

高校生の英語学習動機から自発的学習時間、 学習成果までのプロセスに関する実証研究

前 田 哲 宏

▶ キーワード

動機づけ、自発的学習時間、学習成果

▼ 要 旨

本研究は、動機づけが学習成果に与える影響について、質問紙調査に基づいて考察したものである。具体的には、自己決定理論のミニ理論の一つである有機的統合理論の枠組みを用い、動機づけの四つの調整スタイル概念（内的調整、同一視的調整、取入的調整、外的調整）に基づいた質問紙調査を行い、各概念がどのように学習成果に影響を与えるのかを明らかにしようとするものである。先行研究では、学習成果への影響は、どのような動機づけを保持しているかによって大きく異なることがわかった。同時に、直接的な関係はなくとも、間接的に動機づけが学習成果に影響を与えている可能性も示された。先行研究の結果をもとに、本研究では、動機づけと学習成果を媒介する要因として、自発的な学習時間を取り上げ、質問紙調査により動機づけから学習成果までの一連の因果関係の説明を試みる。

調査は、国立大学附属高校一年生（103名）及び二年生（108名）を対象に、2018年2月に実施された。結果、自律的な外発的動機づけである同一視的調整傾向の強い学習者集団であることがわかった。その後の分析として、動機づけ調整スタイルから自発的な学習時間を介して学習成果にどのような影響を与えるかを共分散構造分析を用いて調べた。動機づけから自発的な学習時間への影響は少なからずあるものの、学習時間から学習成果への影響はほとんど見られないということがわかった。

I. はじめに

学力はいかなる要因で構成されているのか。Hattie（2009）は、学力の分散の80％は学習者要因であり、13％が教師要因、残りの7％は学校要因で説明できるとしている。これが事実であ

れば、学力のほとんどの責任が学習者自身に委ねられることになる。では、我々教師は学習者要因のどの部分に働きかければよいのだろうか。英語学習における学習者要因は、知力、言語適性、年齢、学習スタイル、性格、動機づけ、学習ストラテジーといった要因で構成される。教育の介入によって変化する学習者要因は動機づけと学習ストラテジーといった外的要因にのみ絞られる。学習者をどのように動機づけ、どのような学習ストラテジーを身につけさせるのか、が我々教師のできることでなろう。本研究では、それら方法論の前に、動機づけに焦点を当て、実際にいかなる動機づけが学習成果に影響を与え、また、動機づけが学習成果に介在する要因として自発的学習時間を取り上げ、それらが学習成果にどのように関与しているのかを見ていく。

Ⅱ．先行研究

Ⅱ.1 自己決定理論

近年の動機づけ研究の理論的枠組みの中で最も引用されているのが自己決定理論 (Self-Determination Theory, 以下SDT: Deci & Ryan, 2002) である。SDTを構成するミニ理論の一つである有機的統合理論では、従来の二項対立式の内発的—外発的動機づけの概念を、自律性・自己決定性の観点から調整スタイルという区分を用いて細分化し、一次元上の連続体上にそれらを配置している (図1参照)。それによると、最も自律性の高い調整スタイルを内的調整と呼び、これは従来の内発的動機づけにあたる。そして、外発的動機づけも自律性の程度によって四つの調整スタイルに区分され、最も自律性の高い外発的動機として統一的調整、次いで同一視的調整、統制的外発的動機づけとして取り入れ的調整、そして最も統制的な外的調整の順に配列されている。

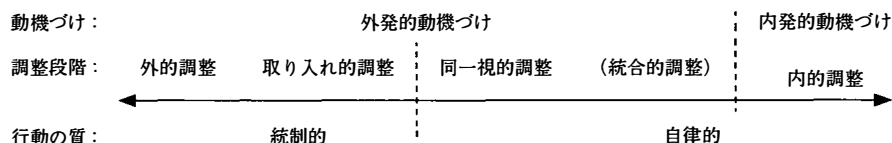


図1 動機づけの分類 (Deci & Ryan, 2002:16に基づき、筆者が一部加筆)

