

早稲田大学審査学位論文
博士（人間科学）

英語自律学習者のための学習デザイン支援
Promoting Learning Design
for Autonomous English Learners

2020年7月

早稲田大学大学院 人間科学研究科
阿部 真由美
ABE, Mayumi

研究指導担当教員： 向後 千春 教授

目次

1. 序論	1
1.1 研究の背景	1
1.2 先行研究	5
1.3 研究の目的と構成	23
2. 英語自律学習者の学習デザインにおける意識（研究1）	28
2.1 英語自律学習者の学習プランニングにおけるメタ認知的知識の使用	30
2.2 英語自律学習者の学習リソース選択の根拠	42
2.3 総合考察	57
2.4 本章のまとめ	59
3. 英語自律学習者への学習デザイン支援（研究2）	60
3.1 英語自律学習者の個別ニーズに合わせた学習デザイン指導	62
3.2 個別ニーズに合わせた英語学習プランニングと学習の実行と継続の関係	77
3.3 総合考察	89
3.4 本章のまとめ	92
4. 英語自律学習の継続をうながす学習デザイン（研究3）	93
4.1 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の内訳	95

4.2	英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の構造と傾向および学習行動への影響	104
4.3	総合考察	120
4.4	本章のまとめ	123
5.	研究の総括	125
5.1	研究の成果	125
5.2	今後の課題	130
	引用文献	132
	謝辞	140
	付記	141
	付録	143

1. 序論

1.1 研究の背景

本論文は、自主的に英語学習に取り組む日本人の成人学習者のために、学習を効果的に進めていくための学習デザインの支援方法を明らかにするものである。現代の日本には、英語を習得したい学習者が数多く存在する。しかし、そのような学習者が必ずしもうまく学習を進められているとは限らない。研究の背景として、以下に、近年の社会的背景から学習者の状況、そして支援の現状を述べる。

世界では技術の躍進とともにグローバル化が急速に広がっている。人々が国境を超えて往来したり、あるいは物理的に行き来せずとも、インターネット等の通信技術を使用して遠隔でコミュニケーションしたりすることが、多くの人々にとってごく当たり前の日常的な行為となってきた。そして、技術の進歩とともに求められるのは、そこで用いられる共通の言語であり、その共通言語として、現在では英語が世界中で広く学ばれ使用されている。つまり、英語はもはや英語の母語話者の言語にとどまらず、非母語話者どうしのコミュニケーションを成立させる手段としても世界各地で用いられている。

日本においても、ビジネスや学術、その他のあらゆる分野で国境という垣根はますます低くなり、国外との情報共有や協力、協働、競争等、さまざまな形でグローバル化が着実に進んでいる。さらには、政府の観光先進国を目指したインバウンド政策による外国人旅行者の急増（国土交通省 2020）や、少子化に後押しされた外国人労働者の雇用対策（厚生労働省 2020）等の影響により、日本国内においても日本語を母国語としない人々の数は急増し（法務省出入国在留管理庁 2019）、英語が必要とされる場面は確実に増え続けている。

かつては英語を専門に勉強した人や帰国生、留学・海外赴任経験者等が海外との窓口の役割を担うことが多かった。しかし現代では、英語はあらゆる分野の人々にとって身近なコミュニケーションの手段となりつつある。

そのような状況の中で、英語の習得を望む日本人学習者は相当数に上る。学校教育においては小学校で英語が教科化され（文部科学省 2017）、子どもの学校外での習い事として英会話が水泳、学習塾に次いで3位となった（アクトインディ 2019）。社会人を対象とした資格取得や習い事、学び直しに関する調査でも、英語を含む語学系の回答は常に上位に入っている（e.g. 日経キャリア NET 2014, マクロミル 2018, エン・ジャパン 2019）。

しかし、このように英語学習に対する関心が高まる一方で、英語を身につけるために何をすればよいのか迷っている人や、いったん英語学習を始めたもののなかなか継続できない学習者も多い（リクルートマネジメントソリューションズ 2012）。学習の成果としても、英語が苦手だという声は多く、たとえば2017年のTOEFL iBT®の国別スコアでは、アジア諸国29か国中で日本は26位であった（Educational Testing Service 2017）。社会人の受験者が多いTOEIC®L&Rテストにおいても、2018年に調査対象国49か国中で日本は44位であった（Educational Testing Service 2018）。調査実施団体のEducational Testing Service（ETS）は、前者のTOEFL iBT®の報告において、国や地域により受験者の条件が異なるため国別の比較をするのは適切でないと説明している。しかし、これらの数字を見る限り、日本人学習者の英語学習が成功しているとは言い難い。このように、英語への関心の高さと実際の学習行動および成果のあいだに大きな乖離がある。

日本人の成人学習者にとって英語学習が困難である理由としては主に次の4点が考えられる。

第一に、日本語と英語の言語間の距離である。日本語と英語では発音も語彙も文法も大きく異なる。言語間の距離が遠いほど習得に時間がかかることが知られている（Ellis 2008）。つまり、日本語を母国語とする英語学習者にとって、英語は習得するのに相当な労力を要する言語であるということになる。

第二に、日本では英語を使用する機会が少ないということである。日本はもともと英語を外国語として学ぶ English as a Foreign Language (EFL) の環境にあり、多くの人々は英語を使用せずとも生活していくことができる。最近では学問やビジネス等においてグローバル化が進み、英語の必要性が増してはいるものの、まだ過渡期にあり（国際ビジネスコミュニケーション協会 2019）、英語を使用する頻度は人によって大きく異なる。第二言語の習得には対象言語の「学習」だけでなくその言語の「使用」も重要な役割を占めると考えられるが（Long 1996）、日本のような EFL 環境で英語を学ぶ学習者にとっては、英語力を伸ばすための英語の使用の機会が限られるということでもある。

第三に、EFL であるがゆえに英語に対する学習意欲を維持するのが難しいということである。前述のように日本では英語を使用しなくとも生きていくことができるため、目の前のニーズとして英語の必要性に迫られている人はそれほど多くない（リクルートマネジメントソリューションズ 2012）。そのような状況の中、学習意欲を長期間維持しながら学習を継続するのは難しく、習熟に至る前に学習をあきらめてしまう人も数多く存在する。

このように、言語的に距離が遠い英語という言語を、英語を使用する頻度が十分でなく、さらに学習意欲を継続するのが難しい環境において習得するには、相応な学習方法の工夫と学習時間の確保が必要であることが想定される。その学習方法の工夫と学習時間の確保が第四の理由である。学校教育に属していれば、その形態にはよるものの学習の質と量がある程度保証される。規定の授業時間を使って、英語教育の専門家である教師から質のよい指導を受け、授業外でも課された課題に取り組むことで学習量を確保できる。しかし、多くの成人学習者の場合、学校教育を離れて学習者自身が主導的に学習を進める状況にある。そのような学習者においては、学習の質と量の確保が学習者本人の判断や意思に委ねられていると言える。

学習の質については、学校教育では、教授者が授業のデザインを行うことにより学習効果を高めるよう工夫されている。授業デザインの方法については日々研究が進められ、多くの授業ではニーズ分析や目標設定を行ったうえで学習のリソースや活動が用意される。

一方、学習のデザインを学習者自身が行う場合、一般的に学習者はその術を知らない。目標が漠然としている場合もあるし、目標が明確であっても自分自身のニーズ分析が十分でなく、あまり効果的とは言えない学習方法を選択している場合も多いものと推察される。

学習の量についても同様のことが言える。学校教育においては、授業時間に加えて教授者が課題を課すことも多い。宿題や試験、評価が示されることにより、学習者はその目標や指示にしたがって学習を継続し学習量を積み重ねていく。一方、学習者が主導的に学習を進めていく場合、学習を継続し学習量を確保するための意志や工夫が学習者自身に求められることになる。そこで、多くの学習者にとって学習の継続に困難が生じ、いったん学習を開始しても途中で挫折してしまうケースが多く発生していると考えられる。

このように、学校教育では学習の質と量が重要であるという認識があり、専門家によって教育がデザインされ、そのための研究が日々進められている。それに対し、自主的に英語学習に取り組む成人学習者を対象とした学習デザインの研究は少なく、学習者への支援も十分だとは言えない状況にある。

以上の背景を踏まえ、本論文では、自主的に英語学習に取り組む日本人の成人学習者を対象に、学習者自身が効果的な学習方法を選択し学習を継続していくための学習デザインの支援方法を検討していく。

なお、本論文において成人学習者とは高等学校卒業以降の学習者を指すものとする。高等学校卒業後はそのまま職に就く者もいれば、大学等の高等教育に進学する者も多い。教師主導で学習指導要領のもと検定教科書を使用して学習を進めていく高等学校までの教育に比べ、その後の進路では英語学習の形態はさまざまである。また、大学等に所属していても英語学習の目標が多様になり、学習の選択や継続が学習者本人に委ねられる割合が大きくなるため、自律した学習者であることが求められる（尾関 2010）。したがって、本論文では、18歳以上の高等学校を卒業した学習者を成人学習者と呼び、調査および支援の対象とする。

1.2 先行研究

自主的に英語学習に取り組む成人学習者の場合、学習方法の選択から学習の継続まで学習者本人の判断と意思で進めていく必要がある。本節では、まず、成人学習者の学習の特徴として自己決定性を含む自律的な学習について先行研究を概観し、本論文における用語の使用と定義を確認する。次に、英語自律学習者の学習デザイン支援を検討する前段階として、自律学習のプロセスに含まれる学習プランニングおよび学習プランの実行と継続の過程について先行研究にもとづき論じる。最後に、学習デザイン支援の研究の動向を概観し、本論文の位置づけと意義を提示する。

1.2.1 自律学習の定義

現代の教育において、学習者の自律性を育む重要性は広く認識されている。認知心理学の発展とともに学習者の学びが科学的な視点で論じられるようになり、学習者の主体的な学びがあつてこそ効果的な教育が成立するという学習者中心の教育のあり方が支持されるようになった。自律性の育成という観点で、さまざまな方面からの研究が進んでいる。

その流れにおいて、自律性や自律学習という用語とともに、類似した概念として自己調整学習や自己決定型学習がある。本論文では「自律学習」という用語を採用した。その背景と理由を明確にするために、本項ではまず自己調整学習と自己決定型学習の概念について述べる。そのうえで、自律学習との区別を明らかにし、本論文が対象とする「自律学習」の定義を確認する。

(1) 自己調整学習

自己調整学習 (self-regulated learning) は、学習者が “select and use self-regulated learning strategies to achieve desired academic outcomes on the basis of feedback

about learning effectiveness and skill”（学業で望ましい成果を得るために、学習の効果やスキルに関するフィードバックにもとづき、自己調整学習ストラテジーを選択して使用する）ことを指す（Zimmerman 1990, pp. 6-7）. この定義をもとに、自己調整学習の研究ではさまざまな自己調整学習のストラテジーやプロセスが提唱され、主に認知・メタ認知や動機づけ、行動コントロール、発達過程の4領域に関連づけられて発展した（塚野 2012）.

第二言語習得の分野においても、自己調整ストラテジーは重要な側面として扱われてきた. 1970年代後半の言語学習成功者（Good Language Learners）の研究（Naiman et al. 1978）に端を発し、優れた第二言語学習者がどのような学習ストラテジーを用いているのかが明らかにされていった. 1990年代には学習ストラテジーの体系化が進められ（O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990）, 最近では、学習において効率的に記憶したり言語を使用したりするための認知的なストラテジーや、学習意欲や第二言語の使用に関連する情意的なストラテジー、学習において他者と協働したり援助を求めたりする社会的なストラテジー、そして学習者が自らの学習に主体的に関わり学習を管理するためのメタ認知的なストラテジーが広く受け入れられている（e. g. Oxford 2017）. このような自己調整ストラテジーを用いて学習を自律的に進められる学習者を育成することが、第二言語の教育においてひとつの大きな目標となっている.

しかしながら、自己調整ストラテジーの研究は、主に学校教育という枠組みの中で論じられてきた. 学校教育には教師をはじめとする教授者が存在し、学習者は教授者によって用意された授業や課題に取り組む中で自己調整ストラテジーを使用し学習を進めていく. そのため、たとえば Zimmerman and Moylan（2009）による自己調整の循環的段階モデルでは、予見段階が含まれていても、学習の方向性や学習内容を一から選択することを想定しているわけではなく、あくまでも教授者から与えられた課題に効果的に対処するという視点で論じられている. Pintrich（2002）によって提示された自己調整学習ストラテジー等も同様に、与えられた課題をいかに適切に自己調整しながら目標を最大限に達成するかという点で挙げられている. 第二言語習得の分野でも、Oxford（2011, 2017）の言語学習の

S²R モデル (the Strategic Self-Regulation Model of language learning) はあくまでも教授者がいる環境での学習ストラテジーとして提示されている。

(2) 自己決定型学習

自律学習に近い概念として、自己調整学習のほかに自己決定型学習がある。自己決定型学習は self-directed learning の訳語であり、自己主導型学習や自己管理学習と訳されることもある。ここでは便宜上、自己決定型学習という語を用いる。自己決定型学習は、もともと成人教育学の分野で提唱された (Knowles 1990)。子どもを対象とした教育を前提としていたペダゴジー (pedagogy) に対し、成人には子どもと異なる特有の性質があり、それを踏まえた教育が必要であるとしてアンドラゴジー (andragogy) の概念が提示された。

成人教育学では学習者の自己決定性を重視する。ここでの自己決定性とはすなわち、成人の自己決定に対する心理的欲求を指し、自己決定型学習に必要とされるスキルには、学習者が自分自身の経験にもとづき自らの学習ニーズを診断し、学習目標を策定し、その目標を達成するための人的・物的・経験的リソースを見極め選択することを含む (Knowles 1990)。

自己調整学習が学校教育を前提として発展し、教授者による教育の枠組みの中に位置づけられているのに対し、自己決定型学習は成人の生活経験によって方向づけられたニーズを満たすべきとされ、学習者自身がその方向性や到達目標、そのためのリソースや方法の選択や決定を行うことを含んでいる点で自己調整学習とは対象が異なると言える。本論文では、自主的に英語学習に取り組む成人学習者を対象としている。これらの学習者の多くは学校教育には所属せず、教授者がいない環境で自らの学習のすべてにおいて自己決定の自由と責任を担っている。その点において、自己調整学習より自己決定型学習の概念のほうが本論文の対象者の学習状況に近いと言える。

(3) 成人学習者の英語学習における自律性

このように、自己決定型学習は本論文の対象者の状況に重なる。一方で、第二言語習得の分野では自律性 (autonomy) や自律学習 (autonomous learning) という用語が広く使用されてきた。本論文でも自律学習という用語を用いるにあたり、以下でその定義を確認する。

第二言語習得の分野において自律性を先駆的に定義づけたのは Holec (1981) であった。Holec (1981) は自律性を “the ability to take charge of one’s own learning” (自らの学習に責任をもって管理できる能力) であると定義し、学習プロセスにおける学習者自身の意思決定の重要性を提示し、自律的な学習者とは目標設定や学習方法の選択、学習の評価等のすべての学習プロセスにおいて意思決定できるものとした。学習のスタート地点での自己決定を含んでいる点で、成人教育学の自己決定型学習と共通している。

しかしまた、第二言語の学習においては完全に自己決定型で学習を進めるのは難しいとの見解もある。Little (1991) は、自律的な学習者を認知や情意の面も含めて自分自身の学習に責任をもつことができる学習者であると定義づけ、教授者がいる環境での自律性について論じた。また、Holec (1981) の自律性の概念は、フランスの大学に併設された自律学習を支援するセルフアクセス学習センターにおいて形成されたものであったため、Oxford (2017) はセルフアクセス学習センター外での学習で Holec (1981) が定義づけたような自律学習を成立させるのは現実的ではないと主張し (p. 80)、自らは自己調整学習ストラテジーとしてフォーマルな学習環境における学習ストラテジーに焦点を当てている。

このように、第二言語の学習における自律性については、学習者自身がすべての意思決定を担う自律性と、教授者がいる学習環境における自律性の2通りの定義が存在した。Littlewood(1999)は、西欧とアジアの文化的な違いを論じる中で、先考型自律性 (proactive autonomy) と反応型自律性 (reactive autonomy) (訳語：小嶋 2010) を提示した。先考型自律性は、学習者自身が学習の方向性を決定する段階からかかわる自律性であり、反応型自律性は、定められた方向性の中で自律的に学習を進めていく自律性である。すなわち、

Holec (1981) による定義は先考型自律性, Little (1991) による定義は反応型自律性に区別できる.

これらの定義を踏まえたうえで, Benson (2011) はあらためて自律性を “the capacity to take control over one’s own learning” (自分自身の学習をコントロールできる能力) と定義づけた. さらに, 自律性の3つの側面として「学習管理のコントロール (control over learning management)」, 「認知プロセスのコントロール (control over cognitive processing)」, そして「学習内容のコントロール (control over learning content)」を挙げている. 1つ目の学習管理のコントロールは, 自律学習における学習プランニング (planning) や学習の遂行 (organisation), 学習への評価 (evaluation) という学習プロセスでのコントロールを指す. 2つ目の認知プロセスのコントロールは, 注意 (attention), 省察 (reflection), メタ認知的知識 (metacognitive knowledge) を含む認知面でのコントロールを指す. そして, 3つ目の学習内容のコントロールは, 学習者自身が自らの学習の目標や学習する内容を決定するコントロールである.

この3つ目の学習内容のコントロールについて, Benson (2011) は, 学校教育においては組織や教授者が決定権を持つ中で学習者にとって葛藤となり得ると述べつつも, しかし学習内容を学習者自身が選択するのは自律学習の基盤であり, 学習者が直面するニーズに基づく学習こそ, 構成主義や学習意欲の観点から見ても, 真正かつ効果的な学習になると主張している (pp. 112-116). 前述のように, 自律学習には先考型自律学習と反応型自律学習の2通りが考えられた. それらを Benson (2011) による自律性の3つの側面に照らし合わせると, 先考型自律性は学習内容のコントロールを含むのに対し, 反応型自律性はこの面は含まないことになる. また, 自己調整学習は反応型自律学習に相当し, 「学習管理」と「認知プロセス」のコントロールが研究の対象となっている. そして自己決定型学習では成人学習者の自己決定性が重視され, 主に「学習内容」, そして「学習管理」のコントロールに焦点が当てられているものと考えられる.

本論文が目指す学習デザイン支援対象の成人の英語自律学習者の多くは, そもそも学校

教育に属しているとは限らず，すなわち外部による学習内容の制約は受けていないケースも多いものと想定される．そのような環境での自主的な学習において，学習内容のコントロールは必然的に重要な側面となる．この点は，成人教育学において成人の自己決定性の重要性が強調されている点とも合致する (Knowles 1990, Cranton 1992)．なお，成人教育学において Cranton (1992) は自律性と自己決定性を区別し，自己決定性が自ら物事を決定することを指すのに対し，自律性はほかに依存せず他者から管理されないことを指すとしている．一方で，自律性と自己決定性を同義だとする文献も存在する (e. g. Merriam & Bierema 2014)．第二言語習得においては，言語がそもそも他者とのコミュニケーションの手段であるゆえ，他者との交わりの重要性を考えると完全に自己完結することはあり得ず，自律性という概念と用語が広く用いられてきたという見方もある (Benson 2011)．

以上をまとめると，自己調整学習は学校教育の中での自己調整ストラテジー，自己決定型学習は成人学習者の自己決定性を重視した学習形態に焦点が置かれている．自律学習には先考型自律学習と反応型自律学習の2通りが考えられ，先考型自律学習は「学習管理のコントロール」「認知プロセスのコントロール」に加えて「学習内容のコントロール」を含むのに対し，反応型自律学習は「学習内容のコントロール」は含まない (図 1.1)．

本論文が対象とするのは，自主的に英語学習に取り組む成人学習者であり，「学習内容のコントロール」は重要な面である．また，第二言語習得の分野では自律学習という用語が広く用いられているという背景もある．これらを踏まえ，本論文では成人の先考型自律学習を想定して「自律学習」という語を用い，そのような自律学習を行う者を「自律学習者」と呼ぶこととする．その定義を前提として，本論文では，学習内容のコントロールを含む自律学習において，学習内容の選択と決定を含めた自律学習の支援を検討する．

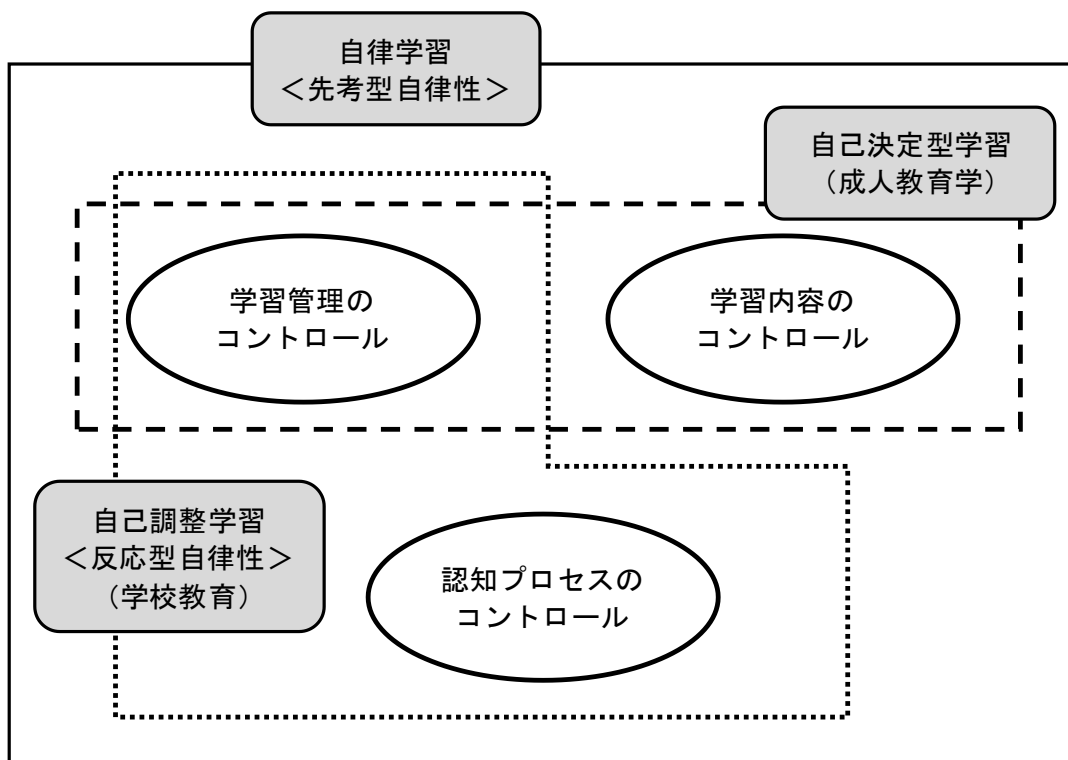


図 1.1 自律学習の定義 (Benson 2011 を参考に筆者が作成)

1.2.2 英語自律学習の学習デザイン

ここまで見てきたように、本論文で扱う英語自律学習には学習内容のコントロールが含まれる。本項では、このような自律学習を効果的に行うために学習デザインという枠組みを先行研究にもとづき提案する。教授者のためのインストラクショナルデザインの知見から学習デザインへの応用について論じ、さらに学習デザインの構成要素として学習プランニングと学習の実行と継続に関連する先行研究を概観する。

(1) 教授者によるインストラクショナルデザインから学習者による学習デザインへ

前項で確認したように、本論文では学習内容のコントロールを含む英語自律学習を扱う。学習内容の選択や決定は、学習デザインのプロセスのはじめに行われるものであり、教授

者が授業をデザインする際の最初の段階にも該当する。本項では、教授者による授業デザインの方法を体系的に提示するインストラクショナルデザインの知見を参考にして、英語自律学習における学習デザインの可能性を検討する。

教授者が授業をデザインする方法については、これまで数多く研究されてきた。たとえば教師が授業を設計し実践する場合、無計画に思いつきで授業を行うわけではなく、ニーズ分析や目標設定からスタートして綿密に練ったプランに沿って授業を提供する。学習者自身による自律学習においても、やはり思いつきで学習するのではなく、学習者が各々のニーズや目標を明確にしたうえで、それぞれに合った学習プランを立てて実行するほうが効果的だと考えられる。しかし、学習者の視点での学習デザインについてはこれまでほとんど研究の対象にされてこなかった。

インストラクショナルデザインの最初の設計の段階では、学習者やコンテキストのニーズ分析と目標設定を行い、現時点と目標地点のギャップについて課題分析をしたうえで、学習のリソースや活動の内容を決定していく。目標という出口と出発点の入口を明確にし、そのあいだの過程を細かく分析して学習が一步一步確実に進むように設計する (Gagné et al. 2005, 稲垣・鈴木 2011, 向後 2015)。

これを学習者個人の学習デザインに当てはめると次のようになる。まず現状のニーズ分析と目標設定を行う。個別の学習デザインであるため、現状のニーズ分析とは主に学習者個人の現時点での位置や問題点、置かれた環境等が考えられる。そして、学習者が英語学習で何を目標しているのか、いつまでに何を達成したいのかを明確にして目標設定を行う。そのうえで、現時点から目標にたどりつくための学習内容や学習リソースを選択し学習プランを立てる。

なお、第二言語の教育においてもカリキュラムデザインの一環としてニーズ分析や目標設定の重要性は認識されてきた (Brown 1995, Nation & Macalister 2010)。特に ESP (English for Specific Purposes) 教育ではニーズ分析がプログラム設計の要とされ、研究が進んでいる (岩井 2014, Brown 2016)。ただし、それらの研究においても集団指導のためのニー

ズ分析という視点が主流であり，自律学習における学習者の個別のニーズ分析という観点では研究されていない（岩井 2014）．また，目標設定や学習内容の選択についても，自律学習における学習者自身の選択や決定という視点からの研究はほとんどない（Benson 2011）．

さらに，インストラクショナルデザインには ADDIE モデルと呼ばれる設計プロセスのモデルがある（Gagné et al. 2005）．このモデルの分析（Analysis），設計（Design），開発（Development），実施（Implementation），評価（Evaluation）という一連の流れからわかるように，インストラクショナルデザインでは最初に設計してそれで終わるわけではない．その後も実践しながら評価し，効果を検証して改善していく．

この考え方を個人の自律学習に当てはめると，学習プランを立てたあと，それを実行し，評価し，効果を検証しながら調整していくということになる．なお，このプロセスは第二言語の自律学習においても自己調整学習の領域においても，かねてより重視されてきた．第二言語習得の分野では，O'Malley and Chamot（1990）がメタ認知的ストラテジーとしてプランニングやモニタリング，評価等を挙げたのにはじまり，Benson（2011）の3つの側面では学習管理のコントロールがこれに該当する．ほかにも，自律学習管理のプロセスとして PIME モデル（Planning, Implementing, Monitoring, Evaluating）（Morrison & Navarro 2014）等が提唱されている．

本論文においても，英語自律学習者の学習デザイン支援として自律学習のプロセス全体を視野に入れる．ただし，学習内容が選択され，学習プランが策定されたあとの学習の実行や継続に関し，これまでの先行研究では主に教授者によって与えられた課題の範囲内における学習者の自己調整ストラテジーの観点から論じられてきた．これに対し，本論文ではその前段階の学習者による学習内容や学習リソースの選択と決定，すなわち学習プランニングの段階に焦点を当てる．そしてこの観点から，その後の学習の実行と継続に関しても，学習プランニングと関連づけて検討を行う．

なお，個々の学習者のニーズに合わせた学習デザインという視点では，個別化学習

(personalized learning) において学習者のニーズや特性, 好みに合わせた学習が推奨されている (Bray & McClaskey 2015). また, 先行研究の中には, 学習デザインという用語を含むタイトルで, 学習者中心の学びをうながす学習をデザインし実践した文献も見られる (e.g. 根本ほか 2011, 平野・真嶋 2018) しかし, これらはどれも学校教育内の授業の活動や課題として, 教授者が学習者の学びをデザインするという状況の設定が前提にある. 本論文で扱うのは, 学習者が自分自身で自らの学習をデザインすることであり, この点において学習デザインの扱いがこれらの先行文献と異なる.

以上, インストラクショナルデザインの知見から, 自律学習の学習デザインの枠組みを考えてみた. これらを踏まえ, 本論文では英語自律学習者の学習デザイン支援として学習プランニングの支援に重点を置きつつ, さらに学習プランニングがその後の学習の実行と継続に及ぼす影響を検証しながら自律学習プロセス全体を視野に入れた学習デザイン支援を検討する.

(2) 学習プランニングの段階におけるメタ認知の働き

学習プランニングはインストラクショナルデザインの最初の設計の段階に該当し, ニーズ分析と目標設定, 学習内容や学習リソースの選択などが考えられる. ニーズ分析とは, 学習者が自分自身や自分が置かれた環境, 学習の目標, それに向けて克服すべき課題, そのための可能な方法等について分析して把握することであり, このようなニーズ分析にもとづいて目標設定や学習内容, 学習リソースの選択を行うのが効果的であると想定される. 学習者自身がこれを行う場合, メタ認知を働かせていると考えられる. ここでは学習者のメタ認知に焦点を当てて先行研究を概観する.

(a) メタ認知的知識とメタ認知的活動

メタ認知はメタ認知的知識とメタ認知的活動の2つの面から成り立つ (三宮 2008). メタ認知的知識は, 学習者が自分自身や目の前の課題, 学習ストラテジーに関して持つ認識であり, メタ認知的活動は, それらのメタ認知的知識を土台として学習管理を行う認知的

なプロセスを指す。つまり、メタ認知的知識はメタ認知的活動を支える前提的な知識であり、学習者は自らもつメタ認知的知識を駆使しながらメタ認知的活動を行うことになる (e. g. Flavell 1979, Pintrich 2002, Anderson 2012)。

学習に関するメタ認知的知識の分類としてもっともよく知られているのは、Flavell (1979) による「人 (person)」「課題 (task)」「方略 (strategy)」である。「人」のメタ認知的知識には人類に共通する特性から、学習者本人、さらに本人を取り巻く周囲の人やコミュニティに関する知識がある。具体的には、たとえば自分自身についての知識には、年齢や性別、強みや弱み、好み、知識やスキルのレベル、意欲、気分等の多様な面が含まれる。「課題」のメタ認知的知識には、課題の目的や内容、難易度、自分にとって馴染みがあるかどうか等の面が含まれる (Flavell 1979, Wenden 1998, Pintrich 2002)。「方略」は課題を効果的にこなすための方略に関する知識である。

ただし、これらの研究の多くが学校教育を前提としているため、「課題」や「方略」とは教授者によって与えられたタスクとそれをこなすためのストラテジーを意味することが多い。本研究で対象とする先考型自律学習の場合、学習者は課題、すなわち学習内容自体を自ら決定する必要がある。つまり、与えられた課題に関するメタ認知的知識とは異なり、まずは自ら学習目標を設定し、目標達成までの課題を見出し、その課題についてメタ認知的にとらえる必要がある。

なお、第二言語の学習に関し、Oxford (2011) は Flavell (1979) の3つのメタ認知的知識では不足であるとして、文化 (group or culture) と全体プロセス (whole-process), 状況的知識 (conditional knowledge) を加えた6つのメタ認知的知識を提示した。しかしその意味するところを吟味すると、これらは Flavell (1979) の3分類をさらに細分化したような形であり、大きくまとめるとやはり Flavell の「人」「課題」「方略」の3つに落ち着く。

メタ認知的知識は学習者が自分自身の認識をとおして得るものである。したがって、たとえば自分についての評価自体が表面的であったり過剰に批判的であったりする可能性も

あり (Anderson 2012), その結果, メタ認知的知識が事実に照らし合わせて正しいこともあれば不適切な場合もある (Flavell 1979, Pintrich 2002, Veenman et al. 2006). さらに, メタ認知的知識の安定性の程度もさまざま, 学習者にとって強固な信念となっていることもあれば (Wenden 1998), その反対に, 新たな情報や経験によって揺らぎやすい場合もある (Mercer 2012).

