

# 自律学修者育成へ向けてのSALCの取り組み 2010年設立からの軌跡

宝来 華代子\* 木下 陽子\*\*

## Challenges in the SALC toward Fostering Autonomous Learners

by

Kayoko HORAI\*, Yoko KINOSHITA \*\*

### 要 旨

欧州での言語教育においてオートノミー（自律）の重要性が主張され、1970年代に世界で初となる自律学修センター（Self-Access Learning Center 通称SALC）が設立し、半世紀近くになる。情報化社会の教育において、教室学習での学びの枠を超え学習者の自律学修を促進し、学習者が学んだ知識を活用できる力は益々重要となってきた。学習者のラーナーオートノミーを育成することは、学習分野を問わず、変化の激しい時代において生きていくため必要となる生涯学習マインドの素地となり得る。日本でも2000年代から文部科学省が自律学修を重視し教育指針として推奨している。

昨今では多くの日本の高等教育機関において、SALCが併設されているが、崇城大学では2010年に神田外語大学と提携し、英語教育機関であるSojo International Learning Center (SILC) 内に理系大学で稀な大規模SALCを設立した。本文においてはSILC/SALCの設立からこれまでの軌跡をまとめる。

**Key Words** : SALC、自律学習、オートノミー

### 1. はじめに

言語教育においてラーナーオートノミー（学習者自律）の重要性は1970年代にヨーロッパを中心に研究が始まり、フランスで世界初のSelf-Access Learning Center (SALC) が設立され、欧米、アジアにもSALCは広がっていった (Benson, 2007)。当時のSALC設立の背景には個人主義、自由主義、行動主義への反発、マイノリティーの権利といったイデオロギーや権利

台頭、また磁気テープによる音源の再生録音といった学習器材の開発普及など商業的目的が教育産業へ影響を与えたことも要因とされている。その他、欧州での移民増加により、就労のための言語教育需要が伸びる一方、教育者不足や人件費削減なども、SALC設立及び普及に影響した (Gremmo & Riley, 1995)。

90年代になり、ラーナーオートノミー研究が盛んになり、様々な側面から定義について論じられた (Cotterall, 1995; Dickinson, 1995; Little, 1995; Littlewood, 1996)。

オートノミーは多面的要素で構成されているが故にその測定も困難とされている (Benson,

\*崇城大学SILC准教授

\*\*崇城大学SILC講師

2008; Horai, 2015) が、基本概念は学習者自身が学習に対する責任を持つという点では様々な定義においても一致した認識である。

しかし、定義の多義化により教育現場における解釈の誤解を生み (Little, 2007; Stewart & Irie, 2012) 学習者個人の重視が、「独り」で行う独学を強調しているかのように誤解され、他者とのやり取りを軽視した捉え方が危惧された。Little (1995) は個人の学習スタイル、学習方略、認知についての違いを主張する一方で、これらは独学論を意味するものではないと述べている。言語習得において基礎知識となる単語力や文法力の習得は必要であり、これらの学習過程において、自分と向き合って学習することは重要である。社会文化理論における言語発達については他者との関りの重要性は (Vygotsky, 1978) 言語教育においても応用されている (Ushioda, 2007; Williams & Burden, 1997)。言語は社会において活用することで、その役目を果たすため、他者とのやり取りを通して学ぶことは不可欠である。学習言語をコミュニケーションツールとして活用し、また良い使い手となるためにも、言語習得において他者との言語活動は重視すべきである。

つまり、SALCにおける学習者には異なる二つの側面がある。1つは学習者個人としての存在であり、自身を指す。もう1つは社会の中で他者との関りを通して作り出される個人の役割や存在意義である。この両側面が介在する学習者が、最大限に学ぶ環境において Independence (独りで独立して学ぶ) という考え方では不十分で Interdependence (他者との関りを通して学ぶ) 重要性は自律学習研究分野において主張されている (Littlewood, 1999)。SALCはこれらの両面を促進する環境と機会の提供が大切である。具体的には学習者個人の能力を伸ばすため、多くのSALCではアドバイザーが学習者の学習サポートを行っている。アドバイザーには様々な役割があるが、学習者が自己の学習を俯瞰的に内省するメタ認知活動を促進するサポートもその1つである。またソーシャルスペースとしてSALCは、学習素材が充実しているなどの学習環境として快適さだけでは不十分であ

