

コミュニケーション活動に対する 動機づけを高める理論と実践

—自己決定理論に基づいて—

三重県／津市立安東小学校 教諭 村井 一彦

申請時：三重県／津市立東観中学校 教諭

概要 本研究の目的は、コミュニケーション活動を英語科授業の主たるものとして位置づけ、その中で、生徒の動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということを具体的に検討することであった。そして、自己決定理論における3つの心理的欲求の充足を動機づけを高めるための手立てとして、それらの認知を高める授業介入を約6か月間継続して行い、コミュニケーション活動に対する手立てと動機づけの高まりの関連について検討した。

研究1においては、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動における動機づけ尺度」を作成し、津市立T中学校の第2学年生徒115名を対象に、2009年4月中旬に質問紙調査を実施した。(1) コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求支援の働き、(2) コミュニケーション活動に対する動機づけ構造、(3) コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求支援と動機づけの関係に関して検討した。コミュニケーション活動に対して、自律性支援、有能性支援、関係性支援の3つは、互いに関連させ合いながら心理的欲求支援を満たしていることが確認できた。また、隣接する動機づけ概念間では、連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示していることが確認できた。そして、3つの心理的欲求支援のうち、自律性支援と有能性支援に関しては、コミュニケーション活動の動機づけの高まりに強い影響を与えることが確認できた。

研究2においては、3つの心理的欲求を充足させる手立てや動機づけの高まりにつながる手立てを計画し、授業介入(2009.4下旬～2009.9下旬)を行った。また、「コミュニケーション活動における心理的欲求支援尺度」、「コミュニケーション活動における動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った津市立T中学校の第2学年生徒56名を対象に、2009年4月と2009年9月に質問紙調査を実施した。授業介入前後の比較により、3つの心理的欲求支援の高まりと動機づけの高まりの関係を検討した。6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては、自律性支援と関係性支援の認知が高まった。そして、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりが確認できた。

1 本研究の背景と目的

1.1 コミュニケーション活動の現状

新学習指導要領では、現行学習指導要領の理念である「生きる力」が継続され、外国語科に関しては、小・中・高等学校を通じて、コミュニケーションの基礎となる「聞く・話す・読む・書く」の4技能を総合的に育成する指導や意欲の向上につながる指導に関して述べられている。「外国語活動」が小学5・6年生で必修化(週1時間)され、中学校では英語の授業数が週3時間から週4時間へと増加する。高等学校の新学習指導要領では、英語の授業は基本的には英語で行うことが盛り込まれた。文法中心だった授業内容の見直しと英会話力のアップをめ

ざすことが狙いとなっている。すなわち、実際のコミュニケーションの場で使える力を育成したいということが新学習指導要領の狙いになっていると考えられる。そして、小学校、中学校、高等学校の英語科の授業は、外国人講師との対話などをはじめ、意味交渉・意味共有をめざすコミュニケーションの空間をめざしていると言える。

しかし、これらの目標があるものの、教育現場においては、コミュニケーション活動に関する指導においてさまざまな課題がある。小学校英語活動では、歌やゲームなどの楽しい活動を中心に授業が行われているが、高学年の実践においては、「単純なゲームでは、児童が満足しない」、「英語を話すことに抵抗感のある児童がいる」などの新たな課題が見えてきている。また、中学校においても、小学校英語の導入により英語に触れた経験がある生徒が、以前の生徒が満足していたような会話活動に興味・関心を持たなかったり、工夫や手立てのないコミュニケーション活動へ意欲的に参加できなかつたりといった意欲低下が問題になってきた。高等学校現場からは、英語の授業は基本的には英語で行うことに対してその効果を疑問視する声やその指導に関する不安の声が出ている。

コミュニケーション活動に対する意欲（動機づけ）に関する先行研究においては、意欲（動機づけ）は学習の成否に大きく影響を与えるが、「どのように学習者の意欲を高めたらよいか」という動機づけを高めるための方略については十分に研究されていないと考えられる。そこで、研究テーマを「英語コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践—自己決定理論に基づいて—」と設定し、中学校の英語の授業におけるコミュニケーション活動に対する動機づけやそれを高める要因を探ることを研究の目的とした。

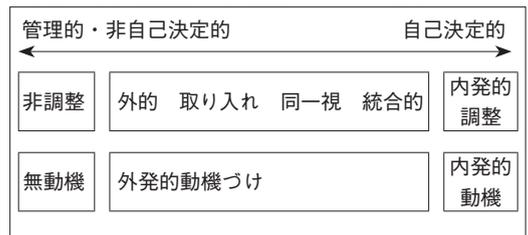
1.2 自己決定理論を使用する背景

内発的動機づけとは、その活動自体から得られる快や満足のために活動が遂行される場合を指すのに対し、外発的動機づけとは、活動や報酬の間に固有の結びつきがなく、報酬を得るために活動が遂行される場合を指すと唱えている。このように賞罰を代表とする外発的動機づけと興味・好奇心を代表とする内発的動機づけは、元来、別々のものであると考えられていた。しかし、自己決定理論（Deci & Ryan,

1985; Ryan & Deci, 2000）では、従来、対立するものとして考えられることが多かった内発的動機づけと外発的動機づけを自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置し、統合的にとらえることを可能にした。また、自己決定理論では、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求の3つの心理的欲求の存在を仮定している。この心理的欲求が満たされると、人は内発的に動機づけられ、所与の課題に対して自ら積極的に取り組むようになるものとされ、人は自律性を持ち、有能性を感じ、他者との関係性を充足するとき、自己決定的な行動が起こると考えられている。

自己決定理論では、動機づけは、内発的動機づけと外発的動機づけの2種類ではなく、図1に見られるように、自己決定性の程度によって細分化され、自律性（自己決定性）の程度による1次元の連続体上に配置されている。まず、外発的動機づけについては、自律性の低い順に外的調整、取り入れの調整、同一視的調整、統合的調整といった段階に区別されている。そして、内発的動機づけを外発的動機づけより、さらに自律性の高い動機づけとしている。動機づけを自律性の程度によって配置し、動機づけの各タイプは連続体をなすものとして想定することによって、さまざまな動機づけを統合的にとらえることを可能にしている。

▶ 図1：自己決定性と連続体としての動機づけ



これらの動機づけの段階を簡潔に区別し、それらの特徴を整理すると次のようになる。外的調整は、他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものによってコントロールされて動機づけられる状態である。すなわち、先生からほめられるから、先生にしかられるからといった理由で動機づけられるものである。取り入れ的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態である。すなわち、英語ができないと恥ずかしいといった外からの強制を含み、自分や他人からの

承認を大事にすることによって動機づけられる状態である。また、同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態である。例えば、自分の趣味や関心を追求するために必要とする外国語を追求する状態を示すものである。統合的調整は、外的調整の中で最も自律的な状態で、教養ある国際人であるために英語の能力を身につけるなどの状態を示すものである。

実際の教室場面で生徒の英語学習やコミュニケーション活動に対する動機づけを見てみると、「高校・大学に合格するため」、「就職のため」、「教師や他の生徒によい生徒だと思われたいから」などさまざまな動機づけを持つ学習者が存在する。従来の動機づけ研究の枠組みでは、これらはすべて「外発的動機づけ」に分類されるものであったが、学習者の実態に即した動機づけ研究を進めようとするならば、その分類以上に外発的動機づけの持つ意義についても積極的に考慮する必要がある。

自己決定理論では、従来、対立するものとして考えられることの多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的にとらえ、内発的動機づけと外発的動機づけを自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置しているため、生徒のさまざまな動機づけをとらえることができ、単純な動機づけの高低ではなく、その動機づけの状態を詳細に検討することが可能である。したがって、自己決定理論の枠組みを用いることによって、コミュニケーション活動に対する動機づけの状態とその動機づけ要因を詳細に検討できると考えられる。また、動機づけを連続的に細分化してとらえることは、例えば、自律的動機づけが低い学習者を段階的に高い自律的動機づけへと変容させていくにはどうしたらいいかを調査するための重要な手がかりを与えてくれるものとなる。自己決定理論を通して、学習者の個人差に焦点を当てた動機づけレベル、動機づけの変容、そして、それらを高める要因である3つの心理的欲求支援について検討ができ、学習者個々に対して、より効果的な学習支援を示唆できる研究が可能となると考えられる。

