

博士学位論文 概要書

授業への反応を通して捉える

英語学習者の動機づけ

早稲田大学大学院教育学研究科  
教科教育学専攻

磯田貴道

(2004年7月単位取得退学)

## 研究の目的

本研究は、英語学習者の動機づけを学習者の「授業への反応」を通して捉え、動機づけを高めるための方策について考えるための基盤を作ることを目的とした研究である。この目的のために、学習者の「授業への反応」という視点を動機づけ研究に位置づけて、反応を捉えるための研究の枠組を作り、データに基づいて英語学習者の動機づけを分析する。その中で、1) 授業への反応を中心とした動機づけプロセスの検証、2) 反応は授業のどの側面に対してなされているか、3) 学習者の特性の変化、といった3点について分析を行う。(なお、動機づけと学習意欲という用語は本来意味が異なるが、同一の意味として用いられることが一般的になっているため、本論文では両者を区別せずに用いることとする。)

学習者の「授業への反応」という視点を取り入れるのは、動機づけ研究の教育実践への応用可能性を高めるために、教師の視点を研究に取り入れる試みである。これまで動機づけ研究において取り上げられてきた動機づけに関する要因と、教師が語る動機づけ・学習意欲というものにはギャップあり、研究の知見が教育実践へ結びつくような形で提供されていないと感じられる。そのため、研究の知見の応用可能性を高めるためには、教育実践の主体である教師と同じ視点から動機づけを捉える必要がある。本研究は、その教師の視点のひとつとして、学習者の授業への反応を中心として動機づけを捉える。

教師の視点のひとつとして学習者の授業への反応を取り上げるのは、教師が学習者の動機づけについて語る時、学習者の心理的要因を取り上げて語るのではなく、授業の中で学習者の様子を語るが多いことに基づく。これは教師が動機づけを、授業と学習者の相互作用の中でおこる現象として捉えていることを表していると考えられる。また、教師が学習者の動機づけを高めようとするとき、授業を工夫することで学習者の反応を良くしようと試みる。これも、教師の動機づけの捉え方は、学習者と授業の相互作用の中で起る現象であると考えていることの表れであると言える。したがって、学習者の授業への反応という側面は、学習者と授業の接点であり、動機づけを高めようとするにはこの側面が重要になる。このような理由から、本研究では学習者の授業への反応を中心として動機づけの分析を行うこととした。

## 論文の構成

本論文は全 10 章からなり、大きく第一部から第四部に分けられる。また、10 章までの研究を補足する研究結果を付章として報告する。第一部は第 1 章から第 3 章で構成され、本研究の目的と理論的背景について述べる。第 1 章では、研究の目的と背景について述べる。本研究の枠組である、学習者の授業への反応という視点をとる理由と、それを動機づけ研究に位置づけて、本研究がどのような視点から行われるか述べる。続いて第 2 章では、本研究の理論的背景について述べる。授業への反応という視点から動機づけを研究することは、言い換えると実際の学習場面における動機づけを研究することと言えるが、これは第二言語学習における動機づけ研究の新たな動きのひとつでもある。そのため第 2 章では、先行研究を概観し、まず第二言語学習における動機づけ研究を振り返り、実際の学習場面での動機づけを対象とした研究が行われるようになった背景について概観する。また、これまで学習場面における動機づけを対象とした研究が実際になされているが、学習者の授業への反応が十分に捉えられていないため、動機づけの解明や動機づけを高めるための教育実践に対して示唆が与えられていない。そこで本研究では、先行研究の限界を克服するために、学習者の授業への反応を動機づけ研究に位置づけて、動機づけを捉える枠組を考える。動機づけ研究では、授業への反応に相当する概念として認知的評価という概念が議論されてきており、この概念を中心として動機づけを捉える枠組について述べる。第 3 章では、授業と動機づけの関係について分析を行った研究を概観する。動機づけを高めることについて考えるためには、動機づけそのものについて研究するだけでは不十分であり、授業がどのように学習者の動機づけに影響するのかといった点についても考察する必要がある。そのため、授業に対する学習者の認知と動機づけの関係を分析した研究、異なる教授条件間で動機づけを比較した研究、授業を受けることで動機づけがどのように変化するのか分析した研究について振り返り、研究の課題について述べる。

第二部は第 4 章から第 6 章により構成される。第二部は、本研究の枠組に基づいて、認知的評価を中心とした動機づけのプロセスについて検証を行うことを目的としている。第 4 章ではそのプロセス全体を検証する。実際に学習に取り組んだ際の動機づけについて、パス解析を用いて理論から想定される動機づけのプロセスが成り立つかどうか検証する。続いて 5 章では、動機づけのプロセスのうち、認知的評価の段階に焦点を当てて検証する。第 6 章は先の 2 章を補完する目的で、学習行動（ここでは学習方略に着目する）に影響す

る要因を探索的に分析することで認知的評価などについて考察する。

第三部は第7章から第9章で構成される。第三部は、授業が学習者の動機づけに対して与える影響についてデータを基に考察する。第7章は、授業への反応（認知的評価）は授業のどのような側面に対してなされているか分析し、それにより動機づけを高めるために授業のどのような側面を変化させると良いのか考察する。第8章は、授業を受講することで学習者の特性はどのように変化するのか分析する。この章では特に授業内での学習活動に対する学習者の認識の変化を取り上げる。続いて第9章も学習者の特性の変化を分析するが、この章では特に英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化を取り上げる。

第4部は研究全体の総合考察として、第10章において本研究を総括する。

最後に付章において、第10章までの研究を補足する研究結果を付す。ここでは、実際の学習場面における学習行動の個人差と、学習条件の変化と共に学習行動がどのように変化するのか記述した研究を報告する。この研究は、認知的評価の理論的考察、および第5章の研究結果を支持するものである。

## 各章の概要

### 第一部 研究の目的と理論的背景

#### 第1章

第1章は序章として、本研究がどのような視点から行われるのか述べる。本研究は動機づけに関する研究成果の教育実践への応用可能性を高めるために教師の視点を研究に取り入れ、学習者の「授業への反応」という視点を中心に行われるが、この視点を動機づけ研究に位置づけるために、動機づけという概念や分析の単位について考察し、それらを踏まえて本研究がどのような視点に基づいて行われるか述べる。

動機づけという概念は非常に大きいものである。動機づけの定義や動機づけ研究の目的を概観すると、動機づけ研究とは人間の行動全般を対象とし、行動の生起・維持・終了のプロセスを解明することであるとされている。したがって、動機づけ研究は学習だけを対象としているのではなく、また、意欲的な行動だけを対象としているわけではない。このように大きな概念である動機づけを研究するためには、どのような領域の行動を対象とし、行動の生起・維持・終了のプロセスをどのように区切り、プロセスのどの側面に焦点を当

て、その結果どのような要因が重要となるのかといったことをなどを明確にする必要がある。

また、分析の単位を明確にする必要もある。ある領域における行動を研究するとしても、その領域はさらに細分化できる。例えば英語学習を例に取ると、英語学習という領域は、学校での学習、塾での学習、自主学習などに分けることができ、さらに学校での学習は、会話の授業、ライティングの授業のように異なる授業に細分化できる。このように、ある領域はそれを構成する下位領域に分けて考えることができるため、研究ではどの領域での行動を分析対象としているのか、その分析の単位を明確にする必要がある。

分析の単位は、抽象度により階層として考えることができる。階層はいくつにも分けることができるほか、階層間の関係が不明瞭な場合も考えられるが、少なくとも実際の場面の水準と、場面を一般化した抽象的な水準の区別は必要と思われる。なぜなら、実際の場面の水準での分析は、ある特定の学習場面において実際に動機づけが起こっていることを意味し、それは何らかの思考過程や行動が起こった覚醒(arousal)の状態であることを意味するが、それよりも抽象的な水準（例えば英語学習全般を対象とした測定など）では、状況を一般化したものであるため、思考過程がその場で実際に起こっていることを意味しているわけではなく、そのような行動や思考をとりやすいといといった傾向(disposition)として捉えられるからである。このような区別は、学習者要因の研究では状態(state)と特性(trait)として区別され、動機づけのみならず不安や自己制御学習の研究においても見られる。

本研究ではこれらの考察に基づき、以下のような視点から研究を行う。

### **分析の単位について**

本研究では教師の視点を取り入れた研究を行うために、学習者の授業への反応を通して動機づけを捉える。この授業への反応という見方は、実際の状況のなかで起こっている現象として動機づけを捉えることになるため、分析の単位は状態の水準（つまり特定状況下）である。なお、特定状況下での動機づけは、学習者の認識などの特性の影響を受けると考えられるため、本研究では特性の変化についても分析するが、実際の学習場面での動機づけと特性を区別し、特定状況下での動機づけの検証と特性の変化を、分析を分けて考察する。

## プロセスのどこに注目するのか

学習意欲を高めるということは、学習者から積極的な学習行動を引き出そうとすることと言える。これは動機づけのプロセス（行動の生起・維持・終了のプロセス）では、行動の生起の段階にあたる。したがって本研究では、行動の生起の段階に焦点を当てる。ただし、学習意欲を高めるためには特性の変化も重要であるが、これは自分の行動について振り返ることで自分の認識等が変わることであり、行動の終了後におこるものとされている。したがって本研究では、行動生起のプロセスと区別して、特性の変化についても考察する。

