

授業の中の動機づけ: 認知的評価を中心とした 動機づけプロセスの検証¹

Motivation in instructional contexts: Learners' appraisal of a task and its relationship to motivation

磯田 貴道
広島大学

Abstract

The purpose of the study reported here is to study learner motivation in a particular learning situation. In this study, motivation is divided into three phases, i.e., traits, appraisal, and behavior. Traits are learners' relatively stable characteristics and dispositions. Traits affect learners' appraisal of an environment, i.e., subjective estimates of a task's value and their expectancy for success. These estimates are subsequently translated into intentions to cause behavior.

To examine the overall process of motivation, 103 junior high school students' motivation while working on a reading-aloud task was analyzed. Path analysis was employed to test the model-data fit. Variables included in the analysis were two trait measures (beliefs about usefulness of reading aloud as a studying technique and learners' estimates of their competence in reading aloud), three components of appraisal (subjective value, expectancy, and intention), and a behavioral measure (effort expended on the task).

In consideration of fit indices, the hypothesized model was slightly modified. The accepted model showed that appraisal mediates traits and behavior. However, the relationship among value, expectancy, and intention was not straightforward. This was suspected to be due partly to a limitation of path analysis, calling for employing an alternative method of analysis for further investigation.

キーワード: 動機づけ, 特定状況下 (situation-specific), 認知的評価 (appraisal)

1. 研究の目的

本稿は、英語学習者の動機づけを「授業への反応」を中心に考え、そこから得られる動機づけのとらえ方を、データを基に検証するために行われた研究の結果を報告するものである。動機づけを高めるために授業を工夫することとは、学習者の授業への反応へ働きかけることを意味する。そこで本稿では、まず授業への反応を中心として動機づけをとらえる枠組を考え、その枠組を実際の授業におけるデータをもとに検証する。

2. 背景

2.1 特定状況下での動機づけを対象とした研究

第二言語学習における動機づけ研究は、長らく社会心理学に基づいた研究が主流であった（例えば Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985）。しかし、Crookes and Schmidt (1991)が、それまでの研究の枠組が、第二言語教育の現場で語られる動機づけの見方とは異なるため、動機づけを捉える視点を拡大して、より第二言語教育に即した枠組が必要であることを主張した。それをきっかけに、心理学からの理論が応用されるなど、様々な枠組に基づいて研究がなされることとなる。

その流れのひとつとして、動機づけを分析する単位が多様化した。例えば、Crookes and Schmidt (1991)は動機づけを議論する上で、分析の単位を Micro Level (注意資源の配分などの情報処理のレベル)、Classroom Level (授業の方法や活動のレベル)、Syllabus/Curricular Level (教育内容の決定に関するレベル)、Outside-the-Classroom Level (授業外での学習のレベル)に分け、それ以前の動機づけ研究では、Classroom Levelでの研究が少なかったことを指摘している。同様に Dörnyei (1994)も動機づけを捉えるレベルを、Language Level, Learner Level, Learning Situation Levelに分けて、それぞれのレベルで関係する要因を列挙している。

それまで動機づけ研究では、主に学習理由と習熟度の関係を分析することが多く、分析の単位が英語学習全体のレベル、またはマクロなレベルであったが、特に 1990 年代に入り、よりミクロな、タスクのレベルで動機づけを捉える動きが生まれた(Dörnyei, 2001, 2003)。このように実際の場面における動機づけを捉えようとする研究は、より教育的な視点を取り入れる動きのひとつである。Gardner and Tremblay (1994)は、様々な分析のレベルがあるなかで、特に実際の学習場面での動機づけを研究すべき理由として、学習者の動機づけを高めるための介入の可能性について議論するために、状況が学習時の動機づけに与える影響を研究する必要性を挙げている。

2.2 先行研究の理論的背景

これまで学習場面での動機づけに関する研究がいくつか報告されているが、それらの研究の理論的背景には共通する点がある。それは、学習者は学習活動について自分との関連性などを主観的に判断する認知的評価(appraisal)²を行っており、この判断に基づいて行動が選択されるという点である。

Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995)と Gardner and Tremblay (1998)は、心理学における特性(trait)と状態(state)の区別を第二言語学習での動機づけ研究に応用し、動機づけを trait motivation と state motivation に区別をして研究を展開している。この区別は、特に Boekaerts (1986)による認知的評価(appraisal)を取り入れた動機づけの理論に基づいている。Boekaerts (1986)は、同じ授業でも学習者間で動機づけに差があることや、同じ個人が異なる教科や異なる学習活動に対して見せる動機づけが変化することに注目し、状況を超えて安定している特性としての動機づけ(GMO: General Motivational Orientation)と、学習を行っている際の状態としての動機づけ(TSMO: Task-Specific Motivational Orientation)を区別している。Boekaerts (1986)は、この TSMO とは“the outcome of a set of appraisal processes at the moment a learner is confronted with a learning activity (p. 231)”であるとしている。これは、学習者は授業に対して主観的に自分との関連性などを判断する認知的評価を行っており、その結果として状態としての動機づけが生じて行動が起こるということを意味している。Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995)と Gardner and Tremblay (1998)はこの区別に基づいて、trait motivation と state motivation の区別を提案しているが、trait motivation は言語学習に対する態度、外国語に対する興味など、外国語学習全般を指すレベルでの概念で、従来 AMTB (The Attitude/Motivation Test Battery: Gardner, 1985)によって測られるものの多くは、この trait としての動機づけであると述べている。また、state motivation は、実際の学習状況に対する学習者の反応の結果生じる動機づけであると定義している。

