

慶應義塾大学 S F C 2009年度秋学期 中浜優子研究会(2)：第二言語習得研究と外国語教育 タームペーパー

行政評価のための、動機づけに関するアンケート項目の検討

～茨城県・「英語インタラクティブフォーラム」の行政評価研究にむけて～

慶應義塾大学 S F C 総合政策学部3年：遠藤 忍

(70701546 / s07154se@sfc.keio.ac.jp)

目次

I.本稿について

- 本稿の目的と研究設問
- 研究の背景と必要性
- 長期的研究における本稿の位置づけ
- 本稿の手法と構成

II.先行研究

- 前提研究の確認
- 動機づけ研究の変遷
- 最新の動機づけ研究

III.調査設問の検討

- 前提研究の結論の捉え直し
- 動機づけ理論の検討
- アンケート項目と実施方法の検討

IV.まとめと今後の課題

V.引用・参考文献

キーワード

行政評価、動機づけ、質問紙調査、英語インタラクティブフォーラム、コミュニケーション

I. 本稿について

本稿の目的と研究設問

本稿は、茨城県教育委員会ほかが主催する「英語インタラクティブフォーラム¹」という取り組みを行政評価²の手法を用いて多角的に研究するにあたり、評価の一観点として、I.E.F.の参加者に対するアンケート項目を動機づけ調査の視点から検討するものである。

筆者は遠藤(2009)において、I.E.F.の「英語を使って双方向性を重視したコミュニケーション能力を高め[る](茨城県教育庁, 2004)」という事業目的の達成度を測る指標として、過去の事業評価で用いられた参加校数という指標だけでなく、より多角的な評価指標を設け、殊に参加者へのアンケート調査を指標として用いるべきであることを主張した。

本稿では、この論考で検討したアンケート調査対象領域のうち、「インタラクションに対する意欲・態度」に関する部分を、I.E.F.参加者の動機づけと捉え直す。そして、筆者が2010年に卒業研究として実施する予定の行政評価において使用できるアンケート項目を、動機づけに関する先行研究を参考に検討する。

以上の研究目的から、本稿における研究設問は以下の示す通りになる。

- I.E.F.参加者に対する動機づけアンケートの調査項目を作成するにあたり、I.E.F.参加者の動機づけをどのように分類、レベル分けすべきか
- I.E.F.参加者に対する動機づけアンケートを、行政評価の指標として用いる場合、どのような調査項目を設けるべきか

研究の背景と必要性

ここでは、本稿の研究内容から少し離れ、研究題材であるI.E.F.について解説し、マクロな視点から本稿および研究課題の必要性について述べる。

I.E.F.は、茨城県の中学生、高校生を対象とした英語の大会である。中学生の部では「少人数グループによる英語での討論」を、高校生の部では「英語スピーチ及びそれに関する英語による質疑応答」を実施している(茨城県教育庁, 2004)。

特に中学生の部に関して、討論の実施方法は「学年別の3~4人のグループに分かれ、与えられた課題(テーマ)に基づき、……英語を用いた自由な話し合いを5分間行うもの(卯城, 2008)」である。テーマは学年によって異なり、「『家族』『友情』『学校』『趣味』など(卯城, 2008)」が存在する。会話の相手は、初対面どうしであ

るため、「実際の様々なコミュニケーション時に想定されるさまざまな困難を克服する能力(長澤・田邊, 2000)」が問われる。

茨城県教育庁(2004)および長澤・田邊(2000)は、ともにI.E.F.の実施目的を以下のように定めている。

広い視野から郷土や国家,国際社会を理解し,その発展のために貢献しようとする意欲や態度を育てるとともに,国際語である英語を使って双方向性を重視したコミュニケーション能力を高め,「国際県・茨城」を担い得る生徒の育成を図るきつかけづくりとして実施する。

この目的は、以下に示す中学校学習指導要領の外国語科の目標とも通じる。

外国語を通じて,言語や文化に対する理解を深め,積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り,聞くこと,話すこと,読むこと,書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

筆者は、この「双方向性を重視したコミュニケーション能力」及び「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」は、英語や他の外国語に限らず、日常の会話で用いる言語、そして大半の生徒の場合日本語での会話コミュニケーションも対象としていると解釈している。

そして、言語を問わず、日々の生活の様々な場面において通用する「普遍的なコミュニケーション能力」の育成を日本の英語教育政策の共通目標とするべきである、と考える。このことは、グローバル社会への対応はもちろんのこと、現代社会が抱える、子どもを取り巻く様々な問題(いじめ、凶悪犯罪、モラルハザードなど)を解決する手がかりになるのではないか。

I.E.F.は、この「普遍的なコミュニケーション能力」を育成する教育活動として、研究するに値する取り組みである。事業目標の観点からも理にかなっており、また他には類を見ない大会ルールを持っているからである。

しかし、I.E.F.に関する研究論文は、筆者が存在を確認しただけで2編しか存在せず、主催者である茨城県教育庁による事業評価も、2004年のものが第2回目である。1999年に開始したこのフォーラムも10周年を迎え、今後の事業の継続を肯定的に考える上でも、教育的、政策的な観点からの評価研究が必要であると考えられる。

また、筆者は長期研究課題として、「普遍的コミュニケーション能力を育成する英語教育の政策的反映」を掲

¹ 「Interactive English Forum」。これ以降、I.E.F.と省略して表記する。

² 遠藤(2009)では、「政策評価(及び行政評価。ほぼ同義のため以下政策評価を採用する)」と定義したが、上山(2000)によると、行政評価とは「施策と事務・事業のレベルの目標管理(p.74)」のことを指し、「行政評価と政策評価は実は別物(p.75)」であるとしている。従って本稿では、以降行政評価という用語を用いることとする。

