

# 継続的英語自律学習を支援するためのワークシート

## －「Learning How to Learn」と自己評価用紙の作成について－

坂田 浩  
SAKATA, Hiroshi  
徳島大学国際センター

福田 T. スティーブ  
FUKUDA, T. Steve  
徳島大学総合科学部

要旨：「日本人は英語ができない」という批判は随分以前からなされている。日本人にとって英語が外国語である以上、実用性に足る英語力を身につけるには、長期間にわたる継続的自律学習が必要不可欠であると考えられるが、現状を見る限り、英語学習における自律性・継続性は依然として形成されておらず、特に、英語学習に対する自己評価、学習不安、抑制された学習行為などに関しては、課題が山積していると考えられる。そこで、本稿では、日本人英語学習者（特に、大学生）に対する自律英語学習支援を効率的に「授業として」展開するための教材（LHL: Learning How to Learn）を取り上げ、同教材で採用している自己評価用紙について具体的な視点から論じ、継続的自律学習方略に対応する自己評価項目が有する新たな可能性について検討する。自己評価は継続的自律英語学習の要となるものであるが故に、学習方略という新たな視点から自己評価を行うことにより、学習者の継続的自律学習を下支えするような評価になるものと期待できる。

キーワード：自己評価、学習不安、情意的要因、継続的自律学習

### 1. はじめに

#### 1.1. 日本人の英語力を概観すると…

「日本人は英語ができない」と言われて久しいが、近いうちにこの状況が好転するということはあまり期待できないようである。

まず、2010年に実施された TOEFL iBT の得点を基に現状を見てみると、日本人は113ヶ国中102位（69/120点）、アジア圏30ヶ国中27位となっており（ETS, 2011）、レベルとしては低い部類に入ると言わざるを得ない。この結果を過去における TOEFL のデータと比較してみると、1995年の TOEFL PBT では偏差値 41.9（494/660点、119位/130ヶ国）、であったのが、2010年の TOEFL iBT では 36.4（69/120点、102位/113ヶ国）となっており、この16年間で TOEFL に見る英語力はかなり下がっていることが分かる。

一方、1995年と2010年における TOEFL の結果を隣国の中国、韓国と比較してみると（ETS, 1995; 2011）、1995年に実施された TOEFL PBT における偏差値が各々47.8（526/660点、84位/130ヶ国）、44.9（510/660点、104位/130ヶ国）であったのに対し、2010年に実施された TOEFL iBT では 44.6（77/120点、77位/113ヶ国）、48.7（81/120点、59位/113ヶ国中）となっており、いずれの時点においてもかなりの差をつけられていることが分かる（表1）。

表1における TOEFL の結果からも日本人の英語力は今よりもさらに低下するものと予想されるであろうが、現実にはその低下はもうすでに始まっており、将来的には更に深刻な状況になるものと考えられる。例えば、「茨城県高等学校英語学力テスト A」（高校1年生対象）を基に継続的な調査を行った斉田（2010）によると、高校1年

表1：1995年、2010年 TOEFL 結果

		日本	中国	韓国
1995年	偏差値	41.9	47.8	44.9
	平均点	494	526	510
	順位	119	84	104
2010年	偏差値	36.4	44.6	48.7
	平均点	69	77	81
	順位	102	77	59

生の英語力は1995年から毎年下がり続けているが、特に英語授業が週4時間から3時間に削減された2002年以降得点の下降が顕著になっており、「2008年度に偏差値50であった成績中位者（1万人の受検者中5000番の生徒）が1995年のテストを受けるとすれば偏差値が42.6に下がり、順位も2704番下がって7704番相当の実力になる」（pp. 53-54）と報告している。また、斉田（2010）は、その原因として成績中位者（50%値）と下位者（25%値）の低下を指摘しており、上位群（75%値）に関しては1998年以降さほど大きな低下はないが、「平成十年改訂学習指導要領開始の2002年度以降は、特に成績中位層から下位層にかけての低下が大きくなり、成績上位層との格差が大きくなっていることが観察される」（p. 55）と述べている。

以上の資料を基に考えてみると、現状においても日本人の英語力はさほど高いとは言えないレベルであるが、斉田（2010）が示唆するように、将来的には日本人の英語力は現状よりもかなり低下することは十分にあり得ることである。現状

において「さほど高くない」英語レベルが「かなり低下する」ということは、国際的な観点からすれば「非常に低くなる」ことを意味するものであり、最悪の場合、「言語的に孤立してしまう」可能性も十分に考えられる。

## 1.2. 継続的自律英語学習の必要性

このような危機的状況を打破し、日本人の英語力を向上させるには、長期的な視点に立ったドラスティックな対応が是非とも必要であると思われるが、そのための基本的方針として新たに提示されたのが、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(外国語能力の向上に関する検討会, 2011)である。

同報告書で提示されている以下の5つの提言を見てみると、

- (1) 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する
- (2) 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る
- (3) ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす
- (4) 英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る
- (5) グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る

というように、教員の英語力向上や大学入試の改善などの根本的課題に踏み込んだ点では一歩前進したと言えるかもしれないが、現在の英語教育における最大の課題とも言える授業時間や自律学習に関する具体的方針は全く提示されておらず、「実践的な英語力を身につける」という英語教育上の命題を達成するには程遠い内容となっているようである。

