

自律的学習者の涵養を目指した新英語カリキュラム

国際戦略推進機構 渡辺 雅仁・満尾 貞行・田島 祐規子・キャノン タラ・吉良 アマンダ

キーワード: 英語教育、大学教育、教養課程、

外国語キーワード: English education, university education, liberal arts course, autonomous learning, intercultural learning

Abstract

At the end of the academic year 2017-2018, Yokohama National University's English Education Liaison and Coordination Committee asked the university's English Education Section to assess the effectiveness of the new English curriculum introduced at the beginning of the academic year.

In response to this request, this article reviews the following: 1) the overall background for reforming the curriculum and the leadership of the current YNU President, Dr. Yuichi Hasebe, who took office in 2015, 2) general orientation for first-year students regarding the English curriculum, 3) visits by international graduate student teaching assistants (TAs) to foster intercultural understanding and preliminary findings regarding student responses to visits by international graduate student TAs, and 4) a statistical analysis of a questionnaire given to students.

要旨

平成 29 年度より導入された新英語カリキュラムは、自律的学習者の涵養を目的としている。新英語カリキュラムの開始から 1 年が経過した平成 29 年度末に、本学の英語教育を検討する、英語教育連絡調整会議において、新英語カリキュラムについて、その成果を報告するよう求められた。

本稿では、新英語カリキュラムについて 1) 新英語カリキュラム導入への経緯とその全体像、2) 全学的な英語科目オリエンテーション、3) 文化間理解を進める留学生 TA 派遣、4) 学生へのアンケート分析、という 4 つの観点より概観し、その要請に応えようとするものである。

第 1 章: 新英語カリキュラムは、「グローバル人材育成」という外国語による対外的な発信力を強化する国内全体の要請と、平成 27 年度に就任した長谷部勇一学長のイニシアティブに基づいて具体化したもので、その最大の特徴は自律的学習者の涵養である。

第 2 章: 新英語カリキュラムの実施に際し、1 年次春学期の第 1 週目に英語科目につい

での全学的な共通オリエンテーションと英語の基本的な能力を測定するテスト（RLG テスト）を実施した。この第 1 週目の対応は自律的英語学習と学内生活全般について理解し、各自の自律的学習が具体化するよう自身の英語力の強化点を明らかにすることを目指している。

第 3 章: 新英語科目「自立英語」（英語名は Independent English Learning, 略称 IE）は自律的な英語学習への橋渡しをする科目である。中でも、英語学習に新たな動機付けを与えるべく、大学院留学生をティーチングアシスタントとして学期中 3 回、すべてのクラスに派遣する試みは、この科目の一番の特徴である。アンケートの結果より、学生の文化間理解を目指した英語学習への意識変容を見ることができた。

第 4 章: 学生の英語学習全体について把握すべく、英語教育部は 1 年次秋学期末の英語統一試験においてアンケートを実施している。このアンケートの統計的な分析から、新英語カリキュラムにおいて、学生の自主的な英語学習が強化されていることが指摘される。

0. はじめに

平成 18 年度（2006 年度）より本学に導入された英語カリキュラム（以後、「旧英語カリキュラム」として言及）は、平成 29 年度（2017 年度）に、現行の新英語カリキュラムが導入されるまで 12 年間継続されてきた。この旧英語カリキュラムは、1 年時の英語カリキュラムは統一したものを英語教育部で準備するが、2 年次以降はそれぞれの学部のディプロマポリシーに基づいて英語カリキュラムを提供する、という「複線化」を軸にしていた。この旧英語カリキュラムは、教育人間科学部、経済学部および経営学部の英語担当教員により運営されてきた本学の英語教育を、これと分離し、学部依存しない「大学教育総合センター英語教育部」を新設して運営する組織改革とも関係している。

この旧英語カリキュラムの最大の特徴が、年度末に「英語統一試験」として実施される TOEFL Institutional Testing Program (以下 TOEFL-ITP) Level 2（平成 23 年度より、Level 1）の成績にのみ基づき、評価基準を完全に統一して実施した「英語実習 1LR 後期」であった。このほか、人的資源を有効に利用するため、標準的な 1 クラスあたりの履修者数を英語実習 1LR（受容スキルであるリスニングとリーディングを学習。春学期および秋学期に開講）では 50 名、英語実習 1W（英語ライティングを学習。半期完結）では 33 名、英語実習 1S（英語スピーキングを学習。半期完結）では 25 名、のように科目に応じた変更、担当教員の裁量を尊重しつつ、カリキュラムに一定の統一性をもたらすため、英語教育部が本学学生のレベルに相応しいテキストを選定した推奨テキストや、個々の教員が個別にシラバスを作成せず、英語教育部が英語科目のシラバスを作成する統一シラバス、といった制度も旧英語カリキュラムの特徴として指摘できる。

しかし、その反面、大学における英語教育は、4 技能を統合するコミュニケーション重視の学習指導要領の改訂（平成 23 年、平成 30 年より実施）や、大学生全般の内向き志向

を打破することを目指した、文部科学省によるグローバル人材育成推進事業（平成 24 年）やスーパーグローバル大学創生支援事業（平成 26 年）を経て大きな変容が求められることになった。具体的には、外部試験による質保証の証明、授業の少人数化、画一的なカリキュラムの見直し、学部の枠を超えて語学能力の高い学生に相応な語学教育の提供、等の改革が求められた。

本学における旧英語カリキュラムの改訂は、2 度にわたる文部科学省の事業公募への応募を契機として、平成 27 年度から英語教育部内で始まった、改革に伴う外部資金の取得を前提としない英語カリキュラム改訂の検討と、同年度に就任した長谷部学長による 8 月の「学長指針」の 2 つが推進力となっている。

この新英語カリキュラムが目指したものは、「自律的学習者の涵養」である。本稿は新英語カリキュラムの意義をまとめるため、このカリキュラムを構成する以下の項目について、それぞれ章立てを行い解説するものである：

第 1 章：学長指針と新英語カリキュラム

第 2 章：英語オリエンテーション

第 3 章：Classroom Visits by Graduate Student Teaching Assistants

第 4 章：まとめ：統一テスト直後に実施するアンケート調査結果から

大学におけるカリキュラム改訂には全学的な改革への理解と、忍耐強い調整が欠かせない。以上は新英語カリキュラムの全体像であるが、この新カリキュラムがさらに実りあるものとなるには、今後も情報の綿密な提供が欠かせない。本稿はその一助となることを目的として作成されている。

