

動機づけ重視の英語学習モデルの構築とその効果の検証

関 昭 典

Development of a Motivational English Learning Model and Investigation of the Effect of Teaching Based on this Model

Akinori SEKI

1. 研究の動機

大学における英語教育は近年、国際化や情報化、そして英語教育改革の流れの中で多様化の一途をたどっている。そしてその結果、より充実した学習機会が学生に提供されるようになった。例えば多くの大学でCALLが導入され、オンライン学習やe-learningが日常的になった。また多くの大学で海外語学研修が正規カリキュラムに組み込まれ、実際に英語圏に滞在しながら学ぶ機会を得る学生が増えた。さらに、英語能力試験もより身近なものとなり、自己の英語力をより客観的に分析しながら学習を進めていくことが可能となった。しかしながら、学習環境の多様化とは逆行するかのよう、学生の英語運用能力や英語学習意欲の低下が問題視されている。

筆者は、現在に至る高等学校と短期大学での英語教育実践の過程で、順調に英語学習を進めていける学習者と、逆に途中で頓挫してしまう学習者を目にしてきた。そして、成功と失敗を左右すると考えられる様々な要因の中で「動機づけ」の問題に特に着目した。宮原 et al. (1997) は、「本当に学力がつくか否かは、学生自身が本気で『勉強する』か否かにかかっている。いかに優れた教授陣と教授理論をもってしても、学生自身にやる気がなければ実力はつかない。学力差の大部分は学生自身の責任なのである」(p.264)と指摘する。またDörnyei(2001)は、「本

当に外国語を習得したいと願う学習者の99%は、言語適性とは関係なく、最低限、かなりの役立つ知識を身につけることができる」(米山・関訳iv-v)と主張する。つまり、英語習得に対する強い動機づけを伴う自発的な取り組みこそが、英語運用能力の向上を支えるのである。

外国語学習における動機づけの重要性や、動機づけの強度と学習の成否との関連を指摘する先行研究は多い(Gardner, 1985; Gardner and MacIntyre, 1991.1993; Clement, 1986; Noel et al, 1996)。しかし一方で、外国語教室において、学習者の動機づけを誘発し維持するための具体的方策まで踏み込んだ議論は数少ない。そのため、たとえ外国語教師が動機づけの重要性を認識していても、具体的な手立てを考える段階で行き詰まってしまうケースが少なくない。そこで本稿では、先行研究を参考にしながら、動機づけ重視の英語学習モデルの構築を試みる。さらに、そのモデルを基盤とした英語指導実践を試行し、動機づけと自律性を強化するための具体的な指導方策を検討する。

2. 先行研究

本節では、次節で提示する動機づけ重視の英語学習モデルの構築の根拠となる諸説、具体的には、英語学習動機づけを高め、英語学習の自律性を強化することを意図した先行研究を考察する。

2.1 動機づけ

関(2000)は、短期大学の学生を対象に英語学習実態調査を実施した。そして、学生が学習環境や教授法に多くの不満を抱く一方で、英語運用能力の向上に向けた自主的な努力を怠る傾向があると指摘した。また宮原 et al. (1997)は、日本の大学生が中国、韓国の大学生と比較して、英語の自己学習に費やす時間が明らかに少ない実態を報告した。

一方 Weiner (1986)は、成功・失敗に関わる帰属理論 (attribution theory) を提唱し、学習の成否の原因を帰属する方法が、その後の学習に大きな影響を及ぼすと主張した。さらに、成功の原因を努力に帰することが、学習動機づけを高めるために効果的だという指摘もある (Dörnyei 2001a, Seki 1999)。これらの先行研究は、自発的な努力を持続した結果成功感や満足感を重ねる経験が、英語学習の過程には必要とされることを示唆している。

Deci & Ryan (1985)は、学習動機づけを内発的動機づけ (学習自体への興味や楽しみのために学習すること) と外発的動機づけ (外部からの圧力や報酬のために学習すること) に大別する。そして、外国語教育の領域における先行研究では、内発的動機づけと学習の成功との関連を指摘するものが多い (Brown, 1981, 1994; Schmidt et al, 1996. Williams et al, 1997)。

ただし桜井 (1997)は、目標性の観点からは内発性と外発性を明確に分けることが難しく、特に日本の学習者に関しては「内発性と外発性の対極性も認められず、多くの学習者に内発的学習理由と外発的学習理由が混在している」(p.13)と指摘する。そして、学習活動以外の外発的な目標に向けて学習に取り組む場合でも、「目標が個人の社会化 (自己実現) にとって極めて重要な価値をもっている」(p.7) 場合、その学習者はある種の内発的学習意欲をもっているという立場をとっている。

Noel (2001)は、内発的動機づけは有能感、自己決定感 (もしくは自律感)、そして他者受容感に支えられていると主張する。さらに Dörnyei は、有能感や自己決定感 (自律感) は自己効力感と深く関連していると指摘する (Dörnyei 2001a:86)。自己効力感とは、自分が

行為の主体であり、自分の行為を自分で統制し、外部からの要請にしっかり対応しているという確信を指す (Bandura 1986)。また、自己効力感とは過去の学習経験や他者の学習観察、他者からの励まし、そして心理的反応の制御の度合いに強く影響を受ける (Bandura 1986, 1992, 1994)。

目標志向の学習が動機づけを高めるとの指摘もある。例えば Locke (1996)によれば、学習動機づけを高めるためには、個人にとって重要な意味があり、明確で、さらに実現可能な範囲で苦勞を要する目標を設定することが効果的である。また、近位目標 (proximal goal) と遠位目標 (distal goal) の両方を設定することがより高い効果をもたらす (Dörnyei 2001b)。

目標設定に関して Dörnyei and Csizer (1998)がハンガリーで行った調査は興味深い。英語教師を対象とした調査の結果、多くの英語教師は目標設定の重要性を認識しているにも関わらず、実際に英語指導に取り入れている教師は極めて少数であることが明らかになったのである。また Oxford and Shearin (1994)も、目標設定は第二言語学習動機づけを刺激する極めて重要な役割を果たすにも関わらず、第二言語教室内でそれに使われる時間や労力がきわめて少ないことを憂慮する。

