

ポートフォリオを用いた自律学習の検証：

自己調整学習の観点から

An Investigation of Self-Study through Portfolios:

Based on Self-Regulated Learning

立 田 夏 子*

Natsuko TATSUTA

要 旨

本研究の目的は、教養教育英語科目におけるポートフォリオの活用を、自己調整学習の観点から理論的に検証することにより、英語学習における自律学習を促進させるための要因を検討することである。本研究では、立田（2017）のポートフォリオの一項目である“I CAN” List活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階（予見段階・遂行段階・自己内省段階）の観点から改善し、ポートフォリオ活用後のリフレクション活動の結果を分析した。分析の結果、“I CAN” Listの平均達成項目数が、立田（2017）より有意に多いことが明らかになった。この結果より、毎授業における“I CAN” Listの達成状況と達成するために用いた学習方略を報告し合う「共有活動」が機能し、また、次の予見段階において学習目標の設定と学習方略の計画を行うという、自己・相互内省段階から予見段階へのプロセスが形成された可能性が示唆された。

キーワード：自律学習、自己調整学習、教養教育英語科目、ポートフォリオ、“I CAN” List

1. はじめに

日本の学校教育では、1980年代から「自ら学ぶ力」の育成が求められている（伊藤・神藤，2003）。この自ら学ぶ力の育成は、小・中・高等教育の課題の一つとされており、学校教育法には、「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」（第30条、第49条、第62条）と示されている。さらに、この力の育成は、様々な分野におけるグローバル化や科学技術の進歩、地球規模の環境問題といった複雑かつ激動の現代社会において、高等教育以降も生涯にわたって求められている。中央教育審議会（2012）は、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生から見て受動的な教育の場では育成することができない。従来からのような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を当てながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と、受動的から能動的な大学教育への転換の必要性を提言している。

このように、社会情勢のみならず、教育理念的にも主体的・能動的な学習が求められている現況において、その学習のプロセスやメカニズムを検証する一手段である「自己調整学習（Self-regulated

* 弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター

Center for Liberal Arts Development and Practices, Institute for Promotion of Higher Education, Hirosaki University

Learning)」に基づいてカリキュラムを開発し、教育を実践していくことは、本学教養英語教育の発展のためにも重要であると考えられる。

立田 (2017) は、英語学習における自律学習を目的とする教育活動の一環として、『欧州言語ポートフォリオ』を基にポートフォリオ (『My English Portfolio』: MEP¹⁾) を作成し、担当する教養教育英語科目にて活用した。活用後のリフレクション活動とアンケート調査の結果を分析し、MEPの有効性を明らかにした上で、MEP自体とその活用方法の改善点を示した。本研究では、立田 (2017) のMEPの中でも、学習者自身で言語学習計画を立て、その実行に対して自己評価を提示することを目的とする一項目である「I CAN」 List」活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階 (予見段階・遂行段階・自己内省段階) の観点から改善した。本稿では、はじめに、この「I CAN」 List活用の諸過程を自己調整学習に基づいて理論的に検証する。次に、MEP活用後のリフレクション活動の結果を分析することにより、英語学習における自律学習を促進させる要因を検討する。

1.1 自己調整学習

「自己調整学習 (Self-regulated Learning)」とは、目標を達成するための学習者の能動的な一連の学習プロセスであり、自己調整学習の代表的な研究者の一人である Zimmerman, B. J. は、これまで3つの自己調整学習モデルを発展させてきた (Panadero, 2017)。初期の Triadic Analysis Model (Zimmerman, 1986) は、Bandura, A. による社会学習理論の影響を受けて、学習者の自己効力感と学習を促進する環境の重要性を説き、学習者の能動的な学習要因として、自己 (Person)・行動 (Behavior)・環境 (Environment) の3要因を提唱した。続いて、Zimmerman (2000) では、この Triadic Analysis Model (Zimmerman, 1986) を Cyclical Phases Model (Zimmerman, 2000) に発展させた。この Cyclical Phases Model (Zimmerman, 2000) では、Triadic Analysis Model (Zimmerman, 1986) における「要因」を「段階」という概念に変え、予見段階 (Forethought Phrase)・遂行段階 (Performance Phrase)・自己内省段階 (Self-Reflection Phrase) の循環的な3段階を提唱した。そして、Zimmerman and Moylan (2009) では、Zimmerman (2000) の遂行段階に「メタ認知方略」を追加し、新たな Cyclical Phases Model (Zimmerman & Moylan, 2009) (図1) へと発展させた²⁾。

