

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

The effects of educational intervention that enhances intrinsic motivation of L2 students

田中博晃（たなか ひろあき）

広島国際大学

廣森友人（ひろもり ともひと）

愛媛大学

Although motivation in the area of L2 studies has attracted the interest of numerous researchers, there have been very few studies conducted regarding factors involved in bringing about motivation, or in other words, strategies that enhance motivation. To address this gap, Noels and her coresearchers have used *Self-Determination Theory* (SDT), a well-developed motivation theory in psychology, to examine factors behind the intrinsic motivation of L2 students (e.g., Noels, 2001; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000).

SDT focuses on the source of human motivation and deals with the manner in which the inclination and physiological/psychological needs toward growth innately possessed by human beings evolve or are attenuated as people interact with surrounding sociocultural factors. In addition, this theory assumes the existence of three *psychological needs* (i.e., for autonomy, competence, and relatedness) as prerequisites for enhancing student motivation. SDT hypothesizes that if these psychological needs are met, intrinsic motivation will be enhanced; whereas, if they are not met, intrinsic motivation will be undermined.

The studies conducted by Noels et al., which examined factors behind L2 students' motivation, demonstrate to a certain extent the significance and potential for invoking SDT in L2 motivation studies. However, their studies are limited to an examination of the correlation between motivating factors (i.e., the three psychological needs) and intrinsic motivation. Furthermore, the causal relationship between these factors and motivation has not been established. In other words, is intrinsic motivation really enhanced if psychological needs are satisfied?

Thus this study investigates whether or not it is possible to enhance intrinsic motivation in Japanese EFL university students by introducing an educational intervention that stimulates the three psychological needs put forth in SDT. We decided to use the "Group Presentation Activity" (GP Activity; Tanaka, 2005) for this purpose because this activity has the potential to stimulate the three needs simultaneously. Therefore, the purposes of this study are as follows: (a) to examine whether the GP Activity enhances intrinsic motivation in Japanese EFL university students, and (b) to examine which psychological need (the need for autonomy, competence, or relatedness) plays the most significant role in students' motivational development.

Seventy-eight university students (58 males and 20 females) who were enrolled in a second-year English language course participated in this study. The students met once a week in a 90-minute class. The GP Activity was used with them for five weeks. Prior to the beginning of the intervention, students were given questionnaires about language learning motivation and the three psychological needs. The same questionnaires were administered at the end of the intervention. Changes in scores (i.e., the difference between pretest and posttest scores) served as the measures of development of students' motivation. In addition, to investigate in detail the manner in which the three psychological needs act in terms of enhancing motivation among students, we examined the data from the perspectives of general tendency and individual differences.

The results showed that: (a) GP Activity had a significant positive effect on students' intrinsic motivation; and (b) from the perspective of general tendency, satisfaction of the need for autonomy had a strong relationship with students' motivational development. These two findings corresponded to previous studies based on the SDT. On the other hand, a more detailed analysis focusing on individual differences revealed that (c) the facilitating role of the three psychological needs varied according to students' motivational profiles. In short, while less motivated students seemed to benefit the most from the satisfaction of the need for competence, students with a medium level of motivation required that both the need for autonomy and competence be met for their motivational development. This suggested that teachers who intend to enhance students' motivation should differentiate their teaching strategies depending on the motivational profiles of their students.

本研究では、日本人大学生の英語学習に対する内発的動機づけを高める上で、グループでのプレゼンテーション活動（以下、GP活動）が効果的かどうかを検討した。GP活動は動機づけ理論の1つである自己決定理論に依拠しており、動機づけ要因として想定され

る3つの心理的欲求を満たすように作成・実施された。調査に当たっては、教育実践的介入の前後で質問紙調査を行い、全体傾向と個人差の観点から分析を行った。研究の結果から、(1) GP活動は、調査協力者の内発的動機づけを高める上で効果的だったこと、(2) 全体的な傾向としては、自律性の欲求の充足が内発的動機づけの上昇と関連が強かったこと、(3) 個人差の観点からは、動機づけ傾向の違いによって、効果的な働きかけが異なる可能性があること、が示唆された。本研究の結果から、学習者の動機づけ段階に応じた働きかけを行う必要があることが示された。

今日、学習者の動機づけは大きな教育問題となっている。中・高等学校の教育現場では、学習に対する動機づけが低い生徒への教科指導上の問題があり、生涯学習の観点からは、動機づけの覚醒の問題など、その論点は多岐に渡っている。英語教育の研究文脈においては、英語学習に対する動機づけの喚起や維持・発達について、数多くの研究が行われている(Dörnyei, 2001a)。ただし、従来の英語学習における動機づけ研究は、(1) 動機づけの分類、(2) 動機づけと学習成果との関連の分析、(3) 動機づけに影響を与える諸要因(性差、学習環境、他の学習者要因など)とその影響力の検討、を扱ったものがほとんどであり、どのように英語学習者を動機づけたいのかという「動機づけを高める方略」に関する研究はほとんど行われていない。そのような現状を鑑み、本研究では、大学生英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入を行い、その効果を検証する。より具体的には、先行研究から得られた理論実証的知見を参考とし、英語学習者の動機づけを効果的に高める方略について検討する。もし、英語学習者の動機づけが高まる授業の特徴が明らかになれば、教室における学習指導を進める上で貴重な情報源となるはずである。また、理論的枠組みから想定される仮説を実際の教室場面で検証することは、研究で示唆された知見が本当に学習の場で起きうるのか調べることを可能にする。したがって、本研究は、教育現場への具体的な提案を可能にする教育的意義、ならびに、より精緻な動機づけ理論の構築の基礎となる学術的意義の双方を併せ持つ研究である。

背景

問題の所在

学習者の動機づけを高めるには、日々の授業が重要な役割を果たす(Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985)。例えば、教師が授業で用いる特定の教授法は、学習者の授業に対する取り組みに大きな影響を与える。より具体的には、倉八(1998)によって、文法中心の教授法よりもコミュニケーション中心の教授法の方が学習者の英語学習への動機づけを高め、積極的な授業参加を促すことが示されている。

また、授業を構成する主な要素には、「タスク」(task)、「権威」(authority)、「報酬・承認」(reward/recognize)、「グループ」(grouping)、「評価」(evaluation)、「時間」(time)などがあり(Epstein, 1988)、教師は授業の中でこれらの要素をうまく操作することによって、学習者の動機づけを高めることができる(Maehr & Midgley, 1991)。タスクを例にとると、教師がタスクの難易度を学習者にとって適切なレベルに設定したり、学習者にとって興味ある話題を取り入れたり、学

