

第二部

英語学習者の自律学習支援プログラムについての実践報告

河内智子

1. はじめに

神奈川大学経営学部では2015年度より、学部で提供される英語の授業とは別に、自主的に英語の勉強をしたい学生を募って学習支援をする「英語自主学习プログラム」を実施している。参加申し込みをしてきた学生は全員受け入れ、各学生のレベルやニーズに合わせて専任教員の中から担当者を決定し、教材選定や学習方法等についての個別アドバイスを行っている。第二部では、2015年度・2016年度の二年間における「英語自主学习プログラム」の実施状況や運営方法、そして成果と今後の課題について報告する。

2. 英語自主学习プログラム導入の背景と目的

日本の英語教育は「6年以上英語を勉強しているのに話せるようにならない」としばしば批判の対象となる。この批判が正しいかどうかについての議論は別の機会に譲るとして、このような批判が生じる背景には英語と日本語の言語的距離の大きさ、日常生活の中で英語を使う必要性の乏しさ、入試で試される英語能力の偏りなど様々な要因があるが、中でも忘れてはいけないのは英語に触れる時間や受ける英語インプット量の少なさであろう。金谷(2008)の分析によると、日本人が中学一年生から高校二年生までに使用する教科書本文に書かれている英文の量は英語のいわゆるペーパーバックのページ数に換算すると約50ページから80ページ分(1ページ300語換算で2万4千語)に過ぎないという。一方で、Krashen(2004)によると、英語母語話者の小学5年生が大人と同等の語彙力を獲得するためには毎年100万語の英文を読むことが必要とされている。金谷はまた、日本の公立中高六年間の英語授業時間数を年間平均139時間と試算し、これは生徒が起きている時間の2.4%に過ぎないとしている。もちろん受験を控えた生徒は授業時間外でも参考書や問題集等を用いて英語に触れていると考えられるが、いずれにしても中学高校を通じ

て受けている英文インプットの量は決して十分ではないのである。

ましてや受験を終えて大学に入学し、一安心してしまった学生は、英語や英米文学でも専攻していない限り、英語に触れる時間がぐっと減るのが一般的である。学力型入学試験を経て本学部に入学者たちが時に「大学受験の時は英語力のピークだった」と嘆く所以である。本学部では、一年次に英語の選択必修授業を週に4コマ(8単位)提供することにより、大学入学後も英語に集中的に触れることができるような制度を採用しているが、それでもたかだか週6時間という授業時間では、それまでに学生たちが詰め込んできた英語の知識がボロボロとこぼれ落ちていくのを食い止めるので精いっぱいである。そこで、何とか学生たちが英語に触れる時間を増やし、高校までに培った英語の基礎能力をベースに留学や国際社会での活躍につながるような発展的な英語運用能力の習得につなげることはできないかと考案したのがこの「英語自主学習プログラム」である。

また、一年次に集中的に英語を履修した学生は二年次以降、海外へ留学してさらに英語力を伸ばすことが理想的であるが、現実的にはそのような学生は、マレーシアにおけるビジネス・スタディ・アブロード・プログラム(BSAP)の導入により近年増えてきたとはいえ、まだ学部全体の一割程度に過ぎない。そうした留学組以外の学生には二年次にも継続してより上位レベルの基礎的英語科目、もしくは特修英語科目を履修することを奨励しているが、実際には語学科目の必修8単位を修得し終えたほとんどの学生は、二年次以降、英語科目の履修をやめ、就職活動が始まる三年次になって久しぶりにTOEICなどの問題集を手にし、「もっと英語の勉強を続けていれば」と頭を抱えるのである。また留学を経て帰国した学生にとっても帰国後英語に触れていないと折角身についた英語力がさび付いてしまう。そうした、二年次以降、英語を履修しない学生に英語学習継続の機会を与えるのもこのプログラムの目的の一つである。

さらに、近年の入試形態の多様化により、入学してくる学生の英語能力がか

なり多様化している現実もある。本学部では入学時点でプレイスメントテストを通じて学生を基礎・初級・中級・上級クラスに振り分け、各レベルに合わせた授業を展開しているが、前述の留学を目指す中級・上級レベルの学生と、中学レベルの英文法も覚束ない基礎・初級レベルの学生のニーズは全く異なり、またレベル分けをしたクラスの中でも授業内容の理解度や必要とする英語スキルは多様である。そうした意味でも各学生のニーズやレベルに合わせた個別指導の必要性は大きいと考えた。

最後に、言うまでもないことであるが、英語に限らず、語学学習は生涯続くものである。筆者のように英語を教えることを生業としていても日々未知の英単語に遭遇し、辞書を引きながら学習を継続しなくてはいけない。したがって、学生が「英語の授業」を履修し終えた後も生涯学習を続けられるよう、どのような英語学習の資源があり、どのような学習方法があるのかを学生に伝え、個々の学生に合った学習方法を考えさせることにより学生に自律的な学習者に成長し、生涯英語学習を続けられるようになってもらいたいという教育目標が本プログラムの根底にある。Cotterall (1995) も指摘するように、自律学習を促進する理由の一つは、指導をする教師が生涯学生のそばにいないわけではないからなのである。その意味では本プログラムにおける教員の使命は英語そのものの指導というよりは学習者が学習方法を習得するための支援 (Dickinson, 1987) といえよう。

第一部でも述べたとおり、本学部が位置する湘南ひらつかキャンパスには語学の自律学習を支援するための大規模なセルフアクセスセンターは整っていないが、LL準備室に開架されている多読用洋書や各種参考書類、図書館にある多読用洋書や洋画DVD、LL教室における自主リスニングプログラム、英語母語話者の講師と会話練習のできるEnglish Loungeなど、フルに活用すれば英語学習に役立つリソースはそれなりにある。そうした身近なリソースの存在を学生に周知し、活用させることから自律学習を開始することが可能であることを学生に認識させる意図もあった。

3. 英語自主学習プログラムの概要と運営

3.1 2015年度(一年目)

このような授業外における英語自主学習プログラムについての前例を我々は関知していなかったため、2015年度の運営は全てが手探りであった。まず、学部所属の全ての英語専任及び特任教員に本プログラムの趣旨を説明し、賛同を得た上で、全学役職者を除く7名の教員で個別指導を分担することにした。学生のニーズに応じて提供する教材については学部の教育プロジェクト予算を活用することにした。

