The Japan Association of College English Teachers (JACET)

大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要
JACET-CSCRB 2009, Vol. 6, pp. 69-81.

クラス内の動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究

田中　博晃（広島国際大学）

Abstract　This study aims to enhance students' intrinsic motivation. Especially I focus on the students whose classroom motivation is low. The purposes of this study are as follows: to enhance (1) intrinsic motivation to listening activity; (2) intrinsic motivation to speaking activity; (3) intrinsic classroom motivation; and (4) intrinsic trait motivation. This study further explores facilitating factors of intrinsic motivation in three levels. Possible implications of the results and several directions for future research are suggested.

0. はじめに－問題の所在－

近年の動機づけ研究では，動機づけを理論的に記述するだけではなく，動機づけを高めるという実践的な研究が少しずつ増えている。これは Gardner らによる社会心理学の視点による統合的動機づけの理論研究（例えば Gardner, 1985）に対するアンチテーゼとして生まれた教育現場を重視した研究（例えば，Crooks & Schmidt, 1991）の流れを受けている。1990 年代は統合的動機づけ以外の動機づけ概念を探索する研究（例えば Dörnyei, 1998）が主流となり，2000 年代に入ると，実際に「動機づけを高める方略」（*Motivational Strategy*）(注 1) を提案する研究（例えば Dörnyei, 2001）が増加してきた。しかしこれらの提案された方略は，単なる方略のリストアップに過ぎず，その方略の有効性の検証が行われてこなかった。そのため，近年は動機づけを高める方略の効果検証を行う研究（例えば，田中・廣森, 2007）がみられる。こうした研究は近年の英語教育における動機づけ研究のひとつの流れになりつつあるだけでなく，教育現場で実際に学習者の動機づけの低さに悩む教員のニーズにも答えるものである。このことから，動機づけを高める方略の効果検証研究は，研究と実践を結ぶ性質をも有していると言えよう。

しかし，この動機づけを高める研究は発展途上段階であり，現状では多くの課題を抱えている。本論では，以下の 3 点を指摘したい。第 1 点目は，研究蓄積の少なさの問題，第 2 点目は動機づけを高めるターゲット層の絞込みの問題，第 3 点目は動機づけの定義の問題である。本論では，上述の 3 点の課題に沿って先行研究を概観した後に，方略の効果を検証する調査を行い，その結果を報告する。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

1. 背景

1. 1 動機づけを高める研究

動機づけを高める研究では，教育現場の多様な教育実践をカバーするほど研究蓄積が十分とは言いがたい。これは研究数の絶対的な少なさに比例する問題である。

日本人英語学習者を対象に行われた動機づけを高める研究例は限られているが，その1つとして，菊池・中山（2006）が挙げられる。菊池らは中学3年生241名を対象に外国映画のリスニングが動機づけに与える影響を検証した。その結果，外国映画のリスニングは，リスニング教材への興味を高め，学習者の自主学習行動を促し，リスニングに対する積極的感情を喚起し，リスニングへの不安を低減したという結果を得た。他には，授業の主体を学習者同士のグループ活動とし，学習者に協力させてプレゼンテーションを行わせるというプロジェクト型の授業が動機づけに与える影響を検討した研究（廣森・田中2006，田中・廣森2007）もある。この研究では，日本人大学生と高校生の内発的動機づけを高めることに成功している。Hiromori (2006)は，セルフ・モニタリングを取り入れたライティング活動によって，日本人大学生の内発的動機づけを高める研究例を報告している。

これらの研究は，動機づけを高める方略を提案し，実際の学習者の動機づけを高めることに主眼を置いているので，教育現場への研究成果の還元性が極めて重視される。しかしGuilloteaux & Dörnyei (2008)が指摘するように，現状では研究の絶対数，そして効果が確認されている方略の数が少ない。実際の教育現場に結果を応用するには，多様な授業運営の形式に対応できるように，方略の数を増やしながら，さらにそれらを具体化する必要がある。そのため，さらなる研究蓄積が必要と考えられる。

1. 2 動機づけを高めるターゲット

第2点目の問題点として，動機づけを高めるターゲット層の絞り込みが挙げられる。これは個人差の問題に含まれる課題である。教室には多様な特性を持った学習者が存在し，それらを一括りに動機づけを高める方略を考案するだけでなく，個人差に焦点を当て，ある特定の学習者群の動機づけを高める方略を考案することも重要である。前節で挙げた研究は，ある特定の個人差特性を持つ学習者の動機づけを高めるために方略を設定した訳でない。調査対象になったクラス全体での動機づけを高めようとする試みであり，個人差は前者の研究の一環として扱われていた。

