

中高大における英語学習動機づけの発達プロセスと その背景要因

メタデータ	言語: jpn 出版者: 明治大学国際日本学部 公開日: 2020-03-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 廣森, 友人, 泉澤, 誠 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/20633

【研究論文】

中高大における英語学習動機づけの発達プロセスと その背景要因

A retrospective study of Japanese EFL learners' motivational
changes and their causes

廣 森 友 人

HIROMORI, Tomohito

泉 澤 誠

IZUMISAWA, Makoto

Abstract

This study investigated the long-term motivational changes of Japanese EFL learners over time as they progressed from junior high school through university. Seventy university students were asked to rate their levels of motivational intensity over eight years on a six-point Likert scale and to explain the causes of their motivational changes in open-response formats. In order to classify the students into groups on the basis of similarities in their motivational changes, cluster analysis was performed using motivational intensities across grade level as attributes. In terms of causes of students' motivational changes, the responses were classified into several categories. The results indicated that (1) three groups with distinctive motivational transitions were identified (i.e., a "high-high" group, a "low-high" group, and a "zig-zag" group), (2) the students experienced dynamic motivational changes and were strongly influenced by entrance examinations, and (3) the students who had a proper balance of multiple motives (i.e., entrance examinations *and* interest in foreign language/culture) maintained their high level of motivation in a stable way. This study concludes by offering some pedagogical suggestions for how to enhance or maintain motivation as well as counteract decreasing motivation of students during their course of English study.

キーワード：動機づけ，発達プロセス，ダイナミックシステム理論，回顧定性的モデリング

I . はじめに

英語教育の理論や実践において、「教え中心」から「学び中心」へとパラダイムシフトが起きていると言われて久しい。その具体例としては、「学習者中心 (learner-centered)」や「自律学習 (autonomous learning)」といったキーワードが挙げられる。さらに、このことは近年の英語

教育における研究動向にも見て取れる。Mizumoto, Urano, and Maeda (2014) はこれまでの全国英語教育学会紀要 *Annual Review of English Language Education in Japan: ARELE* (第1号～第24号) に掲載された約450本の研究論文を対象とし、主として3つの側面(研究テーマ、研究方法、研究結果)からその内容を体系的に分析している。その結果、全24号は傾向の異なる2つのグループ(前半12号と後半12号)に分類できること、各グループにおける研究テーマは「指導 (teaching)」から「学習 (learning)」へと移り変わってきていることを明らかにしている。さらに、それぞれのグループには特徴となるキーワードが見られると指摘しており、後半12号における具体例の1つとして「動機づけ (motivation)」を挙げている。近年の英語教育では学習者の学びのプロセスやメカニズム自体に関心が向けられており、動機づけに関する研究は着実に増えている。Gardner and Tremblay (1994) はこのような状況を「motivational renaissance」とまで呼んでいる。

一方、実際の動機づけ研究の詳細を分析すると、その実態は必ずしも「学習者中心」とはなっていないことが分かる。そのように判断できる根拠として、例えば多くの動機づけ研究はある特定の理論から教育実践へといった、いわゆるトップダウン的なアプローチによるものがその大半を占めることが挙げられる。具体例として、心理学における動機づけ理論である自己決定理論 (Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 1985, 2002) に依拠して、英語学習者の動機づけを記述・分析した研究や動機づけを高めることを意図した教育介入の効果を検証した研究などは、とりわけ2000年以降数多く報告されている(例: Hayashi, 2005; Hiromori, 2006; McClelland, 2013; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; 田中, 2010)。このような研究は教室場面そのものを研究の対象とし、具体的な教育的示唆を提示しようと試みているという点においては評価できるが、得られる示唆は理論や研究を基盤として一方向的に提示され、それらは概して多くの教師を対象とした一般化された形でなされる傾向にある(Ushioda, 2013)。したがって、そのような示唆は、特定の教室場面や教師の問題意識といったボトムアップ的な視点とは必ずしも結びつかないといった問題がある。

さらに、従来の動機づけ研究の多くは、対象とする事象(あるいは要因)の間にどのような因果関係が存在するのか「予測する (predict)」ことに主たる関心を払ってきた。例えば、動機づけと学習成果の間にどのような関係が見られるのか検証するというのが研究目的の場合、「動機づけが高ければ高いほど、学習成果が高い」といったように、両者の間には直線的 (liner) な因果関係が見られるといった予測(仮説, モデル)を立てる。一方、実際の教室場面では、いくら動機づけが高くても学習成果が得られないことや、動機づけが低くとも学習成果が高い場合も一般に起こりうる。すなわち、結果である学習成果は、他の無数の要因との複雑な相互作用によって定まり、その意味において事象(要因)間には非直線的 (non-liner) な関係が見られると考えられる。このことを Larsen-Freeman and Cameron (2008) は、株式市場を例に挙げながら説明している。たしかに、ある上場企業の株価を予想しようとする場合、その株価は特定の要因のみによって決まるわけではなく、おそらく複数の(あるいは無数に近い)要因によって決まってい