事実、日本人が実用的なレベルの英語力を身につけるには2000~5000時間にわたる指導が必要である(Odlin, 1992; 井上, 2000; 中島, 2006; 古野, 宮崎 & 藤村, 2011; Fukuda & 坂田, 2010)と言われていること、現状の小・中・高・大学を含む学校教育が提供している英語総授業時間数は736.4時間であり(Benesse, 2008)、上記の時間数をはるかに下回るものであることを考えてみれば、学習指導要領が規定する「グローバル社会に求められる外国語能力」という到達度は、「現在の授業時間では達成不可能」(Hato, 2005, p.33)であると言わざるを得ない。確かに、今後、指導要領の改訂などで授業時間数が多少増えることも考えられるであろうが、英語教育のみに2000~5000時間という膨大な授業時間を割くことは現実的には非常に難しいと考えられることから、

現実的な観点からみれば、授業時間を増やすことよりも、「足りない部分の時間数を学習者がいかにして補うか、また実際に補うことができているかどうか」が実用的な英語力を身につける上での重要なカギになると考えられる。

しかしながら、中高生および大学生の授業外における英語学習時間数を見てみると、授業外での学習はあまり行われておらず、英語学習の自律性という点では課題が山積していることが伺える。例えば、「家庭でどのくらい英語を勉強していますか」という質問に対し、「平日、英語を勉強するのは30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えている中学生が66.3%(Benesse, 2009)であったのに対し、高校生では72.8%(Benesse, 2008)、大学生に至っては約70%(徳島大学, 2008)が「週に30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えていることから、60~70%の学習者が日常的に英語学習を行っていないと推測される。

また、上記3つの調査結果における授業外学習の内容に着目してみると、そのほとんどが「授業の予習や宿題」といった教師からの指示に基づいた半強制的な学習であり、学習者が設定した自らの学習目標に向かって自律的に展開していくような学習ではなかったことから、基本的には「授業期間が終われば英語学習も終わり」ということになるケースが必然的に多いと考えられる。

以上のことから、現状を見る限り、日本人学生の英語学習に関しては、「自らの力で学習を展開する」という自律学習が依然として形成されていない(また、そのための指導が実践されてこなかった)が故に、「英語の勉強をしようとしても、いつも三日坊主で終わってしまう」のように、長期間にわたる継続的英語学習を行うことに対し難しさを感じている学習者が非常に多く、その結果、実用的な英語力を身につけるまでには至っていないものと推察される。

## 1.3. 本稿の目的

今後、国内外における異文化とのやりとりが多国籍化かつ複雑化することを考えてみた場合、英語力の向上は非常に重要であり、何かしらのドラスティックな取り組みが求められていることは確かである。現状を見る限り、小・中・高校では難しいかもしれないが、大学入試や学習指導要領などの「縛り」が少ない大学レベルであれば十分に改革は可能であり、学習者にとっての「最後の砦」として、かつ生涯学習への入り口として(Fukuda & 坂田, 2010)機能するためのドラスティックな改革を推進していくことができるのではないかと考える。

ドラスティックな大学英語教育改革の一例として、Fukuda & 坂田(2010)は継続的自律英語学習を主眼とした独自のアプローチを提唱しているが、特に英語学習方略指導を中心とした授業

を実践・提唱している点で非常に興味深い。Fukuda & 坂田 (2010) が述べているように、「卒業後までも含めた長期的な視点から英語学習支援を見た場合、誰かからの助言・支援を常に期待できるとは限らない」(p.7) ことから、セルフ・コーチング (本間 & 松江, 2006) などの自己調整学習により学習者自らが自力で学習を設計・管理できるようになることは非常に重要である。加えて、学習方略は、斉田 (2010) が指摘するような成績中・低位層だけでなく、留学のために TOEFL を受験するような成績中・上位層にも共通する課題であることから、多様な学習者が共に学び合える協同学習 (Bruffee, 1998) を促進するためのテーマとしても非常に適していると考えられる。

また、この学習方略指導は、ALT 程の英語力がない日本人英語教員の「強み」を最大限に生かせるものであり、今後大きな広がり可能性を提示するものになると考えられる。例えば、英語教員自らが学習者として体験したことを授業中に紹介したり、新しい学習教材などに関する情報を学生に教えたり、または教えてもらったりすることで、学生が自律的に中間言語を発達させていく上での通過点および目標として、そして「共に英語を学ぶ者」として教員自らが機能することを可能とするものである。

このような点からしても、学習方略を中心とした支援は英語教育における新たな可能性を示すものになると考えられるが、その一方で、実際に授業実践として展開するには何かしらの「教材」が必要であり、全体を構成するシラバスが必要になると思われる。

そこで、Fukuda & 坂田 (2010) は、上記の英語学習方略指導を 15~16 週間にわたる通常授業内で実践するためのワークシート「Learning How to Learn」(以降、LHL) の試作版について紹介しているが、本稿では、LHL の中核とも言える「自己評価」の概要とその方法について論じることとする。実際の英語学習方略指導において、LHL はセルフ・コーチング教材として、また「授業内での学習設計活動と授業外での英語学習を円環的につなぐカギ」(p.8) として機能するものであるが、後述するように、その中でも自己評価は重要な要素の一つであり、継続可能な自律学習の成否を握るカギになると考えられる。以降、LHL における自己評価の概要と具体的方法について論じることとする。

## 2. なぜ自己評価なの？

### 2.1. 大学英語教育における自律学習の大切さ

日本人が実用的なレベルの英語力を身につけるための十分な授業時間が現行の英語教育では提供されていないこと、そしてその不足分を補う

には学習者自身が継続的で自律的な英語学習を実践する必要があることは、ここまで述べてきたとおりである。

中学生や高校生に継続的自律学習を求めるのは多少酷かもしれないが、社会人になる一步手前の大学生にとって「実社会で英語を使うことができるかどうか」は非常に重要な課題であり、そのために要する時間を考えてみても、継続的な自律学習は是非とも必要である。現状を見る限り、かなりの学生が英語学習の必要性和重要性を認めていることは確かであり、今後ともその傾向に変わりはないと思われるが、およそ 70% の大学生が授業外での英語学習を「ほとんどしない」もしくは「週に 30 分以下」と答えている状況は、英語学習に対する自律性が形成されていないことを明らかに反映しているものであり、早急に何かしらの対策を講じる必要があると考える。

