

〔研究論文〕

## 日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察

— L2 動機づけ自己システムの観点から —

大 和 隆 介  
三 上 由 香

### 要 旨

近年、言語教育において、学習者と社会・言語環境の相互作用や時間的変容を重視した動機づけ研究が、研究者の注目を集めている。本稿では、これまでの言語学習における動機づけに関する主たる研究を概観したのち、今、私たちの目の前で英語学習に悪戦苦闘している学習者の動機づけに関して行った調査結果を報告する。その調査結果を踏まえて、Dörnyei (2009) が提唱する「第2言語 (L2) 動機づけ自己システム」の枠組みを参考にしながら、言語学習に役立つ動機づけ指導の在り方について考察する。

### 1. はじめに

昔も今も、「英語はどうして使えるようにならないのだろうか？」と嘆く日本人は多い。実際、学校で学ぶ多くの教科の中で、その学習効果に関して、英語ほど多くの人々に関心を持たれ批判の対象となっている教科はない。日本の英語教育のこうした非効率性については、英語が学校教育に導入された明治初頭から今日に至るまで活発な議論が行われてきた。現在も、改善策を求めて、言語習得に影響を与える社会・環境的要因、言語的要因、個人要因などについて多くの研究が行われている。このような状況の下、近年の言語教育において、学習者と社会・言語環境との相互作用や時間的変容を重視した動機づけ研究が、研究者の注目を集めている (Murray, 2011; Dörnyei & Ushioda, 2011; Yashima, 2009)。

言うまでもなく、動機づけは学習意欲と密接に関係している。辰野 (2009) によれば、学習意欲という言葉は、「心理学では明確には定義されておらず、学習の動機づけとして扱われている」(p. 12)。一方、平成 23 年度より小学校から順次全面実施となる新学習指導要領では、児童・生徒が確かな学力を身につけるために、(1)基礎的な知識・技能、(2)知識・技能を活用し、自ら考え判断し表現する力、(3)学習に取り組む意欲を育成することが重要であると強調されている。この意味において、学習意欲 (学習の動機づけ) が、確かな学力を支える大切な構成要素の 1 つとして、日本全国の学校現場において教科の区別なく重要視されていると言ってよいだろう。

本稿では、このような状況を踏まえ、これまでの言語学習における動機づけに関する研究を

概観したのち、今、私たちの目の前で英語学習に悪戦苦闘している学習者の動機づけに関して行った調査結果を報告し、言語学習に役立つ動機づけ指導の在り方について考察する。

## 2. 言語学習における動機づけ研究

### 2.1 本稿における動機づけ

動機づけという言葉は、しばしば、やる気やモチベーションと同義語として扱われ、これらの言葉は教育現場だけでなく家庭や社会生活においても広く使われている。しかし、その意味するところは使う者によって異なる場合も少なくない。そこで、動機づけに関する研究を概観する前に、動機づけという言葉の意味するところを確認したい。

日々の暮らしの中で、ある種の不均衡状態（欲求）が生じた時、人間には、この不均衡状態を回復しようとする心の働き（動機）が生じる。そして、この心の働きは、具体的な行動を伴って不均衡状態をもたらす原因となっている対象（誘因）に向けられる。このような心の働きが動機づけと呼ばれるものである。換言すれば、「動機づけとは、行動を引き起こし、一定の目標に方向づけ、推進し、持続させる過程あるいは状態」（辰野，2009，p.133）と解釈できる。言語学習における動機づけ研究者も類似の説明を行っている。例えば、Dörnyei & Ushioda (2011) は、動機づけという概念には、(1)人が行動を起こす理由（choice）、(2)その行動を継続する長さ（persistence）、(3)その行動に伴う努力（effort）、という3つの要素が含まれていると述べている（p.4）。本稿では、こうした動機づけの定義に倣い、動機づけを「特定の活動に取り組む理由、努力、継続性を包含する概念」として捉え、英語学習の動機づけについて考察を行うことにする。

### 2.2 言語教育における動機づけ研究の変遷

1960年代から始まった言語教育における動機づけ研究は、一般に、(1)社会・心理学的アプローチの時代、(2)認知・状況的アプローチの時代、(3)プロセス重視の時代、に分類される（Dörnyei, 2005）。以下、それぞれ簡略に概観する。

#### 2.2.1 社会心理学的アプローチの時代（The Social Psychological Period）

第2言語（L2）学習に関する動機づけ研究の出発点となったのは、カナダにおける英語話者とフランス語話者を対象として行われた研究（Gardner & Lambert, 1959）である。彼らは異なる言語を使用するコミュニティーの交流を促進する媒介としてL2学習を捉え、学習言語とその言語が使用されるコミュニティーに対する態度が学習行動に影響を与え、最終的に学習成果の成否を左右するとした。統合的動機づけと道具的動機づけの区分で有名な彼らの社会心理学的アプローチは、それ以降、約30年間にわたりL2動機づけ研究において、先駆的かつ

中心的役割を果たした。彼らの動機づけ理論は、言語適性 (aptitude) などの認知的要素に比べて、当時ほとんど顧みられることのなかった学習者の情意的側面に対する関心を飛躍的に高め、言語学習の多面性に対する理解を深めることになった事は現在でも高く評価されている (Dörnyei & Ushioda, 2011)。

### 2.2.2 認知・状況的アプローチの時代 (The Cognitive-Situated Period)

Gardner を代表とする社会心理学的アプローチによる動機づけ研究により、言語習得における情意面の果たす役割と重要性が広く理解されるようになったが、1980年代後半になると、このアプローチの限界や問題がしばしば指摘されるようになった。すなわち、Gardner 等のアプローチはカナダでの特殊な言語環境下で考案されたために、異なる文化圏や異なる言語環境においては、統合的動機づけと道具的動機づけの二元論的分類が適応できないという報告や、民族言語学的視点から言語学習の成否を説明しようとするマクロ的アプローチでは、動機づけのように日々の授業の中でも刻々と変化するミクロ的事象を説明できないという報告が発表されるようになったのである。こうした批判の代表的論考は、Crookes & Schmidt (1991) であった。彼らは L2 学習における動機づけ研究をさらに発展させるためには、(1)社会心理学的アプローチにのみ依拠することなく、認知的側面を重視する当時の一般心理学の知見を積極的に採り入れることが必要であり、(2)目標言語を使用するコミュニティと個人との関係を重視するマクロ的アプローチだけでなく、日々の学習活動が行われている教室での教育実践に注目した研究を行うことが必要であると強調した。