Dörnyei (2001a)は今日に至る動機づけ研究の問題点として、個々の動機づけ理論が「おしなべて他の理論を無視し、多くの場合、他の理論との統合を目指そうとさえしない」(Dörnyei, 2001a. 米山・関訳, 2005. p.12) ことを指摘する。そして動機づけの「過程志向モデル (Process Model)」を提唱し、種々の動機づけ理論の融合を試みた。過程志向モデルは外国語学習の動機づけを動的なものとして捉え、特定の動機づけが学習期間中に不変的に存在するのではなく、学習過程で変動するという考えに基づいている。具体的には、学習過程を学習前 (preactional)、学習中 (actional)、学習後 (postactional) の三段階に分け、各段階に必要とされる動機づけの手立てを列挙している。

過程志向モデルと同様に時間軸を意識した動機づけモデルは、教育心理学の領域でも提唱されている。例えば Wlodkowski (1978)は、「動

機づけの時系列モデル」を提案した。それによれば、学習には、その環境や期間に関わらず開始（態度・欲求）、展開（刺激・情緒）、終末（有能感・強化）の各段階があり、そのすべての段階で動機づけを促進する方策がある。さらに、各段階が相互に関連しながら動的な全体を形成し、それぞれの段階に適した動機づけストラテジーを適用することによって、学習全体の質が高まる。また新井（1995）は、動機づけには少なくとも行動喚起機能、目標志向機能、行動強化機能の三種類の機能が存在するとしたNissen（1954）の研究に基づき、「三種の動機づけモデル」を提唱した。このモデルでは、学習を導入、展開、終末の三段階に分類し、導入段階では行動喚起の動機づけを、展開段階では目標志向の動機づけを、そして終末段階においては行動強化の動機づけを計画的に行うことを提案し、その具体的方策を提示している。

2.2. 協同学習

他者受容感を高める学習形態の1つに協同学習 (cooperative learning) がある。Wlodkowski は、競争的でなく協同的な環境下での学習を肯定する。その理由として、協同的な学習の方が意欲的に取り組めることや、競争的な学習環境は学習者の不安を持続させ、集団の中に敵対感情を生み出し、その結果内発的動機づけを減退させてしまうことなどをあげる。また Little (1997) や関 (2003) は、他者と学習を共有する環境が、自己に適した学習スキルの発見と学習の持続を促進すると指摘する。そして、集団で学習に取り組む英語学習者の自律性を高めるためには、他の学習者との適度な相互依存、相互支援が不可欠であると強調する。

さらに、協同学習の形態をとる時には、「集団としての有能感 (collective efficacy: Bandura, 1997)」を高めることも重要となる。「より効果的な学習活動を行う集団は、強い集団有能感を備えているはず」(Alderman, 1999: 59) だからである。

2.3. 学習スキル

自律的に英語学習に取り組むためには、自己に適した学習スキルを習得する必要がある。たとえ動機づけが強くても、適切な学習スキルを備えていなければ学習をうまく進めていくこと

はできない。Oxford (1990) は、外国語学習方略を直接方略（記憶、認知、補償）と間接方略（メタ認知、情意、社会的）に大別し、すべての方略を意図的に訓練することにより、学習者の自律を促すべきだと主張する。

順調に英語学習を進めていける学習者が、そうでない学習者と比較して多様な学習ストラテジーを活用したと報告する先行研究は少なくない。Bruen (2001) は、学習到達度の高い学習者ほど認知方略とメタ認知方略を多く用いたと報告する。Gan, et al (2004) は、語彙学習をうまく進めることのできた学習者は、そうでない学習者に比べて様々な記憶方略と認知方略を頻繁に使用したと報告する。さらに Seki (1999) は、学力不振の英語学習者は非効率的な学習に終始した結果、努力が英語運用能力の強化に結びつかず、そのことが動機づけの低下につながったと指摘する。

2.4. 学習量

松畑 (2002) は、英語学力を高める4つの要素として能力、動機づけ、学び方に加えて学習時間を重視する (図1)。松畑の主張は、英語学習を遂行する能力と動機づけを備え、学習の進め方を理解していたとしても、十分な学習量を維持できなければ英語力の強化は望めないことを含意する。

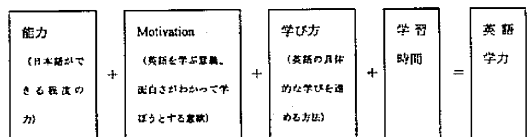


図1 英語学力の定義図 (松畑, 2004:24)

また、授業外での自主学習量と英語運用能力との関連性を指摘する研究もある。関 (2003) は、被験者を自律性の観点から2つのグループに分類し、それぞれのグループの自己学習行動を10ヶ月にわかって分析した。その結果、自律性の高い学習者の方がより多くの学習量を確保し、その結果英語能力試験 (TOEIC) でより高いスコアの伸びを示したと報告する。

3. 動機づけ重視の英語学習5段階モデル

先行研究を基盤とし、指導する学生の実態や英語学習環境を考慮して構築したのが、図2の「動機づけ重視の英語学習5段階モデル」である。Dörnyeiなどの指摘する動機づけの動的性質を重視し、すべての学習段階においてその段階に適した動機づけの支援を行うことを主眼とした(図2)。

3.1 動機づけを高める環境の維持

まず、提案する5段階モデルが効果的に機能するためには、そのすべてに段階において一貫して動機づけを高める環境を醸成し維持する必要がある。その具体的方策の中でも、Dörnyei(2001a)の指摘に基づき、以下の3点を特に重視した。

- ・教師の適切な行動：L2教室において、学習内容への興味や関心、動機づけが教師への不満によって低下したという具体的な報告がある(Gorham & Christophel 1992)。そこで、教師は学習者のやる気を削ぐ行動を避け、動機づけを高める行動を継続することが必要である。

- ・教室内の支持的な雰囲気：英語学習には果敢性(risk-taking)が常に要求される。したがって、間違いを許容する雰囲気が不可欠である。
- ・自律を促す環境：英語学習の責任は自分自身にあるという姿勢を全体的なものとし、自律的な学習を支持する雰囲気を形成すべきである。

