Osaka University Knowledge Archive

Title	英語リメディアル教育学習者の英語学習経験の語りにみられる成員カテゴリー化実践
Author(s)	中野, 三紀
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2019, 2018, p. 51-60
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72763
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

英語リメディアル教育学習者の英語学習経験の語りにみられる成員カテゴリー化実践

中野　三紀

1.　はじめに

近年、第二言語の動機づけ研究においては、学習スタイルやストラテジーとの関連が取り扱われるなど、研究の多様化が進んでいる。また、学習者の年齢、性別、性格、認知スタイルなどの個人差要因にも注目が集まっている。学習者の個人差を扱っている研究は、ある特徴を共有している学習者をグループ分けし、その平均や集合体にフォーカスしている。つまり、特定の文脈においてどのような動機づけが学習態度につながるのかという予測を行い、どのような教育的介入が動機づけの変化をもたらし、学習者の学習態度を改善するのかについての研究である。しかし、このような実証主義的研究の知見を蓄積するだけでは、言語学習についてグループ分けされた特定の学生が示す動機づけの全体的な傾向を理解することしかできない。学生個人が置かれている社会的文脈は多様であり、その中で彼らは言語学習に対してどのような態度を示しているのかという点を、構築主義的な視点から考察した研究は、第二言語習得の動機づけ分野においてはまだ少ない。したがって、本論ではまだ質的研究の蓄積が少ない英語リメディアル教育対象学習者の動機づけに関して調査を実施する。英語とは彼らにとってどのような意味を持つものなのかという点を構築主義的な観点から捉えることにより、英語リメディアル教育対象学習者の動機づけ分野に新たな知見を提示することを目指す。

2.　先行研究

2.1 英語リメディアル教育

文部科学省は平成20年の中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」、「第2章 第3節　2 初年次における教育上の配慮，高大連携」の中でリメディアル教育のあり方について、大学側は自らの判断で受け入れた学生の教育に取り組むことは当然で、補習教育は重要な意味をもつとしている。しかしながら、＜改革の方策＞においては高等学校以下のレベルの補習教育を計画する場合には教育課程外の活動として位置付け、単位認定は行わないこととしている。つまり「単位が認定されない補習教育」ということが文部科学省が理解するリメディアル教育の定義ということになるだろう。しかしながら谷川 (2013) は、リメディアル教育はすでに様々な形で現場において実施されているため中教審答申の定義と現場の乖離を指摘している。谷川 (2013) の指摘するように、任意の形であれ必修の形であれ「補修教育」という形のリメディアル教育は現在多くの大学で実施されていると考えられる。本論におけるリメディアル教育は、学生や生徒に必要とされる基礎的な学力を身につけさせるために補完的に行う教育とする。

英語リメディアル教育対象学習者の指導においては、中学英語の文法がどこまで身に付いているか、もしくは身に付いていないかという学習内容に重点が置かれていることが多い (合田, 2011)。英語リメディアル教育学習者の多くは過去の授業において文法の複雑さや覚えなければならない語彙の多さから英語に対して挫折を経験している。また教員の指導力不足や、学生への態度が学習動機減退の要因になる (泉, 2012) という報告もある。清田 (2010) は過去の英語学習を通して形成された、学生の低い学習意欲や動機に対して適切に対応する必要があると主張して