るに違いない。もし、方程式で株価が予測できるのであれば、数学者はみな大金持ちになっているはずである。

近年、このような立場に基づく研究として注目されているのが、ダイナミックシステム理論 (Dynamic Systems Theory; Smith & Thelen, 1993; Spencer, Thomas, & McClelland, 2009; Thelen & Smith, 1998) と呼ばれる複雑系の科学を背景として台頭してきた発達理論である。この理論に基づく研究では、従来型の理論、仮説、データ、分析などの捉え方に疑問を投げかけ、これまでとは異なった視点から人間行動の複雑な発達プロセスを時間軸に沿って詳細に記述する。なかでも特徴的なのは、先述した因果関係に対する見方・考え方である。これまでの研究は予測、仮説、モデルといった構成概念を中心に据えていたのに対し、本理論では例えば動機づけや学習成果などを予測することはある意味では不可能であり、唯一できることは、ある変化が起こった際にその変化を「回顧的に説明・解釈する (retrodict)」ことだけだと考える。

Dörnyei (2014) はこの考え方をさらに発展させ、応用言語学・第二言語習得における新たな研究手法、すなわち「回顧定性的モデリング (retrodictive qualitative modelling)」を提案している。このモデルは予測が難しい (あるいは不可能な) 複雑な現象を研究するためのモデルとして提案されたものである。従来の研究がデータを収集・分析した上で、何らかの仮説を立て、結果を予測しようとしていたのに対し、このモデルではまず先に結果を特定した上で、そこに至ったプロセスを回顧的に明らかにしようとする。例えば、教室内の学習者を記述しようとした場合、そこには「動機づけ (高), 学習方略 (高), 学習成果 (高)」といった特徴を持つ学習者だけでなく、「動機づけ (中), 学習方略 (低), 学習成果 (低)」, 「動機づけ (低), 学習方略 (高), 学習成果 (中)」などさまざまなプロフィールを持った学習者が存在するはずである。回顧定性的モデリングにおいては、このような学習者の典型的なパターンを見つけ出し、そこに至った背景を質的調査により明らかにしようとする。重要なことは、「なぜ特定の学習者が最終的にある1つのタイプ (状態) に落ち着き、別のタイプ (状態) には落ち着かなかったのかを理解する」 (Dörnyei, 2014, p. 85) ことにある。なお、本モデルに基づいた実証研究 (e.g., Chan, 2014; Chan, Dörnyei, & Henry, 2015) も報告されており、方法論としての妥当性も確認されつつある。

そこで、本研究では回顧定性的モデリングを用いた調査を通じて、中高大の合計8年間にわたる英語学習動機づけの変化パターンを特定するとともに、その変化に影響を与えた要因を明らかにすることを目的とする。その際、従来の研究のように動機づけの変化・発達を全体的な傾向のみから議論するのではなく、特徴的な動機づけ特性を示した学習者をグループ化することにより、動機づけの発達・変化に見られる典型的なパターンを見つけ出す。さらに、そのようなパターン (結果) を示すに至った理由・原因を自由記述調査の分析から明らかにする。

言語の習得と同様、動機づけの発達プロセスは一般的には段階的な変化を示すが、急激に動機づけが向上したり、低下したりといった非直線的な様相も示す。個々の学習者と周りの学習環境が相互作用しながら、学習者の動機づけや学習行動が規定されていくプロセスをボトムアップ的かつ回顧的に捉えようとする本研究は、これまで以上に動機づけが発達・変化するプロセスを精

緻に記述・分析すること、結果として、学習者の実態をよりリアルに描き出すことを可能にしてくれるものとする。

II. 方法

1 調査対象者と調査時期

調査対象者は外国語として英語を学ぶ日本人大学生70名であり、その内訳は大学1年～4年生(各22名, 38名, 5名, 5名)であった。また、調査は2013年11月に授業時間の一部を用いて集団で実施した(調査時間は約15分)。

