HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国語ブレンディッドラーニングにおける効果的な動機づけ方略に関する研究
Author(s)	李, 在栄
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(国際広報メディア)
Dissertation Number	甲第11426号
Issue Date	2014-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k11426
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/55407
Type	doctoral thesis
File Information	Zairong_Li.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

外国語ブレンディッドラーニングにおける効果的な動機づけ方略に関する研究

李 在 栄

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 国際広報メディア専攻

謝　辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

指導教員である伊藤直哉先生には、留学以来から今日に至るまでの４年間にわたり、多大なるご指導とご支援をいただきました。研究テーマと研究方法の選定、調査協力対象の獲得、論文原稿の修正について一からご指導とご支援をいただきました。また、いつもオリジナルで正確な研究を目指し、深夜まで打ち合わせと分析を重ねる真摯な研究姿勢についても、常に身を持ってご教示くださいました。それと共に、研究の楽しさも教えていただきました。どうもありがとうございました。

副指導教員である田邉鉄先生には、定期的に貴重なご教示を賜りました。また、常に、先生が参加された学会の最新研究情報を教えていただきました。ご指導とご助言により、論文の構成や内容の精緻さが改善され、論文としての完成度が向上しました。こころより感謝申し上げます。

北海道大学の野澤俊郎先生、岡山理科大学の宮地先生には貴重なご支援と励ましをいただき、自信と誇りを持ち続けることが出来ました。深くお礼を申し上げます。

同学院博士課程の鄭健寧君、杉江聡子さん、渡辺謙仁君には、長い間の研究生活を共にしながら、多くの応援とアドバイスをいただきました。合わせて感謝します。

北海道大学の岡部研究員をはじめ、ご協力をくださったフランス語 TA の皆様にお礼申し上げます。

最後になりますが、この度の留学生活は、電通育英会と中国国家留学基金委員会の手厚い奨学金のご支援によって、順調に行うことができました。関係者皆様に、こころより感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

目　次

謝　　辞 I
目　　次 II
図 表 一 覧 IV
第 1 章　　序　　論 1
1.1　研究の背景 1
1.2　研究の目的と意義 3
1.3　本研究の位置づけ 5
1.4　用語の定義 7
第 2 章　　研究の視点に係る先行研究 11
2.1　ICT を活用した学習形態 11
2.1.1 e-learning 11
2.1.2　ブレンディッドラーニング 13
2.2 外国語学習における ICT の活用 17
2.2.1　CALL の変遷と主な実践タイプ 17
2.2.2　CALL と外国語スキル 21
2.3　外国語学習における動機づけ研究の位置づけ 24
2.4　これまでの外国語学習における動機づけ研究 26
2.4.1　動機づけの一般特質解明を扱った研究 26
2.4.2　動機づけ方略を探る研究 31
2.5　外国語教育における動機づけ理論 36
2.5.1　自己決定理論 36
2.5.2　「３つの心理的欲求」を満たす一般的手立て 40
第 3 章　　研究方法 45
3.1 研究方法の選定 45
3.2 質問紙の作成および妥当性検証 47
第 4 章　　現状調査 52
4.1 ブレンディッド授業の実施 52

4.2 予備調査の内容と方法 56
4.3 予備調査の結果Ⅰ―全体からの考察 57
4.3.1 心理欲求と動機づけの変化 57
4.3.2 心理欲求の充足に役立つ学習活動についての分析 58
4.4 予備調査の結果Ⅱ―個人差傾向からの考察 62
4.4.1 学生の分類 62
4.4.2 各学生群の心理欲求と動機づけの変容についての分析 63
4.4.3 各学生群の心理欲求の充足に役立つ学習活動についての分析 65
4.5 予備調査の結果についてのまとめ 66
第5章 動機づけ方略の開発 70
5.1 心理欲求を満たす工夫 70
5.2 介入型学習活動の設計 73
5.3 動機づけ方略の構成と流れ 81
第6章 動機づけ方略の効果検証 85
6.1 検証の内容と方法 85
6.2 動機づけ方略の効果 88
6.2.1 動機づけ方略実施前後における心理欲求と動機づけの変化 88
6.2.2 各学生群の心理欲求と動機づけの変容についての分析 89
6.2.3 実施群と非実施群における心理欲求と動機づけの変化量の差 91
6.2.4 両年度における心理欲求と動機づけの変化量の比較 93
6.2.5 心理欲求の充足における介入型学習活動に対する評価 94
第7章 結 び 100
7.1 本研究のまとめ 100
7.2 教育現場への示唆 104
7.3 限界と今後の課題 107
参 考 文 献 110
付 録 120

図表一覧

図

図 1　動機づけを高める一般プロセスおよび本研究の目的 3
図 2　動機づけ研究における本研究の位置づけ（緑色の部分） 5
図 3　融合型 CALL の概要図 20
図 4　動機づけ方略実施における基本流れ 42
図 5　動機づけを高める一般的なモデル 44
図 6　学期末用の質問紙（一部・解答例） 51
図 7　心理欲求における各クラスターの役割プロット 61
図 8　学生群の３Ｄ散布図 63

表

表 1　高等教育における e-learning の利点と課題 12
表 2 ブレンディッドラーニングの主なタイプ 15
表 3　LL/CALL 機能まとめ 18
表 4　段階的学習活動分類 21
表 5　3 段階の指導手順例 22
表 6　外国語スキルスキルの段階的な養成を支援する CALL の役割 23
表 7　第二言語習得に影響を与える個人差要因中の動機づけ 25
表 8　動機づけを高める主なアプローチと代表的な理論 39
表 9　自己決定理論の特徴 39
表 10　マクロ的な動機づけ方略 10 か条 41
表 11　3 つの基本心理欲求を満たすキーワード 43
表 12　3 つの基本心理欲求充足を促す支援の手立て 43

表 13　心理学の研究で使われている研究方法 45
表 14　本研究で使用した研究方法 46
表 15　動機づけ要因に関する因子分析の結果 49
表 16　動機づけ結果に関する因子分析の結果 49
表 17　ブレンディッド授業で行われた主な学習活動 50
表 18　北海道大学のフランス語授業の年間カリキュラム 53
表 19　フランス語ブレンディッド授業の目標と計画 53
表 20　授業前後における 3 つの心理欲求の変化（2010 年度） 57
表 21　授業前後における動機づけ結果尺度の変化（2010 年度） 58
表 22 心理欲求の充足に役立つ学習活動のクロス表(2010 年度)..... 59
表 23　各クラスターにおける評価度数の記述統計量 60
表 24　クラスター分析の妥当性を検討した分散分析の結果..... 60
表 25　各学習活動クラスターの役割(全体傾向における調査結果)..... 62
表 26　各学習群の授業前後における心理欲求と動機づけの変化（2010 年） 64
表 27　心理欲求の充足における各学習群の学習活動分類 66
表 28　3 つの心理欲求を満たすキーワード 70
表 29　e-learning における TA に必要な知識とスキル（支援可能な分野）.... 75
表 30　外国語授業のタイプと TA の役割 76
表 31　当外国語のできない TA の可能な支援 77
表 32　仏語ブレンディッド授業での関係性を高める的手立て 77
表 33　新しく開発した TA に関わる介入型活動（動機づけ方略の一部） 78
表 34　各学習者グループにおける TA の e-mail 介入の頻度 79
表 35 介入時に使う e-mail 参考文凡例（一部） 79
表 36　ブレンディッド授業を構成する主な学習活動 (2011 年度) 81
表 37　両年度における TA の役割比較 84
表 38　授業前後における 3 つの心理欲求の変化（2011 年度） 88
表 39　授業前後における動機づけ結果尺度の変化（2011 年度） 89

表 40　各学習群の授業前後における心理欲求と動機づけの変化（2011 年）　90
表 41　実験クラスと対照クラスにおける心理欲求の伸び量の比較 92
表 42　実験クラスと対照クラスにおける動機づけの伸び量の比較 92
表 43　実験クラスと対照クラスにおける心理欲求の伸び量の比較 93
表 44　実験クラスと対照クラスにおける動機づけの伸び量の比較 94
表 45　心理欲求の充足に役立つ学習活動のクロス表（2011 年度）..... 95
表 46　両年度の自律性における評価度数の比較 96
表 47　両年度の関係性における評価度数の比較 97
表 48　両年度の有能性における評価度数の比較 98

第１章　序　　論

1.1　研究の背景

「大学全入時代」となり、大学進学率は長期的に上昇しつつある（中央教育審議会 2008)。これと共に、学生の質低下が進みつつあるとの指摘がある（葉山 2008；朝日新聞 2008)。このような状況に当たり、文部科学省は新時代の高等教育の質の確保・向上の具体的方策の 1 つとして「教育研究上の目的などに即して情報通信技術（Information & Communication Technology、以下 ICT）を積極的に取り入れ、教育方法の改善を図っている。適切な授業設計を行なった上で、たとえば、以下のような取組について検討する」（中央教育審議会 2008: 24）ことを大学に求めている。

- e-learning の活用による遠隔教育
- 学習管理システムを利用した事前・事後学習の推進
- ブレンディッド型授業（教室の講義と e-learning による自習の組み合わせ、講義とインターネット上でのグループワークの組み合わせなど）の導入

「中央教育審議会（2008）が提案するこのような ICT 活用は、教育における BPR（Business Process Reengineering）ともいえる。これらによる大学教育の効果・効率向上が期待されている」（佐藤 2009: 3)。これを受け、高等教育機関への e-learning の導入は、その当初、特定の教員・研究者による実験的な取り組みが多かったが、2009 年には高等教育機関における実施率は 51.1%まで達した。その中でも、講義と e-learning などの復習用メディアを組み合わせたブレンディッド型授業は今後も増えて行くと予想される（経済産業省 2009; 総務省 2010）。

この流れは外国語教育の分野でも例外ではなく起こっており、すでに、従来の LL(Language Laboratory)授業から CALL(Computer Assisted Language Learning)へと、さらには情報ネットワークを駆使した NBLL(Network-Based Language Learning)へと進化を遂げた(Kern & Warschauer 2000)上で、近年は講義と CALL を組み合わせた外国語におけるブレンディッド型授業（または融合型 CALL）が増えつつある

（Neumeier 2005; Stracke 2007; Ozerol 2009; Wiebe & Kabata 2010; Yang 2012; 村上・寺嶋 2004; 西堀 2008; 藤代・宮地 2008; 李・伊藤 2011; 茂木他 2009）。

一方、外国語教育を含め、ICT の高等教育への導入促進により、e-learning へ研究テーマが推移している中、e-learning における最大課題の 1 つは、学習意欲の喚起・維持に関する事柄であると繰り返し指摘されている（Bersin 2006; 経済産業省 2008; 経済産業省 2009; 宮地 2009）。学習者の学ぶ意欲（動機づけ）は、ICT の導入前からすでに教育活動全般にわたって、学習者の態度、学習の量や質、あるいは学習成果を決定する重要な個人差要因として挙げられていた（McCombs 1998; 上淵 2004; Dörnyei 2005; Ehrman & Oxford 2003; Robinson 2002; Cheng & Dörnyei, 2007; Liu 2012）。したがって、学習者の学ぶ意欲（動機づけ）に対する教育者と研究者の関心が高く、盛んに研究されてきた（三浦 1983; cheidecker & Freeman 1999; Dörnyei 2001a; 上淵 2004）。

ところが、これまでの外国語教育における動機づけ研究は、その大半が動機づけの構成・発達など「理論型」、または「研究者向け」であり、研究から得られた理論実証的知見を授業の中に取り入れて、実際に学習者の動機づけを高める方法の考案・検証など「実践型」、または「教育者向け」の研究蓄積はまだ少ない（Dörnyei 2001b; 廣森 2006; TANAKA 2010; Lyddon 2011）。したがって、「現在はこれまでに得られた「動機づけ理論」（motivation theory）の知見を基盤とし、どのようにすれば第二言語学習への動機づけを高めることができるのか、即ち、学習者を「動機づける理論」（motivating theory）の構築といった、より実際的な問題を直接的に扱った研究が増えつつある」（廣森 2011: 160）。

このような授業の中で学習者の動機づけを高め、維持する方法やテクニックを Dörnyei（2001b）では「動機づけ方略」と定義している（田中 2009: 229）。なお、授業の中で学習者の動機づけを高め、維持する方法やテクニックは、学習タスクとして、すべて学習者の学習活動を通して実現されるので、「動機づけ方略」の概念をより具体的に解釈すると、授業の中で学習者の動機づけを高め、維持することのできる 1 つの学習活動、またはいくつかの学習活動の組み合わせともいえる。

動機づけ方略に関して、日本国内ではいくつかの研究実例があるものの、外国語教育の分野においては、動機づけ方略の効果検証を行う研究の数はまだ少ない（Guilloteaux & Dörnyei 2008; 田中 2009)。また、これまでの「動機づける方略」に関する研究は、そのほとんどが従来の対面授業環境における研究であり、ICT を導入・融合させた新しい学習環境や多面的な学習形態での研究はあまり見られない。高等教育機関への e-learning の導入が増えつつあるので、これからは、伝統的な授業での研究にとどまらず、ICT を導入・融合させた新しい学習環境や多面的な学習形態の中で、教育者が動機づけを高める有効な方略についての研究も必要であると思われる。また、多様な学習者一人ひとりに適当な方略を実施するためにも、伝統的教育方法に限らず、ICT のような新しいテクノロジーの活用も期待される。

1.2 研究の目的と意義

以上の研究背景と問題点を踏まえて、本研究では、伝統的な授業にとどまらず、e-learning を融合した外国語ブレンディッド型授業の中で、どうすれば学習者の動機づけを高めることができるかという「動機づけ方略」について研究する。さらに、本研究では、開発した方略が全体傾向のみではなく、学習者の多様性にも対応できることを目指している。したがって、本研究の目的は、ブレンディッド型の外国語授業で、学習者の多様性に対応できる「動機づけ方略」を研究開発することである。

図 1 で示す動機づけを高めるプロセスから、本研究の目的を詳しく説明する。

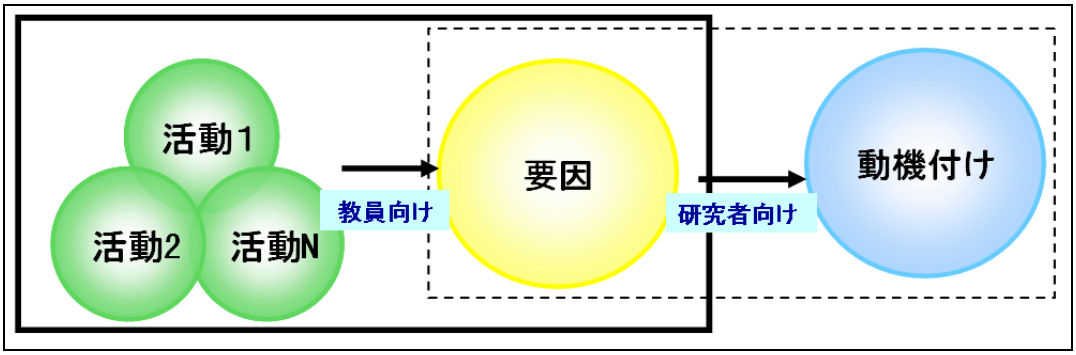


図 1 動機づけを高める一般プロセスおよび本研究の目的

図 1 で示すように、動機づけを高めるためには、まず動機づけの一般的な特徴、および動機づけを高める要因を明確にした上で、その要因に有効な動機づけ方略、つまり 1 つまたはいくつかの学習活動を行うのが一般的なプロセスである。その中、動機づけの特徴、および動機づけを高める要因（**図 1** の点線の表示部分）に関しては、これまで多くの研究が行われてきて、動機づけの構造と要因を把握する上では、有益な情報を提供してくれた。ただし、この部分（**図 1** の点線の表示部分）はあくまでも研究者向けの研究であり、学校現場にいる教員に必要なのは次のステップにある、動機づけを高める要因に有効な学習活動を知ることである（**図 1** の太い実線の表示部分)。残念ながら、この部分に対する研究蓄積はまだ少ない。特に、ICT を取り入れたブレンディッドラーニング環境での調査研究はほとんど見当たらない。そこで、本研究では、ブレンディッド型の外国語授業の中で、動機づけ要因に有効な学習活動を調査・開発する。なお、本研究では、教員が学習者の視点に立って効果的なブレンディッド授業を設計できるよう、動機づけの向上要因を明確した上で、学生にとってどのような学習活動が動機づけの向上要因の解決により有効に捉えられているかを明らかにすることを目指している。したがって、本研究での「動機づけに有効な学習活動」とは、動機づけを高める要因の解決において、学生が役立つと捉えている学習活動を指している。

以上のような研究目的の達成により、以下のような意義をもたらす。

外国語教育を含め、ICT（または e-learning）の高等教育への導入・促進される中で、動機づけの維持・向上が最大課題の 1 つとして解決が求められている。伝統的な授業形態にとどまらず、ICT を導入・融合させた新しい学習環境・学習形態であるブレンディッド授業の中で、教育者が動機づけ方略を持ち合わせれば、動機づけを高める授業を考える上で貴重な情報源となる同時に、ICT を取り入れた教育方法の改善、および適切な授業設計にとっても重要な参考になり得る。さらに、ICT 活用における最大課題の解決に値することにより、最終的に「大学全入時代」における教育の質の確保・向上にもつながると思われる。

1.3　本研究の位置づけ

先行研究（後述）を踏まえて、本研究の位置づけを要約したのが、**図 2** の緑色で表示した部分である。

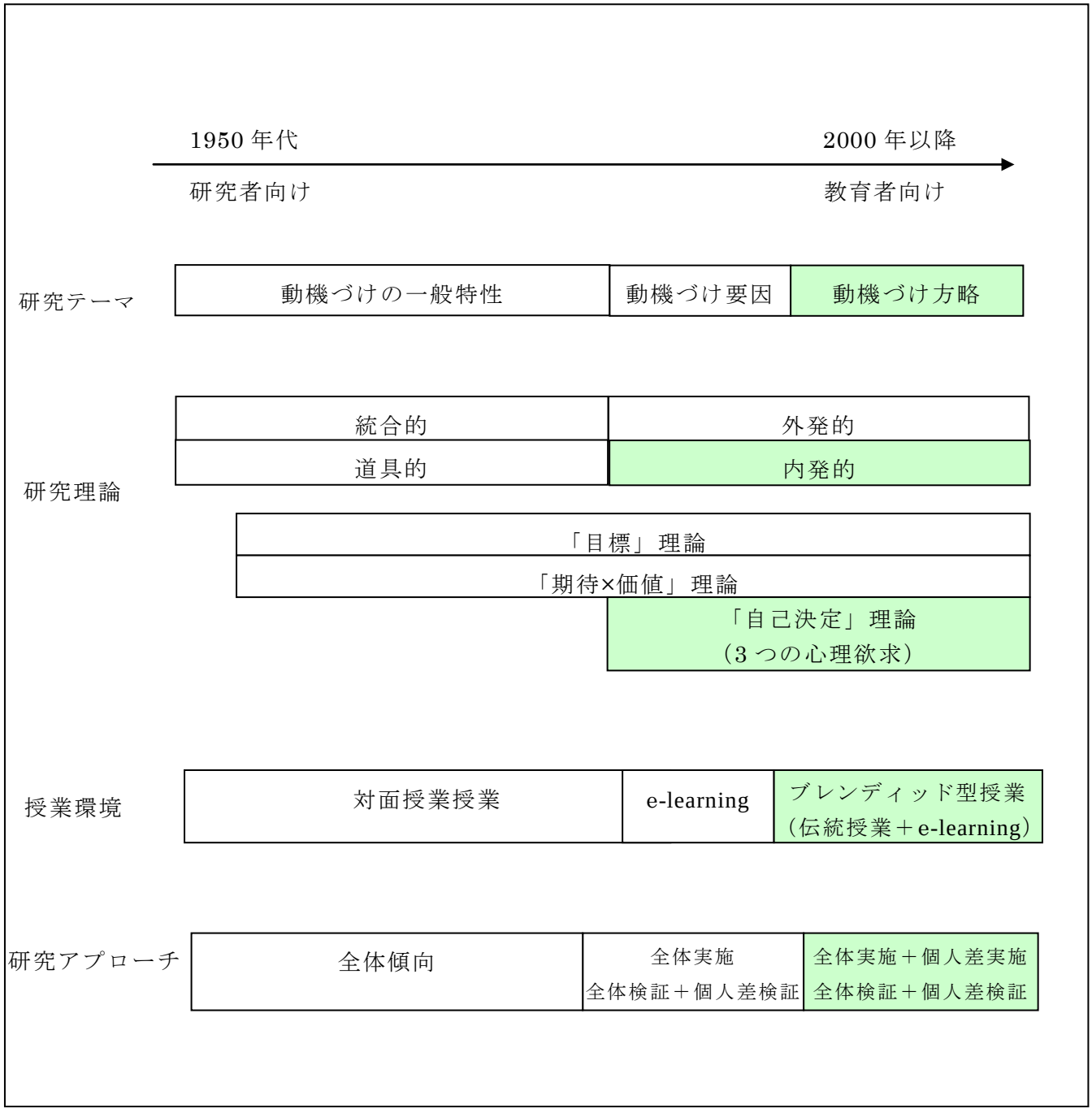


図 2　動機づけ研究における本研究の位置づけ（緑色の部分）

図 2 で示したように、第二言語学習における動機づけ研究は、1960 年代から、異言語のコミュニティーに関して社会心理学的な研究を行っていた Wallece Lambert と Robert C. Gardner らによる統合的動機づけの研究がきっかけとなった（磯田 2008: 17）。この時代の主な理論として「統合的・道具的動機づけ」が挙げられる。「統合的・道具的動機づけ」理論では、学習者は目標言語や目標言語文化に対して肯定的な態度を有すること、また、目標言語集団の一員となろうとしてその言語を学ぶ目的を有していることが重要だと考えられる（Gardner & Lambert 1959; Gardner 1966; Gardner & Lambert 1972; Schumann 1975; Schmidt 1983）。

しかし、1990 年代以後からは、「統合的動機づけ」の限界が指摘された。Skehan (1991)、および Crookes and Schmidt (1991)らは、道具的・統合的動機づけという枠組みに拠らず、教育心理学や認知心理学の観点から、動機づけの構造を分析した研究に移行していった。そして、2000 年前後からは、学校現場の教員が日常の教育活動を行う上でもっとも必要な情報を提供することを目指し、Dörnyei（2001）、廣森（2006）らのように、動機づけを「どのように高めたらよいのか」という動機づけ方略に関する研究が注目されるようになった。したがって、本研究も、学校現場の教員により近い研究テーマである「動機づけ方略」について研究を行うことにした。

動機づけに関する理論は現在に至るまで数多く存在するが、Macaro（2003）は第二言語に特化し、これまでの動機づけ理論を大きく「目標」に関連した理論、「期待×価値」に関連した理論、および「自己決定」に関連した理論に分類している。これらの理論を、動機づけを高める要因の観点から整理した場合、「自己決定」理論が広範な理論的枠組みを提供する可能性を持ち、もっとも有力視されているのが実状であろう(Taylor et al. 2008; 岡田 2010a)。したがって、本研究も「自己決定」理論を参考にし、この理論が主張している３つの心理欲求の充足を動機づけの要因にした。

ICT の発展に伴い、従来の高等教育から空間的・時間的な制約を開放し、新たな

高等教育を実現するための基盤を提供することを目指して、大学教育では、伝統的な教室授業に留まらず、ICT を基盤とする e-learning が普及しつつある（古川・白河 2011）。日本では、すでに半数以上の大学で e-learning が導入されている（経済産業省 2008）。特に、2000 年以降からは e-learning の持つ利点を生かしながら、その課題を克服する手だてとして、各種 e-learning と伝統的な教室での一斉指導を融合させたンディッドラーニングに関する研究が増えつつある（Macdonald 2008）。

日本の e-learning は、e-learning による遠隔授業提供というよりむしろ、対面授業との組み合わせ（ブレンディッド授業）によって、より質の高い授業を提供する方向にあるといえる（吉田 2005; 田口・吉田 2006）。したがって、本研究でも、単純な伝統授業、または e-learning ではなく、ブレンディッド授業の環境をベースで調査を行う。

動機づけの研究アプローチにおいて、2000 年以前までは、全体傾向のレベルで議論することに留まっていた。ところが、実際の教室場面には、多様な学習者が存在する。このような学習者像を把握してこそ、個人差に応じた適切な学習支援が可能となる。したがって、近年の第二言語習得研究においては、語習得のプロセスに個人差がどう関わっているかについて、強い関心が寄せられている（田中 2009; 廣森 2006; Dörnyei 2005; Ehrman & Oxford 2003）。ただし、近年、動機づけ方略の効果検証段階においては個人差を考慮した研究はあるものの、実施段階から個人差を考慮しながら、個別的に実施した研究はほとんどない。本研究では、まず、学習者の個人差（特徴）に基づき、学生者を分類した上で、動機づけの設計、実施、および効果の検証段階において、一貫して個人差に注目してきた。このようなアプローチは、伝統的な対面授業内では難しいだろうが、ICT の活用により、動機づけ方略の個別実施も十分可能であることを、本研究での実践を通して検証する。

1.4 用語の定義

(1) ブレンディッドラーニング

ブレンディッドラーニングには、狭義と広義の定義がある。狭義としては一般に、

対面講義とコンピュータをを介した指導を組み合わせた学習形態（Graham 2006; Bonk & GRAHAM 2006）、または集合学習と e-learning を組み合わせた学習形態（経済産業省 2006; 大沼 2010）と定義される。広義の定義は、学習に関するさまざまなツール（紙、鉛筆、コンピュータ、ビデオ、インターネット、机椅子などのモノや環境）を最適な形で選択し、統合的に使用することとされている（Hinkelman 2005）。広義の定義は、対象が非常に広い範囲に及ぶので、その概念のエッセンスが薄まってしまう危険がある（宮地 2009）。

したがって、本研究では Graham や大沼の定義に基づき、ブレンド型授業を「教室での集合型授業と e-learning を組み合わせた授業」と定義する。また、上述のブレンディッドラーニングの学習形態を取り入れた授業を「ブレンディッド型授業」と定義する。

(2) 動機づけ

「動機づけ」その定義や捉え方が一様ではなく、時代や理論によって異なっている。20 世紀初めの初期の理論では、動機づけを願望・欲望・目的といった「意志」とそれらを用いた行為である「意志作用」に関係するものとして定義していた。20 世紀中期の代表的な理論の 1 つである行動主義理論（Behavioral Theories）では、強化（報酬など）によってもたらされる刺激に対する反応のレベルとして動機づけを捉えている。20 世紀後半から現代にかけて主流となっている認知理論（Cognitive Theories）では、「目標に向かった行動を喚起し、それを支援するプロセス」と捉えている（Pintrich & Schunk 2002: 5）。

認知理論は以下のことを明確にしている。1つ目はその名前の示す通り、動機づけには認知、あるいは思考・信念・目標・自己表象が関係している点である。２つ目は動機づけが、どれだけ学習をしたのか、あるいはどのような成果を得たのかといった結果とイコールではないという点である。３つ目個人・社会、あるいは様々な文脈に関わる変数に左右される複雑な現象であるという点である。４つ目は動機づけが個人の発達とともに変化するという点である。5 つ目は動機づけが個人・集団・

文化の違いを反映しているという点である。このことは動機づけの一般化が不可能であるということを示唆するものではないが、研究対象の特性を考慮する必要性を示唆している(Schunk et al., 2008)。

以上の議論を踏まえて、本研究では認知理論に基づき、動機づけとは「目標に向かった行動を喚起し、それを支援するプロセス」（Pintrich & Schunk 2002: 5）と定義する。

(3) 動機づけ方略

学習者の動機づけを高める方略の略称で、Dörnyei（2001b）で紹介されたように、「授業の中で学習者の動機づけを高め、維持する方法やテクニック」（田中 2009: 229）と定義する。

これと関連する概念には「動機」（motive）と「動機づけ」（motivation）がある。そのうち、「動機」は行動の目標や目的（質的側面）を規定するものであり、一般的には学習目的や学習理由に該当する。「動機づけ」は前者に加え、実際の行動の強さ（量的側面）を規定するものであり、これは動機を成就させるプロセスに該当する。一方、「動機づけ方略」は「動機」と「動機づけ」を扱った研究成果を基盤とし、実際に行動の質的・量的側面への介入を加えることにより、動機づけプロセスの促進を支援する働きを持つものに相当する。すなわち「動機づける」（motivating）と想定される、より具体的な指導方法である。

(4) 学習活動

学習活動は、「タスク活動」と同義語として用いる。タスクとは「特定の目的を達成するために行う作業や活動。外国語教育においては、言語習得を目的として行う課題や作業」（白畑他 1999: 300）と定義する。

組み合わせる学習メディアとして、Bersinは「教授者主導の講義」「e-learning（同期型）」「e-learning（非同期型）」「CD-ROM/DVD利用コースウェア」「ワークブック」など16種類を挙げている。宮地（2009）は、さらに「演習」「小テスト」「討議（デ

ィスカッション)、リベート」などを加え、24種類としている.

