

# 英語学習における失敗回避動機づけの発達的变化

—小学校5年生から高校2年生までの横断的研究—

藤 居 真 路

(2012年10月2日受理)

The Developmental Change of Failure Avoidance Motivation in Learning English  
from 5<sup>th</sup> Grade through 11<sup>th</sup> Grade: A Cross Sectional Analysis

Shinji Fujii

**Abstract:** The aim of this study was to examine the structure and the developmental change of the failure avoidance for learning English in class (FALEC) and the failure avoidance for learning English to prepare for term or entrance examinations (FALE), and the degree of difficulty in English lessons (DDEL). A total of 742 students from 5<sup>th</sup> through 11<sup>th</sup> grade responded to a questionnaire composed of failure avoidance (FA) and the difficulty. The main results were as follows: First, the new three scales were constructed with  $\alpha$  coefficient ranging from .78 to .82. Second, it was found that FALEC was related to Identified Regulation and FALE was related to External Regulation. Four clusters which were found through cluster analysis had different characteristics in self-determination motivation, anxiety and study hours at home. The typology based on FALEC, FALE and DDEL can be more successful in categorizing the students into types of motivation for learning English than that on self-determination motivation because failure avoidance was related to anxiety.

Key words : failure avoidance motivation, difficulty, learning English, developmental change, scale construction

キーワード : 失敗回避動機づけ, 困難度, 英語学習, 発達的变化, 尺度構成

## 1. はじめに

英語学習の楽しさを感じられない学習者は、数学嫌いと同じように実際教室にいるが、必ずしも英語学習を拒否しているとは限らない。そうした学習者の中には、英語の授業活動に参加し、よい結果を出そうとして努力したり試験で失敗したくないと考えたりしている学習者がいる。英語教育は、全てのタイプの学習者

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査員により審査を受けた。

審査委員：深澤清治（主任指導教員）、松見法男、  
松浦伸和、森 敏昭、中尾佳行

を対象としており、動機づけの問題は内発的動機づけが高くない学習者や英語学習に価値が見出せない学習者が特に問題となる。そうした学習者が英語学習を行う場合、興味や価値による英語学習への成功接近ではなく、進級や進学に関わる失敗回避により英語学習を行うことが多く見られる。そうした失敗回避は不安と関連性があることが指摘されてきた。同じように不安を抱えているにも拘わらず、実際には、入試や進級での失敗を回避するために、英語学習をする者もいればしなくなる者もある。そこで、本研究では、英語学習において失敗回避が不安とどのような関連性を持っており、また、発達的にどのような変化をするのかに焦点を当てて探求する。

## 2. 問題

### 2.1. 情意の階層性

第二言語学習の情意には階層性が存在していることが明らかにされており (Csizer & Dörnyei, 2005), 英語学習での失敗回避動機づけも同じ動機づけであるので階層性があると考えられる。また, 従来の失敗回避は, 学習からの逃避として捉えられることが多く, 学習場面や成績, 試験などで失敗したくないために勉強から逃げることを示す概念として使用されてきた。例えば, アトキンソンモデル (Atkinson & Feather, 1966) では, 当初成功接近と失敗回避は2次元として捉えられていたが, 実験結果により1次元の両端として統合され, その座標を表すものとして失敗回避が用いられるようになった。失敗回避は, 負の動機づけとされ, 成功確率 (課題の難しさ) と関連し確率が50%であるとき失敗回避が最も強くなり, テスト不安を含む不安により生じることが明らかにされている (Atkinson & Litwin, 1960)。不安は, 学習到達度を予測する最もよい尺度であると主張されている (Gardner & MacIntyre, 1993)。不安はまた, 言語学習において正と負の動機づけの働きがあることが見出されている (Tóth, 2010)。しかし, 不安を含む情意が失敗回避とどのような関係にあるのか十分に解明されていない (Martin, Marsh, & Debus, 2002)。不安と動機づけの関係が解明されれば, 不安を利用して失敗回避動機づけを高めることができると考えられる。

英語学習における失敗回避は, 従来英語学習を回避し, 英語学習しなくなるものとして否定的に捉えられてきたが, アトキンソンモデルでは成功接近と同次元上にあると仮定されており, 学習活動や試験などで失敗を回避するために英語学習を行う正の動機づけとして前向きに捉えることも可能である。そこで本研究では, 英語学習における失敗回避を「英語の学習場面や試験などで失敗を回避するために行う学習行動」として捉えることにした。先述したように動機づけは階層性があるとされ, 不安にも状態不安と特性不安の区別がなされており, 失敗回避と不安も階層性の概念を加えて分類することができると考えられる。この分類を表で示すと Table 1 のようになる。

Table 1 不安と失敗回避の特定場面と一般状況

変数	特定場面	一般状況
失敗回避	英語の授業における失敗回避	試験や入試などの準備のための失敗回避
不安	英語の授業における学習活動不安	英語の学業成績不安

### 2.2. 発達と内面化

失敗回避研究について, Thrush & Hurst (2008) が今後の展望について概観し, 個人や変数, 発達といった要因について検討する必要があると述べている。具体的には, 例えば, 個人個人の動機づけの種類がどのように組み合わせたり学習行動が決まるのかを探求するため, クラスタ分析といった分析法を用いて個人のプロフィールを考慮に入れて失敗回避動機づけを探求する必要があると述べていると解釈することができる。また, Ruble (1980) は, 達成過程の基本的理論を理解するには, 発達の観点から研究を行うことが有用であると指摘している。

