

オンラインによるピアサポートが自律学習に与える影響
—セルフスタディーに他者は必要か—

The Impact of Online Peer Support on Autonomous Learning:
Is there a Role for “Others” in “Self-Study”?

池田朋子, マギル大学
磯部靖世, 公立千歳科学技術大学
Tomoko Ikeda, McGill University
Yasuyo Isobe, Chitose Institute of Science and Technology

1. はじめに

近年、誰でも手軽にアクセスできる語学学習ツールの普及により、授業を受けなくても独学で語学をマスターすることが可能になってきた。オンライン動画やゲームなど、自分の興味のあるツールを用いて目標言語を習得し、その後の人生に大いに役立てている独習者を見かけることも最近では珍しくない。しかしその一方で、受験や単位取得のために語学の授業を履修し、学習言語に対して興味も目的も持てない学習者が多くいることも事実である。国や教育機関によってはカリキュラムに制約があり、授業でできることは限られているが、その制約の中でも個々の学習者が学習のその先を見据え、目標に向かって自ら学んでいけるような環境を作れないだろうかと我々語学教員は試行錯誤している。

本実践は、元々自律学習能力が備わっている独習者にヒントを得ながら、異なる学習背景・学習動機を持つ語学学習者が、自ら選んだ方法で学習を進め、お互いにサポートし合うという取り組みである。具体的には、カナダの大学で日本語コースを選択している学習者と、日本の大学で必須科目として英語コースを履修している学習者が、授業の一環として「セルフスタディープロジェクト」を行い、オンラインツールを用いて各自作成した週間レポートに対して、カナダ・日本間でフィードバックを交換するという活動を行った。本稿では、この取り組みに対するアンケート結果を分析し、セルフスタディーを授業に取り入れる意義と、仲間からのサポートが自らの学習に与える影響について考察する。

なお、本実践で行った「セルフスタディープロジェクト」は、各学習者が自分の目標を設定し、好きな教材を使って毎週学習を進めるものであり、最終的に何かを作り上げる「プロジェクトワーク」とは異なるが、自主的に行う「セルフスタディー」と区別するため、本稿では「セルフスタディープロジェクト」と呼ぶことにする。

2. 実践の背景と目的

2.1 カナダ側の背景

ここ数年、独学経験者や継承語話者の増加に伴い、クラス内の学習者の日本語レベル差が拡大し、一斉授業で全員が同じスピードで学んでいくことが難しくなっている。また、クラス内のレベル下位者からは、全員を同じ基準で成績を付けるのは不公平だという不満の声も上がるようになった（池田・池田, 2018）。

これらの対応策として、筆者の一人が担当するコースでは、セルフスタディープロジェクトを、コースワークの一部として3年前より取り入れている。学習者の成績に対する不公平感を減らすため、このプロジェクトには教師の評価に加えて自己評価を導入し、元々のレベルによらず、学習の過程と達成度が評価されるようにしている。同時に、独学経験者を含むクラスメイトと、教材や学習方法などについての情報を交換し、フィードバックを与え合うことで、クラスメイトは成績を競う相手ではなく、お互いに学び合う仲間なのだと実感させることも狙いの一つとしてきた。これまでの活動では、学習者らが自ら立てた計画を実行しながら自己モニタリングを行い、クラスメイトから得た情報も取り入れて計画を調整していく自己調整学習 (Zimmerman & Schunk, 2001) のサイクルが観察され、長期的視点からもこのプロジェクトが自律学習につながる活動であることが示唆された (池田, 2021)。本実践では、これまでと同様にセルフスタディープロジェクトを行いながら、さらに日本で同プロジェクトに取り組んでいる英語学習者と、お互いにコメントを交換する活動を試みた。

