

---

# 自律的学習モデルの構築にむけた 理論とフレームワーク

河内山 晶 子

---

## アブストラクト

学ぶ力を育てることは、生きる力を育てることである。テクノロジー及び情報に溢れた国際社会で共存共栄していかなければならない今日、生涯にわたって自ら学び続ける能力「自律的学習力」は、全ての者にとって必要不可欠である。教育においても当然その重要性は常に言及されてきた。しかしながら、それらはしばしば観念的な言及に終始しがちで、具体的にどのような指導が可能なのかについては、はっきりしないままであることが多い。

学習者の自律とは何か？学習が自律的に進むとはどういうことなのか？それを明らかにすることから本研究は始まる。まず、自律的な学習はどのような要素を持っているのかを先行研究に基づき概観し、自律的学習が内包するこれら多様な要素を、動機づけの要素と方略的要素とに大別して捉える。その上で、各要素が学習プロセスの中でどう位置づけられるのかを考察し、さらには、どう関わりあっているのかという「因果関係」に注目する。このように学習を因果の流れとして捉え、通常目には見えない学習のプロセスを、「自律的学習モデル」として視覚的に示し、教育に活用することが本研究の目的である。

自律的学習において、動機づけの要素群と方略的な要素群を繋ぐ要の位置にあるのが「メタ認知」である。メタ認知は自分を客観的に観察すること（セルフ・モニタリング）と客観的に制御すること（セルフ・コントロール）の二相を持ち、自律的学習の質を決定する重要な要素である。このメタ認知と並んで重要なのが、学習の起点である「動機づけ」で、両者はともに自律的学習において最も深く研究され、十分に指導されるべきである。

本研究が最終的に目指すのは、「学習モデルを使って学習者の特徴を把握し、それぞれの特徴に合わせた指導・助言をしていく教育メソッドを開発すること」であるが、本稿では特にメタ認知と動機づけを中心にその理論的背景を述べ、自律的学習モデル構築の基盤としてのフレームワークを考察する。

## キーワード

自律的学習 因果関係 学習モデル メタ認知 動機づけ

## 本研究の位置

日本の学校教育において、自律的学習の必要性が強調されて久しい。教育目標の基盤として長く掲げられてきた「生きる力の育成」という目標において、その特に知的側面が、1980年代頃からは「自ら学ぶ力」という言葉で表されるようになった。この「自己学習力」すなわち「自律的学習力」は、それ以降、教育現場で尊重され、さまざまな実践が行われてきた。しかしながら、それらの実践は理念的な試みにとどまり、自律的学習者要因の実態把握にしても十分な解明がされぬままであった。このように、実際的で具体的な実践は、必ずしも十分には行われてこなかったのが現状である。

「自律的学習」について、教育心理学と第二言語習得の両方の分野で研究が進められているが、歴史的により早い時期から研究が発展したのは教育心理の研究分野である。

自律的学習について欧米における教育心理研究では1990年代後半から、「自己調整学習(Self-regulated Learning)」の研究として、認知心理学の知見を取り入れた理論的な説明の検討が行われるようになった。そのような研究分野では、心理的要因がどのように影響しあって学習を成立させていくのかといった、「メカニズム」に関する実証的な検討が行われてきている(伊藤2009)。その研究の潮流を促進したのがZimmerman & Schunk(Eds.)(1989)であり、Zimmermanはこの分野の代表的な研究者である。

一方、第二言語習得研究の分野では、関心の中心は「動機づけ研究」にあり、長くGardner and Lambert (1985)の統合的・道具的動機づけ理論が隆盛を維持していた。それが1990年代あたりから、教育心理学の刺激を受けるようになり、Deci and Ryan(1985)が、自己決定理論に依拠した動機づけ理論を、新しい視点で説明した。その流れを汲んだDörnyei(1994)はさらに柔軟な解釈で動機づけ研究を推し進めた。しかし、第二言語習得研究における学習者要因についての研究の主流は、常に動機づけ研究の範疇内にとどまり、動機づけが、他の多様な学習者要因である、認知方略、メタ認知方略、テスト不安、自己効力感といった要素との関連において議論されることは稀であった。Oxford(1990)の方略研究も、分類、定義、方略例の列挙が中心で、学習のプロセス全体に目を向け、上記のような様々な学習者要因がどのように関わり合いながら学習が成り立ち、進行していくのかといった観点での研究にはなっていない。

その意味で、自律的学習者要因間の関係という点で、新たな兆しが見られたのは、Pintrich and De groot(1990)で、Pintrichは、一定の要素間には相関があることを明らかにし、「要素間の関係を明らかにした学習モデル」構築の必要性を主張した。この主張を受けて、日本における英語教育での研究を見渡してみると、Pintrichの主張の延長線上にある研究は、極めて乏しい。わずかに、教育心理学研究の立場から、日本の英語学習という場面を取り上げて、学習モデルの構築を試みた堀野他(1997)に続き、第二言語習得研究の立場から、Inagaki(2009)の「動機づけモデル」を構築した研究があげられるのみである。すなわち、日本の英語教育については、未だ「自律的学習モデル」の構築の試みが十分には試みられてはおらず、自律的学習者要因の間の影響関係についても、十分には論議されていない。

しかし、学習する対象として英語学習が重要であり、学習のプロセスとして自律的学習が重要であることは、現代の世界の状況を見渡せば明らかである。ITを中心としたテクノロジーが日進月歩で進む現代社会では、絶えず学習してそれに追いつく必要があり、国際

的協調が国の死活問題とも言える現代の世界情勢においては、確かなコミュニケーション力が必須の能力である。このような中、「英語学習を自律的に行う力」を育成して行くことに対して、教育界に高い期待がかけられている。

本研究は、日本人の英語学習において「動機づけがいかなるプロセスを経て成果に至るのか」さらに言えば「動機づけが、成果として結実するためには、どのような要因が重要なのか」を探るという観点で、「自律的学習モデルの構築」を行う研究である。

構築にあたっては、「動機づけ的」要因群と、「方略的」要因群の、両方を含めた統合的な自律学習モデルを目指す。「動機づけ的」要因群には、「動機づけ」「自己効力感」「テスト不安」が含まれ、「方略的」要因群には、「認知方略」「メタ認知方略」が含まれる。

研究の具体的な進め方としては、本研究に直接関わる研究、Pintrich 他(1990)、堀野他(1997)、の研究を参考にしながら、それらに残された課題を補う形で進められる。つまり、Pintrich が自律的学習者要因を「動機づけ的」なもの「方略的」なものに大別し、それらの相関を示し、将来は両者を統合した学習モデルの構築が必要であるとした。この課題に対し、「日本における英語教育」というEFLの文脈で取り組んだ堀野の研究を精査し、それが持つ問題点を補っていく研究としての位置づけである。

## 本研究の概要

本研究の目的は2つある。1つは日本人の英語学習における自律的学習モデルを構築することである。2つめはそのモデルを活用して様々な特徴の学習者の学習プロセスにおける自律的学習者要因とそれらの関係を明らかにしていくことである。

