

学位論文要旨

形成的フィードバックが英語学習における
自己調整学習に与える作用

—英語苦手意識を持つ学習者に焦点を当てて—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
英語教育学領域

D162468 土屋 麻衣子

論文の要旨

第1章 序論

第1章では、1) 本研究の目的と背景、2) 本論文における重要用語の定義、3) 本論文の構成の3点を述べた。本研究の目的は、第一に形成的フィードバックを導入した授業という文脈において、英語に苦手意識を持つ学習者の自己調整学習にどのような変化やプロセスが生じるかという現象の質的理解を行い、第二にその質的理解を量的に検証することである。第二言語習得（外国語学習）研究分野において、形成的フィードバックに関する研究の蓄積がほとんどなされていないため、現象の質的理解から着手し、量的研究により実際の教室現場での運用の可能性を探る必要性があることに言及した。本論文において、自己調整学習は Zimmerman (1989) を踏まえて「学習者が自身の学習プロセスに関して、メタ認知、動機づけ、行動の側面において能動的に関わる学習」のこと、形成的フィードバックは Black & Wiliam (2009)、Sadler (1989)、Shute (2008) に示されている定義を集約し、「課題における現状と目標の隔たり (gap) を埋め、学習者の学習を改善するために、彼らの考え方や行動を修正することを意図し、学習者に教師から伝えられる情報」と定義した。形成的フィードバックには学習者自身が行うものもあるが、本論文では教師から伝えられるものを指す。

第2章 先行研究の概観

第2章では本研究の着手までの経緯に関連する先行研究を概観し、その限界点と本論文における研究課題を設定した。第一に、ここ20年間において第二言語習得（外国語学習）に関する動機づけ研究分野で徐々に自己調整（学習）力への関心が高まってきており（Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2009）、自己調整（学習）力を長期間の言語学習における発達や学習効果に多大な影響を与える個人差要因になりうるという見解が示されるようになってきていることについて概説した（Dörnyei & Ryan, 2015; Macaro, 2001, Nitta & Baba, 2015）。第二に、英語学習に対して苦手意識を持つ英語力の低い日本人大学生のディモチベーション要因（学習における自信の低下、義務感、学習方法など）の解明研究はなされているが（Falout & Maruyama, 2004; Tsuchiya, 2004, 2006）、それらの軽減方法についての研究は遅れていることに触れた。動機づけ向上の指導方略である「動機づけを高める指導実践の要素」（Dörnyei, 2001）を当該学習者に適用することが提案されてはいるが（菊地, 2015）、具体的な調査研究はなされていない。「動機づけを高める指導実践の要素」は、それが依拠する「動機づけのプロセスモデル」が自己調整学習理論に基づいていることもあり、自己調整学習を促進させると考えられている形成的フィードバックに必要とされる内容と共通点が多い。

主に上記 2 点の観点から、当該学習者の学習プロセスに形成的フィードバックを与え、自己調整学習に及ぼす作用を捉える研究の意義はあると考えられることを述べた。

自己調整学習理論については、本論文では Zimmerman (1989) に依拠した。彼の自己調整学習理論は、Bandura (1986) の社会的認知理論における三者間相互作用に基づいている。学習者の自己調整学習は学習者個人の中だけで生じて発展するものではなく、学習者、環境、行動の 3 要因間で相互的、循環的に作用しながら進んでいくと考えられるものである。この循環と相互作用の考え方は、Zimmerman (2012) の 3 段階の自己調整モデルにも反映されている (図 1)。

