

実践報告：英語学習支援室の利用を促すための試み*

A Report on Promoting Student Access to the Study Support Room

高橋 順子

Junko Takahashi

要旨：多くの大学が学習支援のための施設を用意し、学習環境を整えて学生の自律的学習を支援しようとしている。しかし、英語習熟度が著しく低い学生にとっては、それらの支援を自ら活用するための行動を起こすこと自体が困難である。本稿では、そのような学生に学習支援室を利用させるための試みを報告する。基本的な英文法の理解度を確認するテストを一年生を対象に実施し、得点に応じて支援室で指導を受けるよう助言を与えた。この取り組みの一連の流れを報告し、これが学習支援室の利用率に及ぼした影響、文法テストを採用したことの是非、その他、英語の習得状況に改善の必要が認められる学生が抱える問題を取り上げる。

キーワード：学習支援、英語学習意欲、リメディアル教育、文法テスト

Abstract: Many universities provide study support resources in order to help students, offering an optimal learning environment and nurturing learner autonomy. However, many students with low English proficiency tend not to actively seek support. The present paper reports on an attempt to encourage students in need of higher English proficiency to utilize a study support room (SSR). First-year students were given a grammar test to assess their understanding of basic grammar items, and, based on this score, advised to seek instruction at the SSR. The effect of this intervention on the usage rate of the SSR, the feasibility of adopting a grammar test as a tool to encourage learner autonomy, and other issues associated with students of low English proficiency are discussed.

Keyword: study support, motivation for learning English, remedial education, grammar test

1. はじめに

大学入学者全般にみられる学力の低下が指摘されてから久しく、さらに、大学入試の多様化によってAO入試や推薦入試のような学力テストを受けずに入学する学生が増加し、大学はさまざまな学力の学生を受け入れているのが現状である。また、大学全入化の流れも手伝って、学力だけでなく、大学受験を目的として勉強するという高校生の学習動機も希薄化し、したがって基本的な学習習慣、学習スキルなど、より根源的な意味での学習に関わる能力全般の低下も指摘されている。(市川 2004)

このような問題を解決する方策の一つとして、近年、多くの大学で「学習支援センター」「学習支援室」「学習相談室」などの呼称で、学習に関わる学生のような様々なニーズに対応するための施設・機関が設置されるようになった。どれくらいの大学がこの種の学習支援のための施設を用意しているのかについての具体的な調査結果を入手することはできなかった

が、規模の大きな大学ほど学習支援センターを完備する傾向があることは想像に難くない。運用方法についても、専任の学習アドバイザーやセンター長を配置して組織的に取り組む大学もあれば、業務委託で外部機関を利用するものもある。また、随時相談を受け入れる体制をとり個別対応をするもの、特別の講座を随時開催して希望の学生に対して課外授業を開講するもの、また、これらを組み合わせるなど、それぞれの大学が実態に応じて様々な支援を提供しているのが実情であろう。

本学でも、小規模ながら学習支援室を 2011 年に開設し、現在では、週 4 日、午後 1 時から 5 時までの間、2 名の相談員が 1 名ずつ交代で勤務し¹、主に英語学習に特化した学習支援を行っている。しかしながら、その利用率は必ずしも高いとは言えない。積極的に利用するのは、真面目で学習意欲の高い一握りの学生と、課題や発表の準備が間に合わなくなり、締め切り間際に駆け込むタイプの学生が多いようである。現実には、授業についていくための学力が不足していると思われる学生はかなりの数で存在するのだが、学習支援室に行くように授業担当者が指示を与えても、面識のない相談員に会うこと自体を躊躇する様子が窺える。また、中には、学習支援室という名称は聞いたことがあるが、具体的な場所や開室時間について確かな情報を得ようとはせず、自分とは関係のない存在としてしか認識していない学生もいる。本来、学習支援室は学生の自主的学習を支援する学習環境整備の一環として設置されたものであるから、学生自身が自ら援助を求めて支援室に行くことが望まれるが、実際はそのようには機能していないのである。

このような現状において、明らかに学力が不足している学生の基礎的英語力をつけるために彼らを支援室に送り込み、まずは支援室に實際足を運んで支援室を身近なものとして感じさせる仕組みが必要であると考えた。本稿は、1 年生を対象として行った学習支援室の活用を促す試みについて報告し、今後の課題を明らかにすることを目的としている。