1. 学長指針と新英語カリキュラム

新英語カリキュラムはすでに述べたように、平成 28 年度から始まった英語教育部内のカリキュラム改訂の検討を、同年度 8 月の学長指針に近づける形で具体化させたものである。以下、(1)の学長による英語教育に関する「具体的指針」の 7 項目に対し、(2)はこの各項目がその後の検討と各部局との調整を経て新英語カリキュラム中にどのような形として決着したかを示すものである。

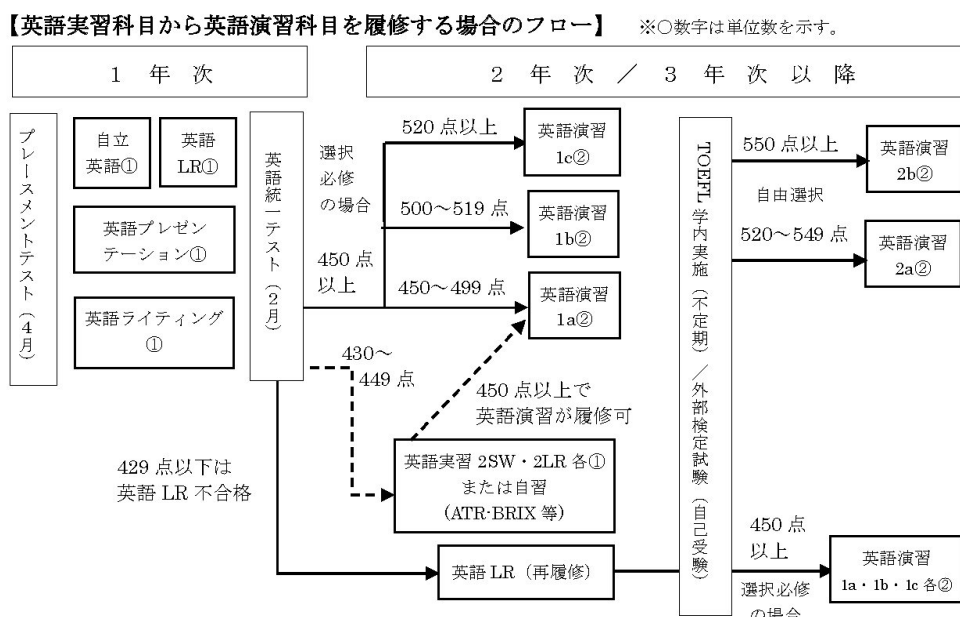
(1) 英語教育に関する具体的指針 7 項目

- i. 大学における標準的な英語テスト（TOEFL, TOEIC, IELTS 等）の検討を踏まえ、入学直後の標準テスト（たとえば TOEFL）受験を義務化する。
- ii. TOEFL の一定得点獲得を卒業要件とする。
- iii. 但し、TOEFL 得点向上に向けたフォローシステムのある授業体系とする。
- iv. どの学部も 8 単位までの英語単位取得を義務（標準）とする。
- v. 8 単位を超える英語授業については、TOEFL 得点が一定点以上の場合に受講を認め

- る仕組みとする。最大 14 単位まで全学教育科目の単位数に算入できる仕組みとする。
- vi. 例えば経済学部で実施している欧州討論会、アジア英語討論会など本学の実績を参考に、専門分野内容でかつ実践性のある高度英語教育科目を充実させる（高年次中心）。本学教員で英語教育を専門とせず英語を担当する教員については、積極的にこの高度英語教育科目の提供に参加してもらう。
- vii. 英語力の堪能な大学院留学生の雇用による、初年次に少人数での演習の機会を設定して、入学直後に英語でのコミュニケーションにおいて学生がもっているバリアの除去に努める。

(2) 新英語カリキュラム中の「具体的指針 7 項目」

- i. 新英語カリキュラムの実施初年度となった平成 29 年度より、1 学年末の英語統一試験での成績向上に向けて、年間を通じた学習意識が高まるよう、入学直後に 1 学年末の英語統一試験で採用している TOEFL ITP Level 1 をプレースメントテストとして実施して 1 年次英語クラスのクラス分けを行った。
- ii. 平成 26 年度より、TOEFL ITP の得点を用い、英検準二級レベルとされる 430 点取得を実施的な卒業要件とする取り組みはすでに実施していた。これに加え、新英語カリキュラムでは、4 単位取得時（1 年次終了時）には 430 点、6 単位取得時（2 年次終了時）には、450 点、8 単位取得時（2 から 3 年次終了時）には 500 点、のように取得単位数に応じて、TOEFL カリキュラムを得点の基準を引き上げた。以下は「全学教育科目要綱」中の新英語カリキュラムの全体像を表した図である：



ただし、この制度は、それぞれの学部のディプロマポリシーによって、実質的な卒

業要件となる TOEFL 得点は異なっている。英語科目の履修単位として 4 単位を基準とした教育学部や、2 年次以降の英語演習科目 4 単位を学部独自に提供できる経済学部ではともに 430 点、学部独自の英語演習科目と英語教育部管轄の英語演習科目について、それぞれ 2 単位ずつ合計 4 単位履修を基準とした経営学部と、英語教育部管轄の英語演習科目 2 単位を基準とした理工学部においては 450 点、初修外国語の履修形態とも関係するが、英語教育部管轄の英語演習科目を 2 単位から 4 単位を基準とした都市科学部では 450 点から 500 点が卒業要件となる TOEFL 得点の設定となっている。

