

短期大学必修英語教育科目における自己調整学習 プログラムの実践

—メタ認知能力を高めて自律した学習者を育てる英文法学習指導

Self-Regulated Learning in Required English Courses in a Junior College
—Grammar Instruction for Developing Autonomous Learners by Enhancing
Metacognition

三 田 薫

英語コミュニケーション学科教授

栗 田 智 子

共通教育科目非常勤講師

マウラー 裕子

共通教育科目非常勤講師

抄録：

短期大学全1年生対象の必修英語教育科目で、学生の自律的学習を目指す教育プログラムについて調査した。自習用の英文法テキストを使用し、「自己調整学習」(Zimmerman, 1990)の研究成果を取り入れた授業「グラマーマラソン」を実施した。その結果、テキスト完了者数、英文法が理解できるようになり英語力が向上したと考える学生の割合、授業以外の学習時間において一定の成果が得られた。また学生が「グラマーマラソン」を肯定評価していることが確かめられた。

Summary：

This study examines the English language program which is required for all freshmen in a junior college in Tokyo. The program is aimed at enhancing students' autonomous learning by using an English grammar book designed for self-study. The program is named "Grammar

Marathon” by the researchers where students are encouraged to envision themselves as marathon runners during the process of completing the grammar book. The program is constructed based on the idea of Self-Regulated Learning (Zimmerman, 1990) . The result suggests that students evaluated the program positively, that a significant number of students completed the book, perceive their English grammar knowledge improved, and their overall English ability increased. It also shows that students study outside their classrooms to achieve their goals in the grammar marathon.

キーワード: 自律した学習者, 自己調整学習, 短期大学, 必修英語教育科目, メタ認知, 英文法, リメディアル教育

Key Words: autonomous learner, Self-Regulated Learning, junior college, required English courses, metacognition, English grammar, remedial education

1. はじめに

本研究では, 短期大学全 1 年生対象の必修英語教育科目において, 自律学習を促進するために行った「自己調整学習プログラム」取り組みの効果を分析する。

2. 大学生の英語力の実態

2.1. 大学生の基礎文法力の欠如

日本人大学生の英語力が低下したことについては, 大学教員が日々の授業の中で実感しているところであるが, これを日本英語検定協会の「英検」の級で表示した研究がある。文部科学省の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」(2003 年) の中で, 中学校卒業生には英検 3 級程度, 高校卒業生には英検準 2 級～ 2 級程度という目標が示された。しかし中條・西垣 (2007) によれば, ある大学の 1 年生の英語クラスで受講者約 50 名の半数以上が中学卒業レベル(英検 3 級以上) に届いておらず, また中條・横田・長谷川・西垣 (2012, p.46) は, 2011 年度に入学した私立大学の 1 年生 164 名について, 「高等学校卒業生のレベル」という目標値を満たしている対象者が 29% (2 級 5% + 準 2 級 24%) のみで, それに達しない「リメディアル学習者」が大学 1 年生の 71% に達することを明らかにした。

こうした状況で大学の英語教育科目を担当する教員は, 「中学校の段階で身につけているはずであろう基礎英文法力が欠如している学生の多さに苦慮 (間中 2010, p.21)」することになる。間中 (2010) によれば, 大学の Reading, Writing, TOEIC 受験対策, 英語検定対策のいずれの授業においても, 基礎文法力が欠如しているため, 最初に品詞の理解, 文型の概念や, 辞書の内容の理解の仕方について指導しなければならない状況, また TOEIC のリーディングパートのような応用力が試される問題では, 基本的な品詞の役割を理解していないため平均スコアが 20% 台になるという現状を紹介している。¹⁾

2.2. 原因は時間削減とコミュニケーション重視

このような深刻な英語力低下の原因として、小野（2006）は、以下の様にコミュニケーション重視の学習により文法・語彙指導がおろそかにされたこと、また英語学習時間が4時間から3時間に減らされたことの影響を指摘している。

平成7年（1995）に中学に入学し3年間コミュニケーション中心の学習を行ったのち平成10年（1998）に高校に入学した学生の成績の落ち込みが極端に大きく、文法・語彙学習軽視、コミュニケーション中心の教育の結果が如実に反映されている。また、中学での英語学習時間が4時間から3時間に減らされた後、平成14年（2002）に高校に入学した学生の学力低下も明らかになった。この結果からも学習時間や内容の変更が英語力の低下につながったことは明らかである。

（小野，2006，p.65）

文部科学省は、その後方針を変更し、平成24年度（2012）から施行された中学校の英語の新学習指導要領では授業時数を週3時間から週4時間に戻し、また指導語数を「900語程度」から「1200語程度」に増やしている（文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」「授業時数（平成10年改訂→平成20年改訂）の比較」）。しかしその成果を大学で確認できるのは先のことである。

2.3. リメディアル学習者指導の課題

こうした状況から、今や大学英語教育におけるリメディアル学習者指導は欠かせないものとなっているが、その学習者向けの適切な教材がないことが、教育現場の課題となっている。中條・西垣（2007）は、学生の英語レベルや興味に合わせて毎年CALL教材を自主開発してきたが、平成10年度（2005）以降、学生の急激な英語力低下が生じたため、従来のTOEIC 250点から400点程度の学習者を対象とした教材では、指導効果が得られなくなったという。

既存の教材を利用する場合、「リメディアル教育用に既製教材をいろいろ探したが、問題数の少なさや、ある程度の英語力を前提にしている（田原，2011，p. 28）」という問題が指摘されている。しかし仮にその不足を補う中高レベルのテキストが用意されたとしても、それで問題が解決するわけではない。酒井，中西，久村，清田，山内，間中，城一（2010）は、近年英検4級程度の大学の教科書が氾濫している現実を嘆きつつも、そうした中高の学習内容の再教育という対応だけでは必ずしもうまくいかないことを指摘している。なぜなら「既に英語学習に対して意欲を失っている学習者に、大学入学後も中高の基礎事項の学習をさせようとしても、彼らその学習に積極的な意味を見出せないからである（酒井他，2010，p.9）」という。こうした基礎力がない学生が意欲をもち、学習に意味を見いだせる教材選びと授業づくりが必要である。

2.4. メタ認知を鍛える必要性

適切な教材の提供の課題の他に、学生の英語学習に対する「メタ認知能力」を鍛える必要を訴える研究もある。「メタ認知能力」とは認知心理学の概念であり、通常の認知の上に、もう一段高いレベルの認知があるという想定の下、自分の中のもう一人の自分が、自分自身の認知行動を把握して、自分のことを監視・コントロールすることを意味する (Black, McCormick, James & Pedder, 2006)。

メタ認知能力および学習に対する自律意識は、学生の学力のレベルによって異なり (酒井他, 2010)、特に中位以下の学習者に対しては自らの学習をコントロールする「メタ認知能力」養成の必要性が指摘されている。Sakai and Takagi (2009) は、721 名の学生の英語学習に対する自律意識を学力階層別に調査紙で調査した。その結果、上位の学習者は「授業に関して、教員主導を受け入れているが、運営個人の学習目標を重要と認識し、メタ認知方略を使用できるレベルにあり、オーセンティックな英語に挑戦したいという希望を持っている」のに対し、中位学習者は、「個人的な目標の設定や進歩に対するチェックや省察が弱い。コミュニケーションを通して英語を学習することを好むが、オーセンティックな英語より、テレビやラジオの英語学習番組を通して学習することを好む」傾向があり、下位学習者は「他の層より授業運営に関わりたいと考えているが、かれらの英語力を考えると、自分で学習目標を立てたり、省察したりするような自分の学習の制御ができるか疑わしい。」(酒井他, 2010, p.10) と報告している。

英語力が低い学生には、彼らのレベルに合わせた課題を提供すればよいと、安易に考えがちである。また近年英語学習継続と英語力向上のために重要性が指摘されている「自己効力感」(奥間他, 2004; 牧野, 2013) の観点からも、学生の自信を失わせないために意識的に易しい課題を与えてしまうことはないだろうか。しかし酒井他 (2010) は英語難易度を中位以下の学習者に合わせて平易にした授業は、かえって「変則的な自己効力感」を育ててしまい、「メタ認知能力」を鍛えるものにならないと指摘する。酒井等は、調査に基づき、現行の大学の授業が中位、下位の学習者のメタ認知能力を発達させるものになっていない可能性を指摘する。

現在、多くの学校で、学習者の英語習熟度を測定し、そのレベルに合わせた授業を行っている。それは、学習者の実力にあった授業をしようとする教員の配慮であるが、今回の調査の結果を見ると、中位と下位の学習者にとって、そのことは英語学習の意識を教室内に閉じ込め、しかも授業での課題には何とか対処できるという意識を与えるような変則的な自己効力感を生んでいるのではないだろうか。それでは、学習者のメタ認知能力は向上しないであろう。(酒井他, 2010, p.15)

2.5. 自律学習者と自己調整学習

「メタ認知」の視点を反映した学習研究は様々見られるが、その代表的な研究の中に、Holec (1981) や Benson (2001) の「自律した学習者」(autonomous learner) と、Schunk and Zimmerman (2008) の「自己調整学習」がある。

