

# JALT Journal

*JALT Journal* is the research journal of the Japan Association for Language Teaching (JALT). It is published semiannually, in May and November. As a nonprofit organization dedicated to promoting excellence in language learning, teaching, and research, JALT has a rich tradition of publishing relevant material in its many publications.



## Links

- JALT Publications: <http://jalt-publications.org>
- *JALT Journal*: <http://jalt-publications.org/jj>
- *The Language Teacher*: <http://jalt-publications.org/tlt>
- *Conference Proceedings*: <http://jalt-publications.org/proceedings>
  
- JALT National: <http://jalt.org>
- Membership: <http://jalt.org/main/membership>

Provided for non-commercial research and education.  
Not for reproduction, distribution, or commercial use.

# 特性レベルの内発的動機づけを高める授業と有能性の欲求

## Motivational Intervention and Satisfying Learners' Need for Competence

田中博晃(たなかひろあき)

Hiroaki Tanaka

広島国際大学

*Hiroshima International University*

Referring to motivation as a unitary concept is insufficient to explain and fully understand its dynamics in the classroom because individual motivation exists at different levels of generality. A previous study (Tanaka, 2009b) addressed the multiplicity of ways to represent intrinsic motivation. Intrinsic motivation was represented within the individual at three hierarchical levels of generality: intrinsic trait motivation, intrinsic classroom motivation, and intrinsic motivation to classroom activities. For the study, a motivational strategy was created for Japanese university students on the basis of self-determination theory (Deci & Ryan, 2002). In this study was examined the facilitating effect on the three motivational subconstructs and the three basic psychological needs (i.e., the needs for competence, autonomy, and relatedness). The correlational relationships between intrinsic trait motivation and the three psychological needs were not examined. The results showed that the strategy did facilitate intrinsic classroom motivation and intrinsic motivation to classroom activities; intrinsic trait motivation was not significantly enhanced. The results also showed

that the need for competence was not significantly increased as the study could not address the correlational relationship between competence and any of the three motivational subconstructs. Additionally, several motivational studies have shown that competence is an important facilitating factor for Japanese English learners, though the dynamics of competence in the motivational classroom have not been focused on so far.

Therefore, in the present study was examined the effect of a revised version of the motivational strategy created by Tanaka (2009b) on these three motivational subconstructs and the basic psychological needs. The purposes of this study are as follows: (a) to satisfy learners' basic psychological needs (especially the need for competence); (b) to enhance students' intrinsic motivation (especially intrinsic trait motivation); (c) to examine the relationship between intrinsic motivation (especially intrinsic trait motivation) and basic psychological needs (especially the need for competence); and (d) to describe how the need for competence is satisfied in the motivational classroom.

Fifty-eight university students who were enrolled in a 1st-year English language course participated in this study. The students met once a week in a 90-minute class. The motivational strategy used by Tanaka (2009b) was revised for this study. The motivational strategy was given to the students for 15 weeks. Prior to this intervention, questionnaires about intrinsic motivation and the three psychological needs were distributed. Items on intrinsic motivation consisted of three subconstructs: intrinsic trait motivation, intrinsic classroom motivation, and intrinsic motivation to classroom activities. Items on basic psychological needs consisted of three subconstructs: the needs for autonomy, competence, and relatedness. The same questionnaires were administered in the middle and at the end of the intervention. An open-ended questionnaire was also administered to students at the post-measurement stage. Descriptive statistics, correlation coefficients, one-way repeated ANOVA, and effect size were calculated to see the effect of the motivational strategy. The SCQRM M-GTA was also adopted to interpret qualitative data.

The results of quantitative analysis showed that (a) the intervention had a significant positive effect on all subconstructs of intrinsic motivation and basic psychological needs; (b) intrinsic trait motivation and intrinsic classroom motivation were strongly correlated with the need for competence; (c) intrinsic motivation for listening activities was strongly correlated with the need for autonomy and competence; and (d) intrinsic motivation for speaking activities was strongly correlated with the need for autonomy and relatedness. The results of qualitative analysis showed how the need for competence was satisfied in the motivational classroom. Once students valued academic activities and internalized them, they made an effort to use what they had learned in class. The overall result of this study was that the motivational-strategy intervention facilitated language acquisition and student competence.

本論では先行研究で用いられた動機づけを高める方略の改良版を使って、3つのレベルの内発的動機づけを高める教育的介入を行った。特に本論では、先行研究では効果が十分に発揮されなかった特性レベルの動機づけの上昇と有能性の欲求の充足に焦点を当てた。

また、内発的動機づけが高まる時の、学習者の英語授業に対する有能感を質的に把握した。日本人大学生58名に対して、15週間の教育的介入を行い、プレ測定、中間測定、ポスト測定の3時点で動機づけと3欲求の変動を検討した。その結果、改良版の方略によって、3つのレベルの内発的動機づけと3欲求のすべてを高められた。そこで3欲求と内発的動機づけの関連性の検討を行い、動機づけの上昇に貢献した要因を検証した。また自由記述データを「SCQRMを使ったM-GTA」によって分析し、動機づけが高まるときの有能感を把握することで、有能性の欲求が満たされるプロセスを探索した。その結果、学習内容の価値の内在化によって、学習者は学習事項を積極的に授業で使おうと努力し、それが学習事項の習得へとつながり、その結果、学習者は英語力の向上を自覚するという過程が示された。本論ではこれらの研究結果に基づく教育的示唆についても論じる。

**近**年の動機づけ研究では、動機づけを高める研究が活発に行われている。この種の研究は動機づけの構成要素の探索を行う1990年代の理論中心の研究(Dörnyei, 1990; Ehrman & Oxford, 1989; Kimura, Nakata, & Okumura, 2001)からシフトし、動機づけ理論の研究成果を教室現場に応用する研究(例えば、Dörnyei, 2001; Williams & Burden, 1997)の延長線上にある。特に近年の動機づけを高める研究では「動機づけを高める方略」(motivational strategies; Dörnyei, 1998)<sup>1</sup>の提案だけでなく、その方略をより具体化した上で、日本の英語学習環境で効果が検証されている。本論では検証された方略の1つである「外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動」(田中, 2009b)を取り上げる。この方略は先行研究で動機づけを高める効果がある程度まで確認されていたが(田中, 2009b, 2010)、いくつかの限界点もあった。そこで本論ではそのような限界点を克服し、先行研究では検討が不十分だった動機づけを高める授業での有能性の欲求の働きに焦点を当てる。

## 背景

### 自己決定理論

学習者の動機づけの中でも内発的動機づけを高める理論として有用なのが、「自己決定理論」(self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 2002)以降SDTと略記)である。SDTは内発的動機づけを高める要因として3つの心理欲求(以降、3欲求と略記)を提示している。3欲求とは具体的には、「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。

まず自律性の欲求とは、自身の行動がより自己決定的であり、自己責任を持ちたいという欲求である。教員による「報酬」(rewards)の付与や過剰な「統制」(control)を伴う学習は学習者の自律性の欲求の低下を導く一方、教員による「選択肢」(choices)の付与や「支援的フィードバック」(supportive feedback)を伴う学習は自律性を満たすのに効果的である。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、他者による「肯定的フィードバック」(positive feedback)の付与や学習者が適切な難易度の課題を達成することで有能性の欲求が満たされる。関係性の欲求とは、周りの人々と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、クラス内に協力的な学びの雰囲気を作り出すことで関係性の欲求が満たされる。

内発的動機づけを高めるには、これらの3欲求を充足する必要がある。つまり学習者の3欲求を満たす仕掛けを授業活動に組み込むことで、SDTに基づいた動機づけを高める実践が可能になる。SDTは動機づけを高める要因を明確に提示し、且つそれらは英語授業に取り込みやすい(田中、2010)。これは他の動機づけ理論には見られない特徴である。またSDTの他の利点として、実証的な手法によって理論の妥当性を検証できる点(Dörnyei, 1998)、日本人英語学習者の動機づけ研究に適用した研究例が多い点(田中、2010)も挙げられる。

### 自己決定理論を用いた動機づけを高める方略

近年は、SDTを基にした動機づけを高める方略が考案され、その効果検証が行われている。まずSDTを背景にした動機づけを高める方略として「グループでのプレゼンテーション活動」(田中、2005、以降、GP活動と略記)がある。GP活動とは、学習者自らがリーディングの教科書内容と関連したテーマを見つけ出し、資料を集め、英文原稿を作成し、発表するというプロジェクト型の授業実践である。この活動の中に3欲求を満たす仕掛けを組み込むことで、学習者の内発的動機づけを高める方略である。日本人高校生(田中、2005)や日本人大学生(廣森・田中、2006; 田中・廣森、2007)を対象にした研究で、GP活動の内発的動機づけを高める効果が確認されている。

同様のプレゼンテーションベースの授業による動機づけを高める研究として、Maekawa and Yashima(2012)が挙げられる。機械工学専攻の大学2年生と3年生を対象にした調査の結果、最も内発的動機づけが低い群において、学習者の内発的動機づけを高める効果が確認された。他の方略としては“creative writing activities with student self-monitoring techniques”(Hiromori, 2006)があり、日本人大学生を対象にした調査で、この方略が外的調整状態の学習者と無動機状態の学習者の内発的動機づけを高めることが示された。以上の3種類の方略を扱った研究は、理論の実践を志向した研究としてSDTに基づいた方略が動機づけを高めることを実証的に示したと言えよう。

これらの研究は調査協力者の特性的な動機づけ状態を高めた点で有益な知見を提供していると言えよう。その一方、これらの研究で検証された動機づけは、英語学習一般に対する動機づけであり、日々の英語授業に直結した動機づけを高める試みを行っていない。理論の実践応用を志向するならば、英語学習一般に対する動機づけだけでなく、学習者の英語授業や授業活動など日々の授業に直結する動機づけを高めることも重要であろう。

### 外国語学習における動機づけの階層モデル

英語授業に直結した動機づけを研究するための有用なモデルがVallerand and Ratelle (2002)の「階層モデル」(*hierarchical model*)である。上述の先行研究において、動機づけは一次元的な概念として捉えられていた。一方、Vallerand and Ratelle (2002)の階層モデルでは、対象の一般性に着目し、動機づけを複数の階層にレベル分けをして捉えている。つまり、最も一般性が低い対象を扱う動機づけを「状況レベル」(*situational level*)、最も一般性が高い対象を扱う動機づけを「包括レベル」(*global level*)、そして、その中間が「コンテキスト・レベル」(*contextual level*)とレベル分けをしている。

