
e-learningと TOEICを 活用した英語教育

- 教員養成の立場から -

Aichi University of Education

愛知教育大学

目次

表一覧	iv
はしがき	vi
第1章 愛知教育大学におけるe-learningとTOEICの利用の現状と課題.....	1
1.1 はじめに.....	1
1.2 前年度の研究との関連	1
1.3 TOEICの現状.....	3
1.3.1 前年度までの愛知教育大学における実施状況.....	3
1.3.2 TOEICの性質	5
1.4 e-learningの現状と課題	7
1.5 愛知教育大学におけるTOEIC/e-learning利用の方向性	9
1.6 本書の構成	10
第2章 自ら学ぶことについて:自主学習と学習自律における研究.....	13
2.1 はじめに	13
2.2 自主学習に向けての心理的メカニズム	13
2.2.1 自主学習とは	14
2.2.2 前提条件	15
2.2.3 学習環境	15
2.2.4 コンピュータ使用	17
2.2.5 学習者要因	19
2.2.6 モチベーション研究	23
2.2.7 自学自習に向けての教育的示唆.....	26
2.3 教員養成大学における大学生の学習自律	29
2.3.1 学習自律とは	29
2.3.2 先行研究	30
2.3.3 研究概要	30
2.3.4 研究手法	31
2.3.5 結果	33
2.3.6 考察	39
2.4 総括	42

第3章 e-learning カリキュラム活用案パイロットスタディ.....	45
3.1 e-learning 活用案概要.....	45
3.1.1 e-learning 補習利用案.....	45
3.1.2 e-learning 副教材活用案	47
3.1.3 統制群.....	48
3.1.4 学習者・教員.....	48
3.2 e-learning の補習利用案における詳細報告	50
3.2.1 調査方法.....	50
3.2.2 研究課題	53
3.2.3 調査結果	53
3.2.4 総括	60
3.3 e-learning 副教材案における TOEIC への影響.....	63
3.3.1 調査目的.....	63
3.3.2 調査方法	63
3.3.3 調査結果	64
3.3.4 考察	69
3.4 全体の比較分析.....	70
3.4.1 調査目的	70
3.4.2 調査方法	70
3.4.3 調査結果	71
3.4.4 考察	76
3.5 総括.....	76
3.5.1 結果概括	76
3.5.2 教育的示唆	77
3.5.3 今後の課題.....	80
第4章 e-learning 運用についてのプログラム評価.....	82
4.1 プログラム評価について.....	82
4.2 評価デザインと評価方法.....	82
4.2.1 対象者.....	83
4.2.2 質問紙(学生)	84
4.2.3 質問紙(教員)	84
4.3 結果.....	84

4.3.1 利用状況(3 グループの比較)	84
4.3.2 学生の使用状況	86
4.3.3 教員質問紙の回答より	87
4.4 結果から実用へ.....	89
4.5 おわりに	89
第 5 章 まとめと今後の展望	91
5.1 前章までのまとめ	91
5.2 研究成果から得られる示唆.....	92
5.3 結語.....	95
参考文献	97
Appendix	106
Appendix 1	106
Appendix 2	107
Appendix 3	108
Appendix 4	110
Appendix 5	114

表一覧

表 1-1 過去 7 年の愛知教育大学一年生の TOEIC スコア	4
表 1-2 過去 6 年間の全国の大学生の TOEIC IP 平均スコア	4
表 1-3 過去 7 年の愛知教育大学 TOEIC 運営状況	4
表 1-4 愛知教育大学における英語外部試験単位認定基準(2011 年度現在)	5
表 2-1 参加者概要	32
表 2-2 前期・後期 TOEIC 比較	33
表 2-3 希望職業別 TOEIC の点数比較(1 年生全専攻・選修・コース対象)	34
表 2-4 英語グループの取得できる教員免許	35
表 2-5 希望職業別 TOEIC の点数比較(英語グループ対象)	35
表 2-6 授業外学習時間	36
表 2-7 群別・授業課題に関連する授業外学習時間	37
表 2-8 自律度の推移(前期・後期比較)	38
表 2-9 クラス形態の希望調査と後期 TOEIC 平均値	38
表 3-1 研究対象クラスの専攻・コース、人数、及び過年度による能力推定	49
表 3-2 研究対象クラス・被験者	51
表 3-3 各年度センター試験(英語筆記)全国偏差値、及びプレテスト結果	52
表 3-4 2010・2011 年度 7 月期 TOEIC 結果	54
表 3-5 2010・2011 年度 12 月期 TOEIC (Total) 結果	54
表 3-6 2011・2010 年度、TOEIC350 未満者数及び各群における比率	58
表 3-7 2011・2010 年度、推薦合格者の TOEIC の 350 未満者数及び各群における比率	60
表 3-8 e-learning と確認テストに対する 12 月の TOEIC テストスコアとの相関	65
表 3-9 e-learning 使用度合い別による英語力上位・下位群の人数と割合	65
表 3-10 英語力と e-learning 使用度合い別による TOEIC スコアの結果	66
表 3-11 TOEIC スコア上昇・下降グループ別による e-learning 使用の人数と割合	67
表 3-12 TOEIC スコア上昇の理由	68
表 3-13 TOEIC スコア下降の理由	68
表 3-14 調査対象者のセンター試験、プレテスト、2 回の TOEIC テストの結果	71

表 3-15 英語力別にみる TOEIC テストの伸長度と対応のある <i>t</i> 検定の結果	72
表 3-16 群別による TOEIC 350 点未満習得者の数と割合	73
表 3-17 兩 TOEIC 350 点未満者のセンター試験・プレテストの英語力偏差値別による人数	74
表 3-18 英語力 Middle グループにおける 3 群のセンター試験、プレテスト、7 月及び 12 月 の TOEIC による <i>t</i> スコアの推移	75
表 3-19 B 群の英語力 Higher と Lower グループによるセンター試験、プレテスト、7 月及び 12 月の TOEIC による <i>t</i> スコアの推移	75
表 4-1 愛知教育大学における 2011 年度の e-learning 実施スケジュール	83
表 4-2 A 群&B 群 C 群の利用率の比較(前期 2011 年 7 月)	84
表 4-3 NA2 を利用しなかった理由(前期、複数回答)	85
表 4-4 B 群学生の NA2 利用頻度	85
表 4-5 B 群学生の NA2 利用時間帯(複数回答可)	85
表 4-6 NA2 の利用場所	85

図一覧

図 2-1 中国・韓国・日本の大学生の英語授業のための平均予習時間と復習時間 (宮原他, 1997, pp. 79-85)	14
図 2-2 中国・韓国・日本の大学生による授業外目的の個人学習の有無 (宮原他, 1997, p. 199)	15
図 3-1 英語力測定手法、及びスケジュール	53
図 3-2 2010 年度、2011 年度、各グループの英語力推移(4 月時は推測値)	56

はしがき

本研究は、愛知教育大学外国語教育講座(講座代表高橋美由紀)が、2010 年度より文部科学省特別経費の支援を受けて実施している研究プロジェクトの一部門によるものである。プロジェクト全体の研究主題は「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」であり、本研究部門はその一部として「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」をテーマに研究を進めている。本部門の今年度の研究の課題は、TOEIC と e-learning を用いて愛知教育大学の学生の英語力ならびに英語学習者としての自律性を高める方策を探ることであった。

TOEIC と e-learning は決して目新しい話題ではない。関連論文は無数にあり、語り尽されている観ずらある。しかしながら、第 1 章で述べるように、愛知教育大学にとっては、社会的、学内的状況から、この二つのツールの利用法を今改めて模索する必要性が認められた。第 2 章以降で論じるよう、今年度の研究から、理論と実践の両面で一定の成果を得ることができ、また、本学の英語教育が進むべき方向性もおぼろげにではあるが見えてきた。

本書は、本学専任教員 4 名(藤原康弘、田口達也、江口誠、小塚良孝)、本学研究員 1 名(小川知恵)、本学非常勤講師 1 名(井上真紀)の計 6 名による共著である。執筆分担は、第 1 章小塚、第 2 章田口、小川、第 3 章藤原、江口、田口、井上、第 4 章小川、第 5 章藤原、田口、小川、小塚である(分担の詳細は巻末に記載)。編集作業は、主に、藤原、田口、小川、小塚で行い、参考文献に関しては本学大学院生市川卓奈さんが主に作成した。本書の完成までには多くの支援を受けた。とりわけ、第 2 章以降で論じる研究の遂行に際しては、本学専任スタッフだけでなく、多くの本学非常勤講師、本学学部生のご協力を得た。ご尽力下さった皆様に、編著者を代表して心より感謝申し上げたい。

一教育大学における研究ではあるが、他の教員養成機関において、また、広く英語教育の分野で貢献するところがあれば、執筆者一同にとって望外の喜びである。是非、本書を手に取って下さった皆様には、忌憚なきご意見、ご助言をお願いしたい。

平成 24 年 3 月 20 日

小塚良孝(愛知教育大学外国語教育講座)

第1章 愛知教育大学におけるe-learningとTOEICの利用の現状と課題

1.1 はじめに

愛知教育大学外国語教育講座は、2010年度より文部科学省特別経費の交付を受け、「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」という研究プロジェクトを取り組んでいる。本事業では現在4つの柱を立て、それぞれについて個別の研究グループを構成して研究を進めているが、本書はその内「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」という柱に関わる今年度の研究成果を報告するものである。¹

初年度であった2011年度は二つのテーマで研究を行った。一つは、本学の英語教育に関する現状と課題の考察である。具体的には、「英語授業における外部試験の活用と課題」と「学生の英語力の背景と英語学習環境」で、前者に関しては、外部試験と授業の関わり、外部試験の有効利用法を考察し、後者に関しては、本学学生の英語に対する意識と英語力の検証とその結果に基づく学内英語学習環境の改善策の考察を行った。

もうひとつのテーマは「学外教育関係者からみた今後のるべき教員像」の考察で、具体的には、「現在の教員採用試験と英語力」と「教育委員会、現職教員からみた今後の教員像」である。前者では、66の都道府県・政令指定都市における2010年度教員採用試験での英語力の扱いを比較し、後者では、61の都道府県・政令指定都市の教育委員会、ならびに愛知県内30校の公立小学校の現職教員に依頼したアンケートの調査結果の分析を行った。それにより、2011年度からの小学校外国語活動の本格実施に伴い様相が大きく変化すると考えられる小学校教員養成の将来像を検討した。

以上の研究を受けて、二年目の今年度は、TOEICとe-learningの効果的利用法に特化して研究を進めてきた。本書ではその成果を報告するが、成果の詳細は第2章以降に譲り、本章では、その導入として、(1)前年度までの研究と今年度の研究の関係、(2)TOEICとe-learningの利用の現状と課題、(3)愛知教育大学におけるTOEICとe-learningの利用の方向性の三点を主に論じる。

1.2 前年度の研究との関連

今年度のTOEICとe-learningの利用法に関する研究は、前年度に明確になった以下の三点を出発点としている。

- (1) 愛知教育大学の学生は、全般的な傾向として、英語に対する関心や必要性の認識度は高

い。その一方、学習時間は決定的に不足し、自主学習に苦慮しているなど、学習者としての自律性(learner autonomy)に欠けている。その乖離が最も顕著なのが、初等教育教員養成課程の学生である。

(2) 愛知県内の現職小学校教員の多くは、小学校外国語活動の遂行には一定の英語力が必要であり、これから小学校教員を志望する学生は在学中に英語力を向上させる必要があると感じている。

(3) 全国の大教委員会の多くは、小学校外国語活動担当者には一定の英語力があることが望ましいと考えており、教員養成機関には小学校外国語活動を踏まえたカリキュラムの実施を望んでいる。

今年度の研究の意義を明確にするために、本節では上記三点について詳細を述べたい。まず上記(1)は、在学生への二つの異なるアンケートから得られた洞察である。一つは 2010 年度の二度(7月・12月)の学内 TOEIC の際に、受験した全一年生(7月 943 名、12月 937 名)を対象に実施したアンケートである(有効回答数 857)。藤原・小川(2011)が報告するように、調査対象学生は、課程に関わらず英語の必要性認識度は高い一方、授業外学習時間は大学入試後に減少傾向にあった。とりわけ、小学校外国語活動の本格実施を受けて、初等教育教員養成課程の学生は、他の課程の学生よりも高い必要性の認識度を示したが、学習時間についてはそれに比例せず、最も多い課程の 7 割弱にとどまっていた。上記(1)の根拠となったもうひとつのアンケートは、同じく昨年度に 1 年生から 4 年生までの在学生 152 名に対して実施したオンラインアンケートである(有効回答数 134:1 年生 55 名、2 年生 30 名、3 年生 21 名、4 年生 28 名)。小川・藤原(2011)が報告するように、当該調査において大学入学後の勉強時間の増減を尋ねたところ、回答者の 86%(116 名)が減ったと回答した(「大幅に減った、または全くしなくなった」80 名、「多少減った」36 名)。また、自主学習の方法が分かっているかどうかを尋ねたところ、全学年を通じて分からないと回答する傾向にあり、学習者としての自律性が低いことも同調査から明らかとなった。

上記(2)は、愛知県内の公立小学校 25 校の現職教員 147 名へのアンケートから得られた結果である(小川・稻垣, 2011)。当該アンケートにおいて、「小学校外国語活動において英語力は必要か」と尋ねたところ、回答者の 86%(126 人)が「必要」(39 人)または「ある程度必要」(87 人)と答えた。また、この 126 人に、具体的にどのような英語力が望ましいか尋ねたところ、72 人(49%)が「ゆっくりであれば聞いて理解し応答できるくらい」、41 人(28%)が「日常生活において問題なく会話が出来るくらい」と回答した。さらには、教員養成大学で今後小学校外国語活動を見据えた教員養成は必要かという問い合わせに対しては、全回答者の 80%(118 人)が「必要」(44 人)または「どちらかと言えば必要」(74 人)と答え、この 118 人に小学校外国語活動を見据えた教員養成ではどのようなことが

必要かと複数回答可で尋ねたところ、78%（92人）が実践的なカリキュラムの実施、35%（41人）が英語力の底上げを挙げた。

上記(3)は、全国66(回答数37)の教育委員会に対するアンケート(小塚・小川・藤原, 2011)から見出された。本アンケートで、小学校外国語活動に際し一定の英語力があることが望ましいと回答した教育委員会は回答者の70%に昇り(「強くそう思う」10、「多少そう思う」16)、大学の初等教育教員養成課程の英語のカリキュラムは小学校外国語活動を踏まえたものが望ましいかという問い合わせに対しては、回答者の95%が肯定的な反応を示した(「強くそう思う」24、「多少そう思う」11)。さらに、上記カリキュラムでどのような内容を望むかという質問に対しては、92%(34人)が授業の方法、62%(23人)が英語力の底上げを挙げた。

以上の現状から、愛知教育大学学生の学習時間不足、学習者としての自律性の不足の現状を解消し、それにより小学校外国語活動の開始や社会のグローバル化によるニーズに応えていけるよう支援することが必要であるとの認識に至った。そして、その対応策の一つとして、TOEICとe-learningの効果的な利用法の検討を今年度は主たる研究課題とした。²

1.3 TOEICの現状

1.3.1 前年度までの愛知教育大学における実施状況

愛知教育大学では、統一的な基準に基づいた英語カリキュラムの構築を目指してTOEICを導入し、2005年度より全一年生を対象に年二回実施してきた。2011年度末現在、当初目指していたTOEICを用いた能力別クラス編成についてはまだ実現されていないものの、継続的にTOEICを実施するなかで、成績評価におけるTOEICの利用、TOEICを利用した英語力測定、学習の動機づけ強化などの点から、より効果的なTOEICの利用を模索してきた。³ 今年度までの大学実施TOEICの概要は以下の表1-1～1-3に示した通りである。

成績面については、表1-1に示したように、2010年以降明確に上昇している点が注目される。2009年までは各年度の『TOEICテストDATA and ANALYSIS』が提示する大学一年生の平均スコア(表1-2)を大きく下回り、2006年後期(平均点407.3)を除いては400点に届いていなかった。しかしながら、2010年以降の二年間、愛知教育大学の平均スコアは400点を超え、大学一年生の平均スコアに近づいている。

表 1-1 過去 7 年の愛知教育大学一年生の TOEIC スコア

実施年度(月)	前期スコア平均	受験者数	後期スコア平均	受験者数
2005 (4/3)	383.6 (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	408.4 (L 228.3 R 180.2)	931
2011 (7/12)	403.1 (L 220.3 R 182.8)	981	416.6 (L 229.8 R 186.8)	965

表 1-2 過去 6 年間の全国の大学生の TOEIC IP 平均スコア

実施年度	2005	2006	2007	2008	2009	2010
大学生	437	428	433	430	441	445
大学 1 年生	401	401	406	405	412	418

(『TOEIC テスト Data and Analysis 2005–2010』を基に作成)

表 1-3 過去 7 年の愛知教育大学 TOEIC 運営状況

実施年度	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
受験料負担	全額学生	全額学生	全額学生	全額学生	全額学生	半額学生	半額学生
成績算入率	0%	0%	0~20%	0~20%	0~20%	10~20%	10~20%

運用面については、表 1-3 に示したように、何度か調整を行ってきた。一年生に年二回という実施対象と実施回数は当初より変わらないが、実施時期、授業の成績との関係、受験料負担の三点で変更があった。実施期間については、当初二年間は成績の変動の計測を重視して年度の初めと終わりであったが、それ以降は授業との連動に重きを置き、前後期それぞれの終盤に実施している。授業の成績との関係においては、当初二年間は成績に一切組み込まなかったが、実施三年目の 2007 年より 0~20% の範囲(算入の方法と割合は授業担当者に一任)で一年生対象の共通英語科目である「英語 I」(前期)、「英語 II」(後期)の成績に組み込むこととした。その後、2010 年からは、算入率の下限を 10% とし、全クラスで成績に算入することとした。一方、受験料(賛助会員価格)については、2009 年までは全額学生負担であったが、2010 年より一回分の受験料は大学の支援を受けることとなった。⁴また、同じく 2010 年度より、教務課の支援体制が強化され、日程調整、受験料

管理、情報周知などの運営面全般においてよりスムーズに実施できるようになった。前述の2010年以降のスコア上昇には様々な要因が想定されるが、こうした運営面での変化、整備も一つの大きな要因だと考えられる。

愛知教育大学では、一部の英語授業科目で、「大学以外の教育施設等における学修」の一つとしてTOEIC等外部試験による単位認定も行っている(愛知教育大学, 2011b, p.12)。単位認定の対象となっている英語の授業は全学必修の英語I・IIと英語コミュニケーションI・IIである。前者は「広く諸外国の文化を理解し、国際交流と専門の学芸の基礎的能力を育成すること」を目標しており、後者は「英語を理解し、英語で表現する基礎的なコミュニケーション能力を養い、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培うこと」を目標としている(愛知教育大学, 上掲書, p.12)。TOEICについては、英語I・II(ともに一年生配当)が810点以上、英語コミュニケーションI・II(Iは一年生配当、IIは二年生配当)は、600点以上を入学後または入学前に取得していることが条件である。なお、英語には二年次配当のIII、IVという科目もあるが、これについては上記単位認定は認められていない。TOEIC以外の試験も含めた英語の外部試験による単位認定の概要は表1-4の通りである。

表1-4 愛知教育大学における英語外部試験単位認定基準(2011年度現在)

英語I・II	英語III・IV	英語コミュニケーションI・II
実用英語検定1級		実用英語検定準1級
TOEIC 810点以上	単位認定なし	TOEIC 600点以上
TOEFL 570点以上		TOEFL 500点以上

1.3.2 TOEICの性質

TOEICの顕著な性質のひとつは、大学での普及度と社会的な通用性、有用性であろう。社会のグローバル化が進む中、企業等で英語力の必要性が高まっているが、その指標としてTOEICスコアの利用が圧倒的に多い。2009年の調査ではあるが、この点を顕著に示す数値がある。財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会(以下IIBC)TOEIC運営委員会が国内の「英語テストおよびその結果を活用している」企業354社に「どのような英語テストを利用していますか」と複数回答可で尋ねたところ、99.4%がTOEICと答え、他の試験では実用英語検定の5.4%が最も高いという結果であった(IIBC, 2009b, p.82)。

このような現在の日本企業における特筆すべき通用性がひとつの要因となり、TOEICの受験は特に高等教育機関において急速に広まっている。TOEICと実用英語検定の受験者数を比較する

とこの点が顕著に示される。IIBC TOEIC 運営委員会(2011c)によると、2010 年度の TOEIC(IP テスト、公開テスト)受験者は約 178 万人で、同年度の実用英語検定(1 級～5 級)の受験者数約 230 万人を下回るが、大学・短大生の受験者数に限ればその関係は逆転する。つまり、実用英語検定は約 4 万人(大学 36,402 人、短大 5,585 人)であるが、TOEIC はその約 15 倍の約 62 万人(大学 609,815 人、短大 15,843 人)となる。⁶

この社会的な普及度は企業への就職や大学院入試を希望する学生にとってはもちろんのこと、最近では教員志望、とりわけ小学校教員を志望する学生にも無関係ではない。先述のように、多くの教育委員会や現職教員が小学校外国語活動には一定の英語力が必要であると感じ、教員採用試験にその認識が反映され始めている状況の中(稻垣、2011)、小学校教員志望者は、社会的に認知されやすい形で英語力を示す必要性が今後高まる予想されるからだ。この現状への対応は教員養成大学にとって重要な責務となるが、とりわけ愛知教育大学の学生は以下の二つの点から大半が小学校外国語活動に直接関わる可能性が高いので、愛知教育大学にとっては喫緊の課題である。

- 初等教育教員養成課程の定員が、全定員の半数近く(2011 年度では全学部生 875 人の約 45% にあたる 392 人)を占める
- 愛知県は小中間の人事異動が多いため、中等教育教員養成課程の学生(全学部生定員の 20% にあたる 186 人)の多くが小学校教員免許を取得し、例年、中等教育教員養成課程の学生も小学校教員となることが多い(2011 年度では、卒業生 194 名中 36 名が県内小学校、47 名が中学校の教員となった)

(上記のデータは愛知教育大学(2011a)に基づく)

上記のような社会的通用性の面で TOEIC は有用である一方、大学ではその試験内容の特性も十分に踏まえて利用する必要がある。たとえば、問題内容がリスニングとリーディングのみであること、問題形式が多肢選択式であること、集団基準準拠型テスト(norm-referenced test)であることなどである。とりわけ、目標基準準拠型テスト(criterion-referenced test)ではなく、集団基準準拠型テストであるという点は、スコアがあくまで受験者全体の中での相対的位置を示し、英語力(到達度)を直接示すものではないことを意味するので、スコアの扱いにおいて注意すべきである。

同様に、盲信的な反発もまた避けるべきである。TOEIC は、IIBC が運営していることも影響してか、ビジネス英語の能力を測る試験という印象が強く、TOEIC を高等教育で用いることには反発も強い。しかし、TOEIC は、作成者である English Testing Service(ETS)の説明によれば、決して過度に特殊な内容を扱っているわけではない。

It [TOEIC] measures the everyday English skills of people working in an international environment. TOEIC test scores indicate how well people can communicate in English with others in the global workplace. The test does not require specialized knowledge or vocabulary beyond that of a person who uses English in everyday work activities. (ETS, 2003, p.4)

この点は、TOEICの語彙の分析を行った石川(2002)でもある程度裏付けられている。石川(2002)は、Aを頭文字とするTOEIC出現語彙についてコーパス言語学の観点から二種類の分析を行った。まず、TOEICの語彙とBritish National Corpusの語彙を比較し、TOEIC独自語彙と呼べるものは2割程度であることを見出した。また、TOEIC語彙とアルク教育社が策定したSVL(Standard Vocabulary List)12000リストを比較分析した結果、約8割は入門～中級レベル程度であることを指摘し、「TOEICは決して、いわゆる抽象的な難易語で構成されているわけではなく、日常生活において頻繁に遭遇するような現代生活用語がその多くを占めるということは記憶されるべき」と述べている(上掲論文, p.12)。つまり、高スコアを目指すのであれば特殊な語彙の習得が必要になるが、ある程度のスコアまでであれば、語彙の側面からは、一般英語の力で取得可能であると言える。EGP(English for general purposes)としての英語力の向上を目標とすることの多い教養の英語科目であれば、この範囲内の扱いが妥当であると言える。

1.4 e-learningの現状と課題

議論の前に、まず本書におけるe-learningの定義をしておきたい。e-learningとは、インターネット、パソコンを媒体にした学習を幅広く指すが、本書では、愛知教育大学が2011年度に導入したアルク教育社のNetAcademy2(以下NA2)、もしくは、それに類するe-learningシステムを指すものとする。従つて、以下の議論では、e-learning全般には当てはまらない内容もあることをここで断わっておきたい。

本書で取り上げるNA2は普及度が大変高く、アルク教育社公式HP⁷によれば、2011年現在、国立大学の約80%、全国の約400の教育機関で導入されている。他大学の報告によれば、音声スピードの変化、読解速度の計測、シャドーイングなど、通常の紙媒体教材や音声CD教材では不可能な、または難しい機能を多く有することで、利用者の本システムそのものに対する評価は概ね高い(宮平, 2003; 鈴木, 2005; 厨子, 2010; 松本他, 2011など)。しかしながら、渡辺・青木(2011)や宮平(2003)などの多くの研究が示すように、e-learningはたとえ内容がどれほど優れていても、教師不在、学習者依存という性質上、その設備の導入が必ずしも効果を産むわけではない。例えば、

宮平(上掲論文, p.122)は、学生に NA2 の利用に関してアンケートを実施したところ、「NetAcademy 学習システムに対する評価と英語学習に向けられる熱意は極めて高いにも関わらず使用頻度が低いという矛盾」が見られたと述べる。また、渡辺・青木(2011)は、記録される作業時間上や課題消化率から仮に一定程度の使用頻度が認められたとしても、「不適切」に学習している可能性が少なからずあると指摘する。

こうした実情には、少なくとも二つの要因が考えられる。一つは、e-learning の柔軟性の限界である。つまり、学習者の英語力のレベルにはかなりの程度合わせられるが、教師のように個々の学習者の性格等も考慮したきめ細やかな対応は不可能である。e-learning は学習者の学習スタイルにより向き不向きがあるというカレイラ松崎(2010)の指摘は、この点から注目される。二点目は、学習者の自律性の問題である。一見手軽な印象の e-learning も、外国語学習であることに変わりはなく、従って長期間の継続的、自発的取組みが欠かせない。だが、一般的に外国語学習は苦手な学習者ほど自主的には取り組まず、取り組み始めたとしても継続が困難である。従って、とりわけ英語が苦手な場合、e-learning に最初は目新しさ等から取り組んだとしても、それを継続することは他の学習方法同様に容易ではない。また、e-learning は教師とのインタラクションが欠如しているため、特に自習に用いる場合、自律性の低い学習者は、集中力が途切れ、取り組み方が雑になりやすいと考えられる。高島(2006)は、学習時間と TOEIC スコアの伸びには有意な相関は見られないことを報告しているが、そうしたことでもこのような問題から当然起きうる。

e-learning には、以上のような学習者側の問題ばかりではなく、IT 利用環境の充実や教員側の負担(安藤, 2005)など管理・運営上の問題も多い。前述の渡辺・青木(2011)が指摘するような「不適切学習」は、評価や管理の面でも大きな障害となる。つまり、作業記録に表示される作業時間や教材消化率を成績に算入する場合、その時間は実質的な学習ばかりではないからである(上掲論文, p.118)。以上の点から、システム自体が以下に優れていようとも、学習者と管理・指導担当者(教員)が相当な努力をしなければ、e-learning では一定の効果を生み出すことはできないと言える。

なお上記のような課題は、すでに昨年度の本格導入前の試行において本学学生にも見出された。昨年度、NA2 導入を検討する際に、本学1年生6名(TOEIC スコアの学内順位で上位群、中位群、下位群それぞれから 2 名ずつ)⁸を抽出し、NA2 のスーパースタンダードコースを 1 週間利用してもらった。小川(2011)が報告しているように、シャドーイングなどの e-learning 特有の機能や、各自のレベルやスケジュールに合わせた学習内容などにより、概ねシステムの評価は高く、英語力の高低に関わらず継続的な利用を望む声が大勢を占めたが、難色を示す学生も見られた。6名中2名が、インタラクションの欠如から集中力が続かず、「チェック機能がないと続けられるか不安」、「単純作業のように飛ばしながらやってしまった」、「授業中などで使用するなら使いたい」という感想を示し、「不適切学習」につながることが推測された。

1.5 愛知教育大学におけるTOEIC/e-learning利用の方向性

上述のように、本研究の目的は、愛知教育大学の学生が抱く英語に対する関心と必要性に合うように、学習時間不足、学習者としての自律性の不足の現状を解消し、それにより小学校外国語活動の開始や社会のグローバル化によるニーズに応えていくよう支援することである。そして、この支援を行うに当たり、TOEICとe-learningという二つのツールを組み合わせて効果的かつ妥当な範囲で活用する方法を模索することが本研究の目的である。その際には、これまで論じてきたように、様々な留意点がある。今年度の研究を行うに当たっては、とりわけ以下の点が重視された。

▶ TOEIC

- スコアアップに拘泥せず、下限の英語力の指標として利用する
- 授業の独自性を保障するため、成績に組み込む場合にはその一部にとどめる
- TOEICに特化した学習ではなく、高等教育に相応しい学習の中で英語力を高め、TOEICのスコアは基本的にはその成果の確認に用いる

▶ e-learning

- 授業内容・学生の特性(英語力、その他)と利用法のマッチングの検証を行う
- 学生、教員に対する意識調査等を通じて、管理・運営方法の考察を行う
- 英語学習者としての自律性の向上に繋がる利用法を検討する

以上のような理解と理念の下、今年度は三種類の研究を実施した。第一には、e-learningに係る意識調査である。試験的に運用しながら、学生と授業担当教員それぞれに調査を行い、問題点を調査した。第二には、自律的学習者像の理論的、実証的研究である。TOEICもe-learningも、学習者の自律性の度合いが成果に直結し、また、長期的に見れば、各学生は卒業後には自律した英語学習者であることが求められる。そのような学習者を育てるには大学英語教育関係者は何を為すべきか検討する。第三には、TOEICとe-learningを組み合わせた授業の効果の比較である。これは、TOEICとNA2の利用法を3パターン考案し、それを抽出クラス(成績上位、中位、下位⁹の一クラスずつ)に採用し、学生の学習態度やTOEICのスコアにどのように変化が現れるかを一年間調査したものである。実施した3パターンの詳細は以下の通りである。

▶ TOEIC単位取得条件/e-learning補習利用クラス(調査対象群:以下A群)

TOEIC350点以上の取得を単位取得必須要件とする。これをクリアすると、担当者の評価を受けることができる。350点未満の場合は学期末にe-learningによる課題を行い、その後達成度テストを受ける。達成度テストで合格基準点を超え、かつ、他の授業の成績が単位認定

基準を超えていた場合、C(100 点中評点 60 点)の単位が認定される。

▶ NA2/TOEIC 成績算入クラス(調査対象群:以下 B 群)

e-learning の進捗度合いとそれに基づく小テストの成績が授業の成績の 20%を占める。また、TOEIC は成績の 10~20%を占める(参入の割合、方法は授業担当者に一任)。

▶ TOEIC 成績算入/NA2 推奨クラス(統制群:以下 C 群)

TOEIC のスコアを 10~20%授業の成績に算入する(参入の割合、方法は授業担当者に一任)。NA2 は学期初めに利用可能であることをアナウンスするに留め、以後は積極的な推進等の働きかけは教員からは行わない。また、NA2 は授業内容や成績とは関連させない。