自律学習の研究の先駆者である Holec (1981) が定義した「自律した学習者」とは、「自分自

身の学習を管理する能力を持つ学習者」であり、「自分の学習のゴールを決め、学習の内容や学習の進め方を決め、その学習に必要な教材を選択し、必要な技術を使い、学習の進捗具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」(尾関, 2013, p.151)である。

この定義を Benson がさらに明確に表し、「学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて、自分の学習をコントロールできる学習者」を「自律した学習者」とした(Benson, 2001; 尾関, 2013)。

もう一方の代表的な研究である Schunk and Zimmerman (2008)によると、「自己調整学習」とは、学習者が目標を達成するために、自分の状態をモニタリングし、コントロールし、評価する一連の能動的な学習プロセスである。このプロセスでは、学習目標を設定する段階、学習行動を行う段階、そしてその行動を評価する段階が設定されており、それぞれの段階で学習動機、メタ認知や学習ストラテジーが関係している(畑野, 2010)。このような学習活動は、学習者に、集中力、自覚、内観、正直な自己評価、変化への寛大さ、学習への責任感を促すと言われている(Nilson, 2013)。これは自律学習に関する研究における「自律した学習者」と非常に似た概念であることがわかる(尾関, 2013)。自己調整学習は、Bandura (1977, 1997)の社会学習理論を踏まえて「学習者の能動性を強調したこと、学習環境の重要性を指摘したこと、さらに動機づけ研究、メタ認知の観点を加えた認知理論や学習方略の知見を統合する枠組みを提示して(畑野, 2010, p.66)」おり、本学の英語教育に導入しやすいものと思われた。そこで本取り組みでは、「自己調整学習」理論を用いて学生が英語学習の管理を自ら行う「自己調整学習プログラム」を計画し、学生のメタ認知能力を養成し、英文法力、英語力を高めることを目指した。

今回はまた、自己調整学習の一環として、グループ学習を取り入れることにした。一見すると、協同学習は自己調整の発達と無関係であるように思われるが、グループ学習が自己調整の発達を促進する役割を果たしていることを示す研究がある。グループ課題を与えられたとき、生徒はグループに対して貢献できるよう特別の努力をする。またクラスメート同士でお互いに助け合うことを促す教室環境があれば、困難な課題についてもまごついたり意欲を失ったりすることなくクラスメートから知識を得ることができるといふ(Wigfield, Hoe, & Kluda, 2008)。これはクラス内で文法のわからないところについてお互いに教えあう活動に生かせると考え、クラス内でグループ学習を奨励する授業を計画した。

3. 研究の目的

- (1) 新しい授業方法により、どのような文法学習の結果／成果が得られたかを調べる。
- (2) 教材、及び自己調整学習を取り入れた「グラマーマラソン」が学生にどのように受け取られ、その結果／成果を学生がどのように評価したかを調べる。
- (3) 「グラマーマラソン」により、学生の自律的学習態度が促進されたかどうかを調べる。
- (4) オンライン英語学習教材 English Central による自習について学生がどのように評価したかを調べる。

4. 研究の方法

4.1. 基礎英語科目インテグレートッド・イングリッシュについて

今回の調査は東京都内の短期大学の学生に対して行われた。この短期大学では全1年生必修の半期科目「インテグレートッド・イングリッシュ」を、前期・後期のどちらかに開講しており、英語の「話す」「聞く」「読む」「書く」能力を総合的に伸ばすことを目的としている。同科目は90分授業週2回開講の科目で、1回は日本人教員、もう1回はネイティブ教員が担当している。コミュニケーション内容は主にネイティブ教員授業に任せられる態勢になっているため、日本人教員担当の授業では、英語基礎力の定着に専念することができる。成績については、日本人・ネイティブ両方のクラスの成績を合わせて評価している。

4.2. 参加者

この調査の対象者は短期大学共通英語必修科目「インテグレートッド・イングリッシュ」を受講した同短期大学の英語コミュニケーション学科1年生である。調査対象者は、入学時に実施したプレースメントテストの点数によってトップクラス1クラス、一般クラス2クラス（一般1と一般2）に分けられた。人数はどのクラスも開始時点では39名であった。英語コミュニケーション学科は、「観光ビジネスコース」、「国際コミュニケーションコース」の2つのコースがあるが、今年度両コース1年生の人数が変わらないこと、またプレースメントテストの平均点が両コースではほぼ同じであったことから、一般1クラスは観光ビジネスコース、一般2クラスは国際コミュニケーションコースの学生対象とした。プレースメントテストには業者標準テスト（ELPA）を用いた。²⁾ 各クラスのプレースメントテスト点数は以下の通りである。

表1 英語プレースメントテスト結果

	平均点	受験者数
トップ	183.56	39
一般1	132.68	39
一般2	133.53	38

ELPA「英語プレースメントテスト」300点満点
一般2クラスは1名欠席。

クラス分けは同プレースメントテストの成績によって行われているが、授業で使用する教材、達成目標、評価基準は同一とした。

4.3. テキスト

平成26年度(2014)「インテグレートッド・イングリッシュ」の日本人教員授業では、一般的な大学の購読テキストを用いていたが、平成27年度(2015)、新たにMurphy, R. and Smalzer, W. R. (2010)によるBasic grammar in use: Self-study reference and practice for students of North American English (3rd ed.) . Cambridge University Pressというテキストを採用した。このテキストは、簡易な英語で書かれた基礎レベルの自学自習用英文法のテキストである。このテキストを選んだ理由は2つある。一つ目は、学生の基礎英文法力を向上させるために適切なレ

ベルであること、二つ目は、日常生活で使用頻度の高い優れた例文が豊富で、絵や図を使って文法の form, meaning, use の三側面を学ぶことができる点である。中学高校の英文法テキストとはアプローチが異なり、またすべて英語で書かれた教材であるため、新鮮な気持ちで取り組めると考えた。

4.4. 学生への指導方法と内容

4.4.1. グラマーマラソン

自己調整学習の研究を参考にして、学生が自分で計画をたて文法事項を学ぶプロジェクト「グラマーマラソン」を開発・実施した。具体的にはテキストの5ユニットを1区間として扱い、1区間ごとに実施する「区間テスト」に合格したら次の区間に進めるというルールの下、学生自身が個々に決めた目標ユニットまで、グループの仲間と助け合いながら自学自習するプロジェクトである。学生の「グラマーマラソン」参加を支援するため、毎回の授業の最後に学習を振り返る「プログレスカード」や、達成区間ごとに色を塗る「ぬりえマップ」を用意する等の工夫も行った。

授業時間はテキストの自習および「区間テスト」受験の時間と位置づけ、教師はファシリテーターとして学生の質問に答えたり解説をしたりして、学習を助ける役割を担うこととした。また授業内でグループを作り、わからないことは、まずグループ内で解決してみるよう促した。「模擬区間テスト」の解説や文法指導の方法、わからないところをクラスで共有する方法等については、教師によって力点の置かれ方の異なる部分があった。

自己調整学習研究では、①学習目標を設定する段階、②遂行コントロールの段階、③自己省察の段階がある（畑野，2010）。「学習目標を設定する段階」として、プロジェクト開始時に、各学生に目標設定を行わせた。全116ユニット完了者は「フルマラソン」達成で成績はA+、約半分の60ユニット完了者は「ハーフマラソン」達成で成績はAとなることを伝えた。また自分で決めた目標を達成するための計画を立てさせた。目標は途中で変えてもよいものとした。

「遂行コントロールの段階」は、学習の集中度を維持するための自己コントロールを行う段階であり、そのために学習ストラテジーや学習モニタリングが行われる。学習ストラテジーとしては、テキストの英文がわからないときは辞書を使う、クラスメートに質問する、教員に質問するといった方法を教えた。学習モニタリングとしては、毎回の授業の最後に「プログレスカード」(図1)で学習方法について振り返らせ、その改善案を書いて提出させた。³⁾

学習予定日	区間	実施日	点数	学習方法の振り返り	改善案
書き方例	①(1-5) ②(6-10) 区(ユニット番号)	4/10	4 / 5 3 / 5 (5点満点)	○:文法のポイント理解できた。 △:複数のsを付け忘れた。 ×:第2区間が再テストになった。	分からないところを友達に聞く。 文法説明をチェックする。 テスト前に範囲を見直す。
第1週 (月日)				○ △ ×	

図1 プログレスカード

プログレスカードは学生のメタ認知力向上に役立つという前提で導入した。日誌等で学習の記録をすることが学習者の自己調整に非常に有効であるという研究があるため(加藤, 2013), プログレスカードにも同様の効果を期待した。

