

日本人大学生のeラーニング英語学習への指導方略：
伸び率上昇の外的要因への誤解と伸び率上昇の内的要因の特徴

鈴木 繁夫^{*}

**Extrinsic factors in achieving successful results in English e-learning, and intrinsic factors in leading
undeservedly underachieving students to better test results among Japanese college students**

Shigeo Suzuki*

Abstract: More than 80% of the Japanese universities assign e-learning to their students for developing their English abilities, and deem the rise of their English test score as a direct benefit of using the e-learning while taking it at a face value that the amount of time the students spend on the e-learning correlates with the rise or the fall of their test results. A survey was conducted of 56 freshmen in the department of science and technology regarding time management, academic achievement, and awareness and control of motivation, based upon learners' log histories on LMS, an on-line achievement test and a questionnaire before and after the fall term. The results of one-way ANOVA and regression analysis indicated that maintaining daily commitment to the e-learning or intentionally concentrating study just before assignment deadlines highly predicted better achievement than the amount of time spent on the e-learning, though some of those learners maintaining daily commitment turned out to be unrewarded members of the underachiever group. The results of factor analysis of the overachiever group indicated that will power to solve questions, positive belief in their language abilities, determination to follow study schedules could provide a key to improve test scores, suggesting that the instructor of the e-learning should create for the undeservedly underachieving students an environment where they can perform their assignment with cherishing these positive motivations in their mind..

Keywords: e-learning, academic achievement, learning style, underachievers

1. はじめに

グローバル化が浸透していく現在において、それに対応した一定水準の英語能力を持つことが望ましいという方針を文科省が強く打ち出したこともあり、英語学習は盛んに行われている^[1]。またITそのものの水準の向上はいうまでもなく、IT関連のインフラの整備とIT利用にあたっての低価格化の恩恵を受けて、英語学習形態としては、ITに依拠した対面授業に加えて、非対面のeラーニング英語学習が次第に大きな役割を果たすようになってきている。たと

えば2016年において、80%以上の国立大学でアルクのeラーニング教材が利用されている^[2]。

成熟段階の入口にさしかかっているとはいえるeラーニング英語学習の現状に対して、海外でのeラーニング研究は、その論文の点数からするならば、いまだに対面授業における学習の動機・態度・方略・活動・成果が中心で、eラーニングのような非対面での学習の動機や成果などに焦点をあてた研究はメジャーな領域にまで這い上がっているとは言い難い^[3]。日本においても、eラーニング英語学習だけに焦点を絞った研究は、英語教育研究全体の中できわめて細かい支流にすぎない。たしかにeラーニング

* 名古屋大学 Nagoya University

英語学習の効果測定については、いくつかの調査発表はあるが、それらはいずれもeラーニング英語学習を対面授業とは別立てで導入し、学生が英語学習に裂く時間が対面授業外で増加したから、学生の英語習熟度が上昇したといった流れのなかで考察されることが多い^[4]。そこでは、学習時間増加→習熟度上昇という単回帰の因果が額面どおりに信じこまれて、暗黙の内に追認されてしまっている。eラーニング管理者にあたる教員、あるいは学習者自身がどのような学習管理をすれば、eラーニング英語学習において、英語習熟度の上昇を引き起こしうるのかという調査研究は稀少とあって差し支えない^[5]。

ここで留意すべきことのひとつは、eラーニング学習において不正、不適切な学習活動を行わず、LMSからみても明らかに適切な学習活動を行っている学習者のなかには、英語力の伸びという有用的価値の果実、すなわち学習成果をつかみ取ることのできない下位集団がいることである。適切な学習を行っているにもかかわらず、それに見合った得点の伸びがないという不条理が起こっているのである。

このタイプの学習者をどのように誘導すれば、相応の得点の伸びを確保することができるのか、その方略を考察することが本稿の目的である。この目的は、eラーニング英語教材を大学生に課す際に、その学習の教育的価値においても有用的価値においても学習者にとってマイナスとならないように、教員が取るべき指導方略を明らかにすること、と言い換えてもよい。

2. eラーニング学習にかかわる学習時間と伸び率

2.1 学習時間と伸び率

名古屋大学では、学術英語をめざす英語学習カリキュラムの実質化を目指して、対面の英語授業とは別立てで、対面授業に外付けという形で英語eラーニング教材の自習を義務付けた。英語の対面授業の時間数（前期 週 1.5 時間、後期 週 3 時間）だけでは学生の英語習熟度を高めることが困難であるのは明らかであったので、英語に触れる時間を担保すべくeラーニング教材を1年次生（約2000人）に課した。

採用した教材は、広島市立大学と広島市内の企業との産学連携により作成された「ぎゅっとE」（以下GEと略）であった^[6]。GE教材のうち、実際に利用したものは、ReadingとListeningで、各期ごとにReading 40課題（1課題の文章量は300-400語）、Listening 800問（短い会話文中心）を終えるように英語カリキュラムに組み入れた^[7]。

この教材の問題数からもわかるように、この教材はドリル型であることから、当然、英語習熟度とは無関係に一定の学習時間を学生は割かなくてはならず、英語学習時間の確保という点で、この教材は申し分がなかった。事実、学生が学期中（17週間）にGEに費やした合計学習時間は平均で26.63時間であった。学期中の英語対面授業1コマは21時間だから、英語授業を1コマ受講した以上の時間をGEにかけていることになる。

GEの機能として、教員は個々の受講者の学習状況を、消化率・ログイン回数・ログイン日時・学習時間・学習適切度などさまざまな局面から、週ごとに、しかもクラス全員の一覧表の形においても、視覚的に一望することができるようになっている（表1）。また学習者自身も、学習を行った日を示す学習カレンダーや、これまでに消化した問題数やその

正解率などをグラフや表を通じて視覚的に把握できるようになっており、自分自身による学習管理を行いやすくなっている（図1）。

自学自習で非同期型のeラーニング学習の場合には、課題数と締切日を設定し、難易度が学習者の能力に対応した教材を提供しさえすれば、あとは教員は学習者の学習活動に一切介入する必要がなく、学習者はゲーム感覚で教材を着々とこなしていくと、導入当初は予想しがちである。あるいは与えられた課題のうちどれだけの数をこなしたかという「消化数」が英語成績の一部として評価されるという環境づくりさえしておけば、教員が学習期間途中で警告を発する必要もなく、学習者は計画を立てて学習を期日までに完了するものと、教員は期待してしまう。

しかし実際には図2-1、図2-2にあるように、第一週目で数問解いてGEの感触を覚え、学期中はそのまま学習に取り組みず放置し、締め切り前の2週間で、多数の課題を正解不正解にかかわらず消化する学習行動が数多く見られた。