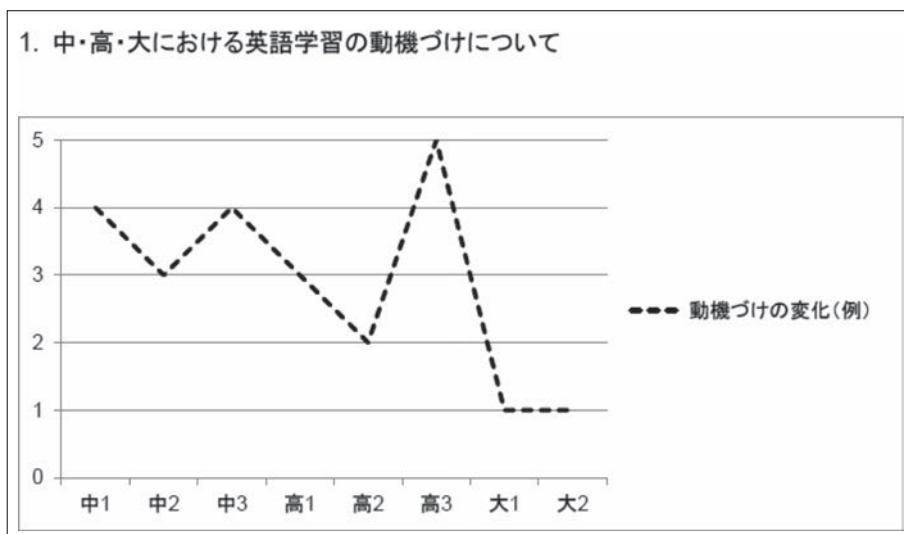
2 調査方法

主たる調査方法としては、回顧定性的モデリング(Dörnyei, 2014)を用いた。具体的には、対象となった大学生に中高大の合計8年間にわたる英語学習の動機づけについて、その強さを6件法(0～5)で回答する(詳細は図1を参照)とともに、動機づけが変化した理由・原因について、動機づけが上がった時、下がった時それぞれの観点から具体的に記述する(詳細は図2を参照)ように指示した。

3 分析方法

動機づけの変化については、対象者全体での動機づけの推移を検討するとともに、動機づけの変化パターンの違いによって対象者をグループ分けし、グループごとに詳細な検討も行った。対象者のグループ分けにはクラスター分析(平方ユークリッド距離, ウォード法)、その分析結果

【図1】 中高大における英語学習の動機づけの強さについて



[図2] 英語学習の動機づけが変化した場合の理由・原因について

<p>2. 動機づけが変化した場合の理由・原因について (英語の学習や授業で、印象に残っている事柄について具体的に記述してください。)</p> <p>(1) 動機づけが上がった時</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ・ <p>(2) 動機づけが下がった時</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ・

の妥当性を検証するには分散分析を用いた。

一方、動機づけが変化した場合の理由・原因に関する自由記述については、質問に対する回答をアイデアユニットごとに分けて表計算ソフトに入力し、すべてカード形式にして出力した。次に、これらを著者2名の協議によって分類した。そのうち、意味的に重複したものを除き、得られたアイデアユニットをカテゴリー化した。