外的調整は、報酬の獲得や罰の回避を目的とした動機づけであり、行動は外的要因によって統制されている段階と言える。取り入れ的調整段階では、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、恥の回避等に基づく動機づけがされている。自律的外発的動機づけに位置づけられる同一視的調整は、行動の原因は外的に存在するものの、その価値をある程度内在化している段階である。具体的には「将来の進路のため」や「就職のため」といった個人的に重要な目標のため行動が生起する動機づけである。さらに自律性が進むと統一的調整段階となり、自己内で葛藤が生じることなく活動に取り組む調整スタイルである。これは、自己決定理論では最も自律性の高い外発的動機として位置づけられているが、統計的に同一視的調整との区別が難しく、また個人のパーソナリティに大きく関わる動機づけであることから心理学研究では扱われてお

らず（詳細は岡田，2010を参照）、本研究においても統合的調整は扱わないこととした。最後に、内発的調整は、行動そのものが目的となる段階であり、「楽しいからする」といった自発的に取り組む動機づけである。

Ⅱ.2 動機づけと学習成果の関係

SDTでは、自律性の高い動機づけほど、行動の結果が高水準になると考えられている。安田（2015）は、中学生の学業成績と動機づけの関連を調査した六つの研究をメタ分析し、その結果、内的調整が学業成績と最も関連性が強く、次いで同一視的調整との関連が強いと結論づけている。また、取り入乐的調整と学業成績の関連は有意ではなく、外的調整と学業成績は有意な負の関係であるとしている。このことから、高いパフォーマンスを求める場合、より自律性の高い調整スタイルに働きかけることが有効になると主張している。

しかしながら、学習者は種類の動機づけだけを保持しているわけではない。程度の違いはあれ複数の動機によって行動が生起されると考える方が自然である。それも図1上の両極の調整スタイル（内的調整と外的調整）を保持している可能性もある。英語学習に置き換えるならば、英語学習それ自体が楽しいと思いつつも（内的調整）、一方で教員や保護者からできるだけ叱られたくないので勉強をする（外的調整）という動機を持ち合わせている場合がそれにあたる。前田（2018）では、高校生年代にあたる学習者に質問紙調査を実施し、そのようなアンビバレントな学習動機を持ち合わせている実態を明らかにした。また、その後の分析で、自律性の高い動機づけが高パフォーマンスを生む可能性があったとしても、統制的動機づけによってその効果が相殺される可能性も指摘している。

また、動機づけが直接学習成果に影響を与えている場合もあれば、別の要因を介して学習成果に影響を与えていることも考えられる。先行研究である前田（2017）では、高校二年生を対象に自律的動機づけ尺度（西村他，2011）による質問紙調査を実施し、重回帰分析を用いて動機づけ調整スタイルと学習成果の関係を調べた。結果、動機づけ調整スタイルから有意な標準偏回帰係数が得られなかった場合でも、動機づけ調整スタイルと学習成果には有意な相関関係が見られる場合もあることがわかり、第三の変数の関与が示唆された。ある種の学習動機が高まると、それに付随して何が変化するのか、そしてそれがどのように学習成果に関わるのかを探ることの必要性をその中で主張している。

Ⅱ.3 動機づけと自発的学習

動機づけが高まるとそれに付随して変化し、且つ学習成果に関与する要因として、学習方略、学習環境、そして学習時間といったものが考えられる。学習動機が高まり、ある者はこれまでの勉強の仕方を見直し（学習方略の変化）、またある者は予備校や塾に通うようになるかもしれない（学習環境の変化）。余暇を英語学習に費やすことになることもあるだろう（学習時間の変化）。中でも学習時間は学習動機の量的指標であり、動機づけと学習時間の関係を探る研究も行われている。例えば、山田・松井（2010）らの研究では、学習時間の長さを実用志向の学習動機には有意な相関があるとしている。また、林（2011）は、高校三年生を対象に質問紙調査を

