

外的調整による外発的動機づけに依拠しないリメディアル英語教育：
非正規科目の受講を自発的に選択した学習者における学習意識

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大竹, 彩加, 松野, 和子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028084

外的調整による外発的動機づけに依拠しないリメディアル英語教育

— 非正規科目の受講を自発的に選択した学習者における学習意識 —

大竹 彩加 (静岡大学 大学教育センター)

松野 和子 (静岡大学 大学教育センター)

要約: 本研究は、単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を自発的に受講した学習者と受講しなかった学習者における学習意識を質問紙により比較調査することで、外的調整による外発的動機づけに依拠しない学習を選択するリメディアル英語学習者の学習動機を明らかにすることを試みた。質問紙では、「1. 高校以前の英語学習に対する意識」、「2. 大学の英語授業を受講する目的」、「3. 英語学習に対する姿勢」、「4. 英語の授業で希望する学び」、「5. 非正規のリメディアル英語科目を受講した理由と受講しなかった理由」に焦点をあてて調査を実施した。調査の結果、(1) リメディアル教育の対象者といっても、自律性のあり方、学習姿勢、希望する学びのスタイルや学習内容が異なり、多様な属性が内在していること、(2) 必要性を漠然と感じているが「面倒くさい」ために自律学習が阻害される学習者に対して、同一化的調整に基づく外発的動機づけを培う学習意識を育むことやその学習方法を認知させることが自律学習への契機となり、動機に対するメタ認知的な力を高めることが学習効果を高める足がかりになることが考察された。

キーワード: 学習動機, 外発的動機づけ, 同一化的調整, 自律学習, リメディアル英語教育

1. 研究の背景

1.1 リメディアル英語教育と動機づけ

大学生の学力低下が叫ばれて久しい昨今、多くの大学でリメディアル教育が行われている (山岡, 2012; 牧野・平野, 2015)。リメディアル教育とは、「学生や生徒に必要とされる基礎的な学力を身につけさせるために、補習的、治療的に行う教育」である(合田, 2011)。大学におけるリメディアル教育は、高校課程で習得しているべき学習内容の補習を行うものであり、高校課程における既習事項が習得されていない学習者がリメディアル教育の対象となる(藤田, 2006)。英語のリメディアル教育における調査結果について、2005年頃から多く報告されるようになっており、英語教育に関する研究でもリメディアル教育は関心の高い領域となっている(奥羽・福元, 2013)。

英語は大学で卒業に必須の教養科目として設置されていることが多く、英語に対する関心度に関わらず学生は英語授業を受講することになっているが、Danesh and Shahnazari (2020) において、動機(motivation)に基づいて第二言語の習熟度が予想可能であり、動機が習熟度の高さに影響を与えることが明らかとなっているように、動機づけと習熟度は密接に関わり合っている。例えば、英語を専攻する学生であれば、元より英語が好きで、学びが楽しいからという理由で英語授業を受講することもあるだろう。このような「内側から湧いてくる興味、関心、好奇心、面白いという気持ちによって高められる動機づけ」

は内発的動機づけと呼ばれる(中澤、2008)。しかしながら、英語を専攻しない学生においては、内発的動機づけではなく、「単位取得」という動機が英語授業を受講する最多の理由であることが明らかとなっている(ペニントン、2012; 牧野、2016; 藤田、2020)¹。「外部からの報酬」「称賛」「罰の回避」によって高められる動機づけは外発的動機づけと呼ばれ(中澤、2008)、単位を得るという「外部からの報酬」や良い成績を得るという「称賛」、単位を落とさないという「罰の回避」を基盤とする「単位取得」は外発時動機づけに相当するといえる。リメディアル英語教育の対象となった学習者の英語授業の受講目的を調査した牧野・平野 (2015)においても、最多の項目は「単位取得」となっており、複合的な目的の1つとして「単位取得」があるのではなく、「単位取得」のみを目的としている場合には、学習者の学習意欲の維持が問題となることが指摘されている(藤田、2020)。このため、牧野・平野 (2015)では、リメディアル英語の授業においては「単に学力の向上だけを目指しているだけでは不十分」であり、「学習意欲を高める指導が必要」であると述べられている。

1.2 外発的動機づけの種類

教育研究では長らく、内発的動機づけこそが高めるべきものであり、外発的動機づけに頼った意欲づけは望ましくないものとされてきた(上淵・大芦、2019)。これは、行為そのものの外に目的を置く外発的動機づけでは、持続的な学習を見込めないとの想定からである。しかしながら、近年では自律的な外発的動機づけの存在が認められるようになってきている(鹿毛、2012)。Deci and Ryan (1985)が提唱した自己決定理論は、「人間のモチベーションに関する基本的な理論で、学ぶこと、働くことなど多くの活動において自己決定すること(自律的であること)が高いパフォーマンスや精神的な健康をもたらすとする理論」であり、5つのミニ理論によって構成され、その1つである有機的統合理論において、外発的動機づけが自律性の観点から4段階に分類されている(鹿毛、2012)²。自律性が最も低い動機づけから、「外的調整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「統合的調整」と名付けられており、動機づけのない「無動機づけ」と「内発的動機づけ」を含めて図1のように段階が整理されている(鹿毛、2013)。

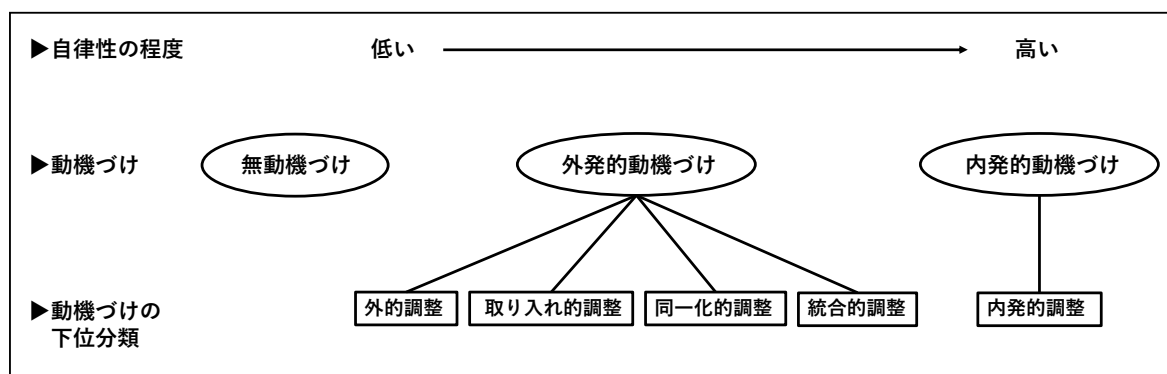


図1 自律性の程度に基づく動機づけの段階 (鹿毛、2012 より一部改変)

外発的動機づけを構成する4段階における状態として、上淵 (2012)は、「外的調整」を外発的な強制によってやらされている状態・「取り入れ的調整」を課題や行為の価値を認識しているものの、義務感や不安などの内的な強制力によって取り組む状態・「同一化的調整」を課題や行為の価値に加えて、自己にとっての重要性を認識したことで取り組む状態・「統合的調整」を課題の価値を自己の一部として十分に内在化

し、自然と取り組める状態であるとしている。

伝統的な外発的動機づけは、報酬の獲得や罰の回避などの外的な強制力に基づく「外的調整」に該当するものを「外発的動機づけ」と呼んでおり(鹿毛, 2013)、「単位取得」はこの「外的調整」における報酬といえる。学習においては、内発的動機づけを高めることが最も良いと考えられてきたが、櫻井(2009)によれば、学習効果には、内発的動機づけや統合的調整よりも、外発的動機づけの中で2番目に自律性の高い「同一化的調整」が関係している。これは、内発的動機づけでは行為そのものを楽しみ、現在志向で学習を行うのに対し、「同一化的調整」では将来を展望する視座を持ちつつ現在の学習を行うからではないかと櫻井(2009)は考察している。

