

# 大学生の自己調整学習の分析

## —英語学習における動機づけ・メタ認知・学習方略—

稲葉 みどり

愛知教育大学日本語教育講座

### *Analysis of Self-Regulated Learning of University Students -Motivation, Learning Strategies, Meta-Cognition in Learning English-*

Midori INABA

*Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

#### 要 約

本研究では、大学生がどのような意識や方法等で英語学習に取り組んでいるかを自己調整学習の観点から考察した。自己調整学習とは、学習過程の全てに学習者自身が能動的に関わり、自己の認知活動や行動を制御しながら、効果的に学習目標を達成しようとすることである。Zimmerman(1989)は、自己調整学習を「予見」「遂行」「自己内省」で構成される段階的循環モデルで提示している。そこで、大学1、2年生がどの程度自律的、省察的、体系的な学習を行っているかを把握するため、自己調整学習の3要素である学習への動機づけ、学習方略の使用、メタ認知活動の状況についての意識調査を実施した。その結果、調査対象となった学生は、段階的循環モデルの予見段階、遂行段階、自己内省段階において、自己制御、メタ認知、学習方略等の活動を行っており、自己調整学習を遂行していることが明らかになった。しかし、英語への興味・関心や自己効力感が薄く、目標設定・方略計画が不十分であること、学習の認知モニタリングに積極性が足りないこと、原因帰属や結果評価等は行っているが、学習方略の検討や目標の再設定等には及んでいない傾向が見られること等が分かった。また、動機づけ、自己効力感、学習方略と英語熟達度の間には相関が見られ、自己調整学習が英語熟達度に影響を与えることが示唆された。自己調整学習のスキルは学力向上や学力格差の改善に効果的であるとする研究等があり、教職をめざす学生にとっては、自身の学力等の向上や学校教育の現場での指導に役立つ知識・スキルであると考えられる。よって、自己調整学習で提示されるような学習スキルを構築できるような教育プログラム等の開発が今後の課題である。

Keywords : 自己調整学習、メタ認知、学習方略

#### 1. 研究の背景と目的

学習を自律的に進めるには、目標を設定し、計画を立て、学習方略を決め、自分をコントロールしながら進める必要がある。学習遂行の過程では、自己の活動をモニタリングし、省察や改善をして次に繋げていくという一連の段階が考えられる。この過程を体系的に進めるには、自己調整学習(Self-Regulated Learning)のスキルを持つことが望ましい。

自己調整学習とは、学習過程のすべてに学習者自身が能動的に関わり、自己の認知活動や行動をコントロールしながら、効果的に学習目標を達成しようとする学習スタイルのことである。Zimmerman(1989)は、自己調整学習を身につけている学習者は、メタ認知、動機づけ、遂行の3つの過程において能動的に関わり、

これらの過程が相互に機能することにより効果的な学習成果が得られると主張している。

本研究では、大学生がどのような意識や方法等で英語学習に取り組んでいるかについて、自己調整学習の観点から考察する。教員養成課程の学部1、2年生を対象として意識調査を実施し、1)自己調整学習の3要素(次章参照)である「学習への動機づけ」、「学習方略の使用」、「メタ認知活動」の状況を把握する。次に、2)学習活動と英語熟達度との間に相関は見られるかを検討する。さらに、3)探索的因子分析により自己調整学習の遂行状況を明らかにすることを目的としている。

自己調整学習は、児童・生徒の学力差の源であることを示す研究(Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)があり、また一方で、自己調整学習が習熟度の格差を改善

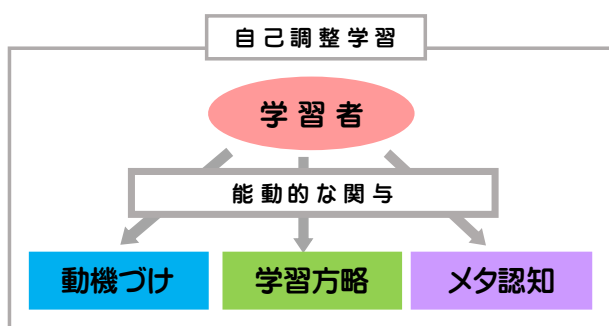
するのに効果的であることを提示する研究(Schunk, 1984)もある。よって、教職をめざす学生にとっては、自身の学力等の向上や学校教育の現場でも指導に役立つ知識・スキルであると考えられる。大学教員にとっても、学生の教育や教員養成系の英語科目等の中で積極的に取り入れるべき内容であると考えている。そこで、まず学生の自己調整学習の状況やスキルを把握することから始めようと考えたことが研究の動機である。