(b) 学習プランニングでのメタ認知的知識の活用

学習プランニングにおいてはニーズ分析をしたうえで目標を設定し, 学習内容や学習リソースを選択する. 学習者が自らのニーズを分析して把握する際, メタ認知的知識が活用されるものと考えられる. その際に必要なメタ認知的知識とは, 前項で見たような自己に関連するさまざまな知識である. 教授者がカリキュラムや授業のデザインでニーズ分析を行う際, 教育の目標や環境, 学習者のレベルや年齢, 関心, 教える期間や内容等, 幅広い項目について情報を収集する (Nation & Macalister 2010, Brown 2016). それと同様に, 学習プランニングを効果的に行うには, 学習者が自らの学習プランニングに必要なメタ認知的知識をもち, それらの複数のメタ認知的知識を活用しながら学習内容や学習リソースを選択し学習プランを作成するのが理想的だと考えられる.

なお, これまでのメタ認知的知識とメタ認知的活動に関する先行研究では, 学校教育の中で特定のメタ認知的知識を取り上げてメタ認知的活動としてのストラテジーの選択について論じたものが多い (e.g. Zimmerman 1989). また, ストラテジーが効果的だと認識されていても, メタ認知的な負荷が高いために敬遠される例も報告されている (竹内 2001, 瀬尾ほか 2008). 行動経済学によると, 人が思考を進めるには時間や労力などの費用がかかる (思考費用). しかし, 人の認知能力は有限であり, 意思決定は限定的な合理性 (限定合理性) に基づいて行われるとされている (大垣・田中 2014). 英語の自律学習における学習デザイン支援の方向性を検討するためには, 学習者が自ら学習プランニングをする際に, 学習者が実際にどのようなメタ認知的知識をどのように活用しているのかを把握する必要がある.

(3) 学習プランニングから学習プランの実行と継続へ

前述のように、本論文では学習デザインのプロセスのうち学習プランニングに焦点を当てつつ、さらに学習プランニングがその後の学習の実行と継続に及ぼす影響を検証していく。学習プランニングの段階で学習者は自らのニーズに合わせて学習プランを策定する。では、そのように策定した学習プランは、その後の学習プランの実行と継続にどのように影響を及ぼすのだろうか。作成した学習プランを実行し継続していくには学習意欲が大きく関わるものと考えられる。しかし、そもそも学習者による学習内容や学習リソースの選択や決定を含む自律学習での学習プランニングに関する研究が限られる中で、学習プランニングとその後の学習意欲や学習行動の関連を扱った研究は見当たらない。そこで、ここではインストラクショナルデザインと動機づけのプロセスモデル、および学習者による自己調整ストラテジーの先行研究を援用し、学習プランニングと学習プランの実行と継続の関係について論じたうえで本論文の目的の位置づけを明確にする。

インストラクショナルデザインでは、効果的・効率的な授業デザインを目指すとともに、魅力的な設計であることも重視されている。魅力的な授業デザインをするということは、学習者の学習意欲をかきたてエンゲージメントを高める、すなわち学習者自身が積極的に学習に関わるよう工夫をするということである。インストラクショナルデザインでよく援用される ARCS モデル (Keller 2009) では、学習意欲を高めるために、学習者の興味や注意を喚起し (Attention)、学習の意義を実感させ (Relevance)、自己効力感をもたせながら (Confidence)、学習に満足感を抱かせる (Satisfaction) ことを提唱している。また、このモデルをもとにした、学習者の学習意欲を高める実践の試みが数多く報告されている (e.g. 大井田ほか 2018, 柏原 2019)。つまり、教授者によるインストラクショナルデザインでは、授業を最初に設計する段階で、学習意欲を促進して学習者が積極的に学習に取り組むための手立てが講じられているということである。

学習者による学習デザインにおいても、学習内容のコントロールを含む自律学習ならば、学習プランニングの段階からこのような配慮をすることも可能である。前項で概観したよ

うに、学習プランニングで意思決定する際には、学習者は自分自身のニーズとして多様なメタ認知的知識を活用する。その中に学習の実行度や学習の継続意欲の向上をうながすことにつながるメタ認知的知識を含めることで、その後の学習の行動を促進させることができるものと推測される。

一方、動機づけの研究では、学習者の学習意欲は学習が進むにつれて動的に変化するものと認識されている。Heckhausen and Gollwitzer (1987) はルビコンモデル (the Rubicon model of action phase) を用いて、学習意欲が「決定前 (predecisional)」「実行前 (preactional)」「実行中 (actional)」「実行後 (postactional)」の4つの段階を経て変化するものであることを示した。第二言語習得の分野では、Dörnyei and Ottö (1998) がルビコンモデルをもとに動機づけのプロセスモデル (a process model of L2 motivation) を提案し、学習者の動機づけには「実行前 (preactional phase)」「実行中 (actional phase)」「実行後 (postactional phase)」の3段階があるとした。さらに、その動機づけのプロセスにおいて、学習者は実行前の学習意欲を実行中に維持する必要がある、実行後には実行中の経過を振り返り、次の学習のプロセスに反映させると説明している。つまり、授業設計や学習プランニングの段階で学習の実行や継続を高める工夫をしても、その後の学習のプロセスにおいて学習意欲が変化する可能性がある。

学習プラン実行中に学習意欲が減退する原因としては、以下のような点が挙げられる。

(1) 学習内容に関する原因

- ・学習方法の新鮮さが薄れて飽きてくる (Dörnyei & Ottö 1998)
- ・学習方法が自分には合っていないと感じる (Boekaerts 1998, Shoaib & Dörnyei 2005, Kikuchi 2009)
- ・ほかにもっとよい学習方法を見つける (Dörnyei & Ottö 1998, Rheinberg et al. 2000)
- ・当初の目標や現在の学習に意味を感じなくなる (Boekaerts 1998, Dörnyei & Ottö 1998, Wolters 1998)

(2) 自己効力感に関する原因

- ・課題をこなすこと、あるいは目標を達成することに自信がもてなくなる (Dörnyei & Ottö 1998, Wolters 1998)

- ・進歩が感じられない (Dörnyei & Ottö 1998)

(3) 集中力に関する原因

- ・気が散る原因がある (テレビ, 音楽, 友人のとのお喋り etc.) (Dörnyei & Ottö 1998, Rheinberg et al. 2000)

(4) 他者に関する原因

- ・周囲から否定的な反応があった (Dörnyei & Ushioda 2011)
- ・人との関わりがなく孤独を感じた (Umino 2005)

(5) 学習環境に関する原因

- ・学習環境が整っていない (Wolters 2003)
- ・自分の体調が整っていない (Wolters 2003)

自己調整ストラテジーの研究においては、このような学習意欲の変化を踏まえて、学習者がいかに自らの学習意欲を自己調整するかという点でストラテジーの研究が進められた。Wolters (1998, 2003) は、上述のような原因に対し、個々の学習者が学習の実行中に学習意欲をどのように調整しているかを具体的に調査し提示した。第二言語習得の分野では、Oxford(2017)が第二言語学習ストラテジーを多岐に渡る文献にもとづいて整理する中で、動機づけに関する自己調整ストラテジーの重要性をあらためて主張している。ただし前述のように、これらの自己調整ストラテジーは教授者によって与えられた課題というフレームの中でどのように学習意欲を維持するかという観点で論じられている点で本論文での論点と異なる。

以上をまとめると次のように述べることができる。まず、インストラクショナルデザインでは教授者が最初の授業設計の段階で学習意欲を高める工夫をしている。それと同様に、自律学習においても学習者自身が学習内容の選択から学習プランニングを行う場合は、その段階で学習意欲に配慮することが重要だと言える。一方で、学習者の学習意欲は学習プ

ランニング後にさまざまな原因で変化することが想定され、学習者は自己調整ストラテジーによって学習意欲の維持をすることが期待されている。しかし、これは教授者から与えられた課題を遂行する場合であり、学習者自身が学習内容の選択や決定を含めて学習プランニングを行う場合は、学習プランニングの仕方や選択した学習方法によって、その後の学習プランの実行や継続に与える影響をコントロールできる可能性も考えられる。しかし、その点について論じた研究はまだ見当たらない。

本論文は成人の英語自律学習を対象としている。英語の自律学習では、学習プランニングを学習者自身が行うというだけでなく、その後の学習の継続においても外的な強制や制約があるわけではなく学習者自身に委ねられているケースが多い。どのような学習プランであっても、その学習プランが実行に移され遂行されなければ英語力向上の成果は望めない。本論文では、学習プランニングがその後の学習の実行と継続に及ぼす影響も視野に入れて学習デザイン支援を検討する。

1.2.3 英語自律学習者のための学習デザイン支援の可能性

本論文では英語自律学習者の学習デザイン支援をテーマとしている。学習者による学習デザインについてはまだ十分に研究されているとは言い難く、先行研究はあまり見られない。しかしながら、自律学習を支援する試みは第二言語習得の分野では1970年代にヨーロッパの各国で始まった。また、最近では、第二言語習得に限らず、他領域においても学習者自身に学習デザインのスキルを向上させるための試みも見られる。本項ではそれらの先行研究を振り返り、本論文の目的と位置づけを明確にしたい。

第二言語習得の分野における自律学習支援は、1970年代にフランスの the University of Nancy に自律学習のためのセルフアクセス学習センターが設置されたことにさかのぼる。その後、同様の試みがイギリスや香港、ニュージーランド、日本、さらに世界各国の教育機関へと広がった (Benson 2011)。インターネットが普及する以前のこの時代において、個々の学習者が言語学習のためのリソースを豊富に入手するのはそれほど容易ではなかつ

た。そこで、これらのセンターには言語学習のための学習リソースが数多く備えられ、学習者がそれらのリソースを自由に活用して自律的に学習を進められるようにすることを目指した。しかし、当初のねらいに反して、学習リソースを用意するだけでは学習者の自律学習の効果的な支援につながらないことも明らかになった (Benson 2011)。学習者が自ら適切な学習リソースを選択し、学習プランを立てて学習を遂行していくためには、学習リソースの提供だけでは不十分であり、学習者ディベロプメントのプログラムを導入したり学習アドバイザーを配置する試みが始まった (関屋ほか 2010)。学習者ディベロプメントのプログラムでは、学習プランニングから学習プランの実行、振り返りまでの自律学習のプロセスを実践し学んでいく (関屋ほか 2011)。学習アドバイザーは学習者のニーズを聞き取り、学習者の自律性を尊重しながら、自律学習の一連の流れをサポートする役割を担う (Benson 2011)。また、このような自律学習支援者に向けた指導書も出版されている (e. g. Cohen & Weaver 2006, Morrison & Navarro 2014)。

さらに、第二言語習得以外の分野でも、インストラクショナルデザインの知見を基盤とした学習デザインという視点での文献が見られるようになってきた。学習者向けの書籍として「学び方を学ぶ」というコンセプトで2018年3月に「学習設計マニュアル——『おとな』になるためのインストラクショナルデザイン——」(鈴木・美馬 (編著) 2018) が出版された。同書籍では、学習の分野に関わらず、学習者が自らの学習環境や学習スタイル等を振り返り、他者と協働で学ぶ方法や学び方の工夫、自己調整の方法等が幅広く紹介されている。さらに、最近の試みとして、インストラクショナルデザインで教授者が行う課題分析を学習者の学習スキルとして指導する研究も見られる。根本ほか (2019) は、課題分析における課題の洗い出しと階層化の活動を授業に取り入れ、個人活動と他者と比較する活動を経ることで学習者自身が課題分析を行うスキルを習得する可能性を探った。そこでは、学習者がそれぞれ将来を見据えた目標を設定し、目標達成に向けた課題分析を行っている。

このように、学習者の自律学習の支援は多角的に行なわれ、現在では学習者が自ら学習

デザインを効果的に行うための支援に関する研究も見られるようになってきている。しかし、この観点をテーマにした研究はまだ少なく、教育界全体が学習者中心の視点にシフトする現代の潮流において、今後の研究の発展が期待される。

本論文では、領域横断的な学習デザイン支援への示唆を得ることも視野に入れつつ、前節で述べた日本の成人学習者による英語自律学習の状況を前提として学習デザイン支援の可能性を探る。英語自律学習という領域において、学習者が自ら学習デザインを行うための支援を検討することを目的とし、その中でも学習内容や学習リソースの選択を含む学習プランニングの段階に焦点を当てて、英語自律学習者のための学習デザイン支援に寄与することを旨とする。

1.3 研究の目的と構成

1.3.1 研究の目的

学習者の自律性が重要であることは多方面で認識されている。しかし、教授者がいない環境で英語学習に取り組む学習者が多いという状況にあるにも関わらず、そのような学習者の自律学習における学習デザイン支援、特に学習内容のコントロールを含む学習プランニングの段階からの支援に関する研究はまだ不十分である。前節において先行研究を概観することにより、以下のような状況が確認された。

1.2.1 項では、自律学習と近接の概念の定義について論じた。自己調整学習は主に学校教育の枠内で研究が進められ、教授者によって定められた授業や課題において学習者がいかに効果的に学習を進めていくかという点において議論されている。自己決定型学習は成人教育学において提起された学習の形態であり、本論文の対象者の状況に近い。一方、第二言語習得の分野では自律性や自律学習という用語が広く使用されており、さらに自律性には先考型自律性と反応型自律性がある。自律性には「学習管理のコントロール」「認知プロセスのコントロール」「学習内容のコントロール」の3側面があり、「学習内容のコントロール」は先考型自律性には含まれるのに対し、反応型自律性には含まれない。本論文では先考型自律性による自律学習を対象とし、「学習内容のコントロール」を必要とする学習プランニングに主に焦点を当てる。

1.2.2 項では、英語自律学習の学習デザインの枠組みを明確にした。インストラクショナルデザインの知見をもとに、学習者による学習デザインへの適用を検討した。インストラクショナルデザインでは、最初の授業設計の段階でニーズ分析や目標設定、課題分析が行われる。また、ADDIEモデルに示されるように、設計したあとには実施や評価の段階があり、それらの一連の過程がインストラクショナルデザインとされている。学習デザインにおいても、まずは学習者が自分自身のニーズを分析し、目標設定や課題分析をしたうえで学習プランニングを行うのが望ましいと考えられる。また、学習プランニング後は学習

プランを実行し、学習プランについての振り返りや調整を行いながら継続していくことが期待される。この観点にもとづき、本論文では学習デザインの中の学習プランニングに焦点を当てつつ、学習プランの実行と継続との関連についても検討する。特に学習プランニングにおいてはメタ認知の働き、また、学習の実行と継続では学習の継続を阻害する多様な要因を念頭に置きつつも、学習プランニングとその後の学習意欲や学習行動の関連について調査する。

1.2.3項では、学習デザイン支援という観点で、第二言語習得の分野での動向とインストラクショナルデザインにもとづく最近の試みを概観した。学習者自身が自らのニーズを分析し、目標設定や課題分析をして学習プランを策定するという視点での研究はまだ少ない。

本論文は、教授デザインではなく自己調整でもなく、英語学習において学習者が一から学習内容のコントロールを担う学習デザインという点で新しい切り口となる。第二言語を習得するには長期間に渡る学習が必要である。特に日本語の母語話者が英語を習得する場合は言語間距離を考えるとなおさらである。多くの成人学習者は学校教育の場に所属し続けるわけにはいかず、学習プランニングの段階から効果的に学習デザインができる真の自律学習者を育成することは重要だと考えられる。本論文での研究により、英語自律学習者の学習デザインの現状と支援の可能性を探り、英語の自律学習の分野に新たな視点で具体的な示唆を提示できるものと考えられる。

以上のように、本論文では、成人の英語自律学習者を対象に学習デザイン支援の方法を検討することを目指す。そのために、まずは対象者の学習デザインのプロセスの中で特に学習プランニングにおける意識を明らかにし、そのうえで学習プランニングおよびその後の学習プランの実行と継続を視野に入れ、学習デザインの支援方法を検討していく。

本論文では以下の2点を明らかにすることを目的とする。

(1) 英語自律学習者はどのように学習デザインを行っているか

(2) 英語自律学習者が効果的な学習デザインを行うために、どのような支援をすればよいか

1.3.2 研究の構成

本論文は、以下の3つの章を中心に構成される。一つ目は「英語自律学習者の学習デザインにおける意識」(2章)、二つ目は「英語自律学習への学習デザイン支援」(3章)、三つ目は「英語自律学習の継続をうながす学習デザイン」(4章)である。

2章(研究1)では、学習デザインの学習プランニングの段階において、英語自律学習者がどのような意識で学習内容や学習リソースを選択しているのかを調べる。学習者の現状での意識を把握することにより、3章での学習デザイン支援の実践研究へとつなげることを目的とする。2.1節ではケーススタディ、2.2節ではオンライン調査を実施し、学習者が学習プランニングにおいてメタ認知的知識をどのように用いているのかを明らかにする。

3章(研究2)では、学習者がメタ認知的知識を効果的に使用し、個別ニーズに合った学習プランニングをするための支援方法を検討する。2章で得た示唆をもとに支援方法を工夫し、大学の授業で学習デザイン指導を行う。そこでの指導の効果を検証するとともに、個別ニーズに合わせた学習プランニングが学習プラン実行中の動機づけと実行度、さらに学習プラン実行後の学習継続意欲に及ぼす影響を調査する。

4章(研究3)では、3章の結果から、学習を継続できる学習デザインという観点でさらなる支援の可能性を探る。学校教育に属さずに自主的に学習に取り組む学習者は、外部からの強制がなく学習プランニングも学習の継続も本人に委ねられている。そのような環境において、学習の継続を学習者の意志や調整にのみ期待するのではなく、最初の学習プランニングの段階から学習継続を見据えた学習デザインを行う可能性を考える。

本論文の構成は図1.2のとおりである。



図 1.2 本論文の構成

なお、ここで本論文で使用する以下の用語を定義しておく (図 1.3)。まず、英語自律学習のプロセスでは、「学習プランニング」とその後の「学習プランの実行」、そして実行に対する振り返りと継続するかどうかの意思決定を経て「学習プランの継続」を行う。「学習プランニング」には「学習内容」と「学習リソース」、「学習ストラテジー」の選択と決定を含む。また、「学習内容」と「学習リソース」、「学習ストラテジー」を合わせた学習の方法を「学習方法」と呼ぶ。すなわち、「学習プランニング」とは「学習方法」を決定することであり、そこで決定した学習プランニングに含まれる学習方法を「学習項目」と呼ぶ。学習者は学習プランニングにおいて学習内容と学習リソース、学習ストラテジーを含む学習方法を決定し、それらの学習項目で構成される「学習プラン」を作成する。

英語自律学習のプロセス

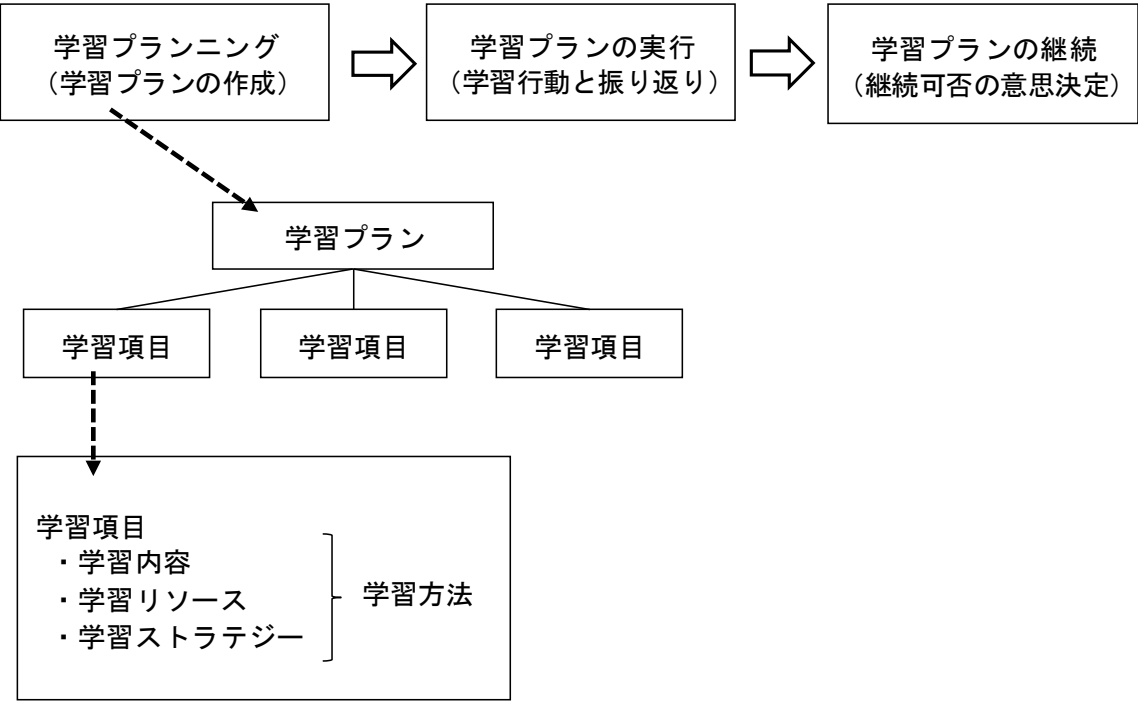


図 1.3 本論文での用語の定義

2. 英語自律学習者の学習デザインにおける意識（研究1）

英語自律学習者のための学習デザイン支援の方向性を探るためには、まず学習者の現状を把握する必要がある。そのため、本章では、英語自律学習者の学習デザインにおける意識を明らかにすることを目的として予備研究を行った。自律学習のプロセスには学習プランニングと学習プランの実行、継続の段階がある。本章では最初の学習プランニングの段階において、英語自律学習者がどのような意識にもとづいて学習方法を選択しプランを立てているのかを明らかにし、その結果にもとづいてどのような支援の方向が考えられるのかを検討する。

2.1 節では、英語の学習デザインをテーマとした大学の授業において、学習者が学習をプランニングする際にどのようにメタ認知的知識を働かせているのかを調べるためにケーススタディを行った。学習者がよりよい学習プランを作成するには自らのニーズに対するメタ認知的知識を高め、それらを適切に組み合わせて利用することにより効果的な学習プランが作成できると考えられる。本調査では、学生2人が記述した授業のリフレクションと学習プランを分析することにより、授業で扱われたトピックに対してどのようにメタ認知的知識を向上させ、学習プランに適用したのかを調査した。

2.2 節では、幅広い層の英語自律学習者の意識を調べるためにオンライン調査を実施した。この調査では、英語を自主的に学ぶ一般的な日本人成人学習者を対象に、学習者が自ら学習リソースを選択する際にどのような根拠に基づいているのかを明らかにすることを目的とした。また、学習者の英語のレベル、英語学習継続期間、英語学習目的による学習リソース選択の根拠の違いについても調査した。

これらの研究により，本章では，英語自律学習者が実際どのように自ら学習方法を選択して学習プランを立て学習に臨んでいるのかという意識の実態を明らかにした．

2.1 英語自律学習者の学習プランニングにおけるメタ認知的知識の使用

2.1.1 目的

英語の学習プランニングでは、学習者が個々のニーズに合わせた学習プランを作成することにより効果的な学習を行えると考えられる。そのためには、学習者が自らのニーズに関するメタ認知的知識を持ち、それらを適切に使用して学習プランを作成することが望ましい。しかし一方で、人は認知的な負荷を避ける傾向があり、必ずしも最適な判断や選択をすることは限らない（瀬尾ほか 2008, 大垣・田中 2014）。学習デザイン支援の方向を探るには、まず学習者が自分自身で学習プランを作成する際にどのようにメタ認知的知識を活用しているのかを明らかにする必要がある。本節の調査では、学習者が自らのニーズに関するメタ認知的知識を向上させ、それらのメタ認知的知識を適切に組み合わせて使用することがより効果的な学習プランニングにつながるという仮定のもと、大学の授業において学習デザインをテーマとした指導を行い、以下の3点を調べることを目的とした。

- (1) 学習者は自らのニーズに関してどのようなメタ認知的知識をもっているか
- (2) 意図的な支援により、学習者は自らのニーズに関するメタ認知的知識を高めることができるか
- (3) 学習プランニングにおいて、学習者は自らのニーズに関するメタ認知的知識を適切に組み合わせて使用することができるか

2.1.2 方法

(1) 授業の概要

X 大学での英語自律学習をテーマとした授業において調査を行った。科目名は“Self-Directed Learning”であり、同大学国際社会科学部1年生を対象とした英語の必修科目のひとつであった。この授業の目的は、学習者の自律性を養い、授業外でも自分で

自分の学習をマネジメントしていける力を育成することにある。授業は、2016年4月から7月にかけて週1コマ90分間で14回実施された（表2.1）。

本授業では、学生が自分自身や自らの英語学習に関するメタ認知的知識を高めるさまざまな機会が提供された。授業内では、講義形式での第二言語習得等に関する理論的な説明や、英語学習のリソースやストラテジーに関する情報提供および学習体験、自らを振り返るためのワークシート、グループでの共有やディスカッション等の活動があった。学生は、毎回の授業終了後2日以内に授業リフレクションを記述し、オンラインの学習管理システム Moodle 上に提出することが求められた。授業の2日後を提出期限とすることにより、学生は授業で得た知識やアイデアがまだ記憶に残っているうちにじっくりと振り返ることが可能になる。授業リフレクションは単に授業内容をまとめるだけでなく、自分自身の授業外での自律学習の状況に結びつけて記述するよう指示された。なお、大学の方針に則り、授業および課題での使用言語は原則としてすべて英語だった。

表 2.1 授業の構成

	授業内容	提出課題
第1回	Introduction	CR 1
第2回	Learning Strategies & Resources: Vocabulary	CR 2
第3回	Learning Strategies & Resources: Reading	CR 3
第4回	Learning Strategies & Resources: Listening	CR 4
第5回	Learning Strategies & Resources: Speaking	CR 5
第6回	Learning Strategies & Resources: Writing, Integrating Learning Strategies	CR 6, LP 1
第7回	Goal Setting	CR 7
第8回	Designing Learning Plan 2	LP 2
第9回	Sharing Learning Plan 2	
第10回	Time Management	CR10
第11回	Sustaining Motivation	CR11
第12回	Sharing Results of Learning Plan 2	
第13回	Designing Learning Plan 3	LP 3
第14回	Sharinig Learning Plan 3	

CR = Class Reflection, LP = Learning Plan

(2) 調査の対象

調査対象者は、上述の授業を実施した2クラスから選定した。両クラスでは同じシラバスに沿って同じ内容の授業が実施された。それぞれのクラスの人数は24人（男性10人，女性14人）と23人（男性9人，女性14人）で，学生の年齢は18歳から20歳であった。

この2クラスの履修者計47人のうち各クラス1人ずつの計2人を調査対象者とした。対象者は次の3点を基準として選定した。

(1) すべての授業に出席した

(2) すべての課題を提出した

(3) 課題の授業リフレクションと学習プランの記述において，クラス内でもっとも語数が多かった

(3) については，課題の語数は指定されていなかった。つまり，上記3点を満たす対象者は，それぞれのクラスでもっとも真面目に授業に取り組んだ層に属することが想定される。

分析の対象は，上記の基準で選定した2人の対象者が提出した授業リフレクション9回分（CR1，CR2，CR3，CR4，CR5，CR6，CR7，CR10，CR11）と学習プラン3回分（LP1，LP2，LP3）とした。対象者の記述の中から「人」「課題」「方略」に関するメタ認知的知識（Flavell 1979）を抽出し，それらがプランニングにどのように反映されているかを質的に分析した。

なお，授業振り返りや学習プランの内容は成績対象とはせず，学生には授業内でその旨の説明があった。また，提出した課題は，研究を目的として個人が特定されない形で使用される可能性があること，および承諾の可否は自由かつ成績への影響はない旨についても口頭と文書で説明があり，そのうえで上述の調査対象者2名を含む履修者全員から承諾を得た。

2.1.3 結果

対象者2人のそれぞれの結果は以下のとおりである。ここでは学生A、学生Bとする。また、対象者による記述はすべて英語であり、括弧内の日本語訳は本論文で補足したものである。

(1) 学生Aのケース

初回授業の授業リフレクションであるCR1において、学生Aは“(did not) know clearly the way of studying English (英語の学習方法をはっきりとは知らなかった)”と記述した。そこで学生Aは、第2回授業から第6回授業の期間にさまざまな学習方法を試みた。CR2からCR6の記述によると、試した学習として、単語集や辞書を使用した語彙学習、Graded Readers (英語学習者向けの本) やニュース記事のリーディング、洋楽のリスニング、テレビの英語ニュースやインターネットの動画の視聴、インターネットで配信されているプレゼンテーションを利用したシャドーイング練習、ひとり言でのスピーキング練習、SNS (Social Networking Service) での英語でのやり取り、英語日記が挙げられている。これらの試行を経て、LP1では1週間分の学習プランを作成した。学生AはLP1で、(1) 洋楽のリスニング、(2) スマートフォンのアプリケーションを利用した語彙学習、(3) オンラインでのニュースのリスニングとリーディング、の3つを学習項目として挙げた。これらを選択した理由として、(1) は音楽を聴くのが好きであること、(3) は本よりニュース記事のほうが短いため忙しくても取り組めそうであることが挙げられていた。つまり、(1) と(3) の選択において、学生Aはメタ認知的知識のうち、さまざまな試行を通して得た「方略」に関するメタ認知的知識に加え、「人」に属する自らの好みと学習環境を適用したと考えられる。

