

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 5 月 12 日現在

機関番号：34304

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2016

課題番号：25370666

研究課題名(和文)日本人英語学習者の動機づけ変容過程に関する調査と授業実践への応用

研究課題名(英文) A Study on the Temporal Changes of Japanese EFL learners' Motivation and its application for language instruction

研究代表者

大和 隆介 (YAMATO, Ryusuke)

京都産業大学・外国語学部・教授

研究者番号：60298370

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,300,000円

研究成果の概要(和文)：日本人英語学習者の学習意欲の時間的変容に関して行った調査を踏まえて、自己効力感の向上やL2理想自己の形成につながる指導を行った。その結果、(1)学習意欲を高める要素だけでなく学習意欲を減退させる要素も配慮することが重要であること、(2)自己調整ストラテジーを積極的に活用し成功体験を多く得た学習者は、自己効力感が高まったもののL2理想自己の形成にはあまり効果がなかったことが明らかとなった。

研究成果の概要(英文)：Based on the survey regarding the temporal changes of Japanese EFL learners' motivation, newly developed instruction was provided to the learners so they could improve their self-efficacy and form positive L2 ideal-self. The examination of the results showed that (1) it is important to consider not only motivating elements but also demotivating factors, and (2) those learners who improved self-efficacy by actively using self-regulating strategies were not necessarily able to form positive L2 ideal-self.

研究分野：教科教育学

キーワード：動機づけ 自己調整能力 L2理想自己

1. 研究開始当初の背景

本研究を構想した平成 25 年当時の言語学習における動機づけ研究の学術的背景は以下の 3 点にまとめることができる。

(1) 直線的因果関係を明らかにしようとする研究アプローチ

Gardner & Lambert(1959)を出発点とする第 2 言語習得における動機づけ研究は、動機づけのタイプと学習成果を直線的な因果関係により説明しようとした。これらの動機づけ研究の多くは、動機づけの心理的特性は安定的に存在すると仮定し、相関係数、因子分析、共分散構造分析などの統計的手法により、動機づけと他の要素間の因果関係を明らかにしようとしている。しかしながら、学習者が取る実際の行動は、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。ほんの少し前まで興味のなかった学習に、些細なきっかけで熱心に取り組むこともあれば、その逆の学習行動も見られる。すなわち、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ことは出来ないわけである。

(2) 時間の経過と共に変容する動機づけのダイナミズムを重視する研究の重要性

1950 年代後半から 90 年代前半にかけて行われた動機づけ研究(社会心理学的アプローチや認知・状況的アプローチ)に代わり、近年、学習者と社会・言語環境との複雑な相互作用や時間的な変容を重視した動機づけ研究が注目されている。具体的には、Ushioda(1998)が提唱する「文脈内相対的個人モデル(A person-in-context relational view)」、Dörnyei(2005)が提唱する「L2 動機づけ自己システム(The L2 Motivational Self System)」が挙げられる。特に、「自己」の概念に注目して Dörnyei が構築した「L2 動機づけ自己システム」は、従来の動機づけ研究を統合する新たな動機づけ理論として、研究者の注目を集め国内外で多くの研究が行われている。

(3) 英語教育における動機づけ指導の課題

我が国においては、近年、初等教育から高等教育に至るまで、学力の 2 極化と学習意欲の低下が大きな問題となっている。今後、「英語が使える日本人育成」のために授業の中で、従来以上に英語の使用量が増えると予想されるが、学習者の言語・情意面での発達段階に適合した学習指導を行わなければ、「英語が嫌いで英語も使えない」日本人が増えることが危惧される。このような事態を回避するために、新たな視点で英語学習における動機づけ指導を見直す必要があると言える。