2.2 日本側の背景

英語が必須科目である日本の大学において、英語は卒業のために必要な科目であり、勉強させられる教科だと感じている学習者は少なくない。そのため、英語を習得して何をしたい、または、何ができるようになりたい、という将来のビジョンが持ちにくく、学習のモチベーションを維持するのが難しい。さらに、大学生になるまで、受験のために英語を勉強してきたため、興味があることをさらに知るための勉強や、好きだから楽しんで語学を学ぶという経験が少ないということもモチベーションの維持が困難な理由として考えられる。このような学習者に自律的に学習を促すには、英語を習得することで何ができるようになるかを考えさせ、一人ひとりが英語を使ってできることを増やしていけるような環境を作る必要がある。また、1つの語学の授業の学生数が30人以上となることも少なくなく、学習者間の語学レベルやモチベーションの差が大きいため、各学習者のニーズに合わせた授業を展開するのは容易ではない。そのため、一斉授業ではなく、個々の学生が好きなことに取り組めるセルフスタディープロジェクトを授業の課題として用いることが適していると考えた。さらに、独学経験者の多いカナダのグループと情報をシェアすれば、セルフスタディーの経験が少ない日本の学習者の刺激になり、モチベーションの向上にもつながると予測した。

2.3 本実践の目的

以上の背景を踏まえ、本実践では、カナダの日本語学習者と日本の英語学習者がそれぞれ自分の立てた計画に沿ってセルフスタディープロジェクトを実行し、彼らとその成果をどのように捉え、今後の学習にどうつながっていくかをアンケートの結果より分析する。そして、カナダと日本の間でのピアサポートが自律学習にどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とする。

3. 先行研究

主体的・自律的に学んでいける人間を育てることは教育上の重要な課題であり、語学教育でも様々な形で自律学習能力の育成を目指す試みが行われている。自律学習能力という言葉には色々な解釈があるが、青木（2005）は「学習者オートノミー」という用語を用いて、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」としている。このように学習内容の選択から評価までを含めて自律学習能力と捉え、大学の科目として自己主導型学習に取り組んでいるものには、マレー（2011）のセルフアクセスセンターにおける英語教育の事例や、齋藤他（2014）のチュートリアル型日本語授業の報告がある。これらは共に、学習者が自由に教材にアクセスできる環境が提供され、教師やアドバイザーの支援を受けながら、学習者が自らの学習を管理している。本実践で行ったセルフスタディープロジェクトも、これらの方法をもとに計画した。

上記のような個人レベルの学習形態ではなく、クラスでの授業に自律学習能力を育成する活動を取り入れている報告もいくつか見られる（石川, 2021; 中嶋他, 2020; 白頭, 2022 など）。その中で、白頭（2022）は、オンラインの日本語科目の中に自律型クラスの時間を設け、学習者が自ら立てた学習計画を実行し、自己評価するという授業を行っているが、学習は授業時間外に行い、授業では学習報告と学習方法についてのディスカッションを行っている。その結果、クラスメイトとのディスカッションは、効果的な学習方法を知ったり、学習方法を比較したりできる機会となっており、自分と同じように学習している他の学生の存在が、モチベーションの向上につながっていると報告している。さらに、元々自律学習能力を持っている独学経験者を調査した池田（2018）は、彼らにとっても、クラスメイトは、レベルの差に関係なくお互いに学び合える仲間であり、教室という場所が、新たな自己を形成できるコミュニティになっていると述べている。

また、ピアサポートについては、学習者は教師から支援を受けていると感じると、学習意欲が高まる（Goodenow, 1993）と同時に、教室などの学習の場で最も多くの時間を過ごすピアに肯定的なサポートを受けると、学習不安が低下し、それが言語学習へとつながるとされている（Huang, Eslami & Hu, 2010）。また、教室という場だけではなく、オンライン学習でもピアからの支援は言語学習に重要な役割を果たしていると言われている（Alla, Tamila, Neonila & Tamara, 2020; Cowie, 2021）。

