

英語学習成功者のストーリーからみる 学習方略と学習動機

吉 田 ひと美

Abstract

This paper aims to explore out-of-class learning by reporting on a learning history research project. Life-story methods are used to collect the language learning stories of two successful Japanese learners of English who have learned English without having studied or lived outside of Japan. Here, two stories are presented. The paper examines them by addressing the following questions: 1) What motivated them to learn the foreign language and to self-regulate as a mode of learning? 2) What strategies did they use to learn the language? Self-regulated learning theory is adopted to observe how they regulated and motivated themselves to continue long-term learning. The results show that although the two participants vary in personal traits, interests, familial background, and school environment they shared many behavioural patterns in terms of making the most of the language opportunities they can get. The study further finds that the participants not only took advantage of the FL setting but also compensated for any disadvantage they had by creating a replacement for that which they cannot get such as output opportunities or authentic communicative situations. Although this study supports the previous research about good language learner strategies by using learning trajectory, it also gives insights into how the past experience of learning impacted on the participants future learning attitudes, how such experience is co-constructed with others who surround the learner, and how the self-regulated learning is performed.

Keywords: FL環境、自己調整学習、動機づけ、学習方略

I はじめに

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。日本で英語の学習を続け、学習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。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。本研究の協力者は、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。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。

言語学習成功者 (Good language learners : GGLs) 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・過去の学習体験などの学習者

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。本論では、学習方略と学習動機は相補的で不可欠な役割を担っていることに着目し、二人の学習成功者のストーリーをもとに、何が彼らを動機づけ、自己調整学習¹をすすめるうえでどのような学習方略を使用したのかを考察する。ジーママン&シャンク (2006) によると、自己調整学習理論は、ある学習者が知的能力、社会環境的背景、あるいは教授法の質で明らかかな制限があっても、どうやって学習し、目標に到達するかを説明し記述することを目的としており、本研究が扱う学習成功者の自己調整の様子を描き出すのに適していると考えた。

これまでの先行研究や研究手法の問題点を踏まえ、本研究の意義と目的を次の三点にまとめる。第一に、従来の言語学習方略研究で注目されてこなかった学習の文脈に注目する。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、それらの多くが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。しかし、実際には学習者の行動調整に対して、いろいろな要因（学習者要因、社会的文脈など）が影響を与えているはずであるが、これらの要因の影響や相互関係も従来の研究や実践からはあまり見えてこなかった。第二に、文脈と文脈を連結させ、英語学習に成功した学習者がどのように英語に触れ、どのような学習体験を通して現在にいたるのか通時的に観察する。そのために、ライフ・ヒストリーの手法を用い、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、どのような学習体験を通して現在にいたるのか検証する。第三に、日本で英語学習を継続して英語学習に成功した者に

光をあてた。これまでの学習成功者の研究では、過去に海外留学経験を持つ者を対象としてきた (Miura, 2011など)。筆者はそれが「留学＝上達への道」という日本人学習者の信念をさらに強める要因となってしまったのではないかと懸念を抱いている。本研究の最大の目的は、日本で英語学習成功者となった学習者が通り抜けてきた体験を、彼らのレンズを通して見てみることで、現在英語を学習する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である。

II 調査の概要

1) 調査協力者

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とみなすのか明らかにしておく必要がある。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。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が、本研究の調査対象者は、英語が母語として話されている地域に長期滞在（継続1か月以上）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、英検1級取得或は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以上（熟達した言語使用者）の者を学習成功者として調査対象者として選定した²。対象者は、自己・他己推薦により8名集まったが、上述の条件を全て満たす5名に限定して調査を進めた。本論では紙面の都合上、そのうちアキコとケンのデータを取りあげ、彼らがどのように異なる学習軌道を進み、学習成功者に至ったのかを比較しながら紹介する。こ

の2名を選択した理由は、彼らの学習開始年代（アキコ：1997-、ケン：1998-）と学習開始年齢（12歳）に共通点がみられるためである。特に学習開始年代は、学習者が使用する学習リソースに大きな影響を与える。例えば、例えば、90年代の学習者は80年代の学習者と比べて教育機器に恵まれている。本論の2名の協力者は学習開始年代が同じであり、教育カリキュラム、教育現場で使用されるテクノロジーなど時代背景の影響を受ける環境変数について統制できると考えた。アキコとケンの属性は表1で示した。

