

英語授業で動機づけと自律を促す意義とその可能性

永倉由里

キーワード／英語授業、動機づけ、自律

1. はじめに

本研究は、「英語学習者の動機づけ及び自律性を高める」ことを目的として数年にわたり継続している実践研究の一環として行った調査の結果報告であり、授業実践の結果生ずる動機づけの「程度」と「質」の変化、並びに変化をもたらした要因を探り、授業実践の改善につなげることを目的としている。

まず、授業実践にあたり参考に行っている先行研究を概観する。そこには、SLA（第二言語習得）及び動機づけの理論研究とこれまで筆者が実施してきた実践研究が含まれる。次に、今回の調査研究の実施方法とその結果について述べ、今後の研究課題をあげる。

2. 先行研究

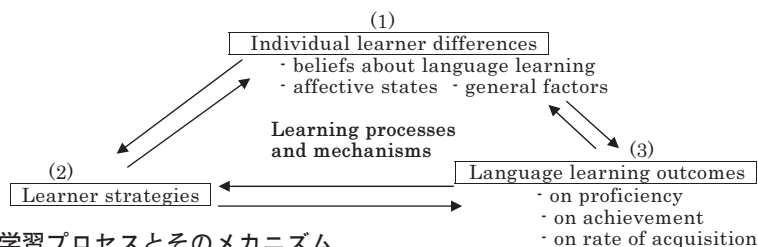
2.1 自律学習者とは

筆者は、教育の目的は「人間力」「生きる力」に通じる自律性を高めることであるという視座に立ち、英語授業を行っている。

Benson (2001) によると、自律した学習者とは、「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」である（日本語訳は尾関他 (2006) による）。また、Holec (1981) は、自律した学習者とは、「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」であるとしている（日本語訳は尾関他 (2006) による）。

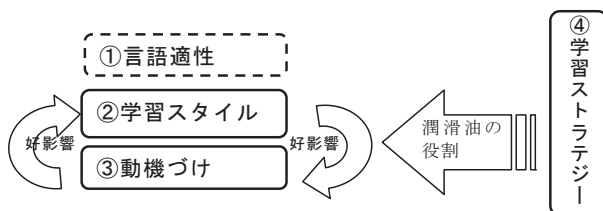
2.2 言語学習のメカニズムと学習ストラテジー

学習者としての自律性を高めるには、学習のメカニズム、様々な学習に関わる要因を認識する必要がある。Ellis (1994:473) は、個人差要因・学習ストラテジー・学習結果との相互関係を図1のように表し、学習プロセスとそのメカニズムの全体像を示している。



【図1】 学習プロセスとそのメカニズム

さらに、Dewaele & Furnham (1999) は個人差要因について、より詳細に述べている。すなわち、個人差は①言語適性、②学習スタイル、③動機づけ、④学習ストラテジーが関係しており、それぞれが相互関係にあるが、教室での教育効果が期待できない①言語適性を除くと、②学習スタイルと③動機づけは、潤滑油の役割を果たす④学習ストラテジーによってより好ましいものに変化するとし、学習ストラテジーの重要性を強調している。これを筆者なりに図解したものが図2である。



【図2】 言語適性、学習スタイル、動機づけ、学習ストラテジーの相互関係

2.3 学習ストラテジー

学習ストラテジーには多様な定義がある。第二言語習得研究や言語教育の立場から「言語学習において、言語習得をより効果的にするために、学習者が自主的にとる行動や行為」と捉える Oxford (1990)、Stern (1992) らと、認知心理学の理論的な枠組みから学習者の内面に視点をおき、「学習に取り組む際の行動と思考過程」と捉える Weinstein & Mayer (1986)、O'Malley & Chamot (1990) らがいる。いずれにしろ、学習ストラテジー指導の目的は学習ストラテジーを身につけた自律した学習者の育成であり、これは言語学習に限られるものではなく、学習指導要領に謳われた「生きる力」に通じる。

2.4 学習ストラテジーの効用に着目した授業実践 —ストラテジー・トレーニング—

筆者は、前述の定義の中でも「学習に取り組む際の行動と思考過程」と捉える Chamot et al. (1999) が行った実証的学習ストラテジー研究を基にし、日本人学習者の特性に配慮した工夫を加えたストラテジー・トレーニング (永倉, 2006、永倉, 2007、永倉, 2008 など) を実施してきた。

詳細は紙幅の関係で割愛するが、これらの授業実践に共通するのは、①トレーニングの目的の明示、②①の裏付けとなる言語学習のプロセスとメカニズムの紹介、③アンケート形式で英語学習者としての自己を見つめる活動 (EFL 環境での英語学習の目的意識の再考、学習スタイル、動機づけなどについて)、④ストラテジー使用練習としての各種英語活動、⑤メタ認知ストラテジーの強調、⑥『Learning Journal』の奨励、⑦事前事後のアンケート調査である。