- iii. 平成 29 年度より、春学期のクラス分けが TOEFL ITP の成績に基づいて実施されることとなり、入学時より TOEFL ITP 得点を意識して英語学習に取り組めるよう、4 月第一週の英語授業について、本学での英語カリキュラムへのオリエンテーション期間として、TOEFL 得点が向上するために必要な学習について、具体的な情報提供を行っている。また、平成 26 年度より、春、秋の両学期にそれぞれ 2 回ずつ、学内で希望者を対象に TOEFL ITP を学内で有料にて参加できるようになったが、平成 29 年度からの新英語カリキュラムに伴い、この TOEFL ITP 学内実施で取得した得点は、2 年次以降の演習クラスを履修する際にも利用できるようになった。その結果、TOEFL ITP 得点を意識した学習が 2 年次以降も継続することとなった。
- iv. 各局に「8 単位までの英語単位取得」について調整を依頼したが、旧英語カリキュラムで各学部が卒業に必要な英語の単位数は基本的に維持されることとなった。これにより、経済学部、経営学部、および新設の都市科学部の大半の学科では 8 単位取得が義務付けられたが、理工学部と教育学部ではそれぞれ 6 単位と 4 単位、のように単位数は増えなかった。
- v. ii でも指摘しているが、2 年次以降の英語演習について、TOEFL ITP の得点に応じて履修できるクラスを設定し、英語単位の取得数に応じてより高い TOEFL ITP 得点が求められるようにカリキュラム改訂を行った。iv で指摘している通り、英語科目の 8 単位卒業要件については実現した学部と実現していない学部があるものの、最大 14 単位まで全学教育科目の単位数に算入できる仕組みは平成 29 年度より実現している。
- vi. 英語教育部として「専門分野内容でかつ実践性のある高度英語教育科目」に対応すべき、2 年次以降の英語演習を学生の興味に応じて選択できるように提供した。「本学教員で英語教育を専門とせず英語を担当する教員」の多くも英語演習を担当しているが、この教員に該当しない通常の英語科目を担当している非常勤講師が英語演習の担当教員の主体であることを考えると、この英語演習科目が学長指針中の「高度英語教育科目」に該当しているとは言い難いものがある。
- vii. 新英語カリキュラム中の「自立英語」において、4 技能を統合したコミュニケーション主体のアクティブラーニングを進めるのとともに、この科目の学習の一部として

複数の大学院留学生を学期中 3 回、全クラスに派遣し、少人数によるレクチャーと討論を位置づけた。

以上が、学長による英語教育に関する「具体的指針 7 項目」と新英語カリキュラムとの関連性から見えてくる、新カリキュラムの全体像である。

2. 4 月第一週英語授業対応

2.1. 初回授業週の具体的対応策

平成 29 年度（2017 年度）から新カリキュラムによる全学教育英語科目が開始されることになった。新たに展開されるカリキュラムでは、語学教育にふさわしい適切な習熟度クラスと教室サイズの実現を目指している。この目標に向かう新しい取り組みとして、新年度授業開始の一週前に TOEFL ITP テストによるプレースメントテストが新入生全員を対象として実施されることになった。しかし、そのテスト結果を待って習熟度クラス編成を行うには、授業第一週目に間に合わず待機時間が必要となる。つまり、新学期の初回授業週に習熟度クラス編成による通常授業ができないという問題が発生する。このことから、「英語授業オリエンテーション」と「英語基礎力テスト」という二つの具体的対応策を実施する運びとなった。

初年次生用の全学教育英語科目には二種類ある。一つが月曜日にすべての授業が行われる「自立英語」で、もう一つが火曜日・木曜日のそれぞれに展開される「プレゼンテーション」と「ライティング」の授業である。月曜日 2 限から 4 限に行われる自立英語の授業は、各時間帯に 14 あるいは 15 クラスが同時展開される。一方で、プレゼンテーションとライティングの教室は火曜日 3 限と 4 限、あるいは木曜日 3 限と 4 限の合計 4 回の時間帯に、それぞれ 18 クラスが展開される。この授業展開を考慮したうえで、最終的に月曜日の「自立英語」の時間に「共通オリエンテーション」、火曜日・木曜日の「プレゼンテーション」と「ライティング」の時間に「英語基礎力チェック」を実施することにした。（下

表 1)

表 1 初年次生用の英語授業教室とその配置

時間帯	教室	教室数	受講者数	時間帯	教室	教室数	受講者数
月2	自立	14	37	火3	W-①	9	22
				火3	P-①	9	22
月3	自立	15	39	火4	W-②	9	23
				火4	P-②	9	23

				木3	W-③	9	23
月4	自立	14	39	木3	P-③	9	23
				木4	W-④	9	23
				木4	P-④	9	23

(自立=自立英語、W=ライティング、P=プレゼンテーション)

2.2. 初回授業共通オリエンテーション

新入生は学期開始前に所属学部において新入生オリエンテーションを受ける。しかし、新入生は初年次に全学教養科目を多く受講するため、理想的には大学生活の開始とともに、所属学部を超えた大学全体に関する情報が提供されるべきであろう。この全学的情報の視点から、学部オリエンテーションでは抜け落ちてしまうと思われる情報に焦点を当てて、全学組織である英語教育部として用意するオリエンテーションには以下の4項目を含めることにした。

- 1) 大学全体組織の概要
- 2) 英語授業科目の説明
(全学英语授業科目の履修システム、学部別英語履修科目の違い)
- 3) 英語教育部の紹介 (英語履修相談、英語学習相談)
- 4) 英語自立学習の支援環境紹介
(国際交流・留学関連、図書館活用、英語自修資料、パソコン教室、学部掲示板)

4)の内容については、留学生のインバウンド・アウトバウンドの全学的業務を遂行している国際課留学交流係の担当職員や、英語図書多読活動で英語教育部と協働関係を持つ図書館図書雑誌管理係の担当職員から最新の情報を入手することに努めた。

具体的実施方法として、初年次用英語授業は非常勤講師担当が多いことを考慮して、講師陣の負担と混乱を避けるため、「自立英語」の時間に行うオリエンテーションにはパワーポイント動画を使用することにした。具体的には、上記4つの内容をパワーポイント動画資料に入れ込んだDVDを作成した。各教室では、担当教員が視聴覚機器のスイッチを適切に押しさえすれば「英語授業オリエンテーション」が自動的に展開する。この工夫によって平成29年度、30年度の二回の実施については、当日の視聴覚機器の不具合による幾つかの問題対応が生じたものの、全体を通して無事にオリエンテーションを実施することができた。

2.3. 英語基礎力テスト

英語基礎力テストには横浜国立大学名誉教授である大場昌也氏が開発した「RLGテスト」を使用することにした。RLGテストは(1)R語彙(読んでわかる単語)テスト、(2)L語彙(聞いて分かる単語)テスト、(3)G(文法の基礎知識)テストの三部からなる。TOEFL ITP