1.3 リメディアル英語教育対象の学生像

リメディアル英語教育の対象となる習熟度の低い学習者は、英語への苦手意識を感じていることが多く、その発現理由を渡部(2008)は高校以前に受けた指導で上手いかなかったからだとしている。そのため、当時と同じ方法、つまり中学や高校における英語授業の方法と同じやり方でリメディアル教育を行うことは「苦痛以外の何の成果も生まない」とし、渡部(2008)は高校以前の英語指導の焼き直しにならないように配慮したリメディアル英語授業として、映画を使用したリスニングを行っている。同様の例として、山岡(2012)はオーセンティック教材を使用したリーディング、牧野(2013)はアクティブラーニングを積極的に取り入れたリーディングやリスニングをそれぞれ行っている。これらの取り組みに共通するのは、学生に苦手意識を植え付けた指導方法を回避し、彼らが英語に興味を持ち、英語学習の「内発的動機づけ」を高められるように意識している点である。

このように、これまでの研究では、リメディアル教育の対象となる学習者は「単位取得」を英語授業受講の目的としていることが多く、学習意欲が希薄であるため、彼らに英語に対する興味を持たせ、意欲を高める指導の必要性が示されてきた。しかしながら、第1.2節のように、内発的動機づけだけでなく、外発的動機づけの中にも自律性を促進するものがあることが指摘され始めている。また、リメディアル教育の対象であっても、英語が好きであり、やる気がある学生の存在も一部で認められ始めている(牧野, 2016)。リメディアル教育の対象者と定義しても、その実態は多様な属性を内在している可能性があるが、その多様性については十分な調査がなされておらず、全体像はほとんど明らかとなっていない。

本研究では、リメディアル教育の対象者における多様性の1つとして、先行研究において、対象者の英語授業を受講する主な目的が「単位取得」とされていることに着目をし、単位の出ない非正規の英語科目を自発的に受講するリメディアル学習者に焦点をあて、単位という「報酬」がないにも関わらず、自律的に英語学習に取り組む学習者の学習意識を明らかにすることを目的とする。また、自らの意思で自発的に非正規科目を受講した学習者、あるいは非正規科目を受講しなかった学習者双方の英語学習に対する意識を調査することで、前者の学習者がリメディアル教育の対象でありながら自律的な学習に取り組むことができる要因を探り、学習を意欲的に継続することが困難となっている学習者に自律学習を促すリメディアル授業を展開するための足がかりをつかむことを試みる。

2. 調査課題

本研究では、単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を自発的に受講した学習者と受講しなかった学習者における学習意識を比較調査することによって、外的調整による外発的動機づけに依拠しない学習を選択するリメディアル英語学習者の学習動機を明らかにすることを試みる。本研究は、以下の5点の課題に焦点をあて、彼らの英語学習に対する意識を調査する。

1. 高校以前の英語学習に対して、どのように自己を認識しているか。
2. 大学において、英語の授業を受講する目的は何か。
3. どのような姿勢で英語学習と向き合っているか。
4. 英語の授業において、どのように英語を学びたいと思っているか。
5. (受講者対象) 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由は何か。
(非受講者対象) 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講しなかった理由は何か。

3. 調査方法

3.1 調査参加者

本研究の調査参加者は、日本語を母語とする英語学習者 134 名である³。大学入試センター試験(「英語」)に基づく習熟度別(上級・中級・初級)で構成された必修科目「英語コミュニケーション」において、初級に属した大学1年生を対象としており、単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を自発的に受講した学習者が98名、非正規科目を受講しなかった学習者が36名である⁴。本研究で対象とした「単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目」は大学入試センター試験(「英語」)に基づく習熟度別に3群(上位群・中位群・下位群)に分類されるが、本研究では、受講者の中でも習熟度が低い「下位群」・「中位群」に属する学習者を調査参加者とした。下位群に属する学習者は52名、中位群に属する学習者は46名であった。

3.2 調査手法

本研究では、質問紙に基づいて調査を実施した。2020年度後期に筆者の担当する英語授業内で質問紙調査を行い、回答はMicrosoft Formsによって回収した。質問紙の冒頭には、「回答内容が個人を特定しない形で処理されること」、「研究目的以外で公表されることはなく、公表の際も個人を特定できないようにすること」、「回答内容が成績に影響することは一切なく、回答自体も任意であること」が明記された。これらに同意した学生のみが無記名で質問紙調査に参加した。

質問紙における調査項目は、牧野・平野(2015)と藤田(2020)を参考に、回答者の基本情報に加え、「1. 高校以前の英語学習に対する意識」、「2. 英語授業全般の受講目的」、「3. 英語学習に対する姿勢」、「4. 英語授業で希望する学び」、「5. 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由と受講しなかった理由」という5つに分類されるものを作成した。参考にした先行研究は両者とも大学生の英語学習に対する意識調査を行ったものである。回答には、1(全くそう思わない)から4(とてもそう思う)までのリッカートスケール4件法を用いた。偶数としたのは、回答者が安易に中央の数値を選択することを防ぐためである(ドルニエイ, 2006)。「2. 英語授業全般の受講目的」、「4. 英語授業で希望する学び」、「5. 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由と受講しなかった理由」の3つのセクションの末尾には自由回答欄を付した⁵。回答者の基本情報に関しては、学部や学年、英語資格試験の取得点や級、海外渡航歴について問う内容とした⁶。

3.3 データ分析方法

本研究は、単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を自発的に受講した学習者と受講しなかった学習者における学習意識を比較するため、調査対象者を非正規科目の受講者と非受講者に分類して結果を集計した。加えて、習熟度によって学習意識に違いがあるかを考察するため、受講者を「下位群」と「中位群」に分類して結果を集計した。本調査では、以下の2つの手順でデータ分析を行った。

第一に、「1. 高校以前の英語学習に対する意識」、「2. 英語授業全般の受講目的」、「3. 英語学習に対する姿勢」、「4. 英語授業で希望する学び」を分析するため、「受講者（下位群）」「受講者（中位群）」「非受講者」ごとに、それぞれの設問に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間を計算した。また、「受講者（下位群）」「受講者（中位群）」「非受講者」間に有意な差があるかを分析するため、クラスカル・ウォリスの検定を行った。そして、有意な差がある場合、Dunn 検定 (Bonferroni の調整) によって、どのグループ間に差があるかを分析した。

第二に、「5. 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由」を分析するため、「受講者（下位群）」「受講者（中位群）」を対象に、設問に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間、否定的な回答の割合と肯定的な回答の割合を計算した。また、「受講者（下位群）」「受講者（中位群）」間に有意な差があるかを分析するため、マン・ホイットニーの U 検定を行った。次に、「5. 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講しなかった理由」を分析するため、「非受講者」を対象に、設問に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間、否定的な回答の割合と肯定的な回答の割合を計算し、4段階評価の回答人数に基づき Ward 法によるクラスター分析を行った。

4. 結果と考察

4.1 高校以前の英語学習に対する意識

表 1 は、「高等学校以前の英語学習に対してどのように自己を認識しているか」について調査した結果である。クラスカル・ウォリスの検定によって分析した結果、設問 1（「中学校の英語授業ではつまずくところはなかった。」）と設問 3（「中学校のときから英語学習は苦手だ。」）に有意な差がみられた。