(5) 介入型学習活動

心理的欲求を満たした学習活動は、「学習者の動機づけを高める要因として挙げた 3 つの心理的欲求（自律性・有能性・関係性）を満たすことを意図して作成・実施される学習活動」と定義する。

介入型学習活動の実例としては、, 田中・廣森（2007）のようにグループによるプレゼンテーション活動を方略として授業の中に取り入れ、学習者の 3 欲求を満たす授業活動を行うこと、または、廣森(2006)のように、ライティング活動の中に“creative writing activities with student self-monitoring techniques”と名づけた方略を取り入れ、内発的動機づけを高める試みなどがある。本研究での介入型学習活動としては、関係性欲求を満たすことを意図して作成・実施した「TA による e-mail 介入」がある（詳細は、第 5 章参照)。

第２章　研究の視点に係る先行研究

2.1　ICT を活用した学習形態

2.1.1 e-learning

e-learning は広義では「ICT 機器を利用した学習」と捉えられ（経済産業省 2007）、時間を軸に同期型 e-learning と非同期型 e-learning に分けられる（野島・鈴木・吉田 2007）。

同期型 e-learning は学習者が同時に学習する形態である。その代表的例としてはテレビ会議を通した国内または国際間の協同セミナーや遠隔講義である。特に国際間のテレビ会議に基づいた同期型 e-learning は簡単に行けない外海の学生とコミュニケーションと協同学習ができ、協調意識や異文化理解など育成に効果が高いが、人数の制限や言語の壁などが課題として指摘されている（大浦・立田・赤堀 2004; 坂本 2005; 喜多他 2004; Naruse & Miyaji 2008; MIYAJI & LI 2008; 李・宮地・王 2010）。

非同期型 e-learning は学習者が非同期的にそれぞれのペースで学習する形態である。その代表的な例としては「いつでも、どこでも」学習できる WBT（Web Based Training）である。経済産業省（2008）などでは、「e-learning とは ICT によるコミュニケーション・ネットワークなどを活用した主体的な学習である。コンテンツは学習目的にしたがって編集され、学習者とコンテンツ提供者との間に応じてインタラクティブ性が確保されている」と狭義の定義が説明されているが、この狭義での e-learning がまさに非同期型である。現在、日本をはじめ多くの大学で導入されているのは、むしろこの狭義での e-learning、つまり非同期型である。したがって本研究でも、主に WBT を含む非同期型の e-learning を扱うことにした。

e-learning（以下、特別な説明がない場合は非同期型を指す）の基礎技術には webOCM や Moodle のような学習管理システム（Learning Management System、以下

LMS)、Flash などのコンテンツ開発環境、WiKi のようなコンテンツ管理システム（Contents Management System、以下 CMS）などがある（河野・穂積・佐竹 2008)。これらの質的向上やソフトウェア普及などで、e-learning は技術的ますます成熟しつつあり、これらを活用した実践は数多く行われてきた。佐藤（2003)、Macdonald（2008)、および宮地（2009）を参考すれば、高等教育における e-learning の主な利点と課題を**表 1** のようにまとめることができる。

表 1　高等教育における e-learning の利点と課題

対　象	利　点	課　題
学習者	時間と場所の制限が緩和	学習意欲が湧かないことと それに伴うドロップアウト率 が高い
	自律学習に向いている	
	学習手段が多様化	
教　員	通勤・講義への負担が軽減	コンテンツ作成に忙殺される
	学生の学習履歴管理が簡単	
	教育方法の選択肢が増える	
大　学	学習施設を節約ができる	（制度と研究面への）組織的な 支援が必要
	教育のアウトソーシングが容易	
	管理運営コストを節約できる	
	多様な学生に対応できる	

出所：佐藤（2003)、Macdonald（2008)、および宮地（2009）をもとに筆者作成

表 1 で示すような利点を持つ e-learning は、従来の高等教育から空間的・時間的な制約を開放し、新たな高等教育を実現するための基盤を提供している（古川・白河 2011)。アメリカでは 9 割以上の公立大学が e-learning コースを提供しているし、日本でも半数以上の大学で e-learning が導入されている（経済産業省 2008)。

一方、**表 1** で示すように、学習者が e-learning を行う時、最大の課題になるのは学習意欲の喚起・維持、つまり動機づけであることが伺える。Bersin（2006）も、

e-learning を利用する前に一番注意すべき点として、学習者の学習意欲（動機づけ）を取り上げている。その理由は、学習者が独立して学習する場合、e-learning 教材を与えたのみでは学習者の学習継続を促すことは難しく、 e-learning が企業や高等教育に導入された初期から､ドロップアウトする者の多さに苦しんできたからである。最近の e-learning に関する研究においても、学習者の動機づけの低下問題が繰り返し指摘されている（向後 2004; 松田・合田・玉木 2007; 宮地 2009)。したがって、今後の高等教育においては、単なる e-learning の導入から、その課題解決を伴うより効果的運用へと目標が移行していくものと思われる。

2.1.2 ブレンディッドラーニング

e-learning の持つ利点を生かしながら､その課題を克服する手だてとして､ブレンディッドラーニングに関する研究が増えつつある（Macdonald 2008）。日本の e-learning は、e-learning による遠隔授業提供というより、むしろ対面授業との組み合わせ（ブレンディッド）によって、より質の高い授業を提供する方向にあるといえる（吉田 2005; 田口・吉田 2006）。

ブレンディッドラーニングとは、各種 e-learning と伝統的な教室での一斉指導や一対一の個別指導の良さを融合させ、相互補完的に用いる手法として、近年一番注目されている ICT を活用する学習形態である（Sinhg 2003）。ブレンディッドラーニングには狭義と広義の定義がある。狭義の定義は、「オンライン学習と伝統的学習の融合」（Thorne 2003）や、「e-learning と対面学習の融合」（森田 2004; 経済産業省 2006）などを意味している。学生が教室に集まり、同時間、同空間に同経験を共有するという伝統的なスタイルと、通信インフラを媒介としたテレビ会議や、インターネットを介して提供されるオンラインコースに学生が一人ひとりログインして個人的に行う､e-learning という新しいスタイルを融合させ､相互補完的に用いることによって、より高い学習効果を上げようとする試みのことを指す。一方、広義のブレンディッドラーニングは、学習に関係するさまざまなツールや媒体、たとえば、紙、鉛筆、コンピュータ、ビデオ、インターネット、机、椅子に至るまで、

すべての学習に関わる物や環境を最適な形で選択し、統合的に使用することを意味する（Hinkelman 2005）。このように広義の「ブレンディッドラーニング」の対象は非常に広い広範囲に及ぶので、その概念のエッセンスが薄まってしまう危険がある（宮地 2009）。したがって、本研究で言及するブレンディッドラーニングは上述した狭義の定義である。

狭義のブレンディッドラーニングの場合、対面授業と非同期の学習でメディアの最適な選択が重要で、これらのメディアが適切に組み合わせられれば、学習効果や授業に対する満足度の向上につながる（安達 2007）。宮地（2009）は、異なる学習メディアを融合・調和することがブレンディッドラーニングの本質であるとしている。ブレンディッドラーニングに使われるメディアとして、Bersin（2006）は「教授者主導の講義」、「e-learning（非同期型）」「CD-ROM/DVD 利用コースウェア」「ワークブック」など 16 種類を挙げている。

これらのメディアはさまざまな形で組み合わせることができるが、授業展開の側面から考察すると、主に以下のような 3 つのタイプで行われている。1 つ目は、宮地（2005）のような、授業内の講義と授業外に e-learning を活用による自学自習を組み合わせた「授業外ブレンディッド」タイプがある。２つ目は、藤代ら(2007)のような、教師による即時的な指導が可能な授業中に e-learning を導入した「一単位授業枠の中でのブレンディッド」タイプもある。この２つのタイプはいずれも「対面授業を e-learning で補完」、すなわち対面学習が「主」で、e-learning が「従」である関係になっている（草薙 2004; sharma & Barrett 2007）。このような対面授業に中心をおいたブレンディッドラーニングは「講義補完型学習」と呼ばれることもある（森田 2004）。一方、3 つ目のタイプとして、北海道大学の全学教育外国語授業で行われている、講義と e-learning を交互にかつ同じ時間数ずつ活用する「独立交互型ブレンディッド」タイプもある。「独立交互型ブレンディッド」は、大学の正式なカリキュラムの中に講義と e-learning 自習を毎週一回ずつ同様に設けられていて、講義と e-learning 自習が同じ時間量で交互に行われている。「独立交互型ブレンディッド」では、講義と同様に「主」として位置づけられているので、他のタイ

プのブレンディッド授業に比べて、e-learning による学習を正規の授業時間帯に実施することになる。また、学習管理システムを利用した事前・事後学習の推進もできるので、中央教育審議会（2008）の要望を実現することができるタイプである。そこで、これらの組み合わせタイプを大きく 3 つに分類した上で、各タイプの概要を**表 2** にまとめる。

表 2 ブレンディッドラーニングの主なタイプ

組み合わせ方	授業外 ブレンディッド	一単位授業枠内 ブレンディッド	独立交互型 ブレンディッド
特徴	復習・予習に便利	新しい教材の提示と授業内理解度アップに有効	基礎知識の学習に便利； e-learning 利点を発揮しやすい
中心	対面講義		対面講義と e-learning 両方

出所：宮地（2005）、藤代他(2007)、および李他(2011)をもとに筆者作成

これらの組み合わせ方については、学習の成立を保証するベストな組み合わせが決まっているわけではなく、学習段階や教科の特性に応じて有効な組み合わせ方法を検討する必要がある（Gagne 2005）。

ブレンディッド授業の先行研究として、望月他（2003）、松田他（2005）は協調学習場面で学生が CMC（Computer-mediated Communication）を活用するための対面コミュニケーションと CMC のデザインについて分析をしている。望月他（2003）は対面コミュニケーションとの接続が円滑に行われたグループほど CMC に積極的に参加している結論から、対面学習で学習者間の議論の内容やプロセスをオープンすることを提案している。それに加えて、松田他（2005）は異なる対人関係での対面授業で実施された CMC の比較から、対人関係の親密さの度合いによって学習者の自己展示や議論の介入の面で授業デザインの必要があると指摘している。これらの研究では、対面授業でのデザインが非同期で行われる CMC への影響を論じた上

で、妥当な授業デザインの必要性を提案もしくは指摘していることにとどまっている。どのような影響があり、CMC でどのような学習活動を行えば有効であるかも分析する必要もあると考えられる。石田他（2007; 2010）と宮地（2005; 2007）、Kong（2008）、Lee（2007）、藤代他（2007; 2009）、および新開・宮地(2011)では、対面授業と e-learning で提供される教材やツールを組み合わせて、学習の効果・効率について調査した。これらの調査では、6 週間または 1 学期間のブレンディッド授業を通して、専門知識への理解度と授業満足度、および思考力、討論力、問題解決力など関連意識と能力が有意に高まったと報告している。これらの実践報告から、ブレンディッドラーニングの利点として、専門知識への学習効率と思考力などの学力の向上に効果があることが伺える。

一方、ICT 活用教育の一環として実施されているブレンディッドラーニングにおいては、期待通りの学習成果が得られない場合があるが、その重要な原因の 1 つとして、長期間の学習意欲を継続するためのインストラクショナルデザイン不足が考えられる（片瀬・山本 2010）。安達（2007）も、ブレンディッドラーニング環境において、最終講義まで学生が学習意欲を維持し、e-learning システムを長期的に利用し続けるなど、学習に対する姿勢を持続させる方略を検討することが課題となっていると指摘している。また、宮地（2009）でも、e-learning またはブレンディッドラーニングにおける学習者の状況と特性の分析に関しては、学習者の人数や規模、現在の所属（専攻分野や身分など）、教育レベル、技術への慣れ、学習意欲、学習可能な時間、ICT へのアクセス環境など検討すべき点が数多く存在するが、その中でもっとも重要な問題となるのが、学習意欲の喚起・維持（動機づけ）に関する事柄であるとしている。その理由としては、通常の授業の場合は、教師からの指示、あるいは義務としての e-learning やコンテンツの利用になるので、参加に関してある意味で強制力が働く状況にある。しかし、自らの意志で参加する講座や演習の場合は、モチベーションの維持（動機づけ）が授業の運営上大きな問題になるためである。

そもそも、ブレンディッドラーニングは 1 つの学習形態（メディア）にのみこだ

わらず、複数の学習形態（学習活動）を組み合わせることにより、e-learning の欠点を補うことができることから研究が始まった（Macdonald 2008）。ところが、これまでの国内外における多くのブレンディッドラーニングに関する研究は、e-learning を対面授業の補完として利用する傾向が強く、ほとんどが学習効率の向上の観点から研究がなされてきた。これに対して、畑中・久松（2011）はこれまでのブレンディッド授業では、様々な web を用いた授業支援システム（すなわち e-learning）が提案・導入されてきたが、そのほとんどは依然として教師や学習者の時間的・空間的利便性のみに着目していると指摘している。その一方で、e-learning の最大欠点の 1 つである動機づけに着目して、学習活動（学習メディア）のブレンドと動機づけとの関連性についての研究はあまり存在しない。つまり、各学習メディアまたは学習活動は学習者の動機づけ維持・向上にどのような役割を果たしているのか、一体どのような学習活動をブレンディッドすればより動機づけ向上に有効なのかを明らかにすることは依然として、ブレンディッラーニングにおける課題として残されている。

2.2 外国語学習における ICT の活用

2.2.1 CALL の変遷と主な実践タイプ

情報通信技術(以下 ICT)の急速な発展・普及により、ICT の教育現場への活用が盛んに行われるようになってきて久しい。この流れは外国語教育の分野でも例外ではなく、1960 年代後半からの LL(Language Laboratory)授業から 1990 年代後半からの CALL(Computer Assisted Language Learning)へと、さらには情報ネットワークを駆使した開放型 CALL (network-based language learning)へと進化を遂げている(Kern & Warschauer 2000)。現在の外国語教育においては、情報機器の備わった普通教室、LL 教室、CALL 教室、および情報演習室の 4 種類が存在している。西堀(2008)は、視聴覚機器利用や LL 教室から CALL 教室に変化することで、**表 3** のように機能の変化をまとめている。

表 3　LL/CALL 機能まとめ

教室の種類	機能
普通教室 （＋視聴覚機器）	テープレコーダによる音声教育 TV やビデオ利用の映像 OHP などの映像
LL 教室	LL 機能（個別練習録音） AV 機能（視聴覚・映像） 出席管理・レスポンスアナライザーなども可能
CALL 教室	LL 機能（個別練習録音） AV 機能（視聴覚・映像） CAI 機能（学習の制御、オンデマンド学習、成績管理） サーバ機能（出席/成績一元管理、マルチメディア教材の作成・集積・配信） ネットワーク機能 ・教室内 LAN（Local Area Network） ・学内 LAN ・インターネット利用（電子メール、web 利用の情報相互交信、遠隔会議システム） ・海外ネットワークとの接続（国際高速回線の利用による高精細画像の通信を伴う遠隔教育や会議）

出所：西堀（2008: 335）より

高等教育機関における CALL の歴史は 1960 年前後まで遡り、多くの実践と共に CALL の効果が検証されてきた。たとえば、CALL 導入による外部テスト得点の上昇、学習者の反応、授業評価の有意な向上、listening における統制群比較により 10 倍以上の効果があったなどの報告、それに加え、学習者が各自の興味、関心、ニーズ、熟達度レベルに合致した教材で学習可能など、関連する報告も多々存在している(水光 2000; 高橋他 2003; 竹蓋・那覇 2008; 竹蓋 2010)。

一方、村上・寺嶋（2004）は、CALLの実践特徴に着目して、高等教育におけるCALL実践を環境提供型（学習者の自習に役立つような情報学習環境の提供）、個

別学習型（学習者に教材配布を行い、自主的学習と試験により単位認定を行う取組み）、交流型（インターネットの特徴である双方向性を最大限活かした取組み）、融合型（従来の対面授業とCALLを組み合わせた授業形態）に分類した上で、いずれのタイプのCALLもその特徴や効果を発揮するための前提条件が、学習者の学習意欲の維持（動機づけ）であることを指摘している。

４つの実践タイプはそれぞれの特徴を持っているが、初習外国語教育、および大学経営面によりふさわしいタイプとして融合型CALLが注目を浴びている。その理由として、Pintrich（1999）、大木（2007）、および宮地（2009）を参考に、以下の3点を挙げることができる。

第一、初習外国語の場合、1つの外国語をマスターするのに必要な時間は1000時間とも言われている。ところが、多くの大学におけるフランス語などの初習外国語の授業時間は156時間（90分×週2回×年26回×２年間）である（大木 2007）。このような授業時間の不足を補うためには、授業以外の自律学習が必要となる。pintrich（1999）は、外国語の自律学習をする上で必要なのは自律学習能力だと指摘した上で、自律学習能力の中には、成長とともに自然に身につくものもあるが、支援がないと身につかないものもあるとしている。たとえば、初習外国語の初心者が自律学習をする場合には、自律学習能力を身につけるための支援が必要であるように思われる。一般的に新しい分野のことを初めて学習する場合には、新しい知識だけではなくその知識を学習するための方法も学ばなければ、自律学習は不可能である（Winne 1995; Pintrich 1999）。

第二、CALL など ICT を活用した学習は、すでに自律学習能力を十分に身につけた学習者にとっては効果的であるが、自律学習能力を十分に身につけていない学習者にとっては必ずしも効果的にならないということである(German 2007)。堀（2012）によれば、京都大学で行われている英語のCALL 形式の授業は教室での講義を全く行わない完全自律学習型であるが、これは学習者がこれまでの学習経験によって自律学習能力を十分に身につけていることが予想されているために可能なことである。一方、フランス語のCALL形式の授業は、教室での講義も伴ったブレン

ディッド型である。フランス語の場合、学習者がまだ自律学習能力を十分に身につけていないことが予想されるため、講義などによる教師の支援が必要であると考えらている。

第三、ICTを用いた外国語教育に関して、学校経営の側面からコストパフォーマンスが論じられる中で、宮地（2009）は上述の融合型CALLのように、学習の分業を考えることがコスト削減への効果が期待できるとしている。それは、融合型CALLの場合、対面授業のみで行われていた学習の一部をe-learningに回し、人件費を削減することができ、またメディアリッチな学習コンテンツをe-learningから対面授業に移すことで開発費やインフラ整備費を抑えることができるからである。特に、外国語のように履修者の多い科目の場合、**図3**で示すように、片方のクラス（組）が講義を受けている間に、他のクラス（組）はCALL教室で自習することに、グループの構成人数を少人数にする。このようにすれば、実施指導がより充実にできる。これに加えて、融合型CALLの実践が増えつつあり、動機づけ向上への有効性も検証された（大木 2007; 李・伊藤 2011）。

図 3　融合型 CALL の概要図

出所：宮地（2009）をもとに筆者作成

このような利点を踏まえ、現在、北海道大学、九州大学、東北大学をはじめ、融合型 CALL の導入・実施が増えつつある。

以上のCALLに関する先行研究から分るように、CALLの効果が明らかになると共

に多様な実践が増えつつある。その中でもコストパフォーマンスの側面と動機づけの側面から見ると、一番理想的実践タイプは融合型CALLである。なお、いずれのCALLにおいても、学習者の動機づけは共通している根本問題である。

2.2.2 CALL と外国語スキル

上述した CALL のさまざまな機能は外国語能力を高める手だてとして、多くの外国語授業で活用されている。しかしながら、CALL のマルチメディア機能や自習機能により、理解を促すことができても、それだけではリスニング力やスピーキング力そのものを高めることにはならなく、段階を追ったきめ細かい指導が必要となる（小池 1994）。Rivers（1982）は操作練習から伝達練習へという活動の段階的配列を skill-getting から skill-using へという形で図式化していることにたいして、Paulston（1992）はそれを機会的なドリル（mechanical drill）→有意味ドリル（meaningful drill）→伝達ドリル（communicative drill）という 3 段階の練習として構成した。これらを基に、高梨（1992）は創造性と有意味性という二つの尺度を軸として、授業での活動を分類し、**表 4** の A から D の順で、活動の意味合いが深まり、創造的になってくると報告しいる。

表 4　段階的学習活動分類

段階	活動	練習
A	構造学習活動	機会的ドリル
		有意味ドリル
B	模擬コミュニケーション活動	伝達ドリル
C	機能的コミュニケーション活動	情報ギャップ活動
D	社会的相互活動	ロールプレイ
		シミュレーション

出所：高梨（1992: 15）より

表 4 の段階的活動配列に基づき、小池（1994）は**表 5** に示す具体的な指導展開を提案している。

表 5　3 段階の指導手順例

段階	指導例
理解	語彙、文法、表現の確認→内容理解
ドリル	発音練習→会話の模倣→反復練習→文型練習
応用	統制コミュニケーション練習→応用的相互活動

出所：小池（1994）より

一般的に外国語教育におけるスキルは 4 種類と考えられる。すなわち、「聞く力」・「話す力」・「読む力」・「書く力」であるが、小池（1994）では、さらに「聞くこと」と「読むこと」を受動的な言語行為とし、「話すこと」と「書くこと」を能動的な言語行為として分類している。しかしながら、「聞くこと」は単に音声の特徴を捉え正しく聞き取ることや、具体的な内容や大切な部分を聞き取ることだけではなく、質問や依頼などを聞いて適切に応じたり、話し手に聞き返すなどして、内容を正しく理解したりすることにも繋がる。つまり、言語活動「聞くこと」は、単に音声を聞くだけではなく、意味を理解し、発話の内容を把握する積極的な作業活動である。武井（2002）でも、4 技能のうち「聞く力」は他の 3 技能や総合外国語力との関連が高い検証結果に基づき、学習の初期段階では、他のスキルより「聞く力」の育成を中心として、「聞くこと」を増やすべきだと提案している。

このようなアプローチは、認知心理学的にも合っている。人間を情報処理装置としてみなす認知心理学的アプローチでは、「知識」はスキルを運用するための基礎とみなし、必要不可欠なものと考える。人間は「聞くこと」を通して、「知識」をインプット（input）しないと「話す」「聞く」といったアウトプット(output)は生まれてこないと考える。「話し」たり「聞い」たりするには、「語彙力」や「文法」が基礎であるため、そうした基礎から学習を積み上げていくべきである（市川 2004）。

この結果から、市川（2004）では、外国語教育においては、まず目的や意義を感じさせてから、基礎訓練をする学習方法である「基礎に降りていく学び」が有効だとしている。

現在、CALL の技術は驚くほど細分化・高度化されているが、CALL を使用する時は、学生が習得すべき技能の種別を常に配慮する必要がある（西堀 2008: 336）。2.2.1 で述べた CALL の役割を実際に授業の中に取り入れると、各外国語スキル養成において、**表 6** で示すように段階的に CALL の役割を利用することができる。つまり、「聞くこと」（リスニング）など受動的技能からはじめて、徐々に「話すこと」など能動的技能まで養成していくべきであるが、CALL の活用も初期段階の個別学習機会を提供することから、後はグローバル協調学習機会提供するなど、各スキルの育成を支援する異なる役割を段階的に行うことである。

表 6　外国語スキルスキルの段階的な養成を支援する CALL の役割

段階	育てる外国語スキル	分類	CALLの役割
Ⅰ	聞くこと（リスニング） 読むこと（リーディング）	受動的技能	個別学習機会の提供 豊富な学習コンテンツの提供
Ⅱ	話すこと（スピーキング） 書くこと（ライティング）	能動的技能	インタラクション機会の提供 グローバル協調学習機会の提供

出所：西堀（2008: 336）をもとに筆者作成

外国語スキルの育成とCALLの役割との関連を理解することは、学習段階と学習目的に応じたCALLの利用に有意な示唆を得ることができる。たとえば、外国語学習の初期段階（たとえば、小学校の英語・大学の初習外国語）では、武井（2002）の研究成果を参考し、「聞く力」の育成を中心にし、それの実現のためには、CALLの個別学習機会の提供や豊富な学習コンテンツを提供する機能を活用することにより、「聞くこと」の機会を増やし、「聞く力」を育成していくことである。

2.3 外国語学習における動機づけ研究の位置づけ

第二言語習得は 1960 年代後半から活発に研究が行われてきた（Gass & Selinker 2001）。Larsen-Freeman & Long（1991）では第二言語習得に関する研究を大まかに 2 つの領域に分類している。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、第 1 領域に研究の関心が集まっていたが、1980 年代の終わり頃からは、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され始めた。たとえば、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。このような流れを受け、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（McCombs 1998; 上淵 2004; Dörnyei 2005; Ehrman & Oxford 2003; Robinson 2002; Cheng & Dörnyei 2007; Ellis 2008; Liu 2012）。特に、学習者中心の言語教育が唱えられるようになり、第二言語習得においても学習者一人ひとりを理解することの重要性が認識されるようになり、学習者の個人差要因が注目を浴びるようになってきた（Dörnyei 2005; Ehrman & Oxford 2003; Robinson 2002; Skehan 1998）。

第二言語習得にはさまざまな個人差要因が影響を与えているが、荻野（1995）では諸個人差要因を**表 7** に示すように生物学的な要因、認知的な要因、情意的な要因など 3 つのカテゴリーに分類している。そのうち、動機づけは情意的な要因の 1 つである。

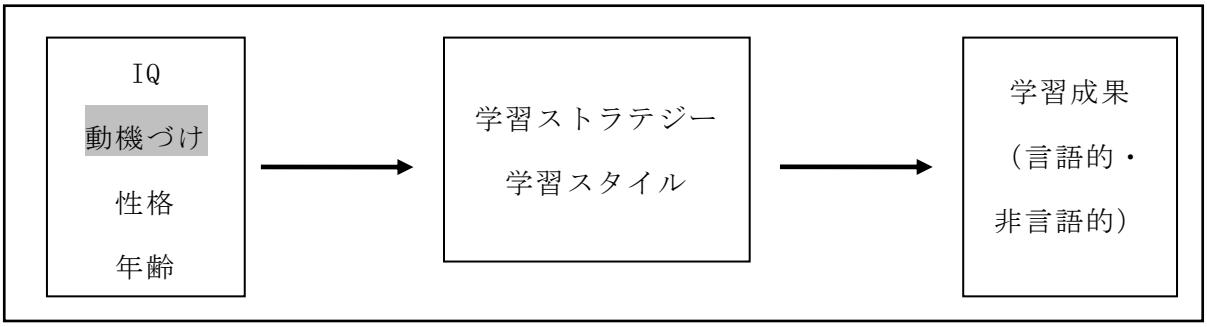
表 7　第二言語習得に影響を与える個人差要因中の動機づけ

カテゴリー	生物学的な要因	認知的な要因	情意的な要因
個人差要因	年齢 性別 脳半球の特殊化	IQ 言語適性 学習スタイル 学習ストラテジー	態度 動機づけ 性格

出所：荻野（1995: 41）をもとに筆者作成

諸要因の関係は個別的ではなく、相互に関連し合いながら言語習得に影響を与えているとしている。諸個人差要因の関連、および学習成果との関連について、Skehan（1989）は、次のようなモデルを提案している。

第二言語習得のプロセスから見た個人差要因



出所： Skehan（1989: 24）より

つまり、IQ、動機づけのような要因が学習ストラテジーの使用や学習スタイルに影響を与え、結果として、学習成果（言語的と非言語的）に影響を与えているとしている。このように、動機づけは、認知的要因（IQ、場独立性・分析型などの学習スタイル）や他の情意的要因（外向性・不安などの性格）と同様に、学習者の個人差を形成し、外国語学習に影響を与える重要な情意的個人差要因として位置づけられている。

このように、学習者一人ひとりを理解することの重要性が認識されるようになり、

学習者の個人差要因が注目を浴びている中、本研究の焦点である動機づけにも、多くの研究者や教育者の関心が寄せられている。その原因には、多くの実証的データをもとに動機づけも言語適性などの要因と同様に、言語の習得に重要な役割を果たしてことと、教育者の介入によって影響を与えやすいと考えられていることが挙げられる（Cohen & Dörnyei 2002）。

2.4　これまでの外国語学習における動機づけ研究

これまで外国語学習における動機づけに関しては数多くの研究が行われてきた。以下では、それらの研究を「動機づけはどういうものであるのか」、「動機づけをどのように高めるのか」という 2 つの問いに示唆を得ることを目指し、大きく「動機づけの一般特質解明を扱った研究」と「動機づけを高める方法を扱った研究」など、2 つの領域に分けて、それぞれ代表的な研究を概観する。

2.4.1　動機づけの一般特質解明を扱った研究

（1） 動機づけの構造を取り上げた研究

外国語学習における動機づけ研究は 1960 年代から始まり、1990 年代まではそのほとんどが、動機づけの構成・発達など動機づけの一般的特徴解明を目的としていた。この期間中の動機づけ研究は、統合的動機づけの枠組が主流であった。(たとえば Gardner 1960; Peal & Lambert 1962; Lambert et al. 1963; Spolsky 1969; Lukmani 1972; Teitelbaum Edwards, & Hudson 1975; Schmidt 1983; Gardner, Lalonde, & Pierson 1983）。

Wallece Lambert や Robert C. Gardner らは何が外国語を習得しようと動機づけるのかを究明するために、一連の研究を通して、目標言語を話す集団の一員となることを目的に学習することが重要だと判断し、動機づけを「統合的動機づけ」(integrative Motivation)と「道具的動機づけ」(Instrumental Motivation)に分類している（Gardner 1979）。「統合的動機づけ」とは目標言語に関心があったり、目標言語社会の一員になりたいなど、その社会や文化へ溶け込みたいという願望に基づくものであり、「道具的動機づけ」とは就職や経済的な成功など、学習の結果が利益をもたらすと期待

するものである。これらを巡っては、どちらの動機づけが学習成果に結びついているかを検討する研究が多数である。たとえば、Gardner らは「道具的動機づけ」より「統合的動機づけ」高い学習成果を得る傾向にあることを繰り返し指摘してきた（Gardner 1966; Gardner & Lambert 1972; Gardner 1983; Lalonde & Gardner 1984; Gardner 1985）。

一方、第二言語文化圏（目標言語が日常的に使われる社会）での第二言語習得のコンテクスト（Second-Language Acquisition Context、以下 SLA）とは別に、外国語文化圏（学校の外国語科目として学ばれている社会）のコンテクスト（Foreign-Language Learning Context、以下 FLL）では統合的志向性はそれほど重要ではないと指摘されている（Ely 1986; Au 1988; Dörnyei 1990; Leaver 2003; 藤原 2008）。Crookes and Schmidt (1991)は、統合的動機づけ理論の不足として、目標言語に対する態度など社会的な要因に力点が置かれて概念化されているため、言語教育への示唆が見出せないこと、他分野での動機づけ研究と第二言語での動機づけ研究の関連がないこと、および第二言語習得のメカニズムとの関連が見えないことなどを指摘している。

1990 年代以後からは、Gardner らのように社会環境の観点からの道具的・統合的動機づけという枠組みに拠らず、教育心理学や認知心理学の観点から、動機づけの構造を分析した研究に移行していく（Dörnyei 2005）。なお、1990 年代以前にも、統合的動機づけの理論に対して度々批判があった（たとえば、Ely 1986; Au 1988）。Deci & Ryan（1985）は動機づけを外発的動機づけと内発的動機づに分類している。内発的動機づけは、「楽しいから」「興味があるから」その行為、活動を行うといった、言い換えれば、それ自体を目的としてある活動に従事するための動機づけであり、外発的動機づけは、何らかの報酬を得る、他者から評価される、あるいは罰を避けるといった、ある目的を達成するための手段として活動に従事するための動機づけであるというのが一般的な定義である (Pintrich & Schunk 1996)。

内発的・外発的動機に関しては、1998 年頃にすでに 800 以上の論文が公刊されていた（Dörnyei 2001c）。その中でも、外国語学習における自律と内発的動機づけの

持つ潜在的な役割について研究者の関心が集められている。日本の教育においては、知識や技能をある程度の強制力をもって教えていこうとする姿勢が強かった。しかし最近では、学習者自らが意欲的に学ぶ態度を形成し、思考力、判断力、さらに実践力を育もうという主張がよくなされるようになった。この教育方針の変化に応じて、学習成績のみならず、個人の学習過程や意欲の問題が重要視されるようになってきた。中でも、活動そのものを目的とし、報酬などは期待しない「内発的動機づけ」が大きく注目を浴びている。能動的に環境に働きかける「内発的動機づけ」は、教育場面を超え、生き方の問題にも深く関与していると思われる（吉田 1996: 87）。

Brown（1981; 1994）、辰野（1997）、桜井（1997）は早くから、教室における内発的動機づけの重要性に注目している。彼らは一連の研究の中で、学校教育では、外的報酬などによって外発的動機づけを引き出す傾向があること、したがって、学習の転移を促進したり、将来にわたって学び続ける態度を育てたりするためには、内発的に動機づけられた学習者を育てていくことが必要であることを繰り返し主張している。金城（1992）にも外国語学習を含む学習活動は多くの場合、外発的動機づけに支えられているが、自発的な内発的動機づけによって推進・維持される活動であるほど、学習者自身にとっても学習効率面からも好ましいと報告されている。Brown（2001; 2002）は第二言語習得研究の成果がいかに外国語教育で利用できるかを具体的に述べたものだが、その中には「教室における内発的動機づけ（Intrinsic motivation in the classroom）」という章が設けられ、内発的動機づけを高める学習や指導のあり方が詳細に検討されている。Ehrman（1996）では内発的動機づけが自己効力感や言語使用のみならず、スピーキングやライティングの熟達度とも正の相関を持つことが示された。

学習者が動機のない状態にあっても、そこに外発的動機が関与し、それを学習者が自発的に取り入れれば、内発的動機に変化していくと考える（大岩 2008: 228）。RyanとDeciは、行動自体に感心や満足感がある自律的な状態の内発的動機づけとその正反対にある無動機の間に、4段階の外発動機づけを自律に対する自己調整（selr-reguation）の程度に基づき細分化した。その4段階の外発動機づけを自己決定の程