## 2. 理論的背景と先行研究

### 2.1 自己調整学習の構成要素

Zimmerman(1989) は、自己調整学習を身につけている学習者は、メタ認知、動機づけ、遂行の3つの過程に能動的に関わり、これらの過程を相互に機能させることにより効果的な学習成果を得ることができると主張している。

また、伊藤(2008)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要素に能動的に関与していることと定義し、【図1】のように図式化して示している。



【図1】「自己調整学習のイメージ」

注. 伊藤 (2008) を基に筆者作成により引用

「動機づけ(motivation)」とは、学習意欲を高くもち、学習に対する努力と忍耐力を維持していこうとすることである。ここでは、興味・関心、有能感・自己効力感(self-efficacy)等がこれに相当する。

「学習方略(learning strategy)」とは、学習を効果的に進行させるための種々の方略で、自己評価、知識の体系化、目標設定とプランニング、情報の探索、記録、自己モニタリング、環境構成、自己帰結、リハーサルと記銘、社会的援助の探求、記録のレビュー等が挙げられる。伊藤(2008)は、学習方略を記憶や思考に関する「認知的方略」と学習の進行を維持するための学習意欲に関わる「情意的方略」に大別している。

「メタ認知(meta-cognition)」とは、自分の学習の進み具合をモニターしながら認知活動を行い、うまくいくようにコントロールすることを指す。学習目標を設定し、学

習の計画を立て、進み具合をチェックし、学習成果を自己評価することで、学習過程を常に自覚しながら主体的な関わり持つことである。これらの要素が作用し合い、自己調整学習が遂行されると考えられる。

### 2.2 研究の領域

自己調整学習は、その教育的な効果が提唱されてから、多くの領域で様々な観点から研究が進められてきた。学校教育や教育実践等の領域では、自己調整学習と指導の関わり、児童の宿題遂行における自己調整トレーニング、対人関係を含む有効な理論等の研究が行われてきた。山本他(2013)では学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係、岡田(2019)では児童の協同的な学習活動とメタ認知的方略の関わり等を検証している。

個別教科の領域では、数学的知識と自己調整スキルの育成、読解における内的・外的動機づけや協働の支援、科学の学習における問題解決、スポーツのスキルと知識の獲得等に関する研究が見られる。友利(2019)は算数科における自己調整学習の育成、和田・森本(2019)は理科における自己調整学習を促進する教授方略、須崎・杉山(2017)は体育授業における自己効力感の促進等に注目した研究を行っている。

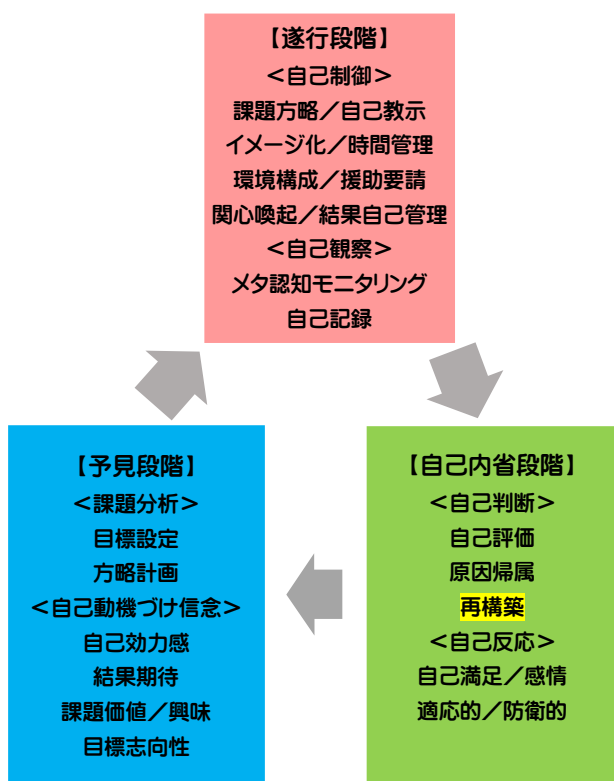
英語教育に関しては、自己調整学習における動機づけ(橋田他, 2015)、自己効力感が学習に及ぼす影響(水本, 2011)、英語の学習指導プログラムの開発(西田・久我, 2018)、自己調整学習プログラムの実践(三田他, 2016)等の研究がある。

また、自己調整の評価とアセスメントの領域では、自己モニタリングの役割、日誌法の教育実践への応用、援助要請のプロセスと方法論、自己効力感の源流、動機づけの自己調整方略、メタ分析による自己調整学習スキルの習得等が研究で扱われてきた。

