羅は、分析結果の提示にあたり、学習者のインタビュー・データを物語的に提示している。学習者の視点から学習動機を捉えるということを重視するために、分析結果の提示は学習者の＜物語世界＞に焦点が当てられている。つまり、インタビューで語られたそれぞれの学習に関連する出来事をプロットによってひと繋がりに構成された物語＜物語世界＞によって学習者の視点から物語を眺めることで当事者の心理プロセスを理解しようとしている。また、ライフストーリー・インタビューが調査者も分析対象になるという視点から、調査者を調査対象者の＜物語世界＞の登場人物として捉えている。

3.2.2　Miura（2011）

Miura（2011）は、日本人英語学習成功者 6 人の学習経験を事例に、伝記的に記述することで、彼らの学習動機のトラジェクトリ[4]（変容や維持）がどのように描かれるかを観察している。Miura は、学習動機を流動的な特徴を持つものと捉える一方で、外国語学習のプロセスで非常に重要な役割を担っていると考えている。そして、研究の目的について、

[4] Miura（2011）では、trajectory（トラジェクトリ）という用語の定義をしていない。”motivational trajectory（動機のトラジェクトリ）” を捉えることが研究目的であることより、Miura の指すトラジェクトリとは、日本語の「軌道」、つまり流動的な動機が通る経路を明らかにしようとしていると考えられる。これは、2 章 で述べた本研究が用いるトラジェクトリという用語が持つ意味とは異なる。

日本人英語学習成功者の動機の変容と学習経験を、彼らが経験してきた学習の文脈にもとづいて探求することであると述べている。この目的のために、Miura は学習経験のなかで学習動機の変容に着目した縦断的研究や、自叙伝的研究、事例研究を参考に研究手法を検討している。その結果、それぞれの調査協力者のこれまでの学習経験を個々のインタビュー（フォローアップ・インタビューを含めた計 3 回）により収集、E-mail によるフォローアップとフィードバックを行う事例研究を採用している。さらに、インタビュー以外にも、学習者による動機の変化の内省的報告（The Motivational Level Chart）もデータ収集の手段として使用することで、動機の高低がどの出来事と関連づけられているかを観察しようとしている。Miura は、個々の調査協力者を 1 つの事例と考えることで、当事者の学習の全体像を把握する全体的な視点と、当事者の学習プロセスで起きた出来事を詳細に観察する局所的な視点から分析をすることが可能になると考えている。また、このように事例研究の長所について述べる一方で、データから得られる結果の一般化や、データの収集・分析に関する客観性や妥当性の問題などに触れている。そして、それらにできる限り対応するために、Yin (2006, 2009) が提案した、事例研究のデザインと方法論のための体系的アプローチを援用している。Yin (2009) では、事例研究デザインが基本的な 4 つタイプに分類されている（3.3.2 の図 5 参照）。Miura は、このうち、複数の事例に関して複数の局所的な視点で分析を行うタイプを選択している。

Miura (2011) は、2 つのタイプの分析を行っている。1 つ目は、それぞれの調査協力者の学習史と動機づけの変容を調査するために個人を対象とした事例研究である。6 人の調査協力者を個々に特有な学習の文脈をもつ 1 つの事例とみなし、個々のインタビュー・データから、学習動機とそれに影響を与えている様々な要因を統合的に関連づけた物語を構成している。これは、インタビューを実施し、データを文字化し、学習者の学習の全体像 (English Learning History) を捉えた学習史を構成することを含み、個々の調査協力者の詳細な分析（issues investigated in the individual case studies）がなされている。学習史は、調査協力者を主人公とする物語的な記述がされている。2 つ目は、複数の個々の事例を扱う集合調査（collective studies）である。6 人の調査協力者から集められた 6 つの事例研究の結果から、学習成功者の動機に関する共通パターンを抽出しようとする（issues investigated in the collective analysis）。Miura はそれぞれの学習者の報告の中で、学習成功者の学習動機は他の学習者と同様に困難や問題に直面することで低下することもあるが、学習成功者はそれを乗り越えることで、結果的に動機が維持されていること、また個々

の事例で相違はあるものの、いずれの学習成功者にも動機づけの源（人、モノ、コト）の存在が確認された言及している。

3.3　事例研究

本研究は物語的概念を重視し、学習成功者 4 人の事例について詳細に解釈するために最適な方法として、事例研究の手法を採用する。事例研究の定義は研究者によって異なり、事例研究に関する唯一的な手法は定まっていない。Yin (2006, 2009) は、事例研究とは解釈的に研究を行う「手法」であるとし、Stake (2007) では、事例研究とは調査方法の選択というよりはむしろ、研究者が何を研究するかといった「研究対象の選択」により規定されるものであると考えている。しかし、Yin と Stake は、事例研究とは、質的研究（解釈的）、量的研究（実験的）のいずれにも位置づけられるものであるとする点で一致している。3.1 の表 2 で示したように、Creswell (2007) は、事例研究を質的研究で用いられる頻度の高い 5 つの手法の 1 つとして挙げ、データ収集方法には、面接、観察、記録物などが存在するとしている。また、事例研究は、心理学、医療、法律、政治なおどの多岐にわたる分野の研究で度々使用されている。また、事例研究は対象の規模も多様である。例えば、最少単位の個人を対象とするものもあれば、特定の集団や組織、あるいは特定のカリキュラムやプログラムを対象にするものもある。

本研究の事例研究では、自己調整学習理論が含み込む多様な要因の関係性を統合的に捉えた視点から、それぞれの学習者のトラジェクトリを理解するため、またそうした様々な要因が学習者や当事者の学習に与える影響を詳察するために複数回にわたるインタビュー(ライフストーリー・インタビュー、フィードバック、フォローアップ・インタビューを含む) を行う。

3.3.1　事例研究の長所と短所

事例研究を行うことで、研究者は、複数の要因が複雑に埋め込まれた文脈（Merriam, 1998）において、現象をそれが起こっている文脈と関連づけて詳細に観察することができる（Yin, 2009）。また、Duff (2008) が事例研究の ”a high degree of readability (読みや

すさ / 読み応え）” について言及するように、事例研究とは、特定の分野の特定の対象に関して深い分析を行うことで研究者が事例研究の結果、新しい視点を得たり、新たな疑問点や問題点を提起したりすることで新しい方向への研究を展開させていく可能性も持っている。第二言語習得研究で事例研究を行う先行研究として、コスタリカの成人英語学習者の事例を扱う Schumann (1978) や、日本人の成人英語学習者の事例を取り上げて文化変容の様子を捉えようとする Schmidt (1983) がよく知られている。このことからも、事例研究が外国語学習研究において、有効な調査手法の１つであると言える。Naiman et al., (1978) は外国語学習者の事例研究において、1 人の学習者を 1 つの事例とみなすことができると述べている。それぞれの学習者は、常に実際的な文脈の中に生きており、当事者の学習は、様々な要因が複雑に埋め込まれた実際的な文脈の中で起こっている。そして、これら要因や要因間の相互作用は、学習者が自らの学習を調整しながら進めていく学習行動（自己調整学習）に強い影響を与えている。外国語学習と自己調整学習は、学習が起こる文脈と密接な関係性にあるため、切り離すことはできず、事例研究を行うことで、ある学習者の文脈において、自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与を具体的に観察することができる。

以上のような利点もある一方で、事例研究は問題点も指摘されている。例えば、調査対象に対して深い分析を行うことができるという利点を活かすためには、その対象は特定の文脈に限定された少数を扱うことになる。また、そうした少数の調査対象者の分析により導かれる結果の一般化や、より多くの対象者 / 文脈における適応性、さらには、データの分析における調査者の主観性が問題（データの妥当性・信頼性）とされることもある。こうした問題にできるだけ対応するために、事例研究を行う上で、体系的なモデルに則り、研究の手続きを明確に示すことが求められる。次項では、事例研究のための体系的なモデルを紹介する。

3.3.2　事例研究のための体系的モデル

Duff (2008) は、事例研究の利点を活かしながら、事例研究の妥当性の問題に対応するために、事例研究を行う際には全ての手順（調査協力者の選定、インタビュー、データ分析）が明らかにされている必要があると述べている。また、信頼性の確保について、研究

目的を達成するに十分に相応しい調査対象者を選定すること、1 つよりは複数（1 人よりは複数人物）の事例を扱うことが重要であるとしている。

さらに、Yin (2006, 2009) が提案する体系的なアプローチは、事例研究の実用性向上に効果的である。Yin (2009) は、事例研究を体系的に 4 つのタイプに分類している（図 5）。

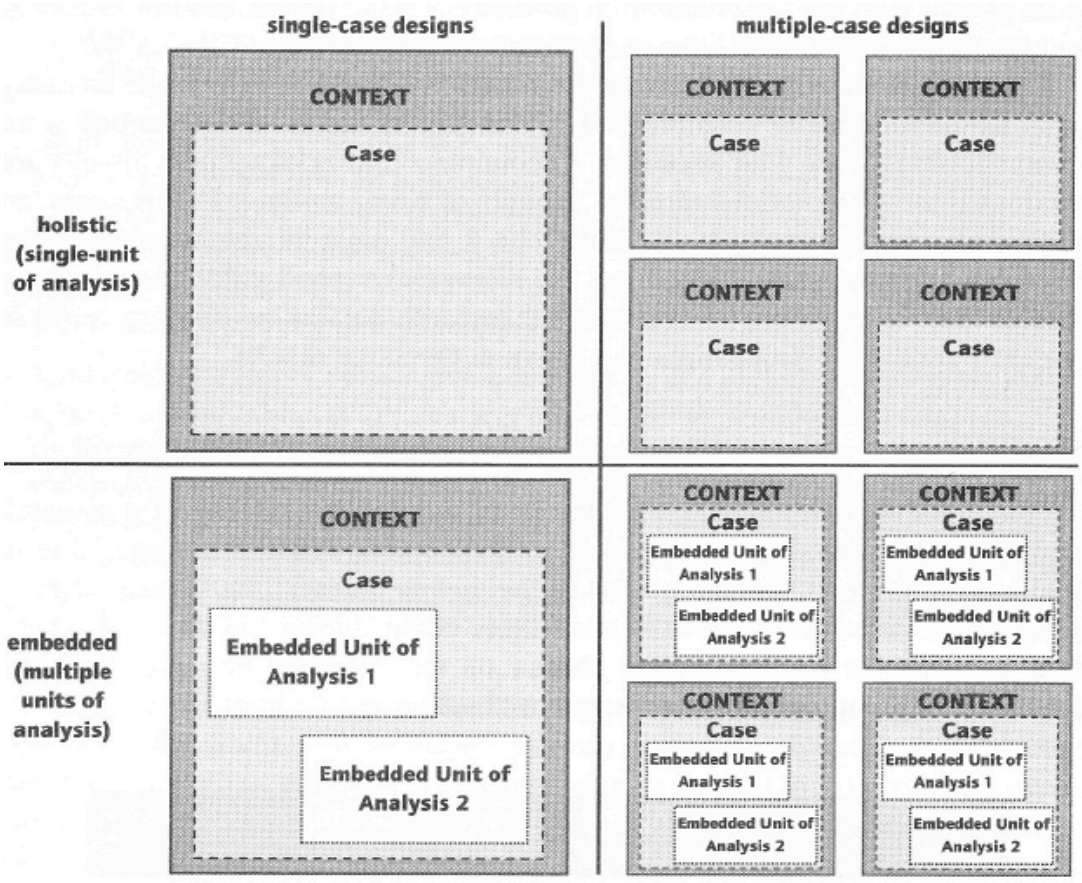

図 5　事例研究のための基本的な分類（Yin, 2009, p. 46）

事例の数によって、1 つの事例を扱うもの（single-case designs）と複数の事例を扱うもの（multiple-case designs）の 2 つに分け、さらに 1 つの事例に対して 1 つの分析単位をもつもの（holistic: single-unit of analysis）と複数の分析単位が埋め込まれているもの（embedded: multiple units of analysis）に分けている。1 つの事例を扱うものはその事例が極めて特殊な場合に相応しいが、複数の事例を扱うものの方がそれぞれの事例を比較検証したり複数の事例間からパターンを導くことが可能になるために、一般的に好ましいと

される。1 つの事例に対して 1 つの分析単位、すなわち 1 つの照明で全体を広く照らして分析を進める場合には、事例で起こる現象の全体的（holistic）な性質を調べる場合に相応しい。一方、複数の分析単位、すなわち複数のスポットライトで焦点化された部位を照らして分析を進める場合には、特定の観点（embedded）についてより詳細に調査を行う場合に用いられる。英語学習成功者の学習動機の変容について事例研究を行った Miura (2011) は、Yin (2009) の複数の事例研究のタイプを組み合わせることで、データを多角的に捉え客観性の確保に努めている。

さらに、Yin (2009) は、詳細で明確な事例研究の提示の仕方を提起している。事例研究を体系的な手続きに則って進めることで、研究の主要な目的や関心、そのために事例が扱う対象者、データの収集方法、分析などの手続きを明確化することで、調査結果の妥当性を高めることができる。また、研究の手続きを示すことで、研究の復元性（replicability）を高めることができる。このような条件を満たすために、事例研究は一般的に、以下の続きを含んでいる。

・an overview of the case study project (project objectives and auspices, case study issues, and relevant readings about the topic being investigated),
・field procedure (presentation of credentials, access to the case study “sites,” language pertaining to the protection　of human subjects, sources of data, and procedural remainders),
・case study questions (the specific questions that the case study investigator must keep in mind in collecting data, “table shells” for specific arrays of data, and the potential sources of information for answering each question, and,
・a guide for the case study report (outline, formal for the data, use and presentation of other documentation, and bibliographical information)

(Yin, 2009, p. 81)

本研究では、図 5 のうち、複数の事例研究を扱い、複数の分析単位を設定するタイプを採用し、Yin (2009) の提案する体系的な事例研究の手続きに従う。そうすることで、事例研究の手順やプロセスを明快に読み手に示し、透明性の高まると考える。

3.3.3　事例研究の調査対象者の人数と回数

一般的に質的調査法の研究は、量的調査法の研究で扱う調査対象者数より人数が少ない。そのため、質的調査法に位置づけられるライフストーリー・インタビューが扱う調査対象者数は少ない。しかしながら、調査対象者を何人とし、またどの程度の回数インタビューを行うべきかということについては、従来のライフストーリーの分野においても明確な規定はない。水野（1995）では調査対象者を 1 人とし、また Daniel (1997) は 30 人であり、調査対象者は 1 人～30 人の範囲の調査が多いようである（Daniel, 1997; 中野・桜井 1995、谷　1996、桜井　2002）。そして、具体的な調査対象者数の決め方は、その調査の目的によるところが多いようである。徳田（2004）は、ある人の詳細な個人史を描きたいのであれば、1 人に対して長時間にわたるインタビューが複数回必要であり、ある特定の属性の人々に関して何らかの特徴や共通のパターンを捉えたいのであれば、より多くの調査対象者にインタビューをする必要があるだろうと述べている。そして、徳田は後者の場合、最低人数を 5 名とした上で、10～20 名前後の調査対象者に対して 1～2 時間のインタビューを 2～3 回行うのが妥当だとしている。また Daniel（1997）は、自分の調査経験をもとに、ある属性の人たちの特徴や共通のパターンを探るためには、15 人のライフストーリーがあれば可能であると述べた。

上記のことを踏まえ、学習成功者ごとに異なる学習のトラジェクトリから FL 環境で英語学習の自己調整の様子を捉えようとする本研究の目的を満たすためには、1 人の調査協力者でもよいということになる。しかし、複数の協力者（＝複数の事例）を扱うものの方がそれぞれの事例を比較検証したり複数の事例間からパターンを導くことが可能になるために、一般的に好ましいとされる。また、より多くの異なる学習成功者のトラジェクトリを示すことで、より多くの英語学習者が共感できるトラジェクトリの形態（モデル）を提示することが期待できる。現在英語を学習する者の一人でも多くが、本研究で提示する異なる複数の調査協力者のそれぞれの学習環境における具体的な学習の取り組みに共感し、それを参考にすることは、本研究が目指すものの一つである。よって、複数の調査協力者を扱ううえで、個々のトラジェクトリを筆者が詳細に分析できる人数として 4 ～ 5 人程度が適当であると考え、調査対象者とそのデータの収集を目標とした。

次に、インタビューの回数について、徳田（2004）は、調査者が一人である場合、2～3 回以上行うのが妥当であると提言するが、調査対象者数が複数である場合について言及

していない。しかし、調査対象者数が、1 人の場合でも、複数でも、これまでの人生における経験について語ってもらう時に、その人自身が過去を振り返り、わずか 1～2 時間のインタビューで全体像、さらには出来事の詳細を全て語りつくすことはできないだろう。一方、桜井（2002）は、インタビューの時間を長くすることで調査協力者に大きな負担が生じるだけでなく、調査者側の注意力が散漫になることを指摘している。Kavle（1996）と高橋（1998）は、インタビュー回数について、少なくとも 2 回は必要であろうと考えている。これらを踏まえ、本研究ではフォローアップを目的として、最低 2 回のインタビューを実施することにした。まず 1 回目では、経験や現象の全体像を語ってもらい、2 回目には 1 回目のインタビュー後に曖昧な部分をカバーし、一つの大きなトラジェクトリを充実させるために行う。つまり、1 回目のインタビューを文字化し、データを繰り返し読むなかで、2 回目のインタビューで質問する内容をまとめる。また、こうして準備した質問項目を設定することで、筆者のこれまでのデータに対する解釈が反映され、これらを 2 回目のインタビューで質問することによって、協力者の実際の経験と筆者の解釈を摺り合わせていこうと考えた。

3.3.4　ライフストーリー・インタビュー

ナラティブのモデルに位置づけられるライフストーリーには、筆者が自らの経験について記述する場合（自叙伝）と、他者がある対象群を一つの事例として取り上げ記述する場合がある。後者は、事例研究として扱われることが多く、ライフストーリーの手法で事例研究を扱うものがある。本研究は、こうしたライフストーリーの手法で事例研究を扱うものである。以下で、ライフストーリーの手法について述べる。

ライフストーリーの手法は、ライフヒストリー（生活史）、オーラルヒストリー（口述史）、ライフレビュー（人生回想）などの手法と類似し一部重なっているが、核となる部分の相違として、ライフストーリーはナラティブのモデルに位置づけられることである（やまだ　2007）。そして、ライフストーリー研究では「語られた事実」に関心をもつのに対して、ライフヒストリーやオーラルヒストリー研究では、「歴史的事実」により関心をもつ（Mann, 1992）。また、ライフストーリー研究では、どのように人生経験が構成され、意味付けられた内容が記憶の誤りで歴史的事実とずれていたとしても、その人の「語り・

物語」として分析する（やまだ　2007）。一方のライフヒストリー研究では、大きな歴史のなかで個人の歴史に関心をもち、それを調べる手段の一つとしてインタビューや語りが用いられ、語られた内容の裏付けとして各種の資料や史的考証を重視し、歴史的事実と照らして真偽をチェックすることで再構成する。さらに、ライフストーリーの目的は、社会構造的関係のパターンをあきらかにするためのデータの一つであり、＜いま―ここ＞で語り手と聞き手の相互行為によって構築されるストーリーそのものに焦点をあて、理解・解釈をする作業に従事することである。ライフヒストリーの目的は、あくまで歴史的再構成である（江頭　2007）。

ライフストーリーをはじめとする質的研究は、その成果を一般化することを目指すのではなく、個別な学習者の事例だからこそもたらされる、他の外国語学習者に与える影響も指摘されている。例えば、藤原他（2006）は、語学教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせることにより、新たなストーリーを生みだすというライフストーリー研究の循環性を指摘している。つまり、言い換えれば、ライフストーリー研究は、その受容者となる読み手にとって、その具体性ゆえに自らの実践経験との重なりを見出しやすく、その結果、他の学習者がその事例と自らの実践経験を対照させ振り返る契機を提供する可能性が生じるとする。本研究におけるライフストーリー研究の読者は、語り手である学習成功者の個別の事例との対話から、自らの経験との類似性を見出し、自らの経験を振り返るきっかけを得ることで、さらに自らの経験の異なる見方を発見し、その後の実践につなげていく機会になると考える。

また、Dewey によると「経験というものはいずれもみな動きゆく動力」（Dewey, 2004; 1938: 52）であり、出来事は決して切り取られたものではなく、「過去」「現在」「未来」と繋がる時の流れの中にあるのである。やまだ（2007: 126-127）は「物語と時間は深い関連をもつ」と述べ、「過去」 は「現在」と照合されて絶えず再編成され、読みかえられて変容していくものであると説明し ている。そして「物語の時間は逆行したり、回帰したり、循環したり、止まったり、いろいろな流れ方をする」という。本研究の中で登場する 4 人のトラジェクトリもまた、研究者のインタビューの中で協力者たちが何度もその経験を語り直し、その度につくり直されてきた物語なのである。ライフストーリーはナラティブのモデルに位置づけられるため､ナラティブの手法の志向性を共有している｡それはつまり、研究者と協力者とのコラボレーションによって作り上げたストーリーの解釈をし、個人と社会両方を強調しながら内的と外的なバランスに注意し、出来事を現在、過去、未来とい

う時間の流れの中で見ながら最終的なストーリーを書いていくというプロセスと結果全てを含む手法である。本研究において、学習成功者となった調査協力者がどのような自己調整学習を行っているのかに限定するのではなく、（学習開始時から現在にいたる）学習者の発達と外国語の発達を並行してとらえるという研究の視点は、経験を一つの連続体ととらえるライフストーリーを利用することで得られると考える。

3.4　本研究の事例研究の手続き

3.3.1 で述べたように事例研究については、信頼性、妥当性、実用性、透明性において疑問視されることがある。しかしながら、3.3.2 で紹介した体系的なモデルを利用し、十分に計画された手続きに沿って事例研究を進めることで、こうした問題を最大限に抑制することができる。研究の手続きには、研究デザイン、調査対象者、データ収集（ライフストーリー・インタビューやフォローアップ・インタビューの形態、インタビューで用いた質問の内容）、分析方法、結果の提示についての詳細な情報が含まれるため、以下ではそれらについて説明する。

3.4.1　研究デザイン

本研究では、4 人の調査協力者の事例を対象とした、4 つの事例を扱っている。図 6 では、Yin (2009) の研究デザインに則って事例研究を行った Miura (2011) を参考にスキーマ化された事例研究の構造を図示した。4 人の調査協力者それぞれの事例が、個性的でユニークな英語学習の文脈をもつものとして捉え、そうした個々に特有な文脈の中でトラジェクトリを位置づけている。さらに、トラジェクトリを分析するために、自己調整学習の構成要素である「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」を 3 つの分析単位として用い、また、これらの分析単位が単にトラジェクトリを上から眺め渡すための視点として持ち込まれるのではなく、学習者のそれぞれの文脈の中に埋め込まれていることが描かれている。これにより、学習者のそれぞれの文脈の中で学習経験トラジェクトリを捉え、さらに焦点化した分析単位に注目することで、トラジェクトリを構成し支えている特に重要なモノ、コトを詳細に分析することができる。このように、3 つの分析単位は学習者の

それぞれの文脈の中に埋め込まれている、すなわち分析単位とストーリー全体は関係的である。そのため、埋め込まれた分析単位は、全体への解釈にもとづいてミクロな分析単位を詳察しようとする。

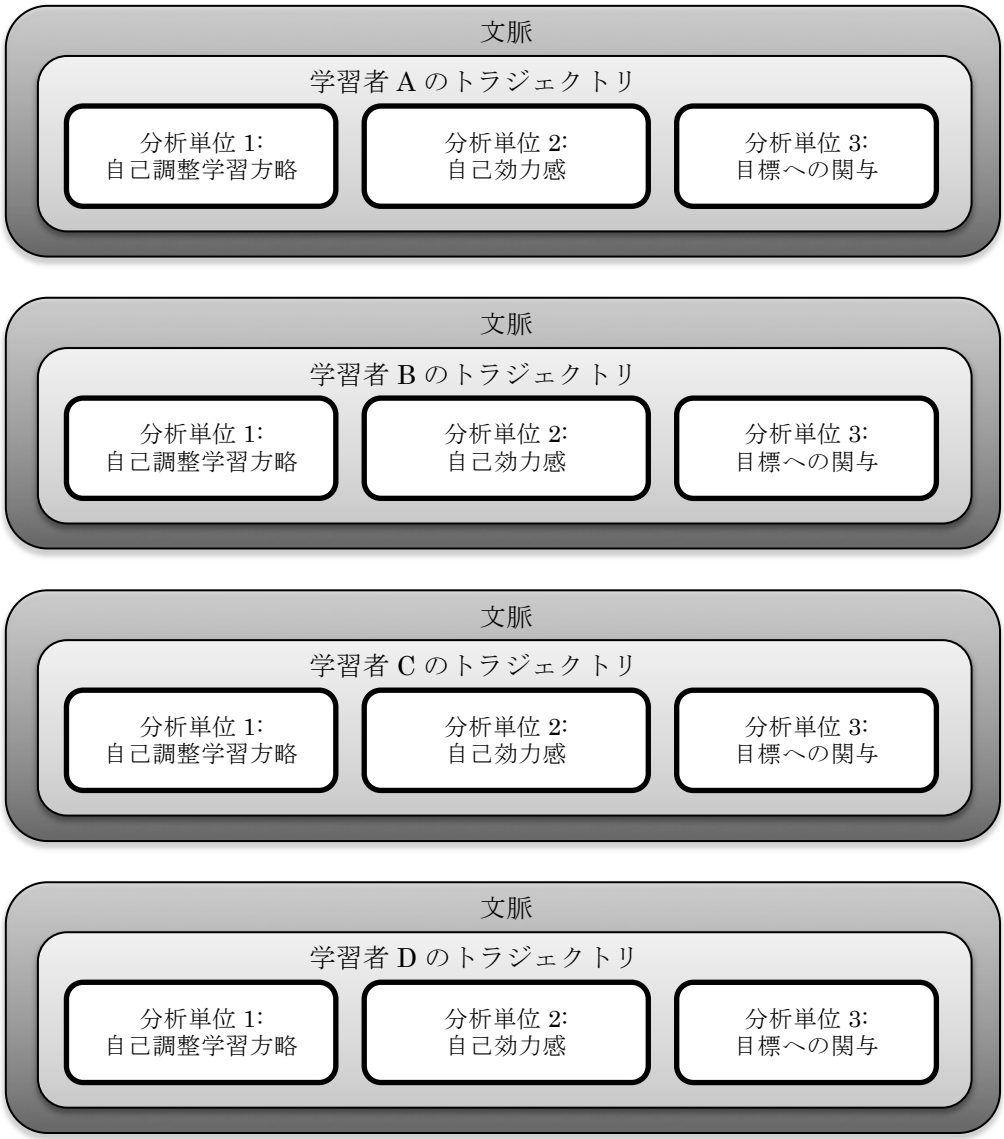

図 6　スキーマ化された事例研究の構造　(Miura, 2011, p. 102) を参考に作成

Miura (2011) では、2 つの分析単位 (1: motivational change　2: change of perceived self) を設定し、それぞれについて事前に検証する仮説を立てている。例えば、動機の変化に関して、「英語学習の中で、学習成功者は一度あるいは複数回の動機の低下現象を経験するが、彼らはそれを乗りこえてきている」という仮説をたて、ストーリー中で動機の変容

に着目している。本研究は、予め設定した仮説を検証しようとするのではなく、学習経験トラジェクトリの考察を進める中で徐々に見えてくる理論を帰納的につくり上げようとする。そのため、ある学習成功者の学習がどの理論 / 仮説によって説明されるか（あるいはどの理論／仮説で説明することができないか）は、トラジェクトリが構成されてそれを分析することで次第に明らかになってくるものとなる。

調査は、インタビューで語られる内容（学習に関わるモノ・コト・人、調査協力者に関する略歴など）をもとにトラジェクトリを 1 人ずつ詳細に記述し再構成していくことからはじまり、最終的に、でき上がった 4 人のトラジェクトリを比較し分析することで共通のパターンを析出する。

3.4.2　調査対象者

対象者は、はじめ自己・他己推薦により 8 人集まったが、本研究で定義する英語学習成功者として挙げた条件を全て満たすのは 4 人となり、その 4 人に限定して調査を進めた。表 3 では、彼らの属性を示している。4 人の名前は本名が明らかにならないよう、本人の希望する仮名を使用している。また年齢と職業は調査開始の段階で申告されたものである。

表 3　調査対象者の属性

	性別	年齢＊	英語学習開始年齢＊	英語学習年数＊＊	職業
ケン	男性	22	5 歳	18 年間	大学生
ゆり	女性	31	5 歳	26 年間	文系大学院生
学	男性	32	12 歳	21 年間	エンジニア
さつき	女性	55	5 歳	50 年間	主婦

＊　年齢は調査開始時の年齢を指す。

＊＊　英語学習開始年齢とは、形式に関わらず英語に触れ始めたときの年齢を指す。

＊＊＊　英語学習年数は、必ずしも年齢が高くなるほど長くなるわけではない。例えば、幼少期に両親の影響で英語に触れ、その後数年の空白を経て、青年期の学校英語教育から英語

に触れる場合もある（各協力者の英語学習の機会の時系列表参考)。

次に、本研究における学習成功者とはどのような学習者を指し、何を根拠に今回の調査協力者が学習成功者であるとみなすか明らかにしておく必要がある。竹内（2004）は学習成功者を対象とした著書で、学習成功者の英語運用能力として、テストで測定したフォーマルな裏付けがある場合と、求められる立場（職業など）と関係させ、ある特定の場において求められる十分な活動ができる能力を有していると判定する根拠がある場合があると述べている。そのため、学習成功という語の定義に差は生じることは認めざるを得ない。しかし、差はあるが、一般の外国語学習者が目標とすべき水準をはるかに越えた学習（成功）者から得られたデータを対象として議論を進めることが本論の趣旨である。本研究では学習成功者とは、英語が母語として話されている地域に長期滞在（継続 2 ヶ月以上）経験がなく、自宅でも英語との日常的な接触がなく、個人の努力により日本で英語学習をしてきた日本人英語学習者のうち、テストによる測定で、英検 1 級取得、あるいは TOEIC950 点以上、かつヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: CEFR）が提示する Can-do 記述文に具体化した自己評価フォームで「読む」「聞く」「話す」「書く」4 技能全てにおいて C1[5]以上（熟達した言語使用者）の者とした。

また、2 回目の調査（フォローアップ・インタビュー）の際に、英語語彙力を調べる VST: Vocabulary Size Test (Nation, 2007) も行った。VST は、Nation (2001) で提案された VLT: Vocabulary Level Test の弱点や妥当性について検証を行い、複数のバージョンを経て妥当性と信頼性は高いと考えられている（Beglar, 2010）。このテストは短時間で英語学習者の語彙力（受容語彙力[6]）を簡単に測定できるため、英語教育界では研究・教育の両方で頻繁に用いられている。VST は The British National Corpus (BNC) の使用頻度情報

[5] CEFR における、自己評価は A1・A2 (基礎段階の言語使用者）、B1・B2 (自立した言語使用者）、C1・C2 (熟達した言語使用者）の 6 段階に分けられる。それぞれは、A1 (Breakthrough）、A2 (Waystage）、B1 (Threshold）、B2 (Vantage）、C1 (Effective Operational Proficiency）、C2 (Mastery）と分類されている。共通参照レベル（全体的な尺度）は巻末付録参照（吉島他　2004: 25)。

[6] 受容語彙とは読んだり聞いたりする時に既知語として習得している語彙のことであり、発表語彙、つまり、話したり書いたりする時に自らが産出することができる語彙とは異なる。

に基づき、ワード・ファミリー換算[7]して、最も頻度の高い 1,000 語ごとに 14,000 語を 14 のレベルに分け（1K～14K）[8]、それぞれ 10 語ずつを四肢択一で選択させる形式（Nation and Beglar, 2007）である（巻末付録参照）。以下は、日本語–英語バイリンガル用の問題のうち、レベル 10K の問題の一例である。

AWE: They looked at the mountain with **awe**.（太字は原文より）

a. 心配

b. 興味

c. 驚嘆

d. 尊敬

表 4 は、調査対象者の英語能力に関してまとめたものである。

表 4　調査対象者の英語能力に関して

	テストによる測定 （　）内は取得年	VST (Nation, 2007)	CEFR を用いた自己評価
ケン	TOEIC970 点（2009）	12,200	読む： C2　聞く： C2 話す： C1　書く： C1
ゆり	英検 1 級取得（2008） TOEIC960 点（2008）	10,000	読む： C1　聞く： C1 話す： C1　書く： C1
学	TOEIC970 点（2004）	10,500	読む： C1　聞く： C1 話す： C1　書く： C1
さつき	英検 1 級取得（2001）	11,700	読む： C1　聞く： C1 話す： C1　書く： C1

[7]ワード・ファミリー換算では、語幹を知っていれば、派生語（変化形や接頭辞・接尾辞など）も知っていると推定する。
[8] 1K が（レベルの数が少ないほど）最も頻度が高い。例えば、中級学習者を対象として VST を行う場合、1,000～4,000 ワード・ファミリーの問題を使うこともできる。

調査対象者の VST の結果、10,000～12,200 のワード・ファミリーの語彙知識があると測定された。英語非母語話者の博士課程の学生が習得しているワード・ファミリーが 9,000 程度で、高等教育を受けた英語母語話者が 20 歳になるまでに身につけるワード・ファミリーが 20,000 である（Nation, 2001, p. 9）ことを考慮すると、調査対象者の語彙知識は極めて高いと言えるだろう。

3.4.3　調査概要

調査の概要について、インタビュー本調査の前に行った事前面接、本調査日に行った手続き（調査の同意書、マインドマップ、ライフストーリー・インタビュー）、そして、本調査の後に行ったフォローアップについて説明する。また、データの整合性についても述べる。

3.4.3.1　インタビュー調査前面接

インタビュー調査とは別に、調査意図の説明、協力者にしてもらう内容、また調査以外のカジュアルな話をする機会を設けた。この日は、調査者が自身の英語学習経験、本研究にいたった理由などを話すだけでなく、調査以外の雑談をすることで、調査対象者が研究者に対してできるだけ話しやすい環境を作るよう努めた。調査協力者か調査者のいずれかが主に話を一方的に進めるのではなく、対話型のコミュニケーションをすることで、調査対象者が研究者に対してできるだけ話しやすい環境を作るよう努めた。当日の会話はレコーダーに録音せず、協力者と別れてすぐに、面接の際に気づいた点や疑問に思った事柄などをノートに書き留めた。インタビューのデータを一次資料とすると、これらのメモは二次資料として位置づける。また、実際のインタビュー調査の後に取ったメモも同様に二次資料とし、トラジェクトリの作成に使用する。論文の読み手も調査協力者のトラジェクトリを読むことで、彼らの物語について知ることができる。しかしながら、物語の語り手に直接会い、話を聞いた調査者と物語の読者では、物語の語り手に関して知りえる情報の質は異なる。語り手本人とインタビューを通して時間を過ごし、調査協力者との間でライフストーリーを作り上げた調査者だからこそ知り得る物語の語り手に関する内容がある。例

えば、ある出来事について話をする際に、どれほど語り手の表情が生き生きとし、力強く語られたか、また、語り手によっては、会ったばかりから緊張した様子がほとんど感じられず親しく話をしてくれる協力者や、会って時間が立つにつれて話す量が明らかに増えた協力者など、調査を通して調査者が知ることのできる事実である。こうした内容をトラジェクトリを構成する際に、統合的に盛り込むことで、読者が語り手の人物像をよりイメージしやすくなるであろうと考えた。

また、調査前の面接を含め、調査のためにカフェを利用した際の飲食代は、筆者が負担した。

3.4.3.2　調査の同意書

調査当日は、できるだけリラックスして話ができるよう、ホテルのロビーや、カフェなどでくつろいだ雰囲気を作り出した。調査の概要と目的を再度簡単に説明した後、調査の同意書（巻末付録参照）に記入を依頼した。その中で、インタビューを通じて提供された情報に調査者以外の第三者が触れることはないこと、また研究成果の報告では協力者から収集したインタビュー･データにおいて､個人名や機関名が出ることはないことを伝えた。また、質問に答えたくない場合には、答えなくてもよいことやインタビュー調査への協力を中断したい場合には、その旨を申し出るといつでも中断できると言う点を確認し、協力者の署名をもらった。

また、インタビューの音声データは IC レコーダーに録音したが、録音の開始は実際にライフストーリー・インタビューとして協力者に話し始めてもらう前の雑談的な会話から始めた。インタビューの本題に入る前に録音を開始するのは、協力者にできるだけ「録音されている」という意識を排除し、インタビューそのものに慣れてもらうためである。

3.4.3.3　マインドマップ

これまでの英語学習に関する場面、出来事やその時の印象、関わった人物などを思い起こす作業において、記憶を整理する補助としてマインドマップを作成してもらった。A. Jenkins (2004) は、管理経営学を専攻する学生 143 人を対象に 68 名を統制群（マインドマップ不使用）、75 名（マインドマップ使用）を実験群とし、時間制限のあるブレーンス

トーミングの際、創造的アイデアがよどみなく出てくる度合い（Fluency）を定量的に測定した。その結果、実験群の場合には全員が創造性テストで前者が全てアイデアを出し切ったと感じたのに対し、後者はアイデア数が多く、さらに書き続けられる感触を得たと報告している。本研究の調査は、マインドマップの効果をはかるためのもではなく、出来事を整理したり関連づけることでできる限り多くのアイデアを引き出すマインドマップの有効性を評価し、調査協力者の思考を助けるツールとして位置づけた。そのため、マインドマップは、場合によっては論理的な一意性や分岐を無視して自由に派生させてもよいと伝え、そこに関連している些細なこともつけ加えるよう依頼した。また、Bailey et al. (1996) や Tse (2000) が自叙伝における記述プロセスが内省を助ける効果を指摘しているため、本研究では、インタビューの前に「書く」作業をマインドマップという形式で組み込んだ。

マインドマップは、調査協力者に関する背景情報、動機（Deci and Ryan, 1985；Gardner, 1985；Pierce, 1995；Schumann, 1997）、学習方略（O'Malley and Chamot, 1990；Oxford, 1990）、使用したリソースや自律性のレベル（Dickinson, 1987；Holec, 1981；Littlewood, 1999）に関して半構造化インタビューを行う際にも参考にした。

3.4.3.4　ライフストーリー・インタビュー

次に、協力者にはマインドマップを見ながら（この時点でマインドマップに書き加えることも可能とした）、ライフストーリーの手法で、過去の英語学習経験を思い出せる範囲で語ってもらった。その際、Clandinin & Connelly (1990, 2000) の A three-dimensional Approach の 3 つの側面をできるだけ具体的に話してもらうようにした。3 つの側面とは、「相互作用（interaction）」、「置かれる場（situated within place）」、「時間的な概念の連続体（past, present, and future）」である。「相互作用」とは個人と社会との相互作用の関係のことであり、個人を理解するには個人を取り巻く環境や社会からの影響を無視することはできないということを意味している。そして「置かれる場」は、出来事がどのような場所で起きているのかを具体的に詳しく知っていることが、それを理解する上で必要となることを指している。最後の「時間的な連続体の概念」は、協力者の持つ経験を、過去、現在、未来という時の流れの中でとらえようとするものである。協力者には、ある程度古い出来事から順に話してもらうようにしたが、ライフストーリー・インタビューは語り手に自由に語ってもらうことを主眼にしている（桜井 2002）ため、関連性のある出来事が同

時に語るなど､話しやすい順番で話してもよいことを伝えた｡ある出来事や経験について、A three-dimensional Approach の 3 つの側面が不明瞭な場合、1 つの語りが終了してから新たな質問として尋ねることにした。

調査中に話したくないことは応えなくてもよいということを確認した上で、筆者は協力者に対して、学習を継続する中でスランプや、過去の苦い経験や失敗談についてもできるだけ具体的に話が聞けるように質問をした。このような経験は、学習困難者や学習遅滞者にとっては「悩み」であり、それを第三者に語るには精神的な負担が伴うことが考えられる。しかし、本研究の調査協力者の場合、英語学習の成功者としての自らの英語学習経験を語ることになるため、過去の苦い経験や失敗談も成功談の中に位置づけられるため、比較的協力者の精神的な負担が少なく、調査者が協力者と十分によい関係を構築することができれば語られやすいと考えた。

インタビューの最中、問題の提起や質問は調査者から一方的に行うのではなく、協力者から調査者にされることもあった。これにより、調査者と協力者のラポール構築にもつながると考えた。さらに、調査者が自らの経験や考えを話すことで、協力者が思い出す経験や、話すのを躊躇ったことを話してくれるということもあった。

ライフストーリー・インタビューは各調査協力者 2 時間～2 時間半程度に及んだ。持ち帰ったデータを文字化し、それを繰り返し読むことで見えてきたさらに追求する必要のある点や曖昧な点はリスト化し、後日行うフォローアップ・インタビューに備えた。このように、本研究では、インタビューを予め決めた計画や形式に沿って行うのではなく、その場に臨機応変に、かつ自由にやり取りを行い、そしてデータと深く付き合い、データ収集と分析を行き来し､語りのなかに如何に語り手の視点を見いだすかということを心がけた。

ライフストーリー・インタビューとフォローアップ・インタビューの概要は表 5 に示した。

表 5　インタビューの概要

	時間	内容
ライフストーリー・インタビュー	2~2.5 時間	英語学習に関する経験をできるだけ時系列沿って語ってもらう。また、その中で感じたこと、印象に残っていることなどを詳細に聞く。
フォローアップ・インタビュー	30 分～1 時間	ライフストーリー・インタビューを文字化したデータを協力者に確認してもらう。また、それらの内容について具体化したり、経験と経験を関連付ける質問をする。さらに新しい経験について聞く。

3.4.3.5　フォローアップ・インタビュー

フォローアップ・インタビューは、ライフストーリー・インタビューの調査日から 2 週間から 3 週間後に協力者と予定を調整して実施した。調査開始の際に、今回の調査協力で提供するデータは、調査者と協力者が共同でつくり上げる構築物であることを伝え、最終的に調査者によって書き上げられたストーリーやその分析結果を協力者に開示し、確認してもらうことを伝えた。そして、ライフストーリー・インタビューを文字化したデータを渡し、その内容で補足したい点があれば話してもらった。その後、調査者がフォローアップ・インタビュー用にまとめた質問項目のリストをもとに、半構造化インタビューを行った。それぞれ 30 分～1 時間で（さつきを除く）、前回のインタビューで詳細でなかった部分をより掘り下げて質問したり、新しい情報の聴取、一度目の話とズレはないかを確認した。また、協力者から引き出したい事柄のうち、一度目の話で語られなかったことをフォローアップ・インタビューで補った。2 回の面接で協力者の語りから時系列に沿ったトラジェクトリを構成するための十分な情報と、「自己調整学習方略」、「自己効力感」、「目標への関与」という 3 つの分析単位について以下の具体的な事柄を引き出そうとした。

1) 時系列に沿ったトラジェクトリ

・いつ、どのように英語学習を開始したか

・幼少期の家庭環境で英語に触れる機会がどのように与えられていたか

・学習動機に良い、あるいは悪い影響を与えた出来事は何か

・どこで、どのように英語の学習環境が与えられていたか

・英語学習やその取り組み方について特に影響力のある人物はいたか

・英語以外の言語（L3）学習の経験とその影響

・学校英語教育や、大学受験制度など教育制度の影響

・現在の英語学習の取りくみ

・将来の英語学習の到達点

・英語学習以外で興味のあることや趣味

2) それぞれの協力者の自己調整学習の変化

3) 自己調整学習を進めるために用いた方略

4) 自己効力感を高めるどのような機会があるか

5) 自己効力感が感じられない場合の対応

6) 目標がいつ、どのように設定されているか

7) 目標達成に向けてどのような計画が立てられているか

インタビューの中で、協力者が調査のための質問に応答していると感じないように、形式的で手続き的な問い方をせず、できるだけ自然な対話が作り出し、実際の場面を思い出す支援をするよう心がけた。また、同世代の協力者たちと年配のさつきに対してはできるだけ自然な形で話し方を変えたが、どの協力者にも失礼のないよう心がけた。以下は協力者が用いた質問形式の例である。

・その～はどんな所 / 状況 / 雰囲気だった？

・～をするきっかけとなったのは何 / 誰？

・そこに行ってみよう / それをしてみようと思ったきっかけは何だったと思う？

・そのときの目的 / ゴールはなんだった？

・そこでその後の自分にとって重要になるような人物はいた？

・その場には、他にどんな人がいた？

・自分にとってその場は何だった？どんな存在だった？
・そこで何か難しいなと感じたことはありましたか？
・なぜそれを続けた / 続けられたと思いますか？
・何とかうまくやっていくために例えばどんなことをしましたか？

以下は実際のゆりのインタビューの会話データの一部を抜粋して紹介する。「調」は調査者、「ゆ」はゆりを指す。会話の中で、海外テレビドラマシリーズを使った学習活動についてゆりが話し、調査者が活動を継続することができた理由を尋ねている。一度目の質問ではそれに対する回答が得られなかったため、できるだけ自然な会話の中で再度同じ質問をしている。

調：何でそれって続けられたんだろう。だって台詞の暗記ってかなり大変でしょ？
ゆ：今は確かに暗記って、今はもう無理。うん、無理。脳が若くないから丸暗記なんて無理だと思う。でも相手がいたからかな。
調：うん、でも相手って、例えば誰？覚えたものを誰に披露してました？
ゆ：学校の友達。その頃、(ビバリーヒルズ高校白書が) 流行ってたから、家で観てる人多くて。共通の話題とかネタになってたんですよ。
調：あ〜、なるほど。けっこう周りの人も観てたんですね。じゃあ、ドラマを共通のネタに話すことがあったんですね。
ゆ：そうそう、私は主人公の誰が好きだとか、自分もああなりたいとか、誰と誰が別れたのがショックやとか、髪型がへんとか可愛いとか、あれはありえへん、とか。私が真似するのを期待して、カツラとかもってくる友達もいたし (笑)
調：（笑）なるほど、じゃあ、みんなで共通のネタとしてみんなの前で披露してた感じ？
ゆ：うん、そうだと思う。
調：うんうん。でも、他にも暗記して一緒に真似をする友達って？
ゆ：いや、それはいなかったです。私だけ。
調：うん、じゃあ、実際に家で暗記する作業って時間もかかるし、なかなか地味な作業だし、友達に見せるためだけが目的だったら、継続するのって難しいんだけど、けっこう長い間だけど、なんでそんなに続けれたんだろう。

学とさつきはフォローアップ・インタビューの際、前回のライフストーリー・インタビューについて振り返り、「（今後どのような学習をしたらよいかという学習計画について真剣に取り組んできたが）過去の学習経験や当時の自分の心理についてこれほど真剣に考えたり振り返ることはなかったため、今回の調査協力を通してはじめて自分の英語学習の道のりや、自分の学習習慣（癖）が見えてきたことは興味深い」と語った。さらにゆりは、一度目のインタビューの後、改めて自分の学習への取り組みを見直すと同時に、「欠点がある自分でもこれだけ上達できたのだから、欠点は克服できるという視点で他の学習者に伝えてほしい」と述べた。また、ケンは、「（自分なりに）学習の努力だけじゃなくて工夫をしてきたつもりだけど、他の調査協力者（学習成功者）がどのような学習をしてきたのか知りたい」「他の調査協力者と会う機会があったら楽しいと思う」と述べ、お互いの学習経験を共有し、今後の自身の学習の継続に活かしたいという意欲的な態度を示した。

さつきは、実際に会ってフォローアップ・インタビューをする時間を取ることができず、前回のインタビューのデータをまとめながら生じた疑問や曖昧な発話箇所についての質問としてまとめ、一度電話での 20 分程度のインタビューとメールのやり取りを 2 回行った。

3.4.3.6　データの整合

2 度のインタビュー（ライフストーリー・インタビューとフォローアップ・インタビュー）をそれぞれ文字化し、また電話やメールから得られる情報を統合して、語られたストーリーのピースを出来事の順に配置し、最終的にそれぞれが関連性をもつ時系列のストーリーを構成した。3 度目の面接では、この段階ででき上がったストーリーと調査者の解釈をまとめたものをそれぞれの協力者に読んでもらった。そして、自らの経験が時間軸に沿ったストーリーとして再現されているか確認してもらった。またストーリーとして読むことで、出来事間の関連性が明確になり、これまでのインタビューで語られなかった点で気づいたことがあれば、それについても話してもらった。この 3 度目の面接は、各協力者 20～30 分に及んだ。

3.4.4　分析のプロセス

分析のプロセスについて、調査データの文字化について説明し、それをもとに構成するトラジェクトリについて述べる。そして、分析の手順、各事例の提示の仕方について説明する。

3.4.4.1　文字化

持ち帰った録音データは、それぞれの協力者の事例研究のために文字化した。MP3 ファイルを再生し、協力者一人分の全てのデータを 1 つのファイルとして Microsoft Word に調査者の質問と協力者の応答の両方を文字化し、面接での状況を伝えるために必要な説明は調査者の判断で加えた。これらは、面接の場で直接協力者と接する調査者のみ知り得る情報である。例えば、調査者の質問に対する応答の際に、どのような反応が観察されたか、あるいは、会話の中で沈黙があった場合、それが意図するものといった状況的判断によるものを含んでいる（3.4.3.5 参照）。さらに、録音データを文字化したものと、E-mail や電話でのインタビューの全て用いて経験を時系列に配列した。

3.4.4.2　学習経験トラジェクトリの構成

時系列に並び替えたデータを何度も読み返し、それぞれの学習成功者が自身の学習環境の中で自ら学習を調整する様子、学習環境を整備していく様子が描かれている部分、また彼らの長期に渡る英語学習を成功へと導いた鍵となる重要な出来事や人物と自身の関わりに関連する発話に注目した。

ライフストーリー・インタビュー時の発話、調査者の質問に協力者が応答する形式の発話を時系列に並べたものを読み手により分かり易く、読みやすいものにするため、トラジェクトリを構成した。トラジェクトリ構成の作業では、散文体談話である「語られたナラティブ」から「ストーリーとしてのナラティブ」へ組み直した。個々の協力者に関する個人的な背景、時系列に配列した文字化データ、中でも特に注目することにした発話、調査を通して録音データ以外から得られた協力者に関する資料（二次資料）を統合し、出来事の関連性と語り手の視点に注意しながら 1 つの大きなストーリーとしてのトラジェクトリ

を記述した。その際、語り手の表現やことば遣いをできるだけ残し、調査者の解釈で表現に修正を加えることは避けた。一方、話し言葉の中をそのまま書き言葉にした際に分かりづらいと思われる場合は、語り手の意味内容をより明確にするため、内容をできるだけ変えることのないように言葉を補うなどの手を加えた。各協力者のトラジェクトリの中で、本人の直接の話を引用したものはゴチック体にした。以下は、インタビュー調査のデータやその他様々な二次資料をもとに最終的に構成した 1 人目の学習成功者、ゆりの学習経験トラジェクトリを紹介するために一部抜粋したものである。

ゆりが英語に触れ始めたのは 5 歳のときだった。近所に住むゆりの 2 歳年上の友達 Y の母親の紹介で、ゆりの母親は英語学習教材のカセットテープを毎月定期購買することにした。テープの A 面と B 面にはそれぞれ 25 分のストーリーが収録されていて、どのストーリーでも英語を喋るクマのぬいぐるみ、チャビーが主人公だった。内容の 5～10%程度がチャビーの発話で、その部分のみが英語で残りの登場人物と語りは日本語だった。そのため、ゆりは英語のテープを聴くというより、日本語の物語の中に部分的に使われている英語を聴くことで、十分ストーリーを理解して楽しみながら英語に触れることができた。また、喋るクマの存在とそのクマの話す不思議なことばは、5 歳のゆりが憧れる魔法のような世界に合致し、ゆりの興味にすっぽりはまっていた。そして、自分にもチャビーのようなぬいぐるみがいればなあと空想の世界に浸りながらいつも聞いていた。

その時の私にとってはすごい楽しかったというか、想像するだけでウキウキするような話で、ストーリーが自分の世界にフィットしてたんだと思う。今思い起こすとあり得ない話で、全然没頭できないけど、当時はねぇ～、子どもだったから。

(5 章ゆりの学習経験トラジェクトリより p .91)

この中で、ゆりが母親によって与えられた英語学習教材を通して、学習という意識を持つことなく英語に触れ始めたことを述べている。実際のゆりの発話には、これが彼女の英語学習経験に如何に大きな影響を与えているかは明確に言及されていないが、物語を構成するにあたり、この出来事がその後のゆりの学習態度に影響を与える重要な出来事と位置

づけた。また、こうしたインタビューの発話をそのまま物語に持ち込んででき上がったものが、語り手本人が読んだ時に自分の経験として不自然だと感じることがないか、フィードバックをもらい、修正した。その結果、語り手の意味内容に忠実で、かつ読み手に読みやすく理解しやすいトラジェクトリを構成した。

質的研究手法の１つである自叙伝も、1 人の学習者を対象として、当事者が経験した学習の文脈の中で起こる現象を詳細に記述するというその特徴から、事例研究としてみなすことができる（Fu, 1995; Lvovich, 1997; Miura, 2007）。自叙伝と事例研究の決定的な違いは、研究／調査者の立場である。自叙伝の場合、物語は学習者である調査者本人によって語られるが、事例研究の場合、物語はある学習者の研究を第三者である調査者によって語られる。本研究では筆者が学習成功者のトラジェクトリを第三者として記述するため、事例研究として位置づけられるが、トラジェクトリを記述するにあたり、自叙伝のもつ情景が浮かび上がってくるような生き生きとした記述ができるよう努めた。

3.4.4.3　分析手順

ライフストーリー・インタビューにおけるデータの分析方法に定まった方法がないが、桜井（2002）や徳田（2004）は長時間、数度に渡る面接のデータをいかに整理して理解を進めていくかが最も重要であると指摘している。また、徳田は、分析の際の重要な点について以下のように述べている。分析を行う際に、長時間にわたる面接データをどのように整理し、その上で、分析上の観点を明確化することが鍵となる。面接データの整理については、語りを時系列や主題ごとに並べるなどして、語り全体の構成や内容を整理・把握することが必要であり、さらに、分析観点の明確化については、文字化した資料を何度も繰り返し読み返し、自らの問いを精錬していくことが求められるだろう。分析プロセスにおいては、「内容（何が語られたか）」、「構造（どのように語られたか）」、「意味（各事象が全体の文脈にどのように位置づけられているか）」に注目し、各対象者の語りの特徴をまとめるとともに、対象者間の比較を繰り返し行い、それらの共通性や差異の詳細を明らかにしていく。

さらに、データの分析は、一方向に向かって段階的に進んでいくのではなく、データ整理と分析の間を行き来することも大切である。すなわち、必要に応じて再度データを収集する可能性もある。このように、定まった手順に則った分析手法が存在しないということ

