

## 高校生の英語学習動機に関する実証的研究

広島大学大学院教育学研究科 小 篠 敏 明  
広島大学大学院教育学研究科 深 澤 清 治  
広島県立沼南高等学校 殿 重 達 司  
広島大学大学院教育学研究科院生 坂 元 真理子  
広島大学大学院教育学研究科院生 張 小 杰

本研究は主としてカナダで開発された北米モデルを尺度として用い、日本人普通科高校生学習者の英語学習動機を明らかにし、彼らの英語学習動機の構造を解明することを目的とするものである。因子分析による解析の結果、日本人普通科高校生の英語学習動機は4種類から構成されていることが明らかになった。また、MANOVAによる解析の結果、2年生と3年生の間には、2種類の内発的動機（因子1, 2）および非動機において有意差が認められた（2年生>3年生）。また、男性・女性の間には内発的動機・知識/成長（因子1）、外発的動機（因子3）、および非動機（因子4）において有意差が認められた（女性>男性）。

キーワード：英語学習、動機、普通科高校生、因子分析

### 1. 研究の理論的背景

第2言語学習動機に関する研究は1960年代のLambertやGardnerによる一連の研究以来、今日に至るまで北米、特にカナダにおいて精力的に進められてきている。そして、現在では、第2言語学習動機に関する研究は、これらの研究を総合しながら、理論的にかなり体系化されていると言える。Noels, Pelletier, Clément and Vallerand (2000)によると、カナダおよび北米の主として大学生の第2言語学習動機は次の7因子より構成されていると言う。

- 因子1 非動機 (Amotivation)
- 因子2 外発的・外的制御 (Extrinsic Motivation (External))
- 因子3 外発的・取り入れ制御 (Extrinsic Motivation (Introjected))
- 因子4 外発的・同一化制御 (Extrinsic Motivation (Identified))
- 因子5 内発的・知識 (Intrinsic Motivation

(Knowledge))

因子6 内発的・成就 (Intrinsic Motivation (Accomplishment))

因子7 内発的・刺激 (Intrinsic Motivation (Stimulation))

「非動機」は、学習時の無力感を表し、「外発的・外的制御」は、外的要素によって学習者の行動が決定される場合を表している。「外発的・取り入れ制御」は、学習者自身が自らにかけたプレッシャーに基づいて行動する場合を指す。「外発的・同一化制御」は、学習者自ら価値を見いだしている目標を達成するために学習活動を行う場合を指す。「内発的・知識」は、学習者の動機が新しい知識を探究することに関連した活動に基づいている場合を指す。「内発的・成就」は、タスクや目標の達成にかかわる動機を表している。「内発的・刺激」は、タスクを行うことによって喚起される刺激に基づいた動機を指す。

ここで留意しておかなければならないのは、第2言語学習動機は本質的に学習者の社会的環境

(milieu) に依存しているという事実である。このことは、北米環境において適合する種類の動機がそのまま日本人英語学習者の学習動機を説明するものではないということの意味している。日本における日本人英語学習者の学習動機はどのようなものであるのか。本研究では、このような問題意識から、北米での研究成果を参考としつつ、日本人学習者の学習動機を解明したい。

小篠、深澤、殿重 (2003) は日本人職業科高校生の英語学習動機の種類について実証的研究を行った結果、北米モデルとは著しく異なった学習動機の構造を明らかにしている。北米モデルでは英語学習の動機が7因子であるのに対して、日本の職業科高校生のそれは、動機が3因子であった。具体的には、職業科高校生の英語学習動機は次の3因子より構成されていた。

- 因子1 内発的動機
- 因子2 外発的動機
- 因子3 非動機

このように、日本の職業科高校生の学習動機は、伝統的な学習動機モデルで説明できるものであることが判明した。

それでは日本の普通科高校生の英語学習動機はどのようなものであろうか。本研究ではこのような問題意識から研究を進める。

## 2. 研究目的

本研究の研究課題は次の2点である。

- (1) 日本の普通科高校生の英語学習動機はどのような要素から構成されているのか、そして、それは職業科高校生のそれとはどのような関係にあるのか。
- (2) 英語学習動機の各要素の意識は性別・学年間において差が見られるのか。

## 3. 研究方法

### 3.1. 分析1

Deci and Ryan (1985) が分類した内発的動機(内発的・理解、内発的・成就、内発的・刺激経

験)、外発的動機(外発的・外的制御、外発的・取り入れ制御、外発的・同一化制御)、および、非動機の枠組みを用いて、普通科高校生の英語学習動機に関する意識調査を行った。被験者は広島県、山口県中規模都市の普通科高校生244名である。