習者が主体的に活動できるように工夫することで、学習者の興味や関心を引くことができる (Malone & Lepper, 1987)。

以上のように、授業の多様な側面が学習者の動機づけに影響を与えている。このように授業の中で学習者の動機づけを高め、維持する方法やテクニックは「動機づけを高める方略」(*motivational strategies*)と呼ばれ、研究成果を教育実践へ還元することを強く意識した動機づけ研究で多くの関心を集めている (Dörnyei, 2001b; Williams & Burden, 1997)。しかし、現状において、このような方略の効果を実証的に検証した研究は極めて少ない (Dörnyei, 1998, 2001b)。そこで、本研究では、心理学における動機づけ理論を基盤とし、学習者の英語学習に対する動機づけを高める方略を提案する。そして、そのような方略を取り入れた教育実践の介入を一定期間にわたって行い、対象となった学習者全体と個人差を視野に入れた群ごとという2つの観点から、動機づけを高める方略の効果を検討する。

自己決定理論と英語学習

動機づけに関する理論はこれまでに数多く提案されてきたが、英語学習への動機づけを高める方略を検討する場合、自己決定理論 (Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 1985, 2002) と呼ばれる心理学の理論がとりわけ参考になる。以下では、この理論の概略と英語学習における動機づけ研究に本理論を援用することの利点、さらに、本理論を基盤とした代表的な先行研究について、順に述べる。

自己決定理論とは、人間の動機づけの根源に焦点を当てた動機づけ理論であり、そこでは人間が生得的に持っている成長への性向や生理的/心理的欲求が、まわりの社会文化的要因とどのように相互作用しながら発達、あるいは衰退するのかといった問題を取り扱う (Reeve, Deci, & Ryan, 2004)。この理論では、人間の動機づけが高まる前提条件として、3つの「心理的欲求」(psychological needs; 以下、3欲求)の充足を想定している。それらは、(1)「自律性の欲求」(the need for autonomy): 自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求、(2)「有能性の欲求」(the need for competence): 行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求、(3)「関係性の欲求」(the need for relatedness): 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。自己決定理論では、これら3欲求が満たされた結果、人は内発的に動機づけられ、課題に対して自ら積極的に取り組むようになるとしている。

Dörnyei (1998) は、英語学習における動機づけ研究に自己決定理論を援用することの利点について、次の3点を挙げている。それらは、(1) 包括的な理論であるため、多様な動機づけ概念を検討できる、(2) 自律性の程度に伴い動機づけを細分化しているため、動機づけの発達の变化を検討できる、(3) 実証的な手法によって、理論の妥当性を検証できる、である。これらの利点から、近年では、本理論を英語学習における動機づけ研究に適用した研究例も徐々に報告されている。

例えば、Noelsらの研究 (Noels, 2001; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000) では、外国語学習に対してより高い有能感を持っている、あるいは自己決定的な風土が与えられていると認知している学習者は、より内発的に動機づ

けられる傾向にあることが指摘されている。言い換えれば、自己決定理論において動機づけを高める要因として想定されている有能性や自律性の欲求は、外国語学習者を動機づける要因としても、重要な役割を果たしている可能性があると言える。このことは、外国語学習における動機づけ研究に自己決定理論を援用することの意義や可能性をある程度、実証するものと言える。

ただし、Noelsらの研究は、有能感や自己決定感と動機づけとの相関を議論するに留まっている。つまり、上記の研究はあくまで両者の関連を検討しただけであり、これらの要因と動機づけの因果関係、言い換えれば、有能感や自己決定感を満たすことによって、本当に動機づけを高めることができるのかどうかは定かではない。そこで、本研究では、自己決定理論の枠組みから、英語学習に対する動機づけを高める方略を提案し、その効果について検討する。

英語学習に対する動機づけを高める方略

自己決定理論では、学習者の3欲求（自律性、有能性、関係性）を満たすことによって、彼らの内発的動機づけを高めることができるとしている。そこで本論では、3欲求を同時に満たす可能性を持つ英語学習活動の一例として、「グループでのプレゼンテーション活動」（田中，2005；以下、GP活動）を提案する。GP活動とは、学習者がグループで協力し合いながら英語でプレゼンテーションを行う活動である。学習者は、授業時間内に発表テーマを決め、そのテーマに関して自ら情報収集を行い、英語の発表原稿を作成し、最後にプレゼンテーションを行う。以下では、GP活動と各欲求との関連について、順に述べる。

第1に、自律性の欲求を満たすキーワードとしては、自らの学習行動に対する責任や選択が挙げられる（Ryan, 1993）。そこで、GP活動では、発表テーマの設定、グループでの役割分担の決定、学習計画の作成などを学習者自身が行うことで、学習者に自らの英語学習に対する責任や選択を付与する。教師の役割は、学習事項や解答を学習者に提示することではなく、学習者が自ら考え行動することを支援し、彼らの責任や選択を尊重することにある。

第2に、有能性の欲求を満たすキーワードとしては、肯定的なフィードバックが挙げられる（Blanch, Reis, & Jackson, 1984）。そこで、GP活動では、教師からのフィードバックによって、学習者の有能感や自己効力感を高めるような働きかけを行う。具体的には、学習者のつまづきに対して、タイミング良くヒントを与える、あるいはタスクの難易度を適切に調整するなどして、彼らが自らの学習成果に満足し、学習がうまく進んでいると感じることができるよう介入を行う。

第3に、関係性の欲求を満たすキーワードとしては、他者や集団との連帯感が挙げられる（Baumeister & Leary, 1995）。ただし、教室での教師主導型の授業では、学習者同士が連帯感を持ち、互いの学習を助け合うことは必ずしも容易ではない。そこで、GP活動では、教師主導ではなく、グループで協力する学習形態を取ることによって、関係性の欲求の充足を目指す。例えば、学習者は互いに協力して英語でのプレゼンテーションを成功させるという共通目標に向かって努力する。このように学習者がグループで目標を共有する活動は、グループの連帯感を生み易いとされている（Dörnyei, 2001b）。

以上のことから、GP活動は学習者の3欲求を満たし、結果として、彼らの英語学習への内発的動機づけを高める可能性を持つ学習活動であると考えられる。

目的

本調査では、日本人大学生の英語学習に対する内発的動機づけを高める上で、GP活動は効果的かどうかを検討する。より具体的には、次の2点について明らかにする。

- 1) GP活動は、大学生英語学習者の内発的動機づけを高めるのか。
- 2) GP活動が大学生英語学習者の内発的動機づけを高めるとすれば、どの欲求（自律性、有能性、関係性）がより重要な役割を果たすのか。

調査

調査協力者

調査協力者は、私立大学に所属する大学2年生78名（男子58名、女子20名）で、英語力はTOEIC IPで概ね、280点から450点（平均370点）程度であった。また、調査協力者の中に、英語圏に長期留学した経験のあるものはいなかった。