## 第2章

第2章では、本研究の枠組である授業への反応を動機づけ研究に位置付けて、どのように動機づけを捉えるのか、その理論的枠組について述べる。

第1章で述べたように、授業への反応という視点は、実際の状況下での動機づけについて分析することであるが、このように実際の状況下での動機づけを研究する動きが第二言語学習における動機づけ研究で起こっている。この動きは1990年代以降に起こったことであるが、それまで主流だった社会心理学的な枠組による動機づけ研究を脱し、より教育的な研究を目指す動きのひとつである。

実際の状況下での動機づけを分析した研究には共通した枠組があり、それは、学習者は学習課題や授業に対し認知的評価(appraisal)を行っている想定されていることである。この認知的評価は学習者の授業への反応に相当すると考えられるため、認知的評価について研究することは、学習意欲を高めることへの示唆に富むと考えられる。反応について深く分析することで、学習意欲が高まるにはどのような反応を引き出せばよいのかといったことについて知ることができよう。

しかし、これまで行われてきた研究では、認知的評価を十分に捉えられておらず、そのため教育的示唆が得られない。したがって、より認知的評価に焦点をあて、学習者の反応をより詳細に分析する必要がある。

そこで本研究では、教育的な応用を念頭に置きつつ、認知的評価という概念を広く動機づけ研究に位置づけ、様々な動機づけ理論に適合できる形で認知的評価を捉える枠組を考えた。具体的には、期待・価値・意図の3つの側面から認知的評価を捉え、期待と価値の見積に基づき意図が形成されるというプロセスを想定した。期待とは、その課題を遂行す

る自信があるかどうかという主観的確率のことを指す。価値とは、その課題を行う心理的必然性があるかどうかという判断である。意図とは、行動の強さや方向性などを決める行動計画の段階と言える。学習者は授業に対して期待と価値の見積を行い、その見積に基づいて意図を形成し、その結果行動が起こると考えられる。このような一連の動機づけ過程を図示したものが次の図1である。

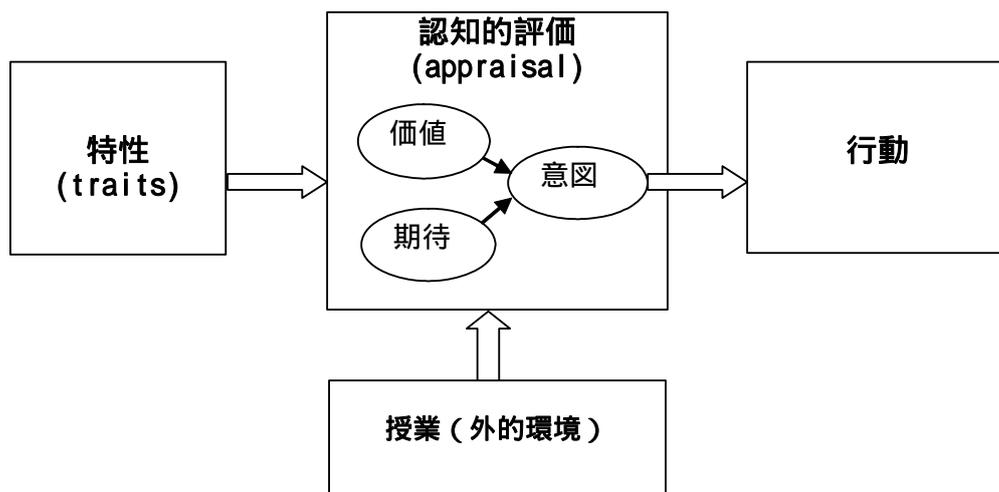


図1 認知的評価を中心とする動機づけのプロセス

また、認知的評価という概念は動機づけ以外の学習者要因の研究（Learner Beliefs、学習方略やメタ認知、感情の研究、不安や Willingness to Communicate の研究）においても議論されており、この認知的評価を中心とした動機づけのプロセスは動機づけ以外の学習者要因の研究にも適用可能であるため、これまで異なる研究領域で扱われてきた要因を、共通のプラットフォームの上で研究することができると考えられる。

### 第3章

第3章では、動機づけそのものを分析する研究ではなく、授業と動機づけの関係を扱った研究について振り返る。このような研究は、おおきく3つのタイプに分けられると思われる。すなわち、学習者は授業をどのように捉え、それがどのように動機づけに影響するのかといった学習者の授業に対する認知の影響を分析した研究、異なる教授方法や教材を用いて指導した結果動機づけに差が現れるのかどうか分析をした、異なる教授条件間の比較実験による研究、そして、授業を受ける中で動機づけがどのように変化するかという

ことを経時的に分析した研究の3つである。第3章ではこのような3つの研究のタイプごとに主な研究の結果を振り返る。

それらの研究では、動機づけを高めるための教育実践にとって有益な結果が得られているが、さらに教育への応用可能性を高めるために次のような課題があることが指摘された。まず、異なる教授条件間での比較を行った研究では、指導法や教材の違いが動機づけの違いに結びつくことが示されたが、そのような環境の違いがいかに動機づけに影響するのかといった過程についてはあまり触れられていない。そのため、行動のプロセスとしての視点を取り入れる必要がある。

学習者の授業に対する認知の影響を分析した研究では、必ずしも学習者の認知の全てを捉えているわけではない。何らかの理論に基づいて研究がなされる場合、アприオリな要因の決定がなされ、その要因以外のものについては分析がなされない。そのため、動機づけに関係するもののこれまで取り上げられていない要因がある可能性がある。

また、分析の単位を授業の活動や教材といった水準にして研究を行う必要性も指摘された。授業と動機づけの関係に関する研究の多くは、授業全体、または第二言語学習全体といった水準で要因の測定や分析がなされている。しかし教師が授業を行う際は、何らかの具体的な活動や教材を連ねて授業を構成するため、これまでの研究での分析の単位よりも小さな単位で授業や学習者の動機づけを捉えるのではないかと考えられる。したがって、研究の結果が教師の授業活動に益するようにするためには、授業の活動や教材といった水準での分析がなされる必要がある。

## **第二部 認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証**

### **第4章**

第4章は、図1に基づく動機づけのプロセス全体をパス解析により検証することを目的とする。特に、認知的評価は特性と行動を媒介するのかどうか、認知的評価の段階において期待・価値・意図の関係は理論どおりであるかどうかといった点について考察する。

第4章での分析では、英語の授業における教科書の音読を取り上げ、中学3年生103名を分析の対象とし、質問紙によりデータ収集を行った。特性の指標として、音読の重要性についての認識、音読に対する自信を測定した。認知的評価の段階は、実際に音読を行った際の期待・価値・意図を測定する項目を用意した。行動の指標としては、音読に対して

どれだけの努力を注いだかという行動の強さの側面を測定する項目を用意した。特性を測定する質問紙をある授業において行い、次の授業において音読を行った際に、認知的評価と行動を測定する質問紙を実施した。

因子分析等により質問紙の妥当性と信頼性について検討した後、因子得点を算出し尺度得点とした。図1に基づいて、次の図2のようなモデルを仮定し、パス解析を行った。そして適合度を基にモデルとデータの当てはまりが良いかどうか検討した

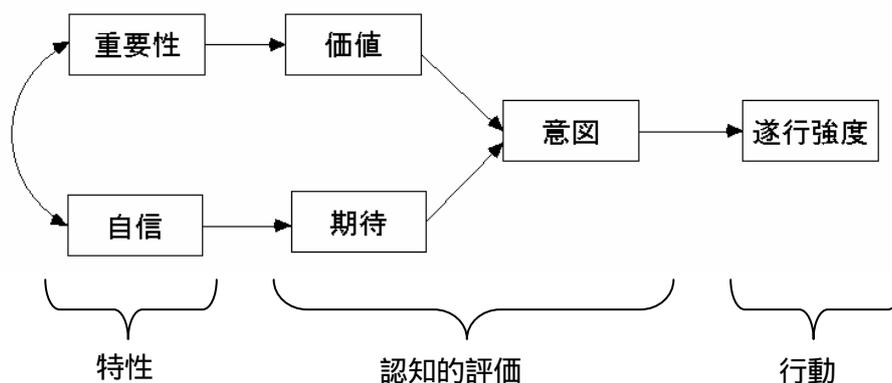


図2 理論から仮定されたモデル

適合度指標を検討すると、理論から仮定された図2のモデルは適合度が良くなかった。そのため、モデルに若干の修正を加え再び分析を行った。その結果適合度が改善され、最終的に次の図3のようなモデルが採択された。