げているが、この考え方は筆者自身がI.E.F.に出場した経験が強く影響している。従って、筆者自身の長期研究課題および仮説を検証する上でも、I.E.F.の教育的、政策的研究を行うことは意味のあることだといえる。

長期的研究における本稿の位置づけ

以上、I.E.F.に関する研究の必要性について述べたが、I.E.F.が教育活動でありまた政策的な側面も持つことから、その両者を掛け合わせた形での評価研究が必要であると考えた。

そこで、筆者の学士研究および修士研究では、I.E.F.の評価研究を、手法として行政評価を用い、その評価指標に教育的観点、とりわけ第二言語習得研究で用いられる調査・実験指標を取り入れる形で行うことを検討した。

これまでに、遠藤(2008a)では、I.E.F.に向けての放課後指導ボランティアとして評価指標を収集するためのアクションリサーチの方法論を、遠藤(2008b)では、I.E.F.の指導実践を参与観察するための観察・分析フレームワークの作成とそのパイロットテストを、遠藤(2009)では行政評価に関する概観と参加者を対象とした評価指標の方向性の位置づけを行った。

本稿は、遠藤(2009)を継承し、学習者の動機づけ理論を理解した上で、実際のアンケート調査項目を作成・検討するものである。なお、時間的制約があり、アンケート項目に関するパイロットテストが実施できなかったため、本稿は2010年4月以降の本調査のための準備段階および手法研究に位置づけられる。

本稿の手法と構成

本章では、研究の背景や目的、研究設問について、触れた。またI.E.F.についても概観した。

II章では、まず遠藤(2009)に基づいて、行政評価の手法及び指標について概観するとともに、前提研究の結果を確認する。続いて、これまで行われてきた動機づけ研究の変遷を概観し、加えて英語学習に関する最新の動機づけ研究が採用している動機づけ理論や質問紙調査の項目を把握する。

III章では、先行研究、特に動機づけ理論と質問紙調査項目を参考に、実際のI.E.F.評価研究で使用するアンケート項目の内容を作成・検討する。また、質問紙の構成についても検討する。

最後に、本稿のまとめとともに、I.E.F.評価研究における今後の課題を挙げる。

II. 先行研究

前提研究の確認

本稿の前提研究である遠藤(2009)では、「第二言語習得研究で用いられる手法が政策指標として転用できるか否か」を研究設問として論考に取り組んだ。

まず、行政評価に関する概観を行った。行政評価は「行政機関の活動を何らかの統一的な視点と手段によって客観的に評価し、その評価結果を行政運営に反映させること(小野・田淵, 2001; p.5)」と定義される。評価の標準的な流れは、評価対象となる事業の目的に照らして評価指標を定め、調査や統計処理を行った後、測定値と目標値の比較から達成度を測る、というものである。

評価指標において必要とされることは、評価の客観性を保持することである。具体的には、1.事実の裏付けを持つ数字で表す、2.判断の根拠を示す、の2段階で保持をする。指標が数値であることで、時系列推移や、達成度判断を容易にする。

評価の観点は住民のアウトカム(効果・効用)が中心となるが、住民の満足度や重要度を測る必要もある。当然アンケートを必要とするが、科学的に集計されたものであれば客観的であるといえる。

続いて、I.E.F.の事業目的である「コミュニケーション能力の育成」のなかの「コミュニケーション能力」を、I.E.F.の審査基準と比較して定義する試みを実施した。様々な研究者によるコミュニケーションの定義を絡めた上で、I.E.F.における「コミュニケーション能力」を以下の2つの視点に掘り下げた。

- 出場者各自がとる、コミュニケーションストラテジー
- インタラクションに対する意欲・態度

以上の視点に照らして、評価指標に第二言語習得研究における研究手法を転用した場合、出場者の談話分析、対教師の生徒に関するヒアリングなどを挙げた。

アンケート調査における注意点を加味した上で、結論として、以下のようなアンケートイメージを示した。

- 設問は平易に、数値化のために尺度法か多肢選択式で
- コミュニケーションストラテジーに関する設問は、具体的な枠組みを示す
- インタラクションに対する意欲・態度については、「楽しいかどうか」「好きかどうか」「重要だと思うか」という観点で縦断分析する
- 事前調査、大会直後調査、大会後しばらくたったの調査を行い、普遍的コミュニケーション能力を測定する

動機づけ研究の変遷

第二言語(以下L2)習得研究における動機づけ研究は、学習者要因研究の一側面として行われてきた。まず以下に、L2習得における動機づけ研究について、Ortega(2009)を参照して概観する。

L2習得における動機づけ研究は、カナダの研究者であるGardnerとLambertによって示された社会教育モデルを出発点として発展してきた。初期の動機づけ研究の目的は、動機づけの量とL2学習の発達とは関連があるかどうかを明らかにすることであった。

学習上の発達に影響を与える素性には、統合性(L2の話される集団に近づきたい興味)、L2話者とその集団に対する態度、教師とカリキュラムに対する態度、学習目的が挙げられる。特に、統合性はL2習得の発展において中心的な役割を果たすとされた。

L2学習の主な目的には、道具的目的(仕事のため、教育のため)、言語・文化に関する知識習得、外国への旅行、対象言語話者との友好、そして統合的目的³が挙げられる。ここから、統合的動機づけと道具的動機づけの理論が定着し、以降1990年代まで動機づけ研究の中核理論となった。

