

國學院大學学術情報リポジトリ

〔研究ノート〕 高等教育機関のセルフ・アクセス外国語センターにおける学習者の自律性：自己効力感の調査から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松岡, 弥生子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002119

高等教育機関のセルフ・アクセス外国語センターにおける 学習者の自律性：自己効力感の調査から

松岡 弥生子

【要 旨】

我が国の高等教育機関では、昨今、学生の英語力向上と自律性の育成を目的にSALCと呼ばれるセルフ・アクセス型外国語学習センターの整備が盛んである。しかし、その評価や研究に関しては、施設や設備、人員配置といった運営面に偏りがちで、SALCにおける学習者の発達や外国語習得に関する研究は未発達の感がある。本研究はその不足を補うべく、モチベーション理論の一つとして学習者の自律性育成に大きく関わる自己効力感（セルフ・エフィカシー）に焦点を当てる。調査は、國學院大學ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）において、供出する検定試験講座の自主的参加者を対象に、セルフ・エフィカシー度の実態把握、その変化、そして検定試験の模試スコアとの相関という3段階でおこなった。本稿ではその調査結果を報告すると共に、自律学習支援への活用を考察する。

【キーワード】

高等教育、自己効力感、SALC、自律性、TOEIC

1. はじめに

昨今、我が国の多くの大学では、学生の外国語（殆どは英語である）の学力向上と自律性の育成を目的にセルフ・アクセス型の外国語学習センター（Self-Access Language Learning Center: SAC/SALC）を設置している。その流れは西暦2000年前後からの「教育から学習へ」という教育観の転換を反映して高等教育の現場に定着しつつある。伝統的な大学教育においては“専門家である教員が、大人数の学生たちに対して自らの専門的な知識を体系的に陳述することこそが教育であり、学生にはその陳述を聴き、書き留めるという受動的な学習態度が求められてきた”（奥田、2012、pp.91；寺崎、1999；中村と内田、2009）。しかし、近年、学習者中心の教授法や協働学習の普及、社会のニーズなどによって、“学生自らが主体的・能動的に学ぶという学習態度”（奥田、Ibid.）が求められるようになってきた。即ち、学生の側にとっても、静かに教室に座って教授される内容を咀嚼するだけでなく、自ら考えて積極的に学ぶことが求められるようになったのである。とりわけ、外国語の習得は知識の吸収だけでなく得た知識の試用と練習が無ければ成り立たない（松岡2015）ため、学習者が自分に必要な資料、学習、アドバイスなどを求めて自発的に足を運ぶ、というのがSALCの本来の利用形態である。また、会話やスピーキングのセッション、検定試験や英語スキル習得の講座、学生中心のプロジェクト・ベースのワークショップなど、正課授業の枠に入りきらない内容を指導する講座やコースも多くのSALCで実施されている。

SALCの研究、特に評価に關しての研究の数は少ない。まず、大学および高等教育機関におけるSALCの数自体がまだ少ないことが大きな理由の一つである（Ota, 2014）。本来、SALCの評価をするならば（1）施設や設備、（2）運営状況や人員、そして（3）学習者の発達や言語習得に關する問題という3つの側面からの検証が必要であるが、通常その評価は（1）と（2）に偏りがちであり、（3）の学習者に関する評価研究は極めて希少である。これには、投入した資金との費用対効果検証の必要性や運営する側の視点が優先される一方で、学習者の発達は可視化しにくいこと、SALC研究において“自律性（autonomy）”以外の理論的枠組みや隣接分野の学説などを取り上げた研究が不足していること、などが関係していると考えられる。

本稿では、この不足を埋めるため、自律学習と密接な関係にあるセルフ・エフィカシー（自己効力感・SE）（Bandura, 1977, 1997）に着目し、SALCにおける学習者の自己効力感とその変化をアンケート形式の質問表によって検証し、得られた結果をもとに日本の大学のセルフ・アクセス外国語センターにおける英語学習者の自律性の育成を考察する。

2. 学習者の自律性とセルフ・エフィカシー理論

学習者の自律性（learner autonomy）⁽¹⁾については、個人の学習に責任を持つことのできる能力（Holec, 1981；Lee, I. 1998）あるいは「自分の問題を管理する自由や能力、又それらを決定する権利」⁽²⁾（Scharle & Szabo, 2000, p.4）といった定義が一般的に周知されている。SALCをめぐる研究の多くはこの概念に基づいており、ほんの一例を挙げると、利用者の目的意識に關する事例研究（Ota, 2014）、自律性理論および施設設立の実際（尾関、2010）、インターネット環境を利用した自律学習の促進（Sung, 2000）、自律性向上のための語学学習スペースの効果的な利用法（Thornton, 2016）、SALCでの自律性育成のための活動とカリキュラム（Mynard & Stevenson, 2017）などがある。このように、学習者の自律性を高めることは、セルフ・アクセス型語学センターの設立趣旨から活動内容や学習者分析に至るまでその理論的枠組みの基礎となっており、またSALCは教育機関の中で学生の語学学習の自律性を最も育成することの出来る場所として認識されていると言える。