2.5 動機づけ研究からの知見

学習ストラテジーは、学習者により効率のよい学びと動機づけをもたらす力強い味方であるが、近年特にその発達が著しい動機づけ研究からの知見を実践に取り入れている。

2.5.1 授業体験と動機づけ

EFL 環境で学ぶ日本人英語学習者にとっては、「授業」すなわち「教室での学習体験」が学習者の変容に大きく影響する。Tremblay, Goldberg, & Gardner (1995) は、動機づけを trait motivation (言語学習に対する興味・態度など) と state motivation (教室などでの学習活動の結果生じる動機づけ) に区別しているが、ほとんどの日本人英語学習者にとって関係が強いのは後者であることは言うまでもない。

また、Dörnyei (2003) は、授業の重要性を訴える task-processing model (タスク時の動機づけモデル) を示した。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。

永倉 (2013) は、後述の高木他 (2012) を受けて、本学1年生24名を対象に、授業後の自由記述についてさらに詳細な分析を行った。当然のことながら、記述内容はその日の授業内容と密接に関係するものであったが、内容により5つに大別されたため、ラベル付けを行った (表1)。

表1 『Learning Journal』の自由記述 (抜粋) とそのラベル付け

| 『Learning Journal』の自由記述 (抜粋) | ラベル付け |
|---|---------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・これからいろんな場面で使えそう。 ・「つぶやき」は普段でも使えそう。 ・今までより上手に E-mail Diary (外国人教師とメール交換をする選択科目) が書けそう(´^`) | → 『役に立つ資料・情報』 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・今日のカルタは1番だった。 ・ストーリーを書くのは難しかった。 ・1回では聞き取れなかった。 ・単語が覚えられない(英検2級対策)。 ・問題が難しく解けない(英検2級対策)。 ・英作文なんて無理。 | → 『できる／できない』 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・動作をしながら発音すると頭に入る。 ・カルタは楽しいし覚えやすい。 ・自分たちでこうやって考えるのはいいことだと思う (Short Love Story)。 ・何度も音読すると意味やつづりを意識するようになった。 | → 『効果的な学び方』 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・しっかり復習したい。 ・英検が近いから頑張りたい。 ・がんばって覚えたい。 ・今回学習したことを忘れないように努力したい。 | → 『やる気・意欲』 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・自分の思う性格と友達がどう見ているかは違うんだと思った。 ・友達とのストーリー作りが楽しかった。 ・みんなの発表がおもしろかった。 ・読めるように練習してきたら「パバイヤ・ジュース」がめっちゃ楽しかった。 | → 『楽しい・興味深い』 |

記述件数についても、授業内容との関連が強く、対象学生の特徴として次のような事柄が読み取れた。

- (1) 「これは使えそうだ」「これは便利だ」と思える英語表現の一覧表を配布すると、『役に立つ資料・情報』だと捉えている。しかし、「これ、来週テスト？」などと訊いてくる者もあり、これらの表現を身につけようと努力をするか否かは、小テストを実施するかしないかといった教師側の要求の仕方に因るとも感じられた。
- (2) 授業中に英作文や英検などの問題演習を行うと、『できる／できない (わかる／わからない)』という記述が多く見られた。日頃の観察からも少しでも難しいと感じると消極的になり、「できない」「わからない」に対してかなり敏感に反応していることがわかる。
- (3) SLA 研究を参考にしたストラテジー・トレーニング (永倉、2007, 2008, 2009) の要

素を盛り込み、視覚に訴えるカルタなどのゲーム、「パパイヤ・ジュース」などの音読練習、友達と協力し合うグループ活動などを行うと、『効果的な学び方』だと捉えている。

- (4) 英検や試験が近づくと「頑張りたい」という記述が増える。しかし、これらが授業外の学習につながるかどうかは、それまでに身につけている個々の学習スタイルに因るところが大きいと思われる。
- (5) 『楽しい・興味深い』という記述は、生き生きした表情や活発な態度からも見て取れるが、授業中のアクティビティーに積極的に参加できた時、自身に関わることに改めて気づいたり何かに驚いた時、あるいは Love Story 作りとそれを利用したプレゼンテーションなど協力して何かを成し遂げたりした時に見られる。

なお、ここで用いた 5 種類のラベルは本研究の動機づけと授業要因との関係を探る際のアンケート項目として使用している。

2.5.2 自己決定理論とその発展

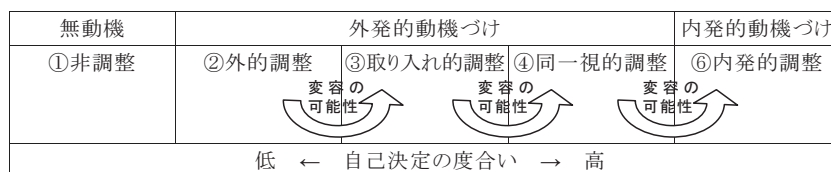
1990 年代以降、認知的側面が重視されるようになり、特に注目を集めたものに自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) がある。これは入試などに備える場合の「外発的動機」に対して、英語学習自体が楽しくて続けている場合の「内発的動機」の重要性を強調したうえで、その構成要素である「有能性 (competence)」「自律性 (self-determination / autonomy)」「関係性 (relatedness)」に対する心理的欲求が満たされれば積極的に英語学習に取り組むようになるものとするものである。

