

ボトムアップアプローチによる *motivational strategies* の開発と効果検証

田中 博晃
近畿大学

Development of Motivational Strategies Through a Bottom-up Approach and Examination of Their Effectiveness

Tanaka, Hiroaki
Kindai University

Abstract

本研究の目的はボトムアップアプローチによって内発的動機づけを高める *motivational strategies* の開発 (調査 1) と, その効果検証 (調査 2) である。調査 1 で英語授業が嫌いな習熟度の低い日本人大学生 49 名に自由記述形式の質問紙調査から得られたデータを質的に分析した結果, 学習者は〈周りからの孤立〉などから自分自身の「英語力不足の実感」を経験し, それに「やる気を削ぐ要因」が加わることで「嫌気」や「苦手意識」が生まれるという過程が示された。そこで〈周りからの孤立〉と「英語力不足の実感」を解消するために目標達成学習とペアワークを中心にした協同学習を *motivational strategies* として設定した。調査 2 でこの方法を取り入れた授業を 45 名の日本人大学生に 15 週間行い, 3 欲求および内発的動機づけの変動を検討した。その結果, 調査協力者の 3 欲求および英語授業レベルの内発的動機づけ, 取り組みが有意に高まったことが示された。

Keywords: *motivational strategies*, 英語授業, 内発的動機づけ

1. 研究の背景

近年の外国語教育分野での動機づけ研究では「動機づけ概念」(*motivation*) を扱う理論研究よりも, 学習者を「動機づけること」(*motivating*) を扱った研究が主流になっている (Boo et al., 2015)。「動機づけること」を扱う研究の中で, 特に授業で教員が学習者の動機づけを高めるための具体的な方法を *motivational strategies*¹ (Dörnyei, 2001) と呼ぶ。動機づけ理論に基づいて *motivational strategies* が体系化されたのは Dörnyei and Csizér (1998) の「言語学習者を動機づけるための 10 箇条」(*Ten Commandments for motivating language learners*) と呼ばれる「動機づけを高めるマクロ方略」(*motivational macrostrategies*) で, その後の理論的整備 (Dörnyei, 2001) や追跡調査 (Cheng & Dörnyei, 2007) を踏まえ, 現在では主に 4 つの方向性で研究が行われている。それらは (1)

motivational strategies の考案（例えば Dörnyei, 2001）, (2) 教員による motivational strategies の有用性や実行可能性の評価（例えば Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013; Sugita McEown & Takeuchi, 2012）, (3) 横断研究による motivational strategies と動機づけ変数の関連性（例えば Papi & Abdollahzadeh, 2012）, (4) 準実験研究による motivational strategies の効果検証（例えば Alrabai, 2016; Moskovsky et al., 2013）である。

この中でも (3) と (4) は学習者から motivational strategies に関連する変数のデータ収集をする点で共通するが, (3) は 1 時点の質問紙調査による動機づけと motivational strategies の因果関係や相関関係の推定する横断研究に対して, (4) の研究はランダム化していない既存の外国語クラスに所属する学習者を対象に教員が教育的介入として motivational strategies を実践し, その効果をプレ測定とポスト測定で統計的に比較する研究である。(4) の研究は motivational strategies の効果を直接検証できるため Gardner and Tremblay (1994)が必要性を指摘していたものの, その実行の難しさから研究数が極めて少ない分野である (Howard, 2023)。著者が把握している限りでの大規模調査は Moskovsky et al. (2013)が初めてである。サウジアラビアの教員 14 名と EFL 大学生 296 名を対象にした準実験研究で Dörnyei and Csizér (1998)と Cheng and Dörnyei (2007)の motivational strategies の効果検証を行った結果, 内発的動機づけを教育的介入によって上昇させた。Moskovsky et al. (2013)の研究をさらに深化させた Alrabai (2016)は 437 名のサウジアラビア人 EFL 大学生を対象に motivational strategies の効果を動機づけ面だけでなく, 学力の上昇の観点から準実験研究を行い, 内発的動機づけだけでなく英語力も上昇させることに成功した。

Moskovsky et al. (2013)や Alrabai (2016)に共通するのは動機づけ理論からトップダウンで考案された motivational strategies を使用した点である。Alrabai (2016)では Dörnyei and Csizér (1998)や Dörnyei (2001)などの先行研究で理論的に導き出された motivational strategies を 62 個まで絞り込み, 予備調査で 204 名の EFL 教員への質問紙調査からそれらの有効性を調査し, 評価が高かった 6 個の方略を本実験で採用した。つまり先行研究で理論ベースで考案された motivational strategies を教育現場で実践する, いわばトップダウン型の研究と言えよう。

一方で motivational strategies の有用性は個人差要因や文脈・環境に依存していることが複数の研究から示されている (Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013; Koh, 2020; Ruesch et al., 2012)。例えば「学習者の自律を促す」(*promoting learners' autonomy*) は内発的動機づけを高める効果があるとされ, 個人主義や自主性が重視される欧米圏の学習者に有効とされているが, 教員中心の授業が進められる韓国などのアジアの国では必ずしもそうではない (Guilloteaux, 2013; Ruesch et al. 2012)。また同じアジアの国であっても motivational strategies の有用性は異なるようだ。例えば Guilloteaux (2013)では「教室での肯定的な雰囲気づくり」(*generating a positive classroom climate*) や「適応的なグループダイナミックスの促進」(*generating adaptive group dynamics*) は台湾では有

用と見されている一方、韓国では重視されていないことを報告している。また「グループでの団結や規律を促す」(*promoting group cohesiveness and set group norm*)では、同じ EFL 環境の国であっても台湾では重視されるが、ハンガリーでは重視されていない (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998)。

つまり理論をベースに作成した *motivational strategies* であっても、対象者を取り巻く環境や文化、個人差要因が影響し、その有効性や重要性は必ずしも一律ではないと考えられる。上述の研究は国際比較だが、そのような差は同じ国、あるいは同じ文化を共有する学習者の間でも個人差があると考えられる。例えば将来に海外で英語を使う職業を目指す学習者には異文化に親しみを持たせる *motivational strategies* や異文化理解を促す *motivational strategies* が有効かもしれないが、英語とは関係のない専門職を目指す学習者に同じ効果は必ずしも期待できないだろう。つまり教員が学習者の動機づけを高めるには、その学習者の特性やニーズ、環境を考慮に入れながら *motivational strategies* を作成、修正、あるいは組み合わせる必要があるだろう。そのようなアプローチは、上述の理論から *motivational strategies* を導き出すトップダウンアプローチと対比させ、本研究ではボトムアップアプローチと呼ぶ。ボトムアップアプローチならば、カリキュラムや教科書などの教育現場の状況を加味しながら学習者の実態に合わせた *motivational strategies* を設計できると考えられる。