この他、自己調整学習の個人差や集団差等の領域では、教科や学習環境の影響、教室における感情・感覚・ストレスなどの情動の機能と調整、ジェンダーの自己効力感への影響、文化的背景、家庭、教育スタイルの影響等が研究されてきた。

### 2.3 自己調整学習の遂行過程

自己調整学習は、「予見段階(Forethought Phase)」「遂行段階(Performance Phase)」「自己省察段階(Self-Reflection Phase)」の3段階で構成される循環的なプロセスと考えられている(Schunk & Zimmerman, 2008; 伊藤, 2008; 2010)。【図2】は、自己調整学習の過程をZimmerman & Moylan(2009)の段階的循環モデル(Cyclical Phases model)を基に、筆者が和訳、一部加筆して作成した図である。



【図2】自己調整学習の3段階の過程

注. Zimmerman & Moylan(2009)を基に筆者和訳改作

「予見段階」は、課題を遂行する前の段階で、「課題分析(Task Analysis)」と「自己動機づけ信念(Self-motivation Beliefs)」から成る。課題分析では、与えられた課題を分析し、学習の「目標設定(Goal setting)」、達成するための「方略計画(Strategic planning)」等の下準備を行う。自己動機づけ信念には、「自己効力感(Self-efficacy)」、「結果期待(Outcome expectation)」、「課題興味・価値(Task interest/value)」、目標志向性(Goal orientation)等の要素が含まれる。

「遂行段階」は、課題の遂行中の過程である。「自己制御(Self-Control)」と「自己観察(Self-observation)」から成る。自己制御は学習が順調に進むようにコントロールすることである。課題成就の方法を考える「課題方略(Task strategies)」、自分で確認・教示する「自己教示(Self-instruction)」、学習過程を図式等で想像する「イメージ化(Imagery)」、学習の時間配分を考える「時間管理(Time management)」、学習に適した環境をつくる「(環境構成(Environmental structuring))」、他者に助けを求める「援助要請(Help seeking)」、興味を引き起こす「興味喚起(Interest incentives)」、学習の後に自分を褒めたり戒めたりする「自己結果(Self-consequences)」等が含まれる。

自己観察では、自己の活動の「メタ認知モニタリング(Metacognitive monitoring)」や学習の遂行状況の「自己記録(Self-recording)」等が含まれる。

「自己内省段階」は、学習の結果の振り返りをする段階で、「自己判断(Self-Judgement)」と「自己反応(Self-Reaction)」から成る。自己判断として、学習達成度を「自己評価(self-evaluation)」したり、学習の成功や失敗の原因を究明する「原因帰属(causal attribution)」を行う。その際、目標の設定、学習方略、学習環境等に問題を発見すれば、改善や「再構築(restructuring)」を行い、次の学習の「予見」の段階に反映させる。

ここでは、筆者が「再構築(restructuring)」という項目を追加した。自己反応は、努力の結果に対する反応である。「自己満足(self-satisfaction)」や様々な「感情(affect)」、「適応的(adaptive)」「防衛的(defensive)」などの反応が生じる。学習者は、この3つの段階を循環させることで、自己の目標をさらに高めより有効な方略を選択しながら学習を成就させると考えられる。

### 3. 調査の概要

意識調査の設問は、Zimmerman & Moylan(2009)の自己調整学習の3要素(【図1])を自己調整学習の各段階で行う具体的な活動(【図2])に即して作成した。各過程に含まれる学習、行動、活動等を英語学習の観点から捉え、自己の取り組みを自己診断する形式の設問文にした。回答は、各項目にあてはまるか、あてはまらないかを5件法により選択する形式とした。回答は成績等には影響しないことを伝えた。設問は、「動機づけ」、「学習方略」に関する各8項目、「メタ認知」に関する9項目、合計25項目である。設問文は「4.結果と考察」に示した。参加者は、初等英語科教育に関する必修科目の受講生で、英語を主専攻としない学部1年生295名、2年生115名、合計410名である。1、2年生の平均値(資料【表11】参照)に大差が見られなかったため、本稿では全体の分析に焦点を置く。