LP1作成から2週間後の第8回授業では、LP2を作成した。LP2作成前の第7回授業では目標設定がトピックとして扱われ、授業内で長期目標を短期目標に落とし込んでいく活動があった。学生AはCR7において、長期目標として“to communicate with a lot of people

around the world more fluently (世界中の多くの人々ともっと流暢にコミュニケーションすること)”と述べた。また, “I like travel abroad and I want to communicate with them more comfortably (海外旅行が好きで, 海外の人たちともっと楽にコミュニケーションしたい)”とも述べている。この記述についてはCR1でも類似の内容が見られた。CR1では, 過去の英語学習経験を振り返り, 以下のように述べている。

Today, I remembered my language history for the first time...I found I have been to a lot of countries, because my parents love to travel around the world. And I realize this experiences made me feel “I want to be the fluent speaker of English!” (今日, 自分の言語の経歴をはじめて振り返った...両親が海外旅行が好きなため, 自分は多くの国に行ったことがあることに気づいた。そしてこの経験から「英語を流暢に話せるようになりたい」と思うようになった。)

この長期目標を達成するため, 学生Aは自分の英語のスキルを分析し, 語彙力とリスニング力, 発音を向上させる必要があると説明している。このような振り返りを経て, 学生AがLP2で選択した学習項目は, (1)入浴中に洋楽を聴くこと, (2)すきま時間にスマートフォンのアプリケーションで語彙学習をすること, (3)インターネットのニュースを聴くこと, (4)SNSで英語を使用して日常英語のフレーズを練習することであった。これらのLP2の学習項目はLP1で選択した項目と類似している。しかし, LP2においては, これらの学習プランが自身の長期目標に合致していると説明されていた。さらに, LP1には含まれておらずLP2で初出した点として, (1)と(2)での学習時間が挙げられる。つまり, 学生Aは, 複数のメタ認知的知識を組み合わせるプランニングしていることが見て取れる。そこには授業で扱われたトピックである学習のリソースやストラテジー, 目標設定に関するものだけでなく, それ以外の学生A自身の好みやスケジュールに関するメタ認知的知識も含まれていた。これらのメタ認知的知識を組み合わせた概念は, 学生Aにとっ

てより安定的な自己概念となり、後述のように、その後のプランニングにおいても使用されている。

第10回授業では時間管理、第11回授業ではモチベーションがトピックとして取り上げられ、第13回授業ではLP3を作成した。学生AはLP3において6つの学習項目を挙げた。LP1やLP2に比べて学習項目の数が多いのは、LP3が対象とする学習期間が夏季休暇中の2カ月間と長期に渡るためだと推察される。LP3に含まれていた学習は、ウェブサイトとスマートフォンのアプリケーションを利用した語彙学習と、スピーキング、リスニング、リーディングに関する学習であり、どれも短時間で取り組めるものだった。その理由としては、“I may feel very hot and tired every day. So I must study English in my spare time, as well as my usual school days. (毎日、[クラブ活動のため(筆者加筆)]とても暑くて疲れているかもしれない。普段の大学の授業があるときと同様に、すきま時間に英語を勉強しなければならない。)”と説明されていた。なお、LP2で言及していた目標や第11回授業で扱ったモチベーションについての記述は、LP3では見られなかった。

(2) 学生Bのケース

学生Bは初回授業のリフレクションCR1で、“I want to improve my grammar skills and increase my vocabulary. (文法スキルを高め、語彙を増やしたい。)”と述べている。その理由として、過去にインターナショナルスクールに通っていたものの英語に自信がなく、“mistakes will lose a person’s confidence such as grammatically mistakes and spelling mistakes. Therefore, I would like to remember more vocabulary, and improve my grammar skills. (文法やスペルなどを間違えることによって人は自信を失う。そのため、語彙をもっと覚えて文法スキルを伸ばしたい。)”と説明している。

第6回授業で作成したLP1では2つの学習項目をプランに入れた。1つは、ニュースやプレゼンテーション、映画の視聴であり、動画を観ながらスクリプトを読み、理解が正しいかを確認するとされていた。もう1つは英文の精読であり、新たな語彙とライティング

のスタイルを学ぶことが目的だとされていた。なお、前者はCR4、後者はCR3でも、試したい学習として挙げられていた。これらの学習項目について、学生Bは“I could notice which self-directed learning was appropriate for me ... I could find my weakness points through learning. (どの自己学習が自分に適しているのか気づくことができた... 学習をとおして自分の弱点を見つけることができた.)”と説明している。学生Bにとって“weakness points (弱点)”とは文法や語彙の誤りを意味している。前述のCR1でも同様の記述が見られたことから、英語を使用するにあたり文法や語彙の正確さが重要であるとの信念や、その点が自身の弱点であるという認識は、授業をとおして得たメタ認知的知識ではなく、当初から本人の中に存在した。つまり、学生Bの英語学習や自己のニーズに対する見解は、授業や課題をとおして変化することはなく、むしろ再確認することで強化された可能性がある。

第7回授業では目標設定がトピックであった。学生BはCR7で目標としてTOEFL iBT@で高得点を取ることと定め、さらに“it needs an enormous amount of vocabulary and a lot of practice in reading, listening, speaking and writing (そのためには大量の語彙と、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングのたくさんの練習が必要である.)”と述べた。続く第8回授業で作成したLP2では、この目標を念頭に、学習項目として(1) スクリプトを読みながらスピーチのリスニング、(2) 英文の精読、(3) アプリケーションでの語彙学習、(4) エッセイやニュース記事を手本としたライティング練習、を挙げた。これらはすべて過去の授業リフレクション(CR2, CR3, CR4, CR6)でも試したい学習として言及されていた。これらを総合して解釈すると、学生Bは当初から存在した英語学習や自らの弱点に関するメタ認知的知識(「人」)を維持または強化しつつ、それに関連させながら学習のリソースやストラテジーについての新たなメタ認知的知識(「方略」)を向上させ、さらに目標についてのメタ認知的知識(「課題」)も組み合わせ、プランニングするに至ったと言える。

このLP2の学習項目はLP3にも引き継がれた。目標に変更はないため、夏季休暇中も同

じ学習を継続すべきとの判断だった。しかし一方で、LP2で立てた計画は実際には実行できなかつたとLP3の記述の中で振り返り、“I think I could not control myself well and the time management was bad. However, I don't want to quit this plan. (自己管理が上手くできず、時間管理もだめだった。しかし、このプランをやめたくはない。)”と述べている。なお、この記述の中で自己管理や時間管理の重要性に触れていながら、第10回授業や第11回授業でのトピックであった時間管理とモチベーションについては何も言及されていない。CR10とCR11では、それぞれのトピックに関して授業で学んだ内容をどのように自身の学習に適用するかが述べられていた。CR10では、授業内容に含まれていた時間管理のストラテジーのひとつを取り上げて、自己の学習に適用できる2通りの方法を説明していた。CR11では、授業でモチベーション理論を学んだことにより、モチベーションがコントロール可能であり、その方法もいろいろあることがわかったと記されていた。前述のように、第6回授業までの学習のリソースやストラテジー、第7回授業での目標設定で得たメタ認知的知識は、LP2からLP3にかけて使用されていた。しかし、同様に授業で取り上げられた第10回授業の時間管理と第11回授業のモチベーションに関するメタ認知的知識は、学生Bにとって重要であったにも関わらず、プランニングにおいて使用されなかった可能性がある。また、LP3では、“I need to achieve this goal by some useful grammar and vocabulary books because I need to improve these skills especially. (役に立つ文法と語彙の本を何冊か使用することによってこの目標を達成する必要がある。自分にとっては、特にこれらのスキルを伸ばす必要があるからだ。)”と最後に添えられていた。CR1から見られたメタ認知的知識が、授業を経ても変わることなく最後まで維持されたと言える。

2.1.4 考察

(1) 学習者の自己ニーズに関するメタ認知的知識

まず本調査の1つ目の問いである「(1) 学習者は自らのニーズに関してどのようなメタ

認知的知識をもっていたか」については以下のように考察できる。

学生 A の場合、初回授業で自分の英語学習の経歴を振り返ることにより、これまでの経験やその経験にもとづく英語への思いをはじめて明確に意識した (CR 1)。英語で流暢にコミュニケーションしたいという希望は授業前からあったものと推察される。しかし、それが何に由来するのか、そしてこの先どこに向かうのかといった点については、この時点ではじめてメタ認知的に認識されたと言える。つまり、自分自身の経験について認知してはいても、必ずしもそれがメタ認知的知識として蓄積されているとは限らない。学生 A の場合は、授業で省察をうながされることで、自身の経験や漠然と抱いていた憧れについて、はじめてメタ認知的知識が形成された可能性が考えられる。

一方、学生 B の場合は、初回授業後の授業リフレクションで、過去に英語の誤りで自信を失った経験から文法と語彙の強化が必要だと述べていた (CR 1)。これはおそらく授業での省察で気づいたわけではなく、過去の経験の中で形成されたメタ認知的知識であると考えられた。それは、この授業を履修する以前に、実際に経験した事柄への認知がメタ認知的知識となる何らかのきっかけがあったのかもしれないし、学生 B 自身に自己批判的な傾向があり実際の経験とはかけ離れた形でこのようなメタ認知的知識をもつに至ったのかもしれない。いずれにしても、学生 B の場合は、過去の経験にもとづく解釈が自己ニーズのメタ認知的知識として学習者の中に蓄えられ、自分が取り組むべき学習の方向を示す指針となっていた。

以上をまとめると、学習者が多様な経験や知識をもってはいても、必ずしもそれがメタ認知的知識として蓄積されているとは限らない。一方で、過去に得た経験や知識をとおして得た認識が、強固で揺るぎない信念となっている場合もあると言える。

(2) 意図的な支援によるメタ認知的知識の向上

本調査の 2 つ目の問いである「(2) 意図的な支援により、学習者は自らのニーズに関するメタ認知的知識を高めることができたか」については以下のように考察できる。

学生 A, 学生 B ともに, 授業リフレクションにおいて, 授業から得た新たな気づきとしていくつかの点を挙げていた. 学生 A は, 授業が始まる前は自身の英語学習について考えてみたことがなかった (CR 1) と記したのち, その後の授業リフレクションで見られたように, 学習のリソースやストラテジーについてさまざまな気づきを得ていた. 学生 B は, 学習のリソースとストラテジー (CR 2, CR 3, CR 4, CR 6) や目標 (CR 7) について考えをめぐらせ, それぞれにおいて新たな案や見解を述べていた. つまり, 学生 A および学生 B の両ケースにおいて, 授業をとおしてメタ認知的知識が向上したと言える.

その一方で, 授業とは無関係に促進されたメタ認知的知識もあった. 学生 A が LP 1 で自らのスケジュールに配慮したプランを立てたのは, 授業で時間管理を扱う以前であり, 支援がなくとも学習者自身が何らかのきっかけで, 学習プランニングに必要なメタ認知的知識を向上させる可能性があることがわかる.

また, 学習者本人にとって安定的で強固なメタ認知的知識は, 授業での介入があっても変化せず維持される可能性がある. 学生 B が当初から持ち合わせていた英語学習や自身の弱点に関するメタ認知的知識は, 最後の LP 3 まで維持され, さらにそのあいだの過程ではそのメタ認知的知識を基盤に他のメタ認知的知識を発展させる形が見られた (CR 2, CR 3, CR 4, CR 6, CR 7). なお, 第二言語習得の過程では正確さと流暢さのバランスが重要だとされ (Nation 2007), 本授業でも特に第 2 回授業から第 6 回授業にかけてその点についてたびたび説明されていた. また, 学生 B の場合, 本人が認識している正確さだけでなく流暢さにおいても伸ばす必要のある状況であった. それにも関わらず, 学生 B はこのメタ認知的知識を維持し続けたことになる.

以上をまとめると, メタ認知的知識は意図的な支援により向上させることができる. しかし, 支援がなくとも促進される場合や, 逆に支援があっても変化しない場合もあると言える.

(3) プランニングにおけるメタ認知的知識の適切な使用

本調査の3つ目の問いである「(3) 学習のプランニングにおいて、学習者は自らのニーズに関するメタ認知的知識を適切に組み合わせて使用することができたか」については以下のように考察できる。

学生 A、学生 B ともに、学習プランを作成するにあたり、それまでに得た複数のメタ認知的知識を適用したことが観察された。学生 A のケースでは、LP 1 で CR 2 から CR 6 にかけて試行し向上させた学習方法に関するメタ認知的知識および学生自身が得た時間管理に関するメタ認知的知識が適用され、LP 2 ではそれに加えて CR 7 で得た目標についてのメタ認知的知識が使用された。学生 B のケースでは、CR 1 で記述されていたメタ認知的知識を常に適用しつつも、LP 1 においては学習方法 (CR 2, CR 3, CR 4, CR 6)、LP 2 では目標 (CR 7) についてのメタ認知的知識を組み合わせて使用していた。

しかしながら、学習プランへの適用が必要であると考えられるにも関わらず、使用されていないメタ認知的知識もあった。学生 A の場合、LP 3 では目標とモチベーションについての言及はなかった。モチベーションについては、もともと英語に対する学習意欲があり、あえて特筆する必要はなかったのかもしれない。しかし、学習のプランニングにおいて目標に合ったプランを立てることは重要なポイントであり、学生 A の場合も LP 2 では目標について明示されていた。しかし、LP 3 では CR 7 や LP 2 で掲げていた目標には直結しない学習項目も含まれていたうえ、その点についての説明も見られなかった。また、学生 B においては、LP 3 で時間管理とモチベーションについての記述がなかった。CR10 と CR11 ではそれぞれのトピックについてメタ認知的な記述があり、さらに LP 2 で実行できなかった学習項目を LP 3 に引き継ぎ実行するには、時間管理やモチベーションに関するメタ認知的知識の使用が重要だと考えられたにも関わらず、LP 3 ではその点についての記述が見られなかった。

以上をまとめると、学習プランニングにおいて、学習者は複数のメタ認知的知識を組み合わせて使用し、自らのニーズに合った学習プランを作成することができる。しかし、学

習者が自らのプランニングに必要なメタ認知的知識を保持していたとしても、それが必ずしもプランニングで使用されるとは限らない。重要であるはずのメタ認知的知識が適用されない場合もあると言える。

2.1.5 結論

本調査では、学習者が自らのニーズに関するメタ認知的知識を向上させ、それらのメタ認知的知識を適切に組み合わせて使用することがより効果的な学習プランニングにつながるという仮定のもと、大学の授業をとおして学生2人のケーススタディを行った。その結果、次の3点が明らかになった。

(1) 過去の経験が必ずしもメタ認知的知識として蓄積されているわけではなかった。

(2) 意図的な支援によりメタ認知的知識を向上させることができた。しかし、支援がなくても促進される場合や、逆に支援があっても変化しない場合もあった。

(3) 学習のプランニングにおいて、学習者は複数のメタ認知的知識を組み合わせて使用し、自らのニーズに合った学習プランを作成することができた。しかし、学習者が保持しているメタ認知的知識が必ずしもプランニングで使用されるとは限らず、重要だと考えられるメタ認知的知識が適用されない場合もあった。

2.2 英語自律学習者の学習リソース選択の根拠

2.2.1 目的

2.1 節では、大学の授業において学習者 2 人のケーススタディを行った。本節の調査では、2.1 節と同じく自律学習の学習プランニングの段階における学習者のメタ認知的な意識について、量的に調べることを目的とし、一般的な成人の日本人英語自律学習者を対象にオンライン調査を行った ($n=331$)。学習プランニングの段階では、学習者は学習内容と学習リソース、学習戦略を選択して決定し、その後、学習の実行の段階へと移っていく。本調査では、学習者が学習プランニングで自ら学習リソースを選択する際にどのような根拠によるのかを明らかにすることを目的とし、さらに、学習者の個別要因による違いの有無を検討するために、英語のレベル、英語学習継続期間、英語学習目的による学習リソース選択の根拠の違いを調べた。本調査では次の 2 点を明らかにすることを目的とした。

(1) 英語自律学習者はどのような根拠に基づいて学習リソースを選択しているか

(2) 学習者の英語のレベル、学習継続期間、学習目的により、学習リソース選択の根拠に違いはあるか

2.2.2 方法

(1) 質問票の作成

英語学習者のリソース選択根拠を調査するために「英語学習リソース選択根拠尺度」(以下、リソース選択尺度)を作成した。「あなたが英語学習の教材や方法を選ぶとき、以下の項目はどの程度重視しますか」という質問に対し、「目標」「好み」「学習環境」という下位尺度を想定した。これらは「自分のニーズ」とまとめることができる。さらに、「他者からの影響」という別の下位尺度を加え、それら 4 つの下位尺度のもとに学習リソースの選択の根拠となり得る 25 項目を考案した。その後、英語教育関係者 5 人から項目の妥当性につ

いてフィードバックを受けて加筆修正を行い、最終的に 25 項目の尺度を作成した。

回答方法は、「重視しない」「あまり重視しない」「どちらとも言えない」「やや重視する」「重視する」の 5 件法であり、1～5 点に得点化した。

(2) 調査対象者と手続き

調査会社を通じ、同社に登録するモニター回答者を対象にオンライン調査を行った。回答期間は 2017 年 8 月 22 日～25 日で、「現在、英語学習（学校の授業以外で）を行っている」および「これまでの海外滞在の延べ期間（旅行を含む）が 6 カ月未満」の 2 つの条件を満たす 18 歳以上の英語学習者 331 人から回答を得た。調査は無記名で行った。

調査内容は、リソース選択尺度のほか、「英語のレベル」「現在に至る英語学習（学校の授業を除く）の継続期間」、および「英語学習目的」を質問項目に加えた。

2.2.3 結果

(1) 有効回答数

回答者 331 人のうち、すべての項目において同じ選択肢を選んだ回答者 30 人を除外し、残りの 301 人（男性 189 人、女性 112 人；平均年齢 46.1 歳， $SD=14.4$ ）を有効回答とした。

(2) リソース選択尺度の各質問項目の平均と標準偏差

リソース選択尺度の質問項目の下位尺度得点を算出した。下位尺度得点は、項目ごとの平均値とした。得点の高いものから順に並べると表 2.2 のとおりであった。

表 2.2 リソース選択尺度の下位尺度得点順位

($n=301$)

順位	質問項目	平均	<i>SD</i>
1	3 興味が持てる	4.22	0.88
2	6 自分の目標や目的に合っている	4.13	0.94
3	5 今の自分に必要な実践的な英語スキルを身に付けられる	4.10	0.95
4	15 今の自分のレベルに合っている	4.10	0.92
5	25 自分の性格や学習スタイルに合っている	4.08	0.84
6	17 飽きずに続けられそう	4.07	0.96
7	16 自分のスケジュールに取り入れやすい	4.06	0.91
8	19 効果ははっきりと実感できそう	4.03	0.92
9	20 いつでも好きな時にできる	4.02	0.92
10	1 思い立ったときに手軽に始められる	3.98	0.92
11	18 将来的に必要な英語のスキルアップにつながる	3.98	0.96
12	14 価格が妥当（または無料）である	3.95	1.02
13	13 形態（本、アプリ、テレビ、対面等）が自分に合っている	3.89	0.97
14	7 1回の分量が自分にとってちょうどよい	3.89	0.99
15	23 楽しく取り組めそう	3.85	1.02
16	11 目標達成に向けて効率よく学べる	3.83	0.95
17	22 自分の苦手な英語スキルを伸ばすことができる	3.80	1.00
18	2 著者や出版社や提供している団体が信頼できる	3.63	1.02
19	10 インターネットや雑誌等で評判がよい	3.27	1.07
20	12 講師などからフィードバックがもらえる	3.10	1.12
21	9 家族や友人や先生に勧められた	2.99	1.11
22	4 広告や宣伝の情報が魅力的である	2.97	1.09
23	21 他の学習者と交流できる	2.84	1.13
24	24 知り合いが利用している	2.78	1.24
25	8 人からもらったりして、たまたま自宅にある	2.71	1.20

(3) リソース選択尺度の因子分析

(a) 探索的因子分析

リソース選択尺度の探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。スクリープロットの急落から，2因子構造が妥当であると考えられた（図 2.1）。因子数を2に指定し，負荷量が.40未満の項目を除外し再び因子分析を行った結果，2因子24項目が得られた（表 2.3）。

第1因子は，「飽きずに続けられそう」「今の自分のレベルに合っている」など，学習者自身のニーズに合わせた選択理由であることから，「自己ニーズ」と命名した。第2因子は，「知り合いが利用している」「人からもらったりして，たまたま自宅にある」など，外部からの影響による選択理由であることから，「外的影響」と命名した。

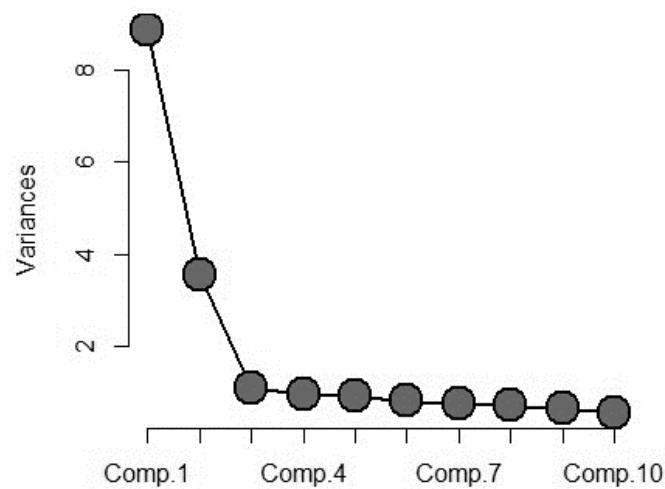


図 2.1 リソース選択尺度の探索的因子分析スクリープロット

表 2.3 リソース選択尺度の探索的因子分析結果

	F1	F2
F1 自己ニーズ ($\alpha = .94$)		
17* 飽きずに続けられそう	0.792	-0.001
15* 今の自分のレベルに合っている	0.763	-0.010
16 自分のスケジュールに取り入れやすい	0.761	-0.016
19* 効果がはっきりと実感できそう	0.724	0.045
20* いつでも好きな時にできる	0.711	-0.063
14* 価格が妥当 (または無料) である	0.705	0.011
6 自分の目標や目的に合っている	0.702	0.036
18 将来的に必要な英語のスキルアップにつながる	0.693	0.063
11 目標達成に向けて効率よく学べる	0.692	0.226
25 自分の性格や学習スタイルに合っている	0.672	0.160
3 興味が持てる	0.670	-0.022
5 今の自分に必要な実践的な英語スキルを身に付けられる	0.669	0.083
22 自分の苦手な英語スキルを伸ばすことができる	0.643	0.223
13 形態 (本、アプリ、テレビ、対面等) が自分に合っている	0.637	0.056
23 楽しく取り組めそう	0.634	0.141
7 1回の分量が自分にとってちょうどよい	0.627	0.138
1 思い立ったときに手軽に始められる	0.495	0.192
F2 外的影響 ($\alpha = .84$)		
24* 知り合いが利用している	-0.120	0.785
8* 人からもらったりして、たまたま自宅にある	-0.067	0.731
9* 家族や友人や先生に勧められた	0.099	0.696
21* 他の学習者と交流できる	0.051	0.650
4* 広告や宣伝の情報が魅力的である	0.040	0.597
10 インターネットや雑誌等で評判がよい	0.212	0.559
12 講師などからフィードバックがもらえる	0.274	0.536
	因子間相関	F1 F2
	F1	— 0.165
	F2	— —

* 確認的因子分析を経て分散分析に使用した10項目

(b) 確認的因子分析

探索的因子分析で抽出した2因子24項目のモデルの適合度を検証するために確認的因子分析を行った。その結果、適合度指標は GFI=.813, AGFI=.776, CFI=.842, RMSEA=.088 であった。一般的に、GFI, AGFI, CFI は1に近いほど当てはまりがよいと判断される（豊田 2007）。そこで、項目の数や組み合わせを変えて繰り返し確認的因子分析を行ったところ、相関係数.65以上の組み合わせから因子負荷量の低い方を3項目削除し、その後、因子別に因子負荷量の高い順に各5項目を採択した10項目の組み合わせが最も適合度が高かった（GFI=.945, AGFI=.911, CFI=.949, RMSEA=.076）。そこで、この2因子10項目を採用し、以下の分析を行った。

(4) 学習者の特性によるリソース選択根拠の比較

英語のレベル、英語学習継続期間、英語学習目的による学習リソース選択根拠の違いを調べるため、それぞれ第1因子および第2因子の下位尺度得点を用いて分散分析と多重比較を行った。群間の差について有意性を検証するとともに、差の程度を調べるために効果量を求めた。効果量として分散分析では η^2 、多重比較では d 値を算出した。効果量の大きさは Cohen (1992) の基準を参考に、 η^2 については $\eta^2=.01$ を小、 $\eta^2=.06$ を中、 $\eta^2=.14$ を大の目安とした。 d 値については、 $d=0.20$ を小、 $d=0.50$ を中、 $d=0.80$ を大の目安とした。各群の平均値と標準偏差は表 2.4 のとおりである。また、有意性の検定結果を図 2.2, 2.3, 2.4 に、効果量を表 2.5 に示す。

表 2.4 学習者の特性による群別の平均値と標準偏差

	第 1 因子	第 2 因子
	平均 (<i>SD</i>)	平均 (<i>SD</i>)
初級	4.09 (0.72)	2.80 (0.84)
中級	4.07 (0.71)	3.05 (0.94)
上級	3.94 (0.85)	2.72 (0.82)
3カ月未満	3.81 (0.93)	2.88 (0.83)
3カ月以上 1年未満	3.94 (0.76)	3.18 (0.79)
1年以上	4.17 (0.65)	2.71 (0.91)
昇格や進学	3.59 (0.81)	3.32 (0.82)
英語が必要	4.15 (0.77)	2.82 (0.84)
自己研鑽	4.06 (0.63)	2.69 (0.84)
趣味	4.23 (0.68)	2.93 (0.93)

(a) 英語のレベルによる分析

英語のレベルを3段階に分け、「初級 (TOEIC スコア 465 点以下, または挨拶などの簡単な日常会話が可能, または英語でコミュニケーションを取ることは難しい)」、「中級 (TOEIC スコア 470~725 点, または, 挨拶のみならず日常生活のニーズに対応することが可能)」、「上級 (TOEIC スコア 730 点以上, または, 日常生活のニーズのみならず仕事でもある程度コミュニケーションができる, またはそれ以上)」の3群について分散分析を行った。3つの段階は, TOEIC®テスト主催団体である国際ビジネスコミュニケーション協会 (2012) による基準を参考にして区分した。有効回答数は, 「初級」104 人, 「中級」100 人, 「上級」97 人であった。

分散分析を行ったところ, 第1因子では群間に有意な差はなかった。一方, 第2因子では5%水準で有意だった ($F(2, 298)=3.80, p<.05$)。そこで Tukey による多重比較を行ったところ, 中級の群の下位尺度得点が最も高く, 中級と上級の群間に有意差が見られた

($p < .05$). さらに効果量を求めたところ, 分散分析では第1因子, 第2因子ともに効果量は小さかった ($F(2, 298) = 1.20, \eta^2 = .01$; $F(2, 298) = 3.80, \eta^2 = .03$). また, 有意差があった中級と上級の群間でも効果量は小さかった ($d = 0.37$). つまり, 分散分析では第2因子で有意差があり, 多重比較で中級と上級の群間で有意差が見られたものの, 効果量によると第2因子, さらに第2因子の中級と上級間においても差は小さいと言える.

まとめると, 英語のレベルによる比較では, 第1因子「自己ニーズ」では英語のレベルによる違いは見られず, 第2因子「外的影響」においても大きな差はないが, 中級レベルから上級レベルにかけて若干下降すると言える.

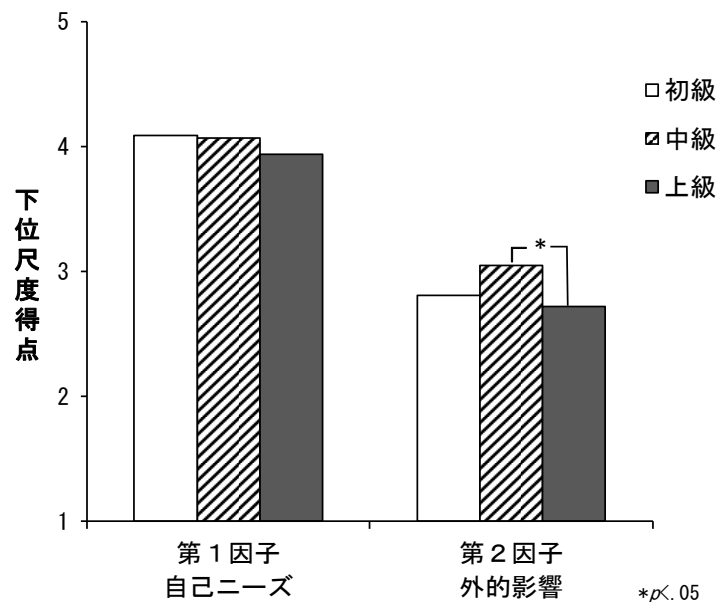


図 2.2 英語のレベルによる比較

(b) 英語学習継続期間による分析

現在に至る学習継続期間を「3カ月未満」「3カ月以上1年未満」「1年以上」の3群に分け, 分散分析を行った. 有効回答数は, 「3カ月未満」71人, 「3カ月以上1年未満」68人, 「1年以上」162人であった.

