

英語コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論
と実践ー自己決定理論に基づいてー

学校教育専攻・学校教育専修

村井一彦

平成 22 年度 2 月 15 日提出

目 次

第1章 研究の背景と目的

第1節 研究の背景

- 1, 動機づけを高める研究の重要性
- 2, コミュニケーション活動に関する研究を行う背景
- 3, 自己決定理論を使用する背景

第2節 研究の目的

第2章 先行研究の概観

第1節 これまでの動機づけ研究

- 1, 外国語学習の動機づけ研究の全体的な流れ
- 2, 外国語学習における動機づけ構造に関する先行研究
- 3, 動機づけと他の要因と関係と取りあげた先行研究
- 4, 動機づけを高める要因に関する先行研究
- 5, 動機づけと外国語コミュニケーションの関係をとりあげた先行研究

第2節 自己決定理論とその先行研究

第3章 コミュニケーション活動に対する動機づけ構造

第1節 動機づけ構造に関する調査の目的

第2節 英語学習全般に関する動機づけ調査（調査1）

- 1, 目的
- 2, 調査方法
- 3, 結果と考察

第3節 心理的欲求支援尺度と動機づけ尺度の構成概念の検討（調査2）

- 1, 目的
- 2, 調査方法
- 3, 結果と考察

第4章 動機づけを高める授業介入

第1節 動機づけを高める授業介入の必要性

- 1, 時間軸を主とした動機づけ概念
- 2, 動機づけの計画化の必要性

第2節 動機づけを高める授業介入の実際

- 1, 目標
- 2, 調査方法
- 3, 授業介入の結果と考察
 - (1)授業介入Ⅰについて
 - (2)授業介入Ⅱについて
 - (3)授業介入Ⅲについて
 - (4)授業介入Ⅳについて

第3節 コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるモデル

第4節 授業介入による動機づけの高まりに関する検討（調査3）

- 1, 目的
- 2, 調査方法
- 3, 結果と考察

第5節 本章の考察

第5章 研究のまとめ

第1節 各章まとめと教育的示唆

- 1, 第1章、及び第2章まとめと教育的示唆
- 2, 第3章まとめと教育的示唆
- 3, 第4章まとめと教育的示唆

第2節 総合考察と教育的示唆

- 1, 第3章と第4章の関連に関するまとめと教育的示唆
- 2, 「動機づけを高めるてだてとモデル」と調査3の関連に関するまとめ及び教育的示唆

第3節 今後の課題

- ・引用文献・参考文献
- ・謝辞
- ・付録・質問紙資料

第1章

研究の背景と目的

第1章 研究の背景と目的

これまでに、英語学習及び英語コミュニケーション能力に対する動機づけに関しては、多くの研究や実践が行われてきている。そこで、本章では、本研究においてコミュニケーションに対する動機づけに関する研究を行う背景と目的について述べることにする。

第1節 研究の背景

1, 動機づけを高める研究の重要性

(1) 動機づけ低下の問題と外国語学習¹の現状

最近の国際調査から、日本の子どもの学力低下の問題が論争になっている。そして、その中でも最も危惧しなければならないことが、日本の子どもたちの学習に対する意欲が最も低いレベルにあることである。生徒の学習到達度調査「PISA」(2006)によると、日本の生徒の学力は、全体として読解力が低下傾向にあり、国際的に見て上位である。しかしながら、授業を受ける姿勢は良いが、学ぶ意欲の低下や学習習慣に課題があるという結果が出ている。OECD 生徒の学習到達度調査～2006年調査国際結果の要約～(2007)でも、「対話を重視した理科の授業」や「モデルの使用や応用を重視した理科の授業」などの学習活動には、日本の生徒は積極的に参加していないと報告されている。これらの結果から、勉強は大切であると思っているが、好きではないといった生徒、学校以外では勉強しない子どもたちといった動機づけが低い生徒の姿が浮き彫りになったと言える。そこで、この課題の解決のために、学校の授業においては、生徒の動機づけを高める授業づくりが重要となってくる。生徒の学習に対する動機づけを高めるためには、教師からの知識の詰め込み式型・注入式型の授業形態から、生徒同士が学び合える授業形態や協同学習ができる授業形態に変更したり、授業にコンピュータソフトやそれを使った活動を取り入れたりして、授業を創造的、活動的、個性的なものに変えていくことが必要になるとされている(稲岡, 2002)。

英語学習においても、「英語が使える日本人」の育成のための行動計画書(文部科学省, 2003)では、その3つの柱の中で、次のことが挙げられている。第1の柱は、英語授業の改善、第2は、英語の教員の指導力の向上及び指導体制の充実、第3は、英語学習のモチベーションの向上である。第3のモチベーションの向上は、まさに、生徒の授業での学習活動に対する動機づけを高めることである。英語学習に対する動機づけを高めるには、教師が単に英語の語彙や文

¹ 外国語学習とは、主に英語学習のことを意味する。

法構造を生徒に注入するだけでは困難である。そのためには、ペアー活動、インタビュー活動、班やクラスで行うスピーチ、生徒同士で行うゲーム性のある活動などを中心に、「話す」「聞く」といった生徒の動機づけが高まる活動を取り入れることが必要であるとされている（樋口、1996）。このようにコミュニケーション活動に注目が向きつつある外国語学習の現状がある。したがって、英語学習におけるコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりに関する研究に取り組むことに意味があると考えられる。そして、それを通して、生徒の英語学習の意欲向上に関する工夫やてだてを理論面と実践面から解明できる有意義な研究が可能になると考えられる。

（2）外国語学習の動機づけ理論の概観

動機づけ(motivation)という言葉は、さまざまな文脈において、頻繁に使われている。動機づけとは「行動の理由を考えるとときに用いられる大概念であり、行動を一定方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能の全般をさす。」(心理学事典 有斐閣)と定義されている。すなわち、人間がある行動を選択し、それをやり続ける、そのためにどの程度努力するか、どの程度時間やエネルギーを費やすかということに関連する要因を表す概念であり、学習者の学習に対する動機づけは、教育活動全般を通して、学習の成功や失敗に大きく関わるものであると考えられる。外国語学習や英語学習においても、「学習動機は、言語能力に影響する。少なくとも適性と同程度に重要である(Gardner, 1985)」ということばがあるように、第二言語習得にとって決定的要因と考えられていた言語学習適性などの知的要因と同様に、情意要因の関与が重要な要因である。

動機づけを高め、それを維持し、調節していく研究はこれまで多くの教育者や研究者によって行われてきた。英語教育の分野においても動機づけ研究がかなり活発に行われ、それに関する研究論文も少なくないが、学習の動機づけ研究は主に教育心理学の分野で行われてきた。外国語学習の動機づけに関しては、カナダを中心とした社会心理学的な研究²が1960年ごろから始まった。そして、1990年ごろまで、Gardnerに代表される他民俗への態度を基礎とした「統合的動機」と実用的な目的を意味する「道具的動機」という枠組みが、外国語に関する動機づけ研究の中心であった。しかし、Gardnerによる研究は、第二言語話者への態度や学習意欲の強さなどを個人差と捉え、情意面の個人差が言語習熟度の個人差をどの程度説明するかという

² 外国語学習において、社会心理学的な研究とは、社会・文化的な動機づけという意味で用いられる。

ことの解明に重点があり、「生徒をどのように動機づけるか」という外国語教育実践者の関心に答えるものではなかった。このため、1990年ごろより現実的な教育実践のニーズに応える動機づけ研究の必要性が唱えられるようになり、現場の必要に即した教育心理学的な研究が広がっていった。

日本人学習者の外国語学習の動機づけ研究は、これまでの多くが、英語圏に滞在したESL(English as a second language)として英語を習得する学習者か、あるいは日本の教育機関でEFL(English as a foreign language)として英語を習得する学習者を対象としたものであった。これまでの動機づけの理論とそのアプローチについては、八島(2003)に詳しくまとめられているが、外国語学習における動機づけ研究を概観すると、(1)動機づけと学習ストラテジー、学習不安、学習成果などとの関連を取りあげた研究、(2)動機づけの構造を取り上げた研究、(3)動機づけの発達や変化を取り上げた研究が多い。そして、具体的には、これらの3つの研究は「統合的動機」「道具的動機」という枠組みを中心に研究が進められ、質問紙による調査を中心として「なぜ外国語を学習するのか」という学習理由の視点から動機づけの構成概念の記述や説明を行う研究が中心であった。これらの研究は、外国語教育における動機づけ理論の確立に大きく貢献してきてはいるが、その反面、研究の大半が理論的、記述的であり、それらの研究から得られた理論実証的知見が実際の教室活動にどう応用できるのかについて、あまり明らかにされていない(Dornyei, 2001)。

外国語教育の実践においては、「学習者をどのように外国語学習へと動機づけることができるのか」「どのようなときに学習者は意欲を高めるのか」「学習意欲を高めるには、どのような要因が関わっているのか」という教育実践の視点からの問いに答える研究が必要となってくる。このような背景のなかで、1990年代以降の外国語学習における動機づけ研究では、社会心理学的アプローチに加え、教育心理学や認知心理学などの関連諸分野での研究成果を積極的に取り入れることになった。教育実践を行っているものにとっては、学習者の動機づけ構造を理解することだけでなく、学習者の学習過程や学習活動にどのように働きかければ動機づけを高めることができるのかということについて理解することに興味・関心があると考えられる。このことは、これまでどちらかと言えば、研究者のための動機づけ理論にとどまっていた動機づけ研究を、教育者ならび学習者のための動機づけ理論へと発展させていく可能性を併せ持つものだと言える(Dornyei, 2001b; 山森・磯田・廣森・田辺, 2002)。教育的視点から学習者の動機づけを研究しようとするとき、要因間の関連を見るだけでなく、学習動機が時間的経過とともにどのように動機づけが変化するかを調査する研究が必要である。また、同時に、目の前の学習

集団の特徴といった全体的な傾向だけでなく、学習者一人ひとりのちがいを考慮した個人差に応じた動機づけに関する調査も必要であると言える。全体的あるいは一般的な傾向だけでは捉えることができない学習者一人ひとりの動機づけの違いを考慮することで、学習者一人ひとりの異なる個人差に応じた適切な学習指導が可能になるとも言える。

2. コミュニケーション活動に関する研究を行う背景

新学習指導要領では、現行学習指導要領の理念である「生きる力」が継承された。そして、外国語科に関しては、中・高等学校を通じて、(1)聞く・話す・読む・書くといった4技能を総合的に育成する指導を行うこと、(2)コミュニケーションの基礎となる文法を言語活動と一体的に指導すること、(3)学習意欲の向上を図ることが記載された。また、小学校高学年段階での英語活動の必修化、中学校外国語科の授業時間増加、高等学校では英語を通して英語指導を行うことなどについて記載された。情報化と同時に急速に進む国際化の中で、新学習指導要領に記載されているコミュニケーション能力の育成を考慮し、英語科の授業を通してどのような学力を生徒に育むかを考えるとき、実践的コミュニケーション能力を育むことは重要であると考えられる。英語教育や英語教授法は、1960年代の行動主義的アプローチから、その後、心理学の影響を受けて認知的アプローチへと変化してきた。それは、脈略のない単文をパターン・プラクティス（口頭の構文練習）により練習するという刺激反応理論に基づく学習方法では効果的な言語習得を進められないということが明らかになり（堀江, 2002）、さらに Chomsky の出現で、学習者が言語を創造的に生成するプロセスが強調されるようになったからである。その後、英語学習の主流ともいえるコミュニカティブ・アプローチでは、認知的な言語処理プロセスを重視し、現実の場面で言語を使う能力に力点が置かれてきた。そうして、教室で行われる英語学習や英語活動において、自然なコミュニケーション場面を創設しようとするものに学習方法や学習内容が変わった。このような変化の中で、英語学習が行われる教室は、英語を用いてコミュニケーションを行い、意味交渉・意味共有をめざすコミュニケーションの空間になっている（八島, 2008）。

授業場面だけでなく、社会においても、コミュニケーション能力はよりよい人間関係を築くためには重要である。すなわち、ことばや表情などのコミュニケーション・スキルを使って、自分を理解してもらい、相手を理解することは重要である。そして、今ほど人がコミュニケーションに注目している時代はない。相互作用がうまくできず対人関係が築けない人、対人距離がうまく調節できない若者が多くなっているという指摘もある。対人コミュニケーション不安

の国際比較では、アメリカ人、オーストラリア人、韓国人、中国人、フィリピン人、ミクロネシア人より、母語で話した時の対人コミュニケーション不安が日本人は高いことが報告されている(Klopf, 1984; Klopf&Cambra, 1979; McCroskey, Fayer, & Richmond, 1985)。また、イギリス人より内向的である (Iwawaki, Eysenck, & Eysenck, 1977) という結果も参考にすると、日本人は、初対面の人との相互作用や未知の人とのコミュニケーションに消極的になりやすい心理的傾向をもっていると言える。第二言語習得関連の研究でもヨーロッパ系の学生より、日本人を含むアジア系の学生が教室内のコミュニケーション頻度が低いことが報告されている(Sato, 1982; Song, 1997)。したがって、コミュニケーション頻度が低い日本人の学生にとって、コミュニケーション活動に対する動機づけ研究に取り組むことは重要である。

自文化においても異質さとの出会いを苦手とする人にとって、外国語を使って異質な人との出会いを経験することは容易ではない。他者とのコミュニケーションにおいては、新たな出会いのたびに、自分がいったん一般化した他者の枠を広げ、新たな他者に対して対話を開き、自分を包む社会を再構成できるかが問われると言える。コミュニケーションを通して、人は自分の社会を広げ、新たな自己の発見につなげていくと考えられる。異なった他者としての外国人とのコミュニケーションもそういった対人コミュニケーションの延長線上にあるとも考えられる。外国語で対人コミュニケーションを構築するプロセスは、簡単なはずのことが困難となり、無意識であったことが意識され、自文化のアイデンティティーを揺さぶられ、フラストレーションや不安、劣等感を感じたり、自己概念の修正を迫られたりする。しかし、同時に、認知的・行動的な柔軟性を獲得し、寛容さや忍耐を身につけることが可能となる自己の成長の機会となる。英語学習を通してコミュニケーションを学習する根底には、常に異文化に取り組むことや文化的アイデンティティーを意識することにつながるといった重要性が含まれている。(八島, 2008) そこで、ここにコミュニケーション活動の重要性を見出し、コミュニケーション活動に関する内容を研究のテーマとして取り挙げることにした。

3, 自己決定理論を使用する背景

(1) 自己決定理論とその有用性

Murray (1964) は、内発的動機づけとは、その活動自体から得られる快や満足のために活動が遂行される場合を指すのに対し、外発的動機づけとは、活動や報酬の間に固有の結びつきがなく、報酬を得るために活動が遂行される場合を指すと唱えている。このように賞罰を代表とする外発的動機づけと興味・好奇心を代表とする内発的動機づけは、元来、別々のものであ

ると考えられていた。しかし、自己決定理論 (Self-determination theory: Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) では、従来、対立するものとして考えられることが多かった内発的動機づけと外発的動機づけを自律性 (自己決定性) という 1 次元の連続体上に配置し、統合的に捉えることを可能にした。また、自己決定理論では、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求の 3 つの心理的欲求の存在を仮定している。この心理的欲求が満たされると、人は内発的に動機づけられ、所与の課題に対して自ら積極的に取り組むようになるものとされ、人は自律性を持ち、有能性を感じ、他者との関係性を充足するとき、自己決定的な行動がおこると考えられている。

自己決定理論では、動機づけは、内発的動機づけと外発的動機づけの 2 種類ではなく、下の図 1-1 に見られるように、自己決定性の程度によって細分化され、自律性 (自己決定性) の程度による 1 次元の連続体上に配置されている。まず、外発的動機づけについては、自律性の低い順に外的調整、取り入的調整、同一化的調整、統合的調整といった段階に区別されている。そして、内発的動機づけを外発的動機づけより、さらに自律性の高い動機づけとしている。動機づけを自律性の程度によって配置し、動機づけの各タイプは連続体をなすものとして想定することによって、さまざまな動機づけを統合的に捉えることを可能にしている。

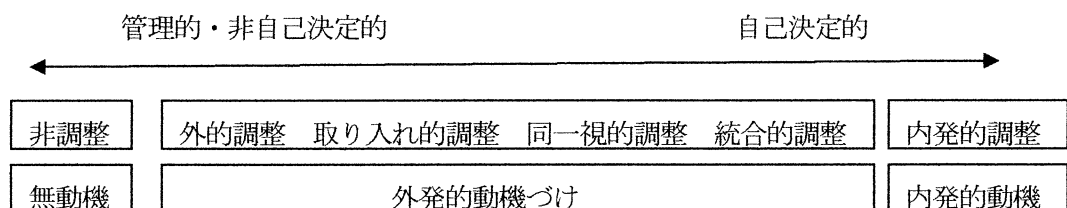


図 1-1 自己決定性と連続体としての動機づけ

これらの動機づけの段階を簡潔に区別し、それらの特徴を整理すると次のようになる。外的調整は、他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものによってコントロールされて動機づけられる状態である。すなわち、先生から褒められるから、先生に叱られるからといった理由で動機づけられるものである。取り入的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態である。すなわち、罪悪感を持たないために生徒が規則を守るなど外からの強制を含み自分や他人からの承認を大事にすることによって動機づけられる状態である。また、同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態である。例えば、自分の趣味や関心を追求するために必要とする外国語を追求する状態を示すものであ

る。統合的調整は、外的調整のなかでもっとも自律的な状態で、教養ある国際人であるために英語の能力を身に付けるなどの状態を示すものである。

Brown(1981, 1990, 1994, 2001)は、早くから、教室における内発的動機づけの重要性を指摘している。彼の研究では、伝統的な学校教育では、外的報酬などによって外発的動機づけを引き出す傾向にあることと、学習の転移を促進させたり、将来にわたって学び続ける態度を育てたりするには、内発的に動機づけられた学習者を育てていくことが大切であることを唱えている。そして、内発的動機づけに焦点をあてた多くの研究において、それが学習に与える肯定的な影響が繰り返し報告されている(桜井, 1985)。しかし、これらの研究は、動機づけをあくまで「内発的動機づけ」か「外発的動機づけ」というように区分し、内発的動機づけは良い状態であり、外発的動機づけはあまり好ましくない状態のように想定されている。しかし、実際の教室場面で生徒の動機づけを見てみると、「高校・大学に合格するため」「就職のため」「教師や他の生徒によい生徒だと思われたいから」など様々な動機づけをもつ学習者が存在する。従来 of 動機づけ研究の枠組みでは、これらはすべて「外発的動機づけ」に分類されるものであったが、学習者の実態に即した動機づけ研究を進めようとするならば、その分類以上に外発的動機づけの持つ意義についても積極的に考慮する必要があるであろう。

自己決定理論では、従来、対立するものとして考えられることの多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的に捉え、内発的動機づけと外発的動機づけを自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置しているため、生徒の様々な動機づけが捉えることができ、単純な動機づけの高低ではなく、その動機づけの状態を詳細に検討することが可能である。したがって、自己決定理論の枠組みを用いることによって、コミュニケーション活動に対する動機づけの状態とその動機づけ要因を詳細に検討できると考えられる。また、動機づけを連続的に細分化して捉えることは、例えば、自律的動機づけが低い学習者を段階的に高い自律的動機づけへと変容させていくにはどうしたらいいかを調査するための重要な手がかりを与えてくれるものとなる。自己決定理論を通して、学習者の個人差に焦点をあてた動機づけレベル、動機づけの変容、そして、それらが高める要因である3つの心理的欲求支援について検討ができ、学習者個々に対して、より効果的な学習支援を示唆できる研究が可能となると考えられる。

一方、八島(2003)は、外国語学習やコミュニケーションに関する研究に関しては、異文化背景をもつ人が日常使っている言語の学習という外国語教育の特殊性を考慮するアプローチも必要であると述べている。外国語学習や外国語コミュニケーションに関する研究においては、異文化接触動機と外国語使用、異文化接触動機とコミュニケーション能力など異文化間の関係性

やその歴史的視点も踏まえた研究も多く行われている。このような社会心理学的な研究は、あるグループの人々が日常に用いる言語、その人たちのアイデンティティーの核となる言語を学習することの特殊性を考慮したアプローチであり、いわば民族間の関係や異文化・異民族への態度を基礎にした学習動機研究である。コミュニケーションの観点から外国語学習の動機づけを考える場合、Gardner, Clement, Giles などの社会心理学者の研究アプローチやそれらが示唆することの重要性を十分に考慮して、自己決定理論を基盤として、コミュニケーション活動への動機づけを高める理論と実践について調査・検討を行うことも重要であると考えている。

(2) 自己決定理論と他の動機づけ理論の関係

自己決定理論をはじめ、動機づけに関する理論は数多く提案されている。そして、自己決定理論はいくつかの他の動機づけ理論と関連している。実際の教室で生徒の動機づけを高めるという視点で他の動機づけ理論との関連を整理してみると、自己決定理論は広い範囲の理論的枠組みを持っていると考えられる。

期待価値理論は、課題を遂行するための2つの重要な動機づけ要因、すなわち成功の期待と価値という2つの要因が基礎になる理論である。そして、ある行動について成功する可能性とそれを行う価値のバランスを取って人は行動を決定し、成功への期待感と行動の価値をどう認識するかということが理論の基礎となる。実際の教室場面において学習者の動機づけを効果的に高めようと思えば、彼らの学習や課題に対する成功への期待、さらにそのような期待の積み重ねによって形成される有能感の認知をより望ましい方向へと改善する働きかけが重要であると考えられる。さて、自己決定理論における心理的欲求として有能性の欲求の充足があるが、これは、期待価値理論で取りあげる課題に対する成功への期待や自信と同様の要因として考えられる。

自己効力感理論 (Bandura, 1993) は、自分がある課題を遂行するための能力について、自分がどう判断するかに関連する理論である。以前の経験 (以前に同じような課題ができたか)、代理学習 (他人の経験を通して自分にできるかどうか判断する)、及び他者の励ましや不安感などが、自己効力感には影響するとされている。外国語学習の場合、上達度を実感できるほど急速な進歩は見られないことが多い。そのような状況の中の学習途上で、自分は上達しない、或いは自分はその学習に向いていないと認知すると、動機づけは低下する傾向になるであろう。また、人前で英語を話すときにうまく言えなかったり、教師に発音を直されたりすると自己効力感が低下する傾向にある (有本, 2005)。このように自己効力感理論では重要なものとして取

りあげられている課題に対する自分の能力をどう評価するかということが、これは、自己決定理論の有能性の欲求の充足に類似したものと考えられる。

帰属理論(Weiner, 1979)は、失敗や成功をどう分析し、その原因をどう考えるかにかかわる理論で、過去の経験をどう認知するか、その成功や失敗の原因を何に帰属させるかが次の行動に影響するという考え方の理論である。Weiner は、学習に関わる失敗や成功の主な原因として、能力、課題の難しさ、努力、幸運をあげており、安定性、統制の所在、統制可能性という基準で分類できると考えている。成績の悪いことを自分の能力のせいにする、安定性の高い統制不可能なものに帰属させているため学習動機づけに結びつきにくい。しかし、努力不足のせいにする、変化や統制可能性のあるものに帰属するゆえ、努力すればできるという前向きな発想につながりやすい。一般に、能力や適性のように安定性があり統制が不可能な原因に失敗を帰属させるより、変化し統制できる原因に帰属させる方が動機づけは高まる。実際の教室場面で、学習者の動機づけを高めようと思えば、教師（教え方、指導力のなさ、説明が下手）への帰属、制度・教材内容（文法中心、困難な課題、受験英語）への帰属などは、責任を転嫁するという問題点はあるが、自分の学習意欲を自分で喚起するという自己制御の観点からは、自分の能力のなさに原因を帰属するよりは好ましいとされている(Ushiroda, 1997, 2001)。このように、原因帰属理論で取りあげる統制の位置は、学習者による主体性と関わるものであるとされているが、これは自己決定理論における自律性の欲求の充足と類似したものであると考えられる。

目標理論では、人は多種多様な目標をもっており、自己を目標志向的で組織だった目標システムとして把握することが可能であるという前提があるとしている(上淵, 2007)。目標の具体性、目標達成の難易度、目的に対する個人の関わり方などは行動に影響すると考えられ、学習者にとって具体的で明確な目標、しかも努力すれば達成できる目標が設定されていること、さらに設定に至るプロセスには学習者が参加することなどが重要であり、それらが学習動機を高めると考えられる。特に、目標が教師によって課されるのではなく、学習者自身の選択によって設定される場合、その後の課題に対する取り組みや興味・関心は大きくなるという(Epstein, 1989; Macaro, 2003)。さて、目標理論で述べられているように、学習者に主体的な目標設定をさせることは、自己決定理論における自律性の欲求の充足と関連するものであると考えられる。

第2節 本研究の目的

これまでの議論をふまえ、本研究テーマは、「英語コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践～自己決定理論に基づいて～」と設定した。上記に挙げた(1)動機づけを高める研究の重要性、(2)コミュニケーション活動の重要性、(3)自己決定理論の有用性を考慮してテーマ設定を行った。英語学習の多様な動機づけの中のコミュニケーション活動に対する動機づけに関して取りあげ、コミュニケーション活動を通して、英語学習に対する動機づけを考えることにした。本研究では、コミュニケーション活動とは、授業の中でコミュニケーション力を身につける目的において意図的に設定された活動場面や活動形態のことを表すものと定義する。そして、「話す」「聞く」活動を使用した相互方向性のある活動だけを取りあげ、「読む」「書く」に関するコミュニケーション活動は取り扱わないこととする。また、プレゼンテーション、スピーチなどの一方向性のコミュニケーション活動は取りあげず、学習者の相互作用やお互いの関係を重要視した双方方向性のあるコミュニケーション活動を扱うことにした。

本研究の目的は、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まるための理論と実践というテーマのもと、コミュニケーション活動を英語の授業の中の主たるものとして位置づけ、そのなかで、生徒の動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということを具体的に検討することである。また、これらを通して、コミュニケーション活動に対する動機づけを効果的に高める要因を探り、コミュニケーション活動に対するてだてや工夫を示したり、それをもとにコミュニケーション活動を行う授業の改善のてだてや工夫を示したりすることが目的である。具体的には、自己決定理論を基盤として、質問紙調査を通してコミュニケーション活動に対する動機づけ構造を検討し、自己決定理論の3つの心理的欲求支援の認知を高める授業介入を行い、動機づけを高めるてだてとコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりの関連について検討することを目的にしている。

そして、さらに具体的に本研究の目標を述べるとすると、動機づけを高めるための動機づけ構造調査と動機づけの高まりを期待する授業介入を通して、以下の5点を明らかにすることである。

1. 動機づけ構造について

動機づけを高めるための動機づけ構造に関しては、質問紙調査を通して、具体的には以下の3点を明らかにする。

- (1)英語学習全般に対する動機づけ構造を検討することを通して、実際に教室で行われるコミュニケーション活動に対する動機づけを高めるためには、どのような教材や題材を通し

て自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知を高めることが効果的であるかについて検討する。すなわち、自律性支援、有能性支援、関係性支援を工夫した適切な授業介入を行うための心理的欲求を満たす要因を検討する。

(2)コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるうえで、自己決定理論における3つの心理的欲求支援はどのような構造になっているか、また、動機づけの高まりはどのような構造になっているかについて検証する。

(3)コミュニケーション活動に対する動機づけが高まるうえで、自己決定理論における3つの心理的欲求支援と動機づけはどのような関係になっているかについて検証する。そして、これを全体傾向の視点と動機づけタイプの違いによって考察する。

2. 動機づけの高まりを期待する授業介入について

動機づけの高まりを期待する授業介入を通して、以下の2点を明らかにする。

(1)異なる動機づけタイプの生徒に対して、3つの心理的欲求を充足させるてだてや動機づけの高まりにつながると仮定されるてだてを計画し授業介入を行い、それをもとに、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるてだてとモデルを考察する。

(2)自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮定したとき、これらの欲求を満たすような工夫やてだてを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。そして、これらを全体傾向と動機づけタイプによって考察する。

第2章

先行研究の概要

第2章 先行研究の概観

これまでに、外国語学習における動機づけに関しては、数多くの研究が行われてきた。そこで、本章では、それらの研究の中の代表的な研究を概観する。

第1節 これまでの動機づけ研究

1, 外国語学習の動機づけ研究の全体的な流れ

これまでの外国語学習に関する動機づけ理論と研究のアプローチについては、八島(2003)によって詳しくまとめられている。外国語学習の動機づけ研究は、1972年の Gardner & Lambert の社会心理学的な研究によって始まったと言われている。彼らは、一般的な学習とは異なり、対象とする文化やその言語を日常的に話す人々に対してどのような態度や感情を抱いているかが、外国語学習の場合には学習の動機づけと成果に深く関係すると考えた。そして、好意的な態度をもち、その言語文化社会の一員になりたいという心理的欲求を「統合的動機づけ」と呼ぶのに対して、外国語を学習することにより、就職を有利にしたいとか入学試験に合格したいなどの実利的な目的を達成したいという心理的欲求を「道具的動機づけ」と呼び、それらを区別した。彼らの初期の研究結果では、統合的動機づけに支えられた学習の方がより効果的であることが示されたが(Gardner & Lambert, 1972)、この2種類の動機づけははっきり区別されるかどうか、動機づけはこの2つ以外にはないのかなど課題が残され、この研究成果はその後の外国語学習の動機づけ研究の出発点ともなった。例えば、Clement (1980, 1994) は、Gardner の動機づけモデルを補強するものとして、言語に対する自信の概念を動機づけの重要な下位システムとして紹介した。

1990年頃までは Gardner たちの「統合的動機」「道具的動機」という枠組みが外国語の動機づけ研究の中心となり、質問紙による調査を中心として「なぜ外国語学習をするのか」というような学習理由の視点から動機づけの構成概念の記述や説明を行うことが研究の中心に置かれていた。1990年代になると、外国語動機づけについて、研究者の考え方に変化が見られるようになってきた。それは、社会文化的な側面の観点からの動機づけの枠における動機づけの定義では、外国語学習を指導する教育者一般の動機づけの定義と合致しない状況が現れてきたことが理由として挙げられる。そして、外国語教育の実践においては、「学習者をどのようにしたら外国語学習へと動機づけることができるのか」「どのようなときに、学習者は動機づけを高めるのか」「学習の動機づけにはどのような要因が関わっているのか」という実際に教室で行われる教育実践の観点からの動機づけ研究が行われるようになり、社会的側面に視点を向けた理論か

