

グローバル人材育成を 目指した愛知教育大学の 取り組み

ー英語力と学習意欲を高める
学習環境の充実に向けてー



AICHI UNIVERSITY OF EDUCATION



グローバル人材育成を目指した愛知教育大学の取り組み
－英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて－

目次

第1章	愛知教育大学の英語学習環境の現状とこれから 小塚良孝・田口達也・浜崎通世.....	1
第一部	全学における英語力向上に向けての検証とその支援	
第2章	カリキュラム変更による英語力、学習時間、学習自律性への影響 —小学校英語教育とグローバル人材育成に向けて— 田口達也.....	8
第3章	英語サポートセンターの取組み —教員養成、英語教育、ピア・サポート— 小塚良孝・浜崎通世・田口達也・井本尊夫・内田絢乃・大鳥愛奈・ 斎藤友紀・長峯貴幸・西尾康孝・稲垣真由美・山田美樹.....	22
第二部	e-learning を活用した英語学習の機会と環境の充実	
第4章	英語授業における EnglishCentral を活用した研究 —学習行動、学習意識、そして課題— 田口達也.....	38
第5章	小学校英語を見据えた e-learning 学習 —EnglishCentral を利用した立場から— 建内高昭.....	54
第6章	「アルクスマートラーニング」を使用した英語学習実態に関する研究 田口達也.....	63
第7章	英語学習の機会向上を目指した「PowerWords コースプラス」コンテスト 田口達也・小塚良孝・浜崎通世・建内高昭・山田美樹・稲垣真由美.....	76
第8章	グローバル人材育成を目指した英語力向上への取り組みと今後の展望 田口達也・浜崎通世・小塚良孝.....	90
執筆者一覧		

第1章

愛知教育大学の英語学習環境の現状とこれから

小塚良孝・田口達也・浜崎通世

概要

昨今、グローバル化に対応した人材育成の必要性が声高に叫ばれており、教員養成について言えば、小学校外国語活動の導入（2020年度以降は教科化）がその一方策として挙げられる。本学はそうした要請にこたえる人材の育成を行っているところである。本章では、そうした社会背景のもとに本学が進めてきたこれまでの研究の概略を述べるとともに、その継続研究である本研究の目的と位置づけを述べる。また、本研究の究極的な目標は、個の学習意欲の向上だけでなく、集団全体での学習意欲や雰囲気づくり、言うなれば、学習文化の構築であることを述べる。

1.1 本研究の目的と位置づけ

本書は、2014年度、2015年度に交付を受けた文部科学省特別経費により実施した研究「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等プログラムの開発－海外教育実習、体験型教育及び、英語コミュニケーション能力と指導力養成カリキュラムの構築－」の成果の一部である。この研究は、(1) 国際的な視野で言語教育を指導できる教員養成教育の確立、(2) 海外提携校の学生・教員を招いた交流促進、(3) 全学的な英語力の向上・英語学習環境の充実、の三つの柱で進めてきたが、本書はその内(3)に関する研究成果の報告である。具体的には、特に以下の3点が本書の研究課題となっている。

- ① TOEIC等を利用して、学生の学習の特徴、状況を分析する。
- ② 英語力不振者を始めとする、多様な学生の英語学習ニーズを満たすため、「英語サポートセンター」を中心とする支援と学習環境・機会の拡充プログラムの研究開発を行う。これらを通して、全学的な英語学習文化の構築を行う。
- ③ 英語力向上を目指しての学習時間増加に向けて、スマートフォン端末等を用いたオンライン学習の効果的な利用方法を検討する。

本研究に先立って、愛知教育大学では、2010年度より「小学校英語を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」という題目で4年間研究を行った（小塚・藤原，2011，小塚・田口・藤原・小川，2012，田口・小塚・小川，2013，田口・小塚，2014）。以下に述べるように、その4年間の研究は、本研究の準備と言えるもので、本研究期間で実施した諸事業の計画と試行的実施を行っていた。

2011年度から小学校外国語活動の本格実施となったため、教員養成大学であり、大半が小学校教員免許を取得する本学では、学生の質保証、とりわけ英語力をどのように維持・向上させるかが喫緊の課題であった。そのため、2012年度からTOEIC 350点を一部英語授業の単位認定要件とし、それに伴って、英語学習環境の改善（e-learning設備の充実、英語サポートセンターの設置等）を2010-2011年度に計画して試験的に実施、2012-2013年度に本格的に実施した。その

成果と課題を踏まえて、実施を継続しつつ成果と課題を確認するとともに、可能なところは改善を施していくことが、本研究の大きな目的であった。PDCA サイクルで言えば、2010年から2013年度の4年間の先行研究が主に Plan と Do の段階、この2年間の本研究は、主にその Check と、それを受けて可能なところから Action を行う段階であったと言える。

このような経緯の中で進められた本研究の内、冒頭で示した課題①②に関する研究の成果が本書第一部の「全学における英語力向上に向けての検証とその支援」(第2章、第3章)、課題③に関する研究の成果が第二部「e-learning を活用した英語授業の機会と環境の充実」(第4章～第7章)の内容となっている。最後に第8章において研究成果全体から得られる学術的、教育的示唆、提言が述べられる。

以下では、1.2節で本書全体のキーワードである「英語学習環境」という点から本学の現状と本書の内容をまとめるとともに、1.3節で本研究の目指すところについて述べ、本書の導入としたい。

1.2 本学の英語学習環境の現状

第2章で詳述するように、授業という視点からの学習環境は2013年度入学者以前とそれ以降の入学者で大きく変更された。2013年度以前の入学者用カリキュラムでは、英語関連共通科目は、4技能全般を扱う「英語Ⅰ」(1年次前期・必修)「英語Ⅱ」(1年次後期・必修)、「英語Ⅲ」(2年次前期・選択)「英語Ⅳ」(2年次後期・選択)、コミュニケーションに焦点を当てる「英語コミュニケーションⅠ」(1年次後期・必修・免許取得要件)、「英語コミュニケーションⅡ」(2年次前期・必修・免許取得要件)の計6科目があったが、2013年度入学者からは、英語Ⅲ・Ⅳはなくなり、他の英語科目の配当学期も一部変更になった。同時に、2012年度入学者から TOEIC 350点が原則単位取得のために必須となった。この導入の最大の理由は、2011年度からの小学校外国語活動の必修化であった。そこでは、学級担任が授業実施者の一人として規定されているため(文部科学省, 2008)、小学校の教員免許を取得する者には一定程度の英語力が必要となった。なお、田口・小川(2013)によれば、小学校外国語活動実施教員の推奨レベルは TOEIC 525点(英検2級相当)であるが、本学学生の TOEIC 平均スコアは2009年度までは概ね400点に満たず、研究期間初年度の2010年も400点ほどであった。

このような状況の中、2005年以来実施している本学学生の TOEIC スコアは表1-1のように推移した。表1-1が示すように、350点を課した2012年度から平均スコアが急上昇し、例年全国の大学1年生平均はもとより、大学生平均も上回るようになり(表1-2参照)、田口・小川(2013)による推奨スコアの525点も大学全体として視野に入るまでになっている。このように卒業要件としての350点の設定以後、本学のスコアは大きく変化している。また、英語の授業が減った2013年度以降の入学者については、2013年度生は2年次に低下したが、2014年度生については2年次にスコアが上昇している。第2章ではこうしたスコアの状況と学生の学習状況などとの関係の分析を行う。

表 1-1 愛知教育大学学生の TOEIC スコア (2005-2015)

実施年度(月)	前期平均	受験者数	後期平均	受験者数
2005(4/3)	384.6 (L 222.9 R 160.6)	941	389.0 (L 215.4 R 173.6)	692
2006(4/1)	392.7 (L 228.8 R 163.9)	908	407.3 (L 232.9 R 174.4)	608
2007(7/12)	378.2 (L 210.3 R 167.9)	885	390.7 (L 218.7 R 172.0)	878
2008(7/12)	382.6 (L 205.7 R 176.8)	923	380.9 (L 206.9 R 173.9)	833
2009(7/12)	393.6 (L 210.6 R 183.0)	935	383.4 (L 213.8 R 169.7)	885
2010(7/12)	401.3 (L 220.6 R 180.7)	943	408.2 (L 228.2 R 180.0)	937
2011(7/12)	403.1 (L 220.3 R 182.8)	981	416.6 (L 229.8 R 186.8)	965
2012(7/12)	449.3 (L 245.0 R 204.4)	954	444.3 (L 249.3 R 195.0)	948
2013(7)	460.6 (L 250.4 R 210.2)	955	—	—
2014(7/12)	440.7 (L 238.6 R 202.1)	938	449.0 (L 252.3 R 196.7)	940
2015(7/12)	455.1 (L 247.9 R 207.2)	936	446.0 (L 249.1 R 196.9)	922

注 1. L=Listening、R=Reading

注 2. 2013 年後期はカリキュラム改変に伴い実施せず。

注 3. 2012 年度までは 1 年次に 2 回、2013 年度入学者から 1 年次前期と 2 年次後期に 2 回、という受験日程となった。

表 1-2 全国の大学生の TOEIC IP 平均スコア (2005-2014)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
大学生全体	437	428	433	430	441	445	445	433	440	440
大学 1 年生	401	401	406	405	412	418	421	412	423	424

出典、『TOEIC テスト Data and Analysis 2005-2014』

TOEIC 350 点の単位取得要件導入とともに、本学ではとりわけ学習不振者の支援のために「英語学習なんでも相談室」(現「英語サポートセンター」)を開設した。様々な理由で英語学習を独力では進められない学生が少なからずいることが予想されたためである。英語サポートセンターは、当初は利用者が少なかったが、徐々に存在が認知され浸透してきたことと、毎年改善を重ねてきたこと、教員主導での運営から学生主導の運営に転換したことなどにより、初年度は皆無であった利用者が、今年度は 400 名近くに達するまでとなった。第 3 章では、この「英語サポートセンター」のこの 2 年間の運営状況を伝えるとともに、ピア・サポートの観点から、その成果や課題、また可能性を考察する。

学習環境と言った場合、最近では最も注意が向けられるのは e-learning であろう。情報技術の進歩とともに e-learning も進歩しているが、そのスピードは目を見張るものがある。本学では、2011 年度よりアルク教育社の『NetAcademy2』の一つ「スーパースタANDARDコース」、2013 年度より同社「PowerWords コースプラス」(以下 PowerWords)を利用している。どちらも平常の自主学習教材として開放しているだけでなく、特定の目的のためにも用いている。スーパースタANDARDコースは所定の TOEIC で 350 点に届かない学生の補習課題として利用している。PowerWords については、2013 年度から毎年 11 月頃に一ヶ月ほど行う単語学習コンテスト(通称「PowerWords コンテスト」)の課題学習として利用している。本学習プログラムには、単語を

学習することで獲得できるポイントの数を二人一組となって競争する機能がある。この機能を用いて、学生同士で学習の成果を競うコンテストを行っており、各年度 50～100 名程度の参加があった。優秀ペアには賞品が用意され、特に最優秀ペア、第 2 位、第 3 位のペアには、学長と副学長から「学長賞」「副学長賞」として賞品が提供され、学長、副学長から直接手渡され、表彰される。この取り組みは、単に **e-learning** を使って個人で勉強するだけでなく、仲間と刺激し合いながら楽しく勉強し、その意欲が他に広がることで英語学習の雰囲気や少しでも大学全体に広げることを一つの目的として行っている。第 7 章では、この **PowerWords** コンテストの実施状況、その効果と課題を考察している。

先述のように、**e-learning** の進歩は早く、次々と新たな学習ツールが生み出されている。その際、内容的な発展はもちろんだが、それとともに提供媒体の変化も急速に起きている。ここ数年だけでも、IT 端末機器は、従来のパソコンからタブレットやスマートフォンと新たなものが続々と登場し、状況は年々変わっている。パソコンが主要端末であった 10 年ほど前までは、**e-learning** 教材も概ねパソコンで利用するもののみで、その種類も非常に少なかったが、昨今のスマートフォン、タブレットへの急速な移行から、それに対応したものが次々と出ている。内容的にも、オーセンティックな素材を用いたものやスピーキングを意識したものが増えるなど、多様化が急速に進んでいる。上記のように、本学では 2011 年度からアルク社の **NetAcademy2** を利用しているが、昨今の **e-learning** ツールの発展や学生の意識の変化などから、新たな **e-learning** ツールの導入の検討が必要だと判断し、昨年度と今年度は『**EnglishCentral**』とアルク教育社と **NIT** ラーニングシステムズの『アルクススマートラーニング』を試行的に一部学生に利用してもらい、学生の反応や学習成果、使用上のメリット、デメリットなどを分析した。第 4 章、第 5 章では『**EnglishCentral**』、第 6 章では『アルクススマートラーニング』を用いた学習に関する検討を行っている。

1.3 結語—学習環境充実から学習文化構築へ

ここまで述べてきたように、学内外の状況の変化が非常に速い中で、それに対応しながら行ってきた本学学生の英語力と英語学習意欲の向上策、そのための学習環境の充実に向けた様々な取り組みについて本書は報告している。各取り組みを俯瞰すると、教員の視点と学生の視点、授業内と授業外、自主性と強制性、デジタルとアナログといった様々な二項対立のせめぎ合いが見られ、それぞれ最大の学習効果、学習意欲を生むバランスの模索が行われている。

本書全体としておそらく最も重要視している二項対立は、個と集団である。一般的には学力や学習意欲を上げるには、個人や授業といった個のレベルがまず重要であるが、本学における英語の位置づけを考えれば、それを超えた集団やコミュニティー全体としての意識づくり、意欲形成が極めて重要であると本研究では考えている。つまり、器としての学習環境の充実を図りながら、その中身としての学習文化の構築を図ることが本研究の究極的な目標であると言える。

参考文献

- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2006) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2005』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2005.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2007) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2006』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2006.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2008) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2007』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2007.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2009) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2008』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2008.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2010) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2009』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2009.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2011) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2010』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2012) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2011』 参照先：www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2011.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2013) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2012』 参照先：www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA2012.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2014) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2013』
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2015) 『TOEIC テスト Data and Analysis 2014』 参照先：www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA.pdf
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編) (2012) 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』 名古屋：中部日本教育文化会。
- 小塚良孝・藤原康弘 (編) (2011) 『教員養成における英語教育のこれから：小学校外国語活動を見据える』 名古屋：中部日本教育文化会。
- 田口達也・小川知恵 (2013) 「小学校外国語活動における望ましい教員の英語力」 (pp.83-97). 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 名古屋：中部日本教育文化会。
- 田口達也・小塚良孝 (編) (2014) 『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』 名古屋：鳴海出版。
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編) (2013) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 名古屋：中部日本教育文化会。
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』 参照先：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youyou/syo/gai.htm

第一部

全学における英語力向上に向けての検証とその支援

第2章

カリキュラム変更による英語力、学習時間、学習自律性への影響

－小学校英語教育とグローバル人材育成に向けて－

田口達也

概要

2013年度から愛知教育大学の英語教育は、カリキュラム改革による一つの大きな転換期を迎えている。それ以前は、本学大学生は1年次と2年次で合計6コマの英語授業を受講していたが、2013年度から合計4コマの受講へと変更され、2コマの授業削減となっている。小学校英語教育の拡充やグローバル人材育成等の諸問題に取り組む上で、学生の英語力向上は重要課題であるにも関わらず、授業時間削減による本学学生の英語力、英語学習時間、また学習自律性への影響についての検証は行われていなかった。本章ではこれらの検証を行うために、過去3年にわたるデータの分析を行った。その結果、カリキュラム変更後は、英語力が低下するのではないかとの予測に合致する結果とそれに反する結果の両方が見られ、それが英語力の違いによることが確認された。またカリキュラム変更により、授業関係での自主学習時間が減少するものの、授業関係以外での自主学習時間は減少の程度が小さく、したがって学習自律性へ影響はほとんどないということが明らかとなった。これらの結果に基づいて、英語学習時間の増加と英語力向上に向けての方略を検討する。

2.1 はじめに

グローバル人材育成のため、どの大学においても大学生の英語力向上は喫緊の課題であり、その一つの手立てとして、学習環境並びに授業履修システムの整備充実を行っている。愛知教育大学では、グローバル人材育成もさることながら、小学校における外国語活動や英語の教科化をきっかけとして英語教育の必要性が高まってきていることから、大学生の英語力向上のための方策の一つとして、TOEICテストのスコアを英語授業単位認定要件に組み込んだプログラムを2012年度から施行し、一定の成果を得ている（田口, 2013）。しかし、英語力向上には授業時間の確保が必要不可欠であるにも関わらず、本学では2013年度のカリキュラム変更により、1年次と2年次の2年間における必修英語授業数が、従来の6コマから4コマへと削減された（表2-1参照）。このカリキュラム改編が、本学大学生の英語力、英語学習行動及び態度にどのような影響を与えているかについては、検証が行われていない。そこで本稿では、その検証を行うことを目的とする。本章での研究課題は以下の五つとなる。

- (1) カリキュラム変更前後での大学生の TOEIC スコアはどのようなものか。
- (2) カリキュラム変更前後で大学生の英語学習時間に違いはあるのか。
- (3) カリキュラム変更前後で大学生の英語学習態度に違いはあるのか。
- (4) 英語力別による、TOEIC スコアの増減に違いはあるのか。
- (5) 英語力別による、英語学習時間の増減に違いはあるのか。

表 2-1 新旧英語カリキュラム対応表

	1年次		2年次	
	前期	後期	前期	後期
旧カリキュラム (～2012年度)	英語 I	英語 II・ 英コミ I	英語 III・ 英コミ II	英語 IV
新カリキュラム (2013年度～)	英語 I	英コミ I	英コミ II	英語 II

注. 「英コミ」は「英語コミュニケーション」の略.

2.2 調査方法

本研究は、愛知教育大学における旧カリキュラム下の2012年度生(953名)、新カリキュラム下の2013年度生(952名)と2014年度生(941名)の3学年を合わせた計2846名の大学生を分析の対象とした。男女の割合は、男子が45.4%(1293名)で女子が54.6%(1553名)である。なお、本研究では、再履修者、他校での取得単位が認定された者、そして身体障害によるTOEICテストの特定技能未受験者は分析の対象外としている。

本研究では、次の三種類のデータを用いた。一つ目はTOEICスコアである。愛知教育大学では、「英語 I」と「英語 II」の授業で、TOEICテストのスコアが単位認定要件に組み込まれている(小塚・田口・藤原・小川, 2012, 田口・小塚・小川, 2013)。2012年度生は、旧カリキュラム下で英語を履修しており、2012年7月と同年12月にTOEICテストを受験した。2013年度生と2014年度生は、新カリキュラム下での上記英語科目履修のため、2013年度生は2013年7月と2014年12月に、2014年度生は2014年7月と2015年12月にTOEICテストを受験した。

二つ目のデータは、各TOEICテストの際に実施された属性アンケート結果である。本研究では、属性アンケート6項目のうち、次の5項目を用いて分析を行った。

- (1) この前期(後期)を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。(授業関係自主学習時間:学習時間1)
- (2) この前期(後期)を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。(授業関係以外自主学習時間:学習時間2)
- (3) 目標や課題を達成するために、計画的に英語学習を進められる。(計画的学習:学習自律1)
- (4) 教師に英語学習のために、課題など何をしたらいいのか細かく指示してほしい。(教師指示:学習自律2)
- (5) 私は英語力を向上させるために、どのように英語を勉強すれば良いのか分かっている。(学習方法:学習自律3)

上記アンケート項目の学習時間に関するもの(「学習時間1」と「学習時間2」)については、6件法(1-「全くしていない」;2-「0より多く30分未満」;3-「30分以上1時間未満」;4-「1時間以上1時間半未満」;5-「1時間半以上2時間未満」;6-「2時間以上」)で回答を得た。これにより、数値が高ければ高いほど、学習時間が多いということになる。一方、学習自律に関

するもの（「学習自律 1」と「学習自律 2」と「学習自律 3」）については、4件法（1 - 「全くそう思わない」；2 - 「そう思わない」；3 - 「そう思う」；4 - 「強くそう思う」）で回答を得た。「学習自律 2」は逆転項目のため、数値の変換を行った。これにより、数値が高ければ高いほど、自律性のある学習者ということになる。

三つ目のデータは、新カリキュラムの「英語 II」（2年次 12月）に対応する、旧カリキュラム下の「英語 IV」の授業時に実施された「英語学習実態調査」（田口, 2014）の結果である。この調査では、いくつかの事項について調査しているが、本調査では、TOEICテスト時に実施された上記の属性アンケートで尋ねている 5項目を使用する。

これらの集約されたデータは、コンピューターに入力後、統計分析ソフト（SPSS）を用いて分析が行われた。

2.3 結果と考察

2.3.1 カリキュラム変更前後に見る TOEIC スコアの変遷

最初に、カリキュラム変更前後での TOEIC スコアの増減について報告する。表 2-2 はこの調査における 7月と 12月の TOEIC スコアの入学年度別による結果を表している。TOEIC テストの受験時期がカリキュラム変更前後で違うため、変更による影響を直接比較はできない。そのため、ここでは平均値による傾向から影響を探る。

表 2-2 入学年度別による TOEIC スコアの変遷

年度	n	1年次		2年次	
		7月	12月	7月	12月
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
2012	947	449.20 (94.57)	444.59 (91.70)	-	-
2013	938	461.56 (98.47)	-	-	449.64 (98.45)
2014	919	439.86 (89.38)	-	-	446.20 (97.07)

全学的に TOEIC 350 点未満者への補習システムを導入したのは 2012 年度からのため（第 1 章参照）、この年度の TOEIC スコアの変遷を表 2-2 から見ると、1年次 7月から 1年次 12月では、スコアの低下が見られる。この低下の原因として、1年次 7月の初めての TOEIC テストに対して不安や緊張感を持っていた多くの大学生が、自らの英語力では 350 点の閾値に引かかる心配がなくなったため、12月には授業数が 2 コマと多くなったにも関わらず、学習時間が少なくなる学生が増加したことが考えられた（田口, 2013）。一方、2013 年度からはカリキュラム変更のため、授業時間が減少したことに伴い、TOEIC スコアの現状維持か低下が予想された。事実、予想通り、2013 年度入学生の TOEIC スコアには低下が見られた。一方、2014 年度入学生に関しては、予想に反してスコアの上昇が観察された（図 2-1 参照）。この原因については、カリキュラム変更後のデータが今回の分析では 2013 年度と 2014 年度の 2 回分しかなく詳細な分析が困難であるため、今後の研究が待たれる。一方で、この差が現れた一つの要因として、現時点では英語力のレベルが考えられる。この点に関しては、2.3.4 節で検証を行う。

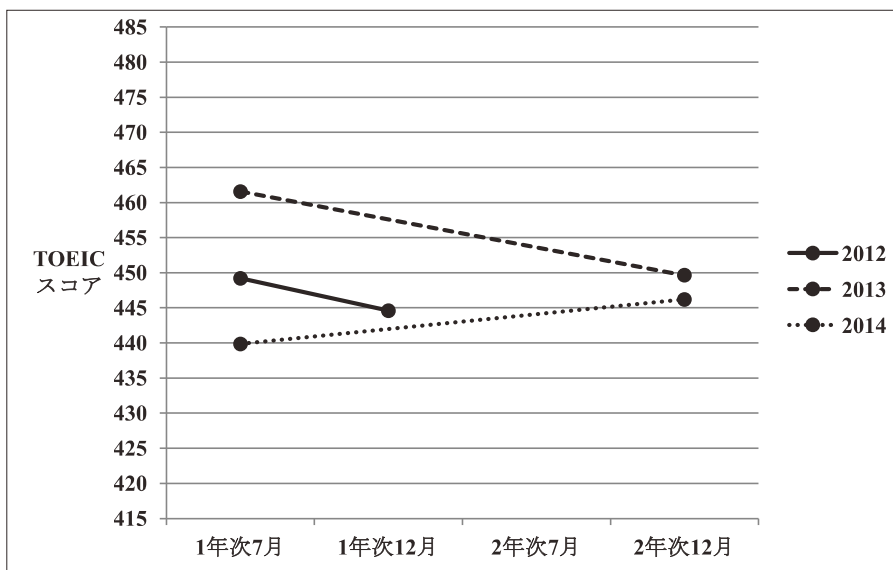


図 2-1 入学年度別による TOEIC スコアの推移

2.3.2 自主学習時間に見る新旧カリキュラムの影響

次に、カリキュラム変更に伴う学習時間への影響を検証する。表 2-3 はこの調査における 7 月と 12 月の自主学習時間（授業関係と授業関係以外）の年度別による結果を表している。以下、それぞれの自主学習時間について分析結果を提示する。

最初に、カリキュラム変更による授業関係自主学習時間（学習時間 1）への影響を調べる。この分析のために、年度（対応なし：2012・2013・2014）×学期（対応あり：1年次 7 月・2 年次 12 月）の二元配置分散分析を行った。その結果、年度及び学期の主効果は共に有意であったもの（年度： $F(2, 2519) = 13.75, p < .001, \eta_p^2 = .011$ ；学期： $F(1, 2519) = 96.94, p < .001, \eta_p^2 = .037$ ）、交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 2519) = 1.94, ns, \eta_p^2 = .001$ ）。次に、主効果が有意だった 3 水準の年度において、ボンフェローニの方法による多重比較を行った。その結果、1 年次 7 月の段階では、2012 年度生と 2014 年度生の間に有意差が見られ（ $2012 \geq 2013 \geq 2014$ ）、2 年次 12 月においては、2012 年度生と 2013 年及び 2014 年の年度生の間に有意差が見られた（ $2012 > 2013 \leq 2014$ ）（図 2-2 参照）。この結果から、授業関係における自主学習の時間については、カリキュラム変更前後において際立った変化は見られないが、学年が上がるにつれ、カリキュラム変更後の特に 2013 年度生は、授業関係における自主学習時間が減少していることが分かった。

表 2-3 入学年度別による 7 月と 12 月の授業関係・授業関係以外の自主学習時間とその内訳

	旧カリキュラム		新カリキュラム			
	2012 年度生		2013 年度生		2014 年度生	
	1 年次 7 月	2 年次 12 月	1 年次 7 月	2 年次 12 月	1 年次 7 月	2 年次 12 月
学習時間1(授業関係自主学習時間)						
n	690	690	920	920	912	912
M	2.60	2.36	2.47	2.11	2.37	2.12
SD	1.27	1.13	1.22	1.11	1.18	1.13
1 (全くしていない)	18%	21%	21%	32%	26%	34%
2 (0～30分未満)	38%	45%	38%	41%	35%	37%
3 (30分～1時間未満)	25%	20%	24%	17%	24%	18%
4 (1時間～1時間半未満)	10%	9%	10%	6%	10%	6%
5 (1時間半～2時間未満)	6%	4%	3%	2%	4%	3%
6 (2時間以上)	4%	2%	3%	2%	2%	2%
学習時間2(授業関係以外自主学習時間)						
n	688	688	910	910	906	906
M	2.14	1.67	2.00	1.71	2.09	1.74
SD	1.32	1.05	1.20	1.14	1.26	1.18
1 (全くしていない)	40%	59%	43%	60%	41%	59%
2 (0～30分未満)	32%	26%	31%	22%	31%	25%
3 (30分～1時間未満)	15%	8%	15%	10%	16%	8%
4 (1時間～1時間半未満)	4%	4%	6%	4%	6%	3%
5 (1時間半～2時間未満)	6%	1%	2%	2%	3%	4%
6 (2時間以上)	3%	2%	3%	2%	3%	2%

上記の結果に付け加えて、表 2-3 の学習時間 1 の内訳をみると、一つの興味深い傾向が見られる。1 年次 7 月の時点では、授業関係の自主学習を全く行わない学習者の割合が、どの年度でもおおよそ 20% 前後から 20% 台中盤であった。しかし 2 年次 12 月においては、旧カリキュラムの 2012 年度生については 20% 台前半と大きな変化はなく、一方で新カリキュラムの 2013 年度生と 2014 年度生についてはそれぞれ 30% 台前半から中盤へと増加している。

この結果について次のような解釈が考えられよう。旧カリキュラム下では、「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」の授業が、「英語Ⅱ」や「英語Ⅲ」の授業と同時期に開講されていた(表 2-1 参照)。「英語コミュニケーション」の授業では、聴く話す作業が中心となるが、授業外で英語によるコミュニケーションをとる機会が少ないことも相まって、予習復習の量が相対的に少ない場合が多い。一方で、「英語」の授業では、英語の読み書きを中心とする 4 技能統合を目指したものであるが、問題に解答し、単語の意味を調べ文意を理解するという地道な予習が必要となる。そのため、1 コマだけの授業になった 2 年次 12 月においても、ある一定以上の時間を英語学習に費やす習慣を学習者は維持していたのかもしれない。一方新カリキュラム下では、「英語Ⅰ」の後は、各学期「英語コミュニケーション」の授業が 1 コマだけとなり、「英語Ⅰ・Ⅱ」の授業に比べ予習復習の量は少ない場合が多く、授業外で学習を行う習慣がないのかもしれない。当然、大学生活が長くなる