分散分析を行ったところ、第1因子では群の効果は有意だった ($F(2, 298)=6.22, p<.01$)。そこで Tukey による多重比較を行ったところ、「1年以上」群が「3カ月未満」群より有意に大きかった ($p<.01$)。「3カ月未満」群と「3カ月以上1年未満」群、「3カ月以上1年未満」群と「1年以上」群は、いずれも期間が長くなるほど下位尺度得点が高くなる傾向にあったが、有意差は見られなかった。効果量を求めたところ、分散分析では小さい効果量だった ($F(2, 298)=6.22, \eta^2=.04$)。群間では、有意差が見られた「3カ月未満」群と「1年以上」群のあいだの効果量は、基準では小に該当するものの、中に近い値 ($d=0.48$) であった。また、「3か月以上1年未満」群と「1年以上」群のあいだに小さい効果量があった ($d=0.33$)。つまり、「3か月未満」と「1年以上」では有意差 ($p<.01$) があり中に近い効果量があった。そのあいだの「3か月未満」と「3か月以上1年未満」、「3か月以上1年未満」と「1年以上」ではどちらも有意差はなかったが、全体に得点が上昇しており、後者は小さい効果量があったことから、全体として緩やかに上昇していると考えられる。したがって、第1因子「自己ニーズ」は学習期間が長くなるにつれて少しずつ上昇すると言える。

第2因子においても、分散分析で群の効果は有意だった ($F(2, 298)=6.87, p<.001$)。下位尺度得点は、学習期間として中間の「3カ月以上1年未満」群が最も高かった。Tukey による多重比較を行ったところ、「3カ月以上1年未満」群が「1年以上」群より有意に高かった ($p<.001$)。さらに効果量を求めたところ、分散分析では小さい効果量だった ($F(2, 298)=6.87, \eta^2=.04$)。群間では、有意差が見られた「3カ月以上1年未満」「1年以上」の2群において中程度の効果量だった ($d=0.53$)。また、「3カ月未満」から「3カ月以上1年未満」のあいだでは有意差はなかったものの小さい効果量があり ($d=0.37$)、「3カ月以上1年未満」のほうが下位尺度得点が高かった。つまり、第2因子「外的影響」は3カ月未満から3カ月以上1年未満にかけて若干上昇し、3カ月以上1年未満から1年以上にかけて大幅に下降すると言える。学習を開始して1年が経つ頃までは外的影響を少しずつ取り入れる。しかし、1年を超えて学習経験が長くなると外的影響を受けにくくなると考

えられる。

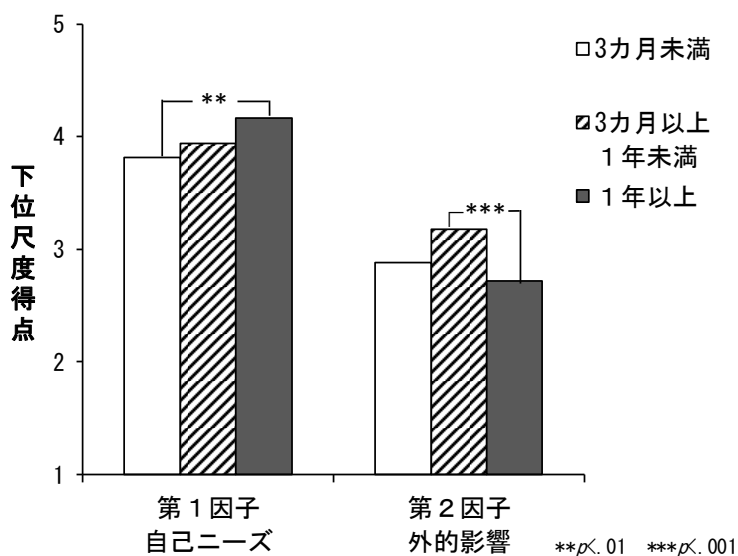


図 2.3 学習継続期間による比較

(c) 英語学習目的による分析

英語の学習目的について「昇格や進学のため」(以下、「昇格や進学」)、「現在の業務や生活で英語が必要」(以下、「英語が必要」)、「自己研鑽のため」(以下、「自己研鑽」)、「趣味」, 「その他」の5群に分け, うち「その他」を除く4群について分散分析を行った。有効回答数は, 「昇格や進学」45人, 「英語が必要」84人, 「自己研鑽」110人, 「趣味」50人, 「その他」12人であった。

分散分析を行ったところ, 第1因子では群の効果は有意だった($F(3, 285)=7.90, p<.001$)。そこで Tukey による多重比較を行ったところ, 「昇格や進学」群が, その他の3群, 「英語が必要」「自己研鑽」「趣味」より有意に低かった(いずれも $p<.001$)。さらに効果量を求めたところ, 分散分析では中程度の効果量があった($F(3, 285)=7.90, \eta^2=.08$)。群間では, 「昇格や進学」群が, その他の3群, 「英語が必要」「自己研鑽」「趣味」より得点が低く, いずれも中以上の効果量があった($d=0.71$; $d=0.68$; $d=0.86$)。つまり, 「昇格や進学」

を目的とする群は、それ以外の目的をもつ群より「自己ニーズ」が際立って低いと言える。

第2因子においても、分散分析の群の効果は有意だった ($F(3, 285)=5.87, p<.001$)。そこで Tukey による多重比較を行ったところ、「昇格や進学」群が「英語が必要」群と「自己研鑽」群より有意に高かった ($p<.01$; $p<.001$)。さらに効果量を求めたところ、分散分析では中程度の効果量があった ($F(3, 285)=5.87, \eta^2=.06$)。群間では、「昇格や進学」群と「英語が必要」群、「昇格や進学」群と「自己研鑽」群のあいだでそれぞれ中程度の効果量があった ($d=0.59$; $d=0.75$)。「昇格や進学」群と「趣味」群の効果量は中の目安に満たなかったものの、中に近い値であった ($d=0.43$)。つまり、「昇格や進学」を目的とする群は、「英語が必要」な群と「自己研鑽」を目的とする群に比べて「外的影響」がかなり大きく、「趣味」が目的である群と比較しても「外的影響」を大きく受けていると言える。

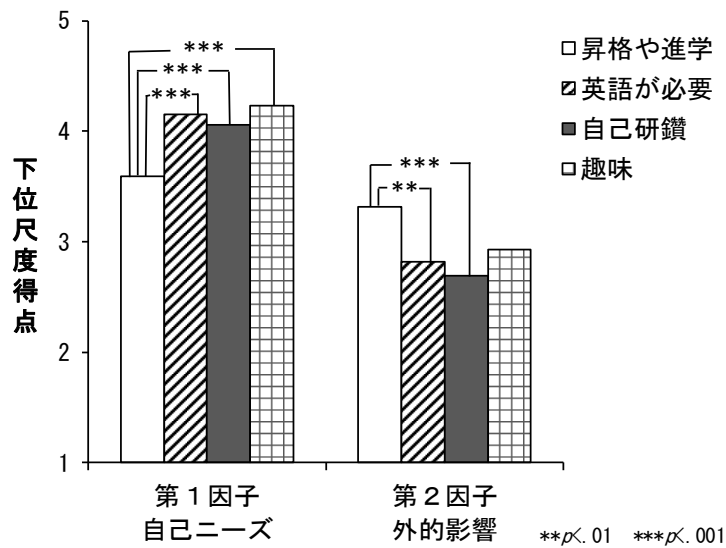


図 2.4 学習目的による比較

表 2.5 多重比較の効果量

		第1因子	第2因子
初級	中級	0.03	0.27
	上級	0.20	0.10
中級	上級	0.17	0.37
3カ月未満	3カ月以上 1年未満	0.15	0.37
	1年以上	0.48	0.19
3カ月以上 1年未満	1年以上	0.33	<u>0.53</u>
昇格や進学	英語が必要	<u>0.71</u>	<u>0.59</u>
	自己研鑽	<u>0.68</u>	<u>0.75</u>
	趣味	<u>0.86</u>	<u>0.43</u>
英語が必要	自己研鑽	0.13	0.16
	趣味	0.11	0.13
自己研鑽	趣味	0.26	0.28

太字は効果量小のうち $d=0.30$ 以上，下線は効果量中以上

2.2.4 考察

(1) 英語自律学習者のリソース選択の根拠

本調査の1つ目の問いであった「英語自律学習者はどのような根拠に基づいて学習リソースを選択しているか」については以下のように考察できる。

尺度を作成する際に想定していた2つの大きなカテゴリーは，因子分析によって明らかになり，「自己ニーズ」と「外的影響」と命名した。一方，第1因子「自己ニーズ」の下位概念として想定していた「目標」「好み」「学習環境」といったサブカテゴリーは抽出されなかった。人が意思決定を行う際には認知的な負荷を避ける傾向にあり(大垣・田中 2014)，学習者が学習ストラテジーを選択する際にも負荷が高いものは選択されない傾向にある

(竹内 2001, 瀬尾ほか 2008)。英語学習リソースの選択においても同様に，多様なメタ認知的知識に基づいて合理的に判断するという認知的な費用の高い方法ではなく，自分のニ

ーズか外部の影響かという大まかな括りを根拠に選択している可能性が考えられる。あるいは2.1節で見られたように、学習者の経験や知識がメタ認知的知識として明確に意識されていないために、曖昧な認識として「自己ニーズ」と「外的影響」という2つのカテゴリの中で複合的に使用されているとも考えることもできる。いずれにしても、効果的な学習リソースの選択につなげるには、学習者のメタ認知的知識の向上や意識化、リソース選択への適切な活用をうながすような支援が必要だと考えられる。

(2) 学習者の個別要因によるリソース選択の根拠の違い

本調査の2つ目の問いであった「(2) 英語のレベル、学習継続期間、学習目的により、学習リソース選択の根拠に違いはあるか」については、英語のレベル、学習継続期間、学習目的のそれぞれにおいて以下のように考察できる。

(a) 英語のレベルによる違い

まず、英語のレベルの群間比較では、第1因子「自己ニーズ」では有意差はなく、第2因子「外的影響」で有意差が見られた。さらに多重比較を行ったところ第2因子の中級と上級の群間で有意差があった。ただし、効果量はいずれも小さかった。この結果から、学習リソースの選択において、選択の根拠となる「自己ニーズ」は英語のレベルによって影響を受けることはなく、「外的影響」については中級から上級になるにつれて影響が弱くなるものと考えられる。

前者の「自己ニーズ」の結果については検討すべき点がある。本調査の対象者は海外滞在の延べ期間（旅行を含む）が6カ月未満であるため、英語のレベルは海外の滞在経験ではなく主に国内での英語学習によって培われたものだと想定される。レベルが高いほど学習経験が豊富、または効果的に学習を行ってきたと考えられ、逆に言えば、レベルが低いほど学習経験が少ないか学習方法が効果的でなかったものと推察される。それにも関わらず、学習リソースの選択において「自己ニーズ」がレベルによる影響を受けないという点は一考に値する。「自己ニーズ」に合った選択をしたかどうかは学習の効果に影響を及ぼさ

ない可能性も考えられる。しかし、教授者による授業のデザインにおいて、学習者のニーズに合わせた授業設計を行うことは教育効果を高めるうえで重要である。それと同様に、学習デザインにおいても、学習者の個別のニーズに合わせた学習のリソースや方法の選択は学習効果を高めるうえでやはり重要であろう。学習者自身が自己ニーズに合わせてリソースを選択しているつもりでも、それが必ずしも効果的な選択となっていない可能性が示唆されたと言える。

一方、第2因子の「外的影響」が中級から上級にかけて下がる点については、レベルが高くなるにつれて自分の英語力や英語の学習方法に自信がつき、外からの情報や他者の意見に頼らずとも自分で判断するようになるものと考えられる。

(b) 学習継続期間による違い

学習継続期間では、第1因子「自己ニーズ」において「3カ月未満」と「1年以上」で有意差があり中に近い効果量があった。また、全体的に学習継続期間が長くなるほど得点が緩やかに上昇していた。このことから、学習期間が長くなるほど学習リソースの選択において自己ニーズを重視するようになるものと考えられる。それに対し、第2因子「外的影響」では「3カ月以上1年未満」と「1年以上」のあいだで有意差があり、中程度の効果量が見られた。下位尺度得点は「3カ月以上1年未満」がもっとも高く、「3カ月未満」から「3カ月以上1年未満」のあいだでは有意差はなかったものの小さい効果量があった。このことから、学習を始めてから3カ月以上1年未満にかけて外からの情報や他者の意見を少しずつ取り入れるようになるが、1年を超えると外部からの影響を受けにくくなると考えられる。学習継続期間が長くなるにつれて自己ニーズが上昇することを併せて考えると、学習を開始したばかりの学習者は外部からの情報や意見を取り入れながら自己ニーズに関する意識を高めていき、その後、学習継続期間が1年以上になると外部からの影響を受けにくくなり、むしろ自己ニーズにもとづいて学習リソースを選択するようになると考えられる。

(c) 学習目的による違い

学習目的による比較では、「昇格や進学」群がその他の「英語が必要」「自己研鑽」「趣味」の群より「自己ニーズ」が低く、「外的影響」が高かった。また、「英語が必要」「自己研鑽」「趣味」の群間では、「自己ニーズ」「外的影響」ともに違いがあるとは言えなかった。このことから、目的が昇格や進学のような外発的な動機づけである場合はリソース選択も外的な影響を受けやすい一方、自己研鑽や趣味のような学習動機そのものが内的要因に基づく場合や、英語を実践的に必要としている場合には、外的な影響を受ける度合いが低くなり、自己ニーズをより重視すると考えられる。

2.2.5 結論

本調査では、一般的な成人の英語自律学習者がどのような根拠にもとづき学習リソースを選択しているのかを調べるためにオンライン調査を行った。その結果、以下の2点が明らかになった。

(1) 英語自律学習者のリソース選択の根拠は「自己ニーズ」と「外的影響」の2つのカテゴリーにわけられる

(2) 英語のレベル、学習継続期間、学習目的といった学習者の個別要因によってリソースの選択根拠に違いがある

以上の点から、英語自律学習者のリソースの選択においては、多様なメタ認知的知識が意識的に区別して用いられているわけではなく、支援の方向として、学習者のメタ認知的知識の向上や意識化、およびリソース選択への適切な活用をうながす必要性が示唆された。

また、(2)については、自己ニーズを重視していても必ずしも効果的なリソース選択に結びつかない可能性があること、学習継続期間が長いほど自己ニーズを重視するようになり、外的影響は受けにくくなること、学習目的が内発的な場合は自己ニーズ、外発的な場合は外的影響を重視することが示唆された。

2.3 総合考察

本章では、英語自律学習者の学習デザイン支援の方向性を探るために、学習者の意識の現状を把握することを目的として予備調査を実施した。2.1 節では、大学の授業で学生2人を対象にケーススタディを行った。2.2 節では、成人の英語自律学習者 301 人を対象にオンライン調査を行った。それぞれの調査の結果は以下のとおりであった。

2.1 節のケーススタディでは、対象者2人が記述した授業リフレクションと学習プランを分析し、メタ認知的知識の向上と学習プランニングにおけるメタ認知的知識の活用について検討した。その結果、まず、学習者が経験を通じて認識したことが必ずしもメタ認知的知識として蓄積されているわけではないことが示唆された。また、意図的な介入によってメタ認知的知識を向上させることが可能であること、一方で、介入がなくともメタ認知的知識が向上したり、介入があっても変化しない場合があったりすることが明らかになった。さらに、学習プランニングにおいては、複数のメタ認知的知識を組み合わせることができること、しかし一方で、学習者が保持しているメタ認知的知識が必ずしも使用されるとは限らず、また、重要だと思われるメタ認知的知識が適用されない場合もあった。

2.2 節のオンライン調査では、自律学習の最初の段階である学習プランニングにおいて、一般的な成人の英語自律学習者がどのような根拠にもとづいて学習リソースを選択しているのかを調べた。その結果、英語自律学習者の学習リソース選択の根拠は「自己ニーズ」と「外的影響」の2つのカテゴリーにわけられ、その下位概念として想定したサブカテゴリーは抽出されなかった。つまりリソースを選択する際、学習者は多様なメタ認知的知識を区別して意識しているわけではないことが示唆された。さらに、学習者の個別要因によってリソース選択の根拠に違いがあることが明らかになり、学習継続期間や学習目的によって違いがあることや、学習者自身が自己ニーズに合ったリソースを選択しているつもりでも必ずしも効果的な選択が行えていない可能性が示された。

以上の結果から、今後の学習デザイン支援に向けて、本章の総合考察として次のような点が挙げられる。

第一に、学習者が認識していることが、必ずしもメタ認知的知識として学習者の意識に蓄積されるとは限らず、曖昧な認識のままであったり、あるいはメタ認知的に意識されていても多様なメタ認知的知識が区別されずに一括りになっていたりする可能性がある。2.1 節では、学習者は過去の経験を認識してはいてもメタ認知的に意識していないケースが見られた。2.2 節では、リソース選択尺度が「自己ニーズ」と「外的影響」の2因子構造となり、それ以上のサブカテゴリーには区別されなかった。ただし、それと同時に、2.1 節では支援を行うことでメタ認知的知識が向上する可能性も示された。

第二に、学習者が必要なメタ認知的知識をもっていたとしても、学習プランニングにおいて効果的に活用するのは困難である可能性がある。2.1 節では、学習プランの中で重要だと思われるメタ認知的知識が活用されていないケースがあった。2.2 節では、リソースの選択において自己ニーズを意識していても効果的な選択に結びついていない可能性が示唆された。学習者が自分の多様なニーズをメタ認知的に把握し、さらにそれらのメタ認知的知識を適切に組み合わせて学習プランを立てるには相当の認知的負荷がかかると考えられる。人の認知能力の容量には限りがあり、学習プランニングにおいて大きな認知的負荷を強いるのが望ましいわけではない。支援の方向としては、学習プランニングにおいてなるべく認知的負荷のかからない方法で、かつ必要なメタ認知的知識を適切に使用させるのがよいのではないだろうか。

2.4 本章のまとめ

本章では、学習者が個別ニーズのメタ認知的知識を高めて学習プランニングに適用できるよう支援することを目的として、大学の授業において学習デザイン指導を実践した。その結果、次の2点が示唆された。

(1) 学習者の認知は必ずしもメタ認知的知識として蓄積されるわけではなく、曖昧な認知にとどまったり、さまざまなメタ認知的知識が区別されず一括りになっていたりする可能性がある

(2) 学習プランニングにおいて、必要なメタ認知的知識が必要なときに使用されるとは限らない

これらを踏まえ、今後の学習デザイン支援の方向として以下の2点が考えられる。

(1) 学習プランニングで考慮すべき個別ニーズに関して、メタ認知的知識を意識的に向上させられるよう支援する

(2) 学習プランニングにおいて、認知的負荷が小さい方法で、かつ必要なメタ認知的知識を適切に使用できるよう支援する

以上をもとに、次章では学習デザイン支援の実践を行い、その効果を検証する。

3. 英語自律学習者への学習デザイン支援(研究2)

前章ではケーススタディとオンライン調査を実施し、英語自律学習者の学習プランニングにおける意識を明らかにした。その結果から、学習デザイン支援の方向として以下の2点が示唆された。

(1) 学習プランニングで考慮すべき個別ニーズに関して、メタ認知的知識を意識的に向上させられるよう支援する

(2) 学習プランニングにおいて、認知的負荷が小さい方法で、かつ必要なメタ認知的知識を適切に使用できるよう支援する

本章では、これらの示唆を踏まえて学習デザイン支援を実践し、その効果を検証する。

3.1 節では、大学の授業で学習デザイン指導を行い、その指導によって学習者のメタ認知的知識が向上し、学習プランニングにおいてそれぞれの個別ニーズに合致した学習プランが立てられるようになったかどうかを検証する。なお、学習プランニングでメタ認知的知識を使用する際の認知的負荷を下げる工夫として、ここではチェックリストを導入する。また、自律学習では学習プランニングの次に学習プランの実行の段階がある。本節では、どのような個別ニーズに合わせた学習プランを立てると、より学習プランの実行につながるのかという点についても検討する。

3.2 節では、3.1 節で実施した大学授業において対象者が記述した学習プラン実行後の振り返りとその後の継続意欲を分析の対象とし、個別ニーズに合致させた学習プランの実行中と実行後の学習者の認識や意欲への影響を検討する。3.1 節では、教授者による授業デザインと同様に、学習者の学習デザインにおいても個別ニーズに合わせた学習プランニン

グが重要であるとの仮定を前提として、学習プランニングの質向上を目指した支援を実践する。それに加えて、3.2 節では、支援による学習プランニングの質の向上が、その後の学習プランの実行や長期的な学習意欲に具体的にどのように影響を与えるのかを調査する。

これらの調査により、本章では、英語自律学習者の学習デザイン支援の効果を具体的に明らかにする。

3.1 英語自律学習者の個別ニーズに合わせた学習デザイン指導

3.3.1 目的

本節では、学習デザインの指導を行うことにより、学習者がそれぞれの個別ニーズに合わせた学習プランを立てられるようになるかどうかを検証する。学習プランニングでは、学習プランを立てる学習者の認知的負荷を下げつつ、かつ学習者が自身の個別ニーズに合った選択ができるように、学習プランと個別ニーズの合致度を確認するための簡単なチェックリストを導入した。また、英語力向上という成果を出すには、学習プランを立てたあとに学習意欲を継続して行動に移し、その学習プランを実行していくことが重要であることから、個別ニーズのうちどの要因が学習の動機づけや実行度に影響を及ぼすのかを検討する。本節の調査の目的は以下の2点を明らかにすることである。

(1) 学習デザイン指導により、学習者は個別ニーズに合ったプランニングができるようになるか

(2) 学習プランの個別ニーズとの合致度は、学習プランの実行において動機づけや実行度にどのように影響を及ぼすか

3.1.2 方法

(1) 授業の概要

X 大学での英語自律学習をテーマとした授業において調査を行った。科目名は“Self-Directed Learning”であり、同大学国際社会科学部1年生を対象とした英語の必修科目のひとつであった。授業は、2018年4月から7月にかけて、各クラス週1コマ90分間で14回実施された(表3.1)。

授業では学習デザインのために必要な知識やスキルを習得させることを目標として次のような内容を扱った。第1回授業のIntroductionでは、授業外での自主的な学習の重要性

や、自らの学習をデザインするスキルの大切さを伝えた。第2回から第5回にかけては、言語スキルを伸ばすための語彙やリーディング、リスニング等スキル別の学習ストラテジー指導を行った。その中で、学習のリソースを紹介するとともに、各スキルの自らのレベルや学習リソースに含まれる英語のジャンルについて考える活動も行った。第7回授業の Needs Analysis & Goal Setting では、それまでに学んだ言語スキル別学習ストラテジーの知識を駆使しながら、学生それぞれが自身のニーズ分析と目標設定を行った。第8回授業の Designing Learning Plan 1 では、具体的な学習プランを作成した。第7回でのニーズ分析と目標設定にもとづき、学習内容を決定するとともに何（学習リソース）をどのように（学習ストラテジー）、いつどこで学習するのかを考えて作成するよう教示した。第10回から第12回にかけては、学習をマネジメントするためのトピックを扱った。第10回授業の Motivation では、内発的・外発的動機づけや自己効力感といったモチベーションの基本概念を自らの学習に結びつけて考える活動を行った。第11回の Time Management では、一日単位や一週間単位でのスケジュールを書き出し、時間管理を見直す活動を行った。第12回の PDCA Cycle in Self-Directed Learning では、学習プラン作成から実行、振り返り、調整のPDCAサイクルを提示し、自律学習の流れを俯瞰するような指導を行った。

学期をとおして、学生は作成した課題をオンラインの学習管理システム Moodle 上に提出した。初回授業ではアンケートを実施し、学生はその時点で自主的に行っていた英語学習について自己分析をした（Intro アンケート）。さらに、学期中に学習プラン（LP）を3回作成し、1回目（LP0）と2回目（LP1）は学習プラン実行後に結果レポートを提出した。学習プランの実行期間はLP0が約2週間、LP1は約4週間だった。3回目（LP2）は夏季休暇期間のための学習プランであったため、学習プラン実行後の結果レポートは回収されなかった。学習プランに含める学習項目は、各々のニーズに合わせて学習リソースやストラテジー等を自由に選択、決定することとした。ただし、語彙学習を必ず1つは含めるよう指示があった。また、学生が自分の語彙レベルを把握する目的で、オンラインでの語彙サイズテスト（Nation 2010）を学期中に2回受験した。

なお、大学の方針に則り、授業および課題での使用言語は原則としてすべて英語だった。

表 3.1 授業と課題の概要

	授業内容	提出課題	語彙テスト
第1回	Introduction	Introアンケート	
第2回	Learning Strategies & Resources: Vocabulary		プレ
第3回	Learning Strategies & Resources: Reading	LP0 学習プラン	
第4回	Learning Strategies & Resources: Listening		
第5回	Learning Strategies & Resources: Speaking & Writing	LP0 結果レポート	
第6回	Inclass Test (no instruction)		
第7回	Needs Analysis & Goal Setting		
第8回	Designing Learning Plan 1	LP1 学習プラン	
第9回	Sharing Learning Plan 1		
第10回	Motivation		
第11回	Time Management		
第12回	PDCA Cycle in Self-Directed Learning	LP1 結果レポート	
第13回	Designing Learning Plan 2	LP2 学習プラン	ポスト
第14回	Poster Presentations		

LP = Learning Plan

(2) 調査の対象

調査の対象者は上述の授業を受講した2クラス43人（男性17人、女性26人）だった。両クラスでは同じシラバスに沿って同じ内容の授業が実施された。

分析の対象は、対象者が提出した課題のうち、Intro アンケート、学習プラン3回分（LP0、LP1、LP2）、結果レポート2回分（LP0とLP1に対する結果）に含まれていた自己チェック用の質問項目に対する回答、および語彙サイズテスト2回分（プレ、ポスト）の結果とした。

(3) 調査の内容

授業期間をとおして行った学習デザイン指導の効果として、学生が自らの個別ニーズに合った学習プランの作成ができるようになったかどうかを調べるために、学習プランと個別ニーズの合致度を調査した。調査は、Intro アンケートと、LP0、LP1、LP2の学習プラン作成時の計4回実施した。また、ニーズ合致度が学習プラン実行中の動機づけおよび実行度に及ぼす影響を調べるために、LP0とLP1では学習プラン実行後の結果レポートで動機づけと実行度の調査を行った（表3.2）。

表 3.2 調査の概要

調査項目		Intro	⇒	LP0	⇒	LP1	⇒	LP2
学習 プラン	ニーズ合致度 (5項目, 5件法)	✓		✓		✓		✓
	ARCS評価 (4項目, 5件法)			✓		✓		
結果 レポート	実行度 (%)			✓		✓		
	振り返り (記述)					✓		
	継続意欲 (3件法)					✓		
語彙サイズテスト		✓						✓
		(プレ)						(ポスト)

※チェック (✓) は調査した項目

※太字は本節での調査対象項目

ニーズ合致度の項目は、Brown (2016 p.19-20) が提示したニーズ分析内容を参考に以下の5つとした。

(1) Level : 学習者の現在のレベル, 以下「レベル」

(2) Skill : 目標達成のために学習者が伸ばすべきスキル, 以下「スキル」

(3) Genre : 目的とするジャンル, 以下「ジャンル」

(4) Preference : 学習者の好み, 以下「好み」

(5) Environment : 学習者の学習環境, 以下「環境」

Intro アンケートではアンケートの時点で自主的に行っていた学習方法について, また, LP0 から LP2 の3つの学習プランではそのプランに含まれる学習項目ごとに, 「1. Not fit my needs (自分のニーズに合っていない)」「2. Not fit my needs so much (自分のニーズにあまり合っていない)」「3. Neutral (どちらとも言えない)」「4. Somewhat fit my needs (自分のニーズにまあまあ合っている)」「5. Fit my needs (自分のニーズに合っている)」の5件法で, 提供されたチェックリストをもとに学生が自己チェックを行った (図3.1). 学生には Intro アンケート実施時にニーズ合致度5項目について具体例を添えたハンドアウトを配布し, 口頭でも説明を行った. また, 初回授業であったことから対象者の英語の理解度に配慮し, ハンドアウトでは教示文と選択肢に日本語を併記した. LP0 と LP1 の結果レポート作成の際には学生はすでに理解できるものと判断し, 英語のみで提示した. なお, これらのニーズ合致度の5つの項目は, 学習プランを立てる前に学生に提示され, なるべく自己ニーズに合った学習プランを作成するよう助言があった. しかし, 2章の調査で示唆されたように, 指導を行っても学生が必ずしもすぐにそれを学習プランに反映できるとは限らない. したがって, LP0, LP1, LP2 において行った自己チェックは, 学生自身の振り返りをうながすとともに, 指導の効果を測る指標として調査の対象とした.

