

「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけ： 因果関係の検討

広島大学大学院 田中 博晃

0. はじめに

英語教師は日々の授業を通して、学習者が英語学習そのものを好きになって欲しいと願っている。そのために教師は、教材や教授法を工夫することで、学習者の興味や関心を喚起し、学習者の授業への積極的な取り組みを促そうとする。しかし、学習者の英語授業への動機づけが高まれば、英語学習そのものに対する動機づけも高まるのだろうか。本論では、このような教師の教室での素朴な疑問に答えるための動機づけ理論を戦略的に選択し、その知見を基に検討を行う。

1. 背景

1.1 定義

動機づけ研究では、多様な理論があり、その中に多様な概念が扱われているが、上述の問題を扱うために、本論では以下の2つの動機づけ概念を用いる。まず、学習者個人の特性的な動機づけで、状況に依存していない英語学習全般に対する動機づけを、「英語学習一般への動機づけ」(*trait motivation*, Gardner, & Tremblay, 1998)と呼ぶ。動機づけ測定の際、質問紙調査で「あなたが英語を学習する理由は何のようなものですか」と問うことに象徴されるように、今までの英語学習への動機づけ研究において、この概念は広く扱われてきている。

次に、学校の英語の授業に特化した動機づけ概念としては、「英語授業への動機づけ」がある(田中, 2005a)。これは個々の学習状況を包括した英語学習一般への動機づけとは異なり、特定の英語学習の状況に焦点を当てた動機づけ概念である。このような個々の学習状況に特化した動機づけ概念として、Gardner (1985, 2001)の「学習状況に対する態度」(*Attitude Toward the Learning Situation*)がある。これは、「学習者のフランス語コースに対する評価」(*evaluation of the French course*)という態度側面から授業への動機づけを扱っている。Gardnerらは社会教育学モデル(*socio-educational model*)の一部として、バイリンガル環境におけるフランス語学習に対する態度に焦点を当てたが、本論での「英語授業への動機づけ」は日本人英語学習者の学校での英語授業に対する動機づけを扱う。

この英語学習一般に対する動機づけと「英語授業への動機づけ」という2つの概念は、Vallerand & Ratelle (2002)に従い、動機づけの対象を「一般性の度合い」という観点から捉えることで、概念の弁別化を図っている。つまり、英語学習一般への動機づけは、多様な状況を内包した英語学習全体を対象にした動機づけであるため、極め

て一般性の度合いが高いといえよう。一方、「英語授業への動機づけ」は、学校でのある英語の授業という具体的な動機づけの対象を扱っているため、一般性の度合いが低いと言えよう。仮に「英語授業への動機づけ」よりも一般性の度合いを低めると、ある授業で行われたタスクに対する動機づけ、いわゆる「タスク動機」(*task motivation*; Julknen, 2001 など)を扱うことになる。

このように2つの動機づけは、一般性の程度から捉えられるという点で概念上区別可能であるが、研究を行う上では、この2つの概念を実際に弁別可能な形で測定できる必要がある。そこで、田中(2005a)は高校生を対象に「英語授業への動機づけ」と複数の英語学習一般への動機づけ概念¹との弁別可能性を扱った数量的調査を行った。得られたデータに探索的因子分析、および検証的因子分析を行った結果、この2つの概念は個別の因子として弁別された。検証的因子分析による概念間の因子間相関係数は $r = .17$ から $r = .46$ の間であった。このことから、「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけは、概念上、そして測定上も弁別可能であると言えよう。

表 1. 「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけの因子間相関係数(田中, 2005a より)

	授業動機	内発的動機づけ	同一視調整	投入的調整
授業動機	-			
内発的動機づけ	.46	-		
同一視調整	.27	.74	-	
投入的調整	.17	.62	.62	-

以上の用語の定義と概念の整備を踏まえると、「学習者の英語授業への動機づけが高まれば、英語学習そのものに対する動機づけも高まるのか」という問題に対しては、「英語授業への動機づけ」が高まれば、英語学習一般への動機づけも高まるのか」と置き換え可能である。よって、本論では、「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけの因果関係の検証を行う。