発達 (development) は, 語源的には潜在的な可能性が露呈し表出するという概念である。また, 人間の発達は, 内的構造が徐々に精緻化される変化である (Deci & Ryan, 1985)。他方, 人間は外界に対して順応する必要がある。人間は, 生活の中で必要とされる様々な局面に対してより複雑な内面化 (internalizations) を行うことになる (Behrends & Blatt, 1985)。この内面化は, 外的に規定された規制や価値を, 内的に裏付けしたものに変容させる過程として定義される (Ryan & Deci, 2002)。

### 2.3. 内発的動機づけと外発的動機づけの発達

学校では, 授業科目に対し興味関心をもつことが求められている。内発的動機づけは学業成績と正の相関がある。他方, 内発的動機づけと外発的動機づけの学年進行に伴う変化は, 次のように異なる結果になっている。第1に, 内発的動機づけは学年進行に伴い低下し, Harter (1981) は3年生から9年生にかけて, また Lepper, Corpus, & Iyengar (2005) は3年生から8年生にかけて, Carreira (2006) は3年生から6年生にかけて低下していることを見出している。第2に, 外発的動機づけは, 学年進行に伴い低下することが主張されており, Carreira (2006) は3年生から6年生にかけて低下することを主張している。第3に, 外発的動機づけは増加すると主張している研究者もいる (桜井, 1997)。また, 今日外発的動機づけは, 自己決定理論において精緻化されている (廣森, 2006)。このように, 動機づけの発達の変化については統一的な見解が出されていない状況にある。特に, 外発的動機づけの一種と考えられる失敗回避動機づけについては, 日本の英語教育で発達の観点から十分な解明がなされているとは言えない。

### 2.4. 課題の難しさと失敗回避

課題の難しさは, アトキンソンモデルにおいて達成動機に影響を及ぼす主要な要因の1つとして考えられている (Atkinson & Feather, 1966)。課題の難しさは,

個人の能力や努力水準と関係し加齢とともに変化しローカスの観点から外的であると考えられている(Weiner, 2005)。また、能力と努力、困難度、運に対する考え方は子ども時代に発達的に変化し、次の4水準の発達パターンが存在している(Nicholls, 1990)。第1水準は6歳未満の時期で努力と能力を等価なものとして考える。第2水準は6歳頃の時期で努力をすれば結果はよくなると考える。第3水準は8・9歳頃の時期で努力が必ずしも結果と一致しないと判断する。第4水準は13歳以降の時期で大人と同じように能力や困難度は他者の遂行結果と比較して判断する。

授業の難しさは、学習者の能力と授業の内容との関係と他者との比較によって主観的に評価されると考えられる。授業の内容は学年進行に伴い難化するが、教師の多くは学習者が分かるように学習者の学力に即した難しさで授業を展開していると考えられる。実際、英語授業困難度に対する評価は、学習者全体として考えた時、学年進行に伴いどのように変化しているのだろうか。これは、教育上の基本的な問題であるにも拘わらず定説はない。

### 3. 目的

本研究の目的は、英語教育における失敗回避の特徴を小学校5年から高校2年までの学習者を対象として探求することである。リサーチクエッションは、以下の3点である。

RQ1: 英語学習者が評価する英語授業の難しさの程度と失敗回避動機づけは学年進行に伴いどのように変化するのか。

RQ2: 英語学習者の授業不安は失敗回避動機づけとどのような関係にあるのか。

RQ3: 英語学習者の失敗回避動機づけは自己決定動機づけとどのような関係があるのか。

### 4. 方法

#### 4.1. 調査協力者

本研究は小学校5年から高校2年までの合計742名に調査協力してもらった。なお、小学校5年生と6年

Table 2 学年別内訳人数

	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	合計
男	44	34	66	72	52	38	62	368
女	38	33	68	53	65	42	70	369
不明	0	0	5	0	0	0	0	5
合計	82	67	139	125	117	80	132	742

生を本研究の調査対象として含めた理由は、小学校での外国語活動が英語教育における重要な入門期の教育であると考えているためである。学年と性別との内訳人数はTable 2の通りである。性別を記入しなかった5名を除くと男性が約50% (368名) で女性が約50% (369名) で、年齢は10歳から17歳であった。学校は、近距離にある公立学校で、高校生の大半は進学希望であった。

#### 4.2. 質問紙と尺度構成

質問紙の項目は、小学校5年生でも理解し評価することができるように、指導的立場の小学校教諭の助言に基づき平易な表現になるようにした。また、全項目とも5件法(「当てはまる」が5点、「当てはまらない」が1点)で評価してもらった。

(1) 失敗回避と英語授業困難度の項目 失敗回避の質問項目は、中学生と高校生が英語授業と一般状況とにおいてよく見せる失敗回避を言及したものになるように配慮して作成した。また、失敗回避と困難度の発達の発達変化を探究するために、小学生についても調査する必要があったので、項目数を3にし項目内容も分かりやすい表現になるようにした。項目内容は、(a) 英語授業失敗回避欲求(以下、FALECと略す)と(b) 英語学習失敗回避行動(以下、FALEと略す)と(c) 英語授業困難度(以下、DDELと略す)の3つの部分から構成されている。

Table 3 尺度名と項目内容,  $\alpha$  係数

	項目	$\alpha$
失敗回避欲求	英語の授業(活動)では、失敗したくない。	.78
	英語の授業(活動)では、できないと思われたくない。	
	英語の授業(活動)では、間違いたくない。	
失敗回避行動	将来、入試やテストで英語が点数がとれるかどうか心配なので勉強している。	.82
	入試などの試験に落ちるのが心配なので英語を勉強している。	
	成績や進路のことが心配なので、英語の勉強をしている。	
困難度	英語の授業(活動)は、私には難しい。	.78
	英語の授業(活動)は、私にはわからないところが多い。	
	英語の授業(活動)は、私には難しくて授業についていけない。	