筆者は、本学英語英文科 2009 年度入学生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、内発的動機の前提条件とされる 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、2009) が、最も影響が大きいとされる有能性の充足度が最も低かった (5 ~ 1 の 5 件法で関係性 3.87、自律性 3.06 に対し有能性は 2.72)。

Palmer & Goetz (1988) は、有能性の充足度の低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が、対象学生の多くから受ける印象と重なる。

動機づけを促すことの難しさを痛感させられる場面は多いが、ここで我々教師を勇気づけてくれる理論を紹介したい。Ryan & Deci (2002) は、内発的動機づけと外発的動機づけの間にいくつかの動機づけの様態を設定し、内発的動機づけと外発的動機づけの状態を「連続体の両端」として捉えるモデルを提唱した。すなわち、連続体の端に位置する①無動機 (Amotivation, 内発的にも外発的にも動機づけられておらず、行動の意思がない状態)、続いて外発的に動機づけられた段階として、②外的調整 (External regulation, 必修科目だから勉強する、報酬を得たい、罰を避けたいなどという、最も自律性のない状態)、③取り入れ的調整 (Introjected regulation, 行動の理由が自己の内部に存在するが、英語ができないと恥ずかしいといった内的なプレッシャー、義務感を有する状態)、さらにもう一步進み、行動を個人的に重要なものと捉え、自らの価値観から行動を起こす段階が、④同一視的調整 (Identified regulation, 将来英語を使う職業につきたいから勉強するなど、学習の価値を認めかなり高い自己決定性を示す状態) である。そして、この段階での行動の結果、自己の目標や欲求を満たすようになった状態が⑤統合的調整 (Integrated regulation) であり、自発的、自己決定的であるが、興味や楽しさから行動している⑥内発的動機とは区別している。

ここでは、⑤統合的調整 (Integrated regulation) は、同一視的調整と区別しづらいとする先行研究 (Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000) にならい、図3と後述の質問紙には含めなかった。



【図3】動機づけ内在化の過程と自己決定度

これらは外発的動機づけから内発的動機づけへと変容していく可能性を示しており、たとえ外発的な要因によって行動が引き起こされても、それが自分にとってやるべき課題だと解釈され (③取り入れ的調整)、その課題が自分の目標と合致していると納得するようになれば、“やらされ感”が薄れ、課題そのものに進んで取り組もうとするようになる。こうして、「自律性」が高まり、内発的動機づけが外発的動機づけより優勢となるという変化の過程に注目したい。そこで、本研究の中心には、この自己決定度の調査に焦点を当てた。

2.5.3 「楽しい」「おもしろい」の大切さ

永倉 (2010) は、「学習者理解」を目的として、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。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臨んでいることが“満足”につながっていること、並びに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、実際にスキルの訓練を求められる授業を楽しいと感じており“満足度”が高い。筆者はこのような受講態度を心と頭と身体にスイッチの入った“On”の状態と呼び、自らの授業で学生が“On”の状態か否かを意識するようにしている。筆者自身の経験と観察から名づけた“On”の状態について、近年話題の「脳神経科学」からの知見を参考に考察を加えてみたい。

茂木 (2009) は、脳科学の発達により、「意欲」を持つか否かは“精神論”ではなく、科学的根拠のあるものと考えられるようになったとし、人間にのみ備わった「意欲」とは、丸暗記のような創造性に乏しい活動によって高まることは難しく、「未知なるもの」と遭遇する時、あるいは共同作業などにより達成感を共有した時に、無意識のうちに高まるものだとしている。茂木が「アハ体験」と呼ぶ感情システムの活性化が生じれば、脳はそれをとても気持ちの良いことであることを知っており、再びその快感を得るために同様の行動を繰り返すよう志向するそうである。さらに、こうした脳の活性化は年齢に関わらずその機能向上が期待されることも強調している。

同様に脳科学者 Damasio (2000) も、知性を磨くためには無意識のうちに湧き起こる“emotion”が重要な役割を果たし、この“emotion”の段階を経なければ「言語を使用しでの学習」は成り立たないとしている。

英語授業におけるコミュニケーション活動は、茂木（2006）の言葉を借りれば、他人との会話を楽しむ「ひらめき（アハ体験）の道場」である。教師は、教室が良き道場となるべく、いわゆるパターン・プラクティスに終始せず、三浦（2003）の言う「人間的に価値のある意味の享受が成り立つレベル」のコミュニケーション活動を提案すべきであろう。

