

動機づけ視点で見る日本人の英語学習 - 内発的・ 外発的動機づけを軸に -

| | |
|--------|---|
| 著者 | 林 日出男 |
| 発行年 | 2014-09-18 |
| 学位授与機関 | 関西大学 |
| 学位授与番号 | 34416乙第475号 |
| URL | http://doi.org/10.32286/00000063 |

平成 26 年 9 月授与 関西大学審査学位論文

動機づけ視点で見る日本人の英語学習

—内発的・外発的動機づけを軸に—

平成 26 年 3 月提出

関西大学大学院

外国語教育学研究科

林 日出男

提出者 林 日出男

上記の者は、学位請求論文を本研究科に提出し、所定の審査および試験に合格したことを認めます。

博士論文審査委員会

主査 外国語教育学研究科教授・博士（学校教育学）

竹内 理 印

竹内 理 


副査 外国語教育学研究科教授・博士（文化科学）

八島智子 印

八島 智子 


副査 外国語教育学研究科教授

山崎直樹 印

山崎 直樹 

外部審査委員 明治大学准教授・博士（国際公法メディア）

廣森友人 印

廣森 友人 

2014年9月

関西大学大学院外国語教育学研究科

謝辞

本論文は、著者の長い研究人生を周りでサポートして頂いた多くの方々の力添えがあつて、今日完成することができたものである。この場を借りてその方々にお礼を申し上げたい。

学部生時代を過ごした天理大学で、単に英語好きの若者であつた私は、当時まだ30歳台前半の榎本吉雄先生と巡り合い、研究への一步を踏み出した。研究者として生きたいという私の一言で、授業とは別に専門書を読む会を毎週持っていていただき、ほぼ1対1で指導をしていただいた。私にとって研究生活の原点であり、恵まれた環境で学部時代を過ごさせていただいた事は、今でも感謝に堪えない。

その後、神戸市外国語大学の修士課程へ進学し、小西友七先生の演習クラスに属す事が出来たのもまた幸運であつた。授業は活気に満ち、専門的な刺激が常にあつた。修士課程修了後、高校教諭となった私は、先生の下での研究会に参加する事で専門研究を続ける事が出来た。私の論文は稚拙なものであつたが、会誌「Corpus」は貴重な出版機会であつた。研究を続けられる環境を提供して頂いた事に、特に感謝したい。

次第に私の興味が外国語習得へ変化し始めた時、小西先生から河野守夫先生の研究会を紹介していただいた。河野先生との巡り合いは、また私の研究生活のターニングポイントでもあつた。当時まだ歴史の浅い外国語習得関係の専門分野が、研究領域として独り立ちし得るという事を教えられた。そして、先生のお力添えで大学に専任の職を得る事が出来、研究者としての道がひとつ開けた。その職場は大学名を変えたが、現在まで私の職場であり、研究の拠点でもある。先生の気遣いがなければ、私が研究の場を得ることはなかつたかもしれない。そしてこの論文もまた存在していなかつたかも知れない。先生には特別な謝意を表したい。

動機づけ分野の研究については、更に支えとなった方々がおられる。外国語習得動機づけ研究の国内での草分けである関西大学の八島智子先生には、度々お話しする機会を頂き、多くの刺激を受けた。八島先生の業績は、国内での外国語習得動機づけ研究を国際的なレベルに高めたものであり、重要な時期にお会いできたことは、本研究の完成を支えた。心からお礼を申し上げたい。もう一人の同分野での草分けとして、明治大学の廣森友人先生には、当時札幌在住でありながら快く熊本での講演を引き受けていただき、ご縁が出来た。廣森先生の業績のいくつかは本研究の基盤となっており、論文から大いなる刺激を得られた事に、謝

意を表したい。アルバータ大学の Kimberly A. Noels 先生には、面識のない私の訪問を温かく迎えていただき、直にお話を伺えた事に感謝したい。関西大学の竹内理先生には、本論文の提出に当たり、受け入れおよび審査の労を負っていただいた事にお礼を申し上げたい。熊本学園大学図書館のレファレンス係の方々には、必要な文献を迅速に手配して頂いた。研究上なくてはならない力添えであり、この場を借りてお礼を申し上げる。

目 次

| | | |
|----------------------------|-------|----|
| 謝辞 | ..... | i |
| 序章 | ..... | 1 |
| 第1章 研究背景 | ..... | 4 |
| 1.1 社会教育モデル | ..... | 4 |
| 1.2 その後の展開 | ..... | 8 |
| 第2章 自己決定理論に見る内発的・外発的動機づけ | ..... | 12 |
| 2.1 はじめに | ..... | 12 |
| 2.2 動機づけの分類 | ..... | 12 |
| 2.2.1 内発的・外発的動機づけとは | ..... | 12 |
| 2.2.2 自律度による更なる区分 | ..... | 14 |
| 2.3 内発的動機づけを育むもの | ..... | 18 |
| 2.3.1 三つの基本的欲求 | ..... | 18 |
| 2.3.2 有能感と内的 PLOC | ..... | 19 |
| 2.4 外発的動機づけをより自律的なものへ | ..... | 22 |
| 2.5 自律的な動機づけの効用 | ..... | 25 |
| 第3章 中高大にわたる英語学習動機づけの推移パターン | ..... | 27 |
| 3.1 はじめに | ..... | 27 |
| 3.2 研究課題 | ..... | 28 |
| 3.3 回想法について | ..... | 29 |
| 3.4 研究手順 | ..... | 29 |
| 3.5 結果 | ..... | 30 |
| 3.5.1 分析1：研究参加者のクラスター分け | ..... | 30 |
| 3.5.2 分析2：クラスター別の高・低意欲理由 | ..... | 32 |
| 3.6 考察 | ..... | 38 |

| | | | |
|--|-----------------------------|-------|----------|
| 3.6.1 | 研究課題 1 : 意欲推移のパターン | ----- | 38 |
| 3.6.2 | 研究課題 2 : 各学習者クラスターのプロファイリング | ----- | 38 |
| 3.6.3 | 研究課題 3 : 差は何によって何時生まれるか | ----- | 40 |
| 3.7 | まとめ | ----- | 43 |
| 第 4 章 学習者クラスター別に見る高校後半での英語学習動機づけ | | | ----- 47 |
| 4.1 | はじめに | ----- | 47 |
| 4.2 | 研究 I : 高校後半での内発的・外発的動機づけの役割 | ----- | 48 |
| 4.2.1 | 研究手順 | ----- | 48 |
| 4.2.2 | 結果 1 : 高校生用英語学習動機づけ尺度の作成 | ----- | 50 |
| 4.2.3 | 結果 2 : 内発的・外発的動機づけと他の指標との関係 | ----- | 54 |
| 4.2.4 | 考察 : 高校後半での内発的・外発的動機づけの役割 | ----- | 55 |
| 4.3 | 研究 II : 各学習者クラスターの動機づけの特徴 | ----- | 57 |
| 4.3.1 | 研究手順 | ----- | 57 |
| 4.3.2 | 結果 : クラスター分けと特徴分析 | ----- | 57 |
| 4.3.3 | 考察 : 各学習者クラスターの動機づけプロファイリング | ----- | 59 |
| 4.4 | まとめ (研究 I, II) | ----- | 64 |
| 第 5 章 自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成 | | | ----- 71 |
| 5.1 | はじめに | ----- | 71 |
| 5.2 | 背景とねらい | ----- | 72 |
| 5.3 | 研究 I : 下位尺度項目の作成 | ----- | 72 |
| 5.3.1 | 研究手順 | ----- | 72 |
| 5.3.2 | 結果 : 6 因子解と解釈 | ----- | 74 |
| 5.4 | 研究 II : 妥当性と信頼性の検証 | ----- | 77 |
| 5.4.1 | 研究手順 | ----- | 77 |
| 5.4.2 | 結果 : 妥当性と信頼性 | ----- | 77 |
| 5.5 | 考察 : 尺度作成をめぐって | ----- | 80 |
| 5.6 | まとめ | ----- | 81 |

| | | |
|---|-------|-----|
| 第6章 大学後半での英語必要性自覚の動機づけ上の役割 | ----- | 84 |
| 6.1 はじめに | ----- | 84 |
| 6.2 研究 I | ----- | 86 |
| 6.2.1 研究課題 | ----- | 86 |
| 6.2.2 研究手順 | ----- | 87 |
| 6.2.3 結果 1：動機づけと自己決定下位尺度との関係 | ----- | 88 |
| 6.2.4 結果 2：英語必要性自覚と自己決定下位尺度との関係 | ----- | 90 |
| 6.2.5 結果 3：動機づけと英語必要性自覚との関係 | ----- | 91 |
| 6.2.6 考察 | ----- | 93 |
| 6.3 研究 II | ----- | 95 |
| 6.3.1 研究課題 | ----- | 95 |
| 6.3.2 結果：各学習者クラスターの英語必要性自覚の特徴 | ----- | 95 |
| 6.3.3 考察 | ----- | 97 |
| 6.4 まとめ | ----- | 100 |
| | | |
| 第7章 内発的・外発的動機づけの並列論的考察 | ----- | 105 |
| 7.1 はじめに | ----- | 105 |
| 7.2 勉強させる働きかけは楽しい学習を阻害するか | | |
| — 外発的動機づけの見直し | ----- | 105 |
| 7.3 「重要と思う」ことと「楽しいと感じる」こと | ----- | 109 |
| 7.4 「能力を高めたい」と「能力を見せたい」——目標理論の視点から | ----- | 112 |
| 7.5 「面白い」ということについて —— 興味理論の視点から | ----- | 117 |
| 7.6 「重要と思う」ことと「楽しいと感じる」ことの関係 | ----- | 119 |
| 7.7 まとめ | ----- | 124 |
| | | |
| 第8章 学習者クラスター別に見る高校後半での自己調整ストラテジー | ----- | 127 |
| 8.1 はじめに | ----- | 127 |
| 8.2 自己調整というもの | ----- | 127 |
| 8.2.1 自己調整とは | ----- | 127 |
| 8.2.2 EFL と自己調整 | ----- | 129 |

| | | | |
|--|------------------------------|-------|-----------|
| 8.2.3 | 活動統制理論 | ----- | 131 |
| 8.2.4 | 自己調整ストラテジーの分類 | ----- | 133 |
| 8.3 | 研究課題 | ----- | 135 |
| 8.4 | 研究手順 | ----- | 135 |
| 8.5 | 結果 | ----- | 136 |
| 8.5.1 | 分析1：自己調整ストラテジー尺度の作成 | ----- | 136 |
| 8.5.2 | 分析2：内発的・外発的動機づけとの関係 | ----- | 138 |
| 8.5.3 | 分析3：各学習者クラスターの自己調整ストラテジーの特徴 | -- | 140 |
| 8.6 | 考察：各学習者クラスターの自己調整ストラテジーをめぐって | ----- | 143 |
| 8.7 | まとめ | ----- | 144 |
| 第9章 二人の英語学習者に見る成功への内発的・外発的動機づけルート | | | ----- 148 |
| 9.1 | はじめに | ----- | 148 |
| 9.2 | 研究課題 | ----- | 148 |
| 9.3 | 研究手順 | ----- | 148 |
| 9.4 | 基礎的データ | ----- | 149 |
| 9.5 | 学生A | ----- | 150 |
| 9.5.1 | 中学時代 | ----- | 150 |
| 9.5.2 | 高校時代 | ----- | 150 |
| 9.5.3 | 大学入学後 | ----- | 153 |
| 9.5.4 | 学習ストラテジー | ----- | 154 |
| 9.5.5 | 学生Aのまとめ | ----- | 157 |
| 9.6 | 学生B | ----- | 158 |
| 9.6.1 | 中学時代 | ----- | 158 |
| 9.6.2 | 高校時代 | ----- | 159 |
| 9.6.3 | 大学入学後 | ----- | 162 |
| 9.6.4 | 学習ストラテジー | ----- | 164 |
| 9.6.5 | 学生Bのまとめ | ----- | 165 |
| 9.7 | 動機づけ尺度での二人の特徴プロファイリング | ----- | 165 |
| 9.8 | 考察：対照的な二人の英語学習者をめぐって | ----- | 168 |

| | | | |
|-------------|-----------------------|-------|------------|
| 9.9 | むすび | ----- | 170 |
| 第10章 | 総括 | ----- | 172 |
| 10.1 | まとめ(1)：各章 | ----- | 172 |
| 10.2 | まとめ(2)：学習者四群の特徴 | ----- | 174 |
| 10.3 | まとめ(3)：内発的・外発的動機づけ二軸論 | ----- | 176 |
| 10.4 | 今後の研究へ向けて | ----- | 178 |
| | 参考文献 | ----- | 180 |

序章

本研究は、日本の英語学習者がその言語の習得に臨む時に何が起きているかを、内発的・外発的動機づけという二つの動機づけの視点で解明することを目的とするものである。特に中学入学から大学卒業までの学校教育で英語を学ぶ期間に、これら二つの動機づけ上での如何なる変化が起こるかを通時的に検証することと、その中で特に重要な時期での動機づけ状態を共時的に検証することをひとつめの大きな研究課題と考える。

理論面において、この二つの動機づけ（内発的・外発的）は、心理学者 Edward L. Deci と Richard M. Ryan の打ち立てた自己決定理論（self-determination theory）の基幹部を構成するものである。当理論は現在に至るまで動機づけ研究での中心理論のひとつとなっており、そこで体系化された内発的・外発的動機づけについての考え方は、多くの研究場面に影響を与えてきた。外国語習得動機づけへのこの理論の応用は、1990 年前半に起こった研究上のパラダイムシフトを契機に活発に行われ、その後の外国語習得動機づけ研究に受け継がれてきた。本研究では、自己決定理論を理論的拠り所と考え、そこでの内発的・外発的動機づけを中心に研究を進める。それらを動機づけ上の二本柱と考えた時、今回の実証研究から考えられる理論的・教育的示唆について考察する事が第二の研究課題である。

各章の構成は以下の通りである。第 1 章では、外国語動機づけ研究の出発点と考えられている「社会教育モデル」（Gardner, 1985 など）を概説すると同時に、その後の研究の流れに触れ、そのような変遷の中で、内発的・外発的動機づけ視点からの研究の位置づけをおこなう。第 2 章は、本研究の理論基盤である自己決定理論（Deci & Ryan, 1985b など）を概説する。そこでの内発的・外発的動機づけの捉え方を文献に基づき整理することで、以下の実験研究へつなげる。第 3 章では、中学 1 年時から大学後半の時期に至る英語学習上の内発的・外発的動機づけの推移を、回想法による質問紙調査で検証する。分析段階で、クラスター分析によりいくつかの推移パターン群に分け、各学習者群の特徴をさぐる。第 4 章では、動機づけ推移の中で重要な変化の起きる時期と考えられる高校後半に焦点を当て、高校生用の英語学習自己決定尺度を作成した上で、上記の各学習者群がこの時期に見せる内発的・外発的動機づけ上の特徴を検証する。第 5 章では、大学生の研究に用いるための大学生用英語学習自己決定尺度を作成する。第 6 章では、英語の社会的必要性への自覚が英語学習動機づけに影響を及ぼすと考えられる大学後半の時期の学生を扱い、この時期の動機づけ上の特徴を検

証する。英語必要性の自覚を測定する尺度を作成し、内発的・外発的動機づけとの関係を吟味しながら、そのような自覚と英語学習動機づけとの関係を検証すると同時に、異なる動機づけ推移を経る学習者群（第3章）について、英語必要性自覚の上での特徴を探る。第7章では、前章までの実証研究で確認された内発的動機づけと外発的動機づけ（特に自律度の高い外発的動機づけ）の両輪的役割について、文献研究を基に考察する。自己決定理論でのその点の議論、目標理論・興味理論からの示唆などを検討し、本研究での結果の理論的背景をさぐる。第8章では活動統制理論（Kuhl, 1985 など）の立場から学習者の自己調整ストラテジーを取り上げ、特にそれが重要な役割を果たすと考えられる高校高学年の時期において、異なる動機づけ推移パターン群（第3章）にどのような特徴的使用が見られるかを検証する。その際に、作成した自己調整ストラテジー尺度の下位尺度と内発的・外発的動機づけとの関係を吟味し、その上での考察を行う。第9章は、内発的・外発的動機づけに特徴的な偏りが見られる二人の学習者を取り上げ、ここまでの量的研究と異なり質的研究の立場から、両方の動機づけの役割を考察する。また、そのような偏った動機づけが如何に二人の語学力向上を生んだかを考察する。第10章では、本研究の結果の総括を行い、筆者の今後の研究方向について述べる。

尚、以下の各章は著者による次の研究に基づくものである。

第2章

林 日出男 (2005). 「自己決定理論に見る内発的動機づけとその外国語習得論への示唆」『熊本学園大学 文学・言語学論集』11(2) & 12(1)合併号, 1-34.

第3章

Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.

第4章

Hayashi, H. (2009). Roles of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Learning English in Japan: Insights from Different Clusters of Japanese High School Students. *JACET Bulletin*, 48, 1-13.

第5章

林 日出男 (2006a). 「自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成—既存尺度との比較考察—」. 『日本言語テスト学会研究紀要』 9, 117-128.

第6章 研究 I

Hayashi, H. (2013, September) *Roles of perceived needs for English in the Japanese context*. Paper presented at Pan-Korea English Teachers Association (PKETA) International Conference, Daegu, Korea.

第7章

林 日出男 (2008). 「内発的・外発的動機づけの並列論的考察——理論的展開と英語学習への示唆—— (上)」 『熊本学園大学文学・言語学論集』 15(2), 1-15.

林 日出男 (2009). 「内発的・外発的動機づけの並列論的考察——理論的展開と英語学習への示唆—— (下)」 『熊本学園大学文学・言語学論集』 16(1), 1-23.

第9章

Hayashi, H. (2009, October). *Different motivational routes to success in ESL: A case study of two Japanese undergraduates*. Paper presented at Pan-Korea English Teachers Association (PKETA) International Conference, Busan, Korea.

第1章 研究背景

1.1 社会教育モデル

外国語習得の動機づけ研究は、通常 Robert C. Gardner らの最初の論文(1959)を起点と考えられている。当時、語学習得結果に大きくかかわるものとして適性(Carroll, 1958 など)が想定されていたが、それに加えて、動機的側面、特に相手文化への関心または逆の自民族中心主義などが関わるのではないかという疑問を、大学院生であった Gardner が抱いたことに始まる。仏語と英語が混在するモントリオール(カナダ)で、英語系(Anglophone) 高校生のフランス語学習を調査したその研究で (Gardner & Lambert, 1959)、因子分析により、仏語成績と適性とを含む因子と、これとは別に仏語成績と仏語系住民への好意的姿勢とを含む因子が見つかったことから、語学適性が外国語習得に関与する一方で、相手文化への好意という動機的側面もそれに係ると結論した。その後、これらの測定項目を基に仏語学習の姿勢と動機を測る尺度である「姿勢・動機評価テスト (Attitude Motivation Test Battery; AMTB)」が作成され (Gardner 1985; Gardner & Smythe, 1981)、これを用いた因果構造分析により、外国語習得の文化的側面、学習環境への姿勢、語学適性、動機づけなどの関係を体系化した「社会教育モデル(socio-educational model)」を完成させた (Gardner, 1983, 1985; Gardner, Lalonde, & Pierson, 1983; Lalonde & Gardner, 1984)。

社会教育モデル (Gardner, 1983, 1985) では、社会文化的な環境が個人差要因の仲介を経て、形式的・非形式的という異なる外国語習得環境の中で、種々の習得結果を生むという大きな流れを想定した上で、特に個人差要因に焦点が当てられた。図1-1に示されたとおり、個人差要因は大きく「言語適性 (aptitude)」に代表される認知的な要因と「統合的動機 (integrative motive)」に代表される情動的な要因とに分割され、上記の初期の示唆に基づき、それぞれが別々に外国語習得に影響すると考えられた。情動的な要因は統合的動機の他に自信 (self-confidence) や緊張感 (anxiety) を含むものであるが、統合的動機を語学において特に大きな役割を持つものと考えた点が特徴的である。統合的動機は、「統合性 (integrativeness)」という L2 話者との人間関係を求める姿勢、および「学習環境への姿勢 (attitudes toward the learning situation)」という授業への前向きな姿勢に、行動の推進源である「動機づけ (motivation)」¹を加えた三つの要因で構成されるとされるものであるが、「姿勢 (attitude)」に係る側面の前者ふたつと最後の動機づけとを区別し、姿勢が動機づけを支持し、その動機

づけが種々の L2 習得達成度 (achievement) を生むという関係を想定している。言い換えれば姿勢は動機づけの仲介を経て語学達成度に間接的に係るものであり、語学達成度への直接的な関与要因は動機づけにあるとする (実験上での実証は Lalonde & Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003 など)。

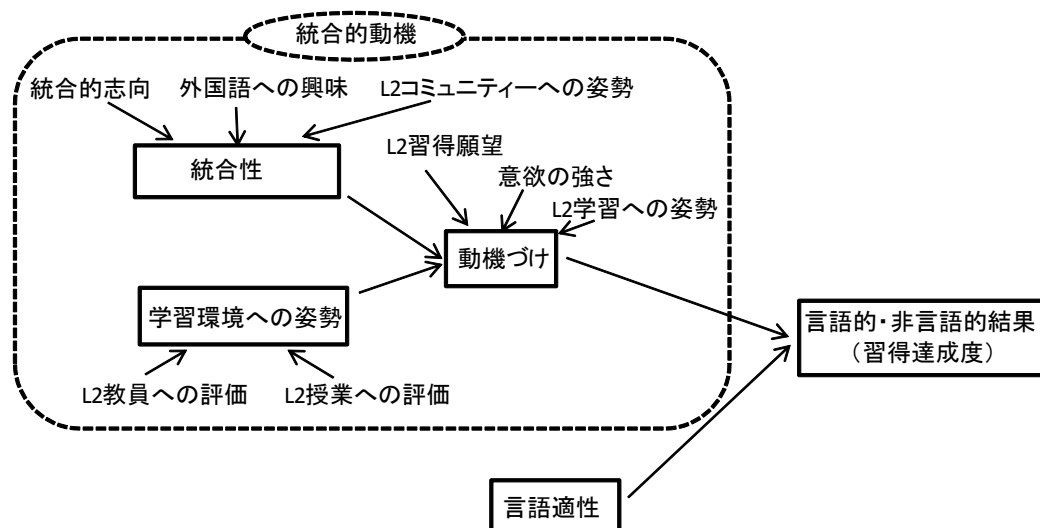


図1-1. 社会教育モデル中核部の概念図 (Gardner, 1985 に基づく)

AMTB 尺度上では、動機づけは「L2 習得願望 (desire to learn the language)」、「意欲の強さ (motivational intensity)」、「L2 学習への姿勢 (attitudes toward learning the language)」の三要因で構成されるものである。すなわちそれは、語学習得への目標達成意欲、努力行使、そして言語学習行動への積極的姿勢より成る複合概念である (“a combination of the learner’s attitudes, aspirations and effort with respect to learning the language” Gardner & MacIntyre, 1993a, p. 159)。一方、統合性は「統合的志向 (integrative orientation)」、「外国語への興味 (interest in foreign languages)」、「L2 コミュニティーへの姿勢 (attitudes toward the target language group)」で構成され、言わば目標言語話者集団およびそれ以外の外国語話者集団への前向きな姿勢 (“positive outlook toward the other language group or out-groups in general” Gardner & MacIntyre, 1993b, p. 2) と定義できるものである。そして、「学習環境への姿勢 (attitudes toward the learning situation)」は「L2 教員への評価 (evaluation of the language teacher)」と「L2 授業への評価 (evaluation of the language

course)」で構成されるもので、言語学習状況への情動的姿勢 (“affective reactions toward the language-learning situation” Gardner & MacIntyre, 1993b, p. 2) であると言える。

統合性の構成要因である統合的志向は、該当する文化グループへの好奇心と純粋な興味 (“an inquisitiveness and genuine interest in the people comprising a cultural group” Gardner & Lambert, 1972, p. 14) を反映した語学目的意識とされ、AMTB 上では、“because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French” などの4項目で測定される。またこれとは異なるもうひとつの外国語学習上の志向(orientation)として、そのような社会文化的興味を度外視した語学習得の実利的効用への願望 (“a desire to gain social recognition or economic advantage through knowledge of a foreign language” Gardner & Lambert, 1972, p. 14) によって特徴づけられる「手段的志向 (instrumental orientation)」を Gardner らは想定した。後者は AMTB では “because I’ll need it for my future career” などの4項目で測定される。

外国語習得に統合的動機が重要な役割を持つという Gardner の社会教育モデルはその後、不都合が指摘された。その端緒は、その理論が生まれたカナダ・ケベック州での英語母語話者 (Anglophone) によるフランス語習得とは異なる状況で、それを疑う結果が表れたことにあった (Chihara & Oller, 1978; Clément & Kruidenier, 1983; Gardner & Lambert, 1972 [フィリピンでの研究]; Lukmani, 1972; Lyczak, Fu, & Ho, 1976; Oller, Baca, & Vigil, 1977; Oller, Hudson, & Liu, 1977; Pierson, Fu, & Lee, 1980; Svanes, 1987 など)。当該言語コミュニティへの好感および同化・統合意識という文化的、情動的要因の役割がその言語の置かれる環境によって異なった意味を持つという点は、特に、Gardner 理論の生まれた SLL 環境とは異なり当該言語を日常的に用いない FLL 環境での統合性 (integrativeness) の役割の不確かさという問題を表面化させるものとなった。

このような点につき Gardner らの考えは次のようなものである。社会教育モデルでは、図 1-1 で分かるとおり、統合的志向は統合性に関与する一要因であり、さらにその統合性は統合的動機を構成する一要因である。統合的動機の語学達成度への関与がいくつかの実験で立証された (Gardner, 1972, 1980; Lalonde & Gardner, 1985 など)ことから、統合的志向が手段的志向より語学達成上重要であるという主張があるかのように伝えられているが、実際にはその点は Gardner らの本意ではない (Gardner & Tremblay, 1994, Masgoret & Gardner, 2003)。それが本意ではない裏付けの一つとして、社会教育モデルでは語学の目的・理由・方向性である「志向(orientation)」と語学への意欲である「動機づけ (motivation)」

は明確に区別され、前述のとおり達成度に直接関与するのは動機づけであると考えられている点がある。統合的志向は統合性という「姿勢」要因を構成するもののひとつであり、達成度に直接関与するという関係は想定されていない。達成度を左右するのはあくまでも努力行使のエネルギー源となる動機づけであるとされる。(この点は後々まで間違って解釈され、統合的志向または統合性が高い語学達成度を生むという主張があるかのように伝えられたと Gardner らは考えている; Masgoret & Gardner 2003)

また、統合的志向のそのような位置づけがあるのに対し、手段的志向は、図 1-1 でそれが表わされていないことから分かる通り、そもそも Gardner らの考慮から省かれている。それは AMTB を用いた Gardner らによる因子分析で、統合的動機因子が常に抽出されるのに対し手段的動機因子に相当するようなものが現れないためであるとされる(Gardner & Tremblay, 1994, p. 360)。従って、「統合的」対「手段的」という対比を彼らは行っておらず、「手段的動機づけ (instrumental motivation)」が外国語習得の上で効力を持たないという点も、自分たちの主張ではないと Gardner らは明言している (Gardner & MacIntyre, 1991)。むしろ手段的志向は達成欲求 (need for achievement) などと並んで動機づけに関与する可能性のある要因であり、統合的志向との相関が認められることも一般的である (Gardner, 1985, p. 168; Gardner & MacIntyre, 1991, p. 58; Gardner & Tremblay, 1994, p. 361)。言い換えれば、統合的志向および手段的志向はともに動機づけを支える並列的關係にあり、対立するものではないと考えられている。

結論的には、統合的動機は社会教育モデルの中で重要 (important) ではあるが突出した重要性を持つもの (paramount) ではなく、動機づけを左右するのは統合的な要因以外に手段的な要因、さらに達成欲求や教え方なども含むという立場を取っている (Gardner & Tremblay, 1994, p. 361)。そして、世紀が変わったところに出された新しいモデル (Gardner, 2000, 2001a, 2001b) では、動機づけの基盤となるものとして従来の統合性と学習環境への姿勢とは別に、手段的なものを含む影響要因を想定している。

統合的志向について、日本人の英語学習でのその存在および働きを検証する研究は、今日まで数多く行われてきた。通常、質問紙調査の結果を因子分析にかけ、統合性または統合的志向に該当する因子が確認されることで、日本人の英語学習動機づけ上でのそれらの存在が実証される。このような研究の結果では、統合的な因子が抽出されないものと、抽出されるものの両方が見受けられる。前者のケースは、統合性や統合的志向が純粋に単一因子として見つからず、他の動機づけを表す項目との複合因子となる、あるいは逆に複数の因子に分散

する場合を指す(木村, 1999; Kimura, Nakata, & Okumura, 2001; Johnson, 1996; 小磯, 2005; Sawaki, 1997)。例えば Kimura et al. (2001)では、中学・高校・大学生および英語学校生を対象者とした研究で、統合的な動機づけ項目は内発的・外発的・統合的動機づけの複合因子に含まれ、単独の因子とはなっていない。Sawaki (1997)の大学4年生(女子)を対象者にした研究では、統合的な項目がいくつかの因子に分散し、単独の因子にまとまらなかった。このような結果はまた、Kimura et al. (2001)での対象者の多様性から分かる通り、特定の年齢や学年に限定されるものではなく、幅広い年齢層にわたる現象であるとも言える(統合的な英語学習理由が複合因子となった小磯(2005)の研究での対象者は20歳~89歳。)一方、想定される統合的な因子が抽出される後者の場合 (McClelland, 2000; Mori & Gobel, 2006; Yashima, 2000; 山本, 1993)、抽出された該当因子の果たす役割の希薄さという別の問題が明らかにされることが多い。例えば McClelland (2000)では、英語圏分化への憧れと解釈される因子 (F6) は抽出されたが、因子得点では中間値 (3.0) より低く、重要性の低い要因であると言える一方で、因子得点の高いのは、海外旅行志向 (F5)、国籍を問わない外国人との接触志向 (F1)、メディア英語理解への志向 (F3) など、幅広い海外の人・文化への関心を反映した因子であった。Yashima (2000)の研究では、同じく英米文化への興味因子 (F3) は抽出されたが、英語学習動機づけに強く関わるのは、広く他の文化・人を知る志向 (F1)、とキャリアや学業の上での手段的志向 (F2) であった。山本の研究では、統合的動機因子は抽出されたが (F7)、この因子と英語力テスト得点との相関は認められず、むしろ道具的 (=手段的) 動機因子が英語力テスト得点と最も強く相関した。総合的に見れば、このように日本での英語学習者において統合的志向は、その存在も役割も比較的薄弱なものと考えられる。

1.2 その後の展開

先に述べた通り、FLL 環境での統合性は一般に、特段の重要性を持つ動機づけ要因とならないことが多い。後に英語 FLL 国であるハンガリーでの英語習得動機づけ研究を行った Dörnyei (1990) は、多様な外国語習得環境での異なる研究結果を考察した上で、この点を次のようにまとめている。

These considerations suggest that in FLL situations — especially with an international target language such as English, Spanish, or Russian — affective predispositions toward the target language community are unlikely to explain a great

proportion of the variance in language attainment. This, however, undermines traditionally conceived integrative motivation, implying that in FLL situations, instrumental motivation, intellectual, and sociocultural motives, and/or other motivational factors that have not as yet been analyzed, may acquire a special importance. (p. 49)

そもそも Gardner の外国語動機づけ研究の背景には、外国語学習が、教室で行う他の教科の学習とは異なり、その言語を使用する人々の文化的側面を自らに取り込む一面を持っているという観点があった。同時にそれは（FLL 条件下でのように）教室内で伝統的な、すなわち認知的な側面を強調する、指導を行う場合には、その理論で想定されたものとは異なる現象の起きる可能性を前提としたものであった（Gardner, 1985, pp. 6-7）。

そのような認識は、より普遍的な観点でかつより広い動機づけ視点から語学動機づけを見る研究への流れを生んだ。それに従い、1990 年以後の研究は、FLL 環境で特に動機づけ上重要であると考えられる教室現場での現象へ焦点が及んだのと同時に、すでに多くの研究が蓄積されている認知心理学上の動機づけ理論を取り込む方向に進んだ。（Dörnyei, 2005 では“cognitive-situated period”と呼ばれる。）この流れのきっかけを作った三つの研究(Crookes & Schmidt, 1989; Dörnyei, 1990; Oxford & Shearin, 1994)は、SLL 環境に源を持つ社会教育モデルで捉えられない動機づけ事象を説明するために必要な視野の拡大を訴えるものであり、その後、ハンガリー・日本など EFL 国での動機づけに目が向けられる展開への一歩となった。

もうひとつの普遍的な動機づけ視点への動きは、国際語としての性格の強まりを見せる英語について、従来の統合性あるいは統合的志向に、より広い世界語としての英語（World Englishes）観を取り入れる流れである。英語を非英語母国語話者間での意志疎通に用いる事が一般化しつつある今日、限られた英語圏民族・文化への感情や志向は、英語習得上の意味を失いつつあり、地域や国家を限定しない国際的志向こそが英語習得の動機づけに関与すると考えられるようになった。英語習得動機づけが特定の英語圏を超えた広い国際社会への参加意欲と結びついている点は、特に日本のような EFL 圏で顕著であり（McClelland, 2000; Nakata, 1995a, 1995b; Yashima, 2000）、このような対象文化圏を特定しない統合性論を生むこととなった。Yashima (2002, Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004)は、学習者のこのようなグローバルな志向を「国際的志向性 (international posture)」と呼び、それが

日本人の英語学習動機づけに関与する重要な要因である事を立証している。

外国語習得動機づけの普遍的な観点への三つ目の動きは、Dörnyei らによる「語学動機づけ自己システム (L2 motivational self system) 論」の展開である(Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006; Dörnyei, 2005, 2009)。ここでの特徴的な考え方は、動機づけを現時点での現象とせず、将来の望ましい自分像をイメージし、自分の中に再現する能力 (“imagery”や “vision”) とする点にある。Markus & Nurius (1986) や Higgins (1987)の「可能自己 (possible self)」論を基盤にするものであるが、可能自己はそのような時空をまたぐ自己像の現実視であり、それゆえに「将来への自己指針 (future self-guide)」とも言われる。重要なのは、それが鮮明 (vivid) で精巧 (elaborate) な像であるほど動機づけ上の効果が高いとされる点である。望むべきレベルにそれが達した時には、人は現実と空想の区別を失くし、求める自分像を頭の中で実体験すると考えられている(Dörnyei, 2009, pp. 12-13)。このような意味を持つ可能自己を外国語習得場面に当てはめたこの理論では、外国語習得上の可能自己を、(1)本人が描く理想の L2 上級者としての自分像である「L2 理想自己 (ideal L2 self)」と、(2)L2 習得上で周囲から求められる、将来そうあるべき自分像である「L2 義務自己 (ought-to L2 self)」とに区分している。そしてそれらとは全く異なる種類の(3)極めて現実的な L2 学習現場での教師や教材との関わりで生まれる動機づけ要因である「L2 学習経験 (L2 learning experience)」を追加し、これら三部門が外国語習得動機づけを構成すると考えている。そのような三部構造を想定した上で、L2 義務自己は動機づけ上の効力の弱いもの、L2 学習体験は教授テクニックの問題として他で論じられているものとして (Dörnyei, 2009, p. 32)、最初の L2 理想自己の重要性を中心に理論が展開されている点も特徴的である。そしてこの L2 理想自己こそが、従来の統合性 (integrativeness) に代わる外国語習得動機づけの要をなすものであると解釈されている。

本研究で扱う内発的・外発的動機づけは、そのような Gardner 以後の流れのうちのひとつ目に挙げた認知心理学上の動機づけ理論を取り込む動きの中で、目が向けられるようになったものである。心理学の世界で展開されてきた動機づけの考えを取り入れ、それに基づく視点で語学動機づけを見る動きにより導入された視点である。社会教育モデルが語学独特の動機づけに焦点を当てたものであるとすれば、このような心理学的知見は、広く人の行動そのものに関わる動機づけ論であり、それまで語学動機づけ研究では見落とされていた部分でもある。このような流れはそのまま、語学と心理学との融合を生み、上記の「外国語動機づけ自己システム (L2 motivational self system) 論」(Dörnyei, 2005, 2009) などの新しい観点

への道を切り開いた。本研究ではこれらの心理学的展開の中で常に言及される内発的・外発的動機づけに立ち返り、そこから日本人の語学動機づけを改めて見ることで、現在の日本人が抱える語学動機づけ事情を解明したい。次章では、この二つの動機づけの理論概説を先ず行う。

註

1. “motivation”は「動機」という日本語に置き換えるのが一般的には解りやすいが、心理学の世界では「動機づけ」という言葉が motivation の日本語訳として定着しており、本書では原則的にそれに従う。「づけ」が付くのは、motivation が“the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 5)と定義されるように、「結果」や「状態」ではなく「プロセス」と解釈されていることによる。それに対し“motive”は、“stable and enduring, individual differences or dispositions” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 55)であり、むしろ個人の心理的「状態」を指すものであり、これに「動機」という日本語が当てられる。

第2章 自己決定理論に見る内発的・外発的動機づけ

2.1 はじめに

近年、外国語教育の世界では、「学習者の自律 (learner autonomy)」「自律的学習者 (autonomous learner)」という言葉が多用される。それはコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching) が学習者の主体的コミュニケーション活動を核にしたものであることの延長であり、学習者中心アプローチ (learner-centered approach) や学習者中心カリキュラム (learner-centered curriculum) などとともに、このような学習者の自律を重要な指針にした考え方は、大きな時代の流れを作っている。それと並行して、長年外国語学習の動機づけ論の中核をなしていた Gardner の社会教育モデル (socio-educational model) からの脱皮を、Crookes & Schmidt (1991)や Oxford & Shearin (1994) などが呼びかけたことが端緒となり、教育心理学上の諸理論に目が向けられるようになり、それ以後自己決定理論の枠組みでの内発的動機づけ (intrinsic motivation) ・外発的動機づけ (extrinsic motivation) 視点での自律性への言及がしばしばなされるようになった。その流れは、近年この分野での目立った動きとなっている語学動機づけ自己システム (L2 motivational self system) 論 (Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006) の展開へつながりを見せている。

その一方で、「自律性」や「内発的動機づけ」は心理学上の概念としての厳密な理解を十分されずに、外国語学習者の自律を強調したいときの単なる合言葉のように用いられていることがある。本章では、「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」の本来の意味を、Deci & Ryan らによる自己決定理論 (self-determination theory) を概説することで確認し、次章以下につなげたい。

2.2 動機づけの分類

2.2.1 内発的・外発的動機づけとは

人が行動をとる時の動機づけには内発的なものと外発的なものがあるとされる。内発的動機づけとは報酬や強制によらず、行動そのものに興味・楽しさ・充実を感じることによるものであり、

Intrinsic motivation generally refers to performing an activity for itself, and the pleasure and satisfaction derived from participation. (Vallerand, 1997, p. 278)

Intrinsic motivation is noninstrumentally focused, instead originating autotelically from satisfactions inherent in action. (Ryan & Deci, 2002, p. 10)

と表現される。また、Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan (1991)は内発的動機づけによる行動について、次のように述べている。

Intrinsically motivated behaviors are engaged in for their own sake—for the pleasure and satisfaction derived from their performance. When intrinsically motivated, people engage in activities that interest them, and they do so freely, with a full sense of volition and without the necessity of material rewards or constraints. (p. 328)

外部からの報酬や強制によらず、行動中に得られる快感・満足感のために、あるいは行動への純粋な興味に動かされ、行動する場合の動機づけである。例えばネイティブスピーカーと話す楽しさのために自ら進んでALTに話しかける中高生の動機づけなどがこれに当たる。

一方、外発的動機づけとは、行動そのものではなく、行動により得られる別の結果（報酬を得る、罰を逃れるなど）のために行動する種類の動機づけであり、

Extrinsic motivation refers to engaging in an activity as a means to an end and not for its own sake. (Vallerand, 1997, pp. 278-279)

Extrinsic motivation is focused toward and dependent on contingent outcomes that are separable from the action *per se*. (Ryan & Deci, 2002, p. 10)

と言われる。外発的動機づけによる行動について、Deci et al. (1991)は次のように述べている。

Extrinsically motivated behaviors . . . are instrumental in nature. They are performed

not out of interest but because they are believed to be instrumental to some separable consequence. (p. 328)

行動そのものに魅力を感じるのではなく、その行動を手段として報酬を得たり、罰を逃れたりする事を意図した動機づけであり、先生に誉められるために（あるいは、叱られないために）英語の勉強をする中高生の動機づけなどがこれに当たる。

目的論からの視点に立てば、内発的動機づけによる行動の目的は行動過程（process）そのものに、外発的動機づけの場合は行動の結果もたらされる恩恵（benefit）にあり、現象面から見れば、内発的動機づけによる行動中は快楽を感じ、自由にリラックスした気分で課題に集中する一方、外発的動機づけによる行動においては緊張やプレッシャーを感じると言われる（Vallerand, 1997, pp. 279-280）。

2.2.2 自律度による更なる区分

さて初期の研究において、内発的動機づけを持って行われる行動にお金や報酬、あるいはうまくできないときの罰などを与える事により外発的動機づけが定着すると、その後それが与えられなくなった時に内発的動機づけが最初より低下する事（アンダーマイニング効果）が、実験上で立証され（Deci, 1971, 1972; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973 など）、外発的動機づけが内発的動機づけを弱体化させる一種の悪玉と考えられるに至った。自ら進んで家事手伝いをしている子供にごほうびとしてお金を与えることを繰り返していると、その後それを与えないと家事手伝いをしなくなるという現象である。一方、その後の実験（Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984 など）で、お金などの報酬も、与える状況次第では必ずしも内発的動機づけの低下は起こらず、横ばいまたは上昇することが立証され、外部報酬（または罰）による外発的動機づけを一方的に悪玉視する考えは修正されるようになった。

このような観測の結果、外発的・内発的という動機づけは明らかに異質であるものの、特に外発的動機づけには自己決定（self-determination）のレベルに応じて、いくつかの種類があると考えられるようになった。Ryan & Deci (2000a, 2000b, 2002) はこの点を図2-1に示すような連続性のある自己決定レベル図で表現している。自己決定とは、行動が行為者の自己選択行為として認識されているか、何らかの要因により統制（control）を受けた結果と認識されているかを指し、外発的動機づけによる行動でも、自己決定されたものと言える場

合があると考えられた(Deci & Ryan, 1985b)。それにより、外発的動機づけは自己決定の低い順から次の4種に分けられると考えられている(Deci & Ryan 1985b; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002)。

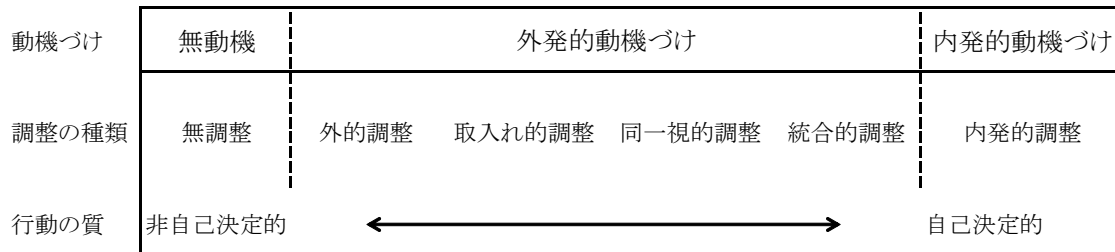


図 2 - 1. 自己決定レベルと動機づけの分類 (Ryan & Deci, 2002, p. 16 に基づく)

「外的調整(external regulation)」は、何らかの外部からの働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされる状態である。それは金銭や賞、あるいは罰の脅威などのように直接的なものである事も、人から尊敬されたり非難されたりという社会的なものである場合もありうる。いずれにしても行動が開始される源は行為者本人ではなく、お金・賞・罰・人からの尊敬や非難などの外部要因 (外的随伴性; external contingency)であるといえる点が特徴的である。例えば英語の授業時間に、「10 回音読できた人から、教室を出て行ってかまわない」と先生に言われ生徒が各自音読する場合などがこれである。

「取入的調整(introjected regulation)」は、外部からの働きかけ要因がその場に存在しない状況で行為者が行動を起こす状態であるが、その際、外的な行動調整を十分に容認しないまま自分の中に取り込み、それによって行動している状態であるため、本来の自分の価値観との間に葛藤の生じることが特徴的である。例えば「自宅でも音読練習しなければいけない」という先生の指示を日常聞いている生徒が半ば納得のいかぬままそれに従って自宅で音読するような状態であり、それを受け入れたくない自分との不一致がそこにある。そのため緊張感やストレスを伴い、行動の裏にはその行動をとらないことに対する恥や罪の意識がある。自然体ではなく自己の内での強制の結果生じる行動である。外的調整(external regulation)が外部からの圧力によるものであるのに対し、この場合の圧力は自分の中にある。したがって、外的調整と同様、真の自由選択によるものとは考えられていない。

「同一視的調整(identified regulation) は、行動の価値がさらに行為者自身によって理解さ

れ、自分の中での葛藤が減少し、自ら納得した上でその行動をとる状態である。その行為によって生じるであろう結果を価値あるものと認めるところに行動の源があり、(その場に存在する・存在しないに関わらず) 外部の圧力による行動という面は大きく減少している。例えば、英語を上手に音読できるようになりたい、と自覚した生徒が自室で音読練習に励むような場合であり、上手に音読できるということの価値を理解し、そのような結果をもたらす行動である音読練習を重要なものと考えた上での行動である。緊張感やストレスは少なく、その行動を取らないことへの恥や罪の意識よりもむしろ、行動をとること、およびその結果の重要性の認識が背景にある。

「統合的調整(integrated regulation)」は、行動の意味がさらに自己と一体化し調和した状態であり、個人の持つ他の価値観と矛盾することなくまとまりアイデンティティを作り上げている状況である。この段階では、その行動は自分が何なのかを表現することであり、自己を偽らない行動である。例えば、隣の部屋で受験生の姉が勉強している場合に台所へ行って音読練習するというケースなどである。自分の音読と姉への気遣いという両者を自分の中で調整し、どちらも重要という価値観を持つ自分のアイデンティティの表現としてとった行動であり、個人としての調和の中に音読練習が組み込まれた結果である。

以上4段階の外発的動機づけとは別に内発的動機づけがあるが、先の定義に沿った例を挙げると、先生やクラスメートに上手な音読を聞かせることが主たる目的ではなく、音読をしているときの快感や充実感のために音読練習をする場合である。何度もつまずきながら読んでいたのが次第にスムーズに読めるようになる充実感、ネイティブの音に近い発音のできる自分への満足感、単に声を出すことに伴う快感、そのような音読そのものに伴う心の高まりのために音読をする状態である。

自己決定 (self-determination) に対立した意味を持つものは統制 (control) であり、4種の外発的動機づけの外的調整から統合的調整への分類は、自己決定の弱から強、統制の強から弱への順位によるものである。特に最後の二つ、同一視的調整と統合的調整は自己決定型の外発的動機づけ (self-determined extrinsic motivation) であると言われる (Deci & Ryan, 1991, p. 255)。(外発的動機づけがすべて統制によるものであり、自己決定と対立的に考えられていた初期の理論とは大きく異なる点である。) これら二つは個人が自ら望んで行動を起こす点で、内発的動機づけと混同されやすいが、前者が行動によってもたらされる結果を得る手段 (instrument) としての自発行為であるのに対し、後者は行動そのものに伴う快感、興奮、満足感のための自発行為である点で明らかに異なるものと考えられている (Deci et al.,

1991, p. 330; Deci & Ryan, 1991, p. 257)。

図2-1では、更に自己決定の特に欠如した状態として「無動機 (amotivation)」を想定している。無動機は行動する意欲・意志の喪失状態を指すものであり、自分の行動と求めている結果とが結びつかない、又は、そもそも行動を完遂する能力が無い、あるいは行動に価値を見いだせない、などの心理状態から発生すると考えられている (Ryan & Deci, 2000b)。世間でよく用いられる表現としては「無気力」に当たる。自分では制御できない力によって支配され、自分の力ではどうにもならないと信じてしまうと、人は行動する意欲を失う。それは外部からの力に限らず、自分にその能力がないと勝手に信じてしまう場合にも生じ、うつろな状態 (listlessness)、無力感 (helplessness)、うつ状態 (depression)、自己非難 (self-disparagement)、恐怖 (fear) などの感情を伴うと言われる (Deci & Ryan, 1985b, p. 71; 1991, p. 252)。この状態を生むものは、度重なる否定的フィードバック (negative feedback) や失敗の繰り返し、あるいは行動に無関係な気ままな結果しか生じないという確信などである。行動は起こるが、それは目的に沿ったものではなく不秩序なものでしかない。(これに類似した状態を Seligman, 1968, 1975 は「学習性無力感 (learned helplessness)」と呼んでいる。) いくら授業を聞いても理解できない、覚えたはずの単語がまったく頭に残らない、ネイティブと話すたびに会話が行き詰まるなどを経験する結果、語学への意欲を失う例がこの状態の示唆するところである。内発的・外発的動機づけいずれも、行動を起こす本人の意志を伴っているという意味で意志的 (intentional) であると言えるが、無動機は本人の意志の働かない状態であり、意志的なものではないと言われる (Deci & Ryan, 1985b, p. 150; 1991, p. 251)。

期待通りの結果が生じない事の繰り返しは確かに無動機状態につながりやすいが、その一方で行動と結果の結びつきに何らかの理由付けが出来たり、それが一時的なものであったりした場合にはそれを回避できるとも言われる (Deci & Ryan, 1985b, pp. 71-72)。

尚、内発的動機づけは、「知識のための内発的動機づけ」「完遂のための内発的動機づけ」「刺激のための内発的動機づけ」(それぞれ intrinsic motivation “to know” “to accomplish things” “to experience stimulation”) に分類されることが Vallerand ら (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992) によって提案され、その後の動機づけ尺度作成には、これを反映したものが多い。「知識のための内発的動機づけ」は新しい事を知ったり、理解したり、探索したりする行動に伴う喜びや満足感に由来するものであり、「完遂のための内発的動機づけ」は何かを成し遂げる、あるいは作り上げる、過程での喜びや感情の高

まりに由来するものであるとされる。最後の「刺激のための内発的動機づけ」は行動時の楽しさ、興奮、などの刺激的感觉に由来するものであると定義される。

2.3 内発的動機づけを育むもの

2.3.1 三つの基本的欲求

先ほどの家事を手伝う子供の例では、お金や賞などの報酬あるいはその逆の罰によって人の動機づけが内発的なものから外発的なものへ変化する可能性が考えられたが、実際にはそれらを受ける側の受け止め方が複雑に関係していると考えるのが妥当である。自己決定理論では何らかの外部要因に当事者の持つさまざまな心理的要因が関係して動機づけが形成されるという考えに立った説明がなされている。

人には基本的な欲求として(1) 自己決定性への欲求 (needs for self-determinationあるいは needs for autonomy)、(2) 有能性への欲求 (needs for competence)、(3) 関係性への欲求 (needs for relatedness)があり、それらの満たされた環境が内発的動機づけを高め、更に幸福感をもたらすと考えられている (Deci & Ryan, 1991; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000b など)。(1)は人の決定に統制されていないという自律感、(2)は自分は有能であるという自覚、(3)は自分に関わる人との安心感ある人間関係、それぞれに対する欲求を意味するものであり、すなわちこれは、自分の選んだものとして行動をとっていて、その行動について自分は有能だと自覚できて、人との正しい関わりの中で自分が動いていると思えた時に、最大の内発的動機づけが生じるという理論である。重要なのはこれらが満たされているか否かは現実の出来事や状況そのものではなく、それを受け止める個人の認識による点である。特に(1)と(2)についてそれを個人がどう自覚しているかはそれぞれ「自覚的因果律の所在 (perceived locus of causality)」および「有能感 (perceived competence)と呼ばれ、前者が内的(internal)である事と後者が十分に高いことが内発的動機づけの形成上重要であると考えられている。

「自覚的因果律の所在 (perceived locus of causality; 以後 PLOC と表記する)」は「行動の開始・調整の自覚上の根源」(“the perceived source of initiation and regulation of behavior”; Deci & Ryan 1985a, p. 113)を意味し、行動を起しそれを管理調整する力がどこにあると認識しているか、すなわち自己か自己外か、を指すものである。行為者が自分をチェスの駒 (pawn) と認識するか、打ち手 (origin) と認識するかの違いであると言われるが (deCharms, 1968)、外部からの統制の影響を受け自己決定的とは認識されない行動をとっている場合、PLOC は外的 (external) であり、逆に行為者が自己決定によると認識して行動を

とっている場合には内的 (internal) である。PLOC が内的であるということは、自律感が高いということである (Ryan & Deci, 2000b)。これを内的なものにするには選択 (choice) の許される事が重要であり、選択に制限のある状況はそれを外的な方向へ変化させ、内発的動機づけを低下させると考えられている (Deci & Ryan, 1985b)。一方、有能感は個人の自分についての能力感・力量感であり、成功経験や肯定的フィードバック (positive feedback) により高められる一方で、失敗経験や否定的フィードバック (negative feedback) により低下するものである (Deci & Ryan, 1985b)。

これらふたつ、有能感と PLOC の関係には微妙なものがあり、内発的動機づけへの影響力という点では、後者がより重要であると考えられる。すなわち、肯定的フィードバックにより有能感が高まり自分を有能だと思えても、それが自己決定ではなく外部からの統制による行動における有能感である場合には、内発的動機づけの上昇にはつながらない (Fisher, 1978; Ryan, 1982)。例えば教師や指導者の指示したとおりに行動して、出した結果が優れていたことを褒められた場合などであるが、そのような状況は人を「有能な手下 (efficacious pawn)」にするものであり (Deci, et al., 1991, p. 339)、動機づけは自己決定を伴わない性格のもの (外的調整、取り入りの調整) でしかない。また、逆に否定的フィードバックを受けた場合でも、外部からの統制の少ない自己決定的な行動においてであれば、内発的動機づけは低下しないと考えられている。特に適度な難度のある課題に自己決定をもって自主的に挑んでいるとき、ある程度の否定的フィードバックで内発的動機づけが低下するとは考えられないと言われる (Deci & Ryan, 1985b, p. 61)。