3.2 5段階サイクル

(1) レディネス形成段階

英語学習に必要な心身の条件を整える段階である。この段階を軽視し、準備不足のまま学習を開始してしまうと、学習意欲を持続することが困難となる(依田 1997)。そこで、過去の生活習慣や英語学習習慣の内省、英語力の診断、目標設定などを適切に行うことにより、与えられた環境下で到達目標に向けて学習を意欲的に継続する心構えを形成することを目指す。

(2) 英語学習スキル形成段階

英語学習スキルを学ぶ段階である。この段階は、明示的学習と暗示的学習に大別される。前者では学習スキルを意識的に学ぶ。それに

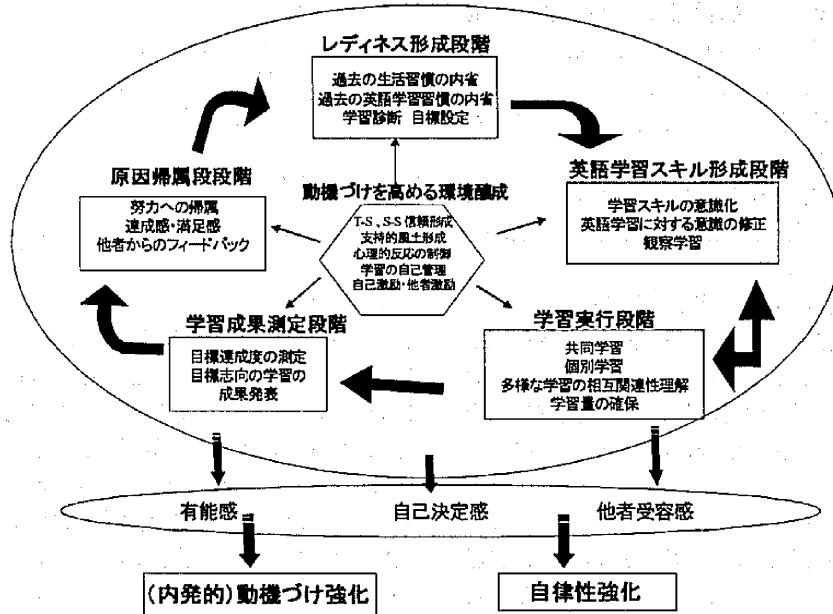


図2 動機づけ重視の英語学習5段階モデル

対して後者では、実際に学習に取り組みながら経験的に学ぶ。いずれの方法にも効果が指摘される一方で欠陥もある。明示的学習の欠点として、学習スキルの意識的な指導の効果が、これまでに十分に実証されていないことがあげられる。暗示的学習に関しては、教師主導のタスクを通じて経験的に学んだ学習スキルを、学習者自身で意識化できず、結果的に自律学習を誘発しない場合があることが問題である。したがって、両タイプの学習をバランスよく用いることにより、互いの欠陥を補いながら学習を進めていくことが重要となる。

(3) 学習実行段階

実際に学習に取り組む段階である。この段階では、協同学習と個別学習を併行して行う。協同学習によって他者受容感を養い、他者との適度の相互依存の中で自己の学習を適切に制御し、自律性を次第に高めることを目指す。その一方で、個々の学習者が自己のペースで学習に取り組める指導の工夫と環境整備も行う。なお、本段階は英語学習スキル形成段階との関連が強い（図2では両段階は両方向の矢印で結ばれている）。なぜならば、学習活動と学習スキルの形成は併行して行われることが少なくないからである。

(4) 学習成果測定段階

英語学習の成果を測定する段階である。測定の方法は、設定した目標によって様々である。例えば、TOEICなどの英語能力試験を目指して学習に取り組む学習者は、学習前と学習後のスコアの比較によって英語力の伸びを確認する。

(5) 原因帰属段階

学習の成功・失敗の原因を内省する段階である。持続的かつ自発的な学習の結果として成功感や満足感を重ねることにより、動機づけが強化されることを先行研究は示唆している。そこで、成果をあげることのできた学習者に対しては、学習量の伸びや英語学習に対するひたむきな姿勢を強調するなど、様々な方法で成功を努力に帰属させることにより、有能感を高めることを目指す。逆に思うような成果を残せなかった学習者には、失敗を自

己の能力と結びつけてしまわないような注意深い支援が重要となる。

4. 実践

本実践は、前節で提示した「動機づけ重視の英語学習5段階モデル」に基づく英語指導を遂行し、その効果や問題点を探ることを意図したものである。

4.1. 研究課題

本モデルの効果を検証するために、先行研究などに基づき、あらかじめ以下の5つの研究課題を設定した。

研究課題1: 英語運用能力をどの程度強化させることができるのか

TOEICスコアの伸びによって、英語運用能力がどの程度強化されたのかを測定する（TOEICが英語運用能力を適切に診断すると言い切ることにはできないが、本研究において用いることが可能な手段の中では、最も客観性の高いものであると判断した）。

研究課題2: 英語学習動機づけを高めることのできるのか

アンケート調査を実施し、動機づけの変化を調べる。

研究課題3: 効果的な学習スキルを習得できるのか

Oxford (1990) のStrategy Inventory for Language Learning (SILL) を用いて、英語学習方略の使用頻度の変化を調査する。

研究課題4: 英語学習量を増加させることのできるのか

学習時間を週単位で集計し、学習量の変化を測る。

研究課題5: 学習期間によって効果がどのように異なるのか

半期だけの学習と年間を通した学習の効果の差を、TOEICスコアや学習量などを比較することにより検証する。

4.2 実践対象者

新潟県内の短期大学英文学科一年生で、いずれも選択科目である「資格英語A（前期2クラ

ス開講。授業時数は週1回で合計15回。合計81名受講)「資格英語B(後期1クラス開講。授業時数は週1回で合計15回。26名受講)」を受講した学生。資格英語Bの受講者は、いずれも資格英語Aを受講済である。資格英語Aを受講した学生の入学時点でのTOEIC IPの平均スコアは395.0点で、得点分布は500点代が14名、400点代が22名、300点代が35名、そして200点代が10名である。