しかし、1990年代中盤になると、GardnerとLambertの動機づけ理論は批判されることとなる。まず、動機づけの量ではなく質への着目がなされるべきである、という批判がなされた。また、それまでの大半の研究フィールドがカナダを中心としていたマイクロ視点の研究であったため、他国・他文化環境を考慮して、さらにマクロな視点で研究されるべきだという批判である。

そして、統合的・道具的動機づけという理論枠組みが転換を向かえる最大の契機は、教育心理学における動機づけ理論が入り込んできたことである。1970年代にDeciとRyanという心理学者が開発した自己決定理論が、動機づけ研究における量への着目を質へと転換させた。自己決定理論では、人間を生涯学習・発達するものと捉え、人間の行動はすべて自己決定に従うものとされている。

この理論に基づいた動機づけ理論が、内発的動機づけおよび外発的動機づけである。内発的動機づけは、学習者自身の内発的な楽しみによってふるまいの決定と維持をするものである。LLOS⁴の調査項目に従えば、聞く・話す学習を好む、過去の自分を超えたり難しい概念を自分で理解したりすることで喜びを感じる、よりたくさん

の知識を得ると満足する、という側面を呈する。一方の外発的動機づけは、学習者のふるまいが手段的・実利的な外的要因によって形成される場合の動機づけである。

内発的・外発的動機づけは二分されるものではなく、外的な要因が最終的に内発的動機づけにつながるものとされる。ここで、市川(2001)の説明を参照すると、最も外発的な段階は「外から何らかの圧力で動かされる(p.42)」場合である。次の段階は、やらないと「まずい、……何となくカッコ悪い(p.42)」という段階で、注入と呼ばれる。そして同一化という、「『…自分にとって大切だと思う』という必要感を感じてやっている(p.42)」段階を経て、内発的な段階に至るとされる。逆に内発的な動機づけが外発的な要因によって減退することを減退効果と呼ぶ。

なお市川(2001)によれば、内発的・外発的動機づけは、教育心理学の世界では、行動主義の考え方のもとに、19世紀末にすでに用いられていた理論である。

さて、動機づけ研究における理論の転換のなかで、内発的動機づけと統合的動機づけの関連性から、外国語学習の環境における統合性への注目がなされるべきという研究が多く行われるようになった。

とくにハンガリー人のDörnyeiは、本国では学習しているL2の話者と接触する機会がまれであるため、学習開始時期における学習者の目的は道具的目的や教室における態度であるとした。Clémentは、これまでカナダで発見された目的に、外国好みの目的(外国人の友人をつくりたい欲求)を加えた。Yashimaは、国際的姿勢と呼ばれる要素を見いだした。

特に英語学習に関しては、英語が国際的な言語であるから、その学習者は国際的に使用することに対する動機づけを持つことになる。

21世紀に入ると、動機づけ研究は更に発展する。一つに、動機づけは個人だけでなく教室集団やペア・グループで発展するという見解がある。

他にも、動機づけは動的で、時間を追うごとに変化するものであるとされる。過去の研究でも縦断的に行われた研究では、政治的・文化的背景など様々な要因に起因して、同一項目に対する動機づけが変化するという結果が出ている。

以上が、L2習得における動機づけ研究の概観である。

³ 素性としての統合性には、1.L2話者への好意的態度、2.L2に対する興味、3.L2話者との交流、がある。Ortega(2009)によれば、Gardnerはこの3を統合的目的と呼んだ。

⁴ VallerandとPelletierが開発した、動機づけの質を測定するフレームワークであり、内発的・外発的動機づけに基づいている。これに対し、動機づけの量を測定し、統合的・道具的動機づけに基づく測定フレームワークに、Gardnerが開発したAMTBがある。

最新の動機づけ研究

ここでは、NII論文情報ナビゲータ⁵で収集した、最新の動機づけ研究を2編概観する。

田中(2009)は、外国映画および海外ドラマを教材として用いたリスニングおよびスピーキング活動を、動機づけを高める方略として、日本人大学生の英語学習者に実施し、動機づけを高める方略の効果を検証する研究を行った。

動機づけを高める方略の効果を検証する研究について、田中は、問題点を2つ提示している。

一つ目は、動機づけ概念の定義の問題である。これまでの研究では、学習者の英語学習全般への動機づけ(特性としての動機づけ)を高めるために、「動機づけを一元的な概念として扱い、特性的な動機づけを高めることを目指してきた(田中,2009;p.230)」と指摘している。

二つ目は測定回数の問題である。これまでの研究では、プレとポストの2時点で測定をしていたが、「(教育的な)介入の間に動機づけがどのように変動したかはブラックボックスの中である(田中,2009;p.232)」と指摘している。

加えて、動機づけを高める方略の理論的背景として Deci & Ryanの自己決定理論を採用している。自己決定理論では、内発的動機づけは3つの心理的欲求(「自律性」、「有能性」、「関係性」)が満たされることで高まると仮定している。

以上の指摘から、田中は、1.内発的動機づけを3つに細分化して各レベルの内発的動機づけを測定する、2.自己決定理論の3欲求を測定して各レベルの内発的動機づけを高める要因を特定する⁶、3.動機づけを高める新たな要因を探索する、という試みを質問紙調査⁷で行った。測定は、全15回の授業のうち第1回(プレ)、第8回(中間)、第15回(ポスト)に行われた。

内発的動機づけを3つのレベルに細分化した背景として、田中はVallerand and Ratelleの「階層モデル」を引用している。階層モデルとは、内発的動機づけを、動機づけの対象の一般性に着目して細分化するモデルである(Table.II-1)。