その後、L2 動機づけ研究において、一般心理学で注目を集めていた自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985)、帰属理論 (Weiner, 1986)、自律理論 (Allwright, 1990) を取り入れた研究も行われるようになった。また、動機づけの教育的側面を重視した研究としては、Dörnyei (1994) と Williams & Burden (1997) が注目された。

### 2.2.3 プロセス重視の時代 (The Process-Oriented Period)

認知・状況的アプローチの時代を迎え、L2 動機づけ研究の地平は拡大されたが、依然として解決されない問題が存在した。それは、従来の動機づけモデルでは安定状態としての動機づけを説明することは出来ても、時間的な変容を十分説明するモデルは存在していなかったということである。動機づけの時間的な変容を説明可能な理論の必要性は、言語学習のように長期間の学習を要求する事象に関わる動機づけを考える場合は尚更のことである。

1 時間の授業においても、何年にも及ぶ言語学習においても、学習者の動機づけが絶えず変化する事は言語教育に関わる教員ならば誰も知っていることである。しかし、このような現実に即した動機づけ研究が、1990年代後半に至るまでほとんど行われてこなかった事は、初期の動機づけ研究では教育的側面が軽視されていたことを示すものであろう。このような状

況を改善するために、新たな一步を踏み出した研究者は、Williams & Burden (1997) や Ushioda (1998) であろう。Williams & Burden の貢献は、動機づけの創始 (initiation) と持続 (sustenance) を区分する理論的枠組みを提唱したことである。Ushioda は、それまで動機づけ研究の主流であった統計学を活用した量的研究では、時間の経過に伴う動的で個別的な動機づけの変容を説明することが出来ないということを指摘し、動機づけ研究に質的研究の手法を導入する必要性を強調した。彼女は、長期間に渡るインタビュー調査を活用した質的研究により、単に認知的学習目標よりも、現実の学習経験が、学習者の動機づけの創出と進化に大きな影響を与えることも示したのである。

### 3. ESL<sup>1</sup> における新たな動機づけ理論

ここまで言語教育における動機づけ研究の時代的変遷を概観したが、それらの時代に共通して存在する考え方が存在する。それは、動機づけを直線的な因果関係により捉え、特定の動機が特定の結果をもたらすとする考え方である。こうした考え方に基づく理論は、研究対象の精神的特性は人々の中に均質に分布しているという前提に立ち、相関係数、因子分析、共分散構造分析など統計的手法により、要素間の因果関係を明らかにしようとするものであった。しかしながら、学習者が現実取る様々な行動は、必ずしもこのような直線的因果関係により説明できるものではない。実際に、我々がある行動を実行に移すか躊躇するかは、環境や時間にかかわる多様な要素により影響を受けている。したがって、それぞれ異なる意思・アイデンティティ・志向性を持つ学習者にとっては、言語を学習する際にも、少し前までは、ほとんど取るに足らなかったことが、今この瞬間に重要な意味を持っていることも充分あり得ることである (Lamb, 2011)。

このように実に複雑で動的な人間の動機づけを説明しようとするならば、これまでの動機づけ研究の地平を広げる新たなアプローチの登場が必要であったが、21 世紀に入り、こうした必要に応える形で、新たな動機づけモデルが幾つか提案された。本稿では、その中でも特に、現在最も多くの研究者から注目されている Dörnyei (2005, 2009) が提唱する「L2 動機づけ自己システム」について論じることにする<sup>2</sup>。

#### 3.1 L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System)

「L2 動機づけ自己システム」は、それまでの第 2 言語 (L2) の動機づけ研究を統合する新たな動機づけ理論として、Dörnyei (2005, 2009) が提唱したモデルである。Dörnyei は、この動機づけの自己システムを考案する際に「自己」の概念をモデルの中心に据えたが、この概念は心理学で多くの研究がなされていた。Dörnyei が特に参考にしたのは、Markus & Nurius (1986, p. 954) の「なれる自分 (Possible Self)」と Higgins (1987) が提唱した「理想自己

(Ideal-self)」および「義務自己 (Ought-Self)」であった。Markus & Nurius によれば、将来の道標 (future-guide) としての「なれる自分 (possible selves)」は、厳密には3つに分類される。「こうなりたい」と願う肯定的な「理想自己」、「こうはなりたくない」と願う否定的な「嫌悪自己」、そして価値的にはニュートラルな「可能自己」である。将来の道標として最も重要なのは当然、「理想自己」である<sup>3</sup>。

このように「自己」の概念を中心に構築された動機づけ自己システムは、具体的には次の3つの要素から構成されている。

- (1) 「L2 理想自己 (Ideal L2 Self)」: L2 理想自己は、L2 を学習する際に、学習者が「こうなりたい」と願う理想的な自己の姿である。当然のことだが、英語を学ぶ大部分の学習者は英語を自由に話すことができたらと願っている。もし、この願望が真に自らの理想とする姿であるならば、理想の自己と現在の自己との間に存在するギャップを埋めるべく、英語学習に積極的に取り組むことになる。
- (2) 「L2 義務自己 (Ought-to L2 Self)」: L2 義務自己は、社会や他者の期待に応えるために、持っていなければならないと学習者が考える資質や技能である。この義務自己は、自らの希望ではなく他者や外的要因により「こうなりたくない」という回避的理由から学習に取り組む傾向が高くなる。
- (3) 「L2 学習経験 (L2 learning Experience)」: これは学習者が実際に第2言語を学ぶ学習内容や学習環境に関するものである。具体的には、学習者が日々英語を学ぶ際の諸要素、すなわち教師の人柄や教え方、学習内容、クラスメート、成功体験などを含んでいる。日常生活の中で英語を使う機会がほとんどない日本人英語学習者の多くにとって、(1)や(2)の要素以上に、この学習経験が英語学習の取り組み方に大きな影響を与えたと考えられる。