ただ、Vallerand and Ratelle(2002)が想定しているのは、人間の社会生活全般での動機づけモデルであり、英語学習の動機づけのためのモデルではない。そこで、このモデルを日本の英語学習の文脈で動機づけを高める研究に応用できるように再構築したが、田中(2009a)の「外国語学習における動機づけの階層モデル」である(図1参照)。このモデルは、学校教育での英語学習という観点からVallerand and Ratelle(2002)の階層モデルを再構築し、外国語学習における内発的動機づけを3つのレベルに下位分類している。このモデルの大きな特徴は、学校教育での動機づけを把握できるだけでなく、動機づけを高める方略の効果も把握できるように設計されている点である。

1つ目のレベルがリスニング活動やスピーキング活動といった授業活動レベルに特化した最もマイクロな内発的動機づけである「授業活動レベルの動機づけ」である。これは日々の授業内で行われる学習活動に直結した動機づけで、研究目的に合わせて「スピーキング活動への動機づけ」や「リスニング活動への動機づけ」という形で操作的定義が可能である。授業内の個々の活動に特化した点で、最も状況依存性の高い動機づけである。

それに対して、最も一般性の高いマクロレベルの内発的動機づけが「特性レベルの動機づけ」である。これは動機づけを安定した特性として捉え、英語学習全般への動機づけを扱うレベルである。この中には、授業活動レベルの動機づけや英語授業レベルの動機づけも内包され、最も状況依存性の低い安定的な動機づけである。一般的には、質問紙調査で「あなたが英語を学習する理由や動機はどのようなものですか」と問うことで測定される。

そして3つ目がその中間レベルの「英語授業レベルの動機づけ」で、日々の英語授業に直結した動機づけである。学校での英語学習というコンテキストでは、複数の英語授業が同時展開される。高校1年生であれば英語ⅠとオーラルコミュニケーションⅠが同時展開される。そのため、英語Ⅰの授業には意欲的に取り組むが、オーラルコミュニケーションⅠに対してはそれほど意欲的でない学習者も想定される。このように英語授業に特化した動機づけが英語授業レベルの動機づけである。このレベルの動機づけは、「英語Ⅰの授業への動機づけ」や「オーラルコミュニケーションⅠへの動機づけ」という形で操作的定義が可能である。

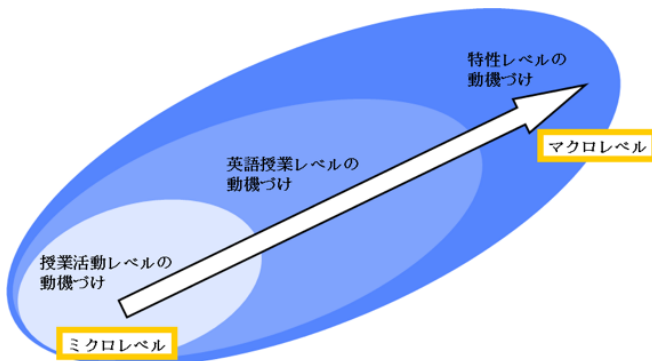


図1. 外国語学習における動機づけの階層モデル(田中、2009aを一部改変)<sup>2</sup>

以上の3つのレベルの内発的動機づけの内、日本人英語学習者を対象にした先行研究では2つ目の特性レベルを扱った研究が多い。例えば、プレゼンテーションベースの授業が工学専攻の大学生の動機づけに与える影響を検討したMaekawa and Yashima (2012)では、内発的動機づけ、外発的動機づけ(外的調整、取り入れ調整、同一視調整)、そして無動機を、すべて特性レベルとして扱っている。同様にGP活動の効果検証を行った研究(廣森・田中、2006;田中、2005;田中・廣森、2007)や“creative writing activities with student self-monitoring techniques”(Hiromori, 2006)の研究でも、調査対象の動機づけはすべて特性レベルである。このような介入型研究に加えて、調査型研究でも特性レベルの動機づけが研究対象となることが多い。例えば、小学生の動機づけを縦断的に捉えたNishida (2012)、日本人英語学習者の動機づけの構成要素を探索したKimura, Nakata, and Okumura (2001)などが挙げられる。

特性レベルの動機づけは最も一般性が高く安定的であるため、これを測定したり、高める試みは極めて重要である。この特性レベルに加えて、外国語学習における動機づけの階層モデルを使うことで、英語授業レベルや授業活動レベルといった、より状況に特化した動機づけの変動を捉えられる。例えば、「英語の勉強は自体嫌いだけど、A先生の授業は好きだ」という学習者や、「読解の授業は好きではないけれど、本文を音読したりシャドーイングをするのは好きだ」という学習者の動機づけ状態は、特性レベルの動機づけだけでは十分に把握できない。このモデルを使うことで、前者の学習者の場合、特性レベルの動機づけは低い、英語授業レベルの動機づけは高い状態と考えられる。また後者は音読やシャドーイング活動への動機づけが高い学習者だと言えよう。以上のように、今までの動機づけ理論は特性レベルの動機づけのみを把握するものであったが、このモデルを使うことで学習者の教室での動機づけ状態がより詳細に把握でき、より教育現場に直結した動機づけ研究が可能になる。

### 外国語学習における動機づけの階層モデルを用いた研究

この外国語学習における動機づけの階層モデルに基づいた動機づけを高める研究として、加藤(2012)や岩中(2011)が挙げられる。加藤(2012)は外国語学習における動機づけの階層モデルの3レベルの内、英語授業レベルと授業活動レベルの動機づけを対象とした。この研究では、授業活動レベルの動機づけを研究目的に合わせて3つに細分化することで操作定義をしている。それらは「リプロダクション活動への動機づけ」、「シャドーイング活動への動機づけ」、「グループワーク活動への動機づけ」である。加藤はSDTの3欲求を満たす授業活動を日本人大学生42名に4ヶ月間行い、動機づけの変動を3時点で検討した。その結果、英語授業レベルと授業活動レベルの動機づけの両方において第1時点から第2時点での上昇が見られ、第3時点では維持期に入ることが示された。

岩中(2011)は外国語学習における動機づけの階層モデルの中の、3レベルすべての動機づけの変動を2時点で検討した。この研究では特性レベルの動機づけを「英語学習への動機づけ」、英語授業レベルの動機づけを「英語授業への動機づけ」、活動レベルの動機づけを「英語授業活動への動機づけ」と呼んでいるが、これらは外国語学習における動機づけの階層モデルの3レベルの動機づけと同義である。この研究では、授業活動レベルの動機づけは研究目的に応じて、「リスニング活動への動機づけ」と「音読への動機づけ」に操作定義されている。日本人英語学習者19名に対して3

欲求を満たす教育的介入を行った結果、音読への動機づけと英語授業への動機づけの上昇が示された。

上述の2つの研究だけではなく、「外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動」という方略を扱った研究がある(田中, 2009a, 2009b, 2010)。これらの一連の研究では、多様な学習者を対象に3つのレベルの内発的動機づけを高める効果を詳細に検討している。

外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動は、リスニングとスピーキングの教材に外国ドラマ・映画を用いて、各学習活動に学習者の3欲求を満たす仕掛けを組み込むことで内発的動機づけを高めることを目指す。この方略はもともと動機づけの低い学習者を対象にした方略で、動機づけの低い学習者から得られた質的データを基に考案された。田中(2009a)では英語授業への動機づけの低い学習者9名を対象にケース・スタディを行い、方略の効果を検証した。外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を英語授業の中に取り入れ、3つのレベルの内発的動機づけの変動を検討した。その結果、自律性と関係性を高め、動機づけが低い学習者の英語授業レベルと授業活動レベルの動機づけを高める効果が確認された。

この方略は動機づけの低い学習者以外にも効果がある。例えば田中(2009b)では、日本人大学生52名を対象に調査を行った。この研究における調査協力者は特性レベルの動機づけはやや高いものの、英語授業レベルの動機づけは中程度であった。<sup>3</sup> 外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を取り入れた授業を15週間行い、教育的介入の前後(第1週目と第15週目)と中間時点(第7週目)の3回の測定で動機づけの変動を検討した。その結果、調査協力者の自律性、関係性、英語授業レベルの動機づけと授業活動レベルの動機づけが高められたことが示された。特に介入開始から中間測定までの間で動機づけの上昇が顕著であった。

また田中(2010)では習熟度別に外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の効果を比較する介入研究を行った。先行研究と同様に15週間の教育的介入の結果、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動はTOEIC550点群と690点群の学習者の英語授業レベルと授業活動レベルの動機づけを効果的に高めることが示された。また先行研究と同様に、動機づけは前半の第7週までの間に大きく上昇していた。

このように、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の効果は先行研究で扱われたどの方略よりも、より詳細な効果検証がされている。

## 問題の所在

しかし外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の効果を検証した先行研究に関して、いくつかの問題点が指摘できる。

まずこの方略は特性レベルの動機づけを高める効果が弱かったため、3欲求の中のどの要素が最も効果的に特性レベルの動機づけを高めるのか不明である。例えば、田中(2009b)では外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を取り入れた介入研究を行った結果、授業活動レベルと英語授業レベルの動機づけを高められたが、特性レベルの動機づけはほとんど高まらなかった。そのため、3欲求の変化と特性レベルの動機づけの変化の関係を検討できなかった。特性レベルの動機づけは3つ



のレベルの内発的動機づけの中で最も安定的な動機づけのため、変化させるのが最も難しい動機づけである。それを高めるには3欲求のどの要素を高めればよいか分れば、教育現場に有用な知見を提供できよう。

また外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動での有能性の欲求の変化と3つのレベルの内発的動機づけの変化の関係も不明である。先行研究(田中, 2009b)の調査では、この方略によって調査協力者の自律性と関係性は高められたものの、有能性の欲求における量的変化は小さく、7件法の質問紙で変化値はMdiff = 0.35だった。そのため、有能性の欲求の充足と3つのレベルの内発的動機づけの関係が十分に把握できていない。

一方、質問紙調査で得られたデータを構造方程式モデリングで分析した研究では、有能性の欲求と内発的動機づけとの間に比較的強い関係が見られる。例えば、特性レベルの動機づけと3欲求の関係を検討した廣森(2003)では、有能性の欲求から動機づけへのパス係数が最も大きかった。また英語授業レベルの動機づけを扱ったTanaka (2008)でも、廣森の結果と同様に、英語授業レベルの動機づけと有能性の欲求の影響関係が最も強かった。このように、動機づけを高めるには有能性の欲求が重要な働きをする可能性が高いが、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動では有能性の欲求が十分に満たされていないため、英語授業に対する有能性の欲求の働きが十分に把握されていない。