### 社会的背景：— 英語学習においても自律的に学習し続けることが望まれている —

本研究の社会的背景として、自律的な「生きる力」の育成が望まれていることと、英語教育の重要性が増しているにも関わらず成果が十分ではないという2つの現状をあげたい。

日進月歩の科学技術の中で生きる現代人にとって、仕事上でも生活上でも、必要な知識・技術を身につけ、自ら判断し行動を起こす「生きる力」の育成が重要である。この力を身につけるには、学校教育はもちろん、卒業後も継続して能動的に学習に取り組む姿勢が不可欠である。その姿勢の核になるのが「自律的学習能力」である。

しかし、「自律的な学習行動そのものを支援する」という、自律性養成の視点は教育現場において十分ではないと言える。

日本の学校教育において「自律性を育む指導の試み」が立ち遅れているひとつの原因として考えられるのは、「自律」という概念への理解が十分でないということである。自律が重要なテーマであることはわかっている、その推進の担い手である教師さえ、自律性の具体的なイメージが把握し切れていない場合が多い。「自律とは何か」が明確でないまま、自律的学習者を育成することはできない。自律とはどういう要因から成り立っているのか、それらの構成要因がどのように関わっているのかということが明確に捉えられていなければ、自律指導の進展は望めない。自律という「概念」の域から抜け出して「実相」解明へのアクションを起こし、自律を実証的に明らかにすることが必要と言える。

## 研究的背景：Kochiyama (2001) の概要と課題

### Kochiyama (2001) の概要

一 英語読解における未知語推測方略では、習熟度の上位者ほど文脈的方略力が高い一

未知語推測方略の分析をした結果、以下のようなことがわかった。上位学習者にとって、語彙的・文法的方略は既に十分に自動化されていて、自分で使っていることを意識しなくても頻繁に上手く使っていけるが、一方文脈的方略の方は未だ意識して努力して使っていく段階であるということである。このように、「方略には難易があり、自動化に至るまでには方略によって習得順序がある。」ということが明らかになった。

また、方略の選択については、上位者ほど目的と状況に合わせて語彙的、文法的、文脈的方略のうち最も適した方略を選択することができていた。また、単一の方略を使うだけでなく、それらをうまく組み合わせて、正しい推測に至るように工夫していた。このことから、「様々な方略を選択し組み合わせていき目的を達成する能力」は、習熟度の上位者の特徴であることがわかった。

筆者はこの研究の後、分析によって明らかにされた方略指導上の知見に基づいて、方略学習に焦点を当てた指導に積極的に取り組んだが、この教育実践から多くの気づきを与えられた。ひとつは、方略を使用していると学習者本人では意識していても、それが実際に成果に結びつくところまで正しく使われていなければ習得とは言えないということである。方略使用が実効をあげるようになるまでには一定の時間が必要であった。

もうひとつの課題として浮き彫りにされたのは、方略指導だから方略だけを集中的に指導すればよいものではないということ、それでは効果が上がらないことが明らかにされた。「方略から成果へ」の段階での指導効果をあげるためには、「方略に至るまで」のすべての段階、つまり学習の全プロセスをよく理解しておく必要があることが明らかになった。

### Kochiyama (2001) の課題

一 方略指導だけでは効果的でなく、動機づけを十分に考慮すべきである一

以上の研究結果を踏まえ、推測方略を中心にした読解方略の指導をした。多様な方略の選択肢の中から自分の能力に適したものを徐々に見つけさせていくという実践であった。具体的には、学生に自分の読解の現状を内省させ、その上で方略リストを使って方略の幅を広げ、自分の目の前の読解の課題を解決するための方略を選択させていく指導を続けた。

しかしその際の学生の様子を観察してわかった点は、内省や方略の習得という認知的負荷のかかる作業に取り組むためには、その準備態勢として、学習者に「自分はなんとかしても英語読解が上手くできるようになりたい。」という強い意思が必要だということであった。

実際のところ授業において、この指導に対する学生の態度は、積極的とはいえなかった。正解が得られる安易な方法のみを求めて、このような一見煩雑に思える作業を避けたいと感じる学習者が見られた。このような実践を通しての気づきが、本研究の直接の研究動機である。

Pintrich 他(1990)は、動機の重要性に触れており、特に実践での指導においては、方略的要因を扱う際は、動機づけの要因と連動させることが重要であると述べている。動機づけの要因だけでは、学業を成功に導く十分条件とはなりえないことも言及し、方略的要因のほうが成績にはより直接的に反映されていることを述べた上で、動機づけの要因と方略的



要因あいまっての学習の進行が望まれることを言及している。このことを踏まえてPintrichは、「学習において成功するためには、“will(意志)”と“skill(技能)”の両方を持つ必要がある。我々は、学習者の学習モデルの中で、こうした方略的要因と動機づけ的要因を統合する必要がある。」と結論づけ、今後の研究に「学習モデル」の構築と検討が必要であることを主張した。

「学習モデル」とは、複雑雑多な現実の実態を、ある特定の切り口から分かりやすく示すもので、モデルとは「言語の側面ないしは特徴の構造や機能を提示する体系的な方法。理論を表示したもの。(応用言語学辞典)」である。

本研究では、学習モデルの構築を行うことで、自律的学習プロセスの実体を視覚的にわかりやすく把握していき、学習者の能力をどんな自律的学習者要因が支えて学習が進行していつているのかを明らかにしていく。そのことにより、方略指導や動機づけ指導といったある一局面での指導が、全体図の中で位置づけられ包括的視野を持った有機的な指導となることを目指す。

## 研究動機

### — 動機づけと方略を統合した学習モデルの構築とその活用を目指す —

上記でPintrichが指摘するような、“will”と“skill”の両方を包含した、学習プロセス全体を捉えたモデルを構築し、それを通して学習者自律を育成する指導を目指すことが本研究の研究動機である。

本研究が直接に明らかにしたい点を具体的に述べると、「英語能力の高低、学力の伸びの大小、学習者要因に関して見られる傾向といった学習者の特徴は、学習者自律のどのような特徴に表れているか」という点である。その手段としては、「動機から成果に至る学習全プロセスをカバーし、自律的学習者要因に焦点化した学習モデル」を構築し活用することで、上記の点を明らかにすることを目指したい。このような自律的学習モデルは、教育現場で活用することにより、多くの示唆が得られ、学習者自律を養成する指導の上で、支援的な存在になりうると考えるからである。学習者一人ひとりにとっても、学習上の問題を解決する時の自己省察の参考資料ともなりうると考える。

モデルは通常、動機づけから成果へと、左から右への流れと捉えられる。しかし、学習者の悩みは、英語能力が思うように身につかないという点から始まることが多い。例えば、「リスニングは得意だが、読解が不得意である」や「語彙力習得に力を入れているにもかかわらず成果が上がらない」という問題も、成果の部分でも問題点である。しかしモデルがあれば、モデルの右端にある成果(能力)から見て左方向にたどっていくと、学習者は学習のプロセスを「能力要因から様々な要因を介して動機づけや情意に至る」という形で眺めなおすことができる。このように一段階ずつ振りかえっていく形で自分を内省しながら学習モデルをひとつの参考として見ていくことにより、自分の強みや弱みといった内面的な特性に気づくことができよう。自分の強みはさらに伸ばし、弱みは補強していくという意識も育つと考えられる。

