

対面・オンラインによる言語学習アドバイジング

—— 獨協大学英語学習サポートルームの取り組み ——

木村 雪乃・ワイルド 玲奈

渡邊 一弘・西 香生里

中村 麗奈

Abstract

The English Learning Support Room (ELSR) at Dokkyo University has been offering language learning advising to students since 2010 in order to support and develop autonomous learners. In the first 10 years, the ELSR had offered all advising sessions exclusively in an in-person advising format. In response to the COVID-19 pandemic, however, the ELSR began offering its advising sessions online in the 2020 academic year. In this paper, the practice of both in-person and online advising at the ELSR in recent years is examined mainly in terms of its advantages and disadvantages. For this examination, advisors' reflective journals are used as the primary resource. Assessments are then made on the impact of advising on learners' learning based on the results of surveys and an interview conducted with learners who attended advising sessions. Finally, insights gained from comparisons of advising offered in various forms are discussed and future issues are addressed.

1. 背景

言語教育における学習者オートノミー (learner autonomy) の概念は「自分の学習に責任を持つ能力」と定義される (Holec, 1979)。学習者オートノミーは、しかし、独学を意味せず、他者との関わりの中で育成される能力である (Little, 1991)。同概念は日本の言語教育においては「自律学習」や「学習者自律性」としても扱われ、自律学習とは学習者が「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」(青木, 2005, p.773, 774)を指す。学習者の自律性が育つには、学習について振り返りを行う過程が必要であり、そのためには「対話」を通して学習の振り返りを促す「アドバイザー」の存在が重要になる (加藤・山下, 2021)。

獨協大学全学共通カリキュラム外国語群英語部門 (全カリ英語) は EGAP (English for General Academic Purposes: 一般学術目的の英語) 教育と自律学習者の支援と育成を目標に掲げており、2010 年に英語学習サポートルーム (英名: The English Learning Support Room

[ELSR]) を設立した。利用対象者は全カリ英語科目を履修する 3 学部 8 学科 (ドイツ語学科、フランス語学科、経済学科、経営学科、国際環境経済学科、法律学科、国際関係法学科、総合政策学科) 所属の学生である。本施設の目的は英語学習のための「言語学習アドバイジング (Kato & Mynard, 2016 義永・加藤監訳 2022)」を提供することであり、「学生がそれぞれの目標や興味により、英語の授業と合わせて学内の施設・講座を活用し、自律的に英語学習を継続できるよう、英語学習計画とその実施を支援する (岡田・飯島, 2013, p. 66)」ものである。言語学習アドバイジング (以下「アドバイジング⁽¹⁾」) は自律学習理論に基づいて体系的、段階的に実施するものであり、専門的に養成されたアドバイザーが従事することは本施設設立の意義のひとつである。自律学習の促進は授業外の学習時間を確保し、また英語科目の履修が終わった後、大学卒業後も継続的な英語学習を可能とする能力の育成に他ならない。本施設におけるアドバイジングの基本の流れは図 1 の通りである。

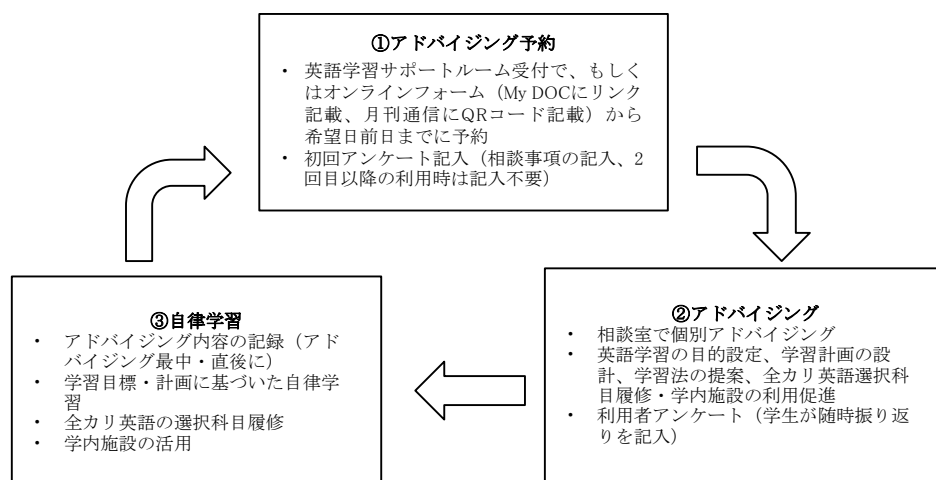


図 1 英語学習サポートルームにおけるアドバイジングの基本の流れ

本施設の運営は、2023 年 7 月現在、全カリ英語の 4 名の専任教員がコーディネーターを務め、アドバイザーは、全カリ英語特任教員 2 名と株式会社アルクの派遣アドバイザー 2 名で構成される。週に 4 日、1 回 20 分間のアドバイジングを計 17 セッション組んでいる。複数のアドバイザーが同日にアドバイジングを行うことはなく、各アドバイザーは週に 1 回、決められた曜日にセッションを担当している。セッション予約は本施設に常駐する職員 2 名が受け付けている。職員はその他に、月刊の通信や学内掲示物といった広報資料の作成や学期に 1、2 回昼休みに実施するミニ講座 (資格試験対策など、アドバイザーが講師を務めるもの) の運営も担当している。

(1) 「言語学習アドバイジング」と同義で、サポートルーム運営では、「(英語学習) 相談」という用語が用いられている。このため、本稿では「言語学習アドバイジング」に対し、「(英語学習) 相談」という用語も一部使用している。

コーディネーター、アドバイザー、職員の職務規定はガイドラインとして作成の上、年度毎に必要な改訂を加えて共有している。三者間の情報・意見交換は、ミーティングおよび大学が導入している「My DOC」と名付けたラーニングマネジメントシステム（LMS）のコミュニティ機能による「ハウレンソウノート」上で随時行っている。本論文では、主に、ハウレンソウノートの記録に基づいたアドバイザーの振り返りをまとめる。

2. 実践報告

2.1 概要

2010年の設立以降、英語学習サポートルームでは、同施設内の相談室で対面アドバイジングを実施してきた。その後、新型コロナウイルス感染症の拡大を機に、2020年度から3つの形態でアドバイジングを実施することとなった。まず、本学の授業が全面オンラインに切り替わった2020年5月には、コロナ禍でも学習者の自律学習を支えていくため、書き込みによるオンラインアドバイジングを開始した。学習者がMy DOCにログインして、本人とアドバイザーのみが閲覧可能なページ上に相談内容を書きこみ、アドバイザーが返信をするものであった。次に、2020年度秋学期からは、学生とアドバイザーがともにZoomの使用に慣れてきたため、事前予約制による1セッション20分間のZoomアドバイジングを開始した。2020年度秋学期には、一時的に書き込みアドバイジングとの併用も行った。そして、2022年度春学期には、対面授業を再開する講義が多くなったことに伴い、6月から対面アドバイジングも再開し、学習者が対面またはZoomでのアドバイジングを選択できるようにした。