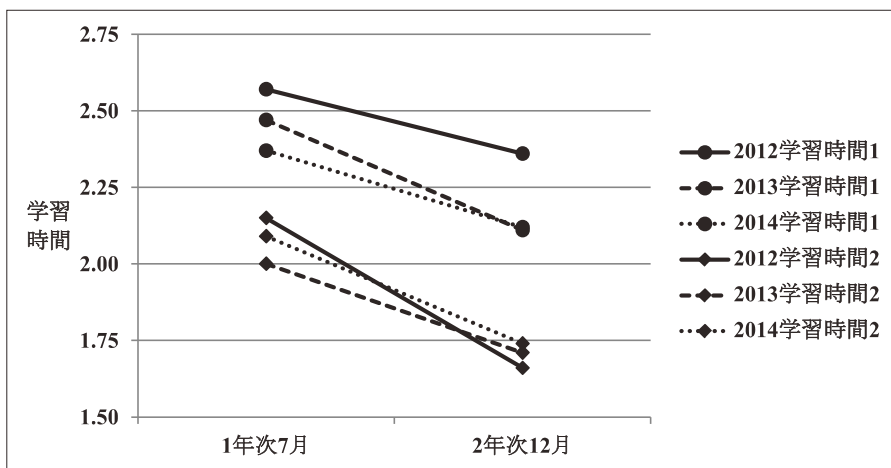


図 2-2 入学年度別による授業関係及び授業関係以外における自主学習時間の学期別推移

につれて、単位取得のための勉強の「コツ」が分かるため、学習時間が減るとすることも考えられる。このように考えると、学習習慣という行動形成は、持続的な学力向上のためには非常に大切な要素ではないだろうか。

次に、授業関係以外での自主学習時間（学習時間 2）に関しても、年度（対応なし：2012・2013・2014）×学期（対応あり：1年次 7月・2年次 12月）の二元配置分散分析を行った。その結果、年度による主効果は有意ではないが学期による主効果は有意であり（年度： $F(2, 2501) = 0.83$, ns, $\eta_p^2 = .001$; 学期： $F(1, 2501) = 165.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .062$ ）、交互作用も有意であった（ $F(2, 2501) = 3.32$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .003$ ）。次に交互作用の解釈をするために、単純主効果の検定を行った。その結果、学期における単純主効果のみが有意であり、授業関係以外の学習時間は 1年次 7月に多く、2年次 12月になると減少することが明らかとなった。

以上のことから、授業関係以外での自主学習時間は学年が上がるにつれ減少することが分かったが、交互作用が有意であったという点を考慮に入れると、旧カリキュラム下にある 2012 年度生の方が、新カリキュラム下にある 2013 年度生や 2014 年度生と比べて、その減少がより大きいということが分かる（図 2-2 参照）。新カリキュラム生の学習時間の大幅な減少に歯止めがかかった理由については、TOEIC テストが従来の 1年次 12月から 2年次 12月に実施の時期が変更され、また「英語 II」の授業は TOEIC 試験対策に特化したものが非常に少ないため、学習者の中に自主的に学習を行うようになった者がいたためと考えられよう。

2.3.3 学習自律性に見る新旧カリキュラムの影響

カリキュラム変更による学習自律性への影響について検討する、表 2-4 はこの調査における三種類の学習自律についての、7月と 12月の年度別の結果を表している。

表 2-4 年度別による 7 月と 12 月の学習自律性とその内訳

	旧カリキュラム		新カリキュラム			
	2012 年度生		2013 年度生		2014 年度生	
	1 年次 7 月	2 年次 12 月	1 年次 7 月	2 年次 12 月	1 年次 7 月	2 年次 12 月
学習自律1(計画的学習)						
n	691	691	917	917	915	915
M	2.25	2.24	2.21	2.14	2.25	2.14
SD	0.68	0.70	0.67	0.72	0.67	0.69
1 (全くそう思わない)	12%	14%	13%	18%	12%	17%
2 (そう思わない)	53%	49%	53%	51%	52%	53%
3 (そう思う)	34%	36%	33%	29%	35%	29%
4 (強くそう思う)	2%	1%	1%	2%	1%	1%
学習自律2(教師指示)						
n	689	689	915	915	915	915
M	2.52	2.59	2.50	2.55	2.43	2.48
SD	0.72	0.75	0.73	0.77	0.72	0.72
1 (全くそう思わない)	5%	4%	6%	6%	6%	4%
2 (そう思わない)	47%	44%	47%	44%	53%	52%
3 (そう思う)	39%	40%	39%	38%	34%	35%
4 (強くそう思う)	9%	12%	8%	11%	7%	9%
学習自律3(学習方法)						
n	688	688	916	916	914	914
M	2.24	2.21	2.22	2.18	2.22	2.18
SD	0.66	0.73	0.70	0.75	0.70	0.71
1 (全くそう思わない)	11%	17%	14%	18%	14%	16%
2 (そう思わない)	56%	47%	53%	48%	53%	52%
3 (そう思う)	32%	35%	31%	32%	31%	30%
4 (強くそう思う)	2%	2%	2%	2%	2%	2%

カリキュラム変更による学習自律への影響を検証するために、年度（対応なし：2012・2013・2014）×学期（対応あり：7月・12月）の二元配置分散分析を行った。結果は、3種類の学習自律の項目に関しては、それぞれほとんど同じ傾向を示していた。学期の主効果はそれぞれ有意であるものの、年度による主効果は、学習自律2を除いては有意でなく、同様に、年度×学期の交互作用も有意でなかった（学習自律1：主効果（年度： $F(2, 2520) = 2.98$, ns, $\eta_p^2 = .002$ ；学期： $F(1, 2520) = 17.38$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .007$ ）；交互作用（ $F(2, 2520) = 2.97$, ns, $\eta_p^2 = .002$ ）；学習自律2：主効果（年度： $F(2, 2516) = 6.18$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .005$ ；学期： $F(1, 2516) = 12.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .005$ ）；交互作用（ $F(2, 2516) = 0.36$, ns, $\eta_p^2 = .000$ ）；学習自律3：主効果（年度： $F(2, 2515) = 0.37$, ns, $\eta_p^2 = .000$ ；学期： $F(1, 2515) = 5.33$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .002$ ）；交互作用（ $F(2, 2515) = 0.08$, ns, $\eta_p^2 = .000$ ）。次に、主効果が有意だった3水準の年度において、ボンフェローニの方法による多重比較を行った。この結果、1年次7月と2年次12月の両方において、2012年度生と2014年度生の間に有意差が見られた（ $2012 \geq 2013 \geq 2014$ ）。

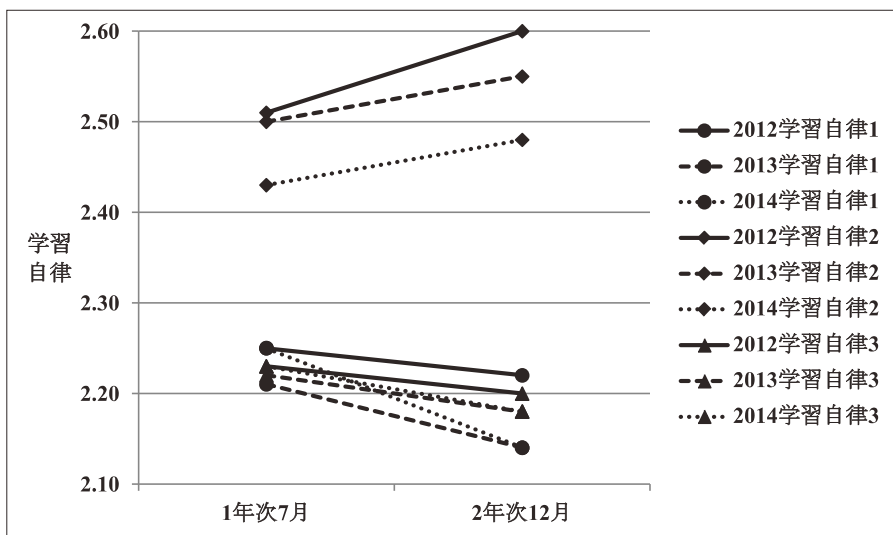


図 2-3 入学年度別による学習者の自律性の学期別推移

また、図 2-3 からも、カリキュラム変更による三種類の学習自律への影響はほとんどないことが確認された。学習自律 1 (計画的学習) 及び学習自律 3 (学習方法) については、旧カリキュラムから新カリキュラムへ移行しても、学習者の自律性には TOEIC テスト 1 回目実施時点に比べて 2 回目実施時点では減少が見られた。また、学習自律 2 (教師指示) の場合、全体に少しの増加傾向が見られた。

これらの結果から、以下のことが考えられる。学習自律 1 と 3 の項目から、大学生活が進むにつれ、英語学習について計画的に学習ができなくなり、学習方法に迷いが少なからず生じてきている。そのような状況で、学習自律 2 の結果から、学習者は教師からの指示は必要ないということであるが、これは自律して学習を行うことができているからというよりは、むしろ教師から学習のことに関しては干渉されたくないから、と考えられる。自律性の問題に関しては、2.4.1 節でさらに検討する。

2.3.4 英語力別による TOEIC スコアの増減

2.3.1 節でカリキュラム変更前の結果から、カリキュラム変更後は授業時間の削減及びそれに付随する学習時間の削減によって TOEIC スコアが低下することが予想された。2013 年度生はその予想通りの結果を示したが、2014 年度生には TOEIC スコアが上昇するという結果が観察された。そのため、英語力の違いによって、TOEIC スコアの増減に何らかの傾向がみられるかどうかを検証するために、2013 年度生と 2014 年度生を、英語力別に分けた。分類に関しては、田口 (2013) にならい、TOEIC 10-395 点取得者を「下位グループ」、TOEIC 400-545 点取得者を「中位グループ」、そして TOEIC 550-990 点取得者を「上位グループ」とした。

表 2-5 入学年度別・英語力別による 7 月と 12 月の TOEIC スコアの平均値の差の検定結果

年度	英語力 グループ	n	1 年次 7 月		2 年次 12 月		差		効果量 ^a
			M(SD)	M(SD)	12月-7月	df	t		
2013	下位	243	345.06 (44.02)	363.35 (65.60)	18.29	242	-4.65 ***	.082	
	中位	534	468.54 (40.50)	453.22 (69.93)	-15.32	533	5.56 ***	.055	
	上位	161	614.22 (64.49)	568.01 (92.26)	-46.21	160	8.37 ***	.305	
2014	下位	296	343.18 (41.23)	376.66 (73.17)	33.48	295	-8.27 ***	.188	
	中位	521	463.58 (41.42)	457.16 (71.31)	-6.42	520	2.32 *	.010	
	上位	102	599.26 (53.35)	592.06 (86.84)	-7.21	101	1.10	.012	

*p < .05. *** p < .001.

^aF_{eta squared}.

表 2-5 は年度別と英語力別による 7 月と 12 月の TOEIC スコアの平均値について、対応のある t 検定の結果を表している。この結果、全体の TOEIC スコアの低下が観察された 2013 年度と、全体の TOEIC スコア増加が観察された 2014 年度ともに、英語力下位グループにおいてはスコアの上昇に有意な差が認められ、効果量¹から 2014 年度の増加はかなり大きいことが分かる。一方で、英語力上位グループを見ると、顕著な違いが見取れる。2013 年度生のスコアは 1 年次 7 月から 2 年次 12 月までに大きな減少が見られるが、2014 年度生のスコアは統計的に有意な減少は観察されていない。このことは、2014 年度の英語力上位グループは、学年が上がっても、英語力をおおよそ維持していることを意味している。

以上の結果から分かることは、2013 年度と 2014 年度の TOEIC スコア増減の違いは、一つには英語力下位グループのスコアの上昇の程度の大きさもあるが、特に顕著なのが、上位グループのスコア減少と維持という点である。この背後にある学習動機は本研究からは明らかではないため、今回の傾向が一過性のものか何か社会的に大きな要因によるものか、現時点では詳細は不明である。あるいは、基本的に学習は行っているのだから、多少の学習時間の減少では英語力が低下することはないのかもしれない。この件に関しては、継続的な調査による検証が必要となる。

2.3.5 英語力別による自主学習時間の増減

次に、英語力別による自主学習時間の増減について検証を行う。表 2-6 は、入学年度別と英語力別に基づき、1 年次 7 月と 2 年次 12 月の 2 種類の学習時間の平均値について、対応のある t 検定を用いた分析結果を示している。

授業関係の自主学習時間について、表 2-6 を全体的に見ると、旧カリキュラムの英語力下位グループの自主学習時間が上昇しているのを除き、残りは全て減少しているのが分かる。旧カリキュラムでは、2 年次 12 月には TOEIC テストなどがなかったため、あまり勉強しなくなることが予想されていたが、実際は下位グループの自主学習時間は上昇しており、この結果が出てきたのは驚くべきことであった。ひょっとすると、授業の内容や課題についていくのが大変なため、授業関係の学習時間が増えたのかもしれない。中位・上位グループの学習時間の減少については、中から大の程度の効果量であり、想定通りの結果となった。一方で、新カリキュラム下での結果を見て

表 2-6 入学年度別・英語力別による7月と12月の学習時間の平均値の差の検定結果

年度	英語力 グループ	n	7月		12月		差		効果量 ^a
			M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	12月-7月	df	
学習時間 1 (授業関係自主学習時間)									
2012	下位	215	2.34 (1.21)	2.54 (1.22)	0.21	214	-2.03*	.019	
	中位	382	2.59 (1.21)	2.23 (1.03)	-0.36	381	5.06***	.063	
	上位	93	3.24 (1.45)	2.45 (1.27)	-0.79	92	5.36***	.238	
2013	下位	237	2.27 (1.28)	1.98 (1.00)	-0.29	236	3.13**	.040	
	中位	525	2.45 (1.12)	2.07 (1.09)	-0.37	524	6.46***	.074	
	上位	158	2.84 (1.33)	2.41 (1.26)	-0.44	157	3.54**	.074	
2014	下位	293	2.10 (1.12)	1.99 (1.08)	-0.11	292	1.22	.005	
	中位	518	2.43 (1.16)	2.07 (1.06)	-0.36	517	5.79***	.061	
	上位	101	2.83 (1.32)	2.72 (1.45)	-0.11	100	0.65	.004	
学習時間 2 (授業関係以外自主学習時間)									
2012	下位	214	1.88 (1.11)	1.68 (1.05)	-0.20	213	2.09*	.020	
	中位	381	2.11 (1.26)	1.61 (0.98)	-0.50	380	6.90***	.111	
	上位	93	2.84 (1.72)	1.85 (1.30)	-0.99	92	5.14***	.223	
2013	下位	234	1.83 (1.18)	1.51 (0.85)	-0.33	233	3.81***	.059	
	中位	521	1.94 (1.12)	1.66 (1.09)	-0.28	520	4.57***	.039	
	上位	155	2.46 (1.38)	2.20 (1.50)	-0.27	154	2.11*	.028	
2014	下位	294	1.88 (1.11)	1.54 (0.95)	-0.34	293	4.66***	.069	
	中位	512	2.06 (1.21)	1.70 (1.13)	-0.37	511	5.92***	.064	
	上位	100	2.81 (1.62)	2.55 (1.62)	-0.26	99	1.52	.023	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.^aEta squared.

いくと、英語力下位グループの場合、2013年度生は統計的に有意な減少を示し、2014年度生は統計的に有意な減少は見られなかった。また、中位グループの場合、統計的に有意な減少が両年度で観察され、上位グループの場合、2014年度については、統計的に有意な減少は見られなかった。以上の結果をまとめると、カリキュラム変更による授業関係での自主学習時間への影響は、英語力下位グループに大きく見られ、変更後には自主学習時間が減少する傾向があることが分かった。

授業関係以外の自主学習時間については、全体的に減少傾向が見られる（表 2-6 参照）。旧カリキュラム下の2012年度生については、英語力下位グループの効果量は小さいが、中位・上位グループでは効果量は中から大の程度で、学習時間の大幅な減少となっている。一方、新カリキュラム下では、2013年度生の全ての英語力グループにおいて、学習時間は減少しており、効果量も小から中の程度であった。2014年度についても減少が観察され、効果量は中の程度となっている。これらをまとめると、カリキュラム変更により、授業関係以外の自主学習時間の減少が抑えられているということが分かる。この背後にある理由としては、2.2.2節で述べたように、新カリキュラムではTOEICテストが2年次12月に実施されているため、学習者がその対策を行っ

ていることが大いに関係しているのではないだろうか。

これまでの英語力別による TOEIC スコアと自主学習時間についての結果をまとめると、次のように考えることができよう。2012 年度生と 2013 年度生との比較した結果から分かるように、カリキュラム変更の有無によらず、基本的に自主学習時間が学年が上がるにつれて減少する傾向に変化はなく、そのことが TOEIC スコアの低下につながる。しかし、2014 年度生の下位グループについては、授業関係の自主学習時間はあまり減少することなく、TOEIC スコアの増加が大きかった。とは言っても、授業関係以外で自主学習を行う余裕あるいは意欲もない。一方で、同年度の上位グループについては、授業関係の学習時間もさることながら、授業関係以外の学習時間も減少が見られず、2014 年度の TOEIC スコア上昇の一つの要因となっていることが分かる。つまり、ある程度の学習を維持していれば、英語力はついてくる、ということであろう。

2.4 全体的考察

本稿では、2013 年度から新カリキュラム下で実施された英語授業コマ数の削減により、愛知教育大学生の英語力、英語学習時間、そして英語学習自律性がどのように変化したか、について論じてきた。アンケートと TOEIC スコアの分析から、一連の研究課題が明らかとなった。研究課題 (1) と (3) について、2012 年度のカリキュラム変更前に見られた TOEIC スコアの低下が、カリキュラム変更後は年度により、低下する場合と上昇する場合の両方が観察された。この相反する結果は英語力の違いに起因しており、2013 年度と 2014 年度の両年度では、英語力下位グループで大きなスコア上昇が確認されたものの、英語力上位グループでは両年度で逆の結果を示した。つまり 2013 年度では、下位グループのスコア上昇を帳消しにするスコアの低下を示した一方で、2014 年度では、下位グループのスコア上昇をほとんど低下させないことが確認された。次に研究課題 (2) と (4) の学習時間であるが、授業関連の自主学習時間について言えば、カリキュラム変更後は、学年が進むにしたがって全く勉強をしなくなる学習者が増える傾向が見られ、特に英語力下位のグループにその傾向が顕著であることが分かり、負の影響が出ていることが明らかとなった。これは、1 年前期の「英語 I」と 2 年後期の「英語 II」との間に「英語コミュニケーション」の授業が生まれ、その間は読み書きを中心とした 4 技能の習得を目指した授業が少なく、学習内容や使用単語等においても、リーディング教材より容易になる傾向があるため、学習習慣がなくなってきた可能性が考えられる。一方で、授業関係以外の自主学習時間では、カリキュラム変更により TOEIC テスト時期が 2 年次 12 月に変更されたことで、より多く TOEIC 対策をするために、学習時間の減少に歯止めがかかるという肯定的な影響が考えられる。また、カリキュラム変更による授業時間の減少があっても、英語力上位グループには、際立った負の影響は見られず、学習時間の減少も幾分程度は抑えられている傾向があったことは、特筆に値する。研究課題 (5) の学習自律に関しては、特に大きな影響は観察されなかった。

以上の結果に基づき、英語力の基礎となる学習自律と学習時間に焦点を絞り、学習時間や英語力向上に向けて考察を行う。

2.4.1 学習自律性について

本研究から、カリキュラム変更による学習自律への影響は見られず、変更前も変更後も共通して、学年の進行に伴い、学習者の自律性が低下していくことが分かった。自律性は複雑な概念のため、一つの方法で解決することはない。自律性と似た概念として、自制心とというのがあり、このことに関する研究が自律性向上に向けての一つのアイデアを提供してくれる。

自制心向上に向けて、Ariely (2009, Ariely & Wertenbroch, 2002) による行動経済学の視点に立った「先延ばし行動」に関する実験がある。この実験では、アメリカにあるマサチューセッツ工科大学での三つのクラスがそれぞれ次の条件下におかれた。一つは三回のレポートの締め切りを学期末まで設定しないクラス、一つはレポートの締め切りを自分で設定できるが提出が遅れるとペナルティーが課されるクラス、もう一つは選択の余地なく教員によってレポートの締め切りが設定されるクラスである。この実験の結果、成績が一番悪かったのが、最終締め切り以外何も締め切りを設定されなかったクラス、次が自分で締め切りを設定できたクラス、そして最高の成績を収めたのが締め切りを強制的に設定されるクラスであったという。ただし注意点としては、自分で締め切りを設定できたクラスにおいて、自らの先延ばしの傾向を把握し戦略的に締め切りを設定した学生は、強制的に締め切りを設定されたクラスの学生と変わらないくらいの好成績をあげたということがある。

この実験結果が、学習自律性について示唆するのは、自律性を高めるためには、学習者に全てを委ねるのではなく、強制的な要素を重視しつつ、その中に自ら意思決定を行う「機会を設ける」ような考え方が必要であるということである。このことは、学習者に課題を設定させることによって自律性を高める方法 (Dömyei, 2001) と似ている。この手法は有効であろうが、全学レベルで実践することには困難が伴うため、今後の活用法について検討を重ねる必要がある。

2.4.2 学習時間向上と英語力向上に向けて

学習時間を増やし、そして英語力を高めるためには、学習者の自主性だけに任せるだけでは効果は少ない。英語力が向上することにより、英語学習に興味や自信を持ち、一層、英語力を高めるために積極的になることも十分ありうる。この立場に立つと、上記の Ariely (2009) の研究によって示された強制的な課題設定の方略も効果的ではないだろうか。つまり、2年次12月の TOEIC テスト補習基準を上げることである。Ariely (2009, Ariely & Wertenbroch, 2002) の研究から、上からの強制は、効果のある一つの方法であることが示された。今回の調査研究から、2014年度の TOEIC スコア上昇の一因として、学習時間が関係しており、その背後にある TOEIC テストの影響があるものと考えられた。このことは、過去の研究からも裏付けられており、TOEIC 350点の閾値導入の際も、上からの強制であり、それによる効果が見られた (田口, 2013)。したがって、現行の基準である 350 点を、例えば 375 点や 400 点にすることによって、学習を行う必要性が今よりも大きく学生に認識され、より学習に従事する傾向は出てくるであろう。この場合、授業での内容と TOEIC テストで出題される問題との間に乖離があるため、単に授業関係以外の自主学習時間が増加するととどまり、授業関係の自主学習時間の増加に繋がらない可能性もある。また、英語の授業で TOEIC テストを扱っていないにも関わらず、その結果が単位認定に影響を及ぼすようになると、授業内容と評価に連動性がなく、授業の意味が失われてしまい、受講生から不満

も出てくるであろう。そのため、過度の基準点の底上げではなく、375点近辺に設定する方が良いのかもしれないし、また、強制ではないにしても、多少のTOEIC対策を授業に組み入れるようにした方が良いのかもしれない。

当然、上の方法と併せて、自発的要素を組み込む必要がある。その一つの方法として、TOEICスコア上位者にインセンティブを与えるということがある。田口（2014）では、例えば英語IIについては、TOEIC 750点を取れば、単位認定を受けることが可能になるため、これが一つのインセンティブになるのではないかと述べていた。しかし、実際の大学生の様子を見てみると、外部テストによる単位認定を申請すると成績がB評価相応となり、申請者自身の全体のGPAを下げる要因となるため、また、授業を受講することによってS評価の成績を取れる可能性があるため、単位認定を申請しないということをよく聞く。そのため、別のタイプのインセンティブとして、例えば、宮崎大学（2015）の方法も参考になるのではないだろうか。宮崎大学では、TOEIC 750点以上取得した者には一人当たり2万円を、900点以上取得した者には一人当たり5万円を給付し、申請は750点以上900点未満と900点以上をそれぞれ1回限りとして、最多で2回申請することができるという奨学金システムを導入している。この方法は、大学の財政上とも関連するため、慎重に検討する必要がある。

2.5 結論

本章は、2013年度から実施された英語共通科目のカリキュラム変更前後のデータを調べることにより、カリキュラム変更による英語力、自主学習時間、そして英語学習自律性への影響について検証を行った。世間では、グローバル人材育成のために特に英語力が必要と言われるようになってきている。愛知教育大学を取り巻く環境では、このグローバル人材育成だけでなく、小学校における英語の教科化や外国語活動の低学年化といった英語教育の拡充強化のため、英語力の必要性は今後ますます高まっていく。そのため、英語力の基礎となる学習時間を増やすことは、本学の今後の英語力向上に向けての戦略上、重要な活動となる。全員が一律に自発的に学習を行っていくのは理想ではあるが現実的には非常に難しい。そのため、自発的要素を尊重しつつ、一方で、強制的要素を兼ね備えていくことにより、全体の確実で持続的な成長が可能となるのではないだろうか。今後のさらなる研究の積み重ねが必要である。

注

¹Cohen（1988）は、効果量の程度としては.01を「小」、.06を「中」、.14を「大」とした目安を示している。

参考文献

- Ariely, D. (2009). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions* (Rev. ed.). New York, NY: Harper Perennial. (熊谷淳子訳『予想通りに不合理：行動経済学が明かす「あなたがそれを選ぶわけ」』東京：早川書房.)
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.

- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）（2012）『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）（2013）『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也（2013）「TOEIC 350 点閾値導入効果について」（pp. 10-20）. 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也（2014）「愛知教育大学における英語学習実態研究」（pp. 12-28）. 田口達也・小塚良孝『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版.
- 宮崎大学（2015）「宮崎大学『夢と希望の道標』奨学金」参照先：<http://gakumu.of.miyazaki-u.ac.jp/gakumu/images/campuslife/scholarship/yumetokibou%20oshirase.pdf>

第3章

英語サポートセンターの取組み－教員養成、英語教育、ピア・サポート－

小塚良孝・浜崎通世・田口達也・井本尊夫・内田絢乃・大島愛奈・斎藤友紀・長峯貴幸・

西尾康孝・稲垣真由美・山田美樹

概要

2012年度に「英語学習なんでも相談室」という授業外での英語支援の場を開設した。以降、名称を「英語サポートセンター」と変更し、試行錯誤を重ねながら現在まで運営を続けている。その結果、初年度は利用者ゼロであったが、それ以降は、学習相談に限っても、2013年度9名、2014年度218名、2015年度373名（2016年3月3日現在）と大幅に利用者は増加し、様々な成果を上げている。本稿では、この「英語サポートセンター」の2014年度、2015年度の2年間の取組みを実施記録や関係者の声などを基に振り返る。特に注目されるのは、運営を学生中心のいわゆるピア・サポート方式にして以来利用が大幅に伸びたことである。この利用拡大は、同方式の利点の一つである「気軽さ」だけでなく、利用者とチューターの意識の高さなど他の幾つかの要因が重なった結果だと考えられる。より安定した運営のためには、核となるチューターの育成や指導マニュアルの作成などが重要であろう。また、今後は学生にとどまらず、教職員の来室が増えることで大学全体における英語学習文化の構築につながる事が期待される。

3.1 設置の経緯

本学では2012年から共通英語授業でのTOEIC 350点の取得を単位要件化した（本書第1章参照）。それに伴い、2012年度に愛知教育大学小中英語支援室（当時：現在は「グローバル英語教育研究開発室」に名称変更）では、英語に苦手意識を持つ学生の学習サポートのために、「英語学習なんでも相談室」を開設した。支援スタッフは英語専攻教員で、支援内容は、英語学習上の質問に対する回答やe-learningの利用法の助言、授業で課された課題に関する支援などで、週に一回開室した。初年度は認知度を十分に高めることが出来ず、当相談室の利用者はいなかった（小川・小塚, 2013）。

しかしながら、上述のような本学の学生の状況から、このような授業外学習支援の場の必要性は非常に高いと考え、2013年度以降も引き続き開設した。その際には、運営方法等を全般的に見直し、名称も「英語サポートセンター」とした。運営方法の大きな変更点は、事前予約制の廃止と、当初教員だけであった支援スタッフに本学教育学研究科英語教育専攻の大学院生1名を加えたことである。また、サポート内容も拡大し、英語の授業の予習や課題の補助、基礎学習支援、英語試験対策などであった。こうした改善の結果、2013年度は9名の学生が学習相談のために来室し、そのうちの2名が継続的に来室した（小塚他, 2014）。

3.2 2014年度の取組み

3.2.1 運営体制

前年度の進展を受け、2014年度は、スタッフを拡充するとともに学生中心の運営とし（研究補佐員2名、大学院生3名、学部生1名）、開室時間も増加（月曜～金曜 10:30～18:00）、また、

支援内容も多様化した。なお、運営にあたる学生（以下チューター）は、大学院生と学部在学時に留学した4年生を原則として、基本的に学生の希望、自主性に基づいて依頼した。また、業務の遂行に際して、研修や養成は行わなかった。

業務内容は、研究補佐員2名がDVD、書籍、問題集の貸出、学習者とチューターのマッチング、チューターの勤務管理等を行い、チューターは授業の空き時間に交代で常駐し、個別学習指導、英会話グループレッスン、留学相談、問題集等の貸出、コ

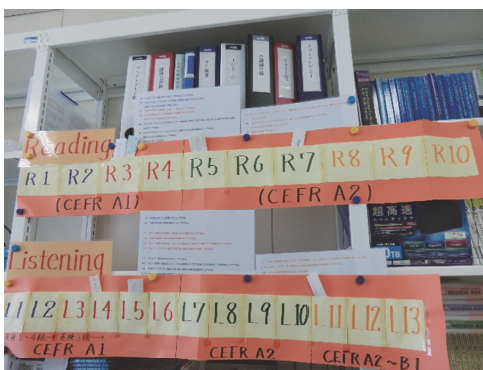


図3-1 英語力把握のための掲示物

ラム作成を行った。また、学生目線の宣伝効果や学習指導が様々な試され、効果を生んだ。また、学生チューター同士が密に連携し、学習者カルテを作成し急な担当変更にも対応した。また、英検やCEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の尺度を用いて学習者が自身の英語力を把握しやすくなるような掲示物（図3-1）を作成した。またWiki（情報共有サイト）を運営し、そこでアイデアや学習者の学習状況などを共有していった。チューターは、第1回来室時のカウンセリングを重視し、来室学生が何を求めているのかを見極めるために時間をかけて話を聞いた。カウンセリングでは、学生同士のため英語学習の悩みなど話しやすかったようである。

3.2.2 利用者数

前節で述べた運営上の改善もあり、当該年度は以下の表に示したように利用者数が大幅に増加した。

表3-1 2014年度英語サポートセンター利用者数

月	前期							後期						合計	
	4	5	6	7	8	9	小計	10	11	12	1	2	3		小計
人数	58	19	32	1	-	-	110	10	20	24	24	24	6	108	218

注1. 図書・DVDの貸し出しについては、来室者多数のため、集計はしていない。

注2. 8月、9月は閉室。

このうち22名は2か月～半年ほど定期的に来室し、長期の支援を受けた。

3.2.3 支援内容

支援の内容については、様々な学習者からの要望に対応した。以下は、主に初回カウンセリングの中で来室者から出た要望の一例である。

- 「TOEICの点数をもっと上げたい」 「小学校で英語を教える事に不安がある」
「英会話をやってみたい」 「ライティングの添削をしてほしい」
「授業で英語のプレゼンを行うことになったが原稿をチェックしてほしい」
「留学で実際にかかる費用を知りたい」 「留学は何年生に行くのがよいか知りたい」

以上のように、TOEIC対策、英会話、留学相談、小学校外国語活動の相談など要望は多岐に渡った。そのため、支援の形式も画一的ではなく、要望に適した形を柔軟に取るように心掛けた。例えば、対面式の指導だけでなく、紙媒体やメールでの添削指導も行い、来室が難しい学生には質問用紙で相談できるようにした。また、「赤ペン先生」という添削指導ではライティング指導も行った。加えて、来室学生の多くは学習の仕方が十分に身につけておらず、問題集、辞書の選び方がわからない場合も少なくないため、初めての学生でも借りやすいよう、以下のように、チューターによるおすすめ度を貸し出し用問題集の表紙に表示した。

- 問題集 A：ポキャブラリーに的を絞っているの
（TOEIC）Part 5、6 対策に。気長にやること前提。
見やすい。初級者にも◎
問題集 B：上級者向け。穴を埋めたい仕上げに◎。問
題数は少ないので、問題は別で追加を。



英語サポートセンターでは、英語全般について、チューターからアドバイスを受けたり、チューターとの相談をしたりすることが可能です。「TOEICが不安...」「小学校で外国語を教えられるかな...」「留学したいんだけど...」とお悩みのあなた！一度サポートセンターのドアを叩いてみてください！

	チューター対応可能時間帯				
	月	火	水	木	金
2限 お昼 前後	○	○	○	○	○

愛知教育大学 英語サポートセンター(第一人文棟608号室)
aue.english@gmail.com

図 3-2 英語サポートセンターポスター

3.2.4 広報

当該年度は大学生協とも恒常的に連携し、学生が集まりやすい生協に赤ペン先生の質問用紙、ちらし(図 3-2)、英語クイズなどを載せたサポートセンターコラム(章末資料 3-1)などを掲示し周知を図るとともに、親しみやすくした。コラムは、学内キャンパス中の他の数カ所にも設置し、学生だけでなく、教員からも「あのクイズの答えを教えてください」といった反応がたびたび見られた。

3.3 2015年度取り組み

3.3.1 運営体制

当該年度は、研究補佐員 3 名と学生 5 名(大学院生 3 名、学部生 2 名)で運営を行った。チューターは、当該年度も大学院生と学部生在学中に留学した 4 年生を原則として、基本的に学生の希望、自主性に基づいて依頼し、業務の遂行に際して、研修や養成は行わなかった。

3.3.2 利用者数

当該年度の利用者数は表 3-2 のとおりである。表 3-2 に見られるように、前年度に比べ利用者数は大幅に増加しており、浸透度の上昇が窺える。

表 3-2 2015 年度英語サポートセンター利用者数

月	前期							後期							合計
	4	5	6	7	8	9	小計	10	11	12	1	2	3	小計	
人数	43	32	59	38	-	17	189	24	63	44	30	18	5	184	373

注 1. 2016 年 3 月 3 日現在。

注 2. 図書・DVD の貸し出しについては、来室者多数のため、集計はしていない。

注 3. 8 月は閉室。

学生利用者の専攻は、教員養成課程では、理科・数学・英語・家庭・体育・国語・社会・養護教諭・教育科学、現代学芸課程では、日本語教育・国際文化・造形と多様であった。また、2015 年度は、学生ばかりでなく、本学教員も自身の学会発表の練習などのために来室したことは特筆すべきことである。

定期来室者数については、2015 年度は半年以上のみの集計だが 23 名で、そのうち 9 名は 1 年間定期的に来室した。2014 年度と比較して平均来室期間が大幅に伸びた。

3.3.3 利用者の属性

当該年度は、比較的長期かつ反復的な支援を望んだ学生には、初回訪問時にカウンセリングシート（章末資料 3-2）の記入を依頼し、それぞれの要望や英語力を詳細に記録し、支援に活かした（N = 43）。以下はその要約である。

来室のきっかけ

主に、「案内を見て」（24 名）と「友達等からの紹介」（9 名）であった。このことから、広報が効果を生んでいること、学生が自主的に来室していること、サポートセンターが浸透しつつあることが窺える。

将来の進路希望

大半（26 名）が教員志望であった。それ以外では、就職が 8 名、進学 4 名、その他 5 名である。

英語力

センター試験では、200 点満点中 0-100 点が 1 名、100-150 点が 13 名、150-200 点が 12 名であり、利用者は一定の英語力を持った学生が少なくない。TOEIC でも 500 点以上 5 名（内 800 点以上 1 名、600 点以上 700 点以下 1 名）、英検では準 2 級以上が 5 名いた。

英語に対する意識

「苦手」と考える学生が半数程度（20名）いる一方、「嫌い」と感じる学生はわずか1名である。また、「好き」と考える学生も半数以上（25名）いるが、「得意」と答える学生は1名のみであった。なお、英語力（大学入試センター試験）との関係では、「苦手」と答える学生の内訳は、150-200点が2名、100-150点が7名、0-100点が1名、不明10名（内5名は推薦入学のため大学入試センター試験を受験せず）であった。以上から、多くは一定程度の学力を持っている一方で、英語が好き（または嫌いではない）だが、苦手（または得意ではない）という考えを持っている。

来室の目的

TOEIC対策34名、英語力向上27名、留学相談18名、その他6名で、殆どがTOEIC対策のために来室していた。以下、上位3項目の内訳である。

・ TOEIC対策（34名）

「TOEICについて知りたい」が14名、「350点越えられるか不安」が18名と、TOEICに対する不安が高いようだ。英語力（センター試験）との関係では、150-200点が3名、100-150点が6名、0-100点が1名、不明8名（内推薦入学者3名）である。一定程度の英語力がありながら、TOEICに不安を感じている学生が多い。

・ 英語力向上（27名）

スピーキング力の向上（19名）とリスニング力の向上（17名）が最も多かったが、それと共に文法の総復習を求める声も多い（10名）。

・ 留学について（18名）

「そもそも留学って何？」（6名）、「留学の体験談が聞きたい」（7名）、「どんな準備をしたらいいのか」（10名）、「留学のメリット・デメリット」（7名）、「留学までに必要な英語力はどれくらいか」（9名）、と多岐に渡る。

チューターによるサポート

定期的なサポートを希望（13名）、質問や相談のときのみ希望（6名）、採点や解説について書面でやりとりを希望（3名）。概ね、短期的または一過性の利用ではなく、長期の利用を希望しており、しっかり勉強したいという意識が窺える。

3.3.4 支援内容

当該年度の主な業務内容は以下のとおりである。

- ・ 英語問題集の貸し出し
- ・ 英語授業 DVD の貸し出し
- ・ e-learning の運用管理
- ・ 英語学習コンテンツ主催
- ・ 留学相談
- ・ 学習サポート（大学院入試対策、TOEIC・英検対策、英会話レッスン、英語学習相談、授業内容支援）

このうち、当該年度は利用者の要望を基に、TOEIC対策、大学院入試対策、授業内容支援、英会話レッスンの四つについては、毎週時間を固定して、定期的に支援を行った。支援のスケジュールは、表3-3、表3-4の通りである。

表3-3 2015年度前期の学習サポートスケジュール

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1限					
2限	授業対策 院試対策	TOEIC対策		授業対策 院試対策	
昼休み	英会話	英会話		英会話	
3限	TOEIC対策	TOEIC対策	TOEIC対策	TOEIC対策	
4限	TOEIC対策			TOEIC対策	TOEIC対策
5限					

注. TOEIC対策はこの日程に限らず、不定期にも随時行った。

表3-4 2015年度後期の学習サポートスケジュール

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1限					授業対策 院試対策
2限	TOEIC対策				TOEIC対策
昼休み		英会話		英会話	英会話
3限			授業対策	TOEIC対策	
4限	授業対策 院試対策			TOEIC対策	授業対策 院試対策
5限					英会話対策

注. TOEIC対策はこの日程に限らず、不定期にも随時行った。

3.3.5 利用者の声

当該年度定期利用者の内の1名に以下の2点を尋ねる質問紙調査を行った。

- (1) 今年度サポートセンターで学習してみたの感想を書いてください。また、今後の要望などがあれば記述してください。
- (2) 普段のサポートのパターンなどがあれば教えて下さい。

それぞれに対する回答は以下のとおりである。

- (1) はじめは、英語ⅡのTOEIC対策として来室しました。短時間でリーディングからリスニングまで問題のパターンなどを教えて頂き、無事目標の点を取ることができました。その後もTOEIC対策で勉強を続けているうちに、英語の基礎が固まっていないことに気づき、リーディングや英会話を別の時間で対応して頂くことになり、とても有難いです。

今は大学院の対策を教えています。もしサポートの時間に用事が入ってしまったとしても柔軟に対応して頂いて、春休みでも来室させて頂いています。チューターさんも代理で教えて頂いています。今の時期だからかもしれませんが、チューターさんが忙しそうだなーと感じています。

- (2) まずは、前の週で頂いた単語のプリントの小テストがあります。その単語が使われている長文を読みます。まずは全訳、その後文法などの確認をして、要約をしています。英検準一級のテキストの教育・心理の面を用いて、大学院入試の対策をしています。また、過去問をやっています。

3.4 チューターによる省察

本節では、チューターの視点からサポートセンターの成果と課題を振り返る。そのために、2014年度、2015年度のそれぞれでチューター業務を行った学生2名（斎藤友紀、井本尊夫）による振り返りを掲載する。2名とも本学英語教育専攻の大学院生である。

3.4.1 2014年度チューター（斎藤友紀）

私がチューターとして活動していたのは、わずか一年の間でした。しかし、その一年で非常にたくさんのお話を学ぶことができました。その内の一つが、英文法の基礎を教える難しさです。英文法の基礎は、やはり「覚えておいて」で終わらせてしまうことが多く、それが受け持った学生さんが英語を苦手を感じる原因の一つであったように思えます。どんな学問もおそらくそうであると思いますが、基礎になればなるほど、原理的で、根本的に理解することが難しいでしょう。それを「覚えておいて」ではなく、少しでも理解の手助けになるように、けれども楽しく覚えられるように、どのようにするといいかは、自分にとって試行錯誤でした。しかし、教えるということは、まず何よりも自分がきちんと理解することに繋がるということ、チューターの経験から学ぶことができました。チューターを行った事で、私自身の基礎基本を改めて確認するきっかけとなり、その重要性と教える難しさを知ることができた良い経験となりました。

受け持った学生の多くは、TOEICどころか、中学英語の基礎をやり直すところからスタートします。be動詞の使い方、疑問文の使い方、感嘆文の語順などです。そうかと思えば、留学や英語力向上のために、英会話に来る学生もいました。私がチューターとしてやりやすかったのは、どの学生も目的や目標を持ってドアをノックすることです。中には本当に英語が苦手だったり、嫌いだったりする学生もいたでしょう。それでも取らなくては卒業できないTOEICスコアや、英語の単位、あるいは英会話への慣れを目標に、ある意味「切羽詰まらせた」状態で学生は来室します。そういう相手に、英語を教えるということは、何もないゼロからのスタートではありません。すでに使命感やモチベーション、目標を持っているのですから、非常にやりやすいとさえ感じました。ある程度のベースができていますのですから、後は適切で継続的な英語学習です。この点においては、愛教大の学生は一般的に勉強慣れしています。一度やり方を教え、こまめに疑問を解いて行けば、その後は十分に自分だけで英語学習ができる力のある学生が多いと思いました。このある種の英語学習における独り立ちの手伝いを、英語サポートセンターで行えたのではないかと感じています。

N君と作りたいね、と言って結局作ることでできなかった「対応マニュアル」を作りたかったな、と後悔をしています。現在、チューターによって英語の教え方、あるいは使用する教材がまちまちであるのが現状です。もちろん、その方がチューター個々の「らしさ」や、得意分野が活かされたり、来室する学生も「指名」できたりする、良い点もあります。反面、チューターの中で言っていることが違っていると、来室する学生がかえって混乱したり、教材使用に関する引き継ぎに時間と手間がかかったりします。使用教材や基本となる対応は、チューター間で統一してもいいのではないかと感じています。(とはいえ、英語サポートセンターを去る身ですので、あまり強く言えませんが)

この英語サポートセンターは、気がつけば人が集まる、とても居心地の良い場所です。チューターにとってはもちろんのこと、助けを求めて来室する学生も、そう感じているように思います。そうした活動や場所は、大学内ではなかなか無いのではないのでしょうか。今後、どのようにこの英語サポートセンターが継続していくのかはわかりませんが、どのような形であれ、チューターを含め、全学生にとって、居心地の良い「継続して英語学習できる場」であってほしいと心から願っています。

3.4.2 2015年度チューター（井本尊夫）

私は主に、学部生の英会話講座、TOEIC対策講座、大学院入試対策、英語Ⅱの授業準備の支援などを担当しました。合計では約10人程度の、学科学年の異なる学生たちの英語支援に携わることができました。それぞれの活動は毎週1コマペースで進められました。受け持った学部生たちの士気は概して高く、真面目に取り組んでいました。活動全体の取り組みの概括を述べますと、サポートセンターに足を運んだほとんど全ての学生たちは、会話力、読解力、聴解力などの個別的な英語力並びに、英語という学問への主体的、意欲的な学ぶ姿勢を、総じて身につけることが出来ました。以下三つの理由を述べます。

一つ目の理由は、毎週1コマの指導を継続的に行うことで、学生が徐々に自らの英語力の向上を実感できた、と考えるからです。学生の英語力の低さは、言語的なセンスや才能の有無以前に、絶対的な学習量が不足している場合がほとんどでした。まずは、支援室に足を運んできたことを褒めることで、かなりの学生が次回、また次回と継続して通うようになったと感じました。

二つ目の理由は、学生に自分の目標を立てさせ、その達成のための方法を選んでもらうことで、学生の自主性を重んじたからです。継続的に指導を受けるだけでも英語力は向上しましたが、なぜその学習をするのかという根本の意識を強く持つことで、より士気が高まったと感じます。特にTOEICテストの指導では、この指導法は効果的でした。最初の指導で、簡易版の模擬試験をやってもらい、得意なパートと苦手なパートを把握しました。学生に今の自分に足りない能力を自覚してもらうためです。また、全体のスコアの向上を目指すよりも、苦手なパートを集中的に演習することで、良い結果が出たと感じます。

三つ目の理由は、これが一番大きいと感じますが、指導後のフォローを充実させることで、学生が気軽に質問しやすい雰囲気支援室の中に生まれたことです。継続的に支援室に通ううちに、週2コマ、3コマとコマ数を増やして欲しいと言う学生も少なくありませんでした。これは、英語の苦手意識が徐々に薄まると同時に、自分の掲げた目標に近づくために、もっと学習を進めた

いという本人の強い思いから生まれたのだと考えます。更にこれは私の担当した学生だけではなく、他のチューターの学生たちにも同様に起こっていました。やはりこれは、英語支援室の中に、自主的な熱意のある学生達を、チューター全体でサポートしようとする雰囲気があったからだろうと思います。

結果として、私が支援させていただいた学生達のほとんどは、各々の目標を十分以上に達成し、次の目標に向かって来期もまた支援室に通いたいと言う学生もおられます。私としても、このチューターでの成功体験は、修了後の教員生活にも活きるであろう、とても充実したものであったと思います。

3.5 考察

前節までに当該2年間の英語サポートセンターの活動概要を述べてきた。上記のように、設置当初は教員による支援策であったが、この2年は学生中心の運営、いわゆるピア・サポート¹に移行させている。それに呼応して学習相談者が大幅に増加したということから、何かしらこのシステムの変更にその要因が含まれていると考えられる。

当初 HIV 感染予防教育の有効な手法として広まったピア・サポートであるが（高木他, 2008）、昨今はそれにとどまらず、様々な学習内容、指導内容に関して非常に盛んに取り入れられている。大学での学習全般の支援の取り組みとしては、秋田大学「学習ピア・サポートシステム」（細川, 2008; 濱田・細川, 2014）、東京基督教大学「ピアチュータリング」（杉谷, 2015）、筑波大学「ラーニング・アドバイザー」（村尾他, 2014）、徳島大学「Study Support Space」（吉田・佐々木・亀岡・枝川・斉藤, 2014）、徳島大学「English Support Room」（Fukuda・坂田, 2012）などがある²。本節では、これら他大学の同様の取り組みと比較しつつ、英語サポートセンターの成果、課題、可能性について考察を行う。

3.5.1 成果

ピア・サポートの大きな利点の一つとして「気軽さ」が挙げられる（吉田他, 2014; 杉谷, 2015）。本学の英語サポートセンターでも、チューターは「気がつけば人が集まる、とても居心地の良い場所」（3.4.1節）や「学生が気軽に質問しやすい雰囲気」（3.4.2節）とすることを意識していたことから、利用者は気軽に足を運ぶことができていたように思われる。

その一方で、他大学では「気軽さ」は必ずしも活発な学習相談に結びついていないようだ（濱田・細川, 2014; 村尾他, 2014）。しかしながら、上述のように、英語サポートセンターは、ピア・サポート体制にしてから大幅に利用者は増えている。このことから、気軽さは利用を促す一つの要因であるが、必ずしも重要な要因ではないことが窺える。

利用者とチューターの状況に基づく、英語サポートセンターについては、利用者に明確で具体的な希望があり、サポーターがそれをかなえてくれるという期待を持つことができることが、利用の大きな理由となっているのではないかと考えられる。来室者カウンセリングシートの内容（3.3.3節）やチューターの言葉（「どの学生も目的や目標を持ってドアをノックする」（3.4.1節）「受け持った学部生たちの士気は概して高く」（3.4.2節））から、本学サポートセンター来室者は、総じて英語力に関して明確な希望、目標を持っていた。一方、チューターは、留学経験があった

り、TOEICで高スコアを修めていたり、流暢に英語が話せたり、大学院で英語に関する研究をしていたりと、利用者の望む姿（モデル）を明確に体現している存在であるため、そこに自分を近づけてくれることを期待させることができているのではないだろうか。その結果、3.3.5節の利用者の声や、3.4.2節のチューターの声にもあったように、利用者は概ね当初の目標を達成することができ、これがまたさらなる利用や口コミにつながるという循環が生まれ、利用者を増やしていたと考えられる。

また、3.3.5節の利用者の声や3.4節のチューターの声から窺えるように、チューター学生と来室学生がよくコミュニケーションを取りながら支援が拡充されたことも利用拡大の大きな要素だったと考えられる。Fukuda・坂田（2012）は、徳島大学「English Support Room」の運営において、運営側の教員・学生スタッフが想定するニーズと利用学生の実際のニーズにミスマッチが見られたと報告している。こうしたミスマッチは、運営側が利用学生の声をよく聴くこと、とりわけ、話しやすい問柄である利用者側と運営側双方の学生同士で話し合いを重ねることで効果的に減らすことが可能であると思われる。

ピア・サポートのもう一つの利点として、サポートを受ける側だけでなく、提供する側にも自己変容がもたらされることもよく指摘される（吉田他, 2014; 杉谷, 2015）。英語サポートセンターのチューターにもそれは当てはまっていたようで、「教えるということは、まず何よりも自分がきちんと理解することに繋がるということを、チューターの経験から学ぶことができました」（3.4.1節）や「私としても、このチューターでの成功体験は、修了後の教員生活にも活きるであろう、とても充実したものであったと思います」（3.4.2節）とあった。本学のような教員養成大学においては、このような「教える」ということに対する理解の深まりは、将来教壇に立つ上で非常に重要である。

3.5.2 課題

ピア・サポートを行うにあたり、多くの大学がサポーターの質保証のために、推薦による選出や業務に関する研修を行っているが（細川, 2008; 濱田・細川, 2014; 村尾他, 2014）、前述のように、この2年間の本学の英語サポートセンターのチューターについてはそのようなことは基本的には行ってこなかった。しかしながら、英語力は他の能力に比べ比較的力が計りやすく、また、大学院生や留学経験者という原則の基準により、概ね業務に必要な力が備わった学生が担当してきた。また、研修や定期的な打ち合わせについても、学生同士で自主的に情報交換や引き継ぎを行い、先述のように積極的な業務改善を重ねており、今のところはその必要性は強くは感じられない。本学の場合、4年生以上であれば教育実習を経験しているが、それもまた研修の代わりとなり得ている。そうした指導内容や本学学生の特性から、選抜や研修がなくとも、現状では大きな問題はない。その一方で、3.4.1節のチューターの振り返りにもあったように、何らかの対応マニュアルがあると指導の一貫性が高まりさらによいだろう。また、現在の学生中心の運営方式には、リーダー的存在として核となるチューターを常に確保し、ときには養成していくことが必須である。また、現在のところは、先輩が後輩を育てるといった循環が生まれているが、今後はこれも途切れないようにしていかなければならない。また、チューター業務に関する専門的助言者として教員が控えており、随時助言をしているが、それにとどまらず定期的に意見・情報交換

の場を持つことも支援の一層の充実に寄与するだろう。以上のような点が、今後の運営においては課題となる。

施設面についても課題がある。学習のために足を運ぶことなどから、学習支援の実施場所として大学附属図書館の有用性が近年指摘されているところだが（吉田他, 2014; 村尾他, 2014）、本学の英語サポートセンターは、キャンパスの端の建物、しかもその最上階の6階に位置する。通常、学生が通過するところではない。こうした場所であっても利用者が大幅に増えているというのは、それだけ利用者の意識が高く、チューターもそれに応えている一つの証左と考えられるが、より効果的で広範な運営ができるよう、施設面での改善は重要な課題である。

全学的運営とチューターの位置づけも今後の課題である。例えば、筑波大学学習支援ラーニング・アドバイザー（村尾他, 2014）は、ティーチング・アシスタント（TA）と同等の身分・給与を持った非常勤職員として大学で雇用されている。また、秋田大学「学習ピア・サポートシステム」（細川, 2008; 濱田・細川, 2014）も全学的に運営されている。翻って、本学英語サポートセンターのチューター業務は、職務的には全学的な教育支援を担っているわけであるが、位置づけは英語専攻学生による教育補助のような位置づけにとどまっている。予算的にも、全学共通科目予算の支援は一部受けているものの、文部科学省特別経費のような外部資金に頼らざるをえないのが現状である。安定的な運営と職務に見合う待遇のためには、全学的に本業務を位置づけ、相応の待遇をする必要があるだろう。

3.5.3 可能性

現在、英語が求められているのは、学生ばかりではなく、教職員も同様である。近年、国際交流業務の増加や英語での授業や学会発表、書類作成の増加、留学生対応等もあり、事務職員からも、英語の必要性や英語力向上の希望を耳にする。本学においても、また、文科省も大学のグローバル化を進めているが、そのために、英語サポートセンターが全学的な英語学習支援の場となることは意義があるだろう。3.3.2節で述べたように、今年度、初めて教員の利用があった。英語での学会発表の練習と、そうした活動に備えた英会話の練習のためであった。学生の利用数は一定の壁を超えた感があるが、これからは教職員の利用も増えるのではないかと考えられる。田口・小塚（2014）でも述べたように、これからの大学では、狭義の英語教育ではなく、英語を気軽に学べる環境づくり、雰囲気作りが今後一層重要となろう。そのための支援として、英語サポートセンターは重要な役割を担うと思われる。

また、3.5.1節でも述べたように、英語という指導内容はピア・サポートというスタイルと非常に相性が良いように思われる。この点については、本稿の射程を超えているが、今後追求する価値があるだろう。

3.6 結語

以上述べてきたように、運営を学生中心のいわゆるピア・サポート式にしたことで利用が大幅に伸びた。ピア・サポート方式がもたらす利点の一つである「気軽さ」だけでは必ずしも大幅な利用拡大につながらないが、英語サポートセンターにおいては、英語力の見えやすさ、利用者とチューターの意識の高さ、学生目線の支援、形式ばらない運営体制など他の要因もあって、活発

な利用につながっていると考えられる。また、ピア・サポートはサポートにあたる側にも自己変容、自己成長というメリットが指摘されており、英語サポートセンターのチューターにもその点は認められた。サポートの質を維持するために一定の研修や選抜が行われることが多いが、英語サポートセンターではそのようなことは特に行っていない。現状ではこの点は特に問題とならないが、今後は、より安定した運営を目指して、現状の運営を支える核となるチューターの育成、指導マニュアルの作成などは重要であろう。また、今後は学生にとどまらず、教職員の来室を促し、キャンパス全体での英語学習文化の成熟につながればと考える。

注

¹ 通例「ピア・サポート」と呼ばれるものは、いくつか種類の異なる関わりが含まれる。例えば、中出（2002）は、ピア・サポート活動を「学生間の支え合い」としての「ピア・サポート」、「問題にかかわるサポート」としての「ピア・メデイエーション」、「教育活動」としてのピア・エデュケーションの三つに下位分類している。本学の英語サポートセンターは、この下位分類に基づけば、「ピア・エデュケーション」と「ピア・サポート」の混合体である。

² 池島・福井（2012）、神垣（2009）は中学校、池島他（2004）は小学校におけるピア・サポートの実践、また丸岡他（2008）は大学生による高校生へのサポート、山田（2011）は大学のゼミでの指導といったように様々な校種と内容で実践が行われている。また、白井（2010）が報告するように、キャリア支援においても昨今ピア・サポート活動は全国の大学で広く取り入れられている。

参考文献

- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ（2004）「人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピア・サポートプログラムの試行的導入とその効果」『教育実践総合センター研究紀要』13, 127-136.
- 池島徳大・福井淳也（2012）「ピア・サポートを活かした協同学習」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』4, 55-60.
- 小川知恵・小塚良孝（2013）「補習学生の概要と英語サポートシステム」（pp.21-32）. 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦』名古屋：中部日本教育文化会.
- 神垣幸一（2009）「学習支援によるピア・サポート・プログラムの効果に関する研究 -- 中学校における総合学習を通して」『ピア・サポート研究』6, 21-33.
- 小塚良孝・田口達也・稲垣真由美・加藤都佳沙（2014）「サポートセンターの取組み」（pp.39-55）. 田口達也・小塚良孝（編）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して - 愛知教育大学の在り方 -』名古屋：鳴海出版.
- 白井章詞（2010）「大学のキャリアセンターにおける就職支援を目的としたピア・サポート活動」『生涯学習とキャリアデザイン』7, 145-161.
- 杉谷乃百合（2015）「東京基督教大学における自己調整学習理論に基づく学習支援の取組み」『キリストと世界（東京基督教大学紀要）』25, 184-189.