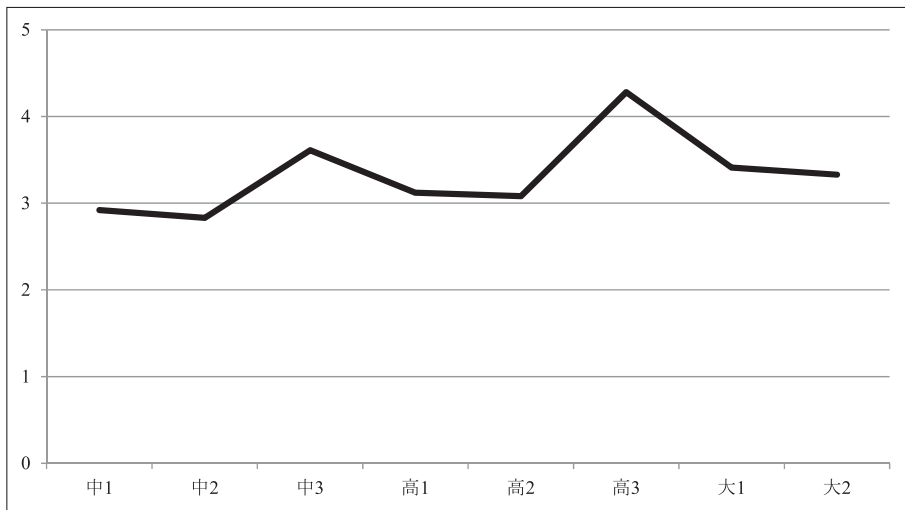
Ⅲ. 結果と考察

1 中高大における英語学習動機づけの発達プロセス

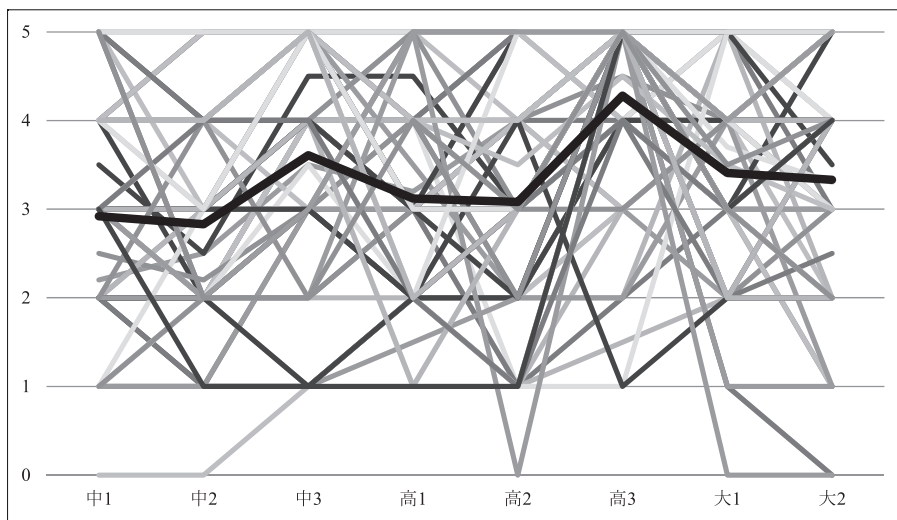
まず、本研究の対象者全体 ($N = 70$) の動機づけの平均値を図3に示す。一見して分かるように、中3、高3において動機づけの顕著な上昇が見られる。これは関連する先行研究(例: 林, 2012; Miura, 2010)でも確認されている傾向だが、本調査対象者の高2から高3での動機づけの変化(高2時: $M = 3.10, SD = 1.36$; 高3時: $M = 4.28, SD = 1.09$)はより際立っていた。このことは彼らにとって、高3における大学受験の経験が動機づけの推移に強い影響を与えていたものと判断できる。

なお、ここでの結果を見ると、調査対象となった学習者の動機づけは誰しも似たようなプロセスを経て発達・変化したように感じるかもしれないが、決してそうではない。例えば、上記に挙げた大学生70名における個々の動機づけの変化を図示すると、図4のようになる。太い実線で示したのが先述した全体の平均であるが、実際にはこの平均とまったく同じように変化した学習者は誰一人としていなかった。この点においても、全体の平均だけでは個々の学習者像は捉えら

[図3] 対象者全体における動機づけの推移



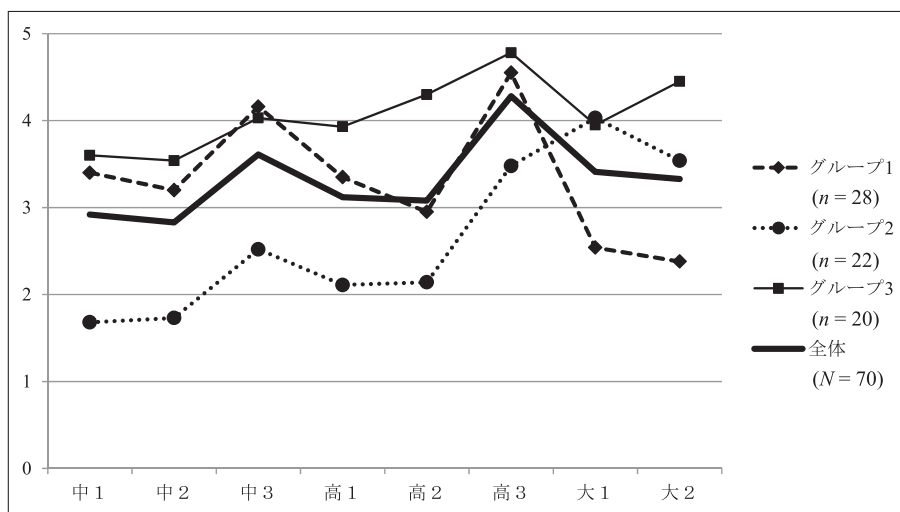
[図4] 対象者個々における動機づけの推移



れないことを改めて確認することができる。

そこで、対象となった学習者の動機づけの変化をより詳細に捉えるため、クラスター分析を用いて類似した動機づけ特性を示した学習者ごとにグループ化を行った。分析の結果、本研究の対象となった大学生70名は、動機づけの発達傾向が異なる3つのグループに分けるのが適当と判断した。その後、グループ分けの妥当性を検討するため、各学年において一元配置の分散分析を行った。その結果、すべてのクラスター間に統計的に有意な差があることを確認した(中1: $F(2, 67) = 32.96, p < .001$; 中2: $F(2, 67) = 25.72, p < .001$; 中3: $F(2, 67) = 16.51, p < .001$; 高1: $F(2, 67) = 23.17, p < .001$; 高2: $F(2, 67) = 21.70, p < .001$; 高3: $F(2, 67) = 11.60, p < .001$; 大1: $F(2,$