1.2 因果関係

因果関係の検証の前に、この2つの概念の因果関係を理論的に裏づける必要がある。教師は経験上、学習者の英語授業への動機づけが高まれば、英語学習そのものに対する動機づけも高まると感じることもあるが、一方で、動機づけ研究においては、「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけの因果関係を扱った研究は見られない。ただ、本論と同様に「一般性の度合い」の観点から動機づけを捉えた Vallerand and Ratelle (2002)の「階層モデル」(*hierachical model*)は、本論が扱う問題に対する有用な知見を提供している。Vallerand and Ratelleは、動機づけを、「一般性の程度」の観点から、3つの階層に区分している。つまり、最も一般性が低い対象を扱う動機づけを状況レベル(*situational level*)とし、その次をコンテクストレベル(*contextual level*)、最も一般性が高い対象を扱う動機づけを包括レベル(*global level*)とした。その上で、Vallerand and Ratelleは、一般性の低い階層から1つ上の階層へのボトムアップ効果を仮定している。つまり、状況レベルの動機づけが上昇すれば、その影響

を受けて、1つ上の階層にあるコンテクストレベルの動機づけも上昇するとしている。このボトムアップ効果を本論が扱う問題に適用すると、一般性が低い「英語の授業への動機づけ」が高まると、より一般性の高い英語学習一般への動機づけも高まることが仮定される。よって、本論では、「英語授業への動機づけ」が英語学習一般への動機づけに影響を与えるかどうかを検証する。

2. 目的

本調査の目的は、「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけの因果関係を検証することにある。

3. 方法

3.1 調査協力者

調査協力者は広島県内の高等学校に所属する97名の高校1年生である。「英語授業への動機づけ」は、教科（英語IやオーラルコミュニケーションIなど）、教授法、教材、教師など、多様な授業に関連する要因の影響をうけることが想定される。そこで本論では、これらの要因は97名の間で共通とした。

3.2 測定

各動機づけ概念の測定には7件法（1を「まったく違う」、7を「まったくその通り」）の質問紙を用いた。質問紙は2部構成で、第1部が「英語授業への動機づけ」、第2部が英語学習一般への動機づけに関する項目である。

「英語授業への動機づけ」の測定には、「英語授業への動機づけ」の内発的側面を扱った田中（2005a）の質問項目を用いた（ $\alpha = .77$ ）。質問項目は「授業は時間が過ぎるのが早いと感じる」、「授業は勉強になったと感じる」、「授業を楽しみにしている」の3項目である²。

英語授業一般への動機づけ概念に関しては、「自己決定理論」（*Self-determination theory*; Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002; Reeve, Deci, & Ryan 2004）に基づき、内発的動機づけと外発的動機づけの観点から測定を行った。質問紙はVallerandらのAcademic Motivation Scale（例えば、Noels, Pelletier, Clement, & Vallerand, 2000; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, & Briere, 1993）を日本人高校生用と大学生用に修正した田中・前田（2004）、田中（2005b）の尺度を用いた。

内発的動機づけに関しては、自己決定理論に沿って、知識（「英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るのが楽しいから」）、達成（「英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見られるから」）、刺激（「英語で会話をしていると、楽しくてドキドキするから」）の3項目で測定を行った（ $\alpha = .83$ ）。

また外発的動機づけに関しては、自己決定理論において複数の下位構成概念が想定されているが（例えばDeci & Ryan, 1985）、本論では最も自律性の度合いが低い「外的調整」（*external regulation*）を扱った。質問項目は「授業や進学で必要だから」、「将来、いい仕事に就きたいから」、「仕事に就いた後も、給料などでよい待遇を得たいから」の3項目であった（ $\alpha = .76$ ）。

「英語授業への動機づけ」と英語学習一般に対する動機づけは共通して各3項目を

設定しているが、因子の安定性を考慮するならば、1つの概念ごとに5項目の質問項目を設定することが一般的である。しかし、本調査は高等学校の授業時間内に実施されたため、授業運営に支障を与えないように配慮する必要があった。このような実行可能性の面から、本調査で用いる質問紙には、各概念ごとに必要最低限の3項目を設定した。