ら、動機づけの他の重要な側面にも視点が向けられる動機づけ研究が行われるようになった。すなわち、1990年代以降の外国語学習における動機づけ研究では、社会心理学的アプローチに加えて、教育心理学や認知心理学などの分野の研究成果を取り入れていくようになった。特に、1990年代の研究では、社会心理学的なアプローチの中で議論されてきた統合的動機づけおよび道具的動機づけという枠組みに代わるアプローチとして、内発的動機づけと外発的動機づけの重要性が指摘された(Dornyei, 2003)。そして、自己決定理論は、自分自身が自分の行動の決定にどれだけ関与し、その自己決定の度合いと動機づけの関連を示した理論であり、外国語学習の動機づけ理論としても注目されるようになった。

2, 外国語学習における動機づけ構造に関する先行研究

W. Edmondson(2000)が指摘するように、外国語教育には、学習目標・教授法・教材・練習問題など授業やカリキュラムそのものに関わるものだけでなく、社会・政治的要素（当該言語の社会的ステータス、言語政策、教育における外国語の役割）や学習環境（教室環境、学習期間、学習者グループの大きさなど）、個人的要因（これまでの学習経験、知性や外国語学習適性、性格など）、科学的研究成果（言語教育研究、応用言語学、教育学、心理言語学など）がお互いに複雑に影響しあっている。そして、このような外国語教育の複雑な状態のなかで、学習者一人ひとりの外国語学習に対する動機づけは、さまざまな要因によって影響を受け、複雑に変化や変容をしていると言える。このような様々な動機づけ要因を概念的に説明する研究は数多く行われ、外国語学習に対する動機づけの構造を実際に記述・解釈した研究も多く存在する。

八島(2000)は、Clement & Krudener(1983)の方法を用いて、日本の大学生の英語学習目的の構造を調べている。36種類の学習目的項目を因子分析して得られた9因子は、「異文化友好」、「旅行」、「英米文化への興味」、「教科としての重要性」、「道具的動機」、「国際的職業への興味」、「英米の音楽への興味」、「漠然とした必要性の認知」、「情報の入手と発信」であった。因子数が多いもののClement & Krudener(1983)の4因子に概念的に包括できる結果となっている。これらの研究では、外国語を学習する理由には、常に異文化への友好や接触への意思、異文化への興味に関わることを示していると言える。

Dornyei & Csizer(2002)は、ハンガリーにおいて1993年と1999年の2回にわたって、英語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、ロシア語の学習動機の調査を行っている。1990年の共産主義体制崩壊後のハンガリーの政治・社会状況の変化を反映し、それまで必修であったロシア語への興味が急速に失われ、英語やドイツ語などへの傾倒が顕著化したことがこの研究には表

れている。どの言語においても、2回の調査の学習理由として、「統合的動機」、「道具的動機」、「第2言語話者との直接的接触」、「文化的興味」、「目標言語社会のバイタリティー」という因子が得られている。社会主義体制下にあつて必修第一言語として教えられてきたロシア語の教育効果が芳しくなかったことは、統合的動機の関与を示すものとして報告された。

Clement, Dorneyi, & Noels(1994)では、ハンガリー人の英語学習目的の調査項目を因子分析し、「外国人への接近意思」、「英米人との同一化」、「社会文化的興味」、「道具・知識」、「英語メディア」の5次元を抽出した。そして、この研究では、その構造に加えて、第二言語に自信があるほど、またグループの親密さを肯定的に認知しているほど、教室内の学習行動が積極的にコンピテンスが高いことも報告された。教室内の学習行動などを示したこの研究は、より教育実践に近づけた研究として評価されたと言われる。(八島, 2008)

上記では、動機づけ構造に関する研究の一部を紹介した。これらの多くの動機づけ構造は、学習者がどのような動機づけを持って学習しているかを把握するうえでは、有益な情報を与えてくれるが、それらは一般的なあるいは全体的な傾向を示すことが目的となっている。したがって、英語学習の実践指導においてどのような指導を行えばよいかという直接的な示唆を得ることはなかなか困難であると言える。実際の教室で取り扱える観点から動機づけ構造を説明している研究には、ドルニエイ (Dorneyi, 1994) のモデルがある。このモデルでは、外国語動機づけ構造の概念を「言語レベル」、「学習者レベル」、「学習場面レベル」の3つのレベルで説明している(表 2-1)。「言語レベル」は、統合性と道具性に関係のある伝統的に確立された外国語動機づけの要素を表している。「学習者レベル」は、学習課程に影響を与える個々の特性を含んでおり、「達成ニーズ」と「自信」が挙げられている。「学習場面レベル」は、教室場面での外国語学習の多様な側面に根ざしている場面特有動機に関連している。具体的には、授業特有の動機づけの構成要素(教育課程や指導教材、指導法、学習課題に関わる要素)、教師特有の動機づけの構成要素(教師の人柄、行動様式、教育方法、教育実践に関わる要素)、そして集団特有の動機づけの構成要素(学習集団の特性に関わる要素)からなっている。

表 2-1

ドルニエイ (Dornyei,1994) の外国語学習動機づけの構造

言語レベル(LANGUAGE LEVEL)	○統合的動機づけの下位システム ○道具的動機づけの下位システム
学習者レベル(LEARNER LEVEL)	○達成ニーズ ○自信 *言語使用不安 *知覚している外国語能力 *原因帰属 *自己効力感
学習場面レベル (LEARNING SITUATION LEVEL) ・授業特有の動機づけ要素 ・教師特有の動機づけ要素 ・集団特有の動機づけ要素	○(授業に対する)興味 ○(個人のニーズに対する授業の)関連性 ○(成功の)期待 ○(結果についての個人の)満足感 ○(教師を喜ばせたいとする)親和動機 ○権限のタイプ(管理的対自律支援的) ○動機づけの直接的な社会化 *モデリング *タスクの提示 *フィードバック ○目標志向性 ○規範と報酬システム ○集団結束性 ○教室内目標構造(協調的、競争的、もしくは個別的)

ウィリアムズとバーデン (William & Burden,1997) によっても、実際の教室で外国語学習を行う観点から、外国語学習に関する動機づけ構造の概念化が提案された(表 2-2)。ドルニエイ (Dornyei, 1994)の構造とは異なる原則に従っている。ウィリアムとバーデンの概念では、主に動機づけの要因が内的なものであるか、もしくは、外的なものであるかによって構造化された。そこでは、内的なものとして、「活動への内面的興味」「主体感」「習熟」などが挙げられており、外的なものとして、「重要な他者」「重要な他者との交流の性質」「学習環境」などが挙げられている。外国語学習における内的要因と外的要因はそれぞれ独立したものではなく、学習環境という文脈のなかでお互いに関連性を保っている。さらに、このような学習者の学習環境や学習課程における要因を考慮するという考え方は、タスクに焦点をあてた動機づけにも反映され、学習者を動機づけるタスクの種類やタスクにおける学習者の協同活動と動機づけとの関係を明らかにしている(Julkunen, 2001)。

表 2-2

ウィリアムズとバーデン(Williams & Burden, 1997)の外国語学習動機づけの構造

内定要因	外的要因
<ul style="list-style-type: none"> ○活動への内面的興味 *好奇心の喚起 *適度の挑戦 ○知覚された活動の価値 *個人的な関連性 *結果の期待値 *活動に付与される本質的な価値 ○主体感 *原因作用の中心 *制御中心：課程と結果 *適正目標設定能力 ○習熟 *有能感 *技能向上と選択分野での習熟の自覚 *自己効力感 ○自己概念 *必要とされる技能に関する自己の長所と欠点の現実的認識 *成功と失敗の個人的定義と決断 *自己価値の関心 *学習された無力感 ○態度 *言語学習全般への態度 *目標言語への態度 *目標言語の社会と文化への態度 ○他の感情状態 *自信 *不安、恐れ ○発達年齢と発育段階 ○性別 	<ul style="list-style-type: none"> ○重要な他者 *親 *教師 *仲間 ○重要な他者との交流の性質 *媒介学習体験 *フィードバックの質と量 *報酬 *適切なほめことばの質と量 *罰、制裁 ○学習環境 *居心地よさ *教育資料 *時間（一日単位、週単位、年間） *クラス及び学校の規模 *クラスや学校の規範 ○より広い背景 *広い家族のネットワーク *地域の教育システム *対立の利害 *文化規範 *社会的な期待と態度

前述のドルニエイ (Dornyei, 1994) の外国語学習動機づけの構造とウィリアムズとバーデン (William & Burden, 1997) の外国語動機づけ構造の理論は、いくつかの代表的な教育心理学の動機づけ理論に従って、教室での外国語学習動機づけ要素を「言語レベル」、「学習者レベル」、「学習場面レベル」の3つのレベルと「内的要因」と「外的要因」の2つの側面をもとに、下位要因を分類したものと言える。これらは、教室における動機づけの大枠を捉え、そこでの動機づけをより詳細に記述し検討している点において有益であるが、2つの研究で示されている包括的なリストでは各構成要素間の相互関係は示されておらず、1つの動機づけモデルと見なすことができない。そして、含まれている要素が多種多様であるため、実証的な手法によっ

てその妥当性を検証することはかなり難しいと考えられる。しかし、これらの2つの理論には、実際の授業における外国語学習に対する動機づけ構造が見られると同時に、自己決定理論で取りあげられている自律性（自己決定性）、有能性、関係性に相当する概念も含まれていると言える。従って、本研究の外国語学習に対する動機づけを高める実践と理論を考えるうえで、直接的な示唆を得ることができる。

3, 動機づけと他の要因との関係を取りあげた先行研究

上記の動機づけの構造に関する研究に加えて、動機づけと他の個人差要因との関連に関する研究も多く行われている。具体的には、動機づけと言語学習不安、態度、学習ストラテジー、学習成果、学習環境などとの関連を調査した研究が多く見られる。

特に 1990 年ごろからは、外国語を使う時の不安の研究が急速に増えている。中でも、Krashen(1985)の「情意フィルター」という考え方はよく知られている。これは、自意識や不安が高いと情報が脳の処理システムに入りにくくなるという考え方である。MacIntyre & Gardner(1991)は、数学など他の教科の不安、テスト不安、スピーチ不安などに関して 19 種類の不安尺度を用いて調査している。そして、因子分析により、調査対象者にとって外国語であるフランス語に関わる不安は、他の種類の不安や特性不安と区別できることを示した。また、不安が高いと記憶や産出などの言語学習の認知的プロセスが妨げられることを示し、不安の高さが言語学習に影響する認知的メカニズムの一面を明らかにしている。不安が外国語学習の認知的課程に影響するのであれば、学習の結果としての習熟度に影響すると予測できる。これについては、多くの研究者が、不安の測定値と外国語の成績やテスト結果の相関関係をしらべることにより、不安の高さと外国語の習熟度に負の相関があることを示している(Clement, Dornyei, & Noels, 1994; Ehrman, 1996)。学校のような学習状況でも、旅行やビジネスにおける対人接触場面でも、「外国語不安」は、外国語・第二言語のコミュニケーションに影響する重要な要因であると考えられる。教師と学習者の関係や、情緒的つながり(rapport)、学習者同士の人間関係や連帯、教室内の雰囲気やその他の多様な社会的状況的要因により、生徒のコミュニケーション不安は日々変動する。不安の個人差に対処することも必要だが、学習者が不安を感じにくい学習環境を創出する工夫が教師に求められる。Oxford(1999)は不安を緩和するヒントを 13 項目にまとめている。

外国語習得と学習者の学習者の性格との関連を調査した研究も多くある。外国語習得と学習者の外向的性格・内向的性格との関係については、外向的な性格をもっていると目標話者との

接触頻度や教室内での使用頻度が多くなるため、外国語学習をする上では有利であると多くの研究者によって考えられている(Brown, 1987; Rossier, 1975; Rubin & Thomson, 1994; Seliger, 1977)。しかし、日本人英語学習者を対象とした教室場面での研究では、性格による習熟度の差が認められないか、むしろ内向性がやや有利という結果がでている (Bush, 1982)。八島(1997)も、日本のように目標話者との日常的接触がなく、教室内でも自由意志の発話が必ずしも奨励されない環境では、外向的な性格要因は関与しにくいと分析している。

動機づけと学習ストラテジーの関係についても、多くの研究で調査されている。学習ストラテジー指導は自律的な動機づけを高めるので重要な役割を果たすということを多くの研究は実証的に示している。これらの研究が教育的に示唆することは多いと言える。森(2004)は、大学生を対象に、英語学習に対する自己効力感が英語学習ストラテジーの発達的变化に及ぼす影響について調査した。この研究では、自己効力感が高い学生を高群、低い学生を低群とし、それぞれの群における自己効力感が中学時期の英語学習ストラテジーと大学時期の英語学習ストラテジーの促進に重要な役割を示すことを明らかにした。安藤(2000)は、大学生を対象に、生徒と教師の重視する英語技能の認知の違いと英語学習動機づけとの関連を調査した。その結果、生徒と教師の重視する技能の不一致により不満を感じている生徒は、全体的に、より自己決定の程度の低い動機づけをもつという傾向が示された。そして、生徒は、「聞く・話す」という技能を育成するような授業を求めているのに対して、依然として「読む・書く」という技能を育成するといった文法訳読指導が行われており、コミュニケーション能力を育成する指導は十分に行われていないという課題を示した。

4, 動機づけを高める要因に関する先行研究

1990年代以降の新しい理論やモデルの特徴として、学習者が学習環境の中でどのように学習をとらえたか、また、どのような過程をふんで動機づけを変容させたかに関して研究の視点が置かれ、それを通して、研究が学習者の内面の変化に、より目が向けられたということが言える。すなわち、時間の経過の観点から動機づけをとらえる研究がなされるようになったと言える。

トレンブレイら(Tremblay et al, 1995)は、ヘブライ語を学習する大学生を対象に、学習者の語彙学習における動機づけ変容に関する調査を行い、未習のヘブライ語を含むタスクを通じた学習者の動機づけの変化を報告した。長期的な動機づけが短期的な動機づけを規定し、短期的な動機づけがヘブライ語の学習に直接影響を与えることを報告した。

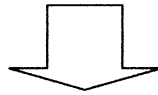
Chang(2005)によると、メタ認知方略(具体的には「振り返り」)の活用と協同的なグループ・ワークを組み合わせて Web-based の学習で1学期間にわたり英語を学ばせたところ、学習に対する動機づけがより内発的に深化し、英語学習に対しての積極性が高まり、インプットの理解やクラスでのパフォーマンスに関しても自信をもつようになったと報告された。

廣森(2006)は、大学生を対象にした調査で、自己決定理論における3つの心理的欲求は、英語学習者の動機づけに強い影響を与えていることを指摘した。大学生の必修の英語の実際の授業で、ライティング授業の自由英作文活動を用いて3つの心理的欲求を満たすような働きかけの介入を継続的に行った結果、その3つの心理的欲求を満たした学習活動を通して、学習者がより自己決定性の程度が高い動機づけを持つように変容することを確認した。

学習活動における動機づけを考えると、数ヶ月、あるいは数年にわたって、不変、あるいは安定した学習特性として考えることは適切でない。学校での学習動機づけモデルには、時間的な側面、すなわち時間軸を含むことが有益である(Dornyei, 2000)。ドルニエイとオットーは、動機づけが異なる段階からなることを時間の経過による変化で明らかにし、3つの段階で学習者の行動や思考に影響を与える主要な動機づけ段階を挙げている(図2-3)。第1段階は、初期段階の動機づけで、それは生み出さなければならないものとして示され、「選択動機づけ」と呼ばれる。第2段階は、生み出された動機づけは、特定の行動が続く間、積極的に維持され、保護されなければならない、それは「実行動機づけ」と呼ばれる。最終段階は、「動機づけを高める追観」と呼ばれ、学習の経過を学習者自身が回顧的に評価することに関わっているものである。そして、意欲的に取り組む活動の種類は、この追観段階における学習者自身による過去の経験の処理法によって決定されると言われる。図2-3は、教室における動機づけの大枠を捉え、そこでの動機づけ変容や変化をより詳細に記述し検討している点において有益である。含まれている要素が多種多様であるため、実証的な手法によってその妥当性を検証することは難しいが、それらには、自律性、有能性、関連性といった自己決定理論における3つの心理的欲求に相当するものが存在することがわかる。このモデルには、「学習者の信念とストラテジー」「自律感」「自己調整ストラテジーの知識とその使用」などといった自律性に関するもの、「成功への期待と知覚している対処能力」「帰属の要因」といった有能性に関するもの、「周囲の支援もしくは妨害」「学習者集団の影響」といった関係性に関するものが含まれており、自己決定理論の枠組みを用いて動機づけを高める実践と理論を考えるうえで、直接的な示唆を得ることができる。

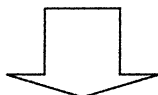
行動前段階

選択動機づけ
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none">・目標設定・意志の形成・行動の開始
動機づけに影響を及ぼす主な要因 <ul style="list-style-type: none">・多様な目標特性（目標の適切さ、具体性、近接性など）・学習課程自体や、その成果と結果に関連する価値・外国語とその話者に対する態度・成功への期待と知覚している対処能力・学習者信念とストラテジー・周囲の支援もしくは妨害



行動段階

実行動機づけ
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none">・下位課題の作成と実行・（自己の成果の）同時進行的な評価・行動制御（自己調整）
動機づけに影響を及ぼす主な要因 <ul style="list-style-type: none">・学習体験の質（楽しみ、ニーズの重要度、対処能力、自己及び社会的心象）・自律感・教師と親の影響・教室内の報酬と目標構造（例えば、競争対協同）・学習者集団の影響・自己調整ストラテジーの知識とその使用（目標設定、学習ストラテジーなど）



行動後段階

動機づけを高める追観
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none">・原因帰属の形成・基準やストラテジーの修正・意図の放棄と新たな計画
動機づけに影響を及ぼす主な要因 <ul style="list-style-type: none">・帰属の要因（帰属の様式と偏り）・自己概念に関する信念（自信や自己価値）・フィードバック、称賛、成績評定

図 2-3

外国語学習における動機づけのプロセス・モデル (Dornyei & Otto, 1998, Dornyei, 2000)

5, 動機づけと外国語コミュニケーションの関係を取りあげた先行研究

コミュニケーション不安やコミュニケーション動機づけ構造に関する研究は多く調査されている。大坊(1982)は、学習者の相互作用の視点から、不安とコミュニケーション量に関して調査した。高不安者と低不安者のペア、つまり不安の度合い差がある組み合わせの方が、高不安者同士、低不安者同士のペアよりコミュニケーション量が多くなるという結果を報告している。不安がコミュニケーションに与える影響は、不安が高いとコミュニケーションの量が少なくなるというような単純なものではないことを示している。この研究は母語に関するものであるが、外国語や英語の授業で多用されるペアワークなどの際、どのような組み合わせにするとよいかを考える際に参考となるものであると言える。

MacIntyre, Clement, Dorneyei, & Noels (1998)は、“willingness to communicate”(WTC)の概念モデル(図 2-2)において、異文化間の態度・接触動機など民族間の関係や社会的状況に影響を受ける要因と性格や第二言語能力・自信など個人要因が複雑に組み合わさって第二言語使用に影響を与える様相を表そうとした。第二言語のコミュニケーションには、言語能力、自分の言語能力に対する自信あるいは自信のなさ、民族間の関係、相手文化に対する態度など、第一言語(母語)でのコミュニケーションよりはるかに多くの要因が複雑に絡んでいることを示している。世界の人々とのコミュニケーションを最終的な目標として学習するのであれば、コミュニケーションの場面は、自己の文化・民族的アイデンティティを意識せざるを得なくなる状況であるため、自分も相手もそれぞれが、民族的、社会的アイデンティティを持った存在であることを忘れるべきでないことを表している。そして、一方、モデルの右側の下から上へ、性格、コミュニケーション能力、自信、WTC とつながる部分は、教室内で外国語を学習する状況での情意的側面にも直接関連していると言える。そして、コミュニケーションをすることを目的とした場合に、学習動機だけでなく、自信・不安などの個人の性格要因と、異文化接触動機や異文化への態度などが、第二言語でコミュニケーションする際にどのように影響するかという観点を含んでいる。

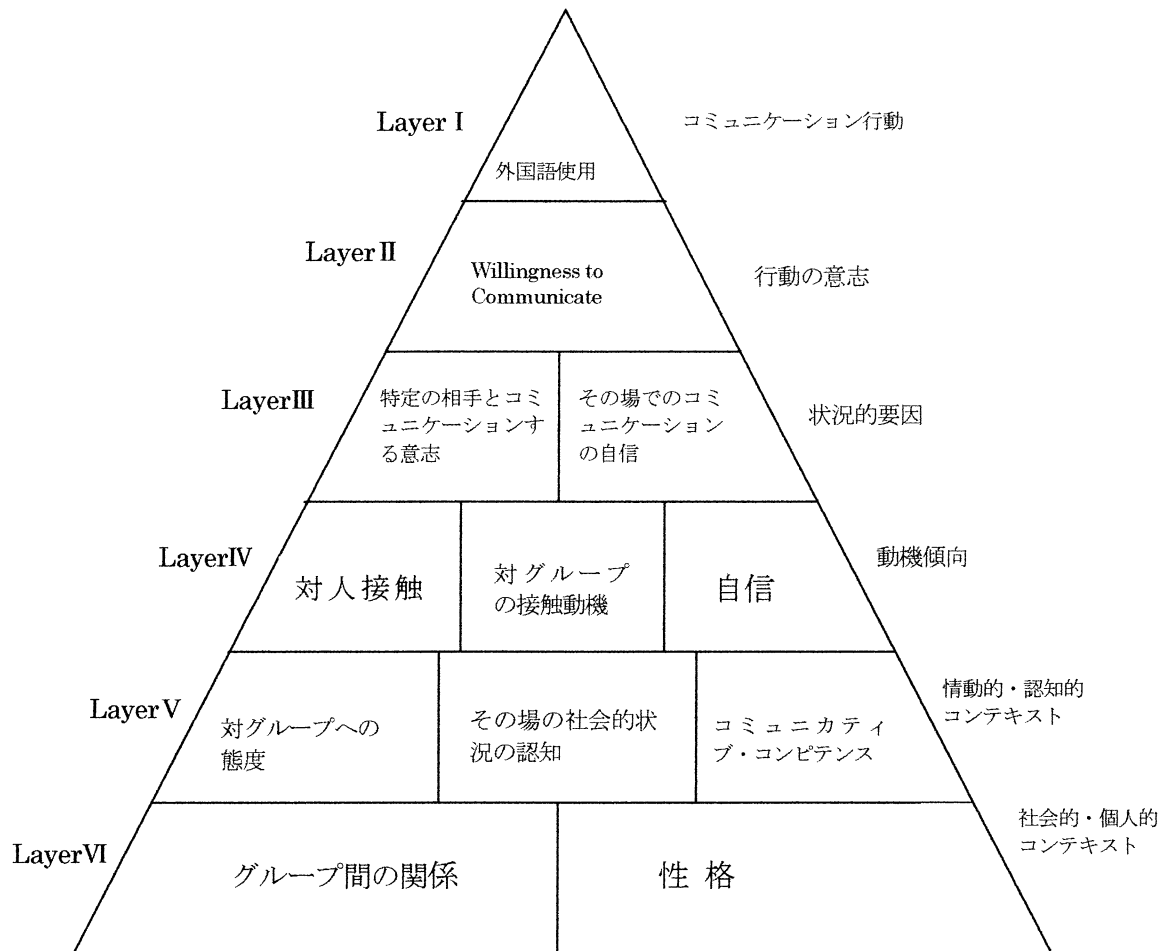


図 2-2 WTC モデル MacIntyre, Clement, Dornyei, & Noels, (1998)

MacIntyre & Charos(1996)、MacIntyre & Clement(1996)は、パス解析を用いて第二言語における WTC の関連要因の分析を試み、統合的動機や性格などとの関連を報告している。八島 (2002) は、日本における WTC と動機づけとの関連を調査し、学習意欲の高い学習者はコミュニケーションの自信をもちやすく、WTC の度合いが増える傾向があることを示した。すなわち、八島(2002)では、国際的志向性と学習意欲、英語力、英語コミュニケーションへの自信、及び WTC の関係を共分散構造分析を用いて分析し、国際的志向性をもっているほど、また英語コミュニケーションに自信があるほどコミュニケーションを開始する傾向が強いことが示されている。つまり、外国語でコミュニケーションを積極的に図るかどうかは、言語コミュニケーション能力に自信をもっていることと、英語を使う自己概念に肯定的な意味を見いだすことが肝要であることが示された。MacIntyre ら.(1998)は、WTC に影響を与えるのは言語能

力よりむしろ言語能力の自己評価である可能性を指摘し、情意的側面と運用能力の関わりを明確にする必要性を指摘している。つまり、実際の行動に踏み切るかどうかに影響を与えるのは、客観的に言語能力がどうあるかということより、それを自分がどう認知しているかということを示している。すなわち、これらの研究結果は、外国語学習におけるコミュニケーションにおいても、有能性の認知を高めることが動機づけを高めることに大きな役割を果たしていることを示している。

第2節 自己決定理論とその先行研究

自己決定理論(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)は、従来、対立するものとして考えられることが多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的に捉える理論である。自己決定理論によると、人間の基本的な欲求として、自律性（自己決定性 **autonomy**）、有能性（**competence**）、関係性（**relatedness**）を挙げている。自律性とは、自分自身の興味関心に基づき、他者や外部の強制によらず、自分の意志で決定し行動できているという感覚である。有能性とは、周囲の対象や環境と効果的に相互作用し、自分の行為や可能性に自信を持てるという感覚である。最後の関係性とは、他者と関わりをもちながら他者とうまくやっていけるという感覚である。内発的動機づけと外発的動機づけの2種類ではなく、自己決定性の程度によって動機づけを細分化し、自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置している。まず、外発的動機づけを自律性の低い順に外的調整、取り入的調整、同一化的調整、統合的調整といった段階に区別している。そして、内発的動機づけを外発的動機づけより、さらに自律性の高い動機づけとしている。このように、動機づけを自律性の程度によって配置し、動機づけの各タイプは連続体を成すものとして想定することによって、さまざまな動機づけを統合的に捉えることが可能となっている。

自己決定理論に基づいて、内発的および外発的動機づけと無力感を中心とする非動機づけを総合的に測定するものとして **Echelle de Motivation en Education (EME)** (Vallerand et al., 1989) と **Academic Motivation Scale(AMS)**(Vallerand et al., 1992, 1993)が作られた。EME と AMS では、内発的動機づけを理解、成就、刺激経験の3つに区別している。さらに外発的動機づけも自己決定の低い段階から順に、外的制御、取り入れ、同一化の3つに区別している。そして、内発的動機づけの3側面、外発的動機づけ3側面、非動機づけの計7側面を測定している。EME と AMS はフランス語で開発されたものであったため、英語話者や英語を第二言語として学習する者への内発的動機づけと外発的動機づけの妥当性と信頼性の検証もなされて

いる(Noels et al., 2000)。そこでは、内発的動機づけと外発的動機づけだけでなく志向性との関係が測られ、自己決定理論における構成概念との類似性が明らかになった。具体的には、4つの志向性(旅行、友情、知識、道具的動機)と、内発的動機づけの要因(理解、成就、刺激経験)と外発的動機づけの要因(外的調整、取り入的調整、同一化調整)と動機づけ欠如を相関分析することにより、自己決定の程度によって内発性と外発性を説明した Deci & Ryan (1985)の理論の妥当性を示した。

自己決定理論の研究では、動機づけが学習に対して及ぼす影響について、さまざまな観点から検討が行われてきた。例えば、Miserandino(1996)は、児童を対象にして、自律的な動機づけがさまざまな教科の成績を予測することを示した。また、Grolnick, Ryan & Deci(1991)も児童の動機づけの自律性が学年末の成績や達成テストの得点に関連していることを明らかにした。さらに、Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci(2004)は、大学生に対して読解課題を与え、自律性の高い動機づけがより深い読解につながることを示した。このように自律性の高い動機づけはより良い成績や学習行動に関連している。

このように、外国語に限らず、多くの教科・科目に共通する学習者の心理を自己決定理論を用いて取り扱っている研究は多い。

第3章

コミュニケーション活動に対する動機づけ構造 (研究1)

第3章 コミュニケーション活動に対する動機づけ構造

第1節 動機づけ構造に関する調査の目的

本研究の大きな目的は、自己決定理論の枠組みを用いて、実際の教室場面で、コミュニケーション活動に対する動機づけを喚起すると想定される3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりの関連を検討することである。したがって、学習者の動機づけを高めると予想される学習活動をデザインし、実際にその実践を授業で行い、その授業介入前後の学習者の変容から、3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりを検討することである。そのためには、生徒の動機づけがきちんと高まるような実践を行うことが重要になってくる。そこで、調査1においては、英語学習全般に対する動機づけ構造を明らかにして、実際に教室で行われるコミュニケーション活動に対する動機づけを高めるためには、どのような教材や題材を通して自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知を高めることが効果的であるのかについて検討することを目的とした。

自己決定理論においては、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つ心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を充たしていると仮定されている。また、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強い、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されている。しかし、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣接する概念が連続体を構成しているか、あるいは、中程度の自律性がどのように動機づけに関連しているのかについて見出されていない。そして、これらの動機づけ構造を明らかにすることを通して、より適切で効果的な3つの心理的欲求支援を高める授業介入が可能となると考えられる。そこで、調査2においては、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、(1) 自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか、(2) 動機づけの高まりはどのような構造になっているか (3) 3つの心理的欲求支援と動機づけの関係はどのようなになっているかに関して検討することを目的とする。

本章では、コミュニケーション活動に対する動機づけ構造に関して考察を行う。具体的には、英語学習全般に関する動機づけ構造、心理的欲求支援尺度と動機づけ尺度の構成概念、心理的欲求支援と動機づけの高まりの関係について述べることにする。

第2節 英語学習全般に関する動機づけ調査（調査1）

1, 目的

本調査の目的は、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるとされる3つの心理的欲求を充足させる授業介入に関して、英語学習全体の動機づけの観点から検討を加えることである。すなわち、実際に教室で行われるコミュニケーション活動に対する動機づけを高めるためには、どのような教材や題材を通して自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知を高めることが効果的であるのかに関して検討することである。

2, 調査方法

本調査では、「英語学習全般に関する動機づけ尺度」を作成し、津市立 T 中学校の第1学年生徒から第3学年生 340名（第1学年 102名、第2学年 114名、第3学年 124名）を対象に、2009年4月中旬に調査を行った。

