

小・中・高校生における英語学習の動機づけ —国際的志向性を用いた検討—^{*1}

English Learning Motivation in Japanese Primary and Secondary Schools — Socio-Educational Model and International Posture —

西 村 洋 一^{*2}

Abstract

This study investigated the relationship between English learning motivation and the English proficiency of Japanese students. Gardner's socio-educational model (Gardner, 1985, 2000) was used in the analysis; moreover, considering EFL context in Japan, "international posture" (Yashima, 2001, 2002) was included in the hypothetical model. Data were collected from Japanese elementary and secondary schools (n = 1526), and the model was tested through multiple group structural equation modeling. The results showed that the hypothetical model adequately fit the data in both elementary and secondary schools. International posture as well as instrumental orientation strongly influenced motivation. However, the results did not suggest that all groups were completely homogeneous. Given these results, more detailed examinations are required according to types of schools. At the same time, further discussion on how Japanese students' international posture can be fostered is necessary.

キーワード：Motivation (動機づけ・学習意欲) / socio-educational model (社会教育モデル) / international posture (国際的志向性)

問題

日本社会における英語学習の必要性・重要性は長く唱えられているが、近年はますます英語の重みが増している。グローバル化といった言葉が氾濫する中で、企業内での使用言語として英語が指定されたり、英語力が昇進の条件になるということが増えている。また、教育の場においても英語の位置づけに関する議論は多くなされ、英語のみ使用する授業の導入や小学校からの英語の教科化

といった動きが加速している。その是非はさておき、英語の重要性がますます重みを増しているのが現状であろう。

英語の教育においてその有効性を高めるためにどのような要因がかかわり、影響するのかという点については多くの研究がなされている。その中で、本研究では英語学習への動機づけという要因に着目する。動機づけという観点から英語学習(あるいは第二言語学習)の検討は長く行われてきた。その中で一定の影響力をもったのが、Gardnerと共同研究者たちの一連の研究である。彼は第二言語学習について社会的な側面からアプローチを試みた。そしてGardner (1985, 2000)では第二言語習得における動機づけの役割の基本的モデルが示されている。ここで強調されているのは「統合的動機づけⁱ」(Integrative motivation)の重要性である。統合的動機づけとは、「統合的態度」

*1 本研究は平成23年度科学研究費助成事業基盤研究(C)課題番号23520765(研究代表者:米田佐紀子)において行われた研究の一部である。本論文の執筆に際しデータの使用をご承諾いただきました。米田佐紀子先生(北陸学院大学)、細川真衣先生(北陸学院大学)、物井尚子先生(千葉大学)に感謝申し上げます。

*2 NISHIMURA, Youichi
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
社会心理学

(Integrativeness) と「学習状況への態度」(Attitude toward the learning situation) が「学習意欲」(Motivation) に影響を与えるプロセスであり、これが言語習熟度を上げると仮定されているⁱⁱ。ここでの統合的態度とは「他の言語コミュニティとより密接になるために第二言語を学習する真の関心」(Gardner, 2001, p.5)である。八島(2001)によれば、統合的態度は第二言語文化やその言を話す人々に対する好意的、友好的な感情を含む「統合的オリエンテーション」、さらに「目標言語話者に対する態度」、「外国語学習への興味」の3つ要素から成り立つものとされている。このようなモデルは異言語が異文化の他者とのコミュニケーションに用いられるものであることを考えると妥当なものであると考えられる。

しかしながら、Gardnerのモデルについて批判がないわけではない。特にGardnerらが念頭に置いた第二言語習得の場面は異文化が同居する国、環境においてはなじみが良いが(第二言語が英語の場合はESLと呼ぶ)、そのような環境にない場合のモデルの妥当性には疑義が提出されている。つまり日本における英語を考えてみれば、実際に英語の話者と日常的に関わりあい、コミュニケーションを行う機会が少ない外国語としての英語(EFL)という環境にいる中では、他言語民族への態度が学習意欲へ影響を及ぼすというプロセスは再検討が必要である。

例えば、英語を学ぶということは異民族、異文化への態度との統合という社会的な要素ではなく自分自身のキャリアやスキルアップのためという側面もあるだろう。このような理由による学習意欲への影響プロセスは道具的オリエンテーション(Instrumental orientation)と呼ばれる。統合的態度を強調するGardnerのモデルは、Gardner自身が道具的オリエンテーションから学習意欲へのプロセスを「道具的動機づけ」と呼びその影響の存在は認めているもののⁱⁱⁱ、道具的オリエンテーションの影響を過小評価しているようにもとれる。この点については特に状況や環境によってはオリエンテーションの種類道具的オリエンテーションの影響の強さが異なることがあるため、環境の違いをふまえた動機づけ要因の吟味を行う必要性が主張されている(例えば、Dörnyei, 1990, 2003; Oxford

