

平成 30 年 6 月 21 日現在

機関番号：32678

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2017

課題番号：26370744

研究課題名(和文) 自己調整学習を促すきっかけづくりのための基礎研究

研究課題名(英文) How to Use a Self-Regulate Learning Model in English Classes at Japanese Universities

研究代表者

吉田 国子(Yoshida, Kuniko)

東京都市大学・共通教育部・教授

研究者番号：40298021

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,900,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では英語リメディアル教育において、自己調整が困難な学習者に対しどのようなタイミングで行う介入が効果的かパイロットスタディを重ね、自己調整学習を促す教育的枠組みの提案を目的とした。学習態度を観察し、教員の介入のタイミングとその方法を明らかにするために、本研究では独自の学習記録を作成し、延べ11校の大学の600名以上が記述した学習記録データを収集し、量的、質的分析を行った。研究期間後半は分析結果に基づき、学習記録への記述の精緻化のための教育介入を行った。その結果、学習記録の精緻化によって、限定的ながら学習記録への記述量が増えることと自己設定した課題の達成度が上がることが観察された。

研究成果の概要(英文)：This research aims to provide an instructional method based on Self-Regulated Learning (SRL) model to assist university students with difficulties in learning English. The SRL model proposed by Zimmerman and others consists of three cyclical phases: forethought, performance, and self-reflection. Observing students' learning attitudes, the researchers designed a learning log form asking them to verbalize their own learning challenges. Data collected was from 600 students at 3 private and 2 public universities and analyzed both qualitatively and quantitatively. Fifteen of these students who had peculiar remarks were interviewed. Findings showed 1) students would be able to refine their self-reflection in learning logs, which could lead them to more successful learning with teacher assistance, 2) students' writing in their logs were strongly influenced by language learning beliefs, namely their sub-culture, so teachers should consider it when they give any educational intervention.

研究分野：英語教育

キーワード：自己調整学習 自律学習 リメディアル英語教育

1. 研究開始当初の背景

(1) 高等教育機関における「学士力の担保」には欠かせない「自ら学ぶ力」が不十分な大学生が数多くいる。これは、外国語教育においても課題となっている。学生の自律的な学習を促進するためには、自分の学習をコントロールする態度が必要となる。

(2) 大学におけるリメディアル教育では、中学・高校で定着すべき基礎学力の不足を補うことが、将来の自己実現につながると学生が理解すると同時に、自己調整学習力を育てるものでなければならない。また高等教育は、専門性の難易度に関わらず、学習することの意義を学ぶ機会でなければならない。

(3) 自律的な学習活動の中心概念である自己調整学習は「学習者がメタ認知の面・動機づけの面・行動の面で、自らの学習プロセスに積極的に関与している学習」と定義されている (Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1998)。この自己調整学習は、図1に示すように3つの段階からなる学習サイクルから構成される。最初の段階が「予見」であり、次の段階は「遂行コントロール」、3番目の段階が「自己省察」である。このモデルでは、学習者は予見の段階で目標設定を行い、具体的な学習の成果を予測する。次に、その目標設定に伴って目標達成のための方略が選ばれる。目標設定や方略の選択には、学習者が持つ信念すなわち自己効力感が大きく影響する (Bandura 1995)。自己効力感が高い場合、学習への動機づけが強化され、同時に学習への興味も増加する。逆に、自己効力感が低い場合には動機づけが弱まり、次の段階の行動に影響を与える。

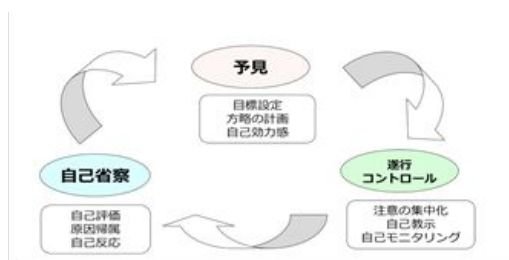


図1. 自己調整学習におけるサイクル (Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1998 をもとに作成 吉田(2012))

(4) 理論上の自己調整学習モデルでは、学習者は自己の学習の全過程をモニターし適切な修正を試みながら学習を進めていく。ところが、自己調整が難しい学生は自分の力でその循環をうまく進められない、適切な目標設定ができない、自己の学習活動を適切に観察できない、失敗の原因を適切に求めることができないなどの問題を抱えてしまう。その結果、学習サイクルが途切れること

