

デジタル・ストーリーテリングを使用した大学生の協同的英語学習 —学習者の動機づけに注目して—

Cooperative learning in digital storytelling: A way to raise university English learners' motivation

Keywords motivation, cooperative learning, digital storytelling
動機づけ、協同学習、デジタル・ストーリーテリング

The participants in this study were 38 beginning-level English learners. Twelve of them were first-year English Communication majors and 26 were second-year International Social Studies majors at a university in the Tokyo area. A Digital Storytelling (DST) project was designed so that they would work cooperatively. Since *positive interdependence* and *individual accountability* are two essential principles of cooperative learning, the teacher paid careful attention to have them emerge in the activity. For example, students' roles were divided in such a way that each of them would have a different piece of information, which facilitated positive interdependence. Also, the project was structured so that fulfillment of each member's role/responsibility was essential (i.e., individual accountability was required) for successful completion of the project. A questionnaire with Likert scales was conducted before and after the project. In addition, a post-project questionnaire included an open-ended question. The Likert scale portion of the questionnaire measured the participants' motivation for learning English. The question items used in this part were adapted from Hiromori (2006), who investigated EFL learners' motivation with reference to the Self Determination Theory. The open-ended question was used to collect participants' opinions towards the cooperative DST project. The results indicate that teamwork among learners was enhanced through the cooperative DST project, which in turn heightened their motivation to learn English. The Likert scale scores from the pre- and post-project tests were compared. The t-test results indicate that the participants' motivation increased as a result of engaging in the project. Together with the participants' comments collected in the post-project questionnaire, it can be concluded that teamwork among learners was enhanced through cooperative learning, which in turn heightened their motivation to learn English.

本論では、デジタル・ストーリーテリング(DST)を用いて協同学習を実践し、参加者の動機づけ変化を測定した。参加者は大学1、2年生38名であった。本論では、協同学習の最低条件である互恵的相互依存関係と個人責任の明確化が実現されるよう、協同的DSTプロジェクトをデザインし、このプロジェクト前後で質問紙調査を行った。質問紙は自己決定理論の枠組みに従った質問項目に、リッカート・スケールを付けて回答者の動機づけの強さを測定しようとするものであった。事後テストではこれに加えて自由記述欄を付し、協同的DSTプロジェクトへのコメントを書いてもらった。量的データ分析により、プロジェクト前後で参加者の英語学習に対する動機づけが高まったことが示された。さらに自由記述欄には、このプロジェクトにおいて協同事態が実現したことが伺えるコメントが寄せられ、協同学習を通じて参加者の動機づけが向上したことが示唆された。

阿川 敏恵
Agawa, Toshie

恵泉女学園大学
Keisen University

背景と目的

外国語学習を含むあらゆる学習場面において、学習者のやる気(動機づけ)の重要性は、繰り返し強調されてきている(e.g., Ellis, 1994; 白井, 2004)。1990年頃からは、実際の第2言語教育現場における学習者の動機づけにも関心が向けられるようになり(e.g., Dörnyei, 1990)、教師が学習者の動機づけを高めるための方略(e.g., Dörnyei, 1994, 2001b)や教育介入(e.g., 廣森, 2006)にも注目が集まるようになった。Dörnyeiは複数の論文や著書(1994, 1997, 2001a)の中で、協同学習が第2言語学習者の動機づけを高められるとしている。ただし、Dörnyei(1997)自身も示すように、この主張は言語教育以外の分野で得られた知見に基づいており、第2言語教育分野での検証が待たれる。また、協同学習は北米とイスラエルで盛んに研究されているが、日本における有効性を検証した研究は、ほとんど見られない。従って本論では、日本の大学英語教育現場において、協同学習が学習者の意欲に及ぼす影響を調査する。