A 群で下限に設定した 350 点というスコアについては、様々な意味づけが可能であるが(第 3 章参照)、ここでは 1.2 節で示した愛知県の現職教員アンケート結果との関連で述べたい。先述のように、当該アンケートでどの程度の英語力が小学校外国語活動において必要だと思うか尋ねたところ、最も多かった回答(49%)が「ゆっくりであれば聞いて理解し応答できるくらい」というレベルであった。これは TOEIC Proficiency Scale の D レベル(「通常会話で最低限のコミュニケーションができる」)に相当し、該当するスコアレンジは 220~470 点である。350 点は、この中间値 345 点を超えるもので、コミュニケーション可能な最低限度の英語力の指標となりうるとともに、現職教員の多くが必要だと考える英語力を満たすレベルであると言える。小学校外国語活動に関しては、文部科学省も研究者も必要な英語力レベルを明示できていないことが現職教員を悩ませているが(小林, 2008 他)、そのような現状では、少なくとも現職教員の多くの目標や目安とするレベルをクリアしておくことはこれから的小学校教員志望の学生には重要であり、また、教員養成大学としては、そのレベルを対外的に見える形で保障することが不可欠であろう。¹⁰

1.6 本書の構成

以上の点に留意し進めてきた研究の詳細を以下の章では論じる。まず、第 2 章では、学習者の自律性の問題を理論的、実証的に論じる。第 3 章では、e-leaning と TOEIC の活用法を探るために今年度実施した試験的な導入の結果報告と分析を行う。第 4 章では、第 3 章で扱う試行の取り組みをプログラム評価の観点から考察する。第 5 章では、今年度の研究を総括し、そこから得られる教育的、学術的示唆や次年度に向けての課題を論じる。

註

¹ 他の3つの柱は、「教員養成教育及び研修やリカレントプログラムの提示」、「新学習指導要領に基づく小学校「外国语活動」から中学校「英語」への連携プランの提案」、「公開シンポジウム等の開催による、東海地区の小学校・中学校・高校をつなぐ英語教育連携支援の拠点確立及び人的ネットワーク形成」である。

² なお、小学校外国语活動を見据えた大学による支援内容については、教育委員会・現職教員とも上記のように授業方法など実践的な内容を望む声が最も多い。これについては、愛知教育大学では高橋美由紀教授を中心にすでに2007年度以降毎年12月に研修会を開催し、支援を行っている。研修会の内容については、愛知教育大学外国语教育講座（2011）、高橋（編著）（2008, 2010, 2011）を参照されたい。

³ これまでの研究に関しては、建内・小塚（2010）、小塚・建内（2010）、小塚・藤原（編）（2011）を参照。

⁴ 2009b年当時は、たとえカリキュラムの一部の受験であっても、全学学生負担が全国的に最も多いパンツであったようだ。IIBC（2009, p.109）によると、国内のTOEIC採用校の内、「英語科目などのカリキュラムのなかで、学生にTOEICテスト受験を在学中に義務付けている115校中、費用負担者とその割合については、全学学生負担が47.5%ともっと多く、次いで、全額負担37.3%、一部負担14.4%である。

⁵ 2009年2月～3月に調査を実施。国内上場企業およびTOEICテスト採用企業・団体計4,984社に質問紙を郵送し、その内681社から回答があった。その中で、英語を使用する企業・団体553社に「英語テストおよびその結果を活用していますか」と尋ね、「はい」と答えた354社。

⁶ 実用英語検定に関する数値は、財團法人日本英語検定協会公式HP（<http://www.eiken.or.jp/>）に基づく。

⁷ <http://www.alc-education.co.jp/academic/net/actual.html>

⁸ NA2試行の対象者選出の際のTOEICスコア基準は、上位（500以上）、中位（450～350）、下位（200～300）である。

⁹ 上位、中位、下位の選定については、前年度のTOEICスコアに基づいた。

¹⁰ IIBC（2010, p.89）によれば、このDレベルは企業が新卒者・新入社員に期待する英語力の最も多い希望の範囲でもある。註5の553社の35.6%がこのレベルを期待している。

第2章 自ら学ぶことについて:自主学習と学習自律における研究

2.1 はじめに

前章では、愛知教育大学における大学生の英語力向上を目標に掲げ、その現状と課題を概観し、大学生の学習時間不足、学習者としての自律性の不足を今年度の研究課題とした。そしてこれらの課題を解消する手段として、TOEIC と e-learning 活用の提言を行った。本章では、TOEIC と e-learning 活用の試みに至った背景となる、学習時間不足と学習者自律に焦点を当て、理論的及び実証的研究を報告する。本章の前半では、学習時間不足の克服を目指し、如何にして学習者の自主学習を促すことができるかについてを理論的に論じ、後半では学習自律をテーマにして、教員養成大学における大学生の学習自律の実証的研究結果を報告する。

2.2 自主学習に向けての心理的メカニズム

日本の英語教育において多くの教師を悩ませている課題の一つは、どのようにしたら学習者が授業以外でも学習に従事するようになるかであろう。この課題は特に目新しくはなく、教育が始まつた昔から言われていることであろうし、現代においても英語教育だけに限ったことではない。しかし、昨今英語に関してはその必要性がことさら強調されているようである。

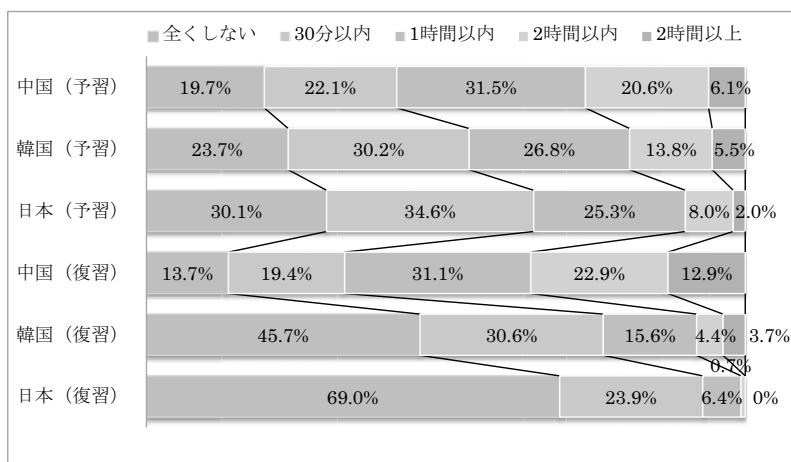
この理由の柱となるのは、国際社会における英語能力の必要性であろう。この点は過去何十年にも渡り主張され続けてきたが、とりわけ近年は「日本の国際化」を合言葉に日本人の英語力向上が急務となり、英語教育の重要性が一段と増してきた。そのため学校での教育が大きな意義を持ち、期待も高まっている。

こういう状況にも関わらず、学校における英語の授業時間は過去数十年に渡って減少の一途をたどってきた(e.g., Butler & lino, 2005)。例えば2002年～2003年から実施の学習指導要領の下では、中学・高等学校での6年間の英語授業時間数はおよそ1000時間である(Hato, 2005)。今回の学習指導要領の改訂(2011年～2013年実施)に伴って小学校高学年での外国語活動の必修化や中学校での週1時間の授業時間の増加はあるものの、大きな増加には至っていない。Carroll(1975)が言うように、第二言語習得の主要な要因は教育時間にあるので、この授業時間数は確固とした英語力を培う上では不充分であろう。そのため、いかに授業外で学習者が勉強を行うようにすることができるかが、英語力を養う上での大きな鍵となる。

授業外での学習が英語力向上においては重要であるにも関わらず、日本の英語学習者、とりわけ大学生の学習習慣に関しては問題があるようである。例えば宮原他(1997)は中国、韓国、日本の大学生による英語学習について調査を行った。図2-1は三ヶ国の大學生による英語授業のため

の平均予習時間と復習時間である。これを見る限り、日本の大学生の授業外学習の時間、特に復習時間は圧倒的に少ない。では授業関係以外での英語学習についてはどうだろうか。図 2-2 も図 2-1 と同様に三ヶ国間の大学生の比較結果を表している。図 2-2 からも日本人大学生は英語学習を個人ベースでも行っていないということが分かる。ではどうすれば日本の大学生が授業外での学習、つまり自主学習を行うようになることができるのであろうか。この問題について本節ではモチベーション研究の観点から考察を行う。

図 2-1 中国・韓国・日本の大学生の英語授業のための平均予習時間と復習時間（宮原他, 1997, pp. 79-85）

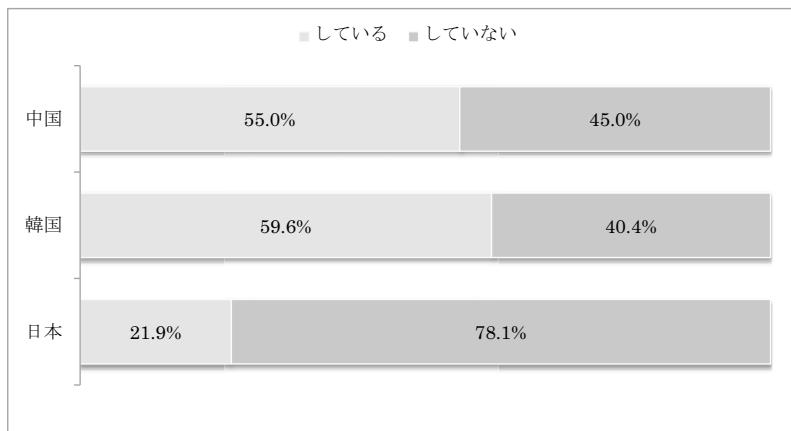


注. 中国(予習/復習): $N=476/480$ 人、韓国(予習/復習): $N=545/546$ 人、日本(予習/復習): $N=752/750$ 人.

2.2.1 自主学習とは

自主学習とはどういう意味であろうか。この言葉は多義的であるので、本節での考察に際して、まず定義を明確にしておきたい。自主学習の定義に際しては、大別して二つの考慮すべき点がある。一つは学習内容で、この観点からは「授業時間外に行うすべての学習」(cf., 西垣, 2005)と「授業とは関連のない学習」(cf., 溝上, 2009)に分かれる。二つ目は学習者の意欲である。この観点からは、例えば学習者が興味を持って行うような積極的な学習のみを指す場合もあれば、そうではなく、例えば単位のために勉強をしなといけないという積極的でなくとも行う必要性のある学習も含む場合も

図2-2 中国・韓国・日本の大学生による授業外目的の個人学習の有無（宮原他, 1997, p. 199）



注. 中国: N= 480 人、韓国: N= 546 人、日本: N= 750 人。

ある。本節では、包括的に自主学習を述べていくため、授業時間以外の学習における、積極性の有無を関わらずに行う学習のこととして扱う。

2.2.2 前提条件

学習者が学習を行う時、常に最善の状態で学習を行っているとは限らない。むしろ、日々様々な学習阻害要因に囲まれている。いわば学習は快適な散歩というよりは登山のようなもので、学習者には登山用具や励ましの言葉など、物心両面での援助が必要である。従って、学習者が自ら授業外において学習を行うためには、その前提としていくつかの基本的条件が整っていることが望ましいと考えられる。そこで、次の2.2.3から2.2.5では特に重要な学習環境、近年自主学習との関連で普及しているコンピュータ使用、そして学習者要因の三点について議論していく。

2.2.3 学習環境

学習環境は学習者にとって学習に直接影響を与える要因である。授業においては「教室」という学習場所が確保されているため、自ずと学習仲間も限定される。一方、自主学習においては、そのような枠が取り払われ、自ら構築していくなければならない。ここでは、学習環境における要因の中で影響力のある学習者の周囲の人々、及び学習場所について考察していく。

2.2.3.1 周りの理解・協力

周囲の人間は学習に大なり小なり影響を及ぼす傾向がある(e.g., Anderman & Anderman, 2010; Wentzel & Caldwell, 1997)。その範囲は広く、学習者の親や友人、上級生、下級生など様々である。親から子どもに対しての影響は、直接的なものから間接的なものまで多様である。例えば、親に褒めてもらえるから勉強に励んだり、逆に怒られるから勉強を頑張るという姿はよく見かけるであろう。このような親からの影響は、一般的には、学習者が小学生の頃までは大きいが、以降は年齢が上がるにつれてその影響力は減少する。

学習者の友人や同級生に関するものの影響力はある。親の影響が減少するにつれて、友人や同級生の影響力が大きくなる。その影響力は良い場合もあれば、悪い場合もある。例えば、Epstein (1983, Anderman & Anderman (2010)の引用による)によれば、学校で成績の良い友人を持っている生徒は自身も学校での成績が良く、あまり成績の振るわない生徒と交友関係のある生徒は自身も学校での成績は芳しくないと言う。このような影響関係は初等、中等教育の現場でよく見かける状況であろう。大学生においては、こういった学習者と学業成績の影響は、高校生以下と比べるとそれほど大きくはないかもしれないが、依然として影響力を持っているようである。というのも、Hane (1996)が言うように、日本の大学生にとっては、大学は友人関係を構築するための場所で、教育よりもサークルやクラブ活動などの交友関係が優先されがちになるからである。こういう仲間が学習に対して肯定的な態度や意見を持っていないと、学習者が積極的に自主学習を行うことは難しくなる。そのため、大学生であっても、友人等からの理解を得ることは自主学習を行う上で必要になってくる。

学習者の周りの人々には、教師などの学習者の自主学習に責任を負う人物も含まれる。特に自主学習が授業に関連する場合(e.g., レポート、課題)、学習者が疑問・質問を持つことはよくあるので、指導的立場にある人からのサポートは極めて重要になる。このようなときにサポートを得られないと、学習者はその課題に苛立しさを感じ、集中力を失い、学習を止めてしまうという負の連鎖に陥ることがある。

この様な状況を避けるためには、指導的立場にいる者が取るべき行動としては、特に次の二つが重要である。一つは学習者のことを気にかけているということを学習者によく認識させること、もう一つは、課題の仕方を理解し、課題に関する誤解を解消するために最初の問題を授業において行うことである(Woolfolk, 2011)。

2.2.3.2 学習場所

適切な学習場所を確保することは自主学習を効率よく行うためには重要である。学習に集中できる、資料がすぐに使えるなどの理由から自宅での学習を好む人もいれば、自宅にはテレビなどの

様々な誘惑があるため自宅外での勉強を好む人もいる。自宅以外の勉強場所には、学校の図書館や空き教室、公立図書館、有料自習室、電車やバス等の交通機関の中、カフェやレストラン等の外食施設など様々な所がある。

学習環境と学業成績は程度の差こそあれ関係している。例えば Zimmerman and Pons(1986)の研究によれば、成績の良い学習者は成績不振の学習者よりも物理的に学習しやすい環境を選択したり、整える傾向があり、加えて、成功する学習者は、学習環境を再編成する傾向があり、自分が一番よく自己調整をして効率的に課題をこなせる場所について考える傾向があるという。

受験勉強においては、快適に集中できる場所について意識することが多く、そのような場所を選んで勉強している人が少なからずいるであろうが、それ以外の普段の自主学習においても同様にこの点を意識的に考え、見つけるようにしていくことは重要である。

2.2.4 コンピュータ使用

近年の科学技術の進歩によって、テクノロジーの教育への導入が急速に進んでいる。その最大の理由は、Schunk(2012)が言うように「テクノロジーには、以前には想像もつかなかった方法で教育を促進する潜在力がある」(p. 324)ことであろう。

教育におけるテクノロジーの使用機器としては、以前なら映画、テレビ、ラジオ、テープ・CD というものがあった。これらは今でも依然として用いられているが、近年特にインターネット、MP3 Players、CD-ROM、衛星放送、携帯電話などの機器が使われるようになってきた。こういった電子機器を用いた学習が一般的には「e-learning」と呼ばれている(Dudeney & Hockly, 2007; Wagner, Hassanein, & Head, 2008)。学習で用いられる e-learning の機器の中でもとりわけインターネットを用いた学習が注目を浴びており、これを狭義で「e-learning」と呼ぶ場合もある(詳細な定義については Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011、及び本書の e-learning の定義は第1章第1章を参照)。その大きな理由として、学習者が学習に満足感を得て(Wagner et al., 2008)、効果的な学習効果が達成できるからという点が指摘されている(Damoense, 2003)。

この教育効果に貢献する要因として、主に次の 6 点が考えられる(e.g., Damoense, 2003; Felix, 2003; Scheiter & Gerjets, 2007; Wagner et al., 2008)。

- 伝統的な学習形態と比べ、オンライン学習は比較的高い程度の学習者のインタラクションや参加が可能。
- シミュレーションやゲーム的要素の強い学習が可能。
- 迅速な学習のフィードバックが可能。
- 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。

- 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。
- 学習時間や学習場所の柔軟性。

これらによって、学習の学習経験に肯定的な影響を与えることが可能である。

e-learning を用いての学習形態としては、主に次の三つがある (e.g., Damoense, 2003; Wagner et al., 2008)。一つは授業内での使用である。これには学校のカリキュラム自体に e-learning を組み込んでいる場合もあれば、個々の教員単位で指導目的に応じて e-learning を用いる場合もある。第二に、本書の研究プロジェクトの一つにあるように、授業の補足という形態で用いる場合がある。そして第三に、授業とは完全に独立した方法で用いる形態がある。広義の自主学習は、この第二、第三に該当するものである。この二つの形態の e-learning の実践にはいくつかの問題点が存在するが (cf., Chapelle, 2001; Felix, 2004, 2008; Pirani, 2004)、その中でもコンピュータ接続環境とコンピュータ操作技術の二つが大きな課題であろう。以下では、この二点に関して少し詳しく触れる。

2.2.4.1 コンピュータ接続環境

近年、パソコンの小型化、軽量化やバッテリーの性能の向上などにより、コンピュータの携帯は日常的なこととなり、学習者の好きな場所での自主学習が可能になってきた。加えて、大学構内であれば大学のネットワークを用い、大学外であれば各自が契約しているインターネットプロバイダーのネットワークを用いるなど、インターネット接続環境も向上しているため、オンライン学習が容易になってきている。

このように言うとコンピュータ接続に問題点はなさそうに思えるが、案外大きな問題が存在する (e.g., Felix, 2003; Parani, 2004)。とりわけ深刻なのは、容量の問題である。概してインターネット接続を要する学習コンテンツは Interactive な内容を含んでいるためネット使用の容量が大きくなり、アクセスが難しくなることがある。モバイル契約の場合の接続速度に適応していない場合も多い(当然、コンピュータの性能の問題もある)。適応していても契約料金が高いため、大学生にとっては難しいのが現状である。そのため、基本的には通信速度が速い光やプロードバンドが使える自宅での学習か大学での学習に制限されてしまう。以上のような状況から、手軽な持ち運び手段として、オンライン学習コンテンツを紙媒体に印刷して利用することも十分にありえる。

2.2.4.2 コンピュータ操作技術

現代社会でコンピュータを全く使用したことがないという人は珍しいであろう。こういう世の中には二つのタイプの人々がいる (Dudeney & Hockly, 2007)。一つは “digital native” (デジタル原住民) と呼ばれるタイプで、幼少期からテクノロジーを使って成長し、コンピュータの使用を気楽にでき、コ

ンピュータ操作に自信を持っている人々である。もう一つは、テクノロジーの世界に成人後に直面し、対応を迫られる“digital immigrant”（デジタル移民）と呼ばれる人々である。典型的には、前者は現代の子ども、後者はその親の世代であり、ときに後者には教師が含まれる。

高梨・高橋（2009）によれば、2000年以降学校において「情報」関係の授業が導入され、英語の学習指導要領にも「LL、コンピュータ、情報通信ネットワークなどを指導に生かしたりすること」（p. 92）と、コンピュータの活用が提言されている。そのため、一般的に若い学習者がテクノロジーに慣れ、コンピュータ技術は得意だと思われているが、意外とそうではないことが多い（Pirani, 2004）。例えば、マイクロソフトのワードに関しては、小・中・高で多少の技術は習うものの、各自で使うほどの操作レベルに達していることは多くない。特にキーボードを見ずに文字を打つ「タッチタイピング」の技術が非常に制限されている。この原因是、携帯電話での文字列配置がコンピュータの文字列配置と異なっているためである。当然これらの操作技術の違いは、自宅にコンピュータがあつて自由に使えるか、学校のみで使わないといけないかによっても違いは出てくる。

ハード面の使用だけでなく、ソフト面での技術的な問題もある。我々は初めて用いる機器について通常利用法がよく分かっていない。当然利用マニュアルがあるが、億劫に感じて読まないことも多いだろう。同じことがコンピュータソフトにも当てはまる。マニュアルを読まずに、ソフトにアクセスして学習を始めようとする。授業における学習の場合、周囲に教師などソフトの操作に精通した人がいるため、学習が停滞することはあまりない。しかし自主学習においては、大抵は一人であるため、途中で問題が起きると、多少は解決に向けて試行錯誤するかもしれないが、少なからずの学習者は途中であきらめて学習をやめてしまうだろう。

上述のようにコンピュータを用いたe-learningは学習効果の潜在性が高く、これからもその利用は増えていくであろうが、その一方で効果的に、また、円滑に学習者がe-learningを利用するには課題が多い。とりわけ、コンピュータ操作については、e-learningを学習者に課す場合、学習前のガイダンスは必要である。例えば、クラスにおける副教材として用いる場合には、その使用法を一度クラスで行う方がより効率的な成果を期待できるであろう。また、e-learningが開始してからでも、予期せぬ問題が多く起こりうる。その補助を継続的に行う人材を身近に備える必要がある（Chapelle, 2001）。

2.2.5 学習者要因

学習者要因には様々なものが含まれる。例えば、性格、適性、モチベーション、学習スタイル、学習ストラテジーなどがある。この中でも特に自主学習と関わりの深い学習スタイルと学習ストラテジーについてここでは概観する。モチベーションに関しては、本節の中心的役割を果たすので、次の2.2.6で詳しく論じる。

2.2.5.1 学習スタイル

学習スタイルとは、情報を処理したり、タスクを扱う上での好みの方法であり、習慣的なものである (Schunk, 2012)。学習スタイルは「認知スタイル」や「知的スタイル」とも呼ばれており、技術を学んで実行する能力とは異なる。例えば、一人で作業をするのが好きな人もいれば、反対にグループで作業をするのが好きな人もいる。また、視覚的に覚える方が記憶に残りやすいということで、それに関連した学習方法を行ったり、一方で聴覚的な学習が物事を覚えやすいとして、その方法を好む人もいる。こういった好みは人によって様々で、複数のスタイルを持ち合わせている人もいれば、単一のスタイルしか持たない人もいる。

学習スタイルについては数多くの研究がされているが、応用言語学の分野においてとりわけ重要なのは Reid(1987, 1995, 1998)のスタイルの分類である。Reid は学習スタイルを(1) 視覚的学習を好む “visual”、(2) 聽覚的学習を好む “auditory”、(3) 身体全体を使っての学習を好む “kinaesthetic”、(4) 手作業での学習を好む “tactile”、(5) グループでの学習を好む “group”、(6) 個人での学習を好む “individual” に分類している。

自主学習に関して言えば、最後の二つの group と individual が関係する。自主学習は基本的には個人単位で行うものが一般的なので、誰かと話し合ったり協力し合ったりすることによって効率よく学習できる group のスタイルを持っている学習者には、個人単位の自主学習は苦痛であったり、あるいは(苦痛とまでは行かないにせよ)集中力が続きにくい状態になる。一方で、individual の学習スタイルを持っている学習者にとっては、個人レベルでの自主学習は苦痛ではなく、学習がしやすい。学習者によりこのような相違があるので、学習者のスタイルに合わせて学習環境を調整する必要がある。

近年、学習スタイルの研究は前節で述べたコンピュータや e-learning との関連での研究が注目されてきている(e.g., Cooze & Barbour, 2007; Damoen, 2003; Felix, 2004; Shaw, 2012)。それは主として、e-learning による学習機会が増え、その学習の効果を高めるためには学習スタイルを理解する必要があるという理由による(Cooze & Barbour, 2007)。

コンピュータや e-learning は一般的な自主学習よりも柔軟性があるようである。例えば上記の Reid (1987, 1995, 1998) の分類で言えば、コンピュータや e-learning を導入することによって、visual や auditory の学習スタイルを持つ学習者への対応はしやすい。また、例えばメッセージボードやネット電話を使うことによって、自主学習の大きな問題点である group と individual のスタイルの違いも多少なりと解消できるかもしれない。

コンピュータや e-learning による自主学習は有望だが、学習スタイルによる影響について、基本的な問題を理解しておく必要がある。つまり、コンピュータや e-learning を使用する学習と伝統的な紙・鉛筆ベースの学習のどちらが自分のスタイルに合っているかという問題である。特に単語を覚

える場合、キーボード入力の方が覚えやすいと言う人もいれば、手で書く方が覚えやすいと言う人もいるであろうし、モニターで英文を読むより、紙の教科書の方が読みやすく、学習効率がよいと感じ、紙ベースでの学習を好む人もいる。この点は研究がほとんどなされていないため、コンピュータやe-learningを使用した学習がさらに増えてくる今後の課題ではあるが、この様に、学習スタイルの違いは学習の効率性を高めるという点で重要であるので、その違いを認識しておく必要がある。

2.2.5.2 学習ストラテジー

「学習ストラテジー」という言葉を Schunk (2012) は「効果的なタスクパフォーマンスに向けての認知計画」(p. 417) と定義し、次のような活動やテクニックを含めている。

- 情報を集めたり整理する。
- 学習教材を繰り返し練習したり、まとめる。
- 新しい情報と記憶の中の古い情報をリンクさせる。
- 教材の重要性を高める。
- 建設的な学習環境を作り、維持する。

これらは学習を効果的に行う上で重要な方法で、これらの方法を学ぶことは学習者にとっては有意義である。これについては以下でさらに検討する。

学習ストラテジーと似た概念に、勉強方法がある。勉強方法についてはあまり研究がなされていない。勉強方法は学習ストラテジーと重なるところもある(例えば単語帳を作る)が、ここでは学習ストラテジーと区別するために、勉強方法を一般的な勉強の仕方として扱う。

勉強方法を知っているというのは自主学習を行う上で極めて重要な前提条件である。授業中に勉強方法が分からぬときには、その授業の担当教員に尋ねることができる。しかし、授業外の自主学習では教員がないため、その方法に対しては学習者個人の裁量が大きくなる。そのため、勉強方法を知っているかいないか、そして確立された方法を身につけているかいないかが、自主学習成功の鍵となる。

一般的な勉強方法としては、次のようなものがある。学校においては、学習教材は授業用のテキストや副教材であり、授業前に該当箇所の文章を読み、問題を解き、分からぬ単語を調べる。授業後には間違った箇所を再確認し、文章を見直す、あるいは宿題として発展問題を行ったり、副教材を用いて勉強を行う。

この様な方法は自主学習においても当てはまるであろうが、授業とは無関係に行う完全に個人ベースな自主学習では状況が少し違う。一番の大きな違いは学習教材であろう。学習者は学習教材

を自分で選定する必要がある。英語学習の関心の高さから、日本には英語学習のための教材があふれている。学習方法を確立している学習者の場合、教材を実際に見て、自分に適切かどうかを判断し、普段の授業で行っている方法等で学習を行う。一方、勉強方法を確立していかなかったり、英語の苦手な学習者にとっては、どれが自分にとって最も適切なのか分かりにくいことがままあり、また自分が思っている勉強方法が本当に学力を上げるのに効果的かどうか自信がなく、他に適切な勉強方法があるのではないかと常に揺れているということもあろう。

このことは、リーディングやライティングだけでなく、スピーキングやリスニングにも当てはまる。中等教育での学習ではリーディングやライティングほど、スピーキングやリスニングの学習が強調されていなかつたため、学習者の中にはそれらの学習方法に不安を持っている者がいることもしばしばある。

学習方法や学習ストラテジーを知っているということは大切だが、実際にその方法を習うということはあまりないのではないだろうか。習った学習方法の中でも、復唱や暗記の学習は、教師の中には覚えることが学習であると考えている人もいるため (Hofer & Pintrich, 1997)、その練習を多用する人が多いようである。そのため、できれば自主学習を始める前にその学習方法を理解しておく方が、より効果的で実りのある自主学習につながる。

Hsiao and Oxford (2002) はストラテジーは積極的で、意識的で、目的的な学習道具であり、能力を高めたり、学習者自律を高めるのに役立つと述べている。この様に学習方法や特に学習ストラテジーの教授は自主学習には必要であるが、その際に留意することとして特に次の二つの点がある (e.g., Woolfolk, 2011)。

- (1) 一般的なストラテジーだけではなく、特定の課題に対してのストラテジーも含めて様々なストラテジーを教えること。
- (2) いつ、どこで、なぜ使う必要があるかについての知識を教えること。

この様な学習ストラテジーを用いることによって、学習、あるいは試験で効果的だったときにはそれが学習意欲及び学力のさらなる向上にもつながり、自主的な学習の促進や 2.3 節で述べる学習自律の促進にもつながる。これは特に学習に興味のない学習者に有効かもしれない。と言うのも、そういう学習者は概して成功するためのストラテジーを多くは持っていないかもしれないからである (e.g., Anderman & Anderman, 2010; Brophy, 2004)。

一方で、近年各大学が自主学習用にコンピュータを使用した教材を学校のシステムに導入することが多くなってきた。その内容は多岐にわたり、リーディング、リスニングを始めとして、TOEIC や TOEFL などの資格試験対策やスピーキングに関するものまである。また、学習ストラテジーを効果

的に学べるようなプログラムになっているものもある。そのため、こういった学習設備を導入することによって、学習方法や学習教材などに関する問題点は多少緩和されたのかもしれない。

2.2.6 モチベーション研究

自主学習に向けて理想的な前提条件が十分に整ったとしても、我々が行動を起こす時には何らかの「モチベーション」が必要となる。この言葉を、とりわけに学習において口にしたことがない人はいないであろう。そして数多くの人が学習の成功と失敗を握る鍵としてモチベーションを挙げるであろう。ではモチベーションとは一体何であるのか。モチベーションの定義は人により様々である。一般的な意味に目を向けると、例えば New Oxford American Dictionary(2005)によれば、モチベーションとは(1)「人がある特定の方法で行動を起こす理由」、(2)「人が何かをしようとする一般的な意欲・やる気」と述べている。

この一般的に使われているモチベーションの意味、とりわけ(2)に関しては、人によって光を当てる点が違っているようである。次節で述べるように、モチベーションには人がある行動を意欲的に取り組むという「積極的な面」と、しなければいけないためその行動に取り組むという所謂「消極的な面」とがある。しかし教育というコンテキストにおいては、前者の面が強調され、後者は「正式」なモチベーションとしてみなされていないように思われる。例えば、Cook(1991)によれば、教師にとってモチベーションとは普通、何かが学習者の中に生み出す興味のことであるという。実際、「勉強の楽しさを教えて生徒のモチベーションをあげたい」や「授業がつまらないからモチベーションがすごく下がる」と言うように、ある活動に対しての興味・関心・面白さ・楽しさと言った肯定的な面とつながった行動だけがモチベーションととらえられているようである。

では専門家はモチベーションをどう捉えているのであろうか。研究者間でもその定義に差異はあるものの、共通の認識として(1)ある活動選択の理由、(2)それに費やす努力、(3)それを行う粘り強さ、の三つの指標を持ってして、モチベーションと見なしている(e.g., Dörnyei & Ushioda, 2010; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)。この指標を吟味すると、モチベーションとは「ある行動を行いたい」という自ら意欲的に行動する場合のみではなく、「ある行動を起こさなければいけない」のような周囲からの圧力により行動を起こさざるを得ないという場合にも当てはまる。そしてこれらの指標はそれぞれが単独で使用されても、それが必ずしもモチベーションを表しているとは限らず、全体を一つのまとまりとして見ることが必要になる。その点において、Schunk, Pintrich, and Meece(2008)が包括的にこの言葉を定義している:「モチベーションとは、目標に向けての活動が始まられ、維持される過程のことである」(p. 4)。

この定義に従い、英語の自主学習におけるモチベーションというものを考慮すると、「授業外において、目標達成に向けて英語の学習を行い継続する」ということになる。それではどのようにすれば