### 3.2 L2 動機づけ自己システムと他の動機づけモデルとの関係

先に、L2 動機づけ自己システムは、それまでの動機づけ研究のモデルを発展・統合する形で提唱されたと述べたが、このシステムの構成素が既存の主たる動機づけモデルの構成素とどのような関係にあるのかを、確認することにする。

まず、1960年代に提唱されてから最も大きな影響力を及ぼしてきた Gardner & Lambert (1959) や Gardner (1985) の統合的・道具的動機づけとの関係を考える。両者の関係について、Dörnyei (2011) は、Gardner の統合的動機づけは理想自己に対応するが、道具的動機づけは、理想自己にも義務自己の両方に対応していると述べている。彼は、理想自己が促進的作用 (promotion effect) を持つのに対して義務自己は回避的作用 (prevention effect) を持つとの Higgins (1987, 1998) の考えを利用し、希望の職業に就くために英語を勉強するような促進的作用を持つ場合は、道具的動機づけが理想自己の実現に深くかかわっていると述べている。同

様に、入試に失敗しないように、あるいは両親を落胆させないように英語を勉強するような回避的作用を持つ場合は、道具的動機づけが義務的自己に深く関わっていると述べている。このような両者の対応関係は図1のように示すことができる。

次に、動機づけ自己システムとの関係を検証するのは、Noels (2001) と Ushioda (2001) で提唱されたモデルである。Noels (2001) は、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) を参考に Gardner による社会心理学的アプローチを改良したモデルを提案し注目を集め、第2言語の学習動機を、(1)統合的学習理由、(2)外発的学習理由、(3)内発的学習理由の3つに分類した。一方、言語学習での質的動機づけ研究の代表者である Ushioda (2001) は、多くの学習者に対するインタビューを行い、量的調査では明らかにすることのできない学習者の動機づけの時間的変容や複雑な要素の相互関係を検証した結果、多様な学習動機を、(1)実際の学習プロセスに関わる要因、(2)外的プレッシャーと報酬、(3)統合的要因の3つに分類した。この2つの動機づけモデルと自己システムの構成素の間にも、図2で示されるように高い類似性が確認できる。

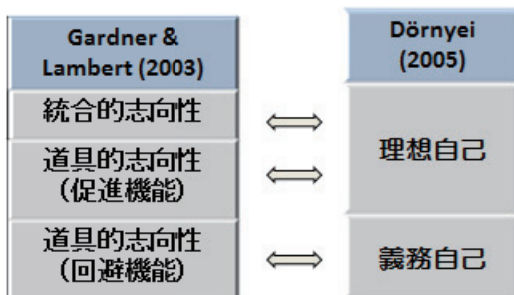


図1：理想自己・義務自己と統合的・道具的動機づけの関係

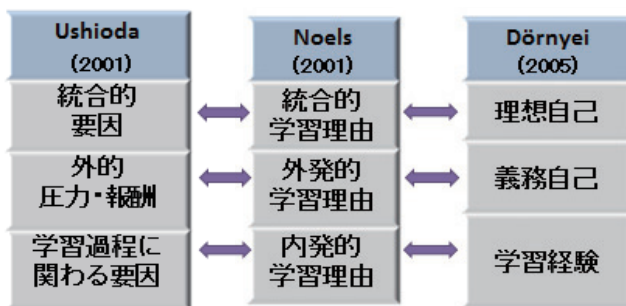


図2：Ushioda (2001), Noels (2001), Dörnyei (2005) の相互関係

### 3.3 義務自己から理想自己への変容

L2 動機づけ自己システムの3つの構成素と既存の主たる動機づけモデルの構成素の間に高い類似性が存在することを確認したが、「理想自己」・「義務自己」・「学習経験」の間にはどの



ような関係性が存在するのだろうか。ここで、3つ要素の関係性を時間軸から考えることにする。

一般に、初期の学習段階において、多くの学習者は言語学習に関する将来の明確な目標を持っていることは稀である。むしろ教室内で経験する学習活動が、彼らの学習意欲に大きな影響を与える。このような日々の学習活動が楽しく満足感を与えるようなものであれば学習意欲が高まり、逆に楽しむことができず無能感を与えるようなものであれば学習意欲は減退する。このような学習者の動機づけの時間的変容は、図3のように示すことができる。L2を学んでいる学習者の中には、学習者Aのように英語学習に関する将来の目標よりも、教室での学習内容により学習意欲が大きく影響される場合もあれば、学習者Bのように自ら設定した将来の目標を実現するために意欲的に学習に取り組む場合もある。Ushioda (1998) は、多様な質的研究の蓄積から、このような2通りの学習者の姿は、単純にタイプが異なる学習者を表しているだけでなく、同一学習者の学習初期段階から習熟段階への時間的変容を表しているということを示したのである。言い換えれば、時間の経過とともに肯定的な学習経験を積み重ねて行けば、学習者は徐々に英語学習に対する自らの将来の目標を持つようになり、その目標実現のた