### 2.2. 継続的自律英語学習における困難さ

上記の課題の背景には多くの要因が複雑に絡み合っていると推測されるが、基本的には、認知面・情意面・行動面での課題が相互に絡み合い、継続的自律英語学習の実践に大きな影響を与えているようである。

例えば、英語学習不安、自己効力感、学習動機、L2 セルフなどを含む複次的観点から大学生の英語学習実態調査を行った阿川ほか (2011) は、「動機づけの低い学習者は、努力が苦手で文法・語彙学習への抵抗感があることが示されており、(中略) この努力不足が習熟度と自己効力感の低下を介し、英語使用の不安に結びついている可能性が示唆される」(p.14) と述べており、同研究結果を見る限り、最終的には、未発達な L2 セルフと低い動機づけに起因する学習者の努力不足が原因となり、自己効力感の低下や英語学習・使用に対する不安が生じているものと考えられる。しかしながら、同時に、未発達な L2 セルフという認知面での課題、学習動機、自己効力感の欠如、学習不安などの情意面における課題が、学習行動の先延ばし (藤田 & 野口, 2009) などに代表される学習者の努力不足を誘発していることも十分に考えられることから、最終的には、L2 セルフなどの認知面での課題、不安や低い自己効力感などの情意面における課題、努力不足に代表される学習行動面における課題が相互に作用することで、継続的自律学習を困難にしているものと考えられる。

### 2.3. 自己評価の重要性

このように、現状では、認知面・情意面・行動面という学習の 3 つの側面における様々な課題が折り重なって継続的自律学習を難しくしているものと考えられるが、まずはこの悪循環を断ち切るためにも何かしらの手立てを講じる必要がある。その具体的手立てとして考えられるのが、メ

タ認知を高め、自己評価を効果的に取り入れると  
いうことである(長沼, 2011)。

本授業実践におけるこれまでの継続的自律学  
習支援を振り返ってみると、例えば「前にもやろ  
うって思ったけど上手く出来なかったから、今度  
も上手くいかないかも…」といった過去の学習に  
おける失敗体験や、「せっかくやろうって決心し  
たのに、また今度もできなかった…」というよ  
うな現状における学習行動の先延ばし(藤田 & 野  
口, 2009)に起因する学習不安が学習者の自律学  
習を妨げてしまうケースが非常に多く、実際に支  
援・助言を展開していく上で最も重要な課題であ  
った。

確かに倉八(1991)が述べるように、外国語学  
習不安には「学習を抑制するもの」と「促進する  
もの」の2種類があり、不安による適度な緊張は  
学習を促進する上でプラスの効果を与えていく  
とも考えられるものの、一般的には学習不安は外  
国語学習を抑制する方向で作用する場合が多く、  
むしろMacIntyre, Noels & Clement(1997)が  
示唆しているように、学習者のネガティブな自己  
評価が学習不安や学習行動抑制などの「負の連鎖」  
を引き起こす可能性の方が高いと思われる。

また、外国語学習に対する不安や恐れの対極と  
して考えられる外国語を使用する「快適さ」に関  
する調査(田所, 2002)を見ると、目標言語に対  
する「慣れ」というよりも、「むしろ個人のセルフ  
・エスティームや自分自身がどのように英語力を  
評価しているのか(自己評価)といった情意的  
な変数に、より強い相関を持っている」(p.120)  
という報告もなされていることから、学習不安や  
低い自己効力感に見られる外国語学習に対する  
情意的要因の根底にも「自らの英語力をどのよ  
うに評価するか」という自己評価がかなりの程度関  
係していると思われる。

## 2.4. 自己評価とメタ認知

ここで、認知・情意・行動という学習の3つの  
側面から自己評価について少し考えてみると、自  
己評価自体は「メタ認知」(橋本, 2010)に属する  
ものであり、具体的には「学習方法や学習材料に  
関する経験的知識や評定、学習方法のプランニン  
グ・現在の学習状況のモニタリング・今後の学習  
事態についての予測といった個人の意識内で生  
じる主観的経験」(橋本, 2010, p.74)に相当する  
ものであると考えられる。

一方、先に述べた学習不安や学習行動の先延ば  
しは学習の情意面と行動面に各々対応するもの  
であると考えられるが、これらに対する何かしら  
の介入(もしくは気づきを促す自主的試み)が期  
待できないのであれば、「不安が行動を抑制し、  
行動が抑制されるから不安が強化される」とい  
った負のスパイラルに陥ってしまい、最悪の場合  
には英語学習を放棄してしまう(MacIntyre, Noels

& Clement, 1997) ことになると考えられる。特  
に、学習者は自らの外国語学習をネガティブに評  
価する傾向にあること(Anderson, 1982)、日本  
人のように不確実性を回避し(ホフステード,  
2000)、完璧主義的傾向が高い学習者は、自らの  
外国語学習に関しても比較的厳しい評価を行う  
傾向が高いこと(Gregersen & Horwitz, 2002)  
を考えれば、日本人英語学習者が自らの英語力や  
英語学習に対しネガティブに自己評価を行う可  
能性は非常に高いと考えられ、その結果、先に述  
べたような負のスパイラルに陥ってしまい、最終  
的には英語学習から遠ざかってしまうことにな  
ると推測される。