3.3 手順

調査は通常のオーラルコミュニケーションIの授業時間内に実施し、所要時間は10分程度であった。回収の際、すべての調査協力者が記入を終了していることを確認した。調査協力者には、調査が教育及び、研究目的であること、調査結果を公表する際に匿名性が保証されること、調査結果が成績に反映されないことを事前に説明した。データ分析では、SPSS11.5Jを用いて記述統計量及びピアソンの相関係数を、Amos4.02を用いて構造方程式モデリング³による因果分析を行った。構造方程式モデリングによって、動機づけ変数を尺度値の合成変数ではなく、潜在変数として扱い、誤差を分離することが可能になる。

4. 結果

4.1 相関関係の検討

因果分析を行う前に、記述統計量と相関係数を算出した(表1参照)。その結果、調査協力者は比較的高いレベルで「英語授業への動機づけ」を有している一方($M=5.13$)、英語学習一般に対する内発的動機づけはそれほど高くないことが示された($M=3.56$)。また英語学習一般に対する外発的動機づけは、内発的動機づけに比べてやや高かった($M=4.46$)。このことから、調査協力者は、学校での授業に対して、積極的な意欲を見せる一方で、英語学習一般に対しては、道具的な目的意識を持っていると考えられる。

また、相関係数を検討したところ、「英語授業への動機づけ」は英語学習一般に対する内発的動機づけとは関連性を持っているが($r=.48$)、英語学習一般に対する外発的動機づけとはほぼ無相関であった($r=-.01$)。

表2. 「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への動機づけの記述統計量及び、相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	「英語授業への動機づけ」	英語学習一般	
				内発	外発
「英語授業への動機づけ」	5.13	1.08	.		
英語学習一般	内発	3.56	.48	-	
	外発	4.46	-.01	.48	-

4.2 因果関係の検討

次に、「英語授業への動機づけ」が英語学習一般への動機づけに与える影響を検討するため、構造方程式モデリングを用いた因果分析を行った。モデルの評価に用いる適合度指標には、GFI(Goodness of Fit Index), AGFI(Adjusted Goodness of Fit Index),

NFI (Normed Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) を用いた。これらの適合度指標を検討した結果 ($\chi^2 = 28.30$, $df = 25$, GFI = .93, AGFI = .89, NFI = .92, IFI = .99, CFI = .99), 図 1 のモデルを採用した。

「英語授業への動機づけ」は、内発的動機づけに対して比較的強い影響を与えている (.58)。一方、外発的動機づけに対しては、ほぼゼロに近い影響を与えている (-.01)。「英語授業への動機づけ」から外発的動機づけへのパス係数は 5%水準で、有意ではなかった。このようなことから、「英語授業への動機づけ」は内発的動機づけに肯定的な影響を与えるが、外発的動機づけには影響を与えないことが示された。

