

英語学習者の自律と動機づけを促す授業実践の方向性

永倉由里

キーワード／自律学習、動機づけ、授業実践

1. はじめに

英語英文科では「英語でライフデザイン」を基本理念として掲げている。「英語でライフデザイン」とは「コミュニケーション手段としての英語およびその背景にある文化を学ぶことを通して、国際性や社会性を伸ばす教育を行う」ことによって、自らのライフデザインを具体化することのできる力を養うことを目的としている。

筆者は、この基本理念を自身が担当する科目の中でどのように具体化するのか、すなわち、学生にどのような活動を求め、その結果をどのように検証するのかについて実践研究を重ねている。「第二言語習得研究」を活かし、究極的には“自律性のある英語学習者”の育成を目的としたストラテジー・トレーニングを行っている（永倉、2006、2007a、2007b、2008a、2008b、2009a、2009b、2010）。学生たちはそれまでの学び方をいろいろな角度から振り返り、加えて紹介された新しい学び方を体験することで、英語学習に関わる様々な要因に対する意識を高め、それまでよりも効率よく学べるよう進化を遂げていく。この時欠かせないのが学生の「個別性」に配慮することである。こうした「学習者理解」には「動機づけ研究」を参考に、アンケート調査を実施し、その分析結果を吟味し、年毎に同トレーニングに改良を加えている。

今後も年々変化する学生の実態を注視し、多くの問題が混在する複雑な社会情勢を踏まえながら、就業力強化を求める短大への要請（短大設置基準および中教審答申にも明記されている）に応えるべく、同トレーニングをより効果的なものにしていきたい。

そこで本稿ではこれまでの実践研究を振り返り、その成果を確認するとともに、問題点に関しては、その原因を掘り下げ、より学生の実態に即した「自律」と「動機づけ」を促す英語授業実践の方向性を示すこととする。

まず、次章では、「第二言語習得研究」を活かして取り組んだ自律学習を目的とする「ストラテジー・トレーニング」の成果と問題点を概観し、EFL環境に学ぶ日本人学習者の特性に配慮し、教師主導の“授業”の中で「自律」と「動機づけ」を促す指導法を提案する。

次に、「動機づけ研究」を活かした学習者理解のための調査結果を振り返り、近年注目されている質的調査の特長と導入理由を述べる。

最後に、今年度後期から実施する授業実践の方向性を具体的にあげ、「授業実践を通じて自律と動機づけを促す」ことで、基本理念「英語でライフデザイン」につながる指導計画を示すことでまとめとする。

2. これまでの実践研究の成果と指導法改善の糸口

まず、これまで英語英文科生を対象として取り組んできた「第二言語習得研究」「動機づ

け研究」を活かした実践を振り返ってみよう。

2.1 「第二言語習得研究」を活かした戦略・トレーニングで養う自律性とは

様々な点で「個人差」はあるものの、「学び方（学習戦略）」と「学習の成果」には相互関係があり（Ellis, 1994）、より上手な学び方を身につければ、学習スタイル（意味・文法の理解度、4技能、処理スピード等）がより好ましい状態へと進化する（図1）。

そうなれば、充実感や達成感が得られ、持続的に動機づけられ、よい循環が生まれる。学習戦略は、英語学習のメカニズムをよりスムーズに機能させる潤滑油なのである（図2、Dewaele & Furnham (1999) を参考に筆者が作成）。

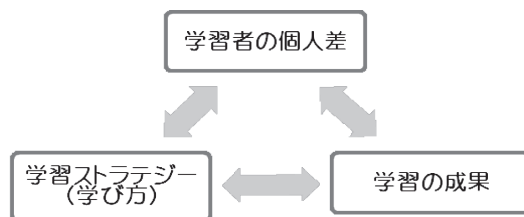


図1 学習戦略と学習成果の関係



図2 言語適性、学習スタイル、動機づけ、学習戦略の相互関係

学び方の一つとしては認識していなかっただけに学生たちには新鮮に映ったようで、授業中の活動状況も活発であった。半期終了時に、尾関他（2006）に倣った仮説についてアンケート形式で尋ねたところ、全体的に好ましい結果が得られた（カッコ内は6件法で「とても当てはまる」と「かなり当てはまる」を合わせたパーセンテージ）。