る。利用する学習者とSALCに存在する他者 (他の利用者、教員、アドバイザー、スタッフも含む) との関係性から成り立つコミュニティ環境としての居心地の良さは、学習者の語学習得にも大きく影響を与える (Murray, 2017)。

日本におけるオートノミー研究やSALCの普及は2000年代から急速に伸びていった。学校教育における自律学習の意義が論議されるようになり、文部科学省は生涯学習の重要性や自律学習、その素地作りを教育現場で行うことを強く推奨し始めた。2001年には日本の高等教育機関で初となる専任アドバイザーが在籍するSALCが神田外語大学内に設立された。その後、多くの大学で自律学修センターが設立されたが、教員がアドバイザーを兼任するケースが多かった。近年では専任アドバイザーの数も増え、言語教育アドバイザーにおける書籍が出版され (Mynard & Carson, 2012; Kato & Mynard, 2016)、国内の研究発表の数も増え、2017年には神田外語大学に自立学習教育研究所が設立されアドバイザー育成に力を入れている。こういった流れから教育現場において教員とアドバイザーの役割の違いが次第に認知されるようになり、アドバイザーの重要性も高まってきている。SALCに関する研究分野においては2005年に日本自律学習学会 (The Japan Association for Self-Access Learning; JASAL) が設立され、学会開催地近郊SALCツアーが恒例となっている。

崇城大学では2010年に神田外語大学と提携し、英語教育機関である Sojo International Learning Center (SILC) 内に理系の大学ではおそらく初となる大規模SALCを設立した。英語教育の抜本的改革において、SILC教員として8名の外国人教員が神田外語大学から派遣され、原則として英語必須科目は外国人教員が担当となり、英語で英語を教える教育へとシフトしていった。設立から9年目を迎え、現在では外国人教員が17名に増え、多くの学生にSALCは活用されている。本文においてはSILC/SALCの設立からこれまでの軌跡をまとめる。

## 2. 2010 - 2011年

2010年に旧学生会館を大規模改装し Sojo International Learning Center、通称SILCが設立され、センター2階にSelf-Access Learning Center、通称SALCが設置された。SALCのオープニング当初は教材のレベル分け、各設備の学生用対訳マニュアルやルール等を決定する等の作業他、2010年度後期より開始するSALCアクティビティーの準備が主な責任であった。教材のレベル分けは、基本的にはCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）の難易度に沿うように行ったが、内容を確認し、教材に使用されている語彙、単語数、学生の予備知識等を配慮して仕分けを行った。また、学生自身が各教材のレベルを確認できるように難易度別にカラーステッカーを貼り、学習目的に合わせてスキル別に配置した。

SALCには学生が学習目的に合わせて教材を活用できるように Edutainment Booths（映画鑑賞ブース）、Listening Station（CDリスニングエリア）、Reading Area（読書用エリア）、Computer Area（PCエリア）、Conversation Lounge（会話ラウンジ）、MPR（多目的ルーム）、Group Access Area（グループ学習用エリア）、Speaking Booths（発音練習用ブース）、Speaking Center（会話練習ルーム）、Writing Center（ライティングルーム）が設置された。学生に対しては自律学修とSALCの利用を促進するためSALCの基本的理念とランゲージポリシー、また各エリアの紹介と利用方法などをオリエンテーションで説明した。

神田外語大学では自立学修コースとしてモジュールを実施しており、本校でも導入を検討したが、モジュールは単位制であり、学期を通して実施する形態であったこと、また学習レベルや時間の制限が本学の全学生に対して実施するには適切でない判断し、本学ではSALCアクティビティーという形を取り入れることとなった。SALCアクティビティーは単位制ではなくカリキュラムの一部として取り入れ、授業評価の10%とした。十数種類の学習課題から学生自身が4つを選択し学期中に完了すること