2. 研究の目的

本研究は、日本人英語学習者の動機づけの

変容過程を「L2 動機づけ自己システム」(Dörnyei:2005,2009)の観点から、彼らの動機づけの変容をもたらす要因を量的データだけでなく質的データに注目し分析する。特に、彼らの言語学習歴(language learning history)を詳細に分析することにより、日本人英語学習者の「L2 理想自己」の形成に寄与する要素を明らかにすることを目指す。合わせて、異なる学習段階(中学・高校・大学)や専門志向性(英語専攻・非英語専攻)を持つ日本人英語学習者を対象に、Keller(1983)の ARCS モデル等を取り入れた指導を試験的に行い、多様な学習活動が彼らの「L2 理想自己」の形成にどのような影響を与えるかを考察する。

3. 研究の方法

(1) 質的データの分析により日本人英語学習者の「動機づけ変容過程」を検証する。

Dörnyei(2005)が提唱する「L2 動機づけ自己システム」は、先行する主たる動機づけモデルを発展・統合するものとして研究者の注目を集め、国内外で多くの研究が行われている。これらの研究の多くは質問紙調査により得た量的データを分散分析、共分散構造分析を用いて検証し、英語学習者の動機づけの特徴を検証している。しかしながら、動機づけのような動的で複雑なシステムの実態に迫るためには、量的データの分析のみならず質的データを収集し分析することも必要である。そこで本研究では、学習者のこれまでの学習動機や学習履歴に関する自由記述を佐藤(2008)の手法を参考にしながら分析・検証する。

(2) 「L2 理想自己」の形成に寄与する学習活動を試行し教室における実践的指導法を考察する。

「L2 動機づけ自己システム」に関連し、日本人英語学習者を対象にした動機づけ指導を論じた研究としては、入江(2008)、Yashima(2009)が挙げられる。入江(2008)は、L2 動機づけ研究を解説した上で、米国での教育心理学での実践を参考に、教師の介入により「可能自己」を形成する英語の授業計画を提案している。Yashima は、英語の授業を通して仮想的国際的コミュニティーに積極的に参加する経験が学習者に将来の「理想自己」を形成する手助けとなると報告している。しかし、どちらの研究においても標準的な日本人英語学習者を対象とした教室内の学習活動が「L2 理想自己の形成」にどのように寄与するかの検討は十分なされていない。そこで本研究では、中高大の標準的学習者を対象に Keller(1983)の ARCS モデルを参考にした試行的指導を行い、どのような具体的学習活動が「L2 理想自己」の形成に寄与するかを検証する。

4. 研究成果

(1) 「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の整理

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改めて整理した。

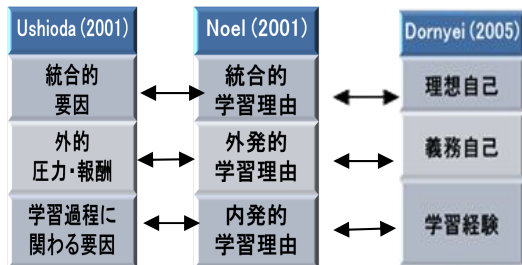


図1：Ushioda(2001), Noels(2001), Dörnyei(2005)の相互関係

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

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。

上述の3つの動機づけモデルと L2 動機づけ自己システムの構成素の相互関係は図1のように整理することが可能である。

(2) 日本人英語学習者の動機づけの時間的変容に関する調査

調査1(異なる専攻を持つ大学生の調査)
参加者：京都市内の私立大学で学ぶ英語専攻の2年生32名と大阪市内の非英語専攻の1年生53名。

調査方法：英語の授業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、「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。

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、研究協力者と協議の上行われた。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。この調査において、図2で示されたように、学習経験と義務自己に分類される自由記述の割合は両専攻であまり変わらないが、理想自己については英語専攻の学生が非英語専攻の学生の割合を大きく上回ったことが注目される。

