

自己調整支援を埋め込んだ教授原理が
大学の英語学習者へ与える影響の検証
—クラスワークとホームワークの連携を中心に—
Is Instructional Principles for Self-regulation in English as a Foreign
Language Students Validated in Postsecondary Education?
—Focused on A Linkage Between Classwork and Homework—

表 昭浩*
Akihiro Omote

The purpose of the article is to validate instructional principles embedded in computer-assisted English instruction to facilitate self-regulation (SR) in first-and-second-grade non-English major postsecondary students. The coursework was designed based on the four principles of Ley and Young (2001): environment, organizing and transforming, monitoring, and evaluating. Data were collected systematically through the coursework—numerical variables regarding academic achievement, and diary—and analyzed in mixed methods. Results revealed that the instructional principles are valid to enhance students' persistence and achievement. Further, self-efficacy played a role to enhance SR functions in some learners, who were well-achieved by the instructional environment than others.

キーワード：自己調整（SR），学習の貫徹，教授デザイン，SR教授原理，自己効力感

I. はじめに

近年、大学入学者の英語力の低下が緊要な課題として叫ばれている。加えて、学習を継続できずに出席を途中で諦める学生も毎年後を絶たない。本学には文法力の低さに加えて初級レベルの英会話の内容が聞き取れない学生も少なからずいることを考えると、これらの問題は、少なくとも入学以前に英語にどの程度触れてきたか、あるいは学習をどう継続して来たかという経験や取り組み姿勢と無関係ではないと思われる。プレイスメントテストの平均では、2012年度在学者（40.90）と2013年度入学生（35.31）で5点以上の差¹⁾が出ており、総じて英語力が低下している可能性は否定できない。そこでこうした状況を踏まえて、入試過去問から抽出した文法問題を

* 流通科学大学 総合政策学部 非常勤講師，〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

ホームワーク（以後 HW）として課したり，留学や就職へ向けた即戦力となるスキル（e. g., TOEIC, TOEFL）に取り組んだりすることで，非常勤講師も英語科の要請に全面的に協力しつつ取り組んでいる。しかしながら，学習を継続し，最後まで貫徹するためには，単にタスクの軽減や教材の精選をするだけでは根本的な解決とはならない。私たちは，こうした低学力あるいは学習を継続しない学生の状況を今どのように捉えたらよいのであろうか。

さて，この問題を初年次教育における学習支援の問題として捉える場合，学習の継続や学力向上に関わりが深いとされる自己調整 (Self-Regulation; 以下 SR)²⁾ の考え方が有用である。Schunk (1998) は，SR とは，知識やスキルを学ぶ際，思考，感情，行動の 3 者を系統的に自らの手で調整することであると定義している³⁾。例えば，学習が難しいとか面倒くさいなどの感情に左右されてこれを中断したり，諦めたりする事象を，SR のモデルでは思考と感情の調整が円滑であればあるほど学習は継続する（行動）はずだが，そうした調整が上手くできない学生は学習を貫徹できないだろうと考える。また，SR は学業的達成度との相関が高いことがわかっており（伊藤，1996⁴⁾；Ley & Young, 1998⁵⁾；Pintrich & DeGroot, 1990⁶⁾），入学時に学力が低い学生は，高い学生よりも SR が苦手ということは十分想定できる。これらのことから，学習の貫徹（persistence）や学習方法の向上には，SR 支援（SR 育成のための方略やコースワーク）が重要な鍵となる。一方，日本は English as a Foreign Language (EFL) の社会であり，英語に接触する時間が他のアジア諸国と比べても少ない言語環境にある。学生の経験を限られた時間と接触の中で増やしていくためには言語スキル全体を総合的目標として捉えるのではなく，卒業後に社会に必要な特定のスキル（e. g., ビジネス英語のリスニング）に特化した学習環境の構築や学習方略の明示化など，より具体的で自己イメージを描き易いインストラクショナル・デザイン（教授デザイン）も必要である。

II. SR 支援の今日的意義と理論的背景

教授デザインに関する教示として広く知られたものに Gagné & Briggs (1974)⁷⁾ の 9 教授事象（表 1）がある。しかし，これはどちらかというと学習者個人の認知的情報処理の側面に着目したものである。また，1980 年代から 2000 年にかけて，日本では認知科学を背景とする学習理論に基づく学習方略や個人差の研究が盛んであったのに比べ，教授デザインや教授方略の研究は比較的下火であった。しかしながら，社会的認知論による自己効力感（self-efficacy，自分にもできるかもしれないという期待）（Bandura, 1977）⁸⁾ や，より包括的な自己調整学習（Zimmerman & Schunk, 2001）⁹⁾ の理論的枠組みが進展してくるにつれ，日本でも教室環境やコースワーク，つまり学習者を空間的，時間的にとりまく教授デザインをどうするかという視点がより重要視されるようになった。自己調整学習の主要な提唱者である Zimmerman が “learning is not something that happens to students; it is something that happens by students.”¹⁰⁾（下線は原文の

まま)と述べているように、学習そのものの概念も個人内に起こるものというよりは行動主体によってひき起こされるものへとその意味内容が変化している。言い換えれば、今日、学習は、社会的格差 (e. g., 経済的要因) や個人差 (e. g., 適正や学習スタイル) を前提とした社会内あるいは個人内の情報処理プロセスそのものではなく、個人と社会あるいは主体と環境との相互作用によって何らかの調整がなされてより広範囲に継続的に生じるプロセスだと考えられているのである。したがって、学習の今日的意義は、個々の主体の環境との中長期的な調節の質をどう高められるかという点にあり、教師の役割はそのための調整を継続的に支援するという点にある。

表 1. ガニエとブリッグスの 9 教授事象

1. 学習者の注意を獲得する	4. 新しい事項を提示する	7. フィードバックを与える
2. 授業の目標を知らせる	5. 学習の指針を与える	8. 学習の成果を評価する
3. 前提条件を思い出させる	6. 練習の機会をつくる	9. 保持と転移を高める

Note. Gagné & Briggs (1974) を基に著者により翻訳。

さらに SR の理論背景をみれば、それは行動主義や現象学、認知科学、社会的認知論、社会構成主義など教育に関わるいくつかの理論的立場を含むかなり包括的な複数の理論の総称である。Zimmerman (2001)¹¹⁾ は、これらの理論に通底する共通の特徴として、学業 (目標) 達成との関わりが深いこと、行動と気づきのフィードバック・ループがあること、何らかの動機づけがあること、そして取り組み (時間、注意、努力) の度合いが成果を左右することを上げている。これらのうち、最初の 2 つはガニエらの 9 教授事象にほぼ重なるものと考えられるが、後の 2 つは、それぞれ期待感 (動機づけ) と行動の継続 (貫徹への要因) に関わっているという点が異なっており、ガニエらのインストラクショナル・デザインに比べ、SR 理論の方がより広範な概念を含んでいると言える。

