

# Action Socialization Experience を導入した大学教養体育において自己調整学習方略の使用は促進されるのか？

蓬田高正<sup>1</sup>, 坂本昭裕<sup>2</sup>

<sup>1</sup>天理大学体育学部, <sup>2</sup>筑波大学体育系

## 要旨

自己調整学習方略は動機づけとともに、主体的な学修を育成する上で重要な要素に位置付けられている。本稿では、集団での活動を軸に行われる Action Socialization Experience (以下「ASE」と略す)を導入した大学教養体育は、自己調整学習方略の使用促進の機会となりうるのか、またどの自己調整学習方略が使用されるのかを明らかにすることを目的とする。そのために、まず自己調整学習の理論を概観した結果、自己調整学習は「予見」、「遂行」、「自己内省」の3段階で構成される循環的なプロセスからなり、各段階において自己調整学習方略と動機づけが関連しながら学習が進められることが分かった。その後、ASEを取り入れた大学教養体育において、自己調整学習方略の使用促進が図れるのかを考察した。ASEとは一人では解決できない課題に対し、グループで協力しながらその課題を解決する活動である。社会性を養うとともに決断力や課題解決能力の育成に効果がある。考察の結果、6つのステップを踏みながら行われるASEは、自己調整の循環的段階モデルと親和性が高く、使用が想定される自己調整学習方略は、STEP1「課題の認知・受容」からSTEP3「課題解決の計画」においては、「目標設定」・「方略計画」の自己調整学習方略、フィードバックも含めたSTEP4「試行」とSTEP5「課題解決」においては、「自己指導」・「イメージ化」・「時間管理」・「援助要請」・「メタ認知モニタリング」・「自己動機づけ」の自己調整学習方略、STEP6「ふりかえり」では、「自己評価」・「適応的決定」の自己調整学習方略が使用される機会となることが示唆された。このようにASEを導入した大学教養体育は、多くの自己調整学習方略を使用する機会となるだけでなく、ふりかえりというその使用の有効性をふりかえる機会を提供することにより、自己調整学習方略の使用を促進する最適な場として期待できる。大学教養体育によって自己調整学習方略の使用が促進されることは、大学教養体育が主体的な学修の仕方を育成する科目として、学士課程教育における大学教養体育の意義・価値を示すことに繋がるだろう。

## キーワード

Action Socialization Experience (ASE), 大学教養体育, 主体的な学修, 自己調整学習方略

責任著者：蓬田高正 Email: [yomo@sta.tenri-u.ac.jp](mailto:yomo@sta.tenri-u.ac.jp)

## はじめに

### 1. 大学教育を取り巻く現状と課題

大学を取り巻く大きな変化の一つは、大学進学率の上昇である。文部科学省(2020)の令和2年度学校基本調査によると、2020年度の大学(学部)進学率は54.4%と過去最高となっており、二人に一人が大学に進学する現状は「大学全入時代」と言われ、学士課程教育の質の課題と大きく関わっている(トロウ, 1976)。大学進学率の増加に伴う大学生の多様化は学士課程教育の質保証の問

題を引き起こし、学士課程教育は、以前よりも学力や学ぶ意欲が多様化した大学生に対して十分に機能しているのか、という点が重要な問題となっている。

そのような中、中央教育審議会(2008)は「学士課程教育の構築に向けて(答申)」において、大学生が学士課程で身につけるべき能力の参考指針として「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」からなる「学士力」を提示した。

さらに中央教育審議会(2012)は「新たな未来を築く

ための大学教育の質的転換に向けて(答申)」の中で、学士課程教育の質的転換として、主体的に考える力を持った人材を育成するには主体的な学修<sup>注1)</sup>の体験が生涯学び続ける力に繋がるとし、主体的な学修の仕方を身に付けさせ、それを促す方向で教育内容と方法の改善を行うことを求めている。

つまりこれは大学において、「どれだけ学修に取り組んだのか」という量的側面から「どのように学修に取り組んだのか」という質的側面、学修の仕方に着目することが学士課程教育の質の保証の実現につながっていくと理解できる。

## 2. 主体的な学修と自己調整学習

大学生が「どのように学修に取り組んだのか」という質的側面について考えるときに、自己調整学習の理論が注目されている。自己調整学習とは、学習者が自身の学習プロセスにおいて能動的に関わる学習のことを言う(Zimmerman, 1989)。そしてその学習を効果的に行うために学習者が意図的に行う工夫・計画・方法が自己調整学習方略<sup>注2)</sup>であり、その自己調整学習方略を能動的に選択・使用・修正等の調整を行いながら学習が行われる。自己調整学習方略は、動機づけとともに自己調整学習の重要な要素として、相互にかかわりをもちながら自己調整学習の成立を支えているものと考えられている(Zimmerman, 1989)。学習に対する動機づけがあっても、そのやり方が分からなければ成果には結びつきにくく、逆にそのことが動機づけを低下させてしまう可能性がある。また学習のやり方を知っていても、それを実行するための動機づけが必要である。このように両者は学習において相補的で不可欠な役割を担っており、統合的かつ連関的にとらえていく必要がある(伊藤, 2009)。

そしてその学習プロセスには「予見」、「遂行」、「自己内省」という3つの循環的段階があり、自己調整の循環的段階モデルと呼ばれている(Zimmerman and Moylan, 2009)。このモデルの各段階には、それぞれ学習を効果的に進めるためのやり方である自己調整学習方略と実際に行動に移す動機づけから成る下位カテゴリーがあり、その二つの下位カテゴリーが関連しながら学習が進められるというプロセスとなっている。

予見段階では、自己効力感等の学習に対する動機づけにより学習意欲が喚起され、目標設定や方略計画といった自己調整学習方略を用いて、学習の下準備が行われる。遂行段階では、学習に集中して取り組むことやうまく学習が進行しているかをモニタリングすること、援助を求めるなど計画に基づいた学習が行われる。自己内省段階になると、学習の結果に対する自己評価が行われ、満足といった自己反応が生まれ、それが次の学習の予見段階

に影響を与え、次の学習への動機づけを高め、自己調整学習方略を用いた学習の下準備が行われるという循環的なプロセスとして成立する(図1)。

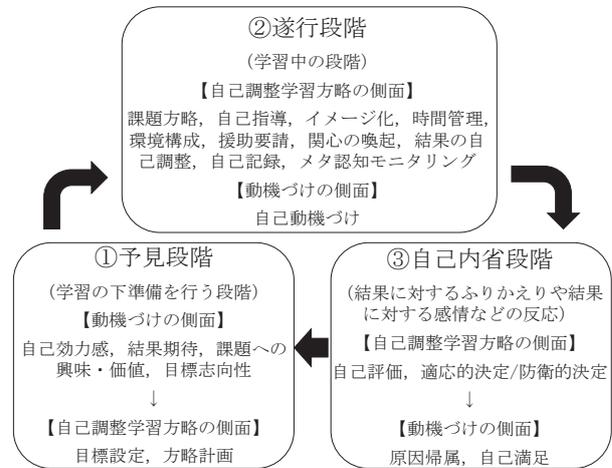


図1 自己調整の循環的段階モデル (ジーマン, 2007 ; Zimmerman and Moylan, 2009 ; 須崎・杉山, 2015をもとに作成)

