

プロローグ

筆者はこれまで「アニメを利用した英語教材研究」(2005)⁽¹⁾、「教員免許状更新講習と英語教材研究」(2016)⁽²⁾をはじめとして、特定のマンガやアニメなどを事例とした研究を行ってきた。しかし、「教材研究」とはどのように行うべきなのかという大きな枠組みでの考察を行ってこなかった。ここでは特に中学生及び高校生の英語教育に注目しながら、学習意欲、動機付けといったものをあらためて取り上げておきたい⁽³⁾。

1 「学習意欲」とは何か

学習意欲とは何なのか。教育学、心理学等の分野から様々な研究がなされている。

学習意欲とは何なのか。また、意欲のある人は常に意欲があり、ない人は常にないという静的なものなのか。それとも、同じ個人の中でも高くなったり低くなったりする動的なものなのか。こう考えていくと学習意欲とは何なのかわからなくなってくる。

心理学や第二言語習得の分野では、学習意欲は主に動機づけとして研究されてきた。ドルニエイ (Dörnyei, 2001) では、動機づけは人間行動の「方向」と「強さ」と関連しているとされている(小池 73-74)。

学習意欲は「学習」に関する意欲であることはいうまでもない(鹿毛 b 3) ことだ。鹿毛雅治は学習について心理学ではどの前置きをしながら次のように述べている。

…学習について「練習や勉強といった体験の結果として生じる行動や能力の永続的な変化、あるいは知識、行動パターン、能力の獲得プロセス」と定義される（鹿毛 b 3）。

一般的に「やる気」などとという言葉で表現されるが、これは専門用語では「学習意欲」として捉えられる。学習意欲には学習者自身を持っているものと、外側（教員）から学習者へ働きかけするものがある。卯城祐司は次のように説明している。

…細かな配慮をすることで数多くの学習者に、「授業が自分を対象としている」という気持ちを持たせることができる。そのためには、いつも生徒の目を見ながら語り、レディネス (readiness) (学習への準備状態) や理解などを把握し、そして気持ちをくみ取る姿勢が大切である（卯城 45）。

レディネスとは「学習のレディネス」(readiness for learning) のことである。

ある学習を効果的に行うために必要な心身の準備が整った状態。学習は、レディネスが成立した時期になされるのが最も効果的である。もしレディネスに達していないうちに学習を始めるなら、学習意欲は生じないし、その学習も徒労に終わる（滝沢 84）。

教員は生徒に学習意欲をどのように起こさせるのか。単純に「やる気スイッチ」を入れるといった表現で片づけることはできない。そもそも「やる気」の正体とは一体何か。「やる気」とは概ね「欲望」と言ってもよいだろう。

一般には欲望は、「社会的に望ましくない目標」追求にかかわるもの、やる気は「社会的に望ましい目標」追求にかかわるもので、典型的には前者はカネや地位を求める場合、後者は勉強や仕事の達成を求める場合に使われたりするが、現実にはそれらは複雑に絡み合ったりして境界線を引くのは容易ではない（速水 a 6）。

日本語も表現が変われば良くも悪くも受け取れてしまう。前者は別の言葉「野心」(ambition)、後者もまた「大志」(ambition)などと表現されることがある。もちろん、広義では「欲望」(desire) (need)で包括されることになるうだろう。筆者はかつて文学作品での考察であるが、「*Macbeth*の世界—jealous in ambition—」(1984)で“ambition”について次のように考察した。

ambition とは一体如何なるものであろうか。悪徳なのか、それとも美德なのであろうか。ambition は悪徳でもなければ美德でもないあいまいなものである。このことは、ambition が the deadly sins (七大悪: pride, covetousness, lust, anger, gluttony, envy, sloth)や cardinal virtues (七徳: justice, prudence, temperance, fortitude, faith, hope, charity)に含まれていないことからそのあいまいさがわかるだろう（佐々木 8）。

七大悪とはキリスト教文化圏ではよく知られているものだ。次に英語で書かれた最初の正統悲劇 *Gorboduc or Ferrex and Porrex* (1561)で“ambition”がどのように扱われているかを考察した。

When growing pride doth fill the swelling breast,
And greedy lust doth raise the climbing mind,
Oh, hardly may the peril be repress'd.

Ne fear of angry gods, ne law of kind, (2. 2. 89-92)

Gorboduc では“ambition”という表現をしていないが、その意味は“climbing mind”であり、“climbing mind”が“pride”と“lust”から生じ いると述べていることは注目したい。なぜなら、“pride”も“lust”、も the deadly sins に含まれているからである。野心は恐ろしいものかもしれないが、七大悪には含まれていない。

ambition を表現する際に ‘climbing’ といった表現でよく形容されるが、‘ambition’には「(天に)上る」といった意味合いがあるからと考えられる。ギリシャ神話における Icarus はまさにそのイメージである。Icarus の父 Daedalus はミノス王のために labyrinth を造ったが、逆に自分がその中に閉じ込められるはめになったのだ。この時 Daedalus は空から脱出することを考え、翼を作成し、子供の Icarus と共に脱出をはかるが、Icarus は高く飛び過ぎたために、蠟が柔らかくなって、翼はバラバラになってしまった。このことはよく中庸の精神と結び付けて考えられている。つまり、“pride”、“lust”、“ambition”にしてもある範囲を越えると、結果的には、Icarus のようになってしまうというひとつの暗示でもある。天に近づこうとする傲慢な心は古来より 悪いことと考えられていたのだ。同じようなことは、聖書の中でも見られる。あの有名な the Tower of Babel がそうである。天に近づこうとした Icarus の翼も、the Tower of Babel も神の警告かもしれない。考えてみれば、この野心の為に天使でさえも地獄に落ちたのである (佐々木 8-9)。(一部誤字を修正)

更に最も知られているものとして次の様な事例も紹介した。

Here we may reign secure, and in my choice
To reign is worth ambition though in hell:

Better to reign in hell, than serve in heaven.

(*Paradise Lost*, Book I 261-263)

天使墮落, Lucifer が犯した罪は ambition によるものであると言って差し支えないだろう。Lucifer が犯した罪こそ ambition の源流なのであろう。

The primary sin, committed first by Lucifer, was conceived as ambition—the desire to be as God, and this sin was reflected in all men's lesser attempts to transcend the proper limits imposed on them by their Creator. ⁽⁸⁾

天使墮落、Lucifer が犯した罪については戯曲の起源にも関わる事である (佐々木 9-10)。

なお、引用中の (8) は Honor Matthews. *Character & Symbol in Shakespeare's Plays* (Cambridge University Press, 1962. p.14.) よりのものである。明治時代には農学者クラーク博士が“Boys, be ambitious”という名言を残したと言われているが、これも通常日本語では「少年よ、大志を抱け」と言われ、「少年よ、野心を抱け」などとは訳さない。英語というより日本語の問題と言ってもよいかもしれない。

何の向上心ももたず、「今のままでいい」と考えるような社会では、進歩はありえない。たとえ私的な欲望からだったとしても、人が向上心なり野心を抱いて苦心惨憺努力するなら、そこには個人の能力が向上する可能性がある。欧米の社会はそのようにして発展してきたし、明治の日本にも必要な考えであったとしている (速水 a 6)。

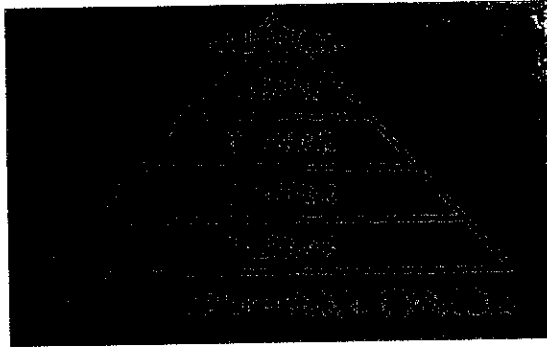
上記は福沢諭吉『学問のすすめ』を背景にしているものである。

これまで見てきたように用語が変われば受け留め方も変わる。また、外国語をどう日本語にどう訳すかによっても印象等がかなり大きく異なる

ることがある。

心理学では欲望や欲求が取り扱われることは言うまでもないことだ。後述する「動機」を取り上げる上でも簡単に触れておきたい。

欲望は欲求と置き換えてもよいだろう。欲求ということになれば、マズローの欲求の5階層はよく取り上げられるところである。



(上淵 b 42)

マズローの欲求階層について、小池生夫は次のように述べている。

マズローの分類に照らし合わせるならば、より生存に関わる緊急性の高い外発的な欲求によって動機づけがされることもあるのだが、そういった欠乏欲求が満たされると、人間はより高次元な自己実現を目指すようになる。つまり、内的に触発されて行動を起こすようになるのである。マズローの重要な指摘は、人の行動は外的刺激に影響されて「仕方なく」起るばかりではなく、自ら目標を設定し自己実現を図ろうという、より高次元な社会心理的欲求に向かって成長をしていくという点にある (小池 77)。

学習意欲にはマズローの欲求階層からすれば、自己実現欲求を目指して学習に向かうことが理想だ。社会的欲求は所属欲求とも言い換えることが出来るかもしれない。JACET 教育問題研究会編『英語科教育の基礎

と実践〔改訂版〕—新しい時代の教員をめざして〕(2001)ではマズローの欲求階層の前提となる諸動機について以下のように述べている。

- ① 「知的達成の要求」の充足の前提となる動機を満足させてやること。
- ② 学級を安心して切磋琢磨できる、温かい、快適な場所に作り上げること。学級は学習の大切な場である。
- ③ 学習者の人格をありのままに受容すること。人間は受容されることによって自己の可能性を模索し、それを最大限に伸張させるものである。
- ④ 自己原因性の感覚を育成すること。自己原因性の感覚とは、自己をとりまく状況を正しく見つめ、自己に実現可能な目標をかかげ、その達成に必要な手段と計画とを立て、社会に対する自己の責任にめざめ、積極的な意欲と自信とをもって学習に取り組もうとする人間の感覚である (deCharms, 1976)。学習の成功や失敗の原因は正しく認知されねばならない。
- ⑤ 学習の課題と方法は適性処遇交互作用を念頭に置いて決定すること。

また一般に、動機づけは強いほどよいというものではない。無論、低すぎても学習の効率はあがらない。適正な水準で行われる必要がある。その水準は個人によっても、また学習課題の難易によっても違いがある (JACET 317-318)。

(deCharms, 1976) とは Richard deCharms. *Enhancing Motivation: Change in the Classroom* (Irvington, 1976) のことである。

また、自我欲求とは承認欲求とも言える。

鹿毛はこの「意欲」の英訳について次のように述べている。

実は「意欲」を英訳することはとても難しく、しっかりとする英単語が見当たらないのだが、あえていうならば、近年、動機づけ心理学で用いられている「エンゲージメント」という用語こそが「意欲的」という意味をよく表しているのではないかと思われる。

エンゲージメントとは「心理的没入：とでも表現できようか。課題に没頭して取り組んでいる心理状態、すなわち、興味や楽しさを感じながら気持ちを集中させ、注意を課題に向けて持続的な努力をするような「熱中」する心理状態がエンゲージメント (engagement) である (Reeve, 2002) (鹿毛 b 7)。

この考えは(Reeve, 2002)から来ている。(Reeve, 2002)とは J. Reeve “Self-determination theory applied to educational settings” (pp.183-203)(E.L.Deci & R.M.Ryan, editors. *Handbook of self-determination research*. Rochester University Press, 2000)のことである。さらにエンゲージメントについて説明している。

エンゲージメントとは、人と環境との間で現在進行形で生起するダイナミックに変化する相互作用を心理現象の質として記述する概念であり、まさに知情意が一体化した「今ここ」(here and now)での体験を意味しているといえるだろう。より具体的には、①行動エンゲージメント(どの程度、課題に注意を向け努力し粘り強く取り組んでいるのか)、②感情的エンゲージメント(どの程度、興味や楽しさといったポジティブ感情を伴って取り組んでいるのか)、③認知的エンゲージメント(ものごとを深く理解しようとしたり、ハイレベルの技能を身に着けようという意図を持ち、自分の活動についてきちんと計画し、モニターし、自己評価するような問題解決プロセスとして取り組んでいるか)の三側面があり、それらは統合的に機能する (Reeve, 2009a) (鹿毛 8)。

これも Reeve によるものだ。(Reeve, 2009a) とは J. Reeve “Motivation and engagement” (pp.366-401) (A.M.O'Donnell, J. Reeve & J.K.Smith, editors. *Educational psychology: Reflection for action*. 2nd edition. Wiley, 2009) のことである。

英語学習ということになれば、「なぜ英語を勉強するのか」という大前提を考える必要がある。中学生は高校進学(受験)、高校生は大学進学(受験)のためと答えるかも知れない。大学生や社会人もなれば、就職のため、昇進のため、あるいは海外で現地の人と交流をするためなどが考えられる。

動機付けに関してその関連から Big Five の 5 つの因子について取り上げられることがある。上淵寿は次のように説明している。

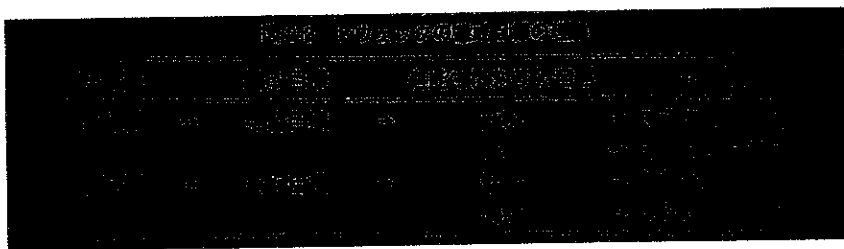
Big Five とは、人のパーソナリティを構成する 5 つの因子のパーソナリティ特性がるとする考え方である (Goldberg, 1990)。20 世紀に端を発するこの立場は今やパーソナリティ心理学の主流である (上淵 b 43)。

5 因子とは①神経症傾向 (N: 不安や敵意、抑うつ等)、②外向性 (E: 温かさ、活動性、よい感情など)、③開放性 (O: 空想やアイディア、価値など)、④調和性 (A: 信頼、利他性や優しさ等)、⑤誠実性 (C: コンピテンス、秩序、慎重さ等) である (上淵 b 43)。

速水敏彦は学習場面の動機付けについて「達成目標」という言葉として以下の C.S.Dweck “Motivational processes affecting learning” (*American Psychologist*, 41, pp.1040-1048) を援用して次のように述べている。

ドヴェック (Dweck, 1986) は学習行動について学習目標と呼ばれるも

のと遂行目標と呼ばれるものが存在するとしている。学習目標とは「自分の有能さを高めるために勉強する」という目標で、遂行目標とは「自分の有能さを示すために勉強する」という目標である。勉強について、わかることの喜びや過程を目標にするのか、良い成績良い結果を目標とするのかの違いである。この目標は、学校が定めた目標ではなく、学習者が自分でこうだと思ふ目標という意味できわめて認知的なもの



である。だからこの達成目標という概念は「目標」という用語を用いながら「信念 (belief)」ともいわれる。それは、勉強する理由でもあり、広い意味では当事者が何に価値をおいて勉強するのかということでもある(速水 a 66-67)。

ドヴェックの図にもあるように、達成目標には学習目標と遂行目標がある。

そして学習目標をもつ場合は結果を問題にしていけないので有能さに対する自信が高かろうが低かろうが学習行動のパターンはマスター志向(熟達をめざして失敗してもがんばってやることを意味する)になる。つまり、内発的動機づけが生じていれば自信があってもなくてもがんばれる。他方、遂行目標の場合は、有能さに対する自信がある場合はマスター志向だが、自信がない場合には、他者からの低い評価が予想されるので無気力になるという。外発的動機づけが生じる場

合は自信があるときはがんばれるが、自信が無いときはがんばれないことになる（速水 a 68）。

学習者自身の内にある学習意欲だけに期待するのは無理があるだろう。そこで必要となるのが動機付けである。

学習意欲にはさらに人それぞれの指向があるだけにさらにやっかいである。例えば都築幸恵もカール・ユング (Carl Gustav Jung, 1875-1961) を紹介して次のように述べている。

「心理学的タイプ論」は、スイスの心理学者カール・ユングの理論に基づいており、以下に挙げる四つの心理的側面における「指向」を組み合わせ、人を十六のタイプに分類するものです。心理学的タイプ論の四つの心理的側面とは、「興味・関心の方向の違い」であり、四つの心理的側面のそれぞれを対をなす指向があります。人は二極の指向のうちどちらかを、いわば「こころの利き手」のように優先的に用いる（注・指向していないほうの機能を使えないということではなく、指向しているほうの機能をより好み、自然と感じる）という前提で、パーソナリティを十六タイプに分類し、その興味、動機、価値観などにおける差異を明らかにするものです（都築 5）。