& Shearin, 1994)。また、統合的態度と道具的オリエンテーションは関連が見られる、あるいは同じクラスターとして扱うこともできるものであるとする研究結果もある(Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Yashima, 2000)。さらには道具的オリエンテーションと言語習得の自己評価の間の関連についてEFLとESLで違いが見られるものの、言語習得の成績や客観的指標についてはその関連について大きな違いが見られなかったというメタ分析の結果も得られている(Masgoret & Gardner, 2003)。

これらのような批判や異なる見解はあるものの、近年の日本における異文化への接触やその人々とのコミュニケーションを重視する流れからすると、日本におけるGardnerのモデルに基づいた英語習熟への影響モデルの検討は重要なものになると思われる。ただし、本研究ではGardnerの統合的動機づけをそのまま取り上げずに以下に述べる国際的志向性を採用する。

国際的志向性

国際的志向性は八島(2001, 2002)で提唱され、検討された概念である。これは英語話者・英語学習に対する態度に関する日本の独自性を考慮している。つまり、Gardnerが主に検討を行ってきたカナダにおける第二言語習得のプロセスにおける統合的態度は、尋ねられた者にとってかなりその対象が明確である。それに対して、日本における英語、そしてその話者についての態度はかなり漠然としたものであるといえる。このような漠然とした中で、「英語」という言語が象徴するものや「異文化」への考え、接触行動、そして「国際的」な出来事、あるいは仕事への興味関心などを包括し、とらえる概念とされている。

このような日本人の持つ漠然とした英語に象徴される「国際的な」ものを包括的にとらえるために、八島は4つの要素から測定を行っている。1つは文化的な英語学習理由である「異文化友好オリエンテーション」、そして、異文化背景を持った人と関わりを持とうとする傾向である「異文化間一回避傾向」、次に国際的な仕事や生活にどれくらい関心があるかという「国際的職業・活動への関心」、最後に「海外での出来事や国際問題への関心」で

ある（八島, 2004）。

この国際的志向性は、「第二言語文化・話者を特定せず、英語でコミュニケーションができる相手と文化とすること」（八島, 2001, p.39）といった点で Gardner の統合的態度と異なっており、日本の事情により適した測度となることが期待される。実際、八島（2001, 2002）や Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu（2004）において、高校生と大学生を対象に構造方程式モデリングにより国際的志向性から学習意欲、そして英語力・習熟度といったプロセスについて検討した結果、モデルのあてはまりは良好であり、学習意欲への関連はかなり強いものとなっていることが示されている。

本研究の目的

これまで述べてきた先行研究をふまえ、本研究では Gardner の統合的動機づけを含む基本的なモデルを下地とし、八島の国際的志向性の概念を取り入れ、八島（2001, 2002）と同様の検討を行う。八島（2001, 2002）とは以下の2点において異なる。1つは調査対象を大学生ではなく、小学生、中学生、高校生とすることである。八島は Gardner のモデルをより日本に適合するように国際的志向性という概念を取り入れたわけであるが、国際的志向性の妥当性をより確かなものとするためには、日本の英語学習者全体に適した概念であるといえるのか否かを確かめる必要がある。特に現在は先述の通り、学校の授業における英語教育の在り方も様々な議論がなされ、知識に偏ることなく英語によるコミュニケーションを重視する向きもある。そのような中で、中高生において国際的志向性が英語力、習熟にどのようにかかわるのか検討する重要性は増している。また、小学生におけ

る英語教育についてもこれまでの外国語活動から教科化へという動きがあり、小学生における英語教育の在り方はこれから議論が盛んになる時期である。その段階において多くの実証的証拠が必要であり小学生を対象とした検討が求められる。そこで、小中高生を対象にし、さらにそれらの学校種において仮説モデルが当てはまるかどうかを検討するために、構造方程式モデリングの多母集団同時分析を用いた検討を行う。

2つ目は国際的志向性から学習意欲、そして英語力へというプロセスの中に道具的志向性を改めて含めた上で検討を行うこととする。国際的志向性は道具的志向性を含むものであるとされているが（八島, 2001）、これまでの道具的志向性について議論でなされたような、国際的な側面に関係なくより良い仕事や資格を得るためといった部分はあまり強調されていないように思われる。Yashima（2000）では、異文化友好オリエンテーションと道具的志向性を分析の中に同時に取り入れ、両方ともに学習意欲と有意な関連があることを示している。そこで、本研究では、Gardner の socio-educational model を基本として Figure 1 に示すようなモデルを立て、検討を行う^{iv}。予測としては、これまで述べてきたように、国際的志向性と道具的志向性はともに学習意欲に関連を示し、英語力へ影響を及ぼすであろう。また、統合的志向性と道具的志向性とは二分法で議論されることが多かったものの、必ずしも明確に分離されるものではないという観点からすると、両方の間の相関は有意なものとなると思われる。さらに、日本の英語学習者にこれらのモデルが適合するのであれば、本研究においても小学生、中学生、高校生のすべての調査対象において、良好な適合を示すと予測される。

