

英語技能に関する自己効力 —教育学部生への調査結果—

■ 多良 静也（高知大学教育学部）

■ 今井 典子（高知大学人文社会科学部）

キーワード：自己効力、Can-Do リスト、課題解決型
言語活動、行為的情報

0. はじめに

2020年度より全面実施されている現行の学習指導要領では、小学校第3学年から外国語活動が始まり、第5学年からは外国語が「教科」として行われている。文部科学省は2021年7月に義務教育9年間を見通した教科担任制のあり方について、特に、外国語、理科、算数、体育が優先的に対応されるべき教科であると位置づけた。中央教育審議会の答申では2022年度を目処に本格的にこの教科担任制を導入する必要があるとしているものの、現在のところ、外国語活動・外国語（以降、2つをまとめて「外国語の授業」とする）は学級担任が主導しているように思われる。学級担任は、国語や社会、算数などの他教科等を担当しながら、他教科と比較して知識や経験に乏しい外国語の授業を担当しなければならず、自らの英語力について強い不安を抱いている（米崎・多良・佃, 2016）。多くの都道府県・政令都市で行われている小学校教員採用試験では、受験者の英語力を測る指標として英検や TOEIC 等を加点対象として活用し、外国語の授業の即戦力となる教員を採用しようと試みている（多良・松原・長谷川, 2018）。

本学教育学部生（以降、「学生」と示す）のおおよそ半数は卒業後に教職に就き（令和3年度のデータでは、国公立・私立の正規・臨時の教員採用者数の合計は72名（入学定員の55.4%））、その中の63%にあたる45名（入学定員の34.6%）は小学校教員である（高知大学HP「令和3年度教員採用者、公務員採用者数」（教育学部）より）。第一筆者が2020年度に担当した初等英語科指導法[B]（開始履修年次は2年生）の履修学生への簡易的な調査（有効回答数60）によれば、入学時から小学校教員を強く希望していた学生が27名もいれば、もともとは中学校や高等学校の英語教員を目指していたが、小学校教員採用試験の採用率の高さや小学校でなら英語を教えることができるという（間違った）考えなどが理由で小学校教員志望へシフトした学生が16名いた。また、「今の自分なら小学校であれば英語の指導はできる」と肯定的に回答した学生は29名いたものの、それでも「今の自分の英語力に不安を持っている」と回答したものが51名いた。学生にとっても英語力は現職教員と同じく大きな不安要素になっている（及川, 2019；米崎・多良・佃, 2016）ことは間違い無い。

このような社会的また学内の状況を踏まえ、筆者らは学生の英語の技能に関する自己効力（self-efficacy）について調査することの必要性を感じ、高知大学教育

学部在籍する1年生から4年生全員に、毎年度末に筆者らが作成したCan-Doリストを用いて学生の英語の4技能および教室英語使用に関する自己効力について回答を求めている。本研究は、2018年度に始まった調査が4年目を迎え、1年次と卒業時の比較が可能となったため、英語学習の機会が初年次科目として組織的に組まれている1年生終了時の自己効力（年度比較）、および1年次と卒業時の自己効力の変化（経年変化）を取り上げ、学生の実態把握を行うこととした。

1. 研究の背景

1.1 自己効力

自己効力に関して鹿毛（2013）は、「特定のパフォーマンスを達成するために求められる一連の行動を計画し、遂行できるかという点に関する自分の能力についての判断」（p.72）であると提唱者であるBandura（1986）を引用し説明している。また、高島（2011）は「求められる結果を達成するための能力を自分が持っているかどうかという個人の信念や確信のことであり、自信や自尊心のもととなるのである」（p.205）と述べ、ある課題に対して学習者が自身や自分の能力に対して抱く気持ちに関係することがわかる。具体的には、自己効力は「～ができる（自信）」（例えば、「私は毎朝5 km ランニングができる」）という能力記述文（Can-Do statements）の形で示された問い（Can I do it?）に対する「行動の見通し」のことである（Skaalvic, 1997; 鹿毛, 2013）。この自己効力は、Zimmerman（1989）の自己調整学習モデルの構成要素である「自己調整学習方略」、「自己効力」、「目標への関与」の中でも特に重要な役割を果たすとされている（Zimmerman & Schunk, 2001）。自分の思考や行動を上手く自己調整できる自己調整能力の高い学習者は、多くのことを学習することができ、結果として自己効力を向上させることになることと関係すると言える（Nilson, 2013）。