2.3.2 有能感と内的 PLOC

それでは内発的動機づけにつながる主な要因とされる有能感と内的 PLOC を高めるには何が必要か。有能感に関しては、ひとつに、適度な難度のある課題 (「最適の挑戦 “optimal challenge”」と呼ばれる) での成功体験が重要であると考えられている (Deci & Ryan, 1985b, pp. 123-125)。同じ成功体験でも極端に簡単な課題での成功は退屈さを感じさせ、満足感に欠け、逆に課題が極端に難しい場合は、そもそも課題の達成が難しく絶望感により無気力状態に陥る。内発的な動機づけのある場合、人は自然に「適度な難度」のある課題を選ぶとも言われる (Deci & Ryan, 1985b, p. 123)。

有能感を高めるもうひとつの要因は肯定的フィードバック、すなわち褒める行為、にある。達成した結果が実際に優れたものか劣ったものかに関わらず、その結果を褒められることは

一般に人に有能感を与え、内発的動機づけを高める(Vallerand & Reid, 1984)。(ただし、過度に簡単な課題を成功させた時にそれを褒められると、動機の低下を招くことはある; Graham, 1994。)原因帰属理論では、成功を個人の能力・才能など安定的なものに帰属させ、失敗を努力不足などの非安定的な改善可能な要因に帰属させることが、有能感にはプラスであるとされる(Weiner, 1992)。このような何らかの前向きなフィードバックを与えることは、有能感を高め、内発的動機づけを促進すると言えるが、注意を要するのは、肯定的フィードバックのつもりで掛けた言葉が統制的に働き、PLOC を外的なものにすることがある点である。例えば「期待通りの出来だ」とか「よく出来たから A をあげよう」などの言葉で、フィードバックを与える側の規準を押し付けてしまう場合である。このような言葉は内発的動機づけに結びつかず、むしろその統制的なニュアンスのために前述の「有能な手下」現象が起こる。

なお、有能感(perceived competence)に似た概念である自己効力感(self-efficacy; 目標を達成できるという予期)について、その高低に関係する情報源として以下の4つがあるとされる(Bandura, 1993)。

1. 過去の達成経験(previous performance)
2. 他人の達成行動の観察(vicarious learning)
3. 言葉による激励(verbal encouragement)
4. 情動的な変化(psychological reactions)

これらも有能感を高める要素と考えられる。

一方、内的 PLOC を高めるもの、すなわち人からの圧力や統制ではなく自分の決定で行動をとっているという認識を高めるもの、は何か。Deci & Ryan (1985b)および Deci et al. (1991)から、そのような自律援助的(autonomy-supportive)な状況は以下のようにまとめられる。

1. 興味を持って行っている行動に対して賞・報酬、またはしない事への罰を与えない
2. 評価(evaluation)、監視(surveillance)をしない
3. 課題に期限(deadline)を与えない
4. 競争(competition)させない

5. 押し付けの目標 (imposed goal) を設定しない
6. 選択 (choice) の機会を与える
7. 当事者の気持ちを理解する

1は最も顕著な統制の形であるが、2～5はそれより遠回りな統制要因を含む。「評価」や「競争」はその結果の良し悪し・勝ち負けが問題なのではなく、評価する・競争させるという行為そのものに伴う圧力を指す。「押し付けの目標」は、それを設定することが高いパフォーマンスにつながる可能性はあるが、自己決定や自律という点ではマイナスに働くと考えられる。これらはいずれも行為者に一定の行動・思考・感情を強いるプレッシャーを持っているものであり、それにより自律感覚が低下し、PLOCを内的から外的なものへ変化させると言われる。「選択の機会」は自律へのキーワードであるが、課題の種類・目標設定・達成への方法・時間制限などあらゆる面での選択のゆとりを意味する。「当事者の気持ちを理解すること」は、特に本人が興味を持っていない課題をする時に、その気持ちを理解した言動を取ってやるということである。

一見して解るとおり、1～5は特に教育現場では極めて日常的に行われている事項の否定であり、生徒の行動のほとんどすべては統制による結果の非自己決定的なものであることを意味するようにさえ思えてしまう。自己決定理論がここで強調するのは、これらは与え方次第で統制的にも非統制的にもなりうるという点である。同じ報酬を与えるにしても、プレッシャーを与え当事者を統制することに主眼が置かれた形である場合と、当事者の能力を認めた証としてそれが与えられる場合とでは心理的意味合いが大きく異なる。また統制ではなく励ましとしての意図の込められた報酬も（その意図が正しく理解されれば）マイナス効果を軽減すると考えられる。人に勝つこと、時間内に終わること、高い評価を得ること、監視にとがめられないこと、いずれもそれら自体が最大の目標として認識されるような与え方をされればPLOCは外的なものとなり、他者の圧力で動かされている「チェスの駒」としての感覚を与えてしまう一方で、「対等な人間関係」「励まし」「承認」「誠実さ」「相手視点の尊重」などの点をうまく表現して相手に伝えられれば、このようなマイナス面は免れる。これらの点が慎重に配慮されるなら、報酬・評価・監視・競争・期限は良い結果を生み出す可能性がある。残念ながら、同一の行為がどちらのニュアンスを持つかは極めてデリケートな要素をはらみ、単なる技術のみならず人の性格などに左右される。そして何よりもそれを難しくするのは、与える側の意図より与えられる側の受け止め方がすべてという点である。与える側が励まし

として与えた報酬であっても、受ける側が「圧力」と受け止めればそれは圧力であり、統制的なものである。

有能感および内的 PLOC それぞれを高めるにはどうすべきかについて、このように一般的な示唆は与えられる一方で、重要なのはいずれも受け止める側が如何に認識するかを問題にしている点である。実際に有能かそうでないかではなく、当事者が自分は有能であると感じているか否かであり、現実統制的な圧力が有るか無いかではなく、当事者が統制的な圧力としてそれを受け止めているかどうか、内発的動機づけにかかわる要因である。

なお、自己決定理論では、人の環境となる出来事には情動的(informational)、統制的(controlling)、無動機的(amotivational)な側面があり、いずれが顕著であるかにより有能感および PLOC の性質が左右されると言われる。情動的な側面が顕著であれば有能感および内的 PLOC いずれもが高まり、統制的な側面が顕著であれば外的 PLOC が高まる。そして無動機的な側面が顕著であれば無能力感(perceived incompetence)が高まると考えられている。逆に言えば、有能感と内的 PLOC の高められる出来事は情動的、外的 PLOC の高められる出来事は統制的、無能力感の高められる出来事は無動機的であると言われる。内発的動機づけの促進上で必要とされるのは情動的な出来事や環境であるが、それは有能感 および内的 PLOC を高める状況を意味する。

2.4 外発的動機づけをより自律的なものへ

自己決定理論では、種々の外的要因（すなわち肯定的フィードバック、選択の機会など）が個人の有能感および PLOC に影響を与え、その仲介を経て内発的動機づけに影響するという基本的な枠組みがある。それに従って「内発的動機づけを高めるにはどうすべきか」という点について示唆されている内容を挙げてきた。これとはやや異なる（しかし共通点の多い）問題として「非自律的な外発的動機づけをより自律的な種類の外発的動機づけに変えるにはどうすべきか」、つまり当事者の価値体系にそぐわない行動を、自己決定を伴った自律的な行動としてとらせるにはどうすべきか、という点に触れたい。この問題は子供の成長過程で正しい価値観や規範を身につけさせ、社会的に正しい行動を取るように育てるというプロセスで重要性を持つものである。心理学上は「内在化(internalization)」と呼ばれ、Deci & Ryan (1991)では以下のように定義される。

Internalization is the process through which people make the adaptation—through

which they accept values and regulatory processes that are endorsed by the social order but are not intrinsically appealing. (p. 255)

自己決定理論では、内在化は統制による行動から自己決定による行動への変化を指し、言い換えれば前述した四種の外発的動機づけの外的調整から統合的調整への変化のことである。遊んだおもちゃを散らかしたままにする子供に、跡片付けすることを教え、最終的に自主的にそうする子供に育てることがその例であるが、英語学習の例で言えば、先生から「教室を出てよい」などの報酬を明示され興味のない音読をする状態から、音読の重要性を認め、それが調和良く自己と一体化し自然なアイデンティティの表れとして音読する状態への変化である。

Deci & Ryan らは人を、外部からの統制に機械的に反応してそれを受け入れるようになる受動的な（言わば行動主義的な）生物と考えるのではなく、社会との関わりの中で主体的に自らの内的な統合性や一貫性を確立して、まとまりのあるアイデンティティを持った社会人になりたいという欲求の備わった、より能動的な存在と考えている。言い換えれば、内在化プロセスそのものが生得的に動機づけられているという考えである。重要な意味を持つのは、人の三大欲求のひとつであった「関係性への欲求 (needs for relatedness)」である。本来外的なものであった価値体系を自らのものとして受け入れ、自己の一部とするには、その価値体系を既に持ち、かつ本人にとって重要性の高い人物（通常の場合、親や教師）との信頼関係が不可欠である。そのような周囲から関心を寄せられ、安心感のある関係を自覚でき、関係性の欲求が充足されているときに、社会的に認められた行動・価値観の内在化は容易になると考えられる。当然の事ながら、すべての行動や価値観が完全に内在化されるのではなく、外的調整、取入的調整、同一視的調整、統合的調整のいずれかの形に留まるのが通常である。また、それは各段階を経て進んでゆくとは限らず、最初からいずれかの調整の形をとることもあると言われる(Deci & Ryan, 1991)。

尚、他の二つの基本的欲求である有能性および自己決定性への欲求も内在化に無関係ではなく、それらの充足が内在化を助けると考えられている。自分は優れていると思える領域での行動はその価値を自己の一部として取り入れやすく、また強制力の強い働きかけより自由度の高い働きかけの方が、そのような取り入れを助けるからである。

では、自律を助けこのような内在化を促進するには具体的にどうすればよいか。この点について次の三点が有効な方法であることが実験上で確認されている(Deci, Eghrari, Patrick,

& Leone, 1994)。

1. 行動の理由づけ(rationale)
2. 相手の視点の承認(acknowledgement)
3. 選択を与えること(choice)

「行動の理由づけ」は、なぜその行動が行為者に有益なのかを理解させることである。行為者にとっての有益性であって世間の人やその働きかけをしている他人にとってではない。例えば、部屋の片付けをしない子供に「おもちゃが無くなったり、人に踏まれたりしないように」という説明をすることなどである。「相手の視点の承認」は、行為者の乗り気でない気持ちを察しているという表明であり、「片付けは確かに面白くはないね」などという言葉である。そして「選択を与える」は、「...しないとイケない」「...しなさい」などの言葉での行動の強要を避けることである。Deciらの実験ではこれら三つが揃ったときに最大の自己決定型外発的動機づけ（統合的調整）が起きている。

一般に、人に特定の行動を取らせたいとき、我々は何らかのプレッシャーによって統制することに走りがちである。それは罰則や報酬による選択の制限や、評価による圧力であったりするが、そのような行為にはここでの三点が示唆するような慎重さが求められる。そのような配慮が不足し、統制が過度に働いたときには、単に内在化が進まない以上の現象の起こることが考えられる。Deci & Ryan(1985b, p. 70)は統制的行為には、行為者を真意ではない表面上での「服従(compliance)」に向かわせるか、逆に、求められた行為に反発する「反抗(defiance)」に向かわせるか、いずれかの危険が潜んでいると考えている。前者は形だけの取り繕いであり、努力という点では最小限のものしか期待できない。後者は、求められた行動を拒否する行為であり、場合により、禁止された行動をあえて取ることや、求められた行動を取るが最小限に留めるなどの反応となって現れる(Brehm & Sensenig, 1966)。「服従」と「反抗」は相反する反応であるように見えるが、いずれの場合も外圧に対する歪曲した反応である点で共通しており、その意味で両者とも自己決定とは程遠い結果である。自己とのこのような不一致を起こさせず内在化をスムーズに進めるには、行動が自ら選んだものであるという感覚を行為者に持たせながら、それを壊さない程度の必要最小限の外的圧力に留めるべきという考え方が求められる（最小十分性 “minimal sufficiency” 原理と呼ばれる; Lepper, 1983)。

四種の外発的動機づけ（外的調整、取入的調整、同一視的調整、統合的調整）の中で、内在化の目指すところは、自己決定的な外発的動機づけとされる同一視的調整および統合的調整、すなわちその行為の重要性を当事者が認識し、さらに自分の価値観と一体化させた状態にある。行為そのものに伴う快感や満足感のためにその行動を起こすという内発的動機づけは生得的なものと考えられ、外的な働きかけによる内在化プロセスとは別のものとされている(Ryan & Connell, 1989, p. 751)。考えてみれば、現実社会で人が純粹に内発的動機づけで行動できる状況というものは極めて稀である。何らかの外的プレッシャーが常にどこかで働いており、それから離れることは人が社会生活をしている以上非常に困難である。また、多くの実験で同一視調整・統合的調整という自己決定型の外発的動機づけが、行動面、情意面、認知面で内発的動機づけと同等あるいはそれ以上のプラス効果を持つことが立証されている(Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1993; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000 など)。このような点を考えれば、特に教育現場においては、内発的動機づけが理想ではあるが、まずは自己決定性の高い同一視的調整を目指すのが現実的という考察(速水、1995)は説得力のあるものである。

2.5 自律的な動機づけの効用

内発的動機づけを究極の形とした自律性（すなわち自己決定性）の強い動機づけ（同一視的調整、統合的調整、内発的動機づけ）は、その弱い動機づけと比べて行動面、認知面、情意面で如何なる特色になって現れるかについて触れてみたい。

自己決定性の高い動機づけが関与するとされているものは、認知的な面では、高い記憶力・学習力(Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971; Grolnick & Ryan, 1987)、創造力(Amabile, 1979)、思考の柔軟性(McGraw & McCullers, 1979)、情意的な面では、快感・喜び(Ryan & Connell, 1989)、幸福感(Ryan & Deci, 2000b)、自尊心・自信(Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981)、緊張感の低いこと(Ryan & Connell, 1989)などが挙げられる。また、行動面に現れる現象として、高自己決定型の動機づけは、努力と持続性(Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992; Noels, Clément & Pelletier, 1999)、根気強さ、低い退学率(Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)、高い学業成績(Gottfried, 1990)、複雑な課題の選択(Pittman, Emery, & Boggiano, 1982)、そして学習内容を自己の知識体系に積極的に取り込もうとするアプローチ(表層的アプローチ“surface approach” に対して深層アプローチ“deep approach” と呼ばれるもの; Entwistle, 1988)などの点で優位であることが知られている。

内発的・外発的動機づけと部分的にパラレル関係にある概念として、熟達目標志向(mastery goal orientation)と遂行目標志向(performance goal orientation)が考えられる(Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 2002)。熟達目標志向は学習そのものおよびそれによる自己の向上を目的として行動がとられている状態を指し、学習者の主たる関心は学習内容にある。遂行目標志向は自分の能力を他人に示すことを重要な目的として行動がとられている状態を意味し、人から認められたり、他人に勝つことが優先されるあまり、実質的な学習が伴わない傾向の強いものである。自己決定理論が行動の理由をテーマにしたものであるのに対し、目標志向性理論(goal orientation theory)は行動の目的に焦点を当てたものである点で異なりがあるが、内発的動機づけと熟達目標、外発的動機づけと遂行目標という関係が考えられる。

もうひとつ、内発的・外発的動機づけと関連付けて考えられるものとして、課題関与(task-involvement)と自我関与(ego-involvement)がある(deCharms, 1968)。課題関与は、課題そのものに対する興味から行動が起きているために、特定の結果を目標として意識していない状態であるのに対し、自我関与は、特定の結果を出せるか否かが自分の価値・自尊心を左右すると認識している状態である。英語学習に課題関与している場合、人は英語に対する強い興味の導くままに英語を学んでいて、プレッシャーや緊張感は最小限である。一方、自我関与している場合、特定の基準(テスト合格など)に達することが自分の価値を決めるという強いプレッシャーが発生している。課題関与が内発的動機づけ、自我関与が外発的動機づけにそれぞれ関わっていることが立証されている(Ryan, 1982; Ryan et al., 1983)。

第3章 中高大にわたる英語学習動機づけの推移パターン

3.1 はじめに

個人の外国語学習動機づけは時間を追って変化するものである。日本人が通常の中学から大学卒業までに経験する7年間から10年間の英語学習においても、その間の種々の要因により動機づけ・学習意欲は変動するものであり、またその変動には個人差があると考えられる。果たしてその変動はどのようなものであり、それは何によって起き、またどのような個人差が見られるのだろうか。ここでは、そのような点を探ってみたい。理論的枠組には前章で概説した自己決定理論を用い、内発的・外発的動機づけという視点で分析・考察する。

このような日本人英語学習者の動機づけ変動という点について、これまでにいくつかの報告がなされてきた。小泉・甲斐(1992)では中学1・2・3年生を対象にした調査を行い、英語学習動機・態度5因子のうち4因子で学年が上がるに従い下降が見られた。Koizumi & Matsuo (1993)では中学1年生の一年間に4回の追跡調査を行い、英語学習動機・態度の低下が最初の3~7ヶ月以内に起こり、それ以後大きく変化しないことが分かった。また、このような低下が、初期の英語力の高い生徒において、それが低い生徒より顕著である傾向が見られた。Konishi (1990)は中学1年生の4月から9月までに4回の追跡調査を行い、英語学習苦手意識が、最初の2ヶ月以内に急速に高まり、かつそれが一般的学習適性の高低に関わらず起こることを報告している。中学1年生の一年間に3度の追跡調査を行った Yamamori, Isoda, Hiromori, & Oxford (2003)でも、研究対象者の学習意欲は2学期終了までに顕著に低下している。ここでは、特に低動機群にその低下が顕著に見られた。このように、中学では英語学習動機づけ低下が初期のうちに起きることが分かっているが、その一方でどの種の学習者にその低下が顕著であるかについては、上記のとおり結果が分かれる。

高校への入学を経ることで、さらに動機づけ上の新たな変化が起きると考えられる。Matsukawa & Tachibana (1996) および Tachibana, Matsukawa, & Zhong (1996) では、英語学習への興味は中学生より高校生の方が一般に低いとされる。一方で高校での学年が上がるに伴い上昇傾向が見られ、高校前半を底としたU型の推移が想定できる。また、この研究では、中学生より高校生の方が内発的動機づけが低く、外発的動機づけが高い傾向にあるとされている。一方、Kimura, Nakata, & Okumura (2001)では、内発的要因を含む因子と外発的要因を含む因子の両方で、高校生より中学生が高い。高校生を研究対象者とした廣森

(2003c)では、各学年生徒のクラスター分けを行った結果、一年生より二年生で（最も非自律的な外発的動機づけである）「外的調整」群に属する人数が少なく、自律的学習への変化が見られる一方で、三年生では「外的調整」が低い割に自律的な動機づけも高くない学習者群が認められ、高学年での意欲低下が一部の生徒で起こっているように見える。

小栗(2001)は、大学入学後1年間の動機づけ変化を理系専攻の学生を対象に調査し、英語リスニング力の低い学生に、「英語」教科への学習動機づけに顕著な上昇が見られるのに対し、中位・上位の学生では、その傾向は見られず、特に中位・上位学生の中でリスニング力の伸びた学生に、より広い意味での（統合的動機を含む）動機づけの上昇が見られる事を、明らかにしている。

中学から大学までの期間にまたがる長期的な変化については、倉八(1997)が大学生に回想的解答をさせた結果を分析し、年齢の上昇に従い、英語学習の楽しさ・学習への努力・英語能力感・学習環境への肯定的認識など内発的取り組みに関わる要因に低下が見られる一方で、英語の必要性・コミュニケーション能力への期待など英語の社会的価値認識という点での向上が認められると報告している。中田(2001)では、同じく回想法を用いて大学生に自由記述させた結果、大学1年での英語力下位群は、中学前半で授業内容の理解不足・悪成績などを経験し、高校での受験英語に更に困難を感じ動機を低下させてきた一方で、英語力上位群は、中学後半まで教科内容の簡単さや好成绩などで英語学習への好意的姿勢を維持し、高校での難度の高い文法や長文読解にも、優れた教員との出会いや英検合格などの刺激により動機低下を免れてきたことが示されている。またいずれの学習者群も大学1年ではコミュニケーション英語への期待を持ち、受験英語を超えた英語観への広がりを見せている。

3.2 研究課題

このような研究から、日本の英語学習者の長期間にわたる動機づけ変動についておおよその輪郭をつかむ事は可能であるが、いくつかの不明点が残される。列挙するなら「中学入学直後の動機づけ低下は、全ての者に起こるか」「長期的変遷の間に内発的および外発的動機づけはどのように相互関与するか」「学校での学習課題や受験という外的圧力はプラスあるいはマイナスどちらに働くか」「初期の段階で動機づけの高い者と低い者に分かれた後に、後者が前者に追い付くあるいは超えることはあるか」などである。これらの点に答えを求めべく、ここでは以下のような研究課題を設定する。

1. 日本人英語学習者の長期的動機変動にはどのようなパターンが認められるか。
2. これらのパターンの学習者群は、自己決定理論上ではどのようにプロファイリングできるか。
3. これらのパターンの学習者群の差を生むのは何で、その差は何時起こるか。

3.3 回想法について

ここでの研究では、そして以下の章での実証研究の幾つかにおいて、学習者の動機づけ履歴を明らかにするために、過去の状況を思い出し記述させる「回想法(*retrospective longitudinal design*)」を用いる。この方法に問題がないわけではなく、特に過去の記憶に頼ることによりデータに何らかの歪みやバイアスが生じる可能性が一般に指摘される(Featherman, 1980; de Vaus, 2001)。その一方でこの方法には、回想によらないで対象者集団を時間経過とともに追跡調査する「前向法(*prospective longitudinal design*)」にはない幾つかのメリットがあると言われる。ひとつは、同一時(現在)に過去から現在までの複数時点について解答させることにより質問解釈の基準の一貫性が保たれる点にある(Featherman, 1980)。それにより回答者は比較的均一な視点で異なる時期の状況を比較し答えることができる。第二には、時系列的な連続性のあるデータが得やすい分、因果関係を検証しやすいと言われる(de Vaus, 2001)。第三として、長期間にわたり多人数の同一サンプルを追跡し回答させる前向的な方法には、対象者サンプルの漸減という問題が付きまとうが、回想法ではそれが起こらない。最後に、これと関係して、このような長期的追跡に必要なコストを考えると、これが効率のよい方法であるという現実的なメリットが挙げられる(Featherman, 1980)。

Featherman (1980)では、長期間を置いた回想法での研究の幾つかをもとに、回想法の妥当性は十分に高いとしている。また、信頼性も同様の研究をもとに十分であるとされる。これらの点を総合的に考えると、回想法によるデータ収集は前向的な方法の代用としてコストパフォーマンスの優れたものであり、特に今回のように対象期間が長く同一サンプルの確保が困難な場合には、有効な方法であると考えられる。

3.4 研究手順

この研究では481名の大学生を調査対象者とした。内訳は英語英文学専攻194名、経営学専攻100名、国際経済学専攻21名、社会福祉専攻38名、商学専攻127名、東アジア学専攻

1名（男子 181 名、女子 299 名、性別無記入 1 名）であり、学年は 1 年から 4 年までを含んだ。質問紙は章末資料 3-1 のとおり、(1)英語学習意欲・興味（以下、「英語学習意欲」と呼ぶ¹）の強弱を、中学 1 年時から現在までの各学年について 5 段階で答えさせる、(2)その中で英語学習意欲の最も低かった時期とその理由を記述させる、(3)同様に英語学習意欲の最も高かった時期とその理由を記述させる、という内容で構成される。大学での通常の授業時間を用い、質問紙（無記名）を配布し回答させ回収した。²

3.5 結果

3.5.1 分析 1：研究参加者のクラスター分け

回収された 481 名分の質問紙のうち、欠損値を含むなどの理由で不適格と判断された 20 名分を省く 461 名の回答をデータとして扱った。各学年での英語学習意欲の平均値をグラフ化し図 3-1 に示す。全体的に右下がりであるが、中高大それぞれでなだらかな U 型の推移を経ることが分かる。

対象者 461 名を英語学習意欲の推移パターンによりグループ分けするために、大学 1 年までの各学年の学習意欲を属性として使用しクラスター分析を行った。³ ここでは二種類のクラスター分析を行い、比較の上、クラスター間の差が顕著に表れる方を採用する。まず Ward 法（平方ユークリッド距離係数による）による分析を行う。クラスター凝集経過工程で 4 クラスター以後の距離係数が比較的大きかったため、4 クラスター解が適切と判断できた (Aldenderfer & Blashfield, 1984)。樹形図による視覚的判断もこれを支持した。次に K-means 法によるクラスター化を行った。この方法は非階層的に対象を区分けするもので、多量の対象をグループ化するのに適した方法であると言われる (Aldenderfer & Blashfield, 1984)。クラスター数を先の結果に従い「4」と設定した。

これら二種類のクラスター解を出した上で、それらの識別性を評価するために、各学年の学習意欲値を Kruskal Wallis 検定にかけクラスター間差を検証した。その結果 K-means 法による解が全ての学年で Ward 法解よりクラスター間の識別性の高いことが分かった（章末資料 3-2）。この結果は、凝集法 (Ward 法など)、Two-way 法、K-means 法のうち K-means 法が最も識別性の高い解を生むという阿部 (1997) の指摘と一致する。以上に基づきここでは K-means 解を採用した。4 クラスターの各学年の英語学習意欲平均値を図 3-2 に示す。クラスター 1~4 各々をその変動パターンに従い「高一高」群「低一低」群、「高一低」群、「低一高」群と呼ぶ。

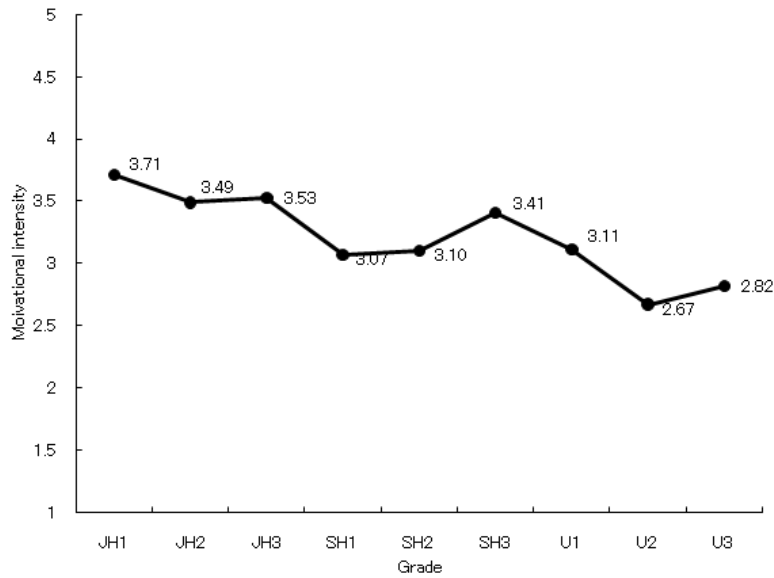


図3-1. 英語学習意欲の学年推移 (N = 461)。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

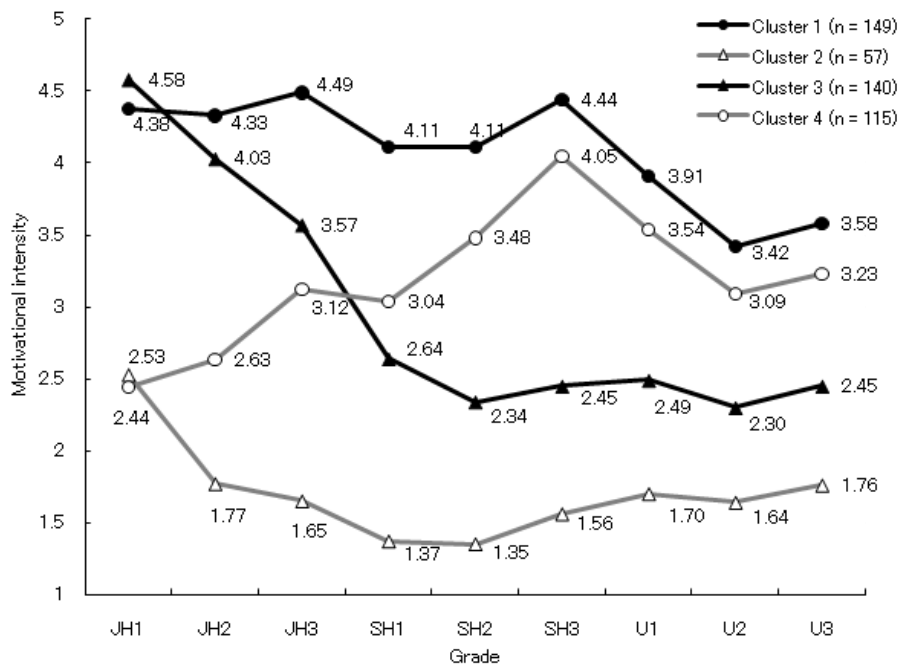


図3-2. 各クラスターの英語学習意欲の学年推移。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

3.5.2 分析2：クラスター別の高・低意欲理由

「学習意欲の高かった理由」と「学習意欲の低かった理由」は、自由記述された文章を意味の上でまとまりのあるユニットで区分し、各ユニットをカテゴリー化していった。この作業は著者とアシスタント⁴が別々に行い、その後、食い違いがある所について意見交換し調整した。その結果、高意欲理由は32項目、低意欲理由は31項目に分類できた。

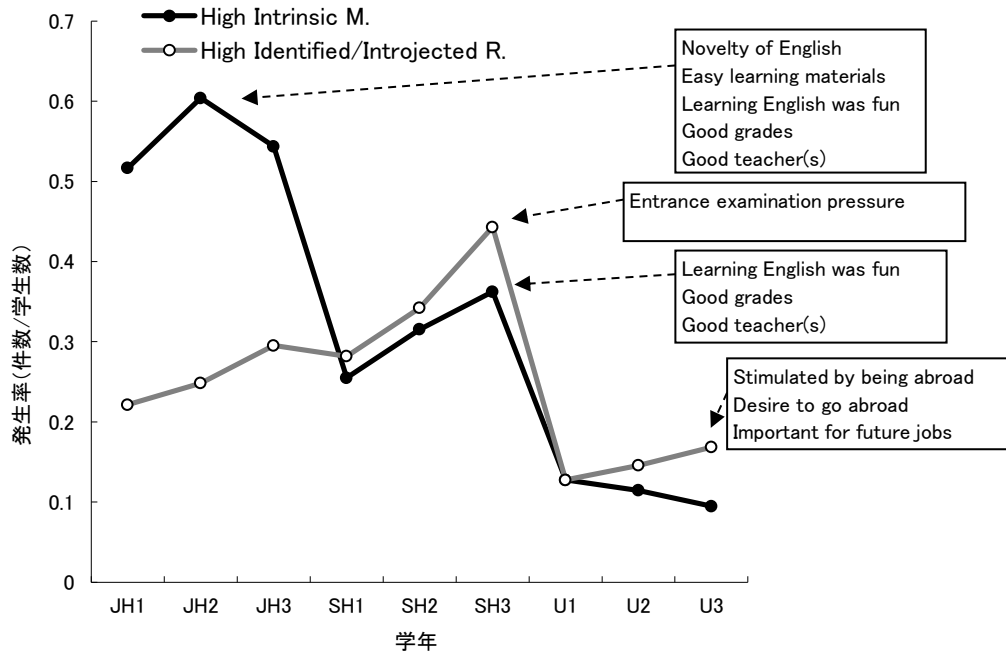
これらを更に自己決定理論の視点から分類した。高意欲理由32項目は大きく二つに分類できることが分かった。ひとつは、「高内発的動機づけ (High Intrinsic Motivation)」と考えられるもので、「英語の授業・学習が楽しかったので (Learning English was fun)」「英語が新鮮だったので (Novelty of English)」「とにかく英語が好きだったので (Liked English)」など英語学習の楽しみや満足感に基づくもので構成される。ここには更に「褒められたので (Praise by others)」「成績が良かった・伸びたので (Good grades)」「先生が良かったので (Good teacher[s])」「英語授業・プレッシャーが減ったので (Low pressure/study loads)」など理論上内発的動機づけを高めるとされる高い能力感 (perceived competence) と自律感 (perceived autonomy すなわち内的 PLOC) に関与するものも含まれる。もうひとつの高意欲理由群は「高同一視的・取入れ的調整 (High Identified/Introjected)」と考えられるものであり、「受験を控えていたので (Entrance examination pressure)」「就職・進路に重要だったので (Important for future jobs)」「授業で勉強させられたので (Teachers' pressure)」「海外へ行きたかったので (Desire to go abroad)」などがこれに属す。ここには内在化を育むとされる要因「人からの励ましがあったので (Encouragement by others)」なども含まれる (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994)。表現の上では明確な外的圧力要因も含まれているように見えるが、これらが高意欲の理由として挙げられたものである点を考慮すると、明らかに他律的な意味を持つとは考え難く、従って外的調整 (external regulation) よりも自律的なレベルのものと判断した。

低意欲理由31項目は五つに分類できた。ひとつ目は「低内発的動機づけ (Low Intrinsic Motivation)」と呼べるもので、「授業内容に興味を持てなかったので (Low interest in learning materials)」「授業が難しかったので (Difficult learning materials)」「先生が良くなかったので (Poor teacher[s])」などがこれを構成する。これらは、興味・楽しさの欠如という低内発的動機づけを直接的に表現したものと、内発的動機づけの低下につながると考えられる間接的要因とを含む。第二は「低同一視的・取入れ的調整 (Low

Identified/Introjected」と言えるものであり、「英語の勉強をあまりしなかったので(Lack of effort)」「英語学習に時間を取れなかったので (Insufficient time spent on learning English)」「気が緩んでいた(Laziness)」などが含まれる。これらは、与えられた学習の価値を認め更にそれを行動に移す時に必要な自己調整の不足と考えられる要因である。第三は「低外的調整 (Low External Regulation)」と呼べるものであり、「受験という目標がなくなったので(Entrance examinations completed)」「英語の授業が少なかった(Few English classes)」などがこれに該当する。これらは外的調整要因が軽減されたために意欲を落としたと考えられるものである。第四は「高外的調整 (High External Regulation)」であり、これには「勉強を強要されたので(Coercion to study)」「受験英語に興味を持てなかった(Low interest in English for entrance examinations)」「テスト得点のための勉強だったので(Test-oriented curriculum)」「単位取得のためだったので (Studies only for required credits)」などが該当し、外的調整要因による学習の強要が強かったために意欲をなくした状態と言える。最後は「無動機 (Amotivation)」と考えられるものであり、「英語学習の意味が見えなかった (No meaning in studying English)」「英語の学び方が分からなかった(Didn't know how to learn English)」など、学習の放棄状態と言えるものである。

高意欲理由として記述された 712 ユニットがこのように 32 項目に分類され、更にそれらが 2 種類に区分された。低意欲理由 633 ユニットは同様に 31 項目に分類され、更に 5 種類に区分された。各学習者クラスター別に、学年ごとの高・低意欲理由ユニット数をこれら 2 種類および 5 種類別に合計しグラフ化した (図 3-3、3-4、3-5、3-6)。その際、大学入学以後の各学年で該当対象者数が異なる (徐々に減る) ため、ユニット件数を該当学生数で割った値 (学生一人当たりの件数) を全ての学年で用いた。グラフ上では、折れ線のピーク個所に該当する理由項目を 5 つまで多い順に記載している (該当が 3 件以下の項目は省く)。

A



B

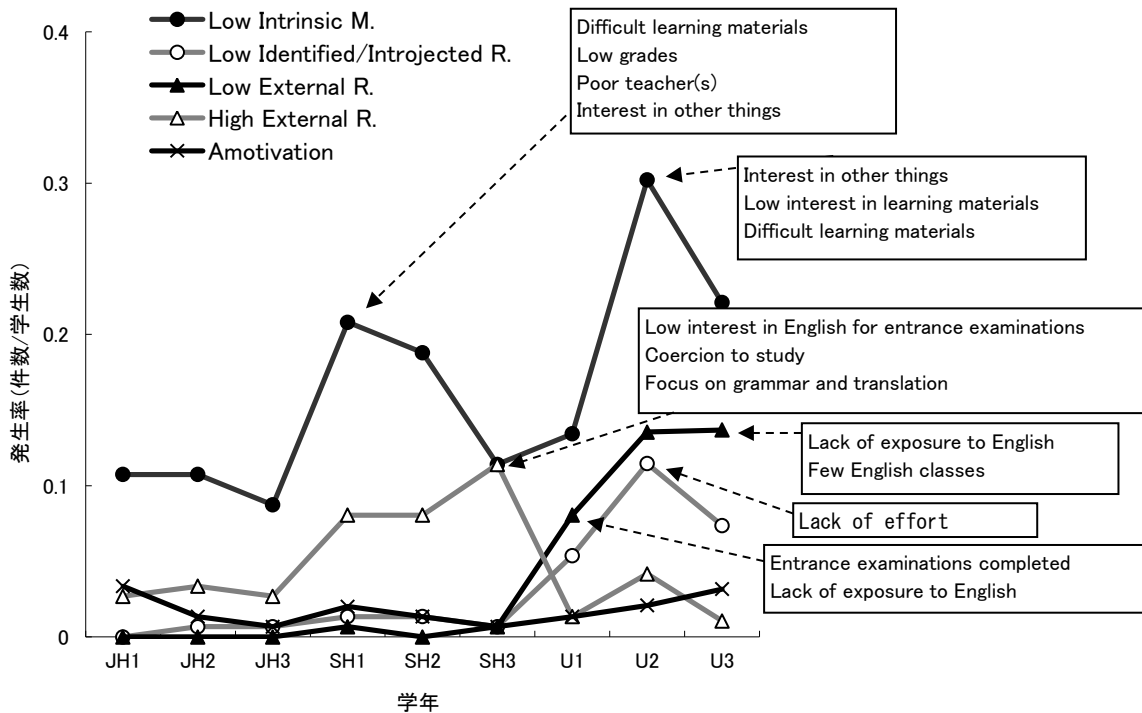
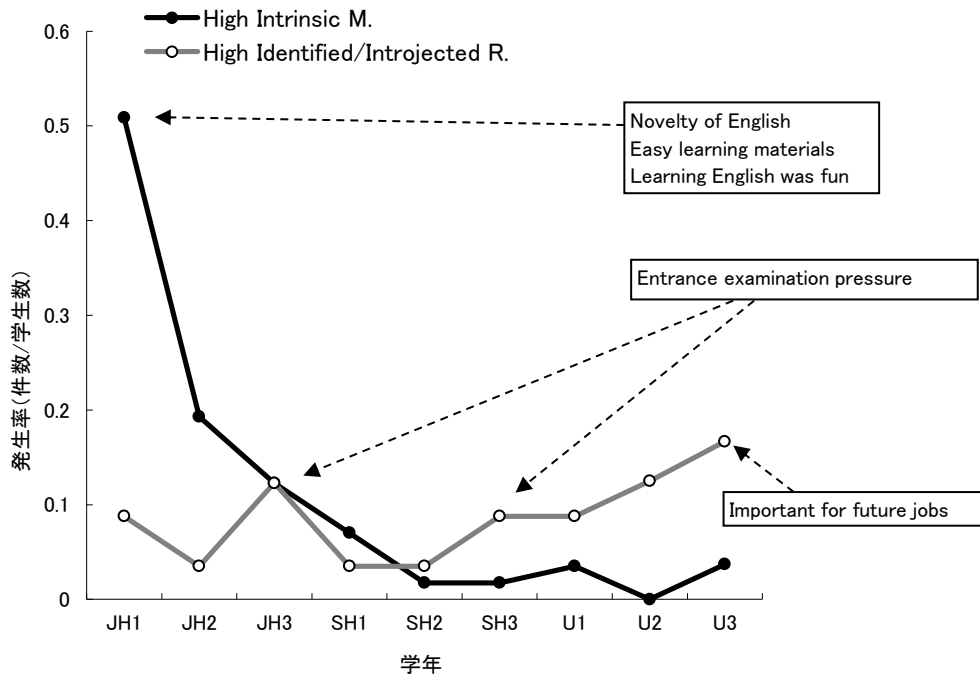


図3-3. 「高一高」群の高意欲・低意欲理由の推移 (A = 高意欲理由、B = 低意欲理由； $n = 149$)。グラフ上での各ピーク部分について、上位5つまでの項目名をボックス内に示す。ただし、件数が3に満たない項目は示していない。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

A



B

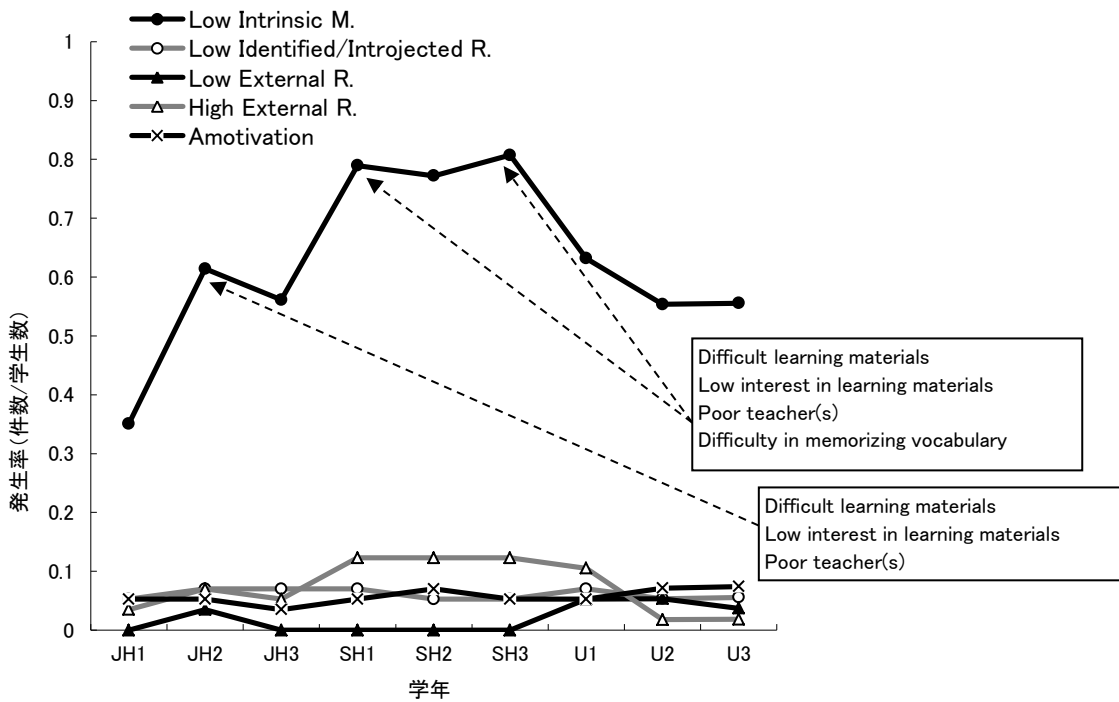
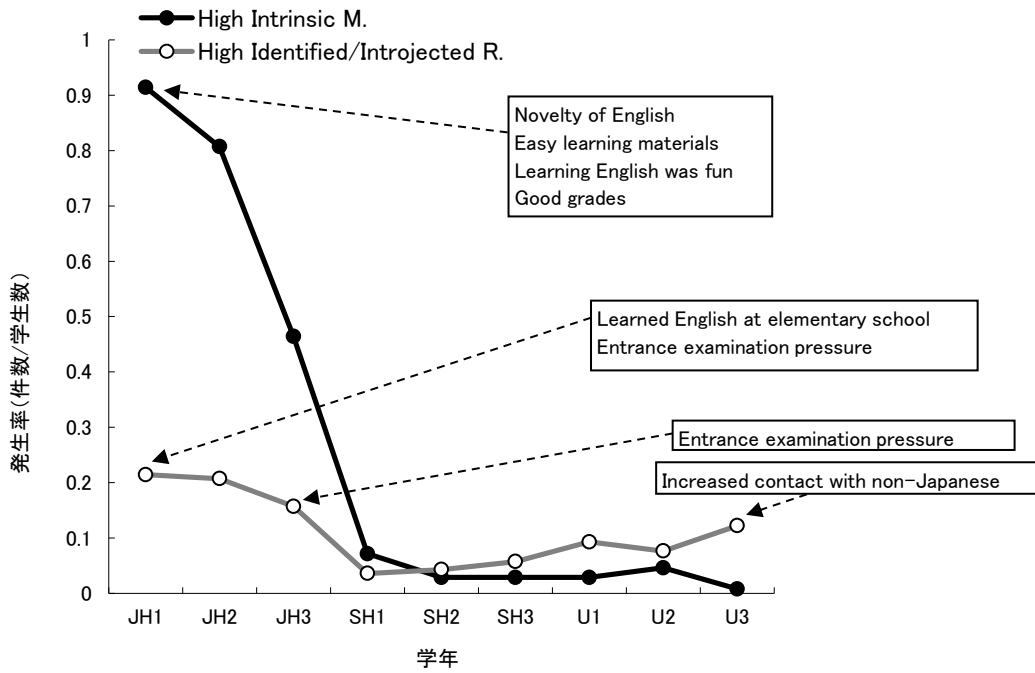


図3-4. 「低-低」群の高意欲・低意欲理由の推移 (A = 高意欲理由、B = 低意欲理由; $n = 57$)。グラフ上での各ピーク部分について、上位5つまでの項目名をボックス内に示す。ただし、件数が3に満たない項目は示していない。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

A



B

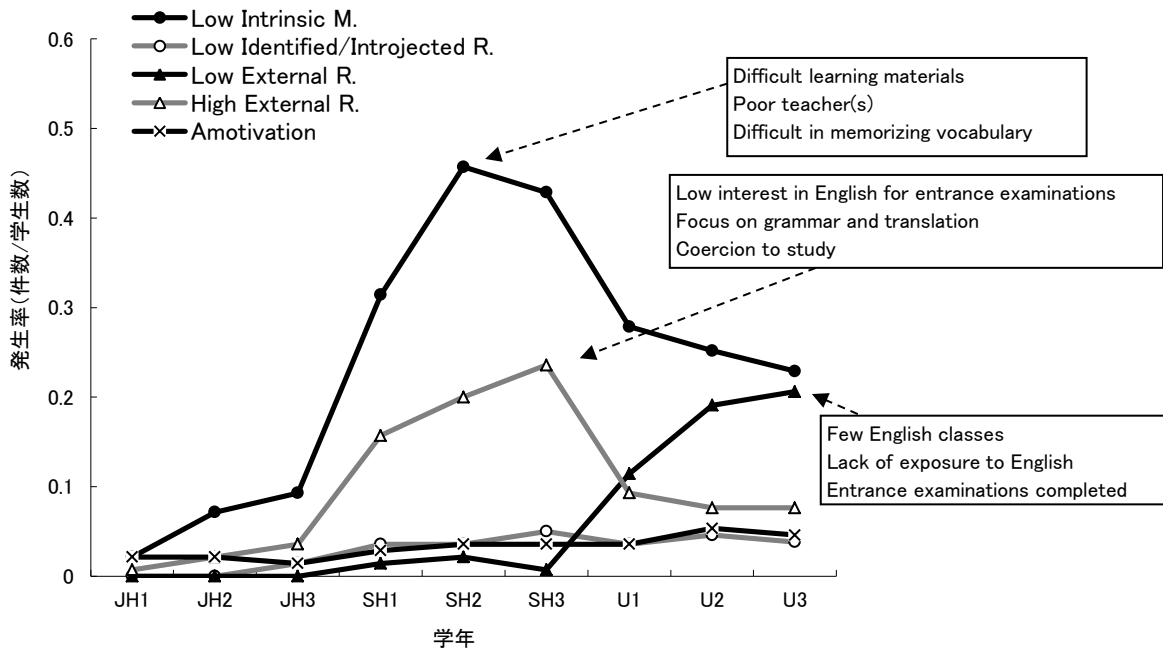
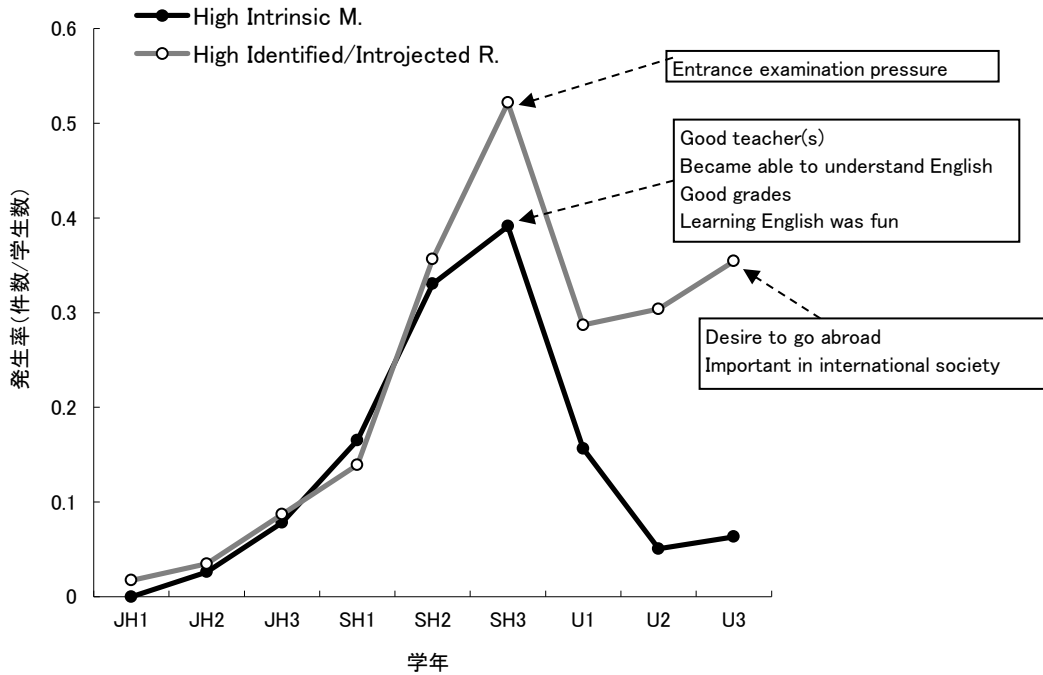


図3-5. 「高一低」群の高意欲・低意欲理由の推移 (A = 高意欲理由、B = 低意欲理由; $n = 140$)。グラフ上での各ピーク部分について、上位5つまでの項目名をボックス内に示す。ただし、件数が3に満たない項目は示していない。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

A



B

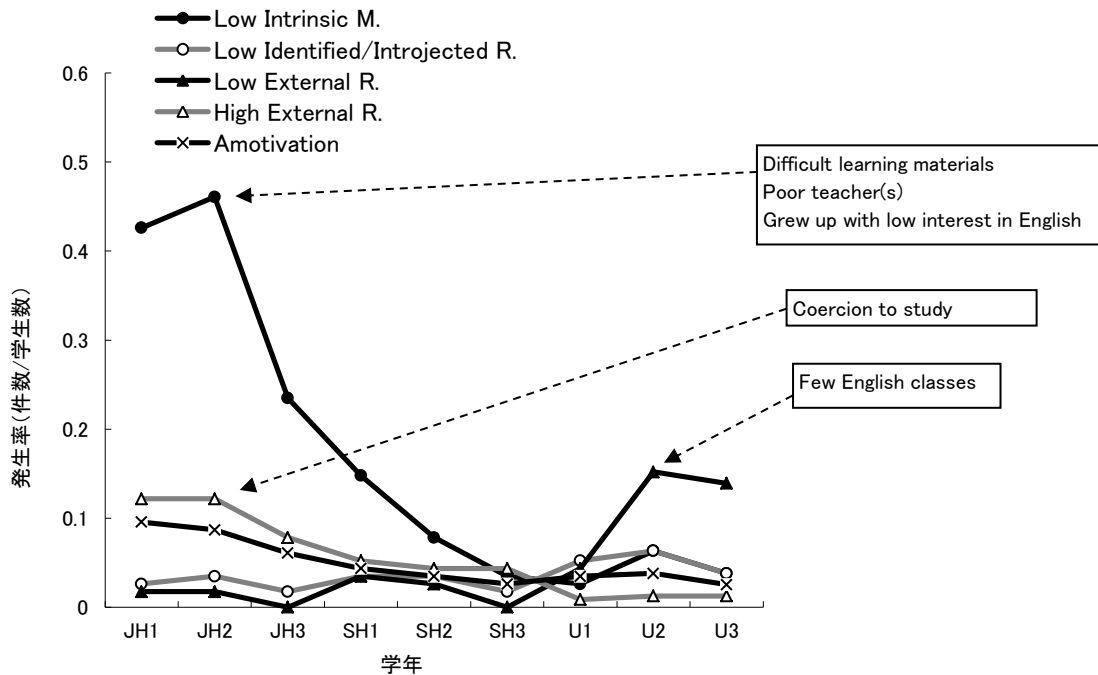


図3-6. 「低一高」群の高意欲・低意欲理由の推移 (A = 高意欲理由、B = 低意欲理由 ; $n = 115$)。グラフ上での各ピーク部分について、上位5つまでの項目名をボックス内に示す。ただし、件数が3に満たない項目は示していない。JH = 中学、SH = 高校、U = 大学。

3.6 考察

3.6.1 研究課題 1：意欲推移のパターン

日本人英語学習者の中学から大学に及ぶ学習意欲推移パターンには、図 3-2 のような 4 通りがあることが分かった。最も変動が激しいのは「高一低」群と「低一高」群であり、途中で交差し逆転が起きている。中学前半での意欲が、長い目で見た場合あまり意味のないものである事を物語っている。全被験者データでの学年間の相関分析では、中学 1 年での学習意欲は高校 1 年までの学習意欲とは有意に相関するが ($p < .01$)、それ以後の学年での学習意欲とは有意相関が認められなかった ($p > .1$)。