学生へのアプローチとしては、4月下旬、履修登録が終わり、学生の時間割が決定した頃に一年次生向けには英語の授業、二年次生向けには二年次のゼミ科目である「教養演習」の担当者を通じて「英語自主学習プログラム」の案内文を配布した。その上で、説明会を開催してプログラムの趣旨と概要を説明し、申し込みを受け付けた。申し込んだ学生と教員のマッチングについては、当該学生を英語科目もしくはゼミ科目で担当している教員がいる場合にはその教員を担当とした。日々授業で顔を合わせる教員の方が授業の前後などに声かけやアドバイスをしやすいと考えたからである。そうした教員がない場合は学生の英語のレベルやニーズに応じて適当と思われる教員を担当にした。担当決定後、学生には担当教員と各教員のオフィスアワーを通知し、最初の面談のために担当教員の研究室を訪れるよう指示をした。

学生が面談に訪れたら、まず個々の学生がどのような英語学習のニーズや目標を持っているのか、またどのようにして学習時間を確保できるのか等について「ニーズ分析シート」を用いてヒアリングした上で、どのような教材を使用するかを話し合い、決定した(尚、最初の面談以降の進め方については個々の担当教員によって多少方法が異なるため、ここでは筆者のケースを紹介する)。その後、教材が届いたら第二回目の面談を行い、次回面談までに、学習者の一週間の予定(授業時間割、アルバイト、部活やサークル、通学時間など)等を勘案しながらどのような時間帯を活用して何をどれぐらい学習するか決定した。その後、筆者の場合はだいたい2週間に一度のペースで面

談を実施し、学習の進捗状況を振り返らせた上で次回面談時までの学習計画について話し合った。また、学生には面談時に「英語自主学习プログラム学習記録」を渡し、次回までの学習計画を書かせた上で、次回面談前までにその実行状況について振り返りを記録させた。

教材は基本的には教員の指導がなくても学生が自ら学習を進めることのできる参考書や問題集、もしくは多読用図書などを選定したが、面談時には自分で進めていてわからなかった学習事項などについての質問を受け、解説する時間も必要に応じて設けた。また、単語集を用いて単語学習をしていた学生については、希望に応じて学習してきた範囲の単語について面談時に定着度をテストすることもあった。尚、教材は、必ずしもいわゆる参考書や問題集類に限らず、前述した学内のEnglish Loungeに行って英語母語話者の講師と話してきた内容や感想を聞いてアドバイスをしたり、図書館にある洋画DVDを英語字幕を活用して観て来た学生に対して映画の内容について英語で質問したりと個々の学生の興味やレベルに応じて柔軟に対応した。

語学教育におけるオートノミー(自律学習)の父ともいえるHolec (1981)によると、言語学習におけるオートノミーとは「自らの学習に責任を持つ能力」のことであり、自律的な学習者とは以下の5つの学習にかかわる事項について自ら決定できる者を指す。すなわち、①目標の決定、②内容と進度の決定、③方法と技術の決定、④学習過程のモニタリング、⑤習得事項の評価、である。自律的な学習者を育てることを主眼とする本プログラムにおいては上記の5点について、学生が最初は教員と相談しながら、そして徐々に自ら決定できるようになるように導くことが望まれる。前項でも述べたとおり、ここでの担当教員の役割は英語を教える教師というよりも、学生の「学び」について共に考え、語学学習についてのアドバイスや「語学カウンセリング」(Kelly, 1996)を提供する「学習アドバイザー」(Carson & Mynard, 2012)として位置づけられよう。

Carson & Mynard (2012)は、学習アドバイザーが学習者の自律学習を促す

ための具体的な方法として以下の例を挙げている (p.16)。

- 学習過程についての意識の向上
- 目標設定と学習計画策定の支援
- 学習者の動機づけ、支援、励まし
- 学習者の自己評価と振り返りの促進
- 学習者にとって最適な学習方法を発見する機会の提供
- 学習者が言語学習について話すことを可能にするメタ言語能力の育成

筆者も上記の事柄を念頭に自主学習プログラムにおける学習アドバイザーの役割を務めてきた。

2015年度は、英語自主学習プログラムの継続期間を前・後期を通じた一年間とし、後期に新たに参加者を募集することはなかったが、申込期間を過ぎた後もこのプログラムについて聞きつけた学生が参加希望を申し出ることがあった。そういった際は、極力学生の希望を受け入れた(実際には参加希望意思を伝えられた教員が当該学生の担当を引き受けた)。

尚、全てが手探りであった初年度、自主学習用教材についての知見の蓄積を各教員がふんだんに持っていたわけではなかったため、各教員が推薦できる教材について、スキルごと(四技能、文法、TOEFL、TOEICなど)、レベルごとにgoogle doc上に上げ、情報共有を図ったことも付記しておきたい。

3.2 2016年度(二年目)

二年目のプログラム実施・運営方法については概ね一年目と同様であったが、一年目の反省等をふまえ、下記の変更事項が加えられた。

- プログラムの実施期間について：実施期間を原則的に一学期間とし、後期に再度募集をかける。但し、前期参加者が後期も継続を希望する場合は新たに申し込む必要はない。
- プログラムの趣旨についての説明の徹底：一年目に教材だけ受け取って一度も面談に訪れなかった学生がいたため、単に教材を入手するためのプログラムではなく、教員に継続的にアドバイスを受けながら自律的に

学習するプログラムである旨をガイダンス時に強調した。

- English LoungeにおけるTutoring Sessionの設定：一般学生に開放されたEnglish Loungeにおける英会話練習セッションとは別に、自主学習プログラム参加学生でスピーキング能力の向上を特に希望する学生については週に40分間、英語母語話者の講師と1対1で会話することのできるTutoring Sessionを提供することができた。
- 学生アルバイトの採用：English Loungeにおける英語母語話者との会話はハードルが高いと考える基礎・初級レベルの参加者が、もう少し気軽に英会話の練習や学生目線で学習アドバイスを受けることのできるよう、留学から帰国した学生を週一回アルバイトとして雇う試みを導入した。

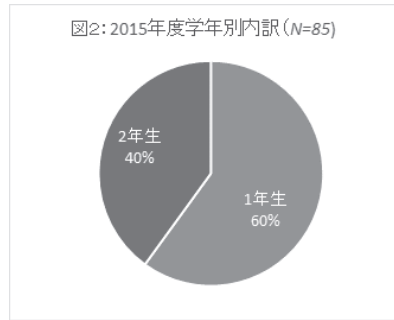
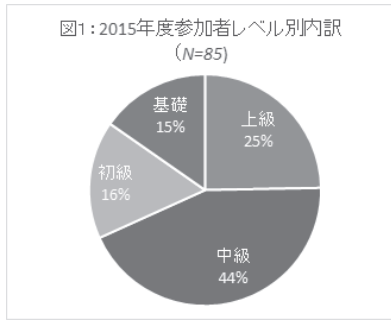
また、2016年度も学部所属の専任・特任教員のうち計7名でプログラム参加学生の指導を分担した。

4. 英語自主学習プログラムの実施状況と成果

4.1. 2015年度(一年目)