は、分析結果がより精錬化されているということであると指摘されている（高橋 1998、Creswell, 1998）

本研究では、時系列に配列された１つ１つのトラジェクトリを何度も繰り返して読み、分析に入る前に、インタビューのデータを整理し、何度も読み返し、いろいろな角度から眺めて、語り手の視点にピントを合わせるよう心がけた。そして、語り全体の構成や内容を整理し、把握し、「学習成功者はなぜ、どのように成功したのか」を解く手がかりを手繰り寄せていく。分析の作業では、トラジェクトリを分析するための 3 つの分析単位、「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」に関わる学習行動について、「何が語られたのか」「どのように語られたか」「各事象がどこに位置づけられているか」に着目した。さらに、学習者が語るそれぞれの出来事について、「相互作用」、「置かれる場」、「時間的な概念の連続体」（Clandinin & Connelly, 1990, 2000）という 3 つの側面に注意を払うことで、出来事を詳細かつ統合的に理解しようとした。そうすることで、学習成功者がいつ、どのように、誰と関わり、どんな学習環境を選択的に整備し自己調整学習を実践しているのか考察しようとした。そして、3 つの分析単位について、トラジェクトリに含まれる複数の出来事や学習行動から吸い上げられる抽象化概念をカテゴリー化した。また、分析は、収集したデータを複合的に構成したトラジェクトリを中心に行う一方で、筆者のメモ（面接中に気づいた点を記したメモ）、音声データ、フィードバック、必要に応じて行ったメールや電話での追調査など生のデータに立ち返り、これらの間を行き来して分析をすすめた。また、トラジェクトリが含む重要な概念である、参加の軌道を明らかにするために、各協力者のトラジェクトリを通して、どのような学習の機会が与えられ、どのような場面に学習に参加をしていたかを概観する表（表題：トラジェクトリを通して観察された英語学習機会）を作成した。

これらの手順で明らかになった個々の学習者の自己調整学習の様相に関する分析結果に基づき、8 章の考察では、「学習成功者はなぜ、どのように成功したのか」について議論する。本研究の分析単位である、自己調整学習方略、自己効力感、目的への関与という３つの観点から、自己調整学習方略が他の要因との関連の中で学習成功をどのように導くのかに着目した。そして、どのように自己調整を行うことで学習の継続が可能になっているのを 4 人の個別のトラジェクトリについて観察し、また 4 つの事例に共通点を探る。

3.4.4.4　各事例の提示

4 章から 7 章の各章で 1 つの事例、すなわち各章で 1 人の協力者のデータを扱った。それぞれの章は、次の 3 段階で構成している。

まず最初に、筆者が協力者と知り合ったきっかけ、協力者の基本的な属性について紹介した。また、彼らがインタビューの場でどのように振る舞い、インタビューの雰囲気や様子、筆者が彼らからどのような印象を受けたかを述べることによって、筆者のみが知り得るデータには反映されない協力者に関する情報を本論の読者と共有することができると考えた。

次に、本研究の中心となるトラジェクトリを紹介した。トラジェクトリは、数回のインタビュー調査の中で収集されたマインドマップ、録音データ、文字化データ、調査時のメモ、電話や E メールでのやり取り、協力者のフィードバックにもとづいて作成したものである。

最後に、トラジェクトリの分析では、観察された英語学習機会を時系列にまとめた表を提示した。そしてトラジェクトリや表を利用して、3 つの分析単位「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」からの分析をすすめた。「自己調整学習方略」については、自己調整する力の発達を表したグラフを用いて、特に発達が大きく見られる時期にどのような自己調整学習方略の使用されているのが分析した。「自己効力感」は、その高まりや変化、文脈や状況に極めて依存しているため、学習環境における特異的な状況や場面、また課題や活動に関して、学習者本人が自己効力感を感じていたかどうか（問題を解決できる、あるいは対処する自信があると感じる）は異なる。したがって、各協力者のトラジェクトリに基づいて自己効力感の変化を 4 つのレベル（4. できる＞3. できるかもしれない＞2. できないかもしれない＞1. できない）で示すことで分析を行った。「目標への関与」については、各協力者がどのような目標をどのように設定しているかに注目した。

自己調整学習方略と目標への関与については、調査で語られた協力者の声をできる限り忠実に表に転写した。自己効力感については、協力者自身に、文脈や状況においてその時に感じていた自己効力感を時系列に 1 ～ 4 のレベルで紙面に回答してもらい、それにもとづいて表を作成した（巻末付録参照）。

8 章では、各協力者の事例について詳細に分析した結果にもとづき、学習成功者の自己調整学習の様相を議論する。また、個別の事例で作成した表を統合して見ることで、共通

点を探ろうとする。

第 4 章　事例研究：ケン

4.1　プロフィール

現在 22 歳のケンは R 大学の工学部の４年生であり、調査協力者の中で最も最年少である。ケンは、筆者の友人である恭子 (仮名) の５歳年下の弟で、筆者が調査協力者の条件を知った恭子はケンを紹介した。恭子は父親の仕事の都合で、日本で生まれた後、４歳までアメリカで過ごした。その後、一家が帰国して一年後に生まれたケンは短期間の海外滞在経験もない。しかしながら、調査協力者の中で英語母語話者を含め非日本語母語話者の知人・友人が最も多く、付き合いも深い。その多くは大学のキャンパス内で出会う留学生である。

調査を行った 2009 年の一年間､ケンは毎日実験と英語関連の行事で忙しく過ごしていた。調査協力に関しては興味を持っており、積極的に調査に協力してくれたが、調査の後も用事があるということで忙しく去っていった。二度目の調査後には、留学生の友人たちと寮でたこ焼きパーティーを予定しており、筆者を招待してくれるなど、非常に外向的で大人数での交流を楽しむ性格であることも窺われた。インタビューの中で語られるように、ケンは大学入学後、キャンパス内で英語に触れられる環境を最大限に利用していることが分かる。そして、日本人の友人から「ケンの英語はすごい」と認識されていることを自分でも受け入れ､「自分は英語は得意である」と認識している。調査時、学は R 大学卒業後のアメリカ留学を希望しており､希望の大学からの入学許可と奨学金をもらえる高い TOEFL のスコアを取得することを目標に、キャンパス内での留学生たちとの付き合いから英語を学習するだけでなく、授業外の空き時間の全て英語の学習に当てていた。インタビューに来た時も、いつも持ち歩くようにしているという自作の英単語カードを見せてくれた。

ケンの調査は本人の予定と希望で、大学のキャンパスにあるカフェで実施した。話す速度も話のペースも早く、ユーモアを交えて話す様子から頭の回転が早い印象を受けた。表６はケンのプロフィール概要である。

表 6　ケンのプロフィール概要

性別（年齢）	男性（22）
英語学習開始時の年齢	5 歳
英語学習期間	12 年
主な英語学習方法	映画、教会の英会話クラス、TOEFL の勉強 留学生や日本に滞在している外国人との交流
大学学部の専攻	工学部
海外旅行・滞在経験	なし
英語以外の言語学習経験	なし

4.2　学習経験トラジェクトリ

＜小学校時代＞

ケンの両親は、ケンの姉の恭子が幼少期の 4 年間アメリカで過ごしたこともあり、恭子とケンに高い英語能力を習得させたいと思っていた。恭子が 10 歳、ケンが 5 歳の頃、両親は英語学習のためのカセットテープをシリーズで購入し、外出するときに車内でかけるようになった。ケンの家族は週末や長期休暇には家族で出かけることが多く、両親はその際に必ずと言ってよいほど、テープをかけていた。姉の恭子はちょうどその頃から中学で英語を勉強し始めていたため、上手にテープの後に続いて声に出していた。ケンは姉のように上手に繰り返すことはできなかったが、姉の真似をすると、姉も両親にも褒められた。ケンはテープを面白いと感じていたかは覚えていないが、褒められるのは嬉しかった。また褒められることで自分は正しく話せていると感じ、テープが楽しいような気がしていたような気がする。5 歳の頃に英語に触れ始めたとはいえ、ケンはこの学習活動をインタビューの中ではほとんど評価することはなく、あまりテープの内容についても具体的に覚えていない。

＜中学時代＞

ケンは中学に入ってからの英語学習についてより具体的に話しはじめた。ケンは英語は好きでも嫌いでもなかった。しかし、姉が英語の発音も成績もよかったため、姉のように英語ができない自分に対してコンプレックスを持っていた。また英語に拘らずケンは学校の勉強が嫌いで、熱心な学生ではなかった。サッカー部だったケンは放課後の部活や昼休みに友達とグラウンドで遊ぶのが好きだった。試験の前には、クラスメートと同じように勉強はしたが、どの科目も理解して知識を定着させるというより、丸暗記して試験に臨むが試験が終われば忘れてしまった。学はその頃の英語学習についてこのように述べている。

> **正直、試験で赤点を取らなかったらいいと思ってて。だから、あんまり授業聞いてなかった。先生が席順に当てていくから自分が当てられる所だけは準備してたけど、英単語も歴史の年号も、なんとか一夜漬けで脈絡もないようなむちゃくちゃな詰め込みの暗記して。だから、苦労して覚えても、定着しなくて、すぐ忘れるんです。だから、中間とか期末（定期試験）では点が取れても、範囲がない実力試験とかになると、全然ダメでした。**

ケンは中学２年生に上がるまで、どの科目も学年平均以下の成績だった。成績を心配した母親の勧めで知り合いが経営する近所の個人塾に通うことになった。塾では数学と英語の２科目を勉強した。学校の勉強と連携した授業ではなく、市販の問題集を使って問題を解いていくというものだった。学校でも塾でも毎週、単語と文法問題の小テストがあり、周りの友達が勉強するためケンも勉強した。ケンが入学した中学では卒業までに英検 2 級取得を目指すということが英語科の目標になっていた。ケンにとって英検は苦手な実力問題そのものであった。しかし、中学 3 年生の頃、英語と数学に関しては平均点は取れるようになっていた。ケンはこれを塾のおかげだと考えている。塾は少人数制で先生が厳しかったため勉強したが、学校では最低限のことしかせず、授業はほとんど聞いていなかった。中学３年の始めに、学校で仲の良い友達２人が英検２級に合格したこともケンの学習動機となり、ケンは学校でも塾でも前より真面目に英語の勉強をするようになった。自分だけ受からないのは嫌だった。ケンの友達の成績がいつも学年でも上位であったことはケンの学習動機となっていた。特にそのうちの１人は同じサッカー部であり、ケンは部活が忙し

いことを成績が上がらない理由にすることはできなかった。この頃の自分の勉強の仕方について、ケンは自分なりに葛藤があったことを次のように述べている。

> **英語って暗記だと思ってたんです。他にどういう風に勉強したらいいか分からなかった。だから何回も繰り返して問題集をして、答えを覚えてしまうんだけど、ちょっとでも問題が変わるといきなり分からなくなる。基本的なルールをまず押さえるっていうのを飛ばして、いきなり問題の暗記をしてしまってて。自分としては勉強頑張ってるのに点数取れない、みたいな感じで。記憶に残る暗記の仕方じゃなくて、その場しのぎの暗記しかしていない気がしてて、自分の勉強の仕方が嫌でした。**

中学３年生になると、ケンの英語の成績は学年平均だった。ケンは高校受験をせず、付属の高校に進学しているため、中学３年生と高校１年生の頃の記憶がはっきりと区別が曖昧であるが、高校に入って間もなく２級を取得した頃を思い出して次のように述べた。

> **２級は取れたけど、別にできるようになってきた実感は全然なかった。文法もリスニングもスピーキングもリーディングも、とにかくどれも自信が持てるほど良くなかった。長文はずっと苦手なままで。高校に入ってますます長文が長文になって、授業で説明されたら分かる気がするけど、最初から自分では読めなかった。でも、なんとなく高校で成績が上がったのは、できる奴と一緒にいたからだと思う。いつどうやって勉強してるのかとか、ノートの書き方とか教科書の線の引き方とか、真似してみました。仲のいい奴とめっちゃ差があるのはやっぱり嫌で。友達がよかったんだと思う。一緒に過ごす時間が多いと、こんなもんなんかな～と思って自分も勉強するようになって、いい影響になってたんだと思う。**

このように中学から高校に進学する移行期間で、ケンは自分の勉強の仕方には不安を持っており、自分より成績のいい友人から勉強の仕方を吸収しようとしていた。あまり勉強が好きでなかったケンを学習に向かわせた動機は、当時仲の良かった友人の影響であった。こうした動機に加えて、仲のよい友人に置いていかれることは受け入れられないケンの性

格が学習行動に結びついたのだと考えられる。ケンは成績が良かった友人の学習の進め方を観察して、一緒に時間を過ごすなかで模倣し、徐々に勉強の習慣がついていったことが窺われる。

＜高校時代＞

ケンの高校は入学と同時に進路選択をしなければならないような進学校だった。文系コース選択者の多くは女子で、同じ高校を卒業した姉も文系を取っていたため、文系を女子の選択コースだと考えていたケンは理系コースを選択した。その結果、必修科目が増え苦労することになった。ケンは、勉強はそれほど嫌いではなかったが、高校の授業は嫌いだったと述べている。英語だけでなく、多くの科目においてケンの学習を支えたのは、医学部を目指していたケンの友人であることが分かる。

> **友達と点数を競ったりとか、勉強するのは嫌じゃなかったけど、授業はだるかった。中学と比べたら、点数が取れるようになって、やったらその分結果が自分に返っきてた。じゃないと、頑張りがいがなかったと思う。やっぱり、自分にとっては友達が、医学部目指して、できる奴だったから。そいつが一番仲のいい友達として、身近にいたのはやっぱり影響、いい影響になった。**

高校２年生になる頃には、学校は受験対策の体制に入っていた。ケンは、自分の高校に通う学生はみんな大学に進学するものだと思っていた。そのため、授業は受験対策中心になることに不満はあっても、そんなものだと思っていた。

> **高校は進学校だったんです。でも、他の高校のこととか知らないし、そんなもんだと思って、大学に行かない選択肢は自分になくて、大学行けないとかあり得ないと思ってて。だから受験勉強するのは当たり前と思って、勉強した。**

受験勉強に対するそうした認識のために、進学校の他の友達と足並みをそろえた学習をした。英語に拘らず、ケンがこの時期他の科目の学習に取り組んだ理由は大学受験に合格するためであった。ケンは、中学の時とは違う大手進学塾に通いはじめ、そこで出された

宿題や授業のための予習、学校の課題など、言われたことをできるだけその通りにやった。塾で勧められた参考書があればそれを購入し、模試の結果が返ってくると、弱点を克服するために、今、どのように、何を勉強すればよいか、塾の先生や学校の先生に聞いた。こうしたケンの行動から、学校でも塾でも先生との良い関係が築かれており、また彼らからのアドバイスを信頼して取り入れていたことが分かる。

> **自分で計画立てて勉強するとか…あんまりやってきてないです。学校で、この時期までに、ここまで終わらせなさいとか、塾でもこれをとにかく夏までに仕上げる、みたいなことを言われるから、その通りにやりました。自分の弱点が何で、今の自分が何したらいいかっていうのは、先生に聞くのが早いと思って。どっちかっていうと、期限までにこれしなさい、じゃあその次はこれ、みたいな方がやる気になる性格なんです。成績を見せたがらない人もいるけど、成績を早く伸ばしたり効率よく勉強するためには、見せて、何か言ってもらった方がいいと思ってたんです。**

このように学習の計画に関して他律的であり、信頼する先生の存在が大きかったことが窺われる。そして、先生の指導通りに学習を実行することを当然のこととして受け入れていていた理由について、ケンはサッカー部の経験に触れた。

> **サッカー部がそうだったんで。部活より勉強っていう雰囲気の学校だったから、部活漬けみたいな生活には全くならなかったけど。でも部活中は、コーチが厳しかった。他の部活の顧問より体育系質が強くて、言われたことをする、っていうのが普通。単純というか素直というか。まあ、逆に言われないとしないんだけど、言われたら、しなきゃって、真面目にやってました。**

そして、ケンは大学受験の勉強を高校 2 年から真剣にし、R 大学の工学部への進学を第一希望とした。先生との関係が他の学生と比べて強い以外、大学進学を目指して受験勉強をしていた点では、日本の多くの高校生と変わりないように思われる。英語学習は、塾と学校で、市販の英単語帳と、文法問題集、英文精読のための英文法参考書、何冊もの長文問題集と過去の入試問題を使って勉強していた。

受験勉強がいずれ終わるってことが想像できない毎日でした。とにかく毎日勉強してました。今またあの生活をするのは絶対無理。やっぱり、好きとか嫌いとか楽しいとかじゃなくて、その時はそれが当たり前と思って逃げないでその時期を切り抜けるっていうのが力になってたんだと思う。

大学受験を迎えるまでケンが自ら計画を立てて学習を進める様子は見られず、大学受験に合格するしか道はないという脅迫的な観念が約２年間の受験勉強の継続を可能にした。先生に指導される通りの勉強をして結果が伴うと、ケンの先生の指導に対する信頼は一層深まった。このように、高校 3 年間を通して、学習への取り組みは一貫して他律的であり、ケンの学習の進行は信頼する誰かにモニターされていたことが窺われる。また、これまでの英語学習への取り組み方が、他の科目と一律であることを考慮すれば、ケンにとって英語が特別な科目ではなかったことも分かる。

＜大学入学＞

ケンは、第一希望の R 大学工学部に入学することができた。ケンは受験勉強という勉強期間から解放された。工学部のケンは一般教養課程の英語の授業を大学の１年生と２年生で履修した。受験勉強に比べると、授業は易しく、毎回出席すれば単位が取れる授業だった。週に２回、リーディングとライティングの授業があり、高校の授業と変わらない形式だったが、ケンはライティングの授業は好きだった。これまでライティングに力を入れて勉強したことはなかったが、自分で知っている単語で何かを書いて、それが評価されるのは嬉しかった。しかし、英語の授業はケンの英語に対する態度を劇的に変えるものではなかったようである。

授業は普通です。嫌いじゃなかった。与えられたものをするっていうのに慣れてたし、与えられる量が半端ないっていうのにも慣れてたから、逆に、自由に何かするみたいな大学の授業はラクだし、楽しいかもしれないけど、はっきり、何をしたらいか言ってくれた方がいいと思いました。

ケンはが英語に接触する他の機会は大学の授業以外にあった。学籍番号が近く、共通の

必修科目が多い友人リョウ (仮名) とは入学後すぐに仲良くなり一緒に過ごすことが多かった。リョウは映画鑑賞が趣味であり、洋画も邦画もよく見た。ケンはこれまで夕方テレビで放映されるロードショーをたまに見ることがあったが、それらは日本語音声に吹き替えられたものだった。ケンが自分で DVD を借りて映画を見ようと思ったことはそれまで殆どなく、ましてや映画館に行くのは半年に一度アクション映画を見る程度で、字幕よりは吹き替え版を好んで観ていた。ケンはリョウの家に集まって飲み会やテレビゲーム、映画鑑賞をするようになると、映画を見る頻度が増えていった。映画鑑賞が趣味のリョウは吹き替えで洋画を観なかった。ケンにとって、原語で映画を観ることは考えてみたこともなく、不便にも思えたことを次のように述べている。

> **え、英語で観るの？って。だって、吹き替えだったら、なんか食べながらとか、何かしながらでも分かるじゃないですか。でも、英語だったら、ずっとテレビ観て字幕を追ってないとダメじゃないですか。中学、高校で英語勉強してても、それと実際の英語は違ってて、実際に映画の英語が自分に分かるとか、そんなん思ったこともなかったし。**

そして、このように日本の英語教育で習得する英語能力の限界に対する信念の根拠として、ケンは英語が得意な姉の存在について言及した。

> **姉は英語が得意で、発音もいい。子どものときにアメリカにいたからだって思ってました。多分、帰国してから努力したんだと思うけど、やっぱり日本で勉強するだけなのとは違うんやろな～って思ってました。学校で勉強するだけじゃ、うまく話したりとかはできるようにならないって。姉が英語できることが逆に自分には無理って思う原因になってたんだと思う。**

このように英語に関して英語が得意な姉を持つことでコンプレックスを感じてきたケンにとって、海外に行ったことのないリョウが映画を英語使われている英語を理解しようとしていることは、新しい発想だった。ある時、リョウが何度も観たことがある映画を一緒に観ている時に、字幕がなくても分かるのかと尋ねてみると、リョウは「なんとなく」と答えた。ケンには「なんとなく」分かることがかっこ良く思えた。リョウに DVD を借り

て自分も家で何度も観てみたことについて、このように述べた。

> **３、４回観たら、「なんとなく」分かる気もしたけど、内容を覚えてるからだろうし、「なんとなく」分かるの「なんとなく」が分からないと思った。映像があるし、話しの流れが分かってるから分かるんだろうしって思うと、結局「なんとなく」すら台詞は分かってないような気もして。でも、何回か観た映画をかけてる時に、後ろ向いて何か違うことしてたんですよ。画面観てないのに、そこの場面で何が起こってるかが英語を聞くだけで分かったんです。映画で英語勉強っていうのもありだなって、ちょっと分かった気がしたんです。**

このことがきっかけで、ケンは、映画を利用した英語学習をするようになった。また、入学してしばらくすると、工学部の留学生のティム (仮名) と交流がはじまった。ティムはベトナムからの１年間の交換留学生だった。工学部の必修科目でケンとリョウは、ティムと同じクラスだった。最初にうちは話すことはあまりなかったが、授業中に同じグループに分けられて活動をしたことから話すようになった。ティムと話し始めた頃についてこのように述べている。

> **自分のことは棚に上げますけど、ティムの英語（ベトナム語アクセントのある英語）は本当に何を言ってるのか、正直分からなかった。でも、英語ネイティブじゃない者同士だから、逆に英語勉強してる者同士だから難しすぎる表現は使わなくて、お互いに通じたんだと思う。**

ティムと話すようになったことは、英語を初めて使う経験となった。そして、相手が英語母語話者ではなく、同じく英語学習者であることからケンは次の 3 つのことに気づいている。１つ目は、母語が異なる非英語母語話者である自分とティムがコミュニケーションを取る手段は英語であること、２つ目は、学習によって習得した英語は実際にコミュニケーションの手段として使用できること、３つ目は、日本の英語教育は他の EFL 環境の国の英語教育に劣っていないということである。日本語が流暢に話すことができないティムには日本人の友達より、留学生の友達が多かった。休み時間にキャンパス内でティムが他の学部の留学生と立ち話をするのを見かけたことが何度かあった。ケンはその中の１人の女

性のことが、一目見た時から気になった。アメリカ人留学生で法学部に在籍しているリンダ (仮名) だった。その後も度々キャンパス内でティムを通してリンダに会う機会はあったが、それ以外の接点はなく挨拶をする程度だった。ケンはティムに頼んで留学生の集まりに参加させてもらった。そこでリンダが R 大学の ESS サークルに参加していると分かると自分も ESS サークルに入った。ケンが ESS に入ることはリンダの存在なくして起こりえなかったことが次の発話からも分かる。

友達になりたかったというか、あんな彼女がいたらいいなと思いました。（リンダのことを）全然知らなかったから、少しでも知りたくて。（ESS の）活動の中で、自然な感じで話せたから自然に距離が縮まってよかったんだと思う。それがないと、知り合うきっかけもない相手だったし。

ESS では、次第にリンダ以外の留学生や、先輩たちとも次第に打ち解けていった。活動は休むことなく参加し楽しかったが、あまり積極的に何かを提案することはなかったようである。ケンは他のメンバーと比べて英語能力に秀でているわけではなかった。メンバーと打ち解けていくうちに、英語を使って活動をする恥ずかしさは消えていった。また、滑稽な表現や表現の間違いがみんなにウケて、その場が和むことの方が嬉しかった。ケンは活動後にはみんなで夕食を食べにいくことを提案し、人数を集め、店を決めるなど率先して行動していたことから、ESS の中でムードメーカーとなっていたと思われる。活動は週に２回だけだったが、ケンはキャンパス内でリンダと会うと立ち話をした。スラスラと英語を話せなかったが、一緒にいる日本人の友達は、外国人の友達の存在と、二人が親しそうに話す様子を見て、ケンに一目置いたようである。ケンはこのときの状況を次のように話した。

友達は、留学生の友達がいることがすごい、みたいな奴が多かったから。普通に大学内で会った時に話すと、「すげーな、お前」って思われてました。あと、友達が、リンダのことを可愛いって言うのも、嬉しかった。みんなが憧れるような子と友達、みたいな。

ESS の活動をはじめて一年近く立つ頃には、英語を使うこと、間違っても話を進めてい

くこと、そして辞書に頼らず自分が伝えたいことを英語で表現することに慣れた。ある時、キャンパス内の留学生たちと ESS のメンバーで交流会が行われた。これは留学生たちが提案したもので、その後、月に２回的に希望者が参加する形で継続的に行われた。この交流会を通して、ケンは ESS に参加していない留学生たちとも知り合うことになった。ケンはこの頃に友人関係についてこのように述べている。

> **日本人と留学生の友達の数が同じくらいになってました。日本人は ESS つながりか、学部の友達で、決まったメンバーだけど、留学生の友達は、友達の友達、またその友達みたいに、どんどん広がっていった。しかも、イベントとか何かを一緒にする場で知り合うことが多かったから、打ち解けやすかったと思う。あと、（交流会の場で）知ってる人が増えるほど、楽しくなった。多分、共通の何か話題とかネタが増えていったんだと思う。初めて来る人（留学生）がいたら、自分から話しかけに行く余裕があったとは思う。英語が上達してるかは分からなかったけど、その場で自分が話すことが多くなっていった。その場に馴染む、自分にとって話しやすい場になる、口数も増える、フィードバックも多くなる、確かに、なんとなく上達してた？そんな感じに思う。**

ケンはリンダに会うために交流会に行っていたが、徐々にその場に友達が増えたことで参加する楽しさから足を運ぶようになった。ケンはコミュニケーションの場で英語を使うことを通して、フィードバックをもらうことで自分が英語で言えることと言えないことの差に気づくようになり、英語を上達させたいと言う気持ちはさらに強くなった。自己紹介など、自分のことについて語ることは新しい人に出会う度に何度も繰り返してきたため、何の問題もなくできるようになっていた。しかし、英語母語話者の留学生同士が笑いながら話しをする中に入っていくことはできなかった。知っている話題には参加することができたが、難しい話になると、対等に話をすることはできなかった。以前は、簡単な話題を英語で進めていくことにやりがいがあったが、そうした話題は自分が本来話したい内容でもない気がしてきた。それよりは、ケンは海外の授業の様子、大学生の生活は同じなのか、彼女との遠距離恋愛は大変ではないのか、昨日〇〇 (テレビ番組) を観たか、など日本人の友達と話すように話したかった。また、日本人の同世代があまり話題にしないような政治や時事問題について話しをしている留学生たちの輪に自分が入ることにも憧れた。そし

て、ことばが壁になって話題を選択する自分の英語能力が情けなく思えてきた。こうした心境の変化により、自分が話したい話題を英語で話せるようになるために、何が必要なのかについて考えるようになったことが述べられた。

> **誰とでも、話したいことを話せるようになりたいと思った。誰とでも話せるには話せたけど、個人的にもう一歩踏み込んだ話というか、内容的に入り組んだことを話せるようになりたいって思った。だけど、留学生達の話を聞いてて、足りないのは英語能力だけじゃないと思った。政治学部じゃなかったら政治に興味なくてもいいと思ってたし、文学部じゃなかったら安部公房とかカフカとか読んだことなくていいと思ってたんですけど、ほとんどの留学生が、専門じゃないことについてもちゃんと話ができるんですよ。意見を持ってると言うか。だから、自分が英語を話せるようになっても、そういう話題について自分に知識がないとチャンスはあっても結局対対等には話せないって分かったんです。**

ケンは、このように述べ、実際に自分の専門とは異なる様々な分野の英文に触れるようになった。雑誌やインターネットの短いものもあれば、本に取り組むこともあった。書いてある内容が分からなければ、日本語でその話題に関する知識を学習してから再度英語で読んだ。ESS の活動や交流会で英語を使用する機会は、英語を上達させたいという気持ちを高め、日々の学習を継続する原動力になった。また、特に交流会での使用場面において、困難に直面することを通して、自分がどのような英語能力を目指しているのかが明確になっていること窺われた。

> **（交流会には）いろんな学部の人がいて、みんなそれぞれ興味があること違うんだけど、誰とでもかっこ良く話したいと思った。例えば、相手の専門について自分も少しは意見が言えるとか。表面的なこととか、立ち話レベルの簡単な話じゃなくて。だから、自分が楽しいとか、今まで日本語でも読むことなかった分野の本、法律とか、芸術とか歴史とかそんなのも、とにかく、何でもいいからいろんな英語を読むようにしました。学習者向けじゃない英文って、実際よく使われるのに習わない表現がいっぱいで難しい。でも、途中であきらめないようにしました。自分にとっては楽しんで読むんじゃなくて、勉強のため**

だと思ってたから、逆に続いたのかもしれない。

こうした多様な分野の英語への取り組みから、ケンが英語に触れる媒体を楽しみながら活用するのではなく、学習と割り切っていたことがわかる。そして、ケンが専門外ながら英語をこれほどまで熱心に勉強するようになったのには、英語学習のための目標意識が定まったからであると言える。ケンは、いろいろな話題について自由に議論できるような英語能力の習得を目標とした。

ディスカッションとか、日本人の友達と一緒だとできないじゃないですか。何に対しても、みんなが意見を言ったり、反応があったりするのが、自分の性格に合ってる気がした。授業でもそんな感じなんだろうな～って思ったら、ほんと留学したいと思った。

さらに、留学生との交流を通して海外での学生生活に憧れ、自分の将来の計画の中に留学を位置づけるようになったことで、英語学習の目標は、R 大学卒業後に海外の大学院に進学することになった。

また、ケンは２年生から英語弁論大会の出場にも挑戦している。ケンは与えられたテーマについて自分で作った原稿を作成し、留学生の友人に文や表現の訂正、発音やジェスチャーの指導を頼んだ。ケンは練習に付き合ってくれる代わりに友達にご飯をおごるなどして、スピーチの練習をした。ケンにとって、弁論大会のための練習で留学生と過ごす時間は、英語を使用する機会にもなっていった。さらに、弁論大会と並行して、留学に向けて TOEFL 受験のための勉強をするようになった。ケンにとって、TOEFL の受験費用は高額であったことも、きちんと対策を立てて準備をすることにつながった。ESS の活動、交流会、留学生たちとの付き合い、英語弁論大会の準備や練習、英語で本や雑誌を読むことに加え、TOEFL 対策が同時に進行していたことを考えると、この頃、ケンが英語学習に費やす時間は相当多かったと思われる。そして、それらは周りから自然に与えられたものではなく、ケンができる限り英語を話す機会をつくることに努めていたからこそ得られたものであると言える。そして、その機会をきっかけにその後も人間関係が継続していくための努力をしていることが窺われる。

自分で機会をつくるように心がければ機会はいくらでもあるんですよ。日本にいたら、全然英語を使う機会がないとか言いますけど、僕はバスの中とかでも、留学生がいたら知らない相手でも話して友達になるようにしてました。普通に毎日外国人て通り過ぎるじゃないですか。電車でもバスでも道ばたでもどこでも。話しかけたらいいんですよ。教会が主催する英会話の教室とかあるでしょ。あれも僕何回かですけど、行ってました。まあ確かに留学に比べたら、少ないけど、できるだけ話す機会を作ろうってしてました。それで、話してて、面白いやつやなって思われるというか興味持ってもらえるかが、大事なんです。話して面白いと思ったら、その場限りじゃなくて、その後も関係が継続していくんで。そのためには、いろんなネタ持ってるかどうかなんですよ。何か聞かれた時に、パット自分の考えを言えるようにいろんなことについて興味をもって、話題の引き出しをいっぱい作っとく。

ケンは英語を使うための機会を作ることに加え、TOEFL 対策のために、自作の英単語カードを作っていた。単語帳カードの束が何十冊にもなり、覚えた単語のカードは抜いていき、まだ覚えていないものをセットにして持ち歩くようにした。以前は自転車通学をしていたが、カードを見ながら 40 分間徒歩で登校するようになった。こうした学習をケンは 1 年間続けた。工学部の友達には、「ケンは変だ」と言われることも「ケンはすごい」と言われることもあったが、留学を目標に、TOEFL 受験のための勉強を集中的にした。

3 年生の頃、留学生寮に住んでいる留学生の 1 人から、寮生の世話係 (日本人) を募集していることを聞いた。ケンは自宅から通っていたが、留学生寮に自分も住んで世話係をするのは楽しそうだった。他にも何人か希望者がいた中、寮生の知り合いが多かったケンが採用された。世話係としての一年間の生活について次のように話した。

授業がなくて一日寮にいる日とかあったら、日本語を話すことがないんですよ。自然と英語漬けに自然になって。日本じゃない感じでした。週末は飲み会ばっかりですよ。あれはめっちゃ楽しい。毎日普通の生活が本当に英語でした。

ケンは 1 年間の期限付きの寮の世話係を終え、現在はまた自宅から通っている。英語学習は留学先で英語に不自由することがないように現在も続けているが、インタビューの 3

ヶ月前の受験 (TOEFL iBT[9]) では、すでに 98 点を取得している。また、2009 年に受けた二度目の TOEIC の試験では 970 点を取っている。ケンは今も留学生の友人が多く、日本人の友達からは「ケンの英語は日本人じゃない」と言われるほど、周りから見て留学生との会話に馴染んでいるようである。

4.3　学習経験トラジェクトリ分析

トラジェクトリをもとに、ケンのこれまでの英語学習経験において英語学習機会となったもの、あるいは場面、人物を時系列にまとめた（図 7）。横軸は年齢、縦軸は過去から現在にいたる時間軸をあらわすことでそれぞれの学習機会に出会う順を示している。図中、緑色で示しているものは、日本人英語学習者が共通に英語学習の機会として経験するものを指している。青色で示しているものは、ケンのトラジェクトリに特有なものである。例えば、5 歳頃に両親が購入した英語学習教材テープ、映画の活用、大学の ESS、多分野の英文雑誌や本の活用、留学生の友人との付き合いや、留学生寮の世話係などは、またなぜどのようにそれらが起こったかはケンの英語学習の文脈に特有である。

図 7 から、ケンの英語学習機会は、幼少期の英語学習教材テープ以外、大学に入学する 18 歳まで多くの日本人英語学習者と変わらないことが分かる。また、英語学習の機会が中学、高校、成績優秀な友達、塾であることから英語学習に対する態度は他律的であると言える。一方、大学入学後は青色で示している英語学習機会が大幅に増えており、様々な活動を通して英語に積極的に触れていることが分かる。その中でも、英語を特別な学習対象と見なしていなかったケンを英語学習に向かわせたのは、アメリカ人留学生のリンダであった。リンダとの接点を求めて入部した ESS の活動やそこから広がった留学生との交流会を通して、英語を上達させたいという気持ちは高まりからさらに英語学習機会が増えた。また、留学生との交流から、留学に憧れ、海外の大学院進学を将来の目標として設定することで、英語学習のために自律的に取り組むようになり、英語弁論大会や多分野の英文に触れるなど英語学習機会を自ら積極的に増やすようになった。ケンのトラジェクトリには、英語学習として位置づけられるものと並行して、留学生との交流や留学生寮の世話係など

[9] Reading、Listening、Speaking、Writing の 4 パートに分かれ、各 30 点満点、計 120 点満点で採点される。ケンが希望していた大学院では 90 点を入学最低必要条件としていた。

の機会を得ることで、英語学習を動機づけたり、楽しいと感じる様々な形態の英語学習機会が学習後期に起こっている。

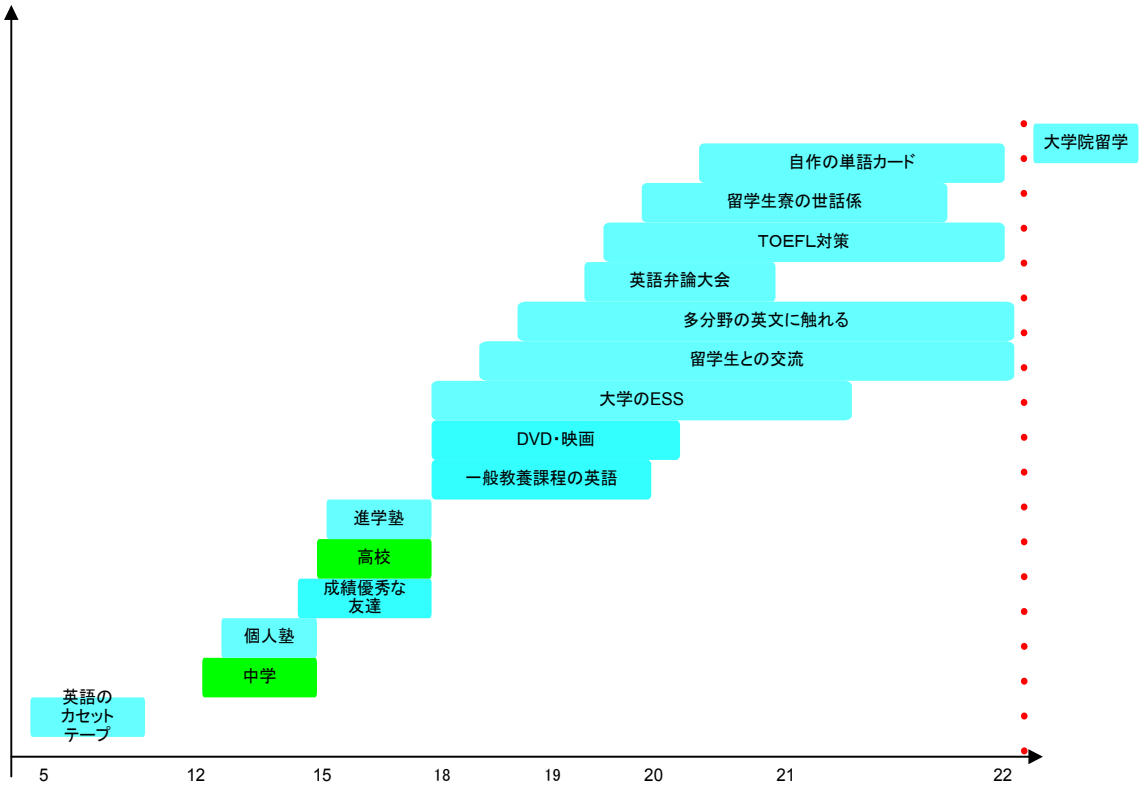

図 7　ケンのトラジェクトリで観察された英語学習機会

4. 3. 1　自己調整学習方略

図 8 は、ケンのトラジェクトリをもとに「自己調整する力の変化と発達」「自己効力感の変化」「目標設定」を図示している。自己調整する力の変化と発達は赤線、自己効力感の変化は青線、目標設定は黄色で示した。4.3.1 では、自己調整する力の発達を表したグラフの中で、特に発達が大きく見られる時期、あるいは発達の面で特徴的な時期にどのような自己調整学習方略の使用が見られるかに注目する。自己調整する力の発達の尺度として、Zimmerman & Schunk (2001) が示す自己調整する力の発達の 4 つのレベル（2.1.7 の表 1 参照）を用いる。

図 8 より、ケンの自己調整する力は、中学・高校時代は観察的 / 模倣的レベルであり、大学入学以降は自己制御 / 調整されたレベルに発達している。すなわち、中学・高校時代は自己調整学習行動の影響源は他者であり、大学入学後にケン自身を影響源として発達している。自律的な学習者へ移行していく際の自己調整学習方略の使用について詳しく分析するために、以下では＜信頼する人物の誘導による学習モデルの形成＞と＜メタ認知的アプローチ＞の２つの観点から述べる。

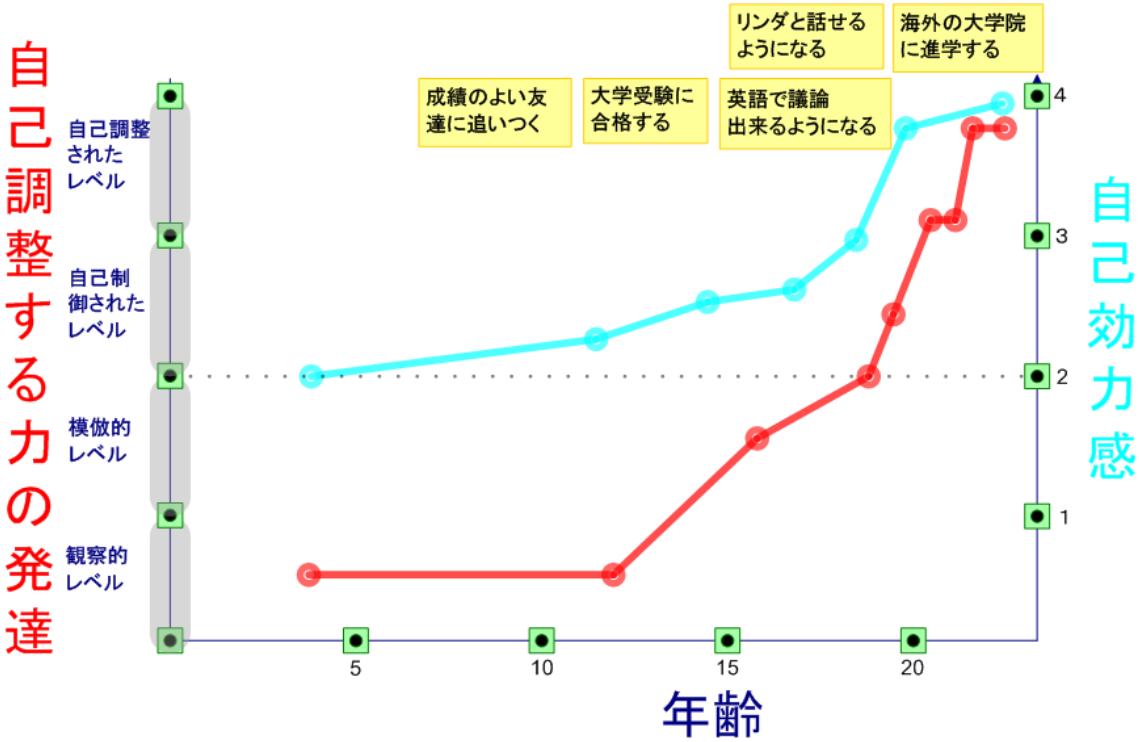

図 8　ケンの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定

4.3.1.1　教師の誘導による学習モデルの形成

(学習初期 / 中期：５歳～18 歳)

ケンは５歳の頃から両親に与えられた英語学習教材の英語カセットテープを聞いているが、あまり楽しい思い出として語られることはなく、ケンが自らテープを聞きたがるという行動は観察されなかった。姉や両親に褒められたいという気持ちから発音のよい姉の真似をして英語を発音するが、幼少期にアメリカで過ごした発音のよい姉の存在がケンにと

ってはコンプレックスとなっていたことも学習中期の発話から窺われた。このことから、ケンにとって、幼少期に周囲から与えられた英語学習の機会は自己調整する力の発達には結びつくものではなかったと考えられる。

ケンの自己調整する力は中学入学以降に発達している。中学・高校時代は、塾では苦手な分野を克服するための学習への取り組みを信頼する先生に教わったり、成績優秀な友達の学習の仕方を真似している。「成績を早く伸ばしたり効率よく勉強するためには、見せて、何か言ってもらった方がいい」と述べていることから、ケンにとって効果的な学習のためには先生の存在が必要であったことが分かる。先生はケンにとって信頼する人物であり、彼らに学習を誘導されることで学習成果は高まると、ますます信頼は深まった。そして、大学受験対策が本格化すると、塾や学校の先生に対して指導やアドバイスを積極的に求めるようになった。また、こうしたケンの学習の進め方は、サッカー部で顧問の指示に従うことが身に付いていたために、学習においても信頼する人物の指導に従うという認識が当然のこととしてあったようである。以上より、ケンの自己調整する力は、指導やアドバイスを取り込み、実践を他者にモニターされ、学習モデルを形成することで発達していったと言える。

4.3.1.2　メタ認知的アプローチ

(学習後期：18 歳～22 歳)

ケンの自己調整する力は、大学入学を期に影響源が学習者自身の側に移っている。映画好きな友人に習い、自宅でも字幕を使った英語学習を実践し、学習が他者にモニターされることはなく、独立して行われるようになった。また、留学生リンダとの接点を求めて参加しはじめた ESS や留学生との交流会を通して、英語能力を高めるために積極的な学習実践が観察された。さらに、「留学生たちと話したい」という願望は、彼らとの親密さが深まると、もっと深い内容について、「かっこよく話したい」という目標に変わっていった。その結果、交流会や ESS を通した楽しい学習と並行して、本や雑誌などの多分野の英文を意識的に読んでいる。それらは読書という娯楽目的ではなく、交流会でかっこよく話したいという目標達成のために必要な学習であった。また、将来留学するために必要な英語能力を高めるという目標達成のためでもあった。このようにケンの英語学習には楽しい学習と、目標達成のための一環であると割り切った学習の 2 つが存在していることが分かる。そし

て特に後者の学習において、特定の能力を伸ばすために、何が必要でそのために、何を使って学習をするのが効率的であるか、というメタ認知的側面の自己調整学習方略が使用されるようになっている。また、後者の学習は努力を伴い、必ずしも楽しいものではないが、前者の学習において、楽しみながら「使用」し、使用場面で得られる小さな達成感が後者の学習の継続を支える動機となっていることが窺われる。このような 2 つの学習をうまく循環するために、ケンは英語学習機会との距離や頻度を調整することで学習継続のために必要な動機を調整していることが分かる。

また、ケンのメタ認知的側面の自己調整学習方略として、英語学習機会の調整が特徴的である。多くの日本人英語学習者にとって、日本は英語を使用する機会が少ないと捉えられがちだが、ケンは「自分で機会をつくるように心がければ機会はいくらでもある」と述べ、その実践として電車やバス、街中で出会う外国人に話しかけることで英語学習機会を自ら作っていた。そして、個々の機会で、相手が自分の話に興味を持つように、「話題の引き出し」を作っておくことの重要性を認識し、日頃からそのための準備をしていることが観察された。

4.3.2　自己効力感

次に、自己効力感の変化を考察する。自己効力感の変化は、筆者が 4 つのレベル（4. できる＞3. できるかもしれない＞2. できないかもしれない＞1. できない）を設け、調査協力者本人に、トラジェクトリにおけるそれぞれの時点の自己効力感を答えてもらった、図 8 は、それをもとに図示している。

ケンは元々どの科目も勉強をするのは好きではなかった。サッカー部に所属し、成績優秀の友達と仲がよく、行動を供にする時間が長かったことから学習態度も影響を受け勉強をするようになった。活発で明るいケンは学習結果に対して悲観的な見方をしない傾向があり、ケンの自己効力感は大きな低下を経験することなく学習後期に向けて高まっていることが特徴的である。ケンの自己効力感の高まりに注目すると、自己調整する力の発達にも変化が見られた大学受験勉強の頃に変化が見られる。また、大学入学後に自己効力感が一層高まっており、ケンのトラジェクトリにおいて、自己調整する力の発達と自己効力感の高まりは比例関係にあると言える。以下では、大学受験勉強期における自己効力感の高

まりについて＜結果を伴う学習＞、大学入学以降の自己効力感の高まりについて＜複数の英語学習活動＞という観点から述べる。

4.3.2.1　結果を伴う学習

(学習中期：17～18 歳)

大学受験勉強期、進学校に通っていたケンが相当の勉強量をしていたことが「とにかく毎日勉強」していたということからも窺われる。そして、費やした努力が結果に反映されることが「頑張りがい」になっていた。4.3.1 で述べたように、学習の実践は他律的であるが、結果が伴うことで自己効力感が高まっていることから、ケンの自己効力感は、学習結果と因果関係があると言える。つまり、自己効力感は自己調整的な学習の遂行過程で高まるのではなく、学習結果を伴うことで高まっている。

また、この時期の学習は大学受験合格という目標達成のためであり、自己効力感は、模試の結果が示す目標達成の実現可能性に非常に影響を受けている。ケンの意識には、高校卒業後の進路は大学進学しか選択肢がなかったことから、ケンにとって受験勉強がいかに大切であったかは理解できる。このために、実際の英語運用能力に拘らず、志望校への合格可能性（模試での判定） が上がることで、英語に対する自己効力感も高まっている。

以上のことから、大学受験勉強期のケンの自己効力感は、学校や塾の先生による自己調整学習方略の指導の結果、学習結果が伸びたことの副産物として高まっていると言える。

4.3.2.2　複数の英語学習活動

(学習後期：18～22 歳)

大学入学以降のケンの自己効力感は、模試のような相対評価の結果の影響を受けなくなっていった。竹内（2010）が自己効力感は学習活動のスタートと維持に強く関与していることを指摘しているように、ケンの場合、大学入学以降、これまで挑戦したことのなかった新しい英語学習機会を生活の中に取り入れたり、新しい活動に挑戦している。そして、それらの学習活動の継続期間が長期に及ぶと、自己効力感の高まりが見られる。馴染みのない分野の英文を読んだり、英語弁論大会に参加するなど、新しい活動に挑戦しているにも拘らず、失敗やスランプの経験がほとんど語られることがなく、一定して自己効力感は

高まっている。その理由を筆者は次のようにまとめる。ケンは大学入学以降、複数の英語学習機会を持っている。仮に、留学生との交流で大きな失敗経験があったとしても、英語弁論大会で達成感を味わったり、留学生寮の世話係として企画したイベントが大盛況に終わると、自己効力感は低下することがないと思われる。このように、ケンは複数の学習機会を同時に進行させることで、失敗よりは多くの成功を経験し、自己効力感を高めたと言える。しかし、こうしたケンの学習機会を広げるという行動の原因はケンの内的特性にあるだろう。学習後期のケンの内的特性として、明るく楽観的な性格とコンプレックスの解消という２つが観察された。１つ目のケンの性格的特徴について、ESS の活動では、自分の表現の間違いがみんなにウケることを恥ずかしいと思うことがなく、その場が和むことの方が嬉しかったと述べていることや、バスや電車の中で知らない外国人に話しかけることで英語使用機会を作ることからも明るく楽観的な性格が窺われる。仮に、別の学習者がケンと同じ学習経験をしたとき、必ずしも自信を失わず、常に高い自己効力感を示すとは限らないだろう。また、ケンのこのような性格のおかげで、スランプや失敗の経験も、次の学習経験のためのバネとなり、結果的に成功経験の一部として位置づけられたとも理解できる。２つ目に、大学入学以降のケンの自己効力感の高まりは、姉の強大な存在感が薄くなったことも影響していると考えられる。家族仲が良く、中高までは、家族のメンバーとケンの繋がりはとても強かった。そして、幼少期から中高を通して、英語が得意な姉へのコンプレックスを感じていた。しかし、大学で交流会や ESS など交友が広がり、家庭以外に自分の所属するコミュニティーができると、家族よりも友人と過ごす時間が増えていった。その結果、姉の存在が薄くなり、自己と姉を比較することが減ったためコンプレックスがなくなっていったのだろう。

以上に述べたように、ケンの自己効力感は、複数の英語学習活動に従事することによって高められたり維持されるが、そうした学習行動の原因は内的特性にあることが指摘される。

4.3.3　目標への関与

ケンのトラジェクトリの中では、大きな 5 つの目標設定、「成績のよい友達に追いつく」「大学に入学する」「リンダと話せるようになる」「英語で議論できるようになる」「海外の

大学院に進学する」が観察された。なかでも、目標への関与がさまざまな自己調整的な行動として観察された「海外の大学院に進学する」について述べる。

ケンは、大学入学以降、留学生たちとの交流によって、英語を上達させたいと考えてきたが、英語を使った活動は将来の理想の自己像の中に含まれていなかった。すなわち、その場、その時の英語使用機会から身近な目標が設定され、目標達成までのプロセスには目標を再確認し、動機を維持するための英語使用機会があった。しかし、大学院進学については、その性質が次の点で違う。１つ目に、周りに同じように相学院進学のために学習している者はいなかった。そのために、目標達成を支援したり励ます他者の存在はなかった。2 つ目に、学習は楽しいものではなく、TOEFL のスコアを上げるための勉強であった。これは、大学受験のための勉強と類似しているが、他者にモニターされることなく、目標に向けた動機を自ら維持していることが分かる。3 つ目として、海外大学院留学の目標は、比較的遠い未来志向の目標である。それ以前の目標は、今、ここの学習活動を通して自然と立ち現れてきたものである。例えば、「英語で議論できるようになる」という目標は、交流会の参加を通して、自然と上達への願望が生じてきた。そのために、目標と交流会の活動が密接に関わっており、交流会の活動で高められる自己効力感は目標達成のために遂行すべき学習の継続を支える直接的な動機となっていた。すなわち、自己効力感と目標達成のための学習がうまく循環する環境であったため、ケンにとって自己調整学習は比較的容易であった。一方、海外留学という未来志向の強い目標は、今、ここの学習活動とは密接に関わっていないため、自己調整学習を行うのは困難である。ケンにとって、精神的な負担は大きくなり、学習を継続していくために、学習遂行の強い意志と努力を伴い、将来の計画の文脈で目標を価値づけていることが窺われた。

第 5 章　事例研究：ゆり

5.1　プロフィール

ゆりとは、筆者の友人である麗子（仮名）の推薦で出会った。筆者が麗子に調査対象者の適正について話したところ、迷わず名前を挙げたのが K 大学大学院の博士課程で日本語日本文化教育を専攻するゆりだった。麗子とゆりは共に日本語教育を専門にしており、二人は関西圏のいくつかの大学が共同で行う留学生支援の国際交流イベントで 2 年前に出会って以来、個人的に親しく付き合っている。筆者がゆりとのインタビュー調査を開始した 2009 年 11 月の時点でゆりは 31 歳だった。英語以外にベトナム語の学習経験があり、言語学習や言語教育への関心がとても高く、調査にも積極的に協力してくれた。インタビューの場所を決める際も、静かで長時間滞在が可能な場所や、次回のインタビューの時期など、ゆりの方から提案してくれた。また、他の調査者と比較して、過去の経験について事実を述べるだけでなく、その時なぜどのようにその経緯に至ったのかについて分析的に語った。表情豊かでにこやかながらも、落ち着いた声のトーンと話し方で、大人っぽい印象を持った。しかし、インタビューの中のいくつかのエピソードでは、お転婆な面を見せている。インタビューを進めるほど、躊躇することなく過去の経験を語る姿に、明るく活発で、外向的、行動的な印象を受けた。しかし、ゆりはインタビューの中で実際は他人が思うほど外向的ではないとも述べている。ゆりは自分の英語で求められる活動は問題なくこなすことができるが、さらに上達したいと考え現在の能力に満足していない。筆者と年齢が近く、調査当日、録音を終了した後にゆりはすぐに帰ろうとせず、個人的な話をしばらくした。

筆者はゆりを調査対象者と判断するかよく考える必要があった。その理由として、ゆりは 1 年間ベトナムで日本語教師をしていた経験があり、その間の英語学習を考慮すると、終始日本で英語学習に取り組んだわけではないという点である。しかし、英語が母語として話されている地域に長期滞在の経験はない。また、ベトナムの中でもホーチミンやハノ

イのような外国人が集中する大都市ではなく日常生活にはベトナム語のみが使用される地域に滞在していたこと、ゆりは日常会話には十分なベトナム語を身につけていたこと、ベトナム滞在中も自宅で英語との日常的な接触がなく、新聞や雑誌、インターネットなどで積極的に英語に触れていたことから、日本で英語を学習する場合の EFL 環境と同等であると判断し、ゆりを調査対象者に含むことにした。ゆりのプロフィール概要を表 7 にまとめた。