4.3 講座の特性

「資格英語」は、英語運用能力を証明する資格が重視される社会状況を受けて、6年前に開講された。開講以来、筆者が担当している。開講当初は、対策問題集や単語集をテキストとして、問題演習や単語テストを繰り返す授業形態をとった。しかし、資格試験自体を目標としたこの形態は、外国語学習の本質に反するのではないかと疑問を抱くようになった。つまり、英語能力試験は、英語運用能力を測定することを目的とする。したがって、英語運用能力を高める学習に取り組み、その成果を試すために受験するのが自然な流れであろう。この疑問と向き合う中で、指導内容は動機づけと自律性を強化しつつ英語運用能力の育成を目指すことに次第に変化した。

4.4 指導目標

本実践は、提示したモデルの5段階サイクルを繰り返して学習に取り組むことにより、動機づけと自律性を次第に強化することを目指した。具体的には、前期に5段階サイクルを一回転し、後期は同じサイクルをさらに二回転することを目指した。そして、学習過程では特に以下の項目を重視した。

- ①レディネスの形成を入念に行う。
- ②新しい学習法を積極的に取り入れる。
- ③自己を適切に制御しながら、自律的に学習を進める。
- ④他者と適度に相互依存しながら学習に取り組む。
- ⑤努力の結果成功する経験を重ねることによって有能感を高め、その後の学習へのより一層の動機づけを形成する。

4.5 具体的な指導の手立て

- (1) レディネス形成段階：過去の生活習慣と英

語学習活動の内省、学力診断、そして目標設定を行った。

- ・生活習慣の内省：本実践の学習者の多くは、入学前の休暇中に英語学習に十分取り組んでいないのが実態であった(図3)。そこで、一週間の行動をすべて時系列で記録することにより、自己の生活習慣を認識し改善策を考えさせた(図4)。

2003、2004年度入学制対象(170名)

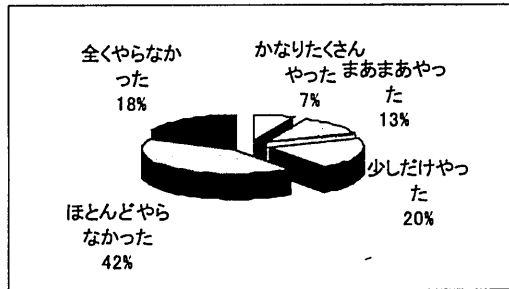


図3 短大生の短大入学前の英語学習状況(関, 2004)
[Q. 短大入学前の春休みにどの程度英語学習に取り組みましたか]

- ・過去の英語学習の内省：短期大学に入学する以前の英語学習活動を内省するためのレポート課題を課した。そして、授業内で学生の記述を引用しながら改善点を話し合った。ちなみに学生の記述には毎年類似した傾向があり、高校段階での文法訳読学習への不満や、英語を活用する訓練および自己学習の不足を指摘するものが多かった。
 - ・目標設定：在学中の英語学習の目標を設定した。前期開始時点では、入学時に受験するTOEIC IPの結果に基づいて、半年後、1年後、そして卒業時までの目標をTOEICスコアで設定した。本来ならばTOEICに限定せず、学生独自の目標を設定させる方が動機づけの観点からすればより適切であろう。しかし、入学前に十分に学習に取り組めなかった学生が、入学直後の心理的にも不安定な段階で、突然独自の具体的な学習目標を決めるのは唐突だと判断した。一方、後期はTOEIC以外の個別目標も自由に設定させた。
- (2) 学習スキル形成段階
- ・自己学習スキルの習得：英語の自己学習スキルを備えていれば、教師や授業に過度に依存せず自主的に学習に取り組むことが可能と

一週間の生活を記録する

氏名 _____

5:00						
6:00	7:20	2:22	2:22	2:22	2:22	2:22
7:00						
8:00						
9:00	朝礼・準備	朝礼・準備	朝礼・準備	朝礼・準備	朝礼・準備	朝礼・準備
10:00	通学	通学	通学	通学	通学	通学
11:00	空の時間	Class	Class	Class	Class	Class
12:00	昼食	昼食	昼食	昼食	昼食	昼食
13:00	空の時間	Class	Class	Class	Class	Class
14:00	空の時間	Class	Class	Class	Class	Class
15:00	空の時間	Class	Class	Class	Class	Class
16:00	空の時間	Class	Class	Class	Class	Class
17:00	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト
18:00	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト
19:00	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト	バイト
20:00	夕食	夕食	夕食	夕食	夕食	夕食
21:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
22:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
23:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
0:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
1:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
2:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
3:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
4:00	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ

図4 生活習慣記録

なる。そこで、実際に学習に取り組むことによって効果的な英語学習スキルを学ぶ（暗示的学習）と同時に、様々な具体的な自己学習スキルを例示し（明示的学習）、利用を促した（例として表1参照）。

<p>英語学習スキルの暗示的学習の例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ディクテーション・音読・シャドーイング（成果をMDに録音して毎週提出） ・300 words程度の英文を毎日要約 ・オリジナル英単語帳の作成と暗記 ・学習記録表の記入
<p>英語学習スキルの明示的学習の例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・英語の歌を利用した学習法 ・DVDを利用した学習法 ・教師なしでできるライティング学習法 ・オンライン教材の効果的な活用方法 ・海外の人とのe-mailでの文通 ・友達同士での英会話練習法

表1 英語学習スキル習得の訓練

- ・英語学習に対する意識の修正：英語学習に対して、机に向かって問題集を解き文法書を読むなどの、固定観念に縛られている学生が少なくなかった。そこで、より多様な英語学習法があることに気づき、実践させることを目指した。
- ・観察学習（Modeling）：英語学習に成功した人の学習経験を見聞することから学べることは多い。そこで、高い英語運用能力を身につけた先輩の体験談や、英語学習法に関連する文献などを通じて、英語学習スキルに関する