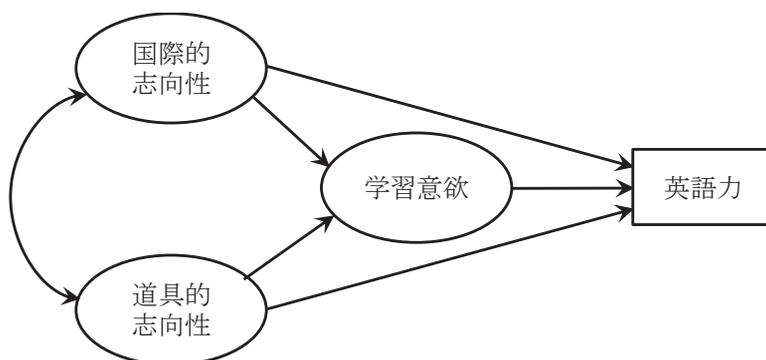


Figure 1 本研究の仮説モデル

方法

調査対象

神奈川県、千葉県、茨城県、および石川県の公・私立の児童、生徒を対象に調査を実施した。回答が得られたのは1526名であった。その内回答に不備の見られた30名分のデータは削除したため1496名が分析の対象となった。内訳は、小学生(5, 6年生)が341名、中学生(1, 2年生)が626名、高校生(1, 2年生)が529名であった。

調査内容

国際的志向性

国際的志向性はYashima (2002) により4つの尺度で測定されている。「異文化友好オリエンテーション」, 「異文化間接近一回避傾向」, 「国際的職業・活動への関心」, 「海外での出来事や国際的問題への関心」である。Yashima (2002) では対象は大学生であったが、本研究の調査対象は小学生からいるため、物井 (2009) で作成された児童用の尺度を採用し、中学生、高校生にも用いることとした。項目数は「異文化友好オリエンテーション」, が4項目, 「異文化間接近一回避傾向」が7項目, 「国際的職業・活動への関心」が6項目, 「海外での出来事や国際的問題への関心」が5項目であった。「いいえ」(1) から「はい」(5) の5件法で回答を求めた。

道具的志向性^v

道具的志向性を測定するために2項目を用いた。具体的には「英語の勉強は不必要(いらぬ)と思います」(逆転項目, V1)^{vi} 「将来いい仕事につくために英語の勉強は役に立つと思います」(V2) であった。「いいえ」(1) から「はい」(5) の5件法で回答を求めた。

学習意欲

英語学習への意欲を測定するために4項目を用いた。具体的には「学校の勉強以外でもできるだけ英語にふれるようにしています」(V3) 「英語を学ぶことは好きです」(V4) 「英語の勉強をもっとしたいと思います」(V5) 「英語の授業中、先生の質問によく答えます」(V6) であった。「いいえ」(1) から「はい」(5) の5件法で回答を求めた。

英語力

本研究において児童、生徒の英語力を測るために Young Learners English Test (以下, YLE) を使用した。本テストは本来7～12歳を対象としたものであるが、調査対象の学力と試験実施時間を考慮し、本テストを使用することとした。YLEはレベルによって Flyers, Movers, Starters の3つに分かれる。調査対象となった各協力校と相談し、用いるテストの種類を決定した。その結果、各レベルの人数は Starters が762名, Movers が694名, Flyers が40名となった。

また、英語力は本来4技能の観点から評価されるべきものであるが、テストの実施時間を考慮し、中学校、高校においては Reading と Writing のテストのみ実施した^{vii}。小学校については授業において Reading と Writing の教育がなされているところは少数であるため、Listening のテストの結果のみを英語力の指標として用いた。

点数化については全てのテストについて正答数を問題数で除し、100倍することで100点満点に換算し、英語力の指標とした。

手続き

調査は2012年の5月から11月にかけて実施された。各協力校に調査の実施要領と調査用紙の郵送を行い、調査用紙の配布・回収は各協力校で実施してもらった。

結果

全ての項目の分布を確認し、分析に採用することとした。次に尺度ごとにクロンバックの α 係数を算出した。「国際的職業・活動への関心」に関して、中学生、高校生について α 係数が低くなっていた。因子分析(最尤法)を行ったところこの2項目については因子負荷量が低くなっていることが確認された。そのため、小学校、中学校、高校のすべてについてこの2項目を削除し、改めて α 係数の算出を行った (Table1)。 α 係数について全ての尺度について概ね許容される値が得られたので、逆転項目の処理を行った後に合計得点の算出を行った。それらの結果はTable1に示されている。