（全設問の一覧は付録を参照。）

表 1 「高校以前の英語学習に対する意識」における平均値、標準偏差、95%信頼区間、クラスカル・ウォリスの検定の結果

	受講者(下位群)			受講者(中位群)			非受講者			H(2)	p
	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI		
設問 1	2.58	0.87	[2.34, 2.81]	3.07	0.90	[3.33, 2.80]	2.75	0.84	[2.48, 3.02]	8.686	<.05
設問 2	3.00	0.71	[2.81, 3.19]	3.24	0.52	[3.39, 3.09]	3.06	0.63	[2.85, 3.26]	3.158	.206
設問 3	2.83	0.98	[2.56, 3.09]	2.33	0.87	[2.58, 2.07]	2.56	0.94	[2.25, 2.86]	7.468	<.05
設問 4	1.94	0.64	[1.77, 2.12]	2.11	0.71	[2.31, 1.90]	1.83	0.70	[1.61, 2.06]	3.159	.206
設問 5	2.13	0.63	[1.96, 2.31]	2.37	0.68	[2.57, 2.17]	2.36	0.64	[2.15, 2.57]	3.763	.152
設問 6	2.79	0.94	[2.53, 3.04]	2.76	0.90	[3.02, 2.50]	2.58	0.81	[2.32, 2.85]	1.442	.486

アルファレベルを .017(0.05/3)とした Dunn 検定 (Bonferroni の調整) によって、有意な差があった設問について分析した結果、「中学校の英語授業ではつまずくところはなかった。」について、受講者（下位群）と非受講者 ($H = 11.032, p = .163$) や受講者（中位群）と非受講者 ($H = -9.072, p = .264$) では有意な差は

なかったが、受講者（下位群）と受講者（中位群）に有意な差があった（ $H=20.105, p=.006$ ）。また、「中学校のときから英語学習は苦手だ。」では、受講者（下位群）と非受講者（ $H=-6.947, p=.384$ ）や受講者（中位群）と非受講者（ $H=14.731, p=.215$ ）では有意な差はなかったが、受講者（下位群）と受講者（中位群）に有意な差があった（ $H=-21.677, p=.004$ ）。

調査参加者のグループすべてにおいて、設問 2（「中学校までの英語学習内容は修得できていると思う」）の平均が 3.00 以上であり、設問 4（「高校の英語授業ではつまずくところがなかった」）や設問 5（「高校までの英語学習内容は修得できていると思う。」）の平均が 2.50 以下であったことから、本研究の調査対象者は、中学までの英語は修得できているが、高校からの学習がうまくいかなくなり、学習内容が修得できていないと意識を持つ学習者であることが分かる。学習意識に基づいて定量化すると、本研究の調査対象者は、高校までの英語学習内容が修得できていない学習者であり、第 1.1 節における藤田(2006)の定義のように、大学におけるリメディアル英語教育の対象者であることを再確認できる。

一方で、設問 1（「中学校の英語授業ではつまずくところはなかった。」）と設問 3（「中学校のときから英語学習は苦手だ。」）において、受講者（下位群）と受講者（中位群）に有意な差があったことから、受講者（中位群）に比べて、受講者（下位群）では「中学校の英語授業でつまずくところ」があり、「中学校のときから英語学習は苦手だ」と意識していることが分かるため、受講者の習熟度と彼らの学習意識が合致しているといえる。また、下位群であれ中位群であれ、受講者と非受講者間で有意な差がないことから、受講者の比較対象として、本研究で対象とした非受講者は適切だと考えられる。

4.2 英語授業全般の受講目的

表 2 は、「大学において、英語の授業を受講する目的は何か」について調査した結果である。クラスカル・ウォリスの検定によって分析した結果、設問 1（「就職活動時に役立てるため」）と設問 6（「TOEIC や TOEFL、英検などの資格試験対策のため」）に有意な差がみられた。

表 2 「英語授業を受講する目的」に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間、クラスカル・ウォリスの検定の結果

	受講者(下位群)			受講者(中位群)			非受講者			H(2)	p
	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI		
設問 1	3.00	0.74	[2.80, 3.20]	3.26	0.53	[3.11, 3.42]	2.83	0.70	[2.61, 3.06]	7.409	<.05
設問 2	2.50	0.78	[2.29, 2.71]	2.67	0.87	[2.42, 2.93]	2.44	0.97	[2.13, 2.76]	1.471	.479
設問 3	3.08	0.68	[2.89, 3.26]	3.17	0.64	[2.99, 3.36]	2.86	0.72	[2.62, 3.10]	3.715	.156
設問 4	2.10	0.82	[1.87, 2.32]	2.39	0.98	[2.11, 2.67]	2.03	0.88	[1.74, 2.31]	3.250	.197
設問 5	2.29	0.96	[2.03, 2.55]	2.17	0.85	[1.93, 2.42]	2.00	0.96	[1.69, 2.31]	2.340	.310
設問 6	3.69	0.51	[3.55, 3.83]	3.67	0.52	[3.52, 3.82]	3.39	0.55	[3.21, 3.57]	8.910	<.05
設問 7	3.06	0.78	[2.85, 3.27]	2.96	0.94	[2.68, 3.23]	3.03	0.81	[2.76, 3.29]	0.091	.956
設問 8	3.21	0.82	[2.99, 3.44]	3.11	0.77	[2.89, 3.33]	3.22	0.64	[3.01, 3.43]	0.745	.689
設問 9	2.98	0.75	[2.78, 3.19]	2.98	0.83	[2.74, 3.22]	2.72	0.85	[2.44, 3.00]	2.256	.324
設問 10	3.23	0.78	[3.02, 3.44]	3.11	0.74	[2.90, 3.32]	2.94	0.83	[2.67, 3.21]	3.134	.209
設問 11	3.12	0.92	[2.86, 3.37]	3.15	0.73	[2.94, 3.36]	3.14	0.80	[2.88, 3.40]	0.035	.983
設問 12	3.42	0.67	[3.24, 3.60]	3.35	0.74	[3.13, 3.56]	3.33	0.72	[3.10, 3.57]	0.349	.840
設問 13	3.15	0.67	[2.97, 3.34]	2.91	0.81	[2.68, 3.15]	2.94	0.83	[2.67, 3.21]	2.590	.274

アルファレベルを .017(0.05/3)とした Dunn 検定 (Bonferroni の調整) によって、有意な差があった設問について分析した結果、「就職活動時に役立てるため」について、受講者 (下位群) と非受講者 ($H=6.936, p=.338$) や受講者 (下位群) と受講者 (中位群) ($H=-12.655, p=.061$) では有意な差はなかったが、受講者 (中位群) と非受講者に有意な差があった ($H=19.591, p=.008$)。また、「TOEIC や TOEFL、英検などの資格試験対策のため」では、受講者 (下位群) と受講者 (中位群) ($H=1.103, p=1.000$) では有意な差はなかったが、受講者 (下位群) と非受講者 ($H=19.528, p=.006$) や受講者 (中位群) と非受講者 ($H=18.425, p=.011$) に有意な差があった。

「英語授業全般の受講目的」の中で、設問 1 (「就職活動時に役立てるため」) では、非受講者に比べて、受講者 (中位群) の値が高くなっている。また、設問 6 (「TOEIC や TOEFL、英検などの資格試験対策のため」) では、非受講者に比べて、受講者 (下位群) と受講者 (中位群) で有意に高くなっていた。「単位取得」という外的調整では、すべてのグループで差はなく、どのグループも受講の目的として高く意識しているものの、非受講者に比べて「資格試験」という将来への備えの意識は受講者において高いことが分かる。そのため、非正規科目を自発的に受講した学習者では、将来への備えという「同一化的調整」による外発的動機づけが高いといえる。また、「就職活動時に役立てるため」では、受講者 (中位群) のみが非受講者よりも高い値となっており、習熟度が高くなると、より具体的に将来のビジョンを意識し、英語学習に向き合うと考察し得る。言い換えれば、習熟度が高くなると、「同一化的調整」に対するメタ認知が高まると考えられる。

