

学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への 認識に与える影響

廣森友人

Abstract

Recent research investigating how the motivation to learn an L2 can be enhanced has included several studies that detail and organize numerous motivational strategies, as well as a number of educational intervention studies conducted on the basis of a motivation model. Although a large number of these studies showed that motivational strategies had a positive effect on L2 development, this effect tended to vary according to differences between individual learners. This study investigated how L2 learners perceive motivational strategies and whether these perceptions differ depending on their motivation and language proficiency. The results showed that (1) motivational strategies can be classified into four groups (i.e., promoting positive self-evaluation, increasing self-confidence, setting appropriate learning goals, and making learning stimulating), and (2) learners with different motivations and language proficiency appraised the effectiveness of motivational strategies in different ways. Based on the results, some educational implications when considering a teaching method are provided.

Keywords : 動機づけ方略 (motivational strategies), 動機づけ (motivation), 英語熟達度 (English proficiency), 個人差 (individual differences)

はじめに

近年、学習者の動機づけを高めると想定される指導方法（いわゆる、動機づけ方略）の効果を検証した研究が報告され始めている。本研究では、教育者が利用する動機づけ方略に対して、学習者はどのような認識を持っているのかを明らかにするとともに、その認識が彼らの英語熟達度や英語学習に対する動機づけによってどのように異なるのかを検討する。その上で、より効果的な学習支援を展開するためにはどういったことに留意すべきかを、動機づけのプロセスモデルの観点から考察する。

1. 研究の背景

第二言語動機づけ研究の概観

これまでの第二言語（L2）動機づけ研究は、その目的によって、「動機」(motive)、「動機づけ」

(motivation), 「動機づける」(motivating) に関する研究に大別できる。「動機」とは、行動(この場合、第二言語を学ぶという行為)の目標や目的(質的側面)を規定するものであり、一般には学習目的や学習理由に相当する。「動機づけ」とは、前者に加え、実際の行動の強さ(量的側面)を規定するものであり、これは動機を成就させるプロセスに相当する。「動機づける」とは、教師の指導や学習者の自己動機づけによって、行動の質的・量的側面への介入を志向するものであり、動機づけプロセスの推進を支援する働きを持つものに相当する。

「動機」「動機づけ」を扱った研究は、第二言語学習における「動機づけ理論」(motivation theory)の構築に多大な貢献を果たしてきた(Dörnyei, 2001a)。現在はこれまでに得られた知見を基盤とし、どのようにすれば第二言語学習への動機づけを高めることができるのか、学習者を「動機づける理論」(motivating theory)の構築といった、より実的な問題を直接的に扱った研究が増えつつある。そこで以下では、教育活動一般を対象とした研究、第二言語学習に特化した研究の成果から、「動機づける」を扱った研究の現状と課題を整理する。

教育活動一般を対象とした研究

教育者が日常的教育活動を行う上でとりわけ関心を持つのは、目前の学習者の動機づけをどのように高めたらよいかということであろう。実際、教育現場においては、教育者は長い間にわたって、学習者の動機づけの問題に試行錯誤してきた。そのような現状に対して、教育活動一般を対象とした研究の成果からは、数多くの有益な知見を得ることができる。

例えば、Epstein (1988) は、授業を構成する主要要素を(1)課題(task)、(2)権限(authority)、(3)報酬(reward)、(4)グループ化(grouping)、(5)評価(evaluation)、(6)時間(time)に分類し、それぞれの頭文字を取って「TARGET」と呼んでいる。その上で、教師は授業の中でこれらの要素をうまく操作することによって、学習者の動機づけを高めることができている。この他、類似した研究成果を整理すると、表1のようにまとめることができる。これらはいずれも教育的応用を主眼としたものであり、教育者がどのような点に着目して授業や学習活動を組み立てたらよいか、具体的なヒントを与えてくれるものとなっている。