「自己省察の段階」は、学習取り組みへの自己評価、成功や失敗の原因の考察、目標達成への自己評価等が行なわれる段階である。学生は毎時間、区間ごとのテストを受け、その場でテスト結果を確認できるため、自分の学習の取り組みを直接評価する機会を得る。また区間テストに合格するごとに「ぬりえマップ」の指定部分に色を塗ることができる。こうして「自己省察の段階」を経ることが、次の学習目標設定につながり、学習計画や学習ストラテジーの選択を促し、「自己効力感」を高めることが期待された。以上がグラマーマラソンの概要である。

授業開始時のオリエンテーションでは、グラマーマラソンの具体的説明だけではなく、英語力向上における自律学習やモチベーション維持の重要性を伝えた。グラマーマラソンは、teacher-centeredの授業とは大きく異なるため、学生自身がその意義を理解することが重要であると判断したためである。

4.4.2. クラウド型教育支援システムでの区間テスト

学習取り組みへの自己評価のための「区間テスト」は、5ユニットを1区間として試験を行った。問題には、各ユニットから1つの問題文を取り上げ、それを設問に用いて計5問の問題を用意した。当初5問5点満点で4点以上を合格とし、次の区間テスト受験の条件としていた。図2のように問題文の間違ったところを修正するという記述式の問題であり、印刷したテスト用紙を授業内で教員が配布・回収・採点していた。しかし「グラマーマラソン」では学生によって受験する区間テストが異なり、一斉試験ができないため、次第に運営管理が困難となってきた。

2	Do you interested in sports?	2	Do →
---	------------------------------	---	------

図2 コンピュータ試験導入前の区間テスト

そこで、学内で提供されているクラウド型教育機関支援システム (manaba course)⁴⁾ を用いて区間テストを実施するように変更した。5月の連休明け(5回目授業)頃から、区間テストのコンピュータ受験を開始した。当初は一般教室で学生個人所有のスマートホンを用いて解答させていたが、インターネットにうまく接続できない、あるいは通信スピードが遅くて時間中に終わらない等の問題が生じた。そのため使用教室を情報演習室に変更し、一人一台のデスクトップパソコンで受験できるようにした。試験問題は記述式から、図3のように4択問題に変更された。

2. () you interested in sports?

1. Is

2. Did

3. Do

4. Are

図3 コンピュータ試験導入後の区間テスト

コンピュータ受験に切り替えると同時に、次の区間のテスト受験の条件を4点以上ではなく5点満点とした。そのかわり無制限に同じ試験を受験できるようになった。学生はコンピュータの自動採点機能により、解答直後に自分の点数がわかるようになった。

コンピュータ受験導入で区間テストの実施運営体制については大幅に効率化したが、懸念も指摘されていた。無制限に受験できる選択問題であるため、学生が問題を十分理解せずに勘で答えてしまう可能性、教師側が学生の間違った箇所を確認できないため、不正解部分に焦点を当てて指導することができなくなるといった点である。それを補うものとして、「模擬区間テスト」を授業内で実施することになった。模擬区間テストには、区間テストと類似した問題を選び、選択問題ではなく、図4のように文法的に正しくない部分を見つけ出す「間違い探し」問題とした。

下線部の間違い探しをして下さい。

1. These chairs isn't beautiful.

2. How old do your children?

図4 模擬区間テスト

4.4.3. オンライン英語学習教材 English Central の自宅学習

グラマーマラソンと並行して、文法学習中心の授業を補うため、オンライン英語学習教材 English Central を、学生の授業履修期間に使用できるようにした。⁵⁾ この教材の提供するオーセンティックな英語にふれることで英語学習に興味を持たせ、自主的学習を促進することを目指した。イングリッシュセントラルを選んだ理由は、①この学習サイトが実際に英語圏で使用されている動画を材料としていること、②動画の内容が多岐にわたり、またその媒体がアニメ、スピーチ、映画、テレビ番組、インタビュー等様々であるため、学生が自分の興味に合わせて動画を選択できること、③動画ごとに発音や語彙学習の教材を提供していること、④英語教育関係者の中での評判が良かったこと等である。English Central は授業内学習ではなく自宅学習用の教材とした。学期中に動画39本を学習してレビューシート(図5)に感想を記入すれば、グラマーマラソンで得た成績を維持できるものとし、レビューシートを提出しない、あるいは書き方に著しい不備がある場合は、成績がワンランク落ちるという評価法とした。

No.	視聴日	タイトル	重要単語3つ以上	コメント	評価
					☆☆☆☆☆

図5 動画レビューシート

4.5. データ収集

グラマーマラソンの到達度, 事前・事後の文法テスト結果, 授業後の学生アンケートにより, データを収集した。

グラマーマラソンの到達度については, テキストの問題の取り組み状況, 区間テストの達成度, 各提出物 (プログレスカード, むりえマップ, 動画レビューシート) の回収と点検を行った。

事前・事後の文法テストについては, 1 回目の授業中に事前テスト, 最終回の授業中に事後テストとして文法テストを行った。文法問題は, 授業で使用しているテキスト *Basic Grammar in Use* の巻末問題のうち 100 問を用いた。事前テストは紙に印刷された問題を配布・回収し, 事後テストはコンピュータ画面上で実施した。

授業後の学生アンケートは, 最終週の授業中に, 文法テストの後で実施し, コンピュータで回答させた。

5. 結果

5.1. クラス別学習到達度

5.1.1. フルマラソン・ハーフマラソン完走者

フルマラソン・ハーフマラソン完走者数は, 表 2 のようにフルマラソン完走者とハーフマラソン完走者を合わせると, 3 クラス全体で 85.96% に上り, 114 名中 98 名の学生がフルまたはハーフのマラソンを完走したことになる。

表 2 グラマーマラソンにおけるフルマラソン・ハーフマラソン完走者数

完走者	フルマラソン	ハーフマラソン				人数
成績目安	A+	A	B	C	D	
完了 Unit	Unit 116 まで	Unit 60 まで	Unit 50 ~ 59	Unit 30 ~ 49	Unit 30 未満	
トップ	30	7	0	0	0	37
一般 1	14	18	2	5	0	39
一般 2	10	19	3	6	0	38
合計	54	44	5	11	0	114
割合 (%)	47.37	38.60	4.39	9.65	0.00	100.00

休学等の理由によりトップクラスで 2 名, 一般 2 クラスで 1 名の学生が途中から外れた。

注目されるのは, 表 2 の区分けの中で, フルマラソン完走者すなわち *Basic Grammar in Use* の全ユニットの問題を解き, 区間テストにすべて合格した学生の割合が最も多く, 114 名中 54 名 (47.37%) であったという点である。

5.1.2. 事前・事後文法テストの結果

事後テストについては表 3 のようにトップクラス, 一般 2 クラスはそれぞれ事前テストから 5 点以上の向上が見られる。

表 3 事前・事後文法テスト結果

	事前文法テスト	事後文法テスト	事後-事前
トップ	57.19	62.65	5.46
一般 1	42.18	42.89	0.71
一般 2	40.49	46.43	5.94

ただし事前テストは印刷用紙に記入、事後テストはコンピュータ受験であるという形式の違い、また事前テストでは複数の選択肢が正解である問題が14問あったが、事後テストはすべて正解一つのみの問題にしているため、事前テストより難しくなっている。よって事前・事後で同じ形式・同一問題であった場合は、もっと高いスコアであった可能性がある。一般1クラスは事前と事後に変化が見られない。その理由については第6節で考察する。

5.2. クラス別アンケート結果

5.2.1. 授業全体についての評価

以下の表4は各クラスの授業の感想である。

表4 授業全体についての感想

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	とても良かった	5	6	15	26	23.21
2	まあまあ良かった	18	29	18	65	58.04
3	あまり良くなかった	12	4	3	19	16.96
4	ぜんぜん良くなかった	2	0	0	2	1.79
	合計	37	39	36	112	100.00

Q. 授業は良かったですか。

トップクラスについては、授業が「とても良かった」、「まあまあ良かった」という学生がそうでない学生数より多かった（37人中23人）が、一般クラスに比べ、「あまり良くなかった」と答えた学生数も多い。良かった理由は、「わかりやすく、よい勉強、よい復習となった」が最多で12名、「自分のペースで学習を進めることができて良かった」が4名、「教科書が良かった」が2名、「確実に成績が取れるのが良かった」という学生が1名だった。否定的意見としては、「グループの中でも皆わからない問題があったので、教えあうことがうまくいかなかった」「家でできる内容であった」というものが代表的である。「実用的で、身になるような文法や会話を増やして欲しかった」という意見もあった。

一般1クラスは、39名中35名が「とても良かった」「まあまあ良かった」と解答していた。このクラスはグループ活動を毎週行わせていたため、それに関するコメントが多かった。「みんなわからないところ等を教えあうことで今までわからなかったところがわかるようになりました」「分からないところを調べて発表することで、自分自身の復習になったし、再度確認することができたのでよかった」「友達が、私のわからなかったところを説明していて、理解できた。」といったコメントが見られた。

一般2クラスは、36名中33名が「とても良かった」「まあまあ良かった」と解答していた。良かった理由として最も多いものが「基礎から文法を理解できてためになる授業だった」「わからないところを丁寧に教えてもらえた」「今さら聞けない文法を教えてもらえるので、文法の基礎が身についた」というコメントが多かった。

