

# 日本語話者大学生の英語学習動機の変化 —国際イベントへのボランティア参加の効果—

## Changes in Japanese University Students' Motivation to Learn English: Effects of Volunteering in an International Event

酒井英樹(さかい ひでき)  
小池浩子(こいけ ひろこ)  
信州大学

The purpose of this study was to examine the effects of volunteer assistance at the 2005 Special Olympics World Winter Games (SO) in Nagano on Japanese university students' motivation to learn English. The construct of motivation was investigated within the framework of self-determination theory, which assumes three basic psychological needs: for competence, for relatedness, and for autonomy. According to the degree to which these psychological needs are satisfied, social-contextual factors are considered to facilitate or impede motivation. The theory posits that in terms of the degree of self-determination or autonomy, motivation is categorized as (a) amotivation, (b) extrinsic motivation, and (c) intrinsic motivation. Extrinsic motivation is further divided into (a) external regulation, (b) introjected regulation, (c) identified regulation, and (d) integrated regulation; in this order, the degree of self-determination increases. Previous studies on motivation to study English as a second language (L2) within the framework of self-determination theory (Hiromori, 2003a, 2006; Hiromori & Tanaka, 2006) have shown that L2 learners' motivation to study may change and that social-contextual factors facilitative for basic psychological needs may influence changes in motivation.

The research questions posed for this study were: (a) Did participation in the SO as volunteers cause changes in Japanese university students' motivation to study English? and (b) if so, how? We supposed that such participation would provide

the students with opportunities through which their basic psychological needs might be met. Thus, it was hypothesized that (a) participation in the SO would lead to changes in motivation to study English and that (b) the motivational types with higher self-determination (e.g., intrinsic motivation) would be enhanced and the motivational types with lower self-determination (e.g., amotivation and external regulation) would be diminished.

A 16-item questionnaire was administered twice: once before the event (survey 1) and then two months after the event (survey 2). Responses from 44 students were analyzed. Because of deviation from the normal distribution for the scores for amotivation, nonparametric tests (Wilcoxon signed-rank tests and Friedman's tests) were performed.

Descriptive statistics showed that the median scores of amotivation were the lowest for both survey 1 and survey 2, whereas the median scores of identified regulation were the highest and that the median scores of external regulation and introjected regulation decreased within the two-month period, whereas the median scores of amotivation, identified regulation, and intrinsic motivation increased. Friedman's tests and the post-hoc tests revealed that, before participating in the SO, amotivation was significantly lower than any other type of motivation, while identified regulation was significantly higher than any other type of motivation. There were no significant differences among the other combinations of motivational types on survey 1. After two months, changes were observed: since the median scores of amotivation and intrinsic motivation increased and the median score of introjected regulation decreased, the significant difference found between amotivation and introjected regulation on survey 1 disappeared on survey 2, and the difference between introjected regulation and intrinsic motivation became significant on survey 2. Wilcoxon signed-rank tests revealed that the change in the median scores of intrinsic motivation between survey 1 and survey 2 was significant. In summary, the results confirmed the hypotheses.

The discussion of the results is structured around the following three points. First, the findings support the arguments made by Hayami (1995) and Horino and Ichikawa (1997) that motivation should be treated as a dynamic changeable cognitive state. At the same time, considering the two-month interval after the SO, the changes of motivation observed in this study may not be temporal, but durable. Second, the results suggest that participating in international events like the SO may be facilitative for the improvement of motivation even if the events are short. Most of the participants in this study reported that they had assisted at the SO for three to five days ( $n = 40$ , 90.9%). Third, it is pointed out that satisfaction of the need for competence alone may not influence motivational changes because most ( $n = 28$ , 63.6%) reported that they had spent a total of two hours or less speaking English during the volunteer work. Thus, the participants may not have had sufficient experience in communicating with others in English.

Finally, several limitations are discussed: the sample characteristics, the design without any control groups, the questionnaire with a small number of items for

each type of motivation, and the unresolved question as to how participation in the SO influenced motivation. Future research is needed to overcome these limitations and thereby to obtain insight into how participation in international events should be incorporated into language programs.

本研究の目的は、2005年スペシャル・オリンピックス (SO) 冬季世界大会・長野にボランティアとして参加したことが、日本語話者大学生の英語学習の動機づけにどのような影響を及ぼしたのかを調べることである。動機づけの理論の1つである自己決定理論を援用して作成した質問票をSOの直前と2ヶ月後に実施した。SOにボランティアとして参加した大学生44名の回答を分析対象とした。結果は次の通りである。外的調整と取り入れの調整の中央値は、事後調査において下がり、一方、無動機、同一視的調整、内発的動機の中央値は事後調査において上がった。これらの変化のうち、統計的に有意であったのは内発的動機であった。すなわち、SOのような国際的イベントへのボランティアとしての参加が、日本人大学生の英語学習動機に影響を及ぼしていることが確認された。

**本** 研究の目的は、2005年スペシャル・オリンピックス (SO) 冬季世界大会・長野 (2005 Special Olympics World Winter Games, Nagano) にボランティアとして参加したことが、日本人大学生の英語学習の動機づけにどのような効果を及ぼしたのかを調べることである。SOなどの国際的なイベントに参加することは、世界のいろいろな地域の人と触れる、自分の英語力を実際に使う体験をする、他の人が英語を使っている場面を見て英語が国際語として使われている現実を知る、といった経験の場を与えることになると考えられる。これらの経験は、英語の学習動機に影響を与えるだろうと考えた。この影響を調べるために、本研究では、動機の変容という側面を扱っている動機づけ理論の1つである自己決定理論を援用した。