一方で，実際に教育現場で教授活動を行うと，ある特定の学習者群の動機づけを重点的に高める必要性も生じる。つまり目の前で生じた問題点に対して，ピンポイントで対処を行う場合である。今までの研究はクラス全体で方略の効果を検証し，その後，クラスター分析などで学習者の群分けを行い，方略の効果を細分化する手続きが取られた。これは調査の前に群分けを行うのではなく，実践終了後の分析段階で方略の効果を細分化しているに過ぎない。このような研究に加えて，ある特定の学習者群を初めからターゲットに設定した上で，その学習者の問題を解決する方略を設定し，効果検証を行う研究も，教育実践の上では重要だろう。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

1. 3 動機づけを捉える多様な視点

第3の問題点は動機づけの定義である。動機づけを高めることを目的にした先行研究は，内発的動機づけを高めることに主眼を置く。しかし内発的動機づけといっても，その内実は複雑である。ある特定の授業活動に対する内発的動機づけもあれば，英語授業への内発的動機づけも，また英語学習全般への内発的動機づけもある。動機づけを高めることを目的とした先行研究では，内発的動機づけを特定の状況に特化しないもの，いわゆる「特性としての動機づけ」（*trait motivation*, Gardner & Tremblay, 1998）として捉えている。これは，多様な学習状況を一元化し，学習者の英語学習全般を対象に動機づけを捉えるアプローチである。

しかし，このアプローチは英語教育実践への応用という点で，以下の問題点が指摘できる。例えば，教師が文法事項を解説する時は全く興味を示さない学習者がいたと仮定する。ところが，アクティビティ形式で文法事項を習得するコミュニケーション・タスクを行うと，その学習者は，とたんに積極的に授業に取り組んだとする。では，この学習者の動機づけを従来の状況に依存していない特性的な動機づけで捉えようとした場合，この学習者は意欲的か，そうではないか？

このように多様な学習状況を一元化してしまうと，その細部に隠れている学習者の動機づけを見逃してしまう。学習者の動機づけに関連した現象をキメ細やかに捉えようとすると，英語の授業に特化した動機づけという視点もあれば，より焦点を絞り込んだ，ある特定のタスクに特化した動機づけという視点もありえる。動機づけは多元的な概念であるという前提に立てば，研究や実践の関心に応じて現象を包括的に捉えたり，重層的に捉えたりする戦略的な選択が可能となる。

そこで本研究では，Vallerand and Ratelle (2002)による「階層モデル」（*hierachical model*）を応用する。これは，動機づけの対象の一般性に着目し，最も一般性が低い対象を扱う動機づけを「状況レベル」（*situational level*），最も一般性が高い対象を扱う動機づけを「包括レベル」（*global level*），そして，その中間の「コンテクスト・レベル」（*contextual level*）として，3つのレベルに細分化している。

この発想を応用し，本研究では，内発的動機づけを以下の3つのレベルに細分化する。第1に比較的一般性の低いミクロレベルの内発的動機づけとして，リスニング活動やスピーキング活動といった授業活動レベルに特化した内発的動機づけ（以降，「スピーキング活動への動機づけ」，「リスニング活動への動機づけ」），第2に一般性の高いマクロレベルの内発的動機づけとして特性レベルの内発的動機づけ（以降，「特性としての動機づけ」），第3にその中間レベルの内発的動機づけである，英語授業レベルの動機づけ（以降，「英語授業への動機づけ」），という3つのレベルの内発的動機づけを扱う。これらの関係を図示したものが図1である。