2. 対象とする学生の判別と支援内容

英語基礎力が不足している学生と一口に言っても、どのような英語力において測定されたものを基準にすべきかを決めなければならない。大まかに言えば、TOEIC や英検などの外部標準テストの点数に基づく総合的評価の活用と、語彙力、文法力、読解力、会話能力などの特定の領域での評価を用いる、2つの方法が考えられるであろう。また、何ををもって英語力が不足していると判断するのか、その基準は、学生が納得できるものでなければならない。この観点からすると、前述した英語の総合的評価に基づいて支援室で指導を受けさせる学生を判別する方法は相応しくないとされた。なぜならば、TOEIC のような英語総合力を計測する外部標準テストでは学習の効果がすぐに表れないため、達成感を与えることができない。これは語彙力や読解力、会話能力についても当てはまる。著しく英語力が不足している学生は、何をどう勉強したらよいのかわからないという英語の学習内容

と学習方法についての悩みを抱えていると同時に、学習の成果を実感できず、学習意欲を失っている場合が多い。今回の目的にふさわしいテストは、具体性のある診断テストの役割を果たせるものでなければならない。

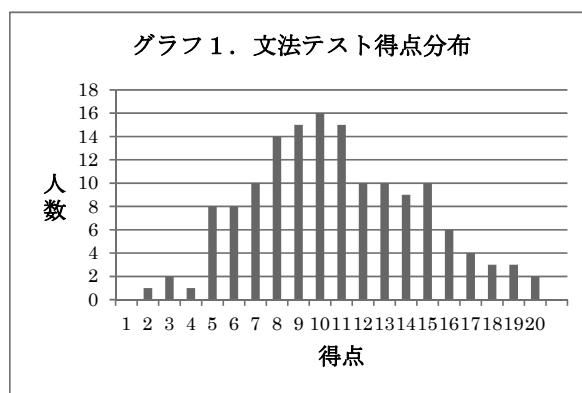
そこで、学生の基礎的な文法項目の理解度を測るテストを行い、著しく得点が低い学生にテストで不正解の文法項目について学習支援室で指導を受けさせることにした。文法という領域を選んだ主な理由は、文法テストであれば苦手な項目を示しやすいのではないかと、すなわち、先に述べたような診断テストの役割を果たし得るであろうという期待があった。つまり、学生自身が苦手項目に気づき、支援室の指導を受けるという一連の流れが作りやすいのではないかと考えたのである。また、文法テストを採用した背景には、本学の英語カリキュラムに文法指導が不足しているという意見が英語の担当教員以外から数多く寄せられているという事情もある。

実際のテストに使用した問題は、初級者用の文法書 *Basic Grammar in Use* (2002)の巻末に附属している自己診断テストから 20 問を選定して作成し、新入生全員を対象としてオリエンテーション期間中に実施した。² 問題は短文空所補充形式であり、資料 1 に示すように、取り上げた文法項目は Be 動詞、一般動詞、疑問文などのきわめて初歩的な文法知識を問う項目である。採点后、資料 2 に示すようなフィードバックシートを一人ひとりの学生について作成し、1 年生の必修科目である英語授業時に各クラスのアドバイザーに依頼して学生全員に返却してもらった。その際、20 問中の正解数が一定数以下の学生は学習支援室にフィードバックシートを持参し、不正解の項目の指導を受け、学習後に相談員からサインをもらってくるよう、学生に指示を出すように依頼した。また、学習支援室を訪れ、6 月末日までに不正解項目を学習するよう、期間についても伝達してもらった。

同時に、学習支援室の相談員にフィードバックシートのそれぞれの文法項目と *Basic Grammar in Use* の本文ユニットの対応表を渡し、学生が持参するフィードバックシート（資料 2 を参照）の“0”の項目について、本書を利用して指導するよう依頼した。

3. 文法テストの結果

実際の利用状況について述べる前に、ここでは、文法テストの結果について概略を報告しておきたい。先に述べたように、テストの内容は be 動詞と一般動詞の区別、疑問文の作り方など、基本的な項目を扱う 20 問で構成されている。1 問を 1 点、合計 20 点で採点したテストの結果は、平均点が 10.3、最高 20 点、最低 2 点であった。総受験者数