表1 アキコとケンの属性

	年齢／性別	学習期間	開始年代 開始年齢	職業	海外 滞在経験
アキコ	29／女	18年間	1997～ 12歳	特許事務所で翻訳	無
ケン	28／男	17年間	1998～ 12歳	ホテル勤務 →語学学校勤務	無

2) データの収集

第一に、インタビューとは別に、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。第二に、インタビュー当日は、彼らが学習体験の回想をするうえで、記憶を整理する補助としてマインド・マップの作成を依頼した。それを参照しながら、個人に関する背景情報、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、事前に大まかに決めていた質問事項に沿って詳細にたずねていく半構造化インタビュー形式をとった。第三に、Clandinin and Connelly (2000) の三次元探求空間を参考に、通時性（過去－今－未来）、

場（場面・状況）、相互作用（個人的または社会的）に注意し、過去の英語学習体験を思い出せる範囲で具体的に語ってもらった。各協力者2時間～2時間半程度のインタビューで、音声データは録音した。データは文字化する段階で、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、この時点で曖昧な点はリスト化した。第四として、作成したリストをもとに後日半構造化インタビューを行った。最後に、それまでに収集した調査協力者からのインタビューを統合して出来るかぎり彼らの経験を忠実に再現するストーリーを再構成した。さらに、収集したデータの解釈の整合性を筆者とその他3人の協力者（言語教育の分野で質的研究を行う2人の大学院生、言語教育を専門とする研究者1名）とともに確認する作業を行い、データの分析から筆者の主観や解釈に対する矛盾の有無を検討した。その際、4人のうち3人以上の一致が得られないものについては、調査協力者との補充インタビューを行い、調査協力者本人の体験が出来る限り正確に映し出された解釈が導かれているかを尋ねた。このようにデータ収集後、調査者が一方的に解釈をすすめるのではなく、調査協力者とともに必要に応じて修正を加え、最終的なストーリー完成させることで、データの信頼性の確保に努めた。本研究は、協力者の学習体験をまるごと描く試みではあるが、調査者と協力者である学習者という個々人同士の揺らぎ易い人間関係の上に成り立つものであるため、彼ら自身ではない調査者が、どれだけのことを語り得るのかは疑問である。しかし、調査において、「協力者が思ったままをなるべく快く語れるような雰囲気を作ること」や「得られたデータを忠実に扱うこと」まで細心の注意を払い、より信憑性のあるデータを収集することを念頭においた。本論では紙面の都合上、簡略化したストーリーを紹介する。

3) 分析の方法

分析では、ナラティブ分析法のカテゴリカル・コンテンツ分析法(Lieblich,

Tuval-Mashiach & Zilber, 1998)と絶えざる比較法(Glaser and Strauss, 1967)を援用した。カテゴリカル・コンテンツ分析は次の3つのステップで行った。1) まず、インタビューの内容を文字化する。2) 学習成功者の学習動機の変化がいつ、どのように現れ、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がより顕著に現れていると思われる部分を整理し、3) そこに見られる学習成功を支える学習動機を生み出している要因や学習のために行った具体的な学習行動を表す文の検証から、「メディア媒体を通して高まった目標言語の学習動機」「有能性の認識で高まった動機」「自分に最適化した学習の進め方」「使用場面における自己モニタリングと他者のフィードバック」などのコードが抽出できた。コード化の作業が終わると、絶えざる比較法の手順を参考し、それらを学習体験ストーリーの全体との関連性の中で考察し、同じ領域にコード化したものを繰り返し比較・検討して、コード化の妥当性を検証していった。本論の考察では以下の二点に焦点化して論を進めた。