表1 動機づけを高める要因を扱った研究例

研究例	モデルの名称	具体的な動機づけ要因
Epstein (1988)	TARGET Model	1) 課題 2) 権威 3) 報酬 4) グループ化 5) 評価 6) 時間
Keller (1992)	ARCS Model	1) 注意 2) 関連性 3) 自信 4) 満足感 1) 学習者の注意を喚起する
Gagne, Briggs, & Wager (1988)	Nine Events of Instruction	2) 授業の目標を知らせる 3) フィードバックを与える 他(計9要因)
Deci & Ryan (1985, 2002)	Basic Psychological Needs	1) 自律性の欲求 2) 有能性の欲求 3) 関係性の欲求
Schumann (1997)	Component Process Model	1) 新奇性 2) 快適性 3) 目標重要性 4) 解決可能性 5) 規範・自己両立性

第二言語学習に特化した研究

第二言語学習の研究文脈においても、関連する研究が徐々にではあるが報告されている。この分野でとくに注目すべき研究としては、多くの動機づけ方略（motivational strategies）を精緻化し、体系化されたモデルの形でまとめた Dörnyei (2001b) が挙げられる。この研究では、動機づけの可変性を重視したプロセスモデル（Dörnyei & Ottó, 1998）の観点から、動機づけ方略を行動前段階（pre-actional stage）、行動段階（actional stage）、行動後段階（post-actional stage）の各段階に整理・提示している。

図1は、上述した動機づけのプロセスと動機づけ方略との関連を簡略化したものである。行動前段階においては、動機づけはまずもって生み出されなければならない。したがって、ここでは目標設定や実際の行動開始を支援するような働きかけが必要となる（例：教室内の雰囲気、適切な集団規範）。次に、行動段階においては、生み出された動機づけが維持、あるいは保護されなければならない（例：動機づけを高める課題の提示、自信や自律性の促進）。最後に、行動後段階においては、学習のプロセスが回顧的に評価される（例：動機づけを高めるフィードバック、学習に対する満足感）。教育者は授業が思うように進まないと感じた時や、自らの指導法を振り返りたいと感じる時などは、こういった要素が指導実践にうまく取り入れられているかどうか、確認することが重要になると考えられる。

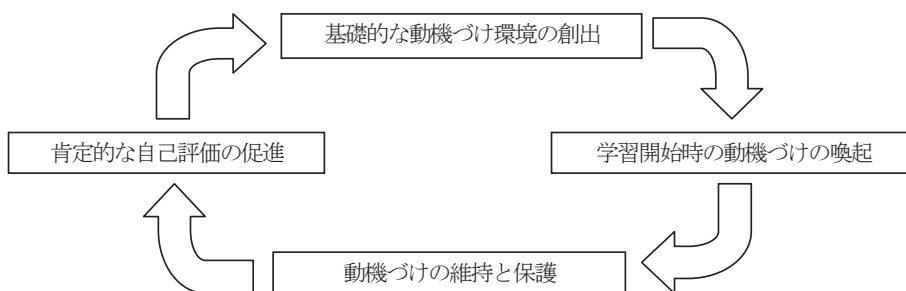


図1 動機づけを高める指導実践の構成要素（Dörnyei, 2001b: 29 を一部改編）

動機づけ方略を扱った研究の課題

上述した研究はあくまで理論的なものだが、このモデルを基盤として、動機づけを高める授業や指導法の効果を実証的に検証した研究も行われている。例えば、Hiromori (2006) では自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）において、内発的動機づけを高める要因として想定される「3つの心理的欲求」（自律性、有能性、関係性）を取り入れたライティング活動を12週間にわたって行い、その効果を調べている。質問紙調査、自由記述調査の分析結果からは、全般的には動機づけ方略を取り入れた指導の効果が確認された。ただし、その一方で、動機づけが比較的低い段階にある学習者は、有能感や他者との関係性を満たすような学習支援を求める傾向があるのに対して、すでに高い動機づけを発達させている学習者は、自らの学習プロセスに対する責任や選択といった自律性の欲求を満たすような学習支援を必要とする傾向が見られた。