3.6.2 研究課題 2：各学習者クラスターのプロファイリング

「高一高」群は、図 2 に見る通り中学から高校卒業まで高い学習意欲を維持し、その後大学で若干の意欲低下が起きるものの他との比較では高いレベルを維持している学習者群である。図 3-3A から、中学での彼らの高意欲は、英語が新鮮・簡単・面白いなどの内発的動機づけ要因 (High Intrinsic Motivation) によるものである一方で、高校では内発的な理由に加えて、大学受験や将来の職業のためという外発的なもの (High Identified/Introjected Regulation) も背景にあることが分かる。このような外発的理由は高校 3 年で最も強くなるが、同時に内発的理由も平行的に高まっていることをグラフは示している。また低意欲理由 (図 3-3B) で、高校での高外的調整 (High External Regulation) の高まりも見られる。大学入試などの外的圧力要因が高意欲にも低意欲にも作用しているという一見矛盾した結果のように見えるが、低意欲理由としてそれが挙げられたのは大学受験という目標への彼らの高い関心の表れであり、それを意識しながらも高意欲につなげ、すなわち「内在化 (internalization)」させ、更に内発的興味をそこに見出すまでに至っていると解釈できる。(一人当たりの件数を示す縦軸上の数値を図 3-3 の A と B で比較しても B での値が低く、外的圧力要因がプラスに働いていることが分かる。) その結果高まった学習意欲は、中学での内発的動機づけを主にしたものと異なり、内発的・外発的両方を融合させた新たな種類へと変化を見せている。一言で言うなら彼らは「内在化の成功」群であると言える。

大学入学以後、この学習者群は意欲低下を経験する。図 3-3B の通りそれは、他のことに興味があった、授業内容に興味を持てなかったなどの低内発的動機づけによるところが大きいが、英語に触れる機会の減少、英語の授業の減少などの外的調整の低下も顕著に関わっ

ている。大学入学まで彼らの動機づけの中核であった受験という外発的統制要因が突如無くなったことにより、内発的・外発的両面にわたる動機づけ低下が起きていると言える。動機づけのアンダーマイニング効果 (Deci, 1971) がここに見られる様である。

「低一低」群は、図3-2で示されたように中学での英語授業開始時に既に意欲が低く、その後さらに低下し、大学に至るまでその状態が続く学習者群である。図3-4Bの通り、この低意欲の圧倒的な理由は、授業が難しかった、授業内容に興味を持てなかった、先生が良くなかったなどによる低内発的動機づけ (Low Intrinsic Motivation) にある。図3-4Aでは、中学入学当初での英語の新鮮さなどによる高い内発的動機づけが、その直後に急速に低下しているのが分かる。一方、入学試験などの外的圧力は、意欲を高めることにも、それを低下させることにも特に作用していない (図3-4AとB)。英語への内発的興味の低さのために、たとえ大学入試を控えている時期であっても、そのような圧力を意識することを拒否している状態のように見える。以上からこの学習者群は、内在化がうまく達成されなかった学習者というより、「内発的動機づけの喪失」群と考えられる。

「高一低」群は、図3-2の通り、当初の意欲が四群の中で最も高いものの、その後高校2年までの間に顕著な意欲低下を経験し、それ以後は低下状態のまま現在に至る学習者群である。意欲低下の理由は、図3-5AおよびBで分かる通り、主として内発的動機づけの喪失にある。その点で「低一低」群と共通性があるが、「低一低」群と大きく異なるのは低意欲理由として、受験英語への興味喪失、文法訳読中心の授業などの高外的調整 (High External Regulation) が顕著であることである (図3-5B)。「低一低」群とは異なり、受験勉強での学習負担が意欲低下に関与していると考えられる。また、図3-5Aで内発的動機づけの低下が「低一低」群より遅い中学後半の時期に起きることも特徴的である。中学後半での高校受験学習に始まり高校での大学受験勉強に至る外的圧力要因の高まりが、もともと高い彼らの英語への内発的興味を低下させて行ったことを伺わせる。「低一低」群が単純に内発的動機づけの低下により意欲喪失を起こしているのに対して、「高一低」群では、このような受験を軸にした英語の価値観が内在化されずに外的調整で終わったことが、その状態を生んでいると言える。一言でいえば、この学習者群は「内在化の不成功」群であるように思える。

「低一高」群は、図3-2で見る通り初期の意欲が低く、その後高校卒業までの期間に顕著な意欲向上が起き、大学入学後に低下を経る学習者群である。図3-6Aでは、二つの折れ線 (High Intrinsic Motivation および High Identified/Introjected Regulation) が高校後半にかけて平行的に向上しており、彼らの意欲向上が、内発的・外発的動機づけ両方の同時

進行的高まりにより起こったことが分かる。これと同じ両者の平行的向上は「高一高」群の高校三年間にも見られ、このような内発的・外発的にまたがる動機づけの上昇が高校での英語学習意欲向上を支えるものであることが伺える。一方で、これら二つの学習者群の中学での動きは異なりを見せている。「高一高」群が中学で高い内発的動機づけを既に持っているのに対し、「低一高」群ではそれが見られず、内発的・外発的動機づけの共に低い状態を作っている。いずれの学習者群においても、外発的動機づけが中学入学時から高校卒業までスムーズな上昇を見せるが、「高一高」群ではそれが、高校入学直後に下がりかけた内発的動機づけを再び引き上げる役割を持ち、「低一高」群では、もともと希薄な内発的動機づけをゼロから上昇させる働きをしているように見える。いずれの学習者群も「内在化の成功」により特徴付けられるが、このような英語学習の外的価値体系の内在化は、それぞれ微妙に異なる役割を果たしている。

大学入学以後の「低一高」群の意欲低下は、英語の授業が減るなど外的調整の低下が関わっているようであり（図3-6B）、「高一高」群と同じように、内在化後の外的統制要因の喪失による内発的・外発的動機づけ両方にわたる低下（アンダーマイニング効果）が起きていると言える。

3.6.3 研究課題3：差は何によって何時生まれるか

図2での変動パターンから、この課題は「高一低」群と「高一高」群の比較および「低一低」群と「低一高」群の比較により考察するのが妥当と言える。すなわち、「高一低」群が次第に意欲低下を見せてゆくのに対し「高一高」群でそれが起こらないのはなぜか、「低一低」群が低意欲のままであるのに対し「低一高」群がそれを向上させるのはなぜか、の検証である。

「高一高」群（図3-3）と「高一低」群（図3-5）を見比べると、いずれも中学当初での外発的動機づけ理由（High Identified/Introjected Regulation）は希薄なレベルであるが、「高一高」群で高校卒業までの間にその上昇が起こる一方で、「高一低」群ではそれが起こっていない。「高一高」群ではこの外発的動機づけの上昇に平行して、一時低下しかかった内発的動機づけの再浮上が起きている。「高一低」群では、これに対し、内発的動機づけの激しい低下が高1までの間に起こり、外発的動機づけもその時点で微弱化したまま、両者が再び上昇することはない。「高一高」群が外発的動機づけの昇華すなわち内在化と共に内発的動機づけの再生に成功したのに対して、「高一低」群は、高校での難度の高くなった学習内容を

興味の湧かない押しつけと解釈するに留まり、その必要性和価値を内在化できずに終わったと言える。前項での記述で一方が「内在化の成功」、他方が「内在化の不成功」と判断した通り、両者の差を生むのは内在化であると言える。

図3-3B および図3-5B で両群ともに高校時代での高外的調整 (High External Regulation) を低意欲理由に挙げているのは、大学入試へ向けた学習への意識を反映したものである。(「低一低」群でこれが見られず、その種の意識の欠如を物語っていたのと対照的である。) その一方で、このような将来の大学受験を意識した英語学習体制は、「高一高」群にはプラスにも作用した(図3-3A での High Identified/Introjected Regulation) のに対し、「高一低」群では内在化されずにマイナスにのみ作用したと言える。

「低一低」群と「低一高」群との比較は、低意欲の学習者が如何にそれを向上させるか、という点に直接関わるものである。既に見てきたとおり、「低一低」群の長期にわたる低意欲は、内発的動機づけの喪失状態によるものと判断できた。それに対し「低一高」群の意欲上昇は、受験英語学習という外的価値体系の内在化とそれに伴う内発的動機づけの高揚により説明された。両者を分けるものは、早い段階で喪失した内発的動機づけを立て直す手立てを持たない学習者か、内在化により外的圧力をプラスの力に変えることに成功した学習者かという点である。それにより後者は徐々に英語への内発的興味を高めることにも成功したと言える。

自己決定理論では、内発的動機づけは自発的行動を生む最も模範的な自律状態であるとされている (Ryan & Deci, 2002 など)。その一方で、実験研究の上では、自律度の高い外発的動機づけである同一視的調整や統合的調整は、内発的動機づけと同等の、あるいはそれ以上の、プラス効果をもたらすという報告が一般に見られる (Vallerand & Bissonnette, 1992; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Koestner & Losier, 2002)。内在化の重要性を指摘した今回の結果は、このような実証研究の結果とも一致すると言える。

このような点は、内発的・外発的動機づけ間の関係について、特にどちらが先でどちらが後かという点について、新たな疑問を投げかけるものである。自己決定理論では内発的動機づけは生得的 (innate) なものとされ、それが内在化の結果生まれるものとは考えられていない (Ryan, 1995; Koestner & Losier, 2002)。従って、両者の関係は議論されていない。その一方で、求める結果を出すためには、内発的動機づけのみに頼らず、高い目的意識に基づく自律的な努力を払うことで内発的動機づけを支えることが必要であると考え、十分に妥当である。Koestner & Losier(2002) では、自ら行った実証研究で内発的動機づけよ

りむしろ自律度の高い外発的動機づけの方が好結果につながった事から、テニスをもともと楽しさ本位で行っていた子供が、勝つ事に目覚め、そのために苦しい練習に励む例を挙げている。この種の例は、内発的興味に基づく行為であっても、長期的な高い目標の達成につながるためには、外発的動機づけの力に頼る必要があることを物語っている。

残念ながら、今回の結果は、内発的・外発的動機づけの間の一般的な因果関係について何らかの根拠を与えてくれるものではない。内在化により自律度の高い外発的動機づけに到達することが、例えば学習量の増加を通して深い教材理解を生み、その結果内発的動機づけが高まるのか、あるいは逆に内発的動機づけにより英語へのコミットメントが高まり、それにより内在化が進むのか、あるいは両方の過程があるのか、断言することはできない。しかし明らかになったのは、日本人の英語学習において、内発的動機づけのみに頼ることが学習意欲を短命で終わらせる原因を作っているという点である。内発的動機づけを主たる動機づけとして人が行動するとき、人は楽しくて興味を引くことに没頭することになるが、それは楽しさと興味を感じている間に限る。Koestner & Losier の言葉を借りれば、“*Intrinsic motivation promotes a focus on short-term process goals . . . whereas identification keeps one oriented toward the long-term significance of one’s current pursuits*” (p. 115)とされる点である。特に教育現場では、内発的動機づけは学年の上昇と共に低下してゆくことが一般的である (Harter, 1981; Hidi, 2000; 桜井, 1997)。日本での英語学習についても、「高一低」群や「低一低」群に見られた通り、内発的動機づけは放っておけば短命である。そのような点を顧慮すれば、本研究でのいくつかのグラフ上の変化、特に「高一高」群での内発的動機づけの独特の変化と「高一高」群「低一高」群に見られる内発的・外発的動機づけの平行的上昇は、外発的動機づけによる内発的動機づけのサポートが、動機づけ上の重要な動きであることを物語っていると言える。

このような考察から、研究課題 3 については、次の 4 点が結論できる。

1. 英語学習初期の意欲は主に内発的動機づけによるものである。
2. 当初に高い意欲を持った学習者でも、高校時代に内発的動機づけのみに頼った場合、意欲低下が起こる一方で、外発的理由の内在化により内発的動機づけがサポートされれば、この意欲低下は免れる。
3. 当初に意欲の低い学習者は、外発的理由の内在化と内発的動機づけとが同時に進むことで、意欲を徐々に向上することができる。

4. 高校で外発的動機づけに大きく依存する状態が続いた場合、大学入学後に意欲低下が起きる。

英語教育の世界に目を向ければ、今日ではコミュニケーションを中心にしたコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching)、学習者間の協力を尊重した協同的学習 (cooperative/collaborative learning)、IT 機器を活用したコンピューター支援語学学習 (computer-assisted language learning) など、その指導法は多様な展開を見せている。これらは、英語学習を旧来の机上学習の範囲を超え現実的で実践的で、楽しみながらできるものへと変化させてきた。このような流れの中で、今回の結果は英語学習にはこのような楽しみ希求とは別の、高い目的意識と重要性自覚に基づく自律的な努力という部分が不可欠であることを、改めて教えているように思える。英語教育の進化によって生まれた数々の工夫によって英語学習が楽しいものになってきたことの恩恵は多大であるが、その一方で楽しさに頼らず重要と自覚した目標への努力を払うという、忘れかけられた側面が再認識される必要を示唆している。

3.7 まとめ

ここでは、大学に至るまでの意欲推移で日本人英語学習者を 4 パターン群に分けられることが分かった。それぞれを特徴付けるものを自己決定理論の枠組みで精査し、4 群のプロファイリングを試みた。その上で、動機づけ上の成功者とそうでない者を分けるのは「内在化」とそれに平行して高まる内発的動機づけにあることが分かった。内発的動機づけは、純粋にそれのみへの依存から成功が達成される性格のものではなく、外的な価値体系、特に大学入学へ向けた進路上の英語重要性、を受け入れ内在化してゆく過程がそれを支えなければならぬと言える。日本などの EFL 国での英語習得は、自然に生活していて達成されるものではない。日常生活で存在しない英語という対象に触れ、習得するには、多大な人為的努力が求められる。それを考えれば、今回の結果から浮上したような、楽しくなくても重要と自覚した学習に励むという、高自律の外発的動機づけ側面は、時代の流れにそぐわないものではあるが、改めて顧みられるべきである。

註

1. 桜井 (1997) は、「動機づけ」が食べる・飲む・寝るなどを含む広い範囲での人間行動に

用いるものであるのに対し、「意欲」は知的な学習・仕事などの行動に主に用いるという点で、より狭い意味を持つと解釈し、学習について用いる場面では「意欲」を「動機づけ」に代わる、より日常的な用語として用いている。「動機づけ」は心理学用語の **motivation** に当たる日本語であり、「意欲」は厳密に該当する専門語の存在しないものであるが、本書では桜井に習い、「意欲」を学習活動の「動機づけ」という意味で、適宜用いている。

2. この調査は、2004年5月から7月にかけて、複数の教室で実施した。
3. 本研究での分析には SPSS 12.0 J for windows を用いた。
4. この作業では桜井淳也氏（現熊本県高等学校教諭）の力を借りた。お礼を申し上げたい。

資料3-1

質問紙「英語学習意欲の高低時期および理由」

研究用アンケートに協力ください

.....大学学科年生

性別： 男・女

記入年月日：平成.....年.....月.....日

I. 貴方の英語学習に対する意欲・興味の強弱を、年代を追って答えてください。

それぞれ、意欲・興味が：

1. 非常に弱 2. 少し弱 3. 普通 4. 少し強 5. 非常に強

中学1年生の時 1 2 3 4 5

中学2年生の時 1 2 3 4 5

中学3年生の時 1 2 3 4 5

高校1年生の時 1 2 3 4 5

| | | |
|-----------------------|-------------|---------|
| 高校2年生の時 | 1 2 3 4 5 | |
| 高校3年生の時 | 1 2 3 4 5 | |
| (高校卒業後、大学入学まで [浪人時など] | 1 2 3 4 5) | |
| 大学1年生の時 | 1 2 3 4 5 | |
| 大学2年生の時 | 1 2 3 4 5 | |
| 大学3年生の時 | 1 2 3 4 5 | 現在までを記入 |
| 大学4年生の時 | 1 2 3 4 5 | |

II. 今までで最も貴方の英語学習意欲が低い (低かった) 時期について、(1)その時期と(2)なぜ低い (低かった) かの理由を書いてください。

(1) 時期：から.....まで

(2) 理由 (出来るだけ具体的に)

III. 今までで最も貴方の英語学習意欲が高い (高かった) 時期について、(1)その時期と(2)なぜ高い (高かった) かの理由を書いてください。

(1) 時期：から.....まで

(2) 理由 (出来るだけ具体的に)

資料 3-2

Kruskal Wallis 検定結果による二種類のクラスター解比較 (カイ二乗値)

| | Hierarchical cluster analysis (Four-cluster solution) | K-means cluster analysis (Four-cluster solution) | <i>df</i> |
|-----|--|---|-----------|
| JH1 | 218.88 | 252.14 | 3 |
| JH2 | 200.41 | 275.10 | 3 |
| JH3 | 192.14 | 234.22 | 3 |
| SH1 | 209.39 | 243.69 | 3 |
| SH2 | 259.10 | 277.61 | 3 |
| SH3 | 245.65 | 283.22 | 3 |
| U1 | 109.14 | 172.47 | 3 |
| U2 | 67.19 | 99.20 | 3 |
| U3 | 60.03 | 83.66 | 3 |

全てのカイ二乗値が有意 ($p < .001$)

第4章 学習者クラスター別に見る高校後半での英語学習動機づけ

4.1 はじめに

第3章では、大学生461名を中学1年生時から現時点までの英語学習動機づけ強弱推移に基づくクラスター分析により4クラスターに分け、その結果得られた「高一高」型、「高一低」型、「低一高」型、「低一低」型それぞれの学習者群について、学習意欲が高まった、また低下した、時期とその理由を自己決定理論の枠組みを使って分析した。考察の結果、動機づけ推移過程（特に高校時代後半）において英語学習上の外的価値体系（特に入試勉強からのもの）を自分のものとして受け入れ、それが重要と納得するに至る変化、すなわち外的要因の内在化(internalization)、が長期的な学習意欲の向上および維持の上で重要な役割を果たすことが解った。英語（学習）そのものへの純粋な興味に由来する内発的動機づけは、放っておけば衰えるものであり、上記の内在化によってもたらされる自己決定型の外発的動機づけがそれをサポートすることで、向上および維持されなければならない点が指摘された。このような結果から、一方で内発的動機づけと他方で自己決定型外発的動機づけとが共存し、何らかのサポート関係を形成ことが日本国内でのEFL学習上不可欠であることが伺えた。

このような内発的・外発的動機づけ並列論の延長線上には、内発的動機づけを強調することへの警鐘が含まれる。英語学習を刺激的で楽しく、学習者の内発的興味を引くものにすることは重要ではあるが、EFL国である日本で英語を学ぶとき、そのような内発的動機づけの追及に頼る形で学習意欲を長期間持続させることは実際には困難であり、むしろ特別に楽しくなくても必要な種類の学習に自らの意志を持って立ち向かう姿勢（自己決定型の外発的動機づけ）の支えが必要であるという側面のあることを示唆するものである。

そのような点において、高校後半の時期が日本の英語学習者にとって特殊な重要性を持つものであることが、第3章の結果から理解できる。大学受験や就職を控えたこの時期は、目の前の目標を意識した英語学習への圧力が昇華され内在化されること（自己決定型外発的動機づけ）と、英語学習の楽しさ・興味深さを見つけてゆくこと（内発的動機づけ）とが同時に進行することで意欲高揚が促進される時期である。この点はもともと高い意欲を持った「高一高」群が高校入学直後に若干の意欲低下を起こした時にそれを食い止め、更に新たな意欲向上を達成するときに見られたものである。同時に、もともと意欲の低い「低一高」群が中学から高校後半までの時期に徐々に学習意欲の向上を見せた時にもこの二種類の動機づけの

平行的向上が見られた。この時期はまた、もともと意欲の高かった「高一低」群がこのような内在化に失敗し、内発的動機づけをも低下させて行った時期でもある。そして中学入学当初から意欲低下の顕著であった「低一低」群は、入試圧力を感じる以前に、すでにこの時期、内発的動機づけの深刻な喪失状態にあり、「高一低」群より更に重大な内発的・外発的両面にわたる動機づけ障害を起こしている。一言で言うなら、高校後半は、目前の進路対策という差し迫った外的課題が、英語学習動機づけに種々の形で影を落とし、良くも悪くも学習者を変容させ、異なる英語学習意欲推移となって現れる時期である。

本章では、上記のような背景に基づき高校 3 年という時期を選び、その時点での各クラスターの英語学習動機づけを質問紙により調査し、第 3 章での縦断的・通時的研究の結果に、この時期での横断的・共時的観測を加えたいと思う。異なる学習意欲推移を経てきた学習者たちの動機づけ状況をこの一時期で輪切りにすることで、各学習者群の英語学習への姿勢を明らかにし、第 3 章で行った彼らの特徴描写を更に深めることが狙いである。

以上の流れに従い、本章の研究では、以下の 2 点を研究課題とする。

1. 高校後半での内発的・外発的動機づけの果たす役割を探る。
2. 学習意欲推移パターンによる学習者 4 群について、高校後半での動機づけ尺度上の特色を明らかにし、さらなるプロファイリングを行う。

以下では、同一時に行った質問紙調査を基にこれら二点を分析・考察するが、それぞれの課題を研究 I および研究 II として別々に扱う。

4.2 研究 I：高校後半での内発的・外発的動機づけの役割

4.2.1 研究手順

ここではまず、自己決定理論に基づく高校生対象の英語学習動機づけ尺度を作成し、その後そこでの下位尺度と学習意欲、大学受験への緊張、英語学習時間、低意欲頻度との関係を重回帰分析により検証することで課題に答える。本研究は高校生を対象とした質問紙調査による研究（第 8 章と共通）の一部を成すものであり、ここで対象とする質問紙項目は次の通りである。

1. 自己決定理論に基づく英語学習動機づけ項目

知識のための内発的動機づけ、完遂のための内発的動機づけ、刺激のための内発的動機づけ、同一視的調整、取入的調整、外的調整、無動機、それぞれに該当すると思える英語学習理由合計 33 項目に現在の自分がどれほど合致するかを五段階で答える。

2. 英語学習意欲の強弱推移

英語学習に対する意欲の強弱を、中1前半から高3前半（現在）までの各学年前半・後半ごとに五段階（1=非常に弱～5=非常に強）で答える。（研究1では高3前半での回答を現在の英語学習意欲レベルとして用いる。）

3. 大学受験への緊張

現時点での大学受験プレッシャーおよび不安それぞれを五段階（1=まったくない～5=大変大きい）で答える。

4. 英語学習意欲低下の頻度

英語学習の意欲がわからない状態になる頻度を五段階（1=まったくない～5=いつも）で答える。

5. 週当たりの英語学習時間

週当たりの自宅での英語学習時間（塾・学校などを含まない）を 1=約1時間（または1時間以下）から 14=約14時間（または14時間以上）までの1時間単位で答える。

（1については章末資料4-1に完成した尺度、2～5については章末資料4-2に質問紙内容。）

5の英語学習時間で「塾・学校などを含まない」としたのは、個人による自主的な学習行為のみを反映させるためである。九州地区の四つの高校に通う753名の高校3年生に、通常の授業時間を利用して上記質問紙による調査を実施した。これら4高校の各クラスは職業課

程から文系・理系進学クラスまで多様なものになるよう配慮した。実施時期については、英語学習意欲に最も重大な差が生じ、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとの両輪的効果が最も顕著に働くと想定される高校3年の6月―7月を選んだ。¹ 欠損値を含むものなど不適格なものを省き681名からの回答を有効とし、以下の分析に用いた。²

4.2.2 結果1：高校生用英語学習動機づけ尺度の作成

上記1での33項目への回答を基に、自己決定理論に基づく高校生対象の客観的動機づけ尺度を先ず作成する。同理論の枠組みでの学校教育全般への学習動機づけ尺度はVallerandら(Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992, 1993, n.d.)が仏語版・英語版で作成しており、特に外国語学習に対する同枠組みでの動機づけ尺度としては、Noels, Pelletier, Clément & Vallerand (2000)のLanguage Learning Orientations Scale (LLOS)がある。また日本人大学生用の英語学習動機づけ尺度(日本語版)は廣森(2005)および林(2006a[本論文第5章])で作られている。そして、日本人高校生用の同尺度として廣森(2003a, 2003b)で作成されたものがある。本研究では新たに日本人高校生用の尺度を作成するが、当初の項目作りに当たっては、上記の既存尺度での項目および自己決定理論での定義・概念(Deci & Ryan, 1985b, 1991; Ryan & Deci, 2002)を基にした。ここで用いる33項目は、それにより作成されたものであり、知識のための内発的動機づけ4項目、完遂のための内発的動機づけ4項目、刺激のための内発的動機づけ4項目、同一視的調整7項目、取入れ的調整6項目、外的調整4項目、無動機4項目で構成される。各項目が自分の英語学習理由としてどれほど合致するかを五段階のリカート尺度形式(1=全然当てはまらない～5=まったくその通り)で答えさせた。同一視的調整と取入れ的調整で項目数が多いのは、先行研究(Noels et al., 2000; Vallerand et al., 1992, 1993; 廣森, 2003a, 2003b; 林, 2006a[本論文第5章])でそれらの下位尺度での内的整合性が低く出がちであることを考慮し、項目選択の余裕を残すためである。

上述通り681名を有効対象者とし、結果を探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)に掛けた。最小固有値を1.0とする基準で6因子が抽出されたが、下位尺度区分との一致が十分でないため、さらに5因子解、7因子解、8因子解を求め比較した。その結果7因子解が最も下位尺度区分との一致が良く、また単純構造に最も近いため、それを採用した。想定された下位尺度区分から逸脱する5項目を削除し再度因子分析(最尤法、プロマックス回転)に掛けた結果を表4-1に示す。(負荷量は絶対値が.30より大きいもののみを示す。)項目

表 4 - 1

英語学習自己決定尺度（高校生版）の探索的因子分析結果（最尤法、プロマックス回転）

| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | F7 |
|--------|----------------|-----|-----|----------------|------|----------------|-------------|
| | 内発的 (刺激・知識) | 無動機 | 外的 | 同一視的 (進路充足) | 取入れ的 | 同一視的 (人生充足) | 内発的 (完遂) |
| I-S(1) | .92 | | | | | | |
| I-S(2) | .84 | | | | | | |
| I-S(3) | .80 | | | | | | |
| I-S(4) | .77 | | | | | | |
| I-K(1) | .67 | | | | | | |
| I-K(2) | .65 | | | | | | |
| I-K(3) | .63 | | | | | | .34 |
| AM(1) | | .98 | | | | | |
| AM(2) | | .85 | | | | | |
| AM(3) | | .74 | | | | | |
| AM(4) | | .42 | | | | | |
| EX(1) | | | .89 | | | | |
| EX(2) | | | .85 | | | | |
| EX(3) | | | .44 | | | | |
| EX(4) | | | .43 | | | | |
| ID(1) | | | | .98 | | | |
| ID(2) | | | | .78 | | | |
| ID(3) | | | | .39 | | .30 | |
| IN(1) | | | | | .75 | | |
| IN(2) | | | | | .75 | | |
| IN(3) | | | | | .44 | | |
| IN(4) | | | | | .42 | | |
| ID(4) | | | | | | .84 | |
| ID(5) | | | | | | .67 | |
| ID(6) | | | | | | .66 | |
| I-A(1) | | | | | | | .81 |
| I-A(2) | | | | | | | .58 |
| I-A(3) | | | | | | .30 | .55 |

註) I-S = Intrinsic Motivation-Stimulation, I-K = Intrinsic Motivation-Knowledge,
 AM = Amotivation, EX = External Regulation, ID = Identified Regulation,
 IN = Introjected Regulation, I-A = Intrinsic Motivation-Accomplishment

I-K(3)、ID(3)、I-A(3) に二重負荷が見られるが、いずれも想定された下位尺度において他方より負荷量が高く、目標下位尺度に属させることで問題はないと判断できる。これら 7 因子の累積寄与率は 61.3%となった。

この因子解においては、同一視的調整(ID) が二つに分かれて現れた点が特徴的である。これらの因子で負荷量の多い項目は、一方(第 4 因子)で「ID(1) 自分の進路のためには大切な科目だから」「ID(2) 大学入試や就職試験に英語は重要なので」「ID(3) 自分の将来にとって英語は重要なので」、もう一方(第 6 因子)で「ID(4) いろいろな場面で英語は役立つと思うから」「ID(5) 英語を使える人になりたいので」「ID(6) 英語が出来る人生は素晴らしいと思うので」である。前者は進路関係での英語の重要性同一視と考えられるため「進路充足のための同一視的調整 (Identified Regulation for college/career fulfillment)」と解釈し、後者は長い人生を生きてゆく上での英語の重要性同一視と考えられるため「人生充足のための同一視的調整 (Identified Regulation for life fulfillment)」と解釈する。このような区分は他の海外での研究 (Noels et al., 2000; Vallerand et al., 1989, 1992, 1993, n.d) および日本での大学生を対象とした研究 (廣森, 2003a, 2003b; 林, 2006a) では生じなかったものであるが、特に第 4 因子の出現は受験や進路決定を控えた高校 3 年生を特徴づけるものであると考えられる。他の因子については自己決定理論での名称をそのまま用いる。

もうひとつ特徴的な点として、内発的動機づけで「刺激」と「知識」が一因子を構成し、「完遂」と分かれたことである。後に示す大学生用尺度 (林, 2006a[本書第 5 章]) では、「完遂」と「知識」が一因子、「刺激」が別因子となり、前者が認知的レベル、後者が情動的レベルと説明されるのとは違いを見せている。「刺激」「知識」は、「I-S(1)英語を聞くとわくわくするので」「I-S(2)英語に接すること自体が好きなので」「I-K(1)英語を話している国のことを知るの楽しいので」「I-K(2)英語の表現などを覚えるの楽しいので」など、いずれも英語学習のプロセスに楽しみを見つけている姿勢であるのに対し、「完遂」は「I-A(1)解らなかった事が解るようになると嬉しいので」「I-K(2)出来なかったことが出来るようになると楽しいので」など、学習プロセスよりもむしろ学習結果を意識した充実感・楽しさを得る姿勢である。言わば、過程 (process) に焦点のある内発的動機づけか結果 (product) に焦点のある内発的動機づけか、という違いが見られる。テスト成績という学習結果が大学受験に及ぼす影響を直接感ぜざるを得ないこの時期では、結果が特別な意味を持ち学習過程と異なるものとして認識されている事の表れと考えられる。

出来上がった 7 因子モデルを確認的因子分析に掛け適合度指標を算出した結果、 χ^2

=1704.76 ($df=329$, $N=681$, $p<.001$)、GFI= .840、AGFI= .802、CFI= .877、RMSEA= .078であった。 χ^2 値での検定はサンプル数が大きくなると帰無仮説を棄却してしまう性質があり、また GFI は観測変数が増えると小さくなることが知られている(Byrne, 2001 など)。その他の指標は概ね妥当なレベルであると言える。各下位尺度の平均、標準偏差、信頼性係数(Cronbach's α) は表 4-2 の通り。無動機に低得点寄りの、二種類の同一視的調整に高得点寄りの偏りが見られるが、他の研究においても顕著に現れる傾向である(Honda & Sokyū, 2004; Noels et al., 2000; Noels, 2001a; Vallerand et al., 1992; 林, 2006a[本論文第 5 章])。信頼性係数は .67 ~.91 であり、いずれも妥当な内的整合性があると言える。³

表 4-2

英語学習動機づけ下位尺度の α 係数および記述統計量

| | Gronbach's α | 平均 | 標準偏差 |
|------------|---------------------|------|------|
| 内発的(完遂) | .85 | 3.53 | 1.00 |
| 内発的(刺激・知識) | .91 | 2.74 | 0.92 |
| 同一視的(人生充足) | .84 | 3.70 | 1.00 |
| 同一視的(進路充足) | .78 | 3.84 | 0.98 |
| 取入れ的 | .67 | 2.39 | 0.78 |
| 外的 | .79 | 3.24 | 0.98 |
| 無動機 | .86 | 2.06 | 0.94 |

$N = 681$

構成概念妥当性(construct validity)を検証するため、下位尺度間の相関係数(Pearson's r) を算出した(表 4-3)。妥当な概念を測っているものであれば、内発的動機づけ、同一視的調整、取入れ的調整、外的調整、無動機の各隣接する下位尺度間で相関が高く、距離を置くにしたい相関が低い(負相関が強い)、いわゆるシンプレックス構造を示すと予測できる。示されたとおり、一部を省き予測に沿った結果になっており、おおむね適切な構成概念妥当性があることを示している。完成した下位尺度項目を章末の資料 4-1 に示す。

表 4 - 3

英語学習動機づけ下位尺度間の相関 (Pearson's r)

| | 内発的 (完遂) | 内発的 (刺激・知識) | 同一視的 (人生充足) | 同一視的 (進路充足) | 取入れの | 外的 | 無動機 |
|------------|-------------|----------------|----------------|----------------|---------|---------|-----|
| 内発的(完遂) | 1 | | | | | | |
| 内発的(刺激・知識) | .71 *** | 1 | | | | | |
| 同一視的(人生充足) | .71 *** | .67 *** | 1 | | | | |
| 同一視的(進路充足) | .49 *** | .38 *** | .49 *** | 1 | | | |
| 取入れの | .19 *** | .25 *** | .13 ** | .29 *** | 1 | | |
| 外的 | -.41 *** | -.46 *** | -.40 *** | -.07 | .27 *** | 1 | |
| 無動機 | -.58 *** | -.52 *** | -.65 *** | -.43 *** | .08 * | .54 *** | 1 |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 681$

4.2.3 結果 2 : 内発的・外発的動機づけと他の指標との関係

内発的・外発的動機づけの役割を明らかにするために、高3前半(現在)での学習意欲レベル、大学受験への緊張度、週当たり英語学習時間、英語学習意欲低下の頻度、それぞれを目的変数、7種の動機づけ下位尺度を説明変数として重回帰分析(強制投入法)を行なった。大学受験への緊張度(以下、「入試緊張」)は「大学受験プレッシャー」と「大学受験不安」の平均値であるが、両者の相関は強く($r = .85, p < .001$)、ひとつにまとめる処理は妥当と言える。表4-4に結果を示す。表4-3に示した通り、説明変数であるSDT下位尺度間の相関は一部に高いものを含み、多重共線性が疑われるが、共線性の診断では許容度.37 ~ .70、VIF 1.44 ~ 2.70であり、大きな問題にはならないと判断できる。(章末資料4-3に相関・偏相関・部分相関を示す。)

表4-4 学習変数と動機づけ下位尺度との関係（重回帰分析：強制投入法）

| 説明変数 | 学習意欲 | | 学習時間 | | 入試緊張 | | 低意欲頻度 | |
|------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | β | t値 | β | t値 | β | t値 | β | t値 |
| 内発的(完遂) | .12 | 2.55 * | .17 | 2.92 ** | .10 | 1.85 | -.20 | -3.73 *** |
| 内発的(刺激・知識) | .15 | 3.39 *** | -.02 | -0.38 | -.13 | -2.43 * | -.26 | -5.11 *** |
| 同一視的(人生充足) | -.07 | -1.60 | -.05 | -0.82 | -.04 | -0.64 | .08 | 1.51 |
| 同一視的(進路充足) | .21 | 5.80 *** | .18 | 3.90 *** | .41 | 9.60 *** | .00 | 0.00 |
| 取入れ的 | .06 | 1.79 | .11 | 2.50 * | .12 | 2.92 ** | .02 | 0.54 |
| 外的 | -.10 | -2.53 * | -.12 | -2.50 * | .06 | 1.33 | .19 | 4.36 *** |
| 無動機 | -.37 | -8.83 *** | -.06 | -1.06 | -.08 | -1.64 | .12 | 2.45 |
| R ² 乗 | .47 | | .14 | | .24 | | .32 | |
| F値 | 86.33*** | | 15.48*** | | 29.48*** | | 45.18*** | |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 681$

4.2.4 考察：高校後半での内発的・外発的動機づけの役割

表4-4より、学習意欲レベル、入試緊張、学習時間において、「進路充足のための同一視的調整」が最も強い正の説明力を持つことが解る。英語学習の進路上での重要性・価値認識であるこの下位尺度が入試緊張を説明するのは言わば当然であり、それが高い β 値に現れている。情動的な「学習意欲」と行動面での努力指標と言える「学習時間」とが、「進路充足のための同一視的調整」で表わされる卒業後の進路（特に大学受験）についての関心で主に支えられているという結果は、この時期の動機づけを象徴するものである。また、より長期的視野からの、やや漠然とした種類の同一視的調整である「人生充足のための同一視的調整」が4つの目的変数いずれにも説明力を持たない点は、人生での英語の重要性を自覚している・いないという点が大学入試を目前にした現在、入試緊張、学習意欲および学習努力に直接的には関わっていないことを表す結果である。言わば、目の前の受験という目標に支配されるあまり、英語の長期的価値の自覚を学習意欲に結びつける事が出来ていない点を意味するものである。

一方、二種類の内発的動機づけ（刺激・知識および完遂）は、学習意欲レベルとの間に進路充足のための同一視的調整よりやや弱い有意な関係を持っていることが解る。完遂のための内発的動機づけと学習時間との関係も同様である。英語への内発的な興味は高校3年の今、進路上の重要性自覚ほどの影響力は持たないまでも、学習意欲および学習量に関与して

いると言える。またここでは、学習意欲において、英語学習の過程上の楽しみによる動機づけである「刺激・知識のための内発的動機づけ」と結果を達成する楽しみに由来する動機づけである「完遂のための内発的動機づけ」いずれもが有意な説明力を持つ一方で、学習時間においては、前者の関与が認められず、むしろ学習意欲は過程の楽しさ、学習時間は結果達成の楽しさとより深く関係するという傾向が見られる。英語学習のプロセスが楽しくて学習意欲が高くても、それは実際の努力行動である学習時間には結びつかず、学習による結果を自覚できる経験が学習時間に関係する、という現実主義的側面が伺える。学習意欲と学習時間とのギャップを物語る結果である。

以上の考察から、一般にこの時期の英語学習動機づけが、一方で目の前の進路への関心による自律的な外発的動機づけと、もう一方で二種類の内発的動機づけという二重構造で成立していると同時に、前者がより重大な影響力を持つ要素であることがわかる。その点で、後の第6章で扱う大学3年生を対象とした研究において、自律的な外発的動機づけより内発的動機づけがその時期の英語学習動機づけに圧倒的な説明力を持つことと対照的である(表6-1)。また、別の研究(林, 2006b)での大学1年生のデータから、彼らの内発的動機づけ指数と自己決定型外発的動機づけ指数(いずれも Green-Demers, Pelletier, Stewart, & Gushue, 1998 の包括的指標)との学習意欲への関与を今回の高校3年生と比較した結果でも、大学1年では前者の関与がより大きいのに対し、高校3年では後者の関与が勝ることがわかった(章末資料4-4)。高校後半でのこのような自己決定型外発的動機づけ主導の動きは、更に、長期的な視野に立った人生の質を高める意味での語学の価値認識(人生充足のための同一視的調整)によるのではなく、目の前の進路に特化した英語の価値認識(進路充足のための同一視的調整)によるものである点も特徴的である。

この表に現れた他の特徴的な点を三点挙げる。まず、学習意欲について無動機が最も強い(負の)説明力を持つ点である。同一視的調整や内発的動機づけよりも、「必要ない」「したくない」「浪費」「何もならない」という対極的な尺度の方が、包括的な意味での学習意欲を逆の意味で直接反映しやすかったためと考えられる。次に、入試緊張が進路充足のための同一視的調整および取入的調整と正の関係にあるのに対して、刺激・知識のための内発的動機づけとは負の関係にある点も特徴的である。大学入試への緊張度は、英語が進路上重要であるという姿勢とともに、英語に触れても知識が増えてもわくわくしないという、「重要だと思うが、面白くない」葛藤状態であると解釈できる。最後に、低意欲頻度が二種類の内発的動機づけと負の関係にあり、外的調整、無動機と正の関係にあることが読み取れる。意欲の

低い状態は、内発的興味の欠如および明白な学習強要状態、そして学習の意味を見出せない無動機状態の複合的産物であると言える。学習意欲が進路充足のための同一視的調整と大きく関係したのに対し、低意欲頻度はそれとの関係が薄く、進路上の英語の価値を同一視できないことが低意欲に関与していると言えないことが分かる。低意欲頻度はむしろ進路上の英語学習をより統制的な圧力と受け止める姿勢（外的調整）との関係が深い。

4.3 研究Ⅱ：各学習者クラスターの動機づけの特徴

4.3.1 研究手順

ここでは、研究1で採取したデータを更に用い、各学習者群のこの時期での特徴プロファイリングを行う。質問紙内容2の英語学習意欲の強弱推移により研究対象者のクラスター化を先ず行い、研究1で作成された動機づけ下位尺度に基づきクラスター間での比較を行う。

4.3.2 結果：クラスター分けと特徴分析

学習意欲推移の結果に基づき、各学年前半と後半での英語学習意欲を、全対象者平均点で図4-1に示す。第3章(図3-1)と同様、高3まででは中1(前半)、中3(後半)、高3(後半)で意欲が高まるW型に推移することが解る。意欲の推移パターンにより対象者を群分けするクラスター分析にあたり、ここではWard法(Ward最小分散クラスター化法)による階層的クラスター分析とK-means法による非階層的クラスター分析を行い、クラスター間の判別状態のより優れた方を採用することとする。また第3章との比較考察を行なうため、クラスター数をそこで確認された「4」と定める。上記2種類の方法でクラスター化を行い、それぞれのクラスター解における全時期での学習意欲をMANOVAにかけた。Wilk's lambdaがK-means法解で.086、Ward法解で.114(いずれも $p < .001$)となり、K-means法での解の方が識別性が高かった(Wilk's lambdaが低かった)ため、それを採用した。それにより分けられた4クラスターの各時期での英語学習意欲を図4-2に示す。これらは先の研究でのグラフ(第3章の図3-2)の高3までの部分とほぼ一致した。それに従い、先の研究と同様にそれぞれを「高一高」群、「高一低」群、「低一高」群、「低一低」群と呼ぶ。

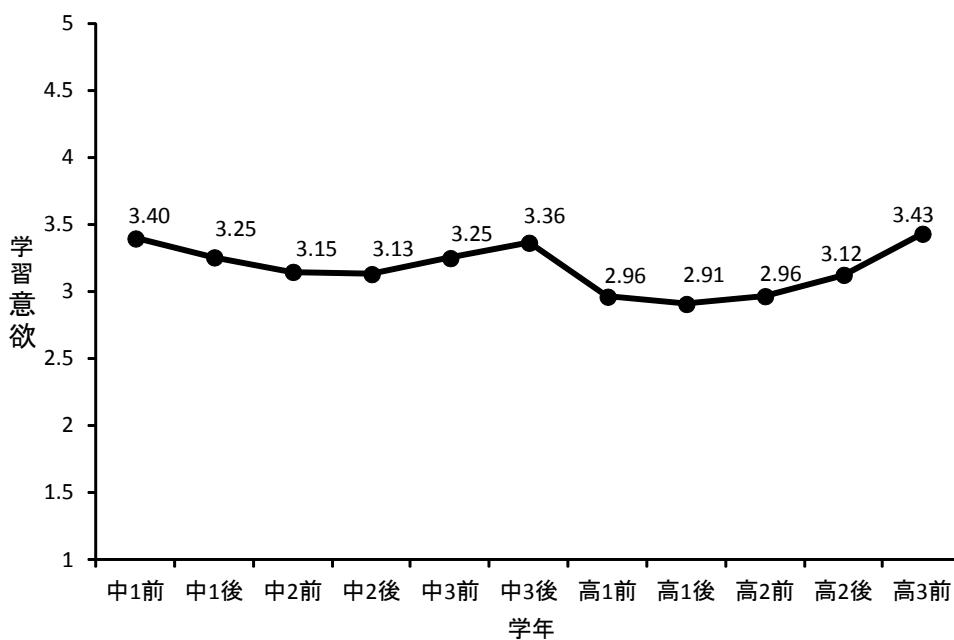


図4-1. 全対象者の学習意欲推移

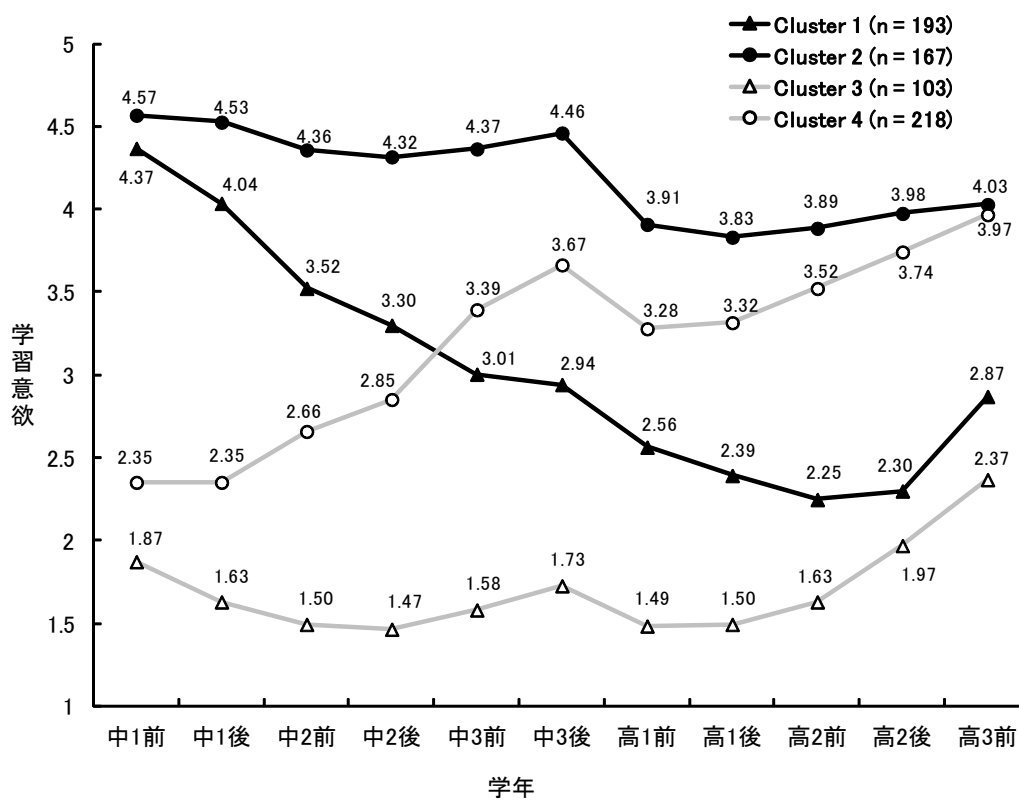


図4-2. 学習者群別の学習意欲推移

四つの学習者群の特徴を明らかにするために、各学習者群の得点と、他の三つの学習者群全体の得点との間で差の検定 (t 検定) をそれぞれの下位尺度について行った (Leven 検定で等分散の立証されない下位尺度があったため「等分散を仮定しない」検定結果を採用した)。その差の大きさの指標として、算出された t 値と自由度を基に効果量 (r) を求めた (Field, 2005, p. 294 に計算式)。結果を平均値の差 (mean difference) とともに表 4-5 に示す。効果量の大きい下位尺度が、当該の学習者群を他の学習者と区別する特徴であると解釈できる。以下、効果量に現れた差の大きさによる考察を行う。⁴

表 4-5

動機づけ下位種における各学習者群の他群全体との差と効果量 (高校 3 年現在)

| | 「高一高」群対他群 | | 「低一高」群対他群 | | 「高一低」群対他群 | | 「低一低」群対他群 | |
|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | 平均値差 | 効果量(r) | 平均値差 | 効果量(r) | 平均値差 | 効果量(r) | 平均値差 | 効果量(r) |
| 内発的(完遂) | .68 *** | .43 | .29 *** | .17 | -.31 *** | .19 | -.98 *** | .61 |
| 内発的(刺激・知識) | .74 *** | .50 | .22 ** | .14 | -.41 *** | .27 | -.80 *** | .60 |
| 同一視的(人生充足) | .76 *** | .47 | .18 * | .10 | -.33 *** | .20 | -.88 *** | .56 |
| 同一視的(進路充足) | .46 *** | .31 | .28 *** | .16 | -.24 *** | .15 | -.76 *** | .49 |
| 取入れ的 | .05 | .04 | .07 | .06 | .10 | .08 | -.35 *** | .33 |
| 外的 | -.53 *** | .35 | -.19 * | .11 | .53 *** | .33 | .24 * | .19 |
| 無動機 | -.72 *** | .47 | -.25 *** | .15 | .36 *** | .24 | .89 *** | .57 |

註) 素点(1点~5点)に基づく。* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4.3.3 考察：各学習者クラスターの動機づけプロファイリング

「高一高」群は先の研究で、中学の三年間にわたり高い内発的動機づけを維持し、高校入学直後にそれが低下するものの高 2 高 3 とそれが再び高まる学習者であると分かった。この内発的動機づけの回復が、大学受験を主とする高校高学年での外的圧力を受け入れる事と平行的に起こっていることから、このような本来外的な価値体系や目標を内在化できたことが高い意欲の長期的維持につながったと解釈された。

表 4-5 では、この学習者群が高校高学年の時期において、刺激・知識のための内発的動機づけの高さで他の学習者と最も大きな違いを見せていることが効果量の比較で分かる。次いで、人生充足のための同一視的調整および無動機での差 (効果量) が顕著である (無動機は差がマイナス値)。これらの結果は、彼らが内発的にも外発的にも高自律レベルで動機づけられているという先の研究での結果と符合するものである。人生充足のための同一視的調整

に比べて進路充足のための同一視的調整での差は少なく、彼らを特徴付けるのが進路上の英語の重要性認識より、末永い豊かな生き方の上での英語の重要性認識であることが伺える。この点はまた、結果志向型の完遂のための内発的動機づけより過程志向型の刺激・知識のための内発的動機づけでの差が顕著である点とも、微妙な重なりを見せている。この学習者群は明らかに内発的・外発的両面において自律度の高い学習者であるが、いずれにおいても目の前の進路のために結果を出すことよりも（進路充足のための同一視的調整と完遂のための内発的動機づけ）、長期にわたる英語との関わりにより人生を豊かに過ごす事を視野に置いている点（人生充足のための同一視的調整と刺激・知識のための内発的動機づけ）で特徴付けられる学習者群であると言える。その点でこの時期の彼らは、目の前にある大学入試という刺激剤の力を借りながらも、実はそれ以上に、将来にわたる英語との自然な日常的関わりを続けることで人生の質を高めたいという高度に内在化された動機づけが特徴的な学習者群である。もともと中学3年間での内発的動機づけの高い学習者であった彼らは、高校入学直後に一時意欲低下を起こす。しかし本来の高い内発的動機づけが背景にあるために、その意欲回復には、差し迫った重圧感よりも、より非圧力的な自然体での動機づけが関わることで十分であったと考えられる。彼らの人生充足のための同一視的調整と刺激・知識のための内発的動機づけでの他群との顕著な差は、そのような点を反映しているように思える。

「低一高」群は第3章の研究で、当初の段階で内発的・外発的動機づけいずれもが低く、その後順調に両方を上昇させ、高3でそのピークに至る学習者であることが分かっている。それにより学習意欲も高校3年までの期間に低から高へと大きな変化を遂げる。「高一高」群との大きな違いは、中学時代の内発的動機づけが「高一高」群では中学3年間を通して高いのに対し、「低一高」群では極めて低く、その時点での意欲の差を生んでいる点にある。高校3年間での内発的・外発的動機づけの平行的な向上は「高一高」群「低一高」群両方で顕著に起こっているが、「高一高」群でのそれが、一時低下した内発的動機づけを外発的動機づけが再生させる過程であるのに対し、「低一高」群ではもともと低い内発的動機づけを外発的動機づけが徐々に引き上げる過程であると考えられた。

表4-5での効果量の比較から、高3での彼らは完遂のための内発的動機づけと進路充足のための同一視的調整の高さが他の学習者に比して特徴的であり、更に無動機がそれに続く事が分かる（無動機は差がマイナス値）。この点で、この学習者群も高3のこの時期、「高一高」群には及ばないものの、内発的・外発的両方にわたり自律度の高い学習者であると言える。その一方で、進路充足のための同一視的調整に比べて人生充足のための同一視的調整で

他の学習者との差（効果量）は小さく、「高一高」群とは逆の結果を見せている。同じく、完遂のための内発的動機づけより刺激・知識のための内発的動機づけでの差が小さく、この点でも「高一高」群とは逆のパターンである。ひとつ目の点（人生充足よりも進路充足）は、「低一高」群において、迫りつつある大学入試へ向けた重圧感が、長期的な視野での英語の価値認識よりも、特徴的な役割を果たしている事を示唆するものである。そのような進路上の明確な目標意識は、日々の英語との触れ合いでの楽しさよりも、結果を出すことの充実感を求める姿勢にこの学習者群の特徴があるというふたつ目の点（刺激・知識よりも完遂）と重なるものである。先の研究結果で、中学時代での彼らは「高一高」群とは対照的に、もともと内発的動機づけが低い。この点を考慮すれば、この学習者群がその後意欲を高めて行く過程に、進路目標の内在化や結果達成の充実感という、何処か非自然体の圧力をプラスに変える心の動きが顕著な関わりを持つことは、理解できる。中学での内発的動機づけが高く、その分当初のアドバンテージのある「高一高」群に比べて、「低一高」群学習者は不利な過去を背負っており、その克服にはこのような人為的な動機づけ上の刺激材を成功裏に活用する必要があった。また、それが出来たから彼らの意欲は高まったということのように思える。

「高一低」群は、第3章の研究から、もともと高い内発的動機づけを持ちながら、中3および高1にかけてそれが著しく低下するのが特徴的な学習者群であると分かっている。この内発的な動機づけ低下は、更に高校での主に大学入試へ向けた英語学習の圧力がマイナスに作用したことと重なり、全体的な学習意欲の降下を引き起こしている。上記二群がこのような外的圧力を何らかの形で英語学習意義の内在化につなげ、内発的動機づけの高揚にも成功しているのに対し、「高一低」群では、その種の重圧が負の力となって作用し、高校入学以後の顕著な意欲減退を生んでいる。一言で言うなら、高校での重圧のもとで英語学習意義が上手く内在化されず自律度の低い外的調整に終わったことが、この学習者の英語学習意欲を低下させたと考えられた。

