

論文 / 著書情報
Article / Book Information

題目(和文)	日本人大学生の英語学習における動機づけモデルの研究：目標提示による介入の可能性
Title(English)	
著者(和文)	久保信子
Author(English)	Nobuko KUBO
出典(和文)	学位:博士(学術), 学位授与機関:東京工業大学, 報告番号:甲第3743号, 授与年月日:1998年3月26日, 学位の種別:課程博士, 審査員:
Citation(English)	Degree:Doctor of Philosophy, Conferring organization: Tokyo Institute of Technology, Report number:甲第3743号, Conferred date:1998/3/26, Degree Type:Course doctor, Examiner:
学位種別(和文)	博士論文
Type(English)	Doctoral Thesis

日本人大学生の英語学習における動機づけモデルの研究

－ 目標提示による介入の可能性 －

久保信子

目次

第1章 本研究の背景と目的

1-1. 本研究の背景	1
1-2. 先行研究	
1-2-1. 学習の動機づけ研究	
1) 動機づけ研究での主要概念	4
2) 学習動機	5
3) 学習に対する主観的評価	8
4) 学習行動	11
5) 各概念間の関係	14
1-2-2. 志向-評価モデルの提案	16
1-2-3. 志向-評価モデルにもとづく介入	18
1-2-4. 内容目標に関わる研究	
1) 目標設定理論	20
2) 内容目標の困難さ	21
3) 内容目標の明確さ	22
4) 内容目標構造	23
5) 学習者の内容目標の把握	23
1-2-5. 明確な内容目標の提示による介入の検討	24
1-3. 本研究の目的	26
1-4. 本研究の枠組みと概要	29

第2章 英語学習動機尺度の作成とその妥当性の検討

2-1. 目的	31
2-2. 英語学習動機尺度の作成 (研究1)	
2-2-1. 目的と方法	33
2-2-2. 分析と結果	34
2-3. 英語学習動機尺度の妥当性の検討 (研究2)	
2-3-1. 目的	44
2-3-2. 方法	44
2-3-3. 結果	45
2-4. 考察	47
2-5. まとめ	50

第3章 志向－評価モデルの検証（研究3）

3-1. 目的と概要	51
3-2. 方法	54
3-3. 結果	55
3-4. 考察	65
3-5. まとめ	68

第4章 英語学習における内容目標構造

4-1. 目的	69
4-2. 英語学習における目標レベルと現実レベルの自己評価（研究4）	
4-2-1. 方法	71
4-2-2. 結果と考察	73
4-3. 教授者と学習者がとらえる学習技能の難易（研究5）	
4-3-1. 方法	76
4-3-2. 結果と考察	77
4-4. 全体的考察	80
4-5. まとめ	83

第5章 内容目標の提示の主観的評価への効果（研究6）

5-1. 目的	84
5-2. 実験の概要	85
5-3. 方法	86
5-4. 結果	88
5-5. 考察	99
5-6. まとめ	103

第6章 結論と今後の課題

6-1. 結論	105
6-2. 今後の課題	107

引用文献	109
------	-----

付録	117
----	-----

謝辞	186
----	-----

第1章 本研究の背景と目的

1-1. 本研究の背景

科学技術の進歩によって、急速な国際化、情報化が進んでいる。例えば、情報が国境を越えて瞬時に行き渡るようになったために、情報を受信したり発信したい場合は、大幅な費用や時間の短縮が可能となった。同時に、情報を受け取りたくない場合や流出させたくないときにも知識や注意が必要となっている。その他にも、国内企業の海外進出や海外企業の日本への進出の形態変化や、就業体系の変容がおきている。これらのことは、企業や自治体、学校などの組織のあり方だけでなく、個人の日常生活にも大きな影響を与えつつあり、社会の変化に対応できる能力の育成は重要な課題となっている。

加えて、平均寿命の伸長による高齢化と生活水準の向上によって、ライフサイクルが変化し、余暇時間が増大した。平均寿命の伸長によって、男性の場合には職業生活を終了した後の長い老後、女性の場合には子育てをほぼ終了した30代後半から60代の時期と男性よりも長い老後が発生した。育児や家事労働を行なう場合や職業を持つ場合にも、労働時間の短縮に伴って余暇時間は増大している。各人のライフステージをどのように過ごすのかということは、社会的にも広く関心を集めている。

このような社会や生活の変化に対応するために、生涯にわたる学習が要請されるようになった。Lengrandは、1965年にユネスコにおいて、人の教育活動は一生を通じて行なわれるものであり、その領域は生活全体に及んでいると主張し、生涯学習を提唱した。日本では、1971年に中央教育審議会が、この生涯教育の概念を反映した答申をおこなった。1981年には同審議会が「生涯学習について」を答申し、1984年から87年には臨時教育審議会において生涯学習体系への移行が唱えられたのに続き、1990年には生涯学習審議会が新設され、生涯学習は国家的な課題になっている。

一生を通じて継続的に行なわれる生涯学習では、各人が積極的に学び続けることが必要である。1971年の社会教育審議会答申は、生涯学習の基礎として自発的な学習意志を強調した。その後、1983年の中央教育審議会の経過報告では、主体

的に学ぶ意志、態度、能力、すなわち社会の急激な変化に主体的に対応できる能力として自己教育力を初めて取り上げた。このように、自己教育力は教育における重要な課題であり、社会的要請も強い。同時に個人の発達という視点からも検討することが必要であり、本研究はこの視点に立つものである。つまり、主体的に学ぶためには、学習を始発させ、方向づけ、継続させ、強化させる動機づけは欠かせないものであり、学習についての動機づけ研究が必要であると考えられる。

学習活動において「なぜそれを学習するのか、何を目標として学習するのか」という学習動機およびその動機づけ過程を知ることは、教授者の教育的介入の助けになるばかりでなく、学習者が自分の学習動機や動機づけ過程を知ることによって自らの学習活動をとらえ直し改善する機会を与えることになる。こう考えると、学習の動機づけの性質や機能を明確にすることは意義あることであろう。

一方、国際化や情報化によって世界的な通信網が整備され、相手との直接対話に近いコミュニケーションが距離や時間を越えて実現できるようになりつつある(芦葉,1994)。日本人の海外旅行の機会も増大し、日本への外国人の渡航も飛躍的に増加することで、国内外での様々な国の人との直接的なコミュニケーションは年々身近なものになってきている。このような状況の中で、国際語としての英語の役割はいつそう見逃せないものになっている。英語を母語とする人々はもちろん、英語を母語としない人同士の共通語としても英語は機能している。

教育の現場でも、諸外国との関係の緊密化にともない、1989年に改訂された高等学校学習指導要領の外国語の目標として、外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うことがあげられている。大学教育では、パソコン通信を利用して外国の学生と意見交換をした実践報告がある(三宅・杉本,1987)。このように、コミュニケーションの道具としての英語の重要性への関心は、近年特に高まっているといえる。

こうした社会的な重要性に加えて、本研究では次のような理由から英語を取り上げた。1つには、英語は学校の教科であるだけでなく、学習者が学校外での実用性も実感しやすいということがある。従って、学校の中だけに関わる動機に限定されないという点で、より多様な学習動機の検討ができる。もう1つは、文系理系によらず、英語は定期試験や受験で重要な位置を占めているため、学習者は英語学習の経験を多く重ね、学習のやりかたについても工夫する可能性が大きいからである。

動機づけについて検討するにあたって、中学生や高校生は入学試験や定期テス

トの影響を受けやすいために、英語学習の学習動機や目標選択の範囲が限られていて、それは外部から与えられたものであることが多い。これに比べると、大学生の場合には学習動機も様々で、学習動機や目標選択の幅も広く、学習者自身が目標を選択しやすいと考えられる。

一方で、大学生の学習動機は仕事への動機に比べて弱いと考えられる。仕事などでは、競争も激しく達成による報酬も多いため動機も強くなり、これらのことを目指して行動する傾向が強くなると思われる。これに対し大学生の学習では、競争も激しくなく学習の成果に対する報酬も少ない。しかし、特に強い動機となるような要因がないため多様な動機を扱うことができる。

大学生の英語力は、海外赴任などのために英語を学習する場合に比べて低く、本研究では簡単な文章が読め、二言三言は話せる程度をおおよそ想定している。上述したように、その領域が生活全体に及ぶ生涯学習が重視されるようになった社会環境では、それほど強くない動機で比較的低い学力についての学習に対する支援も重要な課題であり、本研究ではそのことを目指している。これらのことから、本研究では大学生を対象とすることにした。

以上のような、学習の動機づけや英語学習の社会的重要性、そして大学生の英語学習を取り上げることの研究上の利点から、本研究では日本人大学生の英語学習について動機づけモデルを提案し、それを検証する。さらに、提案したモデルにもとづく介入法を提案し、介入の効果を実験的に検討する。

本章では、心理学での学習の動機づけ研究と第2言語習得での動機づけ研究から、日本人大学生の英語学習について、動機づけモデルを提案する。その際に、モデルに用いる学習動機については、日本での英語学習環境に適合した学習動機尺度を作成することが必要であることを示す。続いて、提案したモデルにもとづく介入法の1つとして明確な内容目標の提示を提案する。さらに、この介入のためには学習者の内容目標構造を検討すべきであることを述べ、明確な内容目標の提示効果についての仮説を立てる。最後に、本研究の枠組みと概要を述べる。

1-2. 先行研究

1-2-1. 学習の動機づけ研究

1) 動機づけ研究での主要概念

現在の学習の動機づけ研究は、達成動機の理論をその背景としている。達成動機の理論は何かを成しとげる行動についての理論であり、大きくは2つの理論的立場に分類できる。1つは、実体的な動機を仮定する理論的立場であり、例えば、学習であれば学習動機に基づいて人は学習するととらえる。この実体的な動機を仮定する理論志向は、ある特定の動機について理論を展開する理論群と、いくつかの質的に異なる動機を扱いその質的な違いに注目する理論群にさらに分けることができる。2つめは、刺激や状況を人間がどのようにとらえるのかという認知的働きを重視する理論的立場である。これは、人間が状況をどのようにとらえるかによってその後の行動が決まるという考えに立っている。この視点から学習について考えると、学習者が自分の学習活動をどう思っているかという学習に対する主観的評価が重要であることになる。

動機づけは行動を始発・継続させ、方向づけ、強化する過程であるので、どの理論的立場であっても、学習においては学習行動が大きな役割を持つと考えられる。学習行動を広くとらえると、そこには、教授者がどのように教えるかという教授法、学習者が学習する際にどのようなやり方で行なうかという学習方略や学習方法、学習者がどの程度努力しているかという学習時間が含まれるだろう。教授法では、教え方の違いによって学習の成果であるパフォーマンスが異なるという考えに立って研究が行われてきた。近年では、教授法が同じであっても学習者がどのような学習方略や学習方法を用いるかによってパフォーマンスが異なるという視点から研究が行なわれるようになった。

本研究では、学習のやり方をあらかず語に学習方略と学習方法の2つを用いる。学習方略は学習者が1時点で行なう学習のやり方である。例えば、「間違えたところは、なぜ間違えたかを考える。」や「知らない単語は意味を推測する。」などがある。これに対し、学習方法は一連の学習活動全体の進め方を指す。どの学習方略をどういった状況のときに使うかや、どの程度の頻度や長さで使うかなどが含まれる。学習方略も学習方法も学習者自身は意識せずに用いる場合がある。

このように、学習の動機づけ研究には、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動といった重要な概念がある。以下では、それぞれの概念に関わる研究について概観する。

2) 学習動機

a) 心理学での学習動機の研究

学習動機の研究は、学習すること自体を自己目的的に求める内発的動機と学習することで外的に得られる報酬を求める外発的動機という、内発的-外発的動機の単次元的なとらえかたで行なわれていた。しかし近年になって、学習動機の多様さが認められ、質的に異なった動機を扱うようになった。

例えば、Nicholls(1984)は、他者に対して相対的に優位になることで自己の有能さを示すことを目指す「自我関与(ego-involvement)」と、学習や理解を通じて熟達することを求める「課題関与(task-involvement)」の2つを挙げている。Dweck(1986)やAmes(1992)も名称は異なるが同様の主張をしている。Maehr(1984)は、親和と社会的関心を求める「社会的結束(social solidarity)」と物質的報酬や賞賛を目指す「外的報酬」を上記の2つに加えて挙げている。

谷島・新井(1994)は課題内容を理解すること、課題そのものへの興味の追究を目指す傾向である「課題志向」、自己の向上、自己への挑戦のための学習を目指す傾向である「自己志向」、友だちとの励まし合いや、助け合いを重視する親和的傾向である「協同志向」、周りと競いあうことにより、友だちと切磋琢磨していかこうとする傾向の「競争志向」の4つがあるとしている。

速水・吉崎(1989)は、遂行目標の中に、他の人に承認されたいために勉強するという目標傾向($P\alpha G$)とよい成績をとるために勉強するという目標傾向($P\beta G$)という2種類の目標を見だし、これに加えて勉強すること自体を求める学習目標傾向も見いだしている。

さらに、鹿毛(1995)は学習意欲の心理学的研究を整理し、内容必然的学習意欲(「～を学びたくて学ぶ」の「～」という部分にあたる内容が学習意欲の源泉となる)、自己必然的学習意欲(肯定的な自己概念の獲得のために学ぶ)、状況必然的学習意欲(状況が要求するので学ぶ)の3つに分類した。自己必然的学習意欲は独自に持つ絶対基準によって自己を位置付ける向上志向と他者との優劣の比較に注意の焦点が向けられる相対比較志向にさらに分かれ、状況必然的学習意欲は社会的な手段-目的関係や報酬随伴性を源泉とする条件必然的なものと人間関係を源泉とする関係必然的なものにさらに分かれている。

このように、内発的-外発的動機という単次元的な学習動機のとらえかたから

始まって、多様な学習動機をとらえようという方向への変化を見ることができ、その方向で作成された尺度もいくつかある(e.g.桜井,1990;谷島・新井,1994;中山,1983)。しかし、上述したような理論からのトップダウン的な学習動機のとらえかたの場合、研究者が注目している動機だけを取り上げることになるので、学習者の動機のうち取り上げられないものが出てくる可能性がある。

理論からのトップダウン的なアプローチに対して、市川(1995a)は学習者からの回答を収集・整理するボトムアップ的なアプローチを試み、6種類の学習動機を2要因モデルとして構造化した。6種類の学習動機は充実志向(学習自体が面白い)、訓練志向(頭をきたえるため)、実用志向(仕事や生活に生かす)、関係志向(他者につられて)、自尊志向(プライドや競争心から)、報酬志向(報酬を得る手段として)であり、これらが学習内容の重要性と賞罰の直接性という2つの要因で構造化されている。充実-訓練-実用志向は学習内容の重要性が大きく、関係-自尊-報酬志向はそれが小さいもの、充実-関係志向は賞罰の直接性が小さく、訓練-自尊志向は中間的で、実用-報酬志向はそれが大きいものとなっている。このボトムアップ的なアプローチは、理論からのアプローチに比べて学習者の多様な学習動機を検討することができると考えられ、このアプローチによる尺度の構成が望まれる。

尺度を構成する際には、学習一般を対象としたものではなく、特定の学習領域や教科のための学習動機尺度が望ましい。それは、ひとくちに学習活動といってもその範囲は広く、ある領域は得意だが別のところは苦手だと感じたり、それに伴って特定領域や分野特有の動機を持つ傾向が考えられるからである。この傾向は、年齢が高くなるにつれて強まると思われる。本研究のような大学生の英語学習を対象とする場合には、英語の学習動機尺度の作成が望ましいといえるだろう。

以上のように、心理学での学習動機の研究から、学習者の多様な学習動機を検討できる包括的で、かつ領域を限定した学習動機尺度の作成が必要であることが明らかになった。

b) 第2言語習得研究での学習動機の研究

人が最初に習得する言語である母語すなわち第1言語の基本を習得した後、別の言語を習得することを第2言語習得という。この意味で、日本での英語学習も第2言語習得の1つである。第2言語習得における学習動機の研究はカナダのGardner & Lambert(1959)に始まる。この研究では、目標言語話者に対して肯定的な

態度を示し、目標言語を使用する社会の一員になりたいという「統合的動機」と、仕事や成績のためといった目標言語を道具として使用したいという「道具的動機」を区別した。²¹その後、Gardnerを中心とした一連の研究 (e.g. Gardner, 1979; 1983; Gardner, Lalonde & Pierson, 1983; Clement & Kruidenier, 1985) では、態度要因も組み込んだ学習動機の精緻化や学習動機とパフォーマンスとの関係の実証的な検討を行なった。これらの研究では、学習動機については大きくは統合的動機と道具的動機に分かれること、学習動機のうち統合的動機の方が道具的動機に比べてパフォーマンスとの関わりが深いことを報告している。

これらの研究の枠組みに基づいて、日本での第2言語習得における学習動機の研究は行なわれているが、その数は少ない。神山(1984)は中学・高校生を対象として学習動機と英語成績との関係を調べた。その結果、学習動機が英語の成績に及ぼす影響は、学習の初期には重要であるが、学習経験が増すにつれて小さくなると報告している。町田(1987)は大学生に対して、学習動機とパフォーマンスの関係を調べ、両者の間に一定の関係は見られなかったと述べている。一方で、山田(1977)は、大学生を対象として研究した結果、統合的動機とパフォーマンスの間に正の相関がみられたと報告しているのに対し、Yoneyama(1979)は、パフォーマンスと道具的動機との間に正の相関を見いだしている。

このように、日本での研究結果は一貫しているとはいえない。このことの原因として、カナダの言語環境と日本の言語環境とが異なっていることを挙げることができる。土井(1997)は、英語を国際的な共通語として考慮して各国の言語環境をA～Dの4グループに分類した。Aグループは第2言語が国内の共通語でもある場合で、フィリピン、シンガポール、タイ、マレーシア、インドなどがこれにあたる。これらの国は国内で複数の言語が使用され、そのうちのどれかを共通語または教育言語として使用している。Bグループは複数の公用語が場合で、カナダ、スイス、ベルギーなどがある。これらの国では小学校1年ごろに、第2言語教育を開始している。Cグループは国際的な共通語としての第2言語である場合で、日本や中国、ドイツ、エジプトなどがある。これらの国では統一的な国語が確立しており、外国との交流のためや外国の文化を知るために第2言語を学習する。Dグループは英語が第1言語である場合で、イギリス、アメリカ、オーストラリアなどがある。土井(1997)の4分類は、第2言語のコミュニケーション能力の獲得が社会的・日常的に要請される傾向が強いAグループおよびBグループに対して、

²¹ Gardner & Lambertは「統合的動機づけ」、「道具的動機づけ」と呼んでいるが、本研究では用語の統一のため「統合的動機」、「道具的動機」と呼ぶ。

その傾向が弱いCグループおよびDグループに大きく2分でき、前者の言語環境を第2言語環境、後者の言語環境を外国語環境と呼ぶことにする。この分類に従えば、カナダは第2言語環境であり日本は外国語環境である。日本での研究結果が一貫していないのは、第2言語環境で作成された学習動機尺度を日本のような外国語環境で用いたために尺度の妥当性が低くなったことに原因があると考えられる。以上のことから、日本の言語環境に適した尺度の作成が必要であると思われる。なお、本研究では言語環境および言語学習環境についてだけ第2言語環境と外国語環境とを区別し、その他については第2言語と統一して呼ぶことにする。

3) 学習に対する主観的評価

学習活動において、学習動機だけが強くても、どうやって勉強していいかわからないと感じていたり、勉強を大変だと感じていたりすると、学習行動は始発・増大しにくい。このような認知的な働きをここでは学習に対する主観的評価と呼ぶ。学習に対する主観的評価とは学習者が自身の学習についてどのように感じているかを示すものであり、学習に関する自身の行動や状態についてその個人が抱えている見方・考え方(奈須・市川・堀野,1991)である^註。

動機づけにおける学習に対する主観的評価の機能は次のように考えられる。学習者が学習動機を持たないとき、すなわち学習に全く関心を持たないときには、学習に対する主観的評価だけでは学習を始発させることはできない。しかし、なんらかの学習動機がある場合には、学習に対する主観的評価は学習行動の始発・継続を促進したり抑制したりする。つまり、どうやって勉強すればいいかがわかるなど学習に対する主観的評価が高ければ学習行動は起こりやすくなるが、逆に学習に対する主観的評価が低ければ学習行動は起こりにくいことになる。このように、学習に対する主観的評価が学習行動を左右し、さらにパフォーマンスに影響を与えると考えられる。以下では自己効力や統制感など学習に対する主観的評価に関わる研究を概観する。

自己効力はBandura(1971,1977)の社会的学習理論の中で提案された概念である。Bandura(1971)は、人は単に刺激に反応しているのではなく、刺激を解釈し行動しており、行動は期待の働きによってその起こりやすさが決定されるとしている。期待とはある結果を達成することに対してどの程度成功すると思うかという主観的

^註 奈須らは認知的変数と呼んでいるが、より内容がわかりやすい呼び方として本研究では学習に対する主観的評価とする。

確率である。Bandura(1977)はこの期待概念を結果期待と効力期待に区別した。結果期待とは所与の行動がある結果に至るであろうというその人の査定である。効力期待とはある結果に必要な行動を自らが成功裏に実行できるという確信で、自己効力は知覚された効力期待である。これを学習にしばってみると、勉強すればできるようになるかどうかの結果期待であり、勉強をうまくできるか、どのようにやればいいのかわかっていくかが自己効力となる。自己効力は、実際に行動してなんらかの達成を得ることで自己効力を向上させる「遂行行動の達成」、友人や教師など他の人の行動をみることで自己効力を高める「代理的体験」、友人や教師などがやり方を説明するなどの「言語的説得」、不安や興奮を抑え精神的に落ち着かせるなどの「情動的喚起」という4つの情報源によって基礎づけられているとBandura(1977)は主張している。

自己効力理論を発展させて、Skinner, Chapman & Baltes(1988)は活動理論(action theory)を提案した。活動とは目標志向的で意図的な行動群のことであり、行動的要素の因果関連から構成されている。活動理論では、行為者(agents)、手段(means)または原因(causes)、目的(ends)または目標関連行動(goal-related outcomes)の関係を、以下の3つ信念によって関連づけている。第1は、統制信念(control beliefs)で、行為者と行為者が望んでいる結果の関係についての信念であり、手段を特定しない。第2は、手段-目的信念(means-ends beliefs)であり、これは望む結果を得るためにはその手段がどの程度有効であると思うかについての期待である。第3は、手段保有感(agency belief)と呼ばれ、自身が望む結果を得るための手段を行為者が持っているかということであり、これは自己効力に近い概念である。

自己効力理論にもとづいた学習についての研究では、Schunkの小学生の算数を取り上げた一連の研究がある。これらの研究の枠組みは治療処遇の前後で自己効力と学習成績を測定し、条件間での伸びを比較するものである。Bandura & Schunk(1981)は、身近で小さな目標である近接目標を与えた方が、遠い未来の目標である遠隔目標を与えるよりも、治療処遇後の自己効力、学習成績がともに高いと報告している。また、Shunck(1983)は、治療処遇中に解いた問題数に応じて報酬が与えられる随伴報酬群と、治療処遇に参加することに対して一律に報酬を与える参加報酬群、それに統制群の3つの群に対して、治療処遇前後での自己効力と学習成績を測定したところ、随伴報酬群だけが自己効力と学習成績に著しい改善を見いだした。

奈須・市川・堀野(1991)は、自分の意図に基づいて自分の学習行動を行ない、そ

れにともなって望むような学習結果を得ることができると感じているかどうかという学習の統制感を、鎌原・山路・奈須・村上・鹿毛(1987)の分析をもとに4つの側面に整理した。第1は、ある行動が事象を好ましい方向に変化させ得るかどうかという「行動と結果の随伴性」の認知であり、効力期待の概念に対応する。第2は、好ましい結果を得るための行動を考え出し得るかどうかという「手段的活動の考案可能性」の認知である。これは、どのように勉強すればいいかわからないために学習行動を起こしにくいという視点に立つものであり、自己効力の概念に対応する。鎌原ら(1987)の分析では、勉強するという行動が成績に関係することはわかっているが、わかっていることとその行動を自分がとることが可能かどうかという行動可能性認知は別であるという議論があった。これは、成績を上げるために自分ができる学習のやり方がわからないという意味で「手段的活動の考案可能性」の認知に分類されるだろう。第3に、環境を統制しているという感覚を持つためには、行動と結果の随伴性だけでなく、手段的活動を自分の意志で行っているという「自己決定性」の認知が必要であり、これはDeci(1980)やDeCharms(1968)の「自己決定性(self-determination)」や「自己原因性(personal causation)」に対応していると述べている。そして、この自己決定性は、行動を始めるかどうかを自分で決める「行動始発の自己決定性」であり、第4にどのようにやるかを自分で決める「遂行過程での自己決定性」があるとした。この分類に基づいて、奈須ら(1991)が、結果と行動の随伴性、手段的活動の考案可能性、行動始発の自己決定性、遂行過程での自己決定性と学業成績の関連について小・中学生を対象に検討した結果、手段的活動の考案可能性と算数(数学)の成績との間に正の相関が見い出され、手段的活動の考案可能性と国語の成績との間には正の相関の傾向がみられた。

また、塩谷(1995)は、高校生テスト不安についての検討の中で、学習に対する主観的評価とパフォーマンスの関係について報告している。この研究では、学習に対する主観的評価としてどのように学習すればいいかという学習方法の認知であるスキルの認知と、学習するにあたっての心理的負担の認知であるコストの認知を取り上げている。結果は、スキルの認知はテスト不安を介してパフォーマンスに影響し、コストの認知は学習行動である学習時間を介してパフォーマンスに影響を与えていると報告している。

これらの研究では、自己効力、手段的活動の考案可能性、スキルの認知、およびコストの認知は学習行動やパフォーマンスと関わりがあるという結果であった。手段的活動の考案可能性とスキルの認知は学習のやり方がわかっているかどうか

という意味で同様の視点であり、本研究ではそれらを学習方法の未知感と呼ぶことにする。コストの認知は学習を負担に感じている程度であり、内容がわかりやすいことと学習方法の未知感との名称の対応のよさから、学習負担感と呼ぶことにする。以上のことをまとめると、学習に対する主観的評価のうち特に学習方法の未知感と学習負担感が学習行動やパフォーマンスに関わると考えられることになる。

4) 学習行動

a) 教授法

1960年代以降の心理学では、学習内容をどのように理解するのかを明らかにしようとして、学習者の理解過程に基づいて教授者がどう教えればよいかについて検討している(e.g. 鈴木・鈴木・村山・杉本,1989;鈴木,1997;Caramazza,McCloskey, & Green,1981;Reed, Dempster, & Ettinger,1985)。これらの研究では文章読解および産出、概念の獲得、問題解決などが扱われている。教授者がどのように教えるのかという視点から見ると、教科や領域全体の教授計画までを含む教授法ではなく、ある学習単元や概念の教授の仕方について検討している。

第2言語習得研究では、教授者がどのように教えるかという教授法は、古くから関心を集めてきた。1970年代までは、第2言語習得の目的は文法的に正確な文の生成と理解を可能にする言語能力である文法操作能力(Brumfit & Johnson,1979)の向上とされていた。文法操作能力が向上すれば実際場面でも言語が運用できると考えられていたのである。このような目的の中で中心となっていた教授法は、パターンの記憶を中心とするオーディオリンガル・メソッドや文法の説明に重点をおくグラマティカル・アプローチであった。しかし、実際場面では状況や文脈が大きな役割を占めており文法操作能力だけでは実際のコミュニケーションが成立しないことから、第2言語習得の目的が社会的に適切な発話の生成と理解を可能にするコミュニケーション能力(Brumfit & Johnson,1979)の向上に変化していった。

こうした中で、Krashen(1981)はコミュニケーションに主眼をおいた言語習得理論を提案した。Krashenの理論は文法学習のような意識的な言語学習(learning)と実際の使用場面を通じておこなう無意識な言語習得(aquisition)をはっきりと区別し、意識的な言語学習は実際場面での言語運用のためには全く役立たないとするものである。Krashenの理論をもとに、トータル・フィジカル・レスポンス(Asher,1969)

などの、文法の説明を用いない教授法であるコミュニカティブ・アプローチが多く用いられるようになった。

このように、英語の教授法は大きくは、文法の説明を重視するグラマティカル・アプローチと文法学習を行わず比較的自由的な対話を中心とするコミュニカティブ・アプローチに分けることができる。しかし、実際の教授場面では、文法学習だけしか行わないわけではないし、文法学習をまったく行わない方法も近年ではほとんど見られない。このような教授場面での状況を考えると、グラマティカル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチのどちらが全面的に優れているかを研究するのではなく、文法学習にはどのような効果があるかを検討したり、グラマティカル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチを比較することで双方の利点と欠点を検討する必要があるだろう。こういった視点から、不自然な状況ながら効果のある要因を特定できる実験的研究による文法学習の役割の検討や、効果のある要因を特定できないが教室活動などの自然な条件を生かしている実践的研究による教授法の比較を行なった研究がある。

実験的研究としては、久保(1993,1994)が、予備知識のないミニチュア人工言語についての成人の学習実験を通して文法学習に対応する規則提示と言語の運用に対応する例提示の効果を検討した研究がある。その結果、規則を提示した場合は提示しない場合に比べて学習時間の平均と分散が小さく、例を提示した場合は提示しなかった場合に比べて学習後に人工言語の文を読む速さが速いと報告している。そして、これらの結果から、実際の学習場面では、できるだけ短時間で文法学習を行なったあとに様々な文に多く接触することが重要ではないかと述べている。

実践的研究としては、安藤・福永・倉八・須藤・中野・鹿毛(1992)、福永・倉八・中野・鹿毛・須藤・安藤(1992)の行なったグラマティカル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチの比較研究がある。この研究では、初めて英語を勉強する小学校5年生を対象にして10日間の授業を行なった。その結果、英訳や聞き取り和訳などの筆記テストではグラマティカル・アプローチの得点が高く、面接テストでは両アプローチ間で得点に差がなかったことに加えて、同一アプローチでも性格や動機によってテスト得点が異なることも報告している。

このように、文法学習の効果は報告されているが、教授法だけでは説明できない学習者間のパフォーマンスの差という学習者の個人差も存在する。学習者の個人差要因のうち学習行動については、その量的側面である学習時間と質的側面で

ある学習方略とがあるだろう。

b) 学習時間と学習方略

学習行動のうちどの程度努力しているかという量的側面である学習時間については、学習時間が長ければ長いほどパフォーマンスが向上するという考え方がある。この考え方は、研究によって明らかになったというよりも広く社会にあるものといえ、特に日本では努力は強く推奨されている。こうした中で、学習行動の質的側面である学習方略や学習方法の重要性が指摘されてきている(Miyamoto, 1981; 奈須, 1993)。

梶田(1986)は、人が学び方や教え方に対して持っている個人的な信念を個人的教授学習理論(Personal Learning and Teaching Theory, PLATT)と呼び、特に児童や生徒の学習方法に注目して一連の研究を行なっている(e.g. 梶田・石田・宇田, 1984; 梶田・石田, 1985; 宇田, 1988)。例えば梶田ら(1984)は、教科を越えた一般的な学習の仕方について高校生に対して調査を実施した。そして因子分析にかけた結果、気分型か努力型かという「実行性」、計画型か臨機応変型かという「計画性」、マイペース型か他者ペース型かという「志向(ペース)性」、自力本願型か他力本願型かという「自主性」、活動型か静思型かという「動作性」の5つの次元を見いだしている。宇田(1988)は、学習一般の方略を項目として用いて、高校生の英語学習の仕方を調査し因子分析にかけた。その結果、集中-漸進型、確実処理-迅速処理型、マイペース-他者ペース型、柔軟-固執型、競争-協同型という5次元であったと報告している。

また、市川(1993)は、認知的な問題を抱えているクライアントに対して個人的な面接を通じて原因を探り解決のための援助を与えるという「認知カウンセリング(cognitive counseling)」という活動の中で、いくつかの学習方略を指摘している。例えば、「どこがわかっていないのか」「なぜわからないのか」など問題点をはっきりさせるといった「自己診断」、ある概念や方法を「それを知らない人に教示するつもりで」説明するといった「仮想的教示」、概念の本質を比喻で説明するといった「比喩的説明」、概念間の関係を整理して図式化するといった「図式的説明」、問題を解いたあとに「なぜ、はじめは解けなかったのか」を問うといった「教訓帰納」などがある。

このような心理学での研究の特徴は、教科や学習領域によらずに共通する学習方法や学習方略を主に扱っている点にあるだろう。

第2言語習得研究の分野でも学習方法や学習方略に関わる研究は、1970年代後半に優れた学習者がとる行動の研究から始まった(e.g. Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978; Wenden & Rubin, 1987; Politzer & McGroarty, 1985). 例えば, Naiman et al.は、優れた言語学習者の特徴を調査し、自分に合った学習スタイルを見つける、言語学習の過程に集中する、言語が体系でありかつコミュニケーションの手段であるという意識が高い、言語知識を拡大することに絶えず注意を払う、独立した体系として第2言語を発展させる、第2言語学習にあたって苦痛ではあるが行なわなければならないことを考慮に入れる、の6つを挙げた。

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzares, Kupper & Russo(1985), O'Malley, Chamot, Stewner-Manzares, Russo, & Kupper(1985)では成人の第2言語学習者が用いる学習方略を、学習計画を立てたり自己評価したりする「メタ認知的ストラテジー」、ノートを取ったり参考資料を活用したり概念の関連づけを行なう「認知的ストラテジー」、仲間と協同で学習したり教師の助けを求めたりする「社会的ストラテジー」の3つのタイプに分類した。

Oxford(1990)は、学習方略を、効果的な記憶方法をとって学習する「記憶ストラテジー」、自分の思考方法をフルに使って学習する「認知ストラテジー」、わからない事に出会っても上手に切り抜けて学習する「補償ストラテジー」、組織的に学習したり評価しながら学習する「メタ認知ストラテジー」、感情面を上手にコントロールして学習する「情意ストラテジー」、他の人と協調して学習する「社会的ストラテジー」の6つに分類し、言語学習方略尺度(Strategy Inventory for Language Learning; SILL)を作成した。

以上のような第2言語習得研究での学習方法や学習方略の研究では、領域によらない一般的な方略もあるが、第2言語学習特有のものを多く含んでいる。

ここでは、学習行動の個人差という点から学習行動を見た場合、一般に行動の量的側面である学習時間と質的側面である学習方法や学習方略とがあることを述べた。そして、学習方法や学習方略には、心理学で主に扱われている領域に関わらずに学習一般に共通する方略と第2言語習得研究で主に取り上げているような第2言語学習に特有の方略があることがわかった。

5) 各概念間の関係

学習の動機づけには、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動という重

要な概念があり、各概念についての研究が行なわれている。一方で、各概念間の関係についての研究も行なわれつつある。

Nolen(1988)やNicholls,Cobb,Wood,Yackel, & Patashnik(1990)の研究では、学習動機のうち理解や熟達を目指す課題志向性の高い学習者は、暗記のような学習水準の浅い方略よりも文の意味を理解するような深い方略を使用しやすいと報告している。

Meece,Blumenfeld & Hoyle(1988)は、小学生の理科学習について学習動機と学習方略の関係を検討した。それによれば、課題志向性のほうが自我志向性よりも、「わからなくなったときは、わかるところまで戻る」や「今日学んだことが、以前に学んだこととどのように結びつくか書き出すようにする」などの認知的方略(cognitive strategie)の使用頻度との相関が高いと報告されている。

堀野・市川(1997)は高校生の英語学習を対象として学習動機と学習方略、学業成績の因果関係を検討した。その結果、学習動機は、学習内容を重要視する内容関与的動機と重要視しない学習分離的動機の2種類が存在するとし、学習方略は英単語の学習方略をとりあげ、体制化方略、イメージ化方略、反復方略の3つに分けている。学業成績は学校の定期テストの成績である。重回帰分析にかけたところ、内容関与的動機だけが3つの学習方略すべてに関係し、3つの学習方略のうち体制化方略だけが学業成績に影響を与えると報告している。

Miyamoto(1981)は小学生を対象にして、達成動機とMiyamotoが手段的活動と呼んでいる学習方略および学業成績の関係を検討した。その結果、達成動機と学業成績の間には正の相関が見られるが、「課題のために自分で本を調べる」や「テストや課題をやり終わった後に見直しをする」などの学習方略の影響を除外すると、達成動機と学業成績の間の偏相関は見られなかったと報告しており、学習方略の影響が大きいことを示唆している。

学習動機と学習方略、パフォーマンスの関係についての研究がいくつか見られる中で、学習に対する主観的評価と学習時間、パフォーマンスの関係を検討した研究には、前述した塩谷(1995)のテスト不安についての検討の中での報告がある。塩谷は学習に対する主観的評価のうち学習方法の認知はテスト不安を介してパフォーマンスに影響し、学習負担感は学習時間を介してパフォーマンスを規定していると報告している。

以上のように、学習の動機づけにおける各概念間の関係についての研究には、学習動機、学習方略、パフォーマンスの関係についての研究と、学習に対する主

観的評価、学習時間、パフォーマンスの関係についての研究があることがわかった。しかしながら、学習の動機づけという一連の過程の中では、学習動機と学習に対する主観的評価、学習行動、パフォーマンスが全て関係しているだろうし、これらの関係を明らかにすることは、学習活動全体を把握するためにも学習についての介入のためにも意味があると思われる。さらに、学習行動は、その量的側面である学習時間および質的側面である学習方略の2側面が他の概念とどのように関わっているかを検討するべきであろう。これらのことから、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動、パフォーマンスの全てを取り上げ、それらの関係を示す包括的な学習の動機づけモデルが必要であると考えられる。

モデルを構成するにあたって、学習行動やパフォーマンスを予測するための変数を多く取り上げるほど説明力は高くなる。しかし本研究では、比較的長期間に渡る学習を想定しており、そのような学習に強く関わりとされる変数を取り上げることにした。例えば気温のような非心理的変数は、通常の社会生活に支障のない範囲では学習にはほとんど関わりがないであろう。また、心理的変数であっても、学習者の気分のような短期間に変動するような変数は、本研究で想定しているような長期の学習に与える影響は無視し得ると思われる。このような変動しやすい変数に比べて、学習動機や学習に対する主観的評価のような比較的長期に渡ってある程度安定している心理的変数を、本研究では取り上げることにした。

1-2-2. 志向-評価モデルの提案

1-2-1では、学習の動機づけにおける主要概念である学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動と、さらにパフォーマンスという4概念を全て取り上げた包括的な学習の動機づけモデルが必要であることが明らかになった。そこで本項では、これら4概念の関係を示すモデルを提案する。