駆け込み学習の多発が問題視されたのは、自律的学習観の観点から駆け込み型学習者は成績が伸びないという信念を教員側が漠然と抱いていたからだ^[8]。またあわせて、締め切りまでの週数で問題数を割って、一週間で何問消化すればよいかの計画を立て、学期を通じて一定の日数間隔をきちんと保ちながら、一回のログインで一定数の問題を消化していく安定型の学習こそが、英語習熟度を上昇させるという信念を、教員は抱いているからだ^[9]。安定型学習は正しい学習の姿、駆け込み型学習は不謹慎でいい加減という道德観もそこには働いている。

表 1 管理者画面の例

消化数	12	14	10	14	9	5	2	8
不適切学習	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
解答後確認	9(75%)	8(57%)	1(10%)	1(7%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
平均正解率	80	86	89	88	96	93	88	86
学習時間	258	221	116	139	76	40	15	64



図 1 学習者の自己管理画面の例

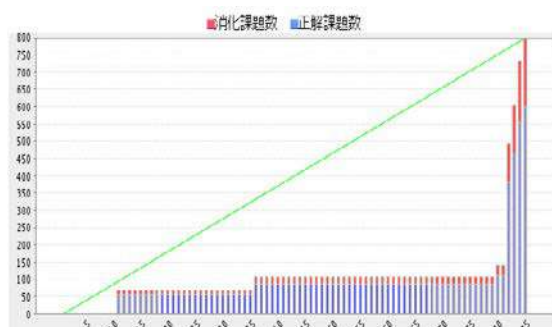


図 2-1 駆け込み学習例：学習経過日数と消化課題数

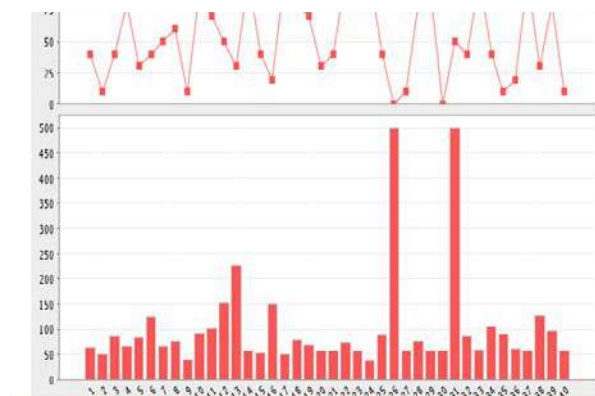


図 2-2 駆け込み学習例：変動幅が大きい、正解率（0から100%）と読みの速度（35語/分から500語）

これらの信念が正しいとすれば、(1) 安定型学習者と駆け込み型学習者の成績の伸びにおいて、前者が後者に勝っていることになり、しかも (2) 安定的学習者の学習時間と成績の伸びとの間には正の相関があり、(3) 駆け込み型学習者の学習時間と成績の伸びとの間には負の相関があることになる。

2.2 調査対象と調査方法

以上の (1) から (3) の実態を調査するために、2014年に理系（理学部・農学部・工学部 1年次）の60人を対象として、GEのListening学習管理ログを利用して学期期間中の各学生のeラーニング学習活動のあり方を把握した。学習者の意識を探るために、アンケートを実施し、また安定型学習を行った学生たち（10名）と駆け込み型学習を典型的に行った学生たち（8名）を集めて、2回のグループ・インタビュー（各40分）を行った。

英語習熟度の変化を計るためには、学期の開始期間（10月初旬）と学期終了期間（1月中旬）に公開試験CASECを自分の適した場所で、非同期で受験させた。その際、CASECの伸び率を英語授業成績に加味すると指示し、未受験や怠惰な受験を防止した。この指示にもかかわらず伸び率が異様なマイナスの外れ値であった4名については調査対象から除外した。なおCASECは受験者の能力により出題される問題が変わるために、学生は不正行為をできないようになっている。

なお本稿でいう伸び率とは、「標準化伸び率」（normalized gain）のことである^[10]。これは、CASEC総合点（1000点）から開始時受験での得点を引いたものを分母として、分子に終了時受験の得点

から開始時受験の得点を引いた数値において、分母で分子を割った割合である。

通常、日本でテスト成績の伸びという場合は、（終了時受験の得点）－（開始時受験の得点）という得点差とすることが大半である。しかしこれは英語の熟達が高得点者であればあるほど大きな努力が伴うという一般的な知見を反映していない。上位得点者が点数を上げるために必要な学習の質と量は、下位得点者が得点を上昇させるためのそれに較べれば、通常ではかなり重いはずである。この重みの差が反映するように、素点の差ではなく伸び率を採用した。

学習時間については、GEの管理者用画面を利用した。この画面上に、受講期間中の週単位で、各学習者の学習時間が分刻みで示され、また総計の時間数も明示されている。GEのシステムとして、学習者がログインしてから学習を開始し、その後、課題消化が10分以上行われなかった場合には、自動的にログアウトするように設定されている。この設定により、学習者が本来の学習をせずWeb上で別な作業

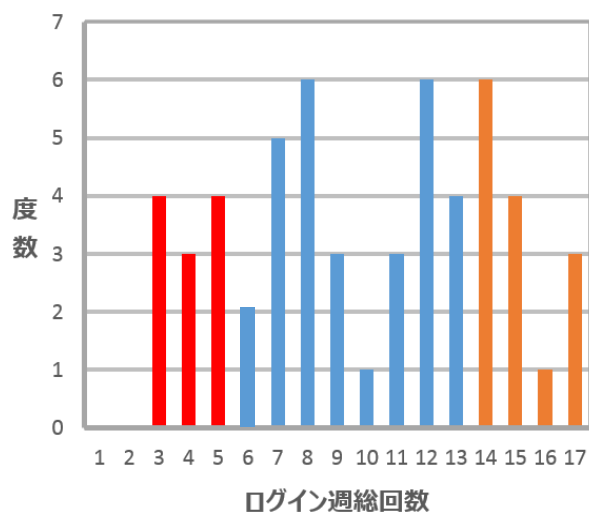


図 3 全期間中ログイン週回数からみた受講者数

を行っている「見なし学習時間」は、学習時間として単純に加算されることはないと考えてよい。

安定的学習様態と駆け込み型学習様態とを区別する尺度として、受講期間17週のうち、ログインして学習した週が14週ある学習者を安定的とし、逆にログイン週が6週以下のものを駆け込み型とした（図3）。

GE消化のスケジュールとして17週中に3回の厳格な締め切り設定があり、締め切りまでに消化しきれなかった課題に応じて、対面英語授業の成績に減点加えられる仕組みになっている^[11]。学生は開講時において教材にアクセスできるかどうか確認のための強制的なログインを含めると、GE学習を放棄しない限り、最低でも4週はGEとかかわることになる。

調査対象全体のログイン平均が9.58週で、図3からもわかるように、はっきりとしたコブが7-8週目にあるので、ログイン週が5週以下の学生を駆け込み型（図3 赤色部分）と判断した。17回の全週にわたる学習のみを安定的学習形態とはしなかったのは、調査対象が理系であり、専門科目のレポートや実験が重なる週にはGE学習の優先度はどうしても落ち、17回全週にわたりコンスタントにGEを学習することは難しいので、安定型はログイン14週以上（図3 黄土色部分）とした。