表1は利用者数の推移を示している。比較のための参考情報として、書き込みアドバイジングが始まる前年度の2019年度の数値も示す。2020年度春学期の書き込みアドバイジングは、Zoomアドバイジング（2020年度秋学期～2021年度秋学期）と比べても実人数が多く、コロナ禍で対面授業がない中、アドバイジングの需要があったと考えられる。一方で、一人当たりの平均利用回数が少なかったことは、継続利用にはつながりにくかったことを意味している。2020年度秋学期からのZoomアドバイジングでは、2020年度春学期の書き込みアドバイジングに比べて一人当たりの平均利用回数はやや増加したものの、利用率はあまり高くなかった。2022年度春学期からは学習者が対面もしくはZoomアドバイジングを選択することができるハイブリッド・アドバイジング（以下「対面／Zoomハイブリッド・アドバイジング」）が始まり、Zoomアドバイジングのみの時期に比べて延べ人数が増え、2022年度春学期と2023年度春学期は特に利用率が高かった。対面／Zoomハイブリッド・アドバイジングの利用の割合は、2022年度春学期は対面3割に対しZoom7割、2022年度秋学期は対面7割に対しZoom3割、2023年度春学期はZoomアドバイジングは数回のみであった。対面アドバイジングの需要は徐々に高まっている。

表1 利用者数の推移

年度・学期	対面 (参考)		書き込み	Zoom			対面 / Zoom		
	2019 春	2019 秋	2020 春	2020 秋	2021 春	2021 秋	2022 春	2022 秋	2023 春
延べ人数	282	165	88	54 (18)	106	73	180	146	168
実人数	117	42	57	19 (7)	41	31	67	39	53
全セッション数	339	304	N/A	156 (N/A)	269	256	269	260	219
利用率 (%)	83.19	54.28	N/A	34.62 (N/A)	39.41	28.52	66.91	56.15	77.06
一人当たりの 平均利用回数	2.41	3.93	1.54	2.84 (2.57)	2.59	2.35	2.69	3.74	3.17

注. 「利用率」は、全セッション数のうち、実際にアドバイジングが行われた割合を示している。2020 年度秋学期のカッコ内の値は、一時的に Zoom アドバイジングと併用した書き込みアドバイジングのものである。2022 年度春学期は4月下旬から6月中旬までは Zoom アドバイジングのみ、6月中旬以降は対面 / Zoom ハイブリット・アドバイジングを実施した。

2.2 書き込みアドバイジング

本節では、2020 年度の My DOC への書き込みアドバイジングのメリット、デメリット、特徴について、ハウレンソウノートのアドバイザーの振り返りの記述から考察する。書き込みアドバイジングは、2020 年度春学期にコロナ禍で大学全体が遠隔授業になったのを受けて初めて導入されたため、本節ではその前年である 2019 年度の対面アドバイジングと比較した。図2は、書き込みアドバイジングを実施するにあたり、その手順を学習者に提示するために作成した架空のサンプルである。この例が示すように、実際のアドバイジングにおいても、一方的な助言にならないよう、質問をして次の相談につなげる工夫をした。

英語は勉強しなくてはいけないと思っているのですが、元々不得意でどのように勉強すればいいかわかりません。

TOEICのスコアは就職に必要だということは聞いていますが、問題集をやればいいのでしょうか？

TOEICのスコアのことだけでなく、全体的に英語力をつける勉強方法を知りたいです。

コメント: 1

コメント

アドバイザー からのコメント...

2020年11月19日 14時33分36秒 JST

獨協さん、こんにちは。英語学習アドバイザーの です。

就職活動を念頭に、獨協さんだけでなく多くの方がTOEICの学習法について相談に来られます。英語は不得意ということですが、思い立ったが吉日。獨協さんに合った学習法と計画をこれから一緒に考えていきましょう。そのために、まず以下の点について少しお話を聞かせてください。

(1) 大学の英語授業の状況について
現在履修している英語の授業に、どのように取り組んでいますか。リーディングやリスニングなど科目ごとに、どのような予習や復習をしているか。あるいは難しさを感じている点などあれば、それらを教えてください。というのも、授業のための勉強と自主的な学習をバラバラではなく関連づけて取り組むことができれば、効率的な時間の使い方ができるからです。

(2) 授業以外での英語学習状況について
大学入学前から現在にかけて、授業以外で自分で試してみた英語学習法や教材があったら、教えてください。やろうと思ってもまだ手をつけていない問題集や、友達などから聞いて気になっている学習法でもかまいません。これから目標に向けて頑張

図2 書き込みアドバイジングのイメージ

2.2.1 メリット

ハウレンソウノートの記述から、書き込みアドバイジングのメリットは以下の4点に集約される。

- (1) 期間中は24時間「いつでも」投稿でき、便利であったと思われる。
- (2) 学習者が質問事項を投稿してから、アドバイザーが業務時間内に返信をするまでに時間差があるものの、両者の間には「やりとり」があった。
- (3) アドバイザーとのやり取りの履歴を「振り返り」として見ることができた。
- (4) 特にリピーターは、学習目標を「段階的に」立てることができ、自律的な行動に変化が見られた。

2019年度までの対面アドバイジングでは、基本は前日までの事前予約の上で、決まった時間帯（1枠20分間）にアドバイジングを行っていたが、書き込みアドバイジングは、時間にとらわれず相談を投稿できた。アドバイザーは、業務時間帯に回答を作成しMy DOC上で返信するため、時差はあるものの、アドバイザーからの回答を読み、さらにコメントや次の質問を投稿する学習者もいた。この点で、一定のやりとりができていたと考えられる。また、相談内容とそれへの回答は学期末まで閲覧できたため、必要に応じて「振り返り」として閲覧することができ、一步一步目標へ近づけたと実感できる機会となったことも利点である。さらに、書き込みアドバイジングのリピーターに、学習目標、計画、実行、確認へとサイクルをこなす自律的な行動が見られた、というアドバイザーの記録がある（2020年8月10日付）。且つ、このアドバイザーへの返信として、コーディネーターは「オンライン相談でもリピーターという形で継続して相談をしてくれる学生がいて安心しています。5回も相談をしているということは計画的に学習が進んでいる証拠だと思います。」とコメントをしており（2020年8月11日付）、全科目がオンライン授業で実施された中でも、学習者自身が学習時間等を自己調整（Zimmerman & Schunk, 2001 塚野編訳 2006）し、自律学習ができていたであろうと考えられる。

