

ブレンディッド・ラーニングを取り入れた再履修クラス カリキュラムの検証：自己調整学習の観点から

Evaluating Blended Learning in the Liberal Arts English Repeater Class Curriculum:

A Perspective Based on Self-Regulated Learning

立 田 夏 子*

Natsuko TATSUTA

要 旨

本研究の目的は、弘前大学教養教育英語科目における2020年度前期再履修クラスカリキュラムの有効性を、自己調整学習の観点から検証することである。教員による授業とe-Learning教材を活用した自律学習を混合したブレンディッド・ラーニングを取り入れた本カリキュラムは、立田（2018）の自己調整学習における4段階（予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階）が継続的に循環し、自己調整学習を促進することが可能であることが示された。アンケート調査結果から、本学教養教育英語科目において再履修になる主たる理由は「英語嫌い」に起因する「出席不足」であること、また、リフレクション活動結果からは、再履修者は、メタ認知と動機づけを学習に関与させていること、立田（2018）の4段階を自分では継続的に循環させることができたという達成感を感じていること、そして、今後も自律的に英語学習を継続しようという意思があることが明らかになり、本カリキュラムの有効性が示唆された。

キーワード：再履修クラスカリキュラム、自己調整学習、e-Learning教材、ブレンディッド・ラーニング

研究目的

日本の大学の教養英語教育においては、確固としたカリキュラムが作成され、教員が学生を適切にサポートしたとしても、単位を取得できなく再度同じ科目を履修する、いわゆる「再履修者」は少なからず存在する（津田, 2005a）。本学教養教育英語科目においてもその再履修者は存在し、必修科目である1年次科目ではその再履修者数が2019年度末時点においてListening 114名・Reading 131名・Speaking 137名・Writing 170名と決して楽観視できる数字ではなく、再履修者への対応が急務である。学生は必修科目の単位を取得する必要がある、そのためには、継続的に授業に出席して自ら学習する能力が求められる。カリキュラムを作成する側は、学習者の学習のプロセスやメカニズム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が重要であると考え。本研究では、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」の観点から2020年度前期再履修クラスカリキュラムを検証する。

本稿では、はじめに、2020年度前期再履修クラスカリキュラムを提示する。このカリキュラムは、

* 弘前大学教育推進機構教養教育実践センター

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

「教員による授業」と「e-Learning教材を活用した自律学習」を混合（ブレンド）した「ブレンディッド・ラーニング」を取り入れたカリキュラムであり、受講者である再履修者は自ら継続的に学習する能力、つまり「自己調整学習」が実行できる能力が求められた。そこで、立田（2018）の自己調整学習における4段階「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」「相互内省段階」に基づいて、本カリキュラムが再履修者の自己調整学習を促進することが可能であるかを検証する。次に、再履修クラスにて実施したアンケート調査及びリフレクション活動の結果を分析し、その結果に基づいて本カリキュラムの有効性を検証する。

自己調整学習

「自己調整学習」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、Zimmerman（1986）は、自己調整学習を「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、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（Zimmerman, 1986, p.308）。「メタ認知」は、「学習過程の様々な段階で計画を立て、自己モニターし、自己評価していること」である（伊藤, 2009, p.17）。「動機づけ」は、学習者が、「自分自身を、有能さ、自己効力、自律性を有するものとして認知していること」（伊藤, 2009, p. 17）、そして、「行動」は、学習者が、「学習を最適なものにする社会的・物理的環境を自ら選択し、構成し、創造していること」（伊藤, 2009, p.17）を指す。Cyclical Phases Model（Zimmerman & Moylan, 2009）は、学習者の学習プロセスとして、「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」の3段階（図1A）を提示し、学習者がこの3段階を循環的な学習サイクルとして成立させることが自己調整学習の達成には重要であると説いている。学習者は、自己調整学習方略を用いて学習することで目標を達成し、その結果、行動が向上すれば、行動達成への有能感や期待感である自己効力感が高まる。この自己効力感、Cyclical Phases Modelの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である（伊藤, 2009）。伊藤（2009）は、自己調整学習の成立過程において重要な要素として、動機づけと「学習方略」を挙げている。「学習方略」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から成り立つ、自ら学習を促進させるために用いる方略を指し（伊藤, 2009）、この学習方略は、「知識として持っているだけでは不十分であり、それが実行に移されるためには一定の

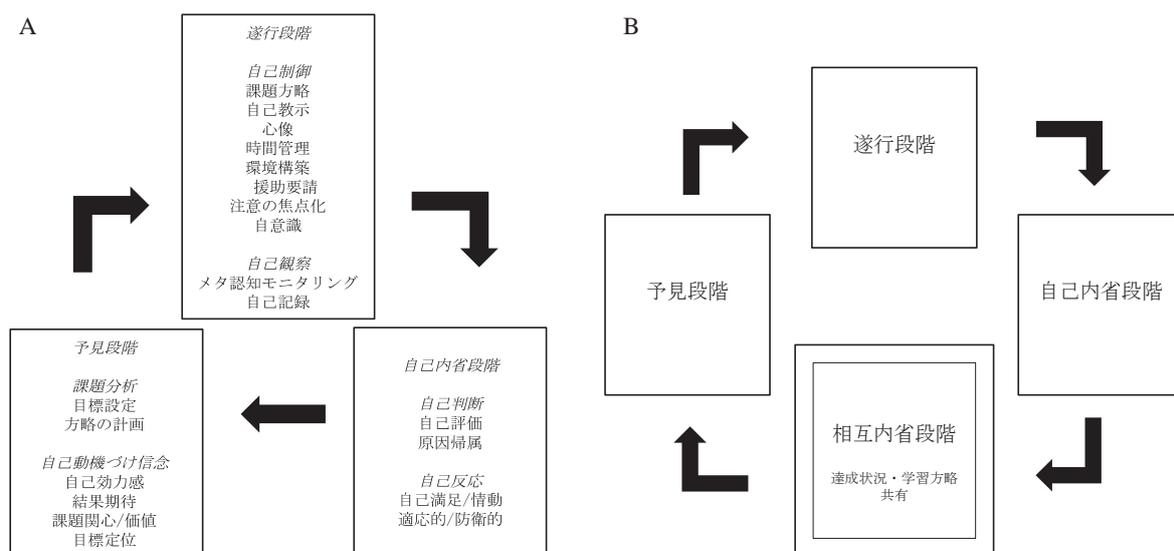


図1 自己調整学習

Note. Panel A: Cyclical Phases Modelによる自己調整の諸段階と諸過程（Zimmerman & Moylan, 2009を基に作成）. Panel B: 立田（2018）による自己調整過程の4段階.

