

個別カウンセリングによる自律的学習者育成の試み

—— 英語授業実践報告（2） ——

Individualized Counseling to Develop Learners' Autonomy

—— Practical Report（2） ——

村 上 加 代 子
水 本 有 紀

キーワード：自律的学習、自律的学習者、学習カウンセリング、学習ストラテジー、
メタ認知能力、TOEIC

要 旨

神戸山手短期大学では、学生の自律的学習を支援する試みとして、H22年度に担任による学習カウンセリングを導入した。H23年度は昨年度の実践を踏まえ、いくつかの改善を行った。本実践報告では学習カウンセリング実践2年目の取り組みを紹介する。

I. はじめに

神戸山手短期大学では、H19年度から入学時に英語科目を受講する全学生にテストを実施し、TOEIC クラスを習熟度別（TOEIC 初級、中級、上級）に編成し、学習者のレベルに合わせた少人数のクラス編成を行っている。H22年度からは TOEIC 初級、中級クラスにおいて、個別に対応できる e-learning を導入すると同時に、自律的学習者育成の試みとして、担当教員による学習カウンセリングを実施している。カウンセリング導入の目的は、学習ストラテジーのなかでも特にメタ認知能力の養成によって、自らの学習を計画・管理・実行できる学習者を育てることにある。H22年度は初めてのカウンセリング導入となり、教員間での指導のばらつき、カウンセリング時間など、いくつか改善すべき点があげられた。2年目の今年は、特に人数の多い初級レベルを2クラスに分けることで、授業内のカウンセリング時間を確保できるようにした。また、担当2教員間で重視する項目などの調整を行い、カウンセリング内容の差違が大きくならないよう配慮した。

近年自律的学習に関する実践研究は日本の英語教育界においても大きな位置を占め、さまざま

まな取り組みがなされている。具体的には学習者が「何を、なぜ、どのように学ぶか」を「自分で選んで決めて、プランをたて」、「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」である（青木、1998）。このような学習者の主体性や自律性を尊重した様々な学習活動に関する研究において、真に自律した学習者を育成するためには、学習支援施設やリソースを準備するだけでは不十分である。いま多くの教育現場で問題となっているのは、目標達成のための計画を作成したり、自分の学習スタイルに合った学習ストラテジーを自主的に選択したりできない、非常に受け身の学習姿勢を持つ学生である。こうした学生が学習支援施設やリソースを主体的に利用するまでには、教員と学生のそれぞれの役割の変化、および学習に対する意識の変化が必要である。

学習者に内面の変化を起こさせる試みに、教員はどのように関わっていくべきだろうか。学習ストラテジーを指導する教員の役割に関して、Oxford（1990）は、従来の「指導者」ではなく、ガイド、相談役、支援的な要素が求められると指摘した。青木（2008）は e-learning などの機械による学習は「学習者の自律を目指す責任を学習者に一方的に押しつけてしまう」と批判し、授業内で担任とクラスメイトによるアドバイジングセッションを行い、個々の問題解決を試みた。藤沢ら（2007）、青柳ら（2008）、小西ら（2009）の研究では、教員のほかに、ティーチング・アシスタント、あるいはコーチと呼ばれる上級生や大学院生が授業外にコーチングを行い、学習者が自ら学習する態度を育成し、学習成果に結びつけようと試みた。いずれも対話によるコミュニケーションで学習者の気づきを促し、その意思を尊重し、自発的な学習態度の育成を重視している。梅田（2005）は成人教育の枠組みから教員の役割について検討した。その中で、学習者の学習の取り組み方が、「他者決定型学習」の段階から「自己決定型学習」を経て「相互決定型学習」へ進み、そのタイプごとに教員の役割も変化すると整理している。