- 高木有子・落合幸子・池田幸恭（2008）「ピアエデュケーターによる『子どものいじめ自殺』の授業の試み」『茨城県立医療大学紀要』13, 25-38.
- 田口達也・小塚良孝（2014）「2013年度の研究成果と4年間の総括－未来に向かって－」（pp.127-133）. 田口達也・小塚良孝（編）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して－愛知教育大学の在り方－』名古屋：鳴海出版.
- 中出佳操（2002）「ピア・サポーター養成プログラムに関する一考察（Ⅱ）」『人間福祉研究』5, 85-92.
- 濱田陽・細川和仁（2014）「学習ピア・サポートシステムの軌跡」『秋田大学教養基礎教育研究年報』16, 1-7.
- Fukuda, Steve T.・坂田浩（2012）「学生の視点から見た学習環境の改善のすすめ：Self-Access Center利用者の調査結果から」『大学教育研究ジャーナル』9, 114-122.
- 細川和仁（2008）「初年次教育における学習ピア・サポート活動」『秋田大学教養基礎教育研究年報』10, 1-9.
- 丸岡里香・百々瀬いづみ・フランク, J.J.・中出佳操（2008）「教育課程に活用するピア・エデュケーション活動の効果と課題」『北翔大学北方圏学術情報センター年報』1, 33-38.
- 村尾真由子・松原悠・洪昇基・佐藤良太・秋山茉莉花・金瑜眞・嶋田晋・金井雅仁・浜島佑斗（2014）「筑波大学附属図書館ラーニング・アドバイザーの活動」『大学図書館研究』101, 108-118.
- 山田嘉徳（2011）「先輩後輩関係を指導単位とするゼミ制度の有効性に関する一考察：B&S制度における協同的な学びに着目して」『京都大学高等教育研究』17, 1-14.
- 吉田博・佐々木奈三江・亀岡由佳・枝川恵理・齊藤くるみ（2014）「大学図書館で実施する学習支援の成果と課題：Study Support Spaceの実践から」『大学教育研究ジャーナル』11, 26-37.

英語サポートセンター出張コラム

後期も始まりました！皆さん秋の夜長はいかがお過ごしでしょうか。
読書をしたり、映画を見たりもいいかもしれませんが、音楽鑑賞もいいですよ。
では、ここで（音楽に関連した？）英語クイズです。

次のビートルズのアルバムタイトルのうち、意味が重複しているものはどれでしょうか。

1. Yellow Submarine
2. Abbey Road
3. White Album
4. Rubber Soul

（ヒント?!: チゲ鍋（チゲ=鍋）など外来語からその国の言葉になった時に意味が重複するものってありますよね!）

答えを知りたい方は人文棟6階の英語サポートセンター（608号室）まで是非お越しください！
音楽好きな方も、英語でおしゃべりしたい方も大歓迎です！

章末資料 3-2 英語サポートセンターカウンセリングシート

Ver. 02 April 2015

英語サポートセンター カウンセリングシート

名前	学生	あてはまるもの全てに✓をつけてください。	
所属	学籍番号	来室のきっかけ	<input type="checkbox"/> 案内を見て <input type="checkbox"/> 先生からの紹介
電話番号			<input type="checkbox"/> その他 ()
email		英語学習経験	<input type="checkbox"/> 英語塾 <input type="checkbox"/> 英会話教室
			<input type="checkbox"/> 英語科高校 <input type="checkbox"/> その他()
		来室可能な時間帯に○をつけてください。	
	月	火	水
	金		
来室可能時間帯	1		
	2		
	昼休み		
	3		
	4		
それ以降			

今日はどんなことが聞きたいですか。

TOEIC対策 → TOEICについて知りたい。 特定の点数()点を取りたい。 定期的なサポートを希望したい。

受験予定 ある (月) 350点超えられるか不安。 卒業がヤバイ。 質問や相談のときのみ希望したい。

ない 以前よりも高い点数を取りたい。 その他 () 採点や解説の書面のやり取りを希望したい。

英語力向上 → 文法を総整理したい。 英語を聴いて理解できるようにしたい。 希望しない。

英語力向上 → 英会話を磨きたい。 体系的に英語を勉強する方法を知りたい。

英語力向上 → 英字新聞・洋書を読みたい。 その他 ()

留学について → そもそも留学って何? 留学のメリット・デメリット

留学について → 留学の体験談が聞きたい。 留学までに必要な英語力はどれくらいか。

その他 → どんな準備をしたらいいのか。 その他 ()

その他 → TOEIC以外の試験の対策をほしい。(試験名:)

その他 ()

チャーターによるサポート

センター記入欄	曜日時間番	曜 :
	ESC Lv. R:	L:
	メイン担当	PT

第二部

e-learning を活用した英語学習の機会と環境の充実

第4章

英語授業における EnglishCentral を活用した研究

－学習行動、学習意識、そして課題－

田口達也

概要

本章では、e-learning 教材の一つ『EnglishCentral』を活用した授業内外での学習と、それに関する学習者の学習行動及び学習意識についての調査結果を報告している。本研究では、EnglishCentral に準拠したテキストを用いて、授業内で学習を行い、関連内容を授業外での課題とし、隔週で確認の小テストを行った。そして、授業最終日に EnglishCentral を用いた学習についてのアンケートを配布し、51名から回答を得た。その結果、確認の小テストを行うことにより、比較的安定した学習を促すことが可能となり、また、EnglishCentral の使用に対しても、学習者は好意的な反応を示していた。特に、映像内容が興味深く、Authentic であり、発音練習などもあり、学習内容と学習活動ともに有益であることが分かった。一方で、コンピューターの接続環境やスバックの問題、また Authentic な内容のため、動画によっては難易度が学習者にとって高過ぎることなどの問題点があった。さらに、教材内容・学習活動が興味深くても、今後の学習に EnglishCentral の積極的な使用を望んでいる学習者が必ずしも多いとは言えないことから、より効果的に学習者を学習に従事させる方略を検討する。

4.1 はじめに

言語学習には様々な学習方法があるが、このコンピューター時代において、特に注目を浴びているのが e-learning である。e-learning には様々な可能性があると考えられており、学習方法の提示や学習意欲の向上を目指すことだけでなく、学習機会の増加も目指し、そのハードやソフトの開発が日々行われている。現在、日本における英語学習市場には、様々な e-learning 教材がある。愛知教育大学では、2011年 からアルク教育社による『NetAcademy2』の「スーパースタANDARDコース」を授業内や TOEIC 補習システムで使用してきた（例：田口・小塚・小川，2013，田口・小塚，2014）（本書第1章参照）。一方で、そのリリースが2006年であり、内容や機器の古さだけでなく、対応端末の限界から、その他の e-learning による様々な英語学習の可能性を探ることにした（本書第5章及び第6章参照）。本章では、『EnglishCentral』の授業内外での活用と、それによる学習者行動と意識、そして EnglishCentral の使用に関する利点と課題について報告する。

EnglishCentral (<http://ja.englishcentral.com>) は、アラン・シュワルツによって開発され、ウェブ上に様々なコンテンツを蓄えた動画とその音声を利用した e-learning の一つである。蓄えられた動画は多岐に渡り、今話題のニュース、人気映画の予告編、有名人のインタビューなど、テーマ別に様々なものがある。そしてこれらの動画を基に、リスニング、語彙、ディクテーションなどの学習活動が組み込まれ、学習者の英語力向上を目指している。とりわけ、発音学習のための機能が、この EnglishCentral を用いた学習活動の大きな特徴の一つである。動画の中で、主にネイティブスピーカーによって発音されている箇所を学習者が発音しそれを録音することで、どのくらい学習者の発音がネイティブスピーカーの発音に近いかを、点数化することによって学習する

ものである。EnglishCentral の近年の進展におけるもう一つの特徴として、スマートフォンやタブレット端末による学習機能がある。EnglishCentral の発表によると、スマートフォンで学習を行った者は、パソコンで行った者よりも約2倍動画レッスンを完了する傾向が確認されたという(EnglishCentral, 2015)。

EnglishCentral は近年開発されてきた e-learning であるため、それを用いた教育実践及び研究報告は多くはない。Kimura による一連の研究はその数少ない内の一つである(下記の Kimura, 2010, と Kimura, 2012, は Kimura, 2013, に基づく)。まず、Kimura (2010) では、日本人英語学習者による10種類のオンライン教材の比較研究が行われた。その結果、(1) 英語学習の継続が出来ると思うか、(2) 英語学習を楽しめたか、(3) 英語学習に効果的と思うか、という質問において、それぞれ EnglishCentral が最も高い評価を受けたことを報告している。次に Kimura (2012) の研究では、1学期間 EnglishCentral で学習し、スピーキングポイントで高得点を記録した学習者は、スピーキングポイントとスピーキング力の相関は低いものの、英語のスピーキングテストの点数で実質的な向上を示していたという。さらに、Kimura (2013) において、2学期にわたる EnglishCentral を用いた学習では、EnglishCentral で学習すればするほど、TOEIC でのスコアの上昇が見られたという。

また、他の EnglishCentral を用いた教育実践の報告として、以下のものがある。Mills and Kennedy (2013) では、学習者に使用させた経験から、EnglishCentral の使用に際しては、学習者の自発的学習に頼るだけでは不十分で、正規授業のカリキュラムに含めることを提言している。また、林 (2014) によるグローバル人材推進事業の一環として、EnglishCentral を用いた研究実践がある。この実践では、独自の EnglishCentral を用いたコースを作成し、それを三つの組で使用した。一つ目は、授業内外で EnglishCentral を主教材として学習し、その後海外研修をする組、二つ目は、授業内外で EnglishCentral を主教材として学習するだけの組、三つ目は自宅で EnglishCentral を学習するだけの組である。実践の結果、EnglishCentral を自宅のみで使用するよりも、授業内外の両方での使用の方が、学習効果が表れやすいと報告している。

本稿では、EnglishCentral を用いた授業内外での実践と学習者の学習行動と意識について報告し、また本格的な使用に向けての利点と問題点を明らかにすることを目指している。本研究での研究課題は以下の通りである。

- (1) EnglishCentral を用いての授業外学習量はどのぐらいか。
- (2) EnglishCentral を使用した学習時間、使用端末、学習内容の興味、そして難易度についての学習者の反応はどのようなものか。
- (3) EnglishCentral を使用しての利点と問題点は何か。

4.2 方法

4.2.1 対象者

本研究は、2015年度前期(4月～8月)に「英語コミュニケーションⅡ」を履修した二つのクラスの受講者を対象に行われた。両クラスは愛知教育大学教育学部の現代学芸課程の大学生のクラスで、一つは国際文化コースの23名、もう一つは造形文化・情報科学コースの29名である。

本稿では、当該コースを最後まで受講しなかった1名を除いた合計51名の受講者のデータを使用する。

この授業では、成美堂による安浪・Lavin (2014) 著『VOA News Clip Collection』のテキストを用いた。このテキストは、EnglishCentralにある「Voice of America News」の中から、大学生が興味を持つと著者たちが考える1分から3分程度の映像を学習する内容となっている。このテキストは全15ユニットあり、各ユニットではコアとなる動画1編をテキストとオンラインで学習する。テキストでは、コアとなる1編の動画について、単語、リスニング、表現、発音などを学び、オンラインでは、テキストで使用したのと同じ動画が、リスニング用と学習用としてそれぞれ1編ずつ用意されている。また、当該動画で学んだ単語についてのQuiz動画も用意されている。さらに、このテキストには、特典として、各ユニットのトピックに関連した動画がユニットごとに2編ずつ提供され、コア動画のオンライン版にある学習用動画と同じ形式の問題ができるようになっている。このようにテキスト学習とオンライン学習を連動させて学習することで、学習効果を高めることを狙いとしている。

今回の対象授業は15週間のコースであるが、コースについてのオリエンテーション、English Centralの使い方についてのガイダンス、そして期末試験の週を除いた計12週が対象授業となる。各ユニット内容の確実な理解を目指すために、本コースでは、2週間に1ユニットを学習する方式とした。したがって、本学期的コースでは、学習者は計6ユニットを学習し、1ユニットにコア動画2編と特典動画2編があるため、計24編の動画を視聴することになっている。授業スケジュールは表4-1の通りである。

表4-1 授業スケジュール

講義回	授業内容	講義回	授業内容	講義回	授業内容
第1週目	オリエンテーション	第6週目	Unit 2 後半	第11週目	Unit 5 前半 ㊦
第2週目	使用ガイダンス	第7週目	Unit 3 前半 ㊦	第12週目	Unit 5 後半
第3週目	Unit 1 前半	第8週目	Unit 3 後半	第13週目	Unit 6 前半 ㊦
第4週目	Unit 1 後半	第9週目	Unit 4 前半 ㊦	第14週目	Unit 6 後半
第5週目	Unit 2 前半 ㊦	第10週目	Unit 4 後半	第15週目	期末試験

注. ㊦は確認小テストを行った週を意味する。

本コースの評価基準として、(1) 出席、(2) 毎週のEnglishCentralの課題、(3) 2週間毎に行う授業外学習の確認の小テスト、そして(4) 期末試験がある。小塚・田口・藤原・小川(2011)の研究から分かるように、学習者の自主性に任せるだけでは、学習者はあまり勉強しないため、授業外での課題を授業内で確認することによって継続的学習が可能となる。そのため、この形式を採用した。毎週のEnglishCentralの課題については、各ユニット前半の授業後にはコア動画2編を視聴し学習すること、後半の授業後にはコア動画に付随する関連動画を2編視聴し学習することを課した。そして、確認の小テストは、後半の各授業後に視聴した2編の関連動画の内容について行った。

4.2.2 データ収集方法と分析方法

本研究では、次の2種類の方法で収集したデータを用いた。一つは、EnglishCentral が記録している学習履歴である。学習履歴には、視聴動画数、学習単語数、スピーキングポイント等のデータがあるが、ここでは、視聴動画数を取り上げる¹。視聴動画数だけでは、EnglishCentral を用いた学習量を必ずしも正確には反映しているとは言えないが、学生が学習を行ったかどうかの一つの指標と考えられるからである。もう一つは学期末に配布したアンケートで、EnglishCentral を用いた学習について学習状況や感想を尋ねた(章末資料 4-1 参照)。アンケートで収集されたデータには、数値データと記述データがある。数値データに関しては、頻度とその割合を提示した。記述データに関しては、最初に、各設問に対して回答されたデータごとに記述データを分類し、類似した内容ごとにグループ分けを行い、さらにそれらのグループの内容に応じて上位概念を作成した。分析結果の提示については、主要な要因とその中の代表的例を用いた。

4.3 結果と考察

データ分析の結果は、三つの研究課題(1: EnglishCentral を用いての学習量; 2: EnglishCentral を使用した学習時間、使用端末、学習内容の興味、難易度、そして学習の継続; 3: EnglishCentral を使用しての利点と問題点)について順に提示する。

4.3.1 EnglishCentral を用いた学習量

図 4-1 は EnglishCentral を用いた授業外学習開始後の、毎週の課題動画視聴数の変遷を表している。この図について、視聴動画課題が毎週 2 編のため、2.0 の場合、2 編の動画を視聴したことになる。図を見ると、2.0 を超えている週が見られる。これは、例えば 5-6 週目の課題となっている動画を 3-4 週目に視聴した場合は、3-4 週目でカウントされ、また前週分の課題を授業日の授業前に行い、同日の授業後に次週分の課題を終えた場合は、前週分にカウントされたためである。そのため、必ずしも正確な視聴動画数を反映しているわけではないが、おおよその傾向は

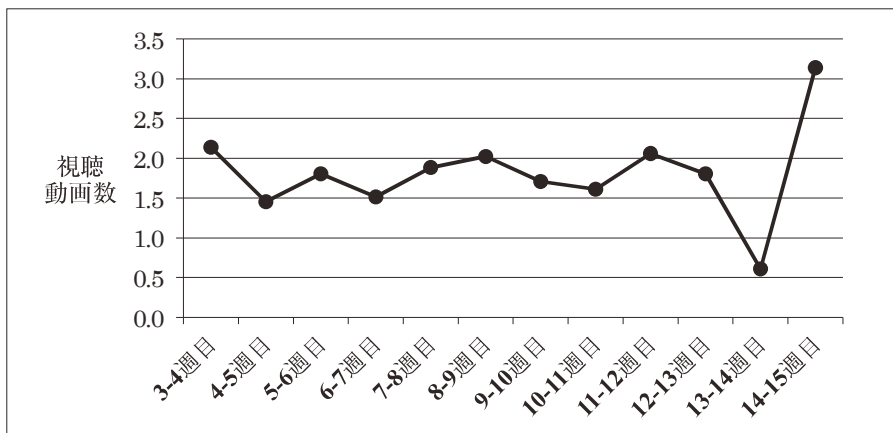


図 4-1 毎週の動画視聴数

分かるであろう。

図 4-1 から、受講者は毎週おおよそ 1.5 編の動画を視聴しており、その傾向は学期を通して安定していることが分かる。このことは、毎回、多くの学習者が課題の数である 2 編の動画を見ていることを意味している。一方で、14 週目は極端に視聴している数が少なく、そして 15 週目になると、期末試験があるため、また 14 週目の分やそれ以前の分も最後にまとめてしている受講生がいることが分かる。このような、特に最後にまとめて学習をする、つまり「先延ばし」をする学習者が一定数いることは、この授業独特のものではない（田村, 2014, 及び本書第 2 章参照）。しかし、多くの学習者が各回学習を適切にこなしていることは注目に値する。この結果から、**EnglishCentral** を用いた授業では、授業外での課題を設定し、その学習内容を授業課題で定期的に確認することの必要性が示されている。この件については、次節の結果と併せて考察を行う。

4.3.2 EnglishCentral を使用した学習時間、使用端末、学習内容の興味、そして難易度

上記の結果から、受講者は、授業外で安定的に **EnglishCentral** を用いて学習をしていることが明らかとなった。本節では、**EnglishCentral** を用いた学習者の、こうした学習行動や学習態度についてのアンケート結果を見ていく。

学習時間

表 4-2 は当該学期における授業外での授業関連学習に費やした 1 週間当たりの平均学習時間の結果を表している。この結果を見る限り、学習を「全くしていない」学習者はほとんどおらず(2%)、全体の 5 割近く (49%) の学習者は「30 分以上 1 時間未満」学習していることが分かる。そして、1 時間以上の学習者が 3 分の 1 (24% + 6%) ほどいることは注目に値する。

表 4-2 学習時間の内訳

全く していない	0 より多く 30 分未満	30 分以上 1 時間未満	1 時間以上 1 時間半未満	1 時間半以上 2 時間未満	2 時間以上
1 名 (2%)	10 名 (20%)	25 名 (49%)	12 名 (24%)	3 名 (6%)	0 名 (0%)

小川・小塚 (2013) による 2011 年度と 2012 年度の愛知教育大学 1 年生全体の英語授業関連の授業外学習時間の結果では、「全くしていない」が約 20%、「0 より多く 30 分未満」が約 35%、「30 分以上 1 時間未満」が約 25%、「1 時間以上 1 時間半未満」が約 10%、「1 時間半以上」が約 10% という。この結果を今回の **EnglishCentral** を用いた学習の結果と比較すると、受講者全体の学習時間は増加傾向にあることが分かる。この増加の要因は主に、4.3.1 節での結果からも分かるように、**EnglishCentral** の学習進捗度が成績評価に含まれ、さらに隔週毎に確認小テストを行った点にあると考えられる。実際、小塚他 (2012) の研究で示された、**e-learning** を授業外での課題に設定し、その確認テストを授業内で行うことによって、学習時間や **TOEIC** スコアが上昇するという結果と一致している。この結果から、単に、授業外での学習を課題に設定するだけでなく、学習を行ったかどうかの確認を必ず行う必要があることが示唆される。

使用端末

EnglishCentral の特徴の一つに、タブレットやスマートフォンでも学習を行うことが可能という点がある。受講者が学習に用いた端末についての結果は表 4-3 の通りである。表から分かるように、EnglishCentral の学習にパソコンを使用した学習者の数が 100% と圧倒的に多い一方、スマートフォンを使用した学習者は 55% と思ったほど多くなく、タブレットに至ってはほとんど使用されていない (6%) ことが分かる。タブレットに関しては、パソコンとスマートフォンがあれば、あまり使用する必要性を感じることがないためか、所有者がほとんどいなかった。一方で、今回の受講者のスマートフォンの所有率²を考えると、使用者がおおよそ半数というのには疑問が残る。この点に関しての一つの答えが 5.3.3 節で示されるので、詳細はそちらに譲る。

表 4-3 使用端末の結果

パソコン使用者	スマートフォン使用者	タブレット使用者
51 名 (100%)	28 名 (55%)	3 名 (6%)

一方で、スマートフォンで学習を行った者は、パソコンで行った者よりも、約 2 倍動画レッスンを完了する傾向があるという報告 (EnglishCentral, 2015) について考えると、使用端末が学習促進に影響を及ぼすと考えることができる。そのため、使用端末別による授業外での学習時間の違いを分析した。表 4-4 はその結果を提示している。表を一瞥する限り、パソコンのみの学習者とパソコンとスマートフォンの両方を使用した学習者とは、学習時間に大きな違いはないようである。一方で、表を詳細に見ると、1 時間以上学習している学習者の数について、パソコンのみを用いた学習者と、パソコンとスマートフォン両方を用いた学習者とを比べると、21% (17% + 4% + 0%) と 37% (29% + 4% + 4%) で後者の方がやや多いことが分かる。この結果から、使用端末による際立った違いは見られないものの、両者を使う方が学習時間の増加に貢献する可能性がやや高いことが窺える。

表 4-4 使用端末と学習時間の関係

使用端末	全くして いない	0 より多く 30 分未満	30 分以上 1 時間未満	1 時間以上 1 時間半未満	1 時間半以上 2 時間未満	2 時間以上
パソコンのみ	1 名 (4%)	4 名 (17%)	13 名 (57%)	4 名 (17%)	1 名 (4%)	0 名 (0%)
パソコンと スマートフォン	0 名 (0%)	6 名 (21%)	12 名 (43%)	8 名 (29%)	1 名 (4%)	1 名 (4%)

学習コンテンツの興味関心

EnglishCentral の別の特徴に、学習コンテンツが学習者の興味のある、楽しめる内容であるという点がある。本調査でも、そのことが当てはまるかについて調査を行った。表 4-5 はその結果を提示している。この表から、8 割近くの学習者 (63% + 14% + 2%) が、EnglishCentral の教材に興味のあるものと評価していることが分かる。このことは、先行研究 (例: Kimura, 2010) 同様、

本学の大学生にとっても、同教材が興味深いものであることを示唆し、適切な学習教材を選ぶことが、持続的学習にとっての大切なステップと考えることができる。

表 4-5 EnglishCentral のコンテンツについての興味関心

全く興味を 持てなかった	興味を 持てなかった	あまり興味を 持てなかった	少し興味を 持てた	興味を 持てた	大いに興味を 持てた
0名(0%)	4名(8%)	7名(14%)	32名(63%)	7名(14%)	1名(2%)

学習難易度

表 4-6 は EnglishCentral の学習難易度についての結果を表している。85%の学習者（20% + 65%）がこの EnglishCentral を程度の差はあれ、難しいと感じていることが分かる。しかし、そのほとんどが「やや難しい」と感じているだけである。学習内容が簡単だと学習に飽きる、あるいは学習成果が感じられない可能性があるため、内容としてはやや難しい程度が良いのではないだろうか。この点で、今回の EnglishCentral の学習難易度は、おおよそ適切だったと判断できる。

表 4-6 EnglishCentral の難易度

とても 難しかった	難しかった	やや 難しかった	少し 簡単だった	簡単だった	非常に 簡単だった
0名(0%)	10名(20%)	33名(65%)	6名(12%)	1名(2%)	0名(0%)

EnglishCentral を利用した学習の継続

上記から、EnglishCentral のコンテンツに対して興味を持っている学習者が非常に多いため、受講者は今後も EnglishCentral を利用した学習を行いたいであろうと考えることは一定の合理性があるだろう。その点を確認するために、本調査においてこの点に関する項目を含めた。表 4-7 は、授業での継続的な EnglishCentral の使用についての結果を示している。

表 4-7 英語授業での EnglishCentral の継続的使用

使いたくない	できれば 使いたくない	どちらでも よい	できれば 使いたい	使いたい	分からない
4名(8%)	9名(18%)	26名(51%)	8名(16%)	4名(8%)	0名(0%)

この表から、今後の授業でも積極的に使いたいと回答している学習者が 24%（8%と 16%）とあまり多くなく、また使いたくないと回答している学習者も 26%（8%と 18%）と拮抗しており、大半の学習者は、EnglishCentral での継続学習に関しては、是とも非とも答えておらず、使用に対しては積極的でないことが分かる。この理由として、一つはこの「英語コミュニケーション II」の単位取得が卒業要件に含まれているため、学習教材がどのようなものであれ、単位取得ができればあまり気にしないのかもしれない。もう一つは、学習の継続にとっての阻害要因が他に何かあるのかもしれない。それらのいくつかは、4.3.4 節で見る EnglishCentral の問題点に関連し

ている可能性がある。

4.3.3 EnglishCentral を使用しての利点

本節と次節では、学習者が感じる EnglishCentral の利点と問題点を整理し、EnglishCentral の強みと、今後の e-learning を用いた英語学習に向けての改善点を明らかにする。最初に、利点について見ていく。表 4-8 は学習者が感じる EnglishCentral を用いた学習の利点についての結果を表している。大きく分けて「学習活動」「学習内容」「学習補助」という三つの要因が現れた。

表 4-8 EnglishCentral の利点

要因	人数	構成要素	人数
学習活動	38 名	発音練習	19 名
		単語学習	11 名
		繰り返し学習	8 名
学習内容	16 名	学習内容の面白さ	11 名
		Authenticity	5 名
学習補助	26 名	字幕表示	5 名
		学習構成のバランス	5 名
		アクセスのしやすさ	5 名
		映像と音声の連携	4 名
		学習進捗度の提示	4 名
		学習分量	3 名

学習活動

「学習活動」は学習者の学習意欲を高める上で大切な一つの要因である。この要因には、「発音練習」「単語学習」「繰り返し学習」という構成要素がある。

「発音練習」は、EnglishCentral においては、大きな特徴の一つである。学習者のコメントとして、次のようなものがあった。

- 自分の発音を客観的に聞くことができる (受講生 18)
- ネイティブの発音と自分の発音を比較して練習ができる (受講生 31)
- 自分の苦手な発音を確認できた (受講生 41)

英語の発音は、日本語の発音と異なるため、苦手としている学習者が多い。そのため、発音練習が可能というのは、大きな利点となる。特に、自分の発音のどの点が良くどの点が問題かをすぐに指摘してくれるシステムは、大きな強みであろう。

「単語学習」も英語学習者にとっては大切な活動の一つであり、その学習ができるのは大きな利点である。特に EnglishCentral での単語学習について、受講生は次のようにコメントしている。

- 単語をクリックすると、全て意味が出る (受講生 12)

- 単語の穴埋め問題がタイピングできる（受講生 40）
- 1単語ずつ発音してくれる（受講生 43）

紙のテキストでの学習の場合、分からない単語や発音は辞書等で調べる必要があり、その際、集中力が他の方にそれてしまうことがよくある。しかし **EnglishCentral** の場合、クリック一つで単語や発音ができるため、学習の流れを分断することなく意味や発音を知ることが可能となり、単語習得も効率的だと感じられるのかもしれない。また、**EnglishCentral** では、当該ユニットで習得すべき単語は、タイピングする必要もあるため、スペルも身につくという点も見逃せない。

