

学生の自律学習を促進する言語学習支援活動の取組みの成果と課題： 学習サポーター制度とアドバイジングセッションに焦点をあてて

林 炫情・森原 彩

1. はじめに

語学学習は一朝一夕で力がつくものではなく、常日頃の積み重ねと段階的な学びが重要であることから、学生の自主学習・自律学習の習慣化に向けた支援が必要である。山口県立大学では、平成24年度の「グローバル人材育成推進事業タイプB（特色型）」の採択を受け、平成25年度はICTを活用した授業や自律学習ができる環境の基盤作りを行うとともに、学生の自主学習を習慣化する支援の取組みとして「外国語学習会」と「学習サポーター」制度をスタートした（林・森原, 2014）。そして、平成26年度は「外国語学習会」と「学習サポーター」活動の整備と活性化（金・森原, 2015）、さらに平成27年度後期からは新たに「アドバイジングセッション」を設け、言語学習の進捗や学生個々のニーズにより対応するための制度を運営している。本稿では、今までの言語プログラムの取組み、特に学生の自律学習を促進する言語学習支援活動の取組みに焦点をあてて、その成果と課題について述べる。

2. 言語学習サポーター制度の概要と課題

2.1 言語学習サポーター制度とは

「言語学習サポーター」（以下学習サポーター）制度は平成25年度より設けられた。制度の目的としては同じ外国語を学ぶ学生間のコミュニティを形成・活性化させ、学生の自主学習をサポートすることであり、大学が学生をSA（Student Assistant）として雇用している。学習サポーターの募集と選考は学期ごとに実施し、メンバーは学部2～4年生、大学院生、留学生で構成されている。学習サポーターはそれぞれ担当外国語があり、応募条件として留学経験者であること（または留学が内定していること）、各言語の検定試験の保持級やスコアで高い外国語能力を持っていること、また、リーダーとして活動してほしいことから、強い学習意欲、活動への意欲を保持していることを求めている。

学習サポーター制度を設けるにあたり、以下3点を念頭に置いた。1）学習者にとっての「身近なロールモデル」を設置すること、2）学習者の言語不安を軽減させること、3）学習動機を高めるため「自律性」「関係性」「有能性」の3つにアプローチすること、である。

まず「学習者にとっての『身近なロールモデル』を設定すること」について述べる。ここで述べる「身近なロールモデル」とは学習者の身近なところにいる憧れの存在のことである。Murphey（1998）によると、教員は学習者と年齢的、社会的地位において差がありすぎるため、必ずしも理想的なお手本になるわけではないと述べている。また、Dörnyei（2001）は学習者と同年齢の仲間に近いお手本のような「身近な小型神」のような様々な望ましい態度や実践を、モデリングのため活用することが効果的であると強調する。そこで、本取組みではその「お手本」、「身近な小型神」の存在を留学経験のある、または留学を志望している上級生とし、学習サポーターとして活動してもらうこととした。

次に「言語不安を軽減させること」について述べる。言語学習を促進する要素として、言語不安を軽減させることが重要であることは言うまでもない（MacIntyre, 1999）。言語不安が動機づけと達成感を減じる最重要な要因として、文献で繰り返し言及されているのは非常によく理解できることである。言語学習において、取り除くべき項目は社会的比較であり、例えば「評点」、「学習の進みの差」が挙げられる。また

Covington & Teel (1996) は競争に関して「生徒が失敗観を避けることに気を配りすぎたり、他者を失敗させようと試みたりするときは学習に真剣に取り組む余地はほとんどない」とし、過度な競争は逆効果になると強調している。また「間違い」に関しても、「間違いなしでは学ぶことはできない」という共通認識を持ち、間違いを恐れずに発言できる環境づくりが大切であること、そして、「評点」テストと評価に関しても「透明な」ものにし、生徒との交渉もできるようにするべきだとしている (Covington & Teel, 1996)。授業はどうしても「評点」を意識せざるを得ない。そこで、学習サポーターが実施する各言語学習会は「評点」や「成績」を意識する必要のない「学習コミュニティ」として設定した。言語学習においては単語を覚えるなどの個人学習ももちろん重要であるが、座学だけではなく、実際に「使ってみる」ことが大事である。学習コミュニティを形成し、そのものを通して学習仲間と切磋琢磨しながら学習意欲を持続・向上できる相乗効果も期待できる。

最後に「自律性」「関係性」「有能性」の3つにアプローチすることについて述べる。Deci & Ryan (1985, 2002) の「自己決定理論 (Self-Determination Theory)」においては、動機づけを高めるためには上記3つに関連する「心理的欲求」が満たされることが条件であるとしている。3つの欲求とは1) 自律性の欲求 (the need for autonomy)、2) 有能性の欲求 (the need for competence)、3) 関係性の欲求 (the need for relatedness) である。「自律性の欲求」とは誰かの指示に従うのではなく、自ら決定したり行動を起こしたり、言動に責任を持ちたい、という欲求のことを指す。「有能性の欲求」とは最後までやりぬく自信を持つことや自身の能力を顕示したいという欲求である。「関係性の欲求」とは周囲の人や社会と友好な関係を築きたいと思う欲求である。自己決定理論は「人間の動機づけの根源に焦点を当てた動機づけ理論」とされるため (田中・廣森, 2007)、学生の自律学習を促進する本取り組みにおいて、重点的に取り入れることとした。本取り組みにおける各欲求の充実は以下に該当する。「自律性」は、学習会を授業以外で実施しているため、学習者が自ら学習会へ参加を決定し取り組むことで、満たされる。「関係性」は学習サポーターとの関係、学習会に参加する学習者同士の関係性を深めたり、築いたりすることで満たされる。最後に「有能性」は、学習会の内容の一部を外部試験の対策学習会とすることで、学習者が目標を達成することで自信につながったり、自らの力を試したり測ったりすることで満たすことができる。以下では、学習サポーター制度の運営方法、そして成果と課題について詳しく述べる。

