

【原著】

学習者オートノミー養成カリキュラム担当教員に 要される能力と役割

小 館 梓

Teacher Roles and Competencies in Teaching the Curriculum to Develop Autonomous Learning Skills

Azusa Kodate

概 要

学習者オートノミー促進を目指すためには、組織におけるその概念の位置付けや、組織内の教師の役割の明確化が重要な鍵を握る。本稿では、学習者オートノミーの育成・促進を最大の目標に置く授業の担当教員の意識調査の結果を報告する。その結果からは、従来のクラスルームティーチャーと、ラーニングアドバイザーが果たす役割のハイブリットのスキルと能力が必要と感じられていることが明らかになると同時に、教師らが置かれる環境も影響を及ぼすと考えられていることが分かった。

1 背 景

Mozzon-McPherson (2007:81) は、今後の言語教育の傾向を踏まえ、言語学習アドバイジング領域の発展を示唆し、言語学習アドバイジングの実態の複雑さと、その挑戦性の高さから、担当教師に必要とされる能力や役割といった関連領域の研究を提唱している。しかしながら、具体的な選考研究事例は非常にすくない。また、学習アドバイジング等のセルフアクセスセンターにおける教育内容の提供は、日本国内外を問わず、兼任の教員がパートタイムで担当しているケースが多く、人員を最小限に留めた状態で行われていることがしばしばである。多くの場合、専任のラーニングアドバイザーを雇うことは、コストがかかり採算が取れないと捉えられている傾向があり (Gardner and Miller, 1999:183)、こういった認識不足は大きな課題である。これとは裏腹に、学習者オートノミー育成の重要性は今後も高まることが予測され (Sturtridge, 1997)、これを受けた場合、教員の役割や必要とされるスキルは大きく変移せざるを得ないことは明らかである。Bailly (1995), Gremmo (1995), Mozzon-McPherson (2007, 2012) らも唱えるように、学習者オートノミーを養成の成功は、それに従事する人材の能力、専門性、そして学習者に対するアクセス性の高さ等の条件にかかっていると言っても過言ではない。

「学習者オートノミー」には様々な定義付けがあるが、Sinclair (2000) が挙げた下記のリストは、本稿で用いる概念に近く、分かり易い (表1参照)。このような理念に基づき、広島文教女子大学のセルフアクセスラーニングセンターでは、以下3つを最大の任務として教育を提供する：

表1 Defining learning autonomy (Sinclair, 2000)

1	オートノミーとは一種の能力である
2	オートノミーとは学習者が自己の学習に対して積極的に責任を負うことを指す
3	自己の学習に対して責任を負うことに関する積極性と能力は生まれ持って持つものとは限らない
4	完全なるオートノミーは理想的な目標にすぎない
5	オートノミーにはその度合いがある
6	オートノミーの度合いは不確定で変動する
7	オートノミーとは学習者を孤立した状況に置くことではない
8	オートノミーを開発させるためには学習過程を意識的に考えることが要され、これには意図的な内省や意思決定作業を用いることができる
9	オートノミーは単に学習方法を教え込むだけでは促進されない
10	オートノミーは授業内外の両方で起こり得る
11	オートノミーは社会的側面と個人的側面の両側面を持つ
12	オートノミーの促進は政治的且つ心理的両側面を持つ
13	オートノミーは文化によって捉えられ方が異なる

和訳：小館

- 英語学習アドバイジング
- センター内教材管理・開発
- 自律学習クラス

次の章で、これらの領域の内容を述べる。

2 英語学習アドバイジング

本稿で述べる英語学習アドバイジングとは、単に学習者の学習上の問題に対し、その解決方法を提示すると言った主旨のものではない。その目指すところは、学習アドバイジングセッションを通し、学習者の英語学習内外におけるオートノミーを育成・促進することである。