平均値が 3.00 以上を含む設問は、設問 1 (「就職活動時に役立てるため」)、設問 3 (「将来、国内での仕事で英語を使えるようにするため」)、設問 6 (「TOEIC や TOEFL、英検などの資格試験対策のため」)、設問 7 (「海外旅行で日常会話ができるようにするため」)、設問 8 (「海外に限らず、国内でも外国人とコミュニケーションをとるため」)、設問 10 (「日本語だけでなく英語でも情報収集ができるようにするため」)、設問 11 (「映画や本、歌、漫画、ドラマなどを英語で理解できるようにするため」)、設問 12 (「単位を取るため」)、設問 13 (「研究分野の文献を読めるようになるため」) であった。一方で、高い値でなかった目的は、設問 2 (「将来、海外で仕事や生活をできるようにするため」)、設問 4 (「留学準備のため」)、設問 5 (「院試の受験対策のため」)、設問 9 (「自分の意見を英語で発信し、より多くの人と共有できるようにするため」) であった。リメディアル学習対象者では、娯楽 (例: 海外旅行、映画、本、歌等) や国内での活動、専門知識も含めた情報収集ができるようになることが英語の授業を受講する動機となっているが、英語を使用して積極的に海外で活躍するという動機は低いことが分かる。

4.3 英語学習に対する姿勢

表 3 は、「どのような姿勢で英語学習と向き合っているか」について調査した結果である。クラスカル・ウォリスの検定によって分析した結果、設問 2 (「英語は得意だ」) と設問 13 (「英語学習の方法が分からない」) に有意な差がみられた。アルファレベルを .017(0.05/3)とした Dunn 検定 (Bonferroni の調整) によって、有意な差があった設問について分析した結果、「英語は得意だ」について、受講者 (下位群) と非受講者 ($H=-11.853, p=.110$) や受講者 (中位群) と非受講者 ($H=5.509, p=.469$) では有意な差はなかったが、受講者 (下位群) と受講者 (中位群) に有意な差があった ($H=-17.362, p=.012$)。また、「英語学習の方法が分からない」では、受講者 (下位群) と受講者 (中位群) ($H=8.877, p=.032$) や受講者

(中位群) と非受講者 ($H = 17.111, p = .222$) では有意な差はなかったが、受講者(下位群) と非受講者 ($H = 25.987, p = .001$) に有意な差があった。

表3 「英語学習に対する姿勢」に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間、クラスカル・ウォリスの検定の結果

	受講者(下位群)			受講者(中位群)			非受講者			H(2)	p
	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI		
設問 1	2.37	0.86	[2.13, 2.60]	2.65	0.79	[2.42, 2.88]	2.42	0.77	[2.17, 2.67]	3.455	.178
設問 2	1.58	0.54	[1.43, 1.72]	1.91	0.66	[1.72, 2.10]	1.81	0.67	[1.59, 2.02]	6.593	<.05
設問 3	2.27	0.69	[2.08, 2.46]	2.39	0.68	[2.19, 2.59]	2.39	0.64	[2.18, 2.60]	1.409	.494
設問 4	2.29	0.75	[2.08, 2.49]	2.50	0.69	[2.30, 2.70]	2.22	0.64	[2.01, 2.43]	4.571	.102
設問 5	2.98	0.80	[2.76, 3.20]	3.00	0.63	[2.82, 3.18]	2.94	0.71	[2.71, 3.18]	0.055	.973
設問 6	3.06	0.73	[2.86, 3.25]	3.07	0.65	[2.88, 3.25]	3.11	0.46	[2.96, 3.26]	0.020	.990
設問 7	3.58	0.57	[3.42, 3.73]	3.59	0.50	[3.44, 3.73]	3.39	0.55	[3.21, 3.57]	3.548	.170
設問 8	3.46	0.50	[3.32, 3.60]	3.24	0.74	[3.03, 3.45]	3.14	0.59	[2.95, 3.33]	5.606	.061
設問 9	2.40	0.63	[2.23, 2.58]	2.22	0.76	[2.00, 2.44]	2.14	0.72	[1.90, 2.38]	3.907	.142
設問 10	3.02	0.83	[2.79, 3.24]	2.93	0.68	[2.74, 3.13]	2.81	0.71	[2.57, 3.04]	2.788	.248
設問 11	2.48	0.98	[2.21, 2.75]	2.30	0.92	[2.04, 2.57]	2.44	1.00	[2.12, 2.77]	0.850	.653
設問 12	1.81	0.72	[1.61, 2.00]	1.74	0.57	[1.57, 1.91]	1.67	0.59	[1.48, 1.86]	0.687	.709
設問 13	2.90	0.80	[2.69, 3.12]	2.70	0.76	[2.48, 2.91]	2.33	0.72	[2.10, 2.57]	11.210	<.01
設問 14	2.85	0.80	[2.63, 3.06]	2.87	0.78	[2.64, 3.09]	2.83	0.81	[2.57, 3.10]	0.011	.994

平均値が 3.00 以上を含む設問は、設問 5 (「英語で良い成績を取ることは自分にとって重要である」)、設問 6 (「自分の英語力は高めることができる」)、設問 7 (「英語ができると将来役に立つと思う」)、設問 8 (「英語は難しい」)、設問 10 (「授業やその宿題以外で自主的に英語の勉強をしたい」) であった。一方で、設問 1 (「英語は好きだ」)、設問 3 (「大学の英語授業は好きだ」)、設問 9 (「授業やその宿題以外で自主的に英語の勉強をしている」) では、平均値が 3.00 未満となっていた。内発的動機づけに関連する「好き」であるという意識は低く、報酬(「良い成績をとること」「将来に役立つ」という外発的動機づけに結びつく目的を意識していることが分かる。また、「自分の英語力は高めることができる」と学習をすれば力がつくことを認識しており、「自主的に英語の勉強をしたい」と考えているが、実際には、設問 9 のように、自律的な学習をしていないことが分かる。自律学習へと移行できない要因の 1 つは、「好きである」という内発的動機づけの低さもあると考えられる。受講者と非受講者では上記の点で共通しているものの、受講者に比べて、単位取得を伴わない非正規科目を受講しなかった学習者は「英語学習の方法が分からない」と意識している。「学習をしたい」と考えているが、その方法が分からないことが英語学習の機会への自発的かつ積極的な参加を阻害していると考えられ得る。

4.4 英語の授業で希望する学び

表 4 は、「英語の授業において、どのように英語を学びたいと思っているか」について調査した結果である。有意な差があった設問は、設問 1 (「文法を教えてほしい」)、設問 2 (「語彙を教えてほしい」)、設問 4 (「ライティングを教えてほしい」)、設問 5 (「リスニングを教えてほしい」)、設問 6 (「スピーキングを教えてほしい」)、設問 9 (「TOEIC や英検などの資格対策をしてほしい」)、設問 10 (「中学校や高校の内容の復習をしてほしい」)、設問 13 (「練習問題に取り組みたい」)、設問 15 (「英文を日本語に訳したい」)、設問 17 (「映画など映像を見たい」) という 10 項目であった。