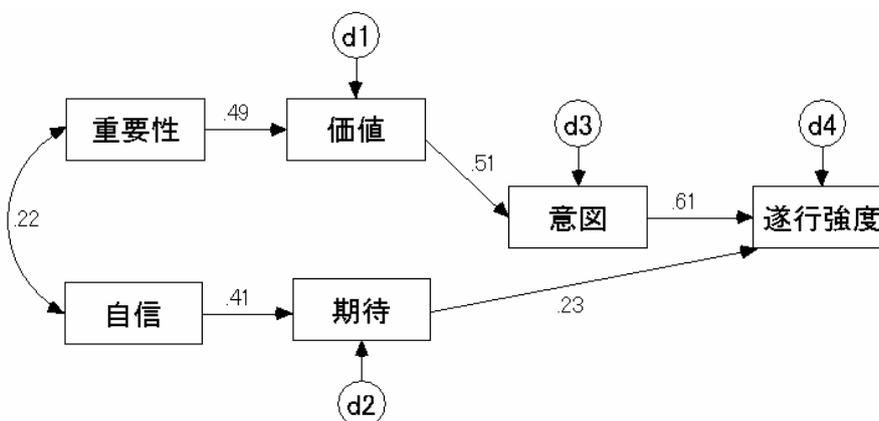


図3 採択されたモデル

図3のモデルについて考察すると、まず、認知的評価の段階が特性と行動を媒介するということは支持されている。しかし、認知的評価の段階において、価値・期待・意図の関係、また認知的評価から行動（遂行強度）へ至るパスが理論どおりではない。価値から意図を経て行動へ至るパスは理論どおりであるが、期待から行動へ至るパスは理論と異なる。図3では期待が意図を経ずに行動へ影響するパスが引かれている。

ただし、この結果だけをもって図1に示される理論的枠組を否定することはできない。このような理論と異なる結果が得られたのは、研究の方法論上の限界による影響が否定できない。まず、期待から意図への直接のパスがないことについては、分析対象となったタスクの性質により、対象者の期待の見積が全体的に低いため、期待の機能について十分なデータが得られていないことが挙げられる。また、期待から遂行強度へ直接のパスが引かれているのは、意図の測定が行動の方向性（学習行動をとろうとする意図）のみであり、行動の強さ等についての意図が測定されていないことが原因ではないかと考えられる。

また、この分析に対するパス解析の限界も考えられた。価値と期待という原因となる2つの変数が、意図という結果となる変数へ影響するというパスを想定する場合、分析の結果得られる数値は、原因となる変数の片方（例えば価値）を固定したと仮定して、もう一方の原因となる変数（例えば期待）を一単位変化させた時の、結果となる変数（意図）の平均的な変化量である。片方を固定すると仮定することは、二つの原因となる変数（価値と期待）は結果となる変数（意図）に対して、互いが独立に影響するという前提で分析が行われると言える。しかし実際の動機づけのプロセスでは、ひとりの個人の中で価値と期待両方を見積がなされるため、その両方を見積を総合して意図が形成されると考えられる。つまり価値と期待は合同で意図へ影響すると考えられるため、パス解析の前提と矛盾する可能性がある。

このような研究の方法論上の問題が考えられたため、特に認知的評価の段階のプロセスについて更なる分析が必要であることが示唆された。

## 第5章

第4章において、認知的評価の分析におけるパス解析の限界が指摘された。期待と価値が総合されて意図が形成されるということを反映した分析が必要であるが、そのために、クラスター分析による学習者のプロファイリングによって、どのような期待と価値の見積をした結果、学習しようとする意図がどのように高まるのかといった点について分析を行

う。本章では2つの分析を報告する。

まず、第4章におけるデータをクラスター分析により再分析を行った。第4章において得られたデータのうち、期待・価値・意図の3変数を用い、各因子で平均値を求め下位尺度得点とした。下位尺度得点を標準化した後、平方ユークリッド距離を用いたウォード法によるクラスター分析を行った。

その結果、4クラスターに分けるのが適当であると判断した。各クラスターの平均値をプロットしたのが次の図4である。

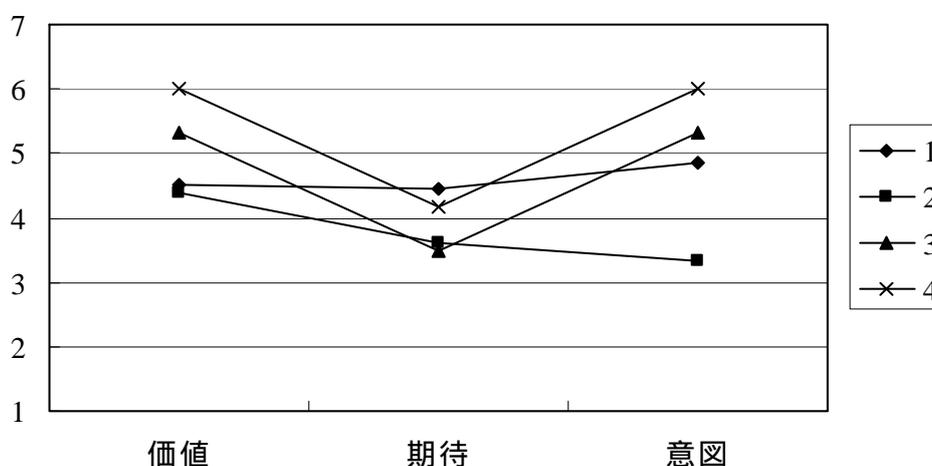


図4 クラスターごとの平均値のプロット(1)

最も意図が高いのは第4クラスターであるが、この群は4群の中で価値が最も高く、期待は第1クラスターよりも低いとはいえ、他の群との比較においては高いほうと言える。第1クラスターは、期待が4群の中で最も高いが、価値がそれほど高くなく、意図も特別に高いとは言えない。価値が同じレベルである第1、第2クラスターは期待に差があり、期待が低い第2クラスターは、意図においても第1クラスターより低い。第2、第3クラスターは期待が同じレベルであるが、価値が高い第3クラスターのほうが学習する意図が強い。

このような傾向を総合すると、学習しようとする意図が高まるには、価値と期待の両方が肯定的である必要があると考えられる。この結果は、価値と期待が総合されて意図が形成されるという理論的考察を支持する結果と考えられる。ただし、期待の値が総じて低い

ため、期待の機能について十分に考察できるだけのデータが得られたとは言い難い。そのため、異なるタスクを用いた分析が必要である。

これを受けて、文法の練習問題を対象に新たな分析が行われた。分析の対象は中学3年生109名で、質問紙により学習時の認知的評価についてデータが収集された。質問項目は学習課題に対する価値と期待の見積と、学習しようとする意図を測定するものである。これを、既習の文法事項の定着を目的とした練習問題を解いた直後に実施した。

因子分析等で質問紙の妥当性と信頼性を確認した後、各因子を下位尺度として平均値を求め、これを下位尺度得点とした。そして、下位尺度得点を標準化し、平方ユークリッド距離を用いたウォード法によるクラスター分析を行った。その結果5クラスターに分類するのが適当と判断した。各クラスターの平均値をプロットしたものが次の図5である。

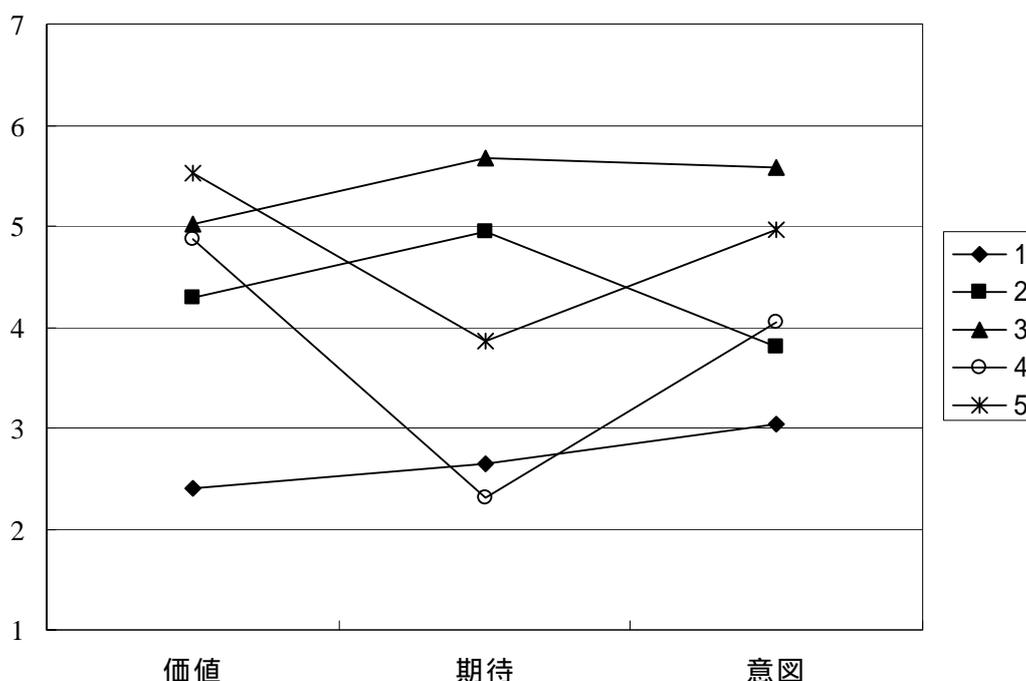


図5 クラスターごとの平均値のプロット (2)

価値の値が最も高いのはクラスター5で、クラスター3、4はそれに準じている。価値の強さのみを見ると、学習する意図が最も強いと予想されるのはクラスター5であろうが、実際はクラスター3が最も強かった。これは、クラスター5は期待の見積がクラスター3よりも低かったことによるものと考えられる。また、クラスター4はクラスター3と価値の評価が同程度であったにもかかわらず、学習する意図では差があった。これも期待の見積が