- 1) それぞれのタスクに応じた学習戦略を使えるようになる（78%）
- 2) 学習意欲があがる（78%）

- 3) 学習プロセスを意識するようになる (83%)
- 4) 学習そのものを能動的にコントロールできるようになる (66%)
- 5) 最終的には自律した学習者として勉強を続けていけるようになる (50%)

その後、明示的文法指導の必要性を説いた村野井 (2006) に共感し、筆者独自の語順指導法を導入し「きちんと理解すること」に焦点を当てたトレーニングへと改良を加えた (永倉, 2007a, 2008a)。同時に、自律学習には欠かせない「メタ認知ストラテジー能力 (= 自己管理能力、自己調整能力)」を養う目的で、『学習ダイアリー』の利用を始めた。

『学習ダイアリー』への記載から、「きちんと理解したい」という気持ちが強いことと、そうした気持ちがあるにもかかわらず、授業の外での「自学量」に結びつけることが苦手で意欲が持続しないと感じている者が多いことがわかった。また、『学習ダイアリー』に計画や振り返りを書き留めることがわずらわしく、性分に合わないと思わす者もいた。

ここまでの実践結果は「自身の学習者要因・学習プロセスを意識するようになり、各種の学習ストラテジーの使用練習の効果を認識したものの、動機を維持しメタ認知ストラテジー能力 (= 自己管理能力) を向上させるには至っていない者が多い」とまとめられる (永倉, 2008a)。

しかし、ストラテジー・トレーニングの鍵の握る「メタ認知ストラテジー能力」を育成するのは難しい。メタ認知は情意との結びつきも強く、短期間の実験的な教育活動によって容易に変容するものではない。もちろん、「個人差」も大きく、各々の実情に即した対応するのは難しい。

ストラテジー・トレーニングにおいて、その“意識化”が求められる「目標設定」にしろ「使用ストラテジーの選択」や「自己評価」にしろ、学習者の学習志向、学習に対する信条、動機、そもそもの性格や人間関係などにおけるさまざまな個性が関係してくる。

一般に、学習者の年齢が高いほど、メタ認知ストラテジー能力を高めるのは難しいとされるため、学習者任せにしてしまう傾向があるのも否めない。

2.2 指導法改善の糸口(1) 一教師の役割に立ち返る一

本実践研究のよりどころとしてきた「第二言語習得研究」はその名の通り第二言語として英語を学ぶ ESL 環境 (生活手段として英語使用が必要な環境) で発展してきた。ストラテジー・トレーニングにおける究極の目的である「自律」という概念も ESL 環境、特に欧米においては我が国と比べかなり浸透している。本学が掲げる「ライフデザイン力」にも「自律性」、これに準ずる「主体性」「積極性」などが含まれるが、文化や教育制度の異なる日本人学習者には、我が国の文化的・教育的背景を十分に考慮し、日本人学習者に適した自律学習の概念を確立する必要がある。

ESL 環境で発展してきた先行研究に心酔するばかりでなく、日本人に特徴的な「控えめで周りを気にする態度」「学習スタイル (教師主導の授業での受動的な態度、知識定着重視の傾向など)」に加え、静岡という地方都市の短期大学に学ぶ英語英文科生の「これまでの教育的背景」「学習についての考え方」などにも考慮しなければならない。また、英語使用場面の少ない EFL 環境で学ぶ彼らにとって、「教室」という場のもつ意味は大きく、我々教師は、その「教室」での指導内容、指導方法を取り仕切る役割を委ねられていることを再

度自覚すべきであろう。

ここで、‘自律を促したい’のに‘教師が取り仕切る’のでは、矛盾が生ずるという考えに逃げ込んではいけない。自律学習者とは「自分の学習をコントロールできる学習者であり、学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて自分の学習をコントロールできる学習者 (Benson, 2001)」であり、「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者 (Holec, 1981)」であるが、一足飛びにこの理想とする段階まで到達するとは到底考えられない。この極めて高い目標に少しずつでも近づけるよう、教師が成すべきサポートとは何かを追求していきたいものである。

次章で詳しく述べるが、これまで実践してきたストラテジー・トレーニングに、「教室」という場で「教師」として提供できる支援のあり方を見直すことにより、より効果的な「自律支援」を実現させたいと考えている。

2.3 動機づけ研究の知見を参考にした学習者理解の試み

第二言語習得と動機づけとの関係では、Gardner&Lambert (1972) の「総合的動機 (integrative motivation)」と「道具的動機 (instrumental motivation)」が知られている。