1.3 研究内容と目的

コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるための理論と実践というテーマの下、コミュニケーション活動を英語の授業の中の主たるものとし

て位置づけ、動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということ、手立てや授業展開を中心にしながら検討する。具体的には、自己決定理論の3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）の充足を動機づけを高めるための手立てとして、それらの認知を高める授業介入を継続して行い、動機づけを高める手立てとコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりとの関連について検討する。そして、自己決定理論に基づいて、コミュニケーション活動に対する動機づけ構造（研究1）とコミュニケーション活動に対する動機づけを高める授業介入（研究2）を通して、コミュニケーション活動に対する動機づけの高まりとその手立てを検討する。

研究1の目的は、下記の3つのことを検討することである。

- (1) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか。
- (2) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、動機づけ構造はどのようなになっているか。
- (3) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求支援と動機づけはどのような関係になっているか。

具体的には、(1)に関しては、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つ心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を満たしているのかについて検討することが目的である。そして、(2)に関しては、コミュニケーション活動に対する動機づけは自己決定度が高まるにつれて連続体を構成しているのかについて検討することが目的である。(3)に関しては、3つの心理的支援と動機づけの関係を検討して、どのように効果的な授業介入を行うのかについて検証することが目的である。

研究2の目的は、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査によって検討することである。そして、授業介入を通して、自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮

定したとき、これらの欲求を満たすような工夫や手立てを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。

2 コミュニケーション活動に対する動機づけ構造(研究1)

2.1 動機づけ構造に関する調査の目的

自己決定理論においては、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を満たしていると仮定されている。また、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されている。しかし、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣接する概念が連続体を構成しているのか、あるいは、中程度の自律性がどのように動機づけに関連しているのかに関して見いだされていない。

そこで、研究1においては、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、以下の3点を検討することを目的とした。

- (1) 中学生のコミュニケーション活動において、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか。
- (2) 中学生のコミュニケーション活動において、自己決定理論における動機づけの高まりはどのような構造になっているか。
- (3) 中学生のコミュニケーション活動において、3つの心理的欲求支援と動機づけの関係はどのようなになっているか。

すなわち、研究1では、コミュニケーション活動に対する動機づけ構造に関して考察を行う。具体的には、心理的欲求支援尺度と動機づけ尺度の構成概念、心理的欲求支援と動機づけの高まりとの関係について述べることにする。

2.2 調査方法

本調査では、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知を測定するための「コミュニケー

ション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における動機づけ尺度」を作成し、津市立T中学校の第2学年生徒115名(男子59名、女子56名)を対象に、2009年4月中旬に調査を行った。

「コミュニケーション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」は、英語教育分野において大学1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究(廣森, 2006)を参考にして作成した。そして、本研究の調査対象となる中学生の実態を考慮しながら、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求支援に対応すると想定される項目を各5項目ずつを独自に作成した。評定は、「とてもそう思う(5点)」から「全くそう思わない(1点)」までの5件法で回答を求めた。

自律性支援に関する項目は、「英会話(コミュニケーション活動)で、自分のことについて話す機会がある」、「英会話(コミュニケーション活動)は、先生が『しなさい』と言うからしている(反転項目)」といったものであった。

有能性支援については、「英会話(コミュニケーション活動)をして、『できた』という満足感を味わうことができる」、「英会話(コミュニケーション活動)は、やればできると感じている」といった満足感や自信に関する項目を設定した。

関係性支援に関しては、「英会話(コミュニケーション活動)では、友達同士で学び合う雰囲気があると思う」、「英会話(コミュニケーション活動)をするときは、友達と協力して取り組むことができると思う」のような教室での仲間関係や友達関係に関する項目を設定した。

「コミュニケーション活動(英会話)における動機づけ尺度」は、大学1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究(廣森, 2006)を参考にして作成した。本研究の調査対象である中学生の実態を考慮して、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の5つの下位尺度に対応すると考えられる項目を各5項目ずつ、計25項目からなる尺度を作成した。評定は、「とてもそう思う(5点)」から「全くそう思わない(1点)」までの5件法で回答を求めた。

内発的動機づけには、「英会話(コミュニケーション活動)することが楽しいから」、「英会話(コミュ

ニケーション活動)をして、新しい発見があるとうれしいから」といった感覚的な楽しさや知識を得るという満足感といった項目を設定した。

3つの外発的動機づけの中で最も自己決定性の程度の高い同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態のものである。このような項目としては、「英会話(コミュニケーション活動)で、将来使えるような会話の技術を身につけたいから」、「英会話(コミュニケーション活動)は、自分の成長に役立つと思うから」といった項目を設定した。

取り入的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態であるため、「先生に自分はよい生徒だと思われたいから」、「英語で会話できると、なんとなく格好いいから」といった項目を設定した。

最も自己決定性が低いとされる外的調整は、「英会話は、授業のきまりみたいなものだから」、「英検などの資格を取りたいから」といった他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものにコントロールされて動機づけられる状

態のものを設定した。

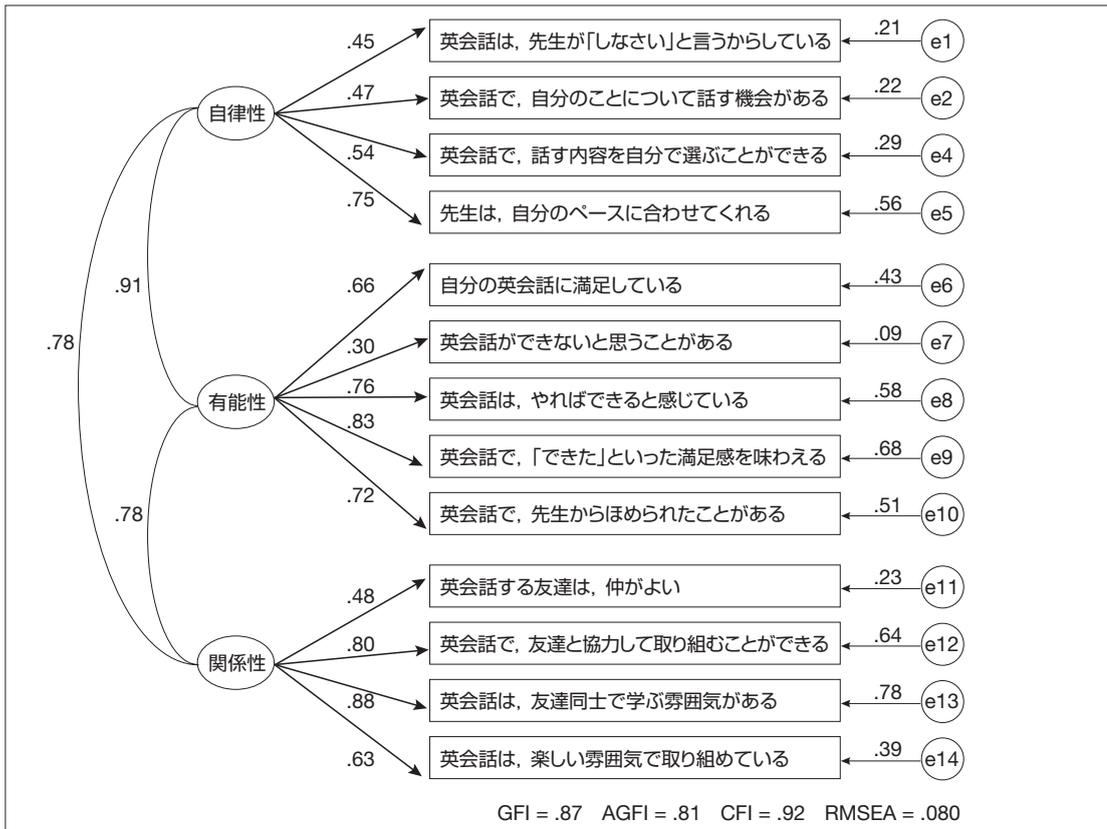
最後に、英会話(コミュニケーション活動)には動機づけられておらず、拒否をしているという無動機を表す項目として、「英会話(コミュニケーション活動)は、時間を無駄にしているような気がする」、「英会話(コミュニケーション活動)から何を得ているのかわからない」などの項目を設定した。

