

愛知教育大学
Aichi University of Education

英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して・愛知教育大学の在り方・

愛知教育大学

Aichi University of Education



英語学習自律の向上と 学習文化の構築を目指して

- 愛知教育大学の在り方 -



愛知教育大学

英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して
－愛知教育大学の在り方－

目次

第1章	本学の現状と今年度の研究課題 小塚良孝・田口達也.....	1
第一部	カリキュラム変更による影響と英語不振	
第2章	愛知教育大学における英語学習実態研究 田口達也.....	12
第3章	再履修学生の学習状況－意識調査を通して－ 建内高昭.....	29
第4章	サポートセンターの取り組み 小塚良孝・田口達也・稲垣真由美・加藤都佳沙.....	39
第二部	e-learning を用いた学習支援	
第5章	オンライン学習とオフライン学習の融合 －e-learning とライティングを組み合わせた学習－ 井上真紀.....	58
第6章	英語コミュニケーション授業の補足としての e-learning 教材の使用 竹野富美子.....	68
第7章	授業内外における個別学習を重視した e-learning の実践 田村知子.....	77
第8章	授業ごとの異なった e-learning の取り組み 松井千代.....	96
第9章	授業内での TOEIC e-learning 活用について 宮崎尚一.....	105
第10章	愛知教育大学における「PowerWords コースコンテスト」の取り組み 田口達也・小塚良孝・加藤都佳沙・稲垣真由美.....	112
第11章	2013 年度の研究結果と 4 年間総括－未来に向かって－ 田口達也・小塚良孝.....	127
執筆者一覧		

第1章

本学の現状と今年度の研究課題

小塚良孝・田口達也

概要

今年度の主な研究課題は、(1)英語力中位・上位の学習者の学力及び学習意欲向上策の実施検討、(2)英語力下位の学習者の基礎学力育成の方策検討と彼らの学習実態の把握、(3)効果的な授業外学習支援策の実施検討、(4) e-learning を用いた効果的な教育（学習）方法の実施検討、の4点であった。本稿では、これらの研究課題の背景にある本学の現状の一部を紹介し、今年度の研究の意義を述べる。

1 はじめに

2010年度より愛知教育大学外国語教育講座は、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」という研究課題で研究を行ってきた。本事業では現在まで4つの柱を立て、それぞれ個別の研究グループを構成して研究を進めてきた。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とともに、今年度が研究最終年度であったので、これまでの研究の総括を行うものである。

TOEIC 350点の単位要件化や e-learning の活用法の検討など、これまでの研究の成果に基づく様々な取り組みと、何より学生と授業担当教員の努力により、本学の英語教育環境は一定程度改善されてきた（小塚・田口・藤原・小川, 2012, 小塚・藤原, 2011, 田口・小塚・小川, 2013）。この改善の状況は、2005年以降毎年行っている1年生の TOEIC スコアに顕著に表れている。これまでの平均スコアをまとめた表1が示すように、平均点は2010年度の本事業開始後、とりわけこの二年で大きく伸びている。

表1 愛知教育大学1年生の TOEIC スコア（2005-2013）

実施年度（月）	前期平均	受験者数	後期平均	受験者数
2005（4/3）	384.6（L 222.9 R 160.6）	941	389.0（L 215.4 R 173.6）	692
2006（4/1）	392.7（L 228.8 R 163.9）	908	407.3（L 232.9 R 174.4）	608
2007（7/12）	378.2（L 210.3 R 167.9）	885	390.7（L 218.7 R 172.0）	878
2008（7/12）	382.6（L 205.7 R 176.8）	923	380.9（L 206.9 R 173.9）	833
2009（7/12）	393.6（L 210.6 R 183.0）	935	383.4（L 213.8 R 169.7）	885
2010（7/12）	401.3（L 220.6 R 180.7）	943	408.4（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
2012（7/12）	449.3（L 245.0 R 204.4）	954	444.2（L 249.2 R 195.0）	948
2013（7）	460.6（L 250.4 R 210.2）	957	—	

注. 2013年後期はカリキュラム改変に伴い実施せず。

表2が示すように、本学の平均スコアの水準は、昨年度はTOEIC IPの大学1年生の全国平均のみならず、大学生の全国平均も超えるほど高く、今年度はその水準を維持するだけでなく、さらに向上しているような状況であり、確実に一定の底上げがなされていると言える。

表2 全国の大学生のTOEIC IP平均スコア（2005-2012）

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
大学生	437	428	433	430	441	445	445	433
大学1年生	401	401	406	405	412	418	421	412

（国際ビジネスコミュニケーション協会による『TOEIC テスト Data and Analysis 2005-2012』に基づく）

しかしながら、昨年までの研究（小塚他, 2012, 小塚他, 2011, 田口他, 2013）でも指摘されているように、こうした平均点だけでは見えてこない部分に、改善が非常に難しい問題が潜んでいる。そうした実態を踏まえて、今年度は以下の4課題を特に重点的に取り上げることとなった。

- (1) 英語力中位・上位の学習者の学力及び学習意欲向上策の実施検討
- (2) 英語力下位レベル学習者の基礎学力育成と学習実態把握
- (3) 授業外学習支援施設（英語学習サポートセンター）の充実
- (4) e-learningを用いた教育・学習の可能性の考察

本章では、上記4つの課題設定の背景にある本学学生の英語学習の実態の一端を示しながら今年度の研究の意義を述べ、本書全体の導入としたい。

2 問題の所在

2.1 自主学習時間と学習自律度

本節では、今年度の本学一年生の自主学習時間と学習自律の傾向について、TOEIC受験時に実施した属性アンケートの回答を基に概略を述べる（属性アンケートの詳細については第2章の章末資料1, 2を参照）。また、自主学習時間と学習自律度がTOEICスコアとどのような関係にあるのかについても併せて見る。

まず自主学習時間について見てみると、授業関係の自主学習時間（図1）においても授業関係以外の自主学習時間（図2）においても非常に短く、前者では半数以上（ $n = 561$, 59%）、後者では4分の3近く（ $n = 685$, 73%）が一週間当たり30分未満である。二種の自主学習を比較すると、授業関係以外の自主学習に関しては授業関係の自主学習よりも従事する時間は短く、学生の英語学習は単位取得の必要性に促されているところが大きいことが示唆される。また、自主学習時間とTOEICスコアとの関係を見ると、授業関係の自主学習も授業関係以外の自主学習のどちらも、全体的な傾向としてはその長さが概ねスコアに比例している。

次に、学習自律に関する状況を見る。これに関しては、計画的学習の実行力（図3）、教師の指示への依存度（図4）、学習方法の理解度（図5）に関する問いの回答を分析する。まず、計画

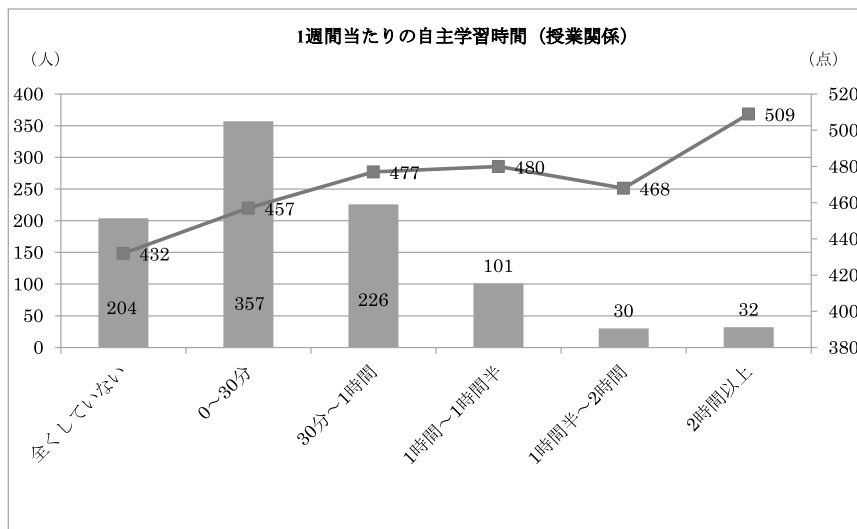


図1 2013 年前期における授業関係の英語自主学習時間と TOEIC スコア

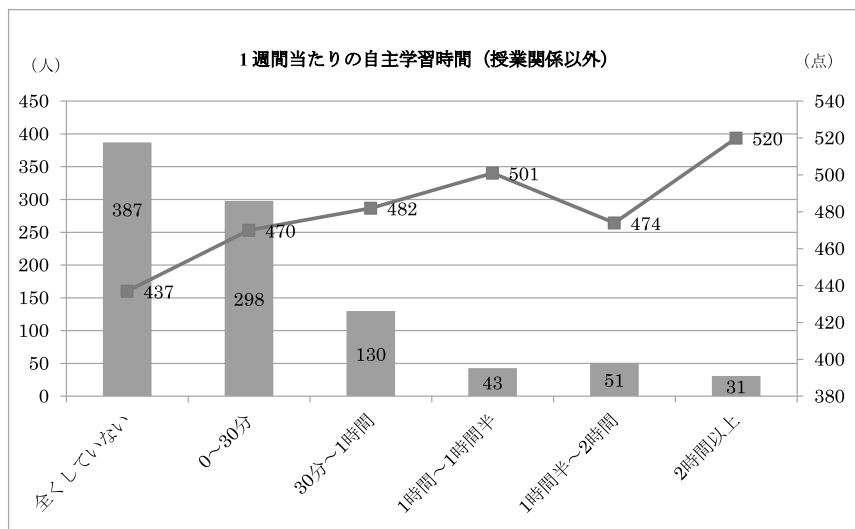


図2 2013 年前期における授業関係以外の英語自主学習時間と TOEIC スコア

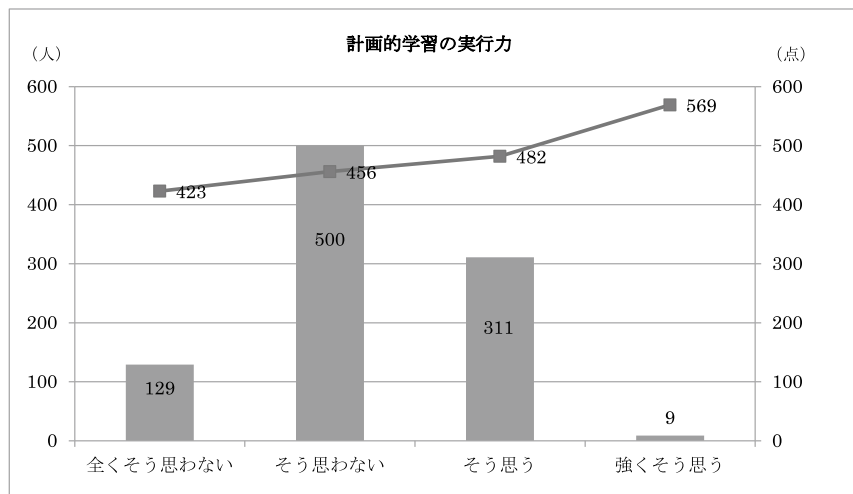


図3 2013 年前期における「目標や課題を達成するために、計画的に英語学習を進められる」に対する回答と TOEIC スコア

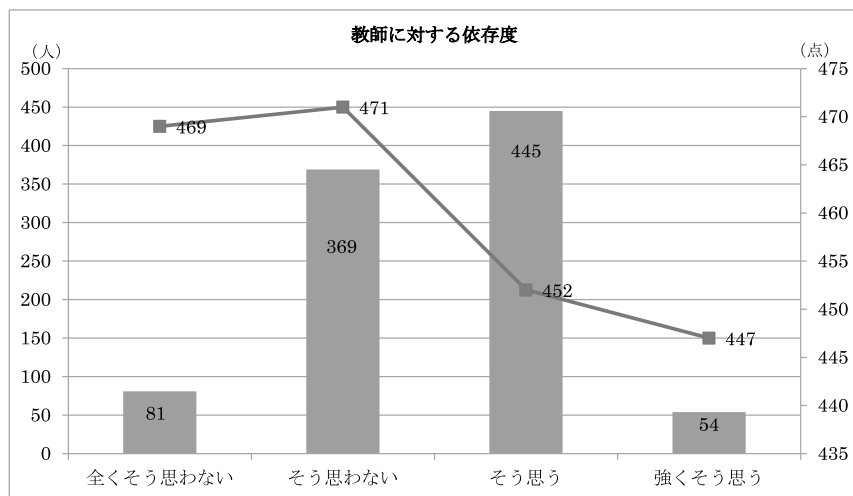


図4 2013 年前期における「教師に英語学習のために、課題など何をしたらいいのか細かく指示してほしい」に対する回答と TOEIC スコア

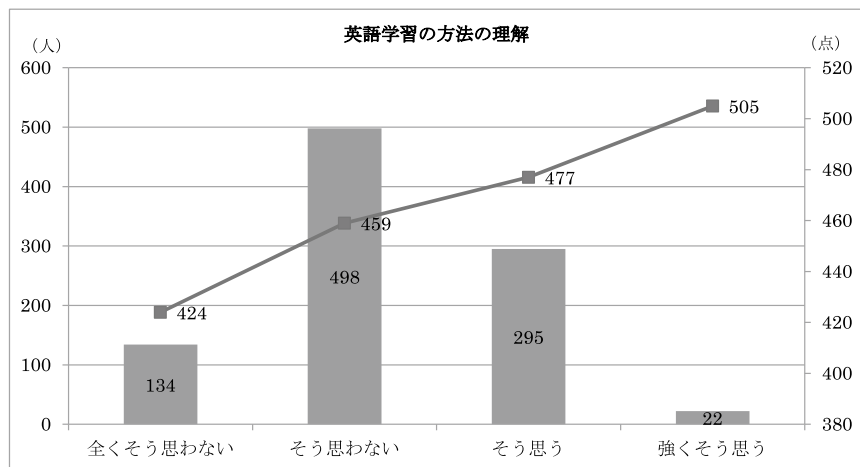


図5 2013 年前期における「私は英語力を向上させるために、どのように英語を勉強すれば良いのか分かっている」に対する回答と TOEIC スコア

的学習の実行力に関しては、「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」という設問に対する回答を見る。図3は、回答内容と各回答者の TOEIC 平均スコアを示している。これによると、否定的な回答（「全くそう思わない」、「そう思わない」）が約3分の2（ $n = 629$ 、66%）にのぼること、スコアは計画的学習の実行力の高さに概ね比例する傾向にあることが認められる。次に教師の指示に対する依存度を見るための「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」という設問に対する回答を見ると、図4が示すように、約半数（ $n = 499$ 、53%）が指示を求める回答（「そう思う」「強くそう思う」）をしているとともに、指示を求める度合いが高いほどスコアは低い傾向にあることも看取される。最後に、学習方法の理解度を見る「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」に対する回答を見ると、図5が示すように、約3分の2（ $n = 632$ 、67%）が否定的な回答（「全くそう思わない」「そう思わない」）であった。また、学習方法の理解度と TOEIC スコアも概ね比例しており、勉強法がわかっているという自己認識が強いほど、スコアは高い傾向にある。

以上見てきたように、自主学習時間は、授業関係、授業関係以外のいずれも TOEIC スコアに比例するにもかかわらず、大半が一週間あたり 30 分未満と非常に短い。特に、授業関係以外の自主学習については、4分の3 近くが 30 分未満に該当することから、大いに改善の余地はある。また、学習自律度についても、高いほど TOEIC スコアが高い傾向が認められるが、全体的には自律度は低い。具体的には、3分の2に当たる学生が、「計画的な学習ができない」、「どのように勉強したらよいかわからない」と考え、また、半数以上が「教師に指示を出してほしい」と考えており、改善の必要性が認められる。回答数から、こうした自主学習時間不足、学習自律不足が、決して下位層に限った問題ではなく、中上位層においてもあてはまる問題であると考えられる。

先に述べたように、当該一年生は、TOEIC 平均スコアの面では過去 9 回の実施の中で最も高く、高水準である。それにもかかわらず、自主学習時間や学習自律については依然大きな問題を抱えている。過年度の学生のデータ（小川・小塚, 2013；田口, 2013）と比較すると、状況はあまり改善されていないことがわかる。

2.2 350 点未満取得者の状況

次に 350 点未満取得者の実態を詳しくみることで浮かび上がる問題点を指摘したい。本学では 2012 年度より TOEIC 350 点を英語 I、II の単位取得要件としたが、それに伴い、350 点に達しなかった者に一定の e-learning 課題を課し、その後それに基づく試験を実施する。課題を期日までにこなし、試験に合格した場合に単位取得資格を認めている（詳細は田口他, 2013, を参照）。

表 3 が示すように、TOEIC 350 点未満の数は、上記システム採用後、全体の 3 割前後から 1 割前後へと大幅に減少した。

表 3 過去 4 年間の受験者数と 350 点未満者数

年度	前期			後期		
	受験者数	350点未満	%	受験者数	350点未満	%
2010	943	305	32	937	289	31
2011	981	296	30	965	263	27
2012	954	127	13	948	125	13
2013	955	111	12	—	—	—

この変化の要因については、田口（2013）が指摘するように、350 点以上という要件が特に下位層に危機感を与え、より真剣な学習や受験につながったためだと考えられる。しかし、見方を変えれば、そういった中でも依然として 350 点未満にとどまる学生については、基準点設定以前の 350 点未満取得者よりも学力や学習意欲に大きな問題を抱えている可能性が高い。

中でも補習試験に合格できない層は、少なくとも学力の面でより一層深刻である。先に述べたように、TOEIC で 350 点未満の学生には、単位取得のために、一定の e-learning 補習課題を課し、その学習内容を基に、中学から高校初級程度の読解とリスニングの試験を行う。難易度に応じて多少前後するものの、この試験で概ね 6 割程度できれば合格としている。このような内容なので、合格に必要な英語力は決して高くはなく、課題をこなせば合格は決して難しくはない。しかし、表 4 が示すように、毎回 20 人以上が補習試験で合格点に達することができない。

表 4 過去 2 年の補習試験結果

	合格	不合格	課題未消化失格	棄権	合計
2012 年 7 月	93	22	1	10	126
2012 年 12 月	81	27	9	8	125
2013 年 7 月	75	23	4	8	110

注. 他大学での単位既修得のため、補習対象にならなかった学生を除く。

350点の要件設定を始めた2012年度以降に実施された3度のTOEIC（2012年7月、同12月、2013年7月）における350点未満取得者を、その後の補習試験に合格した群としなかった群に分け、両群の平均スコアを比較すると、不合格群の学力の深刻さが二つの点で指摘される。一つは、不合格群の平均は毎回300点に届いていないこと、二点目は、3回中2回（2012年7月、2013年7月）の補習試験において、不合格群の平均は合格群の平均と統計的に有意な差があることである。表5は、両群のスコアに関し、対応のない t 検定を行った結果を示す。

表5 過去2年の補習試験合格者・不合格者のTOEICスコア平均

	<i>n</i>	合格 <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	不合格 <i>M</i> (<i>SD</i>)	差 合格—不合格	<i>df</i>	<i>t</i> 値
2012年7月	93	310.3 (27.4)	22	292.3 (34.4)	18.0	113	-2.64**
2012年12月	81	306.0 (36.2)	27	292.0 (37.5)	14.0	106	-1.71
2013年7月	75	312.2 (30.8)	23	279.8 (40.3)	32.4	96	-4.09***

注. ハンディキャップのため一方のセクションしか受けられなかった学生については、素点を2倍して集計した。

** $p < .01$. *** $p < .001$.

この補習試験不合格者に関してさらに注目されるのは、彼らが学力不振からなかなか抜け出せないでいる可能性が高いことである。前後期にそれぞれTOEICを受験した2012年度の一年生において、前期に合格点に達することができなかった22名の内、9名（41%）が後期も合格点に達することが出来ておらず、7名（32%）は、補習試験に合格したものの、後期も350点に達することが出来ていない。こうした状況は、TOEIC 350点はもとより、補習試験に合格することも非常に大きな壁となるほど英語力が不足している学生が存在することを示唆している。

3 今年度の課題

以上、限定的ではあるが、今年度の研究の背景となる本学の現状を2節で示した。それぞれを踏まえ、本節では今年度の研究課題の意義を示す。

まず2.1節で示したように、自主学習時間と学習自律について、二つの問題点があった。一つは、本学学生の自主学習時間が全般的に短く、とりわけ授業関係以外の自主学習時間が非常に短いこと、また、自主学習時間が短い層ほどTOEICのスコアが低い傾向にあるということであった。もう一つは、本学学生の学習自律度が全般的に低いこと、特に、計画的学習の実行力と学習方法の理解度については自信がない学生が大半であった。こうした現状を考えると授業が学生を学習に向ける非常に大きな要素となっていることが示唆されるが、本学では、今年度よりカリキュラムが改訂され、共通科目の英語の授業数が6コマから4コマに減少した。従って、授業外でいかに学生を英語学習に向かせるかが、今後の大きな課題として指摘される。この問題設定から、具体的には、1) 授業外での学習支援機会の提供、2) 授業外で英語学習を支え、促進する可能性を持つe-learningの利用法の検討、さらには、3) 英語を学習する文化をキャンパス全体で構築することの可能性の模索を研究課題とした。

2.2 節では、350 点という単位要件設定後の二年間の 350 点未満者の抱える状況の深刻性を示した。具体的には、1) 単位要件設定により、下位層が以前よりも主体的に英語学習に取り組み、350 点に到達するようになってきていると思われる中で、依然として 350 点に到達できない学生は、意欲や学力の面で深刻な状況を抱えている可能性が高いこと、2) 350 点未満の学生の中でも補習試験に合格できる学生とできない学生の英語力には、TOEIC スコアに統計的に有意な差が認められること、3) 補習試験に合格できない学生の多くは低学力状態を脱することが出来ていないこと、が示された。こうした現状から、現在の 350 点未満者（特に補習試験不合格者）の学習状況、学力の実態についてのより詳しい調査が課題として設定された。また、2.1 節の状況からも設定された研究課題であるが、2.2 節の結果からも、授業外学習支援の機会の充実が研究課題として設定された。

4 本書の構成

第 2 章以降では、本章で述べた課題に基づいて今年度実施された研究の報告を行う。第 2 章から第 4 章では、学習実態の分析とそれに基づく支援の在り方を異なる観点から論じる。この内、第 2 章では、カリキュラムが変わり、今年度から共通科目の英語の授業数が 6 コマから 4 コマに減ったことでどのような影響が予想されるか、また、それを踏まえ、どのような対応を本学はすべきかについて論じる。第 3 章では、学習不振者（再履修学生）に焦点を絞り、その実態把握とそれに基づく支援の在り方の提案がなされる。第 4 章では、授業外学習支援の方策として昨年度に引き続き設置された「英語サポートセンター」の運営概要、その成果と課題が論じられる。第 5 章から第 10 章では、e-learning を利用した学習促進の取り組みについて報告がなされる。その内、第 5 章から第 9 章では、アルク教育社 NetAcademy 2「スーパースタンダードコース」の授業内での活用焦点を当てる。それぞれの報告では、e-learning をアドホックに組み込むのではなく、授業の目的や学生の個性に応じた活用が検討される。第 10 章では、全学的な英語学習文化の醸成の手立てとして、アルク教育社の NetAcademy 2「PowerWords コースプラス」を用いて今年度実施した単語学習コンテストについて、その実施概要、成果と課題、こうした取り組みが持つ可能性が論じられる。最終章の第 11 章では、今年度が最終年度となる本研究の総括と今後の課題について論じる。

参考文献

- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2006). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2005』. 参照先: www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2005.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2007). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2006』. 参照先: www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2006.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2008). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2007』. 参照先: www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2007.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2009). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2008』. 参照先: www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2008.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2010). 『TOEIC テスト Data and

- Analysis 2009』。参照先：www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2009.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2011). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2010』。参照先：www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2010.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2012). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2011』。参照先：www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2011.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2013). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2012』。参照先：www.toEIC.or.jp/library/toEIC_data/toEIC/pdf/data/DAA2012.pdf
- 小川知恵・小塚良孝. (2013). 「補習学生の概要と英語サポートシステム」. 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 21-32). 名古屋：中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・藤原康弘 (編). (2011). 『教員養成における英語教育のこれから：小学校外国語活動を見据える』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編). (2013). 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也. (2013). 「TOEIC 350 点閾値導入効果について」. 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 10-20). 名古屋：中部日本教育文化会.

第一部

カリキュラム変更による影響と英語不振

第2章

愛知教育大学における英語学習実態研究

田口達也

概要

愛知教育大学では、2013年度から新カリキュラムが実施され、1・2年次の英語共通科目が計6コマから計4コマに削減された。それに伴って大学生の学習時間の減少が懸念され、それによる英語力の低下が危惧される。過去の英語学習実態調査では、主に1年生を対象に行われていたため、2年生についてはほとんど研究が行われてこなかった。そのため本稿では、2年間にわたる本学大学生の英語学習の実態を調査するとともに、新カリキュラム移行による影響と、将来に向けての学習者ニーズを調査した。調査結果として、旧カリキュラム下では、1年次、2年次ともに、授業関係の自主学習時間は前期で長く後期で短いことが分かった。一方、授業関係以外の自主学習時間は、1年前期で長いがその後短い状態が2年後期まで継続した。学習者自律に関しては、2年間ほとんど変化は見られなかった。新カリキュラムの影響に関しては、授業時間の減る1年後期の授業関係の自主学習時間と計画的自律学習に影響が見られた。授業科目数の減少に関しては、学習者の多くは満足しているが、3年次以降には、英語の学習継続の必要性を考えている者が多かった。この結果に基づいて、学習時間と学習自律、そして学習者ニーズの関係について考察を行う。

1 はじめに

2013年度の新カリキュラム施行によって、愛知教育大学の共通科目英語教育は一つの大きな転換期を迎えた。それは、必修英語授業数の6コマから4コマへの削減である。表1にあるように、旧カリキュラムでは、1年後期と2年前期で各2コマ開講されていたが、新カリキュラムではそれが各学期1コマになった。グローバル化の流れで英語の必要性が日増しに叫ばれ、英語力を核としたグローバル人材育成が喫緊の課題となっているにも関わらず、英語の授業時間削減は切実な問題である。こうしたカリキュラム改変に伴って、本学大学生の英語学習に関していくつかの問題が現れる。本稿では、それらの問題についての調査研究結果を報告する。

表1 新旧英語カリキュラム対応表

	1年次		2年次	
	前期	後期	前期	後期
旧カリキュラム	英語Ⅰ	英語Ⅱ・英語コミⅠ	英語Ⅲ・英語コミⅡ	英語Ⅳ
新カリキュラム	英語Ⅰ	英語コミⅠ	英語コミⅡ	英語Ⅱ

問題点の一つ目として、カリキュラム変更による英語力低下への懸念がある。本学では、学生が自らの英語力を見直すために、従来英語Ⅰと英語Ⅱの7月と12月にTOEICテストを実施してきた。しかし新カリキュラムでは、1年前期と2年後期にTOEICテストが実施される。前年度の調査研究から（田口, 2013）、1年次における英語学習実態（学習時間と学習者自律）が明らか

になったものの、2年次においては不明であった。そのため、次年度以降の取り組みを見据え、2年次の英語学習時間と自律性の変遷を調査する必要がある。それと同時に、新カリキュラムの英語授業数削減による学習時間と自律性への影響、そしてその授業数についての学生の満足度についても調査する必要がある。

問題点の二つ目として、共通科目英語授業が終了した3年生以上の英語力低下への懸念がある。小学校外国語活動が本格的に始動し、大学時代の専攻を問わず、小学校教員になる者は英語を教える必要がある。本学の卒業生全員が小学校教員になるのではないが、そのうちの多くは外国語活動に従事する可能性がある。本学での共通科目としての英語授業は2年次で終わるため、英語を専攻しない限り、基本的には英語の授業はない。それゆえ、英語力の低下は免れず、その対策をする必要がある。以前からこの点が懸念されているにも関わらず、今回のカリキュラム改訂でも変化は見られなかった。このような事情を考慮して、3年次以上の英語授業の必要性及び将来の英語力の必要性を検証する必要がある。

以上の状況に鑑み、本稿では研究課題を次の5つに絞って行う。

- (1) 2年間に及ぶ自主学習時間・学習者自律の変遷
- (2) カリキュラム変更による自主学習時間・学習者自律への影響
- (3) 新旧カリキュラムの英語授業コマ数の適切度
- (4) 3年次以降の英語授業の必要性
- (5) 将来における英語力の必要性

2 調査方法

本研究では、次の2種類のデータを用いた。一つは当該年度の1年生対象のTOEICテスト時に実施された属性アンケート結果である(2012年7月と12月、そして2013年の7月)。もう一つは、2013年7月と同年12月及び翌年1月に実施された英語学習実態アンケート結果である(本研究で用いたアンケートについては章末資料1から4を参照)。

本稿における分析では、各アンケートの次の項目を用いた。研究課題(1)と(2)の学習時間に関しては、属性アンケートと英語学習実態アンケートの授業関係の自主学習時間(学習時間1)と授業関係以外の自主学習時間(学習時間2)の2項目について、6件法(1「全くしていない」; 2「0より多く30分未満」; 3「30分以上1時間未満」; 4「1時間以上1時間半未満」; 5「1時間半以上2時間未満」; 6「2時間以上」)による回答を用いた。これにより、数値が高ければ高いほど、自主学習時間が多いということになる。また学習者自律に関しては、両アンケートの3項目、つまり「目標達成に向けての計画的学習(学習者自律1)」、「教師による学習指示の必要性(学習者自律2)」、そして「英語力向上に向けての学習方法(学習者自律3)」について、4件法(1「全くそう思わない」; 2「そう思わない」; 3「そう思う」; 4「強くそう思う」)による回答を用いた。学習者自律2は逆転項目のため、数値の変換を行った。これにより、学習者自律に関しては、数値が高ければ高いほど、自律性のある学習者ということになる。

研究課題(3)の当該学期の受講しているコマ数の適正度については、3件法(1「少ない」; 2「ちょうど良い」; 3「多い」)による回答を用いた。

表2 調査参加者の概要

	2012 年		2013 年 /2014 年	
	前期 (7 月)	後期 (12 月)	前期 (7 月)	後期 (12 月 /1 月)
2012 年度生	944 / 955	943 / 955	701 / 955	697 / 955
2013 年度生	—	—	950 / 958	796 / 958

注. 調査参加者数 / 学年全体数.

研究課題 (4) の3年次以降の英語授業については、5件法 (1「共通科目の英語授業はなくてよい」; 2「週に1コマはある方がよい」; 3「週に2コマはある方がよい」; 4「週に3コマ以上ある方がよい」; 5「単位に関係のない英語講座 (資格試験対策や英会話等) ならある方がよい」) による回答を用いた。

研究課題 (5) の将来の職業における英語の必要性については、4件法 (1「全くそう思わない」; 2「そう思わない」; 3「そう思う」; 4「強くそう思う」) による回答を用いた。

本調査参加者は、上記2種類のアンケートに以下のように回答した。旧カリキュラム生である2012年度生 (現2年生) は、属性アンケートを1年の前・後期に回答し、2年の前・後期に学習実態アンケートに回答した。新カリキュラム生である2013年度生 (現1年生) は、1年前期に属性アンケートに、1年後期に学習実態アンケートに回答した。2012年度生は計955名が在籍し、2013年度生は計958名が在籍していた。アンケート記入に際して、提示されている選択肢以外の回答は未回答として扱った (調査参加者概要については、表2参照)。

回答者に関して、一点注意を要する。TOEICテスト時の属性アンケートでは、ほぼ当該学年全員が回答しているが、英語学習実態アンケートでは一部回答していない学習者がある。原因として、アンケート調査が実施できなかったクラスがあり、また1年次の英語コミュニケーションIについては、TOEIC 600点以上取得した者は単位認定を受けることができ、それを受けた者がいるからである。さらに、2年次の英語IIIと英語IVについては、第1外国語として英語を選択しない学習者の場合、両英語科目は必修ではないため受講していないという理由がある。以上のため、結果を解釈するときには注意を要する。

これらの集約されたデータは、SPSS Version 19 を用いて統計的に分析が行われた。

3 結果

3.1 2年間に渡る学習時間及び学習者自律の推移

最初に2年間に及ぶ学習時間と学習者自律の変遷を検証する。表3はこの調査における学期別による授業関係自主学習時間の推移の結果を表している。

授業時間の学期別による変遷を調べるため、対応ありの一元配置分散分析を、授業関係自主学習時間と授業関係以外の自主学習時間についてそれぞれ行った (図1参照)。独立変数は各学期 (2012年7月、2012年12月、2013年7月、2013年12月) で、従属変数は1から6段階評価の各自主学習時間である。

表3 授業関係と授業関係以外の自主学習時間の学期別による推移

	n	1 年次		2 年次	
		7 月	12 月	7 月	12 月
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
授業関係自主学習時間 (学習時間 1)	554	2.57 (1.29)	2.38 (1.01)	2.69 (1.23)	2.36 (1.12)
授業関係以外自主学習時間 (学習時間 2)	554	2.15 (1.34)	1.72 (1.10)	1.75 (1.14)	1.66 (1.03)

授業関係自主学習時間に関する分析結果は、学期間の差は統計的に有意だが ($F(2,89, 1598.65) = 14.40, p < .001, \eta_p^2 = .025$)、効果量はあまり大きくなかった。次にボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、4つの学期の中で次のように学期間に有意な違い ($p < .05$) が見られた：2012 年 7 月 > 2012 年 12 月 < 2013 年 7 月 > 2013 年 12 月。

授業関係以外の自主学習時間に関する分析結果は、学期間の差は統計的に有意だが ($F(2.76, 1524.09) = 28.72, p < .001, \eta_p^2 = .049$)、効果量はあまり大きくなかった。次にボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、4つの学期の中で次のように学期間に有意な違い ($p < .05$) が見られた：2012 年 7 月 > 2012 年 12 月 ≤ 2013 年 7 月 ≥ 2013 年 12 月。

この結果から次のことが分かった。授業関係の自主学習時間は、学年に関わらず前期には長いものの、後期になると減少してしまう。特に注目には値するのは、1年後期は週に2コマの授業を受けているにも関わらず、週に1コマしか受講していない2年生後期と同じ程度しか勉強をしていないという点である。一方で授業関係以外の自主学習時間は、1年前期は長いものの、その後学習時間が低迷している状態が2年後期まで継続している。

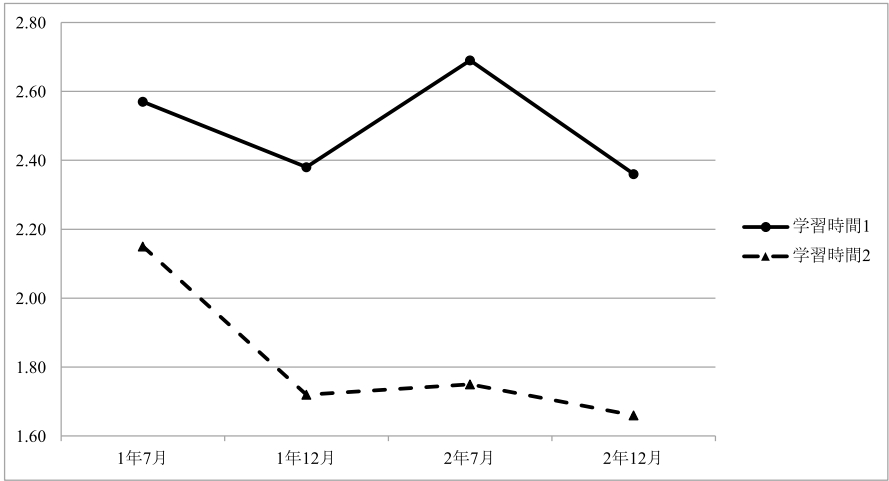


図1 授業関係及び授業関係以外における自主学習時間の学期別推移

表4 学習者自律の学期別による推移

	<i>n</i>	1 年次		2 年次	
		7 月	12 月	7 月	12 月
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
計画的学習 (学習者自律 1)	553	2.25 (0.68)	2.15 (0.67)	2.24 (0.67)	2.22 (0.70)
教師指示 (学習者自律 2)	551	2.51 (0.73)	2.56 (0.73)	2.57 (0.70)	2.60 (0.75)
学習方法 (学習者自律 3)	551	2.23 (0.66)	2.18 (0.74)	2.23 (0.70)	2.20 (0.72)

次に、2 年間に及ぶ学習者自律の変遷を検証する。表 4 はこの調査における学期別による学習者自律の推移の結果を表している。

学習者自律（学習者自律 1：目標達成に向けての計画的学習；学習者自律 2：教師による学習指示の必要性；学習者自律 3：英語力向上に向けての学習方法）の学期別推移を調べるために、対応ありの一元配置分散分析を、各学習者自律の項目について行った（図 2 参照）。独立変数は各学期（2012 年 7 月、2012 年 12 月、2013 年 7 月、2013 年 12 月）で、従属変数は 1 から 4 段階評価の各学習者自律である。

学習者自律 1 に関する分析結果は、学期間の差は統計的に有意であったが（ $F(2.93, 1616.41) = 3.43, p < .05, \eta_p^2 = .006$ ）、効果量はあまり大きくなかった。次にボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、4 つの学期の中で次のように学期間に有意な違い（ $p < .05$ ）が見られた：2012 年 7 月 > 2012 年 12 月 < 2013 年 7 月 $\geq$ 2013 年 12 月。