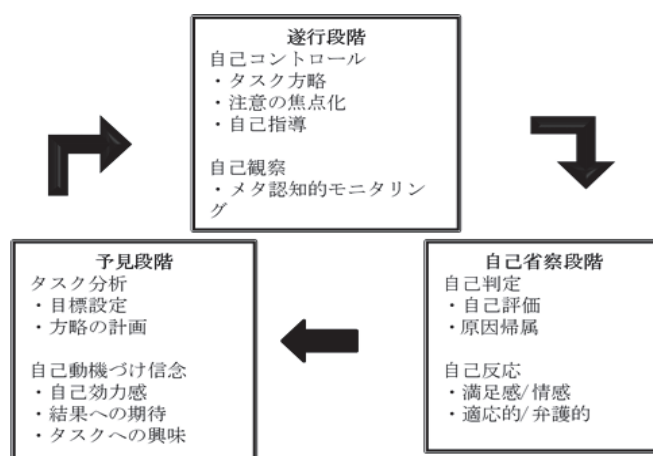


図 1 自己調整の段階とプロセス (Zimmerman, 2012)

Zimmerman らは、学習コンピテンスというのは、学習初期段階は社会的要因を受けて発達していくが、次第に自己を起源とする要因に移行していくと考え、自己調整学習能力の発達に関する社会的認知モデルを示した (表 1) (Schunk & Zimmerman, 1997)。これには観察レベル、模倣レベル、自己制御レベル、自己調整レベルの 4 つの階層がある。自己調整の源が最初は社会的要因の中にあるが、次第に自己内で生じるようになるとされている。

表 1 自己調整学習能力の発達に関する社会的認知モデル

発達のレベル	社会的影響	自己内の影響
観察的	モデル 言葉による説明	
模倣的	社会的ガイドと フィードバック	
自己制御的		内的基準 自己強化
自己調整的		自己調整プロセス 自己効力感の信念

自己調整学習の発展に欠かせないとされているのが、形成的フィードバックである。形成的フィードバックは 1) 学習者の目標、2) 目標に対する現状、3) 目標達成の方法の 3 つの側面に関する情報で、できるだけ頻繁に与えられるものであるため学習プロセスに密接した内容となり、従って、学習者の自己調整学習を助長させるのに必須の要素であると考えられている (Black & Wiliam, 2009; Butler & Winnie, 1995; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2005; Sadler, 1989; Shute, 2007)。しかしながら、第二言語習得 (外国語学習) 研究分野での形成的フィードバックに関する研究は進んでおらず (Ketabi & Ketabi, 2014; Wicking, 2016)、日本でも同様の状況である (土屋, 2017)。

先行研究の限界点を踏まえ、本論文では以下の 3 点を研究課題として挙げた。

- ① 取り組み課題に教師の形成的フィードバックを与えた場合、英語苦手意識を持つ学習者の自己調整学習はどのようなプロセスを辿り、どのように変化するのか。
- ② 形成的フィードバックのある授業によって、学習者の英語学習における自己調整学習を評価する自己調整学習尺度結果にどのような変化が見られるのか。
- ③ 形成的フィードバックのある授業によって、学習者の取り組み課題に対するパフォーマンスに変化は見られるのか。

本論文では先行研究に鑑みて、英語に苦手意識を持ち学習意欲が減退している学習者を対象とした。

第 3 章 英語が苦手な学習者の課題取り組みに対する形成的フィードバックの作用に関する質的研究

第 3 章では研究課題の 1 つ目に答える調査を実施した。形成的フィードバックが継続的に提供される授業という文脈で、英語に苦手意識を持つ学習者にどのような変化が生じるかを捉えるため、質的研究法のコーディングと複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) (安田・サトウ, 2012) を用いた調査を実施した。本調査の参加者は、TEM 分析で類型化に必要とされる 7 名 (コウ、タイ、チズ、ナツ、ナナ、マリ、ユウ: すべて仮名) であった。取り組み課題は、参加者の英語力向上と調査の目的を勘案して英語長文の音読とした。参加者には基本的に授業外で練習に取り組んでもらい、2 週間おきに 5 つの項目に基づき音読を評価し (発音、抑揚、間、スピード、内容理解)、形成的フィードバックの提供を行った。参加者が授業内外での自分の取り組みについて書いたリフレクションシートへの記述と、フィードバックを行った際の対話で得た情報が質的データとして蓄積され、分析のために時系列でまとまりのある情報に切片化された。形成的フィードバックはその構成要素を踏まえ、主に 1) 評価項目における目標、2) 目標に対する現状、3) 目標達成の方法の 3 点に