「英語学習全般に関する動機づけ」の質問紙を作成する際には、これまでの英語学習意識調査である「英語教育の実践研究」（小池、1988）を先行研究として、調査対象である中学生の実態を考慮しながら、英語学習の目的、英語学習の4技能、英語学習の動機づけ、英会話（コミュニケーション活動）の4つの内容と英語学習に関する意見の記述の項目から独自に作成した（Appendix 1 参照）。そして、全ての項目について、評定は、「とてもそう思う（5点）」から「まったくそう思わない（1点）」までの5件法で回答を求めた。（1）英語学習の目的に関する項目としては、「入試のため」、「授業として与えられているため」、「常識として知っておきたいため」、「英語を用いる職業につきたいから」といった9項目を設定した。（2）英語の4技能に関する項目としては、英語学習で身に付けたい技能に対して「英語をうまく話せたらいいと思う」「英語の教科書や小説が読めたらいいと思う」「英語の発音がきれいにできたらいいと思う」といった6項目を設定した。（3）英語学習の動機づけに関しては、「英語の授業がおもしろいとき」「授業がよく理解できたとき」「先生が親切に教えてくれたとき」「友達より成績がわるいことがイヤに思えるとき」といった20項目を設定した。（4）英会話（コミュニケーション活動）に関しては、英会話（コミュニケーション活動）を行う授業に対して、「英語を話したり、聞いたりする授業は必要だと思う。」「実際の会話では、役に立たないと思う。」「外国人講師の生きた英語に接することができて良いと思う。」など9項目を設定した。

3, 結果と考察

(1) 英語学習全般に関する動機づけ構造

①英語学習の理由・目的

英語学習の理由・目的に関する項目としては、英語学習の目的は、「入試のため」、「授業として与えられているため」、「常識として知っておきたいため」、「英語を用いる職業につきたいから」といった9項目を考えた。これらの項目に対する回答において、主因子法による因子分析を行い、固有値1以上という基準から2因子解を採用し、プロマックス回転を施した。全ての因子に.35以下の負荷しか示さなかった2項目を除いて、7項目に再び同じ手順で分析を行ったところ表3-1に示す結果が得られた。第1因子を「道具的志向性」、第2因子を「国際的志向性」と解釈した。そして、各因子において.35以上の負荷を示す項目をもとに下位尺度を設定した。各下位尺度得点はその下位尺度に含まれる項目の得点を足しあわせて、項目数でわったものを用いた。各下位尺度の信頼性係数(Cronbach's α)は、.767~.681という値が得られた。

表 3-1

英語学習の理由・目的尺度 因子パターン行列 (主因子法・プロマックス回転)

項 目	因子負荷量	
〈道具的志向性〉 ($\alpha = .767$)	F 1	F 2
将来、外国に留学するため	.936	-.181
将来、外国を旅行するため	.747	.058
英語を使用する職業に就きたいから	.395	.318
〈国際的志向性〉 ($\alpha = .681$)		
常識として知っておきたいから	-.174	.725
日本を外国人に知ってもらうため	.107	.679
外国人と親しくなるため	.238	.567
友達に負けたくないから	-.025	.351
	因子間相関	
	F1	.440
	F2	1.000

八島(2000)では、日本における外国語学習の理由と目的に注目し、先行研究を基礎に36種類の学習理由をあげて約300名の日本人の大学生を対象に、それぞれの理由がどの程度重要かの評定を求めている。そこでの因子分析の結果、異文化への興味や外国人との接触動機を表す「異文化友好オリエンテーション」、職業や資格試験をめざす傾向である「道具的オリエンテーション」など9つの因子に分かれた。「異文化友好」と「道具的」の2つのオリエンテーションの相

関はかなり高く ($r=0.6$)、日本人大学生の場合、異文化への興味と道具的動機の両方を合わせもっている傾向が明らかになっている。また、八島 (2000) や中学・高校・大学生を対象に行われた木村、中村、奥山 (1999) の調査などを総合すると、日本の学習者は、英語学習に対して、(1)「受験・学校での成績・テスト・宿題」といった短期的で具体的な目標、(2)「外国の人とのコミュニケーション・留学・国際的な仕事、国際人としての自己像」というやや漠然とした長期的な目標の両者を併せ持っているという。本研究の生徒に関しても、これらの先行研究の結果とほぼ同様の結果を示すことが明らかになったと言える。従って、授業介入においては、できるだけ道具的志向性や国際的志向性を満たす介入が効果的であると考えられる

②英語学習の動機づけ

英語学習の動機づけに関しては、「英語の授業がおもしろいとき」「授業がよく理解できたとき」「先生が親切に教えてくれたとき」「友達より成績がわるいことがイヤに思えるとき」といった 20 項目を作成した。この 20 個の質問を作成するにあたっては、まず、学習意欲に影響を与えていると考えられる 5 つの要因、すなわち(1)授業との関係、(2)教師との人間関係、(3)友人との人間関係、(4)両親との人間関係、(5)テストとの関係に焦点を定めて 20 問を設定した。これらの項目への回答については、主因子法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、7 因子が抽出された。固有値の変化と因子負荷量の傾向から、6 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度、6 因子を仮定して、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、表 2 の因子パターンと因子間相関を得た。そして、第 1 因子「ポジティブな学習経験」、第 2 因子「テスト目標」、第 3 因子「授業に対する準備」、第 4 因子「対人承認関係」、第 5 因子「友人比較」、第 6 因子「否定的評価」と命名した。そして、各因子において、40 以上の負荷を示す項目をもとに下位尺度を設定した。各下位尺度得点はその下位尺度に含まれる項目の得点をたしあわせて、項目数でわったものを用いた。各下位尺度の信頼性係数 (Cronbach's α) は、.901～.551 という値が得られた。.551 という値は「否定的評価」におけるものであるが、これは十分な数値とは言えないので、解釈には注意が必要である。

以上の結果からは、「受験・学校での成績・テスト・宿題」といった短期的で具体的な目標に加えて、環境としての教師、教材、クラスメートなどとの関係の中で学習者が動機づけられていく要因をみることができる。

表 3-2

対人関係・テスト・授業動機づけ尺度 因子パターン行列 (主因子法・プロマックス回転)

項 目	因子負荷量					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
〈ポジティブな学習経験〉 ($\alpha = .803$)						
授業中にほめられたとき	.767	-.059	-.067	.113	-.078	.055
先生から期待されていると感じるとき	.669	.015	-.058	.080	-.113	.253
テストの成績が思ったより良かったとき	.568	.050	.056	.070	.046	-.102
授業がおもしろいとき	.546	.116	-.013	-.128	.128	-.134
授業がよく理解できたとき	.479	.142	.088	-.119	.142	-.064
先生が親切に教えてくれたとき	.471	.053	.214	.122	-.056	.000
〈テスト目標〉 ($\alpha = .709$)						
テストが予告されたとき (テスト1週間前)	.112	.864	.025	-.048	-.106	-.068
テストを目の前にしているとき (テスト1日前)	.126	.778	-.035	-.056	.004	-.075
テストの成績が思ったより悪かったとき	-.201	.406	.018	.065	.067	.339
〈授業に対する準備〉 ($\alpha = .901$)						
復習を十分にしたとき	.016	-.024	.923	.046	-.019	.024
予習を十分にしたとき	.027	.011	.833	-.014	.017	.056
〈対人承認関係〉 ($\alpha = .736$)						
親があたたかく見守ってくれるとき	-.036	-.081	.063	1.055	-.019	-.105
成績のことで両親にほめられたとき	.332	-.059	-.132	.490	.052	-.008
勉強について相談できる友人がいるとき	.046	.141	.058	.422	.110	-.014
〈友人比較〉 ($\alpha = .684$)						
友人より「成績がわるい」ことがイヤに思えるとき	-.071	-.020	-.023	.065	.863	-.071
友人より「成績がよい」と優越感を持っているとき	.304	-.148	.003	-.146	.503	.125
勉強のうえでのライバルがいるとき	.039	.028	.037	.112	.479	.074
〈否定的評価〉 ($\alpha = .551$)						
先生から無視されたとき	-.057	-.108	.095	-.151	-.012	.717
成績のことで両親にしかられたとき	-.112	.252	-.096	.157	.079	.472
親が成績に関して、何も言わないとき	.221	-.075	.009	-.049	-.009	.454
因子間相関						
F1	1.000					
F2	.323	1.000				
F3	.495	.354	1.000			
F4	.509	.387	.375	1.000		
F5	.363	.409	.304	.413	1.000	
F6	.236	.391	.275	.453	.457	1.000

③コミュニケーション活動の理由と目的

コミュニケーション活動（英会話）に関してはそれを行う理由・目的に対して、「英語を話したり、聞いたりする授業は必要だと思う。」「実際の会話では、役に立たないと思う。」「外国人講師の生きた英語に接することができて良いと思う。」など9項目を設定した。9項目に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析をおこなった。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった2項目を分析から外し、再度、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を表3に得た。そして、第1因子「聞く・話す力の向上」、第2因子「英米文化への興味」と解釈した。そして、各因子において.35以上の負荷を示す項目をもとに下位尺度を設定した。各下位尺度得点はその下位尺度に含まれる項目の得点をたしあわせて、項目数でわったものを用いた。各下位尺度の信頼性係数（Cronbach's α ）は、.875～.694という値が得られた。

表 3-3

コミュニケーション活動尺度 因子パターン行列（主因子法・プロマックス回転）

項目	因子負荷量	
〈話す・聞く力の向上〉 ($\alpha = .875$)	F1	F2
話す力が向上する。	.927	-.039
聞く力が向上する。	.900	-.041
発音が良くなる。	.766	.076
英語を話したり聞いたりする授業は必要である。	.488	.182
〈英米文化への興味〉 ($\alpha = .694$)		
ALTの生きた英語を聴くと、英語が好きになる。	-.107	.939
ALTの生きた英語に接することができる。	.184	.541
自分のペースで英語学習ができる。	.232	.374
	因子間相関	
	F1	.509
	F2	.509

八島（2002）では、カナダのWTCモデルの動機づけモデルを基盤に日本で英語を学習する意味をふまえて新たなモデルを構築し、その妥当性の検討を試みている。そこでは、「国際的志向性」と学習意欲、英語力、英語コミュニケーションへの自信、及びWTCの関係について共分散構造分析を用いて分析し、「国際的志向性」が学習意欲に結びつくこと、「国際的志向性」をもっているほど、また、英語コミュニケーションに自信があるほど英語でコミュニケーションを開始する傾向（L2WTC）が強いことが示されている。T中学校のような一般的な公立中学校の生徒のコミュニケーション活動の動機づけにおいても、英米文化への興味と話す・聞く力の向上に関してかなり高い因子間相関（ $r = .509$ ）となっており、英米文化への興味や国際的

志向性を高める授業介入が「話す・聞く力の向上」につながり、コミュニケーション能力やその有能感の高まりに効果的であることが想定できる。

(2) 「英語学習の理由・目的尺度」「対人関係・テスト・授業動機づけ尺度」「コミュニケーション活動尺度」得点の学年間比較

各学年（第1学年～第3学年）によって、上記の英語学習の理由・目的、対人関係・テスト・授業、コミュニケーション活動に関する動機づけについて差が見られるかどうかを検討するため、各学年を独立変数、英語学習の理由・目的、対人関係・テスト・授業、コミュニケーション活動の下位尺度得点を従属変数として一要因分散分析を行った。各学年による、各尺度得点の平均値と標準偏差、分散分析の結果は表3-4に示した。

表 3-4

各学年における下位尺度得点の平均値と標準偏差・一要因分散分析結果

	第1学年 (n=102)		第2学年 (n=114)		第3学年 (n=124)		F 値 (2, 337)	多重比較 (Tukey 法)
	M	SD	M	SD	M	SD		
道具的志向性	2.56	.974	2.10	.866	2.18	.896	7.96 ***	1>3>2
国際的志向性	3.14	.765	2.83	.797	2.76	.830	6.73 **	1>2>3
ポジティブな学習経験	4.17	.694	3.99	.736	3.97	.679	2.61	
テスト目標	3.74	.980	3.61	1.053	3.57	.938	.85	
授業に対する準備	3.69	.917	3.42	1.034	3.24	.880	6.35 **	1>3
対人承認関係	3.64	.952	3.25	.946	2.98	.971	13.22 ***	1>2>3
友人比較	3.17	.999	3.03	1.013	3.06	1.052	.54	
否定的評価	2.40	.859	2.20	.725	2.31	.832	1.62	
聞く・話す力の向上	4.29	.791	3.94	.872	4.11	.712	5.07 **	1>2
英米文化への興味	3.76	.831	3.47	.826	3.29	.752	9.87 ***	1>2, 1>3

*** p < .001 ** p < .01

分散分析の結果、6つの下位尺度間に有意差が見られたため、Tukey法による多重比較を行った。「道具的志向性」については、第1学年生徒の得点が高い傾向にあり、第2学年生徒の得点が最も低かった(F(2,337) = 7.96, p < .001)。「国際志向性」については、第1学年生徒の得点が最も高く、第3学年生徒の得点が最も低かった(F(2,337) = 6.73, p < .01)。「授業に対する準備」では、第1学年生徒の得点が高く、第3学年生徒の得点が低かった(F(2,337) = 6.35, p < .01)。対人承認関係では、第1学年生徒の得点が最も高く、第3学年生徒の得点が最も低かった(F(2,337) = 13.22, p < .001)。「聞く・話す力の向上」については、第1学年生徒の得点が高く、第2学年生徒の得点が低かった(F(2,337) = 5.07, p < .01)。「英米文化への興味」においては、第

1 学年生徒の得点が高く、第 2 学年生徒と第 3 学年生徒の得点が低かった($F(2,337)=9.87$, $p<.001$)。

第 1 学年生徒の英語学習全体に対する動機づけは、「道具的志向性」、「国際志向性」、「授業に対する準備」、「対人承認関係」、「聞く・話す力の向上」、「英米文化への興味」において動機づけが最も高く、全体的に英語学習に対する動機づけが高いことによって特徴づけられている。第 2 学年生徒については、他学年と比較したとき、「道具的志向性」が最も低くなっている。また、「国際志向性」「対人承認関係」は、第 1 学年より低く、また第 3 学年より高い。そして、「聞く・話す力の向上」「英米文化への興味」が第 1 学年より低い。第 3 学年生徒については、全体的に英語学習に対する動機づけが低い。「国際志向性」、「対人承認関係」は、他学年と比較して最も低くなっている。「授業に対する準備」、「英米文化への興味」は、第 1 学年生徒より低くなっている。

これらの結果より、第 2 学年生徒に対する授業介入においては、「道具的志向性」、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」に対する動機づけが高まる介入をすることが大切であると考えられる。「道具的志向性」については、他学年と比較したとき、最も動機づけが低い下位尺度である。一般的に、自律性が低い動機づけを高めることは困難であると考えられるが、それらに対する動機づけのてだてや工夫がうまくできれば、その動機づけは最も高まると考えられる。同様に、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」についても第 1 学年と比較すると低いいため、それらに対するてだてや工夫が授業介入でうまくできれば、動機づけは高まると考えられる。このように、授業介入では、コミュニケーション活動やその前の活動で、「道具的志向性」、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」に対するてだてや工夫をした介入を行うことを通して、動機づけが高まることを期待できるのではないだろうか。本研究では、双方向のコミュニケーション活動を通して、自己決定理論における自律性支援、有能性支援、関係性支援の介入を行うものである。そこで、具体的には、これらの 3 つの心理的支援をできるだけ「道具的志向性」、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」「聞く・話す力の向上」という視点で行うことができるコミュニケーション活動のてだてと工夫を考え、動機づけを高めることを目指す。

第3節 心理的欲求支援尺度と動機づけ尺度の構成概念の検討（調査2）

1, 目的

本調査の目的は、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか、そして、どのようにこれらの動機づけを高めれば良いかについて検証することである。また、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まるうえで、自己決定理論における3つの心理的欲求と動機づけはどのような関係になっているかについて検証する。具体的には、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つ心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を充たしているのか、そして、コミュニケーション活動に対する動機づけは自己決定度が高まるにつれて連続体を構成しているのかに関して検討することが目的である。そして、それを通して、どのような効果的な授業介入を行うのか、すなわち、3つの心理的欲求支援を効果的に高める授業介入について検証することが目的である。

2, 方法

本調査では、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動（英会話）における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動（英会話）における動機づけ尺度」を作成し、津市立T中学校の第2学年生徒115名（男子59名 女子56名）を対象に、2009年4月中旬に調査を行った。

「コミュニケーション活動（英会話）における心理的欲求支援尺度」は、英語教育分野において大学生1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究（廣森2006）を参考に作成した。そして、本研究の調査対象となる中学生の実態を考慮しながら、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求支援に対応すると想定される項目を各5項目ずつを独自に作成した（Appendix2 参照）。評定は、「とてもそう思う（5点）」から「まったくそう思わない（1点）」までの5件法で回答を求めた。自律性支援に関する項目は、「英会話（コミュニケーション活動）では、自分のことについて話す機会がある」、「英会話（コミュニケーション活動）では、先生が「しなさい」というからしている。（反転項目）」といったものであった。有能性支援については、「英会話（コミュニケーション活動）をして、「できた」という満足感を味わうことができる。」、「英会話（コミュニケーション活動）は、やればできると感じている。」とい

った満足感や自信に関する項目を設定した。関係性支援に関しては、「英会話（コミュニケーション活動）では、友達どうして学び合う雰囲気があると思う。」「英会話（コミュニケーション活動）をするときは、友達と協力して取り組むことができると思う。」のような教室での仲間関係や友達関係に関する項目を設定した。

「コミュニケーション活動（英会話）における動機づけ尺度」は、大学1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究（廣森 2006）を参考にして作成した。本研究の調査対象である中学生の実態を考慮して、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機の5つの下位尺度に対応すると考えられる項目を各5項目ずつ、計25項目からなる尺度を作成した（Appendix 2 参照）。評定は、「とてもそう思う（5点）」から「まったくそう思わない（1点）」までの5件法で回答を求めた。

内発的動機づけには、「英会話（コミュニケーション活動）することが楽しいから」「英会話（コミュニケーション活動）をして、新しい発見があると嬉しいから」といった感覚的な楽しさや知識を得るという満足感といった項目を設定した。3つの外発的動機づけの中で最も自己決定性の程度の高い同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態のものである。このような項目としては、「英会話（コミュニケーション活動）で、将来使えるような会話の技能を身につけたいから。」「英会話（コミュニケーション活動）は、自分の成長に役立つと思うから」といった項目を設定した。取り入的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態であるため、「先生に自分はよい生徒だと思われたいから」「英語で会話できると、なんとなく格好いいから。」といった項目を設定した。最も自己決定性が低いとされる外的調整は、「英会話は、授業のきまりみたいなものだから」「英検などの資格をとりたいたから」といった他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものにコントロールされて動機づけられる状態のものを設定した。最後に、英会話（コミュニケーション活動）には動機づけられておらず、拒否をしているという無動機を表す項目として、「英会話（コミュニケーション活動）は、時間を無駄にしているような気がする」「英会話（コミュニケーション活動）から何を得ているのかわからない」などの項目を設定した。

3. 結果と考察

(1) 心理的欲求支援の構造に関する調査の結果と考察

本研究で用いた「コミュニケーション活動における心理欲求支援」下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうかを検討するために、重みなし最小2乗法に

よる共分散構造分析による確認的因子分析を行った（Amos 7；図3-1）。分析結果を解釈するために、GFI, AGFI, CFI, RMSEAの適合度指標を参考とした。適合度指標とは、想定したモデルのデータへのあてはまりの良さを表すものであり、GFI, AGFI, CFIはそれらの値が1.00に近いほど説得力があるとされ、.90以上でモデルの適応性が高いとされる。また、RMSEAはその値が0に近いほどモデルへの適合が良いとされ、.08以下ならモデル受容、.05以下なら適合度は良好とされている。

表 3-5 には、自律性（項目 1～5）、有能性（項目 6～10）、関係性（項目 11～15）の各項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で 2.44、最大で 3.42 であり、極端な偏りを示した項目、あるいは天井効果・床効果を示した項目は見られなかった。これらを踏まえて確認的因子分析を行ったところ、最初の分析において十分な適合指数を示さなかった。そこで、低い負荷しか受けていない2項目（項目 3 と項目 15）を削除して、再度、確認的因子分析を行い、結果を検討したところ、図 1 の示すモデルの適合度指数は GFI=.87, AGFI=.81, CFI=.92, RMSEA=.080 であった。適合指数がほぼ満足な値を示したことから、この因子構造モデルに従って、後の検討を進めていくことにした。さらに、この結果をもとに各下位尺度を設定し信頼性係数（Cronbach's α ）を算出したところ、自律性支援=.62, 有能性支援=.79, 関係性支援=.77 の値が得られたため、この尺度構成を利用することにした。

続いて、表 3-7 には、このモデルの下位尺度相関を示した。それぞれの下位尺度相関は有意にかなり高いことを示し、自律性支援と有能性支援で $r = .661, p < .01$ 、有能性支援と関係性支援で $r = .635, p < .01$ 、自律性支援と関係性支援で $r = .561, p < .01$ となっている。すなわち、コミュニケーション活動に取り組む生徒は、これらの3つの要因は互いに関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが理解できる。そして、特に、自律性支援と有能性支援の相関が高いことは、第2学年の生徒は、コミュニケーション活動に対して、「英会話で、自分のことについて話すことができる」、「英会話の内容は自分で選ぶことができる」などといった自律性支援や自己決定性の欲求を満たされている生徒ほど、「自分の英会話に満足している」、「英会話はやればできると感じている」などといった有能性支援を満たされているといった高い傾向を持っていることを示している。また、有能性支援と関係性支援の相関が高いことは、「英会話はやればできる」、「英会話で「できた」といった満足感を味わえる」などといった有能性支援が満たされている生徒は、「英会話で、友達と協力して取り組むことができる」、「英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある」などといった関係性支援の欲求が満たされていると認知していることがわかる。自律性支援と関係性支援の相関も.561 となっており、

強く関連していることが分かる。「先生は、自分のペースに合わせてくれる」、「英会話では、自分で話す内容を選ぶことができる」など認知している生徒ほど、「英会話は友達同士で学ぶ雰囲気がある」、「英会話では、友達と協力して取り組むことができる」といった認知をする傾向がある。これに関して、Ryan(1991, 1993)では、関与（関係性支援）は自律性を奪うものでなく、個人性を認めるものであるとしている。自律性と関係性はしばしば対立する概念としてとらえられるが、自律性は独立を意味するわけではなく、自律的相互依存が可能であると述べられている。以上のことより、コミュニケーション活動に取り組む中学第2学年の生徒は、これらの3つの要因は互いに関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが示唆された。

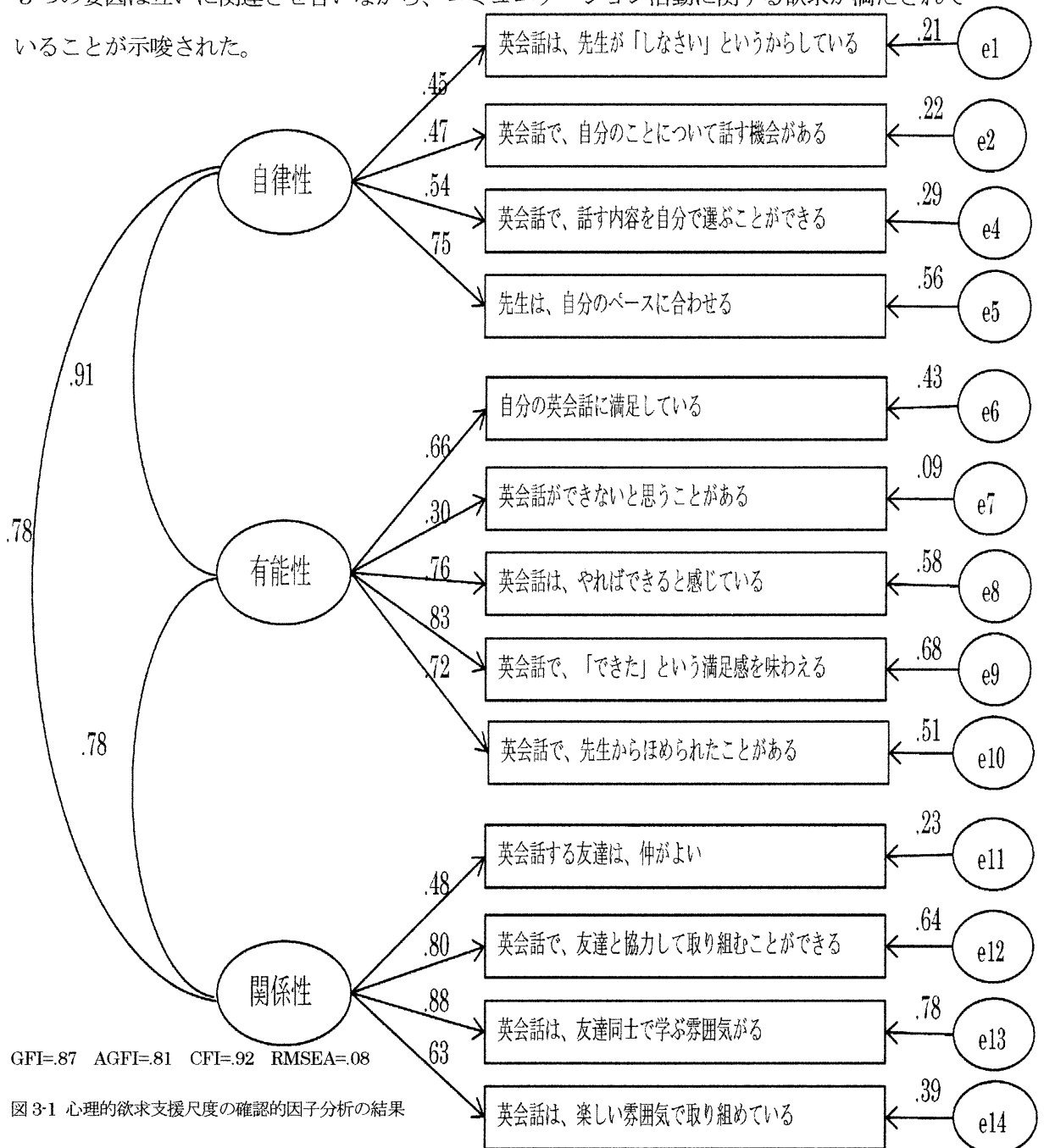


図3-1 心理的欲求支援尺度の確率的因子分析の結果

表 3-5

心理的欲求尺度 記述統計量		
(n=115)		
質問項目	Mean	SD
自律性支援		
項目 1	2.83	1.14
項目 2	3.25	1.07
項目 3	2.75	1.21
項目 4	3.09	0.87
項目 5	2.95	1.03
有能性支援		
項目 6	2.71	1.12
項目 7	2.44	1.01
項目 8	3.41	1.08
項目 9	3.37	1.23
項目 1 0	2.81	1.15
関係性支援		
項目 1 1	2.87	1.04
項目 1 2	3.42	1.03
項目 1 3	3.36	1.01
項目 1 4	3.30	1.14
項目 1 5	3.30	0.97
自律性支援	3.03	0.71
有能性支援	2.95	0.83
関係性支援	3.24	0.82

表 3-6

動機づけ尺度 記述統計量		
(n=115)		
質問項目	Mean	SD
内発的動機づけ		
項目 1	3.05	1.18
項目 2	2.83	1.14
項目 3	3.35	1.17
項目 4	3.28	1.07
項目 5	2.94	1.09
同一視的調整		
項目 6	3.40	1.21
項目 7	3.41	1.21
項目 8	3.59	1.14
項目 9	3.91	1.13
項目 1 0	3.64	0.97
取り込み的調整		
項目 1 1	2.47	1.14
項目 1 2	3.64	1.00
項目 1 3	2.78	1.18
項目 1 4	2.71	0.97
項目 1 5	2.45	1.04
外的調整		
項目 1 6	3.83	1.19
項目 1 7	3.16	1.08
項目 1 8	2.90	1.31
項目 1 9	2.94	1.40
項目 2 0	3.51	1.10
無動機		
項目 2 1	2.90	1.13
項目 2 2	2.67	1.10
項目 2 3	2.67	1.05
項目 2 4	2.43	1.06
項目 2 5	2.09	1.12
内発的動機づけ	3.08	1.03
同一視調整	3.58	0.98
取り込み的調整	2.97	0.80
外的調整	3.30	0.87
無動機	2.67	0.86

表 3-7

心理的欲求支援の各尺度間の相関

	自律性支援	有能性支援	関係性支援
有能性支援		.661 **	
関係性支援		.561 **	.635 **

** $p < .01$

(2) 動機づけ構造に関する調査の結果と考察

表 3-6 には、内発的動機づけ（項目 1～5）、同一視的調整（項目 6～10）、取り入的調整（項目 11～15）、外的調整（16～20）、無動機（項目 21～25）の各質問項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で 2.09、最大で 3.83 であり、天井効果・床効果を示す項目は見られなかった。そして、この「コミュニケーションにおける動機づけ」下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうか検討するために、重みなし最小 2 乗法による共分散構造分析によって、確認的因子分析を行った。最初の分析で十分な適合を示さなかったため、低い負荷しか受けていない 7 項目を削除し、再度、確認的因子分析を行った。その結果、このモデルの適合度指数は、GFI=.86、AGFI=.80、CFI=.92、RMSEA=.075 を示した。この結果をもとに、各下位尺度を設定し信頼性係数（Cronbach's α ）を算出したところ、内発的動機づけ=.87、同一視的調整=.86、取り入的調整=.51、外的調整=.55、無動機=.80 の値を示した。その結果は図 3-2 である。

自己決定理論の下位理論である有機的統合理論では、社会的価値観が内在化される過程を理論化している。その理論によれば外発的動機づけは自己決定度（自律性）に応じて 4 つの自己調整段階に分けられる。もっとも他律的な段階が外的調整の段階で、自己決定度が高まるにつれて、取り入的段階、同一視的段階、統合的段階と連続体を構成している。そして、隣接する概念間では、連続体上で隣接する概念間ほど相関がつよく、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すと仮定されている。表 3-8 には、各動機づけの下位尺度相関を示した。内発的動機づけと同一視的調整で $r=.589$, $p < .01$ 、内発的動機づけと取り入的調整で $r=.229$, $p < .01$ 、内発的動機づけと外的調整で $r=.054$ 、内発的動機づけと無動機で $r=-.516$, $p < .01$ といった下位