以上、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動において3つの問題点が指摘できる。

- (1) 特性レベルの動機づけの上昇と3欲求の変化の関係が不明である。
- (2) 有能性の欲求と3つのレベルの内発的動機づけの関係が不明である。
- (3) 動機づけが高まる時の、英語授業に対する有能性の欲求の役割が不明である。

そこで本論では、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動をより強化した改良版の方略を使用する。この方略を用いて、学習者の3つのレベルの内発的動機づけと3欲求のすべてを高めようとして、動機づけと3欲求の関係を量的に検討する。また動機づけを高める授業の中で有能性の欲求の働きを把握するために、質的データの分析を行い、有能性の欲求の働きについて探索を行う。<sup>4</sup>

## 目的

本論では改良版の方略を用いて学習者の内発的動機づけを高めるための介入を行い、学習者の3つのレベルの内発的動機づけ(特に特性レベルの動機づけ)と3欲求(特に有能性の欲求)を高めた上で、3欲求と内発的動機づけの関連性の検討を行う。また、その介入の中で学習者の英語授業に対する有能性の欲求の質的側面を詳細に把握する。具体的には、本論の目的は以下の4点である。

- (1) 動機づけを高める方略によって、学習者の3欲求の中でも、特に有能性の欲求を満たす。
- (2) 動機づけを高める方略によって、学習者の3つのレベルの内発的動機づけの中でも、特に特性レベルの動機づけを高める。
- (3) 学習者の3欲求(特に有能性)及び3つのレベルの内発的動機づけ(特に特性

レベルの動機づけ)の関連性を検討する。

- (4) 動機づけが高まる時の、英語授業での有能性の欲求の働きを質的に捉える。  
なお目的(1)と(2)は、目的(3)と(4)を達成するための前提条件となる。

## 調査

### 調査協力者と手続き

調査協力者は日本人大学生1年生58名(英語科目を専攻する学習者を含まず)である。3回の測定すべてに参加し、質問項目にすべて回答し、同じ項目にすべてマークするなど不誠実と判断される回答が含まれていないこと、を条件にデータをスクリーニングした結果、56名(男子23名、女子33名)が調査の対象となった。調査協力者のTOEIC IPのスコアの平均は507点であり、田中(2009b)と同じ学力水準にある学習者である。

調査は1年次の必修英語科目のクラス内で行われた。当該授業はコミュニケーション活動を中心とする授業で、全15回(週に1回90分)である。授業内に動機づけを高める方略として、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の改良版を実施した。

全15週の授業期間で3回の質問紙調査を行った。調査は第1回目、第8回目、第15回目の授業時に実施し、データ収集及び、教育的介入を含む授業は当該授業を担当する著者が行った。ただし研究者と授業者が同一のため、調査協力者が質問項目に率直に回答しにくい可能性がある。そこで、質問紙調査は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点、個人が特定できる形での公開は行わない旨を調査前に説明した。また調査は授業の中で行われるため、調査協力に対する謝礼は発生しなかった。

第1回の授業は質問紙調査に加えて、授業の進め方の説明、CALL教室の機器の使用の説明、課題の提出方法などの説明を行い、具体的な教育的介入は第2回の授業から行った。質問紙調査の所要時間は10～15分程度で、回答はコンピューター・ベースとした。

### 外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の指導内容

ここでは教育的介入として用いられた外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動が、どのように指導され、それが3欲求にどう関わるかを概説する。まず田中(2009b)の方略を概説した後、改良版で追加・変更された点を説明する。

まず授業では教科書を使用せずに、教材プリントを毎週1枚ずつ配布し、それに沿って授業を行った。教材プリントではコミュニケーション活動が行えるように言語材料を機能別に配置した。主な内容は紹介する表現、人の性格を描写する表現、人の見た目を描写する表現、誘う表現、待ち合わせ場所や時間を決める表現、買い物をする表現、レストランを選ぶ表現、レストランで注文する表現、などであった。

授業の大まかな流れは、重要表現の学習、スピーキング活動、リスニング活動、という順番だった。スピーキング活動では外国ドラマ・映画のシーンを基に作成したモデル・ダイアログを提示し、それに沿って会話の練習を行った。会話の練習はペア活

動が中心だった。リスニング活動は、学習した言語材料が用いられている外国ドラマ・映画のシーンを使った。字幕を消した状態で大意把握を行った後、ディクテーション活動を行った。リスニング活動での聞き取りはコンピューターベースの個人活動で、答えあわせからは一斉授業のスタイルだった。

改良版では、上述の活動に加えて学期末にペアでの発表活動を取り入れた。ペアは普通の授業と同じ組み合わせとし、発表はペアごとに英語のコミュニケーション活動をクラスメイトの前で行う形式とした。発表内容は授業で取り上げた言語材料を自由に組み合わせて、自分たちで設定した状況で会話する形式とした。発表時間はペアで3分程度とし、発表原稿は事前に作成させたが、発表時は原稿を見ないように指導した。

### 外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動と3欲求の関連性

次にこれらの活動と3欲求の関連について概説する(表1参照)。

表1. 外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動における3欲求への働きかけ

3欲求	働きかけ
自律性	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペア活動を中心にした自律的タスク活動</li> <li>タスクが早く終わったペアに応用タスクを提供することで、個人のペースに合わせた学習</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>自宅での自主学習用の音声ファイルの提供</li> <li>学習者個人のリスニング力に合わせた聞き取り時間の提供</li> <li><u>7週目以降から目標志向学習の導入</u></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>難易度の高い課題の達成による成功体験の提供</li> <li>知的好奇心を喚起する指導</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>リスニングのつまずきに<u>応じたヒントの提供</u></li> <li><u>学習事項を応用練習する発表活動の導入</u></li> <li><u>発表評価シートによるクラスメイトからの肯定的フィードバックの付与</u></li> </ul>
関係性	<ul style="list-style-type: none"> <li>学び合う雰囲気育成</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペアでの協力によるタスク活動 (※田中(2009b)よりも本研究の方が割合が多い)</li> <li>学習者個別に学習アドバイスの提供による教員との信頼関係づくり</li> </ul>

Note. 波線部が改良版で新たに加えられた事項。

第1に授業中に学習者のペースで学習できる時間を多く設けることで、学習者の自律性の欲求を満たすようにした。まずスピーキング活動ではペア活動を中心にタスク活動を行った。ただペアによってタスクをこなすスピードに差があるため、早く終わったペアには応用タスクも準備し、各ペアの学習速度にあわせた学習活動を取り入れ

た。またリスニングは教室に設置されている学習者用パソコンを使った。ネットワーク上から音声ファイルをダウンロードさせ、各自のペースで聞き取りを行わせた。これにより、学習者は聞き取りにくい箇所を何度も繰り返して聞くことで、自分のリスニング力に合わせた学習が可能になった。また音声ファイルはUSBメモリに保存させ、自宅での自主的学習もできるようにした。学期末の発表活動を事前に告知し、これからの学習内容を最後の発表に活かすように指導することで、授業での学習を目標志向にした。これにより授業に目的意識が生まれ、学習者はより自主的に学習に取り組むことで自律性の欲求の充足につながると考えられる。

次に外国ドラマ・映画のリスニングという難易度の高い課題の達成は、達成感や有能感の獲得につながると考えられる。外国ドラマや映画は自然な速度で英語が発話されるため、速度に慣れるまでは難易度の高い活動である。そこで新規学習事項をリスニング前に指導した。また中学や高校で学習者が既習済みの語や表現を多く含むシーンを教材として選定することで、リスニング場面には未習事項が含まれないようにした。これによって、学習者が発話の速度にさえ慣れれば聞き取りができるようになり、学習者が成功体験を味わえるようにした。またリスニング活動中に学習者のつまずきに応じて学習者全員にヒントを与えた。リスニング活動は大意把握を行った後にディクテーションを行うが、ヒントはディクテーション時に与えた。10分程度のディクテーション後、活動を中断し、机間巡視中に把握した学習者のつまずきにヒントを提示し、その後、再びディクテーションをさせた。このように一回目の聞き取りで聞き取れなかった箇所でもヒントを参照することで聞き取りやすくなり、学習者の有能感が刺激されると考えられる。

またスピーキング活動では、重要表現の提示だけでなく、会話の流れの中でどのように表現すると英語らしくなるかや、日常の何気ない言葉を英語にするとどうなるか、と問うなど、学習者の知的好奇心を喚起するように指導した。さらに、学期末の発表では今までの学習事項をできるだけ多く取り入れるように指示をした。これにより今までの学習事項を実際のコミュニケーションでどのように使うかを学習者に考える機会を与えられ、それが学習事項への深い理解につながると考えられる。このような学習事項の理解が有能感の獲得を導くと考えられる。また発表活動ではクラスメイトの発表に対して評価を行うように指示した。発表評価シートを用意し、発表に評価を記入させた。その際に学習者が肯定的フィードバックを得られるように、自由コメント欄で発表のよい点を取り上げるように指導した。発表評価シートは全員の調査協力者が発表を終えた後に、ペアごとに評価シートを返却した。このようなクラスメイトによる肯定的フィードバックを用いて、学習者の有能感の刺激を目指した。

最後に、ペアでのスピーキング活動を主にすることで学び合う雰囲気を作り、関係性の欲求を満たすようにした。座席は第1回の授業で仲の良い友人同士で座らせ、その後はその席に固定し、座席の隣同士でペアを組ませた。これによりスピーキング活動時に英語を話しやすい雰囲気になるように工夫した。また席を固定することで、毎回同じペアで活動できるようにし、初回のオリエンテーション時には英語による自己紹介と日本語での簡単な雑談の時間を取ることで、知らないもの同士のペアであっても気軽に会話ができるように配慮した。ペア活動中において、授業者は机間巡視を行い、適宜、学習者にアドバイスをを行った。リスニング活動中は、学習者がパソコンを使っている個人学習となるため、クラスメイトとの関わりはなくなる。しかし授業者が机間指導を行って、学習者の誤りやつまずきに対してアドバイスを与えることで、授

業者に質問しやすい雰囲気を作り、関係性の欲求に配慮した。また最後の発表はペアで行われるため、この2回の授業での発表準備はすべてペアワークであった。学習者は発表活動をうまく行うためにペアで相談しながら共同作業で学習を行う。それによって、互いに協力し合いながら学習活動が進められ、関係性の欲求が満たされると考えられる。

## 測定

質問紙はAcademic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992)を参考にした田中(2009b)の質問紙を、学習者の実態を反映するように改良した(Appendix参照)。<sup>5</sup> また通常の介入型研究はプレとポストの2回の測定であるが、本論では中間測定も加えることで動機づけの変動をより詳細に捉えられるようにした。<sup>6</sup>