伊藤 (2009) は、自己調整学習を「学習者が、〈動機づけ〉〈学習方略〉〈メタ認知〉の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。「動機づけ」とは、行動達成への有能感や期待感といった自己効力感を有することである。自己効力感は、Cyclical Phases Model (Zimmerman & Moylan, 2009) における予見段階と自己内省段階において最も重要な要素の一つとされ、自己効力感を高めるためには、学習の進捗状況を的確に認知できるようにすることである (Zimmerman & Moylan, 2009)。次に、「学習方略」とは、記憶や思考に関わる認知的方略と、学習意欲に関わる情意的方略があり、学習者が学習を最適にするために用いる自己調整学習方略を指す (伊藤, 2009)。そして、「メタ認知」とは、学習者が自分の学習計画を立ててから学習を開始し、学習中は自分の学習状況をモニタリングしながら進捗状況をコントロールし続け、学習結果を評価することで次の学習へとつなげるといった連続的な認知機能である。これらの3要素が学習過程に能動的に関与し、循環的な学習サイクルが成立することによって自己調整学習が達成されることが考えられる。

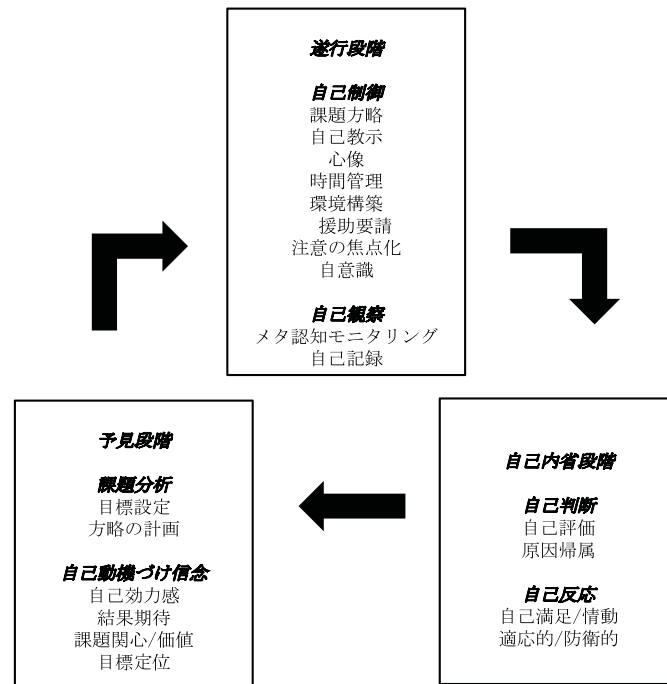


図 1. 自己調整の諸段階と諸過程 (Zimmerman & Moylan, 2009 より和訳作成).

1.2 日本の大学における自己調整学習

藤田 (2010) は、自己調整学習方略の内容に着目した。因子分析に基づいて自己調整学習方略尺度を作成し、「努力調整・モニタリング方略」と「プランニング方略」の自己調整学習方略を用いる学生ほど、課題や約束の遂行を先延ばしにしない傾向があることを明らかにした。また、瀬尾・植阪・市川 (2008) は、自己調整学習方略の質に着目し、いくら自己効力感が高くとも、適切な学習方略を身につけていなければ、学習目標の達成は難しく、かえって自己効力感が下がる可能性があるとして報告している。動機づけの種類に着目した研究としては、伊藤・進藤 (2003) が挙げられる。伊藤・進藤 (2003) は、他律的な動機づけは、適切な学習方略の選択に結びつかない可能性があるとして主張している。二宮 (2017) は、自己内省ワークシートの効果を自己調整学習の観点から理論的に分析した。二宮 (2017) では、留学生対象の日本語クラスにおいて、新聞記事の要約と意見を発表する活動を行った。その活動では、「発表+自己内省」を2回行い、自己評価のためのワークシートを活用した。学生が記述したワークシートを分析した結果、自己効力感が促進されたことが明らかになり、自己調整モニタリングとコントロールが行われ、自己調整学習のサイクルが生じたことが示唆された。