5.2.2. テキスト Basic Grammar in Use に対する評価

教科書 *Basic Grammar in Use* の良かった点と悪かった点の自由回答については、以下のよう

な回答があった。*Basic Grammar in Use* の良かった点としては、3クラスとも「わかりやすい」というコメントが最も多く、「図や絵が良かった」「例文が多く、頭に入りやすい」「絵が色つきでシチュエーションとともに説明や使い方が書いてあったところが良かったです」「何回も同じような問題が繰り返しあったので、慣れてから次に進むことができた」等の意見が見られた。基礎的な内容であったことも、良かった点としてコメントされている。また、「左のページにわかりやすく説明が書いてあるところ」「1ページ1単元なところ」という、ページ構成も良い点として挙がっている。

このテキストがすべて英語で書かれていることを肯定的に捉えるコメントも見られた。学生にとっては、辞書で意味を調べながら読まなければならない、大いなる挑戦であったと思われるが、「全部英語で書いてあるので、英語を勉強している感が強かった」「全部英語なので、読めている気がしてよかった」という意見の他、「すべて英語だったので理解しようががんばった」等、モチベーション向上につながった学生も見られた。

悪かった点としては、「英語だけで書かれているので理解しにくい」というコメントが最も多かった。「わかっているところの理解を深めるために使うのはよいが、わからないところに使うには説明が足りない。わからないところには日本語の文法書のほうがわかりやすいと思う。」「日本語での解説がなかったので分かりにくいところがあった。特に、レッスンが進むにつれて難しくなっていくのに日本語での解説がないと理解することが難しい。」等のコメントが見られた。

表5は、テキスト *Basic Grammar in Use* を使うことで文法が分かるようになったかという質問についてのアンケート結果である。

表5 *Basic Grammar in Use* への評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	とても分かるようになった	6	2	6	14	12.50
2	まあまあ分かるようになった	25	27	25	77	68.75
3	あまり分かるようにならなかった	6	10	5	21	18.75
4	ぜんぜん分かるようにならなかった	0	0	0	0	0.00
	合計	37	39	36	112	100.00

Q. *Basic Grammar in Use* を使うことで、英文法が分かるようになりましたか。

英文法が「とても分かるようになった」「まあまあ分かるようになった」と答えた学生が、全体の81.25%であった。学生にとってこのテキストが効果的であったことが読み取れる。「あまり分かるようにならなかった」と答えた学生は18.75%、「ぜんぜん分かるようにならなかった」と答えた学生はゼロであった。

英文法が分かるようになった最大の理由が、「基礎からやり直し、理解できたから」だった。具体的には「この教科書は、最初の基礎からしっかり書かれているため高校時代からあやふやにしていた文法が再確認できて、今になってようやく理解できたため」「基本中の基本からのスタートだったので、改めて基礎を学び应用到に活かしていかれたと感じたからです」があった。このテキストによって中学英語の基礎から学び直しができたことになる。次に「説明がわかりやすかったから」という理由が多く、例文・絵・解説のわかりやすさが高く評価されていた。

教科書の問題も解説も英語で書かれているので、それを調べることにより、英語力がついたと

感じている学生もいた。「全て英語で書いてあったので、問題文の意味を調べることによって英語力がついた」「説明も英語だったので理解できないこともあったが、その分もっと調べたり英語に触れたりする時間が多かったのでよかった」等のコメントが見られた。

日本語ではなく英語の文法書だからこそ文法事項が理解できたという意見もあった。トップクラスのある学生は「基本的なことでも、知らなかった知識に気づき、また、日本語に訳されて説明されてもわかりづらいことも、すんなりと理解できた」と述べている。また、一般クラスの学生数名が、「日本語の解説は、言葉が難しくてわかりにくいし、頭に全然はいらなかったが、このテキストはわかりやすい」「日本語で書いてあるよりも英語でわかりやすかった」と回答している。中高では理解困難だった文法事項が、英語と絵による新しい学び方により、理解できるようになったということである。

反対に、あまりわかるようにならなかった理由として最多の理由は、3クラスとも「英語で書かれているから完全には理解できなかった」であった。特にトップクラスの学生のコメントに「英語だったので教科書を完全に理解できていない不安があった」「説明も英語で書かれているので、自分で解釈した訳が教科書に書かれている内容とあっているのかわからない。なので、なんとなく理解することしかできない。日本語で説明が書かれてあれば、もっとしっかり理解することができたと思う。」等のコメントが見られ、文法の細部にわたる正確な知識を求める傾向が見られた。

表6は、*Basic Grammar in Use*の日本語解説書があったほうが良いかについての結果である。

表6 *Basic Grammar in Use*の日本語解説書の必要性の意識

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	日本語の解説書があった方が良い	29	36	24	89	79.46
2	日本語の解説書はなくて良い	8	3	12	23	20.54
	合計	37	39	36	112	100.00

Q. この教科書の文法内容について日本語の解説書があった方が良いと思いますか。

「日本語の解説書があった方が良い」と答えた学生の割合は3クラス合計で79.46%と圧倒的に多かった。その理由としては、「英語だけだと理解できない」「本当に理解しているのか不安である」ということ、そのために「辞書を引いたり、また文法事項の日本語での説明を調べたりといった二重の手間がかかった」ということであった。一方、「日本語の解説書はなくてよい」理由としては、「日本語がなくても理解できる」「英語のみのためニュアンスが理解できた」「英語表現が学べ、色々と勉強になる」というものであった。

表7は、*Basic Grammar in Use*を今後も自習教材として使用するかについての結果である。

表7 *Basic Grammar in Use*についての今後の自習教材としての使用意向

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	使用する	30	28	31	89	79.46
2	使用しない	7	11	5	23	20.54
	合計	37	39	36	112	100.00

Q. *Basic Grammar in Use*を今後も自習教材として使用しますか。

テキストを今後も使用したいという学生は全体の79.46%であった。使用したい理由としては、「復習になるから」「よいテキストだから」が一番多かった。わからないところをチェックして、今

後の学習に利用したいと考えているようだ。一方「使用しない」主な理由は、「英語のみで書かれているため」「難しい」「一通り終わったので」であった。

5.2.3. グラマーマラソンに対する評価

グラマーマラソンについての自由回答では、グラマーマラソンの良かった点が数多く挙げられたが、最も多かったのは、以下の3点であった。第一に「目標のために努力できた、やる気ができた、達成できた」といった目標設定により意欲や達成感があった点、第二に「自分のペースででき、計画通りに進められた」という進捗が自由に計画できた点、そして第三に「良い復習になった、基礎から理解できた」という文法の学び直しができた点であった。

良かった点として「文法を基礎から理解できた」ことを挙げる回答が多数あったことは、「グラマーマラソン」が、文法を基礎から学ぶ方法として有効であることを示している。すなわち大学入学後であっても、学生たちが文法学習に対して、単なる中高の文法事項の焼き直しとは受け取らず、「積極的な意味」を見出す効果をもたらしていることがわかる。また「勉強する習慣がついた」「学校外でも意欲的に取り組むことができた」等、学生が目標達成のために意欲的に学習に取り組んだことが読み取れる。

グラマーマラソンを肯定評価するコメントには、自分の学習者としての自覚や自己評価の姿勢、学習への責任感に関係するものが多かった。「自分の苦手な文法がわかった」「意外と理解できていないところが見えてくるので自分の為になりました」(自分の学習への気づき)、「その都度、反省ができ、結果がわかった」(自己評価)、「自分のペースででき、計画通りに進められた」「テキストを自分で進めることで、自分のペースで進めることができたので有効的な使い方ができた」「計画を立てどこまでやるかをしっかり決めることができたし、目標にむけてしっかりと勉強することができました」(自己管理)、「自分でどんどん進めていくことができるし、最後までやろうと思えたから」(責任感)、「勉強する習慣がついた、学校外でも意欲的に取り組むことができた」(自己管理、責任感)等である。

グラマーマラソンの悪かった点としては、「量が多くて大変だった」「量が多くてなかなか進まなかった」というコメントが最も多く、続いて「マラソンを進めたいために、こなすだけになってしまった」というコメントが見られた。「理解するよりは課題をこなす感覚だった」「わからない問題があったときすぐに解答を見てしまったから、もう少し粘るなり、解答を見たとしても納得して次に進めるべきだったかなと思いました」「マラソンを進めようと思ってテキストとかりあえずやるみたいな感じでさらっとやってしまった」等、グラマーマラソンそのものについての批判よりも、自分の取り組み方を問題点として取り上げるコメントが多かった。

5.2.4. 授業以外の勉強時間

表8はグラマーマラソンで自主的に勉強した時間を表したものである。授業以外で自主的に勉強した学生が、全体の87.61%であり、授業以外に自主的に勉強をまったくしなかった学生は、12.39%のみであった。