(2) 自己決定動機づけ尺度 質問紙は、(a) 内発的動機づけ、(b) 同一視的調整、(c) 取り入れの調整、(d) 外的調整、(e) 無動機、という5つの尺度について、従来から構成されている尺度(Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992, 1993; 廣森, 2006)を、小学校の指導的立場の教諭から助言を得て3項目とし記述も分かりやすいものにして使用した。

(3) 不安尺度 質問紙は、Fujii (2012) が構成した(a)

Table 4 小5から高2までの因子構造の安定性 (因子負荷量)

Scale	小5			小6			中1			中2			中3			高1			高2		
	F1	F2	F3																		
FALE1	-.03	-.01	<b>.73</b>	.29	-.15	<b>.62</b>	.06	<b>.55</b>	.13	-.02	.00	<b>.67</b>	<b>.79</b>	-.09	.07	.06	-.05	<b>.75</b>	.07	<b>.73</b>	.00
FALE2	.05	-.07	<b>.57</b>	-.20	.09	<b>.70</b>	-.02	<b>.68</b>	-.07	-.08	.15	<b>.57</b>	<b>.67</b>	.11	-.16	-.14	.14	<b>.56</b>	.00	<b>.72</b>	-.06
FALE3	.02	.08	<b>.72</b>	.06	.19	<b>.57</b>	-.03	<b>.84</b>	.08	.06	-.05	<b>.94</b>	<b>.69</b>	.08	.07	.04	-.05	<b>.80</b>	.03	<b>.79</b>	.06
FALEC1	<b>.65</b>	-.07	.12	<b>.87</b>	.11	-.16	-.02	.32	<b>.50</b>	.06	<b>.64</b>	.07	.45	.33	.06	.42	<b>.43</b>	-.01	<b>.63</b>	.11	-.06
FALEC2	<b>.67</b>	.03	.06	<b>.69</b>	-.14	.17	.09	.14	<b>.74</b>	-.02	<b>.83</b>	.00	.02	<b>.81</b>	-.06	.02	<b>.87</b>	.14	<b>.90</b>	.00	-.05
FALEC3	<b>.82</b>	.01	-.11	<b>.70</b>	.10	-.01	-.04	-.07	<b>.96</b>	.02	<b>.76</b>	-.01	.31	<b>.64</b>	.01	-.05	<b>.85</b>	-.09	<b>.79</b>	.00	.10
DDEL1	-.15	<b>.66</b>	.08	.05	<b>.61</b>	.15	<b>.87</b>	.00	-.05	<b>.72</b>	.06	.04	.22	-.16	<b>.69</b>	<b>.76</b>	.06	-.03	-.03	.00	<b>.68</b>
DDEL2	.12	<b>.77</b>	.10	.28	<b>.55</b>	.04	<b>.71</b>	-.07	.20	<b>.98</b>	-.05	-.01	-.21	.42	<b>.51</b>	<b>.57</b>	.09	.01	.09	-.06	<b>.71</b>
DDEL3	.00	<b>.73</b>	-.18	-.11	<b>.81</b>	-.03	<b>.78</b>	.06	-.08	<b>.72</b>	.04	-.05	-.05	.03	<b>.70</b>	<b>.73</b>	-.14	-.01	-.06	.06	<b>.75</b>

FALEC: Failure Avoidance of Learning English in Classes, FALE: Failure Avoidance of Learning English, DDEL: Degree of Difficulty in English Lessons

英語授業活動不安 (Learning Activities Anxiety in English Class であり, 以下 LAAEC と略す) と (b) 英語学習成績不安 (Anxiety about Scholastic Marks of English Classes であり, 以下 ASMEC と略す) との2尺度を使用した。

#### 4.3. 家庭学習時間とテスト得点

フェイスシート項目として, 英語家庭学習時間と英語のテスト得点について質問した。

#### 4.4. 分析

失敗回避及び困難度の尺度構成は, 固有値の推移や項目内容, 因子構造を総合的に判断して因子数を決定し, 共通性を SMC で推定して主因子法による因子分析を行い, プロマックス法により斜交回転を行った。

### 5. 結果

#### 5.1. 尺度構成

失敗回避と困難度について, 因子数を3として因子分析等を行い尺度構成した。その結果, 構成した尺度の因子パターン行列は Table 3 に示す通りであった。

#### 5.2. DDEL と FALEC と FALE の因子構造の安定性

学年群別に尺度間の因子構造を調べた結果は, Table 4 に示す通りであった。各学年について, 因子負荷量が .5 以上の尺度は, F1 から F3 までの因子ごとに, DDEL か FALEC か FALE かのどれかにほぼま

とまっていた。このことから, 小学校5年生から高校2年生にかけて, 尺度間の因子構造はほぼ同じであることが分かった。

#### 5.3. FALEC と FALE の関係

英語授業失敗回避欲求 (FALEC) と英語学習失敗回避行動 (FALE) が英語授業困難度 (DDEL) とどのような関係があるのか尺度得点を用いて重回帰分析を学年毎に行った。その結果は, Table 5 に示す通りであった。

この結果, 失敗回避と困難度との関係は大きいと言えないが, 失敗回避と困難度との関係から考えると, 小学校5年から高校2年までの期間を4段階に分けることができる。第1段階は, 小学校5年 (以下, 小5 と略す) と小学校6年 (以下, 小6 と略す) の時期で, DDEL と FALEC と FALE との間に有意な関係は見られなかった。第2段階は, 中学校1年 (以下, 中1 と略す) と中学校2年 (以下, 中2 と略す) の時期で, DDEL は FALEC と FALE とに有意な関係が見られた。第3段階は, 中学校3年 (以下, 中3 と略す) と高校1年 (以下, 高1 と略す) の時期で, DDEL は FALE とのみに有意な関係が見られた。中3 は3月の公立高校受験直後に質問紙調査を実施したため, 試験から解放された安堵感が調査結果に影響している可能性がある。第4段階は, 高校2年 (以下, 高2 と略す) の時期で, DDEL は FALEC と FALE とに有意な関係は見られなかった。調査時期が3月であり, 生徒の希望進路に基づいて学習指導が行っている時期であり, その状況が結果に影響していると考えられる。