表 7　ゆりのプロフィール概要

性別（年齢）	女性（31）
英語学習開始時の年齢	5 歳
英語学習期間	26 年
主な英語学習方法	映画、ドラマ
学部時代の専攻	ベトナム語
大学院での専攻	日本語日本文化教育
職歴	日本語講師
海外旅行・滞在経験	アメリカ（語学研修・ホームステイ 1 ヶ月）
	ベトナム（日本語講師 1 年間）
	カナダ（学会発表 1 週間）
	アメリカ（ホストファミリー訪問 1 週間）
	韓国（観光旅行 5 日間）
英語以外の言語学習経験	ベトナム語（4 年）

5.2　学習経験トラジェクトリ

＜幼少期～英語に触れる前～＞

ゆりが幼少期を過ごした町は規模が小さく、近所の人や学校で仲の良い友達とは家族ぐ

るみで付き合う環境であり、子どもを介した母親たちの付き合いも強かった。ゆりの両親はその中でも教育熱心な方だった。特に母親はゆりが文字を読めるようになった頃から 1 週間か 2 週間に一度はゆりとゆりの 2 歳年下の弟を図書館に連れて行き、好きな本を数冊選ばせて自宅で一緒に本を読み聞かせたり、ゆりが自分で絵本を読む機会を与えていた。また、図書館の中には子供用図書のコーナー以外に、紙芝居の上演があり、これもゆりが図書館に行く楽しみの 1 つであった。図書館では特に英語に触れる活動はなかったが、ゆりが母親と行動を共にし、日頃から母親がゆりとのコミュニケーションを大事にしていたため、ゆりと母親の信頼関係は子どものころから非常に強かった。そのため、ゆりは母親の提案を素直に聞き入れ、ゆりの学習の方向付け、態度、興味は母親の影響をとても受けやすい環境だった。

＜幼少期～カセットテープ～＞

ゆりが英語に触れ始めたのは 5 歳のときだった。近所に住むゆりの 2 歳年上の友達 Y の母親の紹介で、ゆりの母親は英語学習教材のカセットテープを毎月定期購買することにした。テープの A 面と B 面にはそれぞれ 25 分のストーリーが収録されていて、どのストーリーでも英語を喋るクマのぬいぐるみ、チャビーが主人公だった。内容の 5～10%程度がチャビーの発話で、その部分のみが英語で残りの登場人物と語りは日本語だった。そのため、ゆりは英語のテープを聴くというより、日本語の物語の中に部分的に使われている英語を聴くことで、十分ストーリーを理解して楽しみながら英語に触れることができた。また、喋るクマの存在とそのクマの話す不思議なことばは、5 歳のゆりが憧れる魔法のような世界に合致し、ゆりの興味にすっぽりはまっていた。そして、自分にもチャビーのようなぬいぐるみがいればなあと空想の世界に浸りながらいつも聞いていた。

> **その時の私にとってはすごい楽しかったというか、想像するだけでウキウキするような話で、ストーリーが自分の世界にフィットしてたんだと思う。今思い起こすとあり得ない話で、全然没頭できないけど、当時はねぇ～、子どもだったから。**

テープは 1 ヶ月に一度新しいものが届くため、ゆりと弟はそれまでの 1 ヶ月間、同じス

トーリーをずっと聞き続けた。はじめの頃は、母親が一緒について、付属の本でストーリーに沿った挿絵を見ながらテープを聴いていたが、母親はゆりと弟が寝るときに、枕元のレコーダーにテープをセットし聴かせるようにした。テープを繰り返し一緒に聞いたという点で弟はゆりと同じ経験をしているが、ゆりのようにストーリーを楽しんで、ストーリーの中の表現を真似したりすることはなかった。また、友達 Y も自宅で同じテープを聞いていたが、途中で飽きてゆりのように継続して聞き続けることはなかったようである。ゆりは母親と本の挿絵を見ながら聴くよりも、頭の中で場面を想像しながら聴く方が好きだった。そして次第に就寝前に自ら一人でテープをレコーダーにセットして聴くようになり、そうした自主的な行動は習慣化した。

毎月新しいテープが届くんだけど、その 1 ヶ月間は毎晩寝る前に同じテープを自分でセットして、再生ボタンを押して布団に入ってた。ほぼ子守唄。あんなに繰り返してて、それでも楽しいと思えたのは、やっぱり子どもだったからだろうな～。いや、ほんとうに単調な繰り返しが毎日なんだけど、すでに知っている話をリアルに頭で描きながら、自分も参加してる気分で、このタイミングで“Help me out!”“Can you pass me the salt?”って言うとか。「おおっ、そんなん知ってるん」って親に褒められるし。

ゆりが自主的にテープを聴くようになってからも、母親はゆりの英語学習に介入していた。ゆりはチャビーのストーリーを気に入り、毎晩テープを聴くという習慣と学習が一致したが、実際ゆりが全く自主的に取り組んでいたわけではない。例えば、ストーリーの中でチャビーが短い歌を歌う場面があり、ゆりはその部分を母親の前で暗唱してみせている。母親はゆりが英語の歌詞を暗記していることだけでなく、英語の発音が上手いと褒めた。また、ゆりはチャビーの発話である“Can you pass me the salt?”を実際の食卓の場面で使ってみたり、salt を「マヨネーズ」(英語風にアレンジした発音で) に置き換えて面白おかしく試している。

英語でマヨネーズだとこんな風な音になるんじゃないかな～と思って。もちろん、習ったこともないし、正解も知らないですよ。自分なりに、英語ってこういう感じの音、というのは頭の中であったんでしょうね。実際、その時どう

言っていたかはっきり分からないけど、例えば、マィヨヌウェ～ズ。こんな感じで。

両親は英語が流暢ではなかったが、ゆりが英語で何か言うと、簡単な英語でそれに答えた。ゆりは自分の英語発話に対して応答があることが嬉しかったし、自分にとって英語＝暗号であったが、ちゃんと日本語のように意味が存在し、通じることに感動した。さらに、ゆりにとって日本語とは違う英語の音声的な側面はとても魅力的だった。

テープで覚えたことって本当に使えるんだなと思った。それが英語っていう外国語という意識は…全く持ってなかったんですけど。なんか不思議な暗号みたいに思ってたんだと思います。例えば、友達と魔法使いごっこをしたときに、友達がアブダカダブラ～っていうのを聞いて、日本語っぽくない響きに何かワクワクして魅かれたんです。でもアブダカダブラと違うのは、子どもが遊びで使うおまじないの言葉じゃなくて、大人も答えてくれるものだったからなんか嬉しかったんだと思う。

このようにゆりは英語を外国語として意識して取り組むことはなかったが、意味もよく分からない英単語を繰り返したことで知らず知らずのうちに音から定着することができた。また、英語のリスニングも発音も得意なのは、この時に耳を育てたおかげであると、とこの頃の経験を評価している。ゆりはチャビーのシリーズが終了する 20 ヶ月、約 2 年間にわたりテープを聞き続けた。

＜幼少期～ようこ先生の英会話教室～＞

2 年後 7 歳になったゆりは、Y の母親の紹介で、Y と他 2 人の友達と一緒に近所の 40 代の女性（ようこ先生）の英会話教室に通うようになった。少人数でアットホームな雰囲気の英会話教室は、ゆりにとって遊びの延長で、楽しい思い出として語られている。ようこ先生は、夫の海外赴任先のイギリスに長年住んでいた経験があり、ゆりはようこ先生からイギリスの生活でのエピソード、クリスマスやお正月の過ごし方を聞いたり、子どもたちの遊びやお菓子、玩具などが紹介されるのを毎回喜んだ。ゆりはようこ先生の教室で最

も好きだった遊びは、部屋の中で宝探しをするゲームだと語っている。

先生が英語でヒントを与えて、それを聞いて宝物を探すゲーム。実際に英語を使って自分がそれに反応できるというのが、かっこよく思えたし、私は友達よりだいたい先に見つけれてた。多分聞き取るのが他の子よりできたから。（友達は私に）私に、今なんて？って（先生が言ったことを）聞いてきてた。

ようこ先生は、授業の中で簡単な指示は英語で出していた。当時のゆりは、自分が指示を理解しているつもりだったが、先生の言うことに耳を傾けるとき、実際どの程度「英語」を理解していたのか覚えていない。なぜなら、先生が英語で指示を出すときは視覚的にも分かりやすい声のトーンやジェスチャーが伴っていたため、非言語的な要素がようこ先生の英語に対するゆりの理解を支えていた。しかし、ゆりは宝探しゲームについて他の 2 人より得意だったと語るように、非言語的な側面も利用しながら、ようこ先生の英語の指示に友達よりも早く反応していた。

ゆりがチャビーのストーリーを聞き続けて養われたリスニング能力は、この英会話教室で際立っていた。ようこ先生はゆりが英会話に通い始めて間もなく、ゆりの母親に、ゆりはリスニング能力が他の 2 人と比べるとずっと高く、聞こえた音を聞いた通りに再現することができると伝えていた。さらに、ゆりはようこ先生の口の動きを誰よりも注意深く観察して、英語の発音に興味を持っているようだ、ということも母親に報告している。ゆりは、このことを中学生になった頃に、母親に告げられて知った。ようこ先生がゆりの英語の発音に対する強い興味を感じ取っていた通り、ゆりはようこ授業で発音記号を習ったときのことを次のように述べている。

英語の発音記号は…友達は言われたからやってるという感じだったけど、でも、私は 1 枚ずつ発音記号が書かれたカードで発音記号を順番に声に出すのが好きだった。とりあえず後ろに続いて繰り返すんじゃなくて、先生と同じ音を出すんだって思ってました。でもとにかくその頃から、repeat after me って先生に言われて、自分が続けて言ったら、ちゃんと発音できてる気がしてた。とにかく、友達の発音とは自分は違うなあと思ってた。

＜幼少期～ビッキーとの交流～＞

ゆりと友達が英語を習い始めて 1 年くらい経った頃、ようこ先生は、教室以外でもゆりたちに英語に接する機会を与えた。それはゆりと同世代のイギリス人の子どもとの文通だった。ゆりと友達の 3 人はそれぞれ一人ずつの文通相手を持つようになった。ゆりの相手は、ゆりと同じ年の女の子でビッキーという名前だった。ゆりはビッキーに 1 ヶ月に 1 回の割合で手紙を送り、ビッキーはそれよりも多く、1 ヶ月に 2 回の割合で書いてきた。ビッキーは毎回 2～3 枚の便箋にびっしり文字と絵で埋めつくされた手紙を書くのに対し、ゆりはたくさん英語で書くことができなかった。しかし、ゆりは、ビッキーが色んなペンでカラフルに色づけした封筒が届くのを心待ちにしていた。あるとき届いた封筒は、一部厚く盛り上がっていて、急いで開けてみると、色も形も見たこともないようなキャンディーが手紙と一緒に入っていた。口に入れてみると、これまで食べたことのない外国の味がした。また、ビッキーは小さな手のひらサイズの手作りのカレンダーや家族写真を同封してくることもあった。ゆりはビッキーとの文通が始まって数か月経つ頃には学校から帰ると、自分から郵便受けをのぞくようになっていた。

ビッキーからの便箋と封筒は外国の匂いがした、というか英語を使って生活する世界があることがリアルに実感できた。手書きの文字も、なんか見たことない丸文字みたいな形だったし。自分が知ってる自分の描いた絵の説明とか、もっとちゃんとできたらなあという気持ちはやっぱり強かった。

ゆりは手紙に書かれている内容を絵を頼りに理解しようとしたが、もちろん分からないことだらけだった。ビッキーの字は読みにくく、それまでにゆりが知っていた英語のアルファベットとは全く違う形だった。ゆりと友達は、イギリスから手紙が届く度にようこ先生の教室に持って行って、どんなことが書かれているのか、ワクワクしながら聞いた。ゆりはビッキーからの便りを受け取ったら、ビッキーに返事を書かなくてはいけなかった。そしてできることなら、自分の写真や絵や折り紙で作った小さなものの他に、ビッキーのように英語で何か書いて送りたかった。ようこ先生には、手紙を代わりに書いてもらうほど時間がなかったため、ゆりは英語で手紙を書く作業を父親に頼んでいた。ゆりの父親は学生の時から英語が得意で、母親のようにゆりの教育を支援することはなかったが、ゆり

が質問をすると学校の勉強をよく教えてくれた。ゆりはビッキーとの文通が当時の自分にとっていかに現実的に困難であり、自分では書きたいことが書けない時に父親がビッキーの文通を支えたことについて次のように語っている。

> **あの頃の私の英語力ではどうしてもビッキーに英語で手紙を書くのは無理だった。ほとんどちゃんと文法も習ってなかったし。それで、父にいつもどうやって書いたらいいか聞いてた。でも、父からしても、結局自分が書いた方が早いというので…、2 年くらい、ビッキーの文通相手は正確に言うと父でした（笑）**

文通を始めて半年が経つ頃には、ようこ先生の教室に一緒に通っていた友達は英語で手紙を書く負担と、ゆりの父親のように手伝ってくれる人の存在がなく、またビッキーのように筆忠実な文通相手にも巡り会わなかったため、徐々に文通をやめていった。ゆりはそれに関して、自分の相手がビッキーだったことはラッキーだったと感じた。

10 歳になる頃には、ビッキーとの文通が自分の力では成立しないために遣り甲斐を感じられなくなり、父親に対してもビッキーに手紙を書くよう頼まなくなっていった。ゆりとビッキーの手紙を通した交流の頻度は急激に減った。結局ゆりが中学生になる前までに途絶えてしまった。ゆりは、ビッキーとの文通がこのまま終わってしまうことを少し残念に思ったが、自分が英語で手紙を書けなくても仕方がないと何とか続けたいというほどの強い気持ちはなかった。

＜中学時代～文通の再開～＞

中学生になり、12 歳のある日、家で掃除をしていると偶然机の引き出しからビッキーの手紙を見つけた。懐かしさと同時に、一方的にビッキーに返事を書かなくなった形で終わってしまったことに対し、ゆりは後味の悪さを感じた。悩んだ後に、ゆりは 2 年以上連絡が途絶えていたビッキーに自分で手紙を書いてみることにした。これは、ゆりにとって一から自分で英語で手紙を書いた初めての経験であった。文法的な間違いや可笑しな表現があることは承知の上で、それでも辞書をひきながら単語を並べて書いた手紙を、ゆりは父親に確認してもらうことなくビッキーに送った。返事を期待する一方、ビッキーと二度と

連絡をとることはできないのではないかと思ったゆりは、1 ヶ月以内に、郵便ポストにビッキーから便りを見つけた時、ゆりは驚き大喜びした。

ビッキーは家庭の事情がいろいろ変わったことも書いてあった。あと、ビッキーはイギリスの中学校で、日本語を勉強してるって書いてた。それで、自分の名前をカタカナで書いて、私の名前は漢字ではどう書くのか、聞いてきてた。（ビッキーが）書いてることが自分ではじめて分かったし、はじめての自分の手紙に対する返事で、やっぱりそれは私にとって大きかった！

ゆりはこの時に、ビッキーと連絡を二度と絶やさないで、自分の間違った英語でもビッキーと文通を今後続けていくようにしたいと思った。同時に、ビッキーが日本語の勉強を始めたことに自分が影響しているかどうかは分からなかったが、違う国に住む同じ年の者同士がお互いの言語を学ぼうとしていることを知るのは嬉しかった。その後のビッキーの手紙の中にはいつも、短い日本語の単語が並べられていたり、学校で日本の節分にちなんで豆まきをした時に豆入れとして使った紙製の袋などが入っていて、ゆりはビッキーが日本語の勉強に向かう姿を想像して自分も励まされる気持ちだった。ゆりはビッキーに、日本語で書かれた簡単な本や漫画の本を送った。ゆりはその時の経験を振り返って次のように述べている。

ビッキーが日本に興味を持ってたからコミュニケーションが難しいというか、言語的に壁のある相手でも話題があったんだと思う。子どもだったし、あんまりよくは覚えてないけど、単純な内容だったはず。しかも、絵で説明したり…。

ビッキーは日本文化に興味を持つ外国人であり、ゆりは英語を勉強している立場であった。そして、ビッキーにとってゆりが日本との唯一の窓口であると同時に、ゆりにとってもビッキーが唯一の英語を使用する世界との窓口だった。扱う話題の単純さに加え、絵や手紙に同封できる小さな物を媒介とするコミュニケーションのはかり方が当時 12 歳二人にとって自然な形で行われていた。そのために、ゆりは言語によるコミュニケーションの制約をあまり感じることなく、ビッキーとの交流を楽しむことができた。

＜中学時代～英語学習に対する意識の変化との葛藤～＞

中学時代のゆりは、学校での英語の授業に対して比較的好意的な態度をとっていた。その理由として、ゆりはリスニングの能力が他の学生と比べて優秀だったことである。ゆりは、リーディングの授業で音読をさせられると、先生からは褒められ、周りの友達にはゆりは帰国子女ではないかと尋ねられた。しかし、中学校の英語の授業実践はゆりは好きではなかった。ゆりはこれまで、チャビーのカセットテープを利用した学習やようこ先生の英会話教室の経験から、「英語＝楽しい＝好き」と認識しており、中学での英語の授業に対して高い期待を持っていたが、期待とは異なる教科書を使った文法と語彙のテスト、試験による評価は楽しいものではなかった。それでも英語が嫌いになることがなかったのは、それまでに英語に触れてきた経験のおかげでゆりは熱心に勉強しなくても成績がよかったからである。英語はゆりにとって楽な科目だった。試験前にそこそこに勉強すると良い成績が取れていた。

しかし、楽だった英語も、中学 2 年生の後半から中学 3 年生になると次第に勉強しなくてはいけなくなった。知らない単語が増え、文法説明で使われる文法用語（例えば、不定詞、分詞の形容詞的用法、間接目的語、従属節など）がゆりには難しく感じた。周りの友達は英語が急に難しくなったと感じなかったが、ゆりには英語が急に難しくなったように思えた。この頃からゆりには得意だと思ってきた英語がわからなくなっていく焦燥感があった。これはゆりの英語学習で、はじめての苦い経験である。

> **形容詞用法説明してる時も、わかるわかると思って英語の地の文しかみてなかったから、先生が文法用語で文の構造とか説明してるのはよく分からなかった。これまで授業をさぼってるわけではなかったし、そんな真剣に授業聞いてなくても、テストの点は取れちゃってたから。なんか難しくなってきたから聞いとこうと思った時に、なんか説明の意味が分からなくて。**

中学 3 年の半ばに差し掛かる頃は英語がつまらないと感じていたとゆりは言及している。それまでは、英語は学年でも上位グループに入っていたが（他の科目は中位）、中学 3 年の夏休みをきっかけに、平均点と同じくらいの点数を取るようになった。もともと教育熱心なゆりの母親は、ゆりの成績を心配して勉強態度を注意するようになり、小言を言う母

親をゆりは煙たく感じるようになった。継続することを決心したビッキーとの文通は、この頃には再び途絶えていた。ゆりは自分にとって将来、英語は必要ではないのではないかと思う一方で、英語ができることに対する憧れはこの時期にも変わらず持っていた。

英語ができたらかっこいいとそのとき「自分」が本当に思ってたかはちょっと分からない。やっぱり、それまで英語が得意で、発音よかったから、「周り」にかっこいいと思われてた。それもあって、自分も英語はかっこいいと思ってたのかもしれない。とにかく、英語ができたらかっこいいな～って、英語に対するモヤモヤとした憧れはずっとあった。

＜高校時代～高校英語とドラマ学習～＞

15 歳のゆりは、両親のすすめや近所の年上の友達の多くが通う進学校の高校に入学した。教科書に書かれている英語の文章は複雑で、長く、予習・復習の負担が増えた。ゆりは高校入学の時点で、英語学習が再び楽しいものになることはないと覚悟していたため、高校の英語が辛く険しいものになったことは、むしろゆりが予想通りだった。高校 1 年時は、学校で購入した単語帳から単語のテストがあり、結果は廊下に貼り出された。

淡々と説明する先生で授業を面白くしようっていう気がなかった。文法の問題集とか文法書使って、文法に捕われて英語って規則ばっかり覚えるだけじゃんって。でも、そういう英語って何のためなんだろうって。疑問より不満に思うようになっていって、英語が自分の中に入ってこなくなってしまった。

ゆりは試験のために勉強をしたが、暗記と小テストの繰り返しに、英文を日本語に訳していくだけの授業に不満をますます募らせていった。また、高校の英語教師の実践的な英語運用能力に対して懐疑的だった。こうした、高校の英語の授業に対する否定的な態度はあるものの、英語の勉強をすっぱりやめてしまうということはなかった。逆に、ゆりは学校の英語に対するアプローチと自分が理想とするアプローチの間に分かち難い相違があることを受け入れることで、学校の英語学習と切り離した自ら英語の学習を進めるようになった。

映画で英語を話してるのを見てて、「話せること」に対する憧れが強くて、書けて読めたらそれでコミュニケーションとれるようになるんかと思ったら、（高校の授業のやり方で）根性入れて勉強する気になれなかったんです。だから、学校の授業で英語ができるようになるのはあきらめようって。そしたら試験の結果とか評価も気にならなくなった。でもそうやって開き直ったら、今までは、英語は習うものって思ってたけど、自分でやろうって思えてきた。

ゆりはもともと海外ドラマやハリウッド映画が好きだった。日本のドラマも観たが、それよりも、欧米の生活様式や服装を見ることができる海外のドラマの方がゆりには興味があった。高校１年の夏休み頃から、ゆりはアメリカのドラマシリーズ「ビバリーヒルズ高校白書」を欠かさず見ていた。同世代のアメリカの高校生の生活、家族間や恋人同士の会話、お洒落でカラフルなファッションに憧れた。ゆりだけでなく、クラスで仲のいい友達の中にも、同じようにこのシリーズを見て、どの登場人物が好きで嫌いだという話題が日常的にされていた。海外での生活に憧れ、ドラマから欧米の生活様式を垣間みることを楽しむという点で、ゆりの行動は友人たちと同じであった。しかし、ゆりはビバリーヒルズ高校白書を使って、ただドラマを観て楽しむことを越えた英語学習の実践をしていた。

学園ものは、その時の自分が投影できたから…。いいなあ、私もあんな彼氏がいたらなあ、とか（笑）で、私が彼女だったら、ああやって聞かれた時になんて答えようとか、勝手に妄想して。で、とりあえず、もしもその日が来た時のために、ドラマの中の会話を自分でもできるようにしたいと思って覚えるんです。もちろん、全部聞き取るとか無理だし、そのためにビデオに録画して何回も繰り返して見て。好きな場面は、一人二役で芝居できるくらい、完全に。もちろん、イントネーションとか感情移入も込めて暗記が基本です。音と、抑揚と、感情と、表情が合わさって、その状況が自分の中でクリアにイメージできるから覚えれる。なんか感情をちゃんと込めることで、台詞がなんていうか…、単語とか表現が自分の中にストン入って定着するっていうか。物まねなんだけど、でも、自分のものになっていくんです。

ゆりは特に気に入った場面があると台詞をそっくり暗記して、学校で同じようにシリー

ズを追って見ていた仲のよい友人らに披露して見せた。ゆりにとって、憧れる世界に自分が参加するシミュレーションをするという行為そのものが楽しかったが、5 分程度の場面を暗記するのに 1 時間もかかることもあった。また、実際に暗記したものを友人の前で再現することは、暗記に費やした努力の成果を披露することができる場であり、ゆりのドラマを使った学習の継続を支えていた。夏に始めたこのドラマ学習を、ゆりは高校 1 年の間続けた。この頃は、自分が憧れるドラマの登場人物のように話せるようになるために暗記をする、友達が喜ぶから再現してみせる、という 2 つの理由でゆりはドラマを使った学習をしていた。これにより大量の英文や英語特有の表現を蓄積したが、ゆりはそれを学習と認識していなかった。ゆりは文法規則を暗記するより台詞をずっと意味があると思った。2 年生のクラス替えで、ゆりは仲のよい友人の多くと別のクラスになった。登下校中に顔を合わせることはあっても、教室が離れていたため、休憩時間にも学校で過ごす時間はほとんどなくなった。同時に、これまでにゆりがドラマを使った学習をしていた理由の 1 つ、友達に披露する機会がなくなったが、ゆりはそれでもドラマの台詞の暗記を継続した。しかし、去年までとは違う変化があった。台詞の暗記を学習として認識するだけでなく、高校の授業での英語学習と自宅でドラマを利用した英語学習が並行して相補的に機能しはじめた。

台詞の中に、学校で習ったばっかりの文法とか覚えたての単語が入ってたり、逆に教科書の中に台詞で覚えたばっかりの単語があって、うわっ、このイディオム、（ドラマで暗記した）そのまんまや！って感激することがちょいちょいあって。でもその、ちょいちょいが段々に。暗記の量が増えれば増えるほど学校に内容と重なるってことも増えていったんです。あと、重なるだけじゃなくて、この単語って別の意味もあるんや～っていう、1 つの単語に対して違う角度から出会ったり。それで、その単語のニュアンスとかコアの意味が深まったっていうことはあったと思う。そしたら、授業を単に聞いてるだけじゃなくて、もっと積極的に授業内のことと授業外のことを結びつけて、頭働かせながら授業受けてるっていう感覚があった。それって、結局、今まで暗記してきた英語表現がどういう風に自分にとって役に立っているのかっていうのが分かる瞬間でもあったし、なんかバラバラなパズルがパチパチ～っとはまっていく感覚で快感なんですよ。やっぱり、「分かる！」とか「知ってる！」っていう小さ

い感動があったから、楽しく思えてきたんだと思う。私の場合、そういう感動の積み重ねは勉強の励みになってたと思うんです。

このように、ゆりは、授業内外で得られる情報を繋って主体的に知識を構築するような発見的な学習を行うことで、英語の文法規則、語幹に関する知識、単語のプロトタイプ的意味など「気づき」から英語に関する知識を深めていった。そして、授業内外で学ばれた様々な情報が体系的につながっていく喜びがゆりの学習の動機となっていた。こうして、ゆりが友人に対して暗記した台詞を披露することがドラマ学習の動機として機能しなくなる頃には、それに変わるものが学習の動機として存在していた。

高校 2 年生から 3 年生にかけて、ゆりは学校での英語の授業の進め方を相変わらず退屈に感じたが、教科書の英文を読んだり、自由に英作文をすることは嫌いではなかった。この時期に通いはじめた個人塾では苦手な数学や生物の他に、英語の授業を取っており、塾の英語では英語長文や教科書の英文を何度も声に出して読む練習をさせられた。今までゆりがドラマ学習でしてきた暗記作業のようにゆりは教科書を何度も読むことで教科書の英文をほとんど暗記した。教科書の英文はつまらなく興味を持つことができなかったが、試験範囲の教科書を全て暗記すれば成績が上がるのではないかと考えた。実際、暗記するようになると、学校の英語の試験の成績は 20 点ほど上がり、クラスで上位 3 位に入るほどになった。成績が上がることを実感するほど、授業のための勉強も一層するようになった。

教科書も暗記したら、試験の点数は伸びるだろうと思ってやってみたら、本当に目に見えて伸びた。高校の教科書って結構文が長いから、全部丸暗記は無理だけど、何回も何回も読んだら、自然に音で文法的に合ってるか間違ってるかも判断できるようになるんです。暗記した英文がどんどんたまっていくと、実力問題でも、語感？語感なんかなあ…自然に適切な語句とか選べるようになるんです。単語もそうやって覚えると、一度出てきたものが文章の中で覚えれるから後で意味を思い出すのもの文脈の中でなんとなく分かる。

ゆりは高校 2 年生の終わりの進路の最終選択で、文系進学コースを選択した。具体的にどの大学に進学を希望するかは明確ではなかったが、大学では英語を勉強したいと思った。ゆりにとって英語はあくまで、コミュニケーションとしての機能を担うものであり、文法

や規則にとらわれた学習には相変わらず抵抗感があった。ドラマでこれまでに蓄積してきた英語の知識を繋いで、いつか使えるものに仕上げたいというのがゆりの願望であった。大学で英文科に進学すれば、英語の授業がたくさんあり、文法ばかりでなく、外国人英語教師とのコミュニケーションの機会もあると考えた。また、留学生と接する機会もあり、話したり聞いたりする英語にも触れることができ、文法積み上げをした英語を実際に使えるための練習をすることができるはずだと思い描いた。ゆりが進路を決める際に英文科を選択する理由は他にもあった。ゆりは英語以外の他の科目があまり得意ではなかった。特に理数系科目は試験勉強を頑張っても、平均点かそれを下回る、時には再試験のメンバーに入ることがあった。これらの科目と比べると、英語はゆりにとって最初から苦労が少なく、高学年になっても得意な科目だった。ゆりにとって得意な英語を伸ばそうと考えるのは自然な選択に思えた。ゆりは、受験勉強さえ切り抜ければ、自分が好きな英語を楽しく勉強できるだろうと信じていた。

英文科に進学を目指す一方で、ゆりは大学受験模試の志望校を 5 校まで埋めるとき、英文科のある大学 5 校を書いてみたが、合格判定は C～D[10]だった。苦手な理数系科目が足を引っ張った判定結果とはいえ、得意な英語も全国の受験生と比較すると、突出した成績とは言えなかった。ゆりはその頃の自分の英語能力を次のように分析している。

> **実力問題（主に長文読解）は学校の定期試験でも得意だったんですよ。多分、英文や英語リスニングの中に、知らない単語とか文法が出てくるのには慣れていたんだと思う。分からなくても、分からないなりに知っている知識でなんとかする方法っていうのがなんとなく分かってたと思うんです。その頃の私って、英語能力がそんなに高くなかったけど、英語を読んだり、聞いたり、書いたりするのが他の人よりとにかく早かった。知ってる知識をうまく組み合わせて何かをする作業っていうのが得意だったし、正解がいくらでもある問題は好きだった。文法能力がある友達よりも、そういう問題は得意だった。ただ、私の弱点は文法。ずっと苦手意識があったし、避けれるものなら避けてきた。模試の結果で、文法問題の成績が悪いのが分かってても、なんか学校で買わされてた**

[10] A~E とは、各判定ごとの偏差値により合格可能性を表示している。Benesse の進研模試によると、A~E の各判定における合格可能生は以下の通りである。A : 合格可能性 80%以上 B : 合格可能性 60%以上 80%未満 C : 合格可能性 40%以上 60%未満 D : 合格可能性 20%以上 40%未満 E : 合格可能性 20%未満

文法の問題集を徹底的にやるってほど努力しなかったんですよね。

ゆりの通う高校では、高校 3 年生になると、学校行事も削って受験勉強に専念された。同級生たちが塾通いで忙しくなり、休み時間も勉強をするようになると、ゆりも受験に必要な科目に加え、嫌いな文法も以前より積極的に取り組むようになった。ゆりは、英語を使いこなせるようになるために、英語科に進学したいと思っていた。英語科に進学すること、それがゆりの英語の学習動機だった。そしてゆりにとって、英語科に進学することは、英語をコミュニケーションのツールとして習得することへとつながっていた。ゆりも他の友達と同様に、放課後は塾に通い、英語の他に、数学、生物、世界史のクラスを取っていた。塾での英語の勉強は、長文読解（速読と精読）、文法演習、単語帳を使って繰り返し覚える勉強法が中心で、ゆりは他の受験生と特に変わらない勉強をしていた。ただ１つ、ゆりが自分の英語学習に効果的だと信じていた方法の１つに、音読がある。単語を書いて覚える学生が多くいたが、ゆりは書いて覚えるのは自分には向いていないと思った。その代わりに、例文の中で情景を思い描きながら、内容に相応しい抑揚や感情を込めて、何度も声に出して読むことで、記憶にとどめることができた。ゆりは、最適な暗記の仕方や学習の進め方は学習者ごとに異なり、ドラマや映画、教科書を音読で暗記してきた学習経験から、自分には音読法が合っていると考えていた。

ゆりは英語以外の受験科目も勉強したが、成績が伸び悩んだ。一方、英語は、塾でも学校でもトップの成績で、ゆりはますます英語が自分の得意科目であるという認識を深めていった。私立大学の英文科の受験であれば、英語科目だけで受験できるため、合格は間違いなかった。しかし、ゆりは家庭の経済的事情から、国立の Q 大学に進学したかった。その場合、英語以外に必須科目があったが、それらが伸び悩んだ。

＜大学時代～ベトナム語専攻＋英語学習～＞

翌年 4 月、18 歳のゆりは希望通り県外の Q 大学に入学し、一人暮らしを始めた。しかし、第一希望の英語科ではなく第三希望のベトナム語を専攻することになった。ベトナムの文化に関する知識は全くなく、自分がこれからベトナムに興味が持てるか不安だった。大学に入ったら英語に専念できると思っていただけに、ゆりは途方に暮れた。また、英語では易しかった発音の習得も、ベトナム語の場合、非常に苦労したことを述べている。

（ベトナム語の音声に関して）聞いたことがなかったせいか、初めて聞いたとき変な音だな～って思いました。自分がこれまでに聞いたことがない種類の音がたくさんあるというのは分かりました。英語で発音は何の苦労もしなかったのに、ベトナム語の発音て本当に難しいんです。友達が英語の発音がなかなかできない気持ちがそのとき初めてわかった気がしました。

ゆりは､ベトナム語専攻の中では､自分の英語能力は他の学生よりは高いと思っていた。しかし、何人かのベトナム語専攻の同級生の英語能力の高さに驚かされた。ゆりのように英語専攻を希望していた者や、英語能力が既に高い帰国子女で英語以外の科目の専攻を希望する者など、英語能力が高い学生がたくさんいた。ゆりは、自分の英語能力に自信が持てず、またベトナム語の勉強にも興味が持てなかった。さらに、ゆりはベトナム語を専攻しながらも、自分とベトナム語に必要性も関係性も見いだせず、ただ単位を取ることを目的に必要最低限の勉強をしながら、英語の勉強をしようと考えた。しかし、授業内の毎回の小テストのための暗記や提出課題をこなそうとすると､予習､復習､テスト勉強に加え、週 2 日はイタリア料理店でバイトをするゆりが、自宅で英語の勉強のために十分な時間を割くことはなかなかできなかった。ゆりは英語の勉強を続けようとしたが、大学の英語サークルに所属するなど、同じように英語を勉強する者が集まる場に参加する気にはなれなかった。ゆりのこの頃の生活は、大学、バイト、自宅で映画を観ることが生活の中心になっていた。大学 1 年生の間、大学の授業には真面目に参加し、人間関係も悪くはなかったが、ゆりにとってあまり居心地のよい環境ではなかった。周りの人と目指すものも違うような気がしたし、大学外で行動をともにするような気の合う友達はいなかった。むしろ、バイト先の友人との方が気楽に楽しく話せた。ベトナム語専攻の学生のように英語以外の外国語を専攻する学生の中には、英語サークルに所属して、キャンパス内の交換留学生と交流をしている者もいた。また、留学生との国際交流のイベントに参加し、ベトナム人の友達を作ろうとする者もいた。しかしゆりは、唯一自分の得意科目であった英語に対する自信を失っただけでなく、帰国子女が多くいる外国語学部で実際に帰国子女ではなく、英語が流暢でないにも拘らず発音は上手いことを恥ずかしく思うようになっていた｡ゆりは、自分の英語を曝してしまう英語学習の場に参加することはなかった。その代わりに、ゆりは高校の頃のように、自分の生活の中に英語学習の時間をつくっていった。

ゆりは、近所のレンタル DVD ショップで DVD を大量に借りて週末は一晩中観ること

があった。ゆりの当時のお気に入りは、『アリー my love』という女性弁護士が主人公のラブ・コメディーだった。このドラマは、NHK の深夜番組でも放映されていたが、ゆりは日本語に吹き替えられているドラマを観ることに抵抗があった。どうしても、実際に聞こえる声が口の動きに合っていないことに違和感があっただけでなく、好きな俳優が話す英語を聞きたかった。高校の頃のドラマ学習と異なる点として、ゆりは恋愛ドラマや学園ドラマ以外にも、アクション系ドラマ（『24』）、サスペンス系ドラマ（『X ファイル』）、仕事系ドラマ（『ER 救命室』）などいろいろなジャンルの映画やドラマを観るようにしていた。ドラマ学習の利点としてゆりが強調するのは、１つのドラマのシリーズを通してみることで、登場人物の人間関係が分かり易く、ストーリーが推測しやすく、聞き取る英語の理解力が高まるという点だった。また、登場人物を演じる俳優の話し方や発音の特徴に慣れ、徐々に聞き取りやすくなっていく実感があったと述べている。

> **私にとって、一番英語が聞き取りやすいのはジュリア・ロバーツ。音がはっきりしてるし、口の動きがはっきりしてるから。悲しい内容の話だけど、『グッドナイト・ムーン』ていう映画は何回も観た。1 回目は映画を楽しむために観て、その後に何回も観たっていうのは、勉強のため。英語字幕にしたり、字幕を消してみたり。字幕なしだったら分からなかった部分を確認するために、また字幕を付けてみて、それからまた字幕をはずして、はっきり日本語の意味が分からないところがあったらまた日本語の字幕で意味を確認して。最終的には、日本語字幕を見ながら英語を聞いた時に頭の中で日本語と英語が照らし合わせられるくらいになってた。この映画に関してはどの台詞も全部聞き取れるっていうくらいでした。やってみて気づいたんだけど、一本でも、この映画なら台詞が全部聞き取れるっていう映画を作ると、そこからリスニング力はグンって伸びた。その実感がちゃんとあった。**

ゆりは、一本の映画を完全に聞き取れるまで、日本語字幕→字幕なし→英語字幕→字幕なしというように、リスニングのために字幕を活用し、自分なりに工夫を凝らすことでリスニング力の訓練をした。内容の大意を捉えることで満足するのではなく、細かく深く聞く力を養うことで、最終的にはその映画に関しては映像を見るだけで台詞を復唱することができるほど、正確に聞き取ることができるようになった。そして『グッドナイト・ムー

ン』を確実に自分のものにすることで、どんな英文についても飛ばし聞きするのではなく、細部まで正確に聞き取る力がついた。そのことにゆりが気づいたのは、『グッドナイト・ムーン』を完璧に聞き取ることができるようになった後に、別の映画を観た時だった。知らない単語はあったが、分からない単語も含めて全ての音を細かく聞き取ることができるようになっていることが実感できた。ゆりはジュリア・ロバーツ出演の映画はレンタル DVD で見つけることができる限り全て借り、何度も繰り返して観た。好きなドラマ・シリーズもシリーズを通して全て観た。そして、しばらくそれを続けると、ゆりはまた自分のリスニング能力の特徴に気づいた。

他の俳優（ジュリア・ロバーツ以外）の話はやっぱりなかなか聞き取れないんですよ。特に男の人の声とか、年配の人の声とかってどうしても聞き取りにくい。ジュリア・ロバーツなら、何を言っても聞き取れるけど、おじさん役者の言ってることは分からないっていうのがわかったんです。イギリス英語も聞きにくかったし。それで、いろんな人の英語を聞かなきゃって思いました。

ゆりは、ジュリア・ロバーツが出演していない作品や、それまでに自分が好んで選ばないジャンルの映画（ヒューマン、コメディー、サスペンス、自伝、歴史、ドキュメンタリーなど）も自分の興味が持てる範囲で広げて観るように心がけた。そうすることで、できるだけ多くの役者（英語話者）の英語に触れようとした。それぞれの役者に特有の発声や発音の特徴、ジャンル特有の語彙、イギリス英語やアメリカ英語などさまざまな英語、老若男女いろいろな人の英語を聞く機会を自ら作るようにした。また、ゆりは映画を観る時間がない日が続くと、ラジオの英会話講座を不定期に取り入れることで、生活の中に英語が全く不在になることのないようにしていた。この頃、ゆりが自律して英語学習を進めることができていたのには、ゆりの言語学習に対する次のような認識があったからである。

語学の勉強ってやっぱり継続でしょ。短期間ではテストのための一夜漬けはできても本当に実になるものは身に付かないと思う。だから、やっぱり時間とそれだけの労力がかかるのは仕方ないと思う。要領もあるかもしれないけど、どんなに要領がよくても根気強くコツコツ毎日続けるみたいなそんなイメージ。ただ私の場合は、毎日コツコツしないとダメだっていう否定的な先入観を

持つんじゃなくて、付かず離れずの距離感でそのかわり長期間継続する、みたいな英語との付き合い方でいました。ラジオがまさにその例で。最近英語聞いてないな、と思ったらその時に取り入れる。必要な時に 1 週間とか 2 週間聴いて、また聴かない時期もある、それでいいんです。毎日それをするが苦痛になってしまったら私の場合、続けられないんです。だから、「好き」とか「楽しい」って思えるように勉強との距離を保つんです。

しかし、学習を続けていく中で目標を見失ったり、全く英語を必要としない日常生活で英語の必要性を感じられず、学習が嫌になったこともあった。その時のことについてゆりはこのように述べている。

本当に嫌になったりして、英語との距離がめっちゃ離れても、また身近に英語があったのはなんでだろう。…なんでかな。やっぱり、自分には英語しかないっていうのもあったかもしれないけど、それよりやっぱりというか、結局、憧れが強かったんだと思う。英語を使いこなして映画の中の俳優みたいに話してる自分に対する憧れ。それが叶わない夢物語じゃあ努力する気にもなれなかっただろうけど、私には英語ができる自分がなんかイメージできて、その自分に憧れが合ったんだと思います。具体的に何をしたいとかは、なかったです。他の人がどれだけそれに対して憧れがあったか分からないけど、人一倍憧れが強かったと思います。

ゆりが英語と付かず離れずの距離を保とうとした意識の根底には、やはり英語が好きであり、英語を使って何をするかという具体的なイメージはなくとも、最終的に英語を自分のものにしたいという目標があったからである。ベトナム語を専攻するようになってもそれが揺らぐことはなかった。自分の英語能力に劣等感を感じても、英語を嫌いになることはなく、できるだけ英語との接点は絶やささないようにした。その頃の自分の生活や性格について、ゆりはこう述べている。

英語は得意なはずなんだけど、自分よりもずっとできる人がいると、なんかドキドキしてしまって全く実力も出せなくなってしまうんです。なんか、中途

半端な英語能力に有能感を持てない劣等感？そんな気持ちがありました。英語科の外ではできる方だけど、でも英語科に入る能力はなかったって。なんか後ろ向きというか…ぱっと明るい気持ちじゃなかったです。その頃、心の許せるような友達とかめっちゃ楽しいと思える授業がなかったのも理由だと思う。

ゆりは、大学の外国語学部で自分を「英語に自信がない自分」と位置づける一方で、バイト先では周囲から「英語ができる人」として認識されていた。ゆりが働くイタリア料理店には外国人客が来ることが多く、ゆりはその都度接客を任されていた。このように、ゆりが自分の英語能力に自信が持てないときにも、ゆりの周りには英語能力を高く評価する人の存在があった。こうした周囲からの高い評価により、さらに英語が上手になりたいというゆりの学習動機を支え、ゆりが自分の英語学習の形態（映画を利用した英語の学習）が継続していた。

ゆりは相変わらず特に親しい友人を持たないまま、大学 2 年になった。2 年生になったゆりは大学の英語サークル（ESS: English Speaking Society）に入った。きっかけは、4 月新入生を対象に各サークルが勧誘活動を行うときに、一人で歩いていたゆりは新入生だと勘違いされて勧誘されたことだった。ゆりはそれまで自分がサークルに所属することを考えてもみなかったが、友達も少なく、満足に楽しいと思えないまま過ぎた 1 年を思うと、生活を変えてみようと考え ESS に入ることにしたのだった。新入生ではないが新参者として参加することになったゆりを、メンバーたちは歓迎した。しかし、メンバーの多くが熱心に英語なわけではなく、友達との交流の場としてサークルを利用している雰囲気に馴染めなかった。サークルの活動日には、5〜7 人ごとに 1 テーブルに分かれ、各テーブルでは部員それぞれが持ってきた新聞や雑誌の記事について、そのトピックの提供者が中心となって、自由に議論するというものだった。活動中、英語表現に詰まると電子辞書を使うのだが、多くのメンバーは結局日本語で話していた。ゆりは、サークルでの活動に物足りなさを感じたが、具体的にどうしたらいいのか分からずにいた。ある時、活動の始めの連絡事項で、リーダーからのメンバーからイングリッシュ・カフェ（以後、E カフェ）で手伝いをするボランティアの募集に関する情報を聞いた。E カフェは、英語科が主催する留学生と日本人学生が交流を通して文化や言語を学ぶという場だった。英語専門科目を教える英語母語話者の先生がその場を監督しているが、それを補助するボランティアが欲しいという依頼が ESS に向けてあったのである。この依頼受けて E カフェに足を運んだ ESS の

メンバーはゆり 1 人だけだった。ゆりにとって、サークルでの活動よりも E カフェへの参加の方が充実しており、この時の経験を楽しそうに話した。そこには、英語母語話者の留学生、英語を母語としない留学生、1 年間の留学を経験したことがある学生、ゆりのように英語圏に留学したことのない学生、文法は得意だが話すことは大の苦手な学生、英語は苦手だが上手く話せるようになりたい学生など様々な学生がいた。E カフェは ESS の学生よりも真剣に英語を勉強しようとする学生が集まっているようだった。また、ゆりのように、よく知らない相手の前では積極的に話をするのが苦手なタイプの学生がいることでゆりは安心することができた。そして自分たちのように、人前で英語を話すことがどちらかというと苦手だが勇気を出してその場にやってきた学生の期待に応えてくれる場だと E カフェを評価している。

> **ESS よりも、目的が共通の人がいっぱいいたと思う。だから、そっちの方が自分の居場所として違和感なく入っていけたんですよね。日本人同士で英語で話すんじゃなくて、留学生と英語で話をしたり。コミュニケーションの場で、練習して貯めてきた知識を試してみたり、実際に使ってみて通じたり反応があるのは嬉しかった。でも、使ってみたら、周りの反応で、私間違ってるわ～って思うこともあった。聞いた知らない表現が出てきたら、できるだけ頭の中にメモって、できるだけ似たような話題とか話の流れがあったら使ってみるようにしてた。**

E カフェの活動は隔週木曜の 17 時からの約 2 時間で、内容は ESS と似ていた。先生が時事ニュースなど、最近あったことなど、面白い話をした後に、今日のトピックを提示し、与えられるトピック（例えば、留学のよい点、最近授業で面白いと思ったこと、思い出に残るクリスマス、死刑制度に賛成か反対か、航空会社のサービスはどう向上できるか、映画『○○』の結末を自分だったらどう書き換えるかなど）について 4～5 人のグループで話し合うというものだった。最初の 1 時間は英語のみ使用し、残りの 1 時間は日本語のみを使用するというのがルールだった。ボランティアとして参加するゆりの役割は、他の学生のようにグループに入って活動に参加し、日本人学生と留学生のコミュニケーションを円滑にするというものだった。特に、英語以外の言語の使用が禁止されると、言葉につまったり、うまく発音することができない日本人学生の手助けをした。ゆりは E カフェでの様々

なメンバーと徐々に打ち解け、活動後に留学生と日本人学生の何人かでご飯を食べに行ったり週末にグループで遊びに行くようになった。なかでも、ポルトガル語を専攻でアメリカに一年間留学経験のある、かなことは映画という共通の趣味、恋愛や将来の夢について話題で盛り上がり、学外でも度々会うようになった。ゆりは言語の学習と人間関係についてこのように述べた。

とにかく外国人と友達になりたいっていう人、いるじゃないですか。外国人だったら誰でもいい、みたいな。私はそれは嫌で。日本人同士でも、性格が合うとか話してて楽しいとか、笑いのツボが合うとか、価値観が合うとか、そういう人同士が自然に仲良くなっていくじゃないですか。なんで外国人だったら、誰でもいいから友達になりたいって思うのか…。相手が外国人でも、日本人の友達をつくる時と同じで、自然に一緒にいて、話しをして楽しいと思える友達が欲しいと思ってるんです。だから、かなこが日本人でも、外国人でも仲良くなってたと思うんですよ。

ゆりは自分も一度は留学してみたいと思っており、かなこにアメリカでの大学生活の様子について尋ねたことがあった。それまで、ゆりは留学に対してよいイメージしか持っていなかった。また、留学をすれば英語は必ず上達すると信じていた。しかし、かなこの話を聞いて、留学には自分が想像するものとは全く別の側面もあることに気づいた。

帰国子女っていったらみんな英語ができるし、留学経験者っていったら英語ができるし、結局現地に行かないと英語ができるようにならないと思ってたんですよ。でも、留学したらしたで、語学力のせいでなかなか現地の友達ができないとか。自己紹介とか、1、2 回会う程度なら話題もあるけど、それ以上は何を話していいか分からないって聞いて。確かにな～、と思った。言葉の壁があったら、なかなか親しくはなれないですよね。なんか、それを聞いて、ふっとビッキー（イギリス人の文通相手）のことを思い出したりして。私が言葉に不自由な状態で留学して、本当にそこでの生活が楽しめるだろうかってちょっと考えた。現地の人たちが日本人に友好的かどうかも分からないし、私と友達になって相手には何かメリットがあるんだろうかって考えると…。それと比べた

ら、日本にいる外国人は日本に対して少なからず友好的な可能性が高いし、日本人と友達になりたいっていう願望が強いし、共通の話題も見つけやすいから、まだ親しくなりやすいと思う。それに私にとっては、日本にいながら英語で話す方が楽。共通の話題…話の中で店の名前とか、テレビの番組とか、お互いに話題が広がる固有名詞が入ってたりして、話にも親近感がもてて、馴染みやすい。私の性格だったら、英語圏でネイティブにガーっと容赦ない英語で言われると圧倒されてかなるヘコむと思う。

ゆりやかなこが週末に一緒に映画やカラオケや飲み会に行こうと誘うと、いつも何人かの留学生が加わり、グループで繰り出すことが月に何度かあった。留学生の友達が欲しいと思っていたゆりにとって、E カフェに参加する留学生と親しい友達になることはそれほど難しくはなかった。しかし、一度自分が日本を出ると、海外にいる英語母語話者と自分が友達になることは難しいだろうということが理解できた。ここは日本であり、日本にいる限りゆりは「英語が得意な日本人」でいられるが、日本を出ると「英語を学習中の日本人」として扱われることに気づいた。親しく付き合う友人ができ、学生生活が徐々に楽しいと感じられるようになると、ベトナム語に対する態度も変化していった。ベトナム語への意識の変化には、ポルトガル語専攻のかなこの影響があった。かなこもゆりのように、高校まで英語が得意だった。彼女は将来、外国語を使って仕事がしたいと思ったが、あえて英語や中国語のように多くの人が学習する言語ではなく、マイナーな言語を習得することで貴重な人材となり外交に携わりたいという夢をもっていた。それまで、英語こそ外国語と考えてきたゆりは、英語が得意でありながらもポルトガル語を専攻するかなこと過ごすうちに、ベトナム語に対する態度を徐々に変化させていった。また、かなこからの影響に加え、「これからは英語＋他の言語が使える人材が求められる」ということもどこからともなく耳にするようになり、ゆりは自分にとってベトナム語が思いがけず重要な言語になる可能性を感じ始めた。

人間関係が充実してきて、いろんなことがうまくいくようになっていったと思う。人間関係とか環境が変わるとベトナムに対する意識も変わってきたし。自分がやってることに意味があると思えるようになって、楽しめるというかやりがいを感じるようになったんだと思う。自分が変わったというより、周りの

環境が良くて、それでいい影響を受けれたんだと思う。

留学に対する知識や心構えができた大学 3 年に、かねてから希望していたゆりの英語圏留学は実現している。ゆりは、S 大学と協定校であるアメリカの M 大学での 1 ヶ月の夏期海外研修に参加した。現地ではホームステイをしながら、M 大学付属の語学学校に通った。ゆりのホストファミリーは、ポルトガル人の父親とフィリピン人の母親、5 歳と 8 歳の子どものいる家庭だった。アメリカに留学すればアメリカ生まれのアメリカ人に囲まれる生活ができると思っていたゆりにとって、ホストファミリーが移民であったことは思いがけない出来事であった。この一ヶ月の海外研修の経験について、いくつか興味深い点ににについて語った。まず、アメリカに住むいろいろな民族背景をもつ人々が話すいろいろな英語にはじめて触れ、英語をとしない多くの人々が英語を生活言語として使用している現実は、ゆりに英語の国際的な地位とそれを操ることの必要性を知らしめた。また、母語のアクセントが強く残った英語がこれほど社会に受け入れられる一方で、社会でどのような位置づけをされているかといった社会言語的な側面についても実感した。ゆりは英語表現につまる場面に直面すると、辞書で調べるより、言い換えられる単語でできるだけ素早く伝えたり、紙に絵を描いたりジェスチャーを活用した。そうすることで、コミュニケーションとは言語を単にうまく操ることだけではなく、言語的・非言語的側面を総動員して相手に伝えるものだということを改めて感じた。また、海外でたくさんのことを学んでこようと意気込んでいたゆりにとって、海外は自分が知識を得ることができる場だと思っていたが、自分と出会う現地の人々にとっても日本に関する知識の学びの場であることに気づいた。特に、ゆりのホストファミリーは日本文化に関心があり、子どもは空手を習い、日本のテレビアニメのテーマソングを一緒に歌いたがり、料理好きな母親はゆりに日本料理を習いたがり、休日の庭作りの父親は日本庭園の話をしたがった。その他にも、お盆の話や、おせち料理の意味、食事中の作法、宗教、祝日や休日など、ゆりはそれまで日本で疑問に思ったことのなかった風習や文化について改めて自分が知識不足であることに気づいた。

私がこの海外研修に期待していたのは、でいるだけたくさんのことを吸収して帰ること。でも私を受け入れてくれるホストファミリーにも期待というのがあって。私はそれを考えたことがそれまでなかったんです。お金をかけて行って、そこでは学校に通ったり、そこで出会う人から限られた時間の中でできる

だけ学んで帰ってこようって思ってた。でも、そうじゃないんだなあということに気づいたんですよ。

私はラッキーだったと思います。ホストファミリーの中にはやっぱり、お金が目的で留学生を受け入れる家もあるみたいだし、一緒に研修に行った学生の何人かは、週末ホストファミリーと過ごすのが嫌だっていう人もいた。でも、私のホストファミリーは短かったけど私が馴染めるような時間の過ごし方をしてくれたと思う。それに、お互い違うところから来た人たちが寄り添うことで教えたり、学んだりすることすごく興味があったんですよ。もしかすると両親がアメリカで移民っていう立場で、しかも別の国出身だったから、異文化から来た相手に対して寛容だったのかもしれない。大学の授業に参加したり、付属の語学学校に行ってたんだけど、私には学校での思い出より、ホストファミリーと過ごした時間で得たものが、今の自分に影響を与えてると思う。今も、毎年クリスマスカードを送ったり連絡を取っていて、学会でアメリカに行った時は会いに行きました。