2.2 学習サポーター制度の運営方法

学習サポーターの人数とメンバーのバランスについて図1に示す。人数については平成26年度、平成27年度は、外国語学習を通して後輩と先輩が切磋琢磨する学習コミュニティの定着と学生同士のネットワーク拡大を図るため、人数制限は特に設けず、応募のあった学生は基準を満たしていればサポーターとして採用していた。平成26年度、平成27年度はサポーター数をほぼ倍に増やし活動してきたが、活動の一部としている「外国語学習会」の準備・運営に関してサポーター間の中での情報共有等が困難になってきた。これを受け、平成28年度からは定員数を設定し、採用した。

一方構成メンバーのバランスにおいては図1に示した通り、平成26年度、平成27年度は留学内定者の学部生の増加と共に、より多くの海外からの留学生と留学経験のある上級生がサポーターとして活動した。留学経験のある学生は後輩に留学生活のことや学んだことを教えることで、自身の留学経験を振り返ることができる。また留学内定 (志望) している学生はより一層言語学習に励むと共に、下級生の良いモデルとなる。留学生にとっては日本人学生とのつながりが増えたり、学習会を通して自国の文化を紹介することができ、慣れない留学生活での自己有用感を高めることができている。以上をふまえ、平成28年度ではそれぞれの学生の良さをより活かすため、構成メンバーのバランスを均等にし、運営した。

次に外国語学習会の内容について詳しく述べる。外国語学習会はそれぞれ英語、韓国語、中国語、スペイン語で分かれ、原則的に週1コマで実施している。学習会は基本的に学習サポーターによって運営・実施されるが、学習会で扱う内容やトピック、運営方法については事前に言語演習コーディネーターの助教と打ち合わせをし、決定する。また外国語学習会の内容、そして学習サポーター自身の学びの充実を図るため、

