

日本人大学生の英語学習における 自己調整学習能力尺度の開発：英語資格試験に 向けた自主学習に焦点を当てて

研究者：東京都／立教大学大学院 在籍 福田 晶子

《研究助言者：吉田 研作》

概要

本研究の目的は、大学生の英語資格試験に向けた自主学習に焦点を当て、自己調整学習能力を測るための尺度を開発し、その妥当性を検証することにある。自己調整学習の理論的背景をもとに情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度の3点からなる自己調整学習能力尺度を作成した。先行研究とインタビュー調査を通して計122項目を作成したのち、5件法により356人の日本人大学生から回答を得た。それぞれの尺度に対し探索的因子分析を実施し、情意尺度で3因子、動機づけ調整方略尺度で2因子、学習方略尺度で5因子の因子構造が得られた。この尺度の信頼性と妥当性を確認するために、確認的因子分析・相関分析・重回帰分析・パス解析を行ったところ、いずれも、これら3つの尺度が自己調整学習方略尺度として一定の水準に達していることが明らかになった。

1 はじめに

日本のような英語を外国語として学習する環境下で英語を習得するためには、学校教育で英語に触れるほかに、自主的に学習機会を増やすことが必要だと言われている(廣森, 2015)。この自発的な学習過程を理論化したものが、自己調整学習(Zimmerman, 2000)である。自主学習において自己調整学習は重要な役割を果たすと考えられるが、教室環境下を離れた英語学習にまつわる研

究は少なく、中でも、自主学習における自己調整学習の研究は、ほぼないと言ってよい。一方で、大学生の自主学習と一口に言っても、どのような目的で自主学習を行うかによって、その作業方法や内容は大きく異なる。そこで本研究では、自主学習の目的を英語資格試験の受験と定め、それに向けた自主学習における自己調整学習能力を測定するための尺度を作成した。これは、宿題やレポート課題と異なり、教員や授業の成績といった制約と直接的な関係がない点で、学習者の自律性、すなわち自己調整学習能力が求められる活動だと判断したからである。大学生は英語資格試験に向けて、どのような自己調整学習を行うのかを、尺度開発を通して理解する。

2 研究の背景と目的

2.1 自己調整学習とは

日本の英語教育研究において、自己調整学習は近年注目を浴びているトピックである(英語教育, 2019, 2020)。自己調整学習は「学習者が目標達成に向けて、自らの認知・動機・行動・情意を活性化させ、維持しながら学習を進める過程」と定義されている(Schunk & Greene, 2018)。1980年代から本格的に行われてきた自己調整学習研究の成果の一つとして、自己調整学習能力は学業成績と正の相関関係にあることがわかってい

る (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。これは、第二言語習得研究においても同様の知見が得られており、より自己調整学習ができる学習者ほど、言語学習に邁進し、結果的により良い成果に到達するということが明らかになっている (Seker, 2016)。

自己調整学習を行う上で重要な3要素として、Zimmerman (1989) は「自己効力感」「目標関与」「自己調整学習方略」を挙げている。自己効力感とは課せられた課題や活動に対する自分の能力を信じること (Mills, 2014) であり、簡単に言うと、学習に対して学習者が自分ならできると思える自信である。目標関与については、自己調整学習を進めるためには目標の存在が不可欠だと言われており、自分自身に関わりのある目標を立てることが自己調整学習を促す始発点と考えられている。そして、自己調整学習方略とは主に「メタ認知方略」のことを指している。これは、学習者自身が、学習過程の段階で計画を立て、学習内容に対する理解度の把握や進捗を管理し、自己評価や問題対処をしながら学習する能力であり、自己調整学習を実施するための方略である (伊藤, 2009)。つまり、自己調整学習能力のある学習者は、自己に対する期待や信念を持ち、自分自身で学習内容や到達目標を決めることができ、それに向かって学習する上で、やる気を奮い立たせたり、自分の理解度を把握したり、適切な学習方法を模索したりしながら、継続して学習することができると考えられている (Zimmerman, 2001)。このように、自律的な学習者の特徴を理解する上でも、自律的な学習を支援する上でも、自己調整学習という枠組みは有用だとされている。

ただし、自己調整学習の概念と下位要素についてのあらゆる検討は、基本的に教室環境下での学習形態を基準として行われてきた。Schunk & Greene (2018) は、検証すべき文脈の拡充が今後の自己調整学習研究の課題点であると述べている。特に、学校環境下を離れた学習環境 (out-of-school contexts) での自己調整学習の解明が求められている。

2.2 第二言語習得研究における自己調整学習の尺度開発

第二言語習得研究に自己調整学習という概念

が導入されたのは2000年代だが、それまでは学習方略研究や動機づけ研究といったように、学習者要因に対して別個のアプローチがとられてきた。そのような中で、学習方略研究の定義の曖昧性に対する批判や、学習者要因を個別に検証するのではなく包括的に理解する必要性があるといった主張により、自己調整学習に対する関心が高まっていった (Dörnyei, 2005)。同時に、どのような自己調整学習能力が第二言語能力と関連しているかについて質問紙が作成され、検証されてきた。例えば、Teng, Dörnyei, & Schmitt (2006) は語彙学習における自己調整学習能力を測る質問紙を提案し、さまざまな文化的背景 (例えば、Mizumoto & Takeuchi, 2012) から追試されている。

特定の技能ではなく、第二言語習得全般について扱った質問紙も、数が少ないものの存在する。例えば、Habok & Magyar (2018) は、教室での外国語活動における自己調整学習能力の尺度 (Self-regulated foreign language learning strategy questionnaire, SRFLLSQ) を開発している。ハンガリーの中学生を対象とし、外国語の授業における学習態度を自己調整学習の枠組みで検討している。Wang, Schwab, Fenn, & Chang (2013) は、中国人大学生とドイツ人大学生の英語学習を比較するために、自己調整学習尺度 (The questionnaire of English self-regulated learning strategies, QESRLS) を開発し、自己効力感との関係性を検証している。この2つの質問紙は、Oxford (2011, 2017) による第二言語学習方略に特化した自己調整モデル (Strategic Self-regulation, S²R) を理論的背景としており、一定の信頼性と妥当性を持つことが確認されている。しかし、SRFLLSQの場合、中学生の英語授業における態度の測定を試みている点で、大学生の英語学習とは文脈が大きく乖離していると言えよう。さらに、いずれも教室環境下における英語学習を想定した尺度であり、英語の授業内での行動について自己調整学習の観点から検討されている。つまり、本研究のねらいである自主学習環境に適した自己調整学習能力尺度は、いまだ開発されていない。

2.3 英語自主学习と自己調整学習

本研究で自主学习に着目する理由は、外国語として英語を学ぶ(English as a Foreign Language, EFL)環境下で英語熟達度を高めるには、自主学习が重要な鍵を握っているからである。英語を第二言語とする(English as a Second Language, ESL)学習者は、日常生活を英語で行う必要性が付きまとうため、必然的に第二言語(英語)の使用機会(インプット・アウトプット)が増える。一方で、日本のようなEFL環境下では、時間的制約は自然に打破できるものではない。例えば、廣森(2015)は、教室環境下における外国語教育で確保されている授業時数の試算をもとに、中学・高校・大学を合わせた平均的な学習時間と小学校で教科として英語を学ぶ時間を合わせても1200時間程度と推算しており、それが到底十分ではないことを指摘している。つまり、EFL学習者は、意識的に学習時間を作らなければ、十分な英語使用の機会や時間を増やすことはできないのである。この自発的に学習時間を確保して学習する行為が自主学习である。