このような「ナビゲーターのある自己内省」は、彼らの学習者自律に関する意識を高めると考えられる。このナビゲーターが本研究が目指す学習モデルである。このように、

自分自身の自律的要因に目を向けることにより、自分を客観視することができるようになれば、「勉強してもなぜか成績が上がらない」、「どうしてかわからないが、やる気が空回りして成果が出ない」、「何となく不安を感じる」というような、解決のきっかけがつかめなままの漠然とした自分の学習の現状を自ら打開していく糸口になると期待される。

以上をまとめると本研究の動機は次のように記述される。

本研究の動機は、英語の自律的学習プロセスにおける構成要因である「動機づけ的」要因群と「方略的」要因群の諸要因を中心に、それらと英語能力との影響関係を明らかにし、自律的学習モデルを「構築」し、それを「活用」することによって、学習者が英語学習を通して自律性を育てていくための教育的支援をするというものである。そして、このモデル構築が、教育現場での多様な現象の理解に繋がり、一人ひとりの学習者の学習プロセスへの理解の深化に繋がることを目指す。そのような理解の深化が、例えば、「せっかくやる気になった学習者がなんらかの要因で成果を出すまでに至らない。」といったような、短絡的には解決し難いような局面においても、学習者の真の実態に寄り添った指導を可能にするであろう。

構築されたモデルの「活用」においては、教育実践上、特に注目すべきことの検討に役立つようにしたい。教育上注目すべき検討とは、そのひとつは、「英語学習者の習熟度によって、学習者自律にはどのような違いがあるのか」という点であり、またひとつは、「成績の伸びる学習者とそうでない学習者にはどのような違いがあるのか」という点である。さらには、「学習者要因に関して、特徴的な学習者」という点も加える。例えば、「何でも自分で決めようとする学習者や自信や不安が著しく強い学習者は、学習プロセスにどのような違いがあるのか」というような疑問である。このような、様々な疑問への解決の糸口を得られる可能性のあるモデルを構築し活用していく。

## 先行研究

### 自律的学習と学習者自律

多様な情報にあふれた現代は、20歳前後で学校教育を終えた後も、自分で「学び」を続けていく、すなわち、自分で自分を教育していく必要がある。このように生涯にわたって学習が必要なのが現代のニーズである。自律的学習は「自己調整学習」とも言われ、これを成り立たせる要因は、学習者の中にある「学習者自律」である。学習者自律の定義について、Holec(1981)は、「自分の学習に責任を負う能力」と述べ、自律的学習(自己調整学習)の定義についてZimmerman(2000)は、「自らの学習プロセスへのメタ認知、動機づけ、行動の面における積極的な参加」と述べている。これらの定義は自律的学習の能動的な働きかけと、それに伴う自己責任の側面を捉えており、表裏一体の概念を別の角度から表したものと考えることができる。

### 自律的学習の定義と先行研究

上述のように、自律的学習を「自らの学習プロセスへのメタ認知、動機づけ、行動の面における積極的な参加」と定義づけたZimmerman、およびそれに賛同する多くの研究家は、学習のプロセスを3段階に分けている。それらは、「計画」、「遂行と意志による制御」、「自

己内省」の3段階である。そして、学習はその繰返しであると捉えている。Zimmerman(1989)によれば、自己調整学習のプロセスは以下のように進んでいくと説明されている。彼が定義した、「自らの学習プロセスへのメタ認知、動機づけ、行動の面における積極的な参加」と呼応した自己調整学習の体系的な捉え方と言えよう。

自己調整学習の第一段階は「計画」である。自ら目標設定を行い、それを達成するために学習方法や学習方略を自ら計画する。その際、自己効力感、目標志向性、学習内容への興味・関心などの要因が影響すると考えられている。第二段階は、「遂行・意志による制御」である。ここで学習者は学習方法を選択し、実践に移す。その自らの学習をモニタリングし、再度より最適の学習方略を選択し直していくのである。第三段階は「自己省察」である。目標達成に関する自己の評価を行い、その様な結果になった原因を考え、事実との整合性を確認して反省する。Zimmermanは、この第三段階目の自己省察・自己反省が、次のサイクルの第一段階である計画の段階に反映され、それが、次の到達目標や方略の選択に関する修正を促す原動力となると指摘している。このようにして「学習サイクル」が生じると説明しており、学習を循環的に捉えている点が特徴的である。このプロセスにおいて、「メタ認知方略、動機づけ、行動の面における積極的な参加」をしていくことが自律的学習であるとZimmermanは述べている。

### 学習者自律の定義と研究の概要

学習者自律は厳密な定義がされておらず、研究者によっても、また同一の研究者においても、異なる定義を用いることがある(Aoki,1999)。学習者自律の定義を最初にしたのは、Holec(1981)で「学習者自律とは、自分の学習に責任を負うことである」としている。

青木(2011)によると、学習者自律の育成のための方法は、多様であるべきで、個々の環境、状況、学習スタイルに応じた方法が考えられるべきである。なぜなら学習者自律は「個人的能力」であり、その潜在能力が直ちに行動に現れるとは限らず、また、その使い方にも個人差があるからである。このように学習者自律がどのような意義があるのかについては理解できるが、「具体的にどのようなものか」という点では漠然としてつかみにくい。まして、重要と言われ続けてきた学習者自律も、それを育成するにあたっては、それが具体的に理解され、把握されなければ育成することもできない。そこで、本研究では、「学習者自律とは具体的にどのようなものか、そしてそれはどのように育成できるのか」を主眼として研究を進めていく。

### 学習者自律の構成要因

#### 「方略的」要因群と「動機づけ的」要因群

Littleの強調した「学習者自律の主体性とその育成の可能性」の観点を軸に自律を捉える時、その育成のためにはまず、その主体性あるプロセスがどのようになっているののかの実態を掴まなければならない。自律的な学習プロセスは、学習者のどのような要因から成り、その諸要因はどのように関わり合いながら学習を推し進めていっているのであろうか。

学習者要因を文字通り「学習者が持っている要因」とすれば、種種雑多なあらゆる要因が考えられる。しかし中でも自律的学習の側面に光を当てるなら、要因はある程度限られ

てくる。それでもなお考えられる様々な自律的学習者要因について、整理して体系づけることは困難である。よって多くの研究は、自律的学習という、いわば大きな「海図」の中から、その一部分を切り取って研究しているものが多い。例えば2つの要因間、あるいは3つの要因間の関係を分析するような研究にとどまり、それらは、今から自律的学習の航路に発とうとする学習者たちにとっての、有用な「海図」のような存在にはなりえないことが多かった。学習全体を見渡したモデルの存在が強く望まれる。しかし、学習全体を見渡したモデルの構築の障壁になっていたのが、構成要因の特定の困難さであった。