### 自己決定理論 (self-determination theory)

英語の学習動機とは、簡単に言ってしまうと、英語を学ぶ理由である。Dörnyei (2001) によれば、動機は、「人の行動の方向性と強さ」に関するもので、人の意識を英語の学習に向かわせ、英語の学習を始めさせたり、その学習を維持させたりする原動力であるとされる (p. 8)。この動機が、どのようにして強まったり弱まったりするのかという問題は、教育的に重要な課題である (Dörnyei, 1994; 池野, 2003; 中田, 2006)。

動機づけに関して内発的・外発的動機という区分がある。鹿毛 (1994) は、動機づけの理論を概観し、内発的・外発的動機がどのように概念化されているか整理し、(a) 認知的動機づけによる概念化 (情報収集とその体制化が目標 vs 一次的欲求の充足が目標)、(b) 手段性・目的性による概念化 (自己目的性 vs 手段性、道具性)、(c) 自己決定による概念化 (行為の原因の所在が内的であるという認知 vs 行為の原因の所在が外的であるという認知)、(d) 感情による概念化 (行為に没頭してときに感じるフローという包括的感覚や興味・興奮が内発的動機づけの本質)、(e) 測定尺度の開発を通じた包括的な概念化、という 5 つに分類した (pp. 350-352)。鹿毛はその上で、「内発的動機づけとは、『自己目的的な学習の生起・維持過程』である」と述べ、「認知的動機づけ、好奇心、挑戦、成就といった概念を統合」する「熟達指向性」と、「自ら進んで学習に取り組む」という「自律性」の両性質を持っているもので

あると指摘した (p. 353)。この鹿毛の分類に従えば、3つ目の自己決定による概念化を行っているのが自己決定理論 (self-determination theory) である。

自己決定理論について、Ryan & Deci (2002) に基づいて簡略に説明する。自己決定理論は、まず、「あらゆる個人は、より精緻な、また統合された自己感覚を発達させたいという、自然で生得的で、建設的な傾向を持つ」(p. 5) と想定する。この生得的な傾向は、社会・文脈的な要因 (social-contextual factors) の影響を受けると考えられている。この生得的な傾向と外的な要因の間に仮定されているのが、基本的な心理欲求 (basic psychological needs) である。基本的な心理欲求として、有能性の欲求 (the need for competence)、関係性の欲求 (the need for relatedness)、そして自律性の欲求 (the need for autonomy) が提案されている (pp. 7-8)。有能性とは、社会環境との関わりにおいて自分が有能であると感じることであり、自信や効力感のことである。関係性とは、他の人とつながっていると感じることであり、他の人やコミュニティへの所属感を指す。自律性は、自分自身の意思によって当該の行為を開始していると認識していることである。社会・文脈的な要因がこれらの欲求をどの程度充足するのかによって、動機は高められたり、阻害されたりする (p. 9)。

また、自己決定理論は、自己決定性 (self-determination) や自律性 (autonomy) の度合いによって、動機づけとそれに関係している調整 (regulation) の種類を分類している。自己決定性の最も低い動機づけが、調整が存在していない無動機 (amotivation) である。自己決定性の最も高い動機づけは、内発的に調整されている内発的動機 (intrinsic motivation) である。その間に、外発的動機 (extrinsic motivation) が位置づけられている。外発的動機は、さらに、外的調整 (external regulation)、取り入れの調整 (introjected regulation)、同一視的調整 (identified regulation)、統合的調整 (integrated regulation) に分類されている。すなわち、無動機、外発的動機 (外的調整、取り入れの調整、同一視的調整、統合的調整)、内発的動機という順番に、自己決定性が高くなっていく。

無動機 (amotivation) は、「行動の意思が欠如した状態」(p. 17) である。一方、内発的動機は、「興味や本質的な満足から活動を行っている状態」(p. 17) である。無動機と内発的動機の間位置する外発的動機は、次のように説明されている。まず、外的調整は、「最も自律性のない外発的な動機」(p. 17) で、報酬の獲得や罰の回避などによってもたらされる。取り入れの調整は、「内在化されているが、深い意味で自分自身のものであって本当に受け入れていない外的な調整」(p. 17) である。自尊心の維持のための、罪や恥の意識の回避によってもたらされる。同一視的調整は、「ある行動的目標や調整の意識的な価値づけや、その行動を個人的に重要なものとして受け入れること」(p. 17) を含み、かなり高い自己決定性を示す。しかし、必ずしも個人の信念や価値と一致するとは限らない。最後に、統合的調整は、「同一視が評価され、すでに自己の一部となっている個人的に認識されている価値観、目標、欲求などと一致するようになっている」(p. 18) ときに生じる。内発的動機と異なるのは、興味や楽しさから行動するのではなく、「個人的に重要な結果」(p. 18) を得るために行動するという点である。

自己決定理論の特徴は、これらの区が一元的に並べられるところであろう。これらの区分は、連続体 (a continuum) として捉えられており、自己決定性が高い方向に調整されていく過程は内在化 (internalization) と呼ばれている。鹿毛 (1995) は、自己決定理論の考え方について、「状況必然性を出発点とした学習意欲が、社会的・文

