

## 第一部

### 基礎・初級レベル学習者の自律学習支援の必要性

白石 万紀子

#### 1. 問題点：入学時英語力の二極化

現在経営学部英語教育のシステムは入学時プレイメントテストの点数により、上級2レベル、中級5レベル、初級2レベル、基礎3レベルの計12レベルとかなりきめ細かなレベル別教育を実施している。各レベルには専任教員のコーディネーターが置かれ、学生が一年次に受ける週4回の授業が連携して機能するように教材と教授方法を統一し、非常勤講師対象に教育方法の説明会を開催し、全教員で同一レベルに対する連続性のある授業を展開している。

上級と中級レベルのほとんどの学生は、入学試験で英語科目を受験して入学しており達成度に多少のばらつきはあるものの、基本英文法は既習で、ある程度の読解のスピードも期待できる学習者である。上級英語クラスにおいては2レベルのうち一つはTOEFLで高得点を目指すクラスになっており、必修授業外の特別クラスでの授業も合わせて成果を上げている。また2年次でさらに選択英語を履修して英語学習を継続し、経営学部独自のSA(スタディーアブロードプログラム)やBSAP(ビジネス・スタディーアブロードプログラム)に参加する学生の大半はこの上・中級レベルの学生である。このレベルの学習者は基本文法は習得済みであるため、既成の参考書、PCアプリケーション、学内の特別講座などの対象者になり、授業外での英語サポートを受けやすいレベルとも言える。

本学部英語教育において上・中級レベルと比較して対応が不十分なのは全学生のおよそ半数を占める入学時英語力の低い基礎・初級レベルの学習者である。このレベルの学生の多くはAO入試、各種推薦系入試、一科目入試等を経て入学したものであり、中学・高校で修得すべき基礎力が著しく不足し

ている学生である。また基本文法力自体が不足しているの、既存の参考書、問題集、PCアプリケーションなどを自習できないレベルである。

## 2. 基礎・初級レベル学習者の特徴と課題

入学時に基礎・初級レベルに振り分けられた学習者には基礎力が不足しているという点の他にいくつか共通点がある。学習習慣の欠如、自己の学習・生活管理ができない点、自己意識の低さ、学習意欲の低さである。

学習習慣があることは大学生であれば本来当然のことと思われるが入学時のこのレベルの学習者は予習、復習、テスト準備等の習慣が確立しておらず、何をどう学習して良いのかわからないため、教える側に何の工夫もなくテストを実施してもあまり意味がないことが多い。

自己の学習・生活管理ができないという点では、「あと何点で合格するので次の小テストまでにこれをやらなければ」という様な学習内容の管理や、「今週はこの空き時間を利用してこの部分を予習しておこう」などという具体的計画立案力の不足という例が挙げられる。明らかに点数不足で不合格になるかもしれないと予告しても「なんとかなる」という根拠のない自信に依存して努力しない学生も少なからず存在する。自己意識の低さは学習意欲の低さに関連しており、「どうせできない、英語が読めるようになるわけがない」と過去の学習の失敗から思い込み、また「できない、わからない、やらない」その結果「できない」という負の連鎖に陥っている学生も多い。

こうした基礎・初級レベルの学習者に対し大学での英語教育の効果を上げていくには授業外の学習サポートをいかにしていくかが大切となる。学習意欲が低く、学習習慣がない状況から意欲を向上させ、学習習慣を確立させる、言い換えれば自律学習者を育てる必要がある。基礎・初級レベル学習者で2年次にも選択英語科目を履修し、英語学習を継続するものは極めて少数であり、多くは高校終了レベルの英語力すらないまま卒業していく。しかしグローバル社会に急激に移行している現在の日本で、基本的英語力の不足している学生を約半数入学させた以上、こうした学生を4年間で何とかして社会に通用する英語力を付けさせた上で卒業させる責任が大学にはあることは言うま