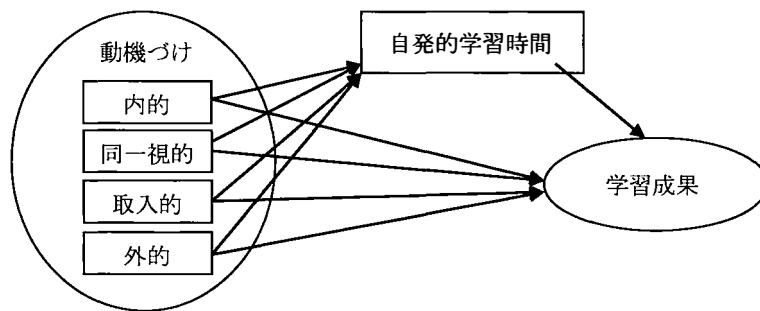


図2 動機づけから自発的学習を介した学習成果へのプロセス

行い、内発的動機（内的調整）と自律性外発的動機（同一視的調整）が学習意欲を高め、学習時間の増大につながることを明確にした。

学習時間については、金子（2013）がそれを三つに分類している。一つは「拘束的学習」で、教員の監督のもと時間的、空間的拘束の枠内で行われる学習である。学校での授業時間がこれにあたる。「自律的学習」は、時間的、空間的拘束はないものの、学校等の意図的な教育の枠内で学習者自身が行う自律的な学習であり（例えば、与えられた課題を家庭で行う等）、「自主的学習」とは学校等の教育的枠組みとは関係なく行われる学習である。動機づけが学習時間に及ぼす影響は先に述べたが、これら学習時間の学習成果への影響に関する研究もなされている。例えば、中野・深谷（2011）は、自発的学習時間に着目し、それが動機づけの指標であると位置付け、そこからさらなる課題の発見、ひいては学習者のパフォーマンス向上につながると考察している。李（2017）では、上記分類に基づいた学習時間と学習成果の関係を大学生を対象に調査し、成績が優秀な学生は、授業と関連する学習に加えて自発的学習時間が長い傾向にあると結論づけている。

英語学習動機から自発的学習時間を介した学習成果への一連のプロセス図式化すると図2のようなモデルとなる。それぞれの矢印は、因果関係を想定しており、動機づけから学習成果へのプロセスは二通りを想定している。一つは、動機づけの構成要素である四つの調整スタイルそれぞれが、直接学習成果に影響を与える場合であり、もう一つは、各調整スタイルが自発的学習時間の変化をもたらし、そしてそれが学習成果へとつながる過程である。これまでの先行研究からも、動機づけが学習成果に直接関与していることが確認されている（例えば、西村他, 2011; 前田, 2016）。ただ、調査対象者によって、どの調整スタイルが学習成果に関与しているかは異なる結果となっており、本研究では高校一年生と二年生に絞って調査することとする。上述の先行研究においては、動機づけから自発的学習時間へのプロセスについて（例えば林, 2011）、あるいは自発的学習時間から学習成果へのプロセスについて（例えば李, 2017）のみが調査されてきた。本研究ではそれらをまとめた動機づけから自発的学習時間を介して学習成果までのプロセスを考察する。

Ⅲ. 研究課題

研究課題としては、大きく分けて以下の三つが挙げられる。

- (1) 各動機づけ調整スタイルから直接学習成果に与える影響を探る。
- (2) 各動機づけ調整スタイルが自発的学習時間にどのように関与しているかを探る。
- (3) 各動機づけ調整スタイルが自発的学習時間を介して学習成果に与える影響を探る。

IV. 調査の概要

IV.1 調査対象者・データ収集時期

本調査は、近畿圏内にある国立大学附属高校一年生（103名）と二年生（108名）を対象に実施された。先行研究では中学生や大学生を対象にしたものが多いことから、本調査では高校生を対象とした。調査協力校は、完全中高一貫校であり、高校課程進学時の学力入試は実施されていない。中学入学には入学適性検査が実施されるものの、英語は検査科目になっていない。なお、当該学校は筆者の前任校である。

いずれの学年も、学年末考査前の最後の英語授業時（2018年2月下旬）に、当該高校英語担当教員によって回答は任意である旨の説明の後、質問紙調査が実施された。同担当教員によると、学年末考査の時期は、進級する直前ということもあり、一年生にとっては、二年生になれば実施される修学旅行や学園祭といった学校行事に本腰を入れる直前、また、二年生にとってはそれらの大きな行事が終了し、大学進学へと意識が向かっていく時期にあたるということであった。