表 4 「英語授業で希望する学び」に対する平均値、標準偏差、95%信頼区間、クラスカル・ウォリスの検定の結果

	受講者(下位群)			受講者(中位群)			非受講者			H(2)	p
	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI	M	SD	95%CI		
設問 1	3.27	0.60	[3.11, 3.43]	3.24	0.52	[3.09, 3.39]	2.86	0.59	[2.67, 3.05]	10.835	<.01
設問 2	3.17	0.71	[2.98, 3.37]	3.04	0.82	[2.81, 3.28]	2.78	0.64	[2.57, 2.99]	7.534	<.05
設問 3	3.29	0.67	[3.11, 3.47]	3.11	0.74	[2.90, 3.32]	3.08	0.69	[2.86, 3.31]	2.329	.312
設問 4	3.06	0.70	[2.87, 3.25]	3.20	0.62	[3.02, 3.37]	2.69	0.71	[2.46, 2.93]	10.744	<.01
設問 5	3.62	0.60	[3.45, 3.78]	3.54	0.62	[3.36, 3.72]	3.28	0.61	[3.08, 3.48]	7.95	<.05
設問 6	3.13	0.82	[2.91, 3.36]	3.28	0.69	[3.08, 3.48]	2.81	0.86	[2.53, 3.09]	6.038	<.05
設問 7	2.35	0.90	[2.10, 2.59]	2.57	0.78	[2.34, 2.79]	2.39	0.96	[2.07, 2.70]	2.275	.321
設問 8	2.40	0.93	[2.15, 2.66]	2.41	0.78	[2.19, 2.64]	2.44	1.05	[2.10, 2.79]	0.070	.966
設問 9	3.71	0.46	[3.59, 3.84]	3.65	0.48	[3.51, 3.79]	3.33	0.72	[3.10, 3.57]	7.475	<.05
設問 10	3.23	0.67	[3.05, 3.41]	3.00	0.73	[2.79, 3.21]	2.67	0.79	[2.41, 2.93]	11.243	<.01
設問 11	2.29	0.72	[2.09, 2.49]	2.37	0.71	[2.16, 2.57]	2.19	0.75	[1.95, 2.44]	1.761	.415
設問 12	2.83	0.83	[2.60, 3.05]	2.83	0.68	[2.63, 3.02]	2.83	0.77	[2.58, 3.09]	0.121	.941
設問 13	3.33	0.55	[3.18, 3.48]	3.26	0.49	[3.12, 3.40]	2.97	0.70	[2.74, 3.20]	6.658	<.05
設問 14	2.58	0.78	[2.37, 2.79]	2.57	0.69	[2.37, 2.76]	2.19	0.79	[1.94, 2.45]	5.864	.053
設問 15	2.98	0.64	[2.81, 3.16]	2.87	0.69	[2.67, 3.07]	2.61	0.60	[2.42, 2.81]	6.950	<.05
設問 16	2.87	0.82	[2.64, 3.09]	2.65	0.74	[2.44, 2.87]	2.83	0.74	[2.59, 3.07]	1.932	.381
設問 17	2.83	0.90	[2.58, 3.07]	2.93	0.85	[2.69, 3.18]	3.36	0.76	[3.11, 3.61]	9.035	<.05
設問 18	2.71	0.98	[2.45, 2.98]	2.46	0.91	[2.19, 2.72]	2.83	0.94	[2.53, 3.14]	3.664	.160

有意な差があった設問に対して、アルファレベルを .017(0.05/3)とした Dunn 検定 (Bonferroni の調整) の結果が表 5 である。

表 5 表 4 に基づく Dunn 検定 (Bonferroni の調整) の結果

	受講者(下位群) vs 受講者(中位群)		受講者(下位群) vs 非受講者		受講者(中位群) vs 非受講者	
	H	p	H	p	H	p
設問 1	2.189	.741	21.899*	.002	19.710*	.007
設問 2	4.876	.488	20.254*	.007	15.378	.460
設問 4	-6.401	.364	18.379*	.015	24.780*	.001
設問 5	4.242	.538	20.241*	.006	15.999	.035
設問 6	-6.312	.389	13.255	.273	19.568*	.015
設問 9	3.829	.565	18.908*	.008	15.079	.039
設問 10	10.76	.137	25.979*	.001	15.219	.056
設問 13	4.346	.515	18.068*	.011	13.722	.061
設問 15	7.086	.306	19.506*	.008	12.420	.102
設問 17	-3.626	.623	-22.782*	.004	-19.156	.018

どの設問においても、受講者の習熟度 (下位群・中位群) で有意な差はなく、「英語の授業で希望する学び」に関して、習熟度による違いはみられないことが分かる。非受講者に比べて、受講者 (下位群) が学びたいと高く回答した授業内容は、「文法を教えてほしい」「語彙を教えてほしい」「ライティングを重点的に教えてほしい」「リスニングを重点的に教えてほしい」「TOEIC や英検などの資格対策をしてほしい」「中学校や高校の内容の復習をしてほしい」「練習問題に取り組みたい」「英文を日本語に訳したい」であった。非受講者に比べて、受講者 (中位群) が学びたいと高く回答した授業内容は、「文法を教えてほし

い」「ライティングを重点的に教えてほしい」「スピーキングを重点的に教えてほしい」であった。一方で、受講者に比べて、非受講者が有意に高い値を示していたのは、「映画など映像を見たい」のみだった。

単位取得を伴わない非正規科目を自発的に受講した学習者の中で、下位群に属する習熟度が低い学習者は、中学校や高校の内容の復習を望んでおり、文法や語彙という基本知識や練習問題も厭わずに英語を学びたいと思っていることが分かる。また、中位群に属する学習者は、ライティングやスピーキングという発信的技術を学びたいと意識している。一方、単位取得を伴わない非正規科目を受講しない学習者では、映画などの映像を使用して楽しみながら学習を行うことを好むと思われる。このように、受講者（下位群）、受講者（中位群）、非受講者において「英語の授業で希望する学び」が異なっており、リメディアル英語の授業を提供する際には、リメディアル対象者として一括せずに、彼らの自律性のあり方やニーズ・希望等の多様性を把握し、習熟度を細分化して、授業内容を精査したり、授業外学習をサポートする必要があると思われる。

4.5 単位取得を伴わない非正規科目を受講した理由と受講しなかった理由

表6は、受講者を対象に、「単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由は何か」について習熟度別に分析した結果である。

表6 「単位を伴わない非正規の英語科目を受講登録した理由」に対する結果

	受講者(下位群)					受講者(中位群)					U	Z	p
	M	SD	95%CI	%(1+2)	%(3+4)	M	SD	95%CI	%(1+2)	%(3+4)			
設問1	3.00	0.63	[2.83, 3.17]	15.38	84.62	3.00	0.70	[2.80, 3.20]	19.57	80.43	1192	-0.033	.972
設問2	2.02	0.58	[1.86, 2.18]	82.69	17.31	2.35	0.64	[2.16, 2.53]	60.87	39.13	883	-2.572	<.01
設問3	3.33	0.71	[3.13, 3.52]	5.77	94.23	3.41	0.62	[3.23, 3.59]	2.17	97.83	1134	-0.501	.616
設問4	3.79	0.46	[3.66, 3.91]	1.92	98.08	3.78	0.42	[3.66, 3.90]	0.00	100.00	1171	-2.550	.799
設問5	1.92	0.84	[1.70, 2.15]	80.77	19.23	2.17	0.95	[1.90, 2.45]	67.39	32.61	1022	-1.322	.186

注. %(1+2)は否定的回答（「全くそう思わない」・「そう思わない」）の割合、%(3+4)は肯定的回答（「そう思う」・「とてもそう思う」）の割合を示す。

肯定的割合が90%を超えていたのは、設問3（「英語に触れる時間を増やしたい」）、設問4（「TOEIC対策をしたい」）である。受講者の習熟度（下位群・中位群）に有意な差がないことから、習熟度に依らず、単位取得を伴わない非正規科目を受講した主な理由は、「英語に触れる時間を増やしたい」「TOEIC対策をしたい」であることが分かる。マン・ホイットニーのU検定の結果、設問2「使用テキストや教材が良いと思った」のみに有意差があり、下位群に比べて中位群が高かった。習熟度が高いほど、「どのように英語に触れるのか」「何を使用してTOEIC対策をするのか」という学ぶ方法に意識的であると考えられ得る。