いる。このように英語リメディアル教育対象の学生は、習熟度が低いだけではなく、学習動機や学習環境なども含め多岐にわたる問題を抱えているといえる。

2.2　動機づけ分野における先行研究

第二言語の動機づけ研究の分野で代表的な質的研究として Ushioda の研究 (Ushioda, 2001; Ushioda, 2009; Ushioda, 2011; Ushioda, 2013) がある。Ushioda (2001) ではダブリン大学でフランス語を履修した学生 20 名を調査対象としている。彼らは大学に入る前にフランス語を 5~6 年学習してきており、大学でも引き続き学習する予定である。彼らに約 1 年間の期間をおいて 2 回のインタビュー (1 回目: 1991 年 11 月、2 回目: 1993 年 3~4 月) を行った。1 回目のインタビューではフランス語の学習動機について質問し、2 回目のインタビューは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学生の事情で 14 名を対象として行われた) で、このインタビューは時間の経過とともに学習者の動機づけがどのように発達したのかという点と、彼らの経験を調査することを目的として行われた。インタビューから得られた内容を(a) Academic interest や (b) Language-related enjoyment/liking など 8 つのカテゴリー概念に分けて分析した。そして、その 8 つのカテゴリー概念と学生の 2 種類のフランス語のテストの平均の関係性についてスピアマンの順位相関行列 (the matrix of Spearman rank correlations) で示した。その結果、学習者が動機づけで重点を置いていることは質的に多様であり、それはこれまでの学習経験から来ていることが示された。前向きな学習経験をしている学習者はテストスコアとの相関が見られ、それほど前向きな学習経験をしなかった学習者は、個人的な目標やキャリアプランから彼らの動機づけを維持する傾向が見られた。彼らはフランス語への動機づけが低いというよりは、むしろ前向きな学習経験をした学習者とは異なる方向で目標言語に対して動機づけを示していることがわかった。効果的な motivational thinking は彼らの経験をフィルタリングし、前向きな要因に焦点を当てながら、ネガティブな要因を強調しないようにしていた。この種の前向きな動機づけの考え方は、追跡調査のインタビューデータの分析からも明らかになった。

Ushioda (2009) は、動機づけ研究の目的について、その研究目的が第二言語学習に対する動機づけと学習者の自己やアイデンティティの関係を調査することならば、学習者を単に一側面しか持たない「言語学習者」としてとらえるべきではないと主張している。つまり、Ushioda は、特定のイベントや経験への個人の反応というのは、複雑であり独自性を持っているため、単に共通点を持つ学習者をひとつのグループにまとめるやり方では社会的文脈での個人の意味の創出の特異性を公平に評価できないと指摘しているのである。したがって Ushioda (2009) では、学習者を理論的抽象化の対象として捉えるのではなく、アイデンティティや個性、歴史、背景などを持ち得た、思考し、感情を携えている self-reflective intentional agent として捉えるべきだとしている。そして、Ushioda はその個人と社会的関係、活動、経験が一部となって埋め込まれているミクロ・マクロの文脈の流動的で複雑なシステムとの相互関係にフォーカスすることの重要性を指摘し、個人は社会的文脈の中で環境と複雑に影響を及ぼし合うという person-in-context の概念を提唱している。確かに、実際に学習者の動機づけは多層的で複雑であり、個人の置かれた社会的文脈やアイデンティティなどが絡み合っているため、特定の原因から結果を予測するというような直線形の関係になることは難しい。つまり、個人が特定の文脈において意味の創出を行う中で表出される動的で複雑な動機やアイデンティティを調査する必要があるということである。
Ushioda (2009) でも指摘されているように、これまで動機づけやアイデンティティについての質

的研究は行われてきたものの、相互行為の中で表出する動機やアイデンティティについて discourse analysis を試みた研究、特に学習者を特定の文脈の中の個人として捉え他者との相互作用によって立ち現れる自己について質的に調査した研究はほとんど見られない。前述した Ushioda (2001) の実証研究では学習者にインタビューをし、そのデータの分析を行っていたが、実際のインタビューのデータが示されておらず、インタビューアーと学習者の相互行為や学習者が何をどのように語ったのかについては明らかにされていない。社会的文脈に埋め込まれた個人としての学習者が環境と複雑に影響を及ぼし合うような相互関係に焦点を置くのであれば、彼らが相互行為を通してどのように現実を構築しているのかという点を知ることの意義は大きいのではないかと思われる。

したがって、本論では英語リメディアル教育対象の学生が英語教育について自分たちの経験を語る中で、彼らは相互行為の中で何者として存在し、どのように現実を構築しているのかを成員カテゴリー化 (Sacks, 1972) の観点から分析する。学生の相互行為を成員カテゴリー化という観点から考察することで、彼らが適用するカテゴリーとそれに付随する活動 (または付随しない活動) を明らかにし、それにより表出される彼らの持つ秩序や文化的背景を考察する。