この「学習者の自律性」と並んで語学学習の成功につながる最も大きな予測因子と言われるものに自己効力感（セルフ・エフィカシー：self-efficacy）がある（Yalcin & Ciftci, 2011）。セルフ・エフィカシーとは、社会的学習理論⁽³⁾の中でBanduraにより提唱された概念であり「一定の学習成果を得るために必要な一連の行動を実行し達成する能力が自分にあると信じる、学習者の信念」⁽⁴⁾（Bandura, 1997, p.3）と定義される。彼によると、セルフ・エフィカシーは、人が自分の置かれた状況をどの様に受けとめ、その状況に対して如何に対応するかということに深く関わるため、学習者の発達にも重要な役割を果たす。学習者のセルフ・エフィカシーの度合いが高くなったり低くなったりする変化は、自

身の直接的体験、他者の体験の観察や模倣といった代理体験、言葉による激励や称賛、そして精神的・心理的状态などに大きく影響される (Bandura, 1977)。セルフ・エフィカシー理論において期待の概念は、結果期待 (outcome expectation) と効果期待 (efficacy expectation) とに分けて考えられる。結果期待とは、ある行動がある一定の結果を生むだろうという期待、効果期待とは、人が人生や生活においてある行動をする時にその行動を効果的にやり遂げられると信じる期待のことを指す。この効果期待がセルフ・エフィカシーであり、自分の能力や価値を信じる一般的な感情としてのいわゆる自信 (self-esteem, self-confidence) とは異なる概念である。

言語学習の動機付けの研究で知られる Dörnyei (2001) によると、セルフ・エフィカシーは学習を促進させる為の主要なモチベーション理論の一つであり、学習者自身の感知する効力感というものが動機付けの主要素となる。これまでの研究により、自己効力感の強い学生は、言語学習においてより多くの学習方略を用いて学ぶことができる傾向にあることが確認されており、森 (2004) は、モチベーション理論を基盤とする MSLQ⁽⁵⁾ と呼ばれる質問表から抽出した自己効力感測定項目を調査した結果、自己効力感が、中学時期から大学時期にかけての学習者の英語学習方略の使用の促進に重要な役割を果たすことを明らかにしている。Zimmerman and Martinez-Ponds (1990) は、学年、性別、成績による自己効力感と学習方略使用との関連について検討した結果、成績がよい生徒は、自己効力感が高く、さらに自己制御学習方略の使用度も高いことを示している。しかし、学年と自己制御学習方略使用との関係については一定でなく、学習方略の使用頻度の上昇や下降は学年が上がることと直接関係がある訳ではない点にも言及している。楠奥と中野 (2015) は、大学での学業に関するセルフ・エフィカシーは進路選択に関するセルフ・エフィカシーとの間に正の相関があり、学業への取り組みがうまくいけばそれに伴って仕事等の進路エフィカシーの向上も望めるため、昨今の大学生の職業未決定の問題解決の一助になると示唆する。

セルフ・エフィカシーの度合という点については、多読をさせた学生たちが高いセルフ・エフィカシー度となった (Burrows, 2012) 報告もある。セルフ・エフィカシーは自然発生的ではなく何らかの介入によって形成されるとしながら、佐々木 (2013) は、学生メンターを養成するコーチング研修を実施した後の参加者アンケートの記述から、彼らの自己効力感が向上したような印象を得た、と報告している。

セルフ・エフィカシーの度合を測る物差しとしては General Self Efficacy Scale (GSE) (Schwarzer, 1993) が日本語を含む32か国語に翻訳され、教育、心理学、医療、社会学などの研究におけるツールとして各国で広く使用されてきた。本研究では、この10項目から成る GSE 質問表の日本語版 (Ito, Schwarzer, & Jerusalem, 2005) を学生アンケートとして適用した。GSE 測定表の項目の総合点で GSE レベルを数値的に測定することはよく見られる手法であり、そうした研究の最近のものとしては、Paige (2017) が、米国の大学のバイオメディカル工学部で PBL 授業を受講している学生283人をサンプルとして、各質

問の回答の総合値から見たGSEレベル、男女差によるGSEレベルの違い、GSEレベルと性別との相関性を調査している。その結果、被験者グループ全体の約7割が高いGSE度であることが分かったが、性別による統計的な差異は検出できず、他のプログラム、教授法、学習ストラテジーなどとGSEとの関係の解明は今後の課題である、としている。Wargo (2017) も、顕著な有意性を示すには至っていないが、やはりGSE測定表を使用してアメリカの高校卒業試験時における生徒のセルフ・エフィカシー度と年齢、性別、GPA値、卒業試験スコアによる語学能力レベルなどとの関係を調査した。また、GSEを基に独自の測定表を作成した研究も見られる。例えば、Yaman et al. (2013) は、トルコ国内の小学校教員を対象に、自国語版GSEに加えて英語教員用に独自開発したEnglish Language Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (ELTSES) を用いて大規模な調査をおこない、どちらの測定法においても、語学教員の様々な要素との間に有意な相関関係があることを証明している。