動機づけが必要となる」(伊藤, 2009, p. 17)。

立田(2018)は、Cyclical Phases Modelの自己内省段階と予見段階の間に「相互内省段階」を追加、「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」「相互内省段階」の4段階(図1B)を提案した。立田(2018)は、日本人英語学習者の大学教養英語中級クラスの授業において、学習者が自分の学習達成状況・学習方略を他の人と報告し合う「共有活動」を行う相互内省段階を教員が設定することは、学習者が次の予見段階へのプロセスを形成する助けとなることを明らかにし、また、自己調整学習の予見段階から遂行段階にかけてのプロセス(図1 Panel B左上の矢印)は、教員のサポートが重要であることを示した。

大学英語教育の再履修者に関する先行研究

津田(2007)は、国立大学と私立大学の再履修クラスもしくは1年次生と同じクラスに所属する134名を対象に大学英語科目の再履修に関するアンケート調査を実施した。その結果、再履修者となった原因を自覚していることが示され、その原因は出席日数不足が49.2%と最も多く、続いて定期試験の点数不足が24.6%であった。また、津田(2007)は、再履修クラスは学生の英語レベルや第一言語、そして大学入試における受験科目に関して多様であり、再履修クラスにおいて効果的な指導を実施するためには、再履修クラス担当教員への十分なサポートが重要であると説いている。平田(2010)による再履修クラスに所属する40名対象のアンケート調査においても、再履修となる原因は出席日数不足が最も多く、次に英語への興味の低さ、そして提出物未提出と続くことが明らかになった。原(2014)は、私立短期大学の再履修クラスに所属する28名を対象にアンケート調査を実施し、再履修となった原因は津田(2007)と平田(2010)同様に出席不足が最も多く、それは学習意欲の低下や不規則な生活習慣によることを明らかにした。また、原(2014)は、再履修者が抱えている授業への不安と英語力への自己評価の低さを克服させるために、人間関係を重視した授業実践が有効であると主張している。

以上の先行研究より、再履修になる最も多い原因は出席不足であり、本学においてもその可能性が高いことが予測される。その場合、1年次科目を学生が最も出席しやすい時間に開講することが再履修者数を削減する最も効果的な対応策であると考えられるが、教養教育英語科目のみが学生が出席しやすい時間に開講すると、大学全体における教育課程のバランスを損ないかねない。また、開講時間のみが出席不足になる原因ではないため(原, 2014)、その原因を調査し、再履修となった場合は、再履修者が授業に出席し、自ら継続的に学習する環境や授業内容を考慮したカリキュラムを作成することが、再度再履修者となる学生数の削減には必要不可欠であろう。しかしながら、そのような出席不足の原因を解消する再履修者用カリキュラム作成に関する研究は進んでおらず、また、そのようなカリキュラムを実施した報告は少ないため、この分野の研究がさらに発展することが望まれる。本研究では、アンケート調査により本学教養教育英語科目において再履修になる原因を明らかにする。そして、本カリキュラムはその原因を解消することが可能であるかを検証する。

弘前大学教養教育英語科目の特徴

本学教養教育英語科目には4つの特徴がある。

1つ目は、「国際共通語としての英語」を理念としていることである。この「国際共通語」に関して、日本学術会議(2010)は「グローバル化が急速に進展している現代世界では、国際共通語としての地位を確立しつつ英語の教育の充実を図ることも重要」と提言している。本学教養教育英語科目においては、「国際人として、あらゆる文化的・言語的背景を持つ人々とコミュニケーションするための英語能力を身につける」ことが全科目における共通の授業概要の一つとなっている。

2つ目として、「順次性あるカリキュラム」が作成されていることが挙げられる。必修科目である1

年次科目では、4技能をバランスよく学ぶために、前期に「Listening」と「Reading」、後期に「Speaking」と「Writing」が開講され、さらに、その1年次科目で学んだ4技能を統合した「Integrated A」「Integrated B Level 1」「Integrated B Level 2」「Integrated C」が選択科目の高年次科目として開講されている。

特徴の3つ目は、「習熟度別クラス編成」が行われていることである。1年次クラスは、学部を問わず、入学時に実施する英語プレースメントテストの結果を基に3レベル（上級・中級・初級）の英語習熟度別クラス編成が2018年度より行われているため、クラス内の英語レベルが揃い、よりきめ細かな学習指導が可能となっている。本学教養教育英語科目は、前期と後期を合わせて、1年次科目が204クラスと高年次科目が10クラス開講され、担当教員も2020年度は専任が23名と非常勤が14名おり、本学においても大きな部門の1つと言える。そのため、カリキュラム・マネジメントの一環として、2016年度に成績評価の平準化と厳密化を目指して成績評価の一部に外部試験が導入され、1年次科目では、客観的評価（外部試験結果、20%）と教員による評価（80%）による総合的な成績評価が実施されている。教員による評価は、(1) Participation (Class activities；授業内評価)、(2) Examination/Presentation/Paper/Project（具体的達成目標到達度の測定・評価）、(3) Assignments/Self-study（授業外活動や自律学習の取り組みへの評価）、の3項目が設定され、担当教員の裁量によって各項目20~40%にて評価が行われている。

最後に、4つ目の特徴としては、「自律学習環境」が整備されていることが挙げられる。本学附属図書館には英語多読コーナやDVDコーナが設置され、それらを授業内のみならず授業外でも活用することが可能である（立田, 2018a）。また、本学教育推進機構教養教育開発実践センターにはEnglish Loungeと呼ばれるセルフアクセス・ラーニングセンターが設置されている。このEnglish Loungeにおいて、学生は、外国人の専任教員や留学生と英会話をしたり自主セミナーに参加したりできるだけではなく、視聴覚教材やe-Learning教材を自由に利用することができる。これらの自律学習環境は、教養教育英語科目パンフレットや学習ガイドブック（立田, 2020b）を通して学生に周知が図られている。

弘前大学教養教育英語科目における再履修クラスカリキュラム

～2019年度

2015年前期終了時点において、本学教養教育英語科目における再履修者はのべ約300名に上っており、再履修者は1年次に履修したレベルの一番下の1年次クラスに配属されていた。すでに存在するこの再履修者への対応策として、2016年度に英語ワーキンググループにて再履修クラスカリキュラムが策定され、そのカリキュラムが2017年に実施された。続く2018年度は2017年度再履修クラスカリキュラムの検証が行われ、2017年度再履修クラスカリキュラムの開講時間と使用教材に変更を加えた再履修クラスカリキュラムが2019年度に実施された（表1）。