3. データと分析方法

使用するデータは 2016 年 1 月に関西にある私立大学の必修科目の英語 1 を受講している日本語日本文学科の 1 回生（女子学生）3 名、2 回生（男子学生）3 名の計 6 名を対象に 18 分間のフォーカス・グループ・インタビュー（図 1）を行ったものである。フォーカス・グループ・インタビューでは彼らが英語を学習する中でどのような経験をしてきたのかについて質問をしている。調査協力者の学生 6 名は英語が苦手なリメディアル教育学習の対象となる学生で、特に 2 回生の 3 名は当該クラスを再履修している。

本論では会話分析の手法によりフォーカス・グループ・インタビューの録画データを書き起こし、非言語データを加えて文字データを作成した。研究手法は会話分析の手法を応用した。会話分析は、参加者が社会的文脈の様々な事柄（お互いの関係性、彼らに関するあらゆる社会的関係やアイデンティティ、そして他の社会的、文化的、制度的問題など）を相互行為の中に、または相互行為を通して途切れさせることなく織りなしていることを明らかにするもので、参加者がこれを達成することを可能にする基本的な規範やルールが広く普遍的かつ一般的な相互行為の基盤を構成している (Raymond & Sidnell, 2014)。本論は、インタビューを聞き手と語り手の相互行為として捉え、英語リメディアル教育学習者は、彼ら自身が志向して構築している社会的秩序やアイデンティティがあるという前提に立っている。そして、英語リメディアル教育学習者が英語について自らの経験を語る中で、彼らが相互行為を通して構築する現実や意味について、「何を」語ったのかというだけではなく、「どのように」語ったのかというプロセスを分析する。

4. 分析と考察

抜粋 1 は I が高校の文法の授業を嫌っていたある学生の話を紹介した後、参加者の受けた文法の授業の様子を尋ねている部分である。ここでは参加者が英語ができないことについての理由説明をカテゴリーを示すことにより共同で構築している。

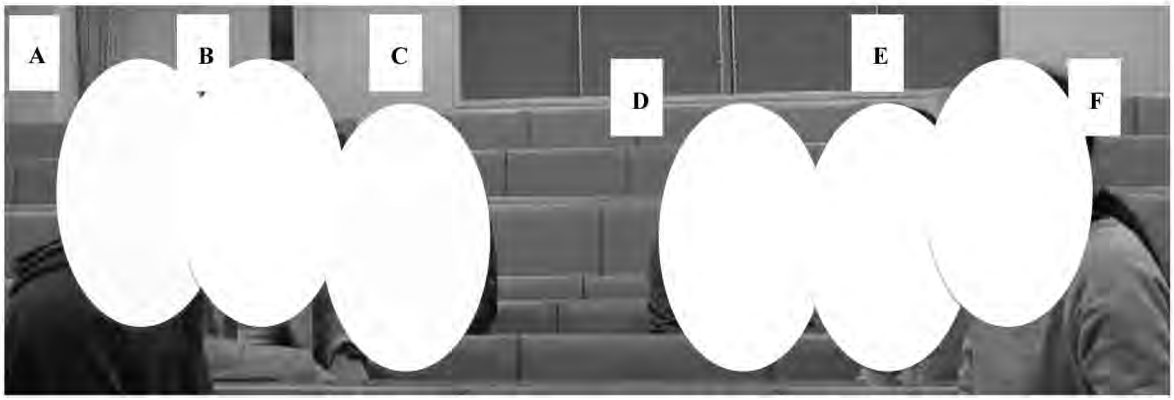

図 1 フォーカス・グループ・インタビューの様子

抜粋 1

Interviewer = I、 日本語日本文学科(日文)2 回生 = A、日文 2 回生 = B
日文 2 回生 = C, 日文 1 回生 = D, 日文 2 回生 = E , 日文 1 回生 = F

```
341     A:      ↑ああ，ぼく：(.)ぼく：(.)あれっすわ．(.)高校の時ね：(.)その，(.1)
342             1 年から 3 年まで(.)大学入試に備えて，英語演習っていうやつ
343     I:      はい
344     A:      ひたすらむ(.)むちゃ書かされました(.1)[英語の文法を．
345     C:                                            [へ：：え
346     I:      あ [>そうなんですね<，(.)↑え．すごいじゃない[ですか，
347     E:        [ふ：ん．
348     C:                                                  [できる[ようになったん?=
349     E:                                                        [hahahaha
350     A:      =うんなってない((笑いながら)) =
351     C:      =[HAHAHAHA
352     D,E,F:  [fufufufufu
353     B:      うん．日文英語ないしな，((笑いながら))=
354     E,F:     hahahahaha
355     C:      =£たしかに£
```