147名の得点分布をグラフ1に示す。

文法項目についてはきわめて基本的なものであり、また、問題文で用いられている語彙も難易度の低いものであったにもかかわらず、平均点は10点をわずかに超えるという結果であった。このことは、本テストを受験した大半の学生の英語力、特に文法の知識が英語学習の初歩の段階にとどまっていること、もっと言えば、何らかの理由で英語学習の初期の段階で躓いてしまっていることを意味している。その意味において、今回の試みである英語の基礎力が不足している学生を学習支援室に送り込むという目的のためには、大半の学生がその対象であると言えるであろう。しかしながら、ここで、実際に学習支援室で対応可能な人数であるかどうかという実施可能性を考慮し、運営上の判断をする必要がある。

表1. 得点の累積度数			
得点	人数	累積	
		度数	%
20	2	147	100%
19	3	145	99%
18	3	142	97%
17	4	139	95%
16	6	135	92%
15	10	129	88%
14	9	119	81%
13	10	110	75%
12	10	100	68%
11	15	90	61%
10	16	75	51%
9	15	59	40%
8	14	44	30%
7	10	30	20%
6	8	20	14%
5	8	12	8%
4	1	4	3%
3	2	3	2%
2	1	1	1%
1	0	0	0%

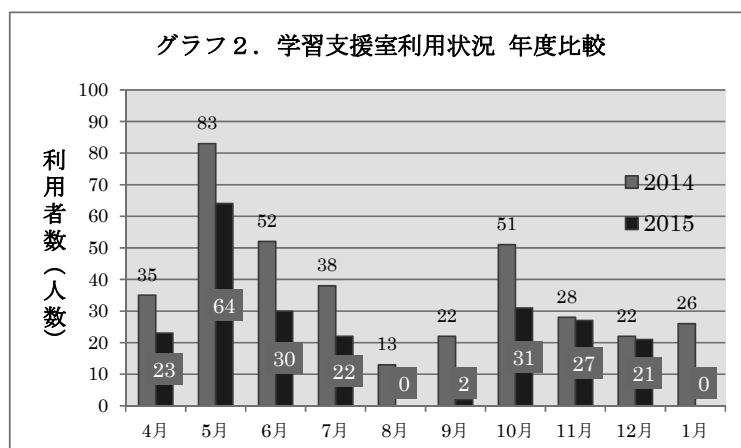
表1は、実際の得点(1～20)とそれに対応する学生数および累積度数・パーセンタイルを表している。仮に正答率が8割(素点にして16点)を今回のテスト項目として選定した文法事項を習得しているものとみなし、それ以下、すなわち15点以下の学生を支援対象とするならば、129名の学生がこれに相当することになる。一方、学習支援室の利用時間は週当たり約20時間であり、それだけの人数を6月末までに送り込めば混乱が生じかねない。また、支援室を利用するのは1年次生に限られているわけではないので、その点も考慮しなければならない。そこで、文法項目の理解度ではなく、学習支援室が処理可能な人数を基準とする必要が生じてくる。具体的には、不正解の1項目につき30分の指導を受けると仮定して、文法テストのフィードバックシートを学生に返却してから

6月末までのおよそ8～9週間にわたる学習支援室の開室延べ時間(160時間から180時間)に対応できる人数を目安に、文法テストの得点基準を逆算することにした。非常に大雑把な試算ではあるが、例えば、10点以下とした場合には最低でも学生一人あたり5時間必要と考え、この得点に相当する学生数75名全員の指導に要する時間は最低375時間必要であり、これは支援室の対応可能な限界を超えているという具合に試算をし、その結果、7点を基準にすることにした。したがって、アドバイザーから支援室に行くように指示を受けた学生の総数は全入学生中の2割に当たる30名であった。

4. 学習支援室の活用状況

次に、実際に学習支援室がどのように活用されているのか、また、今回の試みによって学習支援室の利用が増加したのかについて報告する。

グラフ 2 は、学習支援室の管轄部署である教務課による利用学生数の報告を基に、文法テストを行った 2015 年度と前年度について、1 年生の利用状況を延べ人数で比較したものである。なお、学習支援室の開室期は基本的に通常授業が行われる学期中としているため、グラフには 2 月、3 月が含まれていない。また、2015 年の 8 月がゼロとなっているのは、2015 年度にはこの基本方針が徹底されたことによる。さらに 1 月もゼロとあるのは、本稿執筆時点で取りまとめたデータが 12 月末までのものであること、また、2015 年度の秋学期以降、学習支援室の開室日が週 5 日から 4 日に変更されたことを付け加えておく。