#### 5.4. 尺度得点平均値の横断的変化

構成した3つの尺度得点の平均値の学年進行に伴う経年的変化は, Figure 1. に示す通りであった。

Table 5 失敗回避と困難度との関係

尺度	小5		小6		中1		中2		中3		高1		高2	
	PR	S	PR	S										
FALEC	.04		.27		-.25	*	-.25	*	.00		-.01		-.04	
FALE	-.07		.20		.48	**	.26	*	.28	**	.38	**	-.01	
CT	9.19	**	5.36	**	6.84	**	9.14	**	6.64	**	5.95	**	10.16	**
MCC	.07		.36		.35		.24		.28		.40		.05	

PR: 偏相関係数 S: 有意性 (\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ ) MCC: 重相関係数 CT: 定数 FALEC: 英語学習失敗回避欲求 FALE: 英語学習失敗回避行動 DDEL: 英語授業困難度

の経年的変化の特徴は、下記の通りである。

(1) DDELの経年的変化

DDELについて小5から高2までの学年要因を一元配置分散分析で調べた結果、有意であった ( $F(6,741)=2.28, p<.03, f=.14$ )。しかし、Scheffeによる多重比較の結果、どの学年の間でも有意な平均の差は見られなかった。

小5から高2までの全体で年齢要因が有意となったのは、他の検定での多重比較の結果小5と小6の間だけに有意な平均の差が見られており (Tukeyで  $p<.04$  であり、Bonferroniで  $p<.05$  である。)、このことが影響したためであると考えられる。

(2) 失敗回避の発達の变化 英語授業失敗回避欲求 (FALEC) について、小5から高2までの学年要因を一元配置分散分析で調べた結果、有意であった ( $F(6,741)=11.04, p<.00, f=.30$ )。Scheffeによる多重比較の結果、学年間で有意な平均の差が見られたのは、小6と中2の間 ( $p<.00$ ) と、小6と中3の間 ( $p<.00$ ) と、小6と高1の間 ( $p<.01$ ) と、中1と中2の間 ( $p<.00$ ) と、中1と中3の間 ( $p<.00$ ) と、中1と高1の間 ( $p<.02$ ) であった。英語学習失敗回避行動 (FALE) 小5から高2までの学年要因を一元配置分散分析で調べた結果、有意であった ( $F(6,741)=8.89, p<.00, f=.27$ )。Scheffeによる多重比較の結果、学年間で有意な平均の差が見られたのは、小5と中1の間 ( $p<.02$ ) と、小5と中2の間 ( $p<.00$ ) と、小5と高1の間 ( $p<.02$ ) と、小6と中2の間 ( $p<.00$ ) であった。このことから、英語学習失敗回避行動の尺度平均は小5と小6、中1へと徐々に増加していき、小5は、中1と中2、高1、高2と比べて有意に尺度平均が低いことが分かった。小5と中3との間で英語学習失敗回避行動の尺度平均に差が見られなかったのは、中3の調査を高校入試が終わった直後に実施したため、一時的に英語学習での失敗回避行動が行われなくなったためであると考えられる。

小5から高2までの全体について学年要因と尺度要因の二元配置分散分析を行った結果、学年要因の主効果 ( $F(6,1470)=4.07, p=.00, \omega^2=.34$ ) と尺度要因の主効果 ( $F(1,1470)=11.1, p=.00, \omega^2=.28$ ) と交互作用 ( $F(6,1470)=16.50, p=.00, \omega^2=.45$ ) のいずれも有意であった。Scheffeにより学年要因について多重比較を行い、小5と中1の間 ( $p<.02$ ) と中1と中3

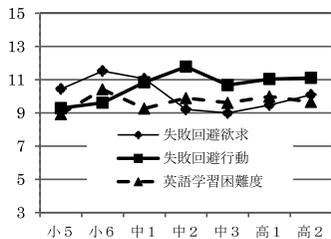


Figure 1 学年別尺度得点平均値の推移

の間 ( $p<.00$ ) に有意な平均の差が見られた。また、Scheffeにより年齢要因の各水準における尺度要因の多重比較を行った結果、小5 ( $p<.00$ ) と小6 ( $p<.00$ )、中2 ( $p<.00$ )、中3 ( $p<.00$ )、高1 ( $p<.00$ )、高2 ( $p<.00$ ) において有意な平均の差が見られた。このことから、小5と小6では英語授業失敗回避欲求が優位であるが、中1ではほぼ同じ程度になり、中2以降は英語学習失敗回避行動が優位になることが分かった。英語授業失敗回避欲求優位から英語学習失敗回避行動優位への変化は、学年進行に伴う学習者の適応的な変化であると考えられる。

5.5. 失敗回避における個人のクラスター

(1) クラスターの特徴 アトキンソンモデルに関連したDDELとFALECとFALEの3尺度の結果をもとに、学習者の分類を探究するために、距離計算をユークリッドで算出しグループ内の連結法をWard法で行いクラスター分析を行った。クラスター数を3から6で検討したところ、クラスター数が4の場合がもっとも意味のあるクラスターを構成していると考えられたので、クラスター数を4と決定し、各尺度得点平均値と標準偏差値を算出した。その後、クラスター間に違いがあるかどうかを検討するために分散分析を用いて検討した。第1に、クラスター要因と失敗回避要因の尺度得点平均値はFigure 2.に示す通りであり、二元配置分散分析の結果、クラスター要因の主効果も ( $F$