このような悪循環を打開するには、まずは自己  
評価に代表されるメタ認知的な側面から介入を  
行い、例えば「否定的な結果にあたっては、診断  
的に積極的な意味づけを行う態度を育成する」  
(長沼, 2011, p.37) ことを主眼としたアプロ  
ーチが重要であると考えられる。特に、学習不安  
を含む情意的な課題、ならびにそれに付随して誘  
発される行動面での課題に対しては、ものの考  
え方や見方に関する何かしらの新しい「気づき」  
(つまり、認知面における変化)を促すことで、  
不安などのネガティブな心境から抜け出すき  
っかけを提供することが肝要であり(慶應義塾  
大学認知行動療法研究会, 2010)、そこから何  
かしらの学習行動を生み出していくことが可能  
になるものと考えられる。

これら一連の作業の中でも最初のステップと  
なる「学習者に新しい気づきを促す」事が最も  
難しく、それを実践するための具体的方法、な  
らびに具体的ツールが必要となってくると考  
えられるわけであるが、本稿で取上げている  
LHLに関して言えば、次項で論じる10の自  
己評価項目がそれに相当する。

## 3. LHLにおける自己評価

### 3.1. 「気づき」を生み出すためのしくみ

#### ・LHLにおける自己評価の基本方針

セルフ・コーチングを含む自己調整学習の観  
点から見た場合、自己評価は「自分で自分の人  
となりや学習の状態を評価し、それによって得  
た情報によって自分を確し今後の学習や行動  
を調整すること」(田中, 2002, P.28)と定  
義される。しかしながら、日本人学習者の場  
合、評価のバランスがネガティブな方向に向  
いてしまう傾向が強くなり、例えば「これ  
まで英語の勉強をやろうともしなかった自分  
が少しやる気を持ちはじめている」、「これ  
まで英語の勉強をしようとしなかった自分  
がちょっと英語の音楽を意識して聞いた」と  
いった先に進むための小さな変化も自らの  
手で潰してしまっているケースが非常に多い  
ように思われる。

本来、自己評価は、先に示した田中（2002）が示唆しているように、「今後の学習や行動を調整する」ために、そして学習者自らが自らの学習を先に進めるために行うものであり、決して今後の学習行動を過度に抑制し、停滞させるために行うものではない。確かに、現在広く重要視されている TOEFL や TOEIC などの学習結果に基づく客観的評価も必要であるのかもしれないが、長期的かつ教育的な視点に立てば、それ以外にも「今日の英語学習を明日につなげる」ことをしっかりと下支えしていくような自己評価は是非とも必要であり、本授業実践の到達目標であるところの「学習者自らが英語学習を自らの手で作り上げ、コツコツと継続する」ことに対する具体的な自己評価項目の作成は非常に大きな意味を持つと考える。

#### ・ 学習方略形成を中心とした自己評価

日本人は自らの学習に対してネガティブに評価する傾向が高く、結果として、学習不安と抑制された学習行動の負のスパイラルに陥りやすいことは先にも述べた通りである。この負のスパイラルから抜け出すには、新しいメタ認知的視点からの「気づき」が求められるわけであるが、今回は、「自律学習方略の形成」という新たな観点から作成した自己評価項目を提示することで、学習者に全く別の視点から自らの外国語学習を見つめ直すきっかけを提供することで対応することとした。

これまで、大部分の学習者は旧来通りの英語力テストに基づく評価を受けてきており、ある面、そのようなテスト結果に「打ちのめされてき」た感があると思われる。その結果、長沼（2011）が述べるように、「何でもいいからとにかくできればいい」、「単位が取ればそれでいい」というような結果志向的な学習や、「どうせ失敗するからやらない」などの自己防衛的な反応が学習者の間に蔓延してしまっただと考えられる。

しかしながら、例えば、「実行可能で具体的な学習目標を設定することができた」、「立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた」などのような自律学習方略形成に関する自己評価項目（具体的自己評価項目は後述する表2を参照）は、学習者が全く新しい視点から英語学習を見つめ直すキッカケとなるものであり、「こういう観点で英語学習を見ることもできるんだ」という新しい「気づき」を促すことを可能にすると思われる。つまり、学習方略というこれまで重視されてこなかった観点から自らの英語学習を見つめ、評価することは、従来型の学習結果に基づく評価から自らの学習プロセスに焦点を当てた評価（駒形, 2008）への転換を促進するものであり、前述したような負のスパイラルから抜け出す

ための大きな力になると考えられるのである。

同時に、自律学習方略形成を念頭においた自己評価項目は、学習者自らが行う学習プロセスに直接対応しており、旧来の英語力テストと比べて短時間でその変化を確認することができると思われることから、これまで「自分は英語ができない」と否定的に考えていた学習者にも新たな希望を与えることができると考える。旧来の英語力に基づくテストでは、ある程度の英語力が身につかなければテスト結果として反映されることがなく、まずもって長期間にわたる努力が必要であったと考えられるが、上記のような自律学習方略の形成を念頭においた自己評価項目であれば、学習方法や学習への態度を変えるだけで評価が上がることから、「これまでは全くダメだったけど、またやり方を変えてみることで勉強できるようになるかも…」といった将来の学習に対する期待感を高める効果も期待できると思われる。

#### 3.2. 具体的な自己評価用紙について

今回、LHL に組み込んだ自己評価用紙（「自己評価用紙 A・B」）は、継続的自律学習方略の形成状況について、認知・情意・行動の3つの側面から把握することを念頭に作成したものである。