なお、2つ目のメリットについて、学習者が相談内容を投稿してからアドバイザーが返信をするまでに時間差はあったものの、両者の間に「やりとり」があったことを3名のアドバイザーがそれぞれのハウレンソウノートで報告していた。

対面時と同様に、オンラインでも相談者と何度かやりとりを重ねることで、相談者のニーズがより分かるようになります。毎回のやりとりを大切に、相談者により役立つであろう情報、サポートを提供し続けたいと思います。（2020年7月24日付）

対面でなくとも、数回のやり取りが履歴として残り、それを確認しつつ、次に進められれば、目標達成への一歩ずつ近づくのをいずれ実感してもらえたらと思います。（2020年7

月 28 日付)

やりとりを重ねていると、いちどに話すポイントを区切って一步一步進めていけるので、中長期的な目標をもって地道に学習しようとしている相談者にはより効果的かもしれない、と感じるようになりました。(2020 年 7 月 21 日付)

これらの記述から、根気強く学習し続ける意欲のある学習者は、書き込みアドバイジングを上手く活用し、自らの目標に向けて、着実に学習を進められたであろう様子が分かる。また、書き込みアドバイジングでは、アドバイザー側が学習者のニーズを的確に把握するために、やりとりの回数を重ねることが重要であったことも示唆された。

2.2.2 デメリット

書き込みアドバイジングのデメリットについて、ハウレンソウノートに記入されたアドバイザーの振り返りは、以下の 5 点に集約される。

- (1) ディスコミュニケーション：相談内容が文面からよくわからないことがあり、ある程度アドバイザーが質問の内容や優先順位を決めうちしたこともあった。
- (2) 学習者が相談意図を的確に書くことへの不慣れさからくるタイムラグ：相談の意図が読み取りにくい場合、アドバイザーが一般的な回答をした後、コーディネーターや他のアドバイザーに相談してから回答を補足した。学習者に相談の意図を再度尋ねたが、それに対する返信はなく、書き込みアドバイジングでできる精一杯の回答をするまでに数週間のタイムラグが生じた。
- (3) 多数の質問事項の書き込み：1 件の相談に学習者から多数の項目を質問された場合、回答作成や校正に時間がかかり、対面時の 1 件に対応する時間に比べ、より多く時間を要した。業務時間中ずっと PC 画面を凝視し疲労を感じた。
- (4) LMS のツール機能の作動速度：書き込みアドバイジングに使用した My DOC 上のツール機能の動作が理由で、各学習者の相談を表示するのに 30~60 秒程度掛かり、スムーズに作業できなかった。
- (5) 一方通行になりがちなコミュニケーション：適切な回答を作成することに精一杯留意していたつもりだが、アドバイザーの回答を読んで内容を理解したかどうか、確認が困難であった。

デメリット全体を見ると、学習者とアドバイザーとの間の意思疎通の難しさを見出すことができる。上記 (2) については対面および・Zoom アドバイジングの同時双方向性コミュニケーションでは生じ得ないデメリットであった。また、このことはデメリット (5) にも関連している。

書き込みアドバイジングでは、その場で速やかに相手の言わんとすることを確認しようとする話し言葉が使えず、同時に、視線や声の調子、身振り手振りも見えないため、アドバイザーが学習者の相談内容を的確に理解して返信することができているかどうかわかりにくい。したがって、アドバイザーがいかに時間を費やして回答を記述返信しても、学習者側の強いモチベーションが維持できなければ、継続利用につなげるのが難しかったと思われる。

2.2.3 まとめ

コロナ禍で大学全体がオンライン授業の最中、2020 年度に実施した書き込みアドバイジングは、学生が実施期間中 24 時間いつでも相談を書き込むことができる利便性と気軽さがあった一方で、曜日やアドバイザーを学生が選んで予約していた 2019 年度の全対面時と比べると、継続利用につながりにくかった（表 1 参照）。対面時のように職員からの次の回のアドバイジング予約への直接的な声掛けがなかったこと、My DOC へ学習者自身でアクセスするのに時間がかかったこと、対面や Zoom に比べると学習者とアドバイザーとの間でコミュニケーションが取りにくかったこと、などが理由として挙げられる。

それでも継続利用した学習者には、モチベーション維持の場にもなっていたと考えられる。これらのリピーターには、自律学習・自己調整の過程に、他者の意見や支援も取り入れようとしている態度が見られたと当時を振り返ったアドバイザーが報告している。特に 2020 年度は大学入学後すぐに遠隔授業になり、キャンパスに入講できなかった状況下で、英語学習に目標や興味を持ち続け、当時のコロナ禍で海外渡航が不可能になる中でも、近い将来の留学を目指して TOEFL (R) や IELTS (TM) を学習し始める学習者、就職活動までに TOEIC (R) の点数アップを目指す学習者、また何から始めていいかわからないが英語を学び直したい学習者にも、自律的に英語学習を継続するためのサポートを提供できたといえるであろう。

2.3 Zoom アドバイジング

本節では、2020 年度秋学期から 2022 年 6 月中旬の期間に実施した Zoom アドバイジングのメリット、デメリット、その他の特徴を検討する。2020 年度秋学期は、わずかではあるが一部で対面授業が実施されるようになった。その後、2021 年度春学期からは、対面授業が基本とされ、より多くの科目が対面で行われた。

Zoom アドバイジングは、2.1 節でも述べた通り事前予約制で実施され、アドバイジングを希望する学習者は、基本的に前日までに My DOC 上の申込みフォームに希望日時や相談したい内容を簡潔に記入した。その後、英語学習サポートルームの職員は申し込みフォームを確認し、スケジュールを調整した後、学習者に予約確認メールを送信した。そのメールにはアドバイジングにあたっての一般的な案内や注意事項とともに、アドバイジング用の Zoom ミーティングリンクが記載された。

アドバイザーは、時期によって自宅あるいは相談室のある建物内の別室で各セッションに臨ん

だ。2020 年度秋学期は、学習者は相談室外の自らが選んだ場所（主に自宅）でアドバイジングを受けた。2021 年度以降は、自らが選んだ相談室外の場所（主に自宅、キャンパスの自習スペース）に加え、相談室内で備え付けの PC を使ってアドバイジングを受けることが可能になり、PC や Zoom の操作、次回セッションの予約などのサポートを職員からその場で得ることもできた。セッション中、アドバイザーはカメラをオンにして顔が画面に表示されるようにした。多くの学習者はカメラをオンにしてアドバイザーに顔を見せていたが、一部の学習者はカメラをオフにして、音声のみでアドバイジングを受けた。

