

学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係

山本 玲子*¹ 齋藤 榮二*² 石川 保茂*³

The Relation Between Learners' Self-regulated Learning Behavior and Teacher Advice

Reiko Yamamoto *¹ Eiji Saito *² Yasushige Ishikawa *³

Abstract

This study aims to prove that learners' self-regulated learning behavior can be fostered through teacher advice in EFL class. Self-regulated learning may occur both in the class and outside the class. Can-do statements of self-regulated learning behavior were compiled by teachers with years of rich experience of teaching EFL at a junior high school. According to the can-do statements, junior high school students were categorized into levels 1 to 5 by teachers at a junior high school in Japan. On the basis of the findings of self-regulated learning questionnaires given to the students and interviews with the teachers, it was concluded that both teacher advice and the effect of that advice vary according to each student's level.

キーワード

自己調整学習、自律的学習者、他者主導型学習、Can-doリスト

I はじめに

国際化・情報化がもたらしたグローバリゼーションの波は、世界の一員として個人が身につけるべき能力の定義をも変えつつある。Richen & Salganik (2003) は、技術的変化や膨大な情報量を処理できる能力は表面的なものに過ぎず、自然環境の維持可能性と経済成長のバランスを取ることや、多様性を増しながらも相互に社会的関係を構築することが求められるとし、学校制度を始めとするあらゆる学習の機会を通じて、新しい社会に対応できる青少年の能力を向上させる必要性を論じている。

中央教育審議会答申（文部科学省、2004）における「我が国の高等教育の将来像」にお

*1 やまもと れいこ：大阪国際大学国際コミュニケーション学部准教授（2013.6.5受理）

*2 さいとう えいじ：京都外国語大学外国語学部教授

*3 いしかわ やすしげ：京都外国語大学外国語学部教授

いて、「21世紀は知識基盤社会（knowledge-based society）の時代である」と述べられている。中央教育審議会答申では、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化を始め、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会が来ているとし、そのような社会を「知識基盤社会」と定義している。日本の学校教育においては、あらゆる学齢において学習者の学力低下が顕著になったことから、ゆとり教育からの脱却や授業時間増などの教育変革が行われているが、変革は知識・スキルだけに特化されているのではない。学校教育法（第30条2項、第49条、第62条）では、「主体的に学習に取り組む態度を養う」ことの重要性が強調されている（総務省、2010）。知識基盤社会に対応するため主体的に学習に取り組む態度の育成が必要であるという認識は、今や世界の趨勢と言えるだろう。

知識やスキルと異なり、学習者の「主体的に学習に取り組む態度」を階層化及び数値化することは困難である。そのため、日本の英語教育における自律的学習に関する研究は、実践報告（若林他、2010）あるいは調査報告（中野他、2010；高木他、2012）に限定されている。本研究は、英語教育の立場から自律的学習者（autonomous learner）育成という新分野に先鞭をつけるべく、自己調整学習能力（self-regulated learning）¹⁾のCan-do リスト作成に基づき、教師の指導助言の効果を検証しようとするものである。

Ⅱ 先行研究

自律的学習者を育てるためには動機づけが必要となる。動機づけとは人のあらゆる行為の「なぜ」を問うための極めて広範な概念である（上淵、2008）。学習動機は個人のメタ認知や感情形成がどの段階にあるかに大きく依存している。上淵（2008）は個人の発達過程の全体像を俯瞰するための理論的フォーマットを構築する必要性を訴えている。

齋藤他（2013）によれば、主体的に学ぶ力を理論的・実証的に解明する動きが出始めたのは1990年代後半からであり、諸外国は初等外国語教育における自己調整学習育成を表1のように定めている。