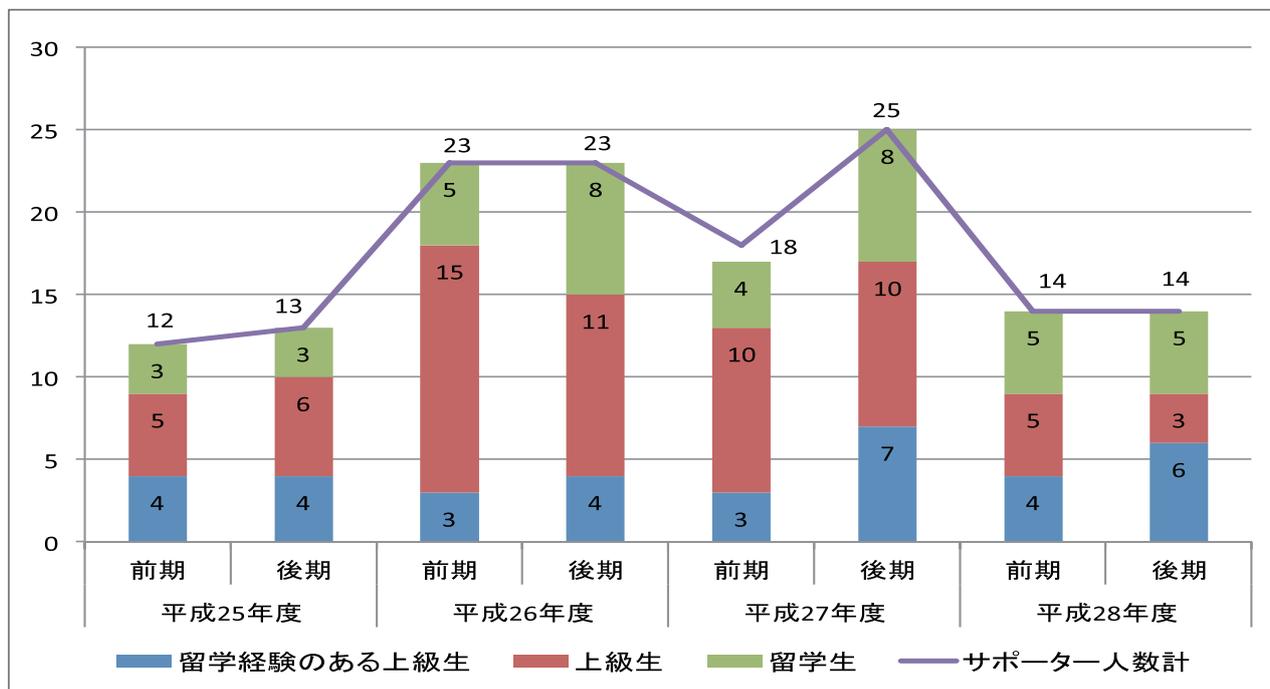


図1 学習サポーターの人数と構成

学習サポーターのミーティングを月に1回程度で実施している。さらに、学期初めに活動内容や学習サポーターの役割についてのオリエンテーション、学期の中間と期末に活動内容の報告や学習会の振り返りと課題発見のためのヒアリングを行っている。活動報告については、担当言語に関係なく、学習サポーター全員のミーティングで行い、自らの活動内容を客観的に振り返り、他の学習サポーターとのピアレビューを通して学ばせるために実施している。学習会を企画・運営する上で問題点や課題は共通しているものが多く、仲間同士でシェアすることで異なる見方ができたり、問題解決の糸口が見つかったりすることも少なくないようである。このミーティングで学生が学習サポーターの役割について再認識し、今後のサポーター活動に反映していくことができていると感じている。各学習会後の振り返りとしては、「良かった点」「改善すべき点」を記入する報告書の提出を義務付けており、これらをもとに学期の中間と期末に言語別にヒアリングも実施している。毎回の報告やサポーターミーティングは、各回の実施内容や振り返りを次の活動へ発展的に反映させていく、いわば学びのPDCAサイクルの構築・運用の面からも有効であると実感している。

2.3 学習サポーター制度の成果と今後の課題

平成25年度から平成28年度前期までの学習会全体と言語別の参加者の推移を図2に示す。学習会への参加者人数はスタートした平成25年度の後期は75人だったのが、平成26年度、27年度は述べ370名を超えており、年々増加傾向にある。また、平成28年度は8月の時点ですでに約300名が参加していることから、学習会の認知度が確実に定着していることが分かる。

次に、言語別の参加者人数（スペイン語は平成26年度後期から実施開始）をみると、全体的に後期の参加者人数は前期に比べると減少傾向にあるが、理由としては欧米圏の留学が後期から派遣されることが考えられる。また平成28年度前期に参加人数が増えている理由としては、学習会の一環として、海外語学文化研修や海外フィールドワークに参加する学生を対象に、事前言語セミナーを実施したことが影響している。この事前言語セミナーでは、8月～9月の夏季休業中に実施するカナダ、韓国、中国での海外語学文化研修やベトナム、スペイン、韓国での海外フィールドワークに参加する学生を対象に、現地をよく使うフレーズや単語（レストランや買い物、道を聞くなど）の言語面のサポートと、マナーやお金の使い方などの文化面のサポートを計4回行った。セミナーに参加した学生からは「現地での学習がより楽しみになった」「単語などまだまだ分からないことがたくさんあるので、行く前にもっと勉強したい」「事前セミナーで習った単語や

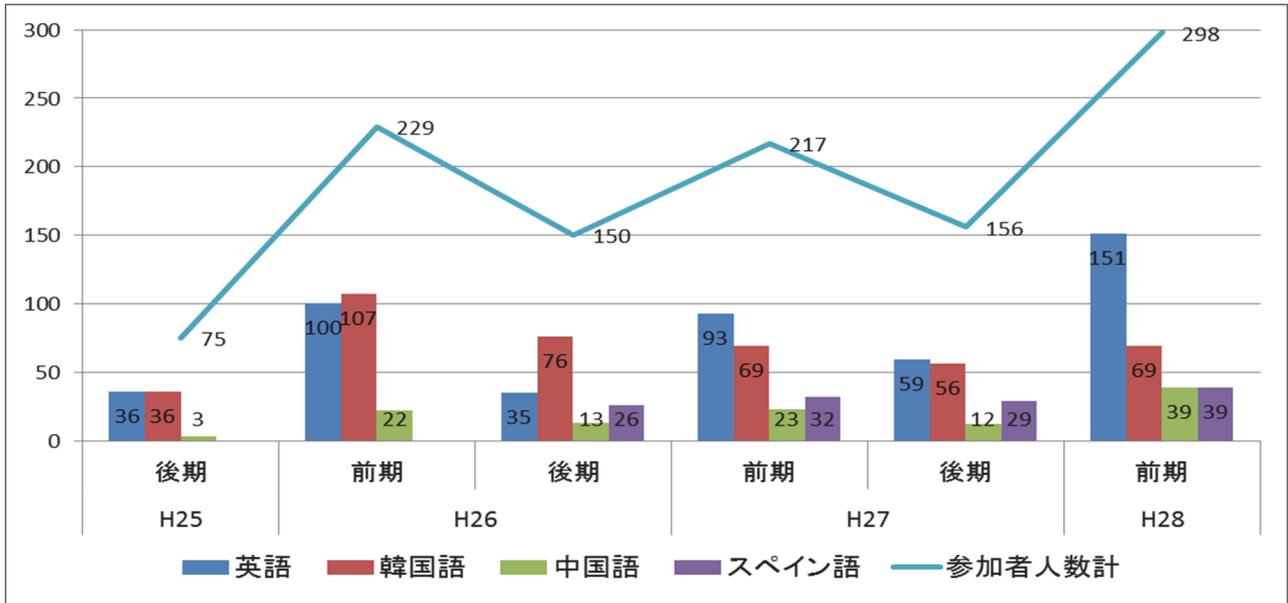


図2 学習会全体と言語別の参加者人数の年度推移

フレーズを使いたい」などのコメントがあり、現地学習に向けて、より学習動機を高めること、現地での学びをより深いものにするための準備に効果的であったといえる。後期においてもオーストラリア、シンガポールへ海外語学文化研修の参加者を対象にした事前セミナーを実施する予定である。