NII-Electronic Library Service

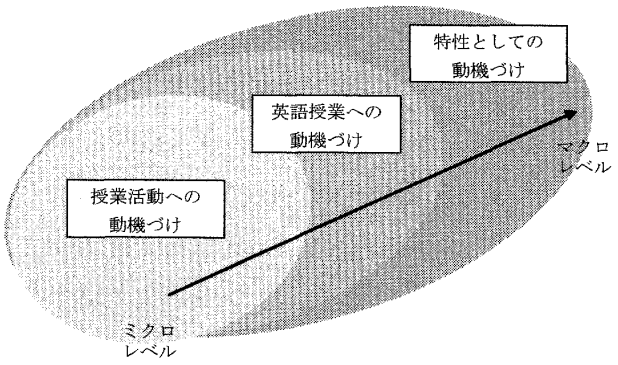

図 1. 3 つのレベルの内発的動機づけ概念の図式化

1. 4 問題点の克服

以上の 3 点の先行研究における問題点を克服するため，本論は動機づけを高める方略の効果検証を行う実践研究の 1 つとして位置づける。動機づけを捉える視点を多様化させるため，本論では内発的動機づけを 3 つのレベルに分けて定義する。それは，授業活動への動機づけ（スピーキング活動への動機づけとリスニング活動への動機づけ），英語授業への動機づけ，特性としての動機づけ，である (注2)。さらに動機づけを高めるターゲット層として，クラス内に必ず存在するであろう動機づけの低い学習者群とする (注3)。

なお本論では動機づけを高める要因として，自己決定理論（*Self-determination theory*, Deci & Ryan, 2002，以下 SDT と略記）に沿って「自律性の欲求」（*the need for autonomy*，以下，自律性と略記），「有能性の欲求」（*the need for competence*，以下，有能性と略記），「関係性の欲求」（*the need for relatedness*，以下，関係性と略記）という 3 つの要因を設定する (注4)。

2. 目的

本研究の目的は，クラス内に存在する内発的動機づけの低い学習者の内発的動機づけを高める教育的介入を行い，その効果を検証することである。具体的には以下の 4 点である。

1. クラス内の動機づけの低い学習者のスピーキング活動への動機づけを高める。
2. クラス内の動機づけの低い学習者のリスニング活動への動機づけを高める。
3. クラス内の動機づけの低い学習者の英語授業への動機づけを高める。
4. クラス内の動機づけの低い学習者の特性としての動機づけを高める。

3. 方法

3. 1 調査協力者

調査協力者は広島県内の大学生 52 名のうち，特性としての動機づけと英語授業への動機づけが共に低い学習者 9 名とする。調査は 1 年次の後期に行った。調査は教養科目の英語の必修授業

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

の中で行った。この授業はリスニング活動を中心に，学習者のコミュニケーション能力の育成を目指すものである。

調査協力者は第1回の授業で行った質問紙調査 (注5) 結果，特性としての動機づけと英語授業への動機づけが7件法（1を「まったく違う」，7を「まったくその通り」）で4未満の学習者である。各尺度は次節で述べる尺度を用いた。

調査協力者の特徴を記述すると，特性としての動機づけは $M = 3.08$，$SD = 1.01$，英語授業への動機づけは $M = 2.50$，$SD = 0.89$ である (注6)。このことから，調査協力者は特性としての動機づけがやや低い程度であるが，それと比較すると英語授業への動機づけがより低い学習者である。一方，調査協力者が入学時に受験したTOEICの平均スコアは513.3点であり，学力は大学1年生にしては一定の水準に達している。以上のことから，調査協力者は比較的英語力はあるものの，大学での英語授業への意欲を無くしてしまっている傾向が強い学習者と言えよう。

3. 2 測定

各動機づけ概念の測定には7件法の質問紙を用いた。質問紙は3部構成で，第1部が動機づけに関する項目，第2部が3欲求に関する項目，第3部が自由記述で構成されている。

第1部は，特性としての動機づけ，英語授業への動機づけ，リスニング活動への動機づけ，スピーキング活動への動機づけ，の4つの概念を測定している (注7) 特性としての動機づけは田中・前田（2004）の尺度から用いた。質問項目は4項目（例えば，「英語を勉強している時に，「あっそうか」や「なるほど」と思うような発見がある。」「英語を勉強することで，初めて気づくことがあると嬉しい。」）である（$\alpha = .84$）。英語授業への動機づけの測定には田中（2005）の質問項目を改良した尺度を用いた（$\alpha = .86$）。質問項目は「英語の授業は，おもしろいと思う。」「英語の授業は，楽しくて時間が過ぎるのが早いと感じる。」などの4項目である。学習活動レベルの動機づけを測定する項目は新たに作成した。リスニング活動への動機づけ（$\alpha = .73$）は「英語の授業では，リスニングの時は集中できている。」「英語の授業では，英語を聞き取ろうとがんばっている。」などで，スピーキング活動への動機づけ（$\alpha = .86$）は「英語の授業では，スピーキングに集中できている。」「英語の授業では，英語を話そうとがんばっている。」などで，共に3項目である。