IV.2 質問紙と学習成果指標

質問紙は、西村他（2011）で用いられた自律的動機づけ尺度を英語学習向けに改編し、基本となる四つの動機づけ調整スタイルを測る質問項目（5問×4項目、計20問）と、独自に学習時間に関する項目を追加した質問紙を用いた（参考資料参照）。自律的動機づけ尺度では、教示を「以下の項目は、あなたが英語を勉強する理由にどれくらいあてはまりますか。」とし、内的調整を測る項目として、「英語の勉強自体が楽しいから」の他4問を用いた。同一視的調整項目では、「自分の夢を実現したいから」といった自分の将来の目標に向かって学習するという動機が問われ、取り入的調整項目では、周囲との比較を表す「友達より良い成績をとりたいたから」といった質問が並ぶ。最後に、外的調整を測る質問として、「成績が下がると怒られるから」のような罰の回避を動機とするような質問がなされた。いずれの質問も、7件法での回答（1＝全くあてはまらない、7＝とてもあてはまる）を求めた。また、自発的学習時間を調査するため、週当たりの自発的な英語の平均学習時間を尋ねた。自発的学習時間は選択肢で答える形式とし、分析にはそれぞれの選択肢の時間幅の中間値を用いた。

なお、本研究における学習成果を表す指標としては、質問紙調査をしてから約一週間後に実施された学年末考査の英語科目二種類の素点を用いた。一つは読解問題を中心とした試験内容であり（学年末考査R）、もう一つはライティングを中心とした試験内容であった（学年末考査W）。これらは試験範囲が指定された学習到達度テストであるが、いずれの試験もおおよそ25%は試験範囲とは関係のない初見の問題が出題されているとのことだった。

Ⅳ.3 データ分析法

調査結果は、IBM SPSS 24及びIBM SPSS AMOS 24を用いて統計分析を行った。得られたデータは図2のモデルに示した因果関係を検証するため、最終的に共分散構造分析にかけた。

V. 結果と考察

V.1 記述統計結果

表1はその記述統計結果を表にしたものである。なお、いずれの学年・調整スタイルにおいても、調整スタイル項目における最小値及び最大値はそれぞれ0.0と7.0であった。

表1のとおり、記述統計上いずれの学年も英語学習に対して非常によく似た動機づけ状態にあると言える。両学年とも四つの調整スタイルの内、同一視的調整スタイルが最も高く、平均値が約5.3であった。7件法であることを考えると、同一視的に比較的強く動機づけられている状態であると言える。これは、多くの学習者が将来の目標に向かって英語学習に取り組んでいる傾向にあることを意味している。また、その他の三つの調整スタイルについては、やや高校二年生の方が高い数値を示しているものの、両学年とも中程度にそれぞれ動機づけられていると言えるのではないだろうか（高校一年：内的3.47、取り入れの3.34、外的3.54；高校二年：内的3.56、取り入れの3.68、外的3.83）。これは、自律的な内発的動機づけと同程度に非自律的な外発的動機づけも同時に持ち合わせていることを意味する。以上、動機づけ尺度に関しては、記述統計上は両学年に大きな差異は見られなかった。なお、二種類の学年末考査の素点と一週間あたりの平均自発的学習時間は表1の通りであった。

V.2 共分散構造分析結果

図3は高校一年生の共分散構造分析の結果である。モデルの適合度指標は、 $\chi^2=5.916$ 、 $df=4$ 、 $p=.206$ 、 $GFI=.984$ 、 $AGFI=.889$ 、 $RMSEA=.069$ であり、妥当な適合度であると考えられる。それぞれの因果係数を見てみると、動機づけ調整スタイルから自発的学習時間に有意な因

表1 学年別記述統計

	高校一年 (n=103)		高校二年 (n=108)	
	MEAN	SD	MEAN	SD
内的調整	3.47	1.46	3.56	1.41
同一視的調整	5.29	1.25	5.28	1.14
取り入れの調整	3.34	1.40	3.68	1.41
外的調整	3.54	1.39	3.83	1.43
学年末考査R素点	48.73	19.35	57.79	21.01
学年末考査W素点	76.13	16.94	63.83	20.73
自発的学習時間	1.05時間/週	1.19	1.34時間/週	1.32