学習者の意識については、同一学期期間中に、GE学習についてのアンケートを、開始期間（10月初旬）、中間期間（12月初旬）、終了期間（1月中旬）に行った。形式はGEの学習ログイン画面にアンケート・ロゴが出るようにし、学習者がWeb上で回答するように促した。

事前・中間・事後の質問項目は「自己調整アンケート」（The Self-Regulation Questionnaire）を念頭におきながら、日本の大学での学習環境と整合性がとれるように、GEの製作者である青木信之が中心となってまとめたものを採用した（本稿末尾 参考）^[12]。自己調整を基点としたのは、GEにおいてはその大量な問題の内容をしっかりと理解しつつ消化していくには、課題分析、自己動機づけ信念、自己制御、自己観察といった自己調整学習という調整志向が不可欠だと考えたからである。

アンケートはそれぞれ、事前25項目、中間7項目、事後23項目からなり、回答は「とても当てはまる」（5点）から「全く当てはまらない全くない」（1点）の5段階評定である。なお中間アンケートについては、学生からの積極的な協力が得られず、今回の資料対象からは除外し、事前と事後のみを対象とした。

2.3 学習時間と伸び率の相関

GEの管理画面からListeningの学習時間を調査したところ、学習者一人あたりの平均学習時間は837分（13.95時間）であった。CASECのListening伸び

表 2 時間管理パターン別の統計量

時間管理パターン		M	SD	r
安定型 (N=14)	伸び率	-0.497	11.022	-0.469
	学習時間	1105.000	410.405	
断続型 (N=28)	伸び率	-6.14	12.854	2.83
	学習時間	808.07	248.495	
駆け込み型 (N=14)	伸び率	3.076	12.876	.11
	学習時間	627.786	206.760	

率は $M=-2.42\%$ ($SD=12.83$)であった。安定的学習者群（以下、安定群 $N=14$ ）、駆け込み型学習者群（以下、駆け込み群 $N=14$ ）、そしてそのどちらにも所属するといえない断続的に学習をする断続型学習者群（以下、断続群 $N=28$ ）の3群の人数、伸び率、学習時間の内訳は表2のようになった。

これら3つの時間管理パターン別の学習者群をCASECのListening伸び率にもとづき、対応なしの1元配置分散分析で比較した。結果は $F(2,42.699)=2.791$, $p<.07$, $\eta^2=.095$ となり、ほぼ有意であり効果量も中程度であった。Turkeyを用いて多重比較を行ったところ、安定型と駆け込み型、安定型と断続型の間には有意差は認められなかったが、駆け込み型と断続型 ($p=.07$, $d=3.414$) で駆け込み型の伸び率がほぼ有意に高く、効果量も大きかった。したがって、駆け込み型は安定型とは伸び率において有意な差があるとはいいがたいが、断続型に対してのみ差があるといえる。

またこれら3型の伸び率と学習時間との相関係数とその優位確率（両側）は、安定型 $r=-.469$, $p=.090$, 断続型 $r=.283$, $p=.145$, 駆け込み型 $r=.110$, $p=.708$ となった。各型内においても相関はほとんどないか中程度であり、それぞれの優位確率も5%を上回っている。

学習者の母集団（図4）から安定型学習者群と駆け込み型学習者群を切り分け、それぞれの標本集団における学習時間と伸び率の関係を、分散図にしたものが、図5および図6である。図5は表2のうち「安定型」の項目の数値を、図6は表2のうち「駆け込み型」のそれを視覚化したものである。

以上の数値と図5および図6から、「駆け込み型は安定型とは伸び率において有意な差があるとはい

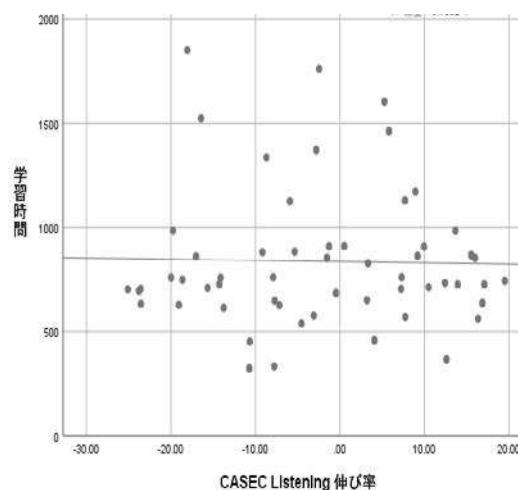


図 4 伸び率と学習時間との散布図（全員）

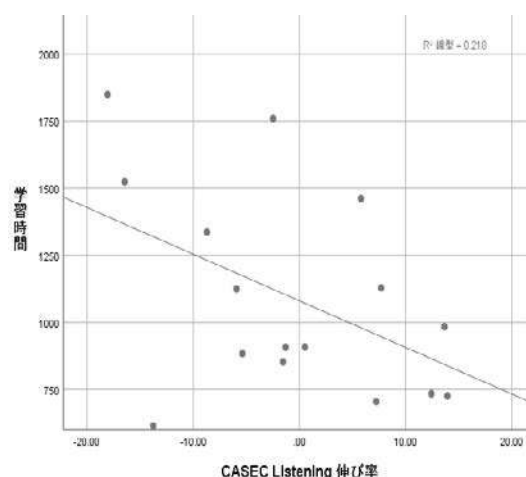


図 5 伸び率と学習時間との散布図（安定型学習者）

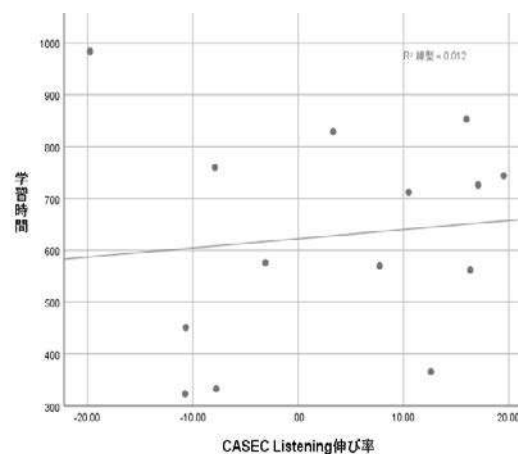


図 6 伸び率と学習時間との散布図（駆け込み型学習者）

がたい」から、学期を通じて安定的に課題を消化することのみを、効果的学習として教員は学習者に勧めてはならないことになる。またもうひとつの注意点は、安定型・断続型・駆け込み型の「各型内においても相関はほとんどないか中程度」だから、学習時間が長いからといって、成績が伸びるなどと教員は安直に期待してはいけないことになる。さらに、駆け込み型は学習時間が他の型よりも少ないが、伸び率は他の型よりも勝り、学習時間と学習の型との「相関はほとんどないか中程度」だから、駆け込みで集中的に消化し、それに伴い学習時間が短くなるからといって、成績の伸び率がマイナスになると、教員は決めつけてはならない。