先行研究による理論ベースではなく、学習者の実態から *motivational strategies* を開発した研究として Sugita McEown and Takeuchi (2014)が挙げられる。この研究では 224 名の日本人大学生を対象に、学習態度に肯定的な影響を与えた教員のふるまいや態度を問う形式でデータ収集を行い、質的分析を通して *motivational strategies* の開発を行った。本研究は Sugita McEown and Takeuchi (2014)らの教育現場に根差した *motivational strategies* の開発の流れを汲みながらも、教育現場での問題とそれに対する解決を目指す処方的アプローチにより重点を置いた試みを行う。つまり本研究ではボトムアップアプローチを用いた *motivational strategies* の研究として教育実践の場で生じた動機づけ問題を解決するため、問題の背景を質的研究で洗い出し、改善策として *motivational strategies* を考案した上で、その効果を実際の授業の中で検証する試みを行う。特に本研究では、教育困難度の高いと考えられる、英語授業が嫌いで、かつ習熟度の低い学習者に焦点を当てる。

2. 目的

本研究では英語授業が嫌いで習熟度の低い学習者の *motivational strategies* の考案と効果検証をボトムアップアプローチで行う。調査 1 として、英語授業が嫌いになるメカニズムの検討を通して、*motivational strategies* の作成を行う。調査 2 として、その方略を使用した授業実践を行うことで効果検証を行う。

3. 調査1

3.1 調査協力者と手続き

調査協力者は理系学部に所属する大学1・2年生49名で、習熟度はTOEICで330点、英検では4級相当である。まず英語の授業が嫌いな学習者を判別するため、4月の初回の授業時間の内、10分程度を使って質問紙調査を行った。質問紙は「英語学習が好きだと思う」という質問項目に対して、4件法（1：ちがう、2：ややちがう、3：ややその通り、4：その通り）で回答する項目と、その理由を記載する自由記述項目を設定した。ただし、この単純な1項目による4件法の結果だけでは、調査協力者の分類の妥当性を十分に確保できない可能性がある。そこで田中（2014）の内発的動機づけの質問項目を用いた量的測定を合わせて行い、分類の裏付け作業を行った。

具体的には、内発的動機づけを特性レベルと英語授業レベルの2つの観点から7件法で測定した。特性レベルとは Tremblay et al. (1995)の *trait motivation* であり、英語授業レベルとは *state motivation* の一種で英語授業という状況に特化した動機づけである。特性レベルの内発的動機づけ（例えば「英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るの楽しい」）は5項目（ $\alpha = .85$ ）、英語授業レベルの内発的動機づけ（例えば「英語の授業はおもしろいと思う」）は4項目（ $\alpha = .92$ ）であった。英語授業レベルで質問を設定することで、英語授業が嫌いな学習者を判別できると考えられる。

調査実施時には、調査が学術目的および授業改善目的であり、単位認定や成績には一切関係ない任意である点、個人が特定できる形での公開は行わないなどの個人情報の保護について説明した。また自由記述については、調査協力者の記述内容の質がその後の分析に大きく影響するため、なるべく具体的に回答するように指示した。また箇条書きではなく、文章で書くように指示した。

3.2 分析

本研究は、質的データを基に英語授業が嫌いになったメカニズムを明らかにし、*motivational strategies* を考案するという仮説探索的な性質を有している。つまり、質的データから理論を組み立てることで、データ自体を説明する理論を生み出すだけでなく、データを越えた説明力のある概念の生成を目指す研究である。よって、本研究では、M-GTA (*Modified Grounded Theory Approach*; 木下, 2003, 2005, 2009) を採用する。ただし M-GTA はインタビュー調査のデータ分析に適した方法であり、本研究のような自由記述データの分析にはあまり用いられない。そこで、本研究では M-GTA を自由記述データの分析にも適用できるように補強した「構造構成主義的質的研究法」(*Structure-Construction Qualitative Research Method*, 以下 SCQRM と略記) を使った M-GTA を用いる。「SCQRM を使った M-GTA」とは、M-GTA の一種で、西條 (2005, 2007, 2008) の SCQRM によって M-GTA を理論的に補強した新しい質的研究法である。この SCQRM を使った M-GTA は、その名の通り M-GTA を基盤とするが、以下の独自の特徴を持つ。

(1) 現実的制約を加味しながら M-GTA の研究手続きを研究目的に応じて柔軟に修正ができる, (2) 量的研究との組み合わせに相性が良い, (3) 結果のより妥当な一般化可能性を担保できる, という 3 点である (西條, 2007, 2008)。本研究のような実践研究的側面のある研究デザインでは, 複数回のインタビュー調査などが難しいため, 第 1 の現実制約を加味できる点は特に有用であろう。

具体的な SCQRM を使った M-GTA の手順の Step 0 として, 関心の探索的明確化を行う。つまり研究目的を明確化した上で, その研究目的に沿った形で分析の視点を設定する。次にデータ収集を行い (Step 1), それをテキスト化する (Step 2)。ただし本研究は自由記述データを用いるため, 文字起こし作業は必要なく, データをほぼそのままの形で分析に使用する。Step 3 では, テキストデータから分析ワークシートを作成し, 概念の抽出を行い, 概念名を与える。次に抽出した概念の中で類似したものを上位概念のカテゴリーに統合し, カテゴリー名を与える (Step 5)。最後に概念やカテゴリーを関係付けた概念図を作成し, それを基にストーリーラインを作成し, 解釈を行う (Step 7)。これらの手続は M-GTA と大枠では変わらないが, すべての研究プロセスにおいて研究目的と相関的に意思決定することが明確化され, また各研究プロセスで使用される用語も異なっている。

3.3 質的データの解釈の妥当性の確保

SCQRM を使った M-GTA に限らず, 質的データの解釈では分析者の独善的な解釈に陥らない配慮が必要である。そこで本研究では独善的な解釈を回避する 2 つの方策をとった。