でもなく、社会の要請であることを忘れてはならない。

### 3. 自律学習者はどのように育つか

基礎・初級レベル学習者に英語以外の学習関連要因が深く介在することは先に述べた通りだが、では学習意欲、学習・生活管理、自己意識の向上に何がどのように積極的影響を与えることができるのであろうか。ここでは英語教育の分野でも教育心理学的研究が進んでいるself-efficacy (自己効力感)、self-regulated learning strategies (自己制御学習ストラテジー)、self-determination theory (自己決定理論)の3点から論じたい。

#### 3.1 Self-efficacy (自己効力感)

##### 3.1.1. 学習におけるself-efficacyの役割

self-efficacy (自己効力感)は学習者のあらゆる学習・研究上のタスクの成果や学習意欲そのものに密接に関連している。self-efficacyは「ある特定レベルにおける学業遂行能力や学習能力に対する自己認識」(Bandura, 1997)と定義される。self-efficacyはしばしばself-esteem (自己肯定感)と混同されるがこの2つは違い、self-esteemは「自分が達成した事柄に対する感情上の反応を含む」(Linnenbring & Pintrich, 2003, p.121)。またself-esteemは何等かの達成に対する反応であるが、self-efficacyはある状況での事柄の可能性の予測を試みる。従ってself-esteemよりはむしろself-efficacyに焦点を当てることが特定の学習の可能性についての状況的判断という点では学生の学習や学習意欲により重要な役割を果たすと考えられる。

self-efficacyは学習者の認知、意欲、判断、情緒に重要な影響を与える要因である。例えばself-efficacyは「ある特定の学習にどの程度の努力をするか、困難に直面した時にどのように克服するか、逆境に対してどの程度忍耐できるか、ストレスや気分の落ち込みにどの程度脆弱か、人生の岐路となる様な重要な決定をしなければならない時にどのような選択をするか」(Bandura et al., 2003, p.769)に影響を与える。self-efficacyの高い学習者は学習活動に

より十分な準備をして臨み、より勤勉に、困難に際してはより長く忍耐強く取り組み、より良い成果を上げる(Schunk, 2003).

Linnenbrink and Pintrich (2003)は学習者のself-efficacyは「行動上の取り組み」、「認知上の取り組み」、「学習意欲上の取り組み」みの3つの領域において学習に関連していると述べている。

「行動上の取り組み」の領域では、努力、忍耐、支援請求の3つの点から学習者のself-efficacyの程度を観察できる。self-efficacyの高い学習者はタスクにより積極的に参加し、困難に直面しても放棄することがより少ない。また教員に質問するなどの支援請求をより積極的に行う傾向にあるが、これはそうすることにより劣等感をいなくことがより少ないからである。

「認知的取り組み」の領域では、より深い認知プロセスとメタ認知ストラテジーの点から学習者を観察できる。self-esteem の高い学習者はタスクにより認知的に取り組み、知識や情報の精査や統合を行い、自分の学習自体を分析するという様なメタ認知ストラテジーをより多く使う傾向にある。こうした学習者は例えば、タスクに取り組みながらその学習を計画したり、モニターしたりまた自分自身の行動を制御したりする。

3つ目の「学習意欲上の取り組み」の領域では、興味や価値観という点で学習者を観察できる。この領域は学習者の情緒と関連しており、self-efficacyの高い学習者は学習において高い自尊心や幸福感といった正の感情を示すが例えば良い点を取った誇りのような感情は特定の学習対象に対するより高い興味や価値観に繋がることが考えられる。反対に良い点数が得られなかった学習者は希望を失くし、自分はだめだと感じ、不安や憂鬱といった負の感情を示す傾向にある。タスクが自分にとって重要だと認識した場合はなおさら不安を感じることもある。

この様なself-efficacyの3つの取り組み領域を考慮に入れて、実際の教育現場では本学の基礎・初級レベル学習者に多くみられるself-efficacyの低い学習者を念頭に、より高いself-efficacyを得られるための具体的工夫が必要である。例えば学習者が質問や支援を頼みやすい学習環境作り、知識や情報を精査し、統合する方法を教える、自己学習計画作りを手助けする、などが考えられる。また学習意欲上の領域で言えば、学習者が無力感、不安感を感