表1 自己調整学習者の育成を初等外国語教育（学習）の目標としている例

中国	児童・生徒の英語学習への興味を引き出し、育て、児童・生徒が自己信頼感を確立させて、のぞましい学習習慣と有効な学習ストラテジーを身につけるようにし、自主的学習能力と協力精神を発達させるようにする
台湾	児童・生徒の英語学習の興味と学習方法を育てること
フィンランド	自己評価能力を高め、自分の学習に責任を持つ
米国	生徒は自ら学ぶ楽しさと質的向上のために言語を使用することによって、生涯学習者となる
E U	外国語学習を通して児童の認知発達を促進し、自律的な学習を助長する

諸外国の多くが、初等教育段階から、外国語の知識やスキルに加えて自己調整学習能力の育成を柱とした目標を設定している。小学校高学年から中学校初期にかけてメタ認知能

力が高まる（伊藤、2009）との知見に基づいて展開したのが、小学校段階の自己調整学習に焦点化した実践的研究（齋藤他、2013）とその継続研究としての中学校段階の自己調整学習に焦点化した実践的研究（山本他、2013）である²⁾。

増測（2012）は、学力低下が顕著となった中学2年生を対象とした、自己調整学習に特化した指導には効果があったと報告している。また山本（2013）は、やはり学力低下が顕著となった中学2年生対象に自己調整学習を促進させるための実践を行い、中学1年生から2年生にかけてのGTCE（ベネッセ）伸長幅が、全国平均より有意に優れたという結果を報告している。中学校段階での自己調整学習に特化した教師の手立てが有効であることは確実である。

しかし、自己調整学習を促進する指導は英語教授法とは異なり、生活習慣・家庭環境といった生徒の内面にまで関わる必要がある。先行研究はほとんどが経験豊かな教師による独自の取り組みの域を出ず、どのような生徒集団に対しても、どの教師が行っても有効な汎用性のある指導法が確立されているとは言えない。松下（2010）は、日本の教育研究が研究開発指定校や国立大学附属学校などによって牽引されているため、特定の学力観やその形成を目指すバダゴジー（人にもものを教える技）と、特定の社会階層の課題との結びつきが強化・固定されることに警鐘を鳴らしている。学力低下や学習習慣の欠如は、生徒が依拠している教育現場や家庭・地域の実態の差異と密接に関連しており、単純に伝統的な習得型の一斉授業や学力回復の取り組みに回帰すればよいわけではないことがその理由である。学習者の発展可能性を拓くための鎧や足場を与え、「学習の意義と有効性(relevance)」を回復することが求められている（松下、2010）。

Ⅲ 本研究における自己調整学習

授業外学習をすべて自己調整学習と呼ぶ場合もある。学校教育における自己調整学習は、他律的な学習である宿題から、家庭学習の段階を経て自律的な学習へ移行する（齋藤他、2013）。授業外学習を定着させる入門期という意味で、小中学校では、宿題・課題の強制や教師・保護者による家庭学習点検などが行われてきた。しかし近年、入門期というより小中高すべての校種において、教師の手厚いフォローが求められる傾向がある。塾へ通う生徒の増加（文部科学省、2008）が示すように、保護者・社会の意識そのものが他律的な学習にシフトしている。その結果、偏差値的には一流と言われる大学においても、塾や予備校に指導された他律的な学習の経験が少なく、抽象的な思考や能動的な学習ができない大学生の増加が報告されている（読売新聞大阪本社、2002）。

授業時間増加や学力テスト復活により学力低下問題を改善させようという動きがあるように、学習者に強制的な学習を与えずゆとりを与えたことが学力低下の原因であるとする論調が中心となっているのが現在の日本の教育界である。しかし、小中高と他律的な学習の経験しか与えてこなかった学校教育そのものを見直す時が来ているのではないだろうか。

そこで本研究では他律的な学習と自己調整学習を分けてとらえることとした。すべての学習者が与えられる学校からの「宿題」を自己調整学習に含まないのは当然である。さらに

教師・保護者など他者からの援助や強制があって初めて実現する「他者主導型学習」についても、自己調整学習には含まない。このようにすると、個々の学習者における学習時間の多寡や偏差値の高低と全く無関係に自己調整学習能力が存在することが明らかになるはずである。ただし、宿題や他者主導型学習を否定するものではない。宿題でさえやらない学習者が存在する以上、まず宿題や他者主導型学習をやる段階に育てることは、最終的に自己調整学習能力を向上させるために必要である。以上の考察に基づき学習の種類を示したのが表2である。