また、Dörnyei (2002)と Kormos and Dörnyei (2004)は、動機づけのプロセスモデル(Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2000)や、タスクレベルでの動機づけを概念的に表した task-processing model (Dörnyei, 2003)に基づいて、学習時の動機づけを研究している。特に後者のモデルでは、タスクに取り組む際の動機づけのプロセスを大きく appraisal、task execution、action control の3つに分けており、そのうちのひとつ(appraisal)が認知的評価である。

動機づけについて認知的評価を仮定することの重要な点は3つある。1点目は、特性は行動に直接影響するのではなく、認知的評価の段階を介して、間接的に行動に影響するという点である。動機づけ要因をマクロに捉える研究では、動機づけ要因がいかに行動に影

響し習熟度へ至るか不明であったが、実際の場面での動機づけに着目することで、特性と行動の関係がより詳細に分析できる(Gardner & Tremblay, 1994)。2点目は、認知的評価は環境(授業)が刺激となって起こるものであるから、学習者の動機づけは学習者の特性のみで決まるのではなく、環境からの影響も含まれることを意味する。これは動機づけを高めるための介入として授業を工夫することで、意図的に動機づけを高める余地のあることを示している。3点目に、認知的評価は動機づけ研究のみならず、他の研究領域でも取り上げられているため、学習者を包括的に捉える足がかりとなり、動機づけ研究で扱われてこなかった要因についても議論できる点である。例えば、学習者の認識(learner beliefs)の研究では、学習者は教師が与えるタスクを主観的に解釈や意味づけをして、自分にとってどれくらい価値のあるものかなどといった判断を行っており、学習者の認識は意味づけに影響することが示唆され、教師は授業設計において学習者がどのような認識を持っているか考慮するべきであると Richards and Lockhart (1994)は述べている。仮に学習者が教師とは異なる認識を持っていると、教師が有効と思う授業方法をとっても、学習者はそれを肯定的に評価しない恐れがある(Nunan, 1989, 1995)。学習者の認識の研究の他にも、メタ認知(Wenden, 1998)や神経科学的な第二言語習得研究(例えば Schumann, 1997)でも認知的評価が取り上げられている。

2.3 先行研究における認知的評価の枠組

認知的評価を仮定する重要性は上記の通りであるが、これまで行われてきた特定状況下での動機づけの研究では、認知的評価が十分に分析されているとは言い難い。Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995)と Gardner and Tremblay (1998)の研究で state motivation の測定に使われた項目は、“How motivated were you to do well on the last trial?” や、“How motivated will you be to learn the items on the next trial?” といった項目であり、どのような反応を測定するのか明確ではない。Dörnyei (2002)及び Kormos and Dörnyei (2004)では項目が2つ用意され、“I have found the tasks useful from a language learning point of view.” “I liked the task.” であった。しかし、この研究の理論的背景である動機づけのモデル(Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2000)に挙げられている要因と比較すると、上記の項目が測定する反応の次元は、認知的評価の一部でしかない。また、測定される認知的評価の側面が、どのように行動に影響するのかも明確ではない。

また、動機づけを高めるという観点からは、単に要因を挙げるのではなく、認知的評価の段階ではどのような反応が形成されて、どのように行動につながるのか明確にし、どのような反応を引き出すことで意欲が高まるのか示す必要がある。

2.4 本研究での枠組

先行研究での限界を踏まえると、学習意欲を高めるという教育的な観点から認知的評価のプロセスを捉える枠組が必要であること、また、認知的評価の側面をできるだけ広く捉えることが必要となる。本研究では、認知的評価を動機づけ研究全体に位置づけて概念を整理し、期待、価値、意図の3つの側面で認知的評価を捉えることとする。その理論的背景を以下で述べる。

動機づけ研究には異なる理論的発展の系譜があるが、認知的評価のように、外的刺激に対して認知的な思考が働き、その思考の結果行動に至るという見方は、奈須(1995)による動機づけ研究の分類の中では、認知的動機づけ理論に共通する視点である。この系譜に分類される概念は、期待×価値モデルに集約できるとされるが、期待×価値モデルの特徴は、外界からの刺激に対し認知的処理を行い、その刺激に対する価値と期待の認知像をつくると考えられている点にある(奈須, 1995)。この認知的処理が、ここまで述べてきた認知的評価(appraisal)に相当すると考えられる。