じないような情緒的なサポートも必要であろう。

### 3.1.2. Self-efficacyは何に依拠するのか

学習に重要な役割をはたすself-efficacyであるが、それではいったいこれはどのように獲得されるのであろうか。この点についてBandura (1997)は習得経験、他者観察、社会的説得、心理・情緒的状态の4つの拠り所を述べている。

教育現場で最も頻繁に観察されるのが習得経験によるself-efficacyの獲得であろう。例えばテストで良い点を取った、ある単元を確実に習得したと感じた学習者はより高いself-efficacyを持つ。しかし成績などの学習の出来栄のみが自己能力の判断材料とは限らない。例えば自分の能力について自分がすでに形成した概念、そのタスクに対して感じる難易度、実際に費やした時間や努力の程度、実際に得た外部援助の量、学習時の環境や状況、成功と失敗の一時的パターン、実際の学習のやり方などが自己能力判断の際に認知的に考慮に入れられる (Bandura, 1997, p.81)。例えばテストで高い成績を取ったとしても問題自体が簡単だったと感じればそれほど高いself-efficacyは得られない。

他者観察によるself-efficacyの獲得は他者がどのようにタスクを遂行しているのかの観察を通して学習者が得るものである。例えばテストで10問のうち8問正解であっても他の多くの学習者が全問正解であれば高いself-efficacyは得られない。また自分と同レベルの他の学習者が良い成績をとれるなら、同じやり方をすれば自分も良い成績をとれるはずであるという行動予測にも関連する。

社会的説得は学習者が困難に直面している場合に非常に強力なself-efficacyの拠り所となる。社会的説得はその名の通り、他者による言語的あるいは評価的なフィードバックを意味する。学習者の能力について学習者にとって信頼できる他者が良いコメントを与える場合、そのコメントが信頼でき、また現実的なものであると知覚されれば学習者は高いself-efficacyを持つ傾向にある。例えば課題が難しいと感じる場合、教師から「あなたならで

きる」と言われればself-efficacyをより高く感じる。

学習者の心理・情緒の状態はself-efficacyに大きな影響を与える。ストレス、不安、緊張、憂鬱、落胆、失望の様な心理的、情緒的な状態がself-efficacyを下げる可能性がある。自分のself-efficacyが低下したと感じると学習における意欲は成績も影響を受けて低下し、さらに深い失望感につながりますますself-efficacyが下がるという悪循環に陥る可能性もある。

Banduraのself-efficacyの4つの拠り所は実際の教育方法にいくつかのヒントを提示してくれる。習得経験を促進させるために、学習者がたとえ小さいものであっても成功体験をできるだけ多く持てるような授業計画が考えられよう。同時にその成功は努力したからであり、大変価値があるものであると学習者が感じることでできるように導くことも重要である。適切なフィードバックは特に学習者が一生懸命挑戦したが成果が得られなかったような場合にも重要である。例えば小テスト返却の際に適切なコメントを書き添える工夫や面接による指導なども考えられる。他者観察という点では、テストの平均点や最高得点の発表、学習に成功した学生がどのように学習を進めたかの成功事例の紹介が挙げられる。積極的な社会的説得は大きな力になるが、逆の場合は負の効力も強いことも忘れてはならない。教育者としては当然のことながら、過度のプレッシャー、皮肉の要素のある発言、あまり望ましくない成果に対する教える側の落胆や苛立ち、怒りの表現等は良くない結果にしか繋がらないことを肝に命じるべきである。心理・情緒の状態がself-efficacyに与える影響の大きさを考えれば、ストレスと不安のない学習環境を保証することが大切なもの言うまでもない。どのような初歩的な質問をしても良いという環境を作りたい。特に言語学習の場においては、間違っ言い回しや発音をしても誰も気にしないどころか、挑戦したこと自体を学習者同士が賞賛し、コミュニケーションを楽しめる環境作りを目指したいものである。