表2 学習の種類

授業の種類	定義
宿題	学校から与えられる宿題
他者主導型学習	他者からの働きかけで実現する学習
自己調整学習	自ら課題解決のために方法や内容を考え行う学習

自己調整学習能力のレベルが上がるにつれ、総学習量が増加するだけでなく、学習に占める自己調整学習の割合も増加する。図1は、自己調整学習能力Can-doリストが根拠とする概念を図示したものである。

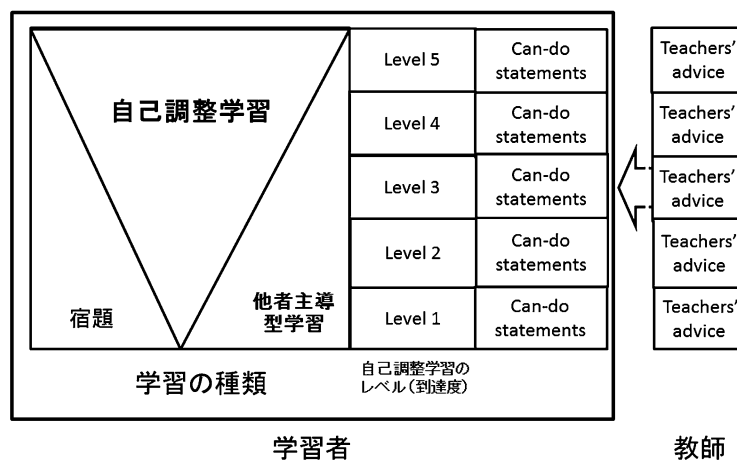


図1 自己調整学習能力 Can-do リストのための概念図

図2にしたがい学習者がどのレベルにいるのかを明らかにすることで、教師の適切なアドバイスを考案することも可能になる。

本研究は、自己調整学習を、宿題・他者指導学習を自己調整学習へ至る予備段階としつつもその両者を含まない、完全に自律的な学習と定義し、授業内・授業外のいずれでも行われるものにとらえる。予備段階から自己調整学習段階までを網羅する効果的な指導のあ

り方をめざし、以降の研究を進めることとする。

Ⅳ 研究の目的と手法

本研究は、英語の初期学習者である中学校第1学年・第2学年の生徒の自己調整学習能力育成に焦点化して行う。京都府内の私立中学校に在籍する生徒を対象とし、授業内における教師の指導助言は学習者の自己調整学習を促進させることに貢献するかについて実証的な検証を試みるものである。検証の手法は次の通りである。

- (1) 学習者の自己調整学習能力Can-doリスト作成
 - (2) 自己調整学習能力事前調査アンケートを実施
 - (3) 学習者の自己調整学習能力Can-doリストに基づく生徒のレベル分け
 - (4) 各レベルの生徒に与えた教師の指導助言の影響
- 以上4段階の検証の手法それぞれについて、詳細及び結果を次章で論じる。

Ⅴ 結果と考察

1. 学習者の自己調整学習能力Can-doリスト

Can-doリストの作成に当たったのは、3名の大学教員から成る研究チーム（うち1名は高校教員、2名は小学校・中学校・高校教員の経験有）に加え、公立中学校の経験豊かな英語科教員2名を協力者とした計5名である。数回ブレインストーミングを行い、その中で中学生の自己学習能力における実態を正確に反映し、自己調整学習のアカデミックラーニングサイクル（Academic learning cycle）に基づいたCan-doリストを作成した。自己調整学習のアカデミックラーニングサイクルは、自己調整学習が「予見の段階」、「遂行コントロールの段階」、「自己省察の段階」の3つの段階を経ることで形成されることを示したものである（図2）。