1.2 Can-Do リストとその用途

欧州評議会は2001年に英語をはじめとする外国語の習熟度や運用能力を同一の基準で評価する国際標準で

あるCEFR（Common European Framework of Reference for Languagesの略称、『ヨーロッパ言語共通参照枠』）を発表した。CEFRを構築していく中で、外国語教育の中に行動志向アプローチの尺度記述の考え方やそれを踏まえた能力記述文の利用が広まった。行動志向アプローチとは、「言語使用者をある特定の社会において行動する社会的な存在であると捉え、発話行為は、特定の活動領域において言語使用者がなすべき目的を達成するために行う言語活動である」（投野, 2013, p.13）という考えであり、学習して獲得した言語知識を使って実際にできることが求められ、言語を用いて目的や課題を達成することが重要であると考えられる。能力記述文とは、学習到達目標に対して「～することができる」という形で設定したものであり、それらの集合体がCan-Doリストである。

入江（2014）はこのCan-doリストの利用方法として、①大規模試験におけるレベルの判定基準のための利用、②教育機関での到達目標記述としての利用、③自己評価のための利用、という3つを挙げている。①の日本人英語学習者にとっての例として、日本英語検定協会のCan-doリストが広く知られている。各級、Speaking, Listening, Reading, Writingの4技能において「何ができるのか」を端的に表現したものである。②については、例えば、長沼・宮嶋（2006）の「清泉アカデミックCan-do尺度」が挙げられる。本学においても、各学部のディプロマ・ポリシーの評価・点検に活用できると考えられる。③については、近年注目されている自律学習や学習者主体の考えに基づき、学習者自身の現在の自身の英語力を評価、把握させ、今後の学習に活用していくというものである。

1.3 自己効力に焦点をあてる理由

本研究が自己効力に焦点を当てる理由は、先述の通り、自己調整学習を構成する「自己調整学習方略」、「自己効力」、「目標への関与」の中でも最も重要な役割を果たしているのが「自己効力」であり、特定の課題ができるという自信によって、努力の意識が高まり、到達目標およびそのための学習計画を具体化し、効果的

な学習方略を活用し学習が進み、学習意欲や学習成果が高められる可能性を持ち合わせている概念だからである (Zimmerman, 1989)。自身の英語技能の自信を客観視させることで、否定的に回答する学生はこれを機会に英語学習と今一度向き合う機会をもたすことができ、また、肯定的に回答する学生へはより高い目標に向けて学習へ向かわせるきっかけになるのではないかと考えられる。

この自己評価の際に問題になるのが、自己評価の信頼性や妥当性である。例えば、自分の英語力を過大評価・過小評価する問題や実際のパフォーマンステストとの関係など様々な要因が信頼性や妥当性に関係してることが報告されている (詳細は入江, 2014を参照)。しかし一人ひとりにパフォーマンステストを課すのは実行可能性の観点から不可能である。自己評価の長所や短所を理解した上で、学生の自己効力の「全体像」を把握することは、学生への英語学習の指導としてはもちろん、本学の英語教育を考えるための一定の成果が期待できる。

2. 調査

2.1 Can-Do リストの内容

学生へ問う Can-Do リストの内容は、英検の Can-do リストを参考に、教員養成系学部 of 学生として小学校の教壇に立つまでに英語でこのようなことをできるようになって欲しいという大学の英語教育に長年携わっている筆者らの考えを反映させたものである。なお、作成の際は North (2000) の Can-Do リストの条件として挙げられている 5 つ (肯定性、明白性、明瞭性、簡潔性、独立性) に留意をして、自己効力を測る Can-Do リストとして次の 5 つを設定した。

【読むこと】 自分の興味・関心のある、まとまりのある内容が簡単な英語で書かれた英字新聞や専門書、旅行者向けのガイドブックを読んで、その内容を理解することができる。