2.5.4 期待×価値理論

「期待×価値理論」(Expectancy-Value Theory)とは、動機づけを「期待（成功の可能性に関する主観的認識）」と「価値（課題遂行に関わる価値）」との積によって捉えようとする理論である（Eccles & Wigfield, 2002）。有名な Eccles & Wigfield のモデルを確認してみよう。

$$\boxed{\text{期待} \times \text{価値} (\text{重要性} + \text{楽しさ} + \text{実用性} - \text{コスト}) = \text{動機づけ}}$$

「期待」すなわち、課題をどの程度達成できそうかという見通しと、「価値」すなわち、課題に従事する理由の積を動機づけと捉えているが、ここで「価値」の内訳を確認しておくことにする。重要性とは、課題をうまくやり遂げることに對する個人的な重要性で達成価値とも呼べる。これに楽しさ・興味関心といった内発的価値と課題遂行が現在または将来に役立つかといった実用的価値を併せたものから、遂行に必要な努力や失敗に関する不安や恐れなどの負の側面を差し引いて、総合的に「価値」と捉えている。

3. 研究

前述のような事柄に配慮した授業実践を行い、動機づけの「程度」と「質」の変化を調査し、さらに変化があればそれをもたらした要因を探る。

3.1 対象学生

国立大学1年生 教養教育科目「英語コミュニケーションⅠ」平成25年度前期 履修者53名（農学部23名、理学部30名）

3.2 研究課題

「授業での学習経験」が学習者の動機づけの「程度」と「質」に及ぼす影響を測るため、アンケート調査を行い、調査結果をもたらしたと思われる諸要因を分析する。

3.3 調査方法

前述(2.4)の①～⑦の7点を盛り込み、以下のように先行研究に配慮した半期15回の授業を行う。1回目と15回目の授業で2種類の質問紙（資料1、2）への回答を求める。また、15回目の授業ではそれらに影響を与えた要因を問う質問紙（資料3）も加える。

授業実践においては、

- ・ 授業を「動機づけと自律を促す」ことを目的とするストラテジー・トレーニングと捉え、使用する学習ストラテジーへの意識を促し、特にリスニング力の向上を希望する声に応じて、シャドウイングを継続した。
- ・ 対象学生にとって「交わす意味内容のある英語コミュニケーション活動」を多く組み入れ、

ミニ・スピーチを中心とする自己表現活動を多く取り入れた。

- また、メタ認知ストラテジーの重要性を強調し、簡易版の『Learning Journal (一種の振り返りシート)』の記入を促した。

3.4 質問紙

20項目から成る質問紙Aは、動機づけの「程度」を調査するもので、廣森(2003)、Kimura, Nakata, & Okumura (2001)、Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand (2000)などを参考にして作成した。質問文の作成にあたっては、曖昧な表現を避け、内発的・外発的動機づけに関する質問項目の内訳は、無動機(4項目)、外的調整(4項目)、取り入れの調整(4項目)、同一視的調整(4項目)、内発的動機(4項目)とした(資料1)。なお、図1と同様、統合的調整は、同一視的調整と区別しづらいとする先行研究(Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000)にならい、質問紙にも含めなかった。回答方法には4件法を用いた(0.「まったくそう思わない」、1.「あまりそう思わない」、2.「ややそう思う」、3.「非常にそう思う」)。第1回目の授業時に行った事前調査と第15回目の授業に行った事後調査において、同じ質問紙を使用した。

10項目から成る質問紙B(資料2)は、期待価値理論に基づくもので、動機づけの「質」を調査する目的で取り入れた。期待価値(成功の可能性)、達成価値(個人的な重要性)、内発的価値(興味関心)、実用的価値、コストに関して、それぞれ2項目の質問文を作成した。こちらも4件法を用いた(0.「まったく当てはまらない」、1.「あまり当てはまらない」、2.「ある程度当てはまる」、3.「当てはまる」)。

さらに、その要因を問う目的で質問紙C(資料3)を作成した。永倉(2013)の5種類のラベルと先行研究の中でも着目したい「主体性」「On」の状態に関する項目、授業評価アンケートにもある「予習・復習」および「教員」に関わる項目を加えて8項目とした。

3.5 調査結果

質問紙Aの各集団の平均の変化(資料4, 5)を見ると、内発的動機、同一視的調整及び外的調整の値が上がっている。内発的動機の方に変容したと見てよいだろう。

質問紙Bの結果は資料6, 7の通りであるが、

$$\boxed{\text{期待} \times \text{価値} (\text{重要性} + \text{楽しさ} + \text{実用性} - \text{コスト}) = \text{動機づけ}}$$

の計算式に当てはめてみると、資料8が得られた。概して、農学部の方がプラスの変化が大きいの原因を探るため、各項目間の相関を求めてみた(資料9, 10)。期待価値及び実用的価値と動機づけの「程度」との相関を見ると、理学部の値の方が大きい。授業中の雰囲気からも、未経験あるいは経験の少ない活動では、農学部がかなり果敢にかつ楽しげに活動していたのと比較し、理学部は若干消極的だった。また、理学部においては、特に実用的価値との相関が高いことに注目すべきであろう。理論的思考に優れた集団だけあって、想定される学習効果を確認しておきたいという意向が感じられた。