表4-5での効果量から、「高一低」群は非自律的な外発的動機づけである外的調整の高さで他の学習者との最も顕著な差のある事が分かる。次いで、刺激・知識のための内発的動機づけと無動機での差が大きい（刺激・知識のための内発的動機づけでの差はマイナス値）。これらの点は、この学習者群が高校での重圧感による外的調整によって特徴づけられ、それによって内発的動機づけの低下が起こっているとする先の研究での結果と符合するものである。現在この学習者群の内発的動機づけは低いが、先の結果が明らかにした通り、もともと中学時代、彼らは内発的動機づけの高い学習者であった。その後それを急激に落として行った

時に「高一高」群に見られた外発的動機づけ上昇による内発的動機づけの引き上げが彼らには見られなかった。このような事から、高校で課される英語学習の価値が内在化されずに自律度の低い外発的動機づけ、すなわち外的調整、として負の意味しか持たなかった事が、その結果を招いたと推測できる。今回の外的調整の高さ、刺激・知識のための内発的動機づけの低さ、そして無動機の高さはそのような点を反映したものと考えられる。

図4-2では、この学習者群に高校後半での意欲上昇が見られる。これはこの時期の彼らの進路認識を反映したものであると考えられる。とは言っても、ここでの進路認識は今回の分析が明らかにしているように、自律的なレベルにまで高められたものではなく、外的調整としての認識であると判断できる。

「低一低」群は、第3章の研究で示された通り、中学入学直後では比較的高い内発的動機づけを持っているものの、「高一低」群を上回る早い時期に急激にそれを低下させ、それにより長期にわたる意欲低下に陥る学習者群である。彼らの中高大にわたる低意欲の背景にあるものは、早い時期から大学までの長い期間にわたりこの内発的動機づけの圧倒的な喪失が起こる事である。更に、高校での大学入試などの進路を視野に入れた英語学習への外的圧力は、この学習者群にはプラスにもマイナスにも大きな影響力を持たないものであることが先の研究で分かっている。その点で、このような外的重圧感が負の力となって作用し意欲を落として行ったと考えられる「高一低」群と異なりを見せている。

表4-5の効果量から、「低一低」群がまず二種類の内発的動機づけの低さの点で特徴付けられる事が分かる。次いで、無動機の高さと人生充足のための同一視的調整の低さが顕著な特徴であると言える。先の研究でこの学習者群の低意欲の背景として顕著であった内発的動機づけの全面的な喪失を反映した結果であると考えられる。それと同時に、自己決定型の外発的動機づけの低さもこの学習者群の特徴であることが分かる。一方、無動機は、先の研究ではこの学習者群を特徴付ける要因ではなかった。今回それが顕著に見られたのは、今回の質問紙が、与えられた項目についてリカート尺度上で回答する選択形式であった事が影響したと考えられる。自由記述式であった前回においては、「勉強しても何にもならない」「必要ない」「時間の浪費」などと記入することに抵抗感が大きいのに対し、選択式での回答では、より率直な回答が可能であったものと推測できる。先の通り、高校での外的統制要因となるはずの大学入試への圧力は、この学習者群には良くも悪くも影響力が極めて少ない。「高一高」群や「低一高」群のようにそれが昇華され高次の自律を伴う自己決定型外発的動機づけにつながることもなければ、「高一低」群のようにその重圧を受け入れられず非自律的な外的調整

を生むこともない。この状態は状況への無関心状態であり、ここで言う無動機そのものである。今回の高無動機、低内発的動機づけ、低同一視的調整はそれを反映したものと言える。図4-2で「低一低」群に高校高学年での意欲向上が見られるが、これは低いレベルでの外的調整と考えられる。

四つの学習者群についてのこれまでの考察は、内発的動機づけと同一視的調整とが無関係ではなくその間に何らかの関係のあることを伺わせる。その点に少し触れたい。先の研究で内発的動機づけと外発的動機づけとの平行的な高まりが「高一高」群と「低一高」群とに見られたことは、両動機づけがお互いに影響を与えあう一種の協力関係にあることを暗示しているように見える。今回の結果では、「高一高」群と「低一高」群が高校の後半において内発的・外発的両面にわたり自律的な動機づけの高まった状態にある事が明らかになり、協力関係を示唆する先の結果との符合が見られる。更に今回の結果には、「高一高」「低一高」両群の間で内発的・外発的動機づけの協力関係に微妙な異なりのあることが表れていた。本来の内発的動機づけが高く、その後の低下の兆しも克服した「高一高」群では、長期的な英語の価値認識と解釈された人生充足のための同一視的調整が、それより短期的な目標に照準を合わせた進路充足のための同一視的調整より顕著な特徴となっていると言えた。この点は上の考察で、潜在的に高い内発的動機づけが彼らにあったために、高校での意欲回復には入試による重圧感よりも、自然な非圧力的な動機づけが関わることで十分であった事を反映していると考えられた。それに対し、本来の内発的動機づけの低い「低一高」群では、進路充足のための同一視的調整が人生充足のための同一視的調整より重大な特徴となっていた。この学習者群の意欲向上は当初の低内発的動機づけを背景にしたものであり、その過程には長期的で自然な英語の価値認識よりも、迫りつつある人為的な目標を取りこみプラスの力に変える心の動きが必要であったためと解釈された。

従って、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとのここで見る関係は、補完的なものであるとも言える。本来の内発的動機づけが高い時には、短期的な目標に基づく進路充足のための同一視的調整は、より長期的な目標意識の陰で二次的な役割を持つに留まるが、本来の内発的動機づけが低い時には、それが一次的な役割を担うと考えられる。自己決定理論の上では、内発的動機づけは同一視的調整と切り離して考えられ、両者の影響関係については議論されていない。内発的動機づけは生得的 (innate) なものであり (Deci & Ryan, 1992, p. 10)、外発的動機づけが自律性の高い種類へ変化すること (内在化) がそれにつながるとは解釈されていない。今回の結果は、その間に何らかの関係があり、相補的に意欲を高めて

いる可能性のあることを伺わせるものである。

林(2011)では、このような視点に基づき、両者間に双方向の因果関係のあるモデルを仮説し、今回用いたデータを基に共分散構造分析を行い、それを支持している(資料4-5)。このような内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけの関係の理論的側面については以下の章(第7章)で詳しく述べる。

4.4 まとめ(研究I, II)

ここでは、研究Iで高校後半での英語学習動機づけの特徴を探ってみた。因子分析で、高自律外発的動機づけ(同一視的調整)が、長期的な人生の充実を意識した種類のものとの進路を意識した種類のものとの二種類に分かれて抽出され、かつ後者がこの時期の英語学習動機づけ上、顕著な重要性を持つことが分かった。同時に内発的動機づけの果たす役割も大きいことが示された。

研究IIでは、先の研究(第3章)での通時的な英語学習動機づけ分析での四つの学習者群比較を、高校3年時という時点での共時的な比較分析で検証した。それにより、学習意欲推移に基づくこれら四群の更なる特徴描写を行った。先の研究で明らかになった各学習者群の特性は支持され、更に高意欲の二群で内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとの間に補完的な関係のある可能性が伺えた。

内発的動機づけは学習への高いコミットメントを生む強力な動機づけであるが、それが教育現場で維持されるには、学校で課される学習内容が個人の内発的動機づけの対象と一致しなければならない。しかしながら他の教育現場と同じように、通常の日での英語授業の現場では、それらの距離の大きいのが現状である。もう一方の自律的動機づけである自律型の外発的動機づけが重大な意味を持つのはこのためである。授業を楽しく興味深いものにすることは重要な取り組みであるが、与えられた状況下での授業内容の重要性を学習者が認識し内在化させることと並列的に進めることが求められる。これが上手く進まない結果が外的調整の特徴的な「高一低」群であり、また更に深刻な無動機状態にある「低一低」群であると考えられる。一方で、そのような内在化を成功させた「高一高」群と「低一高」群は日本の学校制度の中で意欲を落とすことなく生き延びる事ができた。そのように考えると、日本人の英語学習での内発的動機づけの高揚は、もうひとつの自律的調整である自己決定型外発的動機づけの力を借りて初めて達成できるもののように思えてくる。

註

1. この調査は2006年6月から7月にかけて実施した。
2. この研究では、確認的因子分析で AMOS 5.0 J for windows を使用し、その他の分析には SPSS 13.0 J for windows を使用した。
3. 同下位尺度での質問紙調査を埼玉県内の高校生 73 名（有効回答 62 名分）に実施した結果、信頼性係数(Cronbach's α)は、内発的動機づけ（刺激・知識）.92、内発的動機づけ（完遂）.84、同一視的調整（進路充足）.79、同一視的調整（人生充足）.80、取入れ的調整.67、外的調整 .80、無動機 .85 であり、ここでもおおむね妥当な内的整合性が立証された。
4. このような場合、各学習者群について何らかの学習意欲指標を目的変数とし、SDT 動機づけ下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行い、その結果を学習者群の間で比較する方法をとることが考えられるが、そうした場合、それぞれの学習者群内での意欲の変動をどの動機づけ下位種が説明するかを検証し、群間比較することになる。それは各学習者群の動機づけ上の（他群に対する）特徴ではなく、群内での高意欲者と低意欲者の差を何が説明するかを求めて比較してしまうことになる。したがってここでの目的には重回帰分析は適当ではないと判断できる。

資料4-1

英語学習自己決定尺度（高校生版）

（使用時には項目順をランダム化）

貴方が英語を学ぶ理由として、下の点はどれほど当てはまりますか。以下の基準に従い、該当する数字を○で囲んでください。

1. 全然当てはまらない
2. あまり当てはまらない
3. どちらでもない
4. まあまあ当てはまる
5. まったくその通り

Intrinsic Motivation for Stimulation/Knowledge

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| I-S(1) 英語を聞くとわくわくするので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-S(2) 英語に接すること自体が好きなので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-S(3) 英語を見るとわくわくするので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-S(4) 英語を学ぶことに刺激を感じるので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-K(1) 英語を話している国のことを知るの楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-K(2) 英語の表現などを覚えるの楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-K(3) 英語について知らないことを知るの楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Intrinsic Motivation for Accomplishment

| | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| I-A(1) 解らなかった英語が解るようになると嬉しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-A(2) 出来なかったことが出来るようになると楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-A(3) 英語力を向上できると嬉しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Identified Regulation for Life Fulfillment

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| ID(4) いろいろな場面で英語は役立つと思うから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(5) 英語を使える人になりたいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(6) 英語が出来る人生は素晴らしいと思うので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Identified Regulation for College/Career Fulfillment

| | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| ID(1) 自分の進路のためには大切な科目だから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(2) 大学入試や就職試験に英語は重要なので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(3) 自分の将来にとって英語は重要なので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Introjected Regulation

| | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| IN(1) 英語を勉強しないと気まずいから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| IN(2) 英語を勉強しないと何となく申し訳ないから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| IN(3) 英語を勉強しないと心配になるから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| IN(4) 英語の勉強をなまける自分が許せないから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

External Regulation

| | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| EX(1) 学校で英語という科目があるから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EX(2) テストがあるので、しかたなく。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EX(3) 英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EX(4) 勉強しろと言われるので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Amotivation

| | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| AM(1) 英語を学んでも何にもならないと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AM(2) なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AM(3) 英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AM(4) とにかく英語の勉強はもうしたくない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

資料4-2

質問紙（意欲推移、入試緊張、低意欲頻度、学習時間）

貴方の英語学習に対する意欲・興味の強弱を、年代を追って教えてください。

それぞれ、意欲・興味が：

1. 非常に弱 2. 少し弱 3. 普通 4. 少し強 5. 非常に強

(ひとつを○で囲む)

中学1年生の前半 1 2 3 4 5

中学1年生の後半 1 2 3 4 5

中学2年生の前半 1 2 3 4 5

中学2年生の後半 1 2 3 4 5

中学3年生の前半 1 2 3 4 5

中学3年生の後半 1 2 3 4 5

高校1年生の前半 1 2 3 4 5

高校1年生の後半 1 2 3 4 5

高校2年生の前半 1 2 3 4 5

高校2年生の後半 1 2 3 4 5

高校3年生の前半 1 2 3 4 5

現在、貴方にとって大学受験へのプレッシャーは、

1 まったくない 2 あまり大きくない 3 やや大きい 4 大きい 5 大変大きい

現在、貴方にとって大学受験への不安は、

1 まったくない 2 あまり大きくない 3 やや大きい 4 大きい 5 大変大きい

英語学習の意欲がわかないことは、

1 まったくない 2 めったにない 3 時々ある 4 よくある 5 いつも

貴方の自宅での(学校・塾などを含まない)英語学習時間はどれくらい？ いずれかを○で囲む。

一週間で

1. 約1時間 (または1時間以下)
2. 約2時間
3. 約3時間
4. 約4時間
5. 約5時間
6. 約6時間
7. 約7時間
8. 約8時間
9. 約9時間
10. 約10時間
11. 約11時間
12. 約12時間

13. 約 13 時間

14. 約 14 時間（または 14 時間以上）

資料 4 - 3

学習変数と動機づけ下位尺度の関係（重回帰分析 [強制投入法] による）

| | 学習意欲 | | | 学習時間 | | | 入試緊張 | | | 低意欲頻度 | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 |
| 内発的(完遂) | .54 *** | .10 | .07 | .31 *** | .11 | .10 | .23 *** | .07 | .06 | -.47 *** | -.19 | -.16 |
| 内発的(刺激・知識) | .52 *** | .13 | .09 | .25 *** | -.01 | -.01 | .12 ** | -.09 | -.08 | -.49 *** | -.14 | -.12 |
| 同一視的(人生充足) | .50 *** | -.06 | -.04 | .24 *** | -.03 | -.03 | .19 *** | -.02 | -.02 | -.38 *** | .00 | .00 |
| 同一視的(進路充足) | .47 *** | .22 | .16 | .29 *** | .15 | .14 | .46 *** | .35 | .32 | -.21 *** | .06 | .05 |
| 取入れ的 | .11 ** | .07 | .05 | .14 *** | .10 | .09 | .23 *** | .11 | .10 | -.01 | .02 | .02 |
| 外的 | -.39 *** | -.10 | -.07 | -.18 *** | -.10 | -.09 | .05 | .05 | .04 | .43 *** | .17 | .14 |
| 無動機 | -.61 *** | -.32 | -.25 | -.25 *** | -.04 | -.04 | -.18 *** | -.06 | -.06 | .42 *** | .09 | .08 |

** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 681$

相関が有意でありながら標準偏回帰係数 (β) がゼロに近いもの（例えば同一視的[人生充足]と4変数との関係）は疑相関と考えられ、直接的な関係は弱いと言える。本文では標準偏回帰係数に沿った解釈をしている。

資料 4 - 4

高校生と大学生の意欲比較—重回帰分析結果（目的変数=英語学習意欲；強制投入法）

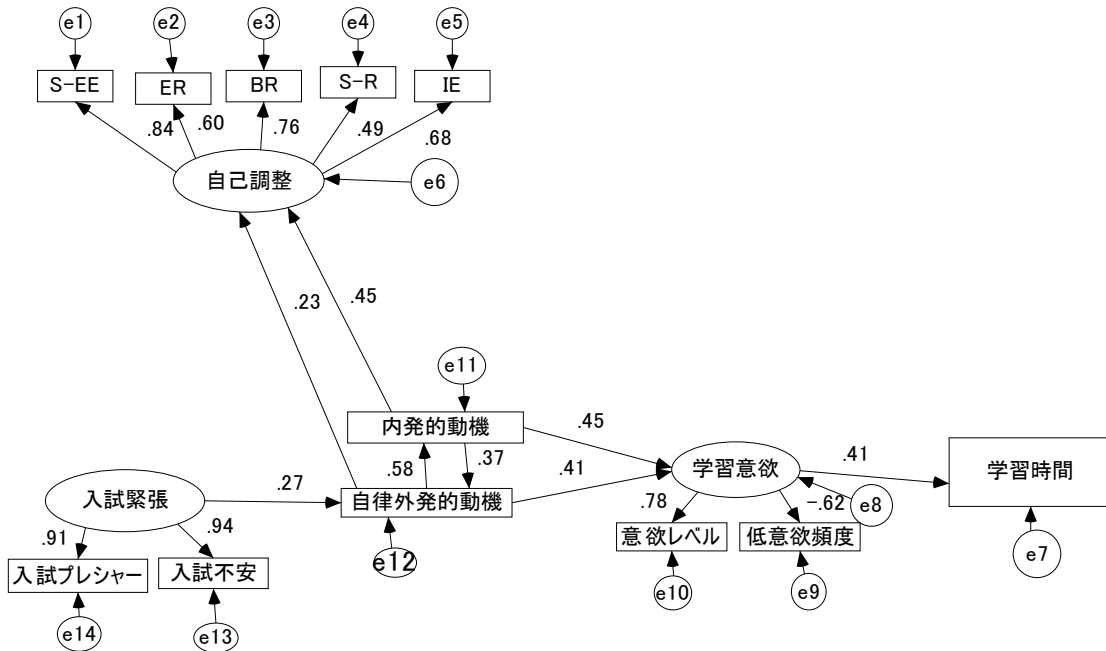
| | 高校3年生 ($n = 681$) | | | 大学1年生 ($n = 175$) | | |
|----------------|---------------------|---------|-----------|---------------------|---------|----------|
| | b | β | t 値 | b | β | t 値 |
| 内発的動機づけ指数 | .22 | .15 | 3.40 ** | .63 | .46 | 5.53 *** |
| 自己決定型外発的動機づけ指数 | .73 | .55 | 12.29 *** | .09 | .28 | 3.35 ** |
| R^2 乗 | .45 | | | .49 | | |
| F 値 | 279.00*** | | | 81.45*** | | |

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

「内発的動機づけ指数」は二種類の内発的動機づけの平均、「自己決定型外発的動機づけ指数」は、同一視的調整×2、取入れ的調整×1、外的調整×(-1)、無動機×(-2)の平均で算出された値 (Green-Demers et al., 1998)。異なるサンプル間の比較のため、偏回帰係数 (b 値) も示した (Kerlinger & Pedhazur, 1982, pp. 247-251)。

資料 4 - 5

高校 3 年生の英語学習動機づけについての因果関係モデル (標準化解 $N=681$)



S-EE =self-efficacy enhancement, ER = extrinsic regulation, BR = behavioral regulation, S-R = self-reward, IE = interest enhancement.

GFI = .949, AGFI = .919, AIC = 262.5, RMSEA = .068

(林, 2011, pp. 7-8)

第5章 自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成

5.1 はじめに

動機づけを内発的と外発的に分類することは deCharms (1968)が、人の行動を生起させ調整する源（自覚的因果律の所在；perceived locus of causality）が行為者にあるか行為者以外の外的な要因にあるかを区別したことに端を発し、Deci & Ryan の自己決定理論で更なる体系化がなされ確立した考え方である。今日、彼らの理論（Deci & Ryan, 1985b, 1991; Ryan & Deci, 2000b, 2002 など）において、上記の「自覚的因果律の所在」は「自己決定 (self-determination)」という言葉で置き換えられ、動機づけは自己決定のレベルに応じ、無動機、四種の外発的動機づけ、内発的動機づけに区別されている。「無動機 (amotivation)」は行動を起こす意志・意欲の欠如状態を指し、自分の力ではどうにもならないと自覚した時や、行動の価値を認められなくなった時に陥る状態である。続く四種の外発的動機づけの中で最も自己決定レベルの低い種類である「外的調整 (external regulation)」は、行動を起こさせる明らかな外的要因（報酬の約束や罰の脅威など）により行動が喚起される状態を指す。「取入的調整 (introjected regulation)」は外的要因にたよらず行動を起こしている状態であるが、与えられた価値観を形式上でのみ受け入れ、罪や恥の意識から行動を起こしている状態であるため、迷い・葛藤・ストレスを伴うものである。「同一視的調整 (identified regulation)」は外的な価値観の受け入れが更に進み、その重要性を個人が認識した状態であり、行動に伴う迷い・葛藤・ストレスは減少している。外発的動機づけ4種のうち自己決定レベルの最も高い状態である「統合的調整(integrated regulation)」は、行動の意味や価値が個人の価値観と一体化し、アイデンティティーと矛盾することなく融合した状態とされる。「内発的動機づけ」は、人が持つ好奇心、快楽探究心に従い、行動に伴う刺激・満足感・興奮・快感のためにその行動をとる状態を指すものであり、最も自己決定レベルの高い動機づけであると言われる。

外発的動機づけ、特に同一視的調整・統合的調整、と内発的動機づけとはいずれも自発行動を示唆する点で類似するが、前者二つが行動により生じる結果を得る手段としての自発行動であり、内発的動機づけが行動そのものに伴う快感を得るための自発行動である点で、明らかに異なるものであると考えられている。

5.2 背景とねらい

ここでは、特に大学生の内発的・外発的動機づけ各種を客観的に測定する尺度の作成を試みる。自己決定理論に基づく英語学習動機づけ尺度の作成は、学校教育全般への動機づけ尺度の作成をベースに進められてきた。Vallerand らによる研究(Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992, 1993) により、無動機、外的調整、取入的調整、同一視的調整、そして刺激のため・知識のため・完遂のために区分される三種の内発的動機づけ、の計7種の下位尺度で構成される学校教育全般に対する学習動機づけ尺度が、高校生用、大学生用にそれぞれ英語版で完成している。その後、大学生版学習動機づけ尺度 Academic Motivation Scale (AMS): College Version (Vallerand et al., 1992, 1993)を基に、Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand (2000) により外国語学習に対する同理論の枠組みでの動機づけ尺度が作成された。日本語版では、廣森 (2003a)が自己決定理論に基づく高校生用の英語学習動機づけ尺度を作成し、また大学生用の同様の尺度 (廣森, 2005) も作成している。また、Honda & Sokyū (2004)も、自己決定理論の枠組みによる大学生用の英語学習動機づけ尺度を作成している。英語学習以外の分野では、田中(2001)による、看護学生対象の看護学学習に対する動機づけ尺度、岡田(2005)による友人関係への動機づけ尺度、Pelletier et al. (1995)のスポーツへの動機づけ尺度、Losier, Perreault, Koestner, & Vallerand (2001) の政治への関与についての動機づけ尺度などが自己決定理論の枠組みで作成されている。

本章では、廣森(2005)、Honda & Sokyū (2004)に続いて、同理論の枠組みに基づく大学生用の日本語版英語学習動機づけ尺度の作成を試みる。今回の研究では、英語英文学を専門とする学生とそれ以外の多様な専門を持つ学生を含めることで、幅広い学生群による尺度の評価を行なう。また、上記の既存尺度との比較を行い、共通点・相違点の検証をも行なう。¹

5.3 研究 I：下位尺度項目の作成

5.3.1 研究手順

七下位尺度の作成に先立ち、一般に先行研究(Honda & Sokyū, 2004; Noels et al., 2000; Vallerand et al., 1992, 1993; 廣森, 2003a, 2003b)で内的整合性が低く、信頼性係数の低く出がちな外発的動機づけの三下位尺度 (外的調整、取入的調整、同一視的調整) についてのみ、内的整合性の比較的高い項目を選ぶ目的で、各6項目の質問紙を作成し、大学生186名 (英語専攻132名、経営学専攻54名) に実施した。項目作成に当たっては、日本語と英語の距離を考えて逆翻訳(back translation)方式を採用せず、Noels et al. (2000), Vallerand et

al. (n.d.) の英語項目、廣森(2003a, 2003b)の高校生用英語学習自己決定尺度項目、および田中(2001)の看護学生用の看護学学習自己決定尺度項目、と各動機づけの定義・概念(Deci & Ryan, 1985b, 1991; Ryan & Deci, 2002) に基づき、日本語での項目を作った。各項目につき研究参加者の英語学習理由がどれだけ合致するかを五段階で答えさせた。有効解答 180 を因子分析(主因子法、プロマックス回転)に掛けたところ、最小固有値を 1.0 とする基準で 3 因子が抽出された。各下位尺度につき 4 項目を残すため、理論的区分と一致しない 2 項目ずつを削除した。その際、信頼性分析を併用した。残った 4 項目×3 下位尺度=12 項目による各下位尺度の信頼性係数(Cronbach's α)は、外的調整 .62、取入れ的調整 .63、同一視的調整 .84 となった。²

次に、内発的動機づけの三下位尺度および無動機につき、上記同様の英語項目と定義・概

表 5-1

研究参加者内訳および人数

| 性別 | 学科 | 学年 | | | | | 合計 | |
|----|--------|-----|----|----|----|---|----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 男 | 英語英文 | 24 | 10 | 17 | 3 | 0 | 0 | 54 |
| | 応用情報学 | 38 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 38 |
| | 工学 | 35 | 8 | 22 | 1 | 0 | 0 | 66 |
| | 東アジア | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 国際経済 | 39 | 7 | 2 | 0 | 1 | 0 | 49 |
| | 人間科学 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 地域科学 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 文学 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | スポーツ科学 | 0 | 1 | 17 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| | 合計 | 136 | 31 | 58 | 4 | 1 | 0 | 230 |
| 女 | 英語英文 | 95 | 26 | 52 | 15 | 4 | 0 | 192 |
| | 応用情報学 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 工学 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 東アジア | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 国際経済 | 49 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 52 |
| | 人間科学 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | 地域科学 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 文学 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 |
| | スポーツ科学 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| | 合計 | 147 | 47 | 65 | 16 | 4 | 1 | 280 |

念に基づいた4項目ずつを作り(4×4=16項目)、先の4×3=12項目と合わせて、全七下位尺度にわたる質問紙を作った。解答は各項目が研究参加者の英語学習理由にどれだけ当てはまるかを五段階で答える形とした。国立・公立・私立の4年制大学4校の9種の専攻分野に属す565名の大学生を対称に、通常の英語授業時間を使ってこの質問紙による調査を実施した。欠損値のあるもの、全問同じレベルに解答してあるものなど不適切なものを省き合計510を有効解答とした。その内訳を表5-1に示した。

5.3.2 結果：6因子解と解釈

結果を探索的因子分析にかけた。主因子法を用いプロマックス回転をほどこし、固有値1.0で因子数を制限したところ、4因子が抽出された。下位尺度区分との一致が十分でないため、更に5因子解、6因子解、7因子解と比較した結果、6因子解が、想定された下位尺度区分内のまとまりの最も良い、また単純構造に最も近いものであったため、6因子解を採用した。この解においては、完遂のための内発的動機づけと知識のための内発的動機づけがまとまり、ひとつの因子を形成したが、他の因子は各下位区分を反映したものであった。

6因子解の因子構造をさらに単純構造に近づけるため、信頼性係数(Cronbach's α)に大きな減が生じないように考慮しながら、項目の抜き差しを行ない、各下位尺度に3項目ずつが残るようにした。その結果得られた因子解を表5-2に示す。表中の負荷量は絶対値が.30より大きいもののみを示す。項目I-K(2)に二重負荷が見られるが、差が大きいので負荷量の大きい方(第1因子)に含められると判断した。項目ID(3)にも二重負荷が見られるが、負荷量の差が小さいため、この項目を想定された区分(第6因子)に含めた。これら6因子による累積寄与率は74.7%であった。

表 5 - 2

英語学習自己決定尺度（大学生版）の探索的因子分析結果（主因子法、プロマックス回転）

| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
|--------|----------------|------|-------------|-----|------|------|
| | 内発的 (完遂・知識) | 無動機 | 内発的 (刺激) | 外的 | 取入れ的 | 同一視的 |
| I-A(1) | .93 | | | | | |
| I-A(2) | .81 | | | | | |
| I-K(1) | .78 | | | | | |
| I-A(3) | .62 | | | | | |
| I-K(2) | .61 | | .33 | | | |
| AM(1) | | -.86 | | | | |
| AM(2) | | -.84 | | | | |
| AM(3) | | -.81 | | | | |
| I-S(1) | | | .83 | | | |
| I-S(2) | | | .82 | | | |
| I-S(3) | | | .65 | | | |
| EX(1) | | | | .84 | | |
| EX(2) | | | | .81 | | |
| EX(3) | | | | .70 | | |
| IN(1) | | | | | .72 | |
| IN(2) | | | | | .51 | |
| IN(3) | | | | | .51 | |
| ID(1) | | | | | | .51 |
| ID(2) | | | | | | .44 |
| ID(3) | | .34 | | | | .31 |

註) I-A = Intrinsic Motivation-Accomplishment, I-K=Intrinsic Motivation-Knowledge,
 AM=Amotivation, I-S=Intrinsic Motivation-Stimulation, EX=External Regulation,
 IN=Introjected Regulation, ID=Identified Regulation

完遂のための内発的動機づけと知識のための内発的動機づけがひとつの因子を構成し、刺激のための内発的動機づけが別因子を構成した点については、前者二つが認知的なレベルでの内発的動機づけ、後者が情動的なレベルでの内発的動機づけであることの反映であると考えられる。³ この傾向は、他の自己決定尺度を用いた研究（田中, 2001; Noels et al., 2000 など）で三種の内発的動機づけ間の関係のうち、完遂のためと知識のための内発的動機づけ間の関係が最も高い相関を示す点にも一致する。Hayashi(2008 [本論文第4章])での高校生用尺度で「刺激」と「知識」のための内発的動機づけが一因子を成し、「完遂」のための内発的

動機づけが別因子となった点と、異なりを見せるが、受験を控えた高校生に特有な得点への意識が大学生には薄いことが、この違いを生んだと推測できる。

各下位尺度の平均、標準偏差、歪度、尖度、信頼性係数を表5-3に示す。無動機に低得点寄りの、そして同一視的調整に高得点寄りの偏りが認められるが、同じ傾向は他の研究においても顕著である(Noels et al., 2000; Noels, 2001a; Vallerand et al, 1992, Honda & Sokyū, 2004; 歪度、尖度が示されていない場合は、 $\bar{x} \pm sd$ と最大・最小可能得点との関係で判断)。この点につき Noels et al. (2000)では、被験者が語学に対して高い意識を持った学生であったため(pp. 68-71)と説明されているが、自己決定理論に基づく語学動機づけ尺度には、通常の場合現れる結果と考えられる。信頼性係数は、取入的調整がやや低いものの、容認されるレベルの数値と言える。

出来上がった6因子モデルを確認的因子分析に掛けたところ、 $\chi^2 = 510.04$ ($df=155$, $N=510$, $p < .001$)、GFI= .908、AGFI= .875、CFI= .942、RMSEA= .067であった。 χ^2 値による検定では、サンプル数が増えれば有意確率(p 値)が極端に低くなり、帰無仮説を棄却してしまう性質があるため、適合度の判断には問題を含む(Byrne, 2001など)。それ以外の適合度指標(GFI, AGFI, CFI, RMSEA)は必要なレベルを達成していると判断できる。

表5-3

英語学習動機づけ下位尺度の α 係数および記述統計量

| | Gronbach's α | 平均 | 標準偏差 | 歪度 | 尖度 |
|------------|---------------------|------|------|-------|-------|
| 内発的(完遂・知識) | .91 | 3.86 | 0.94 | -0.89 | 0.56 |
| 内発的(刺激) | .88 | 3.34 | 1.09 | -1.22 | 1.32 |
| 同一視的 | .77 | 4.11 | 0.89 | 1.40 | 1.70 |
| 取入的 | .62 | 2.44 | 0.85 | -0.16 | -0.71 |
| 外的 | .82 | 3.12 | 1.14 | 0.11 | -0.35 |
| 無動機 | .87 | 1.77 | 0.92 | -0.25 | -0.56 |

$N = 510$

次に構成概念妥当性(construct validity)を検証するため、各下位尺度間の相関係数(Pearson's r)を算出した(表5-4)。隣接する下位尺度同士で相関が高く、距離が開くほど相関が低い(負相関が強い)いわゆるシンプレックス構造である事が読み取れる。ただし、無

動機が完遂・知識のための内発的動機づけおよび刺激のための内発的動機づけより同一視的調整と強い負相関を示している点はこれから逸脱する。(この点については「考察」で述べる。)

以上の手続きで出来上がった英語学習自己決定尺度(大学生用)を章末の資料5-1に示す。

表5-4

英語学習動機づけ下位尺度間の相関(Pearson's *r*)

| | 内発的 (完遂・知識) | 内発的 (刺激) | 同一視的 | 取入れ的 | 外的 | 無動機 |
|------------|----------------|-------------|----------|---------|---------|-----|
| 内発的(完遂・知識) | 1 | | | | | |
| 内発的(刺激) | .74 *** | 1 | | | | |
| 同一視的 | .68 *** | .64 *** | 1 | | | |
| 取入れ的 | .22 *** | .23 *** | .25 *** | 1 | | |
| 外的 | -.25 *** | -.28 *** | -.21 *** | .37 *** | 1 | |
| 無動機 | -.58 *** | -.52 *** | -.65 *** | .05 | .38 *** | 1 |

*** $p < .001$ $N = 510$

5.4 研究II: 妥当性と信頼性の検証

5.4.1 研究手順

続く研究IIでは上記の尺度を別の研究参加者に用い、更に信頼性および妥当性の検証をする。参加者は9種の専門分野にわたる304名の大学生であったが、欠損値を含むものなど不適格解答を省いた結果、有効参加者は277名となった(英語専攻108名、非英語専攻169名; 大学1年生175名、大学2年生以上102名; 男123名、女154名)。このうち1年生には、併存的妥当性の評価に用いるため、現時点(1年生1月)での英語学習意欲を5(非常に強)から1(非常に弱)までの五段階で答えさせた。

5.4.2 結果: 妥当性と信頼性

各下位尺度の信頼性係数(Cronbach's α)は、完遂・知識のための内発的動機づけ.90、刺激のための内発的動機づけ.88、同一化的調整.85、取入れ的調整.38、外的調整.76、無動機づけ.89であった。特に取入れ的調整の信頼性の低さが目立つ。この傾向は研究1(表5

－ 3) でも見られ、また Noels et al. (2000)、廣森(2003a) にも同傾向が見られる。この点については「考察」で述べたい。他の下位尺度の α 値については、問題のない数値が出たと言える。

構成概念妥当性(construct validity)を評価するために、研究 I と同様に下位尺度間の相関係数(Pearson's r) を算出した。表 5－5 に示すとおり、取入的調整が同一視的調整とより二種類の内発的動機づけと高い正相関を示す現象が認められる。これと同様の結果は他の研究にも見られ、Vallerand et al. (1989) および Noels et al. (2000) ではやはり取入的調整が同一視的調整とより内発的動機づけと高く相関し、Vallerand et al. (1993)、田中 (2001)、Honda & Sokyū (2004)では内発的動機づけ下位尺度の一部との間に取入的調整が同一視的調整との間より高い相関を示す。また、研究 I と同様、無動機が二種類の内発的動機づけより同一視的調整と高い相関を示す。しかし全体的には、隣接するもの同士で正の相関があり、距離を置くに従い相関が低下し、更に負相関を起こすという傾向が見られ、十分な構成概念妥当性があると判断できる。

表 5－5

英語学習動機づけ下位尺度間の相関 (Pearson's r)

| | 内発的 (完遂・知識) | 内発的 (刺激) | 同一視的 | 取入的 | 外的 | 無動機 |
|------------|----------------|-------------|----------|--------|---------|-----|
| 内発的(完遂・知識) | 1 | | | | | |
| 内発的(刺激) | .78 *** | 1 | | | | |
| 同一視的 | .75 *** | .64 *** | 1 | | | |
| 取入的 | .19 ** | .17 ** | .13 * | 1 | | |
| 外的 | -.37 *** | -.46 *** | -.36 *** | .18 ** | 1 | |
| 無動機 | -.63 *** | -.53 *** | -.74 *** | .02 | .40 *** | 1 |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ N = 277

併存的妥当性(concurrent validity) を評価するために、研究参加者のうちの英語専攻学生(108 名)と非英語専攻学生(社会福祉、商学、経営学、経済学、国際経済学、工学、法学、教育学、文学 169 名)との間で、各下位尺度得点の差の検定を行なった。英語専攻学生に自己決定的な動機づけが高く、非英語専攻学生に非自己決定的な動機づけが高い傾向が現れると予測できる。表 5－6 に示した結果で、有意水準を.05 と考えた場合、完遂・知識のための内

発的動機づけ、刺激のための内発的動機づけ、および同一視的調整において英語専攻学生が有意に高く、取入的調整において有意差がなく、外的調整と無動機において非英語専攻学生が有意に高い現象が認められる。さらに効果量に現れたとおり、同一視的調整と完遂・知識のための内発的動機づけの関係が逆転している点以外は、自己決定レベルの高低両極になるほど二者の差が明確になることが解る。

表 5 - 6

専攻による英語学習動機づけ下位尺度の差の検定 (Student's *t*)

| | 英語専攻 (<i>n</i> =108) | | 非英語専攻 (<i>n</i> =169) | | 平均値差 | <i>t</i> 値 | 効果量 (<i>r</i>) |
|------------|-----------------------|------|------------------------|------|-------|------------|------------------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | | |
| 内発的(完遂・知識) | 4.27 | 0.69 | 3.58 | 0.89 | 0.69 | 6.81 *** | .39 |
| 内発的(刺激) | 3.85 | 0.76 | 2.83 | 1.01 | 1.01 | 8.88 *** | .47 |
| 同一視的 | 4.54 | 0.63 | 3.77 | 0.96 | 0.77 | 7.33 *** | .40 |
| 取入的 | 2.53 | 0.72 | 2.40 | 0.69 | 0.13 | 1.55 | .09 |
| 外的 | 2.81 | 1.05 | 3.46 | 0.96 | -0.64 | -5.25 *** | .30 |
| 無動機 | 1.29 | 0.65 | 1.84 | 0.92 | -0.55 | -5.40 *** | .31 |

*** *p* < .001

併存的妥当性のもうひとつの検証として、研究参加者のうち1年生に英語学習意欲のレベルを五段階で答えさせた結果と各下位尺度得点の間での相関係数を算出した。自己決定的な動機づけであるほど、英語学習意欲との間に強い正相関が、また非自己決定的な動機づけで

表 5 - 7

英語学習意欲と動機づけ下位尺度との相関 (Pearson's *r*)

| | |
|------------|----------|
| 内発的(完遂・知識) | .62 *** |
| 内発的(刺激) | .66 *** |
| 同一視的 | .62 *** |
| 取入的 | .05 |
| 外的 | -.43 *** |
| 無動機 | -.46 *** |

*** *p* < .001 *N* = 175

あるほど、強い負相関が予測できる。表 5-7 に示す結果の通り、部分的な逆転を省いて、予測は概ね支持された。

5.5 考察：尺度作成をめぐって

今回の尺度作成過程で現れた三つの特徴的な点について考察をしたい。ひとつめは、研究 II に於いて取入的調整の信頼性係数が著しく低かった点である。一般に自己決定動機づけ尺度を作成した場合、外発的動機づけの三下位区分、特に同一視的調整と取入的調整の内的整合性は低く出ることが多い (Noels et al., 2000; Vallerand et al., 1992, 1993; 廣森, 2003a に見られる)。同一視的調整および取入的調整は、いずれも外的な統制要因が存在しない場面で、本来内発的興味を持たない目標行動を、個人が意志を持って起こすという種類の動機づけであるが、一方はそこに葛藤およびそれから発生するストレスの強い状態であり、もう一方はそれらの弱い状態である点に微妙な差がある。これらを質問項目として表現することの難しさが現れたと言える。当初からこの点は困難が予測され、外発的動機づけの三下位尺度のみによる予備調査を行ない、研究 I ではある程度の信頼性係数を得られたが、異なる参加者による研究 II では十分な数値は得られなかった。今後、新たな項目による検討や項目数の増加などの改善が必要と思える。

次に特記すべきは、研究 I・II いずれに於いても、無動機が内発的動機づけより同一視的調整と強い負の相関を示した点である (表 5-4 と表 5-5)。同様の結果は自己決定理論に基づく動機づけ下位尺度作成において、極めて普遍的に見られるものである (田中, 2001; 廣森, 2003a; Noels et al., 2000; Vallerand et al., 1989, 1993; Losier et al., 2001; Honda & Sokyū, 2004)。看護学生の看護学に対する学習動機づけ尺度の作成を行なった田中(2001)では、この点について以下のような説明がなされている。

内発的動機づけと同一視的調整の概念は非常に接近しており、手段と目的が異なるものの、どちらも自律性のレベルが高い。学習という状況では、学習することそのものを目的とする純粋な内発的動機づけよりも、学習そのものは目標を達成するための手段と考える同一視的調整の方が適用されやすく、そのため自律性の連続体という観点からの検討では、内発的動機づけと同一視的調整との関連が部分的に逆転するのではないかと考えられる。

(p.10)

語学・看護学を問わず、学校教育における学習においては、学習そのものが楽しいという姿勢よりも、その重要性を本人が認識した上で自発的に学習するという姿勢の方が当てはまりやすいという事がこの点に現れたと言える。学校教育とは異なり、内発的動機づけがより適用されやすいスポーツ活動での同様の尺度 (Pelletier et al., 1995) には、この現象は現れていない。

三つめに挙げられるのは、英語学習意欲の強弱と各下位尺度の関係を見る二つの分析 (表 5-6 と表 5-7) で内発的動機づけとほぼ同じ程度の高いレベルで同一視的調整が英語学習意欲と関係しているという現象である。同様の結果の出た Noels et al. (2000) は、(自己決定的な) 外発的動機づけと内発的動機づけとは異質のものであるとした上で、両者がともに語学上の動機づけに重要な役割を持つと、次のように述べている。

To foster sustained learning, it may not be sufficient to convince students that language learning is interesting and enjoyable; they may need to be persuaded that it is also personally important for them. (p. 75)

上記の無動機との相関で見られた結果に通ずるものであるが、合わせて考えれば、内発的動機づけと同様に、学校教育場面では自己決定的な外発的動機づけの果たす役割に大きなものがあることを示唆する。

5.6 まとめ

本研究は、自己決定理論の枠組みでの英語学習動機づけ尺度の作成を試みたものである。厳密に正確なものを作成することは、当初から困難が予測されたが、一步の前進があったことは確かである。作成された尺度は、以下の章での研究に用いられる。

註

1. 研究 I での二回の調査は 2005 年 5 月から 6 月に行い、研究 II での調査は 2006 年 1 月に行った。
2. 研究 I および研究 II において、探索的因子分析、信頼性分析、相関分析、差の検定には SPSS 13.0 J for windows を、確認的因子分析には AMOS 5.0 for windows を使用した。
3. この指摘は Kimberly A. Noels 氏によるものである。紙面を借りて謝意を表したい。

貴方が英語を学ぶ理由として、下の点はどれほど当てはまりますか。以下の基準に従い、該当する数字を○で囲んでください。

1. 全然当てはまらない
2. あまり当てはまらない
3. どちらでもない
4. まあまあ当てはまる
5. まったくその通り

Intrinsic Motivation for Accomplishment/knowledge

- | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| I-A(1) 解らなかった英語が解るようになると嬉しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-A(2) 出来なかったことが出来るようになると楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-A(3) 英語力を向上できると嬉しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-K(1) 英語について知らないことを知るのは楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-K(2) 英語の表現などを覚えるのは楽しいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Intrinsic Motivation for Stimulation

- | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| I-S(1) 英語を聞くとわくわくするので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-S(2) 英語で話しているときわくわくするので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I-S(3) 英語に接すること自体が好きなので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Identified Regulation

- | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| ID(1) 英語を使える人になりたいので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(2) 自分の将来にとって英語は重要なので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ID(3) 英語が出来る人生は素晴らしいと思うので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Introjected Regulation

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| IN(1) 英語の勉強をなまける自分が許せないから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| IN(2) 英語を勉強しないと何となく申し訳ないから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| IN(3) 周りの人に英語が出来ると思わせたいから。* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

External Regulation

- | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| EX(1) 単位を取るため。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EX(2) 大学で英語という科目があるから。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EX(3) 英語を勉強しないと卒業できないので。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Amotivation

- | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| AM(1) 英語を学んでも何にもならないと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AM(2) なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AM(3) 英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* 第6章、第9章での研究では、信頼性向上のため IN(3)を「せっかく大学に来ているのだから」に変更した。

第6章 大学後半での英語必要性自覚の動機づけ上の役割

6.1 はじめに

第3章の結果において、大学時代の英語学習意欲を特徴付ける点として、大学3年時でわずかに見られる意欲向上がある(図3-1)。入学後の継続的な低下に続くこの上昇を生むものは、現地経験での刺激、現地経験の可能性、国内での英語話者との接触機会増、将来の職業上の英語必要性など、「教室外の実社会で英語を活用する事を現実的に受け止める意識の目覚め」と言えるものであることが、グラフから読める(図3-3、図3-4、図3-5、図3-6)。その背景には、行動範囲が広くなることに伴う視野の拡大や、迫りくる就職活動への対応意識などのある事が考えられる。

このような英語の必要性の現実的な自覚がこの時期に増大する傾向にある一方で、一般には、日本人大学生の英語学習は、特に他国と比較した場合、学習目的の不明瞭な、目標欠如傾向にあることが、いくつかの研究で指摘されている。Miyahara, Namoto, Murakami, Kinoshita, & Yamamoto (1995)では中国・韓国・日本の大学生間の比較で、日本の大学生の主たる英語学習目的が「特に具体的なものなし(No specific objectives)」である点が特徴的であるとされる。中国では「専門分野の研究のため」、韓国では「希望する職業に就くため」が主たる英語学習目的であった事と異なりを見せる。英語の就職上あるいは専門研究上の必要性和重なると考えられる道具的志向(instrumental orientation)、およびその動機づけ上の影響力も、他のEFL国と比較してみれば一般的に低い(Teweles, 1996; Taguchi, Magid, & Papi, 2009)。イラン・中国・日本の学生の比較でこの点が見られた Taguchi et al. (2009, p. 86)では、その背景として、就職する上で英語力が必ずしも意味を持つわけではないという日本の社会事情が挙げられている。このような点は Benson (1991)が日本の大学生について述べた次のことばにあるように、彼らにとって就職に限らず生きてゆく上で英語の役割が希薄なことを意味すると捉えられる。

The rejection of instrumental reasons . . . reinforces the idea that the students do not see English as playing a vital part in their lives, either currently or in the future. (p. 45)

Ryan (2009a, p. 409-410) の言葉では、日本の若者にとって英語は「かっこいい(cool)」ものであるが、実社会でその果たす役割は「周辺の(peripheral)」なものとしか受け止められていないと言われる。総じて見れば、大学生後半で実社会での英語活用意識・英語必要性自覚は高まるが、他の EFL 国と比較すれば概してそれは弱いレベルにあると考えられる。

Dörnyei (2005, 2009)は語学動機づけを、将来の自己像 (possible self) を描く事と結びつけ、当該言語を実社会で使いこなし社会的に成功を収めた理想の自己像 (L2 理想自己 “ideal L2 self”) を描く事こそが語学動機づけの要であるという主張を行っている。特に、そのような自己像が高動機づけにつながるには、それが不明瞭でなく、鮮明 (vivid) で精巧 (elaborate) なものでなければならないと考えている (Dörnyei, 2009, p. 19)。別の表現では、そのような自らが求める自己像は、宙に浮いたものでなく、個人のものとして受け止められる (personoalize) 必要があると言われる (Dörnyei, 2005, p. 117; Yashima, 2009, pp. 151-153)。一方、日本国内での英語は、上記の通り使用目的の不明確なものである事が現実であり、それを使用して国際社会で活躍している自分像を描くことは、通常の大学生にとって容易ではない。我が国の大学での英語学習動機づけ維持の困難さの多くは、正にそこにあると推測される。またそれは、大学後半の時期に実社会で英語を活用する可能性を具体化し高められた少数の者のみが、この時期に英語学習動機づけの高まりを達成するという点でもある。

Hayashi (2013) では、高い国際意識を持ちながら英語学習には意欲の薄い学習者 (Toshi) が、大学生後半の時期に、海外での活動に結びつく就職をするという意識を明確化して行き、次第に英語学習に励むようになる例が示されている。対照的に別の学生 (Kana) は中学・高校時代から学校科目としての英語への高い意欲を持ちながら、本来低い国際意識のために、大学生後半で現実的な就職上の目標と英語とが結びつかず、英語への熱意を低下させた。社会への巣立ちを目前にしたこの時期、個人の社会生活の上での英語の役割や必要性を、身近なものとして明確に自覚できるかが、国内での英語学習動機づけ上、何らかの重要な影響力を持つと考えさせられる結果である。

そのような背景から浮かび上がるのは、英語の現実生活への関連性、すなわち「レlevance (relevance)」という言葉である。あるいは、それはそのまま英語の「必要性 (needs)」を自覚できるか否かという点でもある。そもそも EFL 国である我が国で、英語を「必要」と感じることはあまり期待できない。英語を使う事が日常生活の上で当然と考えられる ESL 環境と大きく異なる点である。先の通り我が国では、英語と現実社会との関連づけができて自

分に英語が必要であると自覚できるのは、一部の学生に限られると考えてよい。現実社会での使用のための英語の必要性のみならず、就職する手段としての必要性も、専門学習のための必要性も、一般の学生にはそれほど高いものではないと考えられる (Miyahara, et al., 1995)。日本の大学生は、英語あるいは英語力を必要と考えさせる条件の極めて少ない環境で生活をしている。それはそのまま多くの学生の低動機づけ状態を生むものである。

このような流れから、本章では、大学生活後半の時期の動機づけを明らかにする上で、この時期には英語のレレバンス・必要性の自覚という点での特徴的な動きがあると考え、そこに焦点を当てた検証を行う。このようなレレバンスは、この時期には、大学生活前半に比べ高まる傾向のある重要な英語学習動機づけ要因であると考えられる側面と、EFL 国日本独特の社会事情によりその点にあまり期待できないという側面とが混在する。その実情を探るのが本研究の目的である。研究 I では英語の必要性の自覚というもの、およびその下位尺度、がこの時期の英語学習動機づけにどのような関わりを持つかという点を、自己決定理論の観点から検証し、そして研究 II で、四種の学習者クラスターそれぞれが、この時期の英語必要性の自覚にどのような特徴を見せるかを検証する。

6.2 研究 I

6.2.1 研究課題

レレバンスの指標として、ここでは、種々の意味合いで英語が必要と自覚されているかを問う「英語必要性自覚 (Perceived Needs for English)」の質問紙尺度を複数の下位尺度にわたって作成する。その上で、その下位尺度の動機づけ上の役割を明らかにすることを試みる。言い換えれば、英語必要性自覚がこの時期の動機づけをどの程度説明するものか、さらにどの種の英語必要性自覚によって、この時期の大学生の英語学習動機づけが影響を受けるか、あるいは受けないか、という点である。その際に、第 5 章で作成した英語学習自己決定尺度での調査も行い、この時期の大学生の英語学習動機づけと自己決定下位尺度との関係を見る事と、「英語必要性自覚」下位尺度それぞれが自己決定下位尺度のどれと関連が深いかを見ることをまず行う。すなわちここでの研究課題は次の 3 点を検証することである。

1. 大学高学年での、英語学習動機づけと自己決定下位尺度との関係
(英語学習動機づけは自己決定下位尺度のどれと関係が深いか)
2. 大学高学年での、英語必要性自覚の各下位尺度と自己決定下位尺度との関係

(英語必要性自覚の各下位尺度は自己決定下位尺度のどれと関係が深いか)

3. 大学高学年での、英語学習動機づけと英語必要性自覚の各下位尺度との関係

(英語学習動機づけはどの種の英語必要性自覚と関係が深いか)

6.2.2 研究手順

上記の課題を検証するための質問紙調査を行う。ここでは、質問紙内容として大きく、1. 英語学習動機づけ基準変数尺度、2. 英語学習自己決定尺度、3. 英語必要性自覚尺度を用いる。それに加えて、研究 II での学習者クラスター分けのために、4. 中 1 から現在に至る学年毎の英語学習意欲強弱を答えさせる。それぞれの作成手順は以下の通り。

1. 英語学習動機づけ基準変数尺度

本研究では、基準変数と位置付けされる英語学習動機づけ変数として、(A) 英語学習動機づけ、(B) 英語学習努力、(C) L2 理想自己の三種を用いる。(A) 英語学習動機づけは Gardner (1985) に習い、「英語習得願望 (Desire to learn English)」「意欲の強さ (Motivational intensity)」「英語学習への姿勢 (Attitudes toward learning English)」の三部構造で成るものとし、これらの複合指標を用いて測定する。このうちの最初の二つは Gardner & Lambert(1972)の日本語版それぞれ 6 項目¹、最後の「英語学習への姿勢」は Ryan (2009b)で用いられた日本語版 6 項目 (Gardner, 1985 に類似; 日本語版は Ryan, 2008) を採用した。(B) 英語学習努力も同じく Ryan (2009b)で用いられた日本語版尺度 (Ryan, 2008) を一部修正・削除した 6 項目を用いた。(C) L2 理想自己は、Ryan (2009b)、Taguchi et al. (2009)、Al-Shehri (2009)それぞれが用いた項目から、重複を吟味し修正を経て作成した日本語 6 項目を使用した。全ての項目について「1. 全然当てはまらない」から「5. 全くその通り」までの五件法で回答させた。

因果関係の上では、L2 理想自己は、動機づけ指標としての L2 学習努力 (effort) に先行し、それにプラス影響を与える要因と位置付けられているが (Dörnyei, 2005, 2009; Csizér & Dörnyei, 2005; Papi, 2010 など)、ここでは英語必要性自覚との深い関係が予測できる動機づけ上の指標のひとつとして、英語学習努力、英語学習動機づけとともに英語学習動機づけ基準変数のひとつとして扱う。

2. 英語学習自己決定尺度

林（2006a; 本論文第5章）で作成した「大学生用英語学習動機づけ尺度」を用いた。各項目について「1. 全然当てはまらない」から「5. まったくその通り」までの五件法で回答させた。²

3. 英語必要性自覚尺度

日本の大学生が英語を必要と自覚する可能性のある領域として、ここでは「職業・進路」「日常生活」「授業」の三部門を想定し（Belcher, 2006 での区分）、それぞれでの英語必要性自覚を問う項目を作成した。「職業・進路」部門は「英語を使う職業に就きたいので、私には英語力が必要」など8項目、「日常生活」部門は「外国人と英語で話すことがあると思うので、私には英語が必要」など9項目、「授業」部門は「授業で英語を読むので、私には英語力が必要」など7項目となった。授業部門項目では、英語の授業に限らず専門分野の授業などで英語を用いる場合も含めるようにした。各項目の内容につき自覚の強さを「1. 全然そう思わない」から「5. 強くそう思う」までの五件法で回答させた。章末資料6-1に各部門の質問項目を示す。