表1 2017年度と2019年度再履修クラスカリキュラム

	2017年度	2019年度
開講レベル	中級	上級・中級・初級（合同）
開講学期（コマ数）		
前期開講科目（Listening・Reading）	前期（1）	後期（1）
後期開講科目（Speaking・Writing）	後期（1）	前期（1）
使用教材（学習内容）	4科目全て同じ	Listening: e-Learning（Listening） ^a Reading: e-Learning（Reading） ^a Speaking: 担当教員作成（Speaking） Writing: e-Learning（Writing） ^b

Note. ^a本学に導入されており学生が無料で自由に使用可能であったTOEIC® Listening & Reading Test対策用e-Learning教材。 ^b再履修者が各自で購入する必要があったWritingに特化したe-Learning教材。

2017年度と2019年度ともに、再履修クラスは3年次以上を対象に各科目週1コマ開講され、再履修者は開講時間が自分が受講する他の授業と重ならなければ再履修クラスに、重なる場合は2016年度まで同様に1年次クラスに配属された。2年次生の再履修者は1年次に履修したレベルの一番下の1年次クラスに配属された。再履修クラスは、教育推進機構教養教育開発実践センターの専任教員2名（うち1名が筆者）が前期と後期でそれぞれ1科目ずつ担当し、各90分授業内に完結する担当教員作成の教材もしくはe-Learning教材が使用された。授業は、再履修者が各自の英語習熟度に合った英語レベルと各自の興味に合ったトピックを選んで、自分のペースで学習する自律学習であった。担当教員は、授業開始時に、全員の学習進捗状況を確認して再履修者を励まし、また、学習内容や学習方法をクラス全体で共有する等して、再履修者の継続的な英語学習へのモチベーションの向上を目指した。

2019年度再履修クラスカリキュラム実施後、履修登録率と単位取得率（履修登録人数に対する単位取得人数の割合）の低さが課題として残った。再履修者の履修登録率はListening 35.71%・Reading 50.00%・Speaking 60.57%・Writing 70.00%であり、再履修クラス所属の単位取得率はListening 71.43%・Reading 88.89%・Speaking 62.50%・Writing 63.64%、1年次クラス所属の単位取得率はそれより低く、Listening 38.46%・Reading 25.00%・Speaking 60.00%・Writing 54.84%であった。

2020年度

2020年度再履修カリキュラムは、2017年度と2019年度の課題であった履修登録率と単位取得率の低さを解消することを検討した上で実施された（表2）。2019年度までとの大きな違いは、新型コロナウイルス感染症対策のために、2020年度前期は本学の全授業がメディア授業になったことである。再履修クラスカリキュラムに関しては、それまで各科目週1コマだった開講コマ数が各科目3コマに増加され、受講対象も2年次以上、つまり再履修者全員が再履修クラス所属となり、再履修者が1年次クラスへ配属されることはなくなった。使用教材は、2019年度と同じく、それぞれの科目に特化したe-Learning教材もしくは担当教員作成教材であったが、ListeningとReadingのe-Learning教材は、2019年度までに本学に導入されていたe-Learning教材の使用契約が切れたため、それとは別のe-Learning教材であり、受講者はそのe-Learning教材を各自で購入することとなった。このe-Learning教材もそれまで同様にTOEIC Listening & Reading Test対策用であるが、本学用に50レッスンにカスタマイズされ、それぞれの科目に特化したe-Learning教材であり、受講者は、各自の英語習熟度に合った英語レベルと各自の興味に合ったトピックを選んで、学内・学外を問わずに好きな場所で好きな時間に学習することができた。ListeningとReadingでは、学習内容と担当教員が違うのみで授業内容や成績評価方法は同一であった。授業では、再履修者は、1コマ90分間に各自が選んだ2～3レッスンを各自のペースで学習した。その際、Study-sheetと名付けたシートを活用し、重要なポイント、覚えたい語彙・語句、学習した内容をそのStudy-sheetにまとめ、最後に学習へのリフレクションと学習内容への自己評価を付け加えて、毎回授業の最後にそのStudy-sheetを提出することが課題として出された。また、授業時間以外でも自主的に学習を進めて全50レッスンを期日までに終了することが求められた。担当教員は、再履修者の学習進捗状況を確認し、提出されたStudy-sheetを採点してコメントを書いて返却した。授業及び課題の提示・提出・返却は、全てMicrosoft Teams上で行われた。成績評価は、1. Participation 20%（Study-sheetの提出状況）、2. Examination（中間テスト20%・期末テスト20%）、3. Self-study 40%（e-Learningの進捗状況）であった。2016年度より実施されていた学期末の外部試験がコロナ感染症対策のために実施中止となり、客観的評価20%は1年次科目の成績評価に導入されなかった。

2020年度の履修登録率は、Listening 70.18%・Reading 72.52%・Speaking 76.64%・Writing 82.35%と2019年度のそれぞれへの履修登録率よりも高まった。また、2020年度前期終了時点においては、単位取得率がListening 97.50%・Reading 97.89%と過去の再履修クラスの中で一番高い値を示した。1年次クラスにおける単位取得率もListening 99.78%・Reading 99.18%と高い値を示し、前期開講科目の単位未

取得者はListening 39名・Reading 49名となった。

表2 2020年度再履修クラスカリキュラムと受講者情報

	Listening	Reading	Speaking	Writing
開講レベル	上級・中級・初級 (合同)	上級・中級・初級 (合同)	上級・中級・初級 (合同)	上級・中級・初級 (合同)
開講コマ数/週	3	3	3	3
使用教材 (学習内容)	e-Learning (Listening)	e-Learning (Reading)	担当教員作成 (Speaking)	e-Learning (Writing)
再履修対象人数 (2年次以上)	114	131	137	170
所属クラス	再履修	再履修	再履修	再履修
履修登録人数 (履修登録率)	80 70.18%	95 72.52%	105 76.64%	140 82.35%
単位取得人数 (単位取得率)	78 97.50%	93 97.89%	*	*