【図5】 対象者全体、ならびに各グループにおける動機づけの推移



67) = 18.57, $p < .001$; 大2: $F(2, 67) = 22.07, p < .001$). 以下では、各グループの動機づけの平均値(図5)を参照しながら、それぞれの特徴について述べる。

グループ1 ($n = 28$) は、中高受験時に動機づけが上昇、大学入学後に低下したグループであり、動機づけの推移は3グループの中でもっとも不安定だった。グループ2 ($n = 22$) は、中学入学時は動機づけがとりわけ低かったが($M = 1.68, SD = 0.84$)、その後ほぼ継続して上昇が見られた。グループ3 ($n = 20$) は、中高受験時に動機づけが上昇したものの、その平均値は一貫して高く(最小で $M = 3.54, SD = 1.00$, 最大で $M = 4.78, SD = 0.53$)、大学入学後もそれを維持したグループであった。

以上のことから、対象者全体で見た場合、彼らの動機づけは中3、高3で比較的大きな変化(上昇)が確認されたこと、異なった動機づけ特性を示したグループごとで見た場合、中学から大学にかけて高い動機づけを維持し続けた「高-高群」(グループ3)、はじめは低かった動機づけが徐々に上昇した「低-高群」(グループ2)、中高受験時には動機づけが上昇したが、受験を終えると低下した「ジグザグ群」(グループ1)といった学習者グループの存在が明らかとなった。

2 動機づけが変化した場合・理由の分類

動機づけが変化した場合・理由を著者2名の協議によりカテゴリー化した結果、動機づけが上がった理由・下がった理由それぞれに関して5項目ずつ、計10項目のカテゴリーが得られた。具体的には、動機づけが上がった理由として、「外的目標設定」、「言語・文化に対する興味・関心」、「有能感」、「他者からの影響」、「学習内容」、動機づけが下がった理由として、「外的目標の欠如」、「英語以外のことに対する興味・関心」、「無力感」、「他者からの影響」、「学習内容」であった。また、これらのいずれにも該当しない回答は、「その他」として分類した。それぞれのカテゴリー

に分類された回答の具体例は、付録に示したとおりである。

まず、対象者全体 ($N = 70$) における動機づけ変化の原因・理由を表1に示す。動機づけが上がった理由、下がった理由として、外的目標設定、あるいはその欠如の占める割合が高いことが分かる。このことは対象者全体の動機づけ推移の傾向 (図3) において、中3と高3で動機づけの顕著な変化が見られたこと、ならびに先行研究 (林, 2012; Miura, 2010) でも指摘されているように、高校・大学受験が日本の中学生・高校生の動機づけに大きな影響を与えているということを裏付けていると考えられる。

[表1] 対象者全体における動機づけ変化の原因・理由

動機づけが上がった理由 (全体: $N = 150$)					
目標設定	興味・関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
56	41	17	17	9	10
37.3%	27.3%	11.3%	11.3%	6.0%	6.7%
動機づけが下がった理由 (全体: $N = 134$)					
目標欠如	興味・関心	無力感	他者影響	学習内容	その他
41	18	29	15	12	19
30.6%	13.4%	21.6%	11.2%	9.0%	14.2%

注: 動機づけが上がった理由の「目標設定」は「外的目標設定」, 「興味・関心」は「言語・文化に対する興味・関心」, 「他者影響」は「他者からの影響」, 動機づけが下がった理由の「目標欠如」は「外的目標の欠如」, 「興味・関心」は「英語以外のことに対する興味・関心」, 「他者影響」は「他者からの影響」を指す。以下の表においても同様。

3 動機づけの発達プロセスとその原因・理由の照合

つぎに、先に分類された学習者グループごとに、動機づけ変化の原因・理由の照合を行う。ここでは、対象となった学習者の中で最も不安定な動機づけの変化を示したグループ1 (ジグザグ群) と、動機づけの発達・維持という点では比較的類似した変化を示したグループ2, グループ3 (低-高群, 高-高群) ごとにそれぞれ検討する。