情報を豊富に与えることを目指した。

(3) 学習実行段階

- ・学習記録：学習時間と学習内容、反省点を毎日記入し、授業時に提出した（図5）。この課題は、自己の学習を内省し、自己管理し、十分な学習量を維持することを目的とした。
- ・e-mailの活用：英語学習の協同性を高めるために、e-mailを積極的に活用した。教師から全学生に、学習上のアドバイスをe-mailで定期的に送信した。その際には、学生が学習記録に記入した疑問点などに答える形式をとった。それに対して学生も自己の考えを記し、場合に応じて教師個人に、もしくは学生全員に返信した。また、英語学習法に関連する文献の読書感想文や、個々の学生が好むオンラインの英語学習サイトも全員で共有した。このように、e-mailを使った情報交換を繰り返す中で、学習者・教師間および学習者間の親近感や信頼感を醸成することを目指した。
- ・CALLの活用：学習の個別化を計るためにCALLの利用を推進した。その一環としてレベル別・分野別のオンライン教材リンク集を配布し、自己の能力と好みに応じた学習への取り組みを支援した。

(4) 学習成果測定段階

月	学習時間	学習内容	コメント	総合力
12月1日(月)	290分	洋字を聞く、英訳法、 ・reading、読解のやりかた ・writing、書式	今日から12月、冬休みに入り、学習のペースを 今までのペースで進めたいという気持ちで 学習したい。2000点を目指	
12月2日(火)	290分	・reading、読解のやりかた ・writing、書式、作文の書きかた ・listening、リスニングのやりかた	今日は作文の書きかたについて学習した。作文の書きかた がわからないところは、先生に聞いてみる。リスニングのやりかた もわからないところは、先生に聞いてみる。	426
12月3日(水)	270分	・reading、読解のやりかた、英訳法、 ・writing、書式、作文の書きかた	今日はreadingのやりかたについて学習した。readingのやりかた がわからないところは、先生に聞いてみる。作文の書きかた もわからないところは、先生に聞いてみる。	
12月4日(木)	300分	・英訳法、VOAのnews、 ・reading、読解のやりかた、新聞記事	今日はVOAのnewsについて学習した。VOAのnewsは、 リスニングのやりかたもわからないところは、先生に聞いてみる。	
12月5日(金)	330分	・reading、読解のやりかた、 ・英訳法、英訳のやりかた、新聞記事	今日はreadingのやりかたについて学習した。readingのやりかた がわからないところは、先生に聞いてみる。英訳のやりかた もわからないところは、先生に聞いてみる。	
12月6日(土)	320分	・reading、読解のやりかた、 ・英訳法、英訳のやりかた、作文の書きかた	今日はreadingのやりかたについて学習した。readingのやりかた がわからないところは、先生に聞いてみる。英訳のやりかた もわからないところは、先生に聞いてみる。	
12月7日(日)	380分	・reading、読解のやりかた、 ・英訳法、英訳のやりかた、作文の書きかた	今日はreadingのやりかたについて学習した。readingのやりかた がわからないところは、先生に聞いてみる。英訳のやりかた もわからないところは、先生に聞いてみる。	484
合計学習時間		2180分		

図5 学習記録

英語運用能力がどの程度強化されたのかを測定する段階である。

- ・ TOEICスコアの比較：前期の「資格英語」受講者は8月下旬に、後期の受講者はさらに1月下旬にTOEICを受験し、スコアの伸びを把握した。
- ・ 発音の比較：シャドウイングの活動で毎週録音した自分の音声を通して聞き、入学時点からの上達度を実感した。
- ・ 学習量の比較：個々の学習者の学習量の伸びをグラフ化したものを配布し、努力度の向上を確認した。
- ・ 各自で設定した目標の到達度の検証：後期の受講者に関しては、TOEIC以外に個々に設定した目標の達成度を自己分析した。

(5) 原因帰属段階

5段階サイクルに従った学習に関する、詳細なレポートを提出させた。そこには、成功や失敗の原因を分析する項目も含まれていた。そして、その後の学習を阻害するような原因に帰属している（例えば失敗を能力と関連づけ、成功を努力や能力以外の要因（運など）と結びつけること）と判断した学生とは、面談やe-mailを通して話し合い、帰属方法の修正を試みた。

5. 結果

5.1 研究課題1：英語運用能力をどの程度強

化させることができるのか

前期受講者のTOEICスコア平均は、入学時点で394.6点(listening 235.5, reading 159.1)であるのに対し、8月末は451.9点(listening 255.5, reading 196.3)で、57.3点(listening 20, reading 37.3)の上昇であった。前・後期継続受講の学生に限ると、入学時点で451.9点(listening 266.4, reading 185.5)であるのに対し、8月末は523.2点(listening 284.8, reading 238.4)で71.3点(listening 18.4, reading 52.9)上昇した。さらに翌1月末時点では596.6(listening 322.5, reading 274.1)で、入学時点と比較して144.7点(listening 56.1, reading 88.6)、8月末との比較では73.4点(listening 37.7, reading 35.7)上昇した(図6)。

(全国平均は、TOEIC 運営委員会の「TOEICテスト 2003 DATA & ANALYSIS」に基づく)

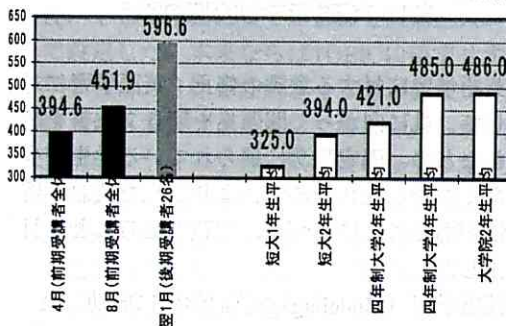


図6 TOEIC 平均点の比較：資格英語受講生の平均と全国平均

5.2 研究課題2：英語学習動機づけを高めることができるのか

前期・後期の各終了時に、36項目からなるアンケート調査を実施した。その中でも動機づけに関わる項目の多くで高いポイントを示した(表2)。

	前期	後期
今後も自主的に取り組むつもりだ	3.7	4.7
以前よりも英語学習へのやる気が強くなった	4	4.4
以前に比べて英語自主学习に対するやる気が強くなった	3.6	4.4
自主学习に熱心に取り組んだ	3.6	4.3
以前よりも努力できるようになった	3.8	4.1
E-mailでの意見交換や授業添削の共有が学習の助けになった	- (注)	4.1
以前よりも意志が強くなった	3.9	4
学習記録は英語学習習慣をつくるのに役立った	3.6	4