取り組む課題に対して各段階において効果的に学習を進めるための自己調整学習方略を選択・使用・修正することにより、課題の遂行レベルが向上することから、より効果的に学習を進めるための自己調整学習方略を身につけ、使用することがとても重要であり、自己調整学習方略は動機づけとともに、主体的な学修や自ら学ぶ力を育成する上で重要な要素に位置付けられている(瀬尾ほか, 2008 ; 植阪, 2010)。

## 3. 大学教養体育における自己調整学習方略

自己調整学習方略の使用促進について、様々な教科を対象に研究が行われている(伊藤, 2012)。一方、大学教養体育においては須崎・杉山(2015, 2016, 2017)の一連の研究がある。

須崎・杉山(2017)は、大学生が自己調整学習方略を実践的に用いるための場として、体育授業を挙げ、大学体育実技における自己調整学習方略の介入プログラムが自己調整学習方略の使用促進に一定の効果をもつことを示唆している。さらにその要因として、体育授業は身体活動を通して課題に取り組み、その成果を個人で評価できる特徴を有していること、体育授業を通して自己調整学習方略を試行して、その有効性に関する認識が高まったことを挙げている。

しかしながら、大学教養体育における自己調整学習方略の使用促進に影響を与える関連要因の検討や複数プログラムでの効果検証が必要であり(須崎・杉山; 2016, 2017)、大学教養体育が自己調整学習方略の使用促進に対してどのような効果があるのかについて十分な検討がな

されていないのが現状である。

#### 4. 大学教養体育における ASE

学士課程教育における教養教育として行われている大学教養体育は、これまで心身の健康維持や人間関係作り、集团的活動の場として重要であり（日本学術会議，2010）、様々な教材・プログラムが検討され、大学教養体育の意義が示されてきた（体育系学術団体，2010）。そのような中、近年は集団での活動を軸に行われる Action Socialization Experience（社会性を育成する実際体験、以下「ASE」と略す）<sup>注3)</sup>が教材として取り入れられている。ASEは、集団でメンバー同士が協力しながら課題を解決していくプログラムであり、協調性やコミュニケーション能力、課題解決能力、創造性といった様々な能力の育成にアプローチすることが可能であり、様々な目的に合わせた多様な活用方法がある（徳田ほか，2018）。さらに年齢や体力、特別な技術を必要とせず誰でも参加でき、プログラム自体に遊びやゲームの要素があることから積極的に取り組みやすいという特徴があり（山田，2011）、近年、大学の集中授業だけではなく、定時の授業や初年次教育としてその教育的効果を活かした実践が行われている<sup>注4)</sup>。

#### 5. 自己調整学習方略と ASE

ASEは単に集団での課題解決の活動だけではなく、「課題の認知・受容」から始まり、「課題の分析・思考」→「課題解決の計画」→「試行」というステップを踏みながら「課題解決」が行われる（井村，1989）。その後学習効果をより高めるために「ふりかえり」を行い、参加者自身が体験したことから何を学んだかを考え、次の課題解決の場面や日常に結びつけることが重要である。

この6つステップを前述の自己調整の循環的段階モデルに当てはめてみると、課題を解決するという目標を設定して、その達成に向けて、メンバーが意見を出し合いながら様々な自己調整学習方略を用いて解決方法を模索する。そして1つの解決方法が計画され、実行に移される。課題が解決されなかったら、その要因を分析し、再度解決方法の修正が行われる。課題が解決したらふりかえりの活動を通じて自己評価が行われ、ここで学んだことを次の課題解決の場面でどのように適応して実践していくのかというサイクルが考えられる。このようにASEは、自己調整の循環的段階モデルと親和性の高い構造を持っており、参加者の自己調整学習方略使用を促す可能性がある。

しかしながら、ASEの教育的効果について、これまでは集団凝集性（徳田ほか，2018）、自己への気づき（岡村・荒木，2010；田淵ほか，2020）に関する知見はあるものの、自己調整学習方略に関する検討は全く行われて

いない。

そこで本稿では、集団での活動を軸に行われるASEを取り入れた大学教養体育は、自己調整学習方略の使用促進の機会となりうるのか、またどの自己調整学習方略が使用されるのかを明らかにすることを目的とする。そのために、まず自己調整の循環的段階モデルを概観する。そしてASEを取り入れた大学教養体育において、自己調整学習方略の使用促進が図れるのかを考察する。

### 自己調整学習の理論

自己調整学習は1990年代から多くの研究者によって理論化が試みられ、多様な理論的アプローチによって研究が進められている。主なものとしては、Banduraの社会的認知理論を理論的背景としたZimmermanの循環的段階モデル、同じく社会的認知理論を背景とし、動機づけ概念を強調するPintrichによる自己調整学習のモデル、Borkowskiによるメタ認知のプロセス志向モデル、Winneによる自己調整学習の4段階モデルなどが挙げられる（伊藤，2009）。そこで本稿においては、後述するように自己調整学習を構成する要素、それらの関連やプロセスが明快に示されており、教育実践への介入モデルとしての有効性や汎用性が高く、自己調整学習研究の多くが依拠して行われていることから（Kolovelonis and Goudas，2013；須崎・杉山，2017）、Zimmermanの循環的段階モデルに焦点化して進めていくことにしたい。

#### 1. 自己調整学習の定義

Zimmermanは自己調整学習に関して、社会に生きる人間が周囲の環境との相互作用を通して行動を変容させていく過程を理論化したBandura（1986）の社会的認知理論を背景としている。そのようなことからZimmerman（1989）は、自己調整学習における「自己調整」とは、学習者が、自分自身の学習過程に能動的に関与していることであり、そのような自己調整の機能を働かせながら行われる学習を自己調整学習と捉えている。

#### 2. 自己調整の循環的段階モデル

それでは学習過程に能動的に関与するとはどのようなことなのだろうか。Zimmerman and Moylan（2009）は自己調整学習のプロセスとして、「予見」、「遂行」、「自己内省」の3段階で構成される循環的なプロセスを示している。各段階にはそれぞれ自己調整学習方略と動機づけから成る下位カテゴリーが想定されており（表1）、各段階の自己調整学習方略と動機づけが関連しながら学習が進められる。