1 つ目が分析者に第 3 者を加える方策である。質的データの分析には本研究の著者に加えて, 応用言語学の知識を持つ英語教員 1 名の合計 2 名の合議で行った。両者とも質的研究に関して専門的な知識と経験を有しており, 事前トレーニングは十分であると考えられる。分析は著者が中心に行い, その後もう 1 名と確認作業をする形式とした。具体的には, SCQRM を使った M-GTA の研究手続きに第 3 者による解釈の確認作業を Step 4 及び Step 6 として追加することで, 独善的な解釈を回避する試みを行った。

2 つ目の方策が解釈に至るプロセスの開示によって独善性を可能な限り排除する試みである。つまり, カテゴリー編成のプロセスを開示し, 解釈に至る思考プロセスのオープン化を目指した。質的分析を用いた多くの研究では, この思考プロセスがブラックボックス化されており, 他者と研究結果に対する納得を共有できずに, 結果が独善的に見えてしまうことがあった。本研究ではこのような問題を回避するために, 概念化のプロセスについて具体的に記述した。

4. 調査1の結果

4.1 分析対象者の絞込みとその特徴

質的データの分析に先立って、分析対象者の中から英語学習が嫌いな学習者を選び出した。まず4件法の質問項目から、否定的な回答（1と2）を選択した調査協力者に着目した。その結果、1を選択した調査協力者は11名で、2を選択した調査協力者は24名であった。研究計画段階では、最も否定的な回答である1を選択した調査協力者のみを分析対象とする予定だったが、2を選択した24名の自由記述項目を参照した所、1を選択した調査協力者と回答の内容に大きな差異はなかった。初回の授業での質問紙調査だったので、調査協力者がやや好意的に回答を記入した可能性もあると考え、回答の1か2を選択した調査協力者35名（男子34名、女子1名）を英語学習が嫌いな群として分析対象とした。

次に7件法の内発的動機づけの項目得点を英語学習が嫌い群とそうではない群（以降、好意群）で比較することで、群分けの妥当性を検討した。英語学習が嫌い群の特性レベルの内発的動機づけは7件法で中程度（ $M=4.26$ ）だったことから、英語学習全般に対しては強い否定意識を持っていないことが示された。一方で英語授業レベルの内発的動機づけは極めて低かった（ $M=2.74$ ）。つまり、この群の学習者はある程度英語学習の重要性を内在化しており、必ずしも英語学習を拒絶していない一方で、英語授業レベルの内発的動機づけがきわめて低いことから、主な英語学習場面である学校の英語授業に対しては動機づけが低く、これが英語嫌いにつながっている可能性がある。よって英語学習が嫌い群を以降では「英語授業が嫌い群」とする。

また英語授業が嫌い群と比較して、好意群の内発的動機づけは特性レベル（ $M=5.01$, $M_{diff}=0.76$, $t(58)=-2.53$, $p=.01$, $r=.32$ ）および英語授業レベル（ $M=3.73$, $M_{diff}=0.99$, $t(58)=-3.04$, $p=.00$, $r=.37$ ）で有意に高かったことから、群分けの妥当性が支持されたと判断した。

4.2 自由記述データの分析例

次に英語授業が嫌い群の調査協力者から得られた自由記述データを、SCQRMを使ったM-GTAで分析を行う。自由記述データの収集（Step 1）後、すべてのデータをコンピューター上に打ち込むことでテキスト化した（Step 2）結果、自由記述データはすべて合わせて2,250文字、1人あたりの平均は64.3文字であった。各記述の内容と文字数を検討した結果、1名の記述が必ずしも1つの意味内容にまとまっていなかったため、本研究の目的に照らしながらデータをみた上で、関連があると思える部分に着目し、どこからどこまでを取り上げるかという範囲の判断を行った。これはデータを切り取る切片化ではなく、研究者の選択的判断としてデータの特定の部分に着目する作業である。次にデータの内容を読み込み、それを選んだ理由を考え、解釈を絞込み、内容を適切に凝縮した表現を考案することで概念生成を行った（Step 3）。

例えば、データ番号 14 の記述は「高校での授業の時、あまり勉強していなかったのもあるが、たまに勉強して小テストに臨んだ時も、成績が思わしくなかったの、自分は英語が不得意だと思う。少しの勉強では良い成績に繋がらない」であった。この記述の「たまに勉強して小テストに臨んだ時も、成績が思わしくなかった」や「少しの勉強では良い成績に繋がらない」の箇所は、勉強の成果が出なかったことへの失望感を表しており、それが「自分は英語が不得意だと思う」という否定的な自己認識につながっていると考えられる。そこで、〈簡単に勉強の成果がでないことへの失望〉という概念名を与えた。

表 1. 概念一覧

	概念名	代表的なテキストデータとデータ番号
A. 英語 力不足 の実感 22 (42%)	a. 意味が理解できない	全くわからないから。意味が理解できない。
	b. 話していることが聞きとれない	外国人が英語を話しているのを聞いても、早すぎて、何を言っているか分からないし、難しいからです。
	c. 覚えるのが苦手	単語が覚えられない。同じ単語で違う意味とかやめてほしい。
	d. 苦手な活動の存在	英文を訳したりするのはいいが、本語を英文にするのが苦手です。
	e. 周りからの孤立	上手に話す人の英語は全く聞き取れません。
	f. 簡単に勉強の成果がでないことへの失望	勉強量のわりには思ったほどの成績がとれてないから。
B. やる 気を削 ぐ要因 8 (15%)	g. 必要性の欠如	日常でほとんど使わないから。
	h. 厳しい先生の存在	今までの英語の先生はだいたい怖かったから。
	i. 印象的な過去の失敗体験	昔、外国の方に何かを聞かれたことがあるのですが、何を質問されているのかさえ、ほとんどわかりませんでした。そのこともあって、いっそう苦手になってしまったような気がします。
C. 嫌気 10 (19%)	j. 英語という言語自体の難しさへの嫌気	なにかと文法とか、何とか動詞とかが、とてもむずかしく感じる。
	k. 英語学習への嫌気	英語は各科目の中で 1 番苦手な科目なので、授業とかでも先生が何言っているか分からないし、アルファベットのつづりも分からないので、かなりしんどいです。
	l. 苦手意識	できないのに好きになれるはずがない。
	m. 心機一転して好きになりたい気持ち	英語が出来たらカッコいいので、やってみたいとは思う。