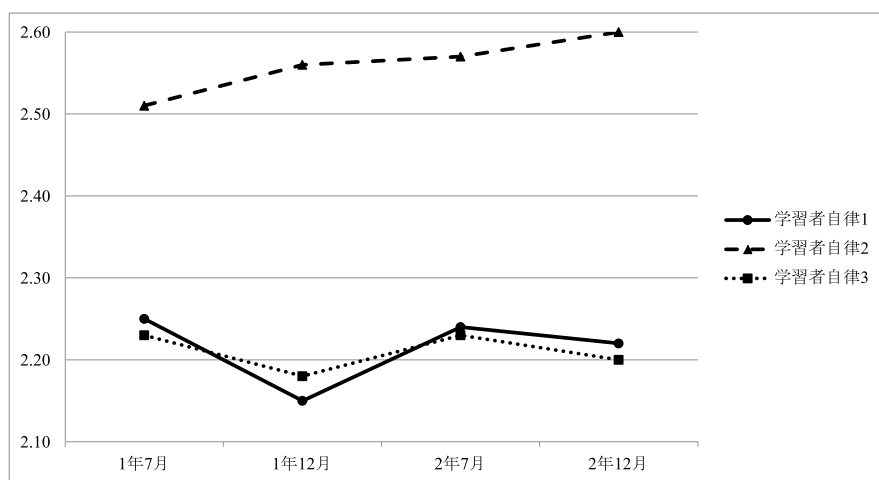


図2 学習者自律の学期別推移

表5 年度別による7月と12月の自主学習時間と学習者自律の差の検定

		2012 年度生		2013 年度生		<i>df</i>	<i>t</i> 値	効果量 ^a
		<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
学習時間 1	7 月	948	2.51 (1.27)	951	2.46 (1.22)	1897	.89	.000
	12 月	946	2.39 (1.12)	796	2.22 (0.97)	1738.50	3.46***	.007
学習時間 2	7 月	947	2.10 (1.33)	951	2.01 (1.21)	1879.65	1.54	.001
	12 月	946	1.75 (1.15)	796	1.76 (1.19)	1740	-.13	.000
学習者自律 1	7 月	947	2.26 (0.70)	949	2.21 (0.68)	1894	1.59	.001
	12 月	945	2.14 (0.69)	796	2.31 (0.69)	1693.42	-4.95***	.014
学習者自律 2	7 月	946	2.54 (0.75)	949	2.50 (0.73)	1893	1.20	.001
	12 月	941	2.56 (0.75)	794	2.60 (0.74)	1733	-1.06	.001
学習者自律 3	7 月	946	2.24 (0.70)	949	2.22 (0.71)	1893	.81	.000
	12 月	944	2.21 (0.76)	794	2.21 (0.72)	1736	-.17	.000

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

一方、学習者自律2と学習者自律3に関する分析結果は、学期間の差は統計的に有意ではなかった ($F(2.95, 1623.76) = 2.03, ns, \eta_p^2 = .004$; $F(3, 1650) = 1.16, ns, \eta_p^2 = .002$)。

以上のことから、学習者自律は2年間で変化することはほとんどなく、数値の低さから学習を自律的に行っていないということが分かった。一方で、計画的学習者自律は1年後期に下がり、2年前期にまた上がるという傾向があった。

3.2 カリキュラム改変による学習時間と学習者自律への影響

次に、カリキュラム変更による授業外学習時間と学習者自律への影響を検証する。新カリキュラムと旧カリキュラムの一番の大きな違いは授業コマ数にある。つまり1年生後期と2年生前期に英語授業を1コマ受講するか2コマ受講するかの違いである。表5はこの調査における学期別による自主学習時間と学習者自律の推移と t 検定の結果を表している。

この結果、7月の学習時間と学習者自律に関しては、統計的に有意な違いは確認されなかったものの、学習時間1と学習者自律1には12月に統計的に有意な違いが確認された。2013年度生対象の12月の調査は、2012年度のはほぼ全員を対象とした調査に比べて包括的でないため、ここから導かれる結論は仮のものであるが、授業関係の自主学習時間は、カリキュラム変更により減少の可能性があることを示唆している。一方で、学習者自律1は新カリキュラム生の方が学習自律が高い傾向が見て取れる。つまり、授業時間が少ない学習者の方が、目標や課題達成のために計画的に学習できているということを意味している。

3.3 英語授業コマ数

新旧カリキュラムの英語授業数に関して、学習者はどのように感じているのか。この点についての調査結果は表6に示されている。

表6 当該学期の英語授業のコマ数について

	2012 年度生				2013 年度生	
	2013 年 7 月		2013 年 12 月		2013 年 12 月	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
少ない	27	4	59	9	134	17
ちょうど良い	526	75	563	81	599	75
多い	146	21	72	10	61	8
合計	699	100	694	100	794	100

調査結果として、次のことが分かった。全体的に「ちょうど良い」を選択する学生が多いため、際立った違いは見られないが、英語授業のコマ数の違いが表れている個所を見ると、ある傾向が見て取れる。2012 年度生の前期・後期を比べると、前期の 2 コマ（英語 III と英コミ II）は「多い」と感じる学生が 2 割（21%）ほどいるが、後期の 1 コマ（英語 IV）になると「多い」と感じる学生が半減している（10%）。一方、新カリキュラムの 2013 年度生を見てみると、1 コマ（英コミ I）だけでは少ないと感じている学習者が 2 割弱存在する。この結果をまとめると、多くの学生は、現状で満足はしているが、1 コマでは少ないが 2 コマでは多いという学習者が一定数いるということが分かる。

3.4 3 年次以降の英語授業

新旧問わず本学のカリキュラムでは、共通科目としての英語は 2 年次で終了し、3 年次以降は開講されていない。英語力が必要とされている昨今、この状況をどのように本学学生は考えているかについて調査を行った。

表 7 は 3 年次からの英語授業についての見解を表している。その結果、学年に関係なく 3 年次からの英語授業はなくて良いと回答している学習者が 4 割ほどいる一方で、単位無関係の英語講座を含めて、何らかの英語学習機会がある方がよいと考えている学生数が大半を占めていることも分かった。しかし、その内訳をみると大きく二つに分かれる。一つは共通科目で少なくとも 1 コマはある方がよいという学生と、もう一つは単位無関係の英語講座を希望する学生である。前者の場合、英語が単位に関係すると卒業要件も満たせ、より真剣に学習できると考えているのかもしれない。一方で、単位に関わると、気楽に学習できる雰囲気が損なわれたり、興味・関心の

表7 3 年次からの英語授業について

	2012 年度生		2013 年度生	
	2013 年 12 月		2013 年 12 月	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
なくてよい	295	42	306	38
週に 1 コマ	213	31	274	34
週に 2 コマ	15	2	26	3
週に 3 コマ以上	5	1	5	1
単位無関係の英語講座	169	24	185	23
合計	697	100	796	100

ない内容を学習する可能性もあるため、単位無関係の英語講座を希望しているのかもしれない。単位に関わろうがなかろうが、いずれにしる英語学習の機会を提供する必要性を示唆している。

3.5 将来の英語の必要性

最後に、大学生が感じる卒業後の英語力の必要性についての結果を検証する。表8は大学生が思う、将来の職業での英語の必要性についての結果を示している。この結果によれば、英語の必要性については、2年生は前期であろうと後期であろうと、ほとんど変わることないが、1年生（2013年度生）後期と2年生（2012年度生）後期を比べると、2年生の方が英語が必要と思う学生数が幾分減っていることが分かる。考えられる原因として、1年生の場合、周りの影響もあり英語が必要と思っているが、学年が上がるにつれて、英語がなくても問題がないと思う学生数が増えているのかもしれない。

表8 私の将来の職業では英語力が必要となる

	2012年度生				2013年度生	
	2013年7月		2013年12月		2013年12月	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
全くそう思わない	35	5	35	5	41	5
そう思わない	226	32	210	30	197	25
そう思う	352	50	378	54	434	55
強くそう思う	88	13	72	10	120	15
合計	701	100	695	100	792	100
<i>M</i>	2.70		2.70		2.80	
<i>SD</i>	0.75		0.72		0.75	

4 考察

アンケート分析の結果、次の点が明らかになった。一つ目は、2年間にわたる英語学習時間を定期的に観察することによって、授業関係自主学習時間は前期では長いものの、後期においては減少し、授業関係外自主学習に関しては、1年の前期終了後、急激に減少し、その状態が2年後期まで継続することが分かった。一方、学習者自律に関しては、2年にわたって大きな変化は見られなかったが、計画的学習自律に関しては、1年後期には計画的に学習が行えていないことが分かった。また、新カリキュラムへの変更は、授業関係自主学習時間の減少や計画的学習自律の向上に影響を与えていることが明らかになった。

一方で、学習者のニーズに関しては次の点が明らかになった。カリキュラムの変更に伴う英語授業コマ数については、学習者は現状に満足しており、あまり深刻には考えていない可能性がある。3年次以降の英語学習に関しては、何らかの英語授業の必要性が見受けられるが、その背後には、将来、英語の必要性を学生が感じているからである可能性がある。

以上の結果から、英語学習時間とカリキュラム、3年次以降の英語学習、そして学習者自律の3点に絞って考察する。

4.1 英語学習時間とカリキュラム

2年間にわたる学習時間調査から明らかになったように、1年次と2年次の後期における授業関係の自主学習時間の低下は問題である。なぜ後期に限って授業関係の学習時間が減るのであるのか。筆者の授業経験と学生との会話を通しての解釈だが、後期はクラブ・サークル活動での大会や発表会が前期と比べて多くある感じがする。また、各学生が所属する専攻での勉強が忙しくなっているという声もあった。英語を専攻としていない学生にとって、このような忙しい時期に英語学習に時間を費やすということは、緊急の必要性に迫られていない限りあまりありえないだろう。だが見方を変えれば、そのような状況が許容されている環境に問題があるのかもしれない。一方で、このような状態が根強いのであるのなら、この期間に敢えて学習時間をこれ以上増やすような活動をするのではなく、比較的時間の余裕のある前期にそのような活動を行うのも一つの方法であろう。

このような状況下では、英語授業時間数の減少はかなりの問題を引き起こす。事実、新カリキュラム生の1年後期の学習時間が、旧カリキュラム生の後期の学習時間と比較して、統計的に有意な減少が確認されている。現段階の調査では、1年生の比較しか行えていないが、新カリキュラム生の2年次前期の学習時間の減少は想像に難くない。そして、この新カリキュラムは今後数年間継続されていくため、この学習時間の減少、ひいては英語力の減退を防ぐための手だてが必要となる。

新カリキュラム下では、2年次の英語ⅡでTOEICテストが課され、英語Ⅰ同様、一定のスコアに到達しない学習者には補習が課せられる。旧カリキュラム下の2度目のTOEICでは、学習者の補習回避の動機があまり作用しなかった（田口, 2013）。新カリキュラムでは、最初のTOEICテストから時間が空き、学生自身も英語力の低下を感じるため、いくらかは回避動機が機能するかもしれない。一方で、本書第10章で述べられている「PowerWords コースコンテスト」のようなものをさらに展開して、学習を促進させる必要があるであろう。それとともに、学習者自律の強化がある。この点については、4.3節でさらなる考察を行う。

4.2 3年次以上の英語学習

多くの学生が卒業後の職業で英語力が必要と考えており、また何らかの英語学習の機会を望んでいるにも関わらず、3年次以降に英語学習の機会が提供されていないのは問題である。理想としては、週に2コマの英語授業の開設が望ましいが、現行カリキュラムの範囲内ではそれは難しいのかもしれない。そのため、少なくとも選択制で1クラスは開講する必要性があろう。それと同時に、単位に関わらない講座を開講する方法も探る必要がある。大学内では現在、主に新入生を対象とした「TOEIC 講座」や全学を対象にした「英会話」が大学生協主催によって開講されている。これらの講座の費用は安くはないため、経済的に余裕がない学生にとっては難しい。これらにとって代わるというわけではないが、こういったものを提供できる機会を探る必要はあるだろう。

4.3 学習者自律

今回の研究から、学習者自律は2年間の学習期間にはあまり変化はないが、英語の授業数が多く、また英語以外の授業や課外活動が忙しくなると、計画的に学習があまり行えなくなるということが確認された。授業数が増えると確かにその授業の予習や課題の量が増えるため、他の授業や課外活動で忙しい状況では、一つ一つの学習が疎かになり、思ったようには学習ができないだろう。だからと言って、授業時間を削減することは英語力の低下につながってしまう。新カリキュラムはすでに実施されているため、急遽授業時間数を増やすことはできないが、学習者自律を高めて、学生が自ら学ぶ方向に向かわせる必要がある。モチベーションと自律性の因果関係を特定するのは難しいが（Ushioda, 2011）、ここではモチベーション→自律性の立場を取り、今後のカリキュラム及び授業設計についての方法を考察していく。

最初にかリキュラム設計について考察する。一般的に明確な学習目的意識がないとモチベーションが高まることはなく、それに応じて自律ある学習者になることはない。そのため、学習者に英語学習の目的を再認識させる必要がある。愛知教育大生の場合、教員としての英語力、とりわけ小学校外国語活動を行う上で必要となる英語力を身につけることが目標になる。このような英語力は既存の英語能力試験で明確に数値化できるわけではないが、それらの尺度を利用することは一つの目標値にはなるであろう。

本学では、この外部英語能力試験を利用して、単位認定システムを採用している。従来、科目別に基準が設定されており、「英語 I」と「英語 II」では英検1級、TOEFL-PBT 570 点以上、TOEIC 810 点以上と、「英コミ I」と「英コミ II」では英検準1級、TOEFL-PBT 500 点以上、TOEIC 600 点以上となっていた。これを2014年度から改訂して、段階別になったため、一種の目標値として機能するであろう（表8参照）。

表9 外部試験による英語単位認定基準

	1 年次		2 年次	
	英語 I	英語コミ I	英語コミ II	英語 II
英検	準 1 級か 1 級	準 1 級か 1 級	準 1 級か 1 級	1 級
TOEFL (PBT)	500 点以上	520 点以上	540 点以上	560 点以上
(iBT)	60 点以上	68 点以上	76 点以上	84 点以上
TOEIC	600 点以上	650 点以上	700 点以上	750 点以上

次に授業設計についての方法を考察する。Fukuda と Yoshida（2012）の実証研究によれば、学生が積極的に授業外で学習をするようになるには、(1) 明確な授業目標、(2) 強い学生－教師関係、(3) 驚異のない授業環境、そして (4) 相互作用のある授業、の4つの要因が大切になるという。これにもう一つ付け加えて、英語を用いた理想自己像を形成することにあるであろう（Dörnyei & Kubanyiova, 2014, Hadfield & Dörnyei, 2013）。これらの要因がうまく作用して、自律的な学習に向けて行動が起こせる可能性がある。さらに、学習を効果的に行う方法の教授も必要だ。本学では、e-learning を用いた教育実践が行われている（本書第5章から第9章参照）。それらを推し進めることで、新カリキュラム実施による負の影響を和らげ、さらには英語力向上につながる学習

者自律を高めることができるのではないだろうか。

5 結論

愛知教育大学では 2013 年度から新カリキュラムが施行され、英語授業時間数が減ると同時に一連の共通科目としての英語教育改革が 1 年次と 2 年次に影響が及ぶようになる。そのため、1・2 年次における現段階の英語学習実態を把握し、すでに進行しているカリキュラム変更の影響を見極め、そして学習者のニーズを把握することによって、英語授業時間減少による負の影響を最小限に抑え、さらには英語力を高める方法を提案することを試みた。

2014 年度から新カリキュラム生が 2 年生になり、TOEIC テストが実施される。その時に、どの程度の英語力が維持されているか、そしてその時の学習実態はどのようなになっているか、が明らかになる。それを受けて、また新しい英語学習の「文化」を形成する必要があるだろう。

参考文献

- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Pearson.
- Fukuda, S. T., & Yoshida, H. (2012). Time is of the essence: Factors encouraging out-of-class study time. *ELT Journal*, 67(1), 31-40.
- Ushioda, E. (2011). Why Autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- 田口達也. (2013). 「TOEIC 350 点閾値導入効果について」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 10-20). 名古屋：中部日本教育文化会.

章末資料 1

「属性」欄について（7月）

解答用紙の「属性」欄については、以下の①～⑥の記述に対する回答番号をマークをしてください。（0（ゼロ）にはマークしないでください。）記入された回答は、TOEIC スコアや成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。

① 現時点において、あなたの卒業後の希望進路はどれですか。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） | | |

② この前期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。最もあてはまるものを1つ選択してください。

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

③ この前期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。最もあてはまるものを1つ選択してください。

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

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

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

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。

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

章末資料 2

「属性」欄について（12月）

解答用紙の「属性」欄については、以下の①～⑥の記述に対する回答番号をマークしてください。（0（ゼロ）にはマークしないでください。）記入された回答は、TOEIC スコアや成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。

- 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
- ② この後期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に 1 週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを 1 つ選択してください。
1. 全くしていない
 2. 0 より多く 30 分未満
 3. 30 分以上 1 時間未満
 4. 1 時間以上 1 時間半未満
 5. 1 時間半以上 2 時間未満
 6. 2 時間以上
- ③ この後期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に 1 週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを 1 つ選択してください。
1. 全くしていない
 2. 0 より多く 30 分未満
 3. 30 分以上 1 時間未満
 4. 1 時間以上 1 時間半未満
 5. 1 時間半以上 2 時間未満
 6. 2 時間以上
- 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
- 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
- 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

章末資料 3

英語学習実態調査（2013. 7月）

このアンケートは、皆さんの愛知教育大学での英語学習について学習状況を調査するためのものです。以下の①～⑩の記述に対する回答番号を、マークシートの対応する番号にマークしてください。皆さんの回答は英語の授業の成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。マークシートには氏名と学籍番号を記入する箇所もありますので、忘れずに記入してください。

- ① 現時点において、あなたの卒業後の希望進路はどれですか。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） | | |
- ② この前期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。最もあてはまるものを1つ選択してください。
- | | | |
|----------------|----------------|---------------|
| 1. 全くしていない | 2. 0より多く30分未満 | 3. 30分以上1時間未満 |
| 4. 1時間以上1時間半未満 | 5. 1時間半以上2時間未満 | 6. 2時間以上 |
- ③ この前期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。最もあてはまるものを1つ選択してください。
- | | | |
|----------------|----------------|---------------|
| 1. 全くしていない | 2. 0より多く30分未満 | 3. 30分以上1時間未満 |
| 4. 1時間以上1時間半未満 | 5. 1時間半以上2時間未満 | 6. 2時間以上 |
- ④ 今学期の共通科目の英語授業のコマ数（英語Ⅲ・英コミⅡの2コマ）はどうですか。当てはまるものを1つ選択してください。
- | | | |
|--------|-----------|-------|
| 1. 少ない | 2. ちょうど良い | 3. 多い |
|--------|-----------|-------|
- ⑤ 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 |
|-------------|-----------|---------|-----------|
- ⑥ 教師に英語学習のために、課題など何をしたらいいのかが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 |
|-------------|-----------|---------|-----------|

裏へ続<

⑦ 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

⑧ 自分の英語力の進歩について、振り返ることがよくある。

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

⑨ 英語力向上に向けて、何を勉強したらよいか分かっている。

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

⑩ 私の将来の職業では英語力が必要となる。

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

⑪ 共通教育の英語の授業は、将来、英語力を必要とする人のみが選択履修すればよい。

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

⑫ 今後のグローバル社会を考えると、共通教育の英語の授業は全員必修がよい。

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

⑬ 大学の英語教育の主たる目的は、異なる言語や文化に対する視野を広げ、より深い知的理解を促すことである。

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

⑭ 大学の英語教育の主たる目的は、英語の 4 技能を総合的に育成し、実用的なコミュニケーション能力を育てることである。

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

⑮ 大学に英語の学習支援センターがあったら利用したいですか？

1. 利用したい 2. 利用するかもしれない 3. 特に利用する必要性を感じない

⑯ 大学の英語学習支援センターにはどのような支援を望みますか？ここでは当てはまるすべての番号をマークしてください。

1. 教材の閲覧・貸出 2. 学習スペース
3. 学習アドバイス 4. 英語資格試験・英会話に特化した講座

以上でアンケートは終了です。氏名、学生番号、回答の記入し忘れないででしょうか？

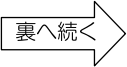
ご協力ありがとうございました！

章末資料 4

英語学習実態調査（2013. 12月）

このアンケートは、皆さんの愛知教育大学での英語学習について学習状況を調査するためのものです。以下の①～⑯の記述に対する回答番号を、マークシートの対応する番号にマークしてください。皆さんの回答は英語の授業の成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。マークシートには氏名と学籍番号を記入する箇所もありますので、忘れずに記入してください。

- 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
- ② この後期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。
1. 全くしていない
 2. 0より多く30分未満
 3. 30分以上1時間未満
 4. 1時間以上1時間半未満
 5. 1時間半以上2時間未満
 6. 2時間以上
- ③ この後期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。
1. 全くしていない
 2. 0より多く30分未満
 3. 30分以上1時間未満
 4. 1時間以上1時間半未満
 5. 1時間半以上2時間未満
 6. 2時間以上
- ④ 今学期の共通科目の英語授業のコマ数（1年生は英コミⅠの1コマ、2年生は英語Ⅳの1コマ）はどうか。当てはまるものを1つ選択してください。
1. 少ない
 2. ちょうど良い
 3. 多い
- ⑤ 3年次からは、共通科目の英語授業は開講されません。そのことについて、次の選択肢の中から当てはまるものを1つ選択してください。
1. 共通科目の英語授業はなくてよい
 2. 週に1コマはある方がよい
 3. 週に2コマはある方がよい
 4. 週に3コマ以上ある方がよい
 5. 単位に関係のない英語講座（資格試験対策や英会話等）ならある方がよい
- ⑥ 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

裏へ続く

⑦ 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

⑧ 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

⑨ 自分の英語力の進歩について、振り返ることがよくある。

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

⑩ 英語力向上に向けて、何を勉強したらよいか分かっている。

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

⑪ 私の将来の職業では英語力が必要となる。

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

⑫ 大学全体での授業以外での英語学習の推進や英語学習の雰囲気作りは、個々の学生の学習意欲向上に重要だ。

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

以上でアンケートは終了です。氏名、学生番号、回答の記入し忘れないででしょうか？

ご協力ありがとうございました！

第3章

再履修学生の学習状況－意識調査を通して－

建内高昭

概要

本稿では、共通科目再編に伴う英語科目の減少を受け、臨時に開講された再履修者のみを対象とするクラスの受講者の学習経験及び状況を調査した。受講者全体のこれらの点と、TOEIC スコアを基準とした断面から英語を苦手とする学生の背景を明らかにすることによって、英語学習のあり方を模索することが目的である。対象者は、2013 年前期の2年生以上の再履修学生である。本調査では、4月の授業開始時に実施した質問紙による調査と学期中における TOEIC テストの結果を用いて分析を行った。質問紙に関しては、中学校・高校での英語成績、大学入試センター試験英語（以下、センター試験）の得点、高校在学時と大学入学後の英語学習時間、教員採用試験受験の意向、及び小学校外国語活動に対する意見について回答を得た。その結果から、再履修学生は、中学校・高校では英語の成績は比較的良好、また高校では適切な学習時間を確保し、しかもセンター試験で一定の成績を収めているにも関わらず、大学入学後は、英語学習時間の減少に伴い英語の成績は芳しくなかった。また、TOEIC で低い点を取得している者は、センター試験でも低い点数を取る傾向が見られた。これらの結果を受けて、今後の方針を考察する。

1 はじめに

愛知教育大学は、共通科目を重視した教育課程を組んでいる。なかでも「英語Ⅰ」及び「英語Ⅱ」では、TOEIC で一定以上のスコアを取得することを単位取得要件としている。この背景には、小学校における外国語活動の導入など教員養成を取り巻く状況が変化する中で、TOEIC 受験は個人ごとの現時点の英語力を把握する上でも分かりやすい指標になること、さらには卒業後の就職等にも必要な能力の1つとなっているという点からも意義が認められる。これまでの取り組みから、本学1年生の英語力は毎年向上してきていることが分かる（本書第1章参照）。

一方で、英語が苦手な学生たちは、必ずしも英語力を伸ばしているとは言い切れない。本学では2012年度より、「英語Ⅰ・Ⅱ」の単位認定に際して、最低 TOEIC 350 点以上を取得することが定められた。350 点未満の学生は、一律補習が義務づけられ、補習試験での成績が一定レベルに達していないと判断された場合は、当該の英語科目を再履修することになる。2012年度の調査によれば、350 点の規制の影響を受ける学生たちは、少しでも得点を伸ばすために英語学習を進める傾向があることが指摘されているが、全員がそうとは言い切れず、再履修を余儀なくされる者も存在する（田口, 2013）。

これまで本学では、「英語Ⅰ」及び「英語Ⅱ」の再履修者は、数名ずつ分散して通常の時間割の中で開講されている授業を1年生と一緒に履修してきた。このような中、新旧カリキュラム移行期のため（本書第2章参照）、本年度だけは「英語Ⅱ」が通常授業の時間割内で開講されず、代替措置として前期及び後期にそれぞれ1コマずつ新たに再履修者だけを対象とした授業を開講することになった。それによって、英語再履修者の学習経験と状況の包括的把握が可能になった。

「英語Ⅰ」及び「英語Ⅱ」の再履修者をよく理解するためには、入学後の学力及び学習状況だけ

でなく、入学前の英語力や英語学習状況及び入学してきた受験方式を考慮する必要がある。その主たる理由として、英語力は短時間で身に付けることはできないものであり、個人の学習習慣と密接に結びついていることが挙げられる。なかでも入学時点においてセンター試験の得点や、入学後の TOEIC 得点状況、及びそれら 2 つの得点の関わりを調査する必要があるだろう。また推薦入試による入学者の中には、必ずしもセンター試験を受けていない者が含まれることも予測される。では実際に、再履修を受ける学生達の学習プロフィールはどのようなものであり、再履修になった経緯をどのように受け止めているのであろうか。本稿ではこれらの点に焦点を当てて調査報告をする。

2 調査方法

2.1 研究目的

本研究の目的は、英語科目の再履修学生の英語学習プロフィールを調査し、TOEIC 試験との関わりを調査するものである。

2.2 研究課題

- (1) 再履修者の英語学習に対する学習状況と学習経験にはどのような特徴があるか？
- (2) TOEIC 350 点以上の群と 350 点未満の群との間には、英語の学習経歴に何らかの違いが見られるのか？

2.3 研究参加者

2013 年度再履修者を対象に開講された「英語 II」の受講者のうち、質問紙に回答し、TOEIC を受験した 52 名を対象とした。内訳は 2 年生 24 名、3 年生 16 名、4 年以上 12 名である。通常、本学の「英語 II」の単位取得要件は、現 2 年生以下は 350 点の規制があるものの、同一授業での評価均一性をできるだけ保つため、TOEIC の規制のない 3 年生以上の受講者にも TOEIC 受験を義務付けた。

2.4 データ収集

データは、学期中に調査対象学生が受験した TOEIC 得点及び 4 月の授業開始時に実施した質問紙調査による回答である。質問紙では計 9 つの問いを設定した（章末資料参照）。質問項目は小川・小塚（2013）を参考に作成された。質問内容は次の通りである：(1) 中学校での英語の評点、(2) 高校での英語の評点、(3) 高校 3 年時の 1 日当たりの英語学習時間、(4) 本学入学方法、(5) 再履修の経緯、(6) 大学入学後の週当たりの英語学習時間、(7) 教員採用試験の受験予定、(8) 小学校採用された場合における外国語活動への意識、(9) 一般職希望学生による英語力についての意識。この質問紙への回答は、授業評価に影響しないことを事前に説明した。

2.5 分析方法

TOEIC の結果及び質問紙への回答は、SPSS version 19 を使用して分析を行った。TOEIC 得点と学習時間との関わりを探るために統計分析を行った。

3 結果

表1から、高校3年生の時点で、2/3以上の学生は毎日1時間以上学習をしていることが分かる。しかし大学入学後は、英語学習時間が顕著に短くなり、英語学習を全くしない学生が4割ほど、30分未満の学生も4割ほどというように、勉強を全くしない、あるいは少ししかしない学生が大多数（84%）を占めている。大学入学後において、英語学習に対する意識が下がっていることが指摘される。

表1 再履修者による高校3年時と大学入学後の英語学習時間

学習時間	高校3年生時の 一日当たりの英語学習時間		大学入学後の 一週間当たりの英語学習時間	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0分	0	0	22	42
1分以上30分未満	1	2	22	42
30分以上1時間未満	12	23	7	13
1時間以上1時間半未満	19	37	0	0
1時間半以上2時間未満	19	37	1	2
2時間以上	1	2	0	0
合計	52	101 ^a	52	99 ^a

^a 各小数が四捨五入されているため100%にはならない。

次に中学校及び高校在学時の英語の成績を概観する。表2から、中学では4以上の成績が74%を占めており、英語の成績が良かったことが分かる。高校での成績に関しては、7以上が27%であり、中学と比べると、高校では英語の成績が良かった者の数は激減していることが分かる。一方で、中学で2以下の評価を受けた学生は2%ほどだったのが、高校での4以下になると35%にも昇る。つまり、全体的に高校で英語ができなくなっていることが分かる。

次にセンター試験での英語の点数を見る。図1を見ると、英語得点の分布は120点台及び140点台に人数が集中していることが分かる。受講者がセンター試験を受けた2009年度英語平均点は115.0点、2010年118.1点、2011年度122.7点で、おおよそ120点前後に集まっている。これらから、再履修生はおおよそ全国平均レベルの学力をセンター試験時には維持しているということが分かる。一方で、本学入学者の中には、特定専攻・コースにおいて、センター試験の英語科目を受験しないまま入学し、その多くは英語力が低いまま入学した結果としてTOEIC得点が低く再履修となっている可能性も指摘できる。こうした学生は7名おり、図1の表には当然含まれていない。

表2 中学校3年生及び高校3年生の英語成績の分布

英語成績		中学校3年時の成績 (5段階評価)の人数		高校3年時の成績 (10段階評価)の人数	
(5段階評価)	(10段階評価)	n	%	n	%
1	1	0	0	0	0
	2			2	4
2	3	1	2	2	4
	4			14	27
3	5	13	24	6	12
	6			14	29
4	7	19	37	4	8
	8			8	15
5	9	19	37	0	0
	10			2	4
合計		52	100	52	100

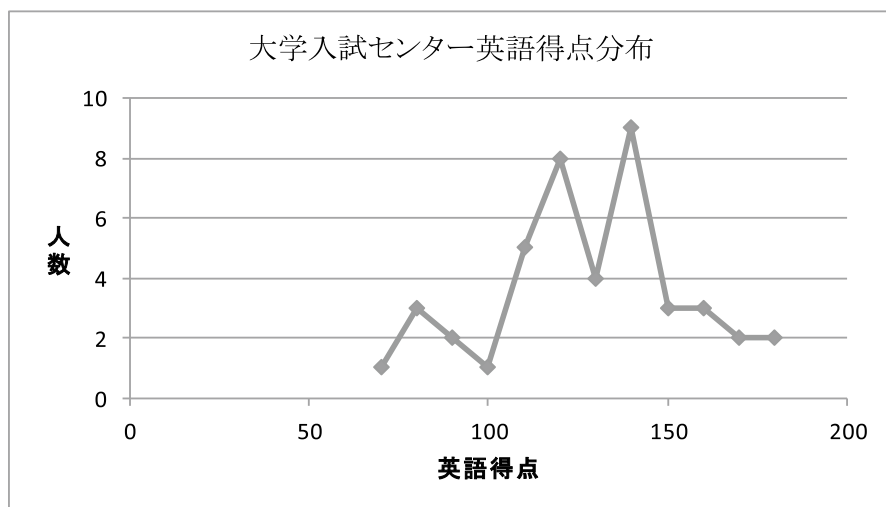


図1 大学入試センター試験の英語得点の分布

表3の再履修学生の再履修理由から、再履修の直接の原因として、非常に多くの学生は学期末の成績が低いことを挙げている。次に多いのは欠席による理由である。さらに12人の学生がTOEIC 350点未満であることによると申告している。TOEICの規制は2012年度生である2年生からの措置のため、今回の2年生の再履修者24名のうち、半数がTOEICの得点不足によるものである。これらから、TOEIC得点の低い学生が再度英語学習を行う機会を与えられ、そして大学全体の英語力の底上げと質保証という意味で効果を持っていると指摘できる。

表3 英語Ⅱを再履修となった理由

再履修理由	<i>n</i>
試験結果	30
欠席回数	15
TOEIC 350 未満	12
その他	2
合計	59 ^a

^a 複数回答のため、合計は回答者数より多い。

次に、卒業後の進路希望について見ていく。表4からわかるように、教職希望者が36名おり、そのうち小学校での教員希望者が15名いる。進路希望として、中学校及び高校を挙げた者は、それぞれが所属する理科、家庭科、保健体育の課程・コースである。現在小学校5年生及び6年生では、週1回の外国語活動が導入されており、本調査での小学校希望者たちが教職に就く場合に外国語活動を指導する可能性は高い。そして、外国語活動を教えることに対して、「不安や心配は特にない」あるいは「小6程度なら何とか教えられる」と5名が記述している。

表4 卒業後の進路希望の職種

卒業後の進路希望	<i>n</i>
教職	
小学校	15
中学校	12
高校	9
一般企業	16
合計	52

次に図2は当該クラスのTOEICスコアの分布である。平均点が375点のため、本学の1年生全体の平均点と比べると、非常に低いことが分かる（本書第1章参照）。

では、「英語Ⅰ・Ⅱ」の最低基準と定めている350点に届かない学生というのは、どのような学習状況と学習経験をしているのであろうか。この点を探るために、TOEIC 350点未満の群と350以上の群との間における比較をすることで、再履修クラスを構成している学習者の特徴を明らかにすることができると考えられる。この分析のために、350点未満の21名と350点以上の31名との2群に分けて、高校での学習時間、大学での学習時間、及びセンター試験の得点に対して t 検定を行った。

表5から分かるように、高校及び大学での英語学習時間によるTOEIC得点との関わりは、必ずしも明確とは言えなかった。一般的には、TOEICの得点が高い学習者は、それなりに時間を費やして勉強をした結果であると考えられるが、その通念を支持する証拠はこの調査からは見られなかった。

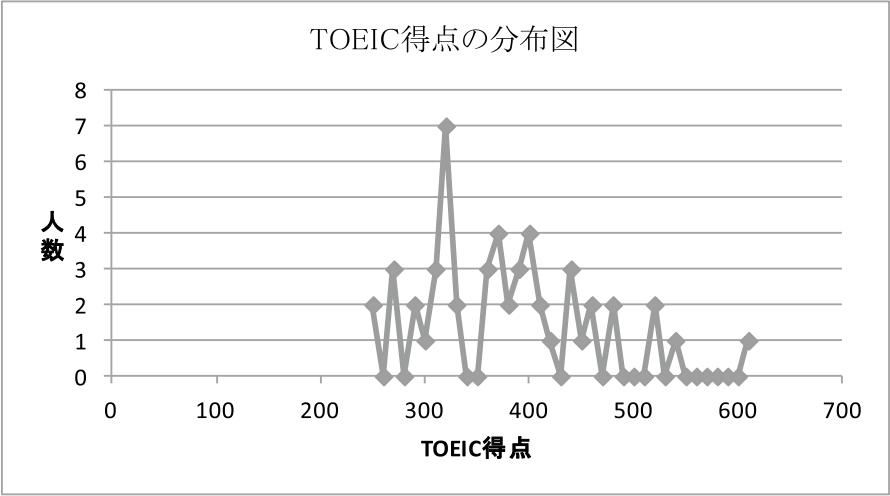


図2 TOEIC 得点の分布

表5 350 点以上群と 350 点未満群の高校・大学での学習時間とセンター試験英語の比較

	<i>n</i>	高校 3 年時の 学習時間		大学入学以後の 学習時間		センター試験 英語取得点	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
350 点以上群	31	3.13	1.38	1.77	0.73	127.83	23.72
350 点未満群	21	3.05	1.36	1.95	0.99	105.58	31.02
<i>t</i> 値		0.21		0.75		2.70*	
<i>df</i>		50		50		50	
効果量		.03		.11		.36	

**p* < .05.

一方で、センター試験の結果との関わりをみると、興味深い傾向が見て取れる。表5からわかるように、センター試験の結果は、TOEIC 得点によるグループの違いに関して統計的に有意な違いが確認される。すなわち、大学入学までの英語力が高いほど、大学入学後の TOEIC 得点が高くなることを、この調査結果は示している。言い換えれば、一定の英語力をセンター試験で示した学生は、大学入学後に、仮に再履修学生であったとしても、TOEIC 350 点未満者よりも高い得点を取得する傾向があるということである。

TOEIC 350 点を境に分けた2つのグループの違いは、学習時間というよりも学習時間を通して身に着けた英語力ということだが、このことは、単なる学習時間だけを基準とした英語力の増加だけではなく、その学習時間にどのようにして英語力を高めることができたか、という「学習の質」の違いに原因がある可能性も十分考えることができる。つまり、高校時代に大学受験を目指

して日々勉強していたが、その過程で確固たる力をつけ、センター試験の得点も上がった。だが、大学に入学すると勉強量が減り、それに伴って英語力も落ちるであろうが、受験対策で培った力は持続する可能性があるということである。このようにセンター試験に向けた高校での英語学習が、広い意味で大学入学後の TOEIC 得点の取得状況に影響する可能性を示唆している。

4 考察

再履修学生の英語学習に対する特徴は、大きく二つある。一つは成績や英語力と学習時間の関係である。再履修学生は、全体的には中学では英語を比較的得意とし、高校では継続的に毎日1時間程度の英語学習を続けながら中程度の成績を取り、センター試験英語科目の得点は全国平均程度を取得している。しかし、ひとたび大学に入学した後は、英語学習時間は急激に減少して、週に30分未満しか英語に触れていない傾向がある。これは、毎週行われる英語科目の予習等の最低限の学習に減じてしまっている可能性が挙げられる。再履修者は、大学卒業前に英語力を高めておく必要性を意識しているにも関わらず、英語学習を積極的に続けていない事実が明らかになった。

二つ目の特徴は、再履修となった理由が授業での試験結果及び授業への欠席、さらには TOEIC 350 点未満であることを自覚していることである。本調査の学生のうち7割は、教職志望者であり、その内の15名は小学校教諭を目指している。すなわち、近い将来小学校において外国語活動をはじめとした英語を教える立場となる可能性がある。そこでこれらの学生たちが卒業後に英語を教えていく上での最低限の知識および言語能力を明示化し、到達目標を提示することが求められている。

次に、TOEIC 350 点以上の群と 350 点未満の群との間における英語学習状況と学習経験の違いから、センター試験の英語得点が重要な項目であることが浮かび上がった。大学入試において、一定の英語力を持ち合わせていることが、大学入学後の TOEIC 得点に影響を与えている。

以上から、本調査対象学生は、英語の学習習慣を大学に入学するまでに身に付けてきたが、大学入学後に英語学習を継続することに明確な目標や目的を見つけれられないまま学習時間が減少し、学力も伸びていないことが指摘できる。また本調査から、センター試験における英語得点での一定の大学合格基準が必要なこと、及び推薦入試等によりセンター試験未受験者に対して英語力を担保するための手立てが必要であることが示唆される。

5 まとめ

再履修学生は、英語受講者の中でも英語を不得意とする傾向が見られると同時に英語学習時間も少ないことが指摘される。これらの学生は、中学校及び高等学校において勤勉かつ熱心に取り組んできたにも関わらず、大学では英語学習に対して能動的に取り組んでいないことが明らかになった。さらに、再履修学生の英語学習への意識を高めるような手立てが改めて必要であると同時に、学生たちが身に付けてきた学習習慣を取り戻すための契機を作る必要があることが明らかになった。今後は、これらの学生に対して、再履修クラス授業開講だけでなく、大学入学後に明らかな到達目標を設定することが改めて求められる（本書第2章参照）。さらに教員養成大学として、英語を苦手とする再履修学生の底上げを図り、小学校に赴任した場合でも外国語活動

の指導を担える人材を育成することが求められる。教員養成大学の学生のニーズに合ったコミュニケーションを主体とした明確な到達目標を明示して、その支援をするような取り組みが求められていると言えるだろう。

参考文献

- 小川知恵・小塚良孝. (2013). 「補習学生の概要と学生サポートシステム」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 21-32). 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也. (2013). 「TOEIC 350 点閾値導入効果について」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 10-20). 名古屋：中部日本教育文化会.