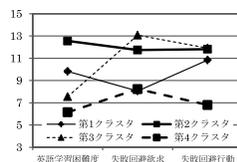


Figure 2 クラスター別、失敗回避尺度得点平均値

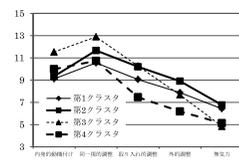


Figure 3 クラスター別、自己決定動機づけ尺度得点平均値

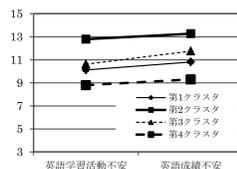


Figure 4 クラスター別、不安の尺度得点

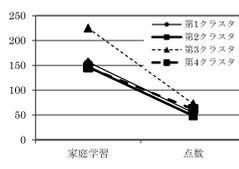


Figure 5 クラスター別、家庭学習と得点の平均

(3,2214)=460.5,  $p=.00, \omega^2=.62$ )、尺度要因の主効果も ( $F(2,2214)=74.90, p=.00, \omega^2=.45$ )、交互作用も ( $F(6,2214)=107.91, p=.00, \omega^2=.57$ )、全て有意であった。第2に、クラスター要因と自己決定動機づけの尺度得点平均値はFigure 3.に示す通りであり、二元配置分

散分析の結果、クラスター要因の主効果も ( $F(3,2952)=43.27, p=.00, \omega^2=.41$ ), 尺度要因の主効果も ( $F(3,2952)=513.37, p=.00, \omega^2=.61$ ), 交互作用も ( $F(9,2952)=22.26, p=.00, \omega^2=.45$ ), 全て有意であった。第3に、クラスター要因と不安の尺度要因の尺度得点平均値は Figure 4. に示す通りであり、二元配置分散分析を行った結果、クラスター要因の主効果 ( $F(3,1558)=161.34, p=.00, \omega^2=.57$ ) と尺度要因の主効果 ( $F(1,1558)=29.05, p=.00, \omega^2=.35$ ) は有意であったが、交互作用 ( $F(3,1558)=1.37, p=.25, \omega^2=.22$ ) は有意でなかった。第4に、クラスター要因と学習(家庭学習時間とテスト点)に関する尺度要因の平均値は Figure 5. に示す通りであり、二元配置分散分析で検討した結果、クラスター要因の主効果も ( $F(3,1476)=9.49, p=.00, \omega^2=.35$ ), 尺度要因の主効果も ( $F(1,1476)=206.51, p=.00, \omega^2=.51$ ), 交互作用も ( $F(3,1476)=3.87, p=.01, \omega^2=.28$ ), 全て有意であった。これらの結果から、アトキンソンモデルに関連した DDEL と FALEC と FALE との3尺度を用いて見出した4つのクラスターは、自己決定動機づけや不安、家庭学習時間やテスト得点において有意に異なるグループであることが明らかになった。ここで、各クラスターの特徴を簡単に説明する。①第1クラスター(困難度中、失敗回避欲求低、失敗回避行動高タイプ)：外発的動機づけ中心の低得点グループで、不安は中程度で、家庭学習時間は2番目で、テスト得点は3番目である。②第2クラスター(困難度高、失敗回避欲求高、失敗回避行動高タイプ)：外的調整といった外発的動機づけが高得点のグループで、不安が最も高く家庭学習時間もテスト得点も4番目である。③第3クラスター(困難度低、失敗回避欲求高、失敗回避行動高タイプ)：

内発的動機づけと同一視的調整が高いグループで、不安が中程度で、家庭学習時間も成績も最もよい。④第4クラスター(困難度低、失敗回避欲求低、失敗回避行動低タイプ)：自己決定動機づけが低いグループで、不安も最も低く家庭学習時間は少ないがテスト得点は2番目に高い。クラスター分析の結果を総合すると、不安が中程度である場合家庭学習時間が長い傾向があり、内発的動機づけと同一視的調整が高くて中程度の不安を持ち家庭学習していることが分かった。不安が最も高い第2クラスターは、英語授業失敗回避欲求や英語学習失敗回避行動が高いにもかかわらず、家庭学習時間もテスト得点も最も低いことが分かった。

(2) 各クラスターの学年別の占有率 各クラスターの学年別占有率

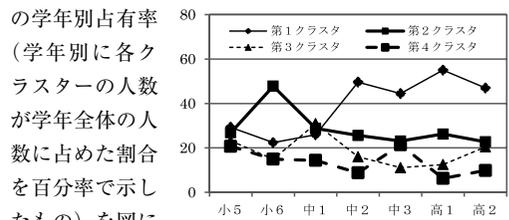


Figure 6 学年別各クラスターの占有率 (%)

Figure 6. であ

る。この図を見れば分かるように、中1段階で第3クラスターの占有率が高まり、中3まで低下し、その後変化していないが、高2になり再び高まっていることが分かる。小学校段階は、第2クラスターの占有率が高く、特に小6では半数を占めていることが分かる。このことから、小学校段階での外国語活動は児童にとって難しく、英語授業失敗回避欲求も英語学習失敗回避行動も高く、不安を感じている者の割合が高いといえる。しかも、第3クラスターの占有率が小5から小6にかけて低下しており、小学校の外国語活動が本来の目的である内発的動機づけや社会的な価値を取り入れた同一視的動機づけを高めることができていないことが分かる。また、第4クラスターの占有率は中3で高まっており、不安も小さく英語授業失敗回避欲求も英語学習失敗回避行動も低くなっているのが分かる。このことから、第4クラスターは、受験に関わる要因により、英語学習から逃避していることが予測される。しかし、第1クラスターの占有率が中2以降5割程度