このように 1 つの概念化が終了すれば、別のデータを投入し、概念の生成や統合を行った。分析の初期段階では木下（2007）に従い、文字数の多さと研究目的に関連する記述内容の豊かさという 2 つの観点を十分に満たしたデータから分析の対象とした。概念化を繰り返し替えしながら、順次データを追加し、新たな概念の増加が見られなくなるまで分析対象のデータを加えた。その結果、すべてのデータが分析の対象となった。

データを投入する際は、単に新しい概念を生成するだけではなく、類似例の探索を行い既存の定義や概念名の修正を随時行った。具体例が十分に見つからない場合は、他の概念と統合を検討した。あるいは他の具体例が見つからない概念は、その概念自体を見直したり、あるいはその調査協力者特有の概念と判断した。また生成された概念の対極例の検討も行うことで、概念化の精度を上げる工夫を取り入れた。その結果、14 の概念が生成された（表 1 参照）。

次に生成された概念の中から共通する内容を探することで、より簡潔なモデルになるように概念をカテゴリーに統合する作業を行った（Step 5）。この際に概念名だけでカテゴリー化するのではなく、データに立ち返りながら検討することで、独善的な解釈にならないように配慮した。カテゴリーの妥当性を高めるために、Step 6 の第 3 者による確認作業を経て、11 の概念が 3 つのカテゴリーに圧縮された（表 1 参照）。最後にカテゴリー同士の関係を基に関係図を作成し、ストーリーラインを作り、結果の解釈を行った（Step 7）。

以上の個々の概念を完成させる作業、概念同士の関連を考えカテゴリーを作成する作業、カテゴリー間の比較をしながら中心となるカテゴリーを探す作業は、別々に行うわけではなく、多重的同时並行の分析作業となった。その際に、常にデータに根ざしながら作業し、データとの関係から解釈内容に無理がないかをチェックした。

4.3 英語授業が嫌いになるメカニズム

SCQRM を使った M-GTA から得られた関係図（図 1 参照）を基に、英語授業が嫌いになるメカニズムの検討を行う。なお、以降で表記する〈 〉は概念名、《 》はカテゴリーを表し、調査協力者のテキストデータは「 」に示す。

調査協力者の英語授業が嫌いになるメカニズムの根底には、《英語力不足の実感》があると考えられる。英語の意味が理解できなかつたり（a. 〈意味が理解できない〉）、英語で話されていることが聞き取れなかつたり（b. 〈話していることが聞き取れない〉）、単語などが覚えられなかつたりする時に（c. 〈覚えるのが苦手〉）、自分の英語力の不足を感じているようだ。さらに「英文を訳したりするのはいいが、日本語を英文にするのが苦手です」や「筆記はなんとかなることがあっても、聞き取れないのはできるようになれる気がしないです」という記述のように、英語学習の中に特定の苦手分野の存在も示された（d. 〈苦手な活動の存在〉）。また「高校での授業の時、あまり勉強していなかったのもあるが、たまに勉強して小テストに臨んだ時も、成績が思わしくなかったので、

自分は英語が不得意だと思う。少しの勉強では良い成績に繋がらない」という記述にあるように、勉強の成果が結果につながらないことに失望感を覚えていることも示された (f. 〈簡単に勉強の成果がでないことへの失望感〉)。また学力不足によって、次第に周りの学習者から孤立し、「上手に話す人の英語は全く聞き取れません」といったように、クラスメイトの話す英語ですら聞き取れなくなり、「中学、高校で英語が全くできませんでした。周りにもあまりついていけていなかったので、英語は得意ではないです。苦手です」といった孤立感を覚えているようだ (e. 〈周りからの孤立〉)。これらの要因が相まって、調査協力者は自分自身の英語力の不足を実感していると考えられる。