調査手続き

GP活動を取り入れた英語授業を、全12週の実質授業数のうち最後の5週間を使って実施した。授業計画として、調査期間5週の内、はじめの3週をグループ活動中心のプレゼンテーション準備の期間、4週目と5週目をプレゼンテーションとした。GP活動を取り入れる前後で、質問紙による動機づけ、ならびに3欲求の測定を行った¹⁾。調査はすべて、当該授業を担当している教師によって行われた。

指導内容

GP活動における発表準備には、はじめの3週間を割り当てた。第1週目では、GP活動を行うグループ、各グループの代表者、発表テーマ、発表日時を決定した。グループ決定の際は、教師が各学習者に対して所属するグループを指定するのではなく、学習者自身でグループを作るように指示された。また、各グループの代表者が自分のグループの取りまとめを行うことで、教師が学習者の学習活動をコントロールするのではなく、学習者自身がグループで意思決定を行いやすい環境を作るように配慮された。

第2週目では、学習者は発表概要を日本語でまとめた原稿を作成した。教師は学習者に、事前に概要作成のために必要な参考資料を集めるように指示していた。授業中は、集めた資料をもとに、発表概要をわかりやすくまとめるように指示した。具体的には、パラグラフ・ライティングの要領を念頭におき、簡潔にまとめるように指導した。また、図表などを用いた方がわかりやすい場合には、それらを積極的に利用するように指示した。さらに、グループ活動中は、教師は机間巡視を行い、適宜学習者にヒントを与えるようにした。

第3週目では、英語による発表原稿を作成した。原稿の作成に当たっては、上記で示したパラグラフ・ライティングの考えを参考にすること、また、プレゼンテーションの導入や結論でよく用いられる表現例（導入では、「Ladies and gentlemen, …」, 「I would like to make a speech about (talk about) 」, 「Have you ever thought about (heard of) 」などが、結論では、「My (Our) conclusion is that 」,

「I would like to conclude by saying ~」, 「The point I wanted to make is ~」など)が紹介された。どのグループも授業時間内に作業を終えることはできなかったため、残りの作業については授業時間外に時間を設け取り組むように指示した。さらに、発表原稿は1度回収し、各グループに対して個別にフィードバックを行い、それらを踏まえて本番のプレゼンテーションに臨むよう指示した。

第4週目、第5週目では、学習者が実際にプレゼンテーションを行った。各グループが発表終了後、教師は発表に関するフィードバックを与えた。その際、各発表の良い点を取り上げること、発表がより良くなるようなコメントをすることに留意し、学習者が「やればできる」、「次も頑張ろう」という気持ちを持てるように配慮した。

測定

動機づけに関しては、Academic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992)を参考とし、各質問項目が対象となる調査協力者の実態を反映しているかどうか留意しながら、内発的動機づけ ($\alpha = .91$) と3つの外発的動機づけ (外的調整 ($\alpha = .76$), 取入調整 ($\alpha = .88$), 同一視調整 ($\alpha = .95$)) 2からなる計20項目 (各5項目, 7件法) の尺度を作成した。また、3欲求に関しては、Basic Psychological Needs Scale (Deci & Ryan, 2000)を参考とし、調査協力者の実態を反映した質問項目を作成した。自律性 ($\alpha = .72$), 有能性 ($\alpha = .86$), 関係性 ($\alpha = .83$) について、計12項目 (各4項目, 7件法) から得られたデータを分析に用いた (詳細な質問項目はAppendixを参照)。

結果

調査協力者全体でのGP活動の効果検証

動機づけ及び3欲求の記述統計量 (表1参照) を検討した結果、内発的動機づけと取入調整に上昇が見られた。特に、内発的動機づけがプレ測定 ($M = 4.45$) からポスト測定 ($M = 5.08$) にかけて、最も顕著に上昇していた ($M_{diff} = 0.63$)。有意水準5%で対応のあるt検定を行った結果、内発的動機づけの上昇は有意であった ($t(77) = -4.28, p = .000$)。

よって、調査協力者全体で見ると、GP活動は大学生の英語学習に対する内発的動機づけを高める可能性を持つと考えられる。

表1. 動機づけの記述統計量と対応のあるt検定の結果

	M (SD)		変化量	t (77)	
	プレ	ポスト		t	p
外的	4.11 (1.03)	4.22 (1.14)	0.11 (1.08)	-3.15	.339
取入	4.54 (1.29)	4.81 (1.33)	0.27 (1.08)	-0.96	.035
同一視	4.98 (1.50)	5.14 (1.41)	0.16 (1.22)	-2.14	.235
内発	4.45 (1.42)	5.08 (1.06)	0.63 (1.30)	-4.28	.000

注：有意水準5%とした両側検定

グループごとのGP活動の効果検証

GP活動の効果をより詳細に捉えるために、プレ測定の内発的動機づけ、3つの外発的動機づけ、3欲求の合計7変数を用いて、調査協力者のグループ分けを行った。平方ユークリッド距離を用いたワード法によるクラスター分析を行い、図1のデンドログラムを基に、結合距離の変化と得られるクラスターに所属する学習者の特徴を吟味した。その結果、図1の3クラスターモデルを採択した。各グループにおける学習者の動機づけ特性をまとめた図2をもとに、第1クラスターは動機づけの平均値が7件法尺度のほぼ4から5の間の値であるため「中間動機群」、第2クラスターは自己決定性の程度が高い内発的動機づけや同一視調整が高い値を示しているため「高動機群」、第3クラスターはどの動機づけも低い値を示しているため「低動機群」とした。