3. セルフ・エフィカシーの調査

本章では29年度前期に國學院大學のランゲージ・ラーニング・センター（LLC）で行ったセルフ・エフィカシーの調査について述べる。調査は、当センターが実施した約2か月半のTOEIC準備講座の初日と最終日とに同じアンケートを用いて行なわれた。調査の主な目的は、ランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルの現状の検証、学習者のセルフ・エフィカシー・レベルの変化の検証、そして学習成果との関係の検証である。それに基づき以下の研究課題を設定した。

- (1) セルフ・アクセス型のランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのようなものか。
- (2) 学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのように変化するのか。
- (3) 学習者のセルフ・エフィカシー・レベルと外習成果との間には相関関係があるか。

被験者

被験者は37人、男子17名、女子21名、年齢は19～22歳の大学生である。当講座は同じ内容を渋谷と横浜の両キャンパスで各10週に渡って実施され、それぞれ8回ずつのセッションと2週の「自主学習課題の週」(対面講義は無し)が含まれた。講座では、学生は単にTOEIC試験に関連した問題を解き説明を聞くだけでなく、リスニング・ストラテジーの一環としてペアによる口頭練習やロールプレイを行い、リーディング・セクションの理解と興味を深めるために小グループによるジグソー・リーディング⁽⁶⁾やピア・ティーチング⁽⁷⁾などをおこなった。講座内容は各回完結型となるため、学生はウェブエントリーにより可能な日に参加する。両キャンパス合わせて約100名の登録者があったが、次の5つの条件をすべて満たすことを考慮した結果、有効な回答数は37となった：

- ・ 講座初回のアンケート実施時に出席していること
- ・ 本人の英語熟達度レベル等の確認が出来ること（最近2年以内のTOEIC、英検等のスコアを取得している事）
- ・ 講座全体への出席率が半分以上あること
- ・ 講座受講時に、30分を超えての遅刻・途中退席がないこと
- ・ アンケートへの回答の仕方に問題がないこと（未記入、誤記入などがないこと）

更に、初回と最終回の両方を含めてすべての回に参加し、プレテストとポストテストとしての2回の質問表に答えた学習者の中から抽出した有効な回答者数は7名であった。これは本講座が非単位付与の自由参加であるため、他の講座や説明会との重複などから初回または最終回を欠席した学生が多かった事が主な原因である。被験者の英語能力レベルは、基本的にはTOEICスコア範囲が440～550程度または英検レベルが準2級から2級の範囲に入り、2名がTOEICスコア600と650という状況であった。

データ収集方法と手順

データ収集の手段としては、日本語版のGeneral Self Efficacy Scale（GSE）により作成した紙媒体のアンケート形式の“セルフ・エフィカシー質問表”を用い、講座の初回と最終回に同一のものを配布して実施した。そのデータは数値的分析を目的としていたが、補足的な情報収集のため、講座終了後に聞き取りインタビューをおこなった。

セルフ・エフィカシー質問表

本研究で学生アンケートとして適用したGSE質問表の日本語版（Ito, Schwarzer, & Jerusalem, 2005）は以下の10個の質問で構成されている。

1. 私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる
2. 私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる
3. 目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない
4. 予期せぬ出来事に遭遇しても、私は効率よく対処できる自信がある
5. 私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる
6. 必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる
7. 自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かっても取り乱したりしない
8. 問題に直面しても、いつも、いくつかの解決策を見つけることができる
9. 苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく
10. どんなことが起ころうとも、私はいつもその事に対処することができる。

日本語版GSE測定表 (Ito, K., Schwarzer, R., & Jerusalem, M., 2005)

被験者は、各質問に以下の4段階のリカート・スケールで回答する形となっており、それぞれ1から4までのポイントを回答欄に記入することとした。

- ・ と思う (4ポイント)、
- ・ ややと思う (3ポイント)・
- ・ あまりそう思わない (2ポイント)、
- ・ そう思わない (1ポイント)

上記10個の質問で選択したスケール・ポイントの合計値を、回答者のセルフ・エフィカシー度 (Total SE) とみなし⁽⁹⁾、その合計数値を比較することで研究課題の検証を行った。無記入は0ポイントとし、無記入項目のある回答者は今回の分析からは除外した。セルフ・エフィカシー質問表を使用して、初回の講座の初めに1回目の調査を、最終日に2回目の調査をおこなった。初回に調査を行う際に、このアンケート形式の調査の目的はセルフ・エフィカシーの度合いの調査であること、分析の対象は数値データであり、氏名などの個人情報を除いた数値が研究に使用される場合があることを説明した上で、回答させた。研究課題(1)では初回の質問表を用いて、SE値の分布状況、質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合、そして質問項目間の相関を検証した。研究課題(2)では初回と最終回に実施した2つの質問表を比較し、SEの変化を検証した。研究課題(3)では、課題(2)で得られたSE値の変化の値とTOEIC模試の得点との相関を検証した。

聞き取りインタビュー

この他に、量的データを補完する目的で、聞き取りインタビューをおこなった。聞き取りインタビューは、半構造化面接⁽¹⁰⁾の形式とし、ランゲージ・ラーニング・センターにて本研究者が任意で個別におこない、参加者の回答はフィールド・ノートに書き留めた。質問内容については、大まかな内容を次の様に4つ設定した。