2.3 結果と考察

2.3.1 心理的欲求支援の構造に関する調査の結果と考察

「コミュニケーション活動における心理的欲求支援」の下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうかを検討するために、重みなし最小2乗法による共分散構造分析による確認的因子分析を行った(AMOS 7; 図2)。分析結果を解釈するために、GFI, AGFI, CFI, RMSEAの適合度指標を参考とした。適合度指標とは、想定したモデルのデータへのあてはまりのよさを表すものであり、GFI, AGFI, CFIはそれらの値が1.00に

▶ 図2：心理的欲求支援尺度の確認的因子分析の結果



近いほど説得力があるとされ、.90以上でモデルの適応性が高いとされる。また、RMSEAはその値が0に近いほどモデルへの適合がよいとされ、.08以下ならモデル受容、.05以下なら適合度は良好とされている。

表1には、自律性（項目1～5）、有能性（項目6～10）、関係性（項目11～15）の各項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で2.44、最大で3.42であり、極端な偏りを示した項目、あるいは天井効果・床効果を示した項目は見られなかった。これらを踏まえて確認的因子分析を行ったところ、最初の分析において十分な適合指数を示さなかった。そこで、低い負荷しか受けていない2項目（項目3と項目15）を削除して、再度、確認的因子分析を行い、結果を検討したところ、図2の示すモデルの適合度指数はGFI = .87, AGFI = .81, CFI = .92, RMSEA = .080であった。適合指数がほぼ満足な値を示したことから、この因子構造モデルに従って、後の検討を進めていくことにした。さらに、この結果をもとに各下位尺度を設定し信頼性係数

(Cronbach's α) を算出したところ、自律性支援 = .62, 有能性支援 = .79, 関係性支援 = .77の値が得られたため、この尺度構成を利用することにした。

続いて、表2には、このモデルの下位尺度相関を示した。それぞれの下位尺度相関は有意にかなり高いことを示し、自律性支援と有能性支援で $r = .661, p < .01$, 有能性支援と関係性支援で $r = .635, p < .01$, 自律性支援と関係性支援で $r = .561, p < .01$ となっている。すなわち、コミュニケーション活動に取り組む生徒は、これらの3つの要因を互に関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが理解できる。そして、特に、自律性支援と有能性支援の相関が高いことは、第2学年の生徒は、コミュニケーション活動に対して、「英会話で、自分のことについて話す機会がある」、「英会話で、話す内容を自分で選ぶことができる」などといった自律性支援や自己決定性の欲求を満たされている生徒ほど、「自分の英会話に満足している」、「英会話は、やればできると感じている」などといった有能性支援が満たされているといった高い傾向を持っていることを示している。

また、有能性支援と関係性支援の相関が高いことは、「英会話はやればできる」、「英会話で『できた』といった満足感を味わえる」などといった有能性支援が満たされている生徒は、「英会話で、友達と協力して取り組むことができる」、「英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある」などといった関係性支援の欲求が満たされていると認知していることがわかる。

自律性支援と関係性支援の相関も .561 となっており、強く関連していることがわかる。「先生は、自分のペースに合わせてくれる」、「英会話で、話す内容を自分で選ぶことができる」など認知している生徒ほど、「英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある」、「英会話で、友達と協力して取り組むことができる」といった認知をする傾向がある。これに関して、Ryan (1991, 1993) では、関与（関係性支援）は自律性を奪うものでなく、個性を認めるものであるとしている。

自律性と関係性はしばしば対立する概念としてとらえられるが、自律性は独立を意味するわけではなく、自律的相互依存が可能であると述べられている。以上のことより、コミュニケーション活動に取り組む中学第2学年の生徒は、これらの3つの要因は互

■ 表1：心理的欲求尺度 記述統計量 (n = 115)

質問項目	Mean	SD
自律性支援		
項目 1	2.83	1.14
項目 2	3.25	1.07
項目 3	2.75	1.21
項目 4	3.09	0.87
項目 5	2.95	1.03
有能性支援		
項目 6	2.71	1.12
項目 7	2.44	1.01
項目 8	3.41	1.08
項目 9	3.37	1.23
項目 10	2.81	1.15
関係性支援		
項目 11	2.87	1.04
項目 12	3.42	1.03
項目 13	3.36	1.01
項目 14	3.30	1.14
項目 15	3.30	0.97
自律性支援	3.03	0.71
有能性支援	2.95	0.83
関係性支援	3.24	0.82

いに関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが示唆された。

■ 表 2：心理的欲求支援の各尺度間の相関

	自律性支援	有能性支援	関係性支援
有能性支援	.661**		
関係性支援	.561**	.635**	

** $p < .01$

2.3.2 動機づけ構造に関する調査の結果と考察

表 3 には、内発的動機づけ（項目 1～5）、同一視的調整（項目 6～10）、取り入れ的調整（項目 11～15）、外的調整（16～20）、無動機（項目 21～25）の各質問項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で 2.09、最大で 3.91 であり、天井効果・床効果を示す項目は見られなかった。そして、この「コミュニケーションにおける動機づけ」下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうか検討するために、重みなし最小 2 乗法による共分散構造分析^(注)によって、確認的因子分析を行った。最初の分析で十分な適合を示さなかったため、低い負荷しか受けていない 8 項目を削除し、再度、確認的因子分析を行った。その結果、このモデルの適合度指数は、GFI = .86、AGFI = .80、CFI = .92、RMSEA = .075 を示した。この結果をもとに、各下位尺度を設定し信頼性係数 (Cronbach's α) を算出したところ、内発的動機づけ = .87、同一視的調整 = .86、取り入れ的調整 = .51、外的調整 = .55、無動機 = .80 の値を示した。その結果が図 3 である。

自己決定理論の下位理論である有機的統合理論では、社会的価値観が内在化される過程を理論化している。その理論によれば外発的動機づけは自己決定度（自律性）に応じて 4 つの自己調整段階に分けられる。

最も他律的な段階が外的調整の段階で、自己決定度が高まるにつれて、取り入れ的段階、同一視的段階、統合的段階と連続体を構成している。そして、隣接する概念間では、連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すと仮定されている。表 4 には、各動機づけの下位尺度相関を示した。