両学部の特徴は質問紙Cの結果(資料11)にも表れている。農学部は授業の流れに順応し、その内容や学び合いを楽しんでいるのに対し、理学部は実用性、学習ストラテジー、理解度、パフォーマンスの出来不出来を意識しており、学習の効率性を求めていると言える。後者の

ようなタイプの学習者には、活動のねらいや将来どんな場面で活かされるのかを伝える他、筆者のこれまでの実践研究で確認された種々の効果を紹介するのもよいだろう。学習集団を良く観察し、その特性に応じた提案をすることで、より積極的なコミュニケーション活動を促すことができると思う。

また、教師への依存あるいは要求の度合いは理学部の方が強い。入試の結果は理学部の方が好成績だと言われているが、これを考慮に入れると、高校までの学習経験の影響を感じずにはいられない。高校までは好ましいとされてきた学習スタイルで培われる英語力と身につけたいと思う英語力には隔りがあることは、一般によく言われることであるし、筆者も確認している（永倉、2008）。

そこで、高校での授業の活動内容とそれらの頻度と、それぞれの活動が「どの程度であったらよかったのに…」と感じるかを尋ねてみた（資料12）。すると、知識だけでなく意味のあるコミュニケーション活動を求めていることがわかる（資料13）。

4. 考察

調査結果より、「授業が学習者の動機づけを促進する可能性」が確認できたと同時に、同じ大学のほぼ同レベルの集団であっても、それぞれに特徴があることも明らかとなった。

授業での動機づけの変容が学習者としての「自律性」を高めるように願うのだが、その道のりは長く、該当学生と関わるわずか期間では、授業実践の効果を量的データで顕著に示すことは難しい。しかし、こうした研究実践に取り組む教員の姿勢は、学習者自身の学習に関する様々な要因に対する意識を高めることにつながり、総じてプラスの影響を及ぼすことは疑い余地もない。教員は、授業の facilitator として「授業を通じて学習者の自律と動機づけを促進する」ことを目的とし、実践研究を継続することが求められる。

5. 今後の課題

動機づけを高め自律を促す英語授業実践を目指す際に、常に留意しなければならないのは、自己決定理論でその充足が必要とされる「有能性」「自律性」「関係性」である。

中でも必須条件される「有能性」については、大学入試対策に明け暮れた高校英語教育でなされてきた評価と「実践的コミュニケーション能力」を測ろうとする評価とは大きく異なることを教師・学習者の双方が認識しなければならない。授業の目標と評価方法の再設定が必要であろう。

「自律性」については、授業外での自学自習の量と捉える研究も見られるが、筆者は授業中の活動において「自律性」を発揮できる工夫を盛り込みたいと考えている。控えめな学生が多く、周囲への配慮を求められる我が国の教室において「自律性」の促すのは最も難しいとされるが、「選択の余地を与える場面を作る」あるいは「授業案の作成に学生の意見を取り入れる」などして、学生の意思を汲み取りながら授業を展開しようと考えている。

また、「自律」及び「動機づけ」を扱う研究は質的調査に終始する傾向があるが、量的調査を併用し、その統計的処理と分析の方法について学び、実践の効果をより明確に示す必要があると感じている。

引用文献

- 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.
- Dewaele J-M. and Furnham A (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning* 43:3.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens*. New York: Mariner Books.
- Deci, E. L., & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53. supplement, 3-32.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002) Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- 廣森友人 (2003a). 学習者の動機づけは何によって高まるのかー自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討. *JALT Journal*, 25, 173-186.
- 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
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP.
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23 (1), 47-68.
- Gardner, R. C., & Lambert. W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- 三浦孝 (2003) 「日本の対人コミュニケーション状況と英語教育の使命」『中部地区英語教育学会紀要』第 33 号 65-72 頁.
- 茂木健一郎 (2006) 『ひらめき脳』東京：新潮社
- 茂木健一郎 (2009) 『感動する脳』東京：PHP 文庫
- 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 (2007) 「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 (2008) 「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 (2009) 「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 1-20 頁
- 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 1-20 頁
- 永倉由里 (2013) 『『Learning Journal』から読み取る英語授業が学習者の学習観に与える影響』『中部地区英語教育学会紀要』第 42 号 235-242 頁
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.
- Stern, H.H. (1992). Issues and Options in *Language Teaching*. Oxford: OUP.
- 高木亜希子・犬塚章夫・河田浩一・佐久正秀・永倉由里・本田勝久・三上由香・大和隆介他 (2012) 「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 235-240頁
- 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.