広島文教女子大学のSALCにおけるアドバイジングセッションは、通常日本語を用い、ラーニングアドバイザーと学習者の1対1の状況で行われる。アドバイザーは職業に必要なスキル・知識習得のためのトレーニングを受けており、言語学習アドバイジングに用いられるマクロ、マイクロスキル¹ (Kelly, 1996) や Grow (1999) のSSDL (the Staged Self-Directed Learning)²を各学習者の自律性、学習者との間の信頼関係、学習者のニーズなどを注意深く観察しながら、

1 マクロスキル：initiating, goal-setting, guiding, modelling, supporting, giving feedback, evaluating, linking, concluding
マイクロスキル：attending, restating, paraphrasing, summarising, questioning, interpreting, reflecting feelings, emphasising, confronting

2 Dependent-Authority coach, Interested-Motivator/Guide, Involved-Facilitator, Self-directed-Consultant/Delegator

学習者と向かい合う。Sheerin (1997:63) が描写するように、セルフアクセスの学習環境下では、教員は“stay afloat”（宙に浮いた）という姿勢を維持しながら、流動的な役割をその状況に合わせて決定していくことが求められる。

また本稿で述べる学習アドバイジングには、メンタルヘルスケア的要素こそ含まれないものの、潜在する可能性や考えを引き出したり（例：自分はなぜ英語を学習したいのか、なぜ英語への苦手意識があるか等）、物事の決定（例：目標設定、学習に使用していく教材選定等）や問題解決（例：学習方法が自分に適さないと感じた際の対処、モチベーションが低下した際の対処等）へとつなげていくそのプロセスは心理カウンセリングに似ていると指摘する研究者及び実践者も少なくない（Mozzon-McPherson, 2012; Carson and Mynard, 2012）。また、学習者に実際に学習を経験をさせ、学習プロセスを振り返り、改善を試みたり、自己の“気付き”を重要視する傾向は、CBT（Cognitive Behavioural Therapy：行動認知療法）の要素も含んでいるという（Mozzon-McPherson, 2012; Carson and Mynard, 2012; McLoughlin, 2012）。

更に、学習者に対し、学習の方向性や使用教材、また学習方法等を提案するためにも、学習資源（センター内設置教材、オンライン教材、市販教材、学内の他の場所に存在する教材等）、様々な学習方法やスタイルに関する知識やノウハウを持つことも要求される。

このように、学習アドバイジング内で起こる学生教師間のダイアログは、従来の CLT（Communicative Language Teaching）等の環境で起こるそれと比べても相当複雑である（Gardner and Miller, 1999:182）。

3 センター内教材管理・開発

Gardner and Miller (1999:96) によると、セルフアクセスで使用される教材には、大きく分けて以下の 4 種類がある：

- 出版された言語学習教材
- オーセンティック教材
- 特別に開発された教材
- 学習者が携わった教材

これら全てに教育的、経済的、人間的、時間的強みや弱点が混在し、それらを補い且つ学習者に豊富な教材を提供するために、広島文教女子大学の SALC ではこれら 4 種の教材を全て取り入れている。以下で各種教材について触れていく。

- 出版された言語学習教材

既に出版された教材を購入するという手段は、最も簡単な入手方法でもある。ターゲットとなる学習者のニーズを良く理解し、セルフアクセスにおいてどのような教材が機能し得るかを理解した教員によって選択されれば、その利点が最も良く生かされるタイプの教材である（Gardner and Miller, 1999:97）。広島文教女子大学の SALC では、オンラインストアや書店から、事前に内容を調査した上で直接購入する。また、購入後センターに到着した教材は一つひとつラーニングアドバイザーが目を通し、最終的に教材として書架に陳列させるか否かを判断する。購入前購入後の確認項目は以下が主である：

- A) ターゲット学習者層の間にニーズはあるか
- B) ターゲット学習者層の英語学習に役に立ちそうか
- C) ターゲット学習者層の英語レベルに合ったものか
- D) 教員の介入がなくても学習者が問題なく使用できるか
- E) オーディオ等付属教材が必要な場合は、それらも購入可能か
- F) 教育の場にふさわしい内容か