協同学習

協同学習の定義は研究者によって様々である(e.g., Beck, Chizhik, &

McElroy, 2005; Bruffee, 1993; Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; McWhaw, Schnackenberg, Sclater, & Abrami, 2003; Sharan & Sharan, 1992)。しかし、ほとんどの研究者間で一致しているのは、協同学習が互恵的相互依存関係と個人責任の明確化という、2つの原理を備えていることである (McCafferty, Jacobs, & DaSilva Iddings, 2006)。伏野(2007)は、協同学習と単なるグループワークの違いについて次のように述べている。

「グループワークが協同学習とみなされるためには、その活動の中に、少なくとも『互恵的な支えあいの関係』と『個人の責任』の原理が組み込まれていなくてはなりません。・・・ただ単にグループを作り、生徒と一緒に活動させれば協同学習をした、ということにはならないのです」(p. 20)。

互恵的相互依存ならびに個人責任は、以下のように説明できる。

- 互恵的相互依存関係が成立している状態とは、グループ内での自分の学習内容や作業が他のメンバーを手助けし、同時に他のメンバーの学習内容や作業が自分を手助けしてくれる状態。各グループメンバーは自分の担当する作業や学習を行ったのち、他のメンバーがその内容を学ぶのを助けなければならない。互恵的相互依存関係が成立すると、お互い協力し合おうという雰囲気生まれる。協同的学習活動は、グループの目標が達成されれば(あるいは達成された場合のみ)グループメンバー個人の目標が達成される構造になっていることが多い (Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, & Smith, 1991; McCafferty et al., 2006; 関田・安永, 2005; 杉江, 1999)。
- 個人責任とは、グループ目標の達成のためには各グループメンバーが平等に役割・責任を果たさなければならないということ。グループの目標達成は、各メンバーが自分の学習内容や作業内容をきちんと行うかどうかにかかっている。個人責任を確立するためには、各グループメンバーが果たすべき責任を具体的に承知していなければならない。また、各メンバーの取り組みが検証できる状態にあることも必要である (Johnson et al., 1991; McCafferty et al., 2006; 関田・安永, 2005; 杉江, 1999)。

これらのことから、本論において協同学習を「互恵的相互依存関係と個人責任の原理が組み込まれているグループ、またはペアワーク」であるとする。ここで「組み込まれている」とは、先にふれたグループワークの目標設定や、その目標達成のための具体的責任(役割分担)の明示、そして責任遂行の有無を検証できる仕組みによって、互恵的相互依存関係と個人責任の原理が体现できる構造になっているということである。

協同学習の教育効果として様々なものが挙げられている (e.g., Johnson et al., 1991)が、ここでは本論に關係する動機づけについて述べる。協同学習が学習者の動機づけを高める効果があることは、教育学、教育心理学、第2言語教育など、複数の研究分野において示されている (e.g., Dörnyei, 1997; 2001a; 2001b; 市川, 2001; Johnson & Johnson, 2003; Slavin, 1996)。例えば、協同学習研究・実践の第一人者である Johnson et al. (1991)によると、協同的な場面からは、成功への高い期待、共通の利益に

基づく強いインセンティブ(誘因値)、強い知的好奇心、達成への持続的関心、課題への熱中度や粘り強さといった内発的動機づけの諸特性が助長される (Johnson et al., 1991, p.50)。また第2言語教育における動機づけ研究者である Dörnyei は、“Cooperative learning has been shown to generate a powerful motivational system to energise learning.” (Dörnyei, 2001a, p.40)とするほか、複数の文献 (Dörnyei, 1994, 1997, 2001b)で協同学習と動機づけの関わりを示している。

デジタル・ストーリーテリング

ストーリーテリングとは、簡単に言うと紙芝居のようなものである。デジタル・ストーリーテリング(DST)とは、デジタル版のストーリーテリングであり、ストーリーのナレーションをコンピュータに取り込み、それをコンピュータソフトで静止画や動画、テキストや音楽とあわせ、ムービーの形で話を伝えることである(木村, 2009)。取り上げられるテーマは様々で、自分や身の回りの紹介、文化・歴史・音楽などの紹介、オリジナルの創作話などがある。