- 1) 何が彼らの学習を動機づけ、自己調整学習をすすめたのか。
- 2) 彼らは学習のために何をしたか。

III アキコとケンのストーリー

〈アキコのストーリー〉

アキコの父親は日本製の織物を輸出する貿易会社を経営しており、アキコが幼い頃から父親の知り合いの外国人が家にやってくるのが度々あった。特にアキコが来客と話をすることはなかったが、英語を耳にする機会があった。後に中学に入学したアキコは、当時みんなが話していたのは英語だったのだと実感した。幼少時の経験のおかげで、アキコが通う中学では、英語ネイティブが担当する英会話の授業が週に一度あったが、彼女は授業で学習した程度の英語を使ってネイティブの先生と話をすることに緊張せず、違和感を感じることもなかった。ある日、リーディングの授業で先生に教科書の音

読をするように命じられた。その授業の後、先生はアキコを呼び出し、3ヶ月後に学内で開催される英語スピーチ大会に出場する気はないかと尋ねた。アキコは自分の能力が認められたことが嬉しく二つ返事で応じた。大会参加が決まると、アキコは大会の課題である英文（使用していた教科書の6ページ）の暗記に励み、放課後は毎日のようにネイティブの先生と発音やアクセントの練習をした。アキコはネイティブの先生の手本をうまく再現することができ、日本人の英語の教師からは天性の才能だと褒められた。アキコの母親はアキコの英語の発音について、アキコは小さい頃から父親の来客の話し方をよく真似ていたせいかもしれないと語っている。アキコの英語の成績は以前から良かったが、大会に向けて練習を重ね、教科書暗唱をすることで、成績は大幅に伸びた。英語は他の科目と比べて得意科目になった。中学から一貫性の高校に進学したアキコは学外の大きな英語弁論大会に出場し、中高校あわせて5大会で入賞した。しかし、授業は文法中心の指導であり、アキコは次第に教科書の形式的な英語と実際に使用される英語とのギャップに疑問を抱き、授業に対する不満を募らせた。アキコは実際に英語母語話者とのコミュニケーションの中で英語を学びたいという気持ちを強めていった。その背後には父親が外国人と話していた姿があった。その頃、アキコの父親の会社は経営を縮小し、以前のように来客を招くことは珍しくなっていた。アキコが実際に英語を使用する機会はほとんどなかった。アキコは『フレンズ』などアメリカのテレビドラマを録画して何度も観ては、登場人物になりきって暗唱していた。アキコは誰に教わったわけでもなく、シャドーイングの練習をし、聞き取れるまで繰り返した。大学は、得意な英語をさらに恵まれた環境で勉強したいと考え、自宅から通学できる大学の英米語学科に入学した。大学には留学生が多かったが、期待していたような親しい英語母語話者の友達は簡単にはできなかった。するとアキコは大学の国際交流委員に立候補し、スポーツや文化活動を通じた留学生と日本人の交流の場を提案することにした。アキコが留学生と接点を持っていないことに悩んでいたのと同様に、日本人

の学生ともっと交流したいと感じていた37人の留学生たちが集まった。留学生たちは日本人の学生に英語で話す時、若干聞き取りやすく話すため日本人の学生にとっては分かり易かった。アキコはそうした場にコーディネーターの立場として参加し、他の誰より上手に英語が話せなくてはいけないと感じ、映画・ドラマ・月刊英語雑誌に加え、これまで避けてきた文法の復習やTOEICの勉強にも積極的に取り組んだ。しかし、楽しく過ごす留学生たちは長くても1年で帰国してしまうため、その後も交友関係を維持することが難しかった。映画を観るときは、まず字幕をつけストーリーを理解すると、二度目以降は英語だけで観るようにした。大学3年で受けたTOEICでは970点という学年でトップの成績を修めた。アキコは2006年に大学を卒業してから、現在に至るまで特許事務所で英文翻訳の仕事をしている。職場で英語を使ったコミュニケーションはほとんどなく、仕事後に一人でもジャズ・バーに通い、そこで知り合った外国人の人たちとの交友が広い。アキコはインタビューの最後に次のように述べた。「まるでサクセス・ストーリーのように話してるけど、もちろん失敗も恥もかいてきた。でも、恥をかいて勉強できるような機会は自分で創ろうとしない限り得られないのが現実。だから、そこでかいた恥ずかしい経験は、もちろんその場はヘコむけど、そのお陰で学べたことの方に価値があると思うようにしている」。