そのような中であって、Pintrich他(1990)は、学習者自律の構成要因を、方略的要因群と動機づけの要因群に分けて捉えた。1つが「方略的」要因群で「認知方略要因」と「メタ認知方略要因」の2つであり、もう1つは、「動機づけ的」要因群としての「動機づけ要因」と「情意要因(自己効力感・テスト不安)」である。これらの要因は、質問紙MSLQ(Motivational Strategies for Learning Questionnaire)で測定された。Pintrichは、抽出したこれらの要因間の相関関係を分析し、認知方略、メタ認知方略といった「方略的」諸要因は、動機づけ、自己効力感、テスト不安といった、「動機づけ的」諸要因と強い相関があり、それら両方を総合的に捉えることが必要であると主張した。このPintrichの捉え方は、それまで渾然としていた学習者自律の諸要因間の枠組みに、貴重な示唆を与えるものであった。

この後、前述したようなZimmerman(1989)による、自己調整学習モデルという全体像の把握が試みられるが、Pintrichの研究はその基盤となった研究である。Zimmermanの学習サイクルの第一段階がPintrichの指摘する「動機づけの要因群」の機能する段階であり、第二段階がPintrichの言う「方略的要因群」が機能する段階ということになる。

## 方略的要因群：

### 「認知方略」と「メタ認知方略」

学習方略とは、「学習行動の遂行において、問題を解決したり、より効率的に推進するために学習者が取るあらゆる方策」のことである。理解がスムーズに進むようにまとめたり、学習の項目をお互いに関係づけたりするような、記憶や思考に関する認知的方略を指す。日本でもOxford(1990)の著書が翻訳されたことが契機の一つとなり、第二言語習得における方略研究および、方略を指導に取り入れる教育の傾向が高まってきている。

Oxford(1990)は、それ以前に研究されてきた全ての方略を網羅し、分類してまとめ上げた。それによると、方略は6つに大別され、3つの「直接方略」と3つの「間接方略」に分けられた。直接方略の「記憶」「認知」「補償」と間接方略の「メタ認知」「情意」「社会的」方略の6つである。Oxfordの6つの方略を具体的に記述すると以下の表ようになる。例えば記憶方略は、表に見られるような、A.知的連鎖を作る B. イメージや音を結びつける C. 繰り返し復習する D. 動作に移す といった方略があるが、それらは、さらに具体的な学習上の方略として記述されている。例えば、A「知的連鎖を作る」には、「グループに分ける、連想をする/十分に練る、文脈の中に新しい語を入れる」をあげており、B「イメージや音を結びつける」には「イメージを使う 意味地図を作る キーワードを使う 記憶した音を表現する」などをあげている。

Oxfordのこの分類の試みは、その後の方略研究の活性化を促した点で、極めて画期的な、布石的価値のあるものであった。しかし、分類に問題のある点も指摘されている。Oxford



は、分類にあたり、6方略を「直接的」「間接的」と大別はしているものの、両者の関係については十分に触れていない。ここでOxfordが主眼にしたのは、それぞれ個々の方略は「具体的、現実的にどのようなもので、どのように使われ、教師は学習者の方略をどのように活性化できるのか。」という点であって、その著書の副題に「—教師が知るべきこと—」と記されているように、教育の場面での、実践的なアプローチを念頭に置いたものであった。その意味で、個々の方略の意味の掘り下げや、要因間の比較等の視点はなかった。

それに対しO'Malley and Chamot(1990)は、方略要因の比較をし、特に能力差による方略運用の違いを検討した。すると、初級者と上級者にはメタ認知方略の使い方に大きな違いが見られた。熟達者がメタ認知方略を頻繁に使うのに対して、初級者はほとんど使うことはなかった。さらに、L2学習者によって使われるメタ認知方略は、習熟度の段階によって異なることが明らかにされた。

このような中であって、学習方略の理解において新たな重要な展望を加えたのは、Wenden (1982, 1986a, 1986b)であった。Wendenは、メタ認知知識の重要性を説き、メタ認知には以下の5つがあることを述べた。その5つとは、(1)言語のメタ認知(2)学習者の習熟度に関するメタ認知(3)学習者の学習努力の結果に関するメタ認知(4)言語学習過程における学習者の役割に関するメタ認知(5)言語学習の最良のアプローチに関するメタ認知である。これにより、メタ認知の概念がより一層明確化されることとなり、これはL2学習におけるメタ認知の重要性とその利用方法に関して、貴重な洞察を与えることとなった。

このWendenの研究の応用として、Chamot(1987)は、初めて認知方略とメタ認知方略との区別を明らかにした。両者を比較すると、メタ認知方略のほうは、ほとんどすべての学習に応用することが可能である一方、認知方略は、特定のタスクに直接結びついているため、違う学習活動には応用できないということを指摘したのである。

さらにWenden(1991)では、自律促進のための言語教育カリキュラム計画を論じ、認知的方略は訓練によって効果的に行使できるようになると述べている。その方法としては、観察や自己評価、学習者の学習過程に関する面接による情報収集の記録と分析をあげ、その重要性と必要性を論じている。さらに進んで、Wenden(1998)では、学習時の「メタ認知知識」の役割に焦点を当て、学習の計画、進捗確認、結果を評価等、メタ認知機能を通じた自己調整で、学習の効率化をはかることの意義を説いている。

このように、第二言語習得研究の分野では、「方略がどのように使われ、教師はそれをどのように活性化できるか、どのようなタスクが有効か」というような、教育実践寄りの研究が進められてきた。

それに対して教育心理学の分野の研究は、より理論的なアプローチである。教育心理学の研究分野でも、自律的学習に関する研究は古くから行われているが、「学習者が自らの認知及び行動を“調整”する学習」という側面を強調して、「自己調整学習」と呼び、その観点からの研究が続けられている(Corno & Mandinach, 1983; Pintrich & De Groot, 1990)。

学習の直接の目的を学業成果とみるとき、その学業成果を規定する要因として、様々な解釈はあるものの、主として3つの要因が考えられた。一つは、「認知方略」でリハーサル・精緻化などが含まれる。次に「メタ認知的方略」でプランニング・モニタリングなどが含まれる。もうひとつが、「努力管理方略」で努力を管理するメタ認知である。

Pintrichは、この理論に基づいて自己調整学習における方略の尺度(アンケートの質問項

目)を作成した。その尺度は上記の認知方略、メタ認知方略、努力管理方略という3つの下位尺度から構成されると、当初予想された。しかし 因子分析の結果、メタ認知方略と努力管理方略は一つの尺度を構成することが示唆され、これらの項目を合わせて、self-regulation(自己調整またはメタ認知方略)と名づけられた。心理学ではしばしば「自己調整」という呼称で呼ばれているものは、第二言語習得研究においては「メタ認知方略」と呼ばれる。

Pintrich & De Groot(1990)は、自分が開発したこの尺度を用いて、中学1年生の生徒を対象に英語と理科の学業成績を従属変数として、自己調整(メタ認知方略)と学業成績との関連性を検討した。