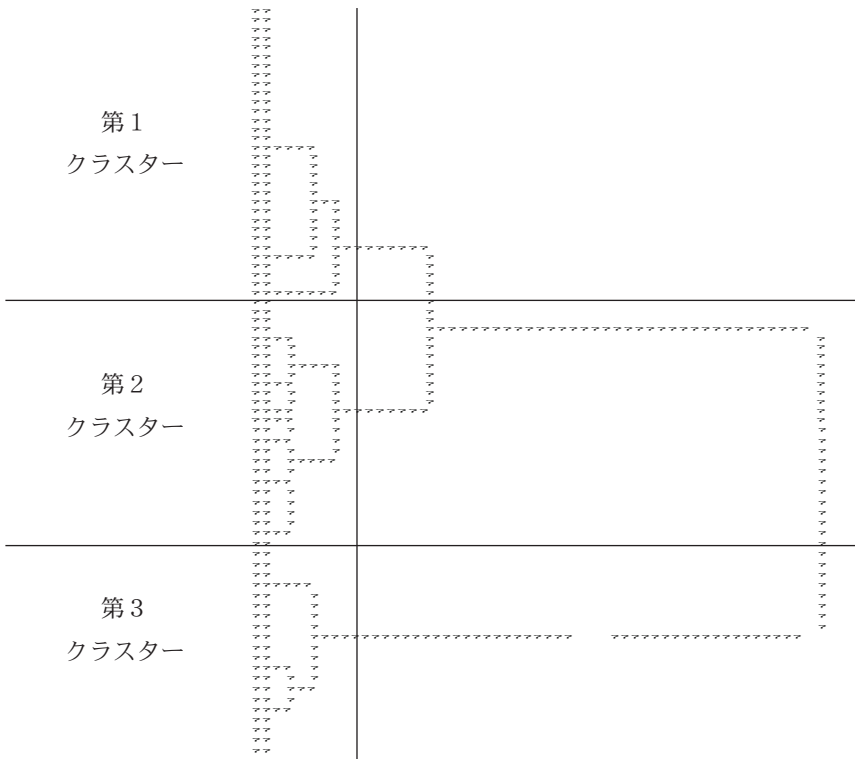


図1. クラスター分析の結果

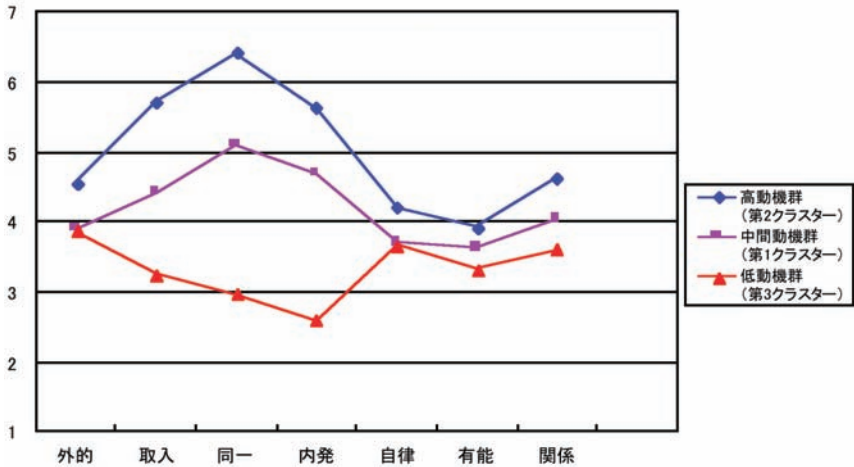


図2. クラスター分析の結果による学習者プロフィール

次に、各グループの動機づけの変動を表2に示す。記述統計量を検討した結果、図3で示されているように、最も顕著な内発的動機づけの変動が見られたのは低動機群であった ($M_{diff} = 1.85$)。

また、中間動機群においても、小さいながら内発的動機づけの上昇が確認された ($M_{diff} = 0.36$)。

一方、高動機群では、内発的動機づけはGP活動の後もほぼ無変化であった ($M_{diff} = 0.02$)。

群（高動機群・中間動機群・低動機群）を被験者間要因、測定時点（プレ測定とポスト測定）を被験者内要因とする2要因分散分析を行った結果、群×測定時点の交互作用が有意であった ($F(2, 75) = 17.608, p = .000$)。そこで単純主効果の分析を行ったところ、低動機群においてプレ測定からポスト測定にかけての内発的動機づけの上昇が有意であることが確認された ($F(1, 75) = 57.888, p = .000$)。

以上の結果から、調査協力者全体では、GP活動は内発的動機づけの促進に効果があったこと、また、群ごとにその詳細を検討すると、GP活動の効果は、特に低動機群に顕著に見られたことが明らかとなった。ただし、高動機群に関しては、プレ測定の時点から高い内発的動機づけを示していたため ($M = 5.62$)、GP活動によって内発的動機づけが高められたというよりは、GP活動によって高いレベルの内発的動機づけが維持されたと考えられる。

調査協力者全体での促進要因の検討

本研究の第2の目的（GP活動が大学生英語学習者の内発的動機づけを高めるとすれば、どの欲求（自律性、有能性、関係性）がより重要な役割を果たすのか）を検討するために、GP活動の実施前と実施後で3欲求の変動を検討した

表2. 各群における動機づけの平均値と標準偏差の変動

	高動機群 (n = 25)			中間動機群 (n = 33)			低動機群 (n = 20)		
	プレ	ポスト	変化量	プレ	ポスト	変化量	プレ	ポスト	変化量
外的	4.57 (1.15)	4.62 (1.22)	0.05 (1.13)	3.90 (0.85)	4.22 (1.09)	0.32 (0.80)	3.87 (0.99)	3.74 (0.98)	0.13 (1.37)
取入	5.73 (0.80)	5.70 (1.25)	-0.03 (1.12)	4.43 (0.76)	4.84 (0.74)	0.41 (0.79)	3.25 (1.16)	3.63 (1.31)	0.38 (1.29)
同一	6.42 (0.61)	6.06 (1.18)	-0.36 (1.20)	5.10 (0.61)	5.18 (0.89)	0.08 (.14)	2.96 (0.97)	3.93 (1.52)	1.03 (1.43)
内発	5.62 (0.99)	5.64 (1.09)	0.02 (1.32)	4.68 (0.72)	5.04 (0.79)	0.36 (0.81)	2.60 (0.78)	4.45 (1.10)	1.85 (1.15)
自律	4.28 (1.06)	5.35 (1.20)	1.07 (1.24)	3.68 (1.02)	4.98 (0.94)	1.30 (1.29)	3.50 (0.87)	4.83 (0.91)	1.33 (1.13)
有能	4.01 (1.19)	5.04 (0.95)	1.03 (1.29)	3.58 (0.79)	4.65 (0.71)	1.07 (1.23)	3.04 (0.90)	4.45 (0.94)	1.41 (1.25)
関係	4.69 (0.72)	5.45 (0.93)	0.76 (1.11)	4.02 (0.65)	5.18 (0.82)	1.16 (1.52)	3.35 (0.77)	4.89 (0.73)	1.54 (1.23)