これまでに英語の自主学习を調べている研究は少なく、大学生の英語自主学习における自己調整学習能力を調査した研究はほとんどない。多くは授業内での個別学習における自己調整学習の効果に着目している。例えば、Chang(2005)は、オンライン授業を通して、学習者の動機づけの変化を自己調整学習の枠組みで調査している。自己調整学習方略を用いたオンライン授業により、学習者の責任感や内発的な動機づけ、難易度の高い問題に取り組む意欲が高くなったことを示した。また、Liu, Lan, & Ho(2014)は、中国人大学生の英語学習において、オンライン教材による語彙学習は、語彙知識の獲得だけでなく、自己調整学習を促進することが可能であることを結論づけた。Kondo, Ishikawa, Smith, Sakamoto, Shimomura, & Wada(2012)では、任天堂DSを用いたTOEIC対策のモバイル教材の自主学习効果を検証しており、統制群の(モバイル教材が与えられない)大学生よりも、実験群の(モバイル教材を使用した)大学生の方が、有意に自主学习時間が長く、自己調整学習能力が高まるといった結果が得られている。Chang(2005)やLiu et

al.(2014)は、オンライン講義の有効性を検証することが第一の目的であり、教師の介入や指導によって、自己調整学習能力が高くなるということを示唆している。Kondo et al.(2012)は、教師の介入がなくても、大学生英語学習者は主体的に自己調整学習能力を身につける可能性があることを示しているが、モバイル教材はモジュールに従って授業内で使用させている。つまり、いずれの研究も、自主学习に着目している一方で、大学の講義の一部であったり、教育的介入があったりといった点で、成績や単位と直結した形での英語学習が前提となっている。本研究は、教師の指示や授業の単位などとは関係なく実施する強制力のない自主学习環境に着目している。大学生にとって、真の自己調整学習能力が求められるのは、そういった自発的な学習にあると考えられるためである。最終的に英語を身につけるためには、まず自己調整学習能力を高め、効果的な自主学习を自ら行うことが重要なのである(廣森, 2015; 新多, 2019; 竹内, 2007)。

2.4 自己調整学習能力の調査手法の問題点と研究目的

学習者の自己調整学習能力を理解する研究手法は多岐にわたる。現在は、1980年代に隆盛を極めた質問紙研究に対する個人差要因の軽視といった批判が増え、次第に質的に自己調整学習の変化や過程を捉える研究手法にシフトしている(Schunk & Greene, 2018)。しかし、Wolters & Won(2018)はバラエティに富むデータ収集方法を提案した上で、研究手法の適切性は、研究課題にふさわしいアプローチを取ることで決まるため、自己調整学習の過程(process)を調査するのか、能力(capacity)を調査するのかを入念に考慮すべきとしている。「どのように」自己調整学習を行うのかといった問いを立てた場合、調査の主眼は学習状況に置かれる。つまり、質的研究や混合研究による、タスクや個人差要因、文脈を最大限配慮した研究手法になる。一方、ある集団について「どれくらい」自己調整学習能力があるかといった問いを立てた場合、質問紙調査の意義が見えてくると考えられる。質問紙調査は、データ収集条件の統一が可能であり、多数の協力者に対し一度に実施でき、各協力者の心理的負担が他のデータ

収集方法と比較して小さいことなどから、実施の容易さに関わる利点が極めて大きいと言われていた(南風原, 市川, 下山, 2003)。

また、自己調整学習は文脈依存性の高い概念である。これについて Wolters & Won(2018)は、自己調整学習研究における尺度の部分的な引用・使いまわしに否定的な立場をとっている。概念自体が学習内容・学習環境・学習中の学習者の情意や行動などに多く依存することから、仮に先行研究の質問紙の一部ないし全部を使用した場合には、統計的処理をもって、客観的な信頼性・妥当性をあらためて確認する必要性を論じている。

以上のことから、本研究では、日本人大学生英語学習者という集団の特性を明らかにすることを目的とし、英語資格試験のための自主学習に特化した自己調整学習能力の尺度開発を試みる。教室環境下を離れた自主学習には様々な目的が伴うが、大学生が授業の予復習以外で自発的に英語学習を行う際、英語資格試験は最も認知されている目的の一つである。この英語資格試験に向けた自主学習環境は、これまで調査されてこなかった領域であり、かつ、そこでどのような自己調整学習が用いられるのかを定量的に明らかにした研究は筆者の知るところない。英語資格試験に向けた大学生の自主学習における「文脈独自の方略」がどのようなものかを、尺度の開発をもって明らかにしたい。

3 質問項目の生成

3.1 材料

質問紙の予備の開発にあたり、次の5つの先行研究をもとに項目プールを作成した。第二言語習得分野だけでなく、教育心理学分野でも用いられてきた複数の質問紙を統合して検討することで、項目の偏りを是正することを意図している。本研究では、自己効力感といった情意要因を重視した Zimmerman(1989)を中心とする自己調整学習モデルを理論的背景とした。それぞれの特徴と選考要因を概観する。

3.1.1 Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ)

この質問紙は Habok & Magyar(2018)による中学生の教室内外国語学習に特化した自己調整学習能力尺度である。この尺度は、自己調整学習の重要な下位要素である「メタ認知的活動」に焦点を当てたことに独自性がある。彼らは複数の分析過程を経て、「メタ認知」方略の他に「メタ社交(meta-sociocultural-interactive)」方略や「メタ情意(meta-affective)」方略といった、英語圏の文化や対人コミュニケーションを利用した方略や英語学習中に自身の感情を客観的に把握しコントロールする方略も含めて尺度としている。自主学習においてもこれらの方略が用いられる可能性があるかと判断した。

3.1.2 The Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS)

Wang et al.(2013)によって作成されたこの尺度は、学習方略に特化した質問紙である。11因子65項目が想定されているが、Wang & Bai(2017)が因子構造を改めて確認したところ1因子解が得られ、妥当性の確認が完全になされたとは言えない。しかし、自己調整学習理論に基づいて項目生成が行われている点、そして、英語学習に特化した学習方略が複数含まれている点(例えば、「発音が似ている単語を一緒に覚える」)から本研究の文脈に合うと判断した。

3.1.3 The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

教育心理学分野・第二言語習得分野を問わず、自己調整学習能力に関する研究において、今日までに最も使用されているのが、MSLQ (Pintrich, Garcia, Smith, & McKeake, 1991, 1993)と呼ばれる尺度である。これは、動機づけと学習方略の2つのセクションで構成されている。動機づけセクションには5つの動機づけ要因、学習方略セクションには5つの認知方略要因と4つの学習資源活用方略が含まれている。自己調整学習能力における動機づけ的側面の重要性を説いた本質問紙の意義は大きく、動機づけの基盤があることで

効果的な自己調整学習方略が使用されるという立場にある。

3.1.4 Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

これは、メタ認知の理論に基づいた尺度であり、Schraw & Dennison(1994)によって提案されている。MAIは外国語学習には特化しておらず、内容理解度の把握や学習の管理といった一般的な学習を想定した項目で構成されている。自己調整学習方略の大部分はメタ認知方略によって支えられていることから参考とした。

3.1.5 動機づけ調整方略尺度

梅本・田中(2012)によるこの尺度は、「やる気が出ないときにどのようにしてやる気を起こすか」という状況に特化して作成されている。これまでの自己調整学習に関する質問紙では行き届かなかった、学習者が自身の動機をどのように調整するかといった観点を持つ質問紙だと言える。本研究の対象である英語資格試験に向けた自主学習という学習環境においては、減退したやる気を自分自身でコントロールする方略の必要性が考えられるため参照した。