度が低い順に精微化し、それぞれ①外的調整、②取り入れ的調整、③同一化的調整、④統合的調整などがある（Deci & Ryan 2000a; 2000b）。

動機づけを連続的に細分化して捉えることは、自己決定の段階性を把握する上で有益である。ただし、これらの各段階は互いに排他的なものではないことには注意を要する。たとえば、外国語学習に対して価値を見出しながらも、それと同時に入試や成績などの外的圧力を感じるなど、周囲の状況によりいくつかの動機づけを同時に有することも可能である（Deci & Ryan 1991）。岡田（2010)は、上述の一連の動機づけ概念は、自己決定性の次元のみから論じられることが多かったが、外的調整や取り入れ的調整という統制的な動機づけの側面は、自己決定性の側面とは別に論じる必要があると指摘している。Shahar, Henrich, Blatt, Ryan, & Little (2003)や Lens & Vansteenkiste(2008)は、外的調整と取り入れ的調整との合成変数を統制的動機づけ、同一化的調整と内発的動機づけとの合成変数を自律的動機づけとして扱い、それぞれが感情面や行動面と異なる関連の仕方をすることを報告している。また、研究調査の側面においても無動機から内発動機まで、6 段階に渡る質問調査を行う場合、質問項目が多くなるため、学生の回答への負担になりやすく、それにより回答時の真剣さに影響が出る恐れがあるという指摘もある（李・伊藤 2011）。

以上の先行研究をまとめるみると、動機づけの構造・分類に関しては、統合的・道具的動機づけに基づく議論より、外発的・内発的動機づけの枠組が、学校教育により適切であること、また、学校教育においては「外発的動機づけ」より「内発的動機づけ」がより必要で好ましいことが伺える。

動機づけの構造を取り上げた研究は、対象となった学習者がどのような動機づけを持って学習に取り組んでいるのかを把握する上に、有益な情報を提供してくれる。ただし、これらの研究はあくまでも対象となった学習者の動機づけの一般的、あるいは全体的な傾向を示すことが目的であり、実際の学習指導に対して直接的な示唆を得ることは難しい（Dörnyei 2001b; 廣森 2006; 磯井 2008）。学習者はどちらかの動機づけを強く持っていたり、完全に失ったりするわけではなく、学習の過程において、時間や目標によって動機づけの濃淡が変化すると考えられる（鹿毛 1995; 鹿

毛 2006)。

（２） 動機づけの発達を取り上げた研究

外国語学習に限定せずとも、学習者が高い意欲を持ってはじめた活動もそれを継続する中で、取り組みに対する熱心さも変わっていくことが常である。このように動機づけ研究の難しさの 1 つとして、動機づけが時間的性質を持つ点があげられる（Dörnyei 2001a; Dörneyi 2005)。

学習者の学習過程において､動機づけはどのように変化をしていくかに関しては、教育活動一般において、学習者の動機づけは学習年齢を重ねるにつれて低下する傾向にある（Anderman & Maehr 1994)。特に、内発的動機づけは、学校教育との相性が一般に悪く（Ryan, Connell, & Grolnick 1992: 173)、学年が上がるほど低下することが知られている（Eccles & Wigfield 1995; Harter 1981; Hidi 2000)。その主な原因として、Renninger and Hidi（2002）は学習する教科や学校に関連することに対する興味・関心そのものが薄れる傾向にあるとしている。また、学習が進むことにつれて学習内容が事前に決められることも多く、そのことが学習者の自己決定感を減少させ、ひいて動機づけの低下を引き起こしている可能性も否定できない。

学習者の学習年齢を重ねることにつれて動機づけが低下する傾向は、 1 学期内、または 1 学年の間にも現れている（Hotho 1999; 山森 2004)。たとえば､Hotho（1999）は、大学において外国語を学ぶ学習者を対象に動機づけの調査を実施し、一学期中に全 4 回にわたって動機づけに関する質問紙調査を行い､その発達的変化を調査した。その結果から、動機づけの程度（強さ）に関しては、回を追うごとに、10 段階評定で 6.92、6.30、6.00、5.77 のように減少することが確認された。このような結果は、日本人の外国語学習者を対象とした研究においても報告されている。山森（2004）は、中学校 1 年生の英語学習に対する動機づけの変化を調査し、中学校入学時には約 9 割の生徒が高い動機づけを有していたが､それを 1 年間持続できたのは全体の 6 割程度であったと報告している。山森によれば、1 年間の中でも第 2 学期において動機づけが低くなる生徒が顕著に増加する傾向があるとしている。Van

Pattern & Glass（1999）は、以前からこの現象に注目し、これは第 2 学期になると著しく学習内容の困難度が高まることに起因すると述べている。また、このような現象を「恐怖の 2 学期現象」と定義している。

このように、動機づけは時間的性質を持ち、学期・学年や年齢を重ねることにつれて普遍的に低下する傾向を持っているので、動機づけの発達をどのように支援していくかを検討することは、極めて重要なことであろう。また、動機づけの向上は学習に対する難易度の認知の上昇と反比例の関係にあるのが一般的であることは、動機づけ研究の調査時期の選定にも重要な示唆を与えている。たとえば、Van Pattern & Glass（1999）や山森（2004）から明らかになったように、学校教育においては、1 年間の中でも第 2 学期において動機づけが低くなる「恐怖の 2 学期現象」が存在する。そのため、仮に 1 学年の前期に新しい支援や授業方法を導入して、後期より動機づけが高かったという結果が得られたとしても、その結果は一体新しい支援や授業方法がもたらしたのか、それとも発達上の一般特性がもたらしたのかが不明になる。したがって、説得力のある研究になるためには、動機づけの普遍的な発達特徴を明確にしてから、より妥当な調査時期を選定しなければならない。本研究も、より説得力のある調査結果を求めて、1 学年間の中でも、前期に比べて動機づけが低くなる傾向のある後期を選定し、動機づけ方略を実施することにした。

2.4.2　動機づけ方略を探る研究

上述のように、動機づけの構造や発達に関する研究は数多く行われてきた。このような「動機づけはどういうものであるのか」という動機づけの特質解明を目的とした研究は、外国語教育における動機づけ理論の確立に大きく貢献してきたのは事実であるが、得られた研究成果が実際の教育現場に十分に反映されているかといえば必ずしもそうではない。その原因として、上述の動機づけ研究が目指す研究対象と教育者の関心対象に溝が存在しているからだと指摘されている（磯井 2008; 藤原 2008; 廣森 2006; Dörnyei & Ushioda 2011）。すなわち、学校現場の教員にとっては、動機づけの特性を理解するよりも、「学習者をどのように動機づけることができるの

か」という授業側面からの問いに答えられる研究成果が必要である。教育者がこのような知識を持ち合わせれば、動機づけを高める授業を考える上で、貴重な情報源となるはずである（李・伊藤 2011）。

このような背景の中で、近年では動機づけを高める方法（方略）に関する研究（提示または検証）が報告され始めている（Dörnyei 2001; 田中・廣森 2007; 中野・佐野 2010; 廣森 2006; 田中 2009, 2010; Lyddon 2011; Guilloteaux & Dörnyei 2008; Vinther 2011）。「動機づけ方略」を扱った研究を大きく分けて、（１）動機づけ方略を提案する研究、（２）動機づけ方略の効果を検証する研究など、2 つに分けられる（田中 2009: 229）。

（１）動機づけ方略を提案する研究

動機づけ方略を提案する研究は、多様な動機づけ理論や今までの研究蓄積を下に、動機づけ方略を提示する研究である（たとえば、Dörnyei 2001b; Williams & Burden 1997）。中野・佐野（2010）は、外的動機づけから徐々に内的動機づけに移行することを意図して、「英語授業に対する抵抗感をなくす」、「英語授業の安心感を高める」、「英語の授業において満足感・達成感を与える」、「異文化である英語の奥行きを伝える」など外国語において、動機づけを高める４つの教授ストラテジーを提案している。

これらはあくまで抽象的な提案であり、実際に教育現場へ取り入れた場合、動機づけを高める効果があるかどうかについては、検証が行われていなかった。また、Dörnyei（2001b）、Williams & Burden（1997）のような海外での調査を基に作成された方略が日本人学習者に効果的なのか、そもそも日本の学校教育環境に馴染む方略なのかという点も不明であった。したがって、近年は、動機づけを高める方法を探る研究の中でも、特に動機づけ方略を検証する研究が注目されるようになった（田中 2010）。

（２）動機づけ方略を検証する研究

動機づけ方略の効果を検証する研究は、先行研究で得られた理論的知見を下に、

動機づけを高める方略を考案したり、先行研究で提示された方略を用いて、その方略の効果を実際の授業の中で検証する介入型研究である。その代表として、以下のような研究がある。

田中・廣森（2007）と廣森・田中（2006）では、それぞれ大学生 78 名と 113 名の英語リーディングの授業で、「グループでのプレゼテーション活動」（学習者自らがリーディングの教科書と関連した内容のテーマを見つけ出し、資料を集め、英文原稿を作成し、発表するというプロジェック型の授業実践）を用いて、（自己決定理論の）3 つの心理欲求を満たす条件を組み込むことで、学習者の内発的動機づけを高める試みを行った。その結果、2 つの調査とも、「グループでのプレゼテーション活動」の有効性が検証された。

廣森（2006）は、外国語ライティング授業において 3 つの心理欲求を目指す“creative writing activities with student self-monitoring techniques”と名づけた方略を取り入れて、動機づけ尺度を開発し、内発的動機づけを高める上での効果を検証した。その結果、全体的には（自己決定理論の）3 つの心理欲求が有意に充足されたのと同時に、方略実施前後でクラスの学習者全体の内発的動機づけも有意に高まったと報告している。また、効果検証においては、個人差にも注目し、学習者をクラスター分析によって 4 つの群に細分化し、方略の効果を検討した。その結果、外的調整と呼ばれる外発的動機づけに近い動機づけを持った学習者群と無動機群の学習者の内発的動機づけを高めることが示された。

田中（2009）は、リスニングとスピーキングの教材として外国語ドラマ・映画を使ったコミュニケーション活動を教育的介入として、授業（全 15 回）の中に取り入れ、内発的動機づけを高める試みを行なった。なお、この研究では、まず Vallerand & Ratelle（2002）による「階層モデル」を参考にし、従来一元的な概念として扱われていた内発的動機づけを「授業活動」、「英語授業」、および「特性としての動機づけ」など 3 つのレベルに分類した上で、各レベルに対する効果を検証した。その結果、「授業活動」と「英語授業」レベルの内発的動機づけが向上したと報告されている。また、田中（2010）は、田中（2009）での動機づけ方略を用いて、1 学期間実

施してから、方略が動機づけに与える効果を学習熟達度の異なる学習者グループごとに調査した。その結果、熟達度が比較的に高い学習者にとっては方略が効果的だったのに対して、熟達度が低いが学習者にとってはその効果は限定的だったことが確認された。一方、Guilloteaux & Dörnyei(2008)のように、特定の方略を事前に設定せずに、The Motivation Orientation of Language Teaching (MOLT)を用いた授業観察から得られた方略と動機づけの関連を扱った研究もある。

動機づけ方略を探ろうとする研究は、CALL 授業においても見えるようになってきた。ただし、その多くは、CALL を道具として捉えて、ICT の特有機能の 1 つである遠隔通信交流機能を活かして、外国語学習への動機づけを高めようとする試みである。たとえば、Vinther(2011)は、大学生の英語教育において、外国の学生と e-mail を通してお互いの文化をめぐり英語でコミュニケーションを行うことにより、外国語学習への動機づけを高める試みを行なった。また Jauregi et al. (2012)は、テレビ会議を通した外国の学生との交流が外国語学習への動機づけに対する効果を検証した。それ以外にも Wehner(2011)は、バーチャル空間を提供することにより、学習者の動機づけを高める試みを行なった。これらの研究結果、ICT の遠隔通信交流機能を活かした CALL は、外国語学習者の動機づけを高めることに有効であることが確認された。

このように、動機づけ方略を検証する研究では、方略の実施、および動機づけを高める効果が示されるので、学校現場の教員は、その方略の効果、および実施方法を詳しく理解することができる。したがって、上述した（1）動機づけ方略を提案する研究に比べて、より参考になりやすく、教育現場の導入と応用が可能な研究である。今後は動機づけ方略を検証する研究が多く求められるだろう。また、廣森（2006）や田中（2010）で明らかになったように、実施した方略は、学生の動機づけ傾向や熟達度など個人差によってその効果が異なるので、動機づけ方略の研究に当たっては、学習者の個人差を考慮することも不可欠になってきた。

しかし、以上の動機づけ方略に関する研究は、以下のような不足点が伺える。

第一、これまでの研究は伝統的な対面授業での考察が多く、CALL など ICT を活

用する学習環境での研究蓄積はまだ少ない。上記２.１節で述べたように現在多くの大学では、CALL 導入・応用が増えてきた。特に、多様な学習者一人ひとり（学習者グループごと）に適当な方略を実施する上には、ICT の活用が期待される。このような現状から、今後の動機づけ方略の研究は、伝統的な対面授業だけではなく、e-learning やブレンディッドラーニングなど、多様な学習環境での考察が必要だと思われる。

第二、CALL 授業においても実践研究が行われているが、そのほとんどが ICT の遠隔通信交流機能の活用のみに留まっている。ICT の遠隔通信交流機能の活用する CALL 実践は、上述した交流型 CALL タイプである。交流型 CALL には一定の外国語コミュニケーション能力が必要である。日本の大学一年生の場合、英語は６年間以上勉強してきたので、すでに一定のコミュニケーション能力がついてあると思われる。したがって、大学の英語教育においては交流型 CALL が向いているが、フランス語のような初習外国語教育の場合、多くの学習者は初心者であるため、交流型タイプより、むしろ基礎知識の学習に向いている他の CALL タイプにおける研究が必要である。また、アプローチ側面においても、動機づけ要因にあてて CALL を実施した研究はほとんどなく、単純に CALL の実施後、直接動機づけの変化を図っている。このようなアプローチ側面での欠点は、前にも述べたように、実施した CALL が動機づけ向上のプロセスに有効に働きかけたことにより動機づけが向上されたのか、それとも単純に学習者が目新しいテクノロジーに感心があったのかが不明のため、効果の普遍性に疑問が残っている。

第三、これまでの動機づけ方略研究では、効果検証段階においては個人差（たとえば動機づけき傾向・熟達度）を考慮したが、実施段階から個人差を考慮して、個別的に実施した研究はほとんどない。すなわち、これまでの研究では、全体的に実施してから、個人差観点で検証を行う形であったため、方略が学習者一人ひとりに有効であったかどうかは不明である。学習者一人ひとりに有効な動機づけ方略のためには、これからは、方略の設計・実施・効果検証などすべての段階において、一貫して個人差観点を考慮した研究が必要であると思われる。

2.5　外国語教育における動機づけ理論

2.5.1　自己決定理論

動機づけに関する理論は現在に至るまで数多く存在し、それらの分類方法もさまざまである（たとえば、Dörnyei (2001b) による時系列観点からの４分類; Weiner (2007)によるアプローチ方法からの３分類など)。しかし、多くの動機づけ理論があるにもかかわらず、教師が実際に教室で使える具体的な方法が提示されうる理論を探すのは困難であった（生田 2007: 35)。

田中（2010）では、動機づけ理論を３つのアプローチに整理している。1つ目は、学習者の認知面に影響を与えることを通して、動機づけを高めることであるが、代表的な理論として「期待×価値」理論がある。２つ目は学習者の感情面に影響を与えることを通して、動機づけを高めることである。３つ目は、欲求面に影響を与えることを通して、動機づけを高める方法であるが、その代表的理論として、「自己決定」理論がある。その中でも、外国語学習への動機づけを高める方略を検討する場合、「自己決定理論」（Self-Determination Theory）が参考になる（田中 2009: .233)。国内外を問わず、外国語教育において「自己決定理論」が多く応用されてきた（Blanchard & Vallerand 1996a, 1996b; Reeve & Deci 1996; Sansone 1986; Vallerand & Reid 1984; Deci & Ryan 2002; Ryan & Deci 2000; 吉野 2008; 廣森 2006; 田中 2010; 大木 2007; 堀 2012; Matsuzaki 2012)。

自己決定理論は、認知的評価理論（Cognitive Evaluation Theory; Deci 1975; Deci & Ryan 1980)、有機的統合理論（Organismic Integration Theory; Deci & Ryan 1985a; Ryan & Connell 1989)、原因志向性理論（Causality Orientations Theory; Deci & Ryan 1985b)、そして、基本的欲求理論（Basic Needs Theory; Ryan & Deci 2000c）など、4つの下位理論で構成されている。なお、本研究では研究の趣旨、および質問紙による調査の可能性から、基本的欲求理論のみ扱う。

基本的欲求理論では、人間は活動的で成長志向（Growth oriented）的な生物であり、心理的諸要素（Psychic elements）を自己感覚として統合していくこと、そして

自分自身をより大きな社会的構造の中に統合していくことに傾倒していくと主張している。そうした統合へ向けて個人が十分に機能している状態のことを、自己決定理論では心理的な成長／発達（ Psychological growth / development ）、 あるいはウェルビーイング（Well-being）と呼んでいるが、そのためには生理的な欲求とは別の生得的な欲求である心理的欲求を満たすことが必要であるとしている(Deci & Ryan 2000: 229)。この下位理論では、３つの心理的欲求に焦点を当てる。これらの欲求が満たされた時、人は内発的に動機づけられ、自己決定的に活動に取り組むようになるとしている。これらの心理的欲求が動機づけに与える影響に関しては、これまでに多くの実証研究が行われている。その３つの心理的欲求は、それぞれ①自律性(autonomy)欲求、②有能性(competence)欲求、および③関係性(relatedness)欲求である。

自律性は、自分自身が自らの行動の発信源となっていると知覚していることを指す。自律はしばしば自立（Independence）と混同されるが、Deci & Ryan (2002: 8) はこれらが全く別物であるとして以下のように述べている。自立は外的な資源あるいは影響に全く依存しないことを意味しているが、自己決定理論の見方では自律と依存を必ずしも対立しているものとして捉えていない。たとえば、他者が要求したり勧めたりする行動や価値観であっても、それを是認すれば極めて自律的にそれらを自分のものとすることもあり得る。反対に、単なる追従という場合のように自律を感じない形で指針や意見に関して他者に依存することもある。

関係性は、他者と結びついている、他者を気にかけたり逆に他者から気にかけられたりしていると感じていること、集団や共同体に属している感覚を持つことを指している (Ryan 1995)。関係性への欲求は、具体的な結果（たとえば、カップルになる）や形式的な地位（たとえば、グループのメンバー）とは関係なく、確実な結びつきによって他者と一緒になっているという心理的な感覚と関係している(Deci & Ryan 2002)。

有能さとは、現在進行中の社会環境との相互作用のなかで効力感を感じること、そして自らの能力を発揮あるいは発露する機会を経験することを指している(Deci 1975; White 1959)。有能さへの欲求は、個人を自らの能力にとって最適な挑戦を探

求したり、活動を通して技能や能力の維持あるいは向上を絶えず試みたりするように導く。したがって、有能さは獲得した技能や能力ではなく、行動のなかで自信を持ったり、効力感を感じたりすることである(Deci & Ryan 2002)。たとえば、教室におけるタスクにおいて客観的には「十分にこなせていない」と判断されていても、タスクに取り組んだ学習者が「こなせている」と感じていれば有能さへの欲求は満たされているということである。

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されている（Reeve Ryan & Deci 2004）。

本研究では、理論的基盤として自己決定理論を選定したもう 1 つの理由は、自己決定理論では､動機づけを高める要因を明確かつ全面的に提示しているからである。

外国語学習の動機づけを高める要因を探るのに有意な示唆を持つ分類として Macaro（2003）の分類を上げることができる。Macaro（2003）は第二言語に特化し、これまでの動機づけ理論を大きく「目標」に関連した理論、「期待×価値」に関連した理論、「自己決定」に関連した理論に分類している。なお、これらの理論を、動機づけを高める要因の観点から整理した場合、自己決定理論が広範な理論的枠組みを提供する可能性を持ち、もっとも有力視されているのが実状であろう(Taylor et al. 2008; 岡田 2010)。その理由として、目標理論で取り上げた選択や統制の自由は、学習者による主体的な目標設定を示すものであり、自己決定理論における自律性の欲求充足と類似した要因と考えられる。また、期待×価値理論で取り上げた課題に対する成功への期待や自信は、自己決定理論における有能性の欲求充足と類似したものと考えられる。その一方で、自己決定理論におけるもう 1 つの要因である関係性の欲求充足は､他の動機づけ理論には見られない自己決定理論独自の要因である。関係性が動機づけに与える肯定的な影響は、すでに実証研究で証明され（Cotterall 1995 Deci & Ryan 2002; 廣森 2006; 畑中・久松 2011)。各理論の代表的な心理欲求は　**表 8** のようにまとめることができる。

表 8　動機づけを高める主なアプローチと代表的な理論

アプローチ	理論	動機づけを高める要因
認知面から	期待×価値理論	有能性
感情面から	目標設定理論	自律性
欲求面から	自己決定理論	自律性 有能性 関係性

出所：田中（2010）、Dörnyei（2001b）をもとに筆者作成

また、「自己決定理論」に関しては、以下のような特徴も挙げられている。

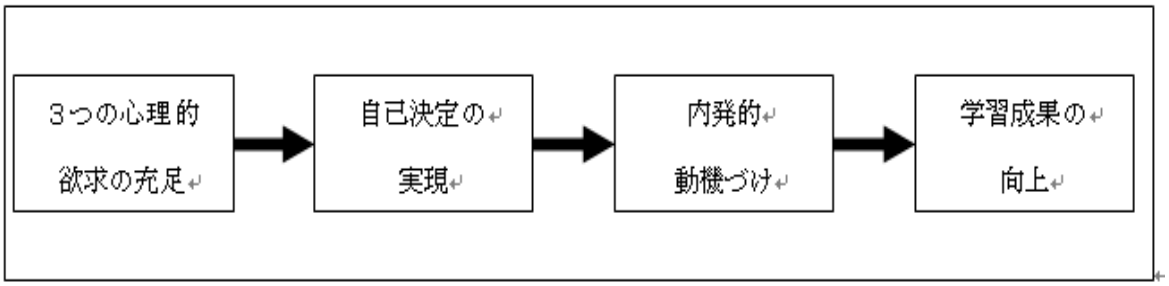
表 9　自己決定理論の特徴

- 多くの実証的な手法によって、理論の妥当性を検証できる（Dörnyei 1998）
- 内発的動機づけに着目し、もっとも広範な理論枠組を提供（Macaro 2003）
- 動機づけの根源に焦点を当てながら、動機づけ現象全般を扱う理論（鹿毛 2004）
- 動機づけを固定的でなく、発展的に捉えている（大木 2007）
- 他者との関係を重視する日本など東アジアでの地域でも有効（Noels 2011）
- 日本の大学の外国語教育（英語・フランス語を含む）に適用（廣森 2006；堀 2012）
- 動機づけを高める要因を外国語授業の中に取り込みやすい（田中 2011）
- CALL（e-learning）を含めた多様な学習形態に適応している（李・伊藤 2011）

出所：筆者作成

表 9 にまとめたように、自己決定論は内発的動機づけ向上に合う理論であること、また、それを高める要因の観点から整理した場合、広範な理論的枠組みを提供しているなどの特徴を持っていることから、本研究では動機づけを高める要因として、「自己決定」理論が取り上げている３つの心理的欲求の充足を想定する。

これらのプロセスを大木（2007）では、以下のようにまとめている。



自己決定理論に基づく成果向上のプロセス　出所：大木（2007: 74）より

すなわち、自律性・有能性・関係性など３つの心理欲求が満たされると、内発的動機づけが保持されたり、外発的だった動機づけがより内発的なものへと移行していく。そして、内発的に動機づけられれば、成績も向上する。

「自己決定」理論は、そもそも個人の自律が尊重される西洋で開発されたため、日本のように他者との関係が尊重される国への応用の可能性が疑問視されていたが、多くの実証研究から日本でも「自律性」が「関係性」や「有能さ」と比べて、もっとも強く「動機づけ」と相関し、自己決定理論の応用性が示されている。ただし、外発的動機づけを内在化するためには、真の自己による選択や意思決定の自由を感じたいと望む3つの欲求が相互的に満たされる必要がある。そのうち、自律性がもっとも重要な役割を担っているが、関係性と有能さが満たされることなくしては外発的動機づけを内在化するのは難しい（Comanaru & Noels 2009; Kirk 2011）。その一方、関係性への欲求は、有能さ・自律性欲求に比べて、内発的動機づけを高めることにおいては末端の役割を担っている。しかしながら、なかには内発的動機づけを維持していく上で関係性への欲求を満たすことが必須になる人対人の活動も存在する (Deci & Ryan 2002: 14)。

2.5.2　「３つの心理的欲求」を満たす一般的手立て

前節では、動機づけ理論について概観した上で、最終的に自己決定理論を本研究の理論的基盤として選定した。

自己決定理論には、動機づけを高めるための要因として、３つの心理欲求の充足を求めている。なお、この３つの心理欲求を満たすためには、それらの充足を想定した学習支援や働きかけ、つまり動機づけ方略が必要である。前述した 2.4.2 では、これまでの動機づけ方略に関するいくつの具体的な実例を紹介したが、本節では動機づけ方略の開発に関する一般的な手立てとプロセスをまとめてみる。これにより、新しい動機づけ方略の開発のための基本指針を明確する。

Dörnyei ＆ Csizér（1998）は、外国語学習者の動機づけ方略について体系化を試み、外国語教師 200 名を対象とした大規模の調査から、51 項目の動機づけ方略に関して彼らが認識している重要度と授業での使用度について質問紙調査を実施し、どのような状況にもある程度共通動する学習者の動機づけを高めるために有効な「マクロ的な動機づけ方略 10 か条」をまとめている。

表 10　マクロ的な動機づけ方略 10 か条

1. 教師自身の行動によって、見本を示すこと
2. 教室に、楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと
3. タスクを適切に提示すること
4. 学習者と良い人間関係を築くこと
5. 学習者の言語に対する自信を高めること
6. 授業を学習者の関心を引くようなものにすること
7. 学習者の自律を促すこと
8. 学習プロセスの個人化を計ること
9. 学習者の目標志向性を高めること
10. 学習者に目標言語文化に慣れてもらうこと

出所：Dörnyei & Csizér（1998: 215）より

上記のような､外国語教育のどのような状況にもあるて程度有効な方略は研究は、実際の教育現場で学生たちの学習意欲向上に努める教育者にとっては重要な情報ものである。ただし、廣森（2006）は、この研究における大きな問題点ととして、方

略が包括的なリストでは各構成要素間の相互関係が示されておらず、リスト自体を 1 つの動機づけモデルと見なすことはできない。言い換えれば、包含される要素が多種多様なため、実証的な手法によって、その妥当性を検証することが難しいと指摘している。

上記の研究に続き、Dörnyei（2001b）は、多くの動機づけ方略をさらに精緻化し、動機づけ方略実施における基本流れを**図 4** のようにモデルの形でまとめている。

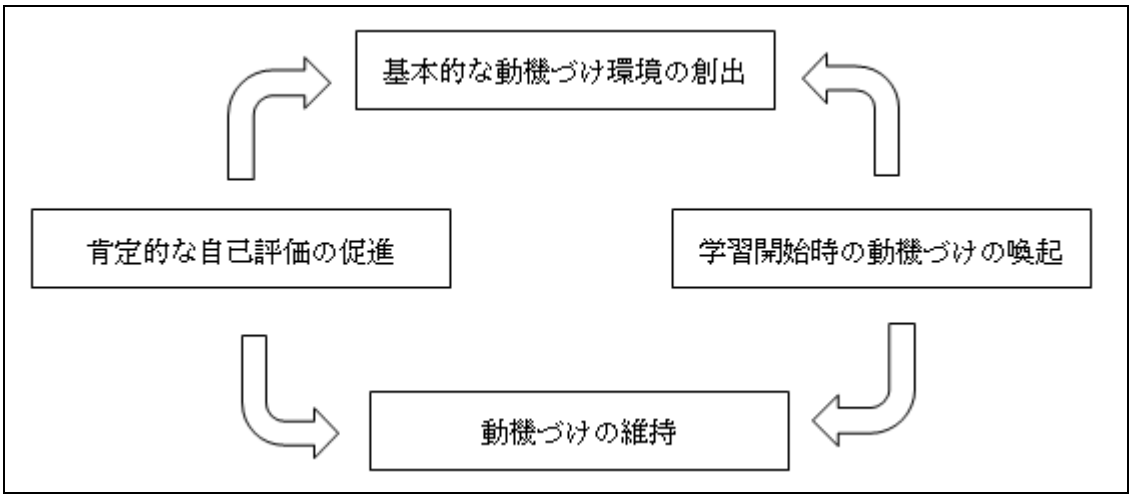


図 4　動機づけ方略実施における基本流れ

出所：廣森（2011：161)より

このモデルでは、動機づけの可変性・発達的の特徴に基づき、動機づけ方略を行動前段階（pre-actional stage）・行動段階（actional stage）・行動後段階（post-actional stage）の段階ごとに提示している。行動前段階においては、まず動機づけを生み出さなければならない。そのためには、目標設定や実際の行動開始を支援するような働きかけが必要となる。そして、行動段階では、動機づけを高める課題の提示や広い範囲で学習メディアや学習内容選択範囲を提供し自律性や自信を促進させるなど、生み出された動機づけを維持しなければならない。行動後段階においては、学習について回顧的に評価し（たとえば小テス、教員からのコメントなどを通し有能感を高める)、肯定的な自己評価を促進する必要がある。

一方、多くはないが、３つの心理欲求の充足を目指した動機づけ方略について有意な示唆を提供している先行研究もある。それらを**表 11** にまとめる。

表 11　３つの基本心理欲求を満たすキーワード

心理欲求	満たすためのキーワード
自律性	自らの学習行動に対する責任や選択（Ryan 1993）
有能性	肯定的なフィードバック（Blanck, Reis, & Jackson 1984）
関係性	他者や集団との連帯感（Baumeister & Leary 1995）

出所：筆者作成

また、川村（2002）[①]の内発的動機づけ支援方略評定尺度を基に、研究者との共同活動を通して学習者の「自己決定感・有能感・交流感」（自律性の充足・有能性の充足・関係性の充足と同様）の充足を促す支援の手立てを以下のように策定した。

表 12　３つの基本心理欲求充足を促す支援の手立て

心理欲求	満たすためのキーワード
自律性	・学習行為を強要しない ・課題に取り組むまでの間を十分に与える
有能性	・自発的な学習行為に対して大いに称賛する ・自己解決できるよう適宜補助具を用意する
関係性	・活動全般において一途にかかわり合う ・状況の変化に合わせて容認的に対応する

出所：川村（2002）をもとに筆者作成

これらの研究結果を踏まえて、Skinner & Edge (2002)は自己決定理論の前提の下で、思いやり（warmth, 思いやり一敵対 ）、構造(structure, 構造一無秩序)、(Autonomy Support, 自律性支援一強制)など３つを上げ、以下のような外国語に限らず、動機づ