- (1) 「自己評価用紙 A」
  - ・ 継続的自律学習の全体的形成度を把握するための評価用紙
  - ・ 10項目の質問と形成度を記入するためのグラフから成る
- (2) 「自己評価用紙 B」
  - ・ 認知・情意・行動という3つの側面において、より詳細な状況・課題を把握するための評価用紙
  - ・ 上記3つの側面に対応する自由記述形式の質問、ならびに課題に対する対応を記述する自由記述欄から成る

これら2種類の自己評価用紙 A・B は、最初の評価用紙 A で継続的自律学習の全体的形成度を、2番目の評価用紙 B で学習者個別の状況や課題を把握できるように設計されている。

#### ・ 自己評価用紙 A について

まず、最初の評価用紙 A（表2）について見ると、記載されている10個の評価項目は、継続的自律学習の形成度について認知・情意・行動の3つの側面から評価することを目的としており、それぞれ、

- |                |     |
|----------------|-----|
| ・ 認知面に対する評価項目  | 3項目 |
| ・ 情意面に対する評価項目  | 3項目 |
| ・ 行動面に対する評価項目  | 3項目 |
| ・ 総合的観点からの評価項目 | 1項目 |

表 2：継続的自律学習の全体的形成度を把握するための評価項目

評価項目	調整方略	セルフ・コーチングプロセス
1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた	認知	目標設定
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた		計画立案
3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた	行動	計画実践
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた		
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた		
6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた	情意	評価・修正
7. 自分の中の小さな変化を大切に考えることができた		
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた		
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた	認知	
10. 自分の力で英語学習を行うことができた。	総合	総合

図 1：自己評価用紙 A

2. Please assess your learning project. (Target)

	できなかつた	少しはできた	ある程度できた	かなり出来た	十分できた
	1	2	3	4	5
DATE					
1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた					
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた					
3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた					
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた					
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた					
6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた					
7. 自分の中の小さな変化を大切に考えることができた					
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた					
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた					
10. 自分の力で英語学習を行うことができた。					
合計得点					
学習期間					

3. Mark Your Total Score & Learning Hours on the Graph.

- ・ 計画実践に対する評価項目 3 項目
- ・ 評価・修正に対する評価項目 4 項目
- ・ 総合的観点からの評価項目 1 項目

という形で構成されている。

なお、自己評価用紙 A は、図 1 に示す様式で学習者に提示され、1 点：「できなかつた」～5 点：「十分できた」の 5 件法で自らの継続的自律学習の全体的形成度を毎週確認してもらうように設計されている。また、各学習者が授業期間内における自律学習形成度の変化を一目で把握できるように、各週の合計得点を折れ線グラフとして表示できるようにしている。

・ 自己評価用紙 B について

自己評価用紙 B (図 2) に関しては、先にも示したように、認知・情意・行動という学習に関する 3 つの側面に関する詳細な状況・課題を把握するための質問項目 (3 項目、自由記述形式)、ならびに課題に対する対応を記述するための自由記述欄を配置している (図 2)。

両自己評価用紙 A・B を実際の授業実践でどのように使っているかについては、次項で紹介することとする。

という構成になっている。  
また、上記 10 個の評価項目はセルフ・コーチングの基本プロセス (後述する図 1 ならびに表 1 を参照) にも対応しており、それぞれ、

- ・ 目標設定に対する評価項目 1 項目
- ・ 学習計画に対する評価項目 1 項目

4. LHL 授業実践における自己評価の実際  
4.1. 本授業実践の概要

LHL は全部で 15 セッション (計 15 週間) から構成されており、その内容および構成はセル

図 2：自己評価用紙 B

・今週、あなたが見つけた課題にはどのようなものがありますか？

心理面（気分）	認知面（計画・評価）	行動面

・次週、あなたはどのようにしてその課題を解決したいと思いますか？


フ・コーチング（本間 & 松江, 2006）を基にしている。セルフ・コーチング基本的プロセスならびにその概要を図 3、表 3 に示す。

図 3：セルフ・コーチングのプロセス

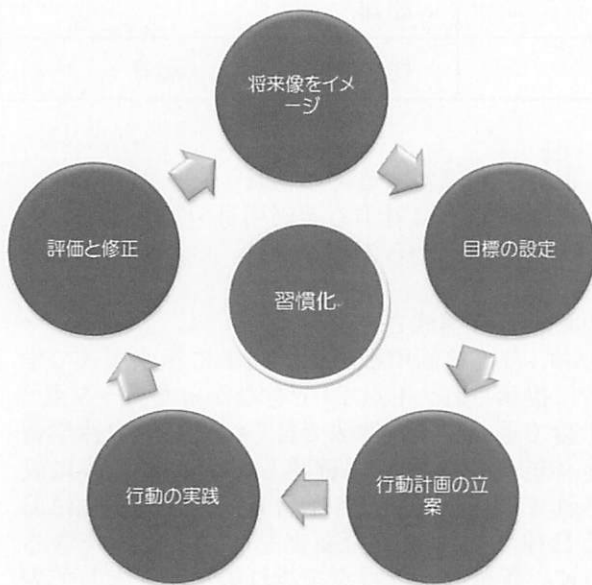
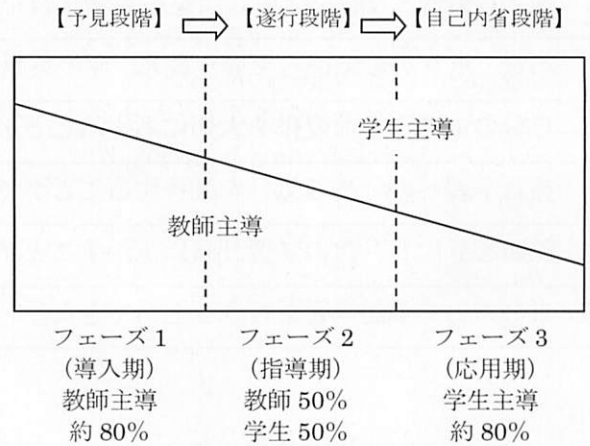


