

## 自律した学習者の育成を目指す English Workshop の取り組みと 学習方略についての一考察

橘田布佐子\*・プラザ・タロン\*・モリス・ジョン\*

### Fostering Autonomous Learners: A Survey of Learning Strategies used in the English Workshop

Fusako KITTA\*・Taron PLAZA\*・Jon MORRIS\*

#### Abstract

This paper reports on the current approaches to the fostering of autonomous learning taken in the English Workshop class at Komazawa Women's University. Firstly an explanation of the theoretical and methodological principles central to the development of this class, such as self-determination and motivation theory, is provided. This is followed by a review of previous research on the class, highlighting the areas in which it has been subject to reflective teaching methodology and ongoing improvement. The paper then surveys the teaching and learning practices central to the class in its current instantiation, as implemented in the 2019 academic year. Based on an analysis of data obtained through a 30-item questionnaire on students' individual study methods and self-study environments, the paper concludes with reflections and suggestions for ways in which autonomous learning practice may be better fostered and improved via the English Workshop.

Keywords: 学習者オートノミー、自己調整学習

#### 1. 研究の背景

##### The Development of the English Workshop at Komazawa Women's University

Komazawa Women's University's English Workshop class was developed from 2010 onward with the following aims: "to develop students' oral communication skills and also to show them how they can use various

strategies and reflective practices to develop their motivation and become more autonomous in their learning" (Kitta et al 2014 p103). The format of the class has changed from an elective class with numbers varying from 10 to 20 highly motivated students supported by two or three teaching staff to a compulsory class for all those

---

\*人文学部国際文化学科

students majoring in English Communication, with classes of around 50 students supported by eight teachers.

The emphasis on oral communication through small group conversation has remained a constant throughout this course's period of implementation. Small group conversations facilitated by native speakers of English providing support and recasting are recorded by students in order for them to consolidate grammar and vocabulary points later. This is the main opportunity to encourage output and the active testing of new language. Teachers encourage students to use conversational strategies, such as opening and closing, turn-taking, topic changing, and ask-answer-add. The students generate example sentences as part of taking responsibility for their own input regimen. Though in-group scaffolding is still very much present in the follow-up to small group conversations, the social networking service Edmodo, used in previous years as an opportunity for students to interact and recycle language, has been discontinued due to the impracticalities of its use in very large groups.

Emphasis also remains on continuous learning outside of the class, not only during class time. For this reason, relatively little class time is now allocated to aspects of self-study such as extensive reading, or reflective writing in the students' learning diaries. Along with extensive reading responsibilities, students keep up with continuous learning tasks for homework. Preparation tasks for activities such as debate and "Introduce

Japan" are also set for homework. This emphasis on increasing reflection outside of class time was mainly intended to make way for more conversation practice, particularly in the first semester, and a turn toward task based work in the second semester.

The first major task, "Debate", is designed to improve students' abilities to interact, respond to others and negotiate a sustained L2 interaction in a group context. It is carried out over a five-week period, using small group conversation time to develop language strategies for arguments. The second task, "Introduce Japan" is also an inter-group challenge. The quiz show and tour planning formats used build on Japan-themed task-based work most of the students will have done in their first year of study at Komazawa Women's University, and as such offer a chance to improve based on reflection. These tasks call for research, teamwork and unscripted interactions with listeners. Reflective writing tasks are assigned for learning diary work around these tasks, creating a task-based program of study for developing autonomous learners.

The choice of language learning activity with regard to which students become reflective and self-regulated is less important in this class than the principle that students are encouraged to develop their intrinsic motivation (as opposed to the motivation to achieve some short term, non-language related goal) and develop self-regulated strategies. Raising awareness in developing these strategies plays an important role in fostering autonomy amongst students. This

leads to a degree of detachment and objective reflection on one's learning and learning how to learn. Through guidance and increasing student familiarity with the process of reflection, we can stimulate students' cognitive and metacognitive capacities which in turn helps them identify with the process of improvement and become more intrinsically motivated and autonomous learners. With most students being to varying degrees used to passive learning patterns, however, establishing these autonomous learning patterns is often not easy. For this reason, careful adjustment and improvement to this class has been carried out based on previous research papers.