### 3.1.3. self-efficacyの知覚における自己観察の役割

先にあげた習得経験のself-efficacyが知覚に与える影響の大きさを考える

と、自己観察、セルフモニタリングが重要な役割を果たすことが考えられる。学習者が正確に学習を評価するために、学習時間、開始時間、学習場所、解答した問題数、正解数、点数、課題の難易度、必要とした支援の種類や量を記録しておくことは大変有効である。こうした自己観察の記録をもとに、学習者は過去の自分の成績との比較、目標への到達度の評価、他の学習者の成果との比較等を通して自分がいかに進歩したかを認識することができる。こうした進歩を適切に評価し受け入れることは「効果的な学習ストラテジーの継続的利用、さらなる向上への意欲、積極的な達成概念へとつながる」(Schunk, 1998, pp.141-142)。この様な自己観察、セルフモニタリングは自然と発生するわけではなく、特に本学部の基礎・初級レベル学習者に対してはセルフモニタリングの具体的なやり方を教え、授業時間に実際にフォーマットを与えて記録・観察の習慣づけを行う必要がある。

ここまでself-efficacyの概念について述べてきたが次はself-efficacyの概念も組み入れたself-regulated learningについて論じる。

### 3.2. Self-regulated learning (自己制御学習)

self-regulated learning は英語教育に限らず広く教育心理学の分野で研究が進んでいる領域であり、日本語では自己調整学習や自己統制学習と訳されることもある。self-regulated learning は自分の学習に自分で目標設定、動機づけ、行動モニター、学習の自己評価などを行い、自らの学びに積極的に関わる学習プロセスのことである。Zimmerman (1998) はself-regulated learning には準備局面、実行局面、自己制御局面3つの局面があり、それが循環的に繋がっているというモデルを呈している。「準備局面」では学習者は目標設定、過去の学習の振り返り、自己信念の確認、学習計画の設定、内発的興味の喚起などを行う。「実行局面」では注意を集中させる努力、自習、セルフモニタリング等を含む実際の学習行動を行う。「自己制御局面」では自分で自分の学習を振り返る行動を行い、これには自己の学習に対する評価、結果が何に起因するのかの分析、対策とその実行が含まれ、また準備局面へと継続する。実際の教室でのより具体的なself-regulated learning の内容と

してHofer et al. (1998) は認知的ストラテジーとメタ認知ストラテジーの2つに分けて論じている。

認知ストラテジーの具体的方法としては「繰り返し」、「まとめ上げ」、「深い認知処理」の3つがある。「繰り返し」としては習った事項の暗唱、音読、重要事項のマーキングやアンダーラインがあり、「まとめ上げ作業」には習った事項の言い換え、要約、創造的類推、思考しながらのノート作成など認知や概念を繋げる作業があり、そして「深い認知処理」としては文章から要点を抜き出すスキルや文章の構成をまとめる事、重要概念を関連づけ、ネットワークやマップを作るスキルなどを挙げている。

メタ認知ストラテジーには「計画」、「モニタリング」、「制御」の3つのストラテジーがある。「計画」には目標設定、文章を精読する前に全体を素早く読み込むスキル、文章を読む前に疑問点を挙げるスキル、解決すべき問題にどのようなタスクが必要かを分析するなどのスキルが挙げられている。「モニタリング」では自己の学習行動を自分で観察する行動、例えば文章を読み、講義を聴いている際に自分が集中出来ているかの自己観察、学習の理解度を自分でチェックする、学習記録をつける、テストの際の時間配分やスピードを確認するなどの行動が挙げられる。「制御」のストラテジーの例としては、より良く理解するために難しい箇所を再読する、難しい文章やよく知らない文章はゆっくり読む、テストを受ける際に難しい問題はとぼして後に戻って考える、学習教材や学習時間、学習環境を自己管理する、必要な時に助力を求めるといったものが挙げられる。

Corno (2008) はHofer et al.の分類にさらに「拡張」というストラテジー分類を付加している。具体的には記憶に関連するイメージを作る、覚えやすいように歌やコードを作る、言い換える、例証する、類推する、比較する、批評する、予測する、推測する、他の視点から思考するなどが挙げられる。