章末資料

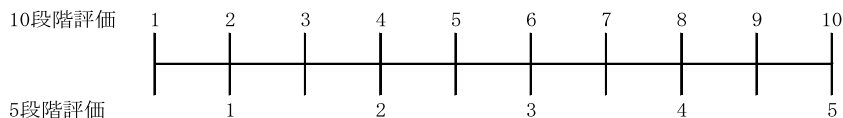
アンケート

学籍番号 () 名前 ()

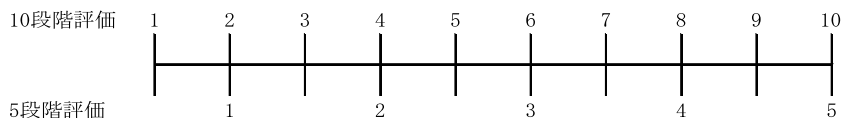
このアンケートは、今後の授業運営に生かすためのものです。

名前が公表されることはありませんし、テスト結果にも影響はありません。

1. 中学校の時の英語の評定は平均でどの程度でしたか？（5段階あるいは10段階で記入して下さい。）



2. 高校の時の英語の評定は平均でどの程度でしたか？（5段階あるいは10段階で記入して下さい。）



3. 高校3年生の時に、英語は授業以外で毎日、平均でどの程度勉強しましたか？

- ① 0分 ② 1分以上 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

4. 愛知教育大学に入学するためにどのような試験を受けましたか？

- ① 一般入試（センター試験（英語____点） + 2次試験で英語受験（①無・②有）
② 推薦入試 A（①スポーツ推薦・ ②学業評定推薦） ・ 推薦入試 B ・ 帰国子女

5. 再履修になった経緯はどのような理由ですか？

- ① 英語試験の結果が悪いため
② 出席回数不足のため
③ TOEIC 得点が基準を満たしていないため
④ その他（詳しく教えて下さい）

6. 大学に入学してから英語授業科目に対して毎週どの程度の英語学習を行いましたか？
- ① 0 分 ② 1 分以上 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
7. 教員採用試験を受験しますか？受験予定の場合、校種を記入してください（現段階での予定）。
- ① 受験しない ② 受験する（校種： 小・中・高 ）（科目 _____）
8. 小学校を希望する人のみに伺います。小学校 5・6 年生で必修となった小学校外国語活動を教えるにあたり、どのような期待・不安がありますか？自由に記述してください。
9. 一般就職を希望する人に伺います。社会人になるにあたり、英語力をどの程度つけておくとうまいと思いますか？その理由を記述して下さい。

第4章

サポートセンターの取り組み

小塚良孝・田口達也・稲垣真由美・加藤都佳沙

概要

本学を取り巻く様々な状況から、2012年度に授業外での英語支援の場を開設した。昨年度は試行段階ということもあり利用がなかったものの、高い必要性が認められたため、今年度も引き続き設置した。本稿では、その取り組みを紹介するとともに、学生や運営スタッフに対する意識調査や実態調査、実施記録などを基に、成果と課題、また、次年度に向けての展望と目指すべき方向性を述べる。以上の考察の結果、本学における授業外学習支援の在り方として、(1) 学習不振者に対する支援、(2) 中上級者も視野に入れた幅広い情報提供、(3) 学びを広く捉えた英語関連行事の企画・実施と情報発信、の3つの機能が提案される。また、運営上の主な改善点として、(1) 開設時間の拡大、(2) オンラインでの対応の強化、(3) 広報面の強化の3点が指摘される。

1 はじめに

2011年度より小学校外国語活動が必修となったことで、現職の、またこれからの小学校教員は誰でも英語を教える可能性がある。また、昨年12月に文部科学省は、高学年の外国語活動を教科化し、外国語活動を中学年まで拡げる方針を示したが、そうなれば、小学校教員が英語を教える可能性は一層高くなる。こうした社会情勢にあって本学の現状を見ると、非常に厳しい。つまり、TOEIC 350点を越えられない学生は今年度と昨年度の3回のTOEICにおいて毎回少なからず存在し、そのうちの一部は、極めて基礎的な内容の補習試験でも一定の点を越えられない。このような低学力層はなかなかその状況を抜け出せない傾向が認められる(本書第1章を参照)。また、下位層ばかりではなく、中上位層であっても学習時間が全体的に極めて短く、その傾向は授業関係以外の自主学習においてとりわけ顕著であること、学習態度は非常に教師依存傾向が強く、学習方略もわからないと感じている傾向が強いという特徴が認められている(本書第1章、田口2013)。加えて、こうした状況を打開するには第一に重要である授業数が、カリキュラムの改編により今年度入学生より6コマから4コマに減った(その影響については本書第2章を参照)。この4コマは1、2年次にすべて配当されるため、3、4年次は、英語関係の専攻・コースでなければ、基本的に英語の授業は一切ない。

こうした現状を少しでも改善し、社会的要求により対応できるよう、また、学士という学位にふさわしい英語力を全学生に保証することを目標として、昨年、授業外での英語支援のための「英語学習なんでも相談室」を開設した。昨年度は周知が不十分であったことなどから利用がなかったものの、その必要性は上で述べたような学生の実態から依然として非常に高いと考え、今年度も引き続き設置した。今年度の運営に当たっては、昨年の反省を生かして一定程度改善した。以下では、その取り組みを紹介するとともに、学生や運営スタッフに対する意識調査や実態調査、実施記録などを基に、今年度の成果と課題、また、次年度に向けての展望を述べる。

2 サポートセンターの概要

愛知教育大学小中英語支援室では、英語に苦手意識を持つ学生の英語学習サポートに取り組むべく、2012年度に「英語学習なんでも相談室」を開設した。具体的な支援内容は、英語学習上の質問に対する回答や e-learning の利用法の助言、授業で課された課題に関する支援などで、開室時間は週に一回（本学では午後に授業がない水曜日午後）であった。利用手続きとしては、事前予約をして来室し、自らが学びたい項目や質問などを聞くという一種のオフィスアワー的なスタイルを取った。こうした運営システムの下、本学の教務連絡サービス「学務ネット」、[英語1]の授業での教員によるアナウンス、本学が導入している e-learning システムであるアルク教育社 NetAcademy 2 (NA2) のログイン画面、加えて随時配布するチラシなど、多様かつ頻繁な広報活動を行ったが、残念ながら初年度は認知度を十分に高めることが出来ず、当相談室の利用者はいなかった（小川・小塚, 2013）。

しかしながら、前節で述べたような本学の学生の状況から、このような授業外学習支援の場の必要性は非常に高いと考え、今年度も引き続き開設することとした。今年度の運営に当たっては、昨年の反省を生かして一部改善し、名称も新たに「英語サポートセンター」として、次のように運営した。まず開室日時については、前年度同様に毎週水曜日の 13:00～17:00 とし、事前予約制は廃止した。場所は前年同様に本学第一人文棟 6 階小中英語支援室で主に行い、必要に応じて空き教室なども利用した。宣伝方法も基本的に昨年度と同様であるが、今年度は適宜教員が支援を必要とすると思われる学生に声をかけ利用を促した。支援スタッフに関しては本学英語専攻の大学院生一名を主たる支援員としつつ、学生の数や要望、レベルに応じて、随時本学英語専修・専攻専任教員 2 名も対応した。また、両者で対応しきれない場合には、小中英語支援室スタッフも対応にあたった。サポート内容は各学生の状況や希望に応じて様々で、英語の授業の予習や課題の補助、基礎力の向上、英検等の試験対策などであった。こうした改善の結果、本年度は年間 9 名の学生が利用し、そのうちの 2 名が継続的に来室した。

前期終了時点で、以上のような運営に関して反応を聞くために、利用者と来室経験のない 350 点未満学生を対象にアンケート調査を行った。質問項目は、開室日時、場所、予約制の有無、サポート内容、効果的な宣伝方法についてであった（アンケートの主な質問と回答内容については章末資料 1 を参照）。そこで得られた意見や要望を受けて、夏休み以降は開室時間を毎週水曜日 13:00～17:00 から同 10:30～17:00 に延長した。そのことをまずは既に利用している学生に周知した結果、若干名の学生が随時午前中も質問に来るようになった。また、些細なことでも気軽に質問できる場を求める声があったので、小中英語支援室 HP (<http://www.aue-english.aichi-edu.ac.jp/pg612.html>) に、英語に関する質問をどのようなものでも受け付ける質問フォームを作成した。以下の表 1 は、これまでの運営体制の概要である。

表 1 英語サポートセンターの運営体制概要

年度	開室時間	予約	主たるスタッフ	教員の働きかけ	利用
2012年度前後期	水曜日午後	要	教員・支援室員	なし	なし
2013年度前期	水曜日 13:00-17:00	不要	院生・教員・支援室員	あり	あり
2013年度後期	水曜日 10:30-17:00	不要	院生・教員・支援室員	あり	あり

3 サポートセンター利用学生の実態と分析

3.1 長期利用者・指導担当者に対する学習効果アンケート

今年度のサポートセンターの成果と課題を探るため、長期間（半年以上）定期的に来室した2名の学生（いずれも2年生）と、来室学生の指導に中心的に当たったスタッフ2名（英語専攻大学院生1名、英語専攻専任教員1名）に、記述式アンケートを実施した。設問内容は、運用状況と学習効果に関するものである。その内、本節では、学習面に関する回答の分析から利用者の実態を探り、そこから見出される成果と課題を示す（アンケートについては章末資料2を参照）。

アンケートの回答分析に入る前に、当該2名の学生の来室前の学習状況について触れておきたい。学力については、ともに1年次のTOEICでは、受験した2回とも単位取得要件スコア350点に満たず、また、この内一人は補習試験にも一度不合格となったことから、かなり英語学習に苦勞していたようだ。学習量については、1年次のTOEICの際に実施した実態調査（詳細は第2章の章末資料を参照）から、二人とも極めて少なく、1年次の終盤には、特に自主学習については全くしなくなっていた。学習態度に関しては、二人は対照的であった。一人の学生は、勉強の仕方がわからず、計画的な学習もできないと認識しつつも、教師の指示は望んでおらず、回答当時、英語に対して強い抵抗と諦めを感じていたようだ（以上の状況を示す学生を、「学生1」と呼ぶ）。しかしながら、もう一人の学生は、勉強の仕方はわからないと感じているものの、計画的に勉強しているという認識は持っており、また、教師の指示も望んでいる。こうした状況から、回答当時、英語に対し抵抗は抱いておらず、向上しようという気持ちを持っていたと思われる（以上の状況を示す学生を、「学生2」と呼ぶ）。以下の表2は、2名の学生の概要である。

表2 継続利用学生の1年次の実態調査の結果とTOEICの成績

	TOEIC	学習時間 ^a		英語を計画的に勉強できるか？	課題など教師の指示が欲しいか？	英語の勉強の仕方はわかっているか？
	授業	授業外				
学生1						
7月	350未満	0-30m	0-30m	全くそう思わない	そう思わない	全くそう思わない
12月	350未満	30m-1h	0	そう思わない	そう思わない	そう思わない
学生2						
7月	350未満	1-1.5h	1-1.5h	そう思う	そう思う	そう思わない
12月	350未満	0-30m	0	そう思う	そう思う	そう思わない

^am = 分、h = 時間。

3.1.1 学生に対するアンケート

本節では、上記のアンケートの内、利用動機、利用の持続の動機、学習成果、今後の利用における意識に関する項目についての回答を見る（学生の主な回答内容については章末資料3を参照）。

二人の記述で共通して認められるのは、継続的に来室し、勉強を続けることで基礎力の向上を実感し、それが意欲を高め、更なる学習を生むという好循環である。この流れが極めて顕著であったのは学生1であった。回答内容によれば、学生1は、高校に入ってから英語の授業についてい

けなくなり、「憂鬱すぎて授業の前やテスト前日は学校が休みになる方法を本気で考え」るほど英語に苦手意識を持つようになっていた。その点は、前節で示した1年次の意識調査の回答にも表れていた。しかしながら、教員の声掛けをきっかけにしてサポートセンターに通い始め、「なんとなく英語がわかるようになって、これまで極力避けてきた英語をあまり避けなくなってきた」と感じるようになった。さらには、「わかるようになってきて英語を勉強することが楽しくなって、自分からやるようになり」、最後は英検2級に合格することを強く意識するまでになった。結果、現在では、「勉強意欲は過去最高に高くなっていると自分でもすごいです。正直、理系科目以外にあまり興味がなかったので自分でもびっくりです。」と感じるほどの意欲を持てるまでになった。また、今後についても、自分に自信が出て、「今、とても楽しいので現状の維持のためにも今後も利用したいです。あと、まだまだ伸びる予定なのでその可能性をつぶさないためにも続けたいです。」と言えるまでになっている。このように、学生1は、当初は英語に極度の苦手意識を持ち、英語学習を避けていたが、サポートセンターに通い始め、教員の指導のもとで定期的に学習を続けることで英語力の向上を実感し、自律的な学習態度を養うことができています。

3.1.2 スタッフに対するアンケート

以上の学生の自己分析は、指導に当たったスタッフの回答からもある程度窺える。学生は2人とも高い意欲をもって訪問を続けていたこと、また、英語力は回数を重ねるごとに着実に上がることが報告されている。その一方で、学生の自己分析と異なる面も指摘されている。学生1は「非常に高いレベルで意欲を持っている」一方で、「来室回数が増えるにつれ、少し意欲的に落ちる傾向」が見られ、学生2も、「完全に、サポートセンターに頼りきっている面」があるとの指摘があった。学生の依存傾向については、学生2に関して「例えば、日本語訳をしなければならぬテキストの、単語の意味は調べてきますが、それ以上はしてきておらず、訳は完全にサポートセンターで一緒にすることもありました。」との指摘があった。なお、学生2は、前節で示した1年次の属性アンケートにおいても教員に対する依存傾向を示していた。このような中だるみや依存傾向の増長といった訪問の習慣化に伴う負の傾向も若干認められているものの、総合的には、当該学生は長期間に渡り高い意欲をもって学習に取り組んだことがスタッフの観察からも窺える。

3.2 一年間の利用記録の振り返り

本サポートセンターでは、毎回、担当者は実施記録を残した。主な記録内容は、学習内容、学習の成果と課題、次の回までの自宅学習課題の内容である。

この記録を振り返ると、当該学生の学習の継続と意欲の維持、学力向上の実感には、三つの要素に支えられていることが示唆される。つまり、1) 指導スタッフの的確な観察、2) それに基づく授業内の学習方略の組み立て、3) 適切な質量の課題提示である。以下、それぞれについて述べる。

先に述べたように、継続して訪問した学生は、当初いずれも大いに英語力に不足があり、従って、自力で学習方略を立てて学習を進めることは極めて困難であった。その点は、1年次の属性アンケートの回答にも表れており、ともに学習方略についてはわからないとの認識であった(表1参照)。しかしながら、サポートセンターに通うことで、スタッフの指導を受け、何ができないの

か、できるようになったのか、また、学力を向上させるにはどのような勉強をすべきかについて毎回適切な指示や指摘を受けた。その中で、理解度が低ければ、基本事項まで戻って学習したり、何度学習しても定着が悪いと感じられた内容は繰り返し指導されるなど、定着が図られるような支援が行われた。また、学生の理解度、意欲、必要性に応じて、毎回適切な質量の課題が出され、学生は、それをほぼ毎回こなしてきていた。そうしたスタッフの補助により学生は着実に基礎力をつけ、その結果、学習の継続と意欲の維持が可能になっている様子が記録から窺える。

4 利用を促進する方策

本節では、学生の声や他大学の取り組みなどを基に、今後利用を伸ばすため、また、より利用を実り多いものにするために必要な運営方法の改善点について考察する。

4.1 長期利用者とスタッフに対するアンケート

長期利用者2名に、「これまで利用してみて感じられた改善点や要望」を尋ねたところ、1名は特にないと答えたが、もう1名はスタッフの増員を挙げた。

同様の質問をスタッフ2名にしたところ、教材の充実(2名)、受け持ちの固定(1名)を挙げた。また、別の設問(「そのほかに思ったこと、気づいたことがあれば自由に書いてください」)に対し、場所の不便さ(1名)と回数の少なさによるモチベーションの維持のむずかしさ(1名)、スタッフの透明性の不足(誰が担当しているのかわからないこと)が利用が伸び悩む原因として指摘された。

以上から、スタッフ、教材、場所、日程が今後より効果的に実施するために重要な改善点であることが示唆された。

4.2 来室経験のない350点未満学生に対するインタビュー

今年度、小中支援室では補習対象学生の一部(1年生8名、2年生4名の計12名)を対象に、学習実態等について詳しく知るためのインタビュー調査を行った。その中で、サポートセンターに関連する聞き取りも行った。具体的には、現在の運営状況を説明した上で、どのようにしたら来室したいか、または、来室しやすいかなど尋ねた。本節では、このインタビューの内、来室経験のない11名の学生(1年生7名、2年生4名)の回答において示された主な要望内容を簡潔に示す。

当該学生の要望の中で、最も多かったのは開室時間の拡大である。5名が空き時間に来やすいように、平日の幅広い曜日での開室が望ましいと答えた。また、支援内容によっては利用したいと答える学生が3名、気楽に来れるような雰囲気だったら行きたいと答える学生が3名であった。意見全体を通して、通いやすい雰囲気を重視しているようであった。

4.3 他大学の取り組み：全般的な比較

本節では、他大学で本学と同様の英語支援センターを設けている取り組みに目を向け、その基本的な運営形態の傾向を探り、本学が参考にすべき点を考えたい。

調査として、各大学のホームページ等から大学が主体となって行っている英語学習支援の存在が把握出来た16大学(詳細は章末資料4を参照)について、それぞれの取り組みの特徴を、主

にスタッフ陣容、サポート内容、開室時間の3点で比較した。なお、この3点について調査対象大学すべてについて情報が得られたわけではないため、以下は各項目について情報が得られた範囲での考察となる。

まずスタッフについては、12大学について詳細が把握された。その内6大学が専門のアドバイザーを据え、3大学が英語母語話者教員をスタッフに含めていた（この3大学の内、確認できた限りでは2大学が英会話の指導を重視していた）。また、日本人教員をスタッフに含めている大学は5大学、学生をスタッフに含めている大学は2大学と少数であった。

次に、サポート内容としては、授業や試験の為の学習方法、レポート作成、論文の書き方指導、TOEIC・TOEFL対策、英会話レッスン、e-learningサポート、お勧め教材や学習方法の提供、学習カウンセリング、大学院進学や留学に関する相談など多岐に渡っていた。その内容から明らかとなった重要な点は、必ずしも学習困難者の支援に限っておらず、中上級者に対する支援も多く、多くの大学が視野に入れていること、また、学習という観点からの支援ばかりではなく、留学や大学院進学といった将来の目的との関係での英語の相談も行っているという2点である。これに関連して注目されるのは、島根大学医学部と島根県立大学である。当該2大学では、英語学習を広くとらえ、クイズやトリビアを含んだ語学メールマガジンの配信や多読コンテストの実施など、英語学習を楽しむことを重視したイベントや情報発信を積極的に展開している。前節の学生1がそうであったように、多くの学生が受験英語に疲弊し、大学入学後は英語をその反動で避けてしまうような現在の状況において、このように遊びの要素を取り入れ、英語に対する心理的な壁や負のイメージを取り除くことは、学習不振者にとっては特に重要である。

最後に、開室時間については、詳細が把握された12大学の内、実に10大学において、学生が空き時間を利用して来室できるよう平日の幅広い曜日に午前から夕方にかけて開室していた。また、基本的には予約制をとっていないところが多いが、カウンセリングを実施している場合、個別の時間を確保するために予約制にしているようである。

以上の3点については、平日の午前から夕方にかけて、日本人の教員または専門スタッフが常駐で、幅広い支援を行っているというのが、調査対象の大学の中では主流である。

以上、他大学と比較した場合、前節までのアンケートで不足が指摘されていた点が、概ね他大学では十分なケアがなされていることは、次年度以降の運営を考える際に参考にすべき点である。

4.4 他大学の取り組み：北海道工業大学と神田外国語大学

上記比較大学の中で、個別の事例として、北海道工業大学と神田外国語大学における取り組みが注目された。

北海道工業大学では、入学当初に全学生に対して学力試験を行っており、その試験で標準得点40以下に相当する得点の学生を、「支援室対象学生」とした。該当学生には、その学生の英語担当教員が個別に面談し、学生の学習状況に関する聞き取りを行い、支援室の利用を勧めた。その際には、「基礎学力をつけることで英語の単位取得が容易になるよう、(教員は)応援したい」という姿勢を見せること、また、「支援室での学習がペナルティーであるという印象を与えない」ことに配慮し、結果的に、調査した年度においては、声掛けをした学生の約75%（106名中79名）が継続的利用したとのことである（秋山他, 2012）。

このような配慮の重要性は、本研究を進める中でも強く感じられていた。例えば、4.2 節で触れたインタビューの中で、サポートセンター来室に対し、必要性を感じながらも大きな心理的壁を感じて来室でできなかったと述べた学生が1名いた。当該学生は2年生で、1年時の2回の試験のいずれにおいても350点未満で、このうち、後期においては、補習試験でも不合格になっていた。関連するやり取りは以下の通りである。

インタビュアー（以下イ）：後期までの英語が必要だった自分が、もしそのメールでサポートセンターが毎週水曜日の午後、なんでも聞けるよっていうのを見たときに行くと思いますか？

学生：行くにも少し勇気がいるなって思っ

イ：勇気と？

学生：できないのをさげ出すのも恥ずかしいという葛藤と戦って、結局来れなかったです。

イ：ちょっと来たいと思った時もあったのですか？

学生：行った方がいいかなっと思いつつも、自分の中でちょっと葛藤がありました。＜中略＞いろいろ教えてもらった方が私としては助かるんですけど。周りの人が結構英語できて自分だけできないのが、なんかプライドというか、自分だけできないんだって思いながら。

この学生の状況は、センター来室が心理的重荷にならないような雰囲気づくりをしていくことの重要性を示している。また、この学生はこの後のやりとりの中で、自分のようなタイプは教員の働きかけがあるとよいと答えており、教員の声掛けの重要性も示唆している。

神田外国語大学では、常駐の専任アドバイザーが、学生の学習支援に際して、個々の学生の最適な学習方法を見つけるために、弱点や得意な点などをまとめた「個人カルテ」を作成している。そのカルテに従い、個々の学生に最適な学習プログラムを提案する。

本学の学生5人（いずれも350点未満取得の今年度1年生）に、「学習カルテ」のようなものの有用性についてアンケート調査を行ったところ（設問：自分の英語力を具体的に分析され、かつ具体的な弱点の克服法や道筋を示された場合、英語サポートセンターのようなものを利用したいと思いますか）、全員がサポートセンターを利用したいと回答した。うち一人は、その理由について、「自分の英語力がどれくらいなのかわからなくて、どお（原文ママ）勉強したらよいのかわからないから、分析されていたら、重点的に勉強できるし良いと思う。」と回答していた。

以上の2大学の取り組み、また関連する本学学生の意見から、教員側からの声掛けにおいては、負のイメージを持たせず、見通しを持たせることが重要であること、また、特に学習不振者に対する支援においては、彼らの現在の学力状態を把握させることの重要性が示唆される。

5 次年度に向けての展望

以上の考察を踏まえて、本節では、本学「サポートセンター」の次年度に向けての展望、改善案を述べたい。まず機能面での提言、次に運営面に関する提言を行う。

5.1 サポートセンターの機能

まずは、今後どのような機能を本センターは持つべきかについてであるが、これについては、本学学生の状況と他大学の状況から、3つ考えられる。1つは、学習不振者に対する支援である。第1章で述べたように、TOEICの平均点はここ2年で格段に上がり、350点を切る学生の数も激減しているが、その一方で、依然として毎年100名以上の350点未満者がおり、そのうちの20パーセントほどは補習試験に合格することができない。こうした学生はなかなか学力不振を脱することが難しいが、本学としては、小学校外国語活動の拡大や小学校における英語の教科化、世界のフラット化、学士の質保証といった様々な観点から、このような学生に対して無策でいるべきではない。また、こうした状況の改善は第一には授業の中で取り組まれるべきであるが、先に述べたように、本学は今年度から、共通科目の英語授業数が6コマから4コマへと削減された。従って、今後は授業外でいかに英語学習を支援していくかが一層重要となる。

これまでの考察から、この学習支援に当たって、特に2点今後検討が必要であると思われる。一つは、教員からの働きかけの積極化である。明らかに支援が必要であると思われる学生に対する教員の声掛けは重要であるし、質保証という観点からは、北海道工業大学のように、教員の声掛けに留まらず、一定レベル以下であれば、継続的な来室を義務付けることも視野に入れるべきであろう。本章と、また第1章でも触れたように、このレベルの学生が学力の不振から自力で抜け出すことは非常に難しい。ただ、その一方で、4.4節で紹介した学生のように、英語ができない自分に負い目を強く感じ、克服したい気持ちとその自分をさげおせない気持ちの間で葛藤している場合もあることには留意すべきであろう。

もう一つは、学力診断書の提供である。全体的に自身の英語の勉強法に関し、本学学生は自信を持たないが、特に学習不振者は学習方略についてわからず、また、ここまで触れたアンケートやインタビューでもあったように、自身の学力の状態も把握できていない。第1章で示した意識調査の結果からも推察されるように、そういう状態の学生は状況改善に関して見通しを持つことができないため、自分の力が不足していることは感じつつも、不振を脱しようという意欲や行動になかなかつながらない。従って、サポートセンターについても漠然と支援が受けられることがわかるだけでは、利用に結びつきにくい。しかし、4.4節で触れたアンケート結果にあったように、自身は何が足りないのかわかり、どうすれば英語力が上がるのか見通しが持てるならば、サポートセンターに通いたいとの声があった。そうした必要性を満たすための一つの方策として、英語力の診断書を作成することは有効であろう。本学のスタッフ数を考慮すれば、これを全ての学生に提供することは困難であるが、補習試験に合格できない層に限定すれば提供できるかもしれない。その際には、補習試験の内容を英語力が測れる内容にすれば、作成しやすいと思われる。

サポートセンターが持つべき第二の機能は、中上級者も視野に入れた幅広い情報提供である。授業や試験の為の学習方法に限らず、英語レポート（論文）の書き方指導、お勧め教材や学習方法の提供、学習カウンセリング、大学院進学や留学に関わる英語（試験）の相談など、英語に関する幅広い相談を受け付けるようにすることで、学生のニーズも満たし、小中英語支援室の持つリソースがより生かされ、サポートセンターに来やすい雰囲気もできるであろう。また、外国語活動に対する心配なども気軽に聞けるとよいであろう。様々な場で英語の必要性が高まっている現代なので、それに応じた幅広い悩みや疑問、相談事を英語に関して学生は持っていると思われ

る。本センターは人員、資金とも十全ではないため、すべてに対応することは難しいかもしれないが、こうしたことにできるだけ対応することで英語を学ぶ雰囲気づくりにつながると思われる。

サポートセンターが持つべき第三の機能は、遊びの側面も持った英語関連行事や情報発信の実施である。英語学習不振者に限らず、英語に対し情意面で問題を抱えている学生が少なくないが、そうした壁を少しでも取り除くことが自律した学習態度につながるとされる。そうした考えから、遊びの要素を含んだコンテストを実施したり、トリビア的な内容を含むなどして楽しむことができる内容の情報発信を行うなどすることには、一定の効果が期待される（本年度の本学におけるこの理念の下での取り組みについては本書第10章参照）。

5.2 サポートセンターの運営

運営面については、これまでの考察から次の3点が改善点として挙げられる。一つは、開室時間の拡大である。現在は、午後に授業がないこともあり水曜日に限定して開室しているが、平日幅広く午前から夕方にかけて開室し、時間の制約が多い学生でも空いた時間に立ち寄れるようにすることは重要であろう。ただし、本学の場合、すべての時間帯にどのような対応でもすることができるわけではないので、例えば、普段は小中英語支援室スタッフが参考書や問題集、DVDなどの貸し出しや学生の要望把握などの対応をし、アドバイザーや教員の指導等については曜日や時間帯を限定するなど、時間を機能的に使い分ける体制を取ることが、学生の利便性の面でも、持続可能性の面でも必要であろう。

二点目はオンラインでの対応の強化である。先に提案したような幅広い対応を全て対人で行うことは、人員に制限のある本学の現状では必ずしも容易ではない。また、学生の質問も、来室して聞くほどではない軽いものも含まれる可能性があり、そうしたものについては、来室が億劫になるとそのまま放置することにつながりかねない。そこで、簡単な質問については、学生が気軽にメールで相談できるようにする環境を整える必要があるだろう。先のアンケートにもあったように、どのような人が対応するのか全く分からない状態では、来室に対し心理的な壁があると思われるが、こうしたことをきっかけとして、サポートセンターの理解が深まれば、来室しやすくなると思われる。前節までに述べたように、今年度途中からメールでの質問対応も始めたが、今後これを周知し、強化を図る必要がある。

第三の工夫は、広報面の強化である。これまでは掲示や全学的な教務連絡システムを利用して周知を行ってきたが、認知度が十分には上がらなかった。しかしながら、このような必要度の高い、また、様々な効果が期待できるサポートセンターなので、今後は授業や全学的な教務ガイダンスなど、学生が注意を傾けて話を聞く可能性が高く、必要性を理解しやすい場において、より積極的に周知を図る必要がある。

6 おわりに

前節で述べた展望を全て一度に実現することは難しい。サポートセンターの性質と重要性を考えれば、性急に事業を拡大させるのではなく、時間はかかっても持続可能な形で拡充することが不可欠であろう。そうしていくことが、成熟した英語学習環境や英語学習文化の醸成につながるであろうし、教員となっていく学生にとってより意義深い英語学習につながるであろう。

参考文献

- 秋山敏晴・中村香恵子・佐々木智之・坂部俊行・三浦寛子・土田邦彦, (2012). 「新入生への英語リメディア教育の推進」, 『工学教育研究講演会講演論文集』 60, 630-631.
- 小川知恵・小塚良孝, (2013). 「補習学生の概要と英語サポートシステム」, 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自立向上を目指して』 (pp. 21-32). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 田口達也, (2013). 「TOEIC350 点閾値導入効果について」, 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自立向上を目指して』 (pp. 10-20). 名古屋: 中部日本教育文化会.

参考サイト

- 東京外国語大学「英語学習支援センター (English Learning Center)」(<http://www.tufs.ac.jp/education/elc/>)
- 新潟大学「外国語学習支援スペース FL-SALC」(<http://verba.ge.niigata-u.ac.jp/english/support.html>)
- 東洋大学「英語学習支援室」(<http://www.toyo.ac.jp/site/aec-english/>)
- 岩手大学「岩手大学国際交流センター英語学習支援」(http://iuc.iwate-u.ac.jp/02_japanese/japan_04/index.html)
- 宮崎大学「英語学習サポートデスク」(<http://www.miyazaki-u.ac.jp/cess/english/index.html>)
- 大阪工業大学「英語学習支援 Language Learning Center」(<http://www.oit.ac.jp/japanese/gakusei/lc.html>)
- 神田外国語大学「自律学習支援 SALC=Self-Access Learning Center」(<http://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/facilities/bldg6/salc/>)
- 宇都宮大学「基盤教育センター」(<http://intl.utsunomiya-u.ac.jp/study/study02.html>)
- 北海道工業大学「学習支援室」(<http://www.hit.ac.jp/gakusei/04support/supportroom/index.php>)
- 東海大学「英語学習支援室 E-Navi」(http://www.esc.u-tokai.ac.jp/1_gakushuushien.html)
- 千葉工業大学「学習支援センター」(<http://www.it-chiba.ac.jp/support/shiencenter.html>)
- 島根大学医学部「英語学習支援室 e クリニック」(<http://lms.u-shimane.ac.jp/~eguchi/moodle.html>)
- 広島工業大学「教育学習支援センター」(<http://www.it-hiroshima.ac.jp/campuslife/support/support/>)
- 札幌学院大学「学習支援室」(<http://www.sgu.ac.jp/campuslife/support/j09tjo000002m0yu.html>)
- 島根県立大学「語学学習支援室」(<https://ja-jp.facebook.com/ecclinicshimane>)
- 愛知淑徳大学「英語学習サポート体制」(<http://www.aasa.ac.jp/institution/international/ed/english/support.html>)

章末資料1

前期終了時の運営改善アンケートの質問項目と主な回答：

設問1 現在は毎週水曜日の午後から予約不要で開室しているが、適切だと思うか。また開室日はいつどのような形態が望ましいか。

【主な回答】

- 水曜日の午後は部活やサークルがあるため、現在の開室時間では利用は困難。
- 早朝に時間が空いたりするので午前中に利用できると便利。
- 予約制だと「行かなければならない」というプレッシャーで行きづらくなる。
- 連絡先を知られることはあまりしたくないので、予約不要が良い。
- あらかじめ来室しても問題ない日を知らせてもらい、授業と授業の合間など自分の行きたいときに気軽に行きたい。

設問2 現在第一人文棟6階の空き教室などで対応をしているが、適切だと思うか。

【主な回答】

- 適切だと思う。
- 普段は第一人文棟に入ることのない学生にとっては気軽に来室しづらい。
- わざわざ来室してアドバイザーの方に対応してもらおうほどの事でもないような質問は、オンラインなどで手軽に質問できるとよい。

設問3 現在は各学生の要望に応じたサポートをしているが、どのような対応が望ましいか。

【主な回答】

- まずは英語の授業の単位を取ることが最優先なので、授業や課題のサポート、単位に関するアドバイスが欲しい。
- 英語の基礎力をつけるサポートをしてほしい。
- 問題を解いて理解するのは一人でもできるため、一人ではできないことをサポートしてほしい。例えば発音指導や英会話など（小学校外国語活動を担当した際に、自分より英会話ができる生徒がいたり保護者に発音の事を指摘されるのが不安なため）。

設問4 英語なんでも相談室の広報は主にチラシの掲示や学務ネットでの告知という方法を取ってきたが、宣伝方法は適切か。

【主な回答】

- 普段の学校生活の中で掲示物を見ることはほとんどない。
- 「課題などで困ったら英語なんでも相談室を利用してみると良い」などと英語の授業で教員に促されれば利用しやすくなる。

章末資料 2

サポートセンターの利用に関する意識調査のためのアンケート

【学生用】

*本調査結果は研究のためだけに用いられ、また、これを公表する場合には個人が特定されることがない形にします。調査へのご協力よろしくお願いします。

設問 1 学年 () 性別 (男・女)

設問 2 サポートセンターを利用しようと思った理由は何ですか？

設問 3 利用が長続した理由は何だと思えますか？

設問 4 サポートセンター利用してみて自分に変化は感じられましたか？以下の項目に関してできるだけ具体的に書いてください。

◇意欲面

◇学力面

◇その他

設問 5 今後もサポートセンターを利用したいですか？その理由も書いてください。

設問 6 これまで利用してみて感じられた改善点や要望はありますか？

設問 7 その他に思ったこと、気づいたことがあれば自由に書いてください。

【サポートスタッフ用】

*本調査結果は研究のためだけに用いられ、また、これを公表する場合には個人が特定されることがない形にします。調査へのご協力よろしくお願いします。

設問 1 学生スタッフ 教員スタッフ 【身分】

設問 2 支援に当たってみて学生に変化は感じられましたか？ 【学習成果】

◇意欲面

◇学力面

◇その他

設問 3 今後の運営に関して、改善点や要望はありますか？ 【要望】

設問 4 その他に思ったこと、気づいたことがあれば自由に書いてください。【雑感】

章末資料3

サポートセンターの利用に関する意識調査における学生の主な回答：

設問2 サポートセンターを利用しようと思った理由は何ですか？【動機1】

【学生1】先生に誘われたからです。

【学生2】英語の学習についての相談や講義への準備をしたいと思っていたから。

設問3 利用が長続した理由は何だと思いますか？【動機2】

【学生1】英語を一人で勉強するのはムリというのが分かっていたのが一番です。あと、英語をやるのが楽しくなっていったからだと思います。

【学生2】個性的な人がいるから。また、先生に相談や質問ができるから。

設問4 サポートセンターを利用して自分に変化は感じられましたか？以下の項目に関してできるだけ具体的に書いてください。【学習成果】

◇意欲面

【学生1】少しずつですが、なんとなく英語がわかるようになって、これまで極力避けてきた英語をあまり避けなくなってきた感じはします。例えば楽譜などの作者の言葉が英語で書いてあったとき、以前は必要最低限どころか読めないと決め付け、諦めていましたが、最近はなんとなく挑戦するようになっていきます。

また、英語がわかるようになってきて英語を勉強することが楽しくなって、自分からやるようになりました。個人的に中学の英語は分かるし使うので楽しくて勉強を自分からしていたのですが、高校に入って訳がわからなくなって楽しくなくなって、テストのときや先生に捕まったとき以外は勉強しようと思いませんでした。憂鬱すぎて授業の前やテスト前日は学校が休みになる方法を本気で考えたり、テスト盗まれてくださいと願ったりしていました。しかし、最近ではわかる部分が増え、楽しくなってきたので、もっと勉強したいし、自専攻の英語の授業も受けようかなと思えてきました。