「興味・関心の方向の違い」について外向指向は自分の周囲への関心度が高いということだ。

外向指向の人は、自分の周りで起こっている物事や人に関心が向き、他人との関わりや外での経験からもたらされる刺激を楽しみ、そこからエネルギーを得ます。物事を理解するには体験するのが第一と考え、まず行動を起こします。また、人との会話を通じて自分の考えを確立したり、より完全なものにしたいと願い、話しながら考えることを好

みます。

内向指向の人は、概念や考えなど自分の内面に興味が向きやすく、静かに物事を考えたり、本を読んだり、自分と向き合うプライベートな時間からエネルギーを得ます。物事を慎重に考えてから行動に移す傾向があります。また、何かを発言する時には、まず内省し、考えがまとまった段階で人に伝えようとしています（都築 10）。

1965年の著作において大沢茂は英語学習指導では心理学の原理に負う側面があると述べている。

新しい教育方法学、特に外国語教育や国語教育のような言語を取り扱う分野においては、何れも心理学の原理に支えられる側面をもっている。言語教育は生徒の年齢や心理的発達の段階に応じて言語材料（what to teach）を整理し、教授の方法（how to teach）に工夫を凝らしてあたねばならない。外国語の学習を指導（teaching）するといふときは、その学習指導の過程がたとえどのような種類のものであっても、結局に於て学習（learning）に効果を挙げねばならない使命をもっている（大沢 89）。

教材研究のまだ未発達であった頃より、学習の指導と心理学との関係に着目し、教授法の中で「動機付け」として注目しているのである。

磯田一雄「学習意欲」（1990）では次のように述べている。

子どもに学習意欲を起こさせることは授業成立の必須の条件であると同時にその必然的な結果でもある。うわべは学習意欲の感じられないしらけた子どもたちも、できないこと、分らないこと、成功体験のないことがしらせさせているのであり、その深部では、学習したい、分かるようになりたい、できるようになりたい、という抑圧され

た願意を持っている。この子どもの奥深いところにある内発的・情動的な願いを引き出し、それを教材や授業の目標と結び付けて方向性を与え、自覚的・意志的なものを含む学習意欲にまで高めなければならない（磯田一雄 27）。

学習者にはそれぞれ個人差が当然あり、心理学や第二言語習得理論からも研究が行われている。小河園子・鳥飼玖美子「学習者の個人差」（2021）では次のように述べている。

今日に至るまで重要な要素として研究が続けられているのが、「動機付け」です。「統合的（integrative）動機」「道具的（instrumental）動機」などの違いは外国語教育に大きな影響を与えました。ただ 2000 年代に入ると、「動機付け」は極めて複雑な要素から成り立っていること、アイデンティティや権力関係などの社会的環境を無視できないことが指摘されています（小河・鳥飼 156）

学習者、学習意欲に関する研究は日々行われている。こうした研究は心理学による「動機付け」の研究によりさらに深められている。

2 「動機付け」とは何か

まず、教育関係の辞典よりその定義を見ておきたい。最初に神戸大学教育学部教育学研究室編『教育用語辞典』（1960）の「動機づけ」の定義は以下の通りである。

広義には行動のしかたの動力となる内部の情意的な要因をさすが、学習指導においてはこの要因を基礎にある特定の教育内容を学習しようとする意欲を起こさせることをさす。このため教師は子どもの 1) 身

体的発達 2) 精神的発達 3) 学習経験などを細かく調べておくことが重要である(神戸大学 237)。

波多野誼余夫「怠けものの心理学」(1973)では次のように述べている。

「動機づけ」という耳慣れない語を説明するには、それに関連した3つの基本的な「問い」を示すのがいちばん手っ取りばやい。すなわち、誘発の問い、好き嫌いの問い、行動変化の問い、である(波多野 a 3)

柴田義松他編『教職基本用語辞典』(2004)では次のように定義している。

有機体に行動を起こさせ、方向づけ、持続させる過程や機能を動機づけという。動機づけには有機体に行動を起こさせるためのエネルギーを与える機能、行動の目標に方向づける機能、さらに行動を強める機能をもつ(柴田・宮坂・森岡編 158)。

動機づけについては内発的動機づけや外発的動機づけが導入されるようになった。学校教育に携わる教師は日々、児童・生徒とどう向い合い、授業をどう進めるかを考えている。

学習における理解力の問題にしても、能力的には問題はなくても学習への動機づけが欠けている場合、授業の進行から取り残されてしまうため内容的に理解できなくなることも多い。このように、児童や生徒の動機づけに係わる問題は、現在、かつてないほどの重要性を帯びえている(谷川 1)。

動機付けの先行研究については西田理恵子「動機づけの先行研究」でその概要が示されている。

「動機づけ」研究には、半世紀以上に渡る長い歴史があります。1959年代以降に第二言語収録論(Second Language Acquisition Research)の分野において、外国語学習をする上での個人差の要因として研究が行われてきました(Dörnyei, 2005)。外国語学習をする上での個人差とは、例えば、年齢・性格・適正・動機づけ・ストラテジー・自信・不安など、様々な要因が挙げられます。こうした研究の中には、Dörnyei(2005)は、性格・適性・動機づけ・学習者の学習スタイル・学習ストラテジー・他の要因(言語学習時の不安・自信・創造性・コミュニケーションの積極性・信念)が挙げています。Skehan(1989)は、適性・動機づけ・外国語学習ストラテジー・認知/情意的要因・リスクテイク(risk taking)・知性・場独立(場の影響を受けない)・言語学習時の不安を挙げており(Skehan, 1989)、Larsen-Freeman & Long(1991)においては、年齢・社会心理的要因・動機づけ/適正・性格・認知スタイル・学習ストラテジー・その他の要因が第二言語習得時における個人差の要因として共通して取り上げられています(表1参照)(西田 4)。

表1は省略する。なお(Dörnyei, 2005)とはZ. Dörnyei. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (Lawrence Erlbaum Associates, 2005)、(Skehan, 1989)とはP. Skehan. *Individual Difference in Second Language Learning* (Edward Arnold, 1989)、Larsen-Freeman & Long(1991)とはD. Larsen-Freeman & M.H.Long. *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (Longman, 1991)のことである。学校教育では授業がクラス単位で行われるため、全体として考える必要もあるが、ひと

りひとりの個人差も考慮に入れる必要がある。

廣森友人『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』(2006)でも次のように述べている。

このように第二言語習得研究の進展は目覚ましいが、Larsen-Freeman and Long (1991)ではそれらの研究を大まかに2つのタイプに分類している。第1は言語習得過程の本質そのものを明らかにしようとする研究であり、第2は言語習得に影響を及ぼす学習者の個人差要因を探ろうとする研究である。研究の初期段階では、言語習得における普遍的なプロセスを解明すべく、前者に研究の関心が集まっていた。しかし、特に1980年代の終わりから、言語習得にはさまざまな要因が影響を与えているため、一般的な原理・原則だけでは説明できない事象も数多く存在することが指摘することが指摘され始めた(Skehan, 1989, 1991)。

加えて、言語学習が行われる実際の教室では、同じ授業を受けているにも関わらず言語習得のスピードや到達点に大きな違いが生じることがあり、こういった現象は教育者の大きな疑問であり続けた。このよう流れを受け、個人差要因の研究は次第に研究者、ならびに教育者の関心を集め始め、近年の第二言語習得研究の成果からは、学習の成否を考える上で個人差要因は大きな役割を果たしていることが明らかになりつつある(Dörnyei, 2005; Ehrman & Oxford, 2003; Robinson, 2002) (廣森 a 16)。

新たに引証資料として取り上げられているものとしては、Ehrman & Oxford, 2003)の M. Ehrman and R.L. Oxford, editors. "Individual Differences: Advancing Knowledge" (*System*, 31/3, 2003) のことである。また、(Robinson, 2002) とは P. Robinson, editor. *Individual Differences and Instructed Language Learning* (John Benjamin,

2002)のことである。

ゾルタン・ドルニューイ／米山朝二・関昭典訳『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』（2012）では動機づけの重要性について次のように述べている。

言語教師は、学習がうまくいった者とそうでない者について説明するときに、たびたび「動機づけ」という用語を使用する。このことは、外国語／第二言語（L2）習得の長く退屈になりがちな過程では、学習者の情熱や学習意欲、そして粘り強さが成功や失敗の重要な決定要因となるという、我々の直感的な—そして私の見方では、正しい—信念を示している。

実際、たいていの場合、動機づけが十分であれば、学習者は言語適性や他の認知特性の優劣に関係なく、L2 の実用的な知識を身につけることができる。逆に動機づけが十分でなければ、いかに頭脳明晰な学習者であっても、本当に役に立つ言葉の知識を習得できるくらい十分な期間、学習に取り組む続けることはおそらくないであろう（ドルニューイ 3）。

ドルニューイは人間の行動の 2 つの基本的な特徴について注目している。

人間の行動には 2 つの基本的な特徴、すなわち「方向」(direction) と「大きさ(強さ)」(magnitude) があり、動機づけは当然、この両方に関する。動機づけは以下の 2 点に関与している。

- ・特定の行動の選択
- ・行動に費やされる努力と、行動の持続

したがって、動機づけは、なぜ人が何かをやろうと決定するのか (why)、どのくらい熱心に取り組むのか (how hard)、そして、どのくらいの期間をその活動に意欲的に取り組むことができるのか (how

long)、を明らかにする。

これまでのすべての動機づけ理論は、これら3つの問いに答えるために構成されてきたが、率直に言って、これらの問いに十分に答えることに成功した理論は1つもない。しかしこれは驚くべきことではない。人間の行動は非常に複雑であり、基本的な身体的欲求 (basic physical needs : 空腹など) から、幸福への欲求 (well-being needs : 経済的安心など)、そしており高いレベルの価値や信念 (value and belief : 自由への欲求や神への信仰など) まで、広範囲にわたる数多くの要因の影響を受けているのである (ドルニューイ 5)。

ドルニューイは教室と言う観点から L2 の動機づけについて3つのレベルで概念的に説明している。

- ・「言語レベル」は、L2 の特徴に関する多様な要素、例えば文化や社会、またそれに関連する知的・実用的価値と利益などを網羅する。つまり、このレベルは統合性 (integrativeness) と道具性 (instrumentality) に関係のある伝統的に確立された L2 動機づけの要素を表している。
- ・「学習者レベル」は、学習過程に影響を与える個々の学習者の特性を含む。最も顕著なのは「自信 (self-confidence)」であり、これはクレメントのこのトピックに関する研究の影響を反映している。
- ・「学習場面レベル」 (learning situation level) は、教室場面での L2 学習の多様な側面に根ざしている場面特有動機 (situation specific motive) に関連する。具体的には、授業特有の動機づけの構成要素 (虚教育課程や指導教材、指導法、そして学習課題に関連する)、教師特有の動機づけの構成要素 (教師の人柄、行動様式、教育方法/実践が動機づけに及ぼす影響に関わる)、そして集団特有の動機づけの構成要素 (学習者集団の特性に関連する) からなら (ドルニューイ 19-20)

心理学の専門書などによれば「動機」と「動機付け」とは異なるものとして取り上げられている。しかしここでは同義として取り扱いたい。

…動機は行動が発発するための条件となる人間の内部要因の総体と考え、行動の発発を促進する操作のことを動機づけと呼ぶこともある。また動機の中には動因、要求、衝動、意欲などが含まれる(細田 290)。

こうした動機を説明するのにすでに触れたマズローの欲求の5階層構造がよく利用されることがある。その階層の上位は自己実現である。

鹿毛雅治「動機づけ研究」へのいざない(2004)では動機づけを説明する3つの要素について次のように述べている。

動機づけ理論はおおまかに言って、「認知」(cognition)、「情動」(emotion)、「欲求」(need)という心理的な要素をそれぞれ重視する3つの理論群に大別することができるだろう。

ここでいう「認知」とは「当人の主観的な解釈」を指し、その認知のあり方が動機づけを規定する考える一連の理論がある。これを「認知論的アプローチ」と呼ぼう。そこでは、行動とそれをめぐる状況の意味づけを価値づけによってやる気の量を質が異なってくると考えられている(鹿毛 a 3)。

また、動機づけは「情動」にも影響される。われわれはさまざまな場面で多様な情動(感情)を体験しながら生活しながら生活しており、このような情動体験もわれわれの行動を大きく規定する(鹿毛 a 3)。

さらに、われわれの行為は「欲求」に支配されている。欲求とは「人を行動に駆り立てて、その行動を方向づけるような比較的安定した心理的エネルギー」のことを指す(鹿毛 a 4)。

古賀功「学習者の個人内要因」(2019)では動機づけを次のように説明している。

…動機づけとはどのように定義されるのだろうか。Gardner の“Integrative motivation and second language acquisition” (2001)という論文によると、動機づけは、努力(effort)、願望(desire)、興味(enjoyment)の3つの要素が必要であり、その1つでも欠けてしまうと、動機づけを完全には説明することができないとされている。事実、ゲームなどのある種の活動を一時的に非常に楽しんでやっている学習者が、他の活動にはあまり熱心に取り組まず、何かを達成しようという願望も低いケースは多々目にする。もちろんこの学習者は動機づけられているとは言えない。「楽しいだけでは決して学習はおきない」ことは周知の事実である(古賀 48)。

古賀功はさらに「Gardner の社会教育モデル (socio-educational model)」を取り上げ、次のように述べている。

Gardner は学習の動機づけを「統合的動機づけ (integrative motivation)」と「道具的動機づけ (instrumental motivation)」に区別して説明している。「統合的動機づけ」とは、学習者が身に付けたいと思っている言語が使用されている社会の一員としてその文化に溶け込んでいく動機を指し、一方「道具的動機づけ」とは、例えばよい成績をとる、よりよい仕事に就く、などといったように現実的な理由・目標のために言語を学習する動機を指す。Gardner らの研究によると、統合的に動機づけられた学習者よりも、言語習得に成功する可能性が高いとされている。学習者の動機と学習達成度、特に教室内で実施されるテストや課題との間には中程度の強さを示す関係性があることがわかっている。興味深いのは、道具的動機づけと達成度の間の関係は、

統合的動機づけと達成度の関係よりも弱かったという点と、動機は一般的な語彙や文法知識といった教室外の要因とはあまり関係がなかった点である（古賀 47-48）。

Gardner については多くの研究者が注目している。西川恵「日本人英語学習者の英語学習における動機付けについて—動機付けモデルの変遷と教育現場への応用」（2009）で Gardner の動機付けモデルとして次のように述べている。

外国語学習の動機付けは1960年ごろからカナダを中心に始まった。そのきっかけは言語学習適性などの知的要因に加えて情意要因に加えて情意要因の影響を証明することであった。適性だけで第二言語習得が決定してしまうのであれば教育が介入する余地はほとんどないが、情意要因の証明ができれば教育現場への示唆が得られるという点に意義があった。動機付けの代表的な研究者は Gardner が挙げられ、応用言語学では「統合的動機」と「道具的動機」という枠組み 1990 年ごろまで中心であった。しかし、Gardner による研究は情意面の個人差が言語習熟度の個人差がなどの程度説明ができるのかということの解明に重きを置いており、実際に学習者をどのように動機付けるのかという教育現場のニーズに応えるものではなかった（西川 71）。

小池生夫『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』（2013）での次のように述べている。

ガードナーの社会教育モデルは、1990年代になって多くの批判的になったが、それは決してこの理論が科学的手続きに欠けるいい加減な仮説だったからというわけではない。このモデル自体は長年の実証的データを積み重ね、様々な修正を経て進化してきたものであり、さ

らに発展していくものである。ガードナー自身もこのモデルを提唱した時点で、このモデルがすべての真実でもなければ最終形であるとも思っていないと述べている(Gardner, 1985)。むしろ、彼の真意を慮れば、動機づけ研究の未来の発展のために一石を投じたと考えるべきであろう。

それでは、ガードナーの社会教育モデルをもう少し詳しく見てみよう。彼の 1985 年の論文によると、動機づけは、以下の 3 つの構成要素から成り立っている。

- ・動機の強さ (motivational intensity)
- ・その言語の学びたいという欲求 (desire to learn the language)
- ・その言語を学ぶことに対する態度 (attitudes towards learning the language)