- (1) 講座における自主学習課題の取り組み状況
- (2) 講座を通じて有用な知識や学習法を習得できたか。それはどのようなものか。
- (3) 講座に参加したことによって、自分の意識や自信(英語学習のストラテジーやモチベーションを含む)などに変化があったと思うか。もしあるとすれば、それはどのようなものか。
- (4) ランゲージ・ラーニング・センターを利用した英語学習に関する意見等

4. 結果と考察

研究課題（1）の検証結果

ここでは、「ランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのようなものか。」という問いに答えるため、SE値の分布、質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合、そして質問項目間の相関を検証する。

SE値の現状

研究課題（1）に応えるため、まず37名の被験者のセルフ・エフィカシー質問表の回答を検証した。これによると学生のTotal SEの最低値は14、最高値は34、と開きが見られ、平均値は25.5であった。図1は、学生の総合セルフ・エフィカシー度（Total SE）の値の分布を示したものである。人数の分布では26～30ポイントの範囲に掛けて最も数値が集中していることがグラフから分かる。今回の質問表で10問すべての質問にスケール4を選択した場合、SE度は満点の40となる。この満点40を100%とすると平均SE度25.5は63.75%（25.5/40から算出）となる。従って、今回の調査に参加した学生のSE度の現状は約64%程度に当ると言える。

またTotal SE値の平均が25.5であることから、SE値25以上を「SE上位群」（ $n = 25$ ）、25未満を「SE下位群」（ $n = 13$ ）というように、全体を2つに分けて検証を試みた。表1.1は、上位群と下位群の回答の選択肢の1から4までのポイントの割合である。これを見ると、上位群では10%近くの被験者が選択肢4“そう思う”を選択しており、1“そう思わない”を選んだのはゼロであるのに対し、下位群では、4“そう思う”が1.5%と少なく、反対に1“そう思わない”が約19%もある。このことから、SE値が高いグループはセルフ・エフィカシーの質問項目に対して自信を持って肯定的な回答をする者がいるのに対し、低SE群では多くの項目に自信がない対応が見て取れる。表1.2はSE上位群とSE下位群の回答における質問項目ごとのSE平均値とその差を表している。この二つのグループ間の差を見ると、当然ながら全てにおいてSE上位群の方が高い平均値を示している。中でも、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かっても取り乱したりしない」の両グループ間の差は1.1と最も顕著である。続いて差が大きいのは質問2「私は誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる」および質問9「苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく」の1.0である。これらは、自分の才覚や能力への信頼や、困難に立ち向かう意志など、自分に対する強い自信に基づく文言のため、SEの低いグループと高いグループでの差異が顕著になったとみられる。他方で、質問1「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」と質問3「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」は、2グループ間の平均値の差が最も小さく、どちらも0.5である。おそらく、「（今は出来なくても）がんばれば何とかなる」という希望的予測は、SEレベルに関係な

図1 学生のセルフ・エフィカシー度（Total SE）の値の分布

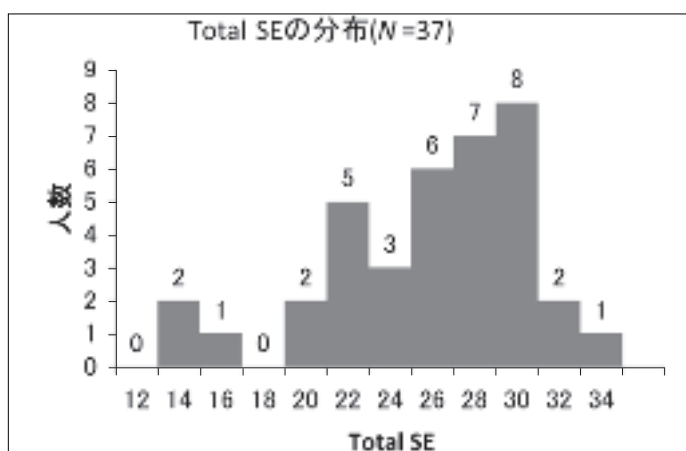


表1.1 SE上位群とSE下位群の回答における選択肢の割合

	1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 ややそう思う	4 そう思う
SE上位群	0.0%	26.7%	63.8%	9.6%
SE下位群	18.5%	60.8%	19.2%	1.5%

表1.2 SE上位群とSE下位群の回答における質問項目ごとのSE平均値とその差

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
SE上位群	2.9	3.0	2.8	2.7	2.3	3.1	2.8	3.0	2.9	2.8
SE下位群	2.4	2.0	2.3	1.9	1.6	2.5	1.7	2.2	1.9	1.9
差	0.5	1.0	0.5	0.7	0.7	0.6	1.1	0.8	1.0	0.9

く誰でも出来るからであろう。目的を見失わない、ゴールを達成するなども、低SEであっても努力すれば出来るかも知れないという気持ちが働いた可能性がある。

質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合

表2は、セルフ・エフィカシー質問表の各質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合である。これを見ると、回答の平均値が最も高いものは、質問6.「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」の2.9である。質問6では、選択肢の中で“そう思う”が14%、“ややそう思う”が59%であり、統合すると73%と全体で最も高い割合になり、“あまりそう思わない”が27%、“そう思わない”を選択した者は無かった。つまり、学生の多くがこの項目については自信を持っていることが分かる。次に平均値が高いのは、質問1.「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」、質問2.「私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる」、質問8.「問題に直面しても、いつも、いくつかの解決策を見つけることができる」の3つの2.7ポイントである。これらについて“そう思う”と“や