関係していると考えられる。

クラスター2の特徴を見ると、期待の値は5群の中で2番目に高く、平均値から推測すると自信があったと考えられる。しかし、学習しようとする意図はさほど高くない。これは価値の値が高くないことを考えると、取り組む必然性をあまり感じていなかったことが原因であると考えられる。

最も学習しようとする意図が高かったクラスター3は、価値と期待両方において肯定的な評価をしていることが伺える。価値は最も高かったわけではなく、クラスター5よりも低い。しかし、期待の見積がさほど高くないクラスター5に比べ、クラスター3は積極的に自信があるレベルである。取り組む必然性を感じ、かつ成功する見込みも高かったクラスター3が最も学習する意図が高いという結果となった。

これらの考察から、学習しようという意図が強くなるには、価値と期待の両方が肯定的であることが必要であると考えられる。

## 第6章

第6章は、第4章と第5章を補完することを目的としている。第4章と第5章は理論主導で変数を設定して分析する、いわばトップダウン的な方法がとられた。第6章は、探索的な方法で行動に影響する要因を分析し、ボトムアップ的に動機づけのプロセスについて検討することを目的とする。

行動の指標として学習方略に着目し、中学生3年生95名を対象に、方略使用の頻度に影響する要因を2段階に分けて分析した。まず、方略の使用頻度と方略の有効性の認知（その方略がどれほど役に立つと思うか）の相関を分析した。その結果、方略の有効性の認知のみでは方略使用のすべてを説明することはできず、他の要因の影響があることが示唆された。

そこで、学習者から自由記述により集められた、方略が有効であると思うにもかかわらずあまり使用しない理由を分類し、どのような要因が学習行動に影響しているか分析した。その結果、学習者の内的な要因や、課題に対する認知など、12の要因が得られた。

これらの要因を、認知的評価を中心とした動機づけのプロセスに照らし合わせ、得られた要因が果たして動機づけのプロセスを反映したものであるかどうか、また、プロセスに位置づけられるかどうか検討した。

その結果、行動に影響する要因とは解釈できないひとつを除いて、11の要因が動機づけ

のプロセスに位置づけられた。それをまとめたのが次の表1である。

表1 得られた要因と動機づけのプロセスの関係

プロセス	カテゴリー	%	度数
価値（課題に取り組む必然性）	1．めんどくさい	27.28	84
	3．テスト前だけ	8.45	26
期待（課題をこなせる見込）	1 2．あきらめる	1.95	6
意図（どのように取り組むか）	2．答えを埋めればよい	12.34	38
	4．他の方略を使う	8.12	25
	1 0．必要ない	3.58	11
特性	5．恥ずかしい	6.82	21
	6．忘れてしまう	6.17	19
	8．やるのが大変	4.88	15
	9．うまく使えない	4.55	14
状況要因	1 1．時間がない	2.60	8

このように、探索的に得られたデータから認知的評価を中心とした動機づけのプロセスを反映する要因が得られたことは、学習者は実際に認知的評価を行い、それが学習行動に影響しているということを表していると考えられる。

### 第三部 授業が学習者の動機づけに与える影響

#### 第7章

第二部では、認知的評価を中心とした動機づけのプロセスを検証することが目的であったが、第三部では、授業が動機づけに与える影響について分析する。第6章までで、認知的評価、つまり学習者の授業への反応が学習行動に影響していることが示され、積極的な学習行動を引き出すためには、肯定的な評価が必要であることが示唆されている。それを受けて第7章では、認知的評価は授業のどのような側面に対してなされるのかという点について分析する。このように、授業の側面と認知的評価の関係を分析することで、学習意欲を高めるためには授業のどのような部分を変えると良いのかといったことについて考える基礎とすることを目的としている。

授業のどのような側面が認知的評価に関係しているか調べるために、中学3年生185名

から得られた、授業において「どのような時にやる気が出るか」という質問に対する自由記述の回答を分類することで、どのような側面が浮かび上がるか検討した。

まず、記述の内容が同じと解釈されるものの分類を行った。その結果、21の分類が得られた。次に、各分類の内容が互いに関連しているものをまとめ、高次のカテゴリーに分類を行った。その結果が次の表2である。

表2 高次のカテゴリー

授業に関する要因	度数	%
<b>自信</b>	<b>31</b>	<b>(12.5)</b>
- 分かる・理解できる時	31	(12.5)
<b>学習内容に対する認知</b>	<b>43</b>	<b>(17.3)</b>
- 興味のある・好き	25	(10.1)
- 分からないことがある	11	(4.5)
- 重要な内容	3	(1.3)
- 新しい内容を勉強するとき	3	(1.3)
- 将来に役立つ授業	1	(0.5)
<b>学習方法に対する認知</b>	<b>41</b>	<b>(16.6)</b>
- 特定の授業方法に関する記述	4	(1.7)
- 面白い・楽しい授業	37	(14.9)
<b>学習の場の認知</b>	<b>11</b>	<b>(4.4)</b>
- 周りが静か・みんな集中している	6	(2.5)
- 先生のテンションが高い	2	(0.9)
- 先生がまじめ	1	(0.5)
- 先生の授業	2	(0.9)
<b>学習者に関する要因</b>		
<b>時期的な変化</b>	<b>42</b>	<b>(16.9)</b>
- テスト前	31	(12.5)
- テスト後	9	(3.7)
- 学期の初め	2	(0.9)
<b>自分自身について</b>	<b>7</b>	<b>(2.8)</b>
- 目標がある	5	(2.1)
- 授業を受ける準備ができている	2	(0.9)
<b>体調・気分</b>	<b>54</b>	<b>(21.7)</b>
- 眠くない	23	(9.3)
- 気分がいい	17	(6.9)
- 疲れていない・体調良い	8	(3.3)
- うれしいことがあった	6	(2.5)

認知的評価に係る授業の側面は、「授業に関する要因」というカテゴリーが相当する。本章は授業の側面について考察することが目的であるので、考察はこのカテゴリーが中心となる。このカテゴリーには、「自信」「学習内容に対する認知」「学習方法に対する認知」「学習の場の認知」の4つが含まれる。

「自信」という側面、つまり、学習者が学習していることを理解したり、課題に成功するといったことが動機づけに関係していることが分かったことから、意欲を高める方策として、分かりやすい授業をすることで達成感などを体験させることが大切であると言える。これは、期待の見積を肯定的にすることと関係があると考えられるが、価値の見積とも関係があると考えられる。それは、価値の見積の下位区分のひとつである重要性に関係し、有能さの自己イメージから生じる価値を高めることにつながると考えられる。この点は、興味や関心から学習意欲を高めることが難しい場面で特に重要であると考えられる。

「学習内容」が動機づけに関係していることは想像に難くなく、動機づけを高める授業の工夫という点、まず内容を学習者の興味・関心に合わせることを思い浮かぶと思われる。しかし、必ずしも授業内容を教師が自由に変更できるとは限らず、内容から動機づけを高めることが難しい場合が多い。そのような場合、ひとつの方策は上記の「自信」からのアプローチが考えられる。

他に内容以外のアプローチとして、授業の「方法」の楽しさや「場の認知」から生まれる必然性を利用することも考えられる。このような活動の楽しさや場の雰囲気からの動機づけは、興味や関心から生じる動機づけではないため、学習内容を身につけようという意図に必ずしもつながらないかもしれず、学習意欲とは呼べないかもしれない。しかし、学習活動に対し何の必然性も見出せないような学習者が、一瞬で内発的な価値を見出すことはほぼ不可能であり、そのような学習者に対しては、教師は彼らを何とかして学習活動に引き込み、学習者が活動に従事する中で彼らの認識の変化を引き起こしたいと願う。その端緒として、方法や場に必然性を見出して活動に参加するというのは、選択肢の一つとして有効であろう。

この時重要なのは、第1章で述べた状態(state)と特性(trait)の区別である。授業を工夫して学習者を何とかして学習活動に引き込もうとすることは、状態としての動機づけを高めること、つまり、行動の生起過程において、認知的評価を肯定的にすることである。しかし授業の工夫は、あくまでその場の意欲を高めることであり、一時的なものである。以後の学習でも継続して意欲的に取り組めるようになるには、特性の変化も必要である。その

ためには、学習者が活動に従事する中で、学ぶ楽しさや意義を見出したり、達成感を体験したりすることで内的な変化が起こることが必要であると思われる。活動の楽しさや場の雰囲気を利用して動機づけを高めることは、即ち状態としての意欲を高めることであり、そのための方策としては有効であるが、同じ方法が特性の変化に有効とは限らない。このように、意欲を高めるということを考える際、それは状態としての意欲を高めることか、特性としての意欲を高めることかという区別をすることは、意欲を高める取り組みが何を狙いとしているのか考え、果たしてその方法は有効かどうか、また、その方法が対応できない水準での意欲を高めるにはどのような方法を補完的に用いることが必要であるかといったことを考えることにつながる。

## 第8章

第8章は、授業を受講することで学習者の特性はどのように変化するのか分析することを目的とする。第7章において、認知的評価に影響する授業の側面が浮かび上がったが、それ以外にも特性の影響も示唆されている。認知的評価は授業が刺激となり、特性にもとづいて主観的判断がなされるため、学習者が否定的な認識などを持っている場合、動機づけを高めるために特性の変化が必要な場合もある。本章では、学習内容の重要性の認識の変化と、学習方法に対する認識の変化について報告する。