全体像としての生徒像に加え、自己調整学習のアカデミックラーニングサイクルで示した自己調整学習の3段階「予見の段階」、「遂行コントロールの段階」、「自己省察の段階」を冠したカテゴリーを作成し、それぞれにおけるCan-doの項目を明文化した（表3）。

5段階あるレベル中、レベル3を標準的な中学生の自己調整学習能力として設定した。Can-doリスト作成時の協力校である中学校は、公立中学校の中でも比較的落ち着いた学校であるが、それでもレベル1から5まで、すべてのレベルの生徒が混在しているという。それは中学生という学齢期の学習者にとって、所属している社会や学校に関係なく、どのレベルになる可能性もあることを意味する。つまり、どのような学校であってもこの5段階のレベルですべての生徒を階層化することが可能になる。

さらに、授業内における具体的活動をレベルごとに明文化した（表4）。今後実証授業を計画するに当たり、対象となる生徒のレベルを明確にする必要があるためである。

自己調整学習能力Can-doリスト及び具体的活動におけるレベル表は、作成チームメンバー以外の中学校教員に対する意見聴取においても「妥当なレベル設定である」という評

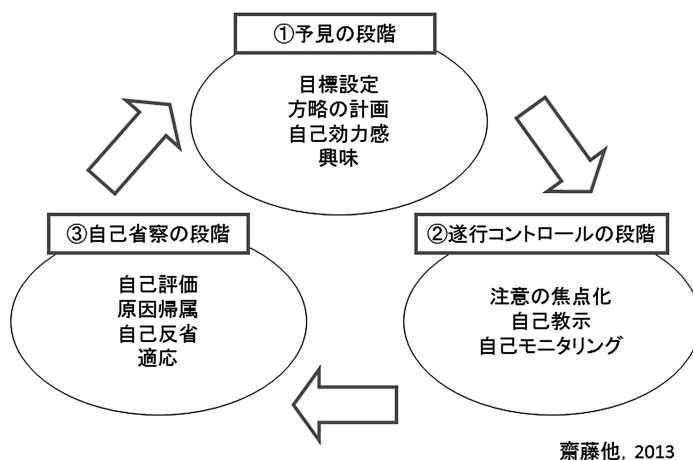


図2 自己調整学習のアカデミックラーニングサイクル

表3 中学生の自己調整学習能力 Can-do リスト

	望ましい学習者の姿			
	全体像	予見	遂行コントロール	自己省察
レベル5	自分自身で自分の弱点などがわかり、学習の目標や計画を立て、様々な学習方法の中から自分に最も適した方法を選択することができる。また学習する中で自分自身のやる気をうまく引き出して学習を進めることができる。	将来の自分の姿を見通して学習の目標や計画を立てることができる。自分自身のやる気をうまく引き出して学習を進めることができる。	様々な学習方法の中から自分に最も適した方法を選択することができる。かつ自分のやりたい学習やその方法を模索・創造することができる。	自分自身で自分の優れた点・弱点などを知らることができ、その解決方法を考えることができる。
レベル4	自分自身で学習の計画を立て、様々な学習方法の中から自分に適した方法を選択することができる。	ある程度のスパンで学習の目標や計画を立てることができる。	様々な学習方法の中から自分に最も適した方法を選択することができる。	自分自身で自分の優れた点・弱点などを知らることができる。
レベル3	与えられた課題、学習計画、学習方法の例などを参考にして自主的に学習することができる。	教師の指示のもと、学習の目標や計画を立てることができる。	教師から提示された学習方法の中から自分に最も適した方法を選択することができる。	教師の助言や援助を得て、自分の優れた点・弱点などを知らることができる。
レベル2	与えられた課題を、他者の指導の助けを借りながら何とか取り組むことができる。	自ら学習の目標や計画を立てることができないが、教師の設定した目標や計画の意味が理解できる。	教師から自分に適した学習方法として指示された方法が、自分に適していることを理解できる。	教師から提示された自分の優れた点・弱点を理解し、別の場面でもそのモニタリングを活用しようとする。