一般に、英語圏に入り込み自己確立を期する場合の前者の方が、就職や入学試験のために学習する場合の后者より、長期的に作用し英語力の向上につながりやすいとされている。

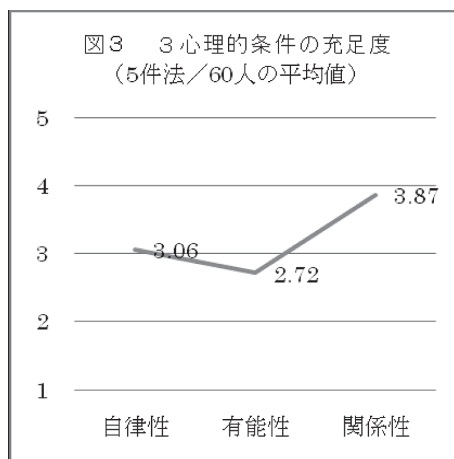
また、別の観点から「英語学習自体が楽しくて続けている」場合の「内発的動機」と、「入試や就職に備える」場合の「外発的動機」に区別する (Dornyei, 2001) こともあるが、前者を重要視する傾向が強い。そのため、内発的動機の構成要素である「有能さ (competence)」「自律性 (self-determination/autonomy)」「関係性 (relatedness)」に対する心理的欲求が満たされれば積極的に英語学習に取り組むようになるとする自己決定理論 (Self-Determination Theory, Deci&Ryan, 1985) が注目されている。

筆者も、2009年度の新生60名に対して、自己決定理論を参考に作成された質問紙 (廣森, 2006) を利用し、内発的動機的前提条件とされる3つの心理的条件、「自律性」「有能性」「関係性」の充足度を調査した (永倉, 2009b)。

その結果 (図3) からは、居心地の良さを感じながら学んでいるものの、主体的に学んでいるとは言えず、自信も乏しいといった実態が読み取れる。

Palmer (1988)は、有能性の充足度の高い学習者は、より多くの学習ストラテジーをよりの確に使用し、成功体験も豊富で、そうでない学習者は思考プロセスを監視したりコントロールすることが少なく、学習を妨げる情緒的反応に陥りやすいとしている。

学習者はそもそもの性格とも相まって、使用するストラテジーにある種の傾向 (「学習スタ



イル(辰野, 1997)」と呼ぶ)があるが、Schmeck (1988)は「性格」「学習スタイル」「学習ストラテジー」の関係を以下のように巧みに表している(表1)。

＜表1＞ 性格、学習スタイルと使用し易いストラテジーとの関係

性格	学習スタイル	使用ストラテジー	学習結果	
内発的動機 高い自信 個性的	深い	概念的に考える (理解志向)	評価 総合	高 ↑ レ ベ ル ↓ 低
内発及び外発的動機 誠実 衝動的	精緻	個人的経験に関係づけ、意味 づける(理解・記憶志向)	分析 応用	
外発的動機 自己防衛的 低い自己効力感	浅い	記憶を中心とする (記憶志向)	理解 知識	

しかしながら、ここでも「自律」という概念に比較的高い価値を置く文化圏で、「第二言語」として英語を学ぶ者を対象としていることから、文化的・教育的背景の異なる日本人学習者を、自己決定理論の3要素を満たす方向(表1の上段)へ導こうとするのは困難であろう。あせらず下段から中段へと向わせる手立てを学生たちとともに模索していきたい。

2.4 指導法改善の糸口(2) —学生たちに寄り添う—

学生たちは、どのような場合に動機づけられていると感じているのだろうか。日本人学習者が前述の「総合的」あるいは「内的」に強く動機づけられているとは考えにくいことから、いったいどんな時にやる気になれるのかについて尋ねてみた。

今年に入り、筆者の所属する研究グループで、この点について小学生から大学生まで788名(男397名、女386名、性別不明5名)を対象に調査を実施した。「今まで、英語の勉強でやる気が出たのはどんな時ですか。やる気が出た時の状況とその理由を述べて下さい。」という問いに対し、自由筆記の形で答える質的調査であった。次章で質的調査の特長を述べるが、ここでは調査結果を大まかに述べることにする。