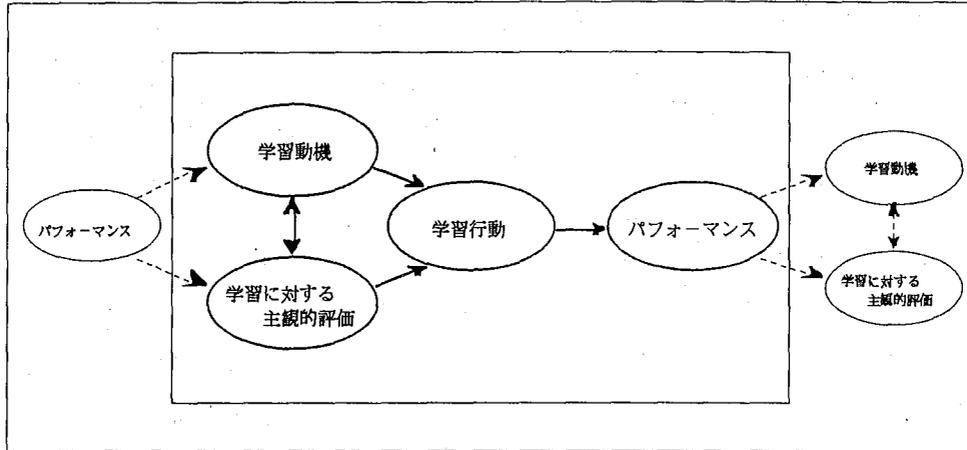
各概念間の関係についての先行研究は、学習動機が学習方略に影響を与え学習方略がパフォーマンスに影響するという関係と、学習に対する主観的評価が学習時間を規定し学習時間がパフォーマンスを左右するという関係とに整理できる。このうち、学習方略と学習時間はそれぞれ、学習行動という1つの概念の質的側面と量的側面である。これらことから、学習動機と学習に対する主観的評価を同時に取り上げ、それらが学習行動に影響するというモデルが考えられる。また、

学習動機と学習に対する主観的評価は、以下の2つの理由によって共変動すると考えることができる。1つは、学習動機が変化すると学習に対する主観的評価が変化し、逆に学習に対する主観的評価が変わると学習動機も変わるという、直接的な関係を考えているためである。これは、例えば、学習が面白くなると勉強の負担をあまり感じなくなったり、逆に勉強の方法がわかると学習内容への関心が高くなったりする場合である。2つめは、本研究で想定するモデルが循環的な因果関係も含めたモデルであることによるものである。つまり、以前のパフォーマンスが学習動機や学習に対する主観的評価に影響すると考えるのである。学習動機と学習に対する主観的評価は同一のパフォーマンスに対する学習者の心理的状态を示すと考えるのである。

この学習動機と学習に対する主観的評価を同時に取り上げたモデルを志向-評価モデルと名づけ、それを図1-1に示す。ここでは、どんな理由で何を志向して学習するのが学習動機を中心であると考え、そのことから志向-評価モデルと呼ぶことにした。このモデルでは、学習動機と学習に対する主観的評価は相互に関係すると考える。そして、学習動機と学習に対する主観的評価がそれぞれ学習行動を規定し、学習行動がパフォーマンスに影響すると考えるのである。さらに、このパフォーマンスは後の学習動機と学習に対する主観的評価に影響を及ぼし、続いて学習行動、パフォーマンスへと関わっていくという循環的なモデルを想定している。図1-1の内側の枠内がモデルのワンサイクルである。ここで提案した志向-評価モデルのうちワンサイクルを、日本人大学生の英語学習を対象として本研究の第3章で検証する。

そして、志向-評価モデル内に含まれる概念の中で、学習動機については尺度を作成する必要があると考えた。その理由は、以下の通りである。本研究では日本人大学生の英語学習を対象としているが、心理学での学習動機尺度は学習一般を対象にしたものが多く、英語学習動機尺度のような領域を特定した尺度は少ない。しかし、ある程度年齢が高くなると、低年齢の場合に比べて教科や学習領域によって得意・不得意や好き嫌いの違いがはっきりとし、これに伴って学習動機も異なるであろう。このため英語についての学習動機を測定するためには、英語学習動機尺度を用いることが望ましい。一方、第2言語習得研究での学習動機の研究はカナダを中心に行われてきた。カナダは公用語が英語とフランス語の2ヶ国語である第2言語環境であり、日本のようにほとんどのような場面でも日本語だけを使用する外国語環境とは大きく異なる。従って、第2言語習得研究の立

場からは日本の環境に適合した学習動機尺度の作成が必要であると思われる。'以上のことから、本研究の第2章で英語学習動機尺度を作成することにする。



注) 内側の枠内がモデルのワンサイクルである。

図1-1 志向-評価モデル

1-2-3. 志向-評価モデルにもとづく介入

1-2-2で提案した志向-評価モデルにもとづく介入には、学習動機への介入と学習に対する主観的評価への介入が考えられる。

学習動機への介入には、よく学習できた場合には報酬を与えたりできなかった場合に罰を与えたりすることや、学習者が興味を持つような教材の開発や教え方、評価法の工夫などがある。これらのことについては多くの研究が見られる(e.g. Lepper & Hodell,1989;Malone & Lepper,1987;Ryan,1982;鹿毛,1993;桜井,1990)。

一方で、自己の発達や自己形成との関わりの中で学習動機を位置付けようという動向がある(e.g. Ryan,Connell & Deci,1985; 速水,1995)。これらの研究では、学習動機は外発的動機や内発的動機は固定的に分類できるものではなく、自分の意志で自分の決定に従って行なっている程度である自己決定の程度によって段階的に

移行するとしている。そして、自己決定の程度が低い「外的」から、「取り入れ」、「同一視」を経て、自己決定の程度の高い「内発」へと内面化されると考えている。この自己決定の程度によって学習動機が内面化される過程を自己の発達や自己形成の中でとらえようとしているのである。

このように、自己の発達や自己形成といった学習者全体との関わりが深い可能性がある学習動機には、年齢が高くなってある程度の人格が形成されている場合には介入しにくいだろう。特に、本研究のように大学生の英語学習という1領域を対象としている場合には、学習領域に全く関心のない人を動機づけることの意味と困難さが問題となるだろう。それに対して、学習に対する主観的評価は自分の学習をどのように思っているかという学習活動と直接的に関係することであるので、そこへの介入は比較的やりやすいと思われる。さらに、自分の学習をどのように思っているのかを判断することはメタ認知を行なうことであり、メタ認知の発達はある程度年齢が高くなければ充分ではない。従って、学習に対する主観的評価への介入は、本研究で対象としている大学生のように、ある程度年齢が高くなりメタ認知能力が発達してからの介入に適していると考えられる。そこで、以下では学習に対する主観的評価への介入を考える。

学習に対する主観的評価への介入は、まず学習方略の提示が考えられるが、学習方略は変容しにくいことが指摘されている。このことには学習に対する主観的評価が密接に関わっている。単に学習方略を提示しても、学習者がそれは何のため有効であるのかわからなければ、新しい学習方略を受け入れにくく、どのように学習すればいいかわからないであろう。また、方略の変更や獲得が大変だと思えば、勉強を負担に感じるだろう(市川,1993)。このように、提示された方略を有効だと思えなかったり方略の獲得や変更が大変だと感じる原因は、何を目標として学習しているのかが明確でないからだと筆者は考える。つまり、学習によってどのような知識や技能を獲得するのかがある程度明確でないとならば何のために有効な方略かわからないし、何に有効かわからない方略の獲得や変更は大変だと感じるであろうと考えるのである。

すべての学習者にはこれから学習する知識や技能といった学習内容が存在する。例えば英語では、あいさつができるようになるや、文が書けるようになるなどがある。さらには、状況に応じたあいさつをするや、単なる単語の羅列ではない文が書けるようになるなど、より詳しい学習内容がある。学習者が自分にあった学習内容を目標とすることができ、それに適した学習方略が提示されれば、どのよ

うに学習すればよいのかが明確になり、それにともなって学習が大変だと感じにくくなると思われる。ここで、学習内容の目標を内容目標と呼ぶことにする。つまり、内容目標を提示した上で学習方略を提示することは、学習方法の未知感や学習負担感を軽減すると考えられる。

ただし、学習に対する主観的評価の変容という点からは、それが内容目標のために適切であると学習者が思うような学習方略でなければならないし、学習者自身が方略の実行が可能であると思うような方略であることが必要である。このことには学習者の特質が関わってくると思われるので、目標の提示と方略の提示を分けて扱う必要がある。本研究で扱うような大学生の英語学習の場合、学習者は中学、高校での学習経験があり、ある程度学習方略を保持していると思われるので、内容目標の提示だけで学習方法の未知感や学習負担感を軽減することが期待できる。このような内容目標の提示が学習に対する主観的評価へ及ぼす影響について実験的に検討することは実際の介入を行なう際の目安となり、意味あることと思われる。

そこで、1-2-4では内容目標に関わる研究を概観し、どのような内容目標を提示することが学習に対する主観的評価に対して効果的であるかについて検討する。

1-2-4. 内容目標に関わる研究

1) 目標設定理論

内容目標に関わる理論には、まず、Vroom(1964)の期待理論(Expectancy Theory)がある。これは、難度の異なった内容目標からどの目標を選択するかを説明する理論である。一方で、選ばれた内容目標がどのようにして実行に移されるかに焦点を当てたのが、Locke(1968)の目標設定理論(Goal Setting Theory)であり、本研究はこれと同様の視点を持つものである。

目標設定理論は、パフォーマンスの違いは内容目標の違いによるものであると考える。つまり、目標設定はそれ自体が自己強化となり、それに動機づけられ、それによって行動変容がもたらされる(三井・本間,1987)ので、内容目標が異なれば動機づけられかたが異なり、ついで行動に違いがでると考えるのである。さら

に目標設定理論では、困難な内容目標のほうが容易な内容目標よりもパフォーマンスが高くなり、「最善をつくせ」というような曖昧な内容目標よりも明確で困難な内容目標のほうが課題遂行を促進すると仮定した。ただし、これらの困難さは本人に受け入れられる範囲であることが必要であるとしている。このように、内容目標の属性は困難さ(difficulty)と明確さ(specificity)が取り上げられ、これらの違いがパフォーマンスにどのように影響するかについて研究されている(e.g., Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981; Mento, Steel & Karren, 1987).

例えば初期の研究には、Latham & Baldes(1975)のトラックの積載量を増加させることに成功したものがある。最初の12週間は「最善をつくせ」とだけ教示したところトラックの積載率は約60%であったが、12週間後に外的強化を設けずに94%の積載率を目標として教示し36週間後に測定したところ94%の積載率を達成していた、と報告している。

2) 内容目標の困難さ

内容目標の困難さとパフォーマンスの関係については、内容目標が困難なほうがパフォーマンスが高くなるのが数多く報告されている(e.g., Locke, 1968; Locke & Latham, 1990; Mento, Steel & Karren, 1987; Tubbs, 1986)。これらの研究で取り上げられた課題は、カードの分類や数字を数えること、玩具を組み立てること、合図にできるだけ速く反応することなどであった。

しかし近年になって、困難な内容目標はパフォーマンスを向上させないという報告もされてきている(e.g., Campbell, 1984; Earley, 1985; Earley, Connolly & Ekegren, 1989; Earley, Lee & Hanson, 1990; Johnson & Kanfer, 1992; Michell, Hopper, Daniels, George-Falvy & James, 1994)。これらの研究で用いられた課題は、いくつかのセクションにわかれている複数の授業を調整してスケジュールを作成することや、どの会社にどの程度の投資をするかという課題、コンピュータ・シミュレーションで空港に着陸しようとする飛行機の交通整理をする管制塔課題などであった。

これらのことから、比較的単純な課題では困難な内容目標がパフォーマンスを向上させるののに対して、複雑な課題では困難な内容目標はパフォーマンスを向上させるわけではないと考えられる。Wood, Mento & Locke(1987)は、様々な課題の複雑さについて課題が単純なものから複雑なものへ分類し、困難な目標がパフォーマンスに及ぼす効果の課題の複雑さによる違いについてメタ分析した。その結

果によれば、反応時間、簡単な計算、アナグラム、ミシンの操作、学校の勉強、技術者の仕事、科学や工学の順に複雑になっており、課題が複雑になると内容目標の困難さとパフォーマンスの関係が弱くなると報告している。これは複雑な課題の場合は単純な課題とは違い、努力の量が直ちにパフォーマンスに反映されないことに起因すると考えられる。つまり、複雑な課題の場合はどのような方略を使用するかによってもパフォーマンスが変化するために、内容目標の困難さとパフォーマンスの関係が相対的に弱まるのであろう。

3) 内容目標の明確さ

内容目標の明確さとは、「目標の特定における量的な正確さの程度」(Locke, Shaw, Saari & Latham, 1989)や「何を行なうことが目標とされているかが具体的に示されている程度」(井出, 1995)とされている。

内容目標の明確さの実証的な研究は、内容目標の困難さとの関わりの中で行なわれてきた。例えば、「10分間で20回やりなさい」というような明確で困難な内容目標は「最善をつくしなさい」というような曖昧で困難な内容目標よりもパフォーマンスが高くなるといった内容目標の明確さがパフォーマンスに及ぼす影響について、多くの研究で報告されている(e.g. 角山・松井, 1983; Klein, Whitener & Ilgen, 1990; Locke, Chah, Harrison & Lustgarten, 1989)。

内容目標の明確さだけを独立に検討した研究は非常に少ない。例えばKlein, Whitener & Ilgen(1990)による管制塔課題を用いた研究があり、これによると、内容目標の困難さの影響を取り除くと内容目標の明確さはパフォーマンスを向上させる傾向があると報告している。

また、Locke, Chah, Harrison & Lustgarten(1989)は、合図に対して速く反応することを課題として、内容目標が明確であるほどパフォーマンスの分散が小さいことを見いだしている。これは、内容目標が明確になると、どの程度急いでやればよいか、どの程度そこに注意を向ければよいかなどが明確になり、同じ種類の行動の中でもさらに具体性が高まるためであろう。この明確さの効果は単純な課題だけでなく複雑な課題でもあてはまると考えられる。

理論的には、内容目標の明確さは行動を方向づけることでパフォーマンスに影響すると考えられている(井出, 1995)。つまり、内容目標を達成するために何をすればよいか分かり、目標に適した行動を選択するのに役立つと考えられるわけ

である。このことについては、明確な内容目標は方略を考えることを促進し、さらにパフォーマンスを高めるという報告がなされている(e.g.,Latham,Winters & Locke,1994; Campbell,1984; Earley & Perry,1987;Smith,Locke & Barry,1990)。これらの研究では、自分の部屋のインテリアをデザインする課題や、工場の運営のように人員や生産機能を様々に管理する課題のような、複雑な課題が用いられている。従って、内容目標の明確さは、特に複雑な課題において、何をすればよいのかや、どのようにすればよいのかがわかり、さらに行動を選択するといった、行動の方向づけに役立つといえるだろう。

4) 内容目標構造

近年では単純な課題から複雑な課題を扱うようになり、内容目標の困難さや明確さのより一般的な効果を検討するようになった。しかし、複雑な課題を扱うようになって内容目標を単次的にとらえている点が問題であると考えられる。なぜなら、一般に内容目標は技能もしくは領域的側面と難度的側面を持つと思われるからである。例えば英語学習の内容目標は、「挨拶ができるようになる」や「文が書けるようになる」など技能の種類によって分類できる技能的側面と、挨拶ができるなど同一の技能について「決まり文句の挨拶が使える」や「状況に応じて挨拶ができる」といった難しさの程度によって区別できる難度的側面を持つマトリックス構造であるととらえることができる。このとき内容目標のうちの技能的側面もしくは領域的側面を技能目標、領域目標と呼び、難度的側面を難度目標と呼ぶことにする。このような技能もしくは領域目標と難度目標それぞれの効果を検討し、より一般的な内容目標の効果を検討すべきであると考えられる。

内容目標をマトリックス構造ととらえると、先に述べたような内容目標の明確さの定義のうち「目標の特定における量的な正確さの程度」(Locke, Shaw,Saari& Latham,1989)のように量的な正確さに注目するだけでは不十分であろう。そこで、内容目標の明確さを「目標とする範囲が限定され、その内容が具体的である程度」とする。このほうが、内容目標のうちの難度的側面だけでなく技能のもしくは領域的側面も含めたものとなると思われる。

5) 学習者の内容目標の把握

内容目標の効果を検討するためには、被験者が現実感を持ってとらえられるような内容目標を設定しなければならない。本研究では大学生の英語学習を取り上げるので、大学生の英語の内容目標を把握する必要がある。その際、実際の使用場面に即して内容目標をとらえることが望ましいと考え、英語のコミュニケーション能力という視点から内容目標を検討することにする。

相手と考えを共有することを意味するコミュニケーション(倉八,1994)の範囲は非常に広く、その種類も多い。コミュニケーションの手段という面から英語をとらえると、従来の「読む」「書く」「聞く」「話す」といった4技能での分類よりも、より実際の使用場面に即した技能の分類を行うほうが適切であると思われる。なぜなら、実際の使用場面では4技能の内のいくつかが組み合わされて必要となることが珍しくないからである。特に、会話では「聞く」と「話す」の2つの技能が切り離せない。

内容目標を把握しようという試みは、数学については尾城・市川(1993)がある。英語の学習目標に関しては、従来の4技能の分類での目標に関する調査(吉島,1987;阿部,1988)や、個別指導中に学習者の目標を知る方法(Dickinson,1987;Hutchinson,1986)などがあるが、より実際の使用場面に即した分類で学習目標を把握しようとしたものはほとんどない。このことから、英語学習について学習者がどのような目標を持っているかを知ることが意義あることといえる。

その他、学習者がどこに目標をおいているかを知ることが、教授者が授業計画を作成したり、評価をしたりする際に重要である。学習者の持っている目標は、授業内容の選択、授業レベルの選択のための資料となる。授業内容が必ずしも学習者の目標と同一である必要はないが、教授者の意図と学習者の目標が異なる場合でも、学習者の関心がどこにあるかを知ることが重要であると思われる。また、学習者自身が自らの目標を意識することは、今後の学習の方針を立てる場合にも効果的であろう。

1-2-5. 明確な内容目標の提示による介入の検討

1-2-4では、内容目標についての研究を概観し、内容目標構造が一般に技能および領域的側面と難度的側面とからなるマトリックス構造を持つことを指摘した。

内容目標に関する先行研究を整理した結果、以下の2つのことがわかった。1つは、内容目標の困難さは、単純な課題ではパフォーマンスを左右するが、複雑な課題ではパフォーマンスへの影響が小さくなる。もう1つは、内容目標の明確さは、特に複雑な課題について、何をどのようにすればいいかがわかり、さらに目標のために適切な行動をとるという行動の方向づけに役立つと思われる。つまり、内容目標の明確さは、何をすればよいかどのようにすればよいかかわかるという主観的評価が向上した上で、目標のために適切な行動を取り、その結果パフォーマンスに影響すると考えられるのである。

従って、本研究で扱う英語学習のような複雑な課題の場合には、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価への介入が考えられる。このとき、内容目標の技能および領域的側面と難度的側面のそれぞれについて検討する必要があるだろう。英語学習の場合は、英語の学習が技能学習であるので、本研究では難度目標と技能目標のそれぞれを明確にしたときの学習に対する主観的評価を検討することにする。この場合に、難度目標が明確になるとは、英語の難易を複数の段階に分類した上で目標とするレベルを限定し、目標レベルの内容の具体的な記述をすることであり、技能目標が明確になるとは、複数の種類に分類した技能のうち目標とする技能を限定し、目標とする技能の内容の具体的な記述をすることである。

また、本研究では、志向－評価モデルにもとづく介入を検討するわけであるが、志向－評価モデルでは学習に対する主観的評価と学習動機は共変動すると考えるので、明確な内容目標の提示によって学習に対する主観的評価が変化すれば学習動機も変化するかもしれない。

以上のことから、次のような仮説を立てることができる。

- 仮説1-1：難度目標が明確になっても、対象とすべき技能は特定されないため、目標のために必要な行動の種類は限定されず、学習方法の未知感には影響をおよぼさない。
- 仮説1-2：難度目標が明確になると、明確でない場合に比べて全体の学習量が特定しやすい。このために学習負担感が軽減する。
- 仮説1-3：技能目標が明確になると、対象とすべき技能が特定されるため、目標のために行なうべき行動の種類が限定され、学習方法の未知感が軽減する。

仮説 1 - 4 : 技能目標が明確になると、仮説 1 - 2 と同様の理由で学習負担感が軽減する。

仮説 2 : 学習に対する主観的評価と学習動機とは共変動すると考えるので、学習に対する主観的評価が高まれば、学習動機も高まる。

これらの仮説を、本研究の第 5 章において、大学生の英語学習を対象として実験的に検証し、現実の学習場面との関係について考察する。

実験は、被験者ごとに別々に行なう個別実験と一度に多人数の被験者について行なう集団実験とが考えられる。個別実験では、被験者自身の英語力や英語学習経験を生かした詳細な目標提示の効果を検討できるが、同一条件で多くの被験者に実験を行えないので全体的な傾向を見いだすことは困難である。一方で集団実験では、個々の被験者の状態に応じた効果を調べることは難しいが、多くの被験者を扱うことができるので統計処理による目標提示の全体的な効果を明らかにすることができる。

介入法の検討の場合には、個々の学習者に応じた効果よりも介入法の全体的な効果を明らかにすることを中心とすべきであると思われる。なぜならば個別実験によって得られる個々の学習者に応じた効果は、別の学習者へ適用できるとは限らないためである。それに対し、集団実験によって得られる全体的な効果は、その集団と同様の特性を持っていれば広く適用できる。個別実験は、集団実験で得られる全体的な効果に加えて、さらに詳細な知見を得るために行なう補助的なものであると思われる。以上のことから本研究では、目標提示の効果を検証するために集団実験を行なうことにする。

仮説 1, 2 を検証するにあたって、大学生の英語学習における内容目標構造を把握する必要があると思われる。それは、英語学習において実際の利用場面を考慮した分類で学習者の内容目標を把握しようとした研究がほとんどないためである。その他にも、このような内容目標の把握は、実際に指導を行ったり、学習者が自身の目標を意識するために役立つと考えられる。これらのことから、本研究の第 4 章で、大学生の英語学習における内容目標構造を検討することにする。

1 - 3. 本研究の目的

本研究の目的は、「日本人大学生の英語学習における動機づけモデルを提案、検証し、提案したモデルにもとづく介入法を示した上で、その介入の効果を実験的に検討すること」である。

この目的のうち、第1章では、英語学習についての動機づけモデルである志向-評価モデルを提案した。そして、このモデルに含まれる概念のうち学習動機については、日本の言語環境に適した英語学習動機尺度を作成する必要があることを示した。続いて、モデルにもとづく1つの介入法として明確な内容目標の提示を提案し、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価への効果についての仮説を立てた。さらに、明確な内容目標の提示効果を検討するためには、日本人大学生の英語学習における内容目標構造を把握する必要があることを示した。以上のことから、第2章から第5章では、次のことを目的とする。

1. 日本の言語学習環境に適合した英語学習動機尺度を作成する。
2. 第1章で提案した志向-評価モデルを検証する。
3. 大学生の英語学習の内容目標構造を検討する。
4. 内容目標の提示による学習に対する主観的評価への効果を検証する。

目的の1～4は順に第2章～第5章であつかう。最後に、目的1～4と各章の対応および提案した志向-評価モデルを図1-2に示す。

第1章 背景と目的 (モデルおよび介入法の提案), 第6章 結論

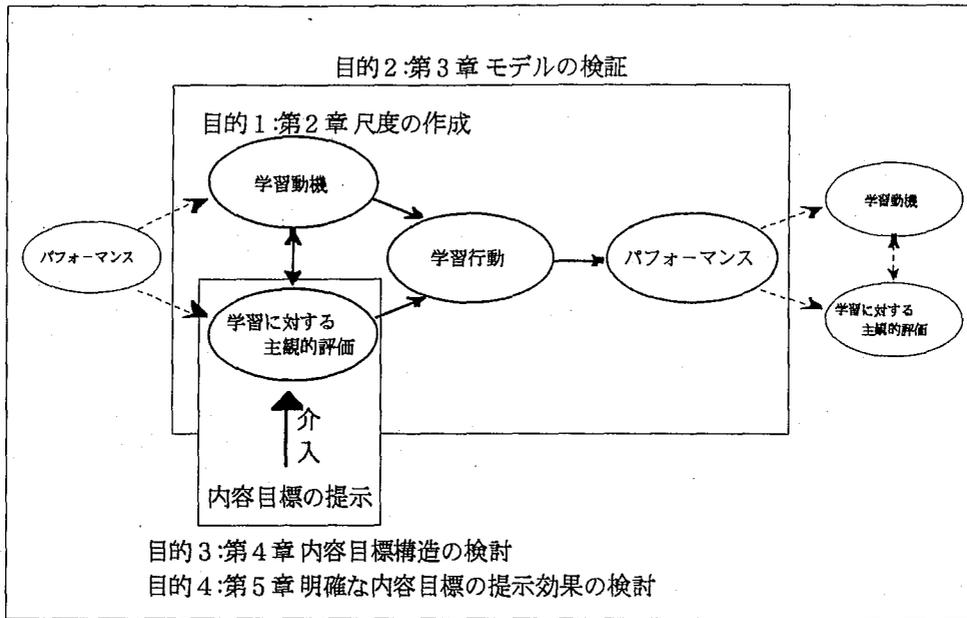


図1-2 目的1~4と各章の対応および志向-評価モデル

1-4. 本研究の枠組みと概要

本研究の枠組みを図1-3に示す。

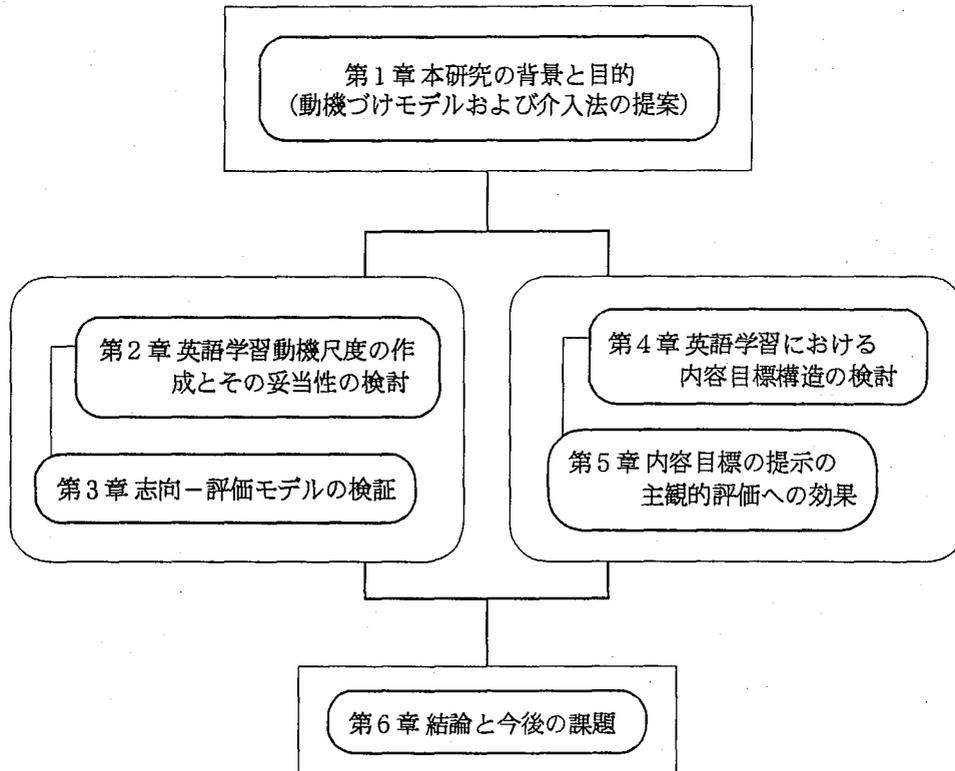


図1-3 本研究の枠組み

各章の概要は、以下の通りである。

第1章では、心理学での学習の動機づけ研究と第2言語習得での動機づけ研究を整理し、日本人大学生の英語学習について、包括的なモデルである志向-評価モデルを提案した。その際、学習動機については日本の英語学習環境に適合した尺度を作成する必要があることを示した。さらに、志向-評価モデルにもとづく介入の1つとして明確な内容目標の提示を提案し、この介入のために学習者の内

容目標構造を検討すべきであることを述べ、続いて、明確な内容目標の提示の直接的な効果として学習に対する主観的評価に及ぼす影響を予想した。最後に、本研究の目的と枠組み、概要を示した。

第2章では、大学生の英語学習動機尺度を作成し、その尺度の信頼性や妥当性に検討を加える。概念的には6つの志向：充実、訓練、実用、関係、自尊、報酬に分類される(市川,1995a)51項目を因子分析にかけ尺度を作成し、尺度の信頼性を検討する。続いて、関係する他の尺度との関係を調べることで、作成した尺度の妥当性を検討する。

第3章では、第1章で提案した、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスの関係を示す志向-評価モデルを共分散構造分析を用いて検証する。モデルの検証の際に、学習動機については第2章で作成した尺度を利用する。

第4章では、大学生の英語学習での技能別の自己評価、現実的な可能目標、理想的目標そして、特に獲得したい技能を、技能別の難度表であるパフォーマンス・チャートを用いて明らかにする。さらに、教授者のとらえる難易度と学習者のとらえる難易が一致しているかどうかを確かめ、パフォーマンス・チャートの妥当性を検討する。

第5章では、第1章で提案し第3章で検証した志向-評価モデルにもとづく介入の1つとして提案した、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価への効果を実験的に検討し、その介入可能性について考察する。実験では、第4章で検討した内容目標構造を用いる。

第6章では、以上の結果をまとめ、結論と今後の課題を述べる。

第2章 英語学習動機尺度の作成とその妥当性の検討

2-1. 目的

第1章では心理学での学習の動機づけ研究と第2言語習得での動機づけ研究を検討した。その結果、1) 例えばカナダのような、目標言語のコミュニケーション能力の獲得が社会的・日常的に要請される傾向が強い傾向にある第2言語環境に対して、その傾向が弱い環境である外国語環境が日本の英語学習環境であるのだが、そのような日本の英語学習環境の特殊性を考慮した学習動機尺度が必要であることが、第2言語習得研究から明らかになった。そして、2) 心理学の動機づけの研究からは、動機づけ理論にもとづいた領域を限定しない一般的な学習動機尺度が多く、包括的で領域を限定した学習動機尺度の作成が望まれることが明らかになった。上の2つのことから、日本の英語学習環境に適合した学習動機尺度を作成する必要があることが示された。

そこで、第2章では、まず、一般的な学習動機を扱った(市川,1995a)の2要因モデル・6志向にもとづいて大学生の英語学習動機尺度を作成し、その信頼性を検討する。続いて、関連する尺度との関わりからこの尺度の妥当性を検討する。

第1章で市川のモデルを説明したが、ここでもう一度6種類の学習動機について説明する。学習動機は、充実志向(学習自体が面白い)、訓練志向(頭をきたえるため)、実用志向(仕事や生活に生かす)、関係志向(他者につられて)、自尊志向(プライドや競争心から)、報酬志向(報酬を得る手段として)の6種類である。この6志向が学習内容の重要性と賞罰の直接性という2つの要因で構造化されている。学習内容の重要性が大きいのは充実-訓練-実用志向の3志向であり、それが小さい志向は関係-自尊-報酬志向の3つである。賞罰の直接性の大小は、小さいほうから順に、充実-関係志向、訓練-自尊志向、実用-報酬志向となる。

この2要因モデルを用いて、市川(1995b)は高校生を対象として学習動機の構造と「学習とはどのようなものか」という学習観の関係を調べた。学習観は堀野・市川・奈須(1990)の尺度を発展させたもので、学習において失敗にくじけずに次に生かそうとする態度の強さを表す「失敗に対する柔軟性」、結果よりも考えるこ

と自体を大切にしている傾向である「思考過程の重視」、学習方法をいろいろと考へたり試したりする傾向を示す「方略志向」、学習内容の意味や関連をつかむことを重視する傾向である「意味理解志向」の4側面を取り上げている。その結果では、学習動機は充実-訓練-実用志向という学習内容を重視するものと、関係-自尊-報酬志向という学習内容には重点をおかないものの2因子となっている。そして、充実-訓練-実用志向と学習観の全側面は正の相関があり、関係-自尊-報酬志向と学習観は無相関もしくは弱い負の相関があったとしている。

また、堀野・市川(1993)は、受験勉強では「自己の知識・能力を高める」だけでなく「他者に競り勝つ」面も強調されることがあることを取り上げている。そして他者・社会の評価にはとらわれず、自分なりの達成基準への到達をめざす「自己充實的達成動機」と、他者をしのぎ、他者に勝つことで社会から評価されることをめざす「競争的達成動機」を含む広義の達成動機尺度(堀野・森,1991)と学習観の関係を大学生を対象として検討した。学習観は、堀野・市川・奈須(1990)による失敗に対する柔軟性と思考過程の重視の2側面を問題としている。その結果、自己充實的達成動機と学習観の2側面とは正の相関を示し、競争的達成動機と学習観の2側面とは独立であったと報告されている。一般に学習は達成行動に深く関わっているので、これらのことは受験勉強に限らず学習全般についても同様に考えられる。

学習活動において、自分なりの基準を持ち自己の内面に注目することや他者と比較できる外面に注目することは、自意識全般を反映したものであると考えられる。そして、学習者自身のなかで学習が重要な位置を占めるほど自意識全般の傾向を大きく反映するであろう。菅原(1984)は私的自意識と公的自意識を含む自意識尺度の日本語版を作成した。私的自意識とは他者からは直接観察されない自己の側面に対する注意であり、公的自意識とは他者が観察しうる自己の側面への注意をさす。菅原は公的自意識の高い人は積極的な自己呈示行動か、逆に防衛的逃避行動をとりやすいことを示唆した。本研究では英語学習をとりあげるが、このことは、英語学習という他人とコミュニケーションをとることが不可欠な学習の場合には、特に重要であると考えられる。

本章では学習動機の因子として市川(1995b)と同様の結果を予測する。しかし、英語は実用的性格が強いことと他者との関係を前提としていることから、実用志向と関係志向では結果が異なる可能性がある。実用志向は、仕事や生活の場面で報酬に結びつくことに注目したり、他者のいるところで英語を使うことができる

かどうか注目するときには、プライドや競争心に関わってくるかもしれない。関係志向については、自分が日常的に所属しているグループの傾向から外れないようにするという消極的なものと、人間関係を広げていこうとする積極的なものでは結果は異なるかもしれない。そのほかの4志向の解釈は市川(1995b)と同様で、以下の通りである。充実志向や訓練志向の場合、学習内容を重視し、学習それ自体が面白かったり、頭を鍛えるといった学習過程に注目している。それに対して、自尊志向や報酬志向は学習内容を重視しないことから、相対的に学習の結果を重視する志向であると考えられる。

尺度の妥当性の検討のためには、学習動機の強さを反映すると考えられる学習時間、および上述のように市川(1995a)との関連で用いられた学習観と達成動機を取り上げる。さらに、自己の内面に注目するか外面に注目するかという自意識の2側面は学習に反映されると考えられるので、自意識尺度との関連を検討する。

2-2. 英語学習動機尺度の作成 (研究1)

2-2-1. 目的と方法

a) 目的

英語学習動機尺度を作成し、信頼性について検討する。

b) 方法

対象者および調査時期 首都圏の大学生434名(男子276名, 女子145名, 不明13名)に対して調査を実施した。回答者のうち英語圏への滞在経験が1年以上ある者は特別な英語学習経験があるとみなし、分析から除外した。この結果, 425名(男子269名, 女子143名, 不明13名; 文系205名, 理系220名)が以下の分析の対象となった。調査は1994年12月から1995年4月にかけて行なった。回答者の学年は全学年にわたるが, 1, 2年生が全体の90%を占めた。また, 再検査信頼性係数算出のために, 上記とは別の大学生で特別な英語学習経験のない102名(男子67名, 女子35名)について, 4週間の期間をおいて調査を2度行なった。回答者の学年は全学年にわたるが, 2, 3年生が全体の90%を占めた。調査は1996年4月-6

月にかけて行なった。

質問紙の構成と手続き 市川(1995a)をもとに、英語学習に適するように各志向8-9項目ずつ、合計51項目からなる質問紙を作成した(使用した質問紙は付録Aを参照のこと)。各志向について積極的項目と消極的項目がほぼ同数になるようにした。積極的項目とは、学習がうまくいった場合に現在よりも良い状態となり、うまくいかなかった場合でも悪い状態とはならない項目であり、消極的項目とは、学習がうまくいった場合に現在と同じ状態を維持し、うまくいかなかった場合に現在よりも悪い状態となる項目である。評定は「よくあてはまる(5点)」から「ほとんどあてはまらない(1点)」の5段階で回答を求めた。

2-2-2. 分析と結果

まず、全項目の平均値を求め、反応に極端な偏りを示した(平均が2以下または4以上)13項目を除外した。全項目の平均値と標準偏差を表2-1に示す。この結果、平均が4以上となったのはいずれも実用志向の項目であり、それらは旅行に行くときのためや仕事や生活の中で役立つからという内容であった。2以下となった項目は関係志向と報酬志向が中心であり、報酬志向も先生にほめてもらえるなど他者が関わるものであった。

次に、除外しなかった38項目を主因子解による因子分析にかけた。このとき共通性の初期値は1とし、以下の主因子解による因子分析でも同様の初期値を設定した。固有値の減少傾向とバリマックス回転後の解釈のしやすさから2因子を抽出した。文系理系別に同様の因子分析を行なった結果では、因子構造にほとんど文系と理系の差が見られず、男女別でも同様の結果となった。そこで、以下の分析は全て理系と文系を合わせたもので行なった。負荷量が低い項目、および2つの因子に高い負荷を示す項目を除外し、負荷量が.35以上の項目を選び出した。その後、主因子解による因子分析でバリマックス回転を行ない、同一志向の中で互いに相関が高く(.60以上)表現が似通っている項目の抜き差しを何度か行った。こうして包括的な尺度を構成し、内容的に妥当性を持つように、各因子に含まれる志向の項目数のバランスを考えて項目を選択した。

その結果、各因子11項目ずつ計22項目となった。バリマックス回転前の第1因子、第2因子による説明率は31.6%、12.1%である。表2-2に、選定した22項目について主因子解による因子分析(バリマックス回転)にかけた結果の因子負荷

表2-1 51項目の平均値，標準偏差（回答者数=425）

	平均値	標準偏差
(3-) Q 1	4.15	0.95
(1+) Q 2	3.56	1.20
(2+) Q 3	2.39	1.16
(4-) Q 4	2.39	1.21
(3+) Q 5	2.89	1.21
(2+) Q 6	3.12	1.22
(2-) Q 7	2.39	1.08
(4+) Q 8	1.72	1.09
(6-) Q 9	1.87	1.05
(1-) Q 10	3.07	1.23
(5-) Q 11	2.88	1.21
(6+) Q 12	3.41	1.30
(6-) Q 13	1.51	0.86
(1+) Q 14	2.79	1.21
(3+) Q 15	4.06	1.01
(5+) Q 16	2.60	1.22
(2+) Q 17	2.59	1.15
(3-) Q 18	3.34	1.19
(5+) Q 19	2.17	1.14
(1+) Q 20	2.58	1.15
(2-) Q 21	1.93	0.95
(3+) Q 22	4.02	1.06
(1-) Q 23	3.21	1.17
(2+) Q 24	2.48	1.12
(3+) Q 25	2.45	1.18
(4-) Q 26	1.72	0.91
(6-) Q 27	2.73	1.27

注) 項目番号の左側の括弧内の数字は，1:充実志向，2:訓練志向，3:実用志向，4:関係志向，5:自尊志向，6:報酬志向を表し，記号は+:積極的項目，-:消極的項目を表す。