#### **Previous Research on the English Workshop at Komazawa Women's University**

Little research has been carried out in school environments with the aim of providing data and analysis relating to the ways in which learners actually obtain self-regulated strategies and become autonomous learners. For this reason, the English Workshop is an important subject for research, especially given the general absence of similar classes elsewhere. Komazawa Women's University English teachers have published three previous research reports on the class. The first of these was Ota et al (2013) 'English Workshop Class Progress Report 2013', the second was Kitta et al (2014) 'Exploring How Language Learning Strategies Effect Students' Motivation in the English Workshop' and the third Kitta et al (2015) 'A Case Study of Students' Motivation and Self-regulated Learning'. Using a variety of methods, these

past papers establish the theoretical background of the English Workshop, measure its contribution to students' motivation and autonomous learning habits and document the process of reflective teaching methodology that allows the class to be adapted and improved.

Ota et al (2013) examines the progress of the English Workshop class in 2012 and 2013. It provides an overview of the structure of the English Workshop class; and describes the introduction of a social network for language learning and debate on topical issues. The early sections of the paper provide teaching notes regarding debate topics used, student numbers and responses in different year groups.

The section titled Using Technology as a Tool for Language Learning (p. 78-81) describes the benefits of using closed social media applications, only viewable by members, as opposed to public social networks. The disadvantage of students potentially acquiring one another's mistakes was identified (p. 80) but monitoring by the teacher generally prevents this. Other interactive features, such as polling, quizzes and assignments are all noted for their potential value as consolidation, reflection and recycling activities. A major drawback with the university class format is that classes meet once a week. Depending on when the student decides to do their homework, they may have already forgotten content before they come to look at it again. Once the learner has forgotten about something, they can no longer engage with it. The social media input

received from peers keeps the class in students' minds and supports their self-regulation.

The fifth section of the paper provides a qualitative analysis of questionnaire feedback received from students who had charted their own development as autonomous learners through the English Workshop. The student responses demonstrate a greatly heightened awareness of their own development and study patterns, and though the questions are necessarily prompts, also demonstrate goal setting and awareness of the link between effort, goals and performance. The development of individualized study methods that suit each learner is identified as a key aim of study in the English Workshop (p. 82).

Kitta et al (2014) begins with a thoroughgoing discussion of the educational and psychological principles underlying student-centered autonomous learning methodologies (p. 97-103). The significance of building confidence and maintaining motivation is highlighted in this section, and the need to avoid demotivating factors such as level inappropriate content in the classroom is emphasized. Meeting students' psychological needs is described as fundamental to sustained and effective language teaching, but this comes with the caveat that: "some of the students with high motivation nevertheless have difficulty in planning or continuing their studies. Therefore, in order to encourage students to develop their autonomous tendencies, it would be beneficial to investigate what causes these difficulties" (p. 98). This particular issue is

addressed to a certain extent by the structure and "repeated approaches" from teachers provided to students in the English Workshop classes, but it is hard to make any reproducible generalizations on the topic given the state of the field at present.

Kitta et al (2014) continues with a presentation of qualitative data taken from an English Workshop group of 12 students. Data from two students (A and B) was chosen randomly and teacher analysis was provided of data representing the outcomes of a range of tasks carried out in class. In keeping with the purposes of the class, none of the analysis or assessment was based on L2 ability levels per se, but on progress toward the development of effective and, if possible, autonomous learning strategies. The first of these was a speaking activity based on the International English Language Testing System (IELTS) public online rubric for speaking, though no actual score was given to students. This identified student A as more motivated and more capable than student B, particularly with regard to the use of conversation strategies introduced in class, such as paraphrasing (p. 105). Analysis of other reflective activities such as study scheduling, learning diaries documenting self-study and extensive reading, and written mid-term and term-end reflections was provided. The summary of teacher analysis was as follows:

Student A has shown signs of becoming more autonomous in her learning, because she recognizes the importance of reflection and she checks her learning

way and improves it. Student B has not improved to such a great extent because her way to learn is more passive. However, she enjoys reading or talking with her native teacher, which is one of the keys to improve. She notices that she will improve through taking the English Workshop class. Hence, we recognize of the necessity to show her more concrete strategies frequently. (p. 109-110)

We may observe that both students made positive steps, but the more capable and motivated student perhaps unsurprisingly took to the self-regulation and effectiveness/autonomy agenda more successfully. Students lacking ability relative to their peers often lack intrinsic motivation due to the establishment of cycles of negativity, within which they fail to see the relationship of goal setting, performance and reflective evaluation of one's aims. Student B remained passive and thought that she could make progress just by coming to class. Student A reported that the past semester in the class, including the class activities, was effective in improving her English skills and she felt that she had become more effective and autonomous (p. 108 ff).