けを高める一般的なモデルを提案している。

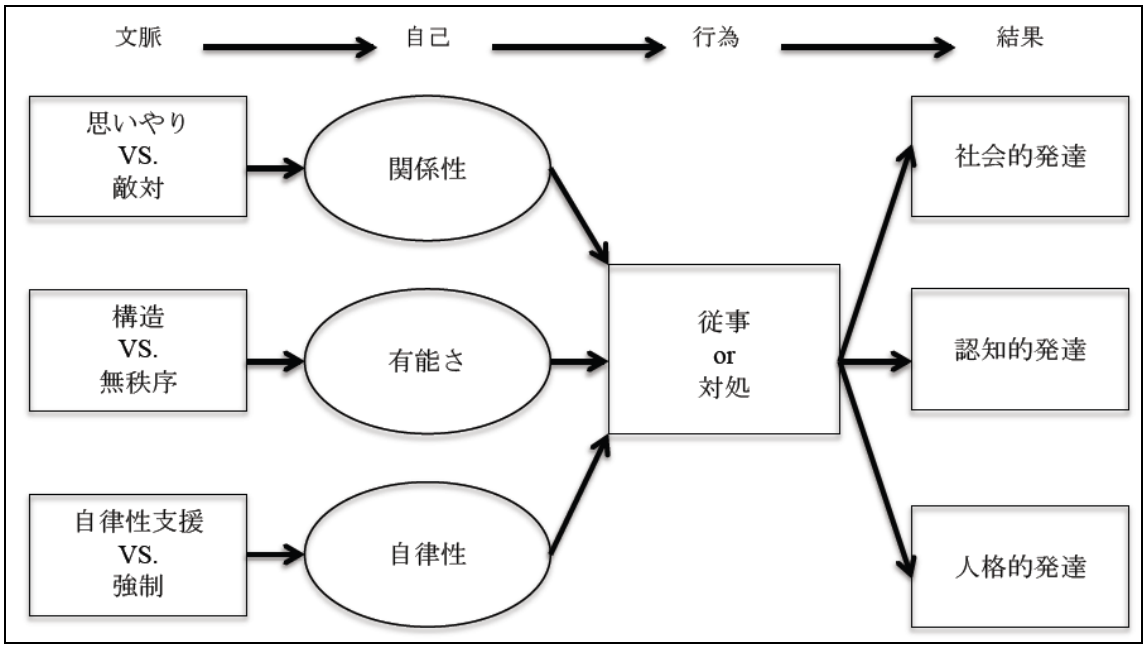


図 5　動機づけを高める一般的なモデル

出所：Skinner & Edge（2002: 300）より

図 5 での思いやり（warmth）とは、「当人に対する知識・関心・情緒的なサポートの程度」であり、敵対（hostility）するのではなく、思いやりを持って受容されるような環境によって「関係性への欲求」が満たされる。構造(structure)とは「環境が提供する情報の量と質、明快さ」であり、混沌とした無秩序（chaos）な状況ではなく、当人にとって意味のある情報が整理されて提示されるような構造化された環境によって「有能さへの欲求」が満たされる。自律性支援(Autonomy Support)とは「選択の機会の提供」であり、強制（coercion）のではなく、当人の意思が尊重されるような環境によって「自律性への欲求」が満たされる。これらの３つの欲求が満たされるような環境によって、課題に従事したり、問題に対処したりするような積極的な行為が生じ、ひいては社会的・認知的・人格的な発達が促されるというのである（上淵 2004: 24)。ただし、この一般的なモデルがどの学習者にとっても同じ程度に有効であるかは吟味の必要がある（鹿毛 2007)。

第３章　研究方法

3.1 研究方法の選定

データに基づいた実証研究においては､研究の目的に応じた方法論が利用される。たとえば、市川（2001）は、心理学の研究では、どのような場でデータを取るのかという観点から、研究の方法が次のように分類されるとしている。

表 13　心理学の研究で使われている研究方法

研究方法	定　　義
調査	研究者から対象者にあまり影響を与えることなく、通常の意識や行動についての情報を得ようとするもの
実験	日常的な場面にはないような状況を研究目的のために設定し、厳密な測定を行ったり、条件間の比較をしたりするもの
実践	教育場面や治療場面のように、研究者が対象者に働きかけるという関係を持ちながら、対象者に対する援助と研究を同時に行うもの

出所：市川（2001: 10）より

本研究では、これまで行われてきた（北海道大学・フランス語）ブレンディッド授業の問題点調査、およびその問題点改善のために新しい方略を開発し、調査対象者への介入を行いながら、授業と研究を同時に行っていく。さらに比較対照による効果検証のため、以上の 3 つの研究方法を妥当に併用することにした。具体的には**表 14** でまとめたとおりである。

表 14　本研究で使用した研究方法

研究目的	研究内容	研究方法
現状調査	ブレンディッド授業における各学習活動の動機づけ要因解決への効果調査	調査
動機づけ方略の実施、および効果検証	開発した動機づけ方略を実施しながら授業を進める	実践
	開発した動機づけ方略の効果検証 （授業前と授業後の比較）	調査
	開発した動機づけ方略を実験組に実施する（対照組には従来の授業とおり）。 一定期間の実施後、実験組と対照組を比較	実験
	前年度は通常のブレンディッド授業を実施、後年度は開発した動機づけ方略を実施、そして両年度比較	実験

なお、調査のデータ収集に当たっては、いずれも質問紙法を利用する。その理由は、動機づけのような心理的な構成概念を究明しようとする研究においては、言語を媒介とした方法論が進んで利用される傾向にある。なかでも、頻繁に用いられる方法論の 1 つが、質問紙法である（Brown 2001; Dörnyei 2003）。質問紙法の長所として、個人の内面を幅広く捉えることができること、多人数に同時に実施できること、費用が比較的安価で済むこと、一斉に実施できることから実施の条件を斉一にできること、そして、調査対象者のペースで、よく考えながら回答できることなどが挙げられている（宮下 1998; Dörnyei 2003）。また、数百人という大規模の学習への回答をより効率かつ正確に収集するために、ICT を活用し、LMS で回答させて、データベースからその回答を収集した。

質問紙法を用いた研究に対しては、注意すべきところもある。たとえば、Dörnyei（2003）では、質問紙法の短所として、質問は単純で分かり易いものに限られること、どの調査対象者も進んで協力してくれるわけではないこと、社会的に望ましい回答をする場合があることなどを挙げている。これらを克服するためには、少ない

質問項目で調査目的を達成可能な関連理論と先行研究を参照し、できるだけ回答者に負担にならなく回答できるようにした。また、調査は、授業時間内に自己評価活動の一環として実施した。その際、バイアスがかからないように、回答は大学での成績には一切関係しないこと、また調査結果は集団データとして処理されることを事前に説明した。

データの分析に当たっては、各研究段階においてそれぞれ以下のような統計分析手法を使用した。最初に、作成した質問紙尺度の信頼性・妥当性を検証するために、2010 年度（調査一年目）・フランス語の授業を受講する大学 1 年生 418 名を対象に予備調査を行った。予備調査では心理的欲求を測定する項目について、主因子法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、どの因子からも相対的に低い負荷しか受けていない項目、複数の因子に跨って高い負荷を示した項目がいくつか見られたため、それらを削除して再度因子分析を行った。そして、現在実施されているブレンディッド授業における各学習活動の動機づけ要因解決への効果調査に当たっては、まず、2010 年度・フランス語の授業を受講する大学 1 年生 333 を協力対象に、対応のある t 検定、クラスター分析などを通して、授業前後における心理的欲求の充足程度と外国語学習に対する動機づけの変化を全体傾向と個人差視点から明らかにする。その後、度数分布、クラスター分析、および一元配置の分散分析を通して、各学習活動の特徴、つまり学生にとってどの学習活動が心理欲求の充足により有効に捉えられているかを明らかにした。最後、新しく開発した動機づけ方略の効果検証においては、2011 年度（調査二年目）・フランス語の授業を受講する大学 1 年生 237（実験組：196 人、対照組：41 人）を協力対象に、心理欲求および動機づけの伸び量について、T 検定、χ^2 検定を行い、授業前と授業後の比較、実験組と対照組の比較分析、および 2010 年度と 2011 年度の両年度間比較分析を行う。

3.2 質問紙の作成および妥当性検証

質問紙は「心理欲求、および動機づけ」部分と「学習活動」部分で構成されている。これらの尺度開発は以下のように行なった。

１.「心理欲求、および動機づけ」に関して

「心理欲求」（すなわち、動機づけの要因）に関する尺度に関して、先行研究のRyan & Deci(2000)とDeci et al.(2001)を参考にして一部修正を施し、３変数(自律性・有能性・関係性)に各５項目ずつ、計15項目を作成した。「動機づけ」に関する尺度に関しては、動機づけを5つの下位尺度（内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機）に分解し、各下位尺度にいくつかの項目を作成することが一般であったが(Noels et al. 2000)、動機づけの5つのタイプ間の区別がしにくいことや過多な評価項目は評価者(学生)に負担になりやすい点、また学習転移の促進や、将来に渡って学び続ける態度育成にとって外発的動機づけより内発的動機づけがより重要である点を考慮し、本研究では内発的動機づけに注目した。Pelletier et al. (1995) は、心理欲求を先行要因とした場合、持続性や努力などの結果要因を通して、動機づけ結果を調べることができると提案した。この研究成果を参考にし、継続への意思と努力性を表す行動に対する評価を通して、ここでは内発動機づけの変化を調査することにした。

さらに、作成した質問紙尺度の信頼性と妥当性を検証するために、フランス語の授業を受講する大学1年生418名を対象に予備調査を行った。予備調査では心理的欲求を測定する項目について、主因子法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、どの因子からも相対的に低い負荷しか受けていない項目、複数の因子に跨って高い負荷を示した項目がいくつか見られた。その項目を削除して、再度因子分析を行った。その結果、**表15**に示すⅠ．関係性への欲求(５問) 、Ⅱ．自律性への欲求(３問)、Ⅲ．有能さへの欲求(２問)という３因子を抽出した。その後、これら各尺度の信頼性の検討として信頼性係数(α)により内的整合性を求めた。その結果、Ⅰ．関係性の欲求尺度はα＝.79、Ⅱ．自律性の欲求尺度はα＝.78、Ⅲ．有能さの欲求尺度はα＝.59であった。第Ⅰ因子、第Ⅱ因子は信頼性が十分あるといえる。第Ⅲ因子に関しては、2項目だけで構成されているにもかかわらずα係数が0.5台であること、また下位概念との整合性を内容の妥当性から検討した結果、十分に採用できると判断した。

表 15　動機づけ要因に関する因子分析の結果

質問項目	因子		
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
(7)仏語授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	**.83**	-.01	-.18
(8)グループ活動には積極的に取り組めていると思う	**.72**	-.06	.00
(6)仏語クラスの一員であることを常に感じられる	**.64**	-.02	.06
(9)仏語の先生やTAとは良い関係を保っている	**.49**	.00	.26
(10)仏語の学習方法について相談できる人がいる	**.43**	.16	.02
(2) 仏語の学習メディアの選択ができる	-.10	**.84**	-.01
(1) 仏語の学習内容は自分で決めることもできる	.03	**.83**	-.07
(3) 仏語を自分のペースで学習することができる	.17	**.50**	.18
(12)仏語の勉強はやれば出来ると感じている	-.12	.06	**.68**
(11)仏語の授業での自分の頑張りに満足している	.10	-.08	**.65**

表16に示す動機づけ結果尺度の５項目について因子分析(主因子法・回転なし)を行ったところ、固有値は第Ⅰ因子2.33、第Ⅱ因子0.87であったので、固有値の減衰状況から１因子構造であると判断した。因子寄与率は67.20%であった。なお、尺度の信頼性はα=.70であったので、十分信頼性があるといえる。そこで、**表16**に示す５項目を動機づけ結果の調査項目として採用した。

表 16　動機づけ結果に関する因子分析の結果

因子	初期の固有値		
	合計	分散の %	累積 %
(16)仏語に関連したノート等をちゃんと整理している	2.33	46.54	46.54
(17)毎回仏語授業に積極的に参加している	.86	17.11	63.65
(18)規律正しくeラーニングを使って仏語を学習している	.80	15.96	79.61
(19)難しい課題でも努力して解決しようとする	.57	11.36	90.98
(20)次の学期にも仏語を履修したい	.45	9.02	100.00

２.「学習活動」に関して

前述の「用語の定義」で述べたように、本研究における「学習活動」は「タスク

活動」と同義語として用いている。すなわち、ブレンディッド型授業において、外国語習得を目的として行う課題や作業と定義する。すべての学習活動はメディアを媒介に行われるので、本研究ではBersin(2006)のメディアの分類基準に基づき、また北海道大学のフランス語授業の実情を踏まえ、考察対象としてメディアによる12個の学習活動項目を選定した。2010年度の考察対象としては、**表17**で示すような６つのメディアによる12個の学習活動項目を選定した。

表 17　ブレンディッド授業で行われた主な学習活動

メディア	活　動
講義	活動①　対面授業で先生の解説を聞く時
	活動②　対面授業中のコミュニケーション練習に参加する時
TA (teaching assistant)	活動③　TAがCALL教室にいてくれる時
	活動④　TAとのコミュニケーションを取る時
テキスト	活動⑤　テキストの解説を読む時
	活動⑥　テキストの練習問題を解く時
小テスト	活動⑦　小テストで定期的に自分の学習状況をチェックする時
	活動⑧　小テストの前にテスティングの練習問題を練習する時
WBT(web-based training)	活動⑨　web上のマルチメディア教材の解説を読む時
	活動⑩　web上でインタラクション的に練習をする時
LMS(Learning Management System)	活動⑪　履修履歴を見ながらCALL授業の学習を計画的に行う時
	活動⑫　授業に出ずに自宅でe-learningを行う時

心理欲求の充足において、学習者にどのような学習活動がより有効に捉えられているかを調査するために、第一回授業前と最終回授業において、**表15**で示した心理欲求の質問項目に５段階評価で学生に回答してもらった。引き続き、最終回の授業で、**図6**で示すように、心理欲求の質問項目ごとに該当心理欲求の充足に役に立ったと思われる学習活動を回答(複数回答可)してもらった。

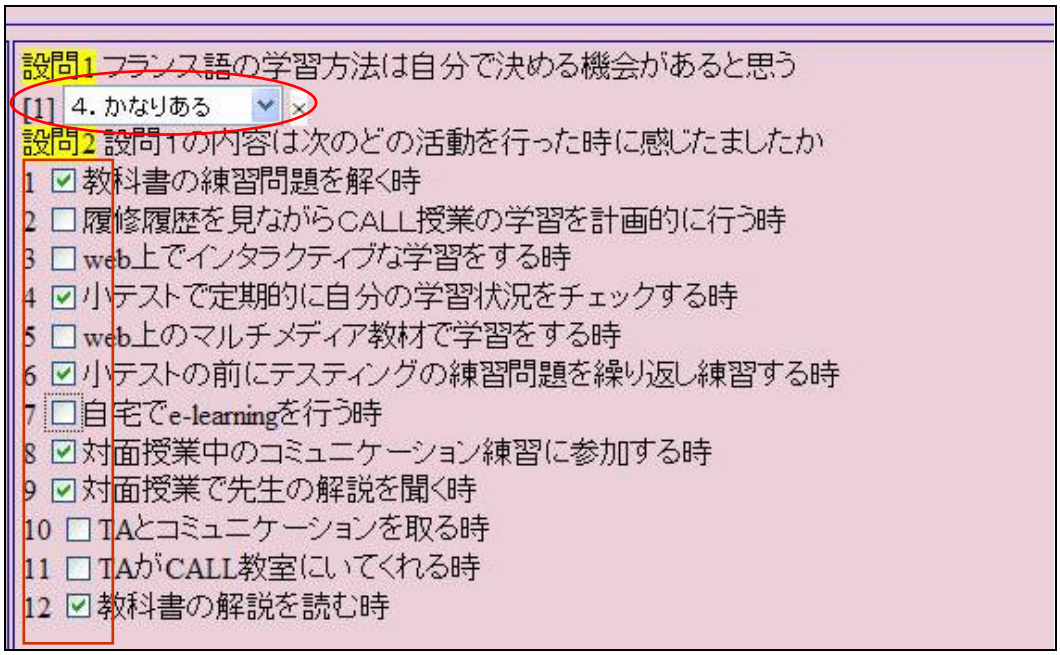


図 6　学期末用の質問紙（一部・解答例）

第４章　現状調査

本章では、既存のブレンディッド授業の実施により、どの心理欲求がどの程度充足されるのか､動機づけはどの程度向上できるるのか､また学習者の評価に基づき、各授業活動が心理欲求の充足にどのような役割を働いているのか、改善の必要はあるかどうかなどについて調査する。

4.1 ブレンディッド授業の実施

１．ブレンディッド授業の概要

先行研究で述べたように、ブレンディッド授業は講義と各種 e-learning を組み合わせた学習形態であり、その組み合わせ方にはいくつかの典型的なタイプがある。北海道大学では、講義と e-learning を交互にかつ同じ時間数ずつ行い、学部生向けの全学対象の外国語科目が実施されている。つまり、大学の正式なカリキュラムの中で、同じ時間数の講義と e-learning 自習を毎週一回ずつ、交互に行う「独立交互型ブレンディッド」タイプである。「独立交互型ブレンディッド」は、他のタイプのブレンディッド授業に比べて､e-learning による学習を正規の授業時間帯に実施することになる。また、学習管理システムを利用した事前・事後学習の推進もできるので、中央教育審議会（2008）の要求を満たすことのできるタイプだと思われる。

そこで、本研究では、さまざまなブレンディッド授業タイプの中から、「独立交互型ブレンディッド」授業に限定する。北海道大学では、フランス語をはじめ、複数の全学外国語科目で「独立交互型ブレンディッド」授業が実施されている。そのうち、本研究ではフランス語授業の受講者を調査対象として選定した。北海道大学の全学外国語授業は前期と後期を合わせて、２学期間行われている。その年間構成とカリキュラムは**表 18** で示すとおりである。

表 18 に示されたように、前期では、「講義」が週２回実施されている。それに対して、後期のブレンディッド授業では、「講義」（週一回）と「e-Learning」（週

一回）を組み合わせて、一学期間行われた。なお、前期と後期におけるテキスト、、および対面授業の担当教員は同一である。

表 18　北海道大学のフランス語授業の年間カリキュラム

	伝統的対面授業	ブレンディッド授業
実施時期	前期 （2010 年 4 月～2011 年 8 月）	後期 （2010 年 10 月～2011 年 2 月）
週間 カリキュラム	講義（90 分）＋講義（90 分）	講義（90 分）＋CALL 授業(90 分)
月間 カリキュラム	講義（90 分）を 4 回	講義（90）と e-learning（90） 2 回ずつ ＋ 小テスト 1 回

「講義」においては、前期と後期いずれも同様に、教員による各課の文法の説明をして、その後に学生同士で会話練習をし、およびその間に質問回答が行われた。

以下は、後期におけるブレンディッド授業の授業目標と計画を**表 19** に示す。

表 19　フランス語ブレンディッド授業の目標と計画

授業目標	前期に引き続きフランス語の基礎的な知識を学びながら、理解する（聴く・読む）、表現する（やり取り・説明）、書くといったコミュニケーションの基礎作業に慣れて、「使える仏語」の基礎を築くこと。また授業を通してフランス語圏の文化的要素についても随時触れること。
授業計画	前期同様、授業は教科書に沿って行い、週２回の授業のうち、１回は教員による対面授業で、前期に続いて正確で自然な発音の練習、基本的な文法事項の説明を中心に授業を進める。さらにある程度の長さのある文章を読み、内容を理解して、また質問にフランス語で答えるといった練習を行う。もう一回は CALL 教室での e-learning 形式になり、主に文法の練習問題を中心とした授業を実施。 ● 対面授業の具体的な展開： １．前期に引き続き、教科書の文法事項の説明を中心に文法知識を増加

	２．練習問題によって、より正確な知識、自然な発音、より高度なコミュニケーション内容を習得 ● e-learning 授業の具体的な展開（CALL 授業は TA が担当する） １．第一週はガイダンス。機器操作の説明などを受け、実際に操作 ２．翌週以降は、時間割通りに指定された教室に行き、PC 上でオンライン学習。

後期に行われたブレンディッド授業の「仏語e-learning」は、一般のカリキュラムに組み込まれているため、「講義」のように授業時間と教室（CALL教室）が配置されている。なお、「仏語e-learning」授業では、完全に学生による自習が行われていて、教員は一切関与していない。質問がある場合、次の対面講義の際に、その質問を教員に直接聞くようにさせた。履修条件として、最低1350分のe-learning自習時間の確保を要求した。そのため、学生は常にLMSの学習履歴管理機能によって、自習時間をチェックしながら学習を進めて行くことが必要であった。「仏語e-learning」では、できるだけ出席するよう要求されているが、「いつでもどこでも学習可能」というe-Learningの特徴を発揮させるために、体調や都合が良くない時は、定まった授業時間と決まった教室以外での履修も許可した。

「仏語e-learning」では、主に学習者自らがLMS（WebOCM）にログインして、自己のペースで、各課に対応する音声や画像、および動画などが含まれているマルチメディア教材を読んだり、豊富なテスティング練習問題を繰り返し練習したりすることができる。特に、e-learningによる自習を促進し、理解度を確認するために、月に一回、小テストが実施される。小テストがある日は必ず出席し、定まった授業時間に決まった教室で受けるよう要求した。

２．ブレンディッド授業の構成と流れ

北海道大学のフランス語ブレンディッド授業の流れ、および主な授業活動は以下のとおりである。

対面講義では、主に教員による各課の文法解析など（活動①）が行われている。文法解説後は、テキストの講読（活動⑤）、テキストの練習問題（活動⑥）が行われ、学習者同士の会話練習（活動②）も実施されている。

e-learning 授業は、正規カリキュラムに組み込まれている関係上、「対面講義」のように授業時間と教室（CALL 教室）が配置されている。しかしながら、小テストの日以外は教室に来なければいけない義務はなく、最低 1350 分（90 分×15 回分）の学習時間の確保が単位要件となっている。CALL 教室内には、学習サポートとして TA（Teaching Assistant）が配置されている。TA は大学院生が担当しているが、ほとんどの TA は十分な仏語能力を持っていない実情を考慮し、仏語に関する質問には TA の電話経由で教員に連絡が来るようになっている。TA の教室内での役割は、主に秩序維持（活動③）や IT サポート（活動④）である。さらに、e-learning 授業は、「いつでもどこでも学習可能」という特性を生かすため、教室以外での学習（活動⑫）も認められている。そのため、学生は常に LMS（Learning Management System）の学習履歴管理機能により、自分の蓄積学習時間をチェックしながら学習を進める（活動⑪）必要がある。

e-learning における学生の学習活動の流れは、Web 経由で LMS（WebOCM）にアクセスし、認証を行う。対面授業の進度に合わせ、Web 上の音声・画像・動画などが含まれているマルチメディア教材を読み（活動⑨）、Web 上の練習問題を（活動⑩）繰り返し行うことができる。e-learning 授業の進度・理解度確認のため、月に一回、小テストが行われる（活動⑦）。小テストは e-learning 指定教室内で、TA 立ち合いのもと行われる。問題はすべて Web 教材の練習問題集から選出されるものであるため、小テスト練習問題を繰り返し練習する（活動⑧）ことにより、満点の取得も可能な基礎問題となっている。

4.2 予備調査の内容と方法

１．調査内容

予備調査では、以下の研究課題について調査を行う。

「独立交互型ブレンディッド」授業の実施により、動機づけ要因である 3 つの心理的欲求は充足されるのか。3 つの心理的欲求の充足において、ブレンディッド授業での各学習活動はどのような働きをしているのかについて、全体傾向と個人差の観点から検討を加える。したがって、本章では、以下の 2 つの調査項目を立てる。

調査 1（R1）: 「独立交互型ブレンディッド」授業の実施により、自己決定理論における 3 つの心理的欲求は充足されるのか。

調査２（R2）: 「独立交互型ブレンディッド」授業における各学習活動は、3 つの心理的欲求の充足の上において、どのような役割を果たしているのか。

２．調査方法

2010 年 10 月～2011 年 2 月に、北海道大学のフランス語受講生（学部 1 年生、計 418 人）を調査対象者にした。初習外国語であるフランス語は、大学 1 年生の選択必修外国語科目として開設されており、当該の後期授業ではすべてのクラスで、初習外国語により向いている「独立交互型ブレンディッド」授業（融合型 CALL 授業）が実施されている。調査は、授業時間内に自己評価活動の一環として実施した。その際、回答者が事実を伝える心理的な妨げにならないように、回答結果は成績とは一切関係しない点、また調査結果は集団データとして処理され、個人が特定されることがない点を事前に十分説明した。

分析方法は次のとおりである。授業前後における心理的欲求の充足度変化と学習に対する動機づけ変化を因子下位尺度得点の算出から t 検定の後、クラスター分析を行い、全体傾向と個人差要因の２つの視点から解明する。次いで、度数分布、クラスター分析、および一元配置の分散分析を通して、各教授活動の特徴、つまり学

生にとってどの学習活動が心理欲求の充足により有効に捉えられているかを明らかにする。

4.3 予備調査の結果Ⅰ—全体からの考察

4.3.1 心理欲求と動機づけの変化

2010年度のブレンディッド授業前後における心理的欲求、および動機づけの各因子の下位尺度得点とｔ検定の結果を**表20**と**表21**に示す。

表 20　授業前後における 3 つの心理欲求の変化（2010 年度）

	学期前		学期末		変化量
	平均	SD	平均	SD	
自律性	3.11	0.85	3.41	0.76	0.3***
(1)フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	2.91	1.04	3.33	0.9	0.42***
(2)フランス語の学習メディアの選択ができる	3.18	1.07	3.53	0.95	0.35***
(3)自分のペースで学習することができる	3.23	0.94	3.38	1	0.15*
関係性	2.7	0.74	2.52	0.77	-0.18***
(6)フランス語授業の一員であることを常に感じられる	2.74	1.04	2.6	1.04	-0.14*
(7)フランス語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	2.86	1.06	2.51	1.12	-0.35***
(8)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	2.61	0.97	2.27	1.06	-0.34***
(9)フランス語先生とは，良い関係を保っている．	2.65	0.93	2.61	1.1	-0.04
(10)フランス語学習について相談できる人がいる	2.65	1.08	2.58	1.27	-0.07
有能性	2.97	0.9	3.06	0.87	0.09*
(11)フランス語の授業での自分の頑張りに満足している	2.55	1.08	2.61	1.18	0.06
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	3.38	1.17	3.5	1.01	0.12+

*** $p<.001$, * $p<.05$, ＋ $p<.1$

表 20 から明らかなように、学期末調査における心理的欲求尺度の得点は、自律性と有能性の下位尺度は有意な上昇を示した (自律性: d= 0.3, p <.001, 有能性: d=0.09, p <.05) 。特に自律性に関連した各項目では、ブレンディッド授業の前後において有意な変化が確認された。これは、今学期に行われた学習活動が自律性、有能性などの心理欲求を満たす上で有効に機能した可能性を示唆する。一方、関係性

に関しては、学期前に比べて学期末のほうが有意に下降していることが分かる。これは、今学期に行われた学習活動が関係性という心理欲求を満たす上では有効に機能していなかったことによると考えられる。

表 21　授業前後における動機づけ結果尺度の変化（2010 年度）

	学期前		学期末		変化量
	平均	SD	平均	SD	
動機づけ	2.91	0.66	3.14	0.76	0.23***
(1)仏語に関連したノートや資料をちゃんと整理する	2.91	1.03	3.14	1.07	0.23***
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加する	3.69	0.91	3.64	1.04	-0.05
(3)規律正しくPCやインタネットを使って仏語を練習する	2.2	1.07	3.11	1.07	0.91***
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	2.99	0.87	3.12	0.94	0.13*
(5)次の学期にもフランス語科目を履修したい	2.75	1.28	2.68	1.17	-0.07

*** $p < .001$, * $p < .05$

同様に、**表 21** から明らかなように、学期前に比べて学期末の動機づけは全体として有意な上昇を示した (d=0.23, p < .001) 。これは、本学期に実施したブレンディッド授業の学習活動は、自律性と有能性という心理欲求を満たすことにより、最終的に学習者の動機づけを高めたものと思われる。なお、動機づけ変化の幅が小さい下位項目、下降した下位項目が存在しているが、より有効な学習活動の実施により、動機づけは格段に高まるものと思われる。

4.3.2　心理欲求の充足に役立つ学習活動についての分析

4.3.1での分析から、本学期においては、自律性と有能性の欲求が充足されたことが分かった。また、それにより動機づけが高まることも確認された。引き続き、学生にとってどの学習活動が心理欲求の充足により有効に捉えられているかを知るために、最終回授業でアンケート調査を行い、前述の**図6** (3章2節)で示すようなアンケート調査を行い、今学期行われた主な学習活動(错误!未找到引用源。を参照)の中から、心理欲求の質問項目ごとに該当心理欲求の充足に役に立ったと思われる学習活動を回答(複数回答可)してもらった。

このアンケート調査から得られた学習活動の評価度数をクロス集計し、**表22**に示す。この表は、類似した活動を近く位置するように、後で行われたクラスター分析により得られたデンドログラムの順に活動を並べ変えてある。このクロス集計表を用いて、学習活動をケースに、心理欲求を変数としたWard法によるクラスター分析を行い、どの活動が学生の心理欲求を充足させているかを明らかにする。

表 22 心理欲求の充足に役立つ学習活動のクロス表(2010 年度)

心理欲求＼学習活動	活動①	活動②	活動③	活動④	活動⑨	活動⑩	活動⑪	活動⑤	活動⑥	活動⑦	活動⑧	活動⑫
(1)仏語の学習内容は自分で決めることもできる	257	224	17	12	97	40	47	148	114	106	108	194
(2)仏語の学習メディアの選択ができる	280	256	15	6	89	43	55	94	72	62	81	250
(3)自分のペースで学習することができる	261	223	11	6	84	37	56	117	90	74	98	207
自律性に対する平均評価	266	234	14	8	90	40	53	120	92	81	96	217
(4)仏語授業の一員であることを常に感じられる	235	219	21	9	22	13	16	33	34	19	26	44
(5)仏語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	139	236	9	4	23	15	13	41	41	26	20	29
(6)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	120	251	12	10	14	10	7	26	23	12	17	35
(7)仏語先生とは，良い関係を保っている．	243	151	69	39	6	9	6	20	13	9	5	17
(8)仏語学習について相談できる人がいる	217	129	51	23	11	7	8	53	42	18	20	48
関連性に対する平均評価	191	197	32	17	15	11	10	35	31	17	18	35
(9)仏語の授業での自分の頑張りに満足している	225	180	7	3	59	29	53	118	111	107	124	160
(10)仏語の勉強はやれば出来ると感じている	214	176	15	14	54	28	27	138	116	102	107	151
有能性に対する平均評価	220	178	11	9	57	29	40	128	114	105	116	156

(*この表での各活動番号は**表17**の活動番号と対応している)

表22の学習活動を分けている太い縦線は、クラスター分析のデンドログラムから得られた4つの分類である。4つのクラスターは、類似した活動のまとまりを考慮し、「Ⅰ対面授業の学習活動(2項目)」「ⅡTAとWBTによる学習活動(5項目)」「Ⅲ教科書と小テストの学習活動(4項目)」「Ⅳ自宅でのe-learning学習活動(1項目)」と名付けた。

クラスター分析によって得られた結果の妥当性を検討するにあたっては、クラスター分析による４つのグループを独立変数に、３つの心理欲求を従属変数とした一元配置の分散分析を行なった。その結果は以下の通りである。

まず､各クラスターに属する活動の数(n)と各下位尺度における合計得点の平均、

標準偏差は**表23**で示す通りである。

表 23　各クラスターにおける評価度数の記述統計量

	自律性		関係性		有能性	
	平均	SD	平均	SD	t	有意差
第Ⅰクラスター (n=2)	250	22.63	194	4.24	199	29.70
第Ⅱクラスター (n=5)	41	33.03	17	8.86	38.4	28.74
第Ⅲクラスター (n=4)	97.25	16.44	25.25	9.11	115.75	9.46
第Ⅳクラスター (n=1)	217	.	35	.	156	.