これらによって形成された動機づけが学習行動を引き起こし、さらにその学習行動についてどのくらい労力 (effort) をかけるのか、学習をどの程度楽しいと感じる (affect) のかなどに影響を及ぼすと考えている (小池 96-97)。

同様に綾部保志「動機付け (モチベーション)」(2021) でも次のように述べている。

ガードナー (Gardner, R.C.) とランバート (Lambert, W.E.) によると、社会の中で言語間に優劣関係がある場合、社会的に優位な言語集団に対して、下位集団は社会上昇的に同化的欲求を示し、上位集団の言語を意識的に学習することが報告されています。

目標言語の集団に参加したい、社会の一員になりたいという同化的欲求を「統合的志向」(integrative orientation) と呼び、上位言語を習得することで得られる経済的／実利的な利益 (就職や収入・社会的地位の確保など) を目的とすることを「道具的志向」(instrumental

orientation) と呼びます。「統合的志向」の方が「道具的志向」よりも学習意欲／習得を高めるとされていますが、両者は厳密に区別できるわけではありません（綾部 b 28）。

羽鳥博愛は学習意欲と動機付けについて次のように述べている。

心理学の学習法則の1つに、「レディネス (readiness) の法則」というのがあって、レディネスができたとき初めて学習が成立するとういことになっている。したがって、動機づけをされていなくては学習成立しない。そういう意味で動機づけは大切なのである（羽鳥 431）。

宮本友弘によれば動機付け「欲求（好奇心、コンピテンスなど）、情動（快・不快、興味など）、認知（期待、価値、目標など）の3つとされる」（宮本 a 38）と述べている。また、古賀功は Gardner を紹介して、動機付けは「努力 (effort)、願望 (desire)、興味 (enjoyment)」の3つの要素が必要であるとしている（古賀 48）。米山朝二は動機付けについて次のように述べている。

人を特定の行動に駆り立てる原動力を意味し、行動の基礎となる内的衝動、願望などを言う。英語学習も様々な動機によって持続され、その動機は個人によって様々に異なる。動機づけを道具的 (instrumental) と統合的 (integrative) に二分する研究はよく知られている (Gardner & Lambert, 1972)。最近では、この二分法は動機づけよりや志向、態度を示す概念であるとして、オリエンテーション (orientation) と呼んでいる (米山 187)。

筆者はこうした動機付けがどのように行われるかと言えば、動機付けには外発的 (外的) 動機付け (extrinsic motivation) と内発的 (内的) 動

機付け (intrinsic motivation) のおもに2つがあると考える。しかし、内発的動機付けは後発的に唱えられた。日本で内発的動機付けが注目を浴び始めたのはいつ頃からであろうか。

多くの教育者、研究者が「内発的動機づけ」という言葉に初めて接したのは1973年に中公新書として発行された波多野誼余夫・稲垣佳代子著の『知的的好奇心』という本を通してではなかろうか。筆者が大学院時代のことだが、ずいぶん興奮して読んだ記憶がある。この本は、たちまちベストセラーになり、毎日出版文化賞特別賞も受賞した。実は今でも版を重ねて読み継がれており、典型的なロングセラーともいえる。そしてこの本のカバーの裏には次のように書かれている。「伝統的な心理学の理論は、人間を『ムチとニンジン』がなければ学習も労働もしない怠けもの、とみなしてきた。それは果たして正しいか。本書は、興味深い実験の数々を紹介しつつ、人間は生まれつき、進んで情動的交渉を求める旺盛な知的的好奇心を持ち、それこそが人間らしく生きる原動力であることを実証し、怠けものの説に基づく従来の学習観・労働観を鋭く批判する。特に楽しい学習の設計・幼児の知的教育の可能性を具体的に追究する。」

それまで、教員の免許取得に必修の科目である教育心理学の「動機づけ」や「学習意欲」の章や節にも「内発的動機づけ」という概念は全く記されておらず、賞罰をどのように与えるかの話が主であったが、この頃を境に動機づけの中心的概念として登場し、やがて主役の地位を獲得する(速水 b 2-3)。

『知的的好奇心』(1973)の中で波多野は「知的的好奇心と向上心」の中で次のように指摘している。

自然的環境との相互交渉において、好奇心や向上心のようなプラス

(正) 動機づけをみとめる以上、社会的環境についても、プラスのそれを考えるほうが一貫性もたれるし、事実また最近では、心理学者の間で人間の向社会的行動についての関心が高まってきた。

もちろん、人間と人間の関係は、きわめて複雑である。向社会的傾向とともに利己的傾向も本来的なものだ、というべきだろう。その意味では、伝統的理論は、決して一から十までまちがっていたわけではない。しかし、それは人間の利己的な側面だけを強調した、という意味で正しくはなかった。そして、結果として、人間に対する不信感を強化する働きをしてきたのである。

個体の生存のため、ということですべてを律し、それに結びつかないかぎりは何もせず、必要なときだけイヤイヤ活動する、というのは、信頼感など持ちようがない。そこでの可能性は、結局的なところ、ムチとエンジンをどううまく使うかにかかってきてしまう。労働させるにも、勉強させるにも、悪はムチとエンジンだということになってしまうのである。

これに対し、好奇心・向上心、向社会的動機づけを強調することは、人間への信頼だといいかえてもよい。人間は、条件さえ与えられれば、活動的で好奇心が強く、よく努力し、他人のことを思いやるはずだ。いまもしそうではないとしたら、それはこの条件が与えられていないからにはほかならない—これが、「内発的動機づけ」の考え方であり、それを強調する立場なのである。その意味で、この立場は、ハト派の心理学とでもいうことができよう (波多野 b 69-70)。

JACET 教育問題研究会編『英語科教育の基礎と実践 [改訂版] ー新しい時代の教員をめざして』(2001) では「動機」について次のように解説している。

学習意欲をおこさせることである。動機により、学習のスタイルが

変化する。2種類の動機が考えられる。①道具的・外発的動機 (instrumental/extrinsic motivation) は、試験に合格するためとか課外勤務に必要であるとかからの道具的目標を達成しようとする、外的・人為的な動機である。②総合的・内的動機 (integrative/intrinsic motivation) は、異文化理解を深めたいとか外国の人々とコミュニケーションをしたいというような学習そのものに喜びを感じずるような内的な動機である (JACET 269)。

一般論としてデカタンザロによれば、動機付けの主要な要因は「お金」であるとしている。

昨今の動機づけ行動に関する文献で必ず取り上げられるのは、人間の行動を動機づけあるある主要な要因、つまりお金である！お金は汎用性のある条件性強化子と言われている。なぜならば、お金はほとんどすべての物やサービスと交換することができるからだ (デカタンザロ 363)。

デカタンザロは学びの動機づけについては次のように述べている。

教育者は、学校教育では子どもの内発的動機づけを最大限高めることが重要であると論じることが多い (Stipek, 1993)。多くの学習課題は内発的報酬を与えてくれる可能性を持つが、学習を開始させるためには外発的動機が必要になることがある。例えば、コンピュータを使ったことの無い人は、なかなか自分からコンピュータを使おうとせはせず、教師や雇用者による外発的動機が必要になるかもしれない。しかしながら、その後、彼らがある程度コンピュータを使えるようになると、コンピュータへの内発的な魅力が高まるかもしれない。

自発的生起頻度の低い行動を動機づけるために、生起頻度の高い行

動を使うことができる。これはプレマックの原理とよばれている。内発的に動機づけられた反応を遂行する機会が、内発的にあまり動機づけられない反応の後に続く場合は、いつもこの原理があてはまる。生起頻度の高い反応を、それほど生起頻度が低い反応に随伴させることで、動物が動機付けられることを示した研究が発表されている (Premack, 1959 参照) (デカタンザロ 365)。

プレマックの原理は動因低減説を否定するものだ。例えば、ゲームが好きで勉強が嫌いの生徒に、「勉強をすればゲームが出来る」という条件をつけることで、勉強頻度が増加するというものだ。

なお、先行研究により、他の表現がなされている場合もある。先行研究においてどのように捉えているのかを以下、時系列で紹介していきたい。(カッコ内で発表年、頁を表記した。)

外発的 (外的) 動機付け	内発的 (内的) 動機付け
	<p>内発的に動機づけられた活動とは、当の活動以外には明白な報酬がまったくないような活動のことである。人びとは、その活動が外的報酬に導いてくれるという理由からではなく、そのことだけが目的でその行動に従事しているように思われる。こうした活動は、目的のための手段というより、それじたいが目的なのである (デシ 1980:23)</p> <p>内発的動機づけは、生得的なものである。人間には誰しも、生</p>

	<p>まれたときから、有能で自己決定的であることを味わいという、根本的かつ未分化な欲求がそなわっている。人間は、自分の環境との絶えざる相互作用状態に置かれている能動的な有機体にほかならないのであるが、かかる根本的な内発的欲求こそが、こうした相互作用に対する動機づけの大半を与えているのである（デシ 1980:71）。</p>
<p>動機づけには、本質的な動機づけと、間接的あるいは二次的動機づけと言われるものがある。後者は競争とか賞罰、入試のようなもので、一時的に外部から与えられる動機づけである。こういうものによって動機づけされた場合にはその刺激がなくなると、あるいは、その目標が達成されると、動機づけは解消してしまう。したがって、本当の意味で動機づけするには本質的な動機づけをしなくてはならないと言われている。本質的な動機づけになるものには興味、自然の欲求などがある（羽鳥博愛 1991:431）。</p>	<p>動機づけになる最大のものは興味である。興味といっても私たちに関係のあるのは、英語学習に関係のある興味である。</p> <p>英語学習に対する興味を起こすのものは、筆者の考えでは、「音声」、「身近な教材」、「わかる」、「使える」という4つである（羽鳥博愛 1991:431）。</p> <p>身近な教材も英語学習に対する興味をかき立てる。身近ということには地理的な身近さと、時間的な身近さとがあるが、いずれにせよそういうものには親しみを感じそれが興味を引き起こすのである</p> <p>たとえば、外国のことについて</p>

て書かれたものよりは自分たちの住んでいる町について書かれたもののほうがおもしろいと思う。また、何年も前の事よりはつい昨日のことについて書かれたことのほうをおもしろいと思う。これがふつうである。

したがって、英語の授業では教材を生徒が身近に感ずるような扱いをする必要がある。重要表現の例文は辞書や参考書に書かれているそのままのよりは、生徒にとって身近なことについて例を示すのがよい（羽鳥博愛 1991:431）。

人間は元来集団を作りたいものなのである。集団の中で暮らしていると、お互いに意思を交換したくなる。これが言葉の発生したもとである。したがって、人間は何人か集まっているときには話したくなるものなのである。英語教育にあたっては何にもましてこういう雰囲気作りが必要である（羽鳥博愛 1991:432）。

他人に認められたい欲求。集団の中で生活するとそのときに

	<p>起こってくる欲求に、他人に認められたい欲求というのがある（羽鳥博愛 1991:432）。</p> <p>グループ学習などでリーダーという役割を与えることも有効である。社会心理学では、何かの役割を与えられて責任を自覚することをステイタス (status) 意識と言う。ステイタス意識を持たせることは、そうでなかったらとてもできないことをさせられるというので大切だということになっている（羽鳥博愛 1991:432）。</p>
<p>教育の中では、学習者の内発的動機づけを高めるということが、しばしば強調される。学習が他の報酬を得るための手段としてではなく、それ自体おもしろいもの、楽しいものとして感じられるようになることがめざされる。これは、いったいなぜなのだろうか。</p> <p>1つには、外発的動機づけによる学習は、賞罰が与えられない状況になると学習しなくなる可能性があるためである。小遣いをもうらうために勉強してい</p>	<p>新奇な刺激を求める傾向は知的好奇心と呼ばれる。知的好奇心は、生体の生存に直接関わる生理的な欲求とは異なる欲求である。また、賞罰によって学習された行動ではなく、生来的に、それ自体を目的として生じた欲求である。このように、何か他の報酬を得るための手段としてではなく、それ自体を満たすことを目的とされた欲求を内発的動機づけ (extrinsic motivation) と呼んでいる。一方、何らかの他の欲求を満たすための手段として</p>

る子どもは、小遣いをくれる人がいなくなれば勉強に興味を示さなくなる。大学に受かることだけを目標としてきた生徒は、大学に入ってしまうば学習をしようとはしない。それに対して、対象への興味や、自己の充実を目的としている学習者ならば、そうした外的要因とは独立に学習を持続できるであろう。

もう1つには、外的賞罰に注意が向けられて、学習そのものに関心がなくなると、高い関与が期待できず、結果的に低い遂行成績となってしまうことである。私たちは、それ自体が好きでやっている趣味やスポーツなどでは、知らず知らずのうちに詳しい知識や高い技能を身につけていたりする。これは苦にならずに集中でき、上達のための創意工夫を積極的に行なうためと考えられる。

特に、学校で行われている教育は、科学者の探究活動や芸術家の創作活動がモデルになっていることに注意するべきであろう。彼らの動機は、何かの報酬を

ある行動をとることに動機づけられることを外発的動機づけ (extrinsic motivation) と呼ばれる。

内発動機づけとしては、知的好奇心のほかにもどのようなものがあるだろうか、特に学習、教育に関わるものとしては、理解欲求と向上心をあげたい。理解欲求とは、知識の関連や、ものごとの原因・理由を知りたい、わかりたいという欲求のことである。これを知的好奇心に含めて考えることもあるが、知的好奇心を文字どおり、「新奇なことを求める欲求」とするならば、区別するほうがよいだろう (市川伸一 8)。

<p>求めてとか、何かの役に立つからというよりは、活動それ自体に興味・関心が向けられ、高い遂行に至っている（市川伸一 8・10）。</p>	
<p>外発的動機付けの手段としては、①報酬や罰を与える、②競争意識をかき立てる、③具体的な目標を与える、④フィードバックを与えるなどがあるが、不安が強すぎると逆効果となる（卯城祐司 2001:42）。</p>	<p>内発的動機付けを高めるためには、①学習者の興味や関心を喚起したり、②「驚き」や「発見」などにより知的好奇心を刺激したり、③例題などを通して部分的に成就感を味あわせ、成功への期待感を抱かせることなどが必要である（卯城祐司 2001:42）。</p>
<p>外発的動機づけとは、原則的に、その活動と内容的に無関係な目標のため手段としてその活動に取り組む場合を指す。その行為の目標としては一般に「賞罰」が想定されており、賞の獲得あるいは罰の回避が目指されることになる。したがって、外発的動機づけによる学習とは、学習内容と直接には無関係な目標、例えば、「ごほうびを得ること」や「罰を避けること」のために、学習が起こったり、維持されたり、方向づけたりする一連の過</p>	<p>内発的動機づけとは「自己目的的な行動の生起、維持、発展過程」だといえよう。学習意欲の観点からは「自己目的的な学習の動機づけ」という意味になる。例えば、「もっと知りたいから調べてみる」、「もっと上達したいから練習する」というように学習そのものが目的となっている動機づけを指している（鹿毛雅治 b 195）。</p>

<p>程を意味している（鹿毛雅治 b 2002:186・187）。</p>	
<p>後者は外部からの報酬を得るため、逆に罰を避けるために行なう学習の基盤になる動機づけである（米山朝二 2003:187-188）。</p>	<p>学習を成功に導く最も重要な要因が動機づけであることは多くの人が認めている。英語学習のきっかけになる動機づけは、内発動機づけ（intrinsic motivation）と外発的動機づけ（extrinsic motivation）に二分される。前者は学習そのものに意義・楽しさを見つけて行う学習（米山朝二 2003:187）</p> <p>学習を長期的に持続させるには内発的動機づけが有効である。罰則を与えて学習を強要することは内発的動機づけに害を与える。しかし、ほめることで外発的動機づけが内発動機づけに転化する場合もある（米山朝二 2003:188）。</p>
<p>学習の動機づけには、外発的なものと内発的なものがある。このうち、学習行動自体に興味、意欲をもって取り組ませる働きかけが、内発的動機づけであるのに対し、外発的動機づけとは、何らかの外的目的または報酬を与えて、学習行動を誘発したり、</p>	<p>学習行動そのものに内在する動機づけを意味する。すなわちそれがひきおこす活動以外の賞に依存しない動機づけである。学習の動機づけは、外発的なものと内発的のものに分けることができる。外発的なものが、何らかの外的報酬や外的目的（餌、賞</p>

