

English Journal の導入

——英語学習者の自律学習支援を目指して——

石川 正子

I. はじめに

「グローバル」や「国際化」といった言葉が強調される昨今、文部科学省（2003）が策定した『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』に象徴されるようにコミュニケーションツールとしての英語の重要性が高まっている。この流れとともに英語教育への関心がさらに強まり、これまでのところ様々な試みがみられる。この主な一例として、現在英語教育の現場において導入され関係者の注目を集めている「CAN-DO リスト」が挙げられるであろう。文部科学省（2013）は、「CAN-DO リスト」の目的に、(a) 指導と評価の改善、(b) 学習指導要領を踏まえた指導、(c) 主体的に学習する態度・姿勢の育成、の3つをあげている。また、これらの目的に加えてリスト導入により目的を達成しようと試みる過程で、生徒と教師がリストを確認することで習得すべき言語能力について、明確な目標の共有を可能にすることも期待できるであろう。さらに、生徒がリストに沿ってその学習を振り返ることにより、自己評価ができるようになること、最終的には、その目標到達のための学習方法を学び、適宜選択できるようになること、つまり自律学習につながることも期待される。日本で使用され始めたCAN-DO リストのモデルとなっているのはヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: CEFR）のCAN-DO リストであるが、CEFR ではリスト以外にも European Language Portfolio (ELP) を推奨している。これは、個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオで、自身の学習履歴や取得した能力テストの結果などをまとめていくことで自律的な言語学習支援につながる個人用ツールとして実践されている。ここでは、単に学習を記録するだけでなく、それまで学習したことを振り返り、今後の学習につなげていくという役割も担っている。

II. 振り返りと言語学習効果

Krashen (1985, 1994) の提唱したインプット仮説が注目を集め、研究者・学習者の関心がインプットに集まる中、Swain (1985, 1988) は言語を話したり書いたりすること、つまりアウトプットも言語習得には必要不可欠であると述べてアウトプット仮説を提唱した。その仮説の

中で、アウトプットの3つの機能のうちの一つ reflective function として説明されているように、言語学習における「振り返り」の果たす役割については広く認知されているところである。またアウトプットに加えて、最近の第二言語習得研究では問題を解決する際に思っていることを話したり書いたりする副次的なアウトプット、つまり「ランゲージング (languageing)」(Swain, 2006) が言語習得につながることも報告され研究が進んでいる。これは問題に直面した際に学習者が他の学習者とまたは一人で解決策を口頭や筆記で言葉にすること (ランゲージング) により第二言語習得に重要な役割を果たすとされる学習者の「気づき」(Schmidt, 1990, 1992, 2001) や「振り返り」が促進されるためと考えられている。この振り返りに関して Swain (2005) は、他者または自身の発したアウトプットを話したり書いたりして振り返ること、つまりランゲージングは第二言語学習につながると述べている。また、これまでに行われた研究では、彼女の主張を支持するようにランゲージングが第二言語習得を促進することが報告されている (例えば Swain, et al., 2009)。しかし、これまでのランゲージング研究はほとんどが口頭ランゲージングを扱ったもので、ランゲージングは口頭も筆記も含むという Swain の主張にもかかわらず筆記ランゲージングはまだ研究が不足しているのが現状である。次のセクションではこれまで行われた数少ない筆記ランゲージング研究の一部を紹介する。

Ⅲ. 筆記ランゲージングと言語学習

Swain とともに口頭ランゲージング研究を行ってきた Suzuki (2012) は (例えば Swain et al., 2009)、筆記版ランゲージングにも目を向け、エッセー課題を用いて実験を行った。実験参加者は各自のエッセーに与えられたフィードバックについて考えたことを書き (筆記ランゲージング)、その後同じ課題に取り組んだ。初めに書いたエッセーと書き直したエッセーの正確さを比較したところ、書き直したエッセーの正確さが高まっていたことから、筆記ランゲージングの言語習得への効果が報告された。一方、Ishikawa (2013) は、英訳課題を用いて筆記ランゲージング効果を調べた。事前事後テストの結果からは筆記ランゲージング効果を示唆する結果は確認されなかったが、その後行ったケーススタディーでは、第二言語習得を促進する兆しが見受けられた。これらの研究結果から判断すると、学習者が書くことによって学びを深めることは彼らの英語習得に有効な方法と考えられる。また、このような学習習慣は一度身に付ければ学習者自身で行うことが可能なため、自律学習支援にもつながるものと期待される。先に述べた CAN-DO リストは到達すべきコミュニケーション能力を「(私は) ~できる」と具体的に明示した到達目標のリストを、学習者がそれまでの学習を振り返って出来るかどうか判断することになっているが、筆記ランゲージングの潜在的な学習促進効果を考慮すると、ただ、「できる」・「できない」とチェックするだけの振り返りをもう一步進めて、学習内容を学習者自身の言葉で行う振り返りが重要と考えられる。具体的には学習者が自分の考えを書くこと (筆記ランゲージング) がより効果的な学習につながるのではと思われる。