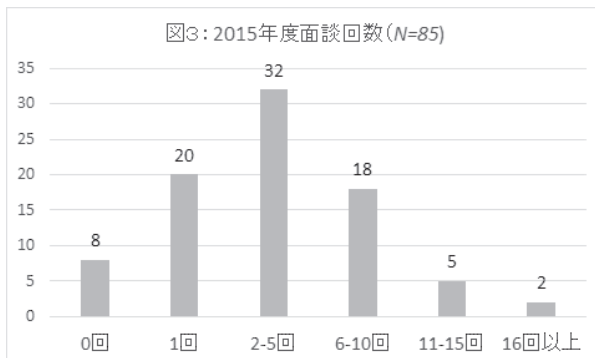
4.1.1. 実施状況

2015年4月、英語自主学習プログラム開始を決めた当初、我々教員は、卒業単位にも換算されない教科外の自主的な学習プログラムに好き好んで申し込む学生が一体どれぐらいいるのだろうか、もしかしたら数名ではないか、と正直なところ半信半疑であった。ところがふたを開けてみると申込者数は77名と、我々の予想をはるかに上回る人数であった。説明会を開催した部屋にあふれかえる学生の姿を前に、できるものなら何とかして英語をものにしたと考えている学生がいかに多いか、再認識させられた。前述の通り、途中からプログラムに参加する学生もいたため、2016年1月時点におけるプログラム参加者数は85名へと膨れ上がっていた。プログラム参加者の内訳をレベル別、学年別に示したのが図1及び図2である。



このような自主的なプログラムに申し込んでくる学生は英語に対する意識の高い中級レベルの学生が大半であろうと考えていたが、実際には基礎・初級レベルの学生の申し込み者も31%おり、このレベルの学生が自らの英語力に危機意識を持ち、大学教育を英語学習の最後のチャンスと考えていることが見て取れた。また、学年別では、英語科目を履修していない二年生の申し込みが多くなることを予想していたが、週4回の英語の授業では事足りず、更に勉強したいと考えている一年生の申し込みが多かったのも嬉しい驚きであった。

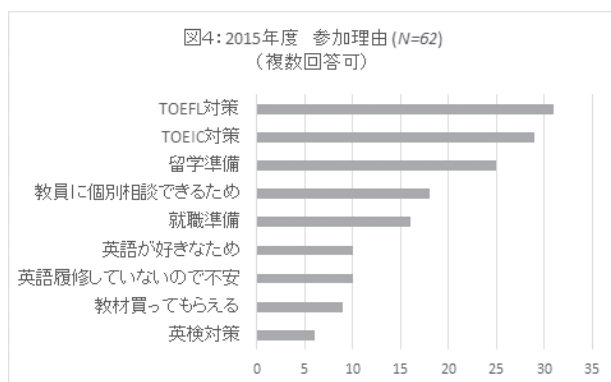
とはいえ、この4月時点での高いモチベーションを一年間にわたって維持できた参加者は一部にとどまった。前後期を通じ、参加学生が担当教員のもとを面談のために訪れた回数を図3に示した(面談回数については各教員に確

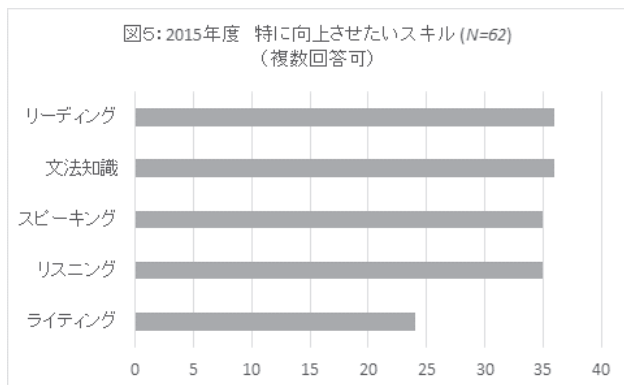


認した)。参加者数85名中、一割弱の学生が、申し込んではみたものの、一度も担当教員のもとを訪れていない。また、一度だけ(おそらく教材購入のため?)面談に訪れ、その後教員の元に現れなかった学生も20名程度いた。最終的には57名の学生(全体の67%)が2回以上、面談に訪れていた計算になる。

4.1.2. 参加目的(事前アンケートより)

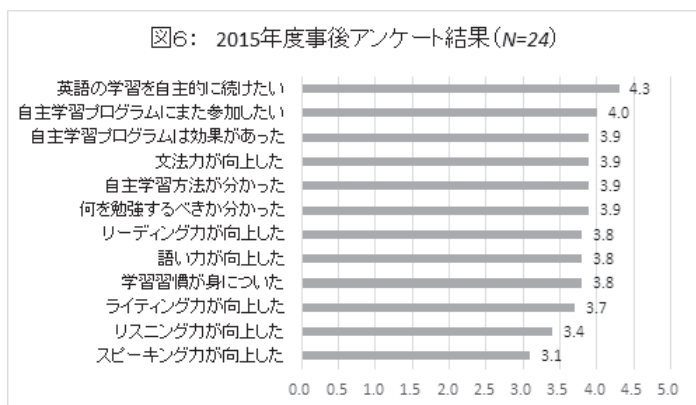
一方、事前アンケートの回答結果より、参加者が何を目的・目標にこのプログラムに申し込んだのかが読み取れる。図4は参加者がプログラムに申し込んだ理由、図5は特に向上させたかったスキルである(有効回答数62)。参加理由ではTOEFL・TOEIC対策や留学準備が上位に来ており、留学志向の強さをうかがわせる。また、約3割の学生が教員への個別相談に期待をしている。一方で、英語を履修していないと回答した23名中、そのことが不安だから参加したという学生は半数弱の10名であった。さらに、日頃から授業の課題以外で英語力向上のために取り組んでいることがあるかを問うたところ、66%の参加者が「ある」と回答したことから、約3分の2の学生が既にある程度の自主的な学習習慣を身につけていることが分かった。但し、これには洋楽を聴く、洋画を観るといったカジュアルな英語とのコンタクトが含まれている。





4.1.3. 参加者によるプログラムについてのフィードバック (事後アンケートより)

次に、事後アンケートの回答結果を通じたプログラムについての参加者のフィードバックを紹介したい(図6)。残念ながら事後アンケートの回収率は低く、回収できたのは32名分であった。そのうち研究協力に承諾してくれた参加者は27名いたが、うち3名は面談回数が0回であったため実質的な参加によるインパクトは弱いと考え、残り24名の回答を今回の分析対象とした。但し、面談回数0回の学生の中にも「英語を勉強しようという意識が芽生えた」と参加申し込みをしたこと自体が意識面に肯定的な影響をもたらしたとする学生がいたこと、また、「(オフィスアワーの)時間が限定され過ぎていて必