学習内容の重要性の認識の分析では、大学生41名を分析対象とし、授業の中心的なテーマであった文章構成の重要性についての認識が、14回の授業を受講することでどのように変化するのか分析を行った。授業方法は初回のオリエンテーションを除き、前半の8回が一斉指導で、後半5回は個別指導で行われた。データ収集には質問紙を用い、授業前、一斉指導後、個別指導後の3時点で文章構成の重要性の認識についてのデータが収集された。内的整合性を検討した結果、十分な内的整合性があると判断し、平均値をもって尺度得点とした。

まず、全体傾向に変化があるかどうか検討するために、有意水準を5%に設定し平均値の差の検定(分散分析)を行った。その結果有意差は認められず、全体的な傾向としては変化があるとは言えなかった。

続いて、個人の水準で変化があったかどうか検討するために、クラスター分析を併用しつつ個人ごとの得点の変化を吟味した。クラスター分析の結果、変化のパターンの違いにより5つのクラスターを得た。図6はクラスターごとの平均値をプロットしたものである。

これを見ると、認識が肯定的な水準で維持された群、徐々に低下する群、否定的だった認識が肯定的に変化する群があることが分かり、個人の水準では変化が見られることを示している。

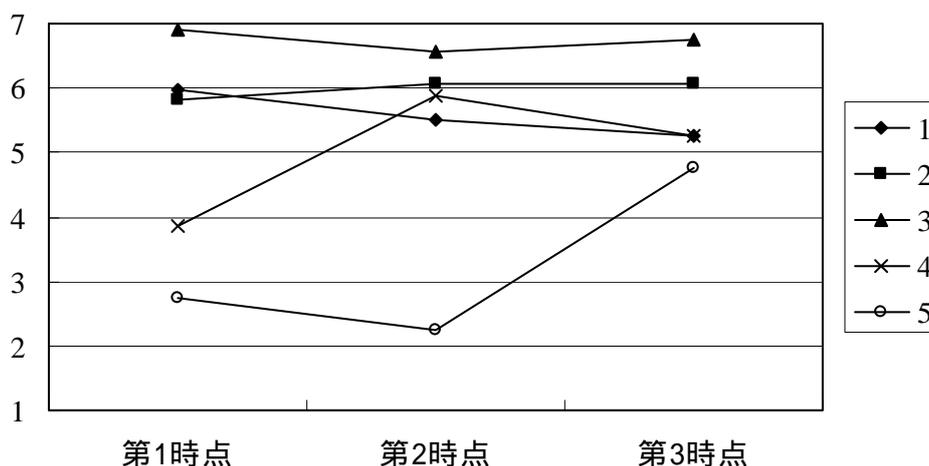


図6 文章構成の重要性の認識の変化

個人の変化をさらに詳しく吟味するために、それぞれの時点間での得点の変化量を求め、変化が肯定的な方向か否定的な方向か吟味した。その結果、ある時点間では肯定的な変化を示すものの、もう一方の時点間では否定的な変化を示すという傾向が多くの方で見られた。この結果をクラスター分析の結果を照合すると、認識が肯定的な水準で維持された2つの群に属する学習者のなかでも、そのような傾向の方が多くいた。また、否定的な認識が肯定的に変化した2つのクラスターでも、肯定的に変化した時点とは異なる時点では否定的な方向に変化していた。

このような結果は、あるひとつの指導方法が必ずしも全員に有効というわけではなく、中にはその指導法では不利になる学習者もいると考えられるため、様々なタイプの学習者が効果的に学習できるように、指導方法を多様化する必要があることを示唆していると考えられた。

学習内容に対する認識の変化の分析に続いて、学習方法に対する認識の変化について分析を行った。この分析では第3章で分析対象となった音読に対する認識（重要性和自信）の変化を分析する。中学3年生104名を分析対象とし、約4ヶ月にわたる授業の結果、認

識がどのように変化するか分析した。データは2時点で収集された。

因子分析等により質問紙の妥当性と信頼性を検討した後、各因子で平均値を産出し尺度得点とした。

全体傾向の水準での変化の分析として、重要性と自信それぞれにおいて、有意水準を5%として平均値の差の検定( $t$ 検定)を行った。その結果、両方の分析において有意差は認められなかった。したがって、全体傾向の水準では認識が変化しているとは言えないという結果であった。

続いて、個人の水準での変化の分析として、重要性と自信のデータそれぞれでクラスター分析援用しつつ、個人ごとの得点の変化を吟味した。クラスター分析の結果得られた、重要性の変化のパターンを図7、自信の変化のパターンを図8に示す。

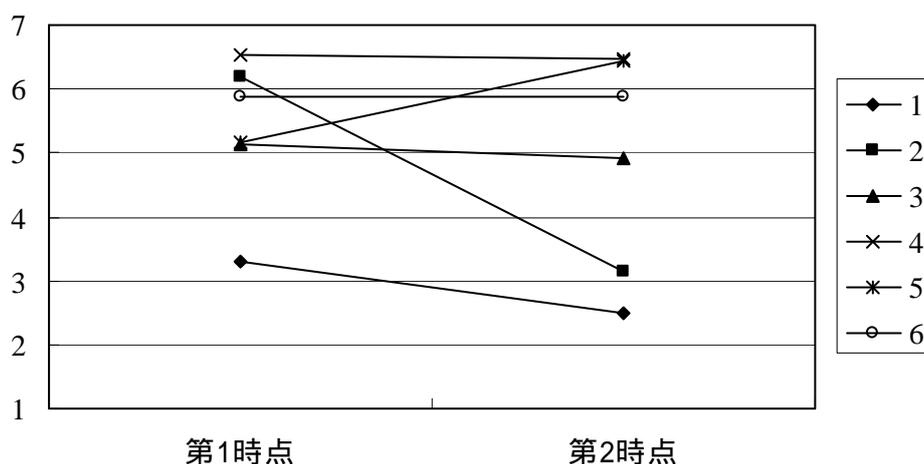


図7 音読の重要性の認識の変化

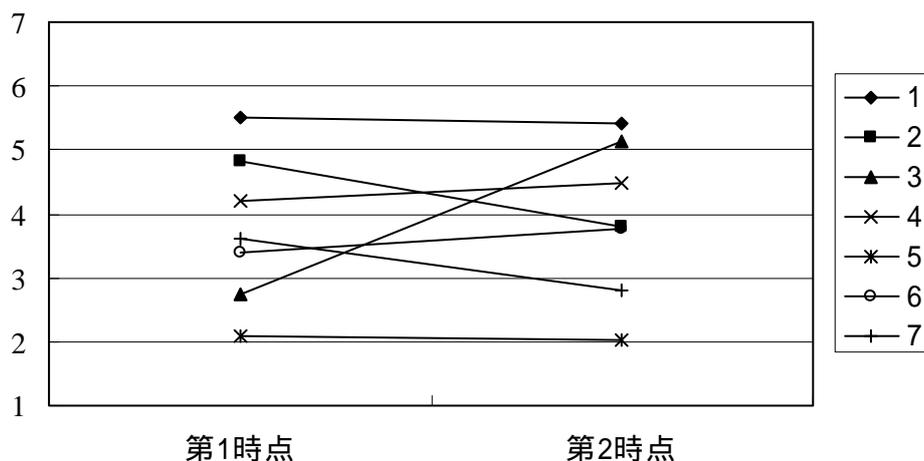


図8 音読に対する自信の変化

図7、8を見ると、値がさほど変化しないクラスター、上昇するクラスター、低下するクラスターがあることが分かる。したがって、個人の水準では変化が起きていると言える。

個人の変化をさらに詳しく検討するために、第1時点から第2時点へかけての得点の変化量を求め、変化が肯定的な方向か否定的な方向か吟味した。

その結果、重要性の認識については、第1時点から第2時点へかけて得点が増加した者は42名、減少した者は46名、変化しなかった者は16名であった。自信については、第1時点から第2時点へかけて得点が増加した者は40名、減少した者は49名、変化しなかった者は15名であった。このように、多くの者で肯定的な変化が見られる一方で、それを若干上回る人数の者が否定的な変化を見せたことが示された。

このように、多くの者が否定的な方向に変化した結果の原因として、音読を行った際に明確なフィードバックが与えられなかったことが関係していると考えられた。音読がきちんとできているかどうか、また音読を行うことで何が身についたかといったことに関するフィードバックが与えられていなかったため、学習者は音読の効果を実感することができなかつたり、自信の音読の力を低く見積ることになったのではないかと考えられた。

## 第9章

第9章も授業を受けることで学習者の特性はどのように変化するのかということ进行分析するが、この章では英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化を取り上げる。英語での

スピーキングに対する抵抗感を軽減させることを目的に活動を行った前後で抵抗感に変化があるかどうか分析を行った。

英語でのスピーキングは不安を生じさせやすく、単にスピーキング活動を行うだけでは抵抗感を軽減することはできないと考えられる。したがって、学習者がスピーキング活動に対して不安を感じないようにし、成功経験を得られるように活動を設計する必要がある。また、第8章で指摘されたように、活動に対するフィードバックも重要である。それらに鑑みて、抵抗感を軽減させるためにSPMと呼ばれる活動を取り入れた。

