

学習意欲を高める授業の研究

加藤 澄 恵

1. 研究の背景と目的

近年における少子化に伴い「大学全入時代」が叫ばれる中、大学生全般の学力低下が大きな問題として認識されつつある。「大学生の学習意欲と学力低下」のテーマで、柳井晴夫・大学入試センター教授らの研究グループが全国調査した結果、大学教員のうち10人中6人が学生の学力低下を問題視していることがわかった。このような問題に鑑み、大学では国公立大学とともに、学力低下を受けてどのような教育をすべきなのか、入学直後の初年次の教育をどう設計すべきか、また授業内容や教育方法の改善向上をどのように図るべきかなどについて議論を始めた。英語学習においては、昨今の日本企業のグローバル化に伴い、いくつかの日本企業が社内での公用語を英語にするという方針が発表され、また、TOEIC スコアを採用や昇進の条件とする企業が相次ぎ、学生が就職活動を有益に進めるためにも、TOEIC の受験を促し、学生の英語学習にはますます圧力がかけられている。しかし非英語専攻の学習者の中には、英語を学習する意味を見いだせず、また英語の学習に興味を持たず、必修科目のためただ授業に出席している学生が少なくない。本研究では、その様な非英語専攻の学生に自主的、自律的に学習を促すアクティビティーを導入し、そのアクティビティーについてを検証することを目的とした。

2. 第二言語学習と動機づけ

動機づけと学習とは切っても切り離せない存在である。高い動機づけを持った学習は、高いレベルの達成度が得られる。学習者に高い動機づけをすることは、教育的達成ともいえる (Gage & Berliner, 1998)。また、Krashen 等 (Krashen & Terrell, 1983) は、言語習得における情意フィルター (Affective filter) の重要性を指摘し、学習者の動機が低いとき、過度に緊張しているとき、学習に不安を感じているときなど、この情意フィルターは高くなり、言語習得が妨げられるのだと考えられる。動機づけは、学習者の障害を乗り越える自信を高め、成功を得るための努力を促進すると述べている。また、動機づけは、難しいタスクを乗り越える心理的サポートでもあり、また学習者が途中であきらめないようにサポートすることも促進するものでもある (Gagne & Driscoll, 1988)。動機づけの最も重要な要素とは、学習に対する否定的な感情、学習への方向づけなどを肯定的な学習態度、自己効力に変更するものであると考えられる (McCombs, 1988)。動機づけされた学習者は、学習に対する肯定的な態度で学習に臨み、そして成功へと導かれるといえる。

第二言語習得と動機づけについては、1950年後半から1960年にかけて、Wallace, Lambert, Richard, C Gardner その他が、第二言語習得と動機づけについて研究を行っている。この研究では、第二言語学習に必要なものとして学習者の才能と動機づけをあげている。Dornyei and Csizer (1998) は、外国語教師を対象とした調査から、教室におけ

る外国語学習者の動機づけ方略について体系化を試んだ。例えば、「生徒と良い人間関係を築くこと」、や「リラックスのできる教室づくりを心がけること」など100カ条である。

Gardner and Lambert (1972) は、第二言語習得において2種類の動機づけが存在すると述べている。統合的動機づけと道具的動機づけである。統合的動機づけとは、目標言語を話す集団の中に社会的文化的あるいは精神的に溶け込みたい、そのことを通じて自分自身を成長させたいという理由で学習する場合を言う。例えば、目標言語の文化や文学に興味を持ったり、その国を訪れたりすることである。日本人英語学習者の場合、英語ネイティブスピーカーと英語でコミュニケーションをとったり、アメリカ映画に興味を持ったりということである。一方、道具的動機づけとは、社会的地位を得たい、試験に合格したいといったように、ある目標を達成する手段として学習する場合を言う。例えば、試験に合格したり、就職のためである。日本人英語学習者の場合、英語を学習することは、学校の科目の一つであり、また大学受験のためであったりする。