(注) 前期はe-mailでの交流頻度が低く、学習日限定されていたので、質問項目に入れなかった。

表2 アンケート調査でポイントの高かった質問項目(5段階回答:スコアは平均値)

5.3 研究課題3：効果的な学習スキルを習得できるのか

入学直後および学期末に行ったSILLを用いた調査で、入学直後から9月にかけて、さらに9月から学年末にかけて、いずれの英語学習方略についても使用頻度の上昇が確認された(図7、図8)。中でも前・後期継続受講者の認知方

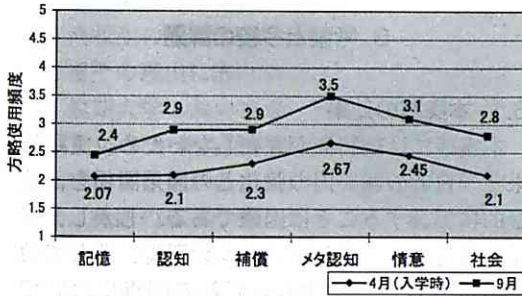


図7 SILLによる英語学習方略使用の比較(前期受講者全体)

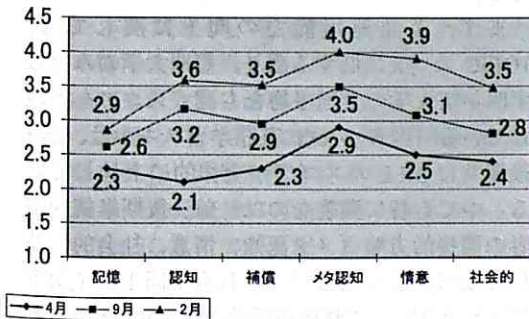


図8 SILLによる英語学習方略使用の比較(前後期受講者)

略、メタ認知方略、情意方略、および社会方略は10ヶ月間で1ポイント以上の伸びを示した。
5.4 研究課題4：英語学習量を増加させることができるか

前期は、5月20日時点で週合計611分(一日平均約1.5時間)であったが、7月1日時点では898分(一日平均2時間強)まで上昇した。後期は、11月3日時点で1550分(一日平均約3.7時間)、最も多い11月24日時点では1864分(一日平均約4.4時間)まで上昇した(図9,10)。

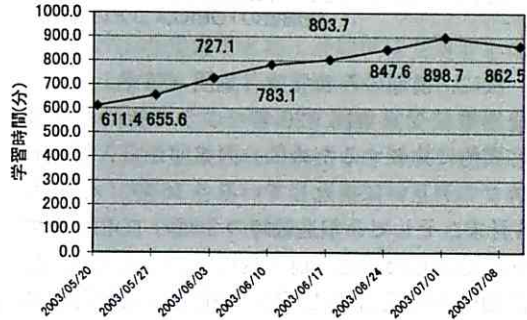


図9 学習量推移(前期受講者の週平均)

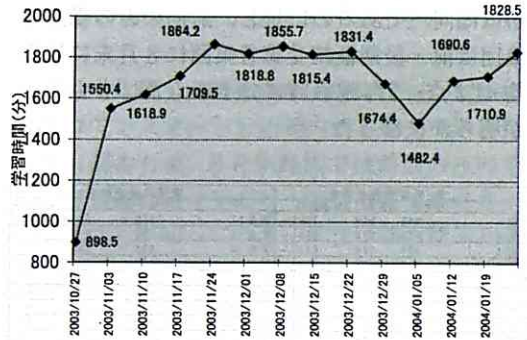


図10 学習量推移(後期受講者の週平均)

5.5 研究課題5：学習期間によって効果がどのように異なるのか

前期のみの受講者集団(55名)と前・後期継続受講者集団(26名)の、入学時点と8月末時点でのTOEICスコアを比較した(図11)。その結果、前・後期継続受講者集団の平均が、前期のみの受講者集団の平均を入学時点で83.1点、8月末には102点勝ることがわかった。また、入学時から8月末にかけてのスコアの伸びも、前・後期継続受講者集団の方が高かった(前

期のみの受講者集団は51.6点。前・後期継続受講集団は71.3点。

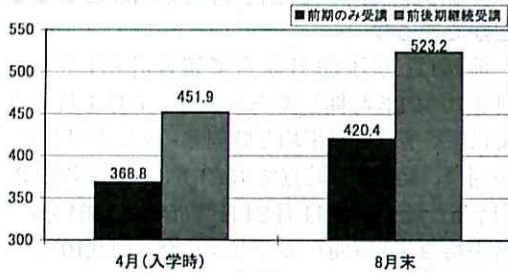


図11 前後期継続受講者と前期のみの受講者のTOEICスコアの比較

次に、前期のみの受講者集団(55名)と前・後期継続受講者集団(26名)の学習行動をより客観的に比較するために、両集団から入学時のスコアが互いに接近している各16名(入学時、8月末、そして2年進級時の3回のTOEICをすべて受験した学生(前・後期継続受講者21名、前期のみの受講者41名)の中で、入学時のスコアが互いに最接近している学生)を抽出し、比較した(表3)。その結果、入学時のスコアがほぼ同一であるのに対し、前期のみの受講者集団は前・後期継続受講者集団に8月末には平均41.2点、2年進級時には105点及ばないことが明らかになった。

前・後期継続受講者			前期のみ受講者				
入学時	8月末	2年進級時	入学時	8月末	2年進級時		
学生1	545	610	700	学生17	555	630	823
学生2	525	525	580	学生18	535	515	603
学生3	525	585	655	学生19	525	535	610
学生4	515	605	675	学生20	515	620	590
学生5	510	630	600	学生21	505	595	590
学生6	460	630	700	学生22	460	515	545
学生7	450	565	675	学生23	445	525	515
学生8	410	405	630	学生24	410	405	500
学生9	395	495	590	学生25	390	430	500
学生10	385	460	540	学生26	380	375	500
学生11	375	510	640	学生27	375	345	385
学生12	370	485	580	学生28	370	465	460
学生13	365	475	490	学生29	365	470	350
学生14	355	395	500	学生30	345	490	480
学生15	340	445	490	学生31	340	335	320
学生16	300	385	600	学生32	300	305	380
平均	427.2	510.3	602.8	平均	425.9	469.1	497.8
(Listening 平均)	203.0	291.6	341.9	(Listening 平均)	249.4	285.3	285.3
(Reading 平均)	162.2	218.7	260.9	(Reading 平均)	176.5	203.8	212.5