3.2 手続き

まず、上記の質問紙に含まれる項目を「英語資格試験に向けた自主学習」に相応する内容および表現に改訂した。英語資格試験は実施団体によってさまざまな形態で提供されているが、調査対象者(日本人大学生)にとって特に馴染みがあると考えられる「英検」「TOEIC」「TOEFL」「IELTS」の4試験を「英語資格試験」と定義した。次に、大学生の時に英語資格試験を受験したことのある大学院生4名にインタビューを実施し、自主学習経験および項目プールの内容に関するデータを収集した。その後、自己調整学習の理論的背景と照らし合わせ、6つの測定される要素を仮定した。①メタ認知方略、②学習行動管理方略、③メタ情意方略、④自己効力感、⑤目標志向性、⑥動機づけ調整方略である。これらを前提に計300項目の統合・除外を行った。作業は博士課程の大学院生2名と調査者の計3名で繰り返し行われ、最終的に

動機方略として26項目、動機づけ調整方略として15項目、学習方略として81項目の計122項目が選ばれた。

4 質問紙調査の実施

4.1 協力者

都内の大学に通う大学1年生から4年生356名(男性97名、女性257名、無回答2名)が調査に参加した。彼らの専攻は、福祉学(82名)、現代心理学(76名)、社会学(58名)、経済学(40名)、理学(37名)、人文科学(31名)、法学(19名)、経営学(6名)、異文化コミュニケーション学(6名)、観光学(1名)である。大学生になってから1度以上英語資格試験(英検・TOEIC・TOEFL・IELTS)を受験したことがある大学生に協力を募り、TOEICの受験経験があることを条件とした。調査段階においては、英検の受験経験者が56名(15.7%)、TOEFLの受験経験者が6名(1.7%)、IELTSの受験経験者が18名(5.1%)であった。また、英語圏への留学経験については、ほとんどの大学生(303名)は無いと回答したが、20名が1か月未満、21名が1か月以上3か月未満、7名が3か月以上1年未満、5名が1年から4年の留学を経験している。

4.2 手続き

質問項目はウェブアンケート「Questant」を用いて作成された。大学内で募集を行い、参加意思を示した学生のメールアドレスにアンケートのURLを送付し、回答を得た。データ収集は2020年1月15日から1月31日の2週間で行われ、協力者に対する研究協力への同意確認は、募集時、URLの送付時、ウェブアンケートの開始時の3回にわたって行われた。順序効果を避けるためアンケートの質問項目はランダムに表示され、協力者は5件法(1:あてはまらない、2:あまりあてはまらない、3:どちらともいえない、4:ややあてはまる、5:あてはまる)によって、最も自身を表現している数値を選ぶものとした。教示文は、「英語資格試験に向けて自主学習をするとき、あなたの考えや行

動について教えてください」とし、動機づけ調整方略尺度に関する項目については、「あなたは英語資格試験に向けた自主学習を行う中でやる気が出ないとき、どのようにやる気を起こしていますか?」とした。いずれも、大学生になってからの英語資格試験に向けた自主学習を想定して回答するよう強調した。

4.3 分析

自己調整学習能力を3つの尺度からなる概念として、3.2手続きにある6つの要素を、①から③は学習方略尺度、④と⑤を情意尺度、⑥を動機づけ調整方略尺度と位置づけ、個別に分析することとした(注1)。分析は、統計ソフトSPSS(ver. 26.0)およびAmos(ver. 26.0)を使用した。分析実施の前提として各質問項目に問題がないかを判断するための記述統計、各質問項目の共通性を探るための探索的因子分析、探索的因子分析の結果が構造的に妥当かを検討するための確認的因子分析、得られた因子と自主学習頻度および資格試験得点との関係性を検討するための相関分析と回帰分析、そして、得られた因子間の関係性を評価する共分散構造分析を用いた。特に、探索的因子分析ではより客観的な方法で因子数を決定するために、統計フリーソフトR(ver. 3.5.1)を用いてMAP(Minimum average partial)基準、BIC(Bayesian information criterion)指標、平行分析を併用し、信頼性係数の計算では α 係数の他に ω 係数を算出した。

5 結果

5.1 探索的因子分析による質問項目の精査

5.1.1 情意尺度の因子構造と命名

自己調整学習の情意的側面を測定するための26項目に対し、探索的因子分析を行った。MAP基準では2因子、BIC指標は3因子、平行分析では4因子が示唆されたが、固有値の減衰状況を考慮し3因子解が妥当と判断した。因子負荷量の最低値を.40とした上で、探索的因子分析(最尤法・プ

ロマックス回転)を実施し、表1の推定結果が得られた。第1因子は「自分なら資格試験で理想の点数が取れると思う」「試験を実際に受けるときは、自分の力を出し切れる自信がある」といった、自分に対する期待や自信を示す5項目によって構成されていることから「自己効力感」と命名した。第2因子は、「勉強内容が十分にわかったら、とても満足すると思う」「英語を勉強することは役に立つと思う」といった、英語の習得そのものに価値や目的を示す項目が並んでいることから「内発的目標志向」と命名した。対して、第3因子は、「良い結果を残して、自分の実力を周りの人に自慢したい気持ちがある」といった、試験結果の良さや、資格試験の対外的な成功を示す項目で構成されていることから「外発的目標志向」と命名した。これら3因子の因子寄与率は33.37%であった。

5.1.2 動機づけ調整方略尺度の因子構造と命名

動機づけ調整尺度は、15項目のうち4項目が項目分析によって除外され、11項目で実施された。推定する因子数を分析したところ、MAP分析では1因子、BIC指標と平行分析では2因子が示唆された。固有値の減衰状況もあわせて考慮した結果、2因子解を採用することとした。そこで、各因子に対する因子負荷量を.40に設定し、それより負荷量の低い項目は削除しながら探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った結果、表2の通りの因子構造が得られた。第1因子には、「早いうちに一定のスコアを取ってしまったほうが楽」「就職に有利」などの5項目が含まれており、資格試験に向けた自主学習へのやる気が出ないときに、考え方を変えることでやる気を起こす方略であることから「認知調整」と命名した。第2因子は、「勉強の合間に気分転換をして、やる気を保つ」といった学習環境に着目した動機づけの調整行動を示す方略で構成されていることから「環境調整」と命名した。これら2因子の寄与率は28.83%であった。

■表1: 情意尺度の探索的因子分析結果

番号	項目	自己効力感	内発的目標志向	外発的目標志向
M013	自分なら、理想の点数(級)の取得(合格)ができると思う。	0.855	-0.095	-0.025
M017	英語の資格試験の受験は、きつとうまくいっている。	0.659	-0.035	0.021
M014	今のところは到底不可能な目標(点数や級)もいずれ到達できると思う。	0.578	0.104	-0.067
M015	英語の資格試験に向けて取り組む練習問題が難しくても乗り越える自信がある。	0.476	0.104	0.003
M016	試験を実際に受けるときは、自分の力を出し切れる自信がある。	0.410	0.013	0.009
M03	勉強内容が十分にわかったら、とても満足すると思う。	0.013	0.649	0.010
M011	もし点数が悪かったり、不合格だった場合は、自分のせいだと思っている。	-0.090	0.517	0.002
M07	英語の資格試験に向けて勉強した内容や経験そのものが、英語力の向上につながると思う。	0.059	0.505	0.010
M09	英語を勉強することは役に立つと思う。	0.126	0.462	-0.012
M06	英語資格試験で良い結果を残して、自分の実力を周りの人に自慢したい気持ちがある。	-0.064	-0.030	0.638
M04	英語資格試験の結果がとにかく大事なので、そのために勉強する。	-0.126	0.104	0.499
M026	英語の資格試験を受けることで、周囲の期待に答えていると感じている	0.082	-0.088	0.477
M05	他の人より英語で良い点数や良い結果を残したいので自主学習をする。	0.225	0.032	0.467
	因子間相関		0.215	0.424
				0.135