もしも学期を通じて時間を安定的に振り分けて学習する安定型学習者（伸び率 -0.77）に比べ、駆け込み型学習者の成績の伸び（伸び率 3.08）が劣るのであれば、駆け込みの学習形態は回避するように学習者を誘導する必要がある。しかし以上の結果は、そうした誘導を積極的に進める強い必然性を支持していない。つまり、駆け込み型学習者は成績が伸びないという信念は教員側の思い込みである可能性がかなり高いのだ。むしろ教員が学習者に学習時間の管理について注意を促すべき点は、安定的に定時定量で課題を消化する学習スタイルを継続して行うか、課題達成の締め切り間際に集中して課題を消化するかのどちらかの時間管理スタイルを採るべきであって、思い出したように間欠泉の如く学習する「断続型」は避けるべきということになる。

またとくに応報賞罰感覚に呪縛されている教員は、安定的な消化スタイルを学習者がとっていてもそれが必ずしも高い伸び率へとつながることの保障にはならない視点を受諾すべきであろう。実は、e

ラーニングにおいて安定的学習が高伸び率と必ずしも相関しないことは、eラーニング学習研究の草創期から指摘されており、相関の確定的な有無をめぐっては、いまだに決定的な解がでていないのが現状である^[13]。

この視点の受諾と並行して、駆け込み型の学習は「問題への取組みが雑になることにつながる」という推量から、駆け込み型学習者が高い伸び率を獲得した場合、それを単なる偶然として軽々しく棄却することは危険である^[14]。実際、これもまたeラーニング学習研究の草創期から、「駆け込み」を行う動機としては二種類考えられている。ひとつは、学習方略として定期定量の学習方法を意図的に避けて、短期集中を何度か繰り返し課題消化をする「積極的駆け込み」（active procrastination）を行おうとする動機であり、これに対して、学習よりも他の事柄を優先させて締め切り間際まで学習を遅延させ、学習課題未達を防ぐという動機から行う「受動的駆け込み」（passive procrastination）である^[15]。語学学習以外の領域での研究成果ではあるが、低成績と相関がありとされているのは、「受動的駆け込み」のみである^[16]。

GEをドリル型として設計した理由として、その中心的な設計者である青木は、楽器演奏者が演奏上達のために「大量かつ集中的な訓練」が必要であるように、英語問題と集中的に取り組むことで学習者は英語力を高めることができるという考え方を強調している^[17]。この主張を柔軟に受け止めれば、「積極的駆け込み」型学習は、学習者が「問題への取組みが雑になる」不適切学習の誘惑に打ち勝って学習するかぎりにおいて、まさしく「大量かつ集中的な訓練」を自らに課することになるので、英語の

習熟度も上ると、GEの管理者は考え直す必要があるのかもしれない。

3. eラーニング学習にかかわる不安全感の解消

3.1 不条理な学習

前節ではeラーニングを管理する教員が、時間管理からみた課題消化スタイルによって学習者を誤導しかねない点を述べた。では課題消化スタイルという外的要因ではなく、学習者自身の動機づけや志向などの内的要因として、伸び率がプラス側に振れている学習者に共通した特徴はあるのだろうか。

外的要因から内的要因へと視点を移す必要があるのは、安定型学習を行っていても、伸び率がマイナス側に触れてしまう学習者が一定の割合で存在し、そういう学習者に現状よりもさらに安定的な学習スタイルを行うように指導することは、「安定型」の伸び率がマイナス（表2）であることが示唆するように、プラスに転じるための有効な方略とは必ずしもなりえないからだ。

ところで学習者の時間管理と伸び率の調査をそもそも行えるのは、教員が、適切消化率、正答率、課題進捗率、学習時間、学習日間隔などを、従来の対面授業におけるそれとは比較を絶するほどに精確な数値として、eラーニング・システムを通じて把握できるからである。GE学習の場合にはこの精確な量の可視化が、管理者である教員だけではなく、学習者自身にも提供されている。学習者自身が、学習に熱心で、一生懸命に努力しているという印象を抱いた場合、その印象が正しいのか単なる思い込みにすぎないのかは、数値やその数値にもとづいて図示されたグラフ（図1）や画像（学習者個人の学習活

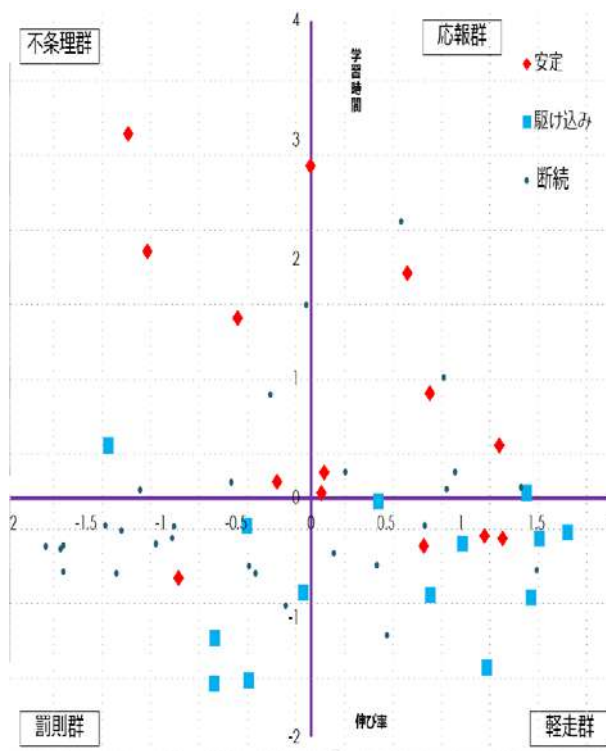


図 7 伸び率と学習時間との標準化による群分類

表 3 伸び率と学習時間との標準化による群分類

	標準化		名称	群
	学習時間	伸び率		
第1象限	+	+	応報	伸び率正群
第2象限	+	-	不条理	伸び率負群
第3象限	-	-	罰則	
第4象限	-	+	軽走	伸び率正群

表 4 群分類別学習時間と伸び率

名称	人数 (割合)	M		SD	
		学習時間 (分)	伸び率	学習時間 (分)	伸び率
応報	12(21.4)	1042.50	7.47	253.66	6.04
不条理	9(16.0)	1257.7	-10.58	369.03	6.64
罰則	20(35.7)	628.94	-14.31	137.48	7.19
軽走	15(26.8)	657.53	10.11	122.76	6.05