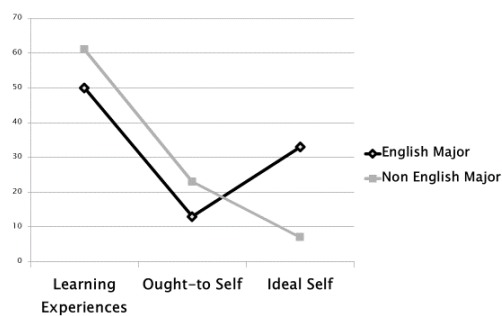


図2：L2動機づけ要素の専攻比較

調査2(英語専攻学生の時間的変容調査)
参加者：京都市内の私立大学で英語を専攻する大学1年生91名。

調査方法：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答える。」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。

分析方法：質問紙調査1と同様に、自由記述をアイデア・ユニットに分類し、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。

この調査では、図3で示されたように、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小さくなく、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。

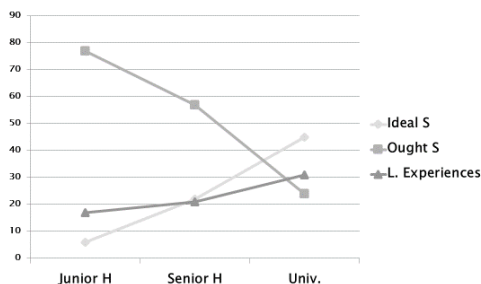


図3: 動機づけ要素の時間的変化(英語専攻学生)

動機づけ減退要因の調査

参加者：京都市内の私立大学で英語を専攻する調査と異なる大学1年生86名。
 調査方法：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、英語への学習意欲をなくした理由をそれぞれ答える。」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。
 分析方法：質問紙調査1・2と同様に、自由記述をアイデア・ユニットに分類し、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。

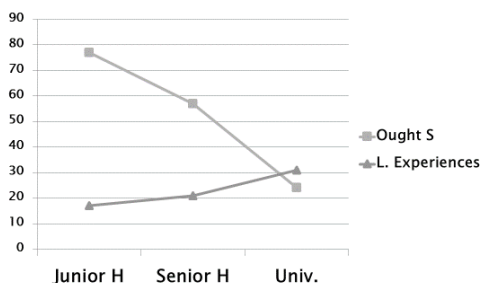


図4: 動機づけ減退要素の時間的変化

この調査では、学習意欲を減退させる要素

として理想自己に分類される自由記述の回答は見られず、図4で示されたように、教師の指導法などの「学習経験」や定期試験で良い成績を取るなどの「義務的自己」に分類される要因が学習意欲を向上させる要素となるだけでなく、学習意欲を減退させる要素となることが確認された。また、その割合は、学習意欲を向上させる要因と同様に学習段階により変化することも確認された。

プロcrastination(先延ばし志向)に関する調査

これまでの研究から、学習意欲の向上には様々な要素が学習段階に応じて複合的に影響している可能性が示された。また学習意欲が減退する場合でも、英語学習を完全に放棄するというより、「今しなければならぬことを先延ばしする(procrastination)」傾向が認められた。

この先延ばしの傾向は、Steel(2009)によれば図5のように要約される。すなわち、ある行動を積極的に行うか否かは、その成功率、得られる報酬、遅延期間に対する感受性、3つの要因の相対的關係により決定されるというものである。

The Procrastination Equation, which is also known as Temporal Motivation Theory (TMT), suggests that the reasons why people make any decision can be largely represented by the following equation:

$$\text{Motivation} = \frac{\text{Expectancy} \times \text{Value}}{\text{Impulsiveness} \times \text{Delay}}$$

On the top of the equation, the numerator, we have two variables: Expectancy and Value. Expectancy refers to the odds or chance of an outcome occurring while Value refers to how rewarding that outcome is. On the bottom of the equation, the denominator, we also have two variables. Impulsiveness refers to your sensitivity to delay. Delay indicates how long, on average, you must wait to receive the payout, that is the expected reward.