学習者の英語学習に向けてのモチベーションを高めるようにできるのであろうか。次の節では理論的側面を概観する。

2.2.6.1 Active タイプモチベーション

Active タイプのモチベーションとは、人間が積極的に望ましい状況に向かって行動づけられる動機を表す。この部類に含まれるのは、内発的動機 (intrinsic motivation) や接近動機 (approach motivation)、理想自己 (ideal self) などがある。

それぞれのモチベーションの定義は次のようになる。内発的動機とは、学習者が対象となる活動やそれにまつわるものに関して興味を持ち、積極的に学習を行うことである (e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)。例えば、英語学習に関して述べるとするなら、「英語の文法学習はバズルみたいで面白いから、英語の勉強をする」という状況が挙げられる。接近動機とは、行動は望ましい出来事や可能性によって刺激されたり導かされることである (e.g., Elliot, 1999, 2008)。一例として、「英語を使用する仕事に就きたいから、英語を勉強する」が挙げられる。理想自己とは、「理想的な自分」あるいは「なりたい自分」に焦点がおかれて、それらになれるように努力することである (e.g., Higgins, 1987; Markus & Nurius, 1986)。例えば、「英語を話せるような自分になりたいから、英語を勉強する」というのが該当するだろう。これらの理論の多くは、名称や依拠する理論による多少の違いはあるものの、応用言語学においても広く用いられていている (e.g., Noels, 2001, Noels, Clément, & Pelletier, 1999; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005, 2009)。

こうしたモチベーションは好ましいもので、その結果として学習者の行動は次のようになるであろう。つまり、積極的に授業に参加したり、分からぬことがあればすぐに質問をし、予習復習や宿題はしっかりとを行い、そしてテストや成績で良い点を取る。概して、このような学習者は、自発的に、熱心に、そして長期に渡って学習を継続する傾向がある。そのため、学習者がこのようなモチベーションを持つように教師は日々苦労する。とりわけ、教師は学習者の内発的動機を高めて英語学習の楽しさを培うことを目指しており、社会からも同時にその役割が期待されている。

2.2.6.2 Passive タイプモチベーション

Passive タイプのモチベーションとは、対象そのものに興味がなく、積極的に行動を起こせないことに対しても行動を起こさざるを得ない状態や、望ましくない状況を避けるために行動を起こすという状態を表す。具体的には、外発的動機 (extrinsic motivation) や回避動機 (avoidance motivation)、義務自己 (ought self) などがこの部類に含まれる。

それぞれのモチベーションの定義は次になる。外発的動機とは、学習者が対象となる活動やそれに関連するものに対して、興味がなくとも、あるいは他の目的遂行のため行動を起こさ

ざるをえない状況にあり、積極的ではないが学習に従事することである(e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)。英語学習を例に挙げれば、「テストで良い点を取るとお金をもらえるから勉強する」という状況が挙げられる。回避動機の理論では、行動は望ましくない出来事や可能性によつて刺激されたり導かれる(e.g., Elliot, 1999, 2008)。例えば、「英語の単位を落としたくないから勉強をする」という状況がこれに当たる。義務的自己では、「ならないといけない自己」あるいは「なりたくない自己」に焦点が置かれ、そのような自己にならないように行動を起こすことである(e.g., Higgins, 1987; Markus & Nurius, 1986)。例えば、「英語を勉強しないと怒られるから、怒られないような自分になるために勉強する」という状況が一例であろう。これらの理論の多くも、名称や依拠する理論による違いは多少あるものの、応用言語学の分野において広く用いられてきている(e.g., Noels, 2001; Noels, Clément, & Pelletier, 1999; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005, 2009)。

こうしたモチベーションは通常好まくないもとして見られ、その結果として学習者の行動は次のようになるであろう。つまり、好ましくない状況が目前に迫ったときには、それを回避するため一生懸命に勉強をするが、それでも努力は最小限にとどまることが多く、目標が達成されたり好ましくない状態が解消されたときには、授業への参加は消極的になり、分からぬことがあっても気にとめることもなく、予習復習や宿題も行わなくなる。また、その活動自体を嫌いになることもあります。そして状況次第ではカニシングなどの不正行為を引き起こすこともある(Anderman & Anderman, 2010)。このようにPassiveタイプのモチベーションで行動する学習者が自発的に、そして熱心に学習に従事するのは、短期間である。そのため、学習者がこれらのモチベーションを持つのを避けるように教師は日々苦労しており、とりわけ社会からもその役割を期待されているが、教育現場では学習者がこのような状況に陥る場合が多く見受けられる。

2.2.6.3 モチベーション研究統合

上で二つのタイプのモチベーション理論を述べたが、これらを概観する限り、Active タイプのモチベーションが効果的で、学習者がこのタイプのモチベーションを持つことができるよう教員が目指すべきものであることは明らかである。また Passive タイプモチベーションが回避すべきものであることももつともなことである。実際、モチベーション心理学の分野では、Passive タイプのモチベーション、特に報酬に関わる外発的動機を、学習者の興味や楽しさに関わる内発的動機を下げるものとして、その非効性が主張されている(e.g., Deci, Koestner, & Ryan, 1999)。

その一方で Active タイプのモチベーションのみで学習者は目標に達することができるのであろうか。理想としてはそうあるべきだが、現実的には否である。研究者の中には、Active タイプのモチベーション、特に内発的動機づけの有効性は否定しないものの、Passive タイプのモチベーションの有

効性を限定的ながらもサポートしている者もいる(e.g., Anderman & Anderman, 2010; Dörnyei, 2001; Lepper & Hodell, 1989)。例えばDörnyei(2001)は、報酬それ自体が過度に強調されなければ、最初は報酬目的に学習者が学習に従事したとしても、後にその活動を気に入り、自らの意思でそれを続けるようになることもあるため、Passive タイプのモチベーションは有効であると言う。また、たとえ Passive タイプのモチベーションによって学習が開始され、そして持続されたとしても、その結果学力において一定のレベルに到達することに成功すれば、学習者は努力をすれば達成できると思うことができるであろうし、またそれが自分の能力の自信にもつながる。さらには、それによって学習を楽しむということも十分にあり得る。

以上の議論から導かれるることは、Active タイプモチベーションにも Passive タイプモチベーションにもそれぞれの利点があり、その両方をバランスよく兼ね備えることが大切であるということである。その好例として、Oyserman and Markus(1990)とDörnyei and Ushioda(2010)が指摘する状況が挙げられる。つまり理想・なりたい自己が同じ領域において対抗する義務的・なりたくない自己によって相殺されたりバランスがとられた時には最大のモチベーション効果を発揮するというものである。これは理想自己となりたくない自己においてであるが、内発的・外発的動機や接近・回避動機でも当てはまる。前者では「英語の文法学習はパズルを解くようで面白いが、試験のためには興味がない」リーディングも勉強しないといけない」や、後者では「英語を使った仕事に就きたいが、そのためには英語の単位を取って卒業しないといけないから勉強する」などが考えられる。このように、Active タイプのモチベーションを中心として、効果的に Passive タイプのモチベーションを高め、学習効果を上げることは可能であろう。

2.2.7 自学自習に向けての教育的示唆

前説では二つのタイプのモチベーションについて、それぞれの利点をを考察し、両者融合の大切さを論じてきたが、これらをどのようにして自主学習へむけることができるのであろうか。すでに2.2.2から2.2.5の前提条件のところで整備すべき点をまとめ、それらがすでに自主学習を促すモチベーションにもなっているが、ここでは特にモチベーション研究に関して述べてきたことを中心にして、四つの方法を提言する。

一つ目は Active タイプのモチベーションを高めることである。前述のように Active タイプのモチベーションには、内発的動機、接近動機、理想自己などが含まれるが、ここではそのうち内発的動機を高める方法に焦点を当てる。

Lepper and Hodell(1989)によれば、内発的動機には挑戦(challenge)、興味(curiosity)、コントロール(control)、空想(fantasy)の4つの主な要因があるという。その中でもとりわけ、挑戦と興味は自主学習に強く関係する。自主学習の場合、何を学習教材に取り上げるかは学習者の裁量によるこ

ろが大きい。学習者が挑戦や興味をかき立てる教材をうまく見つけることができれば問題はないが、概して自主学習が苦手な学習者はそのような教材を見つけるのが苦手である。そのため、周囲、できれば教師がガイド役になり、適宜適切な教材を示すことは必要であろう。一方で、最近注目を浴びている e-learning には、学習者のレベルに応じてゲーム感覚で学習できるものが多く、その点で興味や挑戦をかき立てるものが多い。例えば Zhang, Zhou, Briggs, & Nunamaker(2006)の研究によれば、e-learning では双方向性(Interactivity)があると、学習者の学習成果と満足感は高くなる可能性があるという。このように興味や挑戦をかき立てる学習教材の適切な選択で学習者のモチベーションを高めることを意識する必要がある。

二つ目は学習目標を「習得目標」に設定することである。モチベーション理論の一つで、接近一回避動機と密接に関わっている理論に目標志向理論がある。この理論によれば、目標志向は次の二つに分類される(e.g., Anderson & Anderson, 2010; Schunk et al., 2008)。一つが習得目標(mastery goal)で、この目標を持っている学習者は学習している事項を習得するために活動に従事する。この場合、学習者は学習活動にとても努力をし、自分の現在の学習成果を過去のものと比較することに興味を持つ。もう一つは遂行目標(performance goal)で、この目標を持っている学習者は、該当活動を遂行することに興味があり、自分の能力を示すために活動に従事する。この場合、学習者は自分の学習成果を他の人と比べたり、どのように人から評価されるかに興味を持つ。

学習者が自主学習を行う上で、このどちらに学習目標を置くかが重要になってくる。習得目標が学習者の目標になれば、学習者が、たとえ上記の Passive タイプのモチベーションを持っていたとしても、眞の学力を身につけることができ、それが学習者の自信にもつながる可能性も十分にある。一方で、遂行が学習目標の場合、Passive タイプのモチベーションを持った学習者は単なる課題の消化で学習を終えてしまう場合がある。例えば、第3章で論じる研究を例にすると、e-learning における自主学習の目標がその学習内容の習得に位置づけられているのなら、その課題のユニット内容が身に着くまで学習を行うだろうが、目標が課題遂行にある場合、指定範囲の箇所のみを必要最低限度で済ませてしまう。いわば同じ量の学習を行っても、目標の持ち方によって、その質が変わってくるため、目標設定とモチベーションの関係に注意を払う必要がある。

三つ目は学習者が英語を用いた自己像を養うことである。学習者が自分の理想自己を抱くことによって、それが行動へのモチベーションになる。そして、先の Oyserman and Markus(1990)の例でも見たように、理想自己/なりたい自己と義務的自己/なりたくない自己の両者が同じ領域に来たときに、学習者の動機は最大限の効果を発する。例えば、Taguchi(2010)では、学習者が単純に英語を話せるようになりたいという個人的に心地よい理想自己を抱いている場合、モチベーションが高くなることはなく、一方で勉強や仕事で英語を使っている理想自己を抱いている学習者の場合、その「理想自己への到達失敗」というなりたくない自己を学習者はイメージする状況になる可能性が

あり、その状況において学習者のモチベーションが高くなると報告している。このように理想自己を育むことは重要で、その方法は Dörnyei and Ushioda (2010) が示すようにいくつかある。

自学自習の効果的な実践に向けての四つ目は、学習者に英語に関する自信をつけさせることである。Dörnyei (2001) は成功以上に学習者の自信をつけさせるものはないと言っている。この方法は Active タイプのモチベーションを持っている学習者にはもちろんのこと、Passive タイプのモチベーションを持っている学習者にも有効である。最初は英語が苦手で勉強のやる気が起らなくとも、または何らかの報酬のためや悪い状況を回避するために学習に従事したとしても、学習者本人が自己的目標に達することができれば、それが自信につながり、そこで得た力が他の状況においても通用すれば、さらなる自信につながる。また、たとえ最初は Passive タイプのモチベーションしか持っていないなくとも、活動を続けるうちに英語学習に興味を持ち、その活動自体に面白さを感じるようになる可能性もあり、そのうちに英語を使った理想自己をイメージすることもできるであろう。そのためには、上述の習得目標に合わせた評価方法が効果的であろう。一方で、Passive タイプのモチベーションから学習を行う学習者の場合、周囲のサポート体制には注意を払う必要がある。周囲の援助がないと、学習はつらいものとなり、返って学習嫌いを助長する可能性もある。

以上、本節では自主学習に向けての心理的メカニズムに焦点を当て、その効果的な方法を論じてきた。自主学習に向けての前提条件が適切に整備され、学習者のモチベーションを上手く高めることができて初めて初めて、本当の自主学習、そしてその先には学習者の学習自律がある。次節では、学習自律を中心に、その実証研究を報告する。

2.3 教員養成大学における大学生の学習自律

2.3.1 学習自律とは

前章で既にモチベーションについて論じられているが、学習自律(Learner Autonomy)はモチベーションや学習ストラテジーと関わりが深い。1970年頃より Council of Europe によって学習自律の重要さが強調され、これまでに多数の研究者が自律学習について論じてきた。その嚆矢である Holec(1981)が「自分の学習に責任を持つ能力」として学習自律を定義づけ、Littlewood(1999)は、自身の学習に責任を持つことは生涯学習に繋がり、学習に責任を持つことは従来教師がやってきた役割を追求することであると位置づけた。近年では Benson(2001)が多くの学習自律に関する研究に携わり、学習者自身で計画を立て、評価を行い、振り返る一連の行動は、教師が全てコントロールするのではなく、学習者が「自分自身の学習をコントロールする能力」が必要であると学習自律を定義している。これらの定義をまとめると、自律学習者は、自分の学習をコントロールするメタ認知を持ち、高い学習ストラテジーを保持していると言える。つまり、学習ストラテジー指導の究極の目標は自律した学習者を育成することである(小嶋, 2010)。

高い学習自律力を身につけるためには、誘惑を抑え、責任を持って学習を進める訓練が必要である。2009年にペネッセ教育研究開発センターが、小学生から高校生までの家庭学習と学習計画の実行度についての報告がなされた(ペネッセ教育研究開発センター, 2009a)。学年が上がるごとに家庭学習の時間は減り、また自分で立てた勉強計画を実行できなくなるとの調査結果により、学習を計画通りできないという実態が浮き彫りになっただけではなく、年齢の上昇によりメタ認知は高まるはずであるが、自律的な学習を実行できていないことが示された。

このような結果は、高校卒業後の学習にも影響を及ぼす。中央教育審議会(2008)は、急激なグローバル化や情報化時代においても、世界水準として大学学部課程で身につけるべき力を「学士力」と呼び、具体的な取り組みを行うことを促した。2012年中央教育審議会大学部会では、各大学における学修時間の増加・確保に当たっての様々な課題や各大学の対応などの実態を把握する必要性を述べ、各大学における学生の学修時間の把握、学士課程教育の質的転換への活用、「学修」時間の増加・確保による主体的な学びの確立に向けての全学としての具体的な取組、これらの結果や取組の公表といったそれぞれの大学の積極的な取組を促すことを発表した(中央教育審議会, 2012)。

提言されている学士力ともつながる学習自律の概念であるが、自律学習が必要な理由を、尾関(2010)は三つ挙げる。一つ目は、学習は学校教育を終えた後も生涯教育として一生続くこと、二つ目は、学校教育の語学授業時数は限られていること、三つ目は、成人の学習者には多様なニーズが存在することである(p. 93)。尾関(2010)の説明は、愛知教育大学の学生が置かれている状況や

ニーズを考慮しても当てはまる。愛知教育大学では必修英語科目を履修するのは1年生と2年生となっているが、英語が関係する専攻やコース(英語選修・専攻や国際文化コースなど)の学生以外は3, 4年生になると英語必修科目はなくなる。小学校外国語活動の必修化により、卒業後に小学校教員として英語を教えることを考慮すると、1, 2年次の必修英語が終了しても継続的、自律的に英語を学習し、外国語活動を指導するために必要な最低限の英語を習得する必要性がある。以上のような状況から、本節では、愛知教育大学の1年生を対象にしたTOEICとアンケート調査から認められる学習者要因とTOEICのスコアの関係を論じ、自律学習者育成のための提言を行う。

2.3.2 先行研究

愛知教育大学では、1, 2年生を対象に、全学共通科目である必修英語が開講されている。3, 4年時になると必修科目として英語は課せられておらず、3, 4年生にとって自学自習で英語学習を継続することは難しい。昨年度(2010年度)、本研究部門において本学1年生～4年生134名の自律度を測るアンケートを実施し(小川・藤原, 2011)、必修英語を履修している1, 2年生と、履修しない3, 4年生では学習自律、および他者依存において有意差があるかを調査した。その結果、学年が上昇しても自律度は変化せず、授業外学習時間も大幅に増えるわけではないことが明らかとなつた。つまり、英語が必修科目でなくなった後でも、自律的に英語を学習する傾向は低いことが分かった。次に、調査参加者を(A)英語選修・専攻・国際文化コース、(B)英語選修を除く初等教育教員養成課程、(C)英語専攻を除く中等教育教員養成課程、(D)国際文化コースを除く現代学芸課程の4つのグループにわけ、英語を主に使用する(A)グループと他の三グループ間で有意差があるのかを、分散分析により調査した。結果、英語に関わる(A)グループは、他のグループよりも自律傾向にあることが明らかになった。一方、英語選修以外の初等教育教員養成課程の学生は英語の必要度を強く認識しながらも具体的な学習行動をあまり起こしていないことが示唆された。

また、2010年度に本学1年生を対象にしたアンケートでは、卒業後の進路という外発的動機づけと授業外英語学習の与える効果を調査した(藤原・小川, 2011)。その結果、(1)外発的動機は無視することはできないこと、(2)授業外英語学習時間数は大学入試時よりも減少傾向にあること、(3)小学校教員養成課程の学生は具体的な行動、及び英語の習熟度向上という結果に出ていないこと等が明らかとなった。この先行調査を踏まえ、本調査では大学1年生の希望職種別のTOEICスコア、自律学習の度合い、e-learningの取り組み方についての相互関係を調査する。

2.3.3 研究概要

学習自律度、TOEICスコア、卒業後の希望進路の関係を明らかにするために、調査を行った。研

究課題は次の3点である。

1. 大学卒業後の希望職種とTOEICスコアの関係を明らかにする。
2. 自律学習度とTOEICスコアの関係を明らかにする。
3. 英語授業形態とTOEICスコアの関係を明らかにする。

2.3.4 研究手法

2.3.4.1 研究参加者

研究参加者は愛知教育大学の全1年生である。本学1年生は、年に2回TOEICを受験することが必須となっている。今年度前期は、2011年7月に981人が受験し、後期は2011年12月に965人が受験した。また、TOEIC受験の際に、受験者全員に英語学習と自律学習に関するアンケートを依頼し、回答用マークシートに記入してもらった。前期と後期を比較するため、TOEICを欠席した学生、またアンケート項目の欠損値がある学生の回答は削除した。最終的に、934名の大学1年生の回答の分析を行う(表2-1)。

研究課題1においては、2種類の観点で被験者のグループ分けを行う。一つ目は卒業後の進路希望、二つ目は所属専攻である。この二つの観点により、「英語グループ」と「非英語グループ」に被験者は分類する。「英語グループ」は、専門科目が英語およびその他の外国語に深く関係し、中学校教諭1種免許(英語)または高等学校教諭1種免許(英語)が取得可能な以下の専攻(選修)、コースを含む。

英語免許取得可能グループ(以下:英語グループ)

- 初等教育教員養成課程英語選修 (7名)
- 中等教育教員養成課程英語専攻 (17名)
- 現代学芸課程国際文化コース (77名)
- 現代学芸課程日本語教育コース (22名)

計123名

次に「非英語グループ」は英語の教員免許を取得しない専攻群のグループであり、811名が該当する。

表 2-1 参加者概要

項目	回答者数
回答数	981
有効回答数	934
性別	男 406 女 528
卒業後の希望職業	幼稚園・保育園 34 小学校教員 266 中学校教員 201 高校教員 147 その他の教員 24 進学 41 教員以外の公務員 51 一般企業への就職 96 その他(または未定) 74

2.3.4.2 質問紙内容

以下では、2011年7月に行ったアンケートを「アンケート1」、同年12月に行ったアンケートを「アンケート2」と呼ぶ。両アンケートの設問数は、それぞれ6問である(Appendix 1)。アンケート1では、(1)卒業後の希望職種、(2)授業外学習時間(共通科目授業関連)、(3)授業外学習時間(共通科目授業以外の目的)、(4)～(6)自律度についてを尋ねた。自律度を測る設問(4)～(6)については、小川・藤原(2011)を参考に以下のように作成し、1(全くそう思わない)から4(強くそう思う)の4段階で回答してもらった。

- (4)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。
- (5)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。
- (6)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いいのか分かっている。

アンケート2では、(1)大学の望ましい英語授業形態に関する設問以外は、アンケート1の設問(2)～(6)と同じである。回答方法は全て記号選択式である。

2.3.4.3 分析

アンケート結果を数値化し、SPSS Version 19 を使用して分析を行った。自律度を尋ねる質問(5)では高い数値ほど自律度が低いとみなすため、数値を反転させた。

2.3.5 結果

2.3.5.1 前期・後期 TOEIC 比較と職業別結果

まず、前後期のTOEIC平均スコアを比較すると、後期平均値は前期に比べ13点伸びており、有意差があることがわかった、 $t(933)=5.75, p < .001$ (表2-2)。次に、卒業後の職業希望別のTOEIC平均値を出した。表2-3がその結果である。1~5の職業グループは教員を目指すグループであり、総数は672人(72%)に昇る。進路希望ごとの後期TOEICにおいて、最も平均値が高かったグループは、進学希望者(平均値: 480点)、次に教員以外の公務員希望者(472点)、3番目に一般企業への就職希望者(平均値: 443点)であった。反対に最も平均値が低かったのは、その他の教員希望者(平均値398点)、小学校教員希望者(平均値398点)、高校教員希望者(平均値403点)であった。

また、TOEICの点数の伸びの一番顕著なグループは進学希望グループと一般企業就職グループだった。進学グループは、後期に40点($t(40)=2.96, p < .01$)伸びし、一般企業就職希望者も27点($t(95)=4.41, p < .001$)伸びた。このことから、進学や一般企業への就職を希望する学生は、進路選択に必要な条件としてTOEICを意識していることが窺える。

表2-2 前期・後期 TOEIC 比較

	<i>n</i>	前期		後期	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
TOEIC	934	404.26	102.02	417.05	111.31

次に、英語を主として学習している英語グループ(初等教育教員養成課程英語選修、中等教育教員養成課程英語専攻、現代学芸課程国際文化コース、同日本語教育コース)の学生の進路とTOEICスコアの関係を考察する。

表2-4は英語グループが卒業時に取得できる教員免許の一覧である(愛知教育大学, 2011c)。小学校教諭免許が取得できるグループは、初等教育教員養成課程英語選修グループである。また、どのグループも中学校・高校における教諭1種免許が取得できる。一定条件のもとに所定科目の単位修得が必要で、教諭1種免許もしくは教諭2種免許(表2-4)を取得することができる。国際文化コースでは英語または社会・公民の免許、日本語教育コースでは英語または国語のどちらか

を選択できる。

表2-3 希望職業別 TOEIC の点数比較(1年生全専攻・選修・コース対象)

職業	n	前期		後期		前後期差
		M	SD	M	SD	
1. 幼稚園・保育園	34	413.82	89.59	425.29	108.63	11.47
2. 小学校教員	266	389.79	88.18	398.40	95.74	8.61
3. 中学校教員	201	398.23	107.87	407.34	115.20	9.11
4. 高校教員	147	396.60	100.34	403.27	114.10	6.67
5. その他の教員	24	396.04	114.08	398.33	106.15	2.29
6. 進学	41	439.88	103.70	480.49	113.68	40.61*
7. 教員以外の公務員	51	455.78	99.79	472.84	118.23	17.06
8. 一般企業への就職	96	415.36	104.50	443.28	111.61	27.92***
9. その他(または未定)	73	418.22	119.07	434.38	114.93	16.16
合計	934	404.26	102.03	417.05	111.31	12.79

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

表2-5は、英語グループ1年生の希望進路とTOEIC平均点を表したものである。各分類の構成人数が少ないため、本節では希望職種グループ別の分散分析は行わない。これらの英語グループのTOEIC平均点は、前期515.69点、後期536.14点であった。英語グループの中で、後期の平均点が最も高かったのは、小学校教員希望者(619.17点)で、次いで中学校教員希望者(553.33点)、他の教員(547.50点)であった。次に前後期間での点数の変化を見てみると、最も伸びが顕著であったのは、高校教員希望者グループ(44.71点)、2番目に一般企業への就職希望者(30.44点)、3番目が小学校教員希望者(24.17点)であった。小学校教員希望者のグループは、前期TOEIC平均点が高かつたが、さらに向上した結果となった。小学校英語教員希望者のスコアは、英語グループと非英語グループでは顕著に異なる。つまり、表2-3の全専攻の分析では、小学校教員希望者の後期平均点が398点であったが、英語グループに限ると619点である。他方、進学希望者に限れば、英語グループの伸長度(約2点低下)は全体(40点上昇)を大きく下回る点も注目される。

表2-4 英語グループの取得できる教員免許

専攻	主免・副免	取得できる免許
初等教育教員養成課程	主免	小学校教諭1種免許
英語選修	副免	中学校教諭1種免許 (英語) 高等学校教諭1種免許 (英語) 幼稚園教諭2種免許
中等教育教員養成課程	主免	中学校教諭1種免許 (英語)
英語専攻	副免	小学校教諭1種免許 高等学校教諭1種免許 (英語)
国際文化	教員免許1 教員免許2	中学校教諭1種免許 (社会) 高等学校教諭1種免許 (公民) 中学校教諭1種免許 (英語) 高等学校教諭1種免許 (英語)
日本語教育	教員免許1 教員免許	中学校教諭1種免許 (国語) 高等学校教諭1種免許 (国語) 中学校教諭1種免許 (英語) 高等学校教諭1種免許 (英語)

出典. 愛知教育大学 (2011c).

表2-5 希望職業別 TOEIC の点数比較(英語グループ対象)

希望職業	n	前期		後期		前後期差
		M	SD	M	SD	
小学校教員	6	595.00	101.05	619.17	71.58	24.17
中学校教員	24	556.67	119.91	553.33	120.27	-3.34
高校教員	17	495.00	107.63	539.71	102.11	44.71
その他の教員	4	557.50	128.62	547.50	106.81	-10.00
進学	5	527.00	125.48	525.00	157.79	-2.00
教員以外の公務員	17	499.41	73.16	522.94	102.69	23.53
一般企業への就職	34	486.18	82.81	516.62	91.32	30.44
その他(または未定)	16	512.50	117.79	531.56	105.16	19.06
合計	123	515.69	104.29	536.14	104.60	20.45

2.3.5.2 学習時間

次に、学生はどの程度授業以外に学習をしているのだろうか。表 2-6 は、授業外学習時間に関する設問 2, 3 の回答結果を示す。表中の「宿題」は設問 2「共通科目的英語の授業のための予習・復習・宿題に費やした時間」、「自学」は設問 3「授業関係の勉強を除いて、英語学習」を表す。結果、自主学習、宿題、ともに費やす時間が十分でないことを示す。調査対象の半数以上が、共通科目に関する宿題などに費やす時間は、1 週間につき 30 分未満の学習時間であると回答している(前期 53%、後期 59%)。また、自主学習に至っては、8 割前後が 30 分未満と回答している(前期 76%、後期 80%)、半数近くが皆無(前期 48%、後期 56%)であった。

表 2-6 授業外学習時間

学習時間	前期				後期			
	課題		自学		課題		自学	
	n	%	n	%	n	%	n	%
全くしていない	171	18	449	48	221	24	522	56
0 より多く 30 分未満	322	35	265	28	324	35	221	24
30 分以上 1 時間未満	243	26	109	12	236	25	96	10
1 時間以上 1 時間半未満	111	12	52	6	83	9	52	6
1 時間半以上 2 時間未満	56	6	30	3	42	5	22	2
2 時間以上	31	3	22	2	27	3	19	2
未回答	0	0	7	1	1	0	2	0

注. N= 934.

このように全体的に見た結果からは、学生の学習時間は授業の課題であっても不十分であるとみられるが、群別にみると表 2-7 の結果となった。B 群では通常の授業の副教材として学生に e-learning の課題を課し、また授業内で e-learning に基づいた小テストを行うため、A 群や C 群に比べて学生が英語学習を行う頻度が高い。特に注目したいのは、B 群では、「共通科目的英語の授業のための予習・復習・宿題に費やした時間」において、週当たり 1 時間以上費やしている率は前期 38%、後期 29% であり、A 群、C 群に比べて 10% 以上も高い。これは、通常の授業と並行して e-learning を行うようなカリキュラムが作られているためだと考えられる。

表2-7 群別・授業課題に関連する授業外学習時間

課題関連の学習時間	A群				B群				C群			
	7月		12月		7月		12月		7月		12月	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
全くしていない	26	17	28	18	10	7	21	14	32	21	48	32
0より多く30分未満	57	37	59	39	42	28	33	22	46	31	46	31
30分以上1時間未満	40	26	39	25	40	27	51	34	37	25	39	26
1時間以上1時間半未満	18	12	14	9	29	20	24	16	20	13	7	5
1時間半以上2時間未満	11	7	9	6	15	10	12	8	7	5	6	4
2時間以上	1	1	4	3	12	8	7	5	8	5	4	3

注. A群: N= 153. B群: N= 148. C群: N= 150.

2.3.5.3 学習自律度とTOEICスコアの相関

次にt検定を使い自律度の平均を前後期間で比較した(表2-8)。自律項目1では前期平均値(2.24)が後期平均値(2.13)より高く、前期のほうが目標や課題達成のために、計画的に学習を進められていたことがわかる。対照的に、自律項目2では、前期(2.45)よりも後期(2.53)が、教師依存傾向が弱く、自ら英語学習を進めることが出来ていたようである。最後の自律項目3では、前期(2.22)の方が後期(2.14)よりも高い自律度を示しており、前期の方が学習方法を理解しているという結果になった。自律項目とTOEICスコアとの関係については、前後期ともゆるやかな相関が見られた(前期 $r=.03, p = \text{n.s.}$; 後期 $r=.03, p = \text{n.s.}$)。

2.3.5.4 好まれるクラス形態

現在愛知教育大学では、学籍番号順で1, 2年次の英語必修クラスを編成している。一クラス当たりの標準受講者数は、英語Iと英語IIについては50名、英語コミュニケーションI・IIについては30名である。必修科目担当教員から受講者数が標準履修者数を超えることがあり、意図とする教育が行えないという声を聞く機会があり、このアンケート項目「あなたにとって、英語の授業はどのような形態が望ましいと思いますか」では、学生がどのような授業形態を好むのか分析した(表2-9)。その結果、390名(41%)の学生が現状維持希望と回答した。次いで、能力別クラスを希望する学生が多く203名(21%)、より小さいクラスサイズを希望する学生は153名(16%)、能力別と少人数制の両方必要であると回答した学生は168名(18%)であった。以上の結果から、現状維持希望が最も多いが、半数以上の学生は改善を希望していることは注目される。

表 2-8 自律度の推移(前期・後期比較)

自律項目	前期		後期		前後期		
	M	SD	M	SD	差	df	t
1. 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	2.24	0.70	2.13	0.74	-0.11	933	-4.45***
2. 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(逆転項目)	2.45	0.76	2.53	0.77	0.08	933	3.10*
3. 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。	2.22	0.74	2.14	0.77	-0.08	933	-3.28***
自律平均	2.53	0.77	2.45	0.75	-0.08	933	3.03*

注. N=934. *p<.05. ***p<.001.