他者決定型学習において、教員は「専門家」として講義をしたり、「計画者」として教材を開発したり、「教授者」として直接指導をしたりという役割を担う。自己決定型学習においては、教員は「ファシリテーター」として学習者を励まし、支えたり、「情報提供者」としてリソースの所在などの情報を提供したり、「学習管理者」として学習の記録を管理したりする。学習者はこうした経験を通して「計画者」としての自律性を高め、「情報提供」を受け、「学習管理」を行うように促される。本稿における「学習カウンセリング」とは、梅田（同上）が述べている、「教員が教室の中だけでは担いきれない多様な役割を教室の外に置き、一人ひとりの個性を見ながら対応する、相互決定型の活動」を目指すものである。

本研究では、授業の中でカウンセリングの日時を設定し、個々の学生とコミュニケーションを取りながら、上記の教員の役割のうち、「ファシリテーター」あるいは「情報提供者」としてアドバイスを行うよう心がけた。また、授業内で一人ひとりに対応する時間が制限されていたため、必要であれば授業時間外に個別対応で相談を行った。

Ⅱ．方法

自律的学習者の育成のための学習ストラテジー指導に関して、尾関（2005）らは、「プランニング」、「モニタリング」、「問題解決」、「評価」という4つのメタ認知プロセスのなかで、学習者が自らの学習計画を立てるという「プランニング」プロセスが自律のための第一歩であり、極めて重要な役割を果たすと述べている。本学の学生はほとんどが初級レベルであるため、主にプランニング段階での気づきを中心としたカウンセリングを行い、学生の自宅学習時間やその内容の変化を調査した。この場合のプランニングとは、学生の長期的、短期的な学習計画全体に適用されるものである。以上を踏まえ、本研究では以下の3つをカウンセリングの主な目的とした。

1. 学生の将来目標を明確にし、それを実現するための学習計画作成の支援
2. 学習計画の実行を妨げる原因への気づきを促し、学習計画の見直しを支援
3. 学内外の学習リソースの紹介

このプロセスを通して、教員は「ファシリテーター」、「情報提供者」として学生の意思を尊重し、問いかけを繰り返すことで学生自らの気づきへと導くよう留意した。また当該科目は「TOEIC」という名称ではあるが、自律的学習者の育成という観点から、カウンセリングでの学生の学習到達目標設定は、学生の自主性を尊重し、自由に設定することとした。このことによって教室内で教員が設定する科目の到達目標と、学生が自由に設定するカウンセリングでの到達目標との異なる二つの学習目標が存在することとなった。

学習者の自律性といった個人的で心的な活動を、授業全体の到達目標と結びつけることに関しては矛盾が生じる。たとえば小西（2007）の実践研究では、学生の学習目標として「TOEIC 600点に相当する英語力」を一律に課すことで「楽しみながら学ぶ」自律的学習者を育成するという教育目標に「ねじれ」が生じたと報告している。これは自律的学習の成果を、教室や科目の学習目標の達成と同列に位置づけることから生じる矛盾である。本研究で、科目の到達目標と別にカウンセリングの目標を設定した理由は、ここにある。しかし、英語科目での取り組みである以上、学習者の変化が英語学習においてどのように表れるかの指標の一つとして、参考のために TOEIC 模擬試験のスコアを用いることとした。科目の評価は一斉授業や定期試験によって行い、学習カウンセリングの成果は評価の対象外とした。教員は学生の自主的な学習を支援する立場であることを強調し、「学校の成績のために勉強するのではなく、自分の目標のために勉強する」ことを最重視するように伝えた。また学習の成果を短期的な数値結果のみに限定せず、長期的な視野を持った学習計画の重要性について繰り返し言及し、学生の学習動機の維持を心がけた。