【聞くこと】 自分の興味・関心のある内容が簡単な英語で話された講義を理解したり、空港などでの公共

アナウンスの要点を把握したり、買い物での店員の説明や天気予報など日常生活の身近なものについて理解することができる。

【話すこと】 旅行などで印象に残っていること、自分の学校や会社のこと (人数、場所、特徴など)、道案内、など、簡単な内容について英語で説明することができる。

【書くこと】 旅行などで印象に残っていること、自分が観た映画や読んだ本の感想、海外の友人への手紙など、ある程度まとまった量の英文を書くことができる。

【教室英語使用】 授業において、「相手のカードを見てはいけません」、「3 人のグループを作りなさい」、「2 列になりましょう」、「1 枚とって後ろに回しましょう」などの指示や「よくがんばったね」という表現を含めた、子どもを励まし褒めることが英語でできる。

2.2 データの収集および分析方法

2.2.1 収集方法

データの収集は本学 e-ポートフォリオ内に設置された『かつをくん』に筆者らが作成した Can-Do リストを掲載していただき、年度末に学生に回答してもらった。この『かつをくん』は教育学部の教育がカリキュラムポリシーに基づいて適切に行われているかを学生の学習面や生活面などの観点から多岐の項目にわたり調査し、改善に向けたデータを教員に提供することが目的である。Can-Do リスト掲載前にすでに約 50 の質問項目があったため、学生の負担に配慮して、2.1 に挙げた 5 項目に絞った。

回答の選択肢は 4 件法として「できない」、「どちらかというときできない」、「どちらかといえはできる」、「できる」の 4 つを設けた。そして分析の際には「できない」を 1、「どちらかというときできない」を 2、「どちらかというときできる」を 3、「できる」を 4 に変換して、次節で示す検定を行った。なお、以降、「否定的回答 (または、否定群)」、「肯定的回答 (または、肯定群)」という表現を用いることがあるが、否定的回答は 1 および 2 を合わせた回答、肯定的回答は 3 および 4 を合わ

せた回答を意味する。

2.2.2 欠損値の扱いと分析方法

はじめに得られたデータのスクリーニングを行い、一つでも欠損値がある場合は、回答者ごと分析対象から外すこととした。

分析は2種類、すべてRを用いて分析した。まず、1年生が1年間本学で英語を学習した後の自己効力を2018年度、2019年度、2020年度、2021年度の4つで度数の分布に偏りがあるのかを χ^2 検定を用いて検討した。つぎに2018年度に入学した学生が4年間本学・本学部で英語を学習した結果、自己効力に変化があったかどうかを「拡張されたマクネマー検定」(元群馬大学教授青木繁伸氏が作成したプログラム <http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/R/McNemar.html>)を用いて検討した。なお、この分析では、1年次と卒業時のデータ(対応したデータ)が必要となる。どちらか一方に回答していない学生のデータは分析から外すこととした。

3. 結果と考察

3.1 1年次の年度比較

本節では、この調査が始まった2018年度からの4年間の1年生を対象とした年度比較の結果について、英語力不足を不安要素として捉えている学生の実態について概観する。なお、技能ごとに作表をしているが、上表が実数値、下表がそれぞれの占める割合(%)を表している。

表1は「読むこと」の自己効力を集計したものである。 χ^2 検定の結果、年度比較について統計的に有意な偏りは見られなかった($\chi^2(9) = 15.84, p = 0.07$)。否定群を取り上げると、2018年度は57.2%、2019年度は54.4%、2020年度は53.5%、2021年度は42.1%であった。統計的な有意な偏りではないが、2021年度は他の年度と比較して否定群が少なかった。

次の表2は「聞くこと」の自己効力を集計したものである。 χ^2 検定の結果、年度比較について統計的に有意な偏りは見られなかった($\chi^2(9) = 15.01, p =$

表1. 読むことの自己効力

年度	1	2	3	4	合計
2018	34	45	55	4	138
2019	23	51	58	4	136
2020	28	42	51	10	131
2021	16	37	68	5	126

年度	1	2	3	4	合計
2018	24.6	32.6	39.9	2.9	100.0
2019	16.9	37.5	42.6	2.9	100.0
2020	21.4	32.1	38.9	7.6	100.0
2021	12.7	29.4	54.0	4.0	100.0

