

[論文]

ペア学習を楽しめない学生はやる気がないのか

—自己決定理論からのアプローチ—

城野博志

名古屋学院大学経済学部

要 旨

ペア学習やグループ学習を敬遠しがちな学生は、共同学習を進めていくうえで放置できない存在である。しかしながら、その内面を詳細に探索した研究は見当たらない。本研究では、そうしたペア学習を楽しめていない学生や不本意ながら参加している学生に対して学習スタイルの好みと動機づけとの関連の中で考察を加えることで、ペア学習を苦手とする学習者の内面に光を当ててみたい。

キーワード：ペア学習，自己決定理論，学習スタイル

Are Students Who Cannot Enjoy Pairwork Unmotivated?

Hiroshi SHIRONO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. はじめに

津村(2013)は共同学習の最も単純な形態であるペア学習の導入を躊躇する最大の理由として、ペアワークなどに対して消極的、否定的な意識をもつ学生が存在を指摘する。ペアワークを嫌う学生の特徴として習熟度が低く英語嫌いの者が多いことが挙げられている。習熟度の低い学生と英語学習を嫌う学生は重なる場合が多いらしい。そうした学生は学習意欲も低く、嫌々英語を履修させられている実態がある。田村(2011)では習熟度が低く英語を嫌う学生は、ペアワークをやりがらない傾向があることが報告されている。清田(2010)においては、習熟度が低い学習者は、ペアやグループによるコミュニケーション活動を苦手とするものが多く、「助け合い」や「話し合い」を前提とした共同学習は負荷の高い活動となることが予測されている。

このようにペア学習やグループ学習を敬遠しがちな学生は、共同学習を進めていくうえで放置できない存在のはずである。しかしながら、その内面を詳細に探索した研究は見当たらない。本研究では、そうしたペア学習を楽しめていない学生や不本意ながら参加している学生に対して学習スタイルの好みと動機づけとの関連の中で考察を加えることで、ペア学習を苦手とする学習者の内面に光を当ててみたい。

2. 学習スタイル

学習スタイルは外国語習得の個人差に影響を与える学習者要因として扱われてきた(河合, 2010, p. 21)。学習スタイルとは、「学習を行ううえでの大まかな好み」であり、「情報の受容・処理・反応の習慣的パターン」である(河合, 2010, p. 22)。学習スタイルは情報を処理する過程の中で徐々に形成された特性的なスタイルと言えよう。学習者の中には個人単位の学習を好む者もいれば、グループやペアでの学習の方が効果の上がる者もいる。共同的な学習スタイルを有する学習者は個々の事象としてのペア学習やグループ学習を楽しむであろうし、個別な学習スタイルを有する学生はそれらを嫌うことが予想される。

3. 動機づけ

やる気や意欲をいかにして高めるかは重要な問題であり、心理学研究においては一連の動機づけ研究として検討がなされてきた。動機づけに関する理論はこれまでに多く提唱されてきたが、特に教育との関連では、内発的・外発的動機づけという枠組みから多くの研究が行われてきた。本研究において動機づけを自己決定理論の枠組みでとらえる。自己決定理論では動機づけとは一定の方向に向かった行動を起こし、持続させるプロセスと考える。

自己決定理論では、自己決定性という観点から動機づけが連続性をもつものとしている(図1)。自己決定性の高一度合いから、内発的動機づけ・同一視的調整・取り入れ的調整・外的調整に区分される。「面白さや楽しさ」が行動を引き起こす場合は「内発的」に動機づけられている状

態である。「同一視」の段階ではその価値を認めているから行動を起こす。「取り入れ」とは自尊心に関連し、「他の人から良く思われたい」という理由で行動が生じる。「外的」な段階では報酬などの外部の圧力によって調整されている。さらに行動の理由は複合的であるということから、複数の動機が行動を生起すると考える動機づけスタイルに基づいて分析を進める（岡田・中谷，2006，1）。