表3 スコアが接近している学生の比較

さらに、前・後期継続受講者集団は8月末から2年進級時にかけて平均で92.5点向上しているのに対し、前期のみの受講者集団は28.7点の向上にとどまっている。学習方略の使用頻度や学習時間も、前期のみの受講者集団は前・後期継続受講者集団に及ばなかった(図12, 13)。

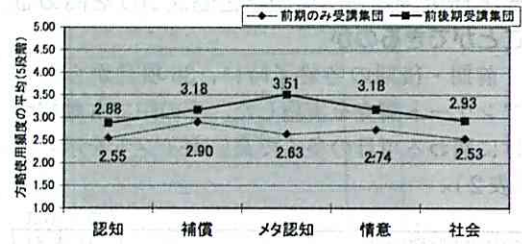


図12 スコア接近学生の英語学習方略使用の比較

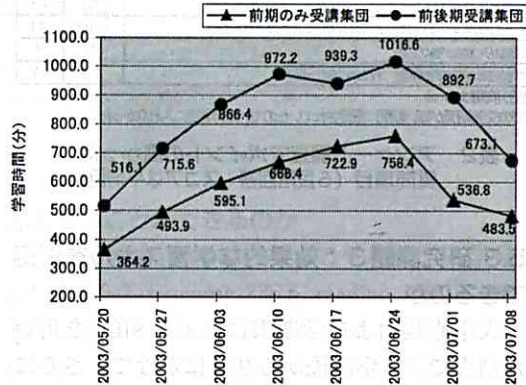


図13 入学時のスコアが接近している学生の前期学習量の比較

6. 考察と今後の課題

6.1 本実践の効果

本実践には統制群が存在しないため、実践結果と学習者の諸要因の強化との因果関係を、数量的に実証することは困難である。しかし、英語運用能力、英語学習スキルの習得、そして動機づけと自律性強化のいずれの観点においても、一定の効果は認められたのではないかと考えられる。

まず、英語運用能力の向上に関しては、TOEICスコアに関する限り、短期大学のみならず四年制大学の全国平均をも凌ぐスコアを実現している(図6)。次に英語学習スキルは、前・後期共にSILLのスコアが全体的に上昇している。中でも特に顕著なのは、前・後期継続受講者の間接的方略(メタ認知、情意、社会的)使用頻度の伸びである(いずれも年間1ポイント以上の上昇)。これは授業内外での様々な活動を通じて、必要とされる自己管理や自己制御の

方法、そして英語学習スキルを重点的に学んだことに因るところが大きいのではないかと推測される。

そして英語学習量。前期は学習スキルの習得のみならず学習習慣形成も主眼としたため、教師から課される宿題への取り組みが学習時間の多くを占めた。したがって、この段階では必ずしも、自発的学習とは言えないかもしれない。しかし、81名の（祝祭日を含めた）平均で一日およそ2時間の学習量は、十分とは言えないまでも少なくはない量である。一方、後期の受講学生の一日本平均4時間にも及ぶ自主学習量は、必見に値する。宿題をほとんど課されていないにもかかわらず、学習時間を前期から大幅に増加したのは、前期の学習、つまり5段階サイクルの1回転目で学んだことを基礎として、さらに同じサイクルで学習を重ねる過程で、動機づけと自律性を次第に強化していった結果であると考えられる。講座終了時のアンケート調査の結果(表2)が、この議論の一つの根拠となる。

アンケート調査の記述回答の部分では、英語学習スキルを学ぶ学習と協同学習が、自己学習の支えとなったという内容のコメントが多く見られた。Seki (1999) の調査では、英語学習を嫌う高校生の多くが、「学習方法がわからない」ことをその理由にあげている。さらに関 (2000) は、短期大学においても、学習スキルが定着していないことが英語学習を大きく阻害していると考えられる学生が多かったと報告する。本実践では、英語の自主学習スキルの習得を重視したが、それが学習量や英語学習方略の使用頻度の増加、そして英語運用能力の向上につながったのだとすれば、今後の英語教育に対する大きな示唆となるであろう。

また本実践では、学生間、および学生・教師間の協同性を重視した。特に前期の途中からはe-mailを最大限に活用し、英語学習に関する様々な話題について、教師を含めて受講者全員で情報を共有し意見交換を行った。時には先輩や卒業生が意見交換に参加することもあった。また、TOEICスコアが上がらないことを悩む学生に対して、高得点を取得した学生たちが助言する場面も見られた。このような協同的雰囲気、より高いレベルでの努力と英語運用能力の

強化につながったのだとすれば、これも今後の英語教育への示唆になりうる。つまり、「点数」で示された自己の英語力を身近な他者と常に比較し、暗黙の内に他者と競争せざるを得ない学習環境に多くの学習者が置かれている。そのような環境下においても、支持的な雰囲気の中で他者受容感を感じながら、動機づけ重視の指導に支えられて学習に取り組むことにより、英語運用能力のみならず「やる気」や自律性を強化することができるのである。