グラフが示すように、文法テストの結果に応じて学生を支援室に送り込み、支援を受けさせるという仕組みにもかかわらず、学習支援室を利用した 1 年生の数は総じて減じている。2014 年度春の英語必修クラスの登録者がおよそ 120 名であるのに対し、2015 年度春は 150 名以上であったことを考慮して割合でみるならば、減少率はさらに顕著である。

では、実際に、文法テストのフィードバックシートを持参して、指導を受けに学習支援室を訪れた学生はどれくらいいたのだろうか。指導が行われた 2015 年 4 月から 7 月について、この目的のために支援室を利用した学生の数を見えていくことにする。支援室の相談員は、担当日に訪れた学生への指導内容を学内ポータルシステム (T-Next) 上に記録することになっており、教職員が具体的な学習支援室利用状況を閲覧できる体制を整えている。そこで、その記載内容をもとにして、この期間に文法指導を受ける目的で支援室を訪れた学生数を推定すると、延べにして 4 月が 4 人、5 月が 25 人、6 月が 14 人、7 月が

3人、計46人であった。また実数かというと、指導の対象に該当する30名のうちの半数の15名に過ぎなかった。その内訳としては、7回通った学生が1名、6回が2名、5回が2名、3回が3名、2回が2名、1回が6名であった。

以上が、基礎的英語力の不足している学生を学習支援室に足を運ばせ、支援室の利用を促進しようという試みの概要である。実際にアドバイザーからの助言を受け入れ支援室に足を運ぶという行動を起こした学生が、対象学生の半数にとどまったという事実から、今回の試みが十分に機能せず、改善すべき点が多いことが明らかになった。次章では、それらの点について若干の考察を加えることにする。

5. 今後の課題とまとめ

第一に、対象者であった30名のうち半数しか実際の行動を起こさなかった、という点について、その原因を考えてみたい。文法テストで何点以下の学生を対象とするかを決定する際に学習支援室の受け入れ可能人数を目安としたが、そこには学習支援室の混乱を避けるという目的のために対象学生全員が支援室を訪れるという想定があった。しかし、学生の立場からすれば、特定の科目の単位や成績に直接関係しない学習は、頻繁にクラスアドバイザーから助言を受けたにしてもその強制力は弱く、行動を起こさせるまでに至らなかったと考えられる。確実に対象学生を学習支援室に送り込むためには、学習支援室での学習状況、時間などを何らかの方法で成績に反映させるというような、正規授業の中に取り込むというのも一つの方法であろう。

しかし、1年次には週に8コマの英語の必修授業があり、それに加えて授業の内容とは別に課外学習を課すことには慎重にならなければならない。なぜならば、下位の学生すべてではないが、彼らの多くは授業についていくことに不安を感じており、すでに授業の課題さえこなせないケースが散見されるからである。単位や成績と関連づけることなく支援室の活用を促進するには、やはり、それぞれの授業を担当する教師が学習支援室の相談員と連携を図り、そして学生に活用を促すしか道はないのではないだろうか。

第二に、文法テストという手段で要支援対象者を決定したことの是非を検討する。上で述べたように、文法項目ごとの正解・不正解を理解度の指針とし、それに対応する内容を学習支援室で学習させる、という一連の流れが作りやすいというのが、文法テストを対象者振り分けの手段として採用した主な理由であった。しかし、文法学習は、特に英語の習熟度の低い学生にとってはハードルが高く、動機付けに否定的な影響を及ぼした可能性がある。牧野他(2015)は英語リメディアル学生³を対象に英語学習意識調査を行い、学びたい学習項目を明らかにしようとした。それによれば、希望する学習内容は1)リスニングとスピーキング、2)リーディングとライティング、3)単語と文法の順に低くなっている。確かに、要支援対象者の30名に限らず、その他多くの学生にとって基本文法を身に付

けることは英語という言語が使えるようになるプロセス上、避けては通れない必須事項であるが、文法だけを取り出して学習させることが有効であったのか、疑問が残る。英語の必修授業の中全体で文法に焦点を当てた指導（Focus-on Form）を心掛け、また、文法シラバスを採用しつつ Communicative Language Teaching（CLT）を実践することを今後提案したい。