■表2: 動機づけ調整方略尺度の探索的因子分析結果

番号	項目	認知調整	環境調整
MR5	早いうちに一定のスコアを取ってしまったほうが楽だと考える。	0.689	-0.195
MR15	資格試験のための勉強は自分に必要なことだと言いかせる。	0.584	-0.051
MR10	資格試験の受験が就職に有利だと考える。	0.491	0.104
MR4	英語の成績を良くするためだと考える。	0.440	0.117
MR2	資格試験の受験に役立ちそうな情報を探す。	0.400	0.221
MR13	勉強の合間に気分転換をして、やる気を保つ。	0.033	0.521
MR12	勉強場所を変える。	-0.108	0.506
MR1	計画を変更して、少しでも良いから進めようとする。	0.068	0.469
	因子間相関		0.391

5.1.3 学習方略尺度の因子構造と命名

学習方略を測定するための81項目のうち、「単語は語呂合わせで覚える」など4項目に床効果(注2)や過度のばらつきが見られたため、それらを除外した77項目に対し探索的因子分析を行った。MAP基準は5因子、BIC指標は3因子、平行分析は7因子を示唆したが、3因子解と7因子解では不適解が生じたため、固有値の減衰状況を考慮した上で5因子解が妥当と判断し、.40を因子負荷量の最低値として、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。因子の推定結果を表3に示す。第1因子は、「やらなければいけない場面では、自分自身をやる気にさせることができる」

「資格試験に向けた勉強がつまらなくなったり退屈になったりしても、自分で決めたところが終わるまでは作業を続ける。」といった、自分自身を律して試験勉強に取り組むといった方略で構成されているため「努力方略」と命名した。第2因子は、「勉強中にわからないことがあったら、自分の知識だけで解決しようとせず、教材・辞書・インターネットなどで調べる」「知らない単語が出てきたとき、それがわからなくても内容理解に支障がない場合は、飛ばして読む」からわかるように、難しい内容やわからない問題が出てきた場合の対応や適応に関する項目を含むことから「対処方略」とした。第3因子は、「発音が似て

いる英単語を一緒に覚える」や「文法を整理するために表を作る」といった、語彙や文法などの暗記項目の覚え方に関する5項目で構成されているため「記憶方略」と命名した。第4因子は、「自分から進んで英語の動画を見ようとする」「進んで英語のニュースや音楽などの音声を聴くようにしている」といった、資格試験前に関わらず、日頃から継続的に英語に触れるための方略であ

ることから「日常的方略」と命名した。第5因子は、「自分が受ける資格試験の模擬問題を、時間を測りながら解く」や「英語の学習だけでなく、自分が受けるテスト形式の確認も十分にする」など、資格試験に特化した対策や計画を含む5項目で構成されているため「試験計画方略」と命名した。なお、因子寄与率は37.13%であった。

■表3: 学習方略尺度の探索的因子分析結果

番号	項目	努力方略	対処方略	記憶方略	日常的方略	試験計画方略
SR73	やらなければいけない場面では、自分自身をやる気にさせることができる。	0.715	0.046	-0.274	-0.110	0.043
SR6	勉強中は自分自身を奮い立たせてやるべきことをやっている。	0.636	0.057	-0.042	-0.076	0.029
SR21	資格試験に向けて勉強しているときは集中力が続くほうだ。	0.590	0.002	0.061	0.056	-0.045
SR31	資格試験に向けた勉強がつまらなくなったり退屈になったりしても、自分で決めたところが終わるまでは作業を続ける。	0.580	0.146	0.023	-0.108	-0.076
SR73	試験勉強は、自分で決めたことだから楽しんでできていると思う。	0.510	0.014	0.138	0.171	-0.180
SR29	計画的に勉強しているので、試験直前に焦ることはほとんどない。	0.501	-0.224	0.050	0.024	-0.039
SR28	他の活動が忙しい中でも、勉強時間を作って自主学習をするよう心掛けている。	0.496	0.078	0.080	0.112	0.052
SR27	自分自身に何らかのノルマを課して勉強している。	0.424	-0.099	0.089	0.008	0.250
SR47	勉強中にわからないことがあったら、自分の知識だけで解決しようとせず、教材・辞書・インターネットなどで調べる。	-0.041	0.643	-0.196	0.086	0.017
SR62	知らない単語の意味を、文脈から推測する。	0.082	0.620	-0.094	-0.028	0.007
SR63	知らない単語が出てきたとき、それがわからなくても内容理解に支障がない場合は、飛ばして読む。	0.032	0.502	-0.163	0.030	0.095
SR39	英語を聞くときは、内容を理解するために強調されている語やフレーズに注意を向ける。	0.027	0.498	0.237	0.044	0.001
SR49	1回で聞き取れなかったら、何回も英語の音声を聞き返す。	0.040	0.463	0.164	-0.020	-0.023
SR48	1回読んで内容が理解できなかつたら、何回も英文を読む。	-0.037	0.408	0.161	0.039	0.037
SR66	以前うまくいった勉強方法で勉強する。	0.004	0.404	0.077	-0.145	0.088
SR44	発音が似ている英単語を一緒に覚える。	-0.073	0.151	0.639	0.019	-0.032
SR43	単語の細かい意味の違いを区別するために、類義語も一緒にまとめて覚える。	-0.049	0.165	0.611	-0.053	0.062
SR38	覚えやすいように単語を分類する。	0.010	-0.154	0.583	-0.002	0.094
SR42	文法を整理するために表を作る。	-0.004	-0.196	0.485	-0.074	0.043
SR59	英語と日本語の類似点や相違点を比べる(例:文法・意味・単語)。	0.081	0.074	0.472	-0.029	-0.145
SR50	自分から進んで英語の動画を見ようとする。	-0.061	0.009	-0.071	0.813	-0.019
SR51	進んで英語のニュースや音楽などの音声を聴くようにしている。	-0.016	-0.037	-0.107	0.769	0.066
SR2	出来る限り英語で書かれたものを読む機会を設ける。	0.030	0.038	0.103	0.670	-0.045
SR80	自分が受ける資格試験の模擬問題を時間を、測りながら解く。	-0.143	0.098	0.017	0.029	0.663
SR78	英語の学習だけでなく、自分が受けるテスト形式の確認も十分にする。	-0.003	0.105	-0.073	0.018	0.598
SR79	テストを受けるときの時間配分を考える。	-0.008	0.047	-0.018	-0.091	0.593
SR55	英語の資格試験に向けた勉強計画を立てる。	0.205	-0.136	0.072	0.111	0.466
SR56	必ず目標(例:○○点を取る・○級に合格する)を設定する。	0.153	0.068	0.068	0.021	0.445
	因子間相関		0.072	0.403	0.408	0.429
				0.090	0.035	0.436
					0.391	0.228
						0.226

5.1.4 下位尺度得点間の相関係数と記述統計量

情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度の下位尺度得点における相関係数と、平均値、標準偏差、信頼性係数 (α , ω) を表4に示す。従来の自己調整学習研究では、情意要因と学習方略には正の相関があり、また、動機づけ調整方略

と学習方略にも正の相関があることが認められてきた。本研究では全体的に、情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度が互いに正の相関にあり、認知調整、試験計画方略の2因子については、すべての因子と有意な正の相関関係にあることがわかった。