Gardner & Lambert (1972) は、フランス語を学ぶカナダ人学習者に対する研究から、学習動機を統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) に分け、前者による学習の方が、習熟度が高かったと主張する。外国語学習において内発的動機づけが重要な役割を果たしていることは、ブラウン (Brown, 1993) によって明確に指摘されている。しかし、道具的動機を持った学習者より統合的動機を持った学習者の方が、外国語学習に成功する可能性が高いと考えられていたが、道具的動機を持った学習者であっても、外国語学習に成功することが明らかになった (Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972) 一般的には、道具的動機づけは短期間で、一方の統合的動機づけは、長期間でしかも効果的であるといえる。

Deci & Ryan (1985) は動機の種類として外発的動機づけと内発的動機づけを挙げた。内発的動機づけとは英語学習そのものに興味・関心を持ち、英語を使って英語話者とコミュニケーションを行いたいという欲求である。外発的動機づけとは、外からの圧力によって動機づけられることで、報酬やまたは試験、資格のために学習することを目標とする。Els (1984) もまた、内発的動機づけは長期的であり、成功へと結びつきやすく、外発的動機づけは短期間で成功へと結びつくであろうと述べている。また、内発的動機づけと外発的動機づけは相互排他的ではない。例えば、日本人英語学習者は、英語の学習を始めたきっかけは、英語は学校での科目であり、大学入試の受験科目でもあることから英語の学習を始めたものが多い。しかし、彼ら／彼女らは、英語を学習するにつれ、英語は役に立つ言語と思い、また西洋の文化に興味を抱き始める者も少なくはない。その一方では、内発的動機づけが日本人英語学習者を、よいキャリアへと導いていることもある。例えば、英語学習に興味があったが、その後、英語を活かす職業へと憧れ始め、英語を使用する職業に就いたりするのである。内発的動機づけに導かれた学習者は外発的動機づけによって学習している学習者より効率的な学習者であるといえるであろう。Lin, Y., McKeachie, W., and Kim, Y. (2003) は、内発的／外発的動機づけが対立的に位置づくものではなく、全く異なった連続体を形成するものであることを主張している。また、そのような外発的動機づけは内発的動機づけと「共存可能」な存在であることを、外発的動機づけは高すぎもせず、低すぎもせず満たされていることが重要であることを示している。

次に動機づけ理論を述べる。成功や失敗の原因を何に帰属させるかが次の行動に影響す

る考えである帰属理論 (attribution theory), 自分があるタスクを遂行するための能力について, 自分がどう判断するかに関連した自己効力感理論 (self-efficacy theory), 競争に直面した場合や失敗の経験, 否定的なフィードバックに対して自分の価値を確認し維持したいという要求の自己価値理論 (self-worth theory) を含めた期待価値理論 (expectancy-value theories) がある。他に学習者が明確で達成できる目標を持つことで学習意欲が高まると考える目標理論 (Goal-setting Theory) があり, 自己決定理論 (Self-determination Theory) では, 学習者が自分の行動の決定にどれだけ関与しているかなどが含まれる。(八島 2004) この研究では, 自己決定理論を参考に, 学習者の動機づけについてを検討する。自己決定理論では, 学習者の動機づけが高まる条件として, 自律性 (autonomy), 有能性 (competence), 関係性 (relatedness) を挙げる。学習者は, 学習の決定権は自分にあり, 自ら進んで学びたいという自律性を持ち, 学習の中で「できた」「わかった」という有能性を感じ, 他者と共に学ぶという関係性を持つことで動機づけが高まるということである。

以上の理由から, 本研究では自己決定理論を理論背景とし, 内発的動機づけを高める要因である, 自律性, 有能性, 関係性を学習者が感じ取れるアクティビティーを授業で取り入れる。