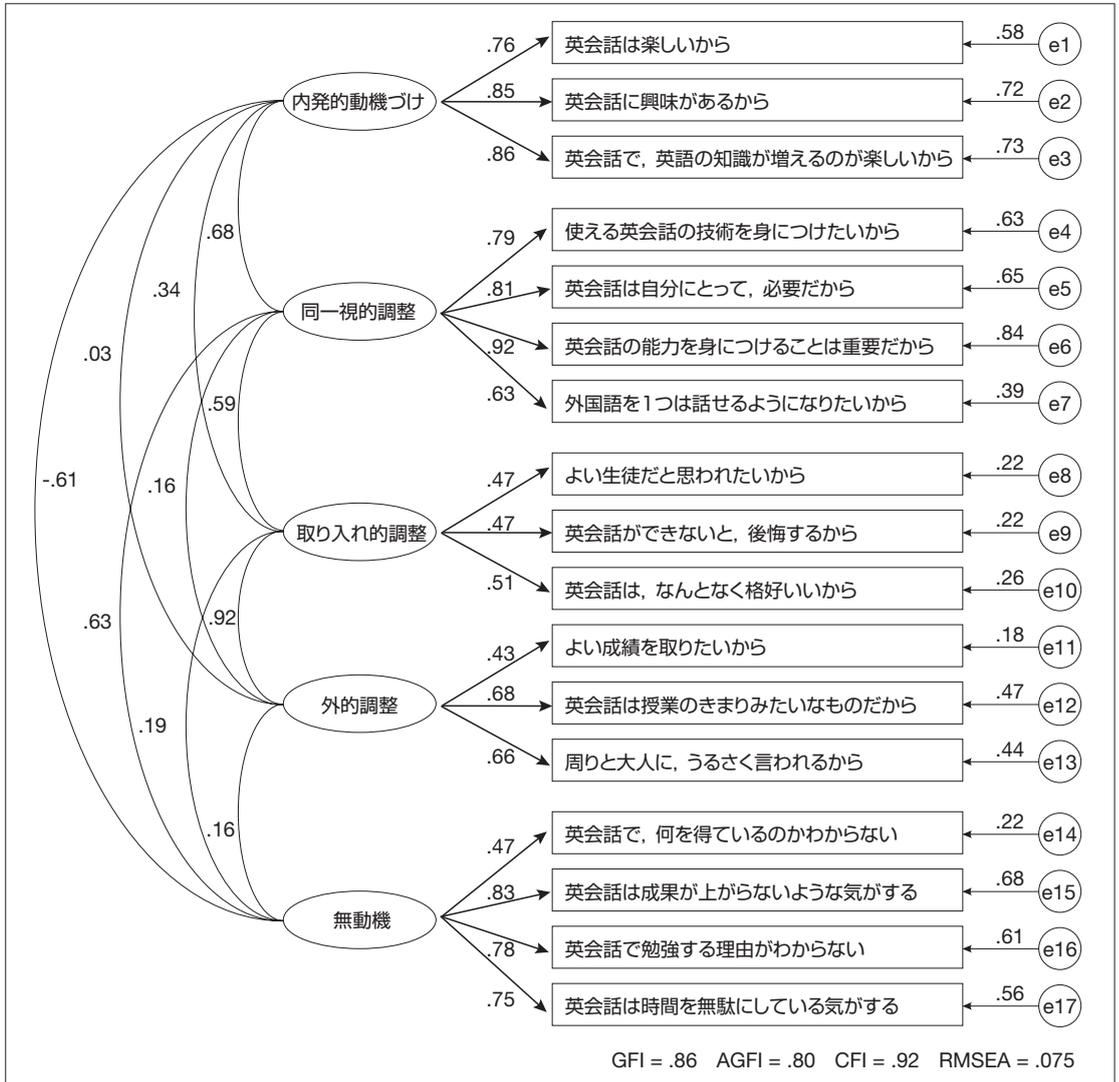
内発的動機づけと同一視的調整で $r = .589, p <$

■ 表 3：動機づけ尺度 記述統計量 (n = 115)

質問項目	Mean	SD
内発的動機づけ		
項目 1	3.05	1.18
項目 2	2.83	1.14
項目 3	3.35	1.17
項目 4	3.28	1.07
項目 5	2.94	1.09
同一視的調整		
項目 6	3.40	1.21
項目 7	3.41	1.21
項目 8	3.59	1.14
項目 9	3.91	1.13
項目 10	3.64	0.97
取り入れ的調整		
項目 11	2.47	1.14
項目 12	3.64	1.00
項目 13	2.78	1.18
項目 14	2.71	0.97
項目 15	2.45	1.04
外的調整		
項目 16	3.83	1.19
項目 17	3.16	1.08
項目 18	2.90	1.31
項目 19	2.94	1.40
項目 20	3.51	1.10
無動機		
項目 21	2.90	1.13
項目 22	2.67	1.10
項目 23	2.67	1.05
項目 24	2.43	1.06
項目 25	2.09	1.12
内発的動機づけ	3.08	1.03
同一視的調整	3.58	0.98
取り入れ的調整	2.97	0.80
外的調整	3.30	0.87
無動機	2.67	0.86

.01、内発的動機づけと取り入れ的調整で $r = .229, p < .01$ 、内発的動機づけと外的調整で $r = .054$ 、内発的動機づけと無動機で $r = -.516, p < .01$ といった下位尺度相関が見られ、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている。

▶ 図3：コミュニケーション動機づけ尺度に関する確認的因子分析の結果



また、同一視的調整と取り入的調整で $r = .417, p < .01$ と同一視的調整と外的調整で $r = .242, p < .01$ 、同一視的調整と無動機で $r = -.532, p < .01$ といった下位尺度相関が見られた。

このように、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている様相が見られた。これは、すべての下位尺度相関についても、ほぼ同様の結果が得られており、中学校第2学年のコミュニケーション活動に対する動機づけにおいても、自己決定理論の自律性の高さに沿って各動機づけが、ほぼ連続体を構成していることが確認できたと言える。

■ 表4：動機づけの尺度間の相関

	内発的動機づけ	同一視的調整	取り入的調整	外的調整
同一視的調整	.589**			
取り入的調整	.229*	.417**		
外的調整	.054	.242**	.583**	
無動機	-.516**	-.532**	-.147	.082

** $p < .01$ * $p < .05$

2.3.3 3つの心理的欲求と各動機づけとの関係に関する結果と考察

(1) 心理的欲求支援の視点から

自己決定理論における動機づけは、自己決定性に

基づいて、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機という順に連続体を形成しており、それらは、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）が満たされるほど、自己決定性の高い動機づけに高まるとされている。そこで、3つの心理的欲求支援である自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知の違いと内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機の各タイプとの関係を調べるために、それぞれの心理的欲求得点をもとに高群（上位25%）、中群（中位50%）、低群（下位25%）の三群に分割し、一要因分散分析を使ってそれぞれの認知群と各動機づけタイプとの関係を検討した。3つの心理的欲求の各群の各動機

づけタイプに対する尺度得点の平均値と標準偏差、分散分析の結果は、表5、表6、表7に示した。

自律性欲求支援の認知においては、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、無動機の4つの動機づけタイプに対して有意な群の主効果が見られたため、Tukey法による多重比較を行った。内発的動機づけについては、自律性支援認知高群と自律性支援認知中群の得点が、自律性支援認知低群の得点より有意に高かった ($F(2,112) = 5.40, p < .01$)。同一視的調整については、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かった ($F(2,112) = 4.79, p < .05$)。取り入的調整でも、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律

■ 表5：自律性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	自律性欲求の認知高群 (n = 28)		自律性欲求の認知中群 (n = 59)		自律性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.32	0.98	3.21	0.93	2.54	1.12	5.40**	高, 中>低
同一視的調整	3.59	1.00	3.78	0.86	3.12	1.02	4.79*	中>低
取り入的調整	2.94	0.90	3.16	0.68	2.58	0.81	5.25**	高>低
外的調整	3.27	0.79	3.32	0.82	3.26	1.04	0.06	
無動機	2.38	0.83	2.64	0.80	3.02	0.92	4.16*	低>高

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

■ 表6：有能性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	有能性欲求の認知高群 (n = 28)		有能性欲求の認知中群 (n = 59)		有能性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.30	0.87	3.05	1.02	2.70	1.15	2.79 †	高>低
同一視的調整	3.62	1.00	3.63	0.96	3.40	1.02	0.48	
取り入的調整	2.92	0.79	3.05	0.78	2.83	0.87	0.76	
外的調整	3.29	0.83	3.27	0.89	3.36	0.89	0.09	
無動機	2.46	1.00	2.68	0.75	2.85	0.92	1.48	

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 †有意傾向

■ 表7：関係性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	関係性欲求の認知高群 (n = 28)		関係性欲求の認知中群 (n = 59)		関係性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.27	0.81	3.05	1.12	2.94	1.03	0.77	
同一視的調整	3.65	0.94	3.56	1.02	3.54	0.97	0.10	
取り入的調整	3.00	0.76	2.95	0.83	2.95	0.80	0.03	
外的調整	3.29	0.72	3.28	0.92	3.35	0.91	0.06	
無動機	2.49	0.87	2.70	0.88	2.77	0.82	0.82	