やそう思う”を合わせた値はそれぞれ、質問1が67%、質問2が60%、質問8が57%というようにSE値が比較的の高い結果となった。

反対に平均ポイントが最も低かったのは、質問5。「私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる」の2.1ポイントである。ここでは“そう思う”を選択した被験者はゼロ、“ややそう思う”も22%のみであったのに対し、“あまりそう思わない”が65%、“そう思わない”が全質問中で最高

表2 セルフ・エフィカシー質問表の各質問の選択肢の回答の割合と平均ポイント

質問	回答数	平均値	そう 思わない	あまりそう 思わない	やや そう思う	そう思う
質問1. 私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる	37	2.7	0%	32%	62%	5%
質問2. 私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にする為の手段や道を探すことができる	37	2.7	5%	35%	46%	14%
質問3. 目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない	37	2.6	5%	27%	65%	3%
質問4. 予期せぬ出来事に遭遇しても、私は効率よく対処できる自信がある	37	2.4	8%	54%	27%	11%
質問5. 私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる	37	2.1	14%	65%	22%	0%
質問6. 必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる	37	2.9	0%	27%	59%	14%
質問7. 自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かっても取り乱したりしない	37	2.4	11%	41%	49%	0%
質問8. 問題に直面しても、いつも、いくつかの解決策を見つけることができる	37	2.7	3%	41%	43%	14%
質問9. 苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく	37	2.5	8%	35%	51%	5%
質問10. どんなことが起ころうとも、私はいつもその事に対処することができる	37	2.5	11%	30%	57%	3%

となる14%となり、この質問に対するSE値は最も低いことがわかった。

質問項目間の相関

質問表の10個の質問項目の回答間での相関を調べるため、表3に示すようにPearson相関係数により算出した結果、各質問項目の間に多くの有意な相関が見出された。中でも、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」は、他のすべての項目との間に有意な相関が認められた。反対に、質問2「私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にする為の手段や道を探すことができる」は、他の質問との相関性が最も低く、質問1「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」および質問7以外の質問の回答との間で有意な相関は全く見られなかった。質問8「問題に直面しても、いつもいくつかの解決策を見つけることができる」と質問9「苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく」には、相関係数 $r=0.737$ ($p<.01$) という非常に強い相関があることが分った。質問9は又、質問10「どんなことが起ころうとも私はいつもその事に対処することができる」とも強い相関を持つことが示された ($r=0.662$, $p<.01$)。これは、この3つの質問が共に、困難な状況下でも自分は解決策を見いだせるという内容を意味しているからであると思われる。一方、質問3「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」と質問6「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」には殆ど相関は見られず、相関係数は0.086であった。

表3 セルフ・エフィカシー質問表の回答における質問項目間の相関 (n=37)

	質問 1	質問 2	質問 3	質問 4	質問 5	質問 6	質問 7	質問 8	質問 9	質問10
質問 1	1.000									
質問 2	0.301	1.000								
質問 3	.351*	0.324	1.000							
質問 4	0.19	0.127	0.29	1.000						
質問 5	0.234	0.177	0.225	.631**	1.000					
質問 6	.523**	0.19	0.086	.388*	.400*	1.000				
質問 7	.494**	.392*	.510**	.528**	.539**	.446**	1.000			
質問 8	0.183	.385*	0.105	.506**	.498**	.376*	.357*	1.000		
質問 9	0.299	.412*	0.302	.615**	.599**	.344*	.527**	.737**	1.000	
質問 10	0.28	.493**	0.281	.443**	.540**	.396*	.547**	.517**	.662**	1.000

*. 相関係数は5%水準で有意（両側）。**. 相関係数は1%水準で有意（両側）

研究課題（2）の検証結果

「学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのように変化するのか。」という問いは、プレテストとポストテストとしてTOEIC 課外講座の前後で行った2回の質問表の比較によって検証した。前段で述べたように、初回と最終回の両方に出席した学生が少なかったことがあり、そこから無回答項目のあるものを除外すると、有効回答数は7名のみ（男子4名、女子3名）であった。

表4は講座の前後に2回実施した質問表における7名の各被験者の項目ごとのSE値と総合SEの増減結果を表したものである。表4によると、Total SEの値は、講座開始前の第一回目の質問表の結果に比べ、最終日の第2回目では、1名は変化無しであったものの、7名中6名が上昇したという結果だった。SE値の上昇率は2名が+1、3名が+2であったが、1名（仮にAと呼ぶ）は実に+9の上昇を見せた。

表5は質問項目ごとのSE値が増加した被験者の人数を示す。それによると、質問2（反対されても自分が欲しいものを手にする為の手段・道を探せる）と質問8（問題に直面しても解決策を見つけられる）においてはSEレベルが上昇した人数が3名と最も多い。これはおそらく、持続的な学習の完了によって自分の欲するものを得る手段や問題の解決策を手に入れる可能性を実感でき、自信がついたのではないかとと思われる。その一方で、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」のSE度に変化が見られなかったことは、困難な物事に立ち向かって対処する能力はそう簡単には身に付かないと考えたのかもしれない。