Belfiore and Hornyak (1998) は上記の様なストラテジーをacademic routineとしてシステム化する重要性を述べている。例えば学生がノート作成する際には教師が自己チェックシートを用意し、教材を集め、学習環境の準備、テンプレートに従っているか、キーポイントを見つけたかなどの自己確認をチェックさせる等である。

self-regulated learningに関連して特に自己制御の面で着目されるのが「やるべき事の先送り行動」をいかに防ぐかの研究である。計画を立て、セルフモニタリングを行い、記録を付け、行動をコントロールという一連の academic routine を獲得することは「先送り行動」回避の力強いサポートとなる。「先送り行動」は通常、「なぜそれをしなければならないか」、「どのようにするか」、「何をしようとしているのか」、「どの箇所から始めなければいけないのか」、「どの箇所により多くの時間を割くべきか」、「いつやるのか」、「本当にできるのか」が良くわからない場合に起こる。やるべき行いに対する大まかな展望と具体的に何をすべきかというより低次元の認識の両方が欠けている場合に起こることが多い(Lens & Vansteenkiste, 2008)。従って学習者に長期目標を設定させた上で、いつ、何を、どのように、どこで、どの位の時間、どの位の量、という詳細項目を含む学習計画を立てさせて学習ログの様な形で記録をつけさせることは大変意味のあることであろう。

本学部基礎・初級レベル学習者を自律学習者に育てるための具体的方法としてこのself-regulated learningの視点は大変有用であると考ええる。これまで学習習慣の確立していない基礎・初級レベルの学習者には、教員が積極的に介入する必要がある。授業内で時間をとり、教員と対話しながら長期目標、短期目標、一週間の学習計画を立て、学習記録を付けて自己の行動や小テストの結果などを分析・評価させる。その際「なぜできないのか」、「何ができないのか」、「どうしたらできるようになるのか」を考えさせ、「それではいつ、何を、どのように、どの位やるのか」という様に学習計画の修正をさせて次の行動を起こさせる、という一連の循環型の学習習慣を実行に移しやすくする工夫が必要であろう。こうした学習習慣はジャーナルライティング、ポートフォリオ、スタディログなど様々な形が考えられるが、継続しやすいこと、記録を常に見直せる形が望ましい。また記録自体を付けさせて終了することなく、定期的に面接したり、フィードバックを与えて学習継続をサポートすることも基礎・初級レベル学習者には大切である。

学習計画を立て、学習記録を付けるという事は継続的英語学習自体をサポートするものであるが、同時にこの作業を通じて学習者は自己分析の能力、教材や時間、学習環境の管理能力を獲得し、徐々に自律学習者に成長してい

くことが期待されよう。教員は学習者の自律の度合いに応じて少しずつ教員側の働きかけやコントロールを減らし、個々の学習者が自分に最も適切な学習ストラテジーを選び取ることが出来るように自由度を高めることも大切である。このセクションではself-regulated learning の概念と具体的な教育ストラテジーについて言及したが、次は学習意欲が発展的なものであることに着目したself-determination theory (STD)について論じることにする。

### 3.3. Self-determination theory (自己決定理論)

Self-determination theory (SDT)は外的動機がいかに内在化していくかを段階的に表し、意欲というものを発展可能なプロセスとして取り扱う点が特徴的である。教育心理学の動機づけ研究では以前は動機を内発的動機か外発的動機かの対極として扱っていたが、SDTでは外的制御から自己制御へと発展し得る自律的動機モデルを提示している。ここで述べる内発的動機とはタスク自体を興味深いあるいは楽しいと感じるという理由で行う場合の動機であり、外発的動機とは外的な理由、例えば強制されたからなどの理由により行う場合である。従来の研究では外発的動機は学習者にとってあまり好ましくない、不十分なあるいは不適切なものとして取り扱われてきた。外発的動機は自律的ではなく、外発的動機は内発的動機に負の影響を与えると信じられてきた。しかしSDTでは外発的動機は必ずしも学習者にとって不十分なものではないという見解を持っている点は特筆すべきであり、教育現場でも重視されるべき点である。なぜなら学習意欲の低い学習者の場合は外発的動機により学習する場合が大変多く、内発的動機を持つに至らずに学習を終えることが多いからである。