自由筆記による回答は、質的内容分析(Mayring, 2000)の手法を用いて、各コメントにコードづけを行った。その際、辰野(2009)の12の用語(「興味」「知的好奇心」「目的・目標」「達成動機」「不安動機」「成功感」「学習結果」「賞罰」「競争」「自己動機づけ」「学級の雰囲気」「授業と評価」)を参照し、コード名を決定した。

その結果、全てのグループでテストの点数・偏差値、成績表の評価などを気にしており、「学習結果」と「学習目標」が上位項目として上がっている(高木他, 2011)。英語コミュニケーション能力の育成が叫ばれて久しいが、実際にはテストに対応できる学力を養うための知識重視の授業が展開している傾向は依然として強いようである。一方、本学英語英文科生は、コミュニケーションが成り立った時に喜び・楽しさ・充実感を抱き、不十分であってもその後悔の念がやる気につながっており、英語母語話者が担当する授業を非常に多く提供していることが反映していると思われる(表2)。

これとは別に、永倉(2008b)でも「やる気」についての調査を実施しているが、紙幅の関係で詳細なデータは省略するが、以下のような特徴が浮き彫りになった。

- ・「英検、TOEIC」「就職」を意識している。
- ・「安心して学べる」授業環境を強く求めている。
- ・「無理のないレベル」を好み、不安は回避したいと思っている。
- ・教師への要求は高い。

まとめると、「工夫と準備を厭わず指導力がある上に思いやりがあり親切な教師のもとで、楽しさと面白みを感じながら、臆せず英語を使用できるような雰囲気学び、その結果として、英語に自信が持てるようになり、将来の人生にもプラスになること」を求めていることがわかる。

このような学生たちを対象に「自律」と「動機づけ」を促すには、欧米で発達してきた先行研究に踊らされることなく、彼らの「ことば」に耳を傾け、彼らに適した実践方法を提供する必要がある。

<表2> やる気になるのはどんな場合ですか

学年	順位	コード	人数	学年	順位	コード	人数
小5・6	1位	活動への興味	17	中1	1位	学習目標	28
	2位	学習結果	7		2位	学習結果	19
	2位	学習目標	7		3位	達成感	7
	4位	学習への挑戦	4		4位	活動への興味	6
	4位	コミュニケーション	4		4位	理解できること	6
中2	1位	学習目標	19	中3	1位	理解できること	20
	2位	学習結果	18		2位	学習結果	11
	3位	理解できること	13		2位	学習目標	11
	4位	活動への興味	9		4位	コミュニケーション	8
	5位	コミュニケーション	6		5位	達成感	6
	5位	達成感	6				
高1(定)4	1位	理解できること	12	高3(全)	1位	学習目標	10
	2位	学習目標	9		2位	学習結果	8
	3位	活動への興味	8		3位	理解できること	5
	4位	学習結果	5		3位	興味	5
高専2	1位	学習結果	15	高専4	1位	興味	6
	1位	学習目標	15		2位	コミュニケーション	5
	3位	興味	9		2位	学習結果	5
	3位	理解できること	9		4位	学習目標	4
	5位	コミュニケーション	6				
短大1・2	1位	コミュニケーション	15	大1(非英)2	1位	学習結果	27
	2位	学習目標	12		2位	学習目標	24
	3位	学習結果	11		3位	コミュニケーション	18
	4位	興味	8		4位	理解できること	12
	5位	理解できること	7				
大2(英)4	1位	コミュニケーション	25				
	2位	学習目標	24				
	3位	学習結果	22				
	4位	誉められたこと	6				

3 「教室」環境と「教師」の役割に焦点を置いた「自律」と「動機づけ」を促す授業実践の方向性

前章までの議論で、「教室」における「教師」の果たすべき役割を自覚し、学生の発する「言葉」を質的資料として活用することの重要性を確認した。ここでは、計画中の新たな授業実践を支える先行研究を紹介し、新たな試みの裏づけとする。

3.1 「動機づける」という観点

言語学習における動機づけの研究は、前述の Gardner (1972) など、社会的および文化的要因の影響を受ける学習者の学習目標についてものがほとんどであった (Crookes, 1997)。一方、教育心理学を基盤とした研究では、内発・外発的動機概念を経て、内発的動機の重要性が強調される中、Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002) の自己決定理論がもてはやされてきた感がある。しかし、我が国のような EFL 環境では日本人英語学習者の特殊性に配慮したモデルの構築が求められるのはこれまで述べてきたとおりである。