学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係

レベル 1	内容や方法を理解していないか、関心がないために取り組むことはできないが、課題があることは理解できる。	学習の目標や計画の意味は理解できないが、目標や計画が必要なことはおぼろげながらわかる。	自己モニタリングはできないが、他者からの適切なモニタリングを期待している。	教師から提示された自分の優れた点・弱点を理解することができる。
-------	--	---	---------------------------------------	---------------------------------

表 4 具体的活動におけるレベル表

	段 階		
	予 見	遂行コントロール	自己省察
レベル 5	長いスパンで見通しをもって内容や時間を考慮に入れて、学習の計画を立てることができる。	単元全体を見渡して自分で計画的に取組を進めることができる。指導者の指示がなくても自分からチェックを受けに来たり、工夫して活動に取り組むことができる。	活動の目標に対する振り返りをすることができ、それをもとに次の目標を設定することができる。
レベル 4	身近な目標に向かって、学習の内容や時間を考慮にいられて計画を立てることができる。	授業の流れに沿って、指導者の指示がある前にやるべきことに取り組むことができる。活動の意図を理解して活動に取り組むことができる。	活動の目標に対する振り返りをするができる。
レベル 3	定期テストなどの日程や学習しなければならないことは一応理解している。	授業の流れに沿って、指導者の指示にしたがってやるべきことに取り組むことができる。	指導者の指示通りに自分の活動を振り返ることができる。
レベル 2	定期テストなどの日程は知っているが、見通しは立てられない。	指導者の指示取り取り組もうとするが、期日に間に合わないような場合がある。一応指導者の指示通りの活動をしようとしているが、不十分な点がある。	指導者の指示通りの活動をしようとしているが、自分で振り返りをするができない。
レベル 1	学習の計画がまったく立てられない。	指導者の指示通り取り組めない。	振り返りができない。

価を得た。

2. 自己調整学習能力事前調査アンケート

生徒のレベル分けを行うために、アンケート形式による自己調整学習能力事前調査を実施した。アンケート作成に当たっては、Kondo *et al.* (2012) により作成された35項目から成る質問紙を基に、学習方略 (learning strategies)、動機 (motivation)、自己効力感 (self-efficacy)、自己評価 (self-evaluation)、他律性 (heteronomy) の5種類のカテゴリーから成る質問項目を作成した。質問項目をランダムに並び替え6段階のリカートスケールを用いたアンケート用紙を作成した (Appendix A参照)。学習方略に関する質問項目はOxford (1990)、Schraw & Denninson (1994)、久保 (1999)、動機に関する質問項目はDörnyei

(1990)、Gardner (2004)、自己効力感に関する質問項目はPintrich R & DeGroot (1990)、自己評価に関する質問項目はPintrich R & DeGroot (1990)、他律性に関する質問項目は近藤 (2009) による。本研究の対象生徒のうち中学1年生44名に対し予備調査を行った結果、28項目すべてを合わせたクロンバックアルファの信頼係数は0.83であった。

3. 学習者の自己調整学習能力Can-doリストに基づく生徒のレベル分け

対象となる私立中学校第1学年47名、第2学年57名の生徒について自己調整学習能力Can-doリストにおける5つのレベル分けを行った。実際の振り分け作業を担当したのは対象生徒の英語授業を担当する英語科教員であり、振り分けに当たっては質問紙調査の結果を参考とした。その上で、英語担当教員が各レベルの生徒を意識した指導助言を与える実験を、4月・5月の2か月間行うこととした。

4. 各レベルの生徒に与えた教師の指導助言の影響

1学期中間考査直後に、教師はどのような指導助言を行い生徒はどのように変容したか、授業担当英語教員への半構造化インタビューを通してデータを収集した。その結果、中学生になり英語学習を開始して初の定期考査を受けた1年生より、2年生の変容が大きいことが明らかになった。2年生生徒は、1学年時、自己調整学習を意識した英語指導をまったく受けていなかったため、指導の差異がより顕著になったと考えられる。教師の指導助言と2年生生徒の変容をまとめたのが表5である。