修とかぶっていた」という時間的制約を指摘する声があったことを付記しておきたい。

図6に示す質問項目については5段階評価(1.全くそう思わない、2.そう思わない、3.どちらでもない、4.そう思う、5.強くそう思う)で回答をしてもらったが、「自主学習プログラムにまた参加したい」という項目への回答の平均値は4.0、「自主学習プログラムは効果があった」は3.9と、概ねプログラムに対して肯定的な評価が得られた。また、「英語の学習を自主的に続けたい」が4.3と高く、自律学習継続に対する動機の高さがうかがえる。また、「自主学習方法が分かった」「何を勉強すべきか分かった」(3.9)、「学習習慣が身についた」(3.8)についても肯定的で、Holecの定義する自律学習にかかわる決定事項のうち、①目標の決定、②内容と進度の決定、③方法と技術の決定、④学習過程のモニタリングが身についてきているといえよう。習得スキルについてみると、文法・リーディング・語彙力・ライティングについては比較的高く、リスニングやスピーキング力の向上は比較的低いという結果が出ており、リスニング・スピーキングを自主学習で伸ばすことの難しさが示唆されている。

また、自主学習プログラムが効果があったと思う理由について、記述式回答では下記に分類されるような回答が得られた。

- 英語力・スキルの向上(単語・文法の知識が増えた、読解力やライティング力が向上した、TOEFLのスコアが伸びた、苦手分野を克服できた、等)
- 意識変化(英語勉強のモチベーションが上がった、英語を勉強しようという意識が芽生えた、等)
- 学習方法・学習習慣の習得(英語を勉強する習慣がついた、単語の学習方法や多読など新たな学習方法を実行できた、文法の復習を自分で調べてやるので学習になった、等)

逆に効果がなかったと思う理由については主に時間不足・優先順位の問題(他

の授業やサークルとの兼ね合いで英語学習に時間を割くことができなかった、等)が挙げられたが、単に自分が教員を訪れなかったことや、与えられた課題が難しすぎたという意見もあった。

自主学習プログラムの良かった点としては、主に下記の要素が挙げられた。

- 教材の提供(教材が与えられる点)
- 学習習慣の形成・ペースメーカー(定期的に教員と面談し、学習内容をみてもらったり単語テストをしてもらうことにより学習計画が立てられ、学習の動機づけになった)
- 個別指導(個別に担当教員がつくことで気軽に質問、相談ができた)
- 学習方法・自己認識の向上(自分の苦手分野の把握や学習方法の習得)
- 自由な学習ペース(自分のペースでやりたいときに好きなだけ学べた)

一方、プログラムの改善点として、「参加の自由度が高すぎるのもっと強制的にした方がよい」「やる気がなければ続かない」と、むしろある程度の強制性を求める声や、「後期も(プログラムが)あるのかわからなかった」という運営面の課題のほか、「先生が(研究室に)いない時が寂しかった」という声もあった。

その他コメントとして「TOEICなどの試験対策としてではなく、英語を学ぶ楽しさを知るきっかけになった」という記述があったのはプログラム運営者としては大変嬉しいものであった。なぜなら外発的なプレッシャーによらない、英語そのものの楽しさという内発的動機を形成した学習者は自律学習を継続し、長期的に高度な英語力を身につける可能性が高いからである。

4.1.4. 事前事後の意識変化(事前・事後アンケートより)

また、事前事後のアンケートでは、16項目(下位項目を含むと22項目)の英語能力や英語の自律学習、英語そのものに対する意識について問う同じ質問項目(前項と同じ5段階評価で回答)についてそれぞれ問い、プログラム参加者の参加前と後の意識変化について調査した。事前事後アンケート共に回答し、

かつ研究協力を承諾してくれた学生数は20名であったがうち1名は面談回数が0回であったため、残り19名のデータを比較した(表1)。

表1：2015年度 事前事後アンケート回答比較(N=19)

	事前	事後	差	
1. (a) リスニングが得意である	2.5	2.7	0.2	
1. (b) リーディングが得意である	2.5	2.8	0.3	
1. (c) スピーキングが得意である	2.1	2.1	0.0	
1. (d) ライティングが得意である	2.4	2.6	0.2	
2. (a) リスニング力を強化したい	4.5	4.2	-0.3	
2. (b) リーディング力を強化したい	4.4	4.2	-0.2	
2. (c) スピーキング力を強化したい	4.6	4.4	-0.2	
2. (d) ライティング力を強化したい*	4.2	4.2	0.0	
3. 英語力向上のために何をどのように学習したら良いかわかる	3.8	3.1	-0.7	(-)
4. 英語が好きである	3.7	3.8	0.1	
5. 自分が英語学習をする目的が分かる	3.9	3.9	0.0	
6. 自分の学習スタイルにあった学習方法が分かる	2.7	3.3	0.6	(+)
7. 自分のレベルに合った教材を選ぶことができる	2.6	3.4	0.8	(+)
8. 自分の興味に合った教材を選ぶことができる	3.2	3.5	0.3	
9. 分からないことを教員に質問できる	3.7	3.9	0.2	
10. 空き時間を学習に有効に使うことができる	3.3	3.5	0.2	
11. 学習を継続することができる	3.3	3.6	0.3	
12. 自分で学習計画を立てることができる	3.0	3.5	0.5	(+)
13. 計画通りに学習進めることができる	2.9	3.2	0.3	
14. 自分で英語学習の効果を振り返ることができる	3.0	3.3	0.3	
15. 英語の学習意欲がある	4.4	4.1	-0.3	
16. もっと英語ができるようになりたい	4.8	4.5	-0.3	

注：欄外(+/-)は0.5点以上の変化を示す。

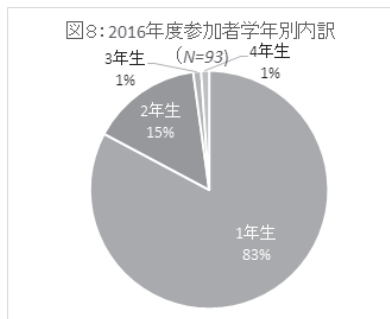
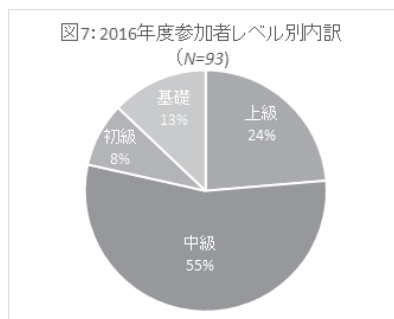
総じてあまり大きな意識変化は見られなかったが、6. 自分の学習スタイルに合った学習方法が分かる、7. 自分のレベルに合った教材を選ぶことができる、12. 自分で学習計画を立てることができる、といった点では多少の自