Table 6 失敗回避と自己決定動機づけとの関係(右上：単相関係数と左下：偏相関係数)

相関係数	英語授業困難度	失敗回避欲求	失敗回避行動	英語学習不安	英語成績不安	内発的動機づけ	同一視的調整	取手入的調整	外的調整	家庭学習時間	点数
英語授業困難度	1.00	.02	.19	.50	.37	-.38	-.21	.13	.34	.41	-.12
失敗回避欲求	-.05	1.00	.35	.37	.39	.39	.48	.40	.16	-.19	.12
失敗回避行動	.11	.01	1.00	.39	.51	.19	.36	.46	.26	-.10	.24
英語学習困難不安	.35	.16	.04	1.00	.64	.07	.23	.31	.26	.03	.02
英語成績不安	.16	.13	.28	.40	1.00	.12	.29	.32	.19	-.09	.10
内発的動機づけ	-.28	.14	-.02	.08	-.01	1.00	.67	.23	-.20	-.42	.20
同一視的調整	.04	.17	.09	.06	.03	.47	1.00	.40	-.12	-.54	.20
取手入的調整	.02	.11	.20	-.01	.00	.06	.25	1.00	.47	.00	.12
外的調整	-.02	.10	.11	.08	-.01	-.13	-.06	.44	1.00	.46	.01
家庭学習時間	.28	.00	-.04	-.04	-.10	.07	-.36	.00	.37	1.00	-.12
点数	-.02	-.01	.14	-.02	.02	.06	.02	-.01	.04	.00	1.00
偏相関係数	-.30	.04	.21	-.08	.01	.02	.09	-.02	-.07	.01	.20

を維持しており、中程度の難しさを感じながら自己決定動機づけはあまり高くないが、失敗回避により英語学習に向けた努力を少ないながら継続している生徒が約半数いて維持されていることが分かった。

#### 5.6. 失敗回避動機づけと自己決定動機づけとの関係

アトキンソンモデルに関連した3尺度(DDELとFALECとFALE)と自己決定動機づけ5尺度(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機)と家庭学習時間及びテスト得点との単相関係数及び偏相関係数を算出した。その結果は、Table 6に示す通りであった。

偏相関係数の結果から、英語授業失敗回避欲求(FALEC)は4つの自己決定動機づけとの偏相関係数が.1を超えており、内発的動機づけと同一視的調整が高く、不安とも.1を超える偏相関係数があり、特に同一視的調整と関係が深いことが分かった。他方、英語学習失敗回避行動(FALE)は、取り入れの調整と外的調整との偏相関係数が.1以上であり、特に取り入れの調整と関係が深いことが分かった。また、英語学習成績不安(ASMEC)と深い関係があり家庭学習時間やテスト得点とは偏相関係数が正であり、無動機とは負の関係であった。このことは、クラスター分析で、不安が中程度である第3クラスターや第1クラスターが学習動機づけに正に働き、不安が高かったり低かったりする第2クラスターや第4クラスターの学習時間が低いことから、不安は学習動機づけにとって正負の両方に影響し、適度な中程度の不安が家庭学習といった英語学習への努力を高めると考えられる。

## 6. 考察

### 6.1. 困難度と失敗回避の発達の変化(RQ1)

(1) 英語授業困難度の発達の変化 本研究の結果、英語授業困難度は、英語学習活動不安と無動機との間に正の高い相関があり、内発的動機づけとテスト得点との間に高い負の相関が見られた。そうした英語授業困難度の尺度得点は、小6で少し高まるがその他の学年ではほとんど変化していないことが明らかになった。問題のところで述べたように、英語授業困難度は学習者の英語力と英語授業との関係で主観的に評価されると考えられる。日本では検定教科書が使用され、高校でも生徒の実態に即した教材選択が行われるとともに、生徒の英語力に合わせて教師が授業を行っているために、英語授業困難度はほとんど変化しないと考えられる。

ところで、Brown(2001)は、易しいやり方を教えたり単純な考え方から筋道を立てて学習を始めた

りすることが大切であると指摘しているが、本研究で協力していただいた小学校では、系統的学習となるように授業計画が立てられ学年進行に伴い難易度が高まっていた。系統的学習は、既習事項の習得を前提としており、週1回の外国語活動だけで十分な定着を図ることは難しい。Pajares(1996)は、学習者が自分自身について技能不足を感じてしまうと、その技能が必要であると考えられる課題には従事しなくなったり難易度が高い課題に対してはすぐに諦めてしまったりする傾向があることを指摘している。こうしたことを併せて考えると、小学校の外国語活動では、系統的学習を重視して学年進行に伴い学習内容を難化させることがないように、皆が簡単にできる学習事項について形を変えて反復的に学習させ、成功経験を積み重ねることができるようにする必要があると考えられる。

(2) 失敗回避動機づけの発達の変化 本研究の結果から、次のことが分かった。第1に、英語授業困難度と英語授業失敗回避欲求と英語学習失敗回避行動の3尺度は、小5から高2にかけて因子構造が安定していると考えられる。第2に、これら3尺度の尺度平均の推移から、公立小学校では通常英語の試験や入試がないため、英語学習失敗回避行動尺度よりも英語授業失敗回避欲求の方が優位であり、学年が進行するにつれて徐々に英語学習失敗回避行動尺度が徐々に高まり、中3になると英語学習失敗回避行動が優位となり、高校入学後もこの傾向は変わらず続いている。この変化は、小学校から中学校に入学して試験を体験し高校入試に関する知識が増加していく中で、試験や入試の制度を内面化(internalization)していく過程として捉えることができよう(Deci & Ryan, 1985)。