3. 調査協力者

日本人大学生 (非英語専攻) 1年生31名である。対象者は日本の中学・高校で英語を学んできており, 英語圏に暮らした経験のあるものは含まれていない。

4. データ収集

データ収集には, 質問紙を使用した。量的分析では明らかにならない問題点を顕在化させることを目的とするため, 自由記述によるデータ収集を行い, アイデアユニット分析を行った。この分析により学習者の自らの声を拾うことで新たな発見が得られると期待できる。調査協力者には, アクティビティー活動の良かった点と悪かった点を記述してもらった。

5. 授業の実施

本研究で実施されたアクティビティーによって, 学生に自律性を持たせ, 自主的に学習させることを目的とした。具体的なアクティビティーの内容は以下の通りである。

- (1) 教材は南雲堂『*Word Builder*』を使用し, 学生が単語を習得していく。学習は主に授業外での自主学習である。教材で扱っている単語数は中学, 高校, 大学レベルのもので, 全部で1733語である。
- (2) 一人ずつ筆者が作成した「単語チャレンジ表」を持ち, 自分のペースで学習を進めていく。「単語チャレンジ表」は25回分のマスがあり, 1回からスタートし, 25回で終了である。ステージごとに10問の単語テストを受ける。そのテストで合格点に達せれば, 次のステージへと進める。単語テストは教授用資料に用意された単語テストを使用した。5回マスごとに点数がつく。ステージが高くなるほど語彙が難しくなるため, ステージ

が上がるごとに可算される点数は高く設定した。つまり、ステージが上がるごとに1ステージクリアするのが難しいので、得られる点数を高く設定したのである。学生は、自分のペースで次のステージへと進めることができる。学生がこのアクティビティーに興味を持てるよう、ゲームのように1ステージごとクリアしているという感覚を持ってもらうため、「単語チャレンジ表」を工夫しながら作成した。(Appendix 1を参照)

- (3) 調査協力者は、2つのグループに分け、それぞれ週1回、週2回のアクティビティーが実施された。週1回グループが18名、週2回グループが13人である。
- (4) アクティビティーは、90分授業のうちおよそ30分である。

6. 分析の方法

質問紙による自由記述を行い、回答傾向の特徴を調査した。

7. 結果と考察

調査協力者のステージのクリア状況では、全体では最後のステージ(25回)までクリアしたものは、4人、20回目が12人、15回目では10人、10回目が5人であった。グループ別では、週1回のグループは、最後のステージ(25回)をクリアしたものが4人、20回目が1人、15回目が8人、10回目が5人、週2回グループでは、最後のステージ(25回)をクリアしたものはおらず、20回が11人、15回が2人であった。週1回グループと週2回グループを比べると、週2回のグループが、全体的に進度が速いものの、最後のステージをクリアしたものはおらず、必ずしもアクティビティーを多く実施したとしても、調査協力者の学習のモチベーションを高め、ステージをクリアしていくことにつながらないことが示唆された。

次に、質問紙による自由記述を行い、回答傾向の特徴を調査した。週1回グループ、週2回グループとも自律性の項目が高かった。全体では自律性が53.8%、有能性が46.2%、関係性が0%で、週1回グループでは、自律性が52.4%、有能性が47.6%、関係性が0%、週2回グループでは、自律性が55.6%、有能性が44.4%、関係性が0%であった。表1に表す。具体的な回答は、以下の通りである。

表1 質問紙による自由記述の分類

	自律性	有能性	関係性	合計
全体	21	18	0	39
	53.8%	46.2%	0%	
週1回グループ	11	10	0	21
	52.4%	47.6%	0%	
週2回グループ	10	8	0	18
	55.6%	44.4%	0%	

自律性の具体的な回答

- ・自分のペースのできるのでやる気がでた
- ・ゲーム感覚のできるのもっとやりたいと思った

- ・自分から勉強しようと思った
- ・早く次に進みたいと思えたのでがんばった
- ・個人でやるほうがやるきができる
- ・無理せず勉強できた
- ・がんばろうという気になった
- ・ノルマがあるのでやる気が出た
- ・次に進めるところがよかった