律的な学習態度への移行の兆しをみてとれる。一方で、3. 英語力向上のために何をどのように学習したら良いかわかる、の回答が低くなってしまったのは、学習教材や方法のレパトリーは増えたが故に優先順位の付け方が分からなくなってしまったことを示唆している可能性がある。

4.2. 2016年度(二年目)

4.2.1. 実施状況

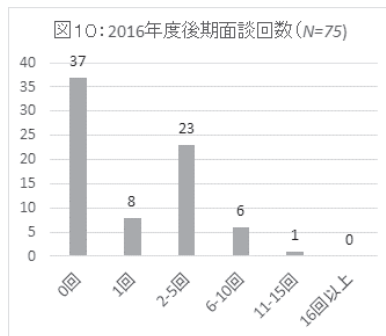
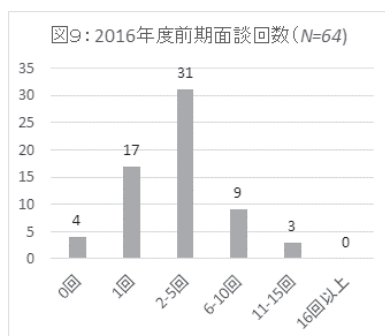
3.2で述べたとおり、2016年度についてはプログラムの実施期間を半期とし、4月と9月にそれぞれ募集をかけた。その結果、4月には64名の学生の申し込みがあり、9月には新たに29名の申し込みがあったため、年間を通じた申込者総数は93名となり、またしても学生の潜在的な英語学習ニーズを改めて確認する結果となった。93名の参加者のレベル別、学年別の内訳については図7、図8をそれぞれ参照されたい。



内訳としては、中級レベルの学生が対2015年度比で約1割強増加し、全体の約半数を占め、その分基礎・初級レベルの学生の参加者比率が前年度比で1割程度下がった。学年別にみると、一年生の参加率が2割強増加している。この年度の入学者は全般的に留学志向の強い学生が多い印象があったが、このプログラムの申し込み状況を見ても一年生の英語学習意欲の高さがうかがえる。一方で、口コミでプログラムのことを聞きつけた三、四年生が一名ずつ申し込みをしているのも新たな現象である。このうち三年生の学生は、英語が苦手だったため英語以外の言語を必修科目として修得したが、ここへき

てやはり英語をもう一度勉強し直したいと希望した学生であり、四年生の学生は、マレーシアと米国の長期留学プログラムに計二年間参加した学生で、英語力の維持と更なる向上を目的にプログラムへの参加を申し込んだということであった。

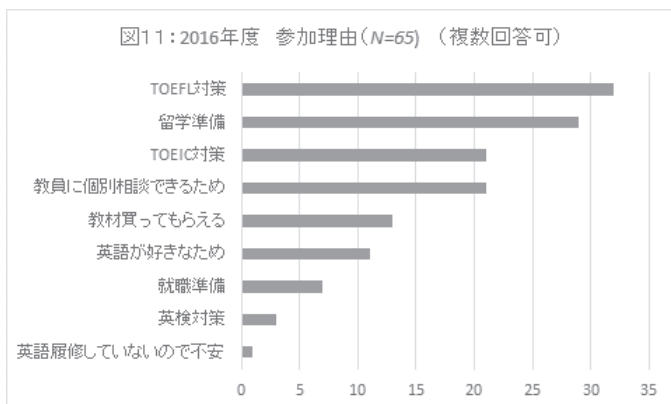
前期申込者のうち12名が後期より留学、5名が不継続の意思を明示し、1名が退学した。それ以外の参加者は継続の意思があったとみなすと数字上、前期からの継続者数は46名、後期からの追加申込が29名であるので後期の参加者数は75名となる。しかし、後述するように、実際には前期からの継続参加者46名中、後期も継続的にプログラムに参加した学生は3分の1程度であったことが、担当教員との面談回数からみてとれる。図9が前期参加者の面談回数、図10が後期参加者の面談回数を示すグラフである。前期は約半数の学生が担当教員と2～5回面談しており、一度も面談に訪れなかった学生は64名中、4名のみであった。一方で、後期は面談回数0回の学生が37名と約半数を占めたが、そのうち32名は前期からの継続(をしようと思われていた)参加者であった。したがって、後期申込者の中で担当教員とのコンタクトが0回であった学生は5名、後期の実質的なプログラム参加者(一度でも担当教員のもとを訪れた学生)は38名ということになる。そして、その面談回数はやはり学期中に2～5回というケースが最も多くみられた(但しLINEアプリ等の通信手段でアドバイスをした教員もいたため、実際のコンタクト回数はもう少し多いと考えられる)。前期、継続的に筆者のもとを面談に訪れ、夏季休暇前に「せつ

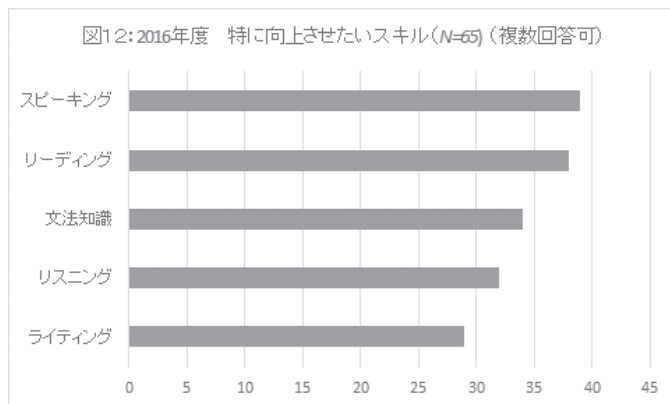


かく分かってきたから後期も続ける」と言っていた学生のうち、後期に入るとばたりと来なくなってしまった学生が数名いたことから、自律学習に対する動機維持の難しさを痛感した。そのような学生に対してはこちらから積極的に働きかけをするべきかとも思ったが、学生の主体性に任せるべきかとも考え、また新たに加わった参加者への指導に追われていたため、偶然廊下で会った時に「また来たら？」と声かけをする程度で終わってしまったのが果たして適切な対応だったのか、今でも判然としない。

4.2.2. 参加目的(事前アンケートより)

2016年度には65名の参加者から事前アンケートの回答及び研究への協力を得ることができた。参加理由と特に向上させたいスキルをそれぞれ図11、図12に示す。参加理由では、TOEFL対策と留学準備を挙げる参加者が一段と増えている。これは、特に前期参加者の中で、後期からの長期留学プログラム参加を予定していた学生が多数いた影響ではないかと考えられる。また、「教材を買ってもらえるため」と回答した学生の数も増えており、口コミでそうしたプログラムの評判が広がった可能性がある。また、その他の理由(記述回答)としては、「自分の英語のスキルを上げたい」「自信をつけたい」といった回答のほか、「授業で後れをとりそうのため」「英語が嫌いでも苦手なため」「苦手な文法を得意にしたい」といった、苦手であるが故に克服したいという動機形成も見られた。