4. 英語学習意欲の強弱推移

英語学習に対する意欲の強弱を中学1年から大学3年（現在）まで各学年につき五件法（1 = 非常に弱、5 = 非常に強）で答えさせた（第3章と同じもの）。

本研究の主テーマである大学後半の時期での英語必要性自覚と英語学習動機づけとの関係を捉えるため、その点が特に高まると考えられる大学3年生の就職活動を控えた時期の学生を調査対象とした。調査実施年度（平成24年）の就職活動解禁日が12月初日であったため、その直前の11月を選び、質問紙調査を実施した。7学科（英語専攻を含む）の大学3年生225名に、通常の授業時間を利用し、上記三部門で構成される質問紙に無記名で回答させた。回収した質問紙のうち欠損値を含むなど不備の認められるものを省いた196名分（男87名、女109名；英語専攻76名、非英語専攻120名、全員3年生）を以下の分析で用いた。³

6.2.3 結果1：動機づけと自己決定下位尺度との関係

研究課題1は、英語学習動機づけと英語必要性自覚との関係を検証する前段階として、こ

の時期の動機づけを自己決定下位尺度との関係で特徴吟味しようとするものである。三種の基準変数（英語学習動機づけ、英語学習努力、L2理想自己）と英語学習自己決定下位尺度による結果との関係を検証するために、前者それぞれを目的変数、後者の下位尺度結果を説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。多重共線性の診断では、許容度.40～.75、VIF 1.33～2.48であり、大きな問題はないと判断できる。重回帰分析の結果を表6－1に示す（章末資料6－2に相関・偏相関・部分相関）。動機づけ、努力、L2理想自己の何れも、「刺激のための内発的動機づけ」が最大の説明力を持つ事がわかる。それに次ぐ説明力を持つものは、動機づけと努力において「完遂・知識のための内発的動機づけ」、L2理想自己において「同一視的調整」と、異なりを見せる。L2理想自己は高度な英語力を身に付けた将来の自己像の明確さを映すものと考えられ、その意味で「自分の将来にとって英語は重要」など、卒業後の人生での英語の重要性を問う「同一視的調整」との重なりがある。L2理想自己と同一視的調整との関係は、その点が表れたものと考えられる。

表6－1

英語学習動機づけ基準変数と自己決定下位尺度との関係（重回帰分析：強制投入法）

| 説明変数 | 英語学習動機づけ | | 英語学習努力 | | L2理想自己 | |
|------------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| | β | t 値 | β | t 値 | β | t 値 |
| 内発的(完遂・知識) | .22 | 3.70 *** | .26 | 3.51 ** | -.04 | -0.54 |
| 内発的(刺激) | .47 | 8.30 *** | .39 | 5.71 *** | .47 | 7.21 *** |
| 同一視的 | .10 | 1.66 | .08 | 1.08 | .32 | 4.32 *** |
| 取入れ的 | .04 | 0.80 | .08 | 1.31 | -.00 | -0.02 |
| 外的 | -.01 | -0.20 | -.02 | -0.40 | -.04 | -0.68 |
| 無動機 | -.22 | -4.07 *** | -.14 | -2.06 * | -.14 | -2.30 * |
| R^2 乗 | .70 | | .55 | | .60 | |
| F 値 | 73.67*** | | 38.12*** | | 46.38*** | |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 196$

三種の基準変数についての分析結果に表れたとおり、一般にこの時期での英語学習動機づけは、就職活動を目前に控えた時期であるにもかかわらず、そのような将来へ向けた英語の重要性認識（自己決定型外発的動機づけ）よりも、英語に触れる楽しみ（内発的動機づけ）に主に由来するものである点が伺える。

6.2.4 結果 2：英語必要性自覚と自己決定下位尺度との関係

研究課題 2 は、英語学習動機づけと英語必要性自覚との関係の検証に先立つもう一つの分析として、三種の英語必要性自覚各々が英語学習自己決定下位尺度のどれと関係が深いかを検証し、自己決定理論の枠組みからこの時期の英語必要性自覚の性格を吟味する事である。そのために、前者の英語必要性自覚それぞれを目的変数、後者の下位尺度結果を説明変数とした重回帰分析（強制投入法）を実施した。説明変数の多重共線性については前述のとおりであり、大きな問題はないと判断される。結果を表 6-2 に示す（章末資料 6-3 に相関・偏相関・部分相関）。尚、英語必要性自覚各下位尺度の信頼性係数（Cronbach's α ）は、日常生活のための英語必要性自覚 .93、職業・進路のための英語必要性自覚 .91、授業のための英語必要性自覚 .93 であった。

表 6-2

英語必要性自覚と自己決定下位尺度との関係（重回帰分析：強制投入法）

| 説明変数 | 職業・進路のための 英語必要性自覚 | | 日常生活のための 英語必要性自覚 | | 授業のための 英語必要性自覚 | |
|------------|----------------------|----------|---------------------|----------|-------------------|----------|
| | β | t 値 | β | t 値 | β | t 値 |
| 内発的(完遂・知識) | .05 | 0.63 | .14 | 1.93 | .16 | 1.87 |
| 内発的(刺激) | .21 | 3.04 ** | .36 | 5.20 *** | .30 | 3.63 *** |
| 同一視的 | .47 | 6.05 *** | .29 | 3.78 *** | .18 | 1.97 |
| 取入的 | -.04 | -0.75 | -.05 | -0.80 | .05 | 0.75 |
| 外的 | -.04 | -0.71 | -.05 | -0.90 | .19 | 2.81 ** |
| 無動機 | -.11 | -1.60 | -.09 | -1.36 | -.12 | -1.55 |
| R^2 乗 | .53 | | .56 | | .37 | |
| F 値 | 35.95*** | | 39.48*** | | 18.17*** | |

** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 196$

職業・進路のための英語必要性自覚は、同一視的調整との関係の顕著なものであることがわかる。就職や将来の進路上での英語の必要性が、外的な動機づけ要因としての性格を持ち、特にそれが自律度の高いレベルでの外発的動機づけと主に結びついていると言える。刺激のための内発的動機づけとも有意な関係が認められるが、同一視的調整との関係ほど強くはな

い。

日常生活のための英語必要性自覚は、刺激のための内発的動機づけと同一視的調整との関係が深い点で、職業・進路のための英語必要性自覚と共通しているが、前者との関係が後者との関係より強い点で異なりを見せる。ここでの主たる関係要因は刺激のための内発的動機づけである。自然な生活の中での英語使用機会の多い・少ないは、EFL国である我が国では、個人の本来的な英語への興味にゆだねられる、という点が表れたと理解できる。その点で人為的な外的価値体系としての意味あいの強い職業・進路のための英語必要性自覚とは、異なる性格を持つと言える。

授業のための英語必要性自覚は、刺激のための内発的動機づけとの関係が顕著であり、授業で必要という事と、英語への純粋な興味とが何らかの意味で結びついていると言える。一方、この種の英語必要性自覚は、それに次いで、外的調整とも関係が強いことがわかる。三種の英語必要性自覚の中で外的調整との正の関係が有意であるのは、授業のための英語必要性自覚のみであり、唯一、自律度の低い外発的動機づけとの関係の明らかな種類の英語必要性自覚であると言える。授業が日々の学生生活の上で避けられないものであり、それが圧力感を与えている点が伺える。⁴ 授業で英語が必要という自覚には、一方で英語への内発的な興味を背景とする側面と、他方で授業を圧力的関与と受け止める姿勢を背景とする側面とがあると言える。

6.2.5 結果3：動機づけと英語必要性自覚との関係

研究課題3は、本研究の主テーマである英語必要性自覚のこの時期での動機づけ上の役割に直接関わるものである。表6-3に各英語必要性自覚の平均と標準偏差を、全研究参加者および英語専攻・非英語専攻別に示す。全参加者の平均値では、授業のため以外の二つの英語必要性自覚で中間値「3.00」を下回っており、三種の英語必要性自覚総合平均（2.85）も中間値より低い。英語・非英語専攻にかかわらず、授業のための英語必要性自覚が高く、次いで日常生活のための英語必要性自覚、就職・進路のための英語必要性自覚の順である事がわかる。現実的に日々直面する授業は最も身近な英語との接触場面であり、授業のための英語必要性自覚の高さにつながったと考えられる。就職・進路のための英語必要性自覚の低さは、それが高いと予測してこの時期を選んだ事とは相いれない結果であり、進路上で英語が大きな意味を持たない我が国の事情を反映したものと考えられる。

表6-3

英語必要性自覚尺度の記述統計

| | | 職業・進路のための 英語必要性自覚 | | 日常生活のための 英語必要性自覚 | | 授業のための 英語必要性自覚 | | 全英語必要性 自覚 | |
|-------|------|----------------------|------|---------------------|------|-------------------|------|--------------|------|
| | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| 全参加学生 | 196名 | 2.65 | 1.00 | 2.80 | 1.07 | 3.11 | 1.10 | 2.85 | 0.96 |
| 英語専攻 | 76名 | 3.21 | 0.81 | 3.49 | 0.81 | 3.90 | 0.69 | 3.53 | 0.63 |
| 非英語専攻 | 120名 | 2.30 | 0.95 | 2.37 | 0.99 | 2.61 | 1.01 | 2.43 | 0.88 |

註) 1~5のリカート尺度による

英語学習動機づけへの英語必要性自覚の関与を検証するため、前者三種それぞれを目的変数、後者を説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。多重共線性の診断では、許容度 .22 ~ .52、VIF 1.93 ~ 4.51 であり、重大な問題は発生しないと考えられる。結果を表6-4に示す（章末資料6-4に相関・偏相関・部分相関）。決定係数（ R^2 乗）はいずれも比較的高く（.64 ~ .72）、この時期の大学生の英語学習動機づけに英語必要性の自覚が重大な関与をしていると考えられる。結果から、英語学習動機づけ変数の三種すべてにおいて、日常生活のための英語必要性自覚との関係が最も大きいことがわかる。

表6-4

英語学習動機づけ基準変数と英語必要性自覚との関係（重回帰分析：強制投入法）

| 説明変数 | 英語学習動機づけ | | 英語学習努力 | | 12理想自己 | |
|----------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | β | t 値 | β | t 値 | β | t 値 |
| 職業・進路のための 英語必要性自覚 | .18 | 2.16 * | .23 | 2.64 ** | .23 | 2.94 ** |
| 日常生活のための 英語必要性自覚 | .47 | 5.28 *** | .45 | 4.83 *** | .64 | 7.82 *** |
| 授業のための 英語必要性自覚 | .25 | 4.27 *** | .19 | 3.09 ** | .01 | 0.24 |
| R^2 乗 | .67 | | .64 | | .72 | |
| F 値 | 129.17*** | | 111.23*** | | 162.61*** | |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 196$

L2 理想自己で特に日常生活のための英語必要性自覚との関係が顕著であることは、英語を「話している」「使っている」自分をよく想像するという L2 理想自己評価項目の内容が、英語を日常的に使用する可能性のために英語が必要という日常生活のための英語必要性と重なるためであると判断できる。また、そのような将来の理想的自己像は、日々直面する授業での英語必要性とは距離のあるものである点も結果に表れている。

この分析結果では、(刺激のための) 内発的動機づけからの関与の大きい日常生活での英語必要性自覚が、三種の英語必要性自覚の中では、動機づけ全般に最大の関わりを持つものである点が見られた。それに対して、同一視的調整を背景に持つ職業・進路のための英語必要性自覚は、有意な関与は認められるが、二次的な役割を持つものであると言える。また、(刺激のための) 内発的動機づけからの関与と同時に、唯一外的調整からの関与が特徴的な授業のための英語必要性自覚も、動機づけ上の影響力は日常生活のための英語必要性自覚に及ばない。

6.2.6 考察

研究課題 1 の結果から、今回の研究参加者の英語学習動機づけが、英語そのものへの単純素朴な興味 (刺激のための内発的動機づけ) を基盤にしたものであり、将来にわたる英語の重要性を自覚し認めること (自己決定型外発的動機づけ) の関与は薄いと言える。研究課題 2 の結果からは、職業・進路のための英語必要性自覚は自律性の高い外発的動機づけである同一視的調整と関係が強く、日常生活のための英語必要性自覚は刺激のための内発的動機づけとの関係の強いものであることが分かった。授業のための英語必要性自覚も、刺激のための内発的動機づけとの関わりが強いが、同時に自律性の低い外発的動機づけである外的調整との関わりも見られる点に特徴があった。

このような前置きで研究課題 3 の結果を考察する。大きな関心事である「どの種の英語必要性自覚がこの時期の英語学習動機づけに最大の関与をしているか」について、日常生活のための英語必要性がその答えであった。この種の英語必要性自覚は、刺激のための内発的動機づけを最大の背景に持つものであり、研究課題 1 に見られた同内発的動機づけと英語学習動機づけとの強い関係と考え合わせると、動機づけ・日常生活のための英語必要性・刺激のための内発的動機づけの三者が結びついている状況が伺える。この時期の大学生の英語学習動機づけが、日常生活のための英語必要性自覚に主として依存するものであり、この種の英語学習必要性自覚が「英語に触れるのが楽しい」という内発的動機づけを背景に持ち、また

動機づけと内発的動機づけとの直接的な関係も顕著であるという関係にある。そのような日常生活のための英語必要性自覚は、動機づけへの強い関与にもかかわらず、平均値では 2.80 と、中間値「3.00（どちらでもない）」より低く、否定的な回答傾向にある要素でもある。否定的傾向にある日常生活のための英語必要性自覚が、動機づけに最大の関与をするということである。そこには、学生自ら認識の薄い日常生活上の英語必要性というものに英語学習動機づけの主たる源泉があるという状況が見え、動機づけ上の不都合が明らかに存在する。

一方、職業・進路のための英語必要性自覚は、動機づけとの関係が、有意ではあるが二次的なレベルに留まるのに加え、平均値が三者の英語必要性自覚の中で最も低い (2.65)。もともこの種の英語必要性自覚が高まり、その果たす役割も大きい時期として大学3年後半を選んだ事を考えれば、予測を裏切る結果である。この進路を意識した英語必要性自覚は、自己決定型外発的動機づけ（同一視的調整）との関係の深いものであり、そのような就職や進路に必要という外的価値システムが十分に動機づけ機能を果たしていない事を物語っている。英語というものが就職活動上および社会生活上、重要な用途を持たない国日本の事情 (Seargeant, 2009, pp. 121-122 など) が背景にあるように思える。

先ほどの日常生活のための英語必要性自覚での結果を含めて考えれば、このような英語を巡る外的価値体系（「職業・進路のために英語が必要」という認識）の乏しい状況下で、大学生の英語学習意欲の高低が、単に英語を好きかどうかという半ば無目的な興味（刺激のための内発的動機づけ）と、またそのような興味志向が直接反映される日常的な英語との触れ合い予測（日常生活のための英語必要性自覚）とにゆだねられざるを得ない実情が浮かび上がる。そしてその触れ合い予測も、上記の通り低いレベルでしかない。

このような点は、第4章の表4-4や資料4-4で、高校3年生の動機づけが自己決定型の外発的動機づけ、特に進路充足のための同一視的調整の関与を主とするものであると観察されていることと対照的である。尺度項目が異なるため直接的な比較は困難であるが、進路をめぐる英語の見方に高校生と大学生で大きな違いがあり、それが動機づけに異なる影響を与えている点が伺える。

三つ目の授業のための英語必要性自覚は、最も平均値が高く (3.11)、かつ唯一それが中間値 (3.00) を超える必要性自覚であった。学生にとって授業が最も身近に英語と接する機会であり、それに対応するという意味での英語の必要性を、他の二種の必要性を超えるレベルで自覚していることを物語っている。一方で表6-4に見る通り、この種の英語必要性自覚は、彼らの英語学習動機づけには、有意であるが二次的な関与をするに留まっている。その

原因には、本来動機づけとは負の関係にある（第4章、第5章）非自律的な外発的動機づけ（外的調整）がこの英語必要性に関与していることが挙げられる（表6-2）。高自律の内発的動機づけ（刺激のための内発的動機づけ）によるプラス効果を、非自律的な外的調整によるマイナス効果が打ち消しているためである。授業での動機づけには、「英語が好きで楽しいから重要」という側面と同時に「強制されるから重要」という側面があり、この複雑さが、授業で英語が必要ということの動機づけ効果を薄めていると解釈できる。その結果、授業のための英語必要性自覚は、身近で認識度の高いものではあるが、それによって英語学習意欲が高まるという繋がり比較的弱いものとなっている。

6.3 研究 II

6.3.1 研究課題

研究 II では、このような英語必要性自覚下位尺度それぞれの持つ動機づけとの関わりを理解した上で、動機づけ推移によって分けられる4種の学習者クラスターに、英語必要性自覚の上でどのような特徴が見られるかを探る。そこに見られる各クラスターの大学3年生後半というこの時期の特徴を、既に第3章、第4章で見てきた各クラスターの特徴との比較の上で考察する。

6.3.2 結果：各学習者クラスターの英語必要性自覚の特徴

196名の研究対象者を4クラスターに分けるために、中学1年から大学3年までの英語学習意欲推移データを用い、クラスター数を「4」に固定し、K-means法およびWard法の二種類のクラスター分析を行った。クラスター化結果をMANOVAにかけたところ、Wilks' lambdaは、K-means法での区分で.082、Ward法での区分で.079（いずれも $p < .001$ ）と、僅かにWard法による解の識別性が高かった（Wilks' lambdaが低い）が、前研究（第3章、第4章）での4群の推移パターンと類似性の高い結果を得られたのがK-means法であったため、そちらを採用した。全対象者の学習意欲推移と4クラスターの学習意欲推移を図6-1および図6-2に示す。各クラスターを前研究に習い「高一高」「低一高」「高一低」「低一低」群と呼ぶ。

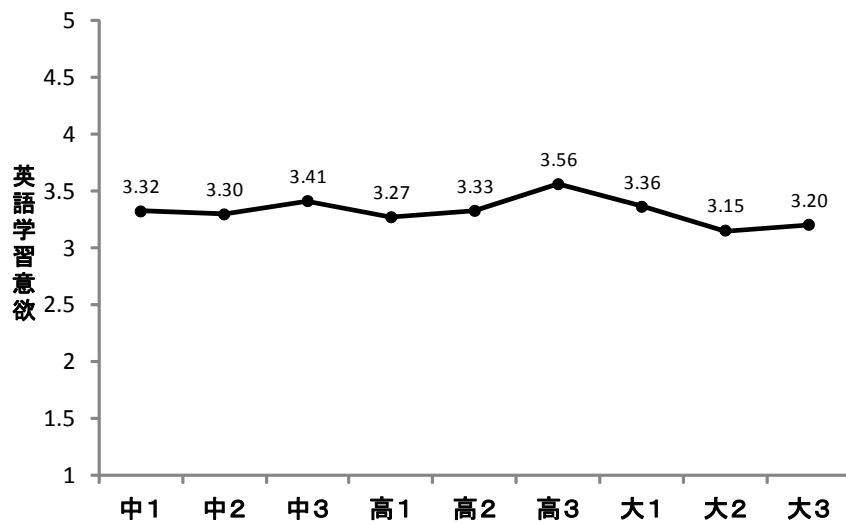


図6-1. 全対象者の学習意欲推移

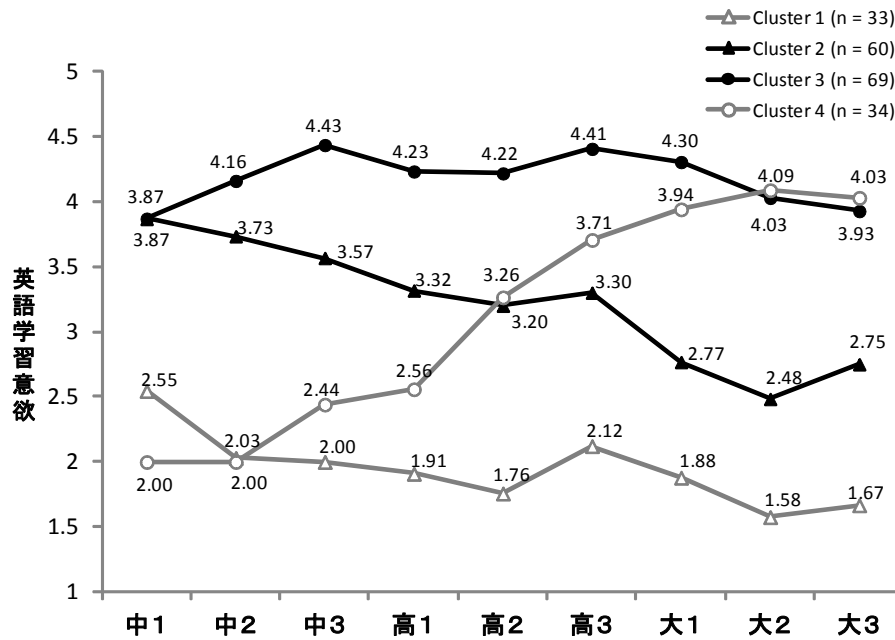


図6-2. 学習者群別の学習意欲推移

英語必要性自覚三下位尺度における各学習者群の特徴を見るために、各学習者群と他の三群全体との間で、英語必要性自覚毎に差の検定 (t 検定) を行い、効果量 (r) を算出した。

(Leven 検定で等分散の立証されない下位尺度があったため「等分散を仮定しない」検定結果を採用した。) 表 6-5 に結果を示す。

表 6-5

英語必要性自覚下位尺度における各学習者群の他群全体との差と効果量 (大学 3 年現在)

| | 「高一高」群対他群 | | 「低一高」群対他群 | | 「高一低」群対他群 | | 「低一低」群対他群 | |
|------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
| | 平均値差 | 効果量 | 平均値差 | 効果量 | 平均値差 | 効果量 | 平均値差 | 効果量 |
| 就職・進路のための英語必要性自覚 | 0.77 *** | .42 | 0.49 * | .35 | -0.61 *** | .36 | -0.83 *** | .59 |
| 日常生活のための英語必要性自覚 | 0.99 *** | .49 | 0.57 ** | .38 | -0.71 *** | .38 | -1.12 *** | .69 |
| 授業のための英語必要性自覚 | 0.86 *** | .42 | 0.44 * | .30 | -0.52 ** | .28 | -1.05 *** | .64 |

註) 素点 (1点~5点) に基づく。 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

6.3.3 考察

「高一高」群は元来、内発的動機づけの高さが特徴的な学習者群であり、その一時的低下を経て高校 3 年時では内発的動機づけおよび自己決定型外発的動機づけ両面での高まりが見られた。ただし、自己決定型外発的動機づけでの彼らの他群に対するその時期の優位性は、英語との末永い関わりを視野に置いた人生充足のための同一視的調整において特に顕著であり、目前の大学入試や進路決定に焦点を置いた進路充足のための同一視的調整は、二次的な特徴と考えられた。また、内発的動機づけにおいて、完遂のための内発的動機づけよりも、英語とのより自然な触れ合いを楽しむ種類の刺激・知識のための内発的動機づけに、より顕著な特徴のあることも、人為的な目標よりも人生を豊かにする意味で英語と関わるこの学習者群の姿勢に通じるものである。内発的にも外発的にも英語を学ぶ事が無理なく身体の一部になっているような完成度の高さを感じさせた。

今回の分析では、表 6-5 より、この学習者群が三種の英語必要性自覚で他群平均を超えている中で、特に日常生活での英語必要性自覚の高さに特徴のあることがわかる。先の分析より、日常生活のための英語必要性自覚は、刺激のための内発的動機づけを主に反映したも

のであり、同時に英語学習動機づけそのものへ最大の関与をする種類でもある。彼らのこの時期での動機づけの高さが、他群に勝る日常生活のための英語必要性自覚に主として関連するものであることがわかる。この種の英語必要性自覚は、職業上または授業での英語の必要性とは異なり、生きる上での英語とのより自然な関わりを視野に置いた英語必要性の自覚である。それはまた、英語への本来の内発的興味に裏打ちされたものでもある。その意味で高3時の人生充足のための同一視的調整と刺激・知識のための内発的動機づけに見られた「自然体での高い自律的動機づけ」というこの学習者群の特徴を、そのまま保持していると言える。

「低一高」群は、当初、内発的・外発的両面にわたる低動機づけ状態にありながら、高校3年までの間に両動機づけの長期的な向上を達成した学習者群であった。高3の時期では、完遂のための内発的動機づけと進路充足のための同一視的調整の高さが特徴的であり、「高一高」群が刺激・知識のための内発的動機づけと人生充足のための同一視的調整の高さで特徴付けられたのと、対照を見せた。「高一高」群が、自然に身体に馴染んだような自律性に特徴があると言えるのに対し、「低一高」群の自律性は、目前の人為的な目標を自分のものとして取り込むことと、それに近づく過程での充実感を特徴とする点で、どこか非自然体の自律性であると考えられた。

表6-5において「低一高」群は、「高一高」群と同じく、日常生活のための英語必要性自覚の高さに最大の特徴が見られる一方で、就職・進路のための英語必要性自覚にそれに次ぐ顕著な差が認められる。「高一高」群でそれが授業のための英語必要性自覚と同等なレベルの特徴であったことと、やや異なりを見せる。就職・進路のための英語必要性自覚の背景にあるものは、先の分析から、主として同一視的調整であり、差し迫った就職という外的圧力を自律度の高い外発的動機づけへ昇華させた心の動きを映し出した種類の英語必要性自覚であると考えられる。その点を考慮すれば、ここに見られる「高一高」群との僅かな違いは、かつて高3の頃に「低一高」群が入試による圧力を巧みにプラスの力に変え、自律度の高い動機づけを達成したことと重なりを見せる。この学習者群はその意味で、高3の時期でも大学3年の現在でも、外的状況による圧力に敏感であり、またその力を借りながら高度な自律性を達成してきた点に特徴を見せる。同じく自律的であるがより自然な形での自律性を達成した「高一高」群とは、その点で異なる特徴が見られる。

「高一低」群は、当初の段階で高い内発的動機づけを持ちながら、中学3年以後高3までの期間に発生する入試へ向けた英語学習圧力を、負の力と受け止める状態に陥り、英語に対

する興味をも失って行った学習者群であった。高3の時点では、その結果、自律性の低い外発的動機づけである外的調整の高さが特徴的であり、次いで刺激・知識のための内発的動機づけの低さに特徴が見られた。高校で課される難度の高い英語学習の価値が内在化されず、それと同時に本来高かった内発的動機づけをも低下させて行った様子が伺えた。

表6-5では、全ての英語学習必要性自覚が他群より低い中で、日常生活のための英語必要性自覚の顕著な低さと、それに次ぐ職業・進路のための英語必要性自覚の低さに特徴が見られ、ちょうど「低一高」群とは逆の様子を見せている。日常生活のための英語必要性自覚は、刺激のための内発的動機づけと関連が強く、職業・進路のための英語必要性自覚は同一視的調整との関連が強いという先の分析結果を考え合わせれば、受験圧力を伴う高校時代の英語学習の意義を内在化できずに、半ばそれに押しつぶされるように自律性の低い外発的動機づけを強め、内発的動機づけをも低下させて行った高校時代のこの学習者群の特徴と、重なりを見せる。基本的にこの学習者群には、外から課される英語学習の意義を上手く活用できないという傾向が見られる。その意味で、「低一高」群が高校時代に受験のための英語学習の価値を内在化させ、内発的動機づけを高めるに至り、大学3年でも職業・進路上での英語必要性を自覚し内在化させ、高い内発的動機づけに関連の深い日常生活のための英語必要性自覚の高さにも特徴のあったことと対照的である。

「低一低」群は、中学入学直後に始まり大学時代にまで及ぶ内発的動機づけのドラスティックな減少により、長期間の低意欲状態に陥る学習者群であった。高3の時点での分析では、顕著に低い内発的動機づけに加えて無動機の高さ、および同一視的調整（特に人生充足のための同一視的調整）の低さも特徴的であった。内発的にも外発的にも動機づけの乏しい無動機状態を特徴とする学習者群であった。

表6-5では、全ての英語必要性自覚で他群を大きく下回り、この時点でも無動機に近い状態であることを伺わせると同時に、日常生活のための英語必要性自覚の低さに最大の特徴を見せている。日常生活のための英語必要性自覚は、先の通り刺激のための内発的動機づけとそれに次いで同一視的調整を主に写すものであり、その低さはこの学習者の内発的・外発的動機づけの低さを物語る。この学習者群については、内発的にも外発的にも動機づけの顕著な喪失が継続しており、それが全体的な英語必要性自覚、特に日常生活のための英語必要性自覚の低さになって表れていると解釈できる。授業のための英語必要性自覚の低さが第2の特徴である点で「高一低」群と異なりを見せているのは、最も身近な英語との接触機会である授業への無関心さ、およびそれによる英語関連科目の無履修を反映したものと考えられ、

「高一低」群より更に深刻な動機づけの喪失を象徴するもののように見える。

ここに見られたように、一般にこの時期の各学習者群の特徴は、高校3年生に見られたものほど明確ではなく、学習者群の差が日常生活のための英語必要性自覚の高低に最も強く表れたという点で、先の分析結果（表6-4）をそのまま反映していると言える。高校生の大学受験に匹敵するような差し迫った外的重圧も、その影響力も、この段階では低く、そのために内発的動機づけ主動の「日常生活のための英語必要性自覚」の高低が、4群を分ける主たる要因になったと考えられる。ここにも高校時代との違いが見られる。

6.4 まとめ

ここで取り上げた三つの英語必要性自覚は、それぞれ異なった意味で、就職活動を控えた大学三年生に作用している様子がかがえた。総合的には、英語を必要と自覚しているかどうかということは、彼らの動機づけ上、重要な影響要因であるが（ R^2 乗 = .64 ~ .72）、そのような自覚そのものは概して低い（平均値 = 2.85）。

特に、研究Ⅰに見る通り、期待された大学生活後半の就職や進路への意識の高まりによる英語必要性自覚の高揚と、それによる動機づけ効果は、特段のものではなかった。また、授業から感じる英語の必要性は、最も差し迫ったものであり、意識も比較的高いが、その意識は非自律的な面をはらみ、動機づけ上の役割は二次的なものであった。それらに変わって日常生活での英語必要性自覚が動機づけに主たる影響を与えている点は、成長に伴う生活範囲と視野の拡大を感じさせるが、その自覚レベルそのものが低く、ほとんどの学生にとって良好な影響源にはなっていない。

研究Ⅱでは、4群それぞれが高校時代での特徴を大学3年のこの時期にも継続的に持っている様子が見られた。4群を分ける最も顕著な差は日常生活のための英語必要性自覚に見られ、その点での高低がこの時期の動機づけ上での最大の関与をするという研究Ⅰの結果と重なる。

本研究では冒頭で、「授業外の実社会で英語を活用する事を現実的に受け止める意識の目覚め」が大学後半の時期の英語学習動機づけに関与している可能性があるということと同時に、そのようなレレバンスが日本の中では一般に高くはないと考えられる点を挙げた。今回の結果からは、そのようなレレバンスが、高まって当然と思える時期にもかかわらず、高まらず、英語動機づけに好ましい貢献をしていない実情が伺えた。EFL国日本で、英語というもののレレバンスを自然な生活の流れで見つける（日常生活のための英語必要性自覚）、という考え

には無理がある中で、職業上・進路上でのレレバンス、授業のためのレレバンスという外的価値体系型のレレバンスは、動機づけ上主要な機能を果たしておらず、結局元へ戻って英語への自然な興味そのもの（内発的動機づけ）依存の日常生活上レレバンスに左右されているのが、大学生の実態である。同様の点は、大学生の英語学習活動が「楽しさ」に依存しているという林(2009)での結果にも見る事が出来る。そして一般的に大学での英語学習動機づけは高校でのそれより低い（本論文、図3-1、図6-1）。つまるところ、内発的動機づけへの依存、そしてそれを生んでいる教育および社会のシステムに、日本の大学生の英語学習動機づけ上の困難さがある、という点にたどり着く。

註

1. 関西大学の八島智子先生作成のものを使用した。ご厚意に謝意を表したい。
2. 信頼性を向上させるため、IN3を「せっかく大学に来ているのだから」に変更した。
3. ここでの統計分析にはPASW Statistics 17を使用した。
4. この点に対し、資料6-3で、授業のための英語必要性自覚と外的調整との間の相関係数が極めて弱いのは、相関係数で何らかの抑制変数の関与があるためと考えられる。

資料6-1

英語必要性自覚尺度 （使用時には項目順をランダム化）

以下のことを貴方はどれほど強く思いますか。下の5段階で該当する番号を○で囲んでください。

1. 全然そう思わない
2. あまりそう思わない
3. どちらでもない
4. 少しそう思う
5. 強くそう思う

日常生活のための英語必要性自覚 (PNE for Everyday Life)

PNE-EL(1) 海外に数カ月以上、長期滞在することがあると思うので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (2) 英語音声で流される情報（海外テレビニュースなど）を使う可能性があるので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (3) 英語で電話をかける、又は電話を受ける可能性があるので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (4) 日常での生活（外国人との接触、海外旅行など）で、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (5) 海外へ旅行するかもしれないので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (6) 外国人と英語で話すことがあると思うので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (7) 英語のメールを交換することがあると思うので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (8) 英語で書かれた情報（インターネット、本など）を使う可能性があるので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-EL (9) 英語を話す外国人の友人が出来る可能性があるので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

職業・進路のための英語必要性自覚 (PNE for Career)

PNE-CA (1) 希望する就職のために、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (2) 職業の上で私には英語が必要になると思っている。

1 2 3 4 5

PNE-CA (3) 海外留学する可能性があるので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (4) TOEIC や TOEFL、または英検で高得点が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (5) 英語を使う職業に就きたいので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (6) 海外で仕事やボランティアなどの活動をしたいので、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (7) 将来の進路（ビジネス、海外派遣、留学など）のために、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CA (8) 海外留学試験を受けるので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

授業のための英語必要性自覚 (PNE for Class)

PNE-CL(1) 授業で英語を聴き取らなければならないので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(2) 英語の授業で良い成績が欲しいので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(3) 学校の英語授業（成績、単位など）のために、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(4) 英語を使う宿題やレポートのために、私には英語が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(5) 授業で英語を読むので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(6) 英語の授業の試験のために、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

PNE-CL(7) 英語で行われる授業を受ける（受けている）ので、私には英語力が必要。

1 2 3 4 5

資料6-2

英語学習動機づけ基準変数と自己決定下位尺度との関係（重回帰 [強制投入法] より）

| 説明変数 | 英語学習動機づけ | | | 英語学習努力 | | | L2理想自己 | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 |
| 内発的(完遂・知識) | .70 *** | .26 | .15 | .64 *** | .25 | .17 | .54 *** | -.04 | -.03 |
| 内発的(刺激) | .75 *** | .52 | .33 | .66 *** | .38 | .28 | .70 *** | .47 | .33 |
| 同一視的 | .65 *** | .12 | .07 | .57 *** | .08 | .05 | .65 *** | .30 | .20 |
| 取入れ的 | .05 | .06 | .03 | .10 | .10 | .06 | .05 | -.00 | -.00 |
| 外的 | -.26 *** | -.01 | -.01 | -.23 ** | -.03 | -.02 | -.29 *** | -.05 | -.03 |
| 無動機 | -.58 *** | -.28 | -.16 | -.47 *** | -.15 | -.10 | -.49 *** | -.17 | -.11 |

** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 196$

資料6-3

英語必要性自覚と自己決定下位尺度との関係（重回帰 [強制投入法] より）

| 説明変数 | 職業・進路のための 英語必要性自覚 | | | 日常生活のための 英語必要性自覚 | | | 授業のための 英語必要性自覚 | | |
|------------|----------------------|------|------|---------------------|------|------|-------------------|------|------|
| | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 |
| 内発的(完遂・知識) | .54 *** | .05 | .03 | .60 *** | .14 | .09 | .49 *** | .14 | .11 |
| 内発的(刺激) | .57 *** | .22 | .15 | .66 *** | .35 | .25 | .48 *** | .26 | .21 |
| 同一視的 | .69 *** | .40 | .30 | .63 *** | .27 | .18 | .49 *** | .14 | .11 |
| 取入れ的 | .05 | -.05 | -.04 | .01 | -.06 | -.04 | .15 * | .05 | .04 |
| 外的 | -.26 *** | -.05 | -.04 | -.30 *** | -.07 | -.04 | .00 | .20 | .16 |
| 無動機 | -.49 *** | -.12 | -.08 | -.48 *** | -.10 | -.07 | -.40 *** | -.11 | -.09 |

* $p < .05$ *** $p < .001$ $N = 196$

資料6-4

英語学習動機づけ基準変数と英語必要性自覚との関係（重回帰 [強制投入法] より）

| | 英語学習動機づけ | | | 英語学習努力 | | | L2理想自己 | | |
|----------------------|----------|-----|------|---------|-----|------|---------|-----|------|
| | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 | 相関 (r) | 偏相関 | 部分相関 |
| 職業・進路のための 英語必要性自覚 | .74 *** | .15 | .09 | .73 *** | .19 | .12 | .78 *** | .21 | .11 |
| 日常生活のための 英語必要性自覚 | .79 *** | .36 | .22 | .77 *** | .33 | .21 | .84 *** | .49 | .30 |
| 授業のための 英語必要性自覚 | .68 *** | .30 | .18 | .64 *** | .22 | .14 | .59 *** | .02 | .01 |

*** $p < .001$ $N = 196$

第7章 内発的・外発的動機づけの並列論的考察

7.1 はじめに

第3章での結果は、日本での英語学習における外的価値体系の内化、およびその結果到達される自己決定型外発的動機づけ、の重要性を実証したものである。特に、その種の外発的動機づけを高校時代に強化・維持し、英語の持つ進路上の価値を自覚できるか否かがその個人の英語学習意欲発達に大きく関わるということが分かった。英語を楽しみ、面白い、刺激的と感じるといった種類の動機づけである内発的動機づけは、中学入学当初に多くの学習者が持つものであるが、それに依存した形で長期間高い動機を維持することは困難である。むしろ英語重要性認識に基づく外発的動機づけに支えられる形で、内発的動機づけを発達させてゆくプロセスの重要性を示唆する結果である。続く第4章では高校後半で、また第6章では大学後半で、これら二種類の高自律動機づけの役割を検証し、英語学習意欲の高まる高校後半で、自己決定型の外発的動機づけが動機づけ上の主要な役割を果たすのに対し、それより意欲の低い大学後半で、内発的動機づけ主導の動機づけ形態が見られることがわかった。いずれの結果も自己決定型外発的動機づけの果たす役割の重大さを伺わせるものである。

通念では、内発的動機づけが模範的な動機づけと考えられ、それを高揚させるような方向での指導が近年の外国語教育にも多く見られる。コミュニケーションを中心にしたコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching)、コンピューターを使ったコンピューター支援語学学習 (computer-assisted language learning)、そして直接現地を訪れる現地研修など、極力生々しい自然体での言語体験を通して苦痛の少ない外国語習得法が実践されてきた。それを考えれば、上記の指摘は明らかに時代の流れにそぐわないものである。はたして、楽しさ追求志向 (内発的動機づけ) は外国語習得を支えることができるか、楽しさとは別の何らかの外的圧力による学習は好ましいものと言えないのか、両立は可能か、両者の関係はどう考えればいいのか、これらの点につき、ここではこれまでの動機づけ研究を紹介することで答えてみたい。

7.2 勉強させる働きかけは楽しい学習を阻害するか — 外発的動機づけの見直し

何らかの外的な報酬 (reward; 言葉によるものを含む) が内発的動機づけを低下させるといふ考えは、もともと興味深く行っている活動に報酬を与え、その後それを与えなくすると

活動が低下するという初期の実験結果（アンダーマイニング効果；Deci, 1971; Lepper, Greene, & Nisbett 1973; Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971 など）に基づくものであるが、その後これは様々な要因が絡む複雑なものであることが明らかになって行く。主な影響要因とされるのは、もともと内発的興味が高いか低いか (initial interest)、報酬が有形で即物的なものであるかどうか (tangibility)、報酬が前もって告げられたものか予期せず与えられるものか (expectation)、報酬が結果の出来・不出来に応じたものかそうでないか (contingency)、などである。自己決定理論において外的報酬は、それで人をコントロールしようとする統制的な側面 (controlling aspect) と、人に自分の能力の確認情報を与えようとする情報的な側面 (informational aspect) とを併せ持ち、前者が顕著な場合には内発的動機づけの低下が起こる一方で、後者が顕著な場合には内発的動機づけは維持されるか高められると考えられている (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000c)。したがって、上記のいくつかの要因が報酬に異なったニュアンスを与え、内発的動機づけに微妙な影響を与えることは理論上想定内と言える。

実はこの点については、報酬による内発的動機づけの低下現象の存在を強く主張し、そのような外的働きかけによる教育を好ましいものとししない立場 (Deci, Koestner, & Ryan, 1999a, 1999b, 2001; Deci, Ryan, & Koestner, 2001; Ryan & Deci, 2000c) と、報酬による内発的動機づけの低下は限られた状況でのみ起こるもので、教育上報酬は有効であるとする立場 (Cameron, 2001, 2005; Cameron, Benko & Pierce, 2001; Cameron & Pierce, 1994, 1996; Pierce & Cameron, 2002) とで対立が見られ、結論には至っていない。100 以上の実験結果に基づくメタ分析からの両者の主張には、分析方法および論点上の食い違いが見られるが、その一方で幾つかの共通点があり、それは次の4点にまとめることができる。

1. 報酬はもともと強い興味 (内発的動機づけ) を持って行っている活動に対して与えられれば内発的動機づけの低下を起こすが、興味の薄い活動についてはこの限りではない。
2. 報酬が与えられることを前もって伝えられていれば内発的動機づけの低下を起こすが、予期せぬ報酬はその限りではない。
3. お金や賞など有形の報酬 (tangible reward) は内発的動機づけを低下させるが、ことばでの称賛 (verbal reward; positive feedback と呼ばれる) はその限りではない。
4. 報酬が達成結果のレベルに応じたものでなく単に該当活動を起こすだけで与えられる場合 (engagement-contingent reward と呼ばれる) は、内発的動機づけを低下させる。

1 は外発的動機づけによる内発的動機づけ低下現象の前提条件であり、逆に興味の薄い退屈な活動の短期的な動機づけには、即物的な報酬が有効であることが知られている(Calder & Staw, 1975; Loveland & Olley, 1979)。例えば、単語暗記をさせるのに、定められた数の単語を覚えられた者から退室を許可するという種類の動機づけがこれに該当する。(Deci & Ryan, 1985b は、興味の薄い活動に一時的に生まれたこの種の動機づけを内発的なものと解釈していない。) 2 について、報酬が予告されずに与えられた場合には活動中に報酬が意味を成さないため、内発的動機づけへの影響はプラスにもマイナスにも発生しないと考えられる。両者の分析上でもこの点での一致が見られる(Cameron et al., 2001; Ryan & Deci, 2000c)。3 について、言葉での称賛は一般に内発的動機づけを高めると両者とも結論している。ただし、言葉による報酬であっても、「その調子で頑張れ」「もっと頑張れ」などそれによって当事者をコントロールしようとする統制的ニュアンスの強い時があり、そのような場合には内発的動機づけの低下が起こること(Ryan, 1982)、「よく出来たら褒めてあげる」という形で予期させる場合には統制的な力が働き、内発的動機づけが低下すること(Harackiewicz, Manderlink, & Sansone, 1984)、大学生に対して言葉の称賛は内発的動機づけを高めるが、子供には無効果であることなど、言葉での報酬が万能ではないことを Ryan & Deci (2000c)は指摘している。

見解の大きな食い違いは、報酬が達成レベルに応じて与えられる場合 (performance-contingent reward) に見られる。外的報酬による内発的動機づけ低下を強く主張する Deci & Ryan らは、達成レベルに関わらず報酬を与える場合 (上記 4) には、能力の確認 (competence-affirmation) という情動的側面が不十分である上に、報酬を得るにはとりあえず与えられた活動をしなければならないという統制的側面が働く結果、報酬のネガティブな面のみが強調され、内発的動機づけ低下が起こると考えている。それに対し、達成レベルに応じて報酬を与える場合には、能力が評価され確認されるという情動的側面が加わるため、それによるプラスの力と統制的側面によるマイナスの力との間で相殺が起こると考えている。そのため、そのような達成レベル準拠型の報酬が内発的動機づけを低下させるか否かは、その場における人間関係上の雰囲気 (interpersonal climate, social ambience) が情動的なものか制御的なものかの影響をまともに受ける(Ryan & Deci, 2000c, pp. 20-21)。そして実験上では、このような場合のほとんどにおいて、内発的動機づけの低下が起こるか、内発的動機づけへの影響が認められないとし、4 の場合とあわせて、報酬を与えることは内発的動機づけに好ましくない影響を及ぼすと主張している。特に、達成レベルが不十分なため報酬が人

より少なく与えられた場合には、能力についてのマイナス情報を与えることになり、統制的な側面が一層強調され、内発的動機づけの低下が著しいと言われる (p. 28)。

それに対し Cameron らは、報酬が単に行動を起こしたことに對して与えられたり (上記 4 ; engagement-contingent reward)、「良い出来」の意味が不明瞭のまま「良い出来」に對して与えられたりする時には、内発的動機づけ低下が起こるが、報酬を得るのに必要な達成レベルがより具体的に示された場合 (基準となる得点を超える、他人より勝る、など) には、むしろ内発的動機づけの向上が見られる実験結果が多いと判断している。理論的には、達成レベルとの関連が薄い形での報酬より、達成レベルに厳密に応じた報酬を与えることが人に能力感 (自己効力感 ; self-efficacy) を与えるという Bandura (1986) の社会的認知理論 (social cognitive theory) と一致する点を挙げている (Cameron, 2001, p. 39; Cameron et al., 2001, p. 23 など)。この点と上記 1, 2, 3 の結果とから、報酬を与えることが内発的動機づけにマイナス影響を起こすのは、もともと高い内発的動機づけを持って行っている活動に、即物的 (tangible) な報酬を、前もって約束する形で (expected)、かつ達成レベルに応じない形で与える場合に限ると結論している。そしてそのような限定的な条件を避けることは容易であると考えられることから、外的報酬による教育を否定する傾向にある現状に警告を唱える立場をとっている。

もともと、内発的動機づけを外的報酬による手段よりも教育上望ましいものと考えことは、人間の行動を強化と罰による習慣形成で説明しようとする行動主義 (1950 年台 ; Skinner など) への反発でもあった (Cameron, 2005)。行動主義の枠組みでは、人間の主体性は縮小解釈され、自律より外的環境からの力が強調された。報酬による強化が内発的動機づけを低下させると考えることはまさにこれと対立する立場を意味した。その結果、行動主義に對抗するヒューマニズム思想や認知心理学への時代の流れとともに、個人の自律を強調する自己決定理論は多くの支持を得ることになり、外発的動機づけはどこか悪玉扱いされるに至った。また、西洋社会、特に北米大陸社会に個人の自由を尊重する土台があり、自己責任や自主的な興味追及などが重要視されたことも、この流れにつながったと考えられている (Cameron, 2005)。しかしながら、上で見てきたとおり、内発的動機づけと報酬による外発的動機づけの関係は微妙であり、少なくとも後者による前者の低下が生じるには、いくつかの限定条件が必要であるといえる。その点において、両者が対立的であり内発的動機づけが高いとき外発的動機づけは低いと単純に考えること (Harter, 1981 など) は適当でないと判断されるようになる。

Lepper ら(Lepper & Henderlong, 2000; Lepper, Sethi, Dialden, & Drake, 1997) はこの立場に立ち、両者を別々に測る質問紙尺度を作成し、内発的動機づけと外発的動機づけが米国の子供の2年生から8年生の間に、相反する形ではなく独立的に別々の変化を示した(Lepper et al., 1997, p. 34)。そして両者が適切なプラス関係を持ち共に高まることが可能であり、また教育上重要であると考えた。面白いから勉強する事と人に認められたいから勉強する事、あるいは英語が楽しいから勉強する事と英語が大学入試に必要なだから勉強する事とが、対立するものではなく、一人の人の中で共存すると考えることは決して無理なことではない。

このように外発的動機づけが内発的動機づけに敵対するものではなく、内発的動機づけと同様に、あるいはそれにも増して教育上有効であると考えられる理由として、次の点が挙げられている。

1. 最低限の学力が付かない限り教科内容の面白さが認識されない。
2. 高度なレベルの学習において、面白くない「繰り返し」や「練習」が必要。
3. 初期の興味が低い場合、外発的動機づけは有効。

(Lepper & Henderlong, 2000, pp. 294-295)

特に外的報酬や圧力により課される純粋に外発的な動機づけではなく、外的な価値体系が個人の中で重要と認識されるに至った自己決定的な外発的動機づけ (Lepper らの呼び方では”internalized motivation”; Ryan & Deci, 2000b では”self-determined forms of extrinsic motivation”) は、内発的動機づけと外発的動機づけに次ぐ第3の動機づけと位置づけられ、それが教育上特に重要視されるべきと Lepper らは結論している (Lepper & Henderlong, 2000, pp. 296-298; Lepper et al., 1997, pp. 44-45)。「英語が自分の将来にとって重要だから」に代表されるこの種の動機づけは自己決定理論の枠組みでは、外発的動機づけの中で最も自己決定レベルの高い同一視的調整 (Identified Regulation) と統合的調整 (Integrated Regulation) に該当するものである。この点について次に述べたい。

7.3 「重要と思う」ことと「楽しいと感じる」こと

外発的動機づけの中でも外的な報酬 (または罰) によるもの (すなわち外的調整) が自律性の最も低い、言わば最も典型的な外発的動機づけである一方で、該当活動の持つ価値・重

要性を自覚し自らの価値体系・アイデンティティーの一部にしたことによる動機づけ（すなわち同一視的調整と統合的調整）は、最も自律性の高い外発的動機づけであると考えられている（Deci & Ryan, 1985b, 1991; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002）。図7-1（図2-1と同じもの）に示された通り、理論上、後者は内発的動機づけに次いで自律性が高いとされる種類の動機づけであるが、内発的動機づけが行動そのものに興味・刺激・満足を感じることに由来するものであるのに対して、この種の動機づけは、行動によって得られるものが重要で価値あるという認識によるものであるという点で、内発的動機づけとは区別されている。このような高自律型の外発的動機づけに見られる重要性自覚は、もともと外的なものであった価値体系が時を経て個人の中に取り入れられ内在化（internalization）された結果であると考えられている（Deci & Ryan, 1985b, pp. 133-140）。英語を身に付けることが重要であると思えず、学校で科目として教えられるからという理由だけで学んでいた生徒が、次第にそれを自分にとって重要なものと理解して自律的に学習するようになった状態を指す。同時にそのような内在化は、時の経過を必要とせず当初から異なるレベルで達成され得るものでもあると解釈されている（Ryan & Deci, 2002, p. 18 など）。以下では、この自己決定型外発的動機づけ（self-determined extrinsic motivation）と呼ばれる動機づけについて、内発的動機づけとの関係に焦点を当てた考察を試みる。

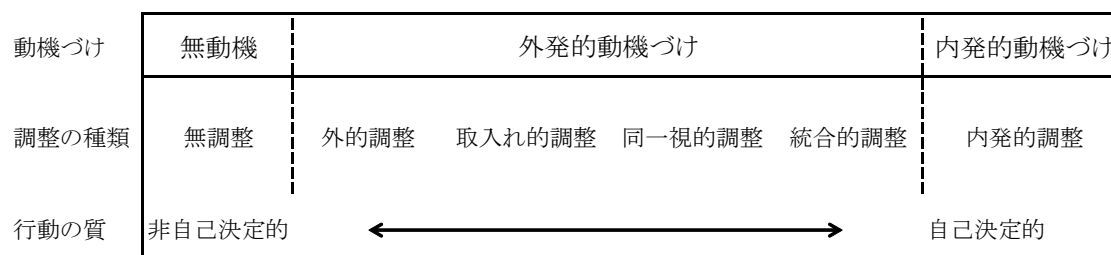


図7-1. 自己決定レベルと動機づけの分類（Ryan & Deci, 2002, p. 16に基づく）

Lepper et al. (1997, p. 34) において、内発的動機づけには学年とともにコンスタントに減少する傾向のあることが確認されている。通常の学校教育現場では、このように初等教育の早い段階での教科内容への内発的興味は高いものがあるが、その後学年が上がるにつれて低下の起ることが知られている(Eccles & Wigfield, 1995; Harter, 1981; Hidi, 2000; Lepper et al., 1997; 桜井, 1997)。その原因は雑多なものが考えられるが、Hidi (2000, pp. 320-322)

が次の6点を挙げている。

1. スポーツ・レジャーなど学業以外への興味が徐々に高まる。
2. 授業が次第に単調なものになる。
3. 生徒の求める内容と教科内容との不一致が次第に大きくなる。
4. 授業内容がより複雑難解なものになる。
5. 学業が友人付き合いと切り離されてゆく。
6. 面白くない勉強をしなければならないという社会的プレッシャーが強まる。

また、Ryan, Connell & Grolnick (1992, p. 173)は、(1)学校という現場が基本的に生徒の行動を規制する「統制的」な環境であること、(2)教科内容が生徒の内発的興味に合わないものであること、を挙げている。

理由の如何を問わず、このように学校の授業というものと生徒の内発的動機づけとは、おおよそ相性の悪いのが現実である。その一方で、もうひとつの自律的動機づけである自己決定型外発的動機づけの果たす役割は、学年が上がるに従って増加してゆく。面白さにたよらないで、「自分にとって重要なことだから」という認識を持つことであるこの種の動機づけが上級学年で重要となる背景には、「内在化」が発達年齢の低い段階では実現されにくい(Chandler & Connell, 1987; Lepper & Henderlong, 2000) という点もある。端的な表現をすれば、内発的動機づけは子供らしい動機づけであり、自己決定型外発的動機づけは大人の動機づけであると言える。