図3は参加者を学年別に表したものである。平成26年度に学習会への参加経験についてアンケートを実施したところ、参加者の内訳は1年生と4年生の参加率が相対的に高かったことが分かった。一方、中級学習者である2、3年生の参加率が低いことが課題であった（金・森原, 2016）。そこで、平成27年度では英語、韓国語、スペイン語に中級クラスを設け、2、3年生の参加を促すように試みた。しかし平成28年度に入り、学習サポートに対する経済的支援が困難となったことを受け、参加人数が比較的少ない中級クラスを設けなくなったこともあり、その結果として上級生の参加率が再び減少傾向にある。

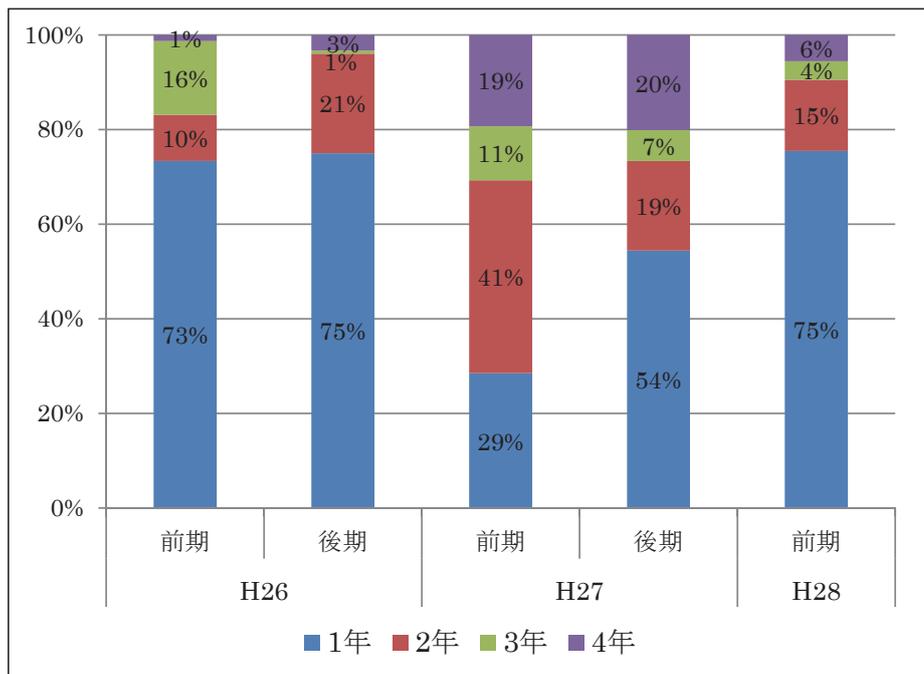


図3 参加者人数の学年別内訳

自律的な学習には「自己決定的な行動」が欠かせない。目的意識をもって学習をするという主体的な行動を促すことが鍵である (Deci & Ryan, 1985, 2002)。学習会への参加はそのような主体的な行動、「自己決定的な行動」を起こす1つの要素であるため、学習会への参加率を増やすことは大変重要である。このことを踏まえ、これまでの実施を経て分かった参加率と運営に関する課題は1) 学習会の内容や目的を明確にすること、2) 大学のスケジュールと連携させること、3) 大学側からの経済的な支援を受けること、などが挙げられる。

まず、参加率のことである。平成28年度前期に学生の学習会への参加率が上がった大きな理由としては、上で述べたとおり海外語学文化研修や海外ショートプログラムの言語準備セミナーを開催したことが影響したと考えられる。このことから、学習会の内容を明確に示すこと、学習会の内容の目的をはっきりさせることが重要であることが明らかになった。

次に大学のスケジュールと連携できる運営体制である。「夏季休業中の海外研修で使う」という明確な目標と参加者のニーズをマッチングさせるためには、大学で実施する海外研修と学習会の連携が欠かせない。このような連携は学生だけに任せた企画・運営では困難であるといえる。1年間のスケジュールを全体的に把握し、大学との連携を図るコーディネーター的な存在を設けることが大切であろう。

また、経済的な支援も課題である。上で述べたとおり、平成27年度では上級生の参加を増やすため中級クラスを設けたことから、上級生が多く参加していた。しかし平成28年度は、学習サポートに対する経済的支援が困難となり、中級クラスを設けなかったことから、結果として上級生の参加率が減少した。異なる学習者レベルを対象にした学習会を運営するためには、レベル分けした初級・中級の学習会開催が必須となる。本取組での学習サポーター活動は学生の時間を拘束すること、謝金という対価が発生する中で責任を持って活動に取り組んでほしいこと、から雇用制度としている。今後もこの制度を継続させるためには大学からの継続的な経済的支援が必要である。