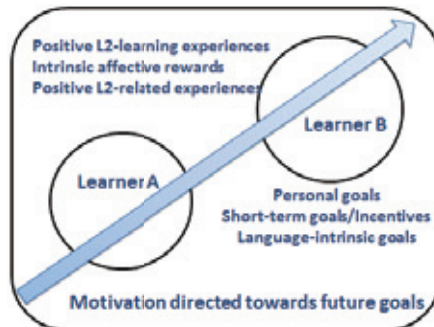


図3：時間軸に基づく動機づけの変容（Ushioda, 1998, p. 82）



図4：時間軸に基づく理想自己から義務自己への変容

めに主体的な努力を行う可能性が高まるわけである。

このような言語学習に関する動機づけの時間的変容を、L2 動機づけ自己システムの枠組みの中ではどのように解釈できるだろうか。理想自己と義務自己という2つの自己像は、時間軸に沿って考えた場合、両者は相互補完的な関係にあるのだろうか、それとも共起しうる関係なのだろうか。この問題に関して、Dörnyei (2009) は、Zentner & Renaud (2007) を引用しながら、安定した「理想自己」は思春期前には現れることは難しく、小学校段階では「理想自己」を強調する指導は適切ではないと述べている。実際、Kormos & Csizer (2008) がハンガリーで行った研究によれば、多様な英語学習の機会を持つことが出来る短大生・大学生の英語学習に関わる「理想自己」は、英語学習が教室内の学習経験に大きく依存している中・高校生と比べて、かなり明確なものであると報告している<sup>4</sup>。これらの知見は、言語学習に関する理想自己と義務自己は、共起することが不可能でないにしても、少なくとも学習初期においては、他者からの要求に応えようとする義務的自己の比重が高く、学習言語の使い手として具体的な自己の姿を描くことは難しいことを示唆している。したがって、図4で示されるように、動機づけに関して、学習初期においては理想自己よりも義務自己の割合が高く、習熟段階に近づくにつれて理想自己が義務自己よりも高い比重を占めるようになると解釈することができる。

ここまで、言語教育における動機づけ研究の変遷を概観し、L2 動機づけ自己システムの構成素について考察してきたが、今、私たちの目の前で、英語と悪戦苦闘している学習者は、実際にどのような動機づけを持ち、その動機づけは時間の経過とともにどのように変化しているのだろうか。ここで、彼らを対象にして行った2つの調査結果を報告する。

#### 4. 質問紙調査(1)

4.1 目的：質問紙調査(1)の目的は、英語学習の動機づけに関して、記述式の質問紙調査により得られた学習者の生の声を質的に分析することにより、彼らの学習意欲が喚起された状況やその要因を探ることである。

4.2 参加者：参加者は、京都市内の私立大学で学ぶ英語専攻の2年生32名（男子5名、女子27名）と大阪市内の非英語専攻の1年生53名（男子48名、女子5名）。

4.3 調査方法：2010年11月から12月にかけて、英語の授業において授業担当者（筆者ら）が質問紙調査を実施した。質問項目は、「今まで、英語の勉強をやる気がでたのはどんなときですか。やる気がでたときの状況とその理由を教えてください」であった。この質問紙調査における回答は、無記名で自由記述により求めた。その際、調査結果は成績には一切関係しないことが説明された。



4.4 分析方法：自由記述の中で複数の事柄について述べられているものは、文章をアイデア・ユニットに分類した。そして、L2 動機づけ自己システムの3つの要素をカテゴリーとして、アイデア・ユニットの分類を行った。さらに、同じ内容のアイデア・ユニットに関しては、同じコードを付与してまとめ、必要であればサブコードの付与も行った。カテゴリーによる分類やコード・サブコードの付与に関しては、著者間で協議の上行われた。その後、英語専攻と非英語専攻のそれぞれの学生群内で、アイデア・ユニットの総数と各カテゴリーにおける度数（割合）を算出した。それらの数値により、記述内容を2つの学生群で比較検討した。

#### 4.5 結 果

4.5.1 理想自己、義務自己、学習経験による分類：自由記述は105のアイデア・ユニットに分類された。表1に示すように、これらを3つのカテゴリーに分類すると、L2 理想自己が20、L2 義務自己が19、L2 学習経験が59得られた。また、残りの7のアイデア・ユニットに関しては、質問に対する回答になっていないものや特になしという回答であり、その他として分類された。それぞれのカテゴリーに関するコードと具体的な記述例は表2に示す。

L2 理想自己のカテゴリーに分類された記述は、2つのコード「憧れ」「願望」のいずれかにまとめられた。「憧れ」に含まれる記述には、「ネイティブや英語を話せる人と出会ったとき、自分もこんな風に話せるようになりたいと憧れてやる気が出た」「友達や憧れている人が英語を上手に話せているとき」というように、英語を流暢に話す人を見て、自分もそうになりたいという気持ちが表れていた。「願望」に含まれる記述には、英会話・留学・洋楽・洋画に対する興味から、これらの活動が自由にできるようになりたいという願望が表れていた。これらの項目は、はサブコードとして区分することとした。

L2 義務自己のカテゴリーに分類された記述は、ほとんどが「テスト」のコードでまとめられ、「今、勉強しないといけないから」という記述のみ「今」というコードを付与した。テストの内容に関しては、テスト・受験・資格試験が挙げられており、これらの種類についてはサブコードで分類を行った。具体的な記述には、「テスト前にやらないといけない状況だった時にやる気が出た」「受験に必要だから」というように、勉強しないといけないという義務感や受験という必要に迫られた責任感が見られた。さらに、「試験の直前の時。全くわからない状態でテストを受けたくないから」「テストの前日やテスト週間、英語のテストは勉強しないと全然点が取れないものだから」というように、なりたくない自分を避けるために動機づけられていることが表れている記述も含まれていた。

L2 学習経験のカテゴリーに分類された記述は、「成功」「失敗」「教師」「友達」「学習形態」「教材」「中学」「高校」「海外旅行」「ネイティブ」のコードによって分類された。最も多かったのは「成功」で分類された記述であり、代表的な記述として、「テストの点数がよかったと

き」「少しずつ英語がわかりだしたとき、これならわかるようになるかもしれないと思ったから」「外国人とうまく意思の疎通が図れたとき」「久しぶりに会って話した先生からうまくなると褒められたとき嬉しかった」が挙げられる。このように、成果・理解・コミュニケーション・賞賛に関わる記述が見られ、それぞれサブコードによって分類された。これらはすべて、学生が成功感、満足感を味わうことによって学習意欲を高めることになったという点で共通している。一方、コミュニケーションの失敗からやる気になったと答えた学生も数名いたので、「失敗」というコードを付与した。辰野（2009, pp. 66-67）が指摘するように、学習者が予想