表 3：セルフ・コーチングのプロセス概要

将来像をイメージ	自分の理想像をイメージし、学習動機を高める
目標の設定	行動に向けての具体的な目標を設定する
行動計画の立案	目標に向かって進むための計画を立案する
行動の実践	行動計画に従って学習を実践する
評価と修正	達成度を評価&目標・学習計画の見直しを行う
習慣化	上記 1～5 のサイクルを習慣化する

1 学期（計 15 週を想定）の授業構成は、「導入期、指導期、応用期」という自律学習を習慣化させるための 3 つの学習フェーズから構成されており、自己調整学習における 3 つの段階（予見段階、遂行段階、自己内省段階）（伊藤, 2008）と連動している（図 4）。また、各学習フェーズには 5 つのセッションが割り当てられており、セルフ・コーチングのプロセスも考慮に入れた全体像は次項表 4 に示すとおりである。

図 4：3 つの学習フェーズ



以降、各フェーズにおける教育実践の概要について説明を加えることにする。

・フェーズ 1：導入期 第 1～5 週目

まず、フェーズ 1 では、継続的自律学習に必要な知識を導入し、学習目標の設定ならびに具体的な学習方法・方略について見通しを立てるために、以下の 5 つのセッションを割り当てている。

- ・ Introduction  
全体的な導入
- ・ Learning Project for Future U (1)  
学習目標の設定 (1)
- ・ Learning Project for Future U (2)  
学習目標の設定 (2)
- ・ Building Learning Plan (1)  
学習方法・計画の立案 (1)
- ・ Building Learning Plan (2)  
学習方法・計画の立案 (2)

フェーズ 1 が継続的自律学習に必要な知識の導入や学習目標・方法・方略の設定を目的としていることから、実際には、

- (1) 教師がワークシートに記載されている内容について講義を行い、継続的自律学習に必要な知識と情報を提供する
- (2) 教師から与えられた知識・情報を参考に

表 4 : LHL セッションタイトル、セルフ・コーチング プロセス

週	LHL セッション タイトル	セルフ・コーチング プロセス	学習フェーズ (自己調整学習段階)
1	Introduction	---	フェーズ 1 : 導入期 (予見段階)
2	Learning Project for Future U (1)	将来像をイメージ	
3	Learning Project for Future U (2)	目標の設定	
4	Building Learning Plan (1)	行動計画の立案	
5	Building Learning Plan (2)		
6	Weekly Learning Plan & Record 01	行動の実践	フェーズ 2 : 指導期 (実践段階)
7	Weekly Learning Plan & Record 02		
8	Assessment & Management Weekly Learning Plan & Record 03	評価と修正	
9	Weekly Learning Plan & Record 04	行動の実践	
10	Share Your Learning Plan (1) Weekly Learning Plan & Record 05		
11	Design Your Learning (1) Weekly Learning Plan & Record 06	習慣化	フェーズ 3 : 応用期 (自己内省段階)
12	Design Your Learning (2) Weekly Learning Plan & Record 07		
13	Weekly Learning Plan & Record 08		
14	Share Your Learning Plan (2) Weekly Learning Plan & Record 09		
15	Final Report		

しながら、学習者自身がワークシートに記載されている質問に答え、学習目的や方法について考える

- (3) 学習者一人では解決できない場合や、助言が必要な場合には、学習者が教師と話し合いながら解決していく

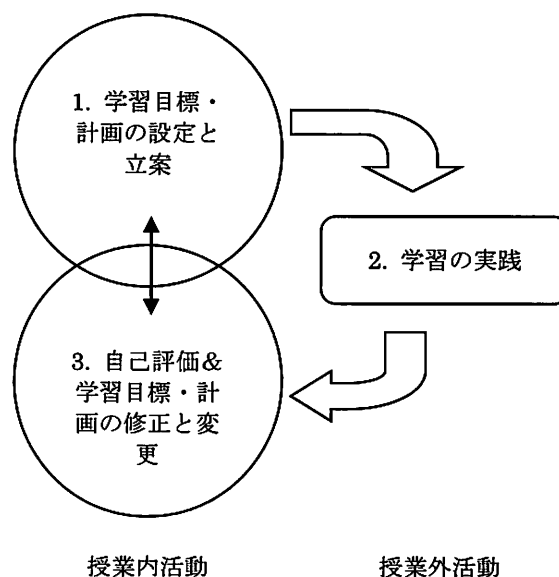
といった手法で授業を展開している。

・フェーズ 2 : 指導期 第 6~10 週目

続くフェーズ 2 では、予見段階で学んだ内容を教師指導の下で学習者が実際に遂行することを目的としていることから、以下の 3 ステップを基本として授業を展開している (図 5)。

- (1) 授業中に学習者が教師と相談しながら一週間の学習目標・計画を設定・立案する
- (2) 作成した学習目標・計画を基に、学習者各自で学習を実践する
- (3) 次回の授業で一週間の学習について自己評価を行い、教師からの指導・助言を参考にしながら学習目標・計画の修正・見直しを行う