さて、SR 支援の観点を取り入れた新しい教授原理を提唱したものに Ley & Young (2001)¹²⁾ がある。彼らは、先行研究を基に SR を目標設定、学習資源の活用、社会的認知 (期待や効力感) のそれぞれの調整と捉え、これにより主体の動機づけが高まることで学習が成立すると考えた。これは、上記の Zimmerman の 4 つの指摘にほぼ重なる。そして教授の中へ、(a) 学習環境の構築、(b) 教材の管理、(c) モニタリング、(d) 評価の 4 つの教授原理を埋め込むことで SR に問題を抱える学習者の調整方法や方略使用を向上させられると仮定、それらを SR 教授原理

(instructional principles for self-regulation) とした (表 2)。彼らは、この原理に基づく教授方略は、学業的達成度が十分でない学習者の SR に有効であり、さらにその有効の度合いは特定の文脈 (e. g., 情報媒体、学習内容、学習集団) に関わらず、学習者の認知的スキル (e. g., モニタリングや自己評価) の向上と共に高まるはずだと予測した¹³⁾。これは、例えば、一定の継続的訓練を経て達成可能となるような高度な認知が要求される外国語のリスニングを考えた場合、

訓練を継続して積んでいける学習者ほど自分にも聞けるかもしれないという自己評価の高まりとともに SR 支援の有効性が増すであろう可能性を示唆している。しかしながら、この教授原理が HW も含めたコースワーク全般に渡る継続的学習を実際にどのように導くかについてこれまで十分に実証されているわけではない。そこで、本研究では、この Ley & Young (2001) の SR 教授原理に基づく教授デザイン、及びそこに埋め込まれた教授方略が大学生の 1 学期間の学業的達成(文法演習と TOEIC リスニング演習)にどのように、またどの程度影響するか、特にクラスワーク(以後 CW)と HW の連携を中心に検証することを目的とする。また、この目的に照らし、1 学期間の学習遂行の維持過程(e.g., 宿題提出回数)を SR の測度として定義する。

表 2. レイとヤングの SR 教授原理

活動	定義	支援の例
学習環境の構築	学習の物理的環境を整えること	学習環境を整え、集中するための対処法を助言する
教材の管理	教材の振り返りと組織化を図ること	学習可能なアウトラインを小刻みにして学習者に伝える
モニタリング	事象や結果を記録すること	活動終了毎に、その記録付けをするよう促す
評価	達成度を検討し、次へ備えること	改善の理由や方法について項目ごとに共に振り返る

Note. Ley & Young (2001) を基に著者により翻訳。

III. 方法

1. 参加者

2013 年度 4 月から 8 月までの前期、英語 I・III 履修者 56 名のうち、研究の趣旨に同意し、期末考査を受験した 35 名(1 年 23 名, 2 年 12 名; 男 26, 女 9)を対象とした¹⁴⁾。参加者はみな日本語母語話者で、また TOEIC 受験及び 6 ヶ月以上の海外滞在経験のいずれもなかった。参加者の英語力を調べるために山内(2004)¹⁵⁾の語彙水準テスト(54 問)、プレイスメントテスト(本学入試問題から文法 100 問)、聴解テスト(TOEIC の Part 1 及び Part2 から 10 問ずつ 20 問)の 3 つのテスト、及び文法の難しさに対する苦手意識調査(5 件法, 5 に近いほど難しい)を実施し、語彙力、文法力、聴解力、苦手意識の平均値(M), 標準偏差(SD), 平均ランクを学年別にまとめると表 3 の通りとなった。文法と苦手意識のデータに正規性がなかったためマン・ホイットニーの U 検定で学年間の分布の重なりをみた結果、文法にのみ差がみられた。($U=29.500$, $P<.001$, $r=.64$, 効果量大)。しかしながら、2 年生は入学後、継続して Moodle(文法)演習に取り組んでいることから、文法に差が見られたのはプレイスメントテストの実施時期の影響(1 年後期の終わり)と考えられる。加えて、語彙力と聴解力、及び苦手意識では分布に差がなかったことから、学年間の英語力と苦手意識には大幅な差はないと判断して以後の分析を進めた。

表 3. 参加者の英語力と苦手意識

N = 35	M (SD)	1 年生 n = 23	2 年生 n = 12	U	Z	効果量 (r)
		平均ランク	平均ランク			
語彙	24.29 (8.41)	15.50	22.79	80.500	2.006	.34 中
文法	37.63 (6.81)	13.28	27.04	29.500	3.795 **	.64 大
聴解	38.00 (8.76)	16.83	20.25	111.000	0.964	.17 小
苦手意識	3.54 (1.01)	20.04	14.08	91.000	1.710	.29 小

Note. ** $P < .01$, ボンフェローニの調整で補正.

表 4. SR 支援を埋め込んだ教授原理による活動と教授方略

教授原理	活動内容	教授方略
学習環境の構築	<ul style="list-style-type: none"> ・ 演習時間に自ら英語を読み、聞き、書く ・ 家庭の PC や携帯端末で、授業外のリスニング学習を習慣づける 	<ul style="list-style-type: none"> ・ モデルとなる環境を提供するための雰囲気を作る ・ 教授場面に合わせて使用言語を統制する ・ 英語発話に注意が向くよう促す
教材管理	<ul style="list-style-type: none"> ・ Moodle を用いて文法ドリルを行う ・ ダウンロードで本文を繰り返し聞く ・ ネットワーク辞書を活用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の記録と一括管理を支援する ・ E-mail と授業を関連付けて明示し、タスクの継続や習慣化を支援する
モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動終了毎に振り返り、そのつど記録付けをする 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己効力感（効力期待）の形成を支援する ・ メタ認知的（学習目標、計画、方略）振り返りを支援する
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 取り組み状況を質問、報告、評価する ・ 改善点を考え、対処し、実行する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ フィードバックを返し、必要に応じて自己評価を促す ・ 定期的な聴解テストにより全体的評価と意欲を喚起する

Note. Ley & Young (2001) の SR 教授原理に基づき著者作成.

2. 活動と教授方略

Ley & Young (2001) の SR 教授原理に基づき、SR 支援を埋め込んだ教授方略が表 4 のように設定され、13 回の授業で継続的に実践された。これについて、以下で具体的に述べる。

a. 学習環境

学業達成度の高い学習者は、学習環境の構築にも長けている (Ley & Yong, 1998)。したがって、自らの手で学習環境の構築ができない、あるいはそれが苦手な学生に対しては、適切な環境における学習モデルを示す必要がある。高橋・鈴木・竹蓋 (2003)¹⁶⁾ は、大学で英語のコミュニケーションスキルを目標とする授業では、時間的制約を補充するために PC 環境を用いた CW と HW の継続的連携が有効であり、さらに継続するための何らかの動機づけが欠かせないことを指摘している。一方、伊藤・神藤 (2003)¹⁷⁾ は、一般的学習の持続性における因果モデルを検討し、自己効力感が SR を促進させつつ学習を持続させているのではないかと分析している。また Zimmerman (1998) は、学習スキルの習慣化には HW が重要な役割を果たすと述べている¹⁸⁾。そこで CW と HW を連携させ、学習の動機（自己効力感）と継続（学習方略使用への意志）に作用するように活動を設定した。内容は、CW (TOEIC Listening Section) で自ら PC を操作して英語を読み、聞くこと、そして指導者の授業や E-mail による助言を得ながら、家庭でも英語のリスニング訓練を継