になる。

Zimmerman の自己調整学習理論は「社会的認知モデル」と呼ばれており、「他者が学習に取り組んでいる様子を観察することで、スキルや手続きを自分のものとして獲得していく」(岡田, 2012, p. 76)とされるように、他者をモデルとしての自己調整力の獲得、つまり社会的側面が指摘されている。そして「一度位置が決まると、自己調整の個人サイクルは、それが上達したものであれ初歩のものであれ、固有のサイクル特性を対象にした介入を使わないと変化しにくい」(p. 11)とも指摘されている。日本におけるリメディアル教育でも、中学・高校で定着した学習観にとらわれた状態では、自己調整力の獲得について自己効力感をもちにくい状況がある。

このように、大学の授業の中で自己調整学習力の増進へとつながる活動が求められるが、自己調整学習サイクルを学習者自身が継続的に回していけるようにするための方法論や教員の介入のタイミングとその方法が明らかになっていない。

2. 研究の目的

(1) 本研究では、上記を背景として、次の2点を研究目的とした。

大学英語リメディアル教育において、自己調整が困難な学習者に対しどのようなタイミングでどのような介入をおこなうのが適しているのかパイロットスタディーを重ねる。

順次得られた結果から、段階的に教育的介入を行い、学習者の変化を観察する。

3. 研究の方法

(1) 研究方法の概略

本研究では、学生の学習活動を観察する手段として、自己調整学習理論をもとに独自の学習記録フォームを考案した。この学習記録を研究代表者と分担者の授業に導入し、学生に記録してもらい、その分析を行った。併せてインタビュー調査も行った。

(2) 学習記録フォーム当初版

紙媒体、既存の学習管理システムと Google フォームにて利用することを念頭においてフォームを設計した。2014年から2017年にかけて各授業の最後にて、学習記録へ学習の振り返りを記述させる時間を設定した。運用期間中、教師は授業毎に学生が記述した学習記録を読み、学生の学習プロセスを観察し、必要に応じて介入を行った。この学習記録は、関東地方の私立大学3校、九州地区の私立大学1校、中国地方の公立大学1校、私立大学1校で行い、述べ500人以上の学生が作成した学習記録を3年間にわたって収集した。

学習記録の主な記入項目は、以下の4点であった。

前回の授業で自分が決めた宿題の達成度の自己評価

今回の授業で学んだこと/学べなかったこと

今回の授業で発見した自分の英語学習に関する問題点

上記を踏まえて来週までの自分への宿題

研究期間中は6か月毎に収集した学習記録の記述を分析した。2014年から2015年にかけての分析から、以下のような特徴がわかった。

英語の習熟度の高低と学習記録の記述量とが比例している。

習熟度が低い学習者は、使用表現のバリエーションが限られ、英語学習を「テスト」「単語」を中心にとらえることが多かった。

その他、全体的に授業活動の列挙が多く、自分自身の学びに関する問題を探索できていない傾向が見られた。これは、学生が「遂行」と「省察」の段階を適切に関連づけられないことを意味しており、学生が自ら課題を見つけることを可能にするツールとして機能しなかったと推測された。

また、同時期に行ったインタビュー調査では以下の問題点が指摘された。

学習記録が自分で課題を見つけられるような評価シートとして機能していない

自分の成長が感じられない

宿題をやらなかったときに、そのままになってしまう

この課題を踏まえ、自己調整学習モデルを修正し、それに基づいた改訂版学習記録を導入した。

(3) 学習記録フォームの改定

修正版学習記録開発にあたって、教室内での学習と教室外での学習が有機的に関係すべきであるという視点に立ち、教師が介入方法を考案するうえでより示唆的になるようZimmermanの3段階学習をもとに修正版モデルを考案した(図2)。

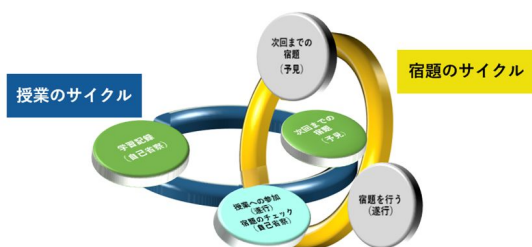


図2 修正版自己調整学習モデル：学習サイクルの複合モデル

この修正版自己調整学習モデルに基づき、2016年度に学習記録を改定した。改訂版の学習記録では、記録の形式上、単純に学習単元として「やった」ことと、自らが学習した実感として「できた/できなかった」こととの分離が必要であり、学習者に振り返るポイント