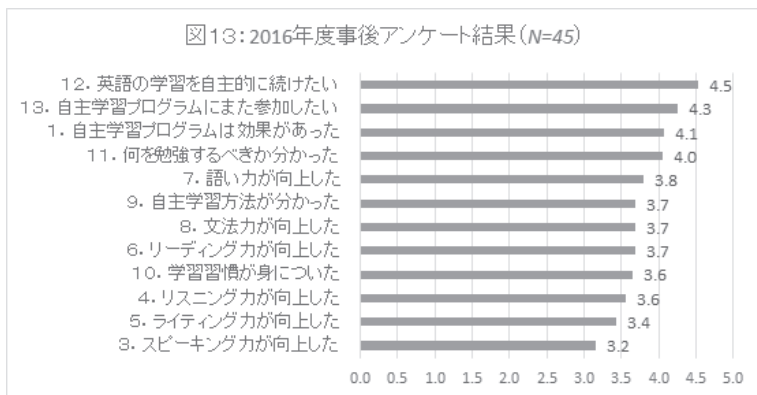
特に向上させたいスキルについては、これもやはり留学先でのコミュニケーションを意識してか、スピーキングが最上位に浮上したほか、「その他」として「語彙」を挙げる学生も複数名いた。また、「日頃から授業の課題以外で自主的に英語力向上のために取り組んでいることがあるか」という設問に対しては一年目と同じく約3分の2の参加者が「ある」と回答した。

4.2.3. 参加者によるプログラムについてのフィードバック (事後アンケートより)

プログラムの事後アンケートは前期に32名分、後期に29名分回収できたが、うち6名は前・後期共に回答していたため、後期の回答を採用した。また、その中で研究協力の承諾が得られなかった学生5名、面談回数0の学生4名、未記入項目の多い学生1名の回答を除き、前後期合わせて45名分の回答を分析対象とした。但し、面談回数0の学生からは「途中からやったのでシステムがよくわからなかった」「教材が届くまでに時間がかかり、レポートや課題が多くなってから届いたのであまりできなかった」という運営上の課題についての指摘があったことをここに付記しておきたい。

図13にある通り、2016年度についても参加者の自主学習プログラムについての受け止め方は概ね肯定的であった。スキルの向上についてはリーディン

グ、文法、語彙については比較的成果が実感しやすくなっている一方で、スピーキングについては引き続きあまり成果を伴わない、もしくは実感しにくい傾向がみられる。



注：13については後期より留学予定の学生1名が該当しないため未回答。

記述式回答では効果があったと思う理由について、2016年度で挙げられた英語力の向上、意識変化、学習方法・学習習慣の習得などに加えて、English LoungeにおけるTutoring Sessionについて言及する声があった(「今さら聞けないと思っていたRとLの発音を丁寧に直して頂けた」「マンツーマンの英会話でスピーキング力とリスニング力がついたと思う」など)。また、「自分の学習を応援してくれる人がいたということ」「アドバイスを担当の先生からもらうことができ頑張ろうと思えたから」といった、担当教員による精神的サポートが励みになったという声もあり、「学習アドバイザー」としての担当教員の果たす役割の大きさがうかがえた。

一方、効果がなかった理由についての回答からは、やはり前年度同様「時間の確保ができなかった」というタイムマネジメントの問題や「自分から全くやろうとしなかった」という動機づけの問題が浮上した。

自主プログラムの良かった点としては、前年度同様の点として下記の要素が

挙げられた。

- 教材の提供（「自分に合わせた教材を用意してくれる」「教材を用意してもらえることがやる気につながった」）
- 学習習慣の形成・ペースメーカー（「授業外で英語を勉強することがふえた」「英語に触れるよい機会となった」）
- 個別指導（「担当教員がいることで気軽に分からないことを聞ける」「いつでも先生を訪ねられる環境があることは助かった」「マンツーマンなので質問をたくさんできた」）
- 学習方法・自己認識の向上（「自分が分からなかった勉強法を教えてくれたためになった」）

更に、2016年度に目立ったコメントとして、上記の個別指導にもかかわることであるが、個々の参加者のニーズに合わせてカスタマイズされた学習教材や学習方法のアドバイジングを肯定的に捉える声が多くあった（「たくさんある教材の中から自分に合うものをすすめてくれた」「改善していききたいところを直すための提案をしてくれる」「一人ひとりに合った勉強ができる」「自分に合った教材を提供してくれた」など）。大人数向けの授業では、教師がクラスの平均的なレベルやニーズに焦点をあて、いわば万人向けの授業を展開するが、本プログラムではそうした授業内では捉えきれない、もしくは捉えていたとしても対応しきれない個々の学生の弱点や学習スタイルに対応した学習アドバイジングが高く評価されたといえよう。

加えて、ここでもやはり2016年度から加わったEnglish LoungeにおけるTutoring Sessionを評価するコメントが見られた（「ネイティブの先生と話す機会を多く持たせて頂いた」など）。

改善点としては、「もっと多くの時間を費やさなくてはならない、分からないことを積極的に聞く」と、自身の学習行動についての反省点を挙げる声があった。一方、面談回数1回の学生からは「強制的に数回面談を設けて学習経過を見るべきだと思った」と、「自主学习プログラム」であることを事前

に説明していたにもかかわらず、教員側からの強い働きかけを要求する声もあり、「自律学習」の実行の難しさや学習アドバイザーの役割について改めて考えさせられた。

4.2.4. 事前事後の意識変化(事前・事後アンケートより)

2016年度は38名の学生が事前事後両方のアンケートに回答してくれたので、その結果を以下に示す。尚、前年度同様面談回数が0回であった学生の回答は除いてある。

表2： 2016年度 事前事後アンケート回答比較(N=38)

	事前	事後	差
1. (a) リスニングが得意である	2.5	2.8	0.3
1. (b) リーディングが得意である	2.5	2.7	0.2
1. (c) スピーキングが得意である	2.0	2.4	0.4
1. (d) ライティングが得意である	2.4	2.6	0.2
2. (a) リスニング力を強化したい	4.6	4.5	-0.1
2. (b) リーディング力を強化したい	4.7	4.5	-0.2
2. (c) スピーキング力を強化したい	4.8	4.6	-0.2
2. (d) ライティング力を強化したい*	4.6	4.4	-0.2
3. 英語力向上のために 何をどのように学習したら良いかわかる	3.3	3.3	0.0
4. 英語が好きである	3.8	4.1	0.2
5. 自分が英語学習をする目的が分かる	4.0	3.9	-0.1
6. 自分の学習スタイルにあった学習方法が分かる	2.9	3.2	0.3
7. 自分のレベルに合った教材を選ぶことができる	2.7	3.1	0.3
8. 自分の興味に合った教材を選ぶことができる	3.0	3.3	0.3
9. 分からないことを教員に質問できる	3.6	3.7	0.1
10. 空き時間を学習に有効に使うことができる	3.4	3.4	0.0
11. 学習を継続することができる	3.4	3.2	-0.2
12. 自分で学習計画を立てることができる	3.1	3.3	0.1
13. 計画通りに学習進めることができる	2.9	2.9	0.1
14. 自分で英語学習の効果を振り返ることができる	3.0	3.2	0.1

