

継続的自律英語学習の支援を目的とした授業における 自己評価ワークシートの作成について

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

ポープ クリストファー
POPE, Christopher
徳島大学全学共通教育センター

要旨：本稿は、継続的自律英語学習の要とも言える自己評価を支援するためのワークシート作成に関する主なポイントについてまとめたものである。現在、徳島大学では、日本人学生の継続的自律英語学習の支援を目的とした授業を展開しており、これまでの受講生からの反応を見る限り、学習意欲の向上などの点で大きな成果を上げている。この中でも、自己評価は継続的自律英語学習の根幹を成すものであり、学生の自ら英語を学ぶ力を育てていく際の重要な要因であると考えられる。特に、英語学習に対するネガティブな感情から距離を置き、新たに英語学習を進めていくためにも、できるだけ客観的な理由づけのある評価ワークシートは必要である。そこで、今回は、自律学習プロセスと自律学習に関わる要素（認知・感情・行動）の2つの観点から評価項目を作成する方法について検討を行った。

キーワード：自己評価、ワークシート、マインドフルネス、継続的自律学習、学習の先延ばし

1. はじめに

「英語力を上げるには、まず継続するしかない」、「英語力を上げるコツ？1にも2にも、継続することです」というコメントは、英語学習をテーマとする雑誌記事などにもしばしば見ることができる。一般的に、日本人が実用的な英語能力を身に着けるには、約3,000時間におよぶトレーニングを受ける必要があるが、現在、小学校から大学教養課程終了時までで合計736.4時間の授業を提供するにとどまっていることを考えれば（Benesse 教育研究開発センター, 2008）、その後も長期間にわたりかなりの時間数を英語学習に当てる必要があるのは確かであろう。従って、Hato (2005) が述べるように、現行の学校教育のみで実用的なレベルの英語力を身につけることは、もはや「達成不可能」であり、「英会話学校や英語塾に通う」、「英語サークルに加入する」、「個人で勉強を続ける」などの個人的な努力がなければ、そしてその努力が継続されなければ、非常に難しいと推察される。

ここで、英語学習と継続性について見てみると、継続をすることの必要性は誰もが分かっているにもかかわらず実行に移せない場合が非常に多いようである。大学生の場合、約6~7割が宿題以外では「ほとんど英語を勉強しない」（徳島大学, 2010）、勉強しても1週間で平均3時間程度（満尾, 2012）と答えており、日常的に英語学習を行う習慣はあまり定着していない。一方、組織行動研究所（2012）が416名の社会人を対象に行った調査を見ても、実際に英語学習

を継続している人は全体の半数以下、たとえ継続していたとしても、英語学習期間の累計が半年もしくは1年未満となっており、週あたりの学習時間が30分以内というのがほとんどのようである。このように、英語学習を継続する必要性は十分に分かっているにもかかわらず、それを実行に移すのは思う以上に大変なことであり、結果、多くの日本人英語学習者が、やらなければならない課題をついつい先送りしてしまう「学習の先延ばし」（藤田 & 野口, 2009）と同じような状況に陥っているものと考えられる。

学習の先延ばし行為は、そのほとんどが、「学習・遂行達成への不安、完全主義、自信の欠如といった失敗への恐れ (fear of failure) に関係」（藤田, 2012, p.44）することが多いとされている。こと英語学習に関してみると、ただでさえネイティブ志向が強く、自らの英語に自信を持っていない日本人にとっては、この英語学習に対する不安や恐れなどのネガティブな感情は非常に大きな障害であり、課題であると考えられる。確かに、「不安があるからこそ学習に取り組む」という可能性は否定できない。しかしながら、元田（2000）が述べるように、「不安は、直接的には学習者の言語処理を混乱させ、間接的には言語学習からの回避を促す可能性を有している」（p.422）と考えられること、遺伝的にも日本人は不安を感じやすい傾向にある（Murakami, et.al, 1999）ことを考えれば、不安や焦りなどのネガティブな感情に囚われてしまった多くの学習者が、そこから先に向かって進み出すことに困難さを感じてしまい、英語

学習を回避・先延ばししてした結果、無気力感の学習 (Seligman, 1991) を助長してしまったものと考えられる。

坂田&福田 (2013) は、この「学習の先延ばし」ならびに英語学習への不安・焦り、無気力感などのネガティブな感情に対応する手段として、マインドフルネス認知療法に基づくアプローチを紹介している。このアプローチでは、3分間瞑想エクササイズ (クレーン, 2010) などを用いて注意の切り替えに関するトレーニングを行うが、主には、「今この瞬間の出来事」に注意を向けることで、過去の失敗に起因する後悔やこれからの将来に対する不安などから距離を置き、それらの感情を一旦そのまま受け入れ、たとえ色々な思いが生起するとしても「何事にもしがみつかない」状態を徐々に形成していく。こうすることにより、ネガティブな感情と自己の間に距離を置くことができるようになり、最終的には「今この瞬間における自分の心の動きを動画として見ている」(坂田&福田, 2013) ような状態、つまり、中川 (2002) が言うところの「脱同一化」の状態を形成することができる」と述べている。