• オーセンティック教材

Little (1989) は、「オーセンティック教材」は、上手く活用された場合、ターゲット言語へのイマージョンを可能にするのみでなく、学習者のやる気や興味を刺激し、言語習得を促進する可能性があるとしている。現在センターには、映画、洋楽、コンピュータ・テレビゲーム等が設置されている。また、準オーセンティック教材としては、学習者向けの英字新聞や雑誌がある。これら一部には、学習者向けに開発されていないものを教材として活用するための方法を示した付随教材を添えることがある。これについては、次の項目で言及する。

• 特別に開発された教材

このタイプの教材は、目の前にいる学習者のニーズを反映し、その環境や文化に最適な学習内容を提供できる点にある。しかしそれと同時に、時間と労力を膨大に要し、特にセルフアクセス環境での経験の浅い教員が取り組んだ場合、質の管理が非常に難しいという点がある (Gardner and Miller, 1999; Block, 1991)。広島文教女子大学 SALC においては、このタイプには大きく分け3種類ある。まず、上記で述べた、オーセンティック教材の英語学習における活用方法、SALC の使用を明確に示すための各種インストラクション、SALC 内における英語オンライン環境を快適に過ごすためのフレーズ集などのセンター活用を円滑にするための支援を目的とした教材が挙げられる。2つ目に、学習者オートノミーを育成するための、英語学習における自己啓発やエンパワーメントを目指す教材が挙げられる。この中では特に、英語学習者としての自己を振り返ったり、自己に合った学習方法及びスタイルの模索などを促すものが多くある。そして3つ目に、カリキュラムとの連携の一環で、学習者の授業内の学習を授業外で支援するための英語学習教材が挙げられる。これは、カリキュラムが掲げる目標の1つである、「学習者オートノミー育成」の目標を達成させるために開発されるため、言語的要素とオートノミー養成要素の両者に焦点が当てられた教材である (Kodate, Forthcoming)。

• 学習者が携わった教材

学習者がセンターの教材開発に携わった場合、センターへの帰属感や責任感などが生まれ、結果センターをより多く利用する可能性があると言う (Gardner and Miller, 1999:107)。また、学習者のニーズにより則した教材が生まれる可能性もある。このタイプの教材には、広島文教女子大学 SALC では現在3種類がある。まず、実際に学習者に特定の教材をセルフアクセス学習環境で使用させ、直面した問題などを列挙してもらい、それを元とした補助教材が挙げられる。そして、2つ目は、直接学習者から提供をしてもらった学習ノートやサンプルなど、他の学習者の参考になるような教材が挙げられる。このタイプは、ラーニングアドバイザーが編集を加え、より学習者にとって理解しやすいように工夫がなされる。そして最後に、センター利用者からのリクエストを受けて購入をした教材がある。利用者は、希望する教材名やなぜそれが自身の英語学習に役立つのかを設置されている用紙に記入し、リクエストをすることができ

る。これを受け、前述した基準をクリアした場合は購入する。

以上のように、セルフアクセスの学習環境における教材管理・開発においても、それを担当する教師の幅広い知識が必要なが分かる。また、クラスルームレッスンにおけるような教師の介入がないことから、学習者が教材を実際に手に取って使用した際、どのような使われ方をするか、どのような問題が起こるか等を十分に考え抜くことができる能力に加え、言語習得と学習者オートノミー育成をいかに教材の内容として表現することができるかなど、非常に複雑なスキルが絡み合う。