クラスター分析によって得られた結果の妥当性を検討するに当たっては、クラスター分析による４つのグループを独立変数に、3つの心理欲求を従属変数とした一元配置の分散分析を行なった。これはクラスター分析で用いられた心理欲求の下位尺度の合計得点が、各クラスター間で有意な差があるかどうかを検討するためのものである。その結果を**表24**に示す。

表 24　クラスター分析の妥当性を検討した分散分析の結果

		平方和	自由度	平均平方	F	有意差
自律性	グループ間	75097.50	3	25032.50	35.22	***
	グループ内	5686.75	8	710.84		
関係性	グループ間	49585.50	3	16528.50	227.68	***
	グループ内	580.75	8	72.59		
有能性	グループ間	42696.30	3	14232.10	25.56	***
	グループ内	4453.95	8	556.74		

*** $p < .001$

表24から分かるように、すべてのグループ間に有意な差があることが確認された

（自律性度数はF(3, 8)= 82.2, p<.001; 関係性度数はF(3, 8)= 76.9, p<.001; 有能性度数はF(3, 8)= 79.4, p<.001で、3つの心理欲求の充足に関して、各グループの役割は0.1%水準でグループ間に差が見られた）。これらの結果から、４つのクラスターは心理欲求の充足に関して、それぞれが役割の異なるグループであること、言い換れば、本研究のクラスター分析の結果は妥当であることが示された。

続いて各クラスターの特徴を知るために、３つの心理欲求における各クラスター評価度数の平均値をグラフに描くと、以下の**図7**のような特徴が示された。このグラフに基づき、各クラスターの特徴を分析する。

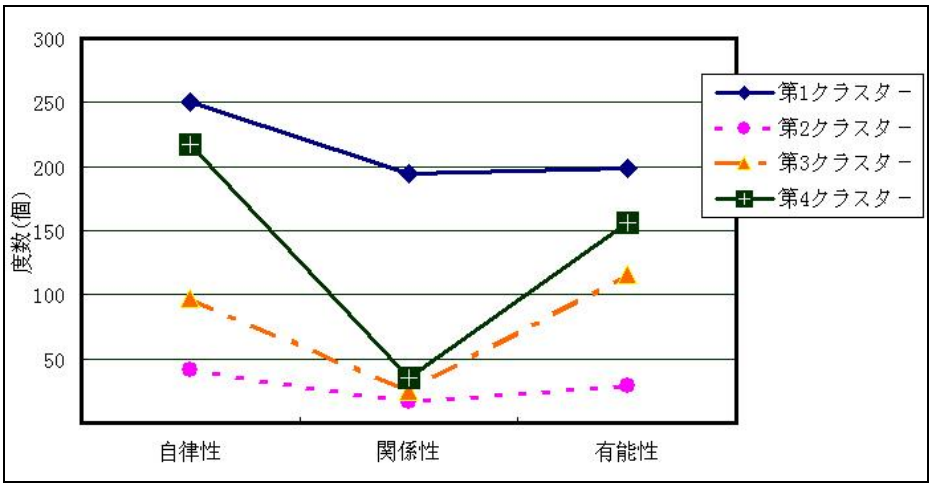


図 7　心理欲求における各クラスターの役割プロット

図 7 から分かるように、今学期のフランス語授業で実施した学習活動における４つのクラスターは、３つの心理欲求においてそれぞれ異なる役割を持っていると学生は認識している。各クラスターの特徴をまとめると**表 25** に示すとおりである。

表 25　各学習活動クラスターの役割(全体傾向における調査結果)

クラスター	学生からの評価
Ⅰ対面授業の学習活動	いずれの心理欲求においても効果が高い
ⅡTA と WBT による学習活動	いずれの心理欲求おいても効果が低い
Ⅲ教科書と小テスト	自律性・有能性にある程度有効、関係性には効果が低い
Ⅳ自宅での e-learning	自律性・有能性に効果が高く、関係性には効果が低い

4.4 予備調査の結果Ⅱ—個人差傾向からの考察

ここまでの考察は、対象となる被調査者全体をひとまとまりとして捉え、全体としての傾向を探るアプローチを採用してきた。以下では、同じデータを別の観点から分析することにより、学習者の個人差要因の検討を行う。具体的にはクラスター分析(平方ユークリッド距離を用いた word 法)を用い、心理欲求初期値の異なる学習者ごとに、彼らの心理的欲求の充足状況、および心理的欲求の充足に役立つ学習活動をそれぞれ考察する。

4.4.1　学生の分類

３つの心理欲求の初期値を変数としてクラスター分析を行い、分析対象の学生 333 人を４クラスター(学生群)に分類した。４つの学生群を散布図に表すと、以下のような**図 8** の 3D 散布図が描かれる。**図 8** において、学生群１(○印)は３つの心理欲求とも高い学生群。学生群２(□印)は３つの心理欲求とも中間程度である学生群。学生群３(×印)は、３つの心理欲求とも低い学生群。第４グループに属する学生(Δ印)は、自律性と関係性は中間程度で有能性が非常に低いという特徴を有した学生群である。

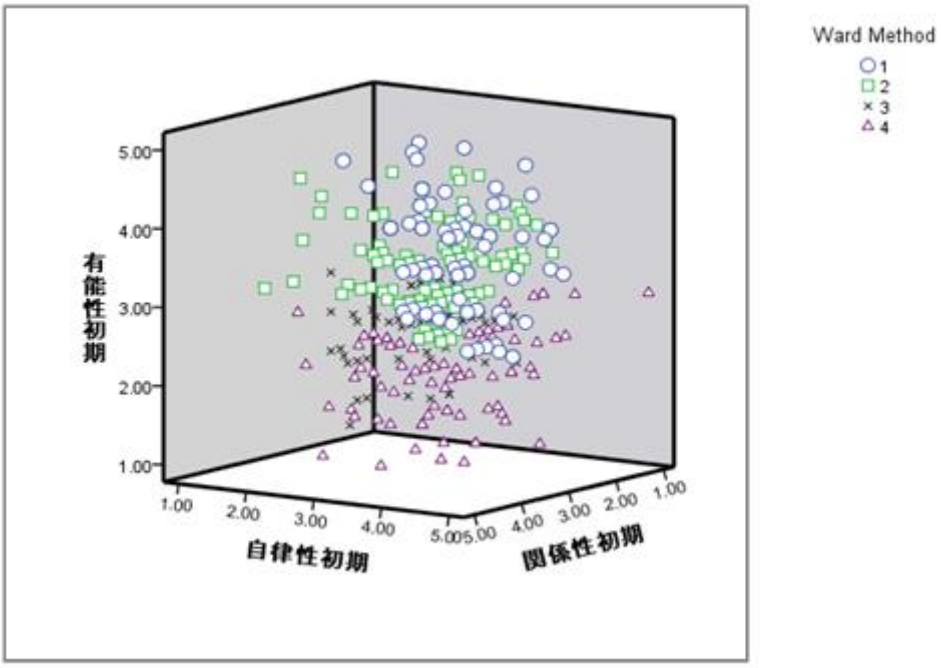


図8　学生群の３Ｄ散布図

クラスター分析によって得られた結果の妥当性を検討するに当たっては、クラスター分析による４つのグループを独立変数に、３つの心理欲求を従属変数とした一元配置の分散分析を行なった。その結果、自律性度数は $F(3, 329)= 86.1$, $p<.001$; 関係性度数は $F(3, 329)= 113.0$, $p<.001$; 有能性度数は $F(3,329)= 165.9$, $p<.001$ で、すべてのクラスター間に有意な差があることが確認された。

4.4.2　各学生群の心理欲求と動機づけの変容についての分析

４.4.１で分類した４つの学生群(G1～G4)の学期前後おける３つの心理的欲求と動機づけの変化を**表26**に示す。

表 26　各学習群の授業前後における心理欲求と動機づけの変化（2010 年）

	自律性		関係性		有能性		動機づけ	
学生群	学期前	学期末	学期前	学期末	学期前	学期末	学期前	学期末
G1 (N=80)	3.81	3.90	3.47	2.89	3.74	3.62	3.42	3.51
標準偏差	.59	.77	.44	.76	.68	.85	.67	.71
変化量	0.97		-6.67***		-1.61		.99	
G2 (N=122)	2.99	3.37	2.63	2.53	3.36	3.31	2.95	3.27
標準偏差	.67	.73	.46	.65	.52	.70	.52	.70
変化量	4.69***		-1.83+		-0.77		5.33***	
G3 (N=52)	2.10	2.96	1.79	2.15	2.31	2.39	2.34	2.73
標準偏差	.58	.74	.38	.78	.48	.59	.57	.78
変化量	7.60***		3.45**		1.09		3.09**	
G4 (N=79)	3.16	3.38	2.63	2.36	2.02	2.54	2.71	2.83
標準偏差	.67	.61	.72	.79	.57	.72	.53	.65
変化量	2.92*		-2.95**		6.82***		1.75+	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, ＋ $p<.1$

以下は、この結果を用いながら分析を展開する。

第１に、自律性と動機づけは、どのクラスターにおいても上昇が見られた。特に、学期前に自律性が低かった２つの学習群(G２とG３)は、ブレンディッド授業の実施によって自律性が有意に高まり(学生群G2 : M_{diff} = 4.69, p<.001 ; 学生群3 : M_{diff} =7.60, p<.001)、それと同時に動機づけも大きな変化が確認された(学生群G2 : M_{diff} =5.53, p<.001 ; 学生群3M_{diff} =3.09, p<.01)。一方、関係性に関しては、学生群G３を除く、すべての学習群が有意に下降していた。有能性に関しては、学生群G４を除くすべての学習群は、学期前後にほとんど変化がなかったことが確認された。以上の事実から、CALL授業における３つの心理欲求のうち、自律性の充足が動機づけの向上に大きく貢献したことを示唆するものである。

第２に、各学生群を比べてみると、学生群G２、G３、G４など初期心理欲求が中間程度または低かった学生群は、学期末に心理欲求と動機づけに有意な向上が見られたが、初期心理欲求が高い学生群G１は有意な向上が見られなかった。これは、ブレンディッド授業の実施は心理欲求の低い学生には効果が出やすいが、心理欲求

の高い学生に対してはあまり効果が出ないことを意味している。逆に言えば、最初から高い心理欲求を持っている学生はあまり周囲の学習環境に影響されることなく、自主的にかつ積極的に学習意欲を自己管理しながら学習に取り組んでいる様子が伺える。これらの結果から、教室内における教員またはTAの学習介入は、心理欲求の高い学生より心理欲求の低い学生に集中的に行われるべきだと考えられる。

第３に、自律性と有能性の向上は多く確認されたが、関係性に関しては G３を除くすべての学習群が有意に下降していた。対面授業では、学生同士や学生と教師のコミュニケーションが多く行われる傾向にあるが、CALL 教室での練習や、自宅での e-learning の場合は、そのようなコミュニケーションがほとんど存在しないためであると推察される。

4.4.3　各学生群の心理欲求の充足に役立つ学習活動についての分析

各学習者群において、本学期に実施したブレンディッド授業の中、どのような学習活動が心理欲求を満たすのに役に立ったかを調べるために、前述の全体傾向調査同様、アンケート調査から得られた学習活動の評価度数をクロス集計し、学生群(G１～G４)ごとに学習活動をケースに、心理欲求を変数としたWard法によるクラスター分析を行った。その結果、いずれの学生群にとっても、12個の学習活動はほぼ同様な4つのクラスターに分類された。つまり、活動①②は第Ⅰクラスター。活動③④⑨⑩⑪は第Ⅱクラスター(学生群G3のみ活動⑨は第三クラスター)。活動⑤⑥⑦⑧は第Ⅲクラスター。活動⑫は第Ⅳクラスターにそれぞれ所属している。この4つのクラスターは、類似した活動のまとまりから、前述の全体傾向調査と同様、「Ⅰ対面授業の学習活動(2項目)」、「ⅡTAとWBTによる学習活動(5項目)」、「Ⅲ教科書と小テストの学習活動(4項目)」、「Ⅳ自宅でのe-learning学習活動(1項目)」と名付ける。

表 27　心理欲求の充足における各学習群の学習活動分類

活　動	学生群			
	G1	G2	G3	G4
活動①	Ⅰ	Ⅰ	Ⅰ	Ⅰ
活動②	1	1	1	1
活動③	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ
活動④	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ
活動⑤	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ
活動⑥	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ
活動⑦	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ
活動⑧	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ
活動⑨	Ⅱ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅱ
活動⑩	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ
活動⑪	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ
活動⑫	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ

引き続き、各学生群にとって、心理欲求充足における学習活動の役割はどのように捉えられているかを知るために、学生群ごとに、３つの心理欲求における各学習活動クラスター評価度数の平均値を図式化し、その特徴を分析した。その結果、4 つの学生群にとって､3 つの心理欲求の充足における学習活動に対する評価には大きな差はなかった。また、いずれの学習群のおいても全体傾向の調査結果と相似していることから、心理欲求の充足における各学習活動の役割は、全体傾向においても個人差レベルにおいても、同様であることが確認された。

4.5 予備調査の結果についてのまとめ

本章では、教員が学習者の視点に立ち、ICTを活用して外国語の授業設計、授業運営を行う時に参照できる情報提供を目指し､｢独立交互型ブレンディッド｣授業(融合型CALL授業）を通して、動機づけ要因を解決（心理欲求の充足）することができるのか、および学習者にとってどの学習活動が動機づけ要因の解決（心理欲求の充足)に効果的だと捉えられているかを､全体傾向と個人差に注目し調査を行った。その調査結果を以下の３点にまとめる。

１．学期前後の心理欲求の充足状況について

以上の調査を通して、既存のブレンディッド授業での学習活動を通して、自律性欲求と有能性欲求の充足、および動機づけの向上が確認された。一方、関係性欲求は満たされていなかった。この結果から、今学期に実施されたブレンディッド授業での学習活動は、自律性欲求と有能性欲求の充足には効果的であるものの、関係性欲求の充足にはまだ不十分であり、さらなる改善と工夫の必要性が伺える。

なお、関係性欲求を充足できなかったことは、対面授業の学生同士または学生と教師のコミュニケーション頻度に対して、自習形態が半分を占める「独立交互型ブレンディッド」授業では、必然的な帰結ともいえる。ただし、Ryan(1995)は、「関係性」という言葉で、他者との関わりを持とうとするのは人間の内発的な欲求の１つであることを主張している。さらに、自らが主体として自発的に行動できる状態である「自律性」とは、関係性欲求に基づき社会に参加し、他者の自律性を支援しようとする責任感の中で、両者が矛盾することない関係にあることも指摘している。つまり、内発的な動機づけは、自律性、有能性といった内発的な存在だけでなく、他者との関係性を通して得られる社会性も有しているのである。自律性や有能性が充足された内発的動機づけの向上に加え、内発的動機づけが社会性と結びつく関係性の向上が加われば、より包括的な動機づけの向上が見込まれる。そのためには、CALLの特徴的な学習形態である自習的側面を充実しながらも、ICTの機能を積極活かして、対面授業とは異なる形でのコミュニケーション学習活動の工夫と導入が必要であると思われる。

２．心理欲求の充足における各学習活動の役割について

表 22 と**表 27** に示すように心理欲求の充足における各学習活動の役割は、全体傾向、および個人差レベルからも、同様であることが確認された。

第Ｉクラスター「Ｉ対面授業の学習活動」に所属する「活動①対面授業での教員の解説」と「活動②対面授業中のコミュニケーション練習」は、いずれの心理欲求充足においても高く評価された。Burns(2010)と Cheng & Dörnyei (2007)で明らかになったように学校教育に依存する言語学習環境においては、教師が学生を動機

づける上で重要であることが再び確認された。このことから、活動①と活動②のような対面授業における学習活動が、心理欲求の充足に重要な役割を果たしていることから、学習者の動機づけを高めるためには、第一章で述べた環境提供型 CALL や個別学習型 CALL より、対面授業と CALL を組み合わせた融合型 CALL のほうがより効果的だといえる。

第Ⅱクラスター「Ⅱ TA と WBT による学習活動」に所属する活動は、いずれの心理欲求充足にも評価が低かった。そのうち、「活動⑩Web 上でインタラクション練習」と、第Ⅲクラスターの「活動⑨Web 上のマルチメディア教材の解説」を合わせて考察すると、業者作成のインタラクティブ性、マルチメディア性の高い WBT 教材にもかかわらず、その特質はあまり評価されていない。現在の大学生は既にネット上の Web に慣れており、教材のインタラクション性などは当たり前のことであると評価している。彼らは、よりコストをかけたネット上のインタラクティブ性を上回る WBT 教材を欲しているのではなく、自宅からのアクセスにより学習を可能にさせているユビキタス的学習形態に意識がいっていることは、第Ⅳクラスターについての評価結果からも強く指示されている。

第Ⅳクラスター「Ⅳ自宅での e-learning」に所属する「活動⑫授業時間以外での自宅 e-learning」は、LMS の管理機能により学習場所と学習時間の選択を可能としており、ユビキタス学習の可能が学習者の自律性と有能性を充足させていたものと考えられる。一方、元々関係性の充足を目指した「活動③TA の CALL 教室での存在」と「活動④TA とのコミュニケーション」は、いずれの心理欲求充足にも評価が低かった。その理由としては、フランス語授業での TA の主な業務が CALL 教室での秩序維持と IT サポートに限定していたことによると思われる。北海道大学の場合、中国語以外の初習外国語 CALL 授業の TA 雇用時に、TA の外国語能力を条件として出すことが難しいため、学習教科(フランス語)に関する学生とのコミュニケーションを持つことができなかったのが理由と思われる。今後、学生の心理欲求充足に貢献する TA の業務内容は、TA の能力・資質を考慮しながら、慎重に検討開発していかなければならないであろう。

第Ⅲクラスター「Ⅲ教科書と小テストの学習活動」に所属する活動⑤～活動⑧は、関係性以外の心理欲求充足において、ある程度の効果があるという評価がもたらされた。これは、今学期に実施された教科書と CALL 用小テストに関する活動が、心理欲求の充足に一定の役割を果していることを証明している。教科書と小テストに関する活動をさらに工夫することにより、今後より高い動機づけが期待できると思われる。

３．学生分類の活用に関して

学生の多様性に注目し、３つの心理欲求の初期値を変数としてクラスター分析を行い、学習者を４つの学生群に分類した。この結果を用いて、多様な学生タイプに対応した教育介入を検討することが可能であろう。

たとえば、学生群 G４のような有能性が特に低い学生に対しては、TA から積極に激励を行い、達成度を褒めることで、自信や達成感を感じさせるような工夫が必要であると思われる。一方、学生群 G１のように、最初から心理欲求の高い学生は、あまり周辺から影響されることを好まず、自分自身で自主的かつ積極的に学習意欲を自己管理する能力があり、また自己管理したがる傾向が強いことが判明した。教員や TA は、学生群 G２や G３など、心理欲求の高くない学生群に教育介入業務を集中させた方が、より効率的だと思われる。このような状況を考慮しながら、どのような教育的介入を、どのようなタイミングで行うのかに関する詳細は、今後の研究課題だと思われる。

第５章　動機づけ方略の開発

5.1　心理欲求を満たす工夫

第4章の予備調査を通して、これまでの北海道大学の仏語ブレンディッド授業（独立交互型）における各学習活動の心理欲求充足（動機づけ要因）への効果を調べてきた。その結果、これまでのブレンディッド授業では、自律性欲求と有能性欲求の充足、および動機づけの向上が確認された。一方、関係性欲求は充足されていなかった。この結果から、これまで実施してきたブレンディッド授業の学習活動は、動機づけ要因は解決に一定の効果があるが、不足点も存在していることが分かった。したがって、初習外国語学習者の動機づけを高める上では、北海道大学のフランス語授業のようなブレンディッド授業（融合型CALL）の実施は有効であるが、一定の改善も必要だと思われる。予備調査の結果から分かるように、改善の方向として、自律性欲求と有能性欲求の充足に有効な学習活動を継続する同時、関係性欲求の充足に有効な学習活動を新しく導入することである。

先行研究（2.5）で述べたように、これまで、関係性を含め、心理欲求の充足を促す支援の手だてとして、いくつかの手立てが提案されてきた。これらの手立てのキーワードは**表28**でまとめたとおりである。

表 28　3つの心理欲求を満たすキーワード

心理欲求	満たすためのキーワード
自律性	自らの学習行動に対する責任や選択（Ryan 1993）
有能性	肯定的なフィードバック（Blanck, Reis, & Jackson 1984）
関係性	他者や集団との連帯感（Baumeister & Leary 1995）

出所：筆者作成

以下は、これらのキーワードと第4章での予備調査結果に基づき、実際のブレンディッド授業の中で、具体的にどのように改善を行えば、心理欲求をより充足させることができるか、特に関係性の充足を果たすことができるかについて分析を加えてみる。

第１に、自律性と有能性の欲求を満たすキーワードとしては、自らの学習行動に対する責任や選択が挙げられる（Ryan 1993）。なお、予備調査の結果から、既存の独立交互型ブレンディッド授業を通して、自律性、有能性などの心理欲求を満たす上で有効に機能していたことがわかった。また、これらの心理欲求の充足には、「Ⅰ対面授業の学習活動」と「Ⅳ自宅でのe-learning」に所属する学習活動が有効で働きかけていることも明らかになった。つまり、これらの学習活動は、上述の心理欲求を満たすキーワードの要求にふさわしいことも伺えられる。したがって、自律性と有能性の充足に有効な学習活動に関しては、改善する必要はなく、うまく継続することが大事である。

第２に、予備調査の結果から分かるように、ブレンディッド授業の前に比べて、授業後のほうが有意に下降している。これは、ブレンディッド授業での学習活動が関係性という心理欲求を満たす上で、有効に機能していなかったことによると考えられる。特に、「ⅡTAによる学習活動」に所属する活動は、関係性を含め、いずれの心理欲求充足にも評価が低かった。

2010 年度の調査結果から、北海道大学の既存のフランス語ブレンディッド授業では、自律性と有能性の向上は確認されたが、関係性に関しては有意に下降していたことが分かった。関係性の充足は動機づけの重要な要因の１つであり、内発的動機づけが社会性と結びついてある点から、関係性の向上が達成されれば、より包括的な動機づけの向上が見込まれる。そのためには、CALL の特徴的な学習形態である自習的側面を充実しながらも、対面授業とは異なる形でのコミュニケーション学習活動の工夫と導入が必要であると思われる。また、学生にとってどの学習活動が心理欲求の充足により有効に捉えられているかを調査した結果からも、「活動③TA

の CALL 教室での存在」と「活動④TA とのコミュニケーション」は、いずれの心理欲求充足においても評価が低かった。その理由としては、TA の主な業務が CALL 教室での秩序維持と IT サポートに限定していたことによると思われるが、外国語学習の TA 雇用時に、TA の外国語能力を条件として出すことは難しいため、学習教科(フランス語)に関する学生とのコミュニケーションを持つことができなかったものと思われる。学生の心理欲求充足に貢献する TA の業務内容は、TA の能力・資質を考慮しながら、改善と検討開発していかなければならないであろう。

このような調査結果に踏まえて、2011 年度は、TA による活動を新しく開発し、関係性の充足を向上させることを目指し、以下のような介入型学習活動を設計した。関係性の充足のキーワードとしては、他者や集団との連帯感が挙げられている（Baumeister & Leary 1995）。ただし、自習をメイン目的と形式として行われている e-learning 授業では、学習者同士が連帯感を持ち、互いの学習を助け合うことは必ずしも容易ではない。なお、関係性欲求を充足できなかったことは、対面授業の学生同士または学生と教師のコミュニケーション頻度に対して、自習形態が半分を占める融合型 CALL 授業では、必然的な帰結ともいえる。ただし、Ryan(1995)は、「関係性」という言葉で、他者との関わりを持とうとするのは人間の内発的な欲求の１つであることを主張している。さらに、自らが主体として自発的に行動できる状態である「自律性」とは、関係性欲求にもとづき社会に参加し、他者の自律性を支援しようとする責任感の中で、両者が矛盾することない関係にあることも指摘している。つまり、内発的な動機づけは、自律性、有能性といった内発的な存在だけでなく、他者との関係性を通して得られる社会性も有しているのである。自律性や有能性が充足された内発的動機づけの向上に加え、内発的動機づけが社会性と結びつく関係性の向上が加われば、より包括的な動機づけの向上が見込まれる。そのためには、CALL 教室での自習など非同期型 e-learning の特徴的 e-mail やバーチャル空間での交流などな学習形態である自習的側面を充実しながらも、ICT の機能を積極的に活かして、対面授業とは異なる形でのコミュニケーション学習活動の工夫と導入が必要であると思われる。e-leaning において、E-mail やバーチャル空間の応用

事例は稀ではないものの、そのほとんどは学習者の質問に答えたり、ある課題をめぐって共同議論を行ったりなど、知識側面の疑問解決を目的にしており、動機づけの要因の解決を目的にした、感情側面についての研究はあまり見られない。

そこで、学習者一人ひとりが他者や集団との連帯感を感じさせる手立てとして、学習者同士ではなく、「ⅡTAによる学習活動」を改善することにより、関係性の充足が考えられる。たとえば、学習者は互いに協力して英語でのプレゼンテーションを成功させるという共通目標に向かって努力する。このように学習者がグループで目標を共有する活動は、グループの連帯感を生み易いとされている（Dörnyei 2001b）。

TAからのフィードバックによって、学習者の有能感や自己効力感を高めるような働きかけを行う。具体的には、学習者のつまずきに対して、タイミング良くヒントを与える、あるいはタスクの難易度を適切に調整するなどして、彼らが自らの学習成果に満足、学習がうまく進んでいると感じることができるような介入を行う必要がある。

第３に、有能性は有意に充足されたが、自律性の変化量に比べると、さらに向上する余地があると思われる、有能性の欲求を満たすキーワードとしては、自らの学習行動に対する責任や選択が挙げられる（Ryan 1993）。なお、予備調査の結果から、既存のブレンディッド授業を通して、自律性、有能性などの心理欲求を満たす上で有効に機能していたことがわかった。また、これらの心理欲求の充足には、「Ⅰ対面授業の学習活動」と「Ⅳ自宅でのe-learning」に所属する学習活動が有効で働きかけていることも明らかになった。つまり、これらの学習活動は、上述の心理欲求を満たすキーワードの要求にふさわしいことも伺えられる。したがって、自律性と有能性の充足に有効な学習活動に関しては、改善する必要はなく、うまく継続することが大事である。

5.2　介入型学習活動の設計

以上の分析を通して必要な介入型学習活動のイメージが明確になってきた。つまり、これまで一番機能されていなかった「ⅡTA による学習活動」に改善を加えるこ

とにより、関係性の充足（他者や集団との連帯感を感じさせる）させる同時に、有能性(タイミング良くフィードバック)をあげる介入型学習活動が求められている。そこで、以下は、まず e-learning において、TA が実施可能な活動、および北海道大学の仏語のような独立交互型ブレンディッド授業で実現可能な TA の活動について探って行く。

松田・原田（2007）はe-learningにおける教員の役割を、教授と成績評価を主な役割とするインストラクターと授業の事務的、技術的な補助を主な役割とし、学生が気兼ねなく質問できるメンタで分担することを提案しているが、教育者としてだけでなく、研究者としても能力を発揮することが期待される大学教員に対して、2つの役割をすべて果たすことは極めて困難なことである。その解決策として、松田らはメンタ（TA）を活用することで教員の負担軽減、および授業効果を向上が可能であると主張している。この主張に基づき、竹蓋（2010）は、大阪大学の「実践英語」という全学共通教育科目の授業で、授業関連の事務処理やPCとその周辺機械の操作補助以外にも、TAに、①受講生に対する学習方法のアドバイス、②受講生からの質問への回答、③短い講義（TA講義）も担当させた上で、一時間の授業の流れとTAの業務内容について、時間軸に沿って詳しく記している。

TAの学習活動を学習内容についての支援と感情に対する支援に分けて整理したが、実際にメンタの立場から考えると、これら２つの分野は、おおむね学習者からの「問いに答える活動」とメンタ自身から「働きかける活動」にあてはまることになる（北海道大学・高等教育推進機構 2011）。

ところが、予備調査期間中のTAとしての授業現場観察、およびTA経験者らの話によれば、北海道大学のフランス語CALL授業では、最初の何回かの授業では、学生から学習システムの操作や履修方法などについての質問があるものの、授業に慣れてきてからは、ほとんどTAに質問しなくなるということである。つまり、北海道大学のフランス語CALL授業では、問いに答える分野だけでは、TAの役割が不十分になるといえる。したがって、もう1つの分野であるメンタ自身からの働きかけることを通して、TAの役割を発揮することを図ることにした。

TAから働きかける場合に関して、玉木（2006）は、学習者からの質問に答えるのとは異なり、学習者の心情をより取る能力や学習者に適切に激励するスキルが必要であると主張している。さらに、e-learningという環境の下では、TAには専門家としての知識やスキルが必要であるとしている。その必要な知識とスキルをおおまかに**表29**に示すとおりである。

表 29　e-learning における TA に必要な知識とスキル（支援可能な分野）

支援分野	知識とスキル
学習内容や技術的問題への支援	個々の学習者のニーズ、学習スタイル、環境を分析する
	さまざまなニーズに対応する学習方法を学習者に提示する
	学習時間を確保する具体的に方法を示す
	学習成果についての形成的評価の項目と重み付け、時期を設定する
	コンテンツに関連する教材を選択する
	学習内容や技術的解決法をわかりやすく説明する
感情面への支援	学習の開始や継続を促す
	ドロップアウトしやいタイミングを特定し、その前に集中的に支援する
	暖かく前向きな態度で学習者を励ます
	偏見を持たず、学習者の価値観や文化的背景を受け入れる
	オンラインコミュニケーションの特徴を考慮して学習者の感情を把握する
プロジェクト業務	インストラクターとの分担を含む活動指針を定め、メンタリングガイドラインを作成する
	質問内容に応じて、他の専門家問い合わせる
	学習者の意見をコンテンツや教授法にフィードバックする

上述した TA に求められる知識とスキル、支援可能な分野を参考し、また北海道大学の仏語 CALL 授業の実情を踏まえ、ブレンディッド授業（独立交互型）で実現

可能な TA 関連活動をより絞ってみる。

北海道大学の TA の４タイプ北海道大学の全学教育の外国語授業は、外国語教育センターがその責任部局として、授業提供の実務を行っているが、授業の特性と TA のバックグランドによって、大きく次の４つのタイプに分けられる（北海道大学・高等教育推進機構 2011）。

表 30　外国語授業のタイプと TA の役割

タイプ	役割
① TA が該当外国語の母国語者である	・授業や試験・小テストの教材作成の補助 ・作文の添削や小テスト・試験の採点の補助 ・授業中の発音指導や言語運用練習の積極的補助
② CALL 授業	・AV 機器の操作、PC の不具合の報告、パスワードを忘れた学生への対応、学生の PC 操作の援助、学生の PC 操作援助 ・小テストや宿題などの採点の補助、教材資料の配布回収、宿題・小テストの成績管理、配布物の印刷
③ TA が外国語教育の研究を専門とする	・小テストや宿題やテキストの作成 ・学生の訳文や作文の削除・解説の補助 ・授業中の作業のアドバイス、質問対応 ・担当教員と相談の上、学習内容により深く突っ込んだ形での授業の補助
④ オンライン型ネット授業（独・仏・露）	・AV 機器の操作、PC の不具合の報告、パスワードを忘れた学生への対応、学生の PC 操作の援助、学生の PC 操作援助 ・秩序維持