15. 英語の学習意欲がある	4.1	4.2	0.1
16. もっと英語ができるようになりたい	4.9	4.6	-0.3

*一件回答漏れがあったため回答数37

注：小数点第二位を四捨五入している為事前事後の値と差の値にずれが生じている場合がある

表2を見る限り、プログラム参加前と参加後の学習者の意識にはあまり変化がないようにみられる。強いていうならば、English LoungeのTutoring Sessionの効果か、1(c)の「スピーキングが得意である」のポイントが少し上がっている程度である。

ただ、よく分析すると、上記の回答には面談回数が1回の学生12名のデータが含まれていた。そこで、単に教材を入手しただけではなく、その後少しでも学習アドバイジングを受けた学生の意識変化に焦点を当てるため、面談回数2回以上の学生26名に絞って再度比較してみたところ、表3のような結果が得られた。

表3： 2016年度 事前事後アンケート回答比較 面談回数2回以上(N=26)

	事前	事後	差
1. (a) リスニングが得意である	2.3	2.8	0.5 (+)
1. (b) リーディングが得意である	2.5	2.7	0.3
1. (c) スピーキングが得意である	2.0	2.5	0.5 (+)
1. (d) ライティングが得意である	2.3	2.7	0.3
2. (a) リスニング力を強化したい	4.6	4.7	0.1
2. (b) リーディング力を強化したい	4.7	4.6	0.0
2. (c) スピーキング力を強化したい	4.7	4.7	0.0
2. (d) ライティング力を強化したい*	4.6	4.6	0.0
3. 英語力向上のために何をどのように学習したら良いかわかる	3.2	3.2	0.0
4. 英語が好きである	3.7	4.1	0.3
5. 自分が英語学習をする目的が分かる	3.8	4.0	0.1
6. 自分の学習スタイルにあった学習方法がわかる	2.9	3.5	0.7 (+)

7. 自分のレベルに合った教材を選ぶことができる	2.8	3.3	0.6 (+)
8. 自分の興味に合った教材を選ぶことができる	3.1	3.5	0.4
9. 分からないことを教員に質問できる	3.5	4.0	0.4
10. 空き時間を学習に有効に使うことができる	3.3	3.5	0.2
11. 学習を継続することができる	3.4	3.3	-0.1
12. 自分で学習計画を立てることができる	3.2	3.4	0.2
13. 計画通りに学習進めることができる	2.9	3.0	0.2
14. 自分で英語学習の効果を振り返ることができる	3.0	3.2	0.2
15. 英語の学習意欲がある	4.3	4.4	0.1
16. もっと英語ができるようになりたい	4.8	4.7	-0.1

*一件回答漏れがあったため回答数37

注：小数点第二位を四捨五入している為事前事後の値と差の値にずれが生じている場合がある

依然として大きな変化は見られないが、スキル面ではリスニングとスピーキングに少し手ごたえを感じた学習者がいた様子が見受けられる。また、6. 自分の学習スタイルに合った学習方法が分かる、7. 自分のレベルに合った教材を選ぶことができる、といった項目に少し伸びが見られ、一年目と同様、学習の方法や内容について決定できる能力が少し備わってきているのではないかと考えられる。

4.2.5. 英語力の変化

本学部では2016年度より、それまで内部で作成していたプレイスメントテストを外注し、ELPAの「英語プレイスメント」を導入した。そのため、新生生に対しては4月、7月、そして翌1月と、難易度が同程度にコントロールされた複数バージョンのテストの実施が可能になり、プレイスメントテストに従来のクラス分けの機能に加えて到達度測定機能を持たせることが可能になった。そこで、2016年度入学者について、自主学習プログラム参加者の当該テストの平均得点値と本プログラムに参加しなかった経営学部生の平均得点値を比較し、両者の得点推移に差異があるか、分析してみた。尚、分析対

象になったのは2016年度の新入生のうち4月、7月および7月、1月のプレイスメントテストをそれぞれ両方受験した学生であり、全プログラム参加者が当該試験を受けたわけではない点に留意されたい（例えば二年生以上や4月のみ受験した学生のデータは含まれない）。

表4は、4月から7月にかけてのプレイスメントテスト得点の推移を表す表である。自主学習プログラムに参加する学生は中・上級レベルの動機づけの高い学生が多いため4月時点の彼らの平均得点と他の受験者の平均得点には差があるが、7月時点ではその差はさらに大きく拡大していることが分かる。

表4：4月から7月にかけてのプレイスメントテスト平均得点の推移

	4月	7月	差
自主学習プログラム非参加者(365人)	165.4	168.6	+3.2*
自主学習プログラム参加者(47人)	180.4	192.3	+11.9**

* : $p < 0.05$ ** : $p < 0.01$

一方、7月から1月にかけての得点の推移であるが、表5を見ると、やはりスタートラインが大きく異なるが、自主学習プログラム非参加学生の平均得点が5.6点上昇しているのに対し、自主学習プログラム参加者の平均得点は2.1点の上昇にとどまっており、しかも7月と1月の平均得点に有意差は認められなかった。但し、実施状況の項で述べたとおり、後期の自主学習プログラム参加者の中には前期から名前が残っていただけで実質的には継続していなかった学生が大量に含まれていた。そこで、7月と1月に当該テストを受験したプログラム参加者から、面談回数0回の参加者24名分のデータを除いて再度平均得点の推移を分析したところ、7月時点の平均得点は193.5点と更に高くなったが1月の平均得点はそれを更に大きく有意で7.0点上回る200.5点となり、得点の伸びも非参加者の平均得点の上昇率を少し上回る結果となった。

表5：7月から1月にかけてのプレースメントテスト平均得点の推移

	7月	1月	差
自主学習プログラム非参加者(289人)	165.0	170.6	+5.6**
自主学習プログラム参加者(54人)	187.5	189.6	+2.1
自主学習プログラム参加者面談有(30人)	193.5	200.5	+7.0*