で10%が得られるが、自律学習であるので任意の活動である。SALCアクティビティーの主な目的は、1) 授業での学習内容とSALC教材の橋渡しの存在として導入する、2) 授業の課題や宿題ではなく自律学修教材としての認識を深める。従って、課題の開発にあたってはSALCの各エリアで学習体験のできる課題であることや4技能（スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング）をバランスよく取り入れているか、また語学レベルが初級から中上級を網羅できているかを考慮して作成した。SALCアクティビティー開始前にオリエンテーションを実施し、SALCアクティビティーとは何か、その目的、実施方法についてアドバイザーが各クラスを回り説明し、開始直後から学生が各自で取り組めるよう配慮した。

2011年度より、SALCの人材に関しては新たに日本人専任アドバイザーが1名加わり、専任アドバイザーが3名となった。

同年、2年生のカリキュラムにMoodle Reader（多読）を課題として導入した。カリキュラムとの連携によりSALCの多読用教材の貸出しが大幅に増加した。SALCアクティビティーの開始と多読の導入により、2010年度に貸出しの最も多かった12月と2011年12月を比較すると約5倍に伸びたことが確認できる（図1参照）。

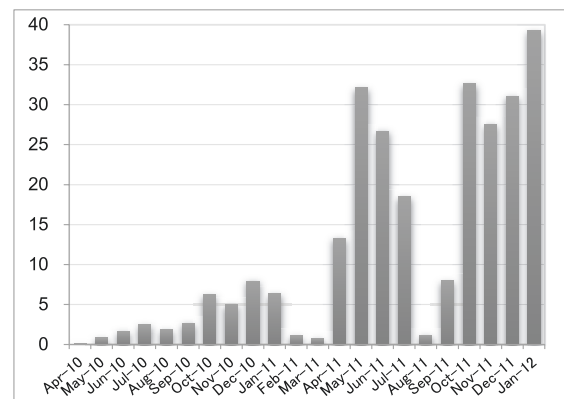


図1 SALC教材貸出し状況 (2010年-2011年)

また、2011年後期よりTOEIC講座を開始した。本学でも以前からTOEIC受験の促進に取り組んでいたが受験者の高スコアへの繋がりが見られなかった。そこで学生の継続学習と学習方法の習得を目的として、TOEIC講座をスター



トした。特に宇宙航空学科操縦コースの学生や大学院受験を控える学生を中心に受講生が集まった。

2010年度はランゲージポリシーとして English only を強調していたが、学生の日本語使用が目立つため、2011年度より学生のSALCにおける英語使用の認識を促進する目的で3 strikes（日本語を3回使用したら警告される）というルールを導入した。

2010年後期から外国人講師達と学生達の距離を縮めること、両者の会話の機会を増やすことを目的とし、アドバイザー2名とSALCスタッフ1名でイベントの企画実施を開始。ハロウィンパーティー、クリスマスパーティーを実施し、SILCの教員と学生が共に参加するゲーム等で授業外での交流を促進した。

### 3. 2012 - 2015年

SALCアクティビティーと多読プログラムが定着し、2012年度はSALCの貸出しが大幅に増加した。2011年度の貸出し統計数は2129件で2012年度は5373件と2倍以上の増加となった。その後、さらに貸出し件数は増え、2015年は6019件で過去最高となった（表1参照）。

表1 SALC教材貸出し数

	2010- 2011年	2011- 2012年	2012- 2013年	2013- 2014年	2014- 2015年	2015- 2016年
貸出数	313	2,129	5,373	5,884	5,721	6,019

2012年度からカリキュラムにおいて授業外で行う課題としてSILC学習専用ウェブサイトであるMoodle上でディクテーションを開始、続いて2013年度から同じくオンラインで行うPraxis Ed（単語学習）を導入したことでSALCのPCエリアの利用者数が増加した。

初年度は認知度の低かったWriting Center/Speaking Centerの使用率は2011年度から開始したプレゼンテーション大会や留学に向けて準備する学生達の利用が増え予約数も徐々に増加した。また、2013年よりアカデミックコースが開始され、コースの課題としてSALCでの学

習、プレゼンテーション準備を導入した結果、受講学生の利用が増えた。

SALCアクティビティーは学生の学習傾向や各アクティビティーの利用回数を考慮しながら常に改善や開発を行ってきたが、自らの語学力に適当なものを選択できない学生が多く見られたため、2014年度から学生が自身の語学力を基に適切なアクティビティーを自ら選択できるようCEFR-J（CEFR準拠の日本の英語教育の為の汎用枠）を参考にして難易度別（3段階レベル）に調整し提供した。（しかしながら語学力の高いにも関わらず難易度の低いアクティビティーを選択する学生が増加したため、2016年にレベル表示は撤廃した）。