期待と価値とはどのような概念であるか、Jacquelynne S. Eccles と Allan Wigfield による期待価値理論(Eccles, 1987; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992, 2000)を、実際の状況下という文脈に合わせて概観したい。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。この判断には、課題の遂行に要求されるもの(task demands)の見積と能力認知(ability beliefs)が関係すると考えられる。課題の遂行に要求されるもの見積とは、課題がどの程度困難なものなのか、どのような知識や技能が必要とされるのか判断することを指す。能力認知は、自分が課題を行うだけの知識や技能を持ち合わせているかどうか判断することを指す。これらの判断に基づいて、課題を遂行することができる可能性がどの程度あるのか主観的に判断がなされる。

価値とは、その課題を行う心理的必然性(鹿毛, 1995)があるかどうかという判断であると言える。この判断には、次の4つの次元が挙げられている。まず、内発的興味(intrinsic value)が挙げられる。これは、課題に取り組むことそのものに対する楽しさや興味を指す。次に重要性(attainment value または importance)がある。これは、自分が望ましいとする自己イメージ(例: 男らしさ・女らしさ、有能さなど)と、課題を達成することで得られるものの整合性の判断であり、自己概念と関係する。有用性(utility value または usefulness)は、将来の目標などのニーズから発生する価値で、外発的な動機と言える。最後にコスト(cost)であるが、これは価値を低める否定的な側面で、課題に取り組むことで逆に失うもの(例: 宿題をするとテレビを観る時間がなくなる)や、予期される不安、失敗すること(または成功すること)により自尊心が傷つく可能性や、大きな労力を必要とさ

れることが予期されるなど、課題に取り組むことを避ける要因を指す。

しかし、認知的評価を期待と価値のみで捉えるのは十分とは言えない。期待と価値は、授業についての主観的な解釈の結果であり、この解釈の結果がどのように行動を起こすのか明確ではない。解釈の段階に加えて、Williams and Burden (1997)の動機づけのプロセスに含まれているように、行動を決める意思決定段階があると考えられるべきであろう。

そこで、価値や期待の見積の後に、行動の強さや方向性を決める段階として目標設定(goal setting)、または意図(intention)の形成の段階があると考えられることで、期待と価値から行動へ至る動機づけのプロセスをより反映できると思われる。このように期待と価値の見積の後に意思決定段階を想定することは、複数の理論にも見られる。Eccless と Wigfield の理論でも、期待と価値の見積に基づいて目標が設定されることが述べられている(Wigfield & Eccless, 1992, 2001; Wigfield, 1994)。また目標設定理論(Goal setting theory: Loche and Latham, 1990)でも、目標設定に影響する要因として価値と期待が挙げられている。さらに Winne (2001)、Kuhl (1987)、Heckhausen (1991)、Heckhausen and Kuhl (1985)、それらに基づく Dörnyei and Ottó (1998)及び Dörnyei (2000)でも、同様のプロセスが提唱されている。

目標設定または意図の形成の段階を想定することは、教育的な見地からも重要と思われる。目標（意図）という概念を想定することで、授業への反応の結果学習しようとする意図を持つかどうか、どの程度の達成度を目指すか、どのような取り組み方をしようとするか、といった側面について考察できるため、学習者の動機づけについて考える際に、重要な概念であると言える。また、この段階において立てられた目標（意図）は、学習のモニタリングの基準や方略選択の基準になると考えられるため、重要な意思決定過程である(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000)。

ここまでの考察をまとめると、図1のように図式化できる。

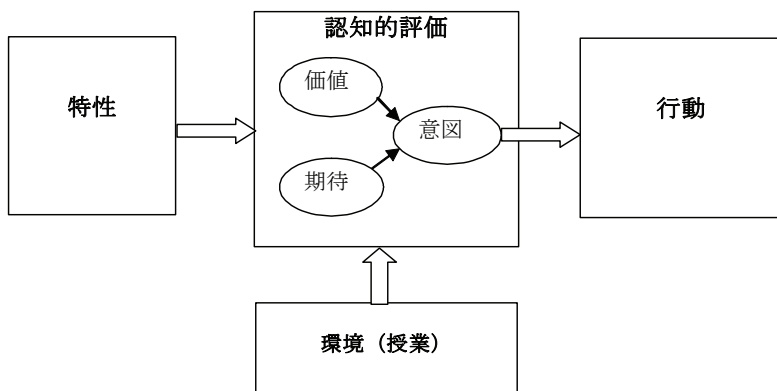


図1 動機づけのプロセス

3. 研究

ここでは、これまでの理論的考察を検証するために、図 1 の動機づけのプロセスを、パス解析を用いて分析を行う。特に、特性の影響は認知的評価の媒介を経て行動に達するのか、また、認知的評価の段階の価値、期待、意図の関係と、それらの影響はどのように行動へ至るかという点について検証する。