SDTの基本的な考え方は「人間は継続的な経験を自己の学習へのアプローチに自然と統合していく」というorganismic integration theory (OIT)に基づいている。SDTは外発的動機が連続体として徐々に自己制御へと内在化する様子を詳細に表現している。Deci and Ryan (1985)は外的制御を発展と変遷の型として、また意欲のプロセスとして外発的動機を4つの段階に分けて論じている。この4つとは、外的制御(external regulation)、取り入れ制

御 (introjected regulation)、同一視制御 (identified regulation)、そして統合的制御 (integrated regulation) である。

4つの外発的動機の型の外にあるものが非制御 (amotivation) である。非制御は行動の意思が全くない状態を表す。非制御の状態にある学習者は全く何もしないか、言われたからする、という完全に受け身の態度で意欲は全く見られない。この状態は望ましい結果が得ることができないという感覚や自信の欠如また学習に価値を見いだせないという状況によって引き起こされると考えられる (Ryan & Deci, 2000)。

外的制御 (external regulation) の段階は最も他律的で外的強制力の強い外発的動機である。外的に動機づけられた行動は外部からの要求を満足させるためや外部から提示された報酬を得るため、また社会的に形成された報酬を得るために行われる。外部から提示された報酬には例えば、叱られるのを避ける、食べ物やスタンプ、金銭など形ある報酬をもらう事が挙げられる。社会的に形成された報酬とは例えば褒められる、賞をもらう、他者の失望を避ける事などが挙げられる (Deci & Ryan, 1985)。

基礎・初級の学生の多くは授業開始当初この外的制御の状態にあるものが多い。必修単位を取らないと進級や卒業できないからという理由で授業にとりあえず出席はしているという場合は外的制御の状態である。

取り入れ制御 (introjected regulation) は外的制御の次の段階の外発的動機であり、必ずしも外的制御の段階から移行してこの段階に達するとは限らないにせよ、自己制御の内在化が本当に発現するのはこの段階からである。この自己制御は学習者が自分の成果を誇りに思ったり、反対に失敗を恥づかしく思ったりする際に発現する。自己制御は自己の感覚 (sense of self) つまり自己肯定や自我を取り入れて行われる。取り入れ制御の段階では外的な要求や罪や恥の意識、自己嫌悪を避けるために行動する。また誇りの意識を持つためや自尊心を維持するために行動する。外的制御との違いは取り入れ制御は自己の感覚 (sense of self) が学習者の行動に関連している点である。ここでは学習者は外的な要求やプレッシャーと共に自己の内的プレッシャーに反応して行動を起こす。外部からのプレッシャーが無くとも行動を起こすためより自己決定的であるが行動しないと不安である、又は罪や恥の意識を持つ、

などの理由から行動するので自律性はかなり低く、制御は部分的に内在化している状態である。

本学部基礎・初級レベルの学習者の中で、授業開始から2、3週間目、授業の始めに必ず前回の授業の復習テストを行うというシステムに慣れた頃はこの状態になる学習者が多く見受けられる。復習テストの勉強をきちんと行う学生は点数が低いと自己嫌悪に陥り（実際テストのコメント欄にそう書く学生もいる）、反対に良い点数を取ると誇りに感じ、そのためまた勉強してくるという良い循環に入ることがある。消極的な自己制御とは言え、勉強するという行為そのものを目的とした場合、十分機能している制御だと言える。

同一視制御 (identified regulation) はさらに自律性、自己決定性の高い外発的動機の形である。この段階で学習者は学ぶという行為が自分にとって価値があると認識し、学ぶという制御行動を自分のものとして受け入れる。学ぶという行為の主体は外部要求によるものから自己へと移行する。従ってこの段階の制御は外的制御が自己制御に変容するプロセスの重要な局面を表していると言える。この段階で学習者は内的にせよ外的にせよプレッシャーにより学習行動を行うのではなくなっている。同一視制御はかなり自律性、自己決定性の高い制御ではあるが依然として不完全な形の制御の内在化である。なぜなら学習行動の重要性の自己内在化は部分的なものであり、自己の信念や真の価値観に起因するものではないからである。