表2は、グループ1の動機づけ変化の原因・理由をまとめたものである。このグループでは、動機づけが上がった理由として「外的目標設定」、動機づけが下がった理由として「外的目標の欠如」がそれぞれ大きな割合を占めている。外的目標が動機づけに影響を与えるのは対象者全体でも見られた傾向だが、グループ1においてはその傾向がより顕著に表れている。このことからグループ1の学習者の動機づけは、外的目標設定およびその達成に大きく影響を受けていたと考えられる。高校・大学受験に加え、TOEIC® や TOEFL® などの外部試験で一定のスコアを取ること、就職活動を有利に進めることなど外的目標の設定が彼らの動機づけを強く向上させていたが、これらの目標が達成される、または英語の学習に意義や必要性などを見いだせなくなってしまった場合、彼らの動機づけは著しく低下してしまう傾向にあることが示唆された。

[表2] グループ1における動機づけ変化の原因・理由

動機づけが上がった理由 (グループ1 : n = 57)					
目標設定	興味・関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
28	12	6	4	3	4
49.1%	21.1%	10.5%	7.0%	5.3%	7.0%
動機づけが下がった理由 (グループ1 : n = 52)					
目標欠如	興味・関心	無力感	他者影響	学習内容	その他
23	5	10	5	2	7
44.2%	9.6%	19.2%	9.6%	3.8%	13.5%

つぎに表3, 表4は, グループ2, グループ3の動機づけ変化の原因・理由をまとめたものである。グループ2・3では, 動機づけが上がった理由として「外的目標設定」に加えて「言語・文化に対する興味・関心」, 動機づけが下がった理由として「外的目標の欠如」に加えて「無力感」が大きな割合を占めていたことが明らかになった。つまり, 動機づけを安定的に向上, 維持させた学習者は目標設定に加えて, 英語でコミュニケーションを取ることや, 英語の音楽や映画を楽しむことなど言語・文化に対する興味・関心を持っていたと考えられる。これら2つのタイプの動機づけは, 前者が「外発的動機づけ」, 後者が「内発的動機づけ」だと解釈することもできる。従来, 両者の動機づけについては, 内発的動機づけがより重要であるとの指摘が繰り返されてきたが, 林(2012)やHiromori(2013)では内発・外発的動機づけを併存して持つこと, あるいは両者を統合させることの重要性を指摘している。上記の結果は, このような主張を支持する1つの論拠になるものと考えられる。一方, グループ2・3の動機づけが下がった理由については, 「外的目標の欠如」に加えて「無力感」の占める割合が大きいことが確認された。このことから, 目標設定や興味・関心などの異なる動機にバランスよく支えられていても, テストの点数が低い, 英語をうまく話せないなどの失敗経験を繰り返すことから無力感を感じてしまうこと, そのような経験が結果として動機づけの低下を引き起こしてしまう可能性があることが示唆された。

[表3] グループ2における動機づけ変化の原因・理由

動機づけが上がった理由 (グループ2 : n = 48)					
目標設定	興味・関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
17	14	4	6	3	4
35.4%	29.2%	8.3%	12.5%	6.3%	8.3%
動機づけが下がった理由 (グループ2 : n = 43)					
目標欠如	興味・関心	無力感	他者影響	学習内容	その他
9	6	11	4	7	6
20.9%	14.0%	25.6%	9.3%	16.3%	14.0%

[表4] グループ3における動機づけ変化の原因・理由

動機づけが上がった理由 (グループ3 : n = 48)					
目標設定	興味・関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
11	15	7	7	3	4
24.4%	33.3%	15.6%	15.6%	6.7%	4.4%
動機づけが下がった理由 (グループ3 : n = 39)					
目標欠如	興味・関心	無力感	他者影響	学習内容	その他
9	7	8	6	3	6
23.1%	17.9%	20.5%	15.4%	7.7%	15.4%

以上のことから、対象となった学習者の動機づけ上昇・下降の背景要因は、目標設定、興味・関心、自己の英語力に対する認識（有能感、無力感）、他者からの影響、学習内容、その他に大別され、これらの要因の与える影響の大きさは、動機づけの発達パターンによって分類されたグループごとで異なることが明らかになった。具体的には、中3、高3で大きく動機づけが変化したグループ1では、外的目標設定およびその欠如が対象者の動機づけに大きな影響を与えていたのに対して、グループ2、3では動機づけが上がった理由として、目標設定と言語・文化に対する興味・関心、動機づけが下がった理由として、外的目標の欠如と無力感が大きな影響力を持っていたことが示唆された。