第三に、今回の試みが支援室の利用率全体に及ぼした影響について所見を述べる。グラフ2が示すように、前年度と比較して利用者数は減っている。仮に今回の試みを行わなかった場合、利用者数はさらに減少していたかもしれない。しかし、相談員の年度途中での交替や、学年進行による授業の内容の変化、学生の学習意欲の変化など、利用率に影響を及ぼす要素は多数あり、一概に今回の試みの利用数への影響を論じることは早急であろう。むしろ、文法テストの結果を根拠に学習支援室の利用を促したことによって、要支援対象者にならなかった学生、具体的には8点以上を取った学生に「自分たちは英語ができる」という誤った自己評価をさせ、学習支援室は英語のできない学生が行くところだという、認識を持たせてしまった可能性すらありうると考えられるからである。今後、今回のように何らかのテストを実施して同じような試みをする場合には、このような負の波及効果も考慮に入れて仕組みをデザインし直す必要があるだろう。

さて、これまで学習支援室利用者数の増減に関して所見を述べてきたが、今回の試みは肝心の英語の基礎力の向上に効果をもたらしたのだろうか。特に、実際に学習支援室を訪れて個別指導を受けた15名の学生の英語力の変化については興味のあるところである。これに関しては、リーディングの授業担当者の協力を得て、春学期最後のそれぞれのクラス内で4月と同一の文法テストを実施し、得点の変化を見ようと試みた。4月・7月の両方を受験した学生数は119名、4月の平均点が10.9点であるのに対し7月は11.4点であり、伸び率は1点にも及ばなかった（ $p < 0.05$ ）。4月のテストは一定の試験環境を整えた試験監督のもとで行われたのに対して、7月のテストは条件にばらつきがあった可能性もあるが、僅少の増加率の背景には、授業だけでなく大学生生活全体を通じて、学生の英語学習意欲の減退があることは否定できないだろう。また、学習支援室で指導を受けるように助言を受けた学生30名のその後の学習状況、とりわけ実際に指導を受けた15名の学生の英語力の伸長に関しては、15名中の13名が4月・7月の文法テストを受験し、大方の学生の得点は上昇している。

しかし、ここで重要なのは、得点の増減ではなく、学習支援室での経験がその後の学習にどう影響を与えているかである。こういった質的な側面を明らかにするには、インタビューや質問紙などを用いて情報を収集し、長期的に観察を行う必要があるが、今回はそこまで踏み込んで調査をすることはできなかった。わずかながら筆者自身がクラスアドバイザーとして担当している学生から得たコメントには、「基本的なことが分かっていない自分に驚いた」「勉強になった」という肯定的なものがあつたが、中には学習支援室に「行くよ

うに言われたので来た」と不満な態度を示す学生がいたという報告もあった。そのような学生にしてみれば、今回のように課題を与えて支援室で学習をさせるという他者主導型学習⁴は、授業に直結した宿題以上に負担感があつたにちがいない。そう感じさせないために必要だったのは、文法を学ぶことの意味や有用性を十分に納得させることであったろう。そのプロセスが今回の仕掛けの中に欠けていた点は、今後の課題として心に留めておきたい。

6. 終わりに

以上が、英語の習熟度が低い学生に学習支援室を活用させるための取組みについての報告である。この試みを通して、学生に行動を起こさせることの難しさ、文法テストを採用したことの是非、学習支援室に行くよう指示された学生だけでなく、それに該当しなかった学生への波及効果など、多くの問題点が明らかになった。個人指導が受けられる学習支援室は、学生が経済的に負担することなく享受できる学生サービスである、と考えるのは運営者側と学習意欲の高い学生の解釈であって、英語を学習する動機が十分でない学生にとっては近づきたくないキャンパスの一角なのかもしれない。鍵を握るのは動機付け、学習意欲を刺激する環境づくりなど、取り組むべき課題は数多く存在する。さらに、場合によっては、生活習慣や家庭環境のような学業全般に影響を及ぼす問題にも対処していかなければならないだろう。ユニバーサル化した大学が直面する問題は根深く複雑である。解決への道のりは長く険しい。

*本稿で報告する文法テストの実施に当たっては、ブライアン・イングリッシュ氏をはじめ、英語必修科目の先生方にご協力していただいた。学生の指導をしていただいた学習支援室の相談員の方々も含め、ここに記して感謝の意を表したい。