【学生2】かなり変わってきた。英語に対する興味が深まった。また、知らない、分からなかったことが分かるようになると、嬉しい気持ちが湧くので、どんどん頑張るようになった。

◇学力面

【学生1】授業で先生が言っていることが少し分かるようになってきました。また、なんとなく教科書やなどの文章を理解するスピードや理解度が上がっているような気がします。長文の読解問題は特に解答スピードも理解度も上がっている感じがします。

【学生2】語彙が上がったので、大体のことが読めるようになった。

◇その他

【学生1】勉強意欲は過去最高に高くなっていると自分でもすごく思います。正直、理系科目以外にあまり興味がなかったので自分でもびっくりです。ものは試しだと本当に思い

ました。

【学生 2】姉の課題を手伝えるようになった。

設問 5 今後もサポートセンターを利用したいですか？その理由も書いてください。【要望】

【学生 1】個人的に日本語の狭い世界だけで生きるのはもったいないと思って、もっと広い視野で物事を見たいと以前から思っていました。それがなんとなく実現できそうだし、今、とても楽しいので現状の維持のためにも今後も利用したいです。あと、まだまだ伸びる予定なのでその可能性をつぶさないためにも続けたいです。

【学生 2】英検の勉強とかで利用したいです。また、私はまだまだ基礎ができていないので、しっかりと身につけるために利用したいです。

章末資料 4

他大学における英語学習支援の取り組み例（本稿執筆者が各大学のHP等から得られた情報を基に作成。詳細は各大学HP等参照）

施設名	設立	概要	担当者	開講日	カウンセリング	方法・教材などの例	利用者数
東京外大 英語学習支援センター (English Learning Center)	2008	英語学習支援・評価システム連携プログラム	専門アドバイザー (常駐)	毎日（カウンセリングは予約制）	カウンセリング	・Speaking: レベル別テーママで少人数ワーク及び同テーママ音配信 ・Writing: レベル別テーマ課題の自動採点及び対面型指導	
新潟大 外国語学習支援スペースFL-SALC	2013	英語の自律学習支援室	プロのアドバイザー (常駐)	毎日（カウンセリングは予約制）	プロのアドバイザーによるカウンセリング	英語・初修外国語の図書貸出、英語学習カウンセリング、英語・初修外国語チャット、英語グループ学習等。	のべ1703人（2012.4-2013.2）
東京港大 英語学習支援室		英語教育全般のサポートおよび将来の目的達成のための助言。		平日 9:00-17:00	相談可能	授業や試験のための学習方法、課題の作成方法などに関する助言や留学・進学・資格試験に関する助言など。	
岩手大 岩手大学国際交流センター英語学習支援		大学4年間で英語をものにした人へのための支援。				・Reading & Listening マラソン ・DVD。語学検定試験参考書貸出 ・学内留学（協定米大講義学内受講）	
宮崎大 英語学習サポートデスク		英語学習相談、カウンセリング。以前には特別講座も開講していた。	英語学習アドバイザー	平日 9:00-17:00 e-learningは16:30以降全学開放	英語学習アドバイザーによるカウンセリング	・授業課題処理への学習支援 ・語彙、文法等能力の育成支援 ・プレゼンテーション等能力の育成支援 ・e-Learningを活用した授業支援 ・学習相談及びカウンセリング	

（続く）

(続き)

施設名	設立	概要	担当者	開講日	カウンセリング	方法・教材などの例	利用者数
大阪 理工大 英語学習支援 (サイト) Language Learning Center		英語・英会話の自 律学習サポートの 施設。施設内は ENGLISH ONLY POLICY。	ネイティブスピーカー ー教員3名常駐。他 ネイティブレベル英 語カススタッフ1名。	平日 9:00-17:00	ネイティブスピー カーの教員に よるカウンセリ ング	・英語学習教材、映画の DVD、ゲーム、雑誌の利用可 ・ネイティブスピーカーと英 会話練習可 ・自分に合った学習プランの アドバイス ・英語学習のための特別講義	
神 戸外大 自律学習支援 SALC=Self- Access Learning Center			ラーニングアドバイ ザーと呼ばれる専任 スタッフ10名常 駐。	ラーニングア ドバイザーに よるカウンセ リング(英語 力の個別診断 も)			
宇都 宮大 基礎教育センタ ー(EPUU)	2009		ネイティブスピーカ ーと欧米大学院で TESOL 専攻の日本人 教員			TOEFL や IELTS 等、海外で通 用する語学力を身に付けるた めの語学検定試験に関する参 考書等の貸出	
北 海道工大 学習支援室		質問のうけつけ。 自律学習支援。英 語コミュニケーション 能力をつけ、 世界を広げる支 援。	専任教員やチュータ ーと呼ばれる学生ス タッフ	授業期間中の 平日 5 講目			
東 海大 英語学習支援室 E-Navi				授業期間・定 期試験期間の 平日 11:00- 18:00			
千 葉工大 学習支援センタ ー		基礎学力補強や授 業等サポート、学 力アップなど、一人 ひとりのニーズに 合わせて個別指導。	専門講師	平日 10:00- 18:00	学習方法の相談		

(続く)

(続き)

施設名	設立	概要	担当者	開講日	カウンセリング	方法・教材などの例	利用者数
島根県立大学 英語学習支援センター eクリック	2013	英語学習・留学準備のサポート。資格試験、医学英語の学習。留学に関する情報交換。		平日 10:30-19:00		居休みを使つての英会話練習(ランチョン英会話)、メールマガジスト『モバイルで英語学習』(医学英語クイズ、基本語彙クイズ、一言英会話)の配信。	のべ1050人(2013年8月29日現在)
広島県立大学 教育支援センター	2003	基礎学力の向上や授業の理解不足を解消。	英語正課授業担当教員2名	平日 9:00-18:00 (夏季休業期間含む)	英語の正課授業担当教員による質問・相談	個別またはグループ指導。	のべ6,113名(2012年度)*他教科の利用者含む
札幌学院大学 学習支援室	2008	レポートや論文に必要な文章の書き方や英語学習のサポートを行う他、大学生活全般に関する様々な相談に応じる。	ティーチングアシスタント(修士課程院生)	平日 9:00-17:00 うち、英語学習相談コーナーは平日12:00-17:00	ティーチングアシスタント(大学院修士課程の院生)による相談コーナー	英語が苦手で困っている学生、さらに英語力を伸ばしたい学生、英検やTOEICの受験準備をしている学生など、それぞれに合わせたサポートを行っている。	
愛知県立大学 英語学習サポート体制		英語学習相談 英語会話練習	英語学習相談についてはアドバイザー、英語会話練習は外国人講師。	長久手月・水 星ヶ丘月・水 12:40-13:05 13:05-13:30 英語会話練習は別途	アドバイザーによる英語学習相談(事前予約)	・Lunch-time English Conversation ・アルク NetAcademy 2	
島根県立大学 英語学習支援室		語学学習に必要なICT能力の支援と多読プログラムの支援を行う。	英語教育助手と情報教育助手(システム利用の補助)	平日 9:00-17:00	・Moodle ・英語イベント開催 ・多読用本の貸出(スタンプラリー) ・英語学習用ゲーム機材の案内 ・アルク NetAcademy 2		

第二部

e-learning を用いた学習支援

第5章

オンライン学習とオフライン学習の融合－e-learning とライティングを組み合わせた学習－

井上真紀

概要

本稿では、オンラインでの e-learning 学習とオフラインでのライティング課題を組み合わせた教育実践について報告する。愛知教育大学で e-learning を導入して以来、e-learning が学生の英語学習の一端を担っている。しかし、さらに効果的に英語学習を進めるには、オンライン学習の内容とその学習活動のチェックが必要であることから、e-learning によるインプットとライティング課題によるアウトプットを組み合わせる方法が有効であると考えた。2013 年度に筆者が担当した初等教育教員養成課程数学選修の学生と養護教諭養成課程の学生は、プレテストの結果と e-learning の学習時間がほぼ同じであったため、さまざまな視点からの比較が可能となった。比較の結果、主に次のことが分かった：1) ライティングの課題において、e-learning の学習時間の長い学生はより多くの語数で自己表現をする傾向があり、その傾向は特に養護教諭養成課程の学生に顕著であった；2) e-learning の学習時間が長い学生は、ライティング課題の中で、本文の表現を、語レベルだけでなく、句や文のレベルで利用する傾向があった。これらの点から、e-learning とその内容に関連付けたライティング課題とを組み合わせることによって、英語学習がさらに充実し、英語力の向上につながると考えられる。

1 はじめに

日本の大学生の家庭学習時間が非常に少ないと言われて久しいが、愛知教育大学の学生も例外ではない。本学の学生はいわゆる進学校出身者が多く、高校で週 4 時間前後の英語授業を受けて、多くの課題をこなして受験に備え、本学に入学してきた。しかし 2 年前の調査では、おおよそ 86% の学生が高校時代と比べて英語学習時間が減ったと答えている（小川・藤原，2011）。将来教育の分野に進む学生が大半で、中には小学校外国語活動にも携わることになる学生も数多くいるにも関わらず、残念ながら英語を積極的に学習しない学生が多い。

2011 年に e-learning を導入して以来、本学学生の英語学習時間の増加、そして英語力の向上を目指して様々な取り組みを行ってきた（小塚・田口・藤原・小川，2012，田口・小塚・小川，2013）。e-learning は音声重視したさまざまな学習活動を可能にし、各学生が自分のペースで学習を進められるという優れたオンライン学習システムではあるが、一方で「e-learning をさせるべく、学習者の学習をサポートし、チェックし、評価するというシステムの提案も必要」（小川，2011, p. 112）である。

そこで、2013 年度は、e-learning によるインプットと、その内容に関する英作文をオフラインでさせるというアウトプットを組み合わせ、その効果を検証することにした。英語学習において十分な英語のインプットは最も重要な条件ではあるが、言語習得にはアウトプット活動も必要である。e-learning での英語学習の後、その内容に関する自分の意見や感想を英語で書くということは、話し相手がいなくても一人でできるアウトプット活動であり、同時に自己表現のための表

現方法やボキャブラリーも身に付き、じっくり考えて書く時間があるため、文法知識の再認識の機会にもなる。それを積み重ねることで、吉田・白井（2007）が主張するように、『実際に英語を話す』ことはなくとも、『英語でアウトプットする必要性』があるだけで、リハーサルの効果によって言語習得スピードが上がる」（p. 17）ことになると考えられる。

2 教育実践方法

2.1 対象者

本稿の対象者は、筆者が2013年度前期（4月－7月）に「英語Ⅰ」を担当した養護教諭養成課程1年生43名と、初等教育教員養成課程数学選修1年生45名の計88名である。

2.2 実践内容

期間：4月－7月

課題：1. e-learning: アルク社のNetAcademy2のコースの一つである「スーパースタANDARDコース」のリスニング25ユニット＋リーディング25ユニットを学習する。1ユニットにつき最低20分以上の学習を推奨する。レベル1－5のうち、自分に適したレベルを選択してよい。

2. ライティング：各ユニット本文の内容について、自分の感想、考え、体験などを3文ずつワークシートに記入する（サンプルのワークシートは章末資料1を参照）。時、理由、原因などを述べる副詞節などを多用し、なるべく長い英文を書くことを心掛け、3文で50語前後記入することを推奨する。全面的に賛成する英文が本文中にあれば、一文のみ引用してもよい。ワークシートは、1ページに5ユニット分のライティング課題を記入するように枠組みされており、リスニングとリーディング合わせて10ページとなっている。

評価：e-learning とライティングの両方の課題を終了することによって、成績の20%に加味する。

なお、授業ではTOEIC対策に特化したテキストを用いた講義を行ったが、本稿の内容に直接関わらないので、詳細に関しては省略する。

3 結果と考察

3.1 テストスコアとe-learning 学習時間の比較

表1は、養護教諭養成課程と数学選修の学生の4月に行われたプレテストスコア、7月に行われたTOEICテストスコア、そしてe-learningを使用した学習時間の平均を表している。プレテストは、ETS出版の『TOEIC® テスト新公式問題集 Vol.4』の簡略版である。この表を見る限り、4月の時点では両専攻の学生の英語力はほぼ同じだと考えることができる。TOEICの結果は養護教諭養成課程の学生の方が22点高かったが、大きな差ではなく、学期の終わりの時点でも両専攻の学生の英語力の差に違いはないということになる。ただし、プレテストとTOEICは同じ基準で点数化されているわけではないので、実質的な英語力の伸びは定かではない。加えて、今回のe-learning実践は、TOEIC対策に焦点を当てたものではないため、TOEICのスコアの伸びへの

表1 専攻・コース別による 2013 年度のプレテストと TOEIC スコアと e-learning 学習時間の比較

	プレテスト	TOEIC	e-learning 学習時間
月① 養護教諭養成課程 (43 名)	48	488	15
月② 数学選修 (45 名)	48	466	15

影響は明らかではない。そのため、本節では e-learning の学習時間に焦点を当てる。

表1から明らかなように、両専攻の学生は、プレテストと TOEIC スコアと同様に、e-learning の学習時間も同じである。しかし、英語力が同じ程度であり、e-learning の学習時間が同じであっても、同じ学習態度を示しているとは限らないことは留意する必要がある。また、表の結果は、クラス人数が多く学習時間が平均化されているため、際立った違いが見えない可能性も十分にある。そのため、e-learning の学習時間の長さによって学生を分類した上でその学習活動を分析し、今回のオンライン学習 (e-learning) とオフライン学習 (ライティング活動) の融合の効果を検証する。

3.2 ライティング課題についての比較

どのユニットを学習するかは学生の裁量に委ねているが、ほとんどの学生が選んだユニットの中にリスニングのレベル2のユニット22「桜を楽しもうよ」と、リーディングのレベル3のユニット24「学級崩壊」がある。前者の「桜」についてのユニットは、ライティング課題の説明をするときに印刷したものを配り、例として取り上げて説明したため、後者の「学級崩壊」は、将来教員を志望している学生にとって関心の高い話題であったため、多くの学生が選択したと考えられる。本稿では、これらのライティングに基づいて分析を行う (分析に使用したライティング課題の詳細については章末資料2を参照)。

3.2.1 e-learning 使用時間が長い学生と短い学生の英作文語数の比較

e-learning の課題は1ユニット最低20分をかけて学習するように推奨したが、課題を全て終えるのに要した時間には学生によって大きな差が見られた。非常に長い時間をかけて音読、語彙学習、シャドーイングなどに丹念に取り組んだ学生もいれば、コンピュータ上でユニット学習終了マークがついてはいるものの、学習時間が非常に短い学生もいた。

このように、e-learning にかかる時間は学生によって変わってくる。そのため、リスニングのユニット22とリーディングのユニット24の双方についてより顕著な傾向を見るため、本節と次節で、e-learning を25時間以上学習した学生と6時間未満しか学習していない学生の英作文を比較し、量的、質的の二つの観点から分析する。

最初に量的観点から結果を見ていく。表2はe-learning の学習時間と英作文の平均語数を表している。e-learning の学習時間とライティング課題の語数の関係を比較してみると、e-learning に長い時間をかけて取り組んだ学生はライティング課題の英作文で用いる語数が多い傾向があることが分かった。25時間以上e-learning を行った学生は、6時間未満しか学習していない学生より英文を構成する語数が1-8語ほど多い。また、専攻の区別も考慮すると、養護教諭養成課程の学生の方が数学選修の学生より11-25語ほど多いことも明らかになった。ライティングの課題

については、両クラスとも同一の説明を与え、同形式のワークシートに記入させた。また、「3文の英語で感想や意見を書くこと。50語を推奨する。」という指示をどちらの専攻の学生にも与えたが、ワークシートを点検してみると学生によって受け止め方や取り組み方が様々であった。つまり、典型的には「短くても何でも3文書いてあれば許される」と考える学生と、一生懸命50語以上書くことに取り組む学生がおり、両者では使用語数の点で顕著な差が生じた。

表2 e-learning 学習時間と英作文平均語数

	e-learning 25 時間以上の 学習者		e-learning 6 時間未満の 学習者	
Listening: Level 2	養護	44 語	養護	39 語
Unit 22 「桜を楽しもうよ」	数学	29 語	数学	28 語
Reading: Level 3	養護	43 語	養護	40 語
Unit 24 「学級崩壊」	数学	29 語	数学	21 語

3.2.2 e-learning 使用時間が長い学生と短い学生の英語表現の比較

次に質的観点からライティングの結果を見ていく。e-learning の学習時間が長い学生の英作文と短い学生の英作文を比較すると、興味深い傾向が認められた。学習時間の長い学生はテキスト本文中の表現を文または句レベルで頻繁に援用するが、学習時間の短い学生は、語レベル、特にキーワードのみの使用にとどまる場合が多かった。なお、自分の感想や意見を3文で表現するにあたって、「全面的に賛成する英文が本文中にあれば、本文から1文のみは引用してもよい。」という指示が事前に与えてあった。

たとえば、リスニングのユニット22の「桜」の話題では、e-learning を25時間以上学習した学生の英作文では、“enjoy the cherry blossoms”、“enjoy hanami”、“under the cherry tree”というように、本文で使われた「動詞と名詞」あるいは「前置詞と名詞」を組み合わせた英語表現を模倣して使う傾向があるのに対し、6時間未満の学生の中では、“enjoy the cherry blossoms”という表現を使ったのは1名のみで、他は自分で考えた“see the cherry blossoms”、“do hanami”などの表現が使われた。

次に、リーディングのユニット24の「学級崩壊」の話題では、e-learning を25時間以上学習した学生の英作文では、10名中6名の学生が本文中の1文を引用しているが、6時間未満の学生の中で本文を引用した学生は皆無で、“classroom collapse”、“parents”、“teachers”、“children”といったキーワードを使用するに留まっていた。

e-learning の学習時間が非常に少ない学生の方が、手を抜いて本文中の1文を引用するのではないかと分析前は予想されたが、実際には、時間をかけてe-learningに取り組んだ学生の方が、本文中の1文を引用したり、キーワード等の語レベルの借用にとどまらず、句レベルで表現を模倣する傾向が見られた。この理由の一つとして、e-learning で学習した表現を模倣し、より高度で豊かな英語表現を含んだアウトプットを行うには、長時間かけたインプットが必要であるという可能性が考えられる。

3.2.3 アンケートによる自己分析の比較

TOEIC に焦点を当てた授業を行い、TOEIC スコアの結果が分かった段階で、自己分析アンケート（複数回答可、自由記述式）を実施した。本節では、このアンケートに基づいて、TOEIC 得点へのプラス要因とマイナス要因、そして今後の英語学習についての学生の考えを分析した。TOEIC 得点へのプラス要因の一つとして e-learning やワークシートを挙げた割合は、養護教諭養成課程学生が 58%、数学選修学生が 47% であった（表 3 参照）。また、養護教諭養成課程の学生のアンケートの中には、「e-learning 後のワークシートで自力で英文 3 文を作ることで、力がついた」という意見があった。これらのことは、養護教諭養成課程の学生の方が e-learning とライティングの課題に積極的に取り組み、その努力が自分にプラスに働いたと前向きなとらえ方をしているという可能性を示唆している。

表 3 TOEIC 得点へのプラス要因の一つとして e-learning やワークシートを挙げた割合

養護教諭課程	数学選修
43 人中 25 人	45 人中 21 人
(58%)	(47%)

3.2.4 教師が直接的に確実に評価をし、介入しているという実感

e-learning とライティングの課題を組み合わせることについては、教師にもプラスの影響があると考ええる。e-learning の管理者サイトでは、学生の学習状況が詳細に分かるため、評価やフィードバックなどの指導をより効果的に行える可能性が大いにある。その一方で、オンラインで学習内容や時間などを確認するだけでは、学生がどのような態度で取り組んだかについては必ずしもわからない。実際に、以前、ある学生から「先生、〇〇君は全然真面目にやってないんだよ」という声を聞き、念のため学習履歴を調べてみたところ、学習記録上は決して短いとは言えない時間数であった。また、ある学生については、利用記録に残る e-learning の利用時間があまりに長かったため、本人に直接問い合わせたところ、「いや、実はそれほどやってないんです。差し引いて受け止めてください。」と言っていた。このようないわゆる「不適切」学習の可能性については、渡辺・青木（2011）でも指摘されているように、e-learning の特性上、念頭に置かざるを得ない。

しかし、オンラインの学習内容や時間を確認するだけでなく、実際に手書きされた 10 ページの英作文を確認することによって、「不適切」学習を回避し、学生の努力をより確かなものとして認め、より正しい評価を与えることが可能になると思われる。また、その結果、教師は自らの指導が成功したか否かについてより一層手応えを得ることができる。

4 まとめ

リスニングやリーディング重視の TOEIC スコアや e-learning による学習からだけでは見えない学習成果というものがある。今回のオンライン学習 (e-learning) とオフライン学習 (ライティング) の融合は、その点に焦点を絞った実践となった。単なる TOEIC スコア重視の結果を求めるなら、リスニングやリーディングだけの活動を行っていれば十分であろう。だが、発信力が重要視される昨今、その力を養うことが英語教育では急務となっており、その訓練が必要となる。そのため、

今回はその点に重点を置いた教育実践を行った。

e-learning とその内容に関するオフラインでのライティング課題の組み合わせによる指導の調査結果から明らかになったのは、以下の4点である。

- 1) ライティング課題の語数を比較すると、e-learning の学習時間が長い学習者はより多くの語数で自己表現をしようとする傾向が見られたが、養護教諭養成課程学生の場合は数学選修学生よりもこの傾向が顕著である。
- 2) e-learning 学習時間が長い学生と短い学生の比較では、学習時間が長い学生の方が、本文の表現を語レベルではなく、句あるいは文のレベルで模倣する傾向がある。
- 3) 養護教諭養成課程学生は、自分の課題と、それに対する努力を前向きにとらえる傾向がある。
- 4) 教師は、e-learning の管理者サイトから学習者履歴を確認することに加えて、手書きのライティング課題を提出させることで、「不適切」学習を回避し、指導の手応えを得られる。

本稿では、e-learning とライティング課題を組み合わせた教育実践について報告を行った。今回の e-learning とライティング活動の融合の検証方法は厳密な方法に基づいてはいないので、今後さらなる検証が必要になる。

e-learning は多くの可能性を秘めているが、そのチェックやサポートの役割を果たすライティングの課題を e-learning と組み合わせて与えることにより、さらに大きな効果が得られる可能性が高いと考えられる。今後の課題としては、アウトプットとしての英語表現の改善が挙げられる。ワークシートに書かれた内容はほとんど理解できるものではあるが、多くのエラーを含んでおり、それらを改善する指導方法を工夫することにより、さらに効果的な言語習得が期待できると考えられる。

参考文献

- ETS. (2009). 『TOEIC® テスト新公式問題集 Vol.4』. 東京:国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 小川知恵・藤原康弘. (2011). 「教員養成大学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.
- 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むけて」. 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.
- 吉田研作・白井恭弘. (2007). 『はじめての英語日記』. 東京: コスモピア.
- 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.

章末資料 1

サンプルワークシート

Worksheet for e-learning No. _____ Name _____

Listening Level	
Unit	
Listening Level	
Unit	
Listening Level	
Unit	
Listening Level	
Unit	
Listening Level	
Unit	

章末資料2

ライティング課題における英語表現の比較

(アンダーラインは本文の単語。太字は本文のフレーズか文。)

1 e-learning の学習時間数が25時間以上の学生の英作文

リスニングユニット22「桜を楽しもうよ」(レベル2)	語数
養護教諭養成課程(1) - (3) (平均語数44語)	

- | | | |
|-----|---|------|
| (1) | I think that the Japanese <u>cherry tree</u> is really beautiful. I see <u>cherry blossoms</u> with a family and friends every year, too. I will see <u>cherry blossoms</u> with the friends of the university next year. | 35 語 |
| (2) | I live in front of elementary school when I was a elementary student, so my family saw <u>enjoying the cherry blossoms</u> everyday in spring. I grew up such environment, so I haven't done <u>hanami</u> . I want to do <u>hanami</u> someday as Japanese. | 42 語 |
| (3) | When spring comes, Japanese people will <u>enjoy cherry blossom</u> viewing. Placement is carried out for a leisure sheet to the best place <u>under a cherry</u> tree by force from early in the morning. And eat some foods and drink alcohol <u>under the cherry tree</u> . This is a spectacle which often has spring of Japan. | 54 語 |

初等教育教員養成課程数学選修(4) - (7) (平均語数29語)

- | | | |
|-----|---|------|
| (4) | I like <u>Hanami</u> because Sakura matsuri in Okazaki is very <u>fun</u> . I want that foreigners know <u>Hanami</u> in Japan. I want to go <u>Hanami</u> next year. | 26 語 |
| (5) | I see <u>cherry trees</u> many times. I feel happy when I see <u>cherry trees</u> . Leaf of <u>cherry trees</u> is very beautiful. And it is good smell. I see <u>cherry trees</u> again. | 31 語 |
| (6) | I like <u>hanami</u> very much, but I like food more than <u>cherry blossoms</u> . Last spring, I <u>enjoyed hanami</u> with my friend and it is my good memory. I wish we could hold <u>hanami</u> next spring. | 35 語 |
| (7) | Every year, I do the <u>cherry blossoms</u> . So I get up early and <u>save spots for hanami</u> . It is busy but important. | 22 語 |

リーディングユニット24「学級崩壊」(レベル3)

養護教諭養成課程(1) - (6) (平均語数43語)

- | | | |
|-----|---|------|
| (1) | I think <u>some parents leave the responsibility for raising their children up to school</u> , and <u>that this puts too much of a burden on teachers</u> . I want to be able to support such situation. The present school has a lot of problems and is serious. | 44 語 |
| (2) | It is important that teachers judge the problem of students one by one to resolve <u>class collapse</u> . But teachers have too many <u>responsibilities</u> is true. Because <u>some parents leave the responsibility for raising their children up to school</u> such a monster parent. | 42 語 |
| (3) | <u>Teachers in contemporary Japan are concerned about a problem that teachers are unable to control their student</u> . However it is important to protect childrens character, it is important that parents have the <u>responsibility of bringing up their children properly and discipline them</u> . We have to teach children to <u>show respect for other individuals</u> . | 53 語 |

(続く)

(続き)

- | | | |
|-----|--|------|
| (4) | I think a lot of Japanese are concerned about classroom collapse which means that teachers are unable to control their children . Moreover, Japanese <u>education</u> is facing many problems, for example bullying. We should discuss the <u>problem</u> seriously to protect Japanese children. | 41 語 |
| (5) | I try to become a school nurse. I'll be engaged in <u>education</u> , so I think that I should confront a problem called gakuu hokai in earnest. If I become a school nurse, I want to support the students who are mentally tired out. | 43 語 |
| (6) | Some parents leave the responsibility for raising their children up to school, this puts too much of a burden on teachers . I think <u>education</u> of children should be done by cooperation with parents. | 33 語 |

初等教育教員養成課程数学選修 (7) - (10) (平均語数 29 語)

- | | | |
|------|---|------|
| (7) | I want to become a teacher in the future. But I knew that teachers in contemporary Japan are concerned about a problem called gakkyyu hokai, or class collapse . I am afraid of when I become a school teacher. | 37 語 |
| (8) | I am filled with anxiety because there is <u>gakkyyu hokai</u> . I want to be a teacher. I think <u>gakkyyu hokai</u> is very serious <u>problem</u> . | 24 語 |
| (9) | I think <u>classroom collapse</u> is big <u>problem</u> in Japan. I haven't known this problem's cause is the <u>curriculum</u> of Japan. <u>Classroom collapse</u> is complex, but I want classroom to be quiet in future. | 33 語 |
| (10) | When I become a teacher, I'm afraid of <u>gakkyyu hokai, or classroom collapse</u> . And I learn now <u>education</u> and school issue. | 21 語 |
-

2 e-learning の時間数が 6 時間未満の学生の英作文

リスニングユニット 22 「桜を楽しもうよ」(レベル 2)

語数

養護教諭養成課程 (1) - (4) (平均語数 39 語)

- | | | |
|-----|---|------|
| (1) | I don't think that " <u>Hanami</u> " is not a kind of picnic. " <u>Hanami</u> " is seeing beautiful flowers. " <u>Hanami</u> " is not taking food or beer and celebrating . | 25 語 |
| (2) | My family and my grand parents went on seeing the <u>cherry blossoms</u> every years. We did the BBQ and walk around the komakiyama. I most enjoy thing is talking with my grand parents. I can't see grand parents many time, so I <u>enjoy</u> talking with hers. I want to go next <u>spring</u> . | 52 語 |
| (3) | I did <u>hanami</u> is Suhara <u>Park</u> in this spring. A pond and contrast of <u>cherry tree</u> were so beautiful. I want to see that next year again. | 27 語 |
| (4) | I don't have done <u>hanami</u> . Mino where I lived before coming here is not place where we can do <u>hanami</u> . My friends and I often went to park and eat snacks and talked each other. We looked not <u>cherry blossom</u> but sumire and clover. They were smaller than <u>cherry blossom</u> , but beautiful too. | 53 語 |
-

(続く)

(続き)

初等教育教員養成課程数学選修 (5) - (8) (平均語数 28 語)

- | | | |
|-----|--|------|
| (5) | I like seeing <u>cherry blossoms</u> . I watch the <u>cherry tree</u> and feel calm. So I like spring. | 17 語 |
| (6) | The <u>cherry tree</u> of this year has been over. Therefore I want to <u>enjoy</u> flower viewing next year. I bring liquor sometime and want to see <u>cherry blossoms</u> with a friend. | 31 語 |
| (7) | I have not seen <u>cherry blossoms</u> . I want to do it next year. Three times. | 15 語 |
| (8) | I go enjoying the cherry blossoms to ooiike park with my family every year. I think they are so beautiful while lunch which my mother cooked every year. I wish they be a they are in the future, because I want to see them until I die. | 47 語 |

リーディングユニット 24 「学級崩壊」(レベル 3)

語数

養護教諭養成課程 (1) - (3) (平均語数 40 語)

- | | | |
|-----|---|------|
| (1) | I will be teacher in near future. So " <u>classroom collapse</u> " is very frightening word for me. Can I control many students? I am very anxiety of my future. | 28 語 |
| (2) | My dream is being school nurse and I will face the <u>gakkyu hokai</u> . I think that the teacher's power is small and <u>parants's</u> power is small compare the past. My mother said me that neighborhood was angry to her, that noticed me that the society grow up the <u>children</u> past. I want to back. | 54 語 |
| (3) | Now, <u>parents</u> depend on <u>teachers</u> for <u>children</u> . Monster parents is number one of the example. People hard work every day. So <u>children</u> are grew by <u>teacher</u> . It's not good, I think. <u>Parents and teacher</u> both grow <u>children</u> . | 37 語 |

初等教育教員養成課程数学選修 (4) - (5) (平均語数 21 語)

- | | | |
|-----|--|------|
| (4) | I want to be a <u>teacher</u> . When I become a <u>teacher</u> , it wants to prevent you from causing disorder in the classroom. | 22 語 |
| (5) | The disorder in the classroom is terrible. If it is so the future, what should I do? I am uneasy. | 20 語 |

第6章

英語コミュニケーション授業の補足としての e-learning 教材の使用方法

竹野富美子

概要

今年度担当した「英語コミュニケーション」の授業において、自律学習を促進する目的で、e-learning 教材を使用した。本稿では、実際に学生がどのように自律学習において利用したかを、学習時間をもとに分析し、アンケート調査結果から学生の意識を考察して、実践報告としてまとめた。この分析から、e-learning 学習の動機として成績評価に組み入れることは、一定の学習促進の要素となっていること、またコミュニケーション授業と PowerWords コンテストにおいては、学生はコミュニケーションの要素に楽しさを見出していることが明らかになった。

1 はじめに

今年度、筆者は前期に1年生の「英語I」、後期に1年生の「英語コミュニケーションI」のクラスを担当し、この2種類のクラスにおいて e-learning を授業外学習のために活用した。「英語I」のクラスでは、TOEIC テストに向け自主学習を支援する目的で活用し、後期の「英語コミュニケーションI」のクラスでは、週1回のみの英語授業の学習時間を補完する目的で活用した。本書第2章で述べられているように、今年度から施行された新カリキュラムのため、1年生後期の授業はこの「英語コミュニケーション」の1クラスのみが必修科目となり、前期のように TOEIC テストで350点以上とらなくてはならないという制約もないため、英語習得に対し積極的でない学生は授業を受けるだけで英語学習を終えてしまうという危惧があった。絶対的な学習時間の不足を補い自律学習を促すために、e-learning 学習を課題の一部として設定した。

担当した2クラスは体育、美術、音楽を専攻とする実技系の学生で、専門分野関連の活動に時間をとられ、授業外学習に費やす時間に制約があること、英語学習に苦手意識を持っている学生も比較的多いことなど、授業以外で英語を自主学習する動機にやや欠けるきらいがある。また「英語コミュニケーション」のクラスの特性として、英語のコミュニケーション能力を養成することを目標とし、発話中心の言語活動を促す授業であるため、リーディングを中心とする「英語I・II」と比べ、インプットの量が絶対的に少なくなってしまうことも懸念される。e-learning を課題として活用することで e-learning による英語学習が、グループ活動が中心となる授業への補完となることも期待された。

担当クラスでは e-learning を効果的に学習させるために、成績評価に e-learning 学習の消化度を組み入れ、e-learning の課題を対象とした小テストを2回、期末テストを1回実施した。更に e-learning 学習への動機づけとして、本学で実施された「PowerWords コースコンテスト」に積極的に参加するよう学生に促した（「PowerWords コースコンテスト」に関しては、本書第10章を参照）。本報告では、後期に担当した「英語コミュニケーションI」において、e-learning 課題の活用の実践例についてまとめる。さらにこの e-learning 学習指導の結果として、どのように学生が e-learning に取り組んだかを学習時間の推移およびアンケートの結果から考察する。

2 調査方法

本報告ではクラス A（31 名：初等教育教員養成課程保健体育選修 27 名、中等教育教員養成課程保健体育専攻 4 名）と、クラス B（32 名：初等教育教員養成課程音楽選修 26 名、中等教育教員養成課程音楽専攻 6 名）の 2 クラス、計 63 名を分析の対象とした。報告の対象期間は授業を行った 2013 年度後期（10 月 1 日から 2 月 6 日）及び e-learning の課題の締め切りとした 2 月 15 日までである。テキストは、Rebecca Robb Benne と Joanne Collie の『Quick Smart English: Pre-Intermediate』（Macmillan LanguageHouse 社）を使用した。

授業では、前半がテキスト中心のデスクワークを、後半がペアやグループに分かれての英語による会話、ディスカッションなどの活動を行った。テキストではユニット毎に「健康について語る」などテーマが設定され、それに関する単語や表現についてのクイズやリーディング、リスニング問題を解いた。その後、これらの活動で修得した語彙を使い、ペアを組んだ相手やグループに対してテキストで扱ったテーマについて、自身の意見を表現したり、討議したりするという活動を行った。授業は英語で行われた。

e-learning 指導に関しては、学期初回の授業において、成績評価に含まれる e-learning 課題を提示し、e-learning と授業に関する小テストを 2 回行い、期末テストでも範囲に e-learning 課題が含まれることを説明した。更に 10 月下旬には小中英語支援室が主催する「PowerWords コースコンテスト」を紹介し、参加した場合には参加点として 5% のボーナス点を加点すると告知した。

成績評価の基準は以下の通りである。「英語コミュニケーション I」では授業参加 20%、小テスト 20%、e-learning 課題 20%、期末テスト 40% の割合で評価した。小テストには e-learning 課題及びテキストの語彙に関する問題を出した。期末テストの内訳は、学期末に行われた面接による評価を 30%、筆記試験を 10% とした。e-learning 課題は、2 月 15 日を期限としてリーディング・リスニングのそれぞれレベル 2 と 3 を課題として消化するように指示した。ユニット数に換算すると各々計 20 ユニット相当になる。e-learning の内容としてはリスニング・リーディングとも英文を聞く、もしくは読んだ後に質問に答える「通常モード」と、その英文を書き取ったりする練習のある「アドバンスモード」があるが、難易度と学生の習熟度を考慮して、「通常モード」のみを必修課題とし、「アドバンスモード」に関しては小テスト対策として必要なので学習するように指示をした。また、前期に受講した「英語 I」のクラスにおいて、既に e-learning を学習している学生がいることを考慮し、課題の範囲を消化している学生に対しては、学生の好きな箇所について 8 時間以上の e-learning 学習を課題とした。その上で報告の対象期間における学生の学習時間を調査した。

最後に学期末試験時において、記名式のアンケート調査を実施した（章末資料参照）。このアンケートでは「英語学習」、「e-learning 学習」、「PowerWords コースコンテスト」及び「英語コミュニケーションの授業」という 4 つの領域に関して、学生の意識を調査する目的で行った。これらについての調査項目は計 20 で、1（あてはまる）から 4（あてはまらない）の 4 件法を使用した。また「英語学習」以外の 3 領域については、さらに深い理解をするために、記述式の項目も追加した。そして確認のために e-learning の学習時間も自己申告させた。なお、後述の図 1、図 2 に示した e-learning 学習時間は管理履歴のデータを基に算出したものである。

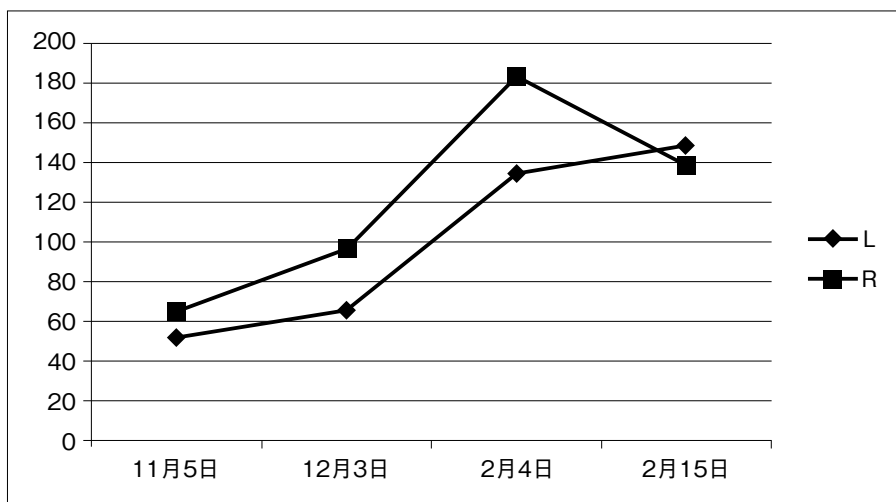


図1 学生1人当たりの平均総学習時間(分)