表2-1 つづき

	平均値	標準偏差
(4-)Q28	2.19	1.07
(5+)Q29	2.58	1.20
(1+)Q30	2.94	1.20
(4+)Q31	3.33	1.30
(1-)Q32	2.13	0.98
(5-)Q33	2.37	1.13
(3-)Q34	3.22	1.22
(1-)Q35	3.15	1.19
(6-)Q36	3.29	1.40
(5+)Q37	1.89	0.98
(6+)Q38	3.62	1.23
(4+)Q39	1.80	0.93
(4-)Q40	1.84	0.94
(2+)Q41	3.05	1.29
(2-)Q42	1.84	0.88
(5-)Q43	2.77	1.20
(1+)Q44	3.41	1.23
(6+)Q45	2.76	1.23
(6+)Q46	1.63	0.83
(5-)Q47	3.51	1.13
(2-)Q48	2.10	1.00
(3-)Q49	3.32	1.22
(3+)Q50	3.29	1.28
(4+)Q51	2.29	1.17

注) 項目番号の左側の括弧内の数字は、1:充実志向、2:訓練志向、3:実用志向、4:関係志向、5:自尊志向、6:報酬志向を表し、記号は+:積極的項目、-:消極的項目を表す。

表2-2 英語学習動機項目とその因子負荷量 (VARIMAX回転後)
および共通性

No.	項目	I	II	h2
(1+)30.	新しいことを知りたいという気持ちから	.736	.096	.550
(1+)14.	すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	.701	.030	.494
(2+)24.	いろいろな面からものが考えられるようになるため	.637	.229	.458
(2+)6.	英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	.634	.060	.405
(4+)31.	他の国の人たちと知り合いになれるから	.609	.172	.401
(1-)32.	英語を勉強しないと充実感がないから	.596	.379	.499
(3+)5.	知識や技能を使う喜びを味わいたいから	.555	.066	.312
(2-)7.	英語を勉強しないと、いろいろな面からものが考えられないから	.534	.172	.314
(4+)51.	英語学校などで友人や知り合いが増えるから	.470	.315	.321
(3+)25.	現在の生活の場面で役に立つから	.388	.331	.260
(1-)10.	今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	.380	.290	.229
(6+)45.	英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	.221	.713	.557
(5-)33.	英語が人なみにできないとカッコわるいから	.076	.696	.491
(6-)27.	英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	.177	.679	.492
(6+)38.	英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	.269	.676	.530
(5+)16.	英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	.284	.564	.399
(5+)19.	英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	.290	.535	.371
(3-)34.	必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	.252	.524	.338
(5-)47.	これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	.300	.502	.343
(3-)18.	英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	.172	.485	.265
(4-)28.	まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	-.186	.401	.195
(4-)4.	みんながやるから、なんとなく(あたりまえと思って)	-.270	.354	.199

注) 項目番号の左側の括弧内の数字は、1:充実志向、2:訓練志向、3:実用志向、4:関係志向、5:自尊志向、6:報酬志向を表し、記号は+:積極的項目、-:消極的項目を表す。

量と各項目の内容を示す。第1因子は充実志向（学習自体が面白い）および訓練志向（頭をきたえるため）が中心となっているので充実・訓練志向と命名する。充実・訓練志向には実用志向と関係志向の積極的な項目が含まれている。第2因子は自尊志向（プライドや自尊心から）、報酬志向（報酬を得る手段として）が中心となっているので自尊・報酬志向と命名する。自尊・報酬志向には実用志向と関係志向の消極的な項目が含まれている。各々の因子と学習内容の重要性および賞罰の直接性との関係は次の通りである。充実・訓練志向は学習内容や過程を重視し賞罰の直接性が低く、自尊・報酬志向は学習の内容を重視せず賞罰の直接性が高い。以下、それぞれの因子に含まれる項目の項目得点を単純に加算したものを尺度得点とする。従って、尺度得点の得点可能範囲は11-55となる。

表2-2の22項目に対して、ある項目と当該項目以外の項目の合計得点の相関係数である項目-得点相関を求めたところ、.16から.65となり全ての項目で0.1%水準で有意であった。項目-得点相関を表2-3に示す。次に、充実・訓練志向の尺度得点の上位群116名(27.4%)、下位群109名(25.7%)、自尊・報酬志向の尺度得点の上位群112名(26.4%)、下位群107名(25.2%)について、因子ごとにG-P分析をおこなった。これを表2-4に示す。両因子とも全項目で上位群と下位群との間に0.01%水準で有意差がみられた。充実・訓練志向と自尊・報酬志向の得点分布を図2-1に、得点の平均値と標準偏差および最小値、最大値を表2-5に示す。充実・訓練志向の得点の平均値は29.8、標準偏差は8.36であり、自尊・報酬志向得点は平均値が30.9、標準偏差が8.17であった。

内的整合性を検討するために、425名のデータについてクロンバックの α 係数を求めたところ、充実・訓練志向が.86、自尊・報酬志向が.84であり、両尺度とも内的整合性は十分に高いといえる。4週間間隔で102名のデータを用いて再検査信頼性係数をもとめたところ、充実・訓練志向が.76、自尊・報酬志向が.66であった。両尺度の α 係数と再検査信頼性係数を表2-6に示す。再テスト信頼性は研究下にある構成概念と理論的に結びついた安定性の程度と釣り合っているべきであり(Messick,1992)、時間の経過によらず安定してる概念の場合は高く、時間の経過によって変化しやすいものは低くなるはずである。これを検討するためには他の学習動機尺度の再検査信頼性係数と比較する必要がある。他の学習動機尺度では、.40-.85の間であり(e.g.桜井,1990;谷島・新井,1994;中山,1983)、本研究の再検査信頼性係数はこの範囲の内にあるので適切な結果と判断できる。

表2-3 22項目についての項目-得点
相関係数(回答者数=425)

項目-得点相関係数	
(4-) Q 4	.16***
(3+) Q 5	.40***
(2+) Q 6	.45***
(2-) Q 7	.46***
(1-) Q 1 0	.45***
(1+) Q 1 4	.46***
(5+) Q 1 6	.57***
(3-) Q 1 8	.43***
(5+) Q 1 9	.56***
(2+) Q 2 4	.57***
(3+) Q 2 5	.48***
(6-) Q 2 7	.56***
(4-) Q 2 8	.25***
(1+) Q 3 0	.53***
(4+) Q 3 1	.49***
(1-) Q 3 2	.66***
(5-) Q 3 3	.52***
(3-) Q 3 4	.52***
(6+) Q 3 8	.62***
(6+) Q 4 5	.61***
(5-) Q 4 7	.53***
(4+) Q 5 1	.52***

注1) 項目番号の左側の括弧内の数字は、1:充実志向、2:訓練志向、3:実用志向、4:関係志向、5:自尊志向、6:報酬志向を表し、記号は+:積極的項目、-:消極的項目を表す。

注2) ***:p<.001

表2-4 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向のG-P分析の結果

	充実・訓練志向		自尊・報酬志向	
	上位群(116名) 平均値(標準偏差)	下位群(109名) 平均値(標準偏差)	上位群(112名) 平均値(標準偏差)	下位群(107名) 平均値(標準偏差)
Q30***	3.91(0.81)	1.71(0.90)		
Q14***	3.82(0.79)	1.70(0.97)		
Q31***	4.28(0.74)	2.13(1.27)		
Q6***	4.03(0.80)	1.94(1.02)		
Q24***	3.41(0.85)	1.42(0.72)		
Q32***	2.95(0.80)	1.20(0.45)		
Q5***	3.66(0.89)	1.87(0.99)		
Q7***	3.19(0.86)	1.45(0.72)		
Q51***	3.15(1.06)	1.36(0.65)		
Q10***	3.90(0.87)	2.25(1.23)		
Q25***	3.16(1.02)	1.58(0.93)		
Q33***			3.44(0.87)	1.34(0.66)
Q45***			3.79(0.90)	1.45(0.72)
Q38***			4.56(0.61)	2.27(1.18)
Q27***			3.79(0.92)	1.50(0.87)
Q16***			3.64(0.83)	1.57(0.90)
Q34***			4.04(0.78)	2.08(1.13)
Q47***			4.25(0.72)	2.49(1.22)
Q19***			3.16(1.03)	1.26(0.63)
Q18***			4.06(0.84)	2.36(1.30)
Q28***			2.71(0.99)	1.55(1.05)
Q4***			2.96(1.07)	1.79(1.22)

注) ***:p<.001で上位群と下位群に平均値の差が見られた項目

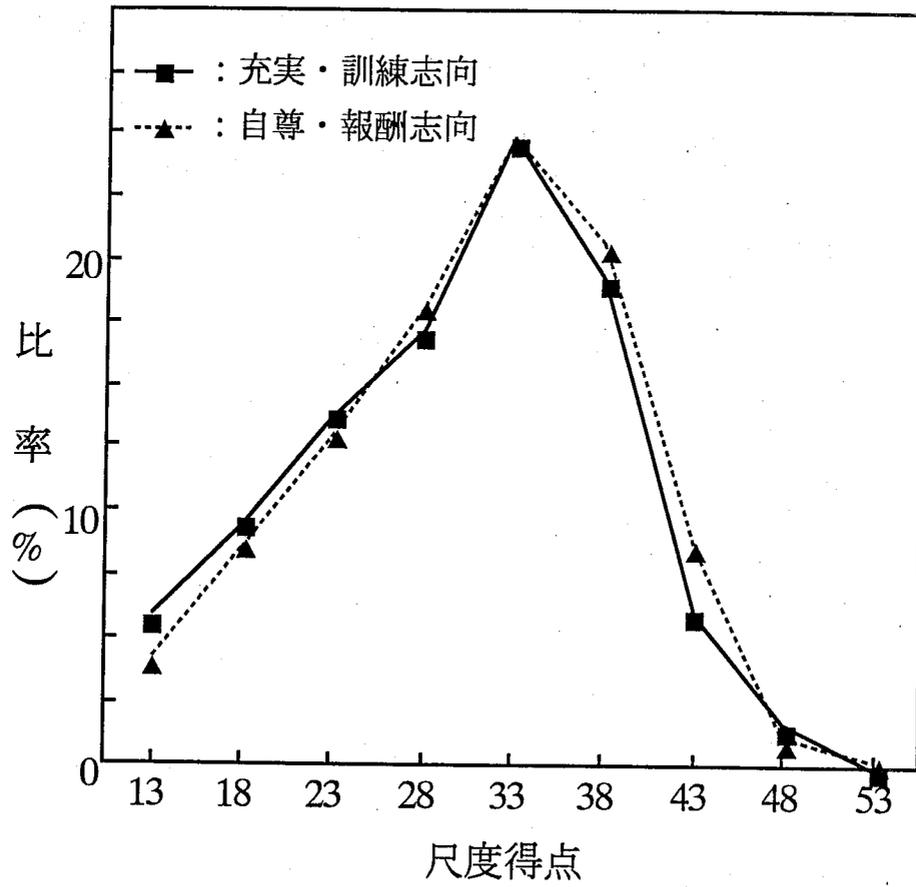


図2-1 英語学習動機の尺度得点の頻度分布

表2-5 充実・訓練志向得点, 自尊・報酬志向得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値 (回答者数=425)

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
充実・訓練志向	29.89	8.36	11	49
自尊・報酬志向	30.89	8.17	11	51

表2-6 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向の α 係数 (回答者数=425) と再検査信頼性係数 (回答者数=102)

	α 係数	再検査信頼性係数
充実・訓練志向	.86	.76
自尊・報酬志向	.84	.66

次に, 充実・訓練志向と自尊・報酬志向との尺度間の相関係数は.47 ($p<.001$)であり, 正の相関関係を示した. さらに, 各尺度得点について, 性と専攻 (文系, 理系) を要因とする2元配置の分散分析を, タイプIIの平方和を用いて行なった. 各尺度についての分散分析表を表2-7, 表2-8に示す. 各セルの被験者数は男子文系が134名, 男子理系が135名, 女子文系が64名, 女子理系が79名である. 充実・訓練志向の尺度得点の平均値と標準偏差は, 男子が28.4, 女子が33.1, 文系は32.0, 理系は28.3であった. そして, 性の主効果も専攻の主効果も統計的に有意であった (性: $F(1,407)=37.38, p<.01$, 専攻: $F(1,407)=27.00, p<.01$) が, 性と専攻の交互作用は統計的に有意ではなかった ($F(1,407)=0.16, p>.05$). つまり, 充実・訓練志向の強弱には男女間と専攻間で違いがみられたことになる. 自尊・報酬志向の尺度得点の平均値は男子が30.8, 女子が31.7であり, 文系が31.9, 理系が30.4で, 充実・訓練志向にくらべて平均値の差は小さかった. そして, 性の主効果は

統計的に有意ではなかったが ($F(1,408)=1.27, p>.05$), 専攻については統計的に有意な主効果を示した ($F(1,408)=3.89, p<.05$)。性と専攻の交互作用は統計的に有意ではなかった ($F(1,408)=0.31, p>.05$)。つまり, 自尊・報酬志向の強弱は性差があったが, 専攻間での違いはみられなかったのである。

表 2-7 充実・訓練志向得点の分散分析表 (回答者数 = 411)

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p>F
性	1	2214.16	2214.16	37.38	.0001***
専攻 (文系, 理系)	1	1599.43	1599.43	27.00	.0001***
性×専攻	1	9.68	9.68	0.16	.6863
誤差	407	24110.43	59.24		
全体	410	27771.23			

注) ***: $p<.001$

表 2-8 自尊・報酬志向得点の分散分析表 (回答者数 = 412)

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p>F
性	1	83.24	83.24	1.27	.2607
専攻 (文系, 理系)	1	255.23	255.23	3.89	.0493*
性×専攻	1	68.47	68.47	1.04	.3077
誤差	408	26776.86	65.63		
全体	411	27170.50			

注) *: $p<.05$

2-3. 英語学習動機尺度の妥当性の検討（研究2）

2-3-1. 目的

研究1で作成した英語学習動機尺度の妥当性を検討する。このために、英語学習時間、学習観や達成動機のタイプ、自意識を問題とし、次のような仮説を立てた。学習動機が強いほど学習時間は長いと考えられるが、日本の大学生の学習環境ではほとんど競争がなく、学習による直接的な報酬も少ない。このために、充実・訓練志向は学習時間と正の相関が予想されるが、自尊・報酬志向ではこうした相関はみられないであろう。充実・訓練志向は、学習の内容や過程に注目し、賞罰の直接性が小さいので「失敗に対する柔軟性」と「思考過程の重視」という学習観と充実・訓練志向は正の相関が予想される。自尊・報酬志向は、学習内容に関心がうすく相対的に結果に注目するので「思考過程の重視」とは負の相関を示し、賞罰の直接性が大きいことから、失敗に対する恐れが大きい場合は「失敗に対する柔軟性」と負の相関関係、成功に対する期待が大きい場合は「失敗に対する柔軟性」と正の相関関係となり、全体としては相関を示さないと予想される。上と同様の理由により、充実・訓練志向は、自己の充実を目指す自己充實的達成動機と正の相関を示し、自尊・報酬志向は他者を意識し競り勝つことを目指す競争的達成動機と正の相関を示すことが予想される。自意識尺度との関連では、他者との比較でなく独自の基準によって学習するであろう充実・訓練志向は、自己の内面に注意を向ける程度を示す私的自意識と正の相関を示し、他者を意識し他者との比較を行なうであろう自尊・報酬志向は、自己の外的、対人的側面に注意を向ける程度を示す公的自意識と正の相関を示すと予想される。

2-3-2. 方法

対象者および調査時期 研究1では文系と理系で英語学習動機尺度の因子構造が同様であったので、ここでは文系（法学部、経済学部、文学部）の学生151名（男子97名、女子44名、不明10名）について調査を実施した。回答者のうち英語圏へ

の滞在経験が1年以上ある者はいなかったため、全員を分析の対象とした。学年は全学年にわたるが、1、2年生が全体の83%を占めた。調査は1996年1月に実施した。

質問紙の構成と手続き 1. 研究1で作成した英語学習動機尺度22項目。これは充実・訓練志向11項目、自尊・報酬志向11項目からなる。2. 英語学習時間、必修の授業以外での1週間当たりの英語学習時間数を分の単位まで記入させた。3. 堀野・市川・奈須(1990)が作成した学習観の項目16項目。4. 堀野・森(1991)の作成した達成動機尺度26項目。下位尺度は自己充實的達成動機13項目、競争的達成動機13項目である。3と4の項目はあわせてランダムにならべて回答を求めた。5. 自意識尺度(菅原,1984)21項目。下位尺度は私的自意識10項目、公的自意識11項目である。1および3-5の各項目について“よくあてはまる(5点)”-“ほとんどあてはまらない(1点)”の5件法で回答を求めた。使用した質問紙は付録Bに記載する。

1-5を1冊にまとめて配布、回収した。

2-3-3. 結果

表2-9に測定した尺度の平均値、標準偏差、最大値、最小値を示し、表2-10に充実・訓練志向および自尊・報酬志向と学習時間、学習観、達成動機、自意識尺度との相関係数を示す。充実・訓練志向は学習時間と正の相関を示し、自尊・報酬志向はこうした相関はみられなかった。次に、充実・訓練志向と2つの学習観の間には正の相関がみられ、自尊・報酬志向は学習観の「失敗に対する柔軟性」とは負の相関を示し「思考過程の重視」とは相関がみられなかった。そして、充実・訓練志向と自己充實的達成動機の間には正の相関関係があり、自尊・報酬志向と競争的達成動機とは正の相関を示した。さらに、充実・訓練志向は私的自意識との間に正の相関がみられ、自尊・報酬志向は公的自意識と正の相関を示した。これらのことから、構成概念妥当性は一応確かめられたと判断できる。

ただし、学習動機と学習時間や学習観との相関係数の値は小さかった。そして、充実・訓練志向は自己充實的達成動機とも、競争的達成動機とも正の相関関係を示した。充実・訓練志向と競争的達成動機の関係は仮説では想定していない結果であった。

表2-9 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向, 学習時間, 学習観, 達成動機, 自意識の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
充実・訓練志向	31.92	6.99	11	46
自尊報酬志向	33.11	7.90	11	46
学習時間	84.21	130.67	0	720
学習観				
失敗に対する柔軟的態度	27.32	4.02	16	38
思考過程の重視	26.17	4.13	12	38
達成動機				
自己充實的達成動機	49.29	7.06	35	65
競争的達成動機	46.49	7.60	20	65
自意識				
私的自意識	36.10	6.08	23	50
公的自意識	39.12	7.50	15	55

表2-10 充実・訓練志向，自尊・報酬志向と学習時間，
学習観，達成動機，自意識との間の相関係数

	充実・訓練志向	自尊・報酬志向
学習時間	.21*	-.05
学習観		
失敗に対する柔軟的態度	.20*	-.07
思考過程の重視	.20*	-.18*
達成動機		
自己充實的達成動機	.33***	.01
競争的達成動機	.21*	.34***
自意識		
私的自意識	.25**	.04
公的自意識	.05	.40***

注) *:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001

2-4. 考察

本研究により英語の学習動機として2因子が見いだされ，充実・訓練志向，自尊・報酬志向と命名した。英語学習動機は概念的には6種類が考えられたが，学習者には充実志向と訓練志向とがまとまって考えられ，自尊志向と報酬志向とが絡まり合っただけでとらえられているために，個人差の測定という点からは充実・訓練志向と自尊・報酬志向の2つに分類できた。この結果は市川(1995b)の結果とおおむね一致するが，充実・訓練志向，自尊・報酬志向ともに実用志向と関係志向の項目が含まれている。充実・訓練志向は積極的な実用志向，関係志向の項目が含まれているのに対して，自尊・報酬志向は消極的な実用志向，関係志向の項目が

含まれている。

実用志向と関係志向が2つの因子に分かれたのは、英語は実用的性格が強いことと他者との関係を前提としているためであると思われる。すなわち、実用志向と関係志向は英語学習動機全般にまたがり、どのような学習動機にも実用志向と関係志向が関わるためであると考えられる。積極的項目の内容は「知識や技能を使う喜びを味わいたいから」や「他の国の人たちと知り合いになれるから」などである。これらの項目は英語を使う楽しさに注目しており、学習内容を重視している。一方、消極的項目の内容は「必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから」や「まわりの人たちが勉強するので、それにつられて」などで、学習内容や過程に関心がやすい。このように、積極的項目は充実・訓練志向の性質と類似しているために充実・訓練志向に分類され、消極的項目は自尊・報酬志向の性質と類似しているために自尊・報酬志向に分類されると思われる。

G-P分析の結果、全項目で有意差が認められ十分な弁別力があるといえる。内的一貫性は高く、再検査信頼性係数も他の学習動機尺度と比べて妥当な大きさであり、信頼性は確かめられた。両尺度とも男女間や文系理系間で尺度得点には差がみられたが、因子構造はそれらの属性間で同様であったので、性別や文系理系の区別なく利用できるだろう。

本尺度と学習時間との関係については、予想通り充実・訓練志向は学習時間と正の相関を示し、自尊・報酬志向は学習時間と相関を示さなかった。ただし、充実・訓練志向は学習時間と正の相関を示したもののその値は大きくない。学習活動には学習時間のような量的な側面と学習方法や学習方略のような質的な側面とがあり、本研究で測定したのは授業以外での英語学習時間である。学習動機は学習時間よりもむしろ学習方法のような質的な側面との関わりが深いのかもしれない。今後、学習行動の質的な側面と学習動機との関係を明らかにする必要がある。

次に、充実・訓練志向は「失敗に対する柔軟性」と「思考過程の重視」という学習観と正の相関を示し、自尊・報酬志向は「失敗に対する柔軟性」と相関がみられず、「思考過程の重視」と負の相関を示し、市川(1995b)の知見と一致する結果であった。ただし、学習動機尺度と学習観との相関係数の絶対値は小さい。このことは英語という教科の性質が関係していると思われる。英語は学習の中で暗記が不可欠な教科であり、「よく考えたからできる」もしくは「よく考えなければならぬ」と学習者は思いにくい。覚えていればできて、覚えていなければできないというように暗記を中心に考えると、失敗しても段々と完全なものにして

いけばよいという態度も育ちにくい。会話の場面などで、覚えていても使えなかったり、うまくできないことを体験すれば、段々とできるようになればよいという姿勢に変化するであろう。現在、英語教育は変革期にあり、コミュニケーションを重視した教育を受けた学生が増えるにつれて学習動機と学習観の関係も変化するとと思われる。

続いて、達成動機との関連については、充実・訓練志向は自己充實的達成動機と正の相関を示し、自尊・報酬志向は競争的達成動機と正の相関を示した。これは、市川(1995)と堀野・市川・奈須(1990)の結果から推測される結果と矛盾しない。しかし、充実・訓練志向が競争的達成動機とも正の相関を持ったことは予期してなかった。これは、少なくとも本調査における大学生の英語学習動機には他者に競り勝つことで社会的に認められたいという競争的側面があることを示している。もちろん、本調査の結果だけからは断定できず、学習動機が一般に競争的側面を持つかどうかは、他の大学生や大学生以外を対象として調査をする必要がある。

さらに、充実・訓練志向は私的自意識と正の相関を示し、自尊・報酬志向は公的自意識と正の相関を示した。この結果から、充実・訓練志向は他者との比較でなく独自の基準によって学習し、自尊・報酬志向は他者を意識し他者との比較を行なうと考えられる。

自意識という学習者全体に関わることが、学習のうちのさらに特定の対象である英語学習にも反映していることは興味深い。これは、英語学習が学習者にとって重要であることと、学習動機を教育的介入によって変化させることの難しさを示唆している。学習動機を変化させるためには、教授者と学習者の人格的なつながりが大切であり、長期間にわたる関わり合いが必要であると思われる。もう一つの教育的介入の可能性は、必ずしも学習動機を変えることに注目するのではなく、学習動機を教授者そして学習者自身が知り、学習者の特性として受け入れた上で学習をとらえ直し改善していくことが考えられる。

英語学習動機尺度と関連する他の変数との関係から、この尺度の2分類の性質は以下のとおりである。充実・訓練志向は、学習内容や過程を重視し、賞罰の直接性が低い。そして、自己の充実に注目し、必ずしも他者から観察されるわけではない自己の内面を見る傾向が反映されている。これに対し、自尊・報酬志向は学習の結果を重視し、賞罰の直接性が高い。そして、他者との比較や他者の評価が可能で、自己の外面に注意する傾向が反映されている。

最後に、英語学習の動機づけの問題は、パフォーマンスや学習方法などの他の

変数と深く関わっていることは明白である。今後、ここで扱った以外の心理学的変数との関わりを含めた包括的な研究を進める必要がある。

第3章では、ここで作成した学習動機尺度を用い、英語学習の動機づけモデルを検討する。そこでは、動機づけの基礎となる、学習動機と自身の学習についてのどのように感じているかという学習に対する主観的評価の両方を取り上げ、学習行動とパフォーマンスとの関わりをあきらかにする。

2-5. まとめ

第2章では、大学生の英語学習動機尺度を作成し、その尺度の信頼性や妥当性に検討を加えた。尺度の作成のために用意した項目は51項目であり、これらの項目は理論的には6つの志向：充実、訓練、実用、関係、自尊、報酬に分類されるものであった(市川,1995a)。これらの項目を因子分析にかけた結果、2因子からなっていることがわかった。各因子への因子負荷量や内容的妥当性から各因子11項目からなる計22項目の尺度を構成することができ、それぞれの因子を充実・訓練志向と自尊・報酬志向と名づけた。この尺度は、内的信頼性を示すクロンバックのアルファ係数が十分に高く、再検査信頼性係数も同種の他の尺度にくらべて適当なものであった。英語学習の時間数、学習観尺度(堀野・市川・奈須,1990)の得点、達成動機尺度(堀野・森,1991)の得点、自意識尺度(菅原,1984)の得点とこの尺度の得点との間には、適度の関連がみられた。

第3章 志向－評価モデルの検証（研究3）

3-1. 目的と概要

本章では、第1章で提案した、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスの関係を示す志向－評価モデルを共分散構造分析を用いて検証し、このモデルにもとづく介入可能性について考察する。分析を行なう際、構成概念のような直接測定できない変数を潜在変数と呼ぶことがあり、実際に値を測定する変数のことは観測変数と呼んでいる。

本章の目的は、より具体的には以下のとおりである。1) 学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスという4つの構成概念間の関係を明らかにすること、2) 1) を補足するために、これらの構成概念はそれぞれ複数の観測変数からなっているが、これらの観測変数間の関係を検討すること、3) 1) および2) にもとづいて英語学習への介入可能性の示唆を得ること、である。以下では、これらの目的のために用いる構成概念と観測変数の説明を行なう。続いて、第1章で提案した志向－評価モデルについて簡単に説明する。

本章では、第2章で作成した英語学習動機尺度を学習動機の観測変数とする。この英語学習動機尺度は2つの下位尺度からなる。1つは学習自体が面白かったり、頭を鍛えるためといった自分の能力を伸ばすことに関心のある充実・訓練志向である。もう1つは、プライドや自尊心から英語を勉強したり、報酬を得る手段として勉強を考えている自尊・報酬志向である。

学習に対する主観的評価の観測変数には、どのように学習したらいいのかわからないと感じている程度を示す学習方法の未知感と、勉強が大変だと感じている程度を示す学習負担感をもちいる。学習者が自分の学習についてどのように感じているかという学習に対する主観的評価は、学習方法の未知感や学習負担感だけでなく様々な側面が考えられる。このことについて第1章で検討した結果、とくに学習行動やパフォーマンスに関わると考えられる学習方法の未知感と学習負担感を取り上げることにした。これら2つの観測変数は、具体的には塩谷(1995)^註

^註 塩谷(1995)では学習方法の未知感をスキルの認知、学習負担感をコストの認知と呼んでいる。

で確認されたものを使用する。

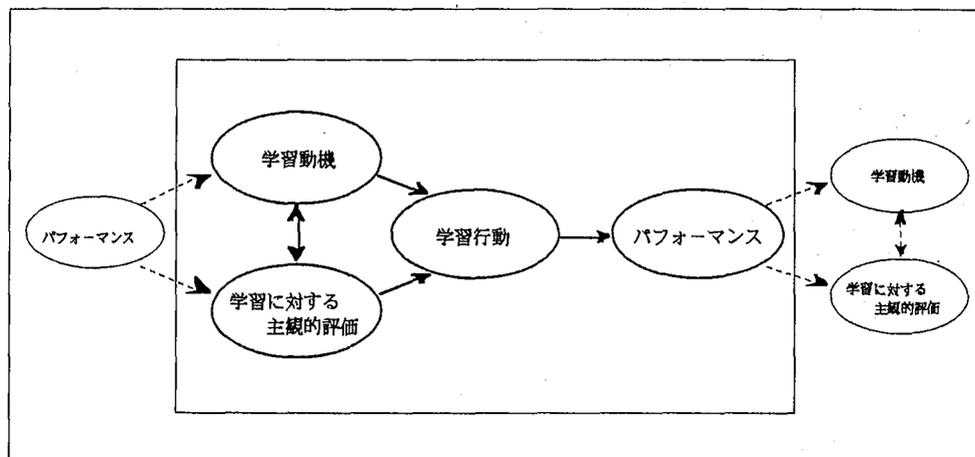
学習行動については、学習の量的側面である学習時間と質的側面である学習方略を取り上げることとした。従来の研究では、学習時間と学習方略の両方を取り上げたものはほとんどなく、2つの側面がどのように他の変数と関わっているのかを検討することは、学習活動を把握するためにも、さらには介入のためにも意味があるだろう。学習時間については、必修の授業時間は学習動機や学習に対する主観的評価とは関係なく決まっているので、必修の授業時間以外の英語学習時間を測定することとした。学習方略には、教科や学習の領域によらない学習一般に共通する方略と英語に特有の方略とがあると考えられる。そこで、学習一般に共通するものは市川(1993)を参考にし、英語学習に関するものはOxford(1990)が作成したものとPolitzer, & McGrearty(1985)が作成したものを参考にして、項目を作成することとした。

パフォーマンスの観測変数には、選択式の単語テスト(Brown, Hammill, & Wiederholt, 1986)と選択式クローズ・テスト(清水,1989)を用いることにした。単語テストを用いることにしたのは、1つには単語を全く知らない場合には文を理解することも生成することもできないので、ある程度の英語力の指標となると考えたためである。もう1つは、単語テストは少ない問題数で比較的広い範囲の単語力を測定することができ、調査参加者間で単語力の差が大きい場合でも少ない負担で測定できると判断したためである。

クローズ・テストは、あるひとまとまりの文章について、5～7語ごとの語を空白にし、その空白部分に正しい語を補うことを求めるものである。空白ひとつひとつについて補充すべき語を選択肢として与える方法が選択式である。クローズ・テストにおける達成度は、聞く力、書く力、話す力と高い相関関係を示すことが知られており、特定の言語的文脈や場面に応じて適切に言語を使用する能力をも含んだ一般的な言語能力を示す指標(Heaton,1988)であるとされている。このことから、本章ではクローズ・テストを英語の総合力の指標として用いることにした。

以上に説明したような観測変数を測定することを通じて、本章では、第1章で提案した志向-評価モデルを検証する。図3-1に第1章で提案したモデルをもう一度示す。このモデルでは学習動機と学習に対する主観的評価とが共変動すると考える。そして、学習動機と学習に対する主観的評価は学習行動を規定し、学習行動はパフォーマンスに影響を与えると想定する。さらに、このパフォーマンス

すが後の学習動機や学習に対する主観的評価に関わり、これらが学習行動に、つづいてパフォーマンスに影響するという循環的な因果関係をもつと考える。このようなモデルのワンサイクルが図3-1の内側の枠内に相当する。このワンサイクルを本章で検証する。すなわち、学習動機と学習に対する主観的評価が共変動し、これらが学習行動に影響を与え、パフォーマンスに関わるというモデルを検証する。このとき、学習動機と学習に対する主観的評価の共変動として実際に測定するのは次の2つが併さったものであろう。1つは学習動機と学習に対する主観的評価との間の相互関係であり、これは図3-1の双方向の矢印に対応する。もう1つは、以前のパフォーマンスが学習動機と学習に対する主観的評価に影響することであり、図3-1の左側のパフォーマンスを始点とする2つの点線の矢印に対応する。



注) 内側の枠内がモデルのワンサイクルで、本章で測定する部分である。

図3-1 第1章で提案した志向-評価モデル

3-2. 方法

対象者および調査時期 国立大学の学生337名（男子248名，女子88名，不明1名）に対して調査を実施した。回答者のうち英語圏への滞在経験が1年以上ある者は特別な英語学習経験があると考え，分析からは除外した。その結果，以下の分析の対象となったのは，330名（男子242名，女子87名，不明1名；文系193名，理系136名，不明1名）である。このうち文系の学生は地方国立大学に所属しており，理系は東京の国立大学の学生である。調査は1996年の6月から10月にかけて行なった。回答者の学年は全学年にわたるが，1，2年生が全体の95%以上を占めた。

調査内容と手続き 学習動機，学習に対する主観的評価，学習行動，英語力の測定のために以下の材料を用いた。1. 学習動機は第2章で作成した英語学習動機尺度を用いた。その下位尺度は，充実・訓練志向11項目，自尊・報酬志向11項目の計22項目である。2. 学習に対する主観的評価は塩谷(1995)で確認された学習方法の未知感尺度10項目，学習負担感尺度10項目の計20項目を用いた。3. 学習行動は英語学習時間と英語学習方略項目35項目を用いた。英語学習時間は，必修の授業以外での1週間当たりの英語学習時間数を分の単位まで記入させた。英語学習方略項目は市川(1993)，Oxford(1990)のSILL(Strategy Inventory for Language Learning)，Politzer & McGrearty(1985)のThe Behavior Questionnaireを参考に35項目を作成した。4. パフォーマンスの測定にはBrown, Hammill, & Wieldholt(1986)が開発した選択式の単語テストと清水(1989)が作成した選択式クローズ・テストを用いた。1と2および3の英語学習方略の各項目については，“よくあてはまる（5点）—”ほとんどあてはまらない（1点）”の5件法で回答を求めた。5の単語テストは25点満点，クローズ・テストは50点満点である。使用した質問紙は付録Cに記載する。1から5を5，1，2，3，4の順に1冊にまとめ配布した。最初の45分間で5を測定し，その後15分間で1から4を測定した。ただし，1から4の測定は調査参加者全員の記入が終わりしだい回収した。所要時間は約1時間であった。

3-3. 結果

a) 学習方略尺度の作成

学習方略項目35項目を、文系と理系という専攻別に主因子解による因子分析にかけたところ、文系と理系とで同様の因子構造を示した。そこで、文系と理系をあわせて主因子解のバリマックス回転による因子分析にかけた結果、固有値の減少傾向と回転後の解釈のしやすさから2因子を抽出した。各因子への因子負荷量が.40未満の項目を除外し、除外しなかった22項目について再び主因子解・バリマックス回転による因子分析にかけた。その結果を表3-1に示す。回転前の各因子の説明率はそれぞれ23.6%、13.7%であった。

第1因子は「何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせる。」「これまでに習ったこと同士の関係を整理する。」など、どのような学習にも共通する一般的な方略に関する項目の負荷量が高いので、これを「一般的方略」と命名する。第2因子は「会話や英文を読むときには、わからない部分にこだわらないで全体の意味を取るようにする。」「知らない単語は意味を推測する。」など、大意を把握したり、伝えたりすることを重視する項目の負荷量が高いので、これを「大意伝達方略」と命名する。一般的方略の13項目と大意伝達方略の9項目について信頼性の指標である α 係数を算出したところ、それぞれ.83と.80となり、十分に高かった。以上のことから、学習方略についての因子構造がわかり、各因子の信頼性は確認されたといえる。

b) 志向-評価モデルの検証

学習方略の因子構造が確認されたので、本章で使用する構成概念と観測変数の対応を表3-2に示す。学習動機尺度と学習に対する主観的評価の α 係数は、学習動機尺度の充実・訓練志向が.86、自尊・報酬志向が.83、学習に対する主観的評価の学習方法の未知感が.91、学習負担感が.91となり、これらの信頼性はいずれも十分に高かった。

次に、各観測変数の平均値、標準偏差、歪度、尖度および得点可能範囲を専攻別に表3-3に示す。学習方法の未知感と学習負担感は、未知感や負担感が弱いほど得点が高くなるように算出した。各観測変数の専攻間の平均値の差の検定を

表3-1 学習方略の因子分析（主因子解，バリマックス回転後）の結果

No.	項目	I	II	h ²
1 2.	これまでに習ったこと同士の関係を整理する.	.66	.20	.47
2 2.	文法事項や単語の意味は一般的な定義や規則と同時に事例にも注意して学ぶ.	.60	.08	.36
7.	間違えたところは、なぜ間違えたかを考える.	.57	.18	.36
5.	単語の形式に注目して整理する.	.57	-.06	.32
2 9.	新しく学んだことをすでに知っていることと関連づけて学ぶ.	.52	.26	.34
1 1.	問題はやりっぱなしにしない.	.51	.13	.28
2 1.	英文を読むとき、文法や構文を考えながら読む.	.50	-.12	.26
1 8.	何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせる.	.49	.25	.31
2.	なぜわかっていないか考える.	.46	.24	.27
1 0.	単語の意味ごとに分類する.	.45	-.09	.21
4.	文法事項などはその関係を整理して図や表にする.	.44	-.15	.22
3.	習った単語や表現は習ったときとは別の使い方もしてみる.	.43	.28	.27
2 3.	答の出し方について自分自身や他の人に説明してみる.	.42	.19	.22
1 6.	知らない単語は意味を推測する.	.11	.72	.53
2 5.	会話や英文を読むときには、わからない部分にこだわらないで全体の意味を取るようにする.	-.00	.68	.46
1 3.	会話のときや英文を読むときは、全体の話の流れからわからない文の意味を推測する.	.07	.66	.44
2 0.	言葉を一字一句翻訳しようとはしない.	-.02	.62	.39
1.	英文を読むとき、いちいち新しい言葉を辞書で調べない.	-.05	.47	.23
2 7.	言われた文がわからなくても、聞き取れた単語や身振りから意味を推測する.	.18	.47	.25
1 5.	相手が次に何を言おうとするのか予測しようとする.	.14	.46	.23
3 3.	わからない単語は、意味がわかる部分に分けて全体の意味をとろうとする.	.22	.40	.21
1 4.	英文を読むときには、知らない単語を全て調べて、テキストにそれを書き込んでから読み始める.	-.05	-.47	.23

表 3-2 構成概念と観測変数の対応

構成概念 1	学習動機
観測変数 1	充実・訓練志向
観測変数 2	自尊・報酬志向
構成概念 2	学習に対する主観的評価
観測変数 3	学習方法の未知感
観測変数 4	学習負担感
構成概念 3	学習行動
観測変数 5	必修授業以外の学習時間
観測変数 6	一般的方略
観測変数 7	大意伝達方略
構成概念 4	パフォーマンス
観測変数 8	単語テスト
観測変数 9	クローズテスト

表3-3 専攻別の各観測変数の平均値, 標準偏差, 歪度, 尖度および得点可能範囲

観測変数名	平均値	標準偏差	歪度	尖度	得点可能範囲
充実・訓練志向	27.7	8.8	0.10	-0.22	11-55
	28.3	8.8	-0.08	-0.45	11-55
自尊・報酬志向	30.9	8.5	-0.10	-0.18	11-55
	32.8	8.3	-0.70	-0.07	11-55
学習方法の未知感	28.4	8.7	-0.01	-0.45	10-50
	31.8	7.2	-0.26	0.27	10-50
学習負担感	25.3	7.9	0.36	-0.40	10-50
	25.4	6.9	-0.06	-0.75	10-50
学習時間	128	104	1.19	2.07	0-
	40.1	42.8	1.59	3.93	0-
一般的方略	35.7	8.4	-0.06	0.29	13-65
	35.6	8.6	-0.11	-0.17	13-65
大意伝達方略	30.7	6.3	-0.29	0.23	8-40
	34.1	5.5	-0.22	-0.01	8-40
単語テスト	11.8	2.7	0.38	-0.08	0-25
	14.1	3.3	0.03	-0.25	0-25
クローズテスト	30.0	5.5	-0.36	-0.38	0-50
	36.5	3.8	-0.56	0.21	0-50

注) 上段が文系の値, 下段が理系の値.