Note. *本稿作成時点において後期開講科目であるSpeakingとWritingの単位取得人数(単位取得率)は未定である。

立田(2018)に基づいた2020年度再履修クラスカリキュラムの検証

2020年度前期は各科目週1コマそれぞれ全15回開講され、そのうち初回のオリエンテーション、中間・期末テスト、そして、最終回のリフレクション活動を除くと授業は11回であった。再履修者は、その11回で合計約20~30レッスンを学習し、残りの約20~30レッスンは授業時間外の自律学習であった。したがって、本カリキュラムは、教員による授業とe-Learning教材を活用した自律学習を混合したブレンディッド・ラーニングを取り入れたカリキュラムであり、再履修者は自ら継続的に学習する「自己調整学習」を実行する力が求められた。ここで、上記の本カリキュラムが再履修者の自己調整学習を促進することが可能であるかを、立田(2018)の自己調整学習における4段階(予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階)に基づいて検証する。

はじめに、再履修者が学習前にe-Learning教材の中から各自で学習レベル・トピックを選ぶ活動は、予見段階に相当する。この段階では、授業時間内であれば、1コマ90分という制限された時間内で2~3トピックを選んで学習し、その学習内容と学習へのリフレクションをStudy-Sheetにまとめるという課題を実行するための、また、授業時間外であれば、各自の状況に応じて学習時間と学習トピック、トピック数を決めて学習するための学習方略を立てることになる。これらの活動を通して、再履修者は、学習への動機づけが可能となるため、行動達成への有能感や期待感といった自己効力感を向上させることができる。

次に、e-Learning教材の学習は遂行段階に相当する。この段階では、再履修者は、時間を管理しながら自分の学習状況をモニタリングするメタ認知を活用することが期待される。

学習後、授業時間内であれば、学習へのリフレクションと学習内容への自己評価をStudy-sheetに記入し、それをMicrosoft Teams上に提出する。この活動は自己内省段階に相当し、再履修者は、遂行段階にて学習を学習方略やメタ認知を活用しながら進められたかを自己評価する段階となる。授業時間外の学習の場合はStudy-sheetの提出を求めなかったが、学習へのリフレクションと学習内容への自己評価は可能である。再履修者は、自己評価の高低のみならずその評価が得られた理由も考え、高ければ自己満足感も高めることができる。

再履修者が提出した Study-sheet は、担当教員が確認・採点してコメントを書いた後に返却する。再履修者がその返却された Study-sheet を確認する段階は、相互内省段階に相当する。立田（2018）において、この相互内省段階は、大学教養英語中級レベルの学生同士が、学習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をする段階であったが、2020年度前期はメディア授業であったため、学生間で情報を共有活動する時間と場所を担当教員が設定することが難しかった。その代わりとして、再履修者と担当教員が Study-sheet を介して情報を共有した。その情報には、Study-sheet に書かれた質問への回答のみならず、リフレクションの自己評価が低い再履修者には学習方略やメタ認知の紹介、一方、自己評価が高い再履修者には e-Learning 以外の英語学習の紹介等が含まれた。また、次の授業開始時には、良く書けていた、特に上級レベル受講者の Study-sheet をモデルとしてクラス全体に提示したり、授業時間外での学習進捗状況が良い再履修者数名に担当教員がインタビューして、どのように自律学習を進めているかを紹介したりすることを通して、学習方略やメタ認知をクラス全体で共有する時間を設定した。授業時間外での学習では Study-sheet の提出を求めなかったため再履修者と担当教員が Study-sheet を介して共有活動をすることはなかったが、この授業開始時におけるクラス全体で共有活動は可能であった。このように、本カリキュラムにおける相互内省段階での共有活動は、Study-sheet を介しての再履修者と担当教員による共有活動と授業開始時における 3 レベル（上級・中級・初級）間での共有活動となった。予見段階から遂行段階にかけてのプロセスへは、教員のサポートが重要であるため（立田, 2018）、これらの共有活動を通して、再履修者は改めて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可能であり、そうすることでさらに自己効力感を向上させて学習する、つまり予見段階から遂行段階での学習によりスムーズに移行されることが期待される。

以上より、本カリキュラムは、立田（2018）の自己調整学習における 4 段階が継続的に循環し、自己調整学習を促進することが可能であるカリキュラムと考えられる。

アンケート調査・リフレクション活動

本学教養教育英語科目において再履修になる原因を明らかにして本カリキュラムがその原因を解消したかを検証し、今後の本学における再履修クラスの在り方を検討するために、再履修クラスにてアンケート調査とリフレクション活動を実施した。

対象

対象者は、アンケート調査が2020年度前期再履修クラス受講者175名（Listening 80名・Reading 95名）、リフレクション活動はそのうち Listening 受講者80名である。それぞれ Microsoft Forms にて実施し、回答人数（回答率）は、アンケート調査が136名（77.71%）、リフレクション活動が77名（96.25%）であった。

調査項目

アンケート調査項目（資料1）は、1. 再履修者の状況に関する項目として、(1) 再履修となった理由、(2) 授業で好きな活動、(3) 授業で嫌いな活動、(4) 希望の所属クラス・クラス形態・使用教材、2. 本カリキュラムに関する項目として、(5) 使用した e-Learning 教材の学習のしやすさ、使用した e-Learning 教材での学習を通しての (6) 英語学習へのモチベーションの変化、(7) 英語能力への自己評価の変化、そして、本カリキュラムの (8) 良い点、(9) 改善してもらいたい点、の全9項目であった。調査項目には全て選択肢を与え、その他がある場合はその具体的な回答を求めた。

リフレクション活動項目（資料2）は、1. e-Learning 達成度、2. 自己調整学習における3要素（メタ認知（自律的で計画性ある学習）・動機づけ（自己効力感）・学習方略（自ら学習を促進させるために使

用した方略)、それぞれの学習への関与の有無、3. 立田 (2018) の自己調整学習における4段階 (予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階) の継続的な循環への主観的達成感の有無、そして、4. 自律的英語学習の継続への意思の有無、の全4項目であった。2. に関しては、伊藤 (2009) が重要であるとする「動機づけ」と「学習方略」に加え、上記のように本カリキュラムでは再履修者が学習過程の様々な段階で計画を立て、自己モニターし、自己評価すること、つまり「メタ認知」を活用することが期待されるため、Zimmerman (1986) による3要素のうち「メタ認知」を調査対象とした。調査項目は全て「有る」「無い」の二者択一であり、具体的な回答も求めた。