2.3.1 メリット

書き込みアドバイジングと比較した場合

Zoom アドバイジングには、書き込みアドバイジングと比較して主に次の 3 つのメリットがあった。

- (1) 同時双方向コミュニケーションが可能となった
- (2) 非言語コミュニケーションが可能となった
- (3) （画面共有を介して）学習者の学習成果、教材、資料などの同時双方での確認が可能となった

これらのうち、特に (1), (2) は、アドバイザー・学習者間の対話の質の向上をもたらした。まず、アドバイザーはその場で、学習者の状況や要望をより素早く且つ的確に把握できるようになった。この結果、アドバイザーは、自分が伝えたことや投げかけた問いを学習者が十分に理解できたか否かをその場で確認できるようになった。メリット (1), (2) が対話の質の向上をもたらしたことは、あるアドバイザーのハウレンソウノートへの以下の書き込みから確認できる。

表情が見えるのはありがたいですね。音声のみの相談者も、声のトーンは聞こえてくるので、話の内容が分かっているのかどうか、このまま話を進めていいのかどうかなど、書き込みメッセージのやり取り以上に、話が伝わりやすかったように思います。(2021 年 1 月 19 日付)

対話の質の向上は、ラポール形成にも大きく寄与したと考えられる。これを裏付けるデータには、次のものがある。この時期の一人当たりの Zoom アドバイジング利用回数の平均値（2020 年度秋：2.84, 2021 年度春：2.59, 2021 年度秋：2.35）と書き込みアドバイジングの時期の一人当たりの利用回数の平均値（2020 年度春：1.54）を比較すると、前者が後者の約 53-84% 増しであった（表 1 参照）。また、同アドバイザーの別のハウレンソウノートの書き込みには、「学生達の話では Zoom 相談は話しやすく良いそうです。」（2021 年 7 月 22 日付）とあり、対話の質の

向上がラポール形成へ寄与したことを示唆している。

対面アドバイジングと比較した場合

対面アドバイジングと比べ、当時の Zoom アドバイジングは、主に次の3つのメリットをもたらしたと考えられる。

- (1) 学習者は、自分に便利な場所でアドバイジングを受けることができた
- (2) アドバイザーは、電子資料や URL を学習者と容易に共有できた
- (3) 学習者の表情や声を確認しやすかった

Zoom を活用したアドバイジングでは、学習者は、自宅やキャンパスの自習スペースなど、自分に便利な場所からセッションを受けることができた。加えて、アドバイザーは、電子資料、ウェブサイトの URL を容易に学習者と共有することができ、学習者も便利に利用できた。さらに、アドバイザーは、学習者の表情を確認することができ、学習者の声をよりクリアに聞くことができた。あるアドバイザーのハウレンソウノートへの書き込み内にも、「マスクなしで会話ができる点は、学生の表情も見え、声もはっきり聞こえるので、対面より良いと思います。⁽²⁾」と記述がある（2021 年 5 月 26 日付）。

2.3.2 デメリット

書き込みアドバイジングと比較した場合

書き込みアドバイジングと比較した場合の Zoom アドバイジングのデメリットは、Zoom アドバイジングでは、アドバイザーと学習者が対話することとなるため、学習者側に時間的な制約が生じたことである。これは、書き込みアドバイジングでは、学習者はいつでも（毎日 24 時間）相談内容を My DOC に書き込み、アドバイザーからの返信を確認することができたが、Zoom アドバイジングでは、学習者は既定の時間帯内で予約した枠でのみ、アドバイジングを受けることができたことによる。

対面アドバイジングと比較した場合

対面アドバイジングと比べ、Zoom アドバイジングには、主に次のデメリットが伴ったと考えられる。

- (1) 遠隔会議ツール使用時の一般的な問題（通信障害による画像や音声の乱れ、ツールへ
- (2) 仮にこの時期に対面アドバイジングをした場合、マスク着用が必須となり、表情や声の確認しにくかったと考えられる。「対面より良いと思います。」は、マスク着用での対面アドバイジングとの比較である。

- の不慣れ、微妙なタイムラグによるコミュニケーションの齟齬など）が起こった
- (2) カメラをオフにしてセッションを受けた学習者が、アドバイジングの内容などを理解できていたか否かがアドバイザーに分かりづらいことがあった
 - (3) 英語学習サポートルームの書籍、問題集、資料を活用しづらかった
 - (4) PC1 台で Zoom 操作と他の作業（アドバイジングの記録、学習者と共有する資料の整理、英語学習サポートルーム職員とのやりとり）をし、煩雑であった
 - (5) 対面アドバイジング時には、セッション終了後に、学習者はその場で英語学習サポートルーム職員のサポートを得ながら次回の予約を入れることができるが、Zoom アドバイジング時は、その場で予約を入れることができなかった

まず (1) の「遠隔会議ツール使用時の一般的な問題」は、数分のセッションの延長があった程度で、大きな問題はなかった。(2) については、カメラがオフの状態では、アドバイザーが学習者の表情やしぐさなどを確認できなかったことから、対面時のように、非言語表現によって学習者の状態を判断しにくかったことによる。なお、カメラをオフにしてセッションを受けられることは、顔が見えない状態であればアドバイジングを利用したいと考える一部の学習者にとってはメリットをもたらした可能性がある。

デメリット (3)～(5) は、いずれも、アドバイザーが Zoom アドバイジングに臨んだ場所が、対面アドバイジングが行われる英語学習サポートルームから物理的に離れていたことによって生じた。これらデメリットのうち、(3) は、アドバイザーに次のような状況をもたらした。アドバイザーが学習者に紹介したいと思う書籍が英語学習サポートルームにあったとしても、距離が離れていたため、セッション中にすぐに手に取ることができなかった。そこで、アドバイザーは、Zoom 以外にも複数立ち上がっているアプリや開かれている文書が表示されている PC スクリーン上のブラウザで、オンライン書店サイトで同書籍を素早く探し、同書籍が表示されているウェブページを Zoom 画面で共有する作業をすることとなった。デメリット (4) については、次のような事例があった。15, 16 インチほどのスクリーン上で、セッションの合間にアドバイジングの記録をつけるのと同時に、同じスクリーン上で英語学習サポートルーム職員から予約キャンセル等の連絡が入っているか否かを確認するなどした。さらに、セッション予定時間になっても学習者が Zoom 待機室に入っていない場合には、職員にすぐに報告し、学習者の Zoom 待機室への入室を継続的に確認し続け、一定の時間をおいて、再度状況を報告するなどした。デメリット (5) は、一部の学習者のアドバイジング継続利用を阻んだ要因の 1 つであったと思われる。これは、Zoom アドバイジングが実施された各学期の一人当たりの平均利用回数が、2022 年度春学期以降の対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジングの時期のものと比べて少ない傾向にあった事実からも窺える（表 1 参照）。