以上のように、日本の大学生を対象とした自己調整学習に関する研究において、自己調整学習の諸段階における自己調整学習方略や動機づけなどの学習者要因の特性や、その有効性は示されている。しかしながら、研究内容は多岐にわたり、自己調整学習のメカニズムは未だ不明な点も多い。そのため、効果的な自律的英語学習方法が確立しておらず、グローバル社会で大いに活躍できる日本人の育成が、長年に渡る日本の大きな課題の一つとなっている。英語学習者が大学などの教育機関に所属して英語を学習している状況下での自律学習を継続的に促進させる要因を解明するためには、学習者要因の特性のみならず、自己調整学習における3段階が循環的なサイクルとして成立するための教育者による教育実践の特性を明らかにするといった、新しい視点からアプローチが必要であると考えられる。

立田 (2017) は、英語学習における自律学習を目的にMEPを作成し、担当する本学教養教育英語科目にて活用した後に、リフレクション活動とアンケート調査を実施した。それらの結果を分析したとこ

る、MEP活用後に、英語能力の自己評価と英語学習へのモチベーションの向上が見られ、また、教養教育英語科目にてMEPを活用することへの好意的反応があることも明らかになった。さらに、学習者は、MEPの一項目である、学習者自ら学期中に達成したい目標を10個作成し、その達成度を自己評価する“I CAN” Listに対し、その「作成」と「達成確認」の活動がMEP活用の中で最も難しいと感じていることが明らかになった。これらの研究結果を基に、本研究では、“I CAN” List活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階の観点から改善し、MEP活用後のリフレクション活動の結果を分析することにより、英語学習における自律学習を促進させる要因を検討する。

2. 方法

2.1 対象

対象クラスは、本学教養教育英語科目の必修科目である2017年度前期ListeningとReadingである。それぞれの科目は、大学入試センターのセンター試験「英語」の結果を基に、3レベル（上級・中級・初級）に分けられており、本研究対象は、中級の下レベルListening 3クラスとReading 2クラスに属する133名である³⁾。

2.2 ポートフォリオ

立田（2017）のMEPは『欧州言語ポートフォリオ』を基に作成され、「Language Passport」「Language Biography」「Dossier」を3本柱とした。本研究のMEPは、立田（2017）のアンケート調査の結果を基に、文言の変更、日付記入欄やページ数の追加といったMEPの体裁に改善を加えたが、構成項目は立田（2017）と同様である。

2.2.1 “I CAN” List

「I CAN” List」は、Language Biographyの一項目であり、学習者自身で言語学習計画を立て、その実行に対しての自己評価を提示することを目的とする。Language Biographyは、『欧州言語ポートフォリオ』において、「ポートフォリオ所有者が、内省を通じて最も重要な言語学習経験を記録し、それを基に今後の言語学習計画を立て、その実行に対しての自己評価を提示する項目」と位置付けられている。

立田（2017）における“I CAN” Listは、学期始めに“After taking this class, I can ...”の“...”の部分で学習者自ら10文作成し、学期中期に赤色、その後学期末に青色でそのうち50%以上達成した項目を確認（自己評価）するという活用法であった。本研究における“I CAN” List活用は、作成の活動は立田（2017）と同様であるが、達成確認の活動においては、立田（2017）での活動に、毎授業の開始直後約5分間を利用して、“I CAN” Listの達成状況と達成するために行った学習方略を4-6名で構成されるグループのメンバーと報告し合う、いわば「共有活動」を追加した。この共有活動を追加した理由は2つある。一つは、自分で作成した“I CAN” Listを達成させるために用いる学習方略を明確にし、学習方略についての内省を言語化することにより、グループのメンバーとの学習方略の共有を可能にするためである。学習方略の自己言語化は、学習への動機づけを高め、自己効力感とパフォーマンスの向上を促進する（Zimmerman, 2000）。もう一つの理由は、達成項目を報告することにより、まだ達成されていない項目を確認し、次に実行しようとする項目、つまり次の学習目標を設定することを可能にするためである。

次に、本研究における“I CAN” List⁴⁾活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階の観点から検証する。はじめに、学期始めに学習者自ら“I CAN” Listを作成する活動は、予見段階に相当する。この段階では、学期末までに学習者自身で自分が成し遂げたい目標を設定し、その目標を達成するための学習方略を計画することを通して、自分の遂行能力に対する自信、つまり自己効力感を向上させ、結果を期待することが可能となる。次に、“I CAN” Listの実行は、遂行段階に相当する。実行の際