### 4. 結果と考察

#### 4.1 「動機づけ」の分析

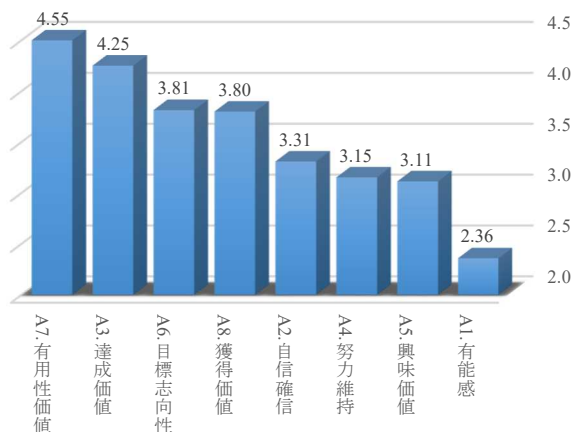
調査の結果を「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」の順に見る。全体の記述統計は巻末資料(【表11])に提示した。まず、「動機づけ」に関する調査の結果を考察する。【表1】は、「動機づけ」に関する8項目(A1~A8)の設問の一覧である。「A1.有能感」、「A2.自信確信」、「A4.努力維持」は、自分ではできる、能力がある、努力できると確信することで、自己効力感に関わる内容である。「A3.達成価値」、「A5.興味価値」、「A7.有用性価値」、「A8.獲得価値」は、「課題価値」に関わる項目である。達成価値とは、課題の達成に関する価値観で、

活動の誘因や理由となる。興味価値は活動を行うことから得られる楽しさ、獲得価値は課題の重要性、有用性価値は活動の有益さである。課題価値は、様々な活動の動機づけの源泉となる(Wigfield et al., 2009)。「A6.目標志向性」は、目標の達成に向けてどのように課題に取り組むかを判断・調整することである。

【表1】「動機づけ」に関する設問

設問(関連領域)	
A1	自分は英語ができる方だと思う。(有能感)
A2	自分は目標を達成できると思う。(自信確信)
A3	学習に成功すると自信・有能感が高まる。(達成価値)
A4	学習に対する努力と忍耐力を維持している。(努力維持)
A5	英語の学習が好きである。(興味価値)
A6	将来に対してははっきりした夢や希望を持っている。(目標志向性)
A7	英語を身につけることは将来役立つと思う。(有用性価値)
A8	何のために英語を勉強するか自分なりに考えている。(獲得価値)

【図3】は、「動機づけ」の8項目(【表4】)の平均値を降順に並べたグラフである。全8項目の平均値は3.54で、それほど高くない。最大値は4.55、最小値は2.36で、範囲(range)は2.09で、項目間で開きがある。



【図3】「動機づけ」の平均値

平均値が高いのが「A7.有用性価値」の4.55、「A3.達成価値」の4.25である。次に高いのが「A6.目標志向性」の3.81、「A8.獲得価値」の3.80である。よって、英語学習の有用性価値、達成価値に対する高い意識をもち、英語の獲得価値、目標志向性も認めていると考えられる。

一方、A2.自信確信は3.31、「A4.努力維持」は3.15、

「A5.興味価値」は3.11で、それほど高くない。特に低いのが「A1.有能感」の2.36である。よって、自己効力感、興味価値は比較的 low、有能感に至っては、特段低いということが分かった。

以上から、調査対象となった学生の多くは、英語について学ぶ意義があると捉えているが、英語そのものに対してはあまり興味・関心を抱いておらず、英語力に対してはあまり自信がないことが推察される。そして、英語学習に成功すると自信・有能感が高まる(A3.達成価値)と考える傾向があることが分かった。

#### 4.2 「学習方略」の分析

次に、「学習方略」に関する結果を考察する。【表2】は、「学習方略」に関する8項目(B1~B8)の設問の一覧である。「B1.自己調整」、「B2.自己方略」、「B3.改善調整」は、記憶や思考等に関わる認知的方略である。「B4.環境改善」、「B5.環境整備」、「B8.情報探索」は、学習の様々な環境を整えて学びやすい環境をつくることである。

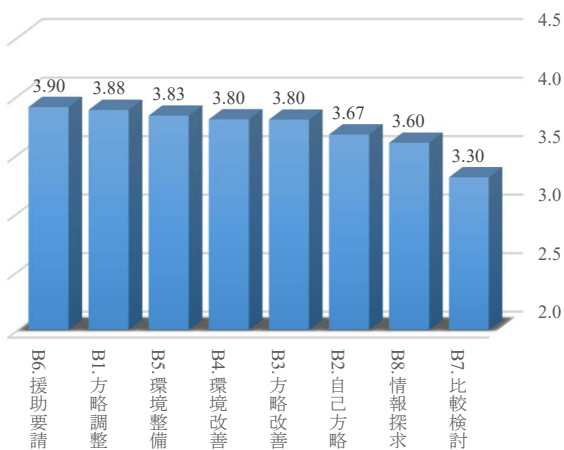
「B6.援助要請」は、他者に援助を求めること、「B7.比較検討」は、方略を他者と比較検討することである。

