

## Developing Learner Autonomy

— 大阪樟蔭女子大学における Self-Access Center 構築のために —

藤 澤 良 行  
小 森 道 彦

### 要旨

本論文の目的は、大阪樟蔭女子大学（小阪キャンパス）に設置された Self-Access Center (SAC) を運営する上での理論的背景を探るものである。

「ゆとり教育」の弊害に由来する学生の（英語）学力低下に対処するための一つの妙案として、学生の自律的な英語学習の場としての SAC を設置する動きが全国で始まりつつある。SAC の中心的な課題は、学生が中学校・高等学校で行なってきた他者依存的な学習ストラテジーを断ち、「自律した学習者」(autonomous learner) を養成することである。そのためには、教授者側にも、学習者を「教え込む」スタイルから、学習者が「自ら学ぶ」のを教授者が「手助け」というスタイルへの、ある意味で教育観並びに教育方法のパラダイムシフトが必要となる。

この考え方を視野に入れ、さらに本学学生の英語学力の現状分析を踏まえた上で、「自律した学習者」の養成に向けた本学の SAC の担うべき機能や役割について提言を行う。

### 0. はじめに

本論文の目的は、大阪樟蔭女子大学（小阪キャンパス）に設置された Self-Access Center (SAC)<sup>1</sup> を運営する上での理論的背景を探るものである。

「ゆとり教育」の弊害に由来する学生の「学力低下」、とくに英語学力が甚だしく低下している現実に対処する一つの妙案として、最近いくつかの大学で英語学習の場としてを設置する動きが出てきている（他大学の SAC の実状、並びに大阪樟蔭女子大学での活動実態については稿を改める予定である）。

この動きの背景となるのが「学習者の自律」(learner autonomy)という考え方である。「ゆとり教育」の弊害だけでなく、小学校から高校まで一貫して学習目標や教材を周囲から与えられることに慣れてしまった学習者に、いかにして自ら学ぶモチベーションを高め、自ら学習を計画し実行するストラテジーを身につけさせるのか。そのためには、後の章で述べるように、教授者が学習者を「教え込む」局面から、学習者が「自ら学ぶ」のを教授者が「手助け」という局面へ、教育観や教育方法をパラダイムシフトさせる必要がある。

しかし、このような「Self-Access Center」や「学習者の自律」の検討に進む前に、まず学生の英語学力の現状を踏まえることから始めよう。

## 1. 『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』の目標と現実の乖離

文部科学省は『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』と題された計画書を2003年(平成15年)3月31日に発表した。その冒頭に掲げられた目標として設定された「日本人に求められる英語力」は以下の通りである。

### I. 「英語が使える日本人」の育成の目標

#### 【目標】

国民全体に求められる英語力

「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」

- 中学校卒業段階：挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる(卒業者の平均が実用英語技能検定(英検)3級程度)
- 高等学校卒業段階：日常的話題について通常のコミュニケーションができる(卒業者の平均が英検準2級～2級程度)

専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力

「大学を卒業したら仕事で英語が使える」

- 各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定(文部科学省ウェブサイト<sup>2</sup>より)

「英語が使える日本人」として、高等学校卒業時の目標とされる英語学力は「卒業者の平均が英検準2級～2級程度」と設定されている。ちなみに実用英語技能検定(STEP)のウェブサイトから英検のそれぞれの級の設定目標を調べると、2級は「高校卒業程度」で必要語彙数は約5,100語レベル、準2級は「高校中級程度」で約3,600語レベル、さらに3級は「中学卒業レベル」で約2,100語レベルになっている。<sup>3</sup>