結果

アンケート調査

はじめに、調査項目1. 再履修者の状況に関する結果を報告する。(1) 再履修となった理由 (表3) は、成績評価に関わる「出席不足」(60名) が最も多く、続いて「Examination/Presentation/Paper/Projectの点数不足」(48名)、その次が「外部試験 (結果が悪い、もしくは未受験)」(44名) であった。出席不足の理由は、「英語嫌い」(25名) が最も多く挙げられた。次に、(2) 授業で好きな活動と (3) 授業で嫌いな活動については、対照的な傾向が得られた (表4)。つまり、好きな活動は選択肢の中で一番内向的な活動である「1人でコツコツとこなす課題」であり、嫌いな活動は一番外向的な活動である「プレゼンテーション」であった。この傾向は、(4) 希望の所属クラス・クラス形態・使用教材についての結果 (表5) でも見られた。再履修者は、使用教材がテキスト中心の場合は、対面授業が最も希望するクラス形態であり、次にメディア授業、そして集中講義と続き、使用教材が各自で課題をこなす e-Learning の場合では、メディア授業、対面授業、そして集中講義の順のクラス形態を望んでいる結果が得られた。全体としては、2020年度前期に相当する「再履修クラスに所属して、メディア授業にて、各自で課題をこなす e-Learning」に対する希望者が80名 (58.82%) に上った。

表3 調査項目 (1) 再履修となった理由 (複数選択可)

理由	人数	
出席	出席不足	60
成績評価	外部試験 (結果が悪い、または未受験)	44
	Participation (Class activities)	36
	Examination/Presentation/Paper/Project	48
	Assignments/Self-study	19
不明	理由はわからない	12
	その他	4
出席不足の理由	時間割の都合	4
	担当教員に関すること	9
	授業内容に関すること	4
	大学自体への長期欠席 (病気や家庭の事情など)	1
	履修登録忘れ	5
	英語嫌い	25

表 4 調査項目 (2) 授業で好きな活動・(3) 授業で嫌いな活動 (複数選択可)

活動	授業で好きな活動	授業で嫌いな活動
	人数	人数
プレゼンテーション	11	91
グループ・ワーク、ペア・ワーク	45	53
テキストの内容理解	41	23
1人でコツコツとこなす課題	67	25
教員とのやりとり	15	20
その他	3	1

表 5 調査項目 (4) 希望の所属クラス・クラス形態・使用教材

所属	クラス形態	使用教材	人数
1年次	対面授業	テキスト	5
再履修	対面授業	テキスト	11
	対面授業	各自で課題をこなす e-Learning	21
	メディア授業	テキスト	7
	メディア授業	各自で課題をこなす e-Learning	80
	集中授業	テキスト	5
	集中授業	各自で課題をこなす e-Learning	6
	その他		1

次に、調査項目 2. 本カリキュラムに関する結果を報告する。(5) 使用した e-Learning 教材の学習のしやすさ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, 1995)、偶数の 4 段階のリッカート尺度 (1 = とても使いづらい、2 = どちらかと言えば使いづらい、3 = どちらかと言えば使いやすい、4 = とても使いやすい) を使用した。分析の結果、「どちらかと言えば使いやすい」「とても使いやすい」の人数を合わせると 117 名 (86.05%) に上り、e-Learning 教材には問題がないことが明らかになった (図 2 A)。次に、使用した e-Learning 教材での学習を通しての (6) 英語学習へのモチベーションの変化と (7) 英語能力への自己評価の変化については、5 段階のリッカート尺度 (1 = とても下がった、2 = どちらかと言えば下がった、3 = 変化なし、4 = どちらかと言えば上がった、5 = とても上がった) を使用した。

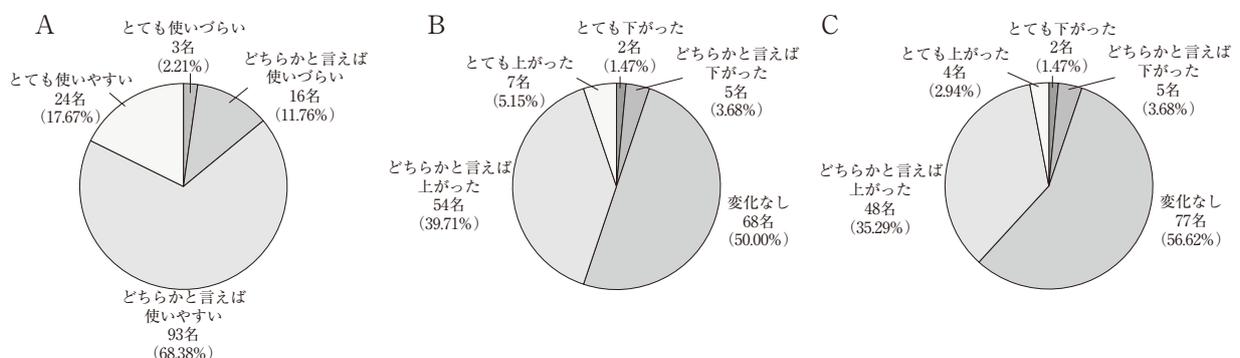


図 2 調査項目 (5) ~ (7) 使用した e-Learning 教材について

Note. Panel A : 調査項目 (5) 使用した e-Learning 教材の学習のしやすさ. Panel B : (6) 使用した e-Learning 教材での学習を通しての英語学習へのモチベーションの変化. Panel C : (7) 使用した e-Learning 教材での学習を通しての英語能力への自己評価の変化.

た、5 = とても上がった) を使用した。分析の結果、両項目とも「変化なし」の人数が最も多く、使用したe-Learning教材での学習を通して英語学習へのモチベーションと英語能力への自己評価には変化がなかったことが明らかになった(図2 B C)。一方、「とても上がった」「どちらかと言えば上がった」の人数を合わせると、(6)が61名(44.86%)、(7)が52名(38.23%)であったのに対し、「とても下がった」「どちらかと言えば下がった」を合わせた人数は両項目とも7名(5.15%)であった。2020年度前期は実質3ヶ月しかなかったが、もし引き続きこのe-Learning教材を使用したとしたら、英語学習へのモチベーションと英語能力への自己評価が高まった可能性は否定できないであろう。

最後に、本カリキュラムの(8) 良い点と(9) 改善してもらいたい点については、「成績評価方法および採点基準」(68名)と「使用教材(テキストではなく、各自でこなすe-Learning)」(68名)を始め、それぞれの項目に良いと感じる人数が、改善してもらいたいと感じる人数より多かった(表6)。改善してもらいたい点は、「なし」が最も多く、その数は86名に上った。