を提示することが重要であるという認識に立ち、主な記入項目を次の5点とした。

前回の授業で自分が決めた宿題の達成度の自己評価

今回の授業で学習したことを教師が3点挙げ、それぞれの達成度の自己評価

今回の授業で学習したことを自分が1点挙げ、それぞれの達成度の自己評価

今回の授業で発見した学習課題を克服するために自分自身で課す宿題

自分自身で課す宿題を完了するための工夫

改訂版の学習記録は、関東地方の私立大学3校、中国地方の国立大学1校、公立大学1校の共通教育の英語科目として開講されている授業にて導入した。

(4) 学習記録の分析方法

2014年度から2016年度にかけて、前述のべ11校にて半期ごとに収集した計600名以上の学生の学習記録を下記の手順で分析した。

第一段階として、データの特徴を探り、データ全体を要約するために、テキストマイニングソフトウェアのKH Coderにて分析した。すべての学習記録をテキストデータ化し、多く出現していた語の確認、語と語の結びつきの探索、テキストの部分ごとの特徴抽出、内容が似たような文章の抽出を行った。

次の段階として、「当該授業で学んだこととそれについての自分の理解度」の項目について、テキストマイニングにて得られた学習記録データの特徴語と他の語との結びつきに注目して、特徴語を含み内容が似ている文書を抽出して、スプレッドシート上にリスト化した。ここで特徴語として着目したのは、「できた、わかった、書けた」、「できなかった、わからなかった、書けない」、「思う」、「～する・した」、「～したい」である。内容の類似度についてはKH Coderの結果を参照しながら、元のデータに立ち返って確認した。

分析作業においては、質的研究の各理論に共通しているコード化とカテゴリー化の過程を経てその結果を解釈することとした。分析対象として抽出した記述について、研究代表者と分担者が別々にコード化し、カテゴリーを生成した。各々できたものを持ち寄って比較し修正を加えた。

4. 研究成果

(1) 学習記録の分析と記述のカテゴリー化による成果

分析の結果から得られたのは以下のカテゴリーであった。

- A. できた、わかった、覚えたことの記述
- B. できなかった、わからなかったことの記述
- C. 授業で行った活動の描写

- D. 次週への行動の描写
- E. 自己の成果への感想
- F. 自己の希望の記述

本研究の基礎となる自己調整学習理論では、ひとつの学習行動の後、自己省察を経て次の学習行動の予見へと学習の輪が繋がっていく。自己省察は学習を次の段階へ進めるためには重要な段階であり、省察の範囲や深さが次の学習の質へ影響を与える。自己調整学習では、学習者は省察に基づいて、次の学習を予見する。その際、明確な目標を設定し、その学習を行うための適切な方略を選ぶことができ、興味を持って学習を進めていけるという確信を学習者自身が持つことができると、自己調整された学習者として継続的な学習のサイクルを自ら回すことができる。

この知見に立って、学習記録の記述内容を自己調整学習サイクルの省察段階の下位項目に沿って考察した結果、各々のカテゴリについて、以下の問題を含むことがわかった。

カテゴリ-A および B の(できたこと、わかったこと、覚えたこと、できなかったこと、わからなかったこと)は自己評価と解釈しうる。また、できた=よかったという感情の言い換えであると解釈すると自己反応の表現であるとも言える。肯定的な自己評価である記述では何ができたのかについて記してはいるが、次の学習への課題が明確になっておらず、学習を循環させるにはもう一歩踏み込んだ省察が必要である。

一方、否定的な自己評価、自己反応である記述では、何が難しかったのか、何ができなかったのかについての言及はあるが、どれくらい困難であったのかについての言及、また、帰属させるべき原因への考察が不足しており、次の学習への課題が不明確である。

カテゴリ-C (授業での活動の描写)の記述は活動の描写にとどまっており、学習したことが理解できたのか、できなかったのかといった自己評価、そのことについて自分がどのように感じたのか、といった自己反応への言及が無い。ここから次の学習への課題へつなげていく視点が見えず、学習者自身の目標設定が難しいことが予想される。