〈ケンのストーリー〉

ケンが英語を学習し始めたのは、中学に入る12歳の時だった。英語は嫌いだと感じたことはなかったが、彼にとって得意な科目ではなかった。クラスの友達はいずれもすでに英会話スクールや塾ですでに英語を勉強したことのある者が多く、はじめから出遅れた気がして苦手意識を持っていた。英語の授業は週に4回あり、そのどれもが文法訳読法で進められる退屈なものだった。授業外でケンはNHKラジオの基礎英語講座を定期的に聞いていた。県内で有数の進学校に進学すると、英語の授業は大学受験を意識した精読中心となっ

た。学校で英会話の機会は無だったが、ケンには英語部 (English Speaking Society : ESS) に所属した。しかし、部員同士英語で会話を試みても、英語能力が低いために、まともな会話にならないというのが現状だった。ケンが16歳の時、彼の名前は英語成績優秀者のリストに載った。このことはさらに英語学習に力を入れていく自信と動機につながった。同じ頃、ケンはアメリカ映画に没頭していた。彼は映画を理解するためには英語が必要であると感じた。それから4-5年間にかけて、ケンは月に一度は映画館に足を運び、週に二度はレンタルDVDを借りてきて観る日々を送った。映画館にはお昼ご飯を持ち込んで、一日中映画館の中で同じ映画を二度も三度も観た。一度目は、字幕を読みながらストーリーを楽しみ、二度目はできるだけ字幕を観ないで理解するようにした。大学生になると、ケンは映画館でのアルバイトをした。県外の大学に進学したケンは学生寮に入った。大学ではイタリア語を専攻した。英語の学習は、独学・映画鑑賞・NHKのラジオ講座を聴くなど自力でやっていけると考えたからだ。所属したサッカー部の活動を通して、ケンはアメリカ人の交換留学生、ティムと出会うことになった。ティムは日本滞在の最後の6ヶ月間はケンのルームメイトとなった。好きなスポーツを共通点とするだけでなく、日本語を学ぶティムと英語を学ぶケンは互いに学習することができた。ティムが帰国すると、また別のアメリカ人留学生のカールが10ヶ月間滞在した。彼らのコミュニケーションは日本語と英語まじりであったが、ケンは文化的な側面についてこの経験から沢山学んだと感じている。インタビューのおよそ6年前からケンは京都の大手外資系ホテルに勤務しており、彼が担当するフロントでの接客の仕事では英語が必要であった。しかしながら、そうした英語でのコミュニケーションは決まった形式の表現ばかりで容易であった。またこの頃、ケンは同僚の紹介で定期的に社会人のサークルに参加するようになった。メンバーには外国人は半数ほどおり、その中でもサッカーが趣味の数人で集まってサッカーをすることもあった。ケンは京都に越してからは、ラジオ英会話の講座を続けることは

なくなっていた。最近まで、彼は小さな英単語帳を持ち歩き、勉強を続けていた。彼はまた、『LOST』や『DR. ハウス』などお気に入りのテレビ番組を録画するようになった。そして、一度目は日本語で聞き、二度目は英語で聞いた。ケンは何度目のインタビューの時、英会話学校の人事部の勤務に転職したと報告した。仕事の80%近くが英語でのコミュニケーションであるだけでなく、私生活においては英語母語話者の友人とアパートをシェアしていた。

IV 考察

Gardner (1985) は、学習への投資は動機の指標であると述べており、学習プロセスにおいて彼らが費やした膨大な時間と努力の量からも彼らの動機の高さは明らかである。アキコもケンもスランプを感じた時期もあるが、彼らは学習期間を通して高い動機を保っていた。また、スランプを味方にする自己管理を行うことで（失敗や恥ずかしい経験から学んだことに価値をおくなど）、動機を保つことも窺われた。アキコとケンの学習動機は、様々な理論的立場から解釈する必要がある。以下では、何が彼らを動機づけ、自己調整をすすめたのかについて考える。