しかしながら、実際の自律学習を考えてみた場合、このマインドフルネスを基盤としたネガティブな気持ちへの対応は、不安や焦りを感じたり、そのような気持ちに支配されそうになったりする場合などには有効だろうが、自律学習に不可欠な意識的な活動 (例えば、「これからの学習計画を立てる」、「これまでの学習に対する評価を行う」、「現在の学習計画を見直す」など) には適さないであろう。やはり、これらの意識的活動に対しては、マインドフルな状態と対極に位置する「ものごとを解釈し、分類し、評価し、非難し、批判し、価値判断し、合理化している」(中川, 2002, p.22) 状態にあることがどうしても必要であり、「今この瞬間における自分の心の動きを動画として見ている」だけでは学習を形成することは難しい。無論、例えば「学習計画を立てる」といった意識的活動においても、不安から距離を置き、「今この瞬間の出来事」に注意を向けるマインドフルな心の状態を維持しておくことは、意識的学習活動の前提として至極重要ではあるが、それだけでは「学習計画を立てる」、「学習目標を立てる」などの行動を達成することは難しく、むしろ、マインドフルな状態を維持しながらそれらの意識的学習活動を行うことが望ましいであろう。

今回、本稿が注目する「自己評価」は、まさしくその自律学習における意識的活動の一つであり、不安や焦りを感じやすい日本人英語学

習者にとって、最も困難な活動の一つであると考えられる。自己評価を通して自らの学習をできるだけ客観的に評価し、目標とするレベルに対して自分がどのあたりにいるかを把握することは、自律学習を行う上での重要なメタ認知ストラテジーの一つであるが、今後の学習内容・方法をどのように設定・修正するのかを考える手がかりとなるものである (元木, 2009)。しかしながら、前述のように不安などのネガティブな感情に囚われやすい日本人英語学習者にとって、この自己評価は「自らの失敗を眼前に突き付けられる行為そのもの」であり、更なる不安や焦りを作り出すものと捉えてしまう可能性が高いことから、実際に自己評価を行う際には十分な注意が必要である。例えば、「自分の力で英語学習を行うことができた・できなかった」というようなごく単純化された方法で自己評価を行ってしまうと、「自分で英語学習ができなかった → やっぱりダメだ…」といったネガティブな感情に基づく結果が短絡的に導き出される可能性が高く、結果、建設的な観点から課題を見出すことが難しくなり、ネガティブな自己評価が強化されてしまう可能性はかなり高いと思われる。

このような可能性をできるだけ回避し、学習者が建設的視点から自らの英語学習に対する評価と振り返りを行うことを支援するためには、自らのネガティブな感情から距離を置きながら自分の学習状況を見ることが重要であり、その為には十分な根拠と理念の基に作成された評価用紙を基に自己評価を行うことが妥当であろうと考えた。現状の自律学習におけるマイナス点を「次への課題」として捉えていく姿勢を作り出すためには、どこに、どのような課題があるのかを学習者が把握できるようにする必要があり、そのためには、自律学習を実現するための要素とプロセスを評価項目の中に組み込み、その項目を基に自らの自律学習の状況を把握することが必要であろうと考えたからである。

なお、上記の自己評価ワークシートは、学習者の継続的自律英語学習支援を主眼とした英語授業のために作成されたものであり、同授業で使用するテキスト「Learning How to Learn (LHL)」(坂田&福田, 2014) の一環として考案されたものである。以降、上記評価ワークシートの基本概念を中心に論を進めていくが、まず、本論に入る前にこれらの英語授業とテキストの概要について述べるものとする。

2. 継続的自律英語学習の支援を主眼とした英語授業とLHLの概要

2.1. 英語授業の概要

上記英語授業は、一般の大学における教養教育課程で1・2年生を対象に展開されているものと同じく、週1回(各90分)、15~16週という形式で行われているが、その目的を、学習者の英語力向上ではなく、彼らの継続的自律英語学習スキルの向上としている点で特徴的である。通常の英語授業であれば、学習者の英語能力の向上のために、ライティング、リスニング、スピーキング、単語学習、ディスカッションなどの活動を行うことが多いと思われるが、上記英語授業ではそのような活動は殆ど行わず、むしろ、学習者の継続的自律英語学習に直結する基礎スキル(例えば、「将来のビジョンを考える」、「学習目標を設定する」、「学習計画を立てる」など)に関する講義および演習を提供している。各週の授業形態としては、

- ・ 継続的自律学習に直結するスキルの提供は授業中に行う
- ・ 同自律学習に対する評価、ならびに学習計画の立案は授業中に行う
- ・ 実際の自律学習は授業終了後に行う

という形式を取っている(図1)。

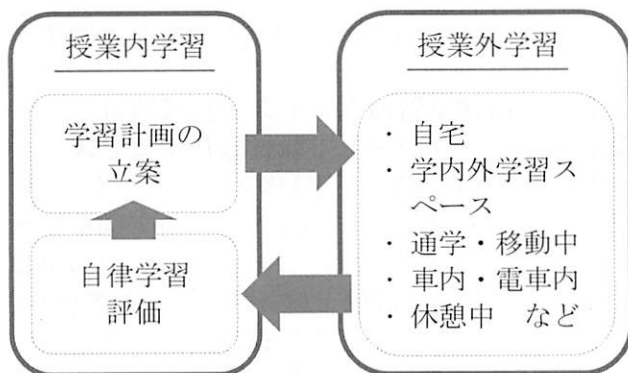


図1: 授業内学習と授業外学習の関係

当該授業における各学期のシラバスは、3つのフェーズから成り立っており、

- ① 第1フェーズ(第1~5週目): 教師主導の下、継続的自律英語学習に必要な基本スキルを学ぶ
- ② 第2フェーズ(第2~10週目): 教師の指導を仰ぎながら、学習プランを構築し、自律英語学習スキルを実践する
- ③ 第3フェーズ(第11~15週目): 学習者が自らの力で、授業終了後の継続的