動全体を顔画像で統合的に表現する機能がGEにはある)から、一目瞭然である。

この可視性があるために、もし学習者が、その懸命な努力を図・グラフ・画像で確かめたにもかかわらず、伸び率がマイナス圏にあることに気づくなら、学習者はeラーニングを行うことそのものに対する不信感を募らせることになりかねない。ただでさえeラーニング学習活動は、教員やクラスメートとかかわる対面授業に較べれば周囲の人間関係から生じる常識的な情意を伴いにくく、周囲の人間からの「言語的説得」もきわめて限られており、逆にその分だけいっそう学習者独自の強い思い込みに左右されやすい^[18]。eラーニング学習者は、そもそも対面授業よりも、マイナスの教育的価値(時間を投下しても達成できない脱力学習観)を抱きがちになり、マイナスの有用的価値(学習時間に比例しない成果)に苛立ちやすい環境におかれているのだ。そして学習者の実感としても、またLMSからみても、着実にeラーニング学習を進めているにもかかわらず、マイナスの伸び率を手に入れる理不尽な学習者が現実にいるのだ。

理不尽な学習者の存在を顕在化させるために、各学習者の学習時間と伸び率のそれぞれを標準化して、四象限の共分散の散布図(図7)を作成した。その4群の割合と名称、各群の学習時間と伸び率を示したものが表3と表4である。

応報群の学習者(散布図第1象限)は、感情の誘惑に負けず時間をかけて課題を消化した結果が成績の伸びとなって反映したというわかりやすい因果づけが可能であろう。これと真逆に、罰則群(散布図第3象限)の学習者は、十分な時間をかけずに課題にふさわしい取り組み方をしなかったために、伸び

率がマイナス方向に大きく落ち込む結果になったという、これまた明快な予定調和を想定することが一応可能だろう。この両者とは異なった因果関係とはいえ、軽走群の学習者(散布図第4象限)は、締め切りまでに課題消化の目標地点までたどり着く切迫感をバネにして、学習を短期間に集中的に行った結果、標準よりも高い伸び率を達成できたと因果づけすることがおそらくできるだろう。

ところが不条理群(散布図第2象限)の学習者は、同じクラスの学習者の標準値よりも多い学習時間を投入したにもかかわらず、伸び率が他の学習者の標準よりもマイナス方向に振れている。他の3群学習者のような単回帰的で容易に推測可能な因果関係を想定することが学習者自身にとっては難しい。しかも一定の短い日数間隔で課題を消化するという安定型の学習者が不条理群の半数(第2象限中の◆)を占めているが、この安定型学習者にとっては、数日の一定間隔で学習を消化し続け、いわゆる「コツコツと語学学習に励んだ」結果が標準に満たない伸び率では、学習活動とその成果との因果づけはなおさら困難であろう。

不条理群の学生が応報群の学生が存在に気づけば、その「代理的情報」は自己効力感を低減させるか、「努力が足らなかった」と自らに鞭を打つマインド・セットを抱くか、あるいは逆に、「予測不可能性を学習」して無気力にとられることになるだろう^[19]。そうすると、そもそもeラーニングを課した当初の目的は熟達度上昇にあるが、これでは学習者は努力に見合った成績上昇という有用的価値に手が届かないばかりか、自己効力感や自己調整能力を育み、さらにはポジティブな人生観の醸成という教育的価値に対しても疑念を抱きかねない。

eラーニングがもたらすはずの有用的価値や教育的価値を損なわないためにも、安定型不条理群の学習者その状態から救い出す方策が必要である。

救済の方策の基本的な要件を探るために、まず、伸び率がプラス圏にある応報群と軽走群をまとめて「伸び率正群」(表3右欄)とし、伸び率が負の値であった不条理群と罰則群を「伸び率負群」(表3右欄)として、時間管理についての意識に有意差があるかどうかを、2.2で述べたアンケートにより調査した。アンケートの時間管理にかかわっている3項目を、対応なしのt検定を用いて比較したところ、表5のようになり、伸び率正群・負群の間には有意差は認められなかった。また効果量も同表が示すように小さな値しか得られなかった。

ただし、伸び率正群・負群ともに消化率に対する意識の平均値は5段階評定で正群M=4.11、負群はM=3.86であり、事前の学習計画を立てるかどうか(正群 M=2.63, 負群 M=2.45)や事後の学習計画達成したかどうか(M=2.52, 負群 M=2.59)よりかなり強く意識されている。

いずれにせよ、伸び率正群と負群との間に、時間管理についての意識差があるとは考えにくい。とするならば、不条理群の学生を応報群へと転換するための指導は、時間管理という外的要因ではなく、内的な要因に求める必要があるだろう。

3.2 伸び率正群に共通した内的特徴

そこで伸び率正群の学習者が、どういう動機や志向で教材に臨んだのか、GEのListening課題を遂行する情意・認知を前述したアンケートにもとづき因子分析を行った。因子分析を行うにあたっては、因子抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス法を用いた。なお因子数の決定には固有値1以上を基準として、スクリープロットの検証も合わせて7因子を仮定した。しかし反イメージ行列が、.50以下のものが8項目あったため、これらを除外し、再分析を行い、再分析においても、.50以下のものが5項目残ったため、再度の分析を行った。その結果、3因子が抽出され、その適合度も充分であったため($\chi^2(18)=19.281, p=.375$)、3因子が妥当であると判断

表 5 時間管理についての伸び率正群・負群との t 検定による比較

		N	M	SD	SE	df	t	p	95% CI下限 上限	Cohen's d
課題を始める前に計画を立てる。	伸び率+	27	2.63	1.149	.221	54	.616	.541	[-.409, .772]	.251
	伸び率-	29	2.45	1.055	0.196					
自分自身の予定通りに学習は進みましたか。	伸び率+	27	2.52	1.156	.222	54	-.229	.819	[-.659, .524]	-.067
	伸び率-	29	2.59	1.053	.195					
学習の間、教材の消化率をどの程度意識しましたか。	伸び率+	27	4.11	.847	.163	54	1.008	.318	[-.246, .745]	.173
	伸び率-	29	3.86	.990	.184					

した(表6)。ただし第2因子の信頼係数はマイナスに触れてしまった。

第1因子には、「自分自身の学業、または将来の仕事に、英語はどの程度必要としますか」などの3項目が十分な負荷量(.400以上)を示した。この因子は、伸び率正群の学習者がタスクをこなすことへ積極的な価値づけを意識的に行っている心構えであり、積極的価値づけへの意志を指示している。英語は第1外国語であり、インターネットの共通語が英語でもあるとはいえ、他のアジア諸国とは異なり日本では母国語だけでも仕事・生活は十分にこなしていくことができる。そのために、英語に密着した自分の将来の仕事・生活を思い描くことは難しい。し

かしそうした環境にあっても意志の力を働かせて、英語の有用性を自ら積極的に認めて、英語学習に取り組む。この因子を「積極的価値づけへの意志」と名付けた。

「セルフシステム理論」(self system theory)を応用した従来の第二言語習得理論では、英語を学ぶ際には、学習者にとって英語母語話者の英語熟達度が最終的に到達すべき理想となることを教えている^[20]。そのような理想的な自分自身の姿はL2理想自己(Ideal L2 [Second Language] self)とよばれ、L2理想自己に成るべく、学習者は努力をし続ける^[21]。努力途上にある学習者は、理想自己に近づきつつある自己を確認しあるいは近づきつつあると確