* : $p < 0.05$ ** : $p < 0.01$

前述の通り、自主学習プログラム参加者はもともとモチベーションの高い学生たちであり、また授業時間外に追加で学習をしている時点でその学習時間が他の新生と異なる。また、必修英語授業以外に学内外で英語のクラス等を履修しているか等、様々な外的要因を統制して厳密なデータ分析をしているわけではないので、上記の結果をもって自主学習プログラムに参加したことが英語力の向上に寄与しているとまでは言い切れないが、主体性をもってプログラムに参加し、担当教員のアドバイジングを受けながら自律学習に取り組んだ参加者たちの英語力にそれなりの向上がみられたことをまずは肯定的に受け止めた。

5. まとめと今後の課題

本章では、本学経営学部英語担当教員が主体となり、2015年度、2016年度と実施してきた、学習意欲のある学生に対して授業外に英語の自律学習の支援をする「英語自主学習プログラム」の実施状況や運営方法について説明した上で、アンケート調査の回答及びプレースメントテストの得点を通じてプログラムの成果について論じてきた。

まず、2015年度には85名、2016年度には93名と、いずれも当初の想定を上回る参加申し込みがあり、英語学習への関心の高さがうかがえた。これは、本学部が実施している全新生入学向けの学修調査で8割近くの学生が本学部で力を入れたい学業に「外国語」を挙げていることと一致している。一方で、当初の高いモチベーションを全ての学生が維持できるわけではなく、プログラムに申し込んでみたものの結局一度も面談を受けない学生や、途中で部活

動・アルバイト・授業等が忙しくなって自主学習を中断してしまう学生も散見された。但し、参加学生の本プログラムに対する評価は概ね肯定的で、英語力・スキルの向上、英語学習に対する意識変化、学習方法・学習習慣の習得などの面で効果があったと評価している。

また、アンケートを通じてプログラム参加前と参加後の意識変化をみたところ、大きな変化は見られなかったものの、継続的にプログラムに参加した学生については、学習方法や学習内容を自ら決定するという面において、自律的な学習へ移行する兆しがみられた。さらに、「英語プレイスメント」の得点については2016年度単年度ではあるが、本プログラム参加者一年次生の平均得点の伸びが経営学部の本プログラム非参加一年次生の平均得点の伸びを上回っていたことが分かった。

今後の課題としては、まず第一に、本プログラムの参加者の募集対象拡大の必要性を挙げたい。これまで募集を呼び掛けてきたのは主に一年生と二年生であったが、むしろ英語から遠ざかる傾向のある三年生・四年生にこうした自律学習のニーズがあるのではないかと考えられる。また、これまでは英語科目の履修者を主対象にしてきたが、英語以外の科目を必修語学単位として修得する学生にも一定のニーズがあるのではないだろうか。特に、近年非英語圏へ留学する学生が、留学先での生活や他の留学生とのコミュニケーションツールとしての英語の重要性を感じる場面が多いときく。そうした学生に対しても、共通言語として使用されることの多い英語の自律学習を勧めたい。

第二に、どの程度学生の自主性を重んじるのかという問題がある。あくまで「自主学習」なのであるから面談に訪れなくなった学生に対しては教員側から強く働きかける必要はないのか、もしくはやはりある程度強く働きかけた方がよいのか。また、教材さえ入手すれば自ら学習を進められる、ある意味既に自律的な学習習慣の備わった学習者に対しては面談をする必要はないのか、もしくは動機維持のために程よいプレッシャーをかけたりフォローをしたりすることが必要なのか、その見極めはどうつけたらよいのか、といった

課題である。Nunan (1997)は、オートノミーというのはいちどきに習得できるものではなく、自律学習に至るまでには段階があり、教育的介入によって学習者が次の段階へと進むことができるものであると述べているが、そうであるならば、各段階において学習者が必要とする支援の量や質も自ずと変わってくるであろう。個々の学習者が現時点でどの段階にいるのか、次の段階に進むにはどのような支援やアドバイスが必要なのか、見極めながらサポートをして行くことの重要性和難しさを挙げておきたい。

第三に、学習者の動機づけをどう維持するかという視点も必要であろう。中・上級レベルの学生で、留学したい、TOEFLやTOEICの点数を上げたい、といった明確な動機を持っている学生についてはある意味放っておいても自分から学習に取り組み、少しアドバイスをすれば力をつけていくと考えられるが、基礎・初級レベルの学生については英語学習の明確な目的を持っていないことが多いので動機を維持することが難しいことがある。そうした学生にとっては「英文が読めるようになって楽しい」といった成功体験に基づく内発的動機づけの他にも、例えば英検受験など、何かしら明確な目標を設定し、成果を実感できるような道筋を提供した方が学習の継続につながる可能性があるだろう。

第四に、学内リソース充実の必要性を挙げたい。学生が日々気軽に英語に触れ、学習を進め、継続するためには、学内に様々な充実した学習設備や教材・支援制度の整ったセルフアクセスの施設が必要である。インターネットが発達し、気軽にYouTubeなどを通じて英語に触れられるような時代になったとはいえ、やはり個々の学習者の学習段階やニーズ、学習スタイル等に対応することのできる、多様な教材や設備、学習方法についてのサポート等が必要である。また、自主学習プログラムを担当した教員にとっても、学習意欲の高い学生の学習支援にはやりがいを感じる一方で、学期中、正課の授業履修者に加えて十数人の自主学習プログラム参加者を抱え、昼休みや授業の空き時間を学習アドバイジングに費やすことは正直なところ、時間的にも労力的にも負担が大きい。授業科目を担当する教員とは別に、セルフアクセスの

ような施設に常駐の語学学習アドバイザーがいて、授業担当者と連携をとりながら、よりきめ細かい学習アドバイジングを学生に提供できる教育環境が理想的である。

また、研究手法面での課題についてであるが、途中でプログラムの参加をやめてしまう学生がいたり、終了時点で一度に学習者が集まる場面がないなどの理由により、事前事後のアンケートの回収率が低くなり、また研究の意義について個別に説明する機会がなかったこともあり、研究協力への承諾を得られないケースも相当数あったことを反省点として挙げておきたい。本プログラムの成果をより正確に測定するために今後、データの収集方法についても改善をはかっていきたい。

最後に、授業や研究、学内業務等で多忙な中、課外の自主学習プログラムのアドバイジングを通じて学生の学習意欲にこたえようと本プログラムに協力してきて下さった経営学部の先生方にこの場を借りて御礼を申し上げたい。学生の多様なニーズに向き合い、きめ細かい指導に日々心を砕いている先生方と共に働けることを幸運に思う。

参考文献

Carson, L., & Mynard, J. (Eds). (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools, and context*. Harlow, United Kingdom: Pearson Education.

Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49 (3), 219-227.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. New York: Cambridge University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Peragamon Press.

金谷憲(2008)『英語教育熱—加熱心理を常識で冷ます』東京：研究者

Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Krashen, S.D. (2004). *The power of reading: Insights from the research (2nd Ed)*. Westport, CT: Heinemann.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London: Longman.