自律学習プランを作り上げる

といった内容で1学期間の授業を構成している。

学習者の自律学習を推進するには、最初の段階でいわゆる「下支え」(Scaffolding)が必要である(Veerappan, Suan & Sulaiman, 2011)と考えられることから、第1フェーズは教員が主導する形式(=伝統的な講義形式)で授業を展開するが、第2フェーズでは学習者がチームを作り、教師の助言を受けながら自らの英語学習を構築・実践する形式で授業を展開し、最終段階の第3フェーズでは、基本的には学習者が自らの力で(時にはチームメンバーと協力しながら)授業終了後の学習プランを作成するようにしている(図2)。

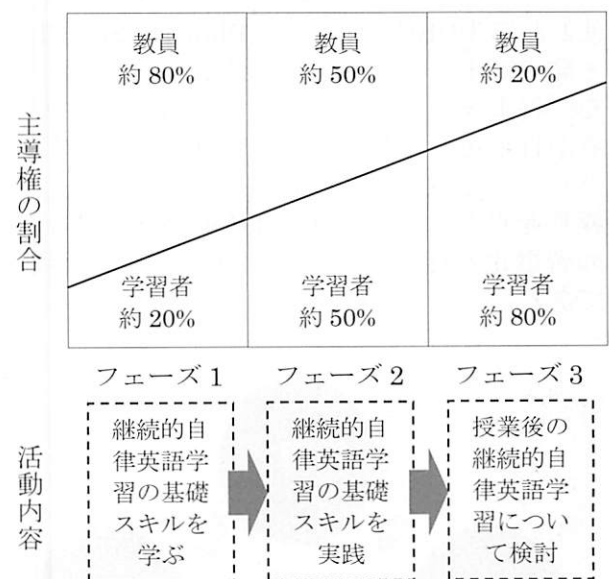


図2: 各フェーズにおける主導権と活動内容

本稿のテーマである自己評価ワークシートは、毎時間の授業で使用するようにしているが、主にその効果を発揮するのは、実際に自らの力で自律学習を行う第2・3フェーズである。両フェーズでは、

- ① 先週(前回の授業から各授業の前日まで)の英語自律学習について自己評価ワークシートを用いて評価する
- ② 先週の学習における課題を書き出す
- ③ 今週の学習計画を立てる
- ④ 授業外で計画した学習を行う

といった流れで授業を構成することが多いことから、主に授業の初めの段階でワークシートを利用している。

2.2. LHL の概要

LHL は、上記の英語授業（合計 15 回）に合わせて 15 セッションから構成されている。LHL では、セルフ・コーチング（本間&松瀬, 2006）を基本コンセプトに、

- ① 将来像をイメージ
- ② 学習目標の設定
- ③ 行動計画の立案
- ④ 行動の実践
- ⑤ 評価と修正する
- ⑥ 習慣化

という 6 つのステップで継続的自律英語学習スキルを学ぶように設計されている（図 3）。各ステップを見ると、一般的にビジネスなどでよく使われる PDSC サイクル（Plan-Do-See-Check）と非常によく似ているが、最初に設定されている「将来像をイメージ」というステップで学習者が自らを鼓舞し、学習へのやる気を上げようとしている点、ならびに、①~⑤のステップを繰り返すことで、一連の自律英語学習プロセスの習慣化を促進しようとしている点で特徴的である。

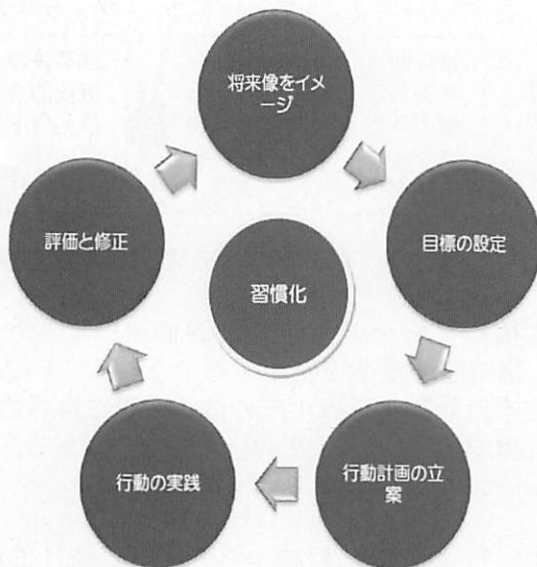


図 3 セルフコーチングのプロセス
（坂田&福田, 2014）

各セッションで取り扱う内容に関しては、上記のセルフコーチング 6 つのステップと、実際の授業における 3 つのフェーズを勘案し、表 1 に示すように構成されている。