2.3.3 その他の特徴

本節では、この時期の Zoom アドバイジングに特有の特徴を 2 つ記述する。まず、オンライン授業が本学で一斉に実施されていた 2020 年度の秋学期の Zoom アドバイジングは、授業についていけない学習者のセーフティーネットとして機能していたと思われる。このことは、アドバイザーによるハウレンソウノートへの以下の書き込みが示唆している。

英語に強い苦手意識をもっているという 1 年生でした。授業を受けていても教科書の質問文の意味が分からず、また解答に必要な簡単な英文も構成できないため、今年度の必修英語の単位をすべて落としそうであるとのこと。今年はオンラインで課題が多く、授業担当の先生に相談をしづらいという難しさもあったと思いますが、「シラバス」というものの存在もよく知らない様子でしたので、来年度の再チャレンジを見据えて授業の予習・復習の仕方からお話しました。(2021 年 1 月 20 日付)

英語を苦手と感じている 1 年生が、入学直後から、未経験のオンライン授業を受講せざるを得ない環境で、担当教員からサポートを得にくい中、シラバスの理解、授業の予習・復習の仕方へのサポートを得られていたことが分かる。

同じく、2020 年度秋学期の Zoom アドバイジングには、この時期の特殊性が理由で、同 2020 年度以前および以後に比べ、学習者が励まし、サポートを得られる場を提供できる役割がより大きかったと思われる。この点は、別のアドバイザーによる当時の振り返りからも分かる。ある 1 年生は、入学時から教員や他の学生から物理的に隔離された状態で、授業を受け、学習を進めざるを得ない状況にあったが、寄り添ったサポートを得られたことで、モチベーションを維持し、学習に集中しやすくなったことを示唆する学習者のコメントが何度かあった。この学習者はアドバイジングをほぼ隔週のペースで利用していた。

2.4 対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジング

書き込みおよび Zoom アドバイジングは、コロナ禍という緊急事態への対応として採用された、英語学習サポートルームとしては初となるオンラインアドバイジングの試みであった。本節では、そうした試行錯誤を経て、Zoom という選択肢を残しつつも従来の対面アドバイジングを再開した、いわゆるハイブリッド形式での運用時期について報告する。

2.4.1 導入の背景と運用方法

対面と Zoom のハイブリッド形式に移行したのは 2022 年度春学期の 6 月中旬からである。4 月の新年度開始からしばしの間があるのは、対面アドバイジングを再開するタイミングの見極めに慎重な検討を要したからである。当時、2022 年の年明けとともに国内で始まったコロナ感染症のオミクロン株の流行が、2 月に新規感染者数のピークを迎えた後は減少を続け、獨協大学が

位置する埼玉県で適用延長されていたまん延防止等重点措置も同年3月21日をもって解除された（埼玉県, 2022）。そのような社会状況を背景に、2022年度の春学期は獨協大学においても前年度と比べて多くの学生の姿がキャンパスに見られるようになった。実際に、春学期最初の数週間は前年度に引き続き Zoom のみでアドバイジングを行っていたが、自宅ではなく大学のキャンパス内から接続している利用者也多数見受けられた。

そうした状況を踏まえ、まず2022年5月半ばにコーディネーターから各アドバイザーに向けて対面アドバイジングの再開が提案された。次に当時の Zoom アドバイジング利用者を対象に、アドバイザーらが簡単な意向調査を行ったところ、対面ないしは対面と Zoom の選択制を望む声がほとんどであった。その結果も参考に、およそ2年ぶりに、対面アドバイジングを再開した。

次に、対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジングがどのように行われたか、その概略をまとめる。まずアドバイジングを希望する学習者は、以前と同様、My DOC 上で前日までに予約を行った。学習者は、希望日時や相談内容に加えて、希望するアドバイジング方法（対面か Zoom か）も申込みフォームに記入し、英語学習サポートルーム職員が予約確認メールを送信した。

アドバイザーは担当時間帯を通じて相談室で待機しており、次のアドバイジングが対面か Zoom かは、職員が作成する予約管理表によって事前に確認できる。ただし学習者によるアドバイジング形式の選択は当日の変更も可としているので、柔軟に対応する必要があった。対面を希望した学習者は、予約時間に直接英語学習サポートルームを訪れ、職員による受付を済ませた後、セッション開始となる。Zoom の場合、学習者は予約確認メールに記載されたミーティングリンクからアクセスする。なお、時間枠に空きがあり対応可能であれば、当日に予約なしで直接来室する飛び込みでの利用も受け入れた。

Zoom アドバイジングの場合、アドバイザーが相談室において学習者はどこか別の場所からアクセスするという点以外、Zoom アドバイジング（2.3 節）と同じやり方を継続した。しかし対面アドバイジングでは、感染防止の観点から、2019 年度以前の運用形態をそのまま踏襲するというわけにはいかなかった。相談室はオープンスペースの一角などではない独立した個室である。数名の会議には十分な広さがあるものの、密閉を避けるため、セッション中はドアを開ける必要があった。他方で学習者のプライバシーも確保しなければならない。対面アドバイジング再開にあたってはこうしたバランスを考慮しつつ、慎重な対策と準備がなされた。

2.4.2 メリット

ハウレンソウノートの記録から見出された対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジングのメリットは、大きく2点にまとめられる。ひとつは対面アドバイジングの再開によるコミュニケーションの円滑化であり、もうひとつのメリットは、対面または Zoom アドバイジングを学習者が選択できるようにしたことで、利便性の向上につながったという点である。対面アドバイジングによるコミュニケーションの円滑化はあまりに自明なことのようと思われるかもしれないが、当時、室内での会話にはマスクの着用やパーティションの使用が必須であり、それらは学習者とア