With the results of this cross-sectional study in mind, the teachers responsible for adapting English Workshop to larger class numbers and potentially a greater proportion of students with learning patterns resembling Student B chose to introduce a task based element to the class; which has the effect of removing some of the abstract thinking inherent in envisioning oneself as a language

learner attempting to sustain motivation and increase effectiveness when the language tasks are traditional four skills based work. Where the task provides a concrete focus as opposed to a theoretical narrative, the disadvantage experienced by Student B in seeing the connections between states of mind and actions in the longer term is less likely to present a challenge.

Kitta et al (2015) picks up from the discussion of student motivations in Kitta et al (2014). It explores the nature of the motivation students participating in the English Workshop have had, and what type of strategies they use in self-regulated learning. The research results presented here are based on a 50-item questionnaire designed based on self-determination theory. It is demonstrated that a large proportion of students identified with self-regulation, which indicates a high level of motivation and a positive attitude toward learning. However, a relatively low proportion of the students demonstrated a high level of self-efficacy, meaning that they had a low level of confidence in achieving the goals they had been able to set (p. 125). The paper goes on to describe and to stress the need to raise students' self-efficacy in order for them to make progress as self-regulated learners (p. 131).

The challenge set by Kitta et al (2015), then, was to associate in-class tasks with autonomy and goal setting in a way which boosted self-efficacy. The benefit of task based learning in this regard is that the goals are concrete and non-language based. As such,

tasks are very likely to provide the motivation inherent in the experience of success to all those students who make the necessary effort so long as the task is level-appropriate and support is provided. Students who, despite effort, have not reached high levels in objective tests or classwork set above their ability level will often experience demotivation which prevents them from realizing the connection between their efforts and their progress. They are therefore at a disadvantage in the process of regulating these efforts.

As this previous research has shown, the principles behind autonomous language learning are very valuable, but are more readily taken up by some students than others. That is to say, current awareness, ability and motivation, along with the level of capacity for critical and abstract thought, are important factors in that uptake. Further research is perhaps needed on the effectiveness of task based elements in rendering the process of developing self-regulation and autonomy more accessible. The revised syllabus provides more opportunity for group-work and scaffolding as motivating factors and a more tangible experience of success on completion of tasks. Ongoing analysis of student responses to task based work in English Workshop is necessary.

本学では2018年度に改組が実施され、学群制度が開始された。学生は1年次に共通教養科目を学び、2年次に専門分野を再決定する。新カリキュラムの実践に伴い、英語コミュニケーション専攻では、それまでの科目についてもより一層の英語力涵養、言語コミュニケーション

を通した行動力育成を目指した内容へと進展させている。一年次には「英語コミュニケーション入門Ⅰ・Ⅱ」を選択履修することができる。前号の研究紀要において発表したとおり、「英語コミュニケーション入門Ⅰ・Ⅱ」はTask-Based Language Teachingを取り入れ、英語使用の機会を増やし、学習者同士が英語を使用して相互交流を通し、タスクを行うことで理解を定着させることを目指す科目である。選択科目であるため、この科目の履修者には2年次に英語コミュニケーション専攻を志望する学生もそうでない学生もおり、僅かではあるが、「英語コミュニケーション入門Ⅰ・Ⅱ」を履修修得せずに英語コミュニケーション専攻を選んだ学生もいる。英語コミュニケーション専攻では2年次に「English WorkshopⅠ・Ⅱ」、「キャリア・イングリッシュⅠ・Ⅱ」、「Core Studies (Basic)Ⅰ・Ⅱ」の必修科目が設定されており、どの科目も1年次に「英語コミュニケーション入門Ⅰ・Ⅱ」を履修しなかった学生に向け、円滑な受講のためのオリエンテーションが行われ、他の選択専門科目の基礎力を養成し、専門分野への橋渡しを可能にしている。