行ったところ、学習方法の未知感、学習時間、大意伝達方略、単語テスト、クローズ・テストについて0.1%水準で統計的に有意な平均値の差を確認した。学習方法の未知感、大意伝達方略、単語テスト、クローズ・テストでは文系のほうが理系よりも得点が低く、学習時間は文系のほうが理系よりも長かった。その他の観測変数については、統計的に有意な差は見られなかった。このようにいくつかの観測変数の得点の平均値が専攻間で異なっていたので、以下の分析は専攻別に行うこととした。

第1章で提案したモデルを検証するために、表3-2に示した構成概念と観測変数の対応に従って、専攻別に共分散構造分析を行なうことにした。このとき、専攻によらず学習時間は歪度と尖度がともに1より大きく、分布が正規分布から大きく外れているため、学習時間は共分散構造分析に用いないことにした。

まず文系の結果を示す。学習動機の観測変数である自尊・報酬志向の因果係数が小さく統計的に有意な値でなかったため、自尊・報酬志向をモデルから除外した。このとき学習動機の観測変数は充実・訓練志向だけになるが、学習動機を充実・訓練志向だけで観測できるとは考えにくい。そこで、充実・訓練志向を学習動機の観測変数として扱わずに直接モデルに組み込んだ。その他の観測変数の因果係数は5%水準で統計的に有意な値であった。

以上の操作を行い、3段階の因果連鎖を想定して構成概念間の可能なパスについて検討した結果、最終的に有意であった構造連関をモデルのパスダイアグラムとして図3-2に示す。まずモデルの全体的評価をおこなった。モデルの説明力を示す適合度指標(goodness of fit index)は.96、適合度指標から不安定度を割引して示す修正適合度指標(adjusted goodness of fit index)は.90であり、標本共分散行列の説明率は十分に高く、モデルが十分にデータを説明していると判断した。

図3-2の単方向の矢印の数値は標準化された因果係数(以下では因果係数と記す)を表わし、双方向の矢印の数値は相関係数を表わす。ところで、モデルの構造的変数が他の構造的変数によって説明される割合を示す指標である決定係数は、このモデルでは学習行動とパフォーマンスがそれぞれ他の構造的変数によって説明される割合である。この決定係数を学習行動とパフォーマンスの下に記した。すべての係数は、5%水準で統計的に有意であった。構成概念に相当する潜在変数が観測変数によってどのように記述されているかを示す方程式である測定方程式の誤差変数はE3、E4とE6-E9で示した。このとき、Eの添え字は表3-2で示した観測変数の数字と対応している。また、測定方程式以外の方程

式である構造方程式の誤差変数は $\zeta 1$ 、 $\zeta 2$ で示した。

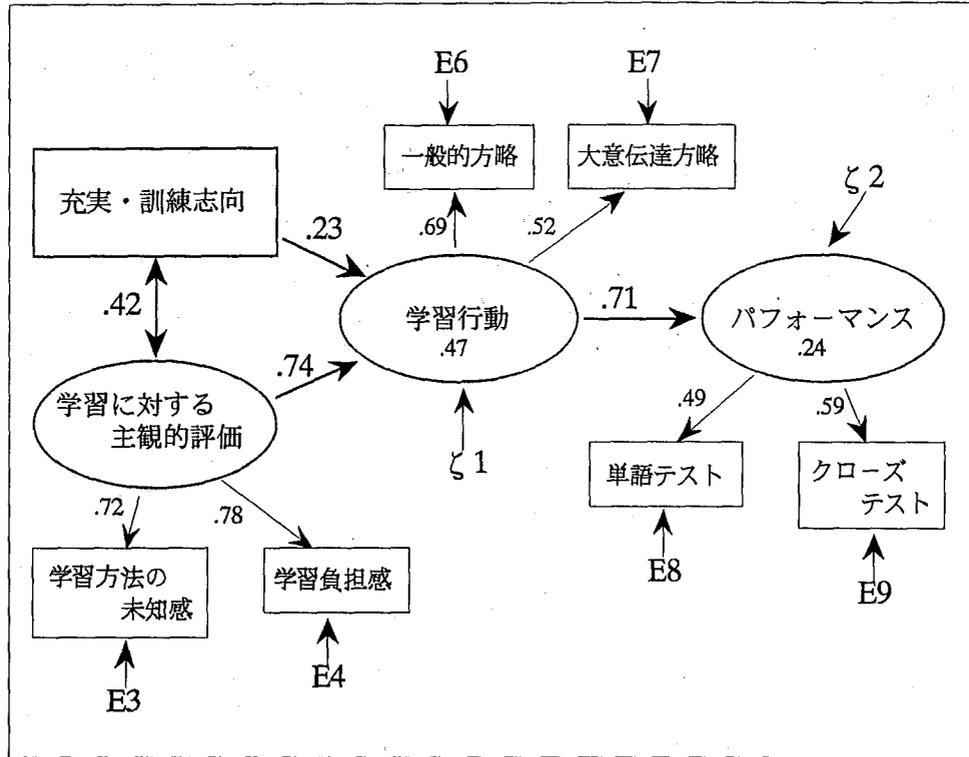


図3-2 モデルのパスダイアグラム (文系)

充実・訓練志向と学習に対する主観的評価との相関係数は.42であった。充実・訓練志向と学習に対する主観的評価は学習行動を媒介としてパフォーマンスに影響を及ぼしていた。充実・訓練志向が学習行動を規定する因果係数は.23であり、勉強するのが面白かったり、自分の能力を向上させたいと思うことは、学習方略を使用する頻度が高かったり使用する学習方略の種類が多いことを予測していた。学習に対する主観的評価から学習行動への因果係数は.74であり、学習方法がわかっていると感ずることや学習を負担に思わないことは、学習方略を多く使用することの予測変数となっていた。充実・訓練志向と学習に対する主観的評価の間には相関関係があるため、充実・訓練志向から学習行動への因果係数と学習に対す

る主観的評価から学習行動への因果係数の値をそのまま規定力と見なすことはできない。しかし、2つの因果係数の値が.23と.74で大きく異なることから、学習に対する主観的評価のほうが充実・訓練志向よりも学習行動への影響が大きいと判断できる。さらに、学習行動からパフォーマンスを規定する因果係数は.71であり、学習方略を多く使うことはパフォーマンスの高さを予測することを示している。学習行動とパフォーマンスの決定係数は.47と.24であり、十分とはいえないが、調査的手法を用いた場合の値としては、ある程度満足できるものである。構成概念から各観測変数への因果係数は単語テストを除き.50以上であり、単語テストも.49であるので構成概念と観測変数との対応は適切であるといえる。以上の結果から、文系についてのこのモデルの妥当性を検証したと判断した。

次に理系の結果を示す。自尊・報酬志向を用いてモデルを構成すると学習動機から学習行動への因果係数が小さくなり、統計的に有意でなかったため、自尊・報酬志向をモデルから除外した。これにともなって、充実・訓練志向は、文系の場合と同様に直接モデルの構造的変数として扱うことにした。また、パフォーマンスの観測変数であるクローズ・テストの因果係数が小さく、統計的に有意でなかったため、クローズ・テストはモデル構成に用いなかった。パフォーマンスのもう1つの観測変数である単語テストの扱いは充実・訓練志向の扱いと同様にした。その他の因果係数は5%水準で統計的に有意な値であった。

上のように観測変数を整理して、3段階の因果連鎖を想定して構成概念間の可能なパスについて検討した結果、最終的に有意であった構造連関をモデルのパスダイアグラムとして図3-3に示す。モデルの全体的評価のための適合度指標と修正適合度指標は、それぞれ.98、.94であり、モデルがデータを説明する割合は十分に高いといえる。

図3-3の単方向の矢印の数値と双方向の矢印の数値は、図3-2と同様に、それぞれ因果係数と相関係数を表わす。クローズ・テストをモデルから除外し、単語テストを構造的変数として用いたので、決定係数は学習行動についてのみ記した。すべての係数は、5%水準で統計的に有意であった。測定方程式の誤差変数と構造方程式の誤差変数は、それぞれE3、E4、E6、E7と1で示した。このとき、Eの添え字は表3-2で示した観測変数の数字と対応している。

充実・訓練志向と学習に対する主観的評価の相関係数は.22であった。充実・訓練志向と学習に対する主観的評価はそれぞれ学習行動を規定し、学習行動は単語テストの得点に影響を与えていた。充実・訓練志向から学習行動への因果係数

は.42, 学習に対する主観的評価が学習行動を規定する因果係数は.84であり, 文系の結果と同様の傾向であった. 学習行動から単語テストへの因果係数は.25と小さい. これは, 単語テストだけではパフォーマンスの指標として十分でなく, よりよいパフォーマンスの指標を用いることが必要であることを示している. 構成概念から各観測変数への因果係数は, 大意伝達方略の値が小さいが, 学習方法の未知感の値と一般的方略の値は.50よりも大きく, 学習負担感の値は.46である程度の大きさを示した. このことから, 構成概念と観測変数のとの対応はある程度確認できたと判断した. 以上の結果から, 理系についてのこのモデルは, 文系ほどではないが, ある程度の妥当性があると考えられる.

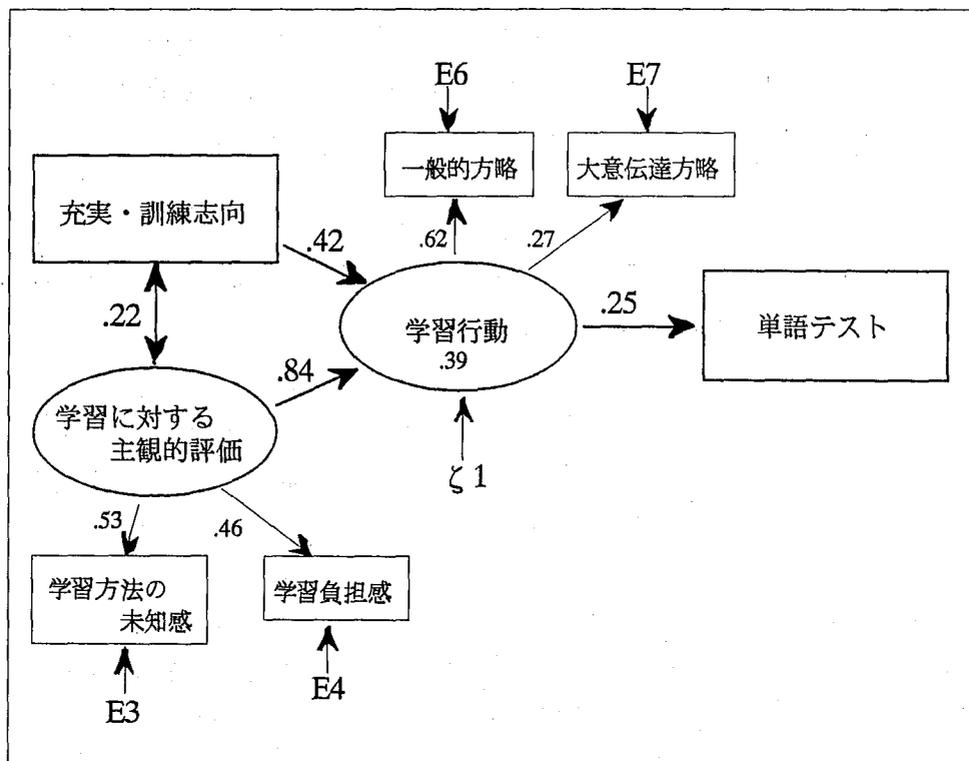


図3-3 モデルのパスダイアグラム (理系)

c) 観測変数間の関係

文系の場合には、自尊・報酬志向、学習時間をモデルに含めず、理系の場合には、自尊・報酬志向、学習時間、クローズ・テストを除外してモデルを構成した。これらの変数とモデルに用いた変数との関係を調べるために、全変数間の相関係数を、専攻別に表3-4-1と表3-4-2に示す。

表3-4-1 専攻別の観測変数間の相関係数(その1)

	自尊・報酬志向	学習方法の未知感	学習負担感	学習時間
充実・訓練志向	.33***	.34***	.50***	.13+
	.55***	.16+	.28***	.21*
自尊・報酬志向		.01	.00	.03
		-.08	.12	.10
学習方法の未知感			.56***	.08
			.25**	.04
学習負担感				.25***
				.38***

注1) 上段が文系, 下段が理系の値

注2) +: p<.1, ***: p<.001

表3-4-2 専攻別の観測変数間の相関係数(その2)

	一般的方略	大意伝達方略	単語テスト	クローズ・テスト
充実・訓練志向	.50*** .51***	.26*** .17+	.18* .13	.22** .01
自尊・報酬志向	.21** .30***	-.10 .04	-.10 -.02	.06 .01
学習方法の未知感	.40*** .29***	.45*** .23**	.27*** .22**	.32*** .10
学習負担感	.44*** .26**	.30*** .12	.24*** .17*	.28*** .03
学習時間	.15* .13	-.01 .06	.13+ -.04	.20** -.14
一般的方略		.38*** .14	.22** .19*	.22** .05
大意伝達方略			.18* .04	.21** .06
単語テスト				.31*** .32***

注1) 上段が文系, 下段が理系の値

注2) +: p<.1, *: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

自尊・報酬志向と充実・訓練志向との相関係数は、文系では.33、理系では.55であり、ある程度の連関を認めることができる。しかし、自尊・報酬志向は、学習行動の観測変数である一般的方略と大意伝達方略との関連が充実・訓練志向に比べて小さく、特に大意伝達方略とは文系ではほとんど相関がなかった。

学習時間は学習負担感と正の相関を持ち、学習を負担に感じていないほど学習時間が長い傾向があった。また、パフォーマンスの観測変数である単語テストとクローズ・テストと学習時間の関係は、文系と理系で異なった傾向であった。文系では、学習時間が長いほど単語テストやクローズ・テストの得点が高い傾向がみられたが、理系では、ほとんど相関がないか弱い負の相関関係を示した。学習時間は、学習負担感以外の変数とは弱い相関を持つかほとんど相関を持たない。このことから、もしも学習時間の分布形状が正規分布から大きく外れていなかった

たとしても、学習時間をモデルに含むことは適切でないといえるだろう。

最後に、クローズ・テストと他の変数との関係を試みる。文系では、クローズ・テストと学習行動の観測変数である一般的方略および大意伝達方略とは正の相関があったが、理系ではほとんど相関がなかった。このために、文系ではモデルの構成にクローズ・テストを用いたが、理系では用いない結果となったのであろう。

3-4. 考察

本章の目的は、1) 学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスという4つの構成概念間の関係を明らかにすること、2) 1) を補足するために、これらの構成概念はそれぞれ複数の観測変数からなっているが、これらの観測変数間の関係を検討すること、3) 1) および2) にもとづいて英語学習への介入可能性の示唆を得ること、であった。以下では目的の1) のために志向-評価モデルについて検討し、同時に、2) について考察する。続いて3) の介入可能性について述べる。

a) 志向-評価モデルおよび観測変数間の関係

文系と理系ではクローズ・テストを除いて同様のモデルが測定できた。それは、学習動機の1つである充実・訓練志向と学習に対する主観的評価が共変動し、充実・訓練志向と学習に対する主観的評価はそれぞれ学習行動を規定し、さらにパフォーマンスに影響を与えるというモデルである。自尊・報酬志向と学習時間、理系ではこれに加えてクローズ・テストを除外したが、第1章で提案したモデルは概ね検証されたといえる。

学習動機は、上述のように充実・訓練志向は学習方略に関係したが、自尊・報酬志向はそれに関係しなかった。このことは、堀野・市川(1997)が報告している結果と同様であった。充実・訓練志向のように学習活動に直接に関心のある場合には学習方略を多く使用するが、自尊・報酬志向のように学習活動自体とは関わらないような志向の場合は、使用する学習方略の種類や学習方略を使用する回数とはほとんど関係がないことがわかった。そして、学習方略の使用はパフォーマンス

スに影響するので、パフォーマンスの向上という点からは、充実・訓練志向が高いことが必要であるといえる。自尊・報酬志向は、もう1つの学習動機である充実・訓練志向との連関以外には、一般的方略と正の相関関係が見られた。これは、理系は全体に英語学習への関心が低く、英語学習に特有の方略ではなく学習一般に共通する方略を用いているためかもしれない。

学習に対する主観的評価は学習方略を強く規定することがわかった。学習方法がわかると感じていたり、学習を負担に感じていないことは、積極的な学習方略の使用のために重要であることが示唆された。学習動機が学習方略へ及ぼす影響と比較してみても、学習に対する主観的評価が学習方略に及ぼす影響は大きいことがわかった。学習動機と学習に対する主観的評価の両方を同時に取り上げてそれぞれの学習行動への影響を検討した研究はほとんどなく、本章の結果は意義あるものといえる。

学習行動では学習時間をモデルに含めなかったが、他の変数との関わりからその特徴をみとめる。学習時間は学習行動の他の観測変数である一般的方略、大意伝達方略との相関が非常に弱いかほとんどない。すなわち学習時間と学習方略の使用はほぼ独立であると考えてよいであろう。また、学習時間は学習負担感と正の相関関係があり、これは塩谷(1995)の結果と一致する。さらに、学習時間とパフォーマンスとの関わりは、文系と理系で異なり、文系では正の相関の傾向があり、先行研究の結果と一致する。これに対し、理系では無相関もしくは負の相関の傾向がある。このことの原因はよくわからないが、とくにクローズ・テストと学習時間との関係では、クローズ・テストの標準偏差が理系では3.8であり特に小さかったために結果が不安定になり負の相関となったのかもしれない。

以上のことから、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動、パフォーマンスの関係を概ね明らかにできたといえる。とくに、学習動機と、学習に対する主観的評価を同時に取り上げてそれぞれの学習行動への影響を検討することができた。

b) 英語学習への介入可能性の示唆

本章の結果にもとづく学習への働きかけは、学習動機への働きかけと、学習に対する主観的評価への働きかけが考えられる。これらのことについては、志向-評価モデルを提案した際に、第1章で述べた。このとき提案した志向-評価モデルでは、学習動機を1つの構成概念としてまとめて扱っていた。しかし、本章の

結果では、学習行動に直接的に関わる充実・訓練志向と学習行動とは関わりやすい自尊・報酬志向に分かれた。この結果をふまえて学習動機への働きかけについて再考する。

まず、学習行動に強く関わっている充実・訓練志向への介入には、学習者にとって学習が魅力的に感じられるような教授の工夫や、学習内容への興味がわくようなカリキュラムや教材の開発などがあるだろう。一方で、自尊・報酬志向は学習行動への関わりがやすく、自尊・報酬志向への介入からただちに学習行動の変容がおこるとは考えにくい。しかし、学習の動機づけは外的な動機づけから徐々に学習者に内面化されるというRyan, Connell & Deci(1985)や速水(1995)の主張のように、学習動機が相互に移行するとみれば、自尊・報酬志向からの充実・訓練志向への移行も考えられる。この点について、堀野・市川(1997)は、学習動機のなかには学習活動への導入的役割を持つものがあると述べており、今後、学習動機間の関係をさらに検討する必要がある。

学習に対する主観的評価への働きかけについては、内容目標を提示することを第1章で提案した。また、本章の結果では、学習に対する主観的評価が学習行動を強く規定し、さらにはパフォーマンスに影響していた。このことから、学習に対する主観的評価への介入の検討は意義あることであるといえる。第4章では、英語学習の内容目標構造を検討し、続く第5章で、内容目標の提示が学習に対する主観的評価へ及ぼす影響について実験的に検討する。

c) 本章の限界と今後の課題

最後に、本章の限界とよりよいモデルの構成のための今後の課題について簡単にふれておきたい。まず、本研究では循環的な因果関係を想定しているが、このことについては本章では測定することはできなかった。循環的な因果関係の検討のためには、長期間にわたる縦断的な研究が必要である。つぎに、本章では文系と理系についておおむね同様のモデルを構成することができた。しかし、個々の観測変数間の関係には専攻によって異なる結果となった。このことの原因が、純粋に文系と理系の違いによるものなのか、それとも今回の測定で文系よりも理系のほうが単語テスト、クローズ・テストの得点が高いという英語力の違いによるものなのか特定できなかった。この点について、英語力に加えて英語に限らない学力一般についても考慮した研究が必要である。最後に、モデルを構成するために学習時間を用いることができなかったが、学習方略と学習時間を同時に扱って

それらがパフォーマンスにどのように関わるかを検討することが望ましい。

3-5. まとめ

本章では、第1章で提案した、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスの関係を示す志向-評価モデルについて文系の大学生と理系の大学生について検討した。共分散構造分析にかけた結果、文系と理系では用いた観測変数が1つ異なったが、同様のモデルを構成することができた。構成したモデルは提案した志向-評価モデルと同様の構造を持ち、モデルをおおむね検証できたといえる。モデルのあてはまりは文系のほうが理系よりもよかった。さらに、構成したモデルには用いなかった変数と他の観測変数との関係を補足的に分析した。最後に、検証したモデルにもとづき、学習動機への介入のうち第1章で指摘できなかったことについて述べた。

第4章 英語学習における内容目標構造

4-1. 目的

内容目標に関わる研究では内容目標を単次元的にとらえているが、一般に、内容目標は課題のどの部分を目指すかという領域目標もしくはどの技能を目指すかという技能目標と、どのくらい難しいレベルを目指すかという難度目標とを持つマトリックス構造ととらえることができることを、第1章では述べた。

英語学習の場合の内容目標は、例えば、「こんにちは」などの挨拶をする技能や「これはなんですか」などの質問をする技能といった技能的側面と、「挨拶をする」技能で単に「こんにちは」などの決まり文句をいえるレベルから「先日はどうも・・・」のような状況に応じた挨拶ができるレベルといった難度的側面を持つことになる。

一方で、英語学習においてコミュニケーション場面を考えたとき、上に挙げた例でもわかるように、従来の4技能の分類では「話す」という1つの分類に入ることの中にも、さらにいくつかの分類が可能であろう。学習者にとって従来の4技能の分類で充分であるかどうかを明らかにするために、技能をより細かく分類したパフォーマンス・チャート (performance chart) を使用する必要がある。パフォーマンス・チャートとは、言語活動を複数の技能に分類し、各技能について難易度を複数段階もつけた技能別レベルの表のことである。本章ではDickinson(1987)のパフォーマンス・チャートを参考にして、足立・桑村・斎藤・高橋(1991)のパフォーマンス・チャートに修正を加えた12技能9レベルのパフォーマンス・チャートを使用することにした(使用したパフォーマンス・チャートは付録Dを参照のこと)。

また、目標には、技能の種類と難易の2つの側面のほかに、理想の目標と現実的に可能と考える目標の2段階が考えられる。つまり、理想としてはここまでできるようになりたいという目標と、現実的に考えて可能だろうという目標の2段階である。この可能な目標は、ここまでならできるようになるだろうという学習者の予想とも考えられる。単に目標というと、学習するにあたって障害となるものを考慮していないことが多い。英語学習が一番大切な場合はこの限りではない

が、実際には、英語だけを学習したり、英語の学習を最優先にできることはまれである。そこで、理想的な目標と、現実的に可能な目標の2段階を考慮する必要があるだろう。

以上のことから、本章では研究4と研究5の2つの調査を行ない、英語学習の目標について検討した。研究4では、各々の技能についての理想の目標と現実的に可能な目標のレベルを明らかにした。目標と関係すると考えられる現在の英語力のレベルについても併せて考察した。さらに、どの技能を獲得したいかという、目標とする技能の種類を調査した。その際、技能の分類として、パフォーマンス・チャートを使用した。これは、技能の種類と難易の表であり、教授者の立場から作成したものである。従って、この表は教授者から見た分類であると考えられる。教授者からみた分類と学習者から見た分類が異なっている場合、この表は目標の調査としての妥当性に欠ける恐れがある。特に、教授者のとらえるレベルと学習者のとらえるレベルが異なっていると、学習者がとらえた難易の順序がこの表とは異なったものとなる。そのとき、学習者はあるレベルは必要だがそれより下の別のレベルは必要でないと感じることになる。そこで、研究5では、教授者がとらえた難易と学習者がとらえた難易が合致しているかどうかを調査した。

本章で内容目標の構造を調べることにしたのは、内容目標の提示による介入を検討するためである。また、国際化、情報化の中で、様々な人がコミュニケーションの道具として英語を使用することから、従来の4技能よりもさらに実際場面に即した技能の分類を用いて、学習者の英語学習の目標を調査することは意味があるといえる。本章の目的は、より詳しくは以下の通りである。

目的1-A：学習者が自分自身の現時点での英語力をどう評価し、理想的な目標と現実的に可能な目標をどこにおいているかを、各技能について明らかにするとともに、技能間の差を検討する。

目的1-B：目的1-Aで明らかにした現時点での英語力と目標との関連を検証する。

目的1-C：学習者がどの技能を強く獲得したいと思っているかを明らかにする。

目的2：教授者がとらえる難易と学習者がとらえる難易が合致しているかを確かめる。

4-2. 英語学習における目標レベルと現在レベルの自己評価（研究4）

上の1-Aから1-Cまでの目的のために、以下のような調査を行なった。

4-2-1. 方法

対象者および調査時期 首都圏の私立大学、私立短期大学、国立大学の学生304名（男子179名、女子125名）に対して調査を実施した。私立大学の学生の所属学部は法学部、経済学部および文学部で、私立短期大学は教養学科の学生であり、国立大学は理学部、工学部の学生である。このうち、英語圏への滞在経験が1年以上の者は特別な英語学習経験があると考えて、以下の分析から除外した。その結果、分析の対象となったのは292名（男子171名、女子121名；私立大学の学生40名、私立短期大学の学生101名、国立大学の学生151名）であった。学年は、1、2年生が全体の95%以上を占めた。調査は1993年12月-1994年1月にかけて実施した。

質問紙の構成と手続き 本調査では前述したパフォーマンス・チャートを使用した（使用した質問紙とパフォーマンス・チャートは付録Dを参照のこと）。パフォーマンス・チャートの技能の種類は表4-1の通りである。それぞれの技能ごとのレベルは、表4-2を目安に設定してある。本調査で使用したパフォーマンス・チャートはA~Kの12技能で、それぞれが1~9の9レベルに分類されている（ただし、技能Bは1~7の7レベルである）。

回答者には次の点について回答を求めた。

1. 英語圏への滞在経験を、月単位で回答を求める
2. 英語が今よりもできるようになりたいかを、「はい」もしくは「いいえ」で回答を求める
3. 英語がどの程度できるようになりたいかを、A~Lの各技能について、1~9のレベルのうち1つを選択することを求める[理想レベル]
4. 現在の英語力について、2と同様に回答を求める[現在レベル]
5. 現実にはどの程度うまくなれると思うかについて、2と同様に回答を求める[可

能レベル]

表4-1 技能の種類

A : (自己) 紹介ができる
B : あいさつができる
C : 電話がかけられる
D : 質問ができる
E : 自分の意見がいえる
F : 談話のテクニックが使える
G : 話し言葉が使える
H : 情報を聞いて要点がわかる
I : 要約して話せる
J : 情報が読める
K : 情報を伝えられる
L : まとめが書ける

表4-2 各レベルの目安

レベル1 : 決まった言葉や文がわかる
レベル2 : 決まった言葉や文が使える
レベル3 : 簡単な言葉や文のやりとりができる
レベル4 : 自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる
レベル5 : 様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる
レベル6 : レベル5が準備なしでできる
レベル7 : 相手によってスタイルを変えられる
レベル8 : 自分の専門のことについて、自由にディスカッションできる
レベル9 : どんな話題でも、自由にディスカッションできる

注) レベルの数字が大きいほど難度が高い。

6. 日本語の力について、2と同様に回答を求める[日本語レベル]
7. A～Lの英語の各技能のうち、獲得したいと強く思う順番に3つ選択するよう求める

質問の3～6では、パフォーマンス・チャートで難易を示すレベル数を回答しているため、それぞれ理想レベル、現在レベル、可能レベル、日本語レベルと呼ぶことにした。

所要時間は約30分であった。

4-2-2. 結果と考察

英語が今よりもできるようになりたいかという質問に、「はい」と答えた回答者は280名、「いいえ」と答えたのは12名であり、ほとんどの学習者が英語ができるようになりたいと思っている。この「できるようになりたい」は、「できるようになりたいと強く思う」から、「できるにこしたことはない」という程度まで、広い範囲にわたる可能性が考えられる。

本節でおこなった調査の項目は順序尺度であるので、理想レベル、現在レベル、可能レベル、日本語レベルの技能別レベルの中央値、25パーセント点と75パーセント点の距離である四分偏差を表4-3に示す。私立大学、私立短期大学、国立大学の3大学の間で、理想レベルと日本語レベルはほぼ同じである。現在レベルの技能I、J、K、Lおよび可能レベル全体について、私立短期大学は他の2大学に比べて低い傾向がみられたが、いずれも1レベル程度であるので3つの大学を併せた結果を表4-3に示す。

表4-3で中央値をみると、理想レベルはほとんどの技能がレベル5または6であり、現在レベルはレベル2または3、可能レベルはレベル4または5、日本語レベルはレベル7または8である。技能間の難易度の差はほとんどない。現在レベルの四分偏差をみてみると、1レベルまたは2レベルしかなく、中央値が12技能中10技能がレベル2である。これは、現在のレベルが非常に低いと学習者が判断していることを示している。一方、日本語レベルを見ると、中央値がレベル7または8である。日本語が母語である回答者が、日本語でならなんでもできると考えているとすれば、その中央値が8または9と予想できる。しかし、それよりも低いレベルとなったのは、レベル8は専門のレベルであり、専門を強く意識

していない学部や短大の学生には考えにくいレベルであったためと思われる。

表4-3 理想レベル, 現在レベル, 可能レベル, 日本語レベルの技能別レベルの中央値と四分偏差 (N=291)

技能の種類	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
理想レベル	6(2)	6(3)	6(2)	5(4)	5(3)	6(4)	6(3)	7(4)	6(4)	6(2)	6(3)	6(4)
現在レベル	3(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2(2)	2(2)	2(2)	2(1)	3(2)	2(2)	2(2)
可能レベル	4(2)	4(2)	4(2)	4(2)	4(2)	4(2)	5(3)	4(2)	4(3)	6(2)	4(1)	4(3)
日本語レベル	7(1)	7(1)	7(1)	7(2)	7(2)	8(3)	7(2)	8(2)	7(2)	7(2)	8(2)	7(2)

注) 括弧内は四分偏差

次に、可能レベルをみると、その四分偏差は日本語レベルの四分偏差とほぼ同じである。それに比べ、理想レベルの四分偏差はやや大きい。理想レベルの各技能の頻度分布でレベル7または8の頻度がその周辺レベルの頻度に比べて低くなっている技能が10技能あり、そのために四分偏差が大きくなる傾向を示したと思われる。これは、英語ができるならできるだけほどよいと考えている回答者が存在する可能性を示している。実際、理想レベルで技能Bを除く全ての技能にレベル9をつけた回答者が292名中27名で、9.2%いた。これらの回答者の目標は他の回答者の目標に比べて、具体性に欠けている可能性がある。

技能間の差についてみると、理想レベル, 現在レベル, 可能レベル, 日本語レベルいずれについても、技能間の差は小さい。これは、全体として技能間の差が小さいことを示しており、回答者内での技能ごとの目標レベルに差があることを示しているわけではない。そこで、回答者内での目標の技能間の差をみると、2レベルが最も頻度が高く、理想レベルで108名(38.6%)、可能レベルで102名(36.4%)であり、次が3レベルで、理想レベルで61名(21.8%)、可能レベルで74名(26.4%)であって、レベル差がこれ以上に大きい回答者は少なかった。

次に、理想レベル, 現在レベル, 可能レベルの関連を検討する。表4-4に理想レベル, 現在レベル, 可能レベル間の相関係数を示す。表4-4によると、可能レベルが理想レベルと現在レベルの両方と高い相関を示しており、理想レベルと可能レベルの因果関係については明らかでないが、可能レベルと現在レベルに

については、現在レベルが可能レベルに強く影響を与えていると思われる。そして、全技能にわたって、現在レベルの2～3レベル上が可能レベルであり、可能レベルの1～2レベル上が理想レベルとなっていることが、表4-3からわかる。

表4-4 理想レベル，現在レベル，可能レベル間の相関係数（N=286）

	現在レベル	可能レベル
理想レベル	.24***	.53***
現在レベル		.54***

注) *** P<.001

最後に、強く獲得したいと思う技能の結果を表4-5に示す。これは、上段が一番強く獲得したいと思う技能としてあがった頻度であり、下段が上位3位までにあがった頻度である。

表4-5 獲得したいと思う技能の技能別頻度（N=291）

技能の種類	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1位	9	22	8	12	76	27	64	28	10	19	9	7
	3.1	7.6	2.7	4.1	26.1	9.3	22.0	9.6	3.4	6.5	3.1	2.4
3位以内	20	40	27	43	169	85	127	106	70	78	67	41
	6.8	13.8	9.2	14.7	58.1	29.2	43.7	36.4	24.0	26.7	23.0	14.1

注) 下段はパーセント分布

一番強く獲得したい技能にしても、上位3位以内にしても、頻度の高いほうから技能E（話し言葉）、G（意見）、H（情報の要点）、F（談話のテクニック）の順番は変わらない。この4つは、「対面場面での会話」（E、G、F）と「媒体から情報を聞き取る」（H）にまとめられる。特に技能Eを上位3位以内にあげた回答者は約60%になる。逆に頻度の低い技能は、技能A（自己紹介）、C（電

話), L (まとめ書ける) である。これは, 技能A, Cが限定的な技能であり, Lは日本語でさえ使用頻度の低い技能であるためであると思われる。

4-3. 教授者と学習者がとらえる学習技能の難易 (研究5)

上の目的2のために以下の調査を行なった。

4-3-1. 方法

対象者および調査時期 東京都内の私立大学の学生323名 (男子233名, 女子88名, 不明2名) に対して調査を実施した。所属学部は法学部, 経済学部, 文学部である。このうち英語圏への滞在経験が1年以上ある者は特別な英語学習経験があるとみなして, 以下の分析から除外した。分析の対象となったのは304名 (男子221名, 女子80名, 不明2名) である。学年は1, 2年生が78%を占めた。調査は1994年の5月に実施した。

質問紙の構成と手続き 質問紙は, 「目的2: 教授者がとらえる難易と学習者がとらえる難易が合致しているかを確かめる」ために, 研究4で使用したパフォーマンス・チャートの各項目について「できるようになりたいか」「今できるか」「できるようになると思うか」について問うことにした (使用した質問紙は付録Eを参照のこと)。質問項目が多いため, パフォーマンス・チャートから, 技能A (自己紹介), C (電話) を除いた, 技能B (あいさつ), D (質問), E (意見), F (談話のテクニック), G (話し言葉), H (情報の要点), I (要約), J (情報読める), K (情報伝える), L (まとめ書ける) の10技能を選び, レベルについてはレベル1とレベル8, 9を除き, 2~7の6レベルを用いた。

技能A (自己紹介), C (電話) を除いた理由は, 研究4で獲得したいと思う技能の中で, 上位3位までにあげられる数が最も低い2技能であったことと, 技能Aは技能B (あいさつ) と会話の導入という意味で同様であること, 技能Cの電話での会話は対面の会話と同じ部分が多いためである。レベル1とレベル8, 9を除いた理由は, レベル1は実際に使用するというよりも, 知っているかどうかという知識の問題であること, レベル8, 9は専門の事柄となるので, 大学の

学部の学生は想定しにくいためである。

質問は、

1. 英語圏への滞在経験を、月単位で回答を求める
2. 英語が「できるようにならなくても全く構わない(1)」から「絶対できるようになりたい(5)」のうちから1つ選択することを求める[理想度(1)]
3. 英語が「できない(1)」から「できる(5)」の内から1つ選択することをもとめる[現在度(1)]
4. 英語が「絶対できるようにならない(1)」から「必ずできるようになる(5)」のうちから1つ選択することを求める[可能度(1)]
5. 各項目について、どの程度できるようになりたいかを5件法で回答を求める[理想度(2)]
6. 各項目について、現在どの程度できるかを5件法で回答を求める[現在度(2)]
7. 各項目について、どの程度できるようになると思うかを5件法で回答を求める[可能度(2)]

である。ここでは、質問2～7についての回答を理想度、現在度、可能度と呼ぶことにした。それは、研究4で用いた理想レベル、現在レベル、可能レベルはパフォーマンス・チャートの難易を示す段階であるレベルに対応しているのに対し、研究5の理想度、現在度、可能度は各項目が「どのくらいできるようになりたいのか」「どのくらい現在できるのか」「どのくらいできるようになると思うのか」という程度を測っているからである。なお、質問2～4は英語全体についての質問であり、それぞれ理想度(1)、現在度(1)、可能度(1)とした。質問5～7はパフォーマンス・チャートから選んだもので、それぞれ理想度(2)、現在度(2)、可能度(2)とし、提示は技能ごとやレベル順でなく、ランダムにした。

所要時間は約30分であった。

4-3-2. 結果と考察

表4-6に理想度(1)、現在度(1)、可能度(1)の頻度分布を示す。表4-6によれば、現在度(1)に4または5と回答した、英語ができるようになりたいと思っている学習者は、80.6%であった。しかし、理想度(1)に4または5と回答した、実際に英語ができると思っている者は、わずか8.9%であった。

逆に、現在度（1）に1または2と回答した、英語ができないと思っている学習者は、半数以上の56.0%であった。可能度（1）については、できるようになるかわからないと回答した者（可能度（1）に3と回答した者）は全体の約2分の1で、英語学習に対する見通しが立っていないことを示している。さらに、理想度（1）と可能度（1）のクロス集計（表4-7）を取ってみると、理想度（1）に4または5と回答し、かつ、可能度（1）に1、2、または3と回答したものは155名で51.0%となった。すなわち、できるようになりたいのに、できるようにならないと思う、もしくは、できるようになるかわからないと思う者が約半数にのぼっている。

表4-6 理想度（1）、現在度（1）、可能度（1）の頻度分布（N=302）

	度 1	2	3	4	5
理想度（1）	8(2.6)	10(3.3)	41(13.5)	190(62.5)	55(18.1)
現在度（1）	96(31.8)	73(24.2)	106(35.1)	26(8.6)	1(0.3)
可能度（1）	6(2.0)	43(14.1)	155(51.0)	75(24.7)	25(8.2)

注) 括弧内はパーセント分布

表4-7 理想度(1)と可能度(1)のクロス集計(N=304)

可能度(1)	1	2	3	4	5
理想度(1)					
1	2 (0.7)	2 (0.7)	2 (0.7)	2 (0.7)	0 (0.0)
2	2 (0.7)	4 (1.3)	2 (0.7)	1 (0.3)	1 (0.3)
3	0 (0.0)	14 (4.6)	21 (6.9)	5 (1.6)	1 (0.3)
4	1 (0.3)	21 (6.9)	113 (37.2)	48 (15.8)	7 (2.3)
5	1 (0.3)	2 (0.7)	17 (5.6)	19 (6.3)	16 (5.3)