表6 調査項目 2020年度前期再履修クラスの(8) 良い点と(9) 改善してもらいたい点(複数選択可)

	良い点 人数	改善してもらいたい点 人数
時間割	30	15
授業内容スケジュール	56	5
成績評価方法および採点基準	68	10
課題(Study-sheet)	59	11
使用教材(テキストではなく、各自でこなすe-Learning)	68	6
担当教員	42	0
なし	5	86
その他	1	6

リフレクション活動

活動項目1. e-Learning達成度は、修了率が77.50%(受講生80名中62名修了)、修了レッスン率 $M = 90.15\%$ 、 $SD = 21.51$ 、95% CI [94.87, 85.43] であった。

活動項目2. 自己調整学習における3要素(メタ認知・動機づけ・学習方略)の学習への関与の有無については、3要素の説明をした上で、それぞれの学習への関与の有無を聞いた。分析の結果、メタ認知と動機づけは「有る」が「無い」を上回ったが、学習方略はその逆であった。

メタ認知が「有る」(65名、84.42%)への具体的な回答には、以下のように学習時間や学習場所をコントロールするメタ認知やStudy-sheetに関するメタ認知が挙げられた。

1. 学習場所 25名

例 「授業時間は机でした。授業時間外は寝そべてリラックスしながら勉強したら結構進んだ」

2. 学習時間 15名

例 「どうせ家にいるだけだから、授業時間と毎週木曜日の夜9時からだけはe-Learningすると決めた」「隙間時間にスマホでするようにした」

3. Study-sheet 21名

例 「Study-sheetに反省点を書いたら、先生が応援してくれて、次も頑張ろうと思った」

4. その他 4名

メタ認知が「無い」(12名、15.58%)への具体的な回答としては、「嫌いな英語は我慢して終わらせて、単位を取るのみ」等の英語嫌いが故の回答が最も多く11名、その他が2名であった。

次に、動機づけが「有る」(53名、68.83%)への具体的な回答には、以下のように使用教材や授業形態への満足感が自己効力感に反映された可能性が示唆される回答が挙げられた。

1. 使用教材 (e-Learning) 29名

例 「e-Learningが自分には合っている気がしたから」「これまでe-Learningしたことがなかったから、新鮮味があった。」

2. 授業形態 (メディア授業) 21名

例 「授業なのに自分のペースでできることが嬉しかった」

3. その他 3名

動機づけが「無い」(24名、31.17%)への具体的な回答としては、「午前中は家でも学校でも英語だったら気分がのらない」等、ここでも英語嫌いに起因する回答が20名、その他が4名であった。

そして、学習方略は、「無い」(56名、72.73%)が「有る」(21名、27.27%)を上回った。学習方略が「有る」の具体的な回答には、以下のようにStudy-sheetの活用とe-Learning教材ならではの学習方略が挙げられた。

1. Study-sheet 12名

例 「Study-sheetにしっかり書いて、分からないところはStudy-sheetで先生に質問しやすかった」

2. 使用教材 (e-Learning) 10名

例 「スマホですると勉強って感じがあまりしないから、スマホでした」

3. その他 2名

次に、活動項目3. 立田 (2018) における自己調整学習の4段階 (予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階) の継続的な循環への主観的達成感の有無については、立田 (2018) の4段階を説明した上で、自分では継続的に4段階を循環させることができたという達成感の有無を聞いた。分析の結果、「有る」(54名、70.13%)が「無い」(23名、29.87%)を上回った。「有る」への具体的な回答には、以下に示すように、e-Learning教材の内容とそのシステム、Study-sheetの活用、また、相互内省段階での共有活動が有効に機能した可能性が示唆される回答が挙げられた。

1. 使用教材 (e-Learning) 14名

例 「自分好みのトピックが多かったので、予見段階ですぐにプランを立てられた」「学習終わると学習進捗状況のグラフがすぐに伸びるから、よし！次！と思った」

2. Study-sheet 13名

例 「Study-sheetには学習内容だけではなくて学習しての感想も書くことになったので、すんなり自己内省できた。今まで、自己内省したこと無かった」

3. 再履修者と担当教員間のStudy-sheetを介しての共有活動 13名

例 「先生がStudy-sheetにアドバイスしてくれたから、相互内省できた」

4. 授業開始時における共有活動 12名

例 「Study-sheetが上手に書けている人のを真似しようとしたら、予見段階から遂行段階にすんなりいけた」「人の頑張りを見ることは励みになる」

5. その他 2名

一方、「無い」への具体的な回答としては、「授業の時はStudy-sheetに書いたが、授業以外ではStudy-sheetに書かなかったから、そういう時は自己内省段階はなかった」等のStudy-sheetを有効活用されなかった可能性を示す回答が11名、英語嫌いが反映された回答が12名であった。

最後に、活動項目4. 自律的英語学習の継続への意思の有無においても、「有る」(56名、72.73%)が「無い」(21名、27.27%)を上回った。この「有る」と回答した56名は、全員がe-Learning教材の50レッスンを修了した再履修者である。アンケート調査項目(6)使用したe-Learning教材での学習を通しての英語学習へのモチベーションの変化において、「とても上がった」「どちらかと言えば上がった」を合わせた割合が44.86%であったが、それ以上の割合の再履修者が今後も自律的に英語学習を継続しようという意思があることを示している。つまり、使用教材であるe-Learning以外の要因により、自律的英語学習の継続への意思が発生した可能性がある。その要因としては、アンケート調査項目(8)2020年度前期再履修クラスカリキュラムの良い点で「使用教材」と同数であった「成績評価方法および採点基準」や、それらに続く「課題(Study-sheet)」、「授業内容スケジュール」が考えられる。自律的英語学習の継続への意思が「有る」への具体的な回答には、以下に示すように、それが示唆される回答が挙げられた。また、学習効果が得られたことから自己効力感が向上し、普段の生活でも英語を活用しようとする動機づけにつながったことが示唆される回答も得られた。

1. 使用教材(e-Learning) 11名
例「自分でもe-Learning買って学習したい」
2. 成績評価方法および採点基準 12名
例「ちゃんとしたらした分の成績が出るのが分かったから、勉強は裏切らないと思った」
3. 課題(Study-sheet) 11名
例「Study-sheetで自分と先生とで反省会できたのは良い経験だったからもっとできる気がする」
4. 授業内容スケジュール 10名
例「スケジュールが単調だったけど、余計なことを考えずに淡々とできてよかった。淡々とすれば嫌いな英語でもこれからもできると思う」
5. 普段の生活での英語の活用 10名
例「Listeningができるようになったので今度は英語で映画を見てみたいと思った」「英語の歌がわかるようになってきたから、〇〇の歌を英語にしてみる」
6. その他 2名