3 結果

まず e-learning の学習時間について見る。課題消化率はクラス全体で見るとリーディング 56%、リスニング 53% だった。図1ではそれぞれ小テストの11月5日と12月3日、期末テストの2月4日、及び e-learning 課題の締切日である2月15日までの、学生1人当たりの平均総学習時間(リーディングとリスニング)を示している。図2ではそれぞれの小テスト実施日までの学生1人に対する1日当たりの平均学習時間を示した。図2を見ると、10月1日から11月5日まで、11月6日から12月3日まで、12月4日から2月5日までと、テストに向けて、恒常的に e-learning 学習をこなしている様子がうかがえる。しかし2月4日から15日までの学習時間が一気に伸びているのを見ると、学生がテスト実施日までにテスト範囲とした既定の課題を消化することができず、期末テスト後の課題締切日に照準を合わせて学習を消化しようとしているのが分かった。

次に表1のアンケート結果について見る。前述のとおり、このアンケートでは「英語学習」、「e-learning 学習」、「PowerWords コースコンテスト」及び「英語コミュニケーションの授業」という4つの領域に関して学生の意識を調査する項目を設定した。項目1から4は、「英語学習への動機」について問う内容のものである。項目1の「英語が好き」と答えた学生は57%と半数を越え、項目2から4の「英語学習の必要性」を認識している学生数については、各項目とも95%前後にのぼる。項目5から12までは「e-learning 学習への意識」についての内容である。学生と個別に話してみると、e-learning 学習にあまり積極的でない学生の中には、コンピュータを長時間使用することへの抵抗感を持つ者も見られる。しかしアンケートの結果を見る限り、項目5の「コンピュータやインターネットを使うのは好きだ」とするのは74%で、コンピュ

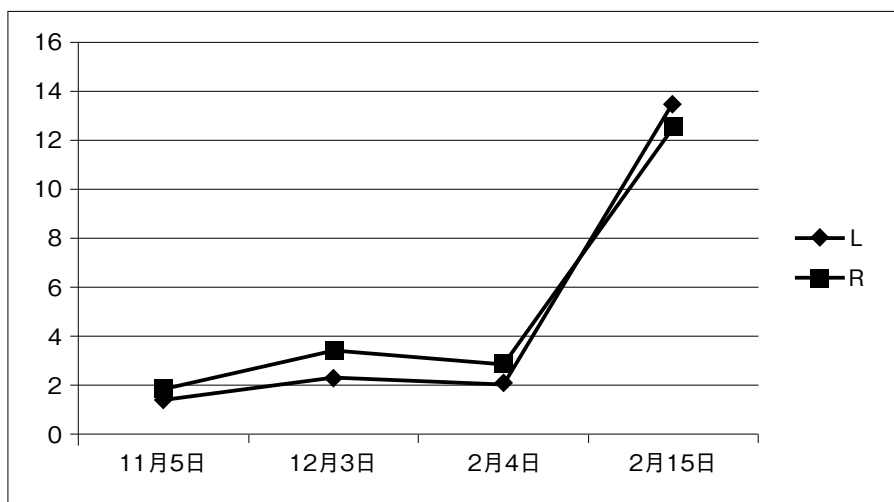


図2 1日当たりの平均学習時間（分）

タを使用すること自体にはあまり抵抗がないように見受けられる。項目12では89%の学生が、e-learningを行った学習動機として成績評価を挙げていることがわかる。これは項目9で、「e-learning 学習をすることで英語学習時間が増えた」と回答する学生の割合が71%いることと、併せて考えてみる必要がある。

「PowerWords コースコンテスト」に関連する項目13から17に関しては、コンテストに参加した学生のみを回答人数をカッコ内に示した。e-learning 学習と比較するため対面式授業の感想についても求めた。コミュニケーション英語の授業が楽しかったとする学生は95%、授業によって英語力が向上したと認識する学生は86%にのぼる。

次にアンケートの自由記述の回答について取り上げる。それぞれ主な回答を挙げると以下のようになる（複数回答あり）。

1. あなたが感じた e-learning の良い点はどこなところでしょうか。

「気軽にできる」(33名)

「レベル別になっているので、取り組みやすい」(11名)

「自分のペースで取り組める」(8名)

「本文を英語で読んでくれるところ」(6名)

2. あなたが感じた e-learning の悪い点はどこなところでしょうか。

「パソコン・インターネット環境がないとできない」(12名)

「スマートフォンでできない」(8名)

「ディクテーションに時間がかかりすぎる」(1名)

「同じことの繰り返しである」(1名)

表1 アンケート結果概要

質問項目	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1. 英語は好きな方だ。	12	24	22	5
2. 就職や進学に備えるために、英語は勉強しなくてはならないと思う。	33	29	1	0
3. 英語学習は視野を広げるために必要だと思う。	26	33	4	0
4. 英語力を伸ばしたいと思っている。	31	28	4	0
5. コンピュータやインターネットを使うのは好きだ。	21	26	15	1
6. e-learning は後期になって初めて取り組んだ。	32	4	5	22
7. e-learning は楽しかった。	3	20	34	6
8. e-learning は気軽に勉強できるので、良かった。	10	23	26	4
9. e-learning をすることで、英語を学習する時間が増えた。	17	28	13	5
10. e-learning は英語力を向上させるのに役立った。	6	32	24	1
11. e-learning をする時間がなかった。	11	2	20	9
12. 授業の評価に組み込まれているので、e-learning をした。	20	36	5	2
13. PowerWords コースコンテストに参加した。	25	3	4	31
14. PowerWords コースコンテストは楽しかった。	(5)	(3)	(1)	(1)
15. PowerWords コースコンテストをすることで、英語を学習する時間が増えた。	(3)	(4)	(2)	(1)
16. PowerWords コースコンテストは英語力を向上させるのに役立った。	(0)	(5)	(4)	(1)
17. PowerWords コースコンテストをする時間がなかった。	21	15	8	19
18. 授業の評価に組み込まれているので、Word contest をした。	13	13	7	28
19. コミュニケーションの授業は楽しかった。	29	31	2	1
20. コミュニケーションの授業は英語力を向上させるのに役立った。	24	30	4	5

注. 数値は人数を表している。

3. PowerWords コースコンテストの感想を書いてください。

「楽しかった・チームで競い合うのが良かった」(7名)

「景色が良かった。来年もやりたい」(7名)

「時間がなかった」(5名)

「期間をもっと長くしてほしい」(2名)

「登録の仕方がよくわからなかった」(2名)

4. 授業の感想を書いてください。

「楽しかった」(34名)

「周りとのコミュニケーションが取れたのが良かった」(17名)

「英語で話すことに苦手意識がなくなった」(6名)

「英語でスピーチをする機会が持てて良かった」(1名)

「自分の思いを伝えようと努力した結果、ちょっとずつわかるようになった。」(1名)

「語彙力がないので、伝えたいことを伝えるのが難しかった」(1名)

「商業レベルの英語しか学習してきていないのでとてもあせりました。みんなと知っている単語数も違い、難しかったけど、コミュニケーションとかは楽しかったです」(1名)

「もう少し新しい表現をくわしく覚えたかった」(1名)

「PowerWords コースコンテスト」の参加人数は2クラス63名の内10名が参加、うち5名が上位8位までに入賞した。他に参加までは至らなかったが、参加の意思を持って「PowerWords コースプラス」に着手した学生が13名いる。

4 考察

小塚・田口・藤原・小川(2012)や松井(2013)は、e-learning を評価の基準に取り入れることは、学生の道具的モチベーションとして一定の機能を果たすことができると指摘するが、当報告でも89%の学生が、e-learning を行った学習動機として成績評価を挙げていることは、この指摘を裏付けるものである。e-learning 学習をすることで英語学習時間が増えたと回答する学生の割合が71%いることを考慮に入れると、この指導はある程度有効であると言えるだろう。図1と図2で示した学習時間の推移も、成績評価が一定の学習促進の役割を果たしていることを示している。

アンケートにおいては、e-learning 学習と比較する意図で、英語コミュニケーションの授業の感想を尋ねたのだが、高い割合で学生はこの授業に肯定的であった。筆者は他大学でも同様のディスカッション形式のコミュニケーション授業を行っており、そこでのアンケートの結果を見ても、学生に概ね好評であるが、同担当クラスの学生の感想はそれを上回って、非常に好意的であるとの印象を受けた。彼らの感想を検討すると、一つにはそれまで受けていた読解中心の授業とは異なった、発信型の授業体験を楽しんでいることが分かる。だがもう一つ大きくウェートを占めていると推察できるのは、学生が同じ専攻のクラスメートとの、英語でのコミュニケーションを楽しんでいるということである。これは愛知教育大学の学生の大きな特徴であるだろう。つまり教

育という、コミュニケーションを主体とする職業を志向する学生にとっては、他者とコミュニケーションをとることは苦ではない、あるいはそれを楽しむことができる。そのため、英語を使用してクラスメートと会話する授業は、彼らにとって非常に楽しかったのだと思われる。

「PowerWords コースコンテスト」での感想にも、同様の理由があてはまる。機械的な学習ではなく、チームで競い合うという一種のコミュニケーション要素に、参加者は楽しさを見出しているようだ。このことは、e-learning 学習を指導する上でも参考になる。自律型学習を支援することが期待されている e-learning システムではあるが、そこに何らかのソーシャル・ネットワーク的要素が加わると、同大学の学生がもつ特性上、より効果的な学習効果が期待されるのではないか。その点で、小中英語支援室が主催した今回の「PowerWords コースコンテスト」は効果の高い学習支援の試みとなったと思う。

最後に授業の感想として、新しい表現をもっと学びたかったという意見、語彙不足を嘆く意見が出たが、これは予測していたものだった。発信型の授業展開を行うと、どうしても新しい語彙や表現を学ぶ時間が限られてしまう。その不足を補てんするためにも e-learning 学習を効果的に授業内に活用する努力をさらに続けていきたい。

5 まとめ

アンケート調査及び学生の e-learning 学習時間の分析から、e-learning 学習の動機として成績評価に組み入れることは、一定の学習促進の要素となっていることが明らかになった。更にコミュニケーション授業、「PowerWords コースコンテスト」に関するアンケートから、これらの活動においては、学生はコミュニケーションの要素に楽しさを見出していることがわかった。このことは、これからの効果的な e-learning 学習支援を考える上において、有効な要素となると推察できる。

参考文献

- Benne, R. R., & Collie, J. (2006). *Quick Smart English: Pre-Intermediate*. Tokyo: Macmillan LanguageHouse.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）. (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 松井千代. (2013). 「e-learning に対する学習者の意識：授業内、授業外の実践を通して」. 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）, 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自立向上を目指して』 (pp. 65-74). 名古屋：中部日本教育文化会.

章末資料

このアンケートは、e-learning や授業に関するみなさんの意見を聞いて、今後の授業改善・充実に図る際の参考にするためのものです。授業評価には一切、関わりはありませんので自由に意見を書いてください。アンケートの項目に対する回答として最も良く該当するものを、それぞれの選択肢から一つ選び、回答用紙にマークしてください。

また、この用紙の裏面にも設問があります。

1. あてはまる 2. ややあてはまる 3. あまりあてはまらない 4. あてはまらない

1. 英語は好きな方だ。
2. 就職や進学に備えるために、英語は勉強しなくてはならないと思う。
3. 英語学習は視野を広げるために必要だと思う。
4. 英語力を伸ばしたいと思っている。
5. コンピュータやインターネットを使うのは好きだ。
6. e-learning は後期になって初めて取り組んだ。
7. e-learning は楽しかった。
8. e-learning は気軽に勉強できるので、良かった。
9. e-learning をすることで、英語を学習する時間が増えた。
10. e-learning は英語力を向上させるのに役立った。
11. e-learning をする時間がなかった。
12. 授業の評価に組み込まれているので、e-learning をした。
13. PowerWords コースコンテストに参加した。
14. PowerWords コースコンテストは楽しかった。
15. PowerWords コースコンテストをすることで、英語を学習する時間が増えた。
16. PowerWords コースコンテストは英語力を向上させるのに役立った。
17. PowerWords コースコンテストをする時間がなかった。
18. 授業の評価に組み込まれているので、Word contest をした。
19. コミュニケーションの授業は楽しかった。
20. コミュニケーションの授業は英語力を向上させるのに役立った。
21. e-learning の勉強時間は以下のようなかった。
 1. 2 時間未満 2. 4 時間未満 3. 6 時間未満 4. 6 時間以上

裏面にも設問があります。

学籍番号	名前

あなたが感じた e-learning の良い点はどんなところでしょう。

あなたが感じた e-learning の悪い点（改善すべき事）はどんなところでしょう。

そのほかに e-learning についての感想がありましたら書いてください。

Word contest の感想を書いてください。

授業の感想を書いてください。

第7章

授業内外における個別学習を重視した e-learning の実践

田村知子

概要

本稿は、大学1年次の英語必修科目における、個別学習を重んじた e-learning 実践の一事例を報告し、その利点と問題点を挙げつつ、導入の意義と今後の課題を明らかにするものである。e-learning を副教材として使用し、個別の範囲指定による授業外学習と教室での確認を毎週行った結果、(1) 学習機会の増加、(2) 機能の便利さ、(3) 英語力向上、(4) 授業の補完、(5) 多様な音声・文章、(6) 実力に合う学習、(7) 自主学習の後押し、(8) 教員自身の学びといった様々な利点があった。その反面、(1) ネット学習の不便さや、(2) 教材独自の問題、(3) 学習の差や偏り、そして個別化による (4) 学生の混乱・違反、(5) 教員の負担増といった問題にも直面した。今回の実践と学生アンケートの結果からは、e-learning 導入の意義は、自主学習への道筋を作り、教育の質を高める点にある、と結論づけられる。しかし、学習の障害となっているネット環境の改善や、学習時間・時期等の差の解消は、今後に向けての切実な課題である。また、授業内外で個別学習をさせる際には、計画的な予習や学生との事前の話し合いなど、より周到な準備と指導が必要となる。

1 はじめに

筆者の勤務する愛知教育大学では、2011年度から e-learning を利用した英語教育の実践を行っている。筆者は3年目の2013年度後期より、この取り組みに参加した。担当クラスへの e-learning 導入に際し、基本方針としたのは以下の3点である。

- (1) 学生各自の実力に合わせて、個別に学習範囲を指定する。
- (2) 毎回、授業内で、各自の理解度を対面で確認する機会を設ける。
- (3) パソコン画面で学習した文章を、紙媒体で復習させる。

本稿では、上記の3つの方針に基づいた e-learning の実践例を紹介し、そのプラスマイナス両面の結果を示す。そして e-learning 導入の意義とその課題を検討し、後者については解決への方向を示唆していきたい。

2 実施方法

筆者が e-learning を導入したのは、2013年度後期必修科目の「英語コミュニケーションⅠ」である。この科目は、「英語を聴く・話す」活動に焦点を当てているため、授業における e-learning の位置づけは副次的なものとし、授業時間の大半は、『Campus English』(Nishikage, Tamura, & Hanson, 2013)を主教材とするリスニング・スピーキング演習に費やした。e-learning は授業外の課題とし、授業ではその復習と学習成果の確認のみを行った。

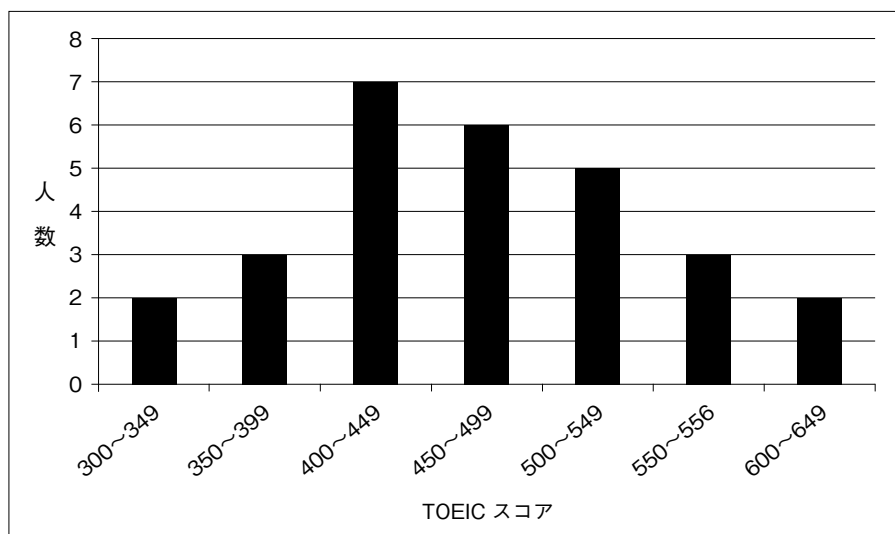


図1 対象学生のTOEICスコア分布

対象となった学生は、初等教育教員養成課程国語選修の1年生28名、及び再履修の3年生5名（現代学芸課程情報科学コース4名、中等教育教員養成課程理科専攻1名）である。学期途中で受講を取り消した者、及び受講資格を失った者は、対象から除外した。なお、参考までに付記すると、対象となった1年生の学習開始時のTOEIC平均スコアは467点（最高610点、最低315点）である。スコアの分布については、図1を参照されたい。これは、対象科目が開講される3か月前（2013年7月）に実施された、学内TOEICの結果による。

対象学生33名のうち、e-learningの学習経験を持つ者は7名、持たない者は26名であった。前者のうち3名は他の授業の課題として、2名は7月のTOEIC受験後の補習課題として学習し、残り2名は自主的に利用していた（図2）。

学習期間は、2013年度後期授業期間（2013年10月1日～2014年2月5日）のうち、14週間とした。そのうち12週間は、授業開始第1週目から第12週目までの平常授業期間（2013年10月3日～12月26日）、残りの2週間は、冬季休業を含む期間（2013年12月27日～2014年1月9日）に設定した。

使用教材は、愛知教育大学が採用しているアルク教育社のALC NetAcademy 2（以下NA2）である。NA2には複数のコースが含まれており、今回は「スーパースタンダードコース」の「リーディング」と「リスニング」、及び「TOEICテスト演習」を利用した。「リーディング」と「リスニング」は、12週間の平常授業期間中の課題とし、「TOEICテスト演習」は2週間の冬季休業中の課題とした。

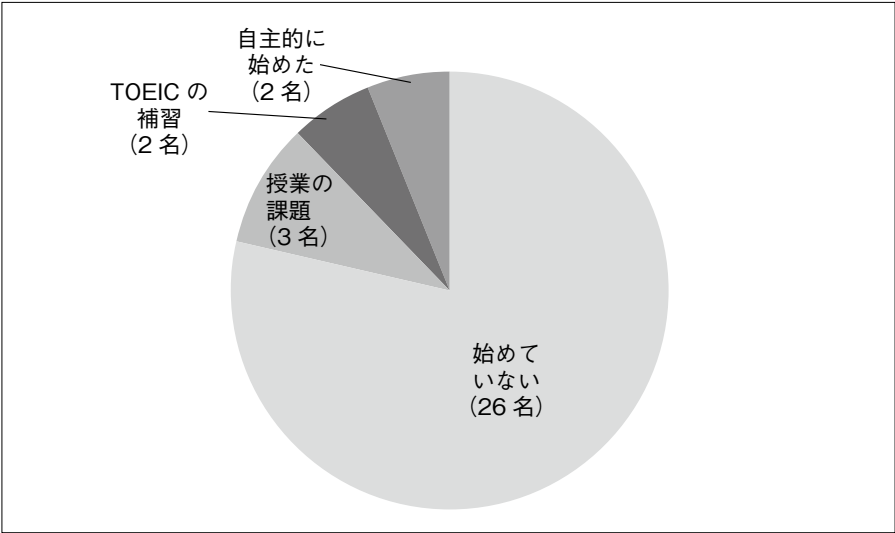


図 2 対象学生の e-learning 学習歴

「スーパースタンダードコース」は全部で 100 ユニットから成り立っており、その内訳は「リーディング」「リスニング」各 50 ユニットである。このコースはまた、5 つのレベルに分かれているので、「リーディング」「リスニング」とも、ひとつのレベルにつき 10 ユニットを学習する仕組みとなっている（表 1 参照）。

今回は、自主学習教材である e-learning の特性を生かし、教員が学生全員に同一レベルやユニットを学習範囲として指定することは差し控えた。代わりに、学生各自が選択する方式を取り、初めて NA2 を利用する者には、同教材に含まれる「レベル診断テスト」の結果に基づいて開始レベルを決定し、既に学習経験のある者には、これまでの自分の学習歴に合わせてレベルを選択の上、未習のユニットから順に学習していくよう指示した。

表 1 NA2 「スーパースタンダードコース」の構成

「スーパースタンダードコース」		
100 ユニット		
	「リーディング」 50 ユニット	「リスニング」 50 ユニット
レベル 1	10 ユニット	10 ユニット
レベル 2	10 ユニット	10 ユニット
レベル 3	10 ユニット	10 ユニット
レベル 4	10 ユニット	10 ユニット
レベル 5	10 ユニット	10 ユニット

表2 2013 年度後期「英語コミュニケーション I」の e-learning 課題

期 間	課 題
平常授業期間 (12 週間)	・「リーディング」12 ユニット (毎週 1 ユニット) ・「リスニング」12 ユニット (毎週 1 ユニット) ※「通常モード」は必須、「アドバンスモード」は任意
冬季休業期間 (2 週間)	・NA2「TOEIC テスト演習」5 ユニット ※ 全 10 ユニットのうち、5 ユニットは必須、残りは任意

このように、学習レベルやユニットを個別化する一方で、課題の量そのものは全員共通とした。12 週間の平常授業期間中、毎週「リーディング」「リスニング」各 1 ユニットを課し、授業外の時間に学習してくるよう伝えた。なお、各ユニットには基礎編の「通常モード」と応用編の「アドバンスモード」があるが、今回は前者のみを必須課題とし、後者は任意に留めた。課題の量を抑えたのは、主教材『Campus English』の予習も毎週 2 課分、同時に課していたためである。授業のない冬季休業中は、「TOEIC テスト演習」5 ユニット分をまとめて課した。「TOEIC テスト演習」は全部で 10 ユニットあるが、冬季休業期間の後半が期末試験の一か月前に差ししかかるため、5 ユニット分を必須とし、残りの 5 ユニットについては任意とした(表 2 参照)。なお、「リスニング」「リーディング」「TOEIC テスト演習」のいずれについても、必須課題に加えて任意の課題をやった者は、その分だけ高く評価することを学生に伝えた。

初回の講義では、授業内容の紹介に加え、e-learning の利用法についても説明を行った。その際パソコンは使用せず、代わりに図入りの紙面を配布して説明するという簡略な方法を取った。配布した資料は、本学小中英語支援室作成の『アルクネットアカデミー 2「スーパースタンダードコース」の使い方』(2013 年 5 月版)である。10 分程度の短い説明ではあったが、幸い学生からは「もう使えると思う」との反応が返ってきて、その後も利用法でつまづく学生はいなかった。

平常授業期間中の学習進行状況については、毎授業時に、自宅で学習してきたレベルとユニットを「学習記録」と題した用紙(章末資料 1 参照)に記して提出させた。これは、後述する「確認テスト」の際に、教員側の参考資料とするためである。ただし、この記録は正確さを欠く場合があるため、後日オンライン上の NA2 の「学習履歴」と照合し、誤りがあれば訂正した。

また、学生には毎回、学習したユニットの最終ページ(「Step 5 Review」ページ)を印刷して、授業に持参するよう指示した。このページは、学習した文章を英語・日本語同時に表示して、それを印刷できるようになっている。授業では毎回、最後の 15 ～ 20 分を、e-learning の復習と「確認テスト」の時間に充てた。そしてこの時間が来ると、まずはその日のテストの範囲とテーマを、学生たちに告げた。範囲は「リーディング」「リスニング」のいずれかで、テーマは以下の通りである(表 3 参照)。

各週のテーマや範囲については、あらかじめ計画しておいたが、学生の自宅学習の偏りを防ぐため、当日発表とした。ただし、第 11・12 週目のテーマ「和文英訳」については難易度が高くなるため、前週(第 10 週)に発表した。

表3 「確認テスト」テーマ一覧

実 施 週	テ ー マ
第1・2週目(10月10日・17日)	単語・表現の意味(英語から日本語)
第3・4週目(10月24日・31日)	単語・表現の意味(日本語から英語)
第5・6週目(11月7日・14日)	単語・表現の発音チェック
第7・8週目(11月21日・28日)	文の朗読による発音チェック
第9・10週目(12月5日・12日)	英文和訳
第11・12週目(12月19日・26日)	和文英訳

学生たちはその後、持参した印刷ページを使って、各自復習とテスト勉強を行った。そして準備のできた者から順に教卓に来て、「確認テスト」を受験した。「確認テスト」の形式は、個別の短い口述試験である。教員は学生から印刷ページを預かり、その中から1問選んで出題する。例えば、第1週目に「リスニング」から「単語・表現の意味(英日)」を出すと告げ、学生がレベル3のUnit5「キング牧師の誕生日」を学習してきていた場合、教員はその文章の中から「civil rights」という単語を選んで読み上げ、学生に意味を日本語で答えさせる。その際には、クイックリスポンスで正答することが条件となり、5秒以内に即答できない場合は「不合格」となる。また、第5・6週目に「リスニング」から「単語・表現の発音チェック」を出すと伝え、学生が上記のユニットを学習してきていた場合は、教員は預かった印刷ページを学生に見せて、「civil rights」の単語を指さし、学生にそれを発音させる。その際に、例えば[r]の発音がおかしければ、その場で矯正指導する。

指導以外の時間を短縮するため、「確認テスト」の結果に点数はつけない。「合格」「不合格」の判定だけを下し、「不合格」となった学生には二度まで再受験を許した。ただし、授業終了時までには必ず「合格」することを全員に義務づけた。

大半の学生はこのルールに則って学習したが、中には印刷を忘れてくる者や、課題をせずに授業に出てくる者もいた。その対処法として、まず前者に対しては、筆者自身も毎回、全ユニットの印刷ページを持参した。そして前述の「学習記録」用紙で当該学生の学習ユニットを確認し、手元のファイルからそのユニットのページを開いて他の学生と同様に出了した。後者に対しては、主教材『Campus English』のVocabularyとUseful Expressionsから、各2問ずつ計4問を代わりに出了した。ただし、これは課題達成とはみなされないことを、あらかじめ本人には伝えた。

なお、当初の計画では、毎週必ず「確認テスト」を行う予定であったが、第8週目と第11週目は他の学習が長引いて時間不足となり、割愛せざるをえなかった。

成績評価に占めるe-learning学習の割合は、全体の20%とした。評価の際には、NA2の「学習履歴」のデータを参照し、「リスニング」「リーディング」「TOEICテスト演習」各ユニットの学習時間・学習内容・達成状況、及び「PowerWords コースコンテスト」(本書第10章参照)への参加等を考慮して、総合的に判定を下した。期日を越えた学習については、原則として無効とした。

また、学習者の背景や利用前後の反応を探るため、学習開始前と学習終了後の2回、対象学生へのアンケートを実施した。学習前アンケートは初回の授業時に行い、記名の後、以下の4つの質問に記述で回答する方式とした。

- (1) e-learning を用いた学習経験の有無
- (2) e-learning を始めた理由／まだ始めていない理由
- (3) e-learning に対する印象
- (4) e-learning を授業に取り入れることについて、どう思うか。

学習後のアンケートは最終授業日に実施し、初回同様、記名式とした。ただし今度は、質問項目を9つに増やし、回答方法も選択式と記述式の両方を採り入れた（章末資料2参照）。回答者の人数は、対象学生33名中、学習前アンケートが33名、学習後アンケートが32名であった。

3 結果

上記の方法で e-learning を授業に導入し、学習前・学習後の学生アンケートを分析の上、筆者自身の体験も踏まえた結果、次のような利点と問題点がそれぞれ明らかになった。

3.1 利点

3.1.1 学習者の視点から

最初に学習者の視点からの結果を見ていく。図3はアンケートに回答した学生達が挙げる利点を表したものである。以下、順番にそれぞれの利点について詳しく見ていく。

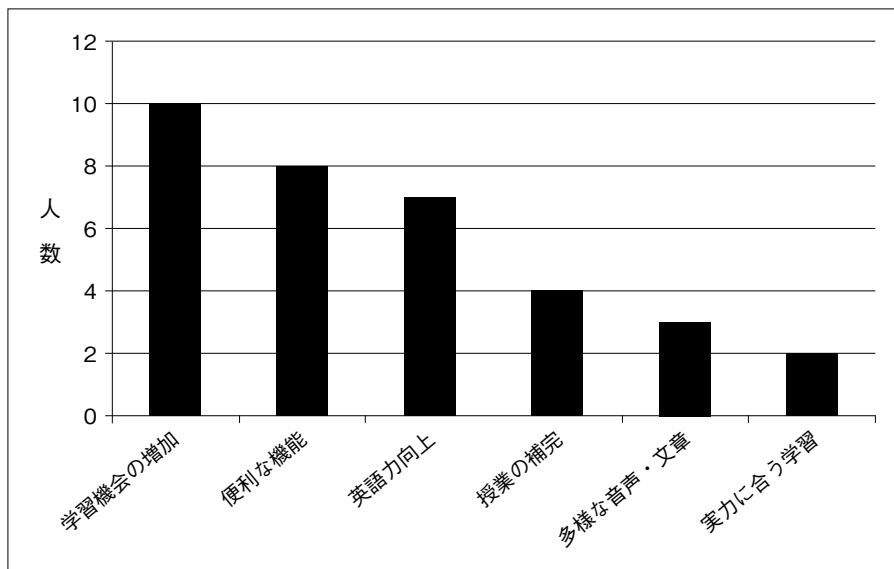


図3 対象学生が挙げる e-learning の利点

(1) 学習機会の増加

まず、学習後アンケートの「e-learning で学習して、よかったと思う点」という項目で、最も多くの学生が指摘したのは、日常的に英語に触れる機会が増えたことであった。本学の場合、1年生が英語を学習する機会は、現時点では前期週1回、後期週1回に限られている（本書第2章参照）。受験勉強をしてきた学生たちにとって、これは大幅な学習時間減となり、彼らが培ってきた英語力が衰える可能性も否めない。e-learning の導入によって、この状況は多少なりとも改善され、英語力を維持し、伸ばしていくことが期待できる。

(2) 便利な機能

次に多かったのは、e-learning の機能が便利との声であった。「リーディング」では、「Quiz Time(内容理解問題)」「スピード計測（速読時間測定)」「主語・動詞トレーニング」「主語・動詞ドリル」「文法レファレンス（文法解説）」及び英語・日本語テキストの同時表示、また「リスニング」では、音声速度調整、音声に合わせたテキストの同時表示、「チャンクポーズ／センテンスポーズ」が、学習しやすいと支持を得ていた。

(3) 英語力向上

英語力が伸びたという感想も、ほぼ同数の学生から寄せられた。これについては、2013年度は12月の学内 TOEIC を実施しなかったこともあり、客観的な数値を用いて検証することができない。しかし、そういう実感を学生が得たという点は事実であり、それはそれで、e-learning がもたらしたひとつの利益かと思われる。彼らを感じた進歩とは、およそ次のようなものであった。

〈リーディング〉

- ・ 英文を速く読めるようになった。
- ・ 単語力が身についた。
- ・ 文の中で主語・述語を瞬時に見つけられるようになった。
- ・ パラグラフごとにまとまって読めるようになった。
- ・ だいたいの訳を即座に思い浮かべながら読んで、文章全体の流れを把握する力がついた。
- ・ 英文を読み慣れた。

〈リスニング〉

- ・ リスニング力が上がった。
- ・ 文章の中で、キーワードやキーセンテンスを、聴き取りながらなんとなく予測が立てられるようになった。
- ・ 速い会話も何度かやれば、ディクテーションができるようになった。
- ・ 集中して英文を聴くことができるようになった。
- ・ 英語のリスニングに慣れることができた。
- ・ 発音を覚えることができた。
- ・ 繰り返し流れるので、イディオムなどを耳で覚えられた。

(4) 授業の補完

授業での指導に対して **e-learning** が果たす補完的役割も、見逃せない長所であった。「英語コミュニケーション」の場合、リスニングにその作用が働き、複数の学生が「リスニングへの意欲が高まって聴解力が上がり、授業でも聴き取れるようになった」という旨の感想を書いてきた。

また教師の側も、**e-learning** の不足部分を補った。学習成果を確認する機会を授業内に作ることで、学生が自宅では気づかなかった発音や文法解釈の誤りなどを発見し、必要な指導を適宜与えることができた。

(5) 多様な音声・文章

接する英語の幅が広がったことも、学生たちはメリットとして挙げていた。例えば、授業で使う教科書だけでは、文章や音声の質・量が限られてしまう。しかし **e-learning** を併用すれば、様々なネイティブの音声を聴き、英文を読むことができる。

(6) 実力に合う学習

e-learning はまた、教室では困難なレベル別学習を可能にした。通常の一斉授業では平均的な学力の学生に合わせるため、どうしても難易度に違和感を覚える学生が出てくる。だが、**e-learning** に対してその点を批判する者はなく、逆に、自分の実力に合った学習ができたことに満足するコメントが寄せられた。

3.1.2 教員の視点から

次に、教員の視点から見た利点について2点述べる。

(1) 自主学習の後押し

e-learning 導入は、学生に新たな自主学習のきっかけを与え、その持続を促した。前節の図2でも示したが、学習前アンケートによると、対象学生のほとんどは、小塚・田口・藤原・小川（2012）も指摘するように、自発的に始めてはいない。始めたとしてもやり方に戸惑い、入り口の段階でつまづいてしまっていたりする（学習未経験者26名中2名）。

だからといって、彼らの多くが、学習前の段階で、**e-learning** に対して否定的な印象を抱いていたわけではない。実際には、未経験者のうち5割が肯定的または中立的、残りの5割が抵抗を覚えているといった状況であった（図4）。そして授業で説明を受け、背中を押された後は、比較的スムーズに学習を開始した。

学習後のアンケートでは、回答者の4割弱が「**e-learning** を継続していきたい」と答えた。また、「継続は考えていない」としながらも、別の方法で自主学習は続けると答えた者が3名おり、合わせて全体の5割弱が、今後の自主学習に向けて意欲的な姿勢を示した（図5）。当初、クラスのほぼ全員が、**e-learning** に対する自発性を欠いていたことを考えると、今回の導入には、ある程度それを引き出し、今後につなげる効果があったのではないかと思われる。

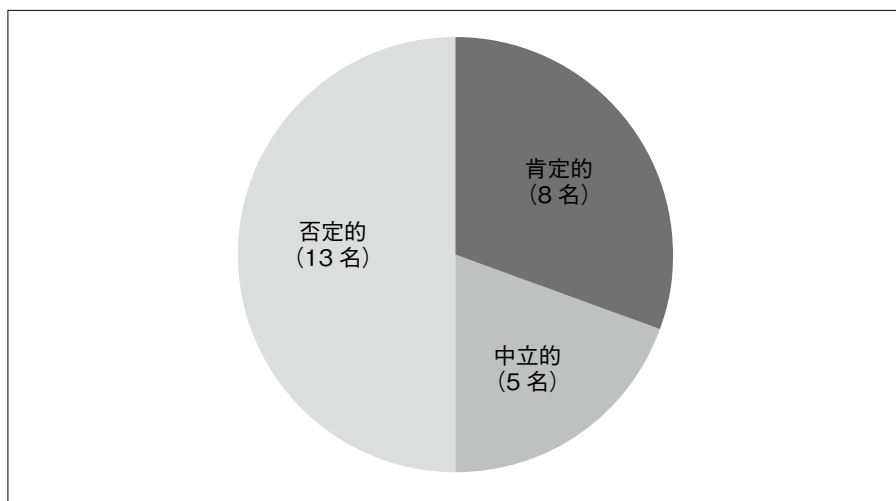


図4 学習開始前の e-learning に対する印象

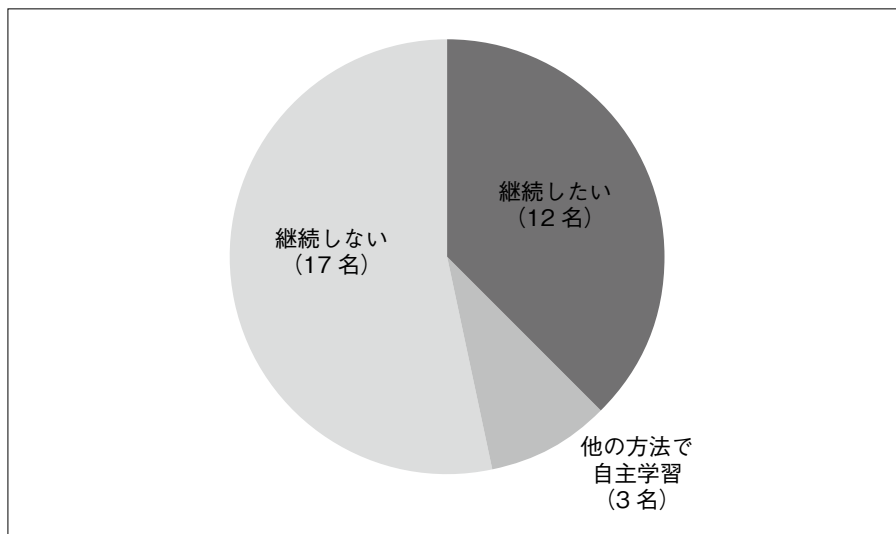


図5 今後の e-learning 学習への意欲

(2) 教員自身の学び

e-learningを導入することによって、筆者自身が学ぶことも多かった。全レベルのテキストを事前に予習することで、語学の知識が広がり、また様々な機能を実際に試してみることで、指導のアイデアやヒントも得られた。