それでは文部科学省が定める学習指導要領では「英語学力」の規定はどうなっているのだろうか。ここでは話を単純化して指導語彙数による比較で考えよう。

現行の中学校学習指導要領(平成10年告示)<sup>4</sup>では、指導に必要な語彙数は900語と定められている。翌年告示の現行の高等学校学習指導要領<sup>5</sup>には「英語Ⅰ」で中学段階の語にプラス400語、「英語Ⅱ」で500語、「リーディング」で900語をさらに追加すると規定されている。つまり学習指導要領上は、中学校～高等学校6年間の英語学習で合計約2,700語を学習することが基準である。STEPの基準で考えれば、この数字では準2級レベルにも到達しない。したがって、文部科学省が掲げた「行動計画」の目標である高校卒業時に卒業者の平均レベルが英検2級から準2級というのは、現行の中学校・高等学校の指導要領に従う限り実現はかなり困難であるといえる。

次章で詳しく述べるように、実際に小野(2006a:64)の行った高校生の英語学力に関する調査によれば、現在の高校2年生の平均が「英検3級レベル」であることがわかっており、高等学校学習指導要領の「英語Ⅱ」までの語彙合計1,800語が、先に挙げた英検3級の設定レベルとほぼ

合致している。したがって、高等学校3年間の英語学習を終えた段階で、英検準2級レベルに到達する生徒がそれほど多くないことが容易に想像される。

このことから「英語が使える日本人」の育成に向けて掲げられた目標と現実の差は極めて大きいと言わざるを得ない。

## 2. 大学生の英語学力の現状

### 2-1 ゆとり教育世代の大学生の英語学力

この章では文部省が『「英語が使える日本人」の育成』として掲げた目標と比べて、大学生の英語学力が現実によどのようなものであるかを見てみたい。

『毎日新聞』(2006年7月29日朝刊)に以下の記事が掲載された。<sup>6</sup>

ゆとり教育世代：英語力、大学生の6割が中学生レベル — 独立行政法人調査

◇国の行動計画、遠く及ばず

今年度初めて大学に入学した「ゆとり教育世代」の学生の英語力を独立行政法人・メディア教育開発センター(千葉市)の小野博教授らが調査したところ、6割は中学生レベルにとどまっていることが分かった。国は02年度に「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を策定、07年度までに高校卒業者の平均を「英検準2級～2級程度」にすることを目標にしているが、遠く及ばない実態が明らかになった。

調査は全国14大学(国公立2,私立12)の新入生約4,600人を対象に実施。語彙(い)と文法の理解度を問う、英検4～2級レベルの問題で到達度を見た。その結果、英検3級(中学卒業程度)レベルが45%、英検4級レベル(中2程度)が13%に上った。

小野教授は、英語の授業が読み書き中心からコミュニケーション重視に変わった▽新学習指導要領により、授業で覚える単語数が1割程度減った▽授業時間数も4分の3になった — など、ゆとり教育の影響が背景にあると分析。「基礎の単語や文法の力が低下している。基礎的な力が上がらないと、コミュニケーションの能力も上がらない。このままでは文部科学省の目標の達成は困難」と指摘している。

さらに小野(2006a)は、英語学力とともに日本語力の調査も実施しており、私立大学では日本語力が「中学生レベル」と判定される学生が広く分布しているという指摘とともに、現在の大学生の英語学力の「二極化」が進んでいることも報告している。

このような現状のもとで大学に何ができるのか。まず、英語・日本語ともに「中学生レベル」の学生の学力を大学独自に考案したプログラムで伸ばさせ、さらに文部科学省の「行動計画」にあるような「仕事で英語が使える人材を育成すること」を目指す、ということになるのか。では、いったいどのようにすれば中学レベルの学力を社会で通用する学力まで引き上げることが可能になるのか。

小野(2006b)は、一つの提案としてe-learningによるリメディアル教育(補習教育)の必要性を

説き、実際に指導した結果も報告している。e-learning とは（特に授業時間外に）学生が自分でコンピュータを利用して授業科目を学ぶ仕組みであるが、学生の英語学力がある程度伸長した事例では、授業中にも e-learning 指導を行ったものが多いことが報告されている。このことは日本における「学習者の自立」へと学生を導くことの1つの可能性を示唆するものと思われる。