は、メタ認知モニタリングや自己記録を行うことが期待される。毎授業において自ら“I CAN” Listの達成状況を確認する活動は、自己内省段階に相当する。学習者は、目標が達成されたかを自己評価し、実行するために用いた学習方略を考察する。さらに、毎授業においては、この自己内省のみならず、“I CAN” Listの達成状況と達成するために用いた学習方略をグループのメンバーに報告し合う共有活動が行われる。この活動を行う段階を、自己内省段階と予見段階の間に位置する「相互内省段階」として提案する。ここでは、達成状況と達成のために用いた学習方略の他に、その自己評価に対して満足したか否かなどの反応をグループのメンバーに報告することも可能である。その反応は、報告者の自己効力感を向上させるのみならず、報告を受けた側の自己評価や自分の遂行状態に対する原因を考察することが期待される。この共有活動を通して、次の予見段階において、次に実行しようとする項目を設定し、その学習方略を計画することにより、再び自己効力感を向上させることが可能となる。以上のように、本研究における“I CAN” List活用は、学期末に最終的な達成項目数を確認するまで、予見段階・遂行段階・自己内省段階の3段階と、さらにそれに続く相互内省段階が継続的に循環することが予測される。

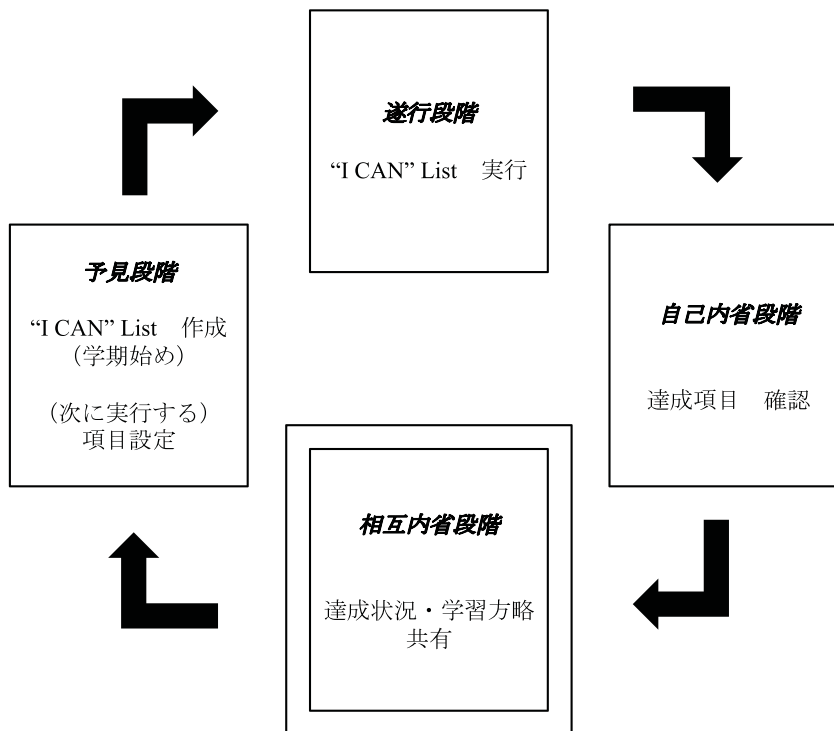


図2. “I CAN” List活用過程.

2.3 調査項目

学期末に、MEP活用に関するリフレクション活動を実施した。本稿では、リフレクション活動のうち、“I CAN” Listに関する項目を分析する。検査項目は、(1) “I CAN” List達成項目数、(2) “I CAN” List達成のための努力の有無、(3) 教養教育英語科目における“I CAN” List活用への好意的反応の有無、(4) “I CAN” List活用過程における実行難易度（「難しい」という主観的評価）の4項目であった。

2.4 分析

ListeningとReading全対象クラスを合わせて分析した。対象者（ $N = 133$ ）のうち未記入の項目がある対象者は、その未記入の項目のみ欠損値として扱い、他の項目は分析に使用した。

はじめに、上記調査項目 (1) “I CAN” List達成項目数についての分析では、2016年度前期 (立田, 2017) と本研究における“I CAN” List活用の違いが、学期中期と学期末の平均達成項目数に影響を与えるかについて分析するために、二元配置分散分析を実施し、その後の多重比較にはボンフェローニを実施した。次に、調査項目 (2) “I CAN” List達成のための努力の有無と、(3) 教養教育英語科目における“I CAN” List活用への好意的反応の有無についての分析には、中立的な選択肢を選択することを防ぐため (Brown, 2001)、偶数の4段階のリカート尺度 ((2) : 1 = とても努力した、2 = 少し努力した、3 = あまり努力しなかった、4 = 全く努力しなかった; (3) : 1 = (好意を) とても持てる、2 = 少し持てる、3 = あまり持てない、4 = 全く持てない) を使用して χ^2 検定を実施した。調査項目 (2) への具体例と (3) への回答理由は自由記述とした。最後に、調査項目 (4) “I CAN” List活用過程における実行難易度についての分析には、活用過程のうち一番難しかった段階 (「予見段階」: “I CAN” List 作成 (学期始め)、(次に実行する) 項目設定、「遂行段階」: “I CAN” List 実行、「自己・相互内省段階」: 達成項目 確認、達成状況・学習方略 共有) と「難しい段階なし」の4つを変数として χ^2 検定を実施した。