テストなどの外部英語能力テストは相対評価法に基づく NRT (Norm Referenced Test (集団基準準拠テスト)) の場合が多く、テスト受験者は受験者集団における相対的英語力が把握できるものの、強化すべき点が具体的に分からないという問題点を残す。一方で、RLG テストは CRT テスト (Criterion Referenced Test (目標準拠テスト)) であることから、テスト受験者個人が自分自身の英語基礎力における凸凹について掌握することが可能である。また、RLG テストが行われた翌週に「自立英語」授業で自己採点を行い、加えて自己評価票を作成する。この自己評価票の活用によって学生は語彙習得レベルや強化すべき文法項目を具体的に知ることができる。RLG テストの信頼性および妥当性については研究グループにより統計的に検証済みで (加藤ほか, 2011, 2015; 田島ほか, 2012, 2013)、自己評価表の形成的利用についても報告されている (村上ほか, 2014)。すでに他大学でも初年次生全員の英語基礎力テストとして活用されている例がある。そのため、本学での使用についても問題はないと判断した。また、一名の英語教育部教員が RLG テストの研究グループに所属していることから、不要な経費をかけずに RLG テストと受験後の自己評価表を使用することも可能である。以上の複数の点が RLG テストを英語基礎力テストとして使用する理由となった。

2.4. まとめ

自律的学習力の涵養を目指す新英語カリキュラムへの仕掛けの一つとして、初回授業週に「英語授業オリエンテーション」と「英語基礎力テスト」を設定している。この二つの準備と運営には、授業担当教員への事前の周知徹底や、当日までの資料・機材準備に様々な労力が必要となる。しかし、大学での授業開始前に、新入生に対して大学全体の視点から英語授業履修と学内生活全般について情報提供することには、その労力をかけるだけの十分な意義があると考ええる。また、プレースメントテストの TOEFL ITP テスト(NRT)と、オリエンテーション週の RLG テスト(CRT) の 2 種類のテストを受けることにより、新入生は自身の英語力について強化すべき点をより客観的に把握することができる。このように、「英語授業オリエンテーション」と「英語基礎力テスト」は、習熟度クラス編成が間に合わない初回授業週の対応を目的として用意されるものであるが、同時に自律的英語学習力の涵養に必ず連動するプログラムになると期待している。

3. Classroom Visits by International Graduate Student Teaching Assistants

3.1. Introduction

As the world becomes globalized, there is an increasing need for English learners to become acclimatized to the accents of non-native speakers of English. Furthermore, although requesting clarification, negotiating for meaning, and seeking confirmation of what one thinks one has understood are all critical interaction skills, these skills are rarely developed in Japanese classroom

settings up to the high school level.

The course “Independent English Learning” (“IE”) places importance on developing both familiarity with accents of non-native speakers and the development of interaction skills, with 10% of the final course grade determined by students’ willingness and ability to interact actively in an English-language setting and another 10% reflecting the degree to which students actively try to become accustomed to various accents.

One challenge has been how to provide a learning environment that enables these skills to be practiced. One part of the solution has been through the dispatch of international graduate student teaching assistants (TAs) to the IE classrooms for three class periods out of the fifteen-class semester.

This section overviews the TA recruitment and training processes with discussion of the kind of content TAs are expected to prepare and describes how TA visits are conducted, including how TAs are assigned to TA teams.

3.2. TA Recruitment

The recruitment of TAs begins in April, the first month of the school year, and TA teams begin visiting classes from the first week of May. During April, TAs must get lesson plans approved by both IE course coordinators, which for most TAs requires multiple conferences with the coordinators over two to three weeks at a minimum. When the TA program was first introduced, recruitment was instead launched in December with an eye to completing this time-intensive approval process no later than March, when no classes are in session, but this was abandoned after the first year because of various practical considerations, including the fact that before April, the TA applicants do not yet know their own class schedule and are therefore not certain that they are free to work as TAs during IE class times, and the reality that recruiting students who are already enrolled as graduate students in December means most of them will be at least second-year graduate students when they begin teaching in April, with many therefore spending only one year participating in the TA program before graduating. Shifting recruitment and training to after the start of the school year allows the program to include first-year graduate students, who have the potential to teach two years or more on the program, thereby lessening the number of new TAs needing to be trained in future years.

3.3. TA Training

TAs are required to develop lessons regarding an absolute minimum of three topics, with four topics being ideal and many TAs preparing five. First, a TA will normally prepare a section introducing his home country in general terms. A common issue seen is that, for this section, TAs produce encyclopedia-like summaries of their home countries, often with extensive lists of dry facts,

such as the size of the country in square kilometers or the national population. The goal for the coordinators is to help the TAs decide what one aspect of their country they want most to convey to the students in this section, and then convert that into terms more easily understood by the students. For example, rather than simply stating that Mongolia has a population of 3 million, a TA would be encouraged to instead ask students to guess the population of Yokohama (3.7 million) or Osaka (2.7 million) or the number of people estimated to use Shinjuku train station daily (3.5 million) before introducing the figure for Mongolia, in order to give the students some sort of context through which they can process the number.

The second topic is required to be a straightforward one that is easily grasped by Japanese students. Generally speaking this means that either advanced vocabulary is unnecessary for the topic and the topic is somehow related to students' daily lives (e.g., whether college students in Egypt usually live with their families, in dormitories, or in apartments; how students in Malawi commute to school; how chocolate is made). TAs are instructed to gauge each small group's listening level when they conduct their introductory activity and to advance beyond this easy topic in favor of more advanced topics whenever possible. But in fact, many TAs choose to continue on at length with this easy topic, even in the highest-level classes capable of discussing more advanced topics, because they are confident that every student will understand it.

The third topic should be of medium difficulty level (e.g., kite flying in Afghanistan; using Thai baht and US dollars as alternate currencies in Laos), and the fourth, if there is one, should be advanced, talking about an ongoing social issue, for example (e.g., electricity theft via unofficial hook-ups in India; cotton farming and the shrinking of the Aral Sea; child labor in Pakistan).