自己決定理論の枠組みでは、内発的動機づけは自己決定型外発的動機づけより自律性の高い、最も理想的な動機づけと位置付けられている。これは自己決定型外発的動機づけが、外発的動機づけの中で最も自律性の高い種類ではあっても、結局は行動によってもたらされる結果を求める手段的な(instrumental)動機づけであるのに対し、内発的動機づけが、行動そのものに伴う楽しさ・充実感・興味充足を求める自己目的的(autotelic)な、外部の力に依存しない、種類であるという定義上の必然性によるものと考えられる。その一方で、両者は共に自律性の高い動機づけであり(Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2002)、動機づけの強さの上での差を判断するのは容易ではない。実際、質問紙尺度による学業上での調査では多くの場合、両者とも、あるいは場合によっては自己決定型外発的動機づけの方が、努力・学習意欲・継続意欲・学業成績と高い相関を示し(Noels, Clément, & Pelletier, 2001; Ryan &

Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992; 林, 2006a)、また当然、両者間の相関も高い (Hayamizu, 1997; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992; 廣森, 2003a)。Koestner & Losier (2002) は、政治への関心と学業との二部門において同一視的調整と内発的動機づけとの両方が (場合によっては前者の方が) 前向きな姿勢に関係した事から、前者は長期的、後者は短期的な動機づけ機能を持つもので、両者を併せ持つことが重要と結論している。通常、レジャーやスポーツなどでは内発的動機づけが当てはまりやすいが、学校での学業においてはそれが適用されにくく、その分、自己決定型外発的動機づけの役割が増大することも言える (田中, 2001; 林, 2006a)。

外的価値観が個人の中に十分に取り込まれ、もはや外的な力が意識されなくなった時、楽しさ追求とは異質な動機づけであることに違いはないが、それと同等な、あるいはそれを越えた、強い動機づけが発生すると考えることは可能である。内発的動機づけ、外発的動機づけ、そして外発的動機づけの下位種区分は、このように本来動機づけ理由、別の表現をするなら志向 (orientation)、であり、動機づけの強さ (strength) とは区別されるべきものである (Ryan et al., 1992, p. 169)。したがって、現実的な意味を持つのが「理由」ではなく、どれほど強い動機づけとなってそれが現れるかという点である事を考えれば、同等レベルの効用を持つ内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとを、並列的に位置付けて動機づけの両輪とするのは、妥当と言える。

近年、ここで言う自己決定型外発的動機づけの重要性を改めて認識し (Hayamizu, 1997; Lepper & Henderlong, 2000; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Ryan et al., 1992)、内発的動機づけとそれとを動機づけの二本柱と位置付けることが大きな流れを作っている (Hidi, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2000; Koestner & Losier, 2002; Rathunde & Csikszentmihalyi, 1993; Sheldon, 2002; Vallerand & Bissonnette, 1992)。内発的動機づけと報酬による外発的動機づけとを対比させ、前者をより望ましい動機づけとする初期の考え方とは、大きく異なるものである。

このような自己決定理論からの示唆と平行して、これと類似した点は目標理論と興味理論にも見ることができる。以下にそのような分野からの指摘を挙げたい。

7.4 「能力を高めたい」と「能力を見せたい」——目標理論の視点から

目標理論の立場から、Sheldon ら (Sheldon, 2002; Sheldon & Elliot, 1998, 1999) は、目標設定が「楽しいことだから」などの内発的動機づけに基づく場合、または「重要なことだ

から」などの同一視的調整に基づく場合において、それぞれ個人の内発的興味との一致、個人の価値観との一致が見られることから、両者を自己との一致が顕著な「自己調和目标 (self-concordant goal)」と考え、両者をまとめて外的調整と対比させる立場を取っている。そしてこれら二つのタイプの目標設定が強いこと、すなわち目標の自己との調和 (goal self-concordance) の高いこと、が目標達成への強い努力 (effort) を生み、高いレベルの目標達成 (attainment) につながることで、また目標達成による幸福感 (well-being) をより強いものにすることを実験上で立証している。(実験の際には目標の自己調和は、9件法による結果から「(内発的動機づけ+同一視的調整 - (取り入的調整+外的調整)」で算出されている。)

図7-2に示された彼らの理論的枠組みでは、4種の動機づけの自律性が、自己 (self) との同化レベルを表す二つの円のどこを起点としているかで示されているが、内発的動機づけから無動機までを自律性 (自己決定性) の強から弱までの連続体とする自律性連続モデル (図7-1 ; Ryan & Deci, 2002) を円形にしたものと解釈できる。ただし大きな特徴は、内発的動機づけ (intrinsic) と同一視的調整 (identified) がともに自己との統合を表す内側の円を起点として示され、同レベルの自律性を持つものとして扱われている点にある。ここではこれら二つの動機づけ、およびそれに基づく目標設定、は自己の興味との一致か自己の価値観

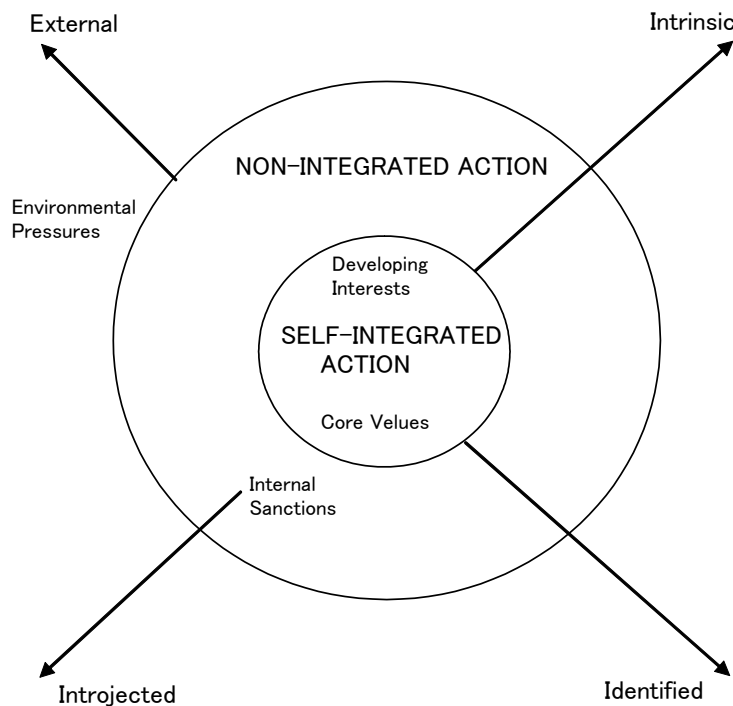


図7-2. Sheldonによる目標の自己調和と動機づけの関係図 (Sheldon, 2002, p. 69)

との一致かの違いはあるものの、いずれも個人の深層部にある真の自己(self)から発する自律性の高いものとして並列的に解釈されている。

これとは別に、より一般的な視点として、達成目標理論では目標志向 (goal orientation) を大きく「熟達目標 (mastery goal)」と「遂行目標 (performance goal)」それぞれへの志向に二分することが行われる。(Ames & Archer, 1988; Dweck & Legett, 1988 での“learning goal”対“performance goal”、Maehr & Midgley, 1991 での“task-focused goal”対“performance-focused goal”とほぼ一致すると考えられることが多い。) 熟達目標志向が知識獲得・技能習得・能力向上など学習そのものを目標とする志向であるのに対し、遂行目標志向は、人に勝る・基準を超える・あるいは悪い評価を避けるなど自分の能力を外部に示すことを目標とする志向とされる。Pintrich & Schunk, (2002)では次のようにそれぞれ定義される。

A mastery goal orientation is defined in terms of a focus on learning, mastering the task according to self-set standards or self-improvement, developing new skills, improving or developing competence, trying to accomplish something challenging, and trying to gain understanding or insight. (p. 214)

A performance goal orientation . . . represents a focus on demonstrating competence or ability and how ability will be judged relative to others, for example, trying to surpass normative performance standards, attempting to best others, using social comparative standards, striving to be the best in the group or class on a task, avoiding judgments of low ability or appearing dumb, and seeking public recognition of high performance level. (pp. 214-216)

Barron & Harackiewicz (2000)の表現では、熟達目標が有能さ (competence) を「高める (develop あるいは improve)」事に焦点を当てたものであるのに対し、遂行目標はそれを外部に「示す (demonstrate または prove)」ことに焦点を置いたものと言われる。

これら2種類の対比的な目標志向は、内容の類似性からそれぞれ内発的動機づけと(広い意味での)外発的動機づけとの対比と重ねられて考えられてきた(Barron & Harackiewicz, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Utman, 1997)。そして初期の理論において内発的動機

づけが好ましいもの、外発的動機づけが好ましくないものと考えられたことと同様に、一般に熟達目標志向は順応性の高い (adaptive) 善玉の目標志向、遂行目標志向は順応性の低い (maladaptive) 悪玉の目標志向と見なされてきている (Ames, 1992; Dweck & Lagett, 1988)。

その一方で、内発的動機づけ・外発的動機づけがそうであるのと同様に、このような単純な善玉悪玉論は実験の上で必ずしも支持されているとは言えない。Elliot & Harackiewicz は、この点に焦点を当てた一連の実験研究を行い、次の点を明らかにしている。ひとつには、熟達目標志向が内発的動機づけを高め、遂行目標志向が内発的動機づけを低下させるのではなく、それらの関係は、人の持つ個人的要因または周りの環境要因の影響を大きく受けるという点がある。彼らの実験 (Elliot & Harackiewicz, 1994; Harackiewicz & Elliot, 1993) では、「達成志向」(achievement orientation ; 高度の目標を設定し高い達成レベルを目指す志向) の低い研究参加者では熟達目標を与えられた時に内発的興味が高まるのに対し、それが高い研究参加者では遂行目標を与えられた方が高い内発的興味が見られた。このことから、目標と内発的動機づけの間には達成志向という個人要因の介入的影響があり、遂行目標は達成志向の高い人の場合にはタスクへの内発的動機づけを高めると考えた。別の実験 (Harackiewicz & Elliot, 1998) では、「ターゲット目標」(target goal ; 達成すべき具体的な目標) として熟達目標・遂行目標いずれの目標が設定されるかという点と内発的興味との関係を、「パーパス目標」(purpose goal ; 具体的目標の先にある目的) との一致という視点から実験分析を行い、ターゲット目標として遂行目標を設定された場合には、パーパス目標として熟達目標を与えられるより遂行目標を与えられた方が、内発的興味の高まる事を立証した。熟達目標が内発的動機づけを高めるというのではなく、ターゲット目標とパーパス目標との一致が内発的動機づけを高めるのであり、遂行目標であってもターゲット目標とパーパス目標との一致があれば (つまりいずれも遂行目標であれば) 熟達目標より内発的動機づけを高める効果があると言える。これら二つの結果は、遂行目標が、達成志向の高さまたはターゲットとパーパスの一致という要因により、熟達目標以上に内発的動機づけを高めることを意味すると考えられている (Barron & Harackiewicz, 2000)。

Elliot & Harackiewicz の実験結果からのもうひとつの指摘は、(米国の) 大学での学業において、熟達目標が一般に学業への興味(interest)につながる一方で、遂行目標は学業成績(grade)とつながりを持つという点がある (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000)。それに対し、熟達目標と学業成績、遂行目標と学業への興味の関係は概して希薄である。このような点から熟達目標・遂

行目標というふたつの目標志向は、それぞれに異なる利点を有するものであり、従って一方的に熟達目標を良しとするのではなく、両者が共に異なる意味で望ましい動機づけ機能を持っているという多重目標的観点 (multiple goal perspective) が支持されている (Barron & Harackiewicz, 2000)。

遂行目標はまた、「遂行接近目標 (performance-approach goal)」と「遂行回避目標 (performance-avoidance goal)」とに分けて考えられることがある (Elliot & Harackiewicz, 1996)。前者は人より優れた自分の能力を示したいという目標志向であり、後者は能力のないことが露呈されるのを避けたい目標志向である (いずれも自分の能力の高評価を目標としている点で、熟達目標ではなく遂行目標)。遂行目標が情動的に、認知的に、あるいは行動の上で、プラス効果を生むかマイナス効果を生むかを調べた数多い実験研究の結果には複雑なものがあるが、この二分に基づき、遂行接近目標はプラス効果を、遂行回避目標はマイナス効果を生みやすいという一般的な傾向は支持されている (Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich & Schunk, 2002)。言い換えれば、すべての遂行目標が悪効果を持つのではなく、失敗によるマイナス評価を恐れるというプレッシャーや過度の緊張を生んだ時に悪効果につながると考えられる。Hidi & Harackiewicz (2000)は、このような点を次の言葉で締めくくっている。

In sum, the positive consequences of performance goals have been under-appreciated to date, and we believe it is critical to consider the possibility that performance goals can promote adaptive achievement behavior in some educational contexts. (p. 164)

熟達目標と内発的動機づけ、遂行目標と外発的動機づけとは同一のものではないが、前者がより自己の興味に根ざした目標で、後者がより他者の評価に依存した目標という見方をすれば、ここで言われる多重目標的観点は内発的・外発的動機づけ両方の役割を認める Cameron や Koestner の立場に通じるものがある。内発的動機づけや熟達目標志向は確かに望むべき状態ではあるが、「人に良いところを見せたいから」に代表される遂行目標志向は、「報酬に引かれて」「面白くないが重要だから」という外発的動機づけと同様に、内発的動機づけ・熟達目標志向とは別の意味で人を動かす重要な働きを持っていると考えられる。

7.5 「面白い」ということについて — 興味理論の視点から

ここまで、「面白い」「興味深い」などは「興味」（または「内発的動機づけ）」という言葉でひとまとめにして扱ってきたが、物事に対する興味（interest）にはその時の環境によって一時的に誘発される種類と、個人が継続的に持っている興味の傾向と言える種類とがあると考えられている。前者は「状況的興味（situational interest）」、後者は「個人的興味（individual interest）」と呼ばれ（Hidi, 2000; Hidi & Anderson, 1992; Renninger, 2000）、Hidi (2000)ではそれぞれ次のような定義が示されている。

Situational interest is generated by particular conditions and/or objects in the environment that focus attention; it represents an affective reaction that may or may not last. (p. 312)

Individual interest has been described as an individual's relatively enduring predisposition to attend to certain objects, stimuli, and events, and to engage in certain activities. (p. 313)

状況的興味は誘発された後すぐに消えてしまう場合と長く維持される場合があり、長く維持されればやがて個人的興味として定着するという関係にある（Hidi & Berndorff, 1998）。語学の例を出すなら、ネイティブスピーカーと会話して英語が通じた時に英語への興味が沸いたという経験は状況的興味が誘発された状態であり、それをきっかけにさらにネイティブスピーカーと会話する機会を探し実践し、同様の経験を繰り返し、自発的な興味で英語学習を継続するに至った状態が個人的興味である。（当然、状況的興味は常に個人的興味につながるとは限らない。; Mitchell, 1993）別の表現をすれば、状況的興味は環境に依存した興味、個人的興味は個人の心理状態に基づく興味であり、前者が外的、後者が内的な種類の興味とも言える。そのため前者を外発的動機づけ、後者を内発的動機づけと関係付け、外発的動機づけに類似点の見られる状況的興味より内発的動機づけに類似点の多い個人的興味を好ましいものとする傾向が生まれた（Hidi & Berndorff, 1998）。

その一方で、人が新しいことに興味を持つ時、状況的興味はその初期段階を成すものであり、それが引き金になり後に個人的興味に組み込まれるというプロセスを考えると、状況的興味の果たす役割は大きなものがある。特に学校教育においては教科内容がすべての生徒の

個人的興味に一致するという状況は考えられないが、グループ学習、ゲーム、パソコン学習などでとりあえず多くの生徒の状況的興味を高めることは可能であり、それがより現実に則した方法であると Hidi らは考えている (Hidi & Harackiewicz, 2000, p. 157)。興味の薄いタスクに対して、初期の動機づけに即物的な報酬が有効であったことと併せて、このような報酬による方法と状況的興味を高める方法との併用こそが教室での低意欲対策として最も現実的であるとしている。このように、個人的興味の欠如状態では状況的興味の役割が特に大きい。また、これとは逆に状況的興味のない時に個人的興味がそれをカバーするという関係も考えられる (Hidi & Harackiewicz, 2000, p. 155)。例えば、英単語を覚えることは面白くないが、英語への深い個人的興味があることで、それに耐えられるという状況である。Hidi らはこのような点に加え、両者には双方向に影響しあい高まるという関係が認められること (Alexander, 1997, Alexander, Jetton, & Kulikowich, 1995) などから、状況的興味の役割を再認識する必要性を強調している (Hidi & Harackiewicz, 2000)。

「興味」を別の視点から見て、活動をしているときにそれだけで感じる楽しさ・面白さと、目標を意識してその達成のための活動に感じる楽しさ・面白さとを区別し、両者の融合が真の興味を支えるとする考え方がある (Rathunde, 1993; Rathunde & Csikszentmihalyi, 1993)。ここでは、行動に自然で自発的な興味を感じる (spontaneous interest) だけではなく、目標達成へ向けた興味 (goal-directed interest) が伴わなければならないと考えられている。別の表現では「目の関わり (immediate involvement)」と「価値ある目標への意識 (focus on valued goals)」(Rathunde, 1993, p. 76)、また「遊び的自発性 (playful spontaneity)」と「真剣な努力 (serious effort)」 (Rathunde & Csikszentmihalyi, 1993, p. 390)の融合である。Rathunde がこの理論の背景としている Dewey(1933)は、前者を「遊び (play)」、後者を「労働 (work)」と表現し、無目的な楽しさ追及である遊びに偏れば単なる「ふざけ (fooling)」に陥り、楽しさを度外視した目標達成への労働が強調されれば「骨折仕事 (drudgery)」になるとしている。そして、このような両者の融合状態 (playful がかつ serious)こそが学習活動に理想的な精神状態であると考えた。Rathunde ら (Rathunde, 1993; Rathunde & Csikszentmihalyi, 1993)はこの論を引き継ぎ、「非分離的興味 (undivided interest)」と呼ばれるこの種の融合状態が、どちらかに偏った状態 (分離的興味 ; divided interest) および両者の低い状態 (無関心 ; disinterest) より、学習活動へのコミットメントおよび学業成績で勝ることを実験上で立証した。研究参加者 (高校生) にポケットベルを持たせ、毎日数回日常生活の中での興味状況を記録させる方法での一連の実験の結果、次の点が明らかになっ

た。(1)数学・音楽・科学などの学業において、非分離的興味は成績およびコミットメントと有意に正相関するが、分離的興味と無関心はこれらと無相関または負相関する。(2)学業へのコミットメントの高い生徒は非分離的興味が発離的興味や無関心より高い。(3)学業へのコミットメントの高い生徒は、3年前の段階で非分離的興味を持っていた割合がコミットメントの低い生徒より高く、また二つの分離的興味間の相関がより大きい。(4)自律支援的な家庭で育った子供は自然発生的な興味が高く、厳しくて権威主義的な家庭で育った子供は目標達成への興味が高く、両方を備えた家庭で育った子供は両方の融合状態である「非分離的興味」が高い。

このように科目へのコミットメントの高い生徒では、二つの興味が発バランスの取れた並列関係にあり、どちらかに偏っていないと言えることから、現活動が単なる「ふざけ」に偏っていたり、逆に結果を出すための「骨折り仕事」に偏ったりした場合に、何らかのバランス修正を彼らが行ってきたと仮説している。そして、このような両者間の順応的な相互作用が非分離的興味および高い学業集中、学業成績につながるものと考えている。

ここで言われる「自然発生的な興味 (spontaneous interest)」は明らかに、自己決定理論の枠組みでの内発的動機づけと符号すると考えられる。一方の「目標達成への興味 (goal-directed interest)」は確かに外発的動機づけとの重複が認められるが、どのレベルの自律性を伴った外発的動機づけと考えるべきかは定かではない。実験上での目標達成への興味は、「この活動は貴方の目標全般との関係においてどれだけ重要ですか (“How important is this activity in relation to your overall goal?”)」へのリカート尺度による回答で測られていることから、自律性の高い外発的動機づけ (同一視的調整など) と重なるが、Dewey が「骨折り仕事」と言ったものは外圧の特に大きい極端な状態 (外的調整) と解釈できる。目標達成への興味はこのように、自律性の強弱の上で幅のあるものと位置付けるのが妥当のように思える。重要な点は、Dewey-Rathunde のこのような論が、内発的動機づけのみに頼ることの非生産的な (counterproductive; Rathunde, 1993, p. 71) 側面を指摘し、外発的な環境から求められる価値観に沿う努力を伴わなければならないという事を、改めて認識させてくれることにある。¹

7.6 「重要と思う」ことと「楽しいと感じる」こととの関係

ここまで、報酬による外発的動機づけ (external regulation) 対内発的動機づけ、自己決定型外発的動機づけ (identified regulation, integrated regulation) 対内発的動機づけ、遂行目標

(performance goal) 対熟達目標 (mastery goal)、状況的興味 (situational interest) 対個人的興味 (individual interest)、目標達成への興味 (goal-directed interest) 対自然発生的興味 (spontaneous interest) という対比において、より外発的とされるもの（それぞれ前者）がより内発的なもの（後者）と同等に、高い効用を持ち、動機づけの上で重要な役割を果たすことを述べてきた。自己決定理論の枠組みの上でまとめれば、外発的動機づけが必ずしも好ましくないものではなく、状況次第でプラス効果を生み、特にその中で自律性の高い種類（自己決定型外発的動機づけ）は、学校教育において、内発的動機づけとは別の意味で、学習動機を支えるものであるという点に通じる。この流れに沿って本章（そして本論文）は、この種の自己決定型外発的動機づけと内発的動機づけとを、動機づけの二本柱とする立場を取っている。両者の重要性をこのように認めた上で、次に両者の関係について可能な考察を試みたい。

第3章 (Hayashi, 2005)では高校3年間で英語学習意欲の高いレベルを維持できた学習者群、およびそれを低い状態から向上させた学習者群において、これら二種類の動機づけが並行的に向上して行ったことが示されている。平行的向上は認められたが、両者の関係については明らかにできなかった。重要な疑問点は、重要と思って努力しているうちに面白くなるのか、逆に面白いと感じることが自分にとって重要という意識を生むのか、あるいはこの両方の変化が起こるのか、という点である。第7章では、高校3年生への調査研究で、もともと高い内発的動機づけを持っている学習者群（「高一高」群）においては、長い人生における英語の価値を認め内在化させた種類の同一視的調整（人生充足のための同一視的調整）が特徴的であったのに対して、本来の内発的動機づけの低い学習者群（「低一高」群）では、そのような将来にわたる個人の生き方に沿った自然な英語の価値認識よりも、受験という人為的な圧力要因を内在化させた種類の同一視的調整（進路充足のための同一視的調整）がより顕著であり、そこに内発的動機づけと同一視的調整の密な関係が伺えた。このような憶測の可能な内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとの関係について、理論的にはどう言われているのだろうか。

自己決定理論では、自己決定型外発的動機づけは、通常、個人が社会で生きて行くうちに特定の役割や行動の価値を認め、受け入れ、アイデンティティーの一部に組み込むことによって実現する獲得的なものであると考えられる (Deci & Ryan, 1985b, 2002) 一方、内発的動機づけは生得的 (innate) なものであり、自然発生的に開花して行く性格のもので、獲得されるものではない (Deci & Ryan, 1992, p. 10) と考えられている。従って、“Intrinsic

motivation is not typically addressed by internalization theories, as it is innate rather than internalized” (Ryan & Connell, 1989, p. 751) とされる通り、外的な価値観が取り込まれ内在化し、その結果内発的動機づけが生じるという関係は想定されていない。強いて言うなら、生まれ持った内発的動機づけがその後分化 (differentiation) し、または誘導 (channeling) され、特定の分野での内発的動機づけが確立されるという関係にあるとされる (Deci & Ryan, 1992, p. 10)。

その一方で、実験の上で両者の相関は通常高く、そこに何らかの影響関係があると考えerことは理論的に容易である。自己決定型外発的動機づけから内発的動機づけへの影響について、ひとつには、そのような高自律の外発的動機づけによる自主的な活動が周りの圧力的な干渉を不要なものと考えさせ、より自律支援的な環境を生み、その結果内発的動機づけが高まるというつながりが考えられる。以下の Ryan, Connell, & Grolnick (1992)の指摘に見られる点である。

There is . . . a strong positive correlation between identification as a style of regulation in school and intrinsic motivation in school. Both of these motivational orientations are relatively highly self-determined or autonomous. It is plausible that a child who values school, and is in turn not reciprocally overcontrolled or pressured by parents or teachers, will experience less salient external constraints and accordingly be more intrinsically motivated when conditions allow. (p. 178)

第二の考え方は、自己決定型外発的動機づけが努力や高いコミットメント (task involvement) を生み、優れた結果につながることで有能感 (perceived competence; 「自分は出来る」と感じる) が高まり、それが内発的動機づけを高めるという関係である。有能感の充足は内発的動機づけに直結する要因のひとつである (Deci & Ryan, 1985b, 1991)。Harackiewicz & Sansone (1991)は、目標設定が内発的動機づけへにつながる間に能力価値評価 (competence valuation)、タスクへの専念 (task involvement)、有能感 (perceived competence) の仲介があるとするモデルを示している。このうち能力価値評価は、その分野での能力を重要で価値あるものと認めることであり、言うなれば自己決定型外発的動機づけそのものである。彼らのモデルではこれら三要因は並列的に扱われているが、能力価値評価 (= 自己決定型外発的動機づけ) から深いタスクへの専念が生まれ能力そのものが高まり、

高い有能感を生み、それが内発的動機づけを育むという関係が考えられる。

第三の可能性は、自己決定型外発的動機づけが高い一方で、タスクが興味を引かない、内発的動機づけにそぐわないものである時に、それを興味あるものに変える自己調整 (self-regulation) が働き、内発的動機づけに繋げるという関係である。Sansone ら (Sansone & Thoman, 2005, 2006; Sansone & Harackiewicz, 1996, Sansone & Smith, 2000) は、このような興味高揚ストラテジー (interest-enhancing strategy ; 例えば、タスクをより挑戦的なものにする、仲間とグループ学習するなど) が興味の薄いタスクに対して、そのタスクが重要であるという理由や価値が付されたときにとりわけ多用されるという点を、一連の実験研究で立証している。興味の高いタスクに対してはこのような方略は必要なく、また理由や価値が認められずただ必要性のみで強要される場合も、この方略使用は少ない (Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992)。²

自己決定型外発的動機づけから内発的動機づけへの影響プロセスとして、このように、(1) 非統制的な環境、(2) 有能感、(3) 自己調整の少なくとも三要因の仲介が考えられる。当然、これらは別々に起こると考えるより、同時に起こり得ると解釈できる。また、これらがうまく機能しなかった時には、内発的動機づけへのマイナス影響が起きることが考えられる。例えば、自己決定型外発的動機づけが高い状態にもかかわらず周りが統制的な働きを繰り返した時、あるいはタスクへのコミットメントにもかかわらず優れた結果が出ず、有能感が育たなかった時、あるいは興味高揚ストラテジーが学習上の目標とは異なる方向への興味を高めるだけで終わった時などがこれに該当する。

これとは逆方向の影響関係、すなわち内発的動機づけ (「面白い」) から自己決定型外発的動機づけ (「重要」) へのつながりは、より直接的なものと考えられる。例えば、Green-Demers, Pelletier, Stewart, & Gushue(1998)はフィギュアスケート競技での動機づけ実験で、一部の興味高揚ストラテジーが興味の低い練習タスクの「面白さ」を高め、それが更に自己決定型外発的動機づけを高めるという関係をパス解析で実証している。ここでは、内発的動機づけ (「面白い」) から自己決定型外発的動機づけ (「重要」) への影響は直接的であり、その関係も比較的強い。

内発的動機づけから自己決定型外発的動機づけへのより間接的なつながりは、例えば、テニス好きの子供が、ボールを打つのが楽しいだけでコートに来ていた初期の段階から、次第に強くなりたいという気持ちが芽生え、苦しい練習に耐えるようになるという事例に見ることが出来る。内発的動機づけの段階から、苦行の価値を認めるという自己決定型外発的動機

づけへのこのような変化について Ericsson & Charness(1994)は、楽しんで夢中になっているうちに優れた能力が生まれ、それが競技への深いコミットメントにつながった結果という説明 (Bloom, 1985) を引用している。この場合、人より優れているという自覚、すなわち有能感 (perceived competence)、がこの変化の仲介をしており、言い換えれば、前述の自己決定型外発的動機づけから内発的動機づけへの第二の影響プロセスを逆方向にたどるものである。(当然、このような関係においても、内発的動機づけが有能感につながらず、自己決定型外発的動機づけが育たない、という状況は起こりうる。)

自己決定型外発的動機づけと内発的動機づけとの関係は、これらの点から、双方向的と考えられる。それはまた、高まった一方がもう一方を高め、それが元の一方を更に高めるといふ循環関係をも意味する。双方を二本柱と考え、それぞれが動機づけの上で異質ながら並列的な重要性を持つものとするこれまでの流れに沿って考えれば、これら二者が好ましい影響を与え合い、そこに良循環が生まれ、両者がともに高まった時に、高い動機づけが達成されると言える。

図7-3はここでの仮説的な並列関係を内発的・外発的動機づけの発達モデルという形で図示したものである。これまでの考察に基づき、特徴的な次の2点を表している。これらはまた、図7-1の自己決定レベル図 (Ryan & Deci, 2002) との相違点でもある。

1. 内発的動機づけを理想的・模範的な動機づけとせず、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけとの両者が高度なレベルに達した状態を理想的と考える。
2. 両者間の双方向的影響関係が動機づけの発達・減退を生む。

図7-3では、内発的動機づけと外発的動機づけとを並列的に配置し、外発的動機づけが内在化プロセスを経て、より自己決定的なものになると並行的に、内発的動機づけも向上が起これと考える。両者間には螺旋で示された循環関係があり、理想的な高度な動機づけは(内発的動機づけではなく)、両者が高度なレベルに達した状態であると仮説している。動機づけの発達には両者間の良影響関係によるものであり、逆に動機づけの減退は両者間にこのような好ましい影響関係が生じなかったときに起これと仮定している。ただし、ここでの内発的動機づけの向上がどのような性格のものかについては、疑問が残る。外発的動機づけの発達が自己決定性(自律性)の強弱で測れる性格のものであるのに対し、内発的動機づけは発達は、それとは異なる種類のもと考えられるからである。ここでは、内発的動機づけは包

括的 (global) な動機づけが特定の領域に分化すること (differentiation または channeling) により開花してゆくという自己決定理論上の主張 (Deci & Ryan, 1992; Ryan & Deci, 2002) に従い、分化により発達すると考えている。³

Ryan & Deci の図 7-1 は元来、自律性による動機づけ調整の区分であり、動機づけの発達順序という考え方で作られたのではない (Ryan & Deci, 2002, p. 18)。それに対し、図 7-3 はそれらの動機づけ調整を発達過程という視点で捉えたモデルであり、従って両モデルは必ずしも相いれない性格のものではなく、むしろ補完的なものである。

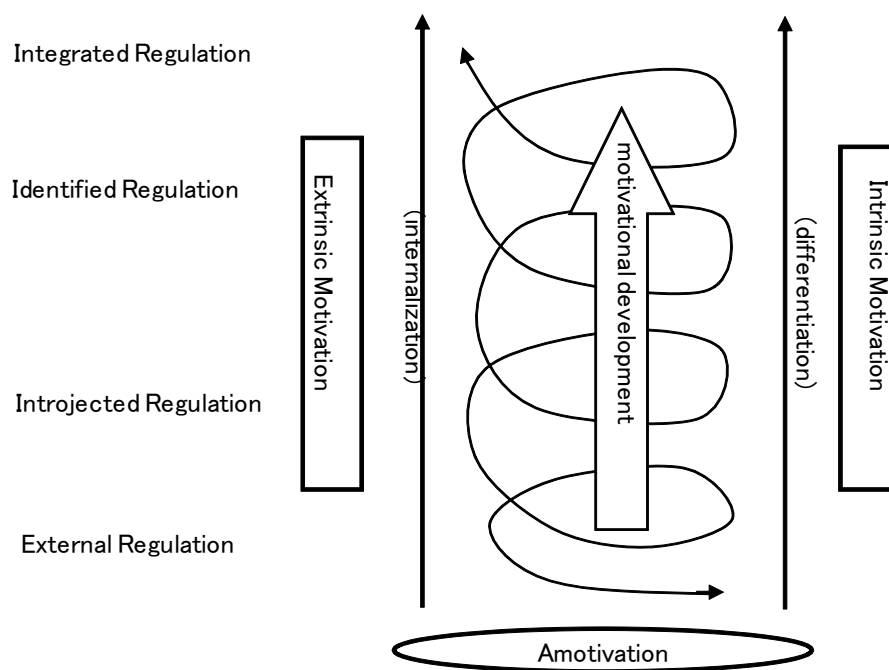


図 7-3. 内発的・外発的動機づけの発達モデル

7.7 まとめ

今日の外国語教育、そして日本国内での英語教育、にコミュニケーションというキーワードが導入されて既に久しい。その流れの中でコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングや現地研修など、本物の (authentic な) 言語活動を主体とする外国語指導法は英語教育現場

にゆっくりと変化を起こしつつある。それと平行してコンピューター支援語学学習 (computer-assisted language learning) や協同的学習 (cooperative learning) の導入は、受身的な学習を、より主体的にまたより興味深く行うことを可能にしてきた。これらの方法により英語学習は、より楽しく自然体で、無理なく、最小限の苦痛で行えるようになった。その貢献は大きいものがある。その一方で、少子化に伴う受験戦争の鈍化は、英語学習の「楽しくない部分」(主に文法学習、単語暗記、長文読解)を十分に経験しないまま大学入学を果たす学習者を大量に生み出してきた。彼ら彼女らの多くが大学入学後も、上記の「楽しい」英語教育の恩恵を受け、語学は楽しんでマスターできるものと信じてしまう。そしてそのほとんどがマスターできないで終わる。現地環境で長期間生活できる場合はさておき、日本国内での EFL 環境で「楽しい」英語学習に頼って得られるものはそれほど多くない。一時的な興奮は得られても、次の興奮は黙っていて訪れてはくれない。ネイティブの話し相手を見つける、英語コミュニケーションの授業で発言する、授業時間外でパソコンのスイッチを入れる、などの努力行為を自主的に起こさなければならない。そうしなければ英語には触れられないし、次の興奮は訪れない。

本章の研究は「楽しい」英語学習を否定するものではなく、それに大きく頼った楽しさ追求志向が動機づけ上で不完全なものであることを指摘するものである。特に英語学習が楽しいものになりつつある現在、もう一方の動機づけである英語の重要性自覚を高めること(自己決定型外発的動機づけ)の果たす役割は再認識されなければならない。楽しくなくても必要で重要と思える学習を地道にこなす姿勢という、忘れかけられた側面に改めて目が向けられることが望まれる。

註

1. 速水(1995)はこの点について、現在の内発的動機づけ概念の中に「非分離的興味」が欠けているという立場を取り、「目標を志向しながらもそこに至る活動そのものも楽しい」という種類の内発的動機づけが想定されるべきだとしている。
2. このようなタスクに何らかの興味材料を加えることで動機を高めることは、本人の自発に基づくもの (self-regulation) であれ、他者(教師や親など)の指導上の工夫であれ、常に成功するわけではない。例えば、パソコン学習でエイリアンと戦うゲームを取り入れた場合、ゲームに夢中になれる一方で、学習効果は上がらず、むしろ学習を阻害しているケ

ースがある (Lepper & Malone, 1987)。グループ学習が社交の場になる場合もそうである。このような動機づけ上の飾り (motivational embellishment) は、ゲームや社交に対する動機 (むしろ excitement) は高めるが、学習上の効果は期待できない。ポイントとなるのはゲームや社交上の目標と学習上の目標とが一致するか否かであると言われる (Lepper & Cordova, 1992)。

3. Hidi & Renninger (2006) は興味の発達という問題について、一時的な興味喚起状態である「状況的興味」から、より深い興味の定着した「個人的興味」までの変化を“triggered situational interest”、“maintained situational interest”、“emerging individual interest”、“well-developed individual interest”の4段階で説明している。初期の興味が外的なサポートを要し状況依存的性格の強いもので、また情動的高揚を中心にしたものであるのに対し、後に定着するに至った興味は、好奇心に基づく自問とそれに答える知識を伴う認知的な特性を含む、より自発的な性格のものと考えられている。ここでの興味の発達過程は、自己決定性の上での弱から強への変化と解釈できる。ただし、ここでの「興味(interest)」と自己決定理論での内発的動機づけとは重なる部分の多い概念であっても異質のものであるため、図7-3では考慮から省いた。

第8章 学習者クラスター別に見る高校後半での自己調整ストラテジー

8.1 はじめに

本書ではここまで、日本人の英語学習動機づけそのものに焦点を当て、それ自体の持つ内発的・外発的緒相の意味を探ってきたが、その一方で動機づけから学習行動に至る過程については、多くを語っていない。動機づけに基づき現実の行動を管理しながら継続させてゆくこのようなプロセスは、広い意味で「自己調整(self-regulation)」と言われる領域のカバーするものである。ここでは、このような自己調整過程に目を移し、学習者が現実の学習行動への壁を如何に超えるかを見てみたい。特に、学習行動に不利な条件が多い EFL 国での英語学習について意味ある示唆を含むと思える活動統制理論 (action control theory) の立場に立ち、現実の学習行動の始動および管理に関与する種々の自己調整ストラテジーに焦点を当てる。ここでの目標となるのは、(1)日本人英語学習者用の自己調整ストラテジー尺度を作成し、(2)自己決定理論上の動機づけとの関係を明らかにし、最終的に(3)動機づけ推移に基づく四学習者群の自己調整ストラテジー使用の特徴を探ることである。

8.2 自己調整というもの

8.2.1 自己調整とは

自己調整とは、一般に人が目標達成に向かって文字通り自己をあらゆる側面で調整してゆく過程を意味すると解釈できるものであるが、以下のようないくつかの代表的な定義が存在する。

Self-regulation refers to processes students use to activate and sustain cognitions, behaviors, and efforts, which are oriented toward the attainment of goals. (Schunk & Zimmerman, 1996, p. 154)

[Self-regulated learning] is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. (Pintrich, 2000, p. 453)

The terms *volitional control*, *action control*, and *self-regulation* will be used here interchangeably to denote those processes which *protect* a current intention from being replaced should one of the competing tendencies increase in strength before the intended action is completed. (Kuhl, 1985, p. 102)

Action control (or volition) [i.e., self-regulation] is defined as the ability to maintain and enact an action tendency the organism is committed to despite the impulsive nature of competing tendencies. (Kuhl & Kraska, 1989, p. 344)

We conceptualize self-regulation as a generic umbrella term for the set of processes and behaviors that support the pursuit of personal goals within a changing external environment. (Matthews, Schwan, Campbell, Saklofske, & Mohamed, 2000, p. 172)

最初の二つは、人間が機能するのは自己と環境との相互依存関係（行動、環境、個人要因の三角関係で表される）によるという、Bandura (1986)の社会的認知理論 (social cognitive theory) の流れを汲むものであり、自己調整がそれらを仲介し融合させるものであるという位置づけ(Zimmerman, 1989)に基いた定義である。次の二つの定義は、自己調整 (Kuhl の言葉では volition または action control と同意)を行動の決定がなされた後で働くものと考え、行動の選択決定にかかわる動機づけ (motivation) と区別した上で、特にその行動を阻害する他の行動傾向に対処する過程をさすと考えるものである。最後の定義は、上記二つに比べより一般的、包括的なものであると言える。

これらの例で解るとおり、自己調整は概念が多様であり、対応する理論もまた多様な現象である。Zimmerman & Schunk (2001)では7つの異なる立場の理論が各章を構成する形で紹介されている。別の総括本(Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000) の理論部門は6章で構成されており、このような理論の多様性は編者の次の一言に現れている。

It is clear from the diversity of the chapters in this handbook that self-regulation is a very difficult construct to define theoretically as well as to operationalize empirically. (p. 4)

理論の多様性は用語の混乱を生み、理論解釈を更に困難にしている。

“How students become masters of their own learning processes” (Zimmerman, 2001, p. 1) 言い換えれば “how students learn on their own” (Schunk & Zimmerman, 1997, p. 202) という、素朴であるがゆえに広大なテーマに答えることになるのがこの分野であるかぎり、その領域は動機づけで収まらず、例えば認知的な学習ストラテジーをも巻き込むことになる。理論の多様性は、このような情動から認知までを縦断する広範囲な現象をひとつの理論にまとめようとすることに起因しているとも言える。

しかしながらその一方で自己調整は今日、教育、企業組織、医療など多様な領域への適用が進みつつあり (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000)、重要性は増していると言われる。

8.2.2 EFL と自己調整

一般に認知・動機づけ・行動の全てにわたる行為者自身による自己管理を意味するのが自己調整である (Pintrich, 2000) と理解したうえで、そのような自己調整が外国語習得において、特に日本のような EFL 環境での英語習得において、重要であると考えなければいけない理由は何か。ひとつには、ESL 環境において比較的容易に実感できる英語学習上の内発的歓喜が EFL 環境では得にくいという点がある。英語学習者は一般に授業の内容よりもむしろ教室を出て英語で人とコミュニケーションをとることに語学の面白さを実感している (例えば、林, 2009)。実践的な英語使用場面の限られた EFL 環境ではこのような内発的興味に訴える刺激を得ることは容易ではない。日本人英語学習者にとって初期の内発的動機づけを維持することが困難であることは小泉・甲斐 (1992)、Koizumi & Matsuo (1993)、そして本論文第 3 章などで明らかにされている通りである。多くの学習者がそのために意欲低下状態に陥る。そのような場面では、楽しさに依存しない形で学習を継続できるよう何らかの形で自分をコントロールして、動機づけおよび学習活動を立て直す事が求められる。その意味で学習者の自己調整能力が試される環境であると考えられる。

第二の理由は、このような内発的動機づけへの依存が困難であることを補うものとして、英語学習を重要なものと位置づけている社会規範を学習者がいかに受け入れるか、すなわち外的価値基準の内在化 (internalization)、が EFL 環境での英語学習で重大な役割を果たすという点にある。この点は第 3 章で見たとおりである。高意欲を達成した二つの学習者群においては、外的圧力 (特に大学入試による圧力) をプラスの力に変えるという内在化が顕著で

あり、それに平行して内発的動機づけも向上したのに対し、内在化がうまく達成されなかった学習者群は、もともと高い内発的動機づけを持っていてもいずれ意欲低下状態に陥ることが明らかにされている。内発的興味の維持の困難な EFL 環境では、面白さや刺激が途絶えかけた時点で、英語が、たとえ面白くなくても、自分の将来にとって重要であるという認識を動機づけの源にできるかどうかで運命を分ける。それを実現するには強固な意志の力 (will power) を伴った自己管理が必要であり、そこに自己調整の果たす役割がある。

第三の理由は、上記二点で明らかなように、そもそも EFL 環境での英語学習が動機づけ上の逆境と戦う事を意味する点にある。英語の実践的使用によって得られるはずの刺激に乏しく、いつまでもそれに頼っていては意欲は維持できない。したがって、外的圧力をプラスの力に昇華させる努力が不可欠である。加えて、生活しているだけで多かれ少なかれ英語に接することになる ESL 環境と比較して、EFL 環境では英語に接する状態を人為的に発生させなければならない。自己調整の種々の理論は、Zimmerman (2001)の次の言葉が象徴するように、重点の置き方に差はあるものの、基本的に逆境対処理論である。

Theories of SRL seek to explain and describe how a particular learner will learn and achieve despite apparent limitations in mental ability . . . social environmental background, or in quality of schooling. (p. 5)

特に先の第3・第4の定義中の”competing tendencies”という言葉で明らかなように、Kuhl (1985)および Corno (1986) に代表される活動統制 (action control) 理論では、意図する行動への意志を阻害する内的小および外的要因に直面したときの対処に焦点が当てられており、この点が強調されている。

第四の理由は、外国語学習が一時的な行動選択ではなく、長期的な動機づけの維持を要する作業である点にある。Dörnyei (2000)は単純な行動決定で済む短期的活動と、長期間にわたる集中力と努力の維持を要する技術習得 (skill acquisition) とを区別する Schumann (1998) および Kanfer (1996)を引用し、外国語習得動機づけ理論は後者の動機維持メカニズムを含まなければいけないとしている。(そしてそれに基いた外国語習得動機のプロセスモデルを提示している。) McCann & Garcia (2000)は、このような動機の維持メカニズムを「意志 (volition)」と呼び行動の開始・継続上不可欠とする活動統制理論(Corno, 1993; Corno & Kanfer, 1993; Kuhl, 1985 など)の立場に立ち、この種の自己調整の重要性について以下のよ

うに述べている。

Self-regulatory control of this nature is conceptualized as volitional and is suggested to play a key role in student performance outcomes, especially when goal attainment requires extended concentration and effort over lengthy periods of time. (p. 260)

長期的な動機・意欲の維持は EFL、ESL 環境に関わらず外国語習得には必要なものであるが、前述の通り逆境的要因の多い EFL 環境では特に困難を伴い、それを維持するには学習者による強力な自己調整が必要である。

そして第五の理由は、外国語学習の自己責任性にある。学習意欲の強弱には、外的要因により左右されると同時にそれをどう受け止めるかという内的要因に依存している側面がある。例えば第 3 章の研究では、高校後半で英語学習意欲の高い、または向上した、学習者群は入試圧力を高意欲の理由に挙げている一方で、意欲低下を起こしている学習者群は同じ入試圧力を低意欲の理由としている。また、学年と共に意欲を低下させていった学習者群において、高校での低意欲理由に入試などの外的圧力がある一方で、大学入学後はその入試が終わってプレッシャーが無くなったことを低意欲の理由としている。環境や教え方が学習者の動機・意欲に影響を与えることを否定するものではないが、意欲は学習者自身が内的に持っている、または作り上げ維持する、ものであるという一面を見逃すわけには行かない。特に英語習得に不利な条件の多い EFL 環境では、自らの低意欲・低学力を外的要因に帰してしまうことは容易である。そのような条件に屈しない強固な自律性の果たす役割は ESL 環境より大きく、学習者には自己責任意識に基いた高度な自己調整能力が求められると考えられる。

8.2.3 活動統制理論

上記のように、意欲低下につながりやすい外国語学習上の逆境において長時間にわたる学習意欲および学習行動の維持を要求されるのが EFL 環境での英語学習であると考えたとき、それにいかに対処するかを自己調整に求めるのは妥当であるように思える。数多い自己調整理論の中で活動統制 (action control) 理論(Kuhl, 1984, 1985; Kuhl & Kraska, 1989 など) は、先に引用した Kuhl (1985)の自己調整の定義のとおり、このような目標達成行動を妨げる他の行動傾向に打ち勝つ過程に焦点を当てたものであり、「意志 (volition)」と名称されるこの過程が長期的意欲維持上、重要であると考えられるものである。(先の Kuhl, 1985 での

定義のとおりこの理論では、“volitional control”は“action control”および“self-regulation”と同意である。）

この理論では、人が高い動機傾向 (motivational tendency) を持っていて、それだけでは行動の長期にわたる持続は生まれないと考えられることから、例えば勉強中に勉強を止めて友人と話す、テレビのスイッチを入れるなどの、他の競合する行動傾向 (competing action tendencies) から勉強という行動の継続を守るものとして、何らかの活動統制 (action control, self-regulation, volitional control) 過程が必要であると想定している(Heckhausen & Kuhl; 1985, Kuhl, 1984, 1985 など)。ここでは「動機づけ」は、行動の選択決定を行い行動の意図 (intention) を作り上げる決断前過程 (predecisional process) であるのに対し、「意志」過程は行動の意図を実際の行動に変え(enactment)、他の行動傾向に屈せずそれを継続 (maintenance) する決断後過程 (postdecisional process) であると考えられている。Corno & Kanfer (1993)の言葉では、以下の説明がなされている。

The point is that motivation, conceptualized as a choice process, can be a necessary but insufficient condition for enhancing learning and performance in many school and work endeavors. In these situations, motivational processes set the stage for action through the commitment to explicit intentions. Volitional factors . . . affect the transition of goals or intentions into action, which in turn affects both performance and subsequent motivation. During pursuit of difficult or long-term goals, effective volitional control over action can enhance learning and performance, as well as sustain motivation for goal striving. (p. 305)

Corno ら(Corno, 1993; Corno & Kanfer, 1993)は、Heckhausen & Kuhl (1985)の理論的枠組に基づき、動機づけによる行動決定から意志による行動開始への変化を、引き返すことのできない決断と捉えている (カエサルがルビコン川を越えた時の決断に例えられている)。動機づけレベルでは種々の行動選択肢からひとつを選ぶ段階で躊躇することもあるが、意志決定以後は実行を伴う別の段階の現象であるということの意味する。その一方で、上記の Corno & Kanfer (1993) の引用にも触れられている通り、行動の実行の後にその結果が次の動機づけへ影響を与えるという循環関係や、活動統制自体が動機づけを高める過程も含むという逆の関係も想定されている。

この点につき、意志過程である行動実行中に動機づけが変化することもあるという批判 (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 247) や、後で示すように意志過程での目標達成行動の維持ストラテジー(自己調整ストラテジー) に動機づけ上のものが含まれるという指摘 (Wolters, 1998, p. 225)、あるいは、そもそも自己調整というものは動機づけ過程から意志過程へと順序正しく進むのではなく、動機づけの調整、認知的調整、行動的調整が同時に混沌とした中で行われる性格のものであるという見方 (Pintrich, 1999, p. 344, 2000, p. 455) など、批判も見られる。

この理論の特徴的な点として、目標達成への行動意図 (intention) が決まった後、その行動の維持メカニズムである意志統制 (volitional control) が発動され自己調整ストラテジー (self-regulation strategy または volitional strategy) が実行されるには、理論上、行動の実施が困難であるという自覚 (difficulty of enactment) が条件と考えられている (Kuhl & Beckman, 1985; Kuhl, 1984, 1985)。逆に言えば、実施の容易な行動においては、意志統制は不要であり、自己調整ストラテジーは実行されない。自己調整ストラテジーとは、何らかの内的または外的要因により、選択された行動の継続的实施が困難な状態に陥ったとき如何に克服するか対処法であると言える。

8.2.4 自己調整ストラテジーの分類

このような行動の実施・継続の壁を克服する手法としての自己調整ストラテジーを具体的にリスト・分類することは、これまで数多くなされてきている。Kuhl (1985)はこれまでの実証研究などを基に、6種類への大別をしている。この分類は Corno & Kanfer (1993) や Corno (2001)が受け継ぎ、更に拡大している。

実証研究での因子分析による分類の例として、McCann & Garcia (2000)は、大学生用の自己調整ストラテジー尺度である Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI) 作成に当たり、上記 Kuhl (1985)の分類と生徒・教員への面接調査により、動機づけ上の調整および情動的調整に焦点を当てた 30 項目を作り、因子分析の結果、三因子を抽出した。それぞれ、(1) 自己効力感を高めようとするもの (self-efficacy enhancement)、(2) 不要な緊張を減少させようとするもの (stress reducing actions)、(3) 努力を怠ったときの結果を考えることで意欲を高めようとするもの (negative-based incentives) と解釈された。Bembenutty (2000)が同様に行った因子分析でも、これと同名の三因子が抽出されている。

Wolters (1999)は、学習内容が無意味、難しい、興味を引かないが学習しなければならない

ときどう対処するかを大学生に記述式で答えさせた結果(Wolters, 1998)を基に、28の低意欲対処ストラテジー項目 (Wolters の言葉では motivational regulation strategy) を作成し、7件法で別の大学生被験者に回答させた結果を因子分析にかけた。その結果、(1)学習を興味深いものにしようとする対処 (interest enhancement)、(2)良い成績をとるなどの遂行目標 (Ames, 1992)の重要性を喚起する対処 (performance self-talk)、(3) 勉強を終えたら好きな事が待っているという自己への報酬を設定する対処 (self-consequating)、(4) 学習そのものに集中するなどの熟達目標 (Ames, 1992)意識を強化する対処 (mastery self-talk)、(5) 集中

表 8 - 1

自己調整ストラテジー因子 (Wolters, 1999 より)

| | |
|---------------------------|--|
| F1. Interest enhancement | |
| 例 | I make studying more enjoyable by turning it into a game. |
| | I think of a way to make the work seem interesting |
| | I try to connect the material with something I like doing or find interesting. |
| F2. Performance self-talk | |
| 例 | I remind myself about how important it is to get good grades. |
| | I try to make myself work harder by thinking about getting good grades. |
| | I tell myself that I need to keep studying to do well in school. |
| F3. Self-consequating | |
| 例 | I tell myself I can do something I like later if right now I do the work I have to get done. |
| | I make a deal with myself that if I get a certain amount of work done I can do something fun afterwards. |
| | I promise myself that I can do something I want later if I finish the assigned work now. |
| F4. Mastery self-talk | |
| 例 | I persuade myself to work hard just for the sake of learning. |
| | I persuade myself to keep at it just to see how much I can learn. |
| | I challenge myself to complete the work and learn as much as possible. |
| F5. Environmental control | |
| 例 | I change my surroundings so that it is easy to concentrate on the work. |
| | I try to study at a time when I can be more focused. |
| | I try to get rid of any distractions that are around me. |

を妨げる環境的要因を排除する対処 (environmental control) の5因子が抽出された。表8-1に Wolters (1999)での項目例を示す。

Pintrich (1999) は、McCann & Garcia (2000), Wolters (1999), Bembenuddy (2000)のこれらの結果などを基に、全体を動機づけの統制 (control of motivation)、情動面の統制 (control of emotion and mood)、行動の統制 (control of behavior)、環境の統制 (control of environment) に分ける分類を提示している。¹

このような自己調整ストラテジーの効果について、Wolters (1999)では、5種類の自己調整ストラテジーを説明変数とした重回帰分析で、それらの自己調整ストラテジーが、ほとんどの種類の学習ストラテジー使用と学習努力および学業成績を説明することが示されている。また Sansone, Weibe, & Morgan (1999) では、興味の湧かないタスク従事に於いて、それを興味あるものに変えようとする自己調整が、従事時間を増大させることが立証されている。

8.3 研究課題

意欲低下の起きやすい逆境での継続的努力を要するプロセスが EFL 環境での英語学習であり、学習者が何らかの自己調整によりそれに対処することが重要な意味を持つという考察に基づき、ここでの研究課題とするのは、四種の学習者群の自己調整ストラテジー使用にどのような特徴が見られるかを検証する事である。そのために先ずいくつかの下位尺度で構成される自己調整ストラテジー尺度を作成し (分析1)、各下位尺度の性格を内発的・外発的動機づけ下位種との関係の上で吟味し (分析2)、その上で各学習者群での自己調整ストラテジー使用の特徴を検証する (分析3)。