表5については、生徒のレベルを明記した上で分析することを計画していたが、授業中の教師・生徒の発話記録に当たったボランティア学生が、5段階のレベルを瞬時に確認し記録することが困難であると報告したため、レベル別の分析に至らなかった。しかし、各場面で、教師は無意識的にスローラーナーとそうでない生徒のどちらに向けた指導助言であるかを意識していることが、インタビューの結果から明らかになった。

表5に挙げた指導助言をすればどの生徒でも変容するというわけではなく、「一人ひとり、何がきっかけになるかわからない」との言葉が、今回の教師へのインタビュー中にあった。同じ助言をしても変容のない生徒もいれば、何気ない教師の発言で生徒の変容が起こることもあるという。いずれにしても、学習への意欲がなければ出てこないはずの「わからない」という生徒の発言に象徴されるような、「その生徒がこちらを向いた時」を見逃さず、「こちらを向いた時が攻めどころ」という教師の意識が必要であるとのことであった。

第2学年の生徒は、本研究の実践後、集団としても授業規律の確立及び学習態度の顕著な向上があったとの報告であった。

VI 結論

検証の結果、学習者の自己調整学習能力Can-doリストに基づき振り分けられた生徒への教師の指導助言は、スローラーナーとそうでない生徒に対し異なることがわかった。ま

表5 教師の指導助言と生徒の変容

助言の場面	教師の指導助言（配慮した点）	生徒の変容
単語練習等、家庭学習の点検時（全体指導）	「これをやれば絶対に力がつく」 「やればできる」（ほめる） 「英語は体育と一緒に」（練習を重ねるほど体が覚えることを伝える）	・テスト（成績）向上へのモチベーションが上がった ・必ず課題をやってくるという姿勢ができた
単語練習等、家庭学習の点検時（個別指導：特にスローラーナーに対して）	（スローラーナーには絶対に1対1で対応する） 「残ってやりましょう。後で来てください」（やり残しは絶対許されないとというルールを確立する）	・きちんと残って課題を終えるようになった ・残ってやることを嫌がらなくなった ・1対1の中で教師に相談や話をするようになった
単語練習等、家庭学習の点検時（個別指導）	「これができたなら、次はこれができるはず」（必ず、より高いレベルで次の課題を与える）	・より高い課題に対しても意欲を維持し取り組めるようになった
中間考査を視野に入れた時期（全体指導）	「難しいこともやりますが、かならずできるようになりますよ」（スローラーナーであっても、妥協せず引き上げたいという姿勢を見せる） 「テストは難しいですよ」（努力しなければならぬという気持ちにさせるため、あえて難易度を下げることしなかった）	・それまで無反応だった生徒が「わからない」と言ってくれるようになった（それをきっかけとし、相談に乗ることができた） ・「これは、テスト勉強をしないと大変なことになるな」という発言が生徒から出た
中間考査を終えた時期（全体指導）	「努力したことは、かならず結果に出ますね」 「これは皆さんのがんばりの成果です」	・中間考査の結果に以前より興味を持ったため、返却の時の反応が大きかった ・点数を上げた生徒が多く、努力が結果に結びついたという喜びを表していた
中間考査を終えた時期（個別指導）	（テストの見直しを個人作業で行わせている間、机間指導をしながら、一人ひとりの性格に合わせたアドバイスを与える） 「何が悪かったのだと思う？」 「こうしたら、次はもっと上がるよ」	・これまでそのような態度を見せたことのない生徒が、個別アドバイスを真剣に聞いていた ・「英語は、中1からわからなくなったが、中2になってわかるようになってきた」との発言が生徒から出た