Table 1 各変数の平均値, 標準偏差および信頼性係数

	小学生	中学生	高校生
国際的志向性			
異文化友好オリエンテーション	14.53 (4.05)	12.66 (4.22)	12.92 (4.00)
α 係数	0.83	0.88	0.89
異文化間接近一回避傾向	26.14 (5.74)	23.74 (5.44)	24.56 (5.01)
α 係数	0.80	0.79	0.79
国際的職業・活動への関心	12.30 (4.17)	10.82 (3.85)	10.82 (3.82)
α 係数	0.77	0.74	0.80
海外での出来事や国際的問題への関心	12.16 (4.85)	11.15 (4.16)	11.11 (4.24)
α 係数	0.76	0.76	0.81
道具的志向性	8.62 (1.85)	7.83 (2.03)	7.81 (1.81)
相関係数	0.44	0.44	0.47
学習意欲	13.35 (3.84)	11.32 (3.76)	10.66 (3.40)
α 係数	0.72	0.76	0.73

注) 道具的志向性については2項目であったので相関係数を示してある。

小・中・高の学校種による差について検討を行うため、変数ごとに学校種を要因とした一要因の分散分析を行った。まず、国際的志向性の4つの変数についてすべて学校種の主効果が有意であった(異文化友好オリエンテーション： $F(2, 1493) = 24.70, p < .001, \eta^2 = 0.03$ ；異文化間接近一回避傾向： $F(2, 1493) = 21.99, p < .001, \eta^2 = 0.03$ ；国際的職業・活動への関心： $F(2, 1493) = 18.81, p < .001, \eta^2 = 0.02$ ；海外での出来事や国際的問題への関心： $F(2, 1493) = 7.44, p < .001, \eta^2 = 0.01$)。多重比較を行った結果、4つ全てにおいて小学生は中高生よりも値が高いことがしめされた($p < .001$)。中学、高校の間には異文化間接近一回避傾向以外には有意な差はみられなかった(異文化間接近一回避傾向は有意に高校生の方が中学生よりも高かった)。

道具的志向性についても一要因の分散分析を行った結果、同様の結果が得られた($F(2, 1493) = 23.16, p < .001, \eta^2 = 0.03$)。小学生が中高生よりも有意に平均値が高く($p < .001$)、中高生の間には有意な差はみられなかった。

学習意欲についても学校種の主効果が有意であり($F(2, 1493) = 58.44, p < .001, \eta^2 = 0.07$)、小学校、中学校、高校の順に平均値が高かった($ps < .01$)。

小、中、高校生における動機づけモデルの検証

ここではGardnerが示すような英語力に影響する学習意欲への統合的動機の関わりを検討するため、国際的志向性を統合的動機と位置づけ、一連の影響の流れを構造方程式モデリングにより検討する。さらに問題において述べたように、EFLにおいて英語を学ぶ児童、生徒においては道具的志向性からの学習意欲への影響も検討する必要があると考えられるため、モデル内に含め、両方の影響を同時に検討することとした(Figure1)。

モデルの検討に先立ち、学校種ごとにモデルに使用する変数間の相関係数を算出し、Table2に示した。まず、英語力との関連を見ると、国際的志向性は全体低い相関を示しているものの、中学生においては異文化友好オリエンテーションや異文化間接近回避傾向は相対的に高い値を示している。学習意欲との間では全体に中程度からやや低い相関を示した。道具的志向性との間は学校種でかなり異なっており、中学生と高校生では中程度の相関であったが、小学生はほぼ関連がなかった。学習意欲と国際的志向性の各変数、そして道具的志向性の間には中程度の相関が多くみられた。

Table 2 学校種ごとの変数間の相関係数

	小学生			中学生			高校生		
	道具的志向性	学習意欲	英語力	道具的志向性	学習意欲	英語力	道具的志向性	学習意欲	英語力
異文化オリエンテーション	0.66	0.56	0.15	0.69	0.53	0.30	0.68	0.47	0.19
異文化接近回避傾向	0.68	0.53	0.18	0.61	0.39	0.24	0.59	0.24	0.10
国際的職業・活動への関心	0.61	0.43	0.16	0.54	0.41	0.18	0.58	0.45	0.13
海外での出来事や国際的問題への関心	0.32	0.24	0.17	0.33	0.35	0.11	0.21	0.40	0.05
道具的志向性	—	0.55	0.09	—	0.52	0.30	—	0.53	0.21
学習意欲	0.55	—	0.31	0.52	—	0.29	0.53	—	0.22

Table 3 適合度指標と情報量基準のモデル間での比較

モデル	χ^2	GFI	RMSEA	AIC	BCC
制約なし	546.23, $df = 117$	0.93	0.05	708.23	712.54
全パス係数に制約	625.90, $df = 145$	0.93	0.05	731.90	734.72

次に仮説モデルについて、まず小学生、中学生、高校生を対象とし別個に分析を行い、適合度の確認を行った。適合に問題はないと判断し、多母集団同時分析を行った。制約なしのモデルから段階的に強い制約と置くモデルまで分析し、比較を行った。Table3には制約なしとすべてのパス係数に等値制約を置いたモデルの適合度指標、AIC、BCCを示してある。等値制約を置かないモデルはGFIやRMSEAに大きな違いはないものの、AIC、BCCは小さくなっており、これを最終的な結果とした。学校種ごとの結果をFigure2aからFigure2cに示した。