有能性の具体的な回答

- ・集中できた
- ・単語が覚えやすかった
- ・幅広い単語が学べた
- ・TOEIC の勉強になった
- ・単語が身についた
- ・すごろくみたいにゲームみたいで楽しかった
- ・ゲーム感覚で楽しかった
- ・間違ったところの説明があったので理解しやすかった
- ・繰り返し単語の勉強ができた
- ・クリアするともらえる点数が上がっていくところがよかった
- ・自分の知っている単語、知らない単語がわかった

アクティビティーについて悪かった点の回答

- ・個人の意欲が低いと効果が薄い
- ・自分に甘い人は妥協してしまってあまり進まない
- ・テストは記号が多いため、効果があったのかがわからない
- ・答えがわかると効果が薄い
- ・回数を増やしてほしい
- ・まとめてテストしてほしい
- ・発音がわからなかった

質問紙による調査協力者の具体的な回答からもわかるように、自己決定理論である2つの要素自律性、有能性の回答が多かった。質問紙による結果から、本研究で扱ったアクティビティーは、内発的動機を高める効果があったと言えよう。調査協力者は、このアクティビティーを好意的に受け止めたのではないだろうか。特に「自分のペースでできるのでやる気がでた」「自分から勉強しようと思った」「早く次に進みたいと思えたのでがんばった」「がんばろうという気になった」「ノルマがあるのでやる気が出た」という記述にみられるように、クラス全体でタスクを進めていくのではなく、一人一人の学習者が自分のペースで進むことができることによって、もっと勉強したい、進みたいという自律性を促したのではないだろうか。また、「ゲーム感覚でできるのもっとやりたいと思った」という記述があった。これは、調査協力者である年代はほとんどがコンピューターゲーム、パソ

コンゲーム経験者である。それらのゲームでは1ステージ毎クリアをしていくものが多い。このアクティビティーが自分のペースでしかもゲームのステージを1ステージ毎にクリアをしている感覚で進められたことは、調査協力者のこの時代に合った自律性を促したものだと言える。このことは「すごろくみたいにゲームみたいで楽しかった」「ゲーム感覚で楽しかった」「クリアするともらえる点数が上がっていくところがよかった」という有能性からの記述からも支持できる。外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を用いた先行研究によると（田中，2009），3欲求と動機づけの変動の関係を量的手法で検討したところ，有能性がリスニング活動への動機づけ（ $r = .39$ ）と相関関係が強かったと結論つけている。最後にこの研究の結果で関係性の項目がなかったのは，このアクティビティーは個人的に進めていくものなので関係性の項目がなかったのは当然のことである。

次にアクティビティーについて悪かった点の回答からは、「個人の意欲が低いと効果が薄い」「自分に甘い人は妥協してしまってあまり進まない」という記述があった。これは調査協力者自身が，このアクティビティーは本人の自律性に委ねられているところがあり，やる気がないと進まないと自覚していることである。調査協力者がこのことに気付くことは有意義なことであり，学習意欲の向上に期待される。「テストは記号が多いため，効果があったのかわからない」という記述からは，実際に使用されたテストを改善する必要があると思われる。本研究で使用したテストは，テキストに付属したものであったため，回答に記号が多く単語を書かせるものが少なかった。テストに関しては改善する必要があることがわかった。また「発音がわからなかった」という意見にも耳を傾けなければならない。使用したテキストには音声が多かったため，調査協力者は音声の確認をせずに単語の学習を進めたのである。今後なんらかの音声の導入を行う必要がある。