3.1 対象者と学習課題

対象者は関東地方の中学校に通う 3 年生で、3 クラス 114 名のうち、欠席などによりデータに欠損のある者を除く 103 名であった。研究の対象とした学習課題は、英語の授業で行った教科書の音読であった。音読を研究対象としたのは、調査当時に対象者が受講する授業で、学習事項の定着を図る目的で音読に力を入れていたことによる。

3.2 データ収集

データ収集には 2 つの質問紙尺度を用いた。ひとつは音読についての認識尺度である (appendix 1 を参照)。図 1 の特性の段階の要因として、「音読の重要性」と「上手に音読ができる自信」の 2 つの側面を対象とした。音読の重要性は、音読という学習方法が英語学習にとってどれほど有効であると考えているかどうか測定するもので、5 項目用意された。上手に音読ができる自信は、音読を上手に行うことに対して自分が持つ自信の程度を測るもので、5 項目用意された。もうひとつの尺度は、実際の学習時に起こる認知的評価の段階と行動の段階を測る、音読時の動機づけ尺度である (appendix 2 を参照)。認知的評価の段階の「価値」、「期待」、「意図」を測定するための項目、及び行動の段階では「遂行強度」を測定する項目を用意した。価値と期待は Wigfield & Eccles (2000) を参考にしつつ、音読という課題の特徴を考慮して、価値について 6 項目、期待について 4 項目を用意した。なお期待 3、4 は反転項目である。意図という概念にはいろいろな側面があり、例えばどの程度の達成度を目指すかといった達成度に関する意図や、どのような取り組み方をするかといった行動の選択という面もあるが、ここでは、学習するという方向に気持ちがどの程度向かっているかという行動の方向性を測ることを目的として、5 項目用意した。遂行強度とは、学習行動の側面として、音読に対してどの程度の努力 (effort) を注いだか測るもので、4 項目用意された。2 つの尺度の全ての項目は 7 段階の評定で、4 (どちらでもない) を中性点とし、それよりも高い値は肯定的な評定、低い値は否定的な評定を示す (反転項目はその逆)。

データ収集は 2 段階に分けて行われた。まず、ある英語の授業において、音読について

の認識尺度への回答を求めた。そして、その数日後に行われた英語の授業において実際に音読を行い、その直後に音読時の動機づけ尺度への回答を求めた。質問紙を配布するまで調査を行うことは告げていなかった。これは、あらかじめ調査を行うことを告げると、普段の学習とは異なる反応をする可能性があったためである。なお、この2つの授業の間には他の英語の授業は行われていない。

3.3 分析と結果

音読についての認識尺度における各項目の平均値と標準偏差、及び項目間の相関を表1に、音読時の動機づけ尺度における各項目の平均値と標準偏差、及び項目間の相関を表2に示す。表2の記述統計は反転項目のデータを反転する前に算出し、相関係数は反転後に算出したものである。

まず、音読についての認識尺度の妥当性を検討するために、因子分析を行った。重み付けなし最小二乗法による因子抽出をおこない、プロマックス回転を施した。因子付加量が.40以上の項目を採用して、表3のような結果を得た。それぞれの因子が測定しようとする概念と一致したため、妥当であると判断した。第一因子を「自信」、第二因子を「重要性」と命名した。

音読時の動機づけ尺度に対しても同様の方法で分析を行った。重み付けなし最小二乗法による因子抽出をおこない、プロマックス回転を施した。因子負荷量が.40に満たない項目（価値3、5、意図4）を除外して再び分析を行い、表4のような結果を得た。それぞれの因子が測定しようとする概念と一致したため妥当であると判断し、第一因子を「遂行強度」、第二因子を「価値」、第三因子を「期待」、第四因子を「意図」と命名した。

表1 音読についての認識尺度の各項目の記述統計と項目間相関

	重要性1	重要性2	重要性3	重要性4	重要性5	自信1	自信2	自信3	自信4	自信5
重要性1	1.00									
重要性2	.71	1.00								
重要性3	.54	.58	1.00							
重要性4	.40	.37	.51	1.00						
重要性5	.38	.25	.42	.42	1.00					
自信1	.18	.19	.13	.10	.01	1.00				
自信2	.19	.14	.18	.02	.00	.83	1.00			
自信3	.14	.10	.06	.03	-.00	.78	.74	1.00		
自信4	.16	.12	.14	.01	.01	.75	.80	.71	1.00	
自信5	.33	.19	.23	.24	.10	.37	.44	.37	.45	1.00
<i>M</i>	6.04	6.09	6.01	5.58	5.50	3.90	4.03	4.15	3.94	5.55
<i>SD</i>	0.78	0.81	0.83	0.93	1.10	1.35	1.24	1.35	1.29	1.11