質問紙は3部構成で、第1部は3つのレベルの内発的動機づけに関する質問項目で7件法である。測定項目内容は、特性レベルの動機づけ( $\alpha = .79, .77, .84$ )、英語授業レベルの動機づけ( $\alpha = .93, .91, .87$ )、そして授業活動レベルの動機づけである。授業活動レベルの動機づけは、授業内容に合わせてリスニング活動への動機づけ( $\alpha = .75, .72, .84$ )とスピーキングへの動機づけ( $\alpha = .88, .88, .88$ )とした。第2部は3欲求に関する質問項目で、自律性の欲求( $\alpha = .78, .80, .87$ )、有能性の欲求( $\alpha = .91, .91, .83$ )、関係性の欲求( $\alpha = .86, .94, .91$ )の3つの欲求を各4項目から7件法による測定である。第3部は自由記述形式で、授業への学習者の取り組みの自己評価、および授業の感想を問う形式である。

## 分析方法

### 量的分析

研究目的(1)から(3)を達成するために量的データの分析を行った。分析にはSPSS17.0Jを用いて、記述統計量の算出、一要因分散分析、相関係数の算出を行った。ただし有意差検定のp値はサンプルサイズの影響を受けるため、本論では効果量も算出した。また効果量の提示は今後の研究でのメタ分析のための情報提供も可能にする点でも有益であると判断した。効果量の算出には水本・竹内(2008)の分析シートを用いた。

### 質的分析

研究目的(4)は仮説検証的な性質ではなく、仮説や理論の探索が目的なので、データからボトムアップで研究領域に密着した仮説や理論を生成できるグラウンデッド・セオリー・アプローチ(*Grounded Theory Approach*, 以降、GTAと略記)を用いた。GTAにはGlaser and Strauss(1967)の方法、Strauss and Corbin(1990)の方法、さらに木下(2003)によるM-GTA(*Modified Grounded Theory Approach*)など複数ある。本論では「構造構成主義的質的研究法(*Structure-Construction Qualitative Research Method*, 以降、SCQRMと略記)を使ったM-GTA」を用いた。「SCQRMを使ったM-GTA」とは、木下(1999, 2003)のM-GTAの研究手続きを西條(2005, 2007, 2008)のSCQRMによって理論的に裏付けた比較的新しい質的研究法である。SCQRM自体は個別具体

的な質的研究の手法ではなく、むしろ質的研究法を理論的に補強するメタ理論である。そのためSCQRMを使ったM-GTAの具体的な研究手続きは木下(1999, 2003)のM-GTAを基本としている。SCQRMを使ったM-GTA独自の特徴として、(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、<sup>7</sup>

(2)量的研究との組み合わせに相性が良い、(3)より妥当な結果の一般化可能性を担保できる、という点が挙げられる(西條, 2007, 2008)。

特に第1の現実的制約は、本論のような実践研究的側面のある研究デザインを実施していく上で重要な要素である。通常、M-GTAは自由記述形式の質問紙ではなく、インタビュー調査によってデータを収集する。なぜならば、インタビュー調査は調査者協力者との対話形式であり、複数回の実施が可能なので、データ分析の際に十分なヴァリエーションが担保できるようなデータ数を確保できるからである(木下, 2003)。しかし本論はクラスルームでの実践的研究という現実的制約がある。つまり質的データを収集した段階が実験の最終日、つまり授業の最終日に該当し、その後は調査協力者は長期休業期間に入ってしまう。長期休業後は、調査協力者は習熟度クラス編成によってクラス替えがなされるため、再度、調査目的で調査協力者を集めることは困難であり、また授業での印象などの記憶が薄れている可能性が高い。もちろん長期休業期間に調査協力者の同意の上でインタビュー調査を行う手順も考えられるが、現実問題として調査協力者への負担が大きく、実施可能性は低いと言わざるを得ない。一方、自由記述形式の質問紙調査は短時間で一斉にデータ収集できるため、授業活動のまとめと評価として授業時間に実施しやすく、調査協力者への負担も少ないと考えられる。また調査者が授業担当教員であるため、有能性の欲求や有能感に関するデータを収集するには、調査者と面談形式になるインタビュー調査よりも質問紙調査の方が回答しやすい可能性もある。

以上の現実的制約から、本論では質問紙調査によるデータ収集を行い、そのデータ分析にSCQRMを使ったM-GTAを用いる。ただし本論の研究目的が、これまで焦点化されてこなかった動機づけが高まる際の有能性の欲求の働きを詳細に捉えることである点も考慮して、本調査で得られた結果は比較的データ数の限られ状況から生成された概念やモデルを仮説として位置づけることとした。

### SCQRMを使ったM-GTAの研究手続き

本論のSCQRMを使ったM-GTAは、西條(2007, 2008)をベースに、本論の研究目的をより妥当に達成できるように本論独自の手順を加えた7つのステップとした(表2参照)。

まず西條(2007, 2008)によるSCQRMを使ったM-GTAは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)。ただし本論は自由記述データを用いるため、インタビュー調査のような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できる。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である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することで解釈を行う(Step 7)。これらの手続はM-GTAと大枠では変わらない

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、各研究プロセスで使用される用語が異なっている。以上が西條の提示するSCQRMを使ったM-GTAの概略である。次に、本論で独自に加えた手順について概説する。

表2. SCQRMを使ったM-GTAの研究手続き

Step	手順	具外的手続き
0	関心の探索的明確化	研究目的の明確化、分析の視点の設定
1	関心相関的データ構築	データ収集
2	関心相関的テキスト構築	テキスト化
3	関心相関的 分析ワークシート作成	概念化、新たに加えたデータと 比較による概念の洗練
4	第三者による確認	応用言語学と質的研究の経験がある 英語教員1名による確認作業
5	関心相関的理論構築	概念をまとめカテゴリーを作成
6	第三者による確認	応用言語学と質的研究の経験がある 英語教員1名による確認作業
7	関心相関的理論構築(結果図・ ストーリーラインの作成)	結果図の作成、解釈

### 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。そこで本論では独善的な解釈を回避する2つの方策をとった。

1つ目が分析者に第三者を加える方策である。質的データの分析には本論の著者に加えて、応用言語学の知識を持つ英語教師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。質的分析の際は、解釈の恣意性を排除するために第三者に分析と解釈を委ねる場合もあるが、教室で起こっている学びを把握しているのは学習者と授業者であり、学習者のテキストデータからメッセージを読み取るには授業者の参加が不可欠である。よって本論では授業者である著者が分析を行い、分析は2名が個別に行うのではなく、2名の合議とした。具体的には、SCQRMを使ったM-GTAの研究手続きに第三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。ただし分析と確認を同時並行で行うため、Step 3とStep 4、及びStep 5とStep 6はそれぞれ同時並行とした。

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。本論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。

## 結果

### 量的データの分析結果

#### 3欲求と動機づけの変動

まず動機づけを高める要因である3欲求の検討を行った。記述統計量、および1要因分散分析によって、教育的介入が3欲求に与えた影響を検討した(表3及び図2参照)。

まず自律性は介入によって大きく上昇した( $M_{diff} = 1.40$ ,  $F(2, 110) = 41.90$ ,  $p = .00$ ,  $partial \eta^2 = .43$ )。第1時点から第2時点にかけて大きく上昇した後( $M_{diff} = 0.98$ )、第2時点から第3時点にかけても継続的に上昇した( $M_{diff} = 0.42$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では第1時点と第2時点( $p = .00$ ,  $r = .63$ )、第1時点と第3時点( $p = .00$ ,  $r = .82$ )が5%水準で有意だった。<sup>8</sup>

次に有能性の欲求も介入によって上昇が見られた( $M_{diff} = 0.79$ ,  $F(2, 110) = 12.97$ ,  $p = .00$ ,  $\eta_p^2 = .19$ )。第1時点から第2時点にかけては微増であるが( $M_{diff} = 0.25$ )、第2時点から第3時点にかけて上昇した( $M_{diff} = 0.54$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では、第2時点と第3時点( $p = .00$ ,  $r = .41$ )、第1時点と第3時点( $p = .00$ ,  $r = .63$ )は5%水準で有意だった。

表3. 3欲求の平均値と標準偏差、平均値の変化値と効果量

3欲求	M (SD)	$M_{diff}$ (r)
自律性		
第1時点	3.83 (1.02)	
第2時点	4.82 (0.93)	0.98 (.63)
第3時点	5.23 (1.10)	1.40 (.82)
有能性		
第1時点	4.82 (1.08)	
第2時点	5.07 (0.86)	0.25 (.18)
第3時点	5.61 (0.76)	0.79 (.63)
関係性		
第1時点	4.92 (1.10)	
第2時点	5.28 (1.01)	0.36 (.31)
第3時点	5.99 (0.88)	1.06 (.75)

Note.  $M_{diff}$ は第1時点を基準に計算。



関係性においても大きな上昇が見られた ( $M_{diff} = 1.06$ ,  $F(2, 110) = 31.20$ ,  $p = .00$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .36$ )。第1時点から第2時点にかけては微増であるが ( $M_{diff} = 0.36$ )、第2時点から第3時点にかけて上昇した ( $M_{diff} = 0.70$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では、第2時点と第3時点 ( $p = .00$ ,  $r = .57$ )、第1時点と第3時点 ( $p = .00$ ,  $r = .75$ ) は5%水準で有意だった。以上の結果から、介入によって3欲求のすべてが高まっていることが示された。特に本研究の目的である有能性の欲求も介入によって上昇していた。

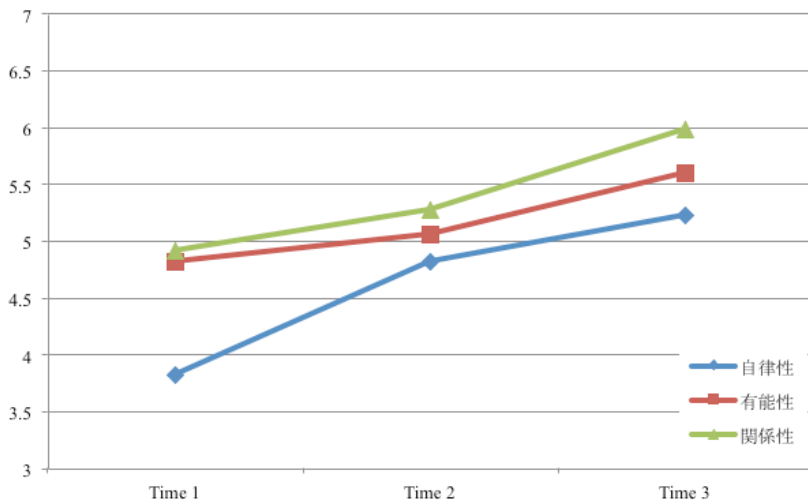


図2. 3欲求の平均値の変化。

次に動機づけを高める方略の効果を検証するため、3つのレベルの内発的動機づけの検討を行った。3欲求と同様に、記述統計量、および1要因分散分析によって教育的介入が3欲求に与えた影響を検討した(表4及び図3参照)。