アンケート項目は、内発的、外発的動機については Noels, Pelletier, Clément and Vallerand (2000) の「言語学習志向尺度—内発的動機、外発的動機、および非動機下位尺度 (Language Learning Orientations Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales, LLOS-IEA; revised)」をベースに日本語版を作成した。

### 3.2. 分析2

分析2、分析1で抽出された因子を構成するアンケート項目の総点を従属変数とし、性別と学年を独立変数とする多変量分散分析 (2-way MANOVA) を行った。この場合、従属変数として総点のような尺度値を用いる方法と、因子得点を用いる方法があるが、本分析では総点を用いた。理由は、尺度値は因子パターンの大きい観測変数だけを用いて計算するので、結果の解釈がわかりやすいという判断によるものである(繁樹, 柳井, 森 1999)。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 分析1の結果と考察

分析1においては、主因子法による因子分析を実施した。分析はバリマックス回転法を用い、因子負荷量 (factor loadings) が概ね .50 以上の項目を対象にした。分析結果は表1の通りである。因子の後のかっこ内の数値はそれぞれ寄与率(説明された分散, %)、および信頼性係数 (Cronbach  $\alpha$ ) そして、各項目のかっこ内の数値はそれぞれ因子負荷量を表している。

以上の結果より、日本人普通科高等学校生の英語学習動機は、職業科高校生のそれとは、若干異なっていることが明らかとなった。職業科高校生の英語学習動機は(1)内発的動機、(2)外発的動機、および(3)非動機という基本的な構成要素から構

表1 普通科高校生の英語学習動機（探索的因子分析）

|     |  |
|-----|--|
| 因子1 | 内発的動機・知識 / 成長 (22.572, $\alpha = .9213$ )    |
|     | 14. いろんな情報が入り知識も増えるのが楽しいので私は英語を勉強している。(824)  |
|     | 13. 外国の雑誌やテレビ等から様々な知識を得たいので英語を勉強している。(811)   |
|     | 10. 英語を学習するのはひとつ以上の言葉を話せる人間になりたいからである。(761)  |
|     | 12. 私は英語を話せる人でありたいので英語を勉強している。(743)          |
|     | 15. 英語世界の社会や生活について知るのが楽しいので英語を勉強している。(718)   |
|     | 11. 自分の個人的成長のために私は英語を学習している。(601)            |
|     | 16. 英語学習で自分の能力を超える経験が楽しいので私は英語を勉強している。(569)  |
| 因子2 | 内発的動機・成就 (18.106, $\alpha = .8943$ )         |
|     | 20. 英語を話すときのハイな(刺激的な)気分のために英語を勉強している。(794)   |
|     | 19. 英語を聞いたときのハイな(刺激的な)気分のために英語を勉強している。(791)  |
|     | 18. 英語の難しい練習を達成するときの満足感のために私は英語を勉強している。(757) |
|     | 17. 英語の難しい文法が理解できたときの喜びのために私は英語を勉強している。(746) |
|     | 21. 英語話者の英語を聞くときの楽しさのために英語を勉強している。(594)      |
| 因子3 | 外発的動機 (15.618, $\alpha = .8218$ )            |
|     | 6. 私が英語を勉強しているのは将来給料のよい職業につくためである。(830)      |
|     | 7. 私が英語を学習するのは自分が優秀な学生だということを示すためである。(722)   |
|     | 9. 私が英語を勉強するのはそれができないと後ろめたい気がするからである。(705)   |
|     | 5. 私が英語を勉強しているのは将来よい職業につくためである。(697)         |
|     | 4. 周囲から期待されているので私は英語を勉強している。(678)            |
|     | 8. 外国人と会話ぐらいできないと恥ずかしいから私は英語を勉強している。(562)    |
| 因子4 | 非動機 (12.864, $\alpha = .8347$ )              |
|     | 2. 正直言って英語の勉強は時間の無駄である。(839)                 |
|     | 1. なぜ英語を勉強しなければならないか分からない。しなくてもかまわない。(810)   |
|     | 3. 英語の勉強で私は何をしているのかさっぱり分からない。(761)           |

成されていたが、本研究の被験者である普通科高校生のそれは、(1) 内発的動機・知識 / 成長, (2) 内発的動機・成就, (3) 外発的動機, および (4) 非動機, の4因子より構成されていることが判明した。このことは、職業科高校生の場合と比べて、若干ではあるが、普通科高校生の学習動機が広がり、発展していることを意味している。