上表は実数、下表は%で表示

0.09)。否定群を取り上げると、2018年度は60.1%、2019年度は54.8%、2020年度は60.3%、2021年度は46.8%であった。読むことと同じく、統計的な有意な偏りではないが、聞くことにおいても2021年度は他の年度と比較して否定群が少なかった。

次頁の表3は「話すこと」の自己効力を集計したものである。 χ^2 検定の結果、年度比較について統計的に有意な偏りは見られなかった($\chi^2(9) = 16.21, p = 0.06$)。否定群を取り上げると、2018年度は68.1%、

表2. 聞くことの自己効力

年度	1	2	3	4	合計
2018	34	49	51	4	138
2019	19	55	57	5	136
2020	30	49	44	8	131
2021	15	44	60	7	126

年度	1	2	3	4	合計
2018	24.6	35.5	37.0	2.9	100.0
2019	14.0	40.4	41.9	3.7	100.0
2020	22.9	37.4	33.6	6.1	100.0
2021	11.9	34.9	47.6	5.6	100.0

上表は実数、下表は%で表示

表3. 話すことの自己効力

年度	1	2	3	4	合計
2018	32	62	41	3	138
2019	26	48	56	6	136
2020	35	54	38	4	131
2021	22	50	54	0	126

年度	1	2	3	4	合計
2018	23.2	44.9	29.7	2.2	100.0
2019	19.1	35.3	41.2	4.4	100.0
2020	26.7	41.2	29.0	3.1	100.0
2021	17.5	39.7	42.9	0.0	100.0

上表は実数, 下表は%で表示

2019年度は54.4%、2020年度は67.9%、2021年度は57.2%であった。話すことについては、読む・聞くことと比較して、否定群が少ないという傾向は見られなかった。

表4は「書くこと」の自己効力を集計したものである。 χ^2 検定の結果、年度比較について統計的に有意な偏りは見られなかった ($\chi^2(9) = 15.26, p = 0.08$)。否定群を取り上げると、2018年度は68.8%、2019年度は64.0%、2020年度は73.2%、2021年度は60.3%であった。書くことは、他技能に比べて、否定群の割合が若

表4. 書くことの自己効力

年度	1	2	3	4	合計
2018	50	45	40	3	138
2019	31	56	44	5	136
2020	37	59	32	3	131
2021	24	52	45	5	126

年度	1	2	3	4	合計
2018	36.2	32.6	29.0	2.2	100.0
2019	22.8	41.2	32.4	3.7	100.0
2020	28.2	45.0	24.4	2.3	100.0
2021	19.0	41.3	35.7	4.0	100.0

上表は実数, 下表は%で表示

干多いことが明らかとなった。

そして、次の表5は「教室英語使用」の自己効力を集計したものである。 χ^2 検定の結果、年度比較について統計的に有意な偏りは見られなかった ($\chi^2(9) = 13.61, p = 0.14$)。否定群を取り上げると、2018年度は76.1%、2019年度は62.5%、2020年度は72.5%、2021年度は69.0%であった。