これまで日本の英語学習者の力が伸び悩みがちな原因の一つとして、その英語環境がしばし

ば取り上げられてきた。日本のように英語を外国語として学ぶ (English as a Foreign Language: EFL) 環境では、常に英語に囲まれた状況で英語を第二言語として学ぶ (English as a Second Language: ESL) 環境に比べて、圧倒的に英語への露出が少ないことは事実である。ただし、情報機器の発達した近年、インターネットの普及により、EFL 環境でもいわゆる「英語漬け」の状態を作り出すことは不可能とはいえないであろう。

そこで、本研究では英語学習者が授業外で英語に触れる機会を増やし、自律学習につなげることをめざし各自が毎週行う課題として English Journal を大学の英語必修授業に導入した。そして、その効果を見極めるべく以下の研究課題に取り組んだ。

1. English Journal により、授業外で英語に触れる時間は増えるのか？
2. その場合、英語に触れる内容・目的に変化はあるのか？

IV. 方法

1. 実験参加者

日本の私立大学経営学部にも所属し、英語の必修クラスを受講する大学1年生1クラス25名(男子学生19名・女子学生6名)。ただし、English Journal の提出率が低い(5割・7回以下)参加者(5名)と初回・最終回両方のアンケートに回答しなかった参加者(3名)を除く17名の参加者(男子12名・女子5名)が最終的な分析対象となった。

2. 手続き

前期授業全15回(4月から7月)を用いて、初回の第1週目は初めに参加者の日頃の英語学習習慣・英語への取り組みを尋ねるアンケート(Appendix 1)を行った。その後、課題の English Journal (Appendix 2) についての説明をして、用紙の English Journal 1 を配布。翌週の授業時に提出するよう指示。この後14回目までの14週間にわたり、毎週 English Journal (2~14) を課題として用紙を配布し参加者は翌週に提出した。(English Journal は日頃の英語への露出を増やすことを目的として与えられた課題であるため提出が遅れた場合には1週遅れまでを限度として、まとめて提出することは許可しなかった。またこのことは第一回目の説明で参加者に伝えられた。) 最終の15週目は English Journal 14 を回収するとともに、初回同様に参加者の日頃の英語学習習慣・英語への取り組みを尋ねるアンケートを実施(Appendix 1)した。

3. 課題

課題を English Journal と名付け A4 サイズの用紙1枚に、2項目(1. 気になったツイート、2. 授業外での英語とのふれあい)を用意した(Appendix 2)。第1項目では、昨今普及しているツイッターを使用して、「英語でつぶやく人物」を唯一の条件とし、興味のある人物やお気

に入りの歌手・俳優・スポーツ選手など誰でも1人を選びその人物のフォロワーになり、彼または彼女のつぶやきを1週間チェックしてその中から、心に残るものを1つ選び、紹介することとした。具体的には、1) ツイートを英語でそのまま書き写し、2) つぶやかれた背景やそのつぶやきについての自身の感想・疑問などを自由に書く。1週目のみ、誰のフォロワーになるかを決めて、その人物の名前・簡単な紹介と選んだ理由を書いたうえで、ツイートを1つ書くこととした。また第2項目には、その週に授業以外で接した英語について、勉強して新しく覚えた単語・表現や、見聞きした番組・映画などの題名とそのあらすじ・感想など何でも自由に書くこととした。

4. 分析

初回と最終回に行ったアンケート結果から1) 英語に触れる時間と2) その内容・目的の2点について分析した。分析方法としては、時間については全体の増減や平均を比較し記述統計の後、推測統計を行った。内容・目的については、書かれた内容を質的に調査した。

V. 結果

分析結果を報告する前に、補足的情報を述べておく。初回の時点でツイッターを使用していた又は使用したことがある参加者は14名(82.3%)であった。このうち英語でつぶやきを読んでいた者はいなかった(事前アンケート3・4)。English Journalの提出率に関して、全て提出した(1週遅れの提出を含む)参加者は11名(64.7%)であった。当初は、初回に選んだ人物をフォローし続けることとしていたが、あまり頻繁につぶやかない人物であったり、参加者の興味の変化に伴い変更希望が出たため、途中で変えることも可とした。このような理由により期間中多少の変更はあったが、最終的にクラス内で最もフォローされた人物上位3名は、レディー・ガガ(フォロワー4名)、テイラー・スウィフト(同3名)、米国オバマ大統領(同3名)であった。その他には、俳優、野球・サッカーなどのスポーツ選手、ビル・ゲイツなどの財界人・ファッションモデルや、ファーストレディーのミシェル夫人など有名人・著名人がほとんどであったが、英語でつぶやくことのみを条件としていたため参加者の「アメリカ人の友人」などという一般の方も含まれていた。