では、大阪樟蔭女子大学学生の英語学力の現状はどのようなものか。

## 2-2 大阪樟蔭女子大学での英語学力の現状

大阪樟蔭女子大学の学生の英語学力の現状も、先にあげた新聞記事の例に漏れず、小野が指摘したことがほぼそのままあてはまる。英語学力は年々低下し、学習習慣が身につけていない学生が増えている。ここでは、プレイスメントテストの結果と学習に関する学生のアンケートの2つの側面から述べる。

次の表とグラフは、過去2年において入学時に行ったプレイスメントテストの結果である（表1、図1）。

プレイスメントテストは、各年度の入学式の翌日に大阪樟蔭女子大学の入学生を対象に行っている。今回の分析はこのうち2004年度、2006年度の英米文学科入学生のデータのみを用いた。問題は「(財) 日本英語検定協会英語能力判定テスト(テストB) (同一問題)」を利用した。<sup>7</sup> その結果について、2つのテストの間の平均値の差を有意水準5%で両側検定の  $t$  検定により検討した。その結果  $t(125)=0.61$ ,  $p=0.54$  で、これらの平均値の差は有意であるとはいえなかった。

	2004	2006
平均	395.85	388.74
中央値(メジアン)	394.5	382
標準偏差	64.47766761	60.54120698
分散	4157.36962	3665.237743
最小	224	253
最大	530	514
合計	31668	18271
標本数	80	47

表1

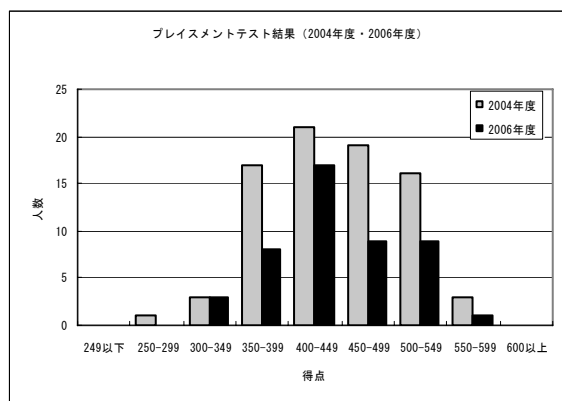


図1

図1を見て分かることは、2004年の分布が400-449点を中心とした緩やかな正規分布であったものが、2006年には最も頻度の高い400-449点周辺の、350-399点、450-499点、500-549点での頻度がそれぞれ約半分に減り、グラフが平坦に近づいて英語学力の分散傾向が強まったことである。これは、将来的に400点と500点を中心としたM字曲線（山が二つ出現するグラフ）に移行し、しかも得点において下位の方の山が高くなる傾向にあることを示す。つまり、標本数の違いはあるものの、学力的に徐々に二極化に向かいつつあるのである。

第2の特徴として、高等学校までの英語学習において、多くの学生に勉強の方法論が身につけていない。学生がよく述べる発言の中に、「英語の勉強をしなければいけないことはわかるが、何をやればよいかわからないから結局手を出せないままになる」、あるいは「もっとも簡単に英語学力が身につく方法を教えてほしい」というものがある。大学入学時までの学習実態の調査をしてみると、英語学習というと、教師の読み上げた答えや和訳をひたすら覚え込み、試験に出題するといわれた範囲のみを丸暗記するのみで、試験が終わるとその範囲の学習事項はキレイに忘れてしまうという回答が多い。このような学習ストラテジーを続ける限り、学力が伸びる可能性は皆無である。

従来からの「付け焼き刃」的学習ストラテジーの呪縛から逃れられない学生に対応するとすれば、大学での英語教育のスタイルをこれまでの路線から修正しなければならないだろう。（そのためには教授者の授業に対する考え方（belief）を変える必要がある。）その一つのヒントとなるのが、以下に述べるような「学習者の自律」という発想である。

学生を、高等学校までの方法を捨てて学習ストラテジーを自ら生み出す自律した学習者として育成するには、時間の限られた授業時間内だけでは不十分であり、それを補完する一つの方策としてSACの活用が非常に重要な意味を持つ。