次に、希望別の授業形態グループによって TOEIC 平均値に差があるか調べた。図 2-9 はその結果である。一元配置分散分析を使い、(1)少人数希望、(2)能力別希望、(3)少人数と能力別希望、(4)現状維持希望、(5)クラスサイズと能力以外での改善希望という 5 つのグループ間で、TOEIC の平均値を比較した。その結果、希望のクラス形態別グループ間の TOEIC スコアは有意であった ($F(4, 928)=7.39, p<.001$)。等分散性が確認されたため、Turkey 法による多重比較を用いた結果、(授業形態 1—授業形態 2)、(授業形態 1—授業形態 4)、(授業形態 2—授業形態 3)、(授業形態 3—授業形態 4) 間で、 $p<.05$ の有意差があった。TOEIC 平均値の低いグループは、能力別クラス希望、または現状維持希望と回答する傾向が認められた。

表 2-9 クラス形態の希望調査と後期 TOEIC 平均値

授業形態	n	TOEIC 後期			自律	
		M	SD	最小値	最大値	平均値
1. クラスサイズをより小さくする	153	440.59	110.77	190	760	2.26
2. 能力別クラスにする	203	392.55	110.50	155	735	2.16
3. クラスサイズが小さくて、かつ能力別にする	168	444.83	124.42	190	825	2.22
4. 今までよい	390	408.74	101.08	125	755	2.35
5. 1, 2以外のその他の方法で変える必要がある	19	426.84	124.81	190	700	2.28

注. n=933.

2.3.6 考察

表2-3に示したように、1年生全体のTOEICの平均点を希望職業別に比較すると、進学希望者(480点)、教員以外の公務員希望者(472点)、一般企業への就職希望者(443点)グループが他のグループに比べて高い。TOEICテストを実施・運営する財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会(IIBC) (2009)の調査では、TOEICテストを採用している企業・団体553社にTOEICの利用を尋ねた結果、51.9%が入社希望者のTOEICを考慮しており、22.2%の企業が今後考慮する予定と答えた。経済のグローバル化に伴い、多くの企業が高い英語力を持つ人材を欲していることが伺える。また、大学院進学においては、文系・理系関わらず英語の試験を課す大学院も多く、中にはTOEICの点数により英語試験を免除するなど高得点取得者には優遇措置を設けている大学院もある(IIBC, 2008b)。本項目の結果は、藤原・小川(2011)で見られたように、卒業後に小学校教員・中学校教員以外を志望するグループ(企業、公務員、その他教員)がTOEICスコアが高く、英語の必要性を高く感じていて、前期・後期間でのTOEICスコアの伸びも大きかった事が再度確認された。

前述のように、多くの企業が TOEIC などを利用し高い英語力を有した人物を求めており、企業志望の学生を取り巻く環境は近年大きく変化している。同じく、教育現場においても英語の扱いは変化している。例えば、教員採用試験では、各自治体の教育委員会が設定した基準を上回る TOEIC スコアや英語検定の級を有する者は、英語の筆記試験を免除されるなど優遇されている(小塚他, 2011)。それでもなお、小学校外国語活動必修後の小学校教員が求められる英語力はあいまいであり、それゆえ小学校教員を志望する学生の英語力向上への意識はまだ課題が残る。また、小学校外国語活動を教えるに当たり、小学校教員の英語力基準が明確に定まっておらず、TOEIC に向けて学習する意義を見いだせないのかもしれない。本調査結果から、小学校教員希望者の TOEIC 平均スコアは後期 398 点であり、前期 10 点程度伸びた。398 点は自信を持って外国語活動を教えることができるレベルとは言い難い。

一方で、英語グループ内の小学校教員希望者においては、前期 595 点、後期 619 点と、専攻別グループの中で最も高い結果となった。この結果から、大学入試に英語の試験が課され一定の英語力が求められており、入学後も日ごろから英語を意識している初等教育教員養成課程英語選修の学生と、小学校教員を志望する非英語グループとの英語力の差が大きい事が窺える。小学校教員として採用されれば、大学時代に学んだ専攻に関係なく担任学級の子どもたちに外国語活動を教えることとなる。非英語グループの大学生の英語力をある程度(外国語活動を教えるのに必要な英語力)まで底上げをしておく必要がある。

本調査の課題の一つとして自律学習について調査した。調査結果から、学生の学習自律度と TOEIC の平均値の間には高い相関は見受けられず、また、学生の自律度も全体的に低い傾向にあることが分かった。e-learning を授業の宿題副教材としている B 群の学生に関しては多少なりとも、

他二群と比べて多く授業課題の英語学習に従事していた。もちろん、課された課題を全うすることは大学生にとって当然と見なされる。しかし、結果的に e-learning によって学習に従事させる方法も授業外での学習時間を増やすための一つの道だと言える。

大学生ともなると高校生までの受け身型学習と異なり、自らの興味を探求することが求められる(中央教育審議会, 2012)。しかし、ベネッセ教育研究開発センター(2009a)の調査結果が示すように、高校生までに年々下降している学習時間と乏しい学習計画性が、大学に入学して急に高まるはずはない。根底に存在する社会的な問題を無視しては、いつまでたっても大学生の学習時間の確保や学習自律を高めることはできない。

学習自律を高めるためには、大学機関としても様々な取り組みを行う必要がある。自律学習は一人で行う学習であると考えがちであるが、自律とは、単に一人の学習によって身につくものではない(Little, Ridley, & Ushioda, 2002; 尾閑, 2010)。Little et al.は、教師とのインタラクションや他の生徒や共同学習を通して、自らが自分の学習に責任を持つことが大切であると述べている。クラスルーム内において学習自律を育むステップとしては、まず、学習者が自分の学習に対して責任を持つこと(これは学習エンパワーメントの基礎となる)、次に、学習計画や自己評価に反映させる力を持つこと、最後にターゲットとなる言語を用いてコミュニケーションにおける言語運用能力を発達させることである(Little et al., 2002)。クラスメートとの共同学習や教師とのインタラクションを通して、自律性を高めることができ、最適な手段だからである(Little et al., 2002; 尾閑, 2010)。

また、学習者としてのみならず、学習自律は、教員としても身につけておくべきである。Ushioda, Smith, Mann & Brown(2011)はイギリスのウォーリック大学修士課程在籍中の学生と卒業生を対象に、teacher-learner autonomy(教師の学習自律性)について研究した。教職経験の少ない大学院生に対して、アクションリサーチなどを通じて教師としての自律を育てる取り組みと共に、卒業生と在学生がオンライン上で交流するソーシャルネットワークを通して、自律を促せるような教員養成を行っている。教師が自律について説明するよりも、学習者が実際に目標に沿った計画を立て、責任を持って学習に取り組む体験をすることによって、実際の自律学習は身につくのであろう。自律性は生得的に備わっている力ではなく、教育の介入によって後天的に育成されるものだからである(尾閑, 2010)。このように本研究からの示唆として、e-learning を宿題として課すことは学習を促すリガーとして働くが、本当の意味での自律を高める指導には、e-learning だけではなく、教室内のグループワークや教師のフィードバックなど人的介入が必要であると考える。

学習自律とは、現在の教育において注目されている学習要因の一つであるが、教員養成大学としても重視すべき点の一つでもある。学習自律を理解し、学習自律を身に付けた教員が、未来の子供たちを指導することは重要であり、ロールモデルとして実践できるからである。尾閑(2010)は次のように教員教育と自律学習について述べている。

教師が自律学習の自己体験を持たぬまま教壇に立ち、学習者オートノミーを促す指導者が何も理解せずに「教職アイデンティティ」を維持してきたとすれば、指導者・学習者ともども大胆な意識改革が課題となる(p. 140)。

また、尾関は、この自律学習が育成されていないのは、「教え中心」の伝統的なアプローチが招いた結果であろうとも述べている。

本学学生のニーズを分析した調査から、学生は授業形態においても変化を求めており、半数以上の学生がクラス形態の変化が必要だと回答した。分散分析を使い分析した結果、英語において低学力である学生は、能力別クラスを希望することもわかった。リメディアル教育の目的からも、英語力の低い学生にはより教師の介入を行いながら、自分で学習に関して責任を持つように促す必要がある。自学学習は英語力のみならず、生涯教育や他分野においても活用できる。大学生にメタ認知と学習自律の育成を促し、それを育む環境を整えることは、教員養成大学の使命でもある。

2.4 総括

本章では、自ら学ぶことをテーマに掲げて、前半では自主学習に向けての心理的メカニズムについて、後半では教員養成系における学習自律について論じてきた。本章のまとめとして、各研究においての概略を述べる。

- 自主学習に向けての心理メカニズム:

学習者を自主学習に導くには、学習者のモチベーションを理解することはもちろんのこと、学習者が自己学習をスムーズに開始し、持続できるための前提条件を整えることも必要である。前提条件としては、学習者の周りの人の理解や協力の必要性を含む学習環境の大切さ、近年需要が増えてきているコンピュータを用いた学習のための環境・技術整備、そして学習者の学習スタイルの理解と学習ストラテジーの学習の必要性を含む学習者要因がある。これらの条件がうまく整ってこそ、モチベーションが効果的に機能する。モチベーションには、一般に思われている内発的動機づけだけでなく、それを含んだ Active タイプのモチベーションと Passive タイプのモチベーションがある。両者を上手く利用することが学習者のモチベーションを高め、持続、維持させることができ可能になり、教育効果を上げる鍵となる。

- 教員養成大学における大学生の学習自律:

本調査では、職業、英語力、自律の 3 つをテーマに研究を行った。調査結果から、職業選択においては教員以外の進路を志望するグループは最も顕著に TOEIC スコアの伸びを示し、小学校教員志望者は外国語活動遂行のために一定の英語力が必要であるにも関わらず、全体として TOEIC スコアの伸びは低く、平均点も低いことがわかった。一方、小学校教員志望学生の中には違いが見られ、英語グループとその他の専攻の平均点に大きな差があり、意識の高いグループと低いグループに分かれることがわかった。学習時間においては、他大学の学生同様、本学においても学生の学習時間が少ないことが確認され、特に自主学習量が十分ではない学生が多いことが確認された。学習者自律に関しては、本学の学生は自律的学習が行えていないことがわかった。好まれるクラス形態に関しては、現状の番号順編成の維持を希望する回答が最も多い一方、半数以上が何らかの変更を望んでいること、また、この傾向は特に TOEIC 高スコアグループに顕著であり、TOEIC 低スコアグループは能力別編成か現状維持を望む傾向が強いことが明らかとなった。

以上、文献及び実証研究から、学習者が自ら学ぶためことに向けての、教育的提言をまとめる。モチベーションにおいては、学習者の Active タイプのモチベーションを高めることを第一とし、適宜

Passive タイプのモチベーションを組み合わせることが必要である。その際、焦点を当てる箇所としては、(1) 学習者の興味を引き出すこと、(2) 学習目標を達成目的よりも習得目的に焦点を当てること、(3) 学習者が英語を使っている自己イメージができるような教育実践を試みること、(4) 学習者に自らの英語に自信をもつてるように学習活動を考慮すること、の4点が挙げられる。

一方、学習自律の実証的研究からは、(1) 卒業後の進路という外発的動機づけや授業での自律学習の促進の必要性、(2) 小学校教員を目指す大学生の、英語に対する苦手意識克服の必要性、(3) より高度なメタ認知を兼ね備えた自律学習者の育成、の3点が挙げられる。

学習者が自ら学ぶようになるには、まずは教師自身が学習者として、その方法に取り組まなければならない。愛知教育大学は、その観点からすれば、将来教員になる大学生にとっては良い学びのフィールドである。そのような場を、よりよい学習の場として変えていく努力が常に必要となる。TOEIC や e-learning 導入もその一つである。次章では、この二つを利用した学力向上策を探っていく。

第3章 e-learning カリキュラム活用案パイロットスタディ

3.1 e-learning 活用案概要

本章では、第1章で概括した小学校外国語活動導入を受けた本学への新たな要請(小塚・藤原, 2011; 小塚他, 2011)、共通教育カリキュラム、英語学習実態、及びその両者の結果である英語力育成(藤原・小川, 2011; 小川・藤原, 2011)における問題点を考慮し、その改善案として施行されたe-learning 活用案を局所的かつ全体的に検討する。本節では導入として、e-learning 施行プロジェクトの全体的概要を示す。3.2、3.3において、(1) TOEIC 単位取得条件/e-learning 補習利用案(以降、e-learning 補習利用案)、(2) NA2/TOEIC 成績算入案(以降、e-learning 副教材案)を個別に分析した結果、及び解釈を提示し、各 e-learning 活用案の利点、及び問題点を吟味する。3.4において、上述の2つの実験群、及び1つの統制群(TOEIC 成績算入/NA2推奨クラス、以降統制群)の全体的比較分析結果を提示し、当パイロットスタディを包括的に検討する。3.5において、当e-learning カリキュラム活用案パイロットスタディを全体的に総括し、各分析からなされる教育示唆、及び今後の課題を挙げる。

本節ではまず e-learning を有効利用案を検討する上で施行された、e-learning 研究プロジェクトの概要を示す。具体的には(1)e-learning 補習利用案、(2)e-learning 副教材案の概要、及び背景をそれぞれ提示するとともに、(3)比較対象としての統制群を含めた全体的研究デザインを示す。

3.1.1 e-learning 補習利用案

e-learning 補習利用案は以下の条件で行われた。

- (1) 1 年次に開講される英語 I(前期)、英語 II(後期)の単位取得要件として、TOEIC IP(以降、TOEIC と称す)のトータルスコア、350 点以上取得を課す。
- (2) 当閾値に到達した受講者は授業担当教員の評価を受けられる。
- (3) 当閾値に到達しない受講者は学期終了後(前期 8 月、後期 2 月)、e-learning による補習を受け、補習期間後、e-learning の内容に基づく基礎的な達成度テストを受ける。達成度テストに合格した受講者は C の単位が認定される。

TOEIC 等の外部試験結果を履修予定科目の単位認定に利用する大学は多く、IIBC (2011a) の 2010 年度調査によると、TOEIC は 736 大学中、305 校(41%)もの学校が単位認定に活用しており、

本学も同様である(第1章参照)。また外部試験の結果を履修中の科目的単位取得要件とする試みは、平成16年度、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)」を受託した山口大学による「TOEICを活用した英語カリキュラム—教育の水準保証と学習支援」(山口大学, 2008)を一つの先駆的事例として、近年では広く見受けられる(e.g., 三重大学, 2011)。この種の試みは外部試験の教員、教育内容に対する過度な波及効果が懸念されるものの(津村, 2009; 三宅他, 2010; 大塚, 2011)、テストの諸性質を吟味し有効活用すれば、学内英語カリキュラムの評価及び学習者の目標設定やモチベーションの高揚等にも正の波及効果を与える可能性も指摘されている(竹蓋・与那覇, 2007、モチベーションについては2.2.6参照)。近年の少子化、人口減少による大学全入時代を鑑み、大学学士課程全般の「質保証」の流れから、学生の英語力の客観評価導入の推奨(文部科学省, 2003, 2011)や、教育の質を保証するシステムの再構築(中央教育審議会, 2008)の流れから、正の波及効果を与える外部試験の活用方法を探る必要はあると思われる。

また TOEIC 350 点という閾値の設定には、次の情報を参考に行った:(a) 文部科学省提示の高等学校卒業段階の英語力目標(文部科学省, 2003, 2011), (b) 近年の全国版 TOEIC IP 受験データ(IIBC, 2011c), (c) 国立大学における TOEIC 結果、及び外部試験を活用した取り組み(e.g., 山口大学, 岩部, 2008; 香川大学, 長井, 2011; 岡山大学, 萩野・大年, 2011, 三重大学, 2011)。

まず文部科学省は、2003年に『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』を発表し、高等学校卒業段階で生徒に求められる英語力の目安は、実用英語技能検定(英検)2級～準2級程度と提示した。IIBC(2011c)によると、過去1年以内に英検準2級を取得した受験者による TOEIC IP の平均点は401点、2級を取得した受験者による平均点は531点と記されている。また同データによれば、2010年度の大学1年生の受験者平均点は419点であり、本学の学内平均も同様のレベルにある。また山口大学(岩部, 2008)や岡山大学(萩野・大年, 2011)の一般教養英語カリキュラムでは、350点未満の学生を最下層とするプレースメント制度が本書執筆時に実施されている。特に先駆的取り組みを行っていた山口大学に関しては、当初300点を単位認定要件(当英語関連科目の単位は卒業要件でもあるため、実質卒業要件)と設定していたが、「300点はほとんど全員が容易に達成できる水準」(岩部, 2008, p.3)との判断がなされ、多くの学部学科で350点への引き上げが実施された¹。

外部試験の活用においては「点数」のみが考慮され、「点数の意味」が無視される教育制度は負の波及効果を生みやすく(津村, 2009)、本来的な教育的処遇とは言えない。そこで本研究プロジェクトでは上記の各種報告、及び小学校教員養成課程を有する大学としての新たな責務(第1章参照)を十分に咀嚼し、350点という閾値は「大学内の共通教育カリキュラムにおいて授業を理解し、英語力を維持、向上させる上で、必要最低限な英語力」という意味と解釈した。上記がe-learning補習利用案の内容とその背景である。

3.1.2 e-learning 副教材活用案

e-learning 副教材活用案は以下の条件で行われた。

- (1) e-learning の進捗度合いと当内容の小テストを成績の 20%に組み込む。各学期中に e-learning のリスニングパート 15 ユニット分、リーディングパート 15 ユニット分、TOEIC 演習 5 ユニット分を行う。
- (2) 上記のリスニングとリーディングの各パートに必須学習項目のスケジュール(10 週分)を設け、そのパートに応じた小テストを 5 回行う。小テストの内容は授業担当教員に委ねる。

第1章で触れたように、近年、共通科目カリキュラムとe-learningシステムを連動させ、英語学習機会の質的・量的向上を図る試みは、国公私立大学を問わず広く行われている。その試みの中には、(a)英語授業独立型、即ち「英語 e ラーニング」等の名称の独立した科目を大学の正規カリキュラムに設ける試み(三宅他, 2010; 池上, 2011)と、(b)英語授業依存型、即ち e-learning 教材の内容や進捗状況を既存の英語授業の評価に組み込む試み(水野, 2002; 三重大学, 2011)の 2 つがある。前者には、CALL(Computer-Assisted Language Learning)教室や情報処理室等で、教員及び英語学習アドバイザーの監督の下、通常授業で e-learning を行い、学生の授業外での自主学習や課題学習等の学びの機会の増進を意図した授業内利用方法(三宅他, 2010)と、授業外で e-learning を行わせ、教員は授業履修者、各履修者の e-learning 課題の進捗状況や外部試験での英語力査定結果を基に評価を行う利用方法(池上, 2011)とがある(e-learning の詳細については、2.2.4 参照)。

上記の試みの利点、問題点、現実可能性等を考慮した結果、現時点において本学では授業依存型が最も適する措置と判断した。その主たる理由は、語学学習設備における実用性の問題及び e-learning 教材の性質の 2 点にある。1 点目は、e-learning 教材を一斉授業にて利用する場合、外国語教育専用の CALL 教室または情報処理室が必要となる。しかしながら、本学には CALL 教室はなく情報処理室の教室数も限られているため、開講数の多い共通教育英語カリキュラムでの利用には限界がある。また e-learning システムは元来、学習場所と時間に制限を設けない自学自習教材として構築されており、本学に導入された NetAcademy2 はそれ自体英語運用能力の向上を目的として自己完結しているため(水野, 2002)、既存の英語授業と組み合わせて評価の一部に組み込む方式が採用された。上記が e-learning 副教材活用案の内容とその背景である。

3.1.3 統制群

上記2案の実験群との比較対象群として、英語力において比較的、相互参照可能と推定される編成が行われているクラスを抽出し、統制群を設定した。統制群に対しての e-learning に関する処遇は、クラス全体に e-learning の利用方法を告知することのみである。これ以外、e-learning に関する特別な処遇は一切施行されなかった。この 3 群の比較分析を通じ、e-learning 補習利用案、e-learning 副教材活用案の利点、問題点等が明らかになると推定され得る。

尚、全研究対象クラスに対しては、前期開始時(4 月)に TOEIC を 1/3 程度にしたプレテスト(84 問)が行われた。試験問題、及び実施要項は各クラスに配布し、4 月中に実施が行われた。全群に対して 5 月半ばまでに e-learning 関連の配布資料を配り、各自の自発的利用を促した。

3.1.4 学習者・教員

上記で示した e-learning 施行プロジェクトの研究対象とされた実験群と統制群の専攻・コース及び人数は以下の表 3-1 の通りである。本書執筆時点では、本学でのクラス編成は教育的配慮等から英語能力別ではなく、各専攻・コース別となっている。そこで、過去の同専攻・コースにおける 1 年次の TOEIC 結果を参照し、比較的同等の英語力を有すると推定される専攻・コース群で編成される 9 クラスを抽出した。下表には、各群の上位、中位、下位群としての大まかな英語能力の推定も記されている。

研究対象クラスは前期には英語 I の授業を、後期には英語 II と英語コミュニケーション I の授業を履修する(本学の共通カリキュラムについては第 1 章参照)。これらの授業の教育目標は、第 1 章で示されているように、英語 I・II は「広く諸外国の文化を理解し、国際交流と専門の学芸の基礎的能力を育成する」、英語コミュニケーションは「英語を理解し、英語で表現する基礎的なコミュニケーション能力を養い、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」(愛知教育大学, 2011, p. 12)である。前者は 4 技能の総合的な育成を図ると共に、教養を深めることを重視する一方、後者は発話、聴解の口頭能力の育成に重点を置いたものと解釈される。また 7 月と 12 月の TOEIC の結果は英語 I と英語 II の成績の 10-20% に組み込まれており、当研究対象クラスも同一の処遇を受けている。

当研究プロジェクトは通常のカリキュラム編成の下、適と判断される研究対象クラスを抽出し行ったものであるため、研究対象クラスを担当した教員は通年担当した者や、半期のみ担当した者と様々である。また授業内容も上記の基本的方向性の共通理解はあるものの、授業内容、教科書、評価基準等は教員の自由裁量に基づく。よって担当教員、授業内容の差異は十分にあり、当要因は教育効果を査定する上で無視できないが、多くの教員による授業形態が当要因の影響を相殺す

ると考えることも可能であろう。次の第2節と第3節において、(1) e-learning 補習利用案と(2) e-learning 副教材活用案を個別に分析した結果及び解釈を提示し、各 e-learning 活用案の利点及び問題点をまずは吟味する。

表 3-1 研究対象クラスの専攻・コース、人数、及び過年度による能力推定

群	専攻・コース	n	能力
A 群 (e-learning 補習利用案)	国際文化	55	上
	数学・理科	55	中
	保育	47	下
B 群 (e-learning 副教材案)	日本語・臨床	47	上
	数学	55	中
	音楽・美術	52	下
C 群 (統制群)	理科・英語	53	上
	幼教・教育科学	53	中
	技術・情報科学	34	下
計		451	

3.2 e-learning の補習利用案における詳細報告

本節の主たる目的は、e-learning 補習利用案の英語力維持、及び向上における有効性を、TOEIC による英語力の計測値に基づき、詳細に検討することである。具体的には当研究対象クラスの 2011 年度の国際文化(上位群)、数学専攻・理科選修(中位群)、保健体育専攻・選修(下位群)の実験群と、最も比較可能と推定される 2010 年度の同コース、専攻・選修群で構成される統制群の年度間の差異の横断的分析、及び両年度内の英語力の推移に対する縦断的分析を実証的に行う。また全体的な量的研究のみならず、局所的に実際に補習対象となる学習者の年度間、年度内の推移の比較分析を行う。最後に分析結果を研究課題に基づき概括する。

3.2.1 調査方法

3.2.1.1 研究対象クラス

e-learning 補習利用案における研究対象クラスは、前節で示したように、2011 年度前期・英語 I と後期・英語 II を履修した(1)国際文化コース($n = 55$)、(2)数学専攻・選修、理科選修($n = 55$)、(3)保健体育専攻($n = 47$)に属する 3 クラスである。その該当クラス中、所属における質的統制のため、(2) から数学専修 1 名を除いた。次にデータ統制のため、以下に述べる 2011 年 4 月に実施されたプレテスト、同年 7 月、12 月実施の TOEIC のいずれかを未受験であるもの、当該授業を途中放棄(6 回以上の欠席)したもの除外した(計 5 名)。

次に本節の e-learning 補習案分析用の統制群として、TOEIC 350 点未満を補習とする処遇を受けていない 2010 年度の同課程(国際文化・数学専攻・理科選修・保健体育専攻)のデータを新規に用意した。本研究パイロットでは上述のように、別個に研究全体のデザインとして統制群(つまり C 群)を設定してあるが、本統制群は専攻・コース(表 3-1 参照)と英語力の異なり(第 3 章 4 節参照)が見受けられるため、前年度の同専攻・同課程群のデータを参照する。当グループは単位取得要件としての TOEIC 及び補習に関する当処遇を除き、同大学に同様の試験を経て入学し、同英語授業科目を同授業数履修し、同時期に TOEIC を受験していることから、上記研究対象クラスの統制群として相応しいと考えられる。以降、国際文化群を IC、数学専攻・理科選修群を MS、保健体育専攻・専修群を PE と称し、両年度の各被験者群数を以下の表 3-2 に示す。

当 3 群は上述のように、過年度の TOEIC 結果における各専攻・コース群の平均値及び標準偏差の結果から、クラス編成においては比較的等質性を確保した上位群、中位群、下位群として推定されている。ここで当推定を検証し得るデータとして、当処遇クラスを開始する前の英語力の指標として(a)2010 年と 2011 年の 1 月に実施されたセンター試験(英語筆記のみ)、(b)2011 年度の学生に対してのみ 4 月に実施したプレテストの結果を確認したい。

表 3-2 研究対象クラス・被験者

	2010(統制群)	2011(実験群)	英語力
国際文化(IC)	71	55	上位
数学専攻・理科選修(MS)	90	52	中位
保健体育専攻・専修(PE)	69	44	下位

まず(a)2010 年度と 2011 年度センター試験(英語筆記)の結果の分析は、素点を利用する場合、各年度の問題の難易度の差等により平均点の意味が異なるため、単純な比較ができない。よって、各学習者の素点から、文部科学省が発表した全国平均点及び標準偏差(文部科学省, 2011)を用いて全国偏差値を算出し、各グループの全国偏差値平均を比較対象とした。厳密に述べれば、各年度のセンター試験の問題の難易度の差に加えて、受験者数、受験者層も同時に異なるため、完全な等質データではなく比較可能性が損なわれる危惧もある。しかしながら、当データは、当処遇開始前後の統制群、実験群間の年度比較を可能にする唯一の英語能力指標であるため、これを利用した。また前述のように 2011 年度研究対象クラスには、TOEIC を 3 分の 1 程度(リスニング、リーディング合計 84 問)に圧縮したプレテストが 4 月に実施された。表 3-3 に各試験結果を提示し、以下に各種分析結果をまとめる。

まず(a)については、各グループの全国偏差値平均に対し一元配置分散分析と Dunnet T3 法による多重比較(上中下間)、及び独立サンプルの *t* 検定(同位間)を施行したところ、2011 年度には IC、MS 間に有意傾向、2010 年度には IC、MS 間に 1% レベルの有意差が確認され($F(5, 335) = 5.68, p < .001$)、各年度間の同専攻・コースには有意差は全く見受けられなかった(IC: $t(119.93) = 0.29, n.s.$; MS: $t(126) = 0.80, n.s.$; PE: $t(89) = -0.73, n.s.$; Total: $t(339) = -0.59, n.s.$)。当結果から、2010 年度・2011 年度の同専攻・コースの学生群は非常に近似した英語力を有している事が明らかとなり、統制群・実験群としての比較の妥当性が一定程度確認できる。

付け加えて、入学前の 1 月時、英語力は降順に、IC、MS であること、PE は下位群に指定されているが、数値上、IC と MS 間の中位に位置し、推定よりも上位であることが確認できる。しかしながら、当結果に注意が必要なのは受験者数の相違である。大学入試では一般に、推薦入試と一般入試があり、国立大学である本学の一般入試では専攻・コースに関わらずセンター試験(英語)を受験しなければならない。一方、一部の推薦入試合格者²は 11 月下旬に受験し合格が決定する。つまり、1 月実施のセンター試験は合否判定に影響しないため、受験する必要がない。PE には実技科目という性質上、最も推薦入試合格者が多く、当該研究対象クラスでは、IC、MS には各 1 名、PE には 8 名がいる。これらの推薦入試者は当センター試験の結果には含まれておらず、グループ全体の英語力を計測する上では、入学後に施行されたプレテストの結果を吟味する必要がある。

表 3-3 各年度センター試験(英語筆記)全国偏差値、及びプレテスト結果

	2010			2011			プレテスト		
	センター試験			センター試験			プレテスト		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
IC	68	58.28	4.02	54	58.47	3.26	55	46.84	7.89
MS	77	55.11	5.29	51	55.89	5.59	52	43.33	7.75
PE	55	56.70	4.66	36	56.38	4.20	44	42.68	8.52
全体	200	56.70	4.66	141	57.00	4.58	151	44.42	8.19

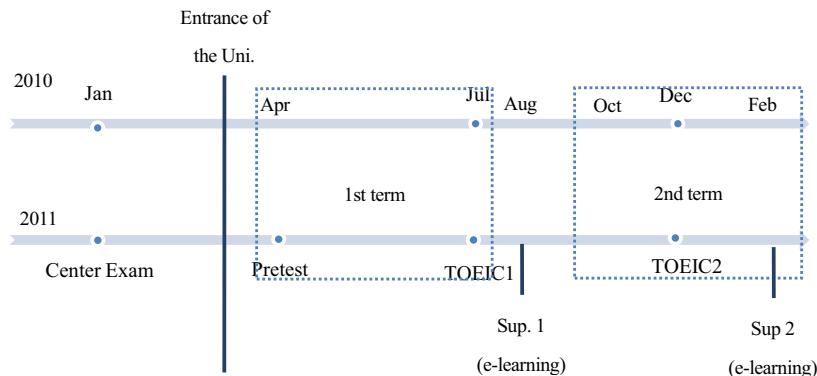
注. センター試験は各年度のセンター試験(英語筆記)の全国偏差値、プレテストはTOEICを圧縮した84点満点の平均点を表す。

次に(b)のプレテストの素点の結果(表 3-3 参照)に対し、一元配置分散分析及び多重比較(Bonferroni 法)(上中下間)を施行した結果、IC と MS 間に有意傾向、IC と PE 間に 5% レベルの有意差が確認された($F(2, 148) = 4.00, p < .05$)。当結果と上記センター試験の結果を鑑みると、IC が上位群であることの妥当性、及び PE の推薦入試合格者が当グループの英語力を大幅に下げている可能性が確認される。当推薦入試合格者については、後の研究結果でも詳細に扱う。上記の結果を持って、統計上の確証は各群間全てには得られないものの、便宜上、本節では、上位群を IC、中位群を MS、下位群を PE として、また 2010 年度の 3 グループを統制群、2011 年度の 3 グループを実験群として(表 3-1 参照)、以下の英語力測定手法及びスケジュールに基づき、当 e-learning 補習利用案の有効性を多角的に検証する。

3.2.1.2 英語力測定手法、及びスケジュール

上に記した大学入学前の 1 月実施のセンター試験及び大学入学後の 4 月実施のプレテストの両結果(表 3-3)を研究デザイン上の「プレテスト」と、7 月と 12 月に実施された TOEIC(以降 7 月の TOEIC を TOEIC1、12 月の TOEIC を TOEIC2 と称す)を「ポストテスト」と見做し、本 e-learning 補習案の効果を横断的、縦断的に検証する。以下の図に当研究デザインの英語力測定手法及び補習のスケジュールを示す。

図 3-1 英語力測定手法、及びスケジュール



3.2.2 研究課題

当研究報告の研究課題は、e-learning 補習利用案の有効性を、TOEIC による英語力の計測結果に基づき詳細に検討することである。具体的には次の 3 つの研究課題を検証する。