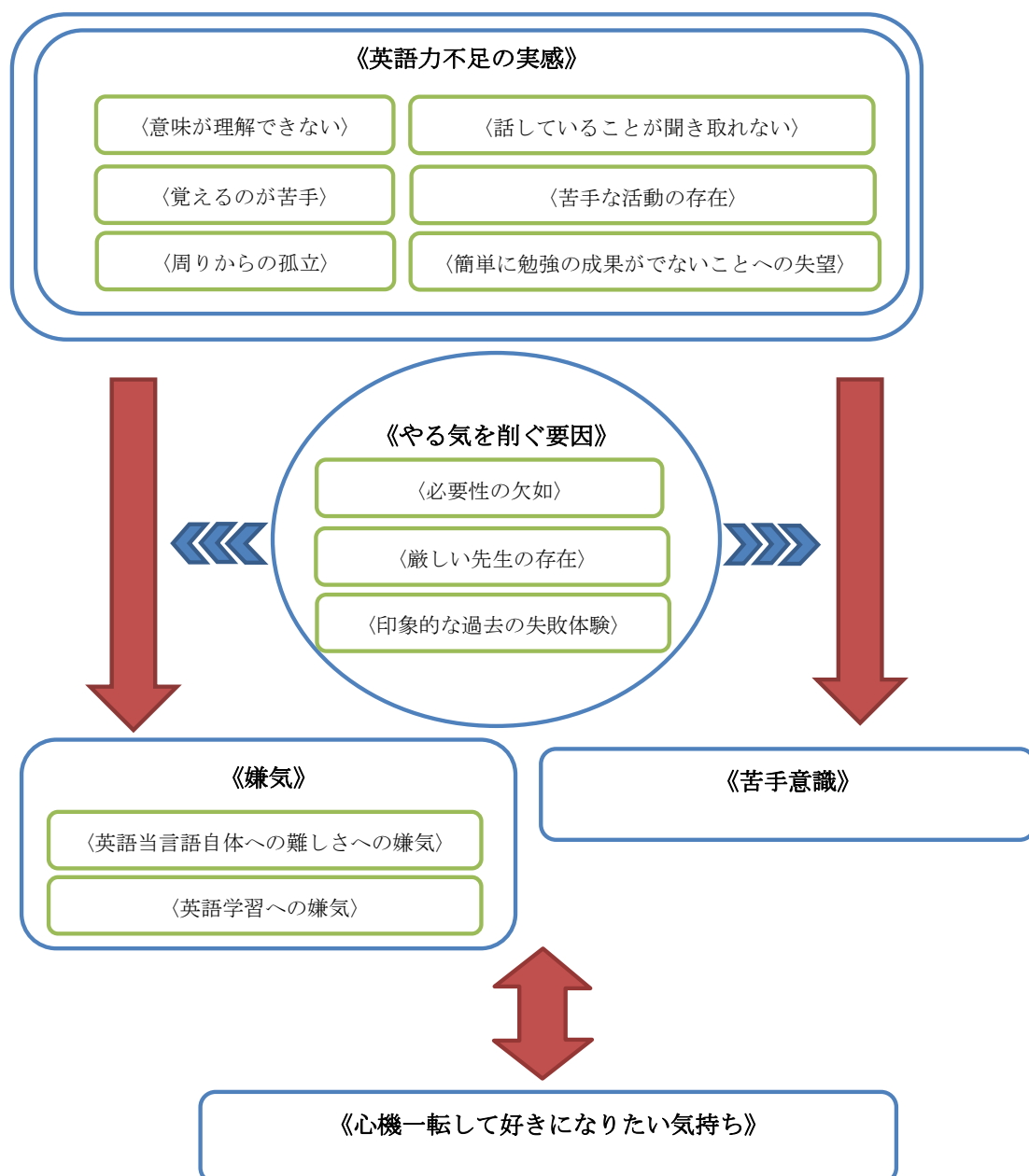


図 1. 英語の授業が嫌いになるメカニズム

さらに、「学校での授業でしか、使う機会がないからです」とあるように、英語を学習する必要性を感じられなかったり (g. 〈必要性の欠如〉), 「今までの英語の先生はだいたい怖かったから」のように、英語の先生との相性が悪かったり (h. 〈厳しい先生の存在〉), あるいは「昔、外国の方に何かを聞かれたことがあるのですが、何を質問されているのかさえ、ほとんどわかりませんでした。そのこともあって、いっそう苦手になってしまったような気がします」とあるように、〈印象的な過去の失敗体験〉によってやる気が削がれていったと考えられる。その結果、英語学習が難しいと感じ、「よくわからないから。長文など見ると、色々と混乱して、すぐにあきらめてしまう」というように、《嫌気》や《苦手意識》を持ってしまったと考えられる。

以上の結果から、英語授業が嫌いで習熟度の低い学習者の意識の根底には、自分自身の《英語力不足》の実感があり、それに《やる気を削ぐ要因》が加わり、《嫌気》や《苦手意識》が生まれることが示された。

4.4 動機づけを高めるヒント

質的研究の結果から、《嫌気》や《苦手意識》を取り除くには、《英語力不足の実感》と《やる気を削ぐ要因》の2つを取り除くことが近道だと考えられる。しかし、《やる気を削ぐ要因》の具体的内容に着目すると、これらは大学の週1回15コマの共通教育の中で介入できる余地が少ないと思われる。例えば、〈印象的な過去の失敗体験〉は個人によって異なる体験であり、一斉授業の中でそれを変貌させることは現実的ではない。同様に〈厳しい先生の存在〉も、教員と学生との相性の問題であり、一概にコントロールできるものではない。〈必要性の欠如〉についても、個人の価値観に由来するため、授業の中での介入し、変化させることは容易ではないだろう。

むしろ、英語嫌いの根底にある《英語力不足の実感》こそが、共通教育の中で介入しやすい要因である。英語力を向上させることは、共通教育の英語の授業の目的の1つであり、授業を運営する中で学習者全員に対して行える介入要素である。motivational strategies を考案するという目的から、着目すべき点は英語力不足ではなく、《英語力不足の実感》という点である。学習者の英語力を実際に高めることはもちろん重要だが、学習成果が出やすい形に授業の運営方法を工夫することで、《英語力不足の実感》を軽減し、動機づけを高められないだろうか。

動機づけ理論において、このような能力感は自己決定理論の有能性の欲求という概念に該当する。「自己決定理論」(Self-determination theory, Deci & Ryan, 1985, 2002, 2012, 以降 SDT と略記) では、内発的動機づけを高める要因として3つの心理欲求を提示している。それが、「自律性の欲求」(the need for autonomy), 「有能性の欲求」(the need for competence), 「関係性の欲求」(the need for relatedness) である。そのうち、ここで扱う有能性の欲求とは、行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求である。この欲求を満たすには、なんらかの学習成果を得られているという達成

感を学生に実感させる必要がある。そこで本研究では、目標達成学習を *motivational strategies* として導入する。これは授業の最初に目標を提示し、その目標を学習者全員に達成できたと実感させることで、学習者に有能感を獲得させる方法である。

また《学力不足の実感》の構成要素である〈周りからの孤立〉は、習熟度別クラス編成を行いながら、教員がクラスメイト同士で協力して学習する雰囲気を作ることで解消が可能である。このような雰囲気作りは自己決定理論の関係性の欲求という概念に該当する。関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求である。そこで本研究ではペアでの学習活動を積極的に取り入れ、お互いにわからない箇所を相談・教えあうことで、クラスを学び合う雰囲気に誘導する協同学習を *motivational strategies* として取り入れる。

以上の点から、自己決定理論における有能性の欲求と関係性の欲求を満たすことで英語授業が嫌いで習熟度の低い学習者の動機づけを高められると考えられる。具体的には目標達成学習と協同学習を *motivational strategies* として位置付け、調査 2 でその効果検証を行う。

5. 調査 2

5.1 調査協力者

調査協力者は理系学部所属の日本人大学生 2 年生 45 名で、英語の習熟度は TOEIC で 340 点、英検では 4 級相当である。また英語授業レベルの内発的動機づけは 7 件法で $M = 2.51$ ($SD = 0.85$) と極めて低く、中間得点の 3.5 以下の調査協力者が 45 名中 30 名だった。

調査 2 では調査 1 と異なる学生を調査協力者とした。それは、ある特徴を有した調査協力者のデータからボトムアップで作成された *motivational strategies* が、同じ特徴を有する別の調査協力者に有効であれば、*motivational strategies* の汎用性がより高くなると判断したためである。なお 2 つの調査の調査協力者は、中学生 3 年生程度の学習内容が身につけておらず、また英語授業への動機づけが極めて低い点で共通している。

5.2 手続きと測定

調査は大学の共通教育の英語科目の授業の一環として 15 週間行った。15 週の授業の内、1 週目、8 週目、15 週目の計 3 回で質問紙調査を行った。

3 つの心理欲求、及び内発的動機づけの測定には田中 (2014) の質問紙を一部改良して用いた。内発的動機づけの特性レベルと英語授業レベルの測定は調査 1 と同じとした。3 欲求は自律性 ($\alpha = .74$, 例えば「英語の授業では、プレッシャーを感じずに勉強をすることができると思う」)、有能性 ($\alpha = .92$, 例えば「英語の授業では、今まで出来なかったことが、少しずつでも出来るようになったと感じることがある」)、関係性 ($\alpha = .92$, 例えば「英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは、協力し合う