3. 結果

3.1 “I CAN” List達成項目数

立田 (2017) と本研究における“I CAN” List活用の違いが、学期中期と学期末の平均達成項目数に影響を与えるかについて分析するために、二元配置分散分析を実施した。「活用の違い」(2016年度前期、2017年度前期) は被験者間要因、「平均達成項目数」(学期中期、学期末) は被験者内要因である。分析の結果、活用の違い [$F(1, 277) = 35.86, MSE = 6.63, p < .001$] と平均達成項目数 [$F(1, 277) = 662.57, MSE = 1.68, p < .001$] のそれぞれに有意な主効果がみられたが、活用年度と平均達成項目数の間に有意な交互作用はなかった [$F(1, 277) = .02, MSE = 1.68, p = .89$]。多重比較の結果、活用の違いと平均達成項目数の両者に1%水準で有意差がみられ、2016年度前期 < 2017年度前期、前期中期 < 学期末であった (図3)。

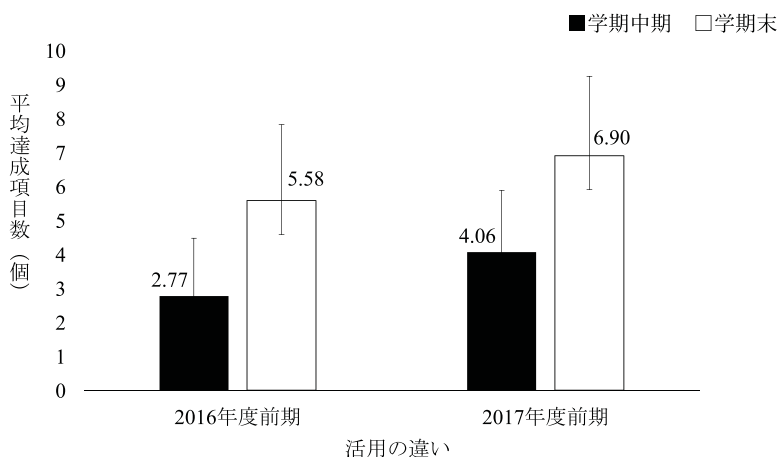


図3. “I CAN” Listの平均達成項目数 (データマーカーは、標準偏差を示す)。

3.2 “I CAN” List達成のための努力の有無

“I CAN” List達成のための努力の有無について分析するために、「とても努力した」「少し努力した」と「あまり努力しなかった」「全く努力しなかった」の人数をそれぞれ合わせて χ^2 検定を実施した。「全く努力しなかった」への回答はなしであった。検定の結果、1%水準で有意差がみられ [$\chi^2(1) = 101.94, p < .001$]、「とても努力した」「少し努力した」の比率が、「あまり努力しなかった」「全く努力

しなかった」の比率より有意に高かった（図4）。努力した内容の例としては、「時間を見つけ、達成できるチャンスを増やした」「とりあえず英語に浸った」「アレルギー反応がおきないようにできるだけ楽しい感じで英語に触れた」「日常生活に取り入れて身近に感じられるようにした」などが挙げられた。

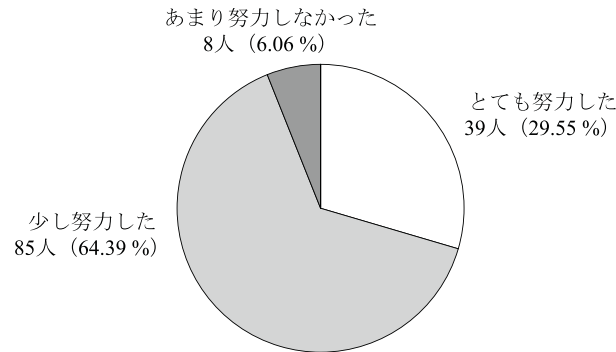


図4. “I CAN” List達成のための努力の有無 (N = 132).