化的価値を内面化するにしたがって、自己必然性と内容必然性の内容を含むようになって、学習意欲が構造的に発達していくことを示唆している。」(p. 162) と述べている。つまり、自己決定理論は、動機の変容という側面を扱っているのである。

第2言語の学習に関して自己決定理論に基づく実証研究が数多く報告されている(e.g., 廣森, 2003a, 2003b, 2005; Hiromori, 2006; 廣森・田中, 2006; Honda & Sakyu, 2004; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000)。これらの先行研究の中でも、本節では学習者の動機の変化に扱ったものについて紹介する。

廣森 (2003b) は、英語学習の動機づけの変化を横断的に調査した。対象者は、高校1年生 (72名)、高校2年生 (68名)、高校3年生 (63名) であった。自己決定理論に基づく質問票は、5つの動機の種類 (内発的動機、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機) に対して3項目ずつ計15項目を含み、5件法であった。クラスター分析の結果、各学年は3つのクラスターに分類された。学年が進むにつれて、外的調整が減少し、無動機が強いクラスターか、どの動機についても低く認知するクラスターか、受験などを控え英語の重要を認識しているクラスターかに分かれたことが指摘された。

廣森・田中 (2006) は、自己決定理論が内発的動機を高める要因として考えている3種類の心理的欲求 (自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求) が教室内において果たす役割を検討するために、113人の大学生を対象に、3種類の心理的欲求を充足すると考えられる授業実践を行った効果を調べた。実践した授業は、5週間にわたる英語によるグループ・プレゼンテーション活動であった。また、授業実践の前後に、心理的欲求と内発的動機を測定する質問票調査を実施した。その結果、心理的欲求も内発的動機も、授業実践の後に統計的に有意な上昇が見られた。また、潜在曲線モデルによる検討の結果、内発的動機の上昇に、自律性の欲求と有能性の欲求が影響を及ぼしていることが示された。

Hiromori (2006) は、3つの心理的欲求を刺激する可能性のある教育的介入を行うことによって、第2言語学習者の動機づけを促進することが可能かどうかを調べた。参加者は、100人の大学生であった。教育的介入の前後において、心理的欲求と動機づけを測定するための質問票調査が実施された。動機づけに関する質問票 (18項目) では、内発的動機だけでなく、外発的動機 (同一視的調整、取り込み的調整、外的調整) や無動機に関してそれぞれ3~4項目用意された。回答方法は5件法であった。実施された教育的介入は、12週間にわたる英語ライティング活動 (creative writing activities with a student self-monitoring technique) であった。動機づけに関する事前質問票調査の結果に基づき、クラスター分析を行い、参加者は4つの群に分類された。外的に動機づけられた群 (the externally-motivated group, 17人)、内発的に動機づけられた群 (the intrinsically-motivated group, 32人)、動機づけられていない群 (the unmotivated group, 13人)、そして内的プレッシャー群 (the internal-pressure group, 38人) である。教育的介入の結果、動機づけに肯定的な効果が見られた。例えば、動機づけられていない群では、無動機が統計的に有意に減少し、内発的動機と、取り込み的調整が統計的に有意に上昇した。一方、内発的に動機づけられた群では、外的調整が統計的に有意に減少し、取り込み的調整と同一視的調整が統計的に有意に上昇した。3つの心理的欲求の変化と内発的動機づけの変化の相関係数の分析の結果、群ごとに3つの心理的欲求の重要性が異なることが分かった。例えば、動機づけられていない群では、有能性の欲求の変化が内発的動機づけの変化と強

い相関を示したのに対して、内発的に動機づけられた群では、自律性の欲求が正の相関を、関係性の欲求が負の相関を示した。

これらの先行研究の結果は、次の2点にまとめられよう。まず、これら3つの研究(廣森, 2003b; Hiromori, 2006; 廣森・田中, 2006)は英語学習の動機は変化することであることを示している。別の言い方をすると、自己決定理論に基づいて動機の変容を捉えようとするのが妥当であることを示唆している。第2に、社会的・環境的な要因が英語学習の動機の変容に影響を及ぼしていることを示している。特に、英語グループ・プレゼンテーション活動(廣森・田中, 2006)と英語ライティング活動(Hiromori, 2006)という異なる教育的介入であっても、動機の変容をもたらしたことは興味深い。社会的・環境的要因(学習環境や教育的介入)が自律性、有能性、関係性の欲求をどの程度充足するかによって、学習者の動機は変化するという Ryan & Deci (2002)の主張を支持するものであるからである。これらの先行研究に基づいて、本研究では、英語学習の動機の理論として、自己決定理論を採用した。さらに、基本的心理欲求を満たす環境としてSOへのボランティア参加に焦点をあてた。

### SOについて

特定非営利活動法人2005年スペシャル・オリンピックス冬季世界大会・長野(SONA)のパンフレットに基づいて、SOについて概要を説明する。SOとは、知的障害のある人たちの「健康や体力増進、競技力の向上を促進するだけでなく」、たくさんの人たちと関わる機会を増やし、「社会性を育てる」ために実施されている(p. 3)。そのため、「最後まで競技をやり終えた一人ひとりの健闘を称え、全員が表象され」という特徴がある(p. 3)。