資料1 質問紙A 自己決定理論に基づき動機づけの「程度」を調査する(4件法)

問 3~0のうち最も当てはまるものの番号を記入してください。

強くそう思う=3 少しそう思う=2 あまりそう思わない=1 全くそう思わない=0

3~0を記入

| | | |
|----|-----------------------------------|---|
| 1 | 英語力を重要視するのはおかしい | |
| 2 | クラスのみなどとコミュニケーションを図れるから | |
| 3 | せっかくの英語学習の機会だから勉強した方がよいと思うから | |
| 4 | 世界の人々との英語コミュニケーション能力を高めたいから | |
| 5 | より効果的な英語学習法を身につけた方がよいと思うから | |
| 6 | 英検やTOEICなど資格を持っていると就職のときに有利だと思うから | |
| 7 | 英語あるいは英語圏の文化に興味があるから | |
| 8 | 英語かできるとなんとなくカッコいいと思うから | |
| 9 | 必修科目だから | |
| 10 | 英語は勉強したくない | |
| 11 | 英語を勉強するのが好きだから | |
| 12 | 英語を学ぶことは重要だと思うから | |
| 13 | 英語を通して新しい発見をするのが楽しみだから | |
| 14 | 英語くらいできないと恥ずかしいような気がするから | |
| 15 | 英語を勉強するのは時間の無駄だと思う | 2, 7, 11, 13 =内発的調整 4, 12, 16, 18 =同一視的調整 3, 5, 8, 14 =取り入的調整 6, 9, 17, 20 =外的調整 1, 10, 15, 19 =非調整 |
| 16 | 英語学習を通して異文化を理解することは大切だから | |
| 17 | 今後の学習・研究や仕事に必要だと思うから | |
| 18 | 社会人に求められる総合的教養を高めたいから | |
| 19 | 英語を学ばなければいけない理由がわからない | |
| 20 | 卒業に必要な単位をそろえるため | |

資料2 質問紙B 期待×価値理論に基づき動機づけの「質」を調査する(4件法)

問 3~0のうち最も当てはまるものの番号を記入してください。

当てはまる=3 少しは当てはまる=2 あまり当てはまらない=1 全く当てはまらない=0

3~0を記入

| | |
|----------------------------------|---|
| 1 私は英語ができる方だと思う。 | |
| 2 やればそれだけ英語の力がつくと思う。 | |
| 3 英語力を向上させることは私にとって大事なことである。 | |
| 4 英語力を向上させるために努力することは価値のあることである。 | |
| 5 英語を学ぶのは楽しい。 | |
| 6 英語が好きだ。 | 1, 2 =期待 3, 4 =重要性(達成価値) 5, 6 =楽しさ・興味関心(内発的価値) 7, 8 =実用的価値 9, 10 =コスト |
| 7 英語は将来役に立つと思う。 | |
| 8 英語ができれば思考や行動の幅が広がると思う。 | |
| 9 英語は難しい | |
| 10 英語学習はいろいろな意味で重荷である | |

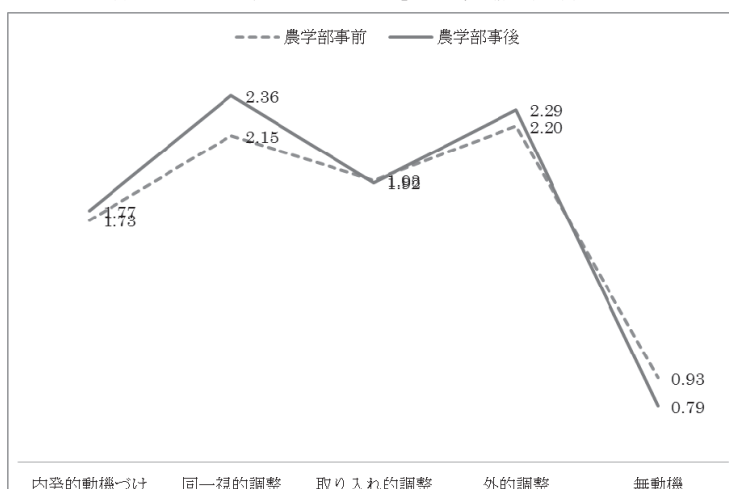
資料3 質問紙C 質問A及びBの要因を調査する(4件法)

問 積極的な態度で臨み満足度の高い授業に必要な要因についてお答えください。

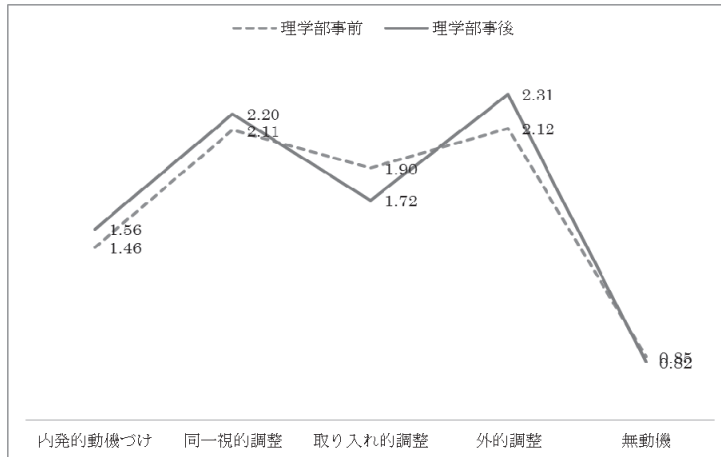
3=とても重要、2=ある程度重要、1=あまり重要ではない、0=まったく重要ではない