1. 対象、回数

調査の被験者は、H23年度「TOEIC 初級」2クラス15名、「TOEIC 中級」1クラス12名、合計3クラス、受講生計27名である。前期（15回）のなかで個別カウンセリングを月に1度（合計4回）を、授業時間内に実施した。カウンセリングを実施したのは、第2回、6回、10回、14回目の授業内である。初回と8回目に TOEIC 模擬テストを、初回と最終回にストラテジーアンケートを実施した。また、授業最終回では授業アンケートを行い、カウンセリングへの満足度、自宅での学習時間の変化を調査した。なお、TOEIC 模擬テストは、授業で使用しているテキスト付属のオンライン学習教材を使用した。また、授業アンケート、ストラテジーアンケート、カウンセリングシート、学習計画表は昨年（村上、水本，2010）と同じ形式のものを使用した。

2. 個別カウンセリング

一回90分の授業内に5～12名の学生に学習計画表とカウンセリングシートを用いたカウンセリングを行った。カウンセリング時間は1人あたりに短い時は7～8分、参加人数によってはおよそ10～15分間であったが、希望する学生には、授業外に個別の指導を行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 授業アンケート

授業最終回に行った「TOEIC クラスふりかえりアンケート」では、特に学生がカウンセリングによって変化を感じているかに注目した。「カウンセリングによって変化したことがあったか」に対して、有効回答数（14名）のほとんど（13名）が「あった」と回答し、具体的には「勉強方法がわかった」「自分のすべきことがわかり、やる気が出た」などのように、英語学習に対する姿勢の改善傾向が見られた。なお、統計の対象者は、診断テスト、第一回模擬テストの計2回の TOEIC 模擬テストを受けており、授業初回と授業最終回の計2回のストラテジーアンケートに回答している者のみとした。

1. 1 アンケート結果の考察

自宅での学習時間、学習内容の変化について、設問1「自宅での学習時間は、変わりましたか」への回答で最も多かったのが初級、中級とも「少し増えた」（約60％）で、「増えた」を合わせるとそれぞれ75％、66.6％であった。一方、「変わらない」が初級35％、中級25％、「少し減った」「減った」は0％である。設問2「自宅での学習内容は変わりましたか」への回答では、「変わった」「少し変わった」を合わせた数値は、初級75％、中級50％である。「変わらない」と答えた回答者は初級25％、中級50％であった。「カウンセリングは自分の勉強に役に立ったか」という設問への答えは、「役に立つ」「少し役に立つ」を合わせると、初級87.5％、

中級83.3%であった。一方、「わからない」が初級6.4%、中級26.7%、「あまり役に立たない」「役に立たない」は0%であった。

カウンセリングに関する自由記述では、以下のような回答が得られた。

＜設問 「カウンセリングによって変わったことはありますか。」＞

- 回答 1 自分がどこまで出来ておらず、どうすれば良くなっていくか教えてもらい、高校からの勉強方法とまた違ったものになった。
- 回答 2 やらなければならないこと、やるべきことをしたら伸びると知ることができた。
- 回答 3 英語に対する意識が変わった。日常で見る英語や聞こえる英語に少し反応できるようになった。
- 回答 4 今までどのように勉強したらよいのかわかりませんでした。勉強の仕方が少しわかりました。
- 回答 5 学習する内容や量が一番大切だと思っていたが、続けることが一番大切なことだと知ることができた。
- 回答 6 今まで TOEIC の勉強をしたことがなく、何をしたら良いのか分からなかったが、目標スコアに向けて、今自分は何をすべきかが明確に分かったので、以前よりやる気が出ました。
- 回答 7 自分がどの教材を使えば良いのかということや、自分に合った勉強の仕方がわかりました。

これらの回答から、ほとんどの学生がカウンセリングに対して肯定的であることがわかる。勉強のやり方がわかった、何をすべきかがわかった、継続の大切さがわかったという記述は昨年度とほぼ同じであり、学習カウンセリングが勉強方法などの情報の提供や計画的な学習に、良い影響を与えているといえるのではないだろうか。