「English WorkshopⅠ・Ⅱ」は「英語コミュニケーション入門Ⅰ・Ⅱ」に引き続き、英語を使用した相互交流を通したタスクを行うが、最大の目的は自律した英語学習者を育成することである。後述するEnglish Workshopの1時限内の流れは前カリキュラム時の設定と類似するものである。同時にEnglish Workshopという従前どおりの名称を用いている。しかし、大きく変更した点が3つある。以前からこの授業は講義形式ではなく、学生が自分の学習サイクル確立を目的に設定されてきた。履修した学生の中には教師の働きかけがなくとも自身のサイクルを作り上げる者もいたが、一方で教科書がないことから目前の目標を設定できずに取り敢え

ず単位取得を目指すものもいたことは否定できない。そこで新カリキュラム開始に当たり、必修科目に設定したことが変更点の1つ目である。専攻所属のほとんどの教員がこの科目を担当することとし、より近い立場で学生の様子を確認しながら学習サイクル作成の援助を行うようにした。教員の姿勢として重要なことは学生の自律性支援である。新「English Workshop I・II」では1年後の目標に向け、各回の課題を明確にしたことが変更点の2つ目である。Small Group Conversationの担当者が1名から4名に増えたため、均質な指導の必要性が出現した。さらに、後期のDebate活動に向け、会話活動での内容をフリートークから使用する文法を設定したものにした。3つ目には多読活動(Extensive Reading)を授業内活動から外し、その時間をSmall Group Conversationの時間より多い確保につなげたことである。Extensive Readingに充てる時間は夜間、週末、休日等、学生の意思に任せているが、授業外における英語に接する時間を増やす一助としている。

「English Workshop I・II」では前期にIを、後期にIIを履修する。ともに半期の授業を前半、後半に分け、取り組む活動を提示する。活動自体は教員が設定するが、学生がトピックを決め、学習を進めるという点で自律性支援的である。前期前半には学習者が自分の英語学習の進め方にどう関わるべきか、目標設定、個々の英語力強化のために必要な行動等を含めたオリエンテーションを行い、学習者が教科書を使用しなくとも学習を継続するリズムを作った。前期後半はエッセイライティングで学習者自らの考えを英語で論理的に構築する力の育成を図った。後期前半はディベートを行い、他者の意見を取り入れて、自らの考えを論理的に発表する力の育成を図っている。後期後半が日本紹介である。

前期は橘田が、後期前半はプラザ、後期後半はモリスがセッションのチーフを担当する。少人数の英会話活動であるSmall Group Conversationは英語母語話者教員が担当する。この活動時の会話を録音し、学生の発言に与えられた即時のリキャストや、グループのメンバーの語彙、文法、表現等を会話終了後、グループメンバーと学びあう場を設けている。これらの活動をとおり、各学生が自分の学習サイクルを完成できることを目指す。

実際の授業の様子を説明する。2年生50名を1グループ12～13名の4グループに分け、各グループを英語母語話者教員と日本語母語話者教員がペアで担当する。前期・後期をそれぞれ前・後半に分けたセッションを行い、セッションごとに担当教員が変わる。担当教員が変わることで、学生はイギリス英語、北米英語、オーストラリア英語を使用する教員に接することができる。授業では大きく3つの活動をする。授業開始時に、グループを構成する学生がペアを組み行う単語学習とicebreakとしての役割も持つ英語でのやり取りのルーティン活動を行い、次に、グループをさらに小さく分け、3～4人で行うSmall Group Conversation、ペアの相手や同グループ内メンバーとお互いに学びあう活動に別れる。単語学習で使用する教材や英会話活動での目標とするトピックは教員により決められるが、進度は学生自身が決める。Small Group Conversationでは設定された文法項目を使用するよう励む。教科書は使用しない。50名全体で使用する教場と、4つのグループが英会話活動時に使用する4つの小教場を使用して、授業を進める。授業外の活動にExtensive Readingがある。また学生は学習記録としてLearning Diaryを記す。Learning Diaryには自身の日記に加え、他の英語科目での学習の疑問点や不明点、視聴した英語の歌や映画の台詞

等を記載するよう初回の授業で説明を与えている。ラーニング・ポートフォリオの一つと言えるものである。単語学習や会話の振り返りはペアまたはグループで行い、級友間で相手から学びあう機会に加え、教員からの支援提示の機会としている。