Many TAs also have a fifth topic, which is a topic that can be presented in only two to three minutes. These are essentially backup activities that can be used if there are still several minutes left in the session but insufficient time to take up another major topic. These are typically highly visual and may include photographs introducing various kinds of ethnic clothing, native wildlife, cuisine, or architecture.

TAs are also required to create worksheets that can be handed out in class as needed. TAs are encouraged not to rely on the worksheets but instead to use them sparingly (to keep the focus on oral interaction) and strategically. For example, a TA might hand out a worksheet and assign the students a question to answer when the TA needs a minute of "breathing room" to find misplaced photos or decide what to do during the remaining few minutes of a session. Worksheet questions can also be assigned to give students a mental break if the students seem to need a break from listening to English.

Before being dispatched to classes, TAs must complete a satisfactory mock lesson using their completed materials, with the course coordinators as "students."

Many TAs have difficulty preparing all these things by the time TA visits are scheduled to begin, so in fact only a limited number of TA teams are ready to be sent out during the first half of May. Graduate students are allowed to apply for a position as a TA at any time in the term, although there is no guarantee that there are any openings late in the term.

3.4. Overview of TA Class Visits

Prior to being dispatched to classes each week, TAs are grouped into teams by the coordinators. Normally, a TA team is made up of between four and six TAs, all of whom come from different countries. TAs are not affiliated with one particular team, but instead change teams week to week, or even class period to class period. That is to say, a TA might be working with one team in her first class of the day, an entirely different TA team in her second class, and still another team in her third class.

In assigning a TA to a team, the primary considerations for the coordinators are the TA's degree of experience (new hires are mixed in with experienced TAs), degree of flexibility of the TA (the degree to which the TA is able to notice student reaction and modify his level of English accordingly or segue into a topic having a more appropriate difficulty level), the degree of difficulty of the TA's prepared materials, and the degree to which the TA's accent, speaking speed, and enunciation are easily understood by Japanese learners. TAs with greater flexibility in explaining their prepared content and with more easily understood speaking styles are normally dispatched to lower-level classes.

At the beginning of the semester, no attempt is made to form teams with a balanced representation of different regions around the world; the focus is purely on how easily each TA is expected to be understood by the students. However, records are kept of which TAs have visited which class groups, and the coordinators do attempt to ensure that by the end of the term, each class is visited by TAs from a balanced range of world regions. This kind of coordination becomes increasingly possible as the semester progresses because newly-hired TAs typically begin the semester speaking rather quickly using difficult vocabulary, but as they gain experience they learn which stories the students enjoy the most and which parts of the lesson the students are best able to understand. In this way, TAs who could only be assigned to the highest-level groups at the beginning of the semester gradually become able to be sent to classes of increasingly lower levels.

Within each team a team leader and two sub-leaders are chosen by the coordinators. The team leader serves as the liaison between the regular class instructor and the TA team and also has authority over how the session is run (including the ability to override decisions made by the sub-leaders, although the TA team leader may not override decisions by the regular class instructor). The sub-leaders are responsible for arranging smooth classroom logistics. One is responsible for

separating students into groups; the other assigns each TA to a group and makes various on-the-spot decisions such as how the TAs should rotate, how long each session will last, and so on. Although the sub-leaders have the authority to determine session length, the TAs generally try to reach a consensus among themselves before the class begins about whether, for example, an 80-minute session should be divided into three sessions (two 25-minute sessions and one 30-minute session) or four sessions (four 20-minute sessions).

During a visit, the TAs are usually responsible for conducting 80 minutes of the 90-minute class, with 10 minutes reserved for the regular class instructor to take attendance, collect and assign homework, and make introductory and closing remarks. Some regular class instructors request extra time and the TAs are instructed to be flexible in accommodating any such requests. The regular class instructor remains present during the TA visits and is responsible for assessing student participation.

The classes are broken up into small groups of six to ten students and each TA is assigned a group. TAs simultaneously present their prepared materials and then, after a certain amount of time (usually 20 or 25 minutes) each TA will move to a new group of students and repeat the lesson. This process of teaching a short lesson and then rotating to a new group is repeated until class time is up.

3.5. Student Responses to the TA Classroom Visits

3.5.1. Background

Motivation is an important factor in learning a second language. A dominant conversation in research on Second Language (L2) learning is the relationship between motivation and students' formation of ideal L2 selves described by Dornyei's L2 Motivational Self System (2009). Building upon this framework, Yashima (2009) identified the concept of "international posture," the "tendency to relate oneself to the international community rather than any specific L2 group" (p. 145), and then demonstrated the link between this tendency and motivation to study the L2. International posture refers to such attitudes as "interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to study or work, readiness to interact with intercultural partners ... and a non-ethnocentric attitude toward different cultures" (Yashima, 2002, p. 57). Did the TA classroom visits described in the previous section contribute to students' development of international posture? Student responses to a survey on attitudes regarding the TA visits were collected and analyzed, revealing that TA visits had a direct influence on some students' patterns of thought and action related to international posture.

3.5.2. Methods

An online survey was conducted at the end of the 2018-2019 fall semester with 122 first-year students who had completed the IE course during the 2018-2019 spring semester. The four open-ended questions sought to measure students' retention of lesson content and elicit descriptions of changes in attitudes or behaviors that had resulted directly from interactions with the TAs. Many of the TAs who taught in Spring 2018 hailed from countries economically classified as "developing economies" by the United Nations (2018). Furthermore, these countries are grouped in sociolinguistic terms with Kachru's (1990) "Outer Circle" or "Expanding Circle" countries.

3.5.3. Results and Discussion

In this analysis, answers from Question 2 ("As a result of the presentations and exchanges with the TAs, my opinion or view of a particular country/region of the world changed in the following way") and Question 4 (As a result of the presentations and exchanges with the TAs, I developed an interest in a country that I hadn't been interested in before. In particular, ...) were coded using descriptive coding (Saldaña, 2016). Two themes related to the development of international posture emerged—students' changing views of "developing nations" and students' reactions to using English with speakers from Outer Circle and Expanding Circle countries (Kachru, 1990). Additionally, some students provided answers describing concrete actions taken after the TA visits which serve to support the link between enhanced international posture and motivation to engage in self-directed learning.