果係数が得られたのは内的調整だけであった（因果係数 = .56）。さらに、自発的学習時間から学年末考査への因果係数は極めて低く（因果係数 = .09）、有意でなかった。これにより、一年生については自発的学習時間が学習成果に影響を与えることはない結論づけられる。また、自律的動機づけにあたる内的調整と同一視的調整は、直接学習成果に有意に関与しているということがわかった。それ以外の統制的調整（取り入れ的調整、外的調整）は学習時間にも学習成果に対しても有意な因果係数は得られなかった。

次に、高校二年生における共分散構造分析の結果を図4に示す。適合度指標は、 $\chi^2 = 2.337$ 、 $df = 4$ 、 $p = .674$ 、 $GFI = .994$ 、 $AGFI = .957$ 、 $RMSEA = .000$ であり、これについても適合度は妥当であった。動機づけ調整スタイルから自発的学習時間へのパスを見てみると、高校二年生では、同一視的調整と外的調整からそれぞれ有意な負の因果係数が見られた（同一視的調整からの因果係数 = $-.35$ 、外的調整からの因果係数 = $-.26$ ）。これは、将来の目標に向かって勉強するといった動機が強いほど自発的な学習時間が減少することを意味している。同様に、報酬の獲得や罰の回避を学習動機としている傾向が強いほど、自発的学習時間は減少する傾向にもある。一年生のような内発的動機づけが自発的学習時間に影響を与えている様子は見られなかった。動機づけが自発的学習時間を介して学年末考査の結果に影響を与えている様子も見られなかったことは一年生と同様の結果であった。

また、学年末考査に直接有意な影響を与えている調整スタイルは、内的調整、同一視的調整、

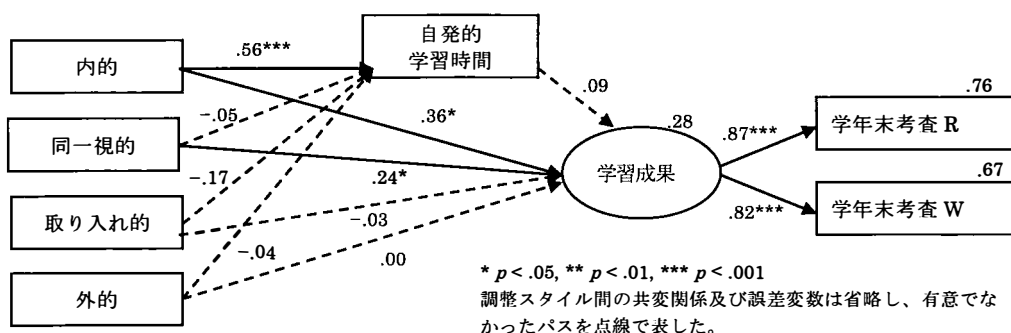


図3 高校一年生の動機づけ因果モデル（標準化解）

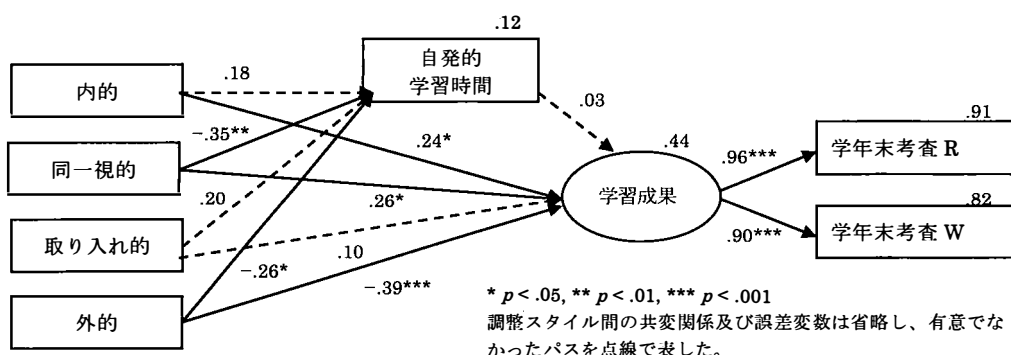


図4 高校二年生の動機づけ因果モデル（標準化解）

外的調整であった（内的調整からの因果係数=.24、同一視的調整からの因果係数=.26、外的調整からの因果係数=-.39）。自律的動機づけである内的調整と同一視的調整は正の影響を、統制的動機である外的調整は負の影響を与えており、一年生の結果よりも複雑に動機づけが学習成果に作用している様子が見て取れる。