表1 自由記述の分類結果

カテゴリー	度数
L2 理想自己	20 (19%)
L2 義務自己	19 (18%)
L2 学習経験	59 (56%)
その他	7 (7%)

表2 自由記述のコードと記述例

コード	
<b>L2 理想自己</b>	
憧れ	「ネイティブや英語を話せる人と出会ったとき、自分もこんな風に話せるようになりたいと憧れてやる気が出た」
願望	「洋楽や外人の話しを聞いて何て言っているのか知りたくて英語がもっとできたらいいなと思って勉強した」
<b>L2 義務自己</b>	
テスト	「試験の直前の時。全くわからない状態でテストを受けたくないから」
今	「今、勉強しないといけないからがんばった」
<b>L2 学習経験</b>	
成功	「外国人とうまく意思の疎通が図れたときやる気が出た」
失敗	「伝えようと思ったことがしっかりと伝えられず、相手に理解してもらえなかったとき、もっと勉強しようと思った」
教師	「大学受験の時に指導してくださった先生がとても分かりやすかったから、やる気が出た」
友達	「友達と勉強しているときやる気がでた」
学習形態	「少人数で英語の勉強をしたときやる気になった」
教材	「英文の内容が自分の興味のある物だったりしたとき、やる気がでた」
中学	「中学で本格的に英語を習い始めたときやる気があった」
海外旅行	「外国語旅行に行ったとき、勉強しようと思った」
ネイティブ	「ネイティブと話したとき意欲が湧いた」

する要求水準の高さによって、彼（女）らの成功感、失敗感が決まると言える。例えば、「伝えようと思ったことがしっかりと伝えられず、相手に100%理解してもらえなかったとき」という記述に見られるように、「失敗」の記述からは成功感に対する要求水準が高いことがわかる。また、「失敗」の経験からやる気になるということは、「成功しよう」という達成動機が高く、成功・失敗に対して自分の責任をとることができる学習者であると考えられる（辰野，2009, p. 53）。

さらに、学習環境が影響を与えていると思われる記述に関しても、L2 学習経験のカテゴリーに含めた。例えば、「大学受験の時に指導してくださった先生がとても分かりやすかったから」「友達と勉強しているとき」「少人数で英語の勉強をしたとき」「英文の内容が自分の興味のあるものだったりしたとき」というような記述は、直接的な要因が具体的に示されており、それぞれ「教師」「友達」「学習形態」「教材」というコードを付与した。また、「中学で本格的に英語を習い始めたとき」「高2」「外国語旅行に行ったとき」「ネイティブと話したとき」というような記述は、ある時期の環境やある場面での経験がやる気に深くかかわっていると考えられるので、「中学」「高校」「海外旅行」「ネイティブ」というコードで学習経験として分類することが適当であると判断した。

**4.5.2 英語専攻学習者と非英語専攻学習者との比較：**次に、英語専攻と非英語専攻の学生群の間で、記述内容に差があるかどうかを検討するため、各群のアイデア・ユニットの総数と3つのカテゴリーの度数（割合）を比較する。各群で参加した学生数が異なるため、更に各群の男女比が大きく異なるために、これらの結果を単純に比較することはできないが、各群の記述内容の大まかな特徴を探ることはできるであろう。まず、アイデア・ユニットの総数に関して、英語専攻群は48で、非英語専攻群は57であった。これらの数値を其々の参加者数（32名、53名）と比較すると、英語専攻群では1.5倍のアイデア・ユニットになり、非英語専攻群ではほとんど変わらない数値であることがわかる。よって、英語専攻の学生の方が複数の事柄について記述した者が多く、英語学習への意欲を高める要因を多様な側面から取り上げていることがわかる。

例えば、「TOEIC とかで成績が上がったとき、もっと点数を上げたいと思ったから。就活とかすごい人の話を聞いたとき、自分もこんな風になりたいと思ったから」というように、1人の自由記述の中にL2 学習経験とL2 理想自己の2つのカテゴリーについての記述が見られた。あるいは、「先生に成績を褒められたとき」、「TOEIC のスコアが良かったとき」、「外国旅行に行ったとき」というように、1人の自由記述の中に複数のL2 学習経験についての記述が見られる例もあった。つまり、英語専攻の学生は、あらゆる側面からやる気を感じ英語学習を持続できる傾向にあると思われる。

また、各群における自由記述の分類結果を表3に示す。各カテゴリーにおける度数（割合）

表3 英語専攻群と非英語専攻群における自由記述の分類結果

カテゴリー	英語専攻群	非英語専攻群
L2 理想自己	16 (33%)	4 (7%)
L2 義務自己	6 (13%)	13 (23%)
L2 学習経験	24 (50%)	35 (61%)
その他	2 (4%)	5 (9%)

を2群間で比較すると、L2 理想自己において大きな違いが見られた。英語専攻の学生が、英語に対して興味をもつことや、高い英語能力を有する人物に対して将来自分になりたい理想像を求めることは、自然なことであろう。そして、興味や理想像が英語学習への意欲を高め、維持することにつながっていることが今回の調査結果からもわかる。一方、非英語専攻の学生においては、3つのカテゴリーの中でもL2 理想自己の割合は最も小さく、L2 理想自己を持つ学生は非常に少ないと予想される。つまり、彼（女）らにとって、英語習得と自分の将来との関係を見出すことは難しく、英語習得に関して将来自分になりたい理想像をもつことができないのかもしれない。

## 5. 質問紙調査(2)

5.1 目的：質問紙調査(2)の目的は、記述式の質問紙調査により得られた学習者の生の声を質的に分析することにより、英語学習者の動機づけが中学・高校・大学と英語学習が進展するのに伴い、質的にどのように変化するかを探ることである。

5.2 参加者：調査(2)の参加者は、調査(1)を行った京都市内の私立大学で英語を専攻する大学1年生91名（男子43名、女子48名）。

5.3 調査方法：2011年11月に、英語講義科目において授業担当者が質問紙調査を実施した。質問項目は、「中学、高校、現在（大学1年）において、英語学習に取り組んだ理由をそれぞれ教えてください。」であった。この質問紙調査における回答は、無記名で自由記述により求めた。その際、調査結果は成績には一切関係しないことが説明された。