8.4 研究手順

自己調整ストラテジー使用尺度の作成のために、先にあげた Corno (2001), McCann & Garcia (2000), Wolters (1999), Pintrich (1999)の分類内容を基に、日本人に合うような20のストラテジー項目を先ず作成した。作成に当たり、例えば「勉強を中断して友人とメールする」や「勉強を中断して息抜きにテレビを見る」などの具体的な内容に限定する項目は、偏りを生む結果につながる可能性があるため用いず、より一般的な「少し英語から離れ、息抜きになることをする」という表現に代表させるなど、非制限的な表現方法を用いるようにした。質問紙上では「英語学習の意欲が湧かないときの対処として、各方法は貴方にどれだけ当てはまりますか」という問いに対して、「1. 全然当てはまらない」から「5. 完全に当て

はまる」までの五件法で回答させる形式を用いた。

この研究は第4章での研究と同時に同じ高校3年生を対象に行った。入試プレッシャーを最大に感じるこの時期に、意欲低下に対処し学習を継続する自己調整が重要な意味を持つと考えられたためである。従って研究参加者は第4章と同じ普通科、職業科を含む4高校753名の高校3年生であり、6月—7月の時期に他の調査に含めて上記内容の質問紙調査を実施した。欠損値を含むものなど不適切なものを省き、681名分を有効回答とし、分析の対象とした。

以下の分析では、内発的・外発的動機づけとの関係の検証(分析2)に第4章での英語学習自己決定尺度結果を用い、また4種の学習者群の特徴分析(分析3)に第4章でのクラスター分け結果をそのまま用いる。

8.5 結果

8.5.1 分析1：自己調整ストラテジー尺度の作成

上記データを因子分析にかけた。最尤法を用いプロマックス回転を施し、固有値1.0で因子数を制限したところ4因子が抽出されたが、解釈が困難であったため主因子法とも比較しながら更に5因子解、6因子解を算出した。その結果、主因子法による5因子解が最も解釈に適していたため、それを採用した。結果を表8-2に示す。表中の負荷量は絶対値が.25以上のもののみを示す。これら5因子による累積因子寄与率は40.4%であった。確認的因子分析では、 $\chi^2 = 580.03$ ($df = 160$, $p < .001$)、GFI = .919、AGFI = .893、CFI = .886、RMSEA = .062であり、ケース数の影響を受ける χ^2 値以外は概ね適正と判断できる。

第1因子は、「自分の能力を信じ、自信を回復するようにする」「意欲を無くす前のやる気があった自分を思い出す」など、能力の自覚を高める対処であるので「自己効力感の強化 (self-efficacy enhancement)」、第2因子は、「英語は重要だと自分に言い聞かす」「英語を勉強しなかったらどうなるかを考え、不安をやる気に変える」など、外的要因の取り込みと考えられるので「外発的調整 (extrinsic regulation)」、第3因子は、「目標設定・学習計画を見直す」「英語学習の妨げになる行動を控える」など具体的な行動による対処と考えられるので「行動による調整 (behavioral regulation)」、第4因子は、「少し英語から離れ、息抜きになることをする」と「勉強を終えたら自分に何かご褒美を与えることを考える」の二項目で構成され、自らの努力に対して何らかの報酬を与える対処であるため「自己報酬 (self-reward)」、第5因子は、「英語学習を面白くする方法を考える」と「興味を持てる範囲の英語学習をする」

という英語学習の面白さを高める対処といえる二項目で構成されているため「興味の強化 (interest enhancement)」と、それぞれ解釈できる。

表 8 - 2

自己調整ストラテジー使用の因子分析結果 (主因子法、プロマックス回転による)

| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
|------------|--------------|-------|-------------|------|-------|
| | 自己効力感 の強化 | 外発的調整 | 行動による 調整 | 自己報酬 | 興味の強化 |
| 自己能力を信じる | .85 | | | | |
| 前の自分を思い出す | .46 | .30 | | | |
| 英語できる自分を想像 | .44 | | | | |
| 一時不調と考える | .43 | | | | |
| 人に負けるなど励まず | .37 | | .32 | | |
| 悩まないように | .32 | | | | |
| 重要と言い聞かす | | .72 | | | |
| 不安をやる気に | | .68 | | | |
| とにかく勉強 | | .34 | | | |
| 人に相談 | | .25 | | | |
| 目標・計画見直す | | | .69 | | |
| 妨げ行動を控える | | | .50 | | |
| 時間有効利用 | | | .48 | | |
| 勉強内容変更 | | | .38 | | .26 |
| 何もしない | | | -.36 | | |
| 環境を変える | | | .32 | | |
| 息抜き | | | | .70 | |
| 自分に報酬 | | | | .29 | |
| 面白くする工夫 | | | | | .78 |
| 興味の範囲で学習 | .36 | | | | .38 |

各因子を自己調整ストラテジーの下位尺度と考え、各下位尺度の信頼性係数 (Cronbach's α) を算出した結果、自己効力感の強化 .78、外発的調整 .64、行動による調整 .71、自己報酬 .41、興味の強化 .63 であった。(行動による調整については、マイナス負荷項目である「何

もしない」の得点を、5→1、1→5 となるよう逆コード化している。) 完成した尺度項目を章末資料 8-1 に示す。

8.5.2 分析 2 : 内発的・外発的動機づけとの関係

自己調整ストラテジーと自己決定尺度が関係づけられることは、あまりなされていないが、種々の自己調整ストラテジー使用がどの種類の自己決定性の関与を受けていると考えられるかの検証は、各ストラテジーの性格を見極める上で、理論を越えた示唆を生む可能性のあるものである。ここでは、各自己調整ストラテジー下位尺度を目的変数に、自己決定理論による動機づけ 7 種の下位尺度を説明変数にして重回帰分析を行った。第 4 章の重回帰分析での診断通り、動機づけ下位尺度間に、多重共線性を生むような線形関係のある可能性は低いと考えられる。結果を表 8-3 に示す。(章末資料 8-2 に相関・偏相関・部分相関を示す。)

表 8-3

自己調整ストラテジーと動機づけ下位尺度との関係(重回帰分析：強制投入法)

| 説明変数 | 自己効力感の強化 | | 外発的調整 | | 行動による調整 | | 自己報酬 | | 興味の強化 | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|
| | β | t値 | β | t値 | β | t値 | β | t値 | β | t値 |
| 内発的(完遂) | .12 | 2.27 * | .12 | 2.31 * | .17 | 3.14 ** | .08 | 1.32 | .15 | 2.78 ** |
| 内発的(刺激・知識) | .33 | 6.56 *** | .08 | 1.46 | .18 | 3.29 ** | .18 | 3.03 ** | .40 | 7.40 *** |
| 同一視的(人生充足) | .16 | 3.10 ** | .08 | 1.52 | .06 | 1.04 | .09 | 1.52 | .02 | 0.43 |
| 同一視的(進路充足) | .10 | 2.48 * | .21 | 5.20 *** | .10 | 2.39 * | .09 | 2.04 | .04 | 0.88 |
| 取入れ的 | .08 | 2.23 * | .28 | 7.25 *** | .13 | 3.15 ** | .05 | 1.06 | -.04 | -1.07 |
| 外的 | .03 | 0.69 | .14 | 3.17 ** | .06 | 1.23 | .24 | 4.96 *** | .14 | 3.06 ** |
| 無動機 | .09 | 1.84 | .05 | 0.97 | -.10 | -1.93 | -.03 | -0.62 | -.00 | -0.00 |
| R ² 乗 | .33 | | .30 | | .26 | | .14 | | .24 | |
| F値 | 47.49*** | | 40.68*** | | 34.22*** | | 15.45*** | | 30.71*** | |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 681$

「自己効力感の強化」は刺激・知識のための内発的動機づけおよび人生充足のための同一的調整と特に強い関係のあることが解る。英語学習の結果が向上することへの内発的興味である完遂のための内発的動機づけではなく、学習プロセスそのものへの内発的興味といえる刺激・知識のための内発的動機づけに、より深い関係のあることには、結果主義に対するも

のとしての内容主義（遂行目標志向に対するものとしての熟達目標志向; Ames, 1992; Ames & Archer, 1988）との深い関係が伺える。また、目前の受験や進路上の英語の重要性自覚である進路充足のための同一視的調整よりも、損得勘定の少ない（less instrumental）人生充足のための同一視的調整にむしろ深い関係があることにも同様の内容主義との関係が推測できる。このような熟達目標志向傾向との関係、および刺激・知識のための内発的動機づけとの特に深い関係は、このストラテジーが非成果主義的な内発的動機づけをベースにしたものである事を伺わせる。

「外発的調整」は取入的調整、進路充足のための同一視的調整および外的調整と特に関係が強い。同一視的調整の中でも受験・進路上重要であるからというやや手段的（instrumental）な動機づけである進路充足のための同一視的調整、外的圧力との葛藤が特徴的な取入的調整、そして外的圧力依存型の外的調整、いずれも先の「自己効力感の強化」とは対照的に、このストラテジーの外発的動機づけとの深い関係を反映するものと考えられる。

「行動による調整」は、二種類の内発的動機づけおよび取入的調整との関係が特に強い。また、進路充足のための同一視的調整とも関係が深い。このような時間調整・目標設定変更・環境改善などの具体的行動による意欲喚起は、英語学習への深い興味（内発的動機づけ）によって実行される一方で、外的価値観を納得できない自分と戦いながら受け入れている緊張状態（取入的調整）、またそれよりもやや自己決定的な状態（進路充足のための同一視的調整）からも発生すると言える。このような広範囲の動機づけ状態との関係がこのストラテジーの特徴である。

「自己報酬」は、刺激・知識のための内発的動機づけと外的調整との関係が深いことから解る通り、内発的・外発的動機づけ両極との関係がさらに顕著である。「息抜き」に代表されるこのストラテジーと刺激・知識のための内発的動機づけとの関係は、英語を楽しんでいる状態故の「余裕」の息抜きを推測させるものであり、外的調整との関係は、外圧から逃れて自分を楽にする（という報酬を得る）ための「逃避」の息抜きであると解釈できる。

「興味の強化」にも同様の内発的・外発的動機づけ両極との深い関係が見られる。英語学習に楽しみを見つけようとするこのストラテジーと二種類の内発的動機づけとの強い関係は、英語を楽しむ余裕が背景にあると考えられる一方、外的調整との深い関係は、興味を持ってない英語を押し付けられている苦悩が背景にあるように思える。その意味で、「自己報酬」と同じように、自己決定的な動機づけ特有の「余裕」および非自己決定的な動機づけ特有の「逃

避願望」という、矛盾する二つの心理状態が根底にあると考えられる戦略である。一方、 β 値に現れているとおり、この戦略は外的調整よりも刺激・知識のための内発的動機づけとの関係が深く、基本的には内発的動機づけの方から強く影響を受けている戦略であると言える。

以上から明らかなように、自己調整戦略は必ずしも高い自己決定的動機づけから生じるものではなく、自己決定レベルの高い内発的動機づけと深い関係のあるもの（「自己効力感の強化」および「興味の強化」）、逆に自己決定レベルの低い非自己決定的な外発的動機づけと深い関係のあるもの（「外発的調整」）、その両極端の動機づけと関係のあるもの（「自己報酬」）、そしてどのレベルの自己決定とも関係があるもの（「行動による調整」）が存在すると言える。特に、「自己報酬」に顕著に見られる両極分離的な関係は、一方で「余裕」、他方で「逃避」という異なる学習姿勢とこの戦略との関係を伺わせる。通常、余裕と逃避は相容れるものではなく、尺度の上でも二つの内発的動機づけと外的調整とは、有意な負の相関関係にある（ $r = -.41, -.46, p < .01$ ）。従って、同一人物がこれら二種類の動機づけを持ち合わせていると考えるのではなく、一方で内発的動機づけ（そしてそれに伴う学習上の余裕）が自己調整戦略使用に結びついている学習者群がいて、他方で外的調整（そしてそれに伴う逃避願望）がそれに結びついている学習者群がいると考えるのが妥当である。

8.5.3 分析3：各学習者クラスターの自己調整戦略の特徴

以上のような性質のある各自己調整戦略の使用において、異なる動機推移を経たきた四つの学習者群がどのような特徴を持つかを探ってみる。第4章で用いたクラスター区分（「高一高」群 167名、「低一高」群 218名、「高一低」群 193名、「低一低」群 103名）を使用する。各群の学習者が他の学習者とどの戦略使用において顕著な差を見せるかを明らかにするために、第4章と同じ方法での比較を行う。それぞれのクラスターと残りの三クラスター全体との間で、各自己調整戦略下位尺度得点につき、差の検定（ t 検定）を行い、それに基づき効果量を算出した（Field, 2005, p. 294 に計算式）。（ t 検定では、Leven検定で等分散の立証されない下位尺度があったため、「等分散を仮定しない」検定結果を採用した。）結果を表8-4に示す。

表 8 - 4

自己調整ストラテジー使用における各学習者群の他群全体との差と効果量

| | 「高一高」群対他群 | | 「低一高」群対他群 | | 「高一低」群対他群 | | 「低一低」群対他群 | |
|----------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|
| | 平均値差 | 効果量(<i>r</i>) | 平均値差 | 効果量(<i>r</i>) | 平均値差 | 効果量(<i>r</i>) | 平均値差 | 効果量(<i>r</i>) |
| 自己効力感の強化 | .45 *** | .34 | .14 * | .09 | -.20 ** | .14 | -.57 *** | .47 |
| 外発的調整 | .09 | .07 | .16 * | .11 | -.01 | .01 | -.39 *** | .34 |
| 行動による調整 | .27 *** | .23 | .14 * | .10 | -.05 | .04 | -.54 *** | .47 |
| 自己報酬 | .23 ** | .16 | .04 | .02 | .12 | .08 | -.59 *** | .42 |
| 興味の強化 | .52 *** | .32 | .07 | .04 | -.21 * | .12 | -.53 *** | .36 |

註) 素点(1点~5点)に基づく * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

「高一高」群は高3での高い英語学習意欲から推測されるとおり、他の学習者と比較して全体的に自己調整ストラテジー使用が多く、活発な学習意欲喚起活動を行っている学習者群である。特に、効果量に現れているとおり、自己効力感の強化と興味の強化において他の学習者との差が顕著である。これら二つは前述のとおり、内発的動機づけと関係が深く、この学習者群が本来持っている英語への強い内発的興味を反映した結果であると言える。能力について自信を取り戻せるという確信と、英語を楽しめるものと考えられる余裕を伺わせるものである。一方、外発的調整は他の学習者平均と大きな差が無く、特に多用されていない。非自己決定的な動機づけと関係の深いこのストラテジーは、先の二つとは対照的に、外的統制要因を強引に取り込もうとする対処法である。内発的な動機づけ傾向の強いこの学習者群には、その意味でそぐわない方法であり、不要な方法でもある。行動による調整の使用度が高いのは、このような内発的な動機づけが行動に反映された結果であり、自己報酬の使用度が高いのは、「逃避」ではなく「余裕」の表れであると思える。まとめれば、このグループは、本来持っている自己決定的な動機づけ（特に内発的動機づけ）に基いた自信と余裕を生かした自然体で難局を切り抜ける所に特徴があり、納得できない事を自分に納得させる、あるいは納得できないまま実行するような無理な対処は彼らの特徴付けるものではない。

「低一高」群も全体的に他の学習者より自己調整ストラテジー使用が多く、全ストラテジー平均では、「高一高」群に次いで使用度が高い。特に顕著な差は外発的調整に見られる。研究参加者全体の平均では、このストラテジーは5種の中で最も実行度の低いものであるが(2.56)、「高一高」群で他の学習者との差の出ない対処法であった事と対照的であり、平均値では「低一高」群の方が僅かに高い。低一高クラスターが、第4章の通り進路や入試という外的価値観を内在化させることによる学習動機づけ（進路充足のための同一視的調整）を

特徴とする学習者群であることと結びつけると、そのような自己決定的な外発的動機づけが「英語は重要だと自分に言い聞かす」「つらい勉強とにかく取り組む」など、英語への興味を度外視したこのストラテジーの他の学習者より高い使用につながったと考えられる。このクラスターは、本来は内発的動機づけの弱い、英語そのものへの興味の低い、学習者群であり、高校での意欲向上の背景には、外的圧力をプラスに変える大いなる葛藤と努力があったと推測できる。外発的調整という最も実行困難なストラテジーを敢えて他者より多用している点は、彼らのこのような努力を物語るものである。したがって、行動による調整の使用度が他の学習者より高いのは、主に外的統制要因の積極的な取り込み姿勢が行動になって表れた結果と考えられる。一言で言えば、この学習者群は、目前の入試や卒業後の進路の重要性という外的価値観を内在化する努力が他の学習者より優れており、低意欲時にもそれに沿った対処を他の学習者より多用していると言える。

「高一低」群は、自己報酬以外のすべてのストラテジーで他の学習者平均より使用度が低く、全体的に自己調整活動は活発ではない。特に、内発的な動機づけと関係の深い自己効力感の強化と興味の強化で他より低く、これら二つの高いことが特徴的だった「高一高」群と対照を見せている。逆に、「高一高」群で使用度の高さが認められなかった外発的調整は、全体的にストラテジー使用の低い「高一低」群で特に低くなく、相対的にこのストラテジーの果たす役割が大きい。この学習者群はもともと高い内発的動機づけが、外発的動機づけの低下と共に、次第に下降して行き、その結果自律性の低い非自己決定型の外発的動機づけである外的調整が特徴的となったグループである。したがって、自己効力感の強化と興味の強化での有意差は、下降した内発的動機づけを反映したものであり、外発的調整の高さは、外的調整の高さを反映したものと考えられる。同じ外発的調整でも、先ほどの低一高クラスターのそれは、自己決定性の高い進路充足のための同一視的調整が背景にあるのに対し、「高一低」群の場合はそれより非自己決定的な外的調整をベースにしたものと考えられる。端的に言えば、この学習者群の低意欲時の対処パターンは、入試圧力に圧倒されて興味をなくした英語を、それでも捨ててはいないと考える最低限の努力の現われたものと言える。したがって、ただひとつ（有意差はないが）他の学習者より使用度の高い自己報酬（「息抜き」と「楽しみ設定」）は、ここでは苦しい戦いからの「逃避」願望の現われと考えられ、高一高クラスターでの高い自己報酬が「余裕」の表れと解釈できたこととは異なる意味を持つ。

「低一低」群は、すべてのストラテジーにおいて他の学習者より著しく使用度が低い。この学習者群は第4章のとおり、内発的動機づけおよび自己決定型外発的動機づけがともに低

く、無動機状態が顕著なグループである。行動による調整の使用度が特に他の学習者より低いのは、このように内発的にも外発的にも低動機状態であることの現れであると解釈できる。英語を面白いと考えることも、重要と考えることも彼らには困難であり、努力を放棄した学習性無力感 (learned helplessness) 状態に極めて近い。長年続いた低意欲状態の結果、それに対して何らかの対処を起こしても意欲は回復しないという学習をしたことが伺える。

8.6 考察：各学習者クラスターの自己調整ストラテジーをめぐって

以上、受験を控えた日本人高校生の自己調整ストラテジーに焦点を当て、その内容と役割を分析、考察した。本研究の主目的である4クラスターの学習者群を自己調整ストラテジー使用状況から特徴描写するという点について、以下のことが明らかになった。「高一高」群は最も自己調整活動の活発な学習者群であるが、本来高い内発的動機づけ傾向が備わっているため、それに沿った高い能力感や楽しさ実感を生かした無理のないストラテジー使用 (自己効力感の強化、興味強化) が特徴的である。外的価値である受験という要素を内在化させることは成功裏に行われているが、その過程で極端な緊張感やストレスを伴うこと (外発的調整) はこの学習者群を特徴付けるものではない。対照的に、「低一高」群は受験圧力を学習努力に変える種類のストラテジー (外発的調整) が特徴的な学習者群である。彼らは初期の中学段階において英語への内発的な興味 (および外発的動機づけ) の低い状態でスタートしており、その後の意欲向上には受験の緊張感を前向きな姿勢に変える努力のあったことが伺える。進路充足のための同一視的調整がこのクラスターの特徴であった点と共に、内在化が最も大きな役割を果たした学習者群であると言える。「高一低」群は自己調整ストラテジー使用がやや低く、比較的活発な学習者群であるが、外発的調整と自己報酬の使用が比較的高い点に特徴がある。ここでの外発的調整は非自己決定的な、内在化の不十分な外発的動機づけである外的調整を背景にしている点で、上記「低一高」クラスターの同ストラテジー使用とは異なる意味を持つ。また、自己報酬の高さは学習からの逃避傾向を反映したものと考えられる。「低一低」群は、すべてのストラテジー使用において他者より著しく低いレベルにあり、無動機な努力放棄状態に陥っている学習者群である。

自己調整ストラテジー使用に、このような動機づけに応じた特徴のある事を見たが、自己調整ストラテジーを使用する事が学習意欲・学習行動の増大に有効なものかどうかの判断には、実は慎重にならなければならない。この点につき、この高校生データを使用し、入試緊張、内発的動機づけ、自律型外発的動機づけ、自己調整ストラテジー使用、学習意欲、学習

時間、の間の関係を共分散構造分析で検証した結果（林, 2011）を第4章の資料4-5に示している。ここでは、動機づけから学習意欲そして学習時間への直接的な関係と、自己調整ストラテジー使用を経由した間接的な関係との両方を想定したが、自己調整ストラテジーから学習意欲および学習時間への因果関係が支持されなかったために、後者の間接的な関係が支持されなかった。自己調整ストラテジーの使用には内発的動機づけ、自律型外発的動機づけいずれもが関与するが、その使用は学習意欲高揚にも、学習時間の増大にも貢献するものではなく、むしろ、それらの結果を生むのは二種類の動機づけからの直接効果であると結論できる。自己調整ストラテジー使用が意欲や学習時間を向上するのではなく、その種のストラテジーの多用者は基本的に自律性の高い動機づけを持っており、そのような自律的動機づけの高さがこの効果を生んでいると言える。自己調整ストラテジーは、その理論通り、学習活動を実施する段階（「決断後過程」）で、その実施・継続に困難を感じた時に、それを克服する対策として重要なものであるが、それは一時的なものと捉えるべきである。過去の研究（Sansone et al., 1999; Wolters, 1999）で、このような自己調整ストラテジー使用が努力・学習ストラテジー・学業成績・タスク従事時間などを予測するという実験結果が示されているのは重要な点であるが、これらは自己調整ストラテジーからの直接的な関係を見たものであり、内発的・外発的動機づけの関与を考慮したものではなかった。その関係の裏に二種類の自律的動機づけの働きがあると考えられる。

したがって、ここでの学習者クラスターに現れた特徴は、自己調整法という一時的対処法の傾向を捉えたものであり、それによって根本的な動機づけが高まると考えるものではない。言い換えれば、自律性の高い二種類の学習者群（高一高、低一高各クラスター）に特徴的なストラテジーが、動機づけを高める効果が他のストラテジーより高いということを意味するのではなく、このようなストラテジーは彼らの高自律性を反映した一緒相であると考えるのが妥当である。

8.7 まとめ

EFL環境で英語を学ぶ時、学習者は学習意欲および学習行動を自ら律するという課題に常に直面していると考えられる。特に大学受験を控えた高校3年の時期は、一般に外部からの重圧が増す時であり、そのような自律的対処が他の時期に増して求められる。ここでは自己調整ストラテジーという尺度で、そのような対処状況を高校3年生の学習者群毎に特徴観察した。各学習者群には、動機づけ上の特徴を反映した特色が見られた。「高一高」群にはどこ

か肩の力を抜いた自然な対処、「低—高」群にはそれより緊張感の高い対処、「低—高」群には興味に基づく対処の低さ、「低—低」群には全般的な対処欠如が見られた。

註

1. これら Kuhl, McCann & Garcia, Corno, Wolters, Pintrich のリストは、学習の継続的実施が困難な低意欲時での対処、すなわち volitional strategy であり、暗記方法や教材理解方法などの一般的な学習法(cognitive learning strategy) の使用を自己調整に含むと考える Zimmerman & Martinez-Pons (1986) や Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachier (1993)の尺度項目とは異なる。

資料 8 - 1

英語学習自己調整ストラテジー尺度 (使用時には項目順をランダム化)

英語学習の意欲がわかないときの対処として、以下のような方法は貴方にどれくらい当てはまりますか。以下の基準に従い、該当する番号を○で囲んでください。

1. 全然当てはまらない
2. あまり当てはまらない
3. どちらでもない
4. まあまあ当てはまる
5. 完全に当てはまる

自己効力感の強化 (Self-Efficacy Enhancement)

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| S-EE(1) 自分の能力を信じ、自信を回復するようにする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S-EE(2) 意欲をなくす前の、やる気のあった自分を思い起こす。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S-EE(3) 英語が出来るようになった自分を想像する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S-EE(4) 今は一時的に不調なだけと考えるようにする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S-EE(5) 人に負けるなど、自分を励ます。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| S-EE(6) くよくよ悩まないようにする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

外発的調整 (Extrinsic Regulation)

ER(1) 英語は重要だと自分に言い聞かす。 1 2 3 4 5

ER(2) 英語を勉強しなかったらどうなるかを考え、不安をやる気に変える。
1 2 3 4 5

ER(3) つらい勉強にとにかく取り組む。 1 2 3 4 5

ER(4) 親・友人・先生などに相談する。 1 2 3 4 5

行動による調整 (Behavioral Regulation)

BR(1) 目標設定・学習計画を見直す。 1 2 3 4 5

BR(2) 英語学習の妨げになる行動を控える。 1 2 3 4 5

BR(3) 時間を有効に使う努力をする。 1 2 3 4 5

BR(4) 勉強の内容を変えてみる。 1 2 3 4 5

BR(5) 特に何もしない。* 1 2 3 4 5

BR(6) 勉強場所の環境を変えてみる。 1 2 3 4 5

自己報酬 (Self-Reward)

S-R(1) 少し英語から離れ、息抜きになることをする。 1 2 3 4 5

S-R(2) 勉強を終えたら自分に何かご褒美ほうびを与えることを考える。 1 2 3 4 5

興味の強化 (Interest Enhancement)

I-E(1) 英語学習を面白くする方法を考える。 1 2 3 4 5

I-R(2) 興味を持てる範囲の英語学習をする。 1 2 3 4 5

* 項目 BR(5)は分析時に逆コード化。

資料 8 - 2

動機づけ下位尺度と自己調整下位尺度の関係 (重回帰分析 [強制投入法] より)

| | 自己効力感の強化 | | | 外発的調整 | | | 行動による調整 | | | 自己報酬 | | | 興味の強化 | | |
|----------------|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----------------|------|------|-----------------|------|------|-----------------|------|------|
| | 相関 (<i>r</i>) | 偏 | 部分 | 相関 (<i>r</i>) | 偏 | 部分 | 相関 (<i>r</i>) | 偏 | 部分 | 相関 (<i>r</i>) | 偏 | 部分 | 相関 (<i>r</i>) | 偏 | 部分 |
| 内発的 (完遂) | .47 *** | .09 | .07 | .31 *** | .09 | .07 | .44 *** | .12 | .10 | .24 *** | .05 | .05 | .41 *** | .11 | .09 |
| 内発的 (刺激・知識) | .52 *** | .25 | .21 | .28 *** | .06 | .05 | .43 *** | .13 | .11 | .24 *** | .12 | .11 | .46 *** | .27 | .25 |
| 同一視的 (人生充足) | .46 *** | .12 | .10 | .27 *** | .06 | .05 | .40 *** | .04 | .03 | .24 *** | .06 | .05 | .36 *** | .02 | .01 |
| 同一視的 (進路充足) | .35 *** | .10 | .08 | .39 *** | .20 | .17 | .35 *** | .09 | .08 | .25 *** | .08 | .07 | .25 *** | .03 | .03 |
| 取入的 | .25 *** | .09 | .07 | .44 *** | .27 | .23 | .24 *** | .12 | .10 | .20 *** | .04 | .04 | .14 *** | -.04 | -.04 |
| 外的 | -.17 *** | .03 | .02 | .11 ** | .12 | .10 | -.14 *** | .05 | .04 | .08 * | .19 | .18 | -.13 ** | .12 | .10 |
| 無動機 | -.28 *** | .07 | .06 | -.11 ** | .04 | .03 | -.33 *** | -.07 | -.06 | -.13 ** | -.02 | -.02 | -.26 *** | -.00 | -.00 |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 681$

第9章 二人の英語学習者に見る成功への内発的・外発的動機づけルート

9.1 はじめに

これまで本書では、学習者サンプルから得た主に数値データを基に一般的傾向を推し量るという量的研究アプローチを取ってきた。このような研究は多くの学習者の平均化された像を映し出すには有効な方法であるが、その反面「個人」の持つ多様性を隠してしまうという不備を伴っている。量的研究のねらいは正に、「個」を埋没させ一般的傾向を抽出することであり、それが強みでもあり、弱みでもある(Dörnyei, 2007)。一方、ケーススタディーなどの質的研究は、「個」に焦点を当てる点で量的研究とは異なるねらいを持つものである。一般的原理を引き出す事に主眼がない代わりに、量的研究で見失われることになる個人の多彩な特徴を、より柔軟な視点で見ることが出来るものである。特に量的アプローチでの平均化された一般像では捉える事が出来ない特異な (unique, atypical) ケースは、ケーススタディーとして質的にアプローチすることが有効な分野である(Duff, 2008, pp. 45-46)。ここでは、これまで見てきた一般像から逸脱した、やや特異な例と考えられる二人の学習者にあえて焦点を当て、これまでとは異なる視点で英語学習上の内発的・外発的動機づけの考察を試みたい。

9.2 研究課題

ここでは、上記の視点に立ち、本書の主たる論旨である内発的および自律型外発的動機づけの平行的関係（平行的に変化し、一方が高ければ他方も高いという関係）を裏切ると思える例をあえて取り上げる。一人は英語への内発的動機づけに偏ったと思える学習者であり、別の一人は自律型外発的動機づけが特に強いと考えられる学習者である。この点での大きな違いに関わらず、両者が共に比較的高い英語力を身につけた語学学習成功者である事も特徴的である。二人の学習者の英語習得への姿勢を紹介し検証する事は、量的研究では捉えられない学習者の多様性を見ることになるのに加え、偏った動機づけ状態から如何にして成功が生まれたか、というなぞへの答探しでもある。そのような狙いで二人を見てみたい。

9.3 研究手順

本研究参加者2名（以下、学生A・学生Bと呼ぶ）は、もともと、英語能力の高い学習者と低い学習者とを質的方法により比較する趣旨の研究に、高英語力者として参加していた大

学生であった。学内で TOEFL 得点と英語面接を中心に行われる交換留学派遣選考に合格しており、一般学生より高い英語力を持つと判断されたため、上記研究への参加を依頼した。その研究過程で、二人の英語学習動機づけに特徴的なものがある事が分かったため、改めて二人の比較研究として取り上げることにしたものである。研究への協力に際し、学術研究である旨を説明し、本人の承諾を得た。面接は個別形式とし、第1回目を2008年12月と翌年1月に行い、そこでの聴き逃しや疑問点を中心に第2回目を2009年3月と4月に行った。いずれも本人の承諾の下でデジタルレコーダーによる録音を行い、その後書き取った。総面接時間は学生Aが52分、学生Bが57分となった。その後更に確認が必要となった点については、e-mailでの問い合わせを行った。参考とするため、質問紙により(1)高校時代の英語学習動機づけ尺度項目(第4章で作成したもの)、(2)現在の英語学習動機づけ尺度項目(第5章で作成したもの)、(3)高校時代の自己調整尺度項目(第8章で作成したもの)への五件法による回答をさせた。¹

9.4 基礎的データ

学生A・学生Bは共に英語を専門とする学科に属す女子であり、一回目の面接時点で2年生(20歳)であった。前述の通り、所属大学が行う一年間の交換留学制度に合格しており、半年後に米国へ向かう事が決まっていた。TOEFL得点では、一回目の面接時で490点と483点、留学への出発直前で503点と513点であり、日本の大学生の中では比較的高い英語力を持っていると判断できる。また、学生Aは渡航経験がなく、学生Bはサイパンで1週間、韓

表9-1

学生A・Bの基礎データ

| | 学生A | 学生B |
|-----------------|-------|--------|
| 学年(1回目面接時) | 大学2年生 | 大学2年生 |
| 年齢(1回目面接時) | 20歳 | 20歳 |
| 性別 | 女 | 女 |
| 専門 | 英語 | 英語 |
| 海外経験 | なし | 極めて少ない |
| TCEFL得点(1回目面接時) | 490 | 483 |
| TCEFL得点(5か月後) | 503 | 513 |

国で4日間過ごした経験があるのみで、共に海外渡航経験の乏しい事でも共通している（表9-1）。このような共通点にもかかわらず、二人のこれまでの英語学習経験は対照的である。

9.5 学生 A

9.5.1 中学時代

中学時代について学生 A は次のように述べている。以下、面接担当者（著者）のことは、（ ）で示す。

学生 A：あの、二年生までは、担任の先生、英語の先生がすごく好きだったので、英語の授業も面白かったんですけど、三年生になってから先生が代わったので、あまり好きじゃなかったの、で、内容もちょっと授業が嫌になったっていうのもあるんですけど、ちょっと付いて行けなくなったところもあって、で、授業も嫌だったので、はい。

（内容が難しくなった、ということもありましたか。）

学生 A：はい。なんか難しいところもあったり、あんまり授業を聞いていなかったりもしたので、はい。

（そのころ、自分で家で勉強する時間は多かった、少なかった。）

学生 A：多くはあー、もともと家ではそんなに勉強する方じゃなかったの、はい、授業以外は特にはしてなかったと思います。

中学三年で落ちこぼれた時に、特にそれを重大な問題と考えず、自然な流れに任せる学習姿勢を取っていたようである。その一方で留学に対する興味は「中学の時はもうあった」と別の個所で述べており、国際的な志向は早い段階で持っていた。また以下の発言にあるとおり、英語音楽を通して早くから英語への興味を持っていたようである。

学生 A：たぶん小学校の時とかに、結構あの、歌とかで英語があったら調べて、意味を、どんな意味だろうとか、そいうのはちょっとしてる時とかありましたね。

9.5.2 高校時代

その後、学生 A は高校の情報処理科に進む。その頃の事を次のように述べている。

学生 A：授業は、あのお普通科じゃなくて情報処理科だったんですよ高校の時。それでけっこう英語の授業もなんか「何でこんなところから始めるんだろう」というぐらい簡単なところから入って、ていうのがあったんで、最初はあんまり面白くないなって思っていましたね。ハイ。

（自分にしては簡単な英語から始まったと。）

学生 A：ハイ。

（高校で学校の授業は面白かったですか。）

学生 A：高校ですよ。面白くはなかったと思います。（それは、なぜ。）内容が一時期は教科書の文を訳してっていう授業だったんですけど、それは良かったんですけど。3年になって先生が代って、あの、文法みたいなものになって。でも簡単だったんで、その問題集が。でもすごく時間をかけて進んでいく感じだったので、ちょっと退屈だったりもしました。

高校では内容の簡単さのために授業への興味を失っていたことが、上記の発言から分かる。下に見るように、このようなゆとりある学習環境では、自分に課される価値体系を重大と認めることによって生まれる種類の自発的努力（自己決定型外発的動機づけ）は育ちにくい。特に AO 入試を考えていた彼女にとっては、大学受験のためのこの種の緊張感の低かったことが、次の発言で分かる。

（本格的な受験勉強というのは。）

学生 A：あんまりしてないと思います。そのお、推薦の試験に向けて、なんか先生にちょっと話しに行ったりとか、英語の練習しに行ったりってというのはちょっとはあったんですけど、はい。

（今まで覚えようとした事がないと。）

学生 A：気がします。してないわけじゃないと思うんですけど、でもその受験ていう受験もしてないんで、なんかみんなが言うように、詰め込んだ記憶とかもあんまりないんで、勉強したっていう感じはしないです。

それを補う形で、彼女は高3の後半に同校普通科の進学用課外授業を受けている。それについては以下の発言がある。

学生 A：そうですね。受験に直接は役に立ったかはわからないんですけど、まあその、情報処理科で習った英語はやっぱ簡単な部分もあったので、その課外の方が結構難しかったんで、今も結構役に立ったりとかっていうのはありますね。

そしてそれに面白さを見つけていた事も、次の発言で分かる。

(課外は難しかったですか。)

学生 A：それは難しかったですね、けっこう。

(それは面白かった、楽しかった。)

学生 A：面白いと思うことも結構ありましたね。難しいんですけど、けっこうやっぱり、やりがいがあるっていうか、はい。授業よりは、面白かったです。

その一方で、高3の11月にはAO入試で合格を決めており、彼女が言うように、本格的な受験学習に打ち込んだ訳ではないと判断できる。むしろ面白いと思える授業に出会えたという意味があった。

「家で勉強する方じゃない」「詰め込んだ記憶がない」と本人が述べている通り、この頃、テストに対しても緊張感は薄かったと思える。以下の発言にその点が表れている。

学生 A：英語だけじゃなくて、高校の時けっこう検定とかを取ってたんですけど、あんまり勉強した記憶がないんですよ。

(大学受験対策も問題集かなんかで。)

学生 A：その時は、あのお、教科書みたいな、なんか重要構文みたいなやつをずっとやってました。【中略】毎回テストするよ、っていうのはちょっとあったんですけど。難しかったんで、あまり勉強してなかったです。

総じて見れば、次の発言に見られるように、この時期にあっても楽しめる範囲での学習がこの学習者のスタイルであったことが理解できる。

(高校時代、英語は楽しんでやってた、苦しんでやってた。)

学生 A：楽しんでですね。勉強してるっていう感じではなかったと思います。はい。趣味なんで。はい。

9.5.3 大学入学後

大学入学後、学生 A は、交換留学制度での留学を目指す。そのための TOEFL を何度か受験するが、ここでも特に高い努力を払ったという訳ではなかったことが、次の発言で分かる。

学生 A：最初は、一番最初に受けた時は、たぶん 420 点くらいだったんですよね。で、それからもう、あまりにも悪かったんでずっと受けなかったんですよ。

(それは、いつごろ。)

学生 A：たぶん大学 1 年の夏とか秋ぐらいだと思います。留学したかったんで、とりあえず受けてみようと思ったら、そんなだったんで。絶対無理だと思ったんで、もう受けないっと思いました。で、留学はもうずっとしないと思っていたので、はい。

(で、次受けたのは。)

学生 A：次受けたのは 2 年の夏ぐらいです。

(半年くらい前。そしたら何点。)

学生 A：そんな時が 460 くらいでした。伸びたのか何なのかよくわからないんですけど。

(420 から 460 になったのは、何か自分で努力したからですか。)

学生 A：勉強は特にはしてないです。でも、ちょっとはしたかもしれないです。1 回目受けた時に、その問題形式とかまったく知らなかったんで、それがちょっとあったのかなっていうので、問題集をパラって見るっていう感じで受けました。

その時点で交換留学制度に合格するが、その後の彼女には若干の変化が見られる。留学先大学で学部授業の受講資格が TOEFL 500 点であり、それを越えなければ現地で有料の語学学校に入学しなければならないという背景がある。その事については次のとおり。

(英語で努力したと思う時期は、いつ頃。)

学生 A：時期は、最近です。最近問題解いてるとき。へへ。はい。

(行くことが決まってからですか。)

学生 A：そうですね。決まって。500 行っていないと語学学校に行かなきゃいけないって言われて、お金がかかるんで、ちと頑張らなきゃいけないなと思って。

(最近は何点になった。)

学生 A：ちょっとは勉強しましたね。

(どういう勉強を。)

学生 A：問題集で勉強してます、普通に。文法が伸びるって言われたんで、文法をちょっとしてます。

(TOEFL の問題集ですか。)

学生 A：はい。

これまでの英語学習経験の中で、明らかな外圧を感じそれを取り入れる形での動機づけ（外発的動機づけ）がこれほど顕著に起こったことは、この学生にはなかった。しかしながらここでも、がむしゃらな努力というより無理のない限りの努力といえるものであることが、控えめな表現に伺える。（このような控えめな表現は、面接中に繰り返される「あまり勉強していない」という発言などに見られるが、それが自分の努力を過小に表現する意図的な謙遜でないことは、先の個所で高校の授業が自分には簡単すぎたと率直に発言していることなどから判断できる。）

9.5.4 学習ストラテジー

海外生活経験がなく、「勉強した記憶がない」「詰め込んだ記憶がない」彼女が一般学生より高い語学力を持つに至ったのは、奇異なことである。面接では、学習方法上の特徴にその答えを探った。いくつかの興味ある発言が見られた。ひとつは、英語音楽を使った彼女独自の英語遊びである。

学生 A：やっぱりずっとしてたのは、聞いて書くっていうの。音楽を聴いて、書くっていう。書き取りですね。

(書き取り、間違っているときは。)

学生 A：ありますね。やっぱり聞き取れなかったり。そこは、まあ、見たらなるほどって
なります。で、はい、次から歌えるみたいな。

（自分で歌ってみる。）

学生 A：発音真似して。

（とりあえず歌詞見ずに書いてみるわけね。）

学生 A：はい。

（それは特殊だね。）

学生 A：ああ、そうですか。面白いです。

（どういう歌、最近のやつとか。）

学生 A：最近、最近のとか、まあ、古いのとか何でもいいんですけど。最初は歌詞カード
見ないで、普通にずーっと流して聞くんですよ。で、なんかあやふやでも歌えるようにな
ってきたら、ちょっと書いてみようかなって、なるんですよ。

英語音楽を聴いて書き取る、そして歌う、という方法を長く続けてきたことが分かる。そし
て、ここでそれが「面白い」と言い、ある個所で「けっこう発音するのところが好きなので、
歌うと楽しいです」と述べているように、それはこの学生にとって楽しみとして行ってきた
こと（内発的動機づけ行動）でもある。

二つ目の特徴的な学習法は、音読である。以下のようにその点を述べている。

（読むのも楽しいですか。）

学生 A：読むのはあまり好きじゃないです。楽しいんですけど、めんどくさい。

（知らない単語が出てくる。）

学生 A：出てきますね。

（それがめんどくさいということですか。）

学生 A：んん、読むの自体だと思えます。で、たとえば本とかだったら、速読とかより
も、発音して音読した方が楽しいです。

（音読はするわけね。）

学生 A：音読は、はい。

（高校の時も。）

学生 A：高校の時もしてたと思えます。あのお、その洋楽の歌詞とかだったりとか、本と

かだったりとか、はしてましたね。

(教科書は。)

学生 A：教科書とかもしてましたね。それで試験前に覚えてたりとかもしてました。自然に出てくる。(音で覚える。) はい、っていいのはありました。

(大学入学後も音読はしてますか。)

学生 A：ときどきはします。

(中学高校でも音読はずうっと。)

学生 A：音読けっこう好きだったのでずっとやってましたね、はい。その、なんかテスト勉強とかよりも、音読してたらすらすら出来るっていうのがあったんで。

音楽のみでなく英文テキストの音読も繰り返し行ってきた事が分かる。そして音楽同様、それを楽しんで行っている(内発的動機づけ)ことも特徴的である。ある個所で映画や音楽のリスニングが面白いという話から「たぶん[英語の]音が好きなんだと思います」と述べており、英語の音声への興味が、この学生の英語への興味の源であることが推測される。

第3の特徴は、「最善の学習法とは」という場面で語られたこの学生独特の暗記についての考え方である。

(英語をマスターするのにどんな方法がベストだと思いますか。)

学生 A：ええ、難しいです。ええ、暗記しないこと。へへ。

(なぜ。)

学生 A：ええ、わかりません。暗記でその受験とかの時に詰め込んでも、あんまりちゃんと身にならないような気がします。はい。ちゃんと、例えば、なんか、猫が cat じゃないですか、英語で。それを暗記して cat で聞いて、「ああなんだっけ、猫だった」というんじゃないくて、cat で聞いたら猫だってもう分かるくらいにじゃないと、覚えてるっているか、わかってるって言えないような気がします。

(意味を感じるころまで。)

学生 A：はい、そうですね。

(それは覚えようとして身に付くものじゃない、ということですか。)

学生 A：はい。

この点は、「詰め込んだ記憶がない」と述べてきたこの学生独自の哲学的な部分であり、特に興味深い発言であった。自然体での英語学習はこの学生のスタイルであるが、そこに自信と信念のようなものを感じさせる。経験上、それが自分に合った方法であることをこの学生は知っている。したがって、次の発言に見られる通り、通常の単語暗記法には大いなる違和感を持っている。

学生 A：単語は、TOEFL の勉強するようになってから気づいたんですけど、今まで単語を、あのカードとかで覚えるじゃないですか、そういうのしたことなかったんですよ。で、自分でもどうやって覚えてきたかよくわからないんですけど。はい。で、それで結構覚えたりするのなんか苦手で、カードとか作ってもなかなかしなかったり、どうやって覚えていいのかわからないです、今でも。

学習方法上で最後に特記すべきは、彼女の周りにネイティブがいないという点である。その点について次の発言がある。

(例えばネイティブの友達作るとかはどう思いますか。)

学生 A：は、いいと思います。まあ、友達はいないんですけど、いいと思います。

(作ろうと思ったことはあまりない。)

学生 A：あまりないですね。はい。結構友達、[留学生用の]寮に行ってる子とか多いんですけど、あんまり行かないですね。

この学生の学習方法は、総合的に見て極めて自律的である。授業に頼らない、ネイティブとの接触に頼らない、自分が楽しいと思える音読や音楽からの学習を中心に行う、それ以外は無理のない範囲で通常の学習をしてきたようである。

9.5.5 学生 A のまとめ

「無理をしない」が信条のこの学習者にとって、英語学習の面白く楽しい部分は、自然に取り組めるという意味で重要である。既に挙げたように、授業については、一部を省き面白いとは感じていない。そして「勉強っていうのはあまり面白くない気がします」とある個所で述べている通り、学習や勉強というものも面白いとは思っていない。そして楽しいと思っ

たのは音楽や音読であり、それに時間をかけた。通常、進学へのプレッシャーのかかる高校時代でも、AO 入試を利用した彼女においてはその点を曲げる必要が無かった。英語を趣味として楽しむものと考え、授業や勉強という面白くないものには無理をして取り組まないのがこの学習者のスタイルである。

彼女にとって重要なのは、このような純粋な英語への興味に忠実であることである。その意味で内発的動機づけの顕著な学習者である。高校で通常の授業に興味を持てなくても、自分に合った進学用課外授業に興味深く取り組んだのは、自分の純粋な英語への興味に答える授業であったからだと考えられる。また、「[勉強は] ちょっとはしたかもしれないです」「[勉強を] してないわけじゃないと思うんですけど」と言いながら、ある場面で「勉強をしたのはしてたんですけど、いやいやしてたっていう記憶がないんで、頑張ってたっていうのがあまり思わないですね」と述べているのは、英語に触れる事が努力と思えないほど興味深く自然な事であり、またはその範囲内での取りくみに留めていたということである。あくまでも内発的動機づけのままにという姿勢が見える。

9.6 学生 B

9.6.1 中学時代

この学習者の中学での学習経験は、学生 A とは大きく異なる。

学生 B：なんか 1 年生 2 年生のときは、中間と期末テストで絶対 95 点以上取るという目標を常に持ってて、で、そういうふうに来てきてたんですけど、中 3 になったら周りの子たちも頑張り始めたんで、あんまり差がつかなくなったりとか。で、中間テスト期末テスト以外の県合同模試とか、あと、その入試の時用のテストとか、あまり取れなくなってたから、なんかあのお、自分の中で身に付いてるかなと思ってたんですけど、あまりその県全体で見たらそんなすごく良いわけでもなく、悪いわけでもなく、なんか中途半端な成績だなあって思って。その時、なんか、どうすればいいかなって思いました。

(中 3 になってからね。でも学内では良い方だった。)

学生 B：学内では、はい、常にはい、ちゃんとがんばって。

(95 点目標は高いね。だいたい取れてたましたか。)

学生 B：はい、その時はですね。

(テストでいい点取りたい、が目標になってたわけですね。)

学生 B：そのときはとにかくその〇〇高校へ行きたくて、理数科に行きたかったから。じゃないと、点数がないと行けない。最初5%と言われてて、このままじゃいけないと言われたので。それから、とにかく取らないといけないなあ、と思うようになって、点数を取ることがなんか目標になってました。

(〇〇高校にそんなに魅力を感じてた。)

学生 B：いやもうほんとに、その時は、なんて言うんだろ、そこに行ったら絶対、国公立もいい所は全部行けるっていう。地元では、ああ〇〇高校って言ったら、ああすごいところ行くんだね、って言われてたんですけど。だからなんか、自分の周りも理数科に行きたいって子ばかりだったんで、その影響もあって。すごくあこがれを持っていた高校でした。

目標とする点数を定め、目指す高校への入学という自ら選んだ目標に近づくことを学習の糧とした点で(遂行目標 “performance goal”; Ames & Archer, 1988)、そのような目標に縛られない中学時代の学生 A との間に対比が見られる。

一方、この時期にこれだけの目標を持てた背景について語る次の二つの部分では、最初に英語そのものへの高い関心のあったことが分かる。

(英語は好きだから頑張って得意になったのか、出来るので頑張ったから好きになったのか。)

学生 B：えっと、今おっしゃった最初の方、好きって言うのがあって、頑張ってる。

学生 B：英語に対して。なんか、なんだろうな、やっぱ、幼稚園の時からずっと好きっていうのがあって、だったら得意にならないと意味ないよな、みたいな、変な考えをどっかで持ってたんだと思います。

9.6.2 高校時代

その後、学生 B は希望していた〇〇高校への進学を果たす。県内有数の進学校で、新たなる目標を目指し過酷な高校時代を送る。次の発言が見られる。

(高校入ってからは順調でしたか。)

学生 B：高校入ったら順調じゃなくなりました、はい。もう周りがほんとみんなすごい子

たちばかりで、自分はもう下から数えた方が速いくらいで。

(授業、宿題はきつかった。)

学生 B：きつかったです。

(例えば。)

学生 B：もう、宿題は全教科毎日出されますし、授業も朝課外から 7 時限目 8 時限目まであって。で、もうスピードが速いんですよ、授業の。とにかくセンターに間に合わせるとか、センター、3 年生はもう全部終了して、3 年生からもうセンターと二次対策に入るような感じの授業が組まれてたので、1・2 年間で全ての授業を終わらせないといけなくて。だから、その日々の毎日がすごく速いんですよ。で、土曜日も学校があったので。んん、もう、毎日朝起きて学校行って、もう学校にいる時間が多くて。んん、内容もプリントがすごい各教科たくさん出てたんで。

(学校と塾両方はきつくなかった。)

学生 B：いや、たぶん今まで生きてきた 20 年の中で、高校 3 年間というのがすごくハードな 3 年間だったなと思います。

(頑張った理由は何。)

学生 B：大学に。行きたい大学があったので、そこにどうしても行きたいと思って。

学生 B：行った高校がもうそういう環境だったから、特にそういう環境に飲まれてやってしまったので、受験というもう最終地点は受験なんだっていうのしか頭になかったです。

(同級生も先生もそういう感じ。)

学生 B：んん、でした。

(押しつぶされなかったのはなぜ。)

学生 B：いや、押しつぶされました。けど、やっぱ結構人に影響されやすいタイプなので、自分がこうやらずにいたら、他に追い越されてしまうとか、なんか置いて行かれるっていうのがあって、たぶん必死に付いて行ってたのかなって。

大いなる周りの圧力を感じ、目標大学への合格という結果のために苦行に耐える高校時代を過ごした事が分かる。

このようなプレッシャーの高い環境において、英語学習はこの学習者にとって苦行に立ち向かう試練そのものだったのか、あるいは何らかの楽しみも伴うものだったのか。この点は重要と思えたので、面接で繰り返し尋ねる事になった。答えは多様であった。

(受験時代は楽しかった、苦しかった、どっち。)

学生 B：もう苦しかったです。逃げ出したかったです。何でもかなあつて思ったら、やっぱ自分ができるっていうのもあったし、周りが何せすごかったから、ああ、全然、なんかもう見ててどうしようみたいなことばかりで、不安ばかりで、もういやだなあみたいな。逃げ出したかったです。

別の場面では同じ質問に次のように答えている。

(受験勉強は楽しかった、苦しかった。)

学生 B：半分半分ぐらいです。なんか結果が、なんか付いてこなくなると、なんか苦しみ初めて、で、上がってきたときに、あ、行ける大丈夫かな、みたいな、あの、わくわくしてくる。なんか、波がありました。

(楽しいのは点数が上がるのが楽しいということですか。)

学生 B：なんか特に長文とかを読んで、難しい構文とか出てくるじゃないですか、長文のなかにも。その構文を自分で解明したとか、自分で分かったとか、どういう構文使っていると、なにが言いたい、で、けっこう遠回しな表現でも日本語に直す、自分たちの話す言葉に直すとかいう意味だとか。点数上がることも楽しかったんですけど、なんか英語の長文の内容が理解できた時とか。んん、今まで、たぶん何ヶ月か前の自分だったら理解できなかったようなみたいなことが、何ヶ月かたって、ちょっとパツとした時に、あ、分かるようになってるって思った時が楽しかったりしました。

ひとつ目の引用では、周りとの比較という外的評価基準により不安を感じ、それに駆られる形で学習に向かっていたことが分かる。そこには楽しみに起因する内発的動機づけは何えなし。二つ目の引用では、学習結果に応じて時に落胆し時に喜ぶという、結果依存志向が見られる。そしてそれを背景に、高いレベルに近づく事に伴う楽しさを自覚していた事（完遂のための内発的動機づけ）が、後半部分からわかる。

次の発言では、このような「完遂のための内発的動機づけ」が、センター試験での得点への興味という形で表れていると同時に、知らなかった事を知るという楽しさに由来する「知識のための内発的動機づけ」もあった事がわかる。