た、教師の指導助言が生徒の自己調整学習に与える影響は、生徒によってその傾向が異なることが明らかになった。しかし、検証授業の2か月という期間が不十分であり、事後アンケート調査などによる数値的データ収集・分析に至らなかったという点で、不備が残った。これは、今後の研究課題となる。

「V 結果と考察」で述べたように、自己調整学習能力Can-doリスト及び具体的活動におけるレベル表は、作成チームメンバー以外の中学校教員に対する意見聴取においてもレベル設定の妥当性において評価を得た。「これらの表を眺めていると、自分が教えている生徒の顔が浮かぶ」というコメントが複数の学校の教員から得られた。英語運用能力におけるCan-doリストではまず考えられないこのようなコメントが出たのは、自己調整学習能力が、学習者の精神的成長段階、生活行動様式、人格、人間性までも含む総合的な能

力であることの証左であろう。

自己調整学習能力が生涯を通して向上し続ける能力である（松下、2010）以上、中学校段階を対象とした研究は、高校・大学の教育をも変えるための礎となりうる。感情や動機づけの領域に真に生涯発達研究が根付くためには、理論や研究の枠組みの整理が今こそ必要である（上淵、2008）。まさにその理論や研究の枠組み整理及び立ち上げに終始した本研究であったが、今後深化していくべき方向性を明らかにすることができた貴重な一歩とし、今後の研究を展開していきたいと考える。

注

- 1) 自己調整学習とは、メタ認知・感情・行動の各面に、学習者自身が能動的に働きかけ、学習者としての自律性を高め、目標設定に向けて進んで行く相互性のある学習課程である（Zimmerman、2008；竹内、2011）。自己調整学習能力は、発達段階で自然に身につくものではなく、教師側の意図的な介入と学習者による意識的な学習が必要とされている（Chang、2005）。
- 2) いずれも、科学研究費補助金（課題番号22520636、研究代表者：齋藤榮二）の一環として平成22～24年度にかけて行われたものである。

参考文献

- Chang, M. M. 2005. Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction: An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 217-230.
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Gardner, R. C. 2004. Attitude/motivation test battery: international AMTB research project. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- 近藤睦美「外国語学習の自律を阻むピリーの要因」『第49回LET全国大会予稿集』2009年、238-239頁。
- Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimamura, H., & Wada, N. 2012. Mobile assisted language learning in university ELF courses in Japan: Developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*, 24(2), 169-187.
- 久保信子「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討：学習動機、認知的評価、学習行動およびパフォーマンスの関連」『教育心理学研究』第47号、1999年、511-520頁。
- 伊東崇達『自己調整能力の成立過程：学習方略と動機づけの役割』京都：北大路書房、2009年。
- 増淵素子「『中2ショック』に学ぶ小中連携のカギ」『英語教育』第61号(2)、大修館書店、2012年、43頁。
- 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』京都：ミネルヴァ書房、2010年。
- 文部科学省『中央教育審議会答申』2004年、文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601.htm、2013.4.24検索
- 文部科学省『子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告について』2008年、文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08080710.htm、2013.4.24検索
- 中野誠之・佐野富士子「中学校英語学習における動機づけを高める指導ストラテジー」『横浜国立大学教育人間科学部紀要』1、教育科学第12号、2010年、77-95頁。
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. 1990. Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係