DSTは様々な教育効果をもたらすとされている(木村, 2009; Teehan, 2006)が、ここでは本論の焦点である動機づけと協同学習に關連するものに限って論じる。

木村(2009)は、DSTの効果の1つに学習者の動機づけ向上を挙げている。伝えたいテーマでストーリーを作成したり、ストーリーを画像と組み合わせたりといった作業が含まれるDSTは、学習者の興味や関心を喚起しやすく、従って彼らの内発的動機づけを高められると考えられる。

Teehan(2006)は学習者がグループでDSTに取り組むことによって育成されるスキルを挙げており、中には、学習者がプロジェクトや作業に協力し平等に取り組む、学習者が仲間をコーチする、ピア・レビューを行うなどが含まれる。これらは先に述べた協同学習の特徴でもあり、DSTを通じて学習者が協同学習を体现できる可能性があると言える。

リサーチクエスト

先行研究によると、協同学習ならびにDSTには、学習者の動機づけを高める働きがある。また、グループで取り組むDSTが協同学習の要素を持つことも示されている。しかし、DSTがそっくりそのまま協同学習だというわけではない。グループワークが協同学習たるには、互恵的相互依存関係と個人責任の実現を想定したデザインが必要だからである。そこで本論では、協同的英語学習を実践する手段として、DSTを協同的にデザインしたものをを用いることとした。そしてこれまでの議論をふまえ、本論のリサーチクエストを次のように設定した。

- DSTを用いた協同的英語学習(以下、協同的DSTプロジェクト)の実践によって、大学生英語学習者の動機づけにどのような変化が見られるか。

方法 参加者

研究参加者は東京近郊の女子大学に通う38名の学生で、うち12名が英語コミュニケーション学科1年生、26名が人間環境学科の2年生であった。彼女らの英語力は初級だった。

手順

約1ヶ月間にわたって、参加者に同様のDSTプロジェクトに取り組んでもらい、その前後で質問紙調査を行った。以下にプロジェクトと質問紙調査について述べる。

協同的DSTプロジェクト

まず、くじ引きによってグループ分けを行ったのち、このプロジェクトの構造を示して協同学習の形態になっていることを説明した。表1に示されるように、例えばStudent A (以下、SA)はTopic 1で取り上げる内容について情報収集を行い、それをStudent B (SB)に渡して説明する。SBはSAからの情報と説明をもとに、Topic 1の原稿を書く。次にその原稿はStudent C (SC)に渡され、SCはこの内容にふさわしい画像を準備する(この時、必要に応じてSCはSBに質問して、理解を明確にする)。さらにTopic 1の原稿はSAに手渡され、SAはその内容を読み上げてナレーションを録

音する(この際、必要に応じてSAはSBに質問して理解を明確にする)。このように各グループメンバーの貢献がプロジェクトの完成に必須(互恵的相互関係が必要)であり、自分が責任をまっとうしなければ、他のメンバーに迷惑がかかる(個人責任)ことを明示した。

協同的DSTプロジェクトの特徴と進め方を理解したのち各グループは、発表タイトルと、発表の中で取り上げるポイント(Topic)を3つ決定した。タイトル、Topicともに、自分たちで自由に決めてよいこととし、限定された範囲ながら学習者の自律を尊重した。

教員は参加者の自律性を重んじつつ、協同学習の要である互恵的相互依存関係と個人責任が果たされるようサポートした。具体的には、メンバー同士の協力関係構築や各人の責任遂行について、基本的には参加者自身に任せただが、必要と判断された場合は教員から働きかけた。また教員は、毎回の授業で時間中に行うことになっている予定を確認したほか、予定よりも遅れている学生に対しては、

表1:「協同的DSTプロジェクト」詳細(学生向け配布資料)

Eigo V: Final Project—Digital Storytelling

グループメンバー3人の場合:自分たちの発表タイトルについて3つの事柄を話していただきます。各メンバーの負担は以下のとおりです。グループメンバーが協力・貢献しあわないとプロジェクトが完成できない仕組みになっています。各自責任を持って必ず役割を果たしてください。プロジェクト(の一部)が完成できない場合は全員の成績に影響しません。