図1は各技能の否定群の割合を年度別で作図したものである(表中のRは読むこと、Lは聞くこと、Sは話すこと、Wは書くこと、CEは教室英語使用

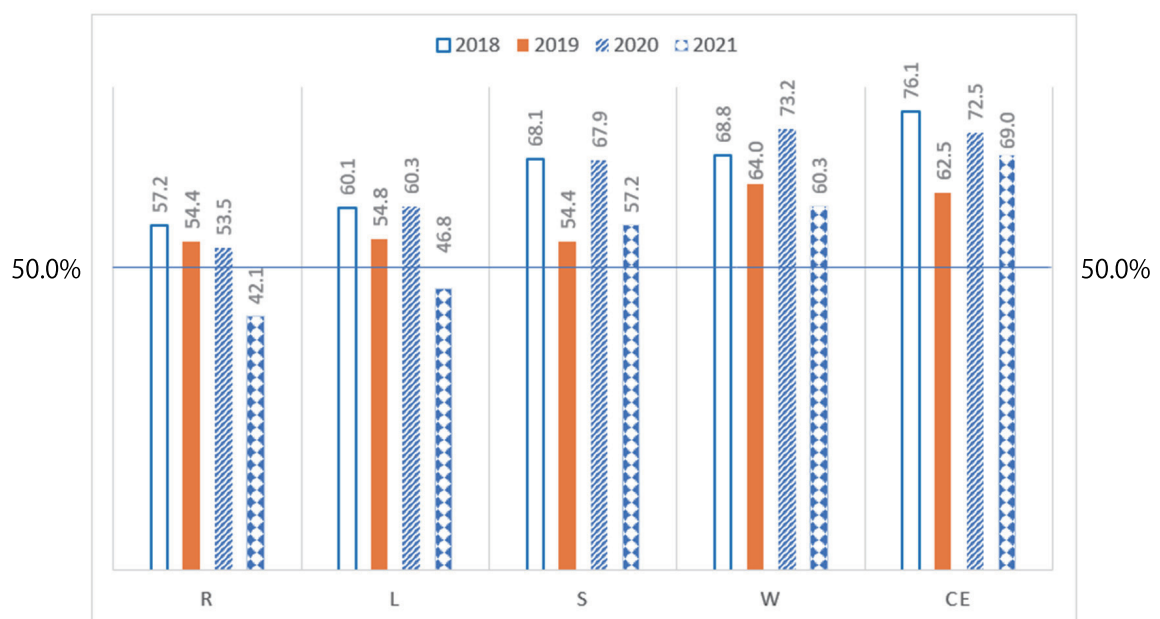


図1. 年度別、技能別の否定群の割合

表5. 教室英語使用の自己効力

年度	1	2	3	4	合計
2018	47	58	29	4	138
2019	33	52	46	5	136
2020	37	58	31	5	131
2021	24	63	36	3	126

年度	1	2	3	4	合計
2018	34.1	42.0	21.0	2.9	100.0
2019	24.3	38.2	33.8	3.7	100.0
2020	28.2	44.3	23.7	3.8	100.0
2021	19.0	50.0	28.6	2.4	100.0

上表は実数、下表は%で表示

(Classroom English の略)を表し、各技能、左から2018年度、2019年度、2020年度、2021年度のデータが並んでいる)。また、図中の左右に引かれた実線は50%を表している。

各技能、年度間において統計的に有意な偏りは認められないものの、すべてにおいて当てはまる特徴としては、入学して1年間の学習成果を振り返った自己効力の回答の5割から7割が「できない」、「どちらかといえどできない」と反応していることである。1年次の英語に関する授業の多くは共通教育として設けられている初年次科目内の「英会話」や「大学英語入門」であり、これらの結果から、本学部の自己効力を高めるところまでの効果が出ていないように思われる。

自己効力の高まりについて鹿毛(2013)は、(1) 行為的情報(実際にある課題を遂行することで成功をした場合に自己効力が高まる)、(2) 代理的情報(他者の課題遂行を観察することで、自分にもできそうだと感じることで自己効力が高まる)、(3) 言語的説得の情報(他者からの言葉での説得や暗示などで自己効力が高まる)、(4) 情動的喚起の情報(身体的・生理的反応の知覚が少ないと自己効力が高まる)を挙げ、このうち(1)が最も強力な情報源だと述べている。特に1年次の自己効力の否定的回答が目立つのは初年次科目にお

ける「行為的情報」が乏しかったからではないかと推察される。また、活動遂行を通して成功体験の機会がなければ、周りの肯定的評価を受ける機会にもつながらないのである。

3.2 1年次と卒業時の変化

本節では、1年次と卒業時の比較をし、自己効力の変化に関して考察する。

表6. 読むことの自己効力

		卒業時			
		1	2	3	4
1年次	1	10	14	6	0
	2	6	20	15	0
	3	1	15	29	3
	4	0	1	2	1

読むことの自己効力については、1年次と卒業時で統計的に変化があったとは言えないという結果となった($p=0.13$)。1年次に否定的な回答をした学生が卒業時の自己評価で肯定的回答に変化したのは17名であり、1年次から否定的な回答が変わらない学生は50名いた。