LHL のセッション 1~5 は、フェーズ 1 において継続的自律英語学習の基礎となるスキル

や考え方を学ぶことを目的に作られている一方で、セッション 6~14（セッション 8 を除く）は、フェーズ 2 および 3 において学習者が自らの力で週ごとの学習計画を立て、学習を実践するための直接的・間接的支援を提供することを目的として作られている。セッション 8 では、主に自律学習の評価方法、動機付けとやる気の継続、マインドフルネスなどを学ぶようになっているが、このセッションに関しては、フェーズ 1 で自律学習の基礎を学び、2 週間ほど自分の力で英語学習を実践した後に実施した方が高い効果を望むことができると考え、フェーズ 2 で展開することとした。

3. 自己評価ワークシートについて

3.1. 評価項目作成における 2 つの視点

まず、今回作成した自己評価ワークシートに使用した評価項目を表 2 に示す。

今回、評価項目を作成するにあたり、学習者自身が自らの自律学習における課題をできるだけ客観的に把握し、今後の自律学習に上手く反映できるようにするために、

- ① 先に述べた自律学習プロセスにおける課題を明らかにする
- ② 認知、感情、行動という学習に直接関連する領域における課題を明らかにする

という 2 方面から学習者の学習課題を明示化できるように検討を行った。

3.2. 自律学習のプロセスと評価項目

3.2.1. ワークシートで除外したプロセス

LHL で採用している自律学習のプロセスは、先にも述べた 6 つのステップ（「将来像をイメージ」、「学習目標の設定」、「行動計画の立案」、「行動の実践」、「評価と修正する」、「習慣化」）で構成されているが、本自己評価ワークシートの評価項目に関しては、最初と最後のステップ（「将来像をイメージ」および「習慣化」）を除く 4 つのステップを中心に評価項目の作成を行った。

最初のステップ「将来像をイメージ」を通して自らの将来像を毎週の授業で繰り返し見直させることは、そのイメージを強化することにつながると期待できる一方で、逆に、学習自体を非常に不安定なものとしてしまう可能性も考えられる。若者の約 8 割が将来に対する不安を抱えていること（NHK, 2012）、若者自らが自分たちを「豆腐メンタル」と揶揄するほどプレッシャーに対する耐性が低減してきていることを考えれば、「将来に対するイメージ」を

繰り返し見直させることにより、却って学習者の不安を増長し、学習を停滞させてしまう可能性はかなり高いと考えられる。ただ、先にも述べたように、自らの将来像を繰り返し見直させることにより、そのイメージを強化するというプラスの効果も十分に期待できることから、今回は、「自分が描く将来像を見直すことで、英語学習に対するやる気を上げる」というように、将来像をイメージするためというよりも、学習動機を上げるための手段として位置付け、評価項目の1つとしてではなく、学習動機を上げるための手段として、授業内 (Session 8) で指導する重要項目として位置づけた。

次に、最後のステップ「習慣化」に関しては、本授業自体の目的を「継続的自律英語学習スキルの向上」と設定している点、ならびに時間的な制約上、同スキルの定着までは授業期間中に達成することが難しいと考えられる点を勘案し、今回の評価項目作成からは除外することとした。一般的に、新しい習慣を身に着けるには66日必要である (Dean, 2013) と言われているが、授業期間 (15~16週間) の最初の5週間を継続的自律英語学習に必要な基本スキルの提供・学習に充てる (フェーズ1) こと、英語学習の「先延ばし行為」に見られるように、英語学習に対する不安・焦りは、マインドフルネスをベースとした不安・焦りに対する対応について Session 8 (8週目) で紹介する後もしばらくは続くことを考えれば、当該学期期間中に自律学習スキルの定着および学習の習慣化まで到達することは非常に難しいと思われる。これらの理由から、今回は、最後のステップ「習慣化」は、学習者が授業終了後に達成する課題であると位置づけ、本評価項目作成からは除外することとした。

3.2.2. 「学習目標の設定」、「行動計画の立案」に対応する評価項目

残りの4ステップ (「学習目標の設定」、「行動計画の立案」、「行動の実践」、「評価と修正する」) に対応する具体的な評価項目の作成にあたり、今回は、「学習目標の設定」に対するものとして、「実行可能で具体的な学習目標を設定することができた」を、「行動計画の立案」に対するものとして、「学習目標に対応した学習計画を立案することができた」という評価項目を設定した。

後者の行動計画に対応する評価項目は、単に「立案した計画が学習目標に沿ったものとなっているかどうか」を問うものであり、項目としてはさほど特徴的なものではないと思われるが、前者の学習目標に対応する項目は、学習

目標の実行可能性と具体性に焦点を当てながら課題を明らかにすることを意図しており、評価者であるところの学習者に対し「学習計画を立てる際には、実行可能性と具体性を持ったものを立てるべきである」というメッセージを与えている点で特徴的である。