続することの2つである。これらはタスク時間の確保とタスク遂行の習慣化の枠組み（物理的環境）を提供した。

次に、指導者（著者）の直接的英語使用（言語統制）にも着目した。外国語授業における目標言語使用あるいは母語の統制は、それ自体が直接的に言語環境を形成することを考えれば、重要な教授方略の一つである。また、授業中の言語統制を行うことは、指導者をモデルとする観察学習（Bandura, 1977）¹⁹⁾を促し、英語を注意して聞く習慣づけともなる。しかしながら、指導者が母語を学習者と共有することの多い日本のようなEFL環境でオールイングリッシュの授業を行うことは、学習者の認知や感情面から果して適切かどうかという重要な指摘もある（表, 2012²⁰⁾）。そこでこうした負の側面も考慮しつつ、指導者は、授業中の英語と日本語の言語選択比を約7対3となるように統制し、TOEICのReading Sectionの時間帯（文法・読解, 30分）では日本語も使用した。

b. 教材管理

教材管理は、学習の良し悪しや達成度と最も強く結び付いており（Ley & Young, 1998）²¹⁾、SR支援を直接支える教授原理である。この原理に基づき、何よりも学生が毎週継続して取り組みやすい教材であること、そしてCWとHWが連携しやすいものであることを条件に、2種類の教材とタスクを設定した（図1）。1つ目のタスクは、学生が好みの時間と場所で取り組むことが可能なオンライン学習システム（教材A, Moodle）による文法ドリルとその単語帳作り（Task A）、2つ目は、学生のレベルに合わせて選んだ教科書²²⁾の問題（教材B）の聞き取りとディクテーション（Task B）である。Task Aは、4つの選択肢から解答を選ぶ形式の問題を解き、その際、必要と判断した単語を抜き出して意味や品詞、例文をリストとして書き出す作業である。また、ディクテーションはリスニングの指導に有効であることがわかっており（Takeuchi, 1997）²³⁾、また、完全に書き取りができるまでには粘り強く何度も繰り返し聞く必要がある。したがって、Task Bでは参加者に書き取り内容と共に何回聞いて書き取ることができたか報告してもらった。綴りが分からない場合には、無料で使用できるWeb辞書の『英辞郎』（株式会社アルク）²⁴⁾を使用してもらった。Task Aには、授業の15分間と授業外の任意の時間が、Task Bには授業外の任意の時間が使われた²⁵⁾。これらの活動は、タスクA, Bを通じてHWとCWの連携を密にすることで、これにより結果や疑問点を継続的に確認しつつ学習者が次第に教材を自己管理できることをねらいとした。特にTask Bは、毎回のCWの半分（45分）を占めるTOEIC Listening Sectionの予習を兼ねており、タスクの達成度合いが授業の理解度に直接影響する仕組みとした。したがって教授方略はそのための学習方法の提示をしたことである。例えば、活動内容を記録、報告する管理用の電子ファイル（図2）を作成して提供したり、タスク遂行と提出行動の習慣づけを目指して、期限を1週間に区切ってルール化し、E-mailでのファイル送信を義務付けたりした。

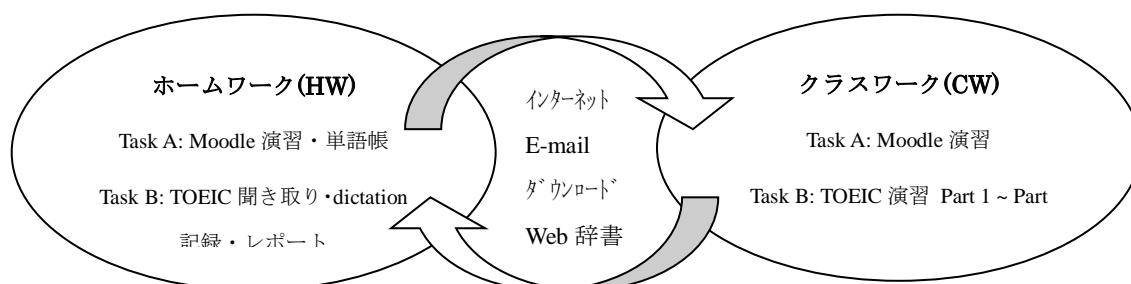


図1. HW と CW の連携

(著者により作成)

c. モニタリング

Zimmerman (2001)²⁶⁾ の指摘にもあるように、タスクのフィードバック・ループを設定してモニタリングする（振り返る）ことは、SR の根幹的機能である。Ley & Young (2001)²⁷⁾ は、自己モニタリングの観点から、目標に対して（a）自分はどこまで作業を行ったか、（b）自分がやるべきところまでやったか、の2点について振り返り、自己効力感が得られたとき、学習者のメタ認知的な方略使用がさらに促進され、SR がより自律的に機能すると主張している。そこでこの原理を応用し、1回のHWの小目標ごとに作業日誌（記録A）と反省日誌（記録B、図2参照、番号と氏名は仮）の2種類の日誌付けを課した。さらに「前期の反省と後期への目標」と題したレポートにより、取り組みのプラスとマイナスを踏まえた反省と後期の目標を書いた学生にはボーナス点を与えた。これらの活動は、メタ認知的振り返り、及び自己効力感の形成の2点を支援するという教授方略に基づく。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	TOEIC学習日誌								
2	学籍番号 61111111 氏名 流通太郎								
3					聞いた回数 必ず2回以上聞くこと		私のTOEIC学習ーリスニング日記 (平常点に加味されます)		
4	学習日		Part1	Part2	Part3	Part4	聞き取れた文や単語について、それらが何故聞けたのか、あなたが気づいたり感じたりしたことをできるだけ具体的に書く		
5	記入例 4月10日		3	3	2	2	リスニングは、かなり難しいと感じたが、意味がわかる単語は結構聞き取れたので、続けられ自分にもできるかもと思った。でも、スペルがわからない単語が多い。		
6	Unit 7 5月28日		4	4	8	5	最近の授業でリスニングで聞き取り、単語を書けるようになってきています。少しはできるようになっているとおもっていたのですが、まだこのしゅくだいではまだまだだと思っているのもっと聞いていきたいとおもいました。		
7							聞き取れなかった文や単語についてその原因、次回、自分に出来そうなことや改善点、小目標にしたいことをできるだけ具体的に書く		
8							聞き取れなかった単語を書き表してそれを見たり書いたりして覚えるようにする。通学時間を利用してそれを見ていたら覚えるようになると思いました。		