1. 英語に触れる時間について

初回のアンケート1番「毎日英語に触れる時間はどのくらいですか?」の問いに対しては0分から120分まで、平均39.1分という結果であった。一方、同じ質問に対して最終回のアンケートでは、30分から120分まで、平均時間52.6分となった。時間が増加した参加者は10名、同じだったのは6名、減少したのは1名という結果であった。このデータを基に*t*検定を行ったところ、初回と最終回の平均時間に有意な差($t(16) = 3.06, p = .02$)があることが明らかになった。

2. 英語に触れる内容について

初回のアンケートでは、2番「具体的にはどのようなことをしますか?」（複数回答可）の問いに対して、自宅や通学時に英語の歌を聴くという回答が最多（13）で、それ以外には、授業の予習・復習（8）、TOEICなどの受験準備（4）、海外映画やテレビドラマなどを英語で見る（5）、テレビやラジオの英語講座の視聴（2）など6項目が挙げられていた。最終回のアンケートではこれらの項目（自宅や通学時に英語の歌を聴く（14）、授業の予習・復習（11）、TOEICなどの受験準備（6）、海外映画やテレビドラマなどを英語で見る（6））に加えて、当然ではあるがEnglish Journal 提出のためツイッターでフォローしている人物のつぶやきをチェックすること（15）、その人物の公式サイトを見る（7）、グーグル・ヤフーなどの検索サイトやウィキペディアなどの百科事典で調べ物をする（12）などの回答が加わった。また、課題の2項目目で何でも自由に書くこととしていたが、何をしてよいかわからないといった声が聞かれたので、いくつかのプログラムやサイトを授業時に紹介したが（例：5分間の解説付きニュース番組「ABC ニュースシャワー」、プレゼンテーションサイト“TED”、子供向けニュースサイト“TIME for Kids”など）、そのような番組やサイト名を挙げている参加者もいた。

3. その他

最終回のアンケートで「今後もこれまでフォローしてきた人物をフォローし続けますか?」という問いに対しては、「する」が3名、「すると思う」8名、「わからない」4名、「しないと思う」2名、という結果で「しない」を選択した参加者はいなかった。また、「English Journal について感想を自由に書いてください。」に対しては、「時間はかかったけど、おもしろかった」「“gonna”とか“LOL”みたいに、普段授業で習わない単語が覚えられた」「ツイッターでつぶやきをチェックするのが趣味になった」など肯定的なコメントがほとんどで（13）、「毎週はきつかった」、「めんどろだった」などの否定的なコメント（2）を大きく上回っていた（無回答2名）。

VI. 考察

本研究は日本のような英語と触れ合う機会が少ないEFLという環境で、英語学習者が授業外で英語に触れる時間・量を増やすきっかけを提供し、自律学習につなげることを目的にEnglish Journal という課題を導入し、その効果を参加者に対する事前・事後アンケートの結果から考察した。研究課題1番の授業外で英語に触れる時間に関しては参加者全体の平均時間が有意に増加していたことが判明した。また、研究課題2番の英語に接する際の内容については、課題に取り組む際に、つぶやいている（フォローしている）人物の経歴や動向、つぶやきの背景などを知ろうとする過程で、英語を勉強するためというよりは、自分の興味のある情報を得るためにネット検索をしたという回答もみられた。これらの結果は、参加者の自律学習

への第一歩と解釈することができるのではないかと考えられる。同時に、English Journal が授業外での英語への露出を増やすことを目的に課されていたことを考えると、その点では目的を達成しある程度意義のある活動であったと判断できるであろう。また、半数以上の参加者（「する」3名、「すると思う」8名の合計11名）が今後もツイッターで英語のつぶやきをフォローするであろうという回答は参加者の今後の英語への取り組み方が前向きであることを示しているといえる。