1) メディア媒体を通して高まった目標言語の学習動機

アキコとケンの「目標言語の文化や人々について学びたい」「その文化にもっと馴染みたい」という願望は、内発的動機 (Deci & Ryan 1985)、統合的動機 (Gardner and Lambert 1959, Masgoret and Gardner 2003)、さらに文化変容理論 (Schumann 1978) の観点で考察した。アキコは英語学習に達成感を見だし、「英語が話せることではじめてコミュニケーションが取れるようになる相手が広がるなら、英語習得は重要である」と位置づけた。また後に彼女は、いかなる外国語の学習を継続するうえでも、「目標言語の文化に対する知識を深めたり身近に感じたり、友達が欲しいという願望

を抱くことは学習を成功させるために当然必要なことである」と言及している。逆に、そうした願望がなければ「学習に膨大な時間や努力を費やしたところで、得られるものは少ない」と考えるのである。これは Pierce (1995) の investment theory を反映している。また、ケンにはアメリカの文化に対する熱意は英語学習に熱心に取り組むようになってから窺われた。彼はこの時期に映画鑑賞に没頭し、なかでも「映画の中の文化的な要素に好奇心があった」ため、観たい映画を理解するためには「英語が必要だ」と思うようになった。後日インタビューでケンは、自らの英語学習の秘訣は「アメリカの文化に対する関心のおかげ」であると評価している。アキコとケンにとって、目標言語への興味や関心は彼らの動機づけを支える中心的な要因である。また、ケンが映画好きだったのは、映画は「違う世界を見せてくれる」からである。目標言語コミュニティとの接触が限られているあるいはほとんどない EFL 環境で英語を学習する学習者にとって、利用／入手可能な学習リソースの活用は非常に有益である。

2) 有能性の認識で生まれた動機

ケンの場合、通っていた学校で優等生として名前が挙げられたことで英語学習の願望が高まったという点に関して、彼の動機は帰属理論 (Dickinson, 1995) によって説明されると考えた。ケンは「優等生に選出された」という出来事により「自分に自信がもてる」ようになり、「英語の勉強も前よりすむようになった」と述べている。自信がもてるようになると、それまでよりさらに高い理想の自己像に向けて学習動機が生まれている。

3) 個々の学習のニーズに適した環境から生まれる動機

アキコとケンの動機づけは様々な理論的立場から解釈される一方で、動機づけと彼らの個人的なアイデンティティーの密接な関係も学習成功を導いた鍵となっている。彼らの学習動機は、自身のニーズや関心に応じた学習活動

に参加したり、目標達成に直結する学習環境が得られるといった個々の学習者にパーソナライズした学習が実現する時に高まっている。逆に、目標達成に実を結ばないと感じる学習活動に対しては動機が下がっている。

彼らが自己調整学習をすすめた理由についてしてみると、アキコの場合、「授業で学ぶ英語は現実に使用される英語ではない」という現実味のない授業への不満から「生活言語としての会話」を通した学習の機会に自ら取り組む必要性を実感したことが影響している。ケンの場合、ケンはもともと英語が不得意であり、「授業中に教師から間違いの指摘や注意をされることを恥ずかしかった」という情意的な理由から自己調整学習をすすめることとなった。ケンの自己調整学習行動の現れはNHKのラジオ基礎英語講座を定期的に行ったことから確認される。

次に、自己調整学習をすすめていくうえで、彼らは学習のために具体的に何をしたのか考察をすすめる。多くの教師は、学習者が言語を学習する方法を学ぶためには訓練が必要だと考えている。Holec (1980) は、学習者は言語学習プロセスのなかで、挑戦・間違いを繰り返すといった発見学習を通して訓練するべきであると主張している。本研究で扱うどの学習者も特別な学習訓練を受けておらず、授業外の学習活動の個人的な活動において自分にあう言語学習法を見つけていった。