留学とは現地の文化に触れて学ぶことであるが、学ぶ側は常に学ぶだけなのではなく、教えたり伝えたりする側にもなりうるのだということに気づいたことはゆりが日本人として自分に何ができるか、ということを考えさせるきっかけになった。そして、このアメリカでの短期海外研修の経験から、将来の職業として日本文化を伝える日本語教師を考えるようになった。海外で異文化に触れることで自分が学びながら、自国のことを伝える、これははじめてゆりが具体的に描く将来の自己像だった。

大学 3 年の秋から同級生たちは一斉に企業説明会に参加し、一般企業の就職活動を始めた。ゆりは理想の自己像を描くことはできたが、そうした理想の自分が活躍できる就職先が思い当たらず、海外に再び出ることや進学して日本文化を専攻することも選択肢として考えはじめた。しかし、海外に出るための足がかりがなく、どこへ行き、行く先で何をするのか見通しすら立てることができないまま時間が過ぎ、日本語教育を専門的に学ぶため大学院に進学を希望した。ゆりはこの決断を機に、日本語教師を職業として将来海外で仕事をしていくという将来の進路を設計しはじめた。ゆりは進学のために必要な勉強を 4 年生になると本格的に始めた。まず必要だったのは、専門知識に関する問題、外国語能力の試験（英語）、研究内容概要書だった。専門知識の勉強は日本語教育能力検定試験の対策

問題集や、第二言語習得理論をまとめた本を利用して勉強した。和訳や英訳が問題となる外国語能力の試験のための勉強として、ゆりはできるだけ多くのきれいな英文に触れることで表現やスタイルを真似しようと考えた。そのために何を読めばよいか、E カフェの先生に何を読めばいいかアドバイスを求め、先生は雑誌（The Economist）や新聞（The Japan Times Weekly）、Penguin Readers を提案した。ゆりはその時の英語学習について次のように述べている。

> **私は語学の学習って真似だと思うんです。英語の音は私は昔から真似をしてきたおかげで、他の人より発音が上手くできるんだと思ってるんです。身近にヘルプしてくれる人がいなければ、英語母語話者の世界で使われてる何か、何でもいいから、何かを使って、自分も同じように読んだり書いたりできるように、表現とか単語の使い方を盗んできたらいいんだと思ったんです。正式にも使える正しい表現が必要だったから、会話表現を真似るんじゃなくて、できるだけきれいな英語に触れようと思ったんです。でも、自分じゃあ、どの雑誌がいいとか、出版社ごとの英文スタイルの特徴なんか分からないじゃないですか。だから、それは聞きました。E カフェの外国人の先生に。どんな雑誌がおすすめですかって。**

この頃のゆりは、バイト、大学の授業、E カフェ、友達との付き合い、英語の勉強をこなしていた。必ず毎日何をどれだけするという決まりを課す勉強ではなく、以前ラジオ英会話を不定期に取り入れていたように、電車移動の時は必ず単語帳を持ち歩くようにし、暇があればこまめに単語帳を開き、まとまった暇な時間が取れる時は The Economist のうち何か 1 つ記事を決めて、大意を捉えるのではなく、正確に訳しながら読むことを心がけていた。そして精読での文章構造の解釈を自動化させ、そこで使われている英語表現をできるだけ再現できるように、一度精読した文章は繰り返し速読した。

＜大学院修士課程で日本語・日本文化を専攻＞

22 歳で大学を卒業すると、S 大学大学院に進学して日本語・日本文化を専攻した。大学に入学した時とは異なり、ゆりはこの度、自分の希望した分野を専攻することができたこ

とが嬉しかった。また、目標がクリアになり、その目標に向けて環境を整える計画を自らたて、それを実行していくことにゆりは興奮していた。修士課程の 1 年目の秋には日本語教育能力検定にも合格した。ゆりはこのことを大学時代のホストファミリーにも報告している。

自分がやりたいことがはっきりと分かってきたんです。でも、その中に英語はあまり関わっていないんですよね。英語に関しては、どういう風に自分にとって英語が重要になるかはまだ分かってなかった。うん…。ただ、自分の将来のキャリア設計という面では、目標意識がはっきりしてきてて。自分と文化の違う人とのコミュニケーションの場というのが好きで、異文化から私も学びたいし、私も日本のことを伝えたいと思った。

＜ベトナムで日本語教師の経験＞

ゆりは大学院の修士課程修了の頃に、インターネットで見つけたベトナム、メコンデルタ省の日本語学校の日本語教師の募集に応募することにした。それまで、実際に教育経験がなかったため、ゆりは自分が採用されるとは思わなかった。駄目かもしれないという気持ちで応募したこともあり、周りの友達や家族はまさか本当にゆりがそのままベトナムに行くことになるとは思ってもいなかった。採用通知が届き、ベトナムに行くことを決めたときには家族は心配し反対した。しかし、ゆりの心は期待で弾んでいた。一年間の契約で日本語教師として勤務するという条件で 9 月の新学期に向けて 8 月に渡航した。大学 1 年に時にベトナム語専攻学生のうち希望者がベトナムに 1 ヶ月滞在するプログラムがあったが、ゆりはこの時にも行っておらず、ベトナムに行くのははじめてだった。修士課程の 2 年間でベトナム語の勉強から離れていたため、日常生活に必要な能力にも自信がなかった。

ホーチミンやハノイのような主要大都市とは異なり、ゆりが滞在することになった街のベトナム人のほとんどは英語でコミュニケーションをとることができなかった。日常生活での会話はゆりは学部の時に勉強したベトナム語を操って意思疎通をはかる他なかった。ゆりの 1 年間のベトナム滞在では、ベトナム語と英語の学習が同時に起こっている。この状況の中でゆりはベトナム語と英語の自分の能力を比較し、このように述べた。

現地のベトナム人になかなか私の発音は理解してもらえなくて。地域の方言もあるし、聞き取るのも難しかった。買い物で何回も恥ずかしい思いもしました。英語の場合、ドラマとか映画から、ある程度状況を想定してどんなことを話せばいいのか分かったけど、ベトナム語に関して、こういう知識は持ってなかったんですよ。学部のベトナム語で、自分が言いたいことを伝えることにそんなに問題はなかったけど、英語と比べると、やっぱりね。引き出しの数が違うと思った。英語だったら、楽に言えるのにって感じました。

こうしてベトナム語でコミュニケーションに不自由をした経験を重ねるうちに、ゆりは自分の英語習得レベルがベトナム語と比較していかに高いかに気づいた。これまで自分の英語にそれほど強い自信をもったことはなく、また、日本にいるときに、日本語の代わりに英語がつい出てしまうということは一度も起こったことがなかったが、ベトナム語でものを言う時に、咄嗟に口から英語が出ることや、ベトナム語の中に英語の単語が混在することがあった。ゆりは、英語の方がベトナム語よりずっと楽に使いこなせると気づくと、英語が話せる日本語学校のスタックとは英語で話したいと感じるようになった。一方で、ベトナム語学習者としてのゆりは、ベトナム語習得のための葛藤と戦っていたことが窺われる。

ある程度ベトナム語では言いたいことは言えてましたけど、ベトナム語大丈夫ですなんてまだまだ言えそうもなかったです。毎日、英語を使いたい誘惑との戦いです。やっぱり、2 年ブランクがあったのは大きい。ベトナム語はベトナムにいるうちにしっかりできる限り上達したい。頑張ろうって思いました。

さらに、ゆりの日本語教師としての経験から、ゆりは自分の生徒の日本語学習と自分の英語学習を照らし合わせ､外国語学習における文法の重要性に対する気づきを示している。

自分が（日本語を）教える立場になったときになって、まず読んで理解できないと、それを再現して自分で使うことができないって、生徒（自分の日本語の生徒）を見て気づいた。それで、やっぱり基盤（文法）がないとそのことばは絶対話せるようにならないなと思って。分かってたことなんだけど、突きつ

けられた感じです。それで受験勉強のときよりも根性入れて文法を何とかしようっていう気になった。映画の学習は絶対に役に立ってたんだけど、でも映画で文法の勉強するのは限界があって。文法的間違いも自然に使われてるし。映画で文法強化はできても、それ以上の精度を高めるには厳しい。だから、本当に文法に焦点をあてて、何かいい方法が必要だと思いました。

ゆりは、自分の好きな俳優が書いた自伝やその人に関する英字新聞やインターネットの記事や雑誌を読んで、書かれていることの内容だけでなく文の構造も分かるまで読み込むという学習をはじめた。これによって、英語に触れる時間が大幅に増加した。また「英語に触れる」ということの質に変化があった。ゆりが英語を単に使用することで英語に触れるのではなく、意識的に学習することで英語に触れるようにした。意識的に学習に取り組まなくては、現地でのくらしの中で、自然に英語に触れられる場面は全くなかった。またゆりにとって意識的に英語を勉強するということは、嫌いな文法から逃げずに取り組むということを意味していた。ゆりのベトナムでの生活では、雑誌やテレビを媒介に英語に触れることはできたが、それは日本にいるときと全く同じで、一歩通りに出ると、ベトナム語の世界だった。メコンデルタでは日本語学校のスタックで英語が話せる人はいたが、ベトナム在住の英語母語話者や外国人観光客と出会うことはほとんどなかった。文法書を使用して学習を進めていく学習ではなく、身の回りにある英文記事を使ったり、インターネットではできるだけ英語の記事を読むようにし、できるだけ毎日英語に触れる時間をとるようにした。文法を意識して読下し、表現を盗み、違う場面で実際に自分が使えるよう、表現をまとめたノートを作った。ゆりは、ベトナムいるこの一年で、ベトナム語能力だけでなく英語能力を高めることができた。ベトナム滞在中に、これほど高い英語学習動機が維持できた理由について、ゆりはこのよう述べる。

多分、海外にいて、言語を習得することの必要性を毎日のように実感してたから、というのがあると思う。ベトナム語オンリーの環境にいて、もちろん、ジェスチャーを使ったコミュニケーションもあるけど、自分の考えとか希望を伝えたり説明するためにはやっぱり言語能力が求められる。日本語学校のベトナム人スタッフとか事務の人は本当に親切で、あったかくて、自宅の夕食に招待してくれたり、仕事の後にもよく一緒に買い物に行ったり映画に行くとか外

出することがあったんです。本当にそのお陰で、ベトナム語は机に向かった勉強はしてないけど、（ベトナム人同士の会話に）普通についていけるくらいに伸びてたんです。常に外国語と隣り合わせっていうか、外国語の中で生活をしてたおかげで、ベトナム語とか英語とか、言語に関わらず、「ことばを操る」こと、その素晴らしさを日々実感してたと思う。だからこそ、言語能力を高めたいとか、確実に自分のものにしたいと思ったんです。

＜帰国後に日本語学校で日本語講師の経験＞

一年の契約が終わり、日本に戻った 26 歳のゆりは知り合いの紹介で日本語学校で一年間、日本語講師として働くことになった。ゆりは、この一年の間、学生たちとの個人な付き合いを通して日本の文化について週末など一日一緒に行動をすることを企画するなどして（スキー旅行、温泉など）、学生と教師という関係を越えて楽しく過ごした。ゆりはこういった機会を積極的に企画した理由についてこのように述べている。

私がベトナムにいたとき、そうだったんですよ。なんか、一緒に行動したり、活動したりする、そうしないと、現地の人の振る舞い方とか、考え方とか、ベトナム人がどういう人たちなのかっていうのは分からないんですよ。ことばも同じで、自分で勉強するのでは限りがあって、例えば、日常的な…例えば、招待された時に断るときとか、次に会った時にどう振る舞うかとか、相手との距離感とか、そういうものは、一緒に経験をして発見的に身に付いていくもんだと思うんです。だから、教室場面だけじゃなくて、日常のいろんな場面の日本語、例えば、泊まりがけでスキー旅行に行ったら、朝起きて顔を洗って夜歯を磨いて寝るときまで、その日一日の出来事が全て日本語で進行していくじゃないですか。そうやってみることで、日常生活の細かいところまで日本語で何て言うかを疑問に思ったり、あと、日常生活で自分が言えることと言えないことのギャップに気づいたり。それで、それをその場で解決させることで、そのギャップを埋めていくことができるんじゃないかな～って。例えば、私の歯磨き粉を貸したときに、残りがあんまりなかったから、「もっとグッと押して」って言ったときに、その学生は最初、グッと＝good だと思ったんです。日本人だ

ったら、何気なく使うじゃないですか。そういう自然な表現を私はベトナムにいた時に、できるだけいろんな場面とか機会を利用して誰かと一緒に過ごす中で身につけていったんです。だから、そういう学習の大切さはよく分かる。

＜大学院博士課程で日本語教育を専攻＞

ゆりは、翌年には大学院博士課程に進学し日本語教育を専攻した。ここで知り合うことになった何人かの友達とはゆりはとても楽しく過ごし､ゆりのこれまでの交友関係の中で、最も親密で現在も繋がりが強い。研究内容について相談したり、土日にもキャンパスで作業をした後飲みに出かけたりした。研究関連のつながりだけでなく、話していて楽しく、笑いのツボや価値観が似ていて、家庭環境も近く、お互いの地元にも遊びに行くなど多くの時間を過ごしている。親しく付き合いのある友達はゆりの性格をよく知っている。それ以外の人にとってゆりは意見をはっきり述べ、怖いもの知らずで、どんな場でも堂々としていると認識されている。ゆりは自分の性格について次のように述べている。

自分自身、そんなに社交性があって、自分に自信があって堂々としてるわけじゃないと思う。昔に比べて場慣れしたのはあるかもしれないけど、素の自分は無口でもないけど、周りの状況で話した方がいいと感じない限り、自分から率先して話す方じゃないんですよ。だから､パーティーとか､人が多い所とか、特に知らない人の方が多いとなんか、自分が生き生きしてない気がする。すごい仲のいい友達に対しては、バカなこと言っても、平気ですけど、全体の前で同じようにできるタイプではないんですよ。親しい友達は私の性格知ってるけど、それ以外には社交的だと思われてる。でも、結局、周りにそう思われてるからそういう風に振る舞うようになってたのかなあと思う。ドキドキしたり、キリキリのところで何とか持ちこたえてる感じなんだけど、周りから評価を受けて、期待されてる自分になろうとしたところがあったように思う。お陰で、人前に立ったり挑戦する機会が与えられて、よかったんだと思う。

博士課程 2 年目以降からは国内外での学会発表に積極的に参加し、一度、国際学会で発表するため、他のゼミの友達や指導教官と一週間カナダに滞在した。英語での学会発表は

はじめてだった。共同発表をする者もいたが、ゆりは自分の研究テーマで個人発表をした。発表準備のために、自分が話す内容は準備できるが、当日の英語での質疑応答できちんと答えられるか不安だった。ゆりはできる限り予測できる質問に対して答える練習をした。当日、発表時間の 30 分はあっという間にすぎ、その時に自分がどんな英語を話していたか思い出すことができないが、質疑応答の時に、ゆりは質問の意図を問い返して確認してから答える余裕があったと述べた。また、ゆりの発表を聞いた 1 人のカナダ人の研究者が、発表の後にゆりの英語運用能力を褒めたことで、ゆりは自信をつける経験となった。

ゆりは、この時のカナダ滞在の後、一緒に行動していたゼミの友達や指導教官と別れ、7 年前に短期留学でお世話になったホストファミリーに会うためにアメリカに渡り、1 週間過ごしている。

＜学内の日本語講座で日本語講師の経験＞

博士課程 3 年目から、大学内の留学生や研究生などを対象とする日本語講座を担当する機会をもらった。ゆりはここで日本語を教えることで、これまでにない英語環境に触れることになった。ゆりの担当は初級と中級で各クラス 20 名程度が定員だった。学部留学をしている 20 代前半の者や、外国人教員、研究員など様々な年齢と国籍の生徒がクラスにいた。そしてゆりの初級クラスの中に、ゆりにとって重要な存在となるアメリカ人のエイミーとドイツ人のコニー（ドイツ語母語、英語超級）がいた。エイミーは、国際協力研究科の研究生で、コニーは理学研究科の博士課程の学生だった。他の学生より年齢が近かったことに加え、講座の中で行った学生発表で、二人は映画や日本文化体験（京都での舞妓体験、着物の着方や歴史についてなど）など、ゆりの興味があるテーマについて発表を行った。当時インターネットオークションで着物を安価で購入し、着物教室に通っていたゆりが、着付けに関心をもっていたエイミーに自分が通う着物教室を紹介したことから日本語講座以外でも会うようになった。もともと、エイミーと仲がよかったコニーもゆりと親しく話すようになり、三人は、教師と学生という関係ではなく、友達として付き合うようになっていった。

私にとって、本当に一番英語に触れた時間でした。楽しかったし、楽しかったからこそ、またしよう、また行こうって、一緒に過ごす時間が増えて、その

お陰で、また英語に触れられる、そんな環境でした。私にとって、この二人と仲良くなったのはすごい自然な流れだったんです。

ゆりは三人で過ごした経験についてインタビューでの中で最も楽しそうに話した。二人の日本語が十分でなかったため、三人で個人的に会うときには英語で会話が進められた。特にコニーは研究が忙しく、日本語の勉強はゆりが出す課題をする程度だった。しかし、三人でレストランに行くと、三人分をまとめて注文するのはコニーの担当だった。三人が親しくなってから数ヶ月する頃には、ゆりは、二人が講座で教えたばかりの表現が上手く使えないと、彼らの間違いを笑いながら訂正していた。ゆりはお互いの言語の間違いを「笑う」ときには「笑いもの」にさえしていた。しかし、二人は思い当たる表現や動詞を活用させようとすることで応戦し、それを次回同じ状況では自らネタにして一緒に笑えるほどの関係だった。二人にとってゆりは、教える側であると同時に友達として同等の立場であった。そして逆に、ゆりが学ぶ側に回ることもあった。ゆりの英語能力は三人でコミュニケーションするのに問題なかった。しかし、ゆりが二人の日本語を「笑いもの」にすること、彼らがゆりの英語の間違いを突いて反撃することもあった。こうした冗談を交えたやり取りが、ゆりの英語上達を導くきっかけとなった。ゆりは、英語能力をまるごとさらけ出すことができるようになった自分の変化について次のように述べている。

中途半端に英語が得意だったし、周りからもできると思われてたから、苦手な文法は使わないとか、言える表現で間違いがないようにさらっと言ってしまう、みたいな癖がついてたんですよ。だから、本当は伸びるために必要な自分のできない部分とか、苦手な部分をさらけ出すんじゃなくて、見せないようにしてきてたんです。でも、この頃には、今まで見せないようにガードしてたものが剥がれていって、間違いとか、格好悪いところ、そんな単語も知らないの？と思われるようなこともさらけ出せるようになったんです。はっきりいつからかは分からないけど、転機みたいなのはあったと思う。エイミーとコニーに対しても、自分の英語能力の足りない部分を見せるのには恥ずかしいみたいなところが最初のうちはあったはずなんですよ。でも、ある時から…、自分で意識してたとかじゃなくて、なんか自然にそうなったんです。二人との関係というか絆が深まっていった頃には、間違いをさらけ出すこともできるくらい平気に

なってたんです。自分も向こうの間違いを笑うし、お互い様っていう感じやったから。笑われても平気なくらいの関係だったんです。もう、お互いに何人とかいう意識も消えてました。他のアメリカ人とかドイツ人は私にとって、外国人だったけど、この二人は外国人じゃなくて、友達なんです。

あるとき、ゆりはエイミーから相談を受けた。エイミーの研究科の日本人の学生は親切で話しやすいが、どうしても親しい友達になりにくく、エイミーの友達の多くは留学生だった。エイミーは日本に留学しているのだから、日本人の友達がほしいと思っているがなかなか親友といえるような仲のよい友達ができずに悩んでいた。それまで、ゆりは留学生と友達になりたい日本人学生は多いと考えていた。エイミーが日本人の友達ができにくいというのは不思議に思えた。しかし、同時に、留学生からすると日本人学生は親切で話しかけやすくても距離感があるということにも納得できる気がした。ゆりはこのとき、以前英語圏に留学をした日本人学生が現地で友達ができにくいという、かなこの話を思い出した。

エイミーとコニーは夏休みやお正月にゆりの実家に泊まりにきた。ゆりと両親はお盆にはお墓参りにも二人を連れて行き、年末には一緒に家中を大掃除し、お正月には年越しそばとおせち料理を食べ、着初詣にも行った。泊まりに来ている間、ゆりの家族が就寝後も、三人はリビングでお酒を飲みながら深夜遅くまで話した。

コニーはゆりと出会って 2 年で K 大学での勉強を終え帰国しているが、エイミーは現在も K 大学の大学院生として日本にいる。ゆりは、エイミーとコニーと交友関係で彼らの日本語より、自分の英語が伸びたと述べている。現在も三人は facebook でつながっている。

また、facebook についてゆりは 10 代の頃文通をしていたビッキーのことを思い出して語り始めた。ビッキーと幼少期に一度連絡が途絶え、その後中学の時に復活したが、これもまた続けることができなかった。ゆりが大学院修士課程に在籍している頃、ゆりは突然、ビッキーから facebook を通して連絡を受けたのだった。ビッキーからの友達リクエストのメッセージを見たとき、ゆりは興奮した。

私の名前を覚えてて、検索して、見つけて、リクエストを送ってくれる、なんか、これがすごい確率に思えて、奇跡に思えたんです。昔は文通だったのに、今はこんなになって連絡が取れるんだ～と思うとほんと、英語に触れる形も変

わっていってるんですよね。

来年、ゆりは博士課程を取得退学する予定でいる。去年の秋に TOEIC で自己最高点 960 点、英検 1 級を取得している。ゆりの英語学習は、映画によって常に維持されているものの、その他、様々な学習場面や人との出会いによって、動機づけが維持されてきた。現在は、ゆりの英語学習を支える人間関係としてエイミーとコニーとのつながりが最も強く、ビッキーや短期留学の時のホストファミリーとの連絡によって途切れることなく、定期的かつ頻繁に英語を使用している。そして、インタビューの最後にゆりは自分の英語学習を振り返ってこのように述べている。

振り返ってみて思ったんですけど、映画はずっとあったんだけど、映画の他にほとんどいつも、違う場面で誰かとの出会いがあったり、それがなくなっても、また別の機会があったりして、いつもなんか、誰か、英語に触れる場とか、きっかけをくれる人がいたような気がする。どんな人と出会うか、人との出会いに関しては私はラッキーだったんだと思う。英語に触れる機会が多かったとしても、それは自分の力で作ってたんじゃない気がする…。意識的にどういう環境に身をおくかは選んでたのかもしれない。なんとなく与えられてたのか、与えられそうなところに自らいた？そんな感じもします。

このことからゆりは自分で意識的に効果的に学習ができそうな場や学習によい影響を与える場に身を置こうとしてきたことが分かる。そして、そうした場で自分の学習を支えた人の影響力にも言及し、必要な際の支援、英語学習への価値づけ、学習動機の維持は周囲との相互作用の中で生まれたものであり、自分が辿ってきた学習の道のりは周囲の環境抜きには存在しなかっただろうと考えていることが窺われる。

5.3　学習経験トラジェクトリ分析

図 9 はゆりの英語学習経験において英語学習機会となったもの、場面、人物を時系列にまとめたものである。緑色は他の学習者に共通するもの、水色はゆりの学習に特有なもの

である。例えば、5 歳頃に始めたチャビーの英語音声教材や、ようこ先生の英会話教室、海外ドラマを利用した英語学習､短期留学などである｡イギリス人のビッキーとの文通は、幼少期に始まり、途中途絶えているが、再度インターネットを通じて連絡を取るようになり現在にいたっている。映画鑑賞が趣味であるゆりにとって、学習機会として、映画やドラマを使った学習はゆりの英語学習の中心的活動となっている。しかし、短期留学や留学経験者のかなことの英語学習を通じた交流などは、学習機会として期間的に短いが、ゆりの英語学習に対する信念や態度に影響を与えたという点で、ゆりのトラジェクトリを構成する非常に重要な出来事である。また、5 歳から英語に触れ始め、現在に至るまで、様々な学習の機会・形態により、ゆりは途切れることなく英語学習の機会を保っている。そして、学習機会が最も多い時期は大学生の頃である。それまでもゆりの英語学習の中心となってきた、映画やドラマを使った学習に加え、自主的に英語に触れる機会を増やすために生活に取り入れたラジオ英会話や大学 2 年生から参加するようになった ESS、E カフェ、そこで出会う友達との交流、念願だった短期留学などが観察された。さらに、その後、語学（日本語）教師という立場と語学（英語）学習者としての立場を経験することで､文法学習に積極的に取り組むために、英字新聞の活用や、留学生のための日本語講座の履修生との交流の中で、単に英語で会話を楽しむだけでなく文法を意識的に向上させようという態度が観察された。つまり、英語学習機会を利用して英語能力をさらに高めるためには、会話の中で使用される文法に注意を払う必要があることに気づき、学習の質が変化したと言える。

また、留学経験者のかなことの対話を通して、ゆりが FL 環境の短所だけでなく、長所を認識していることはインタビューの中ではっきりと言及された｡「日本にいながら英語で話す方が楽」であることに気づき、FL 環境での英語学習が自分に適しているという信念により、ゆりは FL 環境の英語学習に対して肯定的態度を形成していったのだと言える。この時に形成された学習態度は、その後、英語を使用する機会が少ない FL 環境の短所に対して、ゆりが学習を継続していくために必要なものであったであろう。図 9 からも分かるように、大学生になったゆりの選択的な英語学習機会は増えており、与えられた環境の中で取り入れられるものをうまく活用して自分に適した学習環境づくりが上手く、常に学習の機会を設け、常に英語に触れる機会を持ち、英語に触れる機会を通して動機を維持していることが窺われる。ゆりのトラジェクトリの大きな特徴は、FL 環境での学習では言語の学習成功は困難であるという信念を持たず、FL 環境だからこそ、共通の話題が豊富

にあることに気づくなど、FL 環境で外国語を学習するメリットに言及し、それを最大限に活かしていることであると言える。

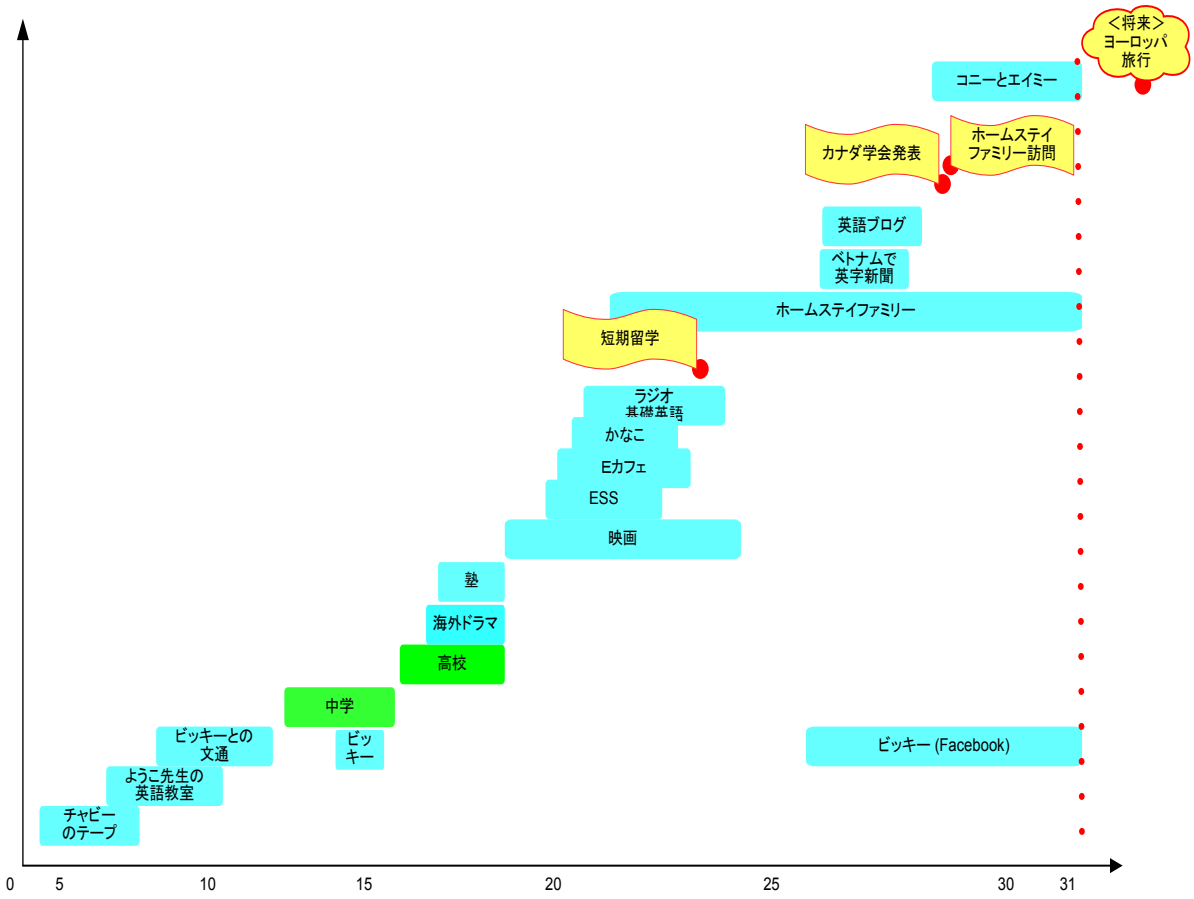

図 9　ゆりのトラジェクトリで観察された英語学習機会

※図中に示す人や場面が英語に接触する機会となっていた期間を指しているのであり、人間関係の継続期間を指すものではない。たとえば、現在もかなことは親しい友人であるが、図中大学学部時代のように、かなこと過ごす時間が英語学習の機会とはなっていない。

5.3.1　自己調整学習方略

図 10 は、ゆりのトラジェクトリをもとに「自己調整する力の変化と発達（赤線）」「自己効力感の変化（水色線）」「目標設定（黄色）」を図示している。5.3.1 では自己調整する力の発達を表したグラフの中で、特に発達が大きく見られる時期、あるいは発達の面で特

徴的な時期にどのような自己調整学習方略の使用が見られるかに注目する。

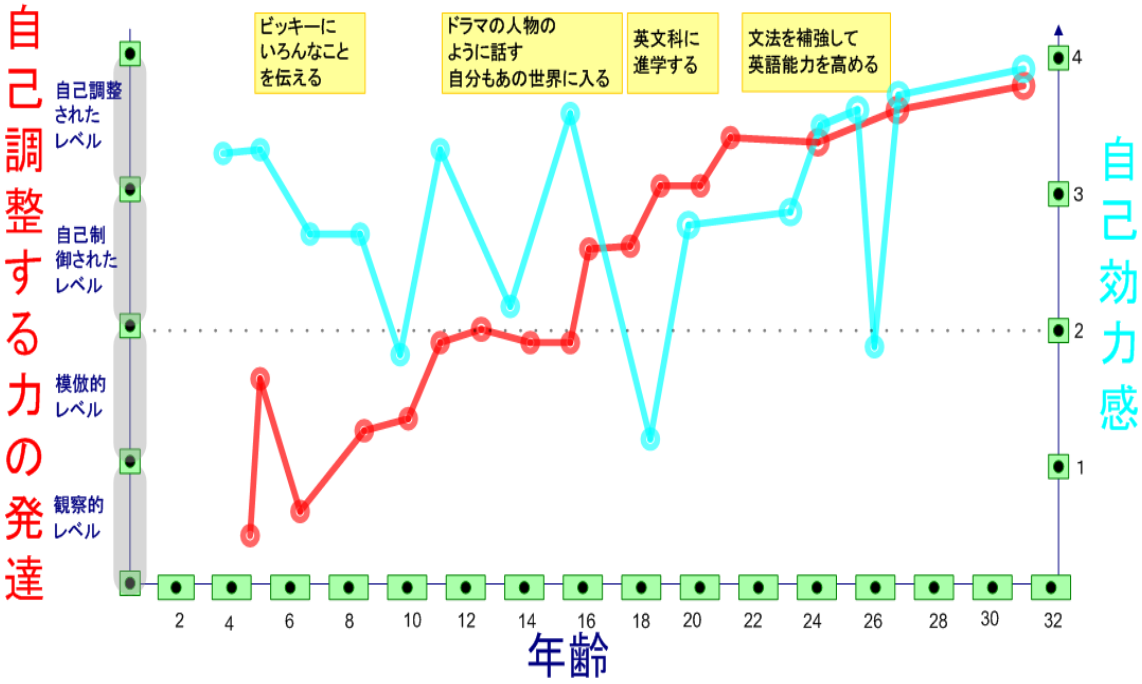

図 10　ゆりの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定

ゆりは他の調査協力者と比較して、幼少期から多くの英語学習機会に恵まれている。そして、ゆりの自己調整する力は、幼少期に周囲の大人がゆりの学習に関わり、褒められることで学習行動が習慣化したことから発達していった。おそらく、ゆりが幼少期に経験した多くの英語学習機会は、周囲の支援がなければ自己調整学習の発達に結びつかなかったであろう。また、大人が関わることで、ゆりは英語学習は楽しいと認識するようになった。一方、中高で始まった英語学習は楽しいものではなく、徐々に学校での英語学習と切り離して自分にあった英語学習をする過程で自己調整的学習が観察された。以下ではゆりの自己調整学習方略に関して、＜他律的な発達＞、＜学習の個性化＞、＜学習の焦点化＞、＜学習環境の構築＞という４つの観点からゆりの自己調整学習方略の使用について述べる。

5.3.1.1　他律的な発達

(学習初期：４～11 歳頃)

自己調整学習能力には、社会からの影響と自己からの影響によるものの２つのタイプがある（Zimmerman & Schunk, 2001）。チャビーのテープを聞き始めた頃のゆりの学習行動はゆり自身の意識的な行動ではなく、親の介入、学習支援がゆりの英語学習にもたらした影響であることから、社会からの影響であると言える。図 10 より、ゆりの自己調整学習能力は幼少期、観察的レベルあるいは模倣的レベルにとどまっているが、この頃の経験は後のゆりの学習態度や自己調整学習能力の発達に影響を与え、ひいてはゆりが学習成功者に成り得た重要な鍵であると言える。

ゆりは５歳から英語の音声テープを毎日継続して聞いたり、７歳から近所のようこ先生に英語を習いに行くなど、英語に触れている。そして、これら全ては教育熱心だった母によって提供され、ゆりはそうした支援を好意的に取り入れている。ゆりがテープを喜んで何度も聞いたのは、教材の内容とゆりの興味が一致したからであるが、見方を変えると、母親の介入がテープの内容に対するゆりの興味を高め、その結果としてゆりの自発的な学習行動が起こったと考えられる。例えば、母親がゆりと一緒にテープを聞き、登場人物の真似をして見せ、ストーリーについて話し合い、共感し、褒めるなど、母親の介入があったおかげゆりは学習教材に対する興味と愛着を高め、結果的に一人でも英語のテープを聞く学習が習慣化した。したがって、仮に同じ学習教材を与えられていても、周囲から介入が一切なければ、ゆりの興味は喚起されず学習行動は現れなかったかもしれない。つまり、「面白かった」教材を「面白くない」と認識していたかもしれない。また、学習の習慣化には、親が英文を声に出してみせたり、ストーリーの復元をしてみるなど、学習教材を活用した学習のモデルを示していることで、ゆりはそれを模倣するようになった。

さらに、自己調整学習能力が養成される段階では、学習内容の楽しさに加え、易しいことも重要な点であると言える。この段階の学習者は、目的意識を持って学習に取り組むのではないため、学習内容が難しく努力を要するものであれば学習対象そのものを嫌いになってしまう可能性がある。楽しんで繰り返し触れているうちに、学習内容の一部が自然に身に着く程度の易しさが理想的なのでないかと考えられる。例えば、ゆりの場合、日本語をベースとした語りの中に、文脈から意味の推測が十分可能な英語が投入された教材であったということは、ゆりがその教材を楽しく感じた理由の一つとなっている。また、この時期にゆりの中に刻み込まれた「英語＝楽しい」という信念はその後のゆりの英語に対する好意的な態度を支えている。

幼少期のゆりの英語に対する態度を養成したものには、その他にようこ先生の英会話教

室、そこで紹介されたイギリス人文通相手のビッキーだった。実際は、ほとんど父親が代わりにビッキーに手紙を書いていたのだが、ゆりは英語をコミュニケーションとして使用することに触れ、英語を使用して生活する世界に幼少期から触れていた。英語を使用する世界は架空の世界ではなく、本物の世界として、いつか自分が英語を使った活動をする姿を描いた。こうした幼少期に周囲から与えられた英語との接触経験は、その後のゆりの英語学習への取り組みに反映されている。以上のことより、幼少期に他律的に発達した自己調整学習能力は、ゆりの意識的なものではないが、自己調整学習方略を使用しながら学習を継続していくゆりのその後の学習態度や信念の形成に大きく関わっていると言える。

5.3.1.2　学習の個性化

(学習中期：15 歳～18 歳)

幼少期、周囲から楽しく英語に触れる機会が与えられていたが、中学の授業は期待に反して面白くなかった。高校でも、逐次翻訳と文法中心の授業で、ゆりが臨むような授業が与えられなかった。そして、授業で学ぶ英語は、ゆりが理想とする英語活動を可能にするものではなかった。ゆりは、アメリカの映画やドラマの登場人物への憧れからドラマの主人公のように話せるようになりたかった。そこで、与えられた授業を活用するのではなく、ドラマの一場面を再現するドラマ学習として独自の学習形態を作るようになり、自己調整学習がすすめられていくことが観察された。ドラマや映画などテレビメディアを利用する学習は他の調査協力者のトラジェクトリでも学習後期に観察されたが、ゆりの場合、学習中期である点と、台詞を暗記するという点において特徴的である。以下でドラマ学習の中にどのように自己調整学習が機能しているか考察する。

ゆりの自己調整学習方略の１つとして、ドラマが好きな自分に合った学習活動を作り出したことか挙げられる。これは、理想の自己像に近づくために必要な英語能力を習得するための英語活動が与えられなかったためである。すなわち、ゆりは求める英語学習機会が与えられなければ、身の回りにあるものを使って学習活動を個性化させている。さらに、ゆりの理想の自己像は、ドラマの主人公そのものであり、主人公を演じる自分に理想の自己を見い出していると考えられる。そのため、演じている自分の語りが理想の自己の語りと重なり、台詞は単なるセリフではなく、ゆりは理想の自己に一歩ずつ近づいていくように感じていたと考えられる。こうして、学習活動を個性化し、学習場面に本物性を付与す

ることがゆりのドラマを使った自己調整学習が機能する鍵となっている。

また、ゆりがドラマ学習を長期間継続させた点でも自己調整方略が使用されている。ドラマ鑑賞はゆりの趣味であり、ドラマは学校の友人との共通の話題でもあった。そのため、ドラマ学習が起こるには友達の存在も重要な要因だった。しかし、自宅でドラマ学習を実践し、友達にその成果を見せるといったパターンを作ることで、学習活動を習慣化させた点において、ゆりの自己調整学習方略の使用が観察される。このように、ゆりの自己調整学習が機能した背景には、ドラマの楽しさ、俳優に対する憧れ、将来英語を話す理想の自己像、友達との共通の話題といった様々な要因がドラマ学習を継続させる動機として存在したことが窺われる。

では、「ドラマの人物のように話す」「自分もその世界に入る」という目標を設定したゆりは、英語学習に対してどのような信念を持っていたのだろう。言い換えると、なぜゆりは、将来自分が英語を母語とするコミュニティーに入ることが可能だと思えたのだろうか。筆者はその理由を次のように分析する。ゆりは、幼少期にビッキーという英語を使用する世界（英語世界）で生活する人物と交流があり、この経験が影響していると考えられる。ゆりの多くの友人にとって、英語世界はテレビスターの世界であったが、ゆりにとってはビッキーの世界でもあった。そのため、ゆりは自分が憧れる英語世界を「手の届かない世界」ではなく、「手の届く世界」と認識していた。

しかし、当時のゆりにとって「話せる」ことに対する目標意識が他のスキルより高かったため、ドラマ学習からスピーキング能力と発音の上達以外のどのような英語能力が習得できるかについては、特に意識を払っていなかったようである。また、独創的な学習を自ら作り出しているが、学習の効率性よりドラマへの興味が先行している点において、自己調整学習する力の発達段階として自己制御されたレベルにあると考えられる。

5.3.1.3　学習の焦点化

(学習後期：25 歳～31 歳)

学習後期になると、英語能力をより高めるために必要な学習を分析的に捉えることができるようになった。また、日本語教師としての経験の中で文法学習の重要性を再認識したことで、文法学習への動機が内在化され、メタ認知的に学習に取り組むようになっている。コミュニケーション能力重視の英語学習だけでなく、これまで苦手だった文法に取り組み

始める時点では、自己調整学習能力が自己調整されたレベルに達していることが観察された。そして、コミュニケーション能力から文法能力の上達へと意識がシフトしたため、大学内の日本語講座の生徒、コニーとエイミーとのコミュニケーションの中で、文法習得のための具体的で計画的な注意が払われている。例えば、２人のアウトプットに含まれる文法に注意を払い、アウトプットで得た文法表現を意識的にインプットで利用し、分からない文法は聞き流さず、その場で解決してできるだけ使うように努力をしている。しかし、こうしたコミュニケーションの中で文法学習をするためには、コミュニケーション参与者間の十分な信頼関係が不可欠であろう。

5. 3. 1. 4　学習環境の構築

(学習後期：25 歳～31 歳)

5.3.1.3 のようにコミュニケーションの中で文法学習が可能だったのは、ゆりがコニーとエイミーとの間に構築した関係性の結果である。ゆりは、２人に対して自分の英語の「間違いをさらけ出すこともできるくらい平気」であり、間違いを指摘されたり、「笑われても平気なくらいの関係」が構築されていたと言及している。コミュニケーションの中で、目指す能力（文法能力）の上達に意識を向けたのはゆり自身だが、それを可能にしたのは、２人の友人の存在に他ならない。ゆり自身「人との出会いに関しては私はラッキーだった」と述べているように、ゆりの自己調整学習行動は、環境との巡りあわせがなければ起こらなかったかもしれない。しかしながら、その巡り合わせを辿っていく過程で、ゆりが出会った人々とよい関係を構築していく様子も見えてきた。このことから、ゆりの英語能力の上達には、目標遂行のための学習機会の確保や学習のモニターするメタ認知的方略に加え、人間関係の構築を通して学習環境を調整するといった自己調整学習方略の使用が重要であったことが分かる。

また、ゆりが２人と共有する時間の多さにも注目する。友人関係の親密度が深まるに従い、３人が一緒に過ごす時間が多くなったのは自然なことであったであろう。しかし、ゆりは、ベトナム滞在中のベトナム語学習経験を振り返り、「できるだけいろんな場面とか機会を利用して誰か（ベトナム語話者）と一緒に過ごす中で身につけていった」と述べている。そして、帰国後に働き始めた日本語学校の学生たちとスキー合宿を企画し、朝から晩まで「その日一日の出来事が全て日本語で進行していく」なかで、学生たちが目標言語を

経験から発見的に身につけていく必要さを指摘している。このことから、多くの時間の中で、様々な活動を一緒にすることを通して目標言語を習得していくといった学習を、コニーとエイミーと過ごす中で実践していた可能性も示唆される。

5.3.2　自己効力感

図 10 を参考に、ゆりの自己効力感の変化について述べる。

まず１つ目の特徴として、英語能力が低い学習初期に自己効力感が比較的高いが一度低下している。ゆりの学習初期には周囲の大人がゆりの学習に関わっており、こうした周囲の関与はゆりの自己効力感に影響を与えている。２つ目に、学習中期では徐々に高まるが、低下することもあり、大学受験の結果から大きく低下している。３つ目に、学習後期は高い英語能力が求められる場に挑戦する不安から自己効力感に変動が見られる。このように、学習初期、中期、後期のいずれにも自己効力感が低下している時期が確認される。そこで、それぞれの学習時期のゆりの自己効力感に関して、＜周囲の関与＞、＜得意分野での挫折＞、＜挑戦不安＞という３つの観点で分析を行うことで、低下した自己効力感が再び高まる時の内的変化についても注目する。

5.3.2.1　周囲の関与

(学習初期：５～11 歳)

ゆりの幼少期の自己効力感は高い。この頃の自己調整学習能力が周囲からの支援によって養成されたように、自己効力感にも周囲の働きかけが関わっている。ゆりの母親は、ゆりが「できる」ところを取り上げて指摘し褒めた。ゆりは、自らの英語能力の習得の全体像を描くよりも先に、自分は「英語ができる」と感じていた。また、簡単な英語教材を繰り返し使用することで、ゆりは英語は面白く、簡単だと感じていた。このことより、幼少期のゆりの自己効力感は、扱う内容が易しかったことに加え、周囲の人に褒められたり、励まされたりしたことで実際の英語能力に拘らず、高かったのだと考えられる。

しかし、ビッキーとの文通が自分の力ではできず、父親に頼らざるを得なかったことで、それまで高かった自己効力感は、「ビッキーにもっといろんなことを伝えたい」にも拘らず、

「自分ではビッキーに手紙が書けない」ことで低下している。しかし、ゆりの英語に対する態度は、自己効力感の低下の影響を受けず、ゆりはと自分の英語に対する自己効力感は低下したが、英語が「嫌だ」「難しい」「苦手だ」と感じてはいない。幼少期に楽しく触れ始めた英語を「難しい」「嫌いだ」と感じることはトラジェクトリを通してほとんど観察されていない。むしろ、「できない」という自己効力感の低下は前向きに学習する意欲を生み出している。

5.3.2.2　得意分野での挫折

(学習中期：11～18 歳)

中学入学前に既に英語に触れてきたゆりは、リスニング能力がクラスメートよりもずっとよかった。英語の授業は楽しいと感じていなかったが、ゆりにとって簡単であったため、中学入学以降、自己効力感は高まっている。しかし、中学の半ばになると、それまで授業を熱心に聞いていなかったゆりにとって英文法の説明が急に難解に感じられた。成績も下がったことから、自己効力感は低下している。

高校入学以降はますます長文を使った精読になり、ゆりは英語の授業に不満を感じた。そして、学校の英語活動とは切り離したドラマ学習を自らはじめた頃から、自己効力感の高まりが観察される。同時に、「試験の結果とか評価も気にならないくなった」と述べていることから、この時期のゆりにとって、学校の成績と自己効力感の高まりには相関性はあまりないようである。しかしドラマ学習をはじめてしばらく経つと、授業で学習するものの中に、以前ドラマ学習で暗記した表現や単語が出てくる頻度が高くなったのが高校の頃であり、ゆりはたくさん「分かる」「知っている」という経験をしている。また、クラスメートが知らない単語をゆりは知っているということが度々あった。それらのことが、自己効力感につながったと考えられる。

ゆりは学習中期において、英語は得意科目であると認識しており、大学進学を迎えるまでに自己効力感は非常に高くなっている。しかし、大学受験で希望していた英語科に進学できなかったことから自己効力感は急激に低下している。ベトナム語を専攻しながらもやはり英語習得への憧れが強く、英語学習を継続している。この時期にも英語能力は向上したと考えられるが、英語科の学生にコンプレックスがあり、自己効力感はそれほど高まっていない。しかしながら、この時に大きく低下した自己効力感は、ESS や E カフェなど、

英語学習のためのコミュニティーの中で英語との接触機会が増えていくことで徐々に高まっている。

5.3.2.3　期待と不安

(学習後期：19~31 歳)

学習後期には、自己効力感が比較的高いが、現在に向けて一定して高まってはいない。英語能力が上達しているにも拘らず低下することも確認できる。24 歳で日本語教師としてベトナムで過ごした 1 年間で、ゆりはベトナム語と英語の習得レベルと比較して英語に対する自己効力感は高まっている。大学院博士課程に在籍していた 26 歳では、英語を使った会議や発表の司会、国際学会での英語発表で自分の英語に不安を感じ、自己効力感は低下している。しかし、それを成し遂げることで得られる達成感は次の場面における自己効力感を生み出している。つまり、学習後期の自己効力感の低下は、より高い英語能力が求められる場に挑戦することで不安を感じることにより生じている。しかしながら、ゆりの挑戦の場については、２つ大きな特徴がある。１つ目に、ゆりはあまりにもリスクの高い挑戦はしていないことである。挑戦への不安から入念な準備をしており、こうした準備で十分乗り越えられる挑戦を経験している。そのため、不安の一方で期待もあり、期待感が不安感を上回るような挑戦には臨んでいない。２つ目に、挑戦の場において、ゆりは常に学生という立場である。ビジネス場面での挑戦とは異なり、リスクも低く、他の学生や教師に囲まれた環境での挑戦は、有益なフィードバックを多く受けることができたのではないかと考えられる。

ゆりの自己効力感の変化を学習初期から追うことで、学習初期では英語能力が実際に低いにも拘らず自己効力感が高く、学習後期には英語能力が高まり、より高度な英語能力を必要とされるために自己効力感が一定して高まらないということが分かった。このことより、実際の英語能力の伸びと自己効力感の高まりは必ずしも比例関係にあるわけではないことが言える。

5.3.3　目標への関与

図 10 に示したように、ゆりのトラジェクトリの中では、大きな 5 つの目標設定、「ビッキーにいろんなことを伝える」「ドラマの人物のように話す」「あの世界に入る」「英文科に進学する」「文法を補強して英語能力を高める」が観察された。

ゆりの目標設定の特徴として、「英文科に進学する」という短期的な目標と並行して、「あの世界に入る」という長期的な目標が存在していることである。つまり、いつか将来は「あの世界に入る」という長期的で将来志向の目標を学習の中期から持っていたということである。ベトナム語専攻をするようになっても、英語学習を継続させていたことから、この目標がゆりの長期的な学習を支えた重要な要因の 1 つであると思われる。また、「文法を補強して英語能力を高める」という目標について、ゆりの文法学習に対する内的変化が観察され、さまざまな自己調整的な行動が観察されたた。以下では「文法を補強して英語能力を高める」に関して、目標への関与について述べる。

「文法を補強して英語能力を高める」という目標は、学習後期になってから設定されている。それ以前のゆりは、読み書き中心の高校英語に疑問を抱き続け、文法学習に対して有用性が感じられず避けてきた。しかし、学習後期で文法にきちんと向かい合うようになったのは、文法学習に対してゆりが価値を見いだしたからである。ゆりは自分の日本語教育経験の中で、「読んで理解できることでないと再現できない」ことに気づき、「基盤（文法）」の必要性について言及している。このことから、日本の英語教育における文法学習の有用性を認識すると同時に、自分が避けてきた文法学習に対する価値づけがなされたと言える。また、ゆりの英語能力は他人からの高く評価されていたが、ゆりは「中途半端に英語が得意」だと自身を評価していることから、自分の英語に対して絶対的な自信を持っていなかったことが窺われる。そして、この目標を達成することで、英語に自信が持つことができ、ひいては自分に自信が持てるようになると考えたと思われる。その結果として、5.3.1.3 で述べたような自己調整学習方略が使用されるようになった。

これらのことより、学習者が目標に関与するためには、目標に対する価値を高め、自身の価値観との一致により動機を内在化させることが必要であることが分かった。

第 6 章　事例研究：学

6.1　プロフィール

学は、筆者の友人である美佳（仮名）が時々参加する社会人英語サークルのメンバーである。このサークルは会話を中心にビジネス英語や TOEIC の勉強など、勉強の仕方やコツを情報交換する場である。美佳は、学が英語圏に行った経験がないにも拘らず、他のメンバーと比較してとりわけ英語能力が優れていると以前から思っており、調査のことを学に話した。学は調査協力に快く承諾し、翌週にはインタビュー調査を実施することになった。

現在 32 歳の学は外資の企業に勤務するエンジニアである。インタビューでは、明快な口調で過去の学習経験を語り、人前で話をするのが慣れている印象を受けた。中高では他の学生と同じように学校の授業と塾に通い、大学では基礎工学部に在籍していた。エンジニアとして働く学と英語学習の強いつながりはインタビューで話を聞いていくまで見えてこなかった。また、英語圏へは短期の留学経験も、旅行の経験もしたことがないが、非英語圏のスイス、ドイツ、イタリアに出張のため行った経験がある。渡航先では、出張の機会を利用して、街のいろいろな観光地に足を運んだが、仕事の都合で滞在期間は 1 週間程度の短いものである。学の英語力の土台は中学と高校で聞き続けたラジオ基礎英語である。学校の授業よりレベルが高く進度の早い基礎英語のおかげで、英語の成績はいつも上位だった。また、学はコツコツと努力を積み重ね、どの教科も成績がよくないと気が済まない性格であるため、学生時代はどの教科も上位グループの中にいた。そのため、英語が特に得意であったわけではない。現在参加している社会人英語サークルの中では、年長の方で、筆者の友人からは誰からもお兄さん的存在として慕われていると聞いている。表 8 は学のプロフィールの概要である。

表 8　学のプロフィール概要

性別（年齢）	男性（32）
英語学習開始時の年齢	12 歳
英語学習期間	21 年
主な英語学習方法	ラジオ NHK 基礎英語講座、映画
学部時代の専攻	基礎工学部、物質応用
大学院の専攻	物質応用
職業	エンジニア
海外旅行・滞在経	スイス（出張　4 日間）
	ドイツ（出張　1 週間）
	イタリア（出張　5 日間）
英語以外の言語学習経験	なし

6.2　学習経験トラジェクトリ

＜小学校時代＞

学には 3 歳年上の兄が一人いる。両親は学が小学校に入った頃から共働きで、帰宅が遅く、学と兄は、放課後は学校で友達と遊んでいた。学は小学校 3 年生の頃から同級生の何人かが、近所の公文（くもん）の教室に通い始めたことで、自分も友達と一緒に公文に行かせてほしいと母親に頼んだ。子どもの帰宅までに両親が不在であることも多かったため、母親は学を公文に通わせることにした。学にとっては、友達と通う公文は、放課後のアクティビティーの一環で、楽しかった。公文では主に算数と国語の勉強をしていた。学は学校の成績はどの教科も優秀で、勉強は嫌いではなかった。公文でのドリル学習はほとんど応用問題が含まれておらず、比較的易しい問題を制限時間内に目標のページ数をこなして、高得点をとることがやりがいだった。学はこの頃から学校の成績は優秀だった。学の両親はもともと学校の勉強や成績について口出しすることはなく、英語学習は中学に入って学

校ですればよいと考えていたようだ。学は小学校を卒業するまで英語の勉強をしたことはなかった。学がはじめて英語に触れたのは、小学校の卒業式の日の担任の先生の話の中で聞いた、NHK ラジオ基礎英語だった。

卒業式の後で、先生の話の中に、NHK のラジオ基礎英語のことがあったんです。たしかにあの時の先生のことばがきっかけですね。それでラジオで英語を聞くようになったんです。でも、正直、特に印象深い先生だった訳ではないんですよ。確かに、なんで、って考えてみると、何ででしょうね。多分その時のしんみりした状況とか、先生がなんか大切そうだと感じたんだと思います。

小学校の先生の薦めではじめた NHK のラジオ基礎英語だったが、学はその先生のことを特に慕っているわけではなかったようである。しかし、これをきっかけにはじめた学は、後に、基礎英語が現在の自分の英語の土台になったと言及している。また、英語を学習し始めた頃、英語に対する印象を次のように述べている。