また、公立小学校の外国語活動では通常テストは実施されないが、公立小学校の児童であっても英語の試験に対する意識が徐々に高まっていることが分かった。

さらに、小5から中2にかけて上昇した英語学習失敗回避行動は、中3で低下していた。これは、高校受験を前にして、英語学習を自分の関心の対象から外そうとしている学習者がいたと推測される。実際、中2から中3にかけて英語授業失敗回避欲求はほぼ横ばいであり、英語学習失敗回避行動が低下していることから、英語授業失敗回避欲求や英語学習失敗回避行動が低下してしまう学習者がいることを示していると考えられる。

その一方で、不安が高く英語授業失敗回避欲求と英語学習失敗回避行動も高い学習者が20%以上いる。Covington & Omelich(1985)は、学校での評価が達成行動における失敗回避や失敗の受容性に影響を与え

ることを明らかにし、Covington & Beery (1976) は、学校での評価が学習者の学習への集中力を低下させるが、加齢に伴いその評価システムを自己の行動指針として取り込むことを明らかにしている。また、藤居 (2012) は、英語学習者の自信の一部は、他の学習者と実際に比較は行わず架空の相手との下方比較によって支えられていることを明らかにしている。中3になると、受験指導の中で、実際の自己の客観的な学力や順位を明確に知らされることになる。その際、中3の中にはその評価システムを自己の行動指針として取り込める学習者がいる一方で、一部の学習者は自信を低下させて逃避的になり、英語学習失敗回避行動さえもなくなる場合があると推測される。第3に、英語教師は、英語学習の動機づけとして失敗回避を利用できることが分かった。藤居 (印刷中) は、中1と中2において英語学習の内発的動機づけが低下傾向にあることを指摘している。英語学習失敗回避行動は、中1と中2にかけて高まっており、失敗回避の方が指導上利用し易い動機づけであると考えられる。また、藤居 (印刷中) は、英語学習行動に影響を与える自己決定動機づけの種類が学年進捗とともに変化し、中1と中2では内発的動機づけが関係し、中3と高1では、同一視的調整 (個人的に重要なものと考えたり、意識的に価値があるとしていたりして行動を受け入れる調整) が関係していることを見出している。このことを併せて考えると、中3段階では、内発的動機づけを中心とした学習指導では動機づけの観点から限界があると言えるであろう。

**(3) 失敗回避と困難度の関係** 小学校5年では、失敗回避を説明変数とし困難度を目的とした重相関係数は .07であり、失敗回避により困難度は説明できないと言える。この理由は、まず小学校の外国語活動では試験がないため、学習者の多くは試験で失敗回避したいと思ったり失敗回避するために勉強したりすることは少ないと考えられる。また、小学校段階では自己の能力の判断基準が確立しておらず (Nicholls, 1990)、授業の難しさが失敗回避の欲求や行動と関連性を持ちにくいとも考えられる。

中1と中2では、英語の授業が難しくても失敗回避をしようとすることは少なく、英語の試験で失敗しないように勉強する傾向があることが分かった。このことから、中1と中2では、英語の授業が学習者にとって少し難しく感じさせた方が、英語の授業への参加を高め英語学習への努力を高めると考えられる。中3と高1では、英語学習失敗回避行動と英語授業困難度との間に有意な正の関係が見られるが、高2では英語学習失敗回避行動と英語授業困難度の間にも有意な関係

は見られなくなる。この英語授業困難度と失敗回避の関係からみた学年区分は、自己決定動機づけと家庭学習時間の関係における学年区分と一致している (藤居, 印刷中)。このことから、英語学習における失敗回避と英語授業困難度の関係の発達の変化は、日本の教育制度の枠組みの中で英語学習者が示す動機づけの発達のプロセスであるとともに、英語学習動機づけにおいて教育制度による発達上の学年区分が存在していることも示唆している可能性がある。

また、課題が難しいと、自己効力感が低下し学習意欲も低下することが分かっている (Bandura, 1997) が、本研究の結果は、英語授業困難度が高いと、英語学習失敗回避行動も高い傾向があることが明らかとなった。本研究で扱っている2つの失敗回避は、階層上の差があり、英語授業失敗回避欲求は英語の授業という特定場面での欲求であり、他方、英語学習失敗回避行動は、試験に向けた英語学習全般に関わる失敗回避行動を表している。そのため、英語の授業という特定場面で難しいと感じて、その授業での自己効力感が低下したとしても、英語学習全般の失敗回避行動が低下するとは言えないことが分かった。また、このことから、英語学習動機づけの研究では、英語の授業場面と英語学習全般とを区別して考える必要があると言えよう。

## 6.2. 英語学習者の不安と失敗回避との関係 (RQ2)

不安といった感情は、人間の行動の階層において最上部にくると考えられてきた (Gross & Thompson, 2007)。その不安は、回避傾向の最も顕著な特徴の1つであることが明らかにされている (Goldsmith & Lemery-Chalfant, 2008)。また、不安や抑うつといった感情は、自己調整機能を低下させてしまうことが明らかにされている (Baumeister, Zell, & Tice, 2007)。こうした研究では、不安によって失敗回避の行動が生じると考えられている。本研究のクラスター分析の結果から、不安が高過ぎても家庭学習をしないが、不安が低過ぎても家庭学習をしない傾向があることが見出されている。具体的には、平均としては、本研究での不安の2尺度は、尺度得点が9点以下であれば過小で、13点以上であれば過大で、10点から11点程あれば中間的な得点であると言える。MacIntyre (1995) は、不安と遂行量との関係は逆U字型であることを指摘しており、本研究の結果と一致している。しかし、どのような不安の種類がどんな要因との関係において逆U字型の関係になるのかについては、本研究では十分に解明できたとはいえない。例えば、Fujii (2012) は、本研究で用いた不安に関する2尺度を含む合計5尺度を用いて、防衛的反応と不安との関係について探求しており、遅延といった問題は教師の日常的な問題の1