アドバイザーの間に物心両面で微小な隔壁をもたらししていたと考えられる。Zoom を介した遠隔コミュニケーションは、それゆえにかえって心理的な近さや安心感をもたらしただともあったと考えられる。しかしそれでもなお、対面アドバイジング再開後まもなくハウレンソウノートに書かれたアドバイザーの振り返りには、アドバイジングの時間を延長するほどに「話が弾ん」だという記述（2022 年 7 月 2 日付）が見受けられる。また対面アドバイジング再開前の意向調査では、学生の側からも、「パソコン操作の不安がない」ことに加え「話しやすさ」を期待して対面アドバイジングを望む声が聞かれた（アドバイザーによるハウレンソウノート上の記録、2022 年 5 月 31 日付）。Zoom など Web 会議システム上のコミュニケーションでは、対面の場合に比べ、相手との非言語的情報のやりとりにより大きな認知的負荷がかかる（Bailenson, 2021）という指摘もあり、対面アドバイジングの方が互いの意図や理解をより容易く確認できたとも推測できる。また、コミュニケーションの円滑化についてはアドバイザーと職員間の意思疎通にもよい影響があった。毎回のアドバイジング終了時に職員から利用者に対してなされる次回予約の声がけなども、学習者が実際に英語学習サポートルームに足を運ぶからこそ可能になる。

次に、対面と Zoom という二つの選択肢を用意したことによる利便性の向上について、あるアドバイザーは移行後すぐに「その週のスケジュールによって対面と Zoom を使い分けているリピーターの方もおり、相談者にとっての利便性が上がっていると思います」というコメント（2022 年 7 月 22 日付）をハウレンソウノートに残している。どのような意味で便利になったといえるのかいくつか具体的なケースを補足すると、第一に、ゼミ以外ほとんど履修授業のないある 4 年生の継続利用者のように、キャンパスに来る予定がない日でも、オンラインでアドバイジングを受けることが可能になった。第二に、大学には来れていても、例えば昼休みの時間帯にアドバイジングを受け、その後すぐに授業がある場合、相談室での対面ではなく次の授業の教室から Zoom に接続することで、焦らずにアドバイジングを受けることができた。第三に、対面アドバイジングを予約していて当日の朝に体調不良を感じたときなど、Zoom アドバイジングに変更すれば予約をキャンセルせずに済む。これは発熱などコロナ感染症疑いで登校自粛をするケースを想定していたが、日によって心理的コンディションに大きな波があるなど、メンタル面での配慮を要する学習者にとって選択肢があることが安心感を与えた可能性がある。実際にそのような学習者を担当していたアドバイザーは、ハウレンソウノートを通じ、より適切なアドバイジング形式についてコーディネーターと意見交換をしている。以下はそのアドバイザーからの報告に対するコーディネーターの応答である。

対面相談がはじまっても、様々な理由で Zoom 相談を好む学生も一定数いると思いますので、対面相談の良さ（必要な本や資料をすぐにサポートルームで参照できる、など）を活かしつつ、Zoom 相談を希望する学生がいる限りは、併用するのがのぞましいのかな…と考えています。（2022 年 6 月 23 日付）

この配慮を要する学習者のケースでは、しばらくアドバイジングを続けるなかで、学習者本人が対面アドバイジングを選択するようになり、「対面でのよさ、話しやすさ聞きやすさが分かったようで、対面相談で今後も通いたいとのことでした」（2022年7月25日付）という報告があった。

2.4.3 デメリット

以上のように、対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジングには明確な長所があったが、デメリットに関しては、ハウレンソウノートには「欠点」としてはっきりと記録されたものは見当たらなかった。しかし上述のようなメリットを実現するために、それ相応のコストが発生したこともまた事実である。

まず、すでに述べたような状況下で対面アドバイジングを再開するにあたり、学習者をはじめ関係者にとって安心できる環境を確保するため、慎重な準備を要した。例えば、相談室では換気のためアドバイジング中もドアを少し開け、サーキュレーターも使用するなど感染対策に努めた。同時に、相談室の外の待合スペースで次の利用者が待機している場合、自分へのアドバイジング内容が聞こえないか気にする学習者もいるため、待機スペースでは映画の動画と音声を流しておくなど、プライバシーの確保にも留意した（コーディネーターによるハウレンソウノート上の記録, 2022年5月25日付）。

また対面とオンラインを併用することによる労力的負担が生じた。どちらの形式でアドバイジングを行うかは学習者が予約時に選択するが、当日の体調不良などによる変更も受け付けるため、予約管理など漏れがないよう注意しておく必要がある。また、あるアドバイザーは当時を振り返って、とくにハイブリッド形式に移行した当初、セッション毎の気持ちの切り替えで心理的疲労を経験したと報告している。このことから、アドバイザーはアドバイジングの形式に合わせて、話し方やセッションの進め方を調整し工夫していたということもわかる。

2.4.4 まとめ

対面／Zoom ハイブリッド・アドバイジングの特徴は、以下のようにまとめられる。まず対面アドバイジングの再開により、アドバイザーと学習者が同じ空間を共有することのメリットが再認識された。ハウレンソウノートの記述から見受けられるのは、Zoom の場合に比べても、学習者との間にさらにラポールを形成しやすくなったとアドバイザーが感じていたということである。ただし、マスクなどのコミュニケーションへの影響に関連して本節でもすでに言及したように、対面アドバイジングとZoom アドバイジングは、単にそれらの形式の違いを取り立てて、その優劣を比較するのでは意味がない。どちらの形式がよいかの判断は、それが行われる環境や条件だけでなく、学習者個々の状況によっても変化しうるからだ。

そのように考えると、「選択の余地がある」というハイブリッド形式のメリットも、それぞれの学習者が抱く疑問や困難の固有性や多様性の観点から評価する必要がある。準備と運営に相応

の労力やコストは生じるが、言語学習アドバイジングの大きな目標のひとつが「自律学習者を育てること」である以上、アドバイジングの形式についても自分に適したものを学習者自身が考え選択することは理にかなっており、かけるコストに見合うと言える。本稿執筆時の2023年度春学期は、英語学習サポートルームを利用する学習者のほとんどが対面アドバイジングを選択している。しかしパンデミック下での緊急対応からニューノーマルへの移行期にあっては、オンラインのZoomアドバイジングを併用することで、変化する状況や需要に、柔軟に対応することができたといえる。

2.5 利用者インタビュー

アドバイジングの形式による違いについて、学生の視点から振り返りを行うために、対面アドバイジングとZoomアドバイジングの両方を利用した学生1名にインタビューを実施した。調査は筆者の一人であるワイルド玲奈が2023年6月14日に担当し、所要時間は約20分であった。調査協力者は2022年度に21回アドバイジングを利用しており、春学期はZoomアドバイジングを、秋学期は対面もしくはZoomアドバイジングをその都度自身で選択して利用していた。2023年度春学期（インタビュー実施時点）は3回利用し、すべて対面アドバイジングであった。