兄がいたから、英語が上の学年が習う科目ものだって思ってたんだと思います。イメージとしては、年上が習うかっこいいみたいな、とにかく自分が実際にはじめて英語を習い始める前から、いいイメージを持ってはいました。

このように、学の目には、英語という科目は、中学生になって勉強できるかっこいい科目科目として映っていたことが窺われ、学はそれを兄の影響だと言及している。

＜中学時代～授業と基礎英語～＞

英語へのよいイメージに加え、自ら取り組んでいた基礎英語のおかげで、中学校での英語の授業は学にとってスムーズに始まった。学の両親は平日の夕方は帰宅が遅いこともあったが、週末の夕食は家族揃って食べた後、よく本屋に出かけた。父親は、学と兄に一冊ずつ本を買ってくれることがあった。学はその時に、コミック本に加え、基礎英語のテキストを買ってもらった。学の基礎英語は、毎朝 6 時から始まる 15 分間であった。学はその時間にあわせて毎朝早起きをしたが、学の家族はみんな早起きだった。父親は出勤時間

が早く、母親は学たちのお弁当をつくるために早く起き、兄は部活の朝練のために家族の誰よりも早く起きていた。そのため、学一人が早起きをするという生活環境ではなかった。半年ほど経ち、朝の基礎英語が習慣化してくると、父親は学が頼まなくても翌月のテキストを買ってくれるようになり、こうした父の行為は陰で学の学習を支援していた。このように、学の努力や強い意志に加え、朝早く活動をはじめる家庭環境や、毎月学のためにテキストを買ってくれる父親が学の学習行為の継続を支えたということが窺われる。特に、学は父から毎月新しいテキストを受け取ることが嬉しかったと述べている。

学校の教科書みたいに、一年で一冊じゃなくて、毎月一冊だから、どんどん前に進んでる実感があった。それに、うちの両親は勉強しろって言うことは全くなかったし、塾とか習い事は頼まないとは行かせてもらえなかったんですよ。だから、父親がテキストを買ってくれたりすることは、僕にとっては嬉しかったんです。それに、毎月テキストを父親から受け取る瞬間は、またこれで頑張ろうって思えて、ありがたみがあったと思います。

基礎英語は、次第に難しくなっていき、着いていけないと感じるようになった。既出の文法がちゃんと理解できないまま次の課に進み、単語も暗記ができないにも拘らず、更にどんどん進んでいくこともあり、学んだと気がしない回もあった。しかしながら、継続していたのは、父親が継続してテキストを買ってきてくれるからでもあった。また、学は毎朝基礎英語を聞くという活動を毎日のスケジュールの中に組み込むことで活動の継続を管理していた。

寝坊して数回飛んだりすることはあっても、全く離れるということはなかったです。やっぱりまたこの時間はこの時間に起きてっていう、そこに戻ってきてずっと継続してましたね。だいたい 5 年くらいです。基礎英語って朝と夕方にあるんですけど、朝にしたり夕方にしたりじゃなくて、もう朝っ！って決めてたのも癖がついてよかったのかもしれないです。

学はその頃の基礎英語を使用した英語学習と中学での英語の授業を比較して次のように述べている。

（基礎英語は）学校の英語よりすぐにレベルが高くなって、会話文はどんどん長くなるし、それでも頑張ってついていっていると、学校の授業で習うことを先回りしてしまって、授業は基礎英語の後づけみたいになりました。それで、偶然にでも、数日前の基礎英語で聞いたけど分からなかったこととか、昨日見たばっかりの単語が授業で出てきたときは嬉しかったし、違う文章の中で二度見ると暗記できるんです。

授業は基礎英語の後づけというとらえ方からも分かるように、学は、授業と基礎英語をそれぞれ位置づけることで、どちらにも価値を見いだしていた。例えば、基礎英語で発音の練習と授業を先取りしながら、基礎英語のテキストでは 1 ページで説明されていた文法が授業では丁寧に説明され、復習できる場としてとらえていた。一方で、基礎英語の進度が非常に早く、ついていけないと感じることもあり、継続してく動機が下がることがあった。そうした場合でもしばらく続けてみると、基礎英語で聞いた文法事項や単語が学校で新出として扱われるということがあった。こうした経験の度に、学は授業を集中して聞くことを意識するようになった。また、基礎英語では曖昧に理解していたものも、授業で 2 度聞くことで理解できたため、学校の先生の指導に授業に対しては信頼感をもっていた。音読の仕方や単語の覚え方など授業中に先生が話す勉強のコツはできるだけ試そうとした。授業中に学は、学校の授業でクラスメートよりもスラスラと音読ができることに気づき、そのことを基礎英語を使って 1 人で音声練習をする活動のおかげだと考えていることが窺われる。

基礎英語で英文を決められた空白の時間に自分で声に出して言う練習をするんです。制限時間に間に合わせるように細かいところまで正確に言う練習って、この時にしていたんだと思います。だから、他の人よりスラスラ音読できたんです。授業中に他の人が音読を当てられた時に、とにかく読むのが遅いな～と思っていて。自分の発音がいいとは思ってなかったけど、ある程度自然な速度で声に出すことができてました。

学は、クラスメートたちが英語の発音記号に沿って発音することを恥ずかしがって、わざとカタカナ英語のように読むのかと感じたこともあった。もしそうであれば、学は授業

で英語を正しく発音しようとする自分はダサく、恥ずかしいことをしていると思うようになった。しかし、学と仲のよかった友達の一人が、学の発音が良いのはなぜかと尋ねてきた。学はその時に、友達は真剣に発音しようと努力しているができないということに気づいた。この気づきは、学にとって 2 つの点で大きな意味を持っている。一つ目は、友達は英語の発音ができるように努力をしている（努力しているができないと）という事実を初めて知った点である。二つ目は、他のクラスメートから学の発音は一目置かれていることを知り、自分の発音に対する恥ずかしさではなく、誇りを感じるようになった点である。

＜高校時代＞

高校の間も、学は基礎英語を聞かない日が数日続いても、またいつものスケジュールに戻って続けていた。学の高校には、英会話担当として常勤のネイティブの先生がおり、高校 2 年まで週に一度だけ英会話の授業があった。学は自分の英語の発音について、ネイティブの先生との会話を通して、他の学生よりよいと感じていたと報告している。先生も学が詰まることなく英文を読んだり話したりするのでよく褒めた。この頃も、学は他の友達の教科書の音読について述べているが、意味の単位で区切った読み方ができていたことから、英語能力がこの時期にも他の学生より高かったことが示唆される。

> **とにかく一語一語を追うように読んでるなって思いました。だから、なんか違和感ある所で息継ぎをして切ったり、変な読み方になってるんです。僕はその頃までに、文章が長くなっても、まとまりごとに区切って、そこまでは一気に読むのが身に付いてたと思います。**

学の高校では 2 年生で、学内の文系か理系のコースのいずれかを選択をすることになっていた。学は英語の成績がよかったが、英語は特に他の科目と比べて得意な訳ではなかった。学はどの科目も成績優秀で、学にとって英語は特別な存在ではなかった。その頃、学が最も好きな科目は化学だった。英語は理系受験をした場合も必修科目であることに加え、担任の先生との進路相談で、英語が苦手な学生が多い理系コースで、学の英語の成績は武器になるという助言を受け、学は理系コースを選択することに決めた。またこの頃から、英語は嫌いでないし、得意だが、専門的に勉強するよりは、他の得意分野を活かした仕事

をしながら英語を使いたいと思うようになった。理系コースに進学すると、理系科目を中心に教える近所の個人塾に通い始めた。塾に通いながらも最初のころは基礎英語を継続していたが、しばらくすると塾からの帰宅が遅くなり、時々は聞く期間もあったが、最終的に学の生活からなくなっていった。高校三年生の頃に、学校で受けていた全国模試の結果によって、自分の英語の成績を客観的にみることができた学はこのようなことも述べた。

> **模試の時の方が、決められたことを勉強して点数が取れる定期試験よりやりがいがありました。あと、模試のリスニングはいつもほぼ正解でした。学校の定期試験は、その場限りの勉強、みたいな意識があったんです。本当に英語の能力はちゃんと測れてないんじゃないかな～って。だから、どんな問題が出るか分からない模試の方が、自分の実力が分かると思ったし、初めてみる長文でも友達より読めてました。**

受験勉強が本格化する頃、学は通っていた個人塾で英語も取るようになった。塾には自習室があり、そこには受験生各人ごとに本棚が与えられていた。学は教科書や参考書、問題集、ノートなど全ての学習道具を自習室に置いていた。学は、この頃の塾の存在を「第二の家」と呼ぶほど、塾で過ごす時間が多く、また学が塾や塾の友達、先生とのつながりが深かったことも窺われる。塾で授業がない日でも毎日、学校の後に自習室に通った。夕食の時間は家に帰るが、夕食後また塾に戻って 23 時頃まで自習室にいた。塾は勉強する場で、家は食事をしてテレビを見たり、リラックスする場になっていた。学の塾での英語学習は、授業中には長文や難解な文章の精読が中、自習中には授業の予習や復習、文法問題集の反復練習、単語帳を使った暗記、自分で購入した問題集を使ってできるだけたくさんの長文の速読練習をした。文法問題集は、学校で共同購入したものと、塾で勧められて購入したものの 2 冊を徹底的に繰り返した。それ以外の問題集は購入せず、塾の資料室で借りて、いくつか問題を解いてみることは時々あった。学は、塾の先生に、「あれこれいろんな本に手を出さないで、1 冊を確実にするように」ということを度々言われていた。そのため、文法を強化するために、手持ちの 2 冊で出てくる文法を漏らすことなく完璧にした。単語帳はいくつも購入せず、学校で決められた受験対策用の単語帳を使って完璧に頭に入れた。単語の暗記は、単語を文脈の中で覚えるため、簡単な例文を作った。学は、単語帳に書かれている例文ではなく、自分で例文を作る単語学習の意味について次のように

述べている。

例文は、作ること＝使ってみるってことでもあるから、それだけで意味があるんです。でも、どっちかっていうと、作る過程が大切なんです。友達と一緒に笑いながら変な例文を作ったら、笑ってた状況も含めて、例文が記憶にしっかり刻まれてるんです。単語帳の例文て、実際に自分が使いそうにない文章ばっかりじゃないですか。でもそれだと、馴染みにくくて、刷り込まれないんです。

このように､学の大学受験のための英語学習は授業と自習の時間を使って､精読と速読、文法学習、単語強化が最低限の学習教材を使うことで計画的に進められていることが分かる。学は、他の友達のように何冊も参考書や問題集を買う金銭的余裕がなかったことも、そうした最小限のリソースを効果的に使って英語能力を高めることにつながったと述べている。そして、そうした体系的な学習を学が自信を持って続けられたのは、塾の先生のアドバイスのおかげだと考えられる。

現在、多くの学習者が電子辞書を持っているが、学が高校生の時、電子辞書はまだ高価で、友達の何人かは持っていたが、学は持っていなかった。そのため、学は紙製の辞書で単語を調べていた。時間がかかる作業だったが、学は受験勉強の頃に、紙製の辞書を多用したことについてこのように述べた。

勉強の痕跡が目に見えるんですよ。前に引いたことある単語にマークがあったら、前にも調べたことがあったんだ～って、分かる。多義語の場合は、そのときに使われてる意味にマークしてたから、今回は別の意味で出て来てるとか、自分の勉強を辿れるんです。まあ、なにより、ずっしり重い辞書が段々皺苦茶になって、汚れていくのも、自分のものになっていってるっていうのが見て分かるのは嬉しいもんなんです。

学は現在、単語を調べる時間の効率化のために、電子辞書を使うが、やはり紙製の辞書が、学習の成果を視覚的に確認することができる手段として好きであると言及した。

＜大学時代＞

18 歳の学は希望していた大学の基礎工学部に入学した。大学進学後、自由な時間ができた学は、アルバイトとして家庭教師をするようになった。友達と出かける予定のない週末には近所の TSUTAYA で DVD を借りて映画を観るようになった。洋画だけでなく、邦画もよく見ていた学にとって、映画を利用して英語に触れることは、余暇を過ごす方法として位置づけられている。しかし、好きな映画を何度か繰り返し観ることで、台詞が字幕なしでも、英文のまま耳に入ってきたことで、映画を英語学習のために使うことを意識するようになったと述べている。

ドラマとか映画とは楽しみながら、余暇を過ごす一つの方法として英語に触れるようになったんです。単に趣味が映画鑑賞だったんです。特に特別なことをしてるっていう意識はなかったです。1 回観るだけだと映画鑑賞なんだけど、何回も観ると映画が英語の学習に活用できるって気づいて。好きな作品でいいんです。何回も観たいような映画を何回も観てました。

また、学は映画を使って英語に触れる中で、自身のリスニング能力について次のように言及している。

それまでに聞く耳の蓄積が良かったんだと思うんです。リスニングで、僕が特にしてきたことって言えば、基礎英語しかないし、リスニングの土台は絶対に基礎英語のおかげだと思います。分からない単語でも音は聞き取ることはできたから、スペルを推測して辞書で調べるっていうことはできました。

そして、基礎英語と映画を使った学習では、英語のインプットの量と質の違いについて次のように述べている。

基礎英語の時には 1 ページの分量って言っても限られてたし、全部聞き取ろうとしてましたけど、映画は量（聞く情報）が増えるでしょう。映像があるっていうのも大きな違いで、言葉と一緒に、表情が見れるから、それも文章の意

味というかニュアンスを理解するには必要な情報だと思いました。時間も、基礎英語は 15 分、映画は２時間。ざっくり聞くようになったけど、聞いた量は大量だと思います。それから、聞いたもの全部分からなくてもしょうがないというか、何となくぼんやりしか分からない気持ち悪い感覚にも慣れました。

また、映画を使った英語学習から、これまでの単語帳の語彙だけでは実際の使用に対応するには不十分であることを認識している。

単語はいちいち調べるのは大変だし、やっぱり語彙がネックだな～と思いました。分からない単語を書き出すようにして自作の単語帳を作った時期もありましたけど、やっぱり映画が楽しめなくなって、やめてしまいました。あと、映画の英語に関して、気づいたことがあって。多義語の場合、殆ど、単語帳とか辞書で太線で、一番に載ってる意味で使われてないんですよ。だから、知ってる単語なのに、なんか自分が覚えた意味をはめてみたら微妙に変な感じがしたりして。そういう微妙な誤差を微調整しながら、単語の語源とか中心的な意味がぼんやり見えてきたと思います。このモヤモヤ～っとしてた期間は長いです。今でも、そういう感覚があるときはあります。

学は映画を使った自己学習の他に、大学で一般教養として必修科目である英語を履修していた。受験勉強のような精読の授業と、時事英語を使ったリスニング・スピーキングの授業の 2 種類あった。学が特に好きだったのは学生発表がある後者だった。高校時代の英会話とは異なり、単なる会話ではなく、論理的な話の展開や正確に情報を伝える能力が求められた。もともと定期試験より実力試験に自信のあった学は、自分の英語能力を集結させて英語発表をつくり上げることは好きな作業だった。授業内でグループ活動に加え、の学期に１回、個人発表の機会があり、学はインターネットや図書館で英字新聞を読み、発表で扱うトピックに関する情報やそれらを描写するために使われている英語表現を収集した。発表の準備段階から自分で何かつくり上げるやりがいがあり、学は楽しんで取り組んだ。この授業を通して、学はピーキング練習のための学習も自分なりにつくりあげていった。例えば、動詞の活用を取り入れたスピーキングの練習を自分で考案し、実践する学習の効果を検証していることが窺われた。

書かれたものを早く読むことはできたんです。でも自分で英文構成しないとだめだと、簡単な動詞の活用も考えてから言うから時間がかかるんです。しかも、それでも間違う。だから、自分なりに、素早くスピーキングに対応できるように特訓をしてました。ちょっと恥ずかしいんですけど（笑）頭では分かってても、なかなか三人称単数をどうしても忘れてしまうから、早口言葉のように、主語を変えながら肯定文を疑問文にしたり、否定文にしたり。すっと動詞の活用が出てくる特訓を一人でしてたんですよ。反射的にってほどではないかもしれないけど、スッと活用に関しては正しい形で言えるようになりました。自分ではその訓練のお陰だと思ってます。

大学 1 年生の秋に、学内で TOEIC 受験の機会があった。TOEIC のための勉強を特にすることなく初めて受験した TOEIC は 580 点だった。受験者の平均は上回り、一緒に受験した同級生と比べると高かったが、満点が 990 点と知ると自分の点数に満足できなかった。スコアレポートによると、学のリスニングのスコアは高いが、リーディングは平均より少し上だった。学自身は、リーディングのできが特に悪かったと思っていなかったため、期待を裏切る結果だった。そのときの経験をこのように述べている。

周りの人にはスゲーとか言われたんですよ。でも、正直、もっと取れると思ってたから、ショックでしたね。本屋とかでも TOEIC850 点を越える、みたいな問題集とか見たことがあったんで、自分は 800 は取れると思ってたんです。何のリサーチもなくいきなり受けて、当然なんですけど。でもまあ、期待が高すぎて。あれは、ショック療法です。それから「TOEIC のための勉強」が始まったんです。

また、その頃、家庭教師のアルバイトで高校 3 年生を担当していた学は、数学・化学・英語を教えており、受験生の長文や文法を教えながら、受験勉強で積み上げた語彙や文法を忘れていることに気づいた。学の大学入学後の英語の勉強は、運用能力向上のためには役立っていると感じたが、大学受験のために学がしてきたものより易しく総体的な英語能力は落ちている気がした。あれほど努力と時間を費やして身につけたと思ったものが消えていっているのかと思うと、学は「もったいない！」と感じた。TOEIC で点数が取れな

かったのも、そのせいだと考えた。学はリーディング強化のために、大学の授業のための英語に加え、TOEIC の問題集を自分で買って解くようにした。少し大きな投資をして自分を追い込むために、TOEIC のための総合的な問題集を 2 冊と TOEIC 頻出語彙集を購入した。最初の一ヶ月ほどは途切れることなく続けたが、その後さぼりがちなった。学は定期的に習慣づけて TOEIC の勉強を継続するために、単語帳はカバンに入れて毎日持ち歩き、週 2 回の大学で英語の授業がある日をイングリッシュ・デーと決め、帰宅後は必ず問題集から何題か解くようにした。そして、最初の TOEIC 受験から 1 年後の受験で、学は 810 点を取得した。

勉強したらほんとに伸びるんだって思ったんですけど、でも、そのためには本気で勉強しました。とりあえず絶対に 1 年で 800 まで伸ばすっていうのが目標で。800 あると、履歴書に書いたりとか、800 あるとやっと英語が強みになるっていう風に思ってたんです。むしろ 500 とかだと書いても特にメリットがないとか、先輩や周りから聞いてたんだと思います。点数が上がったことが嬉しかったのと、力を入れた分、その部分がちゃんと上がったのが嬉しかったんです。あの勉強で正しかったって思えたんだと思います。前回は悔しさがバネだったけど、今回は上がったことがやる気になって、また勉強しました。

大学 3 年生になると、大学での一般教養の授業の履修が終わったが、学は自主的な英語学習に向かった。授業の後、研究室の実験やアルバイトなど特に用事がなければ、図書館の自習室で夕食まで勉強していた。三度目の TOEIC では 870 点、4 年生で四度目の挑戦では 910 点を取得した。基礎工学部の学生の周りにはそれほど高得点を持っている者はいなかったが、学にとって、自己最高得点を取ることが目的になっていた。しかし 870 点を取った頃から、自分の英語力に確かに自信が持てるようになっていた。その理由について、学は英語学習である時点でブレイクスルーが訪れたことについて述べている。

徹底的に TOEIC の点数のために、というか点数が上がるその満足感のために勉強しました。そのお陰で、ある時に、突然ブレークスルーがきた気がするんです、この頃。よく耳にしたことはあったんですけど、ある日突然英語が聞き取れるようになる、みたいな。あの経験というか、あの感覚がこの頃、リスニ

ングの問題の練習を過去問とか使って聞いてる時に、本当に何でも全部聞こえたんです。映画だと映像とか文脈のお陰で聞けてしまうこともあると思うんですけど、この時は文脈に頼るんじゃなくて、英文がはっきり聞けてました。それに気づいた瞬間はテンション上がりました（笑）

学は有利な就職のために TOEIC の勉強をしたが、英語力を活かす仕事より就くよりは、自分の学部での専門を活かした仕事がしたいと考えた。海外に行った経験もなかった学は、海外出張に憧れもあった。そして、エンジニアリングのエキスパートでありながら英語でビジネスもできればいいなあと理想の自己像を描くようになった。学は、自分と友人が描く理想の自己像の違いについて次のように述べている。

僕はそれまでに海外に行ったことなかったし、海外志向が強かったんです。就職を意識し始めた時に、英語が周りよりできてたせいかもしれないですけど。基礎工学部って男しかいないから、周りって言っても男友達ばっかりなんだけど、海外出張に行きたいとか海外駐在とか、海外に出てみたいっていう人は殆どいないんですよ。

学は、就職後に自分が希望する立場で働くために、ゼミの指導教官から大学院進学を進められ、修士課程に進学した。修士課程在学中には五度目の TOEIC 受験をしており、930 点を取得している。そして、修士課程卒業後には、外資系企業に就職した。

＜就職～現在＞

学が就職した会社は、製品の品質管理をするドイツ系の会社である。日本支社においても、役員や上司の多くはドイツ人だった。会社内はドイツ人 3 割、日本人 4 割、ドイツ以外の外国出身者が 3 割だった。日本人社員は営業部所属の社員、エンジニア、通訳人だった。その中で学は家電製品部に所属するエンジニアだった。学の周りは日本人の同僚に加え、ドイツ人、フランス人、イタリア人がいた。会社での会話は日本人以外とは英語だった。そのため、学が英語に触れる機会は一気に増加した。しかし、技術専門用語は知識として理解していても、仕事の現場において英語で伝えることは難しかった。また、専門分

野の英語のジャーナルや研究論文を読むことを求められたり、社内で英文ビジネス・メールを交わすこともあった。学にとって、英語を使いながら仕事をし、実際に使う希望した通りの環境に入ることができた一方で、自分が使う表現がビジネス場面に耐えうる表現であるかどうかと悩むことが度々あった。会社では英語を使いながらも学習する日々で、自分の英語能力に自信と不安を同時に持つようになったことを語っている。

> **仕事をするようになってそこで英語を使うようになると、正確さを身にしみて必要だと感じました。取引先に失礼のないように本やインターネットで調べましたね。単にちょっと英語ができる人というんじゃあダメだな、情報がまず正確に伝えられなくちゃダメだと、今まで以上に文法に注意するようになったと思います。これは当時の自分の能力を超えた作業で、本当に時間がかかりました。それでも、この時に集中的に新しい分野の英語を勉強したのは、自分でも上達を感じました。多分、最初に分からないことが多すぎたんだと思います。単語を調べる回数も時間も減ったし、昨日覚えた単語が今日使えるなんていうことがあったら嬉しくてしょうがなかったです。できなかったことができるようになるので、純粋に上達を実感したんです。習ったことをすぐ使って、すぐフィードバックがあるのは役に立ったと思います。**

学にとって、ビジネス英語はこれまでの試験のための英語学習とは異なり、実務的な必要性を感じ、熱心に英語に取り組んだ。英語が上達するにつれて英語で物事を考えようとしたが、逆に英語で頭の中がぐちゃぐちゃになって不安になることもあった。英語を実際に使う機会、また英語を使おうとしている時間の多さを次のようにも言葉にしている。

> **一日のほんの２時間ほどの間にいろんなことが、ありすぎることがありました…。会社の人、会社の人以外の外国人と立て続けに 10 人以上話して、英語で頭がぐるぐるという感じ。使いこなすなんか当然及ばず、英語に埋もれてた感じです。言われたことが分かったつもりだったけど、全く違う理解をしてて、期日に間に合わせられないこととともあって、失敗もまあ、よくありました。英語漬けにしようと自分が思ったらできる環境だったんで、大変と言えば大変。ラッキーと言えばラッキーだったのかな。**

学は仕事に慣れていくと、リーディングとライティングには大分自信がついて来た。一方のリスニングは仕事のこととなると､気持ちが焦って話についていけないことはあった。また、上達は日々の積み重ねであり、なかなか上達が実感できないスランプの時期にも自分の学習をコントロールしていることが次の発言から窺われる。

上達が見える時だけじゃなくて、見えない時にこそ自分を励ますようにしてました。上達してないとしても、別に落ちているわけではなくて、ある時を境にまたググっと伸びるための重要な時間なんだって自分に言い聞かせました。しかも、英語をお金をかけないで伸ばしたいんだったら、自分は最高の環境にいるっていうのは分かってました。でも、まあ、仕事のためだから、逃げることもできなかったのも良かったのかもしれないです。うん、やっぱり仕事だし、なんとかしないとって言う感じで頑張れたのかもしれない。

また、会社では新入社員の頃から、英語講師を招いて英語クラスを提供するなど、英語能力を伸ばすことが求められる風潮があった。学の TOEIC の点数は、入社した若手社員の中で群を抜いていた。しかし、学はやはり満点の 990 点取得に憧れていた。全問正解をすることで、英語非母語話者として可能な勉強は完結するような気がしていた。ある日、親しい同僚から社会人の英語サークルに誘われた。50～80 人のメンバーがいるが、毎回参加するのは 20 人程度だった。英語サークルでは、時に、メンバーが知り合いの英語母語話者を連れて来ることがあった。数少ない英語母語話者との接触しか経験してきていない学にとって、これは貴重な機会だった。その後も、定期的に通うことになった社会人英語サークルについて、学はこのように述べている。

他のメンバーも社内で、TOEIC が〇〇点要求されるとか、そういう風潮があって、英語を勉強している人が結構多いんです。僕の場合、今後海外出張もあるかもしれないし、コミュニケーションで練習できる場があればいいなと思ってたんです。実は、最初は社交の場のような変な集まりだと思って躊躇したんですけど、真剣に勉強している集団で。僕よりずっとできる人もいるから、教えてもらうことが多かったです。海外勤務を長くしてた年上の人には英会話の表現をよく教えてもらいました。今も時間があれば行ってます。フリートーク

なんかでは、いろんな話題について話すと、自分がどんな分野の単語がどれだけ分かってないかも分かるので。

学は、入社してから 3 年ほど経った頃に、ヨーロッパ 3 カ国への出張を経験している。出張が決まったときは、日本を出るのが初めてだったから本当に楽しみだった。渡航先はスイス、ドイツ、イタリアでいずれも非英語母語圏であったが、学にとって、会社で非母語話者の社員たちと話すのとは違っていた。実際に日本を出て、英語母語国でない土地に行った時に、コミュニケーションをするために英語を誰しもが使うというのを肌で感じたことは学にとって重要な出来事となった。それまで英語を勉強してきたことで、英語圏の人だけでなく､それ以外の人たちと言語コミュニケーションができることに感動を覚えた。一方で、この経験は、学に自分の英語でできることの限界を感じさせた。学の英語能力はビジネス場面でも十分であった。しかし、学はビジネス場面で情報を伝えるだけでなく、もっと楽しくユーモアのある話し方や、場に応じた丁寧さの度合い、反対意見を述べるときの言い回しなどといった言語が利用される社会的文脈の理解、すなわち、社会言語能力を身につけたいと感じるようになった。

大きな失敗とか恥ずかしい思いをすることはなかったんだけど、どうしてももっと上手い言い方があるはずだって自分の英語力を責めたこともありました。情報を機械的に伝えるんじゃなくて、ユーモアを交えて楽しく和やかに会話をすすめながらも丁寧な話し方をする余裕、余裕と言うか、力がなかったと言うか…力不足を感じました。だからこの経験は自分に自信を付けるっていうより、もっと英語がうまくなりたいっていう気持ちが高まりました。

学は現在も週末行われる英語サークルに通いながら、通勤時間でメールマガジン（メルマガ）講読や好きな旅行ブロガーの記事や、英字新聞、ラジオ英会話のビジネス編、Youtube で海外の大学の講義を聞くなど、英語に触れるようにしている。こうした英語の触れ方は、英語サークルのメンバーから教えてもらったものもある。こうした日常生活の中で途切れることない学習実践について、次のように述べている。

携帯でメルマガ、あれ、僕は英語新聞と英語の表現を紹介するのを登録して

て、通勤の間の短い時間に毎日読み切るようにしています。とにかく少しでもいいから毎日英語が周りにないと、全くなくなっても違和感を感じないと思うんですよ。僕は数日飛んでも、まあいいやって思うんですけど、それ以上続くと何となく気持ちが悪いような、そんな風に習慣づけたのがよかったと思うんです。アスリートの筋トレみたいなイメージかもしれないです（笑）正直、特に特別な教育も受けてないし、本当に特別なことはしてないんですよ。基礎英語って誰だって知ってるじゃないですか。ただ、それを続けただけだと思います。

学は高校時代から英語が得意であったが、英語を専攻することなく、物質応用専攻の勉強が多忙な時期も英語学習を継続するため動機を、自らの学習を習慣づけることで管理していることが窺われる。就職後に受けた六度目の TOEIC では 970 点を取得した。現在も英語学習の機会を毎日の生活リズムの中に組み込み、継続的に触れるようにしている。その理由が、将来的な海外出張の可能性を見据えていることや、会社で英語の必要性を日々感じていることであるため、学の英語学習は今後も継続していくと思われる。

6.3　学習経験トラジェクトリ分析

図 11 は学の英語学習経験において英語学習機会となったもの、場面、人物を時系列にまとめたものである。学は他の調査協力者とは異なり、早期英語学習経験がない。12 歳で中学入学と同時に英語の授業、また家庭で自主的にラジオ基礎英語を聞き始めた。学は、高校で塾通いが忙しくなる受験生の頃まで基礎英語を約 5 年間、学習行動を習慣化させることで学習を継続させた。大学受験を終え、自由な時間ができると、映画を使って英語に触れている。また、基礎工学部の一般教養過程で英語科目を履修する時に、英語で発表をする授業があり、その際、学は発表の準備のためにインターネットや英字新聞を活用して発表テーマに関連する英語表現を取り込もうとした。また、事前に準備することなく初めて受験した TOEIC の結果は予想を遥かに下回った。その時の悔しさから一年後に 800 点取得を目標に TOEIC の勉強をはじめている。しっかり準備をして臨んだ 2 回目の受験ではスコアが大幅に伸び、勉強の成果が出たことで学習の動機が高まった。その後も大学在

籍中は勉強を継続し、初回から 4 回目の受験まで、580→810→870→910 とスコアは伸びた。学生の間、学は積極的に対人コミュニケーションの機会を設けていないが、自ら計画的に学習をすすめ、少数に限ったリソースを継続て寄り道することなく着実に英語能力を伸ばした。外資系企業に就職し、これまで勉強してきた英語はコミュニケーションのツールに変わった。エンジニアとして働く学の周りには外国人社員が多く、社内でのコミュニケーション、ビジネス・メールに加え、専門の研究論文を英語で読むことも度々あった。また、ビジネス場面で英語を使うことになると、文法や表現の正確さが求められるようになり、学は必要性から勉強に打ち込むために様々な学習機会を利用としている。同僚たちに誘われて参加することになった社会人英語サークルも現在の学の英語学習機会の 1 つとして機能している。また、サークルのメンバーから聞いた、英語ブログやラジオのビジネス英語など、英語学習のためのリソースを取り入れることで、通勤時間など空き時間に身近な方法で英語に触れている。

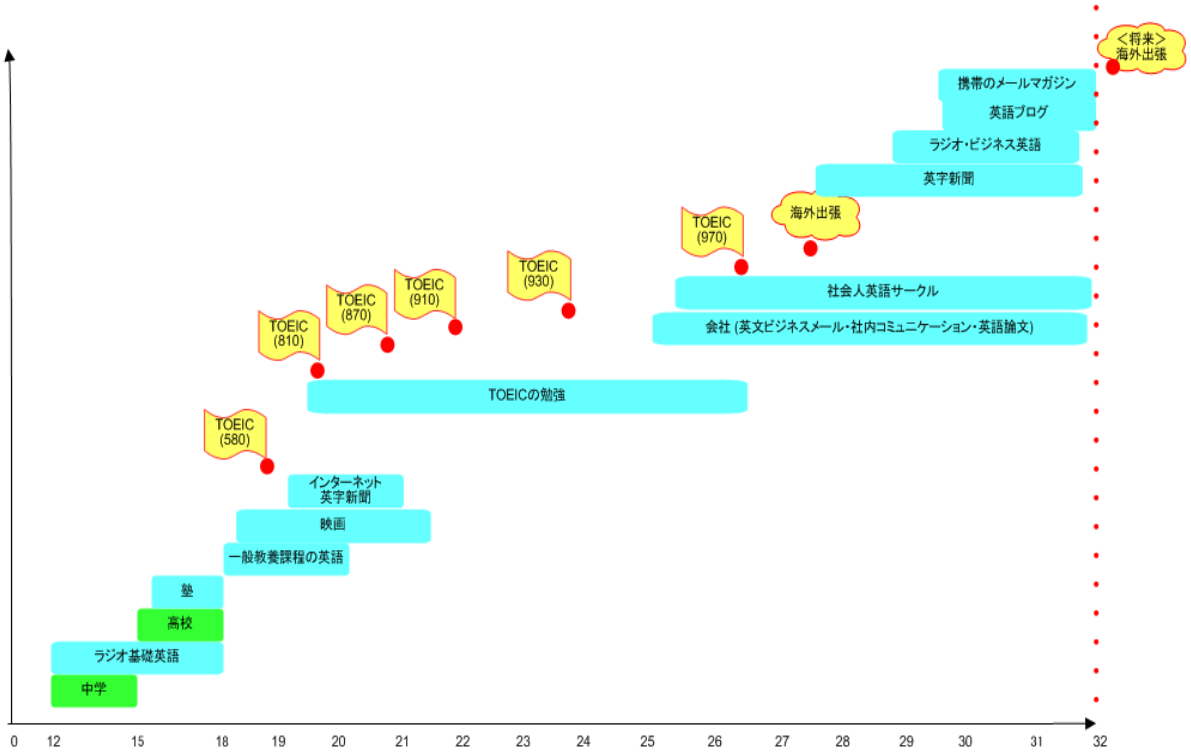

図 11　学のトラジェクトリで観察された英語学習機会

6.3.1　自己調整学習方略

図 12 は、学のトラジェクトリをもとに「自己調整する力の変化と発達（赤線）」「自己効力感の変化（水色線）」「目標設定（黄色）」を図示している。6.3.1 では自己調整する力の発達を表したグラフの中で、特に発達が大きく見られる時期、あるいは発達の面で特徴的な時期にどのような自己調整学習方略の使用が見られるかに注目する。

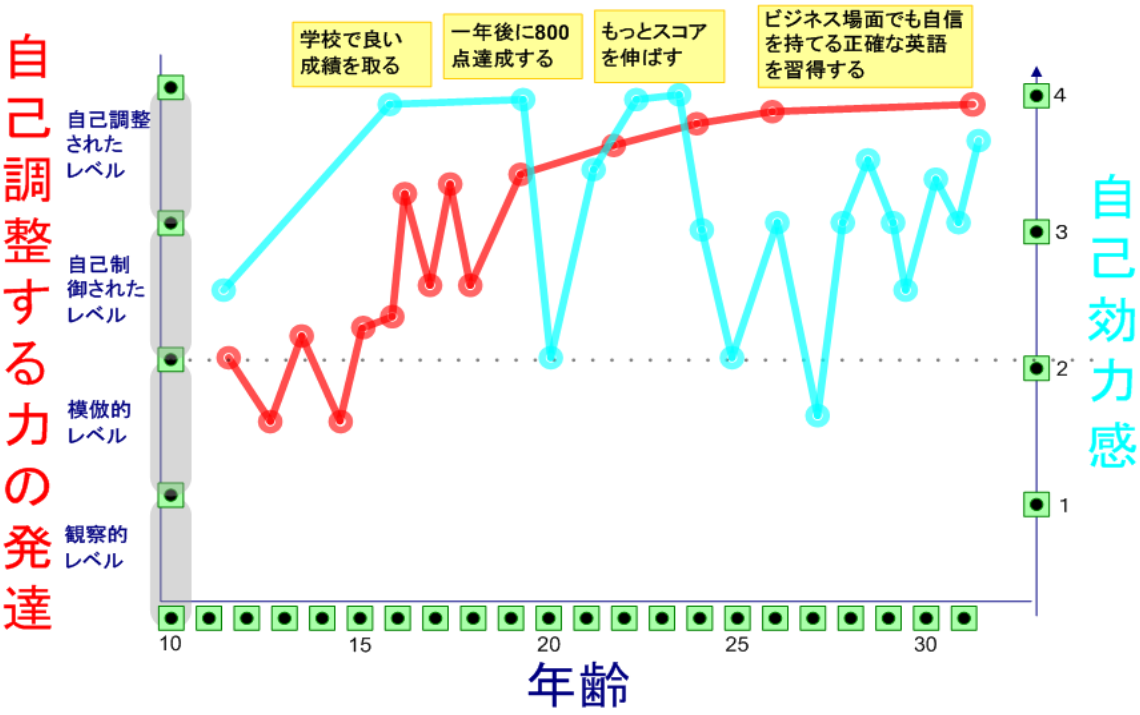

図 12　学の自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定

学の自己調整する力は、学習開始の 12 歳から大学入学までの間、模倣的レベルと自己制御されたレベルを変動している。学は中学入学時からラジオ基礎英語を独立して継続していたことから、自己制御する力に関しては学習初期から比較的高いと言える。一方で、学は学校の授業にも価値づけをしており、学校で先生から聞いた学習方略を積極的に取り入れ模倣するなど、学習の進め方を探求する中で自己調整する力が発達している。学習中期から後期にかけては、TOEIC のスコアアップのため勉強に取り組むことで、自己制御されたレベルから自己調整されたレベルへと発達している。後期になると、学習のための

様々な機会が活用され、また職場でのビジネス英語の必要性を実感する日々の中で安定して自己調整する力は発達している。学の自己調整学習方略の使用について、ラジオ基礎英語を例に＜学習活動の価値づけ＞、定期的な TOEIC 受験を例に＜学習の客観的なモニター＞、就職後の＜求められる能力に応える努力＞が特徴的であり、以下ではこの 3 点に注目して述べる。

6.3.1.1　学習活動の価値づけ

(学習初期 / 中期：12～17 歳頃)

学は小学生の頃､先に英語学習を始めた兄の姿を見て英語に憧れを持っていた｡そして、小学校を卒業すると、約 5 年間自主的に基礎英語を継続した。学以外の家族全員が早起きをする環境だったため､学も早く起きて基礎英語を聞くことが毎朝の習慣となった｡また、朝夕一日 2 回放送のラジオ基礎英語のうち、学は必ず朝の回を聞くように決めていたことも、スケジュールの中で学習行動が管理され、習慣化を強化したと考えられる。さらに、基礎英語ではなかった詳しい文法説明が授業中でされることで､｢授業は基礎英語の後づけ｣と見なしていた。つまり、学は授業内と授業外の学習に異なる役割を持たせることでそれぞれに価値を見いだすことで、両者の学習はより効果的かつ効率的なものになっていたと言える。また、学はラジオ基礎英語を利用した学習期間が長くなるに連れて、学校の授業内容と重複する部分が増え､｢昨日見たばっかりの単語が出てきたときは嬉しかったし､励みになった｣と述べ、基礎英語の既習事項を授業内容と結びつけるといった、自身の持つ知識や過去の学習活動を客観的に把握し、それらをもとに学習を調整しようとするモニタリング方略を使用することで、一層両者の活用価値を発見していると言える。以上のことから、この時期、学は学習を習慣化するといった学習行動管理、さらにモニタリング方略によって学習活動の場に価値を見いだすことで学習動機を高めていることが観察される。特に、自分で自発的に取り組む活動ではなく、与えられる活動に対して価値の付与をすることで活動に従事する動機を高めている点は学に特徴的である。

6.3.1.2　学習の客観的なモニタリング

(学習後期：18 歳～26 歳頃)

学はこれまでに TOEIC を 6 回受験している。大学在学期間には年一回の頻度で受験をしており、結果が良ければ一層学習動機が高まり、良くなければ苦手な分野を伸ばすために結果を内省した。このように、学は定期的な TOEIC の受験によって、学習動機を維持し、自分の上達を客観的に判断する手段としてスコアレポートを活用することで学習調整行動を行っている。例えば、一度目の受験でリーディングは期待していた結果ではなく、TOEIC のリーディング対策用の問題集を繰り返し解き、TOEIC の長文の形式に慣れ、馴染みのないテーマに関する語彙を強化した。学にとって、「一年後に 800 点まで伸ばす」という具体的な目標は、日々の学習を支えていた。一年間準備をして臨んだ 2 回目の受験では、目標を達成したことによって、自分のこれまでの学習の方法が正しかったという認識が次の学習への意欲的な態度を形成した。そして、次の目標や目標達成のための学習方法を検討するという学習への意欲的な態度を形成した。

以上のことから、学は定期的に英語能力の向上を客観的に見る機会を作り、そのための準備や対策（遂行）をし、結果を受け止め（自己省察）、次の目標を設定する（予見）という自己調整学習の循環が可能になったのであろう。そして、この循環がうまく機能するためには、いつまでに、何を達成するのかという目標の具体性だけでなく、達成するためにどれくらいの期間が必要でどれくらいの努力が必要であるかを計画するメタ認知的活動における判断力が正確であると言える。

6.3.1.3　求められる能力に応える努力

(学習後期：25 歳～32 歳現在)

入社後、英語を使う機会が増えただけでなく、専門英語とビジネス英語という新たな英語に触れることになった。学は、職場で社内での外国人スタッフとのコミュニケーションや英文ビジネス・メールの作成、専門分野の最新の英語論文を読むことが求められた。学は自分の英語能力にはある程度自信をもっていたことが窺われるが、ビジネス場面においては不安があり、職場で自信を持って英語を使うことができるように、多くの英語学習に時間を割いた。英語論文の場合、専門知識に頼り、斜め読みすることも可能であったが、内容把握だけでなく、そこで使われている語彙や表現を自分が使えるようになるように、調べながら読んだ。また、入社 3 年後のヨーロッパ出張で、はじめて海外滞在を経験した学は、情報を正確に伝える機能的な英語だけでなく、渡航先の社会的文脈の理解し、その

場に相応しい言い方で表現できるような社会言語能力が自分には欠如していると感じるようになったと述べている。このように、学はこれまで TOEIC のスコアで自分の英語能力を判断してきたが、入社後には、英語は学習の対象でなく、使用する対象となった。また、ビジネス英語というこれまでと違う英語に加え、社会言語能力の必要に気づいたことで、それらを伸ばすための取り組みに変化が見られた。同僚が勧める社会人英語サークルに参加し、そこで出会った人々と学習方法に関する情報を交換するようになった。活動を通して、学はサークルのメンバーに聞いた英語学習方法を実践している。例えば、ラジオのビジネス英語や、同じ職業の英語母語話者や映画評論家のブログ、ビジネス英語のための便利なフレーズを紹介するメールマガジンを自分の日常生活の中で継続できる形で取り入れるようになった。このように、求められる英語能力に効果的にアプローチすることができる多様な学習活動を選択的に取り入れ、それを毎朝の日課として生活の中に組み込むことで継続していく様子が窺われた。

6.3.2　自己効力感

図 12 の自己効力感の変化に注目すると、学の自己効力感は中学で英語学習開始当初から比較的高いことが分かる。18 歳の時に大きく低下するが、間もなく再び高まっている。20 代前半で高まったが 25 歳の頃にも低下が見られる。そして学習後期では、自己効力感が不安定であるが、徐々に高まっている。そこで、学の自己効力感について、18 歳で低下した自己効力感が再び高まる現象について＜自己効力感の複層構造＞、25 歳以降大きく変動しながら徐々に高まっていく現象について＜目標と自己の乖離＞という観点から詳しく考察する。

6.3.2.1　複層構造の自己効力感

(学習中期：18 歳)

中学・高校を通して成績優秀な学にとって英語の成績も例外ではなく常に学年上位だった。大学の基礎工学部に入学後は、専門科目ではない英語があまり得意でない学生がいる中で、学の英語の成績は群を抜いて群を抜いていた。学の自己効力感が低下した時期は、

大学 1 年生で初めて受験した TOEIC の結果が返却されたときである。学にとっては初めての挫折であり、自分の期待する成績が得られない苦い経験となった。自分ではまずまずの手応えだったにも拘らず結果が良くなかったという出来事は、学の期待を裏切るものであった。しかし、この時の自己効力感の低下は同時に、次回に向けて勉強をする強い動機を生んだ。また、初回の受験は問題形式に関する知識がなく、十分な対策をしなかったためだと原因を結論づけている。言い換えると、きちんと対策をして臨めば次回はスコアアップを期待できると判断したと言える。こうした認識のおかげで、学はその結果、低下した自己効力感を再び高めることができた。

興味深いこととして、自己効力感が必ずしも自己調整する力の発達と比例関係にない点が図 12 から読み取れる。学の自己効力感は下がっているが、自己調整する力はその影響を受けず伸びている。この現象について筆者は以下のように説明する。TOEIC の結果による自己効力感の低下が動機につながったことは上述したが、一方で学は大学在学期間中、クラスメートと比較して英語の成績がよく、英語プレゼンテーションでも高い評価を受けている。そうした周囲の評価は学の自己効力感に影響力を持っていたと考えられる。そのため、学には、TOEIC の結果を受けたものと、周りの評価を受けたものの 2 層の自己効力感が存在していたのではないだろうか。そして、総体的に見ると、学の自己効力感が心底失われることはなかった。以上を踏まえると、学の自己効力感は 1 つの要因の影響を受けるのでなく、同時に発生する別の要因との総体的な影響によって形成される複数の層をもつものであると考えられる。

6.3.2.2　目標と現実自己との乖離

(学習後期：25 歳～32 歳現在)

学習後期すなわち入社以降、これまで勉強してきた英語とは異なる専門英語やビジネス英語を求められるようになり、学の自己効力感は全体的に下がった。しかし、これは学の実際の英語能力が下がったことを意味しているわけでは決してない。学は入社後、必要に迫られ、これまで以上に熱心に英語に取り組んでいる。学の英語能力は確実に上達していたと考えられる。それにも拘らず自己効力感が高まらなかった原因について、筆者は次のように解釈する。入社してから学は英語能力の上達の必要性について、「正確さを身にしみて必要だと感じた」と述べている。これまで TOEIC で高得点を取ることが目標であった

学生時代とは一転し、文法と表現の両面において英語を正確に運用することが目標になった。このように、学はビジネス場面でも自信をもって対応できる英語運用能力を目指すことにより、現実自己との乖離を感じるようになった。そうした目標と現実自己の乖離を認識する状況で、学の自己効力感が低下していることが分かる。そして、乖離を埋めるために取り組む学習の中で、困難と直面する頻度も高くなり、自己効力感は不安定であることが窺われた。

6.3.3　目標への関与

図 12 では、学のトラジェクトリの中で観察される大きな 4 つの目標「学校でよい成績を取る」「1 年後に必ず 800 点は達成する」「もっとスコアを伸ばす」「ビジネス場面でも自信を持てる正確な英語を身につける」を図示（黄色）している。以下では目標達成のために自己調整学習方略が多用されるになった「1 年後に必ず 800 点は達成する」「もっとスコアを伸ばす」「ビジネス場面でも自信を持てる正確な英語を身につける」という 3 つの目標に対するに学の学習関与について述べる

大学に入学すると、何の対策も予備知識もなく受験した TOEIC のスコアは、学のスコアは友達よる高かったものの、学の期待を裏切るものだった。そのことから、学は「1 年後に必ず 800 点は達成する」という目標を設定した。学は、自分で設定した目標の達成のため、本屋で TOEIC 対策問題集を購入して勉強した。こうした学習実践をしている者は学の周りに誰もいなかった。しかし、学は TOEIC の勉強を継続するために、週 2 回、自らイングリッシュ・デーを設け、英語との接触を課することで、しばらく英語に触れない期間が続いても自然と学習に向かうように学習習慣を定着させた。家庭教師のアルバイトを通して、受験生の頃と現在の自己の文法能力を意識的に比較するといった自己の変化に対するモニタリングも窺われた。二度目の TOEIC 受験で目標達成すると、目標達成の喜びから「もっとスコアを伸ばす」という目標が現れた。学は周りの誰に指示されることもなく、毎年 1 回受験することで、目標の設定、達成のための勉強、スコアが伸びると新たな目標の設定という 1 年間のサイクルを作っていた。勉強すれば結果は出るという信念を持ち、継続的な学習と定期的な TOEIC 受験は学にとってゲーム化していたとも考えられる。

入社以降、「ビジネス場面でも自信を持てる正確な英語を身につける」ということが目標になった。このように、学は学生時代も就職してからも、熟達志向が強い。また、学の英語学習の継続には、社内での必要性に加え、海外出張の可能性がある。一度経験したヨーロッパ出張の経験から学は言語の機能性だけでなく、社会言語的側面にも注目するようになっている。そうした学の意識は、学の学習への取り組みを変化させた。例えば、これまでのように 1 人で問題集に向かう学習ではなく、英語学習コミュニティーに参加することで、異文化間ビジネス場面における様々なコミュニケーションの技術を学ぼうとした。このように、これまでの学習への取り組みだけでは達成できない目標に関しては、学は周囲からの支援により、新たな知識や情報を取り入れたり、テクノロジーを活用していることが窺われる。

第 7 章　事例研究：さつき

7.1　プロフィール

さつきは、筆者の友人であるカルロス（仮名）が経営するスペイン料理店の顧客の 1 人である。調査開始時 54 歳のさつきはキリスト教徒で、外国人の多い教会に通っているため、外国人の友人も多い。さつきはカルロスを通して調査協力を承諾すると、翌週の日曜、教会の礼拝が英語で行われるため参加してみないかと提案した。さつきの英語学習に大きく関わっている教会活動の様子が見られる機会であるため、筆者も参加してみることにした。賛美歌が英語で詠われ、神父の説教は英語で話され、英語が堪能なさつきが通訳をする姿が時折見られ、礼拝では終始英語が使用さていた。礼拝後の茶話会を準備する場面ではではさつきが中心になり、子どもがさつきに話しかけにくることから、面倒見がよく頼られる存在である印象を受けた。教会を出た後、個人的な話をしたが、親しみやすく、キリスト教信者ではない筆者に対してキリスト教の話を殆どせず、週末に鑑賞したオペラの話や、近所の美味しいレストランの話、英語学習で関心をもっていることなどいろいろな話をしてくれた。また映画鑑賞やトライアスロンなどのスポーツが好きであることから活発で多趣味な女性であることが窺われた。さつきのプロフィール概要を表 8 にまとめた。

表 9　さつきのプロフィール概要

性別（年齢）	女性（55）
英語学習開始時の年齢	5 歳
英語学習期間	44 年
主な英語学習方法	映画、賛美歌など教会での活動
学部時代の専攻	英文科
職歴	事務職員経験、現在主婦
海外旅行・滞在経験	ニュージーランド計 4 回（各 10 日間～3 週間）

英語以外の言語学習経験　　なし

7.2　学習経験トラジェクトリ

＜幼少期～外国からの訪問客～＞

さつきの父親は貿易会社に勤務していたため、さつきが物心つく頃から、自宅には外国からの来客が時々あった。そのため、さつきは父親が英語を話す姿を見ていた。また、来客があると、さつきは母親に頼まれてお菓子を運んだり、父親の膝に乗せられると黙ってその場に参加していた。さらに、小学校に入ると、大人たちの真似をして挨拶をしてみたり、英語の単語を言うと褒められるようになった。褒められたということは記憶の片隅に残っているが具体的なことは覚えておらず、またこの時の経験が英語習得に直接的な関係があるか分からないと言及している。しかし一方で、父親が英語を話す姿を見てきたことで、自分もいずれ大人になったら話せるのだろうという英語習得に対するぼんやりとした自信を持つことになったと言える。

＜幼少期～教会活動を通した英語との接触～＞

現在も通っている教会へは 7 歳の頃から両親と行くようになった。さつきにとって、日曜礼拝のために教会に通うことは、他の同世代の子どもと会える楽しみだった。両親はさつきに聖書を読み聞かせたり、大人しく神父の説教を聞くように言うことはなく、さつきを教会に連れて行き、礼拝の間、さつきは他の子どもたちと別室で遊んでいるだけだった。しかし、一年間毎週末のように教会に行くうちに、聞こえてくる英語の賛美歌を覚え、さつきは 1 人でも歌えるようになっていた。さつきが両親と一緒に教会に通っていたのは約 2 年間である。小学校に入ると、日曜礼拝のために教会に通うことをからかう同級生がいたため、さつきは次第に一緒に行かなくなった。そして、教会活動を通した英語との接触は、短大時代の 19 歳まで途絶えた。

＜中学・高校時代＞

中学・高校時代について、さつきは他の学生と特に変わる英語学習はしていないと述べた。現在のように塾に通っている同級生はなく、学校には日本人英語教師しかなかった。外国人と実際に話しをしたことがあるのはクラス中でさつきだけだった。さつきは父親に外国人の友人がいて、自分も彼らと英語を話したことがあることを誇らしく思っていた。外国製のお菓子を学校に持っていって、友達と分けることもあった。英語は中学で勉強をはじめたときから好きで、成績も学年でいつも 10 番以内に入るほどよかったが、英語よりも美術と体育が好きだった。休憩時間に、学校のグラウンドで男子も女子も一緒にドッジボールをするとさつきは最後までクラスの男子と戦うほどスポーツ万能で活発だった。このことから、中学時代、勉強もまじめに取り組み、非常に活発だった様子が窺われる。

高校に上がっても英語の成績はよかったが、英語に対しては他の科目とは違う意識があったことから特に努力をしていたことを明らかにしている。

> **英語はできないとダメだと思ってたんです。友達よりも、英語に触れる機会が多かったし、やっぱり恵まれた環境だったから、その分、周りにも私は英語が得意だと思われていたので。だから、成績は良かったんですけど、自分は英語が得意だという思いよりも、英語はできないとダメだっていう意識の方が強かった。自分は英語はできないとダメだっていう意識がありました。それで、数学とか理科とかより一生懸命勉強しました。**

高校卒業後の進路として、身体を動かすことが好きだったさつきはエアロビクスなどスポーツのインストラクターになりたいと思っていた。しかし、両親の勧めもあり、学科のうち一番得意だった英文科のある短大に進学することになった。

＜短大時代～映画館のアルバイト＞

さつきは短大時代、テニスサークルに所属していた。サークルは、近くの共学の総合大学とテニスサークルと合同練習やコンパをすることがあり、平日は授業よりもサークル活動で生活は充実していたと言う。また、父親の影響で映画鑑賞が趣味のさつきは映画館で

アルバイトするとタダで映画が見られるということを聞き、週末は映画館でアルバイトをし始めた。勤務時間以外は、何度でも映画を見ることが許されていた。学生のさつきにとって映画館の入場料は高く、気軽に観ることはできなかったため、アルバイトの特権を活かして好きな映画は何度も見た。しかし、映画館で何度も洋画を見るうち、自分の英語能力と、これまでの自分がしてきた英語学習に対する限界を感じはじめたと語った。