普通科高校生の英語授業時間数は職業科高校生のそれより多く、英語に触れる量が相対的に多い。また、このような英語学習を通じて知識の獲得や達成感を体験する機会に恵まれた可能性も考えられる。このような英語経験の差が原因として作用しているとも考えることもできるであろう。この点は現段階では推測の域を越えず、今後、更に、特定の学習者を「密着取材」する事例研究や学習者の発達段階に応じた変化を調べる縦断的研究が必要となるであろう。

#### 4.2. 分析2の結果と考察

学習動機の得点を従属変数とする多変量分散分析の結果および記述統計量は、付録1, 2, 3の通りである。

付録1より明らかなように、多変量検定の結果、独立変数, (1) 学年, (2) 性別に有意差が認められたので (Wilks のラムダ:  $F(4, 237) = 4.751, p < .001$ ;  $F(4, 237) = 5.404, p < .000$ ), 各従属変数の有意差の検定を行った。

学習動機に関しては、付録2から明らかなように、因子1 (内発的動機・知識 / 成長), 因子2 (内発的動機・成就), および、因子4 (非動機) において学年間に有意差が認められた。即ち、「知識 / 成長」および「成就」は2年生が3年生より動機が高く、「非動機」は3年生が2年生より高いということが判明した。非動機はほかの動機と逆の関係にあるので、これは当然の結果といえることができる。長期的に効力を保つとされる内発的動機が3年生で下がっているという実態は注目

付録1 多変量分散分析表

| 効果        |                 | 値      | F 値                  | 仮説自由度 | 誤差自由度   | 有意確率 |
|-----------|-----------------|--------|----------------------|-------|---------|------|
| Intercept | Pillai のトレース    | .941   | 939.249 <sup>a</sup> | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Wilks のラムダ      | .059   | 939.249 <sup>a</sup> | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Hotelling のトレース | 15.852 | 939.249 <sup>a</sup> | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Roy の最大根        | 15.852 | 939.249 <sup>a</sup> | 4.000 | 237.000 | .000 |
| 学年        | Pillai のトレース    | .074   | 4.751 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .001 |
|           | Wilks のラムダ      | .926   | 4.751 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .001 |
|           | Hotelling のトレース | .080   | 4.751 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .001 |
|           | Roy の最大根        | .080   | 4.751 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .001 |
| 性別        | Pillai のトレース    | .084   | 5.404 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Wilks のラムダ      | .916   | 5.404 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Hotelling のトレース | .091   | 5.404 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .000 |
|           | Roy の最大根        | .091   | 5.404 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .000 |
| 学年 * 性別   | Pillai のトレース    | .023   | 1.381 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .241 |
|           | Wilks のラムダ      | .977   | 1.381 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .241 |
|           | Hotelling のトレース | .023   | 1.381 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .241 |
|           | Roy の最大根        | .023   | 1.381 <sup>a</sup>   | 4.000 | 237.000 | .241 |

a 正確統計量

b 計画: Intercept+ 学年 + 性別 + 学年 \* 性別

付録2 被験者間効果の検定

| ソース       | 従属変数 | タイプ III 平方和           | 自由度 | 平均平方      | F 値     | 有意確率 |
|-----------|------|-----------------------|-----|-----------|---------|------|
| 修正モデル     | 因子1  | 1826.707 <sup>a</sup> | 3   | 608.902   | 7.812   | .000 |
|           | 因子2  | 344.753 <sup>b</sup>  | 3   | 114.918   | 3.742   | .012 |
|           | 因子3  | 165.996 <sup>c</sup>  | 3   | 55.332    | 1.593   | .192 |
|           | 因子4  | 331.138 <sup>d</sup>  | 3   | 110.379   | 9.841   | .000 |
| Intercept | 因子1  | 67367.555             | 1   | 67367.555 | 864.253 | .000 |
|           | 因子2  | 18950.675             | 1   | 18950.675 | 617.136 | .000 |
|           | 因子3  | 25359.392             | 1   | 25359.392 | 730.170 | .000 |
|           | 因子4  | 10829.638             | 1   | 10829.638 | 965.521 | .000 |
| 学年        | 因子1  | 610.728               | 1   | 610.728   | 7.835   | .006 |
|           | 因子2  | 204.765               | 1   | 204.765   | 6.668   | .010 |
|           | 因子3  | 26.314                | 1   | 26.314    | .758    | .385 |
|           | 因子4  | 195.934               | 1   | 195.934   | 17.469  | .000 |
| 性別        | 因子1  | 1334.410              | 1   | 1334.410  | 17.119  | .000 |
|           | 因子2  | 116.539               | 1   | 116.539   | 3.795   | .053 |
|           | 因子3  | 146.468               | 1   | 146.468   | 4.217   | .041 |
|           | 因子4  | 121.188               | 1   | 121.188   | 10.805  | .001 |
| 学年 * 性別   | 因子1  | 188.769               | 1   | 188.769   | 2.422   | .121 |
|           | 因子2  | 6.370                 | 1   | 6.370     | .207    | .649 |
|           | 因子3  | 99.503                | 1   | 99.503    | 2.865   | .092 |
|           | 因子4  | 8.805                 | 1   | 8.805     | .785    | .376 |
| 誤差        | 因子1  | 18707.731             | 240 | 77.949    |         |      |
|           | 因子2  | 7369.784              | 240 | 30.707    |         |      |
|           | 因子3  | 8335.393              | 240 | 34.731    |         |      |
|           | 因子4  | 2691.928              | 240 | 11.216    |         |      |
| 総和        | 因子1  | 156461.000            | 244 |           |         |      |
|           | 因子2  | 45019.000             | 244 |           |         |      |
|           | 因子3  | 53975.000             | 244 |           |         |      |
|           | 因子4  | 17416.000             | 244 |           |         |      |
| 修正総和      | 因子1  | 20534.439             | 243 |           |         |      |
|           | 因子2  | 7714.537              | 243 |           |         |      |
|           | 因子3  | 8501.389              | 243 |           |         |      |
|           | 因子4  | 3023.066              | 243 |           |         |      |