一般性	階層モデル	田中(2009)
高	包括レベル	特性としての動機づけ
中	コンテキストレベル	英語授業への動機づけ
低	状況レベル	授業内活動への動機づけ

Table. II-1

最も一般性が高い「包括レベル」(田中では、特性としての動機づけ)、中間の「コンテキストレベル」(英語授業への動機づけ)、最も一般性の低い「状況レベル」(授業内活動への動機づけ)の3レベルは、相互に影響し合っていると仮定されている(ボトムアップ効果)。

調査と考察では、以下のことが述べられている。

- この研究で扱った方略は、授業内活動への動機づけ、英語授業への動機づけを高める効果があった。しかし、特性としての動機づけには効果が及ばなかった。
- 各レベルの動機づけによって、3つの欲求の機能は異なっていた。ただし、英語授業への動機づけの上昇には、3つの欲求の全てが関係していた。
- 中間測定の結果を含めると、動機づけの変動に関連する欲求が異なっていた。授業期の前半では有能性の欲求が、後半では関係性の欲求の重要度が高かった。つまり前半期は個人レベルの、後半期は集団レベルの要因が重要になることが示された。
- スピーキング活動においては、新たな動機づけを高める要因として、実用性の付与⁸が重要と示された。

一方、河内山(2009)は、大学生の英語学習者の「学習動機の特徴と学習者自律の諸相が英語能力とどのような関係にあるか」を、1200人に対する質問紙調査と英語能力テストで調査した。

河内山(2009)は、「大学入学者の殆どが英語リメディアル教育が必要(p.45)」な現状では「内側からの動機による、自発的で自律的な学習(p.45)」が必要であるとしている。そして学習者自律の定義を「自らの学習プロセスへの、メタ認知、動機づけ、行動、文脈の面における積極的な参加(p.46)」と捉えている。

実際の調査においては、「市川調査60問」と「学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問」が用いられた。

市川調査の60問とは、市川(2001)でも提示されている「二要因モデル理論」を基準とした心理尺度を測定するための設問である。市川は、学習者の学習動機を「きれいに内発・外発に分けられない(p.46)」とし、大学生の学習動機に関する自由記述調査を行った。解答を分類することで、結果的に市川は、内発・外発の単一軸ではなく、「学習の功利性」「学習内容の重要性」という2つの要因の軸で動機づけを捉え直した(Fig.II-1)。そして、分類された6つの学習動機を、学習目的と学習内容の関連性が高い「内容関与的動機」と、関連性の低い

⁵ <http://ci.nii.ac.jp/> なお、「動機づけ」および「motivation」というキーワードで検索を行った。

⁶ なお、リスニングおよびスピーキングのタスクには、3つの欲求を満たすための工夫(ex. 音声データを配信して自宅学習を促進する、難易度の高い課題を出す、ペア活動により学びやすい雰囲気をつくる)が施されている。

⁷ 1と2に関する測定は7件法で、3については自由記述で質問紙を作成した。

⁸ 本来実用性の欲求は外発的要因であるが、これが自身に内在されていれば内発的動機づけを高めることが示された。

「内容分離的動機」に分けた(後者はFig.中で灰色に編みかけをしている)。市川調査60問のうち36問は、この6つの動機づけの志向について、各6項目で動機づけ測定を行う設問である。また、「内容関与的動機が高いか低いかということは、その人の学習とも関係がありそうだ(p.58)」ということから、残りの24問は、学習者の「学習方法についての自己評定項目」となっている。

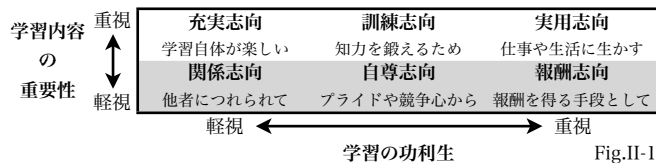


Fig.II-1

学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問は、「学習者が成績不振に陥っている原因をある程度つきとめ、……scaffoldingを与えるために……心理面からの[学習者の]類別化(河内山,2009;p47-48)」を行う目的で、自己効力感、内在的価値観、テスト不安、認知的ストラテジーしよう、自己抑制、言語学習ビリーフ、学習者自律の観点で作成した調査項目である。

河内山は、市川調査60問と学習者の自律性の諸相を観察するための質問62問の結果と、同時に実施した英語能力判断テストの結果を分析した。

テストの総スコアとの相関については、「内容関与動機や自己効力感、認知的方略、内的価値観が正の相関関係」を示した。特に自己効力感と内容関与動機については、効果的な学習方略を介して学力に影響を与えるとし、また自律性の高い学習者は自己制御的な学習をとることが分かった。

III. 調査設問の検討

前提研究の結論の捉え直し

本稿は、前提研究の結論を継承し、具体的設問事項を検討するものである。I.E.F.の行政評価においては、その事業目的である「双方向性を重視したコミュニケーション能力」が高まったかどうかを評価指標とする。その上で、ここでいうコミュニケーション能力を「出場者各自がとる、コミュニケーションストラテジー」「インタラクションに対する意欲・態度」と捉え直した。

前者に関する調査については、具体的な枠組み⁹を提示して、それらを、1.普段の生活で、2.インタラクティブフォーラムにおいて、どれほど使用しているかを問うことができる。

一方の後者については、「意欲・態度」を、すでに研究がなされている学習者要因の枠組みに解釈し直す必要がある。本稿では、既に述べたように、I.E.F.参加者の動

機づけと捉え直し、参加者の動機づけの高まり・変化を評価指標として用いることとする。

動機づけ理論の検討

そこで、動機づけの調査項目を作成するにあたり、先行研究を参考にして、今回採用する動機づけ理論を特定する必要がある。

まず、本稿で作成する調査項目を、田中(2009)が行ったように3つのレベルに分類する。Vallerand and Ratelleの階層モデルを採用し、インタラクション(会話、スピーキング)に関する動機づけをTable.III-1の3つに分類する。