4 自律学習クラス

セルフアクセスラーニングセンターに常駐するラーニングアドバイザーが担当し、英語学習を通して学習者オートノミーの養成を図ることに特化した体系的³な授業の実施は非常に稀である。2015年度現在、筆者が知り得る範囲では、広島文教女子大学と神田外語大学の2大学限りである。Carson (2012) は、このような授業を「アドバイジングクラス」と総称し、従来の英語の授業と、前述した英語学習アドバイジングは決して排他的なものではなく、両者の利点を生かし、弱点を補いながら、英語の習得と学習者オートノミーの育成を効果的に促進することができる⁴と提唱している。前述したように、アドバイジングのスキルは理論的、教育理念的要因が複雑に絡み合ったものの上にあり、ティーチャー（言語習得を第一の目標とし、教室でクラス全体に英語を教える教員）をアドバイザー（学習者オートノミーの習得を第一の目標とし、1対1の状況で英語学習相談に應對する教員）に移行することの挑戦性は多くの文献で議論されている（Gardner and Miller, 1999; Carson and Mynard, 2012; Pemberton et al. 2001; Rubin, 2007）。こういった役割やアプローチ法の違いを理解するには、教師自身においても難しいが、更に学習者に理解させ、アドバイジングという学習支援のあり方に馴染んでもらうには、的確な導入が必要である。また、Carson (2012) は、アドバイジングセッションにおける欠点を挙げ、学習者対アドバイザーの1対1の状況、個々に行う実際の学習、その後のフォローアップの時間的なずれや、学習者が他の学習者と共に知識を構築していくようなクラスルームの要素の欠落の可能性などについても指摘し、アドバイジングクラスはこれらを克服することのできる要素を持つと言う。

広島文教女子大学においては、英語専攻の1年次の学生がアドバイジングクラスを通年で履修する（2015年度現在）。各クラス最大20名程度で実施される。授業の使用言語は基本的に英語であるが、学習者が学習過程や結果などについて内省（reflection）をする際には日本語を使用する。また、教員がフィードバックを与える際も日本語が大半を占める。本稿では、この授業内容やシラバスの詳細には言及しないが、前後期の大まかな流れとしては表2の通りである。

各学習プロジェクトでは学生各自が異なる学習トピックや目標に向け、様々な教材資源を用いて取り組むため、情報共有や互いに学び合いアドバイスを交換する目的でディスカッションも頻繁に行われる。また、内省コメントについても、授業毎にオンラインに投稿が求められており、これに対し教員がフィードバックを与える。これら内省コメント、プロジェクト学習内容、プレゼンテーション全てに、評価基準となるフレームワークが存在し、学生の成績を決定

3 ここで言う「体系的な授業の実施」とは、シラバスが存在し、学期を通して学生が出席・履修をし、且つ単位が与えられる授業の実施を意味する。

表 2

前期	
Self-analysis	自己の学習者としての過去、現在、未来を考える。英語学習の経験などを具体的に振り返る作業や、自分の弱点や強みを見つけ出す。
<ul style="list-style-type: none"> Controlled learning projects Reflection 	指定された目標に向かい、指定された学習教材資源を用い英語学習を行う。学習の過程や結果を深く振り返る作業を繰り返す。
<ul style="list-style-type: none"> Free project Reflection 	上記で行った学習から学んだ学習方法や教材等を応用し、与えられた目標に向かって各学習者の裁量により学習を1ヶ月強実施する。
Presentation	上記の学習経験について発表する。
後期	
Needs analysis and goal-setting	自己の英語学習におけるニーズや目標を分析する。また、それに適した教材選びの練習を繰り返し行う。
<ul style="list-style-type: none"> Free project 1 Reflection 	自ら定めた目標に向かい、自ら選んだ教材や学習方法を取り入れながら1ヶ月強の学習プロジェクトに取り組む。学習の過程や結果を深く振り返る作業を繰り返す。
<ul style="list-style-type: none"> Free project 2 Reflection 	上記のプロジェクトの弱点や欠点を改善させながら再度学習プロジェクトに取り組む。1ヶ月半程度のプロジェクトである。学習の過程や結果を深く振り返る作業を繰り返す。
Presentation	通年を通しての自己の学習者としての成長や学んだことなどを発表する。