「無い」への具体的な回答としては、「英語はもういいでしょ」「英語はこれ以上頑張れない」等の英語嫌いを克服出来なかった故の回答が20名、その他が1名であった。

考察

本学教養教育英語科目における2020年度前期再履修クラスカリキュラムは、教員による授業とe-Learning教材を活用した自律学習を混合したブレンディッド・ラーニングを取り入れており、受講者である再履修者は自己調整学習を実行する力が求められた。そのため、本カリキュラムを立田(2018)の自己調整学習における4段階(予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階)に基づいて検証した結果、本カリキュラムはその4段階が継続的に循環し、自己調整学習を促進することが可能であることが示された。

アンケート調査結果から、本学教養教育英語科目において再履修になる主たる理由は「出席不足」であり、それは「英語嫌い」に起因することが明らかになった。再履修となった主たる理由が「出席不

足」であるという結果は、先行研究（e.g., 津田, 2007; 平田, 2010; 原, 2014）の結果と一致する。これまで、本学教養教育英語科目は午前中に開講されるため、朝に弱い学生が出席できずに再履修になるのではないかと考えられていたが、実は、「英語嫌い」という心理的要因のために出席ができていないことが本研究により示された。また、本カリキュラムは、再履修者の「授業で好きな活動」と「希望の所属クラス・クラス形態・使用教材」に合っており、使用したe-Learning教材にも問題がなく、再履修者にとって満足度が高いカリキュラムであったことが示唆された。この満足度は、2020年度前期の再履修者の履修登録率（Listening 70.18%・Reading 72.52%）が2019年度の履修登録率よりも高い値であったこと、また、本カリキュラム実施後の単位取得率（Listening 97.50%・Reading 97.89%）が過去の再履修クラスの中で一番高い値であったことにも反映されていると言えよう。1年次クラスにおける単位取得率もListening 99.78%・Reading 99.18%と高い値を示したことより、2020年度前期が新型コロナウイルス感染症対策のためにメディア授業になったことや外部試験の実施中止されたことが単位取得率に影響を与えているとは十分に考えられるが、アンケート調査結果からは、本カリキュラムが、本学教養教育英語科目において再履修になる主な原因、つまり「出席不足」を解消することが可能であったことは否定できない。しかしながら、本カリキュラムがその出席不足の根本的な要因である「英語嫌い」までを解消することが可能であったとは考えられない。リフレクション活動の各調査項目への具体的な回答へは英語嫌いが反映された回答が挙げられたことより、本カリキュラム実施中でも英語嫌いの学生の存在が確認されたからである。さらに、大学生は、英語をすでに中学校から高校までの6年間学習してきており、その間に英語嫌いが始まり、嫌いの度合いも深まったと考えられるため、本学の週1～2コマの英語の授業を通してのみで英語嫌いを克服することは難しいのではないだろうか。2011年度より小学校高学年で外国語活動が必修化され、英語が小学校の授業で取り入れられるようになったが、国立教育政策研究所（2017）は、外国語活動の授業が「きらい」「どちらかと言えばきらい」の割合が学年を追うごとに増加し、その割合が一番高い小学6年生では約25%に上ると報告している。このことから、本カリキュラムによって英語嫌いまでを解消することができる可能性はとても低いと考えられる。

リフレクション活動結果からは、本カリキュラムにおいて、再履修者は、自己調整学習の3要素（メタ認知・動機づけ・学習方略）のうち、メタ認知と動機づけを学習に関与させていることが明らかになった。具体的な回答には、メディア授業とe-Learning教材だからこそ可能となった学習時間や学習場所をコントロールするメタ認知やStudy-sheetに関するメタ認知、そして、Study-sheetの活用とe-Learning教材に関する動機づけが挙げられ、再履修者はそれらを学習へ関与させていたことが示唆された。学習方略が「無い」（56名、72.73%）が「有る」（21名、27.27%）を上回った結果は、使用したe-Learning教材が学習方略を用いなくても学習ができることを示唆している可能性もあるが、この点に関しては、さらなる調査が必要である。次に、再履修者は、立田（2018）における自己調整学習の4段階を自分では継続的に循環させることができたという達成感を感じていることが明らかになった。その具体的な回答からは、その達成感は、e-Learning教材の内容とそのシステムへの満足感や、Study-sheetの有効活用から得られた可能性と、相互内省段階での再履修者と担当教員間のStudy-sheetを介しての共有活動や、授業開始時における学習方略やメタ認知について共有活動が有効に機能しことから得られた可能性が示唆された。そして、再履修者は、今後も自律的に英語学習を継続しようという意思があることが明らかになった。以上、自己調整学習の観点からの検証と分析により、本カリキュラムの有効性が示唆された。

本研究の課題と今後の展望

本研究の課題としては、授業形態（メディア授業・対面授業）と成績評価への外部試験導入の有無が単位取得率に与える影響を検証する必要性が挙げられる。2020年度前期はメディア授業が実施された

が、今後対面授業にて本カリキュラムが実施され次第、リフレクション活動を実施して本研究とのリフレクションの結果と比較する。さらに、対面授業実施後の学期末に外部試験が導入された場合と本カリキュラム実施後の単位取得率を比較検証する。また、自己調整学習の3要素に関して、3要素をさらに細分化し、再履修者がより能動的な学習を継続的に促進するための要因を特定することも必要である。特に、学習への関与が「無い」が「有る」を上回った学習方略は、動機づけと重要な関連があるため(伊藤, 2009)、学習方略をよりカテゴリー分けして再調査する。そして、その学習方略を相互内省段階での再履修者と担当教員間のStudy-sheetを介しての共有活動や、授業開始時における学習方略やメタ認知について共有活動にて共有し、その結果、再履修者が学習方略を活用するようになるかを検証する。今後は、活動項目4. 自律的英語学習の継続への意思が「有る」(56名、72.73%)と回答した再履修者が、実際に継続的に英語を学習しているかを追調査する。そうすることで、本カリキュラムを通して自己調整学習が「促進された可能性がある」ではなく、実際に「促進される」ことを検証する。そして、それらの課題を解決した上で、本カリキュラムをベースに再履修クラスカリキュラムを改善し、持続可能な再履修クラスカリキュラムを作成する。