5.4 分析方法：質問紙調査1と同様に、自由記述の中で複数の事柄について述べられているものは、文章をアイデア・ユニットに分類した。また質問紙調査(1)と同様に、L2 動機づけ自己システムの3つの要素をカテゴリーとして、アイデア・ユニットの分類を行った。さらに、同じ内容のアイデア・ユニットに関しては、同じコードを付与してまとめ、必要であ

ればサブコードの付与も行った。カテゴリーによる分類やコード・サブコードの付与は調査実施者が行った。その後、学習理由を中学、高校、大学の3つ学習時期ごとに、アイデア・ユニットの総数と各カテゴリーにおける度数（割合）を算出した。それらの数値により、記述内容を3つの学習時期で比較検討した。

## 5.5 結果

5.5.1 理想自己、義務自己、学習経験による分類：自由記述は471のアイデア・ユニットに分類された。表4に示すように、これらを3つのカテゴリーに分類すると、L2理想自己が103、L2義務自己が239、L2学習経験が129得られた。それぞれのカテゴリーに関して、それぞれ頻度の高かったコード4つを具体的な記述例と共に表5に示す。

L2理想自己のカテゴリーに分類された記述は、全部で8つのコードにまとめられたが、そのうち頻度の高いコードは、順に「将来の希望」「異文化交流」「高い英語力」「高い会話力」

表4 学習理由の分類結果

カテゴリー	度数
L2 理想自己	103 (22%)
L2 義務自己	239 (51%)
L2 学習経験	129 (27%)

表5 自由記述のコードと記述例

コード	
<b>L2 理想自己</b>	
将来の希望	「将来、英語を使った仕事に就いたり海外で働きたい」
異文化交流	「将来、他の国や異文化の人と友達になりたいから」
高い英語力	「英語力に磨きをかけ使いこなせるようになりたい」
高い会話力	「ネイティブスピーカーや外国人とペラペラ話したいから」
<b>L2 義務自己</b>	
必修	「授業に英語があったから勉強しないといけなかった」
受験	「志望大学に合格するため」
就職	「英語が出来れば良い会社に入れるから」
成績	「定期テストなどで悪い点を取りたくない」
<b>L2 学習経験</b>	
興味	「母語以外の言語を初めて学ぶので興味が湧いた」
好き	「他の科目より英語が好きで勉強が苦痛でなかった」
留学	「TOEFLで良い点を取って留学したい」
楽しさ	「歌やゲームとかして授業が楽しかったから」

であった。次に L2 義務自己のカテゴリーに分類された記述は、全部で 9 つのコードにまとめられたが、そのうち頻度の高いコードは、順に「必修」「受験」「就職」「成績」であった。最後に L2 学習経験のカテゴリーに分類された記述は、全部で 7 つのコードにまとめられたが、「興味」「好き」「留学」「楽しさ」が頻出度の高いコードであった。

5.5.2 学習段階（中学、高校、大学）に伴う英語学習理由の変化：学習理由を中学、高校、大学の 3 つ学習時期ごとに、アイデア・ユニットの総数と各カテゴリーにおける度数（割合）を算出した結果、表 6 および図 5 の通りとなった。理想自己、義務自己、学習経験の割合が、学習段階（中学、高校、大学）により大きく変化していることが注目される。理想自己については、中学ではその割合が非常に低いが、学習経験を積むにつれ徐々に割合が増え、大学に入ってから約半数の学生が理想自己を意識しながら英語学習を行っているようである。一方、義務自己については、中学・高校においては非常に高い割合の学生が、受験や成績など義務的に学習を行っている様子が伺われる。学習経験については、学習段階による割合の差が理想自己や義務自己ほど大きくなく、段階的に徐々にその割合が増えているようである。これ

表 6 学習時期（中学、高校、大学）による学習理由の分類結果

カテゴリー	中学	高校	大学
L2 理想自己	9 ( 6%)	31 ( 22%)	81 ( 45%)
L2 義務自己	118 ( 77%)	78 ( 57%)	43 ( 24%)
L2 学習経験	26 ( 17%)	29 ( 21%)	56 ( 31%)
計	153 (100%)	138 (100%)	180 (100%)

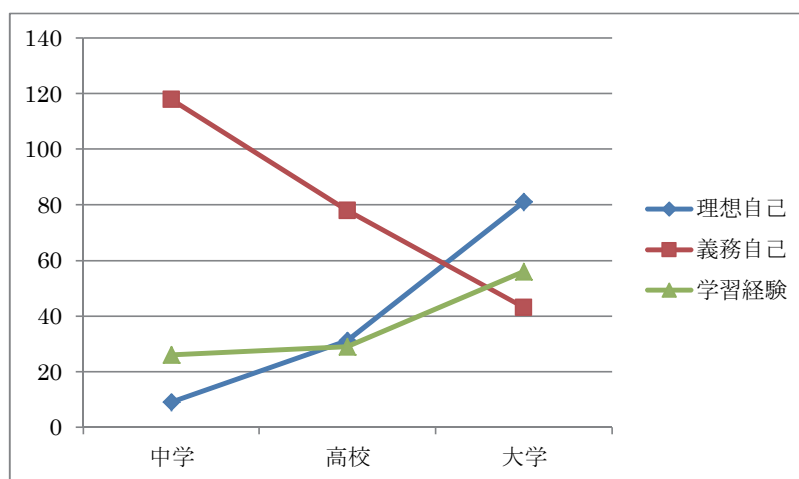


図 5：理想自己、義務自己、学習経験の時間的変容



は、学習が進むにつれて経験する学習内容や言語活動が多様化することを反映しているのかもしれない。

このように、学習段階により学習理由が大きく変化することを確認したが、本調査の参加者が全て大学で英語を専攻する学生であることに留意する必要がある。調査(1)の結果でも見られたように、英語専攻の学生と非英語専攻の学生では、その学習動機において質的違いが存在する可能性が高い。調査(2)に参加した学生は、その大多数が英語に対して肯定的なイメージを持っており、必ずしも一般的な日本人英語学習者のサンプルとは言えないだろう。したがって、英語嫌いが少なからず含まれる非英語専攻の大学生についても同様の調査を行う必要がある。