Checklist	
	Not fit Fit
Level	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Skill	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Genre	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Preference	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Environment	1 - 2 - 3 - 4 - 5

図 3.1 ニーズ 5 項目のチェックリスト

動機づけと実行度は、学生が LP0 と LP1 のプラン実行後に作成する結果レポートに、振り返りの一部として学習項目ごとに記入した。

動機づけは、ARCS に基づく以下の 4 つの質問の文を提示し、さらに口頭でも説明したうえで、「1」を「No」、「5」を「Yes」とする「1 - 2 - 3 - 4 - 5」の 5 段階の程度で回答するよう指示した（ARCS による自己評価、以下「ARCS 評価」）。

- (1) Were you interested in the learning activity? (Attention : 注意)
- (2) Do you think the learning was effective to improve your skill? (Relevance : 関連性)
- (3) Were you able to carry out the activity with confidence? (Confidence : 自信)
- (4) Are you satisfied with your performance and achievement? (Satisfaction : 満足感)

これらの 4 つの質問項目に含まれる語句は授業内で繰り返し使用されていたものであり、最初に質問項目を示した第 5 回授業時には対象の学生が質問内容を理解できると判断し、英語のみで文を提示し、さらに口頭での説明を行った。

実行度は、学習プランで決めた学習の量や時間、頻度に照らし合わせ、実行した度合いをパーセンテージで回答するよう求めた。

なお、ニーズ合致度および ARCS 評価、実行度の数値は授業の成績対象とはせず、学生には授業内でその旨の説明があった。また、提出した課題は、研究を目的として個人が特定されない形で使用される可能性があること、および承諾の可否は自由かつ成績への影響はない旨についても口頭と文書で説明があり、そのうえで対象者全員から承諾を得た。

3.1.3 結果

(1) 有効回答数

対象者 43 人のうち、Intro アンケート、および LP0、LP1、LP2 の学習プランすべてを提出し、回答に不備がなかった者は 27 人（男性 5 人、女性 22 人）だった。また、語彙サイズテストについても、この 27 人はプレ・ポストともに結果を申告した。そこで、これらの 4 つの学習プランの比較、および語彙サイズテストのプレとポストの比較では、この 27 人を有効回答者として分析した。なお、有効回答者数は、LP0 が 39 人（回収率 90.7%）、LP1 が 38 人（回収率 88.4%）、LP2 が 29 人（回収率 69.8%）だった。LP2 で回収率が大幅に下がったのは、LP2 の回収のタイミングや手順が上手く機能しなかったことによる。

学習プランと結果レポートの分析では、LP0 と LP1 それぞれで学習プランと結果レポートの両方を提出した者を有効回答者とした。

LP0 の学習プランと結果レポートの両方を提出した者は 39 人（男性 13 人、女性 26 人）だった。この 39 人が作成した学習プランの学習項目全 86 項目のうち、ニーズ合致度、ARCS 評価、実行度のすべてで回答に不備がなかったのは 75 項目だった。そこで、LP0 の学習プランと結果レポートの分析では、この 75 項目を分析対象とした。学習プランに含まれる学習項目数は、一人当たり 1 つまたは 2 つだった。

LP1 では、学習プランと結果レポートの両方を提出した者は 38 人（男性 13 人、女性 25 人）だった。この 38 人が作成した学習プランの学習項目全 126 項目のうち、ニーズ合致度、ARCS 評価、実行度のすべてで回答に不備がなかったのは 93 項目だった。そこで、LP1 の学習プランと結果レポートの分析では、この 93 項目を有効回答とした。学習プランに含ま

れる学習項目数は、一人当たり1つから3つだった。

なお、学習プランに含める学習項目の数は制限されていなかったため、前述のようにLP0、LP1ともに複数の学習項目を含めた回答者がいた。しかし、回答者ごとの項目数に大きな偏りはなかったこと、また、同じ学習者であっても学習項目によってニーズ合致度、ARCS評価、実行度は異なることから、以下の分析においてはすべての学習内容の項目を同等に扱った。

(2) 学習プランでのニーズ合致度の変化

指導による効果を検証するために、ニーズ全項目の平均値およびニーズの5項目それぞれについて、IntroとLP0、LP0とLP1、LP1とLP2のあいだで項目平均値を用いて対応ありの t 検定を行った。さらに、変化の程度を調べるために、ペアごとに効果量 (d) を求めた。効果量の大きさはCohen (1992) の基準を参考に、 $d=0.20$ を小、 $d=0.50$ を中、 $d=0.80$ を大の目安とした。

IntroとLP0のあいだでは、ニーズ全項目平均において有意だった ($p<.001$)。項目別の比較では、「レベル」($p<.05$)、「スキル」($p<.001$)、「ジャンル」($p<.05$)、「環境」($p<.01$)で有意差があった。得点はいずれもIntroよりLP0のほうが高かった。

LP0とLP1のあいだでは、ニーズ全項目平均において5%水準で有意差はなかった。ただし小さい効果量は見られた ($d=0.29$)。項目別の比較では、「ジャンル」で有意差 ($p<.05$)、「スキル」で有意傾向 ($p<.10$)があった。得点はいずれもLP1のほうが高かった。

LP1とLP2のあいだでは、ニーズ全項目平均において5%水準で有意ではなく、効果量もほとんどなかった。項目間の比較においても有意差は見られなかった。

これらの結果を表3.3と図3.2に示す。

表 3.3 ニーズ合致度の平均値と標準偏差および効果量

($n=27$)

	平均 (SD)				効果量 (d)		
	Intro	LP0	LP1	LP2	Intro-LP0	LP0-LP1	LP1-LP2
学習プラン							
ニーズ全項目	3.7(0.43)	4.2(0.42)	4.3(0.37)	4.3(0.73)	<u>1.02</u>	0.29	0.07
レベル	3.8(0.77)	4.2(0.56)	4.2(0.54)	4.2(0.81)	<u>0.58</u>	0.01	0.03
スキル	3.6(0.53)	4.2(0.55)	4.4(0.51)	4.3(0.77)	<u>1.06</u>	0.49	0.17
ジャンル	3.7(0.78)	4.1(0.65)	4.4(0.54)	4.3(0.80)	<u>0.62</u>	0.45	0.05
好み	3.8(0.69)	4.0(0.78)	4.2(0.60)	4.3(0.85)	0.25	0.28	0.11
環境	3.8(0.69)	4.3(0.78)	4.1(0.91)	4.4(0.85)	<u>0.63</u>	0.18	0.32

※効果量は太字が小の目安以上，下線が中の目安以上

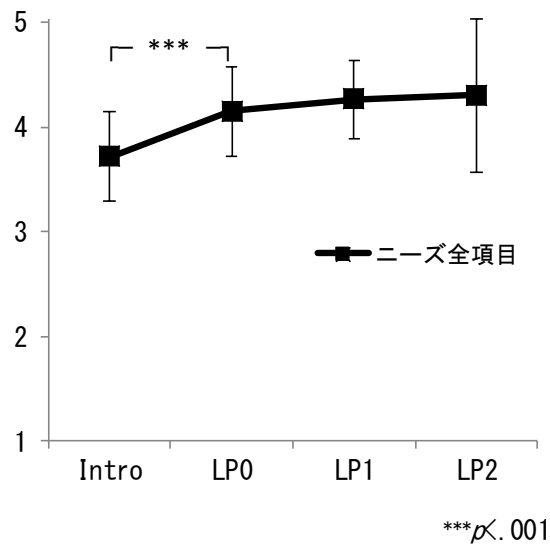


図 3.2 ニーズ全項目の合致度の変化

(3) 語彙サイズテストのプレ・ポスト比較

学期の初めと終わりに実施した語彙サイズテスト (Nation 2010) の結果をプレ・ポストテストとして比較した。対象者の語彙サイズは、プレでは平均 7007.41 語 ($SD=1104.86$), ポストでは平均 7277.78 語 ($SD=1200.75$) だった。対応ありの t 検定を行ったところ有意差は見られなかった。一方, 効果量を算出したところ, 小さい効果量が見られた ($d=0.23$)。

(4) ニーズ合致度が動機づけと実行度に及ぼす影響

ニーズ合致度が動機づけおよび実行度に及ぼす影響を調べるために, 学習プランと結果レポートの両方を提出課題とした LP0 および LP1 において分析を行った。分析には, 項目平均値を用いた。LP0 および LP1 でのそれぞれの平均値と標準偏差は表 3.4 のとおりである。

表 3.4 LP0・LP1 での学習内容の平均値と標準偏差

	平均 (SD)			
	LP0 ($n=75$)		LP1 ($n=93$)	
学習プラン				
ニーズ全項目	4.1	(0.56)	4.2	(0.48)
レベル	4.1	(0.89)	4.1	(0.77)
スキル	4.1	(0.72)	4.3	(0.69)
ジャンル	4.1	(0.86)	4.3	(0.70)
好み	4.1	(0.93)	4.2	(0.77)
環境	4.3	(0.87)	4.2	(1.00)
結果レポート				
ARCS評価	3.4	(0.78)	3.7	(0.86)
実行度 (%)	52.2	(27.05)	61.7	(23.64)

(a) LP0の分析

ニーズ合致度の5つの項目がそれぞれARCS評価に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行ったところ、5項目のうち「好み」の標準偏回帰係数（ β ）が有意であった（ $\beta(75)=.29$, $R^2=.08$, $p<.05$ ）。

また、ニーズ合致度の5つの項目がそれぞれ実行度に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行ったところ、5項目のうち「環境」の標準偏回帰係数（ β ）が有意であった（ $\beta(75)=.24$, $R^2=.06$, $p<.05$ ）（図3.3）。

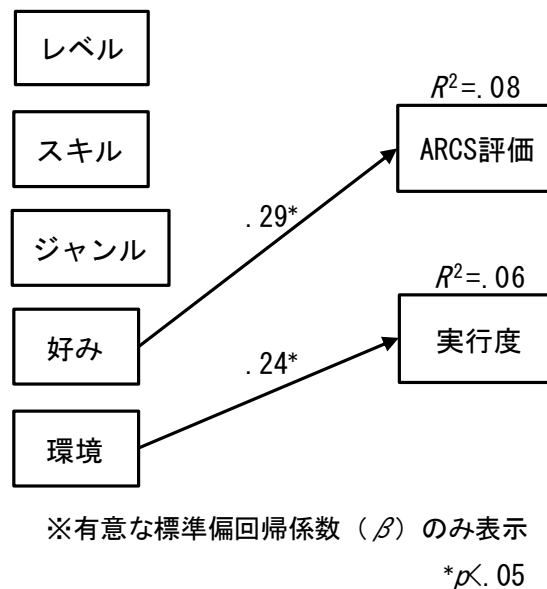


図 3.3 LP0での重回帰分析

(b) LP1の分析

ニーズ合致度の5つの項目がそれぞれARCS評価に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行ったところ、5項目のうち「好み」の標準偏回帰係数が有意であった（ $\beta(93)=.43$, $R^2=.19$, $p<.001$ ）。

また、ニーズ合致度の5つの項目がそれぞれ実行度に及ぼす影響を調べるために重回帰

分析（ステップワイズ法）を行ったところ、5項目のうち「好み」の標準偏回帰係数が有意であった（ $\beta(93)=.22$, $R^2=.05$, $p<.05$ ）（図 3.4）。

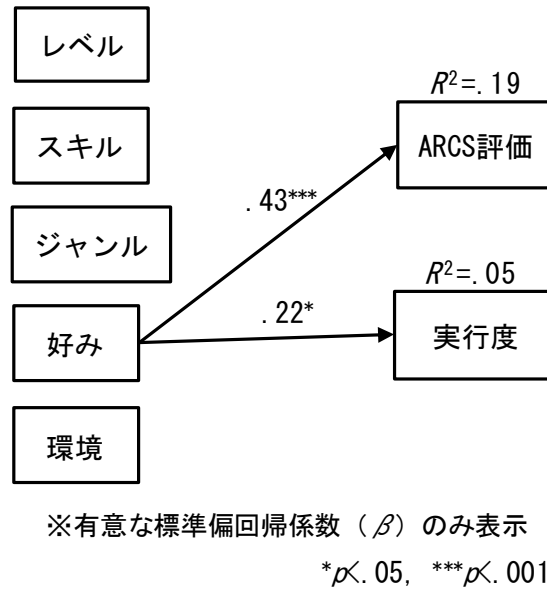


図 3.4 LP1 での重回帰分析

3.1.4 考察

(1) 学習デザイン指導による効果

本調査の1つ目の問い「(1) 学習デザイン指導により、学習者は個別ニーズに合ったプランニングができるようになるか」に対しては、以下のように考察できる。

まず、ニーズ全項目の合致度は、Intro から LP0 にかけて平均値が上昇し、 t 検定で有意差があった。また、項目別の分析では「レベル」「スキル」「ジャンル」「環境」で有意差があった。この Intro から LP0 のあいだでは語彙学習とリーディングのストラテジー指導が行われ、学生は LP0 で語彙とリーディングの学習プランを作成した。ここでニーズ合致度に差が見られたのは、ストラテジー指導によって学習デザインに関するメタ認知的な意識が向上し、より自分の個別ニーズに合った選択ができるようになったものと考えられる。

指導で扱われた「レベル」や「スキル」「ジャンル」で得点が上昇したのも、指導による効果ととらえることができる。

LP0とLP1のあいだではリスニング、スピーキング、ライティングのストラテジー指導に加え、LP1作成前に自己ニーズ分析と目標設定の指導があった。ニーズ合致度はLP0からLP1にかけて再び上昇したものの、有意差はなかった。その理由としては、次の3点が考えられる。1つ目は、学習デザイン指導は導入時のインパクトが強く、回数を重ねても効果が比例して大きくなるわけではないということである。2つ目は、自己ニーズ分析や目標設定の指導の効果がそれほど大きくなかったということである。3つ目は、LP0の時点で平均点が5点満点中4.14点であったことから、得点の天井効果が生じたということである。

LP1からLP2のあいだでは、モチベーション維持やスケジュール管理、さらにプランニングから実行、振り返り、調整のPDCAサイクルについての指導があった。しかしニーズ合致度に有意差はなかった。その理由としては、前述のLP0からLP1への場合と同様に、指導のインパクトの希薄化や得点の天井効果といった可能性が考えられる。ただし、LP0とLP1、LP1とLP2のあいだではともに有意差は見られなかったものの、LP0とLP1では小さい効果量があったのに対し、LP1とLP2ではほとんどなかった。このことから、ニーズ合致度は当初の大幅な上昇ののち、ゆるやかに一定の水準に落ち着いたとも考えられる。また同時に、見方を変えれば、LP0からLP1、LP2にかけて得点が下がらなかったのは、指導が継続されたことによる効果だと考えることもできる。これらの可能性も踏まえ、指導の効果については指導の頻度や期間も含めてさらに検証する必要があるだろう。

なお、本調査ではすべての対象者が授業での指示により語彙学習をプランに含めていたため、指導の効果を測る方法のひとつとして語彙サイズテストをプレとポストで実施した。その結果、プレとポストのあいだで有意差はなかった。しかし小さい効果量は見られたことから、本調査での指導および対象者の学習プランニングと学習プランの実行が語彙力の向上につながった可能性も考えられる。

(2) 個別ニーズに合った学習プランが動機づけと実行度に及ぼす影響

本調査の2つ目の問い「(2) 学習プランの個別ニーズとの合致度は、学習プランの実行において動機づけや実行度にどのように影響を及ぼすか」に対しては、以下のように考察できる。

まず、ニーズ合致度とARCS評価のあいだでは、重回帰分析の結果、ニーズ5項目のうちLP0、LP1いずれにおいても「好み」が影響していることが明らかになった。つまり、学習プランのニーズ合致度に関しては、特に興味や嗜好というニーズに合った学習方法で、学習に対する動機づけが高くなることが示唆された。学習方法に対するモチベーションは、将来の学習への取り組みにも影響を及ぼすと考えられる。したがって、動機づけを高めるような学習プランを立てることは重要である。

次に、ニーズ合致度と実行度のあいだでは、重回帰分析の結果、ニーズ5項目のうちLP0で「環境」、LP1で「好み」の実行度に及ぼす影響が有意であった。つまり、学習プランが学習環境や好みに合っている場合は、学習プランを遂行する可能性が高くなると考えられる。質の高い学習プランを立てても実行しなければ学習効果は期待できない。したがって、学習をデザインする際には、実行できる可能性を高めるよう学習環境や好みにも配慮することが重要である。

これらの結果から、英語自律学習者を支援する方法として以下の2つの方向性が考えられる。第一に、学習デザイン支援において、学習者個々の興味や嗜好、学習環境に合った素材や方法を選択するよう導くことである。前述のように、本研究では学習デザイン指導に一定の効果があることが示された。したがって、学習デザイン支援で、好みや学習環境といった要素を重視するようながすことによって、より動機づけが高まり、かつ実行しやすい学習プランの作成を支援できるものとする。第二に、学習者の好みや学習環境を意識した学習素材を提供することである。好みや学習環境は学習者によって大きく異なると想定されるものの、興味を喚起するような学習内容や楽しく夢中になって取り組めるような仕組み、いつでもどこでも使いやすい学習の媒体等はより多くの学習者の好みや学習

環境のニーズに合致すると思われる。

3.1.5 結論

本調査では、英語自律学習の質を高めるためには学習者の個別ニーズに合った学習プランを作成するのが効果的であるとの仮定のもと、大学の授業における学習デザイン指導を行い、その指導が学習者のプランニングに及ぼす効果と、プランニングでのニーズ合致度がその後の学習に与える影響について調査した。その結果、学習デザイン指導により、学習者はより個別ニーズに合った学習プランを作成できるようになった。また、個別ニーズのうち、学習者の好みに合わせた学習プランを作成することが学習に対する動機づけに影響し、学習者の好みや学習環境に合わせた学習プランがプランの実行度に影響を与えることが示唆された。以上の結果から、英語自律学習のための学習者の個別ニーズに合わせた学習デザイン指導、特に学習者の好みを考慮したプランニングの重要性が示唆された。

3.2 個別ニーズに合わせた英語学習プランニングと学習の実行と継続の関係

3.2.1 目的

前節では、大学の授業で学習デザインの指導を行い、指導をとおして、学習者が学習プラン作成の段階で各々の個別ニーズに合った学習プランを作成できるようになることを確認した。また、学習プラン作成の段階での学習者の好みに合った選択が、学習プラン実行時の動機づけをうながし、好みや学習環境に合った選択が学習プランの実行度を高めることが示唆された。

自律学習とその学習デザインのプロセスには、学習プランニングから学習プランの実行、そして振り返りや調整を経て学習プランの継続の意思決定までが含まれる。前節では、これらの段階のうち、学習プランニングから学習プランの実行までを調査した。本節ではこれに加え、振り返りと調整から学習プランの継続の意思決定の段階に焦点を当て、個別ニーズを考慮して作成した学習プランを実行したあとの学習者の振り返りと、さらにその次の学習プランに向けた調整と学習の継続意欲について調査し、以下の点を明らかにすることを目的とする。

(1) 個別ニーズに合致させて作成した学習プランは、学習プラン実行後の継続意欲にどのように影響を及ぼすか

(2) 学習プランの実行段階における個別ニーズとの合致度は、その後の学習プランの継続意欲にどのように影響を及ぼすか

3.2.2 方法

(1) 授業の概要

前節と同じ、X大学での“Self-Directed Learning (自律学習)”という科目名の授業において調査を行った。授業は、2018年4月から7月にかけて、各クラス週1コマ90分間

で14回実施された。授業の内容は、前節の表3.1のとおりである。

(2) 調査の対象

調査の対象者は前節の授業を受講した2クラス43人（男性17人，女性26人）だった。本節では、前節と同じ対象者がLP1の結果レポートに記入した振り返りの記述と次の学習プランでの継続意欲に関する回答を分析の対象とした（表3.5）。

表 3.5 調査の概要

調査項目		Intro	⇒	LP0	⇒	LP1	⇒	LP2
学習 プラン	ニーズ合致度 (5項目, 5件法)	✓		✓		✓		✓
	ARCS評価 (4項目, 5件法)			✓		✓		
結果 レポート	実行度 (%)			✓		✓		
	振り返り (記述)					✓		
	継続意欲 (3件法)					✓		
	語彙サイズテスト	✓ (プレ)						✓ (ポスト)

※チェック (✓) は調査した項目

※太字は本節での調査対象項目

(3) 調査の内容

第8回授業において対象者が各々作成したLP1に対し、その4週間後の第12回授業において結果レポートを提出するよう指示があった。LP1の結果レポートでは、学習項目ごとに振り返りを記述し、さらに次の学習プランで継続したいかどうかを回答するよう求められた。

LP1 結果レポートの振り返りとしては、学習項目ごとに文で自由に記述した。振り返りの内容は、それぞれの学習項目のよかった点、反省点、今回の経験を次回の学習プランである LP2 にどのように生かすかの 3 つの視点で記すよう説明があった。また、次の学習プランでそれぞれの学習項目を継続したいかどうかについて、以下の 3 つの選択肢から選択するよう指示があった。

(1) Continue (継続)

(2) Modify and continue (調整して継続)

(3) Quit (終了)

なお、前節の調査対象であったニーズ合致度および ARCS 評価、実行度の数値と同様に、振り返りの記述や継続意欲についての回答の内容は授業の成績対象とはせず、学生には授業内でその旨の説明があった。また、提出した課題は、研究を目的として個人が特定されない形で使用される可能性があること、および承諾の可否は自由かつ成績への影響はない旨についても口頭と文書で説明があり、そのうえで対象者全員から承諾を得た。

3.2.3 結果

(1) 有効回答数

LP1 の結果レポートを提出した者のうち、振り返りの記述と学習内容の継続意欲についての回答に不備がなかった者は 34 人（男性 10 人、女性 24 人）だった。この 34 人が作成した学習プランの学習項目の 90 項目を有効回答とした。学習項目数は、一人当たり 1 つから 3 つだった。

なお、前節と同様に、学習プランに含める学習項目の数は制限されていなかったため、対象者の多くは LP1 で複数の学習項目を含めていた。しかし、対象者ごとの項目数に大きな偏りはなかったこと、また、同じ対象者であっても学習項目によって振り返りの内容、継続意欲は異なることから、以下の分析においてはすべての学習項目を同等に扱った。

(2) 分析の手順

LP1の結果レポートでは、学習項目ごとに、「よかった点」「反省点」「今後の学習プランにどのように生かすか」の3つの視点で記述し、さらにそれぞれの学習項目を継続したいかどうかについて「継続」「調整して継続」「終了」の3つから選択するよう指示があった。分析では、最初に学習項目全90項目を、継続意欲の回答により「継続」「調整して継続」「終了」の3グループに分類した。次に、各項目の記述から、「よかった点」と「反省点」、さらに今後の学習プランにどのように生かすかについて書かれた箇所から「改善案」に該当する部分を抽出した。次に、それらの抽出したテキストのうち個別ニーズ5項目に関連する記述に、その内容に応じて個別ニーズの「スキル」「ジャンル」「レベル」「好み」「環境」のラベルをつけた。そして、これらの分類およびデータの抽出、ラベリングを行ったうえで、継続意欲の有無による違いと、「よかった点」「反省点」「改善案」それぞれでの個別ニーズへの言及の件数および内容をまとめた。

(3) 「継続」「調整して継続」「終了」の分類とそれぞれの実行度の平均

継続意欲の回答による分類では、「継続」の意欲を示したものが59項目、「調整して継続」が22項目、「終了」が9項目であった。それぞれの実行度の平均は、「継続」が64.1%、「調整して継続」が50.8%、「終了」が61.0%だった。

なお、「継続」「調整して継続」「終了」のうち前者2つは継続意欲があり、最後の「終了」のみ継続意欲がないことを意味する。また、「継続」を選択した項目においても振り返りの記述の中で改善案が含まれていたものもあった。そこで、これ以降の分析では「継続」と「調整して継続」を継続意欲があるという点でひとまとまりの群として扱った（以下、継続群）。つまり、継続群は90項目中81項目で全体の90.0%であった。なお、この分析の目的は、学習内容の個別ニーズとの合致度がその後の学習の継続意欲に及ぼす影響を調べることであり、また、3つめの「終了」は項目数が9項目と少なかったことから、これ以降は継続群の81項目のみを分析の対象とした。継続群の実行度の平均は60.5%であった。

(4) 「よかった点」「反省点」「改善案」での個別ニーズへの言及の件数

継続群の「よかった点」「反省点」「改善案」のそれぞれの記述において、その内容に応じて個別ニーズの「スキル」「ジャンル」「レベル」「好み」「環境」のラベルをつけたところ、各個別ニーズへの言及の内訳は以下のとおりであった。なお、同一の学習項目において複数の個別ニーズに言及されている場合は、それぞれを1件として数えた。

「よかった点」に含まれていたのは、個別ニーズのうち「レベル」3件、「スキル」22件、「ジャンル」3件、「好み」18件、「環境」5件だった。「反省点」に含まれていたのは、「レベル」9件、「スキル」9件、「ジャンル」0件、「好み」6件、「環境」20件だった。「改善案」に含まれていたのは、「レベル」3件、「スキル」7件、「ジャンル」0件、「好み」2件、「環境」14件だった（表3.6、図3.5）。

なお、学習内容のすべての項目に「よかった点」「反省点」「改善案」の3点が含まれていたわけではなかった。また、「今後の学習プランにどのように生かすか」という点については、改善案が記されていたものも多数ある一方で、特に改善案を挙げるわけではなく、その学習が必要だからとにかく継続するといった記述も見られた。

表 3.6 「よかった点」「反省点」「改善案」のニーズ別件数

	レベル	スキル	ジャンル	好み	環境
よかった点	3	22	3	18	5
反省点	9	9	0	6	20
改善案	3	7	0	2	14

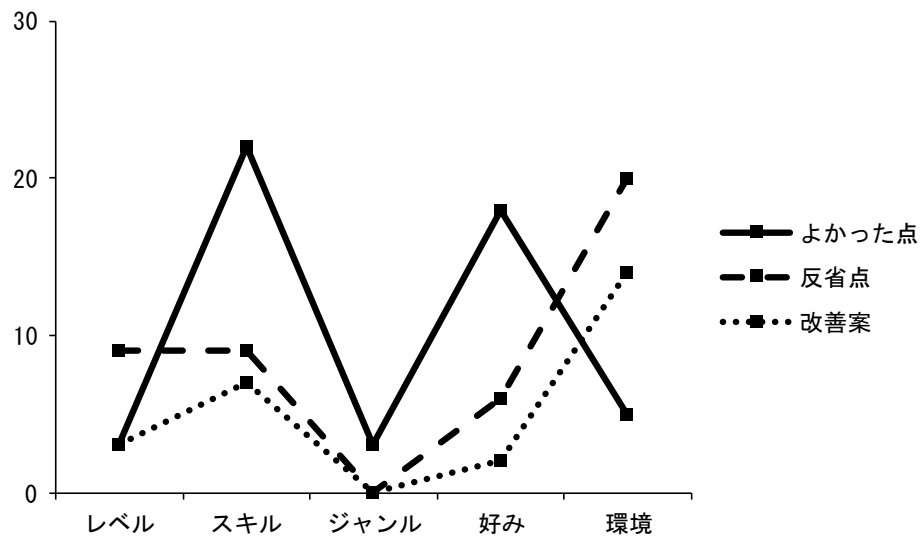


図 3.5 「良かった点」「反省点」「改善案」のニーズ別件数の比較

(5) 個別ニーズへの言及の内容

「良かった点」「反省点」「改善案」での個別ニーズへの言及の内容を以下に記す。各グループ内の個別ニーズ5項目は多い順に並べた。また、括弧内は同様のコメントをまとめた件数である。また、米印（※）では該当する項目の内訳を補足した。

(a) 「良かった点」での個別ニーズに関する内容

「良かった点」での個別ニーズに関する言及の内容は以下のとおりである。

(1) 「スキル」(22件)

- ・単語を覚えられた (12件)
- ・リスニングスキルが向上した (4件)
- ・リーディングスキルが向上した (3件)
- ・単語の発音を学べた (1件)
- ・文法が理解できるようになった (1件)

- ・スピーキングが流暢になった（1件）

(2) 「好み」(18件)

- ・本，ニュース，プレゼンテーションの動画，洋楽，英文日記での学習はおもしろかった（15件）

※興味をもてた (interesting) (6件)，好きだった (like) (5件)，おもしろかった (fun) (4件)，楽しんだ (enjoy) (1件)

- ・ニュースを知ることができた（1件）
- ・自分の学習スタイルに合っていた（1件）

(3) 「環境」(5件)

- ・通学時間やすきま時間に取り組めた（4件）
- ・スマートフォンで学習できたので続けられた（1件）

(4) 「レベル」(3件)

- ・レベルがちょうどよかった（3件）

(5) 「ジャンル」(3件)

・プレゼンテーションの動画はスピーキングのテクニックを学ぶのによい教材だった(2件)

- ・ニュース記事の文章は文法を学ぶのによかった（1件）

(b) 「反省点」での個別ニーズに関する内容

「反省点」での個別ニーズに関する言及の内容は以下のとおりである。

(1) 「環境」(20件)

- ・時間がなかった（14件）
- ・眠くてできなかった（4件）
- ・電車が混雑していてできなかった（1件）
- ・英語で話す機会がなかった（1件）

(2) 「スキル」(9件)

- ・スキルが上がらなかった（6件）
- ・学習ストラテジーがうまくいかなかった（3件）

※映画の視聴で日本語字幕を見てしまった，単語を聞くだけでスペルを確認しなかった，英文を読むだけで要約をしなかった

(3) 「レベル」(9件)

- ・難しすぎた（7件）
- ・易しすぎた（2件）

(4) 「好み」(6件)

- ・(単語集や試験対策本での学習は) おもしろくなかった（5件）

※好きでなかった (not like, hate) (2件), つまらなかった (boring, not interesting) (2件), やる気が出なかった (not have motivation) (1件), 面倒だった (troublesome) (1件)

(c) 「改善案」での個別ニーズに関する内容

「改善案」での個別ニーズに関する言及の内容は以下のとおりである.