3.3 教養教育英語科目における“I CAN” List活用への好意的反応の有無

教養教育英語科目における“I CAN” List活用への好意的反応の有無について分析するために、「とても持てる」「少し持てる」と「あまり持てない」「全く持てない」の人数をそれぞれ合わせて χ^2 検定を実施した。検定の結果、1%水準で有意差がみられ [$\chi^2(1) = 106.47, p < .001$]、好意を「とても持てる」「少し持てる」の比率が、「あまり持てない」「全く持てない」の比率より有意に多かった（図5）。「とても持てる」「少し持てる」の理由としては、「楽しくモチベーションを維持できる」「目標を立てて、確認し合うことでモチベーションが上がる」「自分で目標を決めることで、目標までの距離が掴みやすく、自分の可能な範囲を理解することができたから」「英語が苦手でも目標を持つことで意欲的に学べるため」などが挙げられた。また、「あまり持てない」「全く持てない」の理由としては、「半ば強制感があるように感じた」「関心のない教科の学習を無理やりしなければならぬ感じがするから」「興味ない、外国に行きたくないの、英語は自分にとってはお受験の道具でしかありません」「英語に関心が持てない」などが挙げられた。

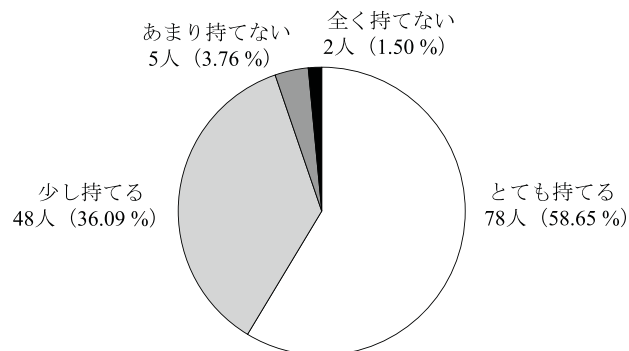


図5. 教養教育英語科目における“I CAN” List活用への好意的反応の有無 (N = 133).

3.4 “I CAN” List活用過程における実行難易度

“I CAN” List活用過程における実行難易度について分析するために、活用過程のうち一番難しかった段階（「予見段階」、「遂行段階」、「自己・相互内省段階」）と「難しい段階なし」を変数として χ^2 検定を実施した。検定の結果、1%水準で有意差がみられ [$\chi^2(3) = 141.38, p < .001$]、「難しい段階なし」の

比率が段階の比率より有意に高かった⁵⁾ (図6)。

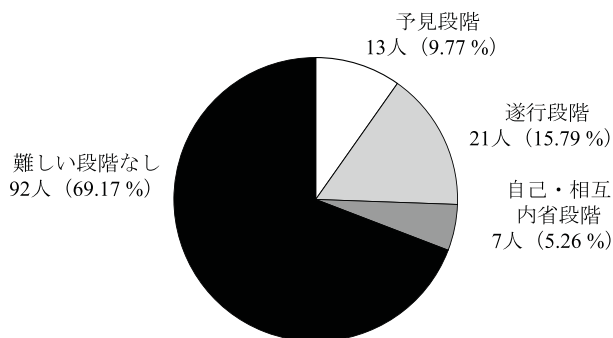


図6. “I CAN” List活用過程における実行難易度 (N = 133).

4. 考察

本研究では、立田 (2017) の MEP の一項目である “I CAN” List 活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階の観点から改善し、MEP 活用後のリフレクション活動の結果を分析した。本章では、分析結果を基に、英語学習における自律学習を促進させる要因を検討する。