性支援認知低群より有意に高かった ($F(2,112) = 5.25, p < .01$)。外的調整では、有意傾向は見られなかった。無動機では自律性支援認知低群の得点が最も高く自律性支援認知高群より有意に得点が高かった ($F(2,112) = 4.16, p < .05$)。

これらから、英語コミュニケーション活動における自律性支援認知の違いは、外的調整を除き、動機づけの各タイプと関連していることが示された。また、内発的動機づけより自己決定性が低い同一視的調整と取り入れの調整の動機づけタイプにおいて、自律性支援欲求の認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かったことは、自己決定理論において自己決定性の程度に基づき動機づけタイプが連続体を示していることが、中学校第2学年の英語コミュニケーション活動を対象とした研究においてもあてはまることが確認されたと言える。

自己決定理論では、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されていたが、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣接する概念が連続体を構成しているか、あるいは、中程度の自律性がかかわる動機づけが実際どのようになっているか見だせていなかった。これに対して、本調査では、自律性支援の認知を3群で比較することを通して、自己決定理論において自己決定性の程度に基づき動機づけタイプが連続体を構成していることが確認できた。

有能性支援の認知群においては、内発的動機づけに対して、群の主効果が有意傾向であった ($F(2,112) = 2.79, p < .05$)。Tukey法の多重比較の結果、有能性支援の認知高群の得点は、有能性支援の認知低群より有意に高いことを示した。しかし、内発的動機づけを除き、他の動機づけタイプに対して、3群の認知の違いは有意な差は示さなかった。また、関係性支援の認知群においては、いずれもどの動機づけタイプに対しても有意な違いを示さなかった。

(2) 各動機づけタイプの視点から

上記では、3つの心理的欲求支援のそれぞれの認知の違いが、自己決定性に基づく各動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機)とどのようにかわるかについて検討を行った。しかし、現実の教室場面を考えると、

生徒が学習に取り組む理由は非常に複雑であり、いくつかの動機づけが複合的に作用していると考えられる。したがって、現実場面においては、3つの心理的欲求を関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求が満たされ、また自己決定性に基づく内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機の複数の動機づけを同時に有していると考えられる。そこで、現実場面での動機づけと3つの心理的欲求の関係を理解するためには、個人を複数の動機づけの観点から検討する必要がある。そこで、個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルにおける3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より現実に即した動機づけと3つの心理的欲求の関係の検討を試みる。

自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルをまず検討するために、コミュニケーション活動動機づけ尺度を使って、クラスター分析(Ward法)を行った。その結果、解釈可能な5つのクラスターが見出された。

クラスター1(30名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れの調整と外的調整も高い値を示していることから「全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2(26名)は、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整が高い値を示しており、「外発全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター3(27名)は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため、「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4(27名)は、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整が低い値を示し外的調整が相対的に高い値を示しているので、「外発的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター5(5名)は、無動機だけ高い値を示したので、「無動機スタイル」群と解釈した。

各動機づけ得点を従属変数とする一要因分散分析を行った結果、すべての動機づけ得点に関して有意な差が見られ ($F(4,110) = 55.68, F(4,110) = 48.40, F(4,110) = 34.53, F(4,110) = 28.76, F(4,110) = 16.67$)、すべて $p < .001$ 、それぞれの動機づけスタイルは、相互に異なる特徴を有していることが確認された。Tukey法のHSD法による多重比較の結果を表8に、動機づけスタイルごとの各動機づけ得点を表9にして示した。

■ 表 8：各クラスターの動機づけ得点

	クラスター 1 全般スタイル (n = 30)		クラスター 2 外発全般スタイル (n = 26)		クラスター 3 自律的スタイル (n = 27)		クラスター 4 外発的スタイル (n = 27)		クラスター 5 無動機スタイル (n = 5)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	4.06	0.54	3.02	0.54	3.44	0.67	2.07	0.71	1.00	0.00	55.68***	1 > 2, 3 > 4 > 5
同一視的調整	4.34	0.53	3.77	0.69	3.82	0.43	2.79	0.76	1.00	0.00	48.40***	1 > 2, 3 > 4 > 5
取り入的調整	3.49	0.60	3.50	0.55	2.63	0.49	2.52	0.55	1.13	0.30	34.53***	1, 2 > 3, 4 > 5
外的調整	3.53	0.59	4.00	0.47	2.51	0.55	3.41	0.75	1.67	0.94	28.76***	1, 2, 4 > 3 > 5
無動機	2.07	0.65	2.93	0.55	2.27	0.49	3.26	0.75	3.75	1.75	16.67***	5, 4, 2 > 3, 1

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 *** $p < .001$

■ 表 9：各クラスターの3つの心理的欲求支援得点

	クラスター 1 全般スタイル (n = 30)		クラスター 2 外発全般スタイル (n = 26)		クラスター 3 自律的スタイル (n = 27)		クラスター 4 外発的スタイル (n = 27)		クラスター 5 無動機スタイル (n = 5)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
自律性の欲求	3.23	0.70	3.02	0.45	3.19	0.70	2.64	0.83	3.15	0.57	3.30*	1 > 4, 3 > 4
有能性の欲求	3.21	0.78	2.94	0.79	3.05	0.83	2.55	0.86	3.08	0.59	2.56*	1 > 4
関係性の欲求	3.28	0.90	3.18	0.85	3.28	0.68	3.18	0.89	3.40	0.49	0.16	

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 * $p < .05$

次に、クラスター分析によって得られた各動機づけスタイルと心理的欲求の得点との関連を検討するために、各動機づけスタイルを独立変数とし、各心理的欲求の得点を従属変数とする一要因分散分析を行ったところ、自律性欲求支援と有能性欲求支援において有意な主効果があることが確認された（自律性支援： $F(4,110) = 3.30, p < .05$ ；有能性支援： $F(4,110) = 2.56, p < .05$ ）。しかし、関係性支援に関しては有意な主効果が確認されなかった。

「全般動機づけスタイル」群と「自律的動機づけスタイル」群の自律性支援得点は、「外発的動機づけスタイル」群の自律性支援得点より高く、「全般的動機づけスタイル」群の有能性支援得点は、「外発的動機づけスタイル」群のその有能性支援得点より高かった。この結果より、3つの心理的欲求支援のうち、自律性支援と有能性支援に関しては、コミュニケーション活動の動機づけの高さと強くかかわっていることが確認できた。しかし、関係性支援については、コミュニケーション活動の動機づけに影響を与えていることが確認できなかった。

2.3.4 動機づけ構造に関する考察

上記で述べた、(1)心理的欲求の視点からと、(2)動機づけタイプの視点からの結果より、中学2年生の英語コミュニケーション活動においては、特に、生徒の自律性支援と有能性支援の認知を高めることが動機づけを高める上で重要な役割を示していると考えられる。より現実の教室場面を意識した動機づけスタイルの違いからの検討において、「高動機づけ」群の自律性支援と有能性支援の認知得点は、「低動機づけ」のそれらより有意に高かったことから明らかである。しかし、実際の教室場面での英語の授業では、コミュニケーション活動とは言うものの、生徒が実際にやっている活動はお互いのペアでそこに書いてある英文を相手に向かって読み上げているのにすぎないということが多く見られる。また、コミュニケーション活動では、生徒は先生から質問されて、それにひたすら答えていることで終わっている場合も多く見られる。

したがって、多くの生徒が自ら考えて質問したり、自分の考えを述べたりする活動にコミュニケー

ション活動はなっていない現状が多いと言える。「自分自身の考えを述べる」、「生徒が自ら考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較的見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」能力、「生徒が自ら考えて誰かに質問する」能力を、どのように高めるかといったことを考えた活動や授業展開は、動機づけを高める有効な手立てとして考えられると示唆できる。そして、研究1のこれらの結果をもとに、授業介入を行うことにする。