雰囲気があると思う」)を各4項目、授業への取り組み($\alpha = .93$, 例えば、「英語の授業では、集中して取り組んでいる」)は3項目を用いて測定を行った。

5.3 動機づけを高める働きかけと具体的な授業

授業は週1回90分で、調査1の結果を踏まえた目標到達型の授業によって有能性の欲求を、また協同学習によって関係性の欲求を満たす介入を行った。

具体的な授業の流れは以下の通りである(授業の流れと *motivational strategies* の対応は Appendix 参照)。まず調査対象となった授業はスピーキングとリスニングを中心にした科目だったため、日常会話で使用される重要表現とそれを使用した会話ダイアログの習得を目標とした。扱われる会話ダイアログの内容は学生の習熟度を考慮して、「レストランで食事を注文する」、「ホテルの予約をする」、「道案内をする」、などの基礎的な内容とした。はじめの重要表現の教示では、ダイアログに出る会話表現やイディオム表現を教示し、その習得が本時の目標であることを明示した。重要表現とは、会話ダイアログ内で典型的に使われる表現で、*make a reservation* や *Could you tell me ~?* などの表現である。次に授業時間内にそれを暗記する活動を行った後、ペアで問題を出し合ったりして、お互いの暗記チェック活動を行った。

続いて、それらの表現が含まれるダイアログを用いてリスニング活動を行った。リスニング活動時は、本時の重要表現が含まれる箇所のディクテーション活動と内容理解の活動を行った。その時に既習となった重要表現とイディオムが記載されている箇所は隠すように指示することで、自分の記憶や理解を確認しながら、その定着を調査協力者が実感できるようにした。解答終了後に、ペアでお互いの理解について情報交換や相談、ディスカッションを行うことで、協力的な雰囲気を作りながら、タスクへの能動的な参加を促した。

次に音声に沿ってペアで音読の練習を行い、和訳の作成を行った。和訳の際も同様に本時の重要表現は見ないように指示をした。解答終了後に、ペアでの教えあい活動を行った。これによって、クラスで教えあう雰囲気を作りながら、能動的な参加を促した。

最後の発表活動は、あえて学生にとって難易度の高いものとした。それは黒板に提示された和訳だけを見て、ペアで英会話の発表をする活動である。学習テーマ自体は「ホテルの予約をする」、「道案内をする」などの平易なものだが、この習熟度レベルの学習者にとっては英語原稿を見ずに英会話の発表をすることは、十分に難度が高い活動と考えられる。ダイアログの長さは、リスニング音声で1分程度の長さで、ペアで5回程度のターンテイキングがあった。発表活動によって学習事項が習得できた(つまり目標が達成できた)と調査協力者に実感させることで、成功体験や満足感を与えられるようにした。

6. 調査2の結果

6.1 調査協力者全体の変化

まず調査協力者全体から得られたデータから記述統計量の算出と対応のある 1 要因分散分析を行った（表 2 参照）。

表 2. 調査協力者全体での 3 欲求と内発的動機づけの変化

	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M_{diff}</i>	<i>partial</i> η^2	<i>d</i>
自律性	4.32 / 4.89 / 5.27	(1.03 / 1.00 / 1.15)	0.57* / 0.95*	.31	0.69 /0.86
有能性	4.36 / 4.96 / 5.17	(1.16 / 1.07 / 1.03)	0.60* / 0.81*	.24	0.50 / 0.71
関係性	4.55 / 5.53 / 5.56	(0.98 / 1.01 / 1.05)	0.98* / 1.01*	.38	1.02 /0.91
特性レベルの 内発的動機づけ	4.91 / 4.93 / 5.20	(1.02 / 1.12 / 1.01)	0.02 / 0.29	.06	0.02 / 0.29
英語授業レベルの 内発的動機づけ	3.47 / 4.18 / 4.65	(1.41 / 1.30 / 1.40)	0.71* / 1.18*	.31	0.55 / 0.80
取り組み	4.70 / 5.39 / 5.53	(1.04 / 1.08 / 1.05)	0.69* / 0.83*	.32	0.68 / 0.83

Note. *M*と*SD*の表記は第1時点 / 第2時点 / 第3時点。*d*は第1時点を基準に第2時点 / 第3時点で算出。*は5%水準で有意

その結果、3 欲求すべてで有意な上昇が見られた。自律性は第1時点から第3時点で有意に上昇し ($F(2, 88) = 19.67, p = .00, partial \eta^2 = .31$)、特に第1時点から第2時点での上昇が大きかった ($M_{diff} = 0.57, d = .69$)。有能性も第1時点から第3時点で有意に上昇し ($F(2, 88) = 13.76, p = .00, partial \eta^2 = .24$)、特に第1時点から第2時点で大きく有意した ($M_{diff} = 0.60, d = .50$)。関係性の欲求は第1時点から第3時点で有意に大きく上昇し ($F(2, 88) = 27.06, p = .00, partial \eta^2 = .38$)、特に第1時点から第2時点で大きな上昇が見られた ($M_{diff} = 0.98, d = 1.02$)。

次に内発的動機づけと取り組みの記述統計量の算出と対応のある 1 要因分散分析を行った（表 3 参照）。

その結果、特性レベルの内発的動機づけはほぼ現状維持であったが ($F(2, 88) = 2.76, p = .06, partial \eta^2 = .06$)、英語授業レベルの平均値は大きく上昇し、5%水準で有意であった ($F(2, 88) = 19.64, p = .00, partial \eta^2 = .31$)。特に第1時点から第2時点にかけて上昇し ($M_{diff} = 0.71, d = .55$)、第3時点でも上昇を続けた ($M_{diff} = 1.18, d = .80$)。取り組みも有意な上昇がみられ ($F(2, 88) = 20.66, p = .00, partial \eta^2 = .32$)、第1時点から第2時点にかけて大きく上昇した ($M_{diff} = 0.69, d = .68$)。