しかし一方で、教室が学習者の話す意欲や不安、自信などの情緒的要素に影響を与える場になり得るということにも考慮する必要がある。特に、外国語を学ぶ学習者にとって、教室がその言語を使う限られた場所になることも少なくないため、より発話できる場になることが望ましいが、これまでの研究では、教室という場は、様々な要因が絡み、クラスサイズ、自信、話す相手との親密度、話す相手の会話の積極的参加度などの要因が学習者に心理的影響を与えることが示されている。小さいグループで話す方が学習者は楽であると感じ、人数が大きくなるにつれて自信が低下する。これは、人前で話す行為は、間違えるとクラスメイトや教師から悪い評価を受ける、つまり、自分の面子を潰すことにつながるからで

ある (Cao, 2011; Cao & Philp, 2006; de Saint Liger & Storch, 2009)。さらに、話す相手がより親しい人だと、学習者の話す意欲が増加する (Cao, 2011) が、もう二度と会うことのない相手が好ましいこともある。また、教室内よりも、教室外で学習言語を使う方が話す意欲が上がるという。理由は、教室内ではクラスメイトから間違いを失笑されたり、教師から間違いを指摘され、そのような行為が話す意欲や自信を低下させるからである (Cao, 2011; Cao & Philp, 2006; de Saint Liger & Storch, 2009; MacIntyre & Thivierge, 1995)。特に、学習者は、これまで築いた自分のいいイメージが壊れることに不安を感じ、友だちやクラスメイトのような親しい人の前で発音の間違いをすることを恐れ、話す意欲が低下することもわかっている (Alemi, Daftarifard & Pashmforoosh, 2011; Baran-Łuczars, 2015; MacIntyre & Thivierge, 1995)。

このように、教室という場所は、教師や仲間の支援を受ける場所であると同時に、評価を受ける場所でもあり、学習者にとってクラスメイトはいい影響にもなれば、プレッシャーにもなり得ることを念頭に置かなければならない。これまでの日本語教室での実践では、他者のサポート＝教師やクラスメイトのサポートと考えられてきたが、オンライン教室が普及し、教室の概念が変化しつつある今、仲間とのやり取りについても様々な可能性を探る必要があるだろう。本実践では、異なる言語、異なる場所で、同様の活動を行う学習者同士が、教室という枠を超え、オンライン上でお互いにコメントを送り合うというピアサポートを試みた。

4. 実践概要

4.1 実施期間と対象クラス

セルフスタディープロジェクトを行ったのは、表1の通り、カナダ側の日本語ライティングコース（選択科目）の25名と、日本側の英語教養科目（選択必須科目）の61名である。カナダ・日本間でのシェアは1対1のペアで行った。日本側の人数が多いため、カナダの学習者1名が日本の学習者2～3名とペアを組むという形を取った。

表1 対象クラスの詳細

	カナダ	日本
実施期間	2021年秋学期	2021年秋学期
人数	25名	61名
実施クラス	日本語ライティングコース（選択科目）2クラス（初級13名・中級12名、内独学経験者11名、継承語話者6名）	選択必須英語（2年生用教養科目）2クラス（Aクラス31名、Bクラス30名）
授業時間	1.5時間 x 2回/週 x 13週	1.5時間 x 15週

4.2 実践の手順

セルフスタディープロジェクトの手順を表2に示す。主な流れは、1週目にセルフスタディープロジェクトについて説明し、学習者が題材を選んだ。2週目に計画書を提出し、カナダ側は教師との個人面談の後、修正したものを再提出した。日本側は3週目、カナダ側は4週目にセルフスタディープロジェクトを開始した。本プロジェクトは、全て Padlet というオンラインの ICT ツールを用い、両国の学

生は週間レポート、そして使用した教科書やノートなどのコピーや写真・動画などを各自の Padlet に提出した。Padlet 上の言語は全てそれぞれの学習言語を用いることとした。教師は、適宜コメントを書き込み、質問が書かれていれば回答も書き入れた。カナダ側では、授業内に学習者間でプロジェクトの内容を共有し、それに関するディスカッションも行った。また、両者共に、学習を振り返る中間レポート、学習の成果をまとめる最終レポートを提出した。