2005年2月26日から3月5日までの8日間実施されたSO 冬季世界大会・長野は、約80ヶ国・地域から約2,500人の選手が参加する大会であった。競技は、アルペンスキー、クロスカントリースキー、スノーボード、スノーシューイング、スピードスケート、フィギュアスケート、フロアホッケーの7競技79種目であった。スポーツ以外のプログラムとしては、トーチラン、ホストタウンプログラム(ホームステイプログラム)、ヘルシー・アスリート・プログラム(HAP、参加者のヘルスケアの実施)、グローバル・ユース・サミット(競技に参加しない知的障害のある学生と知的障害のない学生との討論会)、スペシャルオリンピックスタウン(交流とレクリエーションの場)、及び文化芸術プログラムが実施された。

### 研究課題

本研究の研究課題は、次の通りである。

1. ボランティアとしてSOに参加した経験は、教育学部生の英語学習の動機に影響を及ぼすか。
2. もし及ぼすとすれば、どのような影響か。

1番目の研究課題に関して、SOの参加経験が英語学習の動機に影響を及ぼすだろうという仮説が立てられた。SOでは英語が共通語の1つであるという認識がなされており、英語によってコミュニケーションが達成されているという社会的状況が存在している。このような社会的環境に関わることによって、学習者は英語に対す

る価値観を内在化させる可能性がある。自己決定理論の基本的心理欲求についていえば、英語を使用する場面が与えられ、有能性への欲求を満たす可能性がある。さらに、英語を通じて、SOの参加者と交流したり、ボランティアの輪を広げるなど、関係性の欲求も満たされよう。また、自ら選択しボランティアに参加していることを考えれば、自律性の欲求を満たすことも考えられる。つまり、SOは、自律性・関係性・有能性の欲求を満たしうる場面であると考えられよう。その結果、学習者の英語学習の動機は変容すると予測される。<sup>2</sup>

2番目の研究課題については、より自己決定性の高い種類の動機が強まり、より自己決定性の低い種類の動機が弱まるという仮説が立てられた。Hiromori (2006) は、基本的心理欲求を満たす教育的介入によって、より自己決定性の高い種類の動機（内発的動機、同一視的調整、取り込み的調整）が上昇したのに対して、より自己決定性の低い種類の動機（無動機や外的調整）が減少したことを報告している。先に述べたように、SOへの参加は基本的心理欲求を満たす経験であると考えられるため、Hiromori (2006) と同様の変容が見られると予測される。

## 方法

### 参加者

2005年2月、SO冬季世界大会・長野にボランティアとして参加した日本語話者大学生に対して質問票調査を実施した。参加者は全員、日本の中部地区に位置するA大学の教育学部生であった。SO参加直前に行われた質問票調査（事前調査）に回答した人数は72名だった。SOの終了後、約2ヶ月経ってから、もう一度同じ質問票調査（事後調査）を実施した。SO直後ではなく、2ヶ月後に質問票調査を実施した主な理由は、一時的なボランティア経験の効果ではなく、安定した効果を検証できると考えたからである。事後調査の回答者数は、56名であった。記入漏れのある回答者（4名）と研究目的のデータ使用の不許可者（1名）を分析から除外した。さらに、海外経験について、1ヶ月以上の回答者（5名）と、無回答者（1名）を除いた。また、外れ値を検討するために、標準化した $z$ 値の絶対値が3.29より大きいかどうかを調べた（Field, 2005, p. 79）。外れ値を示した1名を除いた結果、最終的に分析対象となった人数は44名であった。回答者に関する情報は、表1を参照されたい。

表2は、ボランティアの参加状況についてまとめた結果である。最も多いボランティアの参加日数は、4日間であった。教育学部生が参加したボランティアの場所は、競技会場ではなく、ヘルシー・アスリート・プログラム（HAP）とスペシャルオリンピックスタウンであった。そのため、仕事内容は、道案内、通訳、受付、ガイド、事務作業、HAP などであった。HAPの仕事は、主に障害児教育専攻の学生が担当した。英語を使う機会については、「合計すると、何時間ぐらい英語を使う機会がありましたか」という質問を行った。1時間未満が最も多く、その次に1～2時間であった。

表1. 回答者の情報

特徴	回答者全員 (N = 51 <sup>a</sup> )		分析対象者 (N = 44)	
	人数	割合	人数	割合
性別				
男性	8	15.7%	6	13.6%
女性	43	84.3%	38	86.4%
年齢				
19歳	1	2.0%	0	0.0%
20歳	18	35.3%	16	36.4%
21歳	24	47.1%	23	52.3%
22歳	8	15.7%	5	11.4%
学年				
大学2年生	22	43.1%	18	40.9%
大学3年生	28	54.9%	25	56.8%
大学4年生	1	2.0%	1	2.3%
分野				
臨床学校教育学	5	9.8%	3	6.8%
総合・生活科教育	2	3.9%	2	4.5%
国語教育	1	2.0%	1	2.3%
社会科教育	1	2.0%	0	0.0%
数学教育	3	5.9%	3	6.8%
理科教育	1	2.0%	1	2.3%
美術教育	1	2.0%	1	2.3%
保健体育科教育	1	2.0%	1	2.3%
ライフプランニング教育	1	2.0%	1	2.3%
英語教育	7	13.7%	7	15.9%
国際理解教育	7	13.7%	5	11.4%
障害児教育	16	31.4%	16	36.4%
心理臨床	5	9.8%	3	6.8%
海外経験				
ない	20	39.2%	20	45.5%
1ヶ月未満	25	49.0%	24	54.5%
1ヶ月以上1年未満	4	7.8%	0	0.0%
1年以上2年未満	1	2.0%	0	0.0%
無回答	1	2.0%	0	0.0%