■表4: 下位尺度得点間の相関係数と記述統計量

	情意尺度			動機づけ調整方略尺度		学習方略尺度					M	SD	α	ω
	自己効力感	内発的目標志向	外発的目標志向	認知調整	環境調整	努力方略	対処方略	記憶方略	日常的方略	試験計画方略				
自己効力感		0.191***	0.309***	0.203***	0.079	0.451***	0.199***	0.184***	0.404***	0.326***	3.29	0.786	0.73	0.74
内発的目標志向			0.105*	0.305***	0.303***	0.093	0.517***	0.018	0.142**	0.284***	4.36	0.577	0.61	0.62
外発的目標志向				0.302***	0.104	0.342***	0.152**	0.205***	0.152**	0.333***	3.22	0.881	0.61	0.61
認知調整					0.244***	0.173**	0.240***	0.194***	0.122*	0.318***	3.79	0.802	0.66	0.67
環境調整						0.146**	0.324***	0.127*	0.071	0.206***	3.98	0.802	0.47	0.50
努力方略							0.126*	0.302***	0.318***	0.397***	3.04	0.764	0.79	0.79
対処方略								0.140**	0.066	0.403***	4.21	0.558	0.72	0.73
記憶方略									0.231***	0.199***	2.73	0.875	0.68	0.68
日常的方略										0.209***	2.99	1.130	0.78	0.78
試験計画方略											3.80	0.791	0.72	0.73

(注)* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.2 信頼性・妥当性の検証

次に、5.1で得られた3尺度に十分な信頼性および妥当性があるかを検証した。Messick (1995) は6つの評価基準を示しているが、必要に応じて複数の評価基準を採用することが推奨されていることから、本研究では、①それぞれの因子に含まれる項目が同じ概念を測定しているか、②尺度の因子構造が客観的に適切と判断できるか、③作成した尺度は外的基準と相関関係や因果関係にあるか、の3点を検討する。

5.2.1 内的整合性

内的整合性とは、情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度の各因子に含まれている項目の類似性を指す。本研究では、クロンバックの α とマクドナルドの ω (注3) を指標とし、因子のまとまりを検証した(表4)。情意尺度の3因子では、 $\alpha = .61 \sim .73$, $\omega = .61 \sim .74$, 学習方略尺度の5因子では、 α 係数および ω 係数ともに $.68 \sim .79$ が得られており、良好な内的整合性が得られた。一

方、動機づけ調整方略尺度については、認知調整の内的信頼性は保たれているものの ($\alpha = .66$, $\omega = .67$)、環境調整は、 $\alpha = .47$, $\omega = .50$ と十分な数値であった。しかし、動機づけ調整方略は特定の学習状況に依存しやすく、先行研究でも同様の傾向が確認されている。本研究でも、環境調整因子に含まれる3項目は、理論的背景を踏まえた上で必要な項目として生成されていることから、このまま採用することとした(6.2参照)。

5.2.2 構造的側面の妥当性

情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度のそれぞれの因子構造は、探索的因子分析によっていわば研究者の主観的な判断に依拠して得られたものである。そこで、得られた因子構造が客観的な評価からも適切と判断できるかを調べるために、確証的因子分析を実施した。その結果を表5に記載している。情意尺度、動機づけ調整方略尺度、学習方略尺度のいずれも十分な適合度が得られた。具体的には、①モデルがどの程度うまく説明できているかを示す指標(GFI・

AGFI), ②モデルがどの程度改善されたかを評価する指標(CFI), ③モデルがいかに悪いかを算出する適合度指標(RMSEA)から判断した(注4)。つまり, 探索的因子分析によって得られた因子構造は, 理論的仮説を照らし合わせても相反しな

いものであり, 確証的因子分析の結果からも尺度構造の妥当性が担保されたと言える。

■表5: 3つの尺度の確証的因子分析結果

	CMIN	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
情意尺度	66.354	56	0.162	0.972	0.955	0.985	0.023
動機づけ調整方略尺度	17.366	16	0.362	0.988	0.973	0.996	0.016
学習方略尺度	336.973	301	0.075	0.935	0.913	0.984	0.018

(注)CMIN = カイ2乗値, df = 自由度, p = 有意水準, GFI・AGFI・RMSEA = 注4を参照

5.2.3 外的側面の妥当性

当該3尺度と外的な基準との間に相関があるかを測るために, 相関分析を実施した。仮説では, 自己調整学習と関連のある変数は正の相関関係にあることが想定されている。外的基準として本研究では, 現時点での資格試験得点(TOEICのスコア)と, 資格試験に向けた自主学習の頻度(全くしない・あまりしない・たまにする・必ずする)に関するデータを得ており, いずれも自己調整学習能力とは正の相関関係が予想される。

分析の結果(表6), 資格試験得点はいわば協力者の調査時点での英語力としてみなすことができるが, 負の相関関係にある尺度因子はなく, 仮説をおおよそ支持できる。ただし, 有意な相関関係にあったのは, 自己効力感, 外発的目標志向, 対処方略, 日常的方略の4因子のみであった。つまり, 資格試験得点の高さは, 自分に自信があることや, 試験結

果を重視する目標志向性, わからない問題に遭遇したときにうまく対処できること, そして, 日常的に英語を読んだり, 聞いたりする習慣と関係があるということがわかった。一方, その他の因子は, ほとんど無相関に近いものが多く, 資格試験得点との関連が強くないことを示す結果となった。

自主学習の頻度についても, 負の相関関係は見られず, 記憶方略, 日常的方略以外のすべての因子と有意な相関関係があった。記憶方略は, 暗記や認知作業に特化した方略であり, 自主学習頻度との関連が想定されない特性があり, 日常的方略に関しても, 自主学習としてではなく趣味や習慣として行われる方略であることも鑑みると, 有意な相関関係はないことが理解できる。そのため, 本研究の尺度は, 自己調整学習態度があるほど, 自主学習の頻度が高いという仮説を支持する相関関係が示された。

■表6: 下位尺度得点と外的基準の相関係数

	自己効力感	内発的目標志向	外発的目標志向	認知調整	環境調整	努力方略	対処方略	記憶方略	日常的方略	試験計画方略
資格試験得点	0.238***	0.089	0.116*	0.041	0.034	0.058	0.148**	0.017	0.329***	0.079
自主学習頻度	0.125*	0.227***	0.207***	0.221***	0.212***	0.232***	0.288***	0.018	0.080	0.438***

(注)* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

続いて, 得られた因子が外的基準をどの程度予測するのかを, 重回帰分析を用いて検証した。自主学習頻度を目的変数とした場合と, 資格試験得点を目的変数とした場合の重回帰分析の結果を以下にまとめる。

情意尺度については, 調整済み R^2 を見ると, 自主学習の頻度の7.9%, 資格試験得点の5.3%を有

意に予測することがわかった。表7をみると, 英語学習に対する内発的・外発的目標志向を強く持っているか否かが, 自主学習の頻度に影響を与えることが示された。一方, 資格試験の得点に対しては, 自己効力感の高さが影響を与えるということが示された。

■表7: 情意尺度の重回帰分析結果

	自主学習頻度			資格試験得点		
	B	CMIN	β	B	CMIN	β
自己効力感	0.034	0.058	0.032	23.431	7.232	0.217***
内発的目標志向	0.295	0.076	0.202***	7.602	9.426	0.042
外発的目標志向	0.168	0.051	0.176*	5.215	6.370	0.045
調整済みR ²	0.079***			0.053***		
N	356			356		

(注) B = 推定値, SEB = 標準誤差, β = 標準回帰係数, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

動機づけ調整方略尺度に関しては、自主学習頻度にのみ有意な説明力が見られ、7%の説明率であることがわかった(表8)。やる気が起きないときに、考え方を変えたり環境を変えたりすることが自主学習頻度を増やすと考えられる。一方、資格試験の得点に対しては、有意な因果関係が見られなかった。つまり、自身のモチベーションややる気を維持するために認知や環境を調整する方

略は、資格試験得点の高低には直接的な影響は及ぼさないことがわかった。しかし、動機づけ調整方略は、学習過程における刻一刻と変化する動機づけを安定させ、積極的な学習行動を促す点で効果的であり(梅本・稲垣, 2019)、その学習の成果が資格試験得点に現れると考えると、間接的な影響力がある可能性が考えられる。