SALC内のランゲージポリシーは前述の通り、2011年度に3 strikesというルールを導入したが、日本語使用に対して劇的な変化は見られず、一方で警告されることに対して学生が不快感を示すことも多々あったため、3 strikesを中止した。2012年度からは前期を2フェーズに分け4月から5月をレベル1（英語を使用するのが好ましいが小声であれば日本語で話しても良い）、6月から7月をレベル2（友人、先生に対して英語を使用する）とし、後期をレベル3（SILCを訪れる全ての人々に対して英語を使用する）として英語環境に徐々に慣れさせていくというルールを新たに設け、オリエンテーションで説明した。クラスを含むSILC館内にポスターを掲示し、英語使用の意識を高めるようにした。

2010年からアドバイザーとSALCのスタッフで開始したイベントは、2011年後期以降は学生グループのSILC English Association（SEA）に主導権を移し、学生が主体となって企画・運営を行い、アドバイザーとSALCスタッフはサポートに回り学生の自主性を養うことに努めた。学生目線の多様なアイデアでイベントを盛り上げ、イベントに参加する学生達も増加した。また、SEAの学生がイベントのMCを英語で行うなど、イベントに参加する他の学生達にも良い影響を与え、メンバーが増加した。

SALC全体の利用者数は2012年度に年間1万を突破、2013年、2014年は1.7万人台で安定し、

2015年に過去最高の利用者数、年間2.1万人を超えた（図2参照）。

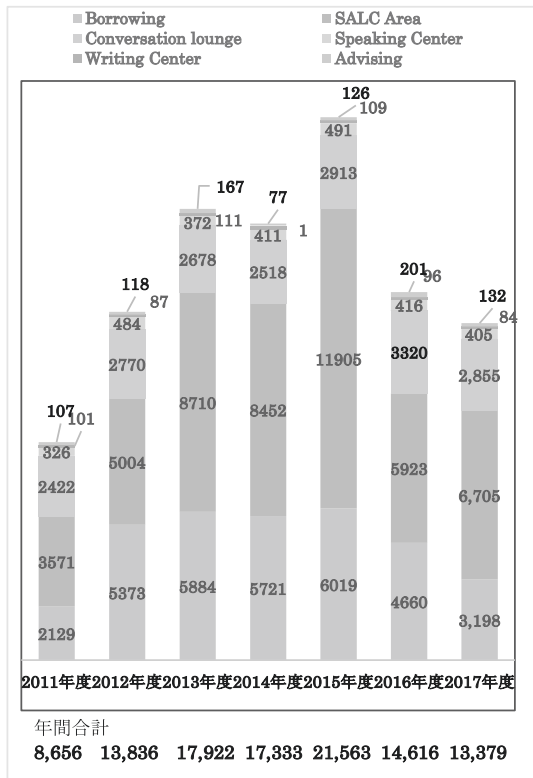


図2 SALC利用者推移2011年度 - 2017年度

#### 4. 2016 - 2017年

2010年設立時から2015年度までSALCディレクターを務めた専任アドバイザーが2015年3月退職。このため教員グループから、1名がアドバイザー業務を兼任するようになった。

新しいSALCメンバーが加わり2016年度前期授業開始されたが、その直後4月14日に熊本地震が発生した。週明けの再開を目指し直ちに駆けつけたSILC教職員で床に散乱した学習教材を片付け、早急な対応によってSALCは週明けからの再開準備が整った。しかし4月16日に大地震が再び熊本を襲った。2度の大地震でSILC施設は立入禁止、使用不可となった。

再開に向け大学教職員の多大な協力で教室、オフィス、SALCの場所が確保できた。5月9日の大学授業再開に向けSALC再開準備も始まった。新入生向け全英語クラスでのSALCオ

リエンテーション及びSALCアクティビティーオリエンテーション実施、SALC統計システム復旧、SALCアクティビティーの全種類提供、TOEIC講座、SEA活動再開などの目標が2016年前期中に達成できた。