本授業における学習目標が、あくまでも今学期中に達成したいと望むものである (また、そのように指導している) にも関わらず、完璧主義な日本人英語学習者は自らの英語力を顧みることなく、「洋画を字幕なしで楽しめるようになりたい」、「専門の論文がスラスラ読めるようになりたい」などの荒唐無稽とも受け取れる学習目標を設定するケースが非常に多い。この英語学習に対する過度な期待・希望が学習の実行可能性と具体性を損なってしまう可能性は非常に高く、学習目標だけでなく、具体的な学習行動を形成する際にも大きな影響を与えてしまう可能性は否めない。

確かに、それらの荒唐無稽とも取れる学習目標は、英語学習に関する将来的な「夢」としてであれば理解できるが、現実的に考えれば、学期期間に達成することはほぼ不可能である。適度なインプットが学習を推進する (Krashen, 1985) のと同じように、学習目標も現状から+1レベルのものを選択するべきであり、高すぎる目標を設定してしまうと、却って学習者に大きなプレッシャーとストレスを与えることになり、ネガティブな感情を増長させてしまう可能性が高い。

LHLでは、Session 3で提供する Can-do 質問紙を用いて、現状の英語レベル、与えられた時間、自らが英語学習に費やすことのできる時間とエネルギー量などの要因を客観的に考えながら学習目標の再設定を行うようにしているが、本自己評価ワークシートでも同様の視点から学習目標の設定に関する評価項目の作成を行った。

3.2.3. 「行動の実践」に対する評価項目

続いて、今回、特に注目したものが「行動の実践」である。先に挙げた「学習の先延ばし」をできるだけ回避し、英語学習を「行動」として実現させるには、不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情に対して何かしらの対応を取りながら、学習行為を形成していく必要がある。そのための手立てとして、本評価ワークシートでは、学習行動と感情に対する項目を分けて設定し、それぞれについての振り返りを与えるようにした。

本来、評価項目は、学習者が現時点での到達度を把握し、課題を明確化するためのものであ

るが、別の観点から見ると、評価項目は、学習者に新たな視点からの自己評価を学習させるための具体的ツールであるとも考えられる。学習者を見ていると、「また計画したように英語の勉強が出来なかった…、やっぱり、自分はダメな奴だ…」、「自分はこんなにダメな奴だから、英語の勉強なんか続けられる訳がない…」というように、学習の未執行がネガティブな自己意識の起点となり、そのネガティブな感情が学習の未執行を強化している場合が非常に多い。このように、学習の未執行とネガティブな感情が融合・一体化し、英語学習に対するネガティブな印象（ビリーフ）を形成しているケースは非常に多いと考えられるが、この負のループから抜け出すための具体的対応策の一つとして、本自己評価ワークシートでは、学習行動と感情に関する評価項目を分けて設定し、それぞれ別項目として振り返らせることにより、「学習行動と感情を切り離して対応する」という新しい視点を提供することとした。

今回「行動の実践」に対応するものとして設定したものは、以下の6つの評価項目である。最初の3項目が「学習行動」に関するもので、残りの3項目が「感情」に関するものである。（下記の各項目番号は、表2に対応）

【学習行動に関する評価項目】

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

【感情に関する評価項目】

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客観的に評価することができた
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた

まず、英語学習の行動に関する評価項目としては、「行動計画の立案」との関連から「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」を、学習行動の継続性という観点から「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」を評価項目として設定した。一見したところ、「計画に基づき学習すること」と「柔軟に学習を行う」ことは相いれな

いように感じるだろうが、現実的には学習が計画通りに進むことは却って少ないと考えられることから、計画を柔軟に遂行することは、学習を継続する上で重要なポイントとなる。このような理由から、これら2つの評価項目を設定した。

3つ目の評価項目「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」は、実際の自律学習で使用する教材・題材、そして環境に関するものである。どのような教材を用いるか、どのような環境（一人で学習するか、サークルなどに所属して友達などと一緒に学習するか、など）で学習するかは、個人によって大きく差が出るものと思われるが、どのようなものであったとしても、それらの外的リソースを自らの力で活用する（また、活用しようとする）ことは、継続的に英語学習を行う際の非常に大きなポイントになることは確かである。以上のような観点から、今回、学習のリソースに関する評価項目を設定した。

感情に対する評価項目としては、「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客観的に評価することができた」、「8. 英語学習への「やる気」を維持することができた」という3項目を作成したが、いずれの項目もマインドフルネス認知療法や行動療法の基本コンセプトを基にして作成されたものである。

不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情に心が囚われている状態では、すべての物事がその感情に引きずられた形でマイナスに見えてしまい、なかなか他の観点からの見方ができない状態にあると思われるが、これは別の表現をすれば、「ついつい悪い連想を発展させてしまう」といった思考の自動操縦状態に陥っているのと同じことである（熊野, 2012）。

マインドフルネス認知療法では、このような自動操縦状態から抜け出す具体的な方法として、まず、瞑想や呼吸とレーニングなどを通して、今、この瞬間に生じている出来事に注意を広く向けることにより、不安や焦りなどのネガティブな感情を「あるがまま」に受け流し、それらの感情から距離を置く（熊野, 2012）ことから始める。いわゆる、自らの過去の失敗や将来への不安に向けられている注意を、今、この瞬間の出来事に向け、注意の柔軟性を高めるのである。そして、このマインドフルな状態を維持した上で、自らが計画した「今、やるべきこと」に注意を向け、予定していた学習活動を実践する。「行動することにより、気分や認知が変わる」とする行動療法の視点からすれば、こ