最も一般性の高いレベルの内発的動機づけである特性レベルの動機づけは、介入の前(第1時点)から後(第3時点)で、平均値の上昇が見られた ( $M_{diff} = 0.54$ ,  $F(2, 110) = 7.43$ ,  $p = .00$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .12$ )。第1時点から第2時点にかけて微増したのち ( $M_{diff} = 0.19$ )、第2時点から第3時点でもやや増加した ( $M_{diff} = 0.35$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では、第1時点と第2時点 ( $p = .00$ ,  $r = .57$ ) での上昇が5%水準で有意だった。

表4. 3つのレベルの内発的動機づけの平均値と標準偏差、および変化値

内発的動機づけ	$M$ ( $SD$ )	$M_{diff}$ ( $r$ )
特性レベルの動機づけ		
第1時点	5.18 (0.97)	
第2時点	5.37 (0.81)	0.19 (.16)
第3時点	5.71 (0.86)	0.54 (.57)
英語授業レベルの動機づけ		
第1時点	3.83 (1.23)	
第2時点	4.71 (1.11)	0.89 (.51)
第3時点	5.15 (0.98)	1.32 (.77)
リスニング活動への動機づけ		
第1時点	4.92 (0.87)	
第2時点	5.69 (0.69)	0.77 (.59)
第3時点	5.86 (0.85)	0.94 (.74)
スピーキング活動への動機づけ		
第1時点	4.21 (1.27)	
第2時点	4.61 (1.06)	0.40 (.29)
第3時点	5.16 (1.12)	0.95 (.69)

Note.  $M_{diff}$ は第1時点を基準に計算。

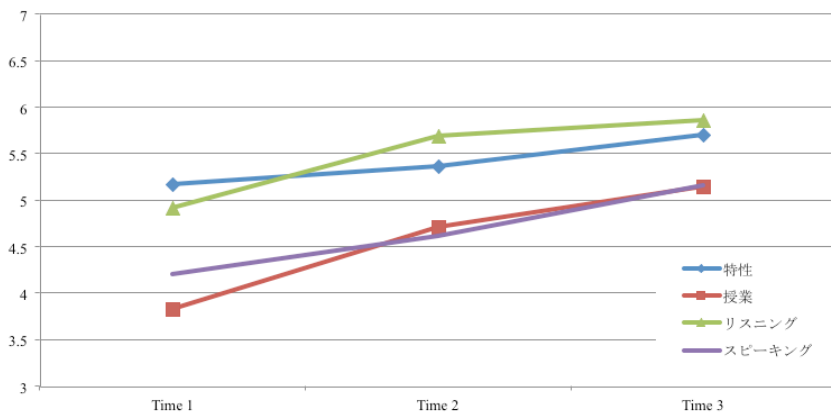


図3. 3つのレベルの内発的動機づけの変化。

次に英語授業レベルの動機づけを検討する。英語授業レベルの動機づけは介入の前後で大きく上昇した ( $M_{diff} = 1.32$ ,  $F(2, 110) = 26.18$ ,  $p = .00$ ,  $\eta^2_p = .32$ )。より詳細には、第1時点から第2時点にかけて著しく上昇し ( $M_{diff} = 0.89$ )、その後の第2時点から第3時点でも継続して上昇した ( $M_{diff} = 0.43$ )。ボンフェローニの方法による多重比較の結果から、第1時点と第3時点 ( $p = .00$ ,  $r = .77$ )、第1時点と第2時点 ( $p = .00$ ,  $r = .51$ )での英語授業レベルの動機づけの上昇が5%水準で有意だった。

最後に授業活動レベルの動機づけの変動を検討する。リスニング活動への動機づけは、介入の前(第1時点)から後(第3時点)で、平均値の大きな上昇が見られた ( $M_{diff} = 0.94$ ,  $F(2, 110) = 29.15$ ,  $p = .00$ ,  $\eta^2_p = .35$ )。より詳細に検討すると、第1時点から第2時点にかけて大きく上昇した後 ( $M_{diff} = 0.77$ )、第2時点から第3時点にかけては微増した ( $M_{diff} = 0.17$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では、第1時点目から第2時点目 ( $p = .00$ ,  $r = .59$ )、第1時点目から第3時点目 ( $p = .00$ ,  $r = .74$ )でのリスニング活動への動機づけの上昇が5%水準で有意だった。

スピーキング活動への動機づけも介入の前後での上昇が見られた ( $M_{diff} = 0.95$ ,  $F(2, 110) = 17.95$ ,  $p = .00$ ,  $\eta^2_p = .25$ )。より詳細には、第1時点から第2時点にかけて上昇した後 ( $M_{diff} = 0.40$ )、第2時点から第3時点でも上昇が見られた ( $M_{diff} = 0.55$ )。ボンフェローニの方法による多重比較では、第1時点と第3時点 ( $p = .00$ ,  $r = .69$ )、第2時点と第3時点 ( $p = .00$ ,  $r = .41$ )での上昇が5%水準で有意だった。

### 3 欲求と動機づけの関連性

次に動機づけの変動と3欲求の変動の関連性を検討する。3つのレベルの内発的動機づけの平均値の変化値と3欲求の平均値の変化値を用いて相関係数を算出することで、各要因の変化の関連性を検討した(表5参照)。

まず1時点目から3時点目の特性レベルの動機づけの変動と関連が強かったのは有能性の欲求であった ( $r = .45$ )。また1時点目から2時点目 ( $r = .79$ )、2時点目から3時点目 ( $r = .72$ )の特性レベルの動機づけも有能性の欲求と最も関連性を強かった。

同様の傾向は英語授業レベルの動機づけにおいて見られた。具体的には、1時点目から3時点目は  $r = .54$ 、1時点目から2時点目は  $r = .72$ 、2時点目から3時点目は  $r = .65$  だった。

一方、活動レベルの動機づけでは、1時点目から3時点目のリスニング活動への動機づけと関連が強かったのは自律性への欲求であった ( $r = .57$ )。1時点目から2時点目 ( $r = .58$ )、2時点目から3時点目 ( $r = .72$ )では、有能性の欲求が最も関連が強かった。スピーキング活動への動機づけでは、1時点目から3時点目で関連が強かったのは自律性への欲求であった ( $r = .45$ )。1時点目から2時点目 ( $r = .54$ )、および2時点目から3時点目 ( $r = .59$ )では関係性の欲求が最も関連が強かった。

表5. 3つのレベルの内発的動機づけと3欲求の相関係数

変数	1	2	3	4	5	6	7
1. 特性	-						
2. 授業	.18 (.73*/.54*)	-					
3. リスニング	.36* (.70*/.54*)	.32* (.58*/.51*)	-				
4. スピーキング	.35* (.35*/.38*)	.47* (.45*/.45*)	.52* (.37*/.37*)	-			
5. 自律性	.41* (.48*/.34*)	.49* (.60*/.60*)	.57* (.54*/.56*)	.45* (.32*/.30*)	-		
6. 有能性	.45* (.79*/.72*)	.54* (.72*/.65*)	.45* (.58*/.72*)	.42* (.43*/.48*)	.56* (.44*/.53*)	-	
7. 関係性	.14 (.31*/.40*)	.24 (.40*/.48*)	.23 (.34*/.44*)	.38* (.54*/.59*)	.21 (.27*/.47*)	.28* (.31*/.50*)	-

Note. 表記は1時点-3時点(1時点-2時点/2時点-3時点)である。

\*は5%水準で有意。

## 質的データの解釈による分析過程と結果

### データ分析に至るまでの過程

次にSCQRMを使ったM-GTAを用いた質的研究の分析過程と結果について記述する。本論の質的研究は、4つ目の研究目的(動機づけが高まる時の、英語授業での有能性の欲求の働きを質的に捉える)に基いた分析者の視点で行われた(Step 1)。データ収集はコンピューターベースの質問紙調査であったため(Step 2)、自由記述データはテキスト化の必要はなく、そのまま分析対象のデータとして扱った(Step 3)。その結果、総文字数は7,503語であった。ただし、調査協力者から得られた自由記述データのすべてが有能性の欲求に関連するものではなかったため、有能性の欲求に関連する記述の選別を行った。

自己決定理論における有能性の欲求の定義(Deci & Ryan, 2002)や、先行研究における自由記述データの分析結果(田中, 2009b, 2010)を基に「有能感」のカテゴリーには「分かるようになった」、「英語力に自信がもてるようになった」といった内容に該当する記述の分類を行った。<sup>9</sup> 具体例として「TOEICのリスニングの点が上がったのは、この授業のおかげだと思います。」や「教材がよかったので、しっかり聞こうとできたので、リスニングは向上したと思います。」という記述を「有能感」に分類した。その結果、112個の記述の中から25個の記述9を「有能感」の記述として選び出し、分析対象とした。総文字数は1,787文字で、1名の記述の平均は68.40文字だった。

## データ分析の過程

Step 3からは具体的なデータの分析作業に入った。各記述の内容と文字数を検討した結果、1名の記述が1つの意味内容にまとまっていたため、1名の記述を1つのデータとして分析ワークシートに追加していった。1つのデータを読み込み、その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。

例えば、データ番号20(表6参照)であれば、「習った内容を会話の中で活かせることがとても勉強になった。」という箇所は学期末の発表活動のことを指していると思われる。また「ほかの人が自分たちのコミュニケーションをどういう目で見ていいのかを知れたことは今後の英語学習に活かせると思う。」という箇所も同様に、学期末の発表活動を指しており、特に発表終了後のピア・フィードバックに関する記述である。このような発表活動に対して、このデータは「やりがい」「今後の英語学習に活かせる」という活動の有効性について述べていることから、「発表活動の成果」という概念名を与えた。

このように1つの概念化が終了すれば、データを新たに追加しながら概念の生成や統廃合を繰り返し、概念の洗練化(オープン・コーディング)を進めた。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、順次データを追加しながら、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。次のStep 4では第3者による確認が行われるが、本論では第3者と分析者(著者)が協議の上で分析を行ったため、Step 3とStep 4は同時並行であった。以上のプロセスを経て生成された概念とデータは表7のとおりである。<sup>10</sup>