注) 括弧内はパーセント分布

もし難易のとらえ方が教授者と学習者で一致しているなら、理想度(2)については「できるようになりたいレベルの下のレベルもできるようになりたい」、現在度(2)については「できるレベルの下のレベルもできる」、可能度(2)については「できるようになるだろうと思うレベルの下のレベルもできるようになるだろうと思う」と考えられる。理想度(2)、現在度(2)、可能度(2)いずれでも、レベルがあがるにつれて値が下がれば難易のとらえ方が教授者と学習者で一致していると判断できる。そこで、10技能のレベルごとの平均値を、理想度(2)、現在度(2)、可能度(2)について、表4-8に示す。理想度(2)、現在度(2)、可能度(2)の3つともレベルが上がるにつれて平均値が低くなっているため、難易のとらえ方が教授者と学習者で一致していると言える。

最後に理想度(2)、現在度(2)、可能度(2)の相関を表4-9に示す。表4-9の結果は表4-4の結果と同様であり、可能度(2)は理想度(2)、現在度(2)の両方と高い相関を示し、理想レベル、現在レベル、可能レベルの関係が安定していることが示唆された。

表4-8 理想度(2), 現在度(2), 可能度(2)のレベル別平均値
(N=304)

レベル	2	3	4	5	6	7
理想度(2)	4.01	3.92	3.82	3.77	3.77	3.56
現在度(2)	2.51	2.29	2.18	2.05	1.97	1.86
可能度(2)	3.47	3.33	3.22	3.15	3.10	2.98

表4-9 理想度(2), 現在度(2), 可能度(2)間の相関係数(N=303)

	現在度(2)	可能度(2)
理想度(2)	.25***	.58***
可能度(2)		.49***

注) *** P<.001

4-4. 全体的考察

a) 学習者の目標レベル

現時点での英語力はレベル2~3であり, 簡単なやりとりができるレベルである。できるようになると思うレベル, すなわち可能な目標はレベル4~5であり, 説明ができる段階である。理想的な目標はレベル5~6となっており, 準備なしでさまざまなことができる段階である。簡単なやりとりができるレベルというのは, 二言三言のやりとりができる段階であり, 連続した会話にならないレベルと

考えられる。その段階から一連の会話ができるレベルに達することが可能な目標となっている。そういったことを準備なしでできるようになることが、理想的な目標であり、理想的な目標であっても相手に応じてスタイルを変えたりする段階までは望んでいない。現時点での英語力、可能な目標、理想的な目標のなかでは、前者2つは偏差も小さく、授業立案の目安となるといえる。

技能間のレベル差については、現時点での英語力、可能な目標、理想的な目標のいずれについても全体的にみて差がほとんどない。個人内での技能間のレベル差は2レベルから3レベルの者が多く、例えば技能C（電話）はレベル1が目標で技能E（意見いえる）ではレベル9が目標であるといった極端な目標のレベル差のある者は少なかった。本章では学習者が英語学習に投入できる時間を問題としていないが、それを考慮に入れた場合には、労力を特定の技能に集中的に振り向けるといったかたちで、大きな個人内の技能間レベル差があらわれる可能性がある。

現時点での英語力と可能な目標、理想的な目標の関係は、可能な目標が現時点の英語力、理想的な目標の両方と相関が高い。これは、研究4、研究5ともに同様の結果であった。可能な目標と理想的目標の因果関係については今後の課題であるが、現時点での英語力と可能な目標については、現時点での英語力が可能な目標に影響を与えていると考えられる。

現時点での英語力、可能な目標、理想的目標の間の各技能におけるレベル差は、次のようになっている。現時点での英語力の2～3レベル上が可能な目標であり、その1～2レベル上が理想的目標である。現時点での英語力と可能な目標の偏差の小ささから、英語力と可能な目標は互いに予測が可能であると思われる。

b) 学習者が獲得したいと思う技能の種類

獲得したい技能については、上位にあがった頻度が高かった技能は、順に「E：自分の意見がいえる」「G：話し言葉が使える」「H：情報を聞いて要点がわかる」「F：談話のテクニックが使える」である。逆に、上位にあがった頻度が低かった技能は「A：（自己）紹介ができる」「C：電話がかけられる」「L：まとめが書ける」であった。上位の技能については、「H：情報を聞いて要点がわかる」は使用頻度が高いためであると推測できる。その他の3技能は、日本での日常生活を考慮したとき実際の使用頻度が高いとはいえない。しかし、テレビや映画などで対話場面を見ることが多いため、上の3技能を身近に感じやすいだろう。

うし、それらの技能が必要な場面で使えないときに非常に困るであろう。これらのことから、「E：自分の意見が言える」「G：話し言葉が使える」「F：談話のテクニックが使える」の3技能は上位にあがった頻度が高かったのだと思われる。

このように獲得したい技能は、上位にあがった頻度が高かった技能と低かった技能とに比較的是っきりと分かれたのに対し、目標レベルの技能間の差はほとんどない。このことから、獲得意欲の強さと目標レベルの高さは独立であり、ある技能を獲得したいと強く思うからといってその技能の高いレベルを目指しているとは限らないといえるだろう。例えば技能Aを特に獲得したい場合に、技能Aはレベル9を目指し他の技能はレベル3を目指すとは限らず、どの技能もレベル3という同じようなレベルを目指すことが多いということである。

c) パフォーマンス・チャートの利用

教授者がとらえる難易と学習者がとらえる難易はほぼ一致しており、パフォーマンス・チャートのレベル表としての妥当性が示された。

また、英語が「できるようにるかどうかわからない」と思っているものが約半分、「できるようにならないと思う」を含めると約3分の2が英語学習に対する見通しがいいことがわかる。特に、「できるようにになりたい」のに「できるようにるかかわからない」または「できるようにならないと思う」回答者は約2分の1である。このような学習者に対しては、学習および学習に対する見通しを提示することで、学習意欲の向上をはかれるかもしれない。

本章で獲得したい技能として上位にあがった「E：自分の意見が言える」、「G：話し言葉が使える」、および、下位であった「A：（自己）紹介ができる」は、いずれも従来の4技能では「話す」に分類される。つまり、本章の結果からは、「話す」という分類の中には獲得したい技能とそうでない技能の両方が含まれていることになる。従来の4つの分類を英語学習の目標として用いると、獲得したい技能とそうでない技能が同一の目標の中に含まれてしまう。このように、従来の4技能の分類では学習者の目標を把握するには不十分であり、より実際場面に適したパフォーマンス・チャートのような分類を行うべきであることを示唆している。

学習者の目標を知ることは、学習者の性格や特性などを知ることと同様に学習者情報を得ることの1つとして重要であると思われる。これをさらに進めて、同

一のパフォーマンス・チャートを用いて、学習者の目標を知り、同時に教授者が学習者に期待している目標を明確にし、それを学習者に伝えれば、学習者と教授者の英語学習に対する考え方の理解が相互に深まるであろう。

また本章の結果は、英語学習についての情報環境を整える際にも役立つであろう。例えば、どのような技能を中心にカリキュラム構成をしたらよいのか、またどのようなビデオ教材などを作成したらよいのかといったことは、ここでの調査結果と直接に結びついていることである。

本章では、学習者が英語学習で目標とするレベルおよび獲得したい技能の種類をあきらかにし、パフォーマンス・チャートの妥当性を確かめた。これらの結果をふまえた上で、第5章では、パフォーマンス・チャートを利用して、内容目標およびその構造が学習に対する主観的評価におよぼす影響を実験的に検討する。

4-5. まとめ

本章では、大学生の英語学習における自己評価、現実的な可能目標と理想的目標をパフォーマンス・チャートを用いて技能別に検討した。結果は、自己評価、可能な目標、理想的目標ともに技能間の難易度の差は全体としてほとんどなかった。獲得したい技能は、「対面場面での会話」と「媒体から情報を聞き取る」にまとめられた。このことから、獲得意欲の強さと目標の高さは独立であることが明らかになった。最後に、教授者のとらえる難易度と学習者のとらえる難易が概ね一致していることを確かめ、パフォーマンス・チャートの妥当性を示した。

第5章 内容目標の提示の主観的評価への効果（研究6）

5-1. 目的

第1章では、志向-評価モデルにもとづいて、学習に対する主観的評価を向上させるために明確な内容目標を提示する介入法を提案した。このとき学習に対する主観的評価として、学習方法の未知感と学習負担感を取り上げた。そして、内容目標は一般に、難度目標と技能目標という2つの側面を持つマトリックス構造にとらえることができると述べた。これを踏まえて、1) 難度目標、技能目標を明確にすることが学習に対する主観的評価におよぼす効果について検討すべきである、と主張した。その際に、2) 志向-評価モデルでは学習に対する主観的評価と学習動機は共変動すると考えるので、学習に対する主観的評価が変化すれば学習動機も変化するかもしれないことを述べた。さらに、1) と2) について以下のような仮説を立てた。

仮説1-1：難度目標が明確になっても、対象とすべき技能は特定されないので、目標のために必要な行動の種類を限定されず、学習方法の未知感には影響をおよぼさない。

仮説1-2：難度目標が明確になると、明確でない場合に比べて全体の学習量が特定しやすい。このために学習負担感が軽減する。

仮説1-3：技能目標が明確になると、対象とすべき技能が特定されるので、目標のために行なうべき行動の種類が限定され、学習方法の未知感が軽減する。

仮説1-4：技能目標が明確になると、仮説1-2と同様の理由で学習負担感が軽減する。

仮説2：学習に対する主観的評価と学習動機とは共変動すると考えるので、学習に対する主観的評価が高まれば、学習動機も高まる。

本章では、上述した1) と2) を目的として、仮説1および仮説2を実験的に検証し、現実の学習場面との関係について考察する。

5-2. 実験の概要

仮説1と2を検証するために、明確な難度目標を提示する条件と明確な技能目標を提示する条件および明確な内容目標を提示しない条件である、①難度明確群、②技能明確群、③統制群の3群を設けた。

本章では被験者自身ではなく、特別な英語学習経験のない大学生を想定して実験を行なった。特別な英語学習経験がないとは、小学生のときに英語を習ったことや留学経験がなく、中学・高校では学校の授業を中心に英語を学習し、大学入試のために受験勉強をした経験があることとした。想定した大学生は1年生で英文科のような英語を専門とする学科の所属ではなく、英語の授業は必修授業の2コマだけとした。さらに、現在の英語力は「決まった言葉や文を、読んだり聞いたりしてわかり、書いたり話したりできる」程度とした。このような大学生が、1年間1週間に2時間ずつ自分で英語を勉強することにし、そのために目標を決めると想定した。このような想定実験としたのは、被験者自身のこととして実験を行なうと被験者の英語力によって結果が異なる可能性があるため、被験者の英語力の影響を取り除き、内容目標の提示自体の効果を測定するためである。

その他、被験者自身の学習に対する主観的評価および学習動機を測定し、これらが群間で異なった場合にはその影響を取り除き、明確な内容目標を提示すること自体の効果を検討できるようにした。

本章の実験では、特別な英語学習経験のない大学生を想定した後、内容目標構造について提示し、続いて内容目標を提示する。内容目標構造は、第4章で検討した英語の技能別難易表であるパフォーマンス・チャート12技能9レベルのうち、難度の高いレベル8と9を除く12技能7レベルを用いることにした。12技能9レベルのパフォーマンス・チャートは付録Dに記載したものと同一である。パフォーマンス・チャートは教授者側から見た目標構造であり、学習者側から見た難易も概ねこれと一致することは第4章で確かめた。従って、実験でパフォーマンス・チャートを示すことは被験者の負担にならず、その後に提示する内容目標の理解の助けになると考えた。レベル8と9を除いたのは、これら2つのレベルは専門分野での英語の使用関わる事柄であり、大学の学部学生には想定しにくいと考え

たためである。

明確な内容目標とは、目標とする範囲が特定されその内容が具体的であることである。従って、明確な難度目標とは難度を特定した目標であり、明確な技能目標とは技能を特定した目標である。そこで、本章での明確な内容目標の提示は、第4章で確かめた英語学習の内容目標にもとづいて以下のようにした。想定した大学生の英語力はレベル1～7のうちレベル2としその内容は上述した通りである。目標とするレベルである難度目標はレベル3の「簡単な言葉や文のやりとりができる」程度、目標とする技能の種類である技能目標はA～Lの12技能のうち技能Eの「自分の意見がいえる」とした。

従属変数には、第3章で使用した学習方法の未知感と学習負担感という学習に対する主観的評価と、第2章で作成し第3章で使用した充実・訓練志向と自尊・報酬志向という学習動機尺度を用いた。

さらに、提示された内容目標のために適切だと思ふ学習方法の数や種類を調べるために、被験者に学習方法の選択をするように求めた。学習方法は読む、書く、聞く、話すという4つの技能について3方法ずつの合計12の学習方法の項目を作成した。学習方法の項目を表5-1に示す。

5-3. 方法

対象者および調査時期 第3章の志向-評価モデルでも第4章の内容目標構造でも、文系と理系の傾向は同様であったので、ここでは文系（経済学部、教育学部、行政社会学部）の学生144名について実験を実施した。このうち英語圏への滞在経験が12カ月以上の者は特別な英語学習経験があるとみなして除外し、142名（男子65名、女子77名）を対象として分析を行った。対象者の学年は1年生が全体の97%を占めた。各群の被験者数は①難度明確群が45名、②技能明確群が48名、③統制群が49名であった。

材料と手続き 独立変数の操作と従属変数の測定のために各被験者に冊子を1部ずつ配布した。使用した冊子は付録Fに記載する。架空の大学生A君を想定して各群に内容目標提示の操作を行い、その後の質問にA君になったつもりで回答

表5-1 学習方法の項目内容

No.	内容
1.	英語で話す機会を積極的に利用する。
2.	普段の生活の中で、思いついたことや行動などを英語にして言う。
3.	聞き取った英語は、次に自分が話せるように口に出して言う。
4.	ドラマやニュース、映画などで英語を聞く。
5.	リスニング教材のテープを聞く。
6.	ラジオや英語の歌を聞く。
7.	英語の読物を読む。
8.	英語リーディングの問題集をやる。
9.	英文解釈の問題をやったり、英文を日本語に訳したりする。
10.	日記を英語でつける。
11.	英作文の問題集をやる。
12.	読物のまとめを英語で書く。

するよう求めた。内容目標提示の操作は次のように行った。まず、パフォーマンス・チャート（冊子では目標分類表と呼んだ）を用いて、内容目標にはレベル1から7へと難しくなる7レベルの難度と12種類の技能の種類という2つの側面があるという内容目標構造を説明し、A君の現在の英語力はレベル2であると告げた。次に、「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけあげる」という全群で同一の内容目標を与え、与えた内容目標がいかどうかをA君が1週間考えたと教示した。そして、1週間後の内容目標として各群で異なる内容目標を与えた。①難度明確群は難度目標をレベル3に明確にして「できるだけ多くの技能をレベル3にあげる」を1週間後に決めた内容目標とし、②技能明確群は技能目標を「技能E：自分の意見がいえる」に明確にして「技能Eのレベルをできるだけあげる」を1週間後に決めた内容目標とし、③統制群は最初に与えた内容目標と同一のものを1週間後に決めた内容目標とした。その後、従属変数の測定と被験者自身に関する質問への回答を求めた。

(a)従属変数の測定のために、(1)A君の学習に対する主観的評価（学習方法の未

知感5問, 学習負担感5問) 10問(塩谷,1995), (2)A君の学習動機(充実・訓練志向11問, 自尊・報酬志向11問) 22問(第2章で作成した尺度), (3)内容目標のために適切だと思う学習方法12項目, (b)被験者自身の測定のために(1)フェイスシート(性別, 学年, 学部, 英語圏への滞在期間), (2)被験者自身の学習に対する主観的評価((a)の(1)と同様), (3)被験者自身の学習動機((a)の(2)と同様)を用いた。(a)の(1),(2)は”以前と変わらない(1点)”から”非常によくあてはまるようになった(5点)”の5件法で測定し, (a)の(3)は12の学習方法のうち良いと思う項目を全て選択するようにした。(b)の(1)のうち英語圏への滞在期間は月単位で回答を求めた。(b)の(2),(3)は”ほとんどあてはまらない(1点)”から”よくあてはまる(5点)”の5件法で測定した。学習方法の未知感と学習に対する主観的評価はそれぞれ10項目あり, そのうち各5項目が反転項目である。回答のしやすさから本章では反転項目を除き, 残りの各5項目を用いた。所要時間は約20分間であった。なお, A君の学習に対する主観的評価とA君の学習動機は, 以下では単に学習に対する主観的評価, 学習動機と呼ぶ。

5-4. 結果

a) 被験者自身の学習に対する主観的評価と学習動機の影響

まず, 被験者自身についての学習方法の未知感, 学習負担感, 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向の信頼性を検討するためにクロンバックの α 係数を求めた。これを表5-2に示す。 α 係数は.83から.88で十分に大きく, 4尺度とも信頼性が高いことを確かめた。

次に, 被験者自身の学習方法の未知感, 学習負担感, 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向についての群別の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値を表5-3から表5-6に示す。これらの尺度は各項目について得点の平均値を尺度得点としたので, 得点可能範囲は1から5である。被験者自身の学習方法の未知感と被験者自身の学習負担感, 未知感や負担感が弱いほど得点が高くなるように算出した。

表5-2 被験者自身の学習に対する主観的評価, 被験者自身の学習動機の α 係数

	α 係数
被験者自身の学習に対する主観的評価	
学習方法の未知感	.85
学習負担感	.86
被験者自身の学習動機	
充実・訓練志向	.88
自尊・報酬志向	.83

表5-3 被験者自身の学習方法の未知感の群別の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.51	0.97	1.00	4.40
②技能明確群	2.39	0.76	1.00	3.60
③統制群	2.12	0.89	1.00	4.00

表5-4 被験者自身の学習負担感の群別の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	1.91	0.82	1.00	4.20
②技能明確群	2.22	0.95	1.00	3.80
③統制群	1.93	0.86	1.00	4.00

表5-5 被験者自身の充実・訓練志向の群別の平均値，標準偏差，最小値，最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.12	0.81	1.00	4.09
②技能明確群	2.30	0.83	1.00	3.90
③統制群	2.14	0.87	1.00	3.82

表5-6 被験者自身の自尊・報酬志向の群別の平均値，標準偏差，最小値，最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.56	0.77	1.00	3.91
②技能明確群	2.57	0.70	1.09	4.18
③統制群	2.62	0.83	1.00	4.18

被験者自身の学習方法の未知感は，①難度明確群，②技能明確群，③統制群の平均値が順に，2.51，2.39，2.12であり，標準偏差が順に，0.97，0.76，0.89であった（表5-3）。被験者自身の学習負担感の各群の平均値は，①難度明確群，②技能明確群，③統制群の順に，1.91，2.22，1.93で，標準偏差は順に，0.82，0.95，0.86であった（表5-4）。被験者自身の充実・訓練志向の各群の平均値は，①難度明確群，②技能明確群，③統制群の順に，2.12，2.30，2.14であり，標準偏差は順に，0.81，0.83，0.87であった（表5-5）。被験者自身の自尊・報酬志向の①難度明確群，②技能明確群，③統制群の平均値は順に，2.56，2.57，2.62であり，標準偏差は順に0.77，0.70，0.83であった（表5-6）。このように，4尺度とも各群間で著しく値が異なることはなかった。

これら4尺度それぞれを，3つの群間で差があるかどうかを確認するために，1元配置の分散分析を行なった。その結果を表5-7から表5-10に示す。分散分析の結果，被験者自身の学習方法の未知感 ($F(2,139)=1.16, p=.3161$)，被験者

自身の学習負担感 ($F(2,139)=1.41, p=.1659$) , 被験者自身の充実・訓練志向 ($F(2,139)=0.67, p=.5149$) , 被験者自身の自尊・報酬志向 ($F(2,139)=0.08, p=.9254$) の4尺度全てにおいて、群間で統計的に有意な差は見られなかった。以上のことから、学習に対する主観的評価と学習動機の分析の際に、被験者自身の学習に対する主観的評価と被験者自身の学習動機の影響を考慮する必要がないことがわかった。

表5-7 被験者自身の学習方法の未知感の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	$p < F$
群	2	1.79	0.90	1.16	.3161
残差	139	107.21	0.70		
全体	141	109.00			

表5-8 被験者自身の学習負担感の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	$p < F$
群	2	2.83	1.41	1.82	.1659
残差	139	107.92	0.78		
全体	141	110.74			

表5-9 被験者自身の充実・訓練志向の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	0.93	0.47	0.67	.5149
残差	139	97.13	0.70		
全体	141	98.06			

表5-10 被験者自身の自尊・報酬志向の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	0.09	0.05	0.08	.9254
残差	139	82.46	0.59		
全体	141	82.55			

b) 学習に対する主観的評価と学習動機

学習方法の未知感, 学習負担感, 充実・訓練志向, 自尊・報酬志向のクロンバックの α 係数を表5-11に示す. α 係数の値は.84から.87で十分に高い内的整合性が認められた. なお, この4尺度は被験者についての4尺度と同様に, 各項目について得点の平均値を尺度得点とした. したがって, 得点可能範囲は1から5である.

学習方法の未知感の群別の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値を表5-12に示す. 各群の平均値と標準偏差は, ①難度明確群では2.81と0.84, ②技能明確群では2.67と0.94, ③統制群では1.97と1.01であり, ③統制群の平均値は①難度明確群と②技能明確群の2群の平均値に比べて小さかった. 学習方法の未知感について1元配置の分散分析にかけたところ, 0.1%水準で統計的に有意な差が見られた($F(2,139)=11.09, p=.0001$). 表5-13には分散分析の結果を示す. さらに, 5%水準でTukeyの多重比較を行なった結果, ①難度明確群と②技能明確群の間には

統計的に有意な差が見られず、①難度明確群と③統制群との間および②技能明確群と③統制群との間に、統計的に有意な差が見られた。学習方法の未知感得点は、未知感が弱いほど高くなるように算出した。従って、学習方法の未知感は、①難度明確群と②技能明確群は③統制群に比べて弱く、①難度明確群と②技能明確群とでは違いが見られなかったことになる。

表5-11 学習に対する主観的評価、学習動機の α 係数

	α 係数
学習に対する主観的評価	
学習方法の未知感	.84
学習負担感	.87
学習動機	
充実・訓練志向	.84
自尊・報酬志向	.85

表5-12 学習方法の未知感の群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.81a	0.84	1.00	4.40
②技能明確群	2.67a	0.94	1.00	5.00
③統制群	1.97b	1.01	1.00	4.80

注) 平均値の右側に記されたアルファベットが異なるとき、5%水準のTukeyの多重比較で、統計的に有意な差が見られたことを示す。

表5-13 学習方法の未知感の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	19.37	9.68	11.09	.0001***
残差	139	121.41	0.87		
全体	141	140.77			

注) ***:p<.001

次に、学習負担感について、表5-14に群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値を示す。①難度明確群では2.90と1.04、②技能明確群では3.06と0.97、③統制群では2.03と1.11であった。各群間を比べると、③統制群の平均値が①難度明確群と②技能明確群の2群の平均値に比べて小さい値であった。学習負担感について1元配置の分散分析にかけたところ、0.1%水準で統計的に有意な差が見られた(F(2,139)=13.74,p=.0001)。表5-15に分散分析の結果を示す。5%水準でのTukeyの多重比較の結果、①難度明確群と②技能明確群の間には統計的に有意な差は見られず、①難度明確群と③統制群との間および②技能明確群と③統制群との間に、統計的に有意な差が見られた。学習負担感得点は、負担感が弱いほど高くなるように算出した。従って、学習負担感は、①難度明確群と②技能明確群は③統制群に比べて弱く、①難度明確群と②技能明確群とでは違いが見られなかったことになる。これは、学習方法の未知感についての結果と同様であった。

表5-14 学習負担感の群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.90a	1.04	1.00	4.60
②技能明確群	3.06a	0.97	1.00	5.00
③統制群	2.03b	1.11	1.00	4.60

注) 平均値の右側に記されたアルファベットが異なるとき、5%水準のTukeyの多重比較で、統計的に有意な差が見られたことを示す。

表5-15 学習負担感の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	29.78	14.89	13.74	.0001***
残差	139	150.61	1.08		
全体	141	180.39			

注) ***:p<.001

続いて、充実・訓練志向について、表5-16に群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値を示す。①難度明確群では2.39と0.66、②技能明確群では2.52と0.77、③統制群では2.21と0.83であり、各群間で著しく異なる値ではなかった。充実・訓練志向について1元配置の分散分析にかけたところ、統計的に有意な差は見られなかった ($F(2,139)=2.03, p=.1348$)。表5-17に分散分析の結果を示す。

表5-16 充実・訓練志向の群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.39	0.66	1.18	3.73
②技能明確群	2.52	0.77	1.00	4.18
③統制群	2.21	0.83	1.00	4.45

表5-17 充実・訓練志向の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	2.34	1.17	2.03	.1348
残差	139	150.61	1.08		
全体	141	82.42			

最後に、自尊・報酬志向について、表5-18に群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値を示す。①難度明確群では2.29と0.68、②技能明確群では2.39と0.80、③統制群では2.24と0.86であった。平均値も標準偏差も、3群とも同じような値であった。自尊・報酬志向について1元配置の分散分析にかけたところ、統計的に有意な差は見られなかった ($F(2,139)=0.46, p=.6302$)。表5-19に分散分析の結果を示す。

表5-18 自尊・報酬志向の群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	2.29	0.68	1.00	4.09
②技能明確群	2.39	0.80	1.09	3.82
③統制群	2.24	0.86	1.00	4.27

表5-19 自尊・報酬志向の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	0.57	0.29	0.46	.6302
残差	139	86.18	0.62		
全体	141	86.76			

c) 内容目標のために適切だと思ふ学習方法

内容目標のために適切だと思ふ学習方法の合計数について、群別の平均値と標準偏差、最小値、最大値を表5-20に示す。12の学習方法の中から複数選択で回答を求めたので、選択可能な学習方法数は0~12である。適切だと思ふ学習方法の合計数の平均値と標準偏差は①難度明確群で5.64と1.93、②技能明確群で5.06と1.86、③統制群で6.61と2.66であり、学習方法の合計数が最も少ない群が②技能明確群、最も多い群が③統制群、これら2群の間に①難度明確群の学習方法の合計数が位置していた。適切だとした学習方法の合計数について1元配置の分散分析にかけたところ、1%水準で統計的に有意な差が見られた ($F(2,139)=6.18$, $p<.01$)。表5-21に分散分析の結果を示す。5%水準でのTukeyの多重比較の結果、①難度明確群と②技能明確群との間および①難度明確群と③統制群との間には統計的に有意な差が見られず、②技能明確群と③統制群との間には有意な差が見られた。つまり、②技能明確群は③統制群に比べて適切だと思ふ学習方法の合計数が少なかったが、①難度明確群と②技能明確群との間および①難度明確群と③統制群との間には適切だと思ふ学習方法の合計数に違いが見られなかった、ということである。

表5-20 内容目標のために適切だと思ふ学習方法の合計数の群別の平均値、標準偏差、最小値、最大値

群	平均値	標準偏差	最小値	最大値
①難度明確群	5.64ab	1.93	3	12
②技能明確群	5.06a	1.86	1	10
③統制群	6.61b	2.66	3	12

注) 平均値の右側に記されたアルファベットが異なるとき、5%水準のTukeyの多重比較で、統計的に有意な差が見られたことを示す。

表5-21 内容目標のために適切だと思う学習方法の合計数の分散分析

変動要因	自由度	平方和	平均平方	F	p<F
群	2	59.48	29.74	6.18	.0027**
残差	139	668.76	4.81		
全体	141	728.23			

注) **:p<.01

次に、12の学習方法のそれぞれについて、内容目標のために適切だとした頻度を各群ごとに表5-22に示す。表5-22には群内で頻度の高い順につけた順位も示した。①難度明確群では頻度の高い方法は、「1. 英語で話す機会を積極的に利用する(75.6%)」、「4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く(75.6%)」、「6. ラジオや英語の歌を聞く(68.9%)」などで、頻度の低い方法は「12. 読物のまとめを英語で書く(15.6%)」、「11. 英作文の問題集をやる(24.4%)」、「8. 英語リーディングの問題集をやる(26.7%)」などであった。②技能明確群では頻度の高い方法は、「1. 英語で話す機会を積極的に利用する(91.7%)」、「2. 普段の生活の中で、思いついたことや行動などを英語にして言う(77.1%)」、「4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く(60.4%)」などで、頻度の低い方法は「5. リスニング教材のテープを聞く(16.7%)」、「8. 英語リーディングの問題集をやる(16.7%)」などであった。③統制群では頻度の高い方法は、「1. 英語で話す機会を積極的に利用する(83.6%)」、「7. 英語の読物を読む(77.6%)」、「4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く(71.4%)」などで、頻度の低い方法は「11. 英作文の問題集をやる(30.6%)」、「8. 英語リーディングの問題集をやる(38.8%)」、「9. 英文解釈の問題をやったり、英文を日本語に訳したりする(42.9%)」などであった。

以上のように、高い頻度の学習方法の種類と低い頻度の学習方法の種類が3群間で全く異なっていることはなかった。しかし、②技能明確群では91.7%の被験者が学習方法1を選択しており、多くの被験者が同じ学習方法を選択する傾向があった。逆に、③統制群では、最も低い頻度であった学習方法11の割合が30.6%であり、ある方法が特に選択されない傾向がなかった。

表5-22 各学習方法について内容目標のために適切だとした群別の頻度

学習方法No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
①難度明確群	34	25	18	34	14	31	28	12	15	25	11	7
	75.6	55.6	40.0	75.6	31.1	68.9	62.2	26.7	33.3	55.6	24.4	15.6
	1	5	7	1	9	3	4	10	8	5	11	12
②技能明確群	44	37	22	29	8	13	18	8	14	26	11	11
	91.7	77.1	45.8	60.4	16.7	27.1	37.5	16.7	29.2	54.2	22.9	22.9
	1	2	5	3	11	8	6	11	7	4	9	9
③統制群	41	24	23	35	24	31	38	19	21	30	15	22
	83.6	49.0	46.9	71.4	49.0	63.3	77.6	38.8	42.9	61.2	30.6	44.9
	1	6	8	3	6	4	2	11	10	5	12	9

注) 中段はパーセント分布, 下段は群内での頻度の順位

5-5. 考察

まず, 学習方法の未知感は, ①難度明確群では③統制群に比べて弱かった。つまり, 明確な難度目標を提示することは学習方法の未知感を軽減する効果があった。難度目標が明確になっても学習方法の未知感には影響をおよぼさない, という仮説1-1は支持されなかった。仮説1-1では, 難度目標が明確になっても対象とすべき技能は特定されないのので, 目標のために必要な行動の種類を限定しにくいと考えた。①難度明確群での目標のために適切だと思う学習方法の合計数は, ③統制群よりも少なく, ②技能明確群よりも多かったがどちらの群とも統計的に有意な差は見られなかった。従って, 目標のために必要な行動の種類を限定したかどうかについては判断できない。そこで, 以下では必要な行動の種類を限定する場合としない場合それぞれについて考えてみる。

もしも内容目標のレベルが異なると学習方法も異なると学習者が考えているとすれば, 難度目標が明確になれば学習方法が特定されることになる。つまり, 明確な内容目標の提示によって必要な行動の種類を限定するので, 学習方法の未知

感は軽減する。一方で、必要な行動の種類を限定しない場合、難度目標が明確になることによって、どの程度注意深くやればいいのか、どの程度急いでやればいいのかなど、個々の行動がより具体的になるのかもしれない。このために、学習方法の未知感が軽減すると考えることができる。以上の2つのうちどちらか、あるいは両方を行なっているのかもしれない。このことを明らかにするための研究が今後必要であろう。

次に、学習方法の未知感は、②技能明確群では③統制群に比べて弱かった。つまり、明確な技能目標を提示することは学習方法の未知感を軽減する効果があった。また、②技能明確群での目標のために適切だと思える学習方法の合計数は、③統制群よりも少なく、5%水準で統計的に有意な差が見られた。これらのことから、技能目標が明確になると、対象とすべき技能が特定されるので目標のために行なうべき行動の種類が限定され、学習方法の未知感が軽減する、という仮説1-3は支持された。

そして、学習負担感は、①難度明確群では③統制群に比べて弱かった。つまり、明確な難度目標を提示することは学習負担感を軽減する効果があった。一方で、第4章での大学生の英語力と英語の内容目標に関する研究の結果、現時点での英語力はパフォーマンス・チャートのレベル2～レベル3、できるようになると思える可能な目標はレベル4～5、理想的な目標はレベル5～6であり、目標の回答を求めるときに学習時間の制限には言及しなかった。このことから、本章の実験で想定した1週間に2時間を1年間という学習時間で12技能全てについてレベル2からレベル3まであげることは困難なことであろう。従って、①難度明確群の「できるだけ多くの技能をレベル3に上げる」という目標は、③統制群の「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけ上げる」に比べて易しい目標ではなく、難度を明確にした目標であるといえる。以上のことから、難度目標が明確になると、明確でない場合に比べて全体の学習量が特定しやすく、このために学習負担感が軽減する、という仮説1-2は支持されたといえる。

さらに、学習負担感は、②技能明確群では③統制群に比べて弱く、明確な難度目標を提示することは学習負担感を軽減する効果があった。上述したように、第4章の結果から、技能Eという1つの技能であっても、本実験で想定した学習時間でこの技能をレベル7まで上げることは困難なことだと思われる。従って、②技能明確群の「技能Eのレベルをできるだけ上げる」という目標は③統制群の目標に比べて易しい目標ではなく、技能を明確にした目標であるといえる。以上の

ことから、技能目標が明確になると、明確でない場合に比べて全体の学習量が特定しやすく、このために学習負担感が軽減する、という仮説1-4は支持されたとと言える。

仮説1についての結果をまとめると、内容目標を明確にすると学習に対する主観的評価が高まったということになる。つまり、学習者は自分では目標を決められず、明確な目標を与える必要があると考えられる。

続いて、充実・訓練志向と自尊・報酬志向の両学習動機は、①難度明確群、②技能明確群、③統制群の全ての群間で統計的に有意な差が見られなかった。一方で、①難度明確群と②技能明確群は③統制群に比べて学習に対する主観的評価が高かった。これらのことから、学習に対する主観的評価と学習動機とは共変動すると思うので、学習に対する主観的評価が高めれば、学習動機も高まる、という仮説2は支持されなかった。

このことの原因の1つは、本実験が想定実験であったためだろう。第3章では、学習動機と学習に対する主観的評価との共変動が確認されているが、内容目標の提示による学習動機の変化は、学習に対する主観的評価が変化した影響でおこる間接的な効果ということになる。つまり、被験者は想定した架空の大学生について、間接的な効果である学習動機までは考えにくかったのかもしれない。もう一つは、学習に対する主観的評価と学習動機の共変動の関係よりも、以前のパフォーマンスが学習動機に与える影響の方が大きいためかもしれない。志向-評価モデルでは、学習に対する主観的評価と学習動機が共変動し、これら2つがそれぞれ学習行動を規定し、さらにパフォーマンスに影響する。そして、パフォーマンスが後の学習に対する主観的評価と学習動機に影響をおよぼすと考えている。このパフォーマンスが後の学習に対する主観的評価と学習動機におよぼす影響のほうは、学習に対する主観的評価と学習動機との共変動よりも規定力が大きいかもしれない。

最後に、目標のために適切だと思う学習方法の種類は、①難度明確群、②技能明確群、③統制群の3群間で、全く異なることはなく、「英語で話す機会を積極的に利用する」は全ての群で最も選択頻度の高い方法であった。②技能明確群では技能目標として技能Eを取り上げたので、それに関わる「英語で話す機会を積極的に利用する」が適切な方法として選ばれることが多くなったと考えられる。第4章での結果では、獲得した技能のうち最も頻度の高かったのは技能Eであった。このために、技能を明確にしない①難度明確群と③統制群でも技能Eに直接

に関わる方法を選択したと考えられる。これが3群で選択した方法が重なった理由であろう。

本章では、難度目標および技能目標を明確にすることは、学習方法の未知感と学習負担感を高めることを確かめたが、内容目標の明確化によるパフォーマンスへの影響については検討しなかった。パフォーマンスについて検討しなかったのは、英語学習のような複雑な課題では、内容目標の提示がパフォーマンスに影響するまでに比較的長い時間が必要であるが、実験的状況において被験者を長時間拘束することは現実的に不可能と考えられるためである。しかしながら、第1章で述べたような学習に対する主観的評価が高いとパフォーマンスが高いという先行研究から得られる知見および第3章での志向-評価モデルの検証結果と、内容目標の明確化が学習に対する主観的評価を高めるという本章の結果とから、内容目標を明確にすることで学習に対する主観的評価が高まり、それが学習行動を規定し、さらにはパフォーマンスに影響すると考えることができる。また、技能目標の効果についてはこれまでほとんど研究がなく、技能目標の効果を確認することは意義あることといえる。

しかし、難度目標を明確にすることが学習に対する主観的評価を高める理由については明らかではない。そして、学習に対する主観的評価が高まっても学習動機には影響しない結果であった。そこで、今後の課題として、1) 志向-評価モデルでのパフォーマンスまでも含めた研究、2) 難度目標を明確にすることが学習方法の未知感を高める理由を明らかにすること、3) 学習に対する主観的評価の変化が学習動機に影響しなかった理由をあきらかにすること、を挙げるができる。

本章では、現在の英語力や英語学習経験などを想定によって統制した集団実験を行ない、目標提示の全体的な効果を明らかにした。この結果を踏まえて、被験者自身の英語力や英語学習経験を生かした個別実験を行ない、より詳細な目標提示の効果を明らかにすることが望まれる。

被験者自身の英語力や英語学習経験を考慮することと関連して、リーダーシップ・スタイルに関わる研究では遂行能力の高低や経験の長短によってどのような目標提示が効果的であるのかを検討しており(e.g. Fiedler, 1970; Hersey, & Blanchard, 1974)、学習活動においても同様の視点での研究が今後必要となるであろう。

このような、研究の進展のための課題に加えて、実際の学習場面への応用に向けては以下のように考えられる。本章で得られた結果は、実験的手法によるもの

である。現在の英語力や英語学習経験などを統制した想定実験あるので、本章の結果をそのまま現実の学習場面に適用することは難しい。しかしながら、明確な内容目標の提示という介入法は今後、実践的研究を行なう意義があることを示した。そこで、明確な内容目標の提示は学習に対する主観的評価を高めるという本章の結果を実践的研究において確かめ、その上で現実の学習場面に適用することが望ましい。

現実の学習場面で内容目標を提示するときには、本章の実験では統制した学習者の英語力や英語学習経験を考慮する必要がある。提示する内容目標は学習者に受け入れられなければ意味がないので、学習者の英語力や英語学習経験から、学習者が受け入れられる程度の明確な難度目標を設定すべきである。そして、可能な限り学習者の望む技能を技能目標とすることが、学習に対する主観的評価を高める上でも、ひいてはパフォーマンスの向上のためにも望ましい。学習者の望む技能を技能目標にできない場合には、学習者にとって技能目標が意味のあるものであると感じられるような説明が必要となるだろう。さらに、学習を進めるにつれて英語力や英語学習経験は変化するので、このことを考慮して柔軟な目標の変更が必要となる。

5-6. まとめ

本章では、第1章で志向-評価モデルにもとづく介入法の1つとして提案した、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価への介入について実験的に検討した。このとき、内容目標は難度目標と技能目標からなり、学習に対する主観的評価は学習方法の未知感と学習負担感を取り上げた。実験の結果、1) 明確な難度目標の提示は学習方法の未知感を軽減すること、2) 明確な難度目標の提示は全体の学習量を特定するため学習負担感を軽減すること、3) 明確な技能目標の提示は行動を種類を限定するために学習方法の未知感を軽減すること、4) 明確な技能目標の提示は2)と同様の理由で学習負担感を軽減することが明らかになった。さらに、5) 学習に対する主観的評価が向上しても学習動機には影響