## 6. 考 察

質問紙調査(1)と(2)から得られた結果で注目すべきは、「理想自己」と「義務自己」の割合が、調査参加者の専攻により大きく異なること、同様に調査参加者の学習段階によっても大きくことなることである。「理想自己」と「義務自己」が言語学習に及ぼす影響に関して、Dörnyei (2009) は「理想自己」と比較すると、「義務自己」は長期間にわたる学習に及ぼす動機づけの影響力は弱いものでしかなく、「義務自己」が自律的学習に直接的に繋がるという明確な証拠はないと述べている。また、動機づけの時間的変化については、Kaplan & Flum (2009) は、アイデンティティの形成等の概念を導入することにより、動機づけの時間変容の説明が可能になると述べている。このような指摘から示唆されることは、時間の経過と共に、「義務自己」以上に言語学習に対して長期的で肯定的な影響を及ぼす可能性の高い「理想自己」を学習者の中で形成する必要性である。以下、この問題について考察を加えることにする。

### 6.1 想像力の役割と重要性

Gardner が研究を行ったカナダにおける第2言語学習の環境と異なり、日本のように学習言語である英語が社会において殆ど使用されていない学習環境においては、母語話者と自己を同一化したいと願う統合的動機づけは持ちにくい。むしろ将来自らが英語を使って国際社会で学術面やビジネスで活躍している姿を想像することにより学習意欲が湧いてくると考えられる(Lamb, 2007)。また Lamb (2011) でも、「理想自己」が漠然とした願いから、より現実感を伴うものに変化するにつれて、学習者は自らの将来の学習活動を自ら決定していくことができるように感じことができると指摘されている。

このような指摘が強く示唆していることは、将来、学習言語をどのように活用しているかを具体的に描く学習者の想像力(imagination)の重要性である。Wenger (1998) は、想像力を「時間と空間を超えて自己を拡張することにより、世界と関わる新たな自己を生み出すプロセス (p. 176)」と説明している。彼はさらに、我々を取り巻く社会的集団と関わることにより

我々の自己が形成されるが、想像力により、時空を超えた想像上の社会集団に自らが所属しているという感覚を持つことが可能になると述べている。更に Wenger (1998) によれば、想像力を働かせることにより、我々は現在の自己がどのように成長・発展し、将来の自己にどのように繋がっていくかという軌跡を描くことができるという。この考え方は、Markus & Nurius (1986) の「想像力は現在と未来の自分を結ぶ認知的架け橋」であるという主張と重なるものである。このように、自ら主体的に将来の自己の理想とする姿を現実感が伴う具体的な形で意識できた時、学習者は初めてその「理想自己」に向かって主体的に学習活動を計画し調整することが可能になると言える。この意味において、想像力は学習者を自律的学習者に変容させる重要な要素であるとも言える（Dörnyei, 2009）。

## 6.2 義務自己から理想自己へとつながる動機づけ指導

### 6.2.1 具体的学習活動を通じた想像力活性化の重要性

Dörnyei (2009) は、「理想自己」は現実に言語学習に有益な影響を与える前提として、それが現実感を持って想像・意識できるものであり、適切な計画や自己調整ストラテジー (self-regulatory strategies) と一体となって活用されることであると述べている。しかし、日本社会のように日常生活で英語を実際に使う機会が乏しい環境の中で、現実感を持って将来自分が英語を使いこなしている姿を想像することは容易いことではない。特に英語に関して苦手意識を持っている学習者にとっては尚更だろう。

英語教師は、この問題に関してどのように対応すれば良いのだろうか。例えば、Yashima (2009) は、英語の授業を通して、仮想の国際的コミュニティに積極的に参加する学習経験は、学習者に将来の「理想自己」を形成する手助けとなると報告している。あるいは、このような高度な学習活動を伴わなくとも、高度な英語力を身につけて授業を行う日本人英語教師の姿そのものが、生徒が理想自己を形成する上で大いに役立つ可能性がある (Murray, 2011)。

いずれにしても、日本人英語学習者が英語学習に関して「理想自己」を形成するためには、日々の授業が非常に大きな役割を果たすことに異論をはさむ余地はない。その際、Keller (1983) が提唱している ARCS モデルの 4 要素を取り入れて授業案を作成し授業実践を行うことが有効であろう。

- (1) 興味 (attention)：学習内容を学習者にとって興味深く自然と注意が向くものにする。
- (2) 関連性 (relevance)：学習内容を学習者の日々の生活やニーズと関わりのあるものにする。
- (3) 自信 (confidence)：学習内容を学習者にとって自信を持って取組めば達成できるものにする。
- (4) 満足 (satisfaction)：学習内容を学習者にとって達成感や満足感を与えるものにする。

### 6.2.2 自律性涵養の重要性

自己システムにおける「義務自己」から「理想自己」への変容に関して、もう1つ重要な点は学習者が、いかにして自律的に学習に取り組めるように支援するかという問題である。この点については、自己決定性（self-determination）や自律性（autonomy）の度合いによって、外発的動機づけを自己決定性の観点から4つに分類している Ryan & Deci (2002) の理論が参考になる。彼らは、学習者の動機は、学習意欲が存在しない無動機の状態から、外発的動機（外的調整、取り入れの調整、同一視的調整、統合的調整）、さらに内発的動機へと、段階的に変容すると同時に、学習者の自律性が高くなると説明している。言語学習のように何年も何年も継続した学習を要求される活動においては、「なりたい自分」を明確にイメージし、その姿に向かって自律的に行動していくことが望まれる。しかし、最初から、そのようなことが出来る学習者などほとんど存在しない。まずは、教師が、教室内でそのような変化を現実に経験できる生徒が一人でも増えるような授業実践を行うことが望まれる。