予見段階は、学習活動に先行し、学習場面を準備する過程である。まず初めに動機づけの側面として、ある結果を導くために必要な行動を上手く行うことができると

表1 自己調整の循環的段階モデルにおけるカテゴリーの内容

段階	側面	カテゴリー	内容
予見	動機づけ	自己効力感	ある計画されたレベルの学習あるいは遂行能力についての個人の信念 (Bandura, 1986)
		結果期待	行動がどんな結果をもたらすだろうかという判断 (バハレス, 2009)
	自己調整学習方略	課題への興味・価値	課題や学習されるスキルの重要性や価値 (ジーマーモン, 2009)
		目標志向性	有能さを求めるための手段的活動を規定する目標 (上淵, 2004)
遂行	自己調整学習方略	目標設定	学習の具体的な成果を決めること (Locke and Latham, 1990)
		方略計画	課題や環境設定に適した学習方法を選択または構築すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
	自己調整学習方略	課題方略	課題の固有な構成因に取り組む体系的過程を開発すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
		自己指導	課題を遂行するときはどう処理するかを顕示的・内在的に記述・言語化すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
		イメージ化	テキスト情報を図式化するなど学習と記憶を助けるために心象を形成すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
		時間管理	学習のスケジュールを立てて時間の管理をすること (Pintrich et al., 1993)
		環境構成	学習に取り組みやすくなるように環境を整えること (Pintrich et al., 1993)
		援助要請	学習内容が分からないときに教師や仲間に援助を求めること (Pintrich et al., 1993)
	自己調整学習方略	関心の喚起	困難な課題や興味が湧かない課題にゲーム性を取り入れるなど挑戦しがいいのある魅力的な課題にすること (Zimmerman and Moylan, 2009)
		結果の自己調整	成功や失敗に対する報酬や罰を用意したり想像したりすること (Zimmerman, 1989)
		自己記録	学習過程や結果の記録をつくること (Zimmerman and Moylan, 2009)
		メタ認知モニタリング	学習過程やその結果について、ふりかえって評価すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
動機づけ		自己動機づけ	学習を効果的に進めていくために自らのやる気を自らの力で高めたり維持したりする工夫 (伊藤・神藤, 2003)
自己内省		自己評価	自分の遂行を基準や目標と比較すること (Zimmerman and Moylan, 2009)
	適応的決定 / 防衛的決定	学習者が方略使用を続けたり、それを修正することによって学習サイクルを進めること / 学習者がその後の不満足や嫌な情動から身を守るために学習する努力を避けること (Zimmerman and Moylan, 2009)	
動機づけ	原因帰属	学習結果の原因についての認識 (Weiner, 1979)	
	自己満足	満足や不満足のリ認知的反応と高揚感や抑うつのような遂行に関連した情動 (ジャンク・ジーマーモン, 2009)	

いう確信である「自己効力感」(Bandura, 1986), 行動がどんな結果をもたらすだろうかという判断である「結果期待」(バハレス, 2009), 学習課題に対する価値や興味を意味する「課題への興味・価値」(ジーマーモン, 2009), 有能さを求めるための手段的活動を規定する目標である「目標志向性」(上淵, 2004)によって, 学習や自己調整に対する動機づけが行われる。学習に対する動機づけが高い者は, 課題に取り組むに当たって, 自己調整学習方略として学習の具体的な成果を決める「目標設定」(Locke and Latham, 1990), 課題や環境設定に適した学習方法を選択または構築する「方略計画」(Zimmerman and Moylan, 2009)を使用して, 学習を準備する。

次の遂行段階は, 目標や方略計画に従って, 学習者が課題に集中し, 遂行を最適化することを促進する過程である。ここで使用される自己調整学習方略としては, 課題特有の構成因に対処する方略である「課題方略」(Zimmerman and Moylan, 2009), 課題を遂行するときどう処理するかを顕示的・内在的に記述・言語化することである「自己指導」(Zimmerman and Moylan, 2009), テキスト情報を図式化するなど学習と記憶を助けるために心象を形成する「イメージ化」(Zimmerman and Moylan, 2009), 学習のスケジュールを立て時間管理を行う「時間管理」(Pintrich et al., 1993), 学習に取り組みやすくなるように環境を整える「環境構成」(Pintrich et al., 1993), 他

者に援助を求める「援助要請」(Pintrich et al., 1993), 困難な課題や興味が湧かない課題にゲーム性を取り入れるなど挑戦しがいいのある魅力的な課題にする「関心の喚起」(Zimmerman and Moylan, 2009), 成功や失敗に対する報酬や罰を用意したり想像したりする「結果の自己調整」(Zimmerman, 1989)があり, 学習が進められる。

そしてある程度学習が進むと, 学習過程や結果の記録をつくる「自己記録」(Zimmerman and Moylan, 2009)を用いて, 学習過程やその結果について評価する「メタ認知的モニタリング」(Zimmerman and Moylan, 2009)が行われ, その結果によってそれまで使用されていた自己調整学習方略が調整される。また学習を行うなかで動機づけが低下してしまうことも考えられ, その際は動機づけの側面として「自己動機づけ」を用いて, 学習を効果的に進めていくために自らの動機づけを高めたり維持したりする (伊藤・神藤, 2003)。

最後の自己内省段階は, 学習遂行後に生じ, その学習体験に対する学習者の反応に影響する過程である。まず自己調整学習方略の1つである自己の遂行結果を何らかの基準や目標と比べる「自己評価」(Zimmerman and Moylan, 2009)が行われ, その遂行結果の原因を何に求めているかという認識である「原因帰属」(Weiner, 1979)を行う。自己評価と原因帰属から, 満足・不満足のリ認知的反応と高揚感・抑うつのような遂行に関連した情動で

ある「自己満足」(シャンク・ジーマン, 2009), 学習者が自己調整学習方略使用を継続または修正することによって学習サイクルを進める「適応的決定」(Zimmerman and Moylan, 2009), 不満足や嫌な情動から身を守るために学習する努力を避ける「防衛的決定」(Zimmerman and Moylan, 2009) が起こる。目標に対して肯定的な自己評価および遂行結果を自己調整学習方略の使用などの自ら制御できる原因への帰属は, 自己満足の増大と自己調整学習方略の使用継続・修正へと導く。

これらの自己反応は, 循環して予見段階に影響する。例えば, プラスの自己満足の反応は, 行動を上手くできるという自己効力感や行動が良い結果をもたらすという結果期待を高め, 課題への高い内発的興味を持つようになり, 学習に対する動機づけを高めると考えられる。

このように自己調整の循環的段階モデルでは様々な自己調整学習方略があるが, 自己調整学習では学習者は目的によって自己調整学習方略を使い分けることを想定しており, 目的達成のために効果的な自己調整学習方略を選択・使用できる学習者が, 自立した学習者であると言える(植阪, 2010)。伊藤(2008)は自ら学ぶ力と自己調整学習方略について, 動機づけさえ高めれば即, 成果につながるものではなく, 「どう取り組むか」が重要であり, 効果的に学習を進めるための自己調整学習方略の使用が, 学びの見通しを良くし, 「できそうだ」という自己効力感を高め, 動機づけを高める。そして動機づけが高まれば, さらに積極的な自己調整学習方略による取り組みを促し, 良い結果に結びつくという好循環が学習の理想的な在り方であると述べている。このように, 取り組む課題に対して効果的に学習を進める自己調整学習方略を使用することにより, 課題の遂行レベルが向上し, 主体的な学修や自ら学ぶ力を育成する上で重要な要素に位置付けられており, より効果的に学習を進める自己調整学習方略を使用できるようになることが重要である(瀬尾ほか, 2008; 植阪, 2010)。

### 大学教養体育における自己調整学習方略

自己調整学習方略について, 大学生の全般的な学業(藤田; 2010a, 2010b) や英語(中山, 2005; 稲葉, 2021) を対象に研究が行われている。一方, 大学教養体育においては須崎・杉山(2015, 2016, 2017)の一連の研究がある。

須崎・杉山(2015)は, Zimmermanの社会的認知モデル(ジーマン, 2007)に準拠して, 大学の体育授業場面における自己調整学習方略を測定する尺度を作成した。それによると, 予見段階では目標設定, 遂行・コントロール段階では努力・イメージ・自己教示・先生への

援助要請・クラスメイトへの援助要請・モニタリング, 自己考察段階では自己評価・適応を抽出し, 体育授業に適応できる大学生はそれ以外の大学生に比べて自己調整学習方略を使用して授業に取り組んでいたと述べている。