しない結果となった。この結果をもとに、パフォーマンスまでを含めた研究および、明確な難度目標の提示が学習方法の未知感を軽減させる理由を明らかにすること、学習に対する主観的評価が学習動機に影響しなかった理由を明らかにすることを今後の課題として挙げた。最後に、現実の学習場面で内容目標を提示するときには学習者の英語力や英語学習経験を考慮するべきであると述べた。

第6章 結論と今後の課題

6-1. 結論

本研究は、「日本人大学生の英語学習における動機づけモデルを提案、検証し、提案したモデルにもとづく介入法を示した上で、その介入の効果を実験的に検討すること」を目的として調査および実験を行なった。

第1章では、日本人大学生の英語学習について、心理学での学習の動機づけ研究と第2言語習得での動機づけ研究から、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスの関係を明らかにする志向-評価モデルを提案した。そして、学習動機については日本の英語学習環境に適合した尺度を作成する必要があることを示した。続いて、志向-評価モデルにもとづく介入について検討し、介入法の1つとして明確な内容目標の提示を提案した。この介入のためにどのような技能をどの程度習得したいのかという学習者の内容目標構造を検討すべきであることを述べ、明確な内容目標の提示の直接的な効果として学習に対する主観的評価に及ぼす影響を予想した。最後に、以下のようなより具体的な目的を示した。

1. 日本の言語学習環境に適合した英語学習動機尺度を作成する。
2. 第1章で提案した志向-評価モデルを検証する。
3. 大学生の英語学習の内容目標構造を検討する。
4. 内容目標の提示による学習に対する主観的評価への効果を検証する。

目的1～4は順に第2章～第5章であつかった。

第2章では、目的1のために、大学生の英語学習動機尺度を作成し、その尺度の信頼性や妥当性に検討を加えた。因子分析の結果、充実・訓練志向と自尊・報酬志向の2因子を抽出することができ、各因子11項目の計22項目の尺度を構成した。この尺度のクロンバックのアルファ係数は十分に高く、再検査信頼性係数も、同種の他の尺度にくらべて適当なものであつた。さらに、この尺度は関連する他の尺度との間に適度な相関関係があり、この尺度の妥当性を確かめることができ

た。

第3章では、目的2のために、第1章で提案した、学習動機、学習に対する主観的評価、学習行動およびパフォーマンスの関係を示す志向-評価モデルについて文系の大学生と理系の大学生について検討した。共分散構造分析にかけた結果、文系と理系では用いた観測変数が1つ異なったが、同様のモデルを構成することができた。構成したモデルは提案した志向-評価モデルと同様の構造を持ち、モデルをおおむね検証できたといえる、モデルのあてはまりは文系のほうが理系よりもよかった。さらに、構成したモデルには用いなかった変数と他の観測変数との関係を補足的に分析した。

第4章では、目的3のために、大学生の英語学習における自己評価、現実的な可能目標と理想的目標をパフォーマンス・チャートを用いて技能別に検討した。結果は、自己評価、可能な目標、理想的目標ともに技能間の難易度の差は全体としてほとんどなかった。獲得したい技能は、「対面場面での会話」と「媒体から情報を聞き取る」にまとめられた。このことから、獲得意欲の強さと目標の高さは独立であることが明らかになった。最後に、教授者のとらえる難易度と学習者のとらえる難易が概ね一致していることを確かめ、パフォーマンス・チャートの妥当性を示した。

第5章では、目的4のために、第1章で志向-評価モデルにもとづく介入の1つとして提案した、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価への介入について実験的に検討した。このとき、内容目標は難度目標と技能目標からなり、学習に対する主観的評価は学習方法の未知感と学習負担感を取り上げた。実験の結果、1) 明確な難度目標の提示は学習方法の未知感を軽減すること、2) 明確な難度目標の提示は全体の学習量を特定するため学習負担感を軽減すること、3) 明確な技能目標の提示は行動の種類を限定するために学習方法の未知感を軽減すること、4) 明確な技能目標の提示は2)と同様の理由で学習負担感を軽減することが明らかになった。さらに、5) 学習に対する主観的評価が向上しても学習動機には影響しない結果となった。この結果をもとに、実験的研究における今後の課題を述べた。最後に、実験的研究の限界を述べた上で、現実の学習場面で内容目標を提示するときには学習者の英語力や英語学習経験を考慮するべきであると述べた。

以上のことから、目的1~4を達成することができたといえるだろう。これらのことをまとめると、日本人大学生の英語学習について、学習動機と学習に対す

る主観的評価が共変動し、それらが学習行動のうちの学習方略の使用に影響を与え、さらにパフォーマンスを左右するという、志向-評価モデルを検証することができ、このモデルにもとづく、明確な内容目標の提示による学習に対する主観的評価の向上という介入の効果も実験的に検証することができたと判断できる。

つまり、学習が面白いと思うことや、勉強の進め方がわかっていると感じていたり学習が大変だと思わないことは勉強のやり方の工夫を進め、勉強のやり方を工夫すれば英語力は高くなることがわかった。そして、目標を明確にすることは、勉強のやり方がわかるという感じや学習が苦にならないという傾向を強めた。

6-2. 今後の課題

本研究では、生涯学習が今日の社会にとって重要な位置を占めるため、比較的弱い動機であまいな目標をもつ学習者への支援も必要であるという視点から、大学生の英語学習を対象として、動機づけモデルを提案し、明確な目標の提示による学習活動への介入について実験的に検討した。

生涯学習は、様々な学習経験や社会経験を持つ学習者を対象としており、その年齢やライフ・スタイル、ライフ・ステージも多様で、学習領域についても広い範囲に渡る。本研究の示唆するところは大学生の英語学習だけでなく他の成人対象者、他の対象領域についてもあてはまると思われるので、今後、他の成人対象者や他の対象領域についても志向-評価モデルを検証を行ない、モデルの一般化をはかる必要があるだろう。

本研究は直接的には英語学習を扱ったものであり、例えば社会工学の教育のような専門教育にそのまま適用できるとは言い切れない。しかし、本研究の結果と同一の構造が成り立つとすれば、学生自身が自己の目標を明確にすることを援助することが望ましいといえるだろう。このことを確かめることは、生涯学習だけでなく学習一般に適用できるモデルおよび介入への発展という意味で、検討に値すると思われる。

また、専門教育のように高度な学習内容の知識が必要とされる場合には、学習者の理解過程や知識構造およびその変容は学習活動に大きな影響を及ぼすと考えられ、特に志向-評価モデルにおける学習行動と密接に関わってくるだろう。高

度な学習内容の知識が必要とされるような学習を対象とする場合には、理解過程や知識構造と学習行動との関係も含めて研究する必要があると思われる。

介入法については、具体的には以下のような課題が挙げられる。まず、明確な内容目標の提示効果をより詳細に検討する必要がある。例えば、学習に対する主観的評価のうち学習方法の未知感と学習負担感の役割の違いをあきらかにすることや、明確な内容目標の提示が学習動機へ影響を与えるかどうかについてさらに検討することが考えられる。続いて、本研究では実験的手法によって明確な内容目標の提示効果を示したが、このことを踏まえて、明確な内容目標の提示による介入についての実践的研究を行なうことを挙げることができる。さらに、志向一評価モデルにもとづく介入について、他の介入方法も考案する必要があるだろう。例えば、学習方略との組合せで内容目標を提示することなどが考えられる。

生涯学習の方策は、インテリジェント・スクールなどの施設や通信機能の整備など学習環境の整備というハードの側面と学習内容やそれにかかわる情報およびサービスの整備といったソフト面とがある。本研究はソフト面に関わるものであり、その結果はどのような内容をどのように教えるのがというカリキュラム作成や学習者の学習計画作成への支援として役立つであろう。個々の教科や領域については、本研究で使用したようなパフォーマンス・チャートを用い、目標を明確にすることが考えられる。また、生涯学習では学習動機が比較的弱くそのために自身の学習における目標が曖昧になりがちである。そこで、学習者が学習をするにあたって自分の目標を明確にし、どのような教科や領域を組み合わせるかといった学習計画の作成を援助することが考えられる。ソフト面の充実は今後さらに重要になるので、これらのことを実際に活用できるようにするためのより実践的な研究が望まれる。

引用文献

- (001) 阿部 一 1988 英語のコミュニケーション能力とその実際を考える 独協
大学外国語教育研究,7,399-416.
- (002) 足立章子・桑村さと子・斎藤伸子・高橋優子 1991 学習者の多様化に対応
するクラス活動 日本語教育論集,9,111-136.
- (003) Ames,C. 1992 Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of
Educational Psychology*,84,261-271.
- (004) 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 英
語教授法の比較研究-コミュニカティブ・アプローチと文法的アプローチ
- 教育心理学研究,40,247-256.
- (005) Asher,J.J. 1969 The total physical response approach to second language teaching.
Modern Language Journal,53,3-7.
- (006) 芦葉浪久 1994 情報教育の論点 教育情報研究,10(1),5-18.
- (007) Bandura,A. 1971 *Social learning theory*. Morristown,New Jersey: General
Learning Press.
- (008) Bandura,A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change.
Psychological Review,84,191-215.
- (009) Bandura,A. 1977 *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.
- (010) Bandura,A., & Schunk,D.H. 1981 Cultivating competence, self-efficacy, and
intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and
Social Psychology*,41,586-598.
- (011) Brown,V.L., Hammill,D.D., & Wiederholt,J.L. 1986 *Test of Reading
Comprehension* (2nd ed.). Austin,TX: Pro. ed.
- (012) Brumfit,C.J. & Johnson,K. 1979 *The communicative approach to language
teaching*. Oxford University Press.
- (013) Campbell,D.J. 1984 The effect of goal-contingent payment on the performance of
a complex task. *Personal Psychology*,37,23-40.
- (014) Caramazza,A., McCloskey,M., & Green,B. 1981 Naive Beliefs in "sophisticated"
subjects: Misconceptions about Trajectories of Objects. *Cognition*,9,117-123.
- (015) Clement,R., & Kruidenier,B.J. 1985 Aptitude,attitude and motivation in second

- language proficiency : a test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*,4,21-37.
- (016) DeCharms,R. 1968 Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- (017) Deci,E.L. 1980 The psychology of self-determination. Lexington, Massachusetts, D.C.Heath: Lexington Books.
- (018) Dickinson,L. 1987 Self-instruction in Language Learning. Cambridge University Press.
- (019) 土井信太郎 1997 早期英語教育を考える 帝京女子短期大学紀要,17,219-236.
- (020) Dweck,C.S. 1986 Motivational process affecting learning. *American Psychologist*,41,1040-1048.
- (021) Earley,P.C. 1985 Influence of information,choice, and task complexity upon goal acceptance,performance, and personal goals. *Journal of Applied Psychology*,70,481-491.
- (022) Earley,P.C.,Connolly,T., & Ekegren,G. 1989 Goals,strategy development and task performance: Some limits on the efficacy of goal setting. *Journal of Applied Psychology*,74,24-33.
- (023) Earley,P.C.,Lee,C., & Hanson,L.A. 1990 Joint moderating effects of job experience and task component complexity: Relations among goal setting, task strategies, and performance. *Journal of Organizational Behavior*,11,3-15.
- (024) Earley,P.C., & Perry,B.C. 1987 Work plan availability and performance: An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,39,279-302.
- (025) Fiedler,F.E. 山田雄一 (訳) 1970 新しい管理者像の探究 産業能率大学出版部
(Fiedler,F.E. 1967 A theory of leadership effectiveness. McGraw-Hill.)
- (026) 福永信義・倉八順子・中野隆司・鹿毛雅治・須藤 毅・安藤寿康 1992 初等英語教育におけるコミュニカティブ・アプローチの有効性－英語教授法比較研究－ 慶応義塾大学社会学研究科紀要,31,117-126.
- (027) Gardner,R.C. 1979 Social psychological aspects of second language acquisition. Giles and Clair(Eds), *Language and Social Psychology*. Oxford : Basil Blackwell.

- (028) Gardner,R.C. 1983 Learning another language : a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*,2,219-240.
- (029) Gardner,R.C.,Lalonde,R.N., & Pierson,R. 1983 The social-educational model of second language acquisition: an investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology*,2,1-15.
- (030) Gardner,R.C., & Lambert,W.E. 1959 Motivation variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*,13,266-272.
- (031) 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38(2),171-193.
- (032) 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 1989 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学) ,36,55-72.
- (033) Heaton,J.B. 語学教育研究所テスト研究グループ(訳) 1991 コミュニカティブ・テストィングー英語テストの作り方ー改訂版 土屋澄男・斎藤誠毅(監修) 研究社
(Heaton,J.B 1988 Writing English Language Tests. New Edition London : Longman.)
- (034) Hersey,P., & Blanchard,K. 松井 夫(監訳) 1974 新版管理者のための行動科学入門 日本生産性本部
(Hersey,P., & Blanchard,K. 1972 Management of organizational behavior. 2nd ed. Prentice-Hall.)
- (035) 堀野 緑・市川伸一 1993 大学生の基本的学習観の形成要因の考察ー心理尺度と面接法による学習者情報の活用ー教育情報研究,9,3-10.
- (036) 堀野 緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究,45,140-147.
- (037) 堀野 緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試みー失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視ー 教育情報研究,6,3-7.
- (038) 堀野 緑・森 和代 1991 抑うつとソーシャルサポートにおける達成動機の介在要因 教育心理学研究,39,308-315.
- (039) Hutchinson,T. & Waters,A. 1986 English for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- (040) 市川伸一 1993 紹介編: 認知カウンセリングとは何か 市川伸一(編著) 学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー プレー

- ン出版 Pp.9-33.
- (041) 市川伸一 1995a 現代心理学入門3 学校と教育の心理学 岩波書店
- (042) 市川伸一 1995b 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集,177.
- (043) 井出 亘 1995 仕事の動機づけに及ぼす目標の効果 心理学評論,38(2), 320-350.
- (044) Johnson,D.S., & Kanfer,R. 1992 Goal-performance relations: The effects of initial task complexity and task practice. *Motivation and Emotion*,16,117-141.
- (045) 鹿毛雅治 1993 到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果 教育心理学研究,38,27-36.
- (046) 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論,38(2),146-170.
- (047) 梶田正巳 1986 授業を支える学習指導論-PLATT 金子書房
- (048) 梶田正巳・石田勢津子 1985 PLATT=個人レベルの学習・指導論(1)-学校教育の場合 児童心理,3,143-160.
- (049) 梶田正巳・石田勢津子・宇田光 1984 「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探究-提案と適用研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科),31,51-93.
- (050) 神山正人 1984 外国語学習における情意的要因の役割に関する実証研究 *Language Laboratory*,21,23-40.
- (051) 鎌原雅彦・山路弘起・奈須正裕・村上裕恵・鹿毛雅治 1987 学習への動機づけの認知的規定因に関する考察 東京大学教育学部紀要,27,117-143.
- (052) Klein,H.J.,whitener,E.M., & Ilgen,D.R. 1990 The role of goal specificity in the goal-setting process. *Motivation and Emotion*,14,179-193.
- (053) Krashen,S. 1981 *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (054) 久保信子 1993 人工言語学習における規則と単語の提示効果 東京工業大学平成4年度修士(学術)論文(未公刊)
- (055) 久保信子 1994 ミニチュア人工言語学習における規則と例の提示効果 日本教育工学雑誌,17(3),117-127.
- (056) 倉八順子 1994 第二言語学習における個人差 教育心理学研究,42,227-239.
- (057) Latham,G.P. & Baldes,J.J. 1975 The Practical significance of Locke's theory of

- goal setting. *Journal of Applied Psychology*,60,122-124.
- (058) Latham,G.P.,Winters,D.C., & Locke,E.A. 1994 Cognitive and motivational effects of participation: A mediator study. *Journal of Organizational Behavior*,15, 49-63.
- (059) Lepper,M.R., & Hodell,M. 1989 Intrinsic motivation in the classroom. In C.Ames & R.Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol.3. Goals and cognitions*. San Diego:Academic Press. Pp.73-105.
- (060) Locke,E.A. 1968 Toward a theory of task motivation and incentives organization. *Organizational Behavior and Human Performance*,3,157-189.
- (061) Locke,E.A.,Chah,D.,Harrison,S., & Lustgaten,N. 1989 Separating the effects of goal specificity from goal difficulty. *Organizationa Behavior and Human Decision Process*,43,270-287.
- (062) Locke,E.A., & Latham,G.P. 1990 A theory of goal setting and task performance. Englewood Clifts,NJ:Prentice-Hall.
- (063) Locke,E.A.,Shaw,N.R.,Saari,L.M., & Latham,G.P. 1981 Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*,90,125-152.
- (064) 町田喜義 1987 英語学習と学習者の情意的要因 独協大学外国語教育研究,6,77-98.
- (065) Maehr,M.L. 1984 Meaning and motivation:Toward a theory of personal investment. In C.Ames & R.Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol.1. Student motivation*. Orlando,FL:Academic Press. Pp.115-144.
- (066) Malone,J.W., & Lepper,M.R. 1987 Making learning fun : A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R.E. Show & M.J. Farr(Eds.), *Aptitude, learning, and instruction, Vol.3 : Cognitivitive and affective process analyses*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.223-253.
- (067) 松井 夫 1982 モティベーションの期待理論 二村敏子 (編) 組織の中の人間行動 (現代経営学 5) 有斐閣
- (068) Meece,J.L.,Blumenfeld,P.C., & Hoyle,R.H. 1988 Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80,514-523.
- (069) Mento,A.J.,Steel,R.P., & Karren,R.J. 1987 A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance:1966-1984. *Organizational Behavior and*

Human Decision Processes,39,52-83.

- (070) Messick,S. 池田 央 (訳) 1992 妥当性 池田央・藤田恵璽・柳井晴夫・繁榊算男 (編) 教育測定学原著 第3版 みくに出版 Pp.19-146.
(Messick,S. 1989 Validity. In Linn,R.L.(Ed.), Educational Measurement. 3rd ed. London : Macmillan)
- (071) Mitchell,T.R,Hopper,H.,Daniels,D.,George-Falvy,J., & James,L.R. 1994
Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. Journal of Applied Psychology,79,506-517.
- (072) 三井宏隆・本間道子 1987 集団と組織 加藤義明 (編) 社会心理学 有斐閣 Pp.87-130.
- (073) 三宅なほみ・杉本 卓 1987 機能的な英語教育—コンピュータの通信機能を利用した実践 青山学院女子短期大学紀要,39,1-14.
- (074) Miyamoto,M. 1981 Instrumental activity in achievement motivation. Japanese Psychological Research,21,79-87.
- (075) Naiman,N., Frohlich,M.,Stern,H.H., & Todesco,A. 1978 The Good Language Learner. Toronto : OISE.
- (076) 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究,31,120-128.
- (077) 奈須正裕 1993 学習相談・学習指導における動機づけ問題 市川伸一 (編著) 学習を支える認知カウンセリナー心理学と教育の新たな接点—ブレーン出版 Pp.150-166.
- (078) 奈須正裕・市川伸一・堀野 緑 1991 学習統制感尺度の構成と学業成績との関連 日本教育工学雑誌,15(2),85-92.
- (079) Nicholls,J.G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability,subjective experience,task choice and performance. Psychological Review,91,328-346.
- (080) Nicholls,J.G.,Cobb,P.,Wood,T.,Yackel,E., & Patashnik,M. 1990 Assessing student's theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. Journal for Research in Mathematics Education,21,109-122.
- (081) Nolen,B. 1988 Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. cognition and Instruction,5,269-287.
- (082) 尾城一幸・市川伸一 1993 高校数学における授業観の構造と生徒・教師の対応関係 教育情報研究,9(3),22-29.

- (083) O'Malley, M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. & Russo, R.P. 1985
Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- (084) O'Malley, M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Russo, R.P. & Kupper, L. 1985
Learning strategies applications with students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- (085) Oxford, R.L. 1990 *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row Publishers.
- (086) Politzer, R.L. & McGrearty, M. 1985 An exploratory study of learning behaviors and their relationships to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-123.
- (087) Reed, S.K., Dempster, A. & Ettinger, M. 1985 Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 106-125.
- (088) Ryan, R.M. 1982 Control and information in intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- (089) Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. 1985 A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol.2. The classroom milieu*. Orlando, FL: Academic Press. Pp.13-51.
- (090) 桜井茂男 1990 内発的動機づけのメカニズム 風間書房
- (091) Schunk, D.H. 1983 Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- (092) 清水裕子 1989 英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究 *STEP BULLETIN*, 1, 103-116.
- (093) 塩谷祥子 1995 高校生のテスト不安及び学習行動と認知的評価との関連 *教育心理学研究*, 43, 125-133.
- (094) Smith, K.G., Locke, E.A., & Barry, D. 1990 Goal setting, planning, and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 118-134.
- (095) Skinner, E.A., Chapman, M., & Baltes, P. 1988 Control, means-ends, and agency

- beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*,54,117-133.
- (096) 菅原健介 1984 自意識尺度(Self-consciousness scale)日本語版作成の試み
心理学研究,55,184-188.
- (097) 鈴木宏昭 1996 認知科学モノグラフ1 類似と思考 共立出版
- (098) 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓 1989 教科理解の認知心理学 新曜社
- (099) 角山 剛・松井 夫 1983 個人目標, パフォーマンスに及ぼす与えられた目標の明確さの効果 応用心理学研究,24,53-59.
- (100) Tubbs,M.E. 1986 Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*,71,474-483.
- (101) 宇田 光 1988 高校生の学習様式の研究—英語におけるパーソナルセオリ—
— 教育心理学研究,36,38-44.
- (102) Vroom,V.H. 1964 *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- (103) Wenden,A. & Rubin,J. 1987 *Learner Strategies in Language Learning*. London : Prentice Hall.
- (104) Wood,R.E.,Mento,A.J., & Locke,E.A. 1987 Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*,72,416-425.
- (105) 谷島弘仁・新井邦二郎 1994 学習の目標志向性の発達の検討および学業成績との関連 筑波大学心理学研究,16,163-173.
- (106) 山田幸子 1977 外国語学習を規定する諸要因に関する一研究—その予備調査 ICU大学院教育学修士論文
- (107) Yoneyama,A. 1979 Attitudinal and Motivational Factors in Learning English as a Foreign Language. 新潟大学教育学部紀要,21,121-144.
- (108) 吉島 茂 1987 第二次「外国語の学習に関するアンケート」の集計報告 言語文化センター紀要,8,93-141.

付録

目次

第2章の付録

[付録A] 英語学習動機尺度作成用質問紙

[付録B] 英語学習動機尺度の妥当性検討用の質問紙

第3章の付録

[付録C] 英語学習動機モデルの検証のための質問紙

第4章の付録

[付録D] 英語学習の目標構造検討のための質問紙および
パフォーマンス・チャート

[付録E] パフォーマンス・チャートの妥当性検討のための質問紙

第5章の付録

[付録F] 内容目標の提示が学習に対する主観的評価におよぼす効果の実験のための冊子（1～3の全3群）

[付録A] 英語学習動機尺度作成用質問紙

フェイスシート

英語学習動機尺度作成用質問項目（51項目）

男・女 学年 () 年 学科 () 学籍番号 ()

(1) 英語圏への滞在経験（インターナショナルスクール等への通学を含む）が、

1__ある。→ 年数：() 年 () カ月

2__ない。

(2) あなたが、英語を学習するとしたらどのような理由で学習しますか。以下の各項目について「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いもの○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. 旅行に行ったときに困らないため	5	4	3	2	1
2. 英語ができるようになっていくことは楽しいから	5	4	3	2	1
3. 英語に限らず、学習の仕方を身につけるため	5	4	3	2	1
4. みんながやるから、なんとなく（あたりまえと思って）	5	4	3	2	1
5. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	5	4	3	2	1
6. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから ...	5	4	3	2	1
7. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられな いから	5	4	3	2	1
8. 英語を話す知り合いがいるから	5	4	3	2	1
9. 英語ができるとバイトなどで稼げるから（こづかいやほうびが もらえるから）	5	4	3	2	1
10. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	5	4	3	2	1
11. 英語が人なみにできないと、なんとなく恥ずかしいから	5	4	3	2	1
12. 英語の資格があるほうが、就職に有利だから	5	4	3	2	1

	よくあてはまる (5)	まああてはまる (4)	どちらでもない (3)	あまりあてはまらない (2)	ほとんどあてはまらない (1)
13. 親や先生にしかられるから	5	4	3	2	1
14. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	5	4	3	2	1
15. いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	5	4	3	2	1
16. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	5	4	3	2	1
17. 英語を勉強することは、頭の訓練になると思うから	5	4	3	2	1
18. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	5	4	3	2	1
19. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	5	4	3	2	1
20. わからないことは、そのままにしておきたくないから	5	4	3	2	1
21. 英語を勉強しないと、合理的な考え方が身につかないから	5	4	3	2	1
22. 旅行に行ったときに、より楽しみたいから	5	4	3	2	1
23. 現在の英語の力を維持したいから	5	4	3	2	1
24. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	5	4	3	2	1
25. 現在の生活の場面で役に立つから	5	4	3	2	1
26. 流行だから	5	4	3	2	1
27. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	5	4	3	2	1
28. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて.....	5	4	3	2	1
29. 英語の資格があると、自信や優越感もてるから	5	4	3	2	1
30. 新しいことを知りたいという気持ちから	5	4	3	2	1
31. 他の国の人たちと知り合いになれるから	5	4	3	2	1
32. 英語を勉強しないと充実感がないから	5	4	3	2	1
33. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	5	4	3	2	1
34. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	5	4	3	2	1
35. 英語を勉強しないと、英語の力が落ちてしまうから	5	4	3	2	1

*裏面に進んでください。

	よ く あ て は ま る (5)	ま あ あ て は ま る (4)	ど ち ら で も な い (3)	あ ま り あ て は ま ら な い (2)	ほ と ん ど あ て は ま ら な い (1)
36. 単位を落としたり、留年したりしないため	5	4	3	2	1
37. ライバルに負けたくないから	5	4	3	2	1
38. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと 思うから	5	4	3	2	1
39. 親や好きな先生に認めてもらいたいから	5	4	3	2	1
40. 友達といっしょに何かしてやりたいから	5	4	3	2	1
41. 英語の勉強を通じて得た能力を、他でいかすため	5	4	3	2	1
42. 英語を勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから	5	4	3	2	1
43. 英語が人なみにできないのはイヤだから	5	4	3	2	1
44. いろいろな知識を身につけた人になりたいから	5	4	3	2	1
45. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	5	4	3	2	1
46. 勉強すると親や先生にほめてもらえるから	5	4	3	2	1
47. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	5	4	3	2	1
48. 英語を勉強しないと、頭のはたらきが衰えてしまうから	5	4	3	2	1
49. 日常生活の中でもいざというとき困らないため	5	4	3	2	1
50. 学んだことを将来の仕事にいかしたいから	5	4	3	2	1
51. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	5	4	3	2	1

*両面とも記入したか、つけ残しがいないか、確認してください。

*ご協力ありがとうございました。

[付録B] 英語学習動機尺度の妥当性検討用の質問紙

フェイスシート

英語学習時間測定用質問

英語学習動機尺度（22項目）

達成動機，学習観尺度（42項目）

自意識尺度（21項目）

調査の結果は全て統計的に処理され、個人の記録として残ることはありません。授業の成績とも無関係です。ご協力をお願い致します。

他の人と相談せずに、記入もれのないよう注意して、1つ1つの問い全部に答えてください。時間に制限はありませんので、自分のペースで進めてください。

それでは始めてください。

まず、両面8ページあることを確認してください（乱丁や落丁は取り替えます）。

性別：男・女

学年：（ ）年

学部：法・経済・文・その他（ ）

学籍番号：（ ）

- (1) 英語圏（インターナショナルスクール等への通学を含む）への滞在期間はどれくらいですか（滞在経験がない場合は0と記入してください）。

（ ）年（ ）カ月くらい

- (2) あなたは英語を1週間にだいたいどれくらいの時間勉強していますか？英語の1週間の平均勉強時間を書いてください（全く勉強していない場合は0と記入してください）。

・必修の授業は

週に（ ）コマ

・必修の授業以外（授業のための予復習の時間はこちらに合計して下さい）の勉強時間は

合計（ ）時間（ ）分くらい

あなたが、英語を学習する理由はどのようなものですか。以下の各項目について英語を学習する理由として「よくあてはまる（５）」から、「ほとんどあてはまらない（１）」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. みんながやるから、なんとなく（あたりまえと思って）	5	4	3	2	1
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	5	4	3	2	1
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	5	4	3	2	1
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられな いから	5	4	3	2	1
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	5	4	3	2	1
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	5	4	3	2	1
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれる から	5	4	3	2	1
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	5	4	3	2	1
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	5	4	3	2	1
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	5	4	3	2	1
11. 現在の生活の場面で役に立つから	5	4	3	2	1
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	5	4	3	2	1
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	5	4	3	2	1
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	5	4	3	2	1
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	5	4	3	2	1
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	5	4	3	2	1
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	5	4	3	2	1
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	5	4	3	2	1
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと 思うから	5	4	3	2	1
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	5	4	3	2	1
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	5	4	3	2	1
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	5	4	3	2	1

次のページに進んでください→

以下の各項目に対して「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. きょう1日何をしようかと考えることは楽しい。	5	4	3	2	1
2. ものごとは他の人よりうまくやりたい。	5	4	3	2	1
3. 失敗をくりかえしながら、だんだん完全なものにしていけば よいと思う。	5	4	3	2	1
4. みんなが難しいと思っていることをやりたい。	5	4	3	2	1
5. 少しでも正解とちがっていれば、まったくのまちがいだと 思う。	5	4	3	2	1
6. 人と競争することより、人と比べることができないような ことをして自分を生かしたい。	5	4	3	2	1
7. はじめから完全なものができないと、がっかりして やめてしまうほうだ。	5	4	3	2	1
8. いつも何か目標をもっていたい。	5	4	3	2	1
9. 難しい仕事をうまくやりとげた人に言えるようになりたい。 ...	5	4	3	2	1
10. 他の人が以前に失敗していることでもやりたい。	5	4	3	2	1
11. 思ったようにいかないとき、だんだんがんばって なんとかするほうだ。	5	4	3	2	1
12. テストでできなかった問題は、あとからでも解きかたを 知りたい。	5	4	3	2	1
13. 就職する会社は社会で高く評価される場所を選びたい。	5	4	3	2	1
14. うまくいきそうもないと感じると、やる気がすぐ なくなってしまう。	5	4	3	2	1
15. 結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい。	5	4	3	2	1
16. テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあっていたかが 気になる。	5	4	3	2	1
17. 何かの仕事や職業でトップになりたい。	5	4	3	2	1
18. 人のためになるような意義のあることをすることで自分を いかしたい。	5	4	3	2	1
19. 失敗しても、いつかうまくいくはずだと思う。	5	4	3	2	1
20. 勉強や仕事に努力するのは他の人に負けないためだ。	5	4	3	2	1
21. まだ考えているとちゅうなのに、人から答を言われるのは いやだ。	5	4	3	2	1

	よ く あ て は ま る (5)	ま あ て は ま る (4)	ど ち ら で も な い (3)	あ ま り あ て は ま ら な い (2)	ほ と ん ど あ て は ま ら な い (1)
22. いろいろなことを学んで自分を深めたい。	5	4	3	2	1
23. 他人と競争して勝つとうれしい。	5	4	3	2	1
24. むずかしいことをかんがえるのは、自分には むいてないと思う。	5	4	3	2	1
25. まわりの人が賞賛してくれるようなすばらしいことをしたい。 ...	5	4	3	2	1
26. なぜそうなるのかわからなくても、答えがあてれば いいと思う。	5	4	3	2	1
27. 何でも手がけたことには最善をつくしたい。	5	4	3	2	1
28. 成功することは重要だと思う。	5	4	3	2	1
29. むずかしい問題ができないと、すぐあきらめてしまうほうだ。 ...	5	4	3	2	1
30. 人と競いあいながらやる方が自分の可能性を ひきだせると思う。	5	4	3	2	1
31. 答えがあてているかどうかだけでなく、考えかたが あっていたかが大切だと思う。	5	4	3	2	1
32. むずかしいことでも自分なりに努力してやってみようと思う。 ...	5	4	3	2	1
33. 他の人が解けないようなパズルや問題を解いてみたい。	5	4	3	2	1
34. 困難にぶつかった時、自分を支えてくれる人を思うと やりぬくことができる。	5	4	3	2	1
35. 思ったようにいかないときは、その原因を つきとめようとする。	5	4	3	2	1
36. 技能や努力が必要であると社会一般に思われていることを したい。	5	4	3	2	1
37. ある問題が解けたあとでも、別の解きかたを さがしてみることがある。	5	4	3	2	1
38. こういうことがしたいなあと思えるとわくわくする。	5	4	3	2	1
39. クイズを出されたとき、自分で考えるより、はやく答えを 言ってほしくなる。	5	4	3	2	1
40. みんなに喜んでもらえるすばらしいことがしたい。	5	4	3	2	1
41. 何か非常に社会的に有意義なことをしてみたいと思う。	5	4	3	2	1
42. 人に勝つことで、自分の能力を試したい。	5	4	3	2	1

次のページに進んでください→

次の各項目はあなたにどのくらいあてはまりますか。「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. 自分が他人にどう思われているのか気になる。	5	4	3	2	1
2. 世間体など気にならない。	5	4	3	2	1
3. 自分がどんな人間か自覚しようと努めている。	5	4	3	2	1
4. 人に会う時、どんなふうにするまえば良いのか気になる。	5	4	3	2	1
5. その時々のお持ちの動きを自分自身でつかんでいたい。	5	4	3	2	1
6. 自分の発言を他人がどう受け取ったか気になる。	5	4	3	2	1
7. 自分自身の内面のことには、あまり関心がない。	5	4	3	2	1
8. 人に見られていると、つかっこうをつけてしまう。	5	4	3	2	1
9. 自分の容姿を気にするほうだ。	5	4	3	2	1
10. 自分が本当は何をしたいのか考えながら行動する。	5	4	3	2	1
11. ふと、一歩離れた所から自分をながめてみることもある。	5	4	3	2	1
12. 自分についてのうわさに関心がある。	5	4	3	2	1
13. 人前で何かする時、自分のしぐさや姿が気になる。	5	4	3	2	1
14. 自分を反省してることが多い。	5	4	3	2	1
15. 他人を見るように自分をながめてみることもある。	5	4	3	2	1
16. しばしば、自分の心を理解しようとする。	5	4	3	2	1
17. 他人からの評価を考えながら行動する。	5	4	3	2	1
18. つねに、自分自身を見つめる目を忘れないようにしている。	5	4	3	2	1
19. 初対面の人に、自分の印象を悪くしないように気づかう。	5	4	3	2	1
20. 気分が変わると自分自身でそれを敏感に感じ取るほうだ。	5	4	3	2	1
21. 人の目に映る自分の姿に気を配る。	5	4	3	2	1

***つけ残しがないか、確認してください。**

*ご協力ありがとうございました。

[付録C] 英語学習動機モデルの検証のための質問紙

フェイスシート

単語テスト (25問)

クローズ・テスト (50問)

英語圏への滞在経験の質問

英語学習時間測定用質問

英語学習動機尺度 (22項目)

学習に対する主観的評価項目 (20項目)

学習方略使用項目 (35項目)

英語学習に関する調査

合図があるまで冊子を開かないでください。

これは心理学の一分野である教育心理学の調査です。その内容は大学生の英語力と英語学習の関係を調べるものです。調査の結果は全て統計的に処理され、個人の記録として残ることはありません。したがって学校の成績とも関係がありません。あなたの学籍番号を書いて頂くのは、この調査への回答内容についてはっきりと責任をもって書いていただくためです。是非ご協力をお願い致します。

この調査は、前半が英語力の測定、後半が英語学習に関するアンケートからなっています。各々の回答時間は、

英語力の測定：45分間、英語学習に関するアンケート：15分間の2つに分かれています。英語力の測定、英語学習に関するアンケートともに開始、終了の合図がありますので、それに従って下さい。

他の人と相談せずに、全ての問いに答えてください。

それでは、開始の合図があるまで、冊子を開かずに待っていてください。

まず、6枚(両面12ページ)あることを確認してください (乱丁や落丁は取り替えます)。

性別：男・女

学年：()年

学部：教育・経済・社会行政・その他()学部

学籍番号：()

次のページに進んでください——→

TORC SUBTEST #1: GENERAL VOCABULARY

1. 線で囲まれた3つの単語を読んで、その3語がなぜ同じグループに入るのか、またはなぜその3語が似ているのかを考えてください。
 2. 次にその下にあるA~Dの単語を読んで、上の線で囲まれた3語と似ていると思うものをそれぞれ2つ選んで、○で囲んでください。

EXAMPLES:

(1) yellow red blue

- A. black
 B. grass
 C. green
 D. yes

3語とも色を示す語
 なので、AとCに○をつける。

(2) teeth nose arm

- A. hair
 B. air
 C. legs
 D. too

1. daddy baby mother

- A. father
 B. found
 C. sister
 D. over

2. help work play

- A. cake
 B. new
 C. sing
 D. walk

3. banana market sugar

- A. squawk
 B. jacket
 C. flour
 D. grocery

4. wire motor spark

- A. beauty
 B. battery
 C. lightning
 D. mystery

5. fish goat dog

- A. can't
 B. got
 C. cat
 D. rabbit

6. heavy big giant

- A. large
 B. thumb
 C. ladder
 D. tall

7. beak nest feather

- A. chicken
 B. dragon
 C. cherry
 D. wing

8. I you she

- A. yes
 B. they
 C. this
 D. him

9. bake cookie cake

- A. cook
 B. block
 C. pile
 D. candy

10. catcher batter ticket

- A. leader
 B. thicket
 C. pitcher
 D. first base

11. butcher astronaut librarian

- A. author
 B. chimpanzee
 C. gardener
 D. cinnamon

12. giggle humorous cheerful

- A. thankful
 B. laughter
 C. lofty
 D. chuckle

13. trapeze elephant lion

- A. snowman
 B. clown
 C. squirrel
 D. tent

14. sausage pancake hamburger

- A. tortilla
 B. salad
 C. salute
 D. fragrant

15. reindeer northern arctic

- A. glacier
 B. polar
 C. tragedy
 D. sergeant

次のページに進んでください。 →

16. clang jingle creak

- A. juicy
- B. graze
- C. gurgle
- D. rustle

17. duke emperor earl

- A. knight
- B. military
- C. dazzle
- D. noble

18. paddle nudge smack

- A. nervous
- B. bruise
- C. cautious
- D. lash

19. slash jab stomp

- A. joyous
- B. thrash
- C. steed
- D. stun

20. nuisance disturbance
commotion

- A. construct
- B. pierce
- C. confusion
- D. distress

21. applause congratulations
approval

- A. appreciation
- B. exaggeration
- C. appearance
- D. encouragement

22. schooner launch raft

- A. clipper
- B. village
- C. vessel
- D. cautious

23. concern dread sadness

- A. unlike
- B. consider
- C. upset
- D. despair

24. league herd cluster

- A. undersea
- B. athletic
- C. community
- D. chorus

25. miserable forlorn tragic

- A. parcel
- B. massacre
- C. dismal
- D. pitiful

次のページに進んでください。 →

以下の例文を読んで、空所に最も適する英単語を右の4つの選択肢の中から選び、それを○で囲んでください。最初に話を通読し、全体の内容のある程度把握してから、回答し始めるようにして下さい。

For thousands of years, people have kept animals as pets. Some common pets of long ago were cats, dogs, birds, and horses. Dogs, cats, and birds are still among the (1) pets of today. Fish are also chosen (2) young children of today because they are (3) to care for.