(1) 「環境」(14件)

- ・夏季休暇中に時間を確保する（6件）
- ・時間や場所を変える（3件）
- ・学習のスケジュールを細かく決めておく（3件）
- ・短時間でできる学習内容に変える（2件）

(2) 「スキル」(7件)

- ・学習ストラテジーを変える（7件）

※字幕を見ずに注意深く聞く，覚えた語彙を使って作文する，同じ素材を繰り返し聞く等

(3) 「レベル」(3件)

- ・もっと難しい素材に変える（2件）

- ・もっと易しい素材に変える（1件）
- （4）「好み」（2件）
- ・学習を楽しめるようにする（2件）

3.2.4 考察

（1） 学習プランニングでのニーズ合致度がその後の継続意欲に及ぼす影響

本調査の1つ目の問い「（1）個別ニーズに合致させて作成した学習プランは、学習プラン実行後の継続意欲にどのように影響を及ぼすか」に対しては以下のように考察される。

まず、学習項目全90項目のうち81項目（90.0%）において、「継続」「調整して継続」という回答により継続意欲が示された。これらの81項目については「よかった点」と同時に「反省点」や「改善案」も多数挙げられていたものの、「終了」が9項目のみであったことに鑑みると、概ね継続への意欲は高かったと言える。なお、3つのグループの学習の実行度は、「継続」64.1%、「調整して継続」50.8%、「終了」が61.1%でだった。「継続」と「調整して継続」を合わせた平均が60.5%であり、「終了」の61.1%と比較すると、継続するか否かのグループのあいだで大きな違いはなかった。つまり、学習を継続する意欲は、学習をどれくらい実行できたかという点ではなく、その他の要因に左右されると考えられる。前節（表3.3）で示されたように、LP1の学習プラン作成段階でのニーズ合致度の平均は5点中4.3点（ $SD=0.37$ ）と高かった。個別ニーズに合致した学習プランは、その後の実行の度合いに関わらず、学習者にとって自分に合った学習プランであると認識され、それが長期間に渡って継続したいという意欲につながっている可能性がある。

（2） 学習プラン実行段階のニーズ合致度がその後の継続意欲に及ぼす影響

本調査の2つ目の問い「（2）学習プランの実行段階における個別ニーズとの合致度は、その後の学習プランの継続意欲にどのように影響を及ぼすか」に対しては以下のように考察される。

継続意欲が示された 81 項目から「よかった点」に該当する部分を抽出し、個別ニーズ 5 項目のラベルをつけたところ、「スキル」(22 件)と「好み」(18 件)が特に多かった。また、「スキル」の内訳としては「単語が覚えられた」「リスニングスキルが向上した」等に見られるように、英語のスキルが向上したことに多く言及されていた。「好み」の内訳としては、リソースとして選んだ素材での学習について、「興味をもてた (interesting)」「好きだ (like)」「面白かった (fun)」のような表現が見られた。つまり、学習を実行したあとでその学習についてよかったと感じる要因には、英語のスキルが向上するという学習の効果と、学習リソースとして使用する素材自体への興味や愛着といった好みが大きな割合を占めると考えられる。

次に、継続意欲が示された 81 項目から「反省点」に該当する部分を抽出して個別ニーズ 5 項目のラベルをつけたところ、「環境」(20 件)が特に多かった。また、その内訳としては「時間がなかった」(14 件)が多数を占めていた。そのほかに「スキル」(9 件)に関して「スキルが上がらなかった」や「学習ストラテジーがうまくいかなかった」、「レベル」(9 件)に関して「難しすぎた」「易しすぎた」という記述が見られた。つまり、反省点としては、学習の過程での学習ストラテジーや学習リソースの難易度についての言及がある一方で、学習方法そのものではなく、それに取り組むための時間を確保できなかったことを挙げているケースが多かったと言える。学習プランで選択した学習項目の妥当性を問うより、むしろその学習項目を十分に実行できなかったことを反省点とし、さらに継続意欲を示している点は注目に値する。前述のように、学習プランの実行度がその後の継続意欲に影響を及ぼすわけではないことが示唆された。ここでもまた、学習者が個別ニーズに合わせて作成した学習プランについては、たとえ予定どおりに実行できなかったとしても、学習プランニングの際の選択が間違っていたと反省するわけではなく、自分のニーズに合った適切な学習プランであると認識されているものと考えられる。

最後に、継続意欲が示された 81 項目から「改善案」に該当する部分を抽出して個別ニーズ 5 項目のラベルをつけたところ、「環境」が 14 件でもっとも多かった。その内訳として

は、学習時間の確保に加えて、学習のための時間と場所の変更や事前の細かい計画、スケジュールに合わせた短時間で実行可能な学習内容への変更等の工夫が挙げられていた。反省点でも同様に「環境」が多く見られたが、学習環境に合わなかったという理由でその学習をやめるのではなく、むしろ環境に関する問題については改善可能ととらえ、環境を整えることで学習を継続しようとする姿勢がうかがえた。

なお、前節においてニーズ合致度が動機づけと実行度に及ぼす影響を調べた重回帰分析では、学習プラン作成時の個別ニーズとの合致度のうち、動機づけには「好み」が、実行度には「環境」と「好み」が影響を及ぼすことが示唆された。その「好み」と「環境」のうち「環境」については、学習プランを作成する段階での個別ニーズとの合致度が実行度に影響を及ぼすと言える一方で、たとえ実行の度合いが低くても、学習者は学習環境の改善が可能であるととらえ、学習の継続意欲が減少する要因にはなりにくいと考えられる。しかし、「好み」は「よかった点」での件数が多く「反省点」や「改善案」としての件数はかなり少なかったことから、学習プランを実行してから改善を図るより、むしろ学習プラン作成段階での選択が学習を実行する際の動機づけに影響を及ぼし、さらには長期に渡る継続意欲にも影響を与える可能性が考えられる。

3.2.5 結論

本節では、自律学習のプロセスのうち、個別ニーズを考慮して作成した学習プランを実行したあとの学習者の振り返りと、その後の継続意欲に焦点を当てて調査した。その結果、以下の3点が示唆された。

- (1) 個別ニーズに合致した学習プランは、その後の実行の度合いに関わらず、学習者にとって自分に合った学習プランであると認識され、それが長期間の継続意欲につながる
- (2) 学習プラン実行後に学習方法に対してよかったと感じる要因は、学習の効果と学習に対する好みが大きな割合を占める
- (3) 個別ニーズに合致した学習プランを予定どおりに実行できなかった場合、学習者は

その原因を学習環境に帰属し，学習環境の改善を図ることによって学習を継続しようとする

3.3 総合考察

本章では、2章で明らかになった英語自律学習者の学習プランニングにおける意識の現状を踏まえ、学習者が個別ニーズのメタ認知的知識を高めて学習プランニングに適切に使用できるよう支援することを目的として、学習デザイン支援を実践した。3.1節では、その支援による学習プランニングの段階での効果と、学習プラン実行段階への影響を検証した。3.2節では、学習プラン実行後の学習者による振り返りとその後の継続意欲について調べた。

3.1節では、大学の授業における学習デザイン指導が学習者のプランニングに及ぼす効果と、学習プランの個別ニーズとの合致度がその後の学習での動機づけや実行度に及ぼす影響について調べた。前者に対しては、学習者が学習プランを立てる際に自分自身の個別ニーズとの合致度を容易に確認できるようチェックリストを導入し、そのチェックリストへの回答をもとに、学習デザイン指導をとおして学習プランと個別ニーズの合致度が向上したかを調べた。その結果、特に指導の初期においてニーズ合致度に向上が見られ、学習者は学習デザイン指導によって、より個別ニーズに合った学習プランを作成できるようになることが示唆された。また、後者の調査の目的に関しては、学習プランニングでのニーズ合致度がその後の学習プランの実行に与える影響について調べた結果、個別ニーズのうち、学習者の好みに合わせた学習プランを作成することが学習に対する動機づけに影響し、学習者の好みや学習環境に合わせた学習プランがそのプランの実行度に影響を与えることが示唆された。

3.2節では、自律学習の振り返りと調整の段階に焦点を当て、個別ニーズに合致させて作成した学習プランが学習プラン実行後の継続意欲に及ぼす影響と、学習プランの実行段階における個別ニーズとの合致度がその後の学習の継続意欲に及ぼす影響について検討した。学習プランの結果レポートに記入された振り返りの記述と次の学習プランでの継続意欲に関する回答を分析した結果、個別ニーズに合致した学習プランは、その後の実行の度

合いに関わらず、長期間の継続意欲につながることを示された。また、学習プラン実行後に学習方法に対してよかったと感じる要因は、学習の効果と学習に対する好みが大きな割合を占めること、さらに、個別ニーズに合致した学習プランを予定どおりに実行できなかった場合、学習者はその原因を学習環境に帰属し、学習環境の改善を図ることによって学習を継続しようとすることが示唆された。

以上の結果から、英語自律学習者に対する学習デザインの効果と可能性について、本章の総合考察として次のような点が挙げられる。

第一に、教授者が授業等をデザインする場合と同様に、学習者の自律学習のプランニングにおいても学習者の個別のニーズに合わせた選択をすることが重要だという点である。

3.1 節と 3.2 節の結果から考察されたように、個別ニーズの合致度が高い学習プランはその後の長期的な学習継続意欲をうながす可能性がある。英語自律学習者の中には学習を始めたものの意欲が続かなかったり迷いが生じたりして継続が難しいケースが多々見られる

(リクルートマネジメントソリューションズ 2012) ことに鑑みると、学習プランニングの段階で学習者が自分のニーズを認識し、それに合った学習プランをデザインすることで、学習者自身が納得し長期間にわたって学習意欲を維持しつつ取り組んでいけるものと考えられる。

第二に、学習者の個別ニーズに関する意識と学習プランへの適用は支援によって高めることが可能だという点である。前章の 2.1 節および本章の 3.1 節ともに、大学の授業で学習デザイン支援を行った結果、対象者の個別ニーズへの意識、すなわち対象者自身の英語学習に関するメタ認知的知識が向上し、学習プランに適用される度合いが高まることが示唆された。前者の 2.1 節のケーススタディでは、指導と関係なくメタ認知的知識が高められたり、必要なメタ認知的知識を持ち合わせていても学習プランニングに適用されなかったりするケースもあった。それを受けて、3.1 節では学習プランニング時の認知的負荷を軽減するためにチェックリストを導入したところ、学習デザインの指導を経て学習プランのニーズ合致度が上昇した。

第三に、学習プランニングに適用する個別ニーズのうち、「好み」に配慮することが特に重要だという点である。3.1節において、学習者の好みに合わせた学習プランを作成することがその後の学習に対する動機づけや学習プランの実行度をうながすことが示唆された。さらに3.2節では、学習プラン実行後の省察でよかった点として英語スキル向上の効果とともに「好み」に関連する理由を挙げたケースが多かった。これらの結果をまとめると、学習プランニングの段階で学習者の好みに配慮したプランを立てることが、その後の学習プラン実行中の動機づけや実行度を高め、さらには実行後の継続意欲にもつながることが示唆されたと言える。

第四に、学習を実行するには学習環境への配慮も必要だという点である。3.1節では、LP0・LP1の2つの学習プランでニーズ5項目の実行度への影響を調べたところ、LP1では「好み」の影響が見られたのに併せて、LP0では「環境」が実行度に影響を及ぼしていた。しかしながら、3.2節では、作成した学習プランが実行できなかったとしても、自らの学習環境との不一致が学習の継続意欲を左右するわけではなく、むしろ学習環境を整えて学習を継続しようとする意欲が見て取れた。これらの結果をまとめると、次のように考察することができる。まず、学習プランニングにおいて学習環境のニーズを満たすことにより、その後の学習プランの実行度を高めることができる。しかし一方で、たとえ学習プランニングの段階で環境のニーズを十分に満たしていなかったとしても、学習者の好みに合っていて学習効果を感じることができれば、学習プランの実行中や実行後において環境を調整することにより学習を継続したいと考える傾向にある。ただし、継続意欲があってもその先で実際に学習を行っていくには、やはり実行度に影響を与える学習環境を整えることは重要であるとも言える。

3.4 本章のまとめ

本章では、学習者が個別ニーズのメタ認知的知識を高めて学習プランニングに適用できるよう支援することを目的として、大学の授業において学習デザイン指導を実践した。その結果、次の4点が示唆された。

(1) 学習デザイン指導により、学習者の個別ニーズに関する意識を高め、学習プランへの適用をうながすことができる。特に認知的負荷を軽減する工夫が望まれる。

(2) 学習プランニングにおいて個別ニーズに合わせた学習プランを作成することにより、長期的な学習継続意欲につなげることができる。

(3) 学習者の好みに配慮した学習プランは、学習への動機づけと実行度を高め、その後の学習継続への意欲を促進する。

(4) 学習プランの実行度を高めるには、学習者の好みを満たすとともに、学習環境を調整することが重要である。

これらをまとめると、本章では、英語自律学習における個別ニーズに合わせた学習デザインの有用性と支援による改善の可能性が明らかになったとともに、学習者の好みに合わせた学習プランを選択すること、および学習プラン実行のために好みに加えて学習環境を整えることの重要性が示された。

英語自律学習の学習デザイン支援という観点から言えば、学習者が個別ニーズへの意識を高めて学習プランニングに適用できるよう支援することに併せて、好みに合わせた学習方法の選択と学習環境への配慮をうながす支援も有効だと考えられる。本章では、前者について支援の有効性を確認した。次章では、後者のうち特に英語自律学習者の「好み」について精察し、より効果的な支援の方法を検討する。

4. 英語自律学習の継続をうながす学習デザイン（研究3）

前章では、英語自律学習の学習プランニングから学習プランの実行中、実行後にかけて、学習デザイン支援の効果、学習プランの個別ニーズとの合致度が学習プラン実行中の動機づけや実行度に与える影響、そして学習プラン実行後の学習継続意欲との関係について検証した。その結果、学習デザイン支援により個別ニーズに合った学習プランニングができるようになったほか、「好み」に合った学習プランが学習プラン実行中の動機づけや実行度に影響を及ぼすこと、さらに長期的な継続意欲につながることも明らかになった。

本章ではこの前章の結果を受け、英語自律学習者の「好み」に焦点をあててさらなる支援の方向を検討する。学習者の「好み」に合った学習方法の選択が、学習者の動機づけ、実行度、継続意欲を促進するとの前提にもとづき、まず英語自律学習者の「好み」とは具体的に何を指すのか、そして英語自律学習者がどのような学習方法に対してどのような好みを抱くのか、さらにどのような好みが学習を実行する行動に影響を及ぼすのかという点を詳しく検証する。

4.1 節では、4.2 節への予備調査として、英語自律学習者の学習方法と「好み」の具体的な内訳を検討するために、英語を自律的に学習する成人学習者6人に半構造化インタビューを行った。これまで自主的に行なった英語学習の中で最も「楽しかった学習」「効果があった学習」「長く継続した学習」について、それぞれの学習方法と理由を尋ねた。「好み」にはさまざまな下位概念が想定される。3.2 節の調査では、映画やニュース等の何らかの情報コンテンツが含まれている学習に対して fun, interesting 等の表現が用いられていた。本節のインタビューでは「楽しかった学習」という質問をきっかけに「好み」の下位概念

の手掛かりを得ることを試みた。また、前章で検証した学習継続の要因についてもあらためて確認した。

4.2節では、4.1節の予備調査の結果および先行文献を参考に英語学習の「好み」尺度を作成し、本章の本調査として英語を自律的に学習する日本人の成人学習者301人を対象にオンライン調査を行った。これまで経験した学習の中で最も「よかった学習」の学習方法について尋ね、その学習方法に対する「よかった」という快感情の内訳を「好み」尺度を用いて尋ねた。また、学習方法による「好み」の下位概念の違いを比較し、さらに「好み」の下位概念が学習行動に及ぼす影響についても調べた。

これらの調査により、本章では、英語自律学習において動機づけや学習行動の向上という観点から重要だと考えられる「好み」について具体的な内訳を明らかにし、さらなる英語自律学習の学習デザイン支援への示唆を得ることを目的とする。

4.1 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の内訳

4.1.1 目的

本節では、4.2 節への予備調査として、英語を自律的に学習する成人学習者6人を対象に半構造化インタビューを行った。

前章において英語自律学習での「好み」の重要性が示されたことを受け、本節の調査では英語自律学習者の学習方法と「好み」の具体的な内訳について手掛かりを得ることを第一の目的とした。また、3.2 節において、「好み」と併せて学習効果の実感が学習継続意欲につながり、また、学習環境が学習行動に影響を及ぼすことが示唆されたことを受け、本節の調査においては学習継続の要因を再度確認することも副次的な目的とした。

すなわち、本節のインタビュー調査は次の2点を明らかにすることを目的として行った。

- (1) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」にはどのような下位概念があるか
- (2) 英語自律学習を継続するにはどのような要因が考えられるか

これらの目的に対して示唆を得るために、インタビューでは、自主的に行なった英語学習の中で最も「楽しかった学習」「効果があった学習」「長く継続した学習」について、それぞれの学習方法と理由を尋ねた。

4.1.2 方法

(1) 調査対象者

インタビューの対象者は英語を自主的に学習した経験のある日本人の成人学習者6人であった（男性3人、女性3人；平均年齢56.7歳、 $SD=18.05$ [20代1人、40代1人、50代2人、70代1人、80代1人]）。

(2) 手続き

調査は2018年11月11日から11月24日にかけて実施した。あらかじめ質問9項目を用意し、対象者一人ずつに半構造化インタビューを行った。インタビューの時間はそれぞれ10分から20分程度であった。

用意した質問項目は表4.1のとおりである。また、フェイス項目として、性別と年齢に加え、今までの自主的な英語学習の合計の期間、および英語学習の目的を「昇格や進学のため」「現在の仕事や生活で必要」「自己研鑽」「趣味」「その他」の5つの選択肢で尋ねた。

なお、対象者に対して、事前に調査の目的と内容についての説明があった。また、質問への回答は任意であること、およびデータは研究を目的として個人が特定されない形で使用される旨の説明があり、そのうえで対象者全員から承諾を得た。

表 4.1 半構造化インタビューの質問項目

A.
1. 今までの自主的な英語学習で、 <u>最も楽しかった学習</u> は何ですか。
2. それは、どのように楽しかったのですか。
3. それは、どれくらいの期間続けましたか。

B.
1. 今までの自主的な英語学習で、 <u>最も効果があった学習</u> は何ですか。
2. それは、なぜ効果があったと思いますか。
3. それは、どれくらいの期間続けましたか。

C.
1. 今までの自主的な英語学習で、 <u>最も長く続けた学習</u> は何ですか。
2. それは、どれくらいの期間続けましたか。
3. それは、なぜ続いたのだと思いますか。

4.1.3 結果

(1) 質問に対する回答

今までの自主的な英語学習の合計期間は、1年から35年（平均11.7年， $SD=11.1$ ）だった。また、学習目的を「昇格や進学のため」「現在の仕事や生活で必要」「自己研鑽」「趣味」「その他」の5つの選択肢で尋ねたところ、自己研鑽が4人、趣味が1人だった。

あらかじめ用意した質問に対する対象者6人の回答の概要は表4.2のとおりであった。

表 4.2 インタビューの回答の概要

※A～Cのカッコ内は理由

	学習目的	学習期間	A. 楽しかった学習	B. 効果があった学習	C. 長く続けた学習
1.	自己研鑽	10年	テレビ講座（旅行がテーマで楽しい）	なし	テレビ講座／ラジオ講座（短時間，安い）
2.	自己研鑽	6.5年	多読（名作のリライト版を読むのが楽しい）	多読（学習量が増えた）	TOEIC対策（受験が手軽でモチベーション維持に利用，小さな効果を常に感じる）
3.	自己研鑽	35年	オンライン英会話（先生がよかった），スピーチを学ぶ団体（活動の運営に携わった）	多読（速読力・語彙力などの効果実感）	多読（読書が好きだから），スマホ学習（いつでも手軽，他のことをしながらできる），オンライン英会話（先生が教え上手）
4.	趣味	13年	道案内（言葉が通じると嬉しい）	グループレッスン（即時フィードバックがある）	グループレッスン（代表になったのでやめられない），ラジオ講座（いつでもできる，安い，習慣になった）
5.	自己研鑽	1年	英会話教室（ただし次第に義務感になった）	なし	英会話教室（スケジュール的に行きやすかった）
6.	自己研鑽	4.5年	マンツーマンレッスン（先生と仲良くなった）	マンツーマンレッスン（目的に合っていた）	マンツーマンレッスン（目的に合っていた，先生と仲良くなった）

(2) 今までの英語学習についての分類と関係

(a) 最も楽しかった学習の楽しかった理由

今までの自主的な英語学習で最も楽しかった学習について、楽しかった理由を尋ねた。以下に回答を分類して記述する。括弧内は同様のコメントを挙げた人数である。

(1) 人との良好な関わりがあった (3人)

- ・先生がよかった, 先生と仲良くなった
- ・活動の運営に携わって楽しかった
- ・言葉が通じて嬉しかった

(2) 新たな知識が得られた (2人)

- ・訪れたことのない旅行先が紹介された
- ・文学の名作を知ることができた

(3) 目新しさがあった (1人)

- ・最初は楽しかった (ただし次第に義務感になった)

(b) 最も効果があった学習の効果があった理由

今までの自主的な英語学習で最も効果があったと思われる学習について、効果があった理由について尋ねた。以下に回答を分類して記述する。括弧内は同様のコメントを挙げた人数である。

(1) 目的に対して効果が感じられた (2人)

- ・語彙が増えて速く読めるようになった
- ・海外に行く前に練習できた

(2) 即時フィードバックがあった (1人)

- ・疑問にすぐに答えてもらえたり, 間違いをその場で直してもらえた

(3) 学習量が増えた (1人)

- ・多読で英語に触れる量が増えた

(4) 効果が感じられた学習はなかった (2人)

(c) 最も長く続けた学習の継続理由

今までの自主的な英語学習で最も長く続けた学習について、継続した理由を尋ねた。以下に回答を分類して記述する。括弧内は同様のコメントを挙げた人数である。

イ. 手軽

(1) 時間的に都合がよかった (5人)

- ・いつでも自由にできた
- ・他のことをしながらできた
- ・短時間でできた
- ・スケジュールに合っていた

(2) 価格が安かった (2人)

(3) 習慣として続けた (1人)

- ・習慣になっていて嫌でもなかった

ロ. 学習効果

(4) 効果が感じられた (2人)

- ・小さな効果が日々感じられた
- ・先生が教え上手だった

(5) 目的に合っていた (1人)

- ・海外に行くための準備ができた

ハ. 楽しさ

(6) 先生との関わりが楽しかった (1人)

- ・先生と仲良くなった

(7) もともと好きなことだった (1人)

- ・もともと読書が好きだった

ニ. 義務

(8) やめられなかった (1人)

- ・グループの代表になってやめられなかった

(d) 長く続けた学習と効果があった学習, 楽しかった学習の関係

今までで最も楽しかった学習, または効果があった学習のうち, 最も長く続けた学習と同一の学習内容だったのは, 楽しかった学習が4件, 効果があった学習が3件であった. 対象者6人のうち1人はいずれも一致しなかった. また, 最も楽しかった学習と効果があった学習, 長く続けた学習のすべてが同一だったのは1件だった.

4.1.4 考察

(1) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の内訳

本調査の1つ目の問いであった「(1) 英語自律学習者の学習方法に対する『好み』にはどのような下位概念があるか」に対しては以下のように考察される.

これまでの自主的な英語学習で最も楽しかった学習について, どのように楽しかったのか尋ねたところ, 回答は3つに分類された.

まず, 指導者や参加したグループでの人との関わりや, 学んだ英語を用いて人と実際にやり取りをすることといった, 「人との良好な関わり」に関する理由が挙げられた. なお, この「人との良好な関わり」の一つひとつの回答を解きほぐすと, たとえば「言葉が通じて嬉しかった」は人との関わりを通して得られた, 日ごろの学習に対する達成感であったかもしれない, また, 「先生と仲良くなった」や「活動の運営に携わった」は他者と接したり協働したりする際の刺激を指しているのかもしれない. 「人との良好な関わり」は行動を表すにとどまり, その際の情意的な「好み」の内訳としては, 単に人に接することによる喜びや楽しさだけでなく, 達成感や刺激のような別の要因が絡んでいる可能性も考えられる. このたびのインタビューではその先を具体的に把握するに至らなかった. しかし, 「好み」の下位概念を検討するうえでは, 他者との関わりによって誘起される情意的な側面を勘案する必要がある.

また, 「新たな知識を得られる」ことも楽しかった理由として挙げられた. 未知の領域の

知識に触れることによって知的好奇心が満たされる。これもまた学習を楽しんでいる要因の一つである。

さらに、「目新しさがあった」ことも挙げられた。最初のうちは楽しく、学習開始後少し経つと学習意欲が減退して義務的になるという。すなわち、目新しいうちは刺激を感じて楽しいと感じるものの、慣れてくるにつれて刺激は減少し、楽しさが感じられなくなるものと推察できる。

以上をまとめると、英語自律学習での学習方法に対する「好み」の下位概念としては、「人との良好な関わり」や「知的好奇心」、「刺激」、「達成感」等が考えられる。ただし、「人との良好な関わり」については、この行動から生じる「好み」に関する複数の情意的な下位概念が存在する可能性が考えられる。

(2) 英語自律学習を継続させる要因

本調査の2つ目の問いであった「(2) 英語自律学習を継続するにはどのような要因が考えられるか」に対しては以下のように考察される。

今までの自主的な英語学習で最も長く継続した学習について継続した理由を尋ねたところ、回答は大きく「手軽」「学習効果」「楽しさ」「義務」に分類された。

まず「手軽」については、学習時間や価格の負担の軽さに関する理由が6人中5人から挙げられた。前章では、学習プランを行動に移して実行していくにあたり、学習者の「好み」とともに学習環境に関するニーズを満たすことも重要であることが示唆されている。本節のインタビュー調査で、最も長く継続した学習の理由として学習環境面で負担が少なく手軽であることへの言及が多く見られたことにより、前章で得られた示唆が再度裏付けられたと言える。

また、学習を長く継続した理由として、学習効果や楽しさに関連する回答も複数見られた。前章では、学習プランの実行度に影響を与える要因として「好み」と環境が示された。さらに、学習プラン実行期間後の長期的な継続意欲に影響を与える要因として、「好み」と

効果が考えられた。本節のインタビュー調査においても、環境に加えて、学習効果の実感や学習者の好みとの合致が学習継続に与える影響が示唆された。

以上を総合して考察すると、次のように考えられる。まず、学習者にとって学習プランが学習環境の個別ニーズに合致していること、すなわち環境面での負担が少なく手軽であることは、学習の実行度を高め、長期的な継続をうながす大きな要因となる。それに対して、「好み」は現在の学習に取り組むための動機づけを高め、さらに、長期的に継続するためには「好み」との合致に加えて学習効果の実感も学習意欲を継続させる要因となる。すなわち、学習継続において環境は学習行動を、好みと効果は学習意欲の向上に寄与する可能性が推察される。

本章では、前章の結果にもとづき、英語自律学習において重要な鍵を握ると考えられる「好み」について詳しく検証することを目的としている。それに併せて、本節の予備調査により、学習の行動や継続を検討するうえでは「好み」に加えて効果や環境の影響も十分に考慮する必要があることがあらためて示されたといえる。

4.1.5 結論

本節では、4.2節の予備調査として、「好み」の内訳について示唆を得ること、また、学習継続をうながす要因を確認することを目的として、成人の英語自律学習者6人を対象にインタビュー調査を行った。その結果、以下の2点が示唆された。

(1) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の下位概念として「人との良好な関わり」や「知的好奇心」、「刺激」、「達成感」が考えられる。ただし、「人との良好な関わり」については、さらに複数の情意的な下位概念の存在が想定される

(2) 英語自律学習を継続させる要因として、環境面での負担の軽さが学習行動の促進に、学習者の「好み」との合致や学習効果の実感が学習意欲の維持につながる

これらの結果を踏まえ、次節では質問票によるオンライン調査を実施する。英語自律学習者の「好み」の下位概念を明確にすること、さらに学習方法や学習行動への影響を調べ

ることを目的とし、上述の（１）を参考に英語自律学習の「好み」尺度を作成し、さらに（２）の結果から学習の効果や環境も含めて学習方法による違いの比較や学習行動への影響を検討する。

4.2 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の構造と傾向および学習行動への影響

4.2.1 目的

本章では、英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の内訳を調査し、今後の学習デザイン支援の方向を検討することを目的としている。前節では予備調査としてインタビューを実施し、「好み」の下位概念について示唆を得た。本節では、前節の予備調査の結果および先行文献を参考に英語学習の「好み」尺度を作成し、本章の本調査として英語を自律的に学習する日本人の成人学習者を対象にオンライン調査を行った。これまで経験した学習の中で最も「よかった学習」の学習方法について尋ね、その学習方法に対する「よかった」という快感情の内訳を「好み」尺度を用いて尋ねた。また、学習方法による「好み」の下位概念の違いを比較し、さらに「好み」の下位概念、および学習の有効性や環境が学習行動に及ぼす影響について具体的に検討した。

本節の調査の目的は以下の3点を明らかにすることである。

- (1) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」はどのような構造か
- (2) 学習方法により、学習者の「好み」や有効性、環境の認知の傾向に違いはあるか
- (3) 「好み」の下位概念、および学習の有効性や環境は、学習行動に具体的にどのように影響を及ぼすか

これらの調査により、本章では、英語自律学習において動機づけや学習行動の向上という観点から重要だと考えられる「好み」について具体的な内訳を明らかにし、さらなる英語自律学習の学習デザイン支援への示唆を得ることを目的とする。

4.2.2 「好み」の構造に関する先行研究

本調査で用いる「好み」尺度を作成するために、前節のインタビュー調査の結果に加えて、「好み」に関する先行研究を参考にした。

「好み」という用語は学習ストラテジーの研究等で使用されてはいても、その構造は具体的に提示されていない (e. g. 佐藤 1998, 竹内 2001). そこで範囲を広げて見てみると、「好み」につながりそうな要因として、探索心 (Berlyne 1960) や興味 (Hidi 2006), 達成目標 (Dweck 1986) と目標接近による快感情 (Linnenbrink 2007), 自己効力感 (Bandura 1986), フロー (Csikszentmihalyi 2000), ポジティブ感情 (Fredrickson 1998) 等が考えられる.

Vallerand et al. (1992) は動機づけに関する多岐に渡る文献にもとづいて学習動機づけ尺度 (the Academic Motivation Scale) を開発し、内発的動機づけの下位概念として「知的好奇心 (IM to know, IM=intrinsic motivation)」「達成感 (IM toward accomplishment)」「刺激 (IM to experience stimulation)」の3タイプを提示した. さらに、この3つのタイプは個人の性格、およびゲームを使用した活動への感情と活動の選択に関連があることが明らかになった (Carbonneau et al. 2012). この学習動機づけ尺度を構成する「知的好奇心」「達成感」「刺激」という因子は、前節のインタビュー調査で得た「好み」の下位概念と一致する.

また、この3タイプの1つである「知的好奇心」については、「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」の2つが知られている (Berlyne 1960, 波多野・稲垣 1973, 鹿毛 2013, 西川・雨宮 2015). 拡散的好奇心は明確な方向性はずに幅広く新奇な情報を探し求める動機づけであり、特殊的好奇心は不十分な知識を補い首尾一貫させるために特定の情報を探し求める動機づけである (波多野・稲垣 1973).

本調査では、これらの先行研究をもとに「好み」の下位概念として「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」の4タイプを想定して「好み」尺度の構成概念とした.