はじめに、検査項目 (1) “I CAN” List 達成項目数についての分析では、平均達成項目数が、立田 (2017) より本研究の方が有意に多かった。この平均達成項目数の増加は、次の2つ可能性を示唆すると考えられる。一つは、本研究において立田 (2017) における活用に追加した、“I CAN” List の達成状況と達成するために用いた学習方略を報告し合う共有活動が機能した可能性である。「相互内省段階」として提案したこの段階において、学習方略についての内省を言語化するこの共有活動が、学習への動機づけを高め、自己効力感とパフォーマンスの向上を促進し、達成項目数の増加の一因になったと考えられる (Zimmerman, 2000)。もう一つの理由は、相互内省段階におけるこの共有活動によって、次の実行への動機づけが高められ、次の予見段階において学習目標の設定と学習方略の計画を行うという、自己・相互内省段階から予見段階へのプロセスが形成された可能性である。このプロセスが毎授業で形成されることにより、自己調整学習における循環的なサイクルが継続的に生起され、その結果として達成項目数が増加したと考えられる。また、調査項目 (2) “I CAN” List 達成のための努力の有無への理由には、英語を日常的に生活の一部に取り組み、身近に感じるようにしていたことが想像できるコメントが多く寄せられたことより、この循環的なサイクルは、授業中のみならず、授業外の日常生活においても、学期末までに継続的に生起していた可能性がある。立田 (2017) では、学期中期に達成項目を一度確認しただけであり、この自己内省段階から次の予見段階へのプロセスは、学習者が日常的に認識しない限り形成されず、自己内省段階から予見段階を経由せずに遂行段階に進んだ可能性は否定できない。以上より、英語学習における自律学習を促進させる一要因として、予見段階・遂行段階・自己内省段階の循環的なサイクルを継続的に生起させる、「相互内省段階の設定」といった明示的な指示や学習環境の構築が考えられる。

次に、検査項目 (1) の分析において、“I CAN” List の平均達成項目数が、学期中期より学期末の方が有意に多く、(2) “I CAN” List 達成のための努力の有無について分析では、「とても努力した」「少し努力した」の比率が全体の約 94 %、さらに、(3) 教養教育英語科目における “I CAN” List 活用への好意的反応の有無について分析では、「とても持てる」「少し持てる」の比率が全体の約 95 % にのぼった。これらの結果より、学習者は、自ら作成した “I CAN” List を「好意を持って」「努力しながら」実行しようとしていたことが明らかになった。教養教育英語科目における “I CAN” List 活用への好意が「あまり持てない」の一つとして理由として挙げられた「半ば強制感があるように感じた」「無理やりしなければ

ならない感じがするから」は、「強制感が感じられなければ、好意を持てる」とも解釈されうる。教養教育英語科目では、教員が学習環境を設定し、宿題や課題の多くも教員側から提示され、それらへの取り組みが点数化されて成績に反映されるケースが多い。しかしながら、「I CAN」Listは、項目の達成そのものは学習者の義務でも教員からの強制でもなく、達成度合いも成績には反映されない。成績に反映されないにもかかわらず、学習者自身で設定した目標10文（個）に対して、2016年度前期末に平均5.58個、2017年度前期末には平均6.90個を実行したことは、学習者に選択肢が与えられ、学習者が「強制感を感じない」で取り組める学習目標及び内容の設定が、「好意的に」自律学習を促進させる一要因と考えられる。

最後に、検査項目(4)「I CAN」List活用過程における実行難易度についての分析では、「難しい段階なし」の比率が自己調整学習における3段階の比率より有意に高く、全体の約70%を占めた。したがって、学習者は、「I CAN」List活用に困難を感じていなかったことが明らかになった。また、統計上は有意な差がみられなかったが、活用過程において一番難しいとされた段階は、全体の約16%を占めた遂行段階であった。これは、「I CAN」Listの作成と達成確認の活動がMEP活用の中で最も難しいとされた立田(2017)の結果とは異なる⁶⁾。本研究における「I CAN」Listの作成と達成確認の前半（自己内省段階）は、立田(2017)と同様の活動にもかかわらず、学習者がそれらの活動を難しいと感じた比率がそれぞれ全体の10%以下であった。この結果は、上記検査項目(1)への結果と同様の可能性を示唆すると考えられる。つまり、毎授業における「I CAN」Listの達成状況と達成するために用いた学習方略を報告し合う共有活動が機能し、また、次の予見段階において学習目標の設定と学習方略の計画を行うという自己・相互内省段階から予見段階へプロセスが形成されることにより、予見段階における作成と自己内省段階における達成確認の活動の難易度が下がった可能性である。一方、遂行段階が難しいと判断されたことは、予見段階から遂行段階にかけてのプロセスへのサポートの必要性を示唆する。立田(2017)と本研究の対象クラスのセンター試験「英語」の点数は、全国平均点より低く、これまで、英語学習が適切に行われていない、つまり目標を達成するための適切な英語学習方法が確立していない可能性がある。また、「I CAN」Listに書いたような学習目標は、これまでの「受験のための」英語学習における目標とは質的に違うことも考えられる。したがって、英語学習者の英語能力、目標や動機づけの種類を考慮し、予見段階から遂行段階にかけてのプロセスに有効なサポート（教育者による教育実践）の量・性質について明らかにすることが今後の大きな課題である。