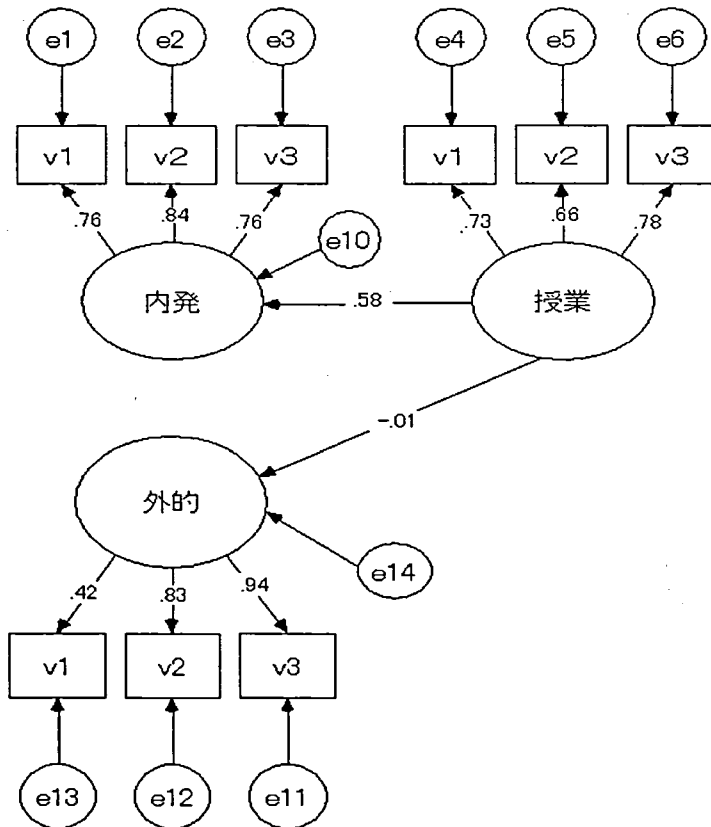


図 1. 「英語授業への動機づけ」から英語学習一般への動機づけへの因果関係

5. 考察

本論は、学習者の英語授業への動機づけが高まれば、英語学習そのものに対する動機づけも高まるのか、という英語教師が日々の授業の中で感じる疑問を、動機づけ理論の観点から検討することを目的としていた。相関係数および構造方程式モデリングによる因果推定の結果から、「英語授業への動機づけ」は英語学習一般への内発的動機づけに影響を与えることが示された。一方、英語学習一般への外発的動機づけに対しては、ほとんど影響を与えていなかった。

この背景には、本論で扱った「英語授業への動機づけ」の質的側面に関係している

と考えられる。つまり、本論では、「授業を楽しみにしている」という質問項目に代表されるように、「英語授業への動機づけ」を内発的動機づけの側面から捉えている。そのため、「英語授業への動機づけ」は、英語学習一般への内発的動機づけに対して、関連性が強く、因果分析においても、強い影響を与えていたと考えられよう。

一方、「英語授業への動機づけ」が英語学習一般への外発的動機づけに対して影響を与えていなかったのは、自己決定理論の観点から解釈可能である。自己決定理論によると、内発的動機づけと外発的動機づけは、自己決定性の観点から、連続体を構成している、とされている（図2参照）。つまり、自己決定が最も高く、学習者が自主的に学習を遂行する動機づけを内発的動機づけとする。一方、連続体の対極にあり、自己決定が最も低く、まったく自主的に学習を行わない状態を「無動機」(amotivation)と呼ぶ。本論で扱った外発的動機づけは外的調整とよばれ、外発的動機づけの中でも、最も自己決定の度合いが低く、連続体上では、無動機に最も近い動機づけである。

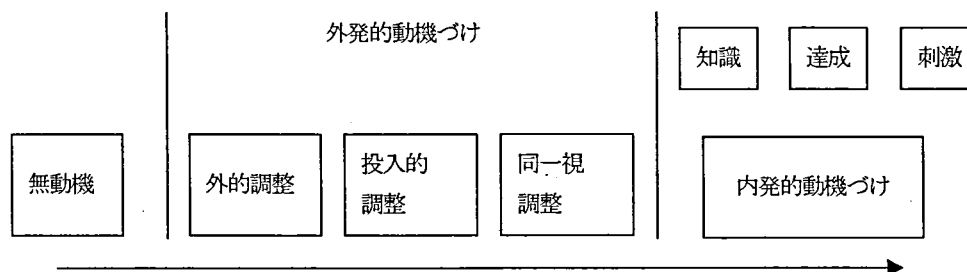


図2. 動機づけの連続体構造

これらの概念の関係を、相関係数で表現するとシンプレックス構造が得られる。つまり、連続体上で近い関係にある概念ほど相関係数が高くなり、連続体上で離れるほど、相関係数が小さくなる。そして連続体の対極にある概念は、負の相関を持つと考えられる。例えば、田中・前田（2004）では、連続体の対極にある内発的動機づけと無動機の相関係数は $r = -.69$ から $r = -.81$ の間であった。また内発的動機づけと外的調整であれば、同じ動機づけられた状態であっても、自己決定の度合いがまったく違うため、連続体上で距離が離れており、 $r = .16$ から $r = .27$ という弱い相関関係が示された。