「繰り返し学習」は、どのような学習でも大切だが、特に語学の場合は重要な学習活動の一つである。しかし、その単調さから、好まれない傾向があるにも関わらず、学習者が **EnglishCentral** でそのことを利点として認識しているのは興味深い。以下、学習者のコメントである。

- 何度も聞き直せるから良かった（受講生 26）
- 段階を踏んで何度も本文を聞くことができた（受講生 33）

学習者のコメントから、繰り返し学習は機械的なものというより、学習者のペースや理解に合わせたものであるため、利点として認識されているようである。また、特に後者のコメントにある「段階を踏んで」に関して、**EnglishCentral** では、最初はリスニング、次に重要単語を含んだ文、そして発音、というように、段階的な学習ができるようになっているのは、学習者にとっては学習しやすい構成のようである。

学習内容

「学習内容」としては、「学習内容の面白さ」「Authenticity」という二つの構成要素がある。「学習内容の面白さ」については、上記 4.3.2 の「学習コンテンツの興味・関心」の分析結果が示すように、興味を持つ受講者数が多いことから明らかであるが、どのように興味深いかは、以下のコメントから窺うことができる。

- アリス・イン・ワンダーランドやハリリー・ポッターなど、興味を持てる内容があった（受講生 3）
- いろんな動画を見ることができた（受講生 24）
- 様々な話題の話があった（受講生 38）

様々なトピックについて学ぶことは、常に新鮮さがあるため学習意欲を高めるという点では大切であるが、そのことだけでなく、流行の映画などの学習者の興味に合った内容を提供できるというのは、持続的学習を促す点で大切である。

つぎの「Authenticity」という要因は、**EnglishCentral** の「売り」の一つであろう。以下、受講者のコメントである。

- 本格的な英語に触れることができた（受講生 30）
- 生の英語を聞くことができた（受講生 46）

この文脈での「本格的な」や「生の」というのは、ネイティブスピーカーによる英語発話のことである。一般的に、学習用テキストでは、学習者レベルに合わせてゆっくりと、そして明瞭に発音されているため、実際の英語が使われている状況と違うことが多々ある。そのため、EnglishCentral の様な Authentic な教材は大切だと言える。

学習補助

「学習補助」要因は、「字幕表示」「学習構成のバランス」「アクセスのしやすさ」「映像と音声の連携」「学習進捗度表示」「学習分量」という六つの構成要素から成り立っている。

構成要素の「映像と音声の連携」と「字幕表示」については、「内容理解についての補助」とまとめることができる。前者の「映像と音声の連携」については、「動画と一緒に聞けるのが良かった」（受講生 14）というコメントがあるように、通常の学習教材では、音声のみの学習になるため、視覚的な提示は学習促進において大切なメリットである。同様に後者の「字幕表示」についても、「下に英語の字幕が出る」（受講生 10）や「日本語訳も見られる」（受講生 11）というコメントがある。通常の学習教材では、日本語訳は英文とは違うページに記載されたり、そもそも日本語訳がなかったりすることもあるため、自分の理解を確認するために日本語訳があるというのは心強いであろう。さらに、それらが即座に表示されるためにより心強く感じられる。このようなことから、e-learning 教材は、学習者にとってストレスの少ない教材となりうる可能性を秘めている。

残りの四つの構成要素は、「学習進行上の補助」とみることができる。「学習構成のバランス」においては、「リスニング、単語、発音といろいろな英語の練習ができた」（受講生 47）のコメントにあるように、どれか一つのスキル学習に偏ることなく学習でき、また飽きることがないため、利点ということができる。「学習分量」に関しては、「1回の長さがちょうどよかった」（受講生 38）とあるように、動画自体の長さが1分から3分程度と過度な負担を学習者に与えないので、好意的な評価が得られたと考えることができる。

「学習進捗度の表示」においては、特に注意を払いたい。この要素について、学習者から次のようなコメントがある。

- クラスのみんながどのくらいやっているのが見られる（受講生 6）
- ポイント制で競うのでやる気が出る（受講生 31）
- 学習状況が分かる（受講生 42）

自己の学習進捗度が分かることで、自らの学習が適切に行われているかを確認することができるのは大切な点であるが、それとともに、他人の学習進捗状況が分かるのも重要な要因であることが分かる。もし他の学習者があまり学習を行っていないのが分かると、自分も学習する必要はないと感じ、学習が遅延することは多々ある。また、友達・クラスメートと進捗度について競争

をするという人間の競争意識を刺激することによって、負けじと学習を進めるようになるのは、やる気を高める良い方略の一つである。ひょっとするとこの点が、今回、毎週の授業外課題において、高い割合で動画視聴が行われた理由の一つなのかもしれない。

最後に「アクセスのしやすさ」の要因も見逃すことはできない。この点について、学習者のコメントとは、「スマホでもリスニングが聞ける」(受講生 37)「スマホからも利用できた」(受講生 49) のようなものがある。スマートフォンでの使用可能性は、今回用いた **EnglishCentral** の特徴でもあるため、それを活用できるということは、スマートフォンが学習に肯定的な効果を与えるという点では大切である。

4.3.4 EnglishCentral の問題点

EnglishCentral の問題点としては、大きく分けて三つの要因が浮かび上がってきた。表 4-9 はその分類結果の一覧を表している。

表 4-9 EnglishCentral の問題点

要因	人数	構成要素	人数
コンピューターハード	61 名	読み込み	10 名
		動作の遅さ	9 名
		課題記録	7 名
		ログイン	3 名
		接続	3 名
		登録	2 名
		システムの不明確さ	2 名
		スマートフォンへの対応	13 名
		全般的な不具合	12 名
		学習内容	17 名
		字幕表示	4 名
		内容・学習分量	3 名
		採点基準	3 名
		難易度	2 名
学習者サイド	8 名	パソコン起動の手間	3 名
		ネット接続環境	3 名
		音声録音への抵抗	2 名

コンピューターハード

「コンピューターハード」の問題として、「ログインに関わる問題」「システムの不明確さ」「読み込みの問題」「接続の問題」「全般的な不具合」「課題記録の問題」「登録の問題」「スマートフォン対応に関する問題」が特定された。これらの多くは、インターネット接続時の接続環境とそのスペックに起因する問題である可能性が高い。例えば、「読み込みの問題」で「動作が遅く、読み込みにかかる時間が長い」(受講生 11) が挙げられる。

また、今回の **EnglishCentral** の一つの特徴であるスマートフォンでの使用についての問題点も

浮かび上がってきた。例えば「スマートフォンだとリスニングしかできない」(受講生 47)、「スマホのアプリが落ちやすい・使いづらい」(受講生 42)等の意見がある。ひよつとすると、4.3.2 節で見たように、今回スマートフォン使用者が思った以上に多くなかった原因がこれらに関係しているのかもしれない。

以上の問題点については、学習者の授業外での学習のため、教師としてはコントロールできる要素が少なく、今回の EnglishCentral を使用したテキストの場合、対応窓口があるので、連絡を密にしながら学習を進める必要がある(本書第5章参照)。

学習内容

「学習内容」に関する問題として、「字幕表示」「Authenticity」「内容・学習分量」「採点基準の不明確さ」「難易度」がある。「字幕表示」の問題点としては、「インタビューのところでは、原稿のないしゃべり方なので、表示される文と違うところがあった」(受講生 49)という意見があった。一方「Authenticity」については、「ネイティブすぎて文が聞き取れない」(受講生 43)「インタビューなどの会話が聞き取りにくく難しい」(受講生 47)という意見もあった。上述のように、教材の Authenticity は学習者の学習意欲を高める上で大切な要因ではあるが、あまりにその程度が強すぎたり学習者の英語レベルとかけ離れていたりすると学習に支障が出るため、問題となるのであろう。また「採点基準の不明確さ」では、「発音が nice や good になる基準が分からなかった」(受講生 7)に代表されるコメントがあった。音声認識の技術が進歩しているとはいえ、その時の状況により認識される音声の質が変動するため、今後のさらなる技術進歩が待たれる。

学習者サイド

「学習者サイド」に関する問題としては、「パソコン起動の手間」「ネット接続環境」「音声録音への抵抗」という三つがある。「パソコン起動の手間」に関しては、「パソコンを開くのが面倒」(受講生 7)「教科書と違ってすぐに開始できない」(受講生 20)という意見があった。パソコンの立ち上げは、e-learning に関わる学習においては常に問題として挙げられるが(本書第6章参照)、そのために EnglishCentral ではスマートフォンでも学習できるという選択肢があった。しかし、スピーキングにおいては、スマートフォンでは学習しにくく必然的にパソコンを使用せざるを得ないので、問題点として挙げてきたのかもしれない。「ネット接続環境」の問題点については、「インターネット環境のない私には非常にやりにくかった」(受講生 22)という意見があった。また、「音声録音への抵抗」についてのコメントとして「声の録音に少し抵抗があった」(受講生 39)という記述があった。不慣れな学習活動のため、このように抵抗感を持つのは不思議ではない。これらの問題点を取り除くための指導も必要であろうし、それと同時に、この学習における利点を理解させることが必要なのかもしれない。

4.4 全体考察

本研究から、EnglishCentral を用いての学習について、学習者は適度に学習をしていることが分かり、また魅力があるものということが明らかになった。特に、映像の内容、Authenticity、そして発音練習が有益であった。今回の調査結果は、EnglishCentral の今後の使用が有望であると

いうことを示唆している。しかし、いくら学習活動・内容が魅力的でも、学習者が積極的にそして自発的に学習に従事するとは限らない。実際、このことは、今後の学習で **EnglishCentral** を積極的に希望する人は少なかったという点からも窺える。この **EnglishCentral** の興味と行動の関係について、**Mills and Kennedy (2013)** にて、学習者が興味深い意見を述べている。

Q- (**EnglishCentral** の動画は) 楽しかった？

A- 楽しかったです。

(中略)

Q- 家で使ってみたいと思う？

A- 使わないと思う。

(pp.155-157)

このような学習者に対して、英語力向上の観点から何をすべきであろうか。大きく分けて二つの方略を取る必要がある。一つは日々の学習目標を明確にすることである。漠然と「将来必要となる」と指導するだけでは不十分である。少なくとも今回のように、授業外での学習課題を設定し、適宜授業において学習の確認を行う必要がある。これは今回の **EnglishCentral** に限ったことではないが、学習者が学習教材に興味を持っているため、このような課題設定に対しても、心理的抵抗は少ないであろう。これらの学習課題をクリアすることによって、着実に英語力をつけていくことが可能となる。

二つ目の方略としては、他の学習者への学習履歴の透明化である。**EnglishCentral** の利点として、他人の学習進捗度が提示され、それが他の学習者にも分かる、という点が挙げられた。もし自分一人だけが学習をして周りの人はしていないことが分かると、学習をする必要はないと判断し、学習をやめてしまうという状況を想像するのは難しくない。一方、周りの学習者が頑張って学習しているのが分かると、自分だけが取り残されている感じを持ち、学習しないことに焦りを感じる場合がある。つまり、人は周りの状況に合わせて同調行動をとることがあるため、一定以上の学習者が学習を行うというクリティカルマスに到達しない限り、学習の普及率が低いのもかもしれない。そのためにも、学習履歴の透明化は重要な役割を果たすであろう。

4.5 結語

本稿では、**e-learning** 教材の一つである **EnglishCentral** を用いた教育実践とその学習教材の使用について報告している。**EnglishCentral** 自体は、学習者の興味を引く魅力的な **e-learning** 教材の一つである。学習者による使用の評価はおおむね肯定的だが、より効果的な学習を目指すには、製作者側のより **user-friendly** な改良が必要となると同時に、使用者側の教員も、**EnglishCentral** の利点と問題点を理解し、それを学習者に伝えて指導することが必要となる。それによって、効果的な **e-learning** の利用が可能になるのではないだろうか。

注

¹ **Quiz** の動画については、他の学習履歴の箇所に含まれているため、今回の視聴動画数には含まない。

- ² 当該学期の初回授業で所持端末を尋ねたところ、当該授業の欠席者2名についての詳細は不明だが、パソコンについては全員が所持しており、スマートフォンに関しては、1名を除き、全員所有し、タブレット所有者は3名であった。

参考文献

- Kimura, T. (2013). Improvement of EFL learners' speaking proficiency with a web-based CALL system. *WorldCALL2013*, 141-144.
- Mills, D., & Kennedy, O. (2013). Volition 2.0: EnglishCentral in the junior high school context. *The Asian Conference on Technology in the Classroom 2013 Official Conference Proceedings*, 147-160.
- EnglishCetral (2015) 「離脱者半減！あきっぱい学習者でも続けられた『EnglishCentral』英語学習アプリによるスマホ学習の調査報告」参照先：http://blog.ja.englishcentral.com/2015/02/26/mobile_engagement/
- 安浪誠祐・Lavin, R. S. (編) (2014) 『VOA News Clip Collection』東京：成美堂.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編) (2012) 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝 (編) (2014) 『学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編) (2013) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田村知子 (2014) 「授業内外における個別学習を重視した e-learning の実践」(pp.77-95). 田口達也・小塚良孝 (編) 『学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版.
- 林裕子 (2014) 「CALL教材と協働学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践」『グローバル人材育成教育研究』1(1), 38-45.

章末資料 4-1 English Central を用いた英語学習に関するアンケート

EnglishCentral を用いた英語学習に関するアンケート

下記の項目に回答をお願いします。選択式の項目には、当てはまる空欄や番号に○を記入してください。アンケートの回答は、成績等には一切関係しませんので、率直お答えください。

学籍番号： _____ 氏名： _____

① この前期を振り返って、授業時間を除き、英語コミュニケーションの授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしましたか。あてはまるものを1つ選択してください。

1. 全くしていない 2. 0より多く30分未満 3. 30分以上1時間未満
4. 1時間以上1時間半未満 5. 1時間半以上2時間未満 6. 2時間以上

② EnglishCentralの学習コンテンツについて、どのように思いますか。

1. 全く興味を持ってなかった 2. 興味を持ってなかった 3. あまり興味を持ってなかった
4. すこし興味を持ってた 5. 興味を持ってた 6. 大いに興味を持ってた

③ EnglishCentralの難易度について、どのように思いますか？

1. とても難しかった 2. 難しかった 3. やや難しかった
4. すこし簡単だった 5. 簡単だった 6. 非常に簡単だった

④ EnglishCentralを用いた宿題で、つぎの学習活動は平均どのくらいしましたか。もっとも近い数字を1つ選択してください。

リスニング学習

1. 0% (全く学習しなかった) 2. 1~20% 3. 21~40%
4. 41~60% 5. 61~80% 6. 81~100% (いつも学習した)

ディクテーション

1. 0% (全く学習しなかった) 2. 1~20% 3. 21~40%
4. 41~60% 5. 61~80% 6. 81~100% (いつも学習した)

単語学習

1. 0% (全く学習しなかった) 2. 1~20% 3. 21~40%
4. 41~60% 5. 61~80% 6. 81~100% (いつも学習した)

スピーキング・発音

1. 0% (全く学習しなかった) 2. 1~20% 3. 21~40%
4. 41~60% 5. 61~80% 6. 81~100% (いつも学習した)

⑤ EnglishCentralの良かった点と良くなかった点を二つずつ書いてください。

良かった点1: _____

良かった点2: _____

良くなかった点1: _____

良くなかった点2: _____

裏面へ



⑥ もし次回、英語の授業を受ける時、EnglishCentral を使いたいですか？

1. 使いたくない 2. できれば使いたくない 3. どちらでもよい
4. できれば使いたい 5. 使いたい 6. 分からない

⑦ 今回の EnglishCentral を用いた学習は、主にどの機器を用いて行いましたか。最も使用頻度が高い機器から順番に1～3の番号を記入してください（1 が最も高い）。使用していない機器については番号を記入しないでください。

() パソコン () スマートフォン () タブレット

以下、EnglishCentral の学習に用いた機器の個所を回答してください。用いていない機器の個所は回答しなくて結構です。

パソコンでの学習

⑧a パソコンを用いた EnglishCentral の学習は、主にどこで行いましたか。最も当てはまる選択肢を1つ選び○をつけてください。

1. 自宅 2. 大学内 3. 通学時 4. 外出時（大学以外）

⑧b パソコンを用いた EnglishCentral の学習は、主にどの時間帯で行いましたか。使用頻度が高い時間帯を2つ選び、高い順から1～2の番号を記入してください（1 が最も高い）。

- () 平日：午前0時～午前6時 () 平日：午前6時～午後0時
() 平日：午後0時～午後6時 () 平日：午後6時～午前0時
() 土・日・休日

スマートフォンでの学習

⑨a スマートフォンを用いた EnglishCentral の学習は、主にどこで行いましたか。最も当てはまる選択肢を1つ選び○をつけてください。

1. 自宅 2. 大学内 3. 通学時 4. 外出時（大学以外）

⑨b スマートフォンを用いた EnglishCentral の学習は、主にどの時間帯で行いましたか。使用頻度が高い時間帯を2つ選び、高い順から1～2の番号を記入してください（1 が最も高い）。

- () 平日：午前0時～午前6時 () 平日：午前6時～午後0時
() 平日：午後0時～午後6時 () 平日：午後6時～午前0時
() 土・日・休日

タブレットでの学習

⑩a タブレットを用いた EnglishCentral の学習は、主にどこで行いましたか。最も当てはまる選択肢を1つ選び○をつけてください。

1. 自宅 2. 大学内 3. 通学時 4. 外出時（大学以外）

⑩b タブレットを用いた EnglishCentral の学習は、主にどの時間帯で行いましたか。使用頻度が高い時間帯を2つ選び、高い順から1～2の番号を記入してください（1 が最も高い）。

- () 平日：午前0時～午前6時 () 平日：午前6時～午後0時
() 平日：午後0時～午後6時 () 平日：午後6時～午前0時
() 土・日・休日

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました！

第5章

小学校英語を見据えた e-learning 学習

－ EnglishCentral を利用した立場から－

建内高昭

概要

本研究は、初等教員養成課程学生を対象に e-learning 教材である『EnglishCentral』をパイロット研究として用いて、学習に対する意識調査及び視聴時間の調査を行った。意識調査に基づく因子分析の結果から、二つの因子が明らかになり、第1は「読み」に対する意識の大切さ、第2は「能動性」を持って学習することの意義が示された。また e-learning 視聴時間の長短と TOEIC 得点との間に関係は見られなかった。今後の教員養成学生が小学校現場で、授業者としての英語力を維持していく上でも、自律的な e-learning 等による学習が教師の英語運用能力を高める一助となることが期待できる。

5.1 はじめに

小学校において 2020 年より 5、6 年時の外国語活動を教科化することが打ち出された。それにより、初等教育教員養成課程におけるカリキュラム改正が視野に入り、英語コミュニケーション能力育成がますます重要になってきている。とりわけ、小学校において、現行の 5・6 年生で実施されている外国語活動が小学校 3 年生に位置づけられ、また小学校 5 年生から英語を教科として行うことが打ち出された。今後教員養成大学に入学する学生は、「教科及び教科の指導法に関する科目」において、新たに小学校英語の指導法を学ぶことになる。この指導法を実践に生かすために、従来から学んできている「英語コミュニケーション」授業を通して、英語運用能力をより一層高めることが求められている。小学校英語を教科化するに際して、小学校教員志望学生の英語運用能力の向上と、そのための大学としての学習環境整備は本学の喫緊の課題の一つである。

このことに関わり、愛知教育大学では、英語授業カリキュラムにおいて TOEIC スコアによる単位認定制度を設けている（第 2 章参照）。これは客観的な英語習熟度を指標として、学習者に一定レベルの英語力を保持させることをねらいとするものである。その中で、TOEIC スコアが一定レベルに達することを学生に求め、そのスコアに到達しない学生の英語力向上をねらいとして補習を実施している（小川・小塚, 2013）。さらに、その補習に e-learning による学習を組み込み、学習環境整備を進めてきた（小川・田口・藤原・小川, 2012, 田口・小塚, 2014, 田口・小塚・小川, 2013）。

e-learning に話を特化すると、第二言語習得研究の分野においては、ICT (Information and Communication Technology) を利用することで、学習者は多様な情報に接することや自律的な言語学習を促進することが可能になるとされる (Benson, 2006)。では日本の EFL (English as a Foreign Language) 環境下での現状はどうであろうか。教室外において学習言語を使う場はほとんどないため、専ら教室内で英語を学ぶ機会が多い。そのような中、大学生を対象とする e-learning 教材は、その多くが TOEIC 等の資格試験を前提とした自律学習に向けられている。しかし英語習得を行う上でのより重要な目標は、コミュニケーション能力及び総合的な英語力を育成することであるため、英語母語話者によるオーセンティックなメディア情報に触れる機会の確

保が必須となる。

これまで一般的に利用されてきた e-learning 教材の多くは、リーディング教材を読み、課題に対応することを学習者に求めるものが主流であった。確かに e-learning を用いた自学自習により英語に触れる機会を確保することができるものの、多くの場合、利用される教材は、学習者の習熟度別に編集されたリーディング課題となり、易しすぎるあるいは難しすぎるが多かった。またリスニング課題の場合、原文の一部を省略したり簡易に書き直されたり、また発話速度を遅くした課題が用意されており、実際のコミュニケーションにとってあまり有益でないと言われることが多かった。このように、多様な習熟度に対応した教材が十分ではないことや、情報そのものの新鮮さが欠けているといった点を否定できないため、むしろ受講者がオーセンティックな英語題材から自らの意志で学習内容を選択することが望ましい学習形態であろう。そこで本研究では、受講者が多様な教材の中から興味のある動画課題を選択し、自学自習を行える方式を採用した。初等教員養成課程において英語力を身に付けることは、小学校に赴任した後も自律的に英語を学んだり、英語を積極的に使用したりする上での基礎となり、生涯にわたる学びの蓄積に寄与するものと考えられる。

本研究は、『EnglishCentral』（2015）による e-learning システムを1ヶ月間限定で使用した学生を対象とする意識調査を行った。今回の調査は、筆者としては初めて EnglishCentral を使用する授業であるために、期間を限定したパイロット研究としての位置づけである。

研究課題

1. e-learning 学習に対する意識調査を行い、e-learning と英語学習の関連を探る。
2. e-learning 視聴時間の高い群の TOEIC スコアや彼らの特徴を明らかにする。
3. EnglishCentral の利点と課題を探る。

5.2 調査方法

2014年12月11日から2015年1月11日までの冬季休業を含む期間において、「英語コミュニケーションⅠ」受講者27名が英語リスニング力を向上させる目的で自律的かつ能動的に英語学習を進められるように、e-learning を利用できる機会を設定した。

参加者： 初等教員養成課程1年生27名
e-learning 実施期間：2014年12月11日～2015年1月11日
対象 HP： EnglishCentral
利用機器： パソコン及びスマートフォン
意識調査： e-learning を用いた英語学習に対するアンケート

また、彼らは2014年7月に受験した TOEIC の結果を、比較検討のために用いた。

e-learning 使用の位置づけ

本研究は、授業外において e-learning を用いて自学自習を行うように学生に提案し、自学自習

を行うことで、学習者の意識がどのように変わるかを調査したものである。具体的な課題として、毎日 $15分 \times 24日 = 6時間$ 以上を、**e-learning**を用いた自学自習時間として費やすように指示した。また、受講者の学習履歴を管理画面からモニタリングして、使用時間数に基づいた評価を授業成績に一定程度加えることも伝えた。これらにより、**e-learning**の使用を授業の一部として位置づけることとした。

学習環境設定と学習媒体

最初に、**EnglishCentral**の概要及び趣旨を説明し、マニュアルを配布した。その際、学習開始前にパソコンを使用してID登録及び各自の名前を記入するように指示を与えた。これにより、管理者が学生の学習履歴を確認することが可能となり、学習時間数を測定することが可能となった。またこの英語学習の到達目標として、毎日15分を1ヶ月続けることを自学自習時間の目標とした。さらに毎週各受講者に学習管理画面を用いて英語学習の進捗状況を開示し、少しでも興味ある映像を視聴するように促した。

学生の中には、スマートフォンの使用についての要望があったため、スマートフォン対応アプリにより**e-learning**使用が可能であることを確認したが、第一週日終了後に、スマートフォンから**EnglishCentral**にアクセスした学生の学習履歴が、必ずしも正確に管理画面に反映されないことが判明した。そこで成美堂の**EnglishCentral**担当者に確認したところ、やはりその点での対応が不十分であるとの回答を得た。そこで、学生側には、パソコンによるアクセスのみ**e-learning**による学習履歴が残る旨を伝えた。

アンケート項目

本調査では、学生の**EnglishCentral**の使用実態と英語学習との関わりを探るために、以下の項目(表5-1)を含んだアンケートを実施した。英語学習に対する意識調査を目的として、英語4技能のうち**e-learning**に関連するリスニング力、リーディング力、スピーキング力、及び自学自習への意識について尋ねている。アンケート項目は、Gardner(1985)、Horwitz, Horwitz, and Cope(1986)及びYashima(2002)に基づき作成し、Likert scaleによる4件法で測定を行った(1-「全くそう思わない」; 2-「そう思わない」; 3-「そう思う」; 4-「とてもそう思う」)。

分析方法

収集したデータに基づき、以下のように分析を行った。

1. **e-learning**を行うことに対する参加者の意識を明らかにするために、SPSS Version 19を用いて、探索的因子分析を行った。
2. **e-learning**を積極的に利用した学習者の特徴とTOEICスコアとの関わりを探るために、アンケート結果とTOEICスコアを用いた。
3. **EnglishCentral**の良い点と改善点については、自由回答によるため、記述内容に応じて分類を行った。

表 5-1 質問項目の記述統計結果

項目番号	M	S.D.	質問項目
Q1	2.26	0.13	英語の勉強は好きですか？
Q2	3.37	0.11	英語の力を伸ばしたいですか？
Q3	2.26	0.17	英語の発音練習ができた
Q4	2.63	0.12	意味が分かる単語が増えた
Q5	3.00	0.13	動画は英語力をつけるのに役立つ
Q6	2.78	0.16	自主的に英語を見る機会が増えた
Q7	2.81	0.20	本で勉強するより今回のサイトが役立つ
Q8	2.44	0.13	今回のサイトで英語が好きになった
Q9	2.74	0.14	今回のサイトを続けてやってみたい
Q10R	2.19	0.14	英単語はあまり分からない
Q11	2.44	0.16	英語を読むことは好きである
Q12	2.30	0.18	英語を発音することに苦勞はない
Q13	3.44	0.11	英語コミュニケーションでは良い成績が取りたい
Q14	2.85	0.17	分からない単語は辞書を引く習慣がある
Q15	2.48	0.15	もっと英語の文を読んでみたい
Q16	2.93	0.13	もっと英語を話してみたい
Q17R	2.07	0.13	英文を聴くときに苦手意識がある
Q18R	2.00	0.14	英語を読むのが遅いと思う
Q19	2.22	0.11	授業以外でも英語を話すように努める

注. R は反転項目を意味している。

5.3 結果

e-learning 学習に対する意識調査のために、表 5-1 にある 19 項目についてアンケートを作成し、EnglishCentral で学習した大学 1 年生に対して実施した（表 5-1 参照）。学習者の意識構造を理解するために因子分析を行い、因子の抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス法を用いた。なお、因子数の決定には固有値 1 以上を基準として、スクリープロット検証も併せて 2 因子を仮定した。因子負荷量が .40 以上を示す項目を各因子の解釈に用いたところ、十分な適合度を得ることができた ($\chi^2(164) = 168.81, p = .38$)。

表 5-2 に基づいて、特定された因子の内容を見ていく。第 1 因子には、読みを主とする学習に関して Q10R、Q11、Q12、Q17R、Q18R の 5 項目が十分な因子負荷量を示したため、これらの項目に関わる因子を「読み」と名付けた。第 2 因子には e-learning を視聴するために能動的に学習する度合いを示す Q5、Q6、Q8、Q13、Q16 の 5 項目がまとめられ、「能動性」と名付けた。またそれぞれのアルファ係数も高く、信頼性も確認された。

次に、TOEIC スコアと e-learning 学習の関連について見ていく（表 5-3）。本授業の受講者の TOEIC スコアの平均点は、大学全体の当該年度の平均点である 440 点（2014 年度前期）（本書第 1 章及び第 2 章参照）と比較するとやや低いものの、おおよそ平均点群内に入る。受講者のレベルは様々で、650 点を取得した者は、TOEIC スコアによる単位認定の制度を利用することが可能となり（田口, 2014）、当該授業に参加していない可能性があるため、クラスの最高点は 570 点に留まっている。一方で、最低点は 280 点の者が 2 名おり、いずれの者もリーディングのスコアが顕著に低い（両者とも 95 点）。また標準偏差及び歪度が示すように、得点幅が大きく、得点の散布分布（図 5-1）が広がっている。

表 5-2 パターン行列と因子相関

	第一因子：読み ($\alpha = .81$)	第二因子：能動性 ($\alpha = .75$)	共通性
Q10R	0.82	0.17	0.65
Q12	0.81	-0.35	0.61
Q18R	0.80	-0.14	0.56
Q11	0.74	-0.13	0.54
Q17R	0.60	0.33	0.46
Q6	-0.26	0.81	0.84
Q8	0.14	0.60	0.66
Q13	-0.27	0.59	0.42
Q5	0.25	0.58	0.41
Q16	-0.24	0.53	0.33
因子相関行列			
読み	1.00		
能動性	0.12	1.00	

表 5-3 TOEICスコアの結果

	平均点	最高点	最低点	標準偏差	歪度	尖度
合計	425.9	570	280	80.8	-0.37	-0.66
リスニング	232.0	330	145	44.8	0.22	-0.41
リーディング	193.9	305	95	51.1	-0.21	-0.05

注. N=27.