<sup>a</sup>回答者56名のうち、記入漏れのあるもの4名と、不許可者1名を除いた51名の情報である。



表2. ボランティア参加状況 (N = 44)

特徴	人数	割合
参加日数		
2日間	1	2.3%
3日間	5	11.4%
4日間	29	65.9%
5日間	6	13.6%
6日間	2	4.5%
その他	1	2.3%
英語使用時間		
機会は少しもなかった	5	11.4%
1時間未満	13	29.5%
1～2時間	10	22.7%
2～3時間	3	6.8%
3～4時間	6	13.6%
4時間以上	6	13.6%
無回答	1	2.3%

調査を実施したとき、参加者が所属するA大学のカリキュラムでは、1年生と2年生は英語演習を受講することが必修となっていた。1学年は週2コマ（4技能を統合した総合的な英語演習を半期2コマずつ）であり、2学年は週1コマ（ライティングを中心とする授業とプレゼンテーションを中心とする授業を各半期ずつ）であった。したがって、本研究の参加者が質問票に回答したときには、すべての参加者は必修の英語演習の授業を受講し終わっていたことになる。ただし、英語教育分野の学生及び英語の教員免許を取得しようとする学生は、3年次以降も、英語科教育法、英語学、英米文学などの英語関連の専門科目をとることになる。

### 質問票

質問票は、24項目から成る（そのうち6項目は、錯乱的質問項目である）。先行研究（廣森, 2003a; Kimura, Nakata, & Okumura, 2001; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000など）を参考にして質問項目を作成した。質問項目の作成にあたっては、大学生3名に試行し、文言の修正を行ったり、曖昧な質問項目の削除を行った。また、回答時に英語の授業を履修していない参加者が答えられない質問項目を分析から除いた。<sup>3</sup>その結果、内発的・外発的動機づけに関する質問項目の詳細は、無動機（2項目）、外的調整（5項目）、取り入的調整（3項目）、同一視的調整（2項目）、内発的動機（4項目）となった（表3参照）。なお、統合的調整は、同一視的調整と区別しづらいとする先行研究（Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000）にならぬ、質問票

に含めなかった。質問項目の順番は、無作為に並べ替えられた。回答方法には5件法を用いた(1.「まったくそう思わない」、2.「あまりそう思わない」、3.「どちらともいえない」、4.「ややそう思う」、5.「非常にそう思う」)。事前調査と事後調査において、同じ質問票が用いられた。

表3. 動機の種類と質問項目

動機の種類	(項目数)	質問項目
無動機 (2項目)		
	1.	自分にとっての英語を学ぶ意義がわからない。
	2.	英語の学習は時間の無駄であるという感覚がある。
外的調整 (5項目)		
	1.	私が英語を学ぶ理由は、両親や先生を喜ばせたいからである。
	2.	私が英語を学ぶ理由は、試験(入学試験、資格試験、就職試験など)に合格するためである。
	3.	私が英語を学ぶ理由は、最近では日本人全員が英語を理解できることが求められているからである。
	4.	もし英語を学ぶ必要性がなければ、英語を学ばないだろう。
	5.	英語ができれば、よい仕事が得られると思う。
取り入れの調整 (3項目)		
	1.	私が英語を学ぶ理由は、英語が話せれば有能であると自分自身が思えるからである。
	2.	私が英語を学ぶ理由は、英語を話す人たちと話せないと気まずいからである。
	3.	私が英語を学ぶ理由は、友だちに自分が有能な人間であると思わせたいからである。
同一視的調整 (2項目)		
	1.	私が英語を学ぶ理由は、英語が自分の成長にとって役立つと考えるからである。
	2.	私が英語を学ぶ理由は、二つ以上の言語を話せるような人間になりたいと思うからである。
内発的動機 (4項目)		
	1.	私が英語を学ぶ理由は、英語が好きだからである。
	2.	私が英語を学ぶ理由は、英語の学習が楽しいからである。
	3.	私が英語を学ぶ理由は、英語が話されているのを聞くのが心地よいからである。
	4.	私が英語を学ぶ理由は、英語を話していると気持ちがよいからである。

## 分析方法

5種類の動機に対する質問項目の数が異なるため、動機の種類ごとの平均点を求めた。正規分布からの逸脱を、歪度と尖度の点から検討した。歪度と尖度を標準誤差で割って得られる標準化された値の絶対値が 1.96 よりも大きいと、5%水準で正規分布から逸脱していると考えられる (Field, 2005, p. 72)。無動機の歪度 (事前調査と事後調査) と尖度 (事後調査) が有意に大きかった (表4参照)。そのため、正規分布の仮定を必要としないノンパラメトリック検定を実施した (p. 521)。