3. アドバイジングセッションの概要と課題

3.1 アドバイジングセッションとは

「アドバイジングセッション」は学生の外国語運用能力の向上及び自律学習を促すことを目的に実施している。それ以前も学生の個別の学習相談に応じてきたが、このような体制として実施を開始したのは平成27年度10月からである。セッションは言語プログラムコーディネーターである助教が実施している。週2回、留学アドバイザーによる留学相談と並行して実施し、しっかりと信頼関係を築いて話をするため予約制としている。アドバイジングセッションの実施に至った背景と目的について以下で詳しく述べる。

1つめの目的はまず、自律的学習態度の形成に欠かすことができない「自己調整学習 (Self-Regulated Learning: 以下SRL)」を習得させることであった。自律的な学習が必要となってくるのは学校教育現場だけとは限らない。卒業し、社会人になったのちも分からないことがあれば調べ、学習していくことが必要である。実際の職業現場においては特に既存の情報そのものを暗記するというスキルよりも、既存の情報から新たな意味や問題を見出し、課題解決へ発展させることが求められる。また指示を待つだけでなく、自分で考え、行動するために必要な「自律的な態度」の形成のために学生には「自己調整学習 (Self-Regulated Learning: 以下SRL)」が重要となる。SRLはアメリカを中心とした心理学領域において1970年頃から注目され、1980年代からは学習者の自律性や能動性に焦点をあてた研究が世界的に進むようになった。SRLは学習者の「目標を達成するための一連の能動的なプロセス」と定義され (Schunk & Zimmerman, 2007)、断片的な行動でなく、学習者が自身の課題を見つけたり現状を把握したりするため、自らをモニタリングし、コントロールし、自己評価をする「プロセス全体のこと」だという (畑野, 2010)。SRLのプロセスには、計画、遂行・意思制御、リフレクションの3段階のサイクルがあり (Zimmerman, 1998)、具体的には、学習の計画段階では学習目標を設定し、次に遂行・意思制御の段階で学習行動を行い、学習状況をモニタリングする。最後にリフレクションの段階では自らの学習行動を評価するといったサイクルを繰り返すのである。Moriyama, Lim, & Jung (2016) は、2015年の海外フィールドワークの参加者を対象に海外滞在中にSRLを

促す活動として日々の記録をとらせ、それが学生の自己調整学習にどのような影響を及ぼしたのかを調査した。その結果、参加者の9割以上が、フィールドワーク活動が自分の学びや成長に強く影響していると自己評価していることが分かった。また、日々の自分の学びや気づきを客観的に記録することで、SRLのサイクルが身に付き、自分の成長を振り返ることができる、いわゆるモニタリング活動ができるようになったことが明らかになった。これは小林・二宮（2011）が主張していたモニタリング活動、すなわちメタ認知活動は教師の介入でより活性化できること、そして学生のメタ認知活動を活性化させることが学生のその後の自律的な学習を促すと述べていることと一致する。

2つめの目標は学習への自信や動機づけを高めることである。Oller, Hudson, & Liu（1977）は自己に対する評価が高い学生ほど良い結果を出すことを強調する。つまり自己に対する態度（Attitude toward Self）が学習効果に大きな影響を及ぼすというのである。このため学習効果を高めるためには学習者に自信をつけさせたり、自己肯定感を向上させたりすることで、自己に対する評価を高めることができる。一方、Dörnyei & Ushioda（2011）は態度と学習動機づけは相互に関係しており、学習動機づけが高まると学習態度へ良い影響があると主張する。しかし、このような自己に対する態度を変化させたり動機づけたりすることは長時間にわたり、少しずつ信頼感を高めていくしか方法はない（Scheidecker & Freeman, 1999）という見解がある。また、Dörnyei（2001）は、小さい達成感の積み重ねで学習動機が高まる、と強調する。学習者に小さくても定期的に成功体験を与えることで、自尊心が守られ、自信を持つようになるのである。ただし、この成功体験は簡単なミッションをこなすだけでは味わうことはできない。「かろうじて実現可能な範囲」に難易度の事柄を設定し、それを成功させる、という目標設定が目安として優れている（Wlodkowski, 1986）。

そこでアドバイジングセッションを通して、学生のSRLを促進し、将来的には学生が自分自身で課題や問題点を発見し、自律的に学習を進めていくことができるようになること、そして目標に向かって行動することで、自己肯定感を高め、学習動機をさらに高めることを期待している。

3.2 アドバイジングセッションの内容

「アドバイジングセッション」は週2回、留学アドバイザーによる留学相談と並行し実施しており、しっかりと信頼関係を築いて話をするため予約制としている。セッションはコーディネーターと学生の1対1で個別に1セッション30分～40分間で行っている。学生の希望・必要性に応じて1週間、2週間に1度、学習方法、学習計画の実施の確認をしながら、学習の進み具合を確認している。セッションは言語自体の学習指導を目的にせず、各学生が直面している言語学習における学習の悩みや相談に応じアドバイスを行うこととした。以下ではセッションの内容、方法について述べる。

