

# 学習活動が英語学習者の内発的動機に与える影響の検証

## A Study of Intrinsic Motivation and Learning Activities

加藤 澄恵

### 1. 研究の背景と目的

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る。その個人差要因として、年齢、態度／動機づけなどの社会心理学的要因、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 (Larsen-Freeman & Long, 1991)。動機づけと学習は切っても切り離せない存在である。Gagne & Driscoll(1988) は、学習者の動機づけは学習においてもっとも重要なものとしてあげている。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、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)。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ものであり、また、難しいタスクを乗り越える心理的サポートでもあり、学習者が途中であきらめないようにサポートすることを促進するものでもある (Gagne & Driscoll, 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。

近年、日本の若者の「内向き志向」が問題視され、海外留学先で最も多い米国では、大学など高等教育機関で学ぶ日本人留学生在が3万人を切った。13年前のピーク時に比べ4割も減っている。その背景に就職活動の問題などが挙げられるが、日本の若者が英語を学ぶことの意味を見いだせず、英語そのものに興味がなくなってしまっていると考えられる。昨今の日本企業の国際化、グローバル化に伴い、企業はどんどん海外に進出し、また、いくつかの日本企業は社内での公用語を英語にするという方針を発表した。英語能力においては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。国際社会、グローバル社会は猛烈なスピードで進んでいる。日本人の英語能力が求められ、大学の英語教育においては、学習者の動機づけを高めるためにも日々の授業が重要な役割となり、動機づけを高められる授業の工夫が求められている。

### 2. 外国語学習者と動機づけ

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、Robert GardnerとWallace Lambert (1959)、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。これらの研究では、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 & 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みた。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。

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学習する内容への興味などから学習そのものを目的として自発的に学習する動機づけを指し、外発的動機づけとは学習そのもの以外から押しつけられた目的のために学習する動機づけを指すと述べている。例えば、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、学習者は、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。同時に、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。

動機づけに関する理論には、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)、すなわち過去の失敗や成功をどう分析し、その原因をどう認知するかに関係するものがある。また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) もある。Bandura (1993) によると、自己効力感は、以前の経験、他人の経験を通して自分にできるかどうかを判断する、他人からの励ましの言葉や不安感などが影響するという。さらに、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、以下SDT) 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、SDTを参考に、学習者の動機づけについてを検討する。SDT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。

最後にSDTに基づいた動機づけを高める授業の効率を検証する。田中 (2005) は日本人高校1年生40名、廣森・田中 (2006) は大学2年生113名、田中・廣森 (2007) は日本人大学2年生78名にグループでのプレゼンテーション活動を取り入れ、学習者の内発的動

機づけを高めることに成功している。Hiromori (2006) では、“学生の自己監視テクニックを取り入れた創作文章活動”を授業に取り入れ、動機づけを持った学習者群と無動機群の学習者の内発的動機づけを高めたと報告がある。また、田中 (2009a, 2009b) は外国語ドラマ・映画を使ったコミュニケーション活動の授業で内発的動機づけが高められたことを示した。加藤 (2011) 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、必須科目のためただ授業に出席している学生に自主的、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したところ、学習者の自律性と有能性を高め、内発的動機づけを高めたと結論付けている。SDT理論による内発的動機づけで英語学習者の動機づけを上昇させたと結論づけることができる。

### 3. 本研究の目的

本研究では、SDTを理論背景とし、各種学習活動が学習者の動機づけを高めるのに効果的かを検討する。また、各種学習活動による学習者の「動機づけ」要因と「動機減退」要因を検討することを目的とする。より具体的には、以下の4点である。

- 1) リプロダクション活動による学習者への「動機づけ」と「動機減退」
- 2) シャドーイング活動による学習者への「動機づけ」と「動機減退」
- 3) グループワーク活動による学習者への「動機づけ」と「動機減退」
- 4) 授業全体による学習者への「動機づけ」と「動機減退」