ただし、該当外国語を母国語にしている留学生が少ない場合がある。たとえば、北海道大学の大学院に在学中のフランス出身の留学生は 3 人で、ドイツ語出身の留学生はわずか２人である（北海道大学総務企画部広報課 2011）。留学生の人数がトップクラスに入る北海道大学の現状からみても、日本の他大学に在籍するフランスやドイツ出身の留学生も少ないと思われる。したがって、通常、フランス語授業やドイツ語授業では、該当外国語の母国語者である TA の導入は難しいのが現状であ

る。

つまり、TA の支援には以下の２つの形と２つの側面あるが、TA のほとんどが担当外国語授業のできない実情の場合は、知識面での支援ができなく、その代わりに、感情面から支援を行うことができる。

表 31　該当外国語のできない TA の可能な支援

	問いに答える	働きかける
知識面	×	×
感情面	Δ	○

（○可能; ×不可能; Δどっちても言えない）

出所：筆者作成

以上の分析に基づき、北海道大学の仏語ブレンディッド授業（独立交互型）において、**表 32** に示すような TA 関連活動を通して、関係性を高める実現可能な手立てが考えられる。

表 32　仏語ブレンディッド授業での関係性を高める的手立て

支援分野	TAに求められる知識とスキル	手立て
感情面の支援	学習の開始や継続を促す	学習システムに蓄積された学生の学習履歴を常にチェックし、長い間、オンライン学習をしていなかったことが確認された場合、e-mailで状況を聴き、また学習を続けるよう督促する
	ドロップアウトしやいタイミングを特定し、その前に集中的に支援する	
	暖かく前向きな態度で学習者を励ます	テストの成績に基づき、e-mailで暖かく前向きな態度で学習者を激励・督促する
	オンラインコミュニケーションの特徴を考慮して学習者の	e-mailを通じて、暖かく前向きな態度で学習者を励ます

	感情を把握する	

出所：筆者作成

なお、上述した介入の実施においては、実施の時期（タイミング）にも十分工夫する必要がある。一般的にe-learningでは、もっとも多くの学習者が辞めてしまうのは、最初の課題提出、または最初のテストの時であり、通常の対面授業は徐々に学習者が減っていき、最終テストでもある程度の割合の学習者が不合格になるという傾向がある（玉木 2006）。したがって、初期段階（3回目まで）では、ITサポーターとして、履修方法に関する学習者からの「問いに答える活動」をメインにする。学生が学習システムの操作に慣れた段階からは履修履歴をチェックし、e-mailで学習の継続を促すなど、TAの方から「働きかける活動」を積極的に取り入れる。TAの方からe-mailで働きかける時期と内容は以下のようである。

表 33　新しく開発した TA に関わる介入型活動（動機づけ方略の一部）

時期	介入活動
常にLMS上の学者者の学習履歴を観察	一週間ずっとログインしなかった学生に対してはe-mailで督促；学習時間をしっかり積み重ねている学生には激励のメール
小テスト後	小テストの成績に基づき、e-mailで学習者を激励・督促
つまずきやすい学習項目を接する時点	難しい項目なので、くじけないように呼びかける
＊ 介入活動は個人差に注目し、学生グループごとに対応	

出所：筆者作成

さらに、このような介入は一斉に実施するのではなく、**表 34** に示したように、事前に学習者を心理欲求の変数に基きクラスター化し、個人差に応じ、個別的に介入を実施した。たとえば、予備調査でわかったように、最初から心理欲求の高い学生（G１）は、あまり介入されることを好まず、自分自身で自主的かつ積極的に学習意欲を自己管理する能力があること、また自己管理したがる傾向が強いことが判明されたため、このような特徴を持つ学習者に対しては、偶に（月に一

回程度）e-mail での介入を行った。一方、３つの心理欲求とも低い学生者（G３）に対しては、常に（週に一回程度）督促または励ましの e-mail を出すように心かけた。

表 34　各学習者グループにおける TA の e-mail 介入の頻度

学習者クラスター	e-mai 介入の頻度	
	督促	励まし
３つの心理欲求とも高い学生群	偶に	偶に
３つの心理欲求とも中間程度である学生群	常に	常に
３つの心理欲求とも低い学生群	常に	常に
自律性と関係性は中間程度で、 有能性のみ非常に低い	偶に	常に

出所：筆者作成

また、TA の個別介入時に表記・記録などに役に立てるように、TA コミュニケーション記録用電子手帳（excel）と介入時に使うメール参考文を作成し、担当 TA らに配布した。ここでは実例として、TA メール参考文の一部のみを紹介し、詳細は＜付録＞に掲載する。

表 35 介入時に使う e-mail 参考文凡例（一部）

パターン	例　文

督促 1 （学習履歴がチェック後、学習をサボっている学生に）	××さん Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。 最近、××さんの CALL 履歴はあまり更新されてないので、もしかしたら、仏語の自習を忘れていたりしませんよね(#^.^#) 外国語学習は日頃の定期的な予習復習が大事なので、毎週、少しずつ学習して行きましょう。 仏語学習上、何か問題や悩みがありましたら、気軽に声をかけてください。（メールでも可）
督促 2‐1 （小テストの成績が低い学生に。ただし、G４の場合は励まし 2‐2 を）	××さん Bonjour CALL 授業の TA、○○です。 今回の小テストは成績があまり良くなかったですね。(T▽T)ウウウ 仏語はみんなゼロから始めているから、すぐ取り返せます。 CALL 教材と練習問題で繰り返してみましょう。 仏語学習上何か問題があれば、気軽にメールで連絡してください。
励まし 1 （学習履歴評価、毎週定期的に学習している学生に）	××さん Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。 ××さんの CALL 自習履歴をみたところ、最近とても熱心に仏語学習を続けている様子が伺えます。継続は力なり！ 学期末まで頑張り続けましょう。 また、仏語学習上何か問題があれば、気軽にメールで連絡してください。
励まし 2‐1 (小テスト成績評価‐成績のいい学生に)	××さん Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。 今回の小テスト、とてもよい成績を取ったので、お祝いのメールを差し上げることにしました。おめでとうございます。 外国語学習は日頃の重なる復習が大事なので、やれば必ず向上します！ 来月の小テストまで頑張ってください。

励まし４ （難しい項目に直面する時の励ますメール）	××さん Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。 これまでのフランス語学習、大変頑張ってきたと思います。 そろそろ､フランス語の文法も､難しいところに来ています。 少し大変になりますが、ぜひとも頑張ってください。

出所：筆者作成

5.3　動機づけ方略の構成と流れ

2011 年度の考察対象として、**表 36** で示したような 6 つのメディアによる 12 個の学習活動項目を選定した｡そのほとんどは 2010 年度に実施したことのある学習活動であるが、本研究で開発した介入型学習活動（④TA の e-mail をもらう）が新しく加えられた。

表 36　ブレンディッド授業を構成する主な学習活動 (2011 年度)

活動①　対面授業で先生の解説を聞く時
活動②　対面授業中のコミュニケーション練習に参加する時
活動③　TAがALL教室にいてくれる時
活動④　TAのe-mailをもらう時
活動⑤　教科書の解説を読む時
活動⑥　教科書の練習問題を解く時
活動⑦　小テストで定期的に自分の学習状況をチェックする時
活動⑧　小テストの前にテスティングの練習問題を繰り返し練習する時
活動⑨　web上のマルチメディア教材で学習をする時
活動⑩　web上でインタラクティブな学習をする時
活動⑪　履修履歴を見ながらＣＡＬＬ授業の学習を計画的に行う時
活動⑫　自宅でe-learningを行う時

したがって、本研究での動機づけ方略は、上記 5 章第 2 節で新しく設計した介入型学習活動（活動④）を含めた、**表 36** での 12 個の学習活動をブレンドしたもので

ある。その流れは以下のとおりである。

まず、対面授業と e-learning が同量の「ブレンド」されたカリキュラムの確保が前提である。

対面講義では、主に教員による各課の文法解析など（活動①）が行われている。また、各課の文法解説後、テキストの講読（活動⑤）、テキストの練習問題（活動⑥）が行われ、学生同士の会話練習（活動②）も実施されている。

e-learning 授業では、正規カリキュラムに組み込まれている関係上、「対面講義」のように授業時間と教室が設定されている。しかしながら、小テストの日以外は教室に来なければいけない義務はなく、最低 1350 分（90 分×15 回分）の学習時間の確保が単位要件となっている。e-learning 教室内には、学習サポートとして TA（Teaching Assistant）が配置されている。TA は大学院生が担当しているが、ほとんどの TA は十分な仏語能力を持っていない実情を考慮し、仏語に関する質問には TA の電話経由で教員に連絡が来るようになっている。TA の教室内での役割は、主に秩序維持（活動③）以外にも、学習者の LMS 上学習履歴や小テストの成績を観察しながら、e-mail を通じて、督促・激励などの介入活動（活動④）を行うことである。さらに、e-learning 授業は、「いつでもどこでも学習可能」という特性を生かすため、教室以外での学習（活動⑫）も認められている。そのため、学生は常に LMS（Learning Management System）の学習履歴管理機能により、自分の蓄積学習時間をチェックしながら学習を進める（活動⑪）必要がある。

e-learning における学生者の学習活動の流れは、Web 経由で LMS（WebOCM）にアクセスし認証を行う。対面授業の進度に合わせ、Web 上の音声・画像・動画などが含まれているマルチメディア教材を読み（活動⑨）、Web 上の練習問題を繰り返し行うことができる（活動⑩）。学習者の e-learning 自習進度・理解度確認のためには、月に一回、小テストが行われる（活動⑦）。小テストは e-learning 指定教室内で、TA 立ち合いのもと行われる。問題はすべて Web 教材の練習問題集から選出されるものであるため、小テスト練習問題を繰り返し練習する（活動⑧）ことにより、満点の取得も可能な基礎問題となっている。

このように 2011 年度に実施された動機づけ方略の流れは、2010 年度のブレンディッド授業の流れと似ているものの、両年度における TA に関わる活動とその役割は大きく異なる。以下は、両年度における授業の流れとそれにおける TA の役割を**表 37** にまとめる。

表 37　両年度における TA の役割比較

授業内容	TAによるメンタの役割	
	2010年度（改善前）	2011年度（改善後）
自習	**ITサポーター** （学習システムの登録 LMSの使用操作など） **履修方法応答** （可能な学習場所、必要な学習時間、小テスト成績について） **秩序維持** （他人に迷惑にならないように注意する）	**ITサポーター** **履修方法応答** **秩序維持** **履修履歴チェックし、** **e-mailで学の継続を督促・励まし**
小テスト	CALL教室内巡視 テスト採点	CALL教室内巡視 テスト採点 **成績により、e-mailで学習の継続を督促・励まし**
初期段階（３回目まで）では、ITサポーター、履修方法応答など学習者からの「問いに答える活動」メインにし、システムの操作に慣れた段階からは履修履歴チェック、e-mailで学習の継続を督促など、TAから「働きかける活動」を積極取り入れた。		

出所：筆者作成

表37でまとめたように、2010年度に比べて、2011年度は秩序維持やCALL教室内巡視などの基本業務以外に、自習の時は履修履歴をチェックし、e-mailで学の継続を督促・激励、小テストの後は、成績により、e-mailで学習の継続を督促・励ましを行った。すなわち、2011年度はTAの方からe-mailを活用し、働きかける活動を積極的に行い、感情側面からの介入効果を意図した。

第６章　動機づけ方略の効果検証

第 5 章では、2010 年度の予備調査の結果に基づき、新しい介入型活動を取り入れた動機づけ方略を開発した上で、2011 年度にその方略を実施した。動機づけ方略の構成と具体的な流れは、5 章第 3 節で述べたとおりである。本章では、この新しく開発した動機づけ方略の効果について検証する。検証の内容と手続き、および分析方法は以下のとおりである。

6.1　検証の内容と方法

１．検証の内容

H1': 介入型学習活動を添加した独立交互型ブレンディッド授業は、自己決定理論における 3 つの心理的欲求を充足することができる

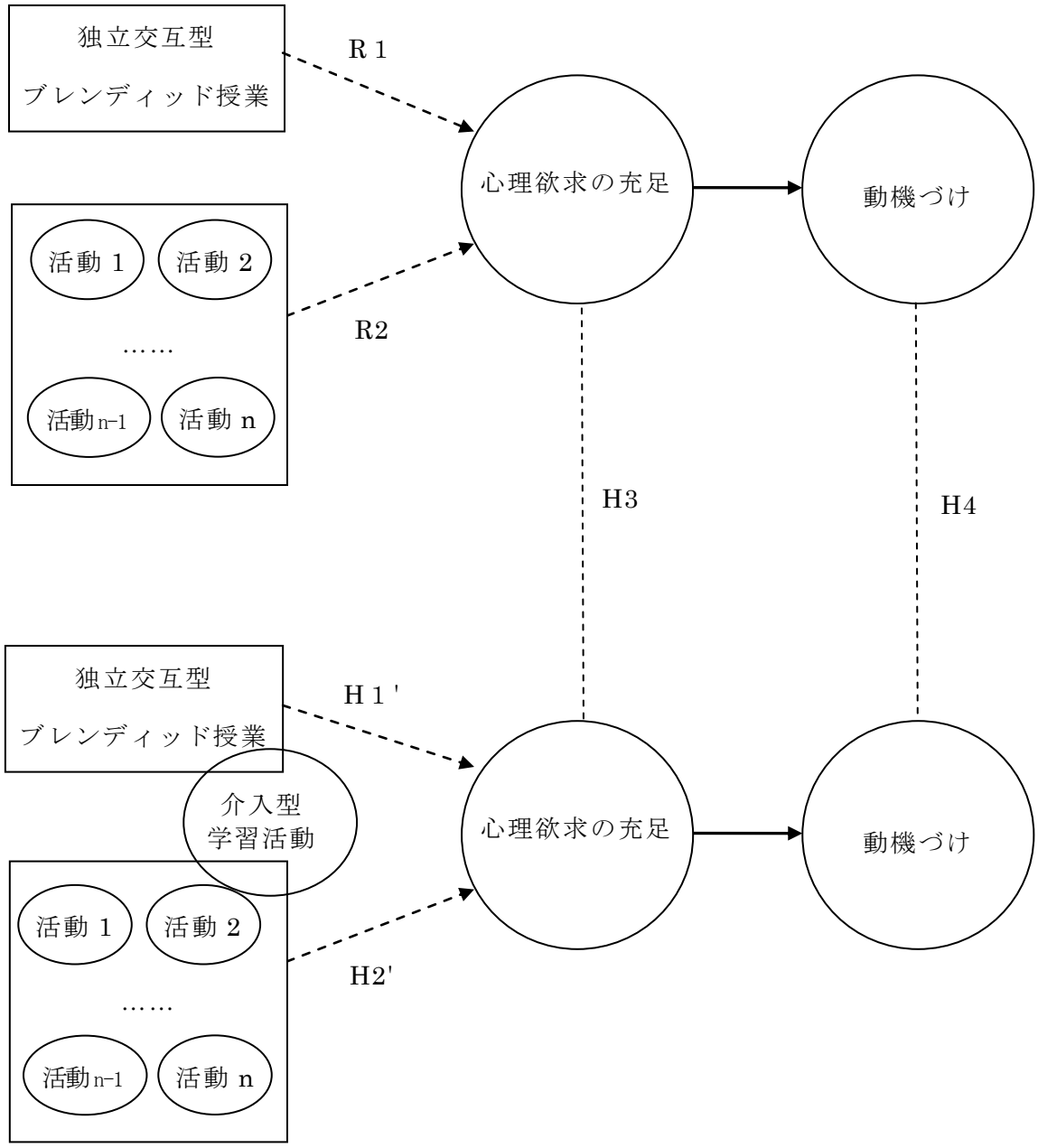
H2': 介入型学習活動と独立交互型ブレンディッド授業の学習活動は、3 つの心理的欲求の充足する上で、それぞれ異なる役割を果たしている。

H3: 介入型学習活動を添加した独立交互型ブレンディッド授業は、既存（2010 年度）のブレンディッド授業と比べて、自己決定理論における 3 つの心理的欲求をより一層充足させることができる。

H4: 自己決定理論における 3 つの心理的欲求がより一層充足されれば、動機づけもより高まる。

これらの検証内容を、以下のように、研究設計図でまとめて示す。

研究設計図



２．検証の方法

2011 年 10 月～2012 年 2 月に、北海道大学のフランス語（選択必修外国語科目）授業で、第 5 章で紹介した介入型学習活動を取入た動機づけ方略を実施した。2011 年度のフランス語授業も、予備調査の時（2010 年度）と同様に、独立交互型ブレン

ディッド授業を実施した。また、より妥当な検証を目指し、2011 年度の担当教員、対面授業での授業法、テキスト、LMS、およびコンテンツなどはすべて 2010 年度と同一な状態を確保しながら動機づけ方略を実施した。効果の検証に当たっては、予備調査と同様な調査票を使用した。アンケート調査は、授業時間内に自己評価活動の一環として実施した。その際、回答者が事実を伝える心理的な妨げにならないように、回答結果は成績には一切関係しない点、また調査結果は集団データとして処理され、個人が特定されることがない点を事前に十分説明した。

３．効果の分析

より多角的に検証を求めて、以下のような比較分析を行った。

2011 年度の研究協力学生を授業開始前に、LMS への e-mail アドレス登録有無に基づき、「動機づけ方略実施群」（e-mail アドレスを登録し、TA の e-mail 介入を受けたことのある学生）と「動機づけ方略非実施群」（e-mail アドレスを登録していなかったため、TA の e-mail 介入を受けたことのない学生）に分けた。授業開始前に LMS への e-mail アドレスを登録することは、CALL 授業の初日、LMS ユーザー登録の時に記入するユーザー情報の 1 つである。名前や学部などの必須記入欄とは別に、e-mail アドレスの記入は自由である。このように e-mail アドレス登録の有無によるグループ分けは、成績や学部を特定せず、ランタムにグループ分けができたため、後で行われる比較分析においては、より妥当な分類法だと思われる。このような分類の下に、具体的に以下のような比較分析を行った。

（１）（動機づけ方略実施群に対して）2011 年度学期前後における心理欲求と動機づけの変化に対する比較（T 検定）

（２）「動機づけ方略実施群」と「動機づけ方略非実施群」の心理欲求と動機づけの伸び量の比較（Wilcoxon の順位和検定）

（３）両年度（2010 年と 2011 年）における学習者の心理欲求と動機づけ伸び量の比較（Wilcoxon の順位和検定）

（４）両年度（2010 年と 2011 年）の学習活動評価ついての比較分析（$\chi 2$ 検定）

6.2　動機づけ方略の効果

調査表は予備調査と同様な調査票である。2011 年度の学期前後ともアンケートに回答してくれた学生数（総有効数）は 237 人である。そのうち、e-mail アドレスを登録し、TA の e-mail 介入を受けたことのある学生、すなわち「動機づけ方略実施群」は 196 人；e-mail アドレスを登録しなかったため、TA の e-mail 介入を受けたことのない学生、すなわち「動機づけ方略非実施群」は 41 人である。

6.2.1　動機づけ方略実施前後における心理欲求と動機づけの変化

2011年度の動機づけ方略を含むブレンディッド授業前後における心理的欲求、および動機づけの各因子下位尺度得点と t 検定の結果を**表38**に示す。

表 38　授業前後における 3 つの心理欲求の変化（2011 年度）

	学期前		学期末		変化量	
	平均	SD	平均	SD	平均の差	有意差
自律性	3.27	.83	3.52	.73	.25	***
(1)フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	3.08	.98	3.44	.79	.36	***
(2)フランス語の学習メディアの選択ができる	3.44	1.02	3.63	.92	.19	*
(3)自分のペースで学習することができる	3.29	0.92	3.48	0.99	0.19	*
関係性	2.78	.77	2.78	.78	.00	
(6)フランス語授業の一員であることを常に感じられる	2.78	1.07	2.91	1.01	.13	+
(7)フランス語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	2.83	1.06	2.82	1.08	-.01	
(8)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	2.86	.99	2.52	1.11	-.34	***
(9)フランス語先生とは，良い関係を保っている.	2.82	.99	2.85	.96	.03	
(10)フランス語学習について相談できる人がいる	2.61	1.11	2.79	1.17	0.18	*
有能性	3.03	.87	3.22	.94	.19	**
(11)フランス語の授業での自分の頑張りに満足している	2.49	1.10	2.79	1.21	.30	***
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	3.57	.96	3.65	1.06	.08	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, ＋ $p<.1$

表 38 から分かるように、学期末調査における心理的欲求尺度の得点は、自律性

と有能性の下位尺度は有意な上昇を示した (自律性: d = 0.25, p <.001, 有能性: d=0.19, p <.01) 。特に自律性に関連した各項目では、ブレンディッド授業の前後において有意な上昇が確認された。これは、今学期に行われた学習活動が、自律性と有能性の欲求を満たす上で有効に機能したものと考えられる。関係性に関しては、有意な上昇はないものの、授業開始時の状態がよく維持できたことが確認された。これは、今学期に新しく設計・実施した介入型学習活動が、関係性という心理欲求を満たす上で機能していたものと考えられる。

表 39　授業前後における動機づけ結果尺度の変化（2011 年度）

	学期前		学期末		変化量	
	平均	SD	平均	SD	平均の差	有意差
動機づけ	3.03	.69	3.38	.79	.35	***
(1)仏語に関連したノートや資料をちゃんと整理する	3.12	1.10	3.40	1.12	.28	**
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加する	3.89	.96	3.86	.93	-.03	
(3)規律正しくPCやインタネットを使って仏語を練習する	2.07	1.07	3.15	1.09	1.08	***
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	3.09	.90	3.39	1.02	.30	***
(5)次の学期にもフランス語科目を履修したい	2.97	1.07	3.09	1.15	.12	+

*** $p < .001$, ** $p < .01$, ＋ $p < .1$

同様に、**表 39** から明らかなように、学期前に比べて、学期末の動機づけは全体として有意な上昇を示した (d = 0.35, p < .001) 。これは、本学期に実施したブレンディッド授業における学習活動により、自律性と有能性欲求の充足、および関係性欲求も維持されて､最終的には学習者の動機づけが有意に高まったものと思われる。

6.2.2　各学生群の心理欲求と動機づけの変容についての分析

前述の4.4.1での分類と同様に、４つの学生群(G1～G4)の学期前後における３つの心理的欲求と動機づけの変化を**表40**に示す。

表 40　各学習群の授業前後における心理欲求と動機づけの変化（2011 年）

	自律性		関係性		有能性		動機づけ	
学生グループ	学期前	学期末	学期前	学期末	学期前	学期末	学期前	学期末
G１（N=50）	3.89	3.93	3.16	3.15	3.74	3.83	3.52	3.82
標準偏差	.59	.49	.48	.58	.83	.42	.52	.64
変化量	-.72		.13		-1.07		-3.92**	
G２（N=32）	3.03	3.50	2.61	2.62	3.73	3.55	3.19	3.50
標準偏差	.71	.73	.52	.64	.67	.83	.58	.66
変化量	-2.63*		-.1		1.38		-2.96**	
G３（N=42）	2.52	3.21	1.78	2.24	2.21	2.64	2.36	2.97
標準偏差	.87	.83	.54	.77	.67	.89	.65	.84
変化量	-3.77**		-5.13***		-3.44**		-6.41***	
G４（N=72）	3.29	3.51	3.02	2.90	2.63	3.06	3.01	3.25
標準偏差	.57	.71	.49	.75	.49	.84	.53	.74
変化量	-2.58*		1.39		-4.45***		-2.91**	

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

以下は**表40**にまとめた結果を用いながら分析を展開する。

第１に、自律性は、すべてのクラスターにおいて、上昇が見られた。これは、（前期の）対面授業のみだった伝統授業に比べて、その半分をe-learningという自律学習を重視した学習形態を取り入れたブレンディッド授業は、自律性の充足には普遍的に有効であることが再度確認された。

第２に、関係性に関しては、学生群Ｇ３は有意に向上(学生群G3：M_{diff} =5.13, p<.001)した。学生群Ｇ１、Ｇ２、およびＧ４は有意な向上はなかったものの、ほぼ維持されていた。すなわち、2010年度のすべての学習群の関係性欲求が低下した問題点が、動機づけ方略を実施した2011年度では、解決できたことが確認された。この結果から、本研究（5章3節）で開発した介入型学習活動（TAによるe-mai介入）は、関係性欲求の充足に有効であると考えられる。

第３に、有能性に関しては、学生群Ｇ３、Ｇ４は有意に向上(学生群G3：M_{diff} =3.44, p<.01；学生群Ｇ４：M_{diff} =4.45，p<.001)した。学生群Ｇ１、Ｇ２は有意な向上はなか

ったものの、ほぼ維持されていた。特に、学生群G４（自律性と関係性は中間程度で、有能性のみ非常に低いという特徴を有する学生群）の有意な向上は、学習者の個人差に対応する介入型学習活動の有効性が確認されたと考えられる。すなわち、本研究では、学習者の個人差を調査・分類した上で、それぞれの特徴に配慮した動機づけ方略を開発し、学生群G４に対しては、「常に」という頻度で、学習履歴や小テストの成績をめぐり、TAによるe-mai介入で励ましを行った。これにより、学生群G４の有能性が確実に向上されたと思われる。

第４に、動機づけに関しては、すべてのクラスターにおいて、有意な上昇が確認された。これは、2011年度は新しく開発した、学習者の個人差に対応する介入型学習活動の導入により、それぞれ異なる特徴を有する学習者たちの３つの心理欲求が有効に充足され、最終的には動機づけも向上されたと考えられる。

6.2.3　実施群と非実施群における心理欲求と動機づけの変化量の差

より多角的に動機づけ方略の効果を検証するために、2011年度には、受講生を、実験クラスと対照クラスに分けて、実験を行なった。実験クラスには、新しい学習活動を取り入れた動機づけ方略を行うことに対して、対照クラスには、これまで（2010年）と同様なブレンディッド授業を実施した。なお、実験クラスと対照クラス両方とも、対面授業の担当教員・対面授業での授業法・テキスト・LMS、およびコンテンツなどはすべて同様でった。

実験クラスと対照クラスの授業前後における心理的欲求、および動機づけの各因子下位尺度の伸び量に対するWilcoxonの順位和検定の結果を**表41**と**表42**に示す。

表 41　実験クラスと対照クラスにおける心理欲求の伸び量の比較

	対照群		実施群	変化量	
	伸び量の平均		伸び量の平均	平均の差	有意差
自律性	0.27		0.25	-0.02	
(1)フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	0.29		0.36	0.07	
(2)フランス語の学習メディアの選択ができる	0.29		0.19	-0.09	
(3)自分のペースで学習することができる	0.24		0.19	-0.05	
関係性	-0.35	<	0.00	0.35	**
(6)フランス語授業の一員であることを常に感じられる	-0.54	<	0.13	0.67	**
(7)フランス語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	-0.34	<	-0.01	0.33	+
(8)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	-0.46		-0.34	0.13	
(9)フランス語先生とは，良い関係を保っている.	-0.37	<	0.03	0.40	*
(10)フランス語学習について相談できる人がいる	-0.02		0.18	0.20	
有能性	0.00		0.19	0.19	
(11)フランス語の授業での自分の頑張りに満足している	0.22		0.30	0.08	
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	-0.22		0.08	0.30	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, ＋ $p<.1$

表 41 から明らかになったように、自律性と有能性の欲求尺度においては有意な差が見られなかったものの、関係性欲求尺度の伸び量において、実験クラスの方が、対照クラスより有意な上昇を示した (伸び量: d= 0.35, p <.01) 。これは、今学期に実験クラスで行われた、関係性の充足を意図して開発した介入型活動が、関係性という心理欲求を満たす上で有効に機能した可能性を示唆する。

表 42　実験クラスと対照クラスにおける動機づけの伸び量の比較

	対照群		実施群	変化量	
	伸び量の平均		伸び量の平均	平均の差	有意差
動機づけ	0.19	<	0.35	0.16	+
(1)仏語に関連したノートや資料をちゃんと整理する	0.27		0.27	0.00	
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加する	-0.10		-0.03	0.07	
(3)規律正しくPCやインタネットを使って仏語を練習する	0.76		1.05	0.29	
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	0.27		0.30	0.03	
(5)次の学期にもフランス語科目を履修したい	-0.27	<	0.12	0.39	*

* $p<.05$, ＋ $p<.1$

表 42 から明らかなように、動機づけ伸び量に関しても、対照クラスに比べて、実験クラスの方が、全体として大きいことが分かる (d=0.16, p < .1) 。これは、今学期に実験クラスで行われた動機づけ方略が、自律性と有能性という心理欲求の充足した上で、関係性という心理欲求も維持させたことにより、最終的に対照クラスに比べて、実験クラスの学習者がより動機づけられたものと思われる。

6.2.4　両年度における心理欲求と動機づけの変化量の比較

より多角的に動機づけ方略の効果を検証するために、2011年度の実験クラス（動機づけ方略を実施したクラス）と2010年度の受講者の授業前後における心理的欲求、および動機づけの各因子下位尺度の伸び量に対するWilcoxonの順位和検定の結果を**表43**と**表44**に示す。

表 43　実験クラスと対照クラスにおける心理欲求の伸び量の比較

	2010年度		2011年度	変化量	
	伸び量の平均		伸び量の平均	Z	有意差
自律性	0.30		0.25	-0.06	
(1)フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	0.42		0.36	-0.06	
(2)フランス語の学習メディアの選択ができる	0.35		0.19	-0.15	
(3)自分のペースで学習することができる	0.15		0.19	0.04	
関係性	-0.19	<	0.00	0.19	**
(6)フランス語授業の一員であることを常に感じられる	-0.14	<	0.13	0.27	**
(7)フランス語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	-0.34	<	-0.01	0.33	**
(8)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	-0.34		-0.34	0.01	
(9)フランス語先生とは，良い関係を保っている.	-0.05		0.03	0.08	
(10)フランス語学習について相談できる人がいる	-0.07	<	0.18	0.24	*
有能性	0.09		0.19	0.10	
(11)フランス語の授業での自分の頑張りに満足している	0.06	<	0.30	0.24	*
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	0.12		0.08	-0.04	

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

表 43 から明らかになったように、学期末調査における関係性の心理的欲求尺度の伸び量において、2011 年度の受講者は 2010 年度の受講者より有意な上昇を示した (伸び量: d= 0.19, p <.01) 。これは、今学期に実験クラスで行われた介入型活動が、関係性という心理欲求を満たす上で有効に機能した可能性を再び示唆している。

表 44　実験クラスと対照クラスにおける動機づけの伸び量の比較

	2010年度		2011年度	変化量	
	伸び量の平均		伸び量の平均	平均の差	有意差
動機づけ	0.23	<	0.35	0.12	+
(1)仏語に関連したノートや資料をちゃんと整理する	0.23		0.27	0.04	
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加する	-0.05		-0.03	0.02	
(3)規律正しくPCやインタネットを使って仏語を練習する	0.91		1.05	0.14	
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	0.13	<	0.30	0.17	+
(5)次の学期にもフランス語科目を履修したい	-0.06	<	0.12	0.18	+

＋ $p < .1$

また、**表 44** から明らかなになったように、動機づけ伸び量に関しても、2010 年度に比べて、動機づけ方略を実施した、2011 年度の実験クラスの方が、より大きいことが分かる。これは、2011 年の実験クラスの学習者は、動機づけ方略の実施により、自律性と有能性欲求が充された上で、関係性欲求も維持されたので、2010 年度の学習者に比べて、さらに動機づけられたものと思われる。