■表8: 動機づけ調整方略尺度の重回帰分析結果

	自主学習頻度			資格試験得点		
	B	SEB	β	B	SEB	β
認知調整	0.189	0.055	0.18**	4.436	7.054	0.034
環境調整	0.177	0.055	0.169**	3.319	7.055	0.026
調整済みR ²	0.070***			-0.003		
N	356			356		

(注)* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

学習方略尺度の影響力を重回帰分析で検証したところ、自主学習頻度に対して21%、資格試験得点に対して12.1%の影響力をもつことがわかった(表9)。自主学習頻度に対しては、対処方略、記

憶方略、試験計画方略が有意である一方、資格試験得点に対しては、対処方略と日常的方略が有意であることが示された。自主学習の頻度と資格試験の得点に影響を及ぼす要因はそれぞれ異なっ

■表9: 学習方略尺度の重回帰分析結果

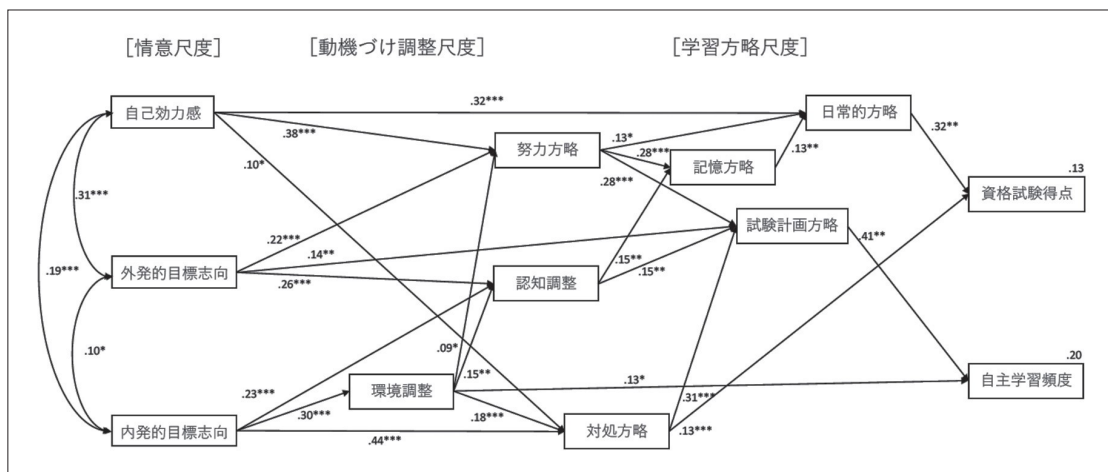
	自主学習頻度			資格試験得点		
	B	SEB	β	B	SEB	β
努力方略	0.117	0.060	0.106	-5.731	7.770	-0.042
対処方略	0.218	0.078	0.144**	27.700	10.100	0.150*
記憶方略	-0.099	0.048	-0.103*	-8.031	6.266	-0.068
日常的方略	-0.011	0.038	-0.015	32.317	4.867	0.354***
試験計画方略	0.385	0.060	0.361***	-3.289	7.721	-0.025
調整済みR ²	0.210***			0.121***		
N	356			356		

(注)* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ていることと、対処方略はどちらに対しても影響力を持つのにに対し、努力方略はどちらにも有意な影響がないということが示された。以上の結果から、本研究で開発された尺度は、外的基準である自主学習頻度と資格試験得点との間に一定の相関関係と因果関係があることが示され、構成概念妥当性が確認されたと言える。

最後に、すべての因子と資格試験得点および自主学習頻度との関係性を調べるためにパス解析を行った。分析に先立ち、3つの尺度の因果関係について仮説を立てた。先行研究では、動機づけや情意といった意欲に関わる因子は、学習方略使用の前提として不可欠であるとされている(例えば、Kormos & Csizer, 2014; Schunk &

Greene, 2018; Ushioda, 2014)。動機づけ調整方略尺度の2因子は、「方略」であることから学習方略と同様の扱いとし、相関分析や重回帰分析の結果をもとに因果関係を予測した。その結果を、図1にまとめている。仮説の通り、情意要因は方略に先立つ要因として考えられ、自己効力感は学習方略に対し、2つの目標志向性は学習方略だけでなく動機づけ調整方略に対しても有意なパスが見られた。資格試験得点は日常的方略と対処方略からのみ、自主学習頻度は試験計画方略と環境調整方略からのみ、有意なパスを得るという結果になった。さらに、自主学習の頻度と資格試験得点の間には因果関係が見られなかった。



■ 図1:パス解析の結果

(注) CMIN = 54.567, $df = 40$, $p = .062$, GFI = .975, AGFI = .952, CFI = .981, RMSEA = .032, SRMR = .038, AIC = 130.567.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, 誤差項は省略した。

6 解釈と議論

本研究は、自己調整学習能力尺度を作成し、その尺度の信頼性および妥当性を検証することが目的であった。複数の統計的処理を経て、3つの尺度の安定性と一貫性は認められたと言える。

6.1 情意尺度の因子構造と 外的基準との関連

探索的因子分析の結果、情意尺度には自己効力感、内発的目標志向、外発的目標志向が含まれ

ることがわかった。先行研究では、十分な自己効力感や内発的目標志向が自己調整学習に正の影響を及ぼすことが認められており、とりわけ自己効力感の存在は、自己調整学習が認知的成果(学業成績など)、情意的成果(楽しさなど)、そして動機づけの成果(動機の継続など)につながる前提条件として、なくてはならないものとして理解されてきた(Lens & Vansteenkiste, 2008)。一方、外発的目標志向、すなわち、他者と比較して自分が優れていることへの価値や、試験結果への強いこだわりといった要素は、内発的目標志向と比較して、学習者が失敗への恐怖感を強めたり、他者への援助要請をしなくなるといった負の影

響を与えるものとして考えられてきた (Fryer & Elliot, 2008)。しかし、本研究のような英語資格試験を目的とした文脈において、この外発的目標志向が学習者に強く内在していることは、特筆すべき知見といえる。自己調整学習理論においては、学習の原動力が自らの知的好奇心や達成感などを満足させる (内発的な) ものにあるほうが、他者に対する優位性や外的評価の高さを満たす (外発的な) ものにあるよりも効果的であると考えられてきた。そのため、外発的目標志向を必須としている理論は少ない。しかし、英語資格試験を念頭に置いた自主学习という性質上、外発的な価値が重視されるのは当然のことと考えられる。日本人大学生にとって英語資格試験とは、常に受験できるものではなく、また、それによって将来のライフイベント (留学や就職など) に影響を与えうる試験である。つまり、受験料や参考書の元を取るといった損得勘定が働いたり、資格として履歴書に書かなければならないといった過剰不安が働いたりする可能性がある。そのため、外発的目標志向が自身の学習を管理・コントロールするという点では、本研究の結果は必然と考えられる。例えば、韓国の大学生を対象に彼らの理想自己 (Ideal L2 Self) を調査した Kim & Kim (2014) が示唆しているように、英語力の証明が社会的な評価を左右する影響力をもつ韓国では、義務自己 (Ought-to L2 self) と呼ばれる外発的な動機づけが学習者に強く作用することがわかっている。彼らを参考にすると、外発的目標志向が自己調整学習能力の一要因として抽出された点を解釈する上で、英語資格試験の受験にあたり学習者には「～しなければならぬ (義務自己)」といった動機づけが働いていると推察される。

6.2 動機づけ調整方略尺度の因子構造と外的基準との関連

動機づけ調整方略尺度では、やる気が起きないときの調整方略として、自分に有益なことを考える認知調整と、学習環境を変える環境調整の2因子が抽出された。いずれの信頼性 (α 係数・ ω 係数) も低いことが本研究の課題である。しかし、梅本・田中 (2012) でも、本研究と類似の項目で構成された「認知変容方略」「環境調整方略」因子が抽出されており、低めの α 係数が報告されている