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| 1 興味・関心の持てる内容・トピックであること | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 扱った語彙、文法、表現などが役に立つものであること | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3 効果的な活動・学習方法であること | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 授業内容を理解できること | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5 授業中に積極的に活動・学習できること | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6 みんなと楽しく学べること(活動できること) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7 授業に関連する予習・復習を行うこと | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8 教師の授業法、授業時間の運営法、伝達スタイル等 | 3 | 2 | 1 | 0 |

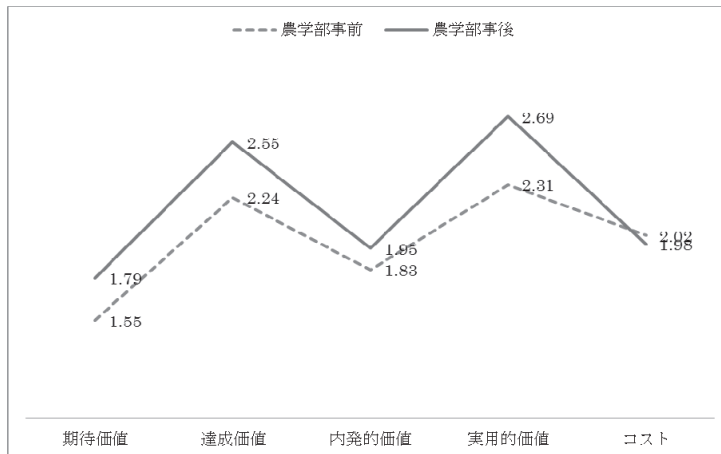
資料4 自己決定理論に基づく動機づけの「程度」の変化(農学部)



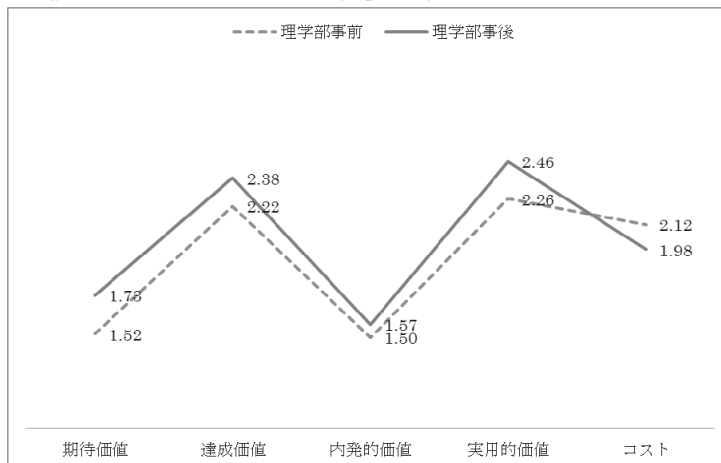
資料5 自己決定理論に基づく動機づけの「程度」の変化(理学部)



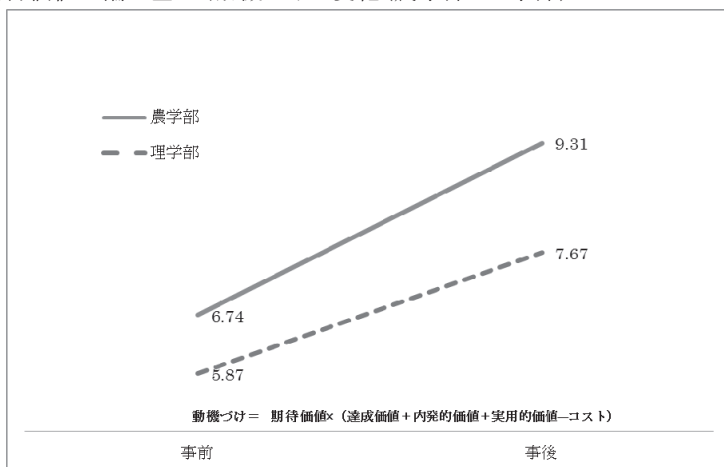
資料6 期待価値理論に基づく動機づけの「質」の変化(農学部)



資料7 期待価値理論に基づく動機づけの「質」の変化(理学部)



資料8 期待価値理論に基づく動機づけの変化(農学部と理学部)