- Topic 1: research (S A) → writing (S B) → pictures (S C) → recording (S A)
- Topic 2: research (S B) → writing (S C) → pictures (S A) → recording (S B)
- Topic 3: research (S C) → writing (S A) → pictures (S B) → recording (S C)

	Student A	Student B	Student C
Mon., Oct. 25	グループ分け、発表タイトルとアウトライン決定。アンケート		
Wed., Oct. 27	Topic 1の研究済ませる。Topic 1の資料をStudent Bに渡す	Topic 2の研究済ませる。Topic 2の資料をStudent Cに渡す	Topic 3の研究済ませる。Topic 3の資料をStudent Aに渡す
Mon., Nov. 1	Student Cから受け取った資料をもとに、Topic 3の原稿書く	Student Aから受け取った資料をもとに、Topic 1の原稿書く	Student Bから受け取った資料をもとに、Topic 2の原稿書く
~Fri., Nov. 5 宿題	Topic 3の原稿(1st draft)を教師にメール	Topic 1の原稿(1st draft)を教師にメール	Topic 2の原稿(1st draft)を教師にメール
Wed., Nov. 10	Topic 3の原稿修正し、教師とStudent B, Cに送る(2nd draft)	Topic 1の原稿修正し、教師とStudent B, Cに送る(2nd draft)	Topic 2の原稿修正し、教師とStudent B, Cに送る(2nd draft)
~Mon., Nov. 15 宿題	Topic 2の原稿を読み、画像に必要なものがあればクラスに持参できるよう用意する	Topic 3の原稿を読み、画像に必要なものがあればクラスに持参できるよう用意する	Topic 1の原稿を読み、画像に必要なものがあればクラスに持参できるよう用意する
Mon., Nov. 15 クラスで	Topic 2の画像準備完了 Topic3 3rd draft(最終版)に向けて原稿修正	Topic 3の画像準備完了 Topic1 3rd draft(最終版)に向けて原稿修正	Topic 1の画像準備完了 Topic2 3rd draft(最終版)に向けて原稿修正
Wed., Nov. 17	Topic 1ナレーションのリハーサル	Topic 2ナレーションのリハーサル	Topic 3ナレーションのリハーサル
	画像取り込み、Recording、編集		
Mon., Nov. 22	画像取り込み、Recording、編集		
Wed., Nov. 24	すべてのDigital Story 上映会! アンケート		

宿題という形で他のメンバーやグループと足並みがそろよう調整した。その他、教員が語学教師の役割を果たしたことは言うまでもない。例えば教員は、各学生から提出された英文草稿を最低2回チェックしてコメントしたり、このコメントをもとに学生が草稿を修正する際に数多くされた言語的質問に、個別対応して指導を行ったりした。

質問紙調査

協同的DSTプロジェクトによる、参加者の英語学習への動機づけ変化を調査するために、プロジェクト開始時と終了時に質問紙調査を実施した。質問紙は、自己決定理論 (self-determination theory: SDT) の枠組みに基づいた廣森(2006)のものを借用した(付録)。SDTは、人は生得的に3つの心的欲求を持ち、それらが満足されると内発的に動機づけられて自己決定的な行動を起こすとする理論である。3つの心的欲求とは、(a) 自律性の欲求(自分の行動を自己決定し、自身の行動に責任を持ちたい)(Deci & Ryan, 1985; Little, 1991; Ryan, 1991; 廣森, 2006)、(b) 有能性の欲求(行動をやり遂げる自信を感じ、自己の能力を示す機会を持ちたい)(廣森, 2006)、(c) 関係性の欲求(周りの人や社会と結びつき、他者と友好的な連帯感を持ちたい。愛情や尊敬を受けたい)(Ryan, 1991; 廣森, 2006; 上淵, 2004)である。