IV. 結論と課題

本研究では、回顧定性的モデリング (Dörnyei, 2014) を用い、外国語として英語を学ぶ日本人大学生70名の動機づけの発達プロセスを類似したグループごとにプロファイリングし、その発達プロセスに影響を与えた要因を対象者全体、ならびにグループごとの自由記述の回答傾向から検討した。本モデルが基盤とするダイナミックシステム理論では、動機づけや学習成果などを予測することは基本的には不可能だと考える。その理由は先述したとおりだが、なかでも事象(要因)間に非直線的 (non-linear) な関係を想定していることが挙げられる。すなわち、いくら動機づけが高くても学習成果が得られないことや、動機づけが低くとも学習成果が高い場合も一般的に起こり得ると考える。これは結果である学習成果は、他の無数の要因との複雑な相互作用によって定まると考えるからである。そこで、本研究においても結果として得られた動機づけの軌跡が、どのような要因との相互作用によって得られたのかを明らかにすることを目的とした。

その結果、対象者(70名)は受験時に動機づけが上昇、入学後に低下したグループ1(ジグザグ群; 28人)、中学入学時には動機づけが低かったがその後継続して動機づけを上昇させたグループ2(低-高群; 22人)、中学から大学にかけて高い動機づけを維持したグループ3(高-高群; 20人)に分類された。動機づけが変化した原因・理由については、対象者の自由記述の回答は

目標設定、興味・関心、自己の英語力に対する認識、他者からの影響、学習内容に分類され、これらの要因の影響の大きさはグループ間で異なる傾向が見られることが明らかとなった。

これらの結果から、以下のようなことが言える。第一に、グループ1のように外的目標のみに動機づけが支えられている場合、学習者の動機づけは目標の達成によって大きく影響を受けてしまう。もちろん、彼らが目標を設定した際、その達成に向けて大きく動機づけられていたのは事実であり、このこと自体に問題があるわけではない。しかし、長期的に見れば、彼らの動機づけが不安定であったこともまた事実である。したがって、長期間にわたって安定的に動機づけを向上・維持させるためには、グループ2・3のように異なる動機づけ（例えば、目標設定に加えて、言語・文化に対する興味・関心など）をバランスよく併存させることが有効だと考えられる。

第二に、グループ2・3の動機づけが下がった理由で見たように、異なる動機づけを併存させ、動機づけが安定している（ように見える）場合においても、学習の最中に無力感を味わうことで動機づけが低下してしまう恐れがある。このような無力感による動機づけ低下を避けるためには、学習者が日々の授業の中で小さな成功体験を積み重ね、「できるという実感」（八島，2014）を味わえるような授業づくりが必要だと考えられる。

第三に、学習者の動機づけの変化に影響を与える要因の二面性が挙げられる。本研究では、動機づけに影響を与える要因を「外的目標設定」と「外的目標の欠如」といった対応関係の形で検討した。このことは、ある一つの要因が学習者の動機づけを上げることも下げることもあるということの意味する。したがって、学習者の動機づけを低下させている要因を特定し、その要因を改善することで、学習者の動機づけを上昇させることにつながる可能性も示唆される。

本研究の課題としては、以下のような点が挙げられる。第一に、本研究では動機づけの発達プロセスとその背景要因をそれぞれ個別に調査した後に照らし合わせるという手順を踏んだが、ある一時点での動機づけの変化とその原因・理由との関係を明らかにしてはいない（例えば、中3で動機づけが上がったのは、高校受験のため、など）。したがって、今後の研究では、ある時点での学習者の動機づけの変化とその背景要因の関係をより精緻に記述、分析する必要がある。

第二に、本研究は変数として対象者の中高大の動機づけの強さ（自己評定、6件法）と、動機づけの変化に影響を与えた要因の自由記述（回答数・割合）を用いたが、その他にも多様な尺度を用いることができる。例えばMiura (2010) では、動機づけの変化に影響を与える要因は、学習者の英語熟達度によって異なるという仮説を立て、それを検証している。また林 (2012) では、動機づけ変化の背景要因を自己決定性の程度によって分類している。したがって、今後の研究では、学習者の熟達度や自律性の度合いなどさまざまな変数の影響を考慮し、学習者の動機づけの発達をより多角的に分析、解釈する必要がある。

第三に、動機づけの変化に影響を与えた要因のさらなる精緻化が挙げられる。本研究では、対象者の動機づけが変化した場合の原因・理由を5つのカテゴリーに分類し、目標設定、興味・関心、自己の英語能力に対する認識（有能感、無力感）の3つの要因が比較的、大きな影響力を持っていたことが明らかになった。しかし、他者からの影響、学習内容が動機づけに与える影響について