【表2】「学習方略」に関する設問

設問(関連領域)	
B1	自分に向く学習法を工夫したり、探したりしている。(方略調整)
B2	自分なりの学習方略を持っている。(自己方略)
B3	失敗等気づいたら、学習方法を改めている。(方略改善)
B4	学びにくい学習環境等は改善・調整に努める。(環境改善)
B5	学習しやすい環境を選び、整えている。(環境整備)
B6	学習で困ったとき、教師や知人等に援助等を求めている。(援助要請)
B7	他の人の学習方法と比較し、自分の方法の是非を検討することがある。(比較検討)
B8	学習に必要な情報を探索・収集している。(情報探索)

【図4】は「学習方略」の8項目(【表2】)の平均値のグラフ(降順)である。8項目の平均値は3.72で、「動機づけ」よりも高い。最大値は3.90、最小値は3.30で、範囲(range)は0.6で、「動機づけ」よりも小さい。

平均値の分布を見ると、「B6.援助要請」の3.90、「B1.方略調整」の3.88、「B5.環境整備」の3.80、「B4.環境調整」の3.80、「B3.方略改善」の3.80の5項目が中程度で近い値となっている。「B2.自己方略」は3.67、「B8.情報探求」は3.60で、少し低い。「B7.比較検討」が3.30で一番低い。



【図4】「学習方略」の平均値

以上から、学生はこれらのほとんどの学習方略をある程度使用していることが分かる。ただし、自分の使用している学習方略が適切かどうかをモニターして比較検討することは少ないと言える。

#### 4.3 「メタ認知」の分析

「メタ認知」の結果を考察する。【表3】は、「メタ認知」に関する9項目(C1～C9)の設問の一覧である。

【表3】「メタ認知」に関する設問

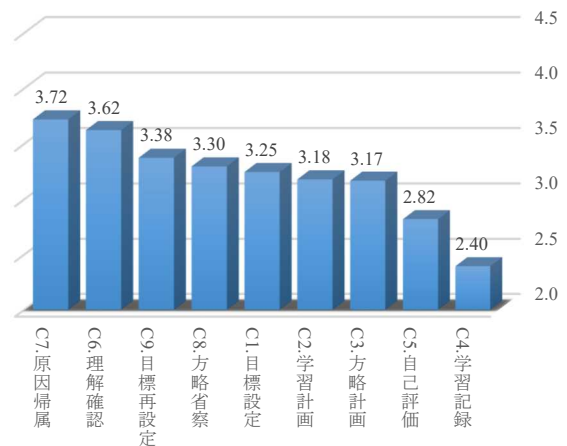
設問(関連領域)
C1 自分で学習目標を立てて学習している。(目標設定)
C2 自分で学習計画を立てて学習している。(学習計画)
C3 学習課題は予め分析してどう取り組むかを決める。(方略計画)
C4 学習の記録等を付けて活用している。(学習記録)
C5 学習の成果や進歩等を自己評価している。(自己評価)
C6 自分はどこが分かっているかはっきりさせている。(理解確認)
C7 学習の成功や失敗の原因や理由を考えている。(原因帰属)
C8 学習活動を振り返り、学習方法等を変更・調整している。(方略省察)
C9 学習の進捗状況によって学習目標の調整・再設定を行っている。(目標再設定)

「C1.目標設定」「C2.学習計画」「C3.方略計画」は、課題の遂行に入る前の段階でのモニタリング活動である。「C4.学習記録」「C5.自己評価」「C6.理解確認」は、自己の学習に関するメタ認知・省察に関する項目である。「C7.原因帰属」「C8.方略省察」「C9.目標再設定」

は、一定の学習の後の自己内省段階で行うメタ認知活動である。学習過程全体を振り返り、成果・失敗等を特定し、学習方略は適切か内省し、次の学習に向けて目標等を再設定する。

【図5】は、「メタ認知」の9項目(【表3】)の平均値を降順に並べたグラフである。全9項目の平均値は3.20で、3要素の中で一番低い。最大値は3.72、最小値は2.40で範囲は1.72で、「動機づけ」の範囲よりは小さい。

これらの中で平均値が高いのが「C7.原因帰属」の3.72、「C6.自己点検」の3.62である。次に、「C9.目標再設定」の3.38、「C8.方略省察」の3.30である。そして、「C1.目標設定」の3.25、「C2.学習計画」の3.18、「C3.方略の計画」の3.17が続く。「C5.自己評価」は2.82、「C4.学習記録」は2.36でさらに低い。