結論

本研究では、教員による授業とe-Learning教材を活用した自律学習を混合したブレンディッド・ラーニングを取り入れた2020年度前期再履修クラスカリキュラムを、立田(2018)の自己調整学習における4段階に基づいて検証し、次にアンケート調査及びリフレクション活動の結果を分析した。検証の結果、本カリキュラムは、立田(2018)の4段階が継続的に循環し、自己調整学習を促進することが可能であることが示された。そして、アンケート調査結果からは、本学教養教育英語科目において再履修になる主たる理由は「出席不足」であり、それは「英語嫌い」に起因することが明らかになった。また、リフレクション活動結果からは、本カリキュラムにおいて、再履修者は、自己調整学習の3要素(メタ認知・動機づけ・学習方略)のうち、メタ認知と動機づけを学習に関与させていること、立田(2018)における自己調整学習の4段階を自分では継続的に循環させることができたという達成感を感じていること、そして、今後も自律的に英語学習を継続しようという意思があることが明らかになった。以上より、自己調整学習の観点から、本カリキュラムは有効であることが示唆された。

注

本稿の一部は、2020年7月24日に開催されたリアリーイングリッシュ第1回オンラインセミナーにて「再履修科目におけるオンライン教材の活用 弘前大学」として発表した。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費19K00755の助成を受けたものである。

再履修クラスカリキュラム作成にご協力いただいた英語ワーキンググループ(現英語部門)の先生方、データ収集に協力してくださった再履修クラス担当教員、再履修クラスのデータを提供していただいた教養教育担当に感謝申し上げます。

引用文献

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle.
- 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

- 原めぐみ. (2014). 短期大学部における英語必修科目再履修クラスの単位修得率を向上させるための教授・学習方略の研究. *関西学院大学研究論集*, 第100号, 287-298.
- 平田和彦. (2010). 大学の外国語学部における必修科目再履修者の現状. *関西学院大学研究論集*, 第91号, 247-265.
- 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*. 北大路書房
- 日本学術会議. (2010). 21世紀の教養と教養教育. 日本学術会議
- 国立教育政策研究所. (2017). 小学校英語教育に関する調査研究報告書. 国立教育政策研究所
- 立田夏子. (2018). 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. *弘前大学教養教育開発実践ジャーナル*, 第2号, 25-35.
- 立田夏子. (2020a). 教養教育英語科目における Extensive Reading の取り組み—大学附属図書館との連携—. *第69回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録*, 46-49.
- 立田夏子. (2020b). 弘前大学教養教育英語科目学習ガイドブック. 横内裕一郎 (編). 金星堂
- 津田晶子. (2005a). 大学英語プログラム分析. *国際科時代の大学英語教育—現状と足枷と新たな可能性—*, 1-86.
- 津田晶子. (2007). 大学必修英語の再履修学生に関する調査と考察. *リメディアル教育*, 2(1), 1-6.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-13.
- 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 1

アンケート調査項目

1. 再履修者の状況に関する項目

(1) 再履修となった理由（複数選択可、「その他」を選択した場合はその内容を記入すること）

- 出席不足→• 時間割の都合
 - 担当教員に関すること
 - 授業内容に関すること
 - 大学自体への長期欠席（病気や家庭の事情など）
 - 履修登録忘れ
 - 英語嫌い
- 外部試験（結果が悪い、または未受験）
- Participation (Class activities)
- Examination/Presentation/Paper/Project
- Assignments/self-study
- 理由はわからない
- その他

(2) 授業で好きな活動・(3) 嫌いな活動（複数選択可、「その他」を選択した場合はその内容を記入すること）

- | | |
|-------------------|-----------------|
| • プレゼンテーション | • 1人でコツコツとこなす課題 |
| • グループ・ワーク、ペア・ワーク | • 教員とのやりとり |
| • テキストの内容理解 | • その他 |

- (4) 希望の所属クラス・クラス形態・使用教材（「その他」を選択した場合はその内容を記入すること）
- 1年次クラス・対面授業・テキスト
 - 再履修クラス・対面授業・テキスト
 - 再履修クラス・対面授業・各自で課題をこなす e-Learning
 - 再履修クラス・メディア授業・テキスト
 - 再履修クラス・メディア授業・各自で課題をこなす e-Learning
 - 再履修クラス・集中授業・テキスト
 - 再履修クラス・集中授業・各自で課題をこなす e-Learning
 - その他
2. 本カリキュラムに関する項目
- (5) 使用した e-Learning 教材の学習のしやすさ
- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1 : とても使いづらい | 3 : どちらかと言えば使いやすい |
| 2 : どちらかと言えば使いづらい | 4 : とても使いやすい |
- (6) 使用した e-Learning 教材での学習を通しての英語学習へのモチベーションの変化
- | | |
|------------------|------------------|
| 1 : とても下がった | 4 : どちらかと言えば上がった |
| 2 : どちらかと言えば下がった | 5 : とても上がった |
| 3 : 変化なし | |
- (7) 使用した e-Learning 教材での学習を通しての英語能力への自己評価の変化
自分の英語力は
- | | |
|------------------|------------------|
| 1 : とても下がった | 4 : どちらかと言えば上がった |
| 2 : どちらかと言えば下がった | 5 : とても上がった |
| 3 : 変化なし | |
- (8) 本カリキュラムの良い点 (9) 改善してもらいたい点（複数選択可、「その他」を選択した場合はその内容を記入すること）
- | | |
|-------------------|------------------------------------|
| • 時間割 | • 使用教材（テキストではなく、各自でこなす e-Learning） |
| • 授業内容スケジュール | • 担当教員 |
| • 成績評価方法および採点基準 | • なし |
| • 課題（Study-sheet） | • その他 |

資料 2

リフレクション活動項目

1. e-Learning 達成度
2. 自己調整学習におけ 3 要素（動機づけ・学習方略・メタ認知）の学習への関与の有無（具体的な回答を記入すること）
 - 動機づけ（自己効力感）

• 有る	• 無い
------	------
 - 学習方略（自ら学習を促進させるために使用した方略）

• 有る	• 無い
------	------
 - メタ認知（自律的で計画性ある学習）

• 有る	• 無い
------	------
3. 立田（2018）の自己調整学習における 4 段階（予見段階・遂行段階・自己内省段階・相互内省段階）の継続的な循環への主観的達成感（具体的な回答を記入すること）

• 有る	• 無い
------	------
4. 自律的英語学習の継続への意思（具体的を回答を記入すること）

• 有る	• 無い
------	------