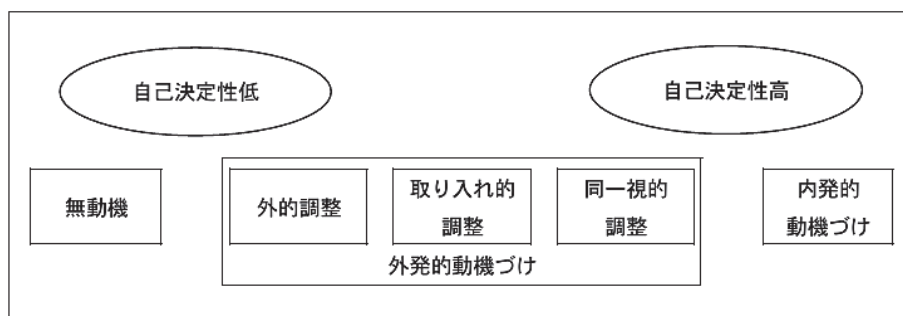


図1 自己決定理論による連続体としての動機づけ

注：(廣森，2006より)

4. 研究課題

本研究では以下の2つを課題として設定する。

- ①学習スタイルによって動機づけがどのように異なるのか
- ②動機づけがペアワークやグループ学習の楽しみに影響を与えるのか

5. 研究方法

5.1 調査対象者

調査対象者は、必修科目として英語の授業を受講している大学生1年生～4年生200名である。2・3・4年生には再履修の学生を含む。

5.2 調査手続き

前期の1回目の授業時に質問紙を配布してアンケート調査を一斉に行う。その際に、「教員に良く思われたい」などのバイアスを排除するために、調査結果は集団データとして処理されること、大学での成績には一切反映されないことを説明した。

5.3 質問紙

本研究では、2つの質問紙尺度を用いる。具体的には、「英語の学習スタイル」、ならびに「英語学習における動機づけ尺度」である。

5.3.1 英語の学習スタイル

まず対象者の学習環境の嗜好を調べるために、先行研究（Jacques, 2001）を参考にして6項目から構成される質問紙を作成する。回答方法は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの6件法で回答を求めるように作成した。

5.3.2 英語学習における動機づけ尺度

廣森（2006）を参考にして「外的」「取り入れ」「同一視」「内発」の4下位尺度につき各4項目の計16項目から構成される英語学習における動機づけ尺度を作成した。回答方法は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの6件法で回答を求めた。

5.4 分析方法

分析にあたって、記述統計量の算出・クラスター分析・分散分析にはPASW Statistics18を用いた。

6. 結果と考察

6.1 英語の学習スタイルの分析結果

本調査対象者の学習スタイルの違いを検証するために、200名の調査対象者に対してクラスター分析（平方ユークリッド距離、Ward法）を行った。クラスター分析とは、お互いに似ているもの同士をひとつの固まりにまとめグループ化する分析手法である。その結果、200名の調査協力者は解釈可能な3つのクラスターに分けるのが妥当と判断した。クラスター1（36名）は特性として共同的な学習環境での学習を求める群と解釈し、「共同群」と名付ける。クラスター2（140名）は他の学生と一緒に学ぶ環境を嗜好する評価が6段階の3で、ほぼ中間に位置するグループなので「中間群」と命名する。クラスター3（23名）は競争的な環境で一斉学習を好む群に分類し、「個別群」と称する。

3つの学習スタイルでペア学習を楽しむ度合いが異なるかどうかを、学習スタイルを独立変数、ペア学習の楽しみを従属変数とする一要因の分散分析を行った結果、3つのペア学習の楽しみに関して有意な差が見られ（ $F(2,196) = 27.89$ ）、異なる特徴を有していることが確認された。TukeyのHSD法による多重比較の結果を表1に示す。