【図5】「メタ認知」の平均値

以上から、学生は目標設定し、計画を立て、学習方略を選択して学習活動に積極的に取り組んでいる割合は低いと言える。自己の学習成果等を評価し、学習記録をつけてモニタリングして積極的に活動に取り組んでいる割合も高くない。原因帰属、自己点検等を通じての学習上の問題点追求はある程度は行われていると考えられるが、学習方略が適切であるかの検討や進捗状況を基にした目標再設定を積極的に行っているとは言えない。

#### 4.4 英語熟達度との相関の分析

自己調整学習に関する設問の回答と英語熟達度の間に相関があるかを検討する。TOEICのスコアが得られた118名の参加者を抽出し、25項目の回答とスコア間のピアソンの積率相関係数と有意確率(両側)を求めた。

その結果、A1、A2、A5、B2、C4の5項目に相関係

数 0.2 以上の有意な相関が見られた。A1 と A5 では中程度の相関、A2、B2、C4 では弱い相関が認められた。

【表 4】は、TOEIC スコアの記述統計、【表 5】はピアソンの積率相関係数と有意確率(両側)である。

【表 4】 TOEIC スコアの記述統計

度数	平均値	最小値	最大値	標準偏差
118	474.3	285	690	87.9

【表 5】 Pearson の積率相関係数と有意確率(両側)

TOEIC	A1	A2	A5	B2	C4
<i>r</i>	.437**	.205*	.400**	.254**	.305**
<i>p</i> 値	0.000	0.026	0.000	0.006	0.001

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$

動機づけの領域 A の 3 項目とスコアの間に相関が見られることから、動機づけは、英語熟達度に影響を及ぼす要素であることが示唆される。特に「A1.有能感」、「A5.興味価値」との相関はこれらの項目の中では一番強い。ただし、興味関心があるから勉強してスコアが上がるのか、またはその逆かは特定できない。また、「B2.自己方略」との相関も見られることから、自己方略をもっていることも熟達度を上げる要素の可能性があると言える。C4「学習記録」は、すべての中で特に平均値が低かった項目であるが、熟達度との正の相関が見られたので、回答の内訳を見てみる。【表 6】は、回答 1~5 と TOEIC スコアの平均値の一覧である。

【表 6】 C4 の TOEIC スコアの平均値

選択肢	1	2	3	4	5
<i>N</i>	41	38	21	14	4
平均値	453	457	501	513	566

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$

選択肢 5 と回答した参加者は 118 名中 4 名と少なかったが、スコア平均を見ると、グループ内では確かに高く、一方、選択肢 1 を選んだ参加者は 41 名で、スコア平均は 453 と低いことが分かった。Schmitz & Wiese (2006)等の研究では、「記録を付ける」ことは有効な学習方略であることが提示されているが、本調査でもこの主張を支持する結果となった。

#### 4.5 探索的因子分析

ここでは、探索的因子分析により、学生の英語学習への取り組みの包括的な傾向を探り、自己調整学習の遂行状況を明らかにする。まず、全グループの 25 項目の回答に対して、IBM SPSS(version 25)を用いて、予備的な探索的因子分析(最尤法に基づくプロマックス回転)を行った。その結果、A4、A6、B2、C5 の 4 項目は

因子負荷量が 0.35 未満で、分析から除外した。

さらに、固有値 1 を基準としてスクリー基準を基に固有値の落差、因子の項目内容を考慮した上で因子数を予測し 4 因子解を採用した。これは SPSS の自動分析の結果とも合致した。【表 7】のパターン行列を見ると、4 因子構造が見られた。また、【表 8】の因子間相関行列を見ると、因子間では第 1 因子、第 2 因子、第 3 因子間では、中程度の相関関係が見られた。信頼性係数のクロンバックのアルファは、【表 9】となり信頼性も担保された。

【表 7】 探索的因子分析の結果

項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子
A7	<b>0.753</b>	-0.057	-0.283	0.019
B4	<b>0.666</b>	-0.024	0.142	0.009
A3	<b>0.619</b>	-0.097	-0.051	0.096
A8	<b>0.586</b>	0.040	-0.074	0.098
B5	<b>0.558</b>	0.249	0.014	-0.179
C7	<b>0.527</b>	-0.038	0.164	0.073
B6	<b>0.519</b>	-0.087	0.049	-0.042
B3	<b>0.499</b>	-0.045	0.359	-0.064
B8	<b>0.482</b>	0.153	0.042	-0.013
B1	<b>0.474</b>	0.103	0.209	-0.126
C6	<b>0.395</b>	0.033	0.193	0.041
C2	-0.041	<b>0.898</b>	-0.096	0.002
C1	0.052	<b>0.712</b>	0.033	-0.016
C3	0.126	<b>0.515</b>	-0.023	0.038
C4	-0.231	<b>0.484</b>	0.166	0.205
C8	-0.070	0.005	<b>0.918</b>	0.019
C9	-0.052	0.165	<b>0.706</b>	-0.015
B7	0.086	-0.098	<b>0.413</b>	0.003
A1	-0.146	-0.006	0.107	<b>0.822</b>
A5	0.215	0.152	-0.189	<b>0.649</b>
A2	0.366	-0.075	0.141	<b>0.394</b>