図2. 記録Bの記入例（抜粋）

d. 評価

SR という観点からみると自己評価と自己モニタリングは機能的に重なるところが大きい。達成度の高い学習者は、自己モニタリングの過程で自分を評価するタイミングや評価の仕方に長け、この区別を比較的効率的に行うことができる。したがって、学業的達成度が低い学習者にこの区別を明示的に示すことが、目標に照らしてどこまでできたかの自己評価を促し（Ley & Young, 2001）、学習の継続につながる。活動内容は、自分のタスク遂行状況をもとに、随時、質問や報告、

判断ができることであり、さらには改善点を考え、計画を練り直し、新たな計画に沿って行動することも含まれる。また、教授方略としては、HW 達成の度合いに応じてフィードバックを返し、自己評価を促すことである。例えば、Task A では、文法ドリルの基準（20 問中 15 問クリアを目標）に対して定期的にどの程度達成できているかを授業や E-mail を通じて個別あるいはクラス全体に伝えたり、Task B では、毎週の E-mail の返信による prompting（励まし）に加え、5 回の聴解テストとスコアの変動にしたがって自己評価を促したりした。また、中間考査を実施してそれまでの達成率を明示的な数値評価としても示した。また、メタ認知的な知識や方略使用への具体的アドバイスも併せて行うなど、取り組みの改善と実行を促した。

コースワークの評価基準は予めシラバスによって学生に公表された。この際に個人間の情報格差が生じるのを避け、全員に基準が周知されるよう E-mail や授業でも伝えた。評価内容は、テスト点（58%）、CW・HW 点（42%）の配分で評価され、その内訳はそれぞれの評価基準にしたがって重み付けがなされた²⁸⁾。

3. 分析

a. 混合研究法

本研究では混合研究法（Mixed Methods）を用いた。Creswell & Plano Clark（2007）は、混合研究法を “It’s central premise is that the use of quantitative and qualitative, in combination, provides a better understanding of research problems than either approach alone.”²⁹⁾ と定義している。これは、データの量的（e.g., 数値）、質的（e.g., 文字）な性質のそれぞれの利点と限界点を見定めた上で、両方の性質を積極的かつ相補的に比較対照しつつ最終的な解釈を得る研究手法として最近注目を集めているものである（萱間, 2013）³⁰⁾。

学習の維持過程（SR）と達成度の関係をみるには、後者を前者がどの程度予測できるか数理統計的に分析するのが適している。言い換えれば、SR の効果は、HW と CW の学習過程をみることで予測可能である。この考え方にに基づき、SR 測度として（a）SR 宿題回数（計 13 回）、（b）SR Moodle 達成率（毎週 1 SET で 12 SET の合計正答率）、の 2 つの観測変数を、また、達成度測度として（c）評定点、（d）Moodle テスト（期末 1 回）（e）TOEIC 聴解テスト（3 回の TOEIC 模試の合計点）、（f）単語テスト（中間と期末の 2 回の平均）（g）ポスト聴解テスト（プレ聴解テスト[4 月実施]と同内容で 9 月実施）の 5 つの観測変数を使用した（7 つの尺度全体の α 係数は .805）。しかしながら、たとえ数理統計的予測の精度に信頼性と妥当性があったとしても、そこに生じた変化の理由や指導者と学習者の相互作用まではわからない。こうした限界点を踏まえ、本研究ではタスクと学業的達成度との相関について上記変数を用いて分析（研究 1）し、その後、学生が書いた日誌（記録 B）に対する質的な分析（研究 2）を行うことで、それぞれの結果から相補的な解釈を試みた。なお、紙面の都合もあり、本論では単語リスト作成時の日誌データ（Task A）よりも、学生の取り組み姿勢（反省や計画）がより詳細に表出されているリスニング後の日記データ

(Task B) を対象にするのが妥当と判断してこれを KJ 法にて分析した。

b. KJ 法

KJ 法 (川喜田, 1986)³¹⁾ は、記述されたテキストデータから新たな仮説を生み出す発想法の一つである。また、ある環境における固有の現象を記述したデータから、そこで起こっている「現象の構造化」(科学的解釈)を得るために使用されるなど、近年は質的データ分析法としても注目されている (田中, 2012)³²⁾。分析の一般的手順は、まずデータを内容にしたがってその最小意味単位で (a) 切片化し (ラベルづくり), (b) グループごとにまとめ (表札づくり), (c) 空間に並べ (図解化), 最後に得られた解釈を (d) 文章化する (叙述化) という 4 つのプロセスから成る。これは、学生の心理プロセスを集合的な一現象にとらえ、そこから数理統計的には得ることができない描写や叙述を得るのに適している。ここでは研究 1 の結果を踏まえ、SR 上位群と SR 下位群に分けられた 2 つの日記データに対して、時間軸を考慮しつつデータを切り取り (a), 編成し (b), 配置し (c) て得られた 2 群の図解を一つに統合し、最終的な図解と叙述 (d) を得ることとした。以下に (a) と (b) の例 (前者は下位群, 後者は上位群) を示す。なお、作業工程の詳細については Web 上の URL 上に公開した³³⁾。

【例 1】

(a) ラベルづくりの例³⁴⁾

3:もっといっぱい聞いて、聞き取れる力をつけたいです。単語も聞き取れてもスペルがわからないのが多いので、ちゃんとスペルがわかるように、単語を覚えたいです。1b

→ 3:もっといっぱい聞いて、聞き取れる力をつけたいです 1b-1

3:単語も聞き取れてもスペルがわからないのが多いので、ちゃんとスペルがわかるように、単語を覚えたいです。1b-2

(b) 表札づくりの例

162:知らない単語があったというかそれ以前に聞き取れなかったので、何回も繰り返して聞くようにする。6b-1

112:聞いたことがあったのかもしれないが今まで聞こうとする努力を怠ったため聞き取ることができなかったのではないかと思いますのでこれからは聞く努力をしていこうと思います。5b

136:聞き取れない部分は、単語の語彙不足か、それとも読み方が分からないだけかだと思う。英辞郎を見るときは、意味だけでなく読み方も見ておく必要がある。6b

→ タスク活動から得た認知的、意欲的な気付きと次への対策

IV. 結果

1. 研究 1

a. 活動の維持過程

図3は、2つのSR変数（宿題提出率、実線、平均43.3%；Moodle達成率、破線、平均52.7%）と出席率（二重線、平均87.6%）、そして一人当たりの平均聞き取り回数（棒グラフ、平均8.7回）の4つの変数による活動の維持過程である。CW2からCW14は教科書の各Unit演習、CW1はコースワークの概要説明、CW8（Unit7）は中間考査（30分）、さらにCW15はMoodleテストであった。変数はどれも中間考査までは比較的安定していたが、中間考査直後に一旦数値が下がり、その後、出席率以外は期末考査へ向けて一度上昇した後再度下降した。