また、田中 (2010) では同様のアプローチを用いた調査をリスニング活動、スピーキング活動を対象に実施している。この調査では、15週にわたる教育介入の中で3時点にわたって動機

づけの調査を行い、その経時的变化を英語熟達度が異なるグループごとに検討している。質問紙調査、自由記述調査の分析結果からは、熟達度が比較的高い学習者にとっては動機づけ方略を取り入れた指導が効果的だったのに対して、熟達度がそれほど高くない学習者にとっては指導の効果は限定的だったことが確認された。3つの心理的欲求の役割に関しては、熟達度による顕著な差は見られず、リスニング活動では有能性と自律性の欲求、スピーキング活動では有能性と関係性の欲求がそれぞれ重要な動機づけ要因として機能していた。

以上の研究結果から、動機づけ方略を取り入れた指導実践にはある程度の効果が期待できる一方、その効果には学習者の現在の動機づけや英語熟達度といった個人差が伴う可能性が示唆される。そこで、本研究ではそのような個人差の果たす役割に焦点を当て、学習者の英語熟達度、動機づけ、さらにそれらの組み合わせによって、彼らの動機づけ方略に対する認識はどのように異なるのかを調査する。そのことを通じて、学習者の個人差に応じた、より効果的な学習支援の在り方について理解を深めたいと考える。

2. 方法

調査協力者

本研究の調査協力者は、必修科目として英語の授業を受講する大学生355名であった。調査協力者は、3つの異なった大学（1つは国立大学、2つは私立大学）に所属し、人文系（ $n = 105$ ）、社会系（ $n = 123$ ）、理科系（ $n = 127$ ）のいずれかを専攻していた。調査協力者を選定するにあたっては、さまざまな属性と英語力を有する学習者を含むように配慮した。

調査内容

本研究の調査内容は、以下の3点から構成された。

(1) 英語熟達度

学習者の英語力を同定するにあたっては、標準化された英語試験のスコアを利用した。スコアの平均、標準偏差を基準とした結果、本研究の調査協力者は英語力の高低によって、英語下位群（ $n = 111$ ）、英語中位群（ $n = 115$ ）、英語上位群（ $n = 129$ ）の3群に分類された。

(2) 英語学習に対する動機づけ

Hayashi (2005)、Hiromori (2006, 2009) を参考に、計5項目からなる質問紙尺度を作成した。質問紙の冒頭には、「英語学習に対して、どのような認識を持っているのか把握することを目的とする」調査であることを記載した。各質問項目には、「まったく当てはまらない」から「とてもよく当てはまる」の5件法で回答を求め、合計得点が高いほど、動機づけの程度が高いことを示すものとした。スコアの平均、標準偏差を基準とした結果、本研究の調査協力者は動機づけの高低によって、動機低位群（ $n = 102$ ）、動機中位群（ $n = 138$ ）、動機高位群（ $n = 115$ ）の3群に分類された。

(3) 英語学習に対する動機づけ方略

Dörnyei (2001b) を参考に、計 35 項目からなる質問紙尺度を作成した。質問紙の冒頭には、「英語の授業における指導方法に対して、どのような認識を持っているのか把握することを目的とする」調査であることを記載した。各質問項目には「決して授業に取り入れてほしくない」から「是非、授業に取り入れてほしい」の 5 件法で回答を求めた。探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い、カイ 2 乗検定による適合度の高さ、パターン行列の解釈のしやすさなどから、最終的に 4 因子モデルを採択した。また、採択したモデルに対して、検証的因子分析（最尤法）を行い、モデルの妥当性を確認した（適合度指標は GFI = .85, AGFI = .82, CFI = .80, RMSEA = .07）。