3.5.4. Impressions of developing countries

Among the responses to Questions 2 and 4, eight included comments about differences between students' expectations of conditions in developing economies and the fuller picture seen in the TAs' presentations. A full list of the results in the original Japanese can be found in Table 1. Stereotypes were challenged such as in the response, "I realized that countries that are referred to as developing nations are not as poor and suffering as I'd thought." Another student noted the importance of being able to explain about one's own country to foreigners, adding, "... even among developing nations of which the image of poverty is strong, there are also countries leading rich lives, and I came to think that it is dangerous to trust one-sided images to pass judgement on countries." Another student gave the following thoughtful response:

I thought that they were all different and dealing with problems specific to their regions. That wasn't wrong per se but after I listened to them I was left with a stronger impression of the universality rather than the uniqueness of the problems. Specifically, developing nations and developed nations are all dealing with problems. [Q2]

This is related to the universality I mentioned in my previous answer, but I thought

that in Japan there are various solutions to problems that could be useful for other countries' problem-solving attempts and, likewise, the opposite is true. [Q4]

These comments all indicate that students understood and were actively engaged with the content provided by the TAs. Furthermore, the content contradicted their stereotypes of those nations, broadening their view of the world and prompting them to recalibrate their international posture.

Table 1
<p>留学とかしてる人がいるのかなと思ってた国からの留学生もいて日本という学習面では発達している国にいる自分はずっと頑張らなければと思った。[Q2]</p> <p>There were exchange students from countries that I wondered if there would be exchange students from, and I thought that since I am in Japan, a country that is developed in terms of studying, I should work harder.</p>
<p>みんな様々で地域に特有な問題を抱えていると思っていた。それは別に間違いではなかったが話を聞いた後では問題の固有性よりも普遍性の方が印象に残った。具体的にいうと途上国、先進国それぞれがみな抱えているような問題を抱えていた。[Q2]</p> <p>I thought that they were all different and dealing with problems specific to their regions. That wasn't wrong per se but after I listened to them I was left with a stronger impression of the universality rather than the uniqueness of the problems. Specifically, developing nations and developed nations are all dealing with problems. [Q2]</p> <p>先の問題に普遍性について言えることだが日本でのさまざまな問題解決が他国の問題解決にも役立つだろうし、その逆も当てはまると思った。[same respondent Q4]</p> <p>This is related to the universality I mentioned in my previous answer, but I thought that in Japan there are various solutions to problems that could be useful for other countries' problem-solving attempts and, likewise, the opposite is true. [Q4]</p>
<p>インドは発展途上の国のように思っていたが、プレゼンを聞いてインドがある地域で発展していて日本より高度な IT 技術を持っていることを知って、経済発展はある程度しているという見方になった。[Q2]</p> <p>I had thought that India was a developing nation, but after listening to the presentation I learned that certain regions of India are developed and have better IT technologies than Japan, and I came to see that they have a certain level of economic development.</p>
<p>発展途上国と呼ばれている国はそれほど貧困に苦しんでるわけではないと思った。[Q2]</p> <p>I realized that countries that are referred to as developing nations are not as poor and suffering as I'd thought.</p>
<p>自分の国のことをきちんと外国の人にわかりやすく説明できることは大切だと思った。また貧困のイメージが強い発展途上国でもイメージより豊かな生活をしている国もあり、勝手なイメージだけにたよって、国を判断するのは危ないと思った。[Q2]</p> <p>Even among developing nations of which the image of poverty is strong, there are also countries leading rich lives, and I came to think that it is dangerous to trust one-sided images to pass judgement on countries.</p>
<p>インドネシアの方の地域は発展途上という印象が強かったが、思っていたよりも技術的に進んでいることが分かった。[Q2]</p> <p>My image of the region where the Indonesia person was from was that it is a developing nation, but I saw that it was more technologically advanced than I had thought.</p>
<p>ブータンの公共交通機関の発展途上である現状と、その将来性について今まで意識していなかったことを知ることが出来た。[Q2]</p> <p>I was able to know about the current situation and potential of Bhutan's public transportation system</p>

in terms of development of which I had not previously been aware.
中国、東南アジア、南アジア、アフリカなどの発展途上国に非常に興味が湧いた。[Q4] I developed a keen interest in developing countries such as China, Southeast Asia, South Asia, and Africa.

3.5.5. Exposure to World Englishes

Eight respondents wrote about their impressions of using English with speakers from Outer and Expanding Circle countries. The full list is included in the original Japanese in Table 2. A key component (10% of the final grade) of the suggested unified grading rubric for the Independent English course is an evaluation of whether the student “Actively tries to become accustomed to various accents.” Decisions about class activities, assignments, and methods of evaluation are left up to individual teachers.

The exposure to other accents during the TA visits prompted one student to “think a little about what proper English (international language) is” and another to realize that “it is necessary to get used to the English spoken by people from outside of English-speaking countries.” Furthermore, the experience of talking with people who have learned English as a L2 to a high degree produced a desire within some students to persist in their own English studies. One student observed, “regardless of country they were all good at speaking English and I felt motivated to become able to speak English” while another noted, “They were very good at English, and also understood Japanese, so I realized that we should also properly study other languages.”

Table 2
英語がとても上手で、日本語も理解できていたので、自分たちも言語の勉強をしっかりとしなければならないと自覚した [Q2] They were very good at English, and also understood Japanese, so I realized that we should also properly study other languages.
英語での会話がしやすい [Q2] It was easy to talk to them in English.
英語圏以外の人々の英語にもなれる必要があると思った。[Q2] I thought it is necessary to get used to the English spoken by people from outside of English-speaking countries.
同じ英語でも、出身国の違いによって英語の聞き取りやすさが全然違った。[Q2] Even speaking the same English, the degree to which it was easy to listen to the English of speakers from different countries was completely different.
今まで日本の価値観しか知らず、日本の価値観を基準に判断していた部分があったが、他の国の文化や価値観を生で聞くことができ驚きや発見が多く自分の視野を広げることができた。また、どの国の方も英語が上手だったため英語を話せるように頑張ろうと思った。[Q2] Until now I only knew the value system of Japan and was using the value system of Japan as the standard for making judgments, but I was surprised and made many discoveries that broadened my world view when I heard live presentations of other countries' cultures and value systems. In addition, they were all good at speaking English regardless of their home country, and I felt motivated to become able to speak English.
第2外国語をあんなに流暢に話し、かつ日本に留学していることがすごいと思った。[Q2]

I thought it was amazing that they could speak a second foreign language so well and that they were studying abroad in Japan.
アジアの国で母国語でない英語を流暢に話していて英語学習が発展していると思った。 [Q2] Hearing them speak English which is not the native language in the Asian countries they came from, I thought their way of studying English is quite advanced.
インド人の英語がとても聞き取りずらかった。恐らくインド内でそれ独特の英語を使っているのだろうと感じて、正しい英語(国際語)とは何かについて少し考えた。[Q4] It was very difficult to catch English spoken by Indians. I felt it is likely that within India they use their own form of English, and I thought a little about what “correct” English (as an international language) is.