本研究の実験計画は、時間 (事前調査と事後調査) と動機の種類 (無動機、外的調整、取り入的調整、同一視的調整、内発的動機) の被験者内要因を2つ含んでいる。事前調査と事後調査における動機の各種類の比較に対しては、フリードマンの検定をそれぞれ実施した。また、動機の各種類における事前調査と事後調査の比較に対しては、5つのウィルコクソンの符号付順位検定を行った。タイプIの過誤を避けるため、ボンフェローニ法による調整を行い、5% を組み合わせ数 (検定数7) で割り、有意水準を 0.7% と設定した。

また、効果量として、連関の強さを示す相関係数  $r$  を計算した (Field, 2005, p. 541, p. 566)。Field は、 $r$  の解釈のために、.10 (小さい効果量)、.30 (中程度の効果量)、.50 (大きい効果量) という基準値を示している (p. 32)。統計処理は、SPSS 12.0J を用いて行った。

## 結果

表4に、事前調査と事後調査の記述統計量がまとめられている。クロンバック $\alpha$ による信頼性係数が .60 よりも低かったのは、取り入的調整 (事前調査と事後調査) と同一視的調整 (事後調査) であった。外的調整 (事前調査と事後調査) は .63 と .70 でやや低かった。項目数が少なかったにもかかわらず、無動機 (事前調査と事後調査)、同一視的調整 (事前調査)、内発的動機 (事前調査と事後調査) においては、高い値 (.79 ~ .88) が得られ、内的一貫性が確認された。

図1は、事前調査と事後調査における動機の種類ごとの中央値を示している。事前調査においては、無動機の中央値が最も低く ( $Mdn = 1.75$ )、取り入的調整と外的調整が続いた。同一視的調整の中央値が最も高く ( $Mdn = 3.75$ )、内発的動機づけの中央値 ( $Mdn = 3.13$ ) よりも高かった。事後調査においても、同じような傾向が見られた。すなわち、無動機の中央値 ( $Mdn = 2.00$ ) が最も低く、同一視的調整の中央値 ( $Mdn = 4.00$ ) が最も高かった。内発的動機づけの中央値 ( $Mdn = 3.50$ ) は、同一視的調整よりも低かった。また、事前調査よりも事後調査の値が大きかった動機の種類は、無動機、同一視的調整、内発的動機であった。一方、事前調査よりも事後調査の値が小さかった動機の種類は、外的調整と取り入的調整であった。

フリードマンの検定の結果、事前調査と事後調査における動機の各種類の中央値には有意な差が見られた ( $\chi^2 = 48.77, N = 44, p = .000$ ;  $\chi^2 = 58.07, N = 44, p = .000$ )。ウィルコクソンの符号付順位検定による事後比較を行った。ボンフェローニの調整により、事前調査と事後調査の有意水準をそれぞれ 0.07% に設定した (0.7% ÷ 10 組み合わせ)。表5は、事後比較の結果と、それぞれの組み合わせにおける効果量 ( $r$ ) を示している。事前調査においては、無動機が他の4種類の動機と比べて有意に低く、また、同一視的調整は他の4種類の動機と比べて有意に高かった。これらの組み

表4. 事前調査・事後調査における各動機の基礎統計量 (N = 44)

	無動機	外的	取り入れ	同一視	内発的動機
<u>事前調査</u>					
平均	1.97	2.77	2.83	3.60	3.15
95% 信頼性区間					
下限	1.65	2.53	2.60	3.30	2.86
上限	2.28	3.01	3.06	3.91	3.44
標準偏差	1.03	0.79	0.76	1.01	0.96
中央値	1.75	3.00	2.83	3.75	3.13
四分位範囲	1.50	1.10	1.25	1.00	1.44
歪度	1.00	-0.29	-0.11	-0.42	-0.17
尖度	-0.01	-0.63	-0.54	-0.33	-0.46
信頼性係数 ( $\alpha$ )	.87	.63	.50	.79	.88
<u>事後調査</u>					
平均	2.05	2.80	2.67	3.75	3.39
95% 信頼性区間					
下限	1.75	2.56	2.43	3.45	3.11
上限	2.35	3.04	2.92	4.05	3.67
標準偏差	0.99	0.80	0.81	0.98	0.92
中央値	2.00	2.80	2.67	4.00	3.50
四分位範囲	1.38	1.20	1.33	1.50	1.25
歪度	1.20	-0.37	-0.26	-0.57	-0.32
尖度	1.51	-0.65	-0.21	0.01	-0.06
信頼性係数 ( $\alpha$ )	.79	.70	.53	.58	.82

注. 外的 = 外的調整; 取り入れ = 取り入乐的調整; 同一視 = 同一視的調整; 歪度の標準誤差 = 0.36; 尖度の標準誤差 = 0.70.