するための判断材料となる。

「英語学習アドバイジング」及びセルフアクセスセンターにおける「教材管理・開発」の領域では、既に様々な研究が行われ、教員に求められる能力や役割などの議論が活発になされている。また、今日においては、それらの領域自体も明確に定義がされつつある。しかしながら、3つ目の項目である「自律学習クラス（アドバイジングクラス）」を担当する教員の役割や能力については、言語習得の領域では先行研究がまだ存在しない。以下、このハイブリット的な立場にいる教員に、どのような能力やスキルが必要かを、実際に広島文教女子大学にてこの授業の担当経験がある教員全員（筆者を除く）に聞き取り調査をした結果を以降の章で述べる。

5 アンケート調査

・目的

このアンケートは、「自律学習クラス（アドバイジングクラス）」を担当する教員の役割や能力について明確化を目指す第一歩として、実際に広島文教女子大学にてこの授業の担当経験がある教員全員（筆者を除く）に、彼らの意見と考察を調査するために実施された。

・論理的背景

Creswell (2012) によると、教育分野におけるアンケートという調査手段は、コミュニティーの傾向、個人の意見を調査するために有効である。今回は、同コースを担当した経験があり、ラーニングアドバイザーとしての同じ職業言語を共有する一種のコミュニティー (Kodate and

Foale, 2012) に属する教員たちの意見を調査するために、この方法が有効であると判断した。

- 手段

ウェブ上のアンケート (SurveyMonkey[®])⁴が採用された。ウェブ上のデータ回収の場合、返答率が低下するという声もあるが (Sills and Song, 2002), アンケート参加者全員が日本全国各地に点在していたため、この手段が最も合理的且つ適正と判断した。

- アンケート参加者

該当教員は計5名いるが、著者を除いた計4名が同意の上アンケート参加者となった。これら4名の教員はセルフアクセスラーニングセンター常駐の現又は前ラーニングアドバイザーで、全員ラーニングアドバイザーとしてのトレーニングを受けた経験がある。ラーニングアドバイザーとしての職歴は半年から10年と幅広く、高等教育機関における教員歴も2年から8年半、また、英語教員歴についても3年半から12年と多様なグループ構成である。

- 形式

今回のアンケートでは、アンケート参加者全員が多様なバックグラウンドを持ち合わせるため、回答の可能性をできる限りオープンに保つため (Creswell, 2012:387), open-ended (オープン) 形式とした (付録参照)。この形式を用いた場合、回収データのコーディング分析をする必要性が生じるといったデメリットもあるが、アンケート参加者は全4名のため、分析作業の大きな負担にはならないと判断した。

- ボリウム

アンケートの主要部では、アドバイジングクラスの担当教員に必要と思われる能力やスキルを聞き出すための質問が5つ設けられた。その他、教員歴年数などバックグラウンドを調査するための質問が3つ設けられ、全体の平均所用時間は30分以内とした (Dornei, 2003:18)。

- 実施期間

2015年度夏期に実施した。アンケートは1週間ほど開示された。

- 研究倫理

参加者に対し、事前にアンケートの目的を説明した。参加者はその説明を読んだ後、アンケートへの参加、不参加の選択肢を与えられた。アンケートの媒体は、ウェブ上で研究実施者である筆者がパスワードを入力してのみアクセスできる SurveyMonkey[®] を使用した。

- データ分析方法

アンケートの質問数を最小限に抑え、アンケート参加者数も4名だったため、データ量自体はさほど大きくなかった。しかしながら、意見は多岐に亘ったため、質的コーディング (Creswell, 2012:244) を実施し、以下で紹介する4つのカテゴリーに絞り込んだ。

4 www.surveymonkey.net

・データ分析結果

カテゴリー 1 関連分野における理論的知識とその実践力

関連分野における理論的知識を有すること、それを実践することのできる力は、アンケート参加者全員が複数回に亘り述べられ、最重要視されていると見られるカテゴリーであった。また、この「関連分野」とは、教授法、自律学習、学習者オートノミー、言語学習アドバイジング、言語習得理論が挙げられた。また具体的に、「実践力」としては以下のような事項が挙げられた：