は一定の回答数が得られたものの、その実質的な影響力については十分に明らかになったとは言えない。例えば、教師やクラスメイトなど教室内の他者の存在が、学習者の動機づけに少なからぬ影響を与えるということは先行研究でも指摘されている (Dörnyei, 2002; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994)。今後の研究ではこういった要因にも留意した上で、より包括的な観点から学習者の動機づけの変化・発達、ならびにその背景要因の実態を調査していく必要がある。

以上のような課題を残すものの、ダイナミックシステム理論、ならびにその理論を具体化させた回顧定性的モデリングに基づく研究は、動機づけ研究の新たな展開を感じさせる。個々人のうちに内在する動機づけが周りの学習環境と相互作用しながらダイナミックに変化・発達していくプロセスを描き出すことを可能にしてくれる本アプローチは、動機づけの向上・低下が生じる現象を「1つのシステム」として捉え、そのシステムの中でより強力な影響力を持つ事象（要因）がどのように動機づけの発達を成立させているのかを検討することを可能にする。その実態について理解を深めることは、動機づけの変化・発達プロセスを踏まえた指導実践に対して有益な示唆を与えるものであり、第二言語学習者を動機づける理論の構築に対して重要な知見を提供できるものと考えられる。

謝辞

本研究の実施にあたっては、JSPS 科研費 25370702 の助成を受けた。

注

本研究は、全国英語教育学会第40回徳島研究大会（2014年8月9日、徳島大学）、ならびにアメリカ応用言語学会2015年度国際大会（2015年3月22日）において口頭発表したものに基づく。

参考文献

- Chan, L. (2014). *Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nottingham, UK.
- Chan, L., Dörnyei, Z., & Henry, A. (2015). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 238-259). Bristol: Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual difference and instructed language learning* (pp. 137-158). Philadelphia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 47, 80-91.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-368.

- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Hiromori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. *JACET Bulletin*, 43, 1-14.
- Hiromori, T. (2013). Motivational design for effective second language instruction. In M. Apple, D. D. Silva & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 291-308). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- McClelland, N. (2013). Self-determination theory and L2-learning motivation in Japanese college students. *Studies in English Language and Literature*, 31, 191-205.
- Miura, T. (2010). A retrospective survey of L2 learning motivational changes. *JALT Journal*, 32, 29-53.
- Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in ARELE 1-24: Focusing on their themes, methods, and outcomes. *ARELE*, 25, 33-48.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (Eds.) (1993). *Dynamic systems approach to development: Applications*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Spencer, J., Thomas, M., & McClelland, J. (Eds.) (2009). *Toward a unified theory of development: Connectionism and dynamic systems theory re-considered*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In R. Lerner (Volume Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (5th Ed.): Volume 1: Theoretical models of human development (pp. 563-634). New York: Wiley.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 1-17). New York: Palgrave Macmillan.
- 林日出男. (2012). 『動機づけ視点で見る日本人の英語学習：内発的・外発的動機づけを軸に』東京：金星堂。
- 田中博見. (2010). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」*JACET Journal*, 50, 63-80.
- 八島智子. (2014). 「継続的に学ぶには（動機づけ）」『全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌：英語教育学の今—理論と実践の統合』238-242頁。

付録

動機づけが変化した原因・理由に関する自由記述の具体例

[動機づけが上がった理由]

1. 外的目標設定

例) 「受験のため、必死で勉強した」

「留学がしたかった、そのために必要な TOEFL スコアを取りたかった」

2. 言語・文化に対する興味・関心

例) 「ドラマ、映画、音楽に興味があるとき」

「もっと英語ができるようになりたいと思ったとき（外国の人と話すときなど）」

3. 有能感

例) 「テストでいい点数を取ったとき」

「リスニングの問題の答えがあっていたとき」

4. 他者からの影響

例) 「周りの友達の英語力がすごいなと思ったとき」

「先生に出会い、感化され、こんな風に話せるようになりたいと思ったとき」

5. 学習内容

例) 「学校で勉強する内容が自分の知りたいことと一致したり、実用的だったとき」

「テーマに興味があるとき」

[動機づけが下がった理由]

1. 外的目標の欠如

例) 「受験が終わるなど、目標を失ったとき」

「受験も終わり、高校生活も落ち着いてきた中だるみの時期」

2. 英語以外のことに対する興味・関心

例) 「英語以外の言語に興味があるとき」

「英語以外にも教職やサークル、他の専門分野に取り組みたかったから」

3. 無力感

例) 「TOEICなどの試験を受けて駄目だったとき」

「自分の英語がうまく伝わらなかったとき」