341, 342, 344 行目で A は大学入試のために高校 1 年から 3 年まで英語演習の授業で英語の文法をひたすら書かされたという経験を語っている。これは「大学入試の受験者」という成員カテゴリーに属するためには英語ができるようになる必要があり、そのためには「英語の文法をひたすら書く」というカテゴリーに結び付けられた行動が必要であることを示している。また 344 行目の発話では A は「むちゃ書かされました」と「書かされる」という語彙の選択をすることにより、英語の文法をひたすら書いたのは A の自発的な行為ではなかったことを示している。

348 行目で C が「できるようになったん?」と質問し、その回答として 350 行目で A が即座に「うんなってない」と評価を下している。この発話は 348 行目の C の発話に遅れずに産出されている。真偽を尋ねる疑問文に対して、同意することが社会的に選好 (prefer) される (Sacks, 1987)。その場合、質問者の発話に遅れずに産出されるが、相手が同意しない場合には、その回答が遅れたり、言い淀みがあったり、同意しない理由の説明が行われる。350 行目の A の回答は質問者である C の発話に遅れずに産出されているものの、英語が「できるようになったん?」と

いう質問に対して「うんなってない」という社会的には非選好 (disprefer) の回答であった。その後に 351 行目から 352 行目で参加者の笑いが起きている。この笑いは、350 行目の A の回答が会話の流れから選好される「うんなった」という回答ではなく「うんなっていない」という流れに反する返答であったために生じた笑いであると考えられる。前述したように、A は英語の授業で入試に備えて文法をひたすら書いたという経験を語っており、その結果を問う質問では、英語が「できるようになった」という回答が選好されていた。しかしながら、その行為連鎖の流れから生じる期待とは反対に、A が示したのは非選好の回答であった。そのため、参加者は期待とは異なる回答に対して笑いを産出している。

また、351-352 行目の参加者の笑いに先行して、349 行目で E の笑いが生じている。E の笑いは直前の C の発話とオーバーラップする形で産出されているが、この E の笑いは 346 行目で I が「↑え.すごいじゃないですか」と評価を下したことに対して、その評価は適切ではないとする笑いだと考えられる。

350 行目で A が英語ができるようにならなかったという回答をしているが、その理由説明を A の代わりに B が行っている (353 行目)。B は「うん.日文英語ないしな」と発話し、355 行目で即座に C が「£たしかに£」と B に同意している。つまり、英語をひたすら書くという行為は必ずしも「英語ができる人」には繋がらないということをここで参加者が相互行為の中で共同構築しているといえる。また、353 行目の B の「うん.日文英語ないしな,」という発話は、A の「うんなってない」(350 行目) という発話に共感し、また 354-355 行目で他の参加者も B の考えに対して笑う事で共感 (Jefferson, Sacks & Schegloff, 1987) を示している。

抜粋 1 において、A は高校では「大学入試の受験生」という成員カテゴリーに付随する活動として「英語の文法をひたすら書く」という学習方法を紹介していたが、その英語の学習方法の結果として A は英語ができるようにはならなかった。その理由説明として B は「日文英語ないし」と「日文」というカテゴリーを持ち出すことにより、そこに所属している自分たちには英語ができないということは当然であるとしている。

抜粋 2

```
370     I:    え．それだけ,(.)3 年間がんばったのに,(.)なんで身に付かなかった(.)ん
371           ですかねえ,
372     A:    う:ん.£やる気がな (h)かった(h)[から£
373     C:                                   [HAHAHAHAHA
374     F:    fufufufufu
375     A:    もうほんま(.)[いやいや(.)やってました
376     B:                 [(                          )]
377           (.)
378     I:    あ: [もうはねかえっていったんですか? £その(.)やってるこ(h)と(h)が£
379     C:        [楽しいと
380     A:    ((I を見て首をよこにふった後で))[入ってました
381     C:                                    [楽しいと思ってなかったもんな ((B に
              視線を向けながら))
382     B:                          [(                    )]
383     I:    入ってました?(.)あ(.)[入ってたん[ですね
384     A:                                    [入ってました入ってました
385     I:    [↑あ:
386     A:    [その時だけ
387     I:    ↑ふ:ん
```

```
388     C:    な(.)すぐ忘れるみたいな
389     B:    [うん
390     A:    [うん ((Cの方を見て[うなずく])
391     C, E:                    [((うなずく))
```