(Steel, P. & Konig, C.J., 2006; Steel, P., 2009)

図5: プロcrastination方程式

このProcrastination方程式を動機づけの観点から考察すれば、図6で示されたように、学習者が学習行動を実行(do)・先延ばし(procrastinate)・放棄(avoid)するプロセスを説明するものとして解釈できる。

TMT explains which course of action (do, postpone, avoid) a learner will choose.

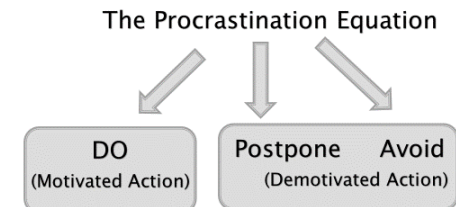


図6: プロcrastination方程式と動機づけ増減要素の関係

そこで、本研究の最終年度の調査として、英語専攻の大学生13名を対象として、英語学習におけるプロcrastinationの

調査を行った。

表1: 先延ばし・回避に関するアイデアユニット

L2 MISS	Prime-Cause	Description
Learning Experiences	Internal Factors	Self-efficacy: I felt like giving up because I think I'd never catch up with my classmates.
	Interest	I got more interested in other subjects than in English.
	Career Orientation	I don't think I will get a job which requires English ability.
	Anxiety	I didn't want to study because I was afraid of making mistakes and being laughed.
External Factors	Test	I got demotivated when my test results were terrible.
	Teacher	I didn't feel like studying English because my teacher was boring.
	Teaching materials	I didn't like reading textbooks with few pictures or interesting activities.
	Facilities	I got bored because Internet and Video were not available in class.
	Curriculum	I didn't like English because there were many classes every week.
	Classmates	I didn't want to study because classmates were not friendly.

調査した 13 名の学生には、中学・高校・大学時代に「先延ばし、または放棄した英語学習とその理由」を自由記述で回答してもらった後で、必要に応じて面接で詳細を尋ねた。その結果は、表1で示されたように学習行動を先延ばし、または放棄する理由は、いずれも内面的・外面的な区別はあるものの全て学習経験に関係する内容と解釈された。その時間的な量的変容は、図7のように、学習が進むにつれて外的要因が減少する一方、内的要因は増加する傾向が認められた。

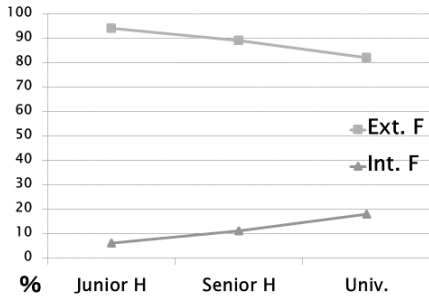


図7: 学習経験における外的・内的要素の学習段階毎の割合

(3) 調査結果に基づく仮説

本研究の日本人英語学習者の動機づけに関する調査の中で、特に英語専攻の学習者については、以下の解釈が可能であるように思われる。すなわち、図8で示したように、学習が進み英語習熟度が増すにつれて、受動的な学習経験から生じる動機づけ要素は減少し、理想自己など内面的な動機づけ要素は増加するプロセスの存在である。

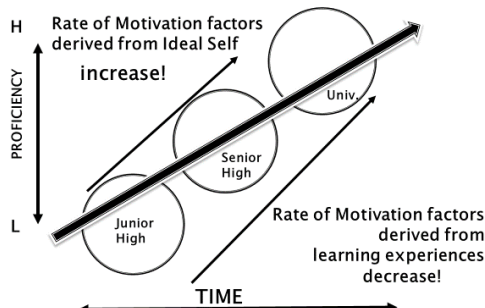


図8: 英語専攻学生の動機づけ要素の時間的変化

さらに、図9で示したように、英語専攻の

学生の場合、実行すべき学習活動をいったん先延ばししたとしても、その学習活動が自らの将来の具体的な理想自己の関係性からより高価値の意義づけがされるために、完全な放棄には至らず最終局面で実行する可能性が高いことが 13 名の学生に対する聞き取り調査から強く示唆された。