SPMとはSentence per Minuteの略で、Stephen Soresi氏により考案されたスピーキングの指導方法である。SPMの基本的な手順は次の通りである。

学習者は向かい合って2列に並ぶ。指示がしやすいように列に名前をつける  
(ここでは1番、2番とする。他の名前でも良い。)

教授者は、話すテーマを決める。

1番が決められたテーマについて、30秒英語で話す。その間、2番は1番が発した文の数を数える。時間は教授者が測る。

30秒たったら話をやめる。2番は1番に文の数を伝える。

1番と2番が役割交代し、2番が30秒間話し、1番が文数を数える。30秒たったら止め、1番は2番に文数を伝える。

どちらかの列が隣にひとり分移動して、ペアを変える。

同じテーマで～を数回繰り返す。その際、「前の回の文の数プラス1」を目指すように指示する。

この基本の手順に加えて、相手が話したことをまとめるsummary task、お互いに異なる立場から意見を述べ、相手を自分の立場に説得するpersuasion taskも行うことができる。

この活動が抵抗感の軽減に有効であると考えた理由は、この活動の基準設定とフィードバックの機能にある。

### 基準の明瞭性

学習者が自らのパフォーマンスを振り返り、それが成功であったか否か判断することは、なんらかの成功の基準があり、自分のパフォーマンスがそれに達して

いたかどうか判断していることと言える。この成功の基準は、同じ活動の中でも学習者間で様ではない。スピーキングを行う場合、文法的に正確な文を作るとを基準に活動する者もいれば、正確さよりも意図が伝わることを基準とする者もいるだろう。このように、何らかの活動を行うだけでは、学習者はそれぞれに異なる基準を取ることが予想される。

成功経験を得やすくするためにフィードバックを工夫するためには、教授者の意図が伝わりやすいように、学習者は共通の指標を基準にすることが必要になる。そのためには、言語教育の専門家ではない学習者にとっても分かりやすい指標であることが求められる。SPM では文の数という、明確な、かつ分かりやすい指標を基準とすることで、全員が同じ指標に基づいて活動することを可能にし、フィードバックの効果を高めることができる。

#### 基準の個別性

学習者には能力差があるため、同じ活動でも易しいと感じる者もいれば、難しいと感じる者もいる。したがって、同じ指標を基準に用いたとしても、全員が一律の基準に従うのでは、難しすぎて自信を失う者がいたり、易しすぎるために意欲が湧かないという者がいる可能性もある。活動の難易度をどのように調整したとしても、全員に適した基準になることはほとんど無い。そのため、できるだけ多くの学習者が達成感を感じられるようにするには、個々の能力に合った適度な難易度の基準を設定することが求められる。

SPM では、自分が発した文数をもとにプラス1を目指す、これが個人ごとに異なる基準を取ることが可能にしている。30秒話すという同じ活動を全員が行っているが、その中で、ある人は4文、ある人は7文というように、自分の能力に応じて異なる基準を設定することができる。また、プラス1を目指すという、実現できそうだと感じる範囲に目標を定めることで、がんばって文数を伸ばそうとする意図へつながると考えられる。

#### フィードバックの即時性

学習者は、活動を行ってからすぐにフィードバックを与えられるほうが、時間が経ってから与えられるよりも自分のパフォーマンスを評価しやすいと思われる。

SPM では話した後にすぐに文数が分かるので、基準に達しているかどうかすぐに判断できるため、フィードバックの効果が高いと考えられる。

ある授業において、SPM を取り入れた活動を行い、その前後で抵抗感のデータを収集した。この授業では抵抗感を軽減する取組を4週間にわたり行った。第1週目には学習者同士の自己紹介、第2週目から第4週目でSPMを取り入れた活動を行った。また、summary task と persuasion task も合わせて行った。

この取組の前後でのデータを比較した。平均値は第1時点から第2時点へかけて低下していた。平均値の差の検定( $t$ 検定)を、有意水準を5%に設定して行ったところ、差は有意であった。このことから、全体傾向として、抵抗感が軽減されたと言える。

つづいて、個人の得点の変化を吟味するために、クラスター分析を併用しつつ個人ごとの得点の変化を吟味した。まずクラスター分析の結果得られたクラスターの平均値をプロットしたものを図9に示す。

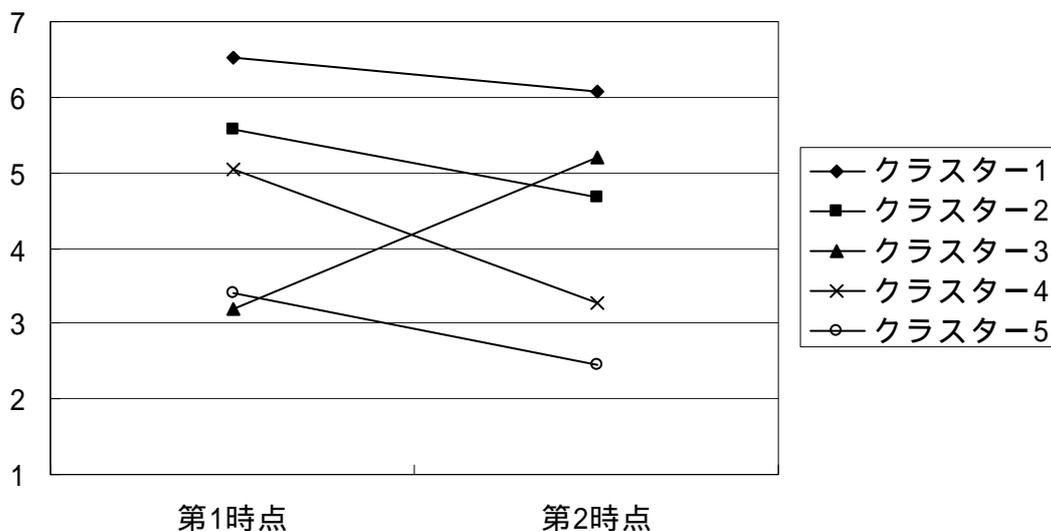


図9 クラスターごとの変化のパターン(1)

これを見ると、第1時点において抵抗感が高かった群、中程度だった群、低かった群それぞれで第2時点へかけて抵抗感が軽減されていることが分かる。しかし、抵抗感が増した群もある。

つづいて、第1時点から第2時点へかけての変化量を求め、変化が肯定的な方向か否定

的な方向か吟味した。その結果抵抗感が軽減された者は 19 名(76%)、変化しなかった者は 1 名(4%)、抵抗感が増した者は 5 名(20%)であった。

これらの結果から、抵抗感を軽減すること意図して行った取組は、一部の学習者に対しては効果的でなかったが、多くの学習者に対して効果的に働き、抵抗感を軽減することができたと言える。

ただしこの授業では、SPM のほかに自己紹介や summary task、persuasion task も行っているため、この結果だけをもって抵抗感の変化が SPM の基準設定やフィードバックの機能によるものとは言えない。

そのため、別の授業において SPM のみを行い、その前後での抵抗感の変化を分析した。この分析の対象となった授業では、自己紹介や summary task、persuasion task は行わず、SPM のみを 3 週間にわたり行った。その前後で抵抗感のデータを収集した。

平均値を比較すると、第 1 時点よりも第 2 時点のほうが低かった。平均値の差の検定 ( $t$  検定) を有意水準 5%として行ったところ、差は有意であった。この結果から、全体傾向の水準で抵抗感が低下していると言える。

つづいて、個人の得点の変化を吟味するために、クラスター分析を併用しつつ個人ごとの得点の変化を吟味した。まずクラスター分析の結果得られたクラスターの平均値をプロットしたものを図 10 に示す。

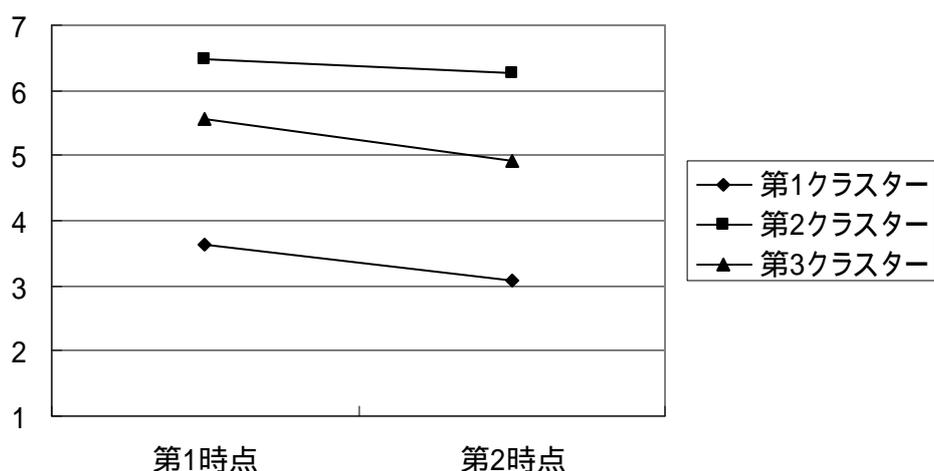


図 10 クラスターごとの変化のパターン (2)