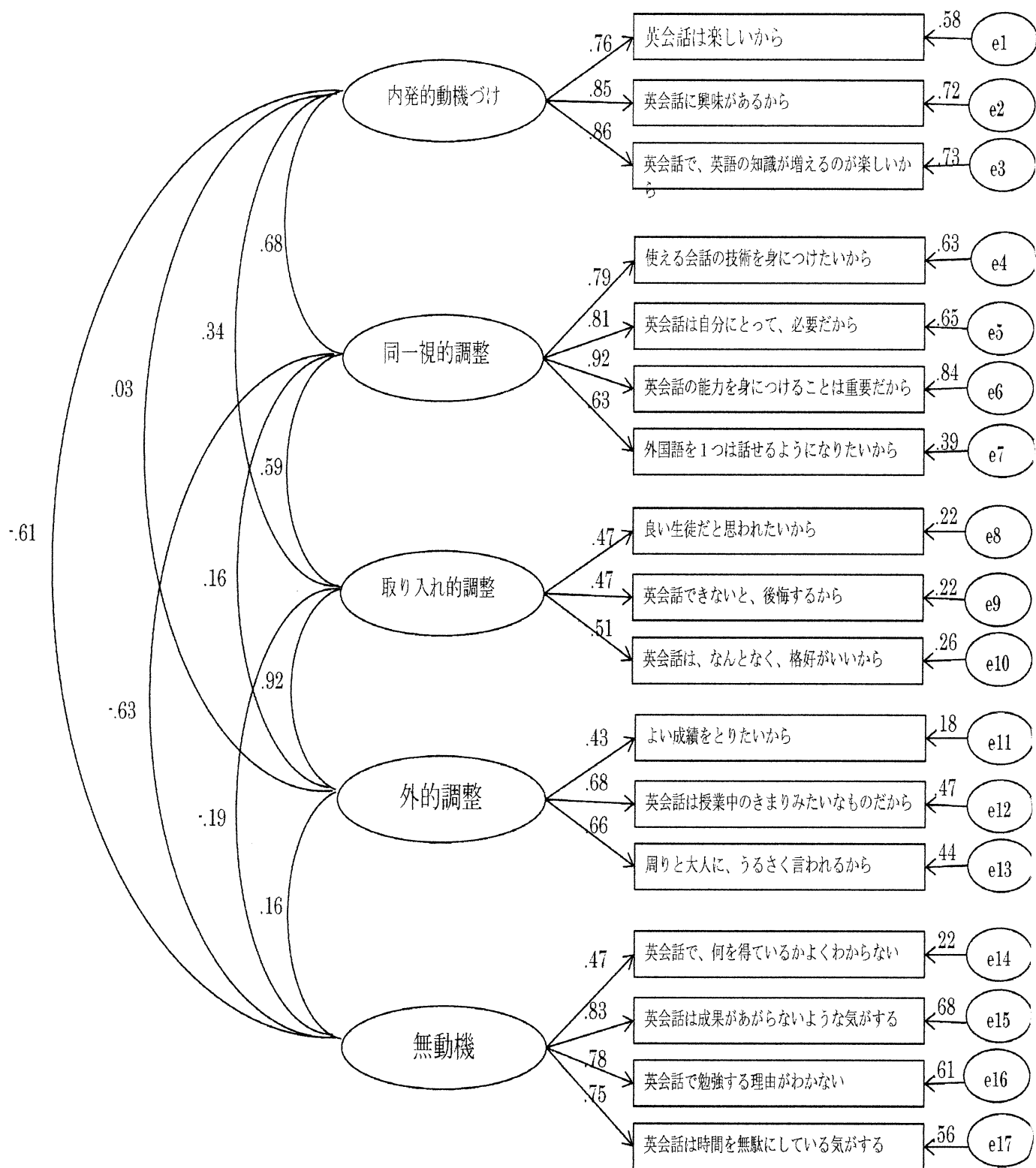
尺度相関が見られ、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている。また、同一視的調整と取り入れ的調整で $r=.417, p<.01$ と同一視的調整と外的調整で $r=.242, p<.01$ 、同一視的調整と無動機で $r=-.532, p<.01$ といった下位尺度相関が見られた。このように、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている様相が見られた。これは、全ての下位尺度相関についても、ほぼ同様の結果が得られており、中学校第2学年のコミュニケーション活動に対する動機づけにおいても、自己決定理論の自律性の高さにそって各動機づけが、ほぼ連続体を構成していることが確認できたと言える。

表 3-8

動機づけの各尺度間の相関

	内発的動機づけ	同一視的調整	取り入れ的調整	外的調整
同一視的調整	.589 **			
取り入れ的調整	.229 *	.417 **		
外的調整	.054	.242 **	.583 **	
無動機	-.516 **	-.532 **	-.147	.082

** $p<.01$ * $p<.05$



GFI=.86 AGFI=.80 CFI=.92 RMSEA=.075

図 3-2 コミュニケーション動機づけ尺度に関する確認的因子分析の結果

(3) 3つの心理的欲求と各動機づけとの関係に関する結果と考察

①心理的欲求支援の視点から

自己決定理論における動機づけは、自己決定性に基づいて、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機という順に連続体を形成しており、それらは、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）が満たされるほど、自己決定性の高い動機づけに高まるとされている。そこで、3つの心理的欲求支援である自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知の違いと内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機の各タイプとの関係を調べるために、それぞれの心理的欲求得点をもとに高群（上位 25%）、中群（中位 50%）、低群（下位 25%）の三群に分割し、一要因分散分析を使ってそれぞれの認知群と各動機づけタイプとの関係を検討した。3つの心理的欲求の各群の各動機づけタイプに対する尺度得点の平均値と標準偏差、分散分析の結果は、表 3-9、表 3-10、表 3-11 に示した。

表 3-9

自律性支援の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	自律性支援の 認知高群 (n=28)		自律性支援の 認知中群 (n=59)		自律性支援の 認知低群 (n=28)		F値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.32	0.98	3.21	0.93	2.54	1.12	5.40 **	高、中>低
同一視的調整	3.59	1.00	3.78	0.86	3.12	1.02	4.79 *	中>低
取り入的調整	2.94	0.90	3.16	0.68	2.58	0.81	5.25 **	高>低、
外的調整	3.27	0.79	3.32	0.82	3.26	1.04	0.06	
無動機	2.38	0.83	2.64	0.80	3.02	0.92	4.16 *	低>高

注) 多重比較はTukey法のHSD法による。 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

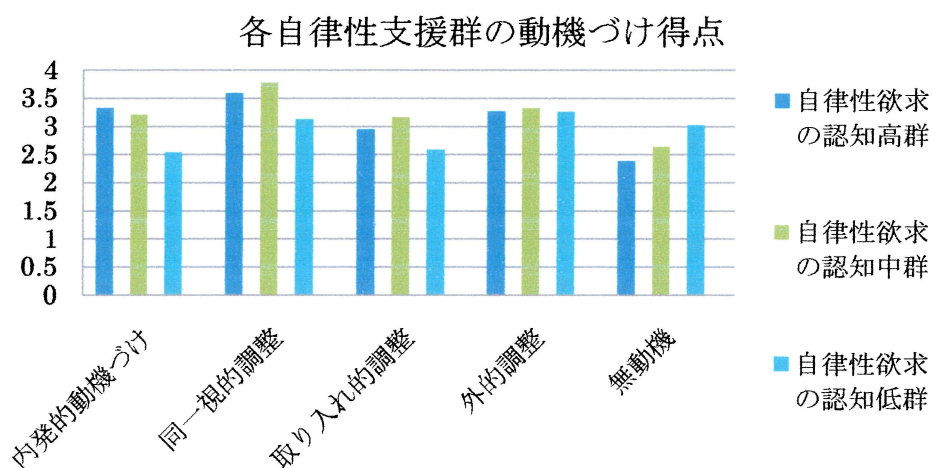


図 3-3 3つの自律性支援群の動機づけ得点

自律性欲求支援の認知においては、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、無動機の4つの動機づけタイプに対して有意な群の主効果が見られたため、Tukey法による多重比較を行った。内発的動機づけについては、自律性支援認知高群と自律性支援認知中群の得点が、自律性支援認知低群の得点より有意に高かった($F(2,112) = 5.40, p < .01$)。同一視的調整については、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かった($F(2,112) = 4.79, p < .05$)。取り入れ的調整でも、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かった($F(2,112) = 5.25, p < .01$)。外的調整では、有意傾向は見られなかった。無動機では自律性支援認知低群の得点が最も高く自律性支援認知高群より有意に得点が高かった($F(2,112) = 4.16, p < .05$)。

これらから、英語コミュニケーション活動における自律性支援認知のちがいは、外的調整を除き、動機づけの各タイプと関連していることが示された。また、内発的動機づけより自己決定性が低い同一視的調整と取り入れ的調整の動機づけタイプにおいて、自律性支援欲求の認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かったことは、自己決定理論において自己決定性の程度にもとづき動機づけタイプが連続体を示していることが、中学校第2学年の英語コミュニケーション活動を対象とした研究においてもあてはまることが確認されたと言える。自己決定理論では、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されていたが、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣

接する概念が連続体を構成しているか、あるいは、中程度の自律性が関わる動機づけが実際どのようなになっているか見出せていなかった。これに対して、本調査では、自律性支援の認知を3群で比較することを通して、自己決定理論において自己決定性の程度にもとづき動機づけタイプが連続体を構成していることが確認できた。

有能性支援の認知群においては、内発的動機づけに対して、群の主効果が有意傾向であった ($F(2,112)=2.79, p<.05$)。Tukey法の多重比較の結果、有能性支援の認知高群の得点は、有能性支援の認知低群より有意に高いことを示した。しかし、内発的動機づけを除き、他の動機づけタイプに対して、3群の認知のちがいは有意な差は示さなかった。また、関係性支援の認知群においては、いずれもどの動機づけタイプに対しても有意なちがいを示さなかった。

表 3-10

有能性支援の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	有能性支援の 認知高群 (n=28)		有能性支援の 認知中群 (n=59)		有能性支援の 認知低群 (n=28)		F値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.30	0.87	3.05	1.02	2.70	1.15	2.79 †	高>低
同一視的調整	3.62	1.00	3.63	0.96	3.40	1.02	0.48	
取り入れ的調整	2.92	0.79	3.05	0.78	2.83	0.87	0.76	
外的調整	3.29	0.83	3.27	0.89	3.36	0.89	0.09	
無動機	2.46	1.00	2.68	0.75	2.85	0.92	1.48	

注) 多重比較はTukey法のHSD法による。 *** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

図 3-4

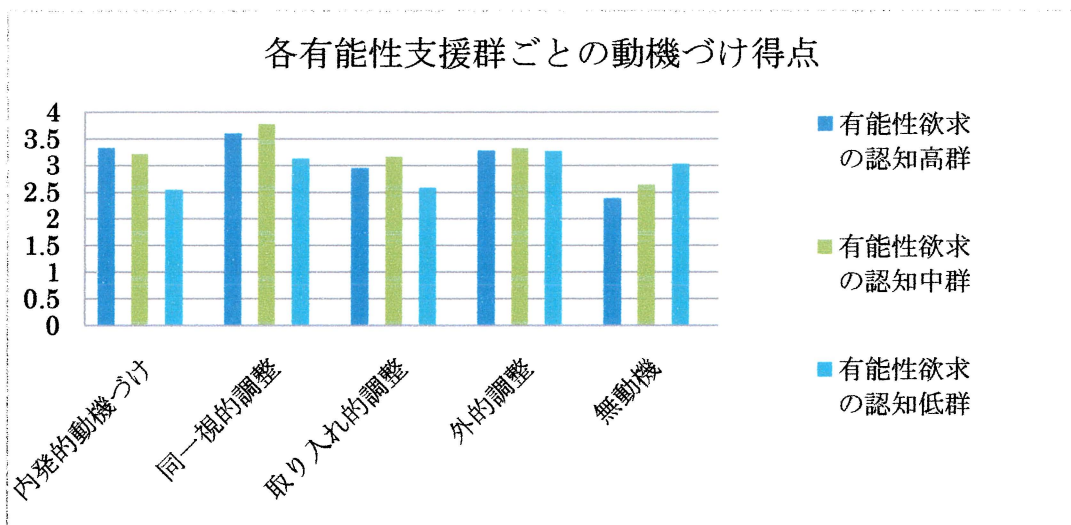


表 3-11

関係性支援の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	関係性支援の 認知高群 (n=28)		関係性支援の 認知中群 (n=59)		関係性支援の 認知低群 (n=28)		F値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.27	0.81	3.05	1.12	2.94	1.03	0.77	
同一視的調整	3.65	0.94	3.56	1.02	3.54	0.97	0.10	
取り入的調整	3.00	0.76	2.95	0.83	2.95	0.80	0.03	
外的調整	3.29	0.72	3.28	0.92	3.35	0.91	0.06	
無動機	2.49	0.87	2.70	0.88	2.77	0.82	0.82	

注) 多重比較はTukey法のHSD法による。 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

②各動機づけタイプの視点から

上記では、3つの心理的欲求支援のそれぞれの認知の違いが、自己決定性に基づく各動機づけ（内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機）とどのように関わっているかについて検討を行った。しかし、現実の教室場面を考えると、生徒が学習に取り組む理由は非常に複雑であり、いくつかの動機づけが複合的に作用していると考えられる。従って、現実場面においては、3つの心理的欲求を関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求が満たされ、また自己決定性に基づく内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機の複数の動機づけを同時に有していると考えられる。そこで、現実場面での動機づけと3つの心理的欲求の関係を理解するためには、個人を複数の動機づけの観点から検討する必要がある。そこで、個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルにおける3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より現実に即した動機づけと3つの心理的欲求の関係の検討を試みる。

そこで、自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルをまず検討するために、コミュニケーション活動動機づけ尺度を使って、クラスター分析(Ward法)を行った。その結果、解釈可能な5つのクラスターが見出された。クラスター1(30名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入的調整と外的調整も高い値を示していることか

ら「全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2 (26名) は、同一視調整、取り入れ
 的調整、外的調整が高い値を示しており、「外発全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラス
 ター3は (27名) は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的
 に高いスタイルであるため、「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4 (27名)
 は、内発的動機づけ、同一化的調整、取り入れ的調整が低い値を示し外的調整が相対的に高い
 値を示しているため、「外発的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター5は (5名) は、
 無動機だけ高い値を示したので、「無動機スタイル」群と解釈した。各動機づけ得点を従属変数
 とする一要因分散分析を行った結果、すべての動機づけ得点に関して有意な差が見られ
 ($F(4,110)=55.68$, $F(4,110)=48.40$, $F(4,110)=34.53$, $F(4,110)=28.76$, $F(4,110)=16.67$), すべて
 $p<.001$)、それぞれの動機づけスタイルは、相互に異なる特徴を有していることが確認された。
 Tukey法のHSD法による多重比較の結果を表3-12に、動機づけスタイルごとの各動機づけ得
 点を表3-13にして下記に示した。

表 3-12

各クラスターの動機づけ得点

	クラスター1 全般スタイル (n=30)		クラスター2 外発全般スタイル (n=27)		クラスター3 自律的スタイル (n=26)		クラスター4 外発的スタイル (n=27)		クラスター5 無動機スタイル (n=5)		F値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	4.06	0.54	3.02	0.54	3.44	0.67	2.07	0.71	1.00	0.00	55.68	*** 1>2, 3>4>5
同一視的調整	4.34	0.53	3.77	0.69	3.82	0.43	2.79	0.76	1.00	0.00	48.40	*** 1>2, 3>4>5
取り入れ的調整	3.49	0.60	3.50	0.55	2.63	0.49	2.52	0.55	1.13	0.30	34.53	*** 1,2>3,4>5
外的調整	3.53	0.59	4.00	0.47	2.51	0.55	3.41	0.75	1.67	0.94	28.76	*** 1,2,4>3>5
無動機	2.07	0.65	2.93	0.55	2.27	0.49	3.26	0.75	3.75	1.75	16.67	*** 5,4,2>3,1

注) 多重比較はTukey法のHSD法による。

*** $p<.001$

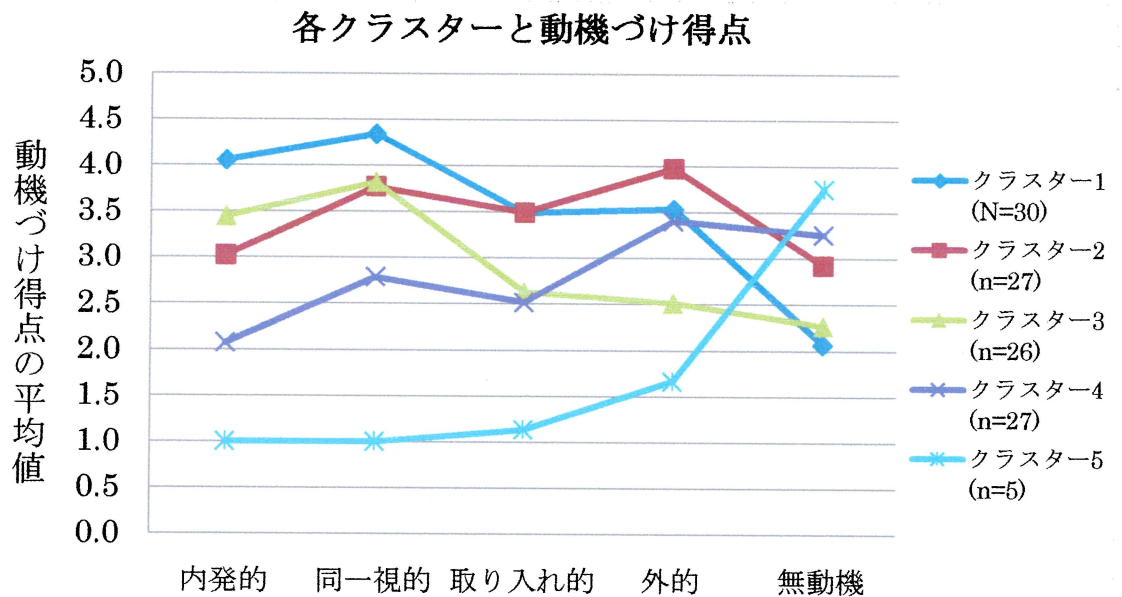


図 3-5 5つの動機づけスタイル群とその動機づけ得点

下記の表 3-11 は、それぞれの動機づけスタイルごとに、心理的欲求支援尺度における各下位尺度の平均点と標準偏差を示したものである。図 3-6 は、各動機づけスタイル (各クラスター) の3つの心理的欲求の下位尺度の平均値を図式化したものである。

表 3-13

各クラスターの3つの心理的欲求支援得点

	クラスター1 全般スタイル (n=30)		クラスター2 外発全般スタイル (n=27)		クラスター3 自律的スタイル (n=26)		クラスター4 外発的スタイル (n=27)		クラスター5 無動機スタイル (n=5)		F値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
自律性支援	3.23	0.70	3.02	0.45	3.19	0.70	2.64	0.83	3.15	0.57	3.30 *	1>4, 3>4
有能性支援	3.21	0.78	2.94	0.79	3.05	0.83	2.55	0.86	3.08	0.59	2.56 *	1>4
関係性支援	3.28	0.90	3.18	0.85	3.28	0.68	3.18	0.89	3.40	0.49	0.16	

注) 多重比較はTukey法のHSD法による。

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

動機づけスタイルごとの3つの心理的欲求支援の得点

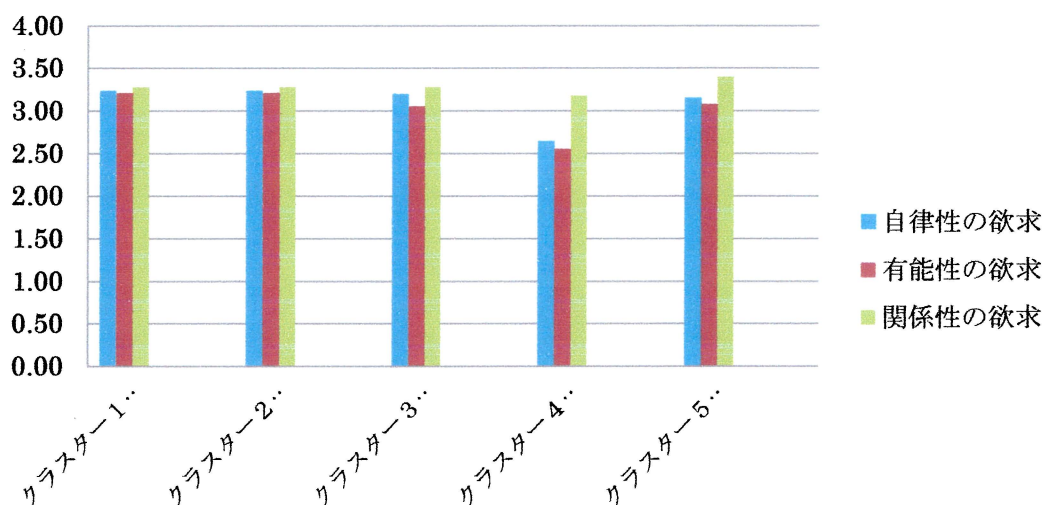


図 3-6 5つの動機づけスタイルと心理的欲求支援の得点

次に、クラスター分析によって得られた各動機づけスタイルと心理的欲求の得点との関連を検討するために、各動機づけスタイルを独立変数とし、各心理的欲求の得点を従属変数とする一要因分散分析を行ったところ、自律性欲求支援と有能性欲求支援において有意な主効果があることが確認された(自律性支援: $F(4,110)=3.30, p<.05$; 有能性支援: $F(4,110)=2.56, p<.05$)。しかし、関係性支援に関しては有意な主効果が確認されなかった。図 3-6 から明らかなように、「高動機づけスタイル」群と「自律的動機づけスタイル」群の自律性支援得点は、「低動機づけスタイル」群の自律性支援得点より高く、「高動機づけスタイル」群の有能性支援得点は、「低動機づけスタイル」群のその有能性支援得点より高かった。この結果より、3つの心理的欲求支援のうち、自律性支援と有能性支援に関しては、コミュニケーション活動の動機づけの高さと強く関わっていることが確認できた。しかし、関係性支援については、コミュニケーション活動の動機づけに影響を与えていることが確認できなかった。

③考察

上記で述べた①心理的欲求の視点からと②動機づけタイプの視点からの結果より、中学2年生の英語コミュニケーション活動においては、特に、生徒の自律性支援と有能性支援の認知を高めることが動機づけを高めるうえで重要な役割を示していると考えられる。これは、より現

実の教室場面を意識した動機づけスタイルの違いからの検討において、「高動機づけ」群の自律性支援と有能性支援の認知得点は、「低動機づけ」のそれらより有意に高かったことから明らかである。実際の教室場面での英語の授業では、コミュニケーション活動とはいうものの、生徒が実際にやっている活動はお互いのペアでそこに書いてある英文を相手に向かって読み上げているのに過ぎないということが多く見られる。また、コミュニケーション活動では、生徒は先生から質問されて、それにひたすら答えていることで終わっている場合も多く見られる。したがって、多くの生徒が自ら考えて質問したり、自分の考えを述べたりする活動にコミュニケーション活動はなっていない現状が多いと言える。「自分自身の考えを述べる」「生徒がみずから考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較的見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」能力、「生徒みずから考えて誰かに質問する」能力を、どのように高めるかといったことを考えた活動や授業展開は、動機づけを高める有効な手段として考えられると示唆できる。そして、第3章のこれらの結果をもとに、授業介入を行うことにする。

第4章

動機づけを高める授業介入 (研究2)

第4章 動機づけを高める授業介入

本章では、前章の結果をふまえ自己決定理論に従い実際に授業介入を行い、授業の考察・分析と質問紙調査を通して、3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりの関連に関して検討を行う。それらは、事象を生起のままに、第三者の観点から主観や偏見をまじえずに対象者の行動と反応を観察し記録する観察法と動機づけに影響を与えると考えられる要因について、生徒の主観的な回答を尋ねる質問紙調査で量的な調査法を用いて検討する。

第1節 動機づけを高める授業介入の必要性

1. 時間軸を主とした動機づけ概念

Dornyei(2001)は、why people decide to do something (決断の理由)、how long they are willing to sustain the activity (活動を継続する期間)、how hard they are going to pursue it (熱心さ)の3点で、学習の動機づけを表している。これらを尋ねる質問紙調査を実施することを通して、英語学習を行う理由や英語学習を始めた理由、質問紙調査実施時の学習理由や将来の目標について一般的傾向を知ることができる。しかし、外国語学習に限らず、学習者が高い動機づけを持って始めた学習もそれを継続する中で、目的が変化することもあれば取り組みに対する熱心さが変わっていくこともよくある。Dornyei(2001)は、動機づけ研究の難しさの1つとして、動機づけが時間的な性質をもつものであることを挙げている。そして、外国語学習のような持続的な長期間の学習活動においては、動機づけは何ヶ月も何年もコンスタントに続くものではなく、むしろ、個人が接するさまざまな内のおよび外的影響の価値評価やそのバランスによって特徴づけられるものであると彼は述べている。多くの学習者は日ごとに変わる意欲の変化について体験しており、その動機づけの強弱を説明するためには、時間軸を主とした動機づけ構成概念の構築が必要であるとも彼は述べている。ある行動開始時の動機づけはあたかも変わらないものであるかのように考えられる傾向があるが、学習態度の程度にはアップ・ダウンがあり、学習理由も時間とともに変わっていく可能性がある。日常の授業においても、今日の授業で生徒が積極的に取り組んでくれたとしても、明日の授業に同じように積極的に参加できるかどうかわからないことは教師も学習者も理解している。したがって、授業介入を行い、時間軸のなかで動機づけの変化を観察し、どのような要因が学習の継続に効果的に働き、動機づけの持続や高まりに影響するかを考察することが大切である。学習者の動機づけを高める研究をしようとする、要因間の関連をみるだけでなく、学習動機が時間的経過とともにどのように変化するかを見る必要がある。

2, 動機づけの計画化の必要性

授業のなかの動機づけの要素は、授業の導入段階でのみ取り上げられることが多い。しかし、本来、それは授業の初めから終わりに至るまですべての段階において存在するため、これらの要素を全て取りあげて授業の計画化をすることが学習に対する動機づけの高まりにつながる。授業の計画化を示す従来の指導案（授業案）では、教師が教材を子どもにどのように説明し、取り組ませていくのかのプロセスを明らかにすることが多い。そのねらいは、子どもの教材に対する知識や技能を高めることであるので、指導案（授業案）の中身は教材に対する子どもの知識や技能に焦点を合わせたものになっている。授業を総合的に計画化するためには、授業のなかの情意的側面、すなわち、動機づけも含めて計画化しなければならない。こうした動機づけに焦点化した授業の計画化は、新井・奥山(1983)、ウラッドコースキー(Wlodkowski, 1981)、エプステイン (Epstein, 1989) らによって提案された。

授業の全般にわたって動機づけを計画化していくことを提案するモデルには、三種の動機づけモデル(新井・奥山, 1983)がある。三種の動機づけモデルでは、授業の導入段階、展開段階、終末段階で動機づけを計画化している。導入段階では、行動喚起の動機づけを行う。ここでは学習や教材に対する子どもの興味や意欲へのはたらきがなされる。つまり、学習やその内容に対する興味やチャレンジ心で子どもの心を満たし、「きょうの学習は楽しそうだ」「今日の学習はできそうだ。チャレンジしたい」という状態に子どもを促すといった行動喚起の動機づけが高められる。展開段階では、目標志向の動機づけを行う。行動喚起の動機づけによって引き起こされた行動を基盤に、子どもを学習目標へと意欲的に接近させるはたらきがなされる。子どもの言葉で表現すれば、「何としても、目標に到達したい」、「ここまではやりとげたい」などといった動機づけ状態にあたる。こうした目標志向機能の動機づけに対するはたらきかけを通して、子どもは様々な困難を克服しながら、課題の達成へと意欲的に取り組むことができる。終末段階では、行動強化の動機づけを行う。行動喚起、目標志向の両機能によって十分に動機づけながら学習を続けて目標に到達できたとき、子どもは満足感や達成感を味わうことができる。そして、それらの満足感や達成感が次の学習への意欲につながり、さらに新しい課題に向かって自らの力で取り組んでいくことになる。このような動機づけ状態をつくっていくことが、行動強化の機能である。子どもの言葉で言えば、「今日の学習は楽しかった。また、このような学習をしたいなあ」「今日は、自分なりに頑張ることができたなあ」などといった動機づけ状態にあたる。この機能は、観点を変えると、次の学習の行動喚起につながる役割もしており、行

動喚起の伏線の役割を果たしている。

エプステイン(1988)は、教育実践場面にあてはまる動機づけの下位次元として、①課題(Task)、②権限(Authority)、③承認 / 報酬(Recognition / Reward)、④グルーピング(Grouping)、⑤評価(Evaluation)を設定しており、これらの下位次元はその頭文字をとって、これらは TARGET 構造と呼ばれる。課題構造は、授業において教師が生徒を動機づけるために使用する課題や教材の設定と関連する。ここでは、教師は生徒のレベルや知的好奇心に合わせた課題を準備するなど関わりができる。権限構造は、授業やクラブ活動、その他のクラス行事へ生徒自身が積極的に参加し、関与していくための動機づけである。そのためには、教師が子どもを規制するだけでなく、さまざまな活動を生徒自身によって企画し、運営していくことができるように意志決定の権限を生徒に与えていくことが必要となる。報酬構造は、生徒に自分が進歩し、達成していることを認識させることにより動機づける過程である。ここでは、生徒が自分たちの進歩を相互に承認し合える環境をつくることが教師の課題となる。グルーピング構造は、多様な生徒が動機づけられるための効果的なグループづくりの方法に関するものである。評価構造は、生徒の学習や行動の評価基準を明確化することである。最後に、時間構造は、生徒が課題を遂行するための時間設定のことで、生徒が課題を解決する際には生徒全員に同じ時間で解かせるのではなく、生徒の進度や能力などの多様性に応じて、時間配分をすることが必要なことを意味している。エプステインによる TARGET 構造の理論に基づく教育実践として、メーアとミッドグレイ(Maehr&Midgley, 1991)は、小学校および中学校の教師と共同してその学校に適した動機づけ方略を設定し、このように授業の構造ごとに動機づけに働きかけを行う計画化していく重要性を授業実践を改善するプロジェクトで実行している。

第2節 動機づけを高める授業介入の実際

1, 目的

第3章のコミュニケーション活動に対する動機づけ構造に関する検討の結果、及び第1節の動機づけの計画化の重要性をふまえて、授業介入を行い、その授業の考察・分析を通して、3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりの関連に関して検討を行うことを目的とする。

そして、異なる動機づけタイプの生徒に対して、3つの心理的欲求を充足させるてだてや動機づけの高まりにつながると仮定されるてだてを計画し授業介入を行い、それをもとに、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるてだてとモデルを考察することを目的とする。

2, 方法

津市立 T 中学校の第 2 学年生徒 59 名（男子 33 名 女子 26 名）を対象に、コミュニケーション活動に対する 3 つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間（2009. 4～2009. 9）行った効果を授業の分析と考察を通して検討する。