注. 各項目は 1-5 の値をとり、「そう思う」と答える程高い値となる。因子負荷が 0.35 以上を太字とした。

【表 8】 因子間相関行列

因子	1	2	3	4
1	1.000	0.534	0.562	0.186
2	0.534	1.000	0.648	0.314
3	0.562	0.648	1.000	0.209
4	0.186	0.314	0.209	1.000

【表 9】 信頼性統計量

因子	Cronbach $\alpha$	標準化された項目に基づいた Cronbach $\alpha$	項目の数
1	0.861	0.862	11
2	0.763	0.763	4
3	0.705	0.713	3
4	0.688	0.687	3

まず、4つの因子の性質を考察する。第1因子には、11項目が入っている。因子の構成を見ると、自己調整学習の構成要素の「動機づけ」の範疇の項目が3項目入っている。「A3.達成価値」「A7.有用性価値」「A8.獲得価値」は、課題価値に関する項目で、自己調整学習の「予見段階」(【図2】)に位置づけられる内容である。

次に「学習方略」の範疇の項目が6項目入っている。「B3.方略改善」は、学習方略の中の認知方略、「B4.環境調整」「B5.環境整備」「B6.援助要請」「B8.情報探求」の5項目は、学習方略の中の情意的方略である。これらは、「遂行段階」(【図2】)の自己制御の範疇の自己調整学習の活動である。

さらに、「C6.理解確認」「C7.原因帰属」の2項目は、「自己内省段階」(【図2】)の活動である。したがって、第1因子は、自己調整学習の3つの段階の活動の構成されていることが分かる。よって、「自己調整サイクル(SRL Cycle)」と命名する。

第2因子には、「C1.目標設定」「C2.学習計画」「C3.方略の計画」「C4.学習記録」の4項目が入っている。これらは、「予見段階」における課題分析のメタ認知活動で、学習開始時点における方向づけの役割を果たす。よって、「学習オリエンテーション(Learning Orientation)」と命名する。

第3因子には、「B7.自己観察」「C8.方略省察」「C9.目標再設定」の3項目が入っている。これらは、これは、「自己内省段階」における自己の学習方略の検討や省察、それによる学習の軌道修正や再構成等に関わる活動である。よって、「内省的再構築(Reflective Reconstruction)」と命名する。

第4因子には、「A1.有能感」「A5.興味価値」「A2.自信確信」の3項目が入っている。これらは「予見段階」の自己効力感や関心等の動機づけ範疇の項目で、自身を学修に導いたり、誘発したりする原動力となるものである。よって、これを「自己イグニッション(Self-Ignition)」と命名する。

次に4因子の平均値を見る(【表10】)。第1因子の平均値は3.89であることから、意識調査に見る限り、学生の自己調整学習はある程度遂行されていると考えられる。第2因子の平均値は3.00で、「どちらともいえない」という判断に相当する。よって、学習オリエンテーションを行っているとは言えない。

第3因子の平均値は3.33であることから、内省的再構築を通じた自己フィードバックは浅いと考えられる。第4因子の平均値は2.93で、「あまりあてはまらない」という負の評価である。したがって、有能感、興味・関心、自信等の不足が窺える。よって、予見段階での取り組みを後押しする「自己イグニッション(Self-Ignition)」が不十分であると考えられる。

【表10】因子別平均値

	平均値	最小値	最大値	分散	項目数
1	3.89	3.60	4.55	0.08	11
2	3.00	2.40	3.25	0.16	4
3	3.33	3.30	3.38	0.00	3
4	2.93	2.36	3.31	0.25	3
合計	3.50	2.36	4.55	0.27	21

以上から、学生は自己調整学習の3段階の活動を遂行しているが、学習オリエンテーションが明確ではなく、内省的再構築が浅く、自己イグニッションが不十分であると言える。

## 5. 結論

研究結果から学生は段階的循環モデルの予見段階、遂行段階、自己内省段階において、自己制御、メタ認知、学習方略等の活動を行っており、自己調整学習を遂行していることが明らかになった。しかし、英語への興味・関心や自己効力感が薄く、目標設定・方略計画が不十分で、学習の認知モニタリングに積極性が足りないこと、原因帰属や結果評価等は行っているが、学習方略の検討や目標の再設定等には及んでいないこと等が分かった。また、動機づけ、自己効力感、学習方略と英語熟達度の間には相関が見られ、自己調整学習が英語熟達度に影響を及ぼすことが示唆された。