8. まとめ

本研究では，非英語専攻の学生に自主的，自律的に学習を促すアクティビティーを導入し，そのアクティビティーについてを検証することを目的とした。以下に結論を列挙する。

- (1) 調査協力者のステージのクリア状況では，全体では最後のステージ（25回）までクリアしたものは4人，20回目が12人，15回目では10人，10回目が5人であった。
- (2) グループ別では，週1回のグループは，最後のステージ（25回）をクリアしたものが4人，20回目が1人，15回目が8人，10回目が5人，週2回グループでは，最後のステージ（25回）をクリアしたものはおらず，20回が11人，15回が2人であった。
- (3) 質問紙による自由記述を行い，回答傾向の特徴を調査した結果，週1回グループ，週2回グループとも自律性の項目が高かった。全体では自律性が53.8%，有能性が46.2%，関係性が0%で，週1回グループでは，自律性が52.4%，有能性が47.6%，関係性が0%，週2回グループでは，自律性が55.6%，有能性が44.4%，関係性が0%であった。
- (4) 学生の自由欄の自己診断から学習者は，このアクティビティーによって自ら勉強しようとして動機付けられ，やる気が出たと述べている。また，有効性のコメントでは，集中できた，ゲームみたいで楽しかったという意見が多かった。しかし，このアクティビティーの否定的な意見では，自分に甘い人は妥協してしまってあまり進まない，個人の意欲が低いと効果が薄いと述べている。

最後に、本論の限界と今後の課題として、以下の2点を指摘しておく。

第1に、本研究では、動機づけを高める理論としてSDTを用いた。しかし、SDTが学習者の動機づけを高めたかどうか他の動機づけ理論と対照実験を行ったわけではないので、今後は他の理論を取り入れ学習者の動機づけが高めたかどうかの効果を検証する必要がある。

第2に、本研究は調査協力者の数が極めて限られた研究である。今後も更なる調査を重ねることで、学習者の動機づけの調査の結果の一般化可能性を深めていく必要がある。

注

本稿は、大学英語教育学会第5回関東支部大会（2010年6月26日、於：大東文化大学）における研究発表の内容に基づき、加筆・修正をしたものである。

参考文献

- Brown, H. D. 1993. "TESOL at twenty-five: What are the issues?". In Silberstein, S. (ed) *State of the Art TESOL Essays: Celebrating 25 Years of the Discipline*. Teachers of English to Speakers of Other Language, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dornyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Els, T. V (1984) *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign language*. London: Baltimore, Md., USA: E. Arnold.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1988) *Essentials of Learning for Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gardner, R. C & Lambert, W. (1972) *Attitude and motivation second language learning*. Newbury House.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: The Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Lin, Y., McKeachie, W., and Kim, Y. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Lukmani, Y (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning* . vol.22. pp.261-273
- McCombs, B. L. (1988) "Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies" from Weinstein, C. E., Goetz, E. T. & Alexander, P. A (eds.) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego: Academic Press Inc, p141-169.
- 田中博晃 (2010) 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」. *JACET Journal*, 50, 63-80.

鳥飼玖美子（2010）『「英語公用語」は何が問題か』角川書店

柳井晴夫（2006）大学生の学習意欲と学力低下に関する実証的研究，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究B(1)報告書，1-257