Pintrich 他のも作成したこの尺度は邦訳され(伊藤,1996)ている。上記の自己調整の項目は、例えば、「たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする」、「私は、する必要がなくても練習問題をする」などの項目から構成されている。この尺度は、因子分析により、5因子と考える伊藤のほか、さまざまな解釈があり未だ一致はしていない。

以上、方略的要因群についての第二言語習得研究分野と教育心理学分野での研究を概観し、その中で次第に明らかにされていった「認知方略」と「メタ認知方略」の関係を記し、両者の関係における各々の定義を明らかにした。次に動機づけの要因群を取り上げる。

## 動機づけ要因

この節では、動機づけの要因群の中の、動機づけ要因を概観する。Pintrichは、学習を成功に導くものは、学習者のスキルだけでなく、学習者の中の意思であって、これこそが学習を推進する原動力であると強調した。教育の場面において、スキルの重要性を認識した多くの教師たちが、方略指導のための教師研修を十分に受けた後、そのスキルの指導に懸命に取り組む。しかし実際の教室場面では、学習者と感覚がずれるような実感を持つことがある。これは、教師のほうが「教えたい」という動機づけが極めて高いのに対して、学習者のほうには、「学びたい」という十分に高い動機がないときに起こる現象である。学習者に「良い学習者になるためにやり方(方略)を身につけたい。」とい強い思いがなければ、学習は効果が上がらない。そこで、方略的要因に続いて、動機づけ要因の概念を明らかにし、それらの先行研究を概観していく。

### 「動機づけ」の定義と先行研究

Naiman et al.(1978)は、「動機づけ(motivation)」について、「外国語習得を成功づける要であり、動機づけは自律的学習を喚起し、学習行動を方向づけるための引き金であるといえる。」と述べている。また、Pintrich & Schunk (1996)らは「動機づけ」を「目標に向けた行動が引き起こされ継続される過程」と定義している。

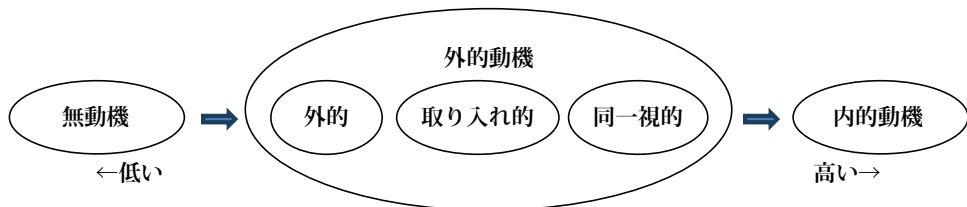
第二言語習得研究分野での、初期の「動機づけ」研究は、Gardner and Lambert(1972)の「統合動機づけ」の研究が基盤になっている。統合動機づけとは、「目標言語を話す話者の一員になることを目標として学習するような動機づけの在り方」のことを指す。Gardnerらは、75人のフランス語を学習中のカナダ人高校生を対象に、学習者の態度と動機づけの特性評価を試みた。そして、その分析から、「学習者のフランス語社会への好意的な態度とそこに溶け込みたいという願望が、学習者の習得度に正の強い相関を持つ」ことを明らかにした。

この動機づけは「統合動機づけ」と定義され、もう一方を「道具的動機づけ」と命名して、職業上あるいは学業での実践的な目的のために使いたいという動機が後者にあたるとした。そして、統合動機づけが強い学習者の方が、道具的動機づけが強い学習者よりもフランス語習得においては勝っていると述べた。

この研究に基づき、さらにGardnerらは、フィリピン人英語学習者を対象に10年間の長期にわたる研究を行い、上記のGardner and Lambert(1972)の理論をさらに強固なものとする実証データを得て、「最も理想的な動機づけは、対象言語のコミュニティーの一員となるための統合動機づけである」ということが、ほぼ確立した理論となっていった。

長く中心的な位置を占めていたGardner and Lambertの二項対立的な動機づけの捉え方とその批判が錯綜する状況に、ひとつの新しい展開をもたらしたのが、Deci and Ryan (1985)以降の「自己決定理論」である。

Deci and Ryanは、動機づけをGardner and Lambertの言う、内的動機(好きだからというような内的価値観による動機)と外的動機(学習そのものの外にある、報酬等の理由による動機)の二つのタイプに分類できるという点では認めている。しかし、Deci and Ryanは、この外的動機づけは、さらに3つの下位項目に分けられるとして、それらを外的調整、取り入れの調整、同一視的調整と名づけた。そしてその動機の程度は、自己決定強度によって異なると説明し、その強度がゼロの状態として、「無動機」の概念も盛り込んだ。これにより、5つの動機は一直線上に並べて考えることができるものとして捉えられた。



5つの動機の関連性の図

内的動機づけ(内容や行動そのものに感じる内的価値ゆえの動機づけ)は最も自己決定の程度が高いものである。外的動機づけの中では、自己決定が高いものから、「同一視的統制」(ある目標に到達することが重要であると認識するがゆえの動機づけ)、「取り入れ的統制」(人間内部の何らかの圧力によって行動が起こるといふ動機づけ)、「外的統制」(報酬を得る等、外的な要因ゆえの動機づけ)と続き、自己決定の度合いがゼロのものが「無動機」(動機づけがないこと)となる。Deci and Ryanの動機づけの捉え方では、このように5つの動機づけが、ひとつの価値基準で一直線上に言う整然と位置づけられたのである。

2000年になると、Noels, Pelletier, Clements Vallerandが、前述のDeci and Ryanの理論の枠組みが、言語学習のあらゆるコンテキストに応用可能であるかどうかという考察を行った。5つの動機づけ要因を測定する質問紙での実験データを因子分析して、質問紙の妥当性を認めた。また、外的調整が自己決定の程度が最も低く、内的動機づけが自己決定の割合が最も高いということも確認された。

また、従来の統合道具的動機づけ理論と、新しい自己決定理論との相関はあるのかにつ

いての研究(Clement and Kruidenier,1983)もなされた。それによると、前者における「道具的動機づけ」と後者における「外的調整」が、また、前者における「統合動機づけ」と後者における「内発的動機づけ」が、それぞれ強い相関関係があることが分かった。よって、第二言語動機づけの測定に、自己決定理論を用いることが妥当であると検証された。

このように、動機づけ研究は教育心理学分野でも、第二言語習得分野でも、古くから常に関心の中心であったが、その観点は「学習の理由」に集中する傾向が見られた。しかしBanduraが情意面が学習に与える影響が大きいことを指摘して、情意的要因も注目されるようになった。次に情意的要因としてある意味で対照的とも捉えられる、「自己効力感」と「テスト不安」を取り上げる、これらは、情意要因の中でも特に、学習への関与が大きいと考えられている。