震災後、SALCは図書館一角で全学SALCとして活用されていたエリアをSILC/SALCとして運営再開を果たした。5月開館日数は17日間。4月は震災前に10日間で、授業開始後の開館日は7日間だった。再開にあたって必要なエリア選定には2014年に実施したSALC活用エリア調査を参考とし、学生生活用頻度の高かったPCエリア、DVD閲覧ブースを設置。またスピーキングセンター、ライティングセンターも個室は確保できなかったが、ホワイトボードで一角を仕切り、再開できた（図3参照）。



図3 震災後スピーキングセンターの様子

SALCのソーシャルスペースとしての中心機能を果たすカンパセーションラウンジは規模縮小で配置、専任アドバイザー2名のオフィスに関してはSALCに近い図書館学習ルームを利用した。十分なスペースが確保でき、アドバイジングセッションもオフィス内で行えた。一方で、教室とSALCが別棟となり、学生たちが授業の前後での活用や教材を借りることは不便だったようだ。

SALC利用者数は、施設内容が異なり前年比は難しいが、全体的に利用者数は減少した（図2参照）。利用者減少要因は、開館日数、センター規模縮小、教室と別棟、以前の調査で活用頻度の高かったPCエリア再開が遅れたことも要因として考えられる。SALC学習施設縮小の

内容はCDリスニングエリア（6名→4名用）、PCエリア（PC12台→6台）、DVD鑑賞用ブース（12名→8名用）となった。発音練習用スピーキングブース、多目的ルーム、アドバイジングルームは仮設SALCでは確保できなかった。

震災後、ソーシャルイベントは7月に七夕パーティー、七夕ウィークを実施した。パーティーは学生食堂を借りて行い、七夕ウィークでは日替わりでクラフトワークショップや中庭でビンゴゲームなど行った。

SALCアクティビティーは2016年度の後期から方法が変更となった。以前から構想があった紙媒体からスマートフォンアプリでの課題取り組みへ変更した。従来のプリント課題形式では課題終了後、学生がカウンターに提出する際、カウンターとの英語でのやり取りもタスクとし重視していたが、アプリによるアクティビティーでは、学生が課題終了後パスワードの入力を教員、アドバイザーまたはカウンターで依頼する形式をとった。この移行に学生はすぐに慣れ、特に問題はなかった。

2017年は図書館でのSALC運営も2年目となり、その間、SILC建て替え工事も進んでいった。2017年の活動内容としては前年度と大きな変化はないが、運営や在り方が変化し始めた。それまではSALC運営はアドバイザー及びスタッフが中心に運営していたが、より多くの意見を取り入れるようになった。International Tea Party イベント開催においては、国際交流センターとの共同開催で行うことができた。

また学科からの大学院試験のためのTOEIC学習指導依頼や、学生たちから依頼される学習会サポートなど、自発的な要望が増えてきている。このようなニーズは非常に重要な声であり、可能な限り対応すべきである。

2018年3月に新しいSILCの建物が完成、同年4月開館予定となり、新しいSALCの施設内容が具体的に話し合われていくようになった。震災前のSALCでは、各エリアにサインを明示し、学生がどこで何をするのか、学習初級者の使い易さを考慮していた。新しい施設においては、従来の考え方が見直され、スペースの使い

方を学習者自身が考え使用できるようにエリアの区切りや明示を減らした。特に学生が自発的に予約を取り、自己決定による学習方法選択を行うようMPR（多目的ルーム）は震災前よりも増設された。これらは教室と隣接し、授業中の利用や教員の会議室としての幅広い使用ができるよう配置された。

具体的な施設変更はMPRを4部屋から8部屋へ増設、Listening Station（CDリスニングエリア）、Edutainment Booths（映画鑑賞ブース）、Group Access Area（グループ学習用エリア）は縮小。Speaking Booths（発音練習用ブース）、Computer Area（PCエリア）、Reading Area（読書用エリア）、ギャラリー、アドバイジングルームは廃止となった。