Why do people keep (4)? Pets make good friends. They are fun (5) play with. Many pets are useful. They (6) learn tricks and obey orders. Dogs hunt, (7) homes, herd sheep, or lead people who (8) see. Cats catch mice and rats. Horses (9) people and goods.

More than fifty different (10) of animals are used as pets. Among (11) are monkeys, rabbits, raccoons, frogs, turtles, parrots. (12), mice, grasshoppers, spiders, ducks, chickens, hamsters, ants, (13), cows, ponies, and even pigs. Which one (14) you choose as a pet?

Where you (15) and the size of your house have (16) to do with the pet you would (17). Dogs, cats, birds, and fish are easy (18) care for in most city homes. People (19) farms can make pets of animals living (20) the barns as well as those that (21) in the farmhouse.

There are a few (22) rules for taking care of any pet. (23) it properly at certain times of the (24). Keep it clean. Give it a comfortable (25) to sleep. Most important of all, let your pet know that you love and care for it.

	ア	イ	ウ	エ
1	favorite	small	new	easy
2	as	to	by	of
3	hard	friends	easy	kept
4	friends	pets	cats	dogs
5	and	but	of	to
6	cannot	can	never	should
7	guard	stay	like	go
8	can	cannot	must	won't
9	ride	carry	take	bring
10	families	things	pets	kinds
11	here	there	them	they
12	dragons	rats	monsters	whales
13	lambs	hams	beef	pork
14	did	must	would	ought
15	go	like	play	live
16	many	much	anything	nothing
17	use	choose	take	be
18	to	for	of	with
19	live	in	on	of
20	to	in	at	with
21	chooses	choose	lives	live
22	comfortable	simple	correct	suitable
23	Feed	Buy	Eat	Give
24	hour	day	month	year
25	bed	chair	place	house

次のページに進んでください→

以下の例文を読んで、空所に最も適する英単語を右の4つの選択肢の中から選び、それを○で囲んでください。最初に話を通読し、全体の内容のある程度把握してから、回答し始めるようにして下さい。

Much of each person's day is spent in listening. Most people do not listen as well as they could. They do not remember much of what they have heard. People can learn to listen better if they listen for certain reasons.

Listening for new or important (26) can be done when another person is (27) out loud. A teacher or another student (28) reads certain paragraphs or stories while the (29) listens and takes notes. Like a good (30) reporter on radio or television a good (31) will say important words more loudly, say (32) more slowly, or say them in a (33) voice.

Listening to answer questions or to (34) directions is needed in school or on (35) job. To do well on tests, a (36) must remember important facts, ideas, or directions (37) by a teacher. Learning time-saving ways of (38) makes a person more needed on a (39). Every boss likes someone who can follow (40) well.

Listening to be polite can help (41) grow and can bring more customers to (42) business. A person who listens carefully can (43) understanding of other people's problem. Sometimes a (44) person just needs someone who is willing (45) listen.

Listening at fun time can make (46) listening better. A person wants to listen to (47) a game faster. When listening to music (48) poems, a person imagines many things and (49) curious about how sounds go together into (50) or beats, and how the music or poem brings forth feelings. While listening for fun, one learns wide-awake ways that make all of one's listening better.

	ア	イ	ウ	エ
26	reasons	people	words	paragraphs
27	listening	reading	writing	working
28	will	hardly	often	never
29	teacher	reporter	others	class
30	news	TV	radio	book
31	person	reader	writer	listener
32	them	it	to	with
33	louder	slower	better	higher
34	give	show	follow	memorize
35	a	another	the	our
36	teacher	director	person	reporter
37	followed	presented	reporter	memorized
38	listening	cooking	understanding	working
39	radio	kitchen	school	job
40	directions	questions	me	you
41	to	hearts	friends	friendships
42	a	be	get	no
43	a	be	not	never
44	quiet	noisy	troubled	business
45	for	to	at	of
46	us	you	other	others
47	study	make	catch	learn
48	or	nor	but	in
49	be	becomes	is	can
50	feeling	words	tunes	understanding

英語力の測定はこれで終了です。

***つけ残しがないか、確認してください。**

ここからは英語学習に関するアンケートです。

合図があるまで次のページを
開かないでください。

回答時間は15分間です。

他の人と相談せずに、全ての問いに答えてください。

それでは、

開始の合図があるまで、次のページを開かずに待っていてください。

(1) 英語圏（インターナショナルスクール等への通学を含む）への滞在期間はどれくらいですか（滞在経験がない場合は0と記入してください）。

（ ）年（ ）カ月くらい

(2) あなたは英語を1週間にだいたいどれくらいの時間勉強していますか？1週間の平均勉強時間を書いてください（全く勉強していない場合は0と記入してください）。

・英語の必修授業は

週に（ ）コマ

・必修授業以外の英語の勉強時間（授業のための予復習の時間はこちらに合計して下さい）の合計は1週間あたり

（ ）時間（ ）分くらい

次のページに進んでください——→

あなたが、英語を学習する理由はどのようなものですか。以下の各項目について英語を学習する理由として「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. みんながやるから、なんとなく(あたりまえと思って)	5	4	3	2	1
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	5	4	3	2	1
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから ...	5	4	3	2	1
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられな いから	5	4	3	2	1
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	5	4	3	2	1
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	5	4	3	2	1
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれる から	5	4	3	2	1
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	5	4	3	2	1
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	5	4	3	2	1
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	5	4	3	2	1
11. 現在の生活の場面で役に立つから	5	4	3	2	1
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	5	4	3	2	1
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて.....	5	4	3	2	1
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	5	4	3	2	1
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	5	4	3	2	1
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	5	4	3	2	1
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	5	4	3	2	1
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	5	4	3	2	1
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと 思うから	5	4	3	2	1
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	5	4	3	2	1
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	5	4	3	2	1
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	5	4	3	2	1
23. いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	5	4	3	2	1
24. 旅行に行ったときに、より楽しみたいから	5	4	3	2	1

次のページに進んでください→

あなたは英語の学習についてふだんどのように感じていますか。以下の各項目に対して「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. 勉強の方法がわかっている.	5	4	3	2	1
2. 勉強はそれほどイヤではない.	5	4	3	2	1
3. どう勉強したら授業についていけるのかわからない.	5	4	3	2	1
4. 勉強するのは苦にならない.	5	4	3	2	1
5. いろいろな勉強方法を知っている.	5	4	3	2	1
6. 勉強していてもすぐに気がちる.	5	4	3	2	1
7. 勉強のしかたがよくわからない.	5	4	3	2	1
8. 勉強を続けるのはたいへんだ.	5	4	3	2	1
9. 自分の勉強方法がある.	5	4	3	2	1
10. 勉強するのはめんどうである.	5	4	3	2	1
11. あまり勉強方法を知らない.	5	4	3	2	1
12. なかなか勉強する気にならない.	5	4	3	2	1
13. 勉強のすすめかたがわかっている.	5	4	3	2	1
14. どう勉強したら理解がすすむのかわからない.	5	4	3	2	1
15. 気楽に勉強をはじめられる.	5	4	3	2	1
16. 勉強のくふうのしかたがわかっている.	5	4	3	2	1
17. わりとすぐに勉強が手につくほうである.	5	4	3	2	1
18. どう勉強したら成績があがるのかわからない.	5	4	3	2	1
19. 勉強になかなかとりかかれぬ.	5	4	3	2	1
20. 勉強に集中しやすい.	5	4	3	2	1

次のページに進んでください→

あなたは英語を学習するときどのようにしていますか。以下の各項目に対して「よくあてはまる(5)」から、「ほとんどあてはまらない(1)」のうち最も近いものに○をつけて下さい。

	よくあてはまる(5)	まああてはまる(4)	どちらでもない(3)	あまりあてはまらない(2)	ほとんどあてはまらない(1)
1. 英文を読むとき、いちいち新しい言葉を辞書で調べない。 ……	5	4	3	2	1
2. なぜわかっていないか考える。 ……	5	4	3	2	1
3. 習った単語や表現は習ったときとは別の使い方もしてみる。 ……	5	4	3	2	1
4. 文法事項などはその関係を整理して図や表にする。 ……	5	4	3	2	1
5. 単語の形式に注目して整理する。 ……	5	4	3	2	1
6. 正しいかどうかより、何を新しく学んだのかに注目する。 ……	5	4	3	2	1
7. 間違えたところは、なぜ間違えたかを考える。 ……	5	4	3	2	1
8. 辞書で単語を調べるとき、その用法を示している例文を必ず読む。 ……	5	4	3	2	1
9. 会話で言葉につまったら、ジェスチャーを使う。 ……	5	4	3	2	1
10. 単語の意味ごとに分類する。 ……	5	4	3	2	1
11. 問題はやりっぱなしにしない。 ……	5	4	3	2	1
12. これまでに習ったこと同士の関係を整理する。 ……	5	4	3	2	1
13. 会話のときや英文を読むときは、全体の話しの流れからわからない文の意味を推測する。 ……	5	4	3	2	1
14. 英文を読むときには、知らない単語を全て調べて、テキストにそれを書き込んでから読み始める。 ……	5	4	3	2	1
15. 相手が次に何を言おうとするのか予測しようとする。 ……	5	4	3	2	1
16. 知らない単語は意味を推測する。 ……	5	4	3	2	1
17. 会話をするとき、不適切な表現は英語をよく知っている人に直してもらうように頼む。 ……	5	4	3	2	1
18. 何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせる。 ……	5	4	3	2	1
19. 英単語や表現は、使われる状況やイメージなどと結びつけて覚える。 ……	5	4	3	2	1
20. 言葉を一字一句翻訳しようとはしない。 ……	5	4	3	2	1
21. 英文を読むとき、文法や構文を考えながら読む。 ……	5	4	3	2	1
22. 文法事項や単語の意味は一般的な定義や規則と同時に事例にも注意して学ぶ。 ……	5	4	3	2	1
23. 答の出し方について自分自身や他の人に説明してみる。 ……	5	4	3	2	1

次のページに進んでください→

よ く あ て は ま る (5)	ま あ あ て は ま る (4)	ど さ ら な も な い (3)	あ ま り あ て は ま ら な い (2)	ほ と ん ど あ て は ま ら な い (1)
--	--	--	---	--

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24. 暗記しなければならないことか、考えればわかることかを
区別する. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 会話や英文を読むときには、わからない部分にこだわらないで
全体の意味を取るようになる. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. うまく表現できないときは、文法などを気にせずに
単語をならべて言う. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 言われた文がわからなくても、聞き取れた単語や身振りから
意味を推測する. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 英単語は、英文の中で使って文ごと覚える. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. 新しく学んだことをすでに知っていることと関連づけて学ぶ. ... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. できる限り文法を使わずに文を覚えようとしている. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. 適切な英単語が思いつかないとき、同じような意味のほかの語や
句を使う. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. 英文は、さっと読んで大意をとらえてから、戻ってもう一度
よく読む. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. わからない単語は、意味がわかる部分に分けて全体の意味を
とろうとする. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34. 相手の言うことがわからないときは、ゆっくり話すか、もう一度
言ってくれるように頼む. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35. 会話で意味のわからない単語や表現が出てきたらすぐに
その意味を聞いてみる. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

*つけ残しがないか、確認してください。

*ご協力ありがとうございました。

[付録D] 英語学習の目標構造検討のための質問紙および
パフォーマンス・チャート

フェイスシート

英語圏への滞在経験の質問

目標質問項目

パフォーマンス・チャート（別紙の表）

英語の学習目標に関する調査

この調査のデータは、研究目的以外には絶対に使用しません。また、個人の記録として残ることもありません。

・専攻、学年、性別を以下に記入してください。

専攻：_____

学年：_____

性別：1) 男 2) 女

1. 英語圏への滞在経験（インターナショナル・スクールへの通学も含む）はどのくらいですか。もし、経験がない場合は0と記入してください。

滞在経験は_____年_____カ月

2. あなたは、英語が今よりもできるようになりたいですか？

1) はい

2) いいえ

以下の質問は別紙のパフォーマンス・チャートという表を見ながらお答えください。

表の見方：表の下の段にあるA～Lまでのアルファベットは技能の種類を表わします。

左側の数字は技能のレベルを表わします。

例) Aは（自己）紹介ができるという技能を表わし、そのレベルは1～9までの9段階があります。鈴木さんという人が、「人と人を紹介したり、初対面同士の会合でホスト・ホステス役を務められる」とすると、鈴木さんのAのレベルは9ということになります。

表はレベル1から（下から）9に（上に）向かって見て下さい。

3. あなたは英語がどの程度できるようになりたいですか？（質問2で、2) いいえ、と答えた方は、「もし、1) はい、と答えたとしたら」と考えてお答えください。）別紙の表でのA～Lの各技能について1つずつレベルを選んで、その番号を下に記入してください。

A _____	B _____	C _____	D _____	E _____	F _____
G _____	H _____	I _____	J _____	K _____	L _____

4. あなたの英語の力はどのくらいですか？

別紙の表でのA～Lの各技能について1つずつレベルを選んで、その番号を下に記入してください。

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____
G _____ H _____ I _____ J _____ K _____ L _____

5. 質問2で、どの程度英語ができるようになりたいかをお尋ねしましたが、現実にはどの程度までうまくなれると思いますか？（質問2で、2）いいえ、と答えた方は、「もし、1）はい、と答えたとしたら」と考えてお答えください。）

別紙の表でのA～Lの各技能について1つずつレベルを選んで、その番号を下に記入してください。

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____
G _____ H _____ I _____ J _____ K _____ L _____

6. あなたの日本語の力はどのくらいですか？

別紙の表でのA～Lの各技能について1つずつレベルを選んで、その番号を下に記入してください。

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____
G _____ H _____ I _____ J _____ K _____ L _____

7. 別紙の表におけるA～Lの技能で、あなたが強く獲得したいと思う英語の技能を3つ選んでください。強く思う順に以下に記入してください。

_____, _____, _____

☆調査にご協力頂きありがとうございました。

英語のパフォーマンス・チャート (この表は下から見て下さい)

9	人と人を紹介したり、初対面どうしの会合で、ホステス・ホスト役を務められる。		知らない相手とでも、どんな内容でも会話が続けられる。	どんな話題についてでも、自在に質問して、質問に答えられる。	どんな話題についてでも、すべてのレベルで交渉できる。効果的で、説得力のある応答ができる。	初対面の相手でも問題なく応対し、自由にコミュニケーションでき、勧誘もできる。
8	自分と同じ専門の人々の会合で、ホスト・ホステス役を務められる。		知らない相手とでも、専門のことについて会話が続けられる。	自分の専門のことについて、自在に質問して、質問に答えられる。	自分の専門のことについてディスカッションできる。	皮肉・冗談・誤解が分かり、受け答えができる。
7	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、自己紹介ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて話せ、応じられる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて質問できる。	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。	相手に合わせてスタイルを変えて話せる。
6	事前の準備なしで、30秒～1分の自己紹介ができる。	(「先日はどうも・・・」「お世話になりました」など) その場に応じた挨拶が準備なしにできる。	準備なしに、自分の伝えたいことが話せ、相手の話もわかる。	インタビューして情報を求めたり、インタビューに答えたりできる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	拒否・苦痛・文句などを、相手の感情を損ねないように言える。
5	自分の事について、詳しく話せ、相手の同様な話を理解できる。	自分の過去の出来事と行動について話せ、相手の同様な話を理解できる。	知らない相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	質問する理由や条件を相手に説明でき、相手の同様の説明がわかる。	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様の話も聞ける。	依頼・あやまりなどを、丁寧に伝えられる。
4	簡単な自己紹介ができ、相手の同様の話も聞ける。	簡単な挨拶のやりとりができる。	知っている相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりできる。	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の意見も聞ける。	好き、嫌い、好みの傾向、見解を、簡単にしかし丁寧に伝えられる。
3	自分の好みや興味、趣味について簡単に話せ、相手の同程度の話が聞ける。	「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いです」など自分を取り巻く状況について簡単に話せ、相手の同様の話が聞ける。	伝えたい内容を簡単に話せ、決まった内容の指示をしたり受けたりできる。	自分の知りたいことについて、相手に簡単に質問でき、相手の答えがわかる。	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話が聞ける。	お礼、簡単な相づち、単純な発話の切出しが言え、相手の言う同様のことがわかる。
2	自分の名前や年齢、出身地、家族のことについて話せる。	「こんにちは」「ありがとうございます」など、挨拶の決まり文句が言え、決まり文句の挨拶のやりとりができる。	「もしもし」「いらっしゃいませ」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に簡単に答えられる。	「これは何ですか」「・・・はどこにありますか」など、決まった形の質問でき、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に答えられる。	「いい」「悪い」「知っている」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。	ジェスチャー、うなづきなど、非言語的の手がかりがいくつか使える。
1	ある程度の単語や簡単な紹介のための文を知っている。	ある程度の挨拶の言葉を知っている。	ある程度の単語や簡単な電話の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な質問の決まり文句を知っている。	簡単な単語で表される意見がわかる。	簡単な非言語的の手がかりがわかる。
レベル	A	B	C	D	E	F
技能	(自己) 紹介ができる	挨拶ができる	電話がかけられる	質問ができる	自分の意見が言える	談話のテクニックが使える

(この表は下から見て下さい)

9	どんな話題でも、話しことばで自由にディスカッションできる。	ラジオを聞いて、どんな話題でも要点が分かる。	どんなインプットの形でも、また、どんな話題でも、要約して話せる。	どんなインプットの形でも、またどんな内容のものでも、自在に読める。	どんな話題についても、どんな相手でも、長い手紙が書け、伝えたいことが伝えられる。	どんな内容についても、会議の書記ができる。
8	自分の専門のことに、話し言葉で自由にディスカッションできる。	大学の講義を聞いて、要点が分かる。また、専門の内容について、要点が聞き取れる。	自分の専門のことに、要約して話せる。	自分の専門のことに、何でも自在に読める。	専門のことに、レポート、論文が書ける。	自分の専門のことに、まとめが書ける。
7	相手に応じて、話し言葉の色々なスタイルを使い分けられる。	テレビドラマなど一般的な番組を見て要点がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して話せる。	色々な文体のものが読める。	色々なスタイルの手紙が書ける。	色々な書き言葉の文体が使い分けられる。
6	準備なしで、話し言葉で会話ができる。	テレビの短いニュースを聞いて要点がわかる。	聞いたり読んだりしたことをその場で全体的に理解し、自分なりに要約して話せる。	雑誌、新聞などの簡単な記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉使いを変えて書ける。	会話を聞いて、その内容をまとめて書ける。
5	準備すれば話し言葉の会話に参加できる。	会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要点がわかる。	話されたり、書かれたりした様々なことについて、要約して話せる。	商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。	依頼、あやまり、お礼の気持ちを表した手紙や、簡単なレポートが書ける。	話されたり、書かれたりした説明について、その内容がまとめて書ける。
4	自分のよく知っている内容について、話し言葉での説明がわかり、自分でも説明できる。	他の人達の会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。	最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して話せる。	自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が読める。簡単な手紙が読める。	自分のよく知っている事について、簡単に説明が書ける。	自分の考えや、読んだ本、見た映画などについて、簡単な説明が書ける。
3	簡単な言葉や文の意味がわかり、自分でも少し会話に参加できる。	(駅のアナウンスなど) 簡単なパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	自分のよく知っていることについて、簡単に要約して話せる。	路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な、簡単なサインが読める。レストランのメニューが読める。	簡単なメッセージが書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単にまとめて書ける。
2	決まった言葉や文がいくつかやりとりできる。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、簡単に話せる。	(「危険」「立入禁止」「非常口」「入口」など) サバイバルに必要なサインが読める。	簡単なメモが書ける。	自分のことについて、決まっていたいくつかの言葉や文を使って書ける。
1	決まった言葉や表現の意味が、いくつかわかる。	いくつかの単語や簡単な文がわかる。	いくつかの単語や簡単な文を聞いてわかる。	絵のついているサインが読める。	穴埋め式の、簡単なメモが書ける。	決まった言葉や文を書くことができる。
レベル 技能	G 話し言葉が使える	H 情報を聞いて要点がわかる	I 要約して話せる	J 情報が読める	K 情報を書いて伝えられる	L まとめが書ける

[付録E] パフォーマンス・チャートの妥当性検討のための質問紙

フェイスシート

英語圏への滞在経験の質問

妥当性検討のための質問項目

英語学習に関する調査

性別：男・女 氏名（ ）
専攻または学科（ ） 学年（ ）年

(1) 私は英語圏への滞在経験（インターナショナル・スクールへの通学を含む）が
（ ）年（ ）カ月である。

(2) 私は英語が、

1. できるようにならなくても全く構わない。
2. できるようにならなくても構わない。
3. どちらともいえない。
4. できるようになりたい。
5. 絶対できるようになりたい。

(3) 私は英語が、

1. できない。 2. ややできない。
3. どちらともいえない。 4. ややできる。 5. できる。

(4) 私は英語が

1. 絶対できるようにならない。
2. 多分できるようにならない。
3. できるようになるかわからない。
4. 多分できるようになる。
5. 必ずできるようになる。

あなたは以下に挙げる英語の技能がどの程度できるようになりたいですか。「できるようにならなくても全く構わない」場合には1を、「できるようにならなくても構わない」場合には2を、「どちらともいえない」場合には3を、「できるようになりたい」場合には4を、「絶対できるようになりたい」場合には5を選んで丸で囲んで下さい。

く	で	ど		
て	き	ち		絶
も	く	ら	で	対
全	よ	と	き	で
く	も	も	る	き
構	に	い	よ	る
わ	わ	え	う	よ
な	な	な	り	う
ら	ら	い	に	た
な	な	い	た	う
い	い	い	い	に

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 自分の考えや、読んだ本、見た映画、などについて、英語で簡単な説明が書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 自分のよく知っている内容について、英語の話し言葉での説明がわかり、自分でも英語の話し言葉で説明できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 さまざまなことについて自分の意見や理由が英語で言え、相手の同様の英語での話も聞ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 相手に応じて、英語の話し言葉のいろいろなスタイルを使い分けられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 「危険」「立入禁止」「非常口」「入口」などサバイバルに必要な英語のサインが読める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 依頼、あやまり、お礼の気持ちを表わした手紙や、簡単なレポートが英語で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 決まった言葉や文がいくつか英語でやりとりできる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 英語でディスカッションしたり、自分の計画を提案できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 「これはなんですか」「・・・はどこにありますか」など、決まったかたちの質問が英語ででき、簡単な答えがわかり、相手の同様の質問に簡単に英語で答えられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 準備なしで、話し言葉での会話が英語でできる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 準備すれば話し言葉の英語での会話に参加できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 英語でいろいろな文体のものが読める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 自分のよく知っていることについて、英語で簡単に説明が書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 テレビの短いニュースを英語で聞いて要点がわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて英語で質問できる。 ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 相手に合わせてスタイルを変えて英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 英語で表示された路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な簡単なサインが読める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 自分のよく知っていることについて、英語で簡単にまとめが書ける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、英語で簡単に話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 「こんにちは」「ありがとうございます」など、あいさつの決まり文句が英語で言え、決まり文句のあいさつのやり取りが英語でできる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

く	で	ど			
て	き	ち			絶
も	る	ら		で	対
全	よ	と		き	で
く	う	も		る	き
構	に	い		よ	る
わ	な	え		う	よ
な	ら	な		に	う
い	な	い		た	に
				い	

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 2 1 簡単な英語の言葉や文の意味がわかり、自分でも少し英語の会話に参加できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 2 英語の映画やテレビドラマなどを見て要点がわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 3 英語での商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 4 自分のことについて、決まっていたいくつかの言葉や文を使って英語で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 5 英語で聞いたり読んだりしたことをその場で全体的に理解し、自分なりに要約して英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 6 自分のよく知っていることについて自分の意見が簡単に英語で言え、英語での相手の同様の意見も聞ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 7 英語で会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要点がわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 8 自分の知りたいことについて、相手に簡単に英語で質問でき、相手の英語での答えがわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 9 聞いたり読んだりしたことのまとめをいろいろな文体の英文で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 0 相手に応じて態度、表現、言葉づかいを変えて英語であいさつができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 1 話されたり書かれたりした説明について、その内容をまとめて英語で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 2 英語での談話中にジェスチャー、うなづきなど、非言語で手がかりがいくつか使える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 3 簡単な英単語でメッセージが書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 4 自分のよく知っていることについて、簡単に要約して英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 5 相手に応じ、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 6 「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いです」など自分を取り巻く状況について英語で簡単に話せ、相手の同様の話しが聞ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 7 必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりすることが英語でできる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 8 英語でインタビューして情報を求めたり、インタビューに英語で答えたりできる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 9 いろいろなスタイルの手紙が英語で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 0 最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

く	で	ど		絶
て	き	ち		対
も	く	ら	で	で
全	よ	と	き	き
く	も	も	る	る
構	に	い	よ	よ
わ	わ	え	う	う
な	な	な	に	に
い	い	い	た	た
			い	い

- 4 1 お礼, 簡単な相づち, 単純な発話の切り出しが英語で言え, 相手が英語で言う同様のことがわかる. 1 2 3 4 5
- 4 2 拒否・苦痛・文句などを, 相手の感情を損ねないように英語でいえる. 1 2 3 4 5
- 4 3 英語で, 身近な話題について自分の意見が簡単に言え, 相手の同様の話しが聞ける. 1 2 3 4 5
- 4 4 質問する理由や条件を相手に英語で説明でき, 相手の同様の英語での説明がわかる. 1 2 3 4 5
- 4 5 「先日はどうも・・・」「お世話になりました」などその場に合ったあいさつが準備なしに英語でできる. 1 2 3 4 5
- 4 6 英語でインタビューして意見を求めたり, インタビューに英語で答えたりできる. 1 2 3 4 5
- 4 7 他の人たちの英語での会話や, 相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる. 1 2 3 4 5
- 4 8 好き, 嫌い, 好みの傾向などを, 簡単に, しかし丁寧に英語で伝えられる. 1 2 3 4 5
- 4 9 英語での会話を聞いて, その内容をまとめて英文で書ける. 1 2 3 4 5
- 5 0 相手に応じて, 態度, 表現, 言葉づかいを変えて英文が書ける. 1 2 3 4 5
- 5 1 自分の過去のできごとと行動について英語で話せ, 相手の同様な英語での話しを理解できる. 1 2 3 4 5
- 5 2 話されたり書かれたりしたさまざまなことについて, 要約して英語で話せる. 1 2 3 4 5
- 5 3 英語での駅のアナウンスなど簡単な英語のパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる. 1 2 3 4 5
- 5 4 雑誌, 新聞などの簡単な英語の記事を読んで, だいたいの意味がわかる. 1 2 3 4 5
- 5 5 依頼・あやまりなどを, 丁寧に英語で伝えられる. 1 2 3 4 5
- 5 6 簡単な英文でメッセージが書ける. 1 2 3 4 5
- 5 7 自分のよく使う駅や交通機関内の表示, 地図, テレビ番組表が英語で読める. 簡単な英語の手紙が読める. 1 2 3 4 5
- 5 8 英語の決まった言葉や文の意味が聞き取れる. 1 2 3 4 5
- 5 9 簡単なあいさつのやり取りが英語でできる. 1 2 3 4 5
- 6 0 「いい」「悪い」「知っている」などの単純な意見, 判断が英語で言える. 1 2 3 4 5

あなたは以下に挙げる英語の技能がどの程度できますか。「全くできない」場合には1を、「ほとんどできない」場合には2を、「できることもある」場合には3を、「大抵できる」場合には4を、「完全にできる」場合には5を選んで丸で囲んで下さい。

	全 く で き な い	ほ と ん ど で き な い	で き る こ と も あ る	大 抵 で き る	完 全 に で き る
1 英語で、身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話が聞ける。	1	2	3	4	5
2 自分のよく知っていることについて、英語で簡単に説明が書ける。	1	2	3	4	5
3 自分のよく知っている内容について、英語の話し言葉での説明がわかり、自分でも英語の話し言葉で説明できる。	1	2	3	4	5
4 自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、英語で簡単に話せる。	1	2	3	4	5
5 自分のよく知っていることについて、英語で簡単にまとめが書ける。 ...	1	2	3	4	5
6 「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いです」など自分を取り巻く状況について英語で簡単に話せ、相手の同様の話しが聞ける。	1	2	3	4	5
7 英語でディスカッションしたり、自分の計画を提案できる。	1	2	3	4	5
8 自分の考えや、読んだ本、見た映画、などについて、英語で簡単な説明が書ける。	1	2	3	4	5
9 英語での談話中にジェスチャー・うなづきなど、非言語的手がかりがいくつか使える。	1	2	3	4	5
10 英語でいろいろな文体のものが読める。	1	2	3	4	5
11 質問する理由や条件を相手に英語で説明でき、相手の同様の英語での説明がわかる。	1	2	3	4	5
12 「先日はどうも・・・」「お世話になりました」などその場に合ったあいさつが準備なしに英語でできる。	1	2	3	4	5
13 簡単な英単語でメッセージが書ける。	1	2	3	4	5
14 英語でインタビューして情報を求めたり、インタビューに英語で答えたりできる。	1	2	3	4	5
15 自分のよく知っていることについて、簡単に要約して英語で話せる。 ...	1	2	3	4	5
16 相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて英文が書ける。	1	2	3	4	5
17 英語で会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要点がわかる。	1	2	3	4	5
18 最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して英語で話せる。	1	2	3	4	5
19 簡単なあいさつのやり取りが英語でできる。	1	2	3	4	5
20 他の人たちの英語での会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。	1	2	3	4	5

	全 く で き な い	ほ と ん ど で き な い	で き る こ と も あ る	大 抵 で き る	完 全 に で き る
2 1 必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりすることが英語でできる。	1	2	3	4	5
2 2 相手に合わせてスタイルを変えて英語で話せる。	1	2	3	4	5
2 3 相手に応じて態度、表現、言葉づかいを変えて英語であいさつができる。	1	2	3	4	5
2 4 さまざまなことについて自分の意見や理由が英語で言え、相手の同様の英語での話しも聞ける。	1	2	3	4	5
2 5 準備なしで、話し言葉での会話が英語でできる。	1	2	3	4	5
2 6 話されたり書かれたりしたさまざまなことについて、要約して英語で話せる。	1	2	3	4	5
2 7 自分の過去のできごとと行動について英語で話せ、相手の同様な英語での話しを理解できる。	1	2	3	4	5
2 8 自分のよく知っていることについて自分の意見が簡単に英語で言え、英語での相手の同様の意見も聞ける。	1	2	3	4	5
2 9 テレビの短いニュースを英語で聞いて要点がわかる。	1	2	3	4	5
3 0 「これはなんですか」「・・・はどこにありますか」など、決まったかたちの質問が英語ででき、簡単な答がわかり、相手の同様の質問に簡単に英語で答えられる。	1	2	3	4	5
3 1 お礼、簡単な相づち、単純な発話の切り出しが英語で言え、相手が英語で言う同様のことがわかる。	1	2	3	4	5
3 2 準備すれば話し言葉の英語での会話に参加できる。	1	2	3	4	5
3 3 相手に応じて、英語の話し言葉のいろいろなスタイルを使い分けられる。	1	2	3	4	5
3 4 英語の映画やテレビドラマなどを見て要点がわかる。	1	2	3	4	5
3 5 「こんにちは」「ありがとうございます」など、あいさつの決まり文句が英語で言え、決まり文句のあいさつのやり取りが英語でできる。	1	2	3	4	5
3 6 依頼・あやまりなどを、丁寧に英語で伝えられる。	1	2	3	4	5
3 7 依頼、あやまり、お礼の気持ちを表わした手紙や、簡単なレポートが英語で書ける。	1	2	3	4	5
3 8 自分の知りたいことについて、相手に簡単に英語で質問でき、相手の英語での答えがわかる。	1	2	3	4	5
3 9 英語で表示された路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な簡単なサインが読める。	1	2	3	4	5
4 0 英語でインタビューして意見を求めたり、インタビューに英語で答えたりできる。	1	2	3	4	5

	全 く で き な い	ほ と ん ど で き な い	で き る こ と も あ る	大 抵 で き る	完 全 に で き る
4 1 話されたり書かれたりした説明について、その内容をまとめて英語で書ける。	1	2	3	4	5
4 2 雑誌、新聞などの簡単な英語の記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	1	2	3	4	5
4 3 聞いたり読んだりしたことのまとめをいろいろな文体の英文で書ける。	1	2	3	4	5
4 4 好き、嫌い、好みの傾向などを、簡単に、しかし丁寧に英語で伝えられる。	1	2	3	4	5
4 5 相手に応じ、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して英語で話せる。	1	2	3	4	5
4 6 自分のことについて、決まっていたいくつかの言葉や文を使って英語で書ける。	1	2	3	4	5
4 7 英語での駅のアナウンスなど簡単な英語のパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	1	2	3	4	5
4 8 簡単な英語の言葉や文の意味がわかり、自分でも少し英語の会話に参加できる。	1	2	3	4	5
4 9 「危険」「立入禁止」「非常口」「入口」などサバイバルに必要な英語のサインが読める。	1	2	3	4	5
5 0 英語で聞いたり読んだりしたことをその場で全体的に理解し、自分なりに要約して英語で話せる。	1	2	3	4	5
5 1 拒否・苦痛・文句などを、相手の感情を損ねないように英語で言える。	1	2	3	4	5
5 2 英語での商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。 ...	1	2	3	4	5
5 3 自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が英語で読める。簡単な英語の手紙が読める。	1	2	3	4	5
5 4 簡単な英文でメッセージが書ける。	1	2	3	4	5
5 5 「いい」「悪い」「知っている」などの単純な意見、判断が英語で言える。	1	2	3	4	5
5 6 いろいろなスタイルの手紙が英語で書ける。	1	2	3	4	5
5 7 決まった言葉や文がいくつか英語でやり取りできる。	1	2	3	4	5
5 8 相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて英語で質問できる。 ...	1	2	3	4	5
5 9 英語での会話を聞いて、その内容をまとめて英文で書ける。	1	2	3	4	5
6 0 英語の決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	1	2	3	4	5

あなたは以下に挙げる英語の技能がどの程度できるようになると思いますか。「絶対できるようにならない」という場合には1を、「多分できるようにならない」という場合には2を、「できるようになるかわからない」という場合には3を、「多分できようになる」という場合には4を、「必ずできるようになる」という場合には5を選んで丸で囲んで下さい。

	絶対	多分	で	多分	必ず
	できる	できる	きる	できる	できる
	な	な	よう	よう	よう
	ら	ら	わ	ら	ら
	う	う	か	う	う
	な	な	ら	な	な
	い	い	ら	ら	ら
			な	な	な
			い	い	い
			る	る	る
			る	る	る

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 質問する理由や条件を相手に英語で説明でき、相手の同様の英語での説明がわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 雑誌、新聞などの簡単な英語の記事を読んで、だいたいの意味がわかる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が英語で読める。簡単な英語の手紙が読める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 「これはなんですか」「・・・はどこにありますか」など、決まったかたちの質問が英語ででき、簡単な答えがわかり、相手の同様の質問に簡単に英語で答えられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 英語でディスカッションしたり、自分の計画を提案できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 準備すれば話し言葉の英語での会話に参加できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 英語の決まった言葉や文の意味が聞き取れる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して英語で話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、英語で簡単に話せる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 自分の考えや、読んだ本、見た映画、などについて、英語で簡単な説明が書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 自分のよく知っている内容について、英語の話し言葉での説明がわかり、自分でも英語の話し言葉で説明できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 自分のよく知っていることについて、英語で簡単にまとめが書ける。 ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 依頼・あやまりなどを、丁寧に英語で伝えられる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 自分のことについて、決まったいくつかの言葉や文を使って英語で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 簡単な英単語でメッセージが書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 英語で、身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話しが聞ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 英語での談話中にジェスチャー・うなずきなど、非言語的手がかりがいくつか使える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 英語での会話を聞いて、その内容をまとめて英文で書ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

絶対できる
な
ら
う
な
い

多分できる
な
ら
う
な
い

できる
よ
う
に
な
ら
な
い

多分できる
よ
う
に
な
る

必ずできる
よ
う
に
な
る

- 4 1 相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて英文が書ける。 1 2 3 4 5
- 4 2 英語の映画やテレビドラマなどを見て要点がわかる。 1 2 3 4 5
- 4 3 決まった言葉や文がいくつか英語でやり取りできる。 1 2 3 4 5
- 4 4 自分の過去のできごとと行動について英語で話し、相手の同様な英語での話しを理解できる。 1 2 3 4 5
- 4 5 英語で表示された路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な簡単なサインが読める。 1 2 3 4 5
- 4 6 自分の知りたいことについて、相手に簡単に英語で質問でき、相手の英語での答えがわかる。 1 2 3 4 5
- 4 7 英語でインタビューして情報を求めたり、インタビューに英語で答えたりできる。 1 2 3 4 5
- 4 8 聞いたり読んだりしたことのまとめをいろいろな文体の英文で書ける。 1 2 3 4 5
- 4 9 拒否・苦痛・文句などを、相手の感情を損ねないように英語で言える。 1 2 3 4 5
- 5 0 必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりすることが英語でできる。 1 2 3 4 5
- 5 1 相手の応じて態度、表現、言葉づかいを変えて英語であいさつができる。 1 2 3 4 5
- 5 2 他の人たちの英語での会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。 1 2 3 4 5
- 5 3 相手に応じて態度、表現、言葉づかいを変えて要約して英語で話せる。 1 2 3 4 5
- 5 4 「危険」「立入り禁止」「非常口」「入口」などサバイバルに必要な英語のサインが読める。 1 2 3 4 5
- 5 5 「先日はどうも・・・」「お世話になりました」などその場に応じたあいさつが準備なしに英語でできる。 1 2 3 4 5
- 5 6 「こんにちは」「ありがとうございます」など、あいさつの決まり文句が英語で言え、決まり文句のあいさつのやり取りが英語でできる。 1 2 3 4 5
- 5 7 依頼、あやまり、お礼の気持ちを表わした手紙や、簡単なレポートが英語で書ける。 1 2 3 4 5
- 5 8 自分のよく知っていることについて、英語で簡単に説明が書ける。 1 2 3 4 5
- 5 9 英語での商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。 ... 1 2 3 4 5
- 6 0 相手に合わせてスタイルを変えて英語で話せる。 1 2 3 4 5

☆これで終了です。つけ残しがありませんか確認してください。
ご協力どうもありがとうございました。

[付録F] 内容目標の提示が学習に対する主観的評価におよぼす効果の実験のための冊子（1～3の全3群）

①難度明確群

説明がありますので、
その中で指示があるまで

冊子は机の上に置き、開かないでください。

これは心理学の一分野である教育心理学の調査です。その内容は大学生の英語学習について調べるものです。英語のテストではありませんし、学校の成績とも関係ありません。また、結果は全て統計的に処理され、個人の記録として残ることはありません。あなたの学籍番号を書いて頂くのは、この調査への回答内容についてはっきりと責任を持って書いて頂くためです。是非ご協力をお願い致します。