須崎・杉山(2016, 2017)は, 大学生の自己調整学習方略の使用促進を意図した体育授業を行うことにより, 自己調整学習方略の使用促進の効果があるかを検証した結果, 一部の自己調整学習方略において効果が見られたと述べている。

自己調整学習方略の使用を促進するためには, 大学生に対して自己調整学習方略に関する知識の提供だけではなく, 大学生が自己調整学習方略を試行錯誤しながら学習に取り組み, その効果を実感することが必要であると思われる(伊藤, 2002)。体育授業では, 身体活動を通して課題に取り組み, その成果を個人で評価できるという特徴を有しているため, 自己調整学習方略を用いて課題に取り組むことによって, 学習成果に対して自己調整学習方略がどのように寄与したかという評価が可能となる場と考えられ(須崎・杉山, 2017), 大学教養体育は自己調整学習方略の使用促進に適した構図であると言える。

しかしながら, 自己調整学習方略の使用促進のための介入プログラムの効果を明確にするためには, 自己調整学習方略の使用に影響を及ぼす要因を検討する(須崎・杉山, 2016)とともに, 複数のプログラムを準備して検討する必要がある(須崎・杉山, 2017), 大学教養体育が自己調整学習方略の使用促進に対してどのような効果があるのかについて十分な検討がなされていないのが現状である。

### 大学教養体育における教材としてのASE

体育系学術団体(2010)は, 中央教育審議会(2008)の学士力を提示した答申に答えるべく, 「健康・体力の維持・向上」, 「教育効果」, 「スポーツ文化の創造」に関する保健体育科目の重要性と, 「豊かな人間性」の獲得に寄与する保健体育科目の必要性を主張する提言「21世紀の高等教育と保健体育・スポーツ」を発表した。その中では提言の根拠となる大学教育における保健体育科目の教育的効果が多数報告され, さらに良い大学体育の授業プログラム開発のための介入プログラムの効果も報告されている。

そのような授業プログラムの一つとして, 一人では解決できない精神的・身体的課題を解決する活動を軸に行われるASEが挙げられる。ASEは課題を集団で解決していく過程で, 協調性やコミュニケーション能力, 課題解決能力, 創造性といった様々な能力の育成にアプローチすることが可能であり, 目的に合わせた多様な活用法

がある(徳田ほか, 2018)。ASEという名称のほかに、イニシアティブゲーム、課題解決型ゲーム、仲間づくりゲームなど、様々な名称が現場では使われている。

ASEでは集団で課題を解決するに当たって、図2のようなステップ(井村, 1989)を踏みながら行われる。このような流れの中で、指導者はメンバーの主体性を損なわないように、安全管理に関するといった必要最低限の事柄を除き、過度な介入は避ける。そのような状況の中で、「しなければならない、せざるを得ない」という当事者意識(安田・寺中, 2013)が徐々に生まれ、意見を出したり、他のメンバーの意見に同意したりというようなやりとりが起きる。そのようなメンバー同士の相互作用の中で、他者との差異や自身の特徴を認識し、リーダーシップをとる者、意見を調整する者など自ら見出した役割を自発的に果たす(佐藤ほか, 2021)ことにより、集団での活動の仕方を学ぶとともに、責任感や問題解決能力を身につけることができる(井村, 1989; 山田, 2011)。

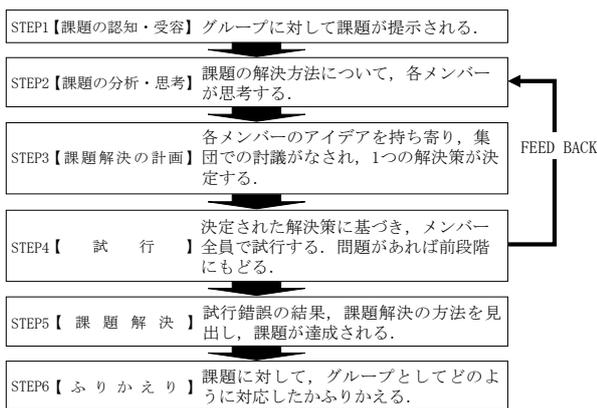


図2 ASEの流れ(井村, 1989をもとに作成)

そのようなことから近年、大学の集中授業(吉松, 2015; 川畑・福満, 2019)だけではなく、定時の授業(筑波大学: 小田・坂本, 2010; 佐藤ほか, 2021, 神田外語大学: 江川ほか, 2020)としてその教育的効果を活かした実践が行われている。さらに、企業の社員研修(小野田・原, 2008)や、スポーツチームのチームビルディング(高橋ほか, 2020)、学校現場での人間関係構築(茂呂・千鳥, 2018; 茂呂・棚谷, 2019)にも用いられている。

### ASEにおける自己調整学習方略の使用促進の可能性

それでは、ASEを取り入れた大学教養体育は自己調整学習方略の使用促進の機会となりうるか、そしてどのような自己調整学習方略が使用されるのかを、ASEの代表的なゲームの一つで、二本の立木(支柱)の間にロープで張り巡らされ、人が通れるほどの大きさの網目に触れ

ることなく、メンバー全員が一方から反対側に通過するスパイダーウェブ(資料1)という活動を例に用いながら考察していきたい。



資料1 スパイダーウェブに取り組んでいる様子

### 1. 自己調整学習方略の使用促進のためにASEを大学教養体育に導入する意義

体育授業では、身体活動を通して課題に取り組み、その成果を個人で評価できるという特徴を有しているため、大学生に自己調整学習方略の実践の機会を提供する有効な場の一つである(須崎・杉山, 2017)。そのようなことから、大学教養体育にASEを導入した場合に、同様に自己調整学習方略の実践の場となりうるのかを考察したい。

ASEは1つの小集団が一人では解決できない精神的・身体的課題を解決する活動であり、身体が触れ合ったり支え合ったりするという身体的な関わり合いが生まれ(安田・寺中, 2013)、身体活動を通じた学びが可能である。

例えば、スパイダーウェブではメンバーの一人を全員で担ぎ上げて、胸の高さくらいにある網目を通過させることもある(資料2)。メンバーに身体を委ねるとともに、どのような体勢にしたら安全に担ぎ上げられるのか



資料2 メンバーの一人を担ぎ上げて網目を通過させている様子

ということを考えたり、他のメンバーからどのような体勢がいいのかというフィードバックを受けたりする。また他のメンバーは、安全を確保するために、どのように担ぎ上げるのかを考える。このようにスパイダーウェブでは自然に身体が触れ合いながら活動が行われる。

また、年齢や体力、特別な技術を必要とせず誰でも参加できることや、プログラムのねらいおよびメンバーの興味に合わせてできること（山田，2011）、課題解決に向けた相互作用の中で自ら見出した役割を自発的に果たす体験（佐藤ほか，2021）ができることから、メンバーの体力や運動能力にかかわらず積極的に取り組みやすいという特徴がある。このようなことから他のレクリエーションゲームや競技スポーツなどの身体活動とは性質が異なり、自己の諸能力を再認識する機会となり得る（張本，2000）。

さらに、ASEでは課題を解決した後にふりかえりを行う。大学教養体育の教材として身体活動を通して課題に取り組み、ふりかえりを通じて自己調整学習方略の使用促進の観点からその成果を個人で評価することが可能な場であると考えられる。