次章では、「学習者の自律」のためのSelf-Access Centerについて考える。

### 3. Self-Access Center の考え方

#### 3-1 「学習者の自律」とは

市川（1998:55）は、「学習者の自立」を次のように説明する（市川は「自立」としているが「自律」とほぼ同義語だと考えてよい）。

- ・学習することの意義、楽しさを知っていること。
- ・何を学習すべきか、あるいは、する必要がないかを自分で判断できること。
- ・自分の能力の向上、現在の理解状態に関心をもつこと。
- ・わかっているところ、わかっていないところが、自分でわかること。
- ・自分に適した学習の方略を知っている、あるいは、探索、検討できること。
- ・わからないときには、どうすればよいか（他者に聞くことも含め）知っていること。

英語に限らず全ての学習において、これらの基本的な学習方法・態度などは大学入学時までに（少

なくともいくつかは) 身につけておくべきものであるが、現実はそうではない。このことは、学生の高等学校までの学習がいかにか受動的なものであるかを示している。

自律した学習者について、Holec は「自分にどのような学習が必要かを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」であると述べる(大学英語教育学会学習ストラテジー研究会(2006:18))。Benson(2001:50)は、自律した学習者とは、自分の学習をコントロールできる学習者であり、“learning management” “cognitive processes” “learning content” という3つのレベルにおいて自分の学習をコントロールできる学習者とする。

また、Oxford(1990)によれば、自律学習とは「学習者が自らの責任を持つにつれて、次第に高まってくる現象である。自立心のある学習者は、自信を高め、興味が増すにつれ、さらに高い能力を身につけていく」ということになる。さらに、Scharle and Szabó(2000:4)は自律した学習者の自らの責任に関して以下のように述べている。

The saying goes: you can bring the horse to water, but you cannot make him drink. In language teaching, teachers can provide all the necessary circumstances and input, but learning can only happen if learners are willing to contribute. Their passive presence will not suffice, just as the horse would remain thirsty if he stood still by the river waiting patiently for his thirst to go away. And, in order for learners to be actively involved in the learning process, they first need to realize and accept that success in learning depends as much on the student as on the teacher. That is, they share responsibility for the outcome. In other words, success in learning very much depends on learners having a responsible attitude.

ここでは、学習が成功するかどうかは、学習者が自分自身の学習について責任ある態度をとることが重要だと指摘されている。

以上のような「学習者の自律」の定義から考えると、これまでの日本の英語学習者の学習ストラテジーは極めて受動的・他者依存的であるといえる。さらに、学習者が教授者から命じられた英語学習のみでしか自分の英語学力を伸長させる努力をせず、自分の学習について自分で責任をとろうとする態度がほとんど見られないことから、彼らの学習者としての自律への道は険しいとしか言いようがない。

### 3-2 Self-Access Center の可能性

しかしながら、上に述べたような現状にありながらも、日本でも「学習者の自律」への一步を踏み出さなくてはならない。その成功の鍵になるのが SAC である。

SAC は、教授者の指導のもとで授業内に行うことを、授業時間外の自律的な学習につなげる方法として着目されてきた。

Sheering (1989:3) は 1989 年という早い時期から「学習者の自律」という考え方を主張し、以下のように self-access を主体とした “study centre” の設立の目的を述べる。

The primary aim of such facilities is to enable learning to take place independently of teaching. Students are able to choose and use self-access material on their own and the material gives them the ability to correct or assess their own performance. By using such a self-access facility, students are able to direct their own learning.

Gardner and Miller (2001:19) は SAC の機能を 2 つに分けて論じている。

First, the provision of self-study language-learning materials (grammars, listening, etc.) which independent learners can use to satisfy their own needs and wants. Second, the preparation of learners for greater independence in their learning by encouraging the development of individual strategies, reflection on learning and taking responsibility.