表 6 伸び率正群における共通因子の行列と因子間相関

	第1因子：	第2因子	第3因子：	共通性
	積極的価値 づけへの意志	自己効力への 信念	課題達成への 肯定志向	
	($\alpha=.702$)	($\alpha=-.174$)	($\alpha=.443$)	
自分自身の学業、または将来の仕事に、英語はどの程度必要としますか。	0.973	-0.202	-0.285	0.999
英語に対する自分自身の学習意欲はどの程度あるとしますか。	0.638	0.201	0.347	0.651
答えを納得できるまで考える方だ	0.522	0.001	0.001	0.273
自分は英語のリスニングができるほうだと思いますか。	-0.127	0.663	-0.076	0.42
提示された各英文や設問に集中して取り組みましたか。	0.14	-0.658	0.327	0.467
学習の間、平均正解率をどの程度意識しましたか。	-0.168	-0.538	0.443	0.461
検定試験(TOEIC、英検等)の成績を上げたい	0.178	0.522	0.137	0.377
課題を始める前に計画を立てる。	0.044	0.157	0.85	0.797
このプログラムを使った学習は楽しかったですか。	-0.068	-0.196	0.439	0.21
このプログラムでの自分自身の取り組みについてどう思いますか。	-0.005	-0.139	0.286	0.089
因子相関行列				
積極的価値づけへの意志	1			
自己効力への信念	0.156	1		
課題達成への肯定志向	0.047	0.158	1	

信しながら、そういう自分を「あるべき自己」としてイメージ化すると考えられてきた。しかし1990年代以降、特に英語が日常会話で使われることのない環境での英語学習は、直下の学習環境が学習を通じて高成績を残すように要請するから学習に励むという、「執行動機」が働いていることが指摘されるようになった^[22]。事実、日本では「執行動機」がきわめて強く働いていることが日本人学習者について指摘されている^[23]。第1因子としてここであげている「積極的価値づけへの意志」も、英語が消化すべき課題として割り当てられており、その課題を実際にうまく消化して取り組める、その成功体験の方が優位なのであって、成功体験をうまく導き出せるように、英語が将来必要になるかもしれないという有望なイメージを学習過程に意図的に意志の力を働かせて持ち込んでいるのだろう。

第2因子には、「自分は英語のリスニングができるほうだと思いますか」などの2項目が十分な負荷量（.400以上）を示した。学習者は、これから取り組もうとするタスクに対して得意の意識を抱き、それも検定試験のような客観的指標でその得意意識が幻想でないことを確かめようとしている。タスクを実行する自分の能力への信念に関連しているので、バンドゥーラに倣って「自己効力への信念」と名付けた^[24]。「自己効力への信念」が低い幼児の場合、自分自身に対して否定的なイメージづけをする傾向が強く見られるが、日本人英語学習者はたとえ成人であっても、L2理想自己に到達できない自己不全感からマイナスの自己イメージづけをしてしまいがちになる^[25]。しかしここではその逆に、たとえそれが当初は幻想であるかもしれなくとも、「自己効力への信念」を維持あるいは高揚させることで、L2

理想自己に近づくべく成績を伸ばそうという意欲がうかがえる。

「自己効力への信念」はかつては自己誇張や場合によっては反社会的な行動への原動力と蔑視され、また「自己効力への信念」の高さが高成績ときわめて弱い相関関係しかないとして貶められることもあった^[26]。ところが教育学の認知的評価理論は、自らの有能さという人間の本源的な欲求を保証する自己効力感が高ければ、課題に対する自己決定の認知も高まり、課題を達成しようとする内的動機も高まることを指摘し、むしろ「自己効力への信念」を肯定的に捉えている^[27]。調査対象とした学習者は、確かに平均的な日本人学生よりも英語習熟度はかなり高いので、根拠があるといってよい「自己効力への信念」が、伸び率が正の方向へ向くように学習者を誘うのだろう。

最後に、第3因子には、タスクを開始する前にこれから何問消化するかといったように計画を立て、その計画達成を自分に課し、計画を達成した自分に喜びを感じる2項目が十分な負荷量（.400以上）を示した。これは達成を通じた自己肯定感覚なので「課題達成への肯定志向」と命名した。この肯定志向は、「達成に向けた内的動機づけ」と自己調整学習でいわれているものであり、英語に触れることの楽しみや英語を使って何かができるようになる喜びというよりも、ちょうど修行をしてその修業の効果よりも、修行をきちんと達成したことに快感を覚えることに似ている^[28]。またこのような達成への肯定志向は、課題を消化することに焦点があり、消化した結果としてテストの点数が上昇することを必ずしも最終の目標とはしていない。またこの肯定志向は、第2因子としてあげた「自己効力への信念」の

効力感が自分にどれだけあるのかを学習者自身が測定するための最も信頼のおける情報源ともなりうる^[29].

以上のように表6から、課されたタスクに対して「積極的価値づけへの意志」を持ち続け、タスクの取り組みにあたっては健全な「自己効力への信念」を醸成し、小計画でもよいからその場の学習活動に見通しをもち、「課題達成への肯定志向」を抱くといった内的な因子が伸び率正群に見られるのだ。これは、自己の力を過信したポジティブな情意、個人の力によるタスク・コントロールへの誇張された認知であるかもしれない^[30]。しかし非現実的な楽観主義がその人の成長を紡ぎ出す鍵になっていることは、教育学の領域ではドウェックが、ポジティブ心理学の分野ではセリグマンが強調してやまない点である^[31]。

こうしてみると、eラーニングの管理者である教員は、伸び率負群の中でも、しっかりとした時間管理をし、安定的に学習している不条理群の学習者に向けて、価値づけへの意志、効力への信念、達成への肯定志向といった心的因子を刺激するメッセージを群全体あるいは群内の個々人に送る必要が最低でもあるだろう。

具体的には、GEログイン時に学習者が必ず通るメッセージボードのページを利用することである。メッセージ欄に管理者は学習者に向けて所感や画像をアップできる。この欄を学習者は必ず読むようにあらかじめ指示し、管理者は不条理群の学習者の学習履歴を閲覧し、クラス内の平均の解答時間、正解率、消化率と不条理群とのそれを比較し、その粘り強さ、率の高さ、進捗のよさなどを褒めて、価値づけへの意志・効力への信念・達成への肯定志向を保

持させることだ。そしてもしも不条理群の中で、解答時間、正解率、消化率の3つのうち、平均値から目立って落ち込んでいる指標を抱えている学習者がいれば、GEのメール機能を使い、個別にアドバイスをしていくのだ。