授業の中の動機づけ：認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証

表 2 音読時の動機づけ尺度の各項目の記述統計と項目間相関

	価値1	価値2	価値3	価値4	価値5	価値6	期待1	期待2	期待3	期待4
価値1	1.00									
価値2	.75	1.00								
価値3	.24	.21	1.00							
価値4	.65	.77	.35	1.00						
価値5	.38	.41	.54	.53	1.00					
価値6	.51	.48	.21	.47	.40	1.00				
期待1	-.01	-.03	.16	.08	.25	.04	1.00			
期待2	.09	.11	.20	.17	.19	.17	.68	1.00		
期待3	.24	.14	.23	.30	.23	.17	.35	.51	1.00	
期待4	.23	.17	.15	.25	.09	.10	.34	.49	.70	1.00
意図1	.30	.29	.05	.30	.27	.45	.01	.07	.14	-.00
意図2	.20	.36	.22	.30	.34	.15	.18	.18	.04	.08
意図3	.23	.36	.10	.43	.23	.28	-.11	.06	.08	.00
意図4	.49	.48	.28	.55	.55	.39	.17	.08	.16	.08
意図5	.24	.26	.10	.37	.26	.35	.06	.02	.15	.06
強度1	.40	.30	.10	.35	.35	.51	.09	.19	.27	.24
強度2	.28	.18	.28	.29	.42	.41	.22	.16	.24	.14
強度3	.23	.17	.23	.28	.31	.33	.20	.19	.15	.12
強度4	.35	.19	.22	.30	.40	.42	.19	.19	.18	.15
<i>M</i>	5.25	5.34	5.09	5.39	5.04	4.40	5.25	5.10	2.68	3.17
<i>SD</i>	1.02	1.03	1.16	1.05	1.21	1.07	1.19	1.09	1.21	1.42
	意図1	意図2	意図3	意図4	意図5	強度1	強度2	強度3	強度4	
価値1										
価値2										
価値3										
価値4										
価値5										
価値6										
期待1										
期待2										
期待3										
期待4										
意図1	1.00									
意図2	.46	1.00								
意図3	.53	.39	1.00							
意図4	.43	.37	.52	1.00						
意図5	.61	.42	.60	.48	1.00					
強度1	.46	.17	.44	.48	.43	1.00				
強度2	.35	.23	.36	.45	.46	.69	1.00			
強度3	.31	.20	.32	.44	.45	.60	.63	1.00		
強度4	.39	.20	.37	.41	.31	.65	.64	.59	1.00	
<i>M</i>	4.97	5.10	5.27	4.87	5.16	4.76	4.86	4.83	4.63	
<i>SD</i>	1.29	1.23	1.20	1.22	1.13	1.10	1.04	1.28	1.13	

表 3 認識尺度に対する因子分析結果（重み付けなし最小二乗法、プロマックス回転）

項目	因子1	因子2	共通性	α
自信2	.93	-.02	.85	.90
自信1	.89	.00	.80	
自信4	.87	-.04	.74	
自信3	.84	-.07	.69	
自信5	.43	.24	.28	
重要性1	.07	.78	.63	.79
重要性3	.01	.77	.59	
重要性2	.03	.73	.54	
重要性4	-.05	.62	.37	
重要性5	-.09	.52	.26	
固有値	3.93	2.58		
因子間相関				
因子1	1.00			
因子2	.20	1.00		

表 4 動機づけ尺度に対する因子分析結果（重み付けなし最小二乗法、プロマックス回転）

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性	α
強度2	.82	-.08	.05	.05	.69	.87
強度1	.82	.12	.00	-.04	.73	
強度4	.78	.02	.02	-.05	.60	
強度3	.72	-.09	.04	.05	.53	
価値2	-.21	.97	-.03	.13	.90	.86
価値1	.17	.84	-.03	-.16	.72	
価値4	-.02	.73	.11	.15	.68	
価値6	.39	.44	-.07	-.02	.46	
期待2	-.02	-.05	.81	.07	.65	.80
期待3	.08	.11	.69	-.03	.56	
期待4	-.01	.18	.68	-.11	.52	
期待1	.06	-.20	.68	.07	.46	
意図5	.19	.07	.00	.72	.65	.80
意図2	-.22	.06	.12	.70	.41	
意図1	.16	.03	-.06	.63	.54	
意図3	.12	.08	-.10	.62	.53	
固有値	5.63	2.42	1.79	1.33		
因子間相関						
因子1	1.00					
因子2	.42	1.00				
因子3	.23	.20	1.00			
因子4	.55	.44	.07	1.00		

その後、2つの尺度における各因子を下位尺度として、内的整合性を検討するため各因子でクロンバック α を算出した。その結果、どの下位尺度においても内的整合性は十分に高いと判断した。それぞれの下位尺度の内的一貫性が十分に高いと判断したので、因子得点を算出して下位尺度得点とした。下位尺度得点間の相関を表5に示す。

表 5 下位尺度得点間の相関

	a	b	c	d	e	f
a 自信	1.00					
b 重要性	.22	1.00				
c 遂行強度	.07	.10	1.00			
d 価値	.11	.49	.45	1.00		
e 期待	.41	.26	.29	.22	1.00	
f 意図	.11	.20	.63	.51	.11	1.00