つである。こうした不安と様々な要因との関係についても、今後さらに詳細な分析を行う必要があると考えられる。

### 6.3. 失敗回避と自己決定動機づけとの関係 (RQ3)

英語授業失敗欲求と英語学習失敗行動は、自己決定動機づけとの関係において異なる特性を持っていることが分かった。英語授業失敗回避欲求は、自己決定動機づけの中で、同一視的調整と単相関係数でも偏相関係数でも一番高い相関が見られた。他方、英語学習失敗回避行動は、自己決定動機づけの中で、取り入れ的調整と単相関係数でも偏相関係数でも一番高い相関が見られた。このことは、英語の授業における失敗回避と入試や試験での失敗回避は、自己決定動機づけの観点から異なる種類の動機づけであると考えられる。

先述の通り、英語授業失敗回避欲求と英語学習失敗回避行動の尺度得点平均が変化する時期は、家庭学習時間に関連する自己決定動機づけの種類が変化する時期と一致していた。また、クラスター分析を通して、英語授業失敗回避欲求の程度と英語学習失敗回避行動の程度とのパターンは個人によって異なることが分かっている。また、そのパターンは、学年進行に伴う各クラスターの占有率の推移から、発達的な変化が関係していると言える。さらに、このクラスターは自己決定動機づけのパターンや不安、家庭学習時間、テスト得点との関連性が見られた。こうしたことから、失敗回避や困難度は、尺度別に考えるだけでなく、学習者のプロフィールとして捉えることによって多くの有益な情報得ることができると考えられる。しかし、プロフィールでは、個々の学習者のタイプを区別しにくく、個々の教師がプロフィールを見て判断しなくてはならなくなる。そのため、こうしたプロフィール研究の成果を学習者の個別指導に役立てるためには、英語学習者の情意面のタイプを簡単に分類し、その指導方法の提案を行う必要がある。その具体的な方法の1つが類型化を行うことである。英語学習における情意面の類型化を行うためには、尺度の選定が重要な問題の1つである。本研究は、類型化のための尺度として、自己決定動機づけよりも失敗回避と困難度の方が尺度数や家庭学習時間の予測性の面からより有効であることを明らかにしたと言える。今後、英語学習における情意面の類型化を行うためには、学年進行に伴う発達的な変化を考慮に入れ、類型化で用いる尺度の選定をさらに進めて、類型の基準点を決定する必要がある。

## 7. 結論

本研究の結果、下記のことが分かった。第1に、英

語授業困難度は小6で一時的に増加していたがほとんど変動は見られなかった。失敗回避は、小5からの英語授業失敗回避欲求優位が、中学校入学以降、英語学習失敗回避行動優位へと移行することが分かった。第2に、英語学習活動不安は英語授業困難度との関連が見られ、英語成績不安は英語学習失敗回避行動との関連が見られた。また、それらの不安は中程度である場合に家庭学習をより多く行う傾向が見られた。第3に、被験者全体では、失敗回避と困難度のプロフィールは、自己決定動機づけのプロフィールとの対応関係があり、自己決定動機づけのプロフィールよりも不安や家庭学習時間をよりよく説明することが分かった。英語学習者の情意面の個別的教育を進めるためには、学習者のタイプを簡単に分類し把握する方法が必要であり、その1つの方法として類型化がある。本研究により、類型化で用いる尺度としては、自己決定動機づけよりも失敗回避と困難度の方が有用であることが示唆された。

## [References]

- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W., & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **60**, 52-63.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Zell, A. L., & Tice, D. M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 408-426). New York: The Guilford Press.
- Behrends, R. S., & Blatt, S. J. (1985). Internalization and psychological development throughout the life cycle. *Psychoanalytic Study of the Child*, **40**, 11-39.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, second edition*. New York: Pearson Education.
- Carreira, J. M. (2006). Motivation for learning English as foreign language in Japanese elementary schools. *JALT Journal*, **28**, 135-157.
- Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 446-459.

- Convington, M. V., & Roberts, B. W. (1994). Self worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. L. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning* (pp.157-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, **89**, 19-36.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Fujii, S. (2012). The relationship between two temporal dimension anxieties and defensive strategies in second language learning. *Annual Review of English Language Education in Japan*, **23**, 89-104.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second-language learning. *Language Learning*, **43**, 157-194.
- Goldsmith, H. H., & Lemery-Chalfant K. L. (2008). Genetic influences on individual differences in approach and avoidance. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation*. (pp.187-202). New York: Psychology Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 184-196.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, **79**, 90-99.
- Martin, A. J., Marsh, H.W., & Debus, R. L. (2002). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **28**, 1-36.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp.11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Noels, K. A., Pelletier, L.G., Clément, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination. *Language Learning*, **50**, 57-85.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, **66**, 543-578
- Ruble, D. N. (1980). A developmental perspective on theories of achievement motivation. In L. J. Fyans, JR. (Ed.), *Achievement motivation: Recent trends in theory and research* (pp.225-245). New York: Plenum Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. New York: The University of Rochester Press.
- Thrush, T. m., & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp.217-233). New York, NY: Psychology Press.
- Tóth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, **52**, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, **53**, 159-172.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.73-84). New York: The Guilford Press.
- 藤居真路 (2012) 「英語学習における動機づけと社会的比較との関係」『第43回中国地区英語教育学会発表プログラム』
- 藤居真路 (印刷中) 「英語学習動機づけ発達について—自己決定理論に基づいて—」『日本教科教育学会誌』No. 35
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版
- 桜井茂男 (1997) 『学習意欲の心理—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房