4. おわりに

日本で利用される英語eラーニング教材の多くは、非同期・分散型として学習者に提供されている^[32]。そのため、学習者には自己調整方向への強い意志が必要だと考えられている^[33]。そのような意志を誘発するために、管理者は、LMSの管理を強化することで学習者を縛り、学習者を外発的に動機づけてきた^[34]。厳しい管理により、駆け込み型の課題消化に歯止めをかけ、安定的な学習へと学習者を誘導し、質を伴ったとみなされる学習時間を増やすことに部分的にだが、成功を収めてきた^[35]。とはいえ学習者が英語への学習時間を増加させたからといって、学習者の英語力の伸びを一律に期待してはならない。学生の職業選択の幅は、大学での成績や英語公開試験点数に必ずしも左右されないという日本の状況において、英語学習に時間を費やせば、英語の力が伸びるといったような有用価値を声高に主張することは、虚構の押しつけになりかねない。

これと並行して、学習による教育的価値を損なわないためにも、不条理群を応報群へと変容させるための誘導が必要であり、それには安定型優先、駆け込み型排除という学習スタイルを学習者に強制することよりも、価値づけへの意志・効力への信念・達成への肯定志向といった心的因子に関連したメッセージを学期中にたえず発信していく必要がある。

参考文献

- [1] 鈴木繁夫, “希望理論からみたグローバル人材育成者の教育観”, 名古屋大学人文学研究論集, Vol. 1, pp. 31-53 (2018).
- [2] アルク. “eラーニング導入実績,” (2017). <https://www.alc-education.co.jp/academic/net/actual/> <2018年3月20日取得> ただしアルク以外のeラーニング教材の利用を考えると80%を超える数値になる.
- [3] Chapelle, C., “Second language learning online,” in C. Haythornthwaite, R. Andrews & J. Fransman, (Eds.) *The Sage Handbook of e-learning research (2nd ed.)*, London: SAGE, pp. 171-186, (2016); Guillermo, B., & Anna, E., “Competences for teaching and learning in an e-learning setting,” in B. H. Khan & M. Ally, (Eds.) *International handbook of e-learning (Vol. 1)*. New York: Routledge, pp. 171-179 (2015).
- [4] 太田かおり, “e-learning 英語教育の学習効果に関する研究: 学習者の自律学習へ向けた教師の役割”, 九州国際大学国際関係学論集, Vol. 7, pp. 51-80 (2012); 河内山有佐, “2014 - 2015 年度 e-learning 教材導入による英語教育効果の測定”, 和洋女子大学紀要, Vol. 57, pp. 49-156 (2017).
- [5] 佐藤恭子, 権瞳, Bessette, A. J., & 有馬淑子, 『英語学習者はe-learningをどう使っているのか: 自律学習におけるメタ認知ストラテジー能力の養成に向けて』, 溪水社, (2017).
- [6] 青木信之, 『コロンプスの卵的発想による英語教育改革: ネットワーク型集中英語学習プログラムによる大学英語教育の効果と効率の追求』 (文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」成果報告書), 広島市立大学, (2008).
- [7] 北辰映電 (GE 提供会社) による解説. <http://gyuto-e.jp/school/school/teacher/index.html> <2018年7月10日取得>; 名古屋大学アカデミック支援室. <http://elearn.ilas.nagoya-u.ac.jp/access/wiki.cgi?page=GEHyoka> <2018年7月10日取得>
- [8] Nilson, L. B., *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Sterling, Virginia: Stylus Publishing, (2013); Rebetz, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M., “Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 101, pp. 435-439 (2016).
- [9] 渡辺智恵 & 青木信之, “英語 eラーニングの効果: TOEIC の伸びからみた教材消化率, 学習時間, 不適切学習発生率”, 広島国際研究, Vol. 17, pp. 105-119 (2011); Goda, Y., Yamada, M., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H., & Miyagawa, H., “Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes”, *Learning and Individual Difference*, Vol. 37, pp. 72-80 (2015).
- [10] McKagan, S., Sayre, E., & Madsen, A., “Normalized gain: What is it and when and how should I use it?” posted March 18, 2016 and revised April 20, 2017. <https://www.physport.org/recommendations/Entry.cfm?ID=93334> <2018年3月20日取得>
- [11] 名古屋大学アカデミック・イングリッシュ支援室「「ぎゅっと e」 スケジュール」(2018年度春学期). <http://elearn.ilas.nagoya-u.ac.jp/access/wiki.cgi?page=GESchedule2018S> <2018年7月10日取得>
- [12] Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A., “The self-regulation questionnaire,” in L. Vandecreek & T. L. Jackson, (Eds.) *Innovations in clinical practice: A source book*. Vol. 17, Sarasota, Fla.: Professional Resource Press, pp. 281-292 (1999).
- [13] Romano, J., Wallace, T. L., Helmick, I. J., Carey, L. M., & Adkins, L., “Study procrastination, achievement, and academic motivation in web-based and blended distance learning.” *The Internet and Higher Education*, Vol. 8, pp. 299-305 (2005); Kim, K. R., & Seo, E. H., “The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis.” *Personality and Individual Differences*, Vol. 82, pp. 26-33 (2015).
- [14] 鈴木右文, “授業時間を廃した英語科目における学習行動”, 英語英文学論叢, Vol. 65, pp. 47-58 (2015).
- [15] Chu, A. H. C., & Choi, J. N., “Rethinking procrastination: Positive effects of “active”

- procrastination behaviour on attitudes and performance”, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 145(3), pp. 245–264 (2005); Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A., “A critique of the construct validity of active procrastination.” *Personality and Individual Differences*, Vol. 120, pp. 7-12 (2018).
- [16] Hensley, L. C. “Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy.” *Learning and Individual Differences*, Vol. 36, pp. 157-164 (2014).
- [17] 青木信之, 『コロンブスの卵的発想による英語教育改革: ネットワーク型集中英語学習プログラムによる大学英語教育の効果と効率の追求』, 広島市立大学, (2008).
- [18] Winne, Philip H. & Nesbit, John C., "Supporting self-regulated learning with cognitive tools", in J. Douglas, John Dunlosky, & Arthur C. Graesser, (Eds.) *Handbook of metacognition in education*. Hacker, Abingdon: Routledge, pp. 259-277 (2009).
- [19] Bandura, A. “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.” *Psychological Review*, Vol. 84 (2), pp. 191-215 (1977); Dweck, C. S., *Mindset: The new psychology of success* (1st ed.). New York: Random House, (2006); 櫻井茂男, 『無気力』の教育社会心理学: 無気力が発生するメカニズムを探る』, 風間書房, (1995)
- [20] Dörnyei, Z., *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, (2005).
- [21] Higgins, E. T., “Self-discrepancy: A theory relating self and affect”, *Psychological Review*, Vol. 94, pp. 319-340 (1987).
- [22] Dörnyei, Z., & Ushioda, E., *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York: Longman/Pearson, (2011).
- [23] Apple, M. T., Falout, Joseph., & Hill, Glen., “Exploring classroom-based constructs of EFL motivation for science and engineering students in Japan,” in M. T. Apple, D. D. Silva, & T. Fellner, (Eds.) *Language learning motivation in Japan*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, pp. 54-74 (2013).
- [24] Bandura, A., “Self-efficacy,” in V. S. Ramachandran, (Ed.) *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4). New York: Academic Press, pp. 71-81 (1994); Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K., “The Role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance”, in A. J. Elliot, & C. S. Dweck, (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.). New York: Guilford Press, pp. 313-333 (2017); Komarraju, M., & Nadler, D., “Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?” *Learning and Individual Differences*, Vol. 25, pp. 67-72 (2013).
- [25] Munezane, Yoko, “Motivation, ideal L2 self and valuing of global English,” in M. T. Apple, D. D. Silva, & T. Fellner, (Eds.) *Language learning motivation in Japan*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, pp. 152-168 (2013).
- [26] Oxford, Rebecca. “Individual differences in SLA,” in P. J. Robinson, (Ed.) *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 303-308 (2013); Lake, J., “Positive L2 self: Linking Positive Psychology with L2 motivation,” in M. T. Apple, D. D. Silva, & T. Fellner, (Eds.) *Language learning motivation in Japan*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, pp. 226-277 (2013).
- [27] Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L., “A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education,” in C. Ames, & R. E. Ames, (Eds.) *Research on motivation in education: The classroom in milieu*. New York: Academic Press, pp. 13-51 (1985).
- [28] Deci, E. L., & Ryan, R. M., “Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory,” in R. M. Ryan, (Ed.) *Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford University Press, pp. 85-107 (2012); Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F., “The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education”, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, pp. 1003–1019 (1992).
- [29] Schunk, D. H., & Pajares, F., “Self-efficacy theory,” in K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook*