表8 グラマーマラソンにより自主的に勉強した時間

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	まったく勉強しなかった	3	3	8	14	12.39
2	30分以内	6	17	6	29	25.66
3	1時間以内	10	12	14	36	31.86
4	2時間以内	16	6	7	29	25.66
5	3時間以内	1	0	1	2	1.77
6	それ以上	1	1	1	3	2.65
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. グラマーマラソンで授業以外に自主的に勉強しましたか。1週間に平均何時間勉強したかを選んでください。

学習時間は1週間に1時間以内が最も多く31.86%、次に2時間以内と30分以内と答えた回答が、同数の25.66%であった。授業時間外にも自主的にグラマーマラソンに取り組んだことがわかる。

5.2.5. 問題解決法と英語力向上についての評価

文法のわからないところについて理解するための最も有効な方法については、表9のように、「個別に教師に質問した」が最も多く、全体の27.43%であった。次に多かった方法が、「質問をクラスで共有した」で23.89%であった。

表9 わからない文法事項の理解に最も有効だった方法

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	個別に教師に質問した	4	13	14	31	27.43
2	個別にクラスメートに質問した	6	11	7	24	21.24
3	模擬区間テストの解説を聞いた	5	3	10	18	15.93
4	質問をクラスで共有した	14	11	2	27	23.89
5	その他	8	1	4	13	11.50
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. 文法のわからないところについて理解するために、どの方法がもっとも有効でしたか。

これはクラスごとに違いがある。トップクラスは、「質問をクラスで共有した」が最も多く、「個別に教師に質問した」が最も少なかった。一方、成績下位の一般1、一般2クラスは、「個別に教師に質問した」が最も多かった。二番目に多い答えは一般1クラスでは、「個別にクラスメートに質問した」と「質問をクラスで共有した」が同数、一般2クラスでは、「模擬区間テストの解説を聞いた」であった。

一般1クラス、一般2クラスどちらも、わからない文法問題を「個別に教師に質問」することによって解決した主な理由として、「先生に聞くのが一番わかりやすい、先生が一番正確に教えてくれる」を挙げている。一方トップクラスの最多回答「クラスで共有して解決した」の理由として最も多かったものは、「共有することで、他の人のわからないところも聞いて学べたし、自分の問題も解決した」という回答であった。このクラスでは、教師が個別に学生に質問に答えることをせず、疑問点をグループごとに毎週クラスで発表させ、それをクラス全員の宿題とし、翌週グループごとにその答えを発表させた後に、教師がプロジェクタや黒板等を利用して説明を行っていた。

「個別に教師に質問した」「個別にクラスメートに質問した」という方法については、計

48.67%の学生が最も有効であったと答えており、学生自ら能動的に教員やクラスメートに援助を要請していたことを示している。また、グループ学習を進めたことにより、ピアラーニングも行なわれていた。「個別にクラスメートに質問した」「質問をクラスで共有した」については、計45.13%の学生が最も有効であったと答えている。

グラマーマラソンによる英文法の学習により、自分の英語力が向上したと思うかという質問に対しては、表10のように「とても向上した」「まあまあ向上した」と答えた学生が78.76%おり、約8割の学生が、グラマーマラソンによる英文法の学習により、英語力が向上したと考えていることがわかる。「あまり向上しなかった」「ぜんぜん向上しなかった」と答えた学生は21.24%であった。

表10 グラマーマラソンによる英語力向上についての自己評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	とても向上した	2	4	4	10	8.85
2	まあまあ向上した	24	28	27	79	69.91
3	あまり向上しなかった	7	7	6	20	17.70
4	ぜんぜん向上しなかった	4	0	0	4	3.54
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. グラマーマラソンによる英文法の学習により、自分の英語力が向上したと思いますか。

表10の設問の「英語力」と、表5の設問の「英文法力」の回答に見られる違いについては、第6節で考察する。

5.2.6. 区間テストについての評価

区間テストが、学期の途中から四択問題に変わったことについては、表11のように113名中95名(84.07%)の学生が選択問題で「良かった」を選んでいる。

表11 区間テストにおける選択問題形式への評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	良かった	30	36	29	95	84.07
2	良くなかった	7	3	8	18	15.93
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. すべて選択問題であることについて当てはまるものを選んでください。

肯定的意見としては、「効率的に進められる」「問題が解きやすい」「他の選択肢と区別することでより理解が深まる」といったコメントの他、「TOEIC等の選択問題の練習になる」というものもあった。否定的意見としては、「正しく理解できていなくても正解できてしまう」「書いた方が理解できる」といったものだった。

注目されるのは、「選択問題でなかったら、ハーフいくのも大変そう」といった回答である。英語に苦手意識のある学生の中には、選択肢のない中で正解を考えるよりも、4つの候補から選ぶことで心理的負担が減り、自分でも継続できると感じた学生が存在した。

区間テストがコンピュータ受験になったことについては、表12のように83.04%の学生が「良かった」と答えている。

表 12 区間テストにおけるコンピュータ受験への評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	コンピュータ受験で良かった	34	33	26	93	83.04
2	紙のテストを受ける方が良かった	3	5	11	19	16.96
		37	38	37	112	100.00

Q. コンピュータで区間テストを受けることについて当てはまるものを選んでください。

コンピュータ受験についての肯定的意見は、「書くより簡単」「各試験問題と結果がクラウド上に保管されているため自分で試験問題を管理しなくて済む」「受験直後に正解・不正解がわかるので自分の間違ったところを確認できる」「何度も繰り返すので覚えられる」というものの他、「紙を使わないので資源節約になる」「教師の負担が減る」「パソコンに慣れることができる」といったコメントも見られた。否定的意見としては、「書いた方が覚えやすい」というものの他、PCトラブルに関する意見があった。

区間テストが紙の問題用紙の場合とコンピュータ試験の場合それぞれについて、文法理解度を尋ねた。紙の問題用紙の時は、表 13 のように全体で「とてもよくチェックできた」「まあまあチェックできた」が 113 人中 84 人 (74.34%)、コンピュータの四択問題になった後は表 14 のように 113 人中 86 人 (76.11%) と、わずかに上がっている。特に注目したいのは「とてもよくチェックできた」が 23 人 (20.35%) から 31 人 (27.43%) に増えていることだ。逆に「ぜんぜんチェックできなかった」は 6 人 (5.31%) から 2 人 (1.77%) に減っている。

表 13 間違いを正す記入式の紙の区間テストの理解度確認としての有用性

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	とてもよくチェックできた	10	3	10	23	20.35
2	まあまあチェックできた	13	24	24	61	53.98
3	あまりチェックできなかった	9	12	2	23	20.35
4	ぜんぜんチェックできなかった	5	0	1	6	5.31
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. 区間テストで紙の試験を行っていた時、自分が理解しているかどうかを正しくチェックすることができましたか。

表 14 コンピュータの 4 択問題の区間テストの理解度確認としての有用性

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	とてもよくチェックできた	12	12	7	31	27.43
2	まあまあチェックできた	17	19	19	55	48.67
3	あまりチェックできなかった	7	8	10	25	22.12
4	ぜんぜんチェックできなかった	1	0	1	2	1.77
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. 区間テストがコンピュータの 4 択問題になった後、自分が理解しているかどうかを正しくチェックすることができましたか。

肯定意見としては、「答えがチェックしやすい」「四択の方が解きやすい」「記録が残るので同じ問題を何度も見直せる」「自分のペースでできる」「時間が短縮できる」というものだった。「紙の場合、一旦回収されるので、その問題への熱が冷める。熱い鉄は冷めないうちに打てというように、その場でしっかりインプットするのが大切。」のように、すぐに結果が出ることを好むコメントが見られる。

紙の問題用紙の肯定意見としては、特に一般 2 クラスでは担当教師がテストの採点と返却の際

に個別に丁寧な説明を行っていたため、「先生が個別に間違った箇所を教えてくれるのがよかった」といった回答が見られた。

5.2.7. 模擬区間テストについての評価

模擬区間テストについては、表 15 のように全体で 86.73% の学生が「良かった」と回答している。

表 15 模擬区間テストについての評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	良かった	29	37	32	98	86.73
2	良くなかった	8	2	5	15	13.27
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. 模擬区間テストについて当てはまるものを選んでください。

模擬区間テストの良かった点としては、「復習になる」「自分の理解していない部分がはっきりして良い」「わからないところが解決できる」「区間テストが始まる前に確認できて、安心できる」ところ等、テストの準備用、テキストの復習用として役立っていたようだ。良くなかった点としては、「範囲が広い割に設問が少なく、バランスがとれていない」というコメントがある。区間テストも模擬区間テストも、一つのユニットから1問のみの計5問のテストであるため、各ユニットの文法事項を理解できているかどうかを十分に測れないと感じたようである。またトップクラスの学生の中には、「授業外に自分一人で学べることを授業内で行う意味が分からない」というものもあった。トップクラスは37名中8名(21.62%)が、模擬区間テストについて「良くなかった」と回答している。模擬区間テストに対して、英語力のある学生ほど、単に問題を解くのではなく、それを活用した学習を行いたいという意識が見られるようである。