の行動の変化が有する意味は非常に大きく、「これまで全く英語学習をやろうとしていなかった自分が、5分でもやろうとしている」などの小さな変化に目を向けさせる切欠を提供できるようになる。そして、英語学習に対するやる気や意欲などの点で、少しではあるかもしれないが、大きな変化を生み出すことが可能になると考えられるのである（図4）。

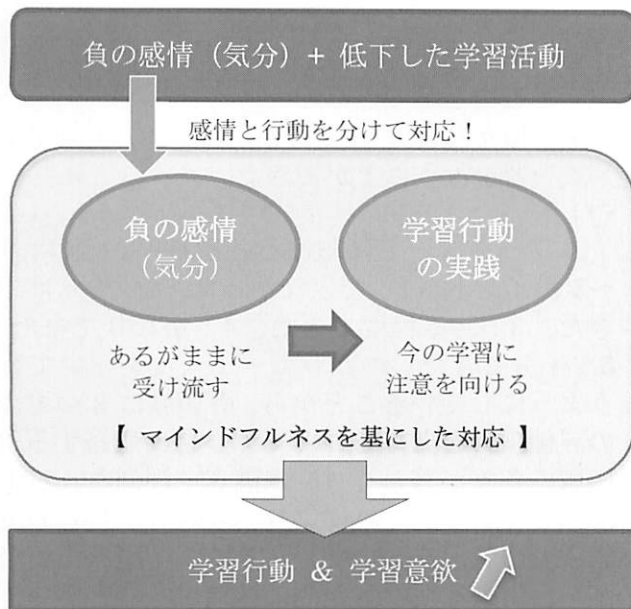


図4 学習行動とネガティブな感情への対応

LHLにおいては、Session 8を上記の内容に充てており、主には、

- ① 自らの注意を今に向けることで、マインドフルな心の状態を自らの心の中に作り上げ、不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情から距離を置く
- ② ネガティブな感情から距離を置いた状態で、気持ちを切り替え、学習計画に基づき、柔軟に学習を行う
- ③ 自らの小さな変化を客観的に見つめ、英語学習への意欲を向上・維持する

という3つのポイントについて解説している。今回作成した自己評価ワークシートも、上記の3つのポイントと対応する関係にあり、学習者が毎授業開始時に自らの学習行動を「行動」と「感情」の両面から把握し、検討することができるようにしている。

3.2.4. 「評価と修正」に対する評価項目

4つの自律学習ステップの最後にあたる「評価と修正」に対しては、「課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた」という項目を

設定した。

この「評価と修正」は、その時々における自らの学習の状態を把握し、状態・状況に応じて学習内容や学習計画の修正を行うというものであり、本授業時間の中だけでなく、毎日の自律英語学習においても行うべきものである。本ワークシートで両者の区別はつけていないが、今回は、授業内ならびに授業外での評価と修正に関する総合的な評価を行う項目として設定している。

3.3. 学習の3領域と評価項目

今回、自己評価ワークシートを作成するにあたり、「認知、感情、行動」という学習に直結する3つの領域からも評価項目の策定と区分けを行った。

Florez (2011) は、Zimmermann (1994) が唱える自己調整学習理論 (Self-regulated Learning Theory) を基に、子供の学習における感情・認知・行動の関係性について、以下のように述べている。

Emotional and cognitive self-regulation are not separate, distinct skills. Rather, thinking affects emotions and emotions affect cognitive development Children who cannot effectively regulate anxiety or discouragement tend to move away from, rather than engage in, challenging learning activities. Conversely, when children regulate uncomfortable emotions, they can relax and focus on learning cognitive skills. Similarly, children experience better emotional regulation when they replace thoughts like “I’m not good at this” with thoughts like “This is difficult, but I can do it if I keep trying.” Regulating anxiety and thinking helps children persist in challenging activities, which increases their opportunities to practice the skills required for an activity. (p.47)

この引用文の最初と最後に書かれている “Rather, thinking affects emotions and emotions affect cognitive development,” および “Regulating anxiety and thinking helps children persist in challenging activities, which increases their opportunities to practice the skills required for an activity” という部分が3者の関係性を良く物語っており、不安（感情）と思考（認知）はお互いに影響を及ぼしあうが、感情と認知を上手く調整できれ

ば、学習者は具体的な学習課題に取り組む行動を起こすことが容易になる。先にも取り上げた「学習の先延ばし」が良い例だろうが、不安、焦り、無気力などのネガティブな感情は、学習者を課題から遠ざけてしまうことが多いと考えられ、結果的には学習行動はなかなか生まれてこない。しかし、「ちょっと難しいかもしれないけど、やり続ければ何とかなるかも」というポジティブな感情や見通し（認知）があれば、少々課題が難しくても、学習課題に集中することが可能となり、同時に、学習課題への取り組みが実際の行動として生じてくるのである。