また、「動機」「動機づけ」「動機づける」といった用語の使い方にあいまいさがあることも確かである。廣森 (2010) は、よく用いられる「動機づけ」を「特定の行動を生起し維持する心理的メカニズム」と定義した上で、これらを3つの視点から区別した (表2)。

<表2> 「動機」「動機づけ」「動機づける」の定義

1. 動機 (motive)	2. 動機づけ (motivation)	3. 動機づける (motivate/motivating)
行動の目標や目的 (質的側面)	実際の行動の強さ (量的側面)	教師の指導や学習者の自己動機づけによって 行動の質的・量的側面への介入など
学習理由、学習目的	動機を成就させるプロセス	プロセスの推進を支援する働き
内的圧力により調整される	内的圧力により調整される	教師などの外的圧力により調整される

この分類により、これまであいまいだった研究の焦点が絞られた。言うまでもなく、本研究は第3の「教師」が「授業」を通じていかに学生を「動機づける」かということが論点となる。

3.2 教室において「動機づける」—Classroom Motivation の可能性—

目標とする自律学習者への道のりは長く、「教室」での第一歩を踏ませずして、その高みへと向かうのは難しい。EFL 環境に学ぶ日本人学習者にとって、「教室」という学習環境においては、かなりの程度「教師」が学習者を「動機づける」役割を果たしている。

Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995) は、心理学における特性 (trait) と状態 (state) の区別を第二言語学習での動機づけ研究に応用し、動機づけを trait motivation と state motivation に区別して研究を展開している。前者は言語学習に対する態度、外国語に対する興味などで、後者は教室などでの学習活動の結果生じる動機づけであると定義している。

また、Dornyei (2003) は、task-processing model (タスク時の動機づけモデル) を示し、それまで、動機づけ要因がいかに行動に影響し習熟度へ至るか不明であったが、学習者の「特性」のみで決まるのではなく、「環境」からの影響も含まれることを明らかにし、こ

れにより動機づけを高めるための「介入として授業」を工夫することで、意図的に動機づけを高める可能性があることを強調している。

3.3 期待×価値モデル

動機づけ研究を行う際、欠かせない概念のひとつに「目標設定」がある。そこで、注目したいのが「期待×価値モデル (Eccless, J. 1983)」である。

「期待 (expectancy construct)」とは、その課題をやり遂げる自信があるかという主観的確率を指し、課題がどの程度困難なのか、どのような知識や技能が必要なかの「見積り」と自分がそれだけの知識や技能を持ち合わせているかの判断が関係する。「価値 (value components)」とは、内発的興味 (おもしろいか)、重要性、有用性、コスト (時間、労力、不安など) から判断される。

同じタスクや課題を提供しても、学習者はそれぞれの「期待」と「価値」の見積りに基づいて、それぞれの意図するように行動する (Wigfield & Eccless, 1992, 2001; Wigfield, 1994)。磯田 (2008) はこの意思決定過程を以下のように図式化している (図4)。

教師は、学習者が授業中の活動について主観的に行っている解釈や意味づけを考慮すべきである (Richards and Lockhart, 1994)。なぜなら、学習者が教師とは異なる認識を持っていれば、教師が有効と信じる授業方法でも、学習者はそれを肯定的に評価しない恐れがあるからである (Nunan, 1989, 1995)。

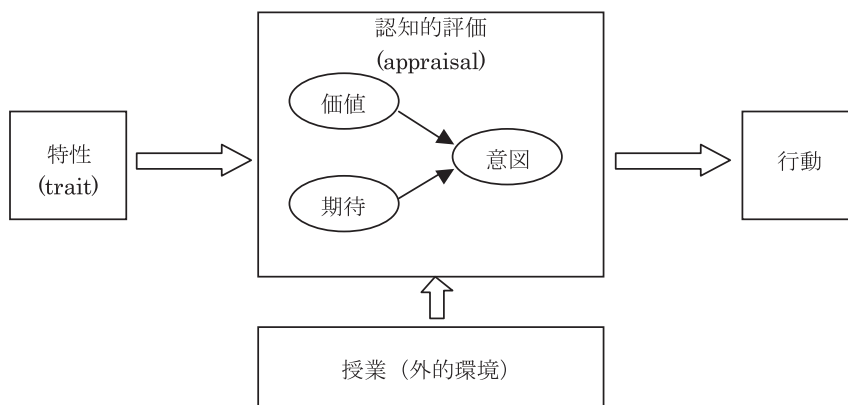


図4 授業における期待×価値モデル

3.4 求められる自己評価の訓練

Wenden (1998) は、自己評価の仕方を改善することによって、メタ認知知識すなわち英語学習に対する信条の質を変容させる必要性を説いている。Cotterall (1999) も、学習者の多くは自分の英語力への自信のなさに囚われる傾向があるため、自己評価の訓練が必要だとしている。