3.5.6. Students’ Further Engagement in Learning Outside of Class

Research has confirmed the link between international posture and instrumental motivation (Kormos & Csizér, 2014). As a direct result of the interactions with the TAs, some students in this study independently took specific actions to continue learning about the countries to which they had been introduced in classes taught by the TAs. A representative selection of such answers is provided in the original Japanese in Table 3. For example, a student reported reading a book about Bhutan’s Gross National Happiness measurement after hearing the presentation by the TA from Bhutan. Another has been engaged in self-directed research of Africa and South America as a result of the presentations. Still another wrote, “Within the same day of the classes, I looked up information at home about countries in which I had not previously been interested.”

In addition to searching for more information, some students sought out new experiences. Two students sampled new foods. One student reported, “I became interested in Indian food and now I am making the rounds of Indian and Nepalese restaurants as well as researching homemade lassi.” Another described going to an Indian restaurant over summer break, adding “I feel that the TA presentations aided my understanding of other cultures.” Another student reported that the *mate* tea s/he purchased after the presentation by the Argentinian TA had tasted “horribly bad.”

From such reports it can be clearly seen that students were motivated to continue studying about other cultures as a direct result of the classes. Not only did they look up more information, they spent time and money seeking out experiences of the food and drink they were exposed to in the classes. Of all respondents, 20 indicated that they wanted to travel to the places they had learned about. Of those, some indicated a specific desire to see for themselves places they had not previously been interested in. For example, one student wrote, “I had not been interested in Ghana, but I learned that they make chocolate, I felt a closeness to the place and desired to go there.” Another indicated, “I had not been familiar with Southeast Asia, but after hearing the presentation I thought I want to visit.” Still another had started exploring the possibility of studying abroad.

Table 3
旅行に行き、現地で見たくなった [Q4]

I came to want to take a trip and see the places myself.
聞いたことのなかった国、話したことのない国籍の方のお話を聞いたことで、その国に興味を持つことができました。[Q4]
As a result of hearing the talks about countries I'd never heard of and talking with people of nationalities I'd never talked to before, I developed an interest in those countries.
自分も他国への留学を少し検討した。[Q4]
I also started to think about studying abroad in another country.
インド料理に関心を持ち、今ではインド・ネパール料理屋巡りと自家製ラッシーの研究に努めています。[Q4]
I became interested in Indian food and now I am making the rounds of Indian and Nepalese restaurants as well as researching homemade lassi.
インドの食べ物は夏休みにインド料理の店に行き、実際に頂いた。TA のプレゼンは異文化理解の一助になっていると感じる [Q4]
I feel that the TA presentations aided my understanding of other cultures.
東南アジアに馴染みがなかったが、プレゼンテーションを聞いて訪れてみたいと思った。[Q4]
I had not been familiar with Southeast Asia, but after hearing the presentation I thought I want to visit there.
経済学部の方から聞いた、ブータンの国民幸福度指数にあらためて興味を持ち、本を読んだ [Q4]
After hearing from the Bhutanese person in the Economics Department, I developed a renewed interest in Bhutan's Gross National Happiness and read a book about it.
ガーナには関心がなかったけど、チョコとかを作ってるとして、親しみを感じ、行きたくなった
I had not been interested in Ghana, but I learned that they make chocolate, I felt a closeness to the place and desired to go there.
アルゼンチンの留学生に紹介されたマテ茶を買いました。めちゃまずかったです。[Q4]
I bought the mate tea that was introduced by the Argentinian exchange student. It tasted horribly bad.
授業を受けた日のうちに、家で興味のなかった国について調べた。
Within the same day of the classes, I looked up information at home about countries in which I had not previously been interested.

3.6. Conclusion

The TA visits produced changes in students' perceptions of other countries and engagement with international issues. Students reported developing a fuller picture of the world, having stereotypes challenged, and becoming motivated to pursue more information and experiences related to the countries which were introduced in the presentations. One student reported, "I didn't have many points of contact with South American and African countries, and up until now I only had information from textbooks, TV, and the Internet, but I heard the talks from people who were actually from those regions, and the image I held became a more forward-looking one." (「南米やアフリカの国に対しては接点が少なく、これまで教科書やテレビ、インターネットでの情報しかなかったが、実際にその地域出身のお話をきき、より前向きなイメージを持つようになった。」) The classes provided students with an initial point of contact with people from places they would not otherwise have had contact with. As one student wrote, "Rather than learning about one country in detail, I learned the

points where the images I had held until now of many countries corresponded to reality and the points where they didn't" (「1つの国について詳しく、というよりは、多くの国について、これまでのイメージがあっているところと少し違うところを知ることができた [Q2]」). As a result of contact with the TAs, the students' international posture was affected, resulting in more openness to other cultures and willingness to further interact with people from various countries in English.