### 4. 調査協力者

調査協力者は国立大学で学ぶ日本人大学生（非英語専攻）1年生42名である。英語力はTOEIC IPで平均500点であった。

### 5. データ収集

データ収集には、質問紙を使用した。質問紙では、リプロダクション、シャドーイング、グループワークへの学生の動機づけを調査した。各質問項目がSDTの理論となるかを留意しながら、田中 (2010) を参考にし、各7項目合計21項目、7段階のリカートスケールを作成した。（詳細な質問項目はAppendixを参照）。アンケートは、3回実施した。プレとポストに加え、中間測定を加えることで動機づけの変動をより詳細に分析できるよう配慮した。アンケートは無記名で、2011年4月～7月に大学で実施した。クラス開始時にアンケートはコースの成績評価とは一切関係せず、研究目的のものであることを断った上で、回答用紙の記入方法を示し、質問用紙と回答用紙を配布した。授業で収集したアンケートによるデータは集計し、論文に使用することに同意を得た。尚、回収率は合計100%であった。

### 6. 手続きと授業の実施

調査が行われた授業は、1年次の必修科目であり、リスニング力、スピーキング力の向

上を目指したクラスである。授業実施期間は15週であった。アンケートは3週目、9週目と14週目に行った。以後3週目をTime 1、9週目をTime 2、14週目をTime 3と記す。

教科書は、John S. Landerの*Video Magazine Vol.3*, Asahi Pressを使用し、付属のCDとDVDを用いて授業を行った。期間は15週間であった。1週目はリプロダクション、シャドーイング、グループワークの説明を行い、それぞれの学習活動は2週目から実施した。授業で扱うトピックは、Sense Simulation, Sound Effects, The Brainなどである。授業は、リプロダクション、シャドーイング、グループワークという流れで行った。リプロダクションでは、その課で扱うKey wordを含む10-15wordsの1センテンスを3種類行った。1センテンスの音声を開いた文を直後に忠実に再生をさせた。個人で練習した後、ペアでお互いに発話できたところとできなかったところをチェックするよう指示をした。シャドーイングでは、およそ100 wordsからなるパッセージのシャドーイングを行った。この学習活動も個人で練習した後、ペアでお互いにチェックするよう指示をした。ペアでのチェックは、できるだけ機能語を避け、内容語を選ぶように指示し、パッセージの中から自由に10 wordsを選び、選んだwordsが発話できたかどうかをペア同士でチェックさせた。リプロダクション、シャドーイングでの活動では、ペアは授業毎に入れ換わるよう指示をした。その後、授業で扱うトピックのDVDを観た後（およそ4分）、授業実施のトピックの内容から問題提議をし、グループでディスカッションをさせた。調査協力者の固定観念にとらわれず、豊かに発想ができ、創造性が育めるよう、また各自が自由奔放にアイデアを出し合い、互いの発想の異質さを利用して、ディスカッションを進められるよう工夫をしテーマ設定を行った。テーマ例として、“How exactly does music help people?,”“Which animals do you think are the most intelligent? And why?,” “Do you think being anonymous on the Internet has made people less civil?” などである。グループでディスカッションをさせ、意見を論理的にまとめるよう指示をし、その後グループごとに発表をさせ筆者がフィードバックを行った。グループワークの構成は4人~6人で、授業毎にメンバーが入れ換わるよう指示をした。

## 7. 分析の方法

田中 (2010)、Matsuzaki(2006) らが行った研究をもとに、3群間 (Time 1 (3週目)、Time 2 (9週目)、Time 3 (14週目)) の質問紙への回答データのその時間的变化をリプロダクション、シャドーイング、グループワークごとに平均値と標準偏差を算出し、一要因分散分析を行って観察した。

## 8. 結果と考察

リプロダクションによる動機づけは Time 1 からTime 2 へは5.2から5.8へ、Time 1 からTime 3 へは5.2から5.9であった。Time 2 から Time 3 へは、5.8から5.9で、ほぼ無変化であった。分散分析を行ったところ、Time 1、Time 2、Time 3 の調査協力者のリプロダクションによる動機づけの上昇は有意であった ( $F(2,82)=9.99, p<.001$ )。

シャドーイングによる動機づけは、Time 1からTime 2へは5.1から5.9へ、Time 1からTime 3へは5.1から5.7であった。Time 2からTime 3へは、5.9から5.7で、ほぼ無変化であった。分散分析の結果、Time 1、Time 2、Time 3の調査協力者の動機づけのシャドーイングによる動機づけは有意差が認められた ( $F(2,82)=12.48, p<.001$ )。