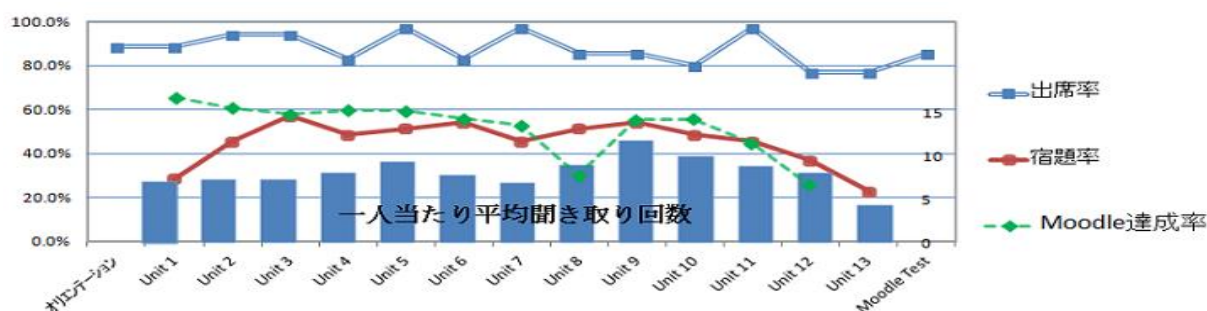


図3. 活動の維持過程

b. 学業的達成度

表5は、2つのSR変数と5つの達成度変数の相関行列表である。達成度変数のうち、ポスト聴解は、プレ聴解との比較のための測度、評定点は前述の評価基準によって算出されたコースワークの総合点である。さらにTOEIC聴解、Moodle得点、語彙の3変数は、一定の重み付け後に評定点に繰り入れられた媒介変数である。評定点とポスト聴解は、他の全ての変数との間に中から高程度の有意な相関を示したが、いずれもSRと高い相関関係にあった。評定点と最も相関係数が高かったのはSR宿題回数（.904）で、続いてポスト聴解（.661）、Moodle得点（.620）、の順であった。SR宿題回数とポスト聴解の2変数が評定点の媒介変数より高い数値を示したこと、またさらに評定点は、TOEIC聴解（.564）やSRMoodle達成率（.500）との相関も高いことから、評定点とSR及び聴解力との間には高い関連性があることがわかる。また、ポスト聴解とTOEIC聴解が評定点以外で高い有意な相関を示したものは、前者がMoodle得点（.717）、SR宿題回数（.492）、語彙（.420）、後者は、SR宿題回数（.442）、Moodle得点（.375）、ポスト聴解（.392）であり、SR宿題回数、Moodle得点、語彙の3つの変数はいずれも聴解関連の達成度と高い相関を示した。そこでこれらの3つの達成度をさらに詳しく調べるため、学生のSR、文法力、語彙力が評定点をどの程度予測できるかに着目し、SR宿題回数、Moodle得点、語彙を説明変数、評定点を基準変数とする重回帰分析を実施したところ、標準化係数（ β ）の値が最も高かったのはSR宿題回数（.698）で、残りの2つの変数と合わせて、評定点の95%以上をこれら3つの変数で説明（ $R^2 = .955$, $P < .001$ ）していた（表6）。最後に、SR測度として定義したタスク継続の程度による達成度の

違いをみた。SR 宿題回数（正規性無し）の中央値 7 回を基準として SR 上位群（18 名）、SR 下位群（17 名）に分け、2 群の差をプレ聴解テスト、ポスト聴解テスト、評定点のそれぞれで t 検定した。Holm 法により危険率の調整をしたところ、ポスト聴解テスト ($t(33.000) = 2.448, P < .0025$, 効果量中) と評定点 ($t(29.680) = 8.181, P < .0016$, 効果量大) に有意な差がみられた (表 7)。

表 5. 相関行列表

	評定点	SR 宿題回数	SRMdoole 達成率	TOEIC 聴解	Moodle 得点	語彙
SR 宿題回数	.904**	—				
SRMoodle 達成	.500**	.391**	—			
TOEIC 聴解	.504**	.442**	.176	—		
Moodle 得点	.620**	.390*	.372*	.375*	—	
語彙	.618**	.398*	.272	.221	.315	—
ポスト聴解	.661**	.492**	.344*	.367*	.717**	.420*

Note. ** $P < .01$, * $P < .05$, $\alpha = .803$

表 6. 評定点を基準変数とした重回帰分析の結果

変数	$M (SD)$	B	SEB	β	VIF [†]
評価点	64.49 (21.259)				
SR 宿題回数	5.91 (4.514)	3.286	.206	.698	1.309
Moodle 得点	42.00 (20.299)	.279	.044	.266	1.223
語彙	35.97 (7.316)	.747	.123	.257	1.232
切片		6.466	4.158		

Note. $R^2 = .955, P < .001$, [†] Variance Inflation Factor

表 7. t 検定の結果

N = 35	SR 宿題上位		SR 宿題下位		$t (df)$	P	効果量 (r)
	$M (SD)$	$n = 18$	$M (SD)$	$n = 17$			
プレ聴解	38.61 (8.368)		37.35 (9.374)		0.418 (32.056)	.679	.07 なし
ポスト聴解	42.50 (11.789)		27.65 (22.715)		2.448 (33.000)	.020*	.39 中
評定点	81.20 (10.495)		46.80 (14.022)		8.181 (29.608)	.000*	.83 大

Note. * $P < .05$, Holm 法により補正。宿題回数には正規性が無かったため中央値 7 回を基準としてグループ分け。

2. 研究 2

次に、研究 1 で分けられた SR 上位群と SR 下位群それぞれの記述データ (記録 B, 図 2) に対して KJ 法による分析がなされた。切片化ラベルは、前者が 372 枚、後者が 86 枚、計 458 枚であった。各群別にグループ編成とラベル付けの工程が 4 回、統合の工程が 3 回繰り返され、最終的な図解 (Appendix A) と以下の叙述が得られた。

SR 上位群と SR 下位群の記述データには、自己効力感、気付き、学習方略、振り返り、の4つの点でそれぞれに大きな質的違いがみられた。これら4つはそれぞれ密接に関係し合っていたが、中でも、最も大きな違いとして立ち現われたのはコースワーク終了近くの効力感の質であった。上位群では、自分にもなんとなく「できる」かもしれないという自己効力感が、やるべきことはやったという達成感（成長感）とともに表明された（e.g., 「この前のプレテストは、なんとなくだが『できた』感じがし、4月にやったときよりも多分成長できていると思う。」, #359, 14b）。これに対し、下位群でも同じように「なんとなくわかる気がする」と述べてはいるが、達成感が伴わないためにどれも文字通り曖昧で漠然とした評価に止まっていた（e.g., 「自分自身なんとなくだが英語がわかるようになった気がする。」, #59, 10a-3）。そこでこうした自己評価の肯定と否定の認知差を考慮して、それぞれを「効力感」、「モヤモヤ感」と表札づけをした。また、これと関連して、下位群は上位群よりも目標設定の質的な度合いが極端に低く、記述もほとんどみられなかった。