廣森(2006)の質問紙は、(a) 協同学習が学習者の動機づけを高めるメカニズムが、SDTの枠組みの中で説明できる(Dörnyei, 1997)とされていることと、(b) この質問紙が、過去に日本の大学生の英語学習への動機づけ調査に使われており、その妥当性、信頼性がある程度確立していることから使用した。

参加者には、25の質問項目に対し5件法で回答してもらった。加えて事後調査では自由記述欄を設け、協同的DSTプロジェクトの感想を自由に述べてもらった。

結果と考察

ここでは、協同的DSTプロジェクト前後に実施した質問紙調査の結果を示し、考察を加える。まず参加者の英語学習への動機づけ変化について、量的データの分析結果を提示して論じる。次に、今回の授業実践において、協同学習の条件である互恵的相互依存関係と個人責任の明確化が実現したことを示す質的データを提示して、参加者の動機づけの変化が協同学習によるものである可能性を示す。

動機づけ変化

協同的DSTプロジェクト前後に5件法質問紙調査を行い、英語学習に対する参加者の動機づけの強さを測定した。 t 検定によって項目得点の合計点を事前・事後で比較したところ、プロジェクト後における参加者の動機づけがプロジェクト前に比べて高まった($t(37) = -2.11, p < .05$)ことが示された(表2)。また、効果量は中程度($r = .33$)であった。このことから、協同的英語学習によって学習者の動機

づけが高められる可能性が示唆された。しかしこのプロジェクトで、実際にグループメンバー間に協同事態が出現していたかどうかは、この分析結果でできていない。そこで事後調査で行った自由記述式質問紙のコメントから、協同学習の条件(互恵的相互依存関係ならびに個人責任)に関するものを選び、次項で議論する。

自由記述式質問紙

事後調査で行った自由記述式の質問紙では、協同的DSTプロジェクトに対する参加者の感想を述べてもらった。参加者には、このプロジェクトに関して何でも自由に書いてよいと伝えた。その結果38名中19名からコメントを得ることができ、うち互恵的相互依存関係ならびに個人責任についてのコメントは8件あった。

協同学習の条件: 互恵的相互依存関係

互恵的相互依存関係に関するコメントは4件であった。うちすべてが、協同的DSTプロジェクトを通じて、グループメンバー間の互恵的相互依存関係が成立していたことを示唆する内容だった。

1. 協力して作成できた。苦労もありましたが充実してできたなと思います。
2. 4人で協力してできた。次から次へと変わっていくのは大変だったけど、すべての内容を把握することができてよかったですと思いました。
3. みんなでいろいろな案を出してつくったものだったので、大変だったけれどとても楽しくできました。
4. デジタル・ストーリーテリングは初めてだったので、最初少し不安でしたが、一緒にグループだったふたりが頼もしかったのでスムーズにできました。大変だったけど楽しかったです。

(1)、(2)の「協力してできた」とのコメントから、グループメンバー同士が助け合って協同事態が引き起こされたことが示されている。また、(3)の「みんなで案を出してつくった」との記述からも、メンバー同士が協力できたことが示唆されている。さらに(4)のコメントからは、はじめての協同的DSTプロジェクトに不安を感じていた参加者が、他のグループメンバーに引っ張られるような形で、作業にうまく取り組めた様子が伺える。

協同学習の条件: 個人責任

個人責任の明確化についても4件のコメントがあった。

5. ひとりですべてのことをするのではなくて、グループで友達と一緒に協力しておこなうことで、グループメンバーに迷惑をかけてはいけなさと意識して、調べたりできました。
6. 先生が決めてくれたグループのほうが、ひとりひとりの責任が分担されていて、いつもやらない人もやって

表2: 「協同的DSTプロジェクト」前後における、参加者の動機づけ変化

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
compared pre-post (sum)	-4.03	11.75	-2.11*	37	0.04	0.33