次に、図 1 のプロセス全体を検証するために、下位尺度得点を用いて最尤推定法によるパス解析を行った。潜在変数を用いた構造方程式モデリングではなく、因子得点を用いたパス解析を採用したのは、対象者の人数が少なく、潜在変数を用いた分析は難しいと判断したためである。図 1 に基づき、図 2 のようなパス図を仮定した。

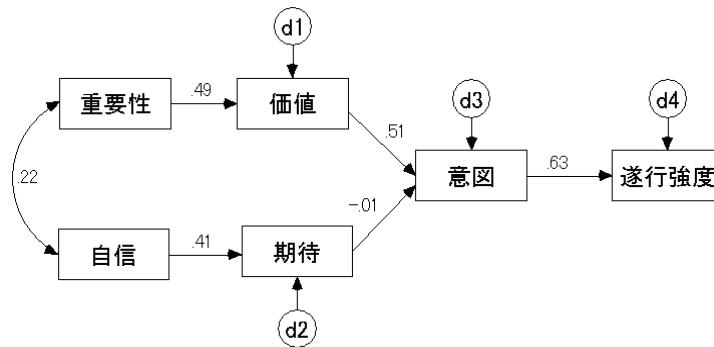


図 2 モデル 1

図 2 のモデル 1 について分析した結果得られた適合度指標を吟味したところ、モデルとデータとの適合が良くなかった($\chi^2 = 22.95$; $df = 9$; $p < .01$; $GFI = .93$; $AGFI = .84$; $RMSEA = .12$; $AIC = 46.95$)。また、期待から意図へ至るパスの係数はほぼ 0 に近く、有意ではなかったため($t = -0.11$; $p = .92$)、両者の間には関係があるとは言えないという結果であった。これらの結果を基に、表 3 を参考にして、次のようにモデルを修正した。まず、期待と遂行強度の間には若干の相関があるため、期待から遂行強度へ至る直接のパスを加えた。また、初めの分析では期待と意図の間のパス係数がほぼ 0 であったため、このパスを削除した。その結果、図 3 のようなモデル 2 を仮定した。

図 3 について再び分析を行った。その結果、適合度は改善された($\chi^2 = 13.91$, $df = 9$; $p = .13$; $GFI = .96$; $AGFI = .90$; $RMSEA = .07$; $AIC = 37.91$)。これらの結果を基に、モデルとデータとの当てはまりは概ね良いと判断し、モデル 2 を採択した。

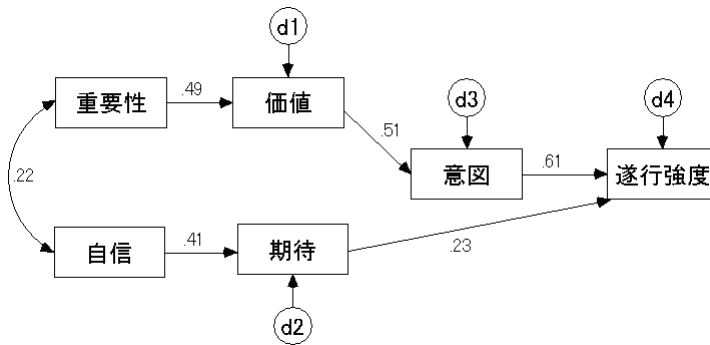


図 3 モデル 2

4. 結果の考察と今後の課題

図 3 の結果を基に考察を行いたい。まず、全ての係数が正であることから、原因となる変数が高まることにより、結果となる変数も高まるという関係にあることが分かる。次に、図 1 で想定される理論どおりの結果として、特性（重要性と自信）は直接に行動に影響するのではなく、認知的評価の段階（価値、期待、意図）が媒介して行動へ間接的に影響するという関係が示された。しかし、認知的評価と行動との関係において、期待から意図へ至るパスが無いこと、及び、期待が意図を経ずに行動へ直接影響するパスが引かれていることが図 1 と図 3 で異なるため、理論で想定される全ての変数間の関係が支持されたわけではない。

しかし、この結果だけをもって理論的考察を否定することは尚早であると思われる。理論と異なる結果が現れた背景には、研究の方法論上の限界が影響している可能性が考えられる。まず、期待が意図を介さずに直接に行動に影響するパスがあるのは、意図の測定方法の限界により起こった可能性が考えられる。今回の調査では、意図を測定する項目は学習する方向にどれだけ気持ちが向かっているかという行動の方向性のみを測るもので、取り組みの強さや取り組み方を決定する側面は盛り込まれておらず、意図の一側面のみを測るものである。そのため、期待は測定されていない他の側面を介して行動に影響を与えた可能性が考えられる。

次に、期待から意図へのパスが無いこと、つまり、期待は行動の方向性に関する意図に影響しないとなった結果の原因には、本データに対するパス解析の限界が考えられる。図 2 のモデル 1 における価値、期待、意図の関係のように、複数の変数が 1 つの変数に影響すると仮定したパス図の解釈は注意を要する。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(豊田, 1998)。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、お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の見積がなされ、その両方の見積を総合して意図が形成されると考えられており、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。したがって、価値、期待、意図の3者の関係を分析するには、価値と期待が合わさって意図に影響することを前提にした方法で分析する必要がある。