### 動機づけ的要因と方略的要因の関係についての研究

上述のとおり、多種多様な自律的学習者要因を整理して体系づけたPintrichによると、自律的学習者要因は、「動機づけ要因」、「情意要因(自己効力感・テスト不安)」といった、動機づけ的な自律的学習者要因と、「認知方略」「メタ認知方略」といった、方略的な自律的学習者要因に大別される。その上で、Pintrichは、そのような「分類」に終わることなく、それらの「要因間の関係」に注目している。その結果、動機づけの中でも、内発的動機が認知方略と強い相関を示していることを明らかにした。このように、Pintrichは、学習を成り立たせるものとして、要因を単独に取り上げることに終始せず、「要因同士が関係し合っ て相乗効果をあげていき学習成果に結びついている」という新しい視点を提言した。

しかし、実際にPintrichが分析した関係は相関関係であって、因果関係を分析するには至らなかった。相関関係とは、「二者のうち一方が大きいとき、他方も正比例して大きい。あるいは反比例して小さい。」という関係である。これは、「一方が大きくなった『ために』、他方も大きくなる。」という、因果関係とは異なる。しかし、Pintrichは、相関関係があるということは、因果関係の可能性もあることであるとして、将来的には、これら自律的学習者要因間の因果関係を明らかにした上で、それらがどのように関わりあって学習が推進され、学習成果に至るかという学習モデルが構築されるべきであると提言したのである。

このようにして、因果関係の分析そのものについては、彼自身は果たさなかったものの、多様な学習者要因の中から特に注目すべき要因を精査し、それらの関係に注目することの重要性を指摘したことは、この研究分野の活性化に繋がった。

次に、Pintrichの期待した「要因間の因果関係を示した学習モデル」の構築を「日本における英語教育」という文脈で試みた例を挙げる。それは、英単語学習における方略使用に注目した堀野他(1997)である。

### 学習モデル構築の研究：堀野他（1997）の研究と問題点：「方略中心の学習モデル」

「学習モデルの研究」として、第二言語としての英語(ESL)ではなく、外国語として英語を学習する日本の環境(EFL)という文脈において取り組んだ研究として、堀野他(1997)があげられる。堀野他(1997)は、「動機づけ－方略使用－成果」という三層のプロセスで学習モデルの仮説をたて、それを検証した。この3層構造の中で、どのような種類の動機づけが、どのような種類の方略と強い影響関係があり、それらの方略が、どのような成果



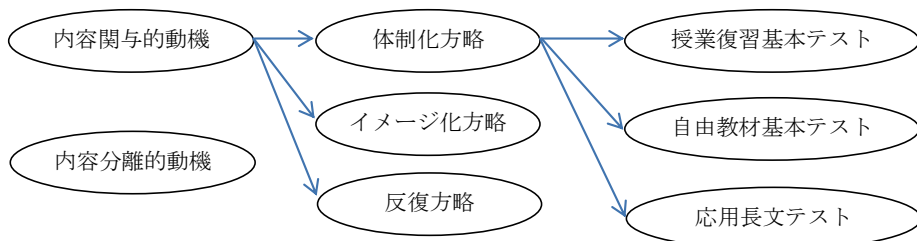
をあげるのか、重回帰分析によって、影響関係を分析したものである。動機づけの測定には2要因理論による質問紙を用いた。それによると動機づけの種類としては6種類あり、それらは充実志向、訓練志向、実用志向、関係志向、自尊志向、報酬志向である。次に、方略の種類としては3種類あって、体制化、イメージ化、反復方略である。成果の側面としては3つの側面から、授業復習基本テスト、自由教材基本テスト、応用長文テストでの測定を行った。堀野他(1997)の分析の結果を以下にまとめる。

- 1) まず動機では、6つの動機のうち、充実志向、訓練志向、実用志向という「学習内容に関与した動機」のほうが、他3つの「学習内容に関与していない動機」に比べて、3つのすべての方略に対して強い影響を与えていた。
- 2) 方略では、3方略のうち、「体制化」方略がすべての3成果に対して、強い影響を与えていた。

このことにより、動機における「内発性」の重要性と、方略における「体制化」の重要性を明らかにした。この研究は、動機と成果の間に方略を位置づけることで、「やる気があっても必ずしも結果が出ないのはなぜか」という疑問に「動機があっても、方略の能力がなければ結果に結びつかない」と明快に答えるものとして、また、その方略についても、「どの成果に、どんな方略が特に影響するのか」を示唆しており、意義ある研究であった。さらに、Pintrichの言う「動機と方略を共存させた学習モデル」を英語教育において試みた先駆的に貢献した研究であった。

以下に堀野他(1997)が構築した学習モデルを示す。

堀野他(1997)の研究



方略の測定に当たっては質問項目を自ら作成し、抽出された因子である「体制化方略」について、成果との間に強い相関を確認した。この点は、堀野他(1997)の研究の優れた功績である。

### 堀野他(1997)の問題点

しかし、この研究の問題点として以下3点を指摘できる。

第1の問題点は、動機の測定に、2要因モデルの質問紙を使ったことにより起こる問題である。そのことによる問題点は、3つある。まず1つめの問題は、「2要因理論による動機測定」では「無動機」の値、すなわち動機がないという実態についての測定できていないことである。2つめの問題は、動機の強さの測定において、それが絶対値としてではなく相対値として測定されている点である。1つめと2つめの問題は、「2要因理論による動機測定」における質問の仕方が持つ問題点の反映といえる。「2要因理論による動機測定」では、

上で述べたように学生に「あなたが勉強する理由を述べてください。」に対する自由記述を集め、それを基に36問の質問項目を選定し、5件法で解答させている。全36問の質問項目は、「あなたが勉強するのは・・・」で始まり、文末は全て「・・・だから」で終わる形式をとっている。つまり、「あなたが勉強するのは・・・」に続けて、①「新しいことを知りたいと思うから。」②「勉強することは頭の訓練になるから。」③「学んだことを将来の仕事に活かしたいから。」等のように続くのである。しかし、このような形式で答える場合、回答者はおのずと「自分が勉強するのは、①②③の理由のうちどれが一番大きいだろうか・・・」というように、全体の中での各動機の強さの割合を意識しながら答えてしまう。すなわち、この質問紙が測定しているのは、あくまでも全体の中での割合(相対値)であって、動機自体の強さの絶対値は測っていないと思われる。また「勉強する理由は何ですか。」に対する自由記述によって無動機が測れないのは当然のことである。

これに加えて、この「2要因理論による動機測定」の3つめの問題点は、6つの動機の位置づけに十分な説得力がないことである。「2要因理論による動機測定」は、従来2項対立的に一本の軸で捉えられていた動機を、2本の軸(「学習内容の重要性」と「学習の功利性」)のできる平面上に位置づけている点である。位置づけられた6動機のうち、説得力があるのは充実志向動機、実用志向動機、報酬志向動機であって、残りの3動機については位置関係の特定においてやや疑問が残る。