5.2.8. プロGRESSカードについての評価

PROGRESSカードの導入については、表 16 のように「とても役に立った」、「まあまあ役に立った」の合計は 72.73% で、大多数の学生がその効果に積極的意味を見出していた。

表 16 プロGRESSカードの学習管理への有用性

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合 (%)
1	とても役に立った	4	10	5	19	17.27
2	まあまあ役に立った	21	21	19	61	55.45
3	あまり役に立たなかった	7	5	9	21	19.09
4	ぜんぜん役に立たなかった	4	3	2	9	8.18
	合計	36	39	35	110	100.00

Q. 「PROGRESSカード」の提出は自分の学習を管理することに役立ちましたか。

「役に立った」理由としては、「自分の行ったことの確認、進行具合がわかったから」「自分の理解度がわかるから」「次回の目標を定めるのに役立つ」というものが多く、「役に立たなかった」理由は、「特に意味がない」「何を書けばよいかわからない」「書く内容がほとんど同じで意味がない」「頭で把握できるので不要」というものであった。

PROGRESSカードがあることが目標を達成することに役立ったかという問いに対しては、表 17 のように「とても役に立った」と答えた学生が、21.62%、「まあまあ役に立った」と答えた学

生が52.25%で、全体で73.87%が役に立ったと答えている。

表17 プロGRESSカードの目標達成への有用性

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	とても役に立った	10	7	7	24	21.62
2	まあまあ役に立った	14	24	20	58	52.25
3	あまり役に立たなかった	11	6	6	23	20.72
4	ぜんぜん役に立たなかった	2	2	2	6	5.41
	合計	37	39	35	111	100.00

Q.「プロGRESSカード」があることによって目標を達成することに役に立ったと思いますか。

目標達成に役立ったと学生に認識されたことから、プロGRESSカードは「自己省察の段階」のツールとして有効であることが確かめられた。

5.2.9. グループワークについての評価

今回は自分のわからないところを共有しあう機会を設け、グループ学習を促進することも計画された。グループ学習については、表18のように、3クラス全体で「うまうま」「まあまあうまうま」が80.36%となった。

表18 グループ学習についての自己評価

番号	選択肢	トップ	一般1	一般2	合計	割合(%)
1	うまうま	11	19	7	37	33.04
2	まあまあうまうま	18	16	19	53	47.32
3	あまりうまうまいなかった	6	3	7	16	14.29
4	全くうまうまいなかった	2	0	4	6	5.36
	合計	37	38	37	112	100.00

Q.グループで助け合いながら学習することはうまうま이었습니다か？

特に一般1クラスでは、38名中35名(92.11%)が「うまうま」「まあまあうまうま」と回答していた。これは学期の中盤以降、毎週「わからないところ」について各グループでパワーポイントプレゼンテーション資料を提出させ、14回目の授業では文法発表会を行わせる等、グループ活動の機会を多数与えたことが関係していると推測される。それは授業の良かった点に関する学生のコメントにも多く見られた。

「あまりうまうまいなかった」「全くうまうまいなかった」は、全体で19.64%である。その理由として、「グループの誰もわからないため問題が解決できない」という回答が最も多く、次に「進度がそれぞれ異なるため、誰に聞いたらよいかわからない」という回答が多かった。

5.2.10. オンライン英語学習教材 English Central についての評価

English Central については、どの設問についても高評価を得ている。リスニング力向上(表19)については80.53%、発音向上(表20)については75.00%、語彙の習得(表21)については76.79%が、「役に立った」「まあまあ役に立った」と回答している。

表 19 English Central のリスニング学習教材としての評価

番号	選択肢	トップ	一般 1	一般 2	合計	割合 (%)
1	とても役に立った	8	4	19	31	27.43
2	まあまあ役に立った	18	27	15	60	53.10
3	あまり役に立たなかった	5	5	3	13	11.50
4	ぜんぜん役に立たなかった	6	3	0	9	7.96
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. English Central によりリスニング力向上に役立ちましたか。

表 20 English Central の発音学習教材としての評価

番号	選択肢	トップ	一般 1	一般 2	合計	割合 (%)
1	とても役に立った	10	6	13	29	25.89
2	まあまあ役に立った	15	21	19	55	49.11
3	あまり役に立たなかった	8	8	5	21	18.75
4	ぜんぜん役に立たなかった	4	3	0	7	6.25
	合計	37	38	37	112	100.00

Q. English Central は発音向上に役立ちましたか。

表 21 English Central は語彙学習教材としての評価

番号	選択肢	トップ	一般 1	一般 2	合計	割合 (%)
1	とても役に立った	10	3	15	28	25.00
2	まあまあ役に立った	15	26	17	58	51.79
3	あまり役に立たなかった	8	7	4	19	16.96
4	ぜんぜん役に立たなかった	4	3	0	7	6.25
	合計	37	39	36	112	100.00

Q. English Central は語彙習得に役立ちましたか。

English Central を今後も活用したいかという問いに対しては、表 22 のように「活用したい」という回答が 67.26% であった。一般 1 クラスでは「活用したい」学生が「活用したくない」学生の 2 倍、一般 2 クラスでは約 5 倍となっている。⁶⁾ 一方トップクラスでは「活用したい」と「活用したいと思わない」回答がほぼ同数であった。

表 22 English Central についての今後の活用意向

番号	選択肢	トップ	一般 1	一般 2	合計	割合 (%)
1	活用したいと思う	19	26	31	76	67.26
2	活用したいと思わない	18	13	6	37	32.74
	合計	37	39	37	113	100.00

Q. English Central を今後も活用したいと思いますか。

「活用したいと思う」主な理由は、「おもしろい」「楽しい」「リスニングや発音練習に良い」「本物の英語だから」というものであった。「活用したいと思わない」理由は、「誤作動等のトラブルが多い」「携帯の通信を多く使用してしまう」「英語の勉強にならない」等である。

6. 考察

今回の取り組みは、教材も授業方法も初の試みであったが、フルマラソン完走者（テキスト全 116 ユニットを完了し、区間テストすべてに合格）が、全体の 47.37%、テキストを使うことで英文法が以前よりわかるようになった学生の割合が 81.25%、授業以外で自主的に勉強した学生が 87.61%、グラマーマラソンにより自分の英語力が向上したと考える学生が 78.86%、授業が良

かったという回答が81.25%に上り、これらの結果を見る限り、一定以上の成果があったと考えられる。

グラマーマラソンにより、学生の自律的学習態度が促進されたかどうかについては、授業以外に自主的にグラマーマラソンの勉強を行なった学生の割合が高かったこと、および学生のコメントに自分の学習者としての自覚や自己評価の姿勢、学習への責任感に関するものが多く、自律的学習態度を身につけ学習者としての自覚 (self-awareness) を高めたと判断される結果が得られた。また学習に「目標がもてた」「自分で計画できた」等、学習者が自ら目標を設定し自分のペースで実行することが、「自己効力感」と次の目標達成への意欲を高めていったと推測される。グラマーマラソンに対する学生評価の高さから、自己調整学習の「学習者が目標をたて、計画し、実行して、評価する能動的なプロセス」による新しい学習方法が、学生に肯定的に受け入れられたと考えられる。今後はメタ認知の観点から、グラマーマラソンをさらに掘り下げて考察していきたい。⁷⁾

その一方で、課題や改善すべき点も見えてきた。文法の正しい理解よりもマラソンを進めることに気を取られてしまった学生がいた。文法の理解よりも課題を先に進めることに気を取られてしまった原因の1つとして、授業の評価方法の影響が考えられる。授業の評価方法は、フルマラソン完走(116ユニット完了)でA+, ハーフマラソン完走(60ユニット完了)でAというように、グラマーマラソンの達成区間が直接成績に反映されるようにした。当初、テキストの問題を解き、さらにその範囲の文法を確認する紙面の区間テスト(間違い探し問題)に合格しなければ次の区間に進めないというルールを設けていたが、途中から選択肢問題になり、コンピュータで繰り返し受験できるようになったため、文法を理解していなくても合格する学生が出てしまった。今後は、達成区間だけではなく理解度を確かめる方法や評価に取り入れる方法を検討する必要があるだろう。

今回は3つのクラスで同時に本取り組みを実施したが、クラスごとに違いが見られた。まず、トップクラスと一般クラスでは、3つの違いが観察された。第一の違いは、トップクラスの学生の方が、よりコミュニケーション活動がしたいという特徴があるという点である。授業についての否定的意見が一般1クラス、一般2クラスではほとんど見られなかったのに対し、トップクラスでは37.8%が「あまりよくなかった」「全然よくなかった」と回答している。その理由として、「テキストを解いてテストをすることは自分で家でもできることで、もっと学校でしかできないこと、実用的なことをしなかった」という意見が際立った。文法問題を解くだけでなく、それを応用した英語学習がしたかったということである。