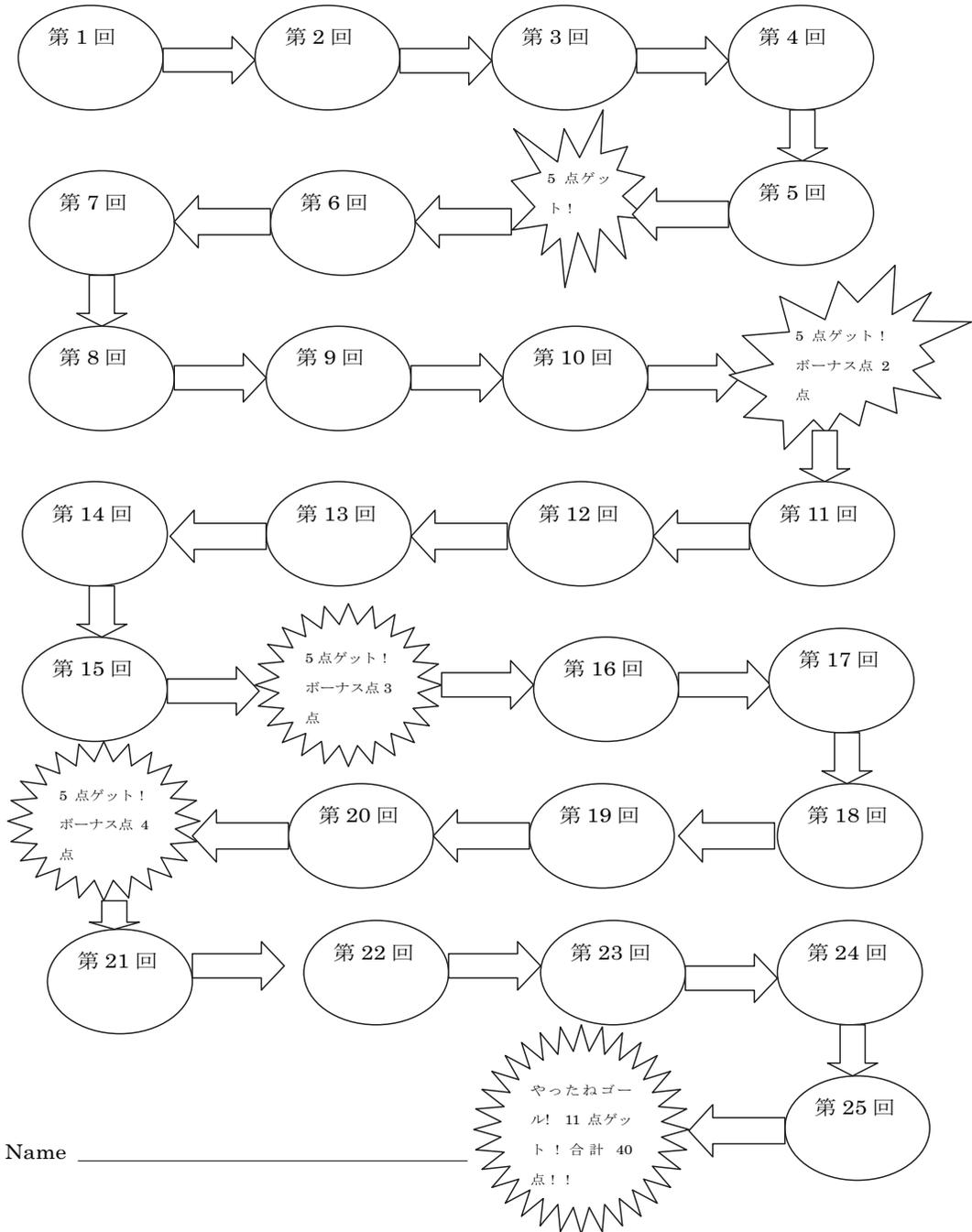
八島智子（2004）『外国語コミュニケーションの情意と動機』大阪：関西大学出版会

深刻な大学生の学力低下 教員の6割問題視 2005年12月1日

<http://benesse.jp/blog/20051201/p1.html>

Appendix 1

単語チャレンジ表



Name _____

[抄 録]

第二言語習得において、同じ学習環境でありながら学習効果に差をもたらすものの要因として個人差要因があげられる。つまり同じ学習環境であったとしても、学習者により第二言語を早く習得したり、また遅かったりする。その個人差要因として、年齢、態度／動機づけ、性格、認知スタイル、学習ストラテジー、性別などが挙げられる。本研究は、非英語専攻の学生に自主的、自律的に学習を促すアクティビティーを導入し、そのアクティビティーについてを検証することを目的とした。データ収集には、質問紙を使用し、量的分析では明らかにならない問題点を顕在化させることを目的とするため、自由記述によるデータ収集を行い、アイデアユニット分析を行った。その結果、このアクティビティーにより、内発的動機を高める効果があったと示唆された。