次に、国際的志向性、道具的志向性、学習意欲、英語力の間を設定されたパス係数の一対比較を行った。道具的志向性から英語力のパスに関して、中学生と高校生の間に有意な差が見られた（非標準化推定値：中学生 = 5.83, 高校生 = 1.10, $p < .05$ ）。小学生と中学生の間に有意な差はなかった。また、それ以外に上記のパスについては学校種間での有意な差はみられなかった。

国際的志向性の測定に用いた4つの変数についての学校種での際について検討した結果、異文化間接近一回避傾向へのパス係数は小学生が中学生、高校生よりも ($ps < .05$)、そして中学生は高校生よりも ($p = .06$) 有意に高いことが示された

(非標準化推定値：小学生 = 4.72, 中学生 = 4.07, 高校生 = 3.50)。また、異文化友好オリエンテーションは中学生が小学生、高校生よりも有意に高く（非標準化推定値：小学生 = 3.47, 中学生 = 3.94, 高校生 = 3.57, 小学生 vs. 中学生： $p < .05$, 中学生 vs. 高校生： $p = .06$ ）、国際的職業・活動への関心は小学生、高校生が中学生よりも有意に高かった（非標準化推定値：小学生 = 3.05, 中学生 = 2.60, 高校生 = 3.04, 小学生 vs. 中学生： $p = .05$, 中学生 vs. 高校生： $p < .05$ ）。

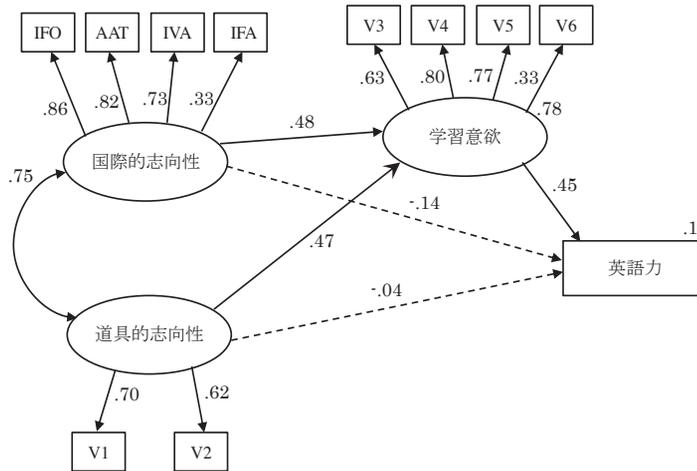
考察

仮説モデルおよび国際的志向性について

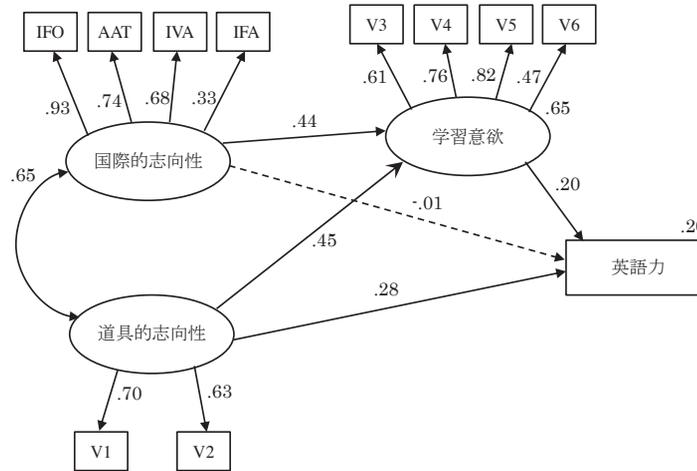
本研究では、Gardnerのsocio-educational modelや八島(2001, 2002)の国際的志向性の概念に基づいた仮説モデルを立て、小中高生を対象にあてはまるか否かの検討を行った。全体に仮説モデルは良好な適合が示されたため、Yashima(2002, 2004)による高校生、大学生の結果と同様に国際的志向性は学習意欲に正の関連を示し、それが英語力へとつながるということが小中学生を含めた場合でも成り立つことが示された^Ⅷ。日本という異文化と密接に触れ合うことが難しい環境にあっても国際的志向性という漠然とはしているが英語が象徴する異文化への親しみは、小学生から英

小・中・高校生における英語学習の動機づけ

(a) 小学生の結果 (n=341)



(b) 中学生の結果 (n=626)



(c) 高校生の結果 (n=529)