- Richen, D. S. & Salganik, L. H. 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Germany: Hogrefe & Huber.
- 齋藤榮二・近藤睦美・石川保茂・山本玲子・川端美和子「小学校外国語活動を通じた児童の自己調整（自律）学習能力育成について」『和歌山県教育センター学びの丘平成24年度研究紀要』、2013年、73-85頁。
- Schraw, G. & Denninson, R. S. 1994. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475.
- 総務省『学校教育法』2010年、総務省法令データ提供システムホームページ、<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html>、2013.4.24検索
- 高木亜希子・犬塚章夫・河田浩一・佐久正秀・塩谷三徳・中島愛美・永倉由里・本田勝久・三上由香・大和隆介（2012）「英語学習者の自律と動機づけを促進する方法—調査—」『中部地区英語教育学会紀要』第41号、2012年、235-240頁。
- 竹内理「自己調整学習と学習方略—研究動向を追う」『第36回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集』2011年、608-610頁。
- 上淵寿『感情と動機づけの発達心理学』京都：ナカニシヤ出版、2008年。
- 若林幹浩・吉岡康一郎「自ら英語を学ぶ生徒の育成」『2010年度北海道教育大学附属釧路中学校研究紀要』2010年、103-112頁。
- 山本玲子「小学校英語を経験した中学生の『自己調整学習』における実証的研究」『関西英語教育学会紀要』第36号、2013年、51-60頁。
- 山本玲子・齋藤榮二・近藤睦美・石川保茂「小学校外国語活動と中学校英語科教育の連携による自己調整学習能力育成の実証的研究」『京都外国語大学研究論叢』第81号、2013年、69-80頁。
- 読売新聞大阪本社編『潰れる大学、潰れない大学』東京：中央公論社、2002年。
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166-183.

Appendix A 自己調整学習能力アンケート用紙

英語学習に関する調査

番号： _____ 氏名： _____

★ 空欄がないよう、すべての質問項目に回答してください

★ あてはまる番号1つだけに○をつけてください

		全くそう 思わない	そう 思わない	あまりそう 思わない	ややそう 思う	そう思う	とても そう思う
1	友だちの勉強のやり方と自分のやり方を比べて、反省する時がある	1	2	3	4	5	6
2	家でもできるだけ勉強の時間を作ろうとしている	1	2	3	4	5	6
3	英語を学ぶことは将来役に立つ	1	2	3	4	5	6
4	自分がかんばったら英語の成績は上がると思う	1	2	3	4	5	6
5	まとめプリントや単語の一覧表など、勉強する内容を示してほしい	1	2	3	4	5	6
6	塾や親などの助けや強制がないと、学校以外で英語の勉強はできない	1	2	3	4	5	6
7	小テストや定期テストの勉強は必ずするようにしている	1	2	3	4	5	6
8	家でも自主的に勉強することは大切だと思う	1	2	3	4	5	6
9	自分に向く勉強法を工夫したり、調べたりする	1	2	3	4	5	6
10	一人で勉強する時、自分のやり方は合っているかどうか振り返る	1	2	3	4	5	6
11	宿題は必ずやるようにしている	1	2	3	4	5	6
12	目標プリントやノートなどを先生が点検してくれたら、がんばれる	1	2	3	4	5	6
13	だんだん自分一人で勉強できるようになりたい	1	2	3	4	5	6
14	自分で目標を立てて、計画的に学習している	1	2	3	4	5	6
15	自分はどこがわかっていないのか、はっきりさせている	1	2	3	4	5	6
16	英語は、好きというより、しかたがないから勉強している	1	2	3	4	5	6
17	自分は英語ができる方だと思う	1	2	3	4	5	6
18	友だちと、家でどのように勉強しているかお互い交流する時がある	1	2	3	4	5	6
19	勉強で困っている時は先生に助けてほしい	1	2	3	4	5	6
20	勉強がわからない時は、友達や先生などに聞く	1	2	3	4	5	6
21	わからない時は、あきらめず方法を変えてみる	1	2	3	4	5	6
22	英語がすらすらしゃべれたらいいと思う	1	2	3	4	5	6
23	いつか、英語で本を読んだり映画を見たりできるようになりたい	1	2	3	4	5	6
24	教科書で習うこと以上の英語は必要ではない	1	2	3	4	5	6
25	自分が目標にしている英語力を、将来つけられると思う	1	2	3	4	5	6
26	小テストや定期テストは、目標になるからあった方がいいと思う	1	2	3	4	5	6
27	勉強についての自分の問題点を、先生に指摘してほしい	1	2	3	4	5	6
28	宿題などで強制されないと、家で英語の勉強はできない	1	2	3	4	5	6