註

- ¹ 本稿で報告する学習支援室活用の試みは 2015 年春学期に実施されたものであり、その期間の学習支援室の開室日は、週 5 日であった。
- ² 実際に試験では、文法テストとは別に語彙テストも行った。本学では習熟度別クラス分けに TOEIC 団体試験を利用しているが、より具体的に学生の英語習熟度を把握するために独自のプレースメントテストも合わせて行ってきた。この文法テストは、その一部である。試験時間は文法テストと語彙テストを合わせて 40 分であった。
- ³ この論文においては、リメディアル教育は「本来は大学入学前に習得しているはずの高校課程の学習内容」と定義され、英語の習熟度が低い大学生に言及する際に「英語リメディアル学生」という表現がなされている。
- ⁴ 山本他 (2013) は自己調整学習能力と教師の助言の関連を Can-do リストの枠内で分析している。「他者主導型学習」は、授業で与えられる「宿題」と、自ら課題解決のために方法や内容を考えて行う「自己調整学習」の中間段階の学習として位置づけられている (p. 76)。

参考文献

- 馬場千秋 (2009) 「英語学習支援の試み (学習面とメンタル面のサポートの事例)」『リメディア
ル教育研究』 4(2), pp.69-72.
- Murphy, R. (2002) *Basic Grammar in Use*. Cambridge University Press.
ベネッセ教育総合研究所 『第 2 回大学生の学習・生活実態調査報告書』 (2012) 「第 3 章 大
学での学習」 (<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159> から 2015 年 12 月にダ
ウンロード)
- 市川伸一 (2004) 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館.
- 牧野眞貴・平野順也 (2015) 英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象とした英語学習意
識調査『近畿大学教養・外国語センター紀要. 外国語編』 6(1). pp.39-55.
(<http://kurepo.clib.kindai.ac.jp/modules/xeonips/detail.php?id=AA12508620-20150731-003> から
2015 年 12 月にダウンロード)
- 山本玲子・齋藤榮二・石川保茂 (2013) 「学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係」
『国際研究論叢』 27(1). pp.73-84.

Grammar Assessment Test

2014/5/04/02

空欄を埋めるのにふさわしい語句を A, B, C, D の中から選び、記号で答えなさい。解答は解答用紙
の所定の欄に書きましょう。

[Choose the best phrase to fill in the blanks below, and write your answer in the answer sheet.]

- "_____?" "No, she's out."
 A. Is at home your mother B. Does your mother at home
 C. Is your mother at home D. Are your mother at home
- You can turn off the television. _____ it.
 A. I'm not watch B. I'm not watching
 C. I not watching D. I don't watching
- Look, there's Hanako! _____?
 A. Where she is going B. Where she go
 C. Where's she going D. Where she going
- Tom _____ a shower every morning.
 A. takes B. taking
 C. is taking D. take
- I _____ television yesterday.
 A. wasn't watch B. didn't watched
 C. didn't watching D. didn't watch

資料 1. 文法テストの一部

No. <u>1234657</u>	
Class <u>XX</u>	
Name <u>Shonan Hanako</u>	
Score (<u>12/20</u>)	
文法項目	弱点
Be 動詞の疑問文の語順 ("Be" Yes/No Question)	1
現在進行形、Be 動詞と一般動詞の区別 (Progressive, Distinction between "Be" and "Do")	0
進行形の疑問文、Be 動詞と一般動詞の区別 (Progressive Question, Distinction between "Be" and "Do")	0
進行形と単純現在 (Progressive and Simple present)	0
一般動詞の否定文と疑問文、Be 動詞と一般動詞の区別 (Negative and interrogative of "Do", Distinction between "Be" and "Do")	0
過去進行形 (Past progressive)	1
現在完了形 (Present perfect, Distinction between "Be" and "Do")	1
Wh 疑問文 (WH questions)	0
助動詞 (Modals)	0
現在完了形、Be 動詞と一般動詞の区別 Present perfect, Distinction between "Be" and "Do"	1
There 構文 ("There is/are")	1
Be, do, have などの疑問文 (Interrogatives of "Be", "Do" and "have")	1
to 不定詞 (To-infinitives)	1
動名詞 (Gerund)	1
代名詞 (目的格) (Pronoun (Objective))	1
代名詞 (所有格) (Pronoun (Possessive))	0
複数形と代名詞 (Plural and Pronoun)	0
a/an, the	1
語順 (Word order (adverbial phrase))	1
接続詞 (Conjunction)	1

資料 2. フィードバックシート

Received on Feb. 6, 2016.