表 3. 英語授業レベルの動機が低い学習者での 3 欲求と内発的動機づけの変化

	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M_{diff}</i>	<i>partial</i> η^2	<i>d</i>
自律性	3.91 / 4.68 / 4.97	(0.94 / 1.02 / 1.00)	0.77* / 1.05	.44	0.93 / 1.07
有能性	3.84 / 4.63 / 4.97	(1.17 / 0.97 / 1.09)	0.79* / 1.13	.32	0.59 / 0.81
関係性	3.99 / 5.25 / 5.24	(0.81 / 1.04 / 1.04)	1.26* / 1.25	.49	1.30 / 1.06
特性レベルの 内発的動機づけ	4.44 / 4.48 / 4.75	(0.82 / 0.95 / 0.95)	0.04 / 0.31	.08	0.05 / 0.34
英語授業レベルの 内発的動機づけ	2.51 / 3.78 / 4.23	(0.85 / 1.20 / 1.17)	1.27 / 1.72	.55	1.09 / 1.24
取り組み	4.13 / 5.10 / 5.18	(1.09 / 1.01 / 1.20)	0.97 / 1.04	.46	1.13 / 0.99

Note. *M*と*SD*の表記は第1時点 / 第2時点 / 第3時点。*d*は第1時点を基準に第2時点 / 第3時点で算出。*は5%水準で有意

6.2 英語授業レベルの内発的動機づけが低い学習者のみの変化

次に本研究のターゲットである習熟度が低く英語授業が嫌いな学習者を選別して、介入の効果を検証した。具体的には第1時点での英語授業レベルの内発的動機づけが7件法で中間得点の3.5以下の30名 ($M = 2.51$, $SD = 0.85$)である。

記述統計量の算出と対応のある1要因分散分析を行った結果、3欲求はいずれも有意に上昇していた(表4参照)。自律性は有意に上昇しており ($F(2, 58) = 22.66$, $p = .00$, $partial \eta^2 = .44$), 特に第1時点から第2時点にかけて大きく上昇し ($M_{diff} = 0.77$, $d = 0.93$), 第3時点でも引き続き上昇が見られた ($M_{diff} = 1.05$, $d = 1.07$)。有能性も同様に有意に上昇し ($F(2, 58) = 13.42$, $p = .00$, $partial \eta^2 = .32$), 特に第1時点から第2時点で上昇し ($M_{diff} = 0.79$, $d = 0.59$), 第3時点でも引き続き上昇が見られた ($M_{diff} = 1.13$, $d = 0.81$)。関係性の欲求も大きく有意に上昇し ($F(2, 58) = 27.85$, $p = .00$, $partial \eta^2 = .49$), 特に第1時点から第2時点にかけて大きく有意に上昇した ($M_{diff} = 1.26$, $d = 1.30$)。

次に、内発的動機づけと取り組みに対して、記述統計量の算出と対応のある1要因分散分析を行った(表4参照)。内発的動機づけでは、特性レベルでは有意な上昇は見られず、効果量も小さかった ($F(2, 58) = 2.51$, $p = .09$, $partial \eta^2 = .08$) が、英語授業レベルでは大きな上昇が見られた ($F(2, 58) = 35.73$, $p = .00$, $partial \eta^2 = .55$)。特に第1時点から第2時点で大きく上昇し ($M_{diff} = 1.27$, $d = 1.09$), 第3時点でも引き続き上昇した ($M_{diff} = 1.72$, $d = 1.24$)。取り組みも上昇し ($F(2, 58) = 24.42$, $p = .00$, $partial \eta^2 = .46$), 特に第1時点から第2時点で大きく上昇した ($M_{diff} = 0.97$, $d = 1.13$)。

6. 考察

本研究はボトムアップアプローチによる動機づけを高める研究として、質的研究から教育実践上の問題点を洗い出し、その改善策を考案した。SCQRMを使ったM-GTAの結果から、英語授業が嫌いで習熟度の低い学習者の意識の根底には、自分自身の《英語力不足の実感》があり、それに《やる気を削ぐ要因》が加わり、《嫌気》や《苦手意識》が生まれるというメカニズムが明らかになった。そこで本研究では、SDTを用いて理論的な裏付けをしながら、目標達成学習と協同学習という2つを *motivational strategies* として位置付け、その効果を検証した。

その結果、調査協力者全体の3欲求を満たし、英語授業レベルの内発的動機づけと学習への取り組みを上昇させた。ただし調査協力者全体の英語授業レベルの内発的動機づけの高さは、7件法のプレ測定で $M = 3.47$ のため、調査協力者は英語授業に対して好意的ではないが、否定的でもないと言える。そこで、英語授業レベルの内発的動機づけが中間点の3.5以下の学習者30名 ($M = 2.51$) を抽出し、分析対象とした。その結果、英語授業レベルの内発的動機づけが低い学習者においても、*motivational strategies* の効果が確認された。

まず有能性の欲求については、調査協力者全体の高まりは $M_{diff} = 0.81$ ($d = 0.71$) だが、英語授業が嫌いな調査協力者では $M_{diff} = 1.13$ ($d = 0.81$) と伸びが大きく、効果量もやや大きかった。よって有能性を満たす仕掛けである目標達成学習は、習熟度が低く英語授業が嫌いな学習者に特に効果的であったと言えよう。また関係性の欲求では、調査協力者全体で $M_{diff} = 1.01$ ($d = 0.91$)、英語授業嫌いの調査協力者で $M_{diff} = 1.25$ ($d = 1.06$) とやや伸びが大きく、効果量もやや大きかった。よって協同学習は習熟度が低く英語授業が嫌いな学習者の関係性の欲求を満たしたと考えられる。

次に内発的動機づけでは、英語授業レベルで習熟度が低く英語授業が嫌いな調査協力者に大きな効果が得られた。第1時点から第3時点にかけて上昇が非常に大きく ($M_{diff} = 1.72$, $d = 1.24$)、全体の学習者でも大きく伸びていた ($M_{diff} = 1.18$, $d = 0.80$)。サウジアラビアのEFL学習者を対象にした Moskovsky et al. (2012)の研究でも、8週間の *motivational strategies* による介入での *state motivation* の上昇は、7件法で $M_{diff} = 0.34$ であった。質問紙の項目が異なることから、単純比較できないが、本研究の動機づけを高める効果は大きかったと言えよう。このことから、目標達成学習と協同学習によって、英語授業レベルの内発的動機づけを大きく高められることが示された。また取り組みは調査協力者全体 ($M_{diff} = 0.83$, $d = 0.83$) と習熟度が低く英語授業が嫌いな調査協力者 ($M_{diff} = 1.04$, $d = 0.80$, $d = 0.99$) の両方で効果がみられたことから、動機づけを高めるだけでなく、実際の学習行動も改善する効果が得られ、特に習熟度が低く英語授業が嫌いな学習者に効果が強かったと考えられる。