本章の検討においても、第 3 章で使用した第 1 回質問紙調査(2009. 4 実施)の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用した。そして、授業介入を行った調査対象の生徒（59 名）のクラスター分析(Ward 法)を行った。その結果、4 つのクラスターに分類することが適切であると考えられた。クラスター 1（18 名）は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な 2 つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター 2（13 名）は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入的調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できた。クラスター 3 は（11 名）は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているので「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター 4（14 名）は同一視的調整の得点だけが高得点であるため「同一視動機づけスタイル」群と解釈した。これらのクラスター分析の結果をもとに、各授業介入の授業記録では、授業全体の流れと具体的な 3 つの心理的欲求支援の観点だけでなく、それぞれ異なる 4 つのクラスターから比較的動機づけの変容を観察しやすいと考えられる生徒を一人ずつ抽出して、4 人の動機づけの変化を観察し、分析することとした。そして、各授業介入の結果と考察に関しては、(1)介入の意図、(2)焦点を当てる生徒の様子とその生徒に対するてだて、(3)授業記録（授業の流れ、分析と考察）に関して記述することとした。そして、授業記録では、動機づけの高まりが考察できた生徒の姿に下線をつけて表した。

授業実践に際しては、三種の動機づけモデルの理論を使用し、コミュニケーション活動に対する動機づけの計画化を行い、自己決定理論の 3 つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）の充足をめざして、授業介入を行う。第 3 章の調査 1 で考察したように、第 2 学年生徒に対する授業介入においては、「道具的志向性」、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」に対する動機づけが高まる介入を行うことが大切であると考えられる。「道具的志向性」については、他学年と比較したとき、最も動機づけが低い下位尺度である。一般的に、自律性が低い動機づけを高めることは困難であると考えられるが、しかし、それらに対する動機づけのてだてや工夫がうまくできれば、その動機づけは最も高まると考えられる。同様に、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」についても、第 1 学年と比較すると動機づけが低いため、それらに対するてだてや工夫が授業介入で

うまくできれば、動機づけは大きく高まると考える。このように、コミュニケーション活動やその前の活動で、「道具的志向性」、「国際志向性」、「対人承認関係」、「英米文化への興味」、「聞く・話す力の向上」に対するでだてや工夫を考慮しながら動機づけの計画化を行い、自律性、有能性、関係性の充足を行う授業介入を行い動機づけを高めることを考えた。

表 4-1 では、実際に行った 7 回の授業介入の介入時期と介入の題材について示した。そして、7 回の授業介入の中の第 1 回介入(2009. 4 下旬)、第 2 回介入(2009. 5 下旬)、第 4 回介入(2009. 6 下旬)、第 5 回介入 (2009.7 月上旬) の授業分析を行う。

表 4-1 授業介入の時期とその内容

*は、授業分析を行ったもの

介入回数	介入時期	介入内容 (言語材料とコミュニケーション活動)
*第 1 回	2009.4 下旬	「ホテルにチェック・イン」命令形 (第 1 学年復習)
*第 2 回	2009.5 中旬	「世界のいろいろな中学校」疑問詞 when のつかい方
第 3 回	2009.5 下旬	「日曜日にしたことは？」一般動詞の過去形
*第 4 回	2009.6 中旬	「call AB を使って、正体を探ろう」call AB の使い方
*第 5 回	2009.7 月上旬	「空港で入国審査」不定詞の副詞的用法
第 6 回	2009.9 月上旬	「将来の夢」不定詞の名詞的用法
第 7 回	2009.9 下旬	「今度の日曜日の過ごし方」助動詞 will の使い方

3. 授業介入の結果と考察

(1) 授業介入 I について

最初の介入であることを考慮して、言語材料は 1 年生の復習である命令形と **Please**～. といった容易な言語材料を取り扱い、コミュニケーション活動を「ホテルにチェック・イン」といった道具的志向性や有用性を感じられる題材を用いた授業介入を実施した。命令文のような容易な言語材料を使用したコミュニケーション活動は、一見簡単のように考えられるが、普段のコミュニケーション活動以上に興味・関心を高める場面設定や道具的志向性と有用性を感じさせる場面設定ができないと、対話活動が単調となり動機づけを高めることができなくなる。普段の生徒のコミュニケーション活動の様子から、それに対して積極的に活動できない理由として、主にコミュニケーション活動で使われる単語の意味がわからないことやそのリズムやスピードやついていけないことをコミュニケーション活動が滞る原因と考え、本時では動機づけの

高まりに対するてだて（自律性、有能性、関係性の支援）として次のことを考えた。

* 本時の動機づけを高めるためのてだて

（主な自律性、有能性、関係性の支援と「道具的志向性」の支援）

- ①コミュニケーション活動のスピードとリズムに慣れていない生徒が多い。したがって、外国人講師との会話でなく、コミュニケーション活動のスピードとリズムが同じ程度の生徒同士の会話活動に取り組みさせることで有能性を高める。
- ②英語学習やコミュニケーション活動に対して、「単語や文法がわからない。」「ゲームは楽しいけど、なかなか覚えられない。」と言っている生徒は多い。したがって、コミュニケーション活動に至るまでに、身近な題材「三重の水族館」、「お父さん、お母さんによく言われること」を使って興味・関心を持たせ、十分なパターン・プラクティスを行う。コミュニケーション活動で使用する命令文を十分に定着させ、コミュニケーション活動に対する有能性を高める。
- ③コミュニケーション活動に、インフォメーション・ギャップを意図的に設定したり、リアル・コミュニケーションに近い会話（会話の自己決定性、即時性が高い会話）にしたりして自律性を高める。
- ④「話す」活動だけをクイズ形式で行うことを通して、リラックスした雰囲気の中で取り组ませ、関係性を高める。
- ⑤ホテルにチェック・インするといった現実的な場面設定「道具的志向性」や有用性を感じやすい場面設定をつくる。

授業介入 I の授業記録と考察

授業の流れ	分析と考察
<p>1, ウォーム・アップ</p> <p>①スピーキング・クイズを行う。</p> <p>・() is white. の()に思いつくものを考え、英語で表現する。</p> <p style="text-align: center;">行動喚起の動機づけ</p> <p>指導者：()に好きな言葉を入れて発表してください。 英語で表現できなかつたら、日</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・班対抗のクイズ形式で行った。班で競争して、()に入る語彙を多く見つけた班を勝ちとした。 ・班で相談して、()に入る英語を考える形態を用いた。「話す」活動だけをクイズ形式で行うことを通して、リラックスした雰囲気の中で取り组ませた。内向的で、「話す」活動に緊張する生徒が多いので、身近なことを例に挙げ、リラックスできる雰囲気で導入の活動を行った。 ・コミュニケーション活動に滞る原因として、「話す」スピードやリズムに慣れていないことが挙げられる。そこで、簡単な英文を使用し取り組みやすくし、英語らしく「話す」スピ

<p>本語でもいいですよ。</p> <p>生徒： Snow! Paper! 雲！ 塩！ Soft-cream! Snow man!</p> <p>2, 命令文とPlease～. の英文について復習する。</p> <p>①ピクチャーカード（イルカとアシカの絵）を見ながら、トレーナーが言うことを命令文とPlease～. の英文を使用して表現する。</p> <p>（三重県の地図を書いた後）</p> <p>指導者：What is this ? 生徒：Mie 指導者：What city is this? 生徒：Tsu. （鳥羽と二見を指して） 指導者：This is Toba. This is Futami. （夫婦岩の絵を描いて） 指導者：Do you know the rocks?_ 生徒：Yes. /No. 指導者：I am going to Futami Sea Paradise this Sunday.</p> <p>・指導者の命令文やPlease～. の英文の用法の説明を聞き復習する。</p> <p>（トレーナーがイルカに話している絵を見せて） 指導者：トレーナーは何て言ってるかな？ 生徒：Jump! Swim!</p>	<p>ードとリズムに慣れさせた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「話す」ことができたという有能性を高めることができた生徒は、動機づけの高まりにつながったと考える。 ・<u>班員と協力して、自分の考えを「話す」ことができた生徒は、「話す」活動に興味・関心を持ち自律性を高め、次の活動に気持ちをつなげることができたのではないかと考えられる。</u> ・コミュニケーション活動が滞る原因として語彙がわからないことを挙げられる。本時のコミュニケーション活動で使用する語彙とは直接関係はないが、この活動を通して、「語彙の数が増えた」と感じ、有能性を高めることができれば動機づけの高まりにつながると考えられる。 ・前回の外国人講師とのTeam-teachingにおいて () is big. の活動を行った時、「話す」活動に積極的に取り組めない生徒が「とてもおもしろい。」と感想を述べた。本時でも、自分自身の考えや言いたいことを言うことができ、気持ちの高まりが前回と同様に見られたので、次の活動につながったと考える。 ・三重県の水族館を話題に取り上げ、生徒に興味・関心を持って聞かせた。 ・「話す」ことに積極的でない生徒の数名は、興味・関心を持って聞く様子が見られた。言語材料に慣れるための口頭練習やコミュニケーション活動まで気持ちの持続が期待できたと考える。 <p>・生徒が興味・関心を感じやすい場面を考えた。 トレーナーが何と言っているか自分の考えや意見を「話す」</p>
---	--

<p>Come on! (トレーナーがアシカに話している絵を見せながら) 指導者：トレーナーは何と言っているかな？ 生徒：Catch! Touch! Shake! </p> <p>②お父さんやお母さんから「～しなさい。」と言われることを考えて、口頭練習する。 (生徒の発言)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Study hard. • Finish your homework. • Go to bed. • Have a breakfast. <p>3, コミュニケーション活動</p> <ul style="list-style-type: none"> • 命令文やPlease～. の英文を用いて、ロール・プレイ形式で「ホテルにチェック・イン」に取り組む。 <p>目標思考の動機づけ</p> <p>《会話パターン》</p>	<p>といった自律性を高める活動を通して、積極的に取り組もうとする気持ちを持たせた。</p> <ul style="list-style-type: none"> • クラス全体の場で「話す」ことは、緊張感を持ち、リラックスして取り組むことができにくくなる。「話す」ことを楽しめる温かいムードをつくり、関係性を高めた。 • <u>定着の弱い生徒が、指導者の質問に答えることができたり、仲間の「話す」英文を聞いて、言語材料の理解に有能性を高めたりできたので、コミュニケーション活動への動機づけの高まりにつながったと考える。</u> <ul style="list-style-type: none"> • 定着の弱い数名の生徒が、命令文やPlease～. の英文に十分に慣れていなかったため、繰り返し練習させる機会とした。 • <u>うまく自分自身の考え意見を「話す」ことができた生徒は、自律性を高め、英文の有用性を再確認できたと考えられる。そしてコミュニケーション活動への動機づけの高まりへつながったと考える。</u> <ul style="list-style-type: none"> • ホテルにチェック・インするといった現実的な場面設定で、Have a nice stay (day). [命令文] Coupon, please 「クーポン券をお願いします。」等の英語を使い、ロールプレイ形式(旅行者：traveler 係員：clerk の役割分担方式)を用いて会話活動を行った。 																
<table border="1"> <thead> <tr> <th>ホテルの人</th> <th>チェック・インする人</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Welcome to(ホテル名) hotel</td> <td>Here it is. (クーポン券を渡しながら)</td> </tr> <tr> <td>Coupon, please.</td> <td>Yes, I am. / No, I 'm not.</td> </tr> <tr> <td>①Are you happy?</td> <td>Yes, I am. / No. I 'm from (国名).</td> </tr> <tr> <td>②Are you from Japan?</td> <td>Yes, I am / No, I 'm not.</td> </tr> <tr> <td>③Is this your first visit to America?</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>④(できれば何か質問してください。)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>OK. Have a nice day</td> <td>Thank you. (クーポン券を受け取る)</td> </tr> </tbody> </table>	ホテルの人	チェック・インする人	Welcome to(ホテル名) hotel	Here it is. (クーポン券を渡しながら)	Coupon, please.	Yes, I am. / No, I 'm not.	①Are you happy?	Yes, I am. / No. I 'm from (国名).	②Are you from Japan?	Yes, I am / No, I 'm not.	③Is this your first visit to America?	④(できれば何か質問してください。)		OK. Have a nice day	Thank you. (クーポン券を受け取る)	
ホテルの人	チェック・インする人																
Welcome to(ホテル名) hotel	Here it is. (クーポン券を渡しながら)																
Coupon, please.	Yes, I am. / No, I 'm not.																
①Are you happy?	Yes, I am. / No. I 'm from (国名).																
②Are you from Japan?	Yes, I am / No, I 'm not.																
③Is this your first visit to America?																
④(できれば何か質問してください。)																	
OK. Have a nice day	Thank you. (クーポン券を受け取る)																
	<ul style="list-style-type: none"> • コミュニケーション活動に対する動機づけが高まるためのでだでの1つとして、英語を使用することに有用性を感じさせることが大切な要因である。ホテルにチェック・インするといった現実的な場面設定で、Have a nice stay. (命令文) や 																

<p>4、本時の学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・命令文とPlease～. の用法の理解とコミュニケーション活動における反省や感想を書く。 <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">行動強化の動機づけ</p>	<p>Coupon, please 「クーポン券お願いします。」等の英語を使い、ロールプレイ形式（旅行者：traveler 係員：clerkの役割分担方式）を用いたことで、場面がイメージしやすく、どんな場面でこの会話を使用できるかといった価値観をもたせて取り組ませることができたと考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション活動は「会話自体がおもしろくないのでやる気がでない」と言っている生徒が多い。そこで、会話のパターンをいろいろと変化させること（①～④の順番を入れ替える）によりワンパターンな会話を避け、自己決定性を高めることを考えた。 ・ハンドアウトを会話をする相手に手渡してから会話を始める形態をとった。 ・<u>ハンドアウトを会話をする相手に手渡してから会話を始める形態は、英文を読むのではなく、「話す」活動を行わせることになり、有能性を高めることができることにつながっていた。</u> ・<u>上記のてだては、リアル・コミュニケーションに近い会話にすることが可能となり、コミュニケーション活動への動機づけを高めることにつながったと考える。</u> ・数名の生徒は、コミュニケーション活動について「ハイン先生や友達と会話すること自体がおもしろい」と言っている。もうすでに、コミュニケーション活動への動機づけの高まりがみられる生徒にとっては、リアル・コミュニケーションに近い会話活動が、題材に興味・関心を持たせ、さらに自律性を高めることになっていたように判断できる。 ・コミュニケーション活動は「ゲームみたいで楽しい」と言っている生徒がいる。会話がうまく行うことができたなら、スタンプをもらえることにしたので（外発的要因）で動機づけの高まりにつながったと考えた。 ・<u>コミュニケーション活動が滞る原因としてスピードについていけないことや話すことに自信が持てないことが挙げられているので、話すスピードが同じくらいの生徒同士と会話できるインタビュー形式に活動形態を取った。また、会話をどのようにすればよいかデモンストレーションを行い会話のイメージを持たせた。これらは、有能性の高まりにつながった。</u> ・「もっとうまく英語が話せるようになりたい」「会話することがおもしろい」等のように自分のめあてを持てたり、会話することに有用性を感じることができたりということが記述されることを期待した。
---	--

(コミュニケーション活動で使ったプリント)

(ホテルにチェック・イン)

「ホテルにチェック・インに挑戦しよう。」
 *ホテルにチェック・インする英会話を練習しましょう。ホテルのチェック・インとはホテルに滞在するための手続きのことです。
 (簡単なルール)
 クーポン券をホテルの人にわたして、ちゃんと質問に答えられると、クーポン券にチェック・インのスタンプを押してもらえます。それでは、がんばって4つのホテル(ミッキーホテル、ミニホテル、ドナルドホテル、グーフィーホテル)にチェック・インしましょう。
 *①②③の質問はホテルの人からバラバラに質問されます。
 (ホテルの人とチェック・インを受ける人の会話)
 *クーポン券とはホテルの部屋の申し込み券のことです。

ホテルの人	チェック・インする人
Welcome to (ホテルの名前) hotel. Coupon (クーポン), please.	Here, it is. [クーポン券を渡しながら]
① Are you happy?	Yes, I am. / No, I'm not.
② Are you from Japan?	Yes, I am. / No, I am from (国名).
③ Is this your first visit to (America)? (まだここが初めてですか?)	Yes, I am. / No, I'm not.
OK, Have a nice stay! (素晴らしい滞在をください) (素晴らしい日にしてください) (お客が質問にうまく答えることができたらスタンプを押して、クーポンを返す)	Thank you. (クーポン券を受け取る)



チェック・インのスタンプをもらおう。

ミッキーホテル	ミニホテル
ドナルドホテル	グーフィーホテル



(2) 授業介入Ⅱについて

2回目の介入であることを考慮して、第1学年の学習内容の有能性との関わりが考えられる文型の1つである疑問詞Whenで始まる疑問文を用いて、コミュニケーション活動を行うことを考えた。疑問詞whenで始まる文型は多くの生徒にとって困難を感じるものであると考えられるので、そのコミュニケーション活動では「世界の学校の様子」といった世界の文化や慣習といった生徒が興味・関心を持ちやすい題材、すなわち「国際志向性」や「英米文化への興味・関心」を高める題材を設定した。

さて、授業介入Ⅰでは、どの動機づけを高めるてだて(自律性、有能性、関係性の支援)をどの生徒に対して工夫しているのか、またそのてだては有効であったかについて、実際の生徒の態度や反応から分析・考察できなかった。そこで、第4章の調査③で記述する4つの動機づけスタイルの中からそれぞれ一人焦点をあてる生徒を決め、3つの心理的欲求の支援と動機づけの変容を考察することにした。

〈異なる4つの動機づけスタイルの生徒〉

(ア) コミュニケーション活動に対する無動機と外的調整の平均値が高く、動機づけの高まりが見られない生徒（「低動機づけ群」の生徒）

(イ) コミュニケーション活動に対する内発的動機づけ、同一視的調整の平均値が高く、自律的な動機づけに高まりが見られる生徒（「自律的動機づけ群」の生徒）

(ウ) コミュニケーション活動に対する同一視的調整の平均値が高く、活動の意味づけによって動機づけの高まりが見られる生徒（「同一視的調整群」の生徒）

(エ) コミュニケーション活動に対する内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整の平均値が高く、すべての動機づけに高まりが見られる生徒（「高動機づけ群」の生徒）

質の異なる4つの動機づけスタイルの中から、(ア)に当たる生徒として北川、(イ)に当たる生徒として森田、(ウ)に当たる生徒として黒宮、(エ)に当たる生徒として宮村を抽出し、これら4人の生徒の英語学習全般の様子やコミュニケーション活動の様子から、授業介入における動機づけ状態を下記に示した。（北川、森田、黒宮、宮村の氏名は、実在の氏名とは異なる名前を挙げてある）。

〈北川〉

〈普段の活動の様子〉

言語材料の定着が十分でなく、それがコミュニケーション活動において動機づけが高まらない要因となっていると考えられる。また会話活動全般において内向的である。積極的に活動できない理由として、コミュニケーション活動で使われる単語の意味がわからないことやスピードについていけないことが挙げられる。

〈森田〉

〈普段の活動の様子〉

北川と同様に定着の弱い生徒であると考えられる。コミュニケーション活動は好きで、ゲーム的なコミュニケーション活動は積極的に取り組める。しかし、コミュニケーション活動に積極的に活動できないときもあり、その理由は、コミュニケーション活動で使用される単語がわからないことや文法がわからないこと、スピードの速さについていけないことが考えられる。

<黒宮>

<普段の活動の様子>

コミュニケーション活動は好きでも嫌いでもないように見える。コミュニケーション活動には滞ったことはないように見える。「書く」活動には、日頃、積極的に取り組み、気持ちの高揚が見られた。「話す」「聞く」活動にはそれが見られにくい。コミュニケーション活動が滞る理由として、会話の有用性を感じにくいことに加えて、内向的な性格であるためか会話活動自体を好まない傾向にあることが考えられる。

<宮村>

<普段の活動の様子>

2年生で学習する未習の言語材料も正確に使用した英文が書け、定着がしっかりしていることが伺える。コミュニケーション活動には積極的で、英会話に挑戦して通じたときのおもしろいさや英会話の内容に楽しさを感じているように見える。コミュニケーション活動に滞る要因として、英語らしい音と話すスピードを挙げられる。

* 本時の「動機づけを高める」ためのてだて

(自律性、有能性、関係性の支援と「国際志向性」と「英米文化への興味」の支援)

- ①コミュニケーション活動のスピードやリズムに慣れていないため、外国人講師と会話をするだけでなく、「話す」スピードが同じ程度の生徒同士と会話できるインタビュー形式のコミュニケーション活動にして有能性を高める。また、コミュニケーション活動に至るまでの活動で、外国人講師や指導者の英語のスピードに慣れさせ、「聞く」活動の有能性を高める。これは、全ての動機づけスタイルの生徒である北川、森田、黒宮、宮村に対するてだてとして考えた。
- ②コミュニケーション活動に使用される語彙がわからないことが動機づけの高まりが見られない要因と考えられる。コミュニケーション活動で使用させる語彙を活動前に定着させ、コミュニケーション活動に対する有能性を高める。低動機スタイルである北川と自律的動機スタイルである森田に対するてだてとして考えた。
- ③コミュニケーション活動の「話す」活動において困難を感じている。従って、コミュニケーション活動に至るまでに、十分にミーニングフルなパターン・プラクティスを行い学習内容に慣れさせ、「話す」活動に有能性を持たせる。低動機スタイルである北川と自律的動機スタイルである森田に対するてだてとして考えた。
- ④コミュニケーション活動にインフォメーション・ギャップを意図的に設定たり、ゲーム的要

素やクイズ的要素を入れたり、題材そのものを「世界の中学校の様子」といった外国の文化や慣習に関することにしたりして、興味・関心を持たせ自律性を高める。全ての動機づけスタイルの生徒である北川、森田、黒宮、宮村に対するてだてとして考えた。

⑤気持ちの高揚が見られる「書く」活動をうまくコミュニケーション活動に結びつける。同一視的動機づけスタイルである黒宮に対するてだてとして考えた。

⑥外国人講師と会話する機会をつくり、「道具的志向性」や有用性を感じさせる。低動機スタイルである北川と自律的動機スタイルである森田に対するてだてとして考えた。

介入Ⅱ授業記録と考察

授 業 の 流 れ	分 析 と 考 察
<p>(授業開始のあいさつ)</p> <p>1, リスニング・クイズ</p> <p>外国人講師の話す英文を聞き取り、それが教科書の何ページ何行目にあるか探す。</p> <p>行動喚起の動機づけ</p> <p>JTE : O.K. Let`s begin Listening Quiz. After the game, you can get the prize. Boys, come here. (男子生徒はゲームの勝者がもらえるシールを取りに来る)</p> <p>JTE : Ready? Do you have the text book? Hyne-sensei, No.1 please.</p> <p>ALT : In Hawai it`s four ten now.</p> <p>Ss : (喜びながら、元気な声で) あった! あった! 見つけた!</p> <p>JTE : The answer , please.</p> <p>Ss : The answer is line 5 of page 78.</p> <p>JTE : Good. Please No.2, Hyne-sensei.</p> <p>ALT : She`s from Canada.</p> <p>Ss : (ゲームを楽しんでいる様子で) わかった! はい、あった!</p> <p>JTE : Everyone, the answer, please.</p> <p>Ss : The answer is line 2 of page 48. (以下、同様に最後の質問がされる。)</p> <p>JTE : The winner, raise your hand. Congratulations! (賞のシールを見せながら) You can get the prize.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアで競争して早く多くの英文を見つけた生徒が勝ちとなる。 ・勝者には賞としてシールを与えることで競争意識を強く持たせたことは、外発的な要因であるが、動機づけの高まりにつながったと考えられる。 ・ペアの形態を用いて、「聞く」活動だけをゲーム形式で行うことで、外国人講師と1対1で会話するときの緊張感をなくし関係性を高め、リラックスした雰囲気の中で取り組ませた。 ・会話活動に内向的な生徒にとっては、リラックスした雰囲気を作り関係性を高めたことは、後の活動の雰囲気や取り組みに良い影響を持たせたと考えられる。 ・北川、森田、宮村はコミュニケーション活動に滞る原因としてスピードの速さを挙げている。教科書の既習の英文を使用することで取り組みやすくし、外国人講師の話すスピードに慣れさせた。 ・北川、森田、宮村が笑顔で取り組んでいる様子から、<u>「聞く」ことができたという有能性を高めることができたと考えられる。これは、次の活動やコミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながったと考える。</u> ・宮村にとっては、<u>外国人講師の発音がわからないことがコミュニケーション活動が滞る理由になることがある。楽しみながら取り組んでいる様子から、「聞く」ことができ有能性を高めることができたと考えられる。</u> ・北川、森田はコミュニケーション活動が滞る原因として語彙がわからないことを挙げている。本時のコミュニケーション活動「世界の中学校の様子」で使用する月の名前や国の名前を英文の中を含め、それについて復習させた。

<p>2,スピーキング・クイズ</p> <p>I like clean () の () に思いつくものを考え、英語で表現する。</p> <p>JTE : 今日は、鼻水がでるんやわ。 I have this in my pocket. (ポケットからティッシュを出して) What is this?</p> <p>Ss : ティッシュ</p> <p>JTE : Yes. But it is Japanese. Hyne-sensei, please in English.</p> <p>ALT : Tissue.</p> <p>Ss : (大声で笑う)</p> <p>JET : 鼻水がでるんで・・・ (鼻をティッシュでかむ)</p> <p>Ss : (大きな声で笑う)</p> <p>JET : This isn't clean. Clean is what in Japanese?</p> <p>Ss : きれい うつくしい</p> <p>JET : (I like clean____ と書かれたカードを 見せながら) Fill the blank, Hyne-sensei.</p> <p>ALT : I like clean air.</p> <p>JET : (学校の絵を描きながら) I like clean schools. Next, your turn. 次はみんなの順番です</p> <p>Ss : (room / water / earth / sky / river/ hearts/ ocean が出される)</p> <p>3, 疑問詞whenの疑問文とその答え方について理解 する</p> <p>JET : (指導者の部屋の絵を見せながら) Whose room?</p> <p>Ss : Mr. Murai's room.</p> <p>JET : Yes. That's right.</p> <p>Ss : え～! 汚い!</p> <p>JET : (絵の中のものを指しながら) Letters. Glasses. And newspapers. I read newspaper every morning. Hyne-sensei, What time do you read a newspaper?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・北川、森田が確実にこれらの語彙がわかったかどうかは判断できないが、動機づけの高まりに効果的につながったと考える。 ・「話す」活動に緊張する生徒が多いので、リラックスできる雰囲気に関係性を高め、自分の考えを発表するといった自律性を高める活動に取り組めたことは後の活動に影響したと考える。 ・北川は「話すことが難しい」と感じている。「話す」活動に有能性が高まれば、コミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながると考えた。しかし、発表することはできず、このてだてが動機づけの高まりにつながったかどうかは判断できない。 ・森田は、発表者の方を見て、笑顔で取り組んでいる様子から、コミュニケーション活動に気持ちがつながっていたと判断できた。 ・宮村は、「I like clean rivers」と発言した。<u>楽しそうな表情であったことから判断して、外国人講師に話す機会を持てたことにより有能性や自律性を感じることができたと言える。後の活動につながったと考えられる。</u> <ul style="list-style-type: none"> ・外国人講師の毎日の生活を取り上げ、生徒に興味・関心を持って聞かせた。 ・北川、黒宮の表情や様子から興味・関心を持って聞く様子が見られた。言語材料に慣れるための反復練習による有能性の高まりはコミュニケーション活動までの気持ちのつながりになったといえる。 ・What time～?では表現できないことに気づかせ、本時で扱うwhenで始まる疑問文の有用性を感じさせた。 ・上記のてだては、特に、黒宮に対しては、動機づけが高まるためのてだてとして考えたが、効果があったかどうかは判断できなかった。
---	--

ALT : Well, Well. . . . Let me see.
 AET : O.K. When do you read a newspaper?
 ALT : After breakfast
 JET : ハイン先生はいつ新聞を読むのかな?
 Ss : 朝食の後
 (指導者は疑問詞whenの疑問文の作り方と答え方についてカードを使いながら説明し、口頭練習させた)
 JET : O.K. Let's practice. Answer our questions, please.
 Ss : 生徒は指導者と外国人講師が持って来るピクチャーカードを見て、その絵に関する質問に答える。
 Ss : I brush my teeth before breakfast.
 I wash my face after breakfast.
 I change my clothes before breakfast.
 I do my homework after dinner.
 I play TV game after dinner.
 JET : O.K. Good job. Next, make a question sentence.
 Ss : 生徒はピクチャーカードを見ながら、外国人講師と指導者に質問する。
 When do you brush teeth?
 When do you wash your face?
 When do you change your clothes?
 When do you take a bath?
 JTE : Very good. Good job.

4、コミュニケーション活動

- ・疑問詞whenを用いて、世界のいくつかの国の中学校の様子を尋ね、その情報を集めていく。

JTE : (指導者がオーストラリアで購入した南北反対の世界地図を見せながら)
 Look at this world map.
 I went to Australia four years old.
 And I bought this.
 look at Japan and Australia.

Ss : わあ～ 反対や
 JTE : Today let's study schools of the world.
 指導者はコミュニケーション活動のやり方を説明する
 JTE : O.K. Let's begin.
 Stand up. Let's go.
 Ss : When do the schools start in the U.S.A?