Iが「え. それだけ,(.)3年間がんばったのに,(.)なんで身に付かなかった(.)んですかね,」(370行目) と質問を投げかけると、Aは笑いとともに「う:ん.£やる気がな(h)かった(h)から£」(372行目) と返答している。そしてAは「やる気がなかった」ことに加えて、375行目で「もうほんま(.)いやいや(.)やってました」とさらに説明を加えている。372行目と375行目でAは自分が英語が身に付かなかった理由として、英語の学習方法に志向するのではなく自分の動機に志向して、自分のやりたいことではなかったと回答している。Aの説明を受けて、Iは「あ:」(378行目) と認識変更標識 (Heritage, 1984) を示し、「もうはねかえっていったんですか?£その(.)やってるこ(h)と (h)が£」と笑い声と共に発話しているが、この笑いは事態の緊張を緩和させるための笑い (Jefferson, 1984) であると考えられる。つまり、Iはいやいや英語を勉強していたために身につかなかったという問題の程度を和らげるために笑いとともにAに質問をしている。しかしながら、Iの質問に対して、Aは首を横にふるという非言語行為を示しながら「入ってました」(380行目) ということにより、Iの理解を修正している。Iは自分の理解が異なっていたために383行目で「入ってました?(.)あ(.)入ってたんですね」と再度、認識変更標識 (Heritage, 1984) でIの認識が変わったことを示している。その後、AはIの発話にオーバーラップする形で「入ってました入ってました」(384行目) と答えているが、386行目で「その時だけ」と発話している。これは、先ほどの「入っていました」を限定する形の発話となっている。

Cは379行目で370-371行目のIの質問への回答を試みるが、378行目のIの発話とオーバーラップしたために中断し、再度381行目でBに向けて「楽しいと思ってなかったもんな」と英語が身に付かなかった理由説明をしている。そして384行目のAの発話に対して、Cは388行目で「な」と発話することで、ひたすら英語を書く方法で英語は身についていた (入っていた) ことへの同意をしている。しかし、Cはその後に「すぐ忘れるみたいな」と述べ、Aの「その時だけ」(386行目) という発話内容にさらに情報を付け足している。そして、参加者A,B,C,Eは389-391行目にかけて同意を示している。

抜粋2において370-371行目のIの「え.それだけ,(.)3年間がんばったのに,(.)なんで身に付かなかった(.)んですかねえ,」という質問ではAは身に付かなかった理由の説明を「う:ん.£やる気がな(h)かった(h)から£」(372行目) や「もうほんま(.)いやいや(.)やってました」(375行目) と回答している。しかしながら、Iの「あ: もうはねかえっていったんですか?£その(.)やってるこ(h)と(h)が£」(378行目) という質問に対してAは「はいっていました」(380行目) と回答しており、それは「その時だけ」(386行目) と限定されているがその場では意味があったことを示している。

次の抜粋3では教える先生によって自分が好きになる教科と嫌いになる教科があるために、教科の好き嫌いは教員の影響も大きいという会話が行われた後である。ここでは参加者がIの質問に不同意を示し、その理由説明としてカテゴリー化とそれに紐づく活動を語ることにより、彼らにとって英語の授業を受講する正当な理由を説明している。

抜粋3

```
567     I:    ↑ふ::ん(.)そうですねえ,(.)>え, じゃ↑あ<(.)英語とかを:(.)つか-
568           (.)>いたくない<からこの学部にきたんですか:?
569           (.2)
570     B:    [いや (              )
571     A:    [そうでもない=
572     E:    =うん
573     C:    [英語より(.)数学かな?(.)hahahahahahahaha=
574     B:    =うん. [おれ数学からははなれたかったほんまに
575     A,E,F:       [うん ((うなずく))
576     C:    数字からはなれた:い゜みたいな゜
577     I:    あ, そう[なんですねえ,
578     F:            [((Iの方を向き笑顔でうなずく))
579     C:    英語は別に=
580     B:    =英語は (.) 別にどっちでもよかった
581           (.)
582     C:    とってるし[なあ,=
583     I:              [゜あ゜
584     B:    =うんとってるし
585     F:    ↑fuunふん ((Bをみてうなずく))
586     E:    ((下を見てうなずく))
```