このようなことから、本論での内発的な「英語授業への動機づけ」と英語学習一般への外発的動機づけは、図1の連続体上で言うと、極めて遠い位置関係にあり、無相関あるいは極めて弱い相関関係が想定される。本調査の結果、2者間の相関係数は、 $r = -.01$ であり、自己決定理論が想定するとおりの無相関であった。同様に、2つの変数が無相関であれば、因果関係もみられないため、本調査の結果、2者間の因果関係も $-.01$ であった。

以上の結果は限られた調査協力者を対象にした調査であることから、研究結果を過剰に一般化することはできないが、本論での分析から、調査協力者の内発的な「英語授業への動機づけ」が高まれば、英語学習そのものに対する内発的動機づけも高まる可能性が示されたと言えよう。

最後に本論の今後の課題として以下の3点が挙げられる。第1に、学習者の英語授業への動機づけが高まれば、英語学習そのものに対する動機づけも高まるのか、という問題を扱うには、本論のようなワンショット型のデータ収集ではなく、パネルデータや縦断データを収集し、それぞれの動機づけの変化とそれらの因果関係を検証する必要がある。第2に、本論の調査は1つの高等学校に所属する高校1年生97名という限られた学習者を対象にしている。「英語授業への動機づけ」という状況に特化した動機づけを扱うため、調査協力者の数を増やすことは容易ではないが、結果の一般化可能性を高めるには、より多くの調査協力者や多様な特性を持つ調査協力者に調査を重ねていくことは重要であろう。第3に、本論での「英語授業への動機づけ」は、オーラルコミュニケーションIの授業を対象にしたものであった。より多様な科目(英語Iやライティングなど)に焦点を当てて、調査を行う必要性も指摘されよう。

6. 註釈

- ¹ ここでは自己決定理論に則って、内発的動機づけと外発的動機づけを用いた。外発的動機づけは、行動における自己決定の度合いに基づいて、外発的動機づけを外発的調整(external regulation)、取入調整(introjected regulation)、同一視調整(identified regulation)のように細分化され、連続体を成すものとして想定されている。同一視調整とは、学習者によってある行動の価値や重要性が見出され、それらが内在化された状態を指す。投入的調整とは、ある行動に価値や重要性を見出しているものの、それらは単に個人内に取り入れられただけであり、十分に内在化されていない状態を指す。この投入調整にある学習者は英語学習の必要性を認識しており、もし学習をしなければ罪悪感を覚えるような状態にある。
- ² ここでは、「英語授業への動機づけ」を簡便に測定するために3項目としたが、より詳細に「英語授業への動機づけ」とそれに影響を与える要因を検証するには、教科書や教師、授業科目に関する項目を取り入れることも必要である。
- ³ 構造方程式モデリングに関しては、狩野・三浦(2002)などの専門書を参照。

7. 参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-20). Honolulu: Hawaii University Press.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1998). Specificity of affective variables and the trait/state conceptualization of motivation in second language acquisition. In

- R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, & I. Sachdev (Eds.), *Social psychological perspectives on second language learning* (pp. 31-52). New Delhi: Sage Publications.
- 狩野裕・三浦麻子 (2002) . 『AMOS, EQS, CALIS によるグラフィカル多変量解析』. 現代数学社.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 51, 57-85.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.) *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- 田中博晃 (2005a) 「英語授業への動機づけ」の概念化：高校生を対象にした検討」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 35, 37-46.
- 田中博晃 (2005b) 「どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか? : 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」. 『JLTA Journal』, 7, 163-176.
- 田中博晃・前田啓朗 (2004) . 「外国語学習動機研究における構成概念 ‘amotivation’ : 測定の妥当性検証とネガティブな質問項目の影響」. 『JLTA Journal』, 6, 128-139.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., & Briere, N. M. (1993). On the assessment of intrinsic and extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- 山森光陽 (2004) . 「中学校 1 年生の 4 月における英語学習に対する動機づけはどこまで持続するのか」. 『教育心理学研究』, 52, 71-82.