この点を、他の理論との整合性で補うことが望まれる。

以上3つの点が、「2要因理論による動機測定」を使って動機を測定した堀野他(1997)が持つ第1の問題点である。

第2の問題点は、認知方略要因をコントロールするメタ認知方略というモデル構成上必須の要因が考慮されていないという点である。これは、前述の第1の問題点よりも大きな問題点である。堀野他(1997)は、動機と能力の間に方略要因を設定した理由として、「学習動機は、それが直接的に学業成績に影響するとは考えにくい。」と述べた上で、「ここで注目したい要因は、どのような仕方で勉強するかという学習方略である。」と論を展開している。しかし、堀野他(1997)のその論法を使うなら、「では、学習方略なら直接的に学習動機と影響関係にあるのか。」という疑問に対して、「動機と学習方略の間には他に介在要因は一切ない。」と断言できる根拠も無い。

方略という極めて認知的負荷の高い知的操作を可能にするには、かなりの耐性が備わっていないといけない。また、両者に直接的な関係があるかという点で考えると、両者は3章の理論で示したように、Pintrichが動機的要因群と方略的要因群に2大別するほど決定的な違いを持つもの同士である。そのような関係である動機と方略が一足飛びにスムーズにつながる関係であるかどうかについては十分な検討を要する。

例えば、方略使用を可能にするための何らかの「調整する能力」が必要ではないかと考えられる。すなわち、認知方略をコントロールする機能を持つ「メタ認知方略」の存在を無視はできない。

最後に、第3の問題点は、能力の測定では英語全般を対象として測定しているにも関わらず、方略測定のための質問項目が、語彙暗記のための方略に限られている点である。能力と方略の関係性を検討するのに、これでは整合性がない。堀野他(1997)の問題点をまとめる。

- ①動機づけ要因の測定方法の妥当性についての検討が不十分であり、他の理論との整合性を検討する必要がある。
- ②「動機づけ - 認知方略」の間に、なんらかの介在要因(メタ認知方略要因)がある可能性についての検討が不十分である。
- ③能力の測定では英語全般を対象としているのに対し、方略の測定では英単語記憶のための方略に限定している。

以上が、堀野他(1997)の問題点である。

このように、それぞれの要因層の測定には問題はあるが、結果としては明快に述べられており、英単語暗記方略に限って言えば、堀野他(1997)自身が作った質問項目で認知方略要因の因子を抽出し、それを分析して「単語記憶方略の中では『体制化方略』因子が、全ての3テストの成績に最も寄与している」というものであった。このように、堀野他(1997)の関心の中心は、認知方略にあり、議論の焦点も認知方略に当てられている。

### 求められる研究：「方略的要因群と動機づけ的要因群を統合した学習モデル構築」

以下に先行研究が残した課題を踏まえて、今後求められる研究をまとめる。

(1)「方法としての方略」に偏るのではなく、第二言語習得研究でのWenden(1998) Chamot(1990)のメタ認知方略に関する研究に基づいて、認知方略を制御する存在である「メタ認知方略」要因を加えたモデル構築をする。

(2) 情意要因を加えた上で、学習プロセスを「行動」というより「認知的活動のプロセス」として捉えた要因の測定を行い、モデル構築をする。

(3) 習熟度により学習プロセスのあり方は当然異なると考えられる。学習モデルを教育実践の場で活用するためにも、習熟度別の観点は重要であり、さらに、成績の伸びという観点での考察もなされるべきである。さらに、実践の場で「特徴ある学習者の学習プロセスの理解」等に活用が可能であり、その構築が望まれる。

(4) 動機の測定と分析についての改善が必要である。堀野他(1997)の研究における動機の測定では「2要因理論による動機測定」自体の持つ限界のために無動機の測定がなされていなかった。自己決定理論に依拠した動機の測定では、無動機は考慮されているが、結果としては、自己決定理論との整合性から見て予想外の結果を得た。ゆえに求められるのは、他の動機づけ理論との相関についての検討である。現在、日本で一般的に用いられる「2要因理論による動機測定」との相関性について検討がなされ、それぞれの欠点が補われて活用されれば、より実態を反映した測定が可能になると期待される

以上、(1)(2)(3)(4)を纏めると、「求められる研究」とは以下のような研究である。

求められる研究：『自己決定理論とも整合性のある、動機づけと自律的要因の測定方法』でデータを収集し『メタ認知方略要因及び情意要因を構成要因として組み込んだ自律的学習モデル』を、『習熟度や成績変化の特徴』を踏まえて構築し、構築されたモデルを活用して、『特徴ある学習者の学習プロセスを解明していく』という研究が必要であると考えられる。

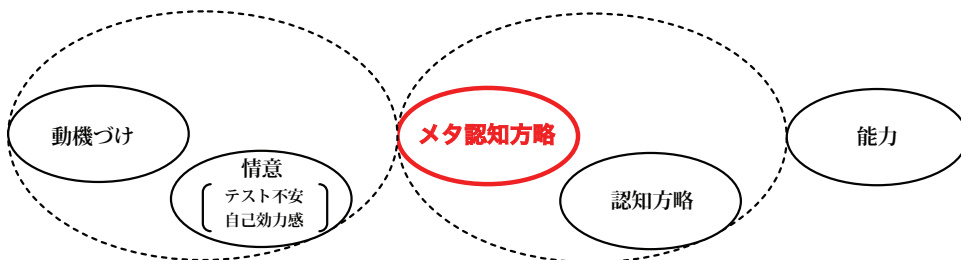
## 本研究の枠組み

### 本研究が提示するモデルの構造

以上述べてきたように本研究で取り扱う要因は5つであって、動機づけ要因、情意要因、メタ認知方略要因、認知方略要因、英語能力要因である。

次に、学習モデルを構築する際の要因の位置づけを精査する。その際に基盤とするのはPintrich他(1990)の考え方である。それは「動機づけ・情意要因群」と「方略的要因群」で2大別した捉え方であって、学習能力に至るまでの学習の大きな流れは、「動機づけ・情意要因群」→「方略的要因群」→「能力」であるというものである。本研究ではこの「動機づけ・情意要因群」と「方略的要因群」を結びつけるかなめとなる存在としてメタ認知方略要因に注目する。メタ認知方略要因は、本来、方略的要因群に属するものではあるが、内容的には「～しようとする。する傾向がある。」といった、心理的、精神的な色合いの濃い要因であるという意味で、「動機づけ・情意要因群」に最も近いところに位置する方略的要因と言える。そこで、メタ認知方略要因が、Pintrich他(1990)の言うところの「will」と「skill」の両方の側面を持つ要因である」ということに注目して、「動機づけ・情意要因群」から「方略的要因群」への結節点として位置づけることとする。

メタ認知方略要因をこのように位置づけることによって、要因の位置づけを以下の手順で行う。



1. 「メタ認知方略、認知方略、能力」の3要因間の位置づけ

2. 「動機づけ、情意、メタ認知」の3要因間の位置づけ

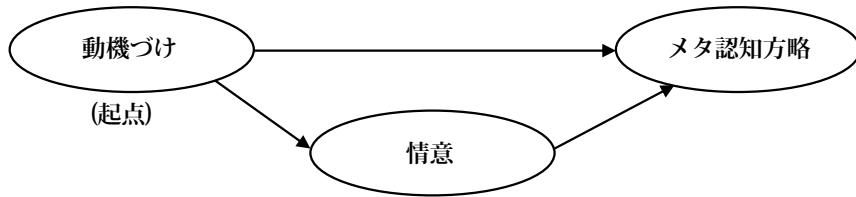
まず、1. 「メタ認知方略、認知方略、能力」という3要因の位置関係の検討から始める。この3要因間の因果関係を表す関係線(パス)としては以下のような3つの線が考えられる。