伊藤 (2010) は自律性を「他者からの指示を受けず、自分の行動を自らが律するという性質」と定義している (p. 89)。Ryan and Deci (2002) は「自律を自分自身が自分の起こす行動の知覚された起源または源であることであり、自律性とは自分自身の興味と統合された価値観から行動すること」だとしている (p. 8)。これを英語学習に当てはめると、学習者が自分の希望や必要から英語の何をどう学習するかを選び、自分で学習計画を立て、実行し、その結果を評価できることとなるであろう。本学英語コミュニケーション専攻では与えられた課題や設定された目標だけをこなすのではなく、自らの課題を探し、自らに合った学習方法で学び続ける学生を育成し、各学生が自身の英語学習や進路に必要な課題を探し、そのために必要な学びを在学中はもとより、卒業後であっても進められる学習法を学習者が確立する場の提供を目指している。「English Workshop I・II」では教科書を使用しない。次回の授業までの1週間に学生は授業以外の時間に多読活動をし、学習記録を付け、次に自分が何を学びたいか、それには何が必要かを見つける。授業では目標とする活動と基礎的英語力を伸長させる語彙、文法、英作文活動での課題は与え、学習の方向を示すが、学生が課題をいつ、どのように遂行するかについての積極的な介入は行わない。次回の授業までに学生が課題を遂行しなかった場合、個々にその理由を確認したり、遂行できなかった場合には適切な教示を与えたり、別の学習法を提示するなどし、学生が各自の学習ループを確立で

きるよう支える。

伊藤 (2010) は学習者の自己決定感を高めるには、教育の場で自律性が保障され、自己決定の機会を増やすことだと述べている (p. 89)。「English Workshop I・II」ではこの機会を提供している。

### Autonomous Learning

Autonomous learning, or student-centered learning, involves students becoming self-reliant in their learning. Students take responsibility for their progress and actively engage in the choices of what they will study. Kember (1997) outlined two general categories of teaching orientations, teacher centered and student centered. In teacher centered approaches, the focus of a class is upon the teacher giving knowledge to students. The teacher functions as the expert who provides the necessary information to the students who serve in the roles of novices. In student-centered learning, however, students are responsible for obtaining information on their own. The teacher takes on the role of facilitator, helping and guiding the students as necessary as they work to obtain knowledge. Harden and Crosby (2000) contrasted these two categories by stating that the emphasis of student-centered learning is on what students do, rather than what the teacher does. O'Neil and McMahon (2005) state that while these two categories exist, there is often mixtures of the two present in any particular lesson, suggesting that it not always a case of one type of learning at the exclusion of the other.

Brandes and Ginnis (1986) provide five principles of student-centered learning:

1. Learners are fully responsible for their learning
2. Active participation and engagement are necessary for learning
3. Learners are equal to one another and support each other's development
4. The teacher's role is that of a facilitator and guide
5. The learner's experience is both cognitive and affective
6. Learners perceive themselves as changed as the result of the learning experience

In developing the English Workshop, we attempted to incorporate these principles into our curriculum design. Presented here are some of the main practices of the English Workshop and how they adhere to tenets of student-centered learning.

### **Small Group Conversations**

In this part of the class, students are put into groups of three or four and engage in English conversation between themselves and a teacher who is a native speaker of English. Students are responsible for providing the topics of conversation. The teacher encourages the students to talk amongst themselves, taking on the role of facilitator. The students are also responsible for maintaining the flow of the conversation. They are encouraged to draw on recently learned language (cognitive) to express their feelings about topics that are meaningful to them (affective).

### **Vocabulary Quizzes**

Each class begins with a vocabulary review, where students quiz each other on words they are learning. This quiz is completely directed by the students. They decide which words are quizzed as well as keep track of their progress with the material.

### **Extensive Reading**

Students choose from a large collection of extensive readers and read the books at their own pace. They write short summaries and are free to choose what they wish to include in the summaries. They are encouraged to write about new language (cognitive) as well as what they thought about the book (affective).

### **Learning Diaries**

Students keep a diary where they record everything they are learning in the English Workshop. They also write how they feel about the class and other aspects of their language learning experience. They regularly get feedback from teachers about their entries. It is hoped that reading back over their entries, students will perceive the progress they have made and the changes they have gone through over the span of the course.