以上のことから、ASEは身体活動を伴い、大学教養体育の教材として意義のある活動と言え、自己調整学習方略の使用促進のための大学教養体育の教材として有効であると考えられる。

## 2. ASEにおける自己調整学習方略の使用促進の可能性

それでは、ASEを取り入れた大学教養体育ではどのような自己調整学習方略が使用されるのかを、図2のASEの流れ（井村，1989）に沿って考察していきたい。

### 1) STEP1「課題の認知・受容」～STEP2「課題の分析・思考」～STEP3「課題解決の計画」

まずSTEP1「課題の認知・受容」では大学生に対してスパイダーウェブの課題が指導者から提示される（井村，1989）。この段階で指導者が留意すべき点として、正確に課題を伝え、ゲームのルールや到達しなければならない目標を端的にわかりやすく話さなければならない（山田，2011）。また徳山・田辺（2004）は相互の協力なくして達成できないグループによる課題解決を行うためには、グループの目標設定が必要となると述べている。これらのことは課題が提示され、それをグループでの目標と認識されることにより、大学生は学習の具体的な成果を決める「目標設定」を使用していると思われる（スパイダーウェブでは、全員が網目に触れることなく通過するという目標が設定される）。

次のSTEP2「課題の分析・思考」は、課題の解決方法について、各メンバーが思考する段階である（井村，1989）。ここではグループの誰も経験がなく、想像もして

なかった未知の課題が提示されることで課題解決のイメージが湧かない状態ではあるが、自分たちなりの正解を探し始める（佐藤ほか，2021）。スパイダーウェブに例えるならば、全員が網目に触れることなく通過するという目標のために、網目の大きさや高さなどから、自分はどの網目なら通過できるか、通過するためにどんな援助が必要かどうか、課題解決の計画を立てるために様々な情報を収集し、課題解決の方法を思考する。そしてその後メンバー同士でのディスカッションが行われる。このように大学生たちは、課題を解決するに当たり、目標を達成するために周りの状況を把握・分析し、「今、どういう状況なのか」、「今、何をすべきなのか」を考え、課題解決に向けた見通しを立てている。

続くSTEP3「課題解決の計画」は、各メンバーのアイデアを持ち寄り、集団での討議がなされ、1つの解決策が決定される段階である（井村，1989）。この段階の試行錯誤について、佐藤ほか（2021）はグループの個人が自分自身の特徴を生かした意見や行動を提供し合い、それを組み合わせて課題解決に向かう中で、受講生は他者と自らの意見や能力を融合する実感が得られ、知識や方法を生み出す体験となると述べている。例えばスパイダーウェブでは、各メンバーが意見を持ち寄り、誰がどの網目を、どの順番で、どのように通過していくのかという集団での討議がなされ、その順番と通過する網目の場所が決められる。つまり課題解決のやり方・手順を計画している。その計画がうまくいかない場合は、再び課題解決に向けてグループ内で自身の考えを出し合い、それらの意見を集約し実際に身体を動かし、少しずつ方法を変えながら何度も挑戦するという試行錯誤を体験する（佐藤ほか，2021）。

このように、課題が提示され課題を解決するに当たり、目標を明確に設定し、その目標を達成するために周りの状況を把握・分析し、「今、どういう状況なのか」、「今、何をすべきなのか」を考え、課題解決に向けた見通しや計画を立てている。つまりASEの流れにおけるSTEP1からSTEP3は、循環的段階モデルの予見段階に相当し、「目標設定」、「方略計画」の自己調整学習方略を実際に試行し、後述するふりかえりによって課題解決において「目標設定」、「方略計画」を使用することの有効性を認識することが可能な場であると理解することができる。

### 2) STEP4「試行」とフィードバック～STEP5「課題解決」

次に一つの課題解決の計画が決まったら、STEP4「試行」として決定された解決策に基づき、メンバー全員で試行し、問題があれば前段階（STEP2「課題の分析・思考」およびSTEP3「課題解決の計画」）にもどる（井村，

1989). そのような試行錯誤の中で様々な自己調整学習方略を使用することが想定される。

ASEは個人では解決できない課題に対して、メンバー同士が協力しながら、メンバー全員が1つになって取り組むことが求められる(山田, 2011)。その過程の中で、必然的にお互いコミュニケーションを取り、援助したり、援助を要請したりする場面が現れる。例えばスパイダーウェブでは、綱目を通過するときに手足や衣服がロープに触れないか監視してもらい、低い綱目を手押し車で通過する時に足を持ってもらうなど、仲間に援助を求める「援助要請」の自己調整学習方略を使用して、課題解決に取り組む。

徳山ほか(2002)は、プロジェクトアドベンチャー<sup>注5)</sup>のプログラムの進行の中で、自分の感情や体験について言語化することが、自分の行為、感情、認知への気づきや理解を促すとし、そのような自己の行動や感情について言語化することを繰り返し行ったことが、プロジェクトアドベンチャー参加者の自己概念の変化をもたらしたと述べている。このことから、プログラムの中で自分の意見を顕示的・内在的に記述・言語化する「自己指導」の自己調整学習方略を使用していることが示唆される。

また徳山・田辺(2004)は、プロジェクトアドベンチャーのプログラムの段階で、STEP4「試行」に相当する「チャレンジ状況」において、参加者は身体活動であるために課題達成への過程をイメージし、自己の能力を正しくアセスメントしており、さらに課題達成に向けて取り組む過程では、イメージしていた自己の行為と現実の自己の差を感じていると述べている。このことは、課題達成への過程や自己の身体活動についての心象を形成する「イメージ化」の自己調整学習方略を使用していると理解できよう。

さらにASEの指導上の留意点として、山田(2011)は動機づけの方法として、課題達成までの制限時間を設けることや、他のグループが達成までにかかった時間を提示して競争心をもたせるなどの方法もあると述べており、また課題クリアまでの時間を短縮させるという課題を設定することもある。そのような時は、時間を意識して、制限時間内で課題を解決するために、スケジュールを立てる「時間管理」の自己調整学習方略を使用することも考えられる。

「メタ認知モニタリング」の自己調整学習方略は、学習過程やその結果について、ふりかえて評価することであり(Zimmerman and Moylan, 2009)、課題遂行を点検したり、課題達成の予想とズレを感知したりすることも含む(三宮, 2008)。例えばスパイダーウェブでは、一つの綱目は一人しか通過できないというルールを設定する

ことが多く、最後の一人をどのように通過させるかが課題となる。最後の一人がどの綱目をどのように通過させるか、それまでのメンバーはどの綱目をどの順番でどのように通過させるのか、グループ内で考えを出し合い、試行錯誤を繰り返す。そのような中で、「メタ認知モニタリング」の自己調整学習方略を用いて、試行の結果をふりかえり、課題遂行の過程を把握して、課題達成の予想とズレを感知し、その修正を試みながら課題解決を行っている。

さらに、出来る気がしないほどの未知の課題と対峙することで意見を出し合うものの、どの案も成功に至る見通しが立たない場合(佐藤ほか, 2021)もある。様々なアイデアを実践するも成功に至らず、目前の課題達成への不安や諦めの気持ちが大きくなる(佐藤ほか, 2021)中で、それを乗り越えるために、意欲を低下させないように気持ちをコントロールするといったように、自らのやる気を高めたり維持したりする工夫である「自己動機づけ」の自己調整学習方略を用いて、動機づけを維持する働きかけを行い、最後まであきらめずに課題解決に取り組む。そのような体験から、後述するふりかえりを通じて「最後までやり抜くことの重要性への気づき」(田淵ほか, 2020)が生まれる。