一般性	階層モデル	本稿における分類
高	包括レベル	対人会話全般への動機づけ
中	コンテクストレベル	英会話活動への動機づけ
低	状況レベル	I.E.F.に対する動機づけ

Table. III-1

田中(2009)は、3つのレベルが相互に影響し合い、最も低いレベルの動機づけが高まれば、その上のレベルの動機づけが高まり、さらに上位レベルの動機づけも高まる、というボトムアップ効果について述べている。研究結果は、コンテクストレベルから包括レベルへの影響が見られなかったとしているが、他の研究ではボトムアップ効果は証明されている。本研究でもこの理論を、筆者の仮説の理論的裏付けとして採用する。

したがって、具体的な質問紙は、3つの部門から構成されることとなる。

次に、各レベルの設問を作成する際の指針となる理論を検討する。

まずは、田中(2009)が採用したDeci & Ryanの自己決定理論の3要素が参考になる。すなわち、

- 自律性の欲求(「自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたい」)
- 有能性の欲求(「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」)
- 関係性の欲求(「周りの人や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」)

である(いずれも括弧内の引用は田中,2009;p.233)。

いずれの要素も、本研究の調査対象と合致すると考えられる。自律性の欲求は、I.E.F.の参加者がトピックに合わせて自分のいいたいことを言うという点でふさわしい。また有能性の欲求については、I.E.F.が、自分で話題提供ができた、相手の話を理解できた、という自信や能力を発揮するのにふさわしいといえる。関係性の欲求については、I.E.F.が、練習過程や本番のフォーラムで、必

⁹ たとえば、Taroneのモデル(回避、言い換え、意識的転移、援助訴え、身振り表現)(山岡俊比古, 2004 : p.37)や、インタラクティブフォーラム特有の「相手の話を注意深く聞いて質問したりコメントしたりする」「許可を求める、提案する」(長澤・田邊, 2001 : p.142)など

ず他者とのインタラクションを前提としていることからふさわしいといえる。田中(2009)でも、スピーキングの動機づけを高める要素として学習の前半期では有能性の欲求が、後半期では関係性の欲求が重要だとしている。したがって、I.E.F.だけでなく、英会話活動、さらには普遍的な会話・インタラクションへの動機づけを測るのに適した指針といえよう。

つぎに市川(2001)が提示し河内山(2009)が採用した二要因モデル理論から内容関与的動機を参考にする。すなわち、

- 充実志向 (学習自体が楽しい)
- 訓練志向 (知力を鍛えるため)
- 実用志向 (仕事や生活に生かす)

の3つである。

充実志向は、I.E.F.の活動・英会話活動・他者との会話が楽しいかどうかを問う、非常に根源的で筆者が最も気になる項目である。訓練志向は英会話や人と話す能力を身につけるため、実用志向は英会話やコミュニケーション能力が将来役に立つから、というI.E.F.に対する動機を導き出すことができる。動機づけのボトムアップ効果が働けば、これらのI.E.F.に対する動機づけはやがて上位の動機づけを高めることになる。

以上のように、内容関与的志向の3志向は、本研究で問う設問の指針として十分ふさわしい要素を包含していることが分かる。先行研究でも、1.河内山(2009)では内容関与的動機は学力と相関関係がある、2.田中(2009)によれば、実用性が学習者本人に内在化されている場合に、スピーキング活動の内発的動機づけを高める、という結果が出ているので、この枠組みを採用することは可能である。

ただし、自己決定理論と二要因モデル理論、および田中(2009)と河内山(2009)は、相容れない要素がいくつかみられる。

自己決定理論と二要因モデル理論について、後者はこれまでの内発・外発という軸で動機づけを捉えていたことに対する反論として登場した理論である。二要因モデル理論における動機づけ分類は6つ存在し、それぞれ別個の要素を持っているため、内容関与的・内容分離的の区別をもって内発的・外発的とすることはできない。充実志向は完全な内発的志向といえるが、訓練志向や実用志向は、内発・外発理論においては外発的要素を持っているため、たとえ学習者に内在化されていても、同一化段階の動機づけということになる。また、内容分離的動機のうち、関係志向や自尊志向は、自己決定理論における有能性の欲求や関係性の欲求と似た側面があるため、内発的動機づけを高める要素ながら学力との相関が無いという矛盾が生じる。

田中(2009)と河内山(2009)の研究も、前者は3段階による動機づけ変化を調査したが、能力との相関を測っておらず、また内発的動機づけの高まりしか見ていない。一方後者は、動機づけ全般にわたって調査を行い、学力との相関を測っているものの、その測定は一度のみで動機づけ変化に着目していない。

さらに、前に述べた通り、自己決定理論の3欲求は動機づけを高める要素であるのに対し、内容関与的動機の3要素は動機づけそのものである。この点においても、自己決定理論と二要因モデル理論を混同して採用することは、本来相容れないことであるといえる。

しかし本研究では、それらあくまで設問内容を検討する上での指針として採用するだけであり、自己決定理論の3欲求と内発的動機づけの高まりの相関を見るわけでも、またI.E.F.参加者本人の動機づけを一つに特定するわけでもない。本研究で用いる設問は、第一に研究対象であるI.E.F.の特徴と合致するものでなければいけない。また、動機づけの向上と外国語能力の向上が関連性を持つならば、自己決定理論による動機づけ向上も、内容関与的動機の向上も、どちらも外国語能力の向上に資すると考えることができる。