2. TOEIC 模擬テスト

昨年度に引き続き、今年度も TOEIC 初級、中級クラスで使用している TOEIC e-learning 教材、u-CAT の模擬テストを英語運用能力を測る目安として利用した。授業初日（4月）にレベルチェックを兼ねた診断テスト、8回目の授業（6月）には第一回模擬テストを行い、授業内での学習カウンセリングを始めて2か月後のスコアの変化を調べたものが、表1「学生の TOEIC スコアの変化」である。初級、中級クラス全体の平均は、252点から280点へと28点の上昇が見られた。しかし、個人別に見ると、TOEIC スコアが165点増加した者もいれば、115点減少した者もいる。表2「H23年度前期クラス別 TOEIC スコア」は、初級、中級クラスごとの平均点と、最高・最低得点を示したものである。この表からは、レベル別とはいったものの、

<表１ 学生の TOEIC スコアの変化>

学生	第 1 回目	第 2 回目
1	330	405
2	335	470
3	460	500
4	435	405
5	235	425
6	320	385
7	355	350
8	225	200
9	245	255
10	355	280
11	170	290
12	275	290
13	205	225
14	195	325
15	295	265

<表２ H23年度前期クラス別 TOEIC スコア>

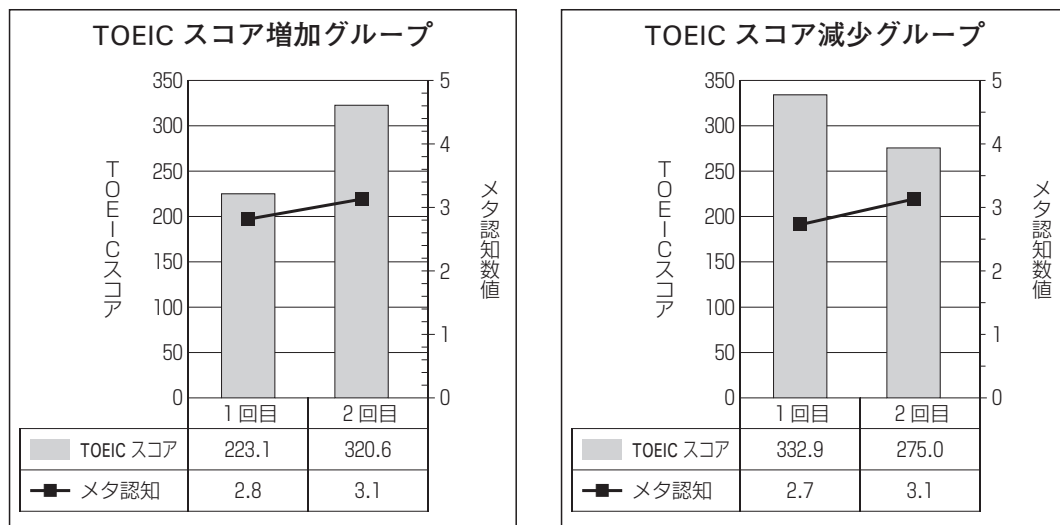
模擬試験	点数	初級クラス	中級クラス
第 1 回目	平均	219	289
	最高	330	425
	最低	115	190
第 2 回目	平均	255	305
	最高	385	525
	最低	170	140

* 小数点以下繰り上げ（有効回答数＝15）

両クラスの平均点と最低得点にさほど差はなく、クラス内での英語力の格差が伺える。

そこで筆者らは、学生の TOEIC 模擬スコアの変化とメタ認知能力スコアとの間に何らかの関係があるのかを調べるため、TOEIC スコアの変化とメタ認知能力スコアを確認することにした。全体を TOEIC スコアが上がったグループ（８名）と下がったグループ（７名）に分けたものがグラフ 1 「メタ認知能力と TOEIC スコアの相関性」である。増加グループでは平均 97.5 点上がり、減少グループでは平均 57.9 点下がった。しかし一方、両グループのメタ認知能力の数値の変化には特に違いはなく、メタ認知能力と TOEIC スコアの間には有意な関連性は見られない。むしろ、減少グループの方がメタ認知能力の数値の変化が少し高かったことも分かった。これは昨年度も見られた現象である。学習の成果については、個人差があり、単純に数値化できるものでもない。そこで、長期的に見た場合はどうであるかについて、昨年度から履修している学生 A の事例から考えてみたい。