8～9 週目前後にカナダ・日本間でペアになった相手の Padlet に、各学習者が 2 回ずつコメントを書いた。なお、コメントは、相手の学習言語（カナダの学習者は英語、日本の学習者は日本語）を用いた。

表 2 セルフスタディープロジェクトの手順

カナダ	日本	主な流れ
1 週目	1 週目	セルフスタディーの説明、題材を選ぶ
2 週目	2 週目	計画書の提出
3 週目		教師のフィードバック、個人面談* →計画書の修正
4 週目	3 週目	セルフスタディースタート
～	～	週間レポートの提出（毎週のレポートに加え、写真・動画などで進捗状況を報告）、クラスで共有*、ディスカッション*
8 週目	9 週目	中間レポート、★8～9 週目前後：カナダ・日本間でコメントスタート（ペアで各自 2 回）
～	～	週間レポートの提出
12-13 週目	14 週目	プレゼンテーション*、最終レポート提出

*=カナダのみで実施した項目

4.3 セルフスタディープロジェクトの評価

カナダ側・日本側共に、セルフスタディープロジェクトの評価を最終成績の一部に加えた。具体的には、カナダ側は 15%（提出点 6%、最終レポート 4.5%、自己評価 4.5%）、日本側は 40%（中間・最終レポート各 10%、自己評価 5%、教師評価 15%）とした。

4.4 分析資料

コース終了後に、任意でセルフスタディープロジェクトについての事後アンケート（5 段階評価と記述式）を Google Form を用いて実施した。カナダ側は 13 名、日本側は 31 名が回答した。本稿では、これらのアンケート結果と授業記録（カナダ）を分析し、考察する。

5. 結果と考察

5.1 学習者が選んだ題材

表 3 は、カナダ側、日本側の学習者がそれぞれ選択した題材である。学習方法は学習者によって異なり、例えば同じアニメを選択した学習者でも、アニメを見た後で言葉を覚える、または要約を書くなど様々であった。

表3 学習者が選んだ題材

	題材
カナダ	アニメ・ドラマ、ニュース、Web 記事、漫画、本 (Web 小説を含む)、Youtube 番組、ポッドキャスト、歌、スピーキング、シャドーイング、日本語の教科書、作文、漢字、日本語レッスン (Youtube、Tutor)、料理 (レシピを書く)
日本	英訳・和訳、シャドーイング、動画作成 (ゲームの説明、料理・お菓子作り、ハンドメイドクラフト、食レポ、ゲーム実況、スポーツ実況、映画の再現、アニメ)、英語でサッカー・ドラマ・映画・新聞記事を見て (読んで) 要約・感想を書く、単語、スピーキング、競馬の馬紹介、歌を歌う、料理 (レシピを書いて作って感想)

5.2 アンケート結果

コース終了後に実施したアンケートの記述回答を、次のように10のカテゴリーに分類した (表4)。次項からカテゴリーごとの分析を記述する。なお、2つのモチベーションのうち、④は、学習者が1学期を通して実施したセルフスタディプロジェクトについての個人のモチベーション、⑦はカナダ・日本間のシェアから得たモチベーションである。

表4 アンケート記述回答の分類

	セルフスタディプロジェクトについて		カナダ・日本間のシェアについて
①	題材・方法の選択	⑦	モチベーション
②	計画、目標、スケジュール	⑧	勉強法・知識
③	語学力の向上	⑨	異文化交流
④	モチベーション	⑩	その他
⑤	クラスメイトの存在・比較		
⑥	その他		