このように大学生たちは、与えられた課題を解決するという成功を目指して、どのようにすれば課題を解決できるのかという解決方法をメンバーとともに模索しながら、試行錯誤を繰り返して課題解決を試みている。このことは、STEP4「試行」とフィードバックの段階は、様々な自己調整学習方略を用いて課題解決の方法を模索するとともに、最後まであきらめずに課題解決に取り組むために自己動機づけの自己調整学習方略を用いていることが想定されることから、循環的段階モデルの遂行段階に相当するものと理解できる。また、STEP1「課題の認知・受容」～STEP3「課題解決の計画」同様に、後述するふりかえりで自己調整学習方略使用の有効性を評価することが可能であると思われる。

### 3) STEP6「ふりかえり」

課題が解決したら、課題に対して集団としてどのように対応したかを振り返る活動「ふりかえり」が行われる(井村, 1989)。「ふりかえり」とは、体験の過程(プロセス)をたどってみることで、様々なことを発見したり、気づいたりしようとすることであり、学習効果をより高めるためには必要な時間である(星野, 2005)。今率直にどんな気持ちか、成功した要因は何だったか、もっと効果的に解決できる方法はなかったのか、メンバーそれぞれの思いを共有することにより、体験から学んだことを次の課題にどう活かすかという学びとなる(山田, 2011)。

蓬田ほか：ASEにて自己調整学習方略の使用は促進されるか？

ASEを教育的な教材として取り入れる際は、必ずといっていいほど行われる活動である。これはまさに自己の課題への取組が目標や基準と比べてどうであったのかという「自己評価」の自己調整学習方略を使用して、ふりかえりを行っていると言える。

また、ASEは社会性を育成する実際体験であり、体験によって得られた学びや気づきをふりかえりにおいて一般化させ、他の活動や日常生活に応用できるようになることが重要である（高橋ほか，2020；徳山・田辺，2004）。実際に田淵ほか（2020）はASEを体験した参加者から得た気づきとして「日常とのつながりへの気づき」を抽出しており、また、岡村ほか（2006）はASEプログラム中に行ったふりかえり活動が、学習の内省や日常への一般化に効果を及ぼしたと述べている。このことは、「適応的決定」の自己調整学習方略を使用して、異なる課題解決の場面でも、その自己調整学習方略をそのまま使い続けるかどうかを考える機会を提供している。

このように大学生は、自己の課題への取組が目標や基準と比べてどうであったのかという「自己評価」の自己調整学習方略を使用して、ふりかえりを行う。さらに体験によって得られた学びや気づきを他の活動や日常生活にどのように応用できるかを考えることにより、「適応的決定」の自己調整学習方略を使用して、異なる課題解決の場面でもその自己調整学習方略をそのまま使い続ける。または修正することによって課題解決を図ろうとする。このようなことから、STEP6「ふりかえり」は、循環的段階モデルの自己内省段階に相当すると理解するのが妥当である。

### 3. まとめ

このように6つのステップを踏みながら行われるASEは、「予見」、「遂行」、「自己内省」という自己調整の循環的段階モデルと親和性が高く、ASEを導入した大学教養体育は、多くの自己調整学習方略を使用する機会となるだけでなく、ふりかえりという機会を提供することにより、自己調整学習方略の使用を促進する最適な場として期待できる。

また、ASEにおいて使用が想定される自己調整学習方略は、STEP1「課題の認知・受容」からSTEP3「課題解決の計画」においては、「目標設定」・「方略計画」の自己調整学習方略、フィードバックも含めたSTEP4「試行」とSTEP5「課題解決」においては、「自己指導」・「イメージ化」・「時間管理」・「援助要請」・「メタ認知モニタリング」・「自己動機づけ」の自己調整学習方略、STEP6「ふりかえり」では、「自己評価」・「適応的決定」の自己調整学習方略が使用されることが示唆された（図3）。

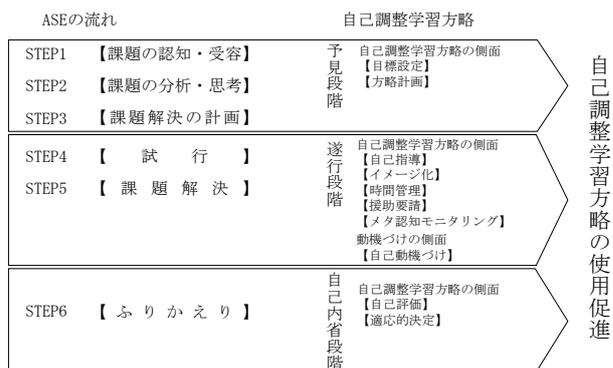


図3 ASEの流れの中で使用が想定される自己調整学習方略

## 最後に

本稿では、自己調整の循環的段階モデルを概観し、そしてASEを取り入れた大学教養体育において、自己調整学習方略の使用促進が図れるのかを考察した。その結果、ASEを取り入れた大学教養体育において、自己調整学習方略の使用が促進される可能性が示唆された。大学教養体育によって自己調整学習方略の使用が促進されることは、大学教養体育が主体的な学修の仕方を育成する科目として、学士課程教育における大学教養体育の意義・価値を示すことに繋がるだろう。

今後の課題として、第一に実証的な効果検証が挙げられる。本稿では理論的なアプローチにて、ASEを取り入れた大学教養体育において、自己調整学習方略の使用促進が図れるのかを検討したが、実際にASEを取り入れた大学教養体育を実践して、量的な研究によりその効果検証を行う必要がある。そのためにも、本稿が想定する自己調整学習方略を測定する尺度を開発することも必要である。

第二に自己調整学習方略使用の関連要因の検討である。自己調整学習方略の使用には自己効力感や自己調整学習方略に対する有効性の認知等、様々な関連要因があることが指摘されている。効果的に自己調整学習方略の使用を促進するために、大学教養体育やASEにおいては、どのような関連要因があるのかを明らかにする必要がある。

第三に集団の中での自己調整学習方略使用についてである。これまでの自己調整学習では、学習者が学習を進める際に自分の学習の進め方・方法を自ら調整することに焦点が当てられてきた。実際には自己の学習を自ら調整するだけでなく、他者と協働しながら、お互いに学びを調整し合うこともある（伊藤，2017）。その時に、集団での課題解決を効果的に進めるために、他者を励ましたり、目標や計画を他のメンバーと共有したりと、他者の学習プロセスに能動的に関わることも考えられる。本稿で取り上げたASEは集団での活動を軸に行われるものであり、他者に対して能動的に関わるような自己調整学

習方略を使用している可能性もある。集団での課題解決能力の育成という観点から、他者への能動的な関わりに関する自己調整学習方略について、検討する必要がある。

## 謝 辞

本稿の作成にあたり多くのご示唆を頂いた、筑波大学渡邊仁先生、新潟医療福祉大学吉松梓先生、筑波大学大友あかね先生に心から感謝申し上げます。また、本稿の審査過程において、懇切丁寧なご助言を頂いた査読者および編集委員会の先生方に対しましても、心から感謝申し上げます。