第2部は3欲求に関する質問項目から構成されている。質問紙は田中・廣森（2007）を参考に，各4項目から構成されている。自律性（例えば，「英語の授業では，先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。」「英語の授業では，授業の進め方の希望などを，先生に伝える機会が与えられていると思う。」，$\alpha = .62$），有能性（「英語の授業では，「できた」という達成感が得られると思う。」「英語の授業では，「よくがんばった」という満足感が得られると思う。」，$\alpha = .89$），関係性（「英語の授業では，同じ教室の仲間と仲良くやっていると思う。」「英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは，協力し合う雰囲気があると思う。」，$\alpha = .98$）である。

第3部は自由記述で，学習者の英語の好きか嫌いかを問い，その理由を記述させた。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

3. 3 手順

質問紙調査，および介入は通常の授業時間内に実施した。後期 15 回の授業の内，初回と第 8 回の授業時間にそれぞれ質問紙調査を行い，それをプレ測定とポスト測定とみなした。第 1 回の授業は調査に加えて，授業の進め方の説明，CALL 教室の機器の使用の説明，課題の提出方法などの説明を行い，具体的な介入実験は第 2 回の授業から行われた。質問紙調査の所要時間は 15 分程度であった。得られたデータの分析には，SPSS15.0 J を用いた。

3. 4 動機づけを高める方略の選択

動機づけを高める方略の選択の際，方略を理論的に導き出すトップダウン的手法もあれば，質的なデータを用いて学習者の現状を細かく記述するというボトムアップ的手法も可能である。本調査では，学習者の自由記述データなどの質的データから方略を選択するボトムアップ方法を採用した。この方法のメリットは，より学習者の実態を反映した方略が選択できることである。自由記述データの分類においては，学習者の記述をアイデアユニットごとに分割した上で，学習者の記述に基づいてカテゴリー作成を行った。応用言語学の知識のある教員 1 名と著者との合議で，最終カテゴリーの決定と分類を行った。

その結果，表 1 のように自由記述データをまとめた。最も頻度が高い記述は「楽しくない・興味を持てない」に関してであった。6 つの回答の内，5 つが英語学習に対して興味や楽しさを感じることができない，という否定的な内容であった（表 1 の大カテゴリー「楽しさ・興味」を参照）。このことから，英語学習に対して楽しさや興味がもてる教材や授業運営方法が，彼らの動機づけを高めることに有効である考えられる。また，英語が「分からない・不得意」という記述が 3 件あった（表 1 の大カテゴリー「分からない・不得意」を参照）。そこで学習者が英語を分かった時の知的な喜びが感じられ，不得意感を減らすためには，以下の 2 つの方法が考えられる。1 つ目は，教材の難易度を下げることで，容易に達成感を得られるようにする方法で，2 つ目は教材の難易度を上げてチェレンジングなタスクを与え，それを達成させることで，成功体験を得られるようにする方法である。調査協力者は，英語学習に対して不得意感を持っているが，TOEIC の平均スコアを考えると，決して英語ができない学習者ではない。そのため難易度を下げる方法を取ると，調査協力者は「この授業は簡単だ」，「まじめに取り組まなくても単位が取れる」，などと錯覚させてしまい，授業への積極的取り組みを阻害する可能性がある。そこで，ここではチャレンジングなタスクを与える後者の方が動機づけを高めるには有効であると判断した。

以上の点を踏まえると，学習者の興味・関心を惹きつけると同時に，学習者にとってチャレンジングであり，成功経験の得られるような教材と授業活動が必要であると判断した。そこで，コミュニケーション活動の教材に外国の映画・ドラマのワンシーンを用いることとした。外国の映画・ドラマは，通常の教材よりも学習者に聞くこと，話すことへの興味関心を持たせることが可能だと考えられる。同時に自然な速度で話される英語を聞き取るというチャレンジングな難易度でもあると言えよう。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

表1. 学習者の自由記述データの分類結果

カテゴリー			
大	小	度数	記述例
楽しさ興味	楽しくない・興味を持てない	5	・あまり「楽しい」と思う瞬間がないから。 ・自分の興味がもてない分野である。
	うれしい	1	・映画など観てるときに今まで習ったことのある単語などが聞き取れて意味がわかるとうれしいから。
分からない不得意		3	・得意ではないから英語が書けず，聞き取れず，簡単な文なら読めるが難しくなるとわからなくなるから。 ・あまり得意ではないから。
その他	日常生活への応用	1	あまり日常に生かせていないと思うから。
	母語との違い	1	日本語と文法も違う。
	英単語	1	単語も覚えなければならないから。