表7. 聞くことの自己効力

		卒業時			
		1	2	3	4
1年次	1	13	12	5	0
	2	7	22	14	1
	3	5	16	24	1
	4	0	1	2	0

聞くことの自己効力についても、1年次と卒業時で統計的に変化があったとは言えないという結果となった($p=0.09$)。1年次に否定的な回答をした学生が卒業時の自己評価で肯定的回答に変化したのは22名であり、1年次から否定的な回答が変わらない学生は54名いた。

表8. 話すことの自己効力

		卒業時			
		1	2	3	4
1 年 次	1	13	13	2	0
	2	9	31	14	1
	3	3	13	20	1
	4	0	0	3	0

話すことの自己効力についても、1年次と卒業時で統計的に変化があったとは言えない ($p = 0.79$)。1年次に否定的な回答をした学生が卒業時の自己評価で肯定的回答に変化したのは16名であり、1年次から否定的な回答が変わらない学生は66名いた。

表9. 書くことの自己効力

		卒業時			
		1	2	3	4
1 年 次	1	20	19	6	0
	2	9	21	7	2
	3	1	11	23	1
	4	0	0	3	0

書くことの自己効力についても、1年次と卒業時で統計的に変化があったとは言えない ($p = 0.19$)。1年次に否定的な回答をした学生が卒業時の自己評価で肯定的回答に変化したのは12名であり、1年次から否定的な回答が変わらない学生は69名いた。

以上の結果を踏まえて、英語教育への示唆として、今井・高島 (2015) や高島 (2020) が主張するように、授業を課題解決的な内容で構成することが重要であるということである。自己効力は動的で変化するものである (Bandura, 1997)。課題解決型言語学習を通して、学習者の不安を軽減し、成功体験を与え、自己効力を高めていくことができるような教育的介入が必要であり、可能である。2年次から英語学習の機会が減ってしまう学生にとって初年次科目での「行為的情報」(鹿毛, 2013) を与える課題解決型言語活動は特に重要なアプローチである。課題解決型言語活動の体系的、継続的な指導によって、学生は「授業活動レベルの動機付け」(授業で行われる個々の活動に対する興

味・関心)、そして、それが「英語授業レベルの動機付け (日々の英語授業に特化した動機付け)」と変化し、「特性レベルの動機付け (状況依存の低い、すなわち授業といった要因抜きに英語学習は自分にとって必要なものと感じるレベルの動機付け)」まで高められるのである (多良, 2015)。

表10. 教室英語使用の自己効力

		卒業時			
		1	2	3	4
1 年 次	1	21	12	10	0
	2	7	23	20	3
	3	1	11	10	1
	4	1	0	3	0

教室英語使用の自己効力については、1年次と卒業時で統計的に変化があった ($p < 0.01$)。1年次に否定的な回答をした学生が卒業時の自己評価で肯定的回答に変化したのは13名であり、その結果、肯定的な回答の人数が他技能より多く33名になったことが有意となった理由である。一方、1年次から否定的な回答が変わらない学生は63名いた。

2年次からは学生が所属するコースの専門科目を学習しながら、英語に関する科目として、2年生全員が初等英語科指導法を履修する。また、中学校・高等学校の英語免許を取得する目的で中等英語科指導法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを履修する学生も毎年20名前後いる。これらの指導法の授業では、教室英語について一定の時間を取り指導し、期末試験でも出題している。教室英語は定型表現が多く、かつ、覚えやすく、各指導法で繰り返し指導したために知識として残っている学生が多いと考えられる。

4. まとめと課題

本研究は、本学教育学部の学生を対象に、英語の「読むこと」、「聞くこと」、「話すこと」、「書くこと」および「教室英語使用」について、筆者らが作成した Can-Do リストを提示し、自己効力の程度を調査した。2018年度から2021年度の1年次の比較においても統計的に有

意な差はなく、どの年度も否定的な回答をするものが相当数いること、そして、4年間の学習の成果としての1年次と卒業時の比較についても教室英語使用以外は統計的に変化があったとは言えない結果となった。これを受けて、自己効力を高めるに最も重要で有効な行為的情報を提供するためには、課題解決型言語活動で授業を構成し、成功体験を与える工夫が必要であることを主張した。