6.2.5　心理欲求の充足における介入型学習活動に対する評価

前述した 6.2.1 と 6.2.2 から明らかになったように、2011 年度の実験クラス学習者の心理欲求、特に関係性欲求の各因子下位尺度の伸び量は対照クラス、および 2010 年度の伸び量より有意な上昇を示した。また、それにより動機づけの伸び量も有意に高まったことが確認された。これは、今学期に新しく実施した動機づけ方略が、各心理欲求を満たす上で、2010 年度より、有効に機能していたものと考えられる。

引き続き、学生にとってどの学習活動が心理欲求の充足により有効に捉えられているかを知るために、2010 年度と同様に、最終回授業でアンケート調査を行い、今学期行われた主な学習活動(**表 36** を参照)の中から、心理欲求の質問項目ごとに該当心理欲求の充足に役に立ったと思われる学習活動を回答(複数回答可)してもらった。このアンケート調査から得られた学習活動の評価度数をクロス集計し、**表45**に示す。

表 45　心理欲求の充足に役立つ学習活動のクロス表（2011 年度）

	活動①	活動②	活動③	活動④(new)	活動⑤	活動⑥	活動⑦	活動⑧	活動⑨	活動⑩	活動⑪	活動⑫
(1) 仏語の学習内容は自分で決めることもできる	65	67	23	42	81	65	51	71	63	35	49	115
(2) 仏語の学習メディアの選択ができる	31	55	12	17	64	51	31	50	74	45	44	146
(3) 自分のペースで学習することができる	28	54	11	13	67	53	45	59	72	44	53	132
(2011年度の196人の規模)自律性に対する平均	41	59	15	24	71	56	42	60	70	41	49	131
(333人の規模で推算)自律性に対する平均	70	99	26	40	119	95	71	101	117	70	82	220
(4) 仏語授業の一員であることを常に感じられる	118	126	15	38	26	25	13	14	14	8	6	24
(5) 仏語の授業で友達同士で学び合う雰囲気がある	65	129	6	11	18	29	7	18	7	5	7	18
(6) グループ活動に積極的に取り組めていると思う	57	145	5	13	12	15	10	11	6	8	6	24
(7) 仏語先生と良い関係を保っている.	125	83	61	91	8	8	4	3	4	1	3	8
(8) 仏語学習について相談できる人がいる	97	57	54	65	22	21	6	10	9	2	2	21
(2011年度の196人の規模)関係性に対する平均	92	108	28	44	17	20	8	11	8	5	5	19
(333人の規模で推算)関係性に対する平均	155	182	47	73	29	33	13	19	13	8	8	32
(9) 仏語の授業での自分の頑張りに満足している	67	62	11	44	72	68	75	80	32	20	45	97
(10) 仏語の勉強はやれば出来ると感じている	74	57	15	35	93	77	64	80	47	28	31	87
(2011年度の196人の規模)有能性に対する平均	71	60	13	40	83	73	70	80	40	24	38	92
(333人の規模で推算)有能性に対する平均	119	100	22	66	139	122	117	135	66	40	64	155

以下は、今年の各学習活動、特に新しく導入した介入型活動が 2010 年と比べて、学習者の心理欲求を充足効果への評価において、どうような変化があるかを調べる。そのために、両年度の心理欲求の充足に役立つ学習活動のクロス表（**表 45**、**表 22**）について χ^2 検定をした。その結果、3 つの心理欲求の充足において、両年度の学習活動の役割は有意な差があることがわかった。（自律性の充足において、$\chi^2 = 197.46$, $df = 11$, $p < .001$；関係性の充足において、$\chi^2 = 44.18$, $df = 11$, $p < .001$；有能性の充足において、$\chi^2 = 116.97$, $df = 11$, $p < .001$）。そこで、心理欲求ごとに残差分析を行った結果、各学習活動の両年度における差はそれぞれ**表 47**、**表 48** に示したとおりである。

表 46　両年度の自律性における評価度数の比較

年度	項目	活動												合計
		活動①	活動②	③活動	活動④	活動⑤	活動⑥	活動⑦	活動⑧	活動⑨	活動10	活動11	活動12	
2010	度数	266	234	14	8	120	92	81	96	90	40	53	217	1311
	割合 %	20.30%	17.80%	1.10%	0.60%	9.20%	7.00%	6.20%	7.30%	6.90%	3.10%	4.00%	16.60%	100.00%
	残差分析	9.92***	6.36***	-2.45*	-5.26***	-1.29	-1.42	-0.22	-1.59	-3.22**	-3.83***	-3.57***	-2.08*	－
2011	度数	70	99	26	40	119	95	71	101	117	70	82	220	1110
	年度 の %	6.30%	8.90%	2.30%	3.60%	10.70%	8.60%	6.40%	9.10%	10.50%	6.30%	7.40%	19.80%	100.00%
	残差分析	-9.92***	-6.36***	2.45*	5.26***	1.29	1.42	0.22	1.59	3.22**	3.83***	3.57***	2.08*	－

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

表 46 から分かるように、自律性の充足において、2010 年に比べて、2011 年では新しく導入した TA の e-mail による介入により、活動④と活動③など TA と関わる活動への評価がそれぞれ有意水準 0.1%と 5%で有意に高くなった。また、活動⑩と活動⑪、活動⑨、活動⑫など ICT に基づいた学習活動への評価もそれぞれ有意水準 0.1%、1%、5%で有意に高くなった。

これは、今年新しく導入した、ICT に基づいた TA の介入活動と大きく関係があると考えられる。つまり、そもそも学習者の自律学習を支援するために提供している活動⑩と活動⑪など e-learning だとしても、完全に学習者に任せるより、TA の適切な督促や励ましなど、一定の学習支援が加えられるによって、e-learning 活動の役割と効果がより大きく発揮できたと思われる。

Deci & Ryan（2002）、Reeve, Deci, and Ryan（2004）は、自律と独立は必ずしも同義ではなく、学校教育のようにある程度制限され構造化、または高く組織化された社会においても、自律的に行動を調整する、あるいはそれを支援することは十分に可能であると主張している。本研究でのTAの適切な介入に基づいた学習支援は、上述したDeci & Ryan（2002）らが主張する観点の正しさを検証した上で、さらに、学習支援が自律学習への具体的な効果まで明らかにした。

表 47　両年度の関係性における評価度数の比較

年度	項目	活動												合計
		活動①	活動②	③活動	活動④	活動⑤	活動⑥	活動⑦	活動⑧	活動⑨	活動10	活動11	活動12	
2010	度数	191	197	32	17	35	31	17	18	15	11	10	35	609
	割合 %	31.40%	32.30%	5.30%	2.80%	5.70%	5.10%	2.80%	3.00%	2.50%	1.80%	1.60%	5.70%	100.00%
	残差分析	2.34*	0.99	-1.72+	-6.11***	0.79	-0.24	0.75	-0.15	0.4	0.7	0.49	0.4	—
2011	度数	155	182	47	73	29	33	13	19	13	8	8	32	612
	割合 %	25.30%	29.70%	7.70%	11.90%	4.70%	5.40%	2.10%	3.10%	2.10%	1.30%	1.30%	5.20%	100.00%
	残差分析	-2.34*	-0.99	1.72+	6.11***	-0.79	0.24	-0.75	0.15	-0.4	-0.7	-0.49	-0.4	—

*** $p < .001$, * $p < .05$, ＋ $p < .1$

表 47 から分かるように、関係性の充足において、2010 年に比べて、2011 年では活動④と活動③など TA と関わる活動への評価がそれぞれ有意水準 0.1%と 10%で有意に高くなった。また、活動④と活動③など TA と関わる活動は、学習①と学習②など集中学習に関わる活動以外に一番高く評価されている。

これは、2010 年の TA がただ教室にいたり、学生の質問に答えることに対して、2011 年は TA が学習履歴や成績に基づき、学習者一人ひとりに適切な励ましや督促を行った。これにより、多くの学生は、e-learning という自習環境の中でも、孤立されているのではなく、TA という他人と常に関わっていることを感じるようになったと思われる。

このように 2011 年度に行った TA の e-mail による介入が関係性の充足に評価されたのは、CALL の特徴的な学習形態である自習的側面を充実しながらも、ICT の機能を積極活かして、学習者の関係性を充足することは十分可能であることを示唆している。また、該当外国語のできない TA でも、ICT を活かして、感情の側面から関係性を充足させることのできることが証明された。

表 48　両年度の有能性における評価度数の比較

年度	項目	活動												合計
		活動①	活動②	③活動	活動④	活動⑤	活動⑥	活動⑦	活動⑧	活動⑨	活動10	活動11	活動12	
2010	度数	220	178	11	9	128	114	105	116	57	75	40	156	1209
	年度 の ％	18.20%	14.70%	0.90%	0.70%	10.60%	9.40%	8.70%	9.60%	4.70%	6.20%	3.30%	12.90%	100.00%
	残差分析	5.39***	4.5***	-2.09*	-6.93***	-1.19	-0.99	-1.27	-1.73+	-1.14	3.05**	-2.69**	-0.45	－
2011	度数	119	100	22	66	139	122	117	135	66	40	64	155	1145
	年度 の ％	10.40%	8.70%	1.90%	5.80%	12.10%	10.70%	10.20%	11.80%	5.80%	3.50%	5.60%	13.50%	100.00%
	残差分析	-5.39***	-4.5***	2.09*	6.93***	1.19	0.99	1.27	1.73+	1.14	-3.05**	2.69**	0.45	－

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, ＋ $p<.1$

表 48 から分かるように、有能性の充足において、2010 年に比べて、2011 年では活動④と活動③など TA と関わる活動への評価がそれぞれ有意水準 0.1%と 5%で有意に高くなった。また、活動⑩と活動⑪など ICT に基づいた学習活動への評価がそれぞれ有意水準 0.1%で有意に高くなった。

これは、2011 年度は TA が学習履歴や成績に基づき、学習者一人ひとりに適切な激励を行った。これにより、多くの学生は、ICT に基づいた学習活動を行うことに達成感を感じ、仏語はやればできるということを感じるようになったと思われる。

このように、2011 年は実験クラスで行われた動機づけ方略の導入・実施により、心理欲求の充足における TA の関連活動、および ICT に基づいた活動の役割がより高く評価された。また、実際にそれにより、自律性と有能性という心理欲求が充足された上で、関係性という心理欲求も維持されることができ、最終的には、2010 年より、さらに動機づけられたものと考えられる。

なお、2010 年に比べて、2011 年では心理欲求の充足において、活動①と活動②など集中講義に関わる学習活動の評価が有意に低くなったものの、依然として、各心理欲求の充足においての評価分布割合は一番高かった。これは、活動①と活動②など伝統的な学習活動は、依然としてとても有効で欠かせないであるが、TA の関連

活動、および ICT に基づいた活動の役割の発揮により、伝統授業への依存性や教員の負担などを軽減することも十分可能であることを示唆している。

第 7 章　結　　び

7.1 本研究のまとめ

本研究では、外国語ブレンディッド型授業の中で、どうすれば学習者の動機づけを高めることができるのかという「動機づけ方略」について、調査分析・設計・開発・実施・検証など一連の体系的な研究を行った。論文の構成は、実質的に以下のような 7 章構成となっている。

第 1 章では、本研究の背景と目的、および研究の位置づけについて述べた。現在、大学の外国語授業では e-learning、特に講義と e-learning など複数のメディアを組み合わせたブレンディッド型授業が増えている中、外国語学習、および e-learning における共同課題が動機づけを高めることだと述べた。引き続き、これまでの動機づけ研究では、動機づけを高める方法やテクニックである「動機づけ方略」に関する研究が少ないこと、ICT を導入・融合させた新しい学習環境や多面的な学習形態での研究が少ないことを指摘した。

このような背景を踏まえて、本研究では伝統的な授業にとどまらず、e-learning を融合した外国語ブレンディッド型授業の中で、学習者の多様性に対応できる「動機づけ方略」を研究開発することを目的にした。したがって、本研究は、動機づけの一般特性や動機づけ要因などについて議論する「理論型」、または「研究者向け」の研究ではなく、研究から得られた実証的知見を授業の中に取り入れて、実際に学習者の動機づけを高める方法を考案・検証する「実践型」、または「教育者向け」向けの研究であることを明確にした。

第 2 章では、ICT を活用した学習形態、外国語学習における ICT の活用、外国語学習における動機づけ研究の位置づけ、これまでの外国語学習における動機づけ研究、および外国語学習者の動機づけを高める理論など、本研究の視点に係る先行研究について概観した。

ICT を活用した学習形態として、e-learning の利点と欠陥から、現在は e-learning

と伝統講義を組み合わせたブレンディッド型授業が主な ICT 活用型の学習形態となっていることを指摘した。さらに、外国語学習における ICT の活用の中でも、学校経営の側面からコストパフォーマンスが論じられる中で、宮地（2009）は融合型 CALL（つまり、本研究で定義した独立交互型ブレンディッド）のほうが、学習の分業とコスト削減への効果がより期待できるとしている。また、本研究の調査協力大学も融合型 CALL を実施していることを踏まえて、本研究でのブレンディッド授業は融合型 CALL（独立交互型ブレンディッド）であることを述べた。

外国語スキル育成の一般的方法と CALL の役割を理解した上で、学習段階と学習目的に応じた CALL の利用方法について述べた。そして、外国語学習における動機づけの位置づけを明確した上で、これまでの外国語学習における動機づけ研究の分類と現状から「動機づけ方略」、特に ICT を導入・融合させた新しい学習環境や多様な学習形態における研究が少ないことを指摘した。動機づけを高める一般的プロセスに関しては、外国語学習者の動機づけを高める要因を扱った研究について概観した上で、動機づけを高める前提条件として、自己決定理論が主張している、3 つの心理的欲求（自律性・有能性・関係性）の充足を想定した。

第 3 章では、主な研究方法（調査、実験、実践）の長所と短所を概観した。本研究では、これらの研究方法を併用し、ブレンディッド授業の現状調査、またその問題点改善のために新しい方略を開発し、実際の授業で実施し、その効果を検証するなど、授業と研究を同時に行っていくことにした。

データ分析に関しては、より厳密な分析を求め、多様な方法を取り入れた。たとえば、質問紙の妥当性を確保するために、予備調査段階で、探索的因子分析を行った。そのあと、t 検定・クラスター分析などを通して、授業前後における心理的欲求の充足程度と外国語学習に対する動機づけの変化を全体傾向と個人差視点から明らかにした。その後、度数分布・クラスター分析、および一元配置の分散分析を通して、各学習活動の特徴を明らかにした。新しく開発した動機づけ方略の効果検証においては、t 検定・$\chi 2$ 検定を行い、これまでの現状と動機づけ実施実施年度の両年間の差、および実験クラスと対照クラス間の差を調査した。

第 4 章では、研究課題をより効果的に解決するために、まず授業現場に入り、これまで実施されてきたブレンディッド授業の動機づけへの効果と問題点を調査分析した。調査対象は 2010 年度の仏語ブレンディッド授業を受講している北海道大学 1 年生 333 人であった。調査に当たっては、「心理的欲求尺度」、「内発動機づけ尺度」、さらに心理欲求の充足において、学習者にどのような学習活動がより有効に捉えられているかを調査するための「学習活動の役割評価表」を用い、心理的欲求と動機づけ、および心理欲求の充足における学習活動の役割を全体傾向と個人差の観点から調査分析した。調査結果から大きく以下の 3 点が明らかになった。

第一、これまでのブレンディッド授業での学習活動を通しては、自律性欲求と有能性欲求の充足、および動機づけの向上が確認された。一方、関係性は満たされていなかった。

これは、CALL による学習は、学習者の関与を増やしていくということで、自己決定理論に則して言えば、自律性への欲求の充足に繋がることが予想される。しかしながら、自律性への欲求の充足だけでは学習者を内発的に動機づけることは保証されない。授業の中で、関係性への欲求を充足させることの工夫も必要であることが分かった。

第二、ブレンディッド授業における学習活動は、心理欲求の充足への役割の大きさにより、4 つのクラスターに分類できる。その中で、第 I クラスター「I 対面授業の学習活動」に所属する活動①と活動②は、いずれの心理欲求充足においても高く評価された。第Ⅱクラスター「ⅡTA と WBT による学習活動」に所属する活動は、いずれの心理欲求充足にも評価が低かった。そのうち、「活動⑩Web 上でインタラクション練習」と、第Ⅲクラスターの「活動⑨Web 上のマルチメディア教材の解説」を合わせて考察すると、業者作成のインタラクティブ性、マルチメディア性の高い WBT 教材にもかかわらず、その特質はあまり評価されていない。現在の大学生は既にネット上の Web に慣れており、教材のインタラクション性などは当たり前のことであると評価している。したがって、インタラクション性機能などの改善・アップは必要なしだと判断し、既存のもので、如何にその役割を向上できるのかを模索し

ていくべきであると思われる。第Ⅳクラスター「Ⅳ自宅での e-learning」に所属する「活動⑫授業時間以外での自宅 e-learning」は、LMS の管理機能により学習場所と学習時間の選択を可能としており、ユビキタス学習の可能が学習者の自律性と有能性を充足させていたものと考えられる。第Ⅲクラスター「Ⅲ教科書と小テストの学習活動」に所属する活動⑤～活動⑧は、関係性以外の心理欲求充足において、ある程度の効果があるという評価がもたらされた。

第三、３つの心理欲求の初期値を変数としてクラスター分析をしたところ、分析対象である学生 333 人は４クラスター(学生群)に分類された。４つの学生群はそれぞれ、学生群 G１：３つの心理欲求とも高い学生群。学生群 G２：３つの心理欲求とも中間程度である学生群。学生群 G３：３つの心理欲求とも低い学生群。学生群 G４：自律性と関係性は中間程度で有能性のみが非常に低い学生群である。

なお、心理欲求の充足における各学習活動の特徴は、全体傾向、および個人差要因からも同様であることが確認された。

この調査結果から、自律性や有能性が充足された内発的動機づけの向上に加え、内発的動機づけが社会性と結びつく関係性の向上が加われば、より包括的な動機づけの向上が見込まれる。そのためには、CALLの特徴的な学習形態である自習的側面を充実しながらも、ICTの機能を積極活かして、対面授業とは異なる形でのコミュニケーション学習活動の工夫と導入が必要であると思われる。

以上の結果から、これまで実施してきたブレンディッド授業での学習活動は、動機づけ要因は解決に一定の効果があるが、不足点も存在していることが分かった。したがって、一定の改善も必要であると思われる。改善の方向としては、予備調査の結果から分かるように、自律性欲求と有能性欲求の充足に有効な学習活動を継続する同時に、関係性の充足に有効な学習活動を加えることである。

第 5 章では、予備調査（第 4 章）の結果を踏まえて、これまで、関係性を含め、心理欲求の充足を促す支援の手だて、CALL 自律学習の特徴、TA の特徴および可能な活動などを分析した上で、ICT の機能を活かして、TA の方から、学習者の学習履歴と成績に基づき、e-mail で学習者一人ひとりに適切に対応するような介入を設計

した。なお、本研究での動機づけ方略は、このような新しく設計した介入型活動とこれまで実施されたきた他の 11 個の学習活動を組み合わせたものである。

第 6 章では、5 章で設計した動機づけ方略を一学期間実施し、心理欲求充足への効果、特に関係性の充足を改善できるのかを検証した。より妥当な検証を目指し、2011 年度の担当教員、対面授業で授業法、テキスト、LMS 及びコンテンツなどはすべて 2010 年度と同一な状態を確保しながら動機づけ方略を実施した。効果検証にあたっては、(1) 2011 年度学期前後における心理欲求と動機づけの変化に対する比較（T 検定)、(2)「動機づけ方略実施群」と「動機づけ方略非実施群」の心理欲求と動機づけの伸び量の比較、(3) 両年度（2010 年と 2011 年）における学習者の心理欲求と動機づけ伸び量の比較、(4) 両年度学習活動評価ついての比較分析など多様な側面から分析を行った。

検証の結果、(1) 2011 年の学期前後における調査によれば、心理的欲求尺度の得点は、自律性と有能性の下位尺度は有意な上昇、関係性も下降せず、維持されていたこと、また動機づけも有意に向上したことが確認された。(2) 2011 年度の実験クラスと対照クラスの比較調査によれば、関係性欲求尺度の伸び量と動機づけの得点は、実験クラスのほうが対照クラスより有意な上昇を示した。(3) 2010 年と 2011 年、両年度の比較分析によれば、関係性欲求尺度の伸び量と動機づけの得点は、2011 年の実験クラスのほうが 2010 年度の受講者より有意な上昇を示した。(4) 2010 年と 2011 年、両年度の学習活動への評価について比較分析したところ、2011 年には、活動④と活動③など TA と関わる活動への評価は有意に高くなった。また、活動⑩と活動⑪、活動⑨、活動⑫など ICT に基づいた学習活動への評価も有意に高くなった。これにより、e-learning 中にも、TA の適切な督促や励ましなど、一定の学習支援が加えられることによって、心理欲求充足における e-learning 関連活動の役割はより大きく発揮できることが明らかになった。

7.2 教育現場への示唆

日本の大学の多くは、外国語授業を必修単位として、半ば強制的に履修している。

このような状況下では、外国語学習自体を楽しむといった内発的動機づけに近い因子は抽出されにくいことが推察される。したがって、もし教育する側がこういった学習動機を持った学習者に対応するのであれば、幅広い授業科目を用意し、学生にその中から特定の科目を選択させたり、1 つの授業の中でも課題をいくつか示し、その中から選択させて課題に取り組ませるなど、学習者の自主性・主体性をできるだけ尊重した指導が必要とされるだろう。

北海道大学の大学教養科目である外国語教育では、幅広い外国語科目を用意し、学生にその中から特定の科目を選択させたりしている。このようなカリキュラムレベルでの措置も重要であるが、これは大学のカリキュラム運営レベルで決められる事項である。本研究では、より具体的に、教室内の授業活動のレベルで、どうすれば動機づけを高めることができるのかについて研究を行ってきた。したがって、本研究は、学校校現場の教員にとってはより参考になり得る研究である。

上記のまとめに基づき､本研究から導かれる教育的示唆を 4 つの観点から述べる。

示唆１．ブレンディッド授業においても、自己決定理論の有効性が確認されたことである。

複数の動機づけ理論の中でも、内発的動機づけ向上においては、自己決定理論の優位性、および自己決定理論が取り上げている３つの心理的欲求の充足が動機づけ発達への有効性は多くの先行研究から確認された。ただし、これまでの研究はそのほとんどが、伝統的な対面授業での考察が多く、CALL やブレンディッドラーニングなど e-learning 環境での検証はあまりなかった。

本研究での２年間間に渡る調査・検証により、自己決定理論が取り上げている３つの心理的欲求(自律性･関係性･有能性)の充足が動機づけ発達への有効性は CALL やブレンディッドラーニングなど、ICT を活用した学習環境での有効性も確認された。この研究結果から、これから e-learning の導入・応用が増えつつある大学教育において、学習者の動機づけを高めるためには、自己決定理論をより広く利用することが期待されると思われる。

示唆 2. 心理欲求の充足における各学習活動の役割を学習者はどう捉えているか

が明らかになったことである。

第二言語学習においても、他教科の学習と同様、学習者の認知的、および情意的特性に働きかける教師の教授活動によって、学習者の情報処理が行われ、言語的、および非言語的パフォーマンスとなって現れるというプロセスを取る（西谷 2009: 15)。速水（1997）によれば、動機づけの喚起を考える上で、3 つの心理的欲求に対する認知は重要な働きをしている。本研究では、「心理的欲求尺度」、「内発動機づけ尺度」以外にも、さらに「学習活動の役割調査票」を用いて、心理欲求の充足において、日常に行われている学習活動の中で、学習者にどのような学習活動がより有効に捉えられているかを明らかにした。さらに 2 年目は、改善活動と追加調査を行い、各学習活動の役割および学習活動間の関連もより一層明らかにした。

各学習活動に対する学習者の評価を知ることができれば、教員は日常の授業活動の中、これらの活動を導入・継続、または削除・改善することができる。したがって、このような研究成果は、学校現場の教員も直接応用可能だと考えられる。すなわち、示唆 1 で確認された自己決定理論が主張する 3 つの心理的欲求を充足させるために、(ブレンディッド授業を実施する時) 具体的にどのような教育活動を行えばより有効であるかを、教員は明確に把握することができると考えられる。

示唆 3. 本研究で開発した TA の介入活動、およびその有効性である。

本研究では、TA が学習者の学習履歴と成績に基づき、e-mail で学習者一人ひとりに適切に対応するような介入活動を設計した。この活動の有効性は様々な側面に有意な参考になると思われる。たとえば、北海道大学をはじめ、CALL 授業における TA の育成・活用が FD（Faculty Development）の一環として重視されている中、本研究で開発した TA 関連活動は、TA の学習者の動機づけを高める能力育成に有意な参考材料になり得る。また、本研究で開発した TA 活動は、LMS のチェックにより学習者履歴と成績把握、e-mail での発信など、基本的な ICT スキルさえあればだれでもできる活動なので、TA が該当外国語のできない場合も、有効な介入と役割を果たすことができる。したがって、本研究で開発した ICT を活用した介入型 TA 活動により、新たな TA タイプ、TA の新たなスキル項目の派生も考えられる。

特に、本研究で開発した TA の介入活動は、心理欲求充足における e-learning 活動の機能も促進できることが確認された。これにより、今後 e-learning 自習は完全に学習者に任せるより、TA の適切な督促や励ましなど、一定の学習支援が加えられることによって、e-learning 活動の役割と効果はより大きく発揮できると思われる。

示唆４．個人差を配慮した動機づけ方略の個別実施方法をあげる。

動機づけ方略に関する先行研究はいくつある一方、これまでの動機づけ方略研究では、効果の検証段階においては個人差（たとえば動機づけ傾向・熟達度）を考慮したが、実施段階から個人差を考慮して、個別的に実施した研究はほとんどない。本研究では、方略の実施前に、まず、学習者の特徴（心理欲求の初期値）に基づき、学生者をグループ分けした。そして、最初の実施段階から学習者一人ひとりの特徴を配慮し、その介入頻度や内容を調整しながら、学習者一人ひとり対して、個別的に動機づ方略を行った。このような実施は、伝統的な対面授業内では難しいだろうが、ICT の活用により、個別対応・個別実施も十分可能であることを、本研究ではその実例と見本を見せた。

7.3 限界と今後の課題

以下は、本研究の限界を指摘する同時に、今後の課題を 3 点あげる。

第 1 に、本研究では、「独立交互型」ブレンディッド授業を選定し、研究を行ったが､今後は他のタイプのブレンディッド授業についても検討していく必要がある。

ブレンディッド授業においては、学習メディアをさまざまな形で組み合わせられるが、授業展開の側面から、宮地（2005）、藤代他(2007)、および李他(2011)を参考にし、「授業外ブレンディッド型」「一単位授業枠の中でのブレンディッド」「独立交互ブレンディッド型」など、３つのタイプに分類できる。

そのうち、「独立交互型」ブレンディッドでは、講義と同様に「主」として位置づけられているので、他のタイプのブレンディッド授業に比べて、e-learning による学習を正規の授業時間帯に実施することになる。また、学習管理システムを利用した事前・事後学習の推進もできるので、中央教育審議会（2008）の要望を実現する

ことができるタイプである。北海道大学をはじめ、大阪大学、九州大学など、国立大学でも広く利用されている点などを踏まえ、本研究では「独立交互型」のブレンディッド授業を選定し調査研究を行った。

ただし、ブレンディッドラーニングの場合、対面授業と非同期の学習でメディアの最適な選択が重要であり（安達 2007）、異なるを融合・調和することこそ、ブレンディッドラーニング本質である（宮地 2009）。学習メディアの組み合わせ方については、学習の成立を保証するベストな組み合わせが決まっているわけではなく、学習段階や教科の特性に応じて有効な組み合わせ方法を検討する必要がある（Gagne 2005）。現在、日本の大学においても、「授業外ブレンディッド型」と「一単位授業枠の中でのブレンディッド」型の外国語授業も多く行われているのが実情である。

本研究の学習活動は「独立交互型」ブレンディッド授業環境の中で実施し、調査研究を行い、一定の研究成果と示唆が得られた。ただし、このような研究成果（たとえば、介入型学習活動）と示唆は、他のタイプのブレンディッド授業にも適用するのかどうかは不明である。したがって、今後は、他のタイプのブレンディッド授業についても、本研究と同様な調査探求を行ってみる必要があると思われる。

第２に、本研究では、初習外国語であるフランス語のブレンディッド授業を選定し、調査研究を行ったが、今後の他の外国語（たとえば、英語・中国語など）授業についても検討していく必要がある。

外国語教育においても、言語の種類により、授業活動に大きな差がある。たとえば、英語の場合、学習者は大学入学前から相当な基礎知識を持っているし、英語学習に対する認識（動機づけも含め）もある程度固まっている。また、そのコンテンツや、実施可能な学習活動も豊富であるため、田中（2009）のように、外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動を通じて3欲求を満たす試み、田中・廣森（2007）のようにグループによるプレゼンテーション活動を方略、Wehner(2011)のようなようなバーチャル空間で交流活動など、授業内で展開可能な学習活動ははる

かに多いと思われる。一方、初習外国語の場合は、学習者の言語基礎ができていないため、英語授業でのようなコミュ二ケーション活動の展開は難しい実情がある。また、初習外国語の中でも、言語の種類により、授業活動には一定の差がある。たとえば、初習中国語の場合、TAがほぼ中国語母国語出身であるので、中国の事情や、中国語関連知識を活用し、様々なコミュ二ケーション活動を展開することができる。しかし、フランス語のTAは母国語出身者の少ないのが現状である。

このような初習フランス語の実情を踏まえ、本研究では知識側面ではなく、感情側面からのTAのe-mail介入を実施した。ただし、このような介入が、英語や中国語授業のように実施可能な介入の豊富な外国語授業においても、高く評価されるかどうかは、検証が必要であると思われる。

第３に、上述したようにTAによる介入型学習活動を開発・検証し、その有効性が検証されたものの、TAの資質がその効果に影響を与えるかどうかについてまでは、調査と分析が届かなかった。

北海道大学では、全学的に大学教育センター主催で、FDセミナーを開催し、実践の場での能力向上のための指導を行っている。また、それぞれの業務内容や活動に対応できるように、科目担当教員が事前指導を行い、TAの資質向上を図っている。授業料目の担当教員による指導のほか、事前オリエンテーションを義務づけられて、全学教育の趣旨、基礎的な教育技術、担当する科目の内容と教授法などに関する理解はある程度出来ているので、TAの業務完成、および介入活動実施への資質は事前にある程度確保できていたと思われる。

ただし、本研究で注目してきた個人差の観点からみると、TAのe-mail介入効果も必ず一致しているとは思われない。したがって、どのようなTAが出したe-mailが、より学習者の心理欲求の充足に効果的であったかについても、今後の課題として、さらに研究を進める必要があると思われる。

参考文献

朝日新聞(2008)「学ぶ意欲、なお低迷『理科とても楽しい』中 2 はワースト 3，国際学力調査」『朝日新聞』，2008 年 12 月 10 日朝刊.

安達一寿（2007）「ブレンディッドラーニングでの学習活動の類型化に関する分析」,『日本教育工学雑誌』，31(1)，pp. 29-40.

Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's socio-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language Learning, 38,* 75-100.

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117,* 497-529.

Bersin, J. (赤堀侃司監訳) (2006)『ブレンディッドラーニングの戦略』, 東京電機大学出版局.