By fostering autonomy, we hope to instill learning patterns in students that will empower them to take control of their learning process both in and out of the classroom. Furthermore, it is hoped that these patterns will stay with students long after they graduate, enabling them to continue learning in various contexts

throughout their lives.

## 2. 研究の目的

中田 (2015) は学習者オートノミーと自己調整学習とが全く同義であるとは言えないながら、学習者オートノミーの促進には自己調整学習のプロセスを確立することが有用であると述べている (p. 29)。塚野 (2012) は上達した自己調整学習者はそうでない学習者に比べ、以下のような違いがあるとしている：大きな将来の目標のために現在の具体的な目標をから続けていくことができる、その目標達成に対し適切な評価ができる、そのため高い自己効力感を有している、課題に対し内発的興味を有している、課題遂行に集中できる、課題遂行途中で自身をチェックできる、その評価がマイナスの場合には学習方法や練習時間を見直す (pp. 18-20)。上達した自己調整学習者になるためには学習者自身が行う自律的学習の機会が必要であり、教師の統制的な課題から離れ、自身で取り組むことによく表れているような自己指導による練習を多くすること、そのような機会が多くあることが必要であるとしている (塚野, p. 21)。自己調整学習は教師主導ではないが、教師の支援や仲間との学習活動とおし、学習者が自身の自己調整能力を高めることができるため、他者が学習者に与える役割があるとしている (岡田, 2012, p. 83)。このような学習ができるのが「English Workshop I・II」である。学習者が始めた学習のきっかけが教師からの支援であるとしたら、その学習は自己調整学習と言えず、学習者は自己決定感を得ないであろう (伊藤, 2010, p. 89)。しかし、自己調整力の発達には教師から学習者への自律性支援が影響しており (伊藤)、その自律性支援が学習者が自己調整的学習方略を使用した積極的学習において重要である (岡田)。

そこで、本考察では「English Workshop I・II」での活動を通し、学生がどのような自己調整学習方略を使用しているかを探り、学生の学習者オートノミーを促進させるために、教師が学生にどのような支援を与えるべきかを探る。

## Research Question

- 1) 「English Workshop I・II」で学生はどのような自己調整学習方略を使用しているか。
- 2) 教師は「English Workshop I・II」の授業でどのような支援を与えるべきか。

## 3. 調査の方法

### 3.1. 調査協力者

2019年度本専攻学生50名を研究協力者として想定していた。実施日が後期であったため、後期期間に留学のため休学中の3名の学生を除いた47名のうち35名が協力した。

### 3.2. 調査の手続き

「English Workshop I・II」において、各学生が使用した学習方略を5件法で尋ねる30項目の質問と、過去及び今後の方略使用について自由に記述するよう求めた。質問紙は伊藤・神藤 (2003) が使用したものを大学生の状況に合わせて、一部改変し、使用した。2019年後期の授業時間内に実施された。回答に要した時間は約10分であった。本調査結果で得られた平均値及び標準偏差を伊藤らと比較し、考察した。

## 4. 結果

質問紙調査は2019年10月の授業内を利用し、2グループに分け、それぞれ約10分間で実施された。在籍47名中35名が協力した。そのうち欠損値のあった3名を除外し、32名の結果を確認した。協力人数が少ないことに加え、授業の関係で自己動機づけ方略を尋ねるのみとし、伊

藤・神藤（2003）が行った学業ストレス対処法略及び学業ストレス評価については実施しなかった。

整理方略について確認する。質問紙項目1、11、20、21、30の5項目が整理方略使用について尋ねるものであった。項目1は色ペンを用い、ノートや教科書にエンハンスメントを施すかを尋ねた。伊藤ら（2003）に比べ、平均値が低かった。項目11についても伊藤らの平均値に比べ、本調査での結果は低かった。項目20、21、30の3項目について伊藤らとは突出した差は認められなかった。標準偏差の比較では5項目中3項目については大きな差は認められなかった。項目30について本調査の方がばらつきがあった。