ついて与えた。また、Nicol and Macfarlane-Dick (2005) で示されている「自己調整学習を促進させる形成的フィードバックの 7 つの基本」を参考に、自己効力感や動機づけを高める話し方に留意しながら個別に対話した。

分析の結果、形成的フィードバック導入前は参加者が経た自己調整学習プロセスが少ない上に偏りがあったが、導入後は自己調整学習の 3 段階すべてにおいてプロセスが増え、自己調整学習が促進されたことが確認できた。また、その進展には少なくとも 4 径路があったことが判明した (表 2)。さらに自己調整学習の進展には、参加者が漠然と感じていた自己効力感が教師からのフィードバックによって確証に変化したことが影響していたことが明らかとなった。自己調整学習は行動の側面と動機づけの側面が相補的に影響し合い発展するという Schunk (2001) の見解と一致する点であると考えられた。2 つの質的分析により、形成的フィードバックは英語を苦手とする学習者の自己調整学習の促進に寄与するという仮説を得るに至った。

表 2 英語の授業に対する志向性と自己調整学習の進展による類型

		自己調整学習の進展	
		漸進的	断続的
英語の授業に対する志向性	柔軟的	タイプA 姿勢柔軟・漸進型 (ナツ、ナナ、タイ)	タイプB 姿勢柔軟・断続型 /
	固定的	タイプC 姿勢固定・漸進型 (コウ)	タイプD 姿勢固定・断続型 (チズ、マリ、ユウ)

第 4 章 英語学習版自己調整学習尺度の開発研究

第 4 章では、前章で得た仮説を量的に検証するために必要な英語学習版自己調整学習尺度の開発研究を行った。自己調整学習の 3 段階のプロセスを土台として学習全般向けに開発された Toering, Elferink-Gemser, Jonker, van Heuvelen, and Visscher (2012) の尺度を主に参考にした。調査参加者は教養科目としての英語科目を受講する 231 名の大学生であった。質問項目は全部で 49 項目あり、回答は 5 件法とした。記述統計の結果を確認し、その後、異なる 3 つの段階を持つ自己調整学習サイクルの特徴を踏まえ、段階別に探索的因子分析を行った。抽出された因子の妥当性の検証として、確認的因子分析と予測的妥当性による検討を行った。

内的整合性などを踏まえた結果、予見段階に「自己効力感」と「計画」の 2 因子、遂行段階に「努力」と「自己モニタリング」の 2 因子、自己省察段階に「評価・振り返り」の 1 因子が抽出された。また、確認的因子分析の適合性指標によって、3 つの段階それぞれにおいてモデルの当てはまりがよいことが確認された。

参加者を英語力によって初中級と初級のグループに分けて行った予測的妥当性の検

討では、すべての因子で初中級グループの方が有意差のある高い平均値となり、因子別の平均点とグループの間には一貫した関係性が認められた（表 3）。これまで自己調整学習のスキルと英語学習における成績、または動機づけの関連性が示唆されてきたが（Mahmoodi, Kalantari, & Ghaslani, 2014; Nitta & Baba, 2015; Pintrich & De Groot, 1990）、学習者が英語学習においてどの程度自己調整学習を行っているかを評価する尺度は開発されていなかった。よって、本調査での結果は過去の知見に沿うものであり、開発した尺度の予測的妥当性を示すものだと結論付けた。