1) 自分に最適化した学習の進め方

アキコは中学の時から英語スピーチ・弁論大会に出場することで、多量の英文(5-7分間の原稿)を暗記した。中学の頃は、暗記した文章の意味を理解していないこともあった。しかし、その時に丸暗記をした努力はアキコの英語能力の基盤となっている。高校3年の頃には、学校の試験で頻出される文法や表現、前置詞や冠詞の使い方が「頭の中でパズルのピースがピタピタとはまるような感覚」で知識として内在化されていったのである。アキコ

にとって学習初期である程度長い文章を声に出して丸暗記することは、発音の練習だけでなく語感を高め、基本的な文法知識を文脈の中で身につけるために役に立った。一方で、学校の先生に言われるように何度も繰り返し単語を書く練習では効果を感じられず、自分には向いていないと判断した。アキコは「文法の学習にどのように取り組めば自分にとって効率的か」が分かったと述べているだけでなく「先生が勧める方法だからといって誰にでも効く万能薬だとは限らない」と指摘している。このことから、アキコは自分に有利な学習の進め方を積極的に選択したり、組み立てたりしているといえる。

2) 学習対象としての英語から使用言語としての英語へ

アキコもケンも学習の初期段階では、集中的に言語に関する知識を学ぶが、次第に実際の使用を通して学ぶという次の段階へ移行した。アキコは大学の頃から目標言語の使用を学習の媒体とした。例えば、分からない英単語があれば英英辞書を引き、興味のある記事を英語で読むようにした。リーディング能力が向上すると、彼女は英語の本を読むことでさらに文法と語彙を習得することができた。ここで注目したいのは、彼女は英語で本を読むことを楽しいと感じていたのではなく、あくまで語彙や文法、リーディング能力の上達的手段として取り組んだという点である。その上で、アキコは勉強を楽しく継続させるために本の選択を意図的に行った。彼女がはじめて自力で読破した英語の本は、ダニエル・スティールの恋愛小説だった。その理由として、著者の他の作品を日本語で読んだ経験があり、それらの作品は物語の展開が早く、飽きずに読めたので、英語で読む最初の本にふさわしいと考えたのである。勉強を効率的にすすめるため、自らの興味に一致した題材を選んだアキコは、早く先を知りたい一心で読み続けた。この一冊を完読したことは彼女にとって大きな自信となった。アキコのこうした選択的行動には内発的興味や目標志向性だけでなく、自分に遂行能力があると判断した本を読むという自己効力感という自己調整学習の計画の段階が実現されていることが窺わ

れる。その後もアキコは、興味のある内容で自分の能力に適した英語の本を何冊も読んだ。つまり、勉強の手段としてはじめた恋愛小説の講読を、手段という意識なくその後も英語で書かれた本を読むようになっていったのである。

3) 使用場面における自己モニタリングと他者のフィードバック

使用言語としての英語の段階のなかで、アキコは自分の文法使用をモニタリングするだけでなく、間違いを修正し復習するよう心がけた。例えば、大学生の頃の彼女は一日の出来事について誰かに説明するとき、それをうまく表現する言い回しが分からなければ、まずは辞書を引き、そして自分の解釈が実際の使用場面で正しいかを留学生の友人に尋ねた。アキコはこのように英語母語話者に修正、フィードバックをしてもらうことで、常に生活言語として自然な英語表現の習得を求めた。アキコの報告から学習プロセスと学習動機におけるフィードバックの重要性が示唆される。

4) ナラティブに埋め込まれた英語学習

アキコとケンの両者がメディア媒体を活用する学習を通して目標言語への動機が高まったことは上でも述べた。ここでは動機側面ではなく、メディアを使用する中で彼らが具体的にどのように学習をしたのか説明する。効果的な外国語の学習のためには、学習者は膨大な量の目標言語に触れなくてはならない。ケン「映画は僕にとって一番よい先生」「教科書よりもたくさんのかを教えてください」と述べるほど映画やテレビ番組を活用して大量の英語に接していた。彼は京都に越して一人暮らしをはじめると、お気に入りのテレビ番組と映画を録画しては、繰り返し観た。まずはストーリーを楽しむために日本語の字幕に頼ったが、二度目は出来るだけ字幕を見ないようにした。自分の好きな回は何度も観た。アキコとケンは日常会話で使用する基本的で便利な表現はそうしたドラマと映画から学んだ。彼らにとって、この