<p>持続させたりする過程、または機能である。学習に対して外発的に動機づける方法は伝統的な教育場で盛んに利用されてきた。学習者が他人との競争に勝ちたい、優勝したい、とか、賞をとりたい、ほめられたい、叱られたくないなど、の要求を満たすために学習行動を起こすのは、外発的である。それは、賞罰、権利や地位の獲得、承認、非難や叱責の回避などの外的目的や報酬による動機づけである。外発的動機づけが多用される背景には、人間は怠け者で学習を能動的、自発的には行わない動物であるとする根強い考え方がある（柴田・宮坂・森岡編 2004: 159）。</p>	<p>罰、地位や名誉、承認、非難の回避など)の獲得に向けて、学習に駆り立てるのであるのに対して、内発的な場合は、学習行動自体に能動的に動機づけられるのである。内発的動機づけは、問題を解くことが面白い、なぜだが知りたいというような知的好奇心による認知的動機づけや、社会的動機づけのうち、達成への動機づけが含まれる。内的動機づけは、学習行動を持続発展させ、主体的に学ぶ意欲を育て、人間としての自己実現化の喜びに導くものである（柴田・宮坂・森岡編 2004 : 159）。</p>
<p>…お金やご褒美をもらうためにある活動をする、叱られないためにある活動に取り組む、と言う状態を、「外発的に動機づけられている」状態という(瀧沢絵里 b 2012:67)。</p>	<p>人は、誰かに強制されたものでもなく、また報酬をもらうためでもないのに、自らすすんで何らかの活動に取り組むことがすすんで何れかの活動に取り組むことがしばしばある。たとえば、子どもは放っておいても自然と絵を描き始めて夢中になることがあるし、大人も読書に没頭し</p>

	<p>たりすぐに使う必要のない新しい外国語の勉強に熱中したりすることがある。このように、その活動そのもの以外に特に報酬はないのに、ある活動に取り組んでいる状態を、「内発的に動機づけられている」状態という(瀧沢絵里 b 2012:68)。</p>
<p>外発的動機づけは、個人の外側の要因（報酬・評価など）による動機づけで、学習は別の目的を達成するための手段であり、他律的に学習者に取り組む場合である（宮本友弘 2013:38）。</p>	<p>…内発的動機づけは、個人の内側の要因（興味・関心など）による動機づけで、学習自体が目的となり、自律的に学習に取り組む場合である（宮本友弘 2013:38）。</p>
<p>内発的動機づけとは異なり、外的な誘因となる報酬を目的として動機づけを高めていくやり方もある。これを外発的動機づけ（extrinsic motivation）と呼ぶ。報酬には様々なものがある。動物であれば、水族館でイルカが要求されたとおりに芸ができると餌を与えられるシーンを思い浮かべることだろう。これが人間となると、金銭や物品のような物質的な報酬もあれば、社会的名声を得ることによる自尊心の高揚など精神的な報酬もあ</p>	<p>内発的動機づけは内的に生じる欲求であるが、外的な誘因を認識することでも内発的動機づけは高まる。この場合、学習者が自分にとって魅力となる誘因を自ら探し出す作業を行っており、そこに外発的誘因があるからといって、そのまま内発的動機に転化するわけではない。内発的動機づけが高まるには、その外的誘因を認めて自ら行動を起こすことを決断する必要がある。このことは後で述べるが、自己決定（self-determination）と</p>

<p>る。外発的動機づけの典型的な例としては、「テストでいい点を取ったらおおちゃを買ってもらえる」というようなものが連想される。そのため、非常に功利的な動機のように捉えられ、教育上あまり望ましくないものと見られがちである。しかし、外発的動機づけは他者との関係性の中で芽生えると考えらるなら、むしろ積極的な社会への働きかけの表れと見るべきだろう（小池生夫 2013 : 78）。</p>	<p>いう概念で表されている（小池生夫 2013 : 78）。</p>
<p>良い成績を取るとほめられたりごほうびをもらえたりするから学習しようとする（岡田 2015 : 38）。</p>	<p>自分の心の中から湧いてくる、学習したい気持ちや理解したい気持ち、あるいは何かを達成したときに成就感から来るもので、外から強制されて感じるものではない（岡田 2015:38）。</p>
<p>…外発的動機付けとは、ある行動の結果得られるによって動機づけられている状態を指す。英語を学習する理由が、よりよい成績や単位の取得、学習しないことによる罪悪感の払拭、将来のキャリアの為に必要、などの場合は外発的に動機づけられていると考えられる。（今野勝幸</p>	<p>内発的動機づけとは、ある学習活動や行動そのものに対する興味や好奇心、そこから得られる刺激などによって動機付けられている状態を指す。英語学習を行う最もたる理由が英語学習そのものに付随する興味である場合、内発的に動機づけられていると考えられる（今野勝幸</p>

<p>2019:67)</p>	<p>2019:67)。 理論的には、内発的動機づけを促進するには、人間の 3 つの心理的欲求である。「自律感への欲求 (自らが選択・決定したい)」、「有能感への欲求 (自らが有能であると実感したい)」、「関係性への欲求 (周囲と良好な関係でいたい)」を満たすことが重要であると考えられている (今野勝幸 2019:67)。</p>
<p>外発的動機付けも細分化されていて、自己決定度が高い自己調整から「統合的調整 (価値観やゴールが内在化)」—「同一化調整 (活動に対する意識的な価値付け)」—「取り入れ的調整 (承認や他者に注目)」—「外的調整 (報酬が目的)」と連続体で示され、外的調整は最も自己決定度が低い調整であるため、様々な調整段階があるといわれています (西田理恵子 2022:22)。</p>	<p>動機づけの研究史においては、さらに、内発的動機づけを細分化し、内発動機づけを「知識」・「刺激」・「達成」とした Vallerand ら (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Vallerand, 1997, 2000; Vallerand et al., 1992; 1993)の研究があります。Vallerand によると、内発的動機づけの「知識」とは、新しい単語の意味を知ったり、新たな知識を得ることが楽しいこと、「刺激」とは、英語を話したり聞いたりしているとわくわくすること、「達成」とは、新しい構文や文法が理解できたり長文読解ができるようになった</p>

	り、これまでできなかったことができるようになったという達成を指します（八島智子 2004: 56）（西田理恵子 2022:21-22）。
--	--

谷川弘仁は内発的動機づけの研究について次のように述べている。

これまでに内発的動機づけに関する研究が明らかにしてきたように、人は本来的に知的に探究する存在であり、有能感の向上を求める存在であることは確かだろう（谷川 2）。

卯城祐司は外発的動機付けよりも内発的動機付けが重視されると主張している。

教室においては、学習者が自ら、英語を理解したい、学習したいという内発的動機付けがより重視されている。これは、外発的動機付けは、「勉強しなくとも罰当番を与えられない」などの環境が変わると学習に意欲を示さなくなる可能性があり、また、報酬や罰にばかり関心が向かい、学習そのものへの関心が薄れる可能性があるからである。ただし、外発的動機付けをすべて排除することは現実的ではなく、また、まずはどんな動機付けによるものであれ、英語を学ぶ機会を作り、その一歩が、さらなる学習への動機付けになるとも考えられる（卯城 42）。

外発的動機づけと内発的動機づけは個人個人により差があるため、画一的に対応できないことになる。

自分が取り組む内容に魅力を感じているならば、なおさら物事に打ち

込むだろう。例えば、学校の勉強にはまったく興味を示さない子どもでも、コンピュータに関しては徹夜して取り組んでも平気であることはめずらしくない。すなわち、自分にとって必要性が認められたり、趣味としての要素があるならば、人は自発的に物語に取り組むのである。逆にいえば、他から強制されたり、自分にとっての必然性が明らかでない場合、人はやる気を失うことになる（谷川 2）。

動機付けを考える場合に、外発的動機付けと内発的動機付けと二元論的に考えてよいのだろうかと言う疑問もある。なぜなら、どこまでが外発的動機付けとなるのか、どこから内発的動機付けとなるか明確に区分けすることができないのではないかということだ。これが同じような事例があっても、個人個人によって差が生じるのはむしろ自然なことであり、曖昧な部分が出てくるのではないだろうか。学習者自身も最初は外発的動機付けで始めたものが、いつの間にか内発的動機付けへと移行することがある。このような場合に敢えてその境目を明確にする必要があるのかどうか。教師は児童・生徒がどうしたら学習に取り組んでくれるかを考えている。

教材や課題を生徒の前に置いても、生徒が喜んで取り組むとは限らない。まず、生徒に好奇心を喚起させるような工夫が必要であることは、日々教育実践に取り組んでいる教師にとっては当然のことだろうし、それこそが教師の苦勞している点だろう（谷川 2）。

金築優も内発的動機づけと外発的動機づけについて次のように述べている。

動機づけの分類方法の一つに、内発的動機づけと外発的動機づけがある。内発的動機づけは、活動自体から生じる満足を求める動機づけ

であり、外発的動機づけは、活動することによって外から与えられる刺激を求める動機づけである。学習意欲に関してこの分類を当てはめると、内発的動機づけとは、たとえば、数学で計算すること自体が楽しくて、勉強をするといったことである。一方、外発的動機づけとは、数学のテストで 100 点を取れば親から褒美をもらえるので、勉強を頑張るといったことである。

児童生徒の学習意欲を高めていくうえで、内発的動機づけを高めることが大切である。なぜならば、内発的動機づけによって、自らが進んで学習に取り組むことにつながるからである。内発的動機づけを高めるには、学習内容が、児童生徒の知的好奇心を刺激するものであったり、挑戦しがいがあることで達成度が感じられるようなものが望ましい。一方で、外発的動機づけについても、児童生徒が特に学習意欲が低く、学習内容に興味を持ちにくい場合は、まずは学習することによって褒美をもらえるようにするといった工夫は役立つ。ただし、外発的動機づけを高めることばかりに頼るのではなく、内発的動機づけに移行していくような児童生徒への対応（たとえば、褒美によって学習時間が増えてきたら、少しずつ褒美を減らしながら見守っていくようにすること）が大事である。なぜならば、外発的動機づけが頻繁に用いられると、勉強することの目的が褒美をもらうことになってしまったり、褒美をもらえる基準まで達したら、それ以上は自ら勉強をしなくなるという可能性もあるからである（金築 111）。

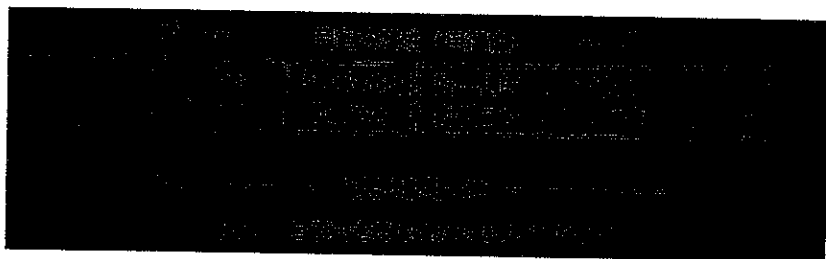
官本友弘も「外発的動機づけと内発的動機づけの連続性」として次のような研究を紹介している。

…近年、デシ (Deci, E.L.) とライアン (Ryan, R.M.) の提起したの自己決定論によって、両者は自己決定性 (自律性) の次元に連続的に位置付けられると考えられるようになった。外発的動機づけは、自律

性の程度から、①外的調整（例、叱られるから勉強する）、②取り入れ的調整（例、恥をかきたくないから勉強する）、③同一化的調整（例、重要なことから勉強する）、④統合的調整（例、やりたいことだから勉強する）の4段階に分類され、これらの段階を経て内発的動機づけ（例、面白いから勉強する）に移行するとされる。こうした連続性は実証されつつもある（宮本 a 38）。

速水敏彦の解説も見ておきたい。

内発的動機づけと外発的動機づけは長い間、対置する概念として位置づけられてきたが、デシとライアン（Deci & Ryan, 1985）は別の見方を提案した。すなわち、従来、外発的動機づけと考えられてきたも



のの中には、自己決定性（他律—自律）の程度によっていくつかの種類

の動機づけに分けられるとして図 2-4 のような枠組みを示している。これは自己決定論と呼ばれるものである。そして自己決定性とは自分でしようと決める程度のことである。すなわち、従来の外発的動機づけの中にも、外から強制されてやるというような外的動機づけのレベル、さらには恥をかきたくないから、あるいは不安だからやるといった取り入れ的動機づけのレベル、さらには自分にとって楽しく派内が重要なことだからやるといった同一化的動機づけのレベル、さらには何ら無理することなく自然と自分にとって大切なことだからやるといった統合的動機づけのレベルがあるという。つまり、外的動機づけ

はまったく自己決定していない場合、取り入れ的動機づけは少しずつ決定している場合、同一化的動機づけ、統合的動機づけになるとかなり明確に自己決定している段階といえる。さらに図の左端は無力状態とあるが、これはたとえ他者から強制されてもやろうとしない動機づけのまったくない状態であり、右端の内発的動機づけは従来どおり、やること自体が目標、面白いからやるとか楽しいからやるといった動機づけである（速水 a 69-70）。

最後にこの自己決定理論についてまとめられている解説を紹介しておきたい。

自己決定理論の大きな柱は、人間には有能さへの欲求（環境と有効にかかわっていける能力をもった存在でありたい）、自律性への欲求（自分の行動を自己決定できる主体でありたい）、関係性への欲求（他者や社会と絆やつながりをもっていたい）という3つの重要な心理的欲求が備わっているという主張である。そのうち、自律性（すなわち自己決定）への欲求が特に重要だと考えられているが、最終的には3つの欲求がすべて満たされることで、人はさまざまな活動に積極的に動機づけられ、統合された人格として成熟していくという。また、この考え方にも示されているように、自己決定理論はさまざまな要素の「統合」（integration）を重んじる理論である（瀧沢 a 72）。

外発的動機付けと内発的動機付けはわかりやすいので、速水が示す取り入れ的動機付け、同一化的動機付けは以下の通りである。

取り入れ的動機づけ

- ・勉強しないと不安だから
- ・今勉強しないと後悔するかもしれないから

- ・先生に良い生徒だとみなしてほしいから
- 同一化的動機づけ
- ・受験科目に関連した重要な教科だから
 - ・これを学ぶことは将来役立つから
 - ・理解したい教科だから (速水 a 71)

外発的動機づけについてはその内容により、自己決定している段階を設けることで、内発的動機づけへのプロセスを説明している。

鹿毛雅治「動機づけ研究」へのいざない(2004)では自己決定理論をさらにわかりやすく次のように説明している。

「欲求論的アプローチ」に基づく近年の研究をリードしているのが Deci と Ryan による「自己決定理論」(Deci & Ryan, 2002)である。元来、内発的動機づけに端を発した理論であるが、現在では動機づけ現象全般にかかわる理論として発展している。そこでは、生理的欲求と心理的欲求 (psychological needs) とを区別した上で、①有能さへの欲求 (need for competence:環境と効果的にかかわりながら学んでいこうとする傾向性)、②関係性への欲求 (need for relatedness:他者やコミュニティとかかわろうとする傾向性)、③自律性への欲求 (need for autonomy:行為を自ら起こそうとする傾向性)の3つをいずれも人が生得的にもなっている心理的欲求として特定している(鹿毛 a 23)。

むしろ「自己決定理論」のオリジナリティは、これらの心理的欲求がすべて成長に向けての生得的な傾向性であり、これらの欲求が同時に満たされるような条件のもとで人は意欲的になりパーソナリティが統合的に発達するのだと主張している点 (Ryan & Deci, 2000) にあり、「欲求論的アプローチ」に基づいて自己の発達について今日的観点からからためて論じるというスタンス (Deci & Ryan, 1991) にユニークさがあるといえるのではないだろうか (鹿毛 a 23)。

古賀功「学習者の個人内要因」(2019)でも次のように説明している。

…動機づけとはどのように定義されるのだろうか。Gardner の “Integrative motivation and second language acquisition” (2001) という論文によると、動機づけは、努力 (effort)、願望 (desire)、興味 (enjoyment) の 3 つの要素が必要であり、その 1 つでも欠けてしまうと、動機づけを完全には説明することができないとされている。事実、ゲームなどのある種の活動を一時的に非常に楽しんでやっている学習者が、他の活動にはまり熱心に取り組まず、何かを達成しようという願望も低いケースは多々目にする、もちろんこの学習者は動機づけられているとは言えない。「楽しいだけでは決して学習はおきない」ことは周知の事実である (古賀 48)。