表7は、非受講者を対象に「単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講しなかった理由は何か」について分析した結果である。

表 7 「単位取得を伴わない非正規の英語科目を受講登録しなかった理由」の結果

	非受講者					
	<i>n</i>	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	95%CI	% (1+2)	% (3+4)
設問 1	36	2.31	(.67)	[2.09 2.52]	58.33	41.67
設問 2	36	1.58	(.55)	[1.40 1.76]	97.22	2.78
設問 3	36	2.31	(.82)	[2.04 2.57]	58.33	41.67
設問 4	36	2.28	(.88)	[1.99 2.57]	55.56	44.44
設問 5	36	2.69	(.89)	[2.40 2.98]	36.11	63.89
設問 6	36	1.86	(.72)	[1.62 2.10]	86.11	13.89
設問 7	36	2.28	(.78)	[2.02 2.53]	58.33	41.67
設問 8	36	1.64	(.64)	[1.43 1.85]	97.22	2.78

注. %(1+2)は否定的回答（「全くそう思わない」・「そう思わない」）の割合、%(3+4)は肯定的回答（「そう思う」・「とてもそう思う」）の割合を示す。

図 2 は、「単位取得を伴わない非正規科目を受講しなかった理由」の 4 段階評価の回答人数に基づいたクラスター分析の結果である。

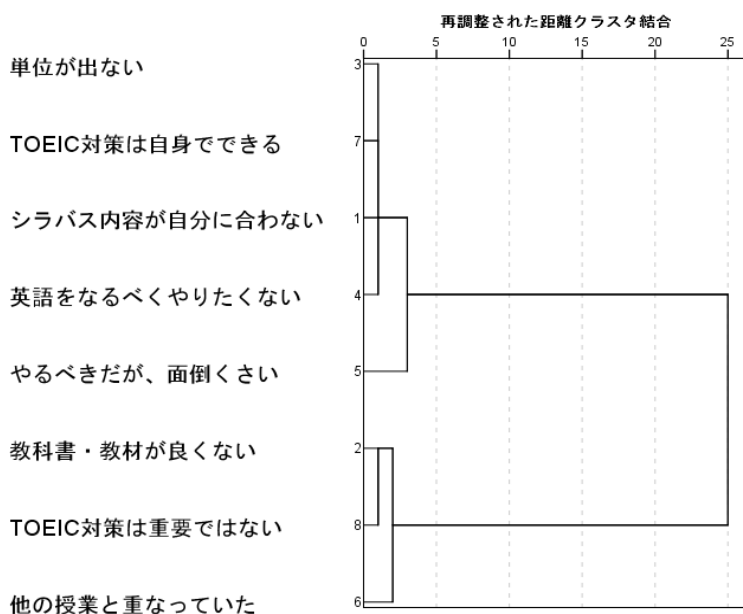


図2 「単位取得を伴わない非正規科目を受講しなかった理由」に対するクラスター分析の結果

表 7 のように、最も高い割合だった理由は「英語はやるべきだと思っているが、受講が面倒くさい」だった。クラスター分析の結果、「英語はやるべきだと思っているが、受講が面倒くさい」が中心的な理由で、「英語はなるべくやりたくない」「シラバス内容が自分に合わない」「TOEIC 対策は自分でできる」「単位が出ない」についても受講しなかった理由であったことが分かる。一方、「使用テキストや教材が良くない」「TOEIC 対策は自分にとって重要でない」「他のとりたい授業とコマが重なっていた」は、理由ではなかったと考えられる。

第 4.2 節で考察したように、受講者に比べて、非受講者では「資格試験」や「就職活動時に役立てるため」という将来への備えという同一化調整の意識が低く、第 4.3 節では、非受講者では「学習方法が分からない」ことが英語学習の機会への自発的な参加を阻害していると考えられた。そのため、必要性を漠

然と感じているが「面倒くさい」ためにやる気を起こせない学習者にとって、将来の備え等の具体的なビジョンや学習方法の認知が自律学習への契機となると考え得る。報酬の獲得や罰の回避を内在する「単位取得」による外的調整では、学習を継続するのは困難である。リメディアル教育の対象者として学習者を一括せずに、自律性やニーズ・希望等におけるリメディアル学習者の多様性を探りつつ、それぞれに適した方法で、内発的動機や統合的調整に基づく外発的動機へつなげる指導や、同一化的調整に基づく外発的動機を認識させる指導や助言を行うことが重要であると考えられる。具体的な方法の一案として、カリキュラム運営と直接的な指導という 2 つが考え得る。カリキュラム運営の例として、リメディアル英語科目で提供する授業内容について、担当教員間で連携し、映像を使用したクラスや文法を重点的に扱うクラス等、学習内容を分散させて授業を提供することが挙げられ得る。これにより、「面倒くささ」が先立ち授業の受講を避けてしまう学習者へは、映像授業によって英語学習への内発的動機や統合的調整に基づく外発的動機を高める機会提供ができる一方で、コツコツと文法の学びなおしをしたい学習者へは文法を中心とした授業を提供するといった対応が可能となる。直接的な指導の例として、授業内において、英語学習に向き合う上での学習者自身の動機について、短期・長期の双方向で内省するワークシート等を使用した活動を行う。既に短期的な動機として「単位取得」や「TOEIC 対策」といった目的を持っている学生に対し、その目的を長期的な、いわば将来の目標（志望する企業に就職したい等）へと結びつけ、さらにその長期的な目標から翻って短期での目標を見定めていく（英語のどの技能を伸ばすのが良いか等）という、循環的な目的の探求をさせることによって、同一化的調整に基づく外発的動機をメタ的に認知する力を育むことができると考える。これらは一案であるが、このような取り組みが学習者を自律学習へと促す足がかりになると考察できる。

5. 結論

本研究では、日本語を母語とする英語学習者を対象に、単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を自発的に受講した学習者（下位群・中位群）と受講しなかった学習者における学習意識を比較調査し、外的調整による外発的動機づけに依拠しない学習を選択するリメディアル英語学習者の学習動機を明らかにすることを試みた。その際、「1. 高校以前の英語学習に対する意識」「2. 英語授業全般の受講目的」「3. 英語学習に対する姿勢」「4. 英語の授業で希望する学び」「5. 単位取得を伴わない非正規科目を受講した理由と受講しなかった理由」に焦点をあてて調査を行い、以下を考察した。

1. 本研究の調査対象者は、高校での英語学習内容を修得できていないと意識しており、意識を基準とすると、大学におけるリメディアル英語教育の対象者であることを再確認した。また、受講者の習熟度（下位群・中位群）と学習意識が合致していた。
2. 外発的動機づけの外的調整である「単位取得」について、どのグループも受講の目的として高く意識しているものの、「資格試験」という将来への備えの意識が非正規科目を自発的に受講した学習者では高い。また、習熟度が高くなると、「就職活動」という具体的な将来のビジョンを高く意識する。言い換えれば、非受講者に比べて、受講者では、「同一化的調整」による外発的動機づけが高く、受講者の習熟度が高くなると、「同一化的調整」に対するメタ認知が高くなる。リメディアル学習者全般では、娯楽（例：海外旅行、映画、本、歌等）や国内での活動、情報収集ができるようになることが英語の授業を受講する動機となっており、英語を使用して積極的に海外で活躍するという動機は低い。