* $p < .05$

くれたのでよかったです。

7. グループワークはとても楽しいですが、ひとりが仕事をやらないと、とても大変なことになってしまいます。デジタル・ストーリーテリングはとてもわかりやすく簡単でした。
8. ひとり休んでしまうだけでかなり大変なことになってしまうのが、キツかったです。

(8)のコメントは、グループ内に授業を欠席する者がいて、作業に支障が生じたことを指摘している。実際このグループは、1名のメンバーが欠席しがちだったことによって、作業のやりくりで苦慮したり、進捗が遅れが生じたりした。今回の授業実践にあたり、13グループのうち2グループ(いずれも3名で構成)においてこのような問題が発生した。そのうち、ひとつのグループの欠席者は健康上の理由で登校が困難であることが判明し、残る2名のみで作品を完成させた。もうひとつのグループの欠席者についても健康上の問題(持病)があることが判明したが、この学生については教員からも連絡を取るなどしながら、何とかメンバー全員で作品を作り上げた。このように、他のメンバーに迷惑が掛かることが分かっているにもかかわらず、やむをえない事由その他で授業を欠席した学生が少数なっていた。今後、このようなケースへの対応を検討する必要がある。

(6)、(7)のコメントは、従来のグループワークの問題点と、協同学習の利点をよく表しているといえよう。(6)の「いつもやらない人」との記述から、単なるグループワークでは、他人の作業に恒常的に「ただ乗り」する者がいることを指摘している。(7)のコメントでも同様の指摘がされており、責任を果たさない一部の人によって周りが大変な思いをするという、グループワークの問題点が浮き彫りになっている。これに対して(6)のコメント後半部分では、今回のプロジェクトについて、「ひとりひとりの責任が分担されていて、いつもやらない人もやってくれた」との記述があり、協同的DSTプロジェクトの構造が個人責任を明確化するのに有効だったことを示している。

(5)「グループで友達と一緒に協力しておこなうことで、グループメンバーに迷惑をかけてはいけないと意識した」とのコメントから回答者の学生は、今回のプロジェクトがグループメンバーと協力して行う形になっていたため、他のグループメンバーに迷惑をかけてはいけないという意識を持ったと解釈できよう。さらに彼女は「ひとりですべてのことをする」場合と、協同的DSTプロジェクトにおける自分の意識が違うことを示唆しており、協同学習における個人責任を認識し、行動できたことが伺える。

このように、協同的DSTプロジェクトによって、協同学習の必要条件である互恵的相互依存関係や個人責任の明確化が実現したことを示すコメントが複数みられた。従って今回の協同的DSTプロジェクトが、少なくともある程度は協同学習の条件を満たし、参加者の助け合い、学び合いを引き起こすのに貢献したと考えて差し支えないだろう。従って、協同的DSTプロジェクトによる協同学習を通じて参加者は、英語学習に対する動機づけを高められたと言ってよいだろう。

結論

今回の研究では、DSTを協同的にデザインしたプロジェクトによって協同事態が引き起こされたことが、ある程度確認できた。そしてこの協同的学習実践を通じ、参加者である英語学習者の動機づけが高まったことが示された。

本論は、協同学習をデザイン・実践するひとつの例としてDSTを用いたが、他にも様々なグループワークやタスクに互恵的相互依存関係と個人責任の明確化を組み込むことによって、協同学習が実現できるはずである。すなわち、英語教育で多用されているグループワークやタスクを行う際に、協同の原理を念頭に工夫を加え、グループメンバーが協力し合う必要があり、かつ各メンバーが平等に役割・責任を果たさなければならぬようにすることで、英語教育における様々な場面で学習者の意欲を高められることを期待できるといえよう。

今後の研究課題としては3つのことが挙げられる。まず、異なる学習者を対象に同様の調査を積み重ねることにより、協同学習の効果に対する信頼性を確認してゆきたい。その際、グループメンバー間のやりとりを詳しく見てゆくことによって、協同事態が出現する過程を示したい。また、参加者の英語力を協同学習実施前後で測定し、動機づけと英語力の関係も調査したい。

著者略歴:

Toshie Agawa is an assistant professor at Keisen University. Her interests include learner motivation, demotivation, autonomy, and cooperative learning. She is a co-author of an article entitled *Preliminary study of demotivating factors in Japanese university English learning* (2010, *The Language Teacher*, 35 (1)).