ような学習が現実の生活言語としての英語であり、そこで生活する人々の文化について知る機会であった。さらに、ケンテレビ番組を使った学習では「どのような状況でどの単語が選択的に使用されるのか、ドラマのストーリーや展開に文脈化して学べる」と報告している。そして、学習した表現をできるだけ忘れる前に、ドラマと似た状況で実際に再現するように心がけていた。

また、ケンはNHKのラジオ基礎英語も継続していた。ケンは基礎英語はどのような会話場面でどのようなことばや表現が使用されるのかを身につけるのに役に立ったと評価している。これはケンが基礎英語を長期間に渡って聞いていたことも一因であるが、度々聞き慣れない難しい単語に遭遇しても、これまでのストーリーの文脈から意味を推測することができた。このように、継続することで蓄積されたストーリーの背景知識が複雑な文章や内容の理解を助けた。そして、今週の話は来週へと続くというナラティブの構成のために興味をもって学習を継続するという具合に習慣化された学習のループが出来上がったと考えられる。こうしたケンの経験からナラティブに埋め込まれた言語学習の効果を指摘することができる。

5) 言語能力の発達段階に応じて自ら学習環境を整備する

外国語学習プロセスの多くが個人的活動である一方、アキコとケンの目標は生活言語として英語を使用することである。彼らは学習初期段階から中期において、そのほとんどを独学ですすめてきた。しかし、次第に対人コミュニケーションの場面で英語を使用したいと考えるようになっていった。ケンは、社会的ネットワークを通してコミュニケーションの機会を自ら創っていった。例えば、彼はこれまでに三人の英語母語話者とのルームシェアをした経験に加えて、ホテル勤務から語学学校の勤務への転職し、英語母語話者との日常的な接触の機会を大幅に増やした。このような環境作りのほかに、彼はさまざまな実践共同体 (Lave and Wenger, 1991) への参加を通じて英語を学習してきた。その一つとして、社会人の英語サークルに定期的に足を運

び、そこで出会ったサッカーを趣味とするイギリス人とオーストラリア人たちと月に一度近所のグラウンドを借りてサッカーをしていることが挙げられる。ケンが京都に移ってから、「ラジオで英語の勉強をすることはほぼやめてしまった」のは、仕事で英語を使用する機会をもつようになったからである。このように、言語使用の機会が増えるにつれ、彼が言語学習のために割く時間は減っていった。これは英語能力が向上したことを考慮するとごく自然のことかもしれないが、一方で、彼は言語との接触が少ないと感じれば、生活の中に学習活動の時間を意識的に組み入れており、英語との接触の量や機会をモニターしていることが観察された。

V まとめ

1) 結論

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くことが最良の学習方法であると多くの日本人英語学習者が信じていることに疑問を感じてきた。本論で紹介した2名の学習成功者は日本で英語の学習をすすめ、自分の身の回り学習環境や利用可能な学習リソースを活用し、言語学習の発達段階にあわせてそれぞれの学習を整備しながら学習を継続していく様子が観察された。アキコとケンが最も活用した学習リソースはドラマと映画である。字幕を活用して、繰り返し何度も気に入ったものを観ることで、その映画については字幕がなくてもセリフを全て聞き取れるようになり、使われる語彙を習得することができた。また、英語を話すコミュニティーの文化に高い統合的動機をもっているアキコとケンにとって、映画は「違う世界を見せてくれる」唯一の窓口だった。さらに、彼らは映画・ドラマ・基礎英語を活用することで、ナラティブに文脈化された英語表現を学習することができた。ナラティブの形式で英語に触れることは、最終的に生活言語としての自然な英語の習得を追求する彼らにとって重要であった。このようなメディア媒体を利用する集中的で個人的な活動を学習中期頃までを続け、言語能力が高まると