(それぞれ順に、 $\alpha = .57$, $\alpha = .59$)。これは、帯域幅と忠実度のジレンマと呼ばれる、信頼性を高めすぎることによって項目同士が類似しすぎる一方、妥当性を高めるために幅広い内容の項目で構成することで項目の共通性が低くなりがちになってしまう現象が起きていると考えられる。梅本・田中 (2012) はこれを学習方略の状況依存性によるものとして解釈している。つまり、学習状況に応じて項目を生成すると、扱いきれないほどの項目数を抱えることになるため、必要最低限の項目数に減らさざるを得ず、それが信頼性の低さを招いたと考えられる。この点で、本研究で検討された動機づけ調整尺度は改良の余地があると言える。

ただし、動機づけ調整方略は、情意尺度の内発的目標志向、外発的目標志向との間に有意な因果関係があり、学習方略尺度に対しても有意な因果関係が見られた。さらに、環境調整によってやる気を起こす行為は、自主学习頻度にも影響を与えるということが明らかになった (図1)。このことから、動機づけ調整方略は、資格試験得点との直接的な関係性はほとんど見られなかったが、自主学习をすることに関しては、重要な役割を果たすと言える。今後は、「やる気が出ないときにどのようにやる気を起こすか」といった方略を用いる英語学習場面について、質的なアプローチで検証することにより個人差を明らかにすることが可能となり、質問紙開発に対する視座を与えるものと思われる。

6.3 学習方略尺度の因子構造と外的基準との関連

自己調整学習における方略的要素をまとめて学習方略とし、努力方略、対処方略、記憶方略、日常方略、試験計画方略の5因子が抽出された。英語資格試験に向けた学習方略として、これらは非常に特徴的であると言える。まず、努力方略および対処方略は、極めてメタ認知的側面が強い方略である。特に学習中に、自分自身の集中力ややる気を維持し、自分自身が何を理解して何をわかっているのか、そしてそれをどのように解決するのかといった方法を模索することは、学習者に高度な客観的認知能力を要求する行為である。また、日常方略は、資格試験得点に最も影響を与える方略として抽出されたが ($\beta = .345$, $p <$

.001), 日常的に英語に触れようとする姿勢はそれ自体が一つの自己調整学習サイクルとして機能していると言える。英語資格試験の前に自主学習を行う他, 日頃から自身の動機や行動を維持, 管理しているからこそ, 習慣的に英語に触れる環境が構築できていると考えられる。さらに, 記憶方略が抽出され, 資格試験を受験するための具体的な記憶方法があることがわかった。特にこれらは語彙習得と関連しており, 暗記のためのさまざまな工夫が方略として見られる。記憶方略は自主学習頻度や資格試験得点とは直接的な関係を示さなかったが, どの方略を使用するかのだけでなく, どのように組み合わせて使用するかが重要といったS²R理論の指摘を反映するものとなった(Oxford, 2011, 2017)。試験計画方略もメタ認知能力を具現化した方略と言えるが, これは特に, 本研究の調査対象である「資格試験に向けた自主学習」という文脈に特化した因子だと言える。自分が受験する資格試験の受験方法, 試験内容, 試験時間を, 事前に練習したり, 計画的に把握したりするといった能力が, 自主学習をする上で鍵となる方略であるといえる。この試験計画方略は, 自己調整学習理論において, 予見(forethought)(Zimmerman, 2000)という行為に分類され, 自己調整学習の始発段階における方略だと考えられる。予見段階では, 計画立案や目標設定の他に, 情意尺度にある自己効力感や内発的・外発的目標志向といった自己期待や自己信念が機能するとされている。概して, 本研究では, 効果的な自己調整学習のための第一歩として重要な役割を担う要素が測定されたことが確認できた。

6.4 資格試験に向けた自主学習における自己調整学習の役割

パス解析の結果(図1参照), 自主学習と資格試験得点に対する自己調整学習の関わり方についていくつかの知見が得られた。1つ目は, 自己調整学習方略は, 資格試験得点にも自主学習頻度にも影響を与えるが, 直接的に関与する方略は, それぞれで異なっている点である。資格試験得点には日常的方略と対処方略からのみ, 自主学習頻度には試験計画方略と環境調整方略からのみ有意なパスが認められた。つまり, 資格試験得点であるTOEICのスコアの高低には, 日常的に英語

に触れているかどうかと, わからない問題や知らない知識について, それを解消するためにどう取り組むか, が関わっているということが言える。一方, 資格試験前の自主学習では, 自己調整学習方略の中でも, 試験に向けた計画や試験形態そのものへの順応といった方略と, やる気が起きないときに環境を調整してやる気を奮い立たせるといった方略が関係することが明らかとなった。すなわち, 学習習慣を確立させるための自己調整学習と試験得点を上昇させるための自己調整学習は, 性質が異なるということが示唆された。

2つ目は, 本研究の参加者においては, 自主学習頻度と資格試験得点に相関関係が見られなかったことである。これは尺度開発そのものとは別に考慮すべき点であるが, 本研究の結果からは, 資格試験に向けてどれだけ自主学習したとしても資格試験の得点にはほとんど影響がない, という解釈が成立する。ただし, 本研究の尺度は英語資格試験(4つの試験)を前提としているのに対し, 資格試験得点はTOEICのスコアのみが反映されている。参加者が複数の異なる英語資格試験を想定して自主学習頻度を回答した可能性があり, 特定の試験得点との関連が弱かったと考えられる。

3つ目は, 情意尺度因子である自己効力感, 内発的目標志向, 外発的目標志向はすべて, 方略に先立つ前提条件として存在することが確認され, 先行研究を支持する結果となった。すなわち, 学習方略を効果的に活用するためには, あらかじめ自己効力感と適切な目標志向を有することが基盤となる。自己効力感の重要性とともに内発的目標志向の意義は語られてきたが, 資格試験を受験する上では, 外発的目標志向が重要な役割を果たしうる。達成目標理論(Elliot & McGregor, 2001)では, 外発的目標志向はパフォーマンス目標に相当し, 「他者と比較して自分の能力や優秀さをアピールしたい」といった接近型と「他者と比較して自分の出来なさや無能さをさらすことを避けた」といった回避型に細分化されている。自己調整学習において有効なのは, 前者であろう。自らの能力の高さを証明したいといった積極性を持つ目標志向が本研究の尺度にも反映されている。

これらを総合的に解釈すると, 自分なら上手く

いく・やり遂げられるといった自己期待、英語の習得自体への目標、および、結果や他者との競争に対する目標を持つことは、資格試験に向けた自主学習における原動力となる。それが、さまざまな方略 一例えば、日常的に読んだり聞いたりして英語に触れること、わからない問題にどのように対処するべきか身につけること、具体的で自分にとって重要な目標を定めること、そして、それを達成するためにはどのような時間配分でどのような方法で試験問題を解くかといった戦略に焦点を当てること一と複雑に結びつき、自主学習や資格試験得点につながっていくと考えられる。資格試験の受験に向けた自己調整学習能力として、これらを体系的に組み合わせて実行に移すことが肝要であると言えるだろう。

本研究の対象は、教室環境下を離れた自主学習としているが、これらの知見は、教育現場でも大いに活用されうると考える。自己調整学習方略の指導効果は多く検証されており、方略の種類や使い方を明示的に指導することは大いに有益だと言える。ただし、これらを活用するためには情意的基盤が必須であり、具体的には、教師は学習者の自己効力感と目標志向性を育み支援することが必要である。特に、これまでのような内発的な目標志向性を培う教育的介入とともに、大局的な見地に立ち、学習者の多様な目標の在り方を尊重し支援する必要性があることを示唆したと言える。竹内(2007)は、教師からの働きかけによって、学習者が自己調整学習能力を身につけることは可能であり、それが効果的な自主学習に結びつくと提案している。たとえ授業課題や単位と直接的な関係のない自主学習においてであっても、学習者の自己調整学習能力の素地を養うことが、効果的に英語学習に取り組める一因と考えて良いだろう。