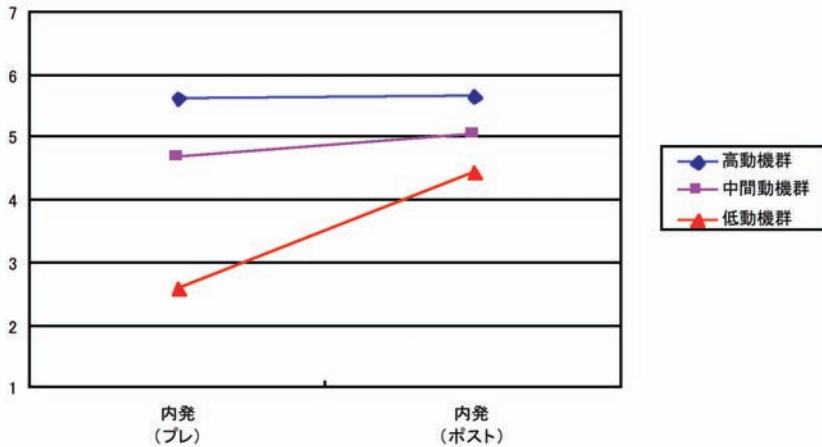


図3. 群ごとの内発的動機づけの変動

(表3参照)。記述統計量を検討した結果、3欲求すべてにおいて上昇が確認された。自律性は $M_{diff} = 1.23$ ($t(77) = -8.84, p = .000$)、有能性は $M_{diff} = 1.14$ ($t(77) = -8.08, p = .000$)、関係性は $M_{diff} = 1.13$ ($t(77) = -8.41, p = .000$)の上昇が見られた。本研究における内発的動機づけと3欲求の変動は、3欲求すべてが満たされることで内発的動機づけが促進されるという自己決定理論の主張と一致する傾向を示している。

表3. 3欲求の記述統計量と対応のあるt検定の結果

	M (SD)			t (77)	
	プレ	ポスト	変化量	t	p
自律性	3.83 (1.04)	5.06 (1.03)	1.23 (1.22)	-8.84	.000
有能性	3.58 (1.02)	4.72 (0.87)	1.14 (1.25)	-8.08	.000
関係性	4.06 (0.86)	5.19 (0.85)	1.13 (1.18)	-8.41	.000

表4. 内発的動機づけの変動と3欲求の相関係数

	内発動機の変動	自律性の変動	有能性の変動	関係性の変動
内発動機の変動	-			
自律性の変動	.41*	-		
有能性の変動	.14	.24*	-	
関係性の変動	.28*	.37*	.33*	-

Note. *は5%水準で有意

次に、内発的動機づけの上昇に最も影響を与えた要因を特定するために、内発的動機づけの変動と3欲求の変動の間の相関係数を算出した(表4参照)。その結果、有能性($r = .14$)や関係性($r = .28$)に比べて、自律性($r = .41$)が最も内発的動機づけの上昇と関連が強いことが示された。このことから、調査協力者全体で考えた場合、内発的動機づけを促進する上では自律性が最も重要な役割を果たしていた可能性があると考えられる。

グループごとの促進要因の検討

3欲求がいかに内発的動機づけを高めるかをより詳細に捉えるため、グループごとの3欲求の平均値の変動を検討した(表2参照)。その結果、図4、5、6から明らかなように、どの群の学習者も、GP活動の前後で3欲求に対する認知を高めていた。具体的には、低動機群では、自律性($M_{diff} = 1.13$)、有能性($M_{diff} = 1.41$)、関係性($M_{diff} = 1.54$)、中間動機群では、自律性($M_{diff} = 1.30$)、有能性($M_{diff} = 1.07$)、関係性($M_{diff} = 1.16$)、さらに、高動機群においても、自律性($M_{diff} = 1.07$)、有能性($M_{diff} = 1.03$)、関係性($M_{diff} = 0.76$)の上昇が確認さ

れた。群（高動機群・中間動機群・低動機群）を被験者間要因、測定時点（プレ測定とポスト測定）を被験者内要因とする2要因分散分析を行った結果、自律性（ $F(1, 75) = 73.586, p = .000$ ）、有能性（ $F(1, 75) = 64.774, p = .000$ ）、関係性（ $F(1, 75) = 73.425, p = .000$ ）において、測定時点の主効果のみが有意であった。したがって、GP活動は、各グループにおける学習者の3欲求に対する認知を概ね満たしていたと考えられる。