SALCアクティビティーに関しては前年後期よりアプリ媒体に変更となったが、2017年も問題なく実施された。2017年度SALCアクティビティーに関する調査で1年生683名、2年生603名が回答した。SALCアクティビティーを楽しく行っていると答えた1年生は80%弱、2年生は70%以上、教員と行うアクティビティーよりも個人（友達同士）で行うものを楽しむ傾向にあり、また英語のクラスにとってアクティビティーは重要という認識が強く、これをきっかけにさらにSALCを利用しようという学生は1年生では70%弱、2年生では65%という結果であった。

SALCアクティビティーの導入目的、背景、内容については前述したが、10%のクラス成績に加算される誘因報酬（外発的動機付け）とアクティビティーを通してのSILC教員や他の学生とのやり取りから、SALC活用や英語への関心を深める学生の学習意欲促進（内発的動機付け）の両面を考慮し開発された。しかし、実際は宿題と同様に捉えられることも多く、学生には受動的で強制的印象を与えているという反対意見もあった。その原因の1つは成績の10%を占め、宿題と同様の強制力があると感じる点であったと考えられる。そのため、2018年度からSALCアクティビティーによる成績加算割合を5%と削減変更した。さらに2018年度後期より2年生はSALCアクティビティー廃止が決定



され、代替活動として自己決定学習課題を行うことになった（表2参照）。

この変更は2017年2年生後期のカリキュラムで実施した約1か月の自立学修ユニットの試験的導入に基づいている。クラスでは自立学修オリエンテーション後、3週間程度の期間、学生が各自で90分授業の時間を活用し、自分に合った学習計画を立てSALCや教室を使つての学習計画を実行した。最後の20分程度で取組みを振り返り、次回クラスでの学習計画を立てるといった流れである。ユニット終了後、学生アンケートによると、ポジティブな意見が多く、「非常に楽しく取り組むことができた」、「自分の学習を考えることができた」等、多くの高い評価が得られた。一方で「興味のあるものより解けそうなものを選び自分のためにならなかったことが多かった」等の意見もあった。クラスの時間外でもこういった学習活動をやってみたいと回答した学生は満足度に比べると低かった。認識と行動の乖離はあるが、自律学習へ向けて自己決定学習を体験し、自律育成を意識する機会としては価値があるだろう。2年後期からのSALCアクティビティーは自発的な取組みで、学生が学習時間、学習課題、方法を自由に決定できる活動と変更になった。評価については学習成果などの内容評価ではなく、参加と取組み行動に対する評価とした（表2参照）。

表2 SALCアクティビティー変更点

	変更前	2018年より変更
1年前期 EC1	SALC アクティビティー 課題4つで 最大10%	課題4つで 最大5%
1年後期 EC2		課題4つで 最大5%
2年前期 EC3		課題4つで 最大5%
2年後期 EC4		廃止 自己決定自由課題

## 5. 2018年 新しい方向性

2018年4月よりSILC施設が再建され、1階にSILCカフェ、2階にSALC、3階、4階に教室、教員研究室及び教室横に多目的ルームが配置さ

れた。

2018年前期の新しい取り組みはイベント運営や学生教員間の交流やワークショップがある。イベントは学生グループSEAが中心となり行っていたが、震災後にメンバー不足が大き理由となり、運営が困難となってきた。このため現在は学生サポートグループ教員が中心となり、イベント運営に携わっている。

また学生と教員の交流の場を増やすため、教員それぞれの関心ごとや趣味に関するワークショップやセミナーなどをボランティアで担当し開催している。2018年前期にはヨガ、ウェイトトレーニング、チェスゲーム、映画鑑賞、ゲームなど実施された。これらはSILC 1Fの掲示板にカレンダーで告知している。SALCで以前は見かけなかった学生がチェスやゲームに参加し、教員と話すきっかけとなっているようだ。参加数が増えることで、SALC活用への様々な相乗効果が期待でき、楽しいソーシャルスペース環境構築へと繋がる可能性は十分高いと期待でき、より良い成果を上げるために十分なPRや動員数増加への働きかけは重要となるだろう。