Zoomアドバイジングについては、「自宅でも大学にいる時でも相談ができた」という利便性にメリットを感じていた。例えば、新型コロナウイルスに感染して出席停止になった期間中に、自身の体調は安定していたため、対面で予約していたアドバイジングを急遽Zoomに切り替えて利用した。また、Zoomの利便性に関連して、英語学習サポートルームで実施しているミニ講座については、対面による開催に加えて、オンデマンドによる録画配信もあるとより利用しやすいというコメントもあった。

対面アドバイジングの主な利点としては、メンタル面でのサポートが挙げられていた。具体的には、インタビュー中に以下のような言及があった。

対面になったらどちらかというとメンタル面というか、勉強を継続していく上でのアドバイスを主にいただいていたので、次実際にお会いしたときにこれを言えるように頑張ろうとか…（Zoomは）どちらかというと事務的っていう感じじゃないんですけど、…何回かのZoomを経て直接お会いしたときに、ちょうど（アドバイジングを）継続していてメンタルがダメだったときに支えてくださる一人になってくださった感じ…（アドバイザーは）精神的な面でも、自分の考えているところをすごい後押ししてくださる方で、悩んでることがあっても〇〇アドバイザーに会ったら解決策がいくつか浮かんで、来週お話しするまでにどっちも調べてみようとか実践してみようとか、いい循環が毎回あった

Zoomアドバイジングは対面に比べると事務的な相談になりやすいという指摘があった。さらに興味深いのは、この学習者はアドバイジングを継続的に利用し、アドバイザーとの関係性が十

分に構築されていたため、もし今後対面ではなく Zoom や書き込みアドバイジングのような形式で相談をすることになったとしても、メンタル面も含めて相談できるだろうとも述べていたことである。また、Zoom アドバイジングのみを続けていた場合はこのような関係性は構築されず、メンタル面での相談はしにくかっただろうと感じていた。

2.6 事前アンケート・事後アンケート

アドバイジングの前後で学習者の英語学習にどのような変化があったかを調べるために、2023 年度の「初回アンケート」と「利用者アンケート」（図 1 参照）の回答を調べた。ここでは議論を分かりやすくするために、それぞれ「事前アンケート」と「事後アンケート」として扱う。事前アンケートは、学習者が 2023 年度にアドバイジングを初めて利用する際に回答したものであり、事後アンケートは、2023 年度春学期に 2 回以上アドバイジングを利用した学習者が回答したものである。2 つのアンケートの結果を比較するために、両方のアンケートに回答した 11 名分のデータを分析した。アンケートの項目は表 2 の通りである。回答方法は 4 件法（1：当てはまる、2：まあまあ当てはまる、3：あまり当てはまらない、4：全く当てはまらない）であった。

表 2 事前・事後アンケートの項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 英語学習の将来的な目標（例：英語を使った仕事に就く）がある 2. 英語学習のさしあたっての目標（例：TOEIC900 点）がある 3. 英語学習は、いつ、何を、どれだけ勉強するかなど計画を立てて進めている 4. 授業外でも、何かしらの方法で自分で英語学習を行っている 5. 苦手なことがらと、理解できていることがらは把握している 6. 授業や課題以外で英語を学習する時間を確保している 7. 自分に合った英語学習教材（オンライン教材、問題集など）を自分で選ぶことができる 8. 小テストなどを受けた際は、できなかった箇所を把握したり、復習している（ただ点数を見て終わりにしない） 9. 授業や自習の際、知らない単語や、難しい構文などがあれば、そのままにせずに解決している（自分で調べる、友達、先生に聞くなど） |
|---|

表 3 は、事前・事後アンケートの評定値を示している。アンケートの各項目について、事前・事後で評定値に違いがあるかどうかを検定するための統計的分析を行った。サンプル数が少なく、データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付順位和検定を行った。結果から、事前・事後アンケートの評定値に有意な差があったのは、項目 3 と項目 4 のみであった。

表3 事前アンケートと事後アンケートの評定値

	事前アンケート			事後アンケート			<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95%CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95%CI			
項目 1	2.09	1.14	[1.33, 2.85]	2.00	1.00	[1.33, 2.67]	0.38	.706	.081
項目 2	1.55	0.93	[0.92, 2.17]	1.46	0.82	[0.90, 2.01]	0.38	.706	.081
項目 3	3.09	0.94	[2.46, 3.73]	2.36	1.12	[1.61, 3.12]	2.28	.023	.484
項目 4	2.46	1.13	[1.70, 3.21]	1.46	0.69	[0.99, 1.92]	2.46	.014	.525
項目 5	2.18	0.87	[1.60, 2.77]	1.82	0.60	[1.41, 2.22]	0.97	.334	.206
項目 6	2.40	1.35	[1.43, 3.37]	1.91	0.83	[1.35, 2.47]	N/A	N/A	N/A
項目 7	3.18	0.98	[2.52, 3.84]	2.91	0.54	[2.55, 3.27]	1.13	.257	.242
項目 8	2.27	0.91	[1.67, 2.88]	2.36	0.92	[1.74, 2.99]	0.32	.747	.069
項目 9	1.64	0.92	[1.02, 2.26]	1.82	0.6	[1.41, 2.22]	0.56	.578	.119

注. 事前アンケートの項目 6 は欠損値があったため、事後アンケートとの統計的な比較は行っていない。

項目 3「英語学習は、いつ、何を、どれだけ勉強するかなど計画を立てて進めている」について、事前アンケートよりも事後アンケートの評定値が有意に低く、効果量是中～大程度であった。このことは、2 回以上のアドバイジングを経て、学習者が計画を立てて英語学習を行うようになったと認識していることを示している。同様に、項目 4「授業外でも、何かしらの方法で自分で英語学習を行っている」についても、事前アンケートよりも事後アンケートの評定値が有意に低く、効果量も大きかった。このことは、2 回以上のアドバイジングを経て、学習者がアドバイザーとともに学習計画を立て、授業外での英語学習の習慣が確立した、あるいは、確立しつつある過程にあったと考えられる。

以下では、事前・事後アンケートで有意差はなかったものの、学習者の特徴を示していると考えられる項目をいくつか挙げる。まず項目 7「自分に合った英語学習教材（オンライン教材、問題集など）を自分で選ぶことができる」については、事前・事後アンケートの両方で、評定値が他の項目よりも高い傾向にあった。どちらのアンケートでも、自分に合った教材を自分で選択することができることを認識している学習者は少ないことを示している。つまり、自分の苦手なことがらは把握することはできている一方で（項目 5）、それを踏まえて自分に合った教材を選択する段階までは至っていないということになる。また、事後アンケートでも評定値が下がらなかった理由は、アドバイザーとの対話を通して、学習者が自分に合った教材を「自分で選択した」のではなく、「アドバイザーと一緒に選択した」という感覚を持っているためではないかと推察される。