各因子に含まれる項目内容から、第 1 因子を「肯定的な自己評価の促進」（9 項目、 $\alpha = .79$ ；「失敗は努力と学習不足に帰属する」「学習者の満足感を高める」など）、第 2 因子を「励まし・自信の支援」（9 項目、 $\alpha = .77$ ；「学習者の自信を育む」「言語に対する不安を軽減する」など）、第 3 因子を「適切な目標・規範設定」（7 項目、 $\alpha = .70$ ；「学習者自身による目標設定を奨励する」「集団の決まりを作成する」など）、第 4 因子を「興味・関心の喚起」（3 項目、 $\alpha = .70$ ；「学習をより興味深く楽しいものにする」「学習者を活動に積極的に参加させる」など）とした。

なお、以下においては、各因子の合計得点を分析の対象とし、合計得点が高いほど、その指導方法に対して肯定的な認識を示すものとした。

研究仮説

研究仮説としては、先述した研究の背景から、「英語熟達度や動機づけなどの個人差によって、学習者の動機づけ方略に対する認識は異なる」を設定した。そのような仮説を検証するため、英語学習に対する動機づけ方略をいくつかのカテゴリーに分類し、英語熟達度と動機づけの程度によって、各カテゴリーに対する認識に違いが見られるのかどうかを検討した。

3. 結果

動機づけ方略の記述統計と因子相関

表 2 には、動機づけ方略の因子ごとの平均得点と標準偏差、因子間の相関係数を示す。各因子の平均から、本研究の調査協力者は動機づけ方略全般に対して肯定的な認識を持つ一方、「適切な目標・規範設定」についてはそれほど重要視しない傾向が見られた。このことから、学習者は必ずしも学習目標や集団規範の設定が自らに任せられる状況を好むとは限らないことが示唆された。また、各因子間には概ね、中程度の相関 ($r = .32 \sim .49$) が確認された。

表 2 各因子の平均・標準偏差と因子相関

	平均	標準偏差	1	2	3	4
1. 肯定的な自己評価の促進	3.48	0.50	-			
2. 励まし・自信の支援	3.64	0.50	.49**	-		
3. 適切な目標・規範設定	2.93	0.53	.43**	.38**	-	
4. 興味・関心の喚起	3.74	0.67	.46**	.41**	.32**	-

(** $p < .01$)

英語熟達度、動機づけと動機づけ方略に対する認識との関連

英語熟達度、動機づけの程度によって、動機づけ方略に対する認識に差があるのかどうかを検討するために、独立変数を英語熟達度×動機づけ、従属変数を動機づけ方略の各因子における平均得点とする2要因分散分析を行った。表3には、分析の結果から得られた各主効果と交互作用のF値を示す。「適切な目標・規範設定」については、英語熟達度と動機づけの程度による交互作用が認められた ($F(4, 346) = 4.38, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .05$)。そのため、単純主効果の検定と多重比較を行ったところ、英語熟達度については、英語下位群における動機づけの単純主効果が有意であり ($F(2, 346) = 5.66, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .03$)、動機低位群、中位群よりも高位群の方が「適切な目標・規範設定」に対してより肯定的な認識を持つ傾向にあった。また、動機づけについては、動機高位群における英語熟達度の単純主効果が有意であり ($F(2, 346) = 10.79, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .06$)、英語中位群よりも下位群、上位群の方が同様の認識を持つ傾向が見られた(図2)。

表3 英語熟達度×動機づけの程度による2要因分散分析の結果(F値)

	英語熟達度の主効果	動機づけの主効果	交互作用
1. 肯定的な自己評価の促進	1.92	17.46**	1.18
2. 励まし・自信の支援	2.93	9.71**	2.14
3. 適切な目標・規範設定	4.78**	2.92	4.38**
4. 興味・関心の喚起	0.27	16.37**	0.98