自己評価の際の評価のよりどころについて考えてみたい。Dweck (1975) は、ある結果に至った要因を追求しないと学習に対し無気力になるが、その要因が「能力不足」にあるとすると改善が見られず、一方その要因が「努力不足」に因るものだとすると失敗の反応への

改善が見られたとしている。

Schunk (1982) も、努力帰属トレーニングの有効性について、失敗は努力不足に因るものだとすることで、暗に「その課題を成功させる能力がある」ことを伝えることになり、反対に成功は「能力」に因るものとするのが好ましく、自己効力感を促し行動へと向かわせるとしている。

また、目標設定とその結果の評価を「言語化」することの意義について述べておきたい。一般に、自身の目標や行動の効果を認識し、より望ましい行動を促進する効果があるとされている。

そこで、学生に求める『学習ダイアリー』と『リフレクション・ペーパー』への記載は自由筆記とし、教師によるフィードバックの際には「努力帰属」に配慮したい。さらに、個々の学習者の心情に寄り添うにはインタビューが有効である (Sakui, K. & Gaies, S. J. 1999) ことから、学生には半期に1回はOffice Hourの活用するよう勧めることにする。

3.5 質的調査の意義

これまで日本の英語教育研究においては、実証主義的な視点に立った「量的研究」が主流であった。そこでは因果関係を説明することを目的とし、得られるデータは客観的で定量的なものである。しかし、研究の焦点が「学習者」に向けられるに従い、英語教育研究においても「質的研究」が注目されるようになってきている。なぜなら、研究対象である「学習者」は複雑な状況や多重的な背景を持ち、現在・過去・未来において学習プロセスの中で変化し移ろいゆく存在であり、そこでの経験を「学習者」自身がどう解釈しているのかを理解するには、「量的調査」では限界があるからである。

「質的調査」は「研究される人々の視点を持つ」だけでなく、「研究者と研究される人々の相互作用がある」ことも大きな特長である。前述の「どんな場合にやる気になるか」をたずねた「質的調査」を取りまとめた際に筆者自身が感じた、これまで「量的調査」を統計処理する場合とは異なる“思い”は研究実践の継続に力を与えてくれる。

3.6 授業満足度と主体性

「学習者理解」の一環として、永倉 (2010) は学内で実施されている授業アンケートで問うている“満足度”に焦点を当て、授業に関わるどんな要因に帰属しているのかを調査した。星野・牟田 (2003) が表した「授業の満足度に影響を与える4要因」(図5)を参考に、質問紙を作成し、調査を行った。

その結果、興味関心が持てる授業内容で、楽しいと感じながら意欲を持って受講していることが“満足”につながっていること、様々な要因から、結果として学生自身が集中して主体的に学ぶことができた時に“満足”だと感じていることがわかった。

受動的な態度になりがちな講義形式の授業より、少人数制でコミュニケーション活動が中心の授業や、スキルの訓練を実際に求められる授業の“満足度”が高い。そこで、筆者は後者での受講態度を心と頭と身体にスイッチの入った“On”の状態と捉え、それとは反対の“Off”の状態を受講するものより、“On”の状態に参加・活動することで満足感が得られるという結論を得た。一般には図5の①～③の要因の影響が大きいと考えがちだが、授業中“On”の状態か否かという④学生に関わる要因の影響が大きいことがわかった。このこと

を学生にも伝え、ともに“On”の状態ですぶ授業を作って行こうと持ちかけたい。

言語教育における重要な目標として、他者と積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度を育てることがあげられることは論をまたない。そのことは、小・中・高等学校の新しい学習指導要領において、外国語活動や外国語（英語）の目標に「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」ことが謳われていることから明らかである。