図 10 を見ると、第 1 時点において抵抗感が高かった群、やや高かった群、低かった群いずれも第 2 時点へかけて抵抗感の値が低下していることが分かる。

更に詳しく個人の変化を吟味するために、第 1 時点から第 2 時点へかけての変化量を求め、変化が肯定的な方向か否定的な方向か吟味した。その結果、抵抗感が軽減した者は 18 名(64%)、変化しなかった者は 5 名(18%)、抵抗感が増した者は 5 名(18%)であった。

これらの結果は先の分析と同様、抵抗感を軽減するための取組として SPM のみを行った場合でも、一部の学習者に対しては効果的でなかったが、多くの学習者に対して効果的に働き、抵抗感を軽減することができたと言える。

## 第四部 総合考察

### 第 10 章

第 10 章では、第一部における理論的考察、および第二部、第三部における分析結果を基に、本研究の動機づけ研究に対する示唆や動機づけを高める教育実践に対する示唆について、4 点に分けて述べる。

#### 1. 認知的評価を想定し分析することについて

認知的評価を想定することは、動機づけの研究に対して次のような示唆をもたらすと考えられる。本研究では認知的評価を想定し、その過程をさらに下位要因に分けて分析することで、学習行動がどのようにして起こるのかということについて深く考察することができた。特定状況下で動機づけを研究することが始まった理由のひとつとして、動機づけ要因と学習行動の関係をより詳細に分析する必要性が指摘されたことが挙げられる。ただしこれまで特定状況下での動機づけを分析した先行研究では、認知的評価を想定してはいるものの、それが十分に分析されているとは言えず、そのため動機づけ要因がどのように行動に影響するのかという点が曖昧なままであった。本研究では認知的評価に焦点を当て、期待・価値・意図という側面で認知的評価を捉えることで、それらの関係や、特性から行動へ至るプロセスを検証することができ、学習行動がどのようにして起こるかという点について考察することができた。また、学習者の認識(Learner Beliefs)や学習方略といった、動機づけと関係があるとされながらも動機づけとは別の領域で研究されてきた要因を、共通のプラットフォーム上で分析することができ、それにより行動生起の過程をこれまでよ

りも包括的に議論できたと考えられる。

また、学習意欲を高めるための実践に資するという観点でも、認知的評価を想定することは意義があると考えられる。学習意欲を高めるために学習者の授業への反応を良くしようとして教師は授業を工夫するが、反応を良くすると言うだけでは漠然としているため、どのような反応を引き出せばよいのか、また、授業のどのような部分を変えればよいのかといったことに対して示唆を与えてくれない。本研究では、認知的評価を期待・価値・意図の3つの側面から捉え、それらの関係や機能について分析を行ったわけであるが、このように学習者の反応の過程をより詳細に分析することで、学習者の反応はいかに学習行動に関係しているか、意欲が高まるにはどのような反応を引き出せばよいのか、授業のどのような側面が反応に関係しているのかといったことについて考察する基盤とすることができると考えられる。

## 2. 状態(state)と特性(trait)を区別することについて

認知的評価を想定することは、必然的に特性と状態を区別することになるが、この区別は学習意欲を高める方策について考える際に重要になる。

状態としての意欲を高めることは、実際の学習場面において学習者の認知的評価を肯定的にするために、外的要因である授業を工夫することである。すなわち、現在の学習者の特性に「合わせて」環境を変化させることで反応を肯定的にし、状態の水準、または「その場」での意欲を引き出すのが狙いである。その一方、特性としての学習意欲を高めることは、学習者の内面に変化を起こし、傾向性を変えることで認知的評価を肯定的にするという試みと言え、その場の意欲よりも、「未来の」学習場面で意欲的になれるように変化を引き起こすことを狙いとしている。

このように状態と特性の水準を区別すると、それぞれの水準で効果的な意欲向上の方策も異なることがわかる。一方の水準で有効な方策が、もう一方の水準でも有効であるとは限らないことは想像に難くない。例えば、状態としての意欲を引き出すためには、新奇性により学習者の関心を引き、それにより学習に取り組みさせることは有効な手段であろう。しかし、新奇性のみによって学習者の内面（例えば英語学習に対する態度など）が変わるとは言えず、特性の水準ではこの方策は有効でないといえる。このように学習意欲を高めることについて考える際、特性と状態の2つの水準に分けて考え、どちらの水準での変化を意図しているのか考えることは重要であろう。

### 3. 状態としての動機づけを高めることについて

授業を工夫して学習者の反応を良くし、状態としての動機づけを高めるという点については、第5章における研究の結果が重要になる。ここでは認知的評価に焦点を当て、期待と価値の見積と意図の関係について分析を行った。その結果、学習しようとする意図が最も強かったのは、期待と価値の両方で肯定的な見積をしている学習者であった。この結果から、期待と価値はどちらかだけ肯定的であればよいというのではなく、両方が肯定的であることが重要であると言える。

第4章の結果でもう一点重要なことがある。それは、同じ授業でも期待と価値の見積には大きな個人差があるということである。同じ授業を受けているにもかかわらず、ある者は価値は高いが期待が低い、ある者は価値は低いが期待が高い、またある者は両方とも低いというように、認知的評価の結果形成される認知像は全員が同一というわけではなく、個人差があることを忘れてはならない。この結果は、学習意欲を高めるために必要とされる方策は、個人により異なることを示唆している。

授業のどのような側面が認知的評価に関係しているかという点について、第7章で分析を行った。様々な要因が浮かび上がったが、認知的評価に関係する授業の側面として、自信、学習内容、学習方法、場という4つの側面が挙げられた。学習内容が意欲に関係することは想像に難くないが、内容の工夫により意欲を高めることが不可能な状況は少くない。そのため、他の3つの側面からのアプローチが重要になろう。

### 4. 特性の変化について

学習意欲を高めるためには、授業の工夫により認知的評価を肯定的にすることも必要だが、学習者の特性が変化し、授業を肯定的に評価できるようになることも必要である。

特性の変化を分析した第8章における結果を振り返ると、特性が変化するためには、学習を行うなかで成功経験を通じて達成感や成就感などを感じる必要があると考えられる。文章構成の重要性に関する認識の変化の分析では、指導方法が一斉指導から個別指導へ変わっており、一方の指導形態では認識が肯定的に変化した。一方の指導形態では否定的に変化したという傾向が多くの学習者で見られた。この背景には学習スタイルなどの学習者の適性と指導形態の交互作用があるのではないかと考えられる。つまり、一方の指導形態では、それが自分の学びやすいスタイル等の適性に合っているため学習効果が上がり、それを実感することができたが、もう一方の指導形態は適性に合わなかった

め学習効果を実感できなかったのではないかと考えられる。また、音読の重要性の認識と自信の変化に関する分析では、多くの者が否定的な変化をしていることが示された。この原因は、音読を行ったときにフィードバックがなされなかったため、学習者は音読を行うことで何が身についたのか実感できず、また自分の読み方が良いのかどうか分からずに、音読の自信が低下したのではないかと考えられる。このような2つの分析の結果から、学習者の特性が肯定的に変化するためには、学習を行う中で成功経験を得て、達成感や充実感を体験することが必要ではないかと考えられる。

第9章では、英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化を分析した。第8章での反省を基に、スピーキング活動で成功経験をしやすいと思われるSPMと呼ばれる活動を取り入れた。この活動は、目指す基準が明瞭で、かつ個別に設定できる点、またフィードバックがすぐになされる点で、成功経験がしやすいのではないかと考えられた。

第9章では2つの分析を報告したが、いずれにおいても全体傾向（平均値）の水準で抵抗感の低下が見られ、統計的有意差もあった。また個人ごとの変化を吟味した結果、多くの者で抵抗感が軽減されていることが分かった。

これらの2章における研究事例の考察を総合すると、学習者の特性が肯定的に変化するためには、学習活動に取り組む中で、成功経験をj得て充実感や達成感などを体験することが不可欠であり、したがって特性の変化を狙うためには、そのような点に気をつけて授業設計がなされることが必要と言える。第8章における分析と第9章における分析では、対象とした概念が異なるため、単純には結果を比較することはできない。しかし、第9章で報告された授業では、抵抗感の軽減を促すために成功経験をしやすいように活動を工夫しており、その取組の前後で平均値の差の検定において有意差が出るほどに変化があったことは興味深い。この点は、状態としての動機づけを高めることに関して述べた、自信を高めることと深い関連があると思われる。学習者の「分かる」「理解できる」という経験は、達成感や充実感に結びつくものであり、状態としての動機づけを高めることのみならず、特性の変化に対しても重要となるとと思われる。

最後に、今後の研究の課題について述べて本論文を結ぶ。4点の課題が挙げられた。1点目に、質の違いに着目する研究が必要となる。本研究では、例えば価値と期待の見積の高低や、学習しようとする意図の強さのように、測定対象とした要因の強さという量的な側面に着目した分析が多かった。今後は、それぞれの要因の質的な違いが、どのように学

習行動に影響するのか分析を行う必要がある。

2 点目に、期待の側面に着目する研究がなされる必要がある。これまで第二言語学習における動機づけ研究は、学習動機の分類のように、価値に関する要因に焦点があてられてきたように思われる。しかし、動機づけは価値に関する要因だけでは成り立たず、本研究で度々指摘されたように、期待の側面も重要な役割がある。また、第4章における分析で、認知的評価において、価値は高いが期待が低いために意図が高まらないというパターンの学習者が報告されたように、期待の面での介入を必要とする学習者もいる。動機づけを説明するだけでなく、動機づけを高めるためにも、期待に関する側面に焦点をあてた研究が必要になる。