V.3 考察

記述統計結果に見る通り、学年に関わらず外発的動機づけの中でも最も自律性の高い同一視的調整が強い傾向にあった。これは、将来の目標に向かって英語学習をしているという実用性志向が強いことを表しており、調査対象校が進学実績の高い学校であることを考えると極めて自然な結果であると言える。その他の調整スタイルにおいても数値上は両学年共にほぼ同程度に動機づけられており、それぞれ中程度の強度であった。このことから、ある程度自律的にも統制的にも動機づけられている学習者集団であることがわかる。

一方、共分散構造分析の結果を見てみると、平均値上は非常によく似た二学年であるが、一年生では内的調整スタイル、すなわち英語の勉強そのものに価値を見出している動機づけが成績に有意に関与しており、二年生ではそれに加え、将来への目標を持つこと（同一視的調整スタイル）が現実的に成績につながっていることがわかる。また、二年生では同時に外的調整が負に作用していることもわかった。単純に考えると、学習成果に好結果をもたらす動機づけと悪影響を与える動機づけが個人の中に同時に存在し、互いに影響を相殺している可能性もある。このように、二年生の方がより複雑に動機づけが学習成果に関係していると考えられる。これは、学年が上がるにつれ、漠然としていた学習目標がより明確なもの、あるいはより現実的なものになることで、様々な動機づけが成果に反映してくるようになることが原因なのかもしれない。また、二年生において外的調整が成績に負の作用を及ぼし、一年生ではそのような影響は見られなかった点についても、卒業後の進路に対する意識の違いが表れているのではないだろうか。一年生から二年生へ進級するこの時期は、二年生から三年生へと進級する時期と比較すると、進学や進路に対するプレッシャーはほとんど感じておらず、数字上ではほぼ同程度に動機づけられている外的調整であるが、そのような動機づけ尺度では見えない部分が学習成果に影響を与えている可能性がある。先述のように、調査対象校では高校二年生において修学旅行や学園祭といった学校行事があり、多くの生徒達はそれらが一段落するまでは、いわゆる「受験モード」にはならないということであった。つまり、それらの学校行事を控えた一年生と、すでにそれらの行事を終え「受験モード」に突入しているかもしれない二年生とでは、英語学習に対する動機づけ程度は変わらずとも学習成果へ与える影響の強さや、影響を与える動機づけの種類は大きく違うということである。

それら調整スタイルが自発的な学習時間に与える影響について見ていくと、一年生では内的調整が学習時間の増加を生むことがわかったが、自発的学習時間から学習成果への有意な因果関係は見られなかった。英語学習そのものを楽しみを見出すと、自発的に英語に触れる時間が増えることは想定できるが、それは学習成果、特に定期考査の結果にはつながらないということである。二年生では、同一視的調整と外的調整が自発的学習時間に負の影響を与えていることがわかった。これは、将来の目標や入試でよい結果を目指す動機づけが高まると、塾や予備

校に行く時間が増えることに起因しているのではないだろうか。塾や予備校に時間を割くようになると必然的に自発的な学習時間は減少する。また、外的調整が自発的な学習時間の減少につながる点については、周囲からの叱責や消極的理由による学習動機は、自発性を損なわせることの表れではないかと考えられる。周囲から強制的にさせられる学習は自発的な学習とは言えず、そのような強制的学習が増加すると、当然ながら自発的な学習は減少するはずである。