4.2.3 方法

(1) 調査方法

調査会社を通じ、同社に登録するモニター回答者を対象にオンライン調査を行った. 回

答期間は2019年1月23日～24日であった。対象者は「過去5年以内に自主的に英語学習を行った18歳以上の日本人学習者」とし、310人（男性155人、女性155人；平均年齢44.0歳， $SD=14.42$ ）から回答を得た。調査は無記名で行った。

(2) 調査内容

(a) 調査の概要

質問票では、最初にこれまでの自主的な英語学習でもっともよかった学習方法を23項目から1つ選択するよう求めた（「市販の英語テキストや問題集」「英会話スクール」等。「その他」1項目を含む）。次に、その学習方法についてよかったと思う理由を問う「好み」尺度を設けた。さらに、選択した学習方法の学習要素を尋ねる設問を設けた。最後に、その学習方法を実行した学習行動として、学習期間や頻度、継続を尋ねる設問を設けた（図4.1）。

なお、よかった学習方法の項目と「好み」尺度は、前節のインタビュー調査、さらに、先行研究および英語教育に従事する専門家2人の意見を得て作成した。また、学習要素は、インストラクショナルデザインのコース設計ロケットモデル（向後 2015）を参考に「リソース」「活動」「フィードバック」についての設問を考案し、さらにインストラクショナルデザインを専門とする研究者2人で項目の妥当性を検証した。

(b) 英語学習の「好み」尺度

「好み」尺度では、想定した4つの下位概念である「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」についてそれぞれ3項目で尋ねた。回答方法は「1. ほとんど当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. まあまあ当てはまる」「5. かなり当てはまる」の5件法であった。また、3章および前節において、好みのほかに学習の有効性や学習環境面でのコストが関係すると示されたことから、有効性と低コストについてもそれぞれ3項目を加えた。

(c) 学習要素の評定

よかった学習方法として選択された学習方法23項目をクラスタ分析によって分類し、クラスタごとに「好み」の傾向を比較するために、その評定値を求めることを目的として、学習要素にあたる「リソース」「活動」「フィードバック」の内訳を尋ねた。

学習の「リソース」は、近年の技術の革新に伴い媒体が多様化・複雑化している。たとえば市販の英語テキストを使用して学習する場合でも、テキストと連動する音声教材が付属していたり、テキスト購入者に対してオンラインで動画等の発展的な素材や他の学習者との交流の場を提供している場合もある。したがって、学習の媒体として「文字」「音声」「写真・イラスト（以下、「図」）」「映像・動画（以下、「映像」）」「人との交流（以下、「人」）」の5項目について、それぞれ含まれていた程度を尋ねた。回答方法は「1. まったくなかった」「2. 少しあった」「3. まあまああった」「4. たくさんあった」の4件法であり、学習に含まれていたものはすべて「あった」として程度を回答するよう求めた。

学習の「活動」については、Nation (2007) が提唱した言語学習の4要素 (4 strands) をもとに項目を作成した。4要素とは language-focused learning, meaning-focused input, meaning-focused output, fluency development であり、本研究ではそれぞれ「言語に焦点を当てた学習（以下、「言語」）」「意味の理解を伴うインプット（以下、「インプット」）」「意味の理解を伴うアウトプット（以下、「アウトプット」）」「流暢さに重点を置いた言語使用（以下、「使用」）」として全10項目を作成した。回答方法は「1. まったくしなかった」「2. 少しした」「3. まあまあした」「4. たくさんした」の4件法であった。

「フィードバック」については、「強化」「情報」「コミュニケーション」のフィードバック（向後 2015）の枠組みを参考に項目を作成した。ただし、自主的な学習では他者からのみでなく学習者自身によるフィードバックも重要であると考えられることから、自己フィードバックに関する項目も加えた。回答方法は「1. まったくなかった」「2. 少しあった」「3. まあまああった」「4. たくさんあった」の4件法であった。

(d) 学習行動の計測

学習行動については、選択した学習方法を実行した期間、および現在も継続しているか、していない場合は今後再開したいか、さらにその学習方法を実行した頻度を尋ねた。学習期間は「1. 1カ月未満」「2. 1カ月以上3カ月未満」「3. 3カ月以上1年未満」「4. 1年以上」の4段階で尋ねた。学習の継続については「1. 現在も行っている」「2. 現在は行っていないが、またやりたい」「3. 現在は行っておらず、今後もやらないと思う」の3段階で、継続の状況と意思を尋ねた。学習頻度は「1. ほぼ毎日」「2. 週2～3回」「3. 週1回」「4. 月2～3回以下」の4段階で尋ねた。

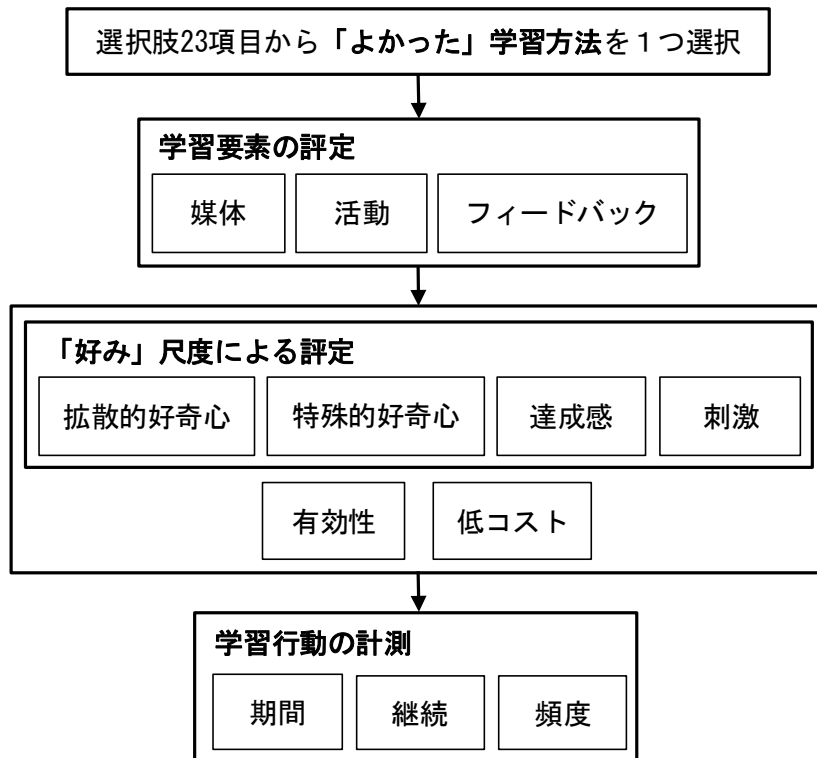


図 4.1 調査の概要

4.2.4 結果

(1) 有効回答数

回答者 310 人のうち、すべての項目で同じ選択肢を選んだ 5 人を不適切な回答者として除外し、残りの 305 人（男性 153 人、女性 152 人；平均年齢 44.0 歳， $SD=14.53$ ）を有効回答とした（有効回答率 98.4%）。

(2) 「好み」尺度の確認的因子分析

「好み」の構造を調べるために、「好み」尺度の内発的動機づけの下位概念である「拡散的な好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」の 4 要因 12 項目について確認的因子分析を行った。その結果、すべての項目が想定した下位概念に対して有意な関係にあった。モデルの適合度指標は $GFI=.931$, $AGFI=.887$, $CFI=.932$, $RMSEA=.076$ であった。一般的に、 GFI , $AGFI$, CFI は 0.9 以上であれば説明力があり、 $RMSEA$ は 0.05 以下が当てはまりがよく、0.1 以上であればよくないとされる（豊田 2007）。したがって、このモデルは、 $AGFI$ がやや低く、 $RMSEA$ は高めではあるものの、概ね適合していると判断した（表 4.3）。

また、「好み」尺度と併せて尋ねた有効性と低コストの平均値と標準偏差は表 4.4 のとおりであった。

表 4.4 有効性と低コストの平均値と標準偏差

	(n=305)	
	平均	SD
有効性		
5 力がついている感じがする	3.8	0.76
11 目標に合っている	3.7	0.76
17 自分自身の成長が感じられる	3.7	0.87
低コスト		
6 価格が安い無料である	3.3	1.48
12 スケジュールに合わせやすい	3.9	1.00
18 場所を選ばない	3.5	1.35

表 4.3 「好み」の確認的因子分析

	F1	F2	F3	F4	平均	SD
F1 拡散的好奇心						
1 新しいことを知ることができる	.56				3.8	0.93
7 新しいことに挑戦できる	.62				3.7	0.90
13 新しいアイデアが得られる	.73				3.3	1.02
F2 特殊的好奇心						
2 曖昧だったことを解消できる		.67			3.6	1.01
8 理解を深められる		.67			3.9	0.78
14 疑問を解決できる		.74			3.5	0.95
F3 達成感						
3 目標に向かって進んでいる感じがする			.68		3.7	0.95
9 進み具合が目に見える			.67		3.5	0.99
15 成し遂げた感覚がある			.78		3.7	0.96
F4 刺激						
4 ワクワクドキドキする				.86	3.5	1.04
10 笑えたり泣けたりする				.63	2.8	1.29
16 ストレス発散になる				.67	3.0	1.14
	因子間相関	F1	F2	F3	F4	
	F1	—	.62	.52	.86	
	F2		—	.82	.33	
	F3			—	.34	
	F4				—	

※ 数値は標準化推定値である

※ $\chi^2=132.34$, $df=48$, $p<.001$; GFI=.931, AGFI=.887, CFI=.932, RMSEA=.076

(3) 学習方法のクラスタ分析

よかった学習方法の学習要素である媒体、活動、フィードバックの得点を評定値として、学習方法についてクラスタ分析を行った。

(a) フィードバックの探索的因子分析

学習要素の媒体、活動、フィードバックのうち、本調査の対象者に合わせて項目を作成

したフィードバック 13 項目について、その構造を調べるために探索的因子分析を行った（最尤法・プロマックス回転）。固有値 1.0 で因子数を決定した結果、3 因子が抽出された（固有値は大きいものから順に、5.52, 1.82, 1.12, 0.82, …）。3 因子の全分散の説明率は 65.0% だった。

表 4.5 フィードバックの探索的因子分析

	F1	F2	F3	平均	SD
F1 自己感情FB ($\alpha = .83$)					
6 自分で自分を励ます	0.88	-0.05	-0.08	2.4	0.93
7 やりやすいように工夫する	0.62	-0.12	0.32	2.5	0.92
13 自分で自分をほめる	0.62	0.16	-0.04	2.0	0.94
5 おもしろさを見つける	0.60	0.07	0.04	2.7	0.93
8 どう役立つか考える	0.54	0.08	0.11	2.6	0.89
F2 他者FB ($\alpha = .84$)					
2 適切かどうかを指摘してもらおう	-0.16	0.89	0.09	2.0	1.06
10 人から励ましてもらおう	0.10	0.82	-0.10	1.8	0.96
1 人からほめられる	0.21	0.73	-0.17	1.9	0.94
12 よりよい方法や表現を教えてください	-0.05	0.52	0.35	2.3	1.07
F3 自己認知FB ($\alpha = .77$)					
3 自分で正解や出来具合をチェックする	-0.09	-0.06	0.79	2.6	1.04
4 目標や計画を立てる	0.21	-0.04	0.60	2.5	1.01
9 わからない点を調べる	0.23	-0.07	0.55	2.8	0.97
11 学習について振り返る	-0.02	0.26	0.54	2.4	0.90
因子間相関	F1	F2	F3		
	F1	—	0.45	0.65	
	F2		—	0.41	
	F3			—	

第 1 因子は「6. 自分で自分を励ます」「7. やりやすいように工夫する」「13. 自分で自分をほめる」「5. おもしろさを見つける」などの 5 項目で負荷量が高かった ($\alpha = .83$)。主に自分自身の感情面へのフィードバックであることから「自己感情 FB」と命名した。第

2 因子は「2. 適切かどうかを指摘してもらおう」「10. 人から励ましてもらおう」などの4項目で負荷量が高かった ($\alpha=.84$). 他者からのフィードバックであることから「他者 FB」と命名した. 第3因子は「3. 自分で正解や出来具合をチェックする」「4. 目標や計画を立てる」などの4項目で負荷量が高かった ($\alpha=.77$). 自分自身の認知面へのフィードバックであることから「自己認知 FB」と命名した (表 4.5).

(b) よかった学習方法のクラスタ分析

よかったと思う学習方法を, 学習要素の評定値によってクラスタ分析した (Ward 法, ユークリッド平方距離). 分析では, よかった学習方法 23 項目のうち, 「23. その他」(12 人) および回答者の度数が 1 または 2 であった「11. 海外テレビ/ラジオ番組」(2 人), 「15. スカイプやチャット」(2 人), 「13. 海外のウェブサイト」(1 人), 「14. オンラインゲーム」(1 人), 「16. ブログ/ツイッター/フェイスブック等の SNS」(1 人) の 6 項目を除外し, 残りの 17 項目を分析の対象とした (有効回答数 286 人). また, 学習要素の評定値として, 媒体には「文字」「音声」「図」「映像」「人」の 5 項目それぞれの平均値, 活動には「言語」「インプット」「アウトプット」「使用」の 4 要素それぞれの下位尺度得点の平均値, フィードバックには, 因子分析で抽出された 3 因子の下位尺度得点の平均値を用いた.

クラスタ分析の結果, 4 つのクラスタを得た. 第 1 クラスタには 8 項目 (155 人), 第 2 クラスタには 3 項目 (34 人), 第 3 クラスタには 3 項目 (23 人), 第 4 クラスタには 3 項目 (74 人) が含まれていた. 人数比の偏りを検討するために χ^2 検定を行ったところ, 有意な人数比率の偏りが見られた ($\chi^2=150.17$, $df=3$, $p<.001$).

クラスタ別の学習要素の平均値を見ると, 第 1 クラスタにおいては, 音声や文字の媒体を通じた英語学習教材による言語やインプットに焦点を当てた学習が中心だったことから「音声・活字言語教材型」と命名した. 第 2 クラスタでは, 音声に加えて映像が他のクラスタより高く, さらに海外のドラマ・映画やニュースといった情報伝達の映像メディアがクラスタ内の項目の中心を占めていることから「映像メディア型」と命名した. 第 3 クラスタでは, 文字とインプットが高いという特徴が見られ, さらに洋書や英字新聞, 雑誌と

いった活字メディアが中心であることから「活字メディア型」と命名した。第4クラスタでは、人と音声が高く英語をツールとして使用する傾向が見られたため「人と交流型」と命名した（表4.6）。

表 4.6 学習要素の平均値とクラスタ分析

項目	n	媒体					活動				フィードバック		
		文字	音声	図	映像	人	言語	イン プット	アウト プット	使用	自己 感情 FB	他者 FB	自己 認知 FB
		(n=286)											
第1クラスタ 「音声・活字言語教材型」													
1 市販の英語テキストや問題集	56	3.6	2.7	2.3	1.3	1.2	2.9	3.0	1.9	1.7	2.2	1.5	2.7
5 テレビ/ラジオの語学番組	36	3.0	3.7	2.7	2.3	1.7	2.9	2.9	2.1	1.9	2.5	1.9	2.5
7 スマートフォン/タブレットの英語学習アプリ	26	3.3	3.4	2.2	2.0	1.4	3.0	3.0	2.0	1.8	2.3	1.6	2.6
6 eラーニング教材	10	2.8	3.8	2.1	1.8	1.9	2.7	2.8	2.2	2.4	2.4	1.9	2.5
2 通信講座	8	3.6	3.3	2.5	1.8	1.9	3.0	3.1	2.6	2.3	2.2	2.2	2.6
22 英語を使用した他の分野の講座やレッスン	8	2.9	3.0	2.5	1.9	2.4	2.9	2.9	2.9	2.5	2.7	2.6	2.9
8 オンラインの英語学習用サイト	6	3.2	3.3	2.3	2.0	2.0	2.8	3.2	1.8	2.1	2.0	1.9	2.4
17 洋楽	5	2.8	3.4	2.4	2.6	2.0	2.9	3.3	2.5	2.6	2.6	2.1	2.6
第2クラスタ 「映像メディア型」													
9 海外ドラマ・映画	19	2.8	3.5	2.2	3.7	1.9	2.4	2.5	1.5	2.1	2.3	1.6	2.0
10 海外のニュース	10	2.4	3.5	2.4	2.6	1.4	2.0	2.9	1.5	2.0	2.2	1.4	1.8
12 オンライン動画	5	3.2	3.6	2.8	3.4	1.6	2.6	2.4	1.9	1.7	2.6	1.8	2.5
第3クラスタ 「活字メディア型」													
4 洋書	10	3.4	1.4	2.1	1.4	1.8	2.6	3.2	1.9	2.5	3.2	1.7	2.9
3 英字新聞/雑誌	8	4.0	1.8	2.8	1.4	1.4	2.4	3.0	1.8	2.3	2.6	2.2	2.8
20 試験対策のための英語塾	5	3.8	2.0	1.4	1.4	2.4	2.6	2.9	2.0	2.1	2.1	2.6	2.2
第4クラスタ 「人と交流型」													
19 英会話スクール	60	2.8	3.5	2.6	1.8	3.5	2.9	2.9	2.6	2.9	2.6	2.7	2.7
18 オンライン英会話レッスン	9	2.2	3.9	2.0	2.4	3.9	2.5	3.0	2.3	2.8	2.6	2.8	2.6
21 学習仲間とのサークルや勉強会	5	2.4	2.8	1.4	2.0	3.4	2.2	2.5	1.9	2.6	2.2	2.0	2.6

太字は平均値が2.5以上，下線は3.0以上

(4) クラスタ別の「好み」と有効性，低コストの傾向

クラスタ分析で得られた学習方法の4クラスタについて、「好み」4因子と有効性，低コストの傾向を比較するために，それぞれの下位尺度得点の平均値を求めた（表4.7）。その結果，次のような傾向が見られた（図4.2）。

表 4.7 クラスタ別の「好み」4 因子, 有効性, 低コストの平均値と標準偏差

(n=286)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	達成感	刺激	有効性	低コスト
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
1. 音声・活字言語教材型	3.5(0.68)	3.7(0.67)	3.7(0.74)	2.8(0.84)	3.6(0.62)	3.8(0.80)
2. 映像メディア型	3.8(0.68)	3.4(0.75)	3.1(0.77)	3.7(0.93)	3.6(0.66)	3.9(0.78)
3. 活字メディア型	3.3(1.02)	3.6(0.85)	3.6(0.95)	3.0(1.28)	3.7(0.82)	3.3(1.19)
4. 人と交流型	3.7(0.67)	3.9(0.75)	3.7(0.74)	3.4(0.82)	3.9(0.56)	2.8(0.92)

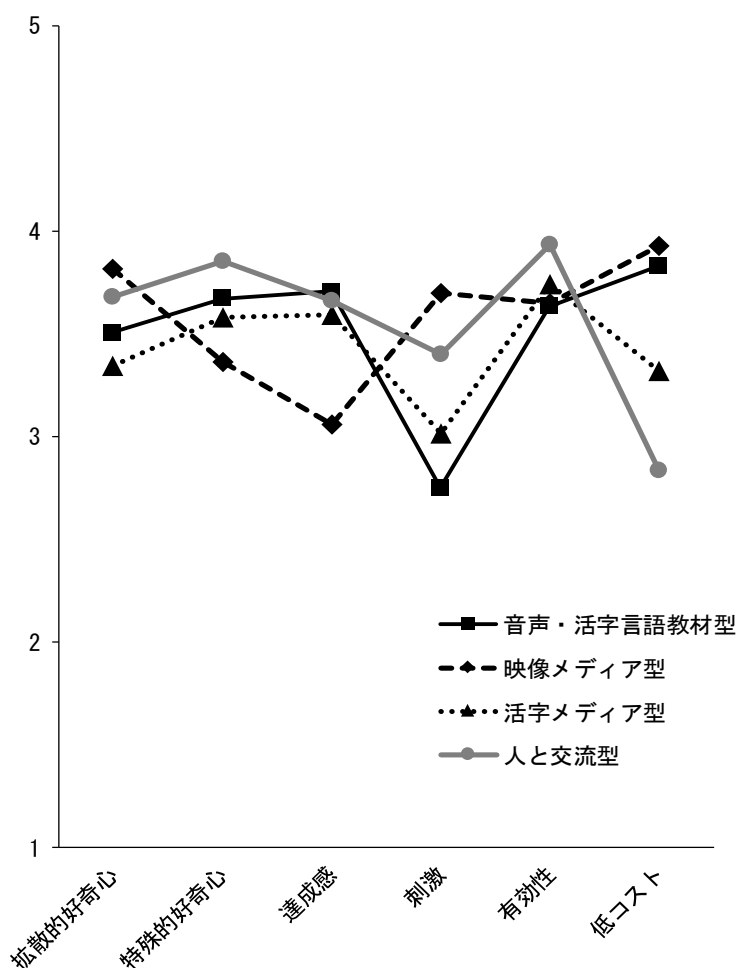


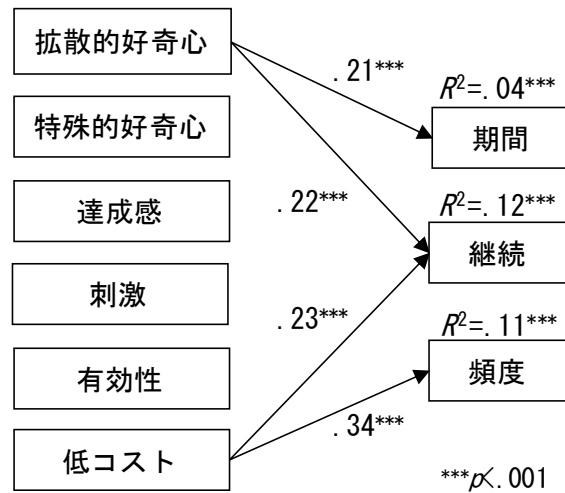
図 4.2 クラスタ別の「好み」4 因子, 有効性, 低コストの傾向

まず全体として、クラスタ間で「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」に大きな違いはなかった。ただし、「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」を比較すると、「映像メディア型」のみ「拡散的好奇心」のほうが「特殊的好奇心」より高く、その差も大きかった。また、「有効性」はどのクラスタでも高く、なかでも「人との交流型」がもっとも高かった。

一方、「達成感」「刺激」「低コスト」ではクラスタによって違いが見られた。第1クラスタ「音声・活字言語教材型」と第3クラスタ「活字メディア型」は全体的に似た傾向を示し、いずれも「刺激」が低かった。しかし「低コスト」では差があり、「音声・活字言語教材型」のほうが「活字メディア型」より得点が高かった。第2クラスタ「映像メディア型」では「達成感」が低く「刺激」が高かった。また、「低コスト」の得点は高かった。第4クラスタ「人と交流型」では、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」に加えて「達成感」と「刺激」も比較的高かった。しかし、低コストの得点がかかなり低く、つまりコスト感が高いことが示された。

(5) 「好み」と有効性、低コストによる学習行動の重回帰分析

「好み」が学習行動に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。説明変数には、「好み」の4因子に有効性と低コストを加え、分析ではそれぞれの下位尺度得点の平均値を用いた。目的変数は、学習期間4段階、継続状況3段階、学習頻度4段階とし、継続状況と頻度は逆転処理をしたうえでそれぞれ1～3点と1～4点に換算して分析に用いた。その結果、学習期間に対しては「拡散的好奇心」($R^2=.04$, $\beta=.21$, $p<.001$)、学習の継続状況に対しては「拡散的好奇心」と「低コスト」($R^2=.12$, $\beta=.22$, $p<.001$; $\beta=.23$, $p<.001$)、学習頻度に対しては「低コスト」($R^2=.11$, $\beta=.34$, $p<.001$)の標準偏回帰係数が有意だった(図4.3)。なお、重回帰モデルの適合度指標を調べたところ、GFI=.973, AGFI=.942, CFI=.976, RMSEA=.051と十分な値だった。



※有意な標準偏回帰係数 (β) のみ表示

図 4.3 「好み」による学習行動の重回帰分析

4.2.5 考察

(1) 英語の学習方法に対する「好み」の構造

英語の学習方法に対する「好み」の構造を検討するために、予備調査と先行研究をもとに作成したモデルについて確認的因子分析を行った。その結果、想定した「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」の4因子が確認された。つまり、日本人の成人英語学習者が自主的に行う英語学習で「よかった」と感じる要因として、新たな知識を得る楽しさや疑問点の解消、成果の手応え、感覚的な刺激といった要素の存在が確認された。英語学習方法の「好み」と一言で言っても、その内訳は多様であると考えられる。

(2) 学習方法による「好み」と有効性、低コストの傾向

学習方法を学習要素の評定値によってクラスタに分類し、クラスタ別に「好み」と有効性、低コストの傾向を比較した。結果から次のように考察された。

まずクラスタ間で「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「有効性」に大きな違いがなかった

ことから、これらは「よかった」と感じる学習方法の共通要因だと考えられる。知的好奇心を満たし、かつ学習効果を感じることで、学習者が学習方法を肯定的に受け止めるのに不可欠な要素だと言えるだろう。前章では「好み」と学習の有効性の認識が長期的な継続意欲に影響を及ぼすことが示唆されていた。本調査において、この「好み」のうち知的好奇心である「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」が学習継続意欲に寄与することが明らかになったと言える。

一方で、「達成感」「刺激」「低コスト」ではクラス間で違いが見られた。まず、「音声・活字言語教材型」と「活字メディア型」では刺激が低かった。つまり、学習教材でコツコツと独学したり、本や新聞等の活字メディアを読んだりする学習は、知的好奇心はそこそこ満たされ達成感もあるが、刺激に乏しい。また、「音声・活字言語教材型」のほうが低コストの得点が高かったのは、学習用に作られた教材は一度入手すればしばらく同じものを使用できるため、手軽に学習できると捉えられているからであろう。

「映像メディア型」では刺激が高く、達成感が低く、さらに拡散的好奇心が特殊的好奇心より高かった。映像メディアを介しての英語学習では、何かを達成するという感覚はあまりないが、知識の幅が広がったり、感情に訴えるような刺激が得られたりする。また、低コストの得点が高かったことから、今では映像メディアが自律学習者にとって手軽に利用できる身近な学習リソースであるものと推察できる。

「人との交流型」は「好み」4因子ともに比較的高かった。一方で、有効性がもっとも高かったのに対して低コストの得点がかかなり低かった。つまり、他者とのインタラクションを通じて、知的好奇心を高めることができ、達成感も刺激もある程度得られる。さらに学習効果の手応えもある。ただしコスト感が高い。人との交流を通じた学習においては、学習者にとって「よい」と感じる要素が多くあるものの、学習のための費用や時間、場所等の面で負担感が大きいものと考えられる。

(3) 「好み」と有効性、低コストが学習行動に及ぼす影響

英語の学習方法に対する「好み」と有効性、低コストが学習行動に与える影響については、以下のように考察された。

まず、拡散的好奇心から学習期間と継続への関係が有意であったことから、新たな幅広い知識を得られることが学習を長く続けること、また、続けたいという意欲につながることを示された。さらに、学習行動の促進または阻害要因と考えられる有効性と低コストにおいては、低コストから学習頻度と継続への関係が有意であったことから、手軽であれば学習の頻度が上がり、続けたいという思いにつながることも考えられる。

3章では、学習の「好み」と「環境」が学習の実行度に影響を及ぼすことが示唆された。また、4.1節の予備調査においても、環境面でのコストが低く手軽であることが学習継続をうながす重要な要因であると考えられた。今回の結果によってコスト感が低く手軽であることの重要性があらためて示されたと同時に、「好み」の中でも特に拡散的好奇心を満たす学習方法が学習の継続と継続意欲を促進することが明らかになった。

特殊的好奇心は認知的なズレを低減することで快が得られる（波多野・稲垣 1973）。目標の達成や感情的な刺激もまた人にとって快をともなう動機づけとなり得る（鹿毛 2013）。しかし学習を長く継続するには拡散的好奇心を満たすことが重要であり、そのような学習方法を選択する、もしくは実行中の学習の中に拡散的好奇心を満たす要素を見い出すのが英語学習を継続する秘訣だと言えるのかもしれない。

(4) 本研究の限界と今後の課題

本調査では、調査対象者にこれまででもっともよかった学習方法を1つ選択するよう求め、その学習方法について「好み」の検討を行った。しかし、それぞれの学習者にとってよかったと感じる学習方法は1つとは限らず、本来ならばよかったと思う学習方法すべてについて回答を求めるのが理想的である。本調査では、選択する学習方法の数が多いほど回答者の負担増となり適切な回答が得られない可能性を懸念して選択数を限定した。この

点については、今後の調査において新たな検討が期待される。

4.2.6 結論

本節では、英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の構造と学習方法による「好み」と有効性、低コストの傾向、さらに「好み」と有効性、低コストが学習行動に及ぼす影響を明らかにすることを目的にオンライン調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

(1) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の因子として「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」が確認された

(2) 学習方法による「好み」と有効性、低コストの傾向を比較したところ、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「有効性」は学習方法による大きな違いはなかった。一方、「達成感」「刺激」「低コスト」は学習方法によって異なる傾向が見られた

(3) 「好み」と有効性、低コストが学習行動に及ぼす影響を調べたところ、「拡散的好奇心」が学習の期間や継続に影響を及ぼすこと、また、コスト感の低さが学習の頻度や継続に影響を及ぼすことが明らかになった

4.3 総合考察

本章では、英語自律学習において動機づけや学習行動の向上という観点から重要だと考えられる「好み」について具体的な内訳を明らかにし、学習方法や学習行動との関係を調べることで英語自律学習の学習デザイン支援への示唆を得ることを目的とした。4.1 節では予備調査として英語自律学習者6人を対象にインタビュー調査を行った。4.2 節ではオンライン調査を実施し、英語自律学習者301人から回答を得た。

4.1 節のインタビュー調査では、「好み」の内訳について示唆を得ること、また、学習継続をうながす要因を確認することを目的とした。その結果、英語自律学習者の学習方法に対する「好み」には「知的好奇心」「刺激」「達成感」といった下位概念が存在することが示された。また、学習継続のためには、学習者の「好み」との合致とともに学習効果の認識や学習環境のコストの低さも影響を及ぼすことが、3章に続きあらためて示唆された。

4.2 節では、4.1 節のインタビュー調査の結果および先行文献をもとに英語学習の「好み」尺度を作成し、本章の本調査としてオンライン調査を実施した。これまで経験した学習の中で最も「よかった学習」の学習方法について尋ね、「よかった」という快感情の内訳を「好み」尺度を用いて尋ねた。その結果、英語の学習方法に対する「好み」の因子として「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」が確認された。また、学習方法による「好み」の傾向を比較したところ、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「有効性」は学習方法による大きな違いはなく、一方で「達成感」「刺激」「低コスト」は学習方法によって異なる傾向が見られた。さらに、「好み」が学習行動に及ぼす影響を調べたところ、「拡散的好奇心」が学習の期間や継続に影響を及ぼすこと、また、コスト感の低さが学習の頻度や継続に影響を及ぼすことが明らかになった。

以上の結果にもとづき、本章全体の目的であった英語自律学習の学習デザイン支援への示唆として、次のような点が挙げられる。

第一に、英語自律学習者に向けた学習デザイン支援において、「好み」の内訳に関するメ

タ認知を高めることの可能性である。英語自律学習者が学習方法に対して抱く「好み」には4つの下位概念の存在が確認された。また、学習方法によって好みの傾向に違いがあり、学習行動にも影響を及ぼすことが示された。3章の大学の授業における学習デザイン指導では、学習プランニングで学習者の個別ニーズとの合致度を高めるためにチェックリストを導入した。チェックリストは「好み」を含む5項目で構成されていた。そのチェックリストを提示する際に、「好み」の内訳として4つのタイプがある旨を示すのも一つの方法であろう。ただし、チェックリストはそもそも学習者の意思決定における認知的負荷を下げることをねらいとして導入した経緯を鑑みると、複雑でない、できる限りシンプルな提示方法が望ましい。

第二に、英語自律学習においては、「好み」の内訳のうち、まずは知的好奇心、特に拡散的好奇心を満たすことが重要であるということである。4.2節の学習方法による「好み」の傾向の比較において、「好み」4因子のうち拡散的好奇心と特殊的好奇心がよかった学習方法の全クラスターの共通項であった。一方で、「達成感」と「刺激」は学習方法によって違いが見られた。つまり、学習方法に対して好感情を持つには知的好奇心を満たすことが必須であり、達成感や刺激はオプションのような位置づけであると言えるのかもしれない。さらに、拡散的好奇心は学習の期間や継続に影響を及ぼすことも明らかになった。言い換えると、拡散的好奇心を満たす学習方法を選択することで、学習意欲が湧き、さらに長い期間に渡って意欲を維持できる可能性がある。英語の学習方法として、機械的に繰り返すようなドリル的な学習方法を取り入れる学習者は多いものと想定される。そこに達成感や刺激を得られるような工夫をすることも可能ではある。しかし、学習プランニングで学習方法を選択する際に、知的好奇心、特に拡散的好奇心を満たすような選択をすることが英語自律学習を成功に導く鍵となる可能性がある。

第三に、英語自律学習を日々実行し、さらに長期的に継続していくには、学習環境面でのコストを下げる工夫をすることである。なお、3.2節では、学習環境に関して学習者は調整可能であるにとらえていることが示された。学習プランニングの段階で学習時間や経

済的な負担等にも十分配慮して学習方法を選択するか、もしくは学習を開始したのち、スケジュールにうまく組み込んだり、習慣化して負担感を下げたり、できるだけ経済的負担がかからないように工夫するのも有効であるかもしれない。どのように素晴らしい学習教材を手にしても、学習がなかなか続かず途中で挫折する人は多い。学習デザイン支援では、学習の継続まで視野に入れ、学習者の学習意欲に加えて学習行動をも高めるよう学習環境への配慮をうながすことが有効であると考えられる。

4.4 本章のまとめ

本章では、英語自律学習の学習方法に対する「好み」の具体的な内訳を明らかにし、学習方法や学習行動との関係を調べることで英語自律学習の学習デザイン支援への示唆を得ることを目的として調査を行った。その結果、次の3点が明らかになった。

(1) 英語自律学習者の学習方法に対する好みは、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「達成感」「刺激」で構成される

(2) よかったと感じる学習方法を比較したところ、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「有効性」に大きな違いはなかった。一方、「達成感」「刺激」「低コスト」は学習方法によって異なる傾向が見られた

(3) 好みと有効性、低コストが学習行動に及ぼす影響を調べたところ、「拡散的好奇心」が学習の期間や継続に影響を及ぼすこと、また、コスト感の低さが学習の頻度や継続に影響を及ぼすことが明らかになった

これらの結果をまとめると、英語自律学習者への今後の学習デザイン支援の可能性として、「好み」に関するメタ認知を高め、特に拡散的好奇心を満たす学習方法を選択し、さらに学習環境を整えるようながすことで学習行動の促進につながるものと考えられる。学習者に対する具体的な働きかけとして、学習プランニングの段階で、自分にとってどのような「好み」の要素が重要なのか、選択する学習方法に拡散好奇心を満たす要素を取り入れることができないかといった点を考えるよう促し、それと併せて、学習環境の面で無理がなく手軽に取り組めるかどうかを確認するよう伝える。学習者の学習目的や性格等によっては、一概に方向を決めつけるのは適切ではないのかもしれない。しかし、学校教育に属さず、学習プランニングからすべて自らの意思と判断に委ねられている英語自律学習者の場合、そのうちの多くの人々が途中で挫折したり思うような成果を上げられていないことに鑑みると、これらの結果が示すように、自らの「好み」を意識し、拡散的好奇心を満たす学習を選択し、学習環境を整えることをうながす支援が重要な意味を持つ可能性は大

きいのではないだろうか.