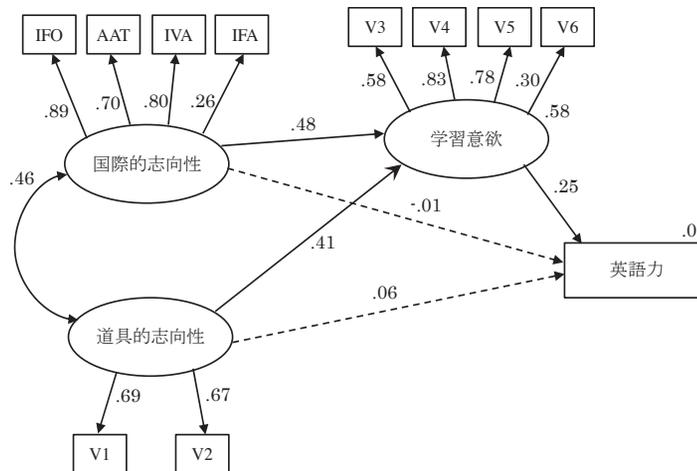


Figure 2 仮説モデルを用いた分析結果

注) IFO = 異文化オリエンテーション, AAT = 異文化間接近一回避傾向, IVA = 国際的職業・活動への関心, IFA = 海外での出来事や国際的問題への関心, V1 - V6 は方法において示したとおりである。各パスの係数は全て標準化推定値を示している。誤差変数の表示は省略した。実線はパス係数が有意なパス, 破線は非有意であったパスを表している。内生変数右上の値は決定係数である。

語の学習意欲を高めるということを示している。Gardnerのモデルやそこに含まれる概念をあらゆる環境の中に純粋に適用させることの困難が主張される中で(例えば, Dörnyei, 1990, 2003), 国際的志向性という概念をモデル内に位置付けることは日本の英語学習環境に適合するものであったと考えられる。

国際的志向性と同様に学習意欲に関連することが予測された道具的志向性についても予測通りの関連が見られた。Gardnerの基本的な主張は統合的態度が学習意欲に大きく影響を示す, 統合的動機づけの重要性を指摘するものであるが, Breaus & Gardner (2008) のように道具的志向性を同時に含めた場合(学習状況への態度など他の変数も含まれているが), 道具的志向性は統合的態度ほどではないものの有意な関連を示している。本研究の結果やYashima (2000) のパス係数はBreaus & Gardner (2008) の結果より高いものとなっているが, これは日本という英語学習環境によるものであるのかの判断は難しい。いずれにせよ日本において道具的志向性という学習の理由も日本の児童, 生徒の英語学習のプロセスにおいて欠かせない要因であるのは確かなようである。

全体として国際的志向性や道具的志向性から英語力への直接の関連性は低いという結果であった(中学生の結果については後述)。単相関係数の結果からは高くはないものの両方ともに英語力との間に関連が見られており, 全く関連がないというわけではないが, Yashima (2000) における結果も同様のものであり, 学習意欲を統制した上では態度要因の影響は比較的小さいものになると思われる。

これらの結果より, 日本というEFLの環境においてもGardnerのsocio-educational model, そしてその日本により適合するとされた国際的志向性を含む動機づけのプロセスが英語力につながることを示された。さらに, それが小学生, 中学生, 高校生に同様に適用可能であることが示されたことの意義は大きいと思われる。英語の学習意欲を高め, 英語力を上げるプロセスが異文化の他者への態度や関わり方と強く関わるという視点は, 社会がグローバル化していき, 日本の中にあっても異

文化の他者とのコミュニケーションをどのように行っていくのかということが大きな課題となっていく中で, 今後もより重要な視点となっていくであろう。

ただし, 本研究の結果を踏まえて, 具体的にどのように国際的志向性を高めていくのか, そしてそれを英語学習へとつなげていくのかという点を考える必要がある。日本の教育の中での「国際化」や「国際理解」といった方向性は, 決してここ最近の話ではなく, 長く課題としてとらえられ, 介入が試みられてきたテーマである(例えば, 秦, 2013)。その結果, どこまでそれらの目標が達成されたかといえはなはだ心もとない。それらの点を考慮すると, 本研究で挙げた国際的志向性をどのようにして高めるのかという点には多くの課題が存在することが推測される。

Gardner自身もsocio-educational modelにおける統合的動機づけにかかわる多くの変数は変化が起きづらいと指摘しており(Gardner, 2001), また, 実際の教育現場における検討の中で統合的態度などはあまり変化しないことを示している(Gardner, Masgoret, Tennant, & Mihic, 2004)。Gardner et al. (2004) においては, 積極的に何かの介入を行ったわけではなく, 通常の授業コースの結果を検討したものであるが, 英語力や英語学習の動機づけを向上することが期待される介入を行った場合も, 国際志向性に大きな変化は見られていない(米田・西村・細川, 2012)。これらの結果は国際的志向性を高めるための困難さを示していると思われる。授業をすべて英語にする, 授業内のみ英語のネイティブスピーカーと触れ合うといった取り組みだけでは国際的志向性の変容を促すことが難しいのかもしれない。