その他のカテゴリー内の記述に「日常生活への応用」に関するものがあった。学習者にとって学習内容に有用さを見出させることは，動機づけを高める点において重要である（Schunk, Pintrich, & Meece, 2007）。よって，外国の映画・ドラマ教材はできるだけ，日常生活を題材にしたドラマ・映画を用いた。ドラマは *Friends*，映画は *Keeping the Faith* を用いた。また，授業では，日常生活で使われるフレーズが多く出てくるシーンを重点的に取り上げた。

また授業運営はSDTの理論的枠組みに合致するように，コミュニケーション活動を工夫した。詳細は次節で記載する。

3. 5 授業内容

ここでは，具体的にどのような指導を行い，それが動機づけを高める要因であるSDTの3欲求に関わっているのかを述べる。

教材プリントを毎週1枚ずつ配布し，それに沿って授業を行った。言語材料を機能別に配置し，授業では自己紹介・友人を紹介する表現，人の性格を描写する表現，人の見た目を描写する表現，誘う・待ち合わせる表現，買い物をする表現，レストランを選ぶ表現，レストランで注文する表現，などを扱った。授業の始めに重要表現を学習した後，それを使ったスピーキング活動やリスニング活動を行った。スピーキング活動の際は，外国ドラマ・映画のシーンを基に作成したモデル・ダイアログを提示し，それに沿って会話の練習を行った。リスニング活動は，学習した言語材料が用いられている外国ドラマ・映画のシーンを使った。字幕を消した状態でリスニングを行って，大意把握問題を行った後，ディクテーション活動を行った。

この活動と3欲求の関連であるが，まず自律性に関しては，授業の中で学習者のペースで学習できるように配慮した。特にリスニング活動時は，各学習者に割り当てられたパソコンを使った。ネットワーク上に音声ファイルを事前に用意し，授業時間内で学習者にそれをダウンロードさせた。その後，各パソコンに付いているヘッドセットを用いてリスニング学習を行わせた。これに

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

より，学習者は聞き取りにくかった箇所を何度も繰り返して聞くことができ，自身のリスニング力に合わせたペースでの学習が可能になった。また音声ファイルは学習者個人のUSBメモリに保存させることで，自宅での自主的学習も可能である。スピーキング活動ではペア活動を中心にタスク活動を行った。ただペアによってタスクをこなすスピードに差があることから，早く終わったペアには応用タスクも準備し，各ペアの学習速度にあわせて学習活動が進められるようにした。

有能性に関しては，外国ドラマ・映画のリスニングという難易度の高いチャレンジングな課題を与え，それを達成することで達成感や有能感を感じられるように配慮した。外国ドラマ・映画は自然な速度で英語が話されるため，速度に慣れるまでは，かなり難易度の高い活動である。しかし，実際に会話で使われている語や表現は学習者が中学や高校で既習済みのものが多い。また学習者にとって新規学習事項を事前に授業で取り扱うことで，リスニングを行う場面に未習事項が含まれないようにした。スピーキング活動では，重要表現を単に提示するのではなく，会話の流れの中でどのように表現すると英語らしくなるかや，日常の何気ない言葉を英語にするとどうなるか，と問うなど，学習者の知的好奇心を喚起するように指導した。

関係性の欲求に関しては，ペアでのスピーキング活動を主にすることで，学び合う雰囲気を作るようにした。座席は第1回の授業で学習者の友人同士で座らせ，その後はその席に固定した。座席の隣同士でペアを組ませ，仲の良い友人同士でのスピーキング活動によって，英語を話しやすい雰囲気になるように工夫した。ペア活動中は，教員は机間巡視を行い，適宜，学習者にアドバイスを行った。リスニング活動中は，学習者がパソコンを使っての個人学習のため，クラスメイトとの関わりはなくなる。しかし教員が机間指導を行って，学習者の誤りやつまずきに対してアドバイスを与えることで，教員に質問しやすい雰囲気を作り，関係性の欲求に配慮した。