7 結論

本研究では、情意方略、動機づけ調整方略、学習方略の3つの観点から、英語資格試験のための自主学習における自己調整学習能力について検討した。統計的処理を経てそれぞれの尺度には

一定の信頼性および妥当性があることが認められた。総括すると、自己効力感や目標・学習信念といった動機づけ側面について、さまざまな文脈でその重要性が議論されてきたが、これらは自主学習環境下においても重要な位置づけにあることがわかった。そして、その動機づけの維持や調整のために、考え方や環境に変化をもたらすための方略が用いられるが、同時に、メタ認知的活動を中心とする学習方略が活用されていることがわかった。すべての因子が自主学習頻度および資格試験得点に直接影響を与えているわけではなく、互いに交絡し、最終的に、自主学習の頻度に影響を与える方略と資格試験得点に影響を与える方略に作用することが明らかとなった。

これらの結果は、本研究の参加者の傾向に過ぎず、一般化可能性について議論の余地があることは言うまでもない。特に、参加者の多くは大学1・2年生であり、本格的に留学や就職を意識している学年とは考え方や立場が乖離している可能性もある。同様の尺度を用いた別の参加者集団への実施や、学年別の比較といった追試が必要であろう。また、本研究では、当時全参加者が保持していたTOEICのスコアを資格試験得点としているが、ここに2つの限界点があると考ええる。1つは、質問項目自体は「4つの英語資格試験」を想定している一方、TOEIC以外の資格試験のスコアは多変量解析に用いることができなかった点である。もう1つは、TOEICのスコアは参加者の自己申告によるもので、参加時期と必ずしも重複しているわけではない点である。受験した試験、受験回数や受験時期は参加者によってさまざまであり、どの時期のスコアを申告し、どの受験の学習方法を想起して回答したかが不明瞭な点で、実施面での限界があったと考えられる。最後に、本研究では学習方略として、英語資格試験の共通科目である語彙・文法・リーディング・リスニングに関する方略を抜粋し、ライティングやスピーキングの学習方略は項目数の増幅と参加者の疲労度を考慮し排除した。そのため、試験別の認知的方略には、本研究とは異なる特徴が見られる可能性がある。今後、自主学習における自己調整学習の一般化とともに、それがどれほど英語力と関わりを持つのか、さらに精緻な尺度を作成する上での課題としたい。

謝辞

本研究を実施するにあたり、貴重な機会とご支援をくださいました公益財団法人日本英語検定協会と関係者の皆さま、選考委員の皆さまに心よりお礼申し上げます。特に、助言者である吉田研作先生のご指導により、研究方針が明確に定まり発表に至りました。深く感謝申し上げます。そして、立教大学の高橋里美先生には、親身で建設的なご助言を幾度となく賜りました。心より感謝いたします。また、立教大学の新多先生の専門的なご示唆およびご助力に、深く感謝いたします。そして、立教大学大学院博士課程在籍の熊谷允岐さん、中野悠稀さんのご協力のおかげで本研究は完遂いたしました。最後に、立教大学院大学院生の皆さま、本研究に参加して下さった大学生の皆さま、および、本研究に携わって下さったすべての方々に感謝の意を表します。

注:

- (1) Pintrich et al.(1991) は、あらかじめ「動機づけセクション」と「学習方略セクション」を設けており、分析もそれぞれのセクションに対し別々に実施している。Pintrich et al.(1991)の尺度を参照していることから、本研究もこれに倣って分析を進めた。
- (2) 床(天井)効果とは、ある項目に対する参加者の平均値が極端に低く(高く)、得点分布が偏っていることである(清水・荘島, 2017)。
- (3) ω (オメガ)係数は、因子の項目数に依存せず、各項目の因子に対する負荷量を考慮している点で α 係数よりも正確な信頼性とされている(尾崎・荘島, 2014)。
- (4) GFI (goodness of fit index) および AGFI (adjusted goodness of fit index) は1~0間で推移し、.95以上の値を示すことが望ましい。CFI (comparative fit index) も1.00に近ければ近いほど良いとされ、.95以上が目安とされている。RMSEA (root mean square error of approximation) は.05以下が望ましいとされ、.10以上は不適切と考えられている(田崎, 2015)。

参考文献(*は引用文献)

- * Chang, M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction: An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/09588220500178939>
- * Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- * 英語教育2019年6月号(2019). 東京:大修館書店.
- * 英語教育2020年4月号(2020). 東京:大修館書店.
- * Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- * Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 53-75). New York: Routledge.
- * 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編)(2003). 『心理学研究法』東京:放送大学教育振興会
- * Habok, A., & Magyar, A. (2018). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 1388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>
- * 廣森友人(2015). 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』東京:大修館書店.
- * 伊藤崇達(2009). 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割』. 京都:北大路書房.
- * Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2014). EFL students' L2 motivational self system and self-regulation: Focusing on elementary and junior high school students in Korea. In K. Csizer & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 87-107). Bristol: Multilingual Matters.
- * Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N. (2012). Mobile assisted language learning in university EFL courses in Japan: Developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*, 24(2), 169-187. <http://doi:10.1017/S0958344012000055>
- * Kormos, J., & Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner group. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- * Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning: A motivational analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-*

参考文献 (*は引用文献)

- regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 141-168). New York: Routledge.
- * Liu, S. H., Lan, Y., & Ho, C. Y. (2014). Exploring the relationship between self-regulated vocabulary learning and web-based collaboration. *Educational Technology & Society*, 17(4), 404-419. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.404>
- * Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50, 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- * Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 1-22). Bristol: Multilingual Matters.
- * Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83-91. <https://doi.org/10.1093/applin/amr044>
- * 新多了 (2019). 『英語の学び方入門』. 東京: 研究社.
- * Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- * Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd edition). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- * 尾崎幸謙・荘島宏二郎 (2014). 『パーソナリティ心理学のための統計学—構造方程式モデリング』. 東京: 誠信書房.
- * Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- * Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA*.
- * Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177%2F0013164493053003024>
- * Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/ceps.1994.1033>
- * Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.), (pp. 1-15). New York: Routledge.
- * Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618. <https://doi.org/10.1177%2F1362168815578550>
- * 清水裕士・荘島宏二郎 (2017). 『社会心理学のための統計学—心理尺度の構成と分析』. 東京: 誠信書房.
- * 竹内理 (2007). 『自ら学ぶ姿勢を身につけるには—自主学
- 習の必要性和その方法を探る』. 『Teaching English 8』2-5.
- * 田崎勝也 (編) (2015). 『コミュニケーション研究のデータ解析』. 京都: ナカニシヤ出版.
- * Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <http://doi:10.1093/applin/ami046>
- * 梅本貴豊・稲垣勉 (2019). 『授業中の動機づけ調整方略と動機づけの変動性の関連』. 『心理学研究』90(2), 207-213. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.90.18312>
- * 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 『大学生における動機づけ調整方略』. 『パーソナリティ研究』21(2), 138-151. <https://doi.org/10.2132/personality.21.138>
- * Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA: A developmental view. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. (pp. 127-141). Bristol: Multilingual Matters.
- * Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4), 931-947. <https://doi.org/10.1002/tesq.355>
- * Wang, C., & Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-Efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- * Wolters, C. A., & Won, S. (2018). Validity and the use of self-report questionnaires to assess self-regulated learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.), (pp. 307-322). New York: Routledge.
- * Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- * Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- * Zimmerman, B. J. (2001). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- * Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student difference in self-regulated learning: relating Grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.51>