異文化理解や異質な他者との関わりにおける「接触」の重要性は論をまたないであろう。八島(2002, 2004)はWillingness to Communicateの観点から, 国際的志向性やそこから英語学習が進む中で自信が増し, 英語を用いたコミュニケーションを積極的に行うようになり, 結果国際的志向性が高まるという循環が成立するモデルを構想している。このような循環が生じるか否かの実証的証拠を積み上げることが重要になると思われる。さらに言えば, 国際的志向性という概念の英語学習

における重要性を考慮するのであれば、教室内だけの要因だけにとらわれることなく、より広く社会的文化的な要因を含めたモデルの構築が必要となるであろう。「接触」についても単純な接触は必ずしも有効ではない。集団間の接触の有効性についての知見は積み重なっており、さらに異文化接触、異文化受容、あるいは「文化実践」(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳, 1993) という視点も加えて、国際的志向性に変化を促すより有効な接触を探っていく検討が求められる。また、本研究の結果から小学生の英語学習においても国際的志向性が関わることを示されたこともあり、発達的な知見も踏まえた上での国際的志向性の醸成を検討することは英語学習においても重要な視点になるであろう。

国際的志向性(あるいは道具的志向性)に関して高いものを有していたとして、それを日々の英語学習活動につなげるためにすべきことの検討も必要である。例えば、Brophy (1999) は児童・生徒が行う学習活動の「価値」の重要性について言及している。そこでは学習者の特徴を考慮し、動機づけの面で最適な学習状況を作ることが必要と述べられている。学習状況はカリキュラムの設定や学習内容、指導方法が含まれるが、これらを通じて学習者が学ぶことの価値を認めるようになる。そして学ぶことに価値や意味があると認めることがより一層動機づけを高めることになるのである。Brophy の議論を踏まえるのであれば、学校における学習活動において児童・生徒の国際的志向性(あるいは道具的志向性)を考慮した工夫を行うことで、本研究で得られた英語学習の動機づけの枠組みの有効性が高まることにつながる可能性は考えられる。

学校種による差異

多母集団同時分析による仮説モデルの検討結果からは、モデルにおける変数の配置は学校種で同一であったが、その他については同質とは言えないことも示された。そのため、学校種による違いについても目を向ける必要がある。

興味深い学校種間での差異のひとつは、中学生において道具的志向性から英語力へのパスが有意であり、一対比較の結果小学生、高校生と有意な

差が見られたことである。つまり中学生においては学習意欲を統制してもなお道具的志向性は英語力と関連するわけである。現状において中学生は英語が授業に本格的に導入される始めの段階であり、ある意味多くの生徒が壁に当たる時期である。中学1年生の4月の段階では多くの生徒が英語に対し高い学習意欲を持つものの、2学期に低下する場合が比較的多いことが山森(2004)により示されている。そしてそのような学習意欲の変化には自己効力感が関わっており、「もうこれ以上頑張っても勉強できない」と感じるものの影響が大きい。このような困難を抱える可能性の高い中学生において、英語学習についての具体的でわかりやすい道具的な学習の理由は学習意欲とはまた別のところで英語学習を持続させるのかもしれない。今後は生徒の持つ自己効力感における結果期待と道具的志向性との関連などを検討することによりこのパスについての解釈が深まると思われる。

学校種における差異として、国際的志向性の構造も検討する必要があるようである。学校種のいずれの段階においても4つの変数から国際的志向性という概念をとらえられることに問題はないと思われるが、パス係数の比較からは微妙な違いも見られた。小学生は中学生に比べると異文化間接近回避傾向や国際的職業・活動への関心への関連が大きく、中学生は他に比べると異文化友好オリエンテーションの関連が強い。高校生は国際的職業・活動への関心は中学生に比べ高いものの、異文化間一接近回避傾向への関連は他に比べ弱かった。このように国際的志向性と一口に言っても、学校種の各段階によって構造が異なる可能性が示された。これらパスの大きさの比較だけで考えると、小学生は純粋に異文化の人への関わりという要素が強いが、中学生はどちらかというよりは道具的理由(異文化友好オリエンテーション、国際的職業・活動への関心)の部分が強いとと言えるかもしれない。

また、各尺度得点の学校種による差の検討からは小学生が全体に中学生に比べて高い値を示すという結果が得られた。この差については英語学習状況(教科としてあるのか外国語活動としてあるのか)によるものなのか、測定の問題であるのか解釈は慎重に行った方が良いかもしれないが、小

学生においても教科化されるという話が出ている
 昨今(例えば、2013年5月の、教育再生実行会議
 第3次提言など)においては、小学生におけるこ
 のような各得点の高さがどのように変化するか
 という点は興味深い課題になると思われる。