ここまで、義務自己から理想自己への変容を促進する指導を行うためには、「具体的学習活動を通じた想像力の活性化」と「自律性を高める動機づけ訓練」の必要性を指摘したが、この考え方は図6のようにまとめることができる。すなわち、教室内で、(1)教師が ARCS モデルを取り入れ肯定的な学習経験を学習者に提供し、(2)学習者は教師の指導を受けながら徐々に自律的な自己調整能力を高め、(3)最終的に現実感を伴った理想自己を持てるようになれば、自ずと優れた学習成果につながるわけである。

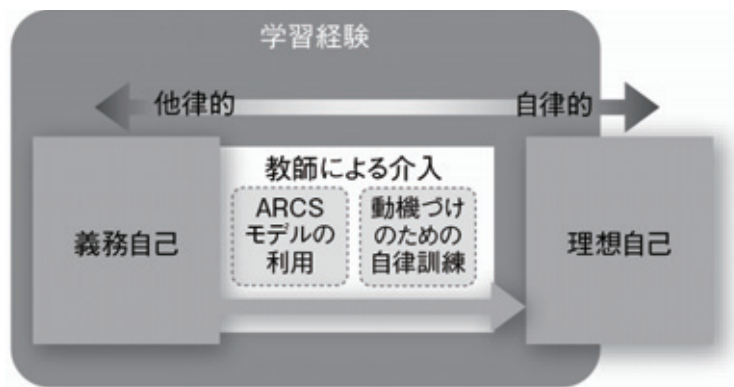


図6：学習指導による義務自己から理想自己への変化

## 7. 結 語

日々、教室での英語学習に悪戦苦闘している学習者は、英語だけ勉強しているわけではない。彼らは、数学・社会・理科など多くの教科を勉強し、さらに教室外でも他者との関わりの中で、実に多くの活動に従事している。彼らにとって、英語学習は生活の一部にしか過ぎない。彼らの英語学習への動機づけは、日々の生活や他教科の学習意欲から独立しているわけではない。こうした実に単純な事実を、時に英語教師は忘れてしまうことがある。しかし、学習者が将来の進路を見据え言語学習に対する適切な動機づけを形成し成長させていく手助けをしたいと、英語教師が真に望むのであれば、彼らを単に英語学習者として理解するのではなく、全人格的に捉え、英語学習も相対的に捉えることが必要である (Ushioda, 1998)。このことは、何も目新しい理論ではない。昔も今も真にすぐれた英語教師は行っていることである。この意味において、「動機づけ研究は、やっと多くの優れた教師の実践に追いつき、彼らの指導を理論化しているのにすぎない」という Ushioda (2011, p. 18) の言葉は重い意味を持っている。

### 注

- 1) ESL：第2言語としての英語 (English as a second language)
- 2) 「L2 動機づけ自己システム」以外に、研究者の注目を集めているモデルとして、Ushioda (1998, 2001, 2009) が提唱する「文脈内相対的個人モデル (A person-in-context relational view)」と Dörnyei (2011) が紹介する「複雑系動的システムとしての動機づけ (Motivation as complex dynamic systems)」が挙げられる。
- 3) 理想自己は、将来の目標とは異なっていることに留意する必要がある。Dörnyei (2009, p. 15) によれば、目標は認知的プロセスのみから構成される概念であるのに対して、理想自己は多様な体験を通じた感情を伴う想像力によって現実感をもってイメージできる概念である。
- 4) この研究では、首都ブタペストの中学・高校・短大・大学から地域や学力を考慮してサンプリングした中・高校生および短・大学生 (各 202 名、230 名) からデータを収集し分析している。

### 引用文献

- Allwright, D. (1990) *Autonomy in Language Pedagogy. CRILE Working Paper No. 6*. University of Lancaster: Centre for Research in Language Education.
- Crookes, G. and Schmidt, R. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78: 273-84.

- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2011) Motivation to learn another language: current socio-dynamic perspectives. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds) *Teaching and Researching Motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds) (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds) (2011) *Teaching and Researching Motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 13: 266–72.
- Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94: 319–40.
- Higgins, E.T. (1998) Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30: 1–46.
- Kaplan, A. and Flum, H. (2009) Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts — An introduction to the special issue. *Educational Psychologist* 44 (2), 73–77.
- Keller, J.M. (1983) Motivational design of instruction. In Reigeluth, C.M. (ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 383–434.
- Kormos, J. and Csizer, K. (2008) Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning* 58 (2), 327–355.
- Lamb, M. (2007) The Impact of School on EFL Learning Motivation: An Indonesian Case Study. *TESOL Quarterly* 41: 757–780.
- Lamb, M. (2011) Future Selves, Motivation and Autonomy in Long-Term EFL Learning Trajectories. 177–194. In G. Gurray, X. Gao and T. Lamb. (eds) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. UK: Multilingual Matters.
- Markus, H. and Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41: 954–69.
- Murray, G. (2011) Imagination, Metacognition and the L2 Self in a Self-Access Learning Environment. 75–90. In G. Gurray, X. Gao and T. Lamb. (eds) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. UK: Multilingual Matters.
- Noels, K.A. (2001) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style. *Language Learning* 51: 107–44.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). New York: University of Rochester Press.
- Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E.A. Soler & V.C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*, 77–89. Castello de la Plana, Spain: Universitat Jaume.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z.

- and Schmidt, R. (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press: 93: 125.
- Ushioda, E. (2009) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Soler, E.A. and Espurz, V.C. (eds), *Current Issues in English Language Methodology*. Castello de la Plana: UNiversitat Jaume I: 77-89.
- Ushioda, E. (2011) Motivating learners to speak as themselves. In G. Gurray, X. Gao and T. Lamb. (eds) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. UK: Multilingual Matters.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. and Burden, R.L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2009) International posture and the ideal L2 Self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 144-163. Bristol: multilingual Matters.
- Zentner, M. and Renaud, O. (2007) Origins of adolescents' ideal self: An inter-generational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (3), 557-574.
- 辰野千尋 (2009) 『学習意欲を高める 12 の方法』東京：図書文化