図 5 : フェーズ 2 概念図



実際の授業ではワークシート中の Weekly Exercise 01-05 (計 5 セッション) を用いて学習目標の設定ならびに学習計画の立案を行って



る。自己評価の方法については、次項で別途解説する。

なお、同フェーズ最後となる第 10 週目には、次のフェーズ 3 で授業後の学習計画を考える際の参考としてもらうために、各学習者がお互いの学習方法や使用している教材などについて情報を共有し、お互いの学習を進めていくためのセッションを設けている。

#### ・フェーズ 3：応用期 第 11～15 週目

最後のフェーズ 3 では、これまでに実践してきた自律学習実践に関する振り返りを行い、「授業終了後の英語学習をいかにして行うか」について考えてもらうことを目的としており、基本的にはフェーズ 2 と同じくワークシート中の Weekly Exercise 06-08 (計 3 セッション分) を中心に授業を展開している。

ただし、フェーズ 3 に関しては学習者によってかなり差があり、大きく分ければ、

- ・「フェーズ 2 で実践した学習法を授業後もそのまま続ける」ケース
- ・「フェーズ 2 の学習法を多少変更して学習を継続する」ケース
- ・「全く新しく作り変える」ケース

という 3 つのケースを想定した上で対応を行っている。基本的に、「フェーズ 2 で実践した学習法を基に学習を継続する」場合にはフェーズ 2 と同じような対応をしている (図 5 参照) が、「全く新しく作り変える」場合には、フェーズ 1 で使用した各種ワークシートを基に学習プランを再構築させることで対応している。

フェーズ 2 第 10 週目と同様、フェーズ 3 でも第 14 週目に情報共有のためのセッションを設けており、そこで得た情報やアイデアを参考にしながら期末レポート (第 15 週目) で授業終了後の英語学習についてまとめてもらうようにしている。期末レポートの具体的な内容としては、

- (1) 本授業で学んだ内容は何か?
- (2) 本授業を通して見出した課題は何か?
- (3) 本授業終了後、どのようにして自律的に学習を展開していくか? またその自律学習をどのようにして継続していくか?

という 3 点についてまとめてもらうようにしている。

以上が LHL を用いた授業実践の概要である。以降、上記の実践における自己評価方法を中心に解説することとする。

## 4.2. 本授業実践における自己評価

本授業実践においては、先にも述べたように、自己評価用紙 A・B の 2 種類の評価用紙を用いて自己評価を行っており、基本的には、

- (1) 自己評価用紙 A に記載されている各週の合計点を算出し、グラフに得点を記載することで自律学習方略の全体的な形成状況を把握する
- (2) 自己評価用紙 A に記載されている質問項目に答えることで、自律学習方略に関する課題を把握する
- (3) 自己評価用紙 B を用いて上記の課題に対する内省を促し、学習の 3 つの側面 (認知・情意・行動) における課題をより具体的に把握する
- (4) 同じく、自己評価用紙 B を用いて上記の課題に対する対応策について検討する

という 4 つのステップに基づいて自己評価を行うように指導・助言を行っている。

これら 4 つのステップにおいて最も大切なのが自己評価用紙 A を用いた 2 番目のステップである。最初のステップは、合計得点を基に自律学習方略の全体的な形成度を確認し、それを表に表すことで時系列上での変化を把握することを目的としているが、2 番目のステップは、表 2 に示す対応関係を基に、

- ・セルフ・コーチングにおけるどのステップで課題があるのか
- ・認知・情意・行動という学習の 3 つの側面から見てどこに課題があるのか

を明らかにすることを目的としており、次の 3・4 番目のステップへと続く重要な評価となるからである。

3・4 番目の自由記述に関しては、基本的には 2 番目のステップで得られた評価結果を基に行うが、一人ではなかなか課題・対応策が見つからない場合も多いことから、必要に応じて他の学習者からの意見を聞きながら記述するように指導・助言を行っている。

上記 4 つの自己評価ステップは、授業が始まる第 1 週目から取り入れているが、フェーズ 1 (第 1～5 週目) に関しては、教師主導の下で自律的英語学習に必要な知識 (セルフ・コーチングの基本など) を学ぶことを主たる目的としていることから、どちらかと言えば、フェーズ 1 は「本授業実践における自己評価方法に慣れるための期間」として位置づけており、本格的な自己評価はフェーズ 2 (第 6～10 週目) 以降で実践することになる。

フェーズ 2 以降の学習の流れは、図 5 に示して

いるように、「学習計画の立案・実践・自己評価と見直しが教室内外で円環的に展開される」といったようなものになると想定されるが、実際に自律的な学習を行ってみる(第6・7週目)と、「忙しくてできなかった」、「やろうと思っていたけど、ついつい先延ばしにしてしまった」などの課題が浮かび上がってくる。これらの課題は実際に自律的な学習を行ってみて初めて浮かび上がってくるものであり、これらの課題に対処する方法についてもこの時点から具体的に考え始めることになる。

ただ、学習不安や学習の先延ばしに起因する罪悪感・自己嫌悪感などへの具体的対応に関しては、今回作成した評価用紙のみで対応できるわけではない。先にも述べたように、今回作成した評価用紙ならびに評価項目を使うことで、「また今回もできなかった…」などの直観的な情意反応に基づく評価ではなく、学習方略というメタ的視点から自らの英語学習の在り方を見つめ直すきっかけは提供できると思われるが、必ずしもこれらの情意反応に対処するための具体的な方法を提示できるわけではない。実際の授業実践ならびにLHLでは、別のセッション(Session08: Assessment & Management)で詳しく取り扱うことで対応している。