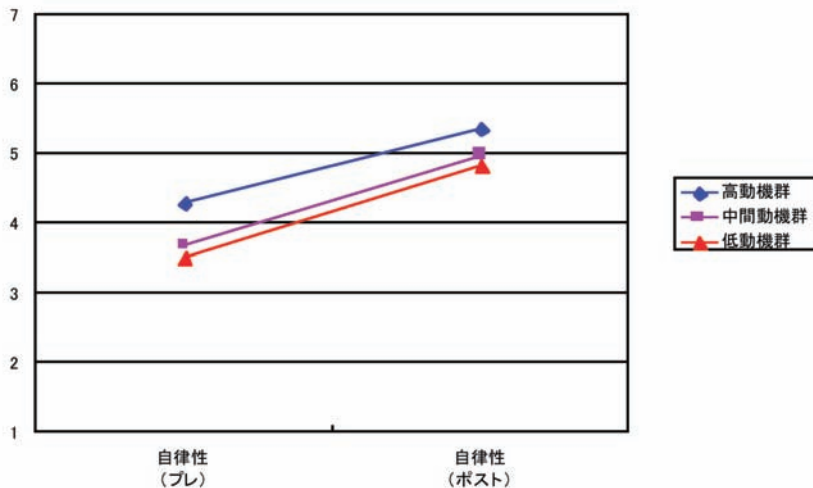


図4. 群ごとの自律性の欲求の変動

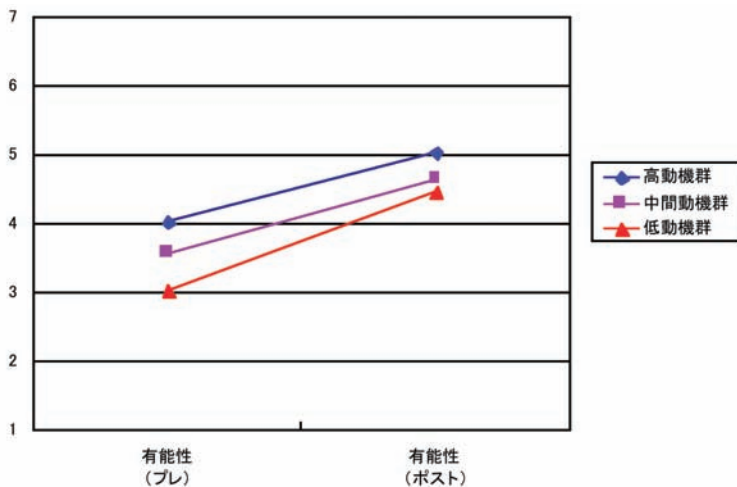


図5. 群ごとの有能性の欲求の変動

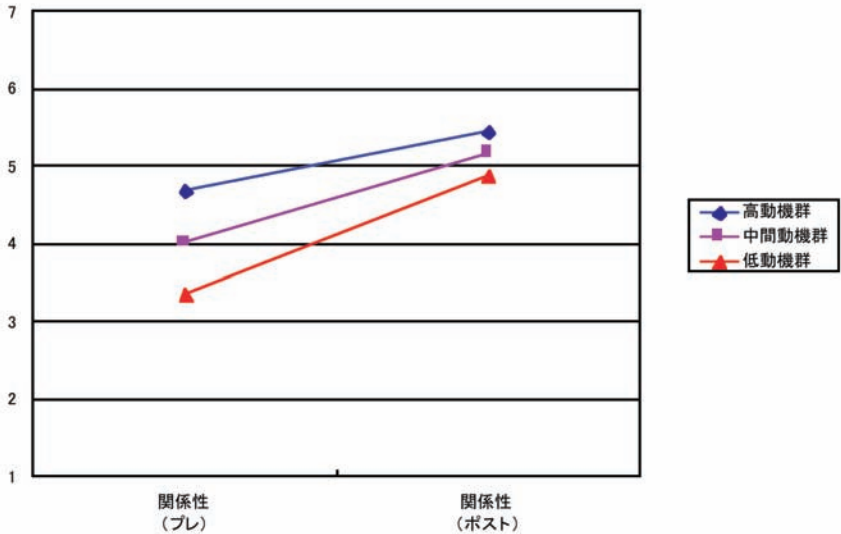


図6. 群ごとの関係性の欲求の変動

次に、内発的動機づけの平均値の変動と3欲求の平均値の変動の相関係数を検討する。表5から明らかのように、3欲求の上昇と内発的動機づけの上昇の関連性は、学習者の動機づけ段階に応じて異なっていることが分かる。つまり、自律性の上昇が内発的動機づけの上昇と顕著に関連しているのは、高動機群 ($r = .58$) と低動機群 ($r = .56$) である。有能性の上昇に関しては、低動機群 ($r = .68$) の内発的動機づけの上昇と密接に関連している。関係性の上昇は、どの群においても内発的動機づけの上昇と顕著な関連性を示していない。ただし、相関係数自体はそれほど大きくないが、関係性の上昇は、高動機群 ($r = .19$) や中間動機群 ($r = .08$) と比較して、低動機群の内発的動機づけの上昇 ($r = .31$) と最も強く関連していたことがわかる。

表5. 各群における内発的動機づけの変動と3欲求の相関係数

	内発動機の変動	自律性の変動	有能性の変動	関係性の変動
内発の変動	-			
自律の変動	.58* / .26 / .56*	-		
有能の変動	-.51* / .32 / .68*	-.24 / .57* / .27	-	
関係の変動	.19 / .08 / .31	.25 / .45* / .34	.14 / .63* / .04	-

Note. 高群 / 中群 / 低群。*は5%水準で有意

以上の相関係数の検討から、高動機群の内発的動機づけの上昇には、自律性の認知に対する変化が重要な働きをしていると考えられる。ただし、有能性の

変動と内発的動機づけの変動には、負の相関 ($r = -.51$) も見られた。中間動機群に関しては、内発的動機づけの上昇と顕著に関連した3欲求は特定されなかったが、相関係数の群内比較からは、自律性 ($r = .26$) と有能性 ($r = .32$) の上昇が内発的動機づけを高める上での鍵になると推察される。さらに、低動機群においては、程度差はあるものの、3欲求のいずれもが内発的動機づけの上昇と関連を持っていると考えられる。

考察

本論では、GP活動が英語学習に対する内発的動機づけを高めるのかどうかを、調査協力者の全体傾向と個人差を視野に入れた群ごとという2つの観点から検討した。

第1の全体傾向という観点から、調査協力者全体でGP活動実施後の内発的動機づけの変動を検討した。その結果、GP活動は学習者の3欲求を満たし、彼らの内発的動機づけを高めた。ただ、内発的動機づけの変化量 ($M_{\text{diff}} = .63$) の有意差は確認されたものの、この変化量に対して実質科学的にどの程度の重要性を見出すかは議論があるかもしれない。その際、動機づけの変化を1年間の縦断研究で捉えようとした山森 (2004) が参考になる。山森 (2004) は、教師が動機づけを高めるための特別な介入を行わなければ、動機づけは4月の新学期から翌年3月の学年末までの1年間で低下する傾向を報告している。このように通常は低下傾向が見られる動機づけを、5週間の教育実践的介入によって上昇傾向に変化させた点から、本論で用いたGP活動が動機づけを高める方略として有効であったと判断されよう。また、GP活動による内発的動機づけ促進の原因を探るため、3欲求の充足度と内発的動機づけの上昇との関連を検討した結果、調査協力者全体では自律性の欲求の充足が内発的動機づけの上昇に最も重要であることが示された。

次に、個人差を視野に入れた群ごとという観点から、動機づけ状態に応じて調査協力者を複数のグループに分け、グループごとにGP活動の効果を検証した。その結果、GP活動によって最も内発的動機づけが高まったグループは内発的動機づけの低い調査協力者群 (低動機群) で、GP活動によって $M_{\text{diff}} = 1.85$ の上昇が確認された。調査協力者全体での内発的動機づけの上昇が $M_{\text{diff}} = .63$ であったことを鑑みると、これはかなり顕著な上昇と言えよう。外国映画のリスニング活動を取り入れた授業によって中学生の動機づけを高めることに成功した菊池・中山 (2006) では、リスニング意欲を5件法で測定し、介入後に男子で $M_{\text{diff}} = .63$ 、女子で $M_{\text{diff}} = .54$ の上昇を報告している³。本論では7件法を採用しているが、それでも $M_{\text{diff}} = 1.85$ という上昇量はかなり大きな変化と言えよう。ただし、このグループに属する調査協力者は低動機群とされているように、プレ測定の時点での動機づけが極めて低かった。そのためにGP活動後の動機づけの変動が大きくなりやすい傾向があった点は指摘されよう。しかし、授業の中にGP活動を取り入れることで、動機づけが低く、授業に対しても消極的であった学習者の内発的動機づけを高めることができたという点は、動機づけを高める授業実践という観点からは注目し値するだろう。このような動機づけの低い学習者の内発的動機づけを高める効果は、高校生を対象にした調査でも確認されていることから (田中, 2005)、GP活動は動機づけが低く、授業に対する取り組みが消極的な学習者を授業活動に取り込むことができる可能性を持つ活動と

言えよう。

では、このような動機づけの低い調査協力者にとって、GP活動のどのような側面が内発的動機づけの促進に影響を与えたのだろうか。群ごとの3欲求の充足度と内発的動機づけの上昇との関連に着目したところ、低動機群の学習者にとっては、3欲求のすべてが内発的動機づけの上昇に関連しており、特に、自律性と有能性の欲求の充足が内発的動機づけの上昇と密接に関連していた。このような自律性と有能性の優位性は、内発的動機づけが高すぎず、また低すぎもしない調査協力者（中間動機群）にも見受けられた。ただし、この2つの群においては、関係性の欲求の充足の役割に違いが見られる。動機づけが低い学習者にとって、他者との友好的連帯感を持つことはある程度重要であった。一方、中間動機群においては、そのような連帯感の内発的動機づけの上昇とほとんど関連が見られなかった。同様に、高動機群においても、関係性の欲求の充足と内発的動機づけの上昇にはほとんど関連が見られなかった。この結果は、関係性は内発的動機づけの上昇において、中心的ではなく、副次的な役割を果たすものであるとする自己決定理論の見解と一致するものである（例えば、Deci & Ryan, 2002）。