3. すべてのグループにおいて、内発的動機づけに関連する意識は低く、外発的動機づけに結びつく「報酬」を高く意識している。受講者に比べて、単位取得を伴わない非正規科目を受講しなかった学習者は「英語学習の方法が分からない」と感じている。
4. 単位取得を伴わない非正規科目を受講した学習者と受講しなかった学習者で「英語の授業で希望する学び」が異なっている。また、非正規科目を受講した下位群の学習者は、「中学校や高校の内容の復習」を望んでおり、「文法」「語彙」の学習や「練習問題」を厭わない。非正規科目を受講した中位群の学習者は、ライティングやスピーキングという発信的技術を学びたいと意識している。非受講者では、映画等の遊乐的な題材を好む。
5. 非正規科目を受講した主な理由は、習熟度に依らず、「英語に触れる時間を増やしたい」「TOEIC 対策をしたい」であった。非正規科目を受講しなかった主な理由は「英語はやるべきだと思っているが、受講が面倒くさい」であった。

上記のように、本研究では、リメディアル教育の対象者といっても、その自律性のあり方、学習姿勢、希望する学びのスタイルや学習内容が異なり、多様な属性が内在していることが明らかとなり、リメディアル教育の対象者として学習者を一括せずに、習熟度を細分化して、内在する多様性を考慮しつつ学習の基礎作りをする必要があることが示唆された。

短期で付与される「単位取得」による外的調整によって継続的な自律学習を促すことは難しい。リメディアル学習者を対象に、自発的な学習者と自発的でない学習者を比較した結果、(a) 自律学習へ発展しない学習者は、必要性を漠然と感じているが「面倒くさい」ために学習に取りかかれないこと、(b) 必要性を漠然と感じているが「面倒くさい」ためにやる気を起こせない学習者に対して、同一化的調整に基づく外発的動機づけを培う学習意識を育むことやその学習方法を認知させることが自律学習への契機となり、動機に対するメタ認知的な力を高めていくことが学習効果を高める足がかりになることが考察された。

6. 今後の課題

本研究における今後の課題は 6 点である。第一に、調査参加者が高校以前の学習内容を習得しているか否かの規定方法をさらに厳密にする必要がある。本研究では、第 4.1 節にあるように、調査参加者による自己申告によって大学英語教育のリメディアル対象者であることを確認した。今後は、自己申告だけでなく、高校までの既習事項のテストを併せて実施することによって、学習内容を習得しているかを調査する。加えて、英検や TOEIC、TOFEL、IELTS 等の英語資格試験を利用して、調査参加者の習熟度を客観的に記述する。第二に、今後は、本研究で採用した調査項目の背景をさらに詳細に追究する。例えば、第 4.5 節では、単位取得を伴わない非正規科目を受講した主な理由の 1 つが「英語に触れる時間を増やしたい」であることが分かったが、「英語に触れる時間を増やしたい」と思うのはなぜなのか（例：「英語学習が楽しい」「英語力を伸ばしたい」「他の学生に比べて自身の時間が足りないと感じており不安である」）を調査し、学習動機をさらに緻密に分析する。第三に、受講者の学習意識が習熟度によって異なっていることが本研究で明らかとなったように、非受講者の学習意識も習熟度によって異なる可能性がある。今後は、非受講者についても習熟度別に分類して調査を行う。第四に、リメディアル教育の対象者における学習意識の特徴をさらに詳しく分析するため、高校以前の英語学習を習得し終えている学習者の意識を調

査し、彼らの意識と比較分析する。リメディアル教育の対象ではない学習者の意識と比較することによって、内発的動機づけや統合的調整に基づく外発的動機づけへと導く手がかり等、自律学習を継続させる糸口がさらに見いだされる可能性がある。第五に、第 1.3 節における「学習意欲を高める取り組み」のように、本研究では、具体的な指導方法を整然と提案するに至っていない。今後は、本研究の調査結果に基づき、どのような取り組みや指導が学習意欲を高めるのかを検討する。第六に、今後は、本研究の調査参加者における自己効力感について再分析を行う。第 4.3 節の表 3 のように、設問 6「自分の英語力は高めることができる」に対して、グループ間に有意な差はなかったものの、受講者（下位群）平均は 3.06、受講者（中位群）平均は 3.07、非受講者平均は 3.11 であり、どのグループも高い自己効力感を持っていることが明らかとなった。自己効力感は学習の契機となり、継続的な学習を促進する。今後は、他の教科における成功体験等、本研究の調査参加者が高い自己効力感を有していた要因を調査する。

注

- 1) 単位に対して「修得」「取得」との表現があるが、本研究では先行研究に準じて「取得」を用いて論じる。
- 2) 外発的動機づけは様々な分類が行われている。例えば、有形であるか (tangible rewards)、即時性があるか (immediate rewards)、直接的であるか (direct rewards)等、その報酬のあり方に応じて分類される場合もある (Grubliauskiene, Verhoeven & Dewitte, 2012; Nakamura, Yoshikawa & Ishiguro, 2018; Tat Keha & Lee, 2006; Xiao, Dube & Bechara, 2010)。
- 3) 本研究の調査参加者はすべて、地方国立大学に属している。本研究の調査対象者である下位群は、当該大学における大学入試センター試験（「英語」）の点数が低い 16%に属し、中位群は 17%～32%に属する。
- 4) 本研究では、「単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講しなかった学習者」として、非正規のリメディアル英語科目の担当教員と同一の教員が提供する単位取得科目の受講生を調査参加者とした。
- 5) 自由回答欄において、2 名以上に共有する回答は観察されなかったため、本研究では分析データとして考察の対象としなかった。回答数の合計は、英語授業全般の受講目的に関して 3 回答（受講者(下位群)1 名、非受講者 2 名）が得られた。英語の授業で希望する学びに関しては、1 回答（非受講者 1 名）のみであった。受講した理由では、3 回答（受講者(下位群)2 名、受講者(中位群)1 名）が得られ、受講しなかった理由は 1 回答（非受講者 1 名）のみであった。
- 6) 英語資格試験の取得点や級に関するデータを収集することを試みたが、42 名が英語資格試験のいずれも受験したことがないと回答し、4 名が無回答であった。また、新型コロナウイルスの影響を受け、回答がある場合も古いデータとなっているため、本研究では、第 4.1 節のように、「高校以前の学習内容を習得しているか否か」を学習者に問うことでリメディアル学習の対象者か否かを確認した。しかしながら、第 6 節で言及したように学習者の意識のみで習得段階を判断するのは客観性に欠けるため、今後の課題とする。