所要時間は約20分間です。説明や作業の指示がありますので、それに従ってください。

回答にあたっては、他の人と相談せずに全ての質問に答えてください。

それでは、指示があるまで、冊子を開かずに待っていてください。

これから、大学生A君について説明します。説明の後は、A君になったつもりで読み進んでください。

A君は大学1年生で、「英語ができるようになりたい」と思っています。A君は、小学生のときに英語を習ったことはありませんし、今までに留学をしたこともありません。中学、高校と学校の授業を中心に英語を勉強してきました。大学入試のために受験勉強をしたことはあります。現在、大学では英語を専門とするような学科、例えば英文科や英語学科に所属しているわけではありません。英語の授業は必修授業の2コマだけです。現在の英語力は「決まった言葉や文を、読んだり聞いたりしてわかり、書いたり話したりできる」程度です。A君は、1年間、1週間に2時間を自分で英語の勉強をするために当てることにし、さらに、英語を勉強するにあたって、A君は目標を決めることにしました。

これから、あなたは、A君になったつもりで指示を読み、質問に答えてください。

英語の目標は、p2の表のように分類することができます。大きくは、どういう種類の英語かという技能(A~Lの12種類)と、どのくらいの難しさかというレベル(1~7へと難しくなる7レベル)に分かれます。現在のあなた(A君)のレベルはレベル2(表の部分)です。

あなた(A君)は自分の目標を「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけ上げること」としました。つまり、p2の表の全体があなた(A君)の目標です。

この目標のためにあなたは(A君)はどうやって勉強したらいいか考えてください。

このように、あなた(A君)はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えることにしました。

あなた（A君）の目標



現在のレベル

相手によってスタイルを変えて、詳しくやりとりができる。	7	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、自己紹介ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、話し、応じられる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて質問できる。	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。	相手に合わせてスタイルを変えて話せる。	相手に応じて、話し言葉の色々なスタイルを使い分けられる。	テレビドラマなど一般的な番組を見て要点がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して話せる。	色々な文体のものがある。	色々なスタイルの手紙が書ける。	色々な書き言葉の文体を使い分けられる。
レベル5が準備なしでできる。	6	事前の準備なしで、30~1分の自己紹介ができる。	（「先日はどうも・・・」）「お世話になりました」など）その場に応じた挨拶が準備なしにできる。	準備なしに、自分の伝えたいことが話し、相手の話もわかる。	インタビューして情報を求めたり、インタビューに答えたりできる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	拒否・苦痛・文句なども、相手の感情を摸かないように言える。	準備なしで、話し言葉で会話ができる。	テレビの短いニュースを聞いて要点がわかる。	聞いたり読んだりしたこととをその場で全体的に要約し、自分なりに要約して話せる。	雑誌、新聞などの簡単な記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて書ける。	会話を聞いて、その内容をまとめて書ける。
様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる。	5	自分の事について、詳しく話し、相手の同様の話を理解できる。	自分の過去の出来事と行動について話し、相手の同様の話を理解できる。	知らない相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	質問する理由や条件を相手に説明でき、相手の同様の説明がわかる。	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様の話も聞ける。	依頼・あやまりなども、丁寧に伝えられる。	準備すれば話し言葉の会話に参加できる。	会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要点がわかる。	話されたり、書かれたりした様々なことについて、要約して話せる。	商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。	依頼、あやまり、お礼の気持ちも表した手紙や、簡単なレポートが書ける。	話されたり、書かれたりした説明について、その内容をまとめて書ける。
自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる。	4	簡単な自己紹介ができ、相手の同様の話も聞ける。	簡単な挨拶のやりとりができる。	知っている相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	必要な情報が手から得られなかった場合、表現を変えて再度質問したり確認したりできる。	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の意見も聞ける。	好き、嫌い、好みの傾向、見解も、簡単にしかし丁寧に伝えられる。	自分のよく知っている内容について、話し言葉での説明がわかり、自分でも説明できる。	他の人達の会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。	最近参加したイベントや見た映画など、見たことについて、要約して話せる。	自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が読める。簡単な手紙が読める。	自分のよく知っている事について、簡単に説明が書ける。	自分の考えや、読んだ本、見た映画などについて、簡単な説明が書ける。
簡単な言葉や文のやりとりができる。	3	自分の好みや興味、趣味について簡単に話し、相手の同様の話が聞ける。	「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いんです」など自分を取り巻く状況について簡単に話し、相手の同様の話が聞ける。	伝えたい内容を簡単に話し、決まった内容の指示したり受けたりできる。	自分の知りたことについて、相手に簡単に質問でき、相手の答えがわかる。	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の話も聞ける。	お礼、簡単な挨拶、簡単な発話の切出しが言え、相手の言う同様のことがわかる。	簡単な言葉や文の意味がわかり、自分でも少し会話に参加できる。	（駅のアナウンスなど）簡単なパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	自分のよく知っていることについて、簡単に要約して話せる。	路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な、簡単なサインが読める。レストランのメニューが読める。	簡単なメッセージが書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単にまとめて書ける。
決まった言葉や文が使える。	2	自分の名前や年齢、出身地、家族のことについて話せる。	「こんにちは」「ありがとうございます」など、挨拶の決まり文句が言え、決まり文句の挨拶のやりとりができる。	「もしもし」「いらっしゃいませ」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に簡単に答えられる。	「これは何ですか」「・・・はどこにありますか」など、決まった形の質問でき、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に答えられる。	「いい」「悪い」「知っている」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。	ジェスチャー、うなづきなど、非言語的の手がかりがいくつか使える。	決まった言葉や文がいくつかやりとりできる。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	自分の行動がよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、簡単に話せる。	（「危険」「立入禁止」「非着席」「入口」など）サインに必要なサインが読める。	簡単なメモが書ける。	自分のことについて、決まったいくつかの言葉や文を使って書ける。
決まった言葉や文がわかる。	1	ある程度の単語や簡単な紹介のための文を知っている。	ある程度の挨拶の言葉を知っている。	ある程度の単語や簡単な電話の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な質問の決まり文句を知っている。	簡単な単語で表される意見がわかる。	簡単な非言語の手がかりがわかる。	決まった言葉や表現の意味が、いくつかわかる。	いくつかの単語や簡単な文がわかる。	いくつかの単語や簡単な文を聞いてわかる。	絵のついているサインが読める。	穴埋め式の、簡単なメモが書ける。	決まった言葉や文を書くことができる。
		A (自己)紹介ができる	B 挨拶ができる	C 電話がかけられる	D 質問ができる	E 自分の意見が言える	F 会話のテクニックが使える	G 話し言葉が使える	H 情報を聞いて要点がわかる	I 要約して話せる	J 情報が読める	K 情報を書いて伝えられる	L まとめが書ける

技能の種類

あなた（A君）はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えました。
その結果、レベルを限定することにしました。つまり、レベルをできるだけ上げるのではなく、「レベル3まであげる」に限定することにしました。これをあなた（A君）の1週間後の目標として、改めてp4にのせてあります。

あなた（A君）の1週間後の目標は「できるだけ多くの技能のレベルをレベル3まで上げること」で、p4の表の太線で囲まれた部分（表の全体）があなた（A君）の1週間後の目標です。

あなた（A君）の1週間後の目標を確認するために、p4にある各技能のレベル3の内容を読んでください。

p2の最初の目標のときに比べて何が違いますか？

この1週間後の目標のために、あなた（A君）はどうやって勉強すればいいかももう一度考えてください

p 4の1週間後の目標に決めたとき、p 2の最初の目標のときに比べて、あなた（A君）は英語の勉強についてどう感じるようになりましたか。以下の各項目について「以前と変わらない（1）」～「非常によくあてはまるようになった（5）」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	以前と変わらない (1)	少しあてはまる ようになった (2)	まああてはまる ようになった (3)	よくあてはまる ようになった (4)	非常によくあてはまる ようになった (5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

p 4の1週間後の目標に決めたとき、p 2の最初の目標のときに比べて、あなた（A君）は英語を学習する理由がどのように変化しましたか。以下の各項目について「以前と変わらない（1）」～「非常によくあてはまるようになった（5）」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

1. みんながやるから、なんとなく（あたりまえと思って）	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

あなた（A君）はp4の1週間後の目標のために1年間、1週間に2時間ずつ自分で英語の勉強をすることにしました。1週間後の目標のためには、どんなふうに勉強すればいいでしょうか。以下の勉強方法のうちよいと思えるものの番号を全て○で囲んでください。

1. 英語で話す機会を積極的に利用する。
2. ふだんの生活の中で、思いついたことや行動などを英語にして言う。
3. 聞き取った英語は、次に自分が話せるように口に出して言う。
4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く。
5. リスニング教材のテープを聞く。
6. ラジオや英語の歌を聞く。
7. 英語の読物を読む。
8. 英語リーディングの問題集をやる。
9. 英文解釈の問題をやったり、英文を日本語に訳したりする。
10. 日記を英語でつける。
11. 英作文の問題集をやる。
12. 読物のまとめを英語で書く。

ここからは、あなた自身のことについておたずねします。

あなたの性別：男・女

あなたの学年：（ ）年

あなたの学部：教育・経済・社会行政・その他（ ）学部

学籍番号：（ ）

あなたの英語圏（インターナショナルスクール等への通学を含む）への滞在期間はどれくらいですか。下のカッコの中に記入してください（滞在経験がない場合は各カッコ内に0と記入してください）。

（ ）年（ ）カ月くらい

次のページに進んでください→

あなた自身は英語の学習についてふだんどのように感じていますか。以下の各項目に対して「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	ほとんどあてはまらない(1)	あまりあてはまらない(2)	どちらでもない(3)	まああてはまる(4)	よくあてはまる(5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

あなた自身が、英語を学習する理由はどのようなものですか。以下の各項目について英語を学習する理由として「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

1. みんながやるから、なんとなく(あたりまえと思って)	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

つけ残しがないか、確認してください。 * * * * *ご協力ありがとうございました。 ①

②技能明確群

説明がありますので、
その中で指示があるまで

冊子は机の上に置き、開かないでください。

これは心理学の一分野である教育心理学の調査です。その内容は大学生の英語学習について調べるものです。英語のテストではありませんし、学校の成績とも関係ありません。また、結果は全て統計的に処理され、個人の記録として残ることはありません。あなたの学籍番号を書いて頂くのは、この調査への回答内容についてはっきりと責任を持って書いて頂くためです。是非ご協力をお願い致します。

所要時間は約20分間です。説明や作業の指示がありますので、それに従ってください。

回答にあたっては、他の人と相談せずに全ての質問に答えてください。

それでは、指示があるまで、冊子を開かずに待っていてください。

これから、大学生A君について説明します。説明の後は、A君になったつもりで読み進んでください。

A君は大学1年生で、「英語ができるようになりたい」と思っています。A君は、小学生のときに英語を習ったことはありませんし、今までに留学をしたこともありません。中学、高校と学校の授業を中心に英語を勉強してきました。大学入試のために受験勉強をしたことはあります。現在、大学では英語を専門とするような学科、例えば英文科や英語学科に所属しているわけではありません。英語の授業は必修授業の2コマだけです。現在の英語力は「決まった言葉や文を、読んだり聞いたりしてわかり、書いたり話したりできる」程度です。A君は、1年間、1週間に2時間を自分で英語の勉強をするために当てることにし、さらに、英語を勉強するにあたって、A君は目標を決めることにしました。

これから、あなたは、A君になったつもりで指示を読み、質問に答えてください。

英語の目標は、p2の表のように分類することができます。大きくは、どういう種類の英語かという技能(A~Lの12種類)と、どのくらいの難しさかというレベル(1~7へと難しくなる7レベル)に分かれます。現在のあなた(A君)のレベルはレベル2(表の部分)です。

あなた(A君)は自分の目標を「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけ上げること」としました。つまり、p2の表の全体があなた(A君)の目標です。

この目標のためにあなたは(A君)はどうやって勉強したらいいか考えてください。

このように、あなた(A君)はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えることにしました。

あなた (A君) の目標



レベル	現在のレベル	相手によってスタイルを変えて、詳しくやりとりができる。	7	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、自己紹介ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、質問ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、質問ができる。	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。	相手に合わせてスタイルを変えて話せる。	相手に応じて、話し言葉の色々なスタイルを使い分けられる。	テレビドラマなど一般的な番組を見て要点がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して話せる。	色々な文体のものが読める。	色々なスタイルの手紙が書ける。	色々な書き言葉の文体を使い分けられる。
		レベル5が準備なしでできる。	6	事前の準備なしで、30~1分の自己紹介ができる。	「先日はどうも・・・」お世話になりました」など、その場に応じた挨拶が準備なしにできる。	準備なしに、自分の伝えたいことが話せ、相手の話もわかる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	拒否・告発・文句などを、相手の感情を損ねないように言える。	準備なしで、話し言葉で会話ができる。	テレビの短いニュースを聞いて要点がわかる。	聞いたり読んだりしたことその場で全体的に要約し、自分なりに要約して話せる。	雑誌、新聞などの簡単な記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて書ける。	会話を聞いて、その内容をまとめて書ける。	
		様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる。	5	自分の事について、詳しく話せ、相手の同様な話を理解できる。	自分の過去の出来事と行動について話せ、相手の同様な話を理解できる。	知らない相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	質問する理由や条件を相手に説明でき、相手の同様の説明がわかる。	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様の話も聞ける。	依頼・あやまりなどを、丁寧に伝えられる。	準備すれば話し言葉の会話に参加できる。	会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要点がわかる。	話されたり、書かれたりした様々なことについて、要約して話せる。	商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。	依頼、あやまり、お礼の気持ちを書いた手紙や、簡単なレポートが書ける。	話されたり、書かれたりした説明について、その内容をまとめて書ける。	
		自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる。	4	簡単な自己紹介ができ、相手の同様の話も聞ける。	簡単な挨拶のやりとりができる。	知っている相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりできる。	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の意見も聞ける。	好き、嫌い、好みの傾向、見解を、簡単にしかし丁寧に伝えられる。	自分のよく知っている内容について、話し言葉での説明がわかり、自分でも説明できる。	他人の進言の会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。	最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して話せる。	自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が読める。簡単な手紙が読める。	自分のよく知っている事について、簡単に説明が書ける。	自分の考えや、読んだ本、見た映画などについて、簡単な説明が書ける。	
		簡単な言葉や文のやりとりができる。	3	自分の好みや興味、趣味について簡単に話せ、相手の同様な話も聞ける。	「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いんです」など自分を取り巻く状況について簡単に話せ、相手の同様な話も聞ける。	伝えたい内容を簡単に話せ、決まった内容の指示をしたり受けたりできる。	自分の知りたいことについて、相手に簡単に質問でき、相手の答えがわかる。	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話も聞ける。	お礼、簡単な拒否、単純な発話の切出しが言え、相手の言う同様のことがわかる。	簡単な言葉や文の意味がわかり、自分でも少し会話に参加できる。	（駅のアナウンスなど）簡単なパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	自分のよく知っていることについて、簡単に要約して話せる。	路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な、簡単なサインが読める。レストランのメニューが読める。	簡単なメッセージが書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単にまとめて書ける。	
		決まった言葉や文が使える。	2	自分の名前や年齢、出身地、家族のことについて話せる。	「こんにちは」「ありがとうございます」など、挨拶の決まり文句が言え、決まり文句の挨拶のやりとりができる。	「もしもし」「いらっしゃいますか」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に簡単に答えられる。	「これは何ですか」「・・・はどこにありますか」など、決まった形の質問でき、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に答えられる。	「いい」「悪い」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。	ジェスチャー、うなづきなど、非言語的手がかりがいくつか使える。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、簡単に話せる。	（「危険」「立入禁止」「非常口」「入口」など）サインが読める。	決まった言葉や文が書ける。	自分のことについて、決まったいくつかの言葉や文を使って書ける。	
		決まった言葉や文がわかる。	1	ある程度の単語や簡単な紹介のための文を知っている。	ある程度の挨拶や簡単な質問の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な電話の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な質問の決まり文句を知っている。	簡単な単語で表される意見がわかる。	簡単な非言語的手がかりがわかる。	決まった言葉や表現の意味が、いくつかわかる。	いくつかの単語や簡単な文がわかる。	いくつかの単語や簡単な文を聞いてわかる。	絵のついているサインが読める。	穴埋め式の、簡単なメモが書ける。	決まった言葉や文を書くことができる。	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L			
		(自己) 紹介ができる	挨拶ができる	電話がかけられる	質問ができる	自分の意見が言える	会話のテクニックが使える	話し言葉が使える	情報を聞いて要点がわかる	要約して話せる	情報が読める	情報を書いて伝えられる	まとめが書ける			

技能の種類

あなた（A君）はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えました。
その結果、技能の種類を限定することになりました。つまり、できるだけ多くの技能ではなく「技能E：自分の意見がいえる」
だけに絞ることになりました。これをあなた（A君）の1週間後の目標として、改めてp4にのせてあります。

あなた（A君）の1週間後の目標は「自分の意見がいえるという技能Eだけのレベルをできるだけ上げること」で、p4の
表の太線で囲まれた部分（表の全体）があなた（A君）の1週間後の目標です。

あなた（A君）の1週間後の目標を確認するために、p4にある技能Eの各レベルの内容を読んでください。
p2の最初の目標のときに比べて何が違いますか？

この1週間後の目標のために、あなた（A君）はどうやって勉強すればいいかももう一度考えてください

あなた（A君）の1週間後の目標

レベル	相手によってスタイルを変えて、詳しくやりとりができる。	7	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。
	レベル5が準備なしでできる。	6	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。
	様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる。	5	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様の話も聞ける。
	自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる。	4	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の意見も聞ける。
	簡単な言葉や文のやりとりができる。	3	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話が聞ける。
	決まった言葉や文が使える。	2	「いい」「悪い」「知っている」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。
	決まった言葉や文がわかる。	1	簡単な単語で表される意見がわかる。
現在のレベル			E 自分の意見が いえる

技能の種類

p 4の1週間後の目標に決めたとき、p 2の最初の目標のときに比べて、あなた (A君) は英語の勉強についてどう感じるようになりましたか。以下の各項目について「以前と変わらない (1)」～「非常によくあてはまるようになった (5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	以前と変わらない (1)	少しあてはまる ようになった (2)	まああてはまる ようになった (3)	よくあてはまる ようになった (4)	非常によくあてはまる ようになった (5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

p 4の1週間後の目標に決めたとき、p 2の最初の目標のときに比べて、あなた (A君) は英語を学習する理由がどのように変化しましたか。以下の各項目について「以前と変わらない (1)」～「非常によくあてはまるようになった (5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	1	2	3	4	5
1. みんながやるから、なんとなく (あたりまえと思って)	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

あなた（A君）はp4の1週間後の目標のために1年間、1週間に2時間ずつ自分で英語の勉強をすることにしました。1週間後の目標のためには、どんなふうに勉強すればいいでしょうか。以下の勉強方法のうちよいと思えるものの番号を全て○で囲んでください。

1. 英語で話す機会を積極的に利用する。
2. ふだんの生活の中で、思いついたことや行動などを英語にして言う。
3. 聞き取った英語は、次に自分が話せるように口に出して言う。
4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く。
5. リスニング教材のテープを聞く。
6. ラジオや英語の歌を聞く。
7. 英語の読物を読む。
8. 英語リーディングの問題集をやる。
9. 英文解釈の問題をやったり、英文を日本語に訳したりする。
10. 日記を英語でつける。
11. 英作文の問題集をやる。
12. 読物のまとめを英語で書く。

ここからは、あなた自身のことについておたずねします。

あなたの性別：男・女

あなたの学年：（ ）年

あなたの学部：教育・経済・社会行政・その他（ ）学部

学籍番号：（ ）

あなたの英語圏（インターナショナルスクール等への通学を含む）への滞在期間はどれくらいですか。下のカッコの中に記入してください（滞在経験がない場合は各カッコ内に0と記入してください）。

（ ）年（ ）カ月くらい

次のページに進んでください——→

あなた自身は英語の学習についてふだんどのように感じていますか。以下の各項目に対して「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	ほとんどあてはまらない(1)	あまりあてはまらない(2)	どちらでもない(3)	まああてはまる(4)	よくあてはまる(5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

あなた自身が、英語を学習する理由はどのようなものですか。以下の各項目について英語を学習する理由として「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

1. みんながやるから、なんとなく(あたりまえと思って)	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

つけ残しがないか、確認してください。 ****ご協力ありがとうございました。 ②

③統制群

説明がありますので、
その中で指示があるまで

冊子は机の上に置き、開かないでください。

これは心理学の一分野である教育心理学の調査です。その内容は大学生の英語学習について調べるものです。英語のテストではありませんし、学校の成績とも関係ありません。また、結果は全て統計的に処理され、個人の記録として残ることはありません。あなたの学籍番号を書いて頂くのは、この調査への回答内容についてはっきりと責任を持って書いて頂くためです。是非ご協力をお願い致します。

所要時間は約20分間です。説明や作業の指示がありますので、それに従ってください。

回答にあたっては、他の人と相談せずに全ての質問に答えてください。

それでは、指示があるまで、冊子を開かずに待っていてください。

これから、大学生A君について説明します。説明の後は、A君になったつもりで読み進んでください。

A君は大学1年生で、「英語ができるようになりたい」と思っています。A君は、小学生のときに英語を習ったことはありませんし、今までに留学をしたこともありません。中学、高校と学校の授業を中心に英語を勉強してきました。大学入試のために受験勉強をしたことはあります。現在、大学では英語を専門とするような学科、例えば英文科や英語学科に所属しているわけではありません。英語の授業は必修授業の2コマだけです。現在の英語力は「決まった言葉や文を、読んだり聞いたりしてわかり、書いたり話したりできる」程度です。A君は、1年間、1週間に2時間を自分で英語の勉強をするために当てることにし、さらに、英語を勉強するにあたって、A君は目標を決めることにしました。

これから、あなたは、A君になったつもりで指示を読み、質問に答えてください。

英語の目標は、p2の表のように分類することができます。大きくは、どういう種類の英語かという技能（A～Lの12種類）と、どのくらいの難しさかというレベル（1～7へと難しくなる7レベル）に分かれます。現在のあなた（A君）のレベルはレベル2（表の部分）です。

あなた（A君）は自分の目標を「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけ上げること」としました。つまり、p2の表の全体があなた（A君）の目標です。

この目標のためにあなたは（A君）はどうやって勉強したらいいか考えてください。

このように、あなた（A君）はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えることにしました。

あなた (A君) の目標



レベル 現在のレベル	相手によってスタイルを変えて、詳しくやりとりができる。	7	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、自己紹介ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、質問ができる。	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。	相手に合わせてスタイルを変えて話せる。	相手に応じて、話し言葉の色々なスタイルを使い分けられる。	テレビドラマなど一時的な番組を見て要約がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して話せる。	色々な文体のものが読める。	色々なスタイルの手紙が書ける。	色々な書き言葉の文体を使い分けられる。
	レベル5が準備なしでできる。	6	事前の準備なしで、30~1分の自己紹介ができる。	(「先日はどうも...」)「お世話になりました」など) その場に応じた挨拶が準備なしにできる。	準備なしに、自分の伝えたいことが話せ、相手の話もわかる。	インタビューして情報を求めたり、インタビューに答えたりできる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	拒否・容赦・文句なども、相手の感情を損ねないように言える。	準備なしで、話し言葉で会話ができる。	テレビの短いニュースを聞いて要約がわかる。	聞いたり読んだりしたことと、その場で全体的に理解し、自分なりに要約して話せる。	雑誌、新聞などの簡単な記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて書ける。	会話を聞いて、その内容をまとめて書ける。
	様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる。	5	自分の事について、詳しく話せ、相手の同様な話を理解できる。	自分の過去の出来事と行動について話せ、相手の同様な話を理解できる。	知らない相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	質問する理由や条件を相手に説明でき、相手の同様の説明がわかる。	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様の話も聞ける。	依頼・おやまりなどを、丁寧に伝えられる。	準備すれば話し言葉の会話に参加できる。	会話に参加しながら、相手の詳しい説明を聞いて要約がわかる。	話されたり、書かれたりした様々なことについて、要約して話せる。	商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。	依頼、おやまり、お礼の気持ちを書いた手紙や、簡単なレポートが書ける。	話されたり、書かれたりした説明について、その内容をまとめて書ける。
	自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる。	4	簡単な自己紹介ができ、相手の同様の話も聞ける。	簡単な挨拶のやりとりができる。	知っている相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりできる。	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の意見も聞ける。	好き、嫌い、好みの傾向、見解を、簡単にしかし丁寧に伝えられる。	自分のよく知っている内容について、話し言葉での説明がわかり、自分でも説明できる。	他人の話し言葉や、相手の詳しい説明を聞いて要約がわかる。	最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して話せる。	自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が読める。簡単な手紙が読める。	自分のよく知っている事について、簡単に説明が書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単に説明が書ける。
	簡単な言葉や文のやりとりができる。	3	自分の好みや興味、趣味について簡単に話せ、相手の同程度の話が聞ける。	「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いんです」など自分を振り替く状況について簡単に話せ、相手の同様の話が聞ける。	伝えたい内容を簡単に話せ、決まった内容の指示をしたり受けたりできる。	自分の知りたいことについて、相手に簡単に質問でき、相手の答えがわかる。	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様の話が聞ける。	お礼、簡単なお詫言、簡単な発語の切出しが言え、相手の言う同様のことがわかる。	簡単な言葉や文の意味がわかり、自分でも少し会話に参加できる。	(駅のアナウンスなど) 簡単なハブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	自分のよく知っていることについて、簡単に要約して話せる。	路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な、簡単なサインが読める。レストランのメニューが読める。	簡単なメッセージが書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単にまとめて書ける。
	決まった言葉や文が使える。	2	自分の名前や年齢、出身地、家族のことについて話せる。	「こんにちは」「ありがとうございます」など、挨拶の決まり文句が言え、決まり文句の挨拶のやりとりができる。	「もしもし」「いらっしゃいますか」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に簡単に答えられる。	「これは何ですか」「...はどこにありますか」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様の質問に簡単に答えられる。	「いい」「悪い」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。	ジェスチャー、うなづきなど、非言語的の手がかりがいくつか使える。	決まった言葉や文がいくつかやりとりできる。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	自分の行動がよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、簡単に話せる。	(「危険」「立入禁止」「非常口」「入ロ」など) サバイバルに必要なサインが読める。	簡単なメモが書ける。	自分のことについて、決まったいくつかの言葉や文を使って書ける。
	決まった言葉や文がわかる。	1	ある程度の単語や簡単な紹介のための文を知っている。	ある程度の挨拶の言葉を知っている。	ある程度の単語や簡単な電話の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な質問の決まり文句を知っている。	簡単な単語で表される意見がわかる。	簡単な非言語的の手がかりがわかる。	決まった言葉や表現の意味が、いくつかわかる。	いくつかの単語や簡単な文がわかる。	いくつかの単語や簡単な文を聞いてわかる。	絵のついているサインが読める。	穴埋め式の、簡単なメモが書ける。	決まった言葉や文を書くことができる。
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
		(自己) 紹介ができる	挨拶ができる	電話がかけられる	質問ができる	自分の意見が言える	談話のテクニックが使える	話し言葉が使える	情報を聞いて要約がわかる	要約して話せる	情報が読める	情報を書いて伝えられる	まとめが書ける	

技能の種類

あなた（A君）はどうやって勉強するか考えながら、この目標がいいかどうか1週間考えました。
その結果、このままにすることにしました。これをあなた（A君）の1週間後の目標として、改めてp 4にのせてあります。

あなた（A君）の1週間後の目標は「できるだけ多くの技能のレベルをできるだけ上げること」で、p 4の表の太線で囲まれた部分（表の全体）があなた（A君）の1週間後の目標です。

あなた（A君）の1週間後の目標を確認するために、p 4の12種類の技能の種類と、1～7の各レベルの内容を読んでください。

p 2の最初の目標のときに比べて何が違いますか？

この1週間後の目標のために、あなた（A君）はどうやって勉強すればいいかももう一度考えてください

あなた（A君）の1週間後の目標



相手によってスタイルを変えて、詳しくやりとりができる。	7	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、自己紹介ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、挨拶ができる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて、話せ、応じられる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて質問できる。	ディスカッションしたり、自分の計画を提案したりできる。	相手に合わせてスタイルを変えて話せる。	相手に応じて、話し言葉の色々なスタイルを使い分けられる。	テレビドラマなど一般的な番組を見て要点がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて要約して話せる。	色々な文体のものが読める。	色々なスタイルの手紙が書ける。	色々な書き言葉の文体が使い分けられる。
レベル5が準備なしでできる。	6	事前の準備なしで、30~1分の自己紹介ができる。	（「先日はどうも・・・」「お世話になりました」など）その場に応じた挨拶が準備なしにできる。	準備なしに、自分の伝えたいことが話せ、相手の話もわかる。	インタビューして情報を求めたり、インタビューに答えたりできる。	インタビューして意見を求めたり、インタビューに答えたりできる。	拒否・苦痛・文句なども、相手の感情を汲み取れるように言える。	準備なしで、話し言葉で会話ができる。	テレビの短いニュースを聞いて要点がわかる。	聞いたり読んだりしたことをその場で全体的に理解し、自分なりに要約して話せる。	雑誌、新聞などの簡単な記事を読んで、だいたいの意味がわかる。	相手に応じて、態度、表現、言葉づかいを変えて書ける。	会話を聞いて、その内容をまとめて書ける。
様々なことについて、詳しく説明でき、説明がわかる。	5	自分の事について、詳しく話せ、相手の同様な話を理解できる。	自分の過去の出来事や行動について話せ、相手の同様な話を理解できる。	知らない相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	質問する理由や条件を相手に説明でき、相手の同様な説明ができる。	様々な事について自分の意見や理由が言え、相手の同様な話も聞ける。	依頼・あやまりなども、丁寧に伝えられる。	準備すれば話し言葉の会話に参加できる。	会話に参加しながら、相手の話しい説明を聞いて要点がわかる。	話されたり、書かれたりした様々なことについて、要約して話せる。	商品の説明書、パンフレット、プレイガイドなどが読める。	依頼、あやまり、お礼の気持ちを送る手紙や、簡単なレポートが書ける。	話されたり、書かれたりした説明について、その内容がまとめて書ける。
自分のよく知っていることについて、簡単に説明でき、説明がわかる。	4	簡単な自己紹介ができ、相手の同様な話も聞ける。	簡単な挨拶のやりとりができる。	知っている相手とアポイント、アレンジ、確認、キャンセルができる。	必要な情報が相手から得られなかった場合、表現を変えて再質問したり確認したりできる。	自分のよく知っている事について自分の意見が簡単に言え、相手の同様な意見も聞ける。	好き、嫌い、好みの傾向、見解も、簡単にしかし丁寧に伝えられる。	自分のよく知っている内容について、話し言葉での説明がわかり、自分でも説明できる。	他の人達の会話や、相手の簡単な説明を聞いて要点がわかる。	最近参加したイベントや見た映画など、見たり聞いたりしたことについて、要約して話せる。	自分のよく使う駅や交通機関内の表示、地図、テレビ番組表が読める。簡単な手紙が読める。	自分のよく知っている事について、簡単に説明が書ける。	自分の考えや、読んだ本、見た映画などについて、簡単な説明が書ける。
簡単な言葉や文のやりとりができる。	3	自分の好みや興味、趣味について簡単に話せ、相手の同様な話も聞ける。	「今日は暑いですね」「ちょっと具合が悪いです」など自分を切り替える状況について簡単に話せ、相手の同様な話も聞ける。	伝えたい内容を簡単に話せ、決まった内容の指示を受けたり受けたりできる。	自分の知りたいことについて、相手に簡単に質問でき、相手の答えがわかる。	身近な話題について自分の意見が簡単に言え、相手の同様な話も聞ける。	お礼、簡単な話づち、単純な発話の切り出しが言え、相手の言う同様なことがわかる。	簡単な言葉や文の意味がわかり、自分でも少し会話に参加できる。	（駅のアナウンスなど）簡単なパブリックアナウンスを聞いて意味がわかる。	自分のよく知っていることについて、簡単に要約して話せる。	路線図、簡単な食品添加物の表示など、自分の生活に必要な、簡単なサインが読める。メニューが読める。	簡単なメッセージが書ける。	自分のよく知っていることについて、簡単にまとめて書ける。
決まった言葉や文が使える。	2	自分の名前や年齢、出身地、家族のことについて話せる。	「こんにちは」「ありがとうございます」など、挨拶の決まり文句が言え、決まり文句の挨拶のやりとりができる。	「もしもし」「いらっしゃいませ」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様な質問に簡単に答えられる。	「これは何ですか」「・・・はどこにありますか」など、決まった形の質問ができ、簡単な答えがわかる。相手の同様な質問に答えられる。	「いい」「悪い」「知っている」「知らない」などの単純な意見、判断が言える。	ジェスチャー、うなづきなど、非言語的の手がかりがいくつか使える。	決まった言葉や文がいくつかやりとりできる。	決まった言葉や文の意味が聞き取れる。	自分の行動やよく知っていることについて、決まったいくつかの言葉や文を使って、簡単に話せる。	（「危険」「立入禁止」「非常口」「入口」など）サインに必要のサインが読める。	簡単なメモが書ける。	自分のことについて、決まったいくつかの言葉や文を使って書ける。
決まった言葉や文がわかる。	1	ある程度の単語や簡単な紹介のための文を知っている。	ある程度の挨拶の言葉を知っている。	ある程度の単語や簡単な電話の決まり文句を知っている。	ある程度の単語や簡単な質問の決まり文句を知っている。	簡単な単語で表される意見がわかる。	簡単な非言語的の手がかりがわかる。	決まった言葉や表現の意味が、いくつかわかる。	いくつかの単語や簡単な文がわかる。	いくつかの単語や簡単な文を聞いてわかる。	絵のついているサインが読める。	穴埋め式の、簡単なメモが書ける。	決まった言葉や文を書くことができる。
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
		(自己) 紹介ができる	挨拶ができる	電話がかけられる	質問ができる	自分の意見が言える	会話のテクニックが使える	話し言葉が使える	情報を聞いて要点がわかる	要約して話せる	情報が読める	情報を書いて伝えられる	まとめが書ける

現在のレベル

技能の種類

p.4の1週間後の目標に決めたとき、p.2の最初の目標のときに比べて、あなた（A君）は英語の勉強についてどう感じるようになりましたか。以下の各項目について「以前と変わらない（1）」～「非常によくあてはまるようになった（5）」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	以前と変わらない (1)	少しあてはまる ようになった (2)	まああてはまる ようになった (3)	よくあてはまる ようになった (4)	非常によくあてはまる ようになった (5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

p.4の1週間後の目標に決めたとき、p.2の最初の目標のときに比べて、あなた（A君）は英語を学習する理由がどのように変化しましたか。以下の各項目について「以前と変わらない（1）」～「非常によくあてはまるようになった（5）」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

1. みんながやるから、なんとなく（あたりまえと思って）	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

あなた（A君）はp4の1週間後の目標のために1年間、1週間に2時間ずつ自分で英語の勉強をすることにしました。1週間後の目標のためには、どんなふうに勉強すればいいでしょうか。以下の勉強方法のうちよいと思えるものの番号を全て○で囲んでください。

1. 英語で話す機会を積極的に利用する。
2. ふだんの生活の中で、思いついたことや行動などを英語にして言う。
3. 聞き取った英語は、次に自分が話せるように口に出して言う。
4. ドラマやニュース、映画などで英語を聞く。
5. リスニング教材のテープを聞く。
6. ラジオや英語の歌を聞く。
7. 英語の読物を読む。
8. 英語リーディングの問題集をやる。
9. 英文解釈の問題をやったり、英文を日本語に訳したりする。
10. 日記を英語でつける。
11. 英作文の問題集をやる。
12. 読物のまとめを英語で書く。

ここからは、あなた自身のことについておたずねします。

あなたの性別：男・女

あなたの学年：（ ）年

あなたの学部：教育・経済・社会行政・その他（ ）学部

学籍番号：（ ）

あなたの英語圏（インターナショナルスクール等への通学を含む）への滞在期間はどれくらいですか。下のカッコの中に記入してください（滞在経験がない場合は各カッコ内に0と記入してください）。

（ ）年（ ）カ月くらい

次のページに進んでください——→

あなた自身は英語の学習についてふだんどのように感じていますか。以下の各項目に対して「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

	ほとんどあてはまらない(1)	あまりあてはまらない(2)	どちらでもない(3)	まああてはまる(4)	よくあてはまる(5)
1. 勉強の方法がわかっている。	1	2	3	4	5
2. 勉強はそれほどイヤではない。	1	2	3	4	5
3. 勉強するのは苦にならない。	1	2	3	4	5
4. いろいろな勉強方法を知っている。	1	2	3	4	5
5. 自分の勉強方法がある。	1	2	3	4	5
6. 勉強のすすめかたがわかっている。	1	2	3	4	5
7. 気楽に勉強をはじめられる。	1	2	3	4	5
8. 勉強のくふうのしかたがわかっている。	1	2	3	4	5
9. わりとすぐに勉強が手につくほうである。	1	2	3	4	5
10. 勉強に集中しやすい。	1	2	3	4	5

あなた自身が、英語を学習する理由はどのようなものですか。以下の各項目について英語を学習する理由として「ほとんどあてはまらない(1)」から、「よくあてはまる(5)」のうち最も近いものの数字を○で囲んで下さい。

1. みんながやるから、なんとなく(あたりまえと思って)	1	2	3	4	5
2. 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
3. 英語を勉強することで、言葉に対する知識や技能が深まるから	1	2	3	4	5
4. 英語を勉強しないと、いろいろな面からものごとが考えられないから	1	2	3	4	5
5. 今までに身につけた英語の知識や技能を失いたくないから	1	2	3	4	5
6. すぐに役に立たないにしても、英語自体おもしろいから	1	2	3	4	5
7. 英語ができると、他の人より優れているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
8. 英語を勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
9. 英語ができると、仲間からカッコいいと思われるから	1	2	3	4	5
10. いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
11. 現在の生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
12. 英語の資格がないと将来いい仕事先がないから	1	2	3	4	5
13. まわりの人たちが勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
14. 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
15. 他の国の人たちと知り合いになれるから	1	2	3	4	5
16. 英語を勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
17. 英語が人なみにできないとカッコわるいから	1	2	3	4	5
18. 必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5
19. 英語の資格があるほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	1	2	3	4	5
20. 英語の資格があれば、将来経済的にも良い生活ができるから	1	2	3	4	5
21. これからはある程度英語ができるのがあたりまえと思って	1	2	3	4	5
22. 英語学校などで友人や知り合いが増えるから	1	2	3	4	5

つけ残しがないか、確認してください。 * * * * *ご協力ありがとうございました。 ③

謝辞

本研究を進めるにあたり終始ご指導頂きました，東京工業大学 矢野真和 教授，東北大学 菊池章夫 教授，東京大学 佐藤俊樹 助教授，東京工業大学 林 理 助手に心より感謝致します。そして，御助言や資料を下さったり，回答者および被験者のお世話をして下さった，東京大学 市川伸一 先生，十文字女子大学 堀野 緑 先生，日本女子大学 高橋恵子 先生，恵泉女子短期大学 狩野紀子 先生，東京学芸大学付属高等学校 山内 豊 先生，神奈川大学 鈴木広子 先生，芝浦工業大学 穂山貞登 先生，芝浦工業大学 石井倫代 先生，帝京大学 山岡和枝 先生，帝京大学 塩森継紀 先生，九州大学 松永勝也 先生，長崎大学 朝永昌三 先生に御礼申し上げます。また，様々なお手伝いをして下さった心理学研究室の関係者の方々に感謝致します。最後に，調査や実験に協力して下さった回答者，被験者の皆様，ありがとうございました。