このように、学習に関して感情－認知－行動の3者間には深い関係性があると考えられるわけだが、継続的かつ自律的に英語学習を展開していくためには、「認知、感情、行動」これら3領域のどこに課題があるのかを把握することは重要な意味を持つ。毎回の授業時に、例えば、「先週は行動がイマイチだったけど、今回は感情のスコアがあまり良くないから、もう少しこの瞬間の英語学習に注意を向けるようにしましょう」、「最近感情のスコアもだいぶ良くなってきたし、行動もできるようになってきたけど、認知領域がもう一つパツとしないから、計画と評価をちゃんとやるようにしましょう」などの具体的な振り返りと見直しを、上記の3領域において行うことができるようになるからである。

今回作成した評価項目は表2に示しているとおりであるが、総合的視点から自律学習への評価を行う最後の項目「10. 自分の力で英語学習を行うことが出来た」を除いた9つの評価項目を3つに按分し、認知、感情、行動にそれぞれ3つの評価項目が振り分けられるようにした。振り分けに関しては、認知には学習計画の策定や評価といった考える作業に関連する項目を、感情には注意・気分の切り替えややる気の向上・維持に関する項目を、行動には実際の学習行為に相当する項目を充てた。評価項目の具体的な振り分けは、以下のとおりである。

【認知：学習計画の策定・評価など】

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。
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた。

【感情：注意・気分の切り替え、学習動機など】

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客観的に評価することができた。
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた。

【行動：実際の学習行動】

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。

本ワークシートにおける各項目の評価は、1～5ポイント（1：できなかった、2：少しはできた、3：ある程度できた、4：かなりできた、5：十分できた）のリッカート尺度を用いて行うようにしていることから、各領域に3つずつの評価項目を充てることで、学習に直結する3領域の各々が等しく15点満点で評価されるようにしている。これにより、学習者が自らの英語学習の状況について、図5に示す図を使いながら、出来るだけ客観的に把握することができるようになっている。

自律学習を継続していく上で、自己評価は非常に難しく、かつリスクも高いものではあるが、その一方で効果的に活用することにより、これまで滞っていた学習を好転させることも十分に期待できるものである。「学習の先延ばし」の背後にある不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情から距離を置くだけでなく、認知・感情・行動の3領域でバランスのとれた学習を作り出す点でも、本ワークシートは有効的に活用できるのではないかと考える。



図5 認知・感情・行動を基にした評価

4. おわりに

本稿では、LHL で用いる自己評価ワークシートを中心に、作成時の基本概念に関するまとめを行った。自律学習における自己評価は非常にデリケートな部分であり、対応を間違えると、学習者の不安や焦り、無気力感などを増長させてしまう可能性も考えられるが、その一方で、うまく使うことが出来れば、学習の振り返りを支援する有効なツールとなるばかりでなく、英語学習に対するネガティブな感情から距離を置き、次の学習へと進むための原点を作り出す可能性も秘めている。

特に、毎回の授業において本ワークシートを用いながら自らの英語学習を振り返ることは、今後の自律学習で活用可能な全く新しい評価方法について学ぶことでもあり、非常に有効であると考えられる。特に、セルフコーチングにおける6つステップに基づいて評価すること、学習行動と感情を分けて評価すること、マインドフルネスに基づき「今、この瞬間の学習に注意を向ける」ことは、今後の自律英語学習にも十分に活用できるものである。無論、授業後の自律学習において今回のワークシートで用いた10の評価項目すべてを用いる必要はなく、学習者が良いと思う評価項目を基に将来の英語学習を組み立て、評価・修正していけばいいのではないだろうか。

ただ、今回取り上げた自己評価ワークシートには、まだまだ改良すべき点が多く、再考が必要である。特に、セルフコーチングの最初のステップ「将来像をイメージ」を項目作成の段階で除外したが、同ステップは、「自らの将来像を常に意識しておくことで、学習へのやる気を継続することができる」のように、学習動機との関連で大きな効果が期待できる。次回のバージョンでは是非検討したい事項の一つである。

また、いくつかの項目で表現が分かりにくいところもあったようで、例えば「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」に関して、「様々な資源・人脈は何?」、「教材などは複数使わないとダメ?」、「人脈は広がらないとダメ?」などの疑問が寄せられることがあった。セルフコーチングの6ステップと学習の「認知・感情・行動」に基づき評価項目を策定することはさほどの外れではないだろうが、より有効な評価手段として活用するためにも、細かな表現を再考する必要があるだろう。

別の可能性として、「学習の先延ばし」質問紙を参照しながら、全く新しい評価ワークシートを作成するのも良いだろう。今後は、そのような方向性も視野に入れながら検討していき