個人の特性として共同的な学習環境で他の学生と仲良く学ぶことを望む学習者はペアワークや

表1 学習スタイルごとのペア学習の楽しみと多重比較の結果

	共同群	中間群	個別群	F値	多重比較の結果
ペア学習の楽しみ	4.33	3.37	1.83	27.89	1 > 2 > 3

* 多重比較の結果は、1：共同群、2：中間群、3：個別群を表す

グループワークを楽しむことが出来ているのに対して、一斉授業形式で他の生徒と競いながら学ぶ環境を好む学生はそれらを楽しめていない。

6.2 英語学習における動機づけ尺度の分析結果

記述統計量から床効果（平均値－標準偏差が1以下）を示した1項目を除く大学生用学習動機づけ15項目を利用して重みづけなし最小二乗法による因子分析を実施した。設問項目のデータが因子に完全に支配され、規則的に動く仮定のもと共通性の初期値を1という基準で固有値1以上の因子が4つ見られた。固有値の減衰状況から、4因子構造とも考えられる。そこで、4因子解を中心に抽出する因子数を変えながら結果を比較検討し、より単純構造に近く、また解釈もしやすいことから最終的に4因子を抽出することを妥当と判断した。回転前の第4因子までの累積寄与率（4つの因子の支配力合計）は66.1%である。プロマックス回転後の結果が表2である。

第1因子は「英語を勉強することは楽しいから」「英語の知識が増えるのは楽しいから」などの項目の負荷が高く、英語学習に内在化する面白さや楽しさが行動を生起しているの「内発」因子とした。第2因子は「将来使えるような英語の技能を身に着けたいから」「自分にとって必要なことだから」などの項目の負荷が高く、行動を個人的に重要なものとして受容し、その価値を認めたくて行動を調整しているの「同一視」因子とした。第3因子は「英語を勉強しなければいけない社会だから」などの外的圧力によって行動が調整されている因子の負荷が高いので

表2 動機づけ尺度の因子分析結果（プロマックス回転後）

	F1	F2	F3	F4
(12) 英語を勉強することは楽しいから	.914	-.005	.024	-.015
(1) 英語を勉強することは面白いから	.877	.022	-.016	-.021
(15) 英語の勉強は興味をそられるから	.606	.073	-.038	.095
(7) 英語の知識が増えるのは楽しいから	.534	.293	.088	.077
(14) 英語を勉強することは、決まりのようなものだから	-.475	.066	.388	.188
(2) 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから	-.090	.760	.125	-.221
(3) 将来使えるような英語の技能を身に着けたいから	.042	.748	-.082	.106
(11) 自分の成長にとって役に立つから	.124	.662	.122	-.063
(16) 外国語を話せるようになりたいから	.010	.575	-.209	.389
(6) 自分にとって必要なことだから	.131	.574	.194	-.034
(9) 英語を勉強しないと心配になるから	.055	-.001	.615	.002
(10) 英語を勉強しなければいけない社会だから	-.163	.218	.589	-.027
(4) よい成績をとりたから	.141	-.001	.391	.127
(13) 英語ができるとなんとなく格好がいいから	-.133	.100	-.059	.762
(5) 他の生徒に英語ができると思われたから	.186	-.298	.225	.671
寄与率%	35.098	15.746	8.079	7.148
累積寄与率%	35.098	50.844	58.924	66.072

表3 動機づけ下位尺度間の相関と平均値, SD

	外的	取り入れ	同一視	内発	Mean	SD
外的	.603				3.80	.97
取り入れ	.177*	.558			3.21	1.14
同一視	.413**	.384**	.833		4.30	.96
内発	.009	.338**	.462**	.823	3.09	1.02

対角上は α 係数 $p < .05$, ** $p < .01$

「外的」因子とした。第4因子は「他の生徒に英語が出来ると思われたいから」などの自己価値を維持する自尊心に関連した因子の負荷が高いので「取り入れ」因子とした。

本研究では、「外的」とされていた1項目(項目14)が「内発」に高い負荷量を示した。項目14の「英語を勉強するには、決まりのようなものだから」はマイナスの負荷量を示している。英語の学習は周囲から勝手に決められているのではないものと評価者は判断している。英語の学習に対する自発性が感じ取られる。自発性や自律性は内発的動機づけの重要な特徴であるので、第1因子の構成要因として残すこととした。