3 動機づけを高める授業介入 (研究2)

3.1 動機づけ高める授業介入に関する調査の目的

研究2では、研究1の結果を踏まえ、自己決定理論に従い実際に授業介入を行い、授業の考察・分析と質問紙調査を通して、3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりの関連に関して検討を行うことを目的とする。具体的には、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査によって検討することである。したがって、授業介入を通して、自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮定したとき、これらの欲求を満たすような工夫や手立てを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。

3.2 調査方法

津市立T中学校の第2学年生徒56名(男子30名、女子26名)を対象に、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査を通して検討する。

研究1と同様に、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における動機

づけ尺度」を使用し、授業介入を行った津市立中学校の第2学年生徒56名(男子30名、女子26名)を対象に、2009年4月に第1回質問紙調査を実施し、2009年9月に第2回質問紙調査を実施した。

研究2の検討においても、研究1で使用した第1回質問紙調査(2009.4実施)の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った調査対象の生徒(56名)のクラスター分析(Ward法)を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが適切であると考えられた。

クラスター1(18名)は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2(13名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れ的調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できた。クラスター3(11名)は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているため「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4(14名)は同一視的調整の得点だけが高得点であるため「同一視的動機づけスタイル」群と解釈した。そしてこれらの動機づけタイプの違いによって、変容を調査した。

表10では、実際に行った7回の授業介入の介入時期と介入の題材について示した。

■表10：授業介入の時期とその内容

介入回数	介入時期	介入内容(言語材料とコミュニケーション活動)
*第1回	2009.4下旬	「ホテルにチェック・イン」命令形(第1学年復習)
*第2回	2009.5中旬	「世界のいろいろな中学校」疑問詞 when の使い方
第3回	2009.5下旬	「日曜日にしたことは？」一般動詞の過去形
*第4回	2009.6中旬	「call A B を使って、正体を探ろう」call A B の使い方
*第5回	2009.7月上旬	「空港で入国審査」不定詞の副詞的用法
第6回	2009.9月上旬	「将来の夢」不定詞の名詞的用法
第7回	2009.9下旬	「今度の日曜日の過ごし方」助動詞 will の使い方

(注) * は、授業分析を行ったもの

■ 表11：授業介入による心理的欲求の下位尺度得点の変化

		授業介入前 (2009.4 上旬)		授業介入後 (2009.9 下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
自律性	先生が「しなさい」と言うからしている。(反転項目)	2.88	1.13	3.32	1.06
	自分のことについて話す機会がある。	3.47	0.99	3.68	0.90
	話す内容を自分で選ぶことができる。	3.31	0.84	3.45	0.85
	先生は自分のペースに合わせてくれる。	3.31	0.95	3.50	1.01
有能性	自分の英会話に満足している。	2.78	1.13	3.00	1.22
	英会話ができないと思うことがある。(反転項目)	2.42	0.99	3.64	1.18
	英会話は、やればできると感じている。	3.58	0.99	3.64	1.18
	英会話で、「できた」といった満足感を味わえる。	3.56	1.15	3.86	0.96
	英会話で、先生からほめられたことがある。	3.02	1.15	3.20	0.96
関係性	英会話する友達は、仲がよい。	3.24	0.95	3.43	1.11
	英会話で、友達と協力して取り組むことができる。	3.76	0.92	3.96	0.89
	英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある。	3.63	0.87	3.82	1.01
	英会話は、楽しい雰囲気を取り組んでいる。	3.47	1.10	3.89	1.06

3.3 結果と考察

3.3.1 3つの心理的欲求支援の変化

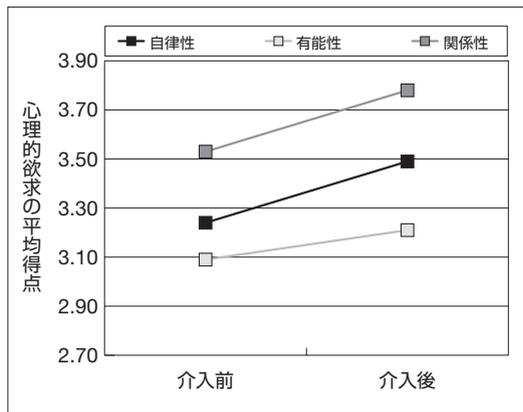
表11は、第1回質問紙調査(2009.4実施)と第2回質問紙調査(2009.9実施)におけるコミュニケーション活動に対する心理的欲求の各下位尺度の項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表12と図4は、3つの心理的欲求の各下位尺度得点の平均の変化とt検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、介入後の平均得点は、3つの変数について全体的に高い値を示すようになっていたが、特に、自律性支援と関係性支援に関して、有意な変化があったことが示された(自律性： $t(55) = -2.93, p < .01$ 、関係性： $t(55) = -2.94, p < .01$)。有能性に関しては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっており、有意傾向を示すことはなかった。したがって、授業介入の心理的欲求の充足が可能であるかどうかについ

■ 表12：3つの心理的欲求得点の介入前後の平均値と標準偏差 (n = 56)

	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	3.24	0.64	3.49	0.64	2.93**
有能性支援	3.09	0.80	3.21	0.80	1.50
関係性支援	3.53	0.69	3.78	0.77	2.94**

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

▶ 図4：3つの心理的欲求支援の介入前後の変化



ては、約6か月間の授業介入において、自律性と関係性に関しては授業介入により心理的欲求を満たすことが可能であったが、有能性においては十分に高めることができなかったと考えられる。

3.3.2 コミュニケーション活動に対する動機づけの変化

(1) 全体的傾向から

表13は、第1回質問紙調査(2009.4実施)と第2回質問紙調査(2009.9実施)におけるコミュニケーション活動に対する動機づけの各下位尺度における項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表14と図5は、動機づけの各下位尺度得点の平

■ 表13：授業介入による動機づけ下位尺度得点の変化

		授業介入前 (2009.4 上旬)		授業介入後 (2009.9 下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
内発的	英会話は楽しいから	3.24	1.13	3.58	1.13
	英会話に興味があるから	2.97	1.10	3.42	1.08
	英会話で、英語の知識が増えるのが楽しいから	3.39	1.13	3.88	1.04
同一視	使える英会話の技術を身につけたいから	3.39	1.19	3.75	1.15
	英会話は自分にとって、必要だから	3.44	1.12	3.95	0.93
	英会話の能力を身につけることは重要だから	3.53	1.04	3.93	1.00
	外国語を1つは話せるようになりたいから	3.93	1.03	4.21	0.96
取り入れ	よい生徒だと思われたいから	2.42	1.07	2.18	0.89
	英会話できないと、後悔するから	3.61	0.89	3.79	0.94
	英会話は、なんとなく格好いいから	2.64	1.01	2.82	1.12
外的	よい成績を取りたいから	3.59	1.21	3.42	1.27
	英会話は授業のきまりみたいなものだから	3.05	1.01	2.81	1.01
	周りの大人に、うるさく言われるから	2.86	1.29	2.60	1.10
無動機	英会話で、何を得ているのかわからない	2.86	1.12	2.46	1.07
	英会話は成果が上がらないような気がする	2.61	1.05	2.51	1.09
	英会話で勉強する理由がわからない	2.54	0.88	2.39	1.01
	英会話は時間を無駄にしている気がする	2.02	0.90	1.81	0.90

均の変化とt検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、内発的動機づけと同一視的調整においては介入後の平均得点が高い値を示すようになり、外的調整と無動機においては介入後の平均得点は低くなった。そして、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、無動機に関しては、有意な変化が示された（内発的動機づけ： $t(56) = -3.45, p < .01$ 、同一視的調整： $t(56) = -5.37, p < .001$ 、外的調整： $t(56) = 2.28, p < .05$ 、無動機： $t(56) = 2.30, p < .05$ ）。取り入的調整においては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっていたが、有意ではなかった。これらの結果から、6か月間の授業介入により動機づけの高まりが確認された。