1. 当 e-learning 補習利用案は、英語力の維持・向上において、全体的に有効か否か。
2. 当 e-learning 補習利用案は、英語力の維持・向上において、英語力の差により効果が異なるか否か。
3. 補習対象者となる TOEIC350 点未満の学生の特徴はいかなるものか。

以上の 3 点において、(1)については 2010 年度と 2011 年度の年度間比較、(2)については 2011 年度内の上位・中位・下位群の比較分析を主として近接し、(3)については、両年度における 350 点未満者、つまり当案における補習対象者を抽出して仔細に分析を試みる。

3.2.3 調査結果

3.2.3.1 年度間比較

当節では 2010 年度の e-learning 補習案実施前の統制群と 2011 年度の当案実施後の実験群の比較分析結果を検討する。以下の表 3-4 と表 3-5 に TOEIC1 と TOEIC2 の結果及び年度間比較の *t* 検定の結果をそれぞれ示す。各年度により待遇が異なるため、全て独立したグループとし、同専攻・コースグループの年度間比較には独立サンプルの *t* 検定、各年度の上中下間の差の検定に

表 3-4 2010・2011 年度 7 月期 TOEIC 結果

	2010			2011			<i>t</i>	df	sig.
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
IC	71	479.30	118.51	55	492.64	83.39	.741	122.96	n.s.
MS	90	390.44	92.84	52	422.50	82.34	2.064	140	<.05
PE	69	346.67	86.11	44	391.14	88.60	2.647	111	<.01
全体	230	404.74	112.54	151	438.91	94.24	-3.202	357.25	<.01

表 3-5 2010・2011 年度 12 月期 TOEIC(Total) 結果

	2010			2011			<i>t</i>	df	sig.
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
IC	71	527.54	109.87	55	518.36	94.77	-.493	124	n.s.
MS	90	391.72	112.71	52	440.77	76.09	3.087	136.53	<.01
PE	69	332.83	95.85	44	376.25	93.19	2.374	111	<.05
全体	230	415.98	132.40	151	450.23	105.02	-2.804	365.60	<.01

においては一元配置分散分析を施行した。

まず TOEIC1(前期)の結果において、各年度間の結果を比較すると、2011 年度の実験群は 2010 年度の統制群に比して、全てのグループにおいて高い英語力を示し、その差は上位群の IC を除き一定程度の有意差が検出された(表 3-4 参照)。よって、当 e-learning 補習案は前期時点において、とりわけ中位群と下位群に有効であったと言つてよい。次に一元配置分散分析の結果、両年度のグループ間の差異は同様に高い有意差を示したが(2010: $F(2, 227) = 32.51, p < .001$; 2011: $F(2, 148) = 19.09, p < .001$)、2 点大きな差異が確認される。1 点目は等分散性の Levene 検定の結果、2010 年度は有意であった一方、2011 年度に有意差は検出されなかった。つまり 2010 年度の各群の TOEIC(Total) の点数には大きな変異がある一方、2011 年度は比較的点数の変異が小さいことが確認できる(表 3-4 の標準偏差参考)。2 点目は 2010 年度の多重比較(Dunnett T3)の結果、IC > MS > PE と上位、中位、下位群、全ての群間に 1% レベル以下で有意差が検出されるが、2011 年度の多重比較(Bonferroni)の結果、IC > MS/PE、つまり上位群と中位・下位群間に有意差($p < .001$)が検出されることである。つまり e-learning 補習案施行後は、中位群と下位群に数値的差異は確認されるものの、統計上の差異は確認できないことから、昨年度に比して、当補習案により下位群は中位群により接近したと言える。

次に TOEIC2(後期)の結果を分析すると、前述の TOEIC1(前期)と同様、次の 2 点が判明する；(1)各年度間の結果の比較において、2011 年度の実験群は 2010 年度の統制群よりも TOEIC で計測される英語力が高く、*t* 検定の結果、上位群の IC を除き一定程度の有意差が検出される(表 3-5 参照)、(2)各年度の上位群、中位群、下位群の等分散性検定の結果、2010 年度は有意で各群の TOEIC (Total) の点数には大きな偏差がある一方、2011 年度は有意差が見られず比較的点数の変異が小さい。また前期結果と異なる点は、(3)一元配置分散分析の結果、両年度のグループ間の差異は同様に高い有意差を示すが(2010: $F(2, 227) = 61.70, p < .001$; 2011: $F(2, 148) = 32.12, p < .001$)、多重比較(2010 年度は Dunnett T3、2011 年度は Bonferroni)の結果、統制群及び実験群とも IC > MS > PE と上位、中位、下位群全ての群間に 1% レベル以下で有意差が検出されている。

上記の結果を考察すると、当 e-learning 補習案は前期・後期両時点において、英語力維持、及び向上という観点においては、非常に有効な教育的処遇と言えよう。上述のように、実験群は統制群と比して、TOEIC1 と TOEIC2 の両時点において、有意に高い結果を残しており、その結果は主として中位群及び下位群によるものである(表 3-4、表 3-5 参照)。また実験群は統制群よりも、TOEIC1 と 2 において分散が小さく、各群間の差も小さいことから、相対的に点差が離れていない；つまりクラス内における英語力の差が離れず推移しており、これはクラス運営上、大きな利点と言える。多くの場合、大学入試後、外発的学習動機が損なわれ(藤原・小川, 2011)、自身のキャリア形成上、英語を必要としない大学生にとってはただ単位取得のためだけの無目的な一般教養の英語の授業になる危険性があるが、この教育的処遇により「単位取得」の目的により大きな外発的刺激を与えることが期待できる。またこれはおそらく TOEIC 受験等が強制的に課される場合に稀に起こる受験途中放棄(田頭・磯田, 2010)の件数が減少し、試験を最初から最後まで善処せんと努力するものが増えた結果とも考えられうる。今後、原因の考察及び検証が必要とされる上、当 e-learning 補習案は、単位取得のためというあくまで外発的動機づけを強めるものであり、内発的動機を高め自発的に学習に向かうことを促すという本来的な教育的処遇ではないかもしれないが³、上記の各年度比較検討上、TOEIC で計測される英語力の維持、向上、及びクラス内学力差を小さく維持するという観点からは、有効な案と考えられる。

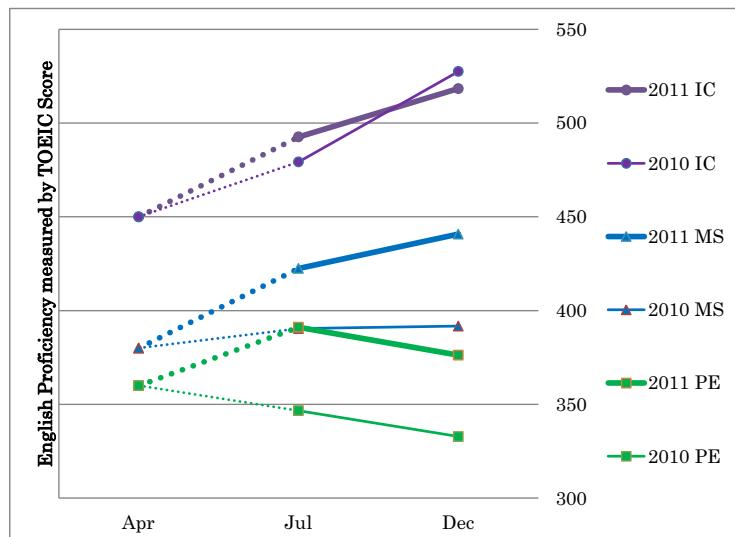
3.2.3.2 年度内比較

前節では 2010 年度と 2011 年度間の比較分析として、TOEIC1 及び TOEIC2 の両時点での横断的分析を行った。当節では統制群と実験群の両群の年度内の英語力の変異に対して縦断的に分析を行う。以下の図 3-2 は両年度の各グループの英語力推移をグラフ化したものである。4 月時の各群の英語力は、(1)センター試験受験時に同専攻・コースの学生群はほぼ同じ英語力を示していたこと(表 3-3)、(2)4 月の実験群に対するプレテストの結果では IC、MS 間に有意傾向が、IC と

PE 間に有意差が検出されたこと(表 3-3)、(3) TOEIC トータルにおいて約 70 点程度で英語力の明確な差異があるという推計(長井, 2011)、(4)各群の TOEIC1 と TOEIC2 の結果及びその変異、の以上 4 点から帰納的に推測した値である。

各年度の TOEIC1 と TOEIC2 間の変異、すなわち英語力の推移は、繰り返しのある二元配置分散分析、及び対応のある *t* 検定を用いて分析を行った。二元配置分散分析の結果は、2010 年度において、TOEIC の時間要因($F(1, 227) = 5.12, p < .05$)、上中下位のグループ要因($F(2, 227) = 54.36, p < .001$)、TOEIC の時間要因×グループ要因の交互作用($F(2, 227) = 11.94, p < .001$)、全ての要因に有意な効果が確認された。一方、2011 年度は、TOEIC の時間要因($F(1, 148) = 3.65, p < .10$)に有意傾向、グループ要因($F(2, 148) = 28.87, p < .001$)、TOEIC の時間要因×グループ要因の交互作用($F(2, 148) = 5.72, p < .01$)に有意な効果が確認された。当結果について指摘しておくべき点は、1) 2010 年度の統制群には TOEIC の時間要因に有意な効果、即ち英語力の伸びが計測されるのに対し、2011 年度の実験群の英語力の推移には有意傾向しか確認されていないが、これは 2011 年度 7 月期の TOEIC の結果が既に高い事が影響していると思われる(表 3-4、表 3-5、及び図 3-2 参照)。また 2) 両年度とも交互作用が確認されたことから、上位群、中位群、下位群それぞれが一様の変化を示さない事が確認される。以下に上位群、中位群、下位群、それぞれの結果に対し考察を加える。

図 3-2 2010 年度、2011 年度、各グループの英語力推移(4 月時は推測値)



まず上位群(IC)は当処遇に関わらず、一定の堅調な伸びを示していると言える(図 3-2 参照)。両年度の伸びを対応のある t 検定で検定したところ、いずれも有意な水準と判断された($p < .01$)。国際文化コースが属する現代学芸課程は所謂、「ゼロ免課程」であり、教員免許の取得が卒業要件とされていない(愛知教育大学, 2011)。つまり教育大学である本学においても、現代学芸課程の学生は教員養成課程の学生と比べて、卒業後、一般企業や公務員等の非教員系統の職を目指す傾向が受けられ(愛知教育大学, 2011)、とりわけ国際文化コースの学生は、「国際文化」というコース名が示唆するように、英語を主とした語学力を強みとして就職活動に臨む傾向がある。2010 年度の学内調査(詳細は藤原・小川, 2011)では、国際文化コースを多く含む現代学芸課程の学生は、教員養成系と比べて、(a) 自身のキャリアにおける英語の必要度、(b) 授業外英語学習時間、(c) TOEIC で計測される英語力及びその伸び、の全てにおいて相対的に高い数値を示していた。就職時に英語力を考慮する企業が増え(IIBC, 2011b)、一部の求職者には「TOEIC のスコアは、彼らの運命を左右するほどの影響を持つ」(津村, 2009, p. 45)と言われる昨今の状況を鑑みると、国際文化の学生の英語学習の必要性、英語学習時間、及び TOEIC に対する学習動機は教員養成系の他専攻群と比べて高く、両年度において堅調な伸びを示していると解釈できよう(今年度の本学学生の就職希望と英語力の推移の関連については第 2 章第 3 節参照)。

続いて中位群(MS)の結果を考察すると、2010 年度は維持であった一方(n.s.)2011 年度は上昇傾向にあることが見受けられる($p < .05$)。2010 年度と 2011 年度の 1 年次の英語力変遷調査(藤原・小川, 2011, 及び第 2 章第二節参照)では、概して初等・中等教員養成課程所属の学生は維持ないしは微増に留まる傾向が見受けられたが、今回の e-learning 補習案という教育的処遇の効果により、彼らの英語力の増進が図られたかもしれない。この点についてはより様々な専攻・選修に調査規模を拡大した追跡調査が必要となるため、今後の課題としたい。

最後に下位群(PE)について考察すると、2011 年度の実験群は 2010 年度の統制群よりも、TOEIC1・2 において高い数値を示すが、いずれも残念ながら減少傾向にあることが見て取れる。当減少幅は両年度とも有意ではないものの、2010 年度 2011 年度と続けて減少傾向にある。これは TOEIC の目的や難易度等が、当学習者群の大半の学習目的及び英語力等に適合しないため、試験が引き起こす学習意欲の低下(津村, 2009)という負の波及効果の表れであるかもしれない。大学生・短大生⁴の試験に関する意識調査(津村, 2009)によると、「試験がないと英語の勉強をしない」と答えるものが多数派である一方、「いい点」が取れないや「伸び」が見受けられない等、試験が難しすぎる場合、学習意欲が低下すると答えたものが多く見受けられた。

昨年度実施された、国際文化(i.e. 2010 年度 IC)、数学専攻・選修と理科選修(i.e. 2010 年度 MS)を含む学習者を対象とした TOEIC の意識調査(大塚, 2011)では、彼らは全般的に自身の英語能力を測定する手法として TOEIC は妥当と認めていることが報告されているが、下位群に関しては情

報がない。また中位群と上位群においても、TOEIC の授業への直接の影響、つまり TOEIC の授業への波及効果に対しては、懸念を示す声が多いことも報告されている。上記の調査結果を踏まえると、この下位群を最も多く含むクラス構成の場合、TOEIC の負の波及効果も推定され得るため、TOEIC 結果に応じた e-learning 補習案という外発的なもののみならず、何らかの対策及び学習プロセスの調査が肝要と思われる。

3.2.3.3 補習対象学習者分析

上記で当研究対象クラスの IC、MS、PE の全体的結果を年度間の差異、年度内の変遷に対して横断的・縦断的分析を行ってきた。その結果、当 e-learning 補習利用案、即ち TOEIC 350 点未満の者に対し、e-learning 補習を課し、補習後の試験合格により単位取得を認める教育的処遇は、十分に実行に移す価値のあるものと全体的には判断できる。ここでは視点を全体から局所に移し、補習者、即ち TOEIC1 と TOEIC2 の両時期において 350 点未満を取得した被験者に限定的焦点を当てて、考察を加えたい。

以下の表 3-6 には、本研究における実験群(2011 年度)、統制群(2010 年度)の 7 月時(T1)、及び 12 月時(T2)の 350 点未満者の延べ人数(N)、及び各群における比率(%)、また“both”的欄には、T1 と T2 いずれにおいても 350 点未満であったものの延べ人数及び比率、“Total”的欄には、行内の群中による 350 点未満の総延べ人数を示してある。例示として、2011 年度の IC の行を説明すると、当該グループは前期に 2 名(4%)、後期に 2 名(4%)の補習者が出ており、内 1 名(2%)は前後期の両方で補習にかかっているため、補習者総人数は 3 名(6%)である。

表 3-6 2011・2010 年度、TOEIC350 未満者数及び各群における比率

年	グループ	n	T1		T2		both		Total	%
			n	%	n	%	n	%		
2011	IC	55	2	4	2	4	1	2	3	6
	MS	52	9	17	5	10	3	6	11	21
	PE	44	12	27	14	32	8	18	18	41
	全体	151	23	15	21	14	12	8	32	21
2010	IC	71	11	16	2	3	1	1	12	17
	MS	90	29	32	34	38	21	23	42	47
	PE	69	32	46	39	57	25	36	46	67
	全体	230	72	31	75	33	47	20	100	44

以下の表3-6には生起数が極度に低い項目が幾つか見受けられるため、 χ^2 二乗検定などの統計分析に向かないが、一瞥するだけでも(1)2011年度の実験群は、2010年度の統制群に比べて、TOEIC 350点未満の結果となったものが圧倒的に少ないことが明らかである。これは能力差に関わらず、上位群、中位群、下位群、全ての群で効果が視認できる。また(2)2010年度の中位群、下位群では7月から12月にかけて350点未満の者の数が上昇傾向にあるものの、2011年度にそのような傾向は見受けられない。付け加えて、(3)2度とも350点未満であったものの割合を2010年度及び2011年度で比較すると、中位群と下位群で顕著な減少傾向が見受けられる(中位群:23%→6%;下位群:36%→18%)。2010年度はTOEICの結果は共通科目の英語の成績に一定程度(10~20%)反映されるものの、単位取得要件や補習はないため、当統制群、とりわけキャリア形成上英語を必須としない中位・下位群にとっては、単位取得さえ叶えばよいと判断し、当試験結果に重きを全く置いていないものが一定程度見受けられたと推察される。2011年度の実験群は、TOEIC1とTOEIC2のいずれにおいても350点未満を取得すると、試験期間直後に付加的な補習及び補習試験が課される事になるため、7月と12月のいずれにおいても顕著な軽視傾向は見受けられない。上記の3点は全て当補習案が、TOEIC 350点周辺の英語力を有する学習者に対し、英語力維持及び向上に寄与する事を示す研究結果である。

しかしながら、2011年度において、TOEIC1とTOEIC2のいずれにおいても350点未満で補習を課された学習者の存在を無視することはできない。この学習者達は7月に1週間程度の20時間分のe-learningを課され、補習試験を受験するという教育的処遇を受けたにも関わらず、12月の当外部試験結果においても、350点という閾値に到達しない現状を強く認識しなければならない。つまり短期間のe-learningによる自主学習のみでは、彼等の英語の知識、及び運用能力の向上に直接に結び付きにくい事が懸念される。

上記の経緯より、TOEIC1(7月)とTOEIC2(12月)の両試験機会において、補習対象者となった12名の1月のセンター試験結果(英語筆記)から、本学の英語カリキュラムを受ける前の英語力の確認を試みたところ、12名中8名の記録が無い、即ち当試験を何らかの理由で免除された推薦入学者であることが判明した。上述の手法の節で、センター試験受験時には、両年度とも中位群であるMS、下位群であるPE間に大きな差は見受けられず、寧ろ下位群と推定されたPEの方が上位に位置していたが、4ヶ月時のプレテスト時には逆転していたため、センター試験が合否判定に影響しない推薦入学者が大幅に当グループの英語力を押し下げている可能性に言及した。そこで、統制群と実験群の推薦入学者に限定して、上記の表3-6と同じ分類をした表を作成したところ(表3-7)、推薦合格者は押しながら、英語学習における学習不振者であることが確認された。

以下の表3-7を確認すると、両年度とも8割以上の推薦合格者は、7月及び12月のいずれかにおいて350点以上を達成していない事が明らかとなる。また両試験において、いずれも350点未満

であったものの所属専攻を確認すると、2011 年度は全 8 名、2010 年度は 18 名中 13 名が保健体育専攻・選修であった。推薦合格者は学業以外の課外活動等で非常に優秀な業績(e.g., 運動部での全国インターハイ出場等)を経て、センター試験等の一般試験を免除され、高校 3 年次の秋頃(11 月下旬)に合格が決定する。この課外活動の業績の価値を減ずるものではないが、それ以降の英語学習動機が欠如する状況が危惧される。所謂日本の英語学習コンテキストにおける「受験英語」の功罪は国内外で論じられているが(Gorsuch, 2000; 江利川, 2011)、高校時代において強い学習動機を与える要因であることは疑いの余地はない(ペネッセ教育研究開発センター, 2009b)。この推薦合格者に対する教育的処遇を考案する必要性が十分にあると言える。

表 3-7 2011・2010 年度、推薦合格者の TOEIC の 350 未満者数及び各群における比率

年	n	T1		T2		both		Total	%
		n	%	n	%	n	%		
2011	10	8	80	8	80	8	80	8	80
2010	30	23	77	20	67	18	60	25	83
全体	40	31	78	28	70	26	65	33	83

3.2.4 総括

以上で当研究対象クラスの IC(上位群)、MS(中位群)、PE(下位群)の全体的結果を年度間の差異と年度内の変異に対する横断的・縦断的分析結果とともに、局所的に実際に補習対象となった学習者の年度間と年度内の推移の分析結果を提示してきた。ここでは本研究報告における研究課題に沿い、結果を概括する。

まず当研究報告の研究課題は、e-learning 補習利用案の有効性を、TOEIC による英語力の計測結果に基づき詳細に検討することであり、具体的には次の 3 つの研究課題を検討することであった。各研究課題に応じて、結果を総括する。

- 当 e-learning 補習利用案は、英語力の維持・向上において、全体的に有効か否か。

有効である。2010 年度の統制群と 2011 年度の実験群の相互比較より、当 e-learning 補習利用案は英語力の維持・向上において有効と言える。また当処遇は、おそらく大学入試前には形成されていた英語学習における外発的動機を、共通科目の「単位取得」という外発的動機に転嫁させ維持させることを可能にするため、クラス内の英語力の差の拡大を軽減し得る効果

も期待できる;つまり大学入試後、単位取得のための無目的な一般教養授業と見做し、英語学習を軽視する傾向に歯止めをかけることができる。

2. 当 e-learning 補習利用案は、英語力の維持・向上において、英語力の差により効果が異なるか否か。

異なる。2010 年度と 2011 年度の上位群、中位群、下位群の年度内比較及び TOEIC 350 点未満者数の年度間と年度内比較結果により、当 e-learning 補習利用案の有効性は、英語力の差により明確に異なると言える。最も効果が強く確認された群は、中位群と下位群、換言すれば TOEIC において 350~400 周辺に位置する学習者群である。2010 年度の中位・下位に属す教員養成課程の全体結果は維持あるいは微減の結果に留まり、350 点未満の学習者数も増加傾向にあったが、2011 年度の当レベルの実験群では中位群では上昇傾向が確認されたうえ、350 点未満の学習者数の増加傾向は見受けられなかった。よって当教育的処遇により、中位群と下位群、とりわけ後者の大部分に対し英語力の更なる伸長が十分に期待できる。

また影響がほぼ見受けられないのは、上位群、及び TOEIC350 点未満を 7 月と 12 月の両方で取得した英語力において最下層の学習者群である。「下限を提示する」という教育的処遇であるため、もとより悠に当バーを越え得る上位群には影響が少ないと理解でき得るだろう。また、推薦入学者等に多く見受けられる英語力が著しく低いものは、1 週間程度の e-learning による自主学習の効果は期待できない上、学習意欲の低下の可能性も危惧されるため、有効とは言えない。

3. 補習対象者となる TOEIC350 点未満の学生の特徴はいかなるものか。

センター試験を経て合格した一般入学者ではなく、推薦入学者の可能性が高い(表 3-7)。上記のようにセンター試験結果に関わらない推薦合格者の 8 割以上が 2 回の TOEIC 受験機会中、少なくとも 1 度は補習対象者となる 350 点未満を取得するという現状がある。勿論、センター試験を経て合格した学習者にも当閾値に至らない結果を得るものも十分数いるため、更なる追跡調査が必要となる。

上記が e-learning 補習利用案の主たる研究結果である。次節では e-learning 副教材案の検討を行う。

3.3 e-learning 副教材案における TOEIC への影響

3.3.1 調査目的

本調査の主たる目的は、第3節第1章のe-learning活用案概要で説明されているように、e-learning 施行研究プロジェクトにおけるe-learning導入による学習への効果を検証することにある。具体的には、e-learningを授業の副教材として活用する「e-learning副教材案」の影響を検証することにある。e-learningによる学習への全体的な効果は次節の3群比較分析で述べられているので、本節ではe-learning副教材案に研究範囲を限定し、次の三つの研究課題について分析を行う。

- (1) e-learningによる学習と学習確認テストによるTOEICスコアへの影響について。
- (2) 英語力別によるe-learning使用度合いとTOEICスコアへの影響について。
- (3) TOEICスコア上昇・下降グループ別に見るe-learning使用度合いとその理由について。

3.3.2 調査方法

本調査は、e-learning副教材案グループ(B群)に選ばれた学習者計154名のうち、102名を対象にして行われた。52名を除外した理由は、この52名は本節での調査対象者102名と比べ、12月に実施されたTOEICテストまでのe-learning学習内容が少なく、授業進度に応じて適切に学習が行われているにも関わらず、結果としてe-learning学習度合いにおいて下位の部類に入る学習者が多くなるからである。

上記の調査課題探求のために、本節では次の4種類のデータを使用して分析を行った。一つ目は英語力に関するもので、7月と12月に実施されたTOEICスコアを使用した(詳細に関しては、第1章、及び本章第1節を参照)。二つ目はe-learningの使用度合いに関するもので、e-learning学習システム「NetAcademy2」(詳細に関しては、第1章参照)の学習者による学習履歴を用いた。特にNetAcademy2を用いて行った学習者の学習回数、学習終了ユニット数、分単位による学習時間を使用した。この学習システムはリスニング・リーディング・TOEICの各セクションについてそれぞれ学習回数・学習終了ユニット数・学習時間を記録しており、本節での分析では各セクションの平均を用いて「学習回数」・「学習終了ユニット数」・「学習時間」のデータとした。三つ目は授業時間外で行ったNetAcademy2の学習を確認するための「確認テスト」である。四つ目は12月のTOEICスコア返却後に実施した学習者自身によるスコアについての自己分析のアンケートである。アンケートでは、得点についてプラスに働いた要因、得点についてマイナスに働いた要因、今後どんな場面で英語が必要になると思うか、など5つの問について記述方法にて回答を求め、二つの間に選択式にて回答を求めた(詳細はAppendix 3参照)。本節では、得点上昇・下降の要因を探るため、この

アンケートの「得点についてプラスに働いた要因」と「得点についてマイナスに働いた要因」についてのデータを用いることとする。

収集されたデータは次のようにして処理された。アンケート以外のデータについては SPSS Version 19 を用いてコンピュータコード化され、統計的に分析が行われた。分析方法に関して、研究課題(1)については、ピアソンの積率相関係数を、(2)に関しては、平均値や全体に対する割合の数値及び対応のない・対応のある *t* 検定を、(3)に関しては、平均値や全体に対する割合の数値を用いて分析を行った。(3)におけるアンケートデータについては、該当被験者グループによって回答された記述を内容別に分類して分析を行った。

(2)と(3)の分析においては、次の方法に基づいてグループの分類が行われた。e-learning の使用度合いに関しては、学習回数・学習終了ユニット数・学習時間それぞれの記録の平均に基づいて「高使用群」と「低使用群」の二つのグループに分類した。英語力に関しては、7 月の TOEIC スコアを利用し、本節の研究対象者全体に基づく平均点以上の取得者を「上位グループ」、平均点以下の取得者を「下位グループ」とした。TOEIC スコアの上昇・下降に関しては、12 月の TOEIC スコアが 7 月のスコアよりも上がったグループを「上昇グループ」、下がったグループを「下降グループ」と分類し分析を行った。

3.3.3 調査結果

3.3.3.1 e-learning による学習と学習確認テストによる TOEIC スコアへの影響

e-learning による学習がどの程度 TOEIC スコアに影響を与えるか、そして e-learning による学習を確認する小テストがどの程度 TOEIC スコアに影響を与えるかについて検証するために、相関係数を求めた。その結果は表 3-8 の通りである。この表から分かるように、TOEIC スコアは確認テスト及び e-learning(学習回数・学習終了ユニット数・学習時間)による学習との相関が高いが、とりわけ確認テストとの相関が高く($r = .48, p < .01$)、TOEIC スコアの分散の 23%が説明できるということが分かった。一方確認テストと e-learning による相関も高く、確認テストの成績の 32%が説明できるということが分かった。

この結果は次のことを示唆している。e-learning を用いて学習することで TOEIC スコアを上げることに貢献する。e-learning 単独で行うことも有効だが、e-learning の内容について確認テストを行うことで、より TOEIC スコアの向上に貢献する。つまり、e-learning の効果をより高めていくには、確認テストを同時にすることが必要不可欠ということである。

一方で、この相関分析の結果から、e-learning は TOEIC スコアへも影響を与えているということが確認されたので、学習者の特徴別にその影響をさらに調査していく。

表 3-8 e-learning と確認テストに対する 12 月の TOEIC テストスコアとの相関

	TOEIC	テスト	回数	ユニット数
確認テスト	.48***	1.00	--	--
学習回数	.40***	.56***	1.00	--
学習終了ユニット数	.40***	.53***	.91***	1.00
学習時間	.35***	.60***	.87***	.78***

*** $p < .001$.

3.3.3.2 英語力別に見る e-learning 使用と TOEIC スコアとの関係

学習者の英語力によって e-learning の使用とその使用に伴って TOEIC スコアへの影響は想像に難くない。そのため、その関係を検証することにする。表 3-9 は英語力別に見る e-learning の使用度合いについての人数とその割合を示している。この表から、英語力の高い学習者は e-learning をよく利用する割合がやや高いということが分かった。一方で英語力の低い学習者は e-learning をあまり利用しない割合が多いということも分かった。この結果はつまり、英語力のレベルによって学習者の e-learning の使用度合いが違ってくるが、とりわけ英語力の低い学習者は e-learning による学習をあまり行わない傾向が顕著であるということである。

表 3-9 e-learning 使用度合い別による英語力上位・下位群の人数と割合

英語力	学習回数		学習終了ユニット数		学習時間	
	高使用群	低使用群	高使用群	低使用群	高使用群	低使用群
上位グループ	29 (29%)	22 (22%)	26 (25%)	25 (25%)	25 (25%)	25 (25%)
下位グループ	16 (16%)	34 (34%)	17 (17%)	34 (33%)	16 (16%)	35 (35%)

英語力と e-learning の使用度合いにおいて違いが見られたため、次に TOEIC スコアの結果における違いを分析する。表 3-10 は英語力と e-learning 使用度合い別による 7 月及び 12 月の TOEIC スコアとその差、そして英語力別による e-learning 高使用者・低使用者間の t 検定の結果を表している。最初に英語力別に e-learning 高使用者と低使用者の TOEIC スコアの違いを調査した。結果は、7 月の TOEIC スコアにおいては英語力に関係なく、高使用者と低使用者との間には統計的に有意な差は見られなかった。一方で、12 月のスコアにおいては英語が下位グループの学習者の間では、e-learning 高使用者の方が低使用者に比べてスコアが高くなるということが統計的有意差によって確認された。

表 3-10 英語力と e-learning 使用度合い別による TOEIC スコアの結果

英語力	TOEIC										7月と12月の比較				
	7月					12月					7月・12月それぞれの比較				
	e-learning	使用度合	M	SD	M	SD	df	t	Effect size ^a	df	t	Effect size ^a	df	t	Effect size ^a
学習回数															
上位グループ ^b	高使用群	526.55	67.51	539.31	69.68	49	-.58	.007	.49	-.99	.020	12.76	28	-1.62	.086
	低使用群	515.00	74.39	517.73	86.02							2.73	21	-.200	.002
下位グループ ^b	高使用群	378.53	51.56	426.18	70.59	48	-1.22	.030	41.02 ^b	-3.53**	.206	47.65	16	-3.53**	.438
	低使用群	358.64	56.39	344.09	91.70							-14.55	32	1.22	.044
学習終了ユニット数															
上位グループ ^b	高使用群	524.23	68.17	544.62	68.20	49	-.27	.001	.49	-1.39	.038	20.39	25	-2.28*	.172
	低使用群	518.80	73.29	514.80	84.05							-4.00	24	.350	.005
下位グループ ^b	高使用群	379.71	49.76	427.35	68.61	48	1.33	.036	41.38 ^b	-3.64**	.216	47.64	16	-3.94**	.492
	低使用群	358.03	56.87	343.48	91.50							-14.55	32	1.18	.042
学習時間															
上位グループ ^b	高使用群	541.60	76.20	555.60	72.46	49	-2.07*	.080	.49	-2.44*	.108	14.00	24	-1.31	.067
	低使用群	502.31	58.81	505.38	74.56							3.01	25	-.300	.004
下位グループ ^b	高使用群	376.56	56.38	427.50	65.80	48	-.98	.020	40.24 ^b	-3.56**	.209	50.94	15	-3.71**	.478
	低使用群	360.15	54.53	345.88	92.89							-14.27	33	1.23	.044

^a Eta squared. ^b Levene 検定による等分散が仮定されていない結果。* $p < .05$. ** $p < .01$.