本学部基礎・初級レベルの学習者の一部はこの段階に達することがある。英語学習の大切さ、自分の将来に英語が必要だと強く感じて、自分からわからない箇所を質問にきたり、授業内で行った練習問題の類似問題を要求して勉強したりする学習者はこの段階に達していると言える。

統合的制御 (integrated regulation) は外発的動機の中で最も自律的な形である。これは前段階の同一視制御が自己の中でさらに分析評価され、自己の中の既得の価値観や目標、必要性和照らし合わせて完全に統合されて発生する制御である。統合的制御の段階にある学習者は外部からの要求を自分で評価し、自己の中の価値観と必要性和合わせて新たな制御を自ら創造し、それに従った行動をする。統合的制御は自律的であり、他からコントロールされないなど多くの点で内発的動機 (intrinsic motivation) と共通する資質を持つ

が、あくまでも外的な価値のためであり、自己内部の興味や喜びのために行動するわけではないので依然として外発的動機の範疇に留まると言える。

本学部基礎・初級レベル学習者のうち少数ではあるが一部の学習者がこの段階に達する場合がある。例えば半期の授業終了後に個人的に研究室を訪れて、将来の留学のため、や資格試験合格を目指して特別な勉強計画を立てる際の相談をする、継続的に文法や単語を強化したいので定期的にチェックして欲しいと依頼する、などの行動はこの段階の学習者に見られる。

#### 4. 自律学習支援の必要性

筆者の観察によると基礎・初級レベルの学習者の大半が授業開始時には必要な単位を取るためだからという様な最も他律的な外的制御の段階にある。次は毎回授業の小テストに合格しないと単位取れないという厳しいシステムを理解できた学習者は取り入れ制御の段階に進むものが多い。単位をとれない自分の落胆を避けるためという理由で勉強するのである。しかし、この外部から強制された「勉強せざるを得ないシステム」に従って学習習慣ができた学習者はその成果として英文の構造がわかり始め、英文が少しずつ読めるようになる。この「できる、わかる」体験を蓄積してself-efficacyを高めると、短期留学に参加するなどの希望や具体的な目標も立てることが出来るようになり、同一視制御の段階に進む場合がある。この段階に進んだものの中で授業後も多読の習慣を継続したり、留学に必要なTOEFLの勉強を始めたりするものが出ることも過去には見受けられた。

このように、基礎・初級レベルの学習者を段階的により自律的な学習ができるようにシステムを作り、まずは授業内で導くことが大切である。

一方で入試科目に英語があり、入学時に高校終了時の英語レベルに達している学習者との英語力の差は実際には半期の学習程度で埋まるはずもなく、基本文法力を付けたとしても、読解、リスニングの上で圧倒的に英語に触れる量が不足していることは明らかである。社会で通用する英語力をつけさせるためには授業外でいかに英語に触れる機会を増やすかが重要であることは言うまでもない。そこで、文法力補強、単語力補強、読解、リスニング、スピー

キングの分野で授業外の自律学習システムを構築していき、4年間というスパンでサポートを継続していくことが予断を許さない大学の責任であることを強く訴えたい。またMOOCやLL, スマートフォンアプリケーションやPCプログラム、多読システムなどを統合したセルフアクセスの構築、授業外学習相談システムの整備、具体的な自律学習支援の方法を研究し、早急に提言していききたい。

## 参考文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74 (3), 769-782.
- Belfiore, P. J., & Hornyak, R. S. (1998). Operant theory and application to self-monitoring in adolescents. In B. J. Zimmerman & Schunk, D. H. (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (8pp.184-202). New York: The Guilford press.
- Corno (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a “will” from a “way” . In D. H. Schunk, & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 197-222). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Hofer, B. K., Yu, Shirley L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk, & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (pp.57-85). New York: The Guilford Press.
- Lens, W., & Vansteenkiste, m. (2008). Promoting self-regulated learning: A

- motivational analysis. In D. H. Schunk, & Zimmerman, B. J. (Eds.), In D. H. Schunk, & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. (pp. 141-168). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linnenbrink, F. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, H. D. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (pp.137-159). New York: The Guilford Press.
- Schunk, H. D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Zimmerman , B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (pp.1-19). New York: The Guilford Press.