567-568 行目において、I はこの学部に入学した理由について参加者に質問をしている。I は「↑ふ::ん(.)そうですねえ,>え,じゃあ,<」と談話標識 (Schiffrin, 1987) である「じゃあ」を用いて、先行するトピックから得た情報を前提として I が導きだした最終的な推論を述べようとしている。また、「この学部」とは参加者が所属する文学部日本語日本文学科のことであり、I はこの学部に所属する学生は英語が苦手であろうという前提のもとに発話していることがわかる。つまり、I は参加者が所属する日本語日本文学科は英語力が求められない学部であり、その学部に所属している学生は「英語を積極的に排除したかった学生」であるためにこの学部を選択したのであろうという理解を示している。

しかし、I の質問に関して 0.2 秒の沈黙をおいて、B,A,E が I に不同意を示している (570-572 行目)。そして C はその理由の説明として、I の質問の「英語」という教科に志向し、「英語より(.)数学かな?(.)hahahahahahahaha」(573 行目) と発話している。また、C は自分自身の持つトラブルへの緊張 (ここでは数学が苦手なこと) を緩和するための笑い (Jefferson, 1984) を産出している。すると、即座に B は C の発話に同意し (574 行目)、自分は数学から離れたかったと主張し、その B の発話とオーバーラップしながら A,E,F が同意している。

参加者は、自分たちの学部選択に影響を与えるほど嫌いな教科は英語ではなく数学であり、数学から離れたかったために現在の学部を選択したのだと学部を選択した理由説明を行っている。そして I は「あ,そうなんですねえ,」(577 行目) と認識変更標識 (Heritage, 1984) である「あ,」を発し、自分の認識に変化があったことを示している。また、579-580 行目において B,C が英語については「どちらでもよかった」と述べ、その理由説明として 582, 584 行目で選択必修科目の外国語の中から自分たちが英語を選択して、現在それを受講しているからだと説明しており、F と E もそれに同意を示している (585-586 行目)。583 行目で I は再度、「゜あ゜」と認識変更標識 (Heritage, 1984) で自分の理解の変化を示している。

567-568 行目において I は、日本語日本文学科を英語力が求められない学部であると考え、その学部に所属している参加者は英語と距離を置きたいためにこの学部を選択したのであろうという解釈をしている。しかしこの解釈に対して参加者は、「英語をつかいたくない」という部分に

志向して「英語」ではなく「数学」であるとIの理解の修正をしている。つまり、参加者は自分たちに「数学と離れたかった学生」というカテゴリーを付与し、Iの解釈世界に抵抗する形で異なるカテゴリーを産出しているのである。

これまでの分析をまとめると、まず抜粋1においてAは高校では大学入試に備えて「大学入試の受験者」という成員カテゴリーに属するためには英語ができるようになることが必要であり、そのためには「英語の文法をひたすら書く」というカテゴリーに結び付けられた行動が必要であったことを示している。結果として参加者は示された学習方法では英語はできるようにならなかったと回答していた。ここで参加者は「日文」というカテゴリーを持ち出すことにより、そこに所属している自分たちには英語ができないということは当然のこととして説明している。

抜粋2でIは370-371行目で「え.それだけ,(.)3年間がんばったのに,(.)なんで身に付かなかった(.)んですかねえ.」と質問をしているが、これはIは3年間英語をひたすら書いたら身に付くはずだという前提に立った発話であると考えられる。参加者はひたすら英語の文法を書くという活動で英語が身に付かなかった理由として、自分達のやる気がないこと、いやいややっていたこと、そして楽しいと思っていなかったことを説明していたが、その学習方法は限定的（「その時だけ」）ではあるが効果があった（「入ってました」）と回答していた。つまり、参加者は大学受験のための英語として英語の文法は頭に「入っていた」が、Iが意味するような英語は身に付かなかったということを示しているといえるのではないだろうか。