上図において「能力→メタ認知方略」、「能力→認知方略」に向かう関係を考えないのは、能力を結果として捉え、能力から発する左向きの因果関係は考えないからである。また、メタ認知方略の特徴である「認知を認知する。認知を制御する」という性格からすると、「メタ認知方略と認知方略の関係」は「メタ認知方略→認知方略」であることは明らかである。先行研究では「認知方略→能力」は堀野他(1997)によって、「メタ認知方略→認知方略」はChamot(1990), Wenden(1991,98)によって既に言及されている。

次に、2.「動機づけ、情意、メタ認知」の関係を検討する。この3要因間の因果関係を表す関係線(パス)としては、以下のような3つの線が考えられる。



この図において、「メタ認知方略→動機づけ」、「情意→動機づけ」の関係を考えないのは、上で述べたように、学習は「動機づけ・情意的な要因」から「方略的な要因」へ影響が及ぶとPintrichが捉えていることに依拠し、その逆は想定しないためである。また、「情意→動機づけ」へのパスを考えないのは、動機が学習プロセスにおける起点であって、そこから影響関係が発すると捉えるからである。むしろ、学習の終点(成果)を通してさらに動機が高められるというような、循環的な影響関係は想定できるが、その次元までの検討は、本研究においては取り扱わない。

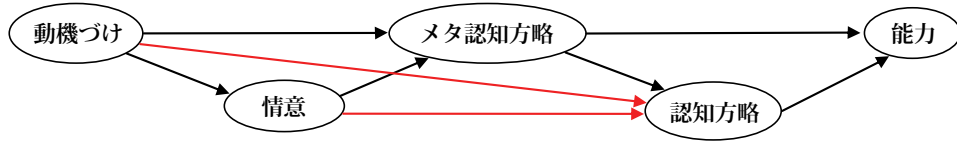
八島(2010)、伊藤(2003)は、情意要因とメタ認知方略の关系到触れている。しかし、その研究は、それら2点間に限った「局所的な研究」である。動機づけから能力に至る総合的な学習プロセスの全貌の中で、各要因をきめ細かく拾い上げている研究は少ない。

そこで、本研究ではメタ認知方略を下図のように「動機づけ・情意的要因群」と「方略的要因群」の両者を結ぶ「要」の結節点として位置づけ、以下のようなモデルを想定する。



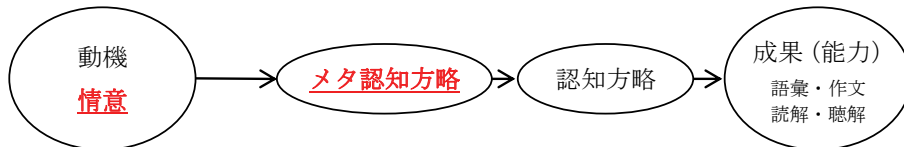
以上、メタ認知という結節点「以前」の要因間の関係と結節点「以降」の要因間の関係を精査した。次に考えられるのは結節点をまたぐ関係である。それについては、下の図の

「動機づけ→認知方略」、「情意→認知方略」の関係線が考えられる。



まず、動機づけから認知方略への矢印について述べると、この間の相関係数は非常に小さい。(0.297)その上、因果関係を表すパス係数も小さい((0.050)。また情意から認知方略への相関係数も小さく(0.301)因果関係のパス係数も小さい(0.300)。

また、動機づけ要因と情意要因の関係では「情意→動機」の場合も、その逆の「情意→動機」の場合も影響の大きさが0.300であることから、「方向のある関係」としてではなく、互いに関係しあう「相関関係にあるもの同士」として、両者を同一層内に位づけること仮定した。よって、本研究が提示する自律的学習の要因モデルは以下のようなモデルとなる。



次に、本研究が課題として担う、3つの点を順に述べていく。3つの点とは、習熟度の観点、成績変化の観点、動機づけの枠組みの観点の3点である。

## 本研究の課題

3章の理論の部分で述べたとおり、習熟度の観点は、自律的学習モデルに限らず全ての学習モデルにおいても必須の観点である。この観点は、研究上のみならず、実際の教育実践上、必要な点であるので、本研究では習熟度にも焦点を当てる。また、やはり教育上必要な観点として、「成績の変化」という観点も、本研究には加える。つまり下図の比較をする。

比較 { 上位群データでの結果  
中位群データでの結果  
下位群データでの結果

以上のような比較検討をしていく。

また、上記のモデルに成績上昇群データと成績下降群データをあてはめ、比較することで成績の変化で分けた学習者群別の特徴を明らかにする。つまり下図の比較をする。

比較 { 成績上昇群データでの結果  
成績下降群データでの結果

以上のような比較検討をしていく。

次に本研究では、堀野他(1997)における動機づけ測定への問題提起を受けて、2要因理論と自己決定理論の2つの動機づけの枠組みが相互補完的な関係でありうるかどうかの検討も行なう。方法としては、本実験で2要因理論による枠組みでの質問項目で収集されたデータを因子分析によって因子抽出した際に、これら2つの理論の整合性が確認できるかどうかという観点で検討する。このことによって、両理論の関連を探ることとする。

## 今後の分析に向けて

以上述べたものが本研究の理論と枠組みである。

これに、今後データを分析して、実際のモデルの構築をしていくことが、課題となる。本稿は、研究の中の「理論と枠組み」をまとめた「理論編」であり、後続する「分析・考察編」と一対をなすものである。

### 参考文献

- Aoki, N. (1999). Affect and the role of teacher in the development of learner autonomy. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp.142-154). Cambridge: Cambridge University.
- Brown, H. D. (2001). *Strategies for success*. Longman.
- Chamot, A. U. (1987). *The learning strategies of ESL students*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chamot, A. U. (1990). *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
- Corno L. & Mandinach, E. B. (1983). Cognitive engagement variations among students of different ability level and sex in a computer problem solving game, *Sex Roles, 13*, (3-4), pp.241-251
- . Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Inagaki, Y. (2009). Constructing motivational models of Japanese learners of English: The relationships between motives, acquisition goals, learning effort, and achievements. Doctoral Dissertation, The University of Tokyo.
- Kochiyama, A. (2000). A study on reading strategy use in language learning — How contextual strategies and lexical-grammatical strategies are used in guessing the meaning of unknown words —, Tokyo
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), pp.33-40.
- Printrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1982). *The process of self-directed learning: A study of adult language learners*. Columbia University, New York: Teachers College Press.

- Wenden, A. (1986a). What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 186-201.
- Wenden, A. (1986b). Helping L2 learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 40, pp.3-12.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, pp.121-133.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- 伊藤崇達(1996) 「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」『教育心理学研究』44(3). pp.340-349.
- 堀野緑 他(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(2). pp.140-147.