表 3 実験群と統制群の因子別平均値比較

段階	因子名	初中級群 (n=79)		初級群 (n=137)		t (214)	d
		Average	SD	Average	SD		
予見段階	自己効力感	3.27	0.69	2.97	0.72	3.06 **	0.42
	計画	2.93	0.58	2.59	0.72	3.70 *	0.50
遂行段階	努力	3.51	0.60	3.26	0.75	2.54 **	0.36
	自己モニタリング	3.22	0.58	2.82	0.68	4.26 **	0.62
自己省察段階	評価・振り返り	3.02	0.62	2.71	0.69	3.31 **	0.47

第 5 章 学習者の課題取り組みに対する形成的フィードバックの作用に関する量的研究

第 5 章では研究課題の 2 つ目と 3 つ目に答えるため、前章で開発した尺度を用いて、学習者の課題取り組みに対する形成的フィードバックの作用を量的に検証した。調査参加者は大学の教養科目における英語科目を受講する大学生で、実験群として 41 名（リフレクションシートへの記述に対して個別の形成的フィードバックを受ける）、統制群として 37 名（リフレクションシートへの記入のみ）であった。調査開始時の 2 群の参加者の英語力と動機づけは同程度であった。

本調査での取り組み課題は、形成的フィードバックの自己調整学習への作用を把握するためには、自律的、継続的に取り組むのが難しいと言われている e ラーニングが適切だと考え、英単語力の強化を意図した e ラーニング教材に設定した。本調査での教育的介入の作用を捉えるために、表 4 に示すスケジュールにて調査が行われた。本調査で与えた形成的フィードバックは、形成的フィードバックの 3 要素に鑑みて、主に、1) 翌週までに行う目標ユニット数、2) 目標達成か否かとその要因、3) 目標達成のための方法や改善事項の 3 点が中心であった。

形成的フィードバックの有無が自己調整学習アンケートの回答にどのような影響を与えたかを調べるため、各群の参加者の 1 回目と 2 回目のアンケートへの回答の差(変化量)を用いて検討したところ、「努力」と「評価・振り返り」において有意な差が確認された（表 5）。形成的フィードバックによって、実験群の参加者の自己調整学習の

意識に確実なプラス変化が生じていたことが明らかとなった。ほかの 3 つの下位尺度においては統計的に有意な差を表出するには至らなかったが、統制群に見られた変化量を上回る変化量を示す結果となり、全体的に自己調整学習が向上していたことが推測された。

表 4 データ収集手段と形成的フィードバック実施のスケジュール

週	両群				実験群のみ
	自己調整学習 アンケート	eラーニング	パフォーマンス テスト	リフレクション シート	形成的FBの 提供
1	✓	✓	✓		
2		✓			
3		✓			
4		✓		✓	✓
5		✓		✓	✓
6		✓		✓	✓
7		✓		✓	✓
8		✓		✓	✓
9		✓	✓	✓	✓
10	✓	✓		✓	

表 5 各群における変化量の平均値に対する t 検定結果および効果量

		実験群 (n=41)		統制群 (n=37)		t (76)		d
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p	
予見段階	自己効力感	0.44	0.86	0.24	0.68	1.12	.25	.27
	計画	0.45	0.67	0.33	0.64	0.78	.44	.18
遂行段階	努力	0.22	0.57	-0.04	0.52	2.08	.04	.47
	自己モニタリング	0.35	0.75	0.08	0.56	1.86	.07	.42
自己省察段階	評価・振り返り	0.47	0.69	0.17	0.58	2.08	.04	.47

実験群の参加者の明確な意識の変化は、実際行動における違いも導いた。実験群の毎週の e ラーニングへの取り組み回数は統制群の 2、3 倍の回数で推移した (図 2)。さらに、調査終了時に無告知で行った課題に対するパフォーマンス (英単語) テストの結果も、調査開始時は同程度であったが、終了時の検定の結果、 $t=3.44$ ($p<.01$)、 $d=.78$ となり、統制群との間に有意差が確認された (実験群の点数: 50.46、SD: 22.94、統制群の点数: 34.32、SD: 17.90)。e ラーニングの取り組み回数は、教師がフィードバックを与え始めてから明らかに増加しており、教師からのフィードバックの提供が実際行動における変化をもたらしたと言える。この変化は教師が居合わせない授業外の場面で起きており、それが持続したことは注目すべき点である。