表6. データ番号20の記述

データ 番号	記述
20	<u>習った内容を会話の中で活かせることがとても勉強になった。ペアでコミュニケーションすることはとても楽しく、とてもやりがいがあった。ほかの人が自分たちのコミュニケーションをどういう目で見ていいのかを知れたことは今後の英語学習に活かせると思う。</u>

Note. 破線部は、概念の内容が強く表されている箇所を示す。

表7. Step 3とStep 4で生成された概念

概念名	データ番号とテキストデータ
a. 発表活動の成果	<p>20) 習った内容を会話の中で活かせることがとても勉強になった。ペアでコミュニケーションすることはとても楽しく、とてもやりがいがあった。ほかの人が自分たちのコミュニケーションをどういう目で見ているのかわ知れたことは今後の英語学習に活かせると思う。</p> <p>24) 最後のspeakingのテストは面白かったです。授業の表現を実際に使える機会があるのは良いことだと思います。</p> <p>25) コミュニケーションテストでは、今まで習った表現を使って文章を考えたため、身につけやすかったと思います。</p>
b. 実際に使うことで身に付く実感	<p>15) 自分でも実際に授業で習った英語を使ってみることでよかったですと思います。ペアワークは楽しかったです。</p> <p>23) リスニングでどういうときにその表現が使えるかよくわかったので、応用しやすいなと思いました。</p>
c. 話すことでの記憶への定着	<p>18) 声に出したほうが記憶に残りやすいのでよかったですと思う。</p> <p>19) ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶されたと思います。</p>
d. 日常で役に立つ内容とう認識	<p>8) コメディを取り扱っていたので興味を持ってみることができたし、日常生活に直結した内容だったので非常に参考になった。</p> <p>13) 教材に使われていたのがドラマだったので、実際の日常会話のリスニングができて、すごくためになったと思います。</p> <p>14) スピーキングでは、日常でよく使うような会話表現がたくさん出てきたのでいい勉強になったと思います。</p> <p>17) 日常で使いそうなフレーズを多く学ぶことができてよかったです。フレーズをペアで覚えた後、リスニングですぐまたそのフレーズを確認できるというのも、ネイティブの発音で復習できて、よかったです。</p> <p>21) 教科書に載らない様なコミュニケーションの言い回しも多く、実際に日常生活で英語が役立つならこのような会話だと思います。その中でも、大切な表現を学べて良かったです。</p>
e. 学習内容への満足感	<p>7) 今までの英語の学習の中で一番楽しく勉強ができました。もし、自分が社会に出て海外に行くことがあったら(たぶんないけど)、この授業を受け良かったな、思うことがあるかもしれません。特に、アメリカンジョークなんか、今までは学ぶことはなかったし、いい経験になりました。</p> <p>22) 今まで知らなかった会話表現がたくさん学べて良かったです。</p>

f. 喜び	<p>1) 楽しかったです。今まで外国の映画やドラマは日本語に吹き替えてあるのを見たり、音声は英語でも字幕の日本語ばかりを見ていたりしたので、新しい体験で、最初はできるかどうか心配でしたがなんとかちょっとずつできるようになってきて嬉しいです。</p> <p>2) この授業で字幕なしでドラマなどを見るようになってから、日常生活の中でも、洋楽や外国の映画、ドラマを字幕なしで見ようと思いがけるようになりました。そうすると、少しずつですが、英語のリスニング能力が上がった気がして、授業のおかげだと思いました。</p> <p>5) 海外ドラマや映画を見るのが好きなので、楽しく勉強できました。家で映画とか見てて単語や短い会話が聞き取れるようになったのがうれしかったです。</p> <p>9) 興味がわく内容だったので、とても楽しんで、かつ集中してリスニングすることができました。リスニングのコツも教えていただき、ちょっと得意になったような気がします!こんなに楽しい授業は初めてでした。</p>
g. 苦手意識の軽減	<p>3) リスニングは苦手意識があったけど、この授業を通して少しだけできるようになったのではないかと思う。海外ドラマという取り組みやすいテーマはリスニングをする上でとてもよかった。</p> <p>4) リスニングはすごく苦手だったけど面白い教材のおかげで毎回楽しんでできました。たぶん前より少しは聞き取れるようになったと思います。</p> <p>11) 教材がよかったので、しっかり聞こうとできたので、リスニングは向上したと思います。リスニングが苦手なので、とにかく少しでも多く聞き取ろうと頑張りました。</p> <p>16) 英語のスピーキングはとても苦手な分野ではあるが、個人的にはがんばれたと思うし、授業開始前と比べると少しではあるができるようになっていと思う。</p>
h. 繰り返し聞くことでの学習成果	<p>6) 最後に何回も聞く時間が与えられたことで個人のペースで学習できたのですごくよかったです。聞きとれないところを何回も何回も聞けたので納得するまでやれたので満足です。おかげでTOEICのリスニングの点数はあがりました。</p> <p>10) 題材が面白く、楽しみながら見て聞くことが出来ました。わからないところは何回も聞きなおして自分なりの答えを出すことが出来るようになり、何回かやるうちに少しずつ出来ていきました。</p>
i. テスト得点の上昇	<p>12) TOEICのリスニングの点が上がったのは、この授業のおかげだと思います。</p>

次に生成された概念の中から共通する内容を探すことで、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。またStep 6の確認作業と同時並行に行うことで、カテゴリーの妥当性を高める試みも行った。その結果、8つの概念が3つのカテゴリーに圧縮された(表8参照)。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ることで結果の解釈を行った(Step 7)。

表8. Step 3とStep 4で生成されたカテゴリー

カテゴリー	頻度 (%)	概念	データ番号	頻度 (%)
A. 授業中に使うことでの習得	7 (28%)	a. 発表活動の成果	20) 24) 25)	3 (12%)
		b. 実際に使うことで身に付く実感	15) 23)	2 (8%)
		c. 話すことでの記憶への定着	18) 19)	2 (8%)
B. 価値の内化	7 (28%)	d. 日常で役立つ内容という認識	8) 13) 14) 17) 21)	5 (20%)
		e. 学習内容への満足感	7) 22)	2 (8%)
		f. 喜び	1) 2) 5) 9)	4 (16%)
C. 英語力向上の自覚	11 (44%)	g. 苦手意識の軽減	3) 4) 11) 16)	4 (16%)
		h. 繰り返し聞くことでの成果	6) 10)	2 (8%)
		i. テスト得点の上昇	12)	1 (4%)

#### 有能性の欲求が満たされるメカニズム

以上のSCQRMを使ったM-GTAから得られた関係図(図4参照)を基に、動機づけが高まる時の英語授業での有能性の欲求の働きについて検討を行う。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。

まず本論の授業で用いた教材は、外国ドラマ・映画に出てくる日常会話表現を習得し、それをを用いたコミュニケーション活動を行う内容であった。「教科書に載らない様なコミュニケーションの言い回しも多く、実際に日常生活で英語が役立つならこの様な会話だと思いました。その中でも、大切な表現を学べて良かったです」(データ番号21))という記述に見られるように、教材の中で扱われる会話表現を学習者は〈日常で役立つ内容という認識〉を持ったと考えられる。そしてその内容に、「今まで知らなかった会話表現がたくさん学べて良かったです」(データ番号22))という記述に見られるような、〈学習内容への満足感〉も獲得していた。以上のことから、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を通して、学習者は学習内容が自分にとって役立つ内容であると認識し、それに対して満足感を覚えていることが示された。自分に役立つという認識は、学習事項の価値を自分の中に取り込んだ状態であり、《価値の内化》が起こっている状態と言えよう。



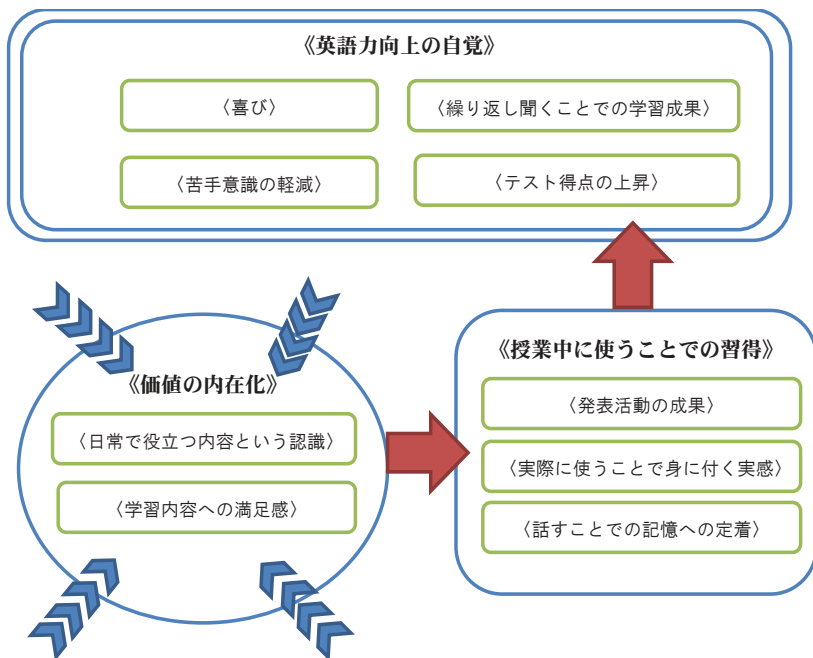


図4. 動機づけを高める授業での有能性の欲求が満たされるメカニズム.<sup>11</sup>

学習事項の価値を内在化した学習者は、授業中のスピーキング活動やリスニング活動でこれらの学習事項を積極的に使おうとしたと考えられる。その結果、学習者は「ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶されたと思います。」(データ番号19))という記述に見られるように、〈話すことでの記憶への定着〉や、「自分でも実際に授業で習った英語を使ってみる事ができてよかったです。ペアワークは楽しかったです。」(データ番号15))という〈実際に使うことで身に付く実感〉を得ることができたようだ。また学期末のペアによる発表活動では授業で習った事項を応用して、ペアでコミュニケーション活動の発表をする機会を学習者に与えた。「習った内容を会話の中で活かしたことがとても勉強になった。ペアでコミュニケーションすることはとても楽しく、とてもやりがいがあった」(データ番号20))という記述のように、発表活動においても成果が見られたようだ(〈発表活動の成果〉)。このように、学習者に授業中のコミュニケーション活動で学習内容を使う機会を与えることは、学習者に対して学習事項を活かす機会を与えることであり、それによって学習事項の習得を促すことが可能になったのだろう(《授業中に使うことでの習得》)。