したがって、本稿でこの後検討する設問項目では、以下の6点を設問作成の観点として取り扱う。

- 自律性
- 有能性
- 関係性
- 充実志向
- 訓練志向
- 実用志向

アンケート項目と実施方法の検討

これまでに見た通り、調査する内容は、「出場者各自がとる、コミュニケーションストラテジー」と、「インタラクションに対する意欲・態度」すなわち参加者の動機づけの高まり・変化である。

コミュニケーションストラテジーについては、前述の通り、具体的枠組みを提示して、普段使用しているものを選択する複数回答の多肢選択式、あるいは自由に記述する回答記述式を用いることができる。コミュニケーションストラテジーについても、動機づけ調査と同様にVallerand and Ratelleの階層モデルを応用した3つのレベルを利用できる。すなわち、I.E.F.における方略、英会話一般における方略、対人会話全般における方略の3つのレベルで回答してもらうことができる。ストラテジーを問う具体的な設問および選択肢の検討は、本稿では行わないものとする。

参加者の動機づけに関しては、前項で見た通り、3つの動機づけレベルについて、6つの観点で設問を作成する。すなわち、I.E.F.に関する設問、英会話に関する設問、対人会話全般に関する設問を、それぞれ作成することになる。

この、動機づけに関する調査設問は、田中(2009)および河内山(2009)で使用されているリカルト・スケールを用いた評価尺度式の設問を用いる。

ドルニエイ(2006)によれば、リカルト・スケールはLikertによって1932年によって発表され、「ある特定の測定対象に関する一連の記述で構成されており、……解答者は、こういった項目についてどのくらい賛成、あるいは反対なのか、態度を決定して、『とてもそう思う』から『まったくそう思わない』までの中から(p.38-39)該当する項目を選択する方式である。「質問紙の実施後、各選択肢に数値を与えて点数化(p.39)」するため、動機づけの時間的推移を測ることはもちろん、行政評価における数的推移を測るのにも適した方式である。

リカルト・スケールでの調査項目を作成する場合に重要になるのは、ドルニエイ(2006)によれば以下の2点である。第一点は、「記述には『何かの特徴を示す』表現」を用いることである。「中立的な項目」や「極端な項目」は用いず、「肯定的(好ましい)態度、あるいは否定的(好ましくない)態度を表現する記述」(p.39)を用いる。第二点は、「尺度を何段階にするべきか」という問題である。リカルト・スケールの原型は5件法であるが、2～7まで多くのバリエーションが存在する。また、「きちんと考えて選択せずに、楽をしようと真ん中のカテゴリ……を選ぶ回答者がいるかもしれない」との懸念から、選択肢の数を奇数もしくは偶数のどちらにするかも問題となる(p.39-40)。

さらにドルニエイ(2006)では、「項目に使うコトバについての原則(p.59)」としていくつかの項目を挙げている。以下にその一部を挙げる(p.59-62)。

1. 簡単で自然なコトバを使う
2. あいまいな語句や文、一定の価値観に結びつく語句はさける
3. 否定文をさける
4. 二重質問をさける
5. 誰もが同じように答える質問はさける
6. 肯定的に表現した項目と否定的に表現した項目を混ぜる

以上の、リカルト・スケールでの調査項目での注意点を考慮し、本稿では以下のガイドラインに従って調査項目を作成することとした。

第1に、動機づけに関わる調査項目数は18とする。つまり、3つのレベルに対し、6つの観点でそれぞれ一つずつの計算となる。これは、多項目尺度の考え方に反する、という課題を持っている。多項目尺度とは、「同じ内容を表す複数の質問項目の得点をあわせて、全体的な尺度得点を算出(ドルニエイ,2006;p.35)」することによって、質問文のわずかな言い回しの差異によって生じる調査結果の誤差を埋めるものである。しかし、多項目尺度を用いるためには、本稿の調査項目の場合、一観点につき2問以上の項目を設けることになり、したがって全設問数は36問以上となる。これは、調査対象となる中学生に対して、時間的・精神的に過度に負担をかけることになり、回答者が疲労効果を示したり、そもそも調査の実施が断られるという事態を招きかねない。

第2に、リカルト・スケールの尺度件数は、6とする。これは、6＝強くそう思う、5＝そう思う、4＝少しそう思う、3＝あまりそう思わない、2＝そう思わない、1＝全くそう思わない、の6つである。6件法を採用したのは、ドルニエイ(2006)自身が主に6件法を用いており、筆者自身、中間の項目があるとそればかりを記入する傾向が強くなるという経験をしているためである。とくに中学生も同様の傾向を示すであろうという予測のもとに、中間項目を排した。また、数値を点数化した際の伸び率を測定しやすくするためにも、数字の多い6件法を採用した。

第3に、内容は全て肯定的な設問とする。これは、前に挙げた「項目に使うコトバについての原則」の6に反するものであるが、今回の調査項目では各観点1問しか作成できないため、点数化の手間を考慮して全項目を肯定的表現とすることとした。

第4に、評価尺度だけでは測定しきれない内容があることをふまえ、全ての項目に1行のコメント欄を掲載する。この質的なデータは、田中(2009)が行ったように、KJ法などを用いて処理することができるだろう。

第5に、事前・中間・事後の調査で利用するために、I.E.F.に対する動機づけの設問は語尾を変えても意味が通じるように設計する。一方上位レベルの英会話活動への動機づけ、対人会話全般への動機づけに関する設問は、I.E.F.非参加者を統制群とした調査ができるような設問設計とする。

以上の5つのガイドラインに従って作成した設問は、以下の18問である。

英語インタラクティブフォーラムに対する動機づけ

- 英語インタラクティブフォーラムの活動では、自分から積極的に、会話に参加したい／参加している／参加できた[自律性]