次に大きな違いは、コースワーク開始直後の自己の行動に対する新たな気付きの違いであった。例えば、初期の日記記述にはリスニングが苦手、難しい、不安などの苦手意識、また、知らない単語は聞き取れないという認知的な気付きの表出が頻繁に見られ、これは学生がタスク開始当初から否定的捉え方、ネガティブな感情を抱いていたことを示していた。この点は、上位下位の両群ともに共通していた。しかしながら、タスク前半（i.e., 中間考査前）の活動計画に関する記述をみると、SR 上位群には HW におけるリスニング活動から得た認知的気付きが学習意欲を喚起し、次への改善策を考えようとしたことがうかがわれる（例2、「読み方が分らないだけ」や「聞こうとする努力を怠った」の箇所、下線部筆者）。しかしながら、SR 下位群には、こうした新たな気付きに関する記述は皆無であった。この気付きの違いは、当初は比較的等質であった集団が時間とともに変化する契機となっていた。

【例2】

136:聞き取れない部分は、単語の語彙不足か、それとも読み方が分らないだけかだと思う。英辞郎を見るときは、意味だけでなく読み方も見ておく必要がある。6b

112:聞いたことがあったのかもしれないが今まで聞こうとする努力を怠ったため聞き取ることができなかったのではないかと思いますのでこれからは聞く努力をしていこうと思います。5b

第三に、開始後、中間考査までに認知的、感情的な気付きへの記述をたくさんした学生には、動機維持に繋がる学習方略に関する記述が豊富にみられた。総じて SR 上位群は SR 下位群よりも様々な方略の実質的工夫を凝らしていた（e.g., 「授業外での単語帳作り」、「問題文を事前に読み、聞くべきところを予想」）。また第四の違いは、そうした方略を駆使したタスク活動を行った結果に対する振り返りの有無が、さらなる方略の使用や多様化へ大きく影響していたことである。

例えば、下位群の方略は単に思いついただけの記述 (e. g., 「通学中単語アプリで復習する」 #44, 8b), あるいはただの希望を述べただけのもの (e. g., 「もっと英語が聞き取れて好きになっていたら良いと思う」 #59, 10a-3) にすぎなかったのに対し、上位群は行動を伴う認知的な振り返りを経て、より具体的な記述がなされたり、あるいは自分の行動を素直に振り返り、感情の統制を上手く行おうとする記述がみられたりと、2つの群には認知的あるいは感情に対する振り返り度合いとその内容が大きく異なっていた (例3)。

【例3】

194: 文の最初と最後は比較的聞き取りやすいことが分かったが文の途中は続けていくつもの単語を発音するから聞き取りにくい。8b-1

274: 毎日続けていたリスニングも数日間多忙で触れるのが嫌になった時もあったが、少し怠るとこうなることが身にしみてわかった。10b

V. まとめと考察

本研究では、Ley & Young (2001) の4つのSR教授原理を埋め込んだ支援が、日本母語話者のEFL学習者のSRに、どの程度またどのような心理プロセスで影響するかということを明らかにするため、大学1, 2年生を対象に混合研究法による検証を行った。結果は、Ley & Young (2001) の主張を実証的に裏付けるものであった。

研究1 (量的分析) では、SR支援が学生のSRを高めたり、維持したりすることで学業的達成度への影響を与えることがある反面、別の学生には同様の影響がほとんど見られないことが判明した。これは、リスニング力や文法力が低く学習の継続を諦めてしまいがちな大学1, 2年生でも、SR支援によりその機能を活性化し、リスニングの宿題や文法ドリルを継続させたり、HWとCWの連携を上手く行ったりして学業的成功へと導く、あるいは学生自らが自己調整的な英語学習者となっていける可能性を示している。一方、研究2 (質的分析) では、SR支援が何故ある学生に影響があり、何故ある学生にはないのかという点、つまりそうした多様な変化 (variation) が何故起こるのかという問題に着目し、(a) 気付き、(b) 振り返り、(c) 方略、(d) 自己効力感、というSR機能の高低を分ける心理プロセス上の4つの質的な違いを浮き彫りにすることができた。これらはいずれもLey & Young (2001) のSR教授原理の中で重要なものばかりであり、その質的な違いが学生の目標設定や学業的成功へ大きく影響していたと言える。では、なぜこうした心理プロセスの違いが起こったのであろうか。ここでは主体と環境の間で生じる調整というSRの本質的な意義に立ち帰って、この事象への考察を加えてみたい。

SRが学生と学習環境の間の相互作用 (調整) として機能しているという観点から研究1と研究2の結果を総合すると、達成度に生じた違いは、新たな環境との間で行動する主体の調整の結果だと考えるのが妥当だろう。本研究の教授方略の多くは、学習環境 (e. g., 指導者の言語選択、

PC 環境)として学生の SR に働きかけたものであった。インデックス図解 (Appendix A) の中では、学習環境に対する感情的あるいは認知的気付きが「苦手意識、認知的気付きの表出」(タスク開始時の表札)や、「自分の現状を踏まえたタスク活動計画」(次の表札)として繰り返し出現している。これらは学生が新しい環境に戸惑い、不安を感じたり、理解できなくて悩んだりしたことを示している。因みに、期末課題レポートの記述の中では、タスク実行上の難しさの理由として多くの学生が「高校では日本人の先生からは日本語で授業を受けていたので」とか、あるいは「高校では E-mail による宿題提出はなかったのだ」と述べている。言い換えれば、学生は HW と CW の双方において当初から感情的、認知的な知覚(気付き)を通じて、それまでの自らの SR の大幅な変更を余儀なくされていたことが伺われる。

Zimmerman (1986) は、ある学習者の SR の発達には、その主体の行動的、感情的、認知的な経験にどう気付き、どう振り返ったかに負うところが大きいと主張している³⁵⁾。これは、行動から得た気付きをどのように SR 機能へとつなげていけるかが、新しい環境との相互作用として大変重要だということを含意している。一方、van Lier (2004) によれば、外国語(第二言語)学習者が言語環境を意味のあるものとして捉えるためには、知覚、解釈、行動という3つの意味創出的な「全体の循環(”holistic circle”)³⁶⁾」が働く必要があり、特に行動の結果が次の新たな知覚の契機となり、認知的、社会的な意味を生じ、その継続的な循環により外国語が学ばれるという。ここでこれら二人の研究者に共通しているのは、行動を伴う気付きが新たな信念(感情的、認知的な新規の経験の蓄積)を生む、という社会的認知論の考え方である。したがって、そうして形成された新規の経験が、自分への効力感を増すもの、すなわち環境に適応的なものであればあるほど、SR が有効に機能していると言える。

本研究における SR 支援の結果が上位と下位に別れたことは、このことと決して無関係ではない。例えば、元々英語力が均質であった学生の成績が結果的に別れたのは、一方は HW と CW を上手く連携させ、宿題提出率も高く、自己効力感を得られていたという事実、またもう一方は HW の継続困難(宿題提出を中断、または中止)や、HW と CW の連携不十分(モヤモヤ感のみで目標設定不在)であったという事実起因している。Schunk (1998) は、学習者の SR 機能が高まると自己モニタリング機能が高まることからそれを表現する行為や記述が増え、とりわけ方略使用への表現や記述が増えることを指摘している³⁷⁾。研究2の KJ 法におけるラベル数の違い(上位群 372 枚、下位群 86 枚)や、両群間の方略計画や実施に関する記述差はこれを追証するものであり、この結果は、Ley & Young (2001) の自己モニタリングに関する SR 支援の影響を十分に示唆している。また、これを気付きと振り返りの側面からみれば、これらの結果は行動後の気付きを通じて、SR を有効に機能させられたか否かの自然な帰結である。つまり、最初は等しくタスク活動に参加していた学生が、SR 上位群の例にみられたように、自らの活動がどのようなものであるのかを少しずつ感情的、認知的に知覚していき(気付き)、それを振り返って次の行動へと生かそうとする