ただし特性レベルの内発的動機づけについては、調査協力者全体 ($M_{diff} = 0.27$) と習

熟度が低く英語授業が嫌いな調査協力者 ($M_{diff} = 0.31$) の両方で有意な上昇は見られず、大きな成果が得られなかった。特性レベルの内発的動機づけは、比較的安定した心理要因のため、週 1 回の英語の授業の介入だけでは十分な効果が得られなかったかもしれない。Moskovsky et al. (2013) でも特性レベルの内発的動機づけの上昇は 7 件法で $M_{diff} = 0.35$ という結果で、本研究と大きな違いはなかったことから、特性レベルの内発的動機づけを上昇させることは容易ではないと考えられる。

以上のように、本研究では学習者の実態に合わせた形で **motivational strategies** を作成することで、英語の授業が嫌いで習熟度の低い学習者の動機づけを高める効果を得られたと言えよう。最後に本研究で動機づけを高める効果が確認された 2 つの **motivational strategies** と Dörnyei (2001) で提示されている **motivational strategies** の対応を Appendix で提示した。これによって本研究で開発した **motivational strategies** の汎用性を高めると同時に、システマティックレビューを含むメタ研究でのアウトカムの質的な統合への情報提供も可能だろう。

7. 今後の課題

最後に今後の課題として、5 点を挙げておきたい。第 1 に本研究は限られた調査協力者に対する研究であり、結果の一般化については慎重にならざるを得ない。ただし本研究では、ボトムアップアプローチで **motivational strategies** を作成し、それを同じ特徴を有する別の調査協力者に実践することで、より汎用性の高い結果を得ることを目指した。今後も多様な調査協力者からデータを得ることで、より結果の一般化可能性を高めていく必要があるだろう。

第 2 に本研究は自己決定理論を理論背景とした。他にも多くの理論があり、別の理論を背景としたり、組み合わせることも十分可能であろう。

第 3 に本研究は質的研究から仮説的に英語授業が嫌いになるメカニズムを明らかにした。このモデルはあくまで調査協力者から得られたデータに基づくメカニズムであり、一般化にはより広範囲なデータ収集が必要である。また質的研究の解釈については、常に客観性と再現可能性の問題がでてしまう。本研究では、可能な限り分析のプロセスを明らかにし、なぜその結果になったかを詳細に記述することで、この問題をできるだけ回避するようにした。さらなる質的研究の方法論の整備が今後も必要であろう。またこのモデルは自由記述データを基に作成した。よりモデルの精度を高めるには、インタビュー調査を併用する必要があるだろう。

第 4 に本研究の成果は、同じ特徴を有している学習者に限定すれば、極めて応用可能性が高いと言えるが、それ以外の特徴の学習者には別の調査が必要である。今後も、あらゆる特徴の学習者への研究の積み重ねが必要である。

第 5 に、本研究の調査 2 で用いられた教授法は特別な新規性があるわけではない。本研究はむしろ質的分析に基づいた **motivational strategies** の選択を行い、それを学習者の

実態に応じた形で一般的な教授法に組み込むことで、動機づけを高める試みを行ったものである。今後は、新規の教授法の開発も含めて、幅広い方法を試みる必要がある。

注

1. motivational strategies に対する訳語は文献間で統一されておらず、「動機づけを高める英語指導ストラテジー」、「動機づけを高める方略」、「動機づけ方略」などが見られる。よって、本研究では英語表記をそのまま使用する。
2. 本研究は科研費 22K00834 の助成を受けたものである。また日本発達心理学会第 32 回大会にて発表した内容に大幅な加筆および修正したものである。

8. 引用文献

- Alrabai, F (2016). The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement. *Applied Linguistics*, 37(3), 307–333.
- Boo, Z., Dörnyei Z., Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157.
- Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153–173.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416–437). Thousand Oaks.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78(3), 359–368.
- Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41(1), 3–14.
- Howard, N. J. (2023). The effectiveness of teacher motivational strategies in EFL contexts: A

- critical review of the literature. *MEXTESOL Journal*, 47(1), 1–12.
- Koh, J. (2020). The importance of context in predicting the motivational benefits of choice, task value, and decision-making strategies. *International Journal of Educational Research* 102, 1–13.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』. 弘文堂.
- 木下康仁 (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌, 6(2), 1–10.
- 木下康仁 (2005). 『分野別実践編—グラウンデッド・セオリー・アプローチ』. 弘文堂.
- 木下康仁 (2009). 『質的研究と記述の厚み—M-GTA・事例・エスノグラフィー』. 弘文堂.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition, *Language Learning*, 62, 1–29.
- Papi, M. and Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571–594.
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching* 6(1), 15–27.
- 西條剛央 (2005). 『構造構成主義とは何か—次世代人間科学の原理』. 北大路書房.
- 西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か—SCQRM ベーシック編』. 新曜社.
- 西條剛央 (2008). 『ライブ講義・質的研究とは何か—SCQRM アドバンス編』. 新曜社.
- Sugita-McEown & Takeuchi, O. (2012). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38.
- 田中博晃 (2014). 「自己決定理論における有能性の欲求の測定項目の検証:「課題準拠」と「過去準拠」の視点を用いて」. 『JACET 中国・四国支部研究紀要』, 11, 102–111.
- Tremblay, P. F., Goldberg, M. P., & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 27(3), 356–370.

Appendix. 本研究の motivational strategies と自己決定理論および Dörnyei (2001)の対応

motivational <i>macro</i> strategies	授業活動	motivational <i>micro</i> strategies	SDT	Dörnyei (2001)の motivational strategies
1	目標設定	重要表現の 教示	有能性	13.タスクや学習全般への成功期待を高める 14.学習者が受け入れているクラス目標を明確に設定し目標指向を高める 21.授業に目標設定の手法を取り入れる
2		重要表現の 暗記		
3		内容理解		5.教室に楽しい雰囲気を作る
4	協同学習	音読	関係性	19.タスクへの積極的な参加を学習者に求め、学習を刺激的で楽しくする
5		和訳		28.学習者同士の協力を促し動機づけを高める
6		会話		
7	目標達成	発表	有能性	23.定期的な成功経験を与える 24.定期的に励ますことで自信を育む 33.満足感を高める