合わせの効果量は、大きかった (.53 ~ .66)。事後調査においては、無動機は、3種類の動機(外的調整、同一視的調整、内発的調整)と比べて有意に低く、また、同一視的調整は他の4種類の動機と比べて有意に高かった。さらに、内発的動機は、取り入乐的調整よりも有意に高かった。これらの組み合わせの効果量は、大きかった (.50 ~ .75)。まとめると、事前調査においても、事後調査においても、最も低かった動機の種類は無動機であり、最も高かった動機の種類は同一視的調整であったことが統計的にも支持された。また、事後調査では、取り入乐的調整が下がった一方で無動

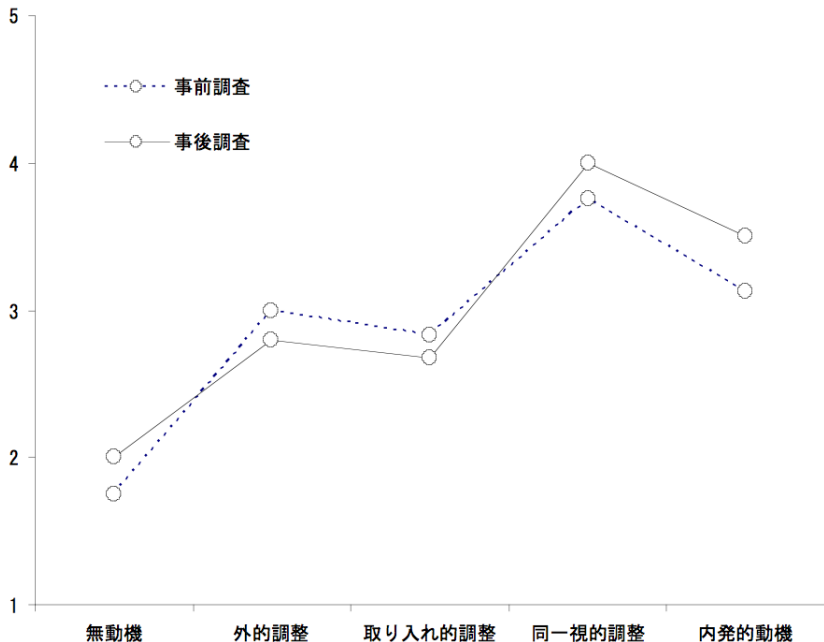


図1. 事前調査と事後調査の変化

機と内発的動機が上がったため、取り入れ的調整と無動機の間で有意な差が見られなくなり、また、取り入れ的調整と内発的動機の間で有意な差が見られるようになった。

次に、動機の各種類における事前調査と事後調査の比較に関して、ウィルコクソンの符号付順位検定を行った。表6は、その結果と効果量を示している。内発的動機だけに有意な差が見られ、効果量は中程度であった ( $Z = -3.15, p = .001, r = .48$ )。その他の動機の種類は、事前調査と事後調査に有意な差が見られなかった。無動機、取り入れ的調整、そして同一視的調整の効果量は小さかった (.12 ~ .26)。外的調整の効果量は .04 であり、小さい効果量の基準値よりも低かった。まとめると、事前調査と事後調査の間で統計的に有意な変化が見られたのは、内発的動機だけであった。

### 考察

まとめると、国際的イベントへのボランティアとしての参加が、本研究の参加者である日本人大学生の英語学習動機に影響を及ぼしていることが確認され、特に、内発的動機が事前調査よりも事後調査において統計的に有意に高まったことがわかった。つまり、英語そのものの有用性を認識したり、英語使用を通して英語や英語の

表5. フリードマン検定の事後比較 (ウィルコクソンの符号付順位検定)

動機の種類	1	2	3	4	5
<u>事前調査</u>					
1. 無動機	---	*	*	*	*
2. 外的調整	.63	---	ns	*	ns
3. 取り入れの調整	.56	.10	---	*	ns
4. 同一視的調整	.66	.54	.59	---	*
5. 内発的動機	.53	.27	.26	.60	---
<u>事後調査</u>					
1. 無動機	---	*	ns	*	*
2. 外的調整	.61	---	ns	*	ns
3. 取り入れの調整	.45	.19	---	*	*
4. 同一視的調整	.68	.61	.75	---	*
5. 内発的動機	.60	.42	.61	.50	---

注. 連関の強さとして、相関係数  $r$  を対角下に示している。

\*  $p < .0007$

表6. 事前調査と事後調査の比較 (ウィルコクソンの符号付順位検定)

動機の種類	$Z$	$p$	$r$
無動機	-0.78	.448	.12
外的調整	-0.30	.771	.04
取り入れの調整	-1.72	.087	.26
同一視的調整	-1.57	.119	.24
内発的動機	-3.15	.001	.48

注. 連関の強さとして相関係数  $r$  を示している。有意水準は  $p < .007$  に設定されている。

学習そのものに興味が強まったことを示している。一方、統計的に有意ではなかったが、取り入れの調整による動機づけが事前調査から事後調査の間で弱まっていた。

本研究の結果は、事前調査と事後調査の間で英語学習動機が変容したことを示すものである。この結果は、動機づけを力動的に捉えようとする自己決定理論の考え方や、速水 (1995) や堀野・市川 (1997) の指摘を支持するものである。すなわち、動

機づけを静的な個人的特質と捉えるのではなく、変化しうる認知的状態と捉えることの妥当性を支持する結果であると考えられる。一方で、本研究の事後調査は、ボランティア活動終了後約2ヶ月経過してから実施されたことを考えると、本研究で見られた動機の変化は一時的なものではないことが示唆される。

本研究の結果によれば、短い期間であっても、国際的イベントへのボランティア参加が英語学習の動機づけを高めることに効果が見られた。表2によれば、参加日数に関する回答として、4日間が最も多く、前後の3日間及び5日間とあわせると、40人(90.9%)になる。国際的なイベントに数日間参加するだけで動機づけの変容に効果が見られたことは注目に値する。