セッションの際に学生はこれまで受験したTOEICスコアシートを持参する。また、大学側で保管している学生のデータから入学時からこれまでのTOEICスコアをチャートにし、それを活用することになっている。セッションではまず学生の目指すスコアと理由（授業のため、留学志望、就職等）、学生自身が自覚している弱点を聞くことから始める。そして、チャートから見える弱点と一緒に確認しながら、学習時間や方法について、学生と話をしながら確認していく。

ここで留意していることは、アドバイジングセッションの際にコーディネーターからの決定的な発言は避けることである。「自己決定的な行動」の積み重ねが自律的な学習を促すための基礎であり土台である（Deci & Ryan, 1985, 2002）。このことからコーディネーターは学生の弱点に効果的な学習時間、方法やストラテジーなどの提示はするものの、決定的な発言をするのは学習者本人になるように工夫している。例えばコーディネーターは「毎日、学習時間を設けることが大事だ」というアドバイスはするが、「毎日30分リスニング教材を使って学習する」など、何をどのくらいの時間、どのように学習するのか等の細かい決定は学習者にさせるようにしている。

3.3 アドバイジングセッションの成果と今後の課題

アドバイジングセッションの成果として、平成28年度前期に参加した15名の学生のセッション前後のアンケート結果をもとに以下にまとめる。まずセッションを通して、学生のSRLへの喚起、促進することができたといえる。図4はセッションの相談内容である。相談に来る学生の半分以上は留学や海外インターンシップへの派遣、留学のためや授業のため、など明確な目標のためにTOEICスコアを伸ばしたいと思っている学生である。学習時間を設け取り組んでいるのにスコアが伸び悩んでいるという学生の相談もあった。セッションを受けるほとんどの学生が「どのような学習方法が自分にあるのか分からない」と悩んでいたことが分かった。学生はこれまでの学習で、学校や教員に言われたことをやる、というスタイルで学習方法について考え、自分に適した方法を選択する機会がなかったものと思われる。アドバイジングセッションでは、コーディネーターと話をしながら、学生自身が様々な学習方法の中から自分の学習スタイルに適した方法を選び、自分で学習計画を立てている。学生によっては自身の弱点をTOEICスコアシートから読み解くことができるようになるなど、SRLサイクルの第一歩となっていることが伺える。