引用文献

- Beck, L. L., Chizhik, A. W., & McElroy, A. C. (2005). Cooperative learning techniques in CS1: Design and experimental evaluation. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37, 470-474.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deutch, M. (1949). An experimental study on the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 483-493.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 伏野久美子 (2007). 「協同学習の基本原理と主要な実践方法」『新英語教育』, 453, 19-21.
- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』東京:多賀出版.
- 市川伸一 (2001). 『学ぶ意欲の心理学』東京:PHP新書
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 136-176). London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book.
- 木村みどり (2009). 「デジタル・ストーリーテリングとは」『青山学院大学総合研究所 eラーニング人材育成研究センター(eLPCO) 研究叢書』, 4 (3), 3-4.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J., & Abrami, C. P. (2003). From co-operation to collaboration: Helping students become collaborative learners. In R.M. Gillies, & A.F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 69-86). London: RoutledgeFalmer.
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change*, 27, 34-40.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss, & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp.208-238). New York: Springer.
- 関田一彦・安永悟 (2005). 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』, 1, 2-17.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- 白井恭弘 (2004). 『外国語学習に成功する人、しない人—第二言語習得論への招待—』 東京:岩波書店
- Slavin, R. E. (1996). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 29-37.
- 杉江修治 (1999). 『バズ学習の研究—協同原理に基づく学習指導の理論と実践—』 東京:風間書房
- Teehan, K. (2006). *Digital storytelling: In and out of the classroom*. Raleigh, NY: Lulu.Com.
- 上淵寿(編)(2004). 『動機づけ研究の最前線』 京都:北大路書房

付録

あなたが英語を勉強する理由や英語に対する気持ちに最も近いものを 1 (全然当てはまらない)～5 (全くそのとおり) から選び、○をつけてください。

		全然当てはまらない			全くそのとおり		
1	英語を勉強するのは楽しいから勉強する。	1	2	3	4	5	
2	英語の勉強は興味をそそるから。	1	2	3	4	5	
3	英語の授業が楽しいから。	1	2	3	4	5	
4	英語の知識が増えるのは楽しいから。	1	2	3	4	5	
5	英語を勉強して新しい発見があると嬉しいから。	1	2	3	4	5	
6	将来使えるような英語の技能を身につけたいから。	1	2	3	4	5	
7	自分にとって必要なことだから。	1	2	3	4	5	
8	英語を身につけることは重要だと思うから。	1	2	3	4	5	
9	外国語を少なくともひとつは話せるようになりたいから。	1	2	3	4	5	
10	自分の成長にとって役立つと思うから。	1	2	3	4	5	
11	教師に自分はよい生徒だと思われたいから。	1	2	3	4	5	
12	英語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思うから。	1	2	3	4	5	
13	英語で会話ができると、何となく格好がよいから。	1	2	3	4	5	
14	英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。	1	2	3	4	5	
15	英語くらいできるのは、普通だと思うから。	1	2	3	4	5	
16	よい成績を取りたいと思うから。	1	2	3	4	5	
17	英語を勉強するのは、決まりのようなものだから。	1	2	3	4	5	
18	周りの大人にうるさく言われるから。	1	2	3	4	5	
19	英検などの資格を取りたいから。	1	2	3	4	5	
20	英語を勉強しなくてはならない社会だから。	1	2	3	4	5	
21	授業から何を得ているのか、よくわからない。	1	2	3	4	5	
22	英語は、勉強しても成果が上がらないような気がする。	1	2	3	4	5	
23	英語を勉強する理由をわかつては思わない。	1	2	3	4	5	
24	英語の何を勉強しているのか、よくわからない。	1	2	3	4	5	
25	時間を無駄にしているような気がする。	1	2	3	4	5	