4. 結果

4. 1 記述統計量

調査協力者の動機づけ，及び3欲求の記述統計量，そしてそれらのプレ測定からポスト測定にかけての変化をまとめたものが表2である。

授業活動レベルの動機づけでは，リスニング活動への動機づけ（M_{diff}= 1.07），スピーキング活動への動機づけ（M_{diff}= 1.00）の共に顕著な上昇がみられた。よりマクロな授業レベルの動機づけにおいても，比較的高い上昇が見られた（M_{diff}= 0.50）。一方，最もマクロで特性的な動機づけである，特性としての動機づけにおいては，ほぼ無変化であった（M_{diff}= 0.08）。一方，3欲求は自律性（M_{diff}= 0.64）と関係性（M_{diff}=0.61）が高まっており，自律性（M_{diff}= 0.11）は微増であった。

以上の記述統計量の検討から，本調査で行った教育的介入の効果によって調査協力者の英語授業への動機づけ，リスニング活動への動機づけ，スピーキング活動への動機づけの3つが高まったことが示された。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

表 2. 動機づけと 3 欲求の記述統計量

	M (*SD*)		M_{diff}
	Pre	Post	
特性としての動機づけ	3.08 (1.01)	3.17 (0.48)	0.08 (0.72)
リスニング活動への動機づけ	4.22 (1.14)	5.30 (1.36)	1.07 (0.78)
スピーキング活動への動機づけ	3.52 (1.12)	4.52 (1.04)	1.00 (1.31)
英語授業への動機づけ	2.50 (0.89)	3.00 (0.72)	0.50 (0.70)
自律性	3.03 (0.88)	3.67 (1.15)	0.64 (0.70)
有能性	2.89 (1.18)	3.00 (0.89)	0.11 (0.87)
関係性	3.72 (1.77)	4.33 (1.19)	0.61 (1.24)

4. 2 相関関係の検討

次に，これらの動機づけの変動に，3 欲求の変動がどの程度関連しているかを，相関係数を基に検討した（表 3 参照）。ただし，有能性と特性としての動機づけはプレ測定からポスト測定にかけて，ほぼ無変化であったことから，今回の検討からは除外した。

相関係数は動機づけの変動と 3 欲求の変動の関連性を検討することを目的としているので，それぞれの平均値の変化量を基に相関係数を算出した。具体的には，ポスト測定の平均点からプレ測定の得点を減じることで変化量とみなした。

相関係数を検討した結果，リスニング活動への動機づけは，関係性と正の相関関係にあり（r = .31），自律性とは小さな相関であった（r = .17）。スピーキング活動への動機づけは，関係性と強い相関関係にあり（r =.67），自律性とはやや負の相関関係にあった（r = -.25）。英語授業への動機づけは，関係性と正の相関（r = .30），自律性とはほぼ無相関であった（r = .03）。

表 3. 動機づけと 3 欲求の変化量の相関係数

	特性	リスニング	スピーキング	授業	自律性	有能性	関係性
特性としての動機づけ	—						
リスニング	.42	—					
スピーキング	.30	.73	—				
授業	.36	.56	.76	—			
自律性	-.37	.17	-.25	.03	—		
有能性	.37	.68	.40	.43	.49	—	
関係性	.21	.31	.67	.30	-.47	.09	—

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

5. 考察

本調査の結果をまとめると，以下の4点である。

第1に海外の映画やドラマ教材を使ったコミュニケーション主体の授業活動という方略によって，学習者の3欲求の中で自律性と関係性が上昇した。有能性はプレ測定からポスト測定において微増しているものの，大きな上昇ではなかった。以上のことから，本研究で取り入れた動機づけを高める方略は，動機づけを高める要因である3欲求を概ね高めることができたと言えよう。

第2に3欲求の充足によって，学習活動レベルの動機づけが高まった。リスニング活動への動機づけは M_{diff}= 1.07，スピーキング活動への動機づけは M_{diff}= 1.00 であった。本調査では動機づけを高めるターゲット層を絞り込んだことで調査協力者数が少ないため，平均値の差の検定はおこなっていない。しかし7件法の動機づけ測定において，動機づけの上昇が1.00を超えることは，極めて大きな上昇と判断できる。例えば，廣森・田中（2006）はグループでのプロジェクト型学習を動機づけを高める方略として取り入れた介入型調査を行い，内発的動機づけを高めることに成功している。その変化値は7件法で M_{diff}= 0.54 である。