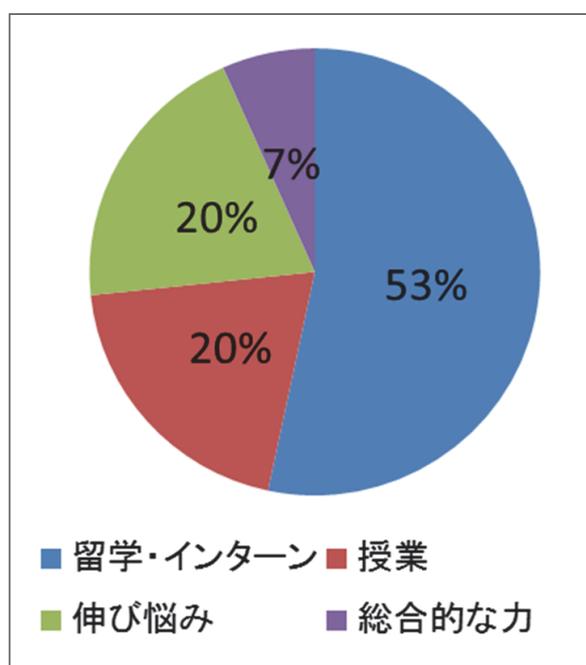


図4 相談内容

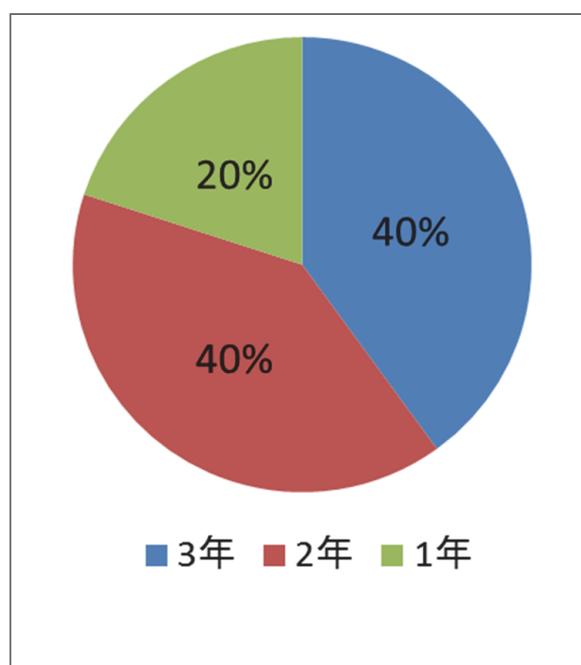


図5 セッションの利用学年

次に目標に向かって行動を起こすことで、学習動機づけをさらに高めることができた。参加学生の学年別の内訳は3年生6名（40%）、2年生6名（40%）、1年生3名（20%）と上級生が多い（図5）。またこれらの参加者は明確なゴールやスコアを目指していることから学習動機が既に高いことが特徴である。田中・廣森（2007）は学習者の動機レベルや学習レベルによって指導を変える必要があると強調する。動機づけに関連する3つの欲求、1）自律性の欲求（the need for autonomy）、2）有能性の欲求（the need for competence）、3）関係性の欲求（the need for relatedness）の3つの欲求のうち、中間動機の学習者には「自律性」と「有能性」へのアプローチ、高動機の学習者には「自律性」へのアプローチが効果的である（田中・廣森, 2007）。セッションでは自ら決定したり行動を起こしたり、言動に責任を持つ、という「自律性の欲求」、最後までやりぬくことができる自信や自身の能力を確認したいという「有能性の欲求」を満たすことができるよう促した。図6はセッションの前後の学生の学習動機の変化である。セッション前には「英語学習に対する動機付けは高い」という問いに対し、2名（13%）が「非常にそう思う」、8名（54%）が「少しそう思う」、5名（33%）が「あまりそう思わない」と回答した。セッション後には10名（67%）が「非常にそう思う」、5名（33%）が「少しそう思う」と回答した。この結果からもセッションが学生の動機づけが高めるための1要素となったといえる。

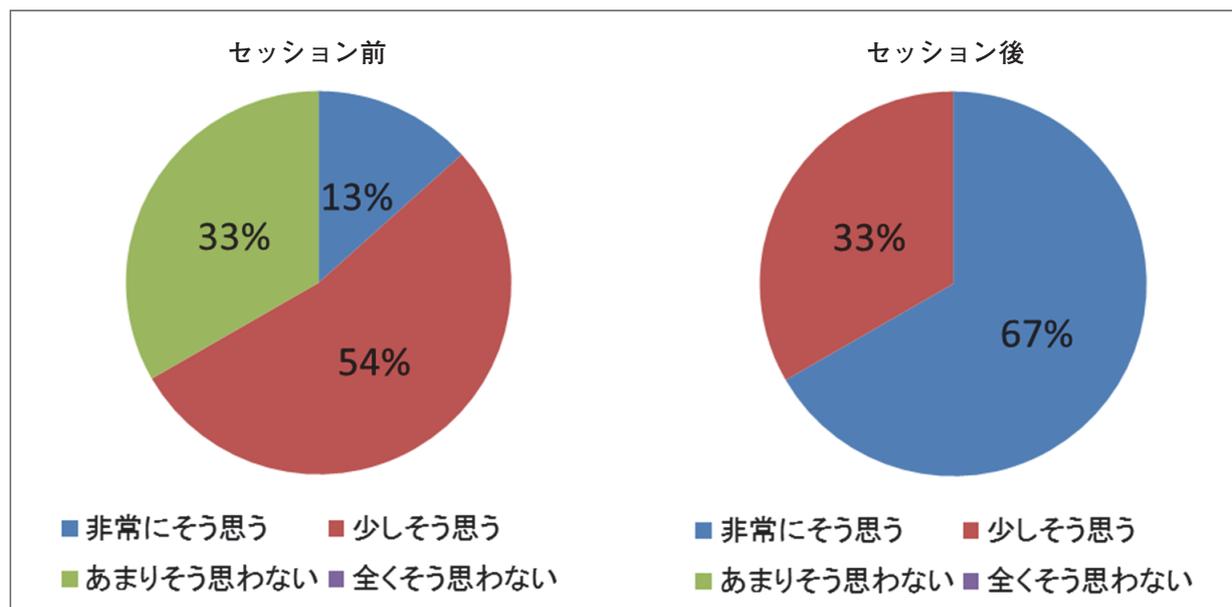


図6 アドバイジングセッション前後のモチベーションの変化

表1はアドバイジングセッション前後でのTOEIC保持級を示したものである。相談前と相談後のTOEICのスコアを比較してみると全員平均65.42点上がっている。スコアの差は少ないケースでは15点、最も多いケースでは165点のアップがあった。今回セッションに参加し、自身が設定した目標値には届かなかった学生もいるが、新しい学習方法と自分で決めた学習計画に沿って行動し（自律性の欲求）、目標に向かってやりぬくことで（有能性の欲求）でより一層学習意欲が高まったことがスコアのアップにつながったといえる。

参加者			保持スコア						変化
			相談前			相談後			
番号	学科	学年	L	R	計	L	R	計	
1	国際	3年	375	320	695	410	330	740	45
2	国際	3年	310	220	530	320	225	545	15
3	国際	3年	265	160	425	255	210	465	40
4	国際	3年	285	135	420	380	200	580	160
5	国際	3年	310	280	590	355	285	640	50
6	国際	3年	225	160	385	今後受験			
7	国際	2年	220	185	405	今後受験			
8	国際	2年	380	305	685	400	350	750	65
9	国際	2年	235	240	475	350	290	640	165
10	国際	2年	250	175	425	255	190	445	20
11	国際	2年	245	215	460	310	200	510	50
12	国際	2年	320	135	455	330	140	470	15
13	国際	1年	265	175	440	360	160	520	80
14	国際	1年	265	175	440	360	160	520	80
15	国際	1年	235	180	415	今後受験			