ここで重要なことは、SAC が自主学習のための学習教材を提供することだけではないことである。むしろそれを利用する学習者が、自らの必要性や興味に応じて教材を選択できるシステムを構築することが必要である。

続けて Gardner and Miller は、SAC に関して ESL (English as a second language) 環境におけるものと区別して、EFL (English as a foreign language) 環境における特徴について以下のように述べる。

Where learning is taking place in a non-native-speaking environment, SACs offer language-learning opportunities, that would not be possible in formal lessons. In particular, SACs can offer some kind of simulation of a native-speaker environment where learners can choose to immerse themselves in their target language, interact with authentic materials and perhaps also talk to native, or near-native speakers.

当然のことながら、日本における英語学習も EFL 環境にある。Gardner and Miller が述べるように、授業時間内だけの英語学習に留まらず豊富な教材やネイティブスピーカーとの交流など、英語に触れる機会をより増やす観点からも SAC が重要な役割を果たす可能性を持つ。

以上で SAC の可能性について述べてきたが、冒頭に述べたように、教授者がこれまでの教育観や教育方法を転換させることも、SAC がその機能を十分に果たすための条件である。次節ではこのことをとりあげよう。

### 3-3 教授者と学習者の役割の質的変化の重要性

外国語の効果的な学び方について、Rubin and Thompson (1994:47) は以下のように述べ、従来の

教授者と学習者との関係の見直しを迫る。

The beginning stages of language learning usually take place in the classroom and are thus molded by the teacher, who determines the textbook and the method, sets the pace, and creates the classroom atmosphere. However, remember that without your [language learners'] active input and participation, even the most outstanding teacher will not be as much help to you as he or she could. Thus it is a good idea to discuss your goals and preferred ways of learning with the teacher. ([ ]は筆者)

ここで強調されているのは、学習者自身が自らの責任において学習ストラテジーを持ち外国語学習に取り組むことであり、これまでのようなカリスマ性を持った教師の出現を待つことではない。さらに Rubin and Thompson は、外国語の勉強方法に関して学習者が教師とのカウンセリングの時間を持つことの重要性にも触れている。

Stevick(1976)は学習者の自律と責任を高めるために、教授者と学習者の役割を伝統的なものから新しい段階へ進めるべきだと指摘する。さらに Sheerin(1989:4)が、Stevick の考えを踏まえて次のように表にしてまとめている。

#### Teacher

paternal / assertive	→ fraternal / permissive
dispenser of all knowledge	→ resource person / consultant
fostering dependence	→ training for independence

#### Student

passive	→ active
no responsibility for learning	→ assume responsibility for learning
seeking approval	→ doing without overt approval
submissive	→ involved in decision-making

このように、学習者中心の教授法はかなり以前から提言され模索されてきたが、日本の英語教育の現場にはほとんど反映されてこなかった。2-2で述べたような学生の発言からも、彼らの受けてきた教育が、旧来の教授者依存型のスタイルから抜け出していない現状が明らかである。

SACによる学習を通じて英語学習の機会を増やし、かつSACに必要な教授者と学習者の役割を考えることが学習者の自律を促す重要な一歩になる。大阪樟蔭女子大学におけるSACも、以上のような観点を踏まえた「学習者の自律」を促すものでなくてはならない。



#### 4. 大阪樟蔭女子大学における Self-Access Center 構想

大阪樟蔭女子大学でも、平成 18 年度より SAC を設置・運営している。前章で述べたように、学生の英語学力に関して近年二極化傾向が進み、教室内の英語授業だけでは対処しきれなくなったという現状が背景にある。

この章では、SAC の設置意図と目標を述べる（施設そのものの内容、設備、準備された教材、そして実際の活動については稿を改める）。

設立の目的は、「学習者の自律」である。授業の受け方を知らず、学習ストラテジーを持たない学習者に対して、学習者と大学の授業との中間に立ち「橋渡し」をする機能を持つ。