リスニング活動への動機づけの上昇に貢献したのは関係性であり（r = .31），自律性との関連は小さかった（r = .17）。スピーキング活動への動機づけの上昇に貢献したのは，同様に関係性であり（r = .67），リスニング活動と同様に自律性の動機づけを高める役割は確認されなかった（r = -.25）。

また授業レベルでの動機づけである英語授業への動機づけも教育的介入によって高まった（M_{diff}= 0.50）。この英語授業への動機づけの上昇に貢献したのは，やはり関係性であり（r = .30），自律性は無相関関係にあった（r = .03）。

このようなことから，英語の授業に対して意欲的でない学習者にとっては，関係性の欲求が非常に重要であることが示された。関係性とは，クラスの雰囲気とも言い換え可能である。つまり，英語の授業に対して意欲的でない学習者にとっては，クラスメイトや教師との人間関係が，授業活動への動機づけに大きな影響を与えている可能性が指摘される。この授業のスピーキング活動は主にペアワークで行った。仲のよいクラスメイト同士の会話によって，調査協力者は英語を話すことへの抵抗感を持たずに授業に取り組めたと考えられる。またリスニングの際は，担当教員が机間巡視指導を行い，つまづきの見られる学習者に個別にアドバイスを行った。このような要因が授業への動機づけが低い学習者に効果的に機能した可能性がある。

一方，自律性の欲求は，授業活動への動機づけと弱い不の相関関係，あるいは無相関関係にあった。これは予備調査の段階で学習者が英語が「分からない・不得意」と述べたように，学習者の不得意感が背景にあると考えられる。学習を自律的に進めるには，学習者が英語学習に対してある程度の自信を持っている必要があろう。本論の調査協力者のように，動機づけが低く，不得意感を持っている学習者にとっては，自律学習支援が必ずしも動機づけの上昇にはつながらなかった可能性が示された。

第3に特性への動機づけの変動は，確認されなかった。これは本調査で用いた方略が学習活動

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

レベルでの動機づけと,それよりも上位の英語授業への動機づけまでは高めることに成功したが,より上位にある特性への動機づけまでを高めることが出来なかったことを意味している。

上述の3つのレベルの動機づけの上昇結果を見ると，よりミクロなレベルの動機づけほど上昇値が高いと言えよう。この結果は，Vallerand and Ratelle (2002)の階層モデルから説明可能である。Vallerandらは，動機づけの高まる過程の1つとして，ボトムアップ効果を提示している。それはあるレベルの動機づけが高まると，その1つ上のレベルの動機づけが連動して高まるという考え方である。この考え方に沿って本論の結果を解釈すると，まず動機づけを高める方略によって，学習者の3欲求が満たされ，その結果，最もミクロレベルのリスニング活動への動機づけとスピーキング活動への動機づけが最も大きく上昇した。そしてその影響を受けて，英語授業への動機づけがやや上昇した。しかし教育的介入の効果はここまでで，より上位の特性としての動機づけまでの波及効果は見られなかった，と言える。(図2参照)。

このようなことから，海外の映画やドラマ教材を使ったコミュニケーション主体の授業活動という方略の効果は，学習者の授業中のリスニング活動やスピーキング活動への動機づけを高める効果があり，学習者を授業に惹きつけることができる方略であると言えよう。その一方で，この方略の効果は学習者の英語学習全般への動機づけを高めるには至らないという点で，効果は限定的だとも言えよう。

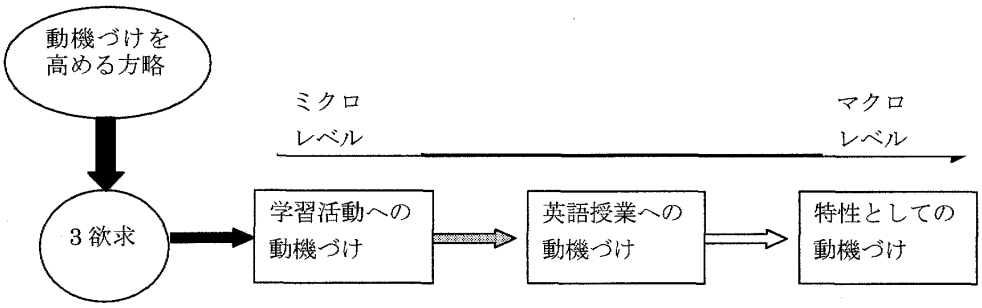

図2. 本調査での動機づけが高まる過程

6. 課題

本調査の課題として，以下の5点が挙げられる。

第1に，本論では学習者の動機づけを高めるための理論的枠組みとしてSDTを用いた。しかし他にも動機づけを高める方法を提示している理論はあり,多様な理論を戦略的に取り入れながら,動機づけの高めていくことが重要である。