- ・歯磨きをする、顔を洗う、服を着替える、風呂に入る、宿題をする等の毎日の習慣として行うことを表すピクチャーカードを用いて、疑問詞whenの用法に慣れさせた。
- ・外国人講師と指導者は、口頭練習したピクチャーカードを持ち、外国人講師は半分の10人の生徒に、指導者は外国人講師が回る反対側の生徒10人に質問をした。身近な日常生活に関わる内容を自己表現させる機会をもたせながら、反復練習することで、自律性と有能性を高めることをねらいとした。
- ・クラス全体の場で「話す」と異なり、指導者が生徒の席に行くことで、生徒は他の生徒が聞いているという緊張感を持たずリラックスして取り組むことができ、関係性を高めることができた。生徒の理解が十分でない場合には、繰り返し練習させ言語材料に慣れさせ、有能性を高めることができた。
- ・北川と森田は外国人講師の質問にうまく答えることができ有能性を高め、動機づけの高まりにつながった。
- ・宮村は外国人講師にうまく質問でき、有用性を再確認できたので、動機づけの高まりにつながったと考える。
- ・授業者は、各班に、ある1つの国の学校の様子(いつ学校は始まるか、チョコレートやアメを食べるか、職員室に行くかなど)について書かれたプリントを渡した。これにより、8カ国の学校の様子について、インフォメーション・ギャップを生み出した。そして授業者から与えられた会話パターンを使い、情報を探っていかせた。
- ・北川にとって、コミュニケーション活動が滞る原因としてスピードについていけないことや話すことに有能性が高まらないことが挙げられている。そこで、話すスピードが同じくらいの生徒同士と会話できるインタビュー形式の活動形態をすることや会話をどのようにすればよいかデモンストレーションを行い会話のイメージを持たせた。
- ・北川は、外国人講師と会話できたことや楽しみながら

<p>Ss : They start in September.</p> <p>Ss : Do they eat chocolate or candy in the U. S. A?</p> <p>Ss : Yes, they do.</p> <p>Ss : Do they go to the teacher's room in the U. S. A?</p> <p>Ss : Yes, they do. (以下、同様にCanada, Brazil, China, Korea, Philippines, Spain, Germanyについて情報を集める活動を続けていく)</p> <p>JTE : Stop there. Go back to your seat, please.</p> <p>JTE : Let's check the answer. When does the school start in the Canada?</p> <p>S : It starts in September. (以下、同様に他の7カ国の学校の始まる月について確認する)</p> <p>5, 指導者の学校についての説明</p> <p>JTE : 津市の国際協力に関するボランティアが行っている日本語教室で外国人の方から得た情報から得た情報なんです。いろいろな国によって中学校の始まる時が異なりますね。学校でチョコやアメを食べても良い国が多いですね。職員室には気軽に行けない国もありますね。 (同様に、土曜日の学校、クラブ活動、制服について指導者が得た情報を説明する)</p> <p>6, 本時の学習のまとめ</p> <p>・疑問whenの用法の理解とコミュニケーション活動における反省を書く。</p> <p>行動強化の動機づけ</p>	<p>も真剣な表情で取り組めた。これらのでだては効果的であったと言え、動機づけの高まりにつながったと考えられる。</p> <p>・森田は、コミュニケーション活動は「ゲームみたいで楽しい」と言っている。会話の題材をいろいろな学校の様子という興味・関心の持てるものにし、インフォメーション・ギャップをつくり、自律性を高めるようにした。</p> <p>・森田の終始笑顔で取り組んで様子からも、動機づけの高まりにつながったと考える。</p> <p>・黒宮は、普段、自ら進んで外国人講師と会話することがほとんど見られないが、会話の題材に興味・関心を持ち、気持ちの高揚を持って外国人講師と会話することができた。</p> <p>・宮村はコミュニケーション活動について「通じたとき楽しいし、内容がおもしろい」と言っている。会話の題材に興味・関心を持って外国人講師と会話することができたので、自律性と有能性の高まりが見られ、意欲の高まりにつながったと考える。</p> <p>・世界の学校の様子に関する情報は、ステレオ・タイプのであり、当然、同じ国においても、地域によって教育システムの違いがあるので、それについて知らせた。</p> <p>・感想に、「外国人講師と会話できた」、黒宮は「もっとうまく英語が話せるようになりたい」、「疑問詞whenの文は便利である」と記述されることを期待した。会話できた成就感や自分のめあてが持てたことや会話することに有用性を感じることができたことが書かれれば、動機づけの高まりが見られたと判断できると考える。</p>
--	--

(コミュニケーション活動で使用したプリント)

(生徒用 1班のワークシート)

「世界のいろいろな中学校」

- 会話パターン
- ① A. When does the school start in (国名)? B. It starts in (月の名前).
- ② A. Do they eat chocolate or candy in (国名)? B. Yes, they do / No, they don't.
- ③ A. Do they go to the teacher's room in (国名)? B. Yes, they do / No, they don't.

学校が始まる月のヒント

January (1月)	June (6月)
February (2月)	September (9月)
March (3月)	October (10月)
April (4月)	November (11月)

*それぞれの国の学校が何月に始まるかは in ~ で書きましょう。(右にあるヒントのつづりを使うかカタカナでもOKです。)
それ以外の会話でわかったことについては、Yes, they do なら○で、No, they don't なら×で書きましょう。

country	question	When does school start? (month)	予 型	Do they eat chocolate or candy?	Do they go to the teacher's room?	土曜日に学校はありますか。	クラブ活動はありますか。	お昼はどこで食べますか。	制服はありますか。
例	Australia	in January		○	○	×	○	中庭	△
1	The U.S.A.	in September		○	○	×	○ カフェテリア	カフェテリア	×
2	Canada	in				×	○ カフェテリア	カフェテリア 家	×
3	ブラジル Brazil	in				×	×	カフェテリア 入学時に選択	○
4	中国 China	in				×	×	カフェテリア 教室	×
5	コリア Korea 韓国	in				○	○	カフェテリア 教室	×
6	フィリピン Philippines	in				×	×	カフェテリア	○
7	スペイン Spain	in				×	×	カフェテリア 家	×
8	ドイツ Germany ドイツ	in				×	×	教室 家	×

(3) 授業介入Ⅲについて

授業介入Ⅲでは、教科書 (Unit2) の新しい言語材料である call A B [主語+動詞(call)+目的語+補語] を扱った。介入Ⅲでは、call AB の文型を理解し、それを利用して積極的にコミュニケーション活動に取り組むことを考えた。ここでは、授業記録をとる教員が一人であったため、北川と黒宮を焦点を当てる生徒とし、動機づけの高まりに対するてだて (自律性支援、有能性支援、関係性支援) とその効果を考察した。ここまでの授業介入をとおして、焦点をあてる北川と黒宮の様子と下記のように考えた。

<北川>

<普段の活動の様子>

英語を「難しい」と感じ、文法事項などの定着にも不安が見られる。コミュニケーション活動に積極的でない原因として、自分の話す英文に自信が持てなかったり、会話の口火を切る自己表現の英文ができなかったりすることが考えられる。指導者のアドバイスによって何とか作ることができた英文も自分のものとなっていないために積極的に取りくめない。コミュニケーション活動がゲーム形式になっていることや、こちらから会話パターンを与えることによって積極的になる生徒である。

<「動機づけの高まり」が現れにくい原因>

- ①英語学習そのものに苦手意識を持ち、特に言語材料獲得の段階で困難を感じるとコミュニケーション活動まで気持ちをつなげることができない。
- ②自ら英語で表現したり、予期しない質問に対して反応したりすることを苦手とするため、コミュニケーション活動が停滞してしまう。
- ③会話が単調なパターンのものであると、その活動自体に面白さを感じにくい。

<黒宮>

<普段の活動の様子>

基本的な文法事項や語彙、読解などがしっかり定着しており、英語自体に苦手意識を持っていないと思われる。特に英作文の問題などには真剣に取り組む姿を見せ、多様な表現を着実に身につけようとする気持ちさえもうかがえる。コミュニケーション活動で扱われる会話に必然性を感じにくかったり、日常の場で生かすことが期待できないときは、積極的に取り組むことができない。

<「動機づけの高まり」が現れにくい原因>

- ①コミュニケーション活動での会話を日常の場で生かすことが期待できない。
- ②コミュニケーション活動で行われる会話に必然性を感じにくい。

③会話が単調なパターンのものであると、その活動自体に面白さを感じにくい。

焦点をあてた北川は低動機づけスタイルであり、黒宮は同一視的動機づけスタイルであるため、動機づけが高まるための5つのでだてを下記のように考えた。

- (1) 導入時の絵や、運用練習時のクイズによって、文法理解に苦手意識を持つ生徒の興味・関心を引き出す。
- (2) 会話のパターンを授業者側から提示し、コミュニケーション活動前には授業者と生徒との間でのデモンストレーションを行う。(有能性支援)
- (3) call A B を用いた会話練習として、「～のことを英語(日本語)で何というか」などの内容を中心とし、日常の場で生かせることを意識させるような「道具的志向性」を高める状況を設定する。(「道具的志向性」、有用性)
- (4) 2種類のプリントの使用によって半数の生徒同士の間情報に差を生じさせる。また、そのプリントには身近でありながら生徒が知らないであろう単語を用意し、それを知ろうとする意識を高める。(自律性支援)
- (5) 会話のパターンは一通りに限られるものではなく、状況と思考に合わせて自ら会話を構成できるような形のものとし(自律性支援)、また、ポイント制により時間内にその活動の結果を競わせる。(関係性支援)

(コミュニケーション活動の方法)

生徒には下記のような2種類のワークシート(甲・乙、1人1枚)を用意する。そこには身近なもの(名詞)でありながら英語で何と言うかは生徒たちが知らないと予想されるものをわかりにくい絵に描いて並べてある。プリント(甲)を持つ半数の生徒が知ろうとする絵の正体と英語での言い方は、プリント(乙)を持つ残りの半数の生徒が知っており、逆にプリント(乙)を持つ生徒が知ろうとする情報をプリント(甲)を持つ生徒が知っている状況を設定する。

生徒は、自分にとって未知な絵の正体をつかむために、「英語で何と言うの?」「つづりはどう書くの?」という質問で相手から答えを聞き出しながらワークシートの空欄を補充していく。ただし、英語での言い方がわかってもその意味がわからないという場合が多く予想される。絵の形と聞き出した英単語からだいたい予想がつく場合、「日本語で～と言うのですか」と尋ね、当たれば3ポイントを獲得する。また、予想がつかなくなったり時間がなくなってくるような場合には「日本語で何と言うのですか」とたずね、相手からその答えを教えてもらえば2ポイント獲得となる。

〈ダイアログのパターン〉

Q: What do you call () in English?

A: They call it [] .

Q: How do you spell it?

A: ○, △, ☆, ◎, ▽, ▲



3ポイントコース

Q: Do we call it ~ in Japanese?

A: Yes, we do. / No, we don't.



2ポイントコース

Q: What do we call it Japanese?

A: We call it ~.

(コミュニケーション活動でしようしたプリント)

ニックネームいろいろ PROGRAM3 -3

●次の名前のニックネームを推測しましょう。

- Margaret ⇨ ()
- Rechard ⇨ ()
- Robert ⇨ ()
- Catherine ⇨ ()
- William ⇨ ()

●上のニックネームを使い、例にならって英文を作りましょう。

●His name is Robert.

We call him

(誰を) (何と)

●Her name is ().

We _____

●His name is ().













We _____

●英作文しましょう。

(1)人々は、あの選手をマジック(Magic)と呼びます。

(2)私のことをケンと呼んでください。

call A B を使って、正体を探ろう

A 	B 	C 	D 
	dustpan <small>チリバシ</small>	broom <small>ほうき</small>	
E 	F 	G 	H 
hippo <small>ヒッポ</small>			peacock <small>くひやく</small>
I 	J 	K 	L 
	Sunflower <small>サンフラワー</small>	dragonfly <small>ドラゴンフライ</small>	

合計 P

〈ダイアログのパターン〉

A: What do they call ~ in English?

B: They call it ...

A: How do you spell it?

B: ○, ▽, □, ◇, △, ☆

<p>○3ポイントコース</p> <p>A: Do we call it ~ in Japanese?</p> <p>B: Yes, we do. / No, we don't.</p>	<p>◇2ポイントコース</p> <p>A: What do we call it in Japanese?</p> <p>B: We call it ~.</p>
---	--

介入Ⅲの授業記録と考察

授 業 の 流 れ	分 析 と 考 察
<p>あいさつ</p> <p>1, 導入 (call A B の文型を知る。)</p> <p style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">行動喚起の動機づけ</p> <p>T: Who is he?(イチローの写真を見せて)</p> <p>Ss: Ichiro.</p> <p>T: Good. His name is Ichiro. His name is Suzuki. And his nickname is Ichiro.</p> <p>T: We call him Ichiro. (call A B と書いたカードを見せて) 今日はこういう文を学習します。 (日本語で本時の言語材料の説明)</p> <p>So please listen carefully again. My name is Kazuhiko. My nickname was Kazunoko (数の子). My friends called me Kazunoko.</p> <p>Ss: (笑)</p> <p>T: 東観中学校の先生のニックネームを考えてみよう。 横山先生のニックネームは?</p> <p>Ss: 直樹先生</p> <p>T: みんなで、call A B を使って、横山先生の呼び方を表現してみよう。</p> <p>Ss: We call Mr. Yokoyama Naoki-sensei. (同様に、他の先生のニックネームを使用して、繰り返して、口頭練習する)</p> <p>2. call A B を使って運用練習</p> <p>T: 今日は、外国人(英語)の名前を書いたカードを用意してきました。 (Margaret, Richard, Robert, Catherine, William の名前をそれぞれカードを見て、発音させる。)</p> <p>T: Margaret って男性の名前? 女性の名前?</p> <p>Ss: 女性! (カードに書かれた名前の性別を確認する。)</p> <p>T: イチローは、鈴木という名前のニックネームであることを紹介したけど、英語のニックネームはある程度その名前によって決まっています。 例えば、Elizabeth は Beth、Michael は Mike みたいだね。では、ここに、挙げた5つのニックネ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・北川の場合は、英作文につまずきを感じており、導入で興味を示し、授業に参加できるということは、後の活動に大きくかかわったと思われる。 ・北川は、英語に苦手意識を持っているので、絵などの視覚教材を使用しない導入では、授業の最初から積極的に取り組めないことがあった。 ・黒宮については、コミュニケーション活動の内容や方法が主に動機づけと関わっていると判断できにくいので、この時点で後の活動への動機づけにつながっているかどうか判断できない。 ・本時の言語材料の説明では、黒宮は、言語材料の理解に対して、一生懸命取り組む姿勢を見せ、北川はあまり興味を示さない様子を見せた。 <ul style="list-style-type: none"> ・北川は、無表情のまま、ただ授業者の話す英文を聞き、口頭練習を機械的におこなっている様子であった。 <ul style="list-style-type: none"> ・導入から、ニックネームを題材として取り扱っているので、多くの生徒が、自然と英語のニックネームについて活動に取り組めたように見えた。

<p>ームは何か考えてください。</p> <p>T: ヒントがなくては無理だと思うので、ヒントをあげます。</p> <p>(Bob, Kate, Bill, Ben, Meg, Dick, Kate)</p> <p>(その後、答え合わせをみんなで行う)</p> <p>T: 今日は、ニックネームのクイズだけではなく、これを使って、call A B の練習をします。</p> <p>これらのニックネームを使って、次の英語を繰り返して言ってみよう。Repeat after me.</p> <p>Her name is Margaret. We call her Meg.</p> <p>His name is William. We call him Bill.</p> <p>(以下同様に、Richard, Robert と続ける)</p> <p>(ニックネームの例として、大統領の話をする。クリントン大統領は、Bill クリントンと呼ばれていたし、・・・)</p> <p>3、コミュニケーション活動</p> <p>T: 今日の call A B の文型には、別の便利な言い方もあります。これを見てください。</p> <p>(対話例を書いた画用紙を黒板にはり、その内容を説明する。その後、コミュニケーション用のプリントを配布し、やり方を説明する。)</p> <p>T: では、この絵を使って、どんな風になるかやってみます。翼くん、先生の会話の相手をお願いします。</p> <p>T: What do you call "s" in English?</p> <p>翼: They call it cucumber.</p> <p>T: Cucumber・・・How do you spell it?</p> <p>翼: C. U. C. U. M. B. E. R</p> <p>(指導者は、それを聞いて書く。)</p> <p>T: ところが、先生は cucumber と聞いても何のことかわかりません。この形からすると・・・</p> <p>Do we call it <u>nasubi</u> in Japanese?</p> <p>翼: No, we don't.</p> <p>T: Do we call it <u>kyuuri</u> in Japanese?</p> <p>翼: Yes, we do.</p> <p>T: やっと、あたったね。そうしたらこれで、3ポイントとなるわけやん。わかるかな？</p> <p>じゃ、もう、一人やってみましょう。</p> <p>真美さん。(別の絵を使って、2ポイントとなる対話例を真美と行う。)</p> <p>T: それでは、時間内に少しでの多くの人と会話して全ての単語とその意味を見つけてください。</p> <p>Now, let's start. Please stand up, and move around.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・英語のニックネームについて、北川も黒宮も、仲間と相談しながら考えている様子を見せた。 ・北川にとっては、このようなクイズ形式でリラックスさせる活動を取り入れたことで関係性の高まりが見られ、次のコミュニケーション活動につながった。 ・英語のニックネームという題材は、多くの生徒にとって興味があるように見られた。北川と黒宮の様子からも、興味・関心をもって取り組めたように見えた。 <p>・複雑なコミュニケーション活動を行うので、授業者と生徒で、活動前にデモンストレーションを行った。</p> <p>・活動前にデモンストレーションを行ったことは、北川と黒宮にも、対話活動のイメージを持たせ、「できそうだ」という有能感を高めることができた。</p> <p>・北川も黒宮も対話している様子と自分のプリントを照らし合わせながらじっとやりとりを観察している様子であった。</p> <p>・北川は、対話の相手を見つけると、黒板の対話例とプリントの英文を一つ一つ確かめるように、ゆっくりと対話を始めた。笑顔は見られないが、積極的に取り組む姿が見られた。</p>
---	--

目標志向の動機づけ

3, まとめ

T: 今、みんなは、機会的に会話した人もいるかもしれないけど、このように、call A Bの文型は実際の場面で「英語で何と言いますか」とか「日本語で何と言いますか」ということを会話するときにとっても便利です。例えば、森くん、
(いすを見せて)

We call it isu in Japanese.

What do they call it in English?

森: We call it . . . chair.

T: Good. では、北川くん。

(教科書をみせて) We call it hon in Japanese.

What do they call it in English?

北川: They call it textbook in English.

T: Good. 黒宮さん。今度は、少し、変えるからね。

(黒弁消しをみせて)

They call it eraser in English.

What do we call it in Japanese?

田中: We call it kokubankeshi.

T: Good. We call it kokubankehsi in Japanese.

今日は、英語のニックネームを使って、call A Bの文型を学習し、日常場面でも使える call A Bの文型の会話練習をしました。

行動強化の動機づけ

- ・北川は、英文に有能感が持てないときに、活動に積極的に取り組めない。最初は、機械的に対話例にしたがって対話していたが、繰り返しているうちに、対話の内容や言語材料を少しずつ理解を深めていったと判断できた。ほとんど2ポイントコースで活動を行ったが、動機づけの高まりは見られたように思われた。
- ・黒宮は、比較的スラスラと対話に取り組んだ。3ポイントコースも多く用いて対話できた。対話ゲームの中で楽しみながら取り組んでいる様子も伺えた。
- ・黒宮は、コミュニケーション活動の内容や方法が単調であたったり、そこに必然性や有用性が感じにくいときには、動機づけの高まりは見られない。インフォメーション・ギャップの生じている状態や会話の方向に選択の幅を持たせるといった自律性を高めるてだては効果的だったと判断できる。
- ・森の様子を見ていた北川は、緊張することなく自信をもって質問に答えることができた。北川は、本時の言語材料を理解し、コミュニケーション活動を通して、call A Bの対話に有能性を高めることができたと判断できる。

(4) 授業介入IVについて

本時では、不定詞の副詞的用法の学習を通して、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めることを考えた。その理由としては、第2学年の英語学習の内容では、過去形（不規則動詞）、show(give)+O+Oの文型、will be～の文、不定詞の理解に生徒は困難を感じていると考えられ、不定詞の副詞的用法は生徒が理解に困難を感じているものと考えられるからである。一見、言語材料の理解に有能性を持ちにくい内容であると、積極的にコミュニケーション活動に取り組みにくいと考えがちであるが、それに至るまでの活動で指導者が十分な自律性、有能性、関係性の充足やその工夫を考えたならば、コミュニケーション活動に対する動機づけの高まりは期待できると考えられる。すなわち、不定詞の副詞的用法を使ったコミュニケーション活動は、他の言語材料と比較した時より、動機づけを高めるためのてだてがうまく働けば、コミュニケーション活動中の動機づけの高まりより効果的に働くと考えた。コミュニケーション活動は、入国審査といった「道具的志向性」や有用性を感じられる場面を設定し、外国人講師と行うチーム・ティーチングで行った。自律性、有能性、関係性の充足に対するてだてが有効であったかに関しては、介入IIと同様、異なる4つのクラスターの生徒4人（北川、森田、黒宮、宮村）に焦点をあて、実際の生徒の態度や反応から観察によって分析・考察をおこなった。そして、自律性、有能性、関係性を充足のためのてだては、介入IIと同様のものと考えた。

授業介入IVの授業記録と考察

学 習 の 流 れ	考 察 と 分 析
<p>①ウォーム・アップ</p> <p>・リスニング・クイズ</p> <p>外国人講師の話す英文を聞き取り、それが教科書の何ページ何行目にあるのかを探す。</p> <p>(外国人講師の話す英文)</p> <p>1, Many people around the world make Friends through computers.</p> <p>2, About 1,500 years ago people made the first moai.</p> <p>3, Do you have any plans for the “Golden Week” holidays?</p> <p>行動喚起の動機づけ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・席が隣同士のペアで3問ほど行う。ペアで競争して早く多くの英文を見つけた生徒が勝ちとなる。勝者には賞としてシールを与えた。 ・ペアの形態を用いて「聞く」活動だけをゲーム形式で行うことにより、リラックスした雰囲気の中で取り組ませ、関係性を高めた。会話活動に内向的な生徒がいるのでリラックスした雰囲気を作り、後の活動の雰囲気や取り組みにつながることを期待した。 ・北川、森田、宮村はコミュニケーション活動が滞る原因としてスピードの速さを挙げている。教科書の既習の英文を使用することで取り組みやすくし、外国人講師の話すスピードに慣れさせた。 ・北川、森田、宮村に、「聞く」ことができたという有能感を持たせることができれば、動機づけの高ま

②スピーキング・クイズをする。

- We must () to live. の()にあてはまるものを考え、英語で表現する。

生徒が表現した英文

- We must eat to live.
- We must sleep to live.
- We must study to live.
- We must have friends to live.
- We must read books to live.
- We must have money to live.

りにつながると考えた。

- 「話す」活動に緊張する生徒が多いので、リラックスできる雰囲気に関係性を高め活動させた。また、班で相談する時間を確保し、表現や表現したい語彙について有能性を持てるようにした。不定詞の副詞的用法の慣れることと「話す」ことをねらいにしているので、助動詞mustの使い方としてやや不自然な英文の表現があれば、指導者がそれに適切な語を補足し活動をすすめた。
- 北川は「人に話したり聞かれるのは苦手だから」と述べている。空欄を埋める自己表現活動を容易に感じ班員と相談しながら発表できたり、他の生徒の発表を楽しみながら積極的に聞けたりすることを期待したが、英語で「話す」ことはできなかった。コミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながったかどうか判断はできなかった。
- 森田はコミュニケーション活動に滞る理由に文法がわからないことを挙げる。会話活動は「英語が覚えやすいから!？」と述べている。この自己表現活動で発表できたり、他の生徒の発表を楽しみながら積極的に聞けたので、文法の理解が深まり、コミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながったと判断できる。
- 黒宮は「ハイン先生には、なんか話が通じない気がする」と述べている。自己表現活動に興味・関心を持ち、発表することで有能性を持つことができれば、コミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながると考えたが、発表することはできなかった。
- 宮村はコミュニケーション活動が好きな理由として、「外国の人と話す機会があまりないから」と述べている。外国人講師と会話することに興味・関心を持っていることが伺える。外国人講師と話す機会を持つことができたので、不定詞の副詞的用法の有能性を感じることができ、それはコミュニケーション活動における動機づけの高まりにつながったと判断できた。

③不定詞の副詞的用法について理解する。

(1) イギリスの文化や生活に関する簡単な話を聞く。

- People used the rocks to make the castle.
- I went to Scotland to see the castle.

目標志向の動機づけ

(2) ピクチャーカードを見ながら、外国人講師と指導者の質問に答え、口頭練習する。

(例)

ALT: Do you go to your room to study?

S: Yes, I do. / No, I don't.

JET: Do you go to your room to listen to music?

S: Yes, I do. / No, I don't.

• ピクチャーカードを見ながら、外国人講師と指導者に質問し、口頭練習する。

(例)

S: Do you go to your room to watch TV?

ALT: Yes, I do. / No, I don't.

S: Do you go to your room to make a telephone call?

JET: Yes, I do. / No, I don't.

• イギリスの有名な場所のポスターなどを示しながら、イギリスの文化や生活に関する簡単な話をした。それを通して、生徒の興味・関心を引きつけ自律性を高め、不定詞の副詞的用法に慣れさせた。

• 黒宮は、英語の授業について「コミュニケーションは好きでない。でも、外国のことが分かるのは好きだからどちらとも言えない」と述べている。従って外国の文化・習慣に興味・関心を持っていることが伺える。

• 黒宮は、興味・関心を持って聞く様子が見られたので、気持ちの高まりが見られたと判断できる。それが、言語材料に慣れるための反復練習やコミュニケーション活動までの気持ちの持続につながったと判断できるかどうかは分からない。

• 外国人講師の生活を取り上げ、生徒に興味・関心を持って聞かせることにより、どのように口頭練習すればよいかをイメージさせ取り組みやすいようにした。勉強するために自分の部屋に行くか、音楽を聴くために自分の部屋に行くか、寝るために自分の部屋に行くか等の日常生活の中で行うことを表すピクチャーカードを用いて、不定詞の副詞的用法に慣れさせた。

• 外国人講師と指導者は、口頭練習した自分の部屋で行うことを表すピクチャーカードを持ち、外国人講師は半分の10人の生徒に、指導者は外国人講師が回る反対側の生徒10人に質問をする。

• 自分の日常生活を表現するといった自律性を高めることにより、多くの生徒に積極的に取り組もうとする気持ちを持たせることができた。

• クラス全体の場で「話す」と異なり、指導者が生徒の席に行くことで、生徒は他の生徒が聞いているという緊張感を持たずリラックスして取り組むことができるようにし、関係性を高めた。

• 指導者は実際に生徒全員と話す機会を持つことができ、どの程度質問に答えられるか客観的に捉えることができると同時に、生徒の理解が十分でない場合には、繰り返し練習させ、言語材料に慣れさせることができ有能性を高めることができた。

• 北川が外国人講師の質問にうまく答えることができたので、外国人講師の英語の発音やスピードに対して有能性を高めれば、動機づけの高まりにつながっ

<p>④コミュニケーション活動</p> <p>・不定詞の副詞的用法を用いて、入国審査の「なぜ、この国に来たのか」の質問に答える。</p> <p>(会話パターン)</p> <p>A: May I see your passport? B: Here you are. (旅行者は、パスポートをだす。)</p> <p>A: What is your job? B: I'm a (職業)。</p> <p>A: Do you have a return ticket? B: Yes, I do. / No, I don't.</p> <p>A: How long will you stay here? B: For (日数)。</p> <p>A: How much do you have? B: I have (数字) dollars in cash And a card</p> <p>A: Why did you come here? B: I came here to ()。</p> <p>A: O.K. Have a nice day. B: Thank you. (スタンプを押してもらったパスポートを受け取る。)</p>	<p><u>たのではないかと考える。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・黒宮が外国人講師に質問する活動を通して、有用性を高めれば、動機づけの高まりにつながると考えた。 ・生徒を班(全部で8班)の形態にし、4つの班の生徒(10名)を係官の役割にし、残りの4つの班の生徒(10名)を入国審査を受ける人の役割にする。与えられた会話パターンを使い、自分が行きたい国に行き入国審査を受ける。また、両方の役割ができるように、途中で役割を交代させた。 ・将来の自分の職業などを考え、会話パターンの空欄を埋めて自己表現させ、自律性を高めた。 ・会話パターンが一定になり単調になることを防ぐため、officer(係官)の役割の生徒には5つの質問項目の中から自由に2つ選択させ、自律性を高めた。 ・プリントに簡単なパスポートを作り、入国審査の質問にうまく応答できたならば、パスポートにスタンプを押してもらえることにし、外発的要因によって動機づけを高めさせることを考えた。また、会話をする時に、パスポートの受け渡しをさせることで場面設定をしっかりと作り、コミュニケーション活動が実際に役立つという有用性を強く感じさせた。 ・北川にとって、コミュニケーション活動が滞る原因は、文法がわからないことと外国人講師の英語の発音が理解できないことが挙げられる。そこで、最初に係官の役割をさせることでどのように会話すればよいかイメージを持たせ有能性を高めた。 ・森田は、コミュニケーション活動は「英語が覚えやすいかな!？」と述べている。会話の題材を入国審査という場面設定のはっきりした有用性を感じられるものにした。 ・森田は、<u>文法がわからないことやスピードについていけないことをコミュニケーション活動が滞る理由に挙げている。最初に係官の役割をさせることで、どのように会話すればよいかイメージを持たせることや会話のスピードが同じくらいである生徒同士のロールプレイング形式の活動形態にしたことは、動機づけの高まりにつながったと考えた。</u> ・黒宮は、普段、自ら積極的に外国人講師と会話することが少ないが、会話の題材に興味・関心を持っているように見えた。しかし、気持ちの高揚を持って外国人講師と会話することができ、動機づけの高
--	--

<p>⑤本時の学習のまとめをする。</p> <p>・不定詞の副詞的用法の理解とコミュニケーション活動における反省や感想を書く。</p> <p><u>行動強化の動機づけ</u></p>	<p>りにつながったかどうかは判断できない。</p> <p>・宮村はコミュニケーション活動が好きな理由について「<u>学ぶだけではよく分からないし、おもしろくないが使ってみると分かることが多い</u>ため」と言っている。会話の題材に興味・関心を持って外国人講師と会話することができた様子から、<u>動機づけの高まりにつながったと判断できる。</u></p> <p>・森田、宮村の感想に、森田、宮村の感想に「<u>もっとうまく英語が話せるようになりたい</u>」「<u>会話することがおもしろい</u>」といった自分のめあてを持てたこと、<u>会話することに有用性を感じたことができたことが記述されていたので動機づけの高まりが見られたと判断できる。</u></p> <p>・黒宮、森田の感想では、「<u>表現の便利さがわかった</u>」「<u>スラスラ話せるようになった</u>」が見られ、<u>動機づけの高まりに達成が見られたと判断できる。</u></p>
---	--