次に7月と12月のTOEICスコアの差異を見ると、e-learningによる学習回数・学習終了ユニット数・学習時間のそれぞれにおいて、英語力レベルに関係なく、e-learningでよく学習する者の方があまり学習しない者よりもTOEICスコアが伸びている。特に、英語力下位グループのe-learning高使用者の7月と12月の差には統計的に有意な差が見られる。

以上の結果が示唆していることは、英語力が下位のグループに対しては、e-learningを行うことによってTOEICスコアの上昇により大きく貢献しているということである。当然、e-learningが効果的に機能するにはその前提としてある程度の英語力を備えている必要がある。今回の調査結果からすると、300点代後半がより適切かもしれない。

3.3.3.3 TOEICスコア上昇・下降群別に見るe-learning使用度合いとその理由

次にTOEICスコア上昇グループと下降グループによるe-learningの使用度合いの影響を調査する。表3-11はこの2つのグループによるe-learning使用の人数とその割合を示している。この表によれば、英語力別による分析同様、e-learningでより学習を行うグループはTOEICスコアが上昇する傾向があり、また下降する可能性も少なくなるということが分かった。一方で、e-learningをあまり用いないグループの場合、TOEICスコアは上昇もするが、下降もするという両方の可能性があるということも分かった。

表3-11 TOEICスコア上昇・下降グループ別によるe-learning使用の人数と割合

e-learningのタイプ	e-learning 使用度合	TOEICスコア	
		上昇グループ	下降グループ
学習回数	高使用群	34(35%)	11(11%)
	低使用群	26(27%)	27(28%)
学習終了ユニット数	高使用群	33(33%)	10(10%)
	低使用群	28(28%)	28(28%)
学習時間	高使用群	31(32%)	10(10%)
	低使用群	29(30%)	28(29%)

この結果から二つの課題が浮かび上がってきた。一つはe-learningによる学習をあまり行わなくともTOEICスコアを上げている学習者はどのように学習しているのかという点である。もう一つは、e-learningをTOEICテストの日まで熱心にしているにも関わらず、スコアが下がった原因は何であろうか。

この課題を明らかにするために、「学習終了ユニット数」で「高使用群」33人の中から、自己分析アンケートに回答をした26人の理由を分析した。二つ以上の理由を挙げている回答者がいたため、計37の理由が特定され、内容に応じてグループ化を行った。表3-12はその理由のうち、2人以上によって挙げられた理由の結果を表している。

表 3-12 TOEIC スコア上昇の理由

理由	e-learning	英語授業	テスト慣れ
人数	10	8	4
理由	自主学習	娯楽(映画・音楽)	旅行・交流
人数	4	3	2

この表から、「e-learning」をスコア上昇理由に挙げる人が最も多く、次いで「英語の授業」、テスト慣れ、そして「自主勉強」や「娯楽」と続いている。ここでの回答者は e-learning の「低使用群」と分類されているが、e-learning をスコア上昇の理由に挙げているのは、その学習者にとって、e-learning が学習の大きな位置を占めていた可能性があり、たとえ全体的に学習量は高使用群に比べて少なくとも、学習の質と言う点では優っていたのかもしれない。

この表の結果で注目したいのは「英語授業」と「自主学習」である。「英語授業」を理由として挙げた学習者の回答に「単語の宿題」というのが多かった。今回の調査対象の授業では復習に重点を置いているが、スコア上昇には日々の継続的な学習というのが不可欠と分かる。一方で、授業関連以外で TOEIC のスコアを伸ばすための方法として、各学習者が TOEIC 用の問題集・参考書などを購入して勉強するというのが一般的だろうが、今回のスコア上昇理由としては僅か 4 名しか挙げなかつた。この結果から分かることは、学習者は e-learning 以外でも、授業を中心とした日々の学習に真剣に取り組んでいるという学習態度が大きな要因ということである。

一方で、熱心に e-learning を行っているながら、スコアが下がってしまった学習者はどのような理由であろうか。この課題を明らかにするために、上記同様「学習終了ユニット数」で「高使用群」11 人の中から、アンケートに回答をした10人の理由を分析した。2つ以上の理由を挙げている回答者がいたため、計 13 の理由が特定され、内容に応じてグループ化を行った。表 3-13 はその理由のうち、2 人以上によって挙げられた理由の結果を表している。

表 3-13 TOEIC スコア下降の理由

理由	勉強不足	体調	解答ペース
人数	6	3	2

スコア上昇の理由と比べて回答者が少ないため、多様な理由は挙げられなかつたが、最も多かつた理由は「勉強不足」で、次に「体調」であった。まず「体調」に関して、典型的な理由として「睡眠不足で全く集中できなかつた」(学生 A)が挙げられる。TOEIC スコアの使用要件が今回の場合単位取得の一部になつてゐるが、テスト結果のインパクトが学習者にとってあまり大きくなれば、このような学習態度が起こる可能性は十分に考えられる。

次に最も多かつた「勉強不足」に関して、例えは学生 B は「バイトが忙しくてなかなか勉強できな

かった」と述べている。ここでの学習者は e-learning を熱心に行っているグループであるにも関わらず「勉強不足」とはどういうことであろうか。当然、単に e-learning をこなせば TOEIC スコアが自然と向上するわけではない。学習の「量」も大切だが、「どのように」そして「何の学習を取り組むか」による「質」も必要となってくる。特に学習者が学習事項を身につけるまでには個人差があり、必要とする時間も違ってくる。また、学習内容に関して、とりわけ TOEIC に焦点を絞った勉強の不足ということもありえる。例えば学生 C は「TOEIC の勉強時間が少なかった」と述べている。同様に、学生 D は「e-learning を TOEIC の前にやるべきだった」と述べている。この学生 D は、熱心に e-learning のリスニングとリーディングのユニットに関しては、学習していたようだが、TOEIC のセクションに関しては、全く学習を行っていないかった。

以上の結果が示唆していることは、e-learning による学習を行うことによって TOEIC スコアが上昇する傾向があるが、単に学習の量だけでなく、その質にも意識を向ける必要があるということである。

3.3.4 考察

本章では、e-learning を授業内で活用することによって TOEIC スコアにどのように影響を与えるかについて調べるために、次の 3 つの研究課題について研究調査を行った。(1) e-learning による学習と学習確認テストによる TOEIC スコアへの影響について、(2) 英語力別による e-learning 使用度合いと TOEIC スコアへの影響について、(3) TOEIC スコア上昇・下降別による e-learning 使用度合いとその理由についてである。

一連の分析の結果、次のことが分かった。(1)に関しては、e-learning による学習は TOEIC スコアへ影響を与えるものの、e-learning の学習内容を確認する小テストを行うことが TOEIC スコアの向上に大きく関係する、ということである。(2)については、学習者の英語力は e-learning の使用に影響を与え、そして TOEIC スコアにも影響を与えるが、とりわけ英語力の低い学習者に対しては、e-learning を行うことによっての TOEIC スコアの大きな向上が期待できる。(3)については、e-learning を行うことによって、TOEIC スコアが上昇する傾向はあるが、学習者の学習態度と学習の質・量が大事になってくる。以上のように、e-learning についての影響は肯定的な結果が見られた。上記を e-learning 副教材案の結果概略とし、次節では第 2 節と第 3 節の実験群(A 群と B 群)及び統制群(C 群)を含めて、全体的に検討する。

3.4 全体的比較分析

3.4.1 調査目的

本調査の主たる目的は、本章の概要(第1節)で説明されているように、e-learning 施行研究プロジェクトにおける施行案の学習・英語力への効果を包括的に分析することにある。具体的には次の2点に焦点を絞って研究調査を行った。

- (1) TOEIC スコア 350 点未満取得者に対して e-learning を用いた補習を行う「e-learning 補習利用案」の効果を研究調査対象全体と比較し検証する。
- (2) e-learning を授業内において活用する「e-learning 副教材案」の効果を研究調査対象全体と比較し検証する。

3.4.2 調査方法

本調査は、愛知教育大学1年生の英語I及び英語IIの受講者の中から、e-learning 補習利用案グループ(A群)、e-learning 副教材案グループ(B群)、そして前者2つの実験群との比較対象群としてのグループ(C群)の3つの実験グループに選ばれた学習者計455名を対象にして行われた(各グループの詳細は本章第1節を参照)。

本節での研究調査は、次の2種類のデータを用いて行われた。一つは英語力に関するデータである。第1章で触れたように、愛知教育大学では2005年以降、毎年1年生を対象にした英語能力確認のためにTOEIC IPテスト(以降、TOEIC)が7月と12月に実施されている。e-learningを活用する今回のプロジェクトでの効果を明確に検証するためには、実験前と実験終了後に同じ試験を用いて英語力を測定することが望ましいが、今回の研究デザインではそれは可能ではなかった。その理由は、大学1年生の授業は入学式後すぐに始まり、オリエンテーション等にて全学統一でTOEICを実施するのが難しく、また最初の90分の英語の授業においても、TOEICの実施が困難だからである。そのため、本比較分析では7月と12月のTOEICテストのスコアを用いて、実験の効果を検証することにする。一方で、学習者の一般的な英語力を理解するという観点と、3群からなる研究対象者の、今回の研究対象集団内における英語力の位置づけをするという観点から、被験者のリスニングセクションを含めた大学入試センター試験(以降、センター試験)の結果と、実験開始時(4月)に行ったプレテストによる結果も用いた。表3-14は各群及び集団全体における4つの試験結果を表している。

もう一つのデータは、B群によって行われたe-learningによる学習記録である。詳細はB群についての本章第3節で既に触れたが、e-learningの教材「NetAcademy2」から学習回数・学習終了ユニット数・学習時間についての記録を用いた。

収集されたデータはSPSS Version 19を用いてコンピュータコード化され、統計的分析を行った。分析手法に関しては、この研究プロジェクト全体の結果分析には、対応のあるt検定を用いて分析を行った。そして研究対象集団内における位置を調べる場合には、4つの英語力試験に基づいた学習者の偏差値を算出して分析を行った。この場合、今回の研究対象集団を母数とし、平均値を

50にして、どれだけ学習者が平均から離れているかによって、学習者の集団内における位置を調べることができる。本節で算出された偏差値は、本章第2節や所謂大学受験における偏差値とは意味合いが異なるため、混乱を避けるために「偏差値」という言葉に代えて「tスコア」と称す。

表3-14 調査対象者のセンター試験、プレテスト、2回のTOEICテストの結果

グループ	センター試験		プレテスト		TOEIC 7月		TOEIC 12月	
	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>
A群	181.66 (22.06)	145	44.20 (8.26)	157	434.52 (97.54)	157	447.10 (105.54)	
B群	173.54 (25.24)	145	44.38 (8.40)	152	410.65 (107.92)	154	422.52 (122.91)	
C群	177.68 (28.68)	127	43.51 (10.21)	137	416.74 (134.94)	138	431.16 (139.27)	
全体	177.63 (25.49)	417	44.05 (8.94)	446	420.87 (113.87)	449	433.78 (122.85)	

注. nはテスト受験者数を表しているため、表3-1のクラス人数とは異なる場合もある。

分析において、全体を概観するだけでは学習者の特徴が明確にならないため、当研究プロジェクトの被験者全体を、(1)研究対象集団全体による7月のTOEIC平均点と標準偏差、(2)A群のTOEIC350点未満取得者への補習による波及効果、の2点を考慮に入れ、次の3グループに分類した。

- (1) 「Lower グループ」—TOEIC 10–395点の学習者グループ。
- (2) 「Middle グループ」—TOEIC 400–545点の学習者グループ。
- (3) 「Higher グループ」—TOEIC 550–990点の学習者グループ。

この3つのグループ区分に従って、e-learning活用案の効果の検証を行った。

3.4.3 調査結果

3.4.3.1 3グループ英語力結果

表3-15は英語力グループ別及び実験群別による7月と12月のTOEICスコアの結果と両月のスコアの差及びt検定の結果を表している。表を見ると、Higher グループにおいて一部スコアの下降があるものの、全体的には学習者のスコアは上昇している。さらに表を見ていくと、Lower グループのA群とMiddle グループのB群に統計的に有意な差があることが分かる。

表 3-15 英語力別にみる TOEIC テストの伸長度と対応のある t 検定の結果

英語力	n	TOEIC				差	df	t	Effect size ^a				
		7 月		12 月									
		M	SD	M	SD								
Lower グループ													
A 群	52	337.02	49.59	356.63	66.20	19.61	51	-2.392*	.100				
B 群	72	322.43	54.48	332.99	91.30	10.56	71	-.983	.013				
C 群	65	310.92	58.40	325.15	84.83	14.23	64	-1.722	.044				
Middle グループ													
A 群	87	467.13	43.42	475.40	82.53	8.27	86	-1.080	.013				
B 群	63	463.17	40.26	476.83	68.18	13.66	62	-2.137*	.069				
C 群	46	456.85	41.89	472.83	62.20	15.98	45	-1.807	.068				
Higher グループ													
A 群	16	604.38	45.13	587.19	80.31	-17.19	15	1.300	.101				
B 群	16	614.38	59.07	611.56	58.44	-2.82	15	.220	.346				
C 群	25	630.00	93.64	631.60	90.54	1.60	24	-.114	.001				

^a Eta squared.* $p < .05$.

統計的に有意な差がある集団を詳細に見ると次のことが分かる。Lower グループの A 群は 350 点を閾値として補習、補習で不可となると単位不認定という条件が設定されているため、この群は際立って学習に努め、得点の向上ができるということが分かる。この点は、本章第 2 節の e-learning 補習利用案分析結果とも合致する。

B 群については、英語力 Higher グループと特に Lower グループに関しては、統計的な違いは見られなかった一方で、Middle グループでは統計的有意差が見られ、e-learning はこのレベルにおいては効果的であると分かった。しかし、Effect size を見ると、その効果はあまり大きくななく、C 群とあまり大きな違いが見られない。この分析では、全体的な傾向の検証のため、前節の B 群分析のところで述べられているように、授業の進度の関係上、十分に e-learning を行えていない学習者も含まれているため、有意差が見られなかつたのかもしれない。これらの点に関して、下記でさらに分析を行う。

3.4.3.2 TOEIC 350 点基準効果の比較

A群によるTOEIC 350点未満者にe-learningを用いた補習を行う条件は、350点付近の学習者に効果的ということが分かったが、その詳細な特徴については明らかになっていない。そのため、ここではその特徴を350点未満取得者の数を見て検証することにする。

表3-16は7月と12月及び両月のTOEICにおける350点未満取得者の数とその割合を示している。

表3-16 群別によるTOEIC 350点未満習得者の数と割合

群	7月		12月		両月	
	n	%	n	%	n	%
A群	26/157	17	26/155	17	13	50
B群	46/154	30	47/151	31	33	72
C群	46/138	33	39/138	28	33	72

注. 7月と12月nの数は、各群における350点未満取得者数 / 各群全体学習者数。

A群の詳細に関しては、本章第二節で述べられているので、ここでは3群全体の比較結果を見ていいく。

この表から次の二つ特徴が明らかになった。一つは7月と12月のTOEIC実施時における350点未満者の数である。B群及びC群の350点未満者の数は全体の3割となっている一方で、A群の350点未満取得者の割合は、1割後半とその割合はかなり低くなっている。

もう一つは、両試験で350点未満のスコアを取得した学習者の数と割合である。表から分かるように、A群では7月のTOEICで350点未満の学習者の内、5割の学習者が、12月においても350点未満である。一方で、B群及びC群では、7月に350点未満の学習者の7割以上の学習者が12月においても350点未満のスコアとなっている。この様に、350点の規制のない群では繰り返し350点未満の得点を取ってしまう学習者が多いことが分かる。

TOEIC 350点未満者に対してe-learningによる補習を行う条件は、学習者を好ましくない状況から回避というような動機づけを行うという点で効果的である一方、学習者のもともとの基礎英語力も考慮に入れる必要がある。実験開始前と終了後で同じ英語力測定尺度を用いていないため、直接的な比較はできないが、対象となる学習者のセンター試験及びプレテストの結果を、tスコアを用いて実験前の当該学習者の本研究集団内における位置づけで検証する(表3-17参照)。

表3-17から二つの特徴が見て取れる。一つはこの3群からなる研究対象集団の平均レベルの英語力(tスコア50以上)あるいはそれに近い英語力(tスコア45以上50未満)の学習者の数が、B群やC群の学習者数に比べてA群では少ないという点である。この結果が示唆しているのは、A群の平均あるいは平均よりいくらか下の英語力の学習者にとっては、補習及び単位取得不可の可能性があり、真剣に受験をしないといけないという回避動機(Elliott, 1999、詳細は2.2.6参照)が刺激され真剣に学習を行ったため、数が少なくなっているようである。逆に350点の規制がないB群やC群の学習者の中には、TOEICスコアだけによる補習の受講や、単位取得不可の危険性がないため、英語力がありながらその実力を出していられない可能性が十分に考えられる。この結果から、この350点という基準を設けることは、回避動機を高め、結果としてTOEICによる得点の上昇という点においては、効果的であるということが分かる。

表3-17 両 TOEIC 350 点未満者のセンター試験・プレテストの英語力偏差値別による人数

t スコア	A 群		B 群		C 群	
	センター試験	プレテスト	センター試験	プレテスト	センター試験	プレテスト
50 以上	1	0	4	6	4	2
45 以上 50 未満	2	1	5	7	4	3
40 以上 45 未満	0	3	10	8	3	8
40 未満	2	9	11	11	17	19
未受験者	8	0	3	1	5	1
合計	13	13	33	33	33	33

もう一つの特徴は、英語力が今回の研究対象集団の中では低いグループに属しているtスコア45未満(集団における下位の31%)の学習者、特にtスコア40未満の学習者の数が、全体的に多いという点である。当然、今回の研究対象集団全体の英語力が高ければ、tスコア40未満でも350点以上の力を持っていると考えることができるだろうが、3群すべての学習者のTOEIC平均値が7月は420点、12月が433点、そして両テストのtスコア45は310点程度という点を考えると、プレテストやセンター試験においてのtスコア40未満の学習者がTOEICテスト350点以上の点数を確実に取れる英語力を持っていないかもしれないと考えるのは無理ではないであろう。この結果が示唆していることは、TOEIC 350点というバーは、英語の基礎ができていない学習者にとっては依然として高い基準のため、越えるにはかなりの学習を必要とするのかもしれないということである。

3.4.3.3 e-learning による学習効果比較

上の表3-15から7月と12月のTOEICスコアの間には統計的に有意な差があり、e-learningの有効性が確認されたが、その効果はあまり大きくななく、また英語力の上位グループと下位グループにおける効果が見られなかった。そのため、その効果の検証のさらなる分析を行った。

350点の基準による調査同様にtスコアを用いて、e-learning学習者を今回の研究対象集団における位置づけでその効果の度合いを探っていく。渡辺(2009)にもあるように、よい学習プログラムでも学習効果が小さいのは、熱心な学習者と熱心でない学習者と一緒に分析することによるという。そのためこの分析では、その効果の度合いが顕著に分かるように、前節のB群分析で使われたe-learning高使用群、つまり熱心なe-learningをB群の代表として分析を行う。

表3-18は英語力Middleグループによるセンター試験、プレテスト、7月及び12月のTOEICについての今回の被験者集団内におけるtスコアを表している。この表を見ると、A群やC群ではtスコアが一年を通じてほぼ同じか僅かの増減が見られる一方で、e-learningによるB群の7月と12月との差は小さいが実験前のtスコアと実験中(7月)及び実験後(12月)のtスコアが他群に比べて7月に大きく上昇し12月においても上昇傾向であることが分かる。

表3-18 英語力 Middle グループにおける3群のセンター試験、プレテスト、7月及び12月のTOEICによるtスコアの推移

	センター 試験		プレ テスト		TOEIC			
					7月		12月	
	n	tスコア	n	tスコア	n	tスコア	n	tスコア
A群			85	53.38	87	52.11	87	54.06
B群			21	50.09	21	51.22	21	53.90
学習回数	21	50.96	25	51.29	25	53.86	25	54.22
学習終了ユニット数	23	52.65	23	51.84	23	53.99	23	55.46
C群			42	53.18	46	52.50	46	53.16
							46	53.18

次にB群の英語力LowerグループとHigherグループにおける実験開始前と開始後の両グループの位置を調査する。表3-19は両グループによるセンター試験、プレテスト、7月及び12月のTOEICの偏差値の推移を表している。この表を見る限り、センターかプレテストかどちらを基準にするかで変わってくるが、Lowerグループのtスコアは7月のTOEICではいくらかの増減があるが、12月の結果から見ると、tスコアの上昇が見られる。同様に、Higherグループにおいても学習者のtスコアは上昇している。

表3-19 B群の英語力 Higher と Lower グループによるセンター試験、プレテスト、7月及び12月のTOEICによるtスコアの推移

	センター 試験		プレ テスト		TOEIC			
					7月		12月	
	n	tスコア	n	tスコア	n	tスコア	n	tスコア
Lower グループ								
学習回数	9	43.65	8	47.15	9	43.39	9	48.74
学習終了ユニット数	10	42.30	9	47.21	10	43.95	10	48.63
学習時間	10	41.83	10	47.59	11	44.65	11	48.06
Higher グループ								
学習回数	11	58.46	11	61.54	11	66.41	11	63.75
学習終了ユニット数	11	58.35	11	61.34	11	65.45	11	63.34
学習時間	9	58.08	9	60.89	9	65.73	9	63.48

当然、今回のtスコアは実験参加集団内におけるその学習者の位置を表しているので、英語力の上昇・下降は断定できない。しかし、7月と12月の集団内での位置の上昇と全集団によるTOEICスコアの上昇の結果を考えれば、e-learningを行えばTOEICスコア上昇、ひいては英語力向上に効果があるということは言えることは可能であろう。

3.4.4 考察

本研究では、e-learning を二つの形態で用いた効果を検証し、次のことが明らかになった。一つは、TOEIC 350 点未満の基準以下の学習者に対して、e-learning を用いた補習を行うという方法は 350 点近辺の学習者には有効であるということと、二つ目は e-learning を授業内において活用する方法は、TOEIC スコアの向上には、特に中級レベルの英語力の学習者には有効であるということである。

TOEIC 350 点未満取得者に対して補習を行うという条件は、英語力があまり高くない学習者や高くても試験においてその実力を発揮しない学習者にとっては、補習への参加だけでなく、ひいては単位取得不可という状況のため強い回避動機(e.g., Elliot, 1999)になりうる。後者はともかく、前者に関しては、回避動機のような Passive タイプモチベーションは必要であろう。当然、このようなモチベーションだけでは本当の意味での「自律的な」学習は期待できない。この Passive タイプモチベーションと同時に Active タイプモチベーションも高める努力は必要となってくる(詳細は 2.2 参照)。以上を本研究プロジェクトの全被験者群を対象とした比較分析の結果の概要とする。

3.5 総括

本章では第 1 節にて、本 e-learning 施行プロジェクトの全体的概要を示し、第 2 節、第 3 節において、e-learning 補習利用案、e-learning 副教材案を個別に分析した結果及び解釈を提示し、第 4 節において、上述の 2 つの実験群(A 群と B 群)及び 1 つの統制群(C 群)の全体的比較分析結果を提示し、当パイロットスタディを局所的かつ包括的に検討してきた。最終節である本節において、当 e-learning カリキュラム活用案パイロットスタディにて得られた結果を概括し、当結果からなされる教育示唆及び今後の課題を挙げる。

3.5.1 結果概括

以下に本パイロットスタディの(1)e-learning 補習利用案、(2)e-learning 副教材活用案、における個々の分析、及び(3)全体的比較分析で得られた結果を箇条書きにて纏める。

(1) e-learning 補習利用案の局所分析

e-learning 補習利用案は、全体的英語力向上、及び学習者群内の英語力格差の拡大に歯止めをかける意味において有効な案と言える。とりわけその効果は中位から下位の学習者群に顕著である。しかしながら、最下層の学習者群には大きな効果は期待できない上、試験の負の波及効果(学習意欲減退等)を与える可能性も懸念される。また TOEIC 350 点未満の補習対

象者はセンター試験の受験が義務付けられる一般入試合格者よりも、当試験を免除される一部の推薦入試合格者の可能性が高い。

(2) e-learning 副教材活用案の局所分析

e-learning 副教材活用案は、教員側の学習への働きかけ(e.g., 毎週の小テスト実施)、学習者側の学習態度、学習自体の質と量(学習回数、学習時間数、終了課題数、及び学習方法)に左右されるものの、TOEIC スコアで計測される英語力への影響に関して、一定程度の有効性が確認された。とりわけ英語力の伸びという観点からは、相対的な下位学習者に影響力があることが判明した。

(3) (1)、(2)の実験群、及び統制群を含めた全体的比較分析

全体的比較分析の結果、(1)の e-learning 補習利用案は、TOEIC 350 点近辺の下位学習者には有効であるということと、(2)の e-learning 副教材活用案は、TOEIC スコアの向上には、中位から下位、とりわけ中級レベルの英語力の学習者(TOEIC400–550)に有効であることが判明した。

上述の全結果を踏まえ、次節ではここから得られる教育的示唆を述べる。

3.5.2 教育的示唆

上記の結果を鑑み、今後本学に必要となる教育的対処は主として次の 4 点が考えられる;(1)推薦入試システムの再検討、(2)英語学習サポートシステムの構築、(3)リメディアルクラスの設置、(4)e-learning システムのより有効な活用案の模索。以下に各項目について述べる。

(1) 推薦入試システムの再検討

まず上述のように一部の推薦入試合格者は、所謂大学入試のための「受験英語」の学習が免除されるため、一般に最も授業外学習時間が増える高校 3 年次の入試前の学習機会(詳細はベネッセ教育研究開発センター, 2009)が失われることとなる。昨年度の調査(藤原・小川, 2011)では、本学の 90%以上が高校時代の学習時間と比して、大学での授業外学習時間の顕著な減少を認識していた。推薦入試合格者の英語力等の試験学力以外の優秀な業績の価値は十二分に評価されるべきと我々は考えるが、上記の調査報告等を咀嚼すると、推薦入試システムの見直し、または推薦合格者への英語学習機会の提示が肝要と思われる。

具体的には、(a)推薦入試受験者、少なくとも今後英語が必要とされる初等教育教員養成課程への入学希望者には、実用英語検定、GTEC 等の外部試験の一定程度以上の取得を義務付ける事等が考えられる。2011 年度より全面実施された新小学校学習指導要領(文部科学省, 2008)によれば、贅否はあれど(大津, 2004; 鳥飼, 2006; 大城, 2010)、主として小学校外国語活動を担当する教員は「担任」教員であるため、初等教育教員養成課程を経て教

員採用試験に合格すれば、教科選修に関わらず英語関連科目を担当する可能性がある。小学校外国語活動担当教員に求められる英語力に定見は未だ見られないものの(バトラー後藤, 2005; 小林, 2008, 2010; 小林・森谷, 2009; Tada, 2011)、英語力の向上の必要性がない訳でも、要求されていない訳でもない(文部科学省, 2009)。今後、教科化の可能性も吟味されている小学校外国語活動導入後には、初等教育教員養成課程希望者には新たな推薦入試システムを構築する必要があるのではないだろうか。

また(b)推薦入学予定者に対し、秋頃から入学前まで一定程度の英語学習を義務付けることも一考の価値がある。上述のように大学入試は、功罪はあれど、確実に一定程度の勉強量を課すことを可能にする制度である(ベネッセ教育研究開発センター, 2009b)。大学側が推薦入試や AO 入試等で、所謂伝統的な学力試験を他に代替する事は、ある意味で言えば、推薦合格者から重要な学習機会を奪うこととも言える。よってその機会の損失を補填するため、他に学力向上の措置を大学側が提供すべきとも考えられよう。大学側が学生側と直接接觸して、指導することが困難な場合は、e-learning システムの活用も考慮されてよいだろう。

(2) 英語学習サポートシステム

また e-learning システムを補完する上で、英語学習サポートシステムの構築が望ましい。本研究パイロットの結果によれば、ある一定程度の英語力に満たない学習者は、1年次の前期、後期、いずれにおいても低迷した英語力を示している(本章第 2 節、及び第 4 節参照)。彼らはおそらく大学での英語カリキュラムにおける一斉授業、及び e-learning の指導者が介在しない指導形態では十分に理解が促進されない可能性がある。本学と同一の e-learning システム(NetAcademy2)の活用により、英語習熟度の低い学生への基礎教育の充実において先進的な取り組みを行ってきた私立大学の報告(三宅他, 2010)においても、e-learning システムのみの利用では英語の基礎力養成に結び付かないことが確認され、英語学習アドバイザー等、補完システムを導入している(三宅他, 2010)。よって英語専任教員や英語教育専攻の大学院生等で運営される英語学習サポート室等を構築し、彼らの個々の理解に応じた教育的処遇も考慮されて良いだろう。

(3) リメディアルクラスの設置

上記の英語学習個別サポートシステムに付け加えて、リメディアル用クラスを設置することも検討すべきかもしれない。第 2 章、及び本章第 3 節、第 4 節から示唆されるように、基礎英語力が十分な域に到達していない場合、勉強手法そのものを習得していない可能性が高い。そのため、基礎英語力不十分者には e-learning 補習利用案のように、単にクリアすべきバーを設定する、ないしは e-learning 副教材活用案のように自己学習が中心となる e-learning を行わせる、また各自の積極的参加に任される上記の個別の英語学習サポート指導では不充分と考えられ、結果として真の英語力を身に付けることは困難となる。そのため、このような学習者群を集め、学習者のレベルに合致したリメディアル用のクラスを設置することも検討すべきかも

しれない。

(4) e-learning 副教材活用における有効策の模索

e-learning 副教材活用案は、教員・学習者の教授・学習の質・量の担保という条件付きではあるものの、一定程度の有効性が確認された。e-learning は、CALL (computer-assisted language learning)と共に、安価なコンピュータ、高速回線のインターネットの普及に伴い拡大しつつある言わば比較的新興の学習形態である。それを用いた効率的な学習の可能性はまだ十二分にある。しかし、単に e-learning を行えば自動的に英語力が向上し、TOEIC スコアも上がることはあり得ない。ある一定時間、一定分量の学習という「量」をしっかりと確保すると同時に、学習事項を身につくように学ぶという「質」も考慮する必要がある。この質量の歯車がうまく機能しない限り、e-learning の効果はあまり期待できないと言える。

e-learning は一見すると一般的な教室での学習と違い、音声や映像その他の機能により魅力的で効果的に見え、学習者が自発的に学習に従事するように思われるし、また学習者自身もそう思いがちである。だが実際には期待通りには学習が行われることは非常に少ない。例えば、Pagel and Reedy(2007)は、1463 名の学習者の中から e-learning の学習者を募り 343 名が参加したもの、実際に参加者が使用した回数は 489 回で、そのうち 3 カ月間学習をした学習者が 43 名、半年間学習した学習者は 5 名だったという。このような状況を避け、授業外で e-learning を行う場合、学習に従事させるために何らかの形で評価に組み込む必要がある。また、単に e-learning の課題を消化したかどうかというパフォーマンスのみでの評価も効果的ではない(渡辺, 2006)。今回の研究パイロットの場合、e-learning の学習を確認する小テストを組み込むこと、また e-learning による学習を最終の授業評価に組み込むことで学習に従事させることができた。これにより、学習内容を「身に付けたかどうか」という確認を行うことができる。

またこの e-learning 副教材活用方法も、学習者の英語力及び英語学習意欲の差に基づき、処遇を工夫する必要がある。例えば、自発的に自らの目標に向かって勉強できる学習者は一般的に能力が高く、そして学習方法も心得ている場合が多い。そういう学習者にとっては、このような e-learning がなくても自ら学習を行い、また授業でこのような課題があることによって、それを各自の「学習プログラム」の中に組み込み、例えば今回のように TOEIC スコアを上げることは難しくはない(本章第 3 節、第 4 節参照)。