> **中学とか高校で勉強してきて、短大でも英文科だったんですけど、普通には英語ってペラペラにはならないんだなって気づいたんです。短大まで英語を勉強してたら、多分、日本人の中では英語教育を受けている方じゃないですか。でも、映画を見ても、言ってることは分からないんですよ。教育として受けるもの以上のことをしないとダメっていうことですよね。そう思いました。**

このように、英文科に進学したこと、英語教育は他の人より多く受けて来ていること、自分が好きな映画が理解できないことから、正式な英語教育だけでは不十分だと感じ、これまでの英語学習に取り組む姿勢に変化が見られた。また、映画に対する憧れから英語を習得することへの強い願望を持つようになったことも窺われた。

> **映画の中の世界には憧れました。映画館から出ると現実に戻ってしまう感じで。映画の世界は全く別物に感じられていたんだと思います。まず、暮らしぶりが素敵で、服装や全て。憧れました。自分も将来、外国に住んだり、働いてみたりしたいと思いましたし、英語は話せるようになりたいって思いました。**

＜短大時代～教会活動～＞

同じ頃、さつきは大きな失恋を経験している。この辛い経験を乗り越えるとき、支えになったのが、友人であり、映画であり、教会だった。自宅から短大に通っていたさつきは、両親が長年通う教会に自ら通うようになった。さつきが教会に通うことで求めたのは、悩み事から解放されて気持ちが軽くなることだった。しかし、全て英語で活動が行われる教

会に通うことで、教会はさつきにとって重要な英語接触機会となった。神父の説教で聞く言葉が心に染みたり共感したりすることで、さつきは神父への信頼を深めていった。そのことがさつきの英語学習の動機と関わっていることについて、さつきはこのように述べている。

> **説教の内容を日本語に変換したりしなくても、すっと入ってくるようになりたいと思いました。だから、聖書を英語で読めるようになりたいと思うようにもなりました。教会での活動が全て、自分のことばとして行われるのが理想だったんです。だから自分が歌ってる（英語の）賛美歌の意味もちゃんと知りたいと思いました。**

さらに、さつきの英語学習動機を高めるものがもう１つあった。さつきは、教会で英語が堪能な女性が時々通訳をするのを見ては、自分もいつかそのようになりたいと思った。また、教会に通い始めてから最初の頃の複雑な心境について述べている。

> **そこそこに自分でも自分の英語に自信はあったんです。でも、それとは別に、私は英語ができると思われているところがあったんです。英文科を卒業したのなら…という感じでしょうか。他人は私がどれくらい話を理解できるかとか、できないとか、分からないですよね。実際のところ、私は教会で話されてる英語はほとんど分からなかったんです。そのせいで人前で恥ずかしい思いをしたことは別にないんですけど、私としてはなんか歯がゆい時期でした。**

このことから、中高時代と同じで、「さつき＝英語ができる人」という周囲からの仮想の認識に追いつくため、英語学習をするようになったことが分かる。また、教会での英語活動で分からないことがたくさんあったことについては、教会で使用される英語の特殊性について言及している。

> **いわゆる勉強したら分かるようになるんじゃなくて、馴染んでいくみたいなイメージです。そこで使われる特別の単語とか表現もあるし、そこでの使**

われ方がありますから。もちろん、机に向かって勉強するような、いわゆる一般的な英語力を高める必要もありました。でも、その 2 つの区別はそのときには、よく分からなくて、自分は思ってるほど英語できないんだな、と思っていました。

このことから、当時のさつきは、自分の英語能力の不十分さを学習不足と結びつけていたが、実際には、原因は学習不足にあるのではなく、そこで（教会という場で）使われる英語に対して馴染みがなかったことについても指摘している。

さつきの英語学習は教会での活動を充実させるためであったため、その取り組みは主に聖書や教会で配布される英語の資料を使うものだった。さつきは週に一度、教会で英語に触れ、自宅ではその時分からなかった言葉や、次週朗読される聖書の箇所を何度も読下した。それ以外に、平日は短大の授業と週末は映画が英語との接触機会として生活の中にあったことから、かなり多く英語に触れていたことが分かる。

＜卒業後～教会での出会いを通した様々な活動～＞

さつきは短大卒業後、1 年半ほど銀行に勤めたが、教会で知り合った男性との結婚を期に退社し、現在も専業主婦をしながら教会の活動に携わっている。さつきにとって新婚旅行でヨーロッパ（非英語圏）に行ったことは初めての海外旅行経験だった。この頃から、さつきは夫より英語能力が高かく、この時、初めて国外で英語を使用して外国人と話しをしたことでゆりは自分の英語能力に自信が持てたと述べている。帰国後は週末、夫婦で教会に通うようになると、平日の自由な時間に聖書を読むことも増えた。教会で聞いた分からない単語を自宅で調べるだけでなく、教会にいる顔見知りの外国人に聞くことも度々あった。人間関係が広がると、教会の行事予定表を作ることを頼まれるようになった。こうして運営や行事の企画に携わるようになると、神父や他の信者と個人的に話しをする機会が増えていった。中には、そのうち教会に通っている外国人の信者も多く、彼らと家族ぐるみで付き合いをするようになっていった。また、教会での活動や聖書で使われる英語と並行して、外国人の信者との日常的な英語でのコミュニケーションが増えると、英語運用能力が高まっていったことを実感している。さつきはその頃の教会での付き合いについてこのように述べた。

教会では殆ど英語が使われていたので、外国人にとっては楽だったと思います。だけど、日常生活で日本人と話す機会がなくて、教会でも全部英語だと全然日本語が上達する機会というか、上達しないとって思う機会もないんですよね。だから、みんなあまり日本語は上手じゃないんです。それもあって、生活で困ってることとか、なんかこまごましたことを教えてあげたりしてました。日本語が上手じゃない人が周りに多かったのが私にとってはいい機会だったんでしょうね。

神父がニュージーランド出身であり、他にもニュージーランド人の信者が数名いたことから、折に触れてニュージーランドの話を聞くうちに、さつきはニュージーランドを訪れることを強く希望するようになった。特に、身体を動かすことが好きなさつきにとって、ニュージーランドの大自然でのアクティビティは魅力的で、話を聞くたびにその思いは強くなっていった。さつきは新婚旅行でヨーロッパに行った以外に、これまでに、４度ニュージーランド旅行に行っている。まず１度目は、32 歳の頃である。神父の一時帰国の際にさつきたち夫婦も一緒に一週間ニュージーランドを訪問した。滞在中は、神父の出身のクラストチャーチ市で過ごし、友人や家族を紹介されて一緒に楽しく過ごした。その時のニュージーランド訪問でさつきにとって一番大きな出来事は、トライアスロンとの出会いである。それまでトライアスロンという競技を知らなかったさつきは帰国してから、近くでトライアスロンをしている団体を探したところ、友人の知人であるニュージーランド人のクリスティン（仮名）がトライアスロンをしているということを聞き、早速一緒に参加させてもらうようになった。クリスティンは夫の仕事で日本に滞在しており、夫の趣味もまたトライアスロンだったことから、クリスティン夫婦とさつきは共通の趣味をきっかけに付き合うようになった。これまで英語との接触機会は教会が主だったが、それにトライアスロンという活動を通した接触機会として加わったことで、さつきはまた新しい分野の英語にも触れるようになった。トライアストン活動の文脈で英語を使う際に感じたことを次のように語った。

それまでは教会での活動に支障がないように英語を上達させたいという気持ちだったんですけどね。もうその頃までに、教会では全て英語で何の問題もなくなっていたんです。だから、特に不自由を感じていなかったし自分の

英語力には満足していたと思うんです。でも、教会で使われる英語以外の英語が思った以上に分からないということに気づいたんです。教会で行われる一連の流れが分かってたから状況的判断もし易かったと思うんです。それに、トライアスロンの場合、私にとって新しい言葉は多いし、自然な会話の中で、スピードが早いんです。自分って教会で話される英語以外だとこんなに分からないんだって思い知らされたという感じです。

さつきはこのように、教会とトライアスロンというそれぞれのコミュニティーに所属することで、そこで使われる英語の違いに気づくと同時に、自分が英語でできる活動が制限されていることを認識し、自分の英語能力を見つめ直す機会を得たことが窺われる。そして、クリスティン夫婦と一緒に国内の各地であるトライアスロンの大会に出場したり、自宅に招くなどして多くの時間を一緒に過ごす中で、彼らが話す英語をインプットとして受けるだけでなく、同じ内容を自分が表現するとき、語彙の選択や文法表現においてどこがどのように違うのかを意識するようにした。彼らとの交流を通して、さつきの英語能力が大きく伸びるか否かは、彼らとの付き合い方が鍵になっているようである。例えばさつきは、聞いた英文に分からない単語があった時に、話を遮って質問ができるようになったことについて彼らとの親密度に注目している。

やっぱり話し相手にとっては不快だと思うんです。いちいち話の腰を折って単語の意味を聞くのは。だから、ネイティブと話す時、できるだけ話の流れを止めないで、状況的に判断したり理解する努力をしてたんです。でも、クリスティンたちと知り合って、親しくなって距離縮まると、母語が違うこと関係なく、本当にいい友人関係ができたんです。日本人同士の本当に仲のいいお友達と同じだと思います。会話のテンポを心配しないで、もう少し自分の英語能力をさらけ出すというか、分からない単語について、話の途中でも、「それはどういう意味？」って聞けるようになったんです。そうやって気を遣わないで質問できる相手が、ネイティブの友人が 1 人でもできると英語は上達するんだと思います。

これまで、自分の英語能力に不足を感じることが度々あったにも拘らず、さつきを「英

語ができる人」と見なす多くの人に対しては自分の能力をさらけ出すことはできず、やり場のない思いがあった。そして、自分の苦手な部分に蓋をすることで上達の機会を自ら遠ざけてしまっていることを自覚し、歯がゆい思いがあった。しかし、さつきにとって教会の人たちとの間に築いてきたさつきに対するイメージを今更打ち砕いて自分をさらけ出だすことはどうしてもできなかった。そのため、さつきが教会以外のコミュニティーでクリスティン夫婦に出会い、彼らに対して自分の英語能力をさらけ出すことができるような親密な関係を築くことができたということはさつきの英語学習において非常に大きな出来事であると言える。こうして、クリスティン夫婦と過ごす時間が増えるほどさつきの英語は上達していった。

さつきは 42 歳の頃に２度目のニュージーランド旅行をしている。その頃までにさつきは自分の英語能力にかなり自信があった。そのため、この度の旅行で英語で困ることがあったのは悔しい経験であった。例えば、旅行初日に奥歯の詰め物が取れてしまい、現地の歯医者にいくことになったときのことである。単に詰め直すだけの簡単な処置だと思っていると、麻酔をされ、かなり削られて、さつきは不安になった。いろいろ質問をしてみたが、説明を聞いても分かったような分からないような気がした。その他に、現地でクリーニング店を利用したときのことである。日本から持参したお気に入りのパンツを食事中に汚してしまったため、クリーニング屋に持ち込んださつきは「パンツは折り目入りでお願いします」と伝えたつもりだが、受け取ったものは希望通りの仕上がりとは全く異なっていた。

全く話せないわけではないし、結構英語に自信があるからこそ、うまく伝えられなかったら本当に悔しい！って思いました。

このような発言からも、１度目のニュージーランド訪問よりも、現地のニュージーランド人との接触機会があったことが窺われる。そして、そうした接触機会を通して、日本で英語を使用することと、英語圏で英語を利用することに差について言及した。

ネイティブでも日本人と何か関わりがあったり、言語の壁の不自由さを経験したことがある人とのコミュニケーションの方がずっと理解し易いし、私としては精神的にも楽だということが分かったんです。日本人の英語能力に

寄り添った英語を使っているし、自分も言葉に不自由していることが日常的にあると、相手が理解し易いように話そうという意識があるんだと思います。同じ英語でも、外国人と全く関わったことのないニュージーランド人の英語って、容赦ないんですよ。私はそれに気づくのが遅くて、自分の英語に相当自信を持っていたんですが…。日本で英語を勉強するのは、ぬるま湯に浸かってるようなものだなあって。ぬるま湯がいいか、それとも熱々のお湯がいいのか。熱々の方が短期間であったまるし、効果は早いでしょうけど、私はぬるま湯だったから、楽しみながら、心地よく上達することができたんだなあと思うんですよ。

このように、日本で英語母語話者に接することと、英語圏で英語母語話者に接することの違いについて語り、日本で英語を学習することをぬるま湯に例えている。そして、自分の学習環境を振り返り､ぬるま湯に浸かることで自分の英語能力に自信が持てたと述べた。実際の自分の英語能力を教会の人々にさらけ出すことができなかったさつきの性格を考慮すると、自信を高めることができるぬるま湯での学習は、学習に積極的に取り組んだり、教会活動やトライアスロンへの積極的に関わるといった行動を起こすために必要な条件であったのかもしれない。

また、その度のニュージーランドでの悔しい経験から、現地の日常生活のいろいろな場面で言いたいことが正確に伝えられる英語能力を目指すようになった。そして、その頃からさつきは英語の小説をたくさん読むようになった。職場、病院、学校、空港、法廷などさまざまな場面で、夫婦、友人、学生、弁護士、医者、会社員などさまざまな職業の人が使用する言葉について知るようになったと述べている。

２度目のニュージーランド旅行から帰国しても間もなく、さつきの周囲の環境に変化があった。親しい交流のあったクリスティン夫婦が帰国することになった。トライアスロンもその後も続けたが、さつきにとってトライアスロンを通じて英語を使うという環境はなくなった。また、これまでの神父からさつきと年齢が近いマクナブ神父に変わった。マクナブ神父は妻帯しており、マクナブ夫妻とさつき夫婦は現在に至るまで親しく付き合っている。このように、クリスティンたちが帰国後も、マクナブ夫妻の存在があることで、さつきにとっては英語を日常的に使用する機会は変わらず保たれることになった。神父の奥さんのアイリーンは英語教師経験がある人物であり、英語教育に関心を持っていたアイリ

ーンとさつきの提案で教会内で英語教室を企画する話が持ち上がった。さつき自身、英語に初めて触れたのが教会であり。現在両親に連れられて教会に通っている子どもを対象に英語教室を開催することには積極的だった。この企画や立ち上げにさつきは積極的に関わっており、自分が英語の歌から英語に馴染んでいったことで、歌やゲームを多く取り入れ、簡単な英語の本や紙芝居を読み聞かせたりした。

アイリーンとの個人的な関係の中でさつきの英語学習に対する変化があった。アイリーンは来日するまで日本語を勉強したことがなかったが、日本に長期滞在を希望しており、日本語学習に積極的に取り組もうとしていた。さつきに対して、アイリーンは度々、早く日本語能力試験の１級に合格したいと言っていた。アイリーンのような資格検定に対する意識はさつきはこれまで持ったことがなかったが、自分も英語検定に挑戦してみようと思うようになったのである。日本に来てから日本語を学習し始めたアイリーンにとってあまりにも大きな目標であったが、アイリーンはさつきの英語検定１級合格よりも自分が先に日本語能力試験１級に合格すると冗談のように言っていた。アイリーンのこうした言葉はさつきにとって励みとなっていたようである。

今まで、教会とかトライアスロンとか、旅行先でちゃんと必要なコミュニケーションが取れるとか、そういう自分がやりたい事が英語でできたらそれでいいと思ってたんです。だから別に試験に合格するとか、高い点数を取るとか、取った所でそれをどこでどうやって活かすかも思いつかないし、私にとって英語の資格の取得は目標になったことがなかったんです。アイリーンを見て、資格を目指す勉強に意識が向いたというか、資格試験で自分を試してみようと思ったんです。時間は十分ありましたから、勉強しました。

このことから、さつきにとって、英語は何かをするための手段であり、自分が参加したい活動により深く参加していくために必要な英語を習得していくことに意義を見いだしていたことが分かる。さつきは英検１級取得を目指して、約２年の間に合格を果たしている。その間の学習への取り組みについて次のように述べた。

自分が英検でどれくらいの能力があるのか、それまで分からなかったし、英検１級を取ったら、英語が何か違うように見えるとか、何かが見えてくる

のかもしれないという期待がありました。ただ、年齢も年齢だし、いつまでも資格のための勉強はやってられないと思ったんです。語学の資格は結局、その言語を使うためのもので、資格取得のための勉強をダラダラと続けるのは無駄な気がしてたんです。だから、自分を試すためにも、２年と決めて、その間にさっさと取ってしまえば価値はあると思いました。

そして、短期間で資格試験を完結させたかったさつきが、目標を達成させるために現実的に必要な期間として２年とした理由や、その２年間の具体的な学習について語った。

２年間というのが、なぜ２年間なのかは分からないんですけど、１年では無理な気がしていたので、じゃあ２年。２年はキツいかもしれないけど、それ以上は精神力も続かないと思ったんです。勉強の仕方ははごくごく普通です。本屋さんで問題集を買って必ず時間を計りながらしました。ゆっくり読むことに慣れてしまってたので、制限時間に読むのは苦手だったんです。あと、能力というか、年齢にあった勉強の仕方をしようと思いました。学生みたいに単語帳で新しい単語は覚えられないんですよ。だから、単語に集中して勉強するということはあまりしないで、ずるいかもしれませんが、正解を見つけるコツを練習しました。

英検の学習を開始した時点で 47 歳であり、そのときの自分の学習能力に合わせた学習の仕方をしていることが特徴的である。そして、具体的に資格の活用予定がないことで学習に対する動機が低下することもあったが、学習を継続させるために、他者からのプレッシャーや期待を活用することで動機を調整することも窺われた。

一旦はじめたからには、やめるわけにはいかない状況に自分を追い込むように、周りの人に、英検のために勉強してます、半年後に１級合格しますっていうことを言いふらしまうんです。そしたら、やっぱりやめましたって言いにくいじゃないんですか。やっぱりアスリート精神みたいなのがあるのかもしれませんが、こういう追い込み方式は断念しないために私には有効でした。

そして、さつきは英検 1 級取得後、安定して自分に英語能力に自信を持っている。おそらく、英語を使う活動の中で困難を経験することが殆どなくなったことに加え、英検 1 級という一般的に認められる高い英語能力を取得したことがさつきの自信をより強固なものにしたと考えられる。

その後も 2 度のニュージーランド旅行に行っているが、失敗経験については語られず、クリスティン夫婦を訪れるなど、交友関係が続いていることについて語った。さらに、現在も日本に滞在しているマクナブ夫妻とは 10 年以上に渡る付き合いが継続している。

7.3　学習経験トラジェクトリ分析

図 13 はさつきの英語学習経験において英語学習機会となったもの、場面、人物を時系列にまとめたものである。幼少期から父親の仕事の影響で外国人が自宅に出入りすることがあり、さつきも来客の時に彼らと短い挨拶など、言葉を交わした経験がある。この頃の経験が英語能力に与える影響は少ないが、さつきの英語学習に対する態度や英語を話せる父親に対する憧れが形成されたと言える。また、幼少期に両親に連れられて行った教会では英語で礼拝が行われたが、さつきはその間、他の子どもと別室で遊んでいたため、英語に直接触れていない。教会への出入りは小学校の同級生の影響でその後 19 歳まで途絶えている。中学・高校では英語は好きであったが塾に通うこともなく、英語学習の機会は同級生と比べても変わりがなかったように思われる。高校卒業後、短大英文科に進学しているが、これは両親の進めた進路であった。短大の間に、映画が趣味だったさつきは映画館でのアルバイトをしながら、多くの映画を通して英語に触れている。また、この頃の失恋をきっかけに、通うようになった教会での活動がさつきの英語学習の中心的な存在になっている。さつきは、神父の話を理解し活動をより充実させるために、英語の必要性を感じ、教会での資料や聖書を用いて英語学習を自律的に進めるようになった。このように、活動により深く参加するために英語が必要となる場面が、その後トライアスロン競技をはじめたことからも窺われた。そして、教会とトライアスロンが英語学習機会となる期間は長く、この 2 つの活動を定期的に継続することで、さつきの英語は安定して上達していったことが考えられる。特にトライアスロンを共通の趣味とするクリスティン夫婦とのコミュニケーションを通した英語学習は、さつきの英語能力の大きなステップアップを支えるものと

してトラジェクトリの中でも価値づけられた。さらに、長期的な英語学習機会として、マクナブ夫妻の存在がある。特にアイリーンとは教会内の英語教室を立ち上げるなど、計画や企画に携わることで多くの時間を過ごし、彼女の影響でさつきは英検に挑戦している。このように、さつきの英語学習において、参加を強く覗く活動において、何人かのキーパーソンが存在し、彼らとの交友関係の中で学習が展開していることが特徴的である。

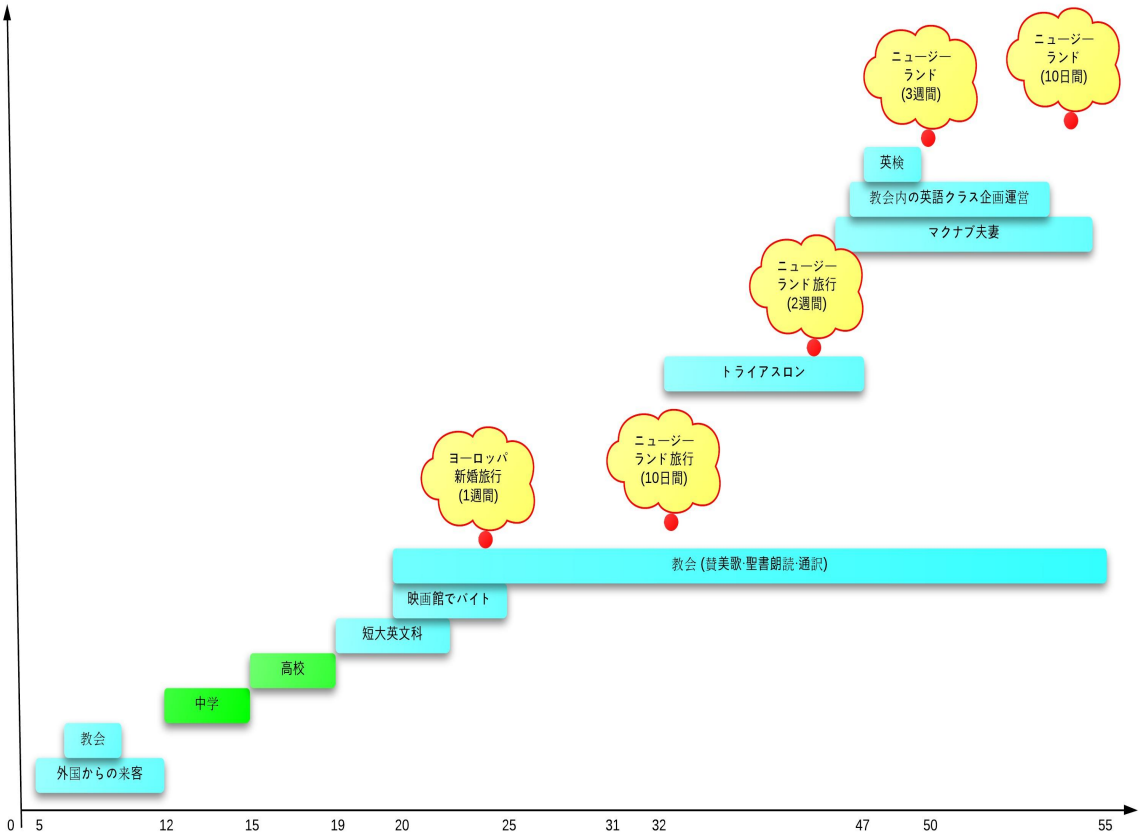

図 13　さつきのトラジェクトリで観察された英語学習機会

7.3.1　自己調整学習方略

図 14 は、さつきのトラジェクトリをもとに「自己調整する力の変化と発達（赤線）」「自己効力感の変化（水色線）」「目標設定（黄色）」を図示している。7.3.1 では自己調整する力の発達を表したグラフの中で、特に発達が大きく見られる時期、あるいは発達の面で特徴的な時期にどのような自己調整学習方略の使用が見られるかに注目する。

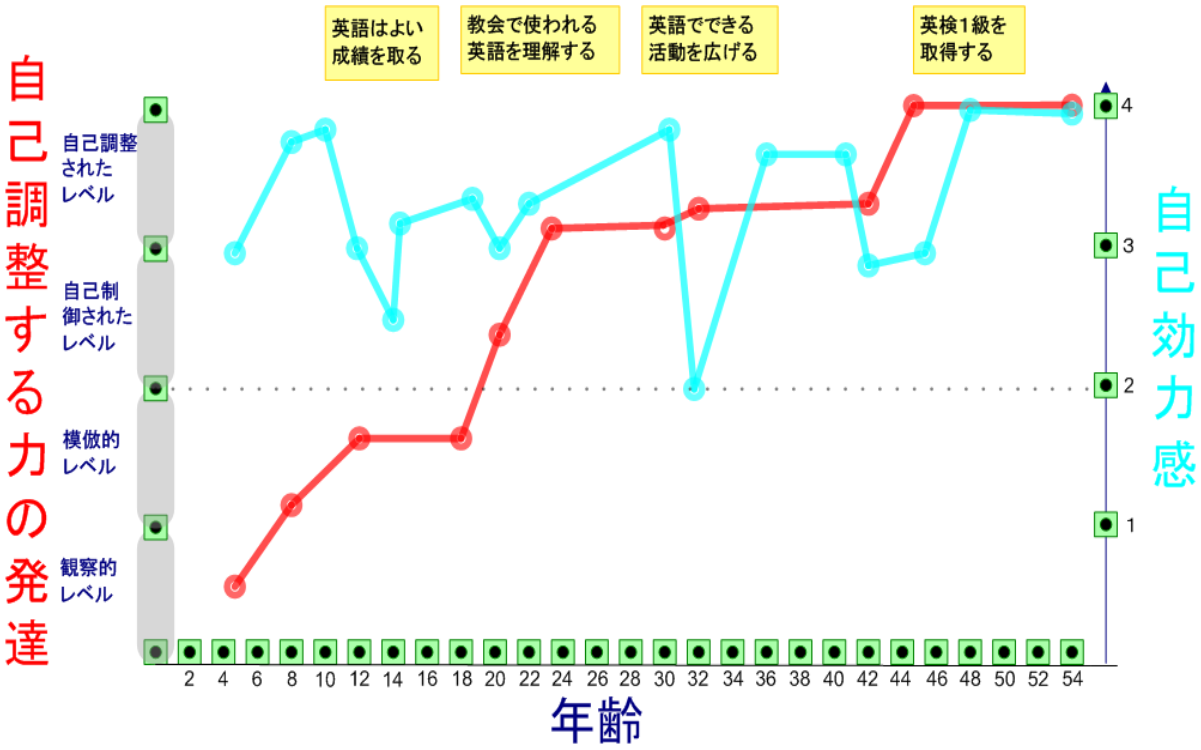

図 14　さつきのの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定

さつきの自己調整する力の発達は、4 歳から 12 歳にかけて緩やかに伸び、その後、中学と高校の間は大きな変化は見られない。そして、短大時代の 19 歳頃から学習が自己制御されたレベルに移行する時期に大きく伸びている。図 13 により、この頃さつきには映画館でのバイトと教会で英語学習機会があることが分かる。特にさつきは教会活動において自己調整方略を使用している。そこで、教会で与えられている英語活動に注目し、教会での＜活動へのより深い参加＞を強く希望するさつきの学習行動の調整を観察する。また、学習中期では自己調整する力の発達は自己制御されたレベルと自己調整されたレベルの間で長期間安定している。この頃、さつきは教会活動に加えて、トライアスロンを共通の趣味とするクリスティン夫婦との交友を通して英語能力を高めている。このように、さつきは英会話教室や英会話サークルのように英語習得を目的とした活動への参加ではなく、英語を使用して行われる活動への参加により英語学習機会を得ている。このことから、さつきは自分にとって興味のある＜活動を中心とした学習基盤づくり＞をしていると言えるだろう。学習後期では、日本語能力試験 1 級取得を目指すアイリーンの影響を受け、＜資格取得への取り組み＞として英語学習が実践されている。以下では、＜活動へのより深い参

加＞＜活動を中心とした学習基盤づくり＞＜資格取得への取り組み＞という 3 つの観点でさつきの自己調整学習方略の使用について分析する。

7.3.1.1　活動へのより深い参加

(学習初期 / 中期：19 歳～)

さつきの通っていた教会は神父がニュージーランド人で、他にも外国人が多く、教会活動は全て英語で行われている。筆者も調査前に一度礼拝に参加したが、教会に入ると、英語で書かれた教会主催の行事や英会話教室の予定表、ニュースレターなどが置いてあり、これまでに訪問したことのある日本の教会とは違う様子だった。礼拝が始まると、賛美歌の斉唱、祈り、聖書朗読、宣教が全て英語で行われた。英語が得意でない日本人用に配布資料が渡される場面もあった。さつきは 19 歳の頃に再び教会に通い始めたのは、失恋が原因だと語っていた。サークル活動や映画館でのアルバイトもしていていたため、交友は広かったが、さつきの心を最も癒したのは教会の神父の説教だった。さつきは神父の言葉を日本語に翻訳しなくても理解することができ、「教会での活動が全て、自分のことばとして行われるのが理想だった」と述べている。そのために、賛美歌の歌詞の意味や配布資料、礼拝の中で聞く神父の言葉で分からない単語があれば、書き留めて後で調べるようにし、朗読を習慣化した。

4 章のケンのトラジェクトリの中にも教会活動の 1 つとして開催される英語教室への参加が語られたが、その活動に参加した回数について「何回か」と述べていることから、少なく短期的な参加であったことが窺える。また、ケンは教会を英語学習の場であると捉えている。一方、さつきにとって、教会に行くことは英語習得のためでなく、そこでの活動に大きな価値づけをしており、活動により深く参加することに意味があった。このように、さつきは教会の活動に対してより深い参加をしていくために、教会の文脈で必要な英語の習得を目指した学習が意識的にすすめられるようになった。このように自己調整学習する力は伸びているが、学習が聖書や教会からの配布物を使用したものであったため、その学習行為はキリスト教の教えを学んでいると捉えられており、英語学習であるという認識は希薄であった可能性がある。

7.3.1.2　活動を中心とした学習基盤づくり

(学習初期 / 中期：19 歳～)

さつきの自己調整学習は、教会での活動へのより深い参加をしていくためにはじめられた。教会では人間関係も良好に築かれ、他の信者や神父と個人的に話すようになり、さつきにとって教会はとても居心地のよい場所であったことが窺われる。神父の一時帰国の際、さつき夫婦は一緒にニュージーランドに行き、さつきはそこでトライアスロンに出会った。学生時代からスポーツが好きであったさつきは、帰国後、友人の紹介で知り合ったクリスティン夫婦とトライアスロンをはじめた。クリスティン夫婦は教会活動に関わりのある人物ではなく、さつきと彼らの接点はトライアスロンだった。教会活動に加えトライアスロンが英語学習機会となることであり、結果的にさつきが英語に触れる機会は増えた。例えば、聖書の朗読や神父の説教に加え、トライアスロン競技で使われる専門性の高い英語が活動へのより深い参加のために必要になった。さらに、「トライアスロンへの参加」＝「競技への参加」＋「彼らと付き合っていくこと」であり、彼らとの日常的な会話の中で耳にする英語表現もさつきにとって活動に必要な英語であった。

このように、教会に加え、参加したい活動が増えると、さつきがそれぞれの活動により深く参加していくために必要な英語も増えた。そして、教会での活動で英語を習得していった自己調整学習行動がトライアスロンを通したクリスティン夫婦との交友においても観察された。以上のことから、さつきは教会活動とトライアスロンという自分の興味のある活動において、英語習得を目的として活動に参加するのではなく、活動を中心とした学習基盤づくりをしていると言える。また、活動を中心とすることで、英語学習が困難なものとして意識されることが少なく、活動が長期的かつ持続可能なものとなっている。

また、学習基盤づくりをしていくうえで重要なのは、活動に携わる人物との良好な人間関係である。さつきは、教会でもトライアスロンでも良い人間関係に恵まれている。特にクリスティン夫婦とは、自宅に招くなどトライアスロンを越えた個人的な付き合いが深い。彼らとの親密になるに従い、さつきを「英語ができる人」と考える教会の人々には露呈することができなかった自分の英語能力の不足面を彼らには見せている。そして、会話の中で、インプットを受容するだけでなく、同じ内容を自分が表現するとき、語彙の選択や文法表現においてどこがどのように違うのかをより注意を払うようになっている。このような彼らとの人間関係の構築が、さつきにとって上達の大きな要因となっていることは明ら

かである。

7.3.1.3　資格取得への取り組み

(学習後期：47 歳～)

教会とトライアスロンにおける活動を学習基盤として学習をすすめてきたが、学習後期には自分の英語能力を試すために英検 1 級を目指した英語学習をしている。これにより、さつきは英語を学習の対象と明確に意識した学習をすすめていくことになった。こうした英語への取り組みは神父の奥さんで日本語能力試験 1 級取得を目指すアイリーンの影響を受けたものである。他の協力者では、資格取得のための英語学習がトラジェクトリの中期に観察されたが、さつきの場合は後期で 47 歳の時である。そのため、学習を進めていくため調整的な学習が行われている。例えば、そもそも資格のための英語学習には価値を見いだしていなかったが、英検 1 級を取得することで「英語が何か違うように見える」かもしれないと考え、結果的にもたらされるかもしれない新しい視点に期待することで、目標達成することに価値づけをしている。また、語学の資格は「その言語を使うためのもの」であり、「資格取得のためにダラダラと続けるのは無駄」であると感じ、目標達成に要する期間と精神力が持続する期間を勘案した 2 年間で取得するという制限を付けて学習を開始している。学のトラジェクトリでも 1 年後に TOEIC800 点取得という目標設定がされていたが、さつきの場合、47 歳という年齢を意識したものでもあった。そして、周囲の人たちに目標を明示することによって、途中で投げ出さないために、他者からのプレッシャーや期待を活用することで動機を調整することも窺われた。さらに、さつきは「年齢にあった勉強の仕方」を意識して、新しい単語を定着させることが難しいため、新出単語に焦点化した学習はせず、問題形式に慣れ、制限時間内で出来るだけ正解数を増やす合格のためのコツを習得する訓練をした。

このように、さつきは自分の性格や能力に加え、目標設定の時点における自分の年齢を加味して学習の計画を立て、遂行するための内的調整を行っている。

7.3.2　自己効力感

図 14 を参考に、さつきの自己効力感の変化について述べる。

自己調整学習する力が精神発達に伴って高まっている一方で、自己効力感は学習初期、中期、後期のそれぞれで低下が確認される。また、初期と後期の自己効力感は全体的に高い傾向があり、中期に見られる大きな低下は特徴的である。さらに、初期、中期、後期を個別に見ていくと、初期の自己効力感は比較的高いが一方で、その不安定な動きを理解するためには､何らかの影響を受けていることを加味した解釈が必要になるだろう｡そして、中期の大きな低下は、そのまま低迷することなくなく回復している。このことから、その背景となる出来事やさつきの内的調整がどのように働いたのかに注目しながら考察をすすめる。後期は、42 歳の頃の低下の原因とその後自己効力感が高い状態で安定している。このように、学習初期、中期、後期の全体的な特徴と併せて、低下した自己効力感が再び高まる時の内的変化についても注目するために、＜英語学習に対する有能感＞、＜新たな活動への参入＞、＜英語ができる人という仮面＞、＜学習後期での挫折＞、＜一般的評価に裏付けされた自信＞という 5 つの観点から考察をすすめる。

7.3.2.1　英語学習に対する有能感

(学習初期：5～18 歳頃)

初期のさつきの自己効力感の高さは、幼少期から父親が外国人の友人を自宅に招いた際に、英語で簡単な挨拶をすることで褒められていたことが影響していると考えられる。この点は同じく早期に英語に接する機会のあったゆりの自己効力感の高さと共通している。しかし、さつきの場合、学習教材を介して英語に接するのではなく、英語を操る父親の姿を見て育っている。その経験により、さつきは自然に、自分も将来英語を話すことができるようになるのだろうというぼんやりとした自信をもつようになった。また、当時英語教師でも外国人と話す機会がほとんど得られなかったにも拘らず、さつきは来客と簡単な挨拶をするなど英語に触れていた。

中学、高校でもさつきは英語の成績はよかったが、そのためにさつきは特に努力をしてきていると述べた。クラスメートと比較して、家庭環境から得られる英語の機会は恵まれていることを理解しており、さつきは自分は英語ができなくてはならないと思っていた。

そのために、他の教科に比べて熱心に取り組んだと述べている。

このようにさつきの学習初期の自己効力感は、英語を話す父の姿を見て育ち、実際に成績がよかったことことに加え、有能感を保つために特に力を入れて勉強したことで高い自己効力感をもつことになったのであろうと考えられる。

7.3.2.2　英語ができる人という仮面

(学習初期 / 中期～：15 歳頃～)

さつきには短大で英文科に在籍していた 19 歳の頃から自分の意志で教会に通い始め、その頃から、教会にいる他の日本人はさつきの英語能力を高く評価していた。このことに対してさつきは「教会で話される英語はほとんど分からなかった」と述べていることから、内心葛藤があったことが窺われる。しかし、高校の頃から持ち続けた英語に対する有能感によって、さつきは周囲の人たちに自分の実際の英語能力を露呈することはできず、教会では一貫して「英語ができる人とう仮面」を被っていた。また、仮面を被ることによって、「英語ができる人」というさつきの立場が守られ、さつきはさらに英語ができる人であり続けるために、学習を継続する動機が高まっていたと考えられる。それに伴い、自己効力感が高まっていっていることから、学習の成果により教会での活動に支障が生じる場面が減少したと言える。

このように中学、高校、短大で「英語かできる人」という周囲の認識に追いつくことはさつきの学習の原動力となっていた。そうして取り組む学習の成果が出ることで自己効力感が高まったと解釈することができる。活動を学習基盤とするさつきにとって、自分が活動に深く参加できているという事実が何より重要であったと思われるが、同時に英語学習者でもあるさつきにとって、周囲からの評価はやはり大きな影響力があったと思われる。

7.3.2.3　新たな活動への参入

(学習中期：32 歳～)

教会活動への参加が長く、深くなったことで、さつきは「教会では全て英語で何の問題もなくなっていたんです。だから、特に不自由を感じていなかったし自分の英語力には満足していた」と言う。このことから、さつきは自分の英語にかなりの自信を持つようにな

っていたことが分かる。しかし、教会活動以外の新たな活動に参加することになり、「教会で使われる英語以外の英語が思った以上に分からない」ということに気づき、衝撃を受けている。このことがさつきの中期の自己効力感の低下につながっている。そして、トライアスロンに必要な英語がさつきにとって分からない原因は、一連の流れに疎いため「状況的判断」が困難であることや、自分にとって「新しい言葉」が多く、「自然な会話」のスピードの速さにあると分析的に理解している。こうした分析的な視点は教会活動で必要な英語について言及する際にも窺われている。さつきは、教会で使用される英語の特殊性について、「そこで使われる特別の単語とか表現」があり、「そこでの使われ方」は、机に向かって学習するのではなく、活動への参加を通して「馴染んでいく」ものであると言う。

このように、別の活動において、英語が難しく感じたときに、一時的に自己効力感が落ちることがあるが、さつきはそれを自分の英語能力が落ちたとは判断するのではなく、その理由を分析的に見つけることで自己効力感の回復につながっているのではないだろうか。

7.3.2.4　学習後期での挫折

(学習後期：42 歳)

学習後期の挫折は図 14 中のさつき 42 歳の頃の自己効力感の低下を指している。この時期にあった出来事を図 13 で確認すると、２度目のニュージーランド旅行がある。この度のニュージーランド旅行については、現地の歯医者やクリーニング店を利用した際の失敗談や英語に自信がもてなかったエピソードがいくつか語られている。さつきは、「英語に自信があるからこそ、うまく伝えられなかったら本当に悔しい」と述べている。また、現地のニュージーランド人との接触機会を通して、現地の英語は、自分がこれまでに日本で接してきたニュージーランド人の英語よりも遥かに理解が困難であることに気づいている。日本で出会う英語母語話者は、外国（日本）に住むことで、「言語の壁の不自由さを経験したことがある」ため、非英語母語話者とのコミュニケーションにおいて相手の理解を促進する気遣いがあり、さつきにとって「理解し易い」ものである。このような日本での英語学習環境をさつきは「ぬるま湯」と表現している。さつきはこれまで、現地の英語と日本で聞く英語に分明をつけていなかったため、この事実認識はさつきの自己効力に対して心理的な衝撃を与えた。このことから、さつきの自己効力感の低下は失敗経験だけでなく、日本で触れてきた英語と現地の英語の差に気づき、日本の英語学習環境を「ぬるま湯」と

認識したことが原因であると考えられる。一方で、さつきは日本で英語を学習したからこそ、自分は英語に自信が持て、英語母語話者とのコミュニケーションが理解し易く、その相乗効果で学習が効率的に起こっていたと考えることから、「ぬるま湯」を肯定的に捉えている。

以上に述べたように、失敗経験を利用して自分の学習環境を振り返り、「ぬるま湯」に浸かることで自分の英語能力に自信が持てたと考え、自分の学習環境を肯定的に捉えている。そして、自分の学習環境に対する認識を新たにし、それを肯定的に受け止めることで学習動機が高められていることが分かる。学習トラジェクトリから読み取れる、「英語ができる人」という周囲の評価を維持したいさつきの性格的特性を考慮すると、自己効力感を高めることができるぬるま湯の学習環境は、活動を学習基盤として英語を習得したさつきが活動に積極的に関わるために必要な条件であったのかもしれない。

7.3.2.5　一般的評価に裏付けされた自信

(学習後期：49 歳頃)

さつきの長い英語学習経験において、さつきは「英語ができる人」という周囲からの認識を重荷と感じ、また周囲の評価に追いつくために費やしてきた時間も長い。具体的にいつまで周囲からの評価がさつき本人にとって仮想像として着いて回ったか具体的には語られていない。しかし、明らかに英語に対する自己効力感が高まり、安定する時期というのが学習の最も後期に見られる。そして、それは、英検 1 級取得をきっかけに始まっている。つまり、さつきの自己効力感は、一般的評価に裏付けされた英語能力によって決定的な自信に変わっている。それまで、活動を学習基盤として学習をすすめ、「活動内で英語能力に不足を感じない」＝「自己効力感の高まり」として観察されてきたが、さつきは客観的に自分の英語能力を測ったことはなかった。英語を使用した活動への深い参加が実現し、英語能力に満足しはじめたことに加え、一般的に裏付けされた能力試験に合格することでさつきの自己効力感は安定することになったのだろう。

このように、一般的評価に裏付けされた自信はさつきの自己効力感にとって重要であったと言えるが、7.3.1.3 に述べた通り、英語検定に向けた取り組みをはじめるさつきの意識改革や学習の継続には周囲の人の存在が重要な要因となっていることが明らかである。

7.3.3 目標への関与

図 14 に示したように、さつきのトラジェクトリから「英語はよい成績を取る」「教会で使われる英語を理解する」「英語でできる活動を広げる」「英検 1 級を取得する」という 4 つの大きな目標設定を観察することができた。なかでも、「英語でできる活動を広げる」という目標を設定した時期において、自己効力感が低下しているにも拘らず、自己調整する力が伸びていることから、自己調整的な力が最も強く働いていると考える。以下では、7.3.1 と 7.3.2 を踏まえ、「英語でできる活動を広げる」という目標について具体的に見る。

「英語でできる活動を広げる」という目標は、教会活動において満足な英語能力を習得したにも拘らず、トライアスロン活動においては、それらの英語を持ち込んでも十分な活動参加ができないという場面に直面することにより設定されている。また、そうした場面において、さつきは使用される語彙や表現は活動の文脈によって異なることに気づいており、こうした気づきが目標設定に関わっている。つまり、活動の実践の中で生じる気づきから、「英語で〇〇したい」「英語でもっと〇〇できるようになりたい」という個々の具体的な目標を含む「英語でできる活動を広げたい」という高次目標が立ち現れているように思われる。また、気づきは、その後の学習において、どこを焦点化してどのように進めていけばよいのかを正確に判断するためにも必要である。このように、活動への深い参加を希望するさつきが、積極的な態度で活動に従事することで気づきを得、また気づきに基づいて目標が設定されていくということが分かった。

また、さつきにとって、「活動への関与」＝「目標への関与」、すなわち、活動への参加が目標であったため、目標への価値づけが常に高く、目標がぶれることは殆ど見られなかった。そのため、目標に向けた努力を継続する中で、活動の目標を意識的に明確化したり、再確認するといった行動も見られなかった。そのかわりに、活動への参加が目標である場合、定期的に上達を測る尺度の存在がなく、目標の達成を測る尺度も自分の満足度が頼りとなる。そのため、さつきは活動の実践において、「〇〇ができるようになった」あるいは「〇〇ができなかった」という自己の学習成果を確認し、目標までの距離を明確にしていたと言えるだろう。

第 8 章　学習成功者の自己調整学習

４章から７章では、英語学習に関連する彼らの語り（一次資料）と調査の中で収集した協力者に関するさまざまな情報（二次資料）をもとにトラジェクトリを構成することによって、彼らの学習が通時的に理解できるだけでなく、それぞれの時点や状況において彼らがどのように、そして何を感じながら学習に取り組んでいたのを描くことができた。そして、トラジェクトリに基づき、協力者ごとに異なる自己調整学習の様相について「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」という３つの分析単位を用いて詳察をすすめてきた。８章では、個々のトラジェクトリを総合的に扱い、学習成功者の自己調整学習の特徴について検討する。表 10 は４人のトラジェクトリの分析で用いた観点を初期、中期、後期の３つに分けて提示している。例えば、自己調整学習方略の使用に関して、学習初期には、能動的に見える学習者の行動も、他者の支援の影響を受けたものであった。そして、学習中期の自己調整学習方略に観点として挙げた、「学習の個性化」や「活動へのより深い参加」は、各学習者の個人の興味や関心にあわせた個別具体的な学習の文脈で行われていた。さらに学習経験が蓄積され、学習後期では、これまでの自身の過去の経験に照らし合わせて目標を遂行するため学習の進め方を導きだすといったメタ認知的なアプローチをしていることが浮かび上がってきた。このようにトラジェクトリを分けることで、時間の経過に伴う自己調整学習の取り組みの変化を捉えることができた。しかし、協力者の年代（20 代～50 代）に差があることから、学習の初期、中期、後期にあたる年齢は協力者によって異なる。各協力者の各期間の年齢は、各章のトラジェクトリの分析部分を参照していただきたい。また、学習者の特定の学習活動によっては、学習初期と中期、あるいは中期と後期の両期にまたがるものもあり、それらについても、各章のトラジェクトリの分析の箇所で明記した。このように、各期間にあたる年齢が協力者ごとに異なり、トラジェクトリの長さが異なるということは、それぞれの学習者が学習成功者になるまでにかかる年数も異なるということを意味している。今回の協力者の中で最年少のケンは５歳から英語に触れ始め、22 歳で本研究が採用した学習成功者としての条件を満たす英語能力を習得している。一方、さつきは同じく５歳の頃から英語に触れているが、異なる学習の形態で学習を長期

表 10　４人の学習トラジェクトリの分析の観点

	初期	中期	後期
自己調整学習方略	・教師の誘導による学習モデルの形成（ケン） ・他律的な発達（ゆり） ・学習活動の価値づけ（学）	・学習の個性化（ゆり） ・学習の客観的なモニタリング（学） ・活動へより深い参加（さつき） ・活動を中心とした学習基盤づくり（さつき）	・メタ認知的アプローチ（ケン） ・学習の焦点化（ゆり） ・学習環境の構築（ゆり） ・求められる能力に応える努力（学） ・資格取得への取り組み（さつき）
自己効力感	・周囲の関与（ゆり） ・英語学習に対する有能感（さつき）	・結果を伴う学習（ケン） ・得意分野での挫折（ゆり） ・複層構造の自己効力感（学） ・新たな活動への参入（さつき） ・英語ができる人という仮面（さつき）	・複数の英語学習活動（ケン） ・期待と不安（ゆり） ・目標と現実自己との乖離（学） ・学習後期での挫折（さつき） ・一般的評価に裏付けされた自信（さつき）
目標への関与	・成績のよい友達に追いつく（ケン） ・大学に入学する（ケン） ・ビッキーにいろんなことを伝える（ゆり） ・ドラマの人物のように話す（ゆり） ・あの世界に入る（ゆり） ・学校でよい成績を取る（学） ・英語はよい成績を取る（さつき）	・リンダと話す（ケン） ・英語で議論する（ケン） ・英文科に進学する（ゆり） ・１年後に必ず 800 点達成（学） ・もっとスコアを伸ばす（学） ・英語でできる活動を広げる（さつき） ・教会で使われる英語を理解する（さつき）	・ビジネス場面でも自信を持てる正確な英語の習得（学） ・海外の大学院に進学する（ケン） ・文法を補強して英語能力を高める（ゆり） ・英検１級を取得する（さつき）

に渡り継続することで学習成功者となっている。さらに、初期が幼少期を指すか、それとも青年期を指すかは協力者によって異なる。幼少期から英語に接触する機会があったケン、ゆり、さつきの場合、自己調整学習する力の発達に関して、他者（親）の関与が多く、他律的側面が多く取り上げられたが、青年期の学の場合、他者（教師）の支援を受ける他律的側面だけでなく学習活動への価値づけが自身でできていた。このように、協力者の属性や学習の文脈などに違いがあるため、彼らの自己調整学習の様相を３つの期間によって一律的に提示することは困難であると言える。また、８章で述べる学習成功者の自己調整学習とは、各事例のトラジェクトリにおいて特徴的であると思われたものである。そのため、各トラジェクトリの中で描かれている全ての自己調整学習の実践を網羅するものではない。特に、トラジェクトリ内のゴチック体の部分は、協力者の語りの中で、彼らの自己調整学習行動に関連する言及であると判断したものを引用しているため、その中には本章で扱わない細かな自己調整学習をいくつも観察することができる。このような本章で取りあげていない自己調整学習の実践も、学習成功者としての彼らのトラジェクトリを構成する重要な部分であり、これらをトラジェクトリから漏らすことなく記述することで学習の全体像を捉えることができたと考えている。

これらを踏まえ、以下では表 10 をトラジェクトリの概観図とし、学習の各期を学習の全体の中で見ていくために、図 15（４人の自己調整する力の変化と発達）と図 16（４人の自己効力感の変化）を用いる。さらに、図中で大きな変化が確認できる場合は、その時点でどのような学習がどのように行われているのか、各事例のトラジェクトリに立返って確認する必要があるだろう。また、図中で４人に一定の傾向が見られる場合も同様に、それぞれの協力者の活動、場、状況、取り組み方などが異なるため、各事例のトラジェクトリに立返る必要があるだろう。８章では、このように全体的な傾向と並行して各事例のトラジェクトリを扱うことで学習成功者の自己調整学習の様相を考察する。

8.1　自己調整学習方略

図 15 は、４章から７章で示した協力者４人それぞれの自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定を示した図８、10、12、14 から、自己調整する力の発達についてまとめたものである。図 15 により、４人の英語学習期間、すなわちトラジェクト

リの始点から現在に至るまでの期間が異なることは明らかである。英語との接触期間が最も長いのはさつきで、短いのはケンである。このように、トラジェクトリの長さに大きな差があるものの、自己調整する力の発達の変化に注目するといくつかの共通点や学習者に固有の特徴を観察することができる。

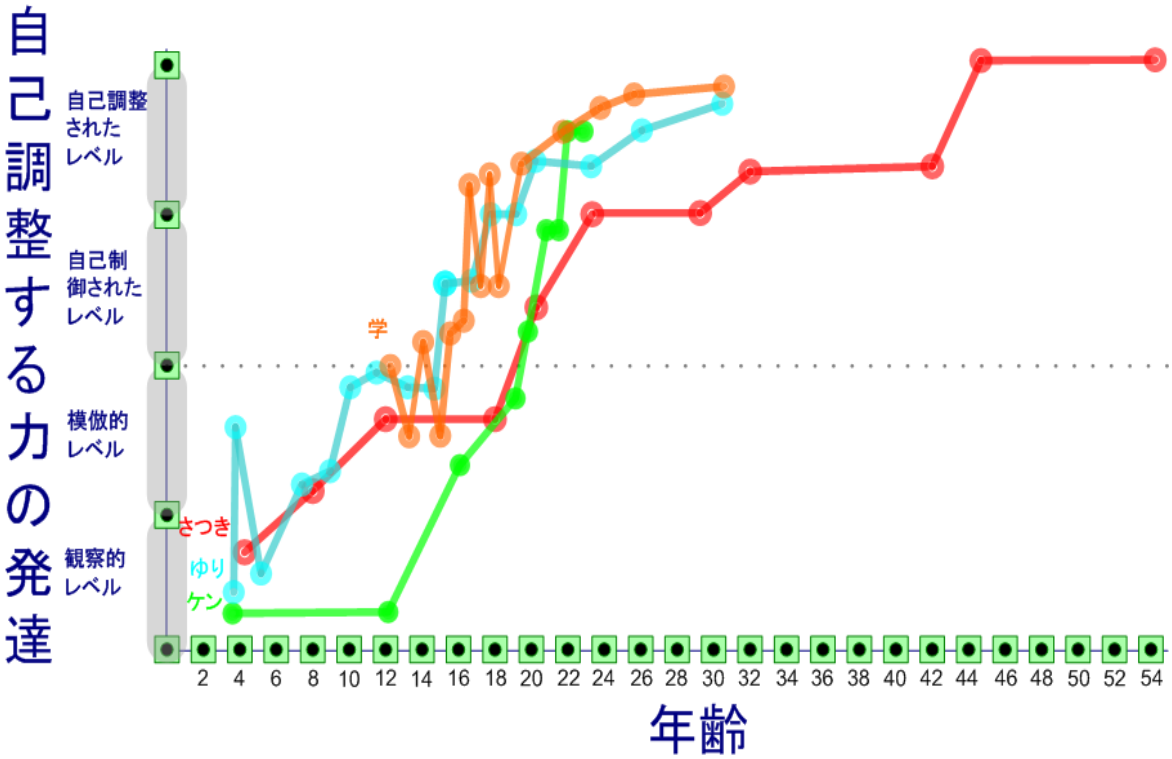

図 15　４人の自己調整する力の変化と発達

Pintrich and De Groot (1990) は自己調学習方略はメタ認知的方略、努力調整方略、認知的方略からなるとしている。しかし、学習者の自己調整を捉えるときには、記憶や思考に関わる認知的方略やメタ認知的方略のように、学習過程における認知的側面の自己調整に焦点が当てられる傾向があった。これに対して、Corno (1994) や Boekaerts (1995) は自己調整学習方略には学習者が学習を効果的に進めていくために自ら動機づけを高めたり維持したりといった「動機づけ的側面」を自己調整する役割を果たすものもあり、そうした観点から検討を行う必要性について指摘している。本研究においても、グラフの変化の背景には、さまざまな英語学習機会の選択的な利用の他に、彼らの学習に対する認識や動