グループワークによる動機づけは、Time 1からTime 2へは5.4から6.0へ、Time 1からTime 3へは5.4から6.0であった。Time 2からTime 3へは、6.0から6.0で、ほぼ無変化であった。分散分析は、Time 1、Time 2、Time 3の調査協力者のグループワークによる動機づけの有意性を示した  $F(2,82)=7.02, p<.001$ 。

授業全体による学習者による動機づけは、Time 1からTime 2へは5.2から5.9へ、Time 1からTime 3へは5.2から5.9であった。Time 2からTime 3へは、5.9から5.9ほぼ無変化であった。分散分析を行ったところ、Time 1、Time 2、Time 3の調査協力者の授業全体による学習者への動機づけは有意差が認められた ( $F(2,82)=15.43, p<.001$ )。詳細を表1、表2、図1に示す。

表1 各活動の動機づけの平均値と標準偏差 (括弧内)

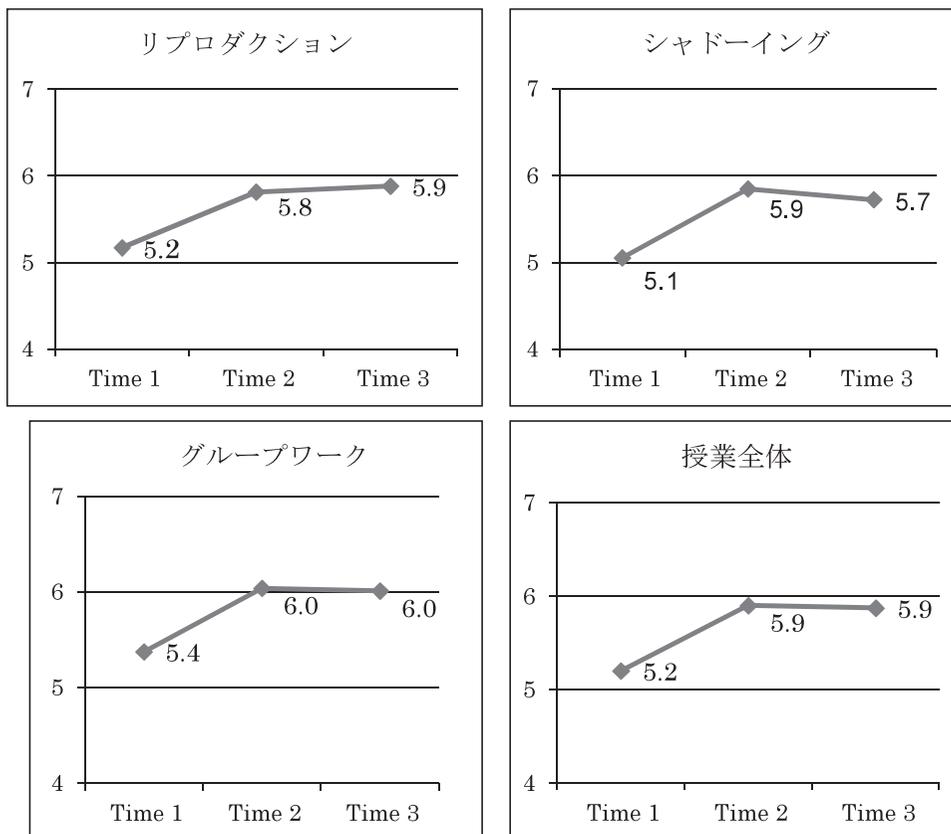
	Time 1 (3週目)	Time 2 (9週目)	Time 3 (14週目)
リプロダクションへの動機づけ	5.2 (1.31)	5.8 (1.19)	5.9 (1.04)
シャドーイングへの動機づけ	5.1 (1.41)	5.9 (1.06)	5.7 (1.10)
グループワークへの動機づけ	5.4 (1.18)	6.0 (1.05)	6.0 (1.10)
授業全体による学習者への動機づけ	5.2 (0.13)	5.9 (0.10)	5.9 (0.12)

注：表記は上段が平均値、下段が標準偏差である

表2 各活動の平均値の変動

	Time	平均値の変動
リプロダクションへの動機づけ	1-2	0.6
	2-3	0.1
	1-3	0.7
シャドーイングへの動機づけ	1-2	0.8
	2-3	-0.2
	1-3	0.6
グループワークへの動機づけ	1-2	0.6
	2-3	0.0
	1-3	0.6
授業全体による学習者への動機づけ	1-2	0.7
	2-3	0.0
	1-3	0.7