3.2 問題点

上記のような利点がある一方で、e-learning導入にはいくつかの問題点もあった。

3.2.1 学習者の視点から

(1) ネット学習の不便さ

学習後アンケートの「e-learningで学習して、学びにくいと思った点」という項目に対する回答を見ると、学生たちを最も辟易させたのは、ネット学習ならではの不便さである(図6)。江口(2013)も述べているように、NA2は現時点ではスマートフォンや携帯電話での利用が不可能であり、パソコンが手元にないと学習できない。また、パソコンがあっても、それを立ち上げて2回パスワードを入れなければサイトにアクセスできず、開始までに時間と手間がかかる。さらに、これはすべてのe-learning学習に共通することだが、パソコン画面を注視していると眼が疲れてきて、長時間学習を続けることができない。さらに、今回の導入でとりわけ障害となったのは、パソコンソフトのバージョンアップが原因と推測される、印刷エラーの現象が多発したことであった。

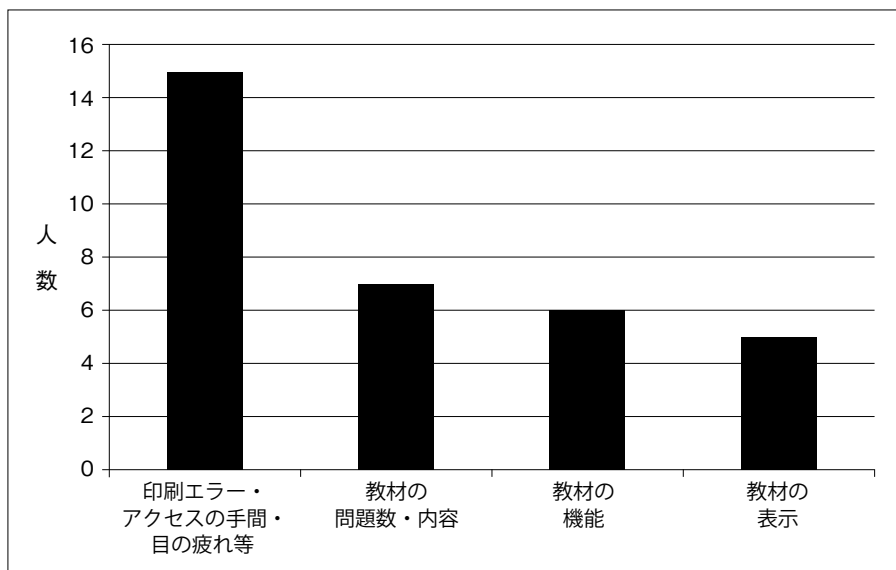


図6 対象学生が挙げる e-learning の問題点

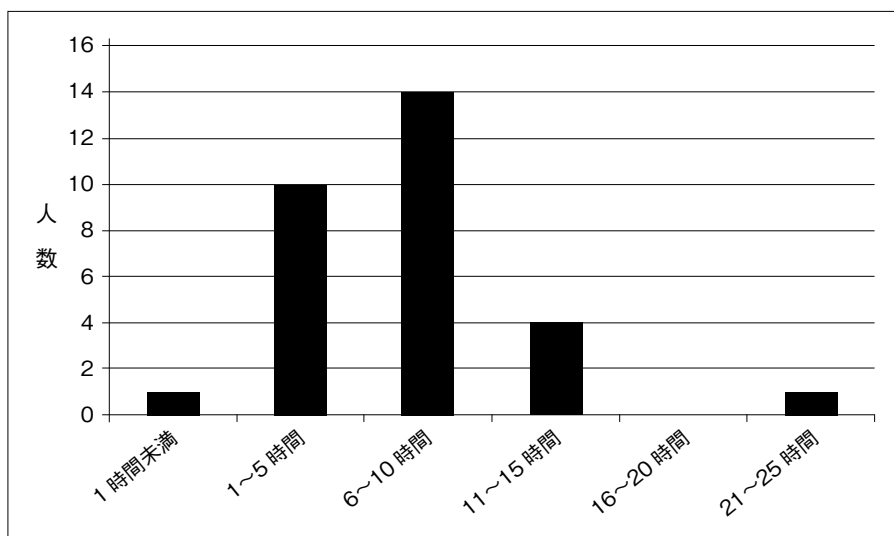


図7 対象学生の合計学習時間

(2) 教材独自の問題

教材の一部の内容及機能、表示の改善を求める声も、多くの学生から上がった。例えば、問題数の増加、終了方法の簡易化、一目で全文を見渡せる画面構成にすることなどである。e-learning 教材は、これからさらに進化していくと思われる。今後の研究開発に大いに期待したい。

3.2.2 教員の視点から

(1) 学習の差や偏り

教員の側から見た e-learning 導入の大きな問題点は、学生たちの学習量・学習時期・学習内容に著しい差や偏りが生じたことだった。まず学習量であるが、図7に示すように、NA2の「学習履歴」に記録された対象学生の合計学習時間に、大きな個人差がみられた（最高21時間10分51秒、最低14分9秒）。履歴の詳細をみると、全週にわたって長時間丁寧に学習に取り組んでいる者もいれば、毎週数分で学習終了ボタンを押してしまう者もいた。学習時期についても、平常授業期間と冬季休業期間とでは、課題達成率に明らかな差がみられた。平常授業期間の課題達成率が平均47%と低い割合であったのに対し、冬季休業期間は85%まで上昇した（図8）。

学習内容の面でも、各ユニットの学習機能の使用に偏りがみられた。例えば「リスニング」の場合、全体的な傾向として、「Step 3 Quiz Time」の設問は解くが、「Step 4」の「Speed Listening」や「Shadowing」は省略しがちといった現象が観察された。その結果は確認テストにも如実に表れ、「単語・表現の意味」「英文和訳」がテーマの回は正答する者が多かったのに、「単語・表現の発音チェック」「文の朗読による発音チェック」ではつまずく者が続出した。また、「和文英訳」の回でも学生たちは苦戦していたが、これは問題本来の難しさに加え、各ユニットの中に設問とい

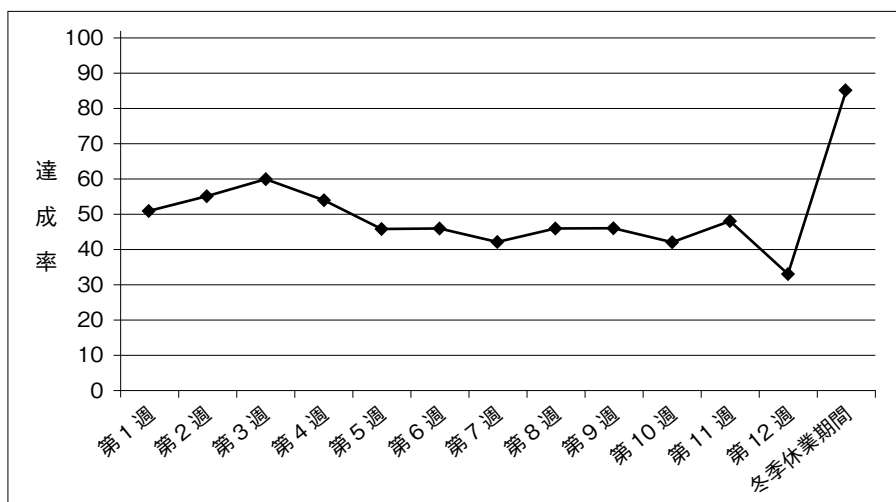


図8 対象学生の期間別課題達成率

う形で英作文の訓練機能が組み込まれていなかったからではないかと思われる。教員としては、松井（2013）が実践しているように、学習法をきめ細かく指導し、「Step 5 Review」で日本語テキストのみを表示して練習するなど、具体的なアドバイスを与えるべきであったと反省している。

（2）個別化による問題

一方、学習レベルやユニットを個別化したことにより、それに起因する問題も2点浮上した。ひとつは、複数の学生に混乱やルール違反がみられたことである。事前に指示をしたにも関わらず、毎回バラバラのレベルを学習してきてしまったり、自分の診断結果や学習歴より低いレベルを選択してしまったりする者がいた。後者には、楽をしたいという心理が働いたと思われるが、中には、自分なりに考えがあって敢えてそうしたと訴える者もいた。本人曰く、以前に課題として指定されたレベルが、自分には難しすぎて理解しきれなかったから、もう一度自分に合ったレベルで基礎からやり直したい、とのことであった。

もう一点は、個別化の当然の結果として、教員側の初期の負担が非常に大きかったことである。e-learningの導入により、学期末の成績評価時のデータ集計・分析が重労働になることは、安藤（2005）が指摘しているが、授業内外で個別学習をさせるとなると、学期前の負担も覚悟せねばならない。「スーパースタANDARDコース」全100ユニットをまとめて印刷・予習し、確認テストの出題箇所まで考えておくのは、さすがに骨の折れる作業であった。ただし、一度この大仕事を完了してしまえば、後は毎回出題テーマに合わせてざっと見直すだけで、それほど準備に時間がかからないというメリットもあった。

4 考察

以上の結果を踏まえた上で、本節では、e-learning 導入の意義と課題について考えてみたい。

4.1 意義

(1) 自主学習のきっかけづくり

1 年次での導入は、多くの学生に e-learning 学習を始めるきっかけを与える。また、学期終了後の自主学習への橋渡しともなる。前述の通り、自分から e-learning を開始した学生は、全体の 1 割に過ぎないが、授業での使用を経て継続したいと考えたようになった者は、4 割近くに達した。また e-learning 以外の教材使用を望む者も含めると、自主学習を続けたいという意味を示した者は、5 割近くに上った。

(2) 教育の質の向上

二つ目の意義は、教室での指導と e-learning 学習との相互補完により、より質の高い教育が可能になることである。e-learning を導入すれば、学生が英語に接する機会が増え、教材は多様化し、学生は学ぶ意欲や喜びを覚え、それが授業に還元される。そして学習を個別化すれば理解は深まり、確認の機会を設ければ、補完作用はさらに強化されていく。つまり手間をかければかけるほど、e-learning 導入の効果はどんどん高まっていくのである。

4.2 課題

次に、導入の際の課題について検討する。

(1) 学習環境への対策

第一の関門は、学習環境の障害をどう乗り越えていくかということである。とりわけ、利用の際にエラーが発生する可能性は免れず、その対処法も含めて計画を立てていかねばならない。また、実際に発生した際に問題解決への鍵となるのは、関係者らとの緊密な連携と協力である。今回の印刷不具合では幸い、小中英語支援室の細やかなサポートと販売担当者の誠実な対応、そして学生たちの創意工夫のおかげで、対策を施し無事乗り切ることができた。

ちなみに、学生の中には、紙媒体での学習を好む者が少なからず存在する。図 9 は、アンケート回答の記述にみられた、対象学生が好む学習手段の割合である。また実際、教室で学生たちが持参した印刷ページを見ると、下線が引いてあったり書き込みをしていたりと、紙面でも学習している様子がうかがえる。また、上述のエラーが発生してからは、自分の手で書いた方が覚えやすいからと言って、毎回全文書き写してくる熱心な学生も現れた。今後は、このような学生たちのために、e-learning の復習用に紙媒体の教材を作ることなども検討していきたい。

(2) 学習の差・偏りの解消

e-learning 学習にみられる様々な差や偏りをなくすことも、今後の大きな課題である。まず、学習時間や学習量の個人差を埋めるには、教員が管理者サイトで詳細に「学習履歴」をチェックできることを初回で強調し、ユニット内の各段階で必ずやらせたい問題や練習を決めて、その学

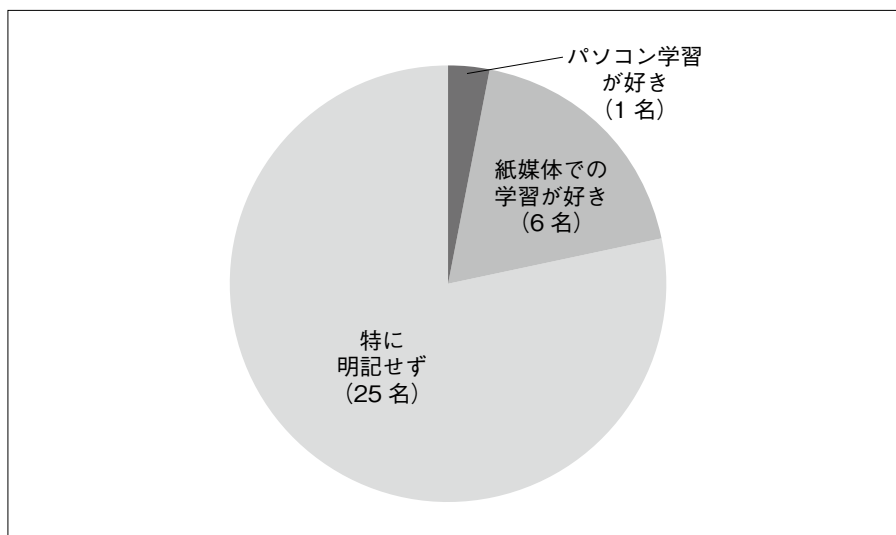


図9 好きな学習手段

習を義務づけることが必要であろう。

また学習時期については、その差を逆に生かしていく方向で考えるとよいかもしれない。今回の実践では、平常授業期間中よりも休業期間中に、学生が真面目に取り組む現象が観察された。また、学期末や課題締切直前に、集中的な駆け込み学習をする者が多いとの報告もある（合田・山田・松田・加藤・齋藤・宮川，2013；長尾，2012）。語学の場合、短期の集中学習も有益であるため、学生のこのような特性を生かした課題の配分を検討してみたい。教員にとっても、休業期間中や一定の限られた期間に重点を置く方が、毎週 e-learning の課題を大量に課しているので主教材の宿題をあまり出せない、といったジレンマに陥らずに済む。

(3) 個別化による問題の解決

三つ目の課題は、個別化によって生じる諸問題を解決することである。まず、学習開始時の混乱やルール違反の防止であるが、今回の失敗から、学生が「レベル診断テスト」を受験した直後に、教員がその結果を把握し、各自の開始レベルとユニットを念押しすることが必要だと学んだ。また、利用経験のある学生に対しては、最新の診断テストの結果や「学習履歴」のデータをもとに、本人と相談の上、開始レベルやユニットを決めるのが適切であると感じた。

初期の準備の大変さは、個別化の方針を採る限り、避けて通れない問題である。ただ筆者の場合、自分の勉強にもなると気づいた時点から、負担感はかなり軽減した。また、NA2 ではユニットの数こそ多いが、各テキストはそれほど長くはないので、学期前の長期休暇に少しずつ進めていけば、無理なく完了できると思われる。

個別の「確認テスト」は、筆者の担当クラスが30名前後の少人数だったから、短時間でできたことかもしれない。人数が増えれば所要時間が伸びて、授業での他の学習を圧迫する恐れもあろう。大人数のクラスの場合は確認テストの頻度を減らすなど、状況に応じた調整をしていきたい。

5 おわりに

本稿では、愛知教育大学における取り組みの一環として、e-learning を副教材に用いた授業の一事例を報告した。個別学習、紙媒体による復習、及び確認テストという三つの方針のもとに、1 年次後期のクラスで14 週間にわたる実践を行った結果、導入の利点と問題点がそれぞれ明らかとなった。学生の英語学習の機会を増やし、彼らが多様な機能を使って学び、英語力向上の実感を味わえるという点では、e-learning は秀逸な学習手段である。また、彼らの自主学習を促進し、教員の指導を補完し、教員自身にも知識やノウハウを与えるという面でも、e-learning の果たす役割は大きい。その一方で、e-learning にはネット学習特有の不便さがあり、また自律性を必要とするが故に、学習の量や質に個人差が生まれ、学習時期も偏る。さらに、個々の能力に応じた学習を授業内外で追求するならば、学生のあいだに混乱や違反が起り、教員の準備の負担が増大するのも避けられない。

e-learning 導入の意義は、学生に自主学習のきっかけを与え、より完成度の高い教育を実現するという点にある。しかし学習環境の整備は、これを継続していく上で喫緊の課題であり、学習において生じる差や偏りにも、対策を講じる必要がある。また、授業内外で個別学習を実現していくならば、教員はその分、綿密な計画を立て、早めの準備と丁寧な指導を心掛けていかねばならない。

今回の実践は1 クラスのみで、しかも33 名という少人数を対象に行ったものなので、この報告内容がどこまで有用であるかは、未知数である。今後も引き続き実践を重ね、さらに精度の高い分析と提言を行っていきたい。

謝辞

本実践にあたり、学内外、特にアルク教育社の虎澤将人氏に、多大なるご支援をいただいた。この場を借りて、心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Nishikage, H., Tamura, M., & Hanson, L. (2013). *Campus English*. Tokyo: CengageLearning.
- 愛知教育大学小中英語支援室. (2013). 『アルクネットアカデミー 2「スーパースタンダードコース」の使い方』.
- 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.
- 江口誠. (2013). 「e-learning 教材を用いた英語教育の実践報告」. 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自立向上を目指して』 (pp. 34-47). 名古屋: 中部日本教育文化会.

- 合田美子・山田政寛・松田岳士・加藤浩・齋藤裕・宮川裕之. (2013). 「eラーニングにおける学習行動の分類」. 『日本教育工学会第29回全国大会講演論文集』, 867-868.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編). (2013). 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自立向上を目指して』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 長尾明子. (2012). 「香川大学全学共通科目英語カリキュラムにおける e-learning の実践」. 『香川大学教育研究』, 9, 143-152.
- 松井千代. (2013). 「e-learning に対する学習者の意識：授業内、授業外での実践を通して」. 田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自立向上を目指して』 (pp. 65-74). 名古屋：中部日本教育文化会.

章末資料 1

e-learning 学習記録

所 属： _____

学籍番号： _____ 氏 名： _____

回	学習期間	リスニング		リーディング		確認 テスト
		レベル	ユニット No.	レベル	ユニット No.	
1	10/3 ～ 10/10					
2	10/10 ～ 10/17					
3	10/17 ～ 10/24					
4	10/24 ～ 10/31					
5	10/31 ～ 11/7					
6	11/7 ～ 11/14					
7	11/14 ～ 11/21					
8	11/21 ～ 11/28					
9	11/28 ～ 12/5					
10	12/5 ～ 12/12					
11	12/12 ～ 12/19					
12	12/19 ～ 12/26					

章末資料 2

e-learning 期末アンケート

学年 _____ 専攻 _____

学籍番号	名前
------	----

1. TOEIC の得点：

() 300 ~ 350 点台 () 350 ~ 400 点台 () 400 ~ 450 点台
() 450 ~ 500 点台 () 500 ~ 550 点台 () 550 ~ 600 点台
() 600 ~ 650 点台

2. 前期までの e-learning 学習経験: () あり () なし

「あり」の場合、学習を始めた理由：

3. 今学期の学習開始時レベル（レベル診断テストの結果 または 以前からの継続レベル）:

Reading レベル () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
Listening レベル () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4. 今学期、Unit 1 回分に費やした平均学習時間：

Reading 約 () 時間 () 分
Listening 約 () 時間 () 分

5. 学期中の学習状況：

() 全 12 週にわたって毎回、Reading と Listening を各 1 Unit ずつ期日までに学習することができた。

() 全12週のうち、期日までに学習できない週があった。

学習できなかったのは：（ ） 週分

学習できなかった理由は：

6. 冬期休暇中の学習状況：

() 課題となった「TOEIC テスト演習」Unit 5 回分を、全て期日までに学習することができた。

() 上記の課題を、期日までに学習できなかった。

学習できなかったのは： Unit 5 回分のうち () 回分

学習できなかった理由は：

()

7. e-learning で学習して、良かったと思う点：

① Reading

② Listening

8. e-learning で学習して、学びにくいと思った点（改善を望む点）：

① Reading

② Listening

9. 今後の学習について：

() 今後も自主的に、e-learning 学習を継続していきたい。

→どれぐらいの頻度で、どのように利用していきたいか：

() 今後の自主的な e-learning 学習は、考えていない。

→その理由：

第8章

授業ごとの異なった e-learning の取り組み

松井千代

概要

本稿では、昨年度取り組んだ e-learning を用いた授業実践（松井, 2013）を受け、今年度担当した「英語 I」「英語コミュニケーション I・II」という学習目標の異なった授業において、e-learning の学習内容及び取り入れる方法を工夫した授業実践について報告している。前期の授業最終日に、授業についてのアンケートや学生からのインタビュー調査を実施し、内容や取り組みに対する評価や感想を得た。その結果、各授業目標と関連のある e-learning の課題を選択する必要があることや、また適切な課題遂行期限や課題量が学生の学習サイクルを生み出している可能性があることが分かった。後期の授業では、これらの結果を基にした授業実践を行った。

1 はじめに

愛知教育大学の e-learning の取り組みは、学生の自律的学習を支援するものとして、担当する授業の副教材や授業外課題として行われており、筆者自身もその取り組みが2年目となった。昨年度（松井, 2013）は、担当した「英語 II」に e-learning を取り入れることによって、学生の自主学習状況を知ることができ、また授業後のアンケートによって学生の e-learning への意識を検証することができた。その結果、教員はただ学生の e-learning の学習状況を管理するだけでなく、学生の学習を支援する態度で接する必要があることがわかった。今年度は、昨年得た検証結果から、「英語 I」や「英語コミュニケーション I・II」という学習目標の違う授業で e-learning を導入する場合、授業の内容によってその e-learning を取り入れる方法も変えてみる必要があるのではないかと考えた。本稿では、本年度前期に担当した「英語 I」「英語コミュニケーション II」と、後期に担当した「英語コミュニケーション I」の3つの授業での実践を報告するとともに、「英語 I」では授業アンケート調査の結果を、「英語コミュニケーション II」では学生のインタビュー調査から得られる示唆を、それぞれ述べていきたい。

2 前期の実践

本年度前期では、「英語 I」と「英語コミュニケーション II」の授業を担当した。そして、各授業の目標に合わせてそれぞれ異なった内容の e-learning の課題を組み込んだ。「英語 I」では、授業最終日に e-learning に関する質問を含むこの授業全体のアンケートを実施した。「英語コミュニケーション II」では、定期試験終了後、1名の学生を抽出し、インタビュー調査に協力してもらった。ここでは、それぞれの授業での実践と調査の結果を報告する。

2.1 英語 I

今年度も本学全1年生に、「英語 I」の単位認定の要件として、TOEIC 350 点に満たなかった学生には、e-learning による補習課題と補習テストの合格が課されている。つまり「英語 I」の授業では、TOEIC で 350 点以上取得することができる英語力を養成する必要がある。だからと言っ

て TOEIC に特化した授業をする必要はないが、初めて受験する学生にとって、その問題形式に慣れておく必要はあると考える。そこで「英語 I」の授業では、必須である TOEIC 受験の対策を目標とした e-learning に取り組ませた。

また、昨年度の学生の e-learning の学習記録を見てみると、授業で課題とならなければ、アクセスすらせず未利用のままとなっている学生が確認された。そして、350 点未満の学生が補習の際に e-learning に初めてアクセスし利用することも確認され、自律的学習を支援するものとして使用されていないのではないかと思った。少なくとも補習で使うより前に授業で適切な使用を体験させなければ、本学の e-learning システムに対して、学生が意欲的な学習を行うことは望めないと考えた。そこで、e-learning が自主学習に効果的であるという意識を芽生えさせることも目標とした e-learning を利用した授業実践を試みた。

2.1.1 授業での取り組み

本学の英語 e-learning システムであるアルク教育社による NetAcademy 2（以下 NA2）の「スーパースタンドードコース」には、サブコースとして「リーディングコース」（5 レベル× 10 ユニット）、「リスニングコース」（5 レベル× 10 ユニット）、そして「TOEIC 演習」（全 10 回の模擬テスト）がある。「英語 I」では、実際に NA2 にアクセスする方法を指導し、TOEIC 演習を体験してもらうことから始めた。

表 1 は、実施日と授業内での実施内容、その日に課した授業外課題についてのスケジュールである。また*のついた課題は必須のものではなく、受験や補習に向けた助言にとどまるものである。

表 1 英語 I 実施スケジュール

講義回	月日	授業内実施内容	(所要時間 90 分中)	授業外課題
第8回	6/10	・ e-learning オリエンテーション アクセス方法、コンテンツの紹介	(15 分)	自宅から、または、授業外からのアクセス
第9回	6/17	・ NA2 「TOEIC 演習」 第 5 回 ・ NA2 レベル診断テスト（語彙）	リーディング問題のみ (30 分)	レベル診断テスト（リスニング）の完了
第10回	6/24	・ NA2 「TOEIC 演習」（第 9、10 回以外）	各自で取り組む (40 分)	* 苦手な問題を各ユニットで練習
第11回	7/1	・ 模擬テストとして NA2 「TOEIC 演習」 第 10 回を使用 (結果を点数化し授業評価の 10% とする)	(40 分)	* TOEIC 受験日まで各自「TOEIC 演習」で練習
第12回	7/8	・ e-learning 補習について リスニングとリーディングのユニット	(20 分)	* 両ユニットの学習推奨

4 月の授業開始当初、学生は学内アカウントをまだ取得しておらず、NA2 にアクセスできない状態であった。また、授業で使用する教室がパソコン使用のできない教室であった。そこで、学生がアカウントを取得し、パソコンを使用できる教室を使うことができるようになった 6 月 10 日から 7 月 8 日の計 5 回、授業時間内に e-learning に関する取り組みを実施した。

2.1.2 アンケート調査

授業最終日に、47名の学生に対して、「英語Ⅰ」の授業全体に関するアンケートを実施した。学生の内訳は、初等教育教員養成課程英語選修1年生6名、同課程理科選修1年生4名、中等教育教員養成課程理科専攻1年生35名、再履修生2名であった。アンケートでは、授業の構成に沿って、「ウォームアップ活動について」、「使用テキストについて」、「e-learningについて」、「多読について」という4つの項目について尋ねた。「e-learningについて」という項目では、4つの質問を設定しそれぞれ4件法で答えてもらった（具体的な質問については表2参照）。また自由記述欄を設けて、e-learningを含めた授業全体の感想を述べてもらった。

2.1.3 結果と考察

「英語Ⅰ」の授業では、必須であるTOEIC受験の対策を目標としたe-learningに取り組ませることが目標であった。アンケートの自由記述には、「TOEIC演習テストが対策としてよかった」「予想点が出るのがやる気が出てよい」「模擬テストを授業でやったことは本番に近くて良かった」など、授業内での取り組みを評価している意見が見られた。このことから、「英語Ⅰ」における取り組みは適切であったと考える。しかし、授業外における「TOEIC前にe-learning（EL）の学習をした」という学生は19名にとどまった。自由記述において「もっとやっておいたらTOEICで点数が取れていたと思う」と答えた学生は350点未満であった。授業外にどのように取り組ませていくかという指導については、今後の課題であるとする。

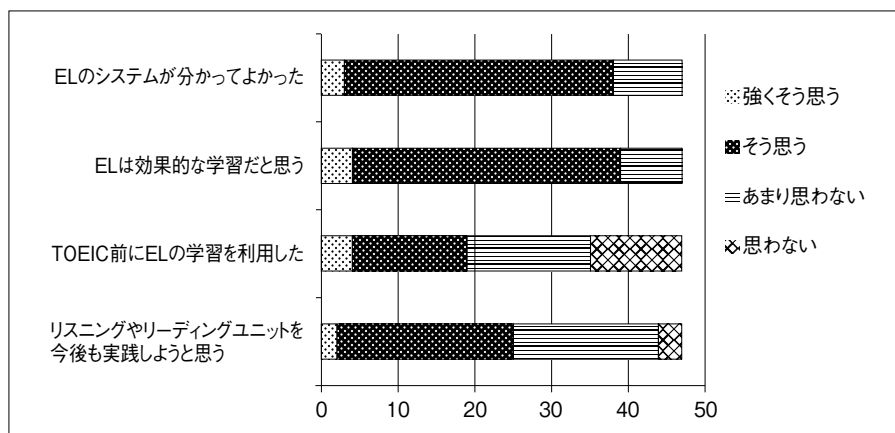


表2 「英語Ⅰ」 e-learning に対するアンケート結果

一方、「e-learningのシステムが分かってよかった」「e-learningは効果的な学習だと思う」という質問項目に対して、それぞれ38名と39名が「そう思う」「強く思う」と答えたことで、80%を超える学生が肯定的な意見を持った。e-learningが効果的な学習だという意識を持てた学生が80%を超えたことは、「e-learningが自主学習に効果的であるという意識を芽生えさせる」

という観点から適切であったと言えるであろう。

2.2 英語コミュニケーション II

「英語コミュニケーション II」の授業では、助動詞や比較表現等の文法を適切に用いて会話をする活動を通して、コミュニケーション能力を高めることを目標としている。そこで、授業内の会話活動を促進させることを目標とした e-learning を授業外課題として取り組ませた。

2.2.1 授業での取り組み

本授業では、学生がペアやグループで会話スキットを作成する。そこで、会話表現や語彙を、リスニングを通して学ぶことのできる NA2 のリスニングコースを授業外課題とした。

リスニングコースには全 5 レベルあり、各レベルは 10 ユニットからなっており、合計 50 ユニットがある。またユニットの中にはシャドーイングの練習課題が含まれている。そこで 1 レベル 10 ユニット以上の課題に取り組むことを量的な評価として、シャドーイングチェックというテストを技能面の評価として、それぞれ設定した。

対象クラスは、中等教育教員養成課程数学専攻 2 年生 22 名と初等教育教員養成課程美術選修 2 年生 3 名からなる計 25 名のクラスと、初等教育教員養成課程理科選修 1 年生 30 名と再履修学生 7 名からなる計 37 名のクラスの 2 クラスとした。再履修学生以外の全員が、昨年度 e-learning を経験していたため、アクセス方法やレベル診断テスト（リスニング）などのインストラクションは不要であった。再履修学生には授業終了後昼休憩時間にアクセス方法やレベル診断テストについて個別に説明した。

表 3 は、実施日と授業内での実施内容およびその留意点についての詳細である。

表 3 英語コミュニケーション II 実施スケジュール

講義回	月日	授業内実施内容	所要時間	留意点
第 3 回	4/26	・「おすすめ学習法」解説 ・シャドーイング練習 ・個人目標と課題レベルの報告	(30 分)	プリントを配布して解説 各学生によって目標も課題レベルも異なるためそれぞれ報告させる
第 8 回	6/14	・リスニングユニット 進捗状況報告	(5 分)	
第 15 回	7/30	・シャドーイングチェック	(40 分)	一人ずつシャドーイングを録音

各クラスとも全員がレベル診断テストを終えた講義第 3 回目に、授業内で e-learning についての一斉指導を行った。指導では、授業課題としてリスニングコースのユニットを進める際の「おすすめ学習法」とシャドーイングの練習方法の説明をし、各学生が取り組む課題レベルと個人目標を報告させた。NA2 では、レベル診断テストを終えると、結果に応じて「あなたのお勧めレベル」が示される。そのレベルか、その前後のレベル、例えばお勧めレベルが 3 であれば、2 から 4 のレベルのどちらかを課題レベルとさせた。また、「毎週 1 ユニットすすめる」や「シャドーイン

グ練習を1度に5回以上はする」など、各学生が達成可能で目標とできることを個人目標とさせた。

授業最終日のシャドーイングチェックは、以下の手順で行った。

- 1) 課題であるレベルのどのユニットを、どうシャドーイングするか（音声スピードやテキストの有無）をチェックシートに書いて事前に提出する。
- 2) 教員はパソコンでNA2にアクセスし、学生の提出したチェックシート通りに設定をしておく。
- 3) 学生は学籍番号順に一人ずつ教員が待つ別教室へ入室する。
- 4) 学生はヘッドホンを着用して普段の練習通りにシャドーイングを行う。
- 5) 教員はICレコーダーで学生のシャドーイングを録音する。

シャドーイングチェックの評価は10点満点とし、内訳はAccuracy 3点、Prosody 3点、Fluency 4点と、3つの観点に基づいて点数化した。特に、学生のシャドーイング練習の成果を測ることができるように、Fluencyの観点に、シャドーイングの音声スピードに間に合っているかどうか（全ての文が間に合っている＝1点）、選択した音声の速さ（Fast＝2点、Normal＝1点）、テキストの有無（テキストなし＝1点）の4点分を配当した。

2.2.2 インタビュー調査

e-learningを授業課題とした1か月後、学生Aからe-learning学習に対して質問を受けた。昨年度からe-learning学習に懸命に取り組んできたが、成果が見られるのか疑問だといった内容であった。本授業での目標である授業内の会話活動に生かすためであることやシャドーイング練習の効果などを説明し、その場での答えとしたものの、もう少し学生の意見を聞いてみたいと思った。インタビューの概要は表4の通りである。

表4 インタビュー概要

対象者	初等教育教員養成課程理科選修 2年 男性
実施日	8月5日 15:30- 1時間程度
準備	ICレコーダー、録音できるインタビュー場所の確保（情報処理センター 3F 教室）
形式	探求型インタビュー
目的	学生の感想から、e-learning 学習の今後の課題を見つけ出す

2.2.3 インタビューの結果と考察

インタビューを通して明らかにしたい点は「e-learning 学習の今後の課題」である。

これまでのe-learning 学習の取り組み方法について学生Aが評価を述べている語りは、以下のようのものであった。

- ・「英語Ⅱのときのように週に一回のほうがやらされ感はあるけれど、英語と触れる機会を継続的に作るなら強制的でもいいと思う。」

- ・「以前英語Ⅱでやったような毎週英語と触れる一定のスパンでやる方が効果的だと思う。」
- ・「こなす量が1ユニットごとで短く設定されているのは、負担にならないようにということかと思った。」
- ・「リスニングとリーディングの内容の差を感じた。リスニングは簡単すぎると感じたけれど、聞いたりシャドーイングしたり、身につけるにはちょうどいいのかと思った。」

「英語コミュニケーションⅡ」の授業では、課題遂行期限を最後の授業日のみとした。学生Aが昨年度受講した「英語Ⅱ」の授業では、課題遂行期限は毎週次の授業日までであった。二つの方法を比較した学生Aは、強制的でも毎週課題に触れる方が効果があると考えた。ここから、e-learning 学習の課題に取り組ませるには、毎週期限を設けて課題を遂行させると良いと考える。学生Aは、リスニングコースの1ユニットの量は課題として適切であると判断しているようであった。またリスニングコースは簡単に感じているが効果はあるのではないかと考えているようであった。このことから、「英語コミュニケーション」の授業ではリスニングコースを課題とし、一度の課題量は1ユニットが適切ではないかと考える。

また、学生Aはe-learning 学習に対して抱いていた疑問について、以下のように話した。

・・・授業評価のためだけに e-learning を学習するというスタンスがいやで・・・違う国の友達が日本語を短期間で話せるようになっていて、最初は自分も英語の力を上げようと思ってめちゃくちゃがんばって e-learning をやってたんです。でも途中から、効果というか(英語の)能力がついていない気がして、結局は、授業の課題だからと、だんだんと作業のようにこなしているだけになってしまいました。

(「自分が思う効果とは何か」という質問に対して) 効果というのは、授業で、例えば、英語Ⅲとか、この授業(英語コミュニケーションⅡ)とかで、すらっと単語や英作ができれば、効果があつたと感じられると思う。e-learning でやった単語を結構覚えているとか、そのフレーズがずっと出てきたときは、効果は本物だと。でもその感覚が授業ではなかったというか、合わなかったと思いました。

学生Aの言うように、「e-learning で得た知識が授業で直接役立つ」のであれば、e-learning の効果として英語力が上がると感じられるのかもしれない。ここから、授業での学習内容と関連した e-learning の課題を設定し、e-learning で学習した表現を授業内で活用できる場があると良いと考えた。

3 後期の実践

今年度後期の担当は「英語コミュニケーションⅠ」のみであったため、学習目標の点から「英語Ⅰ」の続きとしての検証はできない。しかし、学年は逆にはなるが、「英語コミュニケーションⅠ」と「英語コミュニケーションⅡ」は、学習目標としては同様と考えることができる。そこで、前節の「英語コミュニケーションⅡ」で得た結果から改善点を見つけ、授業を行った。以下、その実践報告と、取り組みの様子を学生の学習記録から述べていく。

3.1 「英語コミュニケーションⅠ」の実践

対象クラスは、現代学芸課程国際文化コース1年生24名と再履修学生1名からなる計25名のクラスと、初等教育教員養成課程理科選修1年生29名と再履修学生3名からなる計31名のクラスの2クラスとした。本授業では、前期「英語コミュニケーションⅡ」のe-learningにおける学生の取り組み状況や、前述のインタビュー調査で得た意見を参考に、いくつかの改善点を加えて実施した。

表5は、「英語コミュニケーションⅡ」と「英語コミュニケーションⅠ」の相違点をまとめたものである。

表5 「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」における実践内容の相違点

	前期 英語コミュニケーションⅡ	後期 英語コミュニケーションⅠ
1 課題遂行期限	前期最終授業日まで	毎週1ユニットを次の授業日まで
2 課題内容と量	リスニングコース内の、各自の決めた1レベルを10ユニット	リスニングコース内の、毎週共通の1ユニットを10週間
3 毎ユニットの評価基準	1ユニットの完了時間が30分以上をA	1ユニットの完了時間が30分以上をA
4 シャドーイングチェック	各自の決めたレベルから1ユニット選択	共通課題のユニットから1ユニット選択

3については両授業では全く同じであり、4も選択した1ユニットを録音するという形式は同じである。大きく変更した点は、1及び2の課題ユニットの内容と課題を遂行する期限である。1については、前期の学習記録からは、学生Aのようにコンスタントに課題ユニットをこなしていくものばかりではなく、授業最終日に課題を駆け込みで学習する学生も少なからず見られた。そのため、課題の内容が継続的に授業に生かされる感覚は感じられなかったのではないかと考えられた。また、学生Aのインタビューでの応答にあるように、週ごとの課題遂行期限を設けることによって、たとえ強制的であろうとも継続的な学習の機会を学生に与えることができる。これによって、学生が課題の成果を授業内で感じ取りやすくなるのではないかと考えた。

2については、課題内容を教員から毎週示される共通の課題ユニットにした。そして、授業の会話活動で活用できる英語表現や語彙・文型が使用されているユニット、また、授業で扱った英語表現や語彙・文型が使用されているユニットを学習させることをねらった。こうすることで、e-learningと授業との関連性を強くすることができると思った。例えば、講義第4回目の現在進行形と助動詞willに注目した会話表現を作る授業の後に、その文型が出てくるUnit 28を課題とした。また、電話の場面での会話スキットを作る授業の後に、Unit 44「留守番電話のメッセージ」を課題とし、電話特有の話し方などを復習させた。さらに、各ユニットは「モノローグ」「ダイアログ」「ニュース」「スポットアナウンス」など、いくつかのジャンルに分けることができる。そこで、「ダイアログ」を中心に課題を設定し、“How was it?” (Unit 2)、“Let me see.” (Unit 21)、“Why don't you…?” (Unit 2 他)、“Sounds good.” (Unit 18)、“Well, I suppose…” (Unit 50) などのような自然な会話に必要な表現を学ばせた。

3.2 取り組みの様子

後期の授業ではアンケートなどの調査は行ななかったので、この課題内容、特に改善点の成果をはっきりと述べることはできない。しかしながら、NA2の学習記録に残された1ユニットにかかる課題遂行時間は、前期に行った英語コミュニケーションの学生をはるかにしのいでいる。1ユニットにかかる時間が30分以上をA(10点)、15分から30分未満をB(8点)、15分未満をC(6点)とした評価基準をもとに、e-learningの課題遂行時間を100点満点として点数化すると、前期担当の中等数学専攻クラスは平均69.8点、初等理科選修クラスは平均56.7点であったことに對し、後期担当の現代学芸課程国際文化クラスは平均82.8点、初等理科選修クラスは平均71.8点であった。また、前期も後期も、最後の授業でシャドーイングチェックを行うという点は変わらないが、各ユニットでのシャドーイングの練習回数も、後期の学生の方が多い。1ユニットごとの回数を全員カウントするには膨大な時間を要するので、実際の回数を把握してはいない。しかし、例として挙げると、初等理科選修クラスの学生Bは、ある週の課題でシャドーイングに21分かけて25回練習していた。他の週も5回から10回シャドーイング練習を行っていた。毎週記録をチェックするたびに、何度もシャドーイングを練習している学生はBだけではないこともわかった。

また、可能なかぎり授業の内容に近いユニットや、授業の会話活動に活用することのできるユニットをe-learningの課題として選んだことで、上の3.1節で挙げたような英語表現が、授業内の会話で多く使用される様子も見られた。会話スキットの原稿は毎回チェックし、次の週の初めに全体にフィードバックするのだが、回を追うごとに、そういった表現を上手に使う学生が増えてきた。

4 まとめ

本年度は、学習目標の違う授業でe-learningを取り入れる方法を変えてみた。「英語I」では、NA2の「TOEIC演習」を利用しTOEIC受験対策として使用した。また、「英語コミュニケーションI・II」では、NA2リスニングコースを利用し、授業内の会話活動を促進させることを目標とした。授業の目標と関連したe-learning学習は、よい評価を受けたと言えるのではないだろうか。

しかし、e-learningの取り組み方において、「英語コミュニケーションII」で行った実践のように、課題遂行期限が最終授業日という半期に1回だけでは、意欲的な学習は望めないだろう。学生からのインタビューを受けて、「英語コミュニケーションI」では、教師が提示するユニットを次の授業日までに終えることを課題とした。その後の学生の取り組み状況から判断すると、改善できたのではないかと考える。こういった週ごとの期限という縛りを作ることは、一見、学生の自律的な学習態度の妨げになるように思えるかもしれない。しかしながら、授業の目標とリンクした内容で、毎週という学習サイクルを作ることで、望ましい学習態度が学習記録に見られたことをここに報告したい。「英語コミュニケーションI」を受講したある学生は、シャドーイングを中心とした練習を1週間の間に3回から4回、1回につき15分～20分間、NA2にアクセスし、練習を重ねている。また別の学生は、講義が終わる1か月前に、毎週課題以外のユニットも含むリスニングユニットの全て50ユニットを完了した。

授業の目標と可能な限りリンクした課題を、適切な量で設定し、学生が取り組みやすい学習サイクルを作って今後も実践していきたいと思う。

参考文献

- 松井千代. (2013). 「e-learning に対する学習者の意識：授業内、授業外での実践を通して真音」.
田口達也・小塚良孝・小川知恵 (編), 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保障と
学習自律向上を目指して』 (pp.65-74). 名古屋：中部日本教育文化会.