本研究の質問票では、自己決定理論で想定している有能性、関係性、自律性の欲求の充足に関する質問項目を含めなかった。そのため、数日間の国際的イベントへのボランティア参加が動機づけの変容に効果を及ぼした理由について詳細な考察を加えることには限界がある。しかし、有能性の欲求について、英語使用時間の結果から述べたい。当初、実際に英語を使用する場面において、有能性への欲求が満たされ、その結果、動機づけが変容することを想定した。英語使用時間をみってみると、期間を通して1時間未満が最も多く(13人、29.5%)、2時間未満の人数を合わせると28名(63.6%)であり、4時間以上という回答は6人(13.6%)に過ぎない。つまり、ボランティアの期間中、学生の英語使用時間は必ずしも多くなかったといえる。したがって、自らが英語を用いるということよりも、英語が用いられている社会的環境にいたという経験が動機づけに影響を及ぼした可能性がある。すなわち、英語を使用する時間が少なかったことを考えると有能性への欲求の充足が単独で動機づけの変容をもたらしたとは考えるのは難しいと思われる。

### 終わりに

本研究の限界点を指摘しておきたい。まず、本研究の参加者は教育学部生であった。そのため、他の大学生に一般化できるとは限らないことに留意する必要がある。次に、本研究は、統制群を設けなかった。そのため、本研究で見られた変化は時間的な経過によるものという可能性もある。第3に、動機づけの質問票の項目数が、動機づけの種類によって異なる点が挙げられよう。特に、取り入的調整と同一視的調整の項目数が少なく、信頼性も低かった。第4に、SOへのボランティア参加が動機づけの変容をもたらした理由について、本研究では明らかにできなかった。最後に、SOのような国際的イベントへのボランティア参加をきっかけに高まった英語の学習動機によって学習者がどのような学習行動を取ったのかという点については、本研究の目的の範囲を超えるものであり、追究されなかった。しかし、堀野・市川(1997)が指摘するように、学習動機は学習方略の選択には強い影響を与え、さらに選択された学習方略と成績に強い相関が見られることを考えると、英語の学習動機と学習行動の関係を調べることは意義があると思われる。これらのことが明らかになれば、SOのような国際イベントへのボランティア参加をどのように英語学習プログラムに関わらせたり組み込んだりするとよいのかという示唆が得られると思われる。今後、これらの限界点を克服するために、研究の条件を変えたり、質問紙を修正しながら、追究する必要がある。

## 注

1. 英語論文の直接引用は、本論文中すべて筆者による日本語訳である。
2. Hiromori (2006) によれば、学習者の熟達度によって、どの欲求が重要なかが異なることが示唆されている。本研究では、学習者の熟達度に関するデータを入手しなかったため、学習者の熟達度の要因は考察しなかった。しかし、SOへのボランティア参加は 3 つの基本的欲求をすべて満たす経験であると考えられるため、特定の熟達度にだけに影響を及ぼすものではないと考える。
3. 査読者により、「すべての質問が参加者が現在英語を学習しているという前提で質問されている」として、アンケートの内容的妥当性について指摘があった。質問項目の多くは「私が英語を学ぶ理由は」という文言で始まり、「私が英語を学んでいる理由は」ではない。回答時に英語を学んでいる参加者にとっては、「私が現在英語を学んでいる理由は」と解釈できる。一方で、回答時に英語を学んでいない参加者にとっては、「私が英語を学ぶとすれば、その理由は」と解釈できる。したがって、回答時に英語を学んでいない参加者であっても、質問票に回答することが可能であると考ええる。また、実際に英語学習の行動を伴っていないくても、参加者の動機の状態を探ることは意義のあることであると考えている。しかし、査読者の指摘どおりの質問項目もあった（「私が英語を学ぶ理由は、英語が履修しなければならない授業科目だからである」と「これからもずっと英語を学び続けていきたい」）。そのような質問項目に対する回答は、分析から除外することにした。この点に関する査読者の指摘に感謝したい。
4. この点に関する査読者の指摘に感謝したい。

酒井英樹 (Sakai Hideki) は現在信州大学教育学部准教授である。主な研究領域は、第2言語習得におけるフィードバックの役割、注意配分、スピーキング・プロセスである。小池浩子 (Koike Hiroko) は現在信州大学教育学部准教授である。主な研究領域は、異文化間コミュニケーションである。

## 引用文献

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- 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』, 38, 171-193.
- 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). 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). 外国語学習者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.
- Hiomori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. *JACET Bulletin*, 43, 1-14.
- 廣森友人・田中博晃. (2006). 英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の観点から. *Language Education & Technology*, 43, 111-126.
- Honda, K., & Sakyu, 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, 41-51.
- 堀野緑・市川伸一. (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略. 『教員心理学研究』, 45, 141-147.
- Ikeno, O. (2003). Motivating and demotivating factors in foreign language learning: A preliminary investigation. *Ehime University Journal of English Education Research*, 2, 1-19.
- 鹿毛雅治. (1994). 内発的動機づけ研究の展望. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 42, 345-359.
- 鹿毛雅治. (1995). 内発的動機づけと学習意欲の発達. 『心理学評論』, 38, 146-170.
- 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.
- 中田賀之. (2006). 「英語学習動機づけ」から「英語学習意欲」の研究への転換—研究対象領域、研究手法、研究目的の観点から—. *Language Education & Technology*, 43, 77-94.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.