こうした量的データ結果の分析を補足する為、7名の被験者に任意の個人インタビューを試みたが、時間の都合から講座終了後のコンタクトとなったため、回答を得られたのは5名のみであった。表6はそのインタビュー結果の筆記記録をまとめたものである。大枠の質問内容1（自主学習課題の達成度）では5名中3名が「半分くらいやった」、残り2名が「かなりやった」、又は「毎回やった」と答えている。大枠の質問2（有益な知識や学習法の習得）では、講座に参加することによって学習の仕方を学べたこと、問題構成や内容の理解が深まったこと、音読や協働作業に興味を持ったことが読み取れる。大枠の質問3では、学習の動機付けが上がったと考えている者もいる一方、分からないという答もあった。自主学習用資料を含めて勉強量が多かったがそれが達成感につながった、といったコメントや、リスニングの学習法がわかった、という意見もあった。前述の学習者Aについては、自主学習課題をきちんとこなすことで達成感を得たこと、今回のSE質問表によって自分が物事を行う時の態度や心構えについて初めて考えるに至ったこと、ランゲージ・ラーニング・センターへの来室も併用して学習に取り組んだことなどが総合して本人の意識変化に良い影響を与えたことが、SE値の大きな上昇につながったと考えられる。大枠質問4のランゲージ・ラーニング・センターでの英語学習については、積極的な利用への前向きなコメントが見られた。

表4 2回の質問表における被験者ごとの各項目のSE値と総合SE値の増減

質問項目 被験者	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10	総合SE
St.1	0	0	0	+1	0	0	0	+1	0	0	+2
St.2	0	+1	0	0	0	0	0	0	0	0	+1
St.3	0	0	0	0	0	0	0	+1	+1	0	+2
St.4	+2	+3	+1	0	+1	0	0	+1	0	+1	+9
St.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
St.6	0	+1	0	0	0	0	0	0	0	0	+1
St.7	0	0	+1	0	0	+1	0	0	0	0	+2

表5 各項目におけるSE値が上昇した被験者の数

質問項目	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
SE値が増加した被験者の人数	1	3	2	1	1	1	0	3	1	1

表6 事後インタビューにおける学生コメントの概要

	大卒の質問	St.1	St.2	St.3	St.4	St.7
1	講座における自主学習課題の取り組み状況	半分くらいやった	半分くらいやった	毎回やった	かなりやった	半分くらいやった
2	講座を通じて有用な知識や学習法を習得できたか。それはどのようなものか。	TOEICの内容がよくわかった。リーディングが不得意だが、勉強の方法が掴めた。	問題の構成が理解できた。	ペアでのパート3の会話練習が有益だと思う。音読は自分も受験時代からやっていたが間違っていた。	リーディングやリスニングの音読が楽しかった。こういうアンケートは初めてだが何かをする時の心構えについて考える機会になった。	各パートの学習の仕方がわかった。TOEICだけでなく英語全体をがんばりたい。TOEFLを知りたい。
3	講座に参加したことによって、自分の意識や自信（英語学習のストラテジーやモチベーションを含む）などに変化があったと思うか。もしあるとすれば、それはどのようなものか。	モチベーションは今は上がったと思う。英語はあまり勉強していないが、がんばろうと思う。	わからない。英語の学習法がはっきりした気がする。	問題数が多く、たくさん学べた。宿題も多かったので充実して達成感があった。	英語は自分は出来ないと思っていたがリスニングの勉強の仕方もわかった。スライドが分かり易くよかった。がんばりたいと思う。	留学を考えているのでもっと英語をやりたい。スピーキングが上手になりたいがこのコースでは無かった。
4	ランゲージ・ラーニング・センター(LLC)を利用した英語学習に関する意見等	これから利用したい。	問題集を見たりしている。これからもっと利用したい。	LLC講座を利用したことはない。時間が合えば色々利用したい	LLCがあってよかった。利用している。	会話その他の活動で参加した事があるがTOEICは初めてだったので又やりたい

研究課題（3）の検証結果

最後の「学習者のセルフ・エフィカシー・レベルと学習成果との間には相関関係があるか。」という問いに対する答えは、2回目のSE質問表（ポストテスト）の回答と、最終日に行なったTOEICハーフ模試（実際のTOEIC試験の約半分量の問題で構成される）のスコアとの相関の調査により検証した（表4参照）。TOEICハーフ模試の受験者のうち、研究課題（1）で設定した条件を満たす20人を被験者とし、研究課題（2）でSEの変化の検証に参加した7名も含まれた。検証の結果は、表7に示すように、ピアソン相関係数は $r = .02$, (n.s.) となり、学習者のセルフ・エフィカシー度 ($M = 22.5$, $SD = 4.2$) とTOEIC模試スコア ($M = 501.0$, $SD = 117.9$) との間に有意な相関は見られなかった。TOEIC模試については最終日に1回のみの実施であったことから、テストスコアの伸び率による検証が出来なかったことは省察すべき点である。