また、本研究では、動機づけの量的な違いをもとに分析を行ったが、質的な違いにも注目する必要があるだろう。例えば、価値を見出す基準は複数あるが、人によって何に価値を見出すか異なることが考えられる。例えば、ある人は内発的な興味が高いために価値を見出し、またある人は有用性に価値を見出し、またある人は、内容よりも活動に参加すること自体に価値を見出すかもしれない。そのような異なる点で価値を見出した場合、結果としてどのような意図につながるのか研究する必要があるだろう。また、意図の質的な違いがどのような行動の違いにつながるのかといった点も重要であろう。

注

1. 本稿は、外国語教育メディア学会第44回全国研究大会（2004年7月30日 福岡国際会議場）における口頭発表の内容に基づき加筆修正したものである。なお、本稿で報告されるデータの一部は、以前に出版された著者の論文において報告されたデータの一部を、異なる方法で分析したものである。
2. 認知的評価という訳語は、Lazarus and Folkman (1984)の邦訳である本明・春木・織田(1991)に準じている。

参考文献

- Boekaerts, M. (1986). The measurement of state and trait motivational orientations: Refining our measures. In J. H. L. van den Berchen, E. E. J. De Bruyn, & Th. C. M. Bergen (Eds.), *Achievement and task motivation*. (pp. 229-245). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 supplement, 3-32.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Thames Valley University.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1998). Specificity of affective variables and trait/state conceptualization of motivation in second language acquisition. In R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, & I. Sachdev (Eds.), *Social psychological perspectives on second language learning* (pp. 31-52). New Delhi: Sage Publications.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior:*

- The concept of action in psychology* (pp. 134-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 鹿毛雅治 (1995) 「内発的動機づけと学習意欲の発達」『心理学評論』38, 146-170.
- Kormos, J. & Dörnyei, Z. (2004). The Interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9. Retrieved December 22nd, 2005, from <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kormos2.htm>
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Berlin: Springer-Verlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
(本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (1991) 『ストレスの心理学』 実務教育出版)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 奈須正裕 (1995) 「達成動機の理論」 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 『達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学』(pp. 1-10) 金子書房.
- Nunan, D. (1989). Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 176-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29, 133-158.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. H. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Malden. M A: Blackwell Publishers.
- 豊田秀樹 (1998) 『共分散構造分析 [入門編] —構造方程式モデリング—』 朝倉書店
- Tremblay, P. F, Goldberg, M. P. & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary [Electronic version]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied*

Linguistics, 19, 515-537.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2001). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Appendix 1 音読についての認識尺度

重要性 1 : 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは

- | | |
|----------------|-----------------|
| 7 とても必要なことだと思う | 6 必要なことだと思う |
| 5 やや必要なことだと思う | 4 どちらでもない |
| 3 あまり必要ではないと思う | 2 ほとんど必要ではないと思う |
| 1 全く必要ではないと思う | |

重要性 2 : 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは

- | | |
|----------------|-----------------|
| 7 とても大切なことだと思う | 6 大切なことだと思う |
| 5 やや大切なことだと思う | 4 どちらでもない |
| 3 あまり大切ではないと思う | 2 ほとんど大切ではないと思う |
| 1 全く大切ではないと思う | |

重要性 3 : 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは

授業の中の動機づけ：認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 7 とても役に立つことだと思う | 6 役に立つことだと思う |
| 5 やや役に立つことだと思う | 4 どちらでもない |
| 3 あまり役に立たないと思う | 2 ほとんど役に立たないと思う |
| 1 全く役に立たないと思う | |

重要性 4：英語の力を伸ばす上で、音読をすることは

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 7 とてもいい勉強法だと思う | 6 いい勉強法だと思う |
| 5 ややいい勉強法だと思う | 4 どちらでもない |
| 3 あまりいい勉強法だとは思わない | 2 ほとんどいい勉強法だとは思わない |
| 1 全くいい勉強法だとは思わない | |

重要性 5：もし音読をしなかったら、英語の力を伸ばす上で

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 7 とても不利なことだと思う | 6 不利なことだと思う |
| 5 やや不利なことだと思う | 4 どちらでもない |
| 3 あまり不利なことだとは思わない | 2 ほとんど不利なことだとは思わない |
| 1 全く不利なことだとは思わない | |

自信 1：自分にとって、音読をすることは

- | | |
|-------------|-----------|
| 7 とてもやさしいこと | 6 やさしいこと |
| 5 やややさしいこと | 4 どちらでもない |
| 3 やや難しいこと | 2 難しいこと |
| 1 とても難しいこと | |

自信 2：わたしは音読が

- | | |
|-----------|-----------|
| 7 すごく得意です | 6 得意です |
| 5 やや得意です | 4 どちらでもない |
| 3 やや苦手です | 2 苦手です |
| 1 とても苦手です | |