一方で、英語力の低い学習者は概して自らに適した学習方法を確立しておらず、英語は全く必要がない、あるいは必要だが特に明確な学習目標があるわけではないという学習者には、単に e-learning を自己裁量で行わせるよりも、何らかのバーを設けて、それをクリアするようにしていく必要がある。いわば、英語力の低い者に対しては英語力を上げるという長期的な目標を達成するために、短期的な目標設定をし、それを次々と達成させることによって、長期的な目標を達成させていくという手段が大切となる(Dörnyei, 2001)。上記の観点等を踏まえて、e-learning 活用手法を更に模索する必要があると考える。

3.5.3 今後の課題

本研究プロジェクトは、e-learning 補習利用案、e-learning 副教材活用案の英語力の維持、及び向上における有効性を、TOEIC による英語力の計測結果に基づき、詳細に検討することであった。結果、e-learning 補習利用案は総じて全体的に有効であること、とりわけ中位層や下位層(300-400)に効果的であることが判明した。また最下層の学習者群には推薦入試合格者が多いこと、そのものには当補習案のみでは有効な教育的処遇になるとは言い難いということが判明した。次に e-learning 副教材活用案は、学習の質と量が担保されれば、全体的に有効であること、とりわけ中位層や下位層(300-500 程度)に効果的であることが判明した。

しかしながら、当研究プロジェクトはあくまで抽出型の e-learning 施行法のパイロット研究に過ぎず、両案いずれにせよ、全学的に当教育的処遇を実施した場合の正の影響及び負の影響の多くは未知数である。2011 年度前まで教育学部では、主として中等教育教員養成課程の英語科、及び国際文化コースのみに英語力が要求されてきたが、今後は初等教育教員養成課程全体の英語力向上(小塚・藤原, 2011; 藤原・小川, 2011)、及び小学校外国語活動のための授業の全面的導入等(高橋, 2011; 文部科学省, 2011)が課題となっている。よって全学的英語力向上調査は今後も継続する必要があり、両案の有効性の追認検証を様々な専攻・選修に規模を拡大したデザインで行う必要がある。

また本章で示した e-learning パイロット調査の多くはセンター試験、プレテスト、TOEIC 等の結果ベースの量的研究法であるため、彼等の学習態度及び動機、そして学習行動等の過程に対して厳密に調査することができない。また本章第 3 節の結果より、学習の量・質の両方の向上の重要性が確認されたが、どの程度の量をどのような質で行えばよいかは不明な上、学習者間の個人差もある。e-learning は本来的に個人のペースで学習することを特徴とするので、最適な学習状況を学習者によって見い出せることが重要ともなる。特に質は学習者の学習スタイルによって変わってくるため(2.2 参照)、e-learning を用いた新たな学習スタイルを確立する指導も必要になるであろう。よって上述の拡大調査の際には、プロセスベースな研究を学習者全体かつ個人ベースにも焦点を当てて調査する必要があろう(本学のプロセスベースの研究群は、藤原・小川, 2011; 小川・藤原, 2011; 及び第 2 章参照)。今回の研究成果を踏まえて、来年度の更なる追認拡大調査を取り組みたい。

註

¹当報告書(岩部, 2009)によれば、教育学部全体の単位認定要件は 300 点、英語関連コース(英語教育選修・国際理解コース)は 400 点であることを付記しておく。

² 本学には推薦入試 A、推薦入試 B、高大連携入試の 3 タイプの推薦入試があり、センター試験の結果が合否に関わらないものは、推薦入試 A、高大連携入試である。

³ モチベーションの分類は、2.2.6 に詳しい。本節においては、自己の興味・関心から生ずる動機を内発的動機、他者や制度から与えられる動機を外発的動機と呼ぶ。

⁴ 関西の 4 年生大学 3 校(内、1 校、大阪商業大学)、及び短期大学の非英語専攻、1 年から 4 年を対象(として 1 年)。彼らの英語能力については言及されていない。

第4章 e-learning 運用についてのプログラム評価

4.1 プログラム評価について

近年、プログラム評価(Program Evaluation)は政策、心理学、教育学等あらゆる分野において利用されている。アセスメントとエヴァルエーションは混同されることが多いが、テストなどをを利用して、学生の英語運用能力や学習到達を測るアセスメント(assessment)とは異なり、エヴァルエーション(evaluation)は、教育プログラムに関する様々な情報や要素を集めて、プログラムの価値を理解し、示し、発展し、評価をすることである(Norris, 2006)。また、エヴァルエーションを行うために、学習者のアセスメントを利用することもある。ここでの「評価」は evaluation を意味することを最初に定義しておきたい。

欧米に比べて日本では、プログラム評価を扱う論文は少ない(安田・渡邊, 2008)。また言語教育においてもアセスメントを利用して研究成果を述べる論文が多い中、語学プログラムがどのように機能しているのか、どのようにしたら改善するのかを総合的に評価する実例が少ないのが現状である。また、「評価」という言葉から、説明責任を果たすためのみに使用されうるという認識の偏りがあり、評価結果の利用・改善策についてはあまり議論されてこなかった。しかし北米などでは、プログラム評価は言語教育分野のカリキュラム開発、ニーズ分析と同じよう研究が進んでおり、プログラムを維持し、発展させるために重要な役割を担っている。Patton(1997)が提唱した実用重視型評価(utilization-focused evaluation)は、プログラムの改善や発展を目的とするプログラム評価方法であり、多くの応用言語学研究者や教育者が Patton の実用重視型評価を利用している(例: Yang, 2009; Davis & Watanabe, 2009)。本論の意図もその点にある。つまり、2011年度の本学e-learningの導入初年年度パイロットスタディーの評価を通して、今後より良い英語学習環境を整える手掛けりを見出し、学生の英語学習や英語力向上につなげることを主たる意図としている。

4.2 評価デザインと評価方法

実用重視型評価では具体的には以下の情報を集める必要がある(Patton, 2011; 安田・渡邊, 2008, p 13)。

- プログラムの長所と短所
- プログラム参加者は目標とされるアウトカムまで到達しているか
- どのような参加者に効果があり、どのような参加者に効果がないのか
- プログラム施行に関する問題点はあるか、また、問題点がある場合、どのように対処されているか
- 研究費は計画通り執行されているか

学習者の学習成果(learning outcome)に関しては、第3章でe-learning活用と学生の英語力について詳しく報告されたため、本論ではe-learning運営の長所と短所、学習の利用状況、

NetAcademy2(NA2)の利用時間などを中心にデータを分析していく。

まず、初年度を通してどのようにe-learningを運営してきたかについて述べておきたい。表4-1は今年度の運営スケジュールを示している。学生はe-learningを利用するためには、教務課が運営する教務関係情報サイト(通称「学務ネット」)の画面上にあるNA2のリンクからログインを行う。このようにすることで、関係者以外の不正使用などを防止できるからである。年度初めに学生・教職員のユーザー登録を行い、1年生が実際にNA2を利用し始めたのは、5月以降からだった。7月終わりには、e-learningを周知した10クラスすべてにアンケートを依頼し、利用状況について調査した。そして、2011年11月には本学学長、理事を含む学内関連機関で、2012年2月にも学内関連機関で、1年生の前期TOEICの結果と属性アンケート結果について報告する機会があった。

表4-1 愛知教育大学における2011年度のe-learning実施スケジュール

月	概要
2011年4月	新入生オリエンテーションにてe-learningの説明を行う 学生と本学教職員のユーザー登録完了。 2~4年生、使用可能
5月	1年生ユーザー学務ネット(教務関連のオンライン掲示版)使用可能に伴い、 e-learningも可能
7月	前期TOEIC受験 学生アンケート実施(授業内)
8月	A群TOEIC350点未満の生徒にe-learning補習 e-learningの内容の追試
10月	後期授業スタート アルク社よりB群の3クラス説明会実施 自主参加の説明会、授業後に実施
11月	学内研究会報告会にて、学長、理事、機構センター長に本学1年生の英語力について報告
12月	後期TOEIC受験
2012年2月	A群TOEIC350点未満の学生に補習 e-learningの内容の追試 学内英語力向上委員会にて報告
3月	2012年度の必修英語のクラス編成を能力別にすることが決定

4.2.1 対象者

本調査の参加者は、第3章で論じたパイロット研究(A群、B群、C群)の授業に所属する本学一年生431名である。また、A群とB群の授業を受け持った教員6名にも記述式アンケートを実施した。

4.2.2 質問紙(学生)

1年生の前期の最終週(2011年7月末)に質問紙による調査を行った。調査内容は、NA2の使用状況、使用後の感想、自身の英語力・英語学習について尋ねた(Appendix 4)。NA2 の使用状況については、B 群以外は利用率が低かったため、以下では主に B 群について報告を行う。

4.2.3 質問紙(教員)

2012 年 2 月、A 群または B 群を担当した教員 6 名に対して記述式質問紙の回答を依頼し (Appendix 5)、5 人から回答を得た。以下では、その回答の分析も行う。

4.3 結果

4.3.1 利用状況(3 グループの比較)

表 4-2 は 3 つのグループによる NA2 利用率である。通常授業の課題として e-learning を課している B 群の利用率が最も高く、147 人(96%)の学生が使ったことがあると回答した。反対に、A 群と C 群に関しては、通常授業の宿題などに利用しないため、利用率は A 群が 11%、C 群が 7%だった。このことからも、B 群のように e-learning を宿題として課し、その内容をテストや成績に組み込むなどの強制力がないと普段の家庭学習として e-learning を利用する学生は少ないことが分かった。

また、学期中の利用度の低い A 群と C 群の学生ではあるが、A 群は TOEIC350 点以下で e-learning の補習を受けるため、e-learning の存在を全く知らない割合は、C 群学生の 41%(n = 52)に対し、A 群では 26%(n = 39)にとどまった。その一方、A 群では「存在を知っているが、未使用」と回答する割合は 63%(n = 96)に昇った。以上の結果から、強制的または意図的に使用させる環境がなければ、学生は e-learning を使用しない傾向にある現状が見出された。なお、存在を知っているが、使ったことがない理由としては、「時間がない」(n=48)が最も多く、次いで「使い方がわからない」(n = 35)が目立った(表 4-3)。また、「興味がない」や「やろうとは思わない」(n = 24)という回答など、自律的な学習に対するモチベーションが低い意見も多く見られた。

表 4-2 A 群&B 群 C 群の利用率の比較(前期 2011 年 7 月)

	A 群		B 群		C 群	
	n	%	n	%	n	%
1. 存在を知らない	39	26	2	1	52	41
2. 存在を知っているが、使ったことがない	96	63	4	3	65	52
3. 使ったことがある	17	11	147	96	9	7
合計	152	100	153	100	126	100

表 4-3 NA2 を利用しなかった理由(前期、複数回答)

理由	A 群	C 群	合計
1. 時間がない	28	20	48
2. 使い方がわからない	20	15	35
3. 興味がない・やろうとは思わない	15	9	24
4. PC で勉強をするのが嫌い、PC を使わない	12	10	22
5. 面倒くさい	9	6	15
6. 英語の勉強が嫌い・必要ない	5	4	9
7. ネット環境がない	5	2	7
8. その他	2	0	2
合計	96	66	162

表 4-4 B 群学生の NA2 利用頻度

頻度	n	%
ほぼ毎日	2	1
週 1~2 回	72	53
週 3~4 回	13	9
月 2~3 回	44	32
月 1 回	6	4
合計	137	100

表 4-5 B 群学生の NA2 利用時間帯(複数回答可)

時間	n
平日 6 時~12 時	10
平日 12 時~18 時	6
平日 18 時~24 時	125
平日 24 時~6 時	19
休日	11

表 4-6 NA2 の利用場所

場所	n	%
自宅で	137	92
大学の情報処理センターのコンピュータ室で	0	0
大学内で、自分の PC を使って	11	7
その他	1	1
合計	149	100

4.3.2 学生の使用状況

B 群の学生の NA2 利用率は 96% であったが、その使用頻度はどの程度だろうか。表 4-4 が示すように、テストや宿題として NA2 を課された B 群でも毎日学習を行っている学生は少ない。使用頻度について最も多かった回答は週 1~2 回の 53% ($n=72$)、次いで月に 2~3 回の 32% ($n=44$) であった。NA2 を組み込んだ授業の英語 I は週一回であり、小テストが定期的に行われるすれば、学生はその小テストに合わせて e-learning を行っていることが予想される。また NA2 の利用時間帯をまとめた表 4-5 から、平日夜 18 時～24 時が最も多く、休日利用は少なかった（表 4-5）。e-learning を利用する頻度であるが、B 群の 1 週間当たり共通科目に関する授業外学習時間は A 群、C 群に比べて一番長かった。NA2 ではサーバーに利用者の学習時間記録（ログ記録）が残されるが、それによると B 群の前期における NA2 利用時間は平均 8.83 時間（10 週の学習分）であった。一方、A 群、C 群ではログ記録が残されている学生はほぼいなかつた。

e-learning 利用時間帯は、平日夜（18 時～24 時）が最も多かった（ $n=125$ ）。また、利用場所としては自宅が多かった（ $n=137$ ）。また、大学内のコンピュータ教室で e-learning を行う学生はいなかつた。このことから、NA2 をを利用して学習をするにはある程度プライベートの時間や場所の確保が必要であることがわかる。

上記で、主に NA2 の利用率や利用頻度、利用時間帯に注目して、学生の利用状況を分析した。以下、2011 年 7 月に行った学生アンケートの記述質問に対する回答を基に、実際に利用した学生的反応を分析する。当該回答に書かれている NA2 の利点は次の 2 つのカテゴリーに分けられる。

自律学習に繋がる意見（原文ママ）：

- 自分から学習する時間を取れる。話題によって単語と結び付けて覚えられた
- 自己責任で自分の要領で進められた
- 最初に自分のレベルを測りそれに合ったユニットがわかるので勉強を進めやすい

e-learning 特有の要素に関する意見：

- ゲーム感覚で英語の学習ができるし、英語を聞く習慣がついた
- 音声を流すことができ、シャドーイングや発音練習に役にたった
- 学習がしやすく、長時間やっても苦にならない
- 直接お金をかけずに TOEIC の勉強ができた

自律学習という点では、NA2 で最初に行う英語力診断テストが大いに貢献しているようだ。つまり、診断テストにより自分に適切なレベルや弱点を客観的に理解することで、自分の学習を理解することができ、そのことにより、学生の回答にあるように自己責任で学習を進めることができると考えられる。一人で進める作業なので、学習計画を立て責任を持って取り組む姿勢が必要となる。これは、自律性を育む意味でも大変重要な要素であり、これらの点を意識して取り組む学生は、意識しない学生とは取り組み方が大きく異なるであろう。

次に、e-learning 特有の要素については、コンピュータのイラスト画面や音声を聞きながら学習を行うことで、「ゲーム感覚」で取り組むことができ、「長時間やつても辛くない」という意見があった。机に向かって参考書を開くような通常の机上学習よりも、楽しく進められるようだ。

一方で、以下のような操作上の問題点も利用上の難点として指摘された。

- 実際に始めるまでやり方がわからなかった
- PC 上での操作なので、使い方に慣れるまで分かりにくかった
- 下宿でインターネットがつながらず、なかなか思う時間にできなかつた
- パソコンを開くのが大変だった

本研究では、CALL 教室を使用して実際の授業に使用せず、授業外学習に限定して e-learning を利用させたことから、上記のような機器操作上の難しさが課題として挙げられる。また、ほとんどの学生が家庭で e-learning を学習したが、インターネット環境を自宅に持たない学生も少なからず見られるので、その点に関しては考慮が必要である。大学内のコンピュータ室からも e-learning は利用できるが、シャドーイングやリスニングの練習を考えると個人でコンピュータ室を利用することは難しく、実際にほとんどの学生が家庭で e-learning を使っていた。

4.3.3 教員質問紙的回答より

1) 学生の取り組みについて

本節では教員の質問紙の回答を報告する。まず A 群担当教員の回答を見ると、学生の利用状況については、「A 群でのネットアカデミーの使用は補習が主要目的であるため、学期中はネットアカデミーを利用しなかった学生が多かった」と認識している教員が多かった。そのような利用目的的理解は教員自身にもあったようで、授業内容としては NA2 扱わなかつたようである。また、350 点以下に補習を課すことに対しては、「授業開始時のオリエンテーションにて、様々なデータを提示しながら、350 点以下の意味を説明したところ、概ね、理解はあつたように判断する。」(A 群担当教員)との回答があり、学期の最初に意義を十分に説明することで理由づけが強くなり、学生にとって納得いく形となつたようだ。

一方で B 群担当の教員からは、授業での NA2 に関する小テストが利用の動機づけとして機能しているという回答が多く見られた。小テストが成績の 20% となっているため、学生たちは e-learning 学習を「避けては通れないこと」と認識しているようである(B 群担当教員)。また、以下のように、専攻による取り組み方の違いを報告する教員もいた。

文系クラスは、純粋に英語力を高めたい、TOEIC の得点を上げたいと考えている学生が多いので、課したノルマより多く取り組んだり、時間をかけてじっくりと e-learning を活用している学生も見られました。一方、理系クラスは、英語の単位は取りたいので、そのためにやるという姿勢の学生が多いように思います。

英語の得意な学生と苦手な学生の間に e-learning に対する学習態度の差が見られる場合もあったが、英語が好きな学生が全て e-learning に熱心に取り組んでいるとは限らない。小テストが容易だと感じる学習者には、あらためて学習せずとも比較的良い点数が取れるために学習量が少なくなっているのではないかと感じられる回答もあった。e-learning についての目的をより明確にし、どのような力を身につけるために取り組ませるのかを考えさせる必要がある。

また、TOEIC の扱い方は授業(教員)によって異なることも分かった。TOEIC 関係の練習問題等の対策は全く行わなかった授業や、TOEIC を意識してリスニングや語彙指導などを授業の一部で扱う授業などが見られた。「教養科目なので必ずしも TOEIC に特化した講義でなくてもいいのですが、受験が必修となっている以上 TOEIC がどのようなテストであるか学生に知らせ、それに対するテスト力をつけておくのは大切だと考えます」との意見もみられた。

2) 効果

A 群の最大の効果としては、TOEIC350 点という明確な基準点を設けるため、学習を促進させる効果につながったという意見が見られた。現に第 3 章の報告でもあったが、B 群よりも A 群の方 350 点未満該当者が少ない。B 群に特有の効果としては、クラス全体で e-learning に取り組むことが挙げられる。B 群担当教員からは「大学に入ってからの努力が評価される点はとても良い。苦手な学生でも一生懸命努力すればそれが成績に 20% 反映されるので、努力のプロセスを数値化して加味できている」との意見もあった。

3) 改善点

では教員からどのような改善点が提案されたであろうか。A 群の改善点としては、後期は TOEIC の実施が 12 月であり、学期末まで間があるので、TOEIC 受験後の学習の継続が難しい点が挙げられた。また、低位層については、e-learning の自主学習では理解が高まらず、個人的指導が必要という意見があった(A 群担当教員)。授業内の NA2 を用いた学習の実施や NA2 の内容の授業内での確認の必要性や、A 群と B 群を融合した形式での実施を提案する意見もあった。

B 群の改善点としては、小テストと使用状況で成績の 40% を占めたことで、授業内容に関する評価の比率が低くなってしまったことが挙げられる。また、小テストが学期中に 5 回もあり、なかなか本来の授業内容を進行できない点も改善点として挙げられた。NA2 の様々な機能について学べる期間を設け、丁寧に指導することも期間が必要である。今年度 10 月に行った授業内での e-learning の説明を 4 月当初にするべきであるという意見も見られた。また、ネット環境が整っていない学習者にとっては、小テストの復習が不利なので、復習用にプリントアウトできるコンテンツや単語リスト等があるとよいとの意見もあった。

4.4 結果から実用へ

前節までの報告を基に、以下の6項目において実用的な評価としての提言を行いたい。

- (1) e-learning 利用講習会や周知の仕方を来年度は徹底して全学的に行うべきである。
- (2) 定期的に小中英語支援室主催のe-learning 講習会を開く必要がある。
- (3) 学生が自主的に取り組めるよう学内でもサポート体制を整え、英語学習へのセルフアクセスを促す必要がある。
- (4) 何らかの形で授業と融合してe-learning 利用を触発する必要がある。
- (5) B群授業に関しては、本来の授業目標の支障とならないように、小テスト実施の回数の見直しなど、教員が負担にならない取り組み方を模索する必要がある。
- (6) 様々な学習レベル(とりわけ基礎レベル)に合う英語学習環境のために新ソフトの購入が望まれる。

4.5 おわりに

本調査では本学e-learning導入初年度におけるプログラム評価を行った。TOEIC試験によるアウトカムだけでは判断につきにくかった学生の利用状況や感想、教員の感想などから、今後の改善について大変貴重な情報が得られた。本学がe-learningを導入するまでの道のりも長かったが、導入した後にどのように取り組んでいくか議論することが教育的視点からより一層重要である。本調査のe-learning導入初年度の成功点と課題点から、次年度は学生の英語学習環境をさらに整備する予定である。Patton(1997)の実用重視型評価プログラム評価の過程では、評価者と結果利用のニーズを持ったステークホルダー(Primary Intended Users)とのコミュニケーションが不可欠である(安田・渡邊, 2008, p. 182)。e-learningを導入した経過や学生の学習成果に関して、定期的な報告を大学内のステークホルダーに対して行ってきた。この場合のステークホルダーとは、学長、理事、全学の共通科目について審議する共通科目委員会、2010年度より学内の英語力・英語カリキュラムについて審議する英語力向上委員会、当プロジェクトが属している教育創造開発のセンター部会や研究員報告会を構成する本学の教職員である。このように、学内全体に発信を行い、情報を共有し、また大学にとって有益な交渉は、非常に意味のある取り組みである。本プロジェクトの評価は本報告書で終わりではなく、継続しているプロセスの一経過でしかない。来年度以降も引き続き評価結果を意識し、改善を行うことで大学生の英語力向上に役立てることこそが望まれる。

第5章 まとめと今後の展望

5.1 前章までのまとめ

最終章である本章では、第2章以降で論じた今年度の研究成果をまとめ、そこから見出される研究上、教育上の示唆、また次年度以降の研究の見通しを述べる。

第2章では学習者の自主学習と学習自律をテーマに、前半部(2.2節)で自主学習に向けての理論的侧面を、後半部(2.3節)で学習者の学習自律とTOEICスコアや授業等の関係について多角的視点から行った調査結果を述べた。前半の自主学習に関する理論的侧面の考察では、自主学習を促すために考慮すべき前提条件と自主学習を促すモチベーションの理論の二点を概観した。前提条件に関しては、学習環境と近年利用が進んでいるコンピュータ使用による学習及び学習者要因に焦点を当て、学習環境については学習者の周囲の人々の協力や理解と学習場所確保の重要性を、コンピュータ使用については、接続環境整備と操作技術サポートの必要性を論じた。学習者要因については、学習スタイルと学習ストラテジーに焦点を当て、自主学習前に学習スタイルの理解と学習ストラテジーの学習の必要性を論じた。モチベーションについては、PositiveタイプとNegativeタイプという二種類があること、またモチベーションをより強固にするには両タイプを兼ね備えることが必要であることを述べた。

第2章の後半部では、自律学習を中心に、職業志向、学習時間、好まれるクラス形態といった学習者についての要因とTOEICスコアとの関係を実証的に分析した。調査結果から、職業選択においては教員以外の進路を志望するグループは最も顕著にTOEICスコアの伸びを示し、小学校教員志望者は外国語活動遂行のために一定の英語力が必要であるにも関わらず、全体としてTOEICスコアの伸びは低く、平均点も低いことがわかった。一方、小学校教員志望学生の中には違いが見られ、英語グループ(英語選修・英語専攻・国際文化コース・日本語教育コース)とその他の専攻の平均点に大きな差があり、意識の高いグループと低いグループに分かれることがわかった。学習時間においては、他大学の学生同様、本学においても学生の学習時間が少ないことが確認され、特に自主学習量が十分ではない学生が多いことが確認された。学習者自律に関しては、本学の学生は自律的学習が行えていないことがわかった。好まれるクラス形態に関しては、現状の番号順編成の維持を希望する回答が最も多い一方、半数以上が何らかの変更を望んでいること、また、この傾向は特にTOEIC高スコアグループに顕著であり、TOEIC低スコアグループは能力別編成か現状維持を望む傾向が強いことが明らかとなった。

第3章では、e-learningの活用方法とTOEICスコアとの関係分析をテーマに、活用形態をe-learning補習案(A群)とe-learning副教材活用案(B群)の二つに分け、有効的なe-learning活用を模索した。A群の報告(3.2節)では、350点という明確な基準点を提示することが、特に中位層と下位層の学習者の学習回避傾向に一定の抑止効果を持ち、英語教育上の有効性が認められた。しかしながら、一部の著しく英語力の低い推薦入試合格者にとっては、本補習案が機能せず、また、リメディアル教育的な効果もあるとは言い難いことが明らかとなった。B群の報告(3.3節)では、

e-learning を授業の副教材として用いることの有効性が TOEIC スコアの上昇をもって確認された。特に e-learning の学習内容を確認する小テストは TOEIC スコアの上昇には必要であり、e-learning 自体は英語力の相対的に低いレベルの学習者のスコア上昇に有効であるが、スコア上昇には e-learning の質と量が効果の鍵となることがわかった。そして 3 群比較の報告(3.4 節)では、e-learning 補習案は、TOEIC 350 点近辺の下位学習者には有効であるということと、e-learning 副教材活用案では、TOEIC スコア向上には中位から下位、とりわけ中級レベルの英語力の学習者 (TOEIC400~550) に有効であることが示された。

第 4 章では、e-learning の実施に関するプログラム評価を行った。TOEIC スコアのみでは測れない e-learning 実施状況や e-learning 使用に関する感想などを教員及び学生にアンケート形式で尋ねることによって、e-learning 実施の有効性と課題解決策を模索した。大学生へのアンケート結果からは、学生の e-learning 利用率は B 群が最も高く、通常授業における副教材としての利用のため、また授業での e-learning 学習確認の小テストのため、当然のことながら使用頻度が高くなることが確認された。一方で、e-learning を学期期間中における授業の副教材として使用する必要がなかった A 群(補習群)と C 群(統制群)の学生は、「時間がない」、「使い方がわからない」、「面倒である」という理由により e-learning を利用しなかったことが分かった。もっとも、補習で e-learning を使用する A 群と、定期的な宿題として e-learning を使用する B 群とでは e-learning の使用目的が異なることから、このような学生の異なる考え方や利用状況は当然の結果かもしれない。しかしながら、それに甘んじることなく、学生の学習自律を高め、課題でなくとも e-learning の活用頻度を上げる方法を模索していく必要がある。

教員へのアンケート結果からは、B 群の課題も見出された。特に e-learning を基にした小テストなどを行う際、通常の授業内容がなかなか進まないという点がある。英語 I や英語 II の授業シラバスは教員の裁量に委ねる部分が多いため、担当教員は授業を TOEIC 一辺倒にする必要はないとは思いつつも、B 群のように TOEIC や e-learning が成績の 40%も占める場合には、授業時間を TOEIC 対策に割かないことは矛盾に感じられ、葛藤する部分もあったようだ。その一方で、A 群と B 群の教員からは、e-learning や TOEIC を評価の基準にすることが、学生の道具的モチベーションとして一定の機能を果たし、結果的に学生に英語学習を促しているという意見が多かったのも事実である。

5.2 研究成果から得られる示唆

前節でまとめた本研究の結果から導き出される教育的、学術的示唆は、主に以下の 6 点である。

(1) e-learning/TOEIC の効果的な利用法

第 3 章に述べた結果から、TOEIC 350 点を単位取得要件とすることが最も有効であり、その上で、e-learning を教員レベルで、個々の授業形態と学生の状況に合わせて利用することが効果的である。

(2) 推薦入試システムの再検討

第3章で述べたように、A群での試行において、350点に到達できない学生が、一部の推薦入試合格者に集中している。当該学生は実技試験重視の入試形態により、基礎力を養う重要なきっかけである「受験英語」に取り組まないことがその一因だと考えられる。これまでと異なり、今後小学校教員を志望する学生には、他の学生同様に、一定の英語力が求められるため、教員養成大学としては、このような学生に対しても対応が必要となる。その具体案として、入試の際の英語力を示す資格等の提示の義務付けや入学前指導が考えられる。推薦入試受験者（少なくとも初等教員養成課程への入学希望者）には、TOEIC、実用英語検定、GTEC等の外部試験の一定程度以上の取得を義務付けるなど、今後、教科化の可能性もある小学校外国語活動のために、初等教員養成課程希望者に対して新たな推薦入試システムを構築する必要があるだろう。入学前指導に関しては、例えば推薦入学予定者に対し、秋頃から入学前まで一定程度の英語学習を義務付けることも一考の価値がある。その際には、e-learning等の活用も考慮されてよいだろう。

(3) 英語学習サポートシステムの構築

第2章で述べたように、学生の学習自律の度合いは低い。また、前項で述べたように、英語力に大きな不安を持ち、自主学習が行えない学生が少なからず見受けられる。そのような学生に対しての学習のケアが不可欠である。そのため今後は、英語学習サポートシステムの構築が望ましい。一例として、神田外国語大学はセルフアクセスセンターを設置して、大学生が自ら定めた目標に向けて英語学習を個別に行う支援を行っている(Kato & Sugawara, 2009; Crove, 2010)。これは常駐のアドバイザーが個別に語学カウンセリングを行うなど、画期的な取り組みであり、学生の自律学習を促す重要な役割を担っているとの報告がある(Kato & Sugawara, 2009; Crove, 2010; Mynard & Cooker, 2010)。神田外国語大学のように大きなセルフアクセスセンターの設立はすぐには行えないにしても、英語専任教員や英語教育専攻の大学院生等で運営される英語学習サポート室等を構築し、彼らの個々の理解に応じた教育的処遇も考慮されて良いだろう。

(4) クラス編成方法の再考

現在、本学の英語授業のクラス編成では、能力差は考慮されていない。しかしながら、第2章のTOEIC属性アンケートによると、半数以上の学生(58%)がクラス編成に変化が必要と回答した。能力別クラスを希望する学生(203人、22%)が最も多く、クラスサイズをより小さくすることを希望する(153人、16%)、クラスサイズを小さくして能力別にする(168名、18%)と続いた。特に下位層は現状維持または能力別にすることを希望した。少人数クラスはともかく、一概に能力別クラスが確実に良い効果を生み出すという保証はないものの、今後はその調査を実証的に行い、運営面においても議論していく必要がある。

また、リメディアルクラスの設置の検討も挙げられる。基礎英語力が十分な域に到達していない

い学生の場合、勉強手法そのものを習得していない可能性が高い。そのため、基礎英語力不十分者には e-learning 補習案のように、個別の英語学習サポート指導では不充分と考えられ、結果として真の英語力を身に付けることは困難となる。今後は、このような学習者群を集め、学習者のレベルに合致したリメディアル用のクラスを設置することも検討すべき項目の一つであろう。