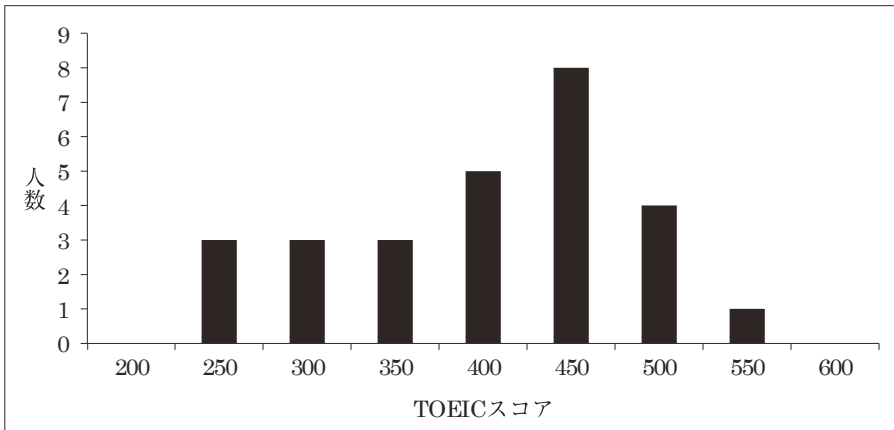


図 5-1 TOEIC のスコア別人数

次に、今回の調査に参加した学生による EnglishCentral の総視聴時間数を見る（表 5-4）。全体的に、学習開始前に設定した条件である 6 時間以上の学習をしている者が 5 名、9 名、7 名の

計 21 名で、8 割近くいることが分かる。本研究では、特に当初設定した学習時間よりも大幅に e-learning 視聴時間が長かった者に焦点を当ててその特徴を見ていく。

表 5-4 EnglishCentral の総視聴時間

視聴時間	1 時間以内	3 時間以内	6 時間以内	9 時間以内	12 時間以上
人数	2	4	5	9	7

表 5-5 は、当初設定した時間よりも長く大幅に e-learning を視聴した 7 名のアンケート回答の一部である。ここで注目すべきは、「英語の勉強は好きか」(Q1) の質問に対して「1 (嫌い)」や「2 (やや嫌い)」と答えた学生の 5 名である。全体的に彼らは、英語の勉強は必ずしも好きでなく (Q1)、また英文を積極的に読みたいわけでもないが (Q15)、一方で、英語力への一定の興味を持ち (Q2)、特に授業の成績は伸ばしたいと考えている (Q13)。このように、英語や英語学習に否定的な態度を持っているにも関わらず、EnglishCentral の総視聴時間にみるように e-learning には積極的に取り組んでいる。このことから、自主的に英語動画を見る機会が増えた理由は、漠然とした英語力への興味、そして該当科目での単位取得を意図してのことだと分かる。また、ひょっとすると e-learning の導入により、従来の学習とは異なり、能動的に学習内容を選択できることで、学習意欲を高めたとも考えられるかもしれない。

彼らの学習意欲と態度については、将来教員として小学校で英語を担当することになる者としては、真面目に学習を行い、また英語力を高めるために行動しているという点では十分であるが、彼ら自身が英語や英語の勉強があまり好きではないという状況で、果たして小学生に、それらに対する興味を喚起することが可能なのだろうか。

一方で、今回の EnglishCentral で真面目に、そして能動的に学習を行っていることから考えると、このような英語が苦手な英語に興味を持たない学習者でも、その学習内容の魅力から真面目に学習を行い、ひょっとすると、究極的には英語や英語学習が好きになるという可能性を秘めているのかもしれない。そのために、今回の EnglishCentral を始めとする e-learning がその役割を担う

表 5-5 視聴時間の長い群内の意識調査の特徴

学習者	TOEIC スコア	Q1 英語の 勉強は好き	Q2 英語力を つけたい	Q13 該当授業の 成績を上げたい	Q15 英語を もっと読みたい
学習者 1	440	2	4	4	1
学習者 2	280	1	3	3	2
学習者 3	510	3	3	4	2
学習者 4	415	2	2	4	2
学習者 5	490	3	3	4	3
学習者 6	455	2	2	4	4
学習者 7	430	2	2	4	3

注. 数値は Q1 から Q15 の項目に対する回答。

ということは十分に考えられる。

今回の学習期間は1ヶ月のみであるので、より長い期間における学習に対する適応性が見られるか必ずしも明瞭でない。事実、**e-learning** 学習を継続的に視聴することが困難な学生も多数見られた。授業者は、毎週の視聴時間数を各自に開示して、継続的な視聴を促したものの、最終週になり、急遽まとめて視聴時間を増やす学生がいた。(学習者の同種の行動傾向については、本書第4章と、そこでの引用文献も参照) これら最終週に集中的に視聴した学生は、授業における単位取得のみが**e-learning**の目的となっていたのであろう。

次に **TOEIC** スコアとの関連について見ると、この7名のうちクラス内での平均スコア前後以上が6名、残り1名はクラス最低であった。このクラスの学生は、比較的英語学習が嫌いであるが、英語学習習慣を身に付けて教員養成課程に入学しているとすれば、**TOEIC** スコアが低くても、英語力を付けたいと望めば**e-learning**を視聴して授業についていくことが可能であろう。

次に **EnglishCentral** を使用して良かった点及び改善して欲しい項目について、自由回答した結果を以下の表5-6に示す。

表 5-6 **EnglishCentral** の良かった事項・改善して欲しい事項

人数	EnglishCentral の良かった点
11	多様なジャンルから動画を選択することができること
5	興味を持った映画やテレビの場面を選べること
3	スマートフォン利用が可能なので、いかなる場所で利用できること
2	簡単な内容が多く、適切なレベルだった
2	短い動画が面白かった
2	字幕から内容が掴めること
1	空き時間にできた
人数	EnglishCentral で改善して欲しい点
10	パソコンで利用できるのにスマートフォンで利用できないこと
2	字幕に和訳が無い場合に、意味内容が分からないことがあった
2	ひとつずつの動画時間が短く、次に観るためのダウンロードに時間がかかる
2	短すぎる動画は、もう少し長いほうがいい
1	初心者レベル動画をまとめてあったら見やすい
1	動画のみならず、発音、タイピングが面倒だ
1	マイクがなかったので発音練習ができなかった
1	動画の数が多すぎて選択に迷うこと

上記の表から分かるように **EnglishCentral** の良い点として、「多様なジャンルから動画を選択することができること」を挙げた学生が最多の11名いた。これは、動画の種類が映画、テレビのCM、インタビュー、スポーツ選手や英語発音クリニックなどが選択できるためである。次に、5名が「興味を持った映画やテレビの場面を選べる」を挙げている。また「スマートフォン利用が可能」を支持している者が3名いる。さらに「簡単な内容」「短い動画」「字幕から内容が掴め

ること」を挙げるものがいた。

次に **EnglishCentral** の改良して欲しい点として、「パソコンで利用できるのにスマートフォンで利用できない」と10名が指摘していた。これはパソコンでのみ学習履歴が残るため、スマートフォンで利用したにも関わらず、実際には学習履歴が残らないシステム上の問題を指摘したものである。利用者の使いやすさまで見込んだシステム設計に到っていないために起きた課題である。次に、「字幕に和訳が無い場合に、意味内容が分からないことがあった」とあるように、英語字幕では理解できない場合があることが指摘されている。また「ひとつずつの動画時間が短く、次に観るためのダウンロードに時間がかかる」とあるが、その理由として、パソコンの処理能力及び低速なインターネット接続環境下での利用実態が挙げられる。このことに付け加えて、多くの動画は1分30秒程度であるが、観ている時間よりもダウンロードにかかる時間が長いことが窺える。動画をリアルタイムでストリーミングすることができないシステム上の問題があることが分かる。

5.4 まとめ

e-learning を用いた英語学習に対する因子分析から、大きく2つの因子が明らかになった。第1は「読み」因子であり、学習者は **e-learning** においては英語の読み、具体的には「単語」「読む速度」「読むことが好き」などの項目に代表される「読み」が大切と考えていることが示された。第2は、「能動性」であり、「自主的に英語」に触れ、**e-learning** を「好きになる」ことが鍵となっていることが明らかになった。実際、授業内の学生の姿からも教室内での学習と **e-learning** の学習が相補的に彼らの学習を後押しする実態が見られた。1ヶ月間の今回の **e-learning** を用いた学習をきっかけにして、題材を自分で選択して学習を進めることに対する肯定的な姿勢が授業内でも見られた。一方で、英語を読むこと、聴くことに対して、苦手意識を持っている学習者の中には、限られた期間であっても継続的な視聴が自律的に行えない事例もあった。英語を苦手とする学生の中には、大学での英語学習を進めようという意識よりも、必修科目である英語の単位獲得のために受動的に視聴をする学生が一定数いることも指摘できる。

次に、本調査対象の学生について、**TOEIC** スコアが高いことと **e-learning** 視聴時間の長短とは必ずしも関連は無いと指摘できる。**e-learning** における視聴時間が長い学生は、英語の成績を良くしたいという動機と、漠然と英語力を高めようという動機に支えられていることが分かる。そして、一般的な英語の学習を、むしろ嫌っている可能性が考えられる。一方で、自ら英語学習の題材を能動的に選択できること、及び **e-learning** で従来の英語学習と異なる題材を利用することを望んでいる。今後は **e-learning** 学習を契機として、継続的かつ効果的に英語コミュニケーション力を高める **e-learning** 学習のあり方、及び学習者が取り組みやすいスマートフォン利用環境設定の検討を進めていきたい。

最後に、小学校英語の導入に関わり、教科内容の扱いでは「中学校で学ぶ内容を前倒しするのではなく、身近なことに関する基本的な表現による活動」(中央教育審議会教育課程企画特別部会, 2015)を指導内容とするように示されている。今後教員となる学生は、子どもの発達段階に応じて、英語を使うことと学ぶことの面白さを教える役割を担うことになる。したがって **e-learning** 学習を経験することは、英語を指導する者が、生涯にわたり自律的に自己研鑽を行う方法を体得する

ことのみならず、子どもに教える教材やまた教材の情報源に関して一つのヒントを提供することとなり得るだろう。

参考文献

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- EnglishCentral. (2015). EnglishCentral. Retrieved from <http://www.seibido.co.jp/englishcentral/topics.html>.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）（2012）『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』名古屋：中部日本教育文化会。
- 田口達也（2014）「愛知教育大学における英語学習実態研究」（pp. 12-28）。田口達也・小塚良孝（編）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版。
- 田口達也・小塚良孝（編）（2014）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版。
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）（2013）『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会。
- 中央教育審議会教育企画特別部会（2015）「教育企画特別部会の論点整理について」参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/

第6章

「アルクスマートラーニング」を使用した英語学習実態に関する研究

田口達也

概要

本章は、アルク社と NIT ラーニングシステムズが共同開発した「アルクスマートラーニング」による英語学習についての実態調査報告であり、愛知教育大学での e-learning を使用した学習機会のさらなる拡充を目指すものである。本研究では、(1) パソコンを用いた学習行動とスマートフォンを用いた学習行動の特徴、(2) 両端末を使用した学習の長所と短所、を明らかにすることを目的としている。この研究では、計 10 名の大学生が参加し、アルクスマートラーニングで学習を行った後、アンケートに回答をした。その結果、パソコン使用者は、主に自宅でじっくりと学習をする傾向がある一方で、スマートフォン使用者は、細切れの時間を利用しながら、各自の都合の良い場所で学習をしている傾向が明らかとなった。また、各端末を用いた学習には、「見やすさ」「操作性」「手軽さ」に関する長所短所が存在していることが明らかとなった。これらの結果を基にして、今後の e-learning を用いた学習の可能性について提言を行っている。

6.1 はじめに

学習者をいかに学習に従事させるかは、教育に携わる者にとっては永遠の課題である。特に、大学生の学習時間は初等教育や中等教育時点に比べると少なく（総務省統計局, n.d.）、大学生が学習に取り組むことができるように、大学や教員は様々な手法を用いている。一つの解決策として、e-learning の活用が挙げられる。e-learning による学習には次の六つの特徴が挙げられる（小塚・田口・藤原・小川, 2011）。

- (1) 伝統的な学習形態と比べ、比較的程度の高い学習者のインタラクションや参加が可能
- (2) シミュレーションやゲーム的要素の強い学習が可能
- (3) 迅速な学習のフィードバックが可能
- (4) authentic な資料を用いることによって、学習者の興味を高めることが可能
- (5) 学習者個人の能力や学習進度に合わせたカスタマイズが可能
- (6) 学習時間や学習場所の柔軟性

愛知教育大学では、2011 年度から e-learning を用いた英語学習を促進してきた（小塚他, 2012, 田口・小塚, 2014, 田口・小塚・小川, 2013）。そして、2014 年度及び 2015 年度は、e-learning を用いた英語の学習機会と環境の整備、またそれらのさらなる充実を目指して活動してきた。活動の一つとして、新たな e-learning の使用可能性の模索がある（本書第 4 章と第 5 章参照）。本章で扱う e-learning は、「アルクスマートラーニング (ALC Smart Learning)」(<https://alcsmartlearning.jp/>) である。

「アルクスマートラーニング」とは、アルク社と NIT ラーニングシステムズが共同開発した e-learning サービスである（スマートラーニングの全体的特徴については、空・山本, 2013 を参照）。

多彩な機能や豊富なコンテンツを有しているため、学習者の興味を引き付け、授業教材だけでなく、自習教材としても利用できるという。学習コンテンツは、TOEFLとTOEICの2種類があり、それぞれのテストにおいて測定される技能向上を目指して、単語クイズ、ディクテーション、空欄補充、整序問題、音読、速読、速聴などの学習トレーニングが用意されている。そして、このスマートラーニングの大きな特徴の一つに、マルチデバイス対応があり、パソコン、タブレット、スマートフォンのどれでも学習が可能となる。それによって、スキマ時間を利用していつでもどこでも効率的に学習を進めることが可能となるため、「学習のチャンスを逃しません」と謳っている。本学における過去のe-learningの研究において、筆者らは様々なコンテンツや端末を用いた学習についての研究の必要性を主張してきた（田口・小塚, 2014）。とりわけ、近年、目覚ましく普及しているタブレットやスマートフォンを使用した学習の可能性を探る必要があった。そこで、本研究では、(1)各端末を用いた学習行動の実態把握と、(2)それらの端末を用いた学習について、学習者の視点による長所と短所を明らかにする調査研究を行った。

6.2 方法

6.2.1 対象者

本研究の参加者は、愛知教育大学の1年生3名、2年生1名、そして3年生6名の合計10名である。参加者の詳細は表6-1の通りである。本研究の参加者は、授業内外で今回の調査研究が告知されたときに、自発的に参加を決めた学生たちである。

表6-1 参加者のプロフィール

参加者	性別	学年	所属
学習者1	女	1	初等教育教員養成課程英語選修
学習者2	女	1	初等教育教員養成課程英語選修
学習者3	女	1	初等教育教員養成課程英語選修
学習者4	女	2	初等教育教員養成課程教育科学選修
学習者5	男	3	現代学芸課程国際文化コース
学習者6	男	3	現代学芸課程国際文化コース
学習者7	女	3	現代学芸課程国際文化コース
学習者8	女	3	現代学芸課程国際文化コース
学習者9	女	3	現代学芸課程国際文化コース
学習者10	女	3	現代学芸課程国際文化コース

6.2.2 使用教材

本研究では、e-learningプログラムの中でも、アルクススマートラーニングの「TOEICテスト対策コース」を使用した。このコースでは、470点攻略コース、600点攻略コース、730点攻略コースの3レベルのTOEICテスト対策の学習ができ、各レベルには、30から40のレッスンと1回分の模擬テストが含まれている。本研究の参加者には、教材使用についてのノルマは課されず、このコースを用いてできるだけたくさん学習することを促した。その結果、参加者の学習時間は、

最低約 30 分から最高 20 時間となり、平均学習時間は約 7 時間であった。

6.2.3 データ収集方法と分析方法

研究参加者は、2014 年度後期（10 月～2 月）にアルクスマートラーニングを利用して学習を行い、学習期間終了後に、アンケートに回答をした（章末資料 6-1 参照）。アンケートでは、今回の学習に使用した端末の種類とそれに付随する学習行動や、使用した端末での学習についての意見などを尋ねた。データ分析では、アンケートには数値データと文字データがあるため、それぞれを別々に扱った。数値データについては、各項目別に集計がなされ、頻度と割合を提示した。文字データに関しては、最初に各設問に対して回答された記述を、類似した内容ごとに分類し、それらをさらに集約できる場合は集約した。コメントの後にある番号（例：学習者 1）は学習者番号である。

6.3 結果と考察

6.3.1 使用端末別による学習実態

本調査では、使用した端末別による学習実態について見ていく。ここで取り上げる事項は、学習使用端末、学習場所、学習時間、学習時間帯、そして各端末の操作性と見やすさである。

学習使用端末

表 6-2 は今回の学習における使用端末の人数を表している。今回の参加者は、1 名を除いて、全員、パソコンかスマートフォンのどちらかだけで学習を行い、タブレット使用者は皆無であった。表から分かるように、パソコンの使用者が多い一方で、スマートフォンの使用者が少ない。昨今の大学生のスマートフォンの所持率を考えると（総務省, 2015）、この使用の少なさについて理解をすることが、今後の課題の一つであり、そのうちの一つは本研究で明らかとなる。以下、パソコンとスマートフォンを用いた学習実態を比較していく。

表 6-2 学習端末使用状況

パソコン	スマートフォン	タブレット
7 名	4 名	0 名

注. 1 名はパソコンとスマートフォンの両方を用いているため、合計が 11 名になる。

学習場所

表 6-3 は、パソコン使用時とスマートフォン使用時の学習場所についての結果を表している。この結果を見ると、パソコンでの学習は自宅でのみ行われている一方で、スマートフォンでの学習は、様々な場所で行われていることが分かる。特に、スマートフォンでの学習が通学時に行われているということは、今後のより効果的な e-learning による学習に向けて、心に留めておくべき点である。

表 6-3 学習場所

	パソコン	スマートフォン
自宅	7名	1名
大学内	0名	1名
公共交通機関の中（通学時）	0名	2名
公共交通機関の中（通学時以外）	0名	0名
上記以外の場所	0名	バイトの休憩中、車の中

注. この表の結果については、スマートフォン使用者中の1名は、「上記以外の場所」を含めて2ヶ所回答を記載している。有益な情報なので、この表ではその回答を残す。

表 6-4 1回の学習時間

学習時間	パソコン	スマートフォン
15分未満	0名	0名
15分以上～30分未満	0名	3名
30分以上～45分未満	3名	1名
45分以上～1時間未満	3名	0名
1時間以上～1時間半未満	1名	0名
1時間半以上～2時間未満	0名	0名
2時間以上	0名	0名

学習時間

パソコン使用時とスマートフォン使用時における1回の学習時間の結果を見る（表6-4）。この表を見る限り、パソコンでの学習は少なくとも30分以上から1時間半未満と、ある一定程度の学習時間を費やしていることが分かる。一方、スマートフォンでの学習は、15分から45分未満と、細切れの時間を利用して学習している傾向が窺える。

学習時間帯

表6-5は、それぞれの端末を用いた学習者の学習時間帯の調査結果である。この表から、平日

表 6-5 学習時間帯

	パソコン		スマートフォン	
	平日	休日	平日	休日
午前6時～午前9時	1名(7%)	0名(0%)	1名(11%)	0名(0%)
午前9時～午後0時	0名(0%)	2名(17%)	1名(11%)	1名(13%)
午後0時～午後3時	0名(0%)	1名(8%)	2名(22%)	0名(0%)
午後3時～午後6時	2名(13%)	1名(8%)	3名(33%)	1名(13%)
午後6時～午後9時	5名(33%)	4名(33%)	2名(22%)	2名(25%)
午後9時～午前0時	6名(40%)	4名(33%)	0名(0%)	4名(50%)
午前0時～午前3時	1名(7%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)
午前3時～午前6時	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)

注. 複数回答有り。また、少数第一位を四捨五入のため、合計が100%にならないこともある。

に関しては、パソコンを用いた学習は、大学での授業やクラブ活動、アルバイトが終わった後の時間帯である夕方6時以降に行われている傾向が窺える。一方で、スマートフォンを用いた学習は、平日の場合、大学への通学途中や大学にいる時間帯で広く行われている傾向が窺える。休日に関しては、両者の違いは特に見られない。

ここまでの結果をまとめると、パソコンで学習する場合は、ある程度まとまった時間があり、自宅などで腰を落ち着けて学習を行う場合であると考えられる。一方、スマートフォンでは、細切れの自由時間がある時に即座に学習を行っている、と考えることができる。特に、スマートフォンの場合、通学時間にある程度の時間がかかるため、学習を行いやすい傾向があるように思われる。

操作性と見やすさ

次に、学習におけるそれぞれの端末の操作性と画面の見やすさについての調査結果を見る（表6-6）。表から、操作性に関しては、パソコンの方はおおむね操作しやすいという意見が多いが、スマートフォンに関しては、使用者はやや操作しにくいと感じていることが分かる。一方で、画面の見やすさについては、パソコンを使用した学習者全員が見やすいと回答しているが、スマートフォン使用者はやや見にくいと回答している。これらの結果に関しては、次節の結果と併せて考察を行う。

表6-6 使用端末の操作性と見やすさ

	パソコン	スマートフォン
<u>操作性</u>		
操作しにくかった	0名	0名
少し操作しにくかった	1名	4名
少し操作しやすかった	4名	0名
操作しやすかった	2名	0名
<u>画面の見やすさ</u>		
見にくかった	0名	0名
少し見にくかった	0名	4名
少し見やすかった	0名	0名
見やすかった	7名	0名

6.3.2 使用端末別による長所と短所

次に、パソコンとスマートフォンを用いた学習における長所と短所について、質的分析を行った。以下、パソコンとスマートフォンの結果について順に見ていく。

パソコン学習の長所と短所

表6-7が示すように、パソコンを用いた学習の長所に関しては、次の4要因が現れた：「パソコン周辺機器の簡便さ」「学習環境」「学習実感」「学習プログラム」。最初の「パソコン周辺機器の簡便さ」について、その下位要因である「画面のサイズ」と「キーボード」は、上記の「見や

表 6-7 パソコン学習の長所と短所

長所	短所
<p><u>パソコン周辺機器の簡便さ</u></p> <p>➤ 画面のサイズ</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (スマートフォンに比べると) 画面が大きく見やすくいい (学習者 4) ● 画面が大きいので、長文が見やすい。実際の用紙サイズに近い (学習者 6) <p>➤ キーボード</p> <ul style="list-style-type: none"> ● キーボードが使える (学習者 5) <p><u>学習環境</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自宅でゆっくりと学習するのに向いている (学習者 4) ● 時間に制限がないためゆっくりできる (学習者 8) <p><u>学習実感</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● スマホ等より勉強している雰囲気ができる (学習者 6) <p><u>学習プログラム</u></p> <p>➤ 音声学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 音声を直接聞いて学習できた (学習者 7) ● 実際に音声を聞いたりして発音したりして学習できる (学習者 9) <p>➤ TOEIC 学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ● スコアに合わせて取り組めた (学習者 7) ● 教材を自分で用意しなくても TOEIC の学習ができる (学習者 9) 	<p><u>パソコンの携帯性</u></p> <p>➤ 学習場所</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自宅でしかできない (学習者 6) ● パソコンを持ち歩かないと学習できない (学習者 9) <p>➤ インターネット環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ネットが繋がらないと行えない (学習者 7) ● ネット環境がないとできない (学習者 8) <p><u>起動の手間</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 立ち上げるまでにある程度時間がかかること (学習者 3) ● (スマートフォンに比べると) いちいち起動する苦労がある (学習者 4) <p><u>学習意欲の問題</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 疲れている時だとなんかさぼりがちになってしまう (学習者 4) ● 一人で行うためモチベーションを維持しにくい (学習者 8) <p><u>システム上の問題</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 単語学習の音声に雑音が入ったり、とぎれたりすることがある (学習者 5) ● 反応が遅かったり、誤操作などが生じる (学習者 6) ● フリーズすることがしばしばあった (学習者 7) ● 時々バグって途中で消えてしまうことがある (学習者 9)

すさ」と「操作性」に関連している。つまり、画面が大きく、そして文字入力の学習活動を比較的行いやすいということは、パソコンを用いた学習の長所として認識されているということである。また、「学習環境」においては、上述の「学習場所」についての結果から分かるように、パソコン使用者は、自宅で学習を行っており、その間に学習を妨げられることも少なく、また時間の制約がないため、集中しやすい環境にある。そのことが「学習の実感」要因にもつながり、長所として認識されているのであろう。さらに「学習プログラム」の要因については、中でも特に「音声学習」で言及されている発音活動については、学習環境が整っていないと難しい活動である。そのため、このような活動ができるというのは大きな長所であることが分かる。

一方で、パソコン学習の短所としても 4 要因が現れた:「パソコンの携帯性」「起動の手間」「学習意欲の問題」「システム上の問題」。最初の「パソコンの携帯性」の短所を詳しく見ると、この端末を用いた学習の長所が、かえって短所になることが分かる。「パソコンの携帯性」の下位要因である「学習場所」や「インターネット環境」がそのことを表している。つまり、画面が大き

くキーボードもあるため、持ち運びが面倒になり、また自宅のように気軽にインターネットに接続をすることもできず、大学においても、本学のような接続環境に制限が多いところでは、さらに大学生を学習から遠のかせる要因にもなる。それだけでなく、「起動の手間」要因から分かるように、パソコン立ち上げの時間も、スマートフォンに慣れている者にとっては、長いのかも知れない。そのため、パソコンを用いた学習では、「手軽な学習」を行うのは難しいのであろう。

また、パソコン学習の特徴から、学習が自宅になる傾向があるため、「学習意欲の問題」にあるように、一人で学習を行うので、自己コントロールがうまくできない可能性を多分に秘めていることは注意すべき点である。

スマートフォン学習の長所と短所

スマートフォンを用いた学習の長所と短所については、表 6-8 に示されている。長所に関しては、「時間的制約」「空間的制約」「心理的負担」「端末機能」という 4 要因が特定された。スマートフォンの一番の特徴である「時間的制約」と「空間的制約」については、上述の「学習場所」と「学習時間」の結果を裏付けるものである。つまり、時間的余裕がある際に、「手軽」にどこでも学習を始めることができる、ということはスマートフォン学習での長所である。この結果から、これらの点を最大限に活かすような使用方法を考え、授業内外での活用方法を促す必要性があることが分かる。

一方、スマートフォンの短所に関しては、「端末不具合」「学習プログラムの問題」「端末特有の問題」の 3 要因が特定された。一つの大きな短所としては、「端末の不具合」がある。これに関しては、この学習プログラム自体がインターネット接続を必要とするものであるため、不具合

表 6-8 スマートフォン学習の長所と短所

長所	短所
<u>時間的制約</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 空き時間に手軽にできた (学習者 10) ● 家だけでなく、インターネットがどこでもあったため、やりたいときにできたこと (学習者 2) 	<u>端末不具合</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 操作中に画面が止まってしまうときがあった (学習者 2) ● 学習記録がつかないときがあった (学習者 2) ● 単語の音声に雑音が入ったり、とぎれたりすることがある (学習者 5)
<u>空間的制約</u> <ul style="list-style-type: none"> ● どこでもできる (学習者 5) ● 通学中でも TOEIC の勉強ができたこと (学習者 2) 	<u>学習プログラムの問題</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 操作性が低く、画面が見にくい (学習者 5) ● 画面に全ての項目が入りきっていないため、スクロールしなければならなかった (学習者 10)
<u>心理的負担</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 手軽にできる (学習者 5) 	<u>端末特有の問題点</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 充電がないとできない (学習者 1)
<u>端末機能</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>拡大機能</u> <ul style="list-style-type: none"> ● 拡大できる (学習者 1) ➤ <u>音声機能</u> <ul style="list-style-type: none"> ● スマートフォンでも発音が開けた (学習者 10) 	