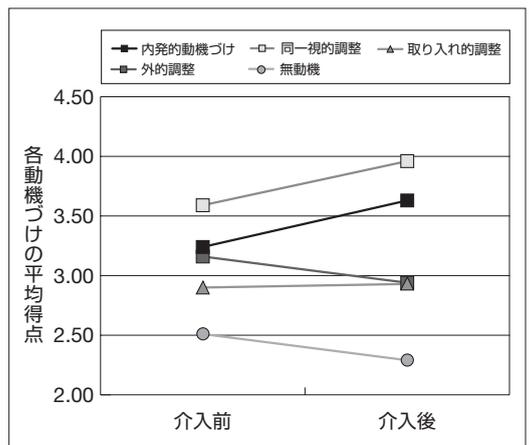
したがって、上記の3.3.1で述べた結果とあわせると、6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことができ、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。

■ 表14：各動機づけ得点の介入前後の平均点と標準偏差 (n = 57)

	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	3.24	0.95	3.63	0.97	3.45**
同一視的調整	3.59	0.88	3.96	0.97	5.37**
取り入的調整	2.90	0.74	2.93	0.71	0.34
外的調整	3.16	0.79	2.94	0.81	2.28*
無動機	2.51	0.75	2.29	0.84	2.30*

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

▶ 図5：各動機づけ得点の介入前後の変化



(2) 異なる各動機づけタイプの視点から

前項では、約6か月間のコミュニケーション活動に対する授業介入を通して、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）を充足できたのか、あるいは、それらの充足によって動機づけの高まりが見られたのかについて全体的な傾向を考察した。しかし、現実の学習場面においては、生徒一人一人は異なる動機づけを持っており、複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを持っていると考えられる。個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルと3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より生徒一人一人に即した動機づけと3つの心理的欲求の関係が検討できるであろう。

そこで、自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを検討するために、第1回質問紙調査（2009.4実施）の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った生徒（56名）のクラスター分析（Ward法）を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが適切であると考えた。

クラスター1（18名）は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2（13名）は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れ調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できた。クラスター3は（11名）は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているため「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4（14名）は同一視的調整の得点だけが高得点であるため「同一視的動機づけスタイル」群と解釈した。

表15は各動機づけスタイルの第1回質問紙調査（2009.4実施）と第2回質問紙調査（2009.9実施）における3つの心理的欲求支援の各下位尺度における項目得点の平均値と標準偏差の変化、およびt検定の結果を示したものである。また、表16は、各動機づけスタイルの第1回質問紙調査（2009.4実施）と第2回質問紙調査（2009.9実施）の動機づけ平均得点と標準偏差の変化、およびt検定の結果を示したものである。

これらの授業介入の前後の比較から、「自律的動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の関係性支援の認知得点が高くなり、有意（関係性： $t=2.19, p<.05$ ）な変化を示している。動機づけに関しては有意な変化を示した項目はないため、授業介入により関係性を満たすことはできなかったが、それが動機づけにつながるまでは至らなかったと言える。「高動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の認知に有意な変化は見られないが、それ以外の群では、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、無動機において有意、あるいは有意傾向（内発的動機づけ： $t=3.32, p<.001$ 、同一視的調整： $t=2.42, p<.05$ 、外的調整： $t=2.24, p<.05$ 、無動機： $t=1.96, p<.01$ ）の変化が見られた。「高動機づけスタイル」群では、心理的欲求については3つのどれも高めることはできなかったが、介入前からすべての動機づけに対して高い得点を示しているにもかかわらず、4つの動機づけ

■ 表15：各クラスターの心理欲求得点の変化

	クラスター 1 (n = 18) 自律的動機づけ群					クラスター 2 (n = 13) 高動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	3.62	0.50	3.82	0.57	1.48	3.40	0.52	3.35	0.61	0.28
有能性支援	3.43	0.63	3.38	0.67	0.16	3.40	0.63	3.40	0.79	0.00
関係性支援	3.88	0.60	4.15	0.56	2.19*	3.69	0.34	3.92	0.51	1.50

	クラスター 3 (n = 11) 低動機づけ群					クラスター 4 (n = 14) 同一視的動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	2.60	0.41	3.00	0.50	2.52*	3.13	0.65	3.57	0.63	3.30**
有能性支援	2.28	0.70	2.65	0.72	1.39	2.96	0.86	3.27	0.91	1.82
関係性支援	2.92	0.76	3.23	0.91	1.67	3.42	0.70	3.59	0.83	0.78

■表16：各クラスターのコミュニケーション活動動機づけ尺度得点

	クラスター 1 (n = 18) 自律的動機づけ群					クラスター 2 (n = 13) 高動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	4.02	0.53	3.95	0.85	0.30	3.44	0.75	4.13	0.65	3.32***
同一視的調整	4.04	0.67	4.21	0.69	1.40	4.00	0.62	4.35	0.45	2.42*
取り入的調整	2.93	0.62	2.88	0.69	0.80	3.69	0.50	3.49	0.50	1.53
外的調整	2.81	0.51	2.81	0.60	0.00	4.10	0.42	3.56	0.86	2.24*
無動機	1.91	0.67	1.83	0.81	0.43	2.52	0.53	2.08	0.73	1.98†

	クラスター 3 (n = 11) 低動機づけ群					クラスター 4 (n = 14) 同一視的動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	1.86	0.70	2.33	0.91	2.14**	3.02	0.50	3.74	0.47	4.48***
同一視的調整	2.33	0.53	2.95	0.76	4.14*	3.60	0.54	4.05	0.59	3.72***
取り入的調整	2.42	0.62	2.48	0.62	0.71	2.53	0.50	2.83	0.71	1.22
外的調整	3.08	0.83	2.67	0.77	1.51	2.89	0.61	2.76	0.83	0.49
無動機	3.21	0.49	3.05	0.44	1.61	2.70	0.54	2.52	0.76	1.03

けについては高まりを見せたことが確認できた。「低動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり有意な上昇を示した（自律性： $t=2.52, p<.05$ ）。動機づけにおいては、内発的動機づけが有意な上昇を示した（内発的動機づけ： $t=2.14, p<.01$ ）。また、同一視的調整は有意傾向の得点の上昇が見られた（同一視的調整： $t=4.14, p<.05$ ）。「同一視的調整スタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり、有意な上昇を示した（自律性： $t=3.30, p<.01$ ）。動機づけにおいては、内発的動機づけと同一視的調整の得点が高くなり有意な上昇（内発的動機づけ： $t=4.48, p<.001$ 、同一視的調整： $t=3.72, p<.001$ ）を示した。

以上のことから、6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことが可能であり、その変化とともに、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけが高まるといった様子が見られることが確認できた。

3.3.3 研究2の考察

研究2では、研究1の考察から得られた示唆を参考に、実際の英語の授業で授業介入を行った。研究1からは、「自分自身の考えを述べる」、「生徒が自

ら考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較の見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」活動、「生徒自ら考えて誰かに質問する」活動に対する動機づけをどのように高めるかといったことを考慮することは、動機づけを高める有効な手立てとして考えられるという示唆を得た。

そこで、上記の点を考慮して、6か月間の授業介入を行った結果、全体的な傾向の視点と動機づけ傾向の視点の両方の調査から、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性支援と関係性支援の心理的欲求支援の認知を高めることが可能であり、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。

すなわち、研究1より自律性、有能性の認知の高まりがコミュニケーション活動の動機づけの高まりには重要と考えられたが、授業介入においては自律性支援と関係性支援の認知を高めることはできたが、有能性支援の認知を十分に高めることはできなかった。6か月間では、有能性支援の認知を十分に高めることが困難なことや有能性支援の認知を高める手立てを再度考察する必要性が教育的示唆として考えられる。