意欲（自己動機づけ）があったか、あるいはなかったかという点で2つのグループに分かれたのであり、それがSR機能の高低、ひいては学業的な成功不成功へとそれぞれ繋がっていったのである。さらにこれらのSRの質的な違いは、前述の自己効力感あるいはモヤモヤ感といった感情に対する認知的変容の度合いの大幅な差から生じており、それが具体的方略への工夫の差（方略の多寡）や目標設定の明示化の差（目標記述の有無）へとつながったと考えられることから、Zimmermanなど多くのSR研究者が指摘するように、自己効力感はSR機能を推進する要としてまさに重要であると言える。

VI. 今後の課題と教育的示唆

本研究は、外国語の学習環境の事象における学生のSRの変化に焦点をあて、そこに立ち現われてきた数値や文字の記述を扱った探索的研究である。しかしながら、学生と環境（指導者を含む）との相互作用を直接的に扱った確証的研究を含むものではない。これらの相互作用を扱うためには、例えば、学生と指導者のやりとりやお互いの量的、あるいは質的な変化を特定のコンテキスト（文脈）の中でダイナミックに捉える必要がある。この点については、今後の研究でより詳細に解明されなくてはならない。

また、SR教授原理を教授デザインとしてコースワークに取り入れることには少なくとも2つの利点がある。第一に、SR教授原理は、単にスキルに関わる学習方略（e.g., 外国語学習方略）を教える介入方法よりも汎用性の高い教育的介入を提供すると考えられる（Ley & Young, 2001; Young, 1996³⁸⁾）。学習方略の教授可能性については、従来から議論が別れるところであるが、ある学習方略の指導が成功するかどうかは、個人差（e.g., 学習スタイルや適性）やそのコンテキストに大きく影響されるという点では概ね一致している（Takeuchi, Griffith, & Coyle, 2007³⁹⁾）。また、ある学習方略は、一律にすべての学習者に必要なものではないことも多いため、それが適用可能な個人や文脈の条件は限られるのが普通である。これに対して、SR支援の作用、あるいはその影響の度合いは、学習者の個人内の要因（e.g., 動機づけ、能力）に限られるのではなく、あくまで学習者とそれを取り巻く（教授者も含めた）環境との関係の相互作用にまで及ぶ、より広範囲で変動的なものである。したがって、SR教授原理を自らの教授に埋め込むことで、理論上、教師は個人差や環境の違いに柔軟に対応できる比較的应用範囲の広い教授方略を獲得することが可能となるであろう。また第二に、SR教授原理がコースワークの中に適切に埋め込まれた場合、比較的広範囲な学習環境の、多様な学習者、特に、達成度の低位群に対して、SR支援が効果的に成就する可能性がある。従来のSR研究は、学業的達成度の高い学生はSRを既に身につけていることを明らかにしている。したがって、SR支援は、学業的達成度が高くSRの程度も高いSR上位群よりも、学習の継続が困難で貫徹できないSR下位群への影響度の方がより大きい可能性を示唆しているのである。以上の2点については、残念ながら本研究で明らかにすることはできなかった。

た。この点については、今後の課題である。

引用文献, 注

- 1) 住 政二郎: 「2013 年度プレイスメントテスト結果」, Personal communication (2013 年 3 月).
- 2) Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.: “Self-regulated learning and academic achievement” (2nd ed.) (Lawrence Erlbaum, New York, 2001).
- 3) Schunk, D. H.: “Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling”, p. 138, In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (The Guilford Press, New York, 1998) pp. 137–159.
- 4) 伊藤 崇達: 「学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」, 『教育心理学研究』, 44 (1996) 340–369.
- 5) Ley, K., & Young, D. B.: “Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students”, *Contemporary Educational Psychology*, 23 (1998) 42–64.
- 6) Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V.: “Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance”, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1990) 33–40.
- 7) Gagné, R. & Briggs, L. J.: “Principles of Instructional Design”, p. 123, (Holt, Rinehart & Winston, New York, 1974).
- 8) Bandura, A.: “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, 84 (1977) 191–215.
- 9) 引用文献 2) に同じ.
- 10) Zimmerman, B. J.: “Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis”, p. 33, In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed.) (Lawrence Erlbaum, New York, 2001) pp. 1–37.
- 11) 引用文献 10) に同じ, pp. 5–7.
- 12) Ley, K., & Young, D. B.: “Instructional principles for self-regulation”, *Educational Technology Research and Development*, 49 (2001) 93–105.
- 13) 引用文献 12) に同じ, pp. 100–101.
- 14) 本学の英語は I から IV までの 4 セメスタ (2 年間) で構成されている。また, 評定不能者の内訳は欠席開始時点別の集計で出席無し 4 名, 4 月 7 名, 5 月 5 名, 6 月 2 名の計 18 名であった。これに期末考査欠席者 3 名を加え, 合わせて 21 名 (37.5%) が履修を中断したため, それらのデータは分析に含められなかった。
- 15) 山内 豊: 「L2 語彙レベルに基づく速読力とリスニング力の関係についての考察」『東京大学外国語教育学研究会研究論集』, 8 (2004) 85–98.
- 16) 高橋 秀夫, 鈴木 英夫, & 竹蓋 幸生: 「CALL 教材による自己学習と授業活動を融合させた大学生英語聴解力の養成」『日本教育工学会論文誌』, 27 (2003) 305–314.
- 17) 伊藤 崇達, & 神藤 貴昭: 「自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して—」『日本教育工学会論文誌』, 27 (2003) 377–385.
- 18) Zimmerman, B. J.: “Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models”, p. 11, In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (The Guilford Press, New York, 1998) pp. 1–19.
- 19) 引用文献 8) に同じ.
- 20) 表 昭浩: 「オールイングリッシュの授業を教師はどう思っているのか—インタビュー法による教師ビリーフの質的分析—」『関西大学大学院外国語教育学研究科紀要』, 10 (2012) 21–56.
- 21) 引用文献 7) に同じ.
- 22) 水本 篤, & Stafford, M. D.: “Successful Keys to The TOEIC Test 1, Goal 500” 第 2 版 (ピアソン桐原, 東京, 2010). この教材は, 家庭等の任意の場所から mp3 形式ファイルをダウンロード, TOEIC Part1~4 の独習が可能な構成となっている。
- 23) Takeuchi, O.: “Dictation: Is it really effective for language teaching?” *Kansai University Audio-Visual Education*, 20 (1997) 55–63.
- 24) アルク: “英辞郎 on the Web”, <http://www.alc.co.jp>
- 25) クラスワークではディクテーションは行わず, Listening Section の演習と解説 (45 分) を行った。
- 26) 引用文献 10) に同じ.
- 27) 引用文献 12) に同じ, p. 98.
- 28) 中間考査: 期末考査: Moodle=20%:25%:13%, Task A: Task B=12%:30%. Moodle の評価点は Task A の 12% を含めて 25%. なお, 英語科の推奨基準は Moodle20% であったが, コースワークの目的に照らし, タス