a R2 乗 = .089 (調整済み R2 乗 = .078)

b R2 乗 = .045 (調整済み R2 乗 = .033)

c R2 乗 = .020 (調整済み R2 乗 = .007)

d R2 乗 = .110 (調整済み R2 乗 = .098)

に値する。これには受験等諸々の要因が関わっていると想像されるが、内発的動機はもともと本質的な動機であるので、深刻に受け止める必要がある。更に詳細な研究が求められるであろう。

性別間の有意差は因子1 (内発的動機・知識/成長), 因子3 (外発的動機), および因子4 (非

動機) において認められた。因子2 (成就) には有意差傾向が認められた。このことは、すべての種類の動機に関して、女子学生の意識が男子学生より高いことを示している。非動機の男女間の差は、男性の得点が女性の得点より高く、内発的動機の得点と逆の関係にある。これは、内発的動機

付録3 記述統計量

|     | 学年  | 性別 | 平均値   | 標準偏差  | N     |
|-----|-----|----|-------|-------|-------|
| 因子1 | 2   | 1  | 21.67 | 8.622 | 54    |
|     |     | 2  | 25.44 | 8.727 | 133   |
|     |     | 総和 | 24.35 | 8.842 | 187   |
|     | 3   | 1  | 15.29 | 8.759 | 17    |
|     |     | 2  | 23.63 | 9.456 | 40    |
|     |     | 総和 | 21.14 | 9.949 | 57    |
|     | 総和  | 1  | 20.14 | 9.018 | 71    |
|     |     | 2  | 25.02 | 8.906 | 173   |
|     |     | 総和 | 23.60 | 9.193 | 244   |
|     | 因子2 | 2  | 1     | 11.91 | 5.213 |
| 2   |     |    | 13.28 | 5.672 | 133   |
| 総和  |     |    | 12.88 | 5.565 | 187   |
| 3   |     | 1  | 9.12  | 6.855 | 17    |
|     |     | 2  | 11.32 | 4.885 | 40    |
|     |     | 総和 | 10.67 | 5.575 | 57    |
| 総和  |     | 1  | 11.24 | 5.723 | 71    |
|     |     | 2  | 12.83 | 5.548 | 173   |
|     |     | 総和 | 12.36 | 5.634 | 244   |
| 因子3 |     | 2  | 1     | 13.44 | 5.592 |
|     | 2   |    | 13.80 | 5.683 | 133   |
|     | 総和  |    | 13.70 | 5.644 | 187   |
|     | 3   | 1  | 10.94 | 5.494 | 17    |
|     |     | 2  | 14.60 | 7.038 | 40    |
|     |     | 総和 | 13.51 | 6.780 | 57    |
|     | 総和  | 1  | 12.85 | 5.633 | 71    |
|     |     | 2  | 13.98 | 6.011 | 173   |
|     |     | 総和 | 13.65 | 5.915 | 244   |
|     | 因子4 | 2  | 1     | 8.13  | 3.752 |
| 2   |     |    | 6.80  | 3.017 | 133   |
| 総和  |     |    | 7.18  | 3.292 | 187   |
| 3   |     | 1  | 10.94 | 3.699 | 17    |
|     |     | 2  | 8.63  | 3.670 | 40    |
|     |     | 総和 | 9.32  | 3.799 | 57    |
| 総和  |     | 1  | 8.80  | 3.905 | 71    |
|     |     | 2  | 7.22  | 3.262 | 173   |
|     |     | 総和 | 7.88  | 3.527 | 244   |