表7 学生のセルフ・エフィカシー度とTOEIC模試スコアとの相関

	セルフ・エフィカシー度	TOEICハーフ模試スコア	<i>M</i>	<i>SD</i>
セルフ・エフィカシー度	1.0		25.5	4.2
TOEIC ハーフ模試スコア	-.02	1.0	501.0	117.9

度数：20、有意確率（両側）：.92

全体の考察

これらの結果から、今回の被験者は全体として、それほど高くはないものの、ある程度の自己効力感 ($M = 25.5$) を持っていること、その一部には極めてSEの高い又は低い者も含まれていることが分かった。複数国の学生のSEの10項目の総合値を調べた研究 (Luszczynska et al., 2005) によると、コスタリカの男子学生のSEは大変高く34.4、女子は33.1である。アメリカの男子学生が31.5、女子が30.6、更に最も低いポーランドでも男子学生が29.71、女子学生が27.60であることから見ても、今回の男女混合のSE平均値25.5（男子26.41；女子24.75）⁽¹¹⁾ はやや低いといえる。質問項目で見ると、質問6.「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」のSE平均値が最も高かったこと、また質問1.「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」のSE度が2番目に高かったことなどから、多くの学生が、問題解決や学業の達成のためには「努力」や「がんばること」が必要であり、また「努力」や「頑張り」によってそれらを遂行できると認識していると思われる。一方で、質問5.「私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる」や、質問7.「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」の平均SE値が低いことから、自分の才知や方略にはそれほど

自信がない様子が伺える。つまり、自分の才略には自信が持てないので突然の事態に対処できるかどうかは不明だが、努力や頑張り次第では色々な事が出来るだろう、と考えているのではないかと推測できる。このことは、被験者をSE上位群と下位群に分けておこなった分析や、質問項目同士の相関の検証からも同様の結果が得られた。

全体を通してTotal SEの高い学生は色々な質問に、選択肢から“そう思う”を多く選択しており、一方、Total SEの低い者は“そう思わない”を多く選択する傾向が見られた。つまり、セルフ・エフィカシー度の高い学生は質問表のどの項目も“自分はそうだ、そう出来る”と感じているのに対し、低SEの場合はどの問いに対しても自信がない様子が伺える。

Total SEの変化に関しては、2、3か月という短い期間でも、学習者によっては向上することが研究課題（2）を通して明らかになった。被験者数が少ないため、この結果から一般化した結論を引き出すことは尚早かもしれないが、事後インタビューの結果と合わせると、学習活動への定期的な参加、学習の完了、達成感の認識等が関係したと思われる。特に、協働学習の体験や、自発的に参加した講座であるため「やらされている」という感覚が低いことも要因の一つであると考えられる。いずれにせよ、これらの結果は、成功体験や作業の遂行がSEを高めるという先行研究の所見（e.g., Bandura, 1997 ; Burrows, 2012, 佐々木, 2013）とも一致する。

残念ながら、セルフ・エフィカシー度とTOEIC模試スコアとの間に有意な相関は見いだせなかった。個々のデータを詳しく見ると、例えば、SE度が平均値25.5よりも低い22であるのにTOEIC模試スコアは最高点の720を取得した学生がいる一方、SEは31と比較的に高いのに模試スコアが最低の280という者もいる。もちろん、SE値もスコアも同様に高い・低い・又は中程度であるといった結果も見られた。この結果が直ちに、セルフ・エフィカシー度の高さと学業成績は直接的関係があるとする研究結果（Alderman, M., 2008 ; Featonby, 2014 ; ）を否定するものではないが、学習成果を2つのテスト間の点の伸び率ではなく1本のTOEIC模試スコアだけで測定を試みた事の問題点、教師介入（intervention）の内容や方法、被験者数が少ないためのマイナス面など、今後への課題が残った。

5. まとめと今後の展望

去る2017年10月7日に國學院大學で行われた英語教育と大学生の自律性育成をテーマとする講演会において、講演者の鳥飼玖美子氏⁽⁸⁾は、自律性を育成することは大学教育にとって非常に重要だが、その検証は難しく、これからはセルフ・エフィカシーの様な（学習者に焦点を当てた）研究が増えることが望まれる、と語った。大学は、現代の学校制度の中で公式の教育を行う最終段階の場所であると言える。特に、大学院課程に進学しない場合、一般学生にとって学士課程教育の期間は、社会に出る一歩前にある非常に重要な時間であ

る。この期間に外国語を身に着け、また一生“教師に依存する学生”でいることの無いように、自律した学習者（autonomous learner）となって旅立つ準備をすることも大切である。外国語の学習は知識のインプットの後にその知識を試用する場や時間が必要なことから、そうした活動を支援するSALCのような施設や授業外の講座といったものは今後さらに必要性が増すと考えられる。その場合、教育者・研究者としては、施設や運営についての必要な事項を前向きに検討し進めて行くのは勿論、大切であるが、同時に、言語習得のプロセス、学習者要因、言語交渉の分析といった学習者や言語学習そのものに関する諸問題についても十分な研究や議論を尽くすことを忘れてはならない。そのためには、たとえば心理言語学、社会言語学、語用論などの認知言語学の分野が言語教育に大きな助けとなること（塩屋、2006）に鑑みて、それらを有機的に活用しながら、SALC学習者に関する研究がより学際的に、また活発に進められることが望まれる。