6.2 前期のみの受講者と前・後期継続受講者の比較

前期のみの受講者と前・後期継続受講者を比較した結果から、以下の指摘が可能である。

- (1) 全体的に、入学時のTOEICスコア、そして入学時から8月末にかけてのスコアの伸びがいずれもより高い学生が、後期も継続受講することを希望する傾向にあった。これは、本実践が、概して入学時点での英語力が相対的に高い学生に高い効果を発揮した一方で、入学時点での英語力が相対的に低い学生の英語力を、個々の学生が満足できるレベルまで高めることができなかったことを示している。
- (2) 抽出比較した両集団は、ほぼ同一のTOEICスコアでスタートし指導内容も同一であったにも関わらず、8月末時点では前期のみの受講者集団のスコアが前・後期継続受講者集団を大きく下回っている。学習方略の使用頻度や学習時間についても同じである。このことは、5段階モデルに基づく学習への取り組みや学習効果には個人差が大きく、それに教師の指導が十分に対応できなかったことを示す。この問題を改善するためには、指導方法の改善と同時に、個別学習を支援するCALLやe-learning教材のより効果的な活用を目指す必要がある。さらに、個々の学生との直接のインタラクションをより多く確保するために、クラスの少人数化も目指さなければならない。
- (3) 16名の抽出比較において、前期のみの受講者集団の8月末から2年進級時にかけてのTOEICスコアの伸びが、平均28.7点(前・後期継続受講者集団は平均92.5点)にとど

まっている。この結果は、動機づけ重視の5段階モデルによる訓練が十分な効果を発揮するためには、サイクルを1回転するだけでは不十分である可能性があることを含意している。つまり、サイクルの1回転目は学習習慣と学習スキルを併行して習得することを意図しているため、教師が課した課題をこなすことが学習の多くを占めてしまう。そのため、学習者は自己の学習に対する自己決定感を持ちにくい。したがって、本モデルに基づく学習がより高い効果を発揮するためには、5段階サイクルを複数回繰り返せる程度、十分な期間にわたって継続的に訓練を行うことが好ましいのではないかと推測する。

6.3 研究手法上の問題点と課題

動機づけや自律性の強化の測定手段があいまいである。本実践では、学習量と学習方略の使用頻度、そしてアンケート調査による測定を試みたが、この方法で、動機づけや自律性の変化を十分に測定できるとは言い難い。そこで、それらの変化をより直接的・客観的に測定できる手段を構築する必要がある。また、面接手法を取り入れ、学習記録を入念に分析することにより、英語学習動機づけの具体的な変容過程を質的に解明していくことも必要となる。さらに今後は、動機づけと、英語運用能力・学習量・英語学習方略の使用頻度との相互関連性を次第に明らかにしていきたい。

参考文献

新井邦二郎(編)(1995).『教室の動機づけの理論と実践』金子書房
 依田 新(監修)(1997).『新・教育心理学事典』金子書房
 桜井茂男(1997).『学習意欲の心理学』誠信書房
 関 昭典(2000).「短期大学の英語教育に関する一考察：学生の視点」『県立新潟女子短期大学研究紀要』第37集
 関 昭典(2003).「自律した英語学習者」の育成を目指したプロジェクト—自律学習、英語学習量、英語運用能力の関係を探る—『コミュニケーション・ティーチング研

究会紀要』第8号
 関 昭典(2004).「動機づけと自律を重視した英語指導—教師なしでも英語力を高めていける学習者の育成を目指す—」『平成16年度県立新潟女子短期大学公開講座シンポジウム』口頭発表資料
 松畑熙一(2002).『英語教育人間学の展開』開隆堂
 宮原文夫・名本幹雄・山中秀三・村上隆太・木下正義・山本廣基(大学英語教育学会九州・沖縄支部プロジェクトチーム)(1997).『このままでよいか日本の大学英語教育—中・韓・日3か国の大学生の英語学力と英語学習実態』松柏社
 Alderman, M. (1999). *Motivation for Achievement*. Lawrence Erlbaum Associates.
 Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
 Bandura, A. (1992). Exercise of Personal Agency through the Self-efficacy Mechanism. in Schwarzer, R. (ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Hemisphere Pub, 3-38
 Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Psychology*, 2nd ed., vol.3.
 Bandura, A. (1997). *The Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
 Brown, H.D.(1981). Affective Factors in Second Language Learning. in Alatis, J.E., Altman, H.B., and Alatis, P. M. (ed.) *The second Language Classroom: Directions for the eighties*. Oxford University Press : 111-29.
 Brown, H.D.(1994). *Teaching by Principles*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, HJ
 Bruen, J. (2001). Strategies for Success: Profiling the Effective Learner of German. *Foreign Language Annals*. Vol. 34, No. 3, 216-225.
 Clément, R. (1986). Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5 : 271-90
 Deci, E. L., and Ryan, R. M.(1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in*

- Human Behavior*. Plenum, New York.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. (米山朝二・関昭典訳(2005)『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店)
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z., and Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 3, 203-229
- Gan, Z., Humphreys, G., and Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding Successful and Unsuccessful EFL Students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*, 88, Number 2, 229-243.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C., and MacIntyre P.D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition* 13, 57-72
- Gardner, R. C., and MacIntyre P.D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning* 43, 157-94.
- Gorham, J., and Christophel, D. M. (1992). Students' Perceptions of Teacher Behaviors as Motivating and Demotivating Factors in College Classes. *Communication Quarterly*, Vol. 40, No.3, 239-252
- Little, D. (1997). Autonomy and self-access in second language learning: Some fundamental issues in theory and practice. in Müller-Verweyen, M. (ed.) *New development in foreign language learning: self-management - autonomy*. *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung* 7: Munich. Goethe Institute, 33-44.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through Conscious Goal Setting. *Applied & Preventive Psychology* 5, 1, 17-24.
- Nissen, H. W. (1954). The Nature of the Drive as Innate Determinant of Behavioral Organization. in Jones, M. R. (ed.) *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 2). University of Nebraska Press, 281-321.
- Noel, K.A. (2001). New Orientation in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, extrinsic, and integrative orientation and motivation. in Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (ed.) *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawaii Press, 43-68.
- Noel, K.A., and Clement, R. (1996). Communication across Cultures: Social determinations and acculturative consequences. *Canadian Journal of Behavioral Science* 28, 214-28.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle, Boston.
- Seki, A. (1999). A Longitudinal Investigation of the Development of Attitude Toward English Learning of Underachieving Learners. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第13号
- Schmidt, R., Boraie, D., and Kassabgy, O. (1996). Foreign language Motivation: Internal Structure and External Connections. in Oxford, R. (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the new century*. University of Hawaii Press, 9-70.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Williams, M., and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wlodkowski, J. R. (1978). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington, D.C: National Education Association.