5. 研究の総括

本論文では、英語自律学習者の学習デザイン支援を目的として、学習者の意識の調査から支援の実践、そしてさらなる支援の検討を行った。本章では、まず研究の成果をまとめて報告し、最後に今後の課題を述べる。

5.1 研究の成果

5.1.1 英語自律学習者の学習デザインにおける意識

2章（研究1）では、学習デザイン支援の方向を探るために、英語自律学習者の学習デザインにおける意識を明らかにすることを目的とした。2.1節では大学生を対象としたケーススタディ、2.2節では幅広い層の英語自律学習者を対象としたオンライン調査を実施し、学習デザインの特に学習プランニングの段階において、どのような意識で学習方法を選択し学習プランニングを行っているのか調査した。

2.1節のケーススタディでは、対象者2人が記述した授業リフレクションと学習プランを分析し、指導によるメタ認知的知識の向上と学習プランニングへのメタ認知的知識の適用について調査した。その結果、学習者が過去の経験において認識したことが必ずしもメタ認知的知識として蓄積されているわけではないこと、また、意図的な介入によってメタ認知的知識を向上させることが可能であることが示唆された。さらに、学習プランニングにおいては複数のメタ認知的知識を統合して学習プランニングに生かすことができること、一方で、必ずしも学習者本人にとって重要だと考えられるメタ認知的知識が活用されるわけではないことが示唆された。

2.2 節のオンライン調査では、自主的に英語学習に取り組む成人学習者 301 人の回答を分析し、学習プランニングの段階でどのような根拠にもとづいて学習リソースを選択しているのかを調査した。その結果、学習リソースの選択の根拠として「自己ニーズ」と「外的影響」の2つの因子が抽出され、その下位概念として想定していたサブカテゴリーは見出されなかった。また、自己ニーズを意識してはいても効果的な選択に結びついていない可能性が示唆された。つまり、学習者は多様なメタ認知的知識を区別して意識しながら学習プランニングに生かしているわけではないこと、さらにメタ認知的知識を学習プランニングに適用していても必ずしも効果的に活用できているわけではないことが明らかになった。これらは学習者が認知的負荷を避けていることに因る可能性がある。

以上の結果から、英語自律学習者の支援の方向として以下のような点が示唆された。

- ・学習プランニングで考慮すべき個別ニーズに関して、メタ認知的知識を意識的に向上させられるよう支援する
- ・学習プランニングでは、認知的負荷の小さい方法で、メタ認知的知識を適切に活用できるように支援する

5.1.2 英語自律学習者への学習デザイン支援

3章（研究2）では、2章の結果にもとづき、大学の授業において学習デザイン支援を実践して効果を検証した。授業をとおして学習者の個別ニーズに関するメタ認知的知識を高め、学習プランニングでは認知的負荷のかからない方法としてチェックリストを用い、学習者が個別ニーズに合った学習プランニングを行えるよう支援を行った。さらに、学習の実行度の向上と長期的な学習の継続を視野に入れ、個別ニーズに合致した学習プランニングの影響を調査した。

3.1 節では、学習者が作成した学習プランの個別ニーズとの合致度を測定することにより、学習デザイン指導の効果を調べた。その結果、特に指導の初期においてニーズ合致度に向上が見られ、学習者は学習デザイン指導によって、より個別ニーズに合った学習プラ

ンを作成できるようになることが示唆された。さらに、学習プランニングの際に考慮した個別ニーズ5項目が学習プラン実行中の動機づけと実行度に及ぼす影響を調べた。その結果、学習者の好みに合わせた学習プランが動機づけを高め、好みと学習環境に合った学習プランが学習プランの実行度をうながすことが明らかになった。

3.2節では、学習プラン実行後に記述された学習者の振り返りと次の学習プランに向けた継続意欲の回答をもとに、個別ニーズに合わせた学習プランニングが学習プランの実行中と実行後の意識と継続意欲に及ぼす影響を調べた。その結果、個別ニーズに合致した学習プランは、その後の学習プランの実行度に関わらず、長期間の学習継続意欲につながることを示唆された。また、実行した学習において学習効果を感じられることと学習者の好みに合っていることが学習プランに対する肯定的な評価となること、さらに学習プランを実行できなかった場合でも学習プランを変更するより学習環境を調整することで実行度を高めようとする傾向にあることが示唆された。

以上の結果から、英語自律学習者の学習デザイン支援を実施する際の留意点として以下のような点が示唆された。

- ・学習デザイン支援では、チェックリストのような認知的負荷の小さい方法を用いて、学習者自身が自らのニーズに合った学習プランを立てられるよう支援するのが効果的である
- ・学習デザイン支援は短期間でも効果が期待できる
- ・学習プランニングでは、学習者の好みに合った学習プランを立てるよう働きかけることにより、学習プランの実行中の動機づけを高め、さらに長期的な学習継続意欲をうながす
- ・学習プランの実行度を高めるためには、学習の時間や経済的負担等の学習環境に配慮するよううながすことが有用である

5.1.3 英語自律学習の継続をうながす学習デザイン

4章（研究3）では、3章での学習者の個別ニーズのうち「好み」が重要であるという結果を受け、英語自律学習者の学習方法に対する「好み」について詳しく調査し、学習プ

ランニングから学習継続まで視野に入れた学習デザイン支援の可能性を探ることを目指した。4.1 節では予備調査として英語自律学習者 6 人を対象にインタビューを行った。4.2 節では、4.1 節の結果と先行文献をもとに「好み」尺度を作成し、オンライン調査を実施して、英語自律学習者の「好み」の構造を確認するとともに、学習方法による違いと学習行動への影響を調べた。

4.1 節のインタビュー調査では、対象者 6 人の回答から、英語自律学習者の学習方法に対する「好み」には、「知的好奇心」「刺激」「達成感」という下位概念が存在することが示唆された。また、「好み」に加えて、学習効果の認識や学習環境のコストの低さも学習継続に影響を及ぼすことがあらためて示された。

4.2 節のオンライン調査では、「好み」の内訳として「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」「刺激」「達成感」の 4 因子が確認された。また、よかったと感じる学習方法には「好み」のうち「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」、そして学習の有効性が共通していることが示された。さらに「拡散的好奇心」が学習の長期的な継続をうながすこと、学習環境でのコスト感の低さが学習の頻度と継続に影響を及ぼすことが明らかになった。

以上の結果から、英語自律学習者に向けて学習継続を視野に入れた学習デザイン支援を行うにあたり、以下のような点が示唆された。

- ・学習デザイン支援において、学習者の個別ニーズに関するメタ認知を高める際には、「好み」の内訳について意識するよう働きかける。ただし、支援の方法としては、シンプルで認知的負荷をできるだけ抑えるのが望ましい
- ・学習プランの実行と継続につなげるために、学習プランニングにおいて拡散的好奇心を満たすような学習方法の選択をうながす
- ・学習プランニングにおいて、学習環境面での負担を軽減する選択や工夫をするよううながす

5.1.4 英語自律学習以外の領域や文脈への適用

本論文では英語自律学習に焦点を当て、英語を自主的に学ぶ学習者への学習デザイン支援について論じた。ここで得られた成果は、英語自律学習以外に、他領域の自律学習や英語の集団授業にも適用できる可能性が考えられる。

まず、他領域の自律学習への適用としては、自律学習の学習プランニングでの個別ニーズチェックリスト等の導入や、学習環境への配慮が挙げられる。第二言語習得に限らず、教育全般で学習者中心の学びや学習者の個別ニーズに合わせた個別学習が注目されていることから、他領域においても学習デザインの重要性は今後ますます高まるものと想定される。ただし、2章（研究1）で示唆されたように、学習プランニングでの認知的負担は軽減することが望ましく、3章（研究2）で導入した個別ニーズのチェックリストのようなツールを用いた支援が有用であると考えられる。さらに、自律学習で学習プランを学習の実行や継続につなげるには学習環境への配慮が重要であることが重ねて示された。自律学習では、学習者の意志や自己調整はもちろん重要ではあるが、それに加えて学習環境への配慮を強調することで学習に取り組みやすくなると考えられる。

また、英語の集団授業への適用としては、拡散的好奇心を満たすよう多様なトピックの英文を提示することにより、学習者のエンゲージメントを持続させられる可能性が想定される。学校の授業では評価を伴うことが多く、学習者の中にはよい評価を得ることを第一の目的として学習に取り組む者も少なくない。しかし、4章（研究3）で明らかになったように、学習者は拡散的好奇心が満たされることで学習に対してよい印象を持ち、学習を継続できる可能性が高まる。近年の英語教育においては、Content and Language Integrated Learning (CLIL) や English Medium Instruction (EMI) のような、言語だけでなく内容を重視したアプローチが急速に広まっている。このようなアプローチで幅広いトピックを扱うことが学習者のエンゲージメントの持続につながるものと考えられる。

5.2 今後の課題

本論文では英語自律学習者の学習デザイン支援に貢献することを目的として研究を行った。その成果として、学習デザイン支援の有用性に加えて留意点がいくつか示唆された。さらなる学習デザイン支援の発展に向け、今後の課題として以下の4点が挙げられる。

(1) 学習デザイン支援の提供方法の検討

本論文で学習デザイン支援を実践したのは大学の授業内であり、授業時間が確保されている環境において実践を行った。しかしながら、英語を自主的に学ぶ学習者には学校教育の場に属さない人も多い。したがって、大学の授業にとどまらず、より幅広い層の学習者に学習デザイン支援を提供する方法を検討する必要がある。その際には、支援を提供する手段や形態だけでなく、支援にかかる時間やコストを軽減する工夫も必要であろう。

(2) 効果的かつ認知的負荷の小さい学習プランニングの方法の開発

学習プランニングで学習者がニーズを分析し学習方法を選択するにあたり、認知的負荷を下げる必要性が示唆された。本論文の実践では5項目のチェックリストを使用した。しかしそれと併せて、たとえば「好み」の内訳をニーズ分析に含める場合でも、学習者にとってできる限り負担の少ない方法を考案する必要がある。さらに、インストラクショナルデザインの設計ではニーズ分析に加えて目標設定や課題分析も行われる。英語自律学習の学習プランニングにおいて、どの程度まで精緻化するのが望ましいのかを検討し、学習者への負担とのバランスを考慮した方法を開発することが期待される。

(3) 拡散的好奇心を満たす教材の開発

拡散的好奇心が学習継続意欲につながるということが明らかになり、英語自律学習者に対する支援としては、学習プランニングにおいて拡散的好奇心を満たす学習方法を選択するようながすことが有効であると考えられた。それに加え、拡散的好奇心を満たすような教材が数多く提供されれば、学習者はそのような学習方法を選択しやすくなる。学習継続につ

ながら学習デザイン支援として、学習デザインの指導を学習者に直接提供するだけでなく、よりよい教材開発による支援も可能性のひとつとして考えられる。

(4) 学習デザインと学習効果の関係の検証

英語自律学習者にとって学習の実行や継続は大きな課題であり、本論文では主に学習プランニングと学習意欲や学習行動の関係に焦点を当てた。しかしそれと同時に、学習効果も重要な側面であり、どのような学習デザインが学習効果をより高めるのか検証する必要がある。

英語自律学習の学習デザイン支援の検討はまだこれからである。今後の研究において以上の課題への取り組みが期待される。

引用文献

アクトインディ(2019) 習い事に関するアンケート。

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000082.000026954.html> (accessed 2020.03.29)

Anderson, J. N. (2012). Metacognition: Awareness of language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 169–187). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). London: Longman.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and Curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.

Boekaerts, M. (1998). Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 175–197). Oxford, UK: Oxford University Press.

Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Brown, J. D. (2016). *Needs analysis and English for Specific Purposes*. New York, NY: Routledge.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafreniere, M. K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 80(5), 1147–1178.

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.

Cranton, P. (1992). *Working with adult learners*. Toronto, Canada: Wall & Emerson. (パトリシア・

- クラントン著, 入江直子, 豊田千代子, 三輪建二訳 (2010) おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして——. 鳳書房, 東京)
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dörnyei, Z., & Ottö, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Educational Testing Service (ETS) (2017). Test and score data summary for TOEFL iBT® Tests. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf (accessed 2020.03.29)
- Educational Testing Service (ETS) (2018). Report on test takers worldwide - TOEIC®Listening and Reading Test. <https://www.iibc-global.org/library/default/iibc/press/2019/p117/pdf/Worldwide2018.pdf> (accessed 2020.03.29)
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford UK: Oxford University Press.
- エン・ジャパン (2019) ミドルに聞く「リカレント教育(学び直し)」実態調査 <https://corp.en-japan.com/newsrelease/2019/17763.html> (accessed 2020.03.29)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont CA: Wadsworth/Thomson Learning. (R.M.ガニエ, W.W.ウエイジャ

- 一, K.C.ゴラス, J.M.ケラー著, 鈴木克明, 岩崎信監訳 (2007) インストラクショナルデザインの原理. 北大路書房, 京都)
- 波多野誼余夫, 稲垣佳世子 (1973) 知的好奇心. 中公新書, 東京
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11*, 101-120.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review, 1*, 69-82.
- 平野加代子, 真嶋由貴恵 (2018) 患者事例作成ツールを用いた学習デザインの提案. 教育システム情報学会誌, 35(4), 322-326
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- 法務省出入国在留管理庁 (2019) 2019 年版出入国在留管理
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri06_01127.html (accessed 2020.04.29)
- 稲垣忠, 鈴木克明 (編著) (2011) 授業設計マニュアル Ver.2. 北大路書房, 京都
- 岩井千春 (2014) ESP 教育のニーズ分析——産学のグローバル人材育成を目指して——. 大阪公立大学共同出版会, 大阪
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学——. 金子書房, 東京
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- 柏原昭博 (2019) エンゲージメントを引き出す学習支援ロボット. コンピュータ&エデュケーション, 46:30-37
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS Model approach*. New York, NY: Springer. (J.M.ケラー著, 鈴木克明監訳 (2010) 学習意欲をデザインする——ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン——. 北大路書房, 京都)
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voice: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research, 13*(4), 453-471.

- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th ed.). Houston, TX: Gulf Publishing. (マルカム・ノールズ著, 堀薫夫, 三輪建二監訳 (2013) 成人学習者とは何か——見過ごされてきた人たち——. 鳳書房, 東京)
- 小嶋英夫 (2010) 学習者と指導者の自律的成長. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人編 成長する英語学習者——学習者要因と自律学習——. 大修館書店, 東京, pp.133-161
- 国土交通省 (2020) 訪日外国人旅行者の受入環境整備
<https://www.mlit.go.jp/kankocho/shisaku/kokusai/ukeire.html> (accessed 2020.04.29)
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2012) TOEIC® スコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表
http://www.iibc-global.org/library/default/toEIC/official_data/lr/pdf/proficiency.pdf
(accessed 2018.06.23)
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2019) 英語活用実態調査【企業・団体】【ビジネスパーソン】
2019
https://www.iibc-global.org/library/default/toEIC/official_data/lr/katsuyo_2019/pdf/katsuyo_2019_corpo.pdf (accessed 2020.07.04)
- 向後千春 (2015) 上手な教え方の教科書——入門インストラクショナルデザイン——. 技術評論社, 東京
- 厚生労働省 (2020) 外国人雇用対策
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/index.html (accessed 2020.04.29)
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). Burlington, MA: Academic Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin, UK: Authentik.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall and

- D. Crabbe (Eds.) *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change* (pp. 11-18). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- マクロミル(2018) 習い事に関する調査 <https://honote.macromill.com/report/20180828/>
(accessed 2020.03.29)
- Mercer, S. (2012). Self-concept: Situating the self. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 10-25). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)——外国語活動・外国語編——
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm (accessed 2020.04.29)
- Morrison, B., & Navarro, D. (2014). *The autonomy approach: Language learning in the classroom and beyond*. Surrey, UK: Delta Publishing.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P. (2007). The Four Strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- 根本淳子, 柴田喜幸, 鈴木克明(2011) 学習デザインの改善と学習の深化を目指したデザイン研究アプローチを用いた実践. 日本教育工学会論文誌, 35(3):259-26S
- 根本淳子, 高橋暁子, 竹岡篤永(2019) インストラクショナルデザインにおける課題分析手法の活

- 動分析. 日本教育工学会 2019 年秋季全国大会講演論文集, pp.493-494
- 日経キャリア NET(2014)取得したい資格ランキング
- <https://career.nikkei.co.jp/contents/ranking/qualification/03/> (accessed 2020.03.29)
- 西川一二, 雨宮俊彦(2015)知的好奇心尺度の作成——拡散的好奇心と特殊的好奇心——. 教育心理学研究, 63:412-425
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 大垣昌夫, 田中沙織(2014)行動経済学. 有斐閣, 東京
- 大井田かおり, 吉住千亜紀, 中辻晴香, 尾久土正己(2018)フロー理論に基づく外国語学習——360度ドーム映像を使った第二外国語学習——. 教育メディア研究, 25(1):1-18
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies - What every teacher should know*. Boston, MA: Newbury House. (レベッカ L. オックスフォード著, 宍戸通庸, 伴紀子訳(1994)言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと. 凡人社, 東京)
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Edinburgh, UK: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- 尾関直子(2010)大学英語教育と学習ストラテジー指導. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人編 成長する英語学習者——学習者要因と自律学習——. 大修館書店, 東京, pp.219-221
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219-225.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-529). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- リクルートマネジメントソリューションズ(2012)社会人の英語学習実態調査 II

<https://www.recruit-ms.co.jp/research/inquiry/0000000353/> (accessed 2020.03.30)

三宮真智子(2008)メタ認知研究の背景と意義. 三宮真智子編著 *メタ認知——学習力を支える高次認知機能——*. 北大路書房, 京都, pp.1-16

佐藤純(1998)学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 46:367-376

関屋康, Mynard, J., Cooker, L. (2010)学習者の自律を支援するセルフアクセス学習. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人編 *成長する英語学習者——学習者要因と自律学習——*. 大修館書店, 東京, pp.193-212

瀬尾美紀子, 植阪友理, 市川伸一(2008)学習方略とメタ認知. 三宮真智子編著 *メタ認知——学習力を支える高次認知機能——*. 北大路書房, 京都, pp.55-73

Shoaib, A., & Dörnyei, Z. (2005). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 22-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

鈴木克明, 美馬のゆり(編著)(2018)学習設計マニュアル——「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン——. 北大路書房, 京都

竹内理(2001)外国語学習方略の使用に対して「有効性」、「コスト」、「好み」の認識が与える影響について. *ことばの科学研究*, 2:23-33

豊田秀樹(編著)(2007)共分散構造分析[Amos編]——構造方程式モデリング——. 東京図書, 東京

塚野州一(2012)自己調整学習理論の概観. 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, 京都, pp.3-29

Umino, T. (2005). Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 134-149). New York, NY: Cambridge University Press.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.
- Veeman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 19*(4), 515-537.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 336-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 300-305). New York, NY: Routledge.

謝辞

本論文の研究を進めるにあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

指導教員の向後千春先生には、博士後期課程の入学当初から数多くのご指導を賜りました。研究に向き合う姿勢や研究の進め方、そして研究の奥深さや楽しさに至るまで、人生でかけがえのない学びの機会をいただきました。心から感謝申し上げます。

審査委員をお引き受けくださった保崎則雄先生、井上典之先生には、貴重なご指導を賜りました。先生方のご助言により、論文の構成や内容、表現等が改善され、完成度を高めることができました。誠にありがとうございました。

日本教育工学会、日本教育メディア学会の皆さまには、お忙しい中、拙論を査読いただきありがとうございました。また、大会や研究会において貴重なご意見をくださった皆さまに感謝申し上げます。

そして、研究の実施にご協力くださった大学の先生方、学生の皆さまに御礼を申し上げます。

向後研究室の皆さまには、研究を進める過程でたくさんのアドバイスをいただきました。切磋琢磨し励まし合える仲間が存在があったからこそ本論文を仕上げることができました。ありがとうございました。

最後に、この3年余りのあいだ支え続けてくれた家族に、この場を借りて感謝の意を伝えたいと思います。

皆さま、本当にありがとうございました。

2020年5月

付記

本論文の 2.1 節, 2.2 節, 3.1 節, 4.2 節は, 以下で発表したものである.

2.1

Abe, M. (2017). Integrating metacognitive knowledge for planning in self-directed language learning. *Learner Development Journal*, 1(1), 62-77.

2.2

阿部真由美, 向後千春 (2017) 英語自律学習者の学習リソース選択根拠の調査. 日本教育工学会研究報告集 JSET17-5

阿部真由美, 向後千春 (2018) 英語自律学習者の学習リソース選択根拠の調査および支援の検討. 日本教育工学会論文誌 42(Suppl.) 17-20

3.1

阿部真由美, 向後千春 (2018) 英語自律学習における学習プランと学習者ニーズの合致度が学習行動および意識に及ぼす影響. 第 34 回日本教育工学会全国大会

阿部真由美, 向後千春 (2018) 英語自律学習のための学習プランニング指導とその効果. 日本教育工学会研究報告集 JSET18-4

阿部真由美, 向後千春 (2019) 大学授業における英語学習者の個別ニーズに合わせた学習デザイン指導とその効果. 日本教育工学会論文誌 43(3) 231-238

4.2

阿部真由美, 向後千春 (2019) 英語学習に対する「好み」の構造と学習行動への影響. 日本教育工学会研究報告集 JSET19-2

阿部真由美, 向後千春 (印刷中) 英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の構造と傾向および学習行動への影響. 教育メディア研究

なお、本論文の 2.1 節、3.1 節、3.2 節は、調査を実施した大学において研究の許諾を得て行った。

また、2.1 節、3.2 節の記述のデータは請求に応じて開示が可能である。

付録

付録 1 2.2 節 オンライン調査 質問票

※設問 1. で「1. はい」、および設問 2. で「1. 海外滞在期間なし」または「2. 6 か月未満」と回答した者を調査対象者として選別

設問 1. あなたは現在、英語学習（学校の授業以外で）をしていますか。

1. はい
2. いいえ

設問 2. あなたのこれまでの海外滞在の延べ期間（旅行を含む）についてお知らせください。 ※これまでの海外滞在期間を合算した期間でお答えください。

1. 海外滞在期間なし
2. 6 か月未満
3. 6 か月以上

設問 3. あなたのこれまでに取得した TOEIC®の最高得点をお知らせください。

1. 730 点以上
2. 470 点～725 点
3. 465 点以下
4. 受験したことはない

設問 4. あなたの現在の英語力に最も近いものをお知らせください。

※設問 3. で「4. 受験したことはない」と回答した者のみ

1. 日常生活のニーズのみならず、仕事でもある程度コミュニケーションができる、またはそれ以上

2. 挨拶のみならず、日常生活のニーズに対応することが可能

3. 挨拶などの簡単な日常会話が可能、または英語でコミュニケーションをとることは難しい

設問5. あなたが英語を学習する目的に当てはまるものとして最も近いものを1つお知らせください。

1. 昇格や進学のため

2. 現在の業務（仕事）や生活で英語が必要

3. 自己研鑽のため

4. 趣味

5. その他

設問6. あなたの現在の英語学習は、どれくらいの期間継続していますか。

1. 3カ月未満

2. 3カ月以上1年未満

3. 1年以上

設問7. あなたが英語学習の教材や方法を自分で選ぶとき、以下の項目はどの程度重視しますか。あなたの気持ちに最も近いものをお知らせください。

※各項目について「重視する」「やや重視する」「どちらとも言えない」「あまり重視しない」「重視しない」から選択

1. 思い立ったときに手軽に始められる

2. 著者や出版社や提供している団体が信頼できる

3. 興味が持てる
4. 広告や宣伝の情報が魅力的である
5. 今の自分に必要な実践的な英語スキルを身に付けられる
6. 自分の目標や目的に合っている
7. 1回の分量が自分にとってちょうどよい
8. 人からもらったりして、たまたま自宅にある
9. 家族や友人や先生に勧められた
10. インターネットや雑誌等で評判がよい
11. 目標達成に向けて効率よく学べる
12. 講師などからフィードバックがもらえる
13. 形態（本、アプリ、テレビ、対面等）が自分に合っている
14. 価格が妥当（または無料）である
15. 今の自分のレベルに合っている
16. 自分のスケジュールに取り入れやすい
17. 飽きずに続けられそう
18. 将来的に必要な英語のスキルアップにつながる
19. 効果をはっきりと実感できそう
20. いつでも好きな時にできる
21. 他の学習者と交流できる
22. 自分の苦手な英語スキルを伸ばすことができる
23. 楽しく取り組めそう
24. 知り合いが利用している
25. 自分の性格や学習スタイルに合っている

付録2 4.2節 オンライン調査 質問票

■スクリーニング調査

※設問1. で「1. はい」、および設問2. で「3. 3カ月以上1年未満」「4. 1年以上3年未満」「5. 3年以上」のいずれかに回答した者を調査対象者として選別

設問1. あなたは過去5年以内で自主的に英語学習を行ったことがありますか。

※学校の課題などは除いてお答えください。

1. はい
2. いいえ

設問2. あなたは自主的な英語学習を、これまでに合計でどれくらいの期間行いましたか。

※中止期間がある方は、中止前と中止後を合計した期間でお答えください。

1. 1カ月未満
2. 1カ月以上3カ月未満
3. 3カ月以上1年未満
4. 1年以上3年未満
5. 3年以上

■本調査

Q1. これまでに自主的に取り組んだ英語学習で、最も「よかった」と思うものは何ですか。

以下の中から、最も近いものを1つ選んでください。

※特に「よかった」と思うものがない方も、取り組んだものの中で比較して良かったものをお答えください。

1. 市販の英語テキストや問題集
2. 通信講座
3. 英字新聞／雑誌
4. 洋書
5. テレビ／ラジオの語学番組
6. eラーニング教材
7. スマートフォン／タブレットの英語学習アプリ
8. オンラインの英語学習用サイト（自己学習用）
9. 海外ドラマ・映画
10. 海外のニュース
11. 海外のテレビ／ラジオ番組（ドキュメンタリー、ショー等）
12. オンライン動画（YouTube、プレゼンテーション、講義等）
13. 海外のウェブサイト
14. オンラインゲーム
15. スカイプやチャット
16. ブログ／ツイッター／フェイスブック等の SNS
17. 洋楽
18. オンライン英会話レッスン
19. 英会話スクール
20. 試験対策のための英語塾
21. 学習仲間とのサークルや勉強会
22. 英語を使用した他の分野の講座やレッスン
23. その他

Q2. Q1 で選択した学習が「よかった」と思うのはなぜですか。

以下のそれぞれについて「1. ほとんど当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. まあまあ当てはまる」「5. かなり当てはまる」から1つ選んでください。

1. 新しいことを知ることができる
2. 曖昧だったことを解消できる
3. 目標に向かって進んでいる感じがする
4. ワクワクドキドキする
5. 力がついている感じがする
6. 価格が安いか無料である
7. 新しいことに挑戦できる
8. 理解を深められる
9. 進み具合が目に見える
10. 笑えたり泣けたりする
11. 目標に合っている
12. スケジュールに合わせやすい
13. 新しいアイデアが得られる
14. 疑問を解決できる
15. 成し遂げた感覚がある
16. ストレス発散になる
17. 自分自身の成長が感じられる
18. 場所を選ばない

Q3. Q1で選択した学習には、どのような形体が含まれていましたか。

以下のそれぞれについて「1. まったくなかった」「2. 少しあった」「3. まあまああった」「4. たくさんあった」から1つ選んでください。

※含まれていたものはすべて「あった」としてお答えください。

例) 動画でナレーションや字幕があった場合:「1. 文字」「2. 音声」「4. 映像・動画」
それぞれで、「2. 少しあった」「3. まあまああった」「4. たくさんあった」のいずれかを回答

1. 文字
2. 音声
3. 写真・イラスト
4. 映像・動画
5. 人との交流

Q4. Q1で選択した学習で、どのような学習活動を行いましたか。

以下のそれぞれについて「1. まったくしなかった」「2. 少しした」「3. まあまあした」「4. たくさんした」から1つ選んでください。

1. 単語やフレーズを覚える
2. 英語についての解説を読む／聞く
3. 問題を解く
4. 英語を声に出して読んだり真似したり書きとったりする（音読、シャドーイング、
ディクテーションなど）
5. 英文を読んで、内容を理解する
6. 英文を聞いて、内容を理解する
7. 英文を作って書く
8. 英文を作って話す
9. 英語を使って他の分野の知識を得る
10. 英語を使って他の人とコミュニケーションをとる

Q5. Q1で選択した学習において、どのようなフィードバックがありましたか。

以下のそれぞれについて「1. まったくなかった」「2. 少しあった」「3. まあまああった」「4. たくさんあった」から1つ選んでください。

1. 人からほめられる
2. 適切かどうかを指摘してもらう
3. 自分で正解や出来具合をチェックする
4. 目標や計画を立てる
5. おもしろさを見つける
6. 自分で自分を励ます
7. やりやすいように工夫する
8. どう役立つか考える
9. わからない点を調べる
10. 人から励ましてもらう
11. 学習について振り返る
12. よりよい方法や表現を教えてください
13. 自分で自分をほめる

Q6. Q1で選択した学習での学習した頻度をお答えください。

1. ほぼ毎日
2. 週2～3回
3. 週1回
4. 月2～3回以下

Q7. Q1で選択した学習を継続した期間をお答えください。

1. 1カ月未満

2. 1か月以上3か月未満
3. 3か月以上1年未満
4. 1年以上

Q8. Q1で選択した学習を現在も行っていますか。

1. 現在も行っている
2. 現在は行っていないが、またやりたい
3. 現在は行っておらず、今後もやらないと思う