表1 アドバイジングセッション前後の学生のTOEICスコア

現段階での課題としては、アドバイジングセッションに参加するという行動を起こす、学習動機が既に高い学生を対象としていること、セッションで決定した学習方法や学習計画を実際にどの程度実施しているのか確認ができないことである。次のセッションでどの程度学習が進んだのか、どんな学習方法を使ったのかなど、話をしていくが、正確な確認をとることは難しい。また現在のアドバイジングセッションではコー

ディネーターが学生の入学時からのTOEICスコアがまとめてあるデータを利用している。学生個人ではスコアやスコアシートの管理が難しいため、今後も大学側でこのような一括したデータを継続して整えることが課題であると考えられる。

4. まとめ

本稿では平成25年度から取り組んできた学生の自律学習を促すための支援として取組みとしての「学習サポーター制度」と平成27年度後期から新たに取り組んできた「アドバイジングセッション」について、それぞれの成果と課題について述べた。

学習サポーター制度は平成28年度まで4年間（7学期）実施してきた。成果としては参加者数が年々増加傾向にあること、学内周知が高まってきたことである。留学経験のある上級生が下級生に様々なことを伝えていること、また下級生が上級生をロールモデルにしていること、同級生の横のつながりだけでなく、学年を超えた縦のつながりも強くなっているように感じる。また他学部の学生の参加者も徐々に増えてきた。学習会に参加する、という行動を起こすことで、自身の学習動機づけを高めてほしい。課題としては学習会を大学のスケジュールと連携させた内容すること、大学側からの経済的な支援をうける、など大学の運営への関わり方である。

アドバイジングセッションは平成27年度から2学期の実施であるが、学生にSRLが促進でき、動機づけを高めることができています。また、実際に話をする中で、学生の学習面での悩みを聞くことができ、学生のニーズにあったサポートをすることができるようになったと感じている。学習は大学卒業で「終わり」ではない。むしろ卒業してからのほうが年数は長く、常に新しいことを自ら工夫して学んでいくことが必要となる。自分自身で課題や問題点を発見し、自律的に学習を進めていくことができるようになること、今から自分の学習スタイルを知り、学習方法を選ぶことができるようになっておくことが、今後の学生の自律的な学習につながることを期待している。

参考文献

- 林炫情・森原彩(2014)『『4技能+α』総合的外国語運用能力の育成を目指して』『山口県立大学学術情報(国際文化学部紀要)』7号、pp. 105-116.
- 金恵媛・森原彩(2015)「総合的外国語運用能力を育成するYPUの取組み—「+α」発信型プレゼン教材の作成と外国語学習会の活性化—」『山口県立大学学術情報(国際文化学部紀要)』8号、pp. 43-54.
- 小林文生・二宮理佳(2011)「認知カウンセリングを援用したフィードバックセッションの効果：学習者の動機付けの保持・促進において」『一橋国際教育センター紀要』2, pp. 111-122.
- 田中博晃・廣森友人(2007)「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」*JALT Journal*, 29号, pp. 59-80.
- 畑野快(2010)「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号, pp. 61-72.
- Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Routledge
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*,

Vol. 24.

- Morihara, A., Lim, H., & Jung, E. H. (2016) Issues and Initiatives for Overseas Training in Japanese University Education: Changes in Japanese Students' Learning Culture and Education from Passive to Active. *The Japanese Culture Association of Korea*, Vol. 71. pp. 135-148.
- Murphey, T. (1998). Motivating with near peer role models. *JALT 97: Trends & Transitions*, pp. 201-205.
- Oller, J. W., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language learning*, 27(1), pp. 1-23.
- Scheidecker, D., & Freeman, W. (1999). *Bringing out the best in students: How teachers motivate kids*. CA: Corvin Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007) *Motivation and self-regulated learning: theory, research, an application*. Routledge. Part of Taylor & Francis Group, LLC.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Enhancing adult motivation to learning. A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. London: Jossey Bass Publishers
- 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*. New York: Guilford Press.

林 炫情 (いむ ひょんじょん)

専門：社会言語学、外国語教育

所属：山口県立大学国際文化学部（教授） hylim@yamaguchi-pu.ac.jp

森原 彩 (もりはら あや)

専門：英語教授法（TESOL）、教育評価

所属：山口県立大学高等教育センター グローバル人材育成支援プロジェクト 言語演習コーディネーター
（助教） amorihara@yamaguchi-pu.ac.jp

Outcomes and Issues of Language Learning Activities for Promoting Students' Learning Autonomy: the Student-Leaders and the Advising Sessions

LIM Hyunjung, MORIHARA Aya

The foreign language program at Yamaguchi Prefectural University has put emphasis on developing students' "Four-Skills + α " in foreign languages. It means acquiring not only four skills, speaking, listening, writing and reading, but also communication skills including presentation skills as "+ α ". In addition to "Four-Skills + α ", the students' learning autonomy and independent study are considered as an important factor for the language learning. In order to promote students' learning autonomy, the foreign language program has developed two types of learning support programs; the system of student-leaders and advising sessions for language learning. The aim of this paper is to reflect how these learning support programs have been developed over the last four years to investigate their outcomes and issues.