これらの結果をまとめると、以下の3点になる。第1に、GP活動は調査協力者の3欲求を満たし、内発的動機づけを高める働きがあった。第2に、調査協力者全体で見ると、3欲求の中でも特に自律性の欲求を満たすことで、彼らの内発的動機づけを高めることができた。第3に、調査協力者の動機づけ状態に応じて、内発的動機づけを高める3欲求の働きは異なっていた。つまり、低動機群にとっては、3欲求のすべてが内発的動機づけの上昇に重要であり、特に、自律性と有能性の欲求が重要である。中間動機群にとっては関係性の欲求はほとんど内発的動機づけの上昇と関連がなく、自律性と有能性の欲求が重要であった。一方、高動機群にとっては自律性が重要であり、関係性はほとんど関連がなく、有能性に至っては負の関連にあることが示された。

本研究の結果に基づく理論的示唆については、以下の2点が挙げられる。まず自己決定理論では内発的動機づけが高まる上で自律性の欲求が最も重要な役割を果たすとしているが、本研究ではそれを支持する結果が得られた。ただし、本研究では、内発的動機づけの促進に影響を与える要因に関して、少なからぬ個人差も見られた。このことから、第2の理論的示唆として、教育実践に焦点を当てた研究では自己決定理論による知見をトップダウン式に学習者に当てはめるのではなく、彼らの個人差特性を十分に加味しながら、状況に応じて理論を柔軟に解釈する必要性も指摘される。

最後に、上記の点と関連して、教育実践に関する示唆を述べる。それは、学習者の動機づけ段階と、そこで必要とされる教育的な働きかけの関係についてである。速水（1998）は、動機づけの喚起を考える上で、学習者がどの動機づけ段階にあるときに、どのような働きかけが最も有効に機能するかは必ずしも明らかではないとしている。そのような指摘に対して、本研究の結果は2つの可能性を示すことができる。

第1に、動機づけが低い学習者の内発的動機づけを高めるためには、授業の中で3欲求をバランスよく満たす配慮が求められる。つまり、学習者に「やればできる」という気持ちを持たせることで、彼らの有能感を育むような働きかけを行うこと、教師によって勉強をさせられているのではなく、自分から学習に主体的に関わっているという気持ちを持たせること、そして、クラスメイト

と共に学びあう雰囲気を作ることが、内発的動機づけを高めるためには重要である。ただし、動機づけが低い学習者に、学習に対する責任をはじめからすべて持たせることには困難も伴う。そのような際には、まず他者との友好的な連帯感を十分に育てた後、個人の学習に対する責任や選択を徐々に与えるような段階的なアプローチを採用すると良いだろう。

第2に、動機づけが中程度の段階にある学習者には、他者との協力や連帯感よりは、「やればできる」という気持ちや、自らが主体的に英語学習に取り組んでいるという認識を持たせることが重要だと考えられる。GP活動において、調査協力者はプレゼンテーションのテーマ設定から、準備の進め方、発表の方法など、自身の英語学習のプロセスにある程度の選択権や責任が与えられた。また、GP活動は難易度が高い活動であり、そのような学習を成功させることで、学習者は「やればできる」という気持ちを有するようになったと考えられる。

第3に、動機づけが高い学習者にとっては、自分のペースで学習を行えることが最も重要だと考えられる。教師は動機づけが高い学習者には、彼らが自主的に取り組める課題やタスクを積極的に与え、学習に対する責任感や自主性を尊重する必要がある。

以上のように、学習者の動機づけ段階に応じた働きかけを行うということは、彼らがより望ましい動機づけを発達させるのを支援するという点において、非常に重要だと考えられる。学習者の英語学習への内発的動機づけが極端に低い場合には、他者の支援が必要となる。しかし、そのような学習者の動機づけがある程度、高まってきたなら、他者依存的から自己決定的行動を促す働きかけがより有効であろう。個々の学習者が徐々に学ぶ意欲を育て、将来的に英語学習に対する内発的動機づけを高める指導を行う上で、このような視点は欠かせないものと考えられる。

限界点

最後に、本論の限界点として、以下の3点を指摘しておく。

第1は、高動機群における有能性の欲求と内発的動機づけの負の相関関係である。学習者が有能感を得ると動機づけが下がるという矛盾した結果が生じた背景として、本調査での有能性の欲求という概念に、学習者の有能性判断の基準を設定していなかった点が指摘される。つまり、学習者が何を基準に有能感を感じたかが定かではない。Elliot, McGregor, and Thrash (2002)によると、有能性の判断基準として、「タスクの難易度基準」(*task-referential*)、「過去の自分基準」(*past-referential*)、「他者基準」(*other-referential*)の3点を挙げている。特に、「過去の自分基準」とは、個人内・絶対基準による有能性の判断であり、「他者基準」とは相対基準である。これらの有能性判断の基準が重要なのは、有能性の判断基準によって学習者の目標志向性が異なり、有能感の獲得と内発的動機づけの関係が変化し得るからである。

例えば、Elliotらの目標理論の研究(例えば、Elliot & McGregor, 2001)によると、個人内・絶対基準による有能性の判断は「学習接近目標」(*learning-approach goal*)を導く。この目標を持つ学習者は、当該課題に対する理解を基に、自己の成長や進歩を目指す傾向がある。一方、相対基準による有能性の判断は、「遂行接近目標」(*performance-approach goal*)を導く。遂行接近目標を

持つ学習者は、自分自身の学力を伸ばすためというより、当該課題を無事にクリアすることを目指し、特に他者よりもよくできることを目標とする。あるいは、この相対基準による有能性の判断が、他者よりも自分の英語力が劣っているという状態を避けるために学習に取り組んだり、他者から否定的な評価を回避するために学習に取り組む「遂行回避目標」(performance-avoidance goal)をもちたすこともある。