3 点目に、異なる分析の水準間の影響を研究する必要がある。本研究では、主に授業の中での学習を対象に分析を行ったが、授業は英語学習全体の中のひとつの領域であり、分析の水準として考えてみると、英語学習という上位の水準があり、授業はそれを構成する下位水準のひとつと言える。授業を受けることで、英語学習に対する何らかの認識が肯定的に変化した場合、その変化の影響は授業内の学習行動のみに限定されるのか、あるいは授業という領域を超えて、英語学習全般にまで広がるのかどうかといったことについて研究が必要となろう。

4 点目に、授業設計と動機づけ研究の結びつきを強くする必要がある。意欲を高めることの出発点は授業を工夫することであるので、研究成果が教育実践に資するためには、何らかの形で授業の工夫について提言できなければならない。これは動機づけそのものを研究しているだけではできないことである。授業設計において動機づけ研究の知見が生かされるように、研究の成果を授業設計での判断過程に結びつける必要がある。

## 付章の概要

付章では、ここまでの研究を補足する研究結果を報告する。実際の学習場面における学習行動を記述することで、同一の学習課題に取り組んでいる中で学習行動に個人差があること、また、認知的評価が学習中に繰り返し行われていることを示すことを目的としている。

この研究は、本編の研究を2つの点で補足するものである。1点目は、認知的評価についての理論的考察を支持するものである。第2章で認知的評価を中心とした動機づけのプロセスについての理論的考察を行った。そこで、認知的評価は学習中に一度だけなされる

ものではなく、実際は外界の刺激に対して絶えず評価を繰り返しており、したがって連続して起こる現象である(Boekaerts, 1991)と考えられていると述べた。これは、学習者は学習時に絶えず外界に対して評価を行うことで、学習条件の変化に応じて自分の行動を変化させていることと言えるだろう。このようなことは理論的考察では述べられているが、実際にそのようなことが起こっているのかどうか析を行う。

2点目には、認知的評価、およびその結果生じる学習行動は、個人ごとに特異(idiosyncratic)であることが挙げられる。第5章で報告した研究に見られるように、同一の学習課題であっても、学習者間でその受け取り方が大きく異なり、価値と期待の見積りに大きな個人差があった。このように、学習課題に対する認知的評価は個人ごとに異なると言える。この結果に基づけば、同一の学習課題であっても、意図や学習行動に個人差が生まれることが予想される。実際の学習行動を捉えることで、この点についても実証を試みる。

これら2点は、授業における指導に対して重要な示唆がある。まず、認知的評価が絶えず繰り返されているということは、仮に学習課題を提示したときには評価が否定的であっても、それに取り組む中で、例えばヒントや背景知識を与えたり、取り組む状況を個人で行うことから共同で行うように変化させたりするなどして、認知的評価を肯定的にできる可能性があることを示唆している。次に、認知的評価や学習行動の特異性は、授業の効果を上げるために考慮すべきことであると思われる。学習者ひとりひとりの意図や行動が特異であるならば、教師が意図していることを学習者は必ずしも行っていない可能性があり、教師が指導しようとしていることと、学習者が学ぼうとしていることにずれが生じる可能性がある。

この研究で対象とした課題は、リスニングの授業において中心となる学習課題で、録音教材を聴いて、その大まかな内容を理解するというものであった。教師は学習者に対して登場人物などの背景知識を与えた後、録音教材を再生した。その際、大まかな内容を理解するようにとの指示を学習者に対して出した。この課題では録音教材を2回聴いた。1回目の後には内容の一部に関する質問がなされ、ある程度の内容に関する情報を学習者に与えた。その後2回目のリスニングを行った。このように、聴くものは同じものであるが、1回目と2回目では、学習者に与えられた内容に関する情報の量が異なる。

分析では、録音教材を2回聴いた時の、それぞれでの意図と行動を記述し、1)学習者の意図と行動は特異かどうか、2)1回目から2回目へかけて、意図と行動は変化するのか、といった点について分析を行った。質問紙によりデータ収集を行い、コレスポnden

ス分析とクラスター分析を用いて、意図と行動の選択のパターンにより学習者を分類した。

その結果、1回目では8クラスター、2回目では7クラスターに分類された。1回目から2日目へかけてどのように意図と行動が変化したが探るために、1回目の分析で得られたクラスターそれぞれに属していた学習者が、2回目ではどのクラスターに属するのかまとめた。その結果が図11である。

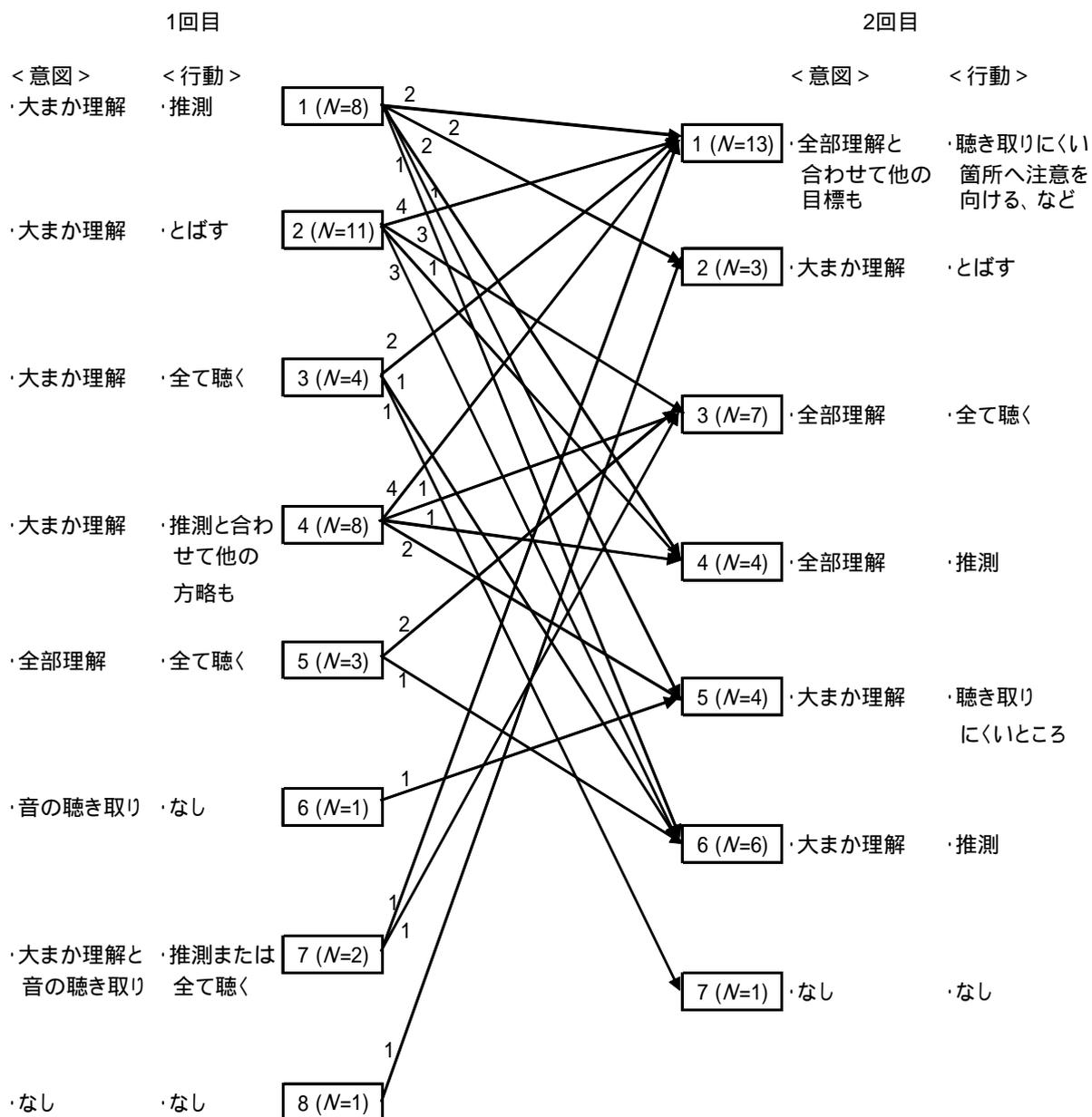


図11 1回目から2回目への変化

1 回目と 2 回目それぞれのクラスターの特徴を見ると、意図と行動がクラスター間で違いがあることが分かる。このことは、学習行動の特異性を示していると言えるだろう。また教師は大まかな内容を理解するようにとの指示をしたにもかかわらず、教師の意図したことが必ずしもそのまま学習者の意図に反映されるわけではないといったことも示していると言えるだろう。これは本編の研究、特に第 5 章の研究に基づけば、認知的評価において期待と価値の見積が個人により異なることで起こるのではないかと考えられる。また、1 回目から 2 回目へかけて、学習者は学習条件が変化することに合わせて意図と行動を変化させていると言える。本編の研究に基づけば、この変化は学習者が認知的評価を繰り返しており、学習条件が変化したことで認知的評価、つまり価値と期待の見積が変化し、その結果意図と行動が変化したと考えられる。