自信 3：音読をすることは自分にとって

- | | |
|---------------|---------------|
| 7 ぜんぜん苦勞しないこと | 6 ほとんど苦勞しないこと |
| 5 あまり苦勞しないこと | 4 どちらでもない |
| 3 やや苦勞すること | 2 苦勞すること |
| 1 とても苦勞すること | |

自信 4：わたしはすらすらと音読ができる自信が

- | | |
|---------|-----------|
| 7 とてもある | 6 ある |
| 5 すこしある | 4 どちらでもない |
| 3 あまりない | 2 ほとんどない |

1 全くない

自信 5 : がんばれば私は音読が上手になれると

7 強く思う

6 思う

5 やや思う

4 どちらでもない

3 あまり思わない

2 ほとんど思わない

1 まったく思わない

Appendix 2 音読時の動機づけ尺度

価値 1 : 今日の音読の練習を行うことは、自分にとって

7 とても役に立つと思った

6 役に立つと思った

5 やや役に立つと思った

4 どちらでもない

3 あまり役に立つとは思わなかった

2 ほとんど役に立つとは思わなかった

1 全く役に立つとは思わなかった

価値 2 : 今日の音読の練習を行うことは、自分にとって

7 とても必要なことだと思った

6 必要なことだと思った

5 やや必要なことだと思った

4 どちらでもない

3 あまり必要なこととだとは思わなかった

2 ほとんど必要なこととだとは思わなかった

1 全く必要なこととは思わなかった

価値 3 : なぜ音読をするのか、その意義が

7 よく分かっていた

6 分かっていた

5 すこし分かっていた

4 どちらでもない

3 あまり分からなかった

2 ほとんど分からなかった

1 全く分からなかった

価値 4 : 今日の音読の練習をすることは、自分にとって

7 とても大切なことと思った

6 大切なことと思った

5 やや大切なことと思った

4 どちらでもない

3それほど大切とは思わなかった

2 ほとんど大切とは思わなかった

1 全く大切とは思わなかった

価値 5 : 今日の音読の練習を行うことは、自分の英語の力を伸ばすことにつながると

7 強く思っていた

6 思っていた

5 やや思っていた

4 どちらでもない

3 あまり思っていなかった

2 ほとんど思っていなかった

1 全く思っていなかった

価値6：今日の音読の練習について

7 とてもやりがいを感じていた 6 やりがいを感じていた

5 すこしやりがいを感じていた 4 どちらでもない

3 あまりやりがいを感じなかった 2 ほとんどやりがいを感じなかった

1 全くやりがいを感じなかった

期待1：今日の音読の練習は

7 とてもやさしかった 6 やさしかった

5 ややややさしかった 4 どちらでもない

3 やや難しかった 2 難しかった

1 とても難しかった

期待2：自分はきちんと読める自信が

7 とてもあった 6 あった

5 少しあった 4 どちらでもない

3 あまりなかった 2 ほとんどなかった

1 まったくなかった

期待3：がんばっても読めないだろうと

7 強く思った 6 思った

5 少し思った 4 どちらでもない

3 あまり思わなかった 2 ほとんど思わなかった

1 まったく思わなかった

期待4：きちんと音読するのは、自分の英語の力では無理だと

7 強く思った 6 思った

5 少し思った 4 どちらでもない

3 あまり思わなかった 2 ほとんど思わなかった

1 まったく思わなかった

意図1：読み方を覚えようと思って取り組んだ

7 よく当てはまる 6 当てはまる

5 やや当てはまる 4 どちらでもない

3 あまり当てはまらない 2 ほとんど当てはまらない

1 まったく当てはまらない

意図2：もし分からないことがあったら、分かるようになろうと思って取り組んだ

7 よく当てはまる 6 当てはまる

- | | |
|---------------|---------------|
| 5 やや当てはまる | 4 どちらでもない |
| 3 あまり当てはまらない | 2 ほとんど当てはまらない |
| 1 まったく当てはまらない | |

意図3：うまく音読できるようになろうと思って取り組んだ

- | | |
|---------------|---------------|
| 7 よく当てはまる | 6 当てはまる |
| 5 やや当てはまる | 4 どちらでもない |
| 3 あまり当てはまらない | 2 ほとんど当てはまらない |
| 1 まったく当てはまらない | |

意図4：自分の英語の力を伸ばそうと思って取り組んだ

- | | |
|---------------|---------------|
| 7 よく当てはまる | 6 当てはまる |
| 5 やや当てはまる | 4 どちらでもない |
| 3 あまり当てはまらない | 2 ほとんど当てはまらない |
| 1 まったく当てはまらない | |

意図5：正確に音読できるようになろうと思って取り組んだ

- | | |
|---------------|---------------|
| 7 よく当てはまる | 6 当てはまる |
| 5 やや当てはまる | 4 どちらでもない |
| 3 あまり当てはまらない | 2 ほとんど当てはまらない |
| 1 まったく当てはまらない | |