(5) e-learning 授業内活用における有効策の模索

単に e-learning を行えば自動的に英語力が向上し、TOEIC スコアも上がることはあり得ない。ある一定時間、一定分量の学習という「量」をしっかりと確保すると同時に、学習事項を身につくように学ぶという「質」も考慮する必要がある。この質量の両輪がうまく噛み合わない限り、e-learning の効果はあまり期待できないと言える。今回の研究パイロットの場合、e-learning の学習を確認する小テストを組み込むこと、また e-learning による学習を最終の授業評価に組み込むことで一定程度学習に従事させることができると想定され、また、学習内容を「身に付けたかどうか」という確認を行うことができる。一方で、英語力の低い学習者は概して英語に対して必要性を感じておらず、自らに適した学習方法も確立していない。このような学習者については、英語力向上という長期目標を一気に目指すのではなく、そこに繋がる短期目標を学習段階に応じて繰り返し設定し、その短期目標を次々と達成させることで、長期目標の達成に近づけていくという手法が重要であろう。また、e-learning には学習者を魅了する様々な機能が備わっているため、これらの機能を十分に活用し、学習者に英語学習に対しての肯定的な印象及び学習経験を持たせるようにすることが大切となる。それによって学習へのモチベーションが高まり、自律した学習者になる可能性を探求することも今後の課題であろう。

(6) 小学校教員養成の英語力についての指針構築

現在のところ、小学校外国語活動の遂行に必要な英語力の具体的な目安は、文部科学省から提示されておらず、研究者間の見解も一致していない。この現状は、現職教員に不安を抱かせるだけでなく、第 2 章で示したように、小学校教員志望学生の英語学習の不振や意識の低さにもつながっているようである。このような現状を打破するためには、小学校教員を目指す大学生に対し、外国語活動を見据えた英語力の目標を具体的に提示すること、また、それを各英語教員や授業レベルで行うのではなく、大学全体で意識させることが必要である。

以上に述べた示唆や提言は、次年度に向けて、可能なものから実行に移され、実行が難しいものも少なくとも実行に向けた検討がなされる予定である。まず、(1)に述べたように、本研究で有効性が認められた TOEIC 350 点の下限設定については、次年度から、英語 I と II の全クラスに適用されることが決定している。この全面実施を通じて、その効果と課題のさらなる検証を行う予定である。(2)の推薦入試システムの問題については、全学的な問題であり、すぐには具体的な措置が取れないものの、その問題点を大学執行部や教務課と共有し、改善に向けての検討を進めている。

(3)の英語学習不振者の支援については、次年度より、「(仮称)英語力サポートシステム」を設置し、一週間に一度程度、定期的に対応に当たることになった。本支援は、本プロジェクト期間中は、小中英語支援室が担当する予定である。この支援は、単に必修英語授業に関する学習不振者に対するケアだけでなく、前項の推薦入試の問題に対する対処、また英語の授業がない3、4年生の英語学習支援も意図したものである。この支援を次年度一年間運営し、学習者と運営者双方の観点から、効果と課題の検証を行う予定である。(4)に述べた能力別クラス編成については、今年度末から学内調整を進め、具体的な検討に入っている、早ければ次年度後期より英語I、IIの一部で実施予定である。(5)のe-learning授業内活用案の更なる検討に関しては、とりわけ授業内活用が効果を示したので、次年度も一定数のクラスで様々な試みをして研究する予定である。なお、(6)に述べた小学校教員養成の英語力の基準の構築に関しては、今後慎重な調査が必要であり、次年度も引き続き研究を進める予定である。

5.3 結語

冒頭でも述べたように、本書の課題は、愛知教育大学の学生が抱く英語に対する関心と必要性に合うように、学習時間不足、学習者としての自律性の不足の現状を解消し、それにより小学校外国語活動の開始や社会のグローバル化によるニーズに応えていけるよう支援することであった。とりわけ、小学校外国語活動の必修化への対応は、教員養成大学である本学にとっては重要性も緊急性も高い問題であり、本研究の遂行にあたり特に意識された。その結果、上記のように本研究から様々な示唆が得られ、それに基づいて、すでに改善に向けて具体的な取り組みの検討が進んでおり、これを以て一定の成果が得られたと言える。

その一方、特に小学校外国語活動に対応した人材育成という点からは、一朝一夕には解決し難い根深い問題も改めて今回の調査で浮き彫りになった。とりわけ危惧されるのは、大学生の英語力不足や英語学習不足の背後には、大学生の学習態度全般が反映されていることと、小学校外国語活動(を担当するということ)の意義を関係学生が十分に理解していないことである。こうした根本的問題の解決は小学校外国語活動を見据えた人材育成には不可欠だが、英語教員や英語関連部局による局所的な取り組みだけでは改善に明らかな限界がある。大学全体、自治体、さらには国家といった高次のレベルでの問題点の共有と改善に向けた協働が、小学校外国語活動の成功には欠かせないことが改めて強調されよう。

参考文献

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2010). *Classroom motivation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. UK: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms In English language education: The 2003 "Action Plan". *Language Policy*, 4(1), 25-45.
- Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Arnold.
- Cooze, M., & Barbour, M. (2007). Learning styles: A focus upon e-learning practices and their implications for successful instructional design. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1), 7-20.
- Crove, S. (2010). Effectiveness of the first steps module in developing learner autonomy. *The Journal of Kanda University of International Studies* 22, 461-470.
- Damoense, M. Y. (2003). Online learning: Implications for effective learning for higher education in South Africa. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1) , 25-45.
- Davis, J., & Watanabe, Y. (2009). Foreign language utilization-focused evaluation: Current trends, future directions. In J. D. J. M. Norris, *Toward useful program evaluation in college foreign language education* (pp. 57-82). Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*(pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2010). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Longman.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2008). Introduction and overview. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 3-14). New York, NY: Psychology Press.
- English Testing Service. (2003). *TOEIC from A to Z*. Educational Testing Service.
- Felix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138.
- Felix, U. (2004). A multivariate analysis of secondary students' experience of web-based language acquisition. *ReCALL*, 16(1), 237-249.
- Felix, U. (2008). The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research? *ReCALL*, 20(2), 141-161.
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly* 34(4) , 675-710.
- Hane, M. (1996). *Eastern phoenix: Japan since 1945*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the “Action Plan to Cultivate ‘Japanese with English abilities’”. *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Kato, S., & Sugawara, H. (2009). Action-oriented language learning advising: a new approach to promote independent language learning. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, , 455-475.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Reseach on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.

- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues, problems*(Vol.1). Dublin: Authentik.
- Markus, H. R. (1986). Possible selves . *American Psychologist* 41(9) , 954-969.
- Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (2002).Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom. Dublin:Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in Eastern Asian context. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves *American Psychologist* 41(9), 954-969.
- McKean, E. (2005). *New Oxford American dictionary* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Murray, G. (1999). The role of autonomy and metaphor in CALL development. *The Bulletin of the Foreign Language Centre, Tokai University* 21, 1-13.
- Mynard, J. & Cooker, L. J. (2010). 「学習者の自律を支援するセルフアクセス学習」. 小嶋英夫・小関直子・廣森友人(編著),『成長する英語学習者』(pp. 193-212.). 東京: 大修館書店.
- New Oxford American dictionary* (2nd ed.). (2005). Oxford: Oxford University Press.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Norris, J. M. (2006). The why (and how) of student learning outcomes assessment in college FL education. . *Modern Language Journal*, 90(4) , 590-597.
- Norris, J. M. (2008). Understanding and improving language education through program evaluation: Introduction to the special issue. *Language Teaching Research*, 13(1) .
- Ohno, M., Nakamura, A., Sagara,Y., & Sakai, S. (2008). A study on the relationship between learner autonomy and academic grades. 『千葉商科大学紀要』, 45(4), 1-24.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125.
- Pagel, J. W., & Reedy, D. W. (2007). Integrating e-learning in all English classes: Success at the half-way point of a five-year project. *The JALT CALL Journal* , 3(3), 94-109.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pirani, J. A. (2004). Supporting e-learning in higher education *Roadmap: Tools for Navigating Complex Decisions* (pp. 1-4). Boulder, CO: Educause Center for Applied Research.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reid, J. M. (1995). Preface. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. viii-xvii). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Reid, J. M. (1998). Teachers as perceptual learning styles researchers. In J. M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom* (pp. 15-26). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Scheiter, K., & Gerjets, P. (2007). Learner Control in Hypermedia Environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 285-307.
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. Boston, MA: Prentice Hall.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Shaw, R.-S. (2012). A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums. *Computers & Education*, 58(1), 111-120.
- Shumenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107-116.
- Tada, W. (2011). Research on English requirements of early childhood education teachers. *Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention*, 257-262.
- Taguchi, T. (2010). *The L2 motivational self system among Japanese university learners of English: A mixed methods approach*. Ph.D. thesis, University of Nottingham, Nottingham.
- Ushioda, E., Smith, R., Mann, S., & Brown, P. (2011). Promoting teacher?learner autonomy through and beyond initial language teacher education. *Language Teaching*, 44(1), 118-121.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for e-learning success in higher education? A stakeholders' analysis. *Educational Technology & Society*, 11(3), 26-36.
- Wenden, A. (1991). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden, *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103-114). London: Prentice Hall.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Realtions to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology* (11th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

- Yang, W. (2009). Evaluation of teacher induction practices in a US university English language program: Towards useful evaluation. *Language Teaching Research* 13(1), 77–98.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr., J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- 愛知教育大学. (2011a). 『大学概要 2011』. 刈谷: 愛知教育大学法人運営課広報室.
- 愛知教育大学. (2011b). 『履修の手引』. 刈谷: 愛知教育大学教務課.
- 愛知教育大学. (2011c). 愛知教育大学. 参照日: 2012年2月1日, 参照先: 愛知教育大学取得可能な資格・免許: <http://www.aichi-edu.ac.jp/gakubu/license.html>
- 愛知教育大学外国語教育講座. (2011). 『これからの中小英語教育を創る』. 愛知: 中部日本教育文化会.
- 安藤直. (2005). 「e ラーニングの利点と問題点: ALC NetAcademy を用いた音声教育の事例」. 『名古屋学芸大学研究紀要(教養・学際編)』, 1, 1-10.
- 池上真人. (2011). 「e ラーニング学習における学習者要因の学習行動、学習効果への影響」. 岡山: 第42回中国地区英語教育学会発表.
- 石川慎一郎. (2002). 「TOEIC の語彙—その特徴とレベル」. 『言語文化学会論集』19, 201-214.
- 磯田貴道・田頭憲二. (2010). 「授業外での英語学習の効果—TOEIC スコアの変化から」. 『大学英語教育と TOEIC テスト』, 7-21.
- 稻垣真由美. (2011). 「教員採用試験における英語力の扱いの現状分析」. 小塚良孝・藤原康弘(編), 『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.
- 江利川春雄. (2011). 『受験英語と日本人—入試問題と参考書からみる英語学習史』. 東京: 研究社.
- 大城賢. (2010). 「小学校英語活動の指導者に期待される資質と教員養成、研修のあり方—担任の資質と研修を中心にして」. 大阪: 日本児童英語教育学会(JASTEC)設立30周年記念小学校英語教育フォーラム・秋季研究大会発表資料.
- 大津由紀夫. (2004). 「公立小学校での英語教育—必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」. 大津由紀夫(編), 『小学校での英語教育は必要か』(pp.45-80). 東京: 慶應義塾大学出版会.
- 大塚賢一. (2011). 「愛知教育大学1年生の英語学習に対する積極性と TOEIC 肯定感」. 小塚良孝・藤原康弘(編), 『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』(pp.57-64). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小川知恵. (2011). 「自主学習としての e-learning システムの検討: パイロット調査から今後の導入

- に向けて」。小塚良孝・藤原康弘(編),『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-』(pp. 103-115). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小川知恵・稲垣真由美. (2011). 「小学校教員の英語力・教員の資質に関する意識調査」。
- 小塚良孝・藤原康弘(編),『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-』(pp. 134-152). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小川知恵・藤原康弘. (2011). 「教員養成大学における大学生の学習者自律度と他者依存度」。
- 小塚良孝・藤原康弘(編),『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-』(pp.89-102). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 荻野勝・大年順子. (2011). 「下位英語学習者への e-learning 教材導入に関する一考察—TOEIC スコアの変化と自律学習アンケートを通して」。山形: 第 37 回全国英語教育学会 山形研究大会発表.
- 尾閑直子. (2010).「学習ストラテジーとメタ認知」。小嶋英夫・尾閑直子・廣森友人(著),『成長する英語学習者 学習要因と自立学習』(英語教育学大系6巻)(pp.75-103). 東京: 大修館書店
- カレイラ松崎順子. (2010). 「e ラーニングに対する態度への学習スタイルの影響—大学英語教育を対象に-」。『メディア教育研究』6, D1-D7.
- 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 & ANALYSIS 2005. 参照先: <http://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 & ANALYSIS 2006. 参照先: <http://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. (2008a). TOEIC® テスト. DATA & ANALYSIS 2007. 参照先: <http://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. (2008b). 学校での活用例 入学試験の基準. 参照先: ETS TOEIC: <http://www.toeic.or.jp/corpo/intro02/recommend/>
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2009a). TOEIC® テスト. DATA & ANALYSIS 2008. 参照先: <http://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. (2009b). 『企業・学校における英語活用調査—2009 年』。東京: 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
- 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 & ANALYSIS 2009. 参照先: <http://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. (2011a). TOEIC 公式サイト. 参照日: 2012 年 1 月 10 日, 参照先: 「TOEIC テスト入学試験・単位認定における活用状況」:
http://www.toeic.or.jp/school/school_sort.php
- 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2011b). 『高まるグローバル人材、英語コミュニケーション能力へのニーズ』。東京: 国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2011c). TOEIC® テスト. DATA &

- ANALYSIS 2010. 参照先: <http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf>
- 小嶋英夫. (2010).「学習者と指導者の自律的成長」. 小嶋英夫, 尾閑直子, 廣森友人(編著), 『成長する英語学習者 学習要因と自立学習』(英語教育学大系6巻)(pp.133-161). 東京: 大修館書店.
- 小嶋英夫・尾閑直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者』東京: 大修館書店.
- 小塚良孝・小川知恵・藤原康弘. (2011). 「小学校外国語活動を見据えて望まれる人材、望まれる教員養成—教育委員会へのアンケート調査から」. 小塚良孝・藤原康弘(編), 『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ー』(pp.125-133). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・建内高昭. (2010). 「新入生 TOEIC の結果分析から見る本学英語教育の今後」. 『教養と教育』10, 38-40.
- 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ー』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小林美代子. (2008). 「小学校教員に期待される英語力を考える」. 『神田外国語大学大学院紀要言語科学研究』14, 7-26.
- 小林美代子. (2010). 「これから的小学校教員養成課程はどう変わるか」. 『英語教育』58(12), 34-35.
- 小林美代子・森谷浩士. (2009). 「小学校英語活動指導に必要な英語力とは?」. 『小学校英語教育学会紀要』10, 19-24.
- 鈴木右文. (2005). 「オンライン英語学習による国際コミュニケーション能力の向上策」. 『言語文化論究』20, 55-66.
- 高島裕臣. (2006). 「E-learning を活用した授業による TOEIC スコアアップの試み」. 『呉工業高等専門学校研究報告』68, 35-44.
- 高梨庸夫・高橋正夫. (2009). 『新・英語教育学概論』. 東京: 金星堂.
- 高橋美由紀. (編). (2008). 『これからの小学校英語教育の構想』. 東京: アプリコット出版.
- 高橋美由紀. (編). (2010). 『これからの小学校英語教育の展開』. 東京: アプリコット出版.
- 高橋美由紀 (編). (2011). 『これからの小学校英語教育の発展』. 東京: アプリコット出版.
- 高橋美由紀. (2011). 「外国語活動教員養成一質的向上を目的とした大学での理論と教育現場の実践の融合」. 『英語展望』119, 18-25.
- 建内高昭・小塚良孝. (2010). 「センター試験英語リスニング導入前後における TOEIC 得点に関する調査研究--国際文化コース, 中等英語, 幼児教育を対象として.」. 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』13, 127-131.
- 竹蓋幸生・与那覇信恵. (2007). 「英語教育カリキュラムの中の評価、その方法と問題点」. 『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』7, 143-158.

- 中央教育審議会. (2008). 文部科学省. 参照日: 2010 年 12 月 20 日, 参照先: 「学士課程教育の構築に向けて」:
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
- 中央教育審議会. (2012). 文部科学省. 参照日: 2012 年 3 月 23 日. 参照先: 「大学教育部会の審議のまとめについて(素案)」:
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm
- 厨子光政. (2010). 「ALC NetAcademy の活用と今後の可能性について」. 『静岡大学教育研究』6, 39-51.
- 津村修志. (2009). 「TOEIC の波及効果と学習意欲の低下について」. 『大阪商業大学論集』5(3), 41-57.
- 鳥飼玖美子. (2006). 『危うし! 小学校英語』. 東京: 文藝春秋.
- 西垣順子. (2005). 「単位制度実質化を実現するための教育システム」. 『信州大学高等教育システムセンター紀要』1, 83-92.
- バトラー後藤裕子. (2005). 『日本的小学校英語を考える—アジアの視点からの検証と提言』. 東京: 大修館.
- 濱谷英次, 武田明彦, 野口ジュディ, 岡田由紀子・田中靖子・井上順子. (2004). 「e-Learning による英語学習の試行: 学習促進のための効果的な支援の在り方の考察」. 『メディア教育研究』12, 17-41.
- 藤原康弘・小川知恵. (2011). 「TOEIC スコアに与える個人差要因の影響: 外発的動機づけ、授業外英語学習の効果」. 小塚良孝・藤原康弘(編), 『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—』(pp.65-88). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- ベネッセ教育研究開発センター. (2009a). 参照先: 第 2 回子供生活実態基本調査報告書: 参照日: 2010 年 12 月 30 日
http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2009/hon3_2_01a.html
- ベネッセ教育研究開発センター. (2009b). 『大学生の学習・生活実態調査報告書』. 東京: ベネッセコーポレーション.
- 松本広幸・折本素・中山晃. (2011). 「単位の実質化と自律的学習者の育成を目指す e ラーニングの活用」. 『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』8, 75-85.
- 三重大学. (2011). 三重大学. 参照日: 2011 年 12 月 30 日, 参照先: 「英語 I TOEIC 履修マニュアル: 2011 年度版」: http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~english/manual_2011.pdf
- 水野康一. (2002). 「香川大学英語学習システムとその授業利用について」. 『香川大学教養教育研究』7, 1-14.
- 溝上慎一 (2009). 「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討--正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」. 『京都大学高等教育研究』15, 107-118.

- 三宅ひろ子・大和久吏恵・小宮山貴教・閔昭典・対馬輝昭. (2010). 「『英語 e ラーニング』のより発展的な指導法の構築を目指して—東京経済大学 3 学部英語プログラムに関する考察」. 『東京経済大学紀要:コミュニケーション科学』31, 49-89.
- 宮原文夫・名本幹雄・山中秀三・村上隆太・木下正義・山本広基. (1997). 『このままでよいか大学 英語教育: 中・韓・日 3 か国の大学生の英語学力と英語学習実態』. 東京:松柏社.
- 宮平勝行. (2003).「琉球大学 ALC NetAcademy の実態と課題—学生による」. 『琉球大学歐米文化論集』47, 115-123.
- 文部科学省. (2003). 文部科学省. 参照日: 2010 年 12 月 20 日, 参照先: 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」:
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011/002.htm
- 文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領』. 東京: 文部科学省.
- 文部科学省. (2009). 『小学校外国語活動 研修ガイドブック』. 東京: 旺文社.
- 文部科学省. (2011). 文部科学省. 参照日: 2011 年 8 月 1 日, 参照先: 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的な施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」:
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- 安田節之・渡邊直登. (2008). 『プログラム評価研究の方法』. 東京: 新曜社.
- 山口大学. (2008). 『TOEIC を活用した英語カリキュラム—教育の水準保証と学習支援—(平成 16 年度採択 特色 GP 報告書)』. 山口: 山口大学大学教育機構大学教育センター.
- 渡辺智恵. (2006). 「CALL 利用英語集中訓練プログラムの正規英語科目への応用(III):前・後期連続受講においての後期の伸びはやはり小さいのか」. 『広島国際研究』12, 195-212.
- 渡辺智恵. (2009). 「CALL 利用英語集中訓練プログラムの正規英語科目への応用(IV):学習効果と学習時間・学習量の関係および前・後期連続受講における後期の伸びに注目して」. 『広島国際研究』15, 75-88.
- 渡辺智恵・青木信之. (2011). 「英語 e ラーニングの効果: TOEIC の伸びからみた教材消化率、学習時間、不適切学習発生率」. 『広島国際研究』17, 105-119.

Appendix

Appendix 1

TOEIC 属性アンケート (2011 年 7 月)

解答用紙の「属性」欄については以下の1~6の質問に答えてください。(0 (ゼロ) はマークしない)
回答は、TOEIC スコアや成績には全く関係ありませんので、率直に書いてください。

設問 1 現時点の卒業後の希望進路に最もあてはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|-------------|-------------|---------------|
| 1. 幼稚園・保育園 | 2. 小学校教員 | 3. 中学校教員 |
| 4. 高校教員 | 5. その他の教員 | 6. 進学 |
| 7. 教員以外の公務員 | 8. 一般企業への就職 | 9. その他(または未定) |

設問 2 この前期を振り返って、授業時間を除いて、共通科目の英語の授業のための予習・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。当てはまるものを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 | 5. 1時間半未満 | 6. 2時間以上 |

設問 3 この前期を振り返って、授業関係の勉強を除いて、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。当てはまるものを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 | 5. 1時間半未満 | 6. 2時間以上 |

設問 4 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。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 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 |
|-------------|-----------|---------|-----------|

設問 5 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。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 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 |
|-------------|-----------|---------|-----------|

設問 6 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。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 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 |
|-------------|-----------|---------|-----------|

Appendix 2

TOEIC 属性アンケート (2011 年 12 月)

解答用紙の「属性」欄については以下の1~6の質問に答えてください。(0 (ゼロ)はマークしない)
回答は、TOEIC スコアや成績には全く関係ありませんので、率直に書いてください。

設問1 あなたにとって、英語の授業はどのような形態が望ましいと思いますか

- 1. クラスサイズをより小さくする
- 2. 能力別クラスにする
- 3. クラスサイズが小さくて、かつ能力別にする
- 4. 今のままでよい
- 5. 1, 2以外のその他の方法で変える必要がある

設問2 この後期を振り返って、授業時間を除いて、共通科目の英語の授業のための予習・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。当てはまるものを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

設問3 この後期を振り返って、授業関係の勉強を除いて、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。当てはまるものを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

設問4 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。

- 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

設問5 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。

- 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

設問6 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。

- 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

Appendix 3
TOEICについての自己分析 (2011年度)

No._____ Name_____

第1回 TOEIC 得点(7月)	第2回 TOEIC 得点(12月)
反省点	
* 得点についてプラスに働いた要因 (他の英語科目、単語の宿題、e-learning、問題集、外国人との交流、旅行、アルバイト…その他) _____ _____ _____	
* 得点についてマイナスに働いた要因 (不勉強、体調、やる気…その他) _____ _____ _____	
* その他の反省点 _____ _____ _____	
今後の学習方法	
* 今後どんな場面で英語が必要になると思うか。(情報収集、旅行、バイト、就職活動、職場、外国人との交流…その他) _____ _____ _____	
* 自分が英語力を伸ばすためにするべき学習方法 _____ _____ _____	

裏面に続く

e-learningについて

(それぞれの文に当てはまる選択肢一つを選択して○を記入)

*** e-learning の教材を…**

- | | |
|--------------|------------|
| 1. 全く活用しなかった | 2. 少し活用した |
| 3. ある程度活用した | 4. とても活用した |
| 5. 非常に活用した | |

*** e-learning の教材のレベルは…**

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. 非常に簡単だった | 2. 少し簡単だった |
| 3. ちょうどよかったです | 4. ちょっと難しかった |
| 5. 非常に難しかった | |

Appendix 4**E ラーニング英語学習(ネットアカデミー)に関するアンケート(2011年7月)****～アンケートのお願い～**

このアンケートは英語教育における E ラーニングについて調査するためのものです。調査結果は、研究以外の目的で使用されることはありません。成績などには全く関係ありませんので率直な答えを回答してください。

次の質問にあてまる答えを○をするか、または、あなたの答えを記述してください。

- ① 専攻は何ですか。

初等教育教員養成課程

- | | | | |
|-----------|------------|----------|----------|
| 1. 幼児教育選修 | 2. 教育科学選修 | 3. 情報選修 | 4. 国語選修 |
| 5. 社会選修 | 6. 数学選修 | 7. 理科選修 | 8. 音楽選修 |
| 9. 美術選修 | 10. 保健体育選修 | 11. 家庭選修 | 12. 英語選修 |

中等教育教員養成課程

- | | | | |
|--------------|----------|--------------|----------|
| 13. 教育科学専攻 | 14. 情報専攻 | 15. 国語・書道専攻 | 16. 社会専攻 |
| 17. 数学専攻 | 18. 理科専攻 | 19. 音楽専攻 | 20. 美術専攻 |
| 21. 保健体育専攻 | 22. 技術専攻 | 23. 家庭専攻 | 24. 英語専攻 |
| 25. 特別支援学校教員 | | 26. 養護教諭養成課程 | |

現代学芸課程

- | | | |
|-------------|---------------|--------------|
| 27. 國際文化コース | 28. 造形文化コース | 29. 日本語教育コース |
| 30. 情報科学コース | 31. 臨床福祉心理コース | 32. 自然科学コース |

- ② 性別 1. 男 2. 女

- ③ 英語の勉強は好きですか。

1. 全く好きではない 2. あまり好きではない 3. 少しそう好き 4. とても好き

- ④ 英語力を伸ばしたいですか。

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. 少しそう思う 4. とてもそう思う

- ⑤ TOEIC の点数を伸ばしたいと思いますか。

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. 少しそう思う 4. とてもそう思う

- ⑥ ネットアカデミー(E ラーニング)を使ったことがありますか。

1. 存在を知らない。(アンケートはここで終了です。)
2. 存在は知っているが、使ったことがない。(質問⑦に進んでください。)
3. 使ったことがある。(質問⑧に進んでください。)

⑦ 質問⑥で「2. 存在は知っているが、使ったことがない」と答えた方へ。なぜ、ネットアカデミーを使つたことがないですか。理由を教えてください。(ここでアンケートは終了です)

ここからは、質問⑥で「3. 使ったことがある」と答えた人のみ回答してください。

⑧ どのくらいの頻度で使ったことがありますか。一つ○をしてください。

- | | | | | |
|---------|-----------|-----------|-----------|---------|
| 1. 月に1回 | 2. 月に2~3回 | 3. 週に1~2回 | 4. 週に3~4回 | 5. ほぼ毎日 |
|---------|-----------|-----------|-----------|---------|

⑨ 主に、どこでネットアカデミーを利用しますか。一番多い場所を二つ選んでください。

1. 自宅で
2. 大学の情報処理センターのコンピュータ室で
3. 大学内で、自分のPCを使って
4. その他 ()

⑩ 利用する時間帯は次のうちどの時間ですか。当てはまるもの全てに○をしてください。

1. 平日 6時~12時
2. 平日 12時~18時
3. 平日18時~24時
4. 平日 24時~6時
5. 休日

⑪ ネットアカデミーの画面を印刷して学習したことがありますか。

1. 全く印刷しない
2. ほとんど印刷しない
3. 時々印刷する
4. いつも印刷する

⑫ どのコースを利用していますか。利用しているもの全てに○をしてください。

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| ()1. スーパースタンダードコース | ()2. 初中級コース プラス |
| ()3. 技術英語パワーアップコース | ()4. ライティング<基礎>コース |
| ()5. 医学英語<基礎>コース | ()6. 中国語コース |
| ()7. 英語入門コース | ()8. スタンダードコース |
| ()9. 技術英語<基礎>コース | ()10. 基礎英語コース |
| ()11. 英文法コース | ()12. 日本語コース |
| ()13. IT パスポートコース | ()14. PowerWords コース プラス |
| ()15. 道場 | |

⑬ 今後も継続して使いたいコースはどれですか。希望するコース全てに○をしてください。

- | | |
|---------------------|---------------------|
| ()1. スーパースタンダードコース | ()2. 初中級コース プラス |
| ()3. 技術英語パワーアップコース | ()4. ライティング<基礎>コース |

- ()5. 医学英語<基礎>コース ()6. 中国語コース
 ()7. 英語入門コース ()8. スタンダードコース
 ()9. 技術英語<基礎>コース ()10. 基礎英語コース
 ()11. 英文法コース ()12. 日本語コース
 ()13. IT パスポートコース ()14. PowerWords コース プラス
 ()15. 道場

⑭ ネットアカデミー【スーパースタンダードコース】についてあなたの感想を教えてください。当てはまる答えを選んで、数字に○をつけてください。

とても そう思う 4	そう 思う 3	そう 思わない 2	全く そう 思わない 1
------------------	---------------	-----------------	-----------------------

1. 英文法の復習ができた
2. 発音の練習ができた
3. 聴く力が伸びていると感じる
4. 英文をより早く読むことができるようになった
5. 意味が理解できる単語が多くなった
6. 教材は自分の英語のレベルに合っていた
7. 教材の効果的な使い方がわかった
8. 教材は自分の目的に合っていた
9. 教材は自分の興味のある内容であった
10. ネットアカデミーは英語力につけるのに役立つ
11. TOEIC のスコアアップへつながると思う
12. 自主的に学習する習慣がついた
13. 集中して勉強できた
14. 学習習慣をつけることは大切だと思った
15. 本で自学するよりネットアカデミーを利用したい
16. ネットアカデミーをして英語が好きになった
17. ネットアカデミーをこれからも続けてやってみたい
18. 今のところ、英語Iを楽しみにしている
19. 英単語はあまりわからない
20. 英語を読むことは簡単である
21. 英語を発音することは簡単だと思う
22. 必修英語Iでは、努力して勉強している
23. 英語の授業では良い成績を取りたい
24. わからない単語があるときは辞書をたくさん使用する
25. 英語の勉強はつまらないと思う

26. もっと英語の文を読んでみたい
27. もっと英語を聞き取ってみたい
28. もっと英語を話してみたい
29. 英文を読むときは、自分の読む速度は遅いと思う
30. 英文を読むときは、内容がほとんどわからない
31. 授業以外でも、英語を話すように努めている
32. 課題ユニットの数は適切だった

次の質問に答えてください。簡潔に教えてください。

⑯ ネットアカデミーの一番良かった点は

⑯ ネットアカデミーの一番難しかった点は

⑰ 最後にネットアカデミーについての質問、要望などあれば書いてください。

ありがとうございました。

Appendix 5
教員アンケート(A案・B案担当)

1. この取り組みの学生の反応はどうでしたか。また、学生はどのようにネットアカデミーに取り組んでいましたか。
2. TOEIC やネットアカデミーに関し、授業で先生方が工夫された支援・指導があれば教えてください。
3. (A案・B案)の取り組みについての良かった点を教えてください。
4. (A案・B案)の取り組みについての改善点を教えてください。
5. ネットアカデミーの利用率、利用効果を高めるためには、どのような工夫が必要でしょうか。
6. ネットアカデミーについての全般のご意見やご質問があれば教えてください。

e-learning と TOEIC を活用した英語教育 執筆者一覧

*は編者

- | | |
|-------------------|---|
| * 小塚良孝(愛知教育大学准教授) | 第 1 章, 第 5 章 |
| * 田口達也(愛知教育大学助教) | 第 2 章 2.1, 2.2, 2.4, 第 3 章 3.3, 3.4, 3.5, 第 5 章 |
| * 藤原康弘(愛知教育大学講師) | 第 3 章 3.1, 3.2, 3.5, 第 5 章 |
| * 小川知恵(愛知教育大学研究員) | 第 2 章 2.3, 第 4 章, 第 5 章 |
| 江口誠 (愛知教育大学講師) | 第 3 章 3.3 |
| 井上真紀(愛知教育大学非常勤講師) | 第 3 章 3.3 |

e-learning と TOEIC を活用した英語教育 —教員養成の立場から—

発行日 2012 年 3 月 31 日

編 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 (株)中部日本教育文化会

〒465-0088 名古屋市名東区名東本町 177

TEL 052-782-2323

ISBN978-4-88521-871-2

ISBN 978-4-88521-871-2

Aichi University of Education