本学部生は、小学校教員を目指す学生が多いことから、多良・松原・長谷川（2018）が指摘するように、英語科教員だけでなく学務委員会との連携による新入生オリエンテーションや2年生が全員履修する初等英語科指導法などで、小学校教員採用試験では英語力も評価の指標として含まれていること、そして、そこで求められる英語力を身につけるには継続的な英語学習が必要であること、などを丁寧に説明し、英語学習の意義や必要性を理解させ、彼らの学習意欲を高めるようにしなければならない。英語学や英米文学の授業が開講されているものの、これらの授業を履修する学生は、英語教育コースの学生または他コースの学生で英語免許取得を考えているもののみであり、英語力向上のために履修する学生はほとんどいないのが実情である。すなわち、初年次科目の英語関連授業科目の単位を取得してしまうと、よほど強い英語学習意欲がなければ、英語教育コースが開講している英語に関する授業を履修する可能性は限りなくゼロに近いということである。2年次以降の英語学習動機をいかに持たせるか、そして持続させるか、今井・高島（2015）の言葉を借りれば、いかに「自律する言語使用者」を育てていくかが本学部の英語教育の課題である。

高等教育の目標の一つは、生涯学習者を育成することである。言語教育においても同様であると言える。そのためには、学生一人ひとりが自身の学習に対して自律的に取り組むことが求められる。自律する言語使用者の育成を支援する動きとして、第二筆者が座長を務める「外国語教育に係る調査・検討WG」が、2022年4月から Moodle Share 内で学生の英語学習を支援する『英語学習応援サイト・学生向け研究会情報』の運

用を開始した。また、本学ミッション実現戦略として第一筆者を含む英語教育コース教員で『海外派遣学生を増加させるための e-Learning システム』を構築することとなった。このような支援システムの活用は、学生の課題遂行の一助となり得る。そして、成功経験を通して、自己効力を高めることにつながり、英語に対する否定的感情が軽減されることを期待したい。

謝辞

本研究は、平成30年度教育研究活性化事業の助成を受けたものである。

引用文献

- 今井典子・高島英幸（編著）（2015）．『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動』東京：東京書籍．
- 入江友理（2014）．『Can-do statements を用いた自己評価における質問項目要因と個人差要因の影響：韓国・中国 JFL 学習者の「聞く」技能を対象として』名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻．
- 及川賢（2019）．「小学校外国語に対する教員の不安と今後の研修内容へ向けての提言—英語教育強化事業を経験した地域でのアンケートから—」『埼玉大学紀要 教育学部』68（2）, pp.465-485.
file:///C:/Users/Imai/Downloads/KY-AA12318206-6802-31.pdf
- 鹿毛雅治（2013）．『学習意欲の理論』東京：金子書房．
- 高島英幸（2011）．『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』東京：大修館書店．
- 高島英幸（編著）（2020）．『タスク・プロジェクト型の英語授業』東京：大修館書店．
- 多良静也（2015）．「課題解決型言語活動を支える理論」 in 今井典子・高島英幸（編著）『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動』（pp. 42-51）．東京：東京書籍．
- 多良静也・松原史典・長谷川雅世（2018）．「英検合格を目指した授業の取り組み」『高知大学教育研究論

- 集』23, pp.11-17.
- 投野由紀夫 (2013) .『英語到達指標 CEFR-J ガイドブック』東京：大修館書店.
- 長沼君主・宮嶋万里子 (2016) .「清泉アカデミック Can-do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』54, pp.43-61.
- 文部科学省 (2021).「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方について (報告)」
https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_zaimu-000015519_1.pdf
- 米崎里・多良静也・佃由紀子 (2016)「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安－その構造と変遷－」*JES Journal*, Vol.16, pp.132- 146.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Stylus Pub Llc.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- Skaalvic, E. M. (1997) . Issues in research on self-concept. In L. Martin & P. R. Pintrich (Eds.) *Advance in motivation and achievement* (Vol.10) (pp.51-97) . Greenwich, CT: JAI Press.
- Zimmerman, B. J. (1989) . A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) . (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). NY: Lawrence Erlbaum Associates.