- A) 自律学習や学習者オートノミーの理論的背景を学習者に伝えることのできる力
- B) 「教える」のではなくまずは「観察」し適度なサポートと適切な方向性を示すことのできる力（そして忍耐力）
- C) 学習と学習者としての自己を深く内省・分析させるための指導力
- D) 学習者個々のレベルの判断とそれに応じた対応ができる力
- E) 学習者個々を包括的に深く理解できる力
- F) 学習者を励ます力
- G) 授業内外で個々の相談に応じる力と姿勢

4でも述べたように、やはりこの授業を担当する教員には、従来のクラスルームティーチャーとラーニングアドバイザーの2つの役割を果たし得る能力の必要性を、アンケート参加者全員が示す結果となった。

カテゴリー 2 学習資源と学習方法の豊富な知識

前述したように、アドバイジングクラスでは、プロジェクトベースの学習が学期を通して行われる。この中で学習者は、自己の学習目的やレベル等に応じた教材や器械、その他学習資源を選択する力が必要となる。また、それらをどのように用いて、どのように学習を実施するかといった、方法に関する知識を応用することも重要な側面である。これを受け、担当教員は、SALC内外に存在する数多くの教材の特徴、各目標・レベル・状況に応じた学習方法を学習者に提案するための豊富な知識を持つ必要がある。このカテゴリーについては、4名のアンケート参加者中3名が挙げた。特に、ラーニングアドバイザーとしての職歴と授業担当歴の短い者ほど、これを重要視している傾向が見られた。ラーニングアドバイザーとしての職歴が長いほど、センター内外の教材等に通じている可能性は高い。よって、経験が浅いラーニングアドバイザーほど、その必要性を感じている傾向があると捉えることができる。

カテゴリー 3 柔軟性

次いで、教材や授業の流れ、各学習者への対応を、状況別に判断する柔軟性が挙げられた。学習者が各自の言語習得レベル、目標、興味等に沿ってプロジェクト学習を進行させていくこの授業では、大まかなシラバスが存在するとは言え、通常の言語学習アドバイジングと同様の各学習者に関する理解と働きかけが要される。Carson (2012:259) が表現するように、プロジェクト学習中は授業参加人数分のカリキュラムが同時に進行している状態なのである。通常の言語学習アドバイジングで、学習者の進度や理解度、モチベーションの高低などを見極めながらアプローチを調整することが必要のように、アドバイジング授業においても、このような柔軟性が必要となる。またこれに関連し、教員自身の内省性も挙げられた。これは、既存のシラバ

スや授業計画に固執してしまうと、学習者一人ひとりに最善の学習支援を提供することができなくなるという理由からである。よって担当教員は、内省的実践家である必要があるというわけである。

カテゴリー 4 言語能力

アドバイジング授業のクラス内使用言語は基本的に英語である。ただし、挑戦度の高い概念を導入する際や、学習者に内省を行わせる際、またそれに対して教員がフィードバックを与える際などは、学習者の母語である日本語を頻繁に使用する。こういった背景を受け、日本語で記述された学習者の内省コメントを理解し、且つ必要に応じて英語、日本語の両言語で指導できる言語能力が挙げられた。このような作業を、完全にターゲット言語で行うことを主張する立場もあるが (Dam, 1995)、より正確且つ詳細に内省を行うことができるよう、第1言語 (この場合は学習者の母語である日本語) を用いた方が効果的であるとする立場もある (Little, 2007; Gremmo, 1995)。(この立場から、広島文教女子大学におけるラーニングアドバイザーは、全員日英のバイリンガルであることが要されている。)