## 6. 今後の課題

自己調整学習のスキルは学力向上や学力格差の改善に効果的であると考えられる。教職をめざす学生にとっては、自身の学力等の向上や学校教育の現場での指導に役立つ知識・スキルでもある。調査に参加した学生について言えば、自己調整学習を行う内発的な力を有しており、今後それをさらに活性化させていくことが望まれる。それには、学生自身が自己調整学習の有効性や進め方等に関する知識・理解を深め、メタ認知や学習方略をスキルとして意識的に身につけていくことが必要である。教員にとっては、このような自己学習スキルを構築できるような大学教育やプログラムの研究、開発等が必要である。本研究から得られた知見を教育プログラムの開発や実践にどのように活かしていくかを今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究の調査にあたって多くの学生の方々のご協力を得ました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。また、3名の査読者の方々からは、丁寧なご指摘、有益な助言等をいただきました。筆者の力不足から十分に活かすことができませんでしたが、感謝いたします。

資料

【表 11】 25 項目の設問の記述統計

項目 人数	1年平均 295	2年平均 115	全平均 410	標準偏差 410
A1	2.36	2.37	2.36	1.14
A2	3.32	3.30	3.31	1.08
A3	4.27	4.20	4.25	0.91
A4	3.22	2.99	3.15	1.10
A5	3.14	3.04	3.11	1.19
A6	3.83	3.77	3.81	1.18
A7	4.58	4.45	4.55	0.85
A8	3.79	3.83	3.80	1.07
B1	3.88	3.86	3.88	0.99
B2	3.64	3.74	3.67	1.05
B3	3.78	3.84	3.80	0.99
B4	3.77	3.87	3.80	1.04
B5	3.83	3.83	3.83	1.05
B6	3.86	4.02	3.90	1.15
B7	3.25	3.44	3.30	1.26
B8	3.64	3.49	3.60	1.12
C1	3.18	3.43	3.25	1.16
C2	3.14	3.30	3.18	1.19
C3	3.17	3.17	3.17	1.12
C4	2.39	2.41	2.40	1.22
C5	2.84	2.77	2.82	1.18
C6	3.58	3.73	3.62	1.07
C7	3.77	3.60	3.72	1.04
C8	3.23	3.46	3.30	1.12
C9	3.33	3.50	3.38	1.24
A 平均	3.56	3.49	3.54	1.26
B 平均	3.71	3.76	3.72	1.10
C 平均	3.18	3.26	3.20	1.21
全平均	3.47	3.50	3.48	1.21

参考文献

伊藤崇達(2008). 「自ら学ぶ力」を育てる方略—自己調整学習の観点から—BERD 13 号(ベネッセ)14-18.  
 伊藤崇達(2010). 『やる気を育む心理学(改訂版)』北樹出版.  
 水本篤(2011). 「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」『外国語学部紀要』関西大学, 5, 35-56.  
 三田薫・栗田智子・マウラー裕子(2016)「短期大学必修英語教育科目における自己調整学習プログラムの実践」『実践女子大学短期大学紀要』37, 15-41.  
 西田寛子・久我直人(2018). 「自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果」『日本教育工学会論文誌』42(2), 167-182.  
 岡田涼(2019). 「児童における仲間との協同的な学習活動とメタ認知的方略」『日本教育工学会論文誌』43(4), 479-487.

Schmitz, Bernhard & Wiese, Bettina. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 64-96.  
 Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1159-1169.  
 Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.  
 須崎康臣・杉山佳生(2017). 「大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果」『日本教科教育学会誌』62(1), 227-239.  
 橋田布佐子・井戸桂子・杉長ジャッキー(2015). 「英語学習者動機づけと自己調整学習への一考察: English Workshop 受講者を例に」『駒沢女子大学研究紀要』22, 125-133.  
 和田一郎・森本信也(2019). 「理科における自己調整学習を促進する教授方略についての事例研究」『日本教科教育学会誌』37(2), 15-27.  
 Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-value theory*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 55-75). Routledge/Taylor & Francis Group.  
 山本玲子・齋藤榮二・石川保茂(2013). 「学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係」『国際研究論叢』大阪国際大学, 27(1), 73-84.  
 友利久美子(2019). 「算数科における自己調整学習の育成に関する実践研究」『日本数学教育学会誌』100, 111-135.  
 Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.  
 Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284-290.  
 Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (p.299-315). Routledge/Taylor & Francis Group.