of motivation at school. New York: Routledge, pp. 35–53 (2009).

- [30] Sedikides, C., & Alicke, M., “Self-enhancement and self-protection motives”, in Dale H. Schunk, Judith R. Meece, & Paul R. Pintrich, (Eds.) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, pp. 303-322 (2012)..
- [31] Dweck, C. S., *Mindset: The new psychology of success* (1st ed.). New York: Random House, (2006); Seligman, M. E. P., *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Free Press, (1998).
- [32] 大学 e ラーニング協議会 & 日本リメディアル教育学会, 『大学における e ラーニング活用実践集』, ナカニシヤ出版, (2016).
- [33] 青木久美子, 『eラーニングの理論と実践』, 放送大学教育振興会, (2012).
- [34] 名古屋大学アカデミック・イングリッシュ支援室 「「ぎゅっと e」の評価について」. <http://elearn.ilas.nagoya-u.ac.jp/access/wiki.cgi?page=GEHyoka> <2018年7月10日取得>
- [35] 池上真人, “CALL を用いた英語学習の効果に関する研究 II : 学習環境と実施形態が学習に及ぼす影響”, 言語文化研究, Vol. 29, pp. 229-257 (2009).

参考

事前と事後のアンケートから Listening に関する項目の抜粋. *は今回の分析対象とした項目.

事前アンケート	BQ1.この e ラーニングを利用した科目 (「ぎゅっと e」を使った授業) の受講に関して, 該当する項目を 1 つ選んでください.
	BQ2.これまでに英語に関する検定試験・資格試験を受験したことがありますか.
	*BQ3.自分は英語のリスニングができるほうだと思いますか.
	BQ8.国外で 6 ヶ月以上英語を使った生活した経験がありますか.
	*BQ9.英語は好きですか.
	*BQ10.英語は得意ですか
	*BQ11.自分自身の学業, または将来の仕事に, 英語はどの程度必要だと思いますか.

*BQ12.英語に対する自分自身の学習意欲はどの程度あると思いますか.
BQ.13 以下の項目から該当するものを選んでください.
*BQ.13_1 英語で自分に必要な情報を集められるようになりたい
BQ.13_2 将来, 英語を専門的に使う職業につきたい
*BQ.13_3 海外旅行などで英語を自由に使えるようになりたい
BQ.13_4. 英語圏の大学や語学学校に留学してみたい (経験のある人は再度留学したい)
BQ.14. 英語を学ぶことの理由はなんですか
*BQ.14_1. 単位が欲しい
*BQ.14_2.良い成績が取りたい
BQ.14_3.英語に慣れたい
*BQ.14_4.楽しく英語を学びたい
*BQ.14_5.検定試験(TOEIC, 英検等)の成績を上げたい
BQ.14_6.なるべく楽に英語を勉強したい
BQ.14_7.英語の徹底的な訓練がしたい
BQ15.現在, この科目以外で, 1 週間のうちで英語を学ぶ (あるいは英語に接する) 授業がいくつありますか
BQ16.現在, 大学の授業, 予習, 復習, 宿題等以外で, 英語にふれる機会がありますか. -
*BQ17_1.課題を始める前に計画を立てる.
*BQ17_2.答えを納得できるまで考える方だ
BQ17_3.新しく何かを学んだときそれが実際に使える場をすぐ思いつく方だ
BQ17_4.やったことがないことでも, いろいろ挑戦してみる方だ.
BQ17_5.あることに規則性を見つけたら他にもあてはめてみる方だ
*BQ19.コンピューターを使って英語を学習することに興味がありますか
BQ20.この e ラーニング学習をどのくらいやりたいと思いますか.
*BQ21.この e ラーニング学習は自分の英語力を伸ばすためにどのくらい役に立ちそうだと思いますか
BQ22.どのくらい努力が必要そうだと想像しますか
BQ23.この e ラーニング教材はどのくらい難しそうだと思いますか
BQ24.英語の映画を字幕なしで理解できますか
BQ25.英字新聞を辞書なしで理解できますか

事後アンケート	*AQ01_L-このプログラムを使った学習は楽しかったですか.
	AQ02_L-このプログラムでの学習は, それぞれリーディング力, リスニング力, 文法力の向上に役立ったと思いますか.
	*AQ03_L-このプログラムでの自分自身の取り組みについて頑張ったと思いますか.
	*AQ04_L-自分自身の予定通りにそれぞれの学習は進みましたか.
	AQ05_L-課題数はどうでしたか.
	AQ14_L-TOEIC 形式の Part 1 (写真を見て答える形式) は難しかったですか.
	AQ15_L-TOEIC 形式の Part 2 (適切な応答を選択する形式) は難しかったですか.
	AQ16_L-TOEIC 形式の Part 3 (会話文の形式) は難しかったですか.

AQ17_L-TOEIC 形式の Part 4 (長文の形式) は難しかったですか.
AQ18_L-学習の間, 教材の消化率をどの程度意識しましたか.
AQ19_L-学習の間, 平均正解率をどの程度意識しましたか.
*AQ22_L-提示された各英文や設問に集中して取り組みましたか.
*AQ23_L-このプログラムでまた学習したいと思いますか.

[著者紹介]



鈴木 繁夫 (学会員)
 1977年上智大学文学部英文科卒業, 1980年大阪大学大学院修士課程修了, 1983年同大学大学院博士課程満期退学. 1983年武庫川女子大学講師. 現在, 名古屋大学大学院人文学研究科名誉教授. e-learning, 17世紀英文学, エンブレム等の研究に従事. 日本e-Learning学会, LET学会等各会員