調査後の実験群の参加者 10 名との半構造化面接では、参加者が総じて形成的フィードバックのある授業に対して肯定的であり、彼らの e ラーニングが自主的に継続した要因として、教師との対話によって自分に適した目標数や学習方法を見出す機会があ

ったことが捉えられた。本調査の結果は、形成的フィードバックが学習者の自己調整学習の助長に有効であるとする先行研究を実証するものとなったと言えよう。また、形成的フィードバックが思い通りに学習を進めることができていない学習者に対して効果的であるという見解 (Shute, 2008) を補強したと見なすことができる。

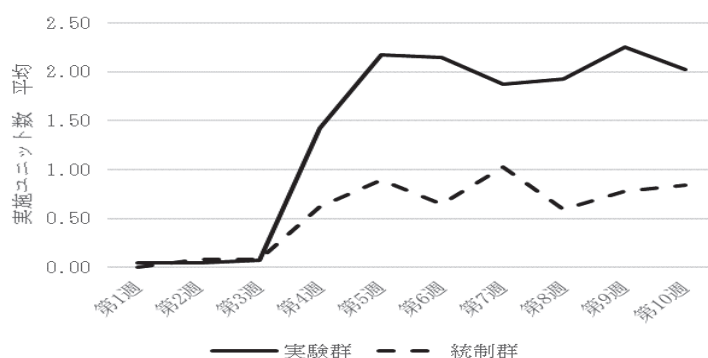


図2 週ごとのeラーニング実施ユニット数平均値

第6章 結論

第6章では、本研究の総括を行い、英語苦手意識を持つ学習者の自己調整学習発達プロセスと形成的フィードバックの役割を図にてまとめ、加えて、分析結果を踏まえた教育的示唆と今後の課題を述べた。

本研究で設定した3つの研究課題に対し、①形成的フィードバックを受けることで、当該学習者の自己調整学習は進展すること、またその進展プロセスには少なくとも4つの径路があること、②形成的フィードバックによって、英語学習版自己調整学習尺度のメタ認知と動機づけの一側面である「評価・振り返り」と「努力」に関して、まず明白な意識のプラス変化が起こったこと、③形成的フィードバックは当該学習者の学習行動および取り組み課題におけるパフォーマンスにも明らかな改善をもたらしたことが明らかとなった。研究課題への解答を図化したものが図3である。

続いて、教育的示唆として4点を述べた。1点目として、英語苦手意識を持つ学習者の自己調整学習スキルを促進させることで、彼らのディモチベーション要因が軽減される可能性があることを述べた。彼らは現状に相応しない高すぎる目標を立てるが、その目標に対する学習行動と振り返りが繋がらず、その場その場の対応をする傾向がある。長期目標に繋がる短期目標とそのための学習方法、効率的な学習のための振り返り方などを指導することで、彼らに一步一步着実に学習を進めるノウハウと達成感を体得させることができると考えられる。

2点目として、英語版自己調整学習尺度の授業での活用を挙げた。学期開始時など

にそれを実施することで、自己調整学習への従事度を把握することができる。不十分な段階が見出されれば、その部分に対する教育的対応を実施することができ、循環的な自己調整学習に導くことが可能となる。

3 点目として、昨今、大学教育で重要視されている学習者の学習プロセスへの主体的取り組み姿勢の涵養にも形成的フィードバックの提供による自己調整学習の促進は大きく貢献できる可能性があることに触れた。

4 点目として、形成的フィードバックを与えるという学習者との対話は、視点を変えると教師が指導改善に役立つ情報を得ることができる絶好の機会となることを述べた。形成的フィードバックは、継続的になるべく頻繁に与えることが良いとされている。従って、現場の教師には負担を感じる要因になりかねないが、例えば学期初めに1回学習者と対話し、彼らの学習に向かう姿勢や学習方法を把握するだけでも、その後の学習者への声掛けを形成的な内容にすることが可能となると考えられる。