機づけ、学習の継続と整備のあり方こそ、学習成功者を成功者たらしめた決定的な要因であることが見えてきた。そのため、学習者が何を感じ、どのように動機を高め、どのように学習を継続し、学習の整備が行われているのかということに対して理解を深めることが彼らの自己調整学習方略の使用について知る鍵となるであろう。8.1 では、表 10、図 15、各事例のトラジェクトリをもとに、「動機を高める仕掛け」「継続の仕掛け」「学習整備の仕掛け」という視点から彼らの自己調整学習方略の使用について考察を行う。

8.1.1　動機を高める仕掛け

Corno (1994) や Boekaerts (1995) は自己調整学習方略の「動機づけ的側面」を自己調整する役割を指摘しているが、本研究の４人の学習成功者は自己調整学習方略を使用することで動機を調整するだけでなく、動機を高める活動との関わり方をしている。つまり、動機は自然に生まれたり高まったりするものではなく、学習活動に対して期待や目的意識を持って積極的に関わり、活動後に自己の成果や反省点を内省することで、より上手く活動に参加していくための新たな動機が生まれたり高まったりしている。このように、彼らが自身の学習に積極的に関わり、活動から多くの気づきを得ることで動機が高まると考えられる。以下では、彼らが動機を高めるために、どのように学習活動に関わっているかについて述べる。

8.1.1.1　定期的な活動

４人の協力者に共通して、英語学習活動に定期的に触れていることがわかった。仮に、ある学習活動を長期に渡って継続しない場合、異なる形で英語に触れる機会をつくることで、定期的に学習活動が組み込まれていた。学は大学１年生に初めて受験した TOEIC を毎年受けることで、上達の確認や学習のモニタリングをし、常に改善点を探求し、新たな目標を設定することで次回の受験に向けた動機を高めている。学にとって、TOEIC の受験が１年ごとに定期的なものでなければ、こうした学習動機は生まれていなかったかもしれない。ゆりは、複数の活動をその都度取り入れている。例えば、「最近英語聞いてないな、と思ったらその時に取り入れる」と述べていることから、英語との接触の頻度を確認し、

具体的にリスニングの活動が十分にないと判断すれば、身近な学習リソースを取り入れることで学習活動を行っている。教会での活動を中心に学習を行うさつきは、週に１回教会に行くことによって、安定した定期的な学習活動への参加をしていた。そして、それらの活動の中で、自分にできる事やできない事を分析し、できないことをできるようにするために、学習動機が高まっている。このように活動を通して気づきを得ることで動機を調整する彼らにとって、定期的に活動に参加することは重要であることがわかる。

8.1.1.2　ミクロ・メゾ・マクロの目標

Gao (2007) 、Macaro (2001; 2006) 、竹内 (2003; 2010) などで、学習目標の設定の重要性が指摘されている。さらに、目標には、マクロ (macro) 、メゾ (mezzo) 、ミクロ (micro) の３つがあり (竹内 2010) 、これらそれぞれのレベルでの明確かつ関連性のある目標が設定されていなくては、学習者の主体的な関与を伴う学びは成り立たない (竹内 2011)ことが示唆されている。

４人の学習成功者は、目標を立てるだけでなく、その立て方に動機を高める仕掛けがある。竹内 (2010) が指摘するように、彼らは学習を継続していく中で３つのレベルの目標を設定している。さらに、メゾやミクロレベルのような下位目標は、マクロレベルの上位目標を達成するための「手段」として機能していることがわかった。例えば、学の TOEIC の学習において、スコアアップを目指して１年ごとに目標が設定されている。こうした１年ごとの具体的な点数を目指す目標をミクロとすると、最終的に満点を取りたいという目標はメゾレベルの目標となる。さらに、将来は英語を使って仕事がしたいという目標はマクロレベルの目標ということになるだろう。そして、TOEIC で高得点の取得は、将来英語を使って仕事ができる環境に就職するための手段であるのである。このように、学習成功者の目標設定には３つのレベルが観察され、下位目標が上位目標を達成するための「手段」という関係にあることから、最も目の前にある下位目標に向けて学習をする動機が高まるということがわかった。

また、下位目標を上位目標を達成するための手段であると捉えるならば、１つ１つの下位目標の達成経験を積んでいくことが、上位目標達成のために必要となる。逆に、下位目標の達成経験を積み上げることができなければ、上位目標を達成することができない。このことから、学習者は、下位目標、特にミクロレベルの目標設定において、十分に達成が

見込める目標を設定することが重要であると言える。また、達成見込みを判断するということは、学習者が、その時点における自身の能力を把握し、どのような学習を、どれくらいの期間でどのように取り組み、それにはどの程度努力が必要となるかという判断を内包する。このように、学習成功者は目標の設定においてメタ認知的に判断をしているということがわかる。

さらに、学は「上達が見える時だけじゃなくて、見えない時にこそ自分を励ます」といった意識的な心がけをしている。このことから、学習成功者は、外国語学習は短期間で実を結ぶものではないと認識しているだけでなく、目標達成を実現させるために、動機が下がるときには自身を励ますことで動機を維持していると言える。

8.1.1.3　動機の内在化

学習の後期になると、ゆりは日本語教育者として、学は外資系企業の技術者として、それぞれの立場で求められる英語能力と自分の能力との差に気づきを示している。ゆりは自分の学生の学習を観察し、「読んで理解できることでないと、再現もできない」と考えるようになり、これまで避ける傾向にあった文法学習に力を入れて取り組むようになった。学は、「上手な英語」から、「正確に情報が伝えられる正しい英語」が求められるようになった経験をしている。つまり、学習が進み、自身の立場も変わったとき、どのような能力が必要で、不足しているのかに自分の経験から納得し、それらが自身の価値観と一致することによって動機が高まり、結果として学習動機が内在化していることがわかる。

このように、動機の内在化は学習後期に度々見られ、その動機の性質には学習初期のものと違いがあることがわかった。例えば、ゆりは、ドラマや映画に対する憧れが強く、「あの世界に入りたい」という強い思いを持っていた。このような漠然とした動機が学習成功者の学習初期に特徴的である。そして、ゆりは幼少期からの英語との接触経験から、英語の学習は楽しいものであるという認識を持っており、楽しく学習したいという思いが強い。しかし、学習後期になると、明確で具体的な動機を持つことが窺われ、またそうした動機が経験に基づき内在化されたものであるため、努力を伴う学習にも取り組むことができるようになっている。

8.1.2　継続の仕掛け

8.1.1 では、学習成功者の動機を高める仕掛けについて述べ、動機が学習の継続に深く関与していることがわかったが、8.1.2 では、学習を継続するために具体的に何をしているのかについて「習慣化」「自分に合う学習活動「」自己調整する力の内在化」という観点から検討する。

8.1.2.1　習慣化

学は NHK のラジオ基礎英語を中学１年生から大学受験勉強が忙しくなる高校２年生の頃まで継続している。基礎英語は朝夕２回放送されるが、「もう朝っ！って決めてたのも癖がついてよかったのかもしれない」と述べるように、学は必ず毎朝聞くことを習慣としていた。そして、「寝坊して数回飛んだりすることはあっても、全く離れるということはなかった」と言うように、習慣が十分に定着したものであったことがわかる。さらに、学は大学１年生から TOEIC のための勉強を開始している。英語専攻ではないため、学が大学での英語と接触するのは週２日の一般教養課程の英語の授業だけであった。学は書店で購入した問題集を使って TOEIC の勉強を自主的にすすめるが、自宅で時間がある時に取り組む学習は暫くするとさぼりがちになってしまった。そこで、学は大学で英語の授業がある週２日をイングリッシュ・デーと決め、その日は帰宅すると問題集から何問か解くことを習慣にした。このように、自ら学習の予定を習慣づけることで、学習を継続するといった行動が見られた。

ゆりは、幼少期に英語のカセットテープを使用することで英語に触れている。教育熱心な母親は、こうしたゆりの英語学習の初期には介入の度合いが多く、こうした母親の関与によってゆりはテープへの興味を高めている。そのため、就寝前に自ら１人でテープをレコーダーにセットして聴くといった行動が習慣化していった。幼少期のゆりの学習を自己調整学習として捉える妥当性については、5.3.1.1 で述べたが、学習行動を習慣化することで継続していることが窺われた。そして、この頃の学習経験は、ゆりのその後の英語学習に対する信念や態度の形成に大きく関わっており、ゆりのトラジェクトリにおいて後に自己調整学習が機能していくために必要な経験であったと言える。

8.1.2.2　自分に合う学習活動

自己調整的に取り組む学習活動において、取り組み方に質的な違いと量的な違いがあることが個別のトラジェクトリの比較によってわかった。表 11 に示すように、質的な違いでは、英語学習機会となっている活動における英語の位置づけが重要になる。協力者の英語学習の機会には、英語習得を主目的とする活動への参加と、活動自体を目的とする活動への参加の２タイプが観察された。例えば、ゆりの場合、英語学習を目的とした ESS サークルや E カフェに参加し、ケンにおいてはそうした学内で提供された英語学習の機会だけではなく、教会の主催する英会話教室の参加や多分野の英文に触れることで英語能力の向上を目指していた。このように英語習得が主目的とする活動の一方、活動への参加に価値づけが高く、活動への参加が主目的である場合もある。例えば、さつきにとって、教会の活動が個人的に非常に重要であり、そこでの活動に深く参加していくために必要な英語を習得することを目指していた。さらに、量的な違いでは、活動との関係性が重要になる。上述の通り、さつきにとって教会での活動は個人的に重要であり、英語を習得後もさつきと教会のつながりは維持されている。このように、活動への参加が主目的である場合、学習活動への参加の頻度は少ない（週 1 回）が、活動への従事は長期間に渡って継続している。一方、英語習得が主目的である場合、学習成果を上げるために、高頻度（週２回以上）で学習に取り組み、さまざまな学習活動への短期的な参加が特徴的である。

このように、１つの活動に長期的に参加する学習の継続と、短期的でも常に複数の活動に参加する学習の継続という、２つの形態があることがわかった。そして、学習成功者は、自分の関心や興味にあわせた活動に参加することで、いずれかの形態を選択しており、学習の継続が行われると考えられる。

表 11　学習活動の取り組み方の質的・量的な違い

＜質的な違い＞	＜量的な違い＞
英語習得が主目的	頻度が高く、短期的
活動参加が主目的	頻度が低く、長期的

8.1.2.3　自己調整する力の内在化

自己調整する力は協力者によっては何度か低下の現象も確認されるが、４人に共通して学習初期から後期に向けて高まっていき、内在化に収束する様子が窺われる。例えば、学の 12 歳から 18 歳にかけて度々みられる低下の現象は、自宅で基礎英語を継続する学習行動と並行して、教師のアドバイスに従った学習の取り組みを模倣しては学習をすすめるといった調整的な学習を示している。学は比較的初期から自律的に学習をすすめているが、信頼する教師に対して支援要請をすることも多く､教師が自己調整する力の発達を誘導し、学習モデルの形成をモニタリングすることで高まっていた。このように、自己調整学習方略の使用が他者に管理されている場合、自己調整学習方略の使用が不安定であることが窺われた。しかし、方略の使用が徐々に学習者の中に内在化され、方略の使用が学習者自身によって管理されるようになるとその使用が安定するとことが分かる。また、その後も学習を継続し、方略使用の経験を蓄積していくことで、学は個人的な条件や文脈的条件の変化に合わせて組織的にスキルや方略を選択・適用することができるようになっている。また、４人の協力者に共通して、このレベルに達すると、スキルや方略の使用に関して状況の特徴に応じて調整を加え、個人的な目標や目標達成への自己効力感を通じて、学習の動機を維持していくといった学習調整が可能になることがわかる。

このように、自己調整する力が内在化され、学習者自身が自己調整方略の使用を安定して管理することができるようになることで、学習動機を維持することができ、学習を継続していくことができるようになると考えられる。

8.1.3　学習整備の仕掛け

8.1.3 では、学習の文脈や状況や個人の特性にあわせて、どのような意識的な学習調整をはかっているのか考える。４人の協力者のトラジェクトリに共通してみられる「制約と可能性の勘案」による学習環境整備、さまざまな「メタ認知的アプローチ」、そして環境整備の一環として重要である｢重要な人物との人間関係の構築｣による学習環境整備について、いくつかのトラジェクトリから具体的な例を挙げながら述べる。

8.1.3.1　制約と可能性の勘案

ここで言う制約とは、学習を困難にするさまざまな要因を指している。学習者ごとに、生まれや生い立ち、経歴、など経験の総和に影響され、どのように効率的に学習をすすめていくことができるかは限定されている。また、個人的な知覚能力や受容力も、記憶、知的能力も同じように制約されている。さらに、性格、体力、年齢など個人的生活状況などによる限界もあるだろう。しかし、４人の協力者たちは、自身の目標を達成するために、固有の学習の文脈に存在する制約を認めるとき、制約への対処方法、すなわち制約を乗りこえるために何ができるかという可能性を勘案した学習の整備を行っていることがわかった。

例えば、ケンは、大学の留学生達との交流の中で、彼らから海外の大学の授業の様子や学生生活の話を聞くうちに、留学を希望するようになった。そして、海外の大学院の入学条件を満たすために、試験のための学習が必要になっている。ケンの学習の仕方として、留学生の友人達とのコミュニケーションの他に、TOEFL 対策用問題集、自作の単語カードを作成し、語彙力の強化には特に力を入れていた。さまざまな話題について英語で議論ができるようになりたいケンにとって、語彙を豊かにすることは重要であった。しかし、工学部の学生であるケンが英語の授業が少なく、英語に触れるために与えられている機会は少なかった。同じく工学部に所属する多くの友人たちにとって、英語に触れるための機会は極めて少ないことがトラジェクトリからも窺うことができた。しかし、ケンは、与えられている環境の中に、英語との接触場面は少ないという環境的な制約に対して、留学生との交友の輪を広げ、学部を超えた留学生と付き合う中で、多分野の語彙をインプットしたりアウトプットする機会を自らつくるようにしていた。ケンは「自分で機会をつくるようにこころがければ機会はいくらでもある」と述べている。このことから受動的であれば機会は十分でないことを認め、積極的に機会づくりに努めれば、その十分に機会を設けることは可能であるということを示していると言えるだろう。

さつきの場合、47 歳から英検１級の学習に取り組みはじめ、「学生みたいに単語帳で新しい単語は覚えられない」と述べ自身の年齢や新出語彙の受容力といった制約があることを認めている。そして、教会活動や外国人の友人とのコミュニケーションの他に、英検対策の問題集を使用して、問題から正解を見つけるコツを訓練するといった問題攻略の知識に焦点をあてている。こうした学習行動は、47 歳からはじめる学習で効果を出すために、

さつきが活用できる環境と年齢的な制約を勘案した結果であると言える。このように、年齢的な学習能力の制約について言及しながら、資格検定の勉強も取り組み方次第で目標を達成することが可能であることを示している。

４人の協力者は、それぞれに興味や関心、年齢、英語学習の目的、英語との接点、学習リースなどが異なることはこれまでも述べた。ここでは、個々の学習者が、自分が身を置く学習環境に存在する制約や可能性を勘案して、目標達成のために学習の文脈に存在する制約への対処法を検討しながら、一人一人が自分らしい学習を整備していく様子を見ることができた。

また、図 15 から、こうした制約と可能性を勘案した学習は、自己調整する力の発達が急速に伸びている 18 歳頃に急速に伸びている時期から頻繁に起こっていることがわかる。これはこの年齢がそれぞれの協力者にとって学習初期、中期、後期のいずれであるかにも拘らず共通して見られる傾向であると言える。そこで、彼らがこの時期にどのような英語学習活動を行っていたかに着目すると、大学の ESS サークル、E カフェ、留学生との交流、英語弁論大会、TOEIC 受験、映画を活用した学習、教会の活動、映画館でのアルバイトなどが観察された。こうした多くの活動は 18 歳以前、すなわち高校生の頃には、行動範囲、時間的制約、経済的制約などにより行うことができなかった。高卒業後に行動範囲が広がり、自らお金と時間を管理することができる環境の中で、より自己調整的に学習を行うようになったということが言えるだろう。このように、18 歳以降、自己調整する力は大きく伸びているが、活動の中身に目を向けると、それぞれに異なる学習への取り組みをしており、学習活動に取り組む頻度や期間、活動への価値づけが異なることがわかった。

8.1.3.2　メタ認知的アプローチ

学習到達度の高い学習者は、メタ認知方略が言語学習を促進させる可能性が高い (Griffiths 2003; 2008) とされている。本研究の協力者のトラジェクトリからも、彼らが学習成功者となっていく過程で、学習後期に向けてメタ認知的アプローチにより学習を進めていくことが観察され、メタ認知的アプローチは学習成功の鍵の１つであると言える。ここでは特に、求められる能力に対するメタ認知的判断、学習効果に対するメタ認知的判断、学習リソースに対するメタ認知的判断について述べる。

＜求められる英語能力に対するメタ認知的判断＞

学は外資系企業への就職後から、ビジネス英語という今まで触れたことのない新しい領域の英語に出会った。そして、これまでの「ちょっと英語ができる人」では求められる能力に対して不十分であり、情報が正確に伝えられることやビジネス場面に相応しい使用を習得する必要があると判断している。会社での英語使用場面について学は「当時の自分の能力を超えた作業」と述べており、これまで TOEIC のための勉強を続けてきた学にとって、新しい領域の英語を使いこなすことは大きな挑戦だったことが窺われる。学はこの時期に、ビジネス場面に相応しい英語を徹底的に学び、対応できる英語のバリエーションを増やすことで英語を上達させていった。さらに、海外出張経験後には、現地でのコミュニケーションを通して、社会言語能力を向上させる必要性に気づきを示していた。このように、学は自らが置かれた環境の中でそこで求められる具体的な英語能力をメタ認知的に判断し、自分が求める能力を効果的に伸ばすことができる学習の取り組みを行っている。

このような求められる能力に対するメタ認知的判断は、ゆりのトラジェクトリでも異なる状況で度々窺われる。ゆりは、自身の性格について、「そんなに社交性があって、自分に自信があって堂々としてるわけじゃない」と述べているが、周囲の多くの人には、社交的な人物であると認識されている。そして、周囲から期待される役割を演じようとするために、大勢の前で英語で話すなど大役に挑戦している。このように、周囲からの評価を受け入れ、周りが想定する自分を演じようとすることで、本来苦手な役割を引き受け、自分自身を窮地に立たせ、新たな領域の英語に挑戦していた。そして、挑戦の場で失敗を未然に防ぎ、成功に終わらせるために、その場で何をどのように話すかといった計画を立てる作業において、メタ認知的判断をくだしていたのだと考えられる。竹内（2003）で扱う学習成功者の中にも、自分の能力より一段上の活動に身を置き、恐怖感を克服しながらあえて場数を踏むという例が挙げられていることから、多くの学習成功者に共通する行動であると推測される。

さつきのトラジェクトリでは、求められる能力は、活動への深い参加と結びついている。そして、教会という実践共同体の活動に参加するために必要な英語の習得を目指した学習をすすめている。さつきは、教会の活動で使われる英語について「そこで使われる特別の単語や表現」や「そこでの使われ方」を習得する必要があったと述べている。このような求められる英語能力に対するメタ認知的判断は、その能力を伸ばすために効果的な学習を

計画していくために必要不可欠であることが分かる。

＜学習効果に対するメタ認知的判断＞

学習計画を実行する段階では、常に学習効果（求める能力が獲得されているか）と照らし合わせながら、計画に修正を加えていくといった学習のモニタリング行動が窺われた。

協力者の中でも、特に、客観的な評価を用いて、学習効果を確認していた学を例に挙げて説明する。学は、大学１年生の時に初めて TOEIC 受験をし、その後、毎年定期的に受験している。そして、TOEIC 受験対策として自分が行った学習について、熟達度や上達を確認するだけでなく、自分の学習計画が目的達成に見合ったものであり、効果的な学習が実践されていたかを判断している。「あの勉強で正しかった」という学のことばは、目標達成のために何が効果的だったのかを判断したものだと言えるだろう。そして、仮に目標が達成できない場合は、学習計画を振り返り、何が効果的でなかったのか、目標達成にかかる期間、目標と自己との乖離について分析し、学習の進め方や取り組み方に修正を加えていくのであろう。

このように、学習効果を試す機会を活用して、自らの学習をモニタリングし、目標とする英語能力を習得するために、自身の学習の取り組み方とその効果を常に検証し、そして必要に応じた修正を繰り返していることが分かる。

＜学習リソースに対するメタ認知的判断＞

協力者に共通する点として、学習リソースをモニターする意識が非常に高いことが挙げられる。例えば、学は、自分の学習環境には、読む・書く・聞く練習に比べて話す練習として利用できるリソースが少ないことを意識している。そして、話す能力を訓練するリソースとして、社会人英語サークルを活用するようになった。ゆりの場合、学校の授業ではコミュニケーション能力を高めることは困難だと考え、それに代わる補完的リソースを自ら検討している（一人芝居、特定場面のシミュレーション)。 また、ゆりは聞く機会が減ったと判断するなど、あるリソースのアクセス数や接触が減少した場合にも、補完的に別のリソース（字幕なしの映画や基礎英語など）をその都度投入することで、学習場面において複眼的なモニタリングを行っているということが明らかになった。そして、学習リソ

ースに対するメタ認知的判断によって、英語との距離を「付かず離れずの距離感」を長期に渡って継続することを意識している。

竹内（2003）は学習成功者はメタ認知活動における判断力が正確である可能性が高いと述べている。本研究の協力者においても、自己調整する力が発達する学習後期には、メタ認知的アプローチにより学習をすすめる場面が多く見られ、学習結果が伴っていることからメタ認知活動における判断力が正確であると言える。また、仮に、上達が見られない、すなわち実践中のメタ認知活動が正確でないと判断した場合には、求められる能力、学習効果、学習リソースなどに対してモニタリングを行い、必要に応じた修正を加えることも明らかになった。

8.1.3.3　人間関係：重要な人物

自己調整する力が伸びている、あるいは自己調整学習方略を多用する時期には、協力者の英語能力の上達に大きく関わる重要な人物の存在が確認することができた。教師、友人、共同の活動に従事する者など、その人物が何者であるかはさまざまである。共通しているのは、それらの人物に対して、協力者は仮面を被らず、自分の英語能力の不足面も見せることができていることである。ゆりとさつきの場合、学習中期以降は周囲から英語能力を高く評価されるが、十分に満足できる英語能力ではないと自己評価している。そして、周囲からの評価と自己評価の差から生じる葛藤に悩む一方で、「英語ができる人」という仮面を被り、間違いのない英語を使用しようとする時期があったことが窺われる。しかしながら、この仮面を外して、間違いを見せることができる人物と出会っている。ゆりの場合、担当している日本語講座の学生のコニーとエイミーであり、さつきの場合、トライアスロンを通して親しくなったクリスティン夫婦である。ゆりはコニーとエイミーに対しては「間違いをさらけ出すこともできるくらい平気」であり、「この二人は外国人じゃなくて友達」であると述べている。さつきも同様に、「気を遣わないで質問できる相手」だと述べ、彼らとの間には、言語コミュニケーションの壁を越えた信頼関係が構築されていたことがわかる。さらに、ゆりは、トラジェクトリの中で、自分の学習を「高めたり、動機づけたり、意識を高めてくれる人々が周りにいたことで今の自分がある」と周囲から支援の影響について言及している。彼らにとって、重要な人物に出会えたという事実は彼らが学習成功者になるトラジェクトリの中で重要な部分である。しかし、重要な人物との関係性の構築過

程を辿っていくと、活動に一緒に関わるために働きかけたり、活動の場を越えた付き合いをするなど、彼らが積極的に相手と関わることで人間関係が築かれていることもまた事実である。このことから、学習成功者自身が、活動内で重要な人物と出会うだけでなく、彼らと活動の場を越えた人間関係を築き、「彼らと共有する時間」＝「英語との接触機会」とすることで長期的な学習環境の整備をしていることが見えてきた。

8.2　自己効力感

図 16 は、４章から７章で示した協力者４人の自己調整する力の変化と発達・自己効力感の変化・目標設定を示した図 8、10、12、14 から、自己効力感の変化についてまとめたものである。8.1 で示した図 15 により、自己調整する力は学習後期に向けて高まることを示したが、自己効力感に関しては、学習が進んでも低下と上昇が度々見られる。

自己効力感について、先行研究では、自己調整学習方略の使用との相関性が指摘されていた。例えば、Zimmerman and Martinez-Pons (1990) では、学業が優秀な群の方が自己効力自己調整学習方略の使用のレベルが高く、自己効力感が自己調整学習方略の使用と関連していることを示している。しかしながら、これらの研究は、学習中期以降すなわち学習成果が顕著に現れている時期にのみ注目している。本研究では、学習初期から学習後期の自己効力感の変化に光を当てることで、自己効力感と自己調整学習方略の使用が必ずしも関連しているわけではなく、学習初期の自己効力感は、周囲の人たちの褒めや励ましによって高く、中期から後期にかけては、困難や失敗に遭遇することで度々低下していることが観察された。そして、低下した場合、低迷することなく、高まっていることが重要であり、この現象について解明する必要があるだろう。また、トラジェクトリと自己効力感の変化を照らし合わせて読み進めていくことで、自己効力感には学習者自身の英語能力に対する自己評価と他己評価をどのように「認識」するかが大きく関与しているということがわかった。また、自己効力感は、学習初期、中期、後期（８章冒頭で述べたように、学習者ごとに学習の各期に相当する年齢はある程度異なる）で４人に共通する傾向を窺うことができたため、学習者の評価に対する認識に注目し、初期を「英語能力に対する自己評価」、中期を「ペルソナ」、後期を「期待と不安」という観点から彼らの自己効力感の高め方や維持について検討する。

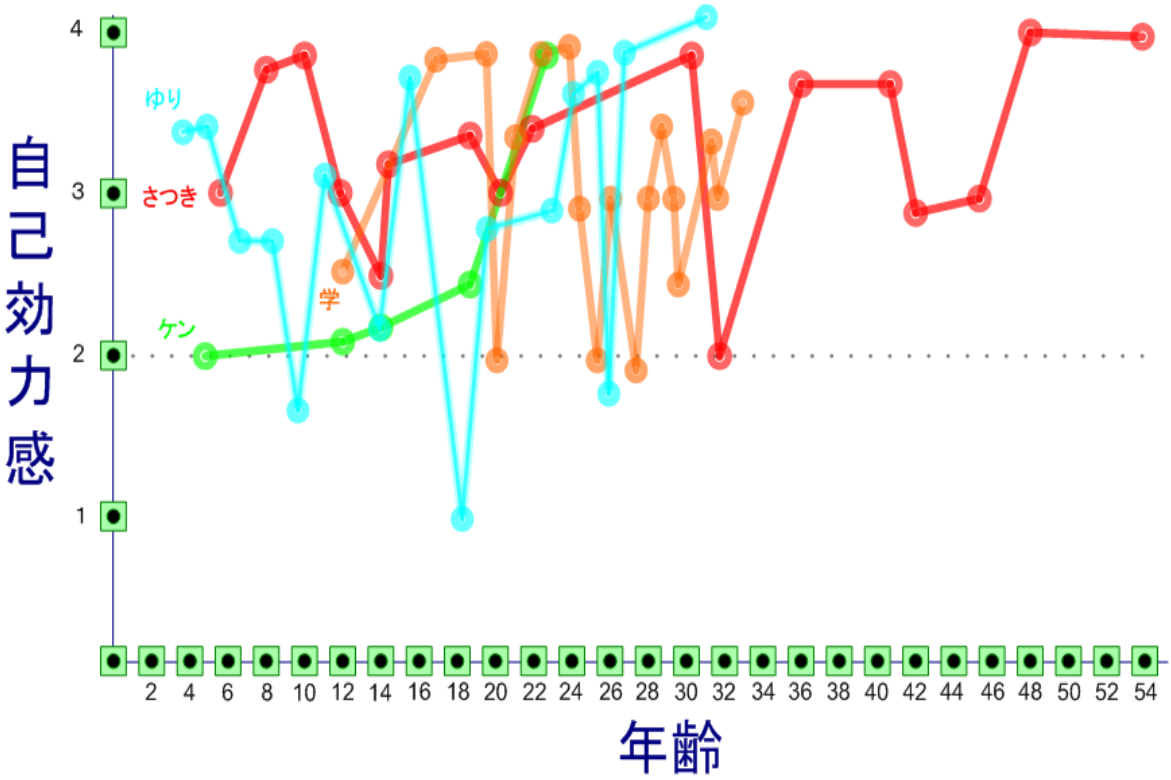

図 16　４人の自己効力感の変化

8.2.1　学習初期：高い自己評価

8.1 で提示した図 15 から、幼少期に英語との接触機会がなくても自己調整する力の発達には大きな差はないことは上述した。では、幼少期から英語学習に触れた協力者の場合、そうした経験の影響はトラジェクトリのどこに現れているのだろう。協力者のうち、幼少期から英語との接触機会があったのは、ゆり、ケン、さつきの３人である。ゆりは、英語のカセットテープを聞いており、この活動には母親も積極的に関与しており、ゆりにとって楽しい学習経験であった。また、イギリス人のビッキーとの文通の経験から、英語を使用して生活する世界は映画の中の夢物語ではなく、現実世界であり、手の届く身近な世界であると認識している。ケンも同様に、テープを聞く学習をしているが、テープの内容がケンの興味と一致しなかったことに加え、英語が得意な姉の存在にコンプレックスを感じることで、楽しい経験として語られていない。さつきの場合、英語を話す父親の姿を見て育ったことで、自分も大人になると、英語が話せるようになるのだろうというぼんやりと

した自信を持つようになった。

特にゆりとさつきは幼少期の英語との接触機会について、「楽しい」という感情を示している。Zimmerman et al. (2001) は、学習者が学習に対して楽しいと感じることによって、メタ認知の面で、動機づけの面で、行動の面で、自らの学習プロセスに積極的に関わる、すなわち自己調整学習が起こると述べている。２人に共通しているのは、周囲の大人（特に親）が教材を提供したりその場を与えるだけでなく、活動に関わることで、子どもの関心の形成し、興味を惹く英語学習の導入をし、英語学習の自発的な学習行動まで導くという一連の環境づくりが行われていたことである。また、活動の中で、親の褒めや励ましによって、実際の英語の熟達度に拘らず自己効力感が高まっている。さらに、ゆりの場合は、英語を使用する世界を手の届く世界であると感じ、さつきは父親のように自分も英語に熟達するであろうと思うことで自己効力感が高まった。このように、幼少期には、周囲の大人の関わり方によって、学習者の実際の熟達度に関係なく自己効力感が高まるということが言える。このような親による学習支援や関わりについて、Kormos et al. (2011) は、学習動機や自己効力感が高まる要因の一つとして取り挙げている。

ケンも英語学習の機会があったが、周囲の関与、あるいは関与の仕方が、ケンに学習リソースに対する興味を持たせ、英語学習を楽しいと感じさせるように導くものではなかったのかもしれない。

このように幼少期の英語接触機会では、周囲の関与が大きな要因となって、学習者は自身の英語能力を高く評価するため、自己効力感が高まるということが言えるだろう。一方で、幼少期に英語接触機会があっても、周囲の関与の仕方によって、学習者は自身の英語能力を高く評価することがなく、自己効力感が高まらないこともある。さらに、学習初期の英語との接触機会は、実際の熟達度とは関連がなく、その後の学習に対する態度や信念、学習動機、自己効力感と深い関連が窺われた。このことより、協力者が学習をすすめていく中で、自己効力感が低下後も学習を継続したのには、幼少期に形成された学習に対する態度や信念が影響していると考えられるだろう。

8.2.2　学習中期：ペルソナ

学習中期から学習後期までの期間における学習の取り組みによって、他の学習者と学習

成功者となる学習者の間に英語能力の差が生じている。協力者に共通して、高校生の時点で､英語の成績は他の学習者と比較して優秀であった｡自己調整学習方略の使用頻度が徐々に高まるにつれて、できることとできないことも明確に判断できるようになっている。そして、ミクロの目標を１つ１つ積み上げていく段階であり、多くの成功経験を蓄積し、自己効力感も高まっている。そして、彼らの英語能力は一層高く評価されるようになる一方で、徐々に周囲からの高い評価と自己評価の間の乖離に悩む時期というのがあった。言い換えると、彼らは自分の能力に満足していないが、他己評価と自己評価から生じる葛藤を隠し、周囲の評価に適応しようとするあまり仮面を被るようになった。ここで言う、仮面とは、ユングが提唱したユング心理学における概念である「ペルソナ」を指す。ペルソナとは、ラテン語の「仮面」を意味するもので、社会に適応する為に身に付けた表面的なパーソナリティのことで、元型のひとつである。職場での役職、家庭での立場など、状況に応じた 役割を果たすこのような外界に対する適切な根本態度を､ユングはペルソナと呼んだ。４人の協力者は、学習成功者となり得る前段階において､「英語が得意な人」「英語ができる人」という他者からの認識に曝されている。それによって、ペルソナが形成され、固定化しすぎたペルソナが真の自己と対立し、こうした対立によって自己効力感は二層構造をしていると言える。このように、他者からの評価は、彼らの自己効力感を高める要因となる一方で、自己評価との乖離に気づきを与える要因となり、彼らは乖離を埋めるための学習に取り組んでいたということがわかる。

この葛藤の程度は４人さまざまに異なり、形成されるペルソナの厚さや硬さも異なっているが、学習後期、すなわち学習成功者へと成長していく段階の重要な出来事として、8.1.3.3 で述べた重要な人物との出会いがある。彼らは、重要な人物に対しては、何の役割も演じない「ありのままの自分」受け入れてくれる人間関係の構築がなされている。こうして、ペルソナを被ることなく英語能力を見せることができる相手の存在で英語能力は大きく伸びている。

8.2.3　学習後期：期待と不安と自信

学習初期の自己効力感の高さに加え、学習後期に熟達度が高まっても自己効力感が低いことが度々あることから、自己効力感は英語能力とは必ずしも相関性がないことを改めて

確認することができる (図 16) 。学習後期の自己効力感の低下は、就職など環境の変化により今までと異なる英語を求められたり、自分の能力以上のことをする機会によって、不安を感じることが原因となり、一時的に低下している。竹内 (2003) が、上達するためには自分の能力より一段高い所に身を置く必要があると主張しているように、ゆりは大勢の人前で話すことは苦手であるにも拘らず、このような大役を引き受けることで、挑戦の場を確保している。そして、失敗に対する不安から入念な計画を立て、周到な準備を怠らず学習をすすめ、新しい場面で英語を使用する経験を蓄積していた。同様に、学も、就職した会社でビジネス英語が求められるようになり、これまで習得した英語では対応することができない不安から学習に取り組むことで、英語を使用してできる活動は広がっている。

彼らは挑戦の場、すなわち自身の上達のための場を選択したり引き受ける時に、意識的な思索はあるのだろうか。竹内 (2003) の指摘する、自分の能力より「一段」高い所というのはどういうことだろう。トラジェクトリで観察される彼らの学習後期における、不安を感じる場、すなわち、より高い能力が求められている場を丹念に探すと、彼らはどのような挑戦も引き受けて、努力をしているわけではないことがわかる。まず、彼らはどのような場を選択し、そこでの挑戦がどのような結果に終わっているのかについて知る必要がある。例えば、ケンにとって英語弁論大会は新しい活動への挑戦であると言えるが、十分に準備し、留学生の友人と一緒に練習を重ね、大会に臨むことで、結果的に成功経験の１つとなっている。ゆりは、国際学会で研究発表をしたり、研究科内のイベントで英語でスピーチをすることを引き受け、不安により一時的に自己効力感は低下しているが、結果的にそれらの挑戦では成功している。さつきの場合、ニュージーランド旅行中の現地でコミュニケーションが上手くはかれなかった苦い経験のエピソードがいくつか語られたが、その他は比較的、教会の活動で中心的人物として話をする機会が多いにも拘らず失敗経験は少ないように思われる。学が日々、職場で具体的にどのような挑戦をどの程度しているかは把握することができないが、やはり失敗数を上回る成功経験があるように思われる。このように、自分の能力より高い場に挑戦しているが、その結果、失敗より成功が多い。そして、自分の能力以上であると感じる挑戦に対して抱いていた不安は、成功結果によって自信へと変わり、自己効力感が高まるということがわかった。

さらに、彼らは挑戦に対して、不安と同時に期待も持っていることがわかる。この期待とは、新しいことに挑戦するという期待だけでなく、挑戦として認識する場において自分が成功することができる可能性を算出することからも生じている。また、挑戦の結果、多

くの場合、成功していることから、彼らは挑戦に対してメタ認知的判断に基づき、成功可能性が高いと思われるものを選定していると言えるだろう。例えば、ゆりは「ドキドキしたり、キリキリのところで何とか持ちこたえてる感じ」と述べており、不安感もあるが、その場を乗り越えることに対する期待感を持っていることが窺われる。図 16 からも、自己効力感がレベル１すなわち、「できない」と感じる経験は踏んできていないことがわかる。このことから、彼らは挑戦が自分の能力をはるかに超えるものに対しては、挑戦という行動を選択することはなく、自身の判断に基づいて無駄な失敗経験を最小限に抑え、成功経験を重ねている。ゆりは、「人前に立ったり挑戦する機会が与えられて、よかったんだと思う」と言うが、こうした経験への評価は不安と期待に対する学習者の正確な判断の結果であるだろう。

では、彼らは失敗した場合の自己効力感はどのように維持されているのだろう。トラジェクトリの中で、彼らは失敗した経験もいくつかあることがわかる。先に挙げた、さつきのニュージーランド旅行での苦い経験もその１つである。また、学ははじめて受験した TOEIC の結果から自己効力感が大きく低下していることもわかる。しかし、こうした状況で、彼らは失敗の理由を自分の努力不足や課題に対する知識などの準備不足を失敗の原因だと考えている。また、学の場合は、学習を今後も続く長期的なものとして捉え、「成果が出ないときこそ自分を励ますようにした」と述べている。

これらのことを踏まえると、彼らの自己効力感は不安により低下しても、成功結果を得ることで再び高めることができたことがわかる。また、失敗や挫折により自己効力感が低下しても、その原因を追究し解決策を見つけることができ、また困難な状況こそ自分で自分を励ますことで自己効力感を高めるということがわかる。

8.3　目標への関与

8.1 や 8.2 で４人の学習成功者が、挫折や失敗をすることがあっても、再び学習を継続していく様子について述べた。しかし、彼らはなぜ、何に向かい学習を継続することができるのだろう。8.3 では彼らが設定する目標の性質について、「ぼんやりとした最終到達目標」「目標の志向性」という観点から、また、どのように目標に向けた取り組みをしているのかについて「目標の個性化」「実践共同体への参加」「フロー体験」という観点から述べ

る。

8.3.1　ぼんやりとした最終到達目標

Gao (2007) 、Macaro (2001; 2006) 、竹内 (2003; 2010) などの先行研究では、目標が明確であること学習効果の関連性を指摘し、学習成功のためには明確な目標設定の必要であると論じている。しかしながら、これらの先行研究は主に学習者の学習の全体を対象とせず、学習を通して目標設定のあり方や目標の性質の変化を捉えたものではなかった。本研究では、４人の学習成功者のトラジェクトリで、彼らが学習初期に明確な目標を持っていることは確認できなかった。また、中期を過ぎるまで彼らの目標（「リンダと話す」「英語でできる活動をもっと広げる」「もっとスコアを伸ばす」)」は明確であるとは判断できないものが多い。

まず、学習初期の目標はどのようなものであるか確認する。表 10 にまとめた、目標への関与を見ると、学習初期の年齢にもよるが、5 歳から 12 歳頃の彼らの目標には、その時点の状況に限定的な目標と、その後の学習を通して保持される目標があることがわかる。例えば、「成績のよい友達に追いつく」「ビッキーにいろんなことを伝える」「学校でよい成績を取る」などは彼らがその時点における状況の中で目標としたものである。一方、「ドラマの人物のように話す」「あの世界に入る」などは、その後の学習でも保持されている目標である。前者においては、「成績のよい友達に追いつく」ために何をどのようにできるようになりたいのかという点で具体性に欠けている。また、後者においても、「ドラマの人物のように話す」ことで、英語をコミュニケーションの手段として使いこなしたいという強い思いを持っているが、漠然しており、目標達成をするためには、小さな目標を段階的に設けることが必要なものである。学習初期に基礎英語を根気強く続け、協力者の中で最も自律的に学習をすすめていた学も、当時の具体的な目標について言及することがなく、将来役に立つだろうという漠然とした英語への認識を持っているだけだった。そして、こうした学習初期の漠然とした目標は、彼らにとって、英語学習の最終的な到達目標となっている。そのため、学習のいつの段階においても、学習を継続させる動機を支える重要な目標であると言える。

8.3.2　目標の志向性

ミクロ・メゾ・マクロ、３つのレベルの目標が関連性のある目標である必要性については 8.1.1.2 で述べたが、以下では、トラジェクトリから見えてきたミクロとマクロの目標の志向性の違いについて述べる。

ミクロレベルでは、定期テストや受験といった外発的動機づけとの関連性、マクロレベルでは、話せるようになりたい、あの人のようになりたいなどという漠然とした内発的動機づけとの関連性が窺われた。Deci and Ryan (2000) の自己決定理論では、外発と内発を異なる指向性を帯びた一つの連続体（外発的⇔取り入れ的⇔同一化的⇔内発的）としてとらえている。本研究の学習成功者は、学習の初期の頃から、英語学習の最終的な到達目標をぼんやりと描いている。この目標は内発的志向性の強いものであり、学習者はこの目標をその学習でも保持していることは 8.3.1 で述べた。協力者のうち、学は学習初期から外発的志向の強い目標をもつ傾向があるが、英語の専門職に就きたいとは思っていないにも拘らず、専門（エンジアリング）を活かして英語を使う仕事をしたいと理想の自己像を描いており、いずれは英語を使えるようになるという内発的志向性の強い目標が学の学習の背後にはあるように思われる。

また、学習成功者は試験や受験といった経験を乗りこえる時には外発的志向性の強い目標を設定している。このように、マクロレベルの目標は内発的志向性を持ち、ミクロレベルの目標は外発的志向性を持つ傾向があり、マクロレベルの目標はミクロレベルの目標を内包していることから、学習成功者の動機についても、連続体のどこか１点の性質を帯びているのではなく、外発的動機と内発的動機を併存しているということが言えるだろう。

8.3.3　目標の個性化

Markus & Nurius (1986) は理想自己を、「○○でありたい」というものから「○○ではありたくない」という否定的な理想をも含めたより広い概念へと拡大することを提唱している。Markus らはこれを可能性としての自己（possib1e self）と名づけ、自分が将来どんなふうになっているか、どんな風になりたいか（ideal self）、どうなることを恐れているか（undesired self）などまだ実現していない自分の姿についての表象である（Markus &

Nurius, 1986; Markus & Ruvolo, 1989）と定義している。そして、「現在の自分は何ができるのか」「自分はどのようにありたいか」「どんな風にはなりたくないか」「こうなれるのではないか」といった将来の自己の姿の描き方によって、情動や自己評価さらには行動が影響を受け、個人の適応に向う過程が異なってくると考えている。また、ユングは、個人が持っている可能性を開花させてゆくこと、人格をより完成させること、より完璧な人間に近づけることを「個性化」と呼び、個人に内在する可能性を実現し、その自我を高次の全体性へと志向する努力の過程を「個性化の過程」、あるいは「自己実現の過程」とした。

8.3.3 では、学習成功者自身が描く理想自己の実現を目標として努力をすることを目標の個性化とし、トラジェクトリで彼らの目標の個性化の過程について検討する。possible self (Markus & Nurius, 1986）では、目標が内在化される場合、自己の課題、目標、方略に関する表象が個々の学習者に特有な構造で組織化されたものとして考える。つまり、自分の達成すべき目標として何を掲げるかに違いがあり、さらにその目標に至るために何をミクロレベルの目標（Markus らのことばでは、task 課題）として定めるかに違いがあり、この認知構造の内容は全く個人的なものである。そして、さまざまな条件のもとで、個々に異なる認知構造の中にある内容が活性化され、それによって動機づけが起こり、関連行動が志向されていく。4 人の協力者の理想自己は、英語に熟達する自己という点で共通だが、英語でどのような活動をしたいかはそれぞれに異なり、具体的に思い描く姿には違いがあるため、学習実践の場やそこでの目標は異なっていた。以下は、ゆりのトラジェクトリを例に、学習成功者の目標の個性化を追ったものである。

ゆりは幼少期の経験から英語は楽しいと認識しており、ビッキーとの文通を通して、英語に対して特にコミュニケーション志向が強かった。一方、中学や高校での文法中心の英語学習はゆりの期待する英語の活動と大きく異なっていた。そのため、学習の目的や意味を感じられなくなったが、ゆりは授業で学ぶ英語と自分が身につけたい英語の志向性には差異あることを割り切った。そして自己流の学習（ドラマ学習）によって英語学習を進めていった。多くのクラスメートが学校の試験勉強という外発的動機によって英語に取り組む一方、ゆりは英語を話せる理想の自己像を自分の目標として設定することで、自らを動機づけることができる方法を模索した。このことは、受け身で授業を受けていたゆりが、能動的に学習に取り組むという行動へ移行したことを示している。そして、目標がゆり（個人）の中に内在化され、個人的な構造と意味をもったものとなり、それによって動機づけが高まった。

このように、学習成功者は自身が描く理想自己を目標とし、その達成に向かって努力をする学習活動において、個人的なミクロ目標の設定、学習の進め方、使用する方略などが効果的に機能するようになると言える。

8.3.4　実践共同体への参加

正統的周辺参加の概念によって捉えられる学習とは、学習主体が実践共同体の正式な参加者としてそこでの実際の活動に参加し、そこへの参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程を指している（西口 2002）。そして、こうした共同体の活動への参加形態の変化の過程で、十全の参加に進みながら、そこでの振る舞いや話し方など、モースの言う「身体技法」を身体の中に刻み込んでいくことである。また、学習主体のそこでの役割や行為のあり方、実践共同体の活動の理解、そして自己認識もそれに伴って変化していく。

４人の協力者のうち、さつきは「教会で使われる英語を理解する」という目標をもち、教会という実践共同体へ深く参加していくことで、英語習得に成功している。ここでは、さつきのトラジェクトリの中で、18 歳以降の教会での活動を例に挙げ、実践共同体への参加による実践的な活動の習熟と摺り合わせて、共同体で使用される英語を習得していく様子について説明する。

教会に通い始めたころのさつきは、教会という実践共同体の新参者として、受動的な立場であった。短大の英文科生であり、周囲からは、英語が得意な人物であると見なされたが、教会で使用される英語の特殊性に加え、その当時のさつきの英語能力では神父の説教を容易に理解することはできなかった。そして、礼拝では英語が堪能な女性が通訳を担当する姿を度々見て、さつきはその人物のようになりたいと感じていた。神父のことばを頭の中で翻訳することなく理解したいという思いが強かったさつきは、自宅では教会で使用されていた英語を確認し、賛美歌の歌詞の理解に努め、英語で聖書を読むことで英語学習が実践されている。しかし、こうした学習行動はさつきにとって、英語学習よりはむしろ、教会での活動に習熟するためのプロセスであると捉えられている。その後、活動への継続的な参加により、そこで使用されることばや、一連の活動がわかるようになることと同期的に、さつきの共同体内での参加の形態は徐々に主体的に変化している。さつきは主体的

に参加し、活動に対して協働意識や当事者意識をもち、また、教会で知り合う人たちとの人間関係が構築され、彼らとの活動に関わる中で、自分の役割やポジションを理解するようになっている。そして、教会の行事予定表を作成するなど共同体の活動を運営する一員となり、他の信者（外国人）たちとのコミュニケーションが増えることで英語運用能力の高まりを自覚している。さらに、さつきが神父と個人的に話をするようになると、共同体でも中心的存在となり、十全的参加の形態が形成されている。さつきにとって、教会は擬似的なコミュニケーション活動の場ではなく、正統性を認める共同体で行われるそこでのテーマを中心とした活動の場である。このようにさつきは、正統性を認める共同体への十全的参加を果たすことを通して、そこでの活動に必要な英語を習得することができた。

しかし、さつきはその後、別の実践共同体（トライアスロン競技）への新参者として参加することで、共同体ごとに活動内容が異なり、それぞれに使用されることばの違いに気づいている。さつきの共同体での活動を基盤とした学習活動は、英語を使用して活動する実践共同体を１つではなく、複数もつことで英語を使うことができる領域を増やしていくことが可能であることを示していると言えるだろう。学習者ごとに、正統性を認める対象(実践共同体）は異なるため、個人がつながりを見いだし、関心にあった共同体に参加することで、こうした学習実践は効果が高いと思われる。また、実践共同体への参加による言語習得において、目標は意識的に設定されているのではなく、経験の中で自然に生じていることも特徴であると言えるだろう。

8.3.5　グループフロー経験

フローとは、心理学者のチクセントミハイ（1975）が提唱した、対象に惹かれてその行為に集中し、楽しさを感じ、流れるように行動していることを感じる概念であり、フロー経験とは、活動それ自体を行うことが動機になる「自己目的的活動」のことである。フローは教育や学習の理論ではないが、学習場面への応用の可能性が指摘されている(Asakawa, 2004; Liao, 2006）。活動中は当事者の学習に対する内省的自意識(self-consciousness）が消失するため、目標への意識的な関与は少ないが、学習成功者のいくつかの目標達成経験はフロー理論によって説明することができる。チクセントミハイ(1996）では、フローの構成要素として８つ（明確な目的、専念と集中、自己に対する意識

の感覚の低下、時間感覚のゆがみ、直接的な即時フィードバック、能力の水準と難易度のバランス、状況や活動を自分で制御、活動に本質的な価値がある）を挙げて、フローを経験するためにこれら要素の全てが必要というわけではないと述べている。また、チクセントミハイは、事例研究として、チェス、バスケットボール、ロッククライミング、外科医の手術を扱っているが、フローは個人作業だけでなく、集団による共同作業においても発生する（キース・ソーヤー　2009）。キース・ソーヤー（2009）は、このような共同作業におけるフローを「グループフロー」と呼び、その条件として以下の 10 を挙げている。

1）適切な目標: 明確だが多様な解釈を生む自由度の高い目標
2）深い傾聴: 自分が聞き取ったことに対して純粋に反応する
3）完全な集中: 現在の活動とそれ以外の活動を切り離す境界線を引く
4）主体性: 柔軟性をもちながらも、自分が全てを管理している感覚を持つ
5）エゴの融合: 自分がエゴを抑え、グループ全員と協調する
6）全員が同等: 全ての参加者が同等な役割を担う
7）適度な親密さ: 惰性にならない程度の親密さをみち、文化を共有する
8）不断のコミュニケーション: インフォーマルな会話を大切にする
9）先へ先へと進める: 他人の意見を受け入れながら即興的に対応する
10）失敗のリスク: 失敗へのリスクや恐怖感を推進力として利用する

こうした集団によるグループフローはケン、ゆり、さつきのトラジェクトリの中で、特定の活動ではなく、親しい友人との英語を使用したコミュニケーションに没頭する中で度々観察された。特にフロー経験がインタビューの語りから窺われたのはゆりである。学習後期のゆりは「文法を補強して英語能力を高める」という目標をもっていた。日本語講師のゆりは、日本語学習者のコニーとエイミーとの交友関係で、フロー経験は彼らとのコミュニケーションの産物として発生している。「お互いに何人とかいう意識も消えていた」と述べていることから、彼らとはお互いの国籍という概念が消失するほど親密であったことがわかる。そして、彼らとのエピソードを楽しそうに話す様子からも、インフォーマルな会話においてお互いに意見を受け入れ、即時的なフィードバックを受けることで、コミュニケーション活動が先へ先へと進んでいたことが窺われる。ケンやさつきの場合も、コミュニケーション活動によってフロー経験をすることで英語を上達させている。このよう

にコミュニケーション活動におけるグループフロー経験から言語習得をするためには、8.1.3.3 で述べたように、グループの他のメンバーが重要な人物であることが重要だろう。

8.3.6　ユビキタス学習

言語学習は、教室内での学習だけでなく、日常生活で獲得される部分も大きく、テクノロジーの発達にともない、インターネットやテレビメディア、モバイル・テクノロジーの活用（Traxle, 2007）によって、学習者はいつでもどこでも英語に触れることができるようになっている。学は、学習後期、「ビジネス場面でも自信を持てる正確な英語の習得」を目標とし、そのために、社会人英語サークル参加による人的ネットワークの活用と並行して、毎日の通勤時間にブログやメールマガジンなどのモバイル・テクノロジーを活用することで、ユビキタス（Ubiquitous）学習を行っている。

ユビキタス学習とは、学習者個人個人にあった形で、適応的に日常的な学びの実践である（Huang et al., 2010; Yang et al., 2008; 緒方他　2006）。緒方他（2006）は、ユビキタス学習環境の特徴として、学習環境の常設性（Permanency：学習者が日ごろ使い慣れた学習環境をいつでもどこでも利用できる）、学習ニーズに対する即時性（Immediacy：いつでもどこでも時間・場所にとらわれることなく、学習が必要な時に十分な学習が行え、学習の要求と行動との間のタイムラグが小さい）、学習時の接続性（Accessibility：学習者はいつでもどこでも Web などの教材にアクセスしたり、教師や専門家と同期・非同期的にコミュニケーションできる）、学習効果の実用性（Practicality：仮想空間に限らず、現実世界での出来事が学習の機会につながる）、学習活動の状況性（Situated-ness：学習活動が現実世界の日常生活における、ある状況に埋め込まれる）を挙げている。

学はスマートフォンを利用して、毎日の１時間ほどの通勤時間に、自分の興味と関心に合う英文記事や、即時必要とする英語表現の獲得のためにメールマガジンを読んでいる。これらの英語は学にとって、現実の場面で自分が必要としている、本物（authentic）な学習リソースであるために、学習が実用性のあるものとり、知識の獲得が促進されていることがわかる。こうした学の学習を違う角度から眺めると、１時間という限られた時間の中で、利便性が高く、かつ日ごろから使い慣れたモバイル・テクノロジーを使用し、自分に必要な情報を効率的に学習しているということがわかる。このように、いつでもどこでの

利用できる学習環境だけでなく、適切な場所で適切なときに適切な情報を取り入れているという学習行動は､学習成功者が目標達成のために行う行動の１つであると言えるだろう。

第 9 章　結論

終章では、まず、9.1 において、本研究の意義を振り返ったうえで、調査結果に基づいて外国語学習成功者の自己調整学習の特徴について考え、FL 環境での外国語学習の成功の鍵についてまとめる。つづいて 9.2 で本研究がフィールドに還元できる示唆を考える。そして 9.3 では、本研究の問題点について述べる。最後の 9.4 では、そうした問題点を踏まえ、本研究に残された今後の課題と展望を提示する。