SALCアクティビティーに関しては先に述べた通り2018年より従来形式から大きく変更となった。この決定は2017年度に行った自立学修ユニットの名を改め、2年前期（2018年度）の自主学習ユニット（Self-directed learning）実施内容に基づく。学生に学習決定権を与え、自己の学習に責任を持たせることは自律育成への重要な一歩となり得る。一方で学習経験が乏しい学生には導入に際し、さらに学習者トレーニングが重要となる。経験だけではなく、継続なくして語学習得は不可能である。こういった側面を十分に考慮し改善していくこと、多様性を考慮することは新しい学びの在り方において重要である。1年生のSALCアクティビティーに関しては年度初めの計画で従来のSALCアクティビティーを行う予定だったが、2018年前期終了後、後期から1年生も従来形SALCアクティビティーを廃止するとカリキュラムグループにより決定された。

SALC運営に関しては2017年度末にはSILC

ディレクターより新しい指針が発表された。SILC教職員による学生サポートグループ、学年ごとのカリキュラムグループ、SILCテクニカルサポートグループが発足した。SALCに関しては、これらのチームが参画しSALCを作り上げる。また外国人アドバイザーが、SALCコーディネーターとして任命され、よりカリキュラムとの連携強化した在り方へと変わってきている。

## 終わりに

欧州で始まったSALCの自習、自律学習といった概念から、社会文化理論との観点を明確に主張しソーシャルスペースとしての側面が強調されるようになった。同時にオートノミーの概念である、学習者個人が自己の学習に責任を持つという考えのもと、個人としての学習者の存在も重視されている。このように時代の流れとともに研究が進み、社会ニーズの変化と共にSALCも変化を遂げていった。崇城大学SILC/SALCの設立からの軌跡を報告したが、現在、大きな変革の過渡期にあると言っても過言ではないだろう。以下の英文はSALC設立の際に当時のSALCディレクターによるSILC/SALCを定義づけである。

*The Self-Access Learning Center was designed on the understanding that every student is different and has particular learning needs. The SALC aims to personalize the student's learning experiences by offering a range of learning environments and resources designed to maximize opportunities for learning and communication.*

*In SALC handbook*

「SALCは学生それぞれが異なり独自の学習ニーズを持つことを理解した上でデザインされている。SALCは学修とコミュニケーションの機会を最大限に引き出す学習素材と環境を提供し学習や個人に合った学修体験ができることを目指す。」と述べられている。新しい時代へ向かって多くの意見を取り入れ活性化していくことは

重要であり、今後ますます必要である。学生は千差万別であり、英語が得意な学生だけが活用する施設ではなく、内向的な学生も入りやすい、使い易い、わかりやすい施設となるよう改良され続けるべきである。語学教育の研究は様々な教育機関でされているが、同じ方法で行っても決して同じ結果は出ない。なぜならば、実施する施設、環境、教職員やアドバイザーが違い、また何よりも学習者が違うからである。学習者それぞれの個性があり、レベル、学習経験が違い、感じ方も違う。また同じ大学においても時代によって、学年によって同じ内容に対して全く異なる結果が出ることもある。だからこそ、多面的な分析と多くの意見を取り入れるにあたっての協議は不可欠である。新しい取り組みには、時に勇み足になりがちだが、崇城大学の学生に合ったSALC仕様とは何かを考え、同様に従来の固定概念は外し、時代の変化に合わせて柔軟に変化し成長していくべきである。

## 参考文献

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Horai, K. (2014). *Confirmatory Factor Analyses of Hypothesized Measurement Models for Three Learner Autonomy Instruments Intended for the Japanese College Population*. Kumamoto University.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective Dialogue*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. (2002). Sociocultural theory and second language acquisition. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 105-114). New York: Oxford University Press.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.



- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. In A. Barfield, & S. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 1-13). Basingstoke: Palgrave.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? In B. Phill, & Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 79-92). London: Longman.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Murray, G. (2017). *Social Spaces for Language Learning: Stories from the L-Cafae*. (F. N , Ed.) Palgrave Pivot.
- Mynard, J., & Luke, C. (2012). *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson.
- Stewart, A., & Irie, K. (2012). Realizing autonomy: Contradictions in practice and context. In K. Irie, & A. Stewart (Eds.), *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts* (pp. 1-17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In P. Benson (Ed.), *Learning autonomy 8: Teaching and learning perspectives* (pp. 5-24). Dublin: Authentik.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In C. Michael, J.-S. Vera, S. Sylvia, & S. Ellen (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