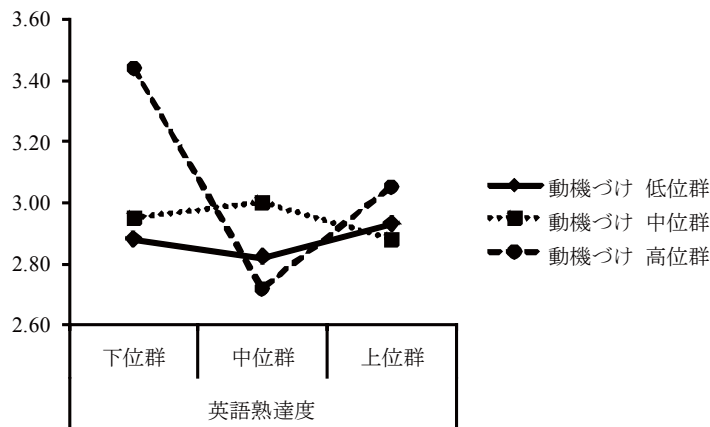
(** $p < .01$)

図2 「適切な目標・規範設定」における交互作用の結果

次に、「肯定的な自己評価の促進」「励まし・自信の支援」「興味・関心の喚起」については、動機づけの主効果がそれぞれ有意であった(順に、 $F(2, 346) = 17.46, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .09$; $F(2, 346) = 9.71, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .05$; $F(2, 346) = 16.37, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .09$)。そのため、多重比較を行ったところ、動機づけの高い学習者の方が各動機づけ方略に対してより肯定的な認識を示していた(「肯定的な自己評価の促進」: 低位群/中位群 < 高位群, 「励まし・自信の支援」: 低

位群 < 高位群, 「興味・関心の喚起」: 低位群 < 中位群 < 高位群)。

以上の結果から、動機づけが低い学習者に比べ高い学習者の方が、動機づけを高めると想定される指導方法により肯定的であること、さらに目標設定、規範設定といった動機づけ方略については、学習者の動機づけと英語熟達度の組み合わせによって、その認識には違いが見られることが示唆された。

4. 考察

本研究の結果から、動機づけを高める上で有効だと考えられる動機づけ方略には、表2（前掲）に示したような4つのカテゴリーが見られた。これらの各カテゴリーを Dörnyei & Ottó (1998) による動機づけのプロセスモデルの観点から整理すると、「適切な目標・規範設定」「興味・関心の喚起」は行動前段階、「励まし・自信の支援」は行動段階、「肯定的な自己評価の促進」は行動後段階に対応するものであり、一連の動機づけプロセスを包含していることが確認できる。

次に、他の動機づけ方略に比べ、「適切な目標・規範設定」に関してそれほど肯定的な認識が得られなかったことは注意を要する。とりわけ、学習者自身による学習目標の設定は、彼らの意思で主体的に学習に取り組む上での前提となる。そのため、教育者はそのような機会を学習者に提供することが重要だと考える傾向にある。一方で、例えば Iyenger & Lepper (1999) は、一般に西洋文化では「(自ら) 選択をする」ことが好まれるのに対して、非西洋文化では常にそうとは限らず、時には「(親しい人に) 選択をしてもらう」ことの方が好まれることを指摘している。これらを本研究の結果に照らし合わせるならば、学習者と教育者がそれぞれ重要だと考えるものの間に齟齬があり、両者の学習方法や指導方法の間に“Style Wars” (Oxford, Ehrman, & Lavine, 1991) が生じている可能性が示唆される。このような問題に対する解決策については後述する。

また、本研究の結果から、英語熟達度や動機づけが異なる学習者は、多くの動機づけ方略に対してそれぞれ異なった認識を持つ傾向にあること、とりわけ熟達度に比べて、動機づけはより大きな影響力を有する傾向にあることが示された。Dörnyei (2001b) などに見られる動機づけ方略の一覧は、適応的な動機づけを発達させている学習者の情報をもとに、いわば「トップダウン」的に作成されている。学習者の現在の動機づけによって、動機づけ方略の効果が異なる可能性が示されたことから、今後は動機づけがより低い学習者に焦点を当て「ボトムアップ」的な視点から動機づけ方略を整理することが必要になるであろう。