4 まとめ: 統一テスト直後に実施するアンケート調査結果から

毎年2月に実施される統一テストの直後にアンケート調査を実施している。その目的は統一テスト受験の際の音響に問題はなかったか（前日、係の教員が使用予定教室で音響検査を必ず毎年実施しているが）など受験環境について知ること、受験した問題に対する感想を知ること、統一テスト受験終了により1年生は英語実習を完了することになるので「英語学習」の振り返り、といった複数の意味がある。

その中で今回の英語教育部としての研究に直接関係のある Q9 および Q10 に関する結果を報告する。

表 2 統一テスト後アンケート回答結果より

質問項目	グループ	回答者数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
Q9 本日の TOEFL ITP 受験に備えて、授業やその課題の他に、自主的に多読多聴などに取り組んだと思いますか	2016	1590	2.81	0.96	0.024
	2017	1377	2.6	0.832	0.022
Q10 入学してから約1年が過ぎようとしていますが、この間、授業以外に自主的に英語学習に取り組む、または、日常生活で英語を使用する(e-mail のやり取りを英語でする、好きな雑誌を英語で読む、雑談を英語でするなど) という機会を意識的に行いましたか?	2016	1589	2.95	0.963	0.024
	2017	1376	2.67	0.815	0.022

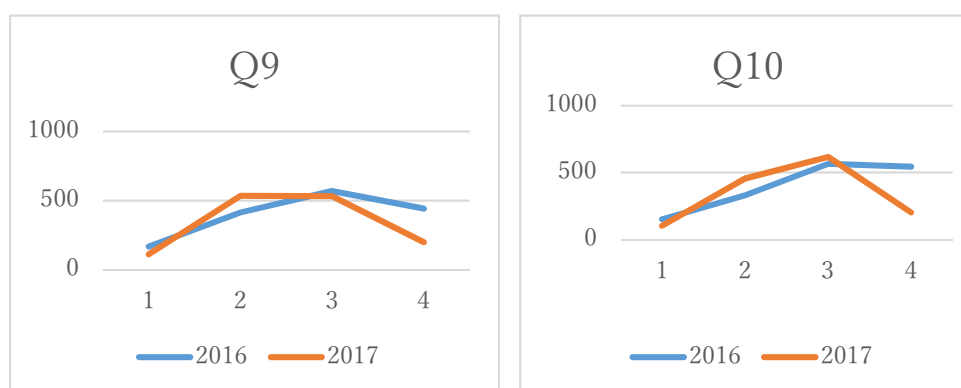
回答は4択であり「はい 1 2 3 4 いいえ」のように示されている。1に近いほど肯定的な回答になる。2016年度の学生の回答と2017年度の学生の回答の平均を比較してみた(表2)。Q9、Q10ともに等分散を仮定しない(Leveneの検定、Q9は $F=20.441$ 、Q10は $F=14.018$)。Q9は $t(2965)=6.45$, $p<.001$ 、Q10は $t(2961.5)=8.49$, $p<.001$ で有意差が見られた。2016年度の1年生より2017年度の1年生のほうがこの2つの質問項目の回答を見る限りでは、意識的に英語の自主学習に取り組んでいると言える。

表 3 '16年度と'17年度の比較から (独立サンプルの検定)

	2つの母平均の差の検定						
	t 値	自由度	有意確率 (両側)	平均値の差	差の標準誤差	差の 95% 信頼区間	
						下限	上限
Q9	6.45	2965	0	0.21	0.03	0.15	0.28
Q10	8.49	2961.5	0	0.28	0.03	0.21	0.34

筆者は本学 1 年生の自律学習の状況を統一テスト後のアンケートとは別に調査 (2011) したが、その結果から予想以上に自律学習が定着していないことを認識し、同年度の統一テスト後のアンケートに、以上にあげた 2 つの質問項目を加えた。それから 2017 年度の調査結果までほとんど大きな違いは見られなかった。「自立学習」という科目実施開始年度のアンケート結果に前年度までにくらべ統計的有意差 ($p < .001$) が認められたことは、特筆すべきことであり、次年度以上更に調査をしていく必要がある。

各年度の解答傾向をグラフで比較すると以下ようになる。



「1」「1」を選んでいる回答者数は 2016 年度のほうが両問とも多いが、1 と 2 を合わせると 2016 年度、2017 年度の順で Q9 は 36.5%、46.8%、Q10 は 30.2%、40.5% であり急激に増加している。2017 年度はなぜ 1 が 2016 年度に比べ少ないのか、可能性は複数あるが、それよりも「1, 2」選択者数が増えたことに注目したい。また「4」選択者数は、Q9 は 27.7% から 11.7% へ減少、Q10 は 34.2% から 11.9% に減少したことに注目したい。回答傾向と TOEFL スコアには特に注目すべき強い相関関係は見られなかった ($r = .099, p < .001$)。

カリキュラム改革年度での変化であるが故、「自立英語」がその要因の一つであると言える。他には 2016 年度と 2017 年度で異なる要素はないためである。英語教育部では多読指導、e-learning 指導を行ってきていることも考えると、英語教育部教員や英語非常勤講師の先生方の他の実習科目における努力も寄与していることは当然であると考えられる。2018 年度のアンケートでは Q9、Q10 の質問に加え、「1」「2」の選択をした回答者に、どういった自主学習をしてきているか、何がきっかけであったのか、など記述で回答してもらう欄を用意した。記載された回答は今後の指導・研究の糧としたい。

参考文献

- 加藤千博・田島祐規子・村上嘉代子・前川浩子. (2011). 「RLG テストの信頼性と妥当性の検討および形成的利用法に関する研究」、中部地区英語教育学会紀要 (40)、127-134.
- 加藤千博・田島祐規子・村上嘉代子・前川浩子. (2015). 「RLG テストの形成的利用法ー語彙レベルから判断する教材適性ー」、中部地区英語教育学会紀要 (44)、49-56.
- 田島祐規子・加藤千博・村上嘉代子・前川浩子. (2012). RLG テストの形成的利用に向けてーレベル別英語指導への提案ー」、中部地区英語教育学会紀要 (41)、45-52.
- 田島祐規子・加藤千博・村上嘉代子・前川浩子. (2013). 「大学初年次英語教育における RLG テストの形成的利用法ーTOEIC400・600 点を獲得するにはー」、中部地区英語教育学会紀要 (42)、p.167-174.
- 満尾貞行. (2011). 「国大生の英語自律学習」、横浜国立大学大学教育総合センター紀要 (2)、35-50.
- 村上嘉代子・加藤千博・田島祐規子・前川浩子. (2014). 「自己評価票を用いた RLG テストの形成的利用」、中部地区英語教育学会紀要 (43)、109-116.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Kachru, B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1). 3-20.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*, 3rd ed. London: SAGE Publications.
- United Nations (2018). *World Economic Situation and Prospects* [PDF file]. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/WES_P2018_Full_Web-1.pdf
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.