5.2.1 A セルフスタディプロジェクトについて

まず、①題材・方法の選択については、カナダ側・日本側共に「楽しいこと、好きなことを学べるのがいい」という回答が多数見られた。しかし、「題材や方法を選ぶのが難しい」と答えた学習者もいることから、題材を選ぶ際には教師やクラスメイトのサポートがいつでも受けられる環境が必要であると言える。また一度決めた学習法や計画を厳守することは重要ではなく、柔軟に変更しながら自分に合ったものを見つけることの大切さを説明すれば、はじめの選択の難しさを低減することができると思われる。

②計画、目標、スケジュールについては、「自分のレベル・ペースに合った学習ができる」「コツコツやるのが大切」「自己管理能力が問われる」などのカナダ側・日本側に共通した回答が多く、自己管理の重要性への気づきが見られた。また、カナダ側では、学習者自身の失敗から「少量・簡単」で十分だと実感したことを踏まえて、「簡単なものを選ぶのがいい」「無理な計画を立てない」

「少量でいい」と答えた記述が見られた。それに対して、日本側では逆に、この勉強法は「自分に甘くなる」「勉強量が少ない」という自分自身に厳しい回答が

見られた。これは先行研究 (Heine, Tanaka & Lehman, 2000) で述べられた、自己を認める代わりに「もっとできたはずである」と自己批判的になりがちな日本人学習者の特性にも当てはまる。また、日本側の学習者は一度提出した計画を変えることは稀で、最初に提出したものを守っていた。

③語学力の向上に関しては、カナダ・日本のほとんどの学習者が、語学力が上がったと、セルフスタディプロジェクトの学習を肯定的に評価した。カナダの学習者からは「自分では上達度が測れない」という声もあったが、日本の学習者は全員が「英語が上達した」と回答した。前述した自分の学習について厳しい回答をし、自己批判をする傾向がある日本人学生の特性とは逆に、能力が向上したと肯定的に自身の語学力向上を評価している。これは、自分で目標を設定し、学習を進めたことによる達成感・満足感によって、自己の能力向上を肯定的に評価したのではないかと考えられる。

④モチベーションについては、カナダ側・日本側共に否定的な回答はなかった。カナダ側は、「途中で計画を変更して、勉強をよりおもしろくした」「自分でモチベーションを維持することが大切」と述べ、自身でモチベーションをコントロールできていたことが推察される。日本側には、「楽しみながら学習ができる」「苦手と思わず英語の学習ができる」「強制がないからのびのびできる」という回答があった。これらの回答は、学習者にとって普段の語学の授業が、楽しむというよりも、強制的に受講させられるものと捉えられている可能性を示している。また、今回のプロジェクトは必須科目とはいえ、学習者が中心となって行うプロジェクトだったため、先に述べたような肯定的なポジティブな回答があったと思われる。このことから、必須科目の中での自律学習の有効性とその重要性がうかがえる。

③と④の回答から、学習者が自分で目標を立て、それが達成されると、学習者が自ら上達したと実感し、そのことがモチベーション向上につながっていることが示唆される。これは、内発的モチベーションを高められる可能性があるとして示されている3つの要素、1. 自分が成果を出す能力を持っていると思うこと (自己有能感)、2. 学習内容が自分に必要・関係があること (関連性)、3. 学習が他人によって強制されず自分で制御できること (自律性) (横山 2019) とも深く関係しており、今回のセルフスタディプロジェクトが外国語学習に対するモチベーションの向上に有効的に働いたことがわかる。

⑤クラスメイトの存在・比較に関しては、これまでのようにカナダ側と日本側の共通点が見られなかった。カナダ側に「友達のやり方を見て、自分もやってみた」とような回答が複数見られたのは、クラスメイトとセルフスタディプロジェクトをシェアし、それに関してのディスカッションなどが授業内で行われていたためである。カナダの学習者間では、シェアすることには抵抗が見られず、クラスメイトの勉強法を参考にするケースも多く見られた。これに対して、日本ではシェアをすることに否定的な学習者が一部いたため、クラスメイト間のシェアは行わなかった。クラスメイトの存在については「活動の大変さに差が出る」といったように、クラスメイトとの間に生じる差を気にする回答が見られた。