このような学習者の積極的な授業参加によって、学習者はやがて自分の《英語力向上の自覚》を覚えるようになったようだ。「海外ドラマや映画を見るのが好きなので、楽しく勉強できました。家で映画とか見ても単語や短い会話が聞き取れるようになったのがうれしかったです」(データ番号5))という記述のように、学習者は自分の

実力のつき具合に〈喜び〉を覚えたと考えられる。また「リスニングはすごく苦手だったけど面白い教材のおかげで毎回楽しんでできました。たぶん前より少しは聞き取れるようになったと思います」(データ番号4))という記述に見られるような、〈苦手意識の軽減〉もなされたようである。あるいは「最後に何回も聞く時間が与えられたことで個人のペースで学習できたのですごくよかったです。聞きとれないところを何回も何回も聞けたので納得するまでやれたので満足です。おかげでTOEICのリスニングの点数はあがりました」(データ番号6))に見られるように、授業中に繰り返しリスニングを復習する時間を多く取ったため、学習者は自分のペースで学習を進めることができ、〈繰り返し聞くことでの学習成果〉につながったと考えられる。

以上を簡潔にまとめると、学習内容の価値の内在化によって、学習者は学習事項を積極的に授業で使おうと努力し、それが学習事項の習得へとつながり、その結果、学習者は英語力の向上を自覚する、というメカニズムが考えられる。このように獲得した有能感によって、学習者は有能性の欲求を満たしていると考えられる。

## 考察

### 動機づけを高める効果

本論は改良版の外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動という動機づけを高める方略を用いて、特性レベルの動機づけを高める要因の検証、3欲求と3つのレベルの内発的動機づけの関係、そして外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を用いた授業の中での有能性の欲求の働きについて検討した。

この目的を達するためには、まず3つのレベルの内発的動機づけと3欲求すべてを高める必要があった。そこで改良版の外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の3欲求と動機づけへの効果を検証した。その結果、本活動は英語授業レベルの動機づけや授業活動レベルの動機づけだけでなく、従来の外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動では高められなかった特性レベルの動機づけも高めることができた( $M_{diff} = 0.54$ )。特性レベルの動機づけは1時点目から2時点目( $M_{diff} = 0.19$ )、2時点目から3時点目( $M_{diff} = 0.35$ )と継続的に上昇した。同様に英語授業レベルの動機づけも1時点目から2時点目( $M_{diff} = 0.89$ )、2時点目から3時点目( $M_{diff} = 0.43$ )と継続的に上昇し、変化値は $M_{diff} = 1.32$ に達した。7件法の動機づけの質問紙において、 $M_{diff} = 1.32$  ( $r = .77$ )の変化は非常に大きく、改良版の方略の動機づけを高める効果が非常に大きかったと言えよう。授業活動レベルの動機づけにおいても、スピーキング活動への動機づけは1時点目から3時点目で $M_{diff} = 0.94$  ( $r = .77$ )、リスニング活動への動機づけは $M_{diff} = 0.95$  ( $r = .69$ )と、大きな上昇が見られた。このことから、改良版の外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動には動機づけを大きく高める効果があると言えよう。

### 3欲求を満たす効果

3欲求においても、改良版の外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動は大きな効果が見られた。特に自律性への欲求に対しては1時点目から2時点目( $M_{diff} = 0.98$ )、2時点目から3時点目( $M_{diff} = 0.42$ )と継続的に効果を発揮し、1時点目から3時点目で $M_{diff} = 1.40$ の上昇が見られた。7件法の質問紙によるデータであることか

ら、改良版の方略は極めて大きな効果があると言えよう。同様に関係性の欲求に対しても、1時点目から2時点目 ( $M_{diff}=0.36$ )、2時点目から3時点目 ( $M_{diff}=0.70$ ) と継続的に効果を発揮し、1時点目から3時点目で関係性の欲求は大きく高まった ( $M_{diff}=1.06$ )。このことから、改良版の方略は関係性の欲求に対しても大きな効果があると言えよう。

また先行研究 (田中, 2009b) では効果が小さかった有能性の欲求 ( $M_{diff} = 0.35$ ) に対しては、1時点目から2時点目で  $M_{diff} = 0.25$  と微増だが、2時点目から3時点目では  $M_{diff} = 0.54$  の上昇が見られ、その結果、1時点目から3時点目で  $M_{diff} = 0.79$  の上昇だった。1時点目から2時点目と比較して、2時点目から3時点目では有能性の欲求がより上昇したことから、2時点目の測定以降の発表活動が有能感に効果的だったと考えられる。質的データの分析結果では、調査協力者は学期末の会話テストで学習事項を実際にコミュニケーション活動に使うことで重要表現が身につく、会話に応用することにやりがいを感じていたことが示された。このことから学期末の発表活動が有能感を高める働きに貢献したと考えられる。以上のように、本論で用いた方略によって3つのレベルの内発的動機づけと3欲求のすべてを高めることができた。これらの内発的動機づけと3欲求が高まっていることは、目的 (3) と (4) を達成する上での前提条件となっていた項目である。

### 動機づけの上昇と3欲求の関係

次に、3つのレベルの内発的動機づけの上昇に貢献した要因を検証した。先行研究 (田中, 2009b) では特性レベルの動機づけと有能感が十分に高まらなかったため、3欲求と3つのレベルの内発的動機づけを総合的に検討できなかったが、本論ではすべての動機づけと欲求が満たされていたため、このような検討が可能になった。

まず3時点での特性レベルの動機づけの上昇と最も相関関係が強かったのは、どの時点でも有能性の欲求だった ( $r = .45, .79, .72$ )。同様に英語授業レベルの動機づけの上昇に対しても、有能性の欲求の上昇が最も関連性が強かった ( $r = .54, .72, .65$ )。この結果は先行研究で行われたTanaka (2008) や廣森 (2003) の構造方程式モデリングを用いた量的研究の結果とも一致することから、特性レベルの動機づけと英語授業レベルの動機づけを高めるには、学習者の有能感を効果的に高める必要があると言えよう。

一方、リスニング活動への動機づけでは、有能性の欲求だけでなく自律性の欲求も重要であった。第1時点から第2時点 ( $r = .58$ )、第2時点から第3時点 ( $r = .72$ ) では有能性の欲求が最も関連性が強かったが、第1時点から第3時点では自律性の欲求が最も関連性が強かった ( $r = .54$ )。外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動でのリスニング活動は、学習者が一斉に取り組むのではなく、個人PCを用いて学習者自身の学習ペースにあわせて行われるため、自律性の欲求が重要な働きをされると考えられる。一方、リスニング活動中において学習者はPCと向き合っているため、どうしてもクラスメイトや教師との関係は希薄になるため、関係性の欲求の働きが小さくなったと考えられる。

それに対してスピーキング活動はペアで行われるため、関係性の欲求が重要な働きをしたと考えられる。第1時点から第2時点 ( $r = .54$ )、第2時点から第3時点 ( $r = .59$ ) にかけては、スピーキング活動への動機づけの上昇と関係性の欲求が最も関連性が強かった。一方、第1時点から第3時点までで2つの活動レベルの動機づけと関連性が強

かったのは自律性の欲求であった ( $r = .57, r = .45$ )。田中 (2009b) と異なるのは、介入の後半からペア活動の割合が多くなったためであったと考えられる。

以上の点から、学習者の3つのレベルの内発的動機づけをすべて高めようとする場合は、3欲求すべてを高める必要があると言えよう。しかし個々のレベルだけを対象にする場合は、最も重視する要因が異なるだろう。つまり特性レベルと英語授業レベルの動機づけに対しては有能性の欲求、スピーキング活動への動機づけに対しては関係性の欲求と自律性の欲求、リスニング活動への動機づけに対しては有能性の欲求と自律性の欲求と言えよう。

### 有能性の欲求が満たされるメカニズム

さらに本論では質的データの分析を通じて、動機づけを高める授業の中での有能性の欲求のメカニズムにも着目した。

質的データの解釈による分析から、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を取り入れた授業での有能性の欲求が満たされるメカニズムは以下のように考えられる。学習内容の価値の内在化によって、学習者は学習事項を積極的に授業で使おうと努力し、それが学習事項の習得へとつながり、その結果、学習者は英語力の向上を自覚できるというメカニズムである。このように獲得した有能感によって、学習者は有能性の欲求を満たしていると考えられる。この質的研究から得られた有能性の欲求が満たされるメカニズムは、Elliot, McGregor, and Thrash (2002) によって裏付けが可能である。この研究によると、有能感には課題準拠 (*task-referential*)、過去準拠 (*past-referential*)、そして他者準拠 (*other-referential*) の3つの側面があり、3つの有能感が高まることで有能性の欲求も高いレベルで満たされるとしている。

まず外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動では、口語表現の習得が重要な課題である。《授業中に使うことでの習得》に見られるように、スピーキング活動において調査協力者は「ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶された」(データ番号19)と感じたり、また学期末の発表活動で「今まで習った表現を使って文章を考えたため、身につきやすかった」(データ番号25)と感じたように、学習事項を会話の中に取り入れた活動で重要表現が定着していると感じ、その結果、調査協力者は課題準拠の有能感を獲得したと考えられる。

また《英語力向上の自覚》のように、調査協力者は自分自身の英語力の伸びを実感し自信を持ち始めた。「今まで知らなかった会話表現がたくさん学べて良かったです」(データ番号22)や「少しずつですが、英語のリスニング能力が上がった気がして、授業のおかげだと思います」(データ番号2)のように、会話表現が分かってきたという以前の学力からの伸びを実感していた。これは過去準拠の有能感と言えよう。

以上の点から、本論での質的研究の結果は課題準拠と過去準拠の有能感に一致すると考えられる。

### 教育的示唆

本論では「外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動」によって学習者の内発的動機づけを高めることに成功した。ただし、外国ドラマや映画を単に授業時間内に視聴することで動機づけが高まったわけではない。仮に外国ドラマや映画を単に