が回線の問題なのか、端末の設定あるいはスペックの問題なのか、あるいは学習プログラム自体のデザインの問題なのか特定することは非常に難しい。特に端末のスペックや設定に関しては、全ての設定方法を学習者が熟知していると想定するのは非現実的である。一方で、これらの不具合が学習プログラム提供側の問題である場合は、早急な改善が必要となる。特に、ブラウザーや端末機能は日進月歩のため、提供側も全ての問題をあらかじめ把握するのは困難であろう。これらの問題は、e-learningには常に付きまとう。例えば、第4章と第5章で使用された「EnglishCentral」の場合、管理会社には専属のスタッフがいるようで、問題があれば早急に対応してくれるが、第7章で使用した「PowerWords コースプラス」のようなプログラムの場合には、なかなか大学内にその設定操作を熟知しているスタッフがいなかったため、早急に対応することが難しい。この点に関しては、技術革新が進めば進むほど、大学にそのような人材が必要となる。

もう一つの短所としては、「学習プログラムの問題」があるが、前節の「操作性」と「画面の見やすさ」の個所で明らかになったように、スマートフォンで多くの学習活動を行うとなると、これらの点を克服するのはかなり難しいのではないだろうか。

今後、これらの問題点を解決することが、この端末による学習が効果的に機能するかどうかの生命線になり得るであろう。

6.4 全体考察

本章では、タブレットを用いた学習者がいなかったため、パソコンとスマートフォンを用いた学習者の学習行動とそれぞれの端末を使用している長所と短所について、調査した結果を報告した。学習者からのアンケート結果から、パソコンに関しては、主に自宅で使用しており、使用時間も、授業、アルバイトやクラブ活動が終わる夕方以降に集中し、学習時間も一定以上費やしている傾向があることが分かった。一方で、スマートフォンを用いての学習に関しては、その利点が十分活かされる形で、各自の都合のよい時間、特にスキマ時間、例えば、通学時間、授業と授業の間、友達との待ち時間などを利用して学習している傾向が明らかとなった。また、それぞれの端末を用いた学習の長所と短所の分析から、「見やすさ」「操作性」「手軽さ」がキーワードになり、これらがうまく学習に向けて機能すると長所となり、機能しないと短所となることが分かった。

スマートフォンは、学習者のスキマ時間を有効活用するのに、有効な手段となるであろう。当然、全ての学習活動がスマートフォンにおいて有効に機能するかとするとそうでもなく、手軽に短時間で行える学習、例えば、単語学習や簡単な文法問題に対しては、うまく機能する可能性が高い。一方、パソコンの場合、例えば、リーディングやTOEICの模擬試験の様な一定の時間を要する学習や、タイピングやマイクを使用した学習などが有効であろう。そのため、授業関連で使用する場合、どの学習活動を授業内で、どの学習活動を授業外で行うかを見極める必要がある。

パソコンを用いた学習においては、ソフトの面も含めて学習環境がかなり整っているが、スマートフォンを用いた学習環境が同じ程度に到達するまでには、まだ時間がかかる。そして、学習環境の整備と併せて検討しなければいけない問題もある。一つには、スキマ時間学習の総学習時間が、机に座りじっくりと行う学習の総時間と比べて多くなるのか、という点である。もし、スキマ時間学習の総学習時間が、通常学習の総時間よりも少なくなるようであったら、あえてスマートフォンを用いる利点が見られない。そのため、この点についての研究が今後必要になるであろう。

また、短いスキマ時間学習が、机に座りじつくりと行う学習と比べて、質的に有利であるのか、という問題もある。アンケートの質的データの分析結果から明らかになったように、自宅でパソコンを起動させ、腰を落ち着けて学習することで、学習をしている実感があるという学習者からの声があった。一方で、スマートフォンの場合、どこでも手軽に学習ができるという反面、常に周りからのノイズ、例えば、通学途中での乗り換えや待ち合わせ時での待ち人到着などにより、学習が中断されてしまうということは十分あり得る。その場合の学習は、不十分に終わる可能性が高い。

これらの問題を研究することによって、スマートフォン学習による効果の有無が明らかになるのではないだろうか。

6.5 結語

本研究では、近年、**e-learning**を使用した英語学習機会の向上を可能にするであろうと考えられているパソコンだけでなく、スマートフォンやタブレットなどのマルチデバイスで使用できる「アルクスマートラーニング」を用いて、学習者によるそれぞれのデバイスを用いた際の学習状況と利便性について、学習者の視点から調査を行った。パソコンとスマートフォンそれぞれの長所と短所が「見やすさ」「操作性」「手軽さ」といった共通項に関連しているため、パソコンとスマートフォンの特性を融合させた学習活動を目指す方向性がより有効であることを本研究は示唆している。

参考文献

- アルク & NIT ラーニングシステムズ (2015) 「アルクスマートラーニング」参照先: <http://alcsmartlearning.jp/>
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編) (2012) 『**e-learning** と TOEIC を活用した英語教育: 教員養成の立場から』名古屋: 中部日本教育文化会。
- 総務省統計局 (n.d.) 『明日への統計 2015』東京: 総務省統計局。
- 総務省 (2015) 「平成 26 年情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」参照先: http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01iicp01_02000028.html
- 空義晴・山本康裕 (2013) 「HTML5 を用いた効果的な学習コンテンツの開発: ALC Smart Learning」『NIT 技術ジャーナル』25(6), 40-43.
- 田口達也・小塚良孝 (編) (2014) 『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して: 愛知教育大学の在り方』名古屋: 鳴海出版。
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編) (2013) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自律向上を目指して』名古屋: 中部日本教育文化会。

章末資料 6-1 アルクスマートラーニングを用いての英語学習に関するアンケート

アルクスマートラーニングを用いての英語学習

下記の項目に記入をお願いします。選択式の項目には、当てはまる空欄や番号に○を記入してください。

学籍番号： _____ 氏名： _____

今回のスマートラーニングを用いての学習は、主にどの機器を用いて行いましたか。最も使用頻度が高い機器から順番に1～3の番号を記入してください。使用していない機器については番号を記入しないでください。

() パソコン () スマートフォン () タブレット

パソコン、スマートフォン、タブレット機器の操作について、それぞれ回答をお願いします。最も当てはまる選択肢を一つ選んで○をつけてください。所有していない機器については回答しなくて結構です。

パソコン操作

1. 苦手 2. 少し苦手 3. 少し得意 4. 得意

スマートフォン操作

1. 苦手 2. 少し苦手 3. 少し得意 4. 得意

タブレット操作

1. 苦手 2. 少し苦手 3. 少し得意 4. 得意

以下、各機器を用いた学習についてお尋ねします。学習に用いた機器の個所について回答をお願いします。用いていない機器の個所は回答しなくて結構です。

パソコンを使用した方 2ページ目へ
スマートフォンを使用した方 3ページ目へ
タブレットを使用した方 4ページ目へ

2 ページ目：パソコンでの学習

パソコンを用いたスマートラーニングの学習は、主にどこで行いましたか。最も当てはまる選択肢の一つを選び○をつけてください。

1. 自宅
2. 大学内
3. 公共交通機関の中（通学時）
4. 公共交通機関の中（通学時以外）
5. 上記以外の場所（ ）

パソコンを用いた一回のアクセスでの学習時間はどのくらいでしたか。当てはまる選択肢の一つを選び○をつけてください。

1. 15分未満
2. 15分以上～30分未満
3. 30分以上～45分未満
4. 45分以上～1時間未満
5. 1時間以上～1時間半未満
6. 1時間半以上～2時間未満
7. 2時間以上

平日（月曜～金曜）において、パソコンを用いたスマートラーニングの学習は、主にどの時間帯で行いましたか。最も当てはまる選択肢を最大三つを選び○をつけてください。

- () 午前6時～午前9時 () 午前9時～午後0時 () 午後0時～午後3時
() 午後3時～午後6時 () 午後6時～午後9時 () 午後9時～午前0時
() 午前0時～午前3時 () 午前3時～午前6時

休日（土・日・祝祭日）において、パソコンを用いたスマートラーニングの学習は、主にどの時間帯で行いましたか。最も当てはまる選択肢を最大三つを選び○をつけてください。

- () 午前6時～午前9時 () 午前9時～午後0時 () 午後0時～午後3時
() 午後3時～午後6時 () 午後6時～午後9時 () 午後9時～午前0時
() 午前0時～午前3時 () 午前3時～午前6時

パソコンでのスマートラーニングの操作性はどうでしたか。最も当てはまる選択肢の一つを選び○をつけてください。

1. 操作しにくかった
2. 少し操作しにくかった
3. 少し操作しやすかった
4. 操作しやすかった

パソコンでのスマートラーニングの画面の見やすさはどうでしたか。最も当てはまる選択肢の一つを選び○をつけてください。

1. 見にくかった
2. 少し見にくかった
3. 少し見やすかった
4. 見やすかった

今回のパソコンを使ったスマートラーニングのメリットとデメリットを二つずつ書いてください。

メリット1: _____

メリット2: _____

デメリット1: _____

デメリット2: _____

第7章

英語学習の機会向上を目指した「PowerWords コースプラス」コンテスト

田口達也・小塚良孝・浜崎通世・建内高昭・山田美樹・稲垣真由美

概要

愛知教育大学では、より多くの英語学習機会の提供を目指して、単語学習に特化した e-learning の一つ「PowerWords コースプラス」を用いて、チーム対抗によるコンテストを、2013年度から全学的に開催している。2013年度の第1回目は、総合的には成功裏に終わったものの、課題が明らかとなったため、その中のいくつかを改善し、2014年度に第2回、2015年度に第3回のコンテストを開催した。毎回様々な教育単位からの参加があり、各回計50名ほどに参加者数が達した。この2回のコンテストについての実施評価を行うため、コンテストに参加した各回30名前後の参加者からアンケートの回答を得て、分析を行った。その結果、第1回目と比べると、第2回目と第3回目はコンテスト自体の質が上がり、特に(1)学習レベル設定、(2)学習効果を実感できる検証設定、(3)友達とのチームによる協働、(4)賞品授与、によって、より良いコンテスト運営ができた可能性が高いことが分かった。これらの結果を受けて、さらなる学習機会提供と学習効果向上を目指したコンテスト開催に向けての提言を行った。

7.1 はじめに

愛知教育大学では、2013年度から、アルク教育社の『NetAcademy2』のコースの一つである「PowerWords コースプラス」を用いた「PowerWords コースコンテスト」を毎年開催している(田口・小塚・加藤・稲垣, 2014)。このコンテスト開催の目的は、(1) TOEIC 350点の閾値設定による効果は、英語力下位のグループに限定的に確認されるが(田口, 2013)、彼らの基礎力をより効果的に高めるための学習機会の提供、(2) 英語力中・上位層への英語力向上のための学習機会の提供、(3) 共通科目の英語授業は1・2年生のみの開講のため、3年生以上への英語学習の機会の提供、そして究極的には(4) 愛知教育大学における「英語学習文化の構築」を目指してのものであった。「ローマは一日にして成らず」ということわざが意味するように、壮大な事業というものは短期間で達成できるものではなく、長期にわたって継続することが目標到達への第一歩である。本章では、この「PowerWords コースコンテスト」の継続的開催の結果について報告し、今後に向けての提言を行う。

7.2 PowerWords コースプラスについて

「PowerWords コースプラス」(以下「PowerWords」)についての詳細は田口他(2014)に譲り、本節では、簡略にその内容をまとめる。PowerWordsはアルクが厳選した、日本人の英語学習者にとって有益だと思われる英語語彙リスト「標準語彙水準 SVL 1200」に準拠し、単語学習に特化した e-learning 教材である。この語彙リストは、英検5級のような基礎から英検1級以上に相当する上級までの単語を含んでいる。PowerWordsでは、これらの語彙をレベル別に分け、意味を選ぶ問題、スペリング入力問題、単語を選ぶ問題などを繰り返し学習することで、いわば「ゲーム感覚」で学習しながら単語力を中心とする英語力を身につけることを目標としている。

様々な語彙レベルを網羅しているという点で、PowerWordsの使用は有益だが、もう一つ特筆すべき機能がある。それは、二人一組というチームによる協働学習によってポイントを獲得し、そして順位を競う「チームランキング」と言われるシステムである。Chino (2011) は、チームを組ませてチームランキングで学習を行うグループと、個人で学習を行うグループとの比較研究を行った。5ヶ月間の実験の結果、前者のグループは後者のグループよりも熱心に学習に取り組み、学習単語の記憶定着度も高いということが分かった。

このPowerWordsは、授業内での活用や、授業に関係した授業外での課題として活用されている場合が多いようであるが(例: Chino, 2010; 柏原, 2011; 神本, 2006)、一方で、授業関係以外で活用する方法もある。本章で述べている愛知教育大学における「PowerWords コースコンテスト」もその一例であるが、時期を同じくして、昭和女子大学(2013, 2014)においても、語彙力増強とe-learning利用促進を図る目的で、「ボキャブルコンペ2013」が開催された。このコンペはチームランキングのシステムを用いることのない3週間のイベントで、計37名の参加者があったという。

以上、見てきたように、PowerWordsが備えている学習を促進させる機能のため、幅広い活用が可能である。

7.3 第1回 PowerWords コースコンテスト概略

上記のように、愛知教育大学では、2013年度に英語学習の全学的展開の一環として、PowerWordsを用いた「PowerWords コースコンテスト」を開催した。2013年度のコンテストは、開催期間が10月1日から11月30日の2ヶ月間と長期にわたるものであった。二人一組のチーム戦による「チームランキング」システムを用いてのコンテストとなった。また、個々の学習者に合ったレベルでの学習を推奨するために、学習レベルの設定は行わなかった。コンテストに関する案内は、英語授業やコンテスト主催の「小中英語支援室」(現「英語サポートセンター」)のHP等、様々な手段を用いて行い、またコンテストを盛り上げる一つ的手段として、ランキング上位入賞者、特定順位到達者、及び参加者全員に図書券や文具等の賞品を授与する仕組みを採用した。結果、大学1年生から4年生及び大学院生を含む56チーム計112名が参加した(結果については、<http://www.aue-english.aichi-edu.ac.jp/pg611-s.html>を参照)。

コンテストについてのフィードバックとして、全参加者中から54名のアンケート回答を得た。その結果、コンテスト開催はおおむね好評であった。主な要因としては、賞品がもらえることや、友達との協働のシステム、競争形式、英語の学習機会などが挙げられた。一方で、コンテスト開催における課題も明らかとなった。例えば、早期の広報活動、パソコン操作も含めたガイダンス開催及びマニュアル改訂、学習レベルの設定、そして学習検証機会の設定であった。

7.4 第2回及び第3回コンテストの概略

第1回のコンテスト開催の良いところはできる限りそのまま活かし、また明らかになった課題のいくつかを修正することで、また、システム上やコンテスト運営上の問題点を適宜調整しながら、2014年度に第2回、2015年度に第3回の「PowerWords コースコンテスト」を開催した。第1回から継続した事項と変更した事項の主な点は以下の通りである。

➤ 継続事項

- 上位入賞者及び参加者へ賞品授与
- チームランキングのシステムを利用したチーム対抗戦

➤ 変更事項

- 短期集中を目指し、開催期間の短縮
- 一定の英語力向上を目指すためのレベル設定
- 広報活動の一環として、英語サポートセンター HPでの案内だけでなく、Twitterによる発信、及び参加登録を容易にするために案内用紙にQRコードを記載

それぞれの回の実施スケジュールは表 7-1 の通りである。

表 7-1 第 2 回及び第 3 回「PowerWords コースコンテスト」実施スケジュール

	日程	行事
第 2 回	2014 年 11 月 14 日～ 12 月 19 日 (12 月 1 日～ 12 月 7 日)	コンテスト開催 個人戦開催
第 3 回	2015 年 11 月 10 日～ 11 月 30 日	コンテスト開催

表にある第 2 回目の個人戦に関して説明する。第 2 回開催時に、前回のコンテスト参加者が適切にチーム結成できないという、PowerWords に設定されたプログラム自体の性質のため、前回参加者の参加登録が適切に行えず、参加を断念する者がいた¹⁾。そのため、彼らの参加と学習を促すために、この「個人戦」の特別開催を行った。「個人戦」においては、チームではなく、個人としての参加のみ有効であり、個人としての学習がコンテストのポイントとランキングに反映された。

第 2 回および第 3 回の参加者と内訳は表 7-2 の通りである。表を見る限り、本コンテストの対象者層の一つとして期待されている、英語授業のない 3 年生以上の参加が少ないのが、今後の大きな課題の一つであることが分かる。

表 7-2 第 2 回及び第 3 回のコンテスト参加者数とその内訳

	参加者	学年	教育単位別	
第 2 回	25 チーム (50 名)	1 年生	36 名	情報 2 名 特別支援 2 名
		2 年生	3 名	国語 3 名 養護教諭養成 1 名
		3 年生	4 名	社会 8 名 国際文化 11 名
		4 年生以上	6 名	音楽 4 名 日本語教育 1 名
		大学院生	1 名	家庭 2 名 情報科学 1 名
第 3 回	28 チーム (56 名)	1 年生	21 名	英語 13 名 自然科学 2 名
		2 年生	24 名	教育科学 3 名 養護教諭養成 6 名
		3 年生	10 名	国語 2 名 国際文化 13 名
		4 年生以上	0 名	数学 4 名 日本語教育 3 名
		大学院生	1 名	音楽 2 名 情報科学 4 名
			1 名	英語 17 名 自然科学 1 名
				特別支援 1 名

次に、参加者の英語レベルを把握するために、この2回のコンテスト参加者の英語力の概要を表7-3に示している。このデータは、コンテストの前後1年以内に、参加者が愛知教育大学での英語単位認定要件でTOEICを受けた際のデータであり、1年生は1年次7月のデータ、2年生と3年生は2年次12月のデータである（第2回の3年生は、旧カリキュラムのため、2年次にTOEICテストを受験していないため、この表のデータには含まれていない）。

表7-3 コンテスト参加者の英語力の内訳

	全体平均	TOEIC スコア範囲			
		～ 400	401 ～ 500	501 ～ 600	601 ～
第2回参加者	543.5	7名	7名	13名	12名
第3回参加者	567.0	3名	12名	21名	21名

この表から分かるように、本学のTOEICスコアの平均点（本書第1章及び第2章参照）と比べると、今回の参加者の平均点は比較的高く、TOEICスコアが高い学習者の参加が多いことが分かり、またスコア範囲からもそのことが窺える。この点から、本コンテストの一つの目的である「英語力が中位・上位層の学習者へのさらなる学習機会の提供」ができたと考えられる。一方で、下位層の参加者が少ない点については、今後の課題であろう。

以上が、第2回、第3回の「PowerWords コースコンテスト」の第2回と第3回は開催された。コンテストの結果についての詳細は英語サポートセンターのHPを参照されたい（第2回：<http://www.aue-english.aichi-edu.ac.jp/pg611pw2.html>；第3回：<http://www.aue-english.aichi-edu.ac.jp/pg611.html>）。このような参加者による2回のコンテストの開催内容についての評価を次に行う。

7.5 調査方法

本調査は、第2回および第3回「PowerWords コースコンテスト」における開催内容を評価するため、参加者にアンケート調査を行った。アンケートは次の三分野に焦点を当てた設問を設定した（詳細は章末資料7-1参照）：

- (1) コンテスト運営に関する分野
- (2) 参加者要因に関する分野
- (3) PowerWords 使用に関する分野

アンケートは、コンテスト終了後の賞品授与の際に、参加者から回答を得た。回答者は、第2回については29名、第3回については34名であった。

アンケートで収集されたデータには、数値データと記述データがある。数値データに関しては、頻度とその割合を提示した。記述データに関しては、最初に各設問に対して回答された数値データごとに記述データを分類し、次に同一数値内の記述データを、類似した内容ごとに分類した。本稿で用いた記述回答後の番号（例：参加者1）は、回答者番号を示している。

7.6 結果と考察

第2回および第3回開催の「PowerWords コースコンテスト」についてアンケート結果を見ていく。本節では、三分野についてそれぞれ順番に述べていく。

7.6.1 コンテスト運営に関する分野

表7-4は、2回開催したコンテストの運営に関する6個の質問項目についての回答概要を表している。以下、各項目について、順番に見ていく。

表7-4 コンテスト運営に関する回答概要

項目	回答状況		
開催時期	適切	違う時期	
第2回	26名(90%)	3名(10%)	
第3回	33名(97%)	1名(3%)	
開催期間	適切	短い	長い
第2回	24名(83%)	3名(10%)	2名(7%)
第3回	21名(62%)	9名(26%)	4名(12%)
次回の開催期間	1週間を多数回	1ヶ月を2回	
第2回	11名(38%)	17名(59%)	
第3回	14名(41%)	20名(59%)	
QRコード	使いやすい	使いにくい	どちらでもない
第2回	18名(62%)	1名(3%)	10名(34%)
第3回	15名(44%)	1名(3%)	17名(50%)
参加形態	チーム形式	個人形式	どちらでもよい
第2回	20名(69%)	1名(3%)	8名(28%)
第3回	23名(68%)	6名(18%)	5名(15%)
学習レベル	簡単	ちょうど良い	難しい
第2回	3名(10%)	23名(79%)	2名(7%)
第3回	3名(9%)	27名(79%)	4名(12%)

開催時期

コンテストの開催時期については、第1回同様、第2回および第3回は11月を中心に開催され、それぞれ90%以上(90%と97%)の参加者が「適切」と回答しており、おおむね好意的な評価を得ていることが分かる。コンテストによる学習効果を少しでも実感できるようにとの配慮から、今後は7月と12月に愛知教育大学で実施しているTOEICテスト(本書第2章参照)の前に開催を検討しているものの、7月においては、4年生が6月の教育実習や7月の教員採用試験に向けての勉強もあるため、英語学習に集中できる環境にない。大学1・2・3年生を念頭に置く場合、7月でも実施可能だが、全学的展開を目指す上では、またアンケートでの好意的な回答を考えると、現状の12月実施でも問題は無いのかもしれない。しかし下で述べるように、学生から複数開催について肯定的な意見を得ていることから、現在の1回開催ではなく、2回開催し、12月以外のもう1回の開催時期を7月に設定するという選択肢も検討に値するであろう。

開催期間

コンテストの開催期間については、第1回の2ヶ月間と比べると、第2回は1ヶ月間、第3回は3週間と半減しているが、約6割以上（83%と62%）の参加者が開催期間を支持していることが分かる。一方で、第3回の3週間は短いと答えた参加者が3割近く（26%）いたことを考えると、1ヶ月程度がおおむね適切な期間と考えられよう。

次回の開催期間

上記に関連して、次回の開催期間を尋ねた。この項目を問うた理由は、運営システムを考慮してのものであった。7.4節で述べたように、チームランキングを用いたチーム対抗戦のプログラムに問題があるため、また、学習期間が長期にわたると、コンテスト途中で学習が「だらけた」状態になる可能性があるため、学習者が現在の形態を望んでいるかどうかを知る必要があったからである。アンケート調査の結果、興味深い結果が見られた。約60%（59%と59%）の参加者が、現在のような1ヶ月ほどの期間を2回ほど行う方が良いと回答している一方で、約40%（38%と41%）の参加者が、1週間ほどの期間で多数回開催することを望んでいる。それぞれの代表的な理由の詳細を見てみる。

1週間の短い期間の多数回開催

➤ 集中力（11名）

- 長いとやる気を維持するのが難しかった（参加者 34）
- 期間が短い方が取り組みやすいと思ったから（参加者 39）

➤ 多くの学習機会（6名）

- 回数を増やしてほしいと思った（参加者 32）
- 行う回数が多い方がたくさん勉強できるから（参加者 60）

➤ 学習習慣（6名）

- 1ヶ月だと学習のムラができてしまう可能性があるから（参加者 14）
- 勉強の癖がつくから（参加者 43）

1ヶ月ほどの期間の2回開催

➤ 学習時間の柔軟性（15名）

- 1週間だと課題とかで忙しい時期があるかもしれないので（参加者 31）
- 1ヶ月という長いスパンの方が、空いている時間にできて定着すると思うから（参加者 59）

➤ 継続学習（10名）

- 長期的な学習をする方が英語力を伸ばすには良いと思うから（参加者 44）
- 英語力を高めたいので、長期的に行えるシステムの方が適していると思うから（参加者 45）

➤ 学習機会の過剰（4名）

- 何回もあると、忙しい時期にはできないから（参加者 20）
- 回数が多いと正直どんどんやる気がなくなってしまうから（参加者 21）

これらの違いは学習者の個人差のため、一概に優劣を決めることはできない。理想としては、双方の満足を満たすことであろう。当然、コンテスト運営上に関する他の課題との兼ね合いを考えながら判断を行っていく必要があるが、一案としては、短期長期それぞれを1度ずつ実施するということがあるかもしれない。このように複数の学習機会を提供することによって、4年生もより参加しやすくなる可能性がある。

QRコード

QRコードについては、第2回開催時に初めて導入したシステムである。コンテスト案内を受け取り興味を持った学習者の意欲が下がる前に、参加登録を完了させてしまうという思惑によるものである。このQRコードを携帯で読み取ることによって、英語サポートセンターHPに飛び、参加登録が行いやすくなる。アンケートの結果、半数前後(62%と44%)の参加者が使いやすいと回答し、使いにくいという声は少ないことが分かった。そのため、QRコード導入自体は、おおむね効果があったと考えられ、この方法の今後の活用が有効であろう。

参加形態

コンテスト参加形態については、Chino(2010)の研究から、チームで行うことが有効という研究結果が提示されていたので、自ずとこの形態を採用していた。しかし、実際は、どのような反応を示しているのかを把握する必要があるため、今回の調査にこの項目を含めた。結果、両回で約70%(69%と68%)の学習者がチーム形式のコンテストを支持していることが分かった。そのため、今後、このようなコンテストを継続する場合の参考にはなるであろうが、上記のようなPowerWordsにおけるチーム結成に係るプログラム上の問題のため、チームランキングシステムを利用する場合、個人戦の別途開催など運営上無理のない形式で柔軟に対応していく方が、現実的ではないだろうか。

学習レベル

コンテストの学習レベルについて、第1回のコンテストでは、学習レベルは特に設定しておらず、「得点を稼ぐために簡単な問題をやるが多かった」や「自分の適切なレベルより下のレベルの問題を解くこともあった」(田口他, 2014, p.121)との意見があり、学習効果の実感が持てなかった可能性があった。そのため、今回は、初級レベルの4(TOEIC 500点や英検準2級~2級相当)を最低学習レベルと設定した。このレベルを学習することにより、本学で採用しているTOEIC 350点の閾値(田口, 2013)を十分超えられるだけでなく、大学全体の英語力を高めることにも寄与する可能性があると考えたからである。アンケート調査の結果、このレベル設定は約80%(79%と79%)の学習者にとっては、適切なレベルであるということが分かった。このレベル設定については、7.6.3節の結果とも考慮してさらなる考察を行う。

7.6.2 参加者要因に関する分野

コンテスト参加者の学習意識や意欲、学習形態について、計五つの質問項目を設定した。表7-5は参加理由、チーム形態による学習意欲、賞品による学習意欲、学習場所と学習時間の結果を表している。

表 7-5 参加者要因に関する回答概要

項目	回答状況			
参加理由	英語力向上	昨年からの継続	友達の誘い	授業課題
第2回	5名(17%)	0名(0%)	7名(24%)	3名(10%)
第3回	10名(29%)	0名(0%)	10名(29%)	1名(3%)
参加理由	賞品	その他		
第2回	9名(31%)	2名(7%)		
第3回	10名(29%)	2名(6%)		
チームによる 学習意欲	高まった	やや高まった	あまり 高まらなかった	高まらなかった
第2回	15名(52%)	14名(48%)	0名(0%)	0名(0%)
第3回	18名(53%)	16名(47%)	0名(0%)	0名(0%)
賞品による 学習意欲	高まった	やや高まった	あまり 高まらなかった	高まらなかった
第2回	17名(59%)	12名(41%)	0名(0%)	0名(0%)
第3回	24名(71%)	10名(29%)	0名(0%)	0名(0%)
学習場所	自宅	学校	その他	
第2回	27名(93%)	2名(7%)	0名(0%)	
第3回	27名(79%)	7名(21%)	0名(0%)	
学習時間	午前	午後	夕方・夜	深夜・早朝
第2回	1名(3%)	1名(3%)	19名(66%)	8名(28%)
第3回	4名(12%)	4名(12%)	21名(62%)	4名(12%)