また、「取り入れ」とされていた2項目のうち項目(2)が「同一視」に、項目(9)が「外的」に高い負荷量を示している。項目2の「英語を勉強しておかないと、後悔すると思うから」は英語の有用性を認めてその学習の価値が内在化されていると解釈して、項目(2)を「同一視」と判断した。さらに、項目(9)の「英語を勉強しないと心配になるから」と評価した学生は、勉強をしなければならないといった外的圧力を感じていると解釈できる。そのような解釈のもとにして項目(9)を「外的」に分類した。

次に各因子に高い負荷を示す項目群を下位尺度の項目とし、それらの加算平均を下位尺度得点とした。下位尺度ごとの α 係数、平均値, SD, 下位尺度間の相関係数を算出した(表3)。 α 係数の値は「取り入れ」が.56と少し低いが、項目数が2つと少ないためと考えられる。その他の3因子は.60～.83であり信頼性を有していると言える。

下位尺度得点では、「同一視」や「外的」が高く、「取り入れ」と「内発」が低い結果に終わっている。ここから次の3点が言える。まず「同一視」が一番高いことから、英語学習の価値的側面に訴えるのが学習を最も効果的に刺激できそうである。次に、「外的」が続いて高いことから、学習に対するやらされ感が強いことがうかがわれる。最後に、「内発」が最も低いので、英語学習の面白さや楽しさから学習に取り組んでいる程度が低いと判断できそうである。

6.3 各学習スタイルの動機づけ

4つの動機づけの組み合わせが学習スタイルの3つのクラスターごとにどのような違いがあるか、学習スタイルを独立変数に、各動機づけ得点を従属変数とする一元配置の分散分析を行った結果、内発を除く3つの動機づけ得点において有意差が見られた。 $(F(2,195) = 4.30, p < .05; F(2,196) = 4.68, p < .05; F(2,195) = 7.20, p < .01)$ TukeyのHSD法による多重比較の結果を表4に

表4 学習スタイルごとの動機づけ

	共同群	中間群	個別群	F値	多重比較の結果
外的	3.54	3.21	2.63	4.30	1 > 2, 3
取り入れ	4.17	3.74	3.48	4.68	1 > 3
同一視	4.81	4.20	4.01	7.20	1 > 2, 3
内発	3.17	3.07	2.98	.24	

* 多重比較の結果は、1：共同群、2：中間群、3：個別群を表す

示す。

この結果から2つのことが浮かび上がってくる。まず一番目として、ペアワークを好む「共同群」は「内発」を除いて、どの動機づけも他の群に比べて高いことがうかがえる。逆に、競争的な学習環境を好む「個別群」はどの動機づけも低い結果に終わっている。共同的学习スタイルを有する学習者は動機づけが高くなる傾向があるのに対して、個別な学習環境を志向する学習者は動機づけが低くなりがちと言えそうである。しかしながら、「中間群」との有意差は確認できなかった。ペア学習を好まない集団の動機づけスタイルの独自性は十分に捉えきれていないと言えよう。

次に、3群の4つの動機づけを大きい順に並べてみると、違いが明らかとなる。「共同群」と「中間群」では、「同一視」>「取り入れ」>「外的」>「内発」の順で、「内発」の強さが一番低い。一方、「個別群」では、その順番が「同一視」>「取り入れ」>「内発」>「外的」と、「内発」が3番目に来ている。2番目までの動機7づけは一緒であるが、3番目と4番目で順序が入れ替わって、「外的」の強さが最も弱くなっている。個別な学習環境を好む特性をもつ学習者は、その他の2つの学習スタイルを有する学習者とは異なった動機づけ構造を有していそうである。