5. 結論

本研究では、立田(2017)のMEPの一項目である「I CAN」List活用の諸過程を、自己調整学習における循環的な3段階（予見段階・遂行段階・自己内省段階）の観点から改善し、MEP活用後のリフレクション活動の結果を分析することにより、英語学習における自律学習を促進させる要因を検討した。分析の結果、「I CAN」Listの平均達成項目数が、学期中期と学期末の両時点において、立田(2017)より有意に多いことが明らかになった。この結果より、毎授業における「I CAN」Listの達成状況と達成するために用いた学習方略を報告し合う「相互内省段階」として提案した段階における共有活動が機能し、また、次の予見段階において学習目標の設定と学習方略の計画を行うという、自己・相互内省段階から予見段階へのプロセスが形成された可能性が示唆された。英語学習における自律学習を促進させる要因としては、予見段階・遂行段階・自己内省段階の循環的なサイクルを継続的に生起させる明示的な指示や学習環境の構築、そして、学習者に選択肢が与えられ、学習者が強制感を感じないで取り組める学習目標及び内容の設定、この2つが導き出された。また、予見段階から遂行段階にかけてのプロセスへのサポートが必要であることが示唆されたが、このサポート（教育者による教育実践）の量・性質について調査すること今後の大きな課題である。

注

- 1) MEPのコピーは、立田（2017）に示した。
- 2) Zimmerman（1986, 2000）と Zimmerman and Moylan（2009）の他に、自己調整学習に関するモデルとしては、自己調整を認知（Cognitive）自己調整と動機づけ（Motivational）自己調整に二分してそれぞれの分野の関連性を示した Boekaerts（1996b）や Self-Regulation を3つの目的に分類した Boekaerts（2011）が挙げられる。本研究では、Cyclical Phases Model（Zimmerman & Moylan, 2009）に基づいて論を進める。
- 3) 立田（2017）の対象クラスは、2016年度前期 Listening と Reading であり、本研究と同レベルと考えられる中級の下レベル Listening 3クラスと Reading 3クラスに属する149名であった。なお、中級の下レベルのセンター試験「英語」の点数は、全国平均点より低い。
- 4) 本対象者により作成された“I CAN” Listの例を資料に示す。
- 5) 「難しい段階なし」の値を省いて3段階のみを変数として χ^2 検定を実施したが、3段階だけを変数とするには χ^2 検定を実施するに有効なケースが不十分であり、検定不可能であった。
- 6) 立田（2017）は、MEP各項目における記述難易度を調査したが、“I CAN” List活用過程における実行難易度は調査していない。しかしながら、“I CAN” Listの「作成」と「達成確認」は、「記述」と「実行」の両者に捉えることができる。

引用文献


- Boekaerts, M. (1996b). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*, 100–112.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 藤田正 (2010). 「メタ認知的方略と学習課題先延ばしの行動の関係」『教育実践総合センター研究紀要』第19号, 81–86.
- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割』東京：北大路書房.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003). 「自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知側面と動機づけ的側面に着目して—」『日本教育工学会論文誌』第27号, 377–385.
- 二宮理佳 (2017). 「自己内省ワークシートの効果—自己調整学習理論からの分析—」『中央大学論集』第38号, 1–13.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川森一 (2008). 「学習方略とメタ認知」三宮真智子 (編), 『メタ認知—学力を支える高次認知機能—』(pp. 55–73). 東京：北大路書房.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Retrieved from <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>
- 立田夏子 (2017). 「教養教育英語科目におけるポートフォリオの活用：ヨーロッパ言語ポートフォリオの応用可能性」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』第1号, 31–41.
- 中央教育審議会 (2012). 『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』中央教育審議会大学分科会.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11* (4), 307–13.

Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 13–40). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, D. J. Dunlosky, & A. C. Grasser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York, NY: Routledge.

資料

“I CAN” List



“I Can” List for Spring Semester

ID	Name
Red: Midterm (Date 6 / 15 / 2017)	
Blue: Final (Date 2017 / 7 / 20)	
After taking this class, I can ...	
① I can try to read English without hesitation.	
② I can expand vocabulary, get word power.	
③ I can know a lot of opinions for world events	
④ I can enjoy the movies with English subtitles.	
⑤ I can read English web sites on the Internet	
⑥ I can increase non-Japanese friends by SNS.	
⑦ I can talk with my non-Japanese friends smoothly on LINE.	
⑧ I can understand the main points of magazine articles.	
⑨ I can read a English novel.	
⑩ I can enjoy lyrics of English songs.	