対人コミュニケーションの機会をつくることで学習と使用が並行して起きている。対人コミュニケーションでの英語使用場面を通してこれまでに蓄積した知識をアウトプットし、そこで得られるフィードバックをインプットとして次の学習行動が誘発されることが観察された。学習リソースの他に、英語学習や英語に触れる機会が多く見受けられた。しかしながら、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との触れる機会が多く与えられているわけではない。むしろ、学習成功者自身が企画し、足を運ぶなど歩み寄って創り出し、一日3時間は英語に触れる時間を確保するよう努めるといった具体的な行動を実践していることが観察された。

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、教室における学習者の自律を促進させ、自己調整学習を支援する学習リソース（メディアを含む）を提供しようとする教師に向けて大事な示唆を含んでいる。彼らのストーリーから、学習動機は学習者個々のアイデンティティーと強く関わる複雑で多面的な現象であると言える。これは、複数の学習者を一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おこなわれる。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性について述べている。こうした観点から、教師は学習者が教室外でどのような学習活動を行い、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・カルチャーとの関連を示唆した。ケンの映画活用の例では、映画が仮想英語コミュニティへの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EFL環境のなかで学習者が目標言語と文化に足を踏み入れられるような架空の世界へと誘う多様な複合媒体を授業の中に組み込んでいかななくてはならないのではないだろうか。

3) 本研究の限界点と今後の研究の方向性

ライフ・ストーリーをはじめとする質的研究は、サンプル数が少ないことなどから、対象の代表性を問われたり、解釈が主観的であることから一般化の可能性を指摘されることがある。しかし、一方で、個別な学習者の事例だからこそたたらされる、他の外国語学習者に与える影響が指摘される。例えば、藤原ほか(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出すというライフ・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。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、自らの経験を振り返り、類似性を見出す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、本論文では2名の学習成功者の学習体験を取り上げたが、今後は調査協力者の人数を増やすだけでなく、学習遅滞者や困難者との学習経験を比較・対照することで、さらに学習成功者に特徴的な学習行動が浮き彫りになると考えている。

参考文献

- 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*. NY: Addison Wesley Longman Limited.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: New York Academic Press.
- Dickinson, L. (1995). 'Autonomy and motivation: A literature review'. *System*, 23, pp.165-174.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. & Skehan, P. (2003). 'Individual Differences in Second Language Learning'. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. pp.3-16. Oxford. Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of motivation and use*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). 'Motivational variables in second language acquisition'. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp.266-272
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1980). 'Learner training: meeting needs in self-directed learning'. In Altman, H. B. & James, C. V. (Eds). *Foreign language learning: meeting individual needs*. pp.30-45. Oxford: Pergamon.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20, pp.71-94.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. (2003). 'Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates'. *Language Learning*, 53, pp.123-163.
- Miura, T. (2011). Motivational trajectories of successful foreign language learners: Six biographical case studies. Doctoral dissertation. Temple University, Philadelphia.
- Naiman, N., M. Frohlich., H. Stern., & A. Todesco. (1978). 'The good

- language learner'. *Research in Education Series No.7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pierce, B. (1995). 'Social identity, investment, and language learning'. *TESOL Quarterly*, 29, pp.9-31
- Rubin, J. (1975). 'What the "good language learner" can teach us'. *TESOL Quarterly*, 9, pp.41-51.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell.
- Schumann, J. (1978). 'The acculturation model for second language acquisition'. In Gingras, R. (Ed). *Second language acquisition and foreign language teaching*. pp.27-50. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Spratt, M., Humphreys, G. & Chan, V. (2002). 'Autonomy and motivation: which comes first?' *Language Teaching Research*, 6, pp.245-266
- Zimmerman, B. J. (1989a). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp.329-339.
- 倉八順子 (1992) 「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77号 日本語教育学会 pp.129-141.
- 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』 溪水社
- B. ジーマーマン&D. シャンク (編) (2006) 『自己調整学習の理論』 北大路書房

注

- 1 自己調整学習という概念について Zimmerman (1989) 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」と定義している。
- 2 CEFR：ヨーロッパの言語使用状況を背景として発展した CEFR を日本の英語学習環境に援用できるかという点において議論もあるが、本研究では客観的な指標となる英語能力検定や TOEIC / TOEFL の点数と併用することで、自己評価はむしろ彼らの能力を裏付けるものと位置づけた。