図1 各活動への動機づけの変動



以上の結果からリプロダクション、シャドーイング、グループワーク、授業全体による学習者への動機づけが上昇したことがこの研究から示唆された。どの時期に動機づけが行われたかを検討すると、図1から明らかなようにリプロダクション、シャドーイング、グループワーク、授業全体の動機づけはすべてが前半のTime 1からTime 2に上昇した。Time 2からTime 3では、リプロダクションでは、微増に転じ、シャドーイング、グループワーク、授業全体では微弱であった。動機づけの効果は、Time 1からTime 3まで一様ではなく、授業の前半に動機づけが高められたことがこの研究から示唆された。同様の指摘は田中（2009b）、田中（2010）にもある。田中（2009b）では、外国語ドラマ、映画を用いたコミュニケーション活動の効果が半期時授業の前半に効果的で、後半に入ると現状維持に移行するという結果になった。このことはいったん学習者に「楽しくない授業」、「興味のない授業」を植え付けてしまうと、挽回するには相当な努力を要することになる危険性を示すものである。同時に学習者の動機づけを最大限に高めるためには、授業の後半、学習者がこれらの活動に飽きてきた頃、それまでとは違う手法を導入するなど、新たな動機づけの手法について考察する必要がある。

Time 1でのリプロダクションへの動機づけで、項目4（リプロダクションは楽しみにしている）が低い、最も上昇した項目となった。後述する調査協力者からのコメントからもわかるように、Time 1では“難しいが挑戦しようと思う”、“周りの音が気になる”と言った否定的な意見も目立つ。調査協力者はこのときリプロダクションを難しいと捉え否定的な態度で臨んでいたと考えられる。本研究での調査協力者の中には、リプロダクションの経験者はいないと推定されることから「リプロダクションは難しいもの」と捉えていたと考えられる。その後Time 2では、“最初でできなかったが最近少しずつできるようになってやった感がある”、“楽しかった”、“回を重ねるごとに上手く出来るようになってきた”、“難しいが家で挑戦する”、“最初より上達した”といった肯定的な意見へと移行している。もっと取り組みたい、挑戦したいといった自律性が働き、調査協力者の動機づけが上昇したと考えられる。また、注目したいのが、項目4（リプロダクションは楽しみにしている）と項目3（リプロダクションはおもしろいと思う）は他の項目と比べると低い結果になっているが、項目2（リプロダクションは熱心に取り組んでいる）では、(Time 1  $M = 5.9$ , Time 2  $M = 6.1$ , Time 3  $M = 6.1$ ) (表3参照)と高い動機づけ結果になった。つまり、調査協力者は、たとえ活動に楽しみやおもしろさの有能性を感じられなくとも、高い自律性を持ってこの活動に参加したことが示唆された。TOEIC運営委員会公開資料(2011)によると、2010年度の大学生受験生(324,864人)の平均点はリスニング251点、リーディングが193点、トータルで444点であった。本研究の調査協力者のTOEICの平均がおおよそ500点から考察すると、本研究の調査協力者は、日本の大学生の平均以上の英語能力を備え、少なからず英語学習への自律性を持ち合わせていたと考えられる。その結果、調査協力者は、たとえ活動に楽しみやおもしろさの有能性を感じられなくとも、高い自律性を持ってこの活動に参加したことが示唆された。