上記と連動した第二の違いとして、トップクラスと一般クラスで、「英語力」習得と「英文法力」習得の認識について違いが見られた。今回の調査では、英文法力については「Basic Grammar in Use を使うことで英文法が分かるようになりましたか。」(表5)、英語力については「グラマーマラソンによる英文法の学習により、自分の英語力が向上したと思いますか。」(表10)について回答させた。トップクラスでは、「英文法がわかるようになった」という回答は高く、「英語力が向上した」という回答は低かった。またトップクラスに「ぜんぜん向上しなかった」と回答し

た学生が4名見られた。逆に、一般クラスでは、「英語力が向上した」という回答が高い。英語力は、英文法も含む総合的なコミュニケーションスキルをさす。トップクラスでは、文法がよくわかるようになっても英語力が向上したと見なさない傾向があるのに対し、一般クラスには、英文法力=英語力と見なす傾向がトップクラスより高いということがわかる。

上記2つの特徴は、酒井他(2010)が示している上位学習者と中位以下の学習者の特徴に合致する。すなわち上位学習者は「授業に関して、教員主導を受け入れているが、運営個人の学習目標を重要と認識し、メタ認知方略を使用できるレベルにあり、オーセンティックな英語に挑戦したいという希望を持っている」のに対し、中位学習者は、「個人的な目標の設定や進捗に対するチェックや省察が弱い。コミュニケーションを通して英語を学習することを好むが、オーセンティックな英語より、テレビやラジオの英語学習番組を通して学習することを好む(酒井他, 2010, p.10)」という特徴である。

トップクラスと一般クラスの第三の違いは、文法のわからないところに対する反応である。使用したテキストの補助教材として「日本語の解説書があった方が良く思いますか。」という設問に対する回答(表6)では、全体で79.46%が解説書を要望していたが、その理由がクラスによって異なっている。トップクラスの学生38名中29名が日本語解説書を希望しているが、これはテキストの英文解説では十分に説明しきれていない細かな違いの解説をしてほしいということである。テキストの大まかな解説では「説明が薄い」ため、もっと精度の高い知識を求めて日本語解説書を希望するコメントが見られた。こうしたコメントを出す学生は、授業中にレベルの高い英文法知識を聞くという特徴も見られた。例えば助動詞によるニュアンスの差、*must*, *should*, *may*, *could/might*における「確実性」の差や、*sorry for*と*sorry about*の違いは何かといった質問である。その一方で*still*と*yet*の違いがわからない等、初歩的な質問をする学生もいた。このようにトップクラスでも学生によって英語力の差が大きかったため、授業での文法説明では難しい内容と簡単な内容を両方カバーする必要があり、また難しい文法事項の知識を使用するレベルの英語力ではないため、なんとなくわからないという不満が残るとということが観察された。「文法知識があっても、英語力がついたとは思わない」という学生のコメントは、それを反映したものであると考えられる。

一方、一般クラスの学生で解説書を希望する理由は、基礎的な文法がわからないから説明がほしい、しかし説明が「英語で書かれていて余計わからない」というものである。ここで興味深いのは、一般クラスでも解説書がなくともよいと答えている学生が見られる点である。一般2クラスでは36名中12名が日本語解説書不要と答えている。その理由としては「日本語の解説書がないからこそ理解できたと思うから」「英語で解説されることでいちいち英語に切り替えずにストレートに理解できる」ということだ。これらの学生は、従来の日本語の文法書で理解できなかった内容について、豊富な例文やイラストの絵といった、これまでとは異なるアプローチによってはじめて英文法を理解できた可能性がある。以上のように、トップクラスと一般クラスとは、学生により、評価や反応の違いがあることが観察された。

次に、一般1クラスと一般2クラスにも違いが見られた。両クラスで授業開始時に英語力の差

はなかったが、一般1クラスは授業内活動の軸をグループワークとしたのに対し、一般2クラスは軸を自習としており、一般2クラスの教師は学生から出された質問やコメントに応じることに重点を置いた。英語力が低い学生は、なかなかクラスメートに質問できないという研究(清田, 2010)があるが、一般1クラスでは授業中に必ずグループ全員が1つ以上は質問を出してパワーポイントにまとめさせたり、最後に文法発表会を行わせたりすることにより、そういった気持ちは克服できた様子であった。実際このクラスの38名中35名(92.11%)がグループ学習について「うまくいった」「まあまあうまくいった」と回答していた。しかしそうしたグループ学習の奨励だけでは、学生の文法理解力向上には必ずしも結びつかないことが今回観察された。事後テストでは一般1クラスのみ平均点の向上が見られなかった。このクラスでは事後テスト実施についての事前周知が不十分だった上に、点数が成績に影響しないことを強調したことが1つの原因として考えられるが、同時に、知識が十分でない学生同士では、グループワークだけで英文法力を高めるのは限界があるという可能性が浮き彫りにされた。実際、英語力が下位の学生は、後半になっても初歩的な質問を繰り返すという特徴が観察された。「文法のわからないところについて理解するために、どの方法がもっとも有効でしたか。」(表9)の回答として、一般1クラスと一般2クラスについては「個別に教師に質問した」が最も多いことから、グループ学習中心の授業の限界が垣間見える。教師が授業内のグループ学習において、どのように自己調整学習を支援していくべきかという点について、今後検討していく必要がある。

グループ学習は単にグループを作れば成功するというものではない。磯田(2012)はグループ学習が成功する条件として positive interdependence や individual accountability をはじめ、「8つの原理」⁸⁾を紹介している。磯田(2012)によれば、「positive interdependenceとは、相手に力を貸しつつ自分も相手の力を借りて活動を行う状況を作ることを指す。individual accountabilityとは、自分が活動しなければ他者やグループ全体の学習が成り立たない状況を作ることであり、positive interdependence と表裏一体をなす(p. 66)」ものである。こうした点も考慮しながら、自己調整学習におけるグループ学習の効果的な導入について考察を深めていきたい。

今回は学期の途中から、学生が個別の進度で学習しても授業運営できるよう、クラウド型教育機関支援システムを利用した区間テスト受験・自動採点を導入したが、学生の大半はコンピュータでの選択問題受験への変更を肯定的に捉えていることがわかった。すなわちクラウド型教育支援システムを自己調整学習に有効活用できる可能性が見えてきた。自宅学習用の課題であったオンライン英語学習教材 English Central も高い評価を得た。

最後に、今回の調査を通して観察された点は、教師がファシリテーターの役割を務めることの難しさである。自律学習においては、中田(2008)が、「学習者がオートノマスになるような実践を行うことは、教師が不要であるということの意味するのではなく、むしろ知識伝達者から学習の支援者へとその役割を変えることを意味」(pp.25-26)し、教師は役割を変えつつも、積極的に学習者に関与する必要があるとしている。今回の調査では、3つのクラスでそれぞれ異なる学生の反応が見られたことについては、教師のファシリテーターとしての役割の習熟、および教員

研修の必要性について示唆を与える結果となった。

7. おわりに

短期大学の必修英語科目において、学生の自律学習の試みを行った。今後、自己調整学習プログラムを推進し、学生がメタ認知能力を高め、確かな英文法と英語力の向上につながるような授業内容を目指していきたい。海外においては自己調整学習の有効性が示唆されているのに対し、日本では大学生を対象とした研究は不十分であり、調査や実践研究を通じた多くの知見の蓄積が必要であると畑野 (2010) は指摘する。社会人基礎力や学士力において、大学生の自律的な学習態度が一層求められる現在 (松下, 2010)、自律学習支援は、今後の大学教育において最も重要な課題の1つとなるであろう。

注

1. 文法力の欠如については、学生自身も実感している。平成26年度前期に同短期大学で実施した「英語学習意識調査」において、学生が文法の必要性を強く意識していることが明らかになった (Mita, Isticioaia-Budura & Lavey, 2015)。
2. 今回クラス分けに使用した業者標準テストは、英語運用能力評価協会 (ELPA) の「英語プレイズメントテスト」(試験時間60分、設問数60問)である。分野はリスニング100点、語彙・文法100点、リーディング100点の300点満点である。今回の調査対象者全員が入学時オリエンテーション時に同テストを受験している。
3. 一般1クラスではコンピュータ演習室での授業開始後は、「プログレスカード」をmanabaの「出席カード」機能を用いて提出させた。また学生の回答を無記名で公表して、他の学生が読めるようにした。
4. 「manaba course」とは、株式会社朝日ネットが提供している教育支援システムである。
5. 「English Central」はイングリッシュセントラル (本社: 米国マサチューセッツ州) が提供する英語学習サイトで、会社HPによれば、現在国内200大学、200万人の学習者にサービスを提供している。
<http://blog.ja.englishcentral.com/2015/09/04/eclrl/>
6. 一般2クラスの学生は全員「国際コミュニケーションコース」の学生である。このコースの学生は、前年度 (平成26年度) の調査で英語のリスニング・スピーキングに対する関心が高いという結果が出ている (Mita, Isticioaia-Budura & Lavey, 2015)。本調査対象者にも10回目授業の際に前年度と同じ「英語学習意識調査」を行った。その際、40項目中19項目で、観光ビジネスコースよりも国際コミュニケーションコースの学生の方が、平均値が統計的に有意に高い結果を示した。その中に「リスニングは自分に合った勉強法だ」「スピーキングは自分に合った勉強法だ」「短大では特にリスニングの力をつけたい」「短大では特にスピーキングの力をつけたい」という項目も含まれる。一般2クラスの学生のEnglish Centralに対する評価が高かったのは、それが関係している可能性がある。学生の英語習熟度別だけではなく、専攻別でも、取り組み方に違いが見られる事例と言えるだろう。
7. 畑野 (2010) によれば、大学生の動機は選択する授業科目によって異なり、専門科目であれば学生の学習動機は自律的になりやすく、逆に一般教養科目や全学共通科目であれば、他律的になりやすいという。この点から見ても、今回のように全学共通の必修英語教育科目で学生の自律学習の姿勢が見られたのは評価できる。
8. Jacobs, Power, and Inn (2002) は8つの協同学習の原理を挙げており、お互いに力を貸し合うこと、一人一人が活動に参加しなければグループ全体の学習効果が減少すること、全員が同時に学習に取り組むこと、グループの中で協力できる能力、等を含んでいる。