カテゴリ-D (次週への行動の描写)の記述では、例えば「復習する」「次回までに～する」といった表現で次の学習への計画が示されている。何を復習するのか、具体的に何をするかは書かれているが、さらに学習法、学習方略への言及が望まれる。

カテゴリ-E (学習成果への感想)の記述は、自己評価に基づく自己反応が素直に記されており、次の学習への動機づけや自己効力感が高まったことが予想される。だが、肝心の次の学習の目標、課題が記されておらず、学習サイクルを継続させていくには、明確な目標設定が必要である。

カテゴリ-F (自己の希望の描写)の記

述では、「～したい」という次の学習へ向けての希望が記されているが、具体性に欠けている。実際の学習行動へとつなげていくためには、曖昧な記述から具体的で実現可能な目標を引き出していくことが求められる。

学習記録の分析およびその考察から、自己調整学習サイクルをより良く回すためには、学習記録への記載する内容を精緻化し、次の予見へとつなげる深い省察へと導いていくことが必要であることが示唆された。

(2) 介入案とその実践

前述のように記述の問題点は、次の4点に収斂された。

原因帰属に問題

次の学習の課題が不明確

自己評価に際し、その程度が不明確

具体性に乏しく学習目標策定が困難

これらの問題への解決方法として、書き加えて欲しい情報を引き出すために次のような働きかけを行った。

カテゴリ-A の記述の場合、「～なので～ができた」「～なので、～がわかった」を書き足すように介入した。成功の理由を見つけることで、何をすればどのような結果が得られるのかが明確になり、動機づけが強まることが期待できる。同様にカテゴリ-B では、「～が難しかった」とあるが、これに理由を書き加え「～が～なので難しかった」といった記述へと導いた。できない原因がどこにあるのか、何をどのようにどれくらいやればできるようになるのか、についてさらに自ら考えることで、この先の学習方略を選んで学習を進めることへとつなげることを期待できるからである。

カテゴリ-B の「わからなかった」「できなかった」という記述に対しては、「どれくらい」を書き足すように指導した。全くわからなかったのか、少しわからなかったのか、また、全くできなかったのか、自身の状態について、より深く分析するように促した。またドリル形式の活動である場合には、何問中何問できなかったのかといった具体的な数字にも着目させた。具体性を持たせることは、次の学習の目標設定には欠くことのできない学習上の課題発見につながるからである。

カテゴリ-B において有効な方法は「～が」の部分の細分化を促すことであった。何かわからなかったのか、何ができなかったのかについてできるだけ細かく記述するように働きかけた。どの部分が、どういった表現が、どこの単語がわからないのか、ということまで落とし込むことにより、学習の問題点をより深く見つけ、そこから具体的な学習課題の発見へとつなげると思われるからである。

活動の描写にとどまっているカテゴリ

ーCの記述では、「どうだったか」を書き足すように促した。そうした活動をしてどうだったのか、どのように感じ、それはなぜなのか、について言及するように介入した。自己記述が自己評価、自己反応へと向かうことで、学習上の課題発見へとつながっていくと考えられるからである。

カテゴリーDとFでは、取り組みへの意欲は記載されているが、「何を」の部分さらに細分化し、「どのように」やるのかを考えることで、具体的な行動へつなげるように介入した。前述したように、「どのように」やるのかを考えることは、学習方略への意識づけを強化し、具体的な学習計画を学習者が立てられるようになることが期待できるからである。

実践した介入は、一言でまとめるならば、What, Why, How +(how much, many, long, etc.)を学習記録の中に書き込むように指示することである。個別介入と同時に、What, Why, How +(how much, many, long, etc.)を使ってクラス全体に対して継続的な働きかけを続けることで学習者の内省が深まることが観察された

学習者の中には、What, Why, How +(how much, many, long, etc.)を自ら記載することに大きな困難を感じるケースも見受けられた。いわゆる、何がわからないのか、全く分からない状態に陥っており、自分では手がかりが見つけれない場合である。このような学習者へは、教師がより大きく介入する必要が認められた。