また抜粋3では参加者は、Iが日本語日本文学科の学生に持っていた前提、つまり日本語日本文学科に所属する学生は英語が苦手であるという前提に対して抵抗を示していたが、彼らはその理由説明の手段としてカテゴリーを提示していた。参加者は自分達を「数学と離れたかった学生」であるとカテゴリー化し、英語については自分達にとって大きな影響を与えるような教科ではないということを、英語の授業を履修していることを理由にしながら説明していた。

抜粋1から抜粋3のデータから、英語リメディアル教育学習者は英語が身に付かなかった理由として、自分たちは「学力が低い」という先行研究で指摘されていたような評価をするのではなく、自分たちには「やる気がなかった」ということや、「日本語日本文学科」という英語とは関係がない学部に所属していること、そしてその学部選択の理由は数学から離れたかったためであり、英語は特に嫌いではなかったことを挙げている。つまり彼らは学習意欲に志向する方法を示すことにより、努力に帰属する「学力の欠如」に原因を求めるのではなく、自分たちの興味や関心が英語から離れているため英語ができるようにならないのは当然であるというスタンスを構築しているといえる。

5. おわりに

本論では、参加者が英語について自分たちの経験を相互行為を通して語る中で、何者として存在し、どのように現実を構築しているのかを成員カテゴリー化の観点から分析した。その結果、参加者はIが当然として持っていた前提に抵抗を示し、それを修復しながら自分達のスタンスを説明する資源としてカテゴリー化とそれに伴う活動を提示していた。

英語リメディアル教育学習者は一般的に英語が苦手であり学習意欲が低いと理解されているため、学習意欲を高める試みが積極的に実施されている。しかしながら、本論で扱ったデータにおいて彼らが構築したスタンスを分析してみると、英語リメディアル教育学習者はIが理解しているほど英語を嫌っているわけではないこと、そして英語ができないということは彼らの構築する

現実では普通であるということが示唆された。もし英語の学習意欲が低い学生であれば、その学生は英語を学習するべき対象として理解した上で、英語を学習したいという欲求が低いということになる。この場合、学生に様々な教育的介入をすることで英語に対する動機づけを高めることが可能になるかもしれない。しかしながら、英語ができないことが当然であるというスタンスを示している学生は、学習意欲が高いか低いかという問題で議論することは難しい。なぜならば彼らは、まだ英語を学習するべきだというレベルに到達していないといえるからである。今後さらに事例を蓄積していくことが必要ではあるが、今回の分析結果は学生の学習意欲に焦点をあてて実践研究を行なっている英語リメディアル教育学習者の動機づけに新たな視点を加えることができたのではないだろうか。

参考文献

合田美子 (2011). リメディアル教育と自己調整学習-自分の学習を振り返るところからはじめてみる！ 英語教育, 59, 16-18.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.

泉恵美子 (2012). スローラーナーのつまずきの原因を探る. 英語教育, 61, 10-12.

Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In M.Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G., Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In G. Button & J. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (pp. 152-205). Clevedon: Multilingual Matters.

清田洋一 (2010). リメディアル教育における自尊感情と英語学習動機. リメディアル教育研究, *5*, 37-43.

文部科学省 (2008).「中央教育審議会『学士過程教育の構築に向けて(答申)』」. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2019 年 2 月 8 日).

Raymond, G. & Sidnell, J. (2014). Conversation analysis, In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader*, *3rd ed*, (pp. 249-263). New York: Routledge.

Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children, In J. Gumperz & D. Hymes (Eds). *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 329-345). New York: Holt, Reinhart & Winston.

Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contingency in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (pp. 54-69). Philadelphia: Multilingual Matters.

Schiffrin, Deborah. (1987). *Discourse makers*. Cambridge: Cambridge University Press.

谷川裕稔 (2013). リメディアル教育と初年次教育の概念枠組みに関する研究(中教審答申による定義の限界とその対策について). リメディアル教育研究, *8*, 55-66.

Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 1-17). New York: Macmillan.

Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao., & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11-24). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity, motivation. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Language Identity and the l2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, (Technical Report #23, pp. 93-125). Honolulu, HI: The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center.