授業時間内に視聴しただけならば、学習者の中には講義を聞かなくて済むために授業が楽しいと感じる学習者もいるかもしれない。しかしその場合には、本論で扱ったリスニングやスピーキングといった授業活動レベルの動機づけや有能感など、英語学習に直結する動機づけや3欲求を高めることは不可能である。外国ドラマや映画は教材にすぎず、学習者の3つの欲求を満たす仕掛けを組み込んだ授業を設計することが重要である。つまり、3欲求を満たす仕掛けが組み込まれていれば、教材は外国ドラマや映画でなくとも構わない。本論では目標志向学習による自律性の欲求への働きかけ、肯定的フィードバックによる有能性の欲求への働きかけ、ペアでの協力的タスク活動による関係性の欲求への働きかけなどを行った。これらが3欲求を満たす仕組みを具体化したものであり、内発的動機づけを高める具体的要因である。他の研究例を挙げるならば、動機づけを高める授業の教材としてニュースを用いた岩中(2011)がある。この研究では、授業者が学習者との面談を行い、これまでの英語学習に関する情報収集から授業者と学習者の人間関係作りを行うという形式の関係性支援を行った。このようにSDTでは授業者や研究者の発想やアイデアを取り入れた3欲求への働きかけの具体化ができる。

また本論では、英語授業レベルの動機づけを高めるには有能性の欲求が重要だと示された。コミュニケーション活動を主体とした授業で有能性の欲求を満たすには、学習者に学習事項をコミュニケーション活動の中で使わせることで、表現を定着させる必要がある。そのためには、モデルダイアログに沿った単純な会話練習だけではなく、自分の表現したい内容に対して学習事項を応用する活動が必要である。また学習成果に対する肯定的フィードバックの付与も内発的動機づけには重要である。本論では、特にクラスメイトによる肯定的フィードバックが動機づけを高めるために効果的である可能性が示された。学習の成果を学習者自身が実感できるような働きかけを授業内に取り入れることで、有能感を高め、英語授業レベルの動機づけも高まると考えられる。

## 限界点と今後の課題

最後に、本論の限界と今後の課題として、以下の4点を指摘しておく。

第1に本論では外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動の限界点をいくつか克服できた。しかしこの活動によって、学習者の英語学習への取り組みが向上するのか、また英語習熟度は向上するのか、といった動機づけを超えた段階での検証はされておらず、今後の課題である。この方略が単に動機づけを高めるだけではなく、実際に学習者の授業時間外学習をどの程度増やし、また習熟度の向上にどの程度貢献するのかが明らかにできれば、この方略の使用価値が高まると考えられる。

第2に本論では特性レベルの動機づけだけではなく、英語授業レベルと授業活動レベルというよりマイクロなレベルの動機づけを扱った。レベルをよりマイクロにすればするほど、英語授業に特化した動機づけが扱える一方、コンテキストや状況に依存する割合が大きくなる。今後、ケースを重ねることでより一般性の高い結果が得られると考えられる。

第3に、本論では動機づけを高める理論としてSDTを用いた。確かにSDTは動機づけを高めるために有益な理論であるが、唯一の理論ではない。今後は多様な理論を取り入れながら、包括的に内発的動機づけを高める方略の効果を検証する必要がある。

第4に、本論の質的研究で得られた結果はまだ仮説の段階である。今後はこの結果を質問紙に反映するなどして、量的な検証を行う必要がある。特にElliot, McGregor, and Thrash (2002)らの3つの有能性の欲求の側面の内、質的データから他者準拠の有能感に関する記述は得られていない。今後は質問紙調査を行うなど、さらなる検証が必要だろう。

以上のように本論ではいくつかの課題を残したものの、先行研究では扱えなかった問題をいくつか克服できた。<sup>12</sup> 今後の研究の積み重ねで、上述の問題も解決する必要があるだろう。

## 注釈

1. Dörnyei (1998)は授業の中で学習者の動機づけを高め、維持する方法やテクニックと定義している。以降、本論では単に方略と記述した場合も、動機づけを高める方略を意味する。
2. 本論で提示する「外国語学習における動機づけの階層モデル」は、田中(2009a)版のモデルの用語を一部整理したものである。なお、このモデルが扱う「特性レベルの動機づけ」、「英語授業レベルの動機づけ」、「学習活動レベルの動機づけ」はすべて内発的動機づけの下位概念である。本文中や先行研究において内発的動機づけを強調する場合は「特性レベルの内発的動機づけ」と記載しているが「特性レベルの動機づけ」と同義である。
3. 特性レベルの動機づけの初期値は7件法の質問紙で $M = 4.89$ 、英語授業レベルは $M = 3.68$ である。
4. 田中(2013)ではスピーキング活動やリスニング活動といった、学習活動レベルでの有能性の欲求について検討したので、本論ではそれより1つ上のレベルである英語授業レベルで有能性の欲求を質的に把握する。
5. 第1の改良点は、「外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動」を用いた授業内容をより反映できるように項目を改めた点である。特に有能性の欲求は、田中(2009b)の質的研究の結果を反映させた項目の改訂を行なった。2点目は田中の質問紙は態度要因と意識要因の両方が項目に含まれている箇所があったが、本論では意識要因のみの項目に限定した。
6. 本論のデータは田中(2013)のデータに新規データを加え上で、新たな分析を行った。また第3部では、調査協力者に授業の感想と授業への取組みの2つの記述を求めたが、調査協力者はこの2つを混同して記述している場合が多かった。よって本論では2つを区別せずに分析した。
7. ここで言う研究手続きとは、研究の関心を明確化する段階から研究計画の立案、データ収集と分析、結果の解釈に至るまでの一連の研究全体の手続きを指す。
8. 水本・竹内(2008)によると、効果量の $r$ は相関係数に基づく効果量で0~1の間の値を取る。 $r = .10$ は効果量が小、 $r = .30$ で効果量が中、 $r = .50$ で効果量が大きとみなす。partial  $\eta^2$ には明確な基準は設定されていない。
9. 有能感に関する肯定的な内容だけでなく、否定的な内容も対象とした。

10. 本論では25個の記述内容すべてを論文内で公開することで、質的分析の結果の妥当性を再検証できるようにした。これは量的研究で言うところの、分析対象となった生データ(raw data)の公開である。記述内容は表7のテキストデータを参照。
11. 《価値の内化》に付随する4つの矢印は価値が中に取り込まれているイメージを表すものである。
12. 本論は科学研究費助成(課題研究番号:25770217)の研究成果の一部である。

田中博晃(Hiroaki Tanaka)は広島国際大学看護学部に所属し、専門は動機づけや研究手法(量的と質的)などである。

## 引用文献

- 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.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning, 40*, 46-78. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal, 72*, 1-13.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 361-388). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- 廣森友人.(2003).「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英語学習動機づけの検討」. *JALT Journal, 25*, 173-186.
- Hinomori, 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:自己決定理論の視点から」. *Language Education and Technology, 43*, 111-126.

- 岩中貴裕. (2011). 「学習意欲の向上に貢献する教室活動－考慮すべき3つの心理欲求－」. 『JACET中国・四国支部研究紀要』, 8, 1-16.
- 加藤澄恵. (2012). 「学習活動が英語学習者の内発的動機に与える影響の検証」. 『千葉大学言語教育センター言語文化論叢』, 6, 9-22.
- 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, 47-68.
- 木下康仁. (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ－質的実証研究の再生－』. 東京都: 弘文堂.
- 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－』. 東京都: 弘文堂.
- 木下康仁. (2007). 『ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて－』. 東京都: 弘文堂.
- Maekawa, Y., & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based instruction on Japanese engineering students—From the viewpoints of the ideal self and self-determination theory. *Language Education and Technology*, 49, 65-92.
- 水本篤・竹内理. (2008). 「研究論文における効果量の報告のために－基礎的概念と注意点－」. 『英語教育研究』, 31, 57-66.
- Nishida, R. (2012). A longitudinal study of motivation, interest, can-do and willingness to communicate in foreign language activities among Japanese fifth-grade students. *Language Education and Technology*, 49, 23-46.
- 西條剛央. (2005). 『構造構成主義とは何か－一次世代人間科学の原理』. 京都: 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』. 東京: 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』. 東京: 新曜社.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Los Angeles, CA: Sage.
- 田中博晃. (2005). 「どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか?: 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」. *JLTA Journal*, 7, 163-176.
- Tanaka, H. (2008). What facilitates students' active engagement in learning English in the classroom? Causal analysis between psychological needs, English classroom motivation and engagement. *JLTA Journal*, 11, 96-108.



- 田中博晃.(2009a).「動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究」.『JACET 中国・四国支部研究紀要』, 6, 69-82.
- 田中博晃.(2009b).「3つのレベルの内発的動機づけを高める: 動機づけを高める方略の効果検証」. *JALT Journal*, 31, 227-250.
- 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.
- 田中博晃. (2013). 「動機づけを高める方略の修正: 特性レベルの内発的動機づけを高める教育的介入」. *JACET Journal*, 56, 81-106
- 田中博晃・廣森友人.(2007).「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」. *JALT Journal*, 29, 59-80.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers; A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Appendix

### 質問紙調査で用いた質問項目

#### 【特性レベルの動機づけ】

1. 英語を勉強している時に、「あっそうか」や「なるほど」と思うような発見がある。
2. 英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい。
3. 英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るの楽しい。
4. 英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることができると。
5. 英語を勉強し続けていると、今まで聞き取れなかった単語や言葉がわかるようになるのが嬉しい。

#### 【3欲求】

1. 英語の授業では、教材・授業の進め方・学習内容に関して、私達にある程度の選択の自由が、与えられていると思う。
2. 英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。
3. 英語の授業では、授業の進め方の希望などを、先生に伝える機会が与えられていると思う。

4. 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。
5. 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。
6. 英語の授業では、回を重ねるごとに少しずつでも、分かるようになっていくと感じることがある。
7. 英語の授業では、今まで知らなかったことが分かるようになったと感じることがある。
8. 英語の授業では、学習した多様な表現をどのように使うのかを分かったと感じることがある。
9. 英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっているとと思う。
10. 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。
11. 英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。
12. 英語の授業では、同じ教室の仲間同士で学びあう雰囲気があると思う。

#### **【授業活動レベルの動機づけ】**

13. 英語の授業では、リスニングに集中しようとしている。
14. 英語の授業では、リスニングに熱心に取り組もうとしている。
15. 英語の授業では、英語をがんばって聞こうという気持ちがある。
16. 英語の授業では、楽しくリスニングをできると思う。
17. 英語の授業では、リスニング活動は好きな方だ。
18. 英語の授業では、スピーキングに集中しようとしている。
19. 英語の授業では、楽しくスピーキングをできると思う。
20. 英語の授業では、スピーキング活動は好きな方だ。
21. 英語の授業では、スピーキングに熱心に取り組もうとしている。

#### **【英語授業レベルの動機づけ】**

22. 英語の授業は、おもしろいと思う。
23. 英語の授業は、楽しくて時間が過ぎるのが早いと感じる。
24. 英語の授業を、楽しみにしている。
25. 英語の授業では、好奇心が刺激されると思う。