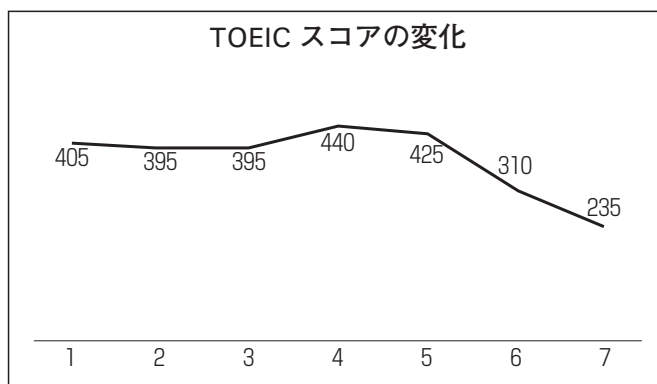
＜グラフ1 メタ認知能力と TOEIC スコアの相関性＞



2. 1 学生事例

学生 A は昨年度前期から今年度も継続して同クラスを受講している。学生 A の 2 年間の TOEIC 模擬テストスコアの変化がグラフ 2 「学生 A の TOEIC スコアの変化」である。

＜グラフ2 学生 A の TOEIC スコアの変化＞



学生 A は 1 回目から 4 回目まではほぼ順調にスコアを伸ばしたが、4 回目（今年度）以後、200 点以上減少した。学生 A の自己採点学習ストラテジーアンケートでは、A から F の項目で最も減少しているのが C のメタ認知ストラテジーであった。SILL の学習ストラテジーアンケートでは、メタ認知ストラテジーの下位項目として、①自分はなぜ英語力を身につけようとしているのかしっかり考えている、②英語を身につけるということは、どんな力を身につけることなのか、明確な目標を持っている、③英語学習をいつ、どのように行うか大まかな計画を立て

ている、④インプットに触れる機会、対話をする機会、アウトプットする機会を積極的に行っている、⑤自分の英語力がどの程度なのか、英語試験を受けて確認している、の5項目がある。学生Aの場合は、④のスコアが昨年度の2回目から比較すると、5から2へ減少し、逆に、⑤は今年度、3から5へと向上している。

ここで、担当教員間で昨年度と今年度の学生Aとのカウンセリングの内容を時系列で振り返った。まずH22年度、学生Aはとてもやる気があり、カウンセリングでも前向きな姿勢がみられた。勉強態度はまじめで欠席もほとんどなく、学習計画にも自主的に取り組んでいた。スコアが上がった際にはとても喜んでいて、H23年度になり、最初のカウンセリングでは、「今年は就職活動がんばりたい」と言っていた。2ヶ月後の模擬試験では425点から310点に下がり、ショックな様子だった。カウンセリングでは、「どうして点数が下がったと思うか」との教員の問いに、「就職活動のため、最近勉強を全然していなかった」と説明していた。その後、「これから、どうしたいのか」と尋ねると、「勉強も頑張らないといけないうち」と答えていた。その1ヶ月半後の最終スコアはさらに75点下げ、「あれから少し勉強していたのに…」と驚いた様子だった。Aには、スコアはこれからの自分の取り組み次第でまた変わっていくということを伝え、今後はどのように学習を進めたいのかについて話し合った。Aは、自分の学習についての現状や変化をよく把握しており、一度成績が落ちてから改めて計画を立てて取り組んでいた。しかし、教員も本人も、昨年度と比べて「やる気」がなくなり、目標を見失っているように感じており、これが学習時間や学習そのものへの意欲に影響していたのではないかと考えられる。