授業介入の4つの動機づけスタイル群と生徒の変

■ 表 17：各動機づけタイプの授業介入前後の心理的欲求支援と動機づけの変化

動機づけタイプ	3つの心理的欲求支援の変化			動機づけ変化				
	自律性支援	有能性支援	関係性支援	内発的	同一視的	取り入的	外的	無動機
「自律的動機づけ」群生徒	—	—	◎	—	—	—	—	—
「高動機づけ」群生徒	—	—	—	◎	◎	—	△	△
「同一視的調整」群生徒	◎	—	—	◎	◎	—	—	—
「低動機づけ」群生徒	◎	—	—	◎	◎	—	—	—

(注) ◎は有意な上昇 △は有意な低下 —は有意な変化なし

化に関する調査結果を表17に示した。授業介入で実際に行った3つの支援と研究2の調査をあわせて検討すると次のことが考察できる。

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、それが動機づけの高まりにつながることは確認できなかった。「自律的動機づけ」群の抽出生に対する関係性支援の手立ては、「班員と協力して、自分の考えを話させる」、「ゲーム形式などで競争意識ある活動を班で楽しんで取り組ませる」であったことから、これらが関係性の充足に有効であることが示唆された。

「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視的調整に高まりが確認でき、外的調整、無動機に低下が確認できた。授業介入では、有効に働いていた心理的欲求支援は観察されたように見えたが、研究2の調査結果とあわせて考察すると、どのような心理的欲求の認知の高まりが効果的に動機づけの高まりに影響を与えたか判断はできないため、「高動機づけ」群の生徒に有効な手立てはさらに検討が必要なことが示唆された。「高動機づけ」群の生徒は、3つの心理的欲求が満たされているため、それらを充足するのではなく、それら以外の動機づけを高める環境や課題が大切であると考えられる。

「同一視的調整」群と「低動機づけ」群とでは、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「同一視的調整」群の抽出生に対する自律性支援の手立ては、「自分の目標や目当てを持つことができる」、「自己評価の項目を具体化させる」、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」であったことから、これらが自律性の充足に有効であったことが示唆された。「低

動機づけ」群の抽出生に対する自律性支援の手立ては、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」、「外国人講師と1対1で話す」であったことから、これらが自律性の充足に有効であることが示唆された。

以上から、動機づけスタイルの違い、すなわち学習者の動機づけの特徴を考慮して、具体的に、どのような3つの心理的欲求が効果的に働くかを示すことができた。このことは、学習者一人一人に適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、教育的示唆を含んでいると言える。

4 研究のまとめ

研究2では、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求を満たすような授業介入を行えば、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めることが可能であるかに関して検証した。ここでは、授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足が可能であること、そして、それらを通して本当に動機づけを高めることが可能であることが確認できた。約6か月間の授業介入において、全体的な傾向として、自律性支援と関係性支援に関しては、心理的欲求を充足することが可能であり、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけが高まったことが確認できた。しかし、6か月間の授業介入では、有能性の心理的欲求を十分に高めることはできなかったことが確認された。

実際の教室で学ぶ生徒一人一人の動機づけに関して調査するためには、学習者の動機づけスタイルを意識して、3つの心理的欲求支援とその動機づけの高まりの関連を調査することが重要である。そこで、研究2において、クラスター分析を行い、「自

律的動機づけ」群、「高動機づけ」群、「低動機づけ」群、「同一視的動機づけ」群の4つの動機づけスタイルに学習者を分類し検討したところ、次のことが確認できた。

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、動機づけの十分な高まりは確認できなかった。これは、「自律的動機づけ」群は、もともと自律性の認知が高いといった特徴のために、自律性の高まりの認知の高まりは見られず、関係性支援の認知に高まりが見られ、十分な動機づけの高まりは見られなかったのではないかと考えられる。

「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけと同一視的調整の高まり、外的調整と無動機の低下が確認できた。これは、「高動機づけ」群は、もともと心理的欲求は満たされており、すべての動機づけが高いといった特徴のために、高い動機づけがさらに自律性の高い動機づけに変化し、高まったと考えられる。

「高動機づけ」群の生徒といった動機づけが高い生徒もさらに動機づけが高まることが確認できたことは教育的示唆が大きいと考察できる。実際の教室場面では、動機づけの低い生徒に注目して、それらの動機づけを何とか高めることに多くの教師が意識を向ける傾向がある中、この結果からは、動機づけが高い生徒の動機づけをさらに高めることは可能であることが確認できた。そして、これは、教師が動機づけの低い生徒に目を向けるだけでなく、動機づけの高い生徒にも目を向け彼らの動機づけを高めることが大切であることを再確認することになり、それは、動機づけの高い生徒も含んだ学習者一人一人の動機づけを高める授業づくりに取り組むことが大切であるといった教育的示唆を含んでいるとらえることができる。

「低動機づけ」群と「同一視的調整」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「低動機づけ」群の生徒と「同一視的調整」群の生徒に対しては、自律性の欲求の充足のための手立てが効果的に働き、自律性の高い動機づけである内発的動機づけ

と同一視的調整が高まったのではないかと考えられる。すなわち、これらの生徒は、外発的な動機づけを有している生徒と言えるが、こういった生徒に対しては自律性の充足が重要であることが指摘できるのではないだろうか。

このように、これらの動機づけスタイルの視点からの調査により、動機づけスタイルの違いによって、3つの心理的欲求の充足のされ方が異なることが確認された。すなわち、学習者の動機づけの特徴を考慮して、3つの心理的欲求の中のどの心理的欲求を充足していくかを考慮することが、効率よく動機づけを高めるために必要であるということが示唆された。このことは、学習者一人一人に適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、有意義な教育的示唆を含んでいると言える。

謝 辞

研究論文作成においては、今までの事例研究を通して得られた知識や経験と学習心理学に関する理論を精一杯に生かして、英語コミュニケーション活動に対する動機づけというテーマの下、その製作に取り組んでまいりました。ご指導していただいた英検の先生方やスタッフの方々にとっては、論文としてはまだまだ不十分なところも多くあるとは思いますが、多くの方々のご指導とご支援をいただき、私なりに満足したものが完成でき、たいへんうれしい気持ちで一杯です。研究論文の製作にあたっては、常に不安と期待を抱きながらその作成に取り組んできました。そのような私が、多くの方々のご協力とご支援をいただき、ここに論文を完成できたことを本当に心から感謝しております。そして、この1年間の論文作成を通して、本当に多くのことを学ぶことができたことを多くの方々のご協力とご支援のおかげであると感謝いたします。この4月からは、小学校の教員として、来年度から本格実施される英語活動の授業に取り組んでいます。論文作成を通して学ぶことができたことは、小学校の児童を指導する上でも貴重なことばかりです。今後は、論文作成を通して学んだことをできる限り活かし、子供たち、周りの同僚、保護者の方にそれらをお返ししていきたいと考えております。短いですが、これを私の謝辞とさせていただきます。

注

共分散構造分析とは、直接観測できない潜在変数を導入し、その潜在変数と観測変数との間の因果関係を同定することにより社会現象を理解するための統

計的アプローチで、重みなし最小2乗法は、頻繁に使用される分析方法である。

参考文献 (*は引用文献)

- 新井邦二郎 (編). (1995). 『教室の動機づけ理論と実践』. 東京: 金子書房.
- * Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- * 廣森友人. (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京: 多賀出版.
- 森敏昭・秋田喜代美 (監修). 『授業を変える』. 京都: 北大路書房.
- 村井一彦・杣田淳・出口友行. (1996). 『学ぶ意欲が育つ授業—意欲が高まる場のあり方をもとめて—』. 『三重大学教育学部附属中学校 研究紀要』第18集.
- * Ryan, R.M. (1991, 1993). *The nature of the self in autonomy and relatedness*. In J. Strauss & G.R. Goethal (Eds) .
- * Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 上淵寿 (編). (2004). 『動機づけ研究の最前線』. 京都: 北大路書房.
- 八島智子. (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機づけ』. 関西大学出版部.
- ゾルタン・ドルニェイ. 米山朝二・関昭典 (訳). (2005). 『動機づけを高める英語ストラテジー 35』. 東京: 大修館書店.