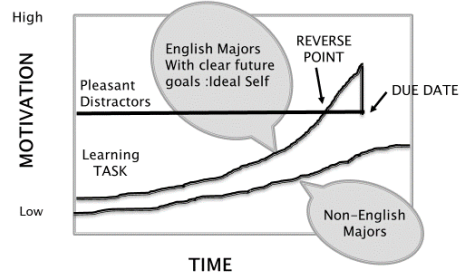


図9: 理想自形成が先延ばしに与える影響概念図

(4) 指導モデルの構築

本研究における動機づけに関する調査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異なること、さらにはこれらの要素は学習意欲の向上だけでなく、学習意欲の減退にも少なからぬ影響を及ぼしていることが明らかとなったことである。

「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。

また日本人英語学習者が英語学習を行う際は、必ずしも良好な環境において学習しているわけではないことにも留意する必要がある。多くの学習者にとって、実に沢山の課題を平行して遂行しなければならない彼らの日常生活において、英語学習は日常生活の一部に過ぎず、英語学習を阻害する要素が周囲に溢れているのである。

上記の先行研究や学習者を取り巻く状況に留意しつつ、英語学習における動機づけを向上させる指導モデルを新たに構築する際には、コミュニケーション能力・動機づけ・自律学習能力の育成を融合した授業モデルを考案することが求められる。多くの指導者

が、コミュニケーション能力の育成だけでも悪戦苦闘している現実を見れば、この課題は非常に困難な事であるが、本研究では敢えてこの困難な課題に挑戦した。

そのための具体的指針として、下図のような指導モデルを仮定し、指導者が英語の授業を通して ARCS モデル等を取り入れた肯定的な学習経験を提供し、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ていく試験的授業を実践した。

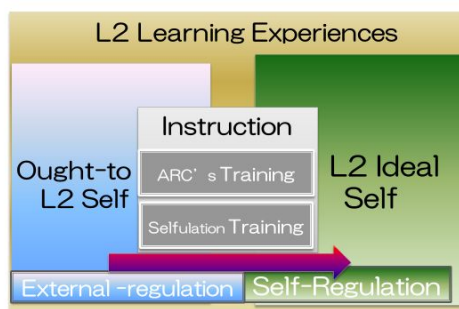


図10: 動機づけ指導の概念図

しかしながら、本研究において試行した指導は、必ずしも期待された効果を上げることはできなかった。今後さらに 学習者が自己調整型学習ストラテジーを活用しながら自己調整能力を高める活動、 取り組んでいる英語学習と将来の理想自己を関連付ける活動、 言語活動に対する学習意欲を減退させる要因を振り返る活動を効果的に組み込んだ指導モデルの更なる整備化に継続して取り組む必要がある。

<引用文献>

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.

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*. 13: 266-72.

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 Reigelruth, C.M. (ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 383-434.

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.

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.

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.

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表](計4件)

Yamato, R. "A Study on Japanese EFL learners' Motivation and Procrastination." The WEI (West East Institute) International Conference. Jan.24th,2017, Barcelona, Spain.

Yamato, R. "A Study on Japanese EFL learners' Motivation and Demotivation." The IAFOR Conference on Education. Jan.8th,2016,Honolulu, USA.

Yamato, R. "A Study on Japanese EFL learners' Temporal Changes of Motivation." The North American Conference on Education, Sep. 27th,2014, Providence, USA.

Yamato, R. "Survey and Investigation of Japanese EFL learners' Motivation: From the Perspectives of L2 Motivation Self-System." The 10th TESOL Asia Conference, Jan.30th, 2014, Manila, Philippines.

6. 研究組織

(1)研究代表者

大和 隆介 (YAMATO, Ryusuke)
京都産業大学・外国語学部・教授
研究者番号 : 60298370