古賀はさらに Deci and Ryan の自己決定理論 (self-determination theory: SDT) について次のように述べている。

E.L.Deci と R.M.Ryan の著書である *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1985) によって提唱された自己決定理論は、人間がどのように動機付けられるのかを説明している。この理論決定理論は、人間がどのように動機づけられるかを説明している。この理論は 2000 年くらいに言語の社会心理学を専門とする Kim Noles を中心とした研究書によって言語習得論の分野に幅広く浸透していった。上述の Gardner の統合的動機づけと道具的動機づけが二項対立的に議論されていた一方、この自己決定理論では動機づけを、無動機 (amotivation) → 外発的動機づけ (extrinsic motivation) → 内発的動機づけ (intrinsic motivation) という連続体としてみなし、有能感 (competence)、自律性 (autonomy)、関係性 (relatedness)

という3つの欲求が満たされない限りは、人間は内発的には動機づけられないとしている。さらに、自己の行動がどのような外的要因によって引き起こされるかに着目し、外発的動機を外的調整 (external regulation)→統合的調整 (integrated regulation) に細分化した。学習者が価値観などの内発的要因によって動機づけられていると学習者の動機の変化を他理論よりも説明しやすことにある (古賀 48-49)。

岡田圭子「学習者論」(2015)の中で動機を取り上げ、統合的動機 (integrative motivation) と道具的動機 (instrumental motivation) について次のように述べている。

外国語学習における動機付けの研究で、おそらく最も良く知られているのが、Gardner & Lambert (1972)であろう。彼らは、動機を大きく以下の2種類に分けて説明している。

- 統合的動機：その外国語に興味であり、その言語を話す人とかかわりたという感情。
- 道具的動機：その外国語を知っていると良い仕事につけるから、ビジネスチャンスがあるから、など外的要因により学習したいと思う感情。

この2種類の動機のうち、どちらの動機に基づいて学習すれば到達度が決定的に高くなるか、ということはわかっていないが、たとえば、入試のためだけに英語を勉強している場合 (道具的動機) には、入試が終わってしまうと、学習をやめてしまう可能性もある。教師は、入試のために英語を勉強するのだ、という意識の他に、たとえ入試のために勉強していても、学習を続けて行くうちに英語そのものに興味を持って (統合的動機)、さらに学習を進めたいくなるような状況を作り出して行くことが重要である (岡田 39)。

吉野康子「外国語としての英語学習の動機づけ—自己決定理論の視点から—」(2008) 中に一連の動機付けの研究を整理した部分を引用しておきたい。

「自己決定理論」(Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 2002)は、人間の動機づけの根源に焦点をあてた理論である。自己決定理論に基づくと、内発的動機づけ(intrinsic motivation)は、喜びや満足をその行為自体のために行うことに関連し、外発的動機づけ(extrinsic motivation)は、外的な報酬のためや、目標への手段として取り組むことに関連する。人間の動機は、自己決定(内発的)による動機づけと、統制されている(外発的)動機づけとの連続体として捉えることができる。全く自己決定されていない状態は「無動機」(amotivation)と呼ばれ、内発的にも外発的にも動機づけられていない状態を示す。次に、最も自己決定性の低い外発的動機づけは「外的調整」(external regulation)であり、この段階では報酬などの外的圧力によって、行動が調整されている。その次の「取り入れ的調整」(introjected regulation)とは、自己価値を維持するなど自尊心に関連したものである。さらに、行動の内面化と統合が進み、自己決定性がかなり高い状態が「同一視的調整」(identified regulation)である。この段階では、行動を個人的に重要なものとして受容し、その価値を認めた上で行動を調整している。そして、最も自己決定性の程度が高いのが、内発的動機づけである。

この理論では、学習者の動機づけが高まる前提条件として、3つの心理的欲求 (psychological needs)を想定している。それらは、①「自律性の欲求」(the need for autonomy):自身の行動がより自己決定的であり、責任感を持ちたいという欲求、②「有能性の欲求」(the need for competence):行動をやり遂げる自信や自己の能力を示す機会を持った

いという欲求、③「関連性の欲求」(the need for relatedness): 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という欲求、である。自己決定理論では、これらの欲求が満たされた結果、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対しても自ら積極的に取り組むようになるとしている(吉野 65-66)。

英語教育学の綾部保志「動機付け(モチベーション)」(2021)でも次のように述べている。

1980年代以降には、教育的視点からみた学習者の心の動き(期待/価値など)と対象(手段/目標など)の捉え方、すなわち「認知」が教育心理学や認知心理学によって調査されました。試験や就職などの報酬目的を「外発的動機付け」(extrinsic motivation)、学習自体に楽しみを見出す目的を「内発的動機付け」(intrinsic motivation)と呼びます。学習者の主体性(自己決定、自己効力感、自己調整力)の度合いが、学習効果に作用することが実証されています。これ以降、学習者の「自律性」(autonomy)を高めるようとする動きが広がってきました(綾部 b 28-29)。

動機付け研究も外発的と内発的と二元論的なアプローチには限界があることは、人間の心理が複雑であることの裏返しでもある。徳田恵・原和也・金子義隆「内発的動機づけが外発的動機づけに与える影響モデルと外発的動機づけが内発的動機づけに与える影響モデルの比較検証—中学校の英語学習者の動機づけにおいて—」(2021)でも動機付けについては過程として四段階を設定している。最初の段階の「外発的動機づけ」、第二段階の「取り入れ的調整」、第三段階の「同一視的調整」、第四段階の「統合的調整」である。

…第四段階は、自律性の高い「統合的調整」であり、完全に行動目標が内在化されている。この段階は、ある特定の活動が、他の活動に対する自己欲求や自分の中の価値と矛盾していない状態を指す。そして、最も自己決定性が高い段階が「内的調整」である。「内的調整」は、活動の価値を内在化している点では「統合的調整」と同じであるが、それに加えて、活動自体を目的とし、興味を持ち楽しいと感じる動機づけである。このように自己決定理論では、他者から圧力を受けて行動する段階から、自分自身で価値を意義付けたり見出したりして行動する段階までの連続帯として、動機づけを位置づけている（徳田・原・金子 4）。

外的調整及び内的調整があるものの「学習者は一種類の動機づけだけを保持しているわけではない。程度の違いはあれ複数の動機によって行動が生起されると考える方が自然である」（前田 41）と考える方が現実的だと筆者も考える。前田哲宏はその事例として次のように述べている。

英語学習に置き換えるならば、英語学習それ自体が楽しいと思いつつも（内的調整）、一方で教員や保護者からできるだけ叱られたくないので勉強をする（外的調整）という動機を持ち合わせている場合がそれにあたる（前田 41）。

論理的に統合的調整、複数の動機などと捉えるかはここでは分析しないが、少なくとも単純に内的調整（内発的動機付け）、外的調整（外発的動機付け）と二分化して論じても限界があるということだ。

廣森友人『改訂版 英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』（2015）では言語学輯をサポートする原動力、動機づけについて次のように述べている。

…さまざまな動機を分類をし、体系的にまとめようとした研究も数多く行われている。例えば、ガードナーらの研究 (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972) では第二言語学習に対する動機を「統合的動機 (integrative motive ; 第二言語社会やその文化に同化・統合しようとする態度) と「道具的動機」 (instrumental motive ; 就職や経済的成功など、何らかの実利的目的を達成しようとする態度) の2つのタイプから捉えようとした。とくに統合的動機は言語学習独自の概念であり、現在までその概念の解釈や学習成果との関連をめぐって数多くの研究や議論が行われている。

一方、言語学習に特化せず、より一般的な観点から学習動機を分類・整理しようといった流れも見られる。代表的なものとしては、知的好奇心、理解欲求、向上心など“ウチ”からの欲求である「内発的動機」 (intrinsic motive : 第二言語を学ぶこと自体が目的となるような動機) と、報酬、成績、自尊心やプライド、他者からの影響など“ソト”からの圧力によって生まれる「外発的動機」 (extrinsic motive ; 第二言語を学ぶことは手段であり、それ以外に目的があるような動機) といった観点から動機の分類を試みるアプローチ (Deci & Ryan, 1985, 2002) も存在する (廣森 b 103)。

金築優は自己決定理論について次のように述べている。

内発的動機づけに関する研究から発展した理論として、心理学者であるデシ (Deci, Edward 1942-) が中心となって提出した自己決定理論がある。自己決定理論では、人間には「自分の行動を自己決定できる主体でありたい」という自律性への欲求であることを重視している。この自律性が欠如することは、ネガティブな感情や不適応につながるものが、研究によって明らかにされている。たとえば、子どもが、ちょうど宿題にとりかかろうとしたその瞬間に、親から「早く宿題をや

りなさい」と言われたら、子どもは嫌な気持ちになるだろう。これは、今から宿題をするという自己決定がじゃまされたように感じるからであると考えられる。勉強をやらされていると強く感じれば感じるほど、学習意欲は低まるとも言える。この理論の観点からは、児童生徒への欲求を満たすようなかわりが重要であると考えられる（金築 111 - 112）。

西村多久磨「自己決定理論」（2022）では次のように説明している。

「自己決定理論 (Self-determination Theory)」とは、ロチェスター大学 (アメリカ) の Deci, E.L. と Ryan, R.M. によって提唱された人間の行動やパーソナリティの発達に関する動機づけ理論のことである。この理論では、人間の行動やパーソナリティの発達に関して、統制的動機づけから自律的動機づけによって表現される個人差を仮定し、この動機づけの個人差は、自律性、有能感、関係性という3つの基本的心理欲求が満たされているかどうかによって生じると主張する（西村 45）。

自己決定理論は、「認知的評価理論」「有機的統合理論」「因果指向性理論」「基本的心理欲求理論」「目標内容理論」「関係性動機づけ理論」という6つの下位理論から構成されている。研究の発展に伴い、新しい知見が取り入れられてアップデートされてきた。現在も発展途上にある（西村 46）。

以下、この6つの下位項目についてまとめてみると以下のようなだろう。

認知的評価理論 (Cognitive Evaluation Theory)

- ・ 1970 年以降。
- ・ 内発的動機づけは課題自体のおもしろさや興味によって行動が生

起されることを特徴とする（西村 47）。

有機的統合理論（Organismic Integration Theory）

- ・1980年以降。
- ・有機的統合理論の功績の1つは、動機づけの変化を価値などの程度見出しているかといった点から捉えたことである。そのため、動機づけの低い子どもに対して、どのようにすれば動機づけを高めることができるのかといった視点を持つことが可能になった。動機づけの自律性がより高いものに変化していくこと、より正確にいうと、外発的に動機づけられた活動の価値と自己の物への取り入れいく過程（他者や外的要因によって左右されている価値から自分のうちにある本来の価値へと変換する過程）を内在化（internalization）という。有機的統合理論では、認知的評価理論でも注目された自律性と有能感に加え、ここに関係性を導入し、これらの欲求の充足が動機づけの内在化を促すことを仮定している。関係性とは、重要な他者を互いに関与し合い、心理的につながっている感覚である（西村 56）。

因果指向性理論

- ・1990年以降。
- ・動機づけの観点からパーソナリティの個人差に着目した理論のことである（西村 60）。
- ・まず1つ目が自律的指向性（autonomy orientation）である。この志向性は、自分自身を取り巻く環境に対して積極的に関わったり、自分自身の興味を表現しようとしたりする傾向を表している。次に2つ目が被統制的志向性（controlled orientation）である。この志向性は、外的な評価に関心が向けられている傾向を表している。外的な報酬や社会的なプレッシャーを気にしすぎて、自分の興味や価値に重きが置かれていない傾向でもある。そして3つ目が無価値的志向性（impersonal orientation）である。この志向性は、目標達成

に対して無気力であり、結果に対して自分は何も影響を及ぼすことができないと考える傾向である。これら3つの志向性は、様々な場面で経験された動機づけの積み重ねによって相対的に形成されると考えられている。ここでいう「相対的に」という意味は、3つの志向性のどれか1つが個人に当てはまるというわけではなく、個人のパーソナリティは3つの志向性のバランス（高低）によって特徴づけられるという意味である（西村 60-61）。

基本的心理欲求理論（Basic Psychological Theory）

- ・ 2000年以降。
- ・ 自己決定理論の中核となる3つの基本的心理欲求（自律性、有能感、関係性への欲求）とそれらの充足による効果をまとめた理論のことである。そして、人の幸せや人生満足感とは何かを再考した理論でもある。幸福感に関する研究者が「幸せだ」や「生活に満足している」といった主観的な精神的健康（subjective well-being）に注目するのに対し、基本的心理欲求理論は心理的な精神的健康（psychological well-being）に注目する。そして、心理的な精神的健康は、これまで紹介した下位理論で重視された自律性、有能感、関係性への欲求が満たされることで達成されると出張する（西村 63-64）。

目標内容理論（Goal Contents Theory）

- ・ 1990年以降。
- ・ 人間の行動がどのような目標に向かって行われるかによって、精神的健康や心理的成長が変化することを体系化した理論のことである。ここでいう目標とは、人生全般における生き方に関する目標である（西村 66-67）。
- ・ 目標内容理論では、内発的人生目標と外発的人生目標の2つを扱う。内発的人生目標は、人間の本質的な欲求（自己決定理論では自律性、有能感、関係性への欲求）と一致したものであり、自己受容、親和

性、社会貢献、身体的健康の4つを代表とする目標群である。一方で、外発的人生目標は、人間の本質的な欲求と一致しないもしくは間接的にしか満たすことができないものであり、社会的名声、外見的魅力、金銭的成功の3つを代表とする目標群である。そして、目標内容理論では人生において何に重きを置いているかによって行動や精神的健康が変わり、相対的に外発的人生目標よりも内発的人生目標に重きが置かれることが重要とされている（西村 67）。

関係性動機づけ理論 (Relationships Motivation Theory)

- ・2000年以降。
- ・人の精神的健康を考えたとき、これまで紹介してきた理論では十分に説明できないことがわかってきた。それは、他者との親密な関係の中でこそ得られる精神的健康があるからである（西村 70）。
- ・「関係性動機づけ理論は、特定の親密な対人関係（e.g.友人関係や連恋愛関係）の中で起こる基本的心理欲求に対する支援（特に自律性支援）が精神的健康に一定の効果を持ち、その効果が対人関係の質によって変化することを想定している（西村 71）。

自己決定理論については速水敏彦『内発的動機づけと自律的動機づけ：教育心理学の神話を問い直す』（2019）では次のように紹介している。

自己決定理論は1980年代にデシとライアン（Deci & Ryan, 1985）によって提唱されたものである。わが国でも筆者（1988）などが紹介し、その後多くの人たちによって研究が積み重ねられてきたもので近年では最も有力な動機づけ理論の一つである（速水 b 27）。

自己決定理論についてさらに説明している。

…最もよく知られているのが有機的統合理論であり、多くの人には自

己決定理論といえはその理論のことだととられている。有機的統合理論は、それまで動機づけの分野で二律背反的に捉えられていた内発的動機づけと外発的動機づけという固定的観念にひとつの楔を打ち込んだものとして注目されることとなった。すなわち、この理論ではこれまで外発的動機づけと十把一絡げに論じられてきたものの中にも自律性、自己決定性の程度において異なるものが含まれており、全く自己決定的ではない非動機づけは別として極めて統制的、他律的な外発的動機づけから、相当に自律的な外発的動機づけまでであるとした。さらに最も自律性が強い動機づけとして内発的動機づけを位置づけた（速水 b 28）。

金築優は達成目標理論について次のように述べている。

達成目標理論とは、人間は、どのような目標を持つかによって、やる気やその後の行動が変わってくるという理論であり、心理学者であるデュエック（Dweck, Carol 1946⁶）が提唱した。学習に対して、この理論を当てはめてみると、児童生徒が勉強することに対してどのような目標を持つのかによって、学習意欲やその後の学習行動、そして学業成績が変わってくるということである。達成目標理論では、目標を二つのタイプに分類する。一つ目は、達成目標と呼ばれ、学習や理解を通じて能力を高めることを目標とするものである。たとえば、「勉強の内容をもっと分かるようになりたいから勉強する」といった目標である。二つ目は、遂行目標と呼ばれ、他者との比較によって高い能力や評価を得ることを目標とするものである。たとえば、「クラスメイトよりも良い成績を取りたい」といった目標である。心理学の研究では、熟達目標が望ましいやる気に関連があることが分かっている。そして、熟達目標を持っている子どもは、失敗をしてもそれを今後に役立てようとし、粘り強く課題に取り組む傾向にある（金築 112-113）。

上淵寿は達成目標について次のように定義している。

達成目標の定義は、研究者によって多少異なる。

たとえば達成目標を、「有能さに関連する活動の理由あるいは目的」(Elliot & Harackiewicz, 1996) とする立場があるのに対して、Maehrのように達成目標を学業達成領域に限る立場では、これを「学業達成の目的についての生徒の知覚と信念の表象」と定義した (Urduan & Maehr, 1995, p.215)。また、Urduan and Maehr (1995)は、「学業、達成、成功の目的あるいは意味についての生徒の知覚」(p.215) と言う定義も示している。Elliot and Dweck (1988)は、達成目標を「認知・行動・感情に影響するプログラム」と呼んでいる (上淵 a 641)。

(Elliot & Harackiewicz, 1996)とは A.J.Elliot & J.M.Harackiewicz.

“Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis” (*Journal Personality and Social Psychology*. Vol.70, 1996)、(Urduan & Maehr, 1995)とは T.C.Urduan & M.L.Maehr. “Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals” (*Review of Educational Research*. Vol.65, 1995)、Elliot and Dweck (1988)とは E.S.Elliott & C.S.Dweck. “Goals: An approach to motivation and achievement” (*Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.54, 1988)のことだ。

再び金築優に戻るが、自己効力感については次のように述べている。

「どうせ勉強しても、分かりっこない」といったような児童生徒の発言を聞くことがあるかもしれない。このような発言は、心理学の観点からは、自己効力感に関連していると考えられる。自己効力感とは、心理学者であるバンデューラ (Bandura, Albert 1925-) が提唱した概念

で、「自分がその行動をできるかどうかについての感じ方」である。バンデューラは、ある行動を自分ができるかどうかという期待と、その行動がある結果を導くことに対する期待を明確に区別し、前者を自己効力感（効力期待）、後者を結果期待と呼んだのである（金築 114）。

金築優は最後に ARCS モデルについても次のように紹介している。

心理学における動機づけ理論はさまざまであるが、これらの理論を結合して学習意欲を高めるために活用しようとしたのが、教育工学者ケラー (Keller, John 1928-2000) が発案した ARCS モデルである。ARCS モデルは、学習意欲を注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) の 4 側面 (ARCS) でとらえて、教材の開発に役立てようとする (金築 115)。

なお、インターネット上では次のよう説明がある。

ARCS モデル

ARCS モデルは、Keller の提唱した学習意欲モデルで、A：注意 (Attention)、R：関連性 (Relevance)、C：自信 (Confidence)、S：満足感 (Satisfaction) からなる。それぞれについては以下のような内容となる。

注意の側面：おもしろそうだ、何かありそうだという学習者の興味・関心の動きがあれば、注意が獲得できる。新奇性（もの珍しさ）によって知覚的な注意を促したり、不思議さや驚きによって探究心を刺激する。また、注意の持続には、マンネリを避け、授業の要素を変化させる。

- ・ A1 知覚的喚起：学習者の興味をひくため何ができるか
- ・ A2 探究心の喚起：どのようにすれば探求の態度を刺激でき

るか

・A3 変化性：どのようにすれば学習者の注意を維持できるか
関連性の側面：学習課題が何であるかを知り、やりがい（意義）があると思えば、学習活動の関連性が高まる。反対に、「何のためにこんな勉強をするのか」との戸惑いは、関連性の欠如に由来する。学習の将来的価値のみならず、プロセスを楽しむという意義や課題の親しみやすさも関連性の一側面だとされている。

・R1 親しみやすさ：どのようにすれば学習者の経験と教材とを結びつけることができるか

・R2 目的指向性：どのようにすれば学習者の目的と教材を関連づけられるか

・R3 動機との一致：いつどのようにすればが学習派の学習スタイルや興味と教材とを関連づけられるか

自信の側面：達成の可能性が低い、やっても無駄だと思えば、自信を失う。逆に、学び始めに成功の体験を重ねたり、それが自分が工夫したためだと思えば「やればできる」という自信がつく。自信への第1歩は、ゴールを明確にし、それをクリアすること。教師の指示にただ従うだけではなく、試行錯誤を重ね、自分なりの工夫をこらして成功した場合（学習の自己管理）、自信はさらに高まる。

・C1 学習欲求：どのようにすれば学習者が前向きな成功への期待感を持つように支援できるか

・C2 成功の機会：学習経験が、学習者自身の能力に対する信念をどのように支えたり高めたりするのか

・C3 コントロールの個人化：どのようにすれば学習者は自分の成功が自分の努力と脳力によるものであると確信するか

満足感の側面：学習を振り返り、努力が実を結び「やってよかった」と思えば、次の学習意欲へつながる満足感が達成される。マスターした技能が実際に役に立ったという経験や、教師や仲間からの認

知と賞賛、努力を無駄にさせない首尾一貫した学習環境などが重要だとしている。

- ・S1 内発的な強化：どのようにすれば学習経験の本来の楽しみを促進し支援できるか
- ・S2 外発的報酬：学習者の成功に対して、どのような報酬的結末を提供するのか
- ・S3 公平さ：どのようにすれば学習者が公平に扱われていると感じるか⁽⁴⁾

動機付けの研究は行動のプロセスを知ることが重要である。このことはこれまでの研究からも明らかである。

- ・行動を一定の方向に向けて発動させ推進し持続させる過程、ないしはそれにかかわる機能の全般をおおまかに示す用語。あるいは目標指向的行動を規定する要因ないし諸要因間の相互作用の全体をさす（金城 622）。
- ・行動の理由を考える際に用いられる大概念であり、行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能の全般を指す（赤井 622）
- ・まず、動機づけとは行動の生起・維持・終了の「プロセス」であるという点が重要であり、動機づけの研究は「なぜそのような行動をとったのか」ということを知ることが分かる。つまり動機づけ研究は、行動の背景には何があるのか知ることが目的であると言える。プロセスという見方をすると、それは静的なものではなく、動的であることを意味している。したがって、何らかの心理的要因ひとつをもって動機づけ全てを説明できるものではなく、様々な要因が関係しており、さらにそれらの要因がお互いに影響しあって心的過程を生み出していると考えられる（磯田貴道 9）。

- ・ Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained (Pintrich and Schunk 5).

動機付けの研究の変遷を見てわかるように、人との関わりが注目されるようになったことは、機械がメインで教育するのではなく、人が教育するということが大きく影響することが示唆されているのではないかと思われる。

3 英語学習の動機付け

岡田圭子「学習者論」(岡田圭子他『基礎から学ぶ英語科教育法』(松柏社、2015)では動機について次のように述べている。

外国語学習では、強い動機を持つ学習者は上達しやすいという考え方がある。学習者の動機付けは、教師にとって大切な仕事のひとつであるが、難しさもある(岡田 36)

鈴木寿一「よりよい授業を求めて」(東眞須美編『英語科教育法ハンドブック』大修館書店、1992年11月)では「英語授業の改善を目指して」では生徒の学習意欲を引き出すことも重要であるが、そのために教員はどうすべきか。鈴木はこれまでの実践を通して5点を指摘している。

- (1) 生徒がどんな授業を望んでいるかを教師が把握する
- (2) 音声面、特にリスニングの指導を十分に行う
- (3) 耳と目から英語をできるだけたくさん input する機会を作る
- (4) 英語を使う機会を作る
- (5) 個人差に対応できるよう工夫する(鈴木 264-267)

外発的な動機付けよりも内発的な動機が重視されるのが理想である。これは学習者が自己実現したいという自発的な意志から生まれるからである。

学習者が、「英語を勉強しよう」という気持ちに至るには、単に「英語が面白い」とか、「先生に励まされた」などという外的な動機付けのせいばかりではない。彼らが持つ内的な欲求が満たされなければならないのである（卯城 43）。

一方で、学力により松畑熙一は外発的動機付けの必要性も次のように述べている。

英語学習の活動自体への興味・関心による「内発的動機づけ」（intrinsic motivation）が中心になるべきではあるが、それだけでは、特に学力中以下の生徒には不十分である。外的な報酬によって生徒を動機づける「外発的動機づけ」（extrinsic motivation）も重視されるべきである。成功感を持たせたり、学習の結果や進展の度合を知らせたり、賞罰や競争などを用いて動機づけることが必要である。英語の歌やクイズ、ゲームのような活動を取り入れると、とかく機械的で暗記過重になりやすい英語学習に楽しさとはりあいを生み出すことができよう（松畑 47）。

米山は『英語教育指導法事典』（2003）のなかで Dörnyei に言及し、次のように紹介している。

動機づけ重視の英語授業を Dörnyei は次の 4 段階に分けて提言している。

Stage 1 モティベーションの条件整備：教師の適切な行動により

学習者との良好な関係を作る。教室内に楽しい、支持的な雰囲気を醸成する。適切な集団基準を持ったまとまりのある学習者集団を形成する。

Stage 2 学習開始時のモチベーションの喚起：学習者の英語に関する価値観を高め、肯定的な態度を養う。目的を明確にして、それに向かって努力しようとする目的志向性を高める。カリキュラムを学習者にとって有意義なものにする。英語学習に過大な期待を持たないよう現実的な信念を育む。

Stage 3 モチベーションの維持：「最接近目標」(proximal goal)を設定すると同時に学習体験の質を向上させる。また、自信をもたせることで学習に積極的に自主的に取り組む自律性を高める。

Stage 4 学習体験の総括として肯定的な自己評価 (self-assessment) の推進：学習結果を能力によりも努力に起因する立場を盛り上げる。進歩や結果の情報をフィードバック (feedback) として与える。また、学習の進歩を点検し、成功をほめて満足感を高め、適切な報酬を与える (米山 188)。

英語と言う教科に限定されないが、難しいのは「英語学習への興味・関心は生徒による個人差も大きい」(松畑 47) ということだろう。

これまでは一般論として動機付けについて見てきたが、英語学習に特定した動機付けについて見ておきたい。

畑中孝實「英語学習論者」(2013)は「動機」のところで次のように説明している。

動機 (“the will to learn”) は、それによって生活が保障されるから、あるいは仕事は成功するからというような目的で英語を習得しようとする場合、これは道具的動機と称される。他方、英語という言語を習得して英語話者の生活様式や文化などになじもうとする統合的動機付

けがあるといわれる。しかし、後者のような考えから英語の学習を始め、例えばALTと話し会ったり、外国旅行をするうちに次第に前者のような英語学習の動機を持つようになることもあれば、英語圏における留学や仕事を目的として英語を習得するうちに、英語話者の生活様式とか文化にも興味持つということもある。

あるいは、受験勉強をしているうちに、とりわけ英語が好きになり、英語力がついて、ますます英語の研究に励むということもある。受験勉強という道具的あるいは外的動機付けが、英語力がつくにつれて内的動機付けに移行して、所期のも目的以上のものを身につけるということもある(畑中 65・166)。

伊藤聡子・森泉哲は次のように述べている。

道具的動機づけ、統合的動機づけと可能自己に関連があるという主張は比較的理解しやすいと思われるが、高い動機づけが高い可能自己を保持することにつながり、それが継続的な英語学習を引き起こすという因果関係も想定しうるし、一方まったく逆に、高い可能自己をイメージすることによって英語学習に対する動機づけが高まり、それが英語学習を促進するという理屈も考えられる。このためこういく実践上は、動機づけと可能自己との因果関係はどのように想定できるかも理解しておく必要がある(伊藤聡子・森泉哲 94)。

また、Robert C. Gardner は“Integrative Motivation and Second Language Learning: Practical Issues”(2001)の中で“I believe too that integrative motivation facilitates second language acquisition because it influences the rate at which second language material can be learned.”(Gardner 89)と述べている。

大沢茂『現代英語科教育法の研究—学習心理学的考察—』(1965)では

次のように述べている。

motivation は通常内的な motivation と外的な motivation とに分かれる。前者は行動それ自身に関心をもって行動するようにすることであり、後者は賞賛や賞品をうるために一定の行動をするというように目的が行動の外にある場合である。

ここで外国語として英語の学習における motivation とはどのような場合に起こることがあるだろうか。

- (1) 生徒の能力に適する学習材料をあたえること。
- (2) 生徒の好む形態の学習材料をそなえていること。
- (3) 生徒の興味に一致した学習材料をあてること。
- (4) 特殊な工夫や方法で学習材料をあてえること。
- (5) 外国語としての英語を学習する雰囲気をつくること。
- (6) 視聴覚的方法や工夫で学習に期待を持たせること。
- (7) 何故英語を学習するかという目的をはっきり知らせること。
- (8) 単調さを回避すること。
- (9) 進歩を劇化して学習の効果がはっきりさせること。
- (10) 学問をする喜びをあたえて競争場面を構成すること。
- (11) 学習行動に賞または罰を加えること。

の場合に motivate されるのであるが、この外英語教師の人格や言語的能力もまたその背景になることは勿論である。motivation は興味 (interest) とは異なるものである。Interest の問題はかつてのヘルバルトの教育学に於ては極めて重要な概念であったが、現題の教育方法学では、これを発展させて自己の到達すべき goal に内在している誘発力 (inducing power) が motivation であり、goal に外在的なものを interest といい、この両者を区別している (大沢 113-114)。

最後に外国語学習の動機付けについて、細田和雅が K. Chastain.

Developing Second Language Skills: Theory to Practice (Rand McNally, 1976. 2nd edition)の方法として以下を紹介している。

認知に関して

- ① 実際の生活場面に求めた教材は、生徒がよく憶える。
- ② 言語は創造のプロセスなり、と認識した指導は効果があがる。

情意に関して

- ① 楽しい授業は動機づけを高める。
- ② 目標言語の話者、学習活動、授業、教師に対して肯定的な態度をもつことが動機づけを高める。
- ③ 学習活動を生徒の自己決定に委ねるならば、生徒の学習参加がある程度増進できる。そのための方策として、次のことが考えられる。
 - i) 生徒に質問させる。
 - ii) 学習活動の一部をよくできる生徒にリードさせる。
 - iii) 宿題として各人の質問を準備させ、それを教室で質問させる。
 - iv) ドリルに必要な刺激を生徒自信に産み出させ、それを自らに与えさせる。
 - v) 授業の目標と方法について生徒と話し合う。
- ④ 学習課題の完了にいくらかの個人差が許容されるような授業を生徒は求めるものである。
 - i) いろいろな答えをだすように努力するような質問をすること。
 - ii) いろいろなパターンを教え、その中から自分の好みに合うものを選ぶことを奨励せよ。
 - iii) 生徒に儒号の会話教材となるものを準備させ、されについて話し合わせる。

iv) 授業では各人の個性を認めてやる。

⑤ 学習活動は実際の言語環境に適切なものであること。

学級に関して

① 学級内で行う小集団活動は学習への参加を増大させ、学習態度を改善させる (細田 294-295)。

上記はあくまでも一例である。

英語の場合には特に本来の“language acquisition”を目指すものといわゆる進学受験科目としての英語が生徒の中にはあるように思える。

Whilst we may recognize that improvement in language acquisition will generally be reflected in examinations, we ought also to realise that the reverse is not necessarily equally true. An improvement in text scores may reflect improved test strategies and fleeting knowledge retained only for the examination, rather than a higher level of language ability. Indeed, the very idea of “studying for the text” suggests that the students are not retaining language knowledge beforehand and are not going to retain it afterwards. Clearly this does not run parallel to the objective of language acquisition.

It is relatively straightforward to motivate students to pass a test. The objective and purpose of are clear to them, as is the method by which they should achieve it, even if all do not expend equal effort. By contrast, the objective of “language acquisition” is vaguer and less straightforward to understand (Stanham 56-57).