これらの事実から、「カウンセリングをすることで学習者のメタ認知能力が向上し、英語力が付随的に上がる」という仮説が成り立たない原因について検討した。学生Aのメタ認知ストラテジー項目では、5つのうち⑤を除く4項目が今年度になって下がっている。その原因として、Aの環境の変化による学習意欲の低下が考えられる。また、初級、中級クラスにおけるメタ認知能力の数値は全体的に上がっていること、学習内容や学習時間に変化があることから、学生の学び方に変化があったと考えられよう。しかし、そうした内面の変化は、テストの数値で正確に測れるものではないという結論に至った。

3. 個別カウンセリング

非常勤講師は専任教員に比べ、学生と接する機会が限られる。前回の報告の課題であった、学生と教員とのコミュニケーション時間の改善を図るため、授業内のカウンセリング以外に、メールで教員に相談、質問するという試みを取り入れた。メール相談に関する設問「メールで教員への相談を行ったことがありますか？」に対して、「ある」は1名、「ない」が3名、無回答が4名であった。自由記述では、「授業中に聞きづらいことも聞けるので、このシステムは続けてほしい」「気軽に聞けて良いと思う、すごく役立った」という具合に肯定的なコメント

もあるが、実際にメールで相談したことがある学生は1名のみであった。どのようにすれば学生がより積極的にメールで教員に相談できるか、今後さらに工夫と検討を重ねたい。

Ⅳ．今後の課題と展望

真に自律した学習者を育成するためには、学生の意識や学習姿勢を変革させるための働きかけが重要となる。今回の実践研究では、学習目標の設定、学習内容や方法の選択、学習過程のモニタリング、そして結果の評価に主体的に関わるというプロセスに教員がカウンセラーとして関わり、学習者が自らの学習に責任を持つよう促した。前回の報告の課題であったカウンセリングの方法、時間の充実に関しては改善したが、それによって学生の学習成果に顕著な向上は見られなかった。SILLのメタ認知能力アンケートに関しては学生Aは、自分の状況を客観的に分析し、スコアを冷静につけていることから、客観力やモニタリング力が欠けていたのではないと考えられる。つまり、内面的な気づきがあるにもかかわらず、学生Aは、諸々の事情から「わかっていてもやらない」という選択をしたと考えられる。言い換えると、メタ認知能力が備わった学習者であっても、選択は自分のやる気次第であるという結論に導かれる。当然といえば当然であるが、気づきが学習につながるわけではないということを今回確認したことで、今後は教員の役割、カウンセリングの位置づけについて更に検討を重ねていきたい。

また、ストラテジーアンケートのA「記憶ストラテジー」、B「認知ストラテジー」項目は、直接ストラテジーとして、学習方法など、学生の外的環境に関わるものである。今年度、減少が見られたのは、C「メタ認知ストラテジー」、E「情意ストラテジー」、F「社会的ストラテジー」であった。これらは間接ストラテジーで、学生の内面に関する項目である。本研究では、教員の役割は「ファシリテーター」や「情報提供者」であり、カウンセリングの目標はあくまでも気づきの促進により、学生の内発的モチベーション（intrinsic motivation）を高めることにある。強いて勉強をさせることは容易であるが、自律的学習者を育成するという立場からは、学生の自由な選択を批判するのではなく、自ら学ぶことを支援するべきである。また学生にとっても、他の人にほめてもらえるから頑張る、あるいはテストや評価のために勉強するといった外発的モチベーション（extrinsic motivation）ではなく、学生が達成感や、成長感、勉強の楽しみを知ることが大切である。