項目 2「英語学習のさしあたっての目標（例：TOEIC（R）900 点）がある」については、事前・事後アンケートともに評定値が全体的に低くなっていた。アドバイジングを継続的に利用している学習者は、資格試験のスコアアップなど、英語学習の短期的な目標を持ってアドバイジングを利用し始め、複数回のアドバイジングを経て目標は変化している可能性はあるものの、短期的な目標を持ち続けていることを示している。興味深いのは、項目 2 に比べて、項目 1「英語学

習の将来的な目標（例：英語を使った仕事に就く）がある」の評定値が事前・事後アンケートの両方で高いことである。これは、短期的な目標は持っていたとしても長期的な目標は持っていない学習者が一定数いる可能性を示唆している。

項目9「授業や自習の際、知らない単語や、難しい構文などがあれば、そのままにせずに解決している（自分で調べる、友達、先生に聞くなど）」についても、事前・事後アンケートともに評定値が全体的に低くなっていた。アドバイジングを継続的に利用している学習者の多くは、もともと何か解決できない問題があれば他者の助けを得たり自分で解決して学習を進めようとするスタイルを有する傾向があり、この傾向を有するが故に、アドバイジング利用に至ったのではないかと考えられる。

これらの結果から、英語学習サポートルームにおけるアドバイジングは、学習者の計画の立案や学習習慣の確立などをサポートしていることが示された。また、アドバイジングを継続している学習者の特徴として、英語学習の短期的な目標を持っていること、問題解決のために他者の助けを得るなどして学習を進めようとする姿勢があること、などが示唆された。

表4は事後アンケートの自由記述である。アドバイジングは、計画の立案や学習習慣の確立に加えて、学習者の目標の明確化、弱点や強みの理解、学習の継続、モチベーションの維持についてもサポートしていることが示された。

表4 事後アンケートの自由記述（一部抜粋）

目標の明確化 計画の立案	「様々な角度から質問やアドバイスをして頂いたおかげで明確な目標と計画を立てることが出来ました。」 「手厚く丁寧にサポートしてくださり、目標の立て方や見通しなどもアドバイスをくださる」
学習習慣の確立	「自分の英語の悩みや希望だけでなく、自分たちの生活にどのようにすれば英語の勉強に対する習慣が身に付くか、…」
弱点や強みの理解	「何回も利用する度に自分の弱点や強みがわかり、対策の仕方がわかりました…」 「自分の苦手な所や伸ばしたいところ、そして自分が今やるべきところを見つけることが出来ました。」
学習の継続 モチベーションの維持	「計画通りに進まなかった時も自分のペースで学習することが大切だと教えて頂いた」 「モチベーションを維持しながら進めることができる良い機関だと思います。」 「定期的に計画や勉強の進捗、勉強方法などの相談をすることで英語学習のモチベーションが保たれて、長く勉強できるようになりました。」

3. 結論

3.1 対面・オンラインによるアドバイジング経験から得たこと

オンラインアドバイジングでは、対面アドバイジング時にはなかったいくつかの制約が生じたものの、コロナ禍でも継続してアドバイジングを提供することができ、自律学習のサポートにつ

なだった。また、社会状況に応じて様々な形式でアドバイジングを行ってきたことで、英語学習サポートルームが提供しうるアドバイジングの形式の種類が増え、同時に、新たな形式のアドバイジングをきっかけとした振り返りの機会を得ることができた。

対面アドバイジングの再開に伴い、今後、書き込みアドバイジングや Zoom アドバイジングは実施しなくなる可能性もあるが、様々な形式でのアドバイジング経験を経て、アドバイザーが対面アドバイジングの強みをあらためて理解したことで、今後はそれを意識したアドバイジングを行うことができると考えられる。例えば、学習者をメンタル面でよりサポートしやすい、という対面アドバイジングの強みを活かしたアドバイジングである。さらに、英語学習サポートルームでは、今後もオンラインの利便性を活用していきたい。例えば、現在学期中に数回実施している、TOEIC (R) 対策などのミニ講座をリアルタイムやオンデマンドで配信することは、利用者インタビューでも示された学生のニーズにも合致するであろう。

3.2 英語学習サポートルームの課題と今後の展望

英語学習サポートルームでは、今後も自律学習者の支援と育成を継続していく。アンケートの結果から示された今後の主な課題として、(1) 短期的な目標だけでなく長期的な目標の設定、(2) 能力・学習状況・ニーズに応じた適切な学習方法や学習教材の選択、を学習者自身ができるようにアドバイザーがサポートしていくことが挙げられる。

(1) について、資格試験のスコア等、短期的・中期的な目標を設定することはモチベーションを維持する上で重要であるが、さらに大きな長期的な目標を設定することは、英語学習を長く継続していくために必要である。将来的にどのような英語の力を身に付けていきたいか、英語を使って何ができるようになりたいか、など学習者との対話の中で明確にしていけると良いだろう。

(2) について、学習者が卒業後も継続して自律した英語学習を行っていくためには、学習者に適した教材をアドバイザーが紹介して学習者自身に選ばせることに加えて、教材を自分で探し、見つけた教材を効果的に使用方法を自分で探らせることも必要である。最初の段階ではアドバイザーが学習者にいくつかの選択肢を提示することも必要かもしれないが、対話を通じて学習者自身が目標設定を行い、学習スタイル、身に付けたいスキル、興味・関心等に気づき、それに合った教材や学習方法を自分自身で徐々に選択できるようになると良いだろう。

引用文献／参考文献

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Routledge. (加藤 聡子・マイナード, J. 義永 美央子・加藤 聡子 (監訳) (2022). リフレクティブ・ダイアログ——学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング 大阪大学出版会)

- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Vol. 1 Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. (ジマーマン, B. J.・ シャンク, D. H. 塚野 州一 (編訳) (2006). 自己調整学習の理論 北大路書房)
- 青木 直子 (2005). 「自律学習 日本語教育学会編 新版日本語教育事典」(pp. 773-775) 大修館書店.
- 岡田 圭子・飯島 優雅 (編) (2013). 「全学共通カリキュラム英語部門 2003-2012 年度実践報告書 継続的な英語教育改革の過程と成果——学士力育成に資する英語教育の充実」『獨協大学全学共通授業科目外国語群英語部門』
- 加藤 聡子・山下 尚子 (2021). 「英語教師のための自律学習者育成ガイドブック」ペリかん社.
- 埼玉県 (2022). 「埼玉県の緊急事態措置及びまん延防止等重点措置の推移」埼玉県 https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/203154/sochi_suii.pdf