さらに本稿は2021年度天理大学学術・研究・教育活動助成を受けたものです。ここに記して感謝の意を表します。

## 注

注1)「学修」とは大学の単位に関わる学び(講義、演習、実験、実習、実技、授業のための事前・事後の展開)を指すことに対して、「学習」は大学の単位に関わらない内容も含めた広く一般的な学びを指す(畑野, 2014)。本稿では両者を弁別して表記することとする。

注2)「学習方略」と「自己調整学習方略」について、伊藤(2009)はどのようにして学習を進めていくかという「学習方略」はその処理の過程を監視し、方向づけていく自己調整の側面にも目が向けられるようになってきており、「自己調整学習方略」と呼ばれるようになってきていると述べている。そこで本稿では、特に説明が無い限り「自己調整学習方略」に統一して用いる。

注3) ASEは他にもイニシアティブゲーム、プロジェクトアドベンチャープログラム、アイスプレイングゲームなどと呼ばれるプログラムもある。その手法・目的について、グループに対して何らかの課題解決場面を設定することや、その解決に向けてグループの教育機能を発揮させようとすることは共通しており(村上ほか, 2018)、おおむね目的や手法は共通していると捉えることができる(張本, 2000; 小田・坂本, 2010)。そこで本稿では、特に説明が無い限り、ASEの他にも上記に言及する先行研究も論評の対象としている。

注4) 主な大学としては、筑波大学(小田・坂本, 2010; 佐藤ほか, 2021)、神田外語大学(江川ほか, 2018; 江川ほか, 2020)、玉川大学(大山, 2016)、関西大学(村川ほか, 2018; 櫻木ほか, 2018)が挙げられる。

注5) プロジェクトアドベンチャーとは、厳しい自然の中におけるアウトドアアクティビティを利用した冒険教育の活動を、学校教育の中においても活動できるように開発された教育的手法、およびそのような教育的手法を提供する団体の名称である(徳山・田辺, 2004; 安田・寺中, 2013)。主な活動内容は、身体を仲間委ねなければ達成できないグループでの課題解決、ロープスコースと呼ばれる専用施設で安全器具を用いた高所での課題解決の活動である。

## 文 献

Bandura, A. (1986) Social foundations of thought and action: A

social cognitive theory. Prentice-Hall.

中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf). (参照日2021年9月21日)

中央教育審議会(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm). (参照日2021年9月21日)

江川潤・市瀬良行・Lyon Phoebe・Eades Jeremy・村井伸二(2018) アドベンチャーコミュニケーションプログラムを体験した第二言語学習者のコミュニケーションスキルと言語不安に関する研究. 神田外語大学紀要, 30: 513-521.

江川潤・市瀬良行・村井伸二(2020) 第二言語学習者におけるアドベンチャーコミュニケーションプログラムの効果に関する研究. 神田外語大学紀要, 32: 473-485.

藤田正(2010a) メタ認知的方略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, 19: 81-86.

藤田正(2010b) 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係. 奈良教育大学紀要一人文・社会科学一, 59(1): 47-54.

張本文昭(2000) イニシアティブゲーム体験が参加学生に及ぼす心理的影響. 琉球大学教育学部紀要, 56: 219-223.

畑野快(2014) 大学生の主体的な学修態度の形成に関する実証的研究. 京都大学博士論文, pp.2.

星野欣生(2005) ふりかえりについて. 津村俊充・山口真人編, 人間関係トレーニング 私を育てる教育への人間学的アプローチ(第2版). ナカニシヤ出版, pp.171-172.

井村仁(1989) イニシアティブゲーム. 日本野外教育研究会編, キャンプテキスト. 杏林書院, pp.138-147.

稲葉みどり(2021) 大学生の自己調整学習の分析—英語学習における動機づけ・メタ認知・学習方略—. 教養と教育, 21: 1-8.

伊藤崇達(2002) 学習経験による学習方略の獲得過程の違い—4年制大学生と短期大学生を対象に—. 日本教育工学雑誌, 26(Suppl.): 101-105.

伊藤崇達(2008) 「自ら学ぶ力」を育てる方略—自己調整学習の観点から—. BERD (Benesse Educational Research & Development Center), 13: 14-18.

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. 北大路書房, pp.1-33.

伊藤崇達(2012) 自己調整学習方略とメタ認知. 自己調整学習研究会編, 自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—. 北大路書房, pp.31-53.

伊藤崇達(2017) 学習の自己調整, 共調整, 社会的に共有された調整と自律的動機づけの連続体との関係. 京都教育大学教育実践研究紀要, 17: 169-177.

伊藤崇達・神藤貴昭(2003) 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成. 心理学研究, 74(3): 209-217.

川畑和也・福満博隆(2019) 共通教育科目としての「自然体験活動」の効果に関する一考察—自由記述レポートによる質的検討—. 鹿児島大学総合教育機構紀要, 2: 67-77.

Kolovelonis, A. and Goudas, M. (2013) The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. Hellenic Journal of