「シェア」についての二国間での意識の差については、次項で考察する。

⑥その他として、カナダ・日本間に共通して「毎週のレポートが大変」という回答があった。毎週のレポートは、教師も確認をし、適宜フィードバックを書くため、教師側の負担にもなっていたことは否めない。この点は今後改善していく必要がある。

5.2.2 カナダ・日本間のシェアについて

まず、⑦モチベーションについては、どちらの学習者からも「お互いがんばろうと思えた」「褒められて嬉しかった」という声が聞かれた。このことから、ピアのコメントからは、教師とは異なり、評価されないという安心感や、学習言語の話者や母語話者から褒められることで得られる自信、また、同じ活動をし、自分の気持ちをわかってくれるという連帯感が生まれ、これらが自己肯定感を高めて、学習に対するモチベーションも向上したと考えられる。これは、ピアサポートが語学学習を強化するという過去の研究結果（Huang, Eslami & Hu, 2010 など）とも一致する。

⑧勉強法・知識に関しては、お互いに「参考になった」「自分もやってみよう」、またカナダ側では「勇気をもらった」という回答が見られた。実践を始める前はセルフスタディーに慣れていない日本の学生にアイデアがあるかを心配していたが、始めてみると、カラオケやアニメのシャドーイングなどの動画がアップされ、カナダ側の学生の方が驚いていた。実際にカナダの学生が次の学期で真似をしたケースもあるなど、ピアの存在が自己調整を促すという様子も観察された。

このように日本側でもカナダの学生とのシェアには好意的だったが、⑤で述べたように、クラス内でのシェアには否定的であった。考えられる理由の一つとして、先行研究でも言われているように、教室内では評価をされたり、今まで築いたイメージが壊れるなどの不安があったが、知らない相手だとそれがないということが挙げられる。もう一つの理由として、オタクのイメージの違いもある。カナダでは「オタク」という言葉にあまり否定的なイメージはなく、オタクであることにむしろ誇りを持っている人が多いが、日本では、オタクにネガティブなイメージもあるため、自分の趣味をクラスメイトには知られたくないが、遠く離れたカナダのピアにならシェアしてもいいと考えたのではないと思われる。

⑨異文化交流については、カナダ側・日本側に共通して、「相手が自分の国についてどう思っているかを知ることができた」「自分が相手の国について勉強していることを相手がどう思うか見るのはおもしろい」などの記述が見られ、セルフスタディーを通して、クラス内ではできない異文化交流ができたと学習者が感じていることがうかがわれる。

⑩その他、「とにかく楽しめた」「もっとしたい」など、クラス内でのシェアに対して否定的だった日本側からも肯定的な回答が多数見られた。⑧で述べたような理由で、教室でのクラスメイトとのシェアに抵抗がある学習者は、特に日本の場合には少なくないと考えられるが、そのような場合にも今回のような教室外のピアなら、お互いのセルフスタディーを支える存在となり得ることが示された。学習者のオートノミーは、他者の支援とお互いを尊重できる環境があることで伸

ばされる（中田 2015）と言われていることから、今回のようなお互いの学習言語の話者であるピアと、評価の関係しない空間で支え合うことは、学習者の自律性の育成にも有効であると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本実践では、セルフスタディープロジェクトが学習者に上達を実感させ、それが外国語学習へのモチベーションにつながっていることが示された。また、教室外のピアが、学習者に自信を与え、自己調整を促し、不安を低下させる存在となっていたことがわかった。このことは、授業中のプロジェクトだけでなく、今後学習者が自主的に行うセルフスタディーにおいても、他者の重要性を示唆していると考えられる。冒頭で述べたように、近年様々なツールを用いて言語を習得することが可能になり、教えてくれる人の存在は不要になってきているのかもしれない。しかし、上達を実感し、セルフスタディーのモチベーションを維持するためには、お互いに尊重でき、共に学んでいく他者が必要であると言えるだろう。そして、そのことに気づかせる環境を作っていくことが、将来自律学習のできる学習者を育てていく上での教師の重要な役割なのではないだろうか。