Bernaus, M. and Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, *92*: 387–401.

Bernaus, M., Moore, E. & Cordeiro, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students'acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91: 235-246

Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1996a). On the social and intrapersonal determinants of situational motivation. Unpublished Manuscript, University of Quebec at Montreal.

Brown, H. D. (1981) "Affective factors in second language learning": In J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (Eds.), *the second language classroom: Directions for the eighties* (pp. 111-129), New York: Oxford University Press.

Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001) *an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.), Addison Wesley Longman.

Brown, H. D. (2002) *Strategies for success: A practical guide to learning English,* Longman

Burns, S. (2010). How the other half learns. In R. Al-Mahrooqi & V. Tuzlukova (Eds.). The Omani ELT Symphony: *Maintaining linguistic and socio-cultural equilibrium* (pp. 91-110). Muscat: Sultan Qaboos University Academic Publication Board.

Cheng, H. F., &Dörnyei, Z. (2007). The Use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1),* 153-174.

Comanaru, R., & Noels, K. A. (2009). Self-Determination, motivation, and the learning of Chinese as heritage language. *Canadian Modern Language Review, 66 (1),* 131-158.

Cotterall, S. (1995) Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal, 49,* 219-227.

Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002) "Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies". In N. Schmitt (Ed.), *an introduction to applied linguistics*. London: Arnold, pp. 170-190.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41,* 469-512.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations cale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19,* 109-134.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human Needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, Vol. 11, 4,* 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001) "Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country", *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 27, pp.930-942.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dörnyei, Z. (1990) "Conceptualizing motivation in foreign language learning", *Language Learning, Vol. 40,* pp. 45-78.

Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and researching motivation,* Harlow: Longman.

高橋秀夫・鈴木英夫・竹蓋幸生(2003)「CALL 教材による自己学習と授業活動を融合させた大学生英語聴解力の養成」,『日本教育工学雑誌』, 27(3), pp. 305-314.

Dörnyei, Z. (2001b) *Motivational strategies in the language classroom,* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001c) "New themes and approaches in L2 motivation research", *Annual Review of Applied Linguistics,* Vol. *21,* pp.43-59.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, England; N.Y.: Longman.

Eccles, J. S., and Wigfield, A. (1995). In the mind of actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21,* pp. 215-225.

Ellis, R. (1994) *the study of second language acquisition.* Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal, 70,* 28-35.

Ehrman, M. (1996). "An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy and anxiety". *Language learning motivation: Pathways to the new century,* Honolulu, HI: University of Hawaii Press, pp.81-103.

Ehrman, M., Leaver, B., & Oxford, R. L. (2003). "A brief overview of individual differences in second language learning". *System, Vol.3,* pp.313-330.

速水敏彦（1997）『動機づけの内面化過程の促進に関する研究』平成 7・8 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)(2) 研究成果報告書.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17,* pp. 300-312.

Hui-ju Liu (2012) *Understanding EFL Undergraduate Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol. 9, No. 1,* pp. 123–139

古川貴雄・白川展之（2011）「ICT 利用で世界的にオープン化が進む高等教育」,『科学技

術動向』, Vol.119, pp.8-19.
藤代昇丈・平松茂・宮地功（2007）「英語の発話演習にリスニング教材を活用したブレンディング学習による効果」,『日本教育工学会論文誌』, 31(Suppl.), pp.85-88.
藤代昇丈・宮地功(2009)「ブレンド型授業による英語の音読力と自由発話力に及ぼす効果」,『日本教育工学会論文誌』, 32(4), pp.395-404.
藤原三枝子（2008）「ドイツ語学習動機の変化―E.L. Deci の内発的動機づけ理論に基づく質的な研究」,『言語と文化』, Vol.12, pp. 67-88.
北海道大学総務企画部広報課(2011)「平成 23 年度国別外国人留学生数」,『北大時報』, NO. 687, p.30.
北海道大学高等教育推進機構（2011）『全学教育テイーチング・アシスタントマニュアル』（2011 年改正版）,『科学技術動向』pp. 95‐99.
Gardner, R. C. (1960). *Motivational variables in second-language acquisition.* Unpublished doctoral dissertation, McGill University.
Gagne, R. M. Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M.(2005) "Principles of instructional design", *A division of Thomson Learning, Inc., Wadsworth.*
Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272. (Reprinted in Gardner & Lambert, 1972).
Gardner, R. C. (1966). Motivational variables in second-language learning. International Journal of American Linguistics, 32, 24-44.
Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
Gardner, R. C. (1979) "Social psychological aspects of second language acquisition". In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology,* Oxford: Blackwell, pp. 193-220.Gardner, R. C. (1996) "Motivation and second language acquisition: Perspectives".*Journal of the CALL,* Vol.18, pp.19-42.
Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology, 2,* 51-65.
Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology, 2,* 219-239.
Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
Gass, S. M., & Selinker, L. (2001) "*Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.)", Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Genc, G. & Aydin, S. (2011) "Students' Motivation toward Computer-Based Language Learning", *International Journal of Educational Reform,* 20(2), pp. 171-189.
Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008) "Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation", *TESOL Quarterly,* Vol.42, pp.55-77.
Guillauteaux, M. J. & Dörnyei, Z. (2008). "Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation". *Tesol Quarterly, 42, (1):* 55-77.
金城辰夫(2006)『学習心理学―学習活動の基礎過程』, 放送大学教育振興会.
経済産業省商務情報政策局情報処理振興課編（2008）『e ラーニング白書 2007/2008 年版』, 東京電気大学出版社, 東京.
経済産業省商務情報政策局情報処理振興課編（2009）『e ラーニング白書 2008/2009 年版』,

東京電気大学出版社，東京.
小島宏・寺崎千秋編（2003）『意欲を高める学習活動の進め方』,明治図書，東京.
Hinkelman, D(2005) “Blended Learning: Issues Driving an End to Laboratory based CALL”. *JALT Hokkaido Journal, Vol.9*. pp. 17-31.
葉山梢(2008)「（新学歴社会　選択のとき）中高の内容、大学が補習」，『朝日新聞』，2008 年 12 月 14 日朝刊.
畑中貴弘・久松潤之(2011)「自己決定理論における関係性への欲求に着目した授業支援システムの提案と評価」,『電子情報通信学会技術研究報告』，110(453)，pp.73-78.
廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』，多賀出版.
廣森友人(2011)「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」,『立命館言語文化研究』，22(3)，pp.159-167.
堀晋也(2012)『フランス語学習者の自律学習能力促進のための動機づけ研究』，京都大学.
Isao MIYAJI & Zairong LI(2008) “Video conferencing between a university in Japan and a university in China and its effects on the promotion of students' research using their respective mother tongue”, *The Journal of information and systems in education*, Vol.7, No.1,pp.49－58（2008）.
石田三樹・超智泰樹(2010)「WebCT を活用した授業時間外学習の促進」,『教育システム情報学会研究報告』，24(7)，pp.94-101.
石田三樹・越智泰樹・奥田麻衣(2007)「WebCT を用いた遠隔教育の成果と限界」,『電子情報通信学会技術研究報告』，107(274)，pp.7-11.
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』，溪水社.
市川伸一（2001a）「心理学の研究とは何か」南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）『心理学研究法入門:　調査・実験から実践まで』東京:　東京大学出版会, 1-17 .
市川伸一(2004)『学ぶ意欲とスキルを育てる:いま求められる学力向上策』，小学館.
Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H. & Kriz, M. (2012) “Native/Non-Native Speaker Interactions through Video-Web Communication: A Clue for Enhancing Motivation?”, *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), pp.1-19.
Junko Matsuzaki 2012 Motivational orienations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan Original Research Article *System, Vol40 (2), 191-202*
中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
Kassing, R. (2011). Perceptions of motivational teaching strategies in an EFL classroom: The case of a class in a private university in Indonesia. Unpublished MA thesis. Victoria University of Wellington, New Zealand.
Kern,R. & Warschauer, M. (2000) “Theory and Practice of network-based language teaching”. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. pp. 1-19.
片瀬拓弥・山本洋雄（2010）「ブレンディッドラーニングにおける形成的評価を活用した動機づけ効果の分析」,『第 2 回「e ラーニングからブレンディッドラーニングへ」講演論文集』，pp. 30-31.
河野稔(2008)「Wiki と Moodle による学習支援の実践」,『情報教育研究集会講演論文集』, pp. 303-306.
川村秀忠(2002)『学習障害児の内発的動機づけ : その詩篇方略を求めて』東北大学出版会.
喜多一・高田秀志・吉正健太郎・アランケイ・キムローズ・大島芳樹・上野山智・渡辺正子, 「京都大学・UCLA を結んだ遠隔講義による創造性教育」,『日本教育工学会大会講演論文集 』, Vol. 20, pp. 301-302.

上淵寿編(2004)『動機づけ研究の最前線』, 北大路書房.
草薙信照（2004）「学習モデルとコンテンツ開発－e ラーニングをオンキャンパス教育に活用する方法－」,『大阪経済大学論集』, Vol. 55（1）, pp.135－161.
孔维宏（Kong Weihong） & 高瑞利（Gao Ruili）（2008）“基于 Moodle 的混合式学习设计与实践研究”,中国电化教育, 25（2）, pp.38-41.
向後千春・野嶋栄一郎（2004）「e ラーニングにおけるドロップアウトとその兆候」,『日本教育工学会大会講演論文集』, Vol.20, pp.997-998.
小島宏・寺崎千秋編(2003)『意欲を高める学習活動の進め方』, 明治図書.
小池生夫監修、SLA 研究会編(1994)『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 東京：大修館書店.
Lalonde, R. N., & Gardner, R C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science, 16,* 224-237.
Lambert, W. E., Gardner, R. C., Barik, H. C., & Tunstall, K. (1963). Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66,* 358-368.
Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991) *an introduction to second language acquisition research,* London: Longman.
Leaver, B. L. (2003). Motivation at native-like levels of foreign-language proficiency: A research agenda. *Journal for Distinguished Language Studies, 1,* 75-92.
Locke, E. A. (1968) toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance,* 3, 157-189.
Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning,* 22, 261-273.
이상수（Lee SangSu）（2007）「Blended learning 의 의미와 상호작용 설계원리에 대한 고찰」,『교육정보미디어연구』,13(2), pp.225-250.
李在荣(Li zairong)・宮地功(Miyaji Isao)・王以宁(Wang yining)(2010) 「基于校际视频会议交流的 PBL 实践及效果」, 『现代教育技术』, 20(9), pp. 19-23.
李在栄・伊藤直哉(2011)「動機付けの要因に注目したブレンディッドラーニングに関する研究」,『e-Learning 教育研究』, Vol.6, pp.35-45.
Macaro, E. (2003) *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*, London: Continuum.
Macdonald, J. (2008) Blended Learning and Online Tutoring, Gower Publishing.
McCombs, B. L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *how students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 379-408). Washington, DC: American Psychological Association.
松田岳士・合田美子・玉木欽也（2007）「e ラーニングにおける多様なデータを活用した質保証と評価のフレームワーク」, 『メディア教育研究』,3(2), pp1-11.
松田岳士、原田満里子（2007）『e ラーニングのためのメンタリング－学習者支援の実践』東京：東京電機大学出版局.
松田岳士・齋藤裕・山本恵美・加藤浩(2005)「同期 CMC における学習課題に関するディスカッション成立過程」,『日本教育工学会論文誌』,29(2), pp133-142.
真野千佳子・大須賀直子(2005)「大学生の CALL に対する態度・授業評価に影響を及ぼす個人差要因」,『文教大学国際学部紀要』, 16(1) , pp.35-45.
Miyaji, I. , LI, Zairong(2008) Video conferencing between a university in Japan and a university in China andits effects on the promotion of students' research using their respective mother

tongue, *The Journal of information and systems in education, Vol.7, No.1*. pp. 49-58.
三浦省五（1983）『英語の学習意欲』東京：大修館書店.
水光雅則(2000)「英語自習用 CD-ROM を使用して英語教育に関する諸問題を解決することに向けて」,『MM News』NO3, pp.1-8.
宮地功編(2009)『e ラーニングからブレンディッドラーニングへ』, 共立出版.
宮地功・吉田幸二・成瀬喜則（2007）「講義整理ノートを活用した講義と e ラーニングのブレンディッド授業の効果」,『教育システム情報学会誌』, 24(3), pp.208-215.
宮地功・姚華平・吉田幸二（2005）「講義と e ラーニングのブレンディッドによる授業実践と効果」,『教育システム情報学会誌』, 22(4), pp.254‐262.
宮下一博（1998）「質問紙法による人間理解」鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤（編）『心理学マニュアル質問紙法』京都: 北大路書房, pp.1-8.
村上正行・寺嶋浩介(2004)「高等教育における CALL 実践の特徴」,『教育メディア研究』, 10(2), pp.47-52.
茂木良治他（2009）「外国語教育におけるブレンディッドラーニングの実践報告」,『早稲田教育評論』, 23（1）, pp.19-32.
森田祐介（2004）「Web3D を用いた空間概念の形成を支援する WBL コースの設計と開発」,『日本科学教育学会研究会研究報告』, 19(1), pp.29-32.
望月俊男・江木啓訓・尾澤重知・柴原宜幸・田部井潤・井下理・加藤浩（2004）「協調学習における対面コミュニケーションと CMC の接続に関する研究」,『日本教育工学雑誌』, 27(4), pp.405-415.
Naruse, Y., Miyaji, I. (2008): Encouraging Graduate Research through Remote Exchange: A Trial Study between Two Schools Using Video Conferencing, *SITE 2008*, pp.572-578.
Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning-parametres for desiging a blanded learning environment for language teaching and learning. *Re CALL*, *17*(2), 163-178.
Noels et al. (2000) “Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory”, *Language Learning, Vol. 50*, pp.57-85.
中野誠之, 佐野富士子（2010）「中学校英語学習における動機づけを高める指導ストラテジー横浜国立大学教育人間科学部紀要」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I （教育科学）』12, 77-95.
生田好重（2007）「新しい動機づけ理論--リバーサルセオリーの位置づけと外国語授業における学習意欲と効果に影響を及ぼす要因の考察」,『近畿大学短大論集』, 40(1), pp.35-41.
西谷まり(2009)「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略 : ベトナムと中国の学習者の比較」,『一橋大学留学生センター紀要』, Vol. 12, pp.15-25.
西堀ゆり(2008)「ICT を活用した 21 世紀型教育の理念と実践」,『大学英語教育学会 ICT 調査研究特別委員会 2008 年度 ICT 活動報告書』, pp.329-348.
野島栄一郎・鈴木克明・吉田文（2007）『人間情報科学と e ラーニング』 東京: 放送大学教育振興会,
Ozerol, G. (2009) *Perception of EFL primary school teachers towards CALL*. Unpublished MA Thesis, Cukurova University, Adana, Turkey.
大木充(2007)「外国語教育の再構造化：初修外国語の取り組み」,『京都大学高等教育研究開発推進機構平成 15 年度採択特色 GP 報告書』, pp.71-104.
大岩昌子(2008)「外国語学習者の習熟度を予測する要因 : 動機づけと海外語学研修の有効性」,『名古屋外国語大学外国語学部紀要』Vol.35, pp.227-236.
岡田涼(2010a)「自己決定理論における動機づけ概念間の関連性-メタ分析による相関係数の統合」,『パーソナリティ研究』, 18 (2), pp.152-160.
岡田涼(2010b)「小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化」,『教育心理学研究』, 58(4), pp.414-425.

荻野健一(1995)「日本人 EFL 中学生の学習者特性に関する研究 : 学習スタイル,学習ストラテジー,動機づけ,性差を中心にして」,『上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース研究論集』, (10 周年記念号),pp.39-53.

大浦弘樹・立田ルミ・赤堀侃司（2004）「遠隔ゼミの長期実践と参加者の意識変化についての考察」,『日本教育工学会大会講演論文集』, Vol. 20, pp. 893-894

Paulston, C.B. (1992): The sequencing of structural pattern drills, in Croft, k. (ed.), *Linguistic and Communicative Competence,* Multilingual Matters, Clevedon.

Paul A. Lyddon (2011) Japanese university student self-motivation and language learning autonomy. *THE LANGUAGE TEACHER.* Online • <jalt-publications.org/tlt>

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied, 76*.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., & Blais, M.R. (1995) "Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and motivation in sports: The Sport Motivation Scale", *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol.17.pp.35-53.

Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P. R. (1999) "The role of motivation in promoting and sustaining self-regualated learning", *Educational Research*, Vol. 31, pp.459-470.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pu, M. (2009) *An Investigation of the Relationship between College Chinese EFL Students' Autonomous Learning Capacity and Motivation in Using Computer-Assisted Language Learnin*", Ph.D. Dissertation, University of Kansas.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 749-761.

Ryan, R. M. (1995) "Psychological needs and the facilitation of integrative processes". *Journal of Personality*, Vol. 63, pp.397-427.

Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22,* 24-33.

Reeve, J., Deci, E. L, & Ryan, R.M.（2004）"Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation", In D. M. McInerney & S. V. Etten （Eds.）, *Big theories revisited*, pp.31-60. Information Publishing Press, Greenwich, CO.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 175-195). San Diego: Academic Press.

Rivers W M. (1982) 『外国語教育とコミュニケーション』東京: 大修館書店.

Robinson, P. (Ed.) (2002) *Individual differences and instructed language learning,* Amsterdam: John Benjamins.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a) "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist,* Vol. 55, pp.68-78.Sharma, P. & Barrett, B.(2007) *Blended Learning,* Macmillan Education.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direc-tions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, pp.54−67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically

motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.

Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 918-931.

Scheidecker, D., & Freeman, W. (1999) *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids.* Thousand, CA: Corwin Press.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics andLanguage acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning, 25,* 209-235.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., and Meece J.L. (2008) *Motivation in education: Theory, research and applications*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Skehan P. (1991). "Studies in Second Language Acquisition". *Individual differences in second-language learning.* (3)：275-298.

Skehan, P. (1989) *Individual differences in second-language learning,* Edward Arnold.

Skinner, E., and Edge, K. (2002). Self-Determination, Coping, and Development. In E. L.

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning, 19,* 271-283.

Stracke, E. (2007). A road to understanding" A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL,* 19(1), 57-78.

Singh, H. (2003) "Building Effective Blended Learning Programs", *Educational Technology, 43(6),* pp.68-78.

新開純子・宮地功（2011）「ブレンド型授業によるプログラミング教育の効果」,『教育システム情報学会誌』, 28(2), pp.151-162.

白畑知彦, 冨田祐一, 村野井仁, & 若林茂則 (1999)『英語教育用語辞典』東京: 大修館書店.

佐藤修(2009)「海外における e ラーニング効果研究の現状」，『日本情報経営学会誌』, 29(4), pp.3-11.

佐藤修(2003)「経営学部の情報カリキュラム e-learning」,『オフィス・オートメーション』, 24(3),pp.57-61.

桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学―自ら学ぶ子どもを育てる』, 誠心書房.

鹿毛雅治（1995）「内発的動機づけと学習意欲の発達」『心理学評論』38(2), 146-170.

鹿毛雅治（1995）「「実践としての評価」をサポートするツールとシステム--授業と授業研究の「しかけ」」『教育目標・評価学会紀要』17, 1-9.

鹿毛雅治 (2006)『教育心理学』東京：朝倉書店.

総務省（2010）「ICT を活用した協同教育推進のための研究会」, http://www.ssoumu.go.jp/.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). "A self-determination theory approach tounderstanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol.30, pp.75-94.

TANAKA Hiroaki（2010）"Enhancing Intrinsic Motivation in the Classroom", *JACET Journal*, Vol.50, pp.63-80.

Teitelbaum, H., Edwards, A., & Hudson, A. (1975). Ethnic attitudes and the acquisition of Spanish as a second language. *Language Learning, 25*, 255-266.

Thorne, K.(2003) *Blended learning :how to integrate online & traditional learning,* Kogan Page.

高梨芳郎（1992）「コミュニケーション活動の成立条件」,『現代英語教育』, 1992(6), pp.14-17.

武井昭江編 (2002)『英語リスニング論』東京：河源社.

田口真奈・吉田文（2006）「日本の高等教育における e ラーニングの特質」,『日本教育工学論文紙』, 29(5), pp.415-423.

田中博晃（2010）「英語授業への動機づけを高める要因 : 外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動における 3 欲求の役割の検討」,『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』, Vol.7, pp.1-10.

田中博晃（2010）「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」,『大学英語教育学会紀要』, Vol.50, pp.63-80.

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』, 29(5), pp.227-250.

田中博晃・廣森友人・山西博之・広瀬恵子（2007）「教育現場に根ざした英語ライティング研究を目指して: 英作文の指導と評価」,『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』, Vol.4, pp.55-72.

玉木欽也（2006）『e ラーニング専門家のためのインストラクショナルデザイン』, 東京：東京電機大学出版局.

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』,Vol. 52, pp. 71-82.

竹蓋幸生・与那覇信恵(2008)『文京語学教育センター活動報告(2005~2007 年度』, 文京学院大学.

竹蓋順子(2010)「CALL を活かす英語教育システムー教員が担う役割に関する考察」, 『e-Learning 教育研究』, No.3, pp.10-19.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002) Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-Determination research* (pp.37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Vinther, J. (2011) "Enhancing Motivation with Cultural Narratives in Computer-Mediated Communication". *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), pp. 337-352.

Van Pattern, B., & Glass, W. R.（1999）"Grammar learning as a source of language anxiety: A discussion", *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere,* McGraw-Hill, Boston, pp. 89-105.

Wehner, A.K., Gump, A. W. & Downey, S. (2011) "The Effects of Second Life on the Motivation of Undergraduate Students Learning a Foreign Language", *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), pp. 277-289.

Winne, P. H. (1995) "Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge", *Educational Psychologist*, 31(4), pp. 223-228.

Wiebe, G., & Kabata, K. (2010). Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning, 23(3),* pp. 221-234.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, pp. 297-333.

Weiner, B.（速水敏彦（訳））（2007）『社会的動機付けの心理』, 東京: 学北大路書房.

Yang, YuFen (2012) Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties *Computer Assisted Language Learning, v25 n5.* pp. 393-410.

吉田文（2005）「e ラーニング実践を規定する組織内要因」,『日本教育工学論文紙』, Vol.29, No.3, pp.187-196.
吉田統子（1996）「内発的動機づけ研究に関する一考察-臨床心理学の視点から-」,『大阪大学教育学年報』, Vol.1, pp.87-95.
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」,『実践女子大学 FLC ジャーナル』, Vol.29, No.3, pp.187-196.

付　　録

予備調査用アンケートの概要

外国語学習心理欲求についての意識調査

学生番号	年　月　日

外国語教育における学習活動と動機づけの関連を調査したいと思います.
今までの外国語学習に関する意識状況について，評定値１～５で率直に回答して下さい.

全然ない	わずかにある	少しある	かなりある	極めてある
1	2	3	4	5

学習意欲に関連する項目	評定
(1)フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	
(2)フランス語の学習メディアの選択ができる	
(3)自分のペースで学習することができる	
(4)フランス語の授業で何を勉強したいか，述べる機会があ	
(5)教師はフランス語の授業の進め方などに相談ができる	
(6)フランス語授業の一員であることを常に感じられる	
(7)フランス語の授業では，友達同士で学び合う雰囲気があ	
(8)グループ活動には，積極的に取り組めていると思う	
(9)フランス語先生とは，良い関係を保っている.	
(10)フランス語学習について相談できる人がいる	
(11)フランス語授業での自分の頑張りに満足している	
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	
(13)クラスメートにフランス語について尋ねられることがある	
(14)コンピューターやネットで学習することができてよかった	
(15)他人に学習システムの操作に頼まれることがある	
動機付けの結果的要因に関する項目	評定
(1)フランス語に関連したノートや資料をちゃんと整理する	
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加する	
(3)規律正しくパソコンやインタネットを使ってフランス語を練	
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	
(5)次の学期にもフランス語科目を履修したい	

調査用アンケートの概要（2010 年度と 2011 年度）

外国語学習心理欲求についての意識調査（実際）

学生番号	年　月　日

外国語教育における学習活動と動機付けの関連を調査したいと思います．
今までの外国語学習に関する意識状況について，評定値１～５で率直に回答して下さい．

全然ない	わずかにある	少しある	かなりある	極めてある
1	2	3	4	5

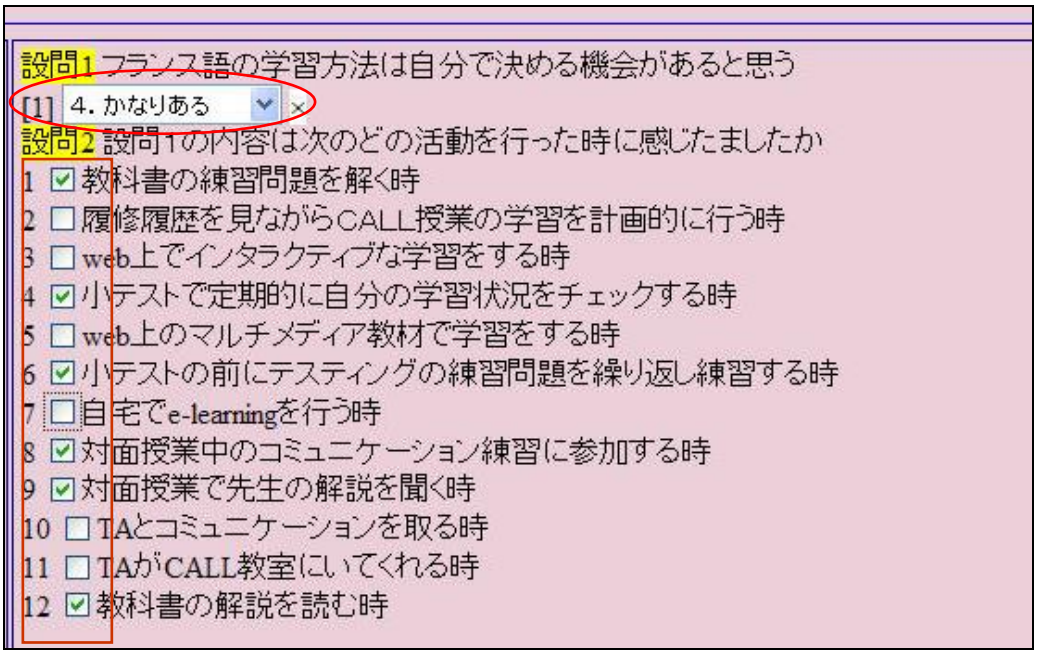
学習意欲に関連する項目	評定
(1) フランス語の学習内容は自分で決めることもできる	
(2) フランス語の学習メディアの選択ができる	
(3) フランス語を自分のペースで学習することができる	
(6)フランス語クラスの一員であることを常に感じられる	
(7)フランス語授業では，友達同士で学び合う雰囲気がある	
(8)グループ活動には積極的に取り組めていると思う	
(9)フランス語の先生やTAとは良い関係を保っている	
(10)フランス語の学習方法について相談できる人がいる	
(11)フランス語の授業での自分の頑張りに満足している	
(12)フランス語の勉強はやれば出来ると感じている	
動機付けの結果的要因に関する項目	評定
(1)フランス語に関連したノートや資料をちゃんと整理してい	
(2)毎回フランス語授業に積極的に参加している	
(3)規律正しくパソコンやインタネットを使ってフランス語を学	
(4)難しい課題でも努力して解決しようとする	
(5)次の学期にもフランス語を履修したい	

心理欲求の充足に役立つ学習活動の調査項目

フランス語の対面授業とCALL授業に関するアンケート調査（終了調査）

活動①　対面授業で先生の解説を聞く時
活動②　対面授業中のコミュニケーション練習に参加する時
活動③　TAがALL教室にいてくれる時
活動④　TAとコミュニケーションを取る時
活動⑤　教科書の解説を読む時
活動⑥　教科書の練習問題を解く時
活動⑦　小テストで定期的に自分の学習状況をチェックする時
活動⑧　小テストの前にテスティングの練習問題を繰り返し練習する時
活動⑨　web上のマルチメディア教材で学習をする時
活動⑩　web上でインタラクティブな学習をする時
活動⑪　履修履歴を見ながらＣＡＬＬ授業の学習を計画的に行う時
活動⑫　自宅でe-learningを行う時

学期末用の質問紙（一部・解答例）



TA が学習者にメールを出す時に参考する e-mail 凡例

督促用 e-mail 凡例

督促 1（学習履歴がチェック後、学習をサボっている学生に）
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
最近、××さんの CALL 履歴はあまり更新されてないので、もしかしたら、仏語の自習を忘れていたりしませんよね(#^.^#)
外国語学習は日頃の定期的な予習復習が大事なので、毎週、少しずつ学習して行きましょう。
仏語学習上、何か問題や悩みがありましたら、気軽に声をかけてください。(メールでも可)

督促 2 - 1（小テストの成績が低い学生に。ただ、G 4 の場合は　励まし 2 - 2 を）
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
今回の小テストは成績があまり良くなかったですね。(T▽T)　ウウウ
仏語はみんなゼロから始めていますから、すぐに取り返せます。
CALL 教材と練習問題で繰り返してみましょう。
仏語学習上何か問題があれば、気軽に e-mail で連絡してください。

G３　G４　督促３（日頃の督促と励まし）
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
仏語学習はうまく進んでいますか。
外国語学習は日頃の定期的な予習復習が大事なので、毎週、少しずつ学習して行きましょう。
仏語学習上何か問題があれば、いつでも気軽に e-mail で連絡してください。

督促４（12 月に入った時点用）
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
今学期も半分過ぎました。仏語学習上、教員や TA、また学習システムなどについての質問、意見はありますか？
ありましたら、ぜひ e-mail で教えてしてください。
改善策を一緒に考えますので、よろしく。

督促５（１月に入った時点用）
××さん
Bonne Annee　CALL 授業の TA、○○です。
フランス語学習を始めて以来、間もなく一年間。
学期末まであと僅かですが、最後まで頑張りましょう。
学期末試験や履修時間に関して何か質問があれば、気軽 e-mail で相談してください。

励まし用 e-mail 凡例

励まし１（学習履歴評価、毎週定期的に学習している学生に）
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
××さんの CALL 自習履歴をみたところ、最近とても熱心に仏語学習を続けている様子が伺えます。継続は力なり！
学期末まで頑張り続けましょう。
また、仏語学習上何か問題があれば、気軽に e-mail で連絡してください。

励まし２‐１　(小テスト成績評価‐成績のいい学生に)
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
今回の小テスト、とてもよい成績を取ったので、お祝いの e-mail を差し上げることにしました。おめでとうございます。
外国語学習は日頃の重なる復習が大事なので、やれば必ず向上します！
来月の小テストまで頑張ってください。

G４　励まし２‐２　(小テスト成績評価‐成績の低い学生に)
××さん
Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。
今回の小テスト成績があまり良くはなかったですね。(T▽T)　ウウウ
仏語はみんなゼロから始めていますから、すぐに取り返せます。
CALL 教材と練習問題で繰り返してみましょう。
頑張って継続しましょう。

励まし３ (小テストで二回以上よい成績を取った学生に)

××さん

Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。

今回も小テストで、とてもよい成績を取ったので、再び、e-mail でお祝いを申し上げます。

継続は力なり！

このように続けていくと、学期末にもきっとよい成績を取れと思います。

引き続き、頑張ってください。(#^.^#)

励まし４（難しい項目を直面する時の励ます e-mail）

××さん

Bonjour　CALL 授業の TA、○○です。

これまでのフランス語学習、大変頑張ってきたと思います。

そろそろ、フランス語の文法も、難しいところに来ています。少し大変になりますが、ぜひとも頑張ってください。