第3節 コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるためのモデル

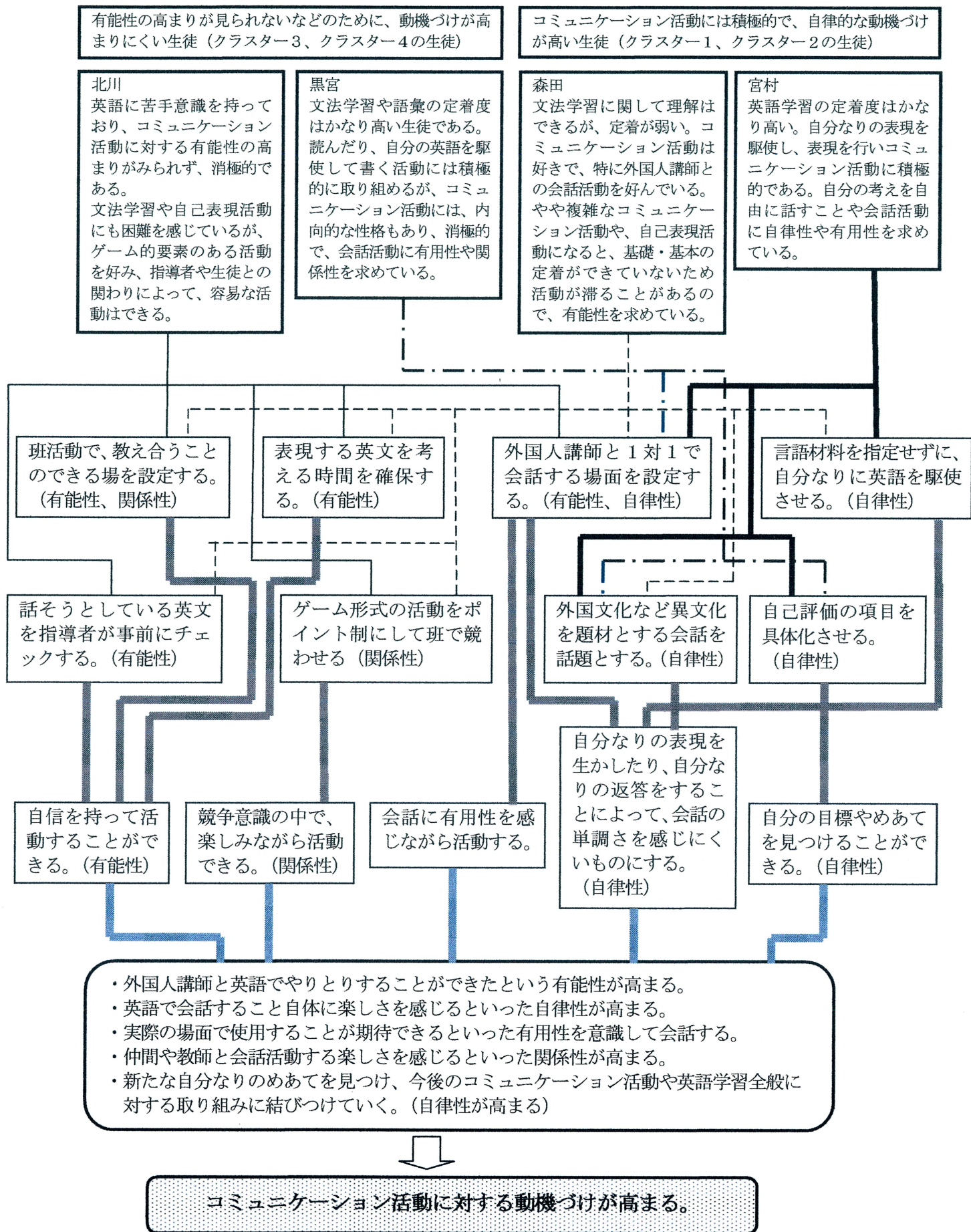
前節のように、コミュニケーション活動に対する動機づけの高まりを期待し、3つの心理的欲求を充足させる授業介入を4月下旬から9月下旬までの期間に7回行った。これらの介入を通して、3つの心理的欲求を充足させるてだてや動機づけの高まりにつながると仮定されるてだてを計画し、4つの異なる動機づけタイプの焦点をあてる生徒に対して、てだてを実施した。てだてをまとめたものは下記の資料①である。また、資料②は、これらの資料①をもとに、異なる4つの動機づけタイプの生徒の動機づけが高まるモデルを表したものである。

[資料①]

コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるてだて

- (1) コミュニケーション活動の内容に興味・関心を持たせる。
 - ①身近な事柄や興味のある題材を利用する（自律性を高めるてだて）。
 - ②生徒に興味ある題材を選ばせるようにする（自律性を高めるてだて）。
 - ③クイズやゲーム的要素を取り入れる（関係性を高めるてだて）。
- (2) 自信をもって活動させる。
 - ①班活動を取り入れる（有能性、関係性を高めるてだて）。
 - ②指導者が個々の生徒にかかわる（有能性を高めるてだて）。
 - ③デモンストレーションを行う（有能性を高めるてだて）。
 - ④シミュレーションやリハーサルを行う（有能性を高めるてだて）。
 - ⑤「書く」活動を「話す」活動につなげる（有能性を高めるてだて）。
- (3) 英語を使用することに有用性を感じさせる。
 - ①外国人講師とのティーム・ティーチングを効果的に設定する（有能性を高めるてだて）。
 - ②現実場面をイメージできる場面設定を行う（自律性を高めるてだて）。
 - ③リアル・コミュニケーションに近づけるように工夫する
（自律性、有能性を高めるてだて）。
- (4) 会話の単調さを防ぐ
 - ①既有的知識を駆使して、自由に表現できるようにする（自律性を高めるてだて）。
 - ②会話に即時性を持たせる（自律性を高めるてだて）。
- (5) 自分のめあてを持って取り組ませるようにする。
 - ①自己評価する機会を設定する（自律性、有能性を高めるてだて）。
 - ②相互評価する機会を設定する（関係性を高めるてだて）。
 - ③指導者が評価する機会を設定する。

〔資料②〕 4つの動機づけタイプの生徒の動機づけを高めるモデル



第4節 学習介入による動機づけの高まりに関する検討（調査3）

1, 目的

本調査の目的は、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間（2009.4～2009.9）行った効果を質問紙調査によって検討することである。したがって、授業介入を通して、自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮定したとき、これらの欲求を満たすような工夫やてだてを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。

前節では、異なる動機づけタイプの中から、1名ずつを選んで、その限られた生徒の変化を検討してきた。しかし、この授業介入はクラス全体に行ったものであるため、クラス全体の生徒が、授業介入によってどのように変化したかについても検討を行う必要がある。そこで、授業介入による3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりに関して、これらを全体傾向と動機づけタイプによって考察する。

2, 調査方法

本調査では、調査2と同様に、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動（英会話）における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動（英会話）における動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った津市立中学校の第2学年生徒59名（男子33名 女子26名）を対象に、2009年4月に第1回質問紙調査を実施し、2009年9月に第2回質問紙調査を実施した。

3, 結果と考察

（1）3つの心理的欲求支援の変化

下記の表3-13は、第1回質問紙調査(2009.4実施)と第2回質問紙調査(2009.9実施)におけるコミュニケーション活動に対する心理的欲求の各下位尺度の項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表3-14と図3-7は、3つの心理的欲求の各下位尺度得点の平均の変化とt検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、介入後の平均得点は、3つの変数について全体的に高い値を示すようになっていたが、特に、自律性支援と関係性支援に関して、有意な変化があったことが示された（自律性: $t(55)=-2.93, p<.01$, 関係性:

t(55)=-2.94, p<.01)。有能性に関しては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっており、有意傾向を示すことはなかった。したがって、授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足が可能であるかどうかについては、約6ヶ月間の授業介入において、自律性と関係性に関しては授業介入により心理的欲求を満たすことが可能であったが、有能性においては十分に高めることができなかったと考えられる。

表 3-13

授業介入による心理的欲求の下位尺度得点の変化

		授業介入前(2009.4月上旬)		授業介入後(2009.9下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
自律性	先生が「しなさい」というからしている。(反転項目)	2.88	1.13	3.32	1.06
	自分のことについて話す機会がある。	3.47	0.99	3.68	0.90
	話す内容を自分で選ぶことができる。	3.31	0.84	3.45	0.85
	先生は自分のペースに合わせてくれる。	3.31	0.95	3.50	1.01
有能性	自分の英会話に満足している。	2.78	1.13	3.00	1.22
	英会話できないと思うことがある。(反転項目)	2.42	0.99	2.38	1.18
	英会話はやればできると感じている。	3.58	0.99	3.64	1.18
	英会話で、「できた」という満足感を味わえる。	3.56	1.15	3.86	0.96
	英会話で、先生にほめられたことがある。	3.02	1.15	3.20	0.96
関係性	英会話する友達は、仲がよい。	3.24	0.95	3.43	1.11
	英会話で友達と協力して取り組むことができる。	3.76	0.92	3.96	0.89
	英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある。	3.63	0.87	3.82	1.01
	英会話は、楽しい雰囲気で行っている。	3.47	1.10	3.89	1.06

表 3-14

3つの心理的欲求支援得点の介入前後の平均値と標準偏差 (n=56)

	介入前		介入後		t値
	Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	3.24	0.64	3.49	0.64	2.93 **
有能性支援	3.09	0.80	3.21	0.80	1.50
関係性支援	3.53	0.69	3.78	0.77	2.94 **

***p<.001 **p<.01 *p<.05

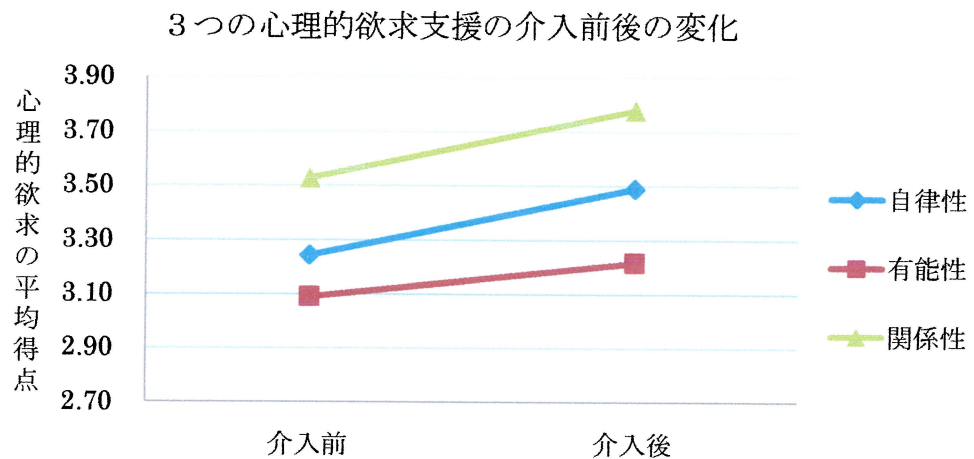


図 3-7 3つの心理的欲求の介入前後の変化

(2) コミュニケーション活動に対する動機づけ変化

①全体的傾向から

下記の表 3-15 は、第 1 回質問紙調査(2009. 4 実施)と第 2 回質問紙調査(2009. 9 実施)におけるコミュニケーション活動に対する動機づけの各下位尺度における項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表 3-16 と図 3-8 は、動機づけの各下位尺度得点の平均の変化と t 検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、内発的動機づけと同一視的調整においては介入後の平均得点が高い値を示すようになり、外的調整と無動機においては介入後の平均得点は低くなった。そして、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、無動機に関しては、有意な変化が示された(内発的動機づけ: $t(56)=-3.45, p<.01$, 同一視的調整: $t(56)=-5.37, p<.001$ 外的調整: $t(56)=2.28, p<.05$, 無動機: $t(56)=2.30, p<.05$.)。取り入的調整においては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっていたが、有意ではなかった。これらの結果から、6ヶ月間の授業介入により動機づけの高まりが確認された。

したがって、上記の(1)で述べた結果と併せると、6ヶ月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことができ、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。

表 3-15

授業介入による動機づけ下位尺度得点の変化

		授業介入前(2009.4月上旬)		授業介入後(2009.9下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
内発的	英会話は楽しいから	3.24	1.13	3.58	1.13
	英会話に興味があるから	2.97	1.10	3.42	1.08
	英会話で、英語の知識が増えるのが楽しいから	3.39	1.13	3.88	1.04
同一視	使える会話の技術を身につけたいから	3.39	1.19	3.75	1.15
	英会話は自分にとって、必要だから	3.44	1.12	3.95	0.93
	英会話の能力を身につけることは重要だから	3.53	1.04	3.93	1.00
	外国語は1つは話せるようになりたいから	3.93	1.03	4.21	0.96
取り入れ	良い生徒だと思われたいから	2.42	1.07	2.18	0.89
	英会話できないと、後悔するから	3.61	0.89	3.79	0.94
	英会話は、なんとなく、格好がいいから	2.64	1.01	2.82	1.12
外的	よい成績をとりたいたから	3.59	1.21	3.42	1.27
	英会話は授業中のきまりみたいなものだから	3.05	1.01	2.81	1.01
	周りの大人に、うるさく言われるから	2.86	1.29	2.60	1.10
無動機	英会話で、何を得ているかわからない	2.86	1.12	2.46	1.07
	英会話は、成果があがらないような気がする	2.61	1.05	2.51	1.09
	英会話で勉強する理由がわからない	2.54	0.88	2.39	1.01
	英会話は時間を無駄にしている気がする	2.02	0.90	1.81	0.90

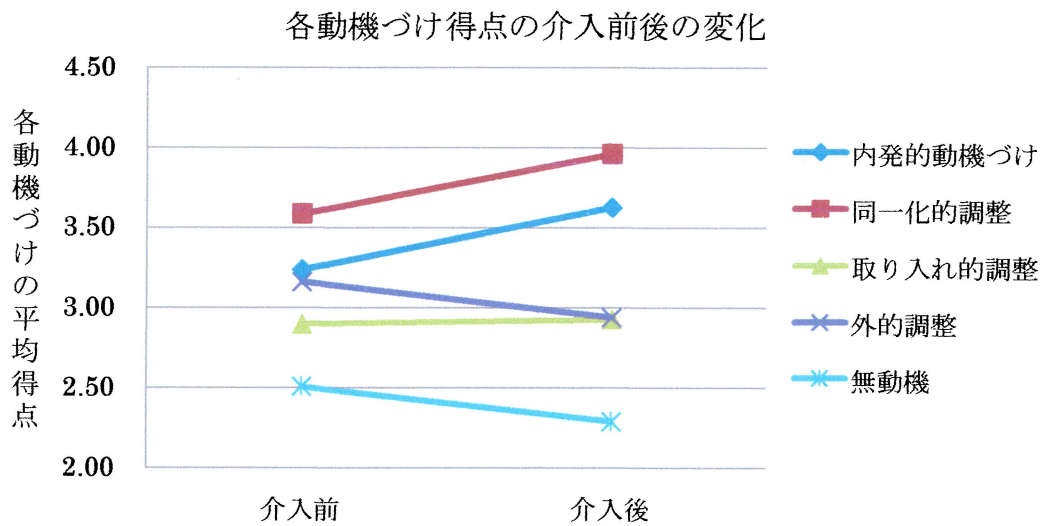
表 3-16

各動機づけ得点の介入前後の平均点と標準偏差 (n=57)

	介入前		介入後		t値
	Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	3.24	0.95	3.63	0.97	3.45 **
同一化的調整	3.59	0.88	3.96	0.97	5.37 ***
取り入りの調整	2.90	0.74	2.93	0.71	0.34
外的調整	3.16	0.79	2.94	0.81	2.28 *
無動機	2.51	0.75	2.29	0.84	2.30 *

***p<.001 **p<.01 *p<.05

図 3-8



②異なる各動機づけタイプの視点から

前項では、約6ヶ月間のコミュニケーション活動に対する授業介入を通して、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）を充足できたのか、あるいは、それらの充足によって動機づけの高まりが見られたのかについて全体的な傾向を考察した。しかし、現実の学習場面においては、生徒一人ひとり異なる動機づけを持っており複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを持っていると考えられる。個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルと3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より生徒一人ひとりにより即した動機づけと3つの心理的欲求の関係が検討できるであろう。

そこで、自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを検討するために、第1回質問紙調査(2009.4実施)の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った生徒(59名)のクラスター分析(Ward法)を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが適切であると考えた。クラスター1(18名)は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2(13名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れ的調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できる。クラスター3(11名)は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているため「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4(14名)は同一視的調整の得点だけ

が高得点であるため「同一視動機づけスタイル」群と解釈した。

下記の表 3-17 は各動機づけスタイルの第 1 回質問紙調査(2009. 4 実施)と第 2 回質問紙調査(2009. 9 実施)における 3 つの心理的欲求支援の各下位尺度における項目得点の平均値と標準偏差の変化、および t 検定の結果を示したものである。また、表 3-18 は、各動機づけスタイルの第 1 回質問紙調査(2009. 4 実施)と第 2 回質問紙調査(2009. 9 実施)の動機づけ平均得点と標準偏差の変化、および t 検定の結果を示したものである。

これらの授業介入の前後の比較から、「自律的動機づけスタイル」群では、3 つの心理的欲求支援のなかの関係性支援の認知得点が高くなり、有意(関係性: $t=2.19$, $p<.05$)な変化を示している。動機づけに関しては有意な変化を示した項目はないため、授業介入により関係性を充たすことはできたが、それが動機づけにつながるまでは至らなかったと言える。「高動機づけスタイル」群では、3 つの心理的欲求支援の認知に有意な変化は見られないが、それ以外の群では、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視調整、外的調整、無動機において有意、あるいは有意傾向(内発的動機づけ: $t=3.32$, $p<.001$, 同一視的調整: $t=2.42$, $p<.05$, 外的調整: $t=2.24$, $p<.05$, 無動機: $t=1.96$, $p<.01$)の変化がみられた。「高動機づけ群」は、心理的欲求については 3 つのどれも高めることはできなかったが、介入前から全ての動機づけに対して高い得点を示しているにも関わらず、4 つの動機づけについては高まりを見せたことが確認できた。「低動機づけスタイル」群では、3 つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり有意な上昇を示した(自律性: $t=2.52$, $p<.05$)。動機づけにおいては、内発的動機づけが有意な上昇を示した(内発的動機づけ: $t=2.14$, $p<.01$)。また、同一視的調整は有意傾向の得点の上昇が見られた(同一視的調整: $t=4.14$, $p<.05$)。「同一視的調整スタイル」群では、3 つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり、有意な上昇を示した(自律性: $t=3.30$, $p<.01$)。動機づけにおいては、内発的動機づけと同一視的調整の得点が高くなり有意な上昇(内発的動機づけ: $t=4.48$, $p<.001$, 同一視的調整: $t=3.72$, $p<.001$)を示した。

以上のことから、6 ヶ月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する 3 つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことが可能であり、その変化とともに、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まるといった様子が見られることが確認できた。

表 3-17

各クラスターの心理欲求支援得点の変化

	クラスター1 (n=18)			クラスター2 (n=13)			クラスター3 (n=11)			クラスター4 (n=14)										
	自律的動機づけ群			高動機づけ群			低動機づけ群			同一視的動機づけ群										
	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD								
自律性支援	3.62	0.50	3.82	0.57	1.48	3.40	0.52	3.35	0.61	0.28	2.60	0.41	3.00	0.50	2.52 *	3.13	0.65	3.57	0.63	3.30 **
有能性支援	3.43	0.63	3.38	0.67	0.16	3.40	0.63	3.40	0.79	0.00	2.28	0.70	2.65	0.72	1.39	2.96	0.86	3.27	0.91	1.82
関係性支援	3.88	0.60	4.15	0.56	2.19 *	3.69	0.34	3.92	0.51	1.50	2.92	0.76	3.23	0.91	1.67	3.42	0.70	3.59	0.83	0.78

表 3-18

各クラスターのコミュニケーション活動動機づけ尺度得点

	クラスター1 (n=19)			クラスター2 (n=13)			クラスター3 (n=12)			クラスター4 (n=15)										
	自律的動機づけ群			高動機づけ群			低動機づけ群			同一視的動機づけ群										
	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD	介入前 Mean	介入後 SD	t値 Mean SD								
内発的動機づけ	4.02	0.53	3.95	0.85	0.30	3.44	0.75	4.13	0.65	3.32 ***	1.86	0.70	2.33	0.91	2.14 †	3.02	0.50	3.74	0.47	4.48 ***
同一視的調整	4.04	0.67	4.21	0.69	1.40	4.00	0.62	4.35	0.45	2.42 *	2.33	0.53	2.95	0.76	4.14 *	3.60	0.54	4.05	0.59	3.72 ***
取り入れ的調整	2.93	0.62	2.88	0.69	0.38	3.69	0.50	3.49	0.50	1.53	2.42	0.62	2.48	0.62	0.71	2.53	0.50	2.83	0.71	1.22
外的調整	2.81	0.51	2.81	0.60	0.00	4.10	0.42	3.56	0.86	2.24 *	3.08	0.83	2.67	0.77	1.51	2.89	0.61	2.76	0.83	0.49
無動機	1.91	0.67	1.83	0.81	0.43	2.52	0.53	2.08	0.73	1.98 †	3.21	0.49	3.05	0.44	1.61	2.70	0.54	2.52	0.76	1.03

第5節 本章の考察

本章では、調査1と調査2の考察から得られた示唆を参考に、実際の英語の授業で授業介入を行った。調査1では、3つの心理的欲求を「道具的志向性」「国際志向性」「対人承認関係」「英米文化への興味」「聞く・話す力の向上」という視点でコミュニケーション活動のてだてと工夫を考えることが、動機づけの高まりにつながるという示唆を得た。また、調査2からは、「自分自身の考えを述べる」「生徒がみずから考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較的見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」活動、「生徒自ら考えて誰かに質問する」活動に対する動機づけをどのように高めるかといったことを考慮することは、動機づけを高める有効なてだてとして考えられることであるという示唆を得た。

そこで、上記の点に注意をして、6ヶ月間の授業介入を行った結果、全体的な傾向の視点と動機づけ傾向の視点の両方の調査から、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性支援と関係性支援の心理的欲求支援の認知を高めることが可能であり、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。すなわち、調査2より自律性、有能性の認知の高まりがコミュニケーション活動の動機づけの高まりには重要と考えられたが、授業介入においては自律性支援と関係性支援の認知を高めることはできたが、有能性支援の認知を十分に高めることはできなかった。6ヶ月間では、有能性支援の認知を十分に高めることが困難なことや有能性支援の認知を高めるてだてを再度考察する必要性が教育的示唆として考えられる。

授業介入の4つの動機づけスタイルの抽出生の授業記録・考察のまとめと調査3(2)の動機づけスタイルによる調査結果を下記の表3-19と表3-20に示した。本章で行ったこれらの2つの調査を併せて検討すると次のことが考察できる。

表 3-19
各動機づけタイプ抽出生徒の授業介入による効果的な3つの心理的欲求支援

動機づけタイプ	効果的に働いたと観察できた支援		効果的に働いたと観察できた具体的な支援
	介入	効果的に働いたと観察できた支援	
「自律的動機づけ」群抽出生徒	介入Ⅰ	自律性、有能性、関係性	<ul style="list-style-type: none"> ・班員と協力して、自分の考えを話させる。 ・ゲーム形式などの競争意識のある活動を班で楽しくさせる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・インフォメーション・ギャップをつくる。 ・ゲーム形式などの競争意識のある活動を班で楽しくさせる。 ・自分なりの表現を活かしたり、自分なりの返答をする。 ・自分なりの表現を駆使させる。 ・自己評価の項目を具体化させる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・リアル・コミュニケーションに近い会話にする。 ・自己評価の項目を具体化させる。 ・外国文化を会話の題材とする。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・自分なりの表現をさせ、会話の単調さを防ぐ。 ・外国文化などを題材にして興味を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・班活動で、教え合うことのできる場を設定する。 ・自分なりの表現を活かし、自分なりの返答をさせる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れ、リラックスして取り組ませる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。
	介入Ⅱ	自律性、有能性	
	介入Ⅲ		
	介入Ⅳ	自律性、有能性、関係性	
「高動機づけ」群抽出生徒	介入Ⅰ	自律性、関係性	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・リアル・コミュニケーションに近い会話にする。 ・自己評価の項目を具体化させる。 ・外国文化を会話の題材とする。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・自分なりの表現をさせ、会話の単調さを防ぐ。 ・外国文化などを題材にして興味を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・班活動で、教え合うことのできる場を設定する。 ・自分なりの表現を活かし、自分なりの返答をさせる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れ、リラックスして取り組ませる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。
	介入Ⅱ	自律性、有能性	
	介入Ⅲ		
	介入Ⅳ	自律性	
「同一視的動機づけ」群抽出生徒	介入Ⅰ	自律性	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・リアル・コミュニケーションに近い会話にする。 ・自己評価の項目を具体化させる。 ・外国文化を会話の題材とする。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・自分なりの表現をさせ、会話の単調さを防ぐ。 ・外国文化などを題材にして興味を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・班活動で、教え合うことのできる場を設定する。 ・自分なりの表現を活かし、自分なりの返答をさせる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れ、リラックスして取り組ませる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。
	介入Ⅱ	自律性、有能性	
	介入Ⅲ	自律性、有能性	
	介入Ⅳ	自律性	
「低動機づけ」群抽出生徒	介入Ⅰ	自律性、有能性、関係性	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・リアル・コミュニケーションに近い会話にする。 ・自己評価の項目を具体化させる。 ・外国文化を会話の題材とする。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・自分なりの表現をさせ、会話の単調さを防ぐ。 ・外国文化などを題材にして興味を持たせる。 ・自分の目標やめあてを持たせる。 ・班活動で、教え合うことのできる場を設定する。 ・自分なりの表現を活かし、自分なりの返答をさせる。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れる。 ・クイズやゲーム的要素を取り入れ、リラックスして取り組ませる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。 ・外国人講師と1対1で話す機会を持たせる。 ・シミュレーションやリハーサルを行う。
	介入Ⅱ	自律性、有能性、関係性	
	介入Ⅲ	有能性、関係性	
	介入Ⅳ	自律性、有能性	

表 3-20
各動機づけタイプの授業介入前後の心理的欲求支援と動機づけの変化

動機づけタイプ	3つの心理的欲求支援の変化			動機づけ変化				
	自律性支援	有能性支援	関係性支援	内発的	同一視的	取り入れ的	外的	無動機
「自律的動機づけ」群生徒	-	-	◎	-	-	-	-	-
「高動機づけ」群生徒	-	-	-	◎	◎	-	△	△
「同一視的調整」群生徒	◎	-	-	◎	◎	-	-	-
「低動機づけ」群生徒	◎	-	-	◎	◎	-	-	-

◎は有意な上昇 △は有意な低下 -は有意な変化なし

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、それが動機づけの高まりにつながることは確認できなかった。「自律的動機づけ」群の抽出生に対する関係性支援のてだては、「班員と協力して、自分の考えを話させる」「ゲーム形式などの競争意識ある活動を班で楽しんで取り組ませる」であったことから、これらが関係性の充足に有効であることが示唆された。「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視調整に高まりが確認でき、外的調整、無動機に低下が確認できた。授業介入では、有効に働いていた心理的欲求支援は観察されたように見えたが、調査3と合わせ考察すると、どのような心理的欲求の認知の高まりが効果的に動機づけの高まりに影響を与えたか判断はできないため、「高動機づけ」群の生徒に有効なてだてはさらに検討が必要なが示唆された。「高動機づけ」群の生徒は、3つの心理的欲求が満たされているため、それらを充足するのではなく、それら以外の動機づけを高める環境や課題が大切であると考えられる。「同一視的調整」群と「低動機づけ」群とでは、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「同一視的調整」群の抽出生に対する自律性支援のてだては、「自分の目標やめあてをもつことができる」「自己評価の項目を具体化させる」「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」であったことから、これらが自律性の充足に有効であったことが示唆された。「低動機づけ」群の抽出生に対する自律性支援のてだては、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」「外国人講師と1対1で話す」であったことから、これらが自律性の充足に有効であることが示唆された。

以上から、動機づけスタイルの違い、すなわち学習者の動機づけの特徴を考慮して、具体的に、どのような3つの心理的欲求が効果的に働くかを示すことができた。このことは、学習者一人ひとりに適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、有意義な教育的示唆を含んでいると言える。

第5章

研究のまとめ

第5章 研究のまとめ

本研究では、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まるための理論と実践というテーマのもと、コミュニケーション活動を英語の授業の中の主たるものとして位置づけ、そのなかで、生徒の動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということ、を、てだてや授業展開を中心にしながら具体的に検討してきた。具体的には、まず、質問紙調査を行い、自己決定理論の3つの心理的欲求の充足を動機づけを高めるためのてだてとして、それらの認知を高める授業介入を継続して行い、動機づけを高めるてだてとコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりの関連について検討した。

本章では、本研究全体のまとめとして、各章のまとめとそれらから得られた教育的示唆、そして本研究の今後の課題について述べることにする。

第1節 各章まとめと教育的示唆

1, 第1章及び第2章のまとめと教育的示唆

第1章では、本研究の背景と目的について述べた。そこでは、動機づけ研究においては動機づけを高める方法についてあまり研究がなされていないこと、生徒の学習動機づけの大きな低下が教育問題になっていること、コミュニケーション活動に関する研究の重要性、そして自己決定理論の有用性について述べた。自己決定理論を通して、動機づけの変容とそれらを高める要因である3つの心理的欲求との関連を調査することが可能となり、多くの教育現場の教師が日々悩んでいる「どのように学習者を動機づけるか？」といった問題に実践的な教育的示唆を提供できることを述べた。そして、自己決定理論は、学習者の個人差に対する焦点を与え、その動機づけタイプと動機づけを向上させる要因との関連を明らかにでき、学習者個々に対してより効果的な学習支援を行う方法を示唆できることを述べた。そして、自己決定理論はいくつかの他の動機づけ理論と関連していることをまとめた。自己決定理論を実際の教室で生徒の動機づけを高めるという視点で他の動機づけ理論との関連を整理してみると、それは広い範囲の理論的枠組みを持っていることをまとめた。

第2章では、外国語学習やコミュニケーションに関する動機づけについての先行研究についてまとめた。外国語学習における動機づけ構造に関する先行研究、動機づけと他の要因との関係に関する先行研究、動機づけを高める要因に関する先行研究、動機づけと外国語コミュニケーションの関係に関する先行研究についてまとめた。これらの先行研究からは、外国語学習に対する動機づけを高める実践と理論を考えるうえで教育的示唆を多く得ることができる可能性があることについて議論した。

例えば、ドルニエイ (Dornyei, 1994) の外国語学習動機づけ構造の理論とウィリアムズとバーデン (William & Burden, 1997) の外国語動機づけ構造の理論は、教室における動機づけの大枠を捉え、そこでの動機づけが詳細に述べられており、外国語学習に対する動機づけを高める実践と理論を考えるうえで教育的示唆を得ることができる。しかし、これらの2つの研究で示されている包括的なリストでは、各構成要素間の相互関係は示されておらず、1つの動機づけモデルとして見なすことができないことも指摘されている。また、マクインター、クレメント、ドルニエイとノエル (MacIntyre, Clement, Dornyei, & Noels, 1998) の“willingness to communicate” (WTC) の概念モデルにおいては、第二言語のコミュニケーションには、言語能力、自分の言語能力に対する自信、あるいは自信のなさ、民族間の関係、相手文化に対する態度など、第一言語(母語)でのコミュニケーションよりはるかに多くの要因が複雑に絡んでいることが示されていることを述べた。そして、コミュニケーションをすることを目的とした場合に、学習動機だけでなく、自信・不安などの個人の性格要因と、異文化接触動機や異文化への態度などがどのように第二言語でコミュニケーションする際に影響するかという観点を含んでいるため、“willingness to communicate”(WTC) の概念モデルはコミュニケーション活動に対する動機づけを高める実践と理論を考えるうえで教育的示唆を得ることができると述べた。これらをもとに、コミュニケーション活動に対するてだてと動機づけの高まりの関連に関して、質問紙調査と授業介入を行うことにした。