6.4 ペア学習の楽しみと動機づけの関連

では、最後にペア学習に対する楽しみと動機づけとの関連を調べるために、両者の相関を見てみたい(表5)。ペア学習の楽しみと「外的」との間には有意な相関は見られない。「内発」・「取り入れ」・「同一化」との間には1%水準で相関が確認される。相関の強さは「内発」>「同一視」>「取り入れ」の順で相関係数が下がっていくことから、自己決定の度合いが高いほど、ペア学習を楽

表5 ペア学習の楽しみと動機づけとの相関

	ペア学習	外的	取り入れ	同一視	内発
ペア学習					
外的	.11				
取り入れ	.22**	.18**			
同一視	.24**	.38**	.41**		
内発	.32**	-.01	.36**	.49**	

表6 重回帰分析の結果

	β	p 値
内発的	.267	0.001
同一視	.033	0.711
外的	.083	0.271
取り入れ	.080	0.291

しんでいると言えそうである。つまり、より自律的であればあるほど、ペア学習の楽しさを享受しているのではなかろうか。逆に自律性が低い学習者はペア学習の良さを味わっていない実態がうかがえそうである。しかし、相関係数が低いので、ペア学習の好みの違いを生み出している説明要因としての貢献度は低いと思われる。

そこで、動機づけがペア学習の楽しさに与える影響を調べるために、「ペア学習の楽しさ」を従属変数、4つの「動機づけ因子」を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行ってみた（表6）。結果は重決定係数が.115で1%水準で有意であった。「内発的」のみ有意で、残りの3つの動機づけ因子は有意でなかった。「内発的」因子のみがペア学習の楽しさを説明していると言える。しかしながら、ペア学習の楽しみを10%ほどしか説明しきれていないので、その貢献度は低いと言わざるをえない。内発的動機づけも含めてどのように動機づけられていようともペア学習の楽しさとの関連は低いことになりそうである。

7. まとめ

本研究で設定した2つの研究課題に対して、結果から次のようにまとめることが出来よう。

①学習スタイルによって動機づけ構造がどのように異なるのか

個別的な学習スタイルを特性として有する学習者は協同的学習スタイルを有する学習者に比べると動機の強さが弱いことが判明した。また、個別的学習スタイルをもつ学習者は、動機の強さが「同一視」>「取り入れ」>「内発」>「外的」の順で並び、他の学習スタイルを有する学習者とは動機づけ構造が異なっていることが明らかとなった。

②動機づけがペアワークやグループ学習の楽しみに影響を与えるのか

「内発」「同一視」「取り入れ」「外的」のいずれの動機づけ因子もペア学習の楽しみを十分に説明できるものではなかった。どのように動機づけられていてもペア学習の楽しみに影響を及ぼすものではないと考えられる。換言するならば、ペア学習やグループワークが楽しめないことを参加している学習者のやる気のなさに起因させることは難しいのではなかろうか。ペア学習の楽しさを説明する要因は動機づけ以外の要因に求める必要性があると思われる。

参考文献

- 岡田涼・中谷素之. (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから—. 教育心理学研究, 54, 1-11.
- 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.
- Jacques, S. R. (2001). Preferences for instructional activities and motivation: A comparison of student and teacher perspectives. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition. (p.p. 187-214) Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- 河合靖. (2010). 学習者の多様性. 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人. (編著). 成長する英語学習者：学習者要因と自律学習. 大修館書店.
- 清田洋一. (2010). リメディアル教育における自尊感情と英語学習. リメディアル教育研究, 5(1), 37-43.
- 田村総子. (2011). 高等学校外国語（英語）における効果的な音読指導法の研究—ペアワーク等を取り入れた音読活動を通して, 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告, 9, 55-60.
- 津村修志. (2013). 英語学習を嫌う大学生のペアワークに対する意識, 大阪商業大学論集, 9(2), 39-52.