- 英語インタラクティブフォーラムの活動では、自分に自信を持って会話をしたい／会話できている／会話できた[有能性]
 - 英語インタラクティブフォーラムを通じて、友人や見知らぬ人と仲良くなりたい／仲良くなっている／仲良くなれた[関係性]
 - 英語インタラクティブフォーラムの活動は楽しい／楽しい／楽しかった[充実志向]
 - 英語インタラクティブフォーラムでは、会話の仕方を(が)身につけたい／身につけている／身についた[訓練志向]
 - 英語インタラクティブフォーラムの活動は役に立つと思う／役に立っている／役に立った[実用志向]
- (語尾：事前／中間／事後 の順)

英会話活動全般への動機づけ

- 英語で会話するとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う[自律性]
- 英語で何かを話したり聞いたりすることができたときにうれしいと感じる[有能性]
- 英会話を通じて、人と仲良くなれると思う[関係性]
- 英語で自分から話したり、人の話を聞くことが好きだ[充実志向]
- 英語の会話をする中で、会話の仕方を練習したい[訓練志向]
- 英語で会話ができると日常生活や将来役に立つと思う[実用志向]

対人会話全般への動機づけ

- 人と会話をするとき、自分の好きなことを話したり聞いたりできると思う[自律性]
- 相手に自分の話をしたり、相手の話を聞いたりするとうれしいと感じる[有能性]
- 会話することを通じて、いろいろな人と仲良くなることができると思う[関係性]
- 人と会話することが好きだ[充実志向]
- いろいろな人と会話することで、[訓練志向]
- 他人とうまく会話できると日常生活や将来に役立つと思う[実用志向]

なお、これらの設問の中に登場する「会話」は、インタラクションの意味において使用するため、「他人に自分の話をし、また他人の話を聞くこと。コミュニケーション」という注意書きを加え、中学生にも分かりやすくする。

これら18の設問は、事前・中間・事後調査の3段階で、行政評価の達成度測定として実施する。本研究では、この3つの段階で調査を受ける被験者について、事後調査の実施時期を市・群大会¹⁰後と定める。また、事前調査は、各学校での練習開始から1週間以内実施するものとする。中間調査は、この間の時期に実施する。また事後調査のみを、行政評価における成果・効果測定のためデータとして、3段階調査の対象となっていない市・群大会、各地区大会および県大会の出場者に対して実施することができると考えている。さらに、英会話活動全般への動機づけと対人会話全般への動機づけに関する12の設問は、I.E.F.非参加者に対して実施することで、I.E.F.参加者の英会話および対人会話全般への動機づけの優位性を検証し、以て成果・効果測定とすることができると考える。

IV. まとめと今後の課題

本稿では、I.E.F.が、その事業目的である「双方向性を重視したコミュニケーション能力」の向上に資する教育事業であるかどうかを検証するため、さまざまな検証方法があるうち、特に参加者の動機づけをいかに測定するかに着目して、リカルト・スケールによる調査項目の作成を試みた。そして、最新の英語動機づけ研究を参照し、自己決定理論と二要因モデル理論を参考にアンケート項目を作成した。

前章までの論考をまとめると、本稿の研究設問に対する回答は以下ようになる。

- I.E.F.参加者に対する動機づけアンケートの調査項目を作成するにあたり、I.E.F.参加者の動機づけをどのように分類、レベル分けすべきか
→I.E.F.参加者の動機づけを、I.E.F.に対する動機づけ、英会話活動への動機づけ、対人会話全般への動機づけの3つのレベルに分け、それぞれにおいて、自律性、有能性、関係性、充実志向、訓練志向、実用志向の6観点から設問を作成する。
- I.E.F.参加者に対する動機づけアンケートを、行政評価の指標として用いる場合、どのような調査項目を設けるべきか
→5つのガイドラインに従って、6件法のリカルト・スケール設問を18項目設ける

以下に、本稿の課題を3点挙げて、以後の実際の調査活動に向けたまとめと代えたい。その3点とは、1.動機づけ理論に関する課題、2.生徒に対する質問紙調査と調査項目に関する課題、3.調査活動全般に関わる課題、である。

¹⁰ I.E.F.は、各学校の代表が、市内あるいは郡(町村合同)内大会に出場し、その結果次第で地区大会(県央、県南、県北、県西、県東)に出場する。地区大会で優秀な成績をおさめた生徒は、県大会に出場する。

1点目について、本稿では最新の動機づけ研究2編を参照し、その両方の理論を参考にして調査項目を作成した。しかし、前章でも触れた通り、2つの先行研究は、採用している理論、研究の手法（とくに時間的推移）、研究の目的が、まるで異なるものであった。そのため、両者の採用した理論および研究結果を取り扱ったことは、以後の研究に資するという観点から不適當であったといえる。今回は、調査項目を作成する上での観点、というレベルでの参照にとどめたが、両者の概念を同一に扱うと矛盾が生じることも考えられる。また、設問作成に向かない観点もあった。質問紙調査を実施して、データを処理・解釈する際に、出てきた結果をどのように扱うかについては、さらに再考の余地がある。

2点目について、今回作成した質問項目は、回答者である生徒の負担を考えて18問とした。これは単に36問以上が負担になるから、というだけではなく、他にもコミュニケーションストラテジーに関する設問や、そもそもの参加動機に関する設問などを設けることを検討していたためである。したがってこの数になった訳だが、結果的に一観点一設問だと、本当に聞きたいことを全て聞くことができず、二重設問の表現をとってしまうなどの課題が生じた。また、実際の調査の段階になると、達成度測定としての3段階調査の他に、効果・成果測定として事後調査のみを行ったり統制群調査を行ったりするが、例えば上位大会出場者に対して実施した事後調査のみのデータをどのように扱うか、統制群調査には何名ほどの統制群が必要か、などの研究デザインをさらに詰める必要がある。また、そもそも本稿では、作成したアンケート項目のパイロットテストを実施していないため、かならず質問紙の使用感を事前にテストし、調査項目の精度を上げる必要がある。