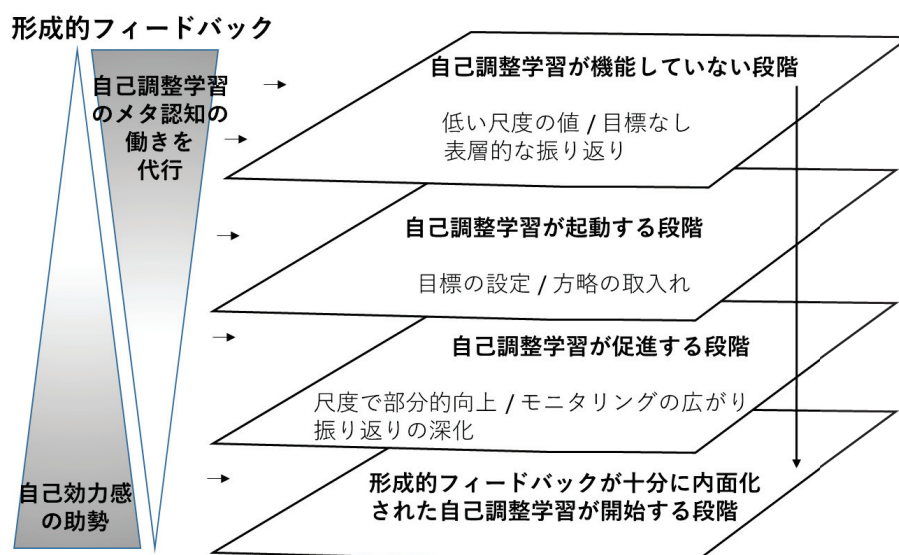


図3 英語苦手意識を持つ学習者の自己調整学習発達プロセスと形成的フィードバックの役割

最後に、今後の課題として、1) 英語学習版自己調整学習尺度の予測的妥当性の再検討、2) 形成的フィードバックとして与えた教師言動の精査、3) 第5章の実験群の参加者の自己調整学習の発達における到達段階の把握、4) 第5章の実験群の参加者の語彙学習におけるその後の取り組みについての追跡を挙げ、さらなる検証の必要性を述べた。

参考文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 21*, 5-31.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*, 245-281.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Applied Linguistics, 4*, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher, 28(8)*, 3-9.
- Hatti, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*, 81-112.
- Ketabi, S., & Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies, 4*, 435-440.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Mohmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning, motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Social and Behavioral Science, 98*, 1062-1068.
- Nicol, D., & Macfalane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Higher Education, 31*, 199-218.
- Nitta, R., & Baba, K. (2015). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, P. D. Macintyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 367-396). Bristol: Multilingual Matters.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-144.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153-189.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J. G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the self-regulation of learning self-report scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 24-38.
- Tsuchiya, M. (2004). Factors in demotivation concerning learning English: A preliminary study of Japanese university students. *KASELE, 32*, 39-46.
- Tsuchiya, M. (2006). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *ARELE 17*, 171-180.
- Wicking, P. (2016). The role of formative assessment in global human resource development. *JALT Journal, 38*, 27-43.
- Zimmerman, B. J. (1989). Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2012). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 267-295). New York: Routledge.
- 菊地恵太 (2015). 『英語学習動機の減退要因の探求—日本人学習者の調査を中心に—』 神奈川大学言語学研究叢書. ひつじ書房
- 土屋麻衣子 (2017). 自己調整学習と形成的フィードバック: L2 セルフシステム理論の観点から. 『福岡工業大学 FD アニュアルレポート』 7, 28-37.
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). 『TEM でわかる人生の径路: 質的研究の新展開』 誠信書房