- Psychology, 10 (3): 193-210.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990) A theory of goal setting & task performance. Prentice Hall.
- 文部科学省 (2020) 令和2年度学校基本調査(確定値)の公表について. [https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt\\_chousa01-1419591\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf). (参照日2021年9月21日)
- 茂呂輝夫・千島雄太 (2018) 「中1ギャップ」未然防止プログラムにおける教育的効果の検討—ASE活動を活用した社会教育施設の事業を例として—. 青少年教育研究センター紀要, 6 : 74-83.
- 茂呂輝夫・棚谷克彦 (2019) コミュニケーション向上をねらいとした事業の実践報告—赤城プロジェクトアドベンチャーの導入—. 青少年教育研究センター紀要, 7 : 62-71.
- 村上なおみ・伊原久美子・田淵洋勝・高橋宏斗・久田竜平 (2018) 本学女子バスケットボール部におけるチームビルディングの試み—ASEの実践を通して—. 大阪体育大学紀要, 49 : 67-79.
- 村川治彦・杉本厚夫・三浦敏弘・涌井忠昭・小室弘毅・灘英世・安田忠典・中川昌幸・小野善生・宮川治樹 (2018) 実践知から生き方の探求へ—関大型体験学習プログラム(K-ELP)の構築—. 身体運動文化論叢, 17 : 1-18.
- 中山晃 (2005) 日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討. 教育心理学研究, 53 (3) : 320-330.
- 日本学術会議 (2010) 21世紀の教養と教養教育. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>. (参照日2021年9月21日)
- 小田梓・坂本昭裕 (2010) 共通体育「野外運動」におけるインシアティブゲーム体験が大学一年生のメンタルヘルスに及ぼす影響. 大学体育研究, 32 : 19-30.
- 大山剛 (2016) Tamagawa Adventure Programの15年間とこれからの取り組み. 玉川大学TAPセンター年報, 創刊号 : 9-17.
- 岡村泰斗・荒木恵理 (2010) ふりかえりを導入したASEプログラムが参加者の学習過程と学習効果に及ぼす影響. いばらき健康・スポーツ科学, 27 : 25-33.
- 岡村泰斗・荒木恵理・伊原久美子・続木孝弘 (2006) ふりかえり活動を導入したASEが参加者の学習過程に及ぼす影響. キャンプ研究, 10 (1) : 50-53.
- 小野田鶴・原武雄 (2008) 部下が1日で成長する最先端研修の中身. 日経ベンチャー, 289 : 86-88.
- パハレス：伊藤崇達 (2009) 自己調整学習における動機づけ要因としての自己効力信念の役割. シャンク・ジーマン：塚野州一編訳, 自己調整学習と動機づけ. 北大路書房, pp.89-115.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993) Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53 (3): 801-813.
- 櫻木規美子・森岡雅勝・灘英世 (2018) 体験学習法を用いた大学教育が大学生の社会人基礎力に与える影響に関する研究—アドベンチャープログラムと大学体育授業を経験した学生の比較—. 身体運動文化論叢, 17 : 89-99.
- 佐藤冬果・大友あかね・小宮山咲希・金谷麻理子・坂本昭裕 (2021) 野外運動(ASE)を教材とした大学体育授業によるSelf-authorship育成の試み：混合研究法を用いた発達プロセスと要因の検討. 野外教育研究, doi : 10.11317/joej.2022\_0005.
- 三宮真智子 (2008) メタ認知研究の背景と意義. 三宮真智子編著, メタ認知 学習力を支える高次認知機能. 北大路書房, pp.1-16.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008) 学習方略とメタ認知. 三宮真智子編著, メタ認知 学習力を支える高次認知機能. 北大路書房, pp.55-73.
- シャンク・ジーマン：塚野州一訳 (2009) モチベーション—自己調整学習の基本的特質—. シャンク・ジーマン：塚野州一編訳, 自己調整学習と動機づけ. 北大路書房, pp. 1-23.
- 須崎康臣・杉山佳生 (2015) 自己調整学習と体育授業に対する適応との関連. 九州体育・スポーツ学研究, 29 (2) : 1-11.
- 須崎康臣・杉山佳生 (2016) 自己調整学習理論に基づく体育授業が大学新入生の体育適応感と学校適応感に及ぼす影響. 体育・スポーツ教育研究, 16 (1) : 16-23.
- 須崎康臣・杉山佳生 (2017) 大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果. 体育学研究, 62 (1) : 227-239.
- 田淵洋勝・伊原久美子・高橋宏斗 (2020) Action Socialization Experienceを体験した参加者が得た気づきの抽出. 野外教育研究, 23 (2) : 15-25.
- 体育系学術団体 (2010) 21世紀の高等教育と保健体育・スポーツ—活気と親しみにあふれるキャンパスと社会を構築するために—. [https://daitairen.or.jp/dtr2020/?page\\_id=1954](https://daitairen.or.jp/dtr2020/?page_id=1954). (参照日2021年9月21日)
- 高橋宏斗・伊原久美子・矢野達也・今村樹 (2020) 高校サッカー部新入生を対象とした組織キャンプの実践—チームビルディングを目的としたAction Socialization Experienceの導入—. キャンプ研究, 23 : 33-39.
- 徳田真彦・伊原久美子・加藤佑一・高橋宏斗・久田竜平・田淵洋勝・飯田輝 (2018) 大学運動部に対するASEプログラムが集団凝集性に及ぼす影響—新入生と在学生の比較から—. キャンプ研究, 21 : 15-30.
- 徳山美知代・田辺肇 (2004) プロジェクトアドベンチャー(PA)の手法を用いたプログラムの活動特性と参加者の変化のモデル化. 学校メンタルヘルス, 7 : 53-63.
- 徳山美知代・田辺肇・徳山郁夫 (2002) プロジェクトアドベンチャー(PA)による信頼と自己概念の肯定的変化. 千葉大学教育実践研究, 9 : 185-195.
- トロウ：天野郁夫・喜多村和之訳 (1976) 高学歴社会の大学—エリートからマスへ—. 東京大学出版会.
- 上淵寿 (2004) 達成目標理論の最近の展開. 上淵寿編著, 動機づけ研究の最前線. 北大路書房, pp.88-107.
- 植阪友理 (2010) メタ認知・学習観・学習方略. 日本認知心理学会監修・市川伸一編, 現代の認知心理学5 発達と学習. 北大路書房, pp.172-200.
- 山田亮 (2011) チャレンジベースドプログラム. 自然体験活動研究会編, 野外教育の理論と実践. 杏林書院, pp.75-86.
- 安田賢憲・寺中祥吾 (2013) プロジェクト・アドベンチャーを援用したアクティブ・ラーニングの可能性—グループ演習での実践を通して—. 学士課程教育機構研究誌, 2 : 33-47.
- 吉松梓 (2015) 「アウトドア」の授業が大学生の社会人基礎力に及ぼす影響—授業アンケートとレポートの分析を中心として—. 駿河台大学論叢, 50 : 143-157.

- Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 329-339.
- ジマーマン：塚野州一訳 (2007) 学習調整の自己成就サイクルを形成すること：典型的指導モデルの分析. シャンク・ジマーマン：塚野州一編訳, 自己調整学習の実践. 北大路書房, pp.1-19.
- ジマーマン：塚野州一訳 (2009) 目標設定—学習の自己調整の基本的能動的源—. シャンク・ジマーマン：塚野州一編訳, 自己調整学習と動機づけ. 北大路書房, pp.221-243.
- Zimmerman, B. J. and Moylan, A. R. (2009) Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In:Hacker, D. J. et al. (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. Routledge/Taylor & Francis Group, pp.299-315.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1): 3-25.

(受付：2021. 10. 13, 受理：2022. 2. 10)



# Introducing Action Socialization Experience to promote self-regulated learning strategies in university physical education in the context of liberal education

Takamasa YOMOGIDA<sup>1</sup>, and Akihiro SAKAMOTO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Budo and Sport Studies, Tenri University,

<sup>2</sup>Faculty of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba

## Abstract

Self-regulated learning strategies (SRLS), along with motivation, are important elements in fostering active learning. This study aims to elucidate whether physical education classes in universities in the context of liberal education, which introduce group-based Action Socialization Experience (ASE), can be an opportunity to promote the use of SRLS and which SRLS should be used. Toward this end, we first reviewed the theory of self-regulated learning and found that self-regulated learning is a cyclical process that consists of three phases: forethought, performance, and self-reflection. Moreover, SRLS and motivation are related to each phase. Subsequently, we examined whether the use of SRLS can be promoted in the context of liberal education, which introduces ASE. ASE is an activity in which a group of people cooperate to solve problems that cannot be solved by one person. It is effective in developing social skills and decision-making and problem-solving abilities. The results suggest that ASE, which is conducted in six steps, displays a high affinity with the cyclical phase model of self-regulated learning. Furthermore, the SRLS that are assumed to be used from STEP1, “recognition and acceptance of the problem,” to STEP3, “planning of problem-solving,” are the SRLS of goal setting and strategic planning. In STEP 4, “Trial,” and STEP 5, “Problem Solving,” the SRLS are self-instruction, imagery, time management, help seeking, metacognitive monitoring, and self-motivation. In STEP 6, “Reflection,” the SRLS are self-evaluation and adaptive decisions. Thus, university physical education class in the context of liberal education can be an optimal venue for promoting the use of SRLS by providing opportunities to use many SRLS and reflect on the effectiveness of their use. Promoting the use of SRLS through university physical education in the context of liberal education will demonstrate the significance and value of university physical education for undergraduate students as a subject that fosters active learning.

## Keywords

action socialization experience (ASE), university physical education class as liberal education, active learning, self-regulated learning strategies (SRLS)

---

Corresponding author: Takamasa YOMOGIDA Email: yomo@sta.tenri-u.ac.jp