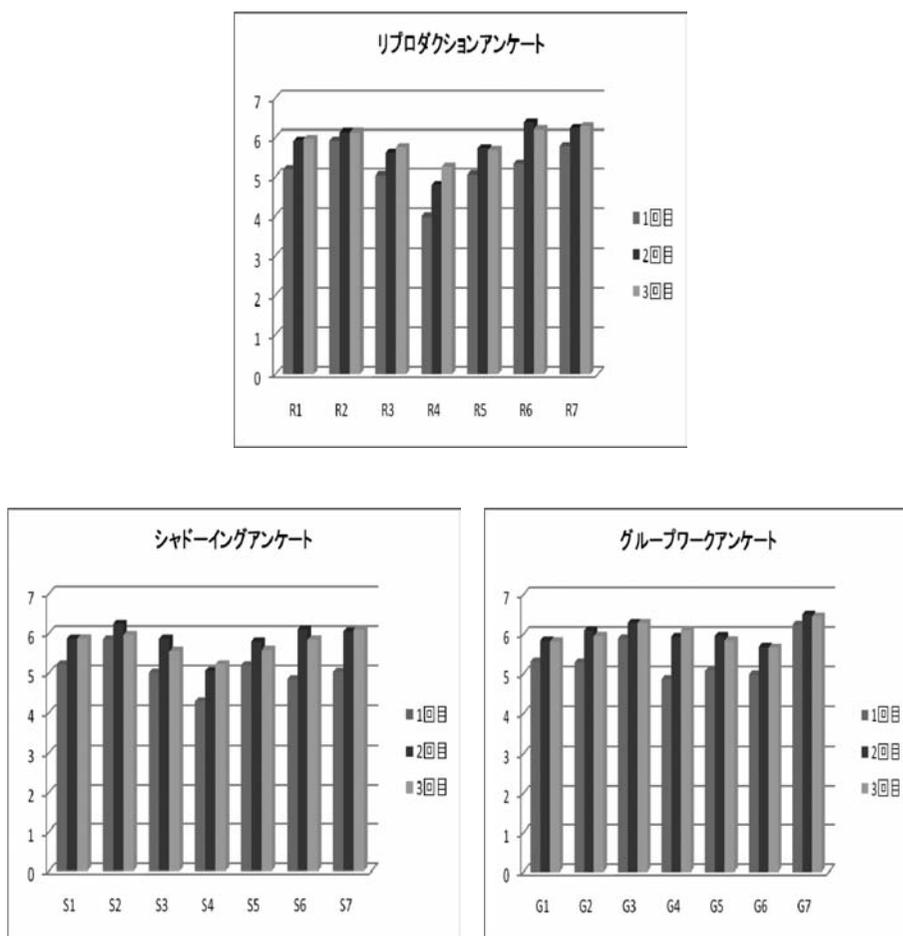
シャドーイングでは、Time 1とTime 2を比べて最も上昇したのが項目7（シャドーイングはペアでチェックしあいながらできると思う）で、人と関係性を持つことによって動機づけが高められたと考えられる。シャドーイングでは、個人で練習したあと、ペア（毎授業違うペア）でお互いをチェックしあう。一人がシャドーイングをやっている間は、ペアはパートナーの発している言葉を集中して聞かなければならない。お互いをチェックし、信頼関係が生まれ、関係性が高められその結果動機づけが高められたといえる。

グループワークでは、項目7（グループワークは協力しあいながらできると思う）が最も高く、これは調査協力者からのコメントからも支持される。友達とコミュニケーションをとりながら、自分と違う意見を聞きくことで、関係性が高められ動機づけが上昇したと考えられる。稲垣・波多野(2007)は、仲間同士のやりとりはぜひ自分の意見や考えを何とかして伝えたい、相手にこれを教えてあげたい、という気持ちがより自然な形で生じやすく、これは知的好奇心を高め、より深く理解するのを助けると指摘しており、本研究でも同様の傾向が認められた。