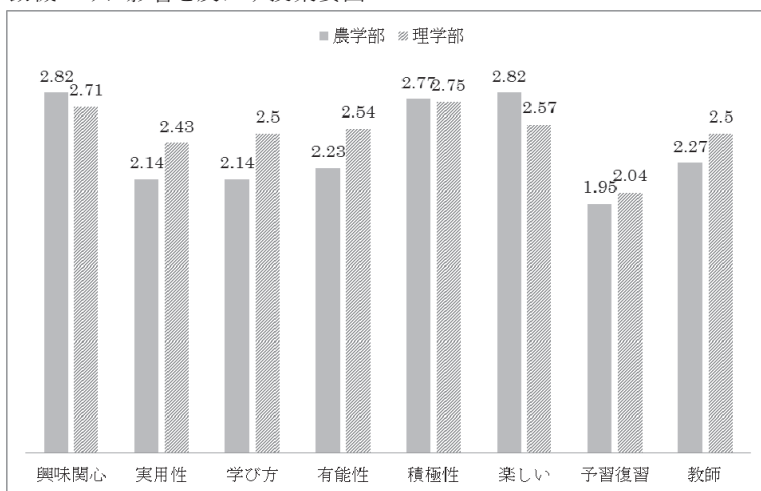
資料9 動機づけの「程度」と「質」の関係(農学部)

| 農学部 | 内発的動機づけ | 同一視的調整 | 取り入れの調整 | 外的調整 | 無動機 |
|-------|---------|--------|---------|-------|-------|
| 期待価値 | -0.02 | -0.10 | -0.05 | 0.08 | -0.17 |
| 達成価値 | 0.58 | 0.44 | 0.28 | -0.34 | -0.50 |
| 内発的価値 | 0.80 | 0.45 | 0.36 | -0.26 | -0.58 |
| 実用的価値 | 0.42 | 0.55 | 0.57 | 0.10 | -0.32 |
| コスト | -0.16 | -0.01 | 0.28 | 0.51 | 0.05 |

資料10 動機づけの「程度」と「質」の関係(理学部)

| 理学部 | 内発的動機づけ | 同一視的調整 | 取り入れの調整 | 外的調整 | 無動機 |
|-------|---------|--------|---------|-------|-------|
| 期待価値 | 0.61 | 0.42 | 0.49 | 0.04 | -0.67 |
| 達成価値 | 0.50 | 0.46 | 0.45 | 0.04 | -0.74 |
| 内発的価値 | 0.74 | 0.49 | 0.57 | 0.01 | -0.70 |
| 実用的価値 | 0.61 | 0.75 | 0.58 | -0.03 | -0.70 |
| コスト | -0.44 | -0.41 | -0.41 | 0.07 | 0.40 |

資料11 動機づけに影響を及ぼす授業要因



資料12 質問紙C 高校授業の活動内容「～だった」と「～だったらよかった」(5件法)

5=非常に頻繁に行われた(100%) 4=よく行われた(75%) 3=時々行われた(50%)
2=あまり行われなかった(25%) 1=全然行われなかった(0%)

| | |
|----|--|
| 1 | Oral Introduction などでもテーマに関する知識を活性化させる。 |
| 2 | 本文を〔各自で〕黙読する。 |
| 3 | 本文を一文ずつ日本語に訳す。 |
| 4 | 英文の意味のまとまりごとに斜線を入れながら、頭から読み進める。 |
| 5 | パラグラフ構造を意識した読み方(paragraph reading)をする。 |
| 6 | 内容について教師が英語で質問し、英語で答える |
| 7 | 否定文・疑問文にしたり、主語・動詞を入れ替える練習(パターン・プラクティス)を行う。 |
| 8 | パターンに沿ってお互いにとって意味のあるコミュニケーション活動を行う。 |
| 9 | お互いにとって意味のあるコミュニケーション活動を自由に行う。 |
| 10 | 間を埋める表現、ジェスチャーの使用、言い換えなど会話を維持する方法について説明する。 |
| 11 | 習った英文の内容について、日本語で、感想や意見を話し合う。 |
| 12 | 習った英文の内容について、英語で感想や意見を話し合う。 |
| 13 | 習った英文の内容に関連した事柄について、生徒が調べ学習を行い、発表する。 |
| 14 | あるテーマについて英語でスピーチする。 |
| 15 | 新出語句の意味を確認する。 |
| 16 | 新出語句の発音練習をする。 |
| 17 | 文法・構文・語法、代名詞が示す語などについて説明する。 |
| 18 | 文法・構文・語法の問題演習をする。 |
| 19 | 教師が指定した英文を暗記[暗唱]する。 |
| 20 | 英文が朗読されたCDを聴く。 |
| 21 | 英文が朗読されたCDを聴いて、書き取る。 |
| 22 | 英文が朗読されたCDを聴いて、問いに答える。 |
| 23 | 音法、イントネーションについて説明する。 |
| 24 | 教師やCDの後に続いて、英文を音読する。 |
| 25 | 教師やCDに合わせて同時に音読する。 |
| 26 | 意味のまとまりごとに顔を上げて発音する。 |
| 27 | 教師やCDの後に追い、英文を見ないで発音する。 |
| 28 | 与えられた日本語を英語に訳す。 |
| 29 | 読んだ英文の内容を英語で要約する。 |
| 30 | あるテーマについて、自由英作文をする。 |

資料13 高校授業の活動内容「～だった」と「～だったらよかった」