本研究の限界と今後の課題

本研究は socio-educational model に基づいて、国
 際的志向性から英語力までのプロセスとして因果
 的な流れを含んだ検討となっていた。しかし、調
 査は横断的なものであり、因果関係を明確に示す
 ものとはなっていない。Gardner のモデル自体に
 ついても、因果関係の問題は多く言及されてい
 る。国際的志向性が学習意欲を促し、言語習熟度
 を高めるといふ流れには逆の方向性が考えられ
 るという指摘もある(例えば、Crookes & Schmidt,
 1991)。Gardner 自身もモデル自体がダイナミクス
 を含んだものであると述べているが、因果関係の
 方向性については実証的な証拠が求められると
 ころであろう。本研究が示した小中高生におけ
 る結果に関しても縦断的な調査による更なる検
 討が必要である。

本研究で用いた測度についても再検討の余地が
 ある。AMTB などを用いた先行研究とは異なる測
 度を用いており、特に本研究で道具的志向性の測
 度として用いた項目は信頼性、妥当性の観点から
 不足がある可能性がある。使用する項目・尺度を
 見直したうえで小中高生を対象にした調査を実
 施することで、本研究で得られた知見もより確
 かなものになると思われる。

れている「学習状況への態度」については本研究に
 おいて測定を行っていないため、仮説モデルから省
 いた。

- v. 本調査においては英語学習への動機づけを測定す
 るために14項目を用いて測定を行った。これらの項目
 は Attitude/Motivation Test Battery (AMTB, Gardner,
 1985) や児童用 mini-AMTB (Masgoret, Bernaus, &
 Gardner, 2001) を参考にした項目を含め、英語学習
 における動機づけ要因を幅広い観点から測定するも
 のであった。本論文ではモデルに適した項目(学習
 意欲と道具的志向性)のみを用いた。
- vi. 「V○」は Figure 2a - c 内の項目を示している。
- vii. Reading と Writing の結果は4技能の観点から測定した
 学力と高い関連があることが示されている (Yoneda
 & Hughes, 2011)。

<文献>

- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of
 motivation in education: Developing appreciation for
 particular learning domains and activity. *Educational
 Psychologist*, **34**, 75-85.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation
 strategies, student perceptions, student motivation, and
 English achievement. *The Modern Language Journal*, **92**,
 387-401.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation,
 Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign
 Language Classroom. *Language Learning*, **44**, 417-448.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening
 the research agenda. *Language Learning*, **41**, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-
 language learning. *Language Learning*, **40**, 45-78.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in
 language learning: Advances in theory, research, and
 applications. *Language Learning*, **53**, 3-32.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language
 learning: The role of attitudes and motivation*. London:
 Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and
 second language acquisition. *Canadian Psychology*, **41**,
 10-24.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second
 language learning: Practical issues. 関西大学外国語教育

<注>

- i. 本モデルにおける用語の訳は八島(2004, p.61)に
 によるものを使用した。
- ii. Gardner (2000) のモデルにおいてはここで挙げた
 要因だけが示されているわけではない。統合的動機
 づけのほかに学習意欲には「言語習得適性」と「他
 のサポート要因」が関わり、言語習熟度には「他
 の要因」が影響することが想定されている。
- iii. 実際、Gardner (2005) においてはモデルの中に明
 示的に図示されている。
- iv. Gardner のモデルにおいて重要な要因として挙げら

- 研究, **2**, 71-91.
- Gardner (2005). Canadian Association of Applied Linguistics/ Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk. < <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>> (2013年8月20日)
- Gardner, R. C., Masgoret, A-M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, **54**, 1-34.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (レイブ, J. & ウェンガー, E. 佐伯胖(訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 産業図書)
- Masgoret, A-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, **53**, 123-163.
- Masgoret, A-M., Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, pp. 281-295.
- 物井 (山賀) 尚子 (2009). 小学生を対象とした情意尺度の開発 (2) 東京純心女子大学紀要, **13**, 27-36.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the framework. *The Modern Language Journal*, **78**, 12-28.
- 秦莉 (2013). 日本の国際理解教育の歴史と今日的課題 人間文化研究科年報 (奈良女子大学), **28**, 215-227.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. 大学英語教育学会紀要, **31**, 121-133.
- 八島智子 (2001). 「国際的志向性」と英語学習モチベーション: 異文化間コミュニケーションの観点から 関西大学外国語教育研究, **1**, 33-47.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, **86**, 54-66.
- 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— 関西大学出版部
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, **54**, 119-152.
- 山森光陽 (2004). 中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか 教育心理学研究, **52**, 71-82.
- Yoneda, S., & Hughes, J. (2011). A research toward establishing Hokuriku Gakuin Standard using a global standard: An investigation into the growth of Japanese students' English abilities from primary through tertiary education. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 研究紀要, **3**, 99-110.
- 米田佐紀子・西村洋一・細川真衣 (2012). Can-Do リストは日本人大学生の英語力と動機づけに影響を与えるか 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 研究紀要, **4**, 93-104.