こうした場合には、「何がわからないのか自分の中で明確にするためのチェックリスト」と「改善のための練習方法の提示」が手助けとなった。たとえば、文法項目を学ぶ学習活動だった場合は、その文法項目の形、意味、使い分けのどれがわかり、どれがあやふやなのかについて学習者に考えてもらう。読解である場合は、読んで理解するための三要素である、単語、文法・構文、背景知識のどこに困難を感じるについて、振り返ってもらう。多くの場合、困難を感じる要素は複数にわたっており、その切り分けは簡単ではない。だが、教師の手助けを得て問題が特定でき、さらに、その改善のための方法も提示されれば、自己調整のための一歩が踏み出しやすくなることが観察された。

(3) 介入の成果

上記の教育介入を実践した成果として、下記が観察された。

学習記録記入量の増加

宿題達成度の増加

しかしながら、こうした変化は量の変化としては観察されたが、質の観察にまでは至らなかった。

5. まとめ

本研究を通じて、以下の知見を得た。

学習記録への記載が少ない学習者は教員の介入に沿って記述を精緻化することで、自己の学習の振り返りを深め、記述量を増やすことが可能である。

精緻化の方向として、学習の成否に関する原因帰属の考察、学習が困難であった事項に対する自己反応、自己評価を詳細化、自身への宿題記述で現実的な目標設定と達成のための学習方略への考慮、に重点を置くことが効果的である。

学習記録に現れる英語学習観や学習方略は、学習者の個人的特性やサブカルチャーに大きく影響されている。

英語習熟度と学習記録の記載量・質には相関が示唆されているが、短期的な学業成績と学習記録の記載量・質との相関は明らかでない。

これらの知見から、この研究には今後取り組むべき課題として以下が挙げられよう。

学習記録と短期的な成績の相関を明らかにする。

学習記録の記載内容が、学習者特性やサブカルチャーに影響されるため、一律の介入では効果が限定的であるが、それを考慮した介入方法を検討する。

自己調整学習においては、自己効力感をあげることと、設定した目標を達成したいと感じる理由の強化が重要であると指摘されているが、それへの働きかけが必要である。

<引用文献>

Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 453-454). Oxford: Blackwell.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY: Guilford Press. (塚野州一(訳)(2007)『学習調整の自己成就サイクルを形成すること：典型的指導モデルの分析』『自己調整学習の実践』北大路書房 pp. 1-19)

岡田涼(2012)『自己調整学習における他者』自己調整学習研究会(編)『自己調整学習 理論と

実践の新たな展開へ』北大路書房 pp. 73-92

吉田国子.(2012)『自己調整学習理論による Learning Log の分析と考察』『MEDIA, ENGLISH AND COMMUNICATION, No. 2』 pp.189-200

南津 佳広 (MINAMITSU, Yoshihiro)
大阪電気通信大学・工学部・准教授
研究者番号：70616292

6. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計1件)

YOSHIDA, Kuniko, KATO, Takayuki, MINAMITSU, Yoshihiro. How to Use a Self-Regulated Learning Model in English Classes at Japanese Universities. KOTESOL Proceedings 2016. 査読有 2017. pp.341-348

〔学会発表〕(計6件)

YOSHIDA, Kuniko, KATO, Takayuki, MINAMITSU Yoshihiro, “How to Use a Self-Regulated Learning Model in English Classes at Japanese Universities “ The 24th KOTESOL International Conference , 2016

南津佳広、吉田国子、加藤貴之、「メディア教材を使用した自己調整学習理論に基づく英語授業の実践」日本メディア英語学会第6回(通算第58回)年次大会、2016

加藤貴之、吉田国子、南津佳広、「自己調整学習理論に基づく英語授業の実践」JACET 教育問題研究会主催、言語教育エキスポ 2016、2016

吉田国子、加藤貴之、南津佳広、「自己調整学習における教員の介入と学習記録」大学英語教育学会(JACET)第55回国際大会、2016

吉田国子、加藤貴之、南津佳広、「自己調整学習理論に基づく学習記録の分析：習熟度に注目して」大学英語教育学会(JACET)第54回国際大会、2015

吉田国子、加藤貴之、南津佳広、「自己調整学習を促すための学習記録の分析」日本メディア英語学会第4回(通算56回)年次大会、2014

7. 研究組織

(1)研究代表者

吉田 国子 (YOSHIDA, Kuniko)
東京都市大学・共通教育部・教授
研究者番号：40298021

(2)研究分担者

加藤 貴之 (KATO, Takayuki)
清和大学・法学部・准教授
研究者番号：40383468

(3)研究分担者