「橋渡し」が必要な学習者を二つの層から考えよう。第一の層は、リメディアル教育が必要な学習者であり、彼らに対して大学レベルに必要な英語学力まで引き上げることが目標である。換言すれば、学習者の M 字型得点分布の下の方の山に向けた働きかけである。このレベルの学習者は、中学校・高等学校で学ぶべき英語学習の内容が十分に身につけていない。このことは、しばしば指摘されてきた通り、大学の入学定員が大学進学希望者を上回るという、いわゆる「2006 年問題」から発生しており（実はその数年前から学力低下の傾向が出始めていた）、学力不足のまま大学に進学する学生の数が増えたためである。そして、この傾向は今後ますます強まるであろう。この層に対しては、大学のカリキュラムを改編することで対応できると考えられる。しかし、先のグラフに見るように学力の分散傾向が著しいために、それだけでは完全に対応しきれない。SAC がこの部分を補完する機能をもつ可能性は大いにある。

第二の層は、M 字型得点分布曲線の上位の山を中心とする成績上位層である。成績上位者は、一見特別な対策の必要がなさそうに思われるが、あくまでも英語学力低下の局面での「相対的な」上位層に過ぎず、より高い水準を目指さないと文部科学省が設定する大学卒業時の目標である「仕事で英語が使える」レベルには到底到達できない。また学習者自身にも、相対的上位にいる限り「自分にはさらに努力が必要だ」という現実が視野に入っていない。従来の授業運営では、どちらかといえば成績下位層に目が行きがちになり、上位層の弱点はそれほど表面化せず見逃されがちであった。しかし、この層の英語学力をいかに伸ばすかが、全体のレベルを引き上げる上で大変重要である。

また、大阪樟蔭女子大学の SAC は、主としてコーディネイターとティーチング・アシスタント (TA) となる上回生が活動の主力を担う。上回生の活動については、例えば『日本経済新聞』（2005 年 6 月 13 日朝刊）でも立命館大学、龍谷大学の事例として、英語学習ではないが、「教育サポーター」「クラスサポーター」が授業と学生間の「橋渡しの」な役割をすることで成功した事例が紹介されている。

一般的に、SAC に関わるのは「教授者」と「学習者」、そしてその間を繋ぐ「コーディネイター」である。昨今はリメディアル教育を PC などの機械によって e-learning で行う動きがある。e-learning は上の「コーディネイター」の役割を機械に委ねる発想である。機械による学習は（他者の目を気にせず）弱点を繰り返し自分のペースで学習し直すことができるといった利点があり、「学習者の自律」への一歩となることは間違いない。しかし作業自体は単調な繰り返しになり、

最初の物珍しさが過ぎるとあとは惰性になり途中で学習放棄につながることも多い。先に挙げた小野（2006b）の取り組みの報告のように、授業時間外だけでは不十分で、授業時間内にも同じような活動を入れることで効果があることが分かっている。つまり、「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だけでは不十分だということになる。

本学で構想している SAC では、e-learning はプログラム全体の一部でしかない。コーディネイターの役割は専従の教授者が果たすことになるが、先にも述べた通り、上回生の中でその役割を担うことのできる者に TA として活動に加わってもらうことを想定している。単に機械任せではなく、人と人の関わりの中で自分の英語学力を伸ばすことで「学習者の自律」に近づく方向を見出すことを目標とする。「自律」は「孤立」ではない。独立していながらも、お互いを励まし合いながらともに高め合うことで、初めて自律した学習者の姿が明確になるのではないだろうか。

大阪樟蔭女子大学 SAC の活動は、次のような流れを想定している。まず、教授者とコーディネイターが協力して、学習者の英語学力判定や学習ストラテジー診断とカウンセリングを行う。それによって学習者は自分にとって何が必要なかを自覚することができ、自分にとっての学習目標を、自らの責任で設定することができる。

次に、コーディネイターを中心とした具体的な英語学習のプログラム（例えば、「graded readers」「writing assist」「e-learning (TOEIC, TOEFL, vocabulary)」「student's programs」など）へ進む。中でも特徴的なのは「student's programs」である。これは上回生が自らの経験をふまえて、自分たちでひとまとまりの英語学習プログラムを設定するというものである。これによって、上回生自身が自分の学習内容や学習ストラテジーなどを改めて見直す効果があると考えられる。