表3 質問紙によるアンケートの結果

項目	Time 1 <i>M (SD)</i>	Time 2 <i>M(SD)</i>	Time 3 <i>M(SD)</i>
1. リプロダクションは集中してできる	5.2 (1.17)	5.9 (1.17)	6.0 (0.84)
2. リプロダクションは熱心に取り組んでいる	5.9 (1.00)	6.1 (1.07)	6.1 (1.03)
3. リプロダクションはおもしろいと思う	5.0 (1.47)	5.6 (1.29)	5.7 (1.25)
4. リプロダクションは楽しみにしている	4.0 (1.49)	4.8 (1.39)	5.2 (1.13)
5. リプロダクションでは自分から進んで参加しようと思う	5.1 (1.25)	5.7 (1.24)	5.7 (1.36)
6. リプロダクションは「できた」という充実感が得られることがあると思う	5.3 (1.55)	6.4 (0.97)	6.2 (1.01)
7. リプロダクションはペアでチェックしあいながらできると思う	5.8 (1.21)	6.2 (1.17)	6.3 (0.69)
1. シャドーイングは集中してできる	5.2 (1.39)	5.9 (1.06)	5.9 (0.91)
2. シャドーイングは熱心に取り組んでいる	5.8 (0.87)	6.2 (0.78)	6.0 (1.02)
3. シャドーイングはおもしろいと思う	5.0 (1.40)	5.9 (0.77)	5.6 (1.20)
4. シャドーイングは楽しみにしている	4.3 (1.55)	5.1 (1.45)	5.2 (1.32)
5. シャドーイングでは自分から進んで参加しようと思う	5.2 (1.37)	5.8 (1.37)	5.6 (1.26)
6. シャドーイングは「できた」という充実感が得られることがあると思う	4.8 (1.88)	6.1 (1.00)	5.8 (1.07)
7. シャドーイングはペアでチェックしあいながらできると思う	5.0 (1.44)	6.1 (0.98)	6.1 (0.89)
1. グループワークは集中してできる	5.3 (1.18)	5.8 (1.02)	5.8 (1.10)
2. グループワークは熱心に取り組んでいる	5.3 (1.03)	6.1 (1.04)	6.0 (1.11)
3. グループワークはおもしろいと思う	5.9 (1.07)	6.3 (1.12)	6.3 (1.05)
4. グループワークは楽しみにしている	4.9 (1.49)	5.9 (1.20)	6.1 (1.19)
5. グループワークでは自分から進んで参加しようと思う	5.1 (1.12)	6.0 (1.13)	5.8 (1.21)
6. グループワークは「できた」という充実感が得られることがあると思う	5.0 (1.55)	5.7 (1.13)	5.6 (1.32)
7. グループワークは協力しあいながらできると思う	6.2 (0.84)	6.5 (0.70)	6.5 (0.73)

図2 質問紙によるアンケートの結果



質問紙によるコメントの主のものは以下のとおりである。カッコ内はアンケートを実施した時期を表す。

学生の自由欄の自己診断からのコメント

① リプロダクションに対するコメント

- ・難しいが挑戦しようと思う (Time 1)
- ・周りの声が気になる (Time 1)
- ・最初でできなかったが最近少しずつできるようになってやった感がある (Time 2)
- ・楽しかった (Time 3)
- ・回を重ねるごとに上手く出来るようになってきた (Time 3)
- ・難しいが家で挑戦する (Time 3)
- ・最初より上達した (Time 3)

② シャドーイングに対するコメント

- ・難しいが挑戦しようと思う (Time 1)
  - ・他人の人の声で聞こえないときがある (Time 1)
  - ・高校の時からやっているが良い取り組みだと思う (Time 1)
  - ・最初できなかったが最近少しずつできるようになってやった感がある (Time 2)
  - ・できるようになってきたので楽しい (Time 2)
  - ・楽しかった (Time 3)
  - ・回を重ねるごとに上手く出来るようになってきた (Time 3)
- ③ グループワークに対するコメント
- ・時間をもう少し増やしてほしい (Time 2)
  - ・色々なアイデアを聞いて勉強になる (Time 2)
  - ・みんなの色々なアイデアが聞けて楽しい (Time 2)
  - ・楽しい (Time 2) (Time 3)
  - ・英語以外に世界の色々なことや他の人の考えを知ることができる (Time 2)
  - ・先生のフィードバックがおもしろい (Time 3)
  - ・楽しかった (Time 3)
  - ・一番熱心に取り組める (Time 3)
- ④ 授業全体による学習者への動機づけに対するコメント
- ・とても将来の役に立つ勉強法なので助かる (Time 1)
  - ・楽しみながら英語を学習できる (Time 1)
  - ・授業を毎週楽しみにしている (Time 2) (Time 3)
  - ・最初のときより嫌ではなくなり楽しい (Time 2)
  - ・リスニングの力が上がった (Time 2)
  - ・大学じゃないとできない自由度が高い授業でおもしろい (Time 2)
  - ・英語のスピーキングの力がついた (Time 3)
  - ・最後までおもしろい授業だった (Time 3)