他者と対話する意思（willingness to communicate: WTC）とは、もともとは第一言語におけるコミュニケーション行動を対象に始まったものだが、第二言語あるいは外国語におけるコミュニケーション行動を説明するモデルとしてもその妥当性が確認されており、英語英文科の基本理念である「英語でライフデザイン」にも不可欠な要素である。従って、「授業」においては相互理解に関するコミュニケーション活動を多く盛り込むことにする。

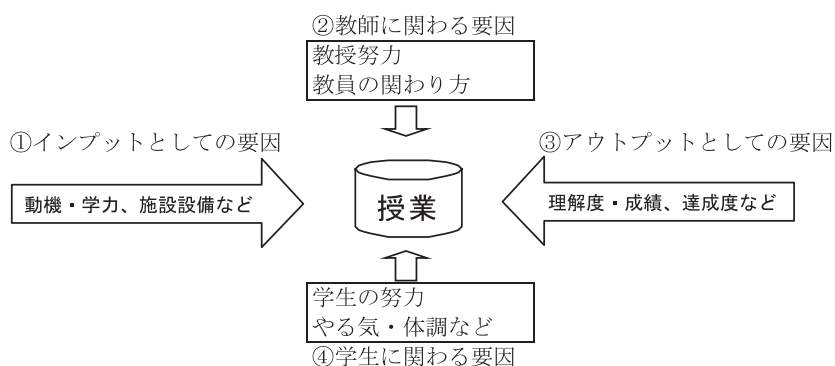


図5 授業の満足度に影響を与える要因

4. 今後の実践計画 —自律と動機づけを促す授業実践の方向性—

これまで述べてきたことを踏まえ、ストラテジー・トレーニングを踏襲しながらも、以下の3項目に配慮した授業実践を行う。

1. Classroom Motivation に焦点を当て、「教室」における「教師」の役割を重視する
2. メタ認知ストラテジー能力を養う手段として『学習ダイアリー』と『リフレクション・ペーパー』への記入を求める
 - ・これらへの自由筆記を質的調査方法で分析・検討する
 - ・有効なモニター手法として「期待×価値モデル」「努力帰属」を紹介する
 - ・教師はこれらの自由筆記のフィードバックをおこない、リフレクションの共有を促す
3. 「教室」で学生が“On”の状態ですぶ活動に取り組むよう、相互理解につながる自己表現活動・コミュニケーション活動を設定する

4.1 対象学生

短期大学 英語英文科 1年生 20名 全員女子
英語検定取得状況 2級（0名） 準2級（12名） 3級（3名） 未取得（5名）

4.2 授業計画

初回の授業で「授業ガイダンス」として、若干の理論的解説および先行研究からの知見を紹介し（永倉，2009a とほぼ同様）、続いて具体的実践計画を伝えるとともに、永倉（2011）を活用し学習者としての自分を見つめ直す活動を行う。

1. 「どんなタイプの言語学習者か（質問文12／4件法）」
2. 「英語学習の目的（16項目／4件法）」
3. 「どんな学び方が好きか（14項目／4件法）」
4. 「現在の英語力と今後身につけたい英語力（6項目／4件法）」

全体としては、ストラテジー・トレーニングを踏襲するが、ここでは今回新たに導入する『リフレクション・ペーパー』を「授業を通して動機づける」具体策の一つとして紹介する。授業全体について自由筆記でリフレクションを求める（資料1）と同時に、学習ストラテジーの使用については、実践の前後に「期待×価値モデル」を応用したシートを利用する（資料2）。

最終回の授業では、それまで記したすべての『リフレクション・ペーパー』を振り返り、それまでより「授業を通して動機づけられたか」を検討させ、ここでも自由筆記の形で回答してもらおう。

5. まとめにかえて

学習意欲の低下、学習習慣の欠如、広がる個人差、背景にある社会全体の不安要因など、教育現場にのしかかる問題は尽きないが、教室においてできることから始めようと思う。筆者自身も授業後に『リフレクション・ペーパー』を記し、より自律性の高い教師へと成長したいと考えている。

<資料1> 『リフレクション・ペーパー』の例

Learning Journal No. 1	授業日： 月 日（ ） 名 前：
授業全体の振り返り：	
振り返りのための質問（振り返りの参考にしましょう。） ・授業で何をしましたか。・授業でしたことについてどう思いましたか。 ・自らの学習活動でうまくいったこと、うまくいかなかったことは何ですか。 ・なぜ、うまくいったりいかなかったりしたのでしょうか。 ・授業の中で自分自身の学習を変えていきたいことはありますか。またどのように変えていきたいですか。	