中学生は高校受験のために、高校生は大学受験のため英語学習の動機付けが高まるにつれて意識や行動に様々な変化が生じる。

動機づけが高まるとそれに付随して変化し、且つ学習成果に関与する要因として、学習方略、学習環境、そして学習時間と言ったものが考えられる。学習動機が高まり、ある者はこれまで勉強の仕方を見直し(学習方略の変化)、またある者は予備校や塾に通うようになるかもしれない(学習環境の変化)。余暇を英語学習に費やすことになることもあるあるだろう(学習時間の変化)(前田 41)。

受験に限らず試験が近づくにつれて学習意欲が変化するのは奇異なことではない。

西川恵「日本人英語学習者の英語学習における動機付けについて—動機付けモデルの変遷と教育現場への応用」(2009)では「日本の学習環境と異文化コミュニケーションの動機」として次のような指摘を行っている。

Yashima(2000)は、日本における外国語学習の理由・目的に注目し、先行研究を基に 36 種類の学習理由をあげて約 300 人の日本人大学生を対象にそれぞれの理由がどの程度重要かを評定するよう求めた。因子分析の結果、異文化への興味や外国人との接触動機を表す「異文化友好オリエンテーション」、職業や資格試験を目指す傾向がある「道具的オリエンテーション」、「旅行」、「英米文化への興味」、「教科としての重要性」、「国際的職業への興味」、「英米音楽への興味」、「漠然とした必要性の認知」、「情報の入手と発信」という 9 つの因子にわかれた。

「異文化友好」と「道具的」という 2 つのオリエンテーションの相関が高く ($r=0.6$)、に日本人大学生の場合は異文化への興味と道具的動機の両方を併せもっている傾向がある、と結論付けている。

この Yashima(2000)と中学・高校・大学生を対象に行われた Kimura, Nakata, & Okumura(1999)とを統合すると、日本の学習者は英語の学

習に対して

- 1) 「受験・成績・テスト・宿題」といった短期的で具体的な目標
- 2) 「外国の人とのコミュニケーション・留学・国際的な仕事、国際人としての自己像」というやや漠然とした長期的な目標

を併せ持っているといえるようである。学習者の中に1) 2) のどちらかにしか興味がない人もいれば両方を持っている人もいる。また、今の日本では1) を目的として英語学習を開始するのだが両方の持っている人もいる。また、今の日本では1) を目的として英語学習を開始するのだが必ずしも2) に役立たないのではないかと考える学習者もいる。大学入試を終えた大学生1) の重要度が下がり、2) を追求し始める人そうでない人に分かれるようである(西川 73-74)。

Yashima (2002)とは Tomoko Yashima 'Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context' (2002)、Kimura, Nakata, & Okumura (1999)とは Kimura Yuzo, Nakata Yoshiyuki and Okumura Tomomi 'Language Learning Motivation of EFL Learners in Japan: A Cross Sectional Analysis of Various Learning Millieus' (2001)のことである。なお、Kimura, Nakata, & Okumura は結論で次のように述べている。

The present data also suggests that Japanese EFL learners have inhibitory factors operating against learning English such as anxiety, past negative experiences, or preferring teacher-dominated lectures. However the learners also hold an affirmative motivational factor recognizing the role of teachers in facilitating successful learning. These findings imply that EFL teachers should pay careful attention to their students, not only from a narrow pedagogical standpoint, but also in terms of human relations

between learners and facilitators (Kimura, Nakata, & Okumura 64) .

4 個別調査とベネッセによる実態調査

教育成果の検証あるいはその背景を探るためにアンケート調査がよく行われる。そしてその実施方法も様々である。

個別調査とはおもに論文執筆者が所属する学校等の生徒を対象に生徒の意識、動機付けや英語学習への取り組みについてアンケート調査（ヒアリングを含む）を実施、その結果を報告及び分析しているものだ。このため調査人数は少なく、限定した場所で行われることが多い。

ベネッセ教育総合研究所「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」は2014年4月に全国の中学1年生～高校3年生6,294名(有効回答数)を対象にした大規模な実態調査ということから、英語学習の動機付け等を扱った研究論文で取り上げられている(青山 30-39)(金子 1-15)(水野 23-29)(高木他 221-226)等。指導者である教員あるいは公立学校等におけるアンケートは文部科学省等でも実施されている。しかし全国規模の生徒を調査対象にした調査は決して多くはなく、そのため個別の調査研究の補完的なデータとして活用されていることが多いようだ。なお、ベネッセではさらに「中高の英語指導に関する実態調査 2015」をはじめ、「小学生の英語学習に関する調査」「高3生の英語学習に関する調査(2015-2021 継続調査)」「高1生の英語学習に関する調査(2015-2019 継続調査)」「中3生の英語学習に関する調査(2015-2018 継続調査)」「小・中学校の英語教育に関する調査・速報版 [2011年]」等の調査を行っている。

金子義隆「英語好きを育むための教育的示唆—足立区生徒意識調査の分析を通して—」(2019)では足立区内の中学校8校(足立区教育委員会の重点支援校)で、全学年2488名に対するマークシート調査した結

果を分析を行っている。ここでは5つの質問に注目しておきたい。

「質問：あなたが英語を好きになった理由はなんですか」(解答者全体数：1480名)

授業の雰囲気良く、楽しく勉強できるから (74%)

授業がわかりやすいから (73%)

先生が一生懸命に教えてくれるから (66%)

テストでよい点数(成績)が取れた(取れる)から (63%) (金子 2)

「質問：あなたが英語を好きにでなくなった理由は何ですか」

英語の文法が難しいから (73%)

テストでいい点(成績)が取れないから (59%)

英単語を発音したり、スペルを書いたりできないから (52%)

英語そのものが嫌いだから (50%)

授業がわかからないから (50%) (金子 2・3)

「質問：英語が好きになったのはいつ頃ですか」(中学3年生：842名対象)

中1前半 (29%)

中学入学前 (28%)

中2前半 (12%)

中3前半 (10%) (金子 7)

「質問：英語が嫌いになったのはいつ頃ですか」(中学3年生：842名対象)

中学入学前 (30%)

中1前半 (21%)

中2前半 (18%)

中1後半 (17%) (金子 7)

上記の項目で注目しなければならないのは英語が好きになった時期と嫌いになった時期が、中学入学前と中1前半と同じであると言う点だ。この調査は小学校英語が教科化される以前のものであるため、教科化後の調査との違いも気になるところだ。

もうひとつ取り上げておきたいのが、「英語学習に関する意識のカイ2乗検定と残差分析」で示されている項目の割合である。

自分には英語を身につける能力がある (68%)

英語学習は楽しい (64%)

英語を聞いたり、話したりすることは楽しい (64%)

2020年東京オリ・パラで外国の人を英語でおもてなしをしたい(62%)

世界の人々とコミュニケーションしたい (61%)

英語ができるようになって、いい高校や大学に進学したい (61%)

英語を勉強しておかないと将来後悔する (60%)

英語のテストでいい点数を取りたい (54%) (金子 12)

他の項目はすべて27%以下となっているため、この上位8項目に注目しておきたい。この調査は論文～2017年度に実施されたものと推察される。このため、「2020年東京オリ・パラで外国の人を英語でおもてなしをしたい (62%)」は一過性のものであり、「世界の人々とコミュニケーションしたい (61%)」もこれに引きずられて高くなっていると見るか、2020年オリ・パラがなければ、この項目がもっと伸びた可能性も否定はできないだろう。

ベネッセ教育総合研究所「中高生の英語学習に関する実態調査2014」では2つの設問に注目しておきたい。第1に「あなたは将来、どれくらい英語力を身につけたいですか」と第2に英語に関する意識として「あ

あなたは、以下のことについてどう思いますか」は学習動機にもつながるため注目しておきたい。

「あなたは将来、どれくらいの英語力を身につけたいですか」

中学生

日常生活で外国の人と英語を話すことがある	49.3%
外国語で暮らせるくらいの英語力	23.9%
英語で仕事ができるくらいの英語力	10.9%
英語は必要だとは思わない	3.7%

高校生

日常生活で外国の人と英語を話すことがある	51.7%
英語で仕事ができるくらいの英語力	22.0%
外国語で暮らせるくらいの英語力	21.7%
英語は必要だとは思わない	4.2%

中学生も高校生も共に身に付けたい英語力が「日常生活で外国の人と英語を話すことがある」ということは、英語を使って仕事をする、海外で外国語を使って生活するほどの英語力を求めていることになる。

次に英語に関する意識について特に 50%以上の項目に注目すると以下の通りとなる。

「あなたは、以下のことについてどう思いますか」

中学生

英語のテストでいい点を取りたい	93.9%
英語が話せたらカッコいい	88.5%
英語ができると就職に役立つ	86.1%
英語できるといい高校や大学に入りやすい	84.7%
外国の人と友だちになりたい	65.6%

外国の文化やスポーツに興味がある	62.8%
高校生	
英語が話せたらカッコいい	90.5%
英語のテストでいい点を取りたい	90.2%
英語ができると就職に役立つ	88.9%
英語できるといい高校や大学に入りやすい	85.6%
外国の人と友だちになりたい	71.5%
外国の文化やスポーツに興味がある	66.2%

中学生と高校生共に上位4つは全く同じ項目であり、その割合も誤差3.4ポイントとほぼ同様である。取り上げた上位6項目が全く同じであることも付け加えておきたい。さらに、「英語のテストでいい点を取りたい」「英語できるといい高校や大学に入りやすい」は成績や進学に深く関わる内容であり、「英語ができると就職に役立つ」は進学だけではなく、進路に係わる内容となる。「英語が話せたらカッコいい」は当然、英語でコミュニケーションが取れることを意味することになり、その背景には海外で生活できる、英語で仕事ができるなども当然含まれることになる。

高校生の「英語が話せたらカッコいい」(90.5%)については、2022年に公表された「ダイジェスト版 高3生の英語学習に関する調査<2015・2021 継続調査>」でも「英語がわかったり通じたりするとうれしい」の継続調査(小6→中1→中3→高1→高3)では、小6(86.6%)→中1(84.5%)→中3(85.4%)→高1(80.7%)→高3(90.7%)と高い割合でキープしている。一方で「これからも英語を頑張って勉強したい」の継続調査(中3→高1→高3)では、中3(81.7%)→高1(76.1%)→高3(63.0%)と学年進行に従って減少している点をどう捉えるかだ。学年が進行するということは英語を学習する時間がより長くなっていることを意味する。「英語がわかったり通じたりするとうれしい」が高い割合を示しているものの、ある程度の年数英語を学習すると、自分の英語

力を自覚し始め、海外旅行では英語でコミュニケーションを取れる程度でよいと考えると、英語を専門的に学習するという意欲が減少するということになると考えられるのではないだろうか。

また、「2020年の東京オリンピック・パラリンピックでは英語で外国の人を「おもてなし」したい」は一過性のものであるが、中学生で46.4%、高校生で43.4%と、一定数いることも見逃せないものがある。

5 文部科学省による調査

文部科学省による調査では公立小学校・中学校・高等学校等に対して実施している「英語教育実施状況調査」⁽⁵⁾がある。そのおもな調査項目は以下の通りである。

2013年度（中学校・中等教育学校前期課程）

「生徒の英語力に関すること」「英語を使用する機会の増加に関すること」「英語担当教員の英語力・指導力等に関すること」

2013年度（高等学校・中等教育学校後期課程）

「生徒の英語力や学習到達目標について」「英語を使用する機会の増加について」「英語担当教員の英語力・指導力、学校・地域における戦略的な英語教育改善について」

2022年度（中学校・中等教育学校前期課程）

「生徒の英語力に関すること」「英語を使用する機会に関すること」「英語担当教師の英語力・指導力に関すること」「外国語指導助手（ALT）等の授業への参画状況」「英語教育に関する小中連携の実施状況」「英語の授業におけるICT機器の活用状況」

2022年度（高等学校・中等教育学校後期課程）

「英語担当教師の英語力の状況」「外国語指導助手（ALT）等の人数」「英語の授業におけるICT機器の活用状況」「英語教育に関する

小学校・中学校との連携の状況」「生徒の英語力に関すること」「英語を使用する機会に関すること」

2013年度以降2022年度（2020年度は中止）までの調査結果が文部科学省HPで公開されているが、生徒の英語に関する意識については調査されていない。「平成29年度英語力調査結果（高校3年生）の概要」⁽⁶⁾では「英語学習に対する生徒の意識」の項目があるが、設問内容は以下の通りである。

英語の学習は好きですか。最も当てはまるものを1つ選んでください。
どの程度まで英語を身に付けたいと思っていますか。最も当てはまるものを1つ選んで下さい。

英語学習動機としてはっきり謳った設問ではないが、その内容を見れば動機付けを探ることのできる設問である。上位3つの回答は4位以下11.8%よりはるかに割合が高くなっている。

- ⑥ 旅行などをするとき、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい。（平成29年度：34.9%）（平成27年度：35.7%）
- ⑦ 大学入試に対応できる力を付けたい。（平成29年度：19.5%）（平成27年度：19.8%）
- ⑧ 特に学校の授業以外の利用を考えていない。（平成29年度18.0%）（平成27年度：18.7%）
- ① 英語を使って、国際社会で活躍できるようになりたい。（平成29年度：12.4%）（平成27年度：11.8%）
- ⑤ 海外でのホームステイや語学研修を楽しめるようになりたい。（平成29年度：6.1%）（平成27年度：5.8%）

- ② 大学で自分が専攻する学問を英語で学べるようになりたい。(平成 29 年度 : 5.2%) (平成 27 年度 : 5.0%)
- ④ 高校在学中に留学して、海外の高校の授業に参加できるようになりたい。(平成 29 年度 : 1.1%) (平成 27 年度 : 1.0%)

ここから見てくることは、大別すると英語をどの程度身に付けたいかという背景には2つのことが大きな要因があるのではないと思われる。第1点は英語を使って日常的な会話をしたいという動機が見て取れる。しかし、①⑤④のように留学や英語を使用する仕事に就くといった具体的な内容に踏み込んだ設問では回答率が下がっているのは、「日常的な会話」程度、旅行をした時に困らない程度のコミュニケーション能力を考えていることになろう。第2点は「⑦大学入試に対応できる力を付けたい」と「⑧特に学校の授業以外での利用を考えていない」を合わせると38%前後となる。「⑧特に学校の授業以外での利用を考えていない」には大学入試でもいわゆる指定校推薦による入学を優先して考えていれば、⑦ではなく⑧で回答している可能性もある。⑦はいわゆる学力を伴う入学選抜試験に対応する英語力ということを目指すことになろう。

この調査実施が高校3年生を対象に、6月末から7月中旬に実施されていることを考えれば大学入試を意識していることは言うまでもないことだ。一般的には高等学校3年生は5月及び6月は進路に関して三者面談等が行われ、進路の方向性がある程度固まってくる時期でもある。「⑧特に学校の授業以外での利用を考えていない」の中には、大学等に進学しないため、英語の学習を高等学校で終わりにしたいと考えている生徒も含まれているかもしれないが、あくまでも可能性の域を出ない。

6 教員のあるべき姿とは

JACET 教育問題研究会編 (2001). 『英語科教育の基礎と実践 [改訂

版]—新しい時代の教員をめざして』、三修社では学習者の側から見た時に学習意欲を引き起こす一般的な要素として以下を示している。

- ① 勉強の仕方がわかる
- ② 学習の目標や意味がある
- ③ 学習内容がわかる
- ④ 題材が興味深い
- ⑤ やるべきことの内容と方法を選ぶ自由が与えられる
- ⑥ 先生や友人に褒められる
- ⑦ テストの成績が良い
- ⑧ クラスの雰囲気が友好的である、など

生徒が積極的に学習に向かうのは、何らかの達成感、成就感を得られた時で、さらにその感触を持続・発展させるのは、学習に知的な喜びを発見するからである。その喜びを引き出すのが、教師の最も重要な務めである (JACET 30)。なお、上記の 8 要素については松村幹男編『英語教育学』(福村出版、1990 年 5 月) を参考にしていることを注で示している。

英語教員とはどうあるべきかについて安藤昭一「英語教師論」(1991)の中で次のように述べている。

英語教育が効果をあげるために必要な要因は多々あるが、中でも最も大切なのが教師のすぐれた資質能力である。なぜなら一つには、教材、教授法、諸条件、等もそれぞれに重要な要因には違いないけれど、しかしそれらを生かすか殺すかは、一にかかって教師の腕一つにある、と言えるからである (安藤 101)。

英語教員も一教員であるため、英語という冠をとり、教員とはという大きな枠組みで捉えておきたい。佐野正之「外国語学習の要因」(米山朝二・

佐野正之『新しい英語科教育法—問題解決と活動中心のアプローチ』(大修館書店、1983年12月)では「良い教師」の特性について研究者の指摘を紹介しているが、「教師が自己の態度は反省する目安として一定の意味はありますが、科学的とは言えません」(佐野 130)と述べている。佐野はさらに次のように述べている。

また「良い教師」の一般的特性をあげてみても、個々の教師の性格は容易に変わるものでもなく、また変えよと努力しても、結局それをどのように毎日の授業に生かすという最も現実的で重要な疑問に答えることはできません。そこで最近では、「良い教師とは何か (what)」ではなく、「良い教師はどのように教室でふるまうか (how)」の研究が次第に中心になっています(佐野 130-131)。

「良い教員(教師)とは」「教員のあるべきとして注目しておきたいのは『研究報告』(第99号、公益財団法人中央教育研究所、2023年1月)の「自律した学習者を育てる言語教育の探究 12 小中高大を接続することばの教育として」に所収されている鳥飼玖美子「2021年度活動「<教育>を考え直す」、寺崎昌男「「教える」ということを掘り下げる」の中で、William Arthur Ward(ウィリアム・アーサー・ウォード、1921-1994)の教師の有り様に関する章句に注目しているが、ここであらためて取り上げておきたい。

The mediocre teacher tell. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires (Ward 16).