それでは、今後どのように授業を改善していくことができるだろうか。これまでの、気づきを重視した学習カウンセリングのほかに、モデリング（modeling）や協同学習（cooperative learning）の手法を取り入れた授業展開が考えられる。モデリングでは、言語学習者の内発的モチベーションは、言語に関して肯定的な価値観を養成することで高められると考えられる。そのためには、教師が模範を示すことが必要だが、模範者と学習者の間に年齢的に、また社会的地位においても差がありすぎてはならない。Tim Murphy（1998）は、学生と同年齢の仲間に近いお手本の望ましい態度や実践をモデリングのために活用することを示唆している。協同

学習に関しては、すでに我が国の高等教育機関でも肯定的な実践報告があげられている。今後教室での取り組みが可能な例として、自分の学習計画、結果を他の学生の前で報告させたり、あるいはわからない問題については学生同士で教えあう、または、モデリングの一環として、学習成功者に体験談を報告させたりすることで、他の学習者の内発的モチベーション向上も図る、などが挙げられよう。

自律という学生の内的変化を可視化することは難しい。英語科目であっても、TOEIC スコアのような客観的数値で自律の成果を一律に示すことには慎重になるべきであろう。また様々な学習体験や気づきを通して、学習者自らが、自律的学習者になることを選択することが重要である。教師の役割、学習環境要因との関連、学習者の価値観、学習スタイルなどについて、より一層広く検討する必要がある。今後は、学生の使用ストラテジーや学習内容などをより具体的に把握するための授業アンケート項目の改善、授業運営の工夫を課題としていきたい。

参考文献

- 青木直子（1996）*Autonomous Learning: What, why and how?* ASTE Newsletter, 35.
- 青木直子（1998）「学習者オートノミーと教員の役割」『報告書—自律学習をどう支援するか』分野別専門日本語教育研究, 23.
- 青木直子（2008）「学習者オートノミーを育てる教員の役割」『英語教育』Vol. 56, No. 12, 10-13.
- 青柳龍也・小西正恵・久保田絢・榊原かをり（2008）「コーチングの考えに基づく英語自律学習支援」『津田塾大学紀要』No. 40, 79-101.
- 荒井貴和（2000）「学習ストラテジーに対する学習者の意識—英語を学習している日本人大学生を対象とした調査」『東洋学園大学紀要』8, 57-66.
- 梅田 康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教員の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』12, 59-77.
- 尾関直子・大和隆介・中島優子・廣森友人編（2005）『言語学習と学習ストラテジー』リーベル出版.
- 小西正恵・羽島玲子・青柳龍也（2007）「コーチングの考え方にに基づく英語自律学習支援（Ⅲ）」JACET 全国大会要綱 46, 152-153.
- 長沼君主（2010）「自律的学習者」『英語教育』増刊号, 34-35.
- 藤沢良行・小森道彦（2007）『大阪樟蔭女子大学論集第44号』7-18.
- 堀井恵子・坂井菜緒（2003）「学部留学生における学習カウンセリングの意義と課題：その2」『日本語教育学会秋季大会予稿集』221-222.
- 堀井恵子・山崎けい子（1998）「学部留学生における学習カウンセリングの意義と課題—8年間の変遷と追跡調査」『日本語教育学会秋季大会予稿集』217.
- 前田啓朗（2002）「広島大学学生に対する英語学習カウンセリングの試み」『広島外国語教育研究』5, 99-103.
- 峯石緑（2006）「英語学習者の自律と内省能力：教授への示唆（授業力—大学全入時代の大学英語教員）」『JACET 全国大会要綱』45, 45-46.
- 村上加代子・水本有紀（2010）「個別カウンセリングによる自律的学習者育成の試み」『神戸山手短期大学紀要』53, 111-122.
- 米山朝二・関 昭典（2005）『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店, 60-61.

- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford UP.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Murphey, T. (1998). Motivating with near peer role models. In B. Visgatis (Ed.) *On JALT '97: Trends and Transitions*. Tokyo: JALT, 205-209.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good second language learner: Research in education series*, No. 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Wenden, A. (1986). What do L2 learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 40, 3-12.