想像方略使用を尋ねる項目10については高校合格ではなく、英語の資格試験での高得点獲得が可能であったことを想像するかどうかを尋ねた。項目5は伊藤ら（2003）と表現を変えることなく尋ねた。両項目とも伊藤らの平均値に比べ、高い値であった。伊藤らの結果では想像方略は、ながら方略、負担軽減方略と共に学年が進行するに従い、方略使用の増加が認められたものであった。一方で項目15、25について平均値は大きく異なることはなかった。本調査ではこの方略を尋ねる4項目中の2項目について標準偏差が伊藤らに比べ小さかった。

ながら方略については質問調査を実施した年代を考慮し、項目19の質問内容を変更した。その結果、ながら方略よりも社会的方略として考えるほうがよりの確であると考え、この項目の比較はしないこととする。項目9については伊藤ら（2003）の平均値は本調査協力者に比べ、高かった。項目29についてはほぼ同じ平均値であった。項目9の標準偏差は伊藤らに比べ、ばらつきがあった。

負担軽減方略の平均値は伊藤らと大きく異なることはなかった。標準偏差も4項目について

は大きく異なることはなかったが、項目13については本調査の値の方がばらつきが小さかった。

めりはり方略についても同様で、全3項目について伊藤ら（2003）と近い値の平均値及び標準偏差であった。

内容方略について尋ねた項目14についての平均値の差は認められなかったが、項目4、項目24については本調査における平均値が高い結果であった。標準偏差については大きな差は認められなかった。

社会的方略について尋ねた項目2、12、24の3項目中、特に友人と学習するという方略を取るかについて、伊藤ら（2003）の平均値よりも本調査の平均値は高かった。標準偏差については本調査の方が若干ばらつきがあった。

報酬的方略について尋ねた項目は8、18、22、28の4項目であった。項目18の平均値がほぼ同じであったが、それ以外の3項目については本調査の平均値が伊藤ら（2003）の調査に比べ、大変高い結果であった。標準偏差については項目22について、本調査の値が目立って小さかった。

## 5. 考察

整理方略の項目1、11はノートを取る際にきれいにしよう気を付けたり、色ペンを用い、ノートや教科書にエンハンスメントを施すかを尋ねたものであった。「English Workshop I・II」では教科書を用いない。Learning Diaryはあるが、いわゆるノートはない。Learning Diary使用時の各自の工夫を回答したにとどまったと考えられる。

想像方略使用を尋ねる項目5、10について、本調査の平均値が高かったのは、本調査の協力者は大学2年であり、専攻コースを決定した者たちである。中学生に比べ、年齢的に具体的な将来を見据えているためと考えられる。伊藤ら

(2003)の結果では想像方略は、ながら方略、負担軽減方略と共に学年が進行するに従い、使用の増加が認められたと報告している (p. 211)。これは本調査の結果と一致している。

ながら方略を尋ねる項目9については伊藤らの平均値が本調査協力者に比べ、高かった。この項目は勉強の合間にスポーツやゲームをするかを尋ねるものであるため、中学生は大学生よりも当てはまるものであったためと考えられる。

負担軽減方略については項目ごと平均値の違いが若干あっても、全5項目の平均値は大きく異なることはなかった。概して本調査の平均値が高く、これは伊藤ら(2003)の報告と異なっている (p. 211)。本調査の協力者が自身の専攻を決定した大学2年生であり、より具体的に将来について効果的な学習法を考えているためと考えられる。また、ほとんどすべての科目は英語関連であり、各自が履修している専門科目の専門性を考えたときに予・復習の効果的な時間の掛け方を工夫したと考えられる結果が自由記述に認められた。このことが影響していると考えられる。

めりはり方略については平均値、標準偏差とも似た結果であった。中学生、大学生を問わずに集中して学習に取り組む学習者の回答の結果と考えられる。

内容方略について尋ねた項目4、項目24の本調査における平均値が高い結果であったのは、先述したように大学2年になり、専攻が決定し、どの科目も英語にかかわる学習を続けていることが大きいと考えられる。

社会的方略の中で、友人と学習するという方略を取るかについて尋ねた項目24の平均値が伊藤ら(2003)に比べ、本調査の平均値が高かったのは「English Workshop I・II」授業内のルーティンワークである語彙学習時や英語使用時にペアで活動し、Small Group Conversation