準カテゴリー 5 環境条件

補足として上げる「環境条件」というカテゴリーは、調査目的の分野からは逸脱するものの、今後の課題として重要であると判断し、あえて本稿でも取り上げる。

- A) 協働・情報共有ができる環境
- B) 時間
- C) 組織的な理解

まず、3名のアンケート参加者から挙げられたのが、「協働・情報共有ができる環境」である。学習者の理解度や進度に合わせて授業内容やアプローチ方法を変更する際には、同コースを受け持つ他の担当教員とも情報共有をすることが求められる。これは、全ての履修者に公平であるために、同じ評価基準を用いる必要があるため、それらに影響を及ぼすような様々な変更点についても教員がその情報を共有しておくことが欠かせないためであると同時に、様々な問題点、活用できる教材資源等の情報を共有し、学習者により良いアドバイスをより迅速に提供できるようにするためでもある。また、他の教員の同コースと授業が同時進行である場合、SALCの使用方法を教員間及びSALCカウンタースタッフの間でも情報を共有しておく必要があるといった背景も考えられる。また、従来の語学指導ではないため、特定の領域の専門性を身に付けていくためにも、共通の「言語」で話し合うことのできる教員同士がいることが重要な役割を果たす可能性もある (Kodate and Foale, 2012)。

次に、2名のアンケート参加者から挙げられたのは、「時間」である。うち1名は、考える力を育成させるために注意深く考え抜いたフィードバックを与えるために相当の時間が必要であることに言及した。その他にも、カテゴリー3で取り上げられたように、異なる目標に向けて学習を実行する各学習者に対して注意を払い、また学習者の自律性を見極めながら授業内容を調整していくことにも、時間が必要であるとも解釈できる。

そして、1名のアンケート参加者から挙げられたのは、授業内容や目的に関する「組織的な理解」であった。言語運用能力に焦点を当てた授業とは異なり、学習者オートノミーや考える力の習得を到達目標として実施される授業の意義が、組織的なレベルで理解や納得を得ておら

ず、学習者にとって授業で学んだことの実践が授業外の学習の場では容易でない環境、また、担当教員のモチベーション低下を懸念する点が挙げられた。Borg (2012) も指摘するように、学習者オートノミーが言語習得にプラスに働きかけることは一定の認識があるものの、オートノミーを各教師がどのように定義付けているかには大きな幅がある。教師は自己の教育信念に基づいた教育を実施する傾向があるため、学習者オートノミー促進の意義と重要性を認識せず、教員自身がそれに沿った行動を取らなかった場合、教員の学習者へのアプローチ法に影響することはもちろんのこと、教員間の温度差や教育方針等の面で対立が生じる可能性もある。試験等を実施し、学習者オートノミーを数値で測ることが非常に難しいという事情もあり、このようなフラストレーションが担当教員の中に生じている可能性がある。

留 意 点

今回の調査においては、アンケート対象者数を最小に留めた結果、アンケート参加者数は非常に限られていた。また、アンケート結果を受けてのフォローアップ調査（例：フォーカスグループ、個別インタビュー等）を現段階では実施していないため、回答の詳細や真意を十分に調査できていない点も多くある。今後、アンケートの質問内容の質を精査し、発展させていくことにより、より深い考察を得ることができるようになるだろう。

6 総 括

本稿では、自律学習クラス（アドバイジングクラス）の担当教員に要される能力及び役割に焦点を当てた。調査結果から、関連分野の理論的知識と実践力、学習教材・資源・方法の豊富な知識、個々の学習者に対応するための柔軟性、日英両言語の能力の4つの主なカテゴリーと、補足として環境的な要因も取り上げた。また、5つ目の項目の環境要因の考察結果からは、担当教員間の情報共有、個々の学習者の違いに対応するための時間、そして学習者オートノミーに関する組織的な受け入れ体制の必要性も浮かび上がった。従来1対1の状況で行う言語学習アドバイジングを、複数の学習者に対しクラスルームという物理的且つ概念的にも固定された枠内で実施していくこと、そして学習者オートノミーという概念を授業として導入することの挑戦性がアンケート参加者の全員によって挙げられた。今後、社会や組織にハイブリット教員（従来の英語の授業を担当する教員とラーニングアドバイザーの両者の働きとする教員）の需要が高まった場合、これらの点への留意と、人員確保のための能力開発プログラム等の具体的対策が必要であろう。またこの対策は、組織レベルで実施される必要があり、学習者オートノミー養成・促進のためには、包括的な取り組みが求められていくことだろう。