ク点を加えこのような配分とした。

- ²⁹⁾ Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.: “Designing and conducting mixed methods research” (Sage, 2007, p. 7).
- ³⁰⁾ 萱間真美: 『質的研究のピットフォール: 陥らないために／抜け出るために』(医学書院, 東京, 2013).
- ³¹⁾ 川喜田次郎: 『KJ 法ー混沌をして語らしめる』(中央公論社, 東京, 1986).
- ³²⁾ 田中 博晃: 「KJ 法入門: 質的データ分析法として KJ 法を行う前に」『LET 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』(2011, p. 27) 17-29.
- ³³⁾ 全データと図解作成のプロセスについては次の URL を参照のこと。
<https://sites.google.com/site/longmanoxspace/>
- ³⁴⁾ ラベル内の数字と記号は, 文頭がラベル番号, 文末が Unit 番号を指す. また, Unit 番号の直後の a, b は, それぞれタスク実施後の気付きと小目標について書かれた内容を指す. ハイフン後の番号は切片化番号である.
- ³⁵⁾ Zimmerman, B. J.: “Development of self-regulated learning: Which are the key sub-process?”, *Contemporary Educational Psychology*, 16 (1986) 307-313.
- ³⁶⁾ van Lier, L.: “The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective” (Kluwer Academic Publisher, Boston, MA, 2004, p. 93). なお, 彼は, このような主体と環境との関わりをアフォーダンスと定義している.
- ³⁷⁾ 引用文献 3)に同じ, p. 150.
- ³⁸⁾ Young, J. D.: “The effect of self-regulated learning strategies on performance in learner controlled computer based instruction”, *Educational Technology Research, and Development*, 44 (1998), 17-28.
- ³⁹⁾ Takeuchi, O., Griffiths, C., & Coyle, D.: “Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences”, In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* (Oxford University Press, Oxford, 2007).

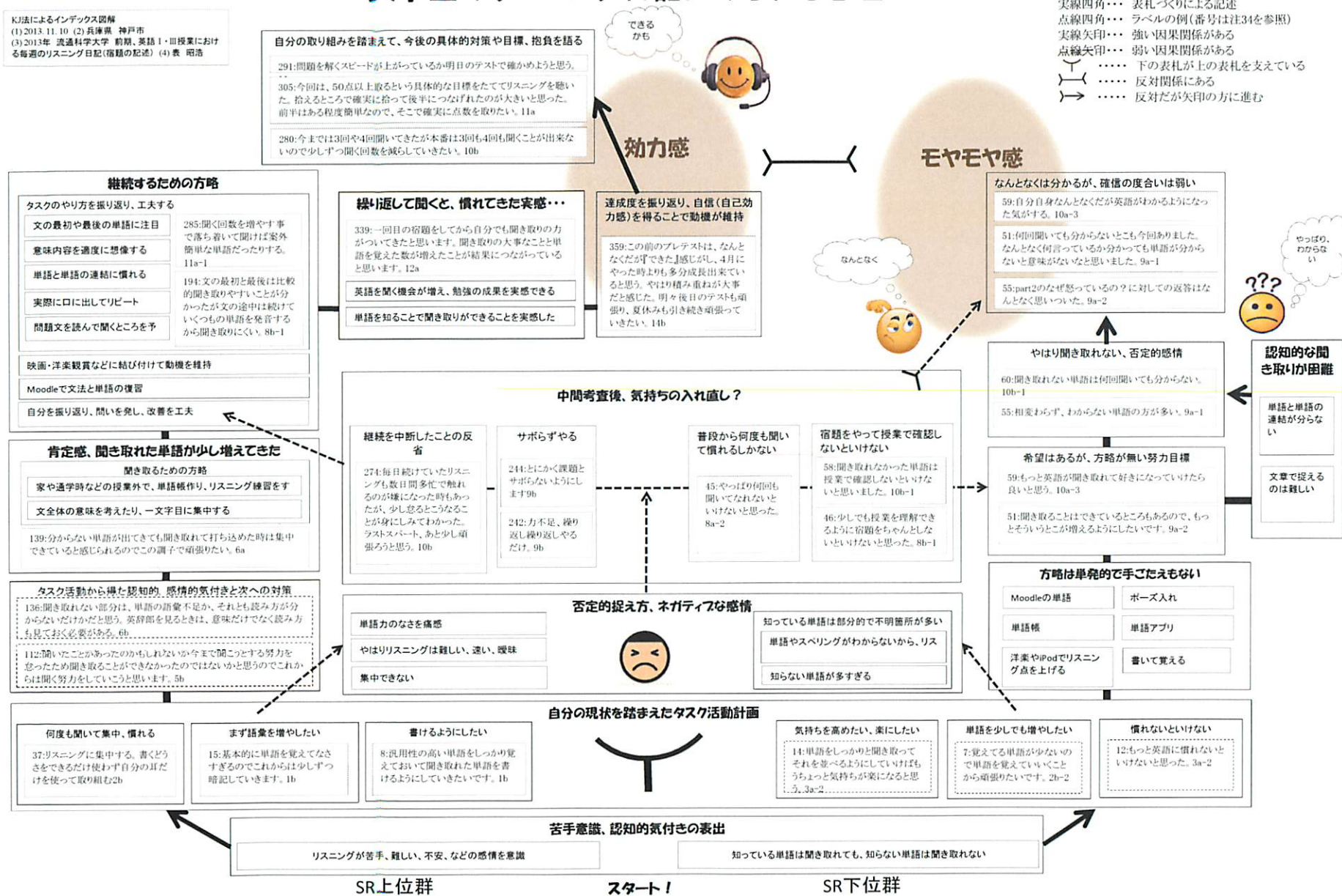
Appendix A

KJ法によるインデックス図解
(1) 2013. 11. 10 (2) 兵庫県 神戸市
(3) 2013年 流通科学大学 前期、英語1・Ⅲ授業における毎週のリスニング日記(宿題の記述) (4) 表 昭浩

大学生のリスニング日記にみられる心理プロセス

【記号の説明】

- 実線四角... 表札づくりによる記述
- 点線四角... ラベルの例(番号は注34を参照)
- 実線矢印... 強い因果関係がある
- 点線矢印... 弱い因果関係がある
- 下の表札が上の表札を支えている
- 反対関係にある
- 反対だが矢印の方に進む



期末考査
Unit 12
Unit 11
Unit 10
Unit 9
Unit 8
Unit 7
Unit 6
Unit 5
Unit 4
Unit 3
Unit 2
Unit 1