たい。

表 1 : LHL 各セッションの概要と位置付け

Session 番号	タイトル	主な内容	授業フェーズ	セルフコーチング プロセス
1	Introduction	<ul style="list-style-type: none"> 授業概要の説明 セルフコーチング概説 	---	---
2	Lerning Project for Future U (1)	<ul style="list-style-type: none"> Future My Scope を用いて将来像を描く 	フェーズ 1	将来像をイメージ
3	Lerning Project for Future U (2)	<ul style="list-style-type: none"> Can-do 質問紙を用いて学習目標を設定 		学習目標の設定
4	Building Learning Plan (1)	<ul style="list-style-type: none"> エネルギー配分折れ線グラフを用いて学期全体での学習計画を概観 		行動計画の立案
5	Building Learning Plan (2)	<ul style="list-style-type: none"> Core, Extended, Master Modules を基に学習内容を設定 		
6	Weekly Learning Plan & Record (1)	<ul style="list-style-type: none"> 週間学習計画を立案し、授業外で実践 		フェーズ 2
7	Weekly Learning Plan & Record (2)	<ul style="list-style-type: none"> 学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践 	(評価と修正)	
8	Assessmet & Management	<ul style="list-style-type: none"> 自律学習の評価方法、動機付けとやる気の継続、マインドフルネスなどを学ぶ 		
9	Weekly Learning Plan & Record (3)	<ul style="list-style-type: none"> 学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践 	行動の実践	
10	Weekly Learning Plan & Record (4)	〃		
10	Weekly Learning Plan & Record (5)	〃		
10	Share Your Learning Plan (1)	<ul style="list-style-type: none"> 作成した学習法を他の学習者と共有 		---
11	Design Your Learning	<ul style="list-style-type: none"> 授業後の英語学習について内容・計画を検討 	フェーズ 3	<ul style="list-style-type: none"> 将来像をイメージ 学習目標の設定 行動計画の立案 行動の実践 評価と修正
12	Design Your Learning	<ul style="list-style-type: none"> 授業後の英語学習について内容・計画を検討 		
12	Weekly Learning Plan & Record (6)	<ul style="list-style-type: none"> 週間学習計画を立案し、授業外で実践 		
12	Weekly Learning Plan & Record (7)	<ul style="list-style-type: none"> 学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践 		
13	Weekly Learning Plan & Record (8)	〃		
14	Share Your Learning Plan (1)	<ul style="list-style-type: none"> 作成した学習法を他の学習者と共有 		---
15	Reflecion	<ul style="list-style-type: none"> 授業全体について振り返り、学習の継続を図る 		習慣化

表 2：自己評価ワークシート質問項目一覧

質問項目	認知・感情・行動別	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	学習目標の設定
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。		行動計画の立案
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	行動の実践
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。	感情	
7. 自分の中の小さな変化を客観的に評価することができた。		
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	評価と修正
10. 自分の力で英語学習を行うことが出来た。	総合	---

(注) なお、実際の評価においては、以下に示す1～5段階で評価を行うようにしている。

- | | | |
|-----------|-----------|------------|
| 1. できなかった | 2. 少しはできた | 3. ある程度できた |
| 4. かなりできた | 5. 十分できた | |

参考文献

- 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>
- Dean, J. (2013). *Making Habits Breaking Habits: How to Make Changes that Stick*. London: Oneworld Publication.
- Florez, I. R. (2011). Deloving Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 46-51.
- 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.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NY: Longman.
- Murakami, F., Shimomura, T., Kotani, K., Ikawa, S., Nanba, E., & Adachi, K. (1999). Anxiety traits associated with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region in the Japanese. *Journal of Human Genetics*, 44(1), 15-17.
- NHK. (2012). 若者アンケート結果. 参照日: 2014年3月3日, 参照先: プロジェクト2030: http://www.nhk.or.jp/shutoken/2030/series1/result/#q3_1
- Seligman, M. (1991). *Helplessness: On Depression, Development, and Death* (2nd ed.). NY: W.H. Freeman.
- Veerappan, V. A., Suan, W. H., & Sulaiman, T. (2011). The effect of swcaffolding technique in journal writing among the second language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 934-940.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. H. Shunk, & B. J. Zimmerman, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- クレインレベッカ. (2010). *マインドフルネス 認知療法入門 理論と実践*. (大野裕, 編, 家接哲次, 訳) 創元社.
- 熊野宏昭. (2012). *マインドフルネスはなぜ効果をもつのか: 押さえておきたい! 心身医学の臨床の知* 45. *心身医学*, 52(11), 1047-1052.
- 元田静. (2004). 第二言語不安と自尊感情との関係: 日本語学習者を対象として. *言語文化と日本語教育*(28), 22-28.
- 元木芳子. (2009). e-Learning による自己評価学習の効果. *獨協大学ドイツ学研究*(61), 67-103.
- 坂田浩, 福田Tスティーブ. (2013). 継続的自律英語学習におけるネガティブな感情への対応: マインドフルネスを中心とした対応の可能性を探る. 2012年度徳島大学国際センター紀要・年報, 7-18.
- 坂田浩, 福田 T スティーブ. (2014). *LEARNING HOW TO LEARN: Worksheet for Autonomous English Learning Version 5.0*. 未刊行資料.
- 組織行動研究所. (2012). 社会人が英語学習を継続できない理由. 参照日: 2013年2月5日, 参照先: 研究レポート: http://www.recruit-ms.co.jp/research/report/120725_02.html
- 中川吉晴. (2002). 自覚の臨床教育学序説. *立命館人間科学研究*(4), 19-31.
- 藤田正. (2012). 学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整要因の検討. *奈良教育大学紀要*, 61(1), 43-51.
- 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. (2010). *ラーニングライフ-第2回学生の学習に関する実態調査報告書*. 徳島大学.
- 満尾貞行. (2012). 国大生の英語自律学習アンケート調査(1回目)報告: 国大生の促進を目指して. *横浜国立大学大学教育総合センター紀要*(2), 35-49.