付録（アンケート質問事項）

1. Outside class: What are/were the 3 important activities that you do/did outside class for the course? Please write them in order of importance (e.g. 1. Most important – 3. Least important). Also, please give a reason why you listed each item.

2. In-class: What are/were the 3 important activities that you need (ed) to do while you are/were in class? Please write them in order of importance (e.g. 1. Most important – 3. Least important). Also,

please give a reason why you listed each item.

3. What are the 3 important competencies and/or qualification that you think an instructor needs to have to teach the course? Please write them in order of importance (e.g. 1. Most important – 3. Least important). Also, please give a reason why you listed each item.

4. Are there any other elements that you think would help an instructor teach the course effectively?

5. How many years have you taught (or been teaching) the course at Hiroshima Bunkyo Women's University?

6. How many years had you taught in higher education before you started teaching the course for the first time at Hiroshima Bunkyo Women's University?

7. How many years had you taught English language before you started teaching the course for the first time at Hiroshima Bunkyo Women's University?

参 考 文 献

- Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Melanges Pedagogiques*. 22. pp. 63–83.
- Block, D. (1991). Some thoughts on DIY materials design. *ELT Journal*. 45(3): 211–217.
- Borg, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research Paper*: British Council.
- Carson, L. (2012). Why classroom-based advising? In J. Mynard., and L. Carson. (eds). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson Education.
- Carson, L., & Mynard, J. (2012). Introduction. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 3–25). Harlow: Pearson Education.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edition). Boston: Pearson.
- Dornei, Z. (2003). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. Bloomberg: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dam, L. (1995). Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gremmo, M. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le role du conseiller dans L'entretien de conseil. *Melanges Pedagogiques*. 22. pp. 33–61.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*. 41–3, pp. 125–149.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy. In R. Pemberton, E.S.L. Li., W.W.F. Or., and H.D. Pierson. (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kodate, A. (Forthcoming). *Developing ELP-informed Self-Access Centre Learning Materials to Support Curriculum Aligned to the CEFR*.
- Kodate, A., & Foale, C. (2012). Communities of practice as a source of professional development in advising for language learning. In J. Mynard., and L. Carson. (eds). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson Education.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1: 14–29.
- Little, D. (1989). *Self-access systems for language learning: A practical guide*. Dublin: Authentik.
- McLoughlin, D. (2012). Attribution theory as an advising tool. In J. Mynard., and L. Carson. (eds). *Advising*

- in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson Education.
- Mozzon-McPherson, M. (2001). Language advising: Towards a new discursive world. In M. Mozzon-McPherson., and R. Vismans. (eds.) (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT., pp. 7–22.
- Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisors. In J. Rubin. (ed.), *Counselling in language learning settings*. Special issue of *System*, 35(1). pp. 66–92.
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The skills of counselling in advising: Language as a pedagogic tool. In J. Mynard., and L. Carson. (eds). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson Education.
- Pemberton, R., Toogood, S., Ho, S. & Lam, J. (2001). Approaches to advising for self-directed language learning. *The AILA Review*, 15: 16–25.
- Rubin, J. (2007). Language counselling. Special issue of *System*, 35(1): 1–9.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson. and P. Voller. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.
- Sills, S. & Song, C. (2002). Innovation in survey research: An application of web-based surveys. *Social Science Computer Review*, 20(1): 22–30.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and language learning in self-access centres: Changing roles?. In P. Benson. and P. Voller. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.

—平成27年10月22日 受理—