では、これまでに得られた知見は、実際の教育実践にどのように活かすことができるのだろうか。以下では、先述した Dörnyei & Ottó (1998) のプロセスモデルの観点から考察する。まず、行動前段階において、動機づけを効果的に喚起するためには、学習者の興味・関心を喚起するような適切な学習目標や学習課題の設定が必要不可欠となる。教育的な観点から見ても、動機づけ研究の観点から見ても、学習指導上もっとも望ましい状態は、教育者は重要（あるいは、必要）と認識している内容を指導し、学習者は重要（あるいは、必要）と認識し、さらに現在の自分の能力ではできないと認識している内容を学習している状態であろう。こういった状態をできるだけ作り出すところに、動機づけを高める指導実践のカギがあり、“Style Wars” の解決

へのヒントがある。

次に、実際の行動段階において、動機づけを効果的に維持していくためには、励まし・自信を促進するような働きかけや学習者の自尊心を保護することが有効だと考えられる。英語学習に限らず、どのような活動にも、その成就には一定程度の忍耐力や粘り強さが求められるため、多様な動機づけを継続的に維持できる学習環境は必要不可欠である。ここでは、例えば、学習者間や学習者－教師間で「学習記録ノート」「リアクション・ログ」を通じた学習上のアドバイスや情報交換を行うことにより、連帯感を育てるだけでなく、互いのラポートを高めることができる。あるいは、動機づけに肯定的な影響を与えると想定される要因、具体的には学習方略（Oxford, 1996）や自己効力感（Bandura, 1997）といった要因をうまく利用することによって、動機づけの継続的な発達を支援することができると考えられる。

最後に、行動後段階においては、肯定的な自己評価を促進するようなフィードバックを与えることにより、のちの学習への効果的な橋渡しをするだけでなく、動機づけプロセスの好循環を生み出すことができる。ここでは、学習成果を「見える化」し、何ができるようになり何が課題として残っているのか客観的に確認することにより、次の行動へのより良い動機づけを与えることができる。また、学習目標は全体で共有するものに加え、学習者が個別に設定するものを準備したり、学習状況に応じて、発展学習や自主学習のヒントを与えることができれば、彼らの熟達度や動機づけに応じた自己評価につなげられるであろう。さらに、評価方法には、相対評価、絶対評価、個人内評価（自己評価）など、さまざまな方法が提案されている。これに関しても、各評価方法の特徴を踏まえ、バランスの取れた評価を実施することにより、学習者の個人差に応じた、かつ彼らの動機づけを高めるような評価が可能になるものと考えられる。

おわりに

本研究では、第二言語学習に影響を与えるとされる個人差要因のうち、とくに動機づけと英語熟達度に焦点を当て、動機づけを高めると想定される指導方法（動機づけ方略）との関連を調査した。その結果、すでに高い動機づけを有している学習者に求められる指導法と、そうでない学習者に求められる指導法は異なる可能性があること、さらに前者の学習者に関しては、英語熟達度の程度との組み合わせも考慮する必要があることが示唆された。これらのことから、授業実践に伴う学習者の個人差を把握し、それを適切に踏まえた学習支援こそが求められると言える。

引用文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University

- Press. (米山朝二・関昭典 (訳) (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』東京：大修館書店.)
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. McRae (Eds.), *Policies for America's schools: Teachers, equity, and indicators* (pp.89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design* (3rd Edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese EFL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Hiromori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. *JACET Bulletin*, 43, 1-14.
- Hiromori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, 37, 313-321.
- Iyenger, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.
- Keller, J. M. (1992). Enhancing the motivation to learn: Origins and applications of the ARCS model. 『東北学院大学教育研究所紀要』 11, 45-67.
- Oxford, R. L. (Ed.) (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. L., Ehrman, M. E., & Lavine, R. Z. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In S. Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs* (pp.1-25). Boston: Heinle & Heinle.
- Schumann, J. H. (1997). *The neurobiology of affect in language learning*. Malden, MA: Blackwell.
- 田中博晃 (2010) 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」 *JACET Journal*, 50, 63-80.

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（課題番号：22720224）による成果の一部である。