が高い女性は、非動機が低いということを意味しており、当然の結果と考えられる。内発的動機のみならず、外発的動機においても女性が男性より高い動機を有しているという事実は注目すべき点であると思われる。一般に、語学は女性が達成率が高いと考えられているが、動機面でこの事実が実証されたと言えるかもしれない。

## 5. 本研究の教育的示唆

以上の分析により、普通科高校生の英語学習動機に関して次のことが明らかとなった。

- (1) 普通科高校生の英語学習動機は職業科高校生のそれより発達し、広がっている。
- (2) 彼らの学習動機は一般に2年生が3年生より高く、女性が男性より高い。

これらの結果は高校生の英語学習指導に関して重要な情報を提供していると言えるであろう。まず、第一に、普通科高校生の学習動機の種類が職業科高校と比して少しではあるが広がっていると

いう事実は、学習の内容が動機の内実と深く関わっているということを示唆していると言えるであろう。英語学習の量を増やし、質を高めることが英語学習動機の幅を広げることにつながる可能性を私たちはここに見ることができるからである。もちろん、この点は因果関係という点で実証されたわけではないし、動機の広がりや動機の強さは異なった別個の因子であるので、今後の研究に待たなければならない点が少ない。教室実践において、私たちは英語学習を改善しながら、英語学習動機を広げ、英語学習の向上を図ることを考えてもよいであろう。

第二に、2年生と3年生との間には英語学習動機に少なからざる差が存在していることを認識しておくことは重要であると思われる。これは、現実に教室で教えている教師にとってはすでに経験的に知られていることであろうと思われるが、改めてデータという形で客観的に示された意義は少なくないと言えるであろう。3年次では、特に学習動機に配慮した学習指導が求められるであろう。

第三に、3年次における男女の学習動機の程度差に配慮した英語指導が求められるであろう。特に、男子学生の場合、学習動機について格別の配慮を施すことが肝要であろう。彼らの将来の進路との関わりにおいて、あるいは学習到達目標との関わりにおいてきめ細かい指導を行うことによって、外発的動機、そして内発的動機を高めることができれば、事態は好転する可能性を秘めている。

## 【引用文献】

- 小篠敏明, 深澤清治, 殿重達司 (2003) 「高校生の英語学習動機に関する実証的研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第二部)』第51 147-156
- 繁樹算男, 柳井晴夫, 森敏昭 (編) (1999) 『Q & A で知る統計データ解析』サイエンス社
- 松浦伸和, 西本まり子, 池田周, 兼重昇, 伊藤彰浩, 三浦省五 (1997) 「英語教育学モノグラフ 17 高校生の英語学習に関する意識調査」『英語教育』9月増刊号 大修館書店

- Baker, C. S. and MacIntyre, P. D. (2002). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning* 50 (2), 311-341.
- Belmechri, F. and Hummel, K. (1988). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec. *Language Learning*, 48 (2), 219-244.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417-446.
- Clément, R., and Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33 (3), 273-291.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., and Vallerand R. J. (2000). Why are you learning a second language?: Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51 (1), 107-144.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. and Daley, C. E. (2000a). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning* 50 (1), 87-117.
- Onwuegbuzie, A. J. Bailey, P. and Daley, C. E. (2000b). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 3-15.

English learning motivation of high school students: An empirical study

By

Toshiaki OZASA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Seiji FUKAZAWA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Tatsushi TONOSHIGE

Shonan Senior High School

Mariko SAKAMOTO

Student, Graduate School of Education, Hiroshima University

Xiao Jie ZHANG

Student, Graduate School of Education, Hiroshima University

The present study aims to explore the English learning motivation of students in the general education course of senior high schools in Japan. A set of questionnaires on English learning motivation was administered to 244 senior high school students. The data were analyzed first using a factor analysis in order to extract factors that could best explain the subjects' perception of their English learning motivation. The results revealed that their perception was explained by four kinds of motivation. The obtained data were further analyzed using a  $2 \times 2$  MANOVA with the sum of the scores for each factor as the dependent variable and year (grade) and gender as the independent variables. The results indicated that there were significant differences between the 2<sup>nd</sup> year and the 3<sup>rd</sup> year (2<sup>nd</sup> year > 3<sup>rd</sup> year) for the intrinsic motivations (F1, F2) and amotivation (F3). It was also found that there were significant differences between males and females (females > males) for the intrinsic motivations / knowledge and growth (F1), extrinsic motivation (F3) and amotivation (F4).