3点目について、そもそもI.E.F.が本当に参加生徒の「双方向性を重視したコミュニケーション能力」を向上させ、ひいては筆者の目指す「普遍的コミュニケーション能力」を向上させるに資するかどうかを検証するためには、参加者の内面を問うアンケート調査だけでは不十分である。遠藤(2009)でも指摘したが、たとえば会話の談話分析を行ったり、担当教師に対して参加した生徒の様子をヒアリングしたり、という方法が考えられる。つまり、I.E.F.で育成されるコミュニケーション能力が向上したかどうかは、参加者の内面的要素だけでなく、外に現れる側面でも見て取ることができる、ということを考えると、本研究における調査は、本来は一つの要素のみを見るべきではない。

もちろん言語習得や英語教育の研究、という視点では、調査すべき項目はしぼられるべきであろう。しかし、筆者が本研究を行う最大の動機は、自分が参加した

I.E.F.の活動を振り返り、I.E.F.が「普遍的コミュニケーション能力」を向上するに資する活動かどうかを検討するところにある。同時に、I.E.F.に関する研究が数少ない中で、行政評価という多角的な視野を必要とする調査手法のもとで、今後のI.E.F.研究につながる総合的な研究がしたい、という動機も存在する。これらの理由から、より多くの視点でI.E.F.を研究することもまた必要であるといえることができるのだ。

上記のような課題が残されているが、2010年4月以降、順次I.E.F.に関する調査研究活動を実施していきたい。

なお、本稿の執筆にあたっては、慶應義塾大学環境情報学部教授・中浜優子先生および中浜優子研究会において、動機づけ研究のレビュー論文や最新の先行研究に関する情報をいただき、研究デザインに関してアドバイスをいただいた。また、同大学総合政策学部教授・古石篤子先生および古石篤子研究会においては、前提研究である遠藤(2009)の執筆において、多くのコメント・フィードバックをいただいた。また、本研究を実施するにあたっては、筆者の大学入学以降、茨城県古河市教育委員会ならびに同市の英語教師の皆さんのご協力、I.E.F.ならびに関連する英語教育活動を多くの現場で見学できた。本稿執筆にあたってご協力いただいた、全ての皆さんに改めて謝辞を表したいと思う。

引用・参考文献

- 磯田貴道 (2008) 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』, 広島, 溪水社, 328p
- 市川伸一 (2001) 『学ぶ意欲の心理学』, 東京, PHP研究所, 251p
- 上山信一 (2000) 「第3章 首長・議員のための『行政評価教本』」, 上山信一ほか=編 『実践・行政評価 -事例、解説、そしてQ&A-』, 東京, 東京法令出版, 220p
- 遠藤忍(2007) 「中学校英語の今 -インタラクティブ・フォーラム指導に向けて-」, 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスAO入試合格者自主課題レポート, 7p
- 遠藤忍(2008a) 「コミュニケーション能力育成のための中等教育における外国語教育の考察と実践 その① -アクション・リサーチと授業観察…授業見学に向けて-」, 太田達也研究会2008年度春学期タームペーパー, 30p
- 遠藤忍(2008b) 「学校英語教育での授業見学の実施と分析～授業の実践研究と外国語教育政策の提言に向けて～」, 太田達也研究会2008年度秋学期タームペーパー, 20p
- 遠藤忍 (2009) 「政策評価の指標としての、学習者意識調査アンケートの検討 ～茨城県・『英語インタラクティブフォーラム』の政策評価に向けて～」, 古石研究会『2009年度 春学期 古石研究会 論集』, 未出版, pp. 3-9
- 小野達也・田淵雪子 (2001) 『行政評価ハンドブック』, 東京, 東洋経済新聞社, 266p
- 河内山晶子 (2009) 「英語学習における学習者自律と読解力 -標準テストと自律に関する多角的分析質問紙を使って-」, 『電子情報通信学会技術研究報告』, 109(297), pp.45～50
- ゴルタン・ドルニエイ=著, 八島智子・竹内理=監訳 (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門:作成・実施・データ処理』, 東京, 松柏社, 196p
- 田中博晃 (2009) 「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(2), pp.227-250
- 長澤邦紘・田邊 一男 (2000) 「Interactive English Forum 1999-茨城県における実践的コミュニケーション能力育成の試み(その1)-」, 『茨城大学教育学部研究紀要 (教育科学)』, 50, pp.129-144
- 山岡俊比古(2004) 「第2章 認知から見た言語習得」, 小池生夫=編集主幹 『第二言語習得研究の現在』, 東京, 大修館書店, 340p
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding second language acquisition*. London : Hodder Education, 304p
- 茨城県教育庁 (2004) 「平成16年度事業評価書 事業名『英語コミュニケーション能力育成事業』」, http://www.pref.ibaraki.jp/bukyoku/bugai/seisaku/h16_hyoka/jigyo_hyoka/kyoiku/pdf/16.pdf (Accessed 2010.01.17)
- 卯城祐司 (2008) 「わが地域の英語教育の取り組み 茨城県編」, 『THE EIKEN TIMES』, 東京, 日本英語検定協会, <http://www.eiken.or.jp/eikentimes/chiiki/20080101.html> (Accessed 2010.01.17)