参加理由

参加者の参加理由としては、主に3要因が顕著であることが分かる。上から順に、「賞品」(約30%)、「友達の誘い」(約25%～30%)そして「英語力の向上」(約20%～30%)である。第1回のコンテストでは、「授業課題」(30%)、「英語力向上」(26%)、「友人の誘い」(19%)、「景品の魅力」(17%)という結果であったので、今回の結果と比較して、「授業課題」による参加者が激減しているのが分かる。英語力向上は、コンテストに関わらず、多くの学習者が望むことなので、そのための学習機会を純粹に求めている参加者は歓迎されるものである。また、賞品や友達の誘いが大きな要因となっている点については、下の「学習意欲」の個所で併せて論じる。

一方で、「授業課題」の激減について、授業による強制参加の有効度については、議論の余地があるだろう。授業で一定の学習を課す形態であれば、自ずと学習がついてくるであろうが、単に参加するのが課題であるのなら、他の参加理由が強くない限り、継続的な学習は見られない可能性がある。しかし、学習機会が限られている愛知教育大の現状で、さらに英語力を高めることを考えると、授業課題として参加させるのも良いのではないだろうか。そして、それにボーナスとしての賞品を獲得し、英語力が上がるのなら、英語学習についての興味や自信にもつながるのではないと思われる。

学習意欲

チーム参加と賞品による学習意欲についての項目については、ほぼ全員（チーム：52% + 48%と53% + 47%；賞品：59% + 41%と71% + 29%）が何らかの形で高まったと回答し、両事項とも非常に好意的な評価を得ていることが分かる。上記の「参加理由」の回答と併せると、コンテスト開催においては、「友達とのチームによる協働」や「賞品の授与」はコンテスト開催において、重要な役割を果たすと結論づけることができる。

学習場所と学習時間

PowerWordsを用いた学習場所と学習時間についての調査目的は、学習者の学習場所と学習時間を理解することにより、どの場所や時間帯が学習しやすく、また今後学習に従事させやすくなるかを把握することにある。学習場所に関しては、約80%以上（93%と79%）の参加者が自宅で学習をしていることが分かる。また、学習時間も夕方・夜（6時～11時）に学習している者が約65%（66%と62%）ほどいることが分かる。大学で学習をあまり行わないという点は興味深いものである。理由としては、大学構内でのインターネット環境の問題と、パソコンの持ち運びの面倒さが挙げられよう（本書第6章参照）。大学でのインターネット環境は、大学の情報化と併せて、少しずつ向上していくが、パソコンの持ち運びの面倒さは大きな障害である。この点については、今後、スマートフォンへの対応によって、幾分解消される可能性が高い。

7.6.3 PowerWords 使用に関する分野

最後に、PowerWordsの使用による操作性、英語力の向上、そして継続的使用について検証する。表7-6はPowerWords使用に関する回答概要を示している。この事項に関しては、第1回コンテストの報告（田口他, 2014）でも同じ項目を用いたため、それとの比較を行いながら、顕著な違いについて詳細に考察を行う。

表 7-6 PowerWords 使用に関する回答概要

項目	回答状況		
操作性	使いやすい	普通	使いにくい
第2回	17名(59%)	10名(34%)	2名(7%)
第3回	11名(32%)	18名(53%)	5名(15%)
英語力向上	役立った	分からない	役立たなかった
第2回	23名(68%)	6名(18%)	0名(0%)
第3回	27名(79%)	7名(21%)	0名(0%)
継続的使用	はい	いいえ	
第2回	13名(45%)	16名(55%)	
第3回	18名(53%)	16名(47%)	

操作性

PowerWordsの操作性に関しては、「使いやすい」と「普通」とを合わせて、90%前後（93%と85%）と、好意的な評価が多いことが分かる。この結果は前回の80%とおおよそ同じ結果である。

操作性の問題点として、今回は「操作が苦手」「パソコンの反応」「ガイドンス不足」「登録問題」が見られた。今回も同じような問題点が現れたが、今回特に顕著だったのが「他のデバイスへの未対応」（4名）であった。代表的なコメントとして、「パソコンだけでスマホで使えなかったのが残念でした」（参加者 61）がある。英語学習におけるスマートフォンの活用については、本書の第4章、第5章、第6章の結果も交え、大いに検討する必要がある。

英語力の向上

PowerWords による英語力の向上については、約 70% 以上（68% と 79%）の参加者が今回の PowerWords コンテストが英語力の向上に役立ったと回答している。これは第1回の 54% から大きな進歩である。第1回のコンテストでも肯定的な意見は見られたものの、今回のコンテストの結果から特筆すべきことは、TOEIC についてのコメントである。

- TOEIC の点数につながったと思う（参加者 1）
- TOEIC で PowerWords で見た単語を発見できた（参加者 37）
- TOEIC の点がだいぶ向上したため（参加者 45）
- TOEIC で使えたから（参加者 58）
- TOEIC の点が 100 点上がりました!!（参加者 59）

これらの肯定的な意見がみられた理由として、二つのことが考えられる。一つはレベル設定を行ったことである。参加者の英語力はある一定レベルには到達しているため、相応の単語レベルを学習しないと実際の英語力向上にはつながらないことがある。当然、第1回コンテストのように、学習レベルは学習者自身が自ら選択できるようにするという方法も考えられる。しかし、コンテストという競争である以上、ポイント獲得を目指して簡単な問題に取り組む学習者もいるように、どうしても目先のことにとらわれてしまう。TOEIC そのものに言及はしていないものの、次のコメントが今回のレベル設定の適切さを証明してくれるであろう：「レベル 4～の単語は割と重要語句だし、勉強になった」（参加者 3）。このため、今回のレベル設定は、成功であったと考えらる。

もう一つの理由としては、第1回と異なり、より多くの参加者がコンテスト直後に TOEIC テストを受ける機会があったことを挙げる事が出来るかもしれない。第1回目はカリキュラム変更前での開催であったため（本書第1章参照）、コンテスト終了後、英語力についての自己検証の機会はなかった。一方、今回は、検証の機会も考慮しての期間設定であったが、上記のように参加者の意見はおおむね肯定的であった。したがって学習確認の機会を考慮してのイベント開催は、次の学習意欲につながる大切な要因と言えよう。

継続的使用

PowerWords の継続的使用に関しては、約 50%（45% と 53%）と、おおよそ半数近くの参加者が継続的使用を検討しているという。第1回目の 37% から、2割から4割ほどの増加である。継続的使用を選ばない理由としては、第1回コンテストの結果からは「パソコンの面倒さ」「時

間のなさ」「景品」「学習スタイル」という要因が浮かび上がってきた。今回も同じような要因が確認され、特に真新しいものはない。一方で、継続者の多くの理由は「英語力向上」のためであり、例えば「TOEIC などまだあるので勉強に使いたい」（参加者 11）、「英単語を覚えたいから」（参加者 32）、「ディクテーション力を鍛えたいから」（参加者 53）などがあった。一方で、単に英語力を伸ばすだけなら、数多くの学習教材が入手可能な現在、必ずしも **PowerWords** を選ばなければいけないこともない。しかし、あえて **PowerWords** を選ぶ者もあり、次の回答が参考になるであろう。

- ゲーム感覚で楽しく学習できたから（参加者 37）
- 元々単語道場は度々やっていたので今後も使うと思う。少しでもできるので、短時間でもやる気が起きる（参加者 45）
- スキマ時間などに利用しやすいから（参加者 57）

これらのコメントから判断すると、短時間で学習が区切り良く終わるものであり、なおかつゲーム要素のある教材が良いということが分かる。つまり、このような点を使用者に認識させれば、継続的学習をさらに促すことができるということを示唆している。ひょっとすると、第 6 章で述べた、細切れ時間を利用した手軽な学習に向くスマートフォンだと、うまく機能するのかもしれないが、現段階の **PowerWords** ではスマートフォン対応していないのが残念である。

7.7 まとめと今後の検討課題

本章では、田口他（2014）で報告した第 1 回「**PowerWords** コースコンテスト」に引き続いて開催した、第 2 回及び第 3 回「**PowerWords** コースコンテスト」の実施結果について報告を行った。本結果から、第 1 回と比べて参加者は減少したものの、概して、質的により良いものになっていることが明らかになった。第 1 回の調査結果から明らかになったものも含めて、次の要因がコンテストを運営する上で重要な鍵を握っている：(1) 学習レベル設定、(2) 学習効果を実感できる検証機会設定、(3) 友達とのチームによる協働、(4) 賞品授与。

コンテストの質は向上したため、今後の課題としては、より多くの学習機会の提供を目指して開催数を増やすことと、参加者数、特に英語力下位の学習者や英語授業のない 3 年生や 4 年生の参加者数を増やすことであろう。後者に関しては、取り立てて有効な方法があるわけではなく、今後のさらなる研究を行う必要がある。これらは当然運営スタッフの人材にも関連してくる。また、他の課題としては、スマートフォンでも利用可能な学習教材を導入することを挙げることができる。このことについては、大学の財政的な事情も関わってくるため、今後の大学側の英語学習に対する考え次第であろう。

最後に、**PowerWords** などのゲーム感覚で学習できる教材を使用することの一つの利点は、「楽しく」そして活動に「夢中になれる」というのがある。これに関連して、Csikszentmihalyi (1990) によって確立されたフロー理論が思い起こされる。フロー理論とは、人がある活動をしているときに、時間が経つのを忘れるぐらい夢中になる状態について理論化したものである。この状態を繰り返し経験することによって、その分野においての力を伸ばすことが可能になるという。

PowerWords も含めて、e-learning の教材には、学習者がフロー状態を経験できる可能性が秘められている。Shernoff, Abdi, Anderson, and Csikszentmihalyi (2014) によれば、今後のフローの研究分野として、コンピューターやビデオゲームによるフロー体験があるという。このような教材をより活用して、学習に「没頭できる」経験をし、より多くの学習機会を利用して英語力向上を目指してもらいたい。

注

¹ 以前にチームを組んだが参加者が、自主的に解散せずに長期間ログインをしないと、強制解散させられるというシステムが PowerWords にはある。強制解散させられた学習者が再度チームを組む場合、チーム結成をした日に学習を行ってポイントを獲得しないと、PowerWords によってチームが強制解散させられてしまうという事態が起こる。

参考文献

- Chino, J. (2010). The influence of the function of satisfying the need for relatedness in e-learning vocabulary course. *Language Education & Technology*, 47, 1-16.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins. (今村浩明訳 (1996) 『フロー体験：喜びの現象学』京都：世界思想社。)
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal environments. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp.211-226). New York, NY: Routledge.
- 柏原郁子 (2011) 「ICT を活用した英語教育とコーチング：ALC Net Academy2 PowerWords コースプラスの指導法」『大阪電気通信大学人間科学研究』13, 137-147.
- 神本忠光 (2006) 「CALL と一斉授業の接点：語彙学習プログラム PowerWords を使って」『熊本学園大学文学・言語学論集』13(1), 51-83.
- 昭和女子大学 (2013) 「第1回ボキャビルコンペ2013」参照先：<http://cie.swu.ac.jp/files/2013/10/E3%83%9C%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%93%E3%83%AB%E3%82%B3%E3%83%B3%E3%83%9A%E5%8F%82%E5%8A%A0%E6%96%B9%E6%B3%95.pdf>
- 昭和女子大学 (2014) 「2013年度「昭和女子大学グローバル人材育成推進事業」報告書」東京：昭和女子大学。参照先：http://cie.swu.ac.jp/files/2012/12/2013global_report.pdf
- 田口達也 (2013) 「TOEIC 350点閾値導入効果について」(pp. 10-20). 田口達也・小塚良孝・小川知恵『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会。
- 田口達也・小塚良孝・加藤都佳沙・稲垣真由美 (2014) 「愛知教育大学における『PowerWords コースコンテスト』の取り組み」(pp. 112-126). 田口達也・小塚良孝『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版。

章末資料 7-1 PowerWords コースコンテストについてのアンケート

PowerWords コースコンテストについてのアンケート

このアンケートは、今回皆さんに参加していただいた「PowerWords コースコンテスト」についてのもので、今後の愛知教育大学における英語授業や英語学習についての参考資料となりますので、回答へのご協力をお願い致します。皆さんの名前が公表されることはなく、英語授業やその他の授業の成績にも一切影響はありませんので、率直な意見をお願い致します。

チーム名: _____

学籍番号: _____ 名前: _____

- ① このコンテストの開催時期(11月10日～11月30日)はどうか。
 1. 適切だった 2. 違う時期が良かった (良い時期: _____)
- ② このコンテストの開催期間(3週間)はどうか。
 1. 適切だった 2. 短かった 3. 長かった
- ③ このコンテストに参加した理由は何ですか。最も当てはまるもの一つを選び番号に○を記入してください。
 1. 英語力を高めなかったから 2. 去年も参加したから
 3. 友達に誘われたから 4. 授業の課題だったから
 5. 賞品がもらえるから
 6. その他(具体的に: _____)
- ④ コンテスト参加方法としてQRコードを導入しましたが、その方法はどうか。
 1. 使いやすかった 2. 使いにくかった 3. どちらでもない
- ⑤ コンテストの参加形態(チーム・個人)についてはどうか。
 1. チームの方がよい 2. 個人の方がよい 3. どちらでもよい
- ⑥ チームで参加することによって、コンテストでのあなたの学習意欲はどうか。
 1. 高まった・維持された 2. やや高まった・維持された
 3. あまり高まらなかった・維持されなかった 4. 高まらなかった・維持されなかった
- ⑦ 賞品があることで、コンテストでのあなたの学習意欲はどうか。
 1. 高まった・維持された 2. やや高まった・維持された
 3. あまり高まらなかった・維持されなかった 4. 高まらなかった・維持されなかった
- ⑧ 今回のコンテストの最低学習レベルはレベル4でしたが、難易度はどうか。
 1. 簡単だった 2. ちょうど良かった 3. 難しかった
- ⑨ 次回以降コンテストがある場合、どちらの形式があなたの学習には効率的ですか。
 1. 1週間の短い期間を数回行う形式 2. 1ヶ月ほどの期間を2回行う形式

理由を記入してください。

裏面へ続く

- ⑩ コンテストの学習はどこでもっともよく行いましたか。
1. 自宅 2. 学校
3. 上記以外の場所(具体的に:)
- ⑪ コンテストの学習はどの時間帯でもっともよく行いましたか。
1. 午前(6時～11時) 2. 午後(12時～5時)
3. 夕方・夜(6時～11時) 4. 深夜・早朝(12時～5時)

- ⑫ PowerWords コースの操作性はどうでしたか。
1. 使いやすかった 2. 普通だった 3. 使いにくかった

理由を記入してください。

- ⑬ 今回の PowerWords コースは英語力向上に役立ったと思いますか。
1. 役立った 2. 分からない 3. 役立たなかった

理由を記入してください。

- ⑭ コンテスト終了後も PowerWords コースを使い続けると思いますか。
1. はい 2. いいえ

理由を記入してください。

- ⑮ その他、何か気づいた点がありましたら、記入をお願いします。

ご協力ありがとうございました！

アンケート用紙を英語サポートセンターのスタッフに渡し、景品を受け取ってください。

第8章

グローバル人材育成を目指した英語力向上への取り組みと今後の展望

田口達也・浜崎通世・小塚良孝

概要

前章までの各章で、「英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて」をテーマに、愛知教育大学で取り組んでいる「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等のプログラム開発」事業の一部門として、2014年度から2015年度までの2年間に行ってきた各研究調査の結果を、個別に報告した。本稿では、それらの研究調査結果をを総括し、それらから導き出される教育的示唆と学術的示唆をまとめ、本学における英語学習コミュニティの発展を目指して、今後の研究と教育の方向性を示す。

8.1 はじめに

本書は、文部科学省特別経費プロジェクト（高度な専門職業人の育成や専門教育機能の充実）による「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等のプログラム開発－海外教育実習、体験型教育及び、英語コミュニケーション能力と指導力育成のカリキュラムの構築－」事業の一部門、「TOEIC等を活用した英語学習環境整備」の研究成果の一つである。この部門の研究は、前プロジェクト「小学校外国語活動を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」の柱の一つである「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」を引き継いで行われている（詳細は、小塚・田口・藤原・小川, 2012, 小塚・藤原, 2011, 田口・小塚, 2014, 田口・小塚・小川, 2013, を参照）。

2014年度と2015年度は、「英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて」をテーマに、研究課題を二つの部門に分け、計六つの研究調査を行ってきた。一つ目の部門は本書第一部の内容で、全学的に展開されている英語力の点検とその支援について二つの研究を行ってきた。前者ではトップダウン式に学習環境の変化が行われ、それに対して後者がボトムアップ式に学習環境を提供しており、双方が補完的な役割を担っている。二つ目の部門は本書第二部の内容で、e-learningによる英語学習の機会環境の充実に向けて四つの研究を行ってきた。焦点としては、新たなe-learning教材を用いることによって可能となる学習環境向上への影響について検証することと、既存のe-learningを用いての学習機会のさらなる提供を実践することにあった。

本章では、最初にこの二部門における調査研究結果を概括し、次にこの結果から引き出される今後の教育的及び学術的方向性を示す。

8.2 各研究調査結果の概括

本節では、前章までの二部門、計六つの研究結果の概要を述べ、そこから見出される研究上、教育上の示唆を示す。

8.2.1 第一部「全学における英語力向上に向けての検証とその支援」

第一部「全学における英語力向上に向けての検証とその支援」では、二つの章で研究結果を示した。第2章では、田口は2013年度から実施されたカリキュラム変更による愛知教育大学生の英語力、英語学習時間、そして英語学習自律性の変化について、過去3年間のデータを分析した。この年度から英語授業コマ数が2年間6コマから2年間4コマに減少されたからである。研究の結果、カリキュラム変更による英語力への影響については明確な変化は見られなかった。学習時間については、授業関係での自主学習時間は減少は抑えられ、授業関係以外での自主学習時間は減少は抑えられ、これはカリキュラム変更に伴うTOEICテストの受験時期変更によることが指摘された。また、学習自律については、特に際立った影響は見られなかった。これらの結果を踏まえて、自律性、学習時間、そして英語力を高めるための方略として、自らの学習についての責任を与える機会の設定、TOEICスコアによる単位認定の基準を高めること、そして、TOEICスコアの高得点者にインセンティブを与えることを提案している。

小塚他による第3章では、愛知教育大学で運営されている英語学習支援である「英語サポートセンター」についての取り組みを紹介している。サポートセンターの運営を教員主導ではなく、学生中心の「ピア・サポート」方式にすることで、大幅な利用者数増加になった要因を、利用者だけでなくチューターの声に基づいて分析している。その結果、支援を求めている来室者の目的意識と、チューターによる懇切丁寧な対応、それによって作り出される「気軽さ」が、このピア・サポートが機能している要因となることが明らかになった。また、支援を受ける側に学力的成長が見られるだけでなく、支援者側にも自己変容、自己成長という利点があることも指摘している。

8.2.2 第二部「e-learningを活用した英語学習の機会と環境の充実」

本書第二部「e-learningを活用した英語学習の機会と環境の充実」では、新たなe-learningの導入の可能性を模索し、またe-learningを活用した学習環境のさらなる充実を目指し、四つの研究を行った。第4章では、田口は、『EnglishCentral』を授業内外で使用した際の、学習者の学習行動と学習意識、そしてEnglishCentralの課題についての調査結果を報告している。その結果、学習者はEnglishCentralの使用に対して、好意的な反応を示しており、特に、「興味深い映像内容」「Authenticity」「発音練習機能」のような学習内容と学習活動の両方にわたる項目について、有益であることが分かった。一方で、コンピューターの接続環境やスペックの問題、またAuthenticな内容による難易度の高さも問題点として指摘されている。さらに、教材内容・学習活動が興味深くても、EnglishCentralの使用を積極的に望んでいない学習者がいることが明らかとなった。

建内による第5章は、前章の田口同様動画を活用した『EnglishCentral』を授業で利用する新たなe-learningコースについての調査と分析を行い、学習者のe-learningや英語に対する意識及びe-learningの使用時間の調査、英語力との関係、そしてEnglishCentral使用の利点と改善点を調査した。データ分析の結果、e-learningでの動画視聴時間と英語力には関連が見られないものの、英語の勉強が好きでなくても、動画は学習者の興味を喚起する上で大きな役割を担っている可能性が高いことが明らかになった。また、EnglishCentralの利点として様々な内容の動画の視聴が挙げられ、一方、改善点としては、スマートフォンへの不十分な対応を指摘している。

田口による第6章では、上記二つの研究と違い、アルク『アルクスマートラーニング』という

e-learning コースを用いて、英語学習者の学習行動についての実態調査を行った。特に、パソコンを用いた学習とスマートフォンを用いた学習行動の特徴、そして両端末を使用した学習の長所と短所を明らかにすることを試みた。その結果、パソコン使用者は、主に自宅でじっくりと学習をする傾向がある一方で、スマートフォン使用者は、細切れの時間を利用しながら、各自の都合の良い場所で学習をしている傾向が明らかとなった。また、各端末を用いた学習には、「見やすさ」「操作性」「手軽さ」に関連する種々の長所短所が存在していることが明らかとなった。

第7章は、田口他による、第2回及び第3回「PowerWords コースコンテスト」の実施結果についての報告である。これらは、田口・小塚・加藤・稲垣（2014）による第1回コンテストの実施報告を受けての報告であり、前回同様、今回も様々な教育単位から多くの学習者が参加した。実施内容についてのアンケート結果によると、第1回目と比べて、第2回目と第3回目はコンテスト自体の質が上がり、特に（1）学習レベル設定、（2）学習効果を実感できる自己検証の機会設定、（3）友達とのチームによる協働、（4）賞品授与、がコンテスト運営において重要な要因であることが分かった。また、参加者内訳を検討することによって、特定の学習者レベルと学年による偏りがあるため、より広範にわたる学習者の参加、コンテストの複数回開催などを含んだ改善によって、より適切な学習機会の提供と、よりよい学習効果を目指した取り組みが可能となることを述べている。

8.3 研究結果から得られる今後の展望

上述した2014年度と2015年度の2年間にわたって行ってきた研究調査結果に基づき、今後に向けての教育的および学術的示唆は、以下のようにまとめられる。

(1) 英語力閾値の再設定

第2章から、カリキュラム変更による授業時間減少の影響が、一部の学習者の自主学習時間減少に顕著に現れたものの、TOEIC 試験の受験時期変更により、全体としては学習時間の減少に歯止めがかかっていることが分かった。授業時間が減少した今、さらに学習時間を増やす努力なしには、英語力の向上は絵に描いた餅となる。一方で、学習者の自主性に委ねるだけでは進展はない。現在は TOEIC 350 点が、本学学生がクリアすべき必要最低点となっている。この基準の全学的施行から4年が経ち、全学的な英語力の向上も見られるため、より高い数値に再設定をする必要があるのではないだろうか。閾値を急激に上げることによる負担は、基準点に到達しない学生への対応を求められる大学側と、より大きな学習負担を課せられる学生側の双方にとって重い。そのため、今よりも少し高い 375 点程度が次の段階としては望ましいのかもしれない。この施行により、当然、授業内容と TOEIC テストの内容との乖離が、これまで以上に問題となることが予想されるため、授業の個別的性質と、全学的な英語学力保証の両立について、今後より詳細に検討していくことが求められる。

(2) e-learning の更新とさらなる活用

第4章から第7章までの e-learning についての研究から、e-learning 自体は、学習者の興味を引き付ける学習教材になり得ることが再確認された。特に EnglishCentral は、Authentic な教

材を用いているため、好意的な評価を得ていることが調査から明らかである。一方で、その Authentic な内容のため、全ての学習者に適しているかと言うと疑問が残る。また、本学で使用しているアルク教育社の『NetAcademy2』は、リリースから10年が経ち、本学に導入されてから5年を迎えた。その間、インターネットを取り巻く環境は飛躍的な進歩を遂げ、スマートフォンやタブレット使用者が指数関数的に増えている。そのような状況で、これらの端末に対応していない学習教材は、授業以外でのアクセスがしにくく、学習における「手軽さ」がないために、早晚淘汰される可能性がある。そのため、それらの端末に対応している e-learning への更新が求められている状況であるが、多くの国立大学で対応を迫られている緊縮財政の影響が、本学にも例外なく及んでいる。そのような財政上の理由のため、どの程度 e-learning の更新に実現の可能性があるのか、現時点では不明である。

(3) 学習コミュニティの構築と発展

友人や先輩後輩などの人間関係は、学習者の視点からは、勉強や教員との関係以上に大切なものである。個々の人間の活動自体一つの力であるが、個々の人間が集まり、それによってより大きな力になることがある。このようなゲシュタルトは学習にも見られ、個々の学習者が集まることによって学習が促進されることもあれば、障害になることもあり、その影響力は常に変化する。第3章の「ピア・サポート」や第7章の「チームによる協働」で報告された具体例は、ピアグループがうまく機能した状態であり、このテーマの重要性が窺える。昨今、このピアやグループをうまく活用した例として、学習者が主体的に学ぶことを目指した「アクティブ・ラーニング」による学び合いを挙げることができる（西川, 2015a, 2015b）。また、言語学習におけるグループによる影響に特化した「グループダイナミクス」という研究領域があるものの、その重要性の割に実証研究が少ない（例：Dörnyei & Murphey, 2003）。こうしたピアやグループでの学習を推し進めることにより、「学習コミュニティ」が生まれ、発展していくとすれば、そのための研究と実践を積み重ねる必要がある。

8.4 結語

2014年度から「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等のプログラム開発－海外教育実習、体験型教育及び、英語コミュニケーション能力と指導力育成のカリキュラムの構築－」のプロジェクトが始動した。このプロジェクトは、前プロジェクト「小学校外国語活動を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」からの継続であるが、その基本的柱は「全学的な英語力向上に向けての活動」である。

「英語」が世界システムの一部となり、その中に否応なしに組み込まれている現在の日本では、英語力向上があらゆる場面においても至上命令となっている。特に愛知教育大学の場合、漠然としたグローバル人材育成と、眼前にある小学校英語教育の拡充への対応という、世界を相手にした目標と地域を相手にした目標の両極端の狭間にいる。しかし、それらに個別に対応する必要もなく、「真の英語力」を身につけることによって両目標を達成できる。そのような真の英語力を養成するために、学習環境を整備拡張していくことは効果的な英語習得への第一歩となる。当然、

環境整備だけで全てがうまくいくことなどなく、学びの主体者である学習者個人の努力、それを支える意欲、そして目標に向かって自己コントロールをしてやり抜く力が必要となる。そしてこれらの力を培い促進する英語学習コミュニティの拡充整備によって、学習者の持続的成長が可能となる。またこのコミュニティの継続的發展によって「学習文化の形成」が実現するであろう。

参考文献

- Dömyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）（2012）『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』名古屋：中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・藤原康弘（編）（2011）『教員養成における英語教育のこれから：小学校外国語活動を見据えて』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝（編）（2014）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）（2013）『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝・加藤都佳沙・稲垣真由美（編）（2014）「愛知教育大学における『PowerWords コースコンテスト』の取り組み」(pp.112-126). 田口達也・小塚良孝（編）『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して：愛知教育大学の在り方』名古屋：鳴海出版.
- 西川純（2015a）『高校教師のための』東京：東洋館出版社.
- 西川純（2015b）『すぐわかる！できる！アクティブラーニング』東京：学陽書房.

執筆者一覧

■ 編著者

田口達也	愛知教育大学・講師
小塚良孝	愛知教育大学・准教授
浜崎通世	愛知教育大学・准教授

■ 共同執筆者（五十音順）

稲垣真由美	愛知教育大学・研究補佐員
井本尊夫	愛知教育大学大学院・修士課程 1年
内田絢乃	愛知教育大学・教育学部 4年
大鳥愛奈	愛知教育大学大学院・修士課程 2年
斎藤友紀	愛知教育大学大学院・修士課程 2年
建内高昭	愛知教育大学・教授
長峯貴幸	愛知教育大学・元研究補佐員
西尾康孝	愛知教育大学・教育学部 4年
山田美樹	愛知教育大学・研究補佐員

グローバル人材育成を目指した愛知教育大学の取り組み
-英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて-

発行日 2016年3月31日
著者 愛知教育大学外国語教育講座
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1
TEL 0566-26-2111
発行所 鳴海出版
〒458-0801 名古屋市緑区鳴海町柳長13
TEL 052-621-2716

ISBN 978-4-907952-10-5

ISBN 978-4-907952-10-5



愛知教育大学