この3つの目標の中で、内発的動機づけに対して肯定的な影響を与えるのは、学習接近目標のみであり、遂行接近目標は内発的動機づけに影響をほとんど与えず、遂行回避目標に至っては内発的動機づけに否定的な影響を与える(Elliot & Church, 1997)。このようなことから、本論で内発的動機づけと有能性が負の相関にあった背景には、高動機群の学習者が相対基準による有能性の判断を行い、遂行回避目標を有してGP活動に取り組んでいた可能性が考えられる。GP活動において、学習者は、クラスメイトや教師の前で自分達が調べた内容を英語で発表しなければならない。そのため、自分の英語の発音に自信がない学習者、あるいは自分の英作文力に不安を持っている学習者は、発表時に他者から否定的な評価を受けることを避けたいという気持ちが働いた可能性がある。今後は、本論で用いた有能性に関する質問項目に、有能性の判断基準の視点を取り入れて、さらに詳細に検討する必要性が指摘される。

第2に、本調査は調査協力者の数が極めて限られた実践研究である。今後も更なる調査を重ねることで、GP活動の内発的動機づけ促進効果の裏づけを行い、結果の一般化可能性を深めていく必要がある。

第3に、本調査からは、GP活動が3欲求を満たすことで調査協力者の内発的動機づけを促進するという関係は示されたが、具体的にGP活動のどのような部分が3欲求の充足に影響を与えたのかは明らかではない。このことをより詳細に検討するには、学習者に自由記述形式の質問紙調査やインタビューを行い、そのデータを質的な側面から分析・解釈する必要がある。

注

1. 本調査では、動機づけと3欲求の変化を被験者内比較によって捉える。このような介入の効果を検証する場合、通常は介入を行わない統制群を設定した被験者間比較を行うことが一般的である。本調査では、既存のクラスを利用したサンプリングであること、また、日常の教育改善という目的が第1義にあるため、クラス間で授業内容を変えることはできないことから、統制群を置かない被験者内比較を実施した。
2. 自己決定理論では、行動における自己決定性の程度に基づいて、外発的動機づけを外発的調整(external regulation)、取入調整(introjected regulation)、同一視調整(identified regulation)のように細分化し、連続体を成すものとして想定している(Deci & Ryan, 1985)。なお、本調査の目的は内発的動機づけの変動を調べることであり、外発的動機づけに関する情報は学習者のプロファイリングに用いる。
3. 菊池・中山(2006)では、リスニング意欲の測定を5件法の5項目で行い、リスニング意欲得点を合計得点(得点範囲5から25)で算出している。本論では動機づけ得点を平均値で算出していることから、比較のために菊池・中山(2006)で報告されている合計得点を項目数(5)で割るこ

とで、平均値として本論で記述した。菊池・中山（2006）では、介入後に合計得点で男子で3.16、女子で2.71の変化量を報告している。

引用文献

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Blanck, P. D., Reis, H. T., & Jackson, L. (1984). The effects of verbal reinforcements on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles*, 10, 364-386.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination research* (pp. 361-388). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. McRae (Eds.), *Policies for America's schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理－自律的動機づけ』東京: 金子書房.
- 菊池一彦・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.
- 倉八順子 (1998) 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』東京: 風間書房.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

- Malone, T. & Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations of learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning, 51*, 107-144.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning, 50*, 57-85.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 田中博晃 (2005) 「どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか?: 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」 *JLTA Journal, 7*, 163-176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 山森光陽 (2004) 「中学校1年生の4月における英語学習に対する動機づけはどこまで持続するのか」 『教育心理学研究』, 52, 71-82.

Appendix 調査で用いられた質問項目

「英語学習の取り組み」に関するアンケート

I あなたの英語学習に対する動機や理由に関して、教えてください。以下の基準で、該当する数字を○で囲んでください。

	1	2	3	4	5	6	7
	まったく ちがう	ちがう	ややちがう	どちらでも ない	ややその とおり	そのとおり	まったくそ のとおり
1	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。						
2	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。						
3	英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るの楽しい。						
4	英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることができる。						
5	英語を勉強し続けていると、今まで聞き取れなかった単語や言葉がわかるようになるのが嬉しい。						
6	授業や進学で必要だから、英語を勉強している。						
7	将来、良い仕事に就きたいから、英語を勉強している。						
8	仕事に就いた後も、給料などで良い待遇を得たいから、英語を勉強している。						
9	テスト（試験・定期考査・入試など）で、英語があるから勉強している。						
10	英検やTOEICなどの英語の資格試験に必要なから、英語を勉強している。						
11	英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している。						
12	英語で会話ができると、なんとなく格好良い。						
13	英語をスラスラ書けると、なんとなく格好良い。						

14 英語ができないと、なんとなく不安を感じる ことがある。	(1・2・3・4・5・6・7)
15 英語ができないと、恥ずかしい気分になる ことがある。	(1・2・3・4・5・6・7)
16 自分の将来のためには、英語は大切である。	(1・2・3・4・5・6・7)
17 英語を勉強すると、自分自身の訓練になる。	(1・2・3・4・5・6・7)
18 英語を使える人になりたいから勉強している。	(1・2・3・4・5・6・7)
19 英語の会話や書く技能を身につけることは、自 分にとって必要だと思うから勉強している。	(1・2・3・4・5・6・7)
20 英語を学ぶことは、自分の成長に役立つと思 う。	(1・2・3・4・5・6・7)

II この授業に対する、皆さんの印象や取り組みについて教えてください。以下の基準で、該当数字に○をつけてください。

	1	2	3	4	5	6	7
	まったく ちがう	ちがう	ややちがう	どちらでも ない	ややその とおり	そのとおり	まったくそ のとおり
1 この英語の授業では、教材・授業の進め方・学 習内容に関して、私たちにある程度の選択の自 由が、与えられていると思う。							(1・2・3・4・5・6・7)
2 この英語の授業では、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。							(1・2・3・4・5・6・7)
3 この英語の授業では、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。							(1・2・3・4・5・6・7)
4 この英語の授業では、プレッシャーを感じず に勉強をすることができると思う。							(1・2・3・4・5・6・7)
5 この英語の授業では、「できた」という達成 感が得られると思う。							(1・2・3・4・5・6・7)
6 この英語の授業では、先生やクラスメイトか ら「よくできた」と誉められるなど、良い評 価をしてもらえるとと思う。							(1・2・3・4・5・6・7)

- | | | |
|----|--|-----------------|
| 7 | この英語の授業では、「よくがんばった」という満足感が得られると思う。 | (1・2・3・4・5・6・7) |
| 8 | この英語の授業では、自分の努力の成果が実ったという充実感が得られることがあると思う。 | (1・2・3・4・5・6・7) |
| 9 | この英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっているとと思う。 | (1・2・3・4・5・6・7) |
| 10 | この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。 | (1・2・3・4・5・6・7) |
| 11 | この英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。 | (1・2・3・4・5・6・7) |
| 12 | この英語の授業では、同じ教室の仲間同士で学びあう雰囲気があると思う。 | (1・2・3・4・5・6・7) |

* ご協力、ありがとうございました。皆さんの貴重な意見を、これからの授業の改善に生かせるように努力します。