<資料 2 > 特定の活動のついでの振り返り 自己チェックシート Before & After

Today's Activity (例: Filler などの会話の潤滑油を活用する)											
Before					After						
1. ためになるか	5	4	3	2	1	1. ためになったか	5	4	3	2	1
2. できそうか/わかりそうか	5	4	3	2	1	2. できたか/わかったか	5	4	3	2	1
3. 楽しく取り組めそうか	5	4	3	2	1	3. 楽しく取り組めたか	5	4	3	2	1

【参考文献】

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27, 493-513.
- Crookes, G. (1997). SLA and language pedagogy: A socioeducational perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 93-116.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dewaele J-M. and Furnham A (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning* 43:3.
- Dornyei, Z(2001) *Motivational Strategies In the Language Clacssroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 supplement, 3-32.
- Dweck, C.S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Eccless , J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T.Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. & Lambert. W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers
- 廣森友人 (2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』東京:多賀出版
- 廣森友人 (2010)「動機づけ研究の観点から見た効果的英語学習法」『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』東京:大修館書店
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP.
- 星野敦子, 牟田博光 (2003) 大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす

- 諸要因, 日本教育工学雑誌27 (Supple.), pp213-216
- 磯田貴道 (2008)『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』広島：溪水社
- Mayring, P (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved March 10, 2005, from
- 村野井仁 (2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店
- 永倉由里 (2006)「言語学習ストラテジー・トレーニングが学習効率、動機づけに与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第36号39-46頁
- 永倉由里 (2007a)「第二言語習得研究を活かした日本人のためのストラテジー・トレーニングの方向性」『中部地区英語教育学会紀要』第37号151-158頁
- 永倉由里 (2007b)。「英語でライフ・デザイン！ーリフレッシュ英語でのアメーバ教育論とストラテジー・トレーニングの試みー」『常葉学園短期大学紀要』第38号 pp.37-54
- 永倉由里 (2008a)「第二言語習得研究を活かした日本人のためのストラテジー・トレーニング」『中部地区英語教育学会紀要』第38号429-436頁
- 永倉由里 (2008b)。「英語学習者としての自己理解活動から見る英語英文科生の個性ー「リフレッシュ英語」における“英語でライフデザイン！”その2ー」『常葉学園短期大学紀要』第39号 pp.1-18
- 永倉由里 (2009a)「メタ認知ストラテジーの積極的使用を促すストラテジー・トレーニング」『中部地区英語教育学会紀要』第39号33-40頁
- 永倉由里 (2009b)。「常葉学園短期大学英語英文科生の実情と改善の方向性」『常葉学園短期大学紀要』第40号 pp.1-20
- 永倉由里 (2010)。「ライフ・デザイン教育のための学習者理解」『常葉学園短期大学紀要』第41号 pp.1-20
- 永倉由里 (2011)。「第二言語習得研究の成果とその英語教育への応用」中部地区英語教育学会 2007年～2009年度課題別研究プロジェクト報告書
- Nunan, D. (1989). Hidden agendas: the role of the learner in program implementation. In R. K. Johnson (Ed.). *The second language curriculum* (pp. 176-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29, 133-158.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. In Brown H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- 尾関直子他 (2006)。「英語教師のために学習ストラテジー・ハンドブック」東京：大修館書店
- Palmer, D. J. & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P. A. (Eds.), *Learning and study strategies*. pp.77-100 San Diego:

- Academic Press.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Schmeck, R. R. (1998). Individual differences and learning strategies. In C. E. Weinstein et al. (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. California USA: Academic Press Inc. ExtensionCollege.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- 高木亜希子、永倉由里他 (2011). 「英語学習者の自律と動機づけを促進する方法—調査—」『中部地区英語教育学会紀要』第41号 (編集中)
- 辰野千壽 (1997) 『学習方略の心理学 賢い学習者の育て方』東京：図書文化社
- 辰野千壽 (2009) 『科学的根拠で示す 学習意欲を高める12の方法』東京：図書文化社
- Tremblay, P. F, Goldberg, M. P. & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary [Electronic version]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, 3rd edition* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2001). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press.