## 9. まとめと課題

本研究では、リプロダクション、シャドーイング、グループワーク活動が調査協力者の内発的動機づけを高めるのかどうかを調査した。以下に結論を列挙する。

- (1) リプロダクション、シャドーイング、グループワーク、授業全体により、大学生学習者に対する内発的動機づけが上昇した。
- (2) どの時期に動機づけが行われたかを検討すると、リプロダクション、シャドーイング、グループワーク、授業全体による動機づけはすべてが前半のTime 1からTime 2に上昇した。
- (3) リプロダクションでは、この活動が調査協力者には難しいと捉えていたが、難しいことに挑戦することで得られた達成感により動機づけの効果が上昇した。

- (4) シャドーイングでは、ペアで作業することで関係性の欲求が高まり、動機づけが上昇した。
- (5) グループワークでは、友達とコミュニケーションをとりながら、自分と違う意見を聞きくことで、関係性が高められ動機づけの効果が上昇したと考えられる。

以上のことから、自ら進んで活動に参加し（自律性）、学習の中で「できた」という充実感を得（有能性）、他者と共に学ぶ（関係性）ことで学習者の内発的動機づけを高めることができた結論付ける。また、それぞれの活動の動機づけは学期の前半に動機づけが上昇したことも示唆された。

最後に本研究の限界点として以下の2点を指摘しておく。第1に、本研究では、動機づけを高める背景理論として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。

#### 参考文献

- Bandara, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- 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.
- Hiromori, T. (2006) The Effects of Educational Intervention on L2 Learners' Motivational Development. *JACET Bulletin*, 43, 1-14.

Larsen-Freeman, D. & Michael, H. L. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Matsuzaki, J. C. (2006). Motivation for Learning English as a Foreign Language in Japanese Elementary Schools. *JALT Journal*, 28 No. 2, 135-157.

Robert, C. G. & Wallace, E. L. (1959) *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

稲垣佳世子、波多野諄余夫 (2007) 「人はいかに学ぶか」 東京：中央公論新社

加藤澄恵 (2011) 「学習意欲を高める授業の研究」 *The Journal of Chiba University of Commerce*, 49 (1), 49-58.

田中博晃 (2005) 「どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか? : 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」 *JLTA Journal*, 7, 163-176.

田中博晃 (2009a) 「動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究」, 『JACET中国・四国支部研究紀要』, 6, 69-82.

田中博晃 (2009b) 「3つのレベルの内発的動機づけを高める: 動機づけを高める方略の効果検証」 *JALT Journal*, 31, 87-110.

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.

田中博晃・廣森友人 (2007) 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal*, 29, 59-80.

廣森友人・田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から」 *Language Education and Technology*, 43, 11-126.

鳥飼玖美子 (2010) 『「英語公用語」は何が問題か』 東京：角川書店

三浦省五 (監) (2004) 『英語教師のための教育データ分析入門』、東京：大修館書店

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

京都新聞 「若者の留学離れ」 2010年10月16日付 「凡語」

ETS TOEIC

<http://www.toeic.or.jp/toeic/data/document.html#a>

## Appendix

1	2	3	4	5	6	7
まったく 違う	違う	やや違う	どちらでも ない	ややその 通り	その通り	まったく その通り

リプロダクション

1. リプロダクションは集中してできる。
2. リプロダクションは熱心に取り組んでいる。
3. リプロダクションはおもしろいと思う。
4. リプロダクションは楽しみにしている。
5. リプロダクションでは自分から進んで参加しようと思う。
6. リプロダクションは「できた」という充実感が得られることがあると思う。
7. リプロダクションはペアでチェックしあいながらできると思う。

シャドーイング

1. シャドーイングは集中してできる。
2. シャドーイングは熱心に取り組んでいる
3. シャドーイングはおもしろいと思う。
4. シャドーイングは楽しみにしている。
5. シャドーイングでは自分から進んで参加しようと思う。
6. シャドーイングは「できた」という充実感が得られることがあると思う。
7. シャドーイングはペアでチェックしあいながらできると思う。

グループワーク

1. グループワークは集中してできる。
2. グループワークは熱心に取り組んでいる
3. グループワークはおもしろいと思う。
4. グループワークは楽しみにしている。
5. グループワークでは自分から進んで参加しようと思う。
6. グループワークは「できた」という充実感が得られることがあると思う。
7. グループワークは協力しあいながらできると思う。