第2に本論では海外の映画・ドラマ教材を用いたコミュニケーション活動を動機づけを高める方略として選択した。これは学習者の実態を顕著に表す自由記述データの分析結果より導き出された方略であった。しかし他の方略を選択することも可能であり，今後はより多様な方略の効果検証を行いながら，研究蓄積をしていく必要がある。

第3に本論は限られた調査協力者を対象にした実践研究である。結果の一般化は容易ではないが，実践の積み重ねによって一般化可能性を高めていく試みは重要であろう。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

第4に本論での方略の動機づけを高める効果は，特性としての動機づけまでには波及しなかった。これは，この方略を具体的な授業活動レベルに落とし込む際に工夫を加えることで，学習者の特性としての動機づけをも高める方略に改良することも可能であるかもしれない。今後もこの方略を改定していきながら，その効果的運用方法を検討する必要があろう。

第5に本論では授業活動レベルの動機づけとして，リスニング活動とスピーキング活動を取り上げたが，他にも各活動や読む活動など，多様な活動がある。これらの動機づけを高めていく試みも今後は必要であろう。

7. 注

1 以降，単に方略と記述する際は，動機づけを高める方略を指す。また，ここで用いている「方略」という言葉は，学習方略に含まれる「方略」という言葉とは異なる。Dörnyei (2001)は動機づけを高める方略を “methods and techniques to generate and maintain the learners' motivation”と定義している。

2 内発的動機づけをさらに細分化した場合の概念間の弁別性は，田中（2005）の検証的因子分析を用いた量的分析によって確保されている。

3 学習者の個人差を捉える切り口は多様で，その選択は関心相関的に決定される。本論でクラス内で動機づけの低い群をターゲットにしたのは，教師が問題視することが多い学習者群であり，教育実践に研究成果を還元しやすいと判断したためである。

4 自律性とは，自身の行動がより自己決定的であり，責任感を持ちたいという欲求，有能性とは，行動をやり遂げる自信や自己の能力を示す機会を持ちたいという欲求，関係性の欲求とは，周りの人や社会と密接な関係を持ち，他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求，である。本論で自己決定理論を用いる理由は，第1に SDT は動機づけを高める要因を明示的に提示している点，第2に3欲求は英語授業の中に取り入れやすい要因である点，第3に日本人英語学習者を対象にした調査によって SDT の理論的妥当性の検証が進んでいる点（例えば，廣森，2003）が挙げられる。

5 ここで用いた質問紙とは，後述する測定の箇所で述べられている質問紙である。

6 クラス全体では，特性としての動機づけが $M = 4.89$, $SD = 1.03$，英語授業への動機づけが $M = 3.67$, $SD = 1.06$ である。

7 本調査では授業運営に支障を与えないように配慮して質問紙の項目数を抑えた。

8 本研究は科学研究費（課題番号 19820051）の補助を受けたものの一部である。

8. 参考文献

Crooks, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

Rochester Press.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign. language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1998). Specificity of affective variables and the trait/state conceptualization of motivation in second language acquisition. In R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, & I. Sachdev (Eds.), *Social psychological perspectives on second language learning* (pp. 31-52). New Delhi: Sage Publications.

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42*, 55-77.

廣森友人. (2003). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか: 自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」. *JALT Journal, 25*, 173-186.

Hiromori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. *JACET Bulletin, 43*, 1-14.

廣森友人・田中博晃. (2006). 「英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から」. *Language Education & Technology, 43*, 111-126.

菊地一彦・中山勘次郎. (2006). 「外国映画のリスニングが中学生の学習意欲に及ぼす影響」. 『教育心理学研究』, *54*, 254-264.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2007). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Prentice Hall.

田中博晃. (2005)「「英語授業への動機づけ」の概念化： 高校生を対象にした検討」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, *35*, 37-46.

田中博晃・廣森友人. (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」. *JALT Journal, 29*, 59-80.

田中博晃・前田啓朗. (2004). 「外国語学習動機研究における構成概念‘amotivation’: 測定の妥当性検証とネガティブな質問項目の影響」. *JALT Journal, 6*, 128-139.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination research* (pp. 37-64). Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.

NII-Electronic Library Service