コーディネイターによるカウンセリングの結果にしたがって、学習者に必要なプログラムが選択される。進行状況を記録した「学習者プロフィール」が個人別に作成され、これをコーディネイター（または教授者）がチェックして、中途脱落を極力防止する手だてを考える。必要に応じて英語学習に関するフィードバックも必要になろう。これらは、リメディアル教育が必要なレベルの学習者にも上位レベルの学習者にも、ともに必要なサイクルである。

また、これらのプログラムは授業とも連動する。たとえば、「graded readers」のプログラムは、リーディングの授業で授業時間外の多読活動として指定することができる。また「writing assist」は、多人数のライティングの授業で困難な個別の添削などを対面形式で行う。さらにマルチメディア教室を使った「e-learning」では検定試験対策や英語語彙の増強などを、自分のペースで進めることができる。このような活動は、学習者の主体性に任せる — つまり自律した学習者になる責任を学生に押しつけてしまう — だけよりも、SAC での活動を授業評価の一部に加えるなどしたほうが効果は高い。

ようやく動き出した大阪樟蔭女子大学 Self-Access Center であるが、今後さらに運用プログラムを整備しその結果をフィードバックしながら、本学の英語学習のカリキュラム全体の中で SAC を適切に位置づける必要がある。

## 【注】

- 1 “Self-Access Center” という概念の主唱者がイギリス系の学者であったために、この種の施設を指して center ではなく centre と表記することも多い。
- 2 文部科学省ウェブサイト：英語ができる日本人の育成のための行動計画  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03033101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm)
- 3 実用英語技能検定 <http://www.eiken.or.jp/>
- 4 中学校学習指導要領  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm)
- 5 高等学校学習指導要領  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/009.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/009.htm)
- 6 『毎日新聞』2006年7月29日大阪朝刊  
<http://www.mainichimsn.co.jp/shakai/edu/wadai/archive/news/2006/07/20060729ddn001040007000c.html>
- 7 「英語能力判定テスト」はテストA～テストDまで4種類あり、テストBは英検2級～3級レベル。問題は「語彙・熟語・文法」(30題)、「文章構成」(5題)、「読解」(15題)、「リスニング」(30題)の合計80題で、筆記35分、リスニング25分で行なう。  
(<http://www.eiken.or.jp/placement/>)

## 【参考文献】

- Benson, Philip. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Longman.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会(編著). 2006. 『英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』. 大修館書店.
- Gardner, David and Lindsay Miller. 2001. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- 市川伸一. 1998. 『開かれた学びへの出発 — 21世紀の学校の役割』. 金子書房.
- 小野 博. 2006a. 「基礎英語力低下の現状と改善策<上> — 中・高・大学生の英語力はなぜ下がったか」. 『英語教育』2006年1月号, vol. 54, No. 11, pp. 63-67.
- .2006b. 「基礎英語力低下の現状と改善策<下> — e-learning 学習の検証実験と英語教育への提言」. 『英語教育』2006年2月号, vol. 54, No. 12, pp. 66-69.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.  
(邦訳: 宍戸通庸・伴紀子(訳) 『言語学習ストラテジー — 外国語教師が知っておかなければならないこと』. 凡人社. 1994.)
- Rubin, Joan and Irene Thompson. 1994. *How to be a More Successful Language Learner*. Heinle & Heinle Publishers. (邦訳: 西嶋久雄(訳) 『外国語の効果的な学び方』. 大修館書店. 1998.)
- Scharle, Ágota and Anita Szabó. 2000. *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press.

Sheerin, Susan. 1989. *Self-access*. Oxford University Press.

Stevick, Earl W. 1976. *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*.

Newbury House Publishers. (邦訳：石田敏子（訳）『新しい外国語教育：サイレントウェイのすすめ』.

アルク. 1988.)