第9章

授業内での TOEIC e-learning 活用について

宮崎尚一

概要

本稿では、筆者が担当した2013年度後期授業「英語コミュニケーションⅠ」におけるTOEIC対策とe-learningでのTOEIC演習との組み込み方について、報告する。筆者担当の授業では、授業内でe-learningを活用した展開は2回しか行っていないが、その理由として、受講生の総合的英語力が適度に身に付いていない段階でのe-learning学習では、e-learningに備わっている多様な機能を有効活用することができず、また学習者を視聴覚的に惹きつけ、学習意欲を高めるe-learningのメリットを十分に活用できないと考えるからである。そのために、受講生の総合英語力を強化することに重点をおいた授業を行った後、さらなる学習方法の習得機会と応用力を養成するために、e-learningの実践を試みた。本稿では通常授業とe-learningの実践を説明した後、今回の実践についての評価を行い、今後の課題を提示する。

1 はじめに

過去9年間に渡ってTOEIC対策を中心に大手企業の英語研修に携わってきた筆者は、愛知教育大学での「英語コミュニケーションⅠ」で、これまで培ったノウハウを駆使して学生の英語に対する関心を高め、教科書を拠り所としながらTOEIC演習も同時に行い学生の英語力向上に努めている。

企業研修にてTOEIC講座を担当し始めたころは、どこを切り口にして英語を教えて良いのか非常に悩んだものである。TOEIC教材のどのパートを教えても受講生の重要英文法事項における知識がなければ、授業自体がほとんど無意味であることを痛感したのである。熟考した末、中学・高校の英語を基盤にして系統的に教授することが結果的には確実な指導方法であるという見解に達した。すなわち英語の発音に対する理解、英語を構文で理解するための5文型の徹底した再学習、英語と日本語の発想の違い、直訳と意識の隔たり、日本語以上に顕著である英語の論理的展開などを、音声教材を常時使用しつつ受講生に分かりやすく身近な例文を提示しながら授業を進めるということである。現在このようなアプローチを愛知教育大学の「英語コミュニケーションⅠ」の授業にも取り入れており、こういったプロセスを辿ってこそ真の英語力習得につながり、その結果としてTOEICスコアも着実に伸ばすことが可能であると考える。

このように、音声を中心とした総合的な英語力を養うことが筆者の担当する授業の主たる目標であるが、英語力を高めるためにはそれだけでは不十分である。次の二つのことが必要である。一つは自律的に学習を行えるように、様々な学習方法を体験させることである。田口(2013)は学習自律を高めるための一つの方法として、学習方法を学ぶことの必要性と述べている。その機会を提供する一手段として、e-learningがある。e-learningには、シャドーイングをはじめとする多様な英語学習を促進する学習機能が備わっている。その使用方法を教授することによって、普段の授業で学ぶ学習方法だけでなく、より幅のある学習ができるのではないかと考える。もう一つの必要性は、英語力の応用性である。真の実力というのは、どのような状況においても、安定

した力を発揮できると考える。そして、この応用力を測る指標として、TOEIC スコアを用いる。その理由は、TOEIC スコアは本学における単位認定の要件になり、また社会で必要とされる水準と自らの英語力とを確認させることが出来るからである。

2 授業実践対象者と e-learning

今回の e-learning 実践の対象になったのは、2013 年度後期に開講された「英語コミュニケーション I」を受講している初等教育教員養成課程理科選修 28 名、現代学芸課程国際文化コース 10 名、日本語教育コース 14 名と、再履修者の 3 年生 9 名の、計 61 名である。再履修生を除いた同年 7 月に実施された TOEIC では、平均スコアは 498 点（最高 710 点、最低 305 点）である。

e-learning に関しては、愛知教育大学ではアルク教育社の NetAcademy 2（以降 NA2）の「スーパースタンダードコース」を導入している。このコースには、「リスニング」「リーディング」「TOEIC 演習」の 3 つのサブコースが備わっている。本授業実践ではそれらを用いた。

3 授業内容

今回の「英語コミュニケーション I」の授業は次のスケジュールで行われた（表 1 参照）。最初に授業のオリエンテーションを行い、その後は教科書を中心にした授業を展開した。そして、多様な学習経験を積み、応用力を鍛えるために、e-learning を用いた学習を展開した。筆者の見解としては、学習者の総合英語力が身に付いていない段階で e-learning 学習を行うのはかえって逆効果である。その理由として、英語というのは視覚的にも音声的にも文構造が日本語よりも把握しやすく、要点が明確に伝わってくる言語であるがゆえ、英語を理解するには日本語的発想を極力拭い去りつつ、英語特有の語のつながりに十分に慣れておく必要があるからである。その過程を適切に経ないまま e-learning を実践したとしても、e-learning 学習そのものが苦痛なものと感じられ、結果として課題に対して真摯な姿勢で臨まず、不適切な学習に陥る可能性がある。そして最終授業では、学期中に身につけた力を評価するため、まとめテストを実施した。本節では、学習者の根本的な英語力を向上させるために通常の授業の中ではどのような指導を行い、どのように e-learning と連動させたかについて述べていく。

表 1 「英語コミュニケーション I」のスケジュール

講義回	内容
第 1 回目	オリエンテーション
第 2 回目～第 6 回目	総合英語力養成期間
第 7 回目	第 1 回目 e-learning 実践
第 8 回目～第 12 回目	総合英語力養成期間
第 13 回目	第 2 回目 e-learning 実践
第 14 回目～第 15 回目	総合英語力養成期間
第 16 回目	まとめテスト

通常授業は次の構成になっている。授業時間の 3 分の 2 は教科書を用い、残りの 3 分の 1 は小テストという形式で、市販の TOEIC 教材からのリスニングセクションの Part 2（会話応答）を主

軸として、Part 3（短いダイアログ理解）、Part 4（長めのモノログ理解）をそれぞれ順に行い、スコアは毎回素点で記録した（時間の都合上、実施しなかった回もある）。小テストを行う意義は、学習者に現状の英語力を認識させるためである。授業内ではプレゼンテーション、ペアワークといった学習活動が必要であることは言うまでもないが、学習者に自らの英語力を測る実践の場を提供することも非常に効果的であり、これが学習者のモチベーションを維持する大きな要素の一つであると考ええる。

3.1 オリエンテーション（第1回目授業）

オリエンテーションではアンケートを実施し学生の英語に対する考えを理解しようと試みた。その中で、「英語が好きですか、それとも嫌いですか」という質問を投げかけ、学生の英語に対する意識を確認した。今回担当した2クラスでは、合計61名中35名は英語が好きであると回答し、半数近い26名が嫌いと答えた。嫌いと回答した学生の主な理由としては、「文法が分からない」や「単語が覚えられない」といった学習の初期段階でのつまずきが顕著であった。

また、学生に英語の音に対する理解を深めてもらうために、『DVD & CD でマスター：英語の発音が正しくなる本』（鷲見由里著）を一部使用して、重要発音記号の解説を行った。英単語に関しては代表的な意味を理解させるよりは、それを正しく発話できるように指導し、さらに英語の動詞に対する理解、すなわち動詞の5文型の知識を徹底させた。

3.2 通常授業（第2回～第6回目授業、第8回～第12回目授業、第14回～第15回目授業）

通常授業では、総合英語力養成期間として全体的な英語力の向上、特にリスニングスキルに重点をおいて授業を行った。教科書はShiozawaとKingによる『New activator』を使用した。授業では、教科書のダイアログを教える際は必ず文法説明を行い、会話の展開を確認し、その後CDでダイアログを聴かせ、それを発話させて、各受講生の発音をチェックし矯正を行った。ときには曲の歌詞を用いたり、映画での日常会話表現を確認することも行った。

以上のような内容で、各回の授業を行い、その後は応用力と自らの学習を振り返る目的で、各授業に確認小テストを行った。表2は各回の小テストの結果を表している。

小テストの結果から、取り組んだ問題の難易度に関わり幅があったことは否めないが、長年TOEIC試験対策に携わってきた筆者の私見としては、難易度に関わらずどのような問題においても常に5割以上を正答することが望ましい。上記8回の小テストの結果を平均した場合、受講生の約3分の2がスコアレンジ0-15点に位置しており、受講生の約3分の1の大半が16-20点に、そしてその残りが21-30点に位置している。今後筆者が担当する「英語コミュニケーションI」においては、この比率を逆転させるよう総合英語力の強化とTOEIC試験問題の解析をこれまで以上に充実させることが課題となる。実際、授業最終回のアンケートではTOEIC試験問題の分析をもっと詳しく行って欲しいという意見もあった。

表2 授業時における小テストの結果

授業回	出題 Part	受験者数	スコアレンジ					
			0~15 点		16~20 点		21~30 点	
			人数	割合	人数	割合	人数	割合
第2回目	Part 2	55	27	49%	22	40%	6	11%
第3回目	Part 2	58	18	31%	32	55%	8	14%
第4回目	実施せず		—	—	—	—	—	—
第5回目	Part 3	51	37	72%	11	22%	3	6%
第6回目	Part 2	58	43	74%	14	24%	1	2%
第7回目	e-learning		—	—	—	—	—	—
第8回目	実施せず		—	—	—	—	—	—
第9回目	Part 4	51	34	67%	16	31%	1	2%
第10回目	実施せず		—	—	—	—	—	—
第11回目	Part 2	49	24	49%	21	43%	4	8%
第12回目	Part 2	54	48	89%	5	9%	1	2%
第13回目	e-learning		—	—	—	—	—	—
第14回目	Part 3	56	52	93%	3	5%	1	2%
第15回目	実施せず		—	—	—	—	—	—
平均		54	35	65%	16	29%	3	6%

注. 割合は、同一授業回での人数比率を表している。

3.3 第1回目 e-learning 実践（第7回目授業）

7回目の授業において、e-learning を用いた学習を行った。担当クラスのほとんどの学生は、e-learning を利用したことがないため、最初に利用方法のオリエンテーションを行った。その後、NA2「リスニング」と「リーディング」に取り組んだ。学習内容に関しては、受講生各自が興味のあるユニットを選択し、操作方法に慣れる目的で学習を行わせた。特に、リスニング学習の音声機能に関しては、最大限活用するよう受講生には繰り返し伝えた。

授業内での e-learning 実践によって、授業外での e-learning 学習が可能になったので、時間のある際は自宅、学内などPCが使用できる環境でリスニング、リーディングに是非とも取り組むよう強く勧めた。しかし、学習者履歴を見ると、残念なことに、数名しかNA2を利用してはいなかった。このことは、単に学習方法の教授だけでは不十分なことを示唆している。

3.4 第2回目 e-learning 実践（第13回目授業）

第1回目の e-learning 実践から約1ヶ月後の第13回目の授業時に、第2回目の e-learning 実践を行った。第2回目の e-learning 実践では、学習者全員が「TOEIC テスト演習」のユニット10に取り組んだ。所要時間は30～35分で、結果は以下の通りである（表3と表4参照）。

表3 NA2 TOEIC 演習結果

TOEIC 予想スコア	350 以上 ~350 未満	400 以上 ~400 未満	450 以上 ~450 未満	500 以上 ~500 未満	550 以上 ~550 未満	600 以上 ~600 未満	650 以上
人数	1名	6名	6名	9名	11名	13名	2名

表4 NA2 TOEIC 演習予想スコアの内訳

Listening		Reading	
正答率 50% 以上の 学習者数	正答率 50% 以上の 500 点未満者数	正答率 50% 以上の 学習者数	正答率 50% 以上の 500 点未満者数
33 人	4 人	18 人	1 人

表3から、TOEIC 予想スコア 300 点～500 点に 22 名そして 501 点～650 点に 26 名と、500 点を境に二分化しているのが分かる。また表4から、リスニングでは、多くの学生が 50% 以上の正答率を保っている一方で、リーディングに関しては、3 分 2 以上が 50% の正答率に達していないのが問題でもある。また、基本的に 50% 以上取得すれば、TOEIC 500 点以上を取得する可能性が高いことも分かる。これらの結果は、あくまでも簡略版の TOEIC 演習結果を基にした予想スコアゆえ、実際に受験した際の TOEIC スコアとは異なる可能性がある。一方で、この TOEIC 予想スコアを知らせることによって、学習意欲向上につながったのではないと思われる。つまり、受講生の現在の学力と各自が目標とする点までの開きを把握できると同時に、今学期の学習成果も確認することができたのではないかと考える。特に本学の 1 年生は、7 月の TOEIC 受験後、2 年生の 12 月まで客観的に自らの英語力を見直す時期がないため、予測点数とはいえ、それによって自らの学習レベルを検証できる機会というのは大切である。

3.5 まとめテスト（第 16 回目授業）

後期最終授業では、まとめテストとして、TOEIC リスニングの Part 2、Part 3、Part 4 及びリーディングの Part 7（ダブルパッセージ問題のみ）からなる約 60 分のテストを実施した。そのテスト結果は表5の通りである。なお、本授業の主たる内容はリスニングなので、ここではリスニングの結果（90 点満点）のみを提示する。

表5 まとめテストのスコアレンジ

授業回	受験者数	スコアレンジ					
		0~45 点		46~60 点		61~90 点	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合
第 16 回目	61	48	79%	11	18%	2	3%

注. 割合は、同一授業回での人数比率を表している。

表5が示すように、受験者の約 2 割が正答率 50% 以上を満たし、約 8 割がそれを下回っている。表2の小テストよりも低い比率を表している。この理由としては、約 30 分ほどのリスニング試験時間で Part 2、Part 3、Part 4 を続けて解いたために、音声を聞いて理解する集中力が徐々に弱まったことが考えられる。このことから、リスニング試験に対する集中力の持続性をどう鍛えるかが今後の新たな課題となりうるが、授業の中で時間的余裕がある際に、学生に Part 3、Part 4 を連続して解答する練習の場を与えるのも解決策の一つとなりうるであろうし、上記の e-learning の TOEIC 演習をより頻繁に行うことも、解決策として十分機能するであろう。

4 TOEIC e-learning の効果的活用と改善点

本稿では、NA2の「TOEIC 演習」を、授業における音声を中心とした日々の学習の成果を測り、また翌年のTOEIC受験を見据えた学力把握の機会として位置付けた実践を行った。本節では、今回のe-learning実践の評価を行う。最初に効果的な方法について述べ、次に今後のe-learning実践に向けての課題について述べていく。

効果的方法：

- 1) TOEICの予想スコア：TOEICの予想スコアが示されることにより、学生の現状の到達度レベルを知ることができる。本実践対象者のほとんどは、前期のTOEIC受験において350点の基準を下回ることがなかったので、安心しているかもしれないが、授業時間の削減により、相対的に学習時間が減り、同時に英語力の低下も危惧されている。次のTOEIC受験までまだ1年もあるが、自らの学力をできる限り客観的に把握させ、7月のTOEICと比べさせることは、大いに意味がある。その点で、この予想スコアというのは意義のある機能であろう。
- 2) 授業とe-learningの融合：授業では音声を中心とした総合英語力を養成し、e-learningと小テストでその力を確認できるように融合することによって、着実な進歩を目にすることができるようになる上に、普段と異なるe-learningでの演習によって、どのような状況でも身につけた力を発揮できる応用力を鍛えることができる。
- 3) 集中力の訓練：英語の音声を聞いて理解することは、第二言語学習者にとっては、非常に大変な作業である。このことは、特に英語力が低い学習者に顕著である。大学受験から離れると、長時間集中する力が落ちるため、TOEIC演習のようなやや緊張感のある問題を練習することで、集中する訓練にもなるであろう。

今後の課題：

- 1) e-learning学習の強制化：第1回目のe-learning実践後、授業においてNA2の機能やその良さを説明し、各自が自主的に学習を進めるよう促したが、実際に学習を行った者は数名だった。アナログ時代の機器と比較にならないほどの明瞭な音を聴くことができる点で、英語学習者にとってはこの上ない優れた学習環境であると言えよう。しかしいくら良い学習ツールがあったとしても、それが使われないと宝の持ち腐れである。小塚・田口・藤原・小川(2012)の研究では、学生に利用のアナウンスをするだけでは学習者が利用しない、という報告があるが、本実践ではそれよりも一歩進んで授業内でも利用したにも関わらず、利用した学生が非常に少なかった。そのため、いくらか強制的な使用が必要となる。
- 2) 他の機能の使用：今回のe-learningを用いた実践では、音声を中心とした授業とその力の確認及び応用力の養成に焦点をおいたため、NA2の他の機能を使うことができなかった。例えば、Sound Trainingにあるリスニングのスピード調整機能である。筆者としてはNormal Speedでのリスニングを推奨したい。これは英語のリズム、イントネーションといったものが速度を変化させることにより自然さを失い、聴き手に本来の音とは異なるニュアンスを与えてしまう恐れがあるからである。日常、我々が耳にする英語は話者がどのスピードで話そうとも、リズム、イントネーションはその人の個性の表れであり自然な音なのである。それに対して

シャドーイングにおいては、(あくまでも学習者の発音が適切であることが前提であるが) 学習者が英語母語話者でない場合、自らが話すスピードを意識しすぎる必要はなく、聴き手に自分の意思を正確に英語で伝えることができるように、可能な限り明瞭に話すことが最優先されるべきである。よって、Fast Speed よりは、Natural Speed もしくは Slow Speed でシャドーイングを試みるのが望ましい。

以上、本 e-learning 実践における評価を行った。付け加えて言うならば、発音記号の提示と学習者の発話した内容を録音してサンプルと聞き比べることが可能な簡易録音機能があれば、さらに良い実践が展開できるのではないと思う。また、NA2「スーパースタンダードコース」は、日本語訳が原文の構造からかけ離れた意識となっているため、初級～中級レベル学習者にとっては取り組みにくいという側面もある。

5 まとめ

本稿では、音声を中心とした総合英語力の養成を授業の柱に置き、e-learning の機能を、学習方法の提供と、確固とした応用力育成のためのツールとして利用した実践の報告をした。e-learning に大きく依存して英語力を高めようとするよりは、日頃の学習成果を測る手段としてそれを活用する方が望ましいように思われる。一方、リスニング学習という点においては、伝統的なアナログ的学習スタイルよりも、こういったデジタル的学習スタイルの方が徹底した学習が可能となるので、非常に大きな効果を生むと考えられる。重要英文法事項の確実な理解とそれをベースにした(パラグラフ・リーディングを含む)論理的読解力が身に付いているのであれば、e-learning 学習によって速読スキルをさらに能率良く向上させることも可能である。

総体的に基礎英語力が備わっているのであれば、アナログ的アプローチ(教科書学習)とデジタル的アプローチ(e-learning 学習)とのバランスを取りつつ多様な学習教材に取り組むことによって、学習者のモチベーションは維持され、より確実に英語力向上がなされと考えられる。

e-learning 学習を授業の中にどのように取り込むかは教員の創意工夫に大きく依存し、それによって最大限の効果を生むことが可能となるであろう。

参考文献

- Shiozawa, T., & King, G. A. (2007). *New activator*. Tokyo: Kinseido.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵(編)。(2012)。『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』。名古屋：中部日本教育文化会。
- 田口達也。(2013)。「TOEIC 350 点閾値導入効果について」、『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』(pp. 10-20)。名古屋：中部日本教育文化会。
- 鷲見由里。(2008)。DVD 教材『DVD&CD でマスター：英語の発音が正しくなる本』。東京：ナツメ社。

第 10 章

愛知教育大学における「PowerWords コースコンテスト」の取り組み

田口達也・小塚良孝・加藤都佳沙・稲垣真由美

概要

本稿では、愛知教育大学にて開催された、アルク教育社の「PowerWords コースプラス」を用いたコンテストについて報告している。2013 年度から施行された本学の新カリキュラムでは、1 年生と 2 年生の英語授業時間数が計 6 コマから計 4 コマに減少した。その状況下で英語力の更なる向上は至難の業である。また 3 年生以上になると、英語関係以外の専攻の学生には英語を学習する機会がほとんどなくなる。こういった学生の英語学習の時間増加や継続を促す目的で、長期的には全学的に英語力向上を目指して学習する雰囲気、あるいは「文化」を作り出す目的で、今回のコンテストは行われた。コンテストには様々な教育単位から計 112 名が参加した。今回の取り組みについての評価を行うために、コンテスト参加者の中からアンケートに記入した 52 名の回答分析を行った。その結果、コンテスト自体には肯定的な回答が多かったが、主に早期の広報活動やガイダンス、学習レベルの設定、学習検証機会の設定等の必要性があることが分かった。これらの結果を受けて、次年度に同コンテストを実施する場合の提言を行う。

1 はじめに

愛知教育大学では過去 3 年に渡り、本学大学生の英語力向上に向けて、英語学習状況と英語力の検証から始まり様々な取り組みを行ってきた（小塚・田口・藤原・小川, 2012, 小塚・藤原, 2011, 田口・小塚・小川, 2013）。その一つに TOEIC 350 点の閾値設定がある。これは TOEIC 350 点以上を取得しない学生に対して、e-learning による補習とその確認テスト合格によって、通常の英語授業の単位を認定するというものである。この波及効果は大きかったが（小塚, 2013; 田口, 2013）、局所的であるということが分かった。つまり閾値設定は、英語力下位のグループ（TOEIC 10-395 点）には有効だが、それ以上の英語力グループ（中位及び上位グループ）にはその効果は薄いということであった。TOEIC 350 点というのは、それほど高い英語力を求めているわけではない。この閾値に到達しない学習者は基礎的な英語力がない可能性が懸念されるため、下位グループの英語力の基礎を固めることが大きな課題となった。また、中位・上位グループのさらなる英語力の向上を目指すことも大きな研究課題となった。この両課題を解決する一つの方法として、単語力の向上が挙げられる。そして両レベルの学習者の単語力向上を促進する可能性のある、アルク教育社 NetAcademy 2（以下「NA2」）のコースの一つである「PowerWords コースプラス」（以下「PowerWords」）を導入するに至った。

この PowerWords は、アルクが厳選した、日本人の英語学習者にとって有用であると思われる英語語彙リスト「標準語彙水準 SVL12000」に準拠した、単語学習に特化した e-learning 学習教材である。図 1 が示すように、この語彙リストは、英検 5 級のような基礎から英検 1 級以上といった上級までの単語が 12 のレベルに区分されている。そのため、下位グループの 350 点閾値効果を補うと同時に、中・上位グループのさらなる英語力の向上に貢献できるのではないかと期待が持てる。

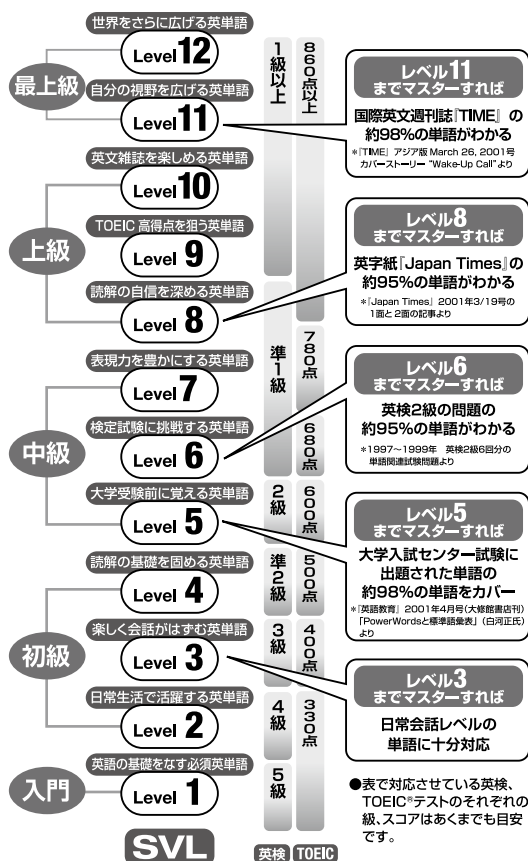


図1 「標準語彙水準 SVL12000」のレベルと英検とTOEICの比較 (アルク教育社, n.d.)

導入を決めた PowerWords を、本書の授業実践の章（5章から9章）で報告されている NA2 の「スーパースタンドコース」同様、通常授業において活用するという方法もあるが、これについては異なった活用法を採用した。通常の英語授業は1年生と2年生を対象に開講され、3年生以上になると英語関係の専攻以外、英語に関わる授業がないため、英語力の低下が危惧されていた。その不安を解消する目的と、学校全体が英語力向上に向けて学習を行おうという雰囲気になれば、自ずと英語学習に意識が向くのではと考え、全学に展開する方法で PowerWords を活用する方法を試みた。大学の状況とは幾分違うであろうが、小学校・中学校・高校において学校全体の学習目標が学習者の学習意欲や達成度に影響を及ぼすという研究もある (Maehr & Midgley, 1991; Roeser, Urdan, & Stephens, 2009)。そのため、本学全体において英語力向上に向けて学習を行うという雰囲気を作り出し、いつかはそのための「文化」が形成されることを目標として、今

回の取り組みについて報告し、今後に向けての提言を行う。

2 PowerWords について

上で述べたように、PowerWords では基礎から上級レベルの単語が 12 のレベルに分かれ、それぞれのレベルは 50 のユニットに分かれ、各ユニットで 20 の単語を学習していく。一つの単語について、意味を選ぶ問題、スペリング入力問題、単語を選ぶ問題という 3 つの問題形式で出題され、学習者が各単語の問題を繰り返し正解し、正解率がある条件を満たした場合にその単語は「覚えた」と判断され、出題される割合が低くなる。反対に、同じ単語の問題を続けて間違えると、その単語の問題が出題される割合が高くなる。

PowerWords には、このような単語学習だけでなく、もう一つ特筆すべき点がある。それは「チームランキング」と言われるランキングシステムである。NA2 には学習者個人がある特定の学習を行うとポイントを獲得でき、それを競うランキングシステムがある。PowerWords でもこのシステムを用いることができるが、このチームランキングは、2 人 1 組でチームを組むと、チームランキングに参加することができ、チームによるポイント獲得順にランキングされるというものである。このチームランキングによる方法は、学習者の学習を促進する効果があるという。Chino (2010) は、チームを組ませてチームランキングで学習を行うグループと、個人で学習していくグループの比較実験を行った。5 ヶ月間の実験の結果、前者のグループは後者のグループよりも熱心に学習に取り組み、学習単語の記憶定着も良いということが分かった。

この PowerWords は、授業内での活用や授業関係だが授業外での課題として活用している場合が多いようであるが（例：Chino, 2010；柏原, 2011；神本, 2006）、一方でそれを授業関係以外で全学的に活用している例もある。昭和女子大学（2013）の例を見ると、2013 年 10 月中旬から 11 月上旬までの 3 週間にわたって「ボキャビルコンペ」と称した活動を全学対象に開催し、ランキングの上位ポイント獲得者に特典を授与するという取り組みを行った。このように、PowerWords は幅広い活用が可能である。

3 愛知教育大学でのコンテスト取り組み

上で述べたように、できる限り多くの学生を巻き込み、学内に英語学習を行い英語力を高める雰囲気形成するよう、本学では PowerWords を用い、「PowerWords コースコンテスト」と称して、2 名 1 組のチームランキング形式で全学的に展開をすることを決めた。本学におけるコンテスト開催のスケジュールは表 1 の通りである。

表 1 「PowerWords コースコンテスト」実施スケジュール

日程	行事
2013 年 10 月 1 日	コンテスト開始
10 月 11 日・17 日	コンテスト説明会
10 月 31 日	ランキング中間発表
11 月 30 日	コンテスト終了
12 月 15 日	賞品授与式

コンテスト開催にあたり、様々な方法で開催を告知した。1・2 年生の英語授業での開催案内書配布、大学構内における掲示板への案内の掲示、NA2 上の掲示板、またコンテスト主催である小中英語支援室のホームページ上でも開催告知を行った。英語授業担当の教員の中には、このコンテスト参加を成績評価の一部に組み込んでいる教員もいた（本書第 6 章参照）。また、著者らの個人的ネットワークを通じて、個別に参加を促すことも試みた。

コンテストで単に獲得ポイントを競うだけでは、英語学習に興味を持ち強い学習意欲を持っているほんの一部の学生しか参加をしない可能性があり、継続的な学習ができなくなる可能性があるため、また、全学的にコンテストを盛り上げるため、ランキング上位入賞者と特定順位到達者及び参加者全員に図書券や文具等の賞品を授与する仕組みをとった。

以上の準備に基づいて、2 ヶ月に及ぶコンテストが開催された。最終的には 56 チーム、計 112 名が参加した。参加者の学年別内訳は、1 年生 42 名、2 年生 42 名、3 年生 16 名、4 年生以上 10 名、大学院生 2 名である。本学の全学生数がおおよそ 4000 人とする、0.03% の学生が参加したことになる。

次に参加者のコンテスト開催期間中の学習に関して見ていく。表 2 は参加者の期間中の学習時間、学習終了ユニット数を表している。

表 2 学習時間と合計学習終了ユニット数別の人数

学習時間	<i>n</i>	学習終了ユニット数	<i>n</i>
0 分	21	0	36
1 分以上 30 分未満	31	1 以上 10 未満	32
30 分以上 1 時間未満	10	11 以上 20 未満	4
1 時間以上 5 時間未満	16	21 以上 30 未満	5
5 時間以上 10 時間未満	10	31 以上 40 未満	4
10 時間以上 15 時間未満	6	41 以上 50 未満	3
15 時間以上 20 時間未満	7	51 以上 100 未満	15
20 時間以上	11	101 以上 150 未満	3
		151 以上 200 未満	4
		201 以上	6

表 2 を見る限り、学習時間が 0 分で学習終了ユニット数が 0 という学習者が一定数存在しているのが分かる。また学習時間数が 1 分以上 30 分未満、学習終了ユニット数が 1 以上 10 未満というほんの少し学習を行った学習者を含めると、参加者の半数ほどがこの 2 つのカテゴリーに入る。こういった学習者は義務的に参加しただけや、少し興味を持ったが継続ができなかったという可能性が十分にある。

一方で、上位の方に目を向けると、こちらも一定の割合で学習者がいることが分かる。コンテストは 9 週間ほどにわたって行われたため、10 時間以上の学習時間をしている学習者は、単純計算で 1 週間につき 1 時間は学習していることになり、その数は 24 人と参加者の 20% になる。また学習終了ユニット数を見ると、こちらも単純計算だが、1 レベル 50 ユニットの、1 レベルを完全に仕上げた学生は 28 人と 25% の割合になる。今回は、学習レベルに関しては、参加者

の判断に任せての学習だったため、1 レベルのユニットをすべて学習する必要もなく、学習者の判断に任せて学習レベルを決めることができた。

以上の結果、今回のコンテストは一定数、積極的に学習に取り組んでいる者もいるが、半数ほどはほとんど学習を行わない学習者もいたことが分かった。この「PowerWords コースコンテスト」は、今までの英語力向上への取り組みと違い、かなりの試行錯誤はあるが、今後このようなコンテストを継続する場合を考えて、今回の取り組みのどの点を継続しどの点を改善していけばよいかの検討材料を提示するため、このコンテストについてのアンケート調査を行った。次節以降でその結果を提示する。

4 調査方法

「PowerWords コースコンテスト」の今後の活動の参考にするため、参加者にアンケート調査を行った。アンケートでは、次の2点に焦点を当てた設問を設定した（章末資料参照）：(1) コンテスト全体について、(2) PowerWords コースプラスについて。

アンケートは、コンテスト終了後の賞品授与の際に参加者に記入してもらった。回答者は計54名で、様々な選修・専攻やコースから参加している（表3参照）。回答者の英語への態度として、表4から分かるように、その多くは英語が好きだが、苦手としているようである。

表3 学年別及び教育単位別によるアンケート回答者数

学年別		教育単位別					
学年	<i>n</i>	教育単位	<i>n</i>	教育単位	<i>n</i>	教育単位	<i>n</i>
1年生	16	幼児教育	2	音楽	7	養護教諭	0
2年生	20	教育科学	1	美術	0	国際文化	7
3年生	11	情報	1	保健体育	1	日本語教育	3
4年生以上	6	国語	8	技術	2	臨床福祉心理	2
大学院生	1	社会	0	家庭	0	造形文化	0
		数学	2	英語	9	情報科学	0
		理科	7	特別支援	3	自然科学	0

表4 英語への態度

	はい	いいえ
英語好き	39 人 (72%)	14 人 (37%)
英語得意	14 人 (37%)	39 人 (72%)

アンケートで収集されたデータは、数値データと記述データである。数値データに関しては、頻度とその割合を提示した。記述データに関しては、最初に各質問に対する回答カテゴリー（1から2や3）別に分類され、次に同一カテゴリー内の記述データを、類似した内容ごとに「要因」として分類した。回答者によっては、複数の要因について回答している場合もあり、その場合、各要因にカウントした。分析結果の提示には、主要な要因とその例を用いた。本稿で用いた記述回答後の番号は（例：#1）、回答者番号を示している。

5 結果と考察

愛知教育大学で開催された「PowerWords コースコンテスト」についての評価を行っていく。本節では、調査方法で述べたように、(1) コンテスト全体について、(2) PowerWords コースプラスについて、それぞれ述べていく。

5.1 コンテスト全体について

表5は今回のコンテスト全体について尋ねている6つの質問についての回答概要を表している。以下、各項目について、順番に見ていく。

表5 コンテスト全体についての回答概要

項目	回答状況				
開催時期	適切 42 人 (78%)	違う時期 12 人 (22%)			
開催期間	適切 41 人 (76%)	短い 2 人 (4%)	長い 11 人 (20%)		
参加理由	英語力向上 14 人 (26%)	景品の魅力 9 人 (17%)	友達の誘い 10 人 (19%)	授業課題 16 人 (30%)	その他 2 人 (4%)
景品	良い 27 人 (50%)	普通 7 人 (13%)	良くない 0 人 (0%)		
次年度参加	はい 34 人 (63%)	分からない 14 人 (26%)	いいえ 5 人 (9%)		
授業外学習と 雰囲気作り	そう思う 26 人 (48%)	分からない 17 人 (31%)	そう思わない 11 人 (20%)		

最初に、10月から11月という開催時期に関しては、アンケート回答者の78%が適切と答えている。一方で、22%の回答者は違う時期を希望している。その中で一番多かったのが「夏休み」(5人)、次いで「前期」(4人)だった。概ねこの時期の開催は適切だったようだが、教育実習やゼミ決めといった他の修学関係との兼ね合いのため、十分に参加したくてもできないという意見があった。全学を巻き込むという観点からすれば、これらの少数意見を幾分考慮に入れる必要があるのかもしれない。