9.1　まとめ

多くの先行研究は、学習成功者の成功の秘訣を探そうとするとき、彼らが「なにを」しているかに注視し、その部分を切り出して観察してきたが、本研究では、成功に直接結びついている部分のみを切り出すのではなく、英語に触れ始めた頃からの学習のトラジェクトリを記述することによって、これまで明らかにされてこなかった成功要因となる方略使用や学習活動を起こすためのさまざまな学習経験の蓄積、意識の変化、そこに結びつくさまざまな要因、つまり「なぜ」そのような行動をとることになったのかに光をあてることができた。また、トラジェクトリは個々に特有の経験であるため、トラジェクトリから学習の成功の秘訣を探るうえで、当事者の性格、経歴、学習の目標、学習環境、学習スタイル、英語学習の信念、学習方略、学習動機、情意などをできる限り理解するよう努めた。そうすることで､学習の成功は､学習者のある特定の学習活動によって得られるのはなく、それまでの英語学習の歴史に依存することが浮き彫りになった。

本研究は、予め設定した仮説を検証しようとするのではなく、トラジェクトリの考察を進めるなかで徐々に見えてくる現象を帰納的に捉えることを目指した。そのため、４人の学習成功者の自己調整学習の様子がどの理論や仮説によって説明されるかは、トラジェクトリが構成されてそれを分析することで次第に明らかになった。また、学習成功者の自己調整学習に関する考察において、言語習得理論だけでは説明をすることが困難であり、８

章では心理学や教育学などさまざまな分野の理論によって説明した。以下では、本研究が用いた分析単位「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」から、学習成功者の自己調整について簡潔にまとめる。

9.1.1　自己調整学習方略

学習の進め方、学習リソース、学習実践の場は４人それぞれに異なり、それぞれに個人の学習の文脈で学習が行われていた。また身近な環境のなかでアクセス可能なリソースはテクノロジーの発達によってさまざまな形態で選択肢として遍在しており、彼らはそうした多くの選択肢の中から自分の学習の文脈にあった最適な学習を整備していることが分かった。彼らが共通して利用する学習リソースは映画であったが、映画を活用する学習の中にも、学習活動を個性化するゆりや、友人の映画学習に学んでその効果を独学の中で発見していくケン、映画を観る機会が容易に得られず映画館でのアルバイトをすることで映画鑑賞の機会を作るさつきなど、映画を活用した英語学習にもそれぞれに異なる取り組みが観察された。また、それぞれが自分にあった取り組み方をすることで、学習が無理なく持続可能な形態で行われていた。

共通する自己調整学習方略の使用として、高校卒業以降に高まっていることが明らかになった。これは、幼少期のように、家庭環境や周囲の大人に与えられる環境によって学習機会や人との出会いが規制されることがなくなり、彼らがより自己調整的に学習を行っていることを示している。このことから、学習者の自己調整によって、FL 環境であっても英語学習のためにできることは広げることが可能であると言えるだろう。また、自分の学習環境で目標を達成させるために、学習環境で与えられる機会を活用するだけでなく、制約条件のもとでどのような可能性があるのかを模索していることについて取りあげた。そして、学習調整行動の様々な局面に、メタ認知的アプローチが多く観察された。

さらに、学習環境を調整していくなかで、FL 環境における英語学習に多くの可能性を見いだすことで､動機づけは一層高まっている｡インプット量とアウトプット機会の不足、動機づけの課題など、FL 環境での外国語学習は、SL 環境と比較して否定的に捉えられる傾向があるが、Ortega (2003) は、FL 環境にあって SL 環境にはないメリットに着目することが重要であると主張している。また、Krashen (1988) が言語の習得が起こるために

は、理解可能なインプットとそのインプットが吸収されるように情意フィルター(affective filter) が下げられる必要があると論じている。ゆりやさつきは、FL 環境での英語学習が情意面に関して SL 環境よりも有利であると明言している。このような FL 環境での学習の利点の認識は本研究の協力者に共通して見られ、ゆりの場合、FL 環境での学習が自分の性格には向いていると考えている。このような彼らの認識もまた、学習成功者が自分の学習に積極的に関与することができた鍵であると考えられる。

最後に、彼らのインタビュー音声データを文字化している時、４人が共通して、「できるだけ」という言葉を多用していることに注目した。この言葉から、彼らが与えられている学習環境の中で「できる」ことを見つけ、それらを「できるだけ」活用し、仮に求める学習リソースが得られない場合には、その代わりにどのような可能性があり、「何ができるか」について工夫を凝らしながら、自己調整学習のためにできる限り挑戦し続けていることがわかる。このように、FL 環境の中で学習に成功している学習者は、他の学習者より英語に触れる機会が多く与えられているわけではなく、学習成功者自身が行動を起こすことで創り出していると言えるだろう。

9.1.2　自己効力感

学習成功者の自己効力感については、彼らの自己効力感の変化に注目し、「高い自己評価」「ペルソナ」「期待と不安と自信」という観点から述べた。

現在、学習成功者となった彼らは、ペルソナを被ることはあるのだろうか。それとも、ペルソナは彼らのなかに潜在化しているのだろうか。調査開始時に、自己評価で４技能について C1 以上（CERF の自己評価フォーム、巻末付録参照）であると報告していることから、彼らは英語能力には十分な自信を持っていると思われる。また、他己評価と自己評価の乖離ができる限り縮小され、現実の自分の役割と期待されている役割が一致するようになったことからも、以前のようにペルソナを被る必要はないのだろう。

また、期待と不安と自信が循環して自己効力感を高めるためには、自分の能力よりも一段高い挑戦をするということが重要であった。そして、彼らは挑戦を成功経験へと変えるために、挑戦の場を吟味し、引き受けた挑戦に対しては、効果的に準備をすすめており、こうした全てのプロセスにおいてもメタ認知的判断が鍵となっていることがわかる。

学習トラジェクトリを遡ることで、幼少期は周囲からの外的要因が自己効力感に及ぼす影響は大きいが、学習が進むと、他己評価と自己評価によって自己効力感は複層構造をもつことがわかった。また、自己効力感は、英語が得意な姉へのコンプレックス、友人との比較、英語ができる父親の存在、留学経験のある友人との交流、その他の外国語学習など様々な学習者の固有の経験の中で変化するが、いずれの協力者も最終的に自己効力感が内在化されていくことが窺われた。そして、学習成功者は学習後期になると、失敗したときに、自己を励まし、今後どのように学習を修正していけばよいのかという方向に意識を向けている。

9.1.3　目標への関与

４人の学習成功者に共通して、トラジェクトリの中で英語との接触が一度も途絶えていなことがわかる。長期間に渡り１つの活動に従事する者、ある活動を中断しても他の活動を補完的に取り入れる者、継続の形態は異なるが、常に英語との接触機会を設けていた。このような英語学習の継続を支えるものとして、学習初期のぼんやりとした最終到達目標について述べた。この最終到達目標が抽象的で内発的志向性の強いものであるため、その後の学習を通して保持されているということがわかった。

このことから、目標の設定について、先行研究では、明確な目標と上達の関連性を示しているが、本研究では学習の全ての段階おいて必ずしも関連性があるわけではないことが言える。学習成功者であっても、明確な目標というのは、学習がある程度進み、自身の経験から学習の意義を納得した時点で動機が内在化するために設定されると思われる。

また、学習の継続において、取り組む学習活動の内容や個人の特性の違いから、目標達成のための取り組み方はそれぞれに異なっていた。8.3 ではこのような学習者ごとに異なる学習の取り組みを、目標の個性化、実践共同体への参加、グループフロー経験、ユビキタス学習という概念を使って説明を試みた。協力者が学習のために使用した活動は、必ずしも、他の学習者にとって最適な学習活動であるとはいうわけではない。そのため、他の学習者にとって、４人の学習成功者の学習実践を同じように試みても、同じ結果を得ることができるとは限らない。しかし、本研究は、学習者が個人の興味や関心、学習のスタイルなどに合致した学習活動を実践しようとするとき、あるいは、どのように学習活動と関

わり、すすめていけばよいかを考えるとき、学習成功者のトラジェクトリを参考にすることができると考える。このように、本研究で示した学習成功者のトラジェクトリを丸ごと真似るのではなく、彼らの実践の仕方は、他の学習者が自分にあった学習活動を選択し、実践していくいえで参考にすることができると考える。

最後に、これまでの研究では、学習成功者は努力を惜しまず継続するサイボーグのように描かれてきたが、本研究で紹介した４人の学習成功者もまた、学習者なら誰でも経験する失敗やスランプを経験し、それを乗り越えていることがトラジェクトリに描かれた。こうしたトラジェクトリは個々の学習成功者に特有の経験である一方、どのトラジェクトリにおいても、学習の成功は彼らの個人的な努力だけでなく、それを支える社会的支援が形成していったものであることが窺われた。つまり、学習成功者は個人的練習に没頭し、ひたすら学習活動に取り組む時期があっても、社会的に孤立しておらず、他者への依存の自己調整をうまく行い、一見自己調整学習に思われても、他者によって組織化され、予定され、支えられているという側面もあることが明確になった。

9.2　教育への示唆

本研究の協力者である学習成功者の経験は、自身が指導する学習者の自律性を促進させようとする教師に向けて幾つかの重要な示唆を含んでおり、以下ではそれらを次のようにまとめる。

彼らのトラジェクトリから、成功するための学習の進め方や取り組み、動機の高め方、英語学習への信念の形成は学習者個々のアイデンティティと強く関わる複雑で多面的な現象であることがわかる。これは複数の学習者を１つの教室で扱う教師にとって難しい問題である。しかも、学校教育カリキュラムの英語は大学入試に向けた指導になりがちであり、その場合、授業は精読や文法訳読を中心に行われる。しかし、そうした授業実践の結果「面白くない」「将来役に立たない英語」だと感じる学習者もいるということを心に留めておかなくてはならない。Spratt, Humphreys and Chan (2002) は、学習者の内発的動機に働きかける学習活動や教材を使用する必要について指定している。こうした観点から、教師は学習者が教室外でどのような活動を行い、何に関心があるのかを知ることが重要であると

言える。本研究は、学習成功者が教室外で興味を持って取り組んだ活動として、ポップ・カルチャーの関連を示唆した。協力者に共通して映画が利用されているが、特にゆりの場合は、映画の登場人物や俳優への憧れが強く、映画はゆりにとって憧れの世界に参加する入り口として機能していた。教師は、ポップ・カルチャーを取り入れた学習活動を展開するために、日本という FL 環境の中で学習者が目標言語と目標言語文化に参加していくことができるような多様な複合媒体を授業の中に組み込んでいかなくてならないのではないだろうか。また、学習成功者の自己調整学習行動が教室外で多く見られたことから、FL 環境で外国語の学習に成功するためには、教室内での活動だけでは不十分であるということが示唆されたことから、教師は、学習者が正式な学習の文脈以外でも多くの英語活動に従事していくよう誘導していかなくてはならないだろう。さらに、状況論的学習論の立場からは、学習者にとって英語を話す共同体に参加する機会は重要であり、英語の学習を助ける確かな方法である。このことから、教師は学習者が英語を使う状況を考え、その状況に身を置いて、言語を学習するようにサポートすることは、学習者に言語的知識を発展させる最も明確な道であるということが言えるだろう。

また、学習成功者の自己調整学習の全体像を描くことで、学習成功者ははじめから独立して学習を進めていくのではなく、学習の文脈で出会う活動や教材に加え、人や環境などの外的要因によって大きく影響を受けることを明らかになった。本研究の協力者の中には、自己調整的な学習を進めた外的要因が教師である者もいた。Graham & Macaro (2008) らは自己調整学習方略の指導は可能であり、また自己調整学習方略の使用によって自己効力感を高めることができると述べていることから、教師は学習者との関わりの中で、彼らの学習に影響を与える重要な外的要因となりうることを心に留め、今後、他の学習者にどのように関わっていくべきか考える必要があるであろう。

学習者の中には、今回の協力者のケンのように、過去の学習経験から「与えられたものをする」ことに慣れ親しみ、その方が「ラク」だと考える者もいる。大学入学後、形式が自由な課題が与えられると、ケンは「（先生は）はっきり、何をしたらいか言ってくれた方がいい」と感じたと述べている。このようなケンの教師に他律的な学習態度は、これまで受験勉強を乗り越えてきた学習経験に基づく意見である。ケンは、それまで先生からのアドバイスに忠実に学習を着実にすすめてきた。そのため、何でもしてよいと放り出されると、何をどのようにすれば良いのか不安に感じた。こうした学習態度は、大学受験を主眼とした高校教育制度で、教師が教室内で絶対的権威を持つ存在であり、知識を伝達し、

授業を設計し、学習者を誘導するという学習者の認識に原因があるのではないだろうか。さらに、近年では、教員や学校教育機関への過剰な要求や期待が膨らみ、教員が学習者に過剰な支援や誘導をする傾向があり、自由な課題に自律的に取り組むことが苦手な学習者は増えている。ケンの発言も、そうした近年の若い学習者の学習態度を反映したものであると思われる。しかし、ケンは次第に大学の授業という正式な学習の文脈ではなく、映画を活用したり、留学生との交流を通して、自由な学習への取り組みをはじめている。ここで重要なのは、学習成功者が常にどの活動に対しても積極的で自律的なのではないということである。ケンは正式な学習の文脈以外で自律的に学習を行うようになったが、授業に対しては積極的に取り組んだり、学習をすすめるうえで工夫を凝らすということは見られなかった。このような現象は、ゆりのトラジェクトリの中でも、15 歳頃に見られる。ゆりの場合、学校の英語の授業に対して自律的な取り組みは見られなかったが、自宅でドラマを使用した学習に取り組んでいた。このように、ある活動に関しては非常に自己調整的であるが、別の活動に関しては他律的であることもある。そのため、自己調整する能力を１つの側面から観るのではなく、多面的に見る必要があるということが言えるだろう。

9.3　本研究の問題点

本研究では、質的研究手法について指摘されてきた問題点をできるだけ抑制するように試みたが、本研究には以下のような主要な問題点が挙げられる。

１つ目に、本研究は質的調査手法を採用しており、本研究の調査から導かれる結果を一般化するには限界がある。しかしながら、４名の学習成功者に限定して具体的に考察をすすめた本研究の目的は、結果の一般化ではない。むしろ、事例を丹念に追って調査協力者の学習経験を彼らの視点から眺めようとすることで、量的研究では光が当てられないところを明らかにしようとするものである。

2 つ目に、調査データの収集方法が協力者の回想的な報告である点が挙げられる。本研究は､長年に渡る学習経験を経て､結果的に学習成功者となった学習者を対象としている。予めどの学習者が学習成功者になるか特定することはほとんど不可能であり、調査のデータは協力者のこれまでの過去の経験の回想にもとづいている。そのため、語られた状況の具体性や正確性は疑問視されるかもしれない。データにはこうした問題も考えられるが、

小さな出来事も漏れることなく記憶から引き出す補助としてマインドマップやフォローアップ・インタビューを行うことで可能な限り具体的なトラジェクトリを記述できたと思われる。

３つ目に、調査データの真実性が挙げられる。学習者にとって印象深い事象のみが語られ、それ以外のことは意識的にせよ無意識的にせよ語られるストーリーから除外されてしまうかもしれない。しかし、学習者の視点を重視するならば、厳正な史実探求に努めるよりも、むしろ、学習者にとっての真実、すなわち、学習者がどのように事象を認識したかを理解することに努めることが優先されるべきだと考えた。

４つ目に、収集データの解釈における客観性の問題である。データの解釈を進めて行くなかで、どうしても筆者の主観的解釈が含まれてしまう可能性がある。本研究では、データ分析の前に、暫定的な解釈を協力者のものに持っていき、その分析結果が現実的に妥当なものであるか確認するなど、できる限り筆者の主観的解釈を取り除くよう努めた。

５つ目に、質的調査において重要となる調査協力者とのラポールが十分に築かれていたか、という問題である。調査を目的としない別の機会を設け、調査内容の説明と研究者自身に関する個人的な話をすることで、調査日に協力者が調査者に対して友好的に話しやすい環境づくりを心掛けた。また、データ収集後も調査協力者のつながりを大事にし、調査目的だけでなく、その後もよい関係をつくることに努めた。

６つ目に、調査協力者と他の学習者の相違性と類似性の問題について述べる。本調査の学習成功者の選定では、英語能力試験の成績、自己評価、長期英語圏滞在経験や家庭での日常的な英語接触がない者を基準とした。協力者の個人史的背景や性格等の個別性は調査を通して、見えてきたものである。両親が子どもの教育に深く関わる家庭環境であったり、英語が得意な姉の存在にコンプレックスを感じていたり、あるいは楽観的かつ外向的な性格、といった協力者に特有の文脈や性格を示すことで、他の学習者にとって相違性ばかりに目がいきがちになってしまうかもしれない。しかし、それらを示すことは、他の学習者にとって相違性だけでなく類似性を見いだすきっかけとなるのではないかと考える。

9.4　今後の課題と展望

本研究の調査では、外国語学習成功者の自己調整学習の様相を自己調整学習方略、自己

効力感、目的への関与という 3 つの視点から考察した。これにより、学習を固定化された経路を計画通りに進むものではなく、不断の動きを示すダイナミックで流動的なものとして捉えることができた。また、学習者が英語に触れ始めた経験から遡って精神発達と並行して自己調整学習の様子をみていくことで、自己調整方略の習得から使用の実践、自己効力感の高まり方や高め方、目標設定の仕方や目標の性質が学習初期から学習後期に渡って変化していくことが明らかになった。その一方で、9.3 で述べた本研究の問題点を踏まえ、今後研究を続けていく上で、これらにできるだけ対処し、どのように乗り越えていくかについてまとめる。

調査協力者と他の学習者の相違性と類似性の問題について、できるだけ多くの学習者が学習成功者との類似点を見つけることができるように、調査対象とする学習成功者の人数を増やす必要があるだろう。また、多くの事例を扱うというによって、学習成功のためのより多くのパターンを示すことは、質的研究手法の欠点をできる限り補うことができるのではないかと考える。

また、質的研究手法は、調査データの収集の正否が調査者の調査能力や調査経験に大きく左右されてしまう。上述の通り、データの収集には細心の注意を払い、協力者との十分なコミュニケーションをとったつもりであるが、より調査協力者の経験や語りを引き出すには、筆者の調査者としての能力を高める必要があると考え、今後より多くの調査経験を積んでいきたいと考えている。以上の研究課題を示すことにより、本論文を終える次第である。

参考文献

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students : How do they experience challenges in daily life? , *Journal of Happiness Studies*, 5, 123-154.

Bailey, K. & Nunan, D. (Eds.), (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.

Benson, P., & Nunan, D. (Eds.), (2005a). *Learners Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benson, P., & Nunan, D. (2005b). Introduction. In P. Benson and D. Nunan. (Eds.), *Learners Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-3.

Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal,* 91, Focus Issue, 863-876.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.

Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning- and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation.* 417-450. San Diego, CA: Academic Press.

Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition.* 1-41.

Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Brown, J. S., and Duguid, P. (1996). Stolen Knowledge. In McLellen. (Ed.), *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago.

Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. Harvard: Harvard University Press. (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子訳. 1999. 意味の復元−フォークサイコロジーに向けて. ミネルヴァ書房.)

Caplan, N., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American,* 37-42.

Ching, L. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL programme. *English for Specific Purposes*, 13, 261–289.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.

Cohen, A. D. & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Cole, M. (1996). Cultural Psychology: A once and future discipline. London, England. The Belknap Press of Harvard University Press. (天野清訳. 2002. 文化心理学. 新曜社.)

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19 (5) , 2-14.

Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and performance.* 229-254. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assocaites.

Corno, L. (2001). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. Zimmerman & D.

Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice,* 2, 111-142. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education,* 19, 301-341.

Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23(2), 195-205.

Cotterall, S. (2005). It's just rules. That's all it is at this stage. In P. Benson and D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 101-118.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* California, London, New Dehli; Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-68.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology,* 49, 14-23.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

デューイ, J. (2004). 経験と教育. 市村尚久訳. 講談社.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*,

29:1, 55-85.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. 9-42. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition.* 589-630. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell.

Duff, P. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education*, 14/3-4, 231-276.

Duff, P. (2008). Introduction. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Vol.8: Language socialization, xiii-xix. New York: Springer.

Ehrman, M.E., B. L. Leaver & R. L. Oxford. (2003). A Brief overview of individual differences in second language learning. *System,* 31, 313-330.

江頭説子 (2007). 社会学とオーラル・ヒストリー　ライフ・ヒストリーとオーラル・ヒストリーの関係を中心に. 法政大学大原社会問題研究所雑誌. No, 585.

Flick, Uwe (1995). Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Taschenbuch Verlag GmbH. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳, 2002, 質的研究入門–人間科学のための方法論, 春秋社.)

Fu, D. (1995). *My trouble in my English: Asian students and the American dream*. Parts, NH: Boynton/Cook.

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006). 国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ–遠藤瑛子実践の事例研究. 渓水社.

Gardener, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *The Social Psychology of Language*, 4. 185-199. Edward Arnold.

Gardener, R. C. & W. E. Lambert. (1972). *Attitude and motivation in second language Learning.* Rowley, mass: Newbury house.

Graham, S. J. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages? Students' perspective.

System, 34 / 2.

Graham, S. J. and Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning,* 58 (4). 747-783.

Griffiths, C. (Ed.), (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In. C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

速水敏彦（1998). 自己形成の心理—自律的動機づけ—. 金子書房.

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg, Council of Europe)

Hsiao, T-Y. & R. Oxford. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.

Huang, A. F., Yang, S. J. H, & Hwang, H. J. (2010). Situational Language Teaching in Ubiquitous Learning Environments. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal,* Vol. 2, No. 3. 312-327.

今井むつみ・野島久雄（2003). 人が学ぶということ：認知学習論からの視点. 北樹出版.

伊東祐郎（1999). 学習スタイルと学習ストラテジー. 宮崎 里司・J. V. ネウストプニー編 日本語教育と日本語学習 −学習ストラテジー論にむけて−. 133-145. くろしお出版

伊藤崇達（2009). 自己調整学習の成立過程−学習方略と動機づけの役割. 北大路書房.

伊藤崇・藤本愉・川俣智路他（2004). 状況論的学習観における「文化的透明性」概念について：Wengerの学位論文とそこから示唆されること. 北海道大学大学院教育学研究科紀要. 93. 北海道大学大学院教育学研究科. 81-157.

Kaplan, A. Y. (1993). *French lessons: A memoir*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

加藤真理（2002). 英語学習体験に関するナラティブ分析−日本語学習者へのインタビューを通して. 大阪大学大学院言語文化研究科終始論文.

河合隼雄（1967). ユング心理学入門. 培風館.

Kavale, S. (1996). *InterViewa: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of leaning

English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning,58,* 327-355.

Kormos, J and T, Kiddle and K, Csizer. (2011). Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation, *Applied Linguistics.* 2011: 32/5: 495–516.

Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall International Inc.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention and Volition.* 279-291. Berlin: Springer.

Kuhl, J. & Goschke, T. (1994). State orientation and the activation and retrieval of intentions from memory. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation.* 127-154. Göttingen/Toronto: Hogrefe.

倉八順子（1992). 日本語学習者の動機に関する調査−動機と文化背景の関連. 日本語教育. 77. 日本語教育学会. 129-141.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY, United States, Cambridge University Press. (佐伯胖訳. 1993. 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書.)

Liao, L. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, Vol. 27, 45-62.

Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. Applied Linguistics, 20(1), 71-94.

羅　曉勤（2005). 台湾の高等教育における日本語学習者の学習動機−社会的文脈と自己形成との関連から−. 大阪大学大学院言語文化研究科博士学位論文.

Lvovich, N. (1997). *The multilingual self: An inquiry into language learning.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London, UK: Continuum.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90, 320–337.

Macaro, E. (2007). Language learner strategies: Adhering to a theoretical framework.

Language Learning Journal, 35, 239–243.

Malpass. J. R., O'Neil, H. F. & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper review*, 21, 281-288.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives,* 2nd ed. 39–65. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mann, S. J. (1992). Telling a Life Story: Issues for Research. *Management Education and Development,* 23 (3): 271-280.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 9, pp. 954-969.

Markus, H. & Ruvo1o, A. (1989). Possible selves: Persona1ized representations of goa1s. In L.A・Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, Second Edition, 227-252. Mahwah, NJ: Erlbaum .

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised & Expanded. San Fransisco: Jossey-Bass. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳, 2004, 質的調査法入門−教育における調査法とケース・スタディー, ミネルヴァ書房.)

モース, M. (1976). 身体技法. 社会学と人類学. 有地亨・山口俊夫訳, 121-156. 東京：弘文堂.

溝上慎一 (2001). ポジション理論を援用して授業者の成長を見る, 京都大学高等教育研究, 第 7 号, 57-69.

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長を示す−. 京都大学高等教育研究. 15号. 107-118.

Miura, T. (2007). *Success after failure: An introspective case study of L2 motivation.*

Applied Linguistics Colloquium, Temple University Japan.

Miura, T. (2011). Motivational trajectories of successful foreign language learners: Six biographical case studies. (Doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia.

Murray, G. (2008). Identity, community, and autonomy: Stories of EFL learners in Japan. *World Congress of the International Association of Applied Linguistics*, Germany, August, 2008.

無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武。サトウタツヤ編 (2004). 質的心理学–創造的に活用するコツ. 新曜社.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2007). Fundamental issues in modeling and assessing vocabulary knowledge. *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press: 35-43.

Nation, P. and Beglar D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher,* 31(7): 9-13.

西口光一 (2002). 日本語教師のための状況論的学習論入門. 細川英雄編. ことばと文化を結ぶ日本語教育. 6-8. 凡人社.

Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman. Pearson Education.

Norton, B., & Vanderheyden, K. (2004). Comic book culture and second language learners. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning.* 201-221. New York: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press. 13-26.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning* . Newbury House Teacher Development.

Ohno, M., Sakai, S., Nakamura, A., & Sagara, Y. (2008). A Study on the Relationship between Learner Autonomy and Academic Grades. 千葉商大紀要, 45巻4号, 1-24.

緒方広明・矢野米雄 (2006). ユビキタスラーニング環境のデザインとチャレンジ. 人口知能学会誌. 21 (1), 70-76.

岡田いずみ (2007). 学習方略の教授と学習意欲−高校生を対象にした英単語学習において−. 教育心理学研究. 55号. 287-299.

O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics,* 24, 492-518.

Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House. (宍戸通庸・伴紀子訳, 1994, 言語学習ストラテジー外国語教師が知っておかなければならないこと. 凡人社)

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception.* pp. 239-266. London: Ablex Publishing.

Peirce, N. B. (1995). The theory of methodology in qualitative research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 569-576.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich and Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-regulation*. 452-502. San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Plummer, K. (1995). Telling Sexual stories: Power, Change and Social World. London: Routledge. (桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳, 1998, セクシャル・ストーリーの時代−語りのポリティクス, 新曜社.)

Pokey, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.

Polkinghoene, (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 8 (1), 5-23.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-45.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumption, research, history, and typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory; An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: the University of Rochester Press.

桜井厚 (2002). インタビューの社会学−ライフストーリーの聞き方, せりか書房.

櫻井勇介 (2003). タイ国日本語学習者の漢字学習ストラテジーについて. 東京外国語大学. 卒業論文.

三宮真智子 (2008). メタ認知—学習力を支える高次認知機能　北大路書房.

佐藤公治 (1999). 対話の中の学びと成長. 金子書房.

瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008). 学習方略とメタ認知. 三宮真智子編. メタ認知−学力を支える高次認知機能−. 北大路書房. 55-73.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult. (Ed.), Nessa Wolfson and Elliot Jud. *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury.

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newburry House.

Schumann, J.H. (1997). *The Nuerobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

Schunk, D. H. (1991). Learning theories: An educational perspective. New York: Macmillan.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), (1994). *Self-regulation of leraning and*

performance: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ソーヤー, K. (2009). 凡才の集団は孤高の天才に勝る—「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア. 金子宣子. ダイヤモンド社.

Spratt, M., Humphrey, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6.(3), 245-266.

Stake, R.E. (2007). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research.* (3rd ed., 443-466.) Thounsand Oaks, CA: Sage.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review,* 31, 304-317.

Stevick, E. (1989). *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them.* New York: Prentice Hall International.

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. 東京. 松柏社.

竹内理 (2004). メディアの利用と第二言語習得, 小池生夫・寺内正典・木下耕児・成田真澄編. 第二言語習得研究の現在–これからの外国語教育への視点. 東京. 大修館書店.

竹内理 (2010). 学習者の研究から分かること—個別から統合へ 第一章. 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人編. 成長する英語学習者—学習者要因と自律学習. 英語教育学体系第6巻. 1-20. 東京：大修館書店.

竹内理 (2011). 映像メディアは英語学習の自律性・継続性を実現するか一自己調整学習の観点から一How can media promote autonomy and sustainability in language learning? —From a Self-regulated perspective— 外国語教育メディア学会（LET）第51回 全国研究大会. 全体シンポジウム発表資料. 2011年8月8日於名古屋学院大学.

田中俊也 (2004). 状況に埋め込まれた学習. 赤尾勝己編, 生涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論、生涯学習の理論と方法. 171-193. 世界思想社.

徳田治子（2004）．ライフストーリ・インタビュー，質的心理学−創造的に活用するコツ，新曜社.

トムソン木下千尋（1997）．海外の日本語教育におけるリソースの活用．世界の日本語教育．7, 17-29．国際交流基金.

Traxler, J., (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: moving finger write and having writ… *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8 (2).

Tse, L. (2000). The Effects of Ethnic Identity Formation on Bilingual Maintenance and Development: An Analysis of Asian American Narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 185-200.

Tseng, W-T., Dörnyei, Z,. and N. Schmitt. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics,* 27 (1): 78-102.

Tseng, W.-T., Z. Dörnyei and N. Schmitt. (2008). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics,* 27: 78-102.

Ushioda E. (1994). L2 motivation as a qualitative construct, *Teanga*, 14, 76 – 84.

Ushioda E. (1996). Developing a Dynamic concept of L2 Motivation. In Hickey, T. & Williams, J. (Eds.), *Language, Education and Society in Changing World.* 238-245. England: Multilingual Matters.

van Lier, L. (2000). From input to affordance. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000a). Communities of practice: stewarding knowledge. In Despres, C. and Chauvel, D. (Eds.), *Knowledge Horizons: the Present and the Promise of*

Knowledge. 205-225. Butterworth-Heinemann, Boston.

Wenger, E. (2000b). Communities of practice and social learning systems. *Organization,* 7(2), 225-246.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives,* 2nd ed. 153-189. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

山田恭子・堀匡・國田洋子・中條和光 (2009). 大学生の学習方略使用と達成動機. 自己効力感の関係. 広島大学心理学研究所. 9, 37-51.

やまだようこ (2000). 人生を物語る−生成のライフストーリー, 京都, ミネルヴァ書房.

やまだようこ (2004). 質的研究の核心とは. 質的心理学−創造的に活用するコツ−. 新曜社.

やまだようこ (2007). 質的心理学の方法. 新曜社.

山森光陽 (2004). 中学校１年生の４月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するか. 教育心理学研究. 52, 71-82.

Yang, S.J.H., Okamoto T. & Tseng S.S. (2008). Guest Editorial: Context-aware ubiquitous learning. *Educational Technology and Society*, 11 (2) , 1-2.

Yang, S.J.H., Zhang J. & Chen I.Y.L. (2008). A JESS enabled context elicitation system for providing context-aware Web services. *Expert Systems with Applications*, 34(4), 2254 – 2266.

Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Pp. 111-122. Mahwah, NJ: Erlbaum

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications: Thousand Oaks, CA.

Zimmerman, B. J. (1986). Special issue on self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 305-427.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice.* 1-25. New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary*

Educational Psychology, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) pp. 1-37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal,* 31, 845-862.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Ponz, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal,* 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Ponz, M. (1990). Student difference in self-regulated learning: relating Grade, sex , and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology,* 82, 51-59.

Zimmerman, B. J., & Schunk. D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

オンライン PDF ファイル

Nation, P. (2007). Vocabulary Size Test (bilingual Japanese version) http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/Vocab_Size_Test_Japanese.pdf （最終アクセス日：2013 年 3 月 29 日）

吉島茂・大橋理枝訳・編（2004）『外国語教育—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッ．パ参照枠—』朝日出版社.
http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf

付録資料

付録１　共通参照レベル：全体的な尺度（吉島他　2004: 25）

熟達した言使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテクストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテクストを作ることができる。その際テクストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテクストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテクストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

付録２ 共通参照レベル:自己評価表１（吉島他　2004: 28）

		A1	A2	B1
理解すること	聞くこと	はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	（ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの）直接自分に関連した領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。
	読むこと	例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	ごく短い簡単なテクストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単で短い個人的な手紙は理解できる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテクストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。
話すこと	やり取り	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。
	表現	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語ることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。
書くこと	書くこと	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる:例えば礼状など。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテクストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。

付録３ 共通参照レベル:自己評価表２（吉島他　2004: 29）

B2	C1	C2
長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 たいていのテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 標準語の映画なら、大部分は理解できる。	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も、難無く理解できる。
筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	長い複雑な事実に基づくテクストや文学テクストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い、技術的説明書も理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門的記事、文学作品のテクストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。
流暢に自然に会話をすることができ、母語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテクストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	言葉をことさら探さずに流暢に自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。 自分を流暢に表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。 表現上の困難に出合っても、周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し、うまく繕うことができる。
自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。
興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。 自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。	明瞭な、流暢な文章を適切な文体で書くことができる。 効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。 仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。

付録４　Vocabulary Size Test（日英バイリンガル用）

First 1000

1. see: They **saw** it.
   a. 切った
   b. 待った
   c. 見た
   d. 始めた

2. time: They have a lot of **time**.
   a. お金
   b. 食べ物
   c. 時間
   d. 友だち

3. period: It was a difficult **period**.
   a. 質問
   b. 期間
   c. すべきこと
   d. 本

4. figure: Is this the right **figure**?
   a. 答え
   b. 場所
   c. 時間
   d. 数字

5. poor: We **are poor**.
   a. 貧しい
   b. 幸せに感じる
   c. とても興味がある
   d. 一生懸命には働きたくない

6. drive: He **drives** fast.
   a. 泳ぐ
   b. 学ぶ
   c. ボールを投げる
   d. 車を運転する

7. jump: She tried to **jump**.
   a. 浮かぶ
   b. 跳ぶ
   c. 駐車する
   d. 走る

8. shoe: Where is your **shoe**?
   a. 親
   b. 財布
   c. ペン
   d. くつ

9. standard: Her **standards** are very high.
   a. かかと
   b. 成績
   c. 費用
   d. 基準

10. basis: This was used as the **basis**.
    a. 解答
    b. 休憩場所
    c. 次の一歩
    d. 主要な部分

Second 1000

1. maintain: Can they **maintain** it?
   a. 維持する
   b. 拡大する
   c. 改良する
   d. 入手する

2. stone: He sat on a **stone**.
   a. 石
   b. 腰かけ
   c. 敷物（しきもの）
   d. 枝

3. upset: I am **upset**.
   a. 疲れた
   b. 有名な
   c. 金持ちの
   d. うろたえた

4. drawer: The **drawer** was empty.
   a. 引き出し
   b. 車庫
   c. 冷蔵庫
   d. おり

5. patience: He **has no patience**.
   a. 忍耐力がない
   b. 忙しい
   c. 信念がない
   d. 不公平だ

6. nil: His mark for that question was **nil**.
   a. とても悪い
   b. ゼロ
   c. とても良い
   d. 中間の

7. pub: They went to the **pub**.
   a. 酒場
   b. 銀行
   c. 商店街
   d. 水泳プール

8. circle: Make a **circle**.
   a. 下書き
   b. 空白
   c. 円
   d. 大きな穴

9. microphone: Please use the **microphone**.
   a. 電子レンジ
   b. マイク
   c. 顕微鏡（けんびきょう）
   d. 携帯電話

10. pro: He's a **pro**.
   a. スパイ
   b. ばか者
   c. 記者
   d. プロ

Third 1000

1. soldier: He is a **soldier**.
   a. 実業家
   b. 学生
   c. 金属細工人
   d. 兵士

2. restore: It has been **restored**.
   a. 繰り返された
   b. 移転された
   c. 値引きされた
   d. 復元された

3. jug: He was holding a **jug**.
   a. 水入れ
   b. おしゃべり
   c. ベレー帽
   d. 拳銃

4. scrub: He is **scrubbing** it.
   a. ひっかく
   b. 修理する
   c. ごしごし磨く
   d. 下絵を描く

5. dinosaur: The children were pretending to be **dinosaurs**.
   a. 海賊
   b. 妖精
   c. 竜
   d. 恐竜

6. strap: He broke the **strap**.
   a. 約束
   b. ふた
   c. 皿
   d. ひも

7. pave: It was **paved**.
   a. ふさがれた
   b. 分割された
   c. 金の縁取りがされた
   d. 舗装（ほそう）された

8. dash: They **dashed** over it.
   a. 駆けた
   b. ぶらぶら歩いた
   c. 戦った
   d. ちらりと見た

9. rove: He couldn't stop **roving**.
   a. 酔うこと
   b. 放浪すること
   c. 鼻歌を歌うこと
   d. 一生懸命働くこと

10. lonesome: He felt **lonesome**.
   a. 不愉快な
   b. とても疲れた
   c. 孤独な
   d. 活発な

Fourth 1000

1. compound: They made a new **compound**.
   a. 契約
   b. 複合物
   c. 会社
   d. 予想

2. latter: I agree with the **latter**.
   a. 牧師
   b. 理由
   c. 後者
   d. 答え

3. candid: Please be **candid**.
   a. 注意深い
   b. 思いやりのある
   c. 公平な
   d. 率直な

4. tummy: Look at my **tummy**.
   a. 襟（えり）巻き
   b. 腹
   c. リス
   d. 親指

5. quiz: We made a **quiz**.
   a. 矢筒
   b. 誤り
   c. 小テスト
   d. 巣箱

6. input: We need more **input**.
   a. 情報
   b. 労働者
   c. 詰め物
   d. お金

7. crab: Do you like **crabs**?
   a. カニ
   b. クラッカー
   c. かたい襟（えり）
   d. コオロギ

8. vocabulary: You will need more **vocabulary**.
   a. 単語
   b. 技術
   c. お金
   d. 拳銃

9. remedy: We found a good **remedy**.
   a. 改善法
   b. 飲食店
   c. 調理法
   d. 方程式

10. allege: They **alleged it**.
   a. それを主張した
   b. それを盗作した
   c. それを証明した
   d. それに反論した

Fifth 1000

1. deficit: The company **had a large deficit**.
   a. 多額の赤字を抱えた
   b. 価値が大いに下がった
   c. 多額の支出計画を立てた
   d. 多額の銀行預金があった

2. weep: He **wept**.
   a. 卒業した
   b. 泣いた
   c. 死んだ
   d. 心配した

3. nun: We saw a **nun**.
   a. ミミズ
   b. 大事故
   c. 修道女
   d. 空中の謎の光

4. haunt: The house is **haunted**.
   a. 装飾品にあふれた
   b. 賃借りされた
   c. 空き家の
   d. 幽霊の出没する

5. compost: We need some **compost**.
   a. 強力な援助
   b. 精神的支え
   c. コンクリート
   d. 堆肥（たいひ）

6. cube: I need one more **cube**.
   a. ピン
   b. 立方体
   c. マグカップ
   d. はがき

7. miniature: It is a **miniature**.
   a. ミニチュア
   b. 顕微鏡（けんびきょう）
   c. 微生物
   d. 字画

8. peel: Shall I **peel** it?
   a. 水に浸す
   b. 皮をむく
   c. 漂泊する
   d. 薄く切る

9. fracture: They found a **fracture**.
   a. 破損
   b. 小片
   c. 上着
   d. 珍しい宝石

10. bacterium: They didn't find a single **bacterium**.
   a. 細菌
   b. 赤や橙（だいだい）色の花を持つ植物
   c. ラクダ
   d. 盗品

Sixth 1000

1. devious: Your plans are **devious**.
   a. ごまかしの多い
   b. 十分に練られた
   c. 十分に考えられていない
   d. 必要以上に費用のかかる

2. premier: The **premier** spoke for an hour.
   a. 弁護士
   b. 大学講師
   c. 冒険家
   d. 首相

3. butler: They have a **butler**.
   a. 執事（しつじ）
   b. のこぎり
   c. 家庭教師
   d. 地下貯蔵庫

4. accessory: They gave us some **accessories**.
   a. ビザ
   b. 法令
   c. 選択肢
   d. アクセサリー

5. threshold: They raised the **threshold**.
   a. 旗
   b. 境界点
   c. 天井
   d. 利子

6. thesis: She has completed her **thesis**.
   a. 論文
   b. 要約
   c. 見習い期間
   d. 長期入院治療

7. strangle: He **strangled** her.
   a. 絞（し）め殺した
   b. 甘やかした
   c. 誘拐した
   d. 賞賛した

8. cavalier: He treated her in a **cavalier** manner.
   a. 思慮に欠ける
   b. 礼儀正しい
   c. ぎこちない
   d. 子にふさわしい

9. malign: His **malign** influence is still felt.
   a. 悪い
   b. 良い
   c. 非常に重要な
   d. 秘密の

10. veer: The car **veered**.
   a. 急に進路を変えた
   b. 揺れた
   c. 大きな音をたてた
   d. 横滑りした

Seventh 1000

1. olive: We bought **olives**.
   a. オリーブ
   b. カーネーション
   c. 男性用水着
   d. 草刈り機

2. quilt: They made a **quilt**.
   a. 遺言
   b. 契約
   c. キルト
   d. 羽ペン

3. stealth: They did it by **stealth**.
   a. 大金を使うこと
   b. 無理強いすること
   c. ひそかなやり方
   d. 直面している問題を気にとめないこと

4. shudder: The boy **shuddered**.
   a. ささやいた
   b. 落ちかけた
   c. 身震いした
   d. 叫んだ

5. bristle: The **bristles** are too hard.
   a. 質問
   b. 剛毛
   c. 折りたたみベッド
   d. 靴底

6. bloc: They have joined this **bloc**.
   a. 楽団
   b. 窃盗（せっとう）団
   c. 偵察（ていさつ）隊
   d. 連合

7. demography: This book is about **demography**.
   a. 地理学
   b. 幾何学
   c. 水文学
   d. 人口統計学

8. gimmick: That's a good **gimmick**.
   a. 作業用足場
   b. 財布
   c. 注意を引く行為やもの
   d. からくり

9. azalea: This **azalea** is very pretty.
   a. ツツジ
   b. 天然の糸から作られた軽い素材
   c. サリー（主にインド人女性が身につける長い衣装）
   d. ホタテガイ

10. yoghurt: This **yoghurt** is disgusting.
    a. 沈泥（ちんでい）
    b. 傷口
    c. ヨーグルト
    d. カリン（植物の一種）

Eighth 1000

1. erratic: He was **erratic**.
    a. 落ち度がない
    b. 非常に悪い
    c. 非常に礼儀正しい
    d. 気まぐれな

2. palette: He lost his **palette**.
    a. 釣りかご
    b. 食欲
    c. 若い女性の友人
    d. パレット

3. null: His influence **was null**.
    a. 良い結果を産んだ
    b. 役立たなかった
    c. 効果がなかった
    d. 長引いた

4. kindergarten: This is a good **kindergarten**.
    a. 気晴らし
    b. 幼稚園
    c. リュックサック
    d. 図書館

5. eclipse: There was an **eclipse**.
    a. 大暴風
    b. 水しぶきの音
    c. 大虐殺
    d. 日食

6. marrow: This is the **marrow**.
    a. マスコット
    b. 骨髄（こつずい）
    c. 操縦かん
    d. 昇給

7. locust: There were hundreds of **locusts**.
    a. バッタ
    b. 志願者
    c. 菜食主義者
    d. 明るい色の野生植物

8. authentic: It is **authentic**.
    a. 本当の
    b. とても騒がしい
    c. 古い
    d. 乾燥した

9. cabaret: We saw the **cabaret**.
    a. 壁画
    b. キャバレー
    c. ゴキブリ
    d. 人魚

10. mumble: He started to **mumble**.
    a. 集中する
    b. 身震いする
    c. ずっと居残る
    d. つぶやく

Ninth 1000

1. hallmark: Does it have a **hallmark**?
    a. 消費期限
    b. 品質証明
    c. 王室認可の印
    d. 偽造防止のための印

2. puritan: He is a **puritan**.
    a. 注目をあびたがる人
    b. 厳格な道徳心をもつ人
    c. 放浪する人
    d. けちな人

3. monologue: Now he has a **monologue**.
    a. 片めがね
    b. 一人芝居
    c. 独占
    d. 文字絵

4. weir: We looked at the **weir**.
   a. 奇人
   b. 紅樹林
   c. 旧式金管楽器
   d. ダム

5. whim: He had lots of **whims**.
   a. 古い金貨
   b. 雌（めす）馬
   c. 思いつき
   d. こぶ

6. perturb: I was **perturbed**.
   a. 同意させられた
   b. 不安な
   c. 困り果てた
   d. ずぶぬれの

7. regent: They chose a **regent**.
   a. 無責任な人
   b. 臨時司会者
   c. 摂政（せっしょう）
   d. 代表者

8. octopus: They saw an **octopus**.
   a. フクロウ
   b. 潜水艦
   c. ヘリコプター
   d. タコ

9. fen: The story is set in the **fens**.
   a. 沼地
   b. 岩山
   c. 貧困街
   d. 大昔

10. lintel: He painted the **lintel**.
   a. 鴨居（かもい）
   b. 渡し船
   c. ライム
   d. 垂れ幕

Tenth 1000

1. awe: They looked at the mountain with **awe**.
   a. 心配
   b. 興味
   c. 驚嘆
   d. 尊敬

2. peasantry: He did a lot for the **peasantry**.
   a. 地元の人々
   b. 寺院
   c. 社会人チーム
   d. 小作農

3. egalitarian: This organization is very **egalitarian**.
   a. 秘密主義の
   b. 保守的な
   c. 訴訟好きな
   d. 平等主義の

4. mystique: He has lost his **mystique**.
   a. 体格
   b. 神秘的な雰囲気
   c. 愛人
   d. 口ひげ

5. upbeat: I'm feeling really **upbeat** about it.
   a. 取り乱した
   b. 陽気な
   c. 傷ついた
   d. 混乱した

6. cranny: We found it in the **cranny**!
   a. がらくた市
   b. 割れ目
   c. 屋根裏
   d. たんす

7. pigtail: Does she have a **pigtail**?
   a. お下げの髪
   b. 衣服のすそ
   c. ベゴニア （植物の一種）
   d. 恋人

8. crowbar: He used a **crowbar**.
   a. くぎ抜き
   b. 偽名
   c. 千枚通し
   d. 金属杖

9. ruck: He got hurt in the **ruck**.
   a. 骨盤
   b. 乱闘
   c. 人ごみ
   d. 雪上レース

10. lectern: He stood at the **lectern**.
   a. 聖書朗読台
   b. 祭壇
   c. 酒場
   d. 端

Eleventh 1000

1. excrete: This was **excreted** recently.
   a. 排出された
   b. 明らかにされた
   c. 調査された
   d. 違法とみなされた

2. mussel: They bought **mussels**.
   a. ビー玉
   b. ムラサキイガイ（貝の一種）
   c. カリン（植物の一種）
   d. 紙ナプキン

3. yoga: She has started **yoga**.
   a. マクラメ（ひもを結んで模様にした形）
   b. ヨガ
   c. バドミントン
   d. 東洋由来の踊り

4. counterclaim: They made a **counterclaim**.
   a. 反訴
   b. 不良品の返品要求
   c. 企業間契約
   d. キルト

5. puma: They saw a **puma**.
   a. レンガの家
   b. 高温乾燥地帯の木
   c. 大暴風
   d. ピューマ

6. pallor: His **pallor** caused them concern.
   a. 異常に高い体温
   b. 無関心
   c. 仲間
   d. 肌の青白さ

7. aperitif: She had an **aperitif**.
   a. 長いす
   b. 家庭教師
   c. 大きい羽根のついた帽子
   d. 食前酒

8. hutch: Please clean the **hutch**.
   a. 焼き網
   b. 荷物入れ
   c. 車輪のハブ（自転車の車輪の中心にある丸い金属
   d. おり

9. emir: We saw the **emir**.
   a. 二本の長い曲線状の尾羽を持つ鳥
   b. 乳母
   c. 首長
   d. 氷でできた家

10. hessian: She bought some **hessian**.
    a. サケ
    b. 大麻
    c. 粗い麻布
    d. コリアンダー

Twelfth 1000

1. haze: We looked through the **haze**.
    a. 丸窓
    b. もや
    c. 日よけ
    d. 名簿

2. spleen: His **spleen** was damaged.
    a. ひざ頭
    b. 脾臓（ひぞう）
    c. 下水管
    d. 自尊心

3. soliloquy: That was an excellent **soliloquy**!
    a. 六重唱曲
    b. 異名
    c. 光と音楽を用いた催し物
    d. 独白

4. reptile: She looked at the **reptile**.
    a. 写本
    b. 爬（は）虫類
    c. 訪問販売員
    d. グワッシュ画法

5. alum: This contains **alum**.
    a. 毒素
    b. 化学繊維
    c. かぎ薬
    d. ミョウバン

6. refectory: We met in the **refectory**.
    a. 食堂
    b. 弁護士事務所
    c. 寮
    d. 温室

7. caffeine: This contains a lot of **caffeine**.
    a. 睡眠薬
    b. 堅い葉からできる糸
    c. 誤った考え
    d. カフェイン

8. impale: He nearly got **impaled**.
    a. 起訴された
    b. 投獄された
    c. 突き刺された
    d. 口論に巻き込まれた

9. coven: She is the leader of a **coven**.
    a. 聖歌隊
    b. 協同組合
    c. 集団
    d. 修道女

10. trill: He practised the **trill**.
    a. 震え声
    b. バイオリン
    c. 投球法
    d. つま先旋回

Thirteenth 1000

1. ubiquitous: Many weeds are **ubiquitous**.
    a. 除去しにくい
    b. 長く強い根をもつ
    c. 至る所にある
    d. 冬に枯れる

2. talon: Just look at those **talons**!
    a. 頂上
    b. かぎづめ
    c. よろいかぶと
    d. ばか

3. rouble: He had a lot of **roubles**.
    a. ルビー
    b. 親族
    c. ルーブル（ロシアの貨幣）
    d. 道徳上の障害

4. jovial: He was very **jovial**.
   a. 社会的地位の低い
   b. あらさがしの好きな
   c. 陽気な
   d. 友好的な

5. communiqué: I saw their **communiqué**.
   a. 批評
   b. 共有広場
   c. 広告ビラ
   d. 公式発表

6. plankton: We saw a lot of **plankton**.
   a. 成長の早い有毒植物
   b. プランクトン
   c. 堅い材木となる木
   d. 地滑りの原因となる灰色粘土

7. skylark: We watched a **skylark**.
   a. 航空ショー
   b. 人工衛星
   c. 手品師
   d. ヒバリ

8. beagle: He owns two **beagles**.
   a. オープンカー
   b. 機関銃
   c. ビーグル犬
   d. 別荘

9. atoll: The **atoll** was beautiful.
   a. 環状サンゴ島
   b. つづれ織り
   c. ティアラ
   d. 上流

10. didactic: The story is very **didactic**.
   a. 教訓的な
   b. 信じがたい
   c. はらはらさせる
   d. 意味深長な

Fourteenth 1000

1. canonical: These are **canonical examples**.
   a. 規則を破った例
   b. 聖書中の例
   c. 広く受け入れられた例
   d. 近年認められた例

2. atop: He was **atop** the hill.
   a. 底に
   b. 頂上に
   c. こちら側に
   d. 裏側に

3. marsupial: It is a **marsupial**.
   a. 硬い脚をもった動物
   b. 数年で成長する植物
   c. 花を太陽に向ける植物
   d. 有袋（ゆうたい）動物

4. augur: It **augured well**.
   a. 良い前兆となった
   b. 予測と十分に一致した
   c. 他のものとよく似合う色合いだった
   d. 澄んだ美しい音で鳴った

5. bawdy: It was very **bawdy**.
   a. 予測しがたい
   b. 楽しい
   c. 急がせられた
   d. 下品な

6. gauche: He was **gauche**.
   a. おしゃべりな
   b. 柔軟な
   c. ぎこちない
   d. 頑固な

7. thesaurus: She used a **thesaurus**.
   a. 辞書の一種
   b. 化学合成物の一種
   c. 特別な話し方の一種
   d. 皮下注射の一種

8. erythrocyte: It is an **erythrocyte**.
   a. 鎮痛剤（ちんつうざい）
   b. 赤血球
   c. 銅
   d. クジラ

9. cordillera: They were stopped by the **cordillera**.
   a. 特例
   b. 軍艦
   c. 山脈
   d. 皇太子

10. limpid: He looked into her **limpid** eyes.
   a. 澄んだ
   b. 涙でいっぱいの
   c. こげ茶色の
   d. 美しい

付録５　調査資料

協力者記入用紙　ケンの場合

語られたストーリーの中でその時に起こった出来事やその時の状況において、自分の英語能力に対してどの程度自信、あるいは不安を感じていたか教えてください。

あなたが英語と接する機会があった５歳から現在に至るまでのあなたの英語能力に対する自己効力感を１）できない、２）できないかもしれない、３）できるかもしれない、４）できるという４つの区分で〇を書き入れてください。

付録６　調査同意書

日本人英語学習者の英語学習体験に関する調査協力のお願い

大阪大学大学院　言語文化研究科
博士後期課程３年　吉田ひと美
TEL：
yhitomi@gs.lang.osaka-u.ac.jp

私は英語教育を専門としており，今回，日本人英語学習者の英語学習体験に関して，博士論文を執筆する予定です。つきましては，そのための調査にご協力をお願いしたいと考えております。

＜＜内容＞＞
・これまでの英語学習・英語使用など，英語に関する体験を幅広くお聞かせください。
・日本語でのインタビュー形式となります。
・インタビューでの会話は，IC レコーダーで録音させていただきます。
＜＜プライバシーについて＞＞
・データは，私の研究以外の目的には決して使用いたしません。
・論文中で，いくつか会話例データを例として示す場合がありますが，固有名詞など個人が特定できる箇所はすべて仮名にし，プライバシーの保護には十分な配慮をいたします。
・調査の対象はあくまでも，学習者の英語学習体験ですので，英語能力や英語への態度を評価するものでは決してありません。
＜＜データの開示について＞＞
・データをしようさせていただいた方には，調査の結果を後日お伝えすることができます。
＜＜追調査をお願いする場合＞＞
・追調査が必要な場合，再インタビューをお願いすることがあるかもしれません。

以上の趣旨をご理解の上後協力いただけます場合は，以下の欄に日付と署名をご記入ください。（「切り取り線」より切り離し，調査開始前に私にお渡しくださいますようお願いいたします。）

…… 切り取り ……

私は，「日本人英語学習者の英語学習体験に関する調査協力のお願い」に記された，吉田ひと美の研究趣旨を理解し納得した上で，インタビューに協力いたします。

日付＿＿＿＿＿＿＿＿　署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

私は，私の調査において，協力者の人権とプライバシーを守るための最大限の努力をいたします。また，調査の途中で，協力者が調査の中止を希望された場合は，ただちに調査を中止する義務があることを認めます。

日付＿＿＿＿＿＿＿＿　署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