しかし、今回のプロジェクトが学習者の学習観にどう影響し、今後の学習に影響するのかどうかは、長期的に調査する必要がある。また、今回実践したセルフスタディープロジェクトは、学習内容の選択はあっても、するかしないかの選択はなかったため、本当の自律学習を促すには、今後授業への導入方法の工夫が求められる。さらに、アンケートの回答にあった毎週のレポートへの負担についても対応していかなければならないと考えている。これらを今後の課題としたい。

参考文献

- 青木直子（2005）「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店 773-775
- 池田朋子（2018）「多様な学習背景を活用した教室活動を考える—日本語独習者の他者とのつながりに注目して—」『ジャーナル CAJLE』19, 1-22
- 池田朋子（2021）「セルフスタディープロジェクトを通して学習者の自律性を育てる」『CAJLE Annual Conference 2021 Proceedings』31-40
- 池田雅美・池田朋子（2018）「クラスを構成する学習者の多様化をどう評価し、どう向き合うか—独学者混在クラスのこれから—」『CAJLE Annual Conference 2018 Proceedings』114-121
- 石川比奈子（2021）「オンライン授業 自律性プロジェクト 実践報告「ジーニアス・アワープロジェクト」」『CAJLE Annual Conference 2021 Proceedings』41-47
- 齋藤 伸子・池田 智子・ミグリアーチ 慶子（2014）「日本語プログラムによる日本語学習支援」『Obirin Today』14, 13-28
- 中嶋めぐみ・塩島弥生・福田紀子（2020）「自律的学習クラスにおける教師の働きかけの機能」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』12, 1-9

- 中田賀之 (2015) 『自分で学んでいける生徒を育てる—学習者オートノミーへの挑戦—』 ひつじ書房
- 白頭宏美 (2022) 「オンライン授業における自律学習型クラスの可能性」 日本語教育学会春季大会予稿集 143-148
- マレー, ギャロルド (2011) 「セルフアクセス言語学習—構造とコントロールと責任—」 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』 123-145 ひつじ書房
- 横山悟 (2019) 「学習に対するモチベーション理論及びモチベーション理論に基づいた学習方略理論」 『千葉科学大学紀要』 12, 105-109
- Alemi, M., Daftarifard, P., & Pashmforoosh, R. (2011). The impact of language anxiety and language profile on WTC in EFL context. *Cross-Cultural Communication*, 7(3), 150-166.
- Baran-Lucarz, M. (2015). Foreign language self-assessment and willingness to communicate in and outside the classroom. In E. Piechurska-Luciel & M. Szyszka (Eds.), *The ecosystem of the foreign language learner* (pp. 37-58). New York: Springer.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classroom from an ecological perspective. *System*, 39, 468-479.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Cowie, N. (2021). The development of an ecology of resources for online English as a foreign language (EFL) teachers in a Japanese university during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 419-430.
- de Saint Leger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269-285.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Heine, S., Tanaka, T., & Lehman, D.R. (2000). *Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese*. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26(1), 71-78.
- Huang, S, Zohreh, E & Rou-Jui, H. (2010). *The Relationship between Teacher and Peer Support and English-Language Learners' Anxiety*. *English Language Teaching*. 3(1), 32-40.
- MacIntyre, P. D., & Thivierge, K. A. (1995). The effects of audience pleasantness, audience familiarity, and speaking contexts on public speaking anxiety and willingness to speak. *Communication Quarterly*, 43(4), 456-466.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D, H, (2001). *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theoretical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
(塚野州 2009 編訳, 伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪翻訳 『自律調整学習の理論』 北大路書房)