次に、両学年とも自発的な学習が学習成果に影響を与えている有意な因果係数が得られなかった原因を考えたい。一つは、定期考査の結果を今回の学習成果指標として用いた点が挙げられる。質問紙調査での教示は、「学校や塾等から出された英語の宿題や予習・復習ではなく、それ以外の自発的な英語の勉強を平均約何時間していますか」であった。学校や塾の勉強に直接関係のない週当たりの英語学習時間を回答するよう求めたものであるが、学習成果指標として学校での学習が大いに関わっている定期考査を用いていることから、問われている自発的な学習時間が、学校での学習成果に直接影響を与えるとは考えにくいものであった。もう一つの原因は、表1を見てもわかる通り、いずれの学年においてもほとんど自発的な学習はしていないことが考えられる（一年：1.05時間/週、二年：1.34時間/週）。一年生においては、標準偏差が平均値を超えていることから、ほとんどの学習者が自発的な学習をしていないことが想像できる。そもそも自発的な学習が生起していない、あるいはせいぜい週当たり一時間程度の自発的な学習時間であったことから、学習成果に関与することもなかったと推察される。

最後に、周囲との比較による自我拡張や恥の回避による動機づけである取り入的調整のみが、いずれの学年においてもどの結果変数にも影響を与えていなかったことについて触れておきたい。本研究と同じように、動機づけ調整スタイルと学習成果との関係を調査した安田（2015）や前田（2016）においても取り入的調整と学習成果の有意な関連は見られなかった。他の調整スタイルについては、おおよそ内的、同一視的調整は正の影響を、外的調整は負の影響を学習成果に与えることで結果が一致している。「友達には負けたくない」や「惨めな気持ちになりたくない」といった学習動機は本当に自発的な学習時間の増大にもパフォーマンスにもつながらないのであろうか。考えられる原因としては、周囲との比較や恥をかくことを想起することで行動に対して奮起する学習者と、逆に消極的になる学習者とに二分されることが挙げられる。結果、そういった動機づけによってパフォーマンスが向上する場合と、逆に低下する場合とに分かれ、一様の影響を与える結果にはならないのではないだろうか。この場合、動機づけから意欲の向上、あるいは意欲の低下を経て学習成果へとつながるプロセスが考えられるだろう。

VI. まとめと今後の課題

本調査結果から判明したことをまとめると、以下の四点に集約される。

- (1) 高校一年生も二年生も非常によく似た英語学習に対する動機づけの状態であった。具体的には、将来の目標を見据えた動機づけである同一的調整が高く、それ以外の動機づけについては中程度に動機づけられている状態であった。
- (2) 研究課題(1)について、動機づけ調整スタイルから学習成果への直接の影響は学年によって結果が異なる。一年生では内的調整のみが学習成果に正の影響を与え、二年生では内

的調整と同一視的調整が正の影響を、外的調整が負の影響を学習成果に与えている。このことから、二年生の方が複雑に動機づけが学習成果に作用していることがわかった。

- (3) 研究課題(2)について、各調整スタイルが自発的学習時間に有意に関与しているかどうかは学年によって異なる。一年生では内的調整が自発的学習時間の増加を生み、二年生では同一視的調整と外的調整が自発的学習時間の減少につながるという結果であった。
- (4) 研究課題(3)については、両学年とも自発的学習時間から学習成果への有意な影響は見られなかった。しかしながら、本研究においてはそもそも自発的学習時間が生起していない調査対象者が多い中での結果であり、ある程度自発的学習時間を取っている学習者を抽出した上で分析するなど、さらなる調査が必要である。

以上のように、比較的進学志向の強い高校生では、概ね強度の同一視的調整スタイルを保持している状態であると言えるが、学年によってどの種の調整スタイルが学習成果に影響を与えているかは異なる。特に、学習成果に負の影響を与える外的調整を保持している学習者、あるいはその傾向の強い学習者集団の指導には注意を払う必要がありそうだ。また、例えば大学入試といった学習目標が身近になることによって、学習成果に影響を与える動機づけが複雑化していくのであれば、できるだけ負の影響を及ぼすであろう動機づけを持たせないようにする必要もある。いずれにせよ、集団としてよく似た動機づけ状態であったとしても、学習成果に及ぼす影響は集団によって大きく異なり、指導の際には注意が必要となる。これが発達段階によって異なっていくものかどうかは今後の課題である。具体的には本調査での一年生が二年生の学年末の時期にどのような動機づけ状態に変化しているのか、またそれら動機づけがどのように学習成果や自発的学習時間につながっているのかを調査する必要があるだろう。