同セッションで取り上げているネガティブな情意反応に対する具体的な対応例について少しだけ述べてみると、例えば「不安や後悔などの直感的な情意的反応を一旦心の隅に置き、それらの反応にとらわれないようにする」などのようなマインドフル認知行動療法(Brown & Ryan, 2003)を取り入れた具体的対応や、異文化トレーニングで広く取り入れられているDIE法(八代, 樋口, コミサロフ, 荒木, 山本, 2001)に基づく対応法などを紹介している。詳細については、今後別稿にて論じることにはしたいと考えている。

## 5. おわりに

授業終了後ならびに卒業後までの長期的な視点で英語学習を考えてみた場合、「明日の学習につなげるような支援をどの程度提供できるか」という課題は、非常に大きな意味を持つ。「できるだけ短期間で」英語力を上げることが最重要視されている今日では、「コツコツ続ける」ことはさほど重要な意味を持たないように見えるが、竹内(2003)も述べているように、まさしく「急がば回れ」であり、現実的にはコツコツ続けていくことこそが最短の方法であると考えられるからである。

本稿では、LHLに組み込むために作成された2種類の自己評価用紙を基に、「継続的自律英語学習を下支えする自己評価とはどのようなものか」について論を展開した。今回論じた自己評価項目

は自律学習方略に直接関係するものであり、学習者が全く新しい視点から英語学習を見つめ直すキッカケや、「こういう観点で英語学習を見ることが出来るんだ」という新しい「気づき」を促す基点となる可能性を十分に備えており、日本人英語学習者の継続的自律学習を下支えするための一助になるものと考えられる。

今後は、受講生からのフィードバックを基に項目の見直しを行うとともに、本自己評価用紙ならびにLHLを用いた授業実践の効果について検証を行うようにしたい。

## 参考文献

- Anderson, P. L. (1982). Self-esteem in the foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*(15), 109-114.
- Benesse 教育研究開発センター. (2008). 調査データクリップ!子どもと教育. 参照日: 2010年1月25日, 参照先: 英語教育~第1回~: <http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf>
- Benesse 教育研究開発センター. (2009). 第1回中学校英語に関する基本調査 生徒調査 速報版. 参照日: 2012年1月13日, 参照先: [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/seito\\_soku/pdf/data\\_00.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf)
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Bruffee, K. A. (1998). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ETS. (1995). *TOEFL Test and Score Data Summary 1995-1996 Edition*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- ETS. (2011). *TOEFL Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests: 2010 Test Data*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fukuda T. Steve, 坂田浩. (2010). 学習方略形成を中心とした英語授業に関する一考察. 大学教育研究ジャーナル, 30-40.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language

- learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities". *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- MacIntyre, D. P., Noles, A. K., & Clement, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*(47), 265-287.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ホフステード G. (2000). 多文化社会: 違いを学び共存への道を探る. (岩井紀子, 岩井八郎, 訳) 東京: 有斐閣.
- 阿川敏恵, 阿部恵美佳, 石塚美佳, 植田麻実, 奥田祥子, カレイラ順子, ... 清水順. (2011). 大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査. *The Language Teacher*, 35(1), 11-16.
- 伊藤崇達. (2008). 「自ら学ぶ力」を育てる方略—自己調整学習の観点から—. *BREED*(13), 14-18.
- 井上史雄. (2000). 日本語の値段. 東京: 大修館書店.
- 外国語能力の向上に関する検討会. (2011). 国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策. 参照日: 2012年1月16日, 参照先: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf)
- 橋本憲尚. (2010). 自律的学習を支える心理過程: 手続き的メタ記憶の発達の観点から. 佛教大学教育学部論集(21), 73-87.
- 駒形千夏. (2008). ヨーロッパ言語ポートフォリオ: 開発と導入に関する一考察. 現代社会文化研究, 42, 63-79.
- 慶應義塾大学認知行動療法研究会. (2010). うつ病の認知療法・認知行動療法. 参照日: 2012年2月5日, 参照先: 厚生労働省 心の健康: <http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/kokoro/dl/01.pdf>
- 古野庸一, 宮崎茂, 藤村直子. (2011). 英語学習は「時間確保」「継続」が成功のカギを握る. *RMSmessage*(24), 30-37.
- 齊田智里. (2010). 項目応答理論を用いた事後的等化法による英語学力の経年変化に関する研究. 博士論文 (未刊行), 名古屋大学.
- 倉八順子. (1991). 外国語学習における情意要因についての考察. 慶應義塾大学大学院 社会学研究科紀要(33), 17-25.
- 竹内理. (2003). より良い外国語学習法を求めて: 外国語学習成功者の研究. 松柏社.
- 中島和子. (2006). 母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義: バイリンガル教育からの視点. *BERD*, 5, 18-22.
- 長沼君主. (2011). 誰のための評価か、何のための評価か: -学習者中心の評価を考える-. *英語教育*, 60(2), 35-37.
- 田所真生子. (2002). 外国語使用における「快適さ」に対する自己評価とセルフ・エスティームの関係についての考察. *国際開発研究フォーラム*(22), 114-124.
- 田中耕治. (2002). 教育評価の新しい考え方. 著: 田中耕治, 新しい教育評価の理論と方法 [ I ] -理論編- (ページ: 1-31). 日本標準.
- 藤田正, 野口彩. (2009). 大学生のセルフ・コントロールと学習課題先延ばし行動の関係. *教育実践総合センター研究紀要*(18), 101-106.
- 徳島大学. (2008). ラーニングライフ-第1回学生の学習に関する実態調査報告書一. 徳島大学.
- 八代京子, 樋口容視子, コミサロフ喜美, 荒木晶子, 山本志都. (2001). 異文化コミュニケーション・ワークブック. 東京: 三修社.
- 本間正人, 松江理保. (2006). セルフコーチング入門. 東京: 日本経済出版社.