参考文献

- 上淵寿 (2012). 『キーワード 動機づけ心理学』 金子書房.
- 上淵寿・大芦治 (2019). 『新・動機づけ研究の最前線』 北大路書房.
- 奥羽充規・福元広二 (2013). 「大学英語リメディアル教育再考」『鳥取大学地域学部地域学論集』 9(3), 105-122.
- 鹿毛雅治 (2012). 『モチベーションを学ぶ 12 の理論』 金剛出版.
- 鹿毛雅治 (2013). 『学習意欲の理論－動機づけの教育心理学』 金子書房.
- 合田美子 (2011). 「リメディアル教育と自己調整学習」『英語教育 2 月号』, 16-18.
- 櫻井茂男 (2009). 『自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて』 有斐閣.
- 中澤潤 (2008). 『よくわかる教育心理学』 ミネルヴァ書房.
- 藤田恵里子 (2020). 「非英語専攻学習者の英語学習に対する意識調査」『江戸川大学紀要』 30, 507-515.
- 藤田哲也 (2006). 「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』 1, 1-9.
- ペニンントン 和雅子 (2012). 「学習者が大学で『英語』を学習する目的意識の調査報告」『西南学院大学言語教育センター紀要』 2, 3-19.
- 牧野眞貴 (2013). 「英語リメディアル教育対象クラスにおける授業改善の試み—スポーツ推薦入学生クラスの事例報告—」『近畿大学法学』 61(2・3), 351-367.
- 牧野眞貴 (2016). 「英語学習目的の差に見る学習者の特性について」『リメディアル教育研究』 11(2), 191-195.
- 牧野眞貴・平野順也 (2015). 「英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象とした英語学習意識調査」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要・外国語編』 6(1), 39-55.
- 山岡華菜子 (2012). 「英語リメディアル教育でのオーセンティック教材の使用」『リメディアル教育研究』 7, 165-175.
- 渡部友子 (2008). 「『中学・高校のやり直し』ではないレメディアル教育 本学での英語教育の実践から」『富山県立大学紀要』 18, 57-66.
- Danesh, J., & Shahnazari, M. (2020). A structural relationship model for resilience, L2 learning motivation, and L2 proficiency at different proficiency levels. *Learning and Motivation*, 72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101636>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research – Construction, Administration, and Processing*. NJ: Lawrence Erlbaum. (ゾルタン・ドルニェイ著、八島智子・竹内理監訳 (2006). 『外国語教育学のための質問紙調査入門 作成・実施・データ処理』 松柏社.)
- Freiermuth, M. R., & Ito, M. F. (2020). Seeking the source: The effect of personality and previous experiences on university students' L2 willingness to communicate. *Learning and Motivation*, 71. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101640>
- Grubliauskiene, A., Verhoeven, M., & Dewittea, S. (2012). The joint effect of tangible and non-tangible rewards on healthy food choices in children. *Appetite*, 59(2), 403-408.
- Nakamura, Y., Yoshikawa, Y., & Ishiguro, H. (2018). Intrinsically motivated reinforcement learning for human–robot interaction in the real-world. *Neural Networks*, 107, 23-33.

- Tat Keha, H., & Lee, Y. H. (2006). Do reward programs build loyalty for services?: The moderating effect of satisfaction on type and timing of rewards. *Journal of Retailing*, 82(2), 27-136.
- Xiao, L., Dube, L., & Bechara, A. (2010). Resisting Temptation: Impulse Control and Trade-offs between Immediate Rewards and Long-term Consequences. In L. Dube, A. Bechara, A. Dagher, A. Drewnowski, J. LeBel, P. James, R. Y. Yada (Eds.), *Obesity Prevention: The Role of Brain and Society on Individual Behavior* (pp. 105-114). Massachusetts: Academic Press.

付録

質問紙項目

【1. 高校以前の英語学習】

- 設問 1 中学校の英語授業ではつまずくところはなかった。
- 設問 2 中学校までの英語学習内容は修得できていると思う。
- 設問 3 中学校のときから英語学習は苦手だ。
- 設問 4 高校の英語授業ではつまずくところはなかった。
- 設問 5 高校までの英語学習内容は修得できていると思う。
- 設問 6 高校の時から英語学習が苦手になった。

【2. 英語授業全般の受講目的】

- 設問 1 就職活動時に役立てるため。
- 設問 2 将来、海外で仕事や生活をできるようにするため。
- 設問 3 将来、国内での仕事で英語を使えるようにするため。
- 設問 4 留学準備のため。
- 設問 5 院試の受験対策のため。
- 設問 6 TOEIC や TOEFL、英検などの資格試験対策のため。
- 設問 7 海外旅行で日常会話ができるようにするため。
- 設問 8 海外に限らず、国内でも外国人とコミュニケーションをとるため。
- 設問 9 自分の意見を英語で発信し、より多くの人と共有できるようにするため。
- 設問 10 日本語だけでなく英語でも情報収集をできるようにするため。
- 設問 11 映画や本、歌、漫画、ドラマなどを英語で理解できるようにするため。
- 設問 12 単位を取るため。
- 設問 13 研究分野の文献を読めるようになるため。
- 設問 14 その他（自由記述）

【3. 英語学習に対する姿勢】

- 設問 1 英語は好きだ。
- 設問 2 英語は得意だ。
- 設問 3 大学の英語授業は好きだ。

- 設問 4 大学の英語授業は苦痛だ。
- 設問 5 英語で良い成績を取ることは自分にとって重要である。
- 設問 6 自分の英語力は高めることができる。
- 設問 7 英語ができると将来役に立つと思う。
- 設問 8 英語は難しい。
- 設問 9 授業やその宿題以外で自主的に英語の勉強をしている。
- 設問 10 授業やその宿題以外で自主的に英語の勉強をしたい。
- 設問 11 できれば、英語は避けたい。
- 設問 12 英語学習の目的がわからない。
- 設問 13 英語学習の方法がわからない。
- 設問 14 単語や文法を覚えるのは面倒くさい。

【4. 英語の授業で希望する学び】

- 設問 1 文法を教えてほしい。
- 設問 2 語彙を教えてほしい。
- 設問 3 リーディングを重点的に教えてほしい。
- 設問 4 ライティングを重点的に教えてほしい。
- 設問 5 リスニングを重点的に教えてほしい。
- 設問 6 スピーキングを重点的に教えてほしい。
- 設問 7 ペアワーク（2人でする課題）を入れてほしい。
- 設問 8 グループワーク（3人以上でする課題）を入れてほしい。
- 設問 9 TOEIC や英検などの資格対策をしてほしい。
- 設問 10 中学校や高校の内容の復習をしてほしい。
- 設問 11 中学校や高校と同じ方法で英語を教えてほしい。
- 設問 12 授業は講義形式がいい（先生が話し、学生は聞く）。
- 設問 13 練習問題に取り組みたい。
- 設問 14 小テストを実施してほしい。
- 設問 15 英文を日本語に訳したい。
- 設問 16 英語の文章を自分のペースで、自由にたくさん読みたい。
- 設問 17 映画など映像を見たい。
- 設問 18 歌を聞いたり、歌ったりしたい。
- 設問 19 その他（自由記述）

【5. 単位取得を伴わない非正規のリメディアル英語科目を受講した理由と受講しなかった理由】

（受講者対象）受講登録をした理由について回答してください。

- 設問 1 シラバス内容が自分に合うと思ったから登録した。
- 設問 2 使用テキストや教材が良いと思ったから登録した。
- 設問 3 英語に触れる時間を増やしたいから登録した。

- 設問 4 TOEIC 対策をしたいから登録した。
- 設問 5 はじめは登録していなかったが、受講を促すメールを受けて登録した。
- 設問 6 その他（自由記述）

（非受講者対象）受講登録をしなかった理由について回答してください。

- 設問 1 シラバス内容が自分に合わないと思ったから登録しなかった。
- 設問 2 使用テキストや教材が良くないと思ったから登録しなかった。
- 設問 3 単位が出ないから登録しなかった。
- 設問 4 英語はなるべくやりたくないので登録しなかった。
- 設問 5 英語はやるべきだと思っているが、受講が面倒くさいので登録しなかった。
- 設問 6 他のとりたい授業とコマが重なっていたので登録しなかった。
- 設問 7 TOEIC 対策は自分でできると思ったので登録しなかった。
- 設問 8 TOEIC 対策は自分にとって重要でないと感じたため登録しなかった。
- 設問 9 その他（自由記述）

【回答者の基本情報】

1. 学部を教えてください。
2. 学年を教えてください。
3. TOEIC や英検などの取得点や級があれば、点数や級を教えてください。
4. TOEIC や英検以外の英語資格の取得点や級があれば、教えてください。
5. 英語圏への海外渡航歴があれば、国名と期間、滞在時の年齢を教えてください。
※ 複数の渡航歴がある場合は、最長の期間だったもの
6. 非英語圏への海外渡航歴があれば、国名と期間、滞在時の年齢を教えてください。
※ 複数の渡航歴がある場合は、最長の期間だったもの