参考文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research papers in Education*, 21, 119-132.
- 畑野快 (2010). 〈研究ノート〉自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察 京都大学高等教育研究, 16, 61-72.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 磯田貴道 (2012). 協同学習を応用した英語授業の効果検証 広島外国語教育研究, 65-73.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 加藤澄恵 (2013). 学習記録帳が英語学習者の動機づけに及ぼす効果 言語文化論叢, 7, 73-84.
- 清田洋一 (2010). リメディアル教育における自尊心と英語学習 ——〈特集〉日本英語教育の階層化研究—— リメディアル教育研究, 5(1), 37-43.
- 牧野眞貴 (2013). 英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり リメディアル教育研究, 8(1), 172-180.
- 間中和歌江 (2010). 基礎レベルの大学生に中学生を指導させる試み ——〈特集〉日本英語教育の階層化研究—— リメディアル教育研究, 5(1), 21-27.
- 松下佳代 (2010). 〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜— 松下佳代 (編) 〈新しい能力〉は教育を変えるか? —学力・リテラシー・コンピテンシー— (pp. 1-42) ミネルヴァ書房
- Mita, K., Isticioaia-Budura, A., & Lavey, R. C. (2015). Factors that influence English learners in a Japanese women's junior college: Beliefs and motivations. *The Bulliten of Jissen Women's Junior College*, 36, 1-21.
- 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1234773_001.pdf
(2015年10月31日閲覧)
- 文部科学省「授業時数(平成10年改訂→平成20年改訂)の比較」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304385.htm (2015年10月31日閲覧)
- 中條清美・西垣知佳子 (2007). リメディアル教育用英語検定学習教材の試用 日本大学生産工学部研究報告 B (文系), 40, 47-53.
- 中條清美・横田賢司・長谷川修治・西垣知佳子 (2012). リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査 日本大学生産工学部研究報告 B, 45, 43-54.
- 中田賀之 (2008). 今、なぜ英語教師にオートノミーが必要か ——特集 自律的学習者を育てるための教師の役割—— 英語教育, 56(12), 25-27.
- Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Stylus Publishing, LLC: Virginia.
- 奥間隆伸 (2004). 英語授業方法の改善の試み ——英語自己効力感及び英語能力の測定用具の開発とその信頼性及び妥当性の検証—— 名桜大学紀要, 8(9), 17-32.
- 小野博 (2006). 特別記事 基礎英語力低下の現状と改善策(上)——中・高・大学生の英語力はなぜ下がったか—— 英語教育, 54(11), 63-67.
- 尾関直子 (2013). CAN-DO リストと自律した学習者 東北学院大学論集, 97, 147-158.

酒井志延・中西千春・久村研・清田洋一・山内真理・間中和歌江・城一道子 (2010). 大学生の英語学習の意識格差についての研究——<特集> 日本英語教育の階層化研究—— リメディアル教育研究, 5(1), 9-20.

Sakai, S., & Takagi, A. (2009). Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners. *The Journal of Asia TEFL*, 6(3), 297-325.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge, part of Taylor & Francis Group, LLC.

田原博幸 (2011). 自動繰り返し学習機能付き e ラーニングの有効性 英語教育, 59(12), 28-30.

Wigfield, A., Hoe, L. W., & Klauda, S. L. (2008). The role of achievement value in the regulation of achievement behaviors. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (pp. 169-196).

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). Guilford Press: New York.

Appendix : 授業アンケート

アンケートの回答が成績に影響することは決してありません。安心して答えてください。

「授業について」

(1) 授業は良かったですか。

①とても良かった ②まあまあ良かった ③あまり良くなかった ④ぜんぜん良くなかった

(2) 上記 (1) の理由を書いてください：

「グラマーマラソンについて」

(3) グラマーマラソンという自分の選択と計画にもとづいて英文法を自習するプロジェクトの良かった点と悪かった点を書いてください。

グラマーマラソンの良かった点：

グラマーマラソンの悪かった点：

(4) グラマーマラソンで授業以外に自主的に勉強しましたか。1 週間に平均何時間勉強したかを選んでください。

①まったく勉強しなかった ②30分以内 ③1時間以内 ④2時間以内 ⑤3時間以内 ⑥それ以上

(5) 文法のわからないところについて理解するために、どの方法がもっとも有効でしたか。

①個別に教師に質問した ②個別にクラスメートに質問した ③模擬区間テストの解説を聞いた
④質問をクラスで共有した ⑤その他

(6) 上記 (5) の理由を書いてください (その他を選んだ人はその内容も書いてください) :

(7) グループで助け合いながら学習することはうまくいきましたか？

①うまくいった ②まあまあうまくいった ③あまりうまくいかなかった ④全くうまくいかなかった

(8) 「あまりうまくいかなかった」あるいは「全くうまくいかなかった」と答えた人は、それはどのような理由によると思いますか？

(9) グラマーマラソンによる英文法の学習により、自分の英語力が向上したと思いますか。

①とても向上した ②まあまあ向上した ③あまり向上しなかった ④ぜんぜん向上しなかった

「教科書について」

(10) Basic Grammar in Use を使うことで、英文法がわかるようになりましたか。

①とてもわかるようになった ②まあまあわかるようになった ③あまりわかるようにならなかった ④ぜんぜんわかるようにならなかった

(11) 上記 (10) の理由を書いてください :

(12) 教科書 Basic Grammar in Use の良かった点と悪かった点を書いてください。

良かった点 :

悪かった点：

(13) この教科書の文法内容について日本語の解説書があった方が良いと思いますか。

- ①日本語の解説書があった方が良い ②日本語の解説書はなくて良い

(14) 上記 (13) の理由を書いてください：

(15) Basic Grammar in Use を今後も自習教材として使用しますか。

- ①使用する ②使用しない

(16) 上記 (15) の理由を書いてください：

「プログレスカードについて」

(17) 「プログレスカード」の提出は自分の学習を管理することに役立ちましたか。

- ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③あまり役に立たなかった ④ぜんぜん役に立たなかった

(18) 上記 (17) の理由を書いてください：

(19) 「プログレスカード」があることによって目標を達成することに役に立ったと思いますか。

- ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③あまり役に立たなかった ④ぜんぜん役に立たなかった

「区間テストについて」

(20) すべて選択問題であることについて当てはまるものを選んでください。

- ①良かった ②良くなかった

(21) 上記 (20) の理由を書いてください：

(22) コンピュータで区間テストを受けることについて当てはまるものを選んでください。

- ①コンピュータ受験で良かった ②紙のテストを受ける方が良かった

(23) 上記 (22) の理由を書いてください：

(24) 模擬区間テストについて当てはまるものを選んでください。

- ①良かった ②良くなかった

(25) 上記 (24) の理由を書いてください：

(26) 区間テストで紙の試験を行っていた時、自分が理解しているかどうかを正しくチェックすることができましたか。

- ①とてもよくチェックできた ②まあまあチェックできた ③あまりチェックできなかった ④ぜんぜんチェックできなかった

(27) 区間テストがコンピュータの4択問題になった後、自分が理解しているかどうかを正しくチェックすることができましたか。

- ①とてもよくチェックできた ②まあまあチェックできた ③あまりチェックできなかった ④ぜんぜんチェックできなかった

(28) 上記 (26) と (27) の理由を書いてください：

「English Central について」

(29) English Central によりリスニング力向上に役立ちましたか。

- ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③あまり役に立たなかった ④ぜんぜん役に立たなかった

(30) English Central は発音向上に役立ちましたか。

- ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③あまり役に立たなかった ④ぜんぜん役に立たなかった

(31) English Central は語彙習得に役立ちましたか。

- ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③あまり役に立たなかった ④ぜんぜん役に立たなかった

(32) English Central を今後も活用したいと思いますか。

- ①活用したいと思う ②活用したいと思わない

(33) 上記 (32) の理由を書いてください：

--

ご協力ありがとうございました。