では文字通り4～5人の少人数で活動するという場が設定されていることが理由と考えられる。一方で伊藤らに比べ分散が多少大きかったのは、本調査では実際の友人という側面もあるであろうが、作業グループとしての活動であることが影響していると考えられる。

報酬的方略については平均値が伊藤ら(2003)に比べ本調査が高く、標準偏差の値は小さかった。報酬的方略は外発的動機づけレベルが高いと予測される。しかし、本調査の協力者は大学2年生であり、英語コミュニケーションを専攻としている時点で英語学習を自ら選んでいると判断できる。そのため、たとえスタート時の自己調整レベルが外発的動機づけであったとしても、さまざまなきっかけを学習の取り掛かりとしているという考え方も可能であろうと考える。

両調査の結果を方略ごとにまとめた平均値で比べたところ、特に想像方略、内容方略、報酬方略の本調査の平均値が高かった。報酬方略を使用する学習者は外発的動機づけ段階の動機づけを有していることが推察される。ところが本研究では同時に想像方略を使用している学生が多く、標準偏差の値も小さかった。この結果から、ほぼ全員の学生がそれぞれの将来における自己実現を動機づけとしていると考えられることから、学生は英語学習の重要性を認識し、より自律的な自己決定をしていると考えられる。

## 6. まとめ

本調査における32名の質問紙調査の結果だけでは一般化は全く不可能である。調査時点での学生の動機づけや、伊藤ら(2003)が実施した学業ストレス対処方略及び学業ストレスサ—評価についての確認もできていない。しかし、今回の調査から学生が方略を使用していることが窺えた。使用された方略を4月に実施されたTOEIC IPの結果と照らしたところ、学力レベ

ルによる違いは認められなかった。

今後の授業では、授業担当の教員が注意すべきは統制的な言葉遣いの無いようにし、学生が支援を求める際に寄り添い、どのような方略をするべきかの援助を心掛けることである。Extensive Reading については「多読のすすめ」に留まらずに、岡崎・内藤・竹塚・荻原（2009）が授業で実践したように、個々の学生への適切な目標設定や支援の充実を図ることが重要である（p. 176）。

本授業を通し、学生の能力を引き出すことを続け、学生の有能感と自己決定感を高めていく。その結果、学生は自律性をより身につけることが可能になるであろう。

#### 参考出典

Brandes, D. & Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student Centred Learning*. Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson

Harden, R. M. & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher* 22 (4), 334-347.

伊藤崇達. (2010). 『改訂版 やる気を育む心理学』. 北樹出版.

伊藤崇達・神藤貴昭. (2003). 「中学生用自己動機づけ方略尺度の作成」. 『心理学研究』 74(3). 209-217.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7 (3), 255-275.

橘田布佐子・杉長ジャッキー・井戸桂子. (2014). 「「英語ワークショップ」履修者の

動機づけにおける 学習方略への一考察」.

『駒沢女子大学 研究紀要』 21. 97-115.

橘田布佐子・井戸桂子・杉長ジャッキー. (2015). 「英語学習者動機づけと自己調整学習への一考察：English Workshop 受講者を例に」. 『駒沢女子大学 研究紀要』 22. 125-133.

長沼君主. (2007). 「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」. 上淵寿編著. 『動機づけ研究の最前線』. 北大路書房.

Nakata, Y. (2014). Self-Regulation: Why is it important for promoting learner autonomy in the school context? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4). 342-356. <https://sisaljournal.org/archives/dec14/nakata/> (最終アクセス2019年10月5日)

中田智之. (2015). 『自分で学んでいける生徒を育てる 学習者オートノミーへの挑戦』 ひとつじ書房.

岡崎浩幸・内藤亮一・竹腰佳誉子・荻原洋. (2009). 「英語多読授業の効果に関する実証的研究」. 『富山大学人間発達科学部紀要』 3(2). 165-176.

岡田涼. (2012). 「自己調整学習における他者」. 自己調整学習研究会編. 『自己調整学習理論と実践の新たな展開へ』 北大路書房.

O'Neill, Geraldine. & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. 1.

太田洋・井戸桂子・杉長ジャッキー. (2013). 「「英語ワークショップ」4年目の報告」. 『駒沢女子大学 研究紀要』 20. 75-82.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting

Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

塚野州一. (2012). 「自己調整学習論の概観」. 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.