注

- (1) learner autonomyの詳細に関しては更に以下を推奨する。
青木直子、中田賀之（編）（2011）「学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために」ひつじ書房。Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2) “the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well” (Scharle & Szabo, 2000, p.4).（本文中の和訳は本研究者による）
- (3) 社会的学習理論：Social Learning Theory: 人が他者の影響を受けて、社会的習慣、態度、価値観、行動などを習得していくとする学習の理論。学習は、自らの直接体験だけでなく他人の行動の観察や模倣（モデリング）、言語による称賛などを通して成立すると説明する。
参考：Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- (4) “the beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, p. 3)（本文中の和訳は本研究者による）
- (5) MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Dörnyei, 2001)
- (6) jigsaw reading 言語（英語）教育で使われるinformation gapを利用した協働学習の指導法。グループごとや、グループ内の学生ごとにリーディング素材の異なる部分を学習し、それを持ち寄って互いに説明・解説することで全体内容の共有や再構築、ディスカッションなどに発展させる。
- (7) peer teaching やはり協働学習のアクティビティの一つ。不足部分をお互いに補うことで学習を促進させる。TOEIC講座では、答え合わせ時におこなった。
- (8) 鳥飼玖美子（2017年10月7日）。「グローバル市民になるために：大学の外国語教育における自律性の育成」國學院大學教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター講演会における講演
- (9) 各質問項目に対する回答を統合してGSEと見なす手法は、第2章の文献レビューの最後に一例を示したが、よく用いられる。
- (10) semi-structured interview: 面接手法の一つ。大まかに質問項目の構成を用意するが、参加者やその反応によって質問順序の変更や質問内容の発展が可能となる。出典：Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London, UK: Bloomsbury Academic.
- (11) 今回の研究では男女差による分析をおこなわないため本文に含めず追加情報とする。SE平均値は男子26.41（M = 28, SD = 4.99, n = 17）, 女子24.75（M = 25.5, SD = 43.8, n = 20）

参考文献

- Alderman, M. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Routledge.
- 青木直子、中田賀之（編）（2011）「学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために」ひつじ書房.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman Times Books, Henry Holt & Co., New York, NY. Retrieved from <https://search-proquest-com>. 619147930.
- Burrows, L. (2012). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses A&I (Order No. 1019055686).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Featonoby, A. (2012). The use of the 'Teaching as Inquiry Model' to develop students' self-efficacy in literature response essay writing. *Kairaranga*, 13 (1), 24-35.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Ito, K., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2005). *Japanese Adaptation of the General Self Efficacy Scale*. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>. (16 December 2016) .
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52 (4), 282-291.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- 松岡弥生子 (2015) .『大学の英語教育における課外学修活動の意義と展望』. 大久保圭子、松岡弥生子、佐川蘭子「LLC開設のコンセプト：第二章」國學院大學教育開発推進機構紀要第6号、5-9.
- 森陽子 (2004) .「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」. 日本教育工学会論文誌28 (1), 45-48.
- Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting learner autonomy and self-directed learning: The evolution of a SALC curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8 (2), 169-182.
- 中村博幸、内田和夫 (2009) .ゼミを中心としたカリキュラムの連続性—学生が育つ授業、学生を育てる授業：教員と学生が授業を作る. 嘉悦大学研究論集51, 1-13.
- 奥田雄一郎 (2012). 「心理学からみた我国のラーニング・コモンズにおける学びの動向と今後の課題」 共愛学園前橋国際大学論集12、91-103.
- Ota, Y. (2014). Fostering and monitoring learner autonomy in a self-access centre. *Research Bulletin of Seitoku University*, 25, 153-161.
- 尾関直子 (2010). 自律した学習者を育てるセルフ・アクセス・センターを活用した英語教育モデルの構築. 明治大学人文科学研究所紀要67, 155-176.
- 佐々木宏 (2013). 「高等教育におけるコーチング研修の課題と展望：学生の『目的意識』と『自己効力感』を育む研修設計の考察」首都大学東京リポジトリ、1 -18. (確認日2017年11月19日)
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- 塩屋英一郎 (2006) 「意味論・認知言語学と言語教育」帝京大学文学部紀要 米英言語文化 第38号 37-86.
- Sung, K. (2000). The Internet as a Tool for Supporting Learner Autonomy. *Bulletin of Osaka Jogakuin College*, 30, 265-273.

- 楠奥繁則、中野謙 (2015). 「セルフエフィカシー理論から見た大学生の学業意欲の研究—A大学の『六次産業担い手プログラム』での事例—」大学教育研究ジャーナル第12号、8-20.
- 寺崎昌男 (1999). 「大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム」東信堂.
- Thornton, K. (2016). Learning spaces and curricula: models for enhancing LLS usage and learner autonomy development through integration. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7 (2), 193-196.
- Yalcin, F. & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms: *A case study. Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), 1284-1294.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Ponds, M. (1990). Student Differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.