寺崎論文では *Foundation of Faith* (1970)から引用したとあるが、ここではそれ以前の *Thoughts of a Christian Optimist* (1968)より引用した。

この章句については西澤潤一『教育の目的再考』(岩波書店、1996)でも取り上げられている。当然ここで注目すべきことは、teacher を形容する語と、動詞である。様々な翻訳ができるだろうが、おおよそは以下のようになろう。以下は翻訳されているものも紹介しておきたい。日本語により受ける印象も異なる場合がある。

mediocre	凡庸な	tell	言う、伝える、教える
good	良い	explain	説明する、解説する
superior	優れた	demonstrate	実演する
great	偉大な	inspire	鼓舞する

凡庸な教師はただしゃべる。

よい教師は説明する。

すぐれた教師は自らやってみせる。

そして、偉大な教師は心に火をつける (西澤 29)

並の教師はただしゃべる。

よい教師は説明する。

優れた教師はやってみせる。

偉大な教師は心に火をつける (小池 185)。

どこにでもいる普通の教師は、ただ話して聞かせる

よい教師は、丁寧に説明する

優れた教師は、自分でやってみせる

偉大な教師は、相手の心に火をつける (寺崎 8)

研究にしる翻訳にしる、先行しているものを参考にするのは当然の流れだろう。‘explain’の「説明する」については定番の訳し方であるが、

‘demonstrate’に「やってみせる」、‘inspire’に「心に火をつける」と訳しているのは先行翻訳の影響かもしれない。教師の役割について‘inspire’は学習意欲を鼓舞することになり、この行為自体は外発的動機付かもしれない。無力状態から外発的動機づけの状態になる、あるいはそれが徐々に内発的動機付けになるかもしれない。綾部保志「●対話と引用と表現の英語教育●～中学3年生による物語創作ライティング～」（2023）では次のように述べている。

ウォードが“inspire”（相手の心に火をつける）という語に込めた意図は、おそらく、学習者の一時的／表面的な変化ではなく、長期的／深層的な変化だと推察します（綾部 c 42）。

寺崎は英和辞典に触れながらこの“inspire”について「将来もたらされる成果への期待を含んでいる言葉であるようです」（寺崎 8）と述べている。そのため、「学ぶ意欲」を育てることを最高位に置く章句（寺崎 9）へと昇華しているとしている。

“inspire”にはインターネット上の Cambridge Dictionary では次のような例文も提示されている。

to make someone feel that they want to do something

～を動機付ける

A teacher had inspired Sam to become an actor ⁽⁷⁾ .

教員は常に生徒に対して、向上を期待している。それはその時でなくても、将来でもあっていいのだ。教員は教育に携われる第一人者である。綾部保志「教員の信条、学習者の信条」（2021）では次のように述べている。

「教育は人なり」という格言があるように、教育の効果は、教員の資質や能力によって大きく左右されます。どんなによい教育環境が整っていても、どんなによい教材が与えられても、それを生かす殺すも教員の力量次第だからです（綾部 a 158）。

筆者はこの文章から教育基本法第九条を思い出す。

（教員）

- 第九条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。
- 2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。

教員の力量はそれぞれの「自覚」の程度によるということになり、まさに「教育は人なり」となる。

エピローグ

学習意欲として表現される「意欲」も「やる気」も、それは欲望 (desire)、大志 (ambition)、あるいは心理学的没入 (熱中する心理状態) であるエンゲージメント (engagement) とするなど新しい考え方が次々と発表されている。動機付けについても同様で、外発的動機付けと内発的動機付けと二元論で片づけるのではなく、自己決定理論へと発展している。しかし、それでも「発展途上にある」(西村 46) という。

英語学習者は「英語を学ぶ」ことについてどのように考えているのだろうか。

On a superficial and abstract level, every student who studies English wants ideally to be fully proficient and conversive with the language. (omission) Given the limited usefulness of the English language in day-to-day life in Japan, it is not surprising that this can be source of frustration. Indeed, for a great many students the aim of English language study becomes to pass the English language tests in order to move to the next stage of their education, and the real purpose is ignored or merely paid lip service (Stanham 51).

Stanham は大学での英語教育に携わっているが、高等専門学校の英語教育に携わっている水野は次のように述べている。

英語学習の目的・憧れとして「英語が話せたらかつこいい」が非常に多かった。英語を日常生活で使用することがほとんどない環境では学校での英語授業が貴重な時間となる。文法知識をみにつけながら実際に既習知識を使ってコミュニケーションをとることが大切である。英語を使う楽しさや英語力向上を実感すれば自ら英語を学習する自立学習する自立学習者になる可能性が大きい。大きな制約のあるなかで、学生「やる気・やりたい気持ち」を持てるように工夫したい(水野 28)。

筆者も教員として 40 年以上の経験があるが、「どうしたら生徒 (学生) に関心を持ってもらえるか」は常に付きまとう難題である。英語教員も一教員であることに変わりなく、「たゆまぬ努力」をし、教育者のひとりとして教育に貢献していきたいものだ。

Text:

Craik, T. W., editor (1983). *Minor Elizabethan Tragedies*. J.M. Dent & Sons.
Oxford University Press (1970). *The English Bible*. Oxford University Press,

注

- (1) 佐々木隆「アニメを利用した英語教材研究」(『武蔵野英語教育研究』第2号、武蔵野英語教育研究会、2005年1月)、pp.1-20。
- (2) 佐々木隆「教員免許状更新講習と英語教材研究」(『武蔵野教育研究』第3巻第2号、武蔵野教育研究会、2016年2月)、pp.1-18。
- (3) 大学院教員として2023年4月に英語教育を研究テーマとする富永嵩人氏が入学し、研究指導教員となったこともあり、これまでの英語教材の事例の論文と合わせ、教材研究における学習意欲、動機付け等の考察に取り組む一因となったことは記しておきたい。
- (4) 「ARCS モデル」
<http://home.riise.hiroshima-u.ac.jp/~ten/arcs.html>. Accessed 30. Oct.2023.
- (5) 「英語教育実施状況調査 (平成25年度～)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index_00006.htm. Accessed 5.July.2023.
- (6) 「平成29年度 英語力調査結果 (高校3年生) の概要」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afiel_dfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf. Accessed 5.July.2023.
- (7) “Cambridge Dictionary”
<https://dictionary.cambridge.org/ja/dictionary/englishjapanese/inspire>. Accessed 12.July.2023.

引証資料

- 青山拓実 (2022). 「中学生の英語学習動機の特徴—学年間の比較による横断的分析」、『言語文化共同研究プロジェクト 2021』、大阪大学。
- 赤井誠生 (1999). 「動機づけ」、中島義明他、『心理学辞典』、有斐閣。
- 綾部保志 a (2021). 「教員の信条、学習者の信条」、鳥飼久美子他編『よくわかる英語教育学』、ミネルヴァ書房。
- 綾部保志 b (2021). 「動機づけ (モチベーション)」、鳥飼久美子他編『よくわかる英語教育学』、ミネルヴァ書房。
- 綾部保志 c (2023). 「●対話と引用と表現の英語教育●～中学3年生による物語創作ライティング～」、『研究報告』(第99号、公益財団法人中央教育研究所)。
- 安藤昭一 (1991). 「英語教師論」、安藤昭一編、『英語教育 現代キーワード事典』、増進堂。
- 磯田一雄 (1990). 「学習意欲」、横須賀薫編、『授業研究用語辞典』、教育出版。
- 磯田貴道 (2008). 『授業への反応を通してとらえる英語学習者の動機づけ』、溪水社。
- 市川伸一 (1995). 『学習の教育の心理学』、岩波書店。
- 伊藤聡子・森泉哲 (2015). 「学習者の動機づけと英語習熟度：L2 動機づけ自己システム理論からの検討」、『アカデミア・文学・語学編』、第98巻、南山大学。
- 上淵寿 a (2003). 「達成目標理論の展望—その初期理論の実際と理論的系譜—」、『心理学評論』、第46巻、第4号、心理学評論刊行会。
- 上淵寿 b (2012). 「感情とパーソナリティ」、上淵寿編、『キーワード 動機づけ心理学』、金子書房。
- 岡田圭子 (2015). 「学習者論」、岡田圭子他、『基礎から学ぶ英語科教育法』、松柏社。
- 小河園子・鳥飼玖美子 (2021). 「学習者の個人差」、鳥飼玖美子他編、『よ

- くわかる英語教育学』、ミネルヴァ書房。
- 小川芳男編 (1982). 『英語教授法辞典』、新版、三省堂。
- 卯城祐司 (2001). 「学習者」、望月昭彦編、『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』、大修館書店。
- 大沢茂 (1965). 『現代英語科教育法の研究—学習心理学的考察—』、大阪教育図書。
- 鹿毛雅治 a (2004). 「「動機づけ研究」へのいざない」、上淵寿編、『動機づけ研究の最前線』、北大路書房。
- 鹿毛雅治 b (2020). 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』、金子書房。
- 金子義隆 (2019). 「英語好きを育むための教育的示唆—足立区生徒意識調査の分析を通して—」、『明海大学教職課程センター研究紀要』、創刊号、明海大学教職課程センター。
- 金築優 (2014). 「学習意欲を創る」、田中智志・橋本美保監修、広石英記編、『教育方法論』、一藝社。
- 金城辰夫 (1981). 「動機づけ」、藤永保他編、『新版心理学事典』、平凡社。
- 小池生夫 (2013). 『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』、光村図書。
- 神戸大学教育学部教育学研究室編 (1960). 『教育用語辞典』、三一書房。
- 古賀功 (2019). 「学習者の個人内要因」、久保田章・林伸昭編、『授業力アップのための英語教育学の基礎知識』、開拓社。
- 今野勝幸 (2019). 「英語教師—第2 言語習得研究における動機づけ研究を基に—」、久保田章・林伸昭編、『授業力アップのための英語教育学の基礎知識』、開拓社。
- 佐々木隆 (1985). 「Macbeth の世界——in ambition」、『試論』、第 13 号、駒澤大学大学院英文学研究会。
- 佐野正之 (1983). 「外国語学習の要因」、米山朝二・佐野正之『新しい英語科教育法—問題解決と活動中心のアプローチ』、大修館書店。

- 柴田義松・宮坂琇子・森岡修一編 (2004). 「教材研究」、「動機付け」、「外発的動機づけ」、「内発的動機づけ」、『教職基本用語辞典』、学文社。
- 鈴木寿一 (1992). 「よりよい授業を求めて」、東眞須美編、『英語科教育法ハンドブック』、大修館書店。
- 高木亜希子・酒井英樹・加藤由美子・福本優美子 (2016). 「英語で授業ができる中高教員が大切にしていること—インタビュー調査に基づいて—」、『中部地区英語教育学会紀要』、第 45 号、中部地区英語教育学会。
- 瀧沢絵里 a (2012). 「自己決定理論」、上淵寿編、『キーワード 動機づけ心理学』、金子書房。
- 瀧沢絵里 b(2012). 「内発的動機づけと外発的動機づけ」、上淵寿編、『キーワード 動機づけ心理学』、金子書房。
- 滝沢武久 (2001). 「学習のレディネス」、日本カリキュラム学会、『現代カリキュラム事典』、ぎょうせい。
- 谷川弘仁 (1999). 『動機づけの学校心理学—クラスの動機づけの構造化に関する実証的研究—』、風間書房。
- デカタンザロ、デニス・A. 浜村良久監訳、廣中直行・岡田隆・筒井雄二訳 (2005). 『動機づけと情動』、協同出版。deCatanzaro, Denys A. (1999). *Motivation and Emotion: Evolutionary, Physioloigical, Developmental, and Social Perspectives*. Prentice Hall.
- デシ、エドワード・L. 安藤延男・石田梅男訳 (1980). 『内発動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』、誠信書房。Deci, Edward L (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press.
- 徳田恵・原和也・金子義隆 (2021). 「内発的動機づけが外発的動機づけに与える影響モデルと外発的動機づけが内発的動機づけに与える影響モデルの比較検証—中学校の英語学習者の動機づけにおいて—」、『言語文化研究』、第 4 号、明海大学複言語・複文化教育センター紀要編集委員会。

- 都築幸恵 (2007). 『すぐに役立つ教師のための心理学講座』、大修館書店。
- 寺崎昌男 (2023). 「教える」ということを掘り下げる」、『研究報告』(第99号、公益財団法人中央教育研究所)。
- ドルニューイ、ゾルタン。米山朝二・関昭典訳 (2012). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』、大修館書店。Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- 西川恵 (2009). 「日本人英語学習者の英語学習における動機付けについて—動機付けモデルの変遷と教育現場への応用」、『東海大学紀要 外国語教育センター』、第29号、東海大学外国語教育センター。
- 西澤潤一 (1996). 『教育の目的再考』、岩波書店。
- 西田理恵子 (2022). 「動機づけの先行研究」、西田理恵子編、『動機づけ研究に基づく英語指導』、大修館書店。
- 西村多久磨 (2022). 「自己決定理論」、上淵寿編、『新・動機づけ研究の最前線』、北大路書房。
- 畑中孝實 (2013). 「英語学習者論」、村野井仁・千葉元信・畑中孝實、『実践的英語科教育法 総合的コミュニケーション能力を育てる指導』、成美堂。
- 波多野誼余夫 a (1973). 「怠けものの心理学」、波多野誼余夫・稲垣佳代子、『知的好奇心』、岩波書店。
- 波多野誼余夫 b (1973). 「知的好奇心と向上心」、波多野誼余夫・稲垣佳代子、『知的好奇心』、岩波書店。
- 羽鳥博愛 (1991). 「動機づけ (Motivation)」、安藤昭一編、『英語教育現代キーワード事典』、増進堂。
- 速水敏彦 a (2013). 『感情的動機づけ理論の展開 やる気の素顔』、ナカニシ出版。
- 速水俊彦 b (2019). 『内発的動機づけと自律的動機づけ：教育心理学の

- 神話を問い直す』、金子書房
- 廣森友人 a (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』、多賀出版。
- 廣森友人 b (2015). 『改訂版 英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』、大修館書店。
- ベネッセ教育総合研究所 a (2014). 「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf. Accessed 2.July.2023.
- ベネッセ教育総合研究所 b (2022). 「ダイジェスト版 高3生の英語学習に関する調査<2015-2021 継続調査>」、ベネッセ教育総合研究所。
https://berd.benesse.jp/up_images/research/kousaneigo2021.pdf. Accessed 2.July.2023.
- 細田和雅 (1985). 「学習者の要因」、片山嘉雄・遠藤栄一・垣田直巳・佐々木昭編、『新・英語科教育の研究』、大修館書店。
- 前田哲弘 (2020). 「高校生生の英語学習動機から自発的時間、学習成果までのプロセスに関する実証研究」、『龍谷紀要』、第 41 巻第 2 号、龍谷大学。
- 松畑熙一 (1991). 「興味と関心」、安藤昭一編、『英語教育 現代キーワード事典』、増進堂。
- 水野知津子 (2020). 「英語苦手改善・英語力向上への試み—「英語学習調査結果」からの考察—」、『明石工業高等専門学校研究紀要』、第 62 号、明石工業高等専門学校。
- 宮本友弘「学習意欲と教材」(2013). 日本教材学会編、『教材事典 教材研究の理論と実践』、東京堂出版。
- 八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点』、関西大学出版。
- 吉野康子 (2008). 「外国語としての英語学習の動機づけ—自己決定理論

の視点から一」、『実践女子大学 FLC ジャーナル』、第 3 号、実践女子大学。

米山朝二 (2003). 『英語教育指導法事典』、研究社。

Gardner, Robert C. (2001). “Integrative Motivation and Second Language Learning: Practical Issues”、『関西大学外国語教育研究』、第 2 巻、関西大学外国語教育研究機構。

Kimura, Yuzo, Nakata, Yoshiyuki and Okumura, Tomomi (2001). ‘Language Learning Motivation of EFL Learners in Japan: A Cross Sectional Analysis of Various Learning Millieus’ JALT Journal. No.23, JALT.

JACET 教育問題研究会編 (2001). 『英語科教育の基礎と実践 [改訂版] —新しい時代の教員をめざして』、三修社。

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Pearson Education.

Starham, Matthew James (2018). “English in Context Motivation and Ambition” , *Hoshi Journal of General Education*. 36. Hoshi University.

Ward, William Arthur (1968). *Thoughts of a Christian Optimist*. Droke House.

追記

書名や引用等で「動機づけ」の場合にはそのままとした。

【キーワード】 英語、学習意欲、内発的動機付け、外発的動機付け、自己決定理論