今回の English Journal は、誰をフォローするか、何を読むか、聞くかは全て参加者にゆだねられていたため、フォローした人物によって英語の内容のみならずスタイルやトーンが全く異なっていた。（例えばレディー・ガガが主に彼女のコンサートや旅行など個人的な情報についてつぶやいているのに対し、オバマ大統領のものは当然ながら主に米国社会に関する政治や経済など社会的な内容がほとんどであった。）このような点で、学習者が学ぶべき項目を明らかにしているリストにチェックをする CAN-DO リストなどとは全く性質が違い、フォローした人物によって参加者の接した英語（学び・学習）は一様ではなかった。またつぶやきに対する背景の説明や感想・疑問なども参加者によって質・量ともに大きな差があった。特に感想・疑問についてはツイートの英語・内容を考え振り返って書くことで筆記ランゲージング効果を期待していたが、当初は書き写したつぶやきの意味について「どういうことですか?」「日本語では?」などと何も考えずに書く参加者も見受けられた。何度か説明を加えるうちにこの類の質問は無くなったが、このことは筆者の説明不足を示すものであるとともに、こちらの意図を十分に伝えることの難しさを示すものであった。また、数回 English Journal を提出するうちに、参加者は形式にはある程度慣れたものの、最後まで筆記ランゲージングに励む、つまりフォローしている人物の英語について振り返り、英語についての疑問・問題などを書くという域にまで達しない参加者もいた。

このように不十分な点が散見された English Journal であるが、単純に「英語」への興味を持たせ自律的な学習を促すという点ではある程度の役割を果たしたように思われる。また、普段の授業では学生全員に声をかけ、彼らの個人的な興味について話をすることは非常に難しいが、提出された English Journal に書かれた感想などを読むことによって、学生の興味やニーズを知り、それらを授業に反映することが可能であるという点で教師にとっても有益な課題とも考えられる。更に、学生の疑問や感想などに対して短くではあるが答え、コメントをすることは、学生と教員の距離を縮めることになると感じた。

ただし、ここでの結果は English Journal を半分以上提出した参加者のものであり、成績に反映されないためか提出率が半分以下の参加者が8名いたこと（1度も提出しなかった参加者1名）を考えると、このような意欲のない学習者への働きかけも考えなくてはいけないだろう。また、今回は英語に接する時間と目的の変化のみに焦点を当てたため、参加者の英語力の変化については調べていない。当然のことではあるが単純に接する時間が多くなった事実を、英語力増加と解釈することはできないためにこの点については今後研究が必要である。

VII. 結論

日本のような EFL 環境においては、英語に接する時間が ESL と比較して圧倒的に少ないことが、英語学習者の英語力が伸び悩む一因として指摘されてきた。しかしインターネットなどの普及により学習環境が大きく変化した現代においては、学習者の意欲次第で英語に触れる環境、更には ESL に限りなく近い環境を作り出すことは可能であり、教師がその流れを作る手助けをすることが重要であると思われる。本研究ではそのための一つの方法として授業内で English Journal という課題を配布し、授業外で英語に接する必要性を作り出し学習者の自律的学習のきっかけを与えるよう試みた。前期 15 週間に渡る実験の結果、授業外で英語に触れる時間が有意に増加したことが判明した。英語に接する時間の増加は、英語力増加と必ずしも一致しないが、本研究結果が自律学習支援の一つの方法として今後への小さな一歩になれば幸いである。

参考文献

- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (平成 26 年 11 月 24 日引用)
- 文部科学省 (2013). 各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き. 文部科学省初等中等教育局. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf (平成 26 年 11 月 24 日引用)
- Ishikawa, M. (2013). The effect of written languaging: The role of metanotes as a mediator of second language learning. *Language Awareness*, 22, 220-233.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Krashen, S.D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Schmidt, R.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Schmidt, R.(1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26.
- Schmidt, R. (2001). "Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62, 1110-1133.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.)

- Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Swain, M., S. Lapkin, I. Knouzi, W. Suzuki, & L. Brooks. (2009). Languaging: University students learn the grammatical concepts in French. *The Modern Language Journal*, 93, 5-29.

Appendix 1

Name: _____

事前・事後アンケート（1・2 は共通の質問）

1. 毎日英語に触れる時間はどのくらいですか？

_____ 分・時間くらい

（下線部に時間を記入して分か時間に丸をつけてください。）

2. 具体的にはどのようなことをしますか？ いくつでも答えてください。

（事前）

3. これまでツイッターを使ったことがありますか？

ある・ない（あると答えた人のみ 4. へ）

4. これまで英語のツイートを読んだことがありますか？（ある場合はその人物の名前を書いてください）または英語でツイートしたことがありますか？

（事後）

3. 今後もこれまでフォローしてきた人物をフォローし続けますか？

（該当する答えを丸で囲んでください。）

する ・ すると思う ・ わからない ・ しないと思う ・ しない

4. English Journal について感想を自由に書いてください。

Appendix 2**English Journal**

Name: _____

1. 今週のツイート (フォローしている人: _____)

背景:

感想・疑問:

2. 授業外での英語とのふれあい