学生 B：やっぱりイディオムとか高校の文法とか、すごく幅広くなったので、中学からすると、なったので、それを覚えて行くとか使えてとかしていくのが、英文法が好きなんですよ。だからその使えるようにしていくために問題集を買って、ひたすら解き続けるのが好きでした。一時期はまってしまって、なんかこの問題集どこまでやりきれるまでやれるかなってというのが、すごいなんか楽しくなってしまって、で、それにはまり込んで、すごくやってたんですけど特別じゃないと思うんですよね、たぶん、他の子たちも繰り返し繰り返しやってたんじゃないかと思うんですよ。

(問題解くのが好きだった。)

学生 B：好きでした。(何が面白い?) 私も分からないんですけど。はまってしまったんですよね、なんか。なんかほんと知らない文法とかが知れたっていうのがあったんだろうし。あとそれがセンターとか二次につながってたんで、だから、センターで何点取れるかどうか。で、見ただけで本当に自分パッパッと答えられるのとか、なんか、そういうなんかホントなんかなっているみたいな。でしたね。

プレッシャーに駆り立てられる外発的動機づけが重要な役割を持っていた事は確かであるが、同時に、そのような学習活動に様々な面白みを見つけていた、すなわち内発的に動機づけられていた、ことも事実である。

9.6.3 大学入学後

その後、目標とした大学への入学が叶わず、別の大学(現在の在学学校)への入学を選ぶことになった。そのような環境は、志望大学へ合格していた場合とは別の意味でこの学生に努力する理由を与えることになる。

(大学入ってからは、またやる気が出てきた。)

学生 B：はい。はい、それは。はい。私はまず、大学に入って、でランクを自分で落としたので、ここではどっと走るくらいでやらないといけないなと思ったんです。

そして、その大学へ入学する理由の一つであった交換留学制度への合格を目標にする。次の発言には、それに対する決意が表れており、留学という達成目標の内在化が、学生 A には見られないレベルで起こっていたことが分かる。

学生 B：だからまず、ほんと小さいときから、小学校の時から、留学、アメリカ行きたいとか、海外にとにかく行きたいっていうのがあって。だから、まずそれを達成させようと思って、まず最初に TOEFL から打ち込んで、で、留学試験を受けて、で、なんか、こうなりたいとか、あんなことがしてみたいとか、そういう目標が今たぶんあるから、だからこそ、んん、この大学でも頑張ってるかな。頑張ってるってか、まあ、んん、ちゃんと意識を目的意識をもってやれてるのかなあとは。

同時に、受験勉強とは異なる英語の世界に目覚め、実践英語能力という目標も持つことになる。

学生 B：もう読み書きではなくて、ほんとに今まではもう受験英語のための授業しかやっていない環境でいたから、なんかこの大学に入って、それじゃない自分と反対の子たちがいることを知って、読み書きとかよりは、話したりとか聞く方がすごい得意とかいう子が多いことを知って、ああ私とま逆だと思って。だから、そういう人の方に憧れを持って。なんか私最初あんまりリスニングとかすごく弱くって、だから、へええ何言ったんだろうっていうのが分からなくて、で、そういうのとかを普通に聞き取れてる子とかがいたので、今はもう実践的に会話とか聞いたりとか、英語とかニュースの英語聞いてその英語が普通に分かるようになるのが目標です。

目標を明確に定め、その達成のために努力するというのがこの学生のスタイルである。派遣留学選考に合格した今は、学生 A と同じく、TOEFL で 500 点を超えることが、留学先での学部授業の受講資格であるため、その達成への意欲は高い。次の発言のとおり。

学生 B：まず今日の前にある目標は、とにかく 500 を突破して、語学学校に行かずに、学部授業が受けれる状態に持って行かないといけないなっていうのが、今の目の前の目標で

す。

(TOEFLは何点。)

学生 B：今 TOEFL は 490 くらいです。

(まだ出発まですこしある。)

学生 B：はい、あと半年くらい。

(500 超えるくらいに。)

学生 B：できます。頑張らないと。語学学校とかかかってくるので。

そしてその先にある就職へ向けて、「私は TOEIC も大切だと思うので、やらないといけないと思っている」と、TOEIC での高得点も目標にしている点を述べている。大学受験から解放された今も、具体的な達成目標を意識し、テストでの得点を重要と考えるという基本的な姿勢を持ち続けている。

9.6.4 学習ストラテジー

既に高校での英語学習についての引用で明らかのように、この学習者の興味はテストでの得点を高めることが主であり、学習方法は学校での授業と問題集などを中心に行う通常のものであると思える。「文法」「長文」「イディオム」という発言内容から、文字中心の学習であることがわかる。以下の発言でその点を述べている。

(特殊な勉強方法はしてきましたか。)

学生 B：今までで。ああ。いや特にやってないと思います。普通のことです、たぶん。そんな特別なことはやってないと思います。

(4 技能でどれが一番得意。)

学生 B：読む書く話すですか。(聞くも。) ああ、たぶん読みと書きだと思います。(なぜ。) たぶん受験英語をしてきたというのが一番大きいと思うんですけど、たぶんそれが一番の理由だと思います。

大学で実践力の不足を認識したと上で述べているが、生の会話をする機会には特に恵まれて

はいない。

(英語を話す機会がありますか。)

学生 B：留学生とかと関わったりするときに話したりとか、今それくらいしかないですけど。まあけっこう 2 年生後半になっていっしょに生活自体が忙しくなってきたので、あんまり留学生と関わる機会とかもだいぶ減って、最近はそんなに話すことがないんですけど。

9.6.5 学生 B のまとめ

この学習者に一貫して見られるのは、強い外発的動機づけ傾向である。中学での 95 点目標、志望高校入学のための受験学習、高校での大学入試勉強、そして大学入学後の留学を目指した TOEFL 対策学習、就職のための TOEIC、彼女が目標と定めたこれらには、テストでの得点という共通点もある。同時にそれは人との競争を意味するものでもある。このような価値体系は英語学習活動そのものを楽しむという姿勢とは距離をおいたものであり、本来外的なものであるが、それらへの彼女の強いコミットメントからは、それがもはや内在化され自己と一体化した目標である事がわかる。その意味で、この学習者にあるのは自律度の高い外発的動機づけであると考えられる。その点で学習者 A と対照的である。

同時にまた、その目標に関わる中で、目標に近づく面白さ、知ることの楽しみを感じており、そこに完遂、知識のための内発的動機づけのあった事がわかる。また、中学での高い目標設定の裏には英語そのものへの強い関心があり、大学で英語を専門に選んだのが、「英語が好き」だからと述べる所もある。強い外発的動機づけの裏で、内発的な興味の果たした役割が見え隠れする。

9.7 動機づけ尺度での二人の特徴プロファイリング

面接と平行して質問紙調査で使用した三種の尺度、すなわち高校での動機づけ尺度、高校での自己調整ストラテジー尺度、現在の動機づけ尺度の結果から、二人を見てみたい。それぞれの下位尺度得点を図 9-1、図 9-2、図 9-3 に示す。

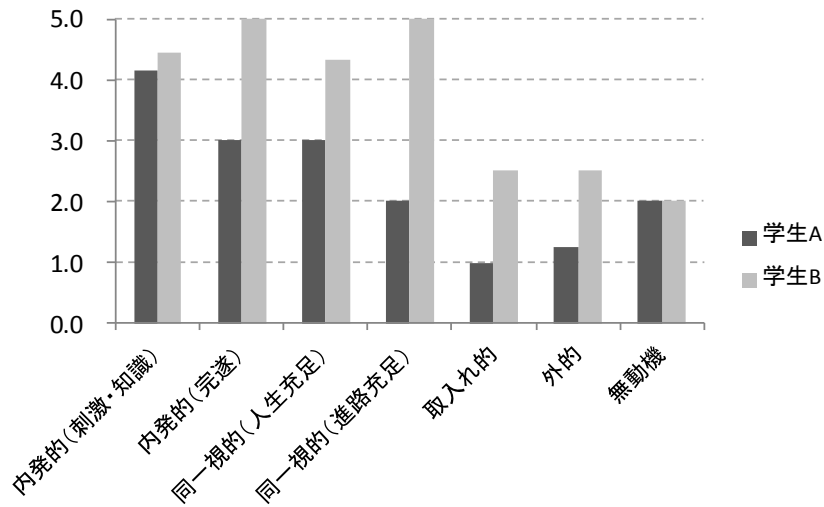


図9-1. 学生A・Bの高校後半での動機づけ。第4章で作成した尺度による。

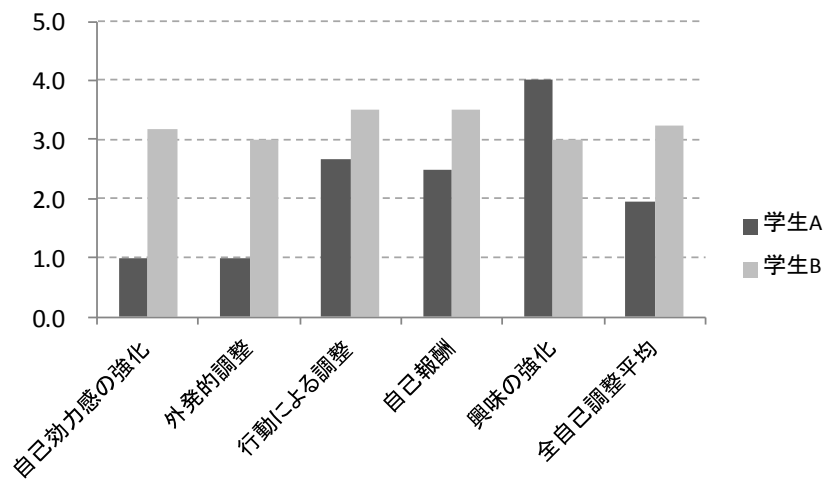


図9-2. 学生A・Bの高校後半での自己調整ストラテジー使用。第8章で作成した尺度による。

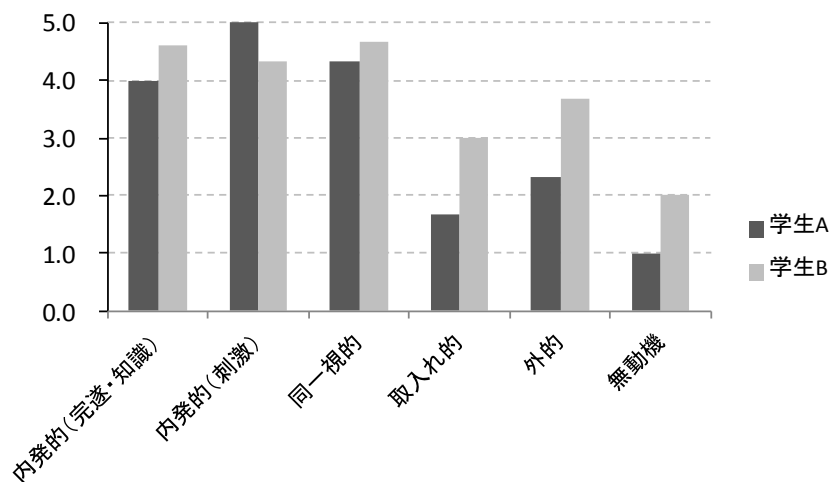


図9-3. 学生A・Bの大学2年後半での動機づけ。第5章で作成した尺度による。

高校時代の動機づけ尺度による結果（図9-1）からは、二者の差が進路充足のための同一視的調整で顕著に大きいことが分かる。学習者Bでこの種の動機づけが強いことは、大学入試という外的価値体系を自己に取り込み内在化させていたことの表れである。特にこの学習者での外的調整と取入れ的調整の低さは、より自律的な外発的動機づけである同一視的調整が重要な動因であったことを物語る。同時に学生Bでは、二種類の内発的動機づけの高さも顕著である。この点は高校時代の重圧の中で、英語学習への取り組みそのものに面白みを見つけていた心の動きを反映するものである。とりわけ目標へ近づく事（完遂）、新しい事を知る事（知識）に由来する内発的動機づけの高まりがあった事は、先で触れた通りである。

これに対する学生Aでの進路充足のための同一視的調整の低さは、進学に重点を置いたこの種の自律的な外発的動機づけが大きな意味をなさなかったことを物語る。同時に、非自律的なレベルの外発的動機づけ（取入れ的調整および外的調整）も低く、そのような圧力を感じる事そのものがなかったと言える。一方、この学習者での刺激・知識のための内発的動機づけの高さは、特に英語音楽と音読で見られた英語に触れる事そのものを楽しむという、この学習者独自の姿勢を反映している。同じく内発的動機づけであっても、高いレベルへの向上を実感することに伴うもの（完遂のための内発的動機づけ）は中程度に留まっており、この学習者の英語に接するときの楽しみが、何らかの目標に近づくことによってもたらされるものとは言えないことが理解できる。²

同時期の自己調整尺度による結果（図9-2）では、学生Bが全ての下位尺度でほぼ一定のレベルにあるのに対し、学生Aでの上下差が目立つ。特に学生Aで自己効力感の強化およ

び外発的調整の低さが顕著である。これらの自己調整ストラテジーに見られるところの「出来る」という自信を呼び起す、重圧を力に変えるなどは、自然な興味を重要とするこの学習者には対極的な要素であり、むしろ避ける傾向にあつて当然なものである。そのような学生 A では英語学習を楽しくする事は重要であり、そのために興味の強化ストラテジーの得点が高い。全自己調整平均でも、学生 B に対する学生 A の低さが顕著であり、低意欲に対処するより自然な流れを尊重する学生 A の姿勢を物語る。

現時点（大学 2 年）での動機づけ尺度結果（図 9-3）からは、学生 B が高校時代と似て高い同一視的調整と内発的動機づけを維持している事が分かる。大学での新たな目標である留学、そのための TOEFL、そして就職のための TOEIC が、高い同一視的調整を生んでおり、それを目標とする学習で英語に触れることが彼女にとって楽しいものである事も、高校と変わっていない。一方学生 A では、刺激のための内発的動機づけが特に高く、高校時代と同じく、英語に楽しく触れることそのものがこの学習者の英語学習を支えていることが理解できる。また、非自律的な外発的動機づけ（外的調整および取入れ的調整）はこの学生で顕著に低く、圧力に駆られた学習が意識から除外される傾向にあることも、高校時代と変わっていない。ただひとつ、自律的な外発的動機づけ（同一視的調整）が高いレベルにある点は、高校時代と異なりを見せている。留学前のこの時期、TOEFL での 500 点を超えるという外的基準を自己のものとして受け入れ、それにより高自律の外発的動機づけがこの学習者にはじめて起こっていることを映していると考えられる。

9.8 考察：対照的な二人の英語学習者をめぐって

学生 A の英語学習動機づけの最も特徴的な部分は、一貫した強い内発的動機づけである。特に感覚的・唯美的な刺激の追求に由来するとされる「刺激のための内発的動機づけ」（Vallerand et al., 1992）の強さが、面接からも質問紙尺度からも伺える。一方の学生 B には、高自律の外発的動機づけの一貫した強さがあり、この学習者の学習努力を支えてきた。常に高みを目指す学生 B の姿勢からは、高い「達成志向(achievement orientation)」が伺え、それにより本来外的な目標である試験成績などの価値を内在化させてきた。両者はともに自律的な学習者であるが、このような点で自律性の意味に大きな相違が見られた。

同時に、このような極端な事例でありながら、二者にはそれぞれの極端に終始しない面が見られた。学生 A は留学予定先での規則にある TOEFL 500 点という目標を目の前にして、これまでにないレベルで外的な目標を意識した学習を行っている。それにより、高校時代で

は見られなかった自律型の外発的動機づけ（同一視的調整）の高まりが、現在発生している（図9-3）。内発的動機づけから生まれた学習により留学チャンスを得た事が新たなハードルを課した時、そのハードルを重要な目標と受け止める内在化が生まれたと言える。楽しみとしての英語であったものが、重要な随伴性を持つものとして受け入れられ自律型の外発的動機づけを生むという「内発的動機づけ→自己決定型外発的動機づけ」の影響関係が見られる。

学生Bでは、彼女の主たる動機づけである自己決定型外発的動機づけと共に、内発的動機づけの関与が二つの時期に見られる。一つ目は、中学での高い目標設定について、「幼稚園の時からずっと好きっていうのがあって、だったら得意にならないと意味ない」という発言での「内発的動機づけ→自己決定型外発的動機づけ」影響関係である。上で見られた学生Aでの同関係とは時期も状況も異なるが、純粋な興味が、特定の環境で設定される目標へのコミットメントを生む、という関係は共通している。二つ目は高校での大学入試勉強に没頭していた際に、特に「完遂」および「知識」のための内発的動機づけの高まりがあった事である。高い自律性レベルでの外発的動機づけに基づく学習が、その過程で、目標に近づいているという喜びや、知識欲が満たされていくという充実感を生んだと言える。ここでの影響関係は「自律型外発的動機づけ→内発的動機づけ」であり、元々の英語への深い関心が自律度の高い外発的動機づけにつながったという先の関係と合わせると、「内発的→外発的→内発的」という循環関係が見られる。楽しい事が個人にとって重要な事となり、高い目標への真剣な取り組みを生み、そこで新たな楽しみを見つける、という良循環がここに発生している。

二人の語学力は、このような背景を考慮すれば、異なる過程で形成されたと考えられる。学生Aでは、楽しみとして行ってきた英語音楽練習と音読への継続的な取り組みが重要な役割を果たしている。詰め込み式の暗記を避けそのような自然な英語との接触到に時間をかける考えには独創的なものがある。独創的で柔軟な思考は内発的動機づけにより促進され、統制的要因により阻害される性格のものである事を考えれば（Amabile, 1979, 1982; McGraw & McCullers, 1979）、もしもこの学習者が受験の重圧に動かされていたなら、このような考え方は生まれなかったに違いない。そのようにして行ってきた英語音楽活動や音読は、内発的に動機づけられたものであるために、継続され（Vallerand & Bissonette, 1992）、記憶されやすいもの（Grolnick & Ryan, 1987）でもあったと考えられる。音読の学習効果について学術的知識を著者は持たないが、それを考慮から省いても、このようなプラス効果が考えられる。授業や勉強については軽視傾向が見られるが、自分に合った内容には興味を持って取り組む

点で、単なる英語嫌いや怠惰から来る状況とは異なる。そこでも内発的動機づけの効果が発生していると考えられる。基本的に外的統制要因を自分の興味というフィルターに一度掛け、それを通過したもののみを受け入れる姿勢が、この学習者の本来の英語への強い関わりを持続させたと思える。

一方学生 B での高い英語力は、自律度の高いレベルまで達した外発的動機づけにより学習に励んだ結果生まれたものである。そのために、学生 A に見られた自由な発想での学習とは異なり、テストを強く意識した通常の受験勉強に専念する姿勢が見られる。彼女の学習を支えたのは正にその通常の受験勉強への高度な打ち込み姿勢にある。高自律の外発的動機づけは、「努力 (effort)」と深く関わる点で内発的動機づけに勝るものである (Ryan & Connell, 1989)。その意味で、「逃げ出したかった」受験勉強にこの学習者が正面から立ち向かう最大限の努力を払えたのは、内発的動機づけに依存しなかったからであると言える。大学入学後気付いたと本人が述べている通り、ここから生まれる型通りの受験勉強は英語の音声面では不十分なものであるが、それを補うだけの語彙力や文法知識で、他の学生を超える事ができた。受験勉強時代を過ぎても TOEIC や TOEFL などのテスト得点が重要な目標となり、この学生の学習を支えている。そのような明確な目標を意識した努力の裏で、英語そのものへの内発的興味の役割もあった。内発的興味は学生 A の特徴であったが、学生 A との違いは、興味や楽しみを最重要とせず、むしろ努力行為に付随して感じる充実感であった点にある。この学習者の高英語力を生んだのは、目標の価値を認め内在化させた結果生まれた継続的な努力姿勢であると言える。

9.9 むすび

二人の学習者は、自律度の高い動機づけの二種類を典型的に偏った形で持つ者であると、当初は考えられた。内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけというこれらの高自律動機づけは確かに両者の学習への姿勢、学習ストラテジーを特徴的なものにしており、両輪がそろわない形での語学成功がありうる事を実証している。その一方で、その偏りは一方が全てで後の片方がゼロという関係でないことも見られた。内発的動機づけ型であっても自己決定型外発的動機づけ型であっても、他方の動機づけが要所々々で役割を果たしており、むしろ片方のみでの動機づけ持続が難しいことの証とさえ思える。両者間には、一方が他方を生むという関係が明らかに見られ、その意味で相互影響関係 (第 7 章、図 7-3) を支持する結果である。

註

1. 高校時代の英語学習動機づけ尺度および高校時代の自己調整尺度については、高校後半での状況を回答させるため、指示文をそれぞれ以下のように変更した。「高校時代（特に高3時代）、貴方が英語を学んだ理由として、下の点はどれほど当てはまりますか。」「高校時代（特に高3時代）、英語学習の意欲がわからない時の対処として、以下のような方法は貴方にどれくらい当てはまりますか。」各項目も過去形に変えた。
2. 無動機が両者で比較的高い点につき本人に確認したところ、「極端に絶対にそれはないと思えない」「もしかしたらそう思う事もあるかも」という答えであった。項目での極端な表現が逆に完全否定への拒否反応を招いたと考えられる。

第10章 総括

10.1 まとめ(1) : 各章

本研究は、自己決定理論の枠組みでの内発的・外発的動機づけの視点から、日本人の中学・高校・大学にわたる英語学習を観察・分析したものである。研究初期の段階で四種の動機づけ推移パターン群の存在が明らかになり、それぞれの学習者群の特徴プロファイリングが行われた。また中・高・大のいくつかの時期に、動機づけ上重要と考えられる特徴ある動きが見られたために、そのような時期での学習者を取り上げ、各時期での学習者を共時的に分析する事を行った。理論的には、上記研究を通して、内発的・外発的動機づけの二軸性および相互影響関係という点が浮上し、理論的展開を試みた。各章での結果を以下にまとめる。

第1章では、まず外国語習得上の動機づけ研究の出発点と言える R. C. Gardner の社会教育モデルの概説を行い、その後それが直面した問題点、そして Gardner の反論と修正への変遷について述べた。そして、Gardner 以後のいくつかの展開に触れ、内発的・外発的動機づけを、そのような流れの中で言及されるようになった心理学的緒相のひとつとして位置づけることで、本研究の導入とした。

第2章では、本研究を通しての基盤となる E. L. Deci と R. M. Ryan の自己決定理論の枠組みに基づき、内発的・外発的動機づけを概観した。自己決定レベルによる連続性のあるものとしての内発的動機づけ・外発的動機づけ（4種）・無動機の分類・定義とともに、動機づけをより自己決定的（自律的）なものにする条件および働きかけを、文献に基づき示した。

第3章では、回想法により、大学生に、中学時代からの英語学習動機づけ推移を解答させ、いくつかの推移パターン群に分け、各パターン群の変化を生む原因を内発的・外発的動機づけ視点から求めた。クラスター分析で表れた「高一高」「高一低」「低一高」「低一低」群のうち、現時点で高動機づけ状態を達成するに至った「高一高」「低一高」両群で、内発的動機づけと並行して外発的動機づけの上昇が過去に見られたこと、「高一高」群で一時低下した内発的動機づけの再上昇が受験勉強時代に見られたことなどから、外的価値体系の内在化が内発的動機づけの維持・向上をサポートしている可能性が指摘された。動機づけが下降する推移をたどった「高一低」群では、入試などの外的圧力が負の力になって働き、内在化が不成功に終わったのと同時に内発的動機づけの低下も起こっており、「高一高」「低一高」両群での結果を考え合わせると、内発的・外発的動機づけ双方間に何らかの影響関係のあることが伺えた。

第4章では、第3章で外発的動機づけと内発的動機づけ上の重大な変化が発生すると考えられた高校高学年の時期（高3）の生徒を対象として調査・分析を行った。高校生用の英語学習自己決定尺度を作成し、その下位尺度と基準変数との関係を調べたところ、進路充足のための同一視的調整が、学習意欲・学習時間に最大の関与をしている様子が伺えた。また学習者四群の特徴分析では、「高一高」群が、内発的にも外発的にも、英語を長期的で自然な視野で捉える事により高度な自律性を達成している点に特徴があるのに対し、「低一高」群が、大学入試という人為的な目前の目標を意識することで内発的・外発的両面にわたる高い自律性を達成している点に特徴のある事が分かった。「高一低」群には、外的調整の高さ、「低一低」群には内発的動機づけの低さと無動機の高さに、それぞれ特徴が見られた。

第5章では、大学生対象の研究に使用するために、自己決定理論の枠組みでの大学生用の英語学習動機づけ尺度の作成を行った。下位尺度作成のための研究Ⅰと、妥当性・信頼性検証のための研究Ⅱを経て完成した尺度は、一部の下位尺度（取入れ的調整）の信頼性が低いなどの問題を残すものの、概ね良好なものであることが確認できた。

第6章では、就職活動を控えた大学後半の時期を取り上げ、その時期に特徴的な働きをすると考えられる三種の英語必要性自覚と動機づけとの関係を、質問紙調査・分析により探った。就職活動を直前に控えたこの時期において、大学生の英語学習動機づけに最大の関与をしているのは、就職・進路のための英語必要性自覚でも、授業のための英語必要性自覚でもなく、内発的動機づけを主たる背景とする日常生活のための英語必要性自覚であった。期待された就職・進路のための英語必要性自覚は、動機づけ要因としては二次的なものと判断できた。それに続く学習者四群の特徴分析では、「高一高」群に英語との自然な融合、「低一高」群に就職活動上の英語重要性の内在化、「高一低」群にその内在化の不成功、「低一低」群に無動機、それぞれを反映した英語必要性自覚上の特徴が見られた。

第7章では、内発的動機づけと外発的動機づけとの関係を、心理学文献に基づき考察した。外発的動機づけが内発的動機づけに対立するものではなく、両者がプラス効果を有し、共存が可能と考えられることを、Deci & Ryan と Cameron らの研究から紹介した。特に、自己決定型の外発的動機づけは、内発的動機づけと共に、自律性の高い動機づけの二本柱を構成するものと考えられる（Hidi, 2000 など）。これに類似した視点は遂行目標と熟達目標、状況的興味と個人的興味、目標達成への興味と自然発生的興味それぞれにおいて、より外発的とされるものより内発的とされるものの両輪的役割を認める主張（Barron & Harackiewicz, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2000; Rathunde, 1993 など）にも認められる。結論的には、こ

これらの観点に立ち、また本研究でのこれまでの結果（第3章、第4章）も考慮に入れ、内発的・外発的動機づけが並列的に自律的動機づけを育む役割を担い、両者間には循環的影響関係があるとするモデルを提示した。

第8章では、ESL環境での英語学習にとりわけ重要な役割を持つと考えられる自己調整を取り上げ、入試を控えた高校3年生時に四クラスそれぞれが見せる自己調整ストラテジー使用上の特徴を探った。第4章と同じ研究参加高校生への質問紙調査により、五種の下位尺度で構成される自己調整ストラテジー尺度が作成され、それをを用いた分析により、四学習者クラスそれぞれの特徴が示された。「高一高」群は、何れも内発的動機づけを背景に持つ「自己効力感の強化」と「興味の強化」ストラテジーの多用が特徴であるのに対し、「低一高」群は外発的動機づけを背景に持つ「外発的調整」の多用に特徴が見られた。また、「高一低」群は、「高一高」群とは逆に、「自己効力感の強化」と「興味の強化」ストラテジー使用の低さに特徴があり、内発的動機づけの低さを物語ると同時に、「外発的調整」の使用状況から、入試圧力の影響が伺えた。「低一低」群は、全ての自己調整ストラテジー使用が低く、努力放棄状態にあると判断された。

第9章では、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけという共に自律性の高い動機づけの一方への偏りを見せる対照的な二人の大学生を、質的な立場でのケーススタディーという形で分析した。面接および質問紙尺度による調査を通して、内発的動機づけ偏重型の学生Aには、一貫して自らの英語への興味が尊重し、英語に触れる事の楽しい部分に専念する姿勢が見られた。その一方で現在、留学予定先での優位な条件を得る事を目指した自己決定型外発的動機づけの発生も見られた。自己決定型外発的動機づけへの偏りを特徴とする学生Bでは、高度な進学教育体制の中で、外圧を内在化させて行った様子が明らかになったが、本来この学生が持っている英語への深い興味や、受験勉強のさなかに感じた完遂・知識のための内発的動機づけの関与も見られた。両者は異なる意味での語学成功者であるが、それぞれに内発的・外発的両動機づけの相互影響関係もあったことが分かった。

10.2 まとめ(2)：学習者四群の特徴

全体を通して、大きな研究課題となった点の一つは、第3章で表れた4種の学習者群の異なる特徴分析であった。「高一高」群は当初から高い内発的動機づけを備えた学習者群であるが、それが高校入学直後の一時低下を経て、その後再浮上する事が特徴的であった(第3章)。この過程で、入試や進路という迫りつつある目的を自分のものにする心の動きも進むが(進

路充足のための同一視的調整)、他の学習者との比較では、より長期的な視野から人生を豊かにする上で英語が重要であるという、無理のない自然な英語の価値認識(人生充足のための同一視的調整)の高さに大きな特徴があった(第4章)。本来持っている英語への内発的興味が優れているためにそのような自然体での動機づけの高まりが可能であったと考えられた(第4章)。その時期での自己調整ストラテジー使用にもその点が反映されていた(第8章)。彼らは内在化の成功群であるが、その内在化は、このような個人の生き方そのものに基づく自然な流れという性格を特徴とするものである。大学入学後も他群より高い動機づけを維持し、大学3年時では、英語への本来の興味と関連の深い「日常生活のための英語必要性自覚」の高さが特徴的であり、生きる事と英語との自然な融合を感じさせる(第6章)。

「低一高」群は、中学1年当初の内発的・外発的動機づけ何れもが低い状態から、高校高学年に至るまでの間に両者の平行的でスムーズな上昇が起こる事に特徴があった(第3章)。元来高い内発的動機づけを持ち合わせている「高一高」群とは異なり、この学習者群の初期の内発的動機づけは低く、彼らのこのような不利な状態からの動機づけ向上には入試や進路上の目標という目前の人為的な動因を成功裏に活用することが重要な役割を果たしたと考えられ、その点が、他群より高い完遂のための内発的動機づけおよび進路充足のための同一視的調整に現れた(第4章)。「高一高」群と同じく内在化成功群であるが、「高一高」群の自然に身体に馴染んでいくような内在化とは、その点で異なる。高3での自己調整ストラテジーの上でも、その点が、外的統制要因を活用しようとする外発的調整の高さに現れた(第8章)。大学でも一般学生より高い意欲を維持するが、大学3年時では、日常生活のためという意味に次いで、就職・進路を意識した英語必要性自覚の高さに特徴があった(第6章)。外的圧力をプラスの力に変えるというこの学習者群の基本的な傾向がこの点にも見られた。

「高一低」群は、当初に高い内発的動機づけを持ちながら、それが維持されず、動機づけ全体の低下を起こす学習者群である。その意欲低下は、入試主体の体制が負の力となって作用し、英語学習の価値が内在化されなかったことによって発生したと考えられた(第3章)。それが、高校後半での外的調整の高さと内発的動機づけの低さに表れていた(第4章)。「高一高」群と「低一高」群が内在化に成功し、高校後半で自己決定型外発的動機づけと共に内発的動機づけの高さに特徴を見せていたのとは対照的である。その時期の自己調整ストラテジーの上で、「高一低」群は、内発的動機づけを反映した二つのストラテジーの低さに対し、外発的動機づけの関与の濃厚な外発的調整ストラテジーの高さに特徴があったが、この外発的動機づけは自律度の低い種類のものと考えられた(第8章)。大学3年時では、「低一高」

群と対照的に、日常生活での英語必要性の低さに次いで就職・進路のための英語必要性自覚の低さが特徴的であり、外圧を動機づけに活用できなかった高3時と重なりを見せる（第6章）。

「低一低」群は中1直後からの内発的動機づけの喪失により、その後の長い英語学習年月にわたり、深刻な動機づけ欠如状態に陥る学習者群である（第3章）。そのために入試などの外的圧力は彼らにはプラスにもマイナスにも影響力を持たず、その点で、それが内在化され高い動機づけを達成した「高一高」「低一高」両群および、内在化されずに負の力となって働いた「高一低」群、いずれとも異なりを見せる。その結果、英語への無関心、無動機状態を長期間継続することになる。高校高学年での顕著な低内発的動機づけ、低同一視的調整、高無動機がそれを物語る（第4章）。自己調整ストラテジー使用は全面的に低く、現状を改善するための動きは極めて乏しい（第8章）。大学3年時では、日常生活のための英語必要性自覚の低さに次いで授業のための英語必要性の低さに特徴があり、授業という最も身近な英語接触機会への無関心さが伺えた（第6章）。

10.3 まとめ(3)：内発的・外発的動機づけ二軸論

そのような4群の特徴分析を進める過程で、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけの二軸的な役割が要所々々で見られ、その点の真実を探求することが本研究の第二の課題となった。当初の研究（第3章）で、減退の兆しを見せた内発的動機づけが再浮上する過程、および元々希薄な内発的動機づけが高まる過程で、外発的動機づけの向上が重要な役割を果たしている様子が伺えたが、その一方で内発的動機づけと外発的動機づけとの因果関係については、不明な部分を多く残した。内在化の進んだ自己決定型の外発的動機づけと、もう一方の内発的動機づけとは、一般に相関の高いものであり、両者間に何らかの影響関係を想定することは妥当であると考えられる一方で、厳密に両者間で何が起きているかについては語られる事が極めて少なく、自己決定理論の空白部分となっている。

その後の高校3年生を対象とした研究（第4章）は、このような内発的・外発的動機づけの平行的向上の起こる時期に焦点を当てたものであった。ここでは、二つの高動機づけ群（「高一高」群と「低一高」群）で、内発的動機づけと自己決定型外発的動機づけの関係に異なった特徴のある事が明らかにされた。ここで見られた「高一高」群での長い人生を視野に置いた長期的で自然な英語の価値認識（人生充足のための同一視的調整）の高さ、および「低一高」群での目前の入試圧力を取り込んだ英語の価値認識（進路充足のための同一視的調整）

の高さは、元来それぞれが持っている内発的動機づけの高低に対応した同一視的調整が発生した結果と捉えられ、内発的動機づけと同一視的調整の密接で補完的な関係を伺わせた。

理論的には、内発的動機づけと外発的動機づけ（特に自己決定型外発的動機づけ）とを自律的な行動を生む両輪と捉えることが妥当である背景を、いくつかの立場から示した（第7章）。元々、内発的動機づけと対立的なものとした外発的動機づけは、実はそうではなく、プラス効果を生むことがあり、特に自己決定型の外発的動機づけ、あるいはそれに類似する種類の動機づけ形態（遂行目標、状況依存的興味、目標達成への興味）は、より内発的な動機づけ形態と同等に好ましい結果を生むものであることが、過去の研究から支持された。本論では、その点を更に一步進め、内発的・外発的動機づけ間に双方向的影響関係を想定するモデルを提示した。そして動機づけの高まり、又は低下、の起きる時に、そのような両者間の相互影響が正または負の方向に働いていると仮説している。この点は二人の英語学習者を質的な立場で分析する事によって、具体的に見る事が出来た（第9章）。内発的動機づけを持って行っていた英語との触れ合いが、特定の状況で設定された目標への高いコミットメントを生み、自律度の高い外発的動機づけの発生を起こした学生 A、そして入試圧力を強烈に感じる中での受験学習を通して、英語への内発的興味の高まりを経験した学生 B、それぞれが内発的・外発的動機づけ間の波及関係を裏付けるものと考えられた。

内発的・外発的動機づけからの考察は、また、日本人の中学から大学までの英語学習において、動機づけ上重要ないくつかの時期がある事を伺わせた。ここでは特に高校3年と大学3年を取り上げた。高校3年の時期は、大学入試や進路選択を前にして、そのような外的圧力が種々の形になって学習者に影響を与え、異なる動機づけ状態を生む時である。内発的・外発的動機づけ両面での向上が発生するか否かが、その後の英語学習動機づけを左右するものである（第3章）のと同時に、主として大学入試へ向けた進路上での英語の重要性を自覚し内在化させる事（進路充足のための同一視的調整）が、学習意欲を大きく決定するものであることがわかった（第4章）。一方、大学3年の時期は社会へ向けた視野の拡大と共に、現実社会での英語力の必要性が自覚される時期として動機づけ上重要なものと考えられた（第6章）。一般にそのような自覚がこの時期の英語学習動機づけへ及ぼす影響は大きなものであるとわかったが、自覚そのもののレベルは低く、日本人大学生にとって英語を身につける意味とは何かを問いかける結果となった。特にこの時期に高まりを見せると予測できる就職・進路上での英語必要性の自覚は3種の中で最も低く、内発的動機づけ依存傾向とともに、外的随伴性への意識の低い、興味本位での英語への関わりが大学生一般に見られることが伺え

た。

端的に言えば、高校での動機づけが内発的動機づけより自律型外発的動機づけの関与の大きいものであるのに対し、大学での動機づけは内発的動機づけに起因する性格の強いものであると言える。それは高校3年生対象の研究（第4章）での重回帰分析（表4-4、資料4-4）と大学3年生対象の研究（第6章）での重回帰分析（表6-1）の比較に見る事が出来、進路をめぐる英語の役割認識に高校生と大学生とで大きな違いのある事が分かる。

このような二本柱論をめぐる結果は、英語学習をより楽しく興味を引くものにする事が容易になりつつある現在、もう一方の自律的取り組みを生む自己決定型外発的動機づけにも目が向けられる必要を訴えるものでもある。英語でのコミュニケーション活動、数々の臨場感あふれる教材、インターネット上での国際間交流など、英語を学ぶことは過去の書物に頼る時代から、より楽しく刺激的なものへと変化を遂げた。その一方で、英語を身に付ける事を必要と感じ、それを高次の外発的動機づけへとつなげる事は、顧みられることが少ない。特に、18歳人口減少による大学入試の鈍化、そして大学生に多く見られる英語学習目標・必要性の不在傾向など、今日のEFL国日本に付きまとう問題が背景にあるように思える。そのような点に目が向けられることを望みたい。

10.4 今後の研究へ向けて

第1章で述べたとおり、本研究の理論的より所となった自己決定理論およびその基幹をなす概念である内発的・外発的動機づけは、人の行動全般にわたる動機づけを視野に置いたものであり、語学に特化したものではない。それに対して、異文化との個人的融合姿勢である統合性に焦点を当てた社会教育モデルと、それに沿った新たな理論展開は、語学に特化した動機づけを扱ったものである。本研究では、日本国内での教室環境中心の英語学習に重大な影響を及ぼすものとして、前者の枠組みからの分析と考察を行ってきたが、当然、これをもって日本人の英語学習動機づけの全てを語る事が出来るというものではない。特に、もう一方の統合性に代表される外国語習得独特の社会文化的な動機づけの果たす役割は、今回の研究で手をつけることのできなかつた部分であり、今後の研究に委ねねばならない。同時にそれは、内発的・外発的動機づけが重大な意味を持つ教室での教科としての英語に向き合う時の動機づけと、統合性のような教室外の異文化との関わりに由来する社会文化的な動機づけを語学動機づけの主要な二部門と捉え、両者の関係を明らかにすることでもある。

ここで言う教室現場での学習に必要な動機づけと社会文化的な動機づけとを異種のものと

考え、それぞれが独自の役割を担うとする視点は、Noels らの研究 (Noels, 2001a,2001b; Noels, Clément, & Pelletier, 2001) に見る事の出来るものである。そこでは、統合的志向 (integrative orientation) が内発的動機づけおよび同一視的調整と統計分析上で強いつながりを見せるとしながら、統合的志向とそれらの高自律動機づけ (内発的動機づけ、同一視的調整) とを概念上で異種のものであると捉え、相手言語コミュニティーへの姿勢が重大な意味を持つ動機づけプロセスと、学習現場での学習への姿勢が重大な意味を持つ動機づけプロセスとを区別している。また、Dörnyei の語学動機づけ自己システム論 (Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006; Dörnyei, 2005, 2009) では、「L2 理想自己」と「L2 義務自己」を学習現場からやや距離を置いた (non-situation-specific) ものと捉えているのに対し、「学習経験」を学習現場での経験に基づく (situation-specific) ものとして区別しており、ここにも語学動機づけを学習現場に基盤を置くものと、それを超えた社会的姿勢に関わるものとの二部門構成とする基本的な見方が存在する。Yashima (2009; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004) は、特に日本の英語学習事情に触れ、一方で海外の人々とのコミュニケーションを取るという語学固有の目標と、他方で英語のテスト結果や学業成績という学校現場での短期的目標がそこにあるという二重目標志向 (dual goal orientation) を支持している。時代を遡れば、学校での「英語」学習に向かう志向と教室外での他文化との交流への志向というこれら二種類の要因が動機づけに直接的な影響を与えるものであることは、Gardner (1985b) の社会教育モデルにおいて「学習環境への姿勢」と「統合性」とが「動機づけ」に関与している関係図で示されていたものである (第1章、図1-1)。近年 Gardner(2010, pp. 9-10) は、この二要因を “language classroom motivation” と “language learning motivation” という区別で表現し、このような一方で教育的、他方で文化的な二面性を、語学動機づけの基本的な分類としている。

これらいくつかの研究の主張する所は、細部において異なりが見受けられるが、共通しているのは、外国語習得の動機づけにおいて、一方で国境を越えた人同士の交流への関心と、他方で教育現場での教科としての英語への関心といえる要因を区別している点である。語学動機づけをこのような大きな二部門構成で捉える事が妥当だと考えられるなら、それらの関係を見極めることが次の課題として残される。Hayashi(2013)での質的研究の試みはその一歩であるが、更なる前進は、残された人生の課題としたい。

参考文献

- 阿部 圭司 (1997, October 31). 「クラスター分析」 Retrieved December 23, 2004, from <http://www1.tcue.ac.jp/home1/abek/htdocs/stat/Excel/cluster/cluster.pdf>
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (Vol. 10, pp. 213-350). Greenwich, CT: JAI Press.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology, 87*, 559-575.
- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the self* (pp. 164-171). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 221-233.
- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, 573-578.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology 80*, 260-67.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and*

- extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). San Diego, CA: Academic Press.
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, *40*, 133-156.
- Bembenutty, H. (2000). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, *11*, 233-257.
- Benson, M. J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC Journal*, *21*, 34-48.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeider, M. (Eds.) . (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brehm, J. W., & Sensenig, J. (1966). Social influence as a function of attempted and implied usurpation of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*, 703-707.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadler, B. I., & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 599-605.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation—a limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, *71*, 29-42.
- Cameron, J. (2005). The detrimental effects of reward hypothesis: Persistence of a view in the face of disconfirming evidence. In W. L. Heward, T. E. Heron, N. A. Neef, S. M. Peterson, D. M. Sainato, G. Cartledge et al. (Eds.), *Focus on behavior analysis in education: Achievements, challenges, and opportunities*. (pp. 304-315). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, *24*, 1-44.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A

- meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 39-51.
- Carroll, J. B. (1958). A Factor analysis of two foreign language aptitude batteries. *The Journal of General Psychology*, 59, 3-19.
- Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic, and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365.
- Chihara, T., & Oller, J. W., Jr. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning* 28, 55-68.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: 1. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 301-341). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Crookes, G., & Schmidt, W. (1991). Motivation: Re-opening the research agenda. *Language Learning* 41, 469-512.
- Csizér, R., & 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.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 113-120.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999b). The undermining effect is a reality after all—extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin, 125*, 692-700.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1-27.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research, 71*, 43-51.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist 26*, 325-346.
- de Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. London: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Company.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning, 40*, 45-78.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review 95*, 256-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social*

Psychology Bulletin, 21, 215-225.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 968-980.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Featherman, D. L. (1980). Retrospective longitudinal research: Methodological considerations. *Journal of Economics and Business*, 32, 152-169.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London: SAGA Publications.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Gardner, R. C. (1972). Motivational variables in second-language acquisition. In R. C. Gardner & W. E. Lambert (Eds.). *Attitude and motivation in second language learning* (pp. 199-220). Rowley, MA: Newbury House. (Abstract from unpublished doctoral dissertation, *Motivational variables in second-language acquisition*, by R. C. Gardner, 1960, McGill University).
- Gardner, R. C. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255-70
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology* 2, 219-239.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology, 41*, 10-24.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2001b). Integrative motivation and second language learning: Practical issues. *Journal of Foreign Language Education and Research (Kansai University), 2*, 71-91.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C., Lalonde, R., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology 2*, 1-15.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology 13*, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition 13*, 57-72.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective factors. *Language Teaching, 26*, 1-11.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review 37*, 510-525.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal 78*, 359-368.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research, 64*,

55-117.

- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., Stewart, D. G., & Gushue, N. R. (1998). Coping with the less interesting aspects of training: Towards a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology, 20*, 251-261.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. I. (1998). The joint effects of target and purpose goals in intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 675-689.
- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 287-300.
- Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 21-49). Greenwich, CT: JAI 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.
- 速水 敏彦 (1995). 「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」. 『心理学評論』 3 (2),

171-193.

- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research, 39*, 98-108.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin, 41*, 1-17.
- 林 日出男 (2006a). 「自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成—既存尺度との比較考察—」. 『日本言語テスト学会研究紀要』 9, 117-128.
- 林 日出男 (2006b). 「クラスター別に見る英語学習動機づけの高校から大学への変化—内発的・外発的動機づけの関係を軸に—」 『熊本学園大学文学・言語学論集』 13, 1, 1-18.
- Hayashi, H. (2008). Roles of intrinsic and extrinsic motivation in learning English in Japan: Insights from different clusters of Japanese high school students. *JACET Journal, 48*, 1-13.
- 林 日出男 (2011). 「高校高学年での英語学習における入試緊張・動機づけ・自己調整・学習意欲・学習時間の因果モデル」 『JACET 九州・沖縄支部紀要』 16, 1-14.
- Hayashi, H. (2013). Dual goal orientation in the Japanese context: A case study of two EFL learners. In M. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 75-92). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabani (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action psychology* (pp. 134-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hidi, S., & Berndorff, D. (1998). Situational interest and learning. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger, & J. Barumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 74-90). Kiel, Germany: IPN.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127.
- Higgins. E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory of relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319-340.
- 廣森 友人 (2003a). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか：自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」. *JALT Journal, 25*, 173-186.
- 廣森 友人 (2003b). 「何が英語学習者の動機づけを高めるのか：自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査研究」. *STEP (Society for Testing English Proficiency) Bulletin, 15*, 142-151.
- 廣森 友人 (2003c). 「発達の視点に基づいた動機づけの検討：高校生英語学習者の場合」. *HELES (Hokkaido English Language Education Society) Journal, 3*, 71-81.
- 廣森 友人 (2005). 「外国語学習の動機づけを高める3つの要因：全体傾向と個人差の観点から」. *JACET Bulletin, 41*, 37-50.
- Honda, K., & Sokyū, M. (2004). Multiple models of motivation for Japanese EFL learners: An investigation into concepts in different paradigms. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan), 15*, 41-50.
- Johnson, J. (1996). Learning orientations, motivation and EFL proficiency in first-year Japanese university students. *Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics, 8*, 50-58.
- Kanfer, R. (1996). Self-regulatory and other non-ability determinants of skill acquisition. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 404-423). New York: Guilford Press.
- Kerlinger, F. N., & Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 木村 裕三 (1999). 「外国語学習における動機づけ」『鳴門英語研究』12 & 13 合併号, 1-12.

- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23, 1, 47-68.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). New York: University of Rochester Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- 小磯 かをる (2005). 「日本人英語学習者の動機付け—JGSS-2003 のデータ分析を通して—」 『JGSS 研究論文集』 4, 79-91.
- 小泉 令三・甲斐 照章 (1992). 「中学3年間の英語学習における学習態度・動機および能力自己評価の変化」 『福岡教育大学紀要、第4冊分、教職科編』 41, 297-307.
- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English and Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35, 1-11.
- Konishi, M. (1990). Changes in motivation for English language learning: A series of four measurements. *The IRLT (the Institute for Research in Language Teaching) Bulletin*, 4, 1-23.
- Kruglanski, A. W., Friedman, I., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, 606-617.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). W. Berlin & New York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). Historical perspectives in the study of action control. In

- J. Kuhl & Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 89-100). W. Berlin & New York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J., & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology: The Minnesota Symposium on Individual Differences* (pp. 343-374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 倉八 順子 (1997, 9 月). 「英語学習の学習意欲の発達的变化」第35回 JACET 全国大会 (大谷大学) 口頭発表.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*, *15*, 224-237.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1985). On the predictive validity of the Attitude/Motivation Test Battery. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *6*, 403-412.
- Lepper, M. R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 294-330). New York: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, *16*, 187-208.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*, 129-137.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Lepper M. R. & Malone, T. W. (1987). Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Cognitive and affective process analysis* (pp. 255-296).

Hillsdale, N J: Erlbaum.

- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialden, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23-50). New York: Cambridge University Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Losier, G. F., Perreault, S., Koestner, R., & Vallerand, R. (2001). Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the self-determination scale of political motivation. *Journal of Research in Personality, 35*, 41-61.
- Loveland, K. K., & Olley, J. G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development, 50*, 1207-1210.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning, 22*, 261-273.
- Lyczak, R., Fu, G. S., & Ho, A. (1976). Attitudes of Hong Kong bilinguals toward English and Chinese Speakers. *Journal of Cross-Cultural Psychology 7*, 425-438.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399-427.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 167-210). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Matsukawa, R., & Tachibana, Y. (1996). Junior high school students' motivation towards English learning: A cross-national comparison between Japan and China. *Annual*

- Review of English Language Education in Japan*, 7, 49-58.
- Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H., & Mohamed, A. A. R. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 171-207). San Diego, CA: Academic Press.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (2000). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 259-279.
- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.) *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99-115). Tokyo: Aoyama Gakuin University.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Miyahara, F., Namoto, M., Murakami, R., Kinoshita, M., & Yamamoto, H. (1995). English proficiency and English learning attitudes of university students in Japan: in comparison with those in China and Korea. 『言語科学（九州大学言語文化部言語研究会）』 30, 35-60.
- Mori, S. & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.
- Nakata, Y. (1995a). New attitudes among Japanese learners of English. In K. Kitao, S. K. Kitao, J. H. Miller, J. W. Carpenter, & C. C. Rinnert (Eds.), *Culture and Communication* (pp. 173-184). Kyoto: Yamaguchi Shoten.
- Nakata, Y. (1995b). New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher*, 19(5), 17-20.
- 中田 賀之 (2001). 「英語学習動機づけ研究：量的データと質的データ融合に向けての試み—大学1年生の意識調査を用いて—」 『社会文化研究所紀要（九州国際大学社会文化研究

- 所) 』 48, 117-138.
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning, 51*, 107-144.
- Noels, K. A. (2001b). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal, 83*, 23-34.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review, 57*, 424-442.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57-85.
- 小栗 裕子 (2001). 「英語学習の動機づけ—大学入学時と1年後を比較して—」 『滋賀県立大学国際教育センター研究紀要』 6, 89-99.
- 岡田 涼 (2005). 「友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討—自己決定理論の枠組み—」. 『パーソナリティ研究』 14, 101-112.
- Oller, J. W., Jr., Baca, L., & Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. *TESOL Quarterly, 11*, 175-183.
- Oller, J. W., Jr., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning, 27*, 1-27.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 78*, 12-28.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System, 38*, 467-479.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Pierce, W. D., & Cameron, J. (2002). A summary of the effects of reward contingencies on interest and performance. *Behavior Analyst Today, 3*, 221-228.
- Pierson, H. D., Fu, G. S., & Lee, S.-Y. (1980). An analysis of the Relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong Kong. *Language Learning, 30*, 289-316.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences, 11*, 335-354.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachier, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychological Measurement, 53*, 801-813.
- Pittman, T. S., Emery, J., & Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 789-797.
- Rathunde, K. (1993). The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 8, pp. 59-98), Greenwich, CT: JAI Press.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 385-405.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and*

- extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-429.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new definitions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). When rewards compete with nature: The understanding of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). San Diego, CA: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectal perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory* (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736-750.

- Ryan, S. (2008). The ideal selves of Japanese learners of English. (Doctoral dissertation, University of Nottingham). Retrieved August 19, 2012, from <http://etheses.nottingham.ac.uk/550/1/ryan-2008.pdf>
- Ryan, S. (2009a). Ambivalence and commitment, liberation and challenge: investigating the attitudes of young Japanese people toward the learning of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *30*, 405-420.
- Ryan, S. (2009b). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 桜井 茂男 (1997). 『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる—』 誠信書房.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affects, and self-regulation* (pp. 203-228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sansone, C., & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 341-372). San Diego, CA: Academic Press.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, *10*, 175-186.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2006). Maintaining activity engagement: Individual differences in the process of self-regulating motivation. *Journal of Personality*, *74*, 1697-1720.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task?: Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 379-390.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, *67*, 701-733.
- Sawaki, Y. (1997). Japanese learners' language learning motivation: A preliminary study. *JACET Bulletin*, *28*, 83-96.
- Schumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 154-180). New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist* 32, 195-208.
- Seargeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evaluation of a global language*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Seligman, M. E. P. (1968). Chronic fear produced by unpredictable electric shock. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66, 402-411.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). New York: The University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546-557.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 37, 341-359.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-cultural comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 79, 691-700.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.

- 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 田中 希穂 (2001). 「自己決定理論による動機づけの検討—自己調整学習への影響を含めて—」. 『文化学年報』(同志社大学文化学会) 50, 1-17.
- Teweles, B. (1996). Motivational differences between Chinese and Japanese learners of English as a second language. *JALT Journal*, 18(2), 211-228.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, 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.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. B., & Vallieres, E. F. (n.d.) . Academic Motivation Scale (AMS-C 28): College version. Retrieved September 24, 2005, from http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/echelles/EMEC_en.pdf
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on

- intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Weiner, B. (1992). Motivation. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., Vol. 3, pp. 860-865). New York: Macmillan.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R. (2003) Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41, 381-409.
- 山本 廣基 (1993).「日本人大学生の英語学習における動機と態度——英語学力との関係——」. 『西南女学院短期大学紀要』 40, 1-14.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-33.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal* 86, 54-66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*(pp. 144-163). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.