また、本調査では自発的学習時間が学年末考查の成績に直接影響を与えるという結果は得られなかったが、学習時間と学業成績には何らかの相関関係がある（藤田，1991；李，2017）ことを考えると、やはり個人が机に向かう時間は無視できないものである。それが金子（2013）の言う「拘束的学習」の時間や「自律的学習」の時間なのか、「自主的学習」の時間なのか、あるいはそれらの組み合わせ次第なのか、本調査では自主的学習にのみ焦点を当てたが、その他の学習時間についての調査も今後の課題としたい。

参考資料：質問紙の抜粋

1. 以下の項目はあなたが英語を学習する理由にどれくらい当てはまりますか？	
注意事項	・質問は全てあなたの英語学習に関するものです。 ・1～7の番号（下記表を参照）にマークをしてください。
1234567 ← 全くあてはまらない とてもあてはまる →	
(1) 問題を解くことがおもしろいから	(2) 将来の成功につながるから
(3) 英語力で友達に負けたくないから	(4) やらないとまわりの人がうるさいから
(5) 自分の夢を実現したいから	(6) 友達よりよい英語の成績をとりたいたから
他14問	
2. 学校や塾等から出された英語の宿題や予習・復習ではなく、それ以外の自発的な英語の勉強を平均約何時間していますか？	
① 0～1時間、② 1～2時間、③ 2～3時間、④ 3～4時間、⑤ 4～5時間、⑥ 5時間以上、⑦ なし	

参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(Eds.). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press. 2002.
- 藤田譲二. 「英語学習時間の調査 — 中学校の3年間で、学習者が英語に触れる時間と成績との関係を探る —」『中国地区英語教育学会研究紀要』第21号, pp. 183-186.
- Hattie, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009. [山森光陽 (監訳) 『教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』東京: 図書文化社 2018.]
- 林日出男. 「高校高学年での英語学習における入試緊張・動機づけ・自己調整・学習意欲・学習時間の因果モデル」『Annual Review of English Learning and Teaching』No.16, 2011, pp. 1-14.
- 金子元久. 『大学教育の構築』東京: 玉川大学出版部. 2013.
- 李敏. 「学習時間と学習成果との関係 — 信州大学「学習時間調査2015年」の結果に基づいて —」『信州大学総合人間科学研究』第11号, 2017, pp. 59-72.
- 前田哲宏. 「高専生の動機づけ調整スタイルとメタ認知方略使用が英語学習成果に及ぼす影響について」『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』第35号, 2016, pp. 49-58.
- _____. 「高校生の英語学習動機の実態と学習成果との関係 — 自己決定理論に基づく質問紙調査を基に —」『第43回全国英語教育学会島根研究大会発表予稿集』, 2017, pp. 562-563.
- _____. 「異なる動機づけ調整スタイルの同時保持とその類型化 — 高専生の英語学習動機の実態調査を基に —」『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』第37号, 2018, pp. 95-104.
- 中野友香子・深谷優子. 「評価方法予告が動機づけに及ぼす影響 — 達成目標志向性と自発的学習時間の分析から —」『東北教育心理学研究』第12巻, 2011, pp. 33-40.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男. 「自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学業成績を予測するプロセス — 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか? —」『教育心理学研究』第59号, 2011, pp. 77-87.
- 岡田涼. 「小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化 — 動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析 —」『教育心理学研究』第58号, 2010, pp. 414-425.
- 山田亮・松井賢二. 「キャリア教育は学習意欲と教科学力を高めるか? — キャリア教育の効果に関する探索的研究(1)」『日本キャリア教育学会 第32回研究大会発表論文集』, 2010, pp. 144-145.
- 安田傑. 「中学生における学業成績と動機づけの関連性 — 先行研究の量的分析結果の統合 —」『関西学院大学心理科学研究』Vol. 41, 2015, pp. 57-61.