2ヶ月に及ぶコンテストの開催期間に関しては、76%が適切と回答している一方で、20%の回答者がこの期間を長いと答えている。昭和女子大学(2013)の場合、3週間ほどで、本学の場合は2ヶ月とその期間はかなり長い。当初、一定の英語力向上を実感するには2ヶ月ほどかかるのではと考え、またこのコンテストを通して学習習慣を身につけてもらえればと思い、その期間を設定した。開催時期に関しては、短期集中型で学習を促すのか、あるいは長期にわたって学習を促し学習習慣の形成を目標にするのかの違いのため、さらなる検討の余地があろう。

参加理由に関しては、様々な理由による学習者がコンテストに参加した。授業課題のため参加したという回答者が30%と最も多く、次いで英語力の向上を目指して参加した回答者が26%にも達する。コンテスト主催者側としては、コンテスト参加が授業の課題であるか否かに関わらず、学習者が英語力を伸ばす目的で参加することを望んでいるものの、現実的にはそのような志を

持った学習者はそれほど多くはない。そこで、景品の魅力によって参加を促すという方法もいくらか機能しているが、それ以上に大切と思えるのが約 20% の回答者が答えている「友達の誘い」ではないだろうか。これによって、学内全体を巻き込むという基礎が構築できるのではないだろうか。

景品については、概ね好評を得ているようである。まだ景品をもらっていないため、回答し難かったのかもしれないが、良いと回答した 27 人からは以下のような声があった：「実用的なものが多くてうれしい！授業で必要になるものが買える」(#21)、「景品のために頑張ろうと思えた。景品の内容がギフト券や図書カード等実用性の高いものだった」(#23)。また、「参加賞がもらえる」(#37) という声があったように、今回は参加者にも「参加賞」を提供することによって参加を促したが、これも多少は効果があったのかもしれない。

次年度のコンテスト参加については、アンケート回答者の半数以上（約 63%）はコンテストに参加する可能性を述べている。その主要な要因と例は以下の通りである：

- 英語力向上・英語学習機会（16 人）
 - 楽しく単語を学習するキッカケとなったから。(#2)
 - 英語の単語を思い出せるから。あるいは、語彙力向上のため。(#16)
 - TOEIC の時期とちょうど重なるため。(#29)
- 楽しさ・充実（12 人）
 - なんだかんだ楽しめたから。(#6)
 - 参加し始めて終わるのが早く、期間が短かったため。もう一度、期間いっぱい使ってやってみたい。(#8)
 - 今回意外とハマったから。(#22)
- 競争（7 人）
 - 他の人と競うことでメリハリがついた。(#4)
 - もっと高い順位を狙いたいから。(#19)
- ペア参加（4 人）
 - ペアの人と協力して楽しめたため。(#42)
 - 1 人ではなくチームの人と協力しながらできるので。(#54)

上記の要因を見ると、コンテスト参加は授業以外の課題になることがあるのだが、英語に興味があり、英語力をつけたい学習者にとっては、よい機会を提供できていたことが分かる。また、PowerWords がゲーム感覚で行える e-learning であるため、その良さを実感でき、いわゆる「内発的動機付け」がうまく機能しているようである。また、「競争」や「ペア参加」という要因から分かるように、PowerWords の特徴である「チームランキング」のシステムがうまく作用していたことが明らかとなった。この点に関しては、ぜひとも次回のコンテストでも継続に値するであろう。

一方で、次年度参加について、「分からない」や「いいえ」の理由を把握しておくことは、今後の展開に向けて大切である。「分からない」理由として最も多かったのが、「時期による忙しさ」

である（8人）。典型的な意見としては次のものがある：「忙しければやるかもしれません」（#25）。実際この時期は、4年生にとっては「卒論の時期」（#30）なので、参加しにくい可能性もある。また、上で述べたように、教育実習なども関係してくる。一方で「いいえ」の回答として、特に気を付けておくのが「パソコンに触ることが面倒だから」（#11）という意見であろう。次節でも述べるが、パソコンという媒体になかなかなじみがない学生が多くなっているため、この点に関しては今後の検討が必要になる。

授業外での学習推進と雰囲気作りに関しては、今回のコンテストの成功と失敗の両側面を提示している。26%の肯定的な回答の中の主な声として次のようなものがある：

- お互いに点を競うことで、成績を伸ばせるから。（#53）
- 英語を学べる場が、パソコンを通じてどこでも行えるのが良かったから。（#44）
- 景品につられて始めても、ゲームのように学習できて、楽しくできるため。（#42）

このように学習促進という点での貢献が見られたのは、今回のコンテストにおいての収穫であった。

一方で、「そう思わない」についての回答は、今後への課題を提供している。その主要な理由と例は次の通りである：

- 参加者の問題（7人）
 - 参加人数が少ない。（#9）
 - 周りで取り組んでいる人がとても少なかったので、コンテストの話をすることもなかった。（#25）
- 知名度（2人）
 - 宣伝が少なかった。（#6）
 - 広報活動が不十分。（#7）

もともと、英語に強い関心を持っていない学習者や目の前の事柄に気を取られている学習者の場合、英語学習には意識が向かないというものもある。一方で、今回のコンテストは第1回目ということもあり、授業でのコンテスト開催案内の配布が1・2年生だけとなったため、学生間で話題になりにくかった可能性がある。ただ、次年度参加の可能性についての結果からも分かるように、今回の参加者は次年度も参加する可能性が高いため、そのような学習者が増えていけば、その努力が積み重なって認知度が上がると思われる。この点を考えると、早めの広報活動を行い、前回の参加者の意識に確実にのぼるようにする必要がある。

5.2 PowerWords コースプラスについて

次に今回のコンテストの中心である PowerWords に関する質問について述べる。表6は PowerWords の操作性、それを用いた学習による英語力の向上、そして今後の継続的使用の3つの質問についての結果を表している。

表6 PowerWords についての回答概要

項目	回答状況		
操作性	使いやすい	普通	使いにくい
	22 人 (41%)	21 人 (39%)	10 人 (19%)
英語力向上	役立った	分からない	役立たなかった
	30 人 (54%)	21 人 (39%)	3 人 (6%)
継続的使用	はい	いいえ	
	20 人 (37%)	34 人 (63%)	

e-learning が受け入れられるかどうかは、そのシステムがどれぐらいユーザーフレンドリーかどうかに関係してくる。今回のアンケート回答者のうち 42% は PowerWords の操作性に関しては、使いやすかったと答えている。その典型的な理由として「マウスでもキーボードでも操作できるから」(#26) というのがあるようである。

一方で、「普通」と「使いにくい」という回答者の意見は、潜在的な不参加やドロップアウトの可能性を秘めているため見逃すことはできないであろう。この質問への回答の「普通」という意見でも、それが将来の問題点につながる可能性もあるため、「使いにくい」と統合した分析結果を提示する。PowerWords の操作性に関する問題点の主な要因とその例は次の通りである：

- 操作の苦手 (6 人)
 - パソコンが苦手なので、うまくログインできずすごく悩みました。(＃6)
 - パソコン以外でも何か参加できれば。慣れているものでやりたい。(＃47)
- パソコンの反応 (4 人)
 - ときどきフリーズしたので、不自由なところもあった。(＃47)
 - クリックでしか動かない、反応が遅い、システムが更新されない、などの不具合がみられた。(＃45)
- ガイダンス不足 (4 人)
 - どうやったらコンテストに参加できるのか、どのコースをやるべきなのか、少し分かりにくかったです。(＃2)
 - どのような流れでやっていけばいいのか知りたい。(＃42)
- 登録問題 (2 人)
 - パソコンの仕様の関係でチームを作ることができなかった。(＃2)
 - グループを作るときにもうよく分からなかった。(＃11)

最初の「操作の苦手」に関しては、一般的には若い世代は幼少期からコンピュータが身近にあり、また 2000 年以降の学校における「情報」関係の授業で慣れていると思われるが、一概にそうではない。小塚他 (2012) で指摘しているように、携帯電話等の普及とコンピュータ操作の未習熟から、PC 操作に不案内な学習者も少なからずいる。特に、スマートフォンやタブレットの普及が進んでいるため、今の大学生たちはそれらに慣れすぎているきらいがある。そのため、それらに対応していないソフトは早晩淘汰される可能性がある。実際、「スマホでもできると (本

当はできたかもしれませんが)、もう少しやる時間が増えたかもしれません」(#25)という声がある。

次の問題点として、「パソコンの反応」と「登録問題」がある。パソコンのスペックがあまり大きくなかったり、インターネット回線容量が少ないと、パソコンの反応が悪いという結果に陥ることがある。一方で、「登録問題」は深刻である。今回のアンケート結果では、この問題を挙げた回答者は2名と少ないが、その問題に遭遇したコンテスト参加者の数は他にも存在した。このようなシステム上の問題は、機械を扱う場合常に付きまとう。そのため、開発業者との密な連携が不可欠であるし、また関連情報を常に参加者に知らせる必要もある。

もう一つの問題点として、主催者側のガイダンス不足があったのも否めない。今回のコンテスト開催にあたって、チーム登録方法とチームランキング対象ポイントについてのマニュアルを英語関係の授業で配布し、コンテスト開催のウェブサイトにはアップロードし、また説明会も開催をした。アルク NA2 を使用したことのない学習者にとっては、「スーパースタンダードコース」と「PowerWords コースプラス」の違いは分かりにくいかもしれない。この点は、今後さらなるマニュアルの改訂やガイダンスを行う必要はあるだろう。

英語力の向上に関しては、アンケート回答者の54%が肯定的な回答をしている。以下は、主な肯定理由の声である。

- 知らなかった単語をこのコンテストをキッカケに覚えることができたことと、自分が意外に「つづり」にあいまいかということに気付きました。(＃2)
- ディクテーションは文章の暗記の訓練に役買った気がします。知らない単語も覚えられそう。(＃28)
- 自分のレベルに合ったところからできるから。(＃43)
- 基本的な段階から学べるので、私にも解きやすかったから。(＃54)

一方で、「分からない」や「役に立たなかった」の原因を調べることによって、今後の改善点が明らかになった。この質問への回答の「分からない」という意見でも、それが将来の問題点につながる可能性もあるため、「役に立たなかった」理由と統合した分析結果を提示する。その主な要因と例は次の通りである：

- 学習の不十分さ (4人)
 - あまり自分自身やれていないため。(＃8)
 - そこまで長時間やっていないから。(＃51)
- 学習レベル (4人)
 - 得点をかせぐために簡単な問題をやるが多かったから。(＃26)
 - 自分の適切なレベルより下のレベルの問題を解くこともあったため。(＃40)
- 未検証 (3人)
 - まだ成果が分からないので。(＃4)
 - まだテスト等で確認していないので。(＃16)

➤ 使用機会（3人）

- 発揮する場がない。（#38）
- ふだん英語をつかわないから。（#53）

一つの大きな理由として、「学習の不十分さ」がある。当然、なんらかの成果が感じられるまでに一定時間の学習は必要となるが、それに達していないと英語力向上が分からないのも当然だろう。

次に「学習レベル」がある。今回のコンテストでは、競争によって参加及び継続学習を促すために「賞品」という「道具的動機付け」を用いたが、それがかえて仇となり学習がおろそかになってしまっている。この PowerWords は下は初級レベルの単語のため、ほとんどの学習者にとっては簡単なものである故、そこで点数稼ぎをするようになるのであろう。また、レベルの設定がないため、人間心理として最初から順番に行おうとする者もいるであろう。e-learning の特性から、個人個人に合ったレベルから学習できるというもあるが、この点から、神本（2006）や Chino（2010）が授業実践で行ったように、コンテストにもある一定のレベルからスタートすることも今後の検討課題であろう。

さらに、「未検証」の要因がある。単なる学習だけで主観的な英語力向上は感じるのかもしれないが、客観的な証拠があればその向上を感じられる。そのため、その可能性も検討する必要があるだろう。

最後に、コンテスト終了後の PowerWords の継続的使用に関して見ていく。37% の回答者が継続的使用の可能性を示している一方で、63% の参加者は使用継続の可能性を示していない。PowerWords をコンテスト終了後に継続して学習しない主な要因と理由は次の通りである。

➤ パソコンの面倒さ（9人）

- パソコンを起動して、ログインするのは少し手間だからです。iPad に対応しているならば使い続けます。（#2）
- 自習のためにパソコンをひらいて英語学習をするという習慣がついていないので、使い続けられないと思います。（#49）

➤ 時間のなさ（7人）

- 今はレポートで忙しい。（#47）
- 実習があり、他にも自分のことでやりたいことがあるから。（#53）

➤ 景品（3人）

- （参加が）景品目当てだったから。（#51）

➤ 学習スタイル（2人）

- 紙とペンの方が好きです。（#49）

最初にもっとも大きな障害になるのが「パソコンの面倒さ」であろう。前節で少し触れたが、学習のために机の前に座りパソコンを開けるのは確かに何かしらの強い意欲がないとなかなかできない。しかしながら、タブレットやスマートフォンに対応していると、どこにいても手軽に学習ができるため、この点の改善は非常に大切であろう。この点に関しては、現バージョンの

PowerWords では対応が難しいかもしれないが、次期バージョンではこの点はぜひともアルク教育社に検討していただきたい。次の要因としては「時間のなさ」がある。これに関しては、時間のなさの原因が何か判然としない場合があるので、一概に言えないのだが、いくつか提示された理由を見るとその時の他の教科の課題や実習があったようだ。次の主な理由として、「景品」がある。上でも述べたように、今回のコンテストでは参加者を引き付けるために「賞品」を使用しているので、その「動機」がなくなれば、学習を行わないのは当然なのであろう。そして最後に各学習者の学習スタイルがある。小塚他 (2012) で指摘しているように、コンピュータを使用する学習と伝統的な紙・鉛筆ベースによる学習スタイルの違いがある。この点については、適宜学習者に違った学習スタイルを経験させて、心理的障壁を取り除くようにする方がいいのではないだろうか (Lightbown & Spada, 2014)。

6 まとめと今後の検討課題

本稿では、今年度、アルク教育社の「PowerWords コースプラス」を用いて、「全学的な英語力向上に向けて学習をするという雰囲気を作り上げる」という目的の最初のステップとして、愛知教育大学で開催されたコンテストについての報告を行った。大局的には、今回開催した「10 月と 11 月」の「2 ヶ月」にわたる「景品」で「チームポイント」のあるコンテストは好意的に受け止められて、また参加者は英語力向上を実感していることが分かった。

一方で、いくつかの問題点も見つかったため、今後の取り組みへの提言を行いたい。

- (1) 早期の広報活動：英語授業のある 1・2 年生には、授業を通じて広報活動を行えるが、それ以外の学年に関しては、なかなか周知させるのが難しい。特に、今年度参加した学生は潜在的なりピーターであるため、コンテスト開催を知らせない限り参加は見込めない。そのため、早期の広報活動が必要だが、それと同時に、様々な手段を用いての広報活動も必要であろう。
- (2) パソコン操作も含めたガイダンス開催及びマニュアル改訂：今回、コンテスト開始後に説明会を開いたが、参加者は多くはなかった。次回は、コンテスト開始前にそれを開催して状況を見極める必要もある。また、マニュアルについても、さらに詳細なものが必要となるため、改訂を試みる必要がある。
- (3) 学習レベルの設定：e-learning の特徴である、個人のレベルに合った学習ができるという要素は残しておく方がよいだろうが、単なる景品目当てで学習が終わることを避けるため、また実質的な学習進度を感じられるようにするため、レベル設定を行う必要がある。
- (4) 学習検証機会の設定：参加者を対象に検証機会を設けることは非常に難しいが、現在本学で実施されている 1 年生は 7 月、2 年生は 12 月の TOEIC テストの機会を利用するのも一案であろう。これに関連して、開催時期の調整も考えられる。現在のところ年に 1 回だけだが、前後期にそれぞれ行うという方法も考えられる。

最後に、文化というものは一朝一夕では形成されない。長い年月をかけてそれを根付かせる必要がある。そのため、今後もこのような取り組みを継続することによって、「英語学習文化」が形成されればと願う。

謝辞

今年度の「PowerWords コースコンテスト」の実施にあたっては、学内外の多くの方々から多大なる支援を頂きました。特に学外からは、愛知教育大学生生活協同組合と株式会社アルク教育社に、本コンテストの意義を御理解頂き、ご協力を賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- Chino, J. (2010). The influence of the function of satisfying the need for relatedness in e-learning vocabulary course. *Language Education & Technology*, 47, 1-16.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2014). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 381-410). New York, NY: Routledge.
- アルク教育社. (n.d.). 「PowerWords コースプラス」. 参照先: http://www.alc-education.co.jp/academic/net/co_power.html
- 神本忠光. (2006). 「CALL と一斉授業の接点: 語彙学習プログラム PowerWords を使って」. 『熊本学園大学文学・言語学論集』, 13(1), 51-83.
- 柏原郁子. (2011). 「ICT を活用した英語教育とコーチング: ALC Net Academy2 PowerWords コースプラスの指導法」. 『大阪電気通信大学人間科学研究』, 13, 137-147.
- 小塚良孝. (2013). 「前年度までの研究成果と今年度の研究課題」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 1-8). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育: 教員養成の立場から』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・藤原康弘 (編). (2011). 『教員養成における英語教育のこれから: 小学校外国語活動を見据える』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 昭和女子大. (2013). 「第1回ボキャビルコンペ2013」. 参照先: <http://cie.swu.ac.jp/files/2013/10/%E3%83%9C%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%93%E3%83%AB%E3%82%B3%E3%83%B3%E3%83%9A%E5%8F%82%E5%8A%A0%E6%96%B9%E6%B3%95.pdf>
- 田口達也. (2013). 「TOEIC 350 点閾値導入効果について」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自律向上を目指して』 (pp. 10-20). 名古屋: 中部日本教育文化会.

章末資料

PowerWords コースコンテストについてのアンケート

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

チーム名: _____

学籍番号: _____ 名前: _____

- ① このコンテストの開催時期(10月1日～11月30日)はどうか。
1. 適切だった 2. 違う時期が良かった (良い時期: _____)
- ② このコンテストの開催期間(2ヵ月間)はどうか。
1. 適切だった 2. 短かった 3. 長かった
- ③ このコンテストに参加した理由は何ですか。最も当てはまるものを一つ選び番号に○を記入してください。
1. 英語力を高めたかったから 2. 景品が魅力だったから
3. 友達に誘われたから 4. 授業の課題だったから
5. その他(具体的に: _____)
- ④ このコンテストの景品はどうか。
1. よかった 2. 普通だった 3. よくなかった

理由を記入してください。

- ⑤ 来年度もこのコンテストがあれば参加したいですか？
1. はい 2. わからない 3. いいえ

理由を記入してください。

- ⑥ 今回のコンテストは、大学全体での授業外での英語学習の推進、英語学習の雰囲気作りに役立ったと思いますか。
1. そう思う 2. わからない 3. そう思わない

理由を記入してください。

裏面へ続く

- ⑦ PowerWords コースの操作性はどうでしたか。

1. 使いやすかった 2. 普通だった 3. 使いにくかった

理由を記入してください。

- ⑧ PowerWords コースは英語力向上に役立ったと思いますか。

1. 役立った 2. 分からない 3. 役立たなかった

理由を記入してください。

- ⑨ コンテスト終了後も PowerWords コースを使い続けるとしますか。

1. はい 2. いいえ

理由を記入してください。

- ⑩ 英語は好きですか？

1. はい 2. いいえ

理由を記入してください。

- ⑪ 英語は得意ですか。

1. はい 2. いいえ

理由を記入してください。

- ⑫ その他、何か気づいた点がありましたら、記入をお願いします。

ご協力ありがとうございました！
アンケート用紙をスタッフに渡し、くじ引きに進んでください。

第 11 章

2013 年度の研究結果と 4 年間の総括－未来に向かって－

田口達也・小塚良孝

概要

本稿では、「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」事業の一つの柱である「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」において、この 4 年間の研究を概括し、今年度の研究テーマ「英語学習自律向上と学習文化の構築を目指して」に関して、本書で行われた計 9 つの研究調査結果を概括する。そして、それらの研究調査から導き出された教育的及び学術的示唆をまとめ、この TOEIC 部門で行った 4 年間の総括を行う。

1 はじめに

愛知教育大学外国語教育講座では、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」の研究に取り組んできた。本研究はその一つの柱である「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」を基に行ってきた。今年度は、「英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して」をテーマに、「新旧カリキュラム」、「英語力不振」、「e-learning の新たな活用方法」をキーワードとした研究課題を二つの部門に分けて、計 9 つの研究調査を行ってきた。

一つ目の部門では、カリキュラム変更による影響と英語不振についての研究を行った（本書第一部）。2012 年度から、TOEIC 350 点が「英語 I」と「英語 II」の単位認定要件に組み込まれ、大学全体の英語力の底上げに成功している。一方で、その実施による負の部分が次第に顕在化してきた。特に、英語力不振者の対応に関しては、今後さらに大きな問題になる可能性がある。また、2013 年度から本学の新カリキュラムが始まり、それに伴って 2 年間の共通科目英語授業の数が 6 クラスから 4 クラスに削減されたことで、学習時間の減少及び英語力の低下が懸念される。そのため、カリキュラムの影響力を調査しつつ、英語力不振に陥っている学習者を研究することで、今後への対応策を見出すことが可能となる。

二つ目の部門では、2011 年度から本学で利用されている e-learning システムの、より効果的と思われる方法について、授業の内外で活用する方法を模索した（本書第二部）。従来の用い方としては、「英語 I」や「英語 II」において、授業の副教材として e-learning を活用し、授業内で確認テストを行うものであった（小塚・田口・藤原・小川, 2012）。しかし、それだけでは e-learning の特徴を十分に生かし切れているとは言い難い。また、新カリキュラムでは、「英語コミュニケーション」授業がより存在価値を増してきた。従来の英語 I・II だけでなく、コミュニケーションの授業においても e-learning の活用方法を見出すようにした。それと同時に、本年度から既存の e-learning に新しいコースがラインナップに加わり、その利用方法をも見出すようにした。

今年度が本事業の最終年度であるため、最初にこれまでの研究成果を時系列的に振り返り、今年度に行われた調査研究結果を概括する。次に今年度の研究結果から導き出された今後の教育的

及び学術的方向性を示す。

2 過去3年間の研究のまとめ

冒頭で述べたように、2010年度より文部科学省から特別経費の支援を受けて、研究プロジェクトが実施されてきた。この4年間、愛知教育大学の英語教育は大きな変化を遂げてきた。本報告書を含め、毎年その成果を公表してきた。この4年間の主な取り組みをここで概括したい。

2010年度：『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』

この年度の主な目的は、愛知教育大学の英語教育の現状を明らかにし、教員養成大学としての今後のあり方、特に2011年度から本格実施された小学校外国語活動による小学校教員養成の将来像を検討することであった。この目的に沿って、外部試験と授業の関わりと有効利用法を考察し、本学学生の英語に対する意識と英語力の検証によって学内英語学習環境の改善策を述べた。また、学外教育関係者からみた今後のあるべき教員像を探るため、教員採用試験と英語力の関係及び教育委員会や現職教員からみた今後の教員像の調査を行った。

2011年度：『e-learningとTOEICを活用した英語教育：教員養成の立場から』

この年度の主な目的は、TOEICとe-learningを用いて愛知教育大学の学生の英語力並びに英語学習者のとしての自律性を高める方策を探ることであった。この年は、対象者を3つの群に分けてパイロット研究を行った。一つ目の群では、TOEIC 350点以上を単位取得必須条件とするグループである。もし学習者がその点数に到達しなかった場合、e-learningによる課題を行い、到達度テストを受け、そのテストに合格し、かつ授業の成績が単位認定要件を越えている場合、60点の単位が認定される。二つ目の群は、e-learningの進捗度合いとそれに基づく小テストの成績、そしてTOEICの成績を、単位取得のための授業成績に20%ほど組み込むグループである。三つ目の群は、TOEICのスコアを授業成績の10%～20%に含めるが、e-learningの使用を授業で告知するだけのグループである。このパイロット研究の結果、350点の閾値設定は、下位層（TOEIC 10-395点）には有効で、350点未満者も少なくなり、e-learningは中位層（TOEIC 400-545点）の学習者に効果が認められた。

2012年度：『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』

3年目の昨年度は、前年度の結果を受けて、愛知教育大学の英語力向上を図る具体策の検討と英語教育に携わる教員に必要な資質と英語力に関する研究を行った。具体的には、350点の閾値を全学的に実施し、その影響と今後の方向性についての研究を、またe-learningをより多くのクラスで導入する教育実践を、さらには学校教育現場で求められる人材の資質と英語力に焦点を当てた調査研究を行った。研究結果として、350点の閾値設定は、前期においては最も強く、しかも授業関係以外の自主学習時間への影響が強く見られ、また350点近辺にいる学生に強い影響を与えることが分かった。しかし、依然として一定数いる350点に到達しない学生については、彼らの不振の原因が、基礎学力不足というよりも、大学入学後の学習状況にあることが分かった。e-learningの実践においては、計4人の教員による授業実践を報告している。e-learningを授業外

課題として設定し、授業内で確認テストを行ったり、授業外活動の課題量を増やす方法を試みたり、350 点以上と 350 点未満者の e-learning の使用状況を検証したり、またシャドーイングを中心とする e-learning の機能を駆使する方法が行われた。教員の資質と英語力に関しては、英語教員採用試験に合格した学生には 2 つのタイプがあり、積極的に英語学習を行い、専門教育に熱意と意思を持っている学生と、英語学習はあまり十分ではなく、また専門教育には消極的だが、教職全般に興味を持っている学生がいることが分かった。そして小学校外国語活動の教員として必要となる英語力として、コミュニケーション力を中心とした力で、高校卒業レベルの英語力を基準とすることを提案している。

3 各研究調査結果の概括

本節では、今年度取り組んだ前章までの計 9 つの研究結果の概要を述べ、そこから見出される研究上、教育上の示唆を示す。

3.1 第一部「カリキュラム変更による影響と英語不振」

本書第一部「カリキュラム変更による影響と英語不振」では、3 つの章で研究結果を示した。第 2 章の田口の研究では、カリキュラム変更に伴う授業時間の削減より、学習時間の減少と英語力の低下をできる限り避けるために、共通科目英語学習期間である 2 年間の英語学習実態と、新カリキュラム移行による影響、そして将来に向けての学習者ニーズを調査した。その結果、旧カリキュラム下では、1・2 年前期の授業関係自主学習時間は長く、後期は短くなり、授業関係以外の自主学習時間については、1 年前期以降、短い状態が 2 年後期まで継続し、学習者自律に関しては 2 年間基本的には大きく変化しないものの、計画的学習に関する学習者自律は 1 年後期に下がることが分かった。新カリキュラムの影響については、授業時間の減少する 1 年後期の授業関係の自主学習時間と計画的学習自律に影響が確認された。学習者ニーズに関しては、多くの学生は英語授業時間の減少を問題視はしていないが、3 年次以降の英語授業の継続を希望しており、その背景には将来の職業での英語の必要性が挙げられる。これらの結果から、後期の学習時間、特に 1 年次における扱いを検討する必要性と、3 年次以降の英語授業の開講を提案している。

第 3 章の建内は、英語再履修者を対象に、彼らの学習経験及び学習状況を調査した。本学の英語再履修者の特徴として、彼らは中学時代の英語の成績は比較的良かったものの、高校に進学すると成績が低下する傾向があるが、大学受験時の英語学習時間が示すように、それでも適切な学習時間を確保し、しかも大学入試センター試験でも一定の成績を取めていることが明らかになった。しかし、大学入学以降、勉強時間は減少し、英語の成績は振るわなくなったことが分かった。また、TOEIC で低い点数に留まる者は、センター試験でも低い点数を取っている傾向が確認された。これらの結果を受けて、建内は教員養成大学のニーズに合ったコミュニケーションを主体とした明確な到達目標を明示して、その支援をする取り組みの必要性を提案している。

第 4 章の小塚・田口・稲垣・加藤では、英語支援を目的としている「英語サポートセンター」の取り組みを紹介している。昨年度は開設されたにもかかわらず、利用者がいなかったが、今年度は利用者も増えたため、利用者とスタッフの意識調査を行い、サポートセンターの成果と課題を検証し、今後の本学の支援の在り方を検討した。その結果、学習不振者だけでなく中上級者も

視野に入れたサポートの必要性和、運営上の改善点、特に運営時間の拡大、オンラインでの対応及び広報面での強化を指摘している。

3.2 第二部「e-learning を用いた学習支援」

e-learning の新たな活用方法を模索して、今年度は6つの実践が行われた。そのうち5つは前年度までのアルク社 NetAcademy 2 の「スーパースタンダードコース」を用いたもので、もう一つは同じアルク社の NetAcademy 2 のコースの一つ「PowerWords コースプラス」である。以下、それぞれの活用方法を概括する。

「スーパースタンダードコース」に関しては、各担当教員がテーマを持って実践を行った。どの方法も何らかの課題は残るものの、e-learning の実践を考えている、あるいはすでに実践しておられる方へのアイデアを与えるものになるであろう。

第5章では、井上は従来の「英語 I」において、オンライン学習とオフライン学習の融合を試みた。オンライン学習では e-learning の学習課題に取り組ませ、オフライン学習では e-learning で学習した文章について、ライティングを課した。この融合は、近年、英語による発信を目標とする教育にはとても有効である。

第6章では、竹野は「英語コミュニケーション」の授業において、自律学習を促進する目的で e-learning 教材を活用した。従来のリーディング中心の「英語 I・II」と比べ、「英語コミュニケーション」の授業はアウトプット中心の言語活動が中心となる。そのため、インプットの量が全体的に少なくなることを懸念して、従来の授業外学習用副教材として e-learning を使用し、確認テストを行った。その結果、e-learning と確認テストを行うことで、学習時間の増加も確認することができ、「英語コミュニケーション」の授業でも、融合の仕方学習時間を確保できる一例を示している。

第7章の田村では、個別学習を重んじた e-learning 実践を報告している。教員が学生一律に同じ課題をするのではなく、学生各自が選択する方式を取り、授業外で学習を行わせ、毎授業で教員が選んだスキルテーマに沿って、学生が学習した内容の確認を行った。この実践により、「学習機会の増加」や「英語力向上」のような利点だけでなく、「実力に合う学習」や「自主学習の後押し」という e-learning 本来が目指したことを学習者が実感することができた。

第8章での松井は、授業の学習目標に応じて、e-learning の学習内容及び取り入れる方法を工夫した。「英語 I」では TOEIC が前期に実施されることから、主に「TOEIC 演習」を行った。「英語コミュニケーション II」では、「リスニングサブコース」を用いて、各自が決めたレベルから学習ユニットを選択させ、シャドーイングの練習を課し、その評価を最終授業で行った。次に、「英語コミュニケーション II」の学生からのフィードバックを基にして「英語コミュニケーション I」では、授業で扱う学習事項と関連した、全学生共通の課題を設定し、e-learning の課題遂行期限を毎週に設定した。ここから、授業の目標に応じて活用の仕方を変えることの重要性が窺える。

第9章の宮崎も、授業内容と e-learning の学習内容の融合を試みた。宮崎の場合、音声重視の授業を展開し、英語学習方法を習得させることと、身に付けた英語力の応用性を重視し、TOEIC テスト演習を行わせた。その結果、TOEIC 予想スコアの機能は有用であるものの、強制的な e-learning の使用と e-learning の他の機能の利用の必要性があると報告している。

以上、各担当教員による様々な目的に沿った活用法が提示された。これらによって、従来の「英語I・II」だけでなく、新カリキュラムで重要性の増す「英語コミュニケーション」の授業でも幅広く応用できることが分かった。

一方、「PowerWords コースプラス」に関しては、上記のような、授業関係で活用する従来の方法とは異なった活用法を展開している。第10章の田口・小塚・加藤・稲垣では、英語力不振者だけでなく、英語力上級者や3年生以上の学習者も巻き込み、全学的に英語学習を推進することを念頭に置き、単語学習コンテストを開催した。コンテスト自体は、初年度ということもあり、参加者は大学全学生の比率からするとそれほど多くはなく、またコンピュータシステムに関する問題もあり、すべてが成功裏に終わったとは言い難いが、授業以外での英語学習のきっかけを作り、とりわけ、英語学習に興味を持ち、次年度も参加したいという英語学習継続者の芽を蒔いたという点で、大いに意義があった。一方で、次のコンテストに向けて、とりわけ学習レベルの設定と学習検証機会の設定の必要性を指摘している。

4 研究結果から得られる今後の展望

上記の今年度の9つの研究結果から、今後の取り組みについて、以下の6つの教育的及び学術示唆が導かれる。

(1) 新カリキュラムにおける学生の学習時間と学習者自律への影響

第2章の研究から、新カリキュラムにおける1年後期の授業時間の減少が、授業関係の自主学習時間減少と計画的学習に関する学習者自律上昇に影響を及ぼしていることが確認されたが、同じく授業時間数が減少する2年前期でも同じ傾向がみられるのかどうかは定かではない。その調査を行い、今後の対応の仕方と時期を特定し、それに応じて具体的な対策が必要となる。

(2) 3年次以降への英語学習機会の提供

第2章の研究から、多くの学生は3年次以降にも英語授業を望んでいることが分かった。何らかの授業機会を提供することは、単に学生のニーズを満たすだけでなく、小学校外国語教育に対応できる人材を輩出するという本学の教員養成戦略においても重要な点になる。その具体的方法を計画する段階で、単位認定に関わる機会を提供するか、あるいはエクステンション講座として開講するかをしっかりと議論する必要がある。

(3) 英語力不振者の学習実態と学習意識の把握

第3章と第4章の研究から、英語力不振者の学習経験や学習状況は分かったものの、それだけでは不十分である。彼らの実態をより詳細に調査し、なぜ学習ができなくなったのか、なぜ英語を勉強しようと強く思わないのか等のさらなる調査研究が必要である。

(4) 英語サポートセンターの活動のさらなる展開

第4章で述べたように、今年度、サポートセンターは徐々にではあるが、機能し始めてきた。英語力不振者をはじめとする様々なレベルの学習者に対応することが期待されている。そのため、通常のサポートはもとより、英語関連行事と情報発信を通して、本学の英語学習文化の拠点となることが期待される。

(5) e-learning の教育実践

第5章から第10章において提示された今年度の e-learning を用いた試みは、様々な可能性を示したが、一方でハード面での限界も見られた。つまり、学習におけるパソコンという媒体は、学習自律を向上するうえで一つの障壁になっているという点である。確かに、本学で導入されている e-learning はパソコン対応だけのものであるが、近年のタブレットやスマートフォンの広がりを見ると、パソコンだけしか対応していないシステムは致命的で、学習を身近にするのは難しくなる。そのため、タブレットやスマートフォンを用いた e-learning の使用を模索する必要がある。

(6) 「PowerWords コースコンテスト」の継続

第10章で報告したように、今年度から始まった「PowerWords コースコンテスト」は、比較的成功したものではあったが、いくつかの課題が明らかになった。特にレベル設定と学習機会の提供は、次年度において実践できるものである。継続することによって、「学習文化」は形成されるため、次年度以降も継続する必要がある。

5 結語

今年度の活動をもって、英語力向上に向けたこの4年間のプロジェクトは終了する。英語力向上のためには、学習時間と学習者を自発的に学習に従事させる学習自律を高めることが前提条件で、そのための授業改善は不可欠である。しかし授業改善だけでは、その影響力はそのクラスにしか及ばないため、不十分である。授業は学校という大きな社会環境の中に位置しているため、その学校レベルでの目標を変える努力が授業改革にもつながる (Maehr & Midgley, 1996; Roeser, Urdan, & Stephens, 2009)。つまり、その学校の目標、雰囲気、あるいは「文化」を変えることによって、個々人のモチベーション及び学習自律を高めることができるのである。現在のところ、ようやく大学全体において英語学習に向けての文化の芽を蒔いたところである。これを大きくしていけるかどうかは、今後のさらなる取り組みにかかっている。一方で、学習には常に真剣さは大切だが、それとともに「遊び 情熱 目的」(Wagner, 2012) を活動に含めないと、皆が意欲を持って学習を行うようにはならず、ましてや学習を文化にまで高めることはできないと思われる。こうしたことは英語力向上という点に限らず、教員養成という観点からも非常に重要であり、次期プロジェクト「グローバル人材育成に向けた大学教育改革」において大きな課題となるであろう。

この4年間のプロジェクトを、本学専任教員、事務職員を始め、平素本学での教育と研究に尽

力してくださっている非常勤の方々と共に行ってきた。この間、多くの方々から様々な形でご支援を頂いた。ここに感謝の意を表す次第である。

参考文献

- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 381-410). New York, NY: Routledge.
- Wagner, T. (2012, May 30). Play, passion, purpose: Tony Wagner at TEDxNYED [Video file]. Retrived from <http://www.youtube.com/watch?v=hvDjh4I-VHo>
- 小塚良孝・藤原康弘（編）.（2011）.『教員養成における英語教育のこれから：小学校外国語活動を見据えて』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）.（2012）.『e-learning と TOEIC を活用した英語教育：教員養成の立場から』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵（編）.（2013）.『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦：質保証と学習自律向上を目指して』. 名古屋：中部日本教育文化会.

執筆者一覧

■ 編著者

田口達也	愛知教育大学・助教	(第1章、第2章、第4章、第10章、第11章)
小塚良孝	愛知教育大学・准教授	(第1章、第4章、第10章、第11章)

■ 共同執筆者（五十音順）

井上真紀	愛知教育大学・非常勤講師	(第5章)
稲垣真由美	愛知教育大学・研究補佐員	(第4章、第10章)
加藤都佳沙	愛知教育大学・研究補佐員	(第4章、第10章)
建内高昭	愛知教育大学・教授	(第3章)
竹野富美子	愛知教育大学・非常勤講師	(第6章)
田村知子	愛知教育大学・非常勤講師	(第7章)
松井千代	愛知教育大学・非常勤講師	(第8章)
宮崎尚一	愛知教育大学・非常勤講師	(第9章)

英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して

－愛知教育大学の在り方－

発行日 2014 年 3 月 31 日
著 者 愛知教育大学外国語教育講座
〒 448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1
TEL 0566-26-2111
発行所 鳴海出版
〒 458-0801 名古屋市緑区鳴海町柳長 13
TEL 052-621-2716

ISBN978-4-907952-02-0