2, 第3章まとめと教育的示唆

(1) 調査1及び調査2のまとめと教育的示唆

調査1では、調査対象者にどのような授業介入を実施すれば効率よく動機づけが高められるかについて検討した。その結果、「道具的志向性」「国際的志向性」「英米文化への興味・関心」などに関する題材や教材が、第2学年の学習者の動機づけを高めるために有効であることが示唆された。

調査2では、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つ心理的欲求は、互いに関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求を充たし、動機づけに影響を与えているのか、また、コミュニケーション活動に対する動機づけは、自己決定性が高まるにつれて連続体を構成しているのかに関して検討した。調査2(1)では、3つの心理的欲求は互いに関連させ合いながら充足されていることが確認された。また、調査2(2)からは、コミュニケーション活動に対する動機づけは、自己決定性が高まるにつれて連続体を構成しており、各動機づけの概念間にシンプレックス構造がほぼ成立することが確認された。

そして、調査2(3)では、3つの心理的欲求支援(自律性支援、有能性支援、関係性支援)のそれぞれの認知の違いと自己決定性に基づく各動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機)の関連について確認できた。その結果では、3つの心理的欲求支援の中で、特に自律性支援の認知と有能性支援の認知が高いことが、動機づけを高めるうえで重要な役割を示していることが確認された。また、クラスタ分析による動機づけスタイルの違いと3つの心理的欲求支援の関連を調査した結果では、「全般的動機づけスタイル群」と「自律的動機づけスタイル群」の方が「外発的動機づけスタイル群」より自律性支援の認知が高く、「全般的動機づけスタイル群」の方が「外発的動機づけスタイル群」より有能性の認知が高いことが確認された。したがって、自律性支援と有能性支援の認知の高まりが、コミュニケーション活動の動機づけの高まりに強い影響を与えることが確認できた。

調査2から、自律性支援と有能性支援の認知の高まりがコミュニケーション活動の動機づけの高まりには重要であることが確認できた。一方、実際の英語の授業で行われているコミュニケーション活動の課題としては、コミュニケーション活動がお互いのペアーでただ書かれている英文を相手に向かって読み上げている活動にとどまっているものが多い状態になっていること（斉藤, 2008）や、生徒は先生から質問されて、それにひたすら答えていることにとどまっている状態になっていることが取りあげられる（斉藤, 2008）。すなわち、多くのコミュニケーション活動では、多くの生徒が自ら考えて質問したり、自分の考えを述べたりする活動に至っていないことが課題として考えられる。そこで、調査2から考えられる教育的示唆としては、「自分自身の考えを述べる」「生徒がみずから考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることは、コミュニケーション活動に対する動機づけを高める有効なてだてであることが考えられる。なお、この示唆に関しては、授業介入を通していくつかの実践を行い、自己表現力を通して自律性や有能性を高めるてだてについては、「動機づけのてだてとモデル」を使って第4章のなかで表すこととした。

3, 第4章まとめと教育的示唆

(1) 授業介入のまとめと教育的示唆

第4章では、コミュニケーション活動に対する動機づけを高める授業介入について検討した。授業介入においては、心理的欲求を充足するてだてをできるだけ多様な角度から考え、学習する時期や題材、言語材料に応じてそれらを整理し、取捨選択し、しかも極力多くを1つ1つのコミュニケーション活動に位置づけた。そして、コミュニケーション活動の動機づけを高めるための3つの心理的欲求の充足を行うてだてを具体的に挙げ、それらがどのような影響を与えているかを詳細に考察した。特に、4つの異なる動機づけタイプから焦点を当てる生徒をそれぞれ挙げ、それらの生徒に対して具体的なてだてを工夫した授業介入を行い、焦点を当てた4人の生徒を6ヶ月間継続的に観察した。そして、学習者

のコミュニケーション活動に対する動機づけを高める方法や授業展開を「動機づけを高めるてだてとモデル」に示した。

これらの考察を通して、生徒のコミュニケーションに対する学習活動を表面的にとらえるのではなく、「楽しく活動しているか」「有用性を意識できているか」「めあてをもって取り組んでいるか」「達成感や成就感が今後の活動につながりを持っているか」など内面的な部分を見ることが可能となり、動機づけを高める授業モデルを提案することができた。そして、授業介入を通して、単に授業の題材や方法のみに楽しみや満足を感じていた生徒たちにも、「もっとこんなふうに話したい」「英語で話せたことがうれしい」「英語で通じたことが嬉しい」「ALTの先生の英語が聞けて嬉しい」という気持ちを高めることができたため、そのような授業モデルを提案できたことは有意義な教育的示唆があると考えられる。「スラスラと言いたいけど、相手に確実に情報を伝えることが最優先であるから、自己満足的なしゃべり方ではいけない。」とある生徒は述べていた。単なる機械的なやりとりとしてではなく、何のために英語を学習し、コミュニケーションしようとしているかという根本的な考え方をもとに活動している例と理解できる。コミュニケーション活動に対して、3つの心理的欲求の充足のてだてを継続していくことによって今後も同様の成果が期待できると思われる。現在、生徒の学習意欲は低下するばかりで、そのことは全ての学習に関する大きな問題となっている。このような時代に生徒の顔を授業に向けさせるのは容易なことではない。コミュニケーション活動に対する動機づけを高める授業介入を通して、生徒が積極的に英語の授業に参加できる学習過程、学習内容、そしてそのための学習のてだてを述べることができたと考えている。

(2) 調査3のまとめと教育的示唆

調査3では、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求を充たすような授業介入を行えば、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めることが可能であるかに関して検証した。ここでは、授業介入によって、コミュニケーション活動に

対する3つの心理的欲求の充足が可能であること、そして、それらを通して本当に動機づけを高めることが可能であることが確認できた。約6ヶ月間の授業介入において、全体的な傾向として、自律性支援と関係性支援に関しては、授業介入により心理的欲求を充足することが可能であり、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけが高まったことが確認できた。しかし、6ヶ月間の授業介入では、有能性の心理的欲求を十分に高めることはできなかつたことが確認された。

実際の教室で学ぶ生徒一人ひとりの動機づけに関して調査するためには、学習者の動機づけスタイルを意識して、3つの心理的欲求支援とその動機づけの高まりの関連を調査することが重要である。そこで、調査3においてもクラスター分析を行い、「自律的動機づけ」群、「高動機づけ」群、「低動機づけ」群、「同一視的動機づけ」群の4つの動機づけスタイルに学習者は分類し検討したところ、次のことが確認できた。

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、動機づけの十分な高まりは確認できなかった。これは、「自律的動機づけ」群は、もともと自律性の認知が高いといった特徴のために、自律性の高まりの認知の高まりは見られず、関係性支援の認知に高まりが見られ、十分な動機づけの高まりは見られなかつたのでないかと考えられる。「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかつたが、動機づけに関しては、内発的動機づけと同一視的調整の高まり、外的調整と無動機の低下が確認できた。これは、「高動機づけ」群は、もともと心理的欲求は充たされており、全ての動機づけが高いといった特徴のために、高い動機づけがさらに自律性の高い動機づけに変化し、高まったと考えられる。「高動機づけ」群の生徒といった動機づけが高い生徒もさらに動機づけが高まることが確認できたことは教育的示唆が大きいと考察された。実際の教室場面では、動機づけの低い生徒に注目して、それらの動機づけを何とか高めることに多くの教師が意識を向ける傾向がある中、この結果からは、動機づけが高い生徒の動機づけをさらに高めることは可能であることが確認できた。そして、これは、教師が動機づけの低い生徒に目を向けるだけでなく、動機づけの高い生徒にも目を向け彼らの動機づけを高め

ることが大切であることを再確認することになり、それは、動機づけの高い生徒も含んだ学習者一人ひとりの動機づけを高める授業づくりに取り組むことが大切であるといった教育的示唆を含んでいると捉えることができる。「低動機づけ」群と「同一視的調整」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「低動機づけ群」の生徒と「同一視的調整群」の生徒に対しては、自律性の欲求の充足のためのてだてが効果的に働き、自律性の高い動機づけである内発的動機づけと同一視的調整が高まったのではないかと考えられる。すなわち。これらの生徒は、外発的な動機づけを有している生徒といえるが、こういった生徒に対しては自律性の充足が重要であることが指摘できるのではないだろうか。

このように、これらの動機づけスタイルの視点からの調査より、動機づけスタイルの違いによって、3つの心理的欲求の充足のされ方が異なることが確認された。すなわち、学習者の動機づけの特徴を考慮して、3つの心理的欲求の中のどの心理的欲求を充足していくかを考慮することが、効率よく動機づけを高めるために必要であるということが示唆された。このことは、学習者一人ひとりに適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、有意義な教育的示唆を含んでいると言える。

第2節 総合考察と教育的示唆

1, 第3章と第4章の関連に関するまとめと教育的示唆

第3章の調査2(3)と第4章の調査3の調査結果を併せると、次の示唆を得ることができた。調査2(3)からは、自律性支援と有能性支援の認知の高まりが、コミュニケーション活動に対する動機づけに効果的に働くことが確認できた。調査3の調査結果からは、授業介入により、自律性支援と関係性支援の認知を高めることは可能であり、それらが動機づけの高まりに効果的に働くことが確認できた。これにより、有能性支援はコミュニケーション活動の動機づけを高めるうえで重要な働きをする一方で、有能性の心理欲求を充足することはたいへん困難であることが確認できた。したがって、実際の教室場面では、有

能性の認知を高めるためのさらなる工夫が必要であることが教育的示唆として得られた。

2, 授業介入の記録・考察と調査3の関連に関するまとめ及び教育的示唆

「動機づけを高めるてだてとモデル」と調査3の結果を併せて考察すると、授業介入の中でどのような自律性支援と関係性支援のてだてが有効に働いていたかを具体的に考察できる。自律性については、「生徒に興味ある題材を選ばせるようにする」「既存の知識を駆使して、自由に表現できるようにする」「会話に即時性を持たせる」「自己評価する機会を設定する」といったてだてが有効に働き、動機づけの高まりに影響を与えたと考察できる。また、関係性については、「班活動を取り入れる」「ゲーム形式などの競争意識ある活動を班で楽しんで取り組ませる」「相互評価する機会を設定する」といったてだてが有効に働き、動機づけに影響を与えたと考察できる。

授業介入における4つの動機づけスタイルの各抽出生徒に関する授業記録と調査3(2)の動機づけスタイルによる調査結果を併せて考察すると、次のことが考察できる。調査3において、「自律的動機づけ」群は関係性支援の認知を高めることはできたが、それが動機づけの高まりにつながることは確認できなかった。授業介入において「自律的動機づけ」群の抽出生に対する関係性支援のてだては、「班員と協力して、自分の考えをはなさせる」「ゲーム形式などの競争意識ある活動を班で楽しんで取り組ませる」であったことから、これらが「自律的動機づけ」群の関係性支援の認知を高めることに有効であることが示唆された。「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視調整に高まりが確認でき、外的調整、無動機に低下が確認できた。どのような心理的欲求の認知の高まりが効果的に動機づけの高まりに影響を与えたか判断はできないため、「高動機づけ」群の生徒に有効なてだてはさらに検討が必要なことが示唆された。「高動機づけ」群の生徒は、3つの心理的欲求が満たされているため、それらを充足するのではなく、それら以外の動機づけを高める環境や課題が大切であると考えられる。調査3においては、「同一視的調整」群と「低動機づけ」群では

3つの心理的欲求の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。授業介入において「同一視的調整」群の抽出生に対する自律性支援のたぐいは、「自分の目標やめあてをもつことができる」「自己評価の項目を具体化させる」「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」であったことから、これらが自律性支援の認知を高めることが有効であることが示唆された。授業介入において「低動機づけ」群の抽出生に対する自律性支援のたぐいは、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」「外国人講師と1対1で話す」であったことから、これらが自律性支援の認知を高めることに有効であることが示唆された。

以上から、動機づけスタイルの違い、すなわち学習者の動機づけの特徴を考慮して、具体的にどのような3つの心理的欲求が効果的に働くかを示すことができた。このことは、学習者一人ひとりに適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、有意義な教育的示唆を含んでいると言える。

コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求を充たすような授業介入を行えば、コミュニケーション活動に対する動機づけを高められる可能性は確認できたといえるのではないだろうか。「私の担当している生徒のレベルを考えると、コミュニケーション活動の意欲やコミュニケーション力をつけるなどというのは、とても無理ですね。そうしたいと思いますが、生徒は教科書に載っている文章自体さえよく覚え切れていません。そういう状態では、その応用としてのコミュニケーション能力は夢のまた夢ですよ。」という声を英語科教師からしばしば聞くことがある（斉藤, 2000）。現場で英語を教えている教師として、このような英語科の教師の気持ちや悩みは十分に私自身も理解できる。しかし、本研究の結果より、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めることは不可能と決め込むような問題ではないと考えられるため、この結果が、生徒のやる気を引きだそうとしている多くの英語教師の励みになることを望んでいる。

第3節 今後の課題

本研究の目的は、自己決定理論に基づいて、学習者の動機づけを高めると予想される学習活動を作成し、実際にその実践を授業で行い、その授業介入を行った学習者の介入前後の変容から、動機づけを高めるだけでと動機づけの関係を検討するものであった。

本研究では、外国語学習者の動機づけを高める要因として3つの心理的欲求を取り上げたが、今後、これら以外の動機づけ要因が動機づけの高まりに与える影響について調査していくことが課題である。第2章でも述べたように、八島(2002)では、国際的志向性と学習意欲、英語力、英語コミュニケーションへの自信、及びWTCの関係を共分散構造分析を用いて分析し、国際的志向性をもっているほど、また、英語コミュニケーションに自信があるほどコミュニケーションを開始する傾向が強いことを示した。これは、外国語学習におけるコミュニケーションにおいて、有能性の認知を高めることが動機づけを高めることに大きな役割を果たしていることを示す一方で、3つの心理的欲求の要因以外である国際的志向性といった態度が重要な要因として取り上げられていることを示している。ウィリアムズとバーテン(Williams & Burden, 1997)の外国語学習動機づけの構造のなかにも同様に、態度(言語学習全般への態度、目標言語への態度、目標言語の社会と文化への態度)が挙げられており、これらの要因とその影響を検討する必要性が課題として理解できる。

コミュニケーション活動に対する事例研究を進めることを通して、生徒一人ひとりの動機づけスタイルや認知面でのちがいを考慮した「動機づけのたてと動機づけモデル」を3つの心理的欲求の充足の観点で提案できた。しかし、「もっと自由に英語でいろいろなことを話してみたい」という感想や声も聞かれ、本当に生徒の欲求に応じたコミュニケーション活動を授業内に位置づけていくことができたかどうかという点においては、まだ課題が残るところである。また、コミュニケーション活動といっても、生徒が実際にやっていることは、お互いにプリントを持ってそこに書いてある英文を相手に向かって読み上げているに過ぎないという状態も見られた。3つの心理的欲求を充足するたては、本研究で提案したたての他に見つけることが可能である。今後の英語の授業場面で、これらのこと

にどう対処していくか、そして、その活動を学習段階に応じてどのように行うかなど、コミュニケーション活動の内容や方法、展開の工夫を施していくことが今後の課題である。

本研究においては、学習者の動機づけの変容に重点をおいて調査した。そしてコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりは確認されたが、同時に、認知面においてもその高まりは授業記録より観察できた。動機づけの高まりが、自分の伝えたいことを表現できたり、相手と情報伝達し合うことができたりすることに直接結びついたり、表現方法を理解することに効果的であったと判断できる学習者の様子が多く見られた。つまり、コミュニケーション活動に対する動機づけの高まりを通して、その会話自体を成立させることができただけなく、コミュニケーション活動で使用された英語の文型や特徴、はたらきを理解する様子が見られた。そこで、どの心理的欲求の充足が、コミュニケーション活動のどのような認知面に働きかけているかを検討していくことも今後の課題といえる。

本研究は、中学2年生の英語学習の中のコミュニケーション活動に対する動機づけ高まりに関して検討したものに過ぎない。「聞く」「話す」活動を用いたコミュニケーション活動に対する動機づけ調査を中学校の第2学年を対象に行ったものであるため、「読む」活動、「書く」活動など他の英語活動や英語活動全般について研究結果を検討していくことも課題である。また、新学習指導要領では小学校や高等学校でもコミュニケーション活動を積極的に取り入れた英語の授業づくりが指摘されている。小学生や高校生、あるいは大学生に本研究の研究結果があてはまるかどうか検討していくことも今後の課題といえる。

引用文献・参考文献

- アン・サール 宮本聡介・渡邊真由美 訳(2005) 『心理学研究法入門』新曜社
- 斉藤栄二(2003)『基礎学力をつける英語の授業』三省堂
- 斉藤栄二 (2008)『自己表現力をつける英語の授業』三省堂
- 安藤史高・布施光代・小平英志(2008)「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響—自己決定理論—」『教育心理学研究』第56号、160–170頁
- 上淵 寿 (編) (2004) 『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- 倉八順子(1995)「グラマティカル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチが学習成果と学習意欲に及ぼす質的差異」『教育心理学研究』第43号、92–99頁
- 奈須正裕・宮本美沙子 (編)『達成動機の理論と展開』一統・達成動機の心理学— 金子書房
- 金田道和『英語の授業分析』(1986) 大修館書店
- 新井邦二郎 (編) (1995) 『教室の動機づけ理論と実践』 金子書房
- ゾルタン・ドルニュイ 米山朝二・関昭典 訳『動機づけを高める英語ストラテジー35』(2005) 大修館書店
- 八島智子(2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機づけ』 関西大学出版部
- 廣森友人(2006) 『外国者学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版
- 森敏昭・秋田喜代美 監修『授業を変える』 北大路書房
- 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意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』第52号、71–82頁

岡田 涼(2008)「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」『教育心理学研究』第56号、14-22頁

岡田 涼 (2007)「内発的動機づけ研究の理論的統合と教師-生徒間の交互作用的視点」

岡田 涼 (2006)「青年期における友人関係への動機づけの発達変化-横断的データによる検討-」

岡田 涼・中谷素之(2006)「動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響 -自己決定理論の枠組みから-」

速水敏彦・小平英志(2006)「仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連」『パーソナリティ研究』第14巻、第2号、171-180頁

脇田里子 越智洋司「内発的動機づけを高める自己評価の試み」

小寺茂明・吉田晴世(2008)『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』松柏社

三浦省吾(編)『英語の学習意欲』(1983) 大修館書店

小塩真司(2008)『はじめての共分散構造分析 Amos によるパス解析』東京出版

スーザン・ベンサム 秋田喜代美・中島由恵 訳(2006)『授業を支える心理学』新曜社

渡辺時夫・森永正治・高梨庸雄・斉藤栄二(1988)『インプット理論の授業』三省堂

ゾルタン・ドルニェイ 八島智子・竹内理 訳(2006)『外国語教育学のための質問紙調査』松柏社

村井・柚田・出口 三重大学教育学部附属中学校 研究紀要 第18集『学ぶ意欲が育つ授業 -意欲が高まる場のあり方をもとめて-』

Richard M. Ryan(1989)「Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School」『Journal of Education Psychology』Vol,81, No.2, 143-154

謝辞

この修士論文作成においては、中学校の教員になって22年間経過しますので、そのまとめができればという思いで取り組みました。そこでは、今までの事例研究を通して得られた知識や経験と三重大学大学院で学習した学習心理学に関する理論を精一杯に活かして、英語コミュニケーション活動に対する動機づけというテーマのもと、研究論文の製作に取り組んでまいりました。多くの先生方にとっては、修士論文としてはまだまだ不十分なところも多くあるとは思いますが、私なりに多くの方々のご指導とご支援をいただき、満足したものが完成できたいへん嬉しい気持ちで一杯です。私は、英語科が専門であり、大学院で初めて教育心理学を本格的に学びました。修士論文の製作にあたり、常に不安と期待を抱きながらその作成に取り組んできました。そのような私が、多くの方々のご協力とご支援をいただき、ここに修士論文を完成できたことを本当に心から感謝しております。

特に、中西良文先生には、本当に多くのご指導やご支援をしていただきました。数年前に、私が三重短期大学で聴講生として心理学の講義を受講したときの担当教官が中西良文先生でした。中西先生の講義を受講したことを機会に、私は心理学に興味・関心を持ち、三重大学大学院で心理学を学習する決心をしました。三重大学大学院学校教育専攻の受験に関しても、中西先生が初対面の私に懇切丁寧に説明をしていただいたり、相談にのっていただいたりしました。その助言で、安心して大学院受験の準備ができました。大学院入学後は、論文執筆のご指導やご助言をはじめ、多くの講義やゼミを通して、心理学知識に関する有益なご教示をしていただき、格別のご指導を賜りました。中西良文先生には、「人との出会いの大切さ」ということばを本当に実感しています。本当にお礼申し上げます。

また、心理学教室で共に学んだ坪田さん、梅本さん、古結さんには、2年間、楽しく有意義な大学院生活が過ごせたことを感謝します。みなさんには、教育心理学や心理学研究の基礎・基本が理解できていない私が繰り返す質問に対して、いつも真摯に快く返答してくれたり、耳を傾けてくれたりして頂きました。みなさんには、修士論文作成の過程で、質問紙の作成の仕方をはじめ、量的データの分析法などの多くのアドバイスを頂いたことに心から感謝しています。

この2年間の修士論文作成を通して、本当に多くのことを学ぶことができたことを、多くの方々のご協力とご支援のおかげであると感謝いたします。この四月からは、また学校の教員の仕事だけにもどります。この修士論文作成や2年間の大学院生活を通して学ぶことができたことはたいへん多く、学校で子どもたちを指導するうえで貴重なことばかりです。今後は、教員生活のなかで学んだことをできる限り活かし、子どもたち、まわりの同僚、保護者の方にそれらをお返ししていきたいと考えております。

短いですが、これを私の謝辞とさせていただきます。

付 録
質問紙資料

付 録
質問紙資料

Appendix 1 :英語学習全般における動機づけ尺度

英語学習についてのアンケート①

クラス_____番号_____名前_____

英語学習について、あなたが日頃考えたり、感じたりしていることを聞きたいと思います。この調査は、成績とは全く関係がありません。ただ、ありのままにあなたの気持ちで、質問に答えてください。

問 1

	とても好き	少し好き	どちらとも言えない	あまり好きでない	まったく好きでない
(1) あなたは、英語が好きですか？					

問 2 あなたはどのような目的をもって英語の勉強をしていますか？次のすべての項目について、それぞれあてはまる所に○印を記入してください。

	とても そう思う	少し そう思う	どちらとも言えない	あまり そう思わない	まったく そう思わない
(1)入試のため					
(2) 授業として与えられているため					
(3)友達に負けたくないから					
(4)将来、外国を旅行したいため					
(5)将来、外国に留学したいため					
(6)常識として知っておきたいため					
(7)外国人と親しくなりたいため					
(8)日本を外国人に知ってもらうため					
(9) 英語を用いる職業につきたいから					
(10)上の目的以外に、あなたが考えている目的があれば、何でも自由に右のあいているところに書いてください。					

問3 あなたが、英語の勉強をして、「できたらいいのになあ」と思えることを質問します。
それぞれ次のすべての項目についてあてはまるところに○印をつけてください。

	とても そう思う	少し そう思う	どちらとも 言えない	あまり そう思わない	まったく そう思わない
(1)英語がうまく話せたらいいと思う。					
(2)字幕を見ずに、英語の映画が楽しめたらいいと思う。					
(3)英語の教科書(英文)を、うまく訳(やく)せたらいいと思う。					
(4)英語の教科書や小説などが読めたらいいと思う。					
(5)外国人と文通やメールができたらいと思う。					
(6)英語がきれいに発音できたらいと思う。					
(7)上の例文以外に、あなたが「できたらいいのになあ」と思っていることがあれば、何でも自由に右のあいているところに書いてください。					

問4 どのような時に、英語に対する「やる気」がわかりますか。つぎのすべての質問について、それぞれのあてはまる所に○印をつけてください。

	とても そう思う	少し そう思う	どちらとも 言えない	あまり そう思わない	まったく そう思わない
(1)授業がおもしろいとき					
(2)授業がよく理解できたとき					
(3)予習を十分にしたとき					
(4)復習を十分にしたとき					
(5)先生が親切に教えてくれたとき					
	とても そう思う	少し そう思う	どちらとも 言えない	あまり そう思わない	まったく そう思わない
(6)授業中に先生にほめられたとき					
(7)先生から期待されていると感じたとき					
(8)先生から無視されたとき					
(9)勉強のうえでのライバルがいるとき					

(10)友人より「成績がわるい」ことがイヤに思えるとき					
(11)友人より「成績がよい」と優越感を持っているとき					
(12)勉強について相談できる友人がいるとき					
(13)親があたたかく見守ってくれるとき					
(14)成績のことで両親にほめられたとき					
(15)成績のことで両親にしかられたとき					
(16)親が成績に関して、何も言わないとき					
(17)テストが予告されたとき (テスト1週間前)					
(18)テストを目の前にしているとき (テスト1日前)					
(19)テストの成績が思ったより良かったとき					
(20)テストの成績が思ったより悪かったとき					
(21)上のとき以外に、あなたはどのようなときに英語の勉強に「やる気」がわきますか。あれば、それを書いてください。					

問5 あなたは、英会話（英語を話したり聞いたりする活動）を行う授業をどう思いますか。次のすべての質問について、それぞれあてはまる所に○印を記入してください。

	とても そう思う	少し そう思う	どちらとも 言えない	あまり そう思わない	まったく そう思わない
(1)英語を話したり聞いたりする授業は必要だと思う。					
(2)英語を話す反復練習は単調だと思う。					
(3)発音が良くなると思う。					
(4)話す力が向上すると思う。					
(5)聞く力が向上すると思う。					
(6)ディーン先生の生きた英語に接することができて良かったと思う。					
(7)実際の会話では、役に立たないと思う。					
(8)ディーン先生の生きた英語に接すると英					

語が好きになってくると思う。					
(9)英語を話したり聞いたりする勉強は自分のペースでできるのでよいと思う。					
(10)上の例文以外に、英語を話したり聞いたりする授業をどう思いますか。思っていることを書いてください。					

問6 その他、英語の授業について、あなたが日頃考えていることあれば、何でも自由に書いてください。

Appendix 2 :英語学習における心理的欲求支援尺度

英語を使って会話する活動（コミュニケーション活動）に関するアンケート

クラス_____番号_____名前_____

このアンケートは、授業中に行われる英語を使って会話する活動（コミュニケーション活動）の勉強についてアンケートです。

ここで答えたことは、学校での英語の成績などとまったく関係はありません。また、アンケート調査の関係者以外の人に知らされることはありません。

したがって、みなさんの思っていることを答えに記入してください。

☆あなたは、英語を使って会話する活動についてどのように考えていますか。あなたの考えにもっとも近いと思うところに○をつけてください。

(1)英会話（コミュニケーション活動）は、先生が「しなさい」というからしている。（反転）

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(2)英会話（コミュニケーション活動）では、自分のことについて話す機会がある。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(3)英会話（コミュニケーション活動）は、プレッシャーを感じる。（反転）

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(4)英会話（コミュニケーション活動）では、話す内容を選ぶことができる。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(5)英会話（コミュニケーション活動）では、先生（外国人先生も含む）や友達は、私のペースに合わせてくれる。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(6)英会話（コミュニケーション活動）での自分の頑張りに満足している。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(7)英会話（コミュニケーション活動）ができないと思うことがよくある。（反転）

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(8)英会話（コミュニケーション活動）は、やればできると感じている。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(9)英会話（コミュニケーション活動）で、「できた」という満足感を味わうことができる。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(10)英会話（コミュニケーション活動）で、先生や友達からほめられたことがある。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(11)英会話（コミュニケーション活動）をしている友達とは、仲がよいと思う。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(12)英会話（コミュニケーション活動）では、友達と協力してできると思う。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(13)英会話（コミュニケーション活動）では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(14)英会話（コミュニケーション活動）では、楽しい雰囲気できり組んでいると思う。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(15)英会話（コミュニケーション活動）では、和気あいあいとした雰囲気はないと思う。（反転）

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

Appendix 3: 英語学習における動機づけ尺度

英語を使って会話する活動（コミュニケーション活動）に関するアンケート

クラス_____番号_____名前_____

このアンケートは、授業中に行われる英語を使って会話する活動（コミュニケーション活動）の勉強についてアンケートです。

ここで答えたことは、学校での英語の成績などとまったく関係はありません。また、アンケート調査の関係者以外の人に知らされることはありません。

したがって、みなさんの思っていることを答えに記入してください。

☆あなたは、「英会話する活動を行う理由」についてどのように考えていますか。あなたの考えにもっとも近いと思うところに○をつけてください。

内発的動機づけ

(1) 英会話（コミュニケーション活動）することが楽しいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(2) 英会話（コミュニケーション活動）は興味があるから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(3) 英会話（コミュニケーション活動）で、英語の知識が増えるのは楽しいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(4) 英会話（コミュニケーション活動）をして、新しい発見があると嬉しいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(5) 英会話（コミュニケーション活動）は、他の活動（「書く」「読む」）とちがいに楽しいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

同一視的調整

(6) 英会話（コミュニケーション活動）で、将来使えるような会話の技能を身につけたいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(7) 英会話（コミュニケーション活動）は、自分にとって、必要なことだから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(8) 英会話（コミュニケーション活動）で、会話の能力を身につけることは、重要だと思うから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(9) 外国語を1つぐらいは話せるようになりたいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(10) 英会話（コミュニケーション活動）は、自分の成長に役立つと思うから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

取り入れ的調整

(11) 先生に自分はよい生徒だと思われたいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(12) 英会話を勉強しておかないと、将来後悔（こうかい）すると思うから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(13) 英語で会話できると、なんとなく格好（かっこう）がいいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(14) 会話活動をやらないと、気まずいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(15) 英会話くらいできるのは、普通だと思うから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

外的調整

(16) よい成績をとりたいとおもうから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(17) 英会話をするのは、授業中のきまりみたいなものだから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(18)勉強しないと周りの大人にうるさく言われるから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(19)英検などの資格を取りたいから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(20)勉強をしなければならぬ社会だから。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

無動機

(21)英会話の活動から何を得ているのか、よくわからない。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(22)英会話は勉強しても、成果があがらないような気がする。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(23)英会話を勉強する理由をわかろうとは思わない。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(24)英会話で何を勉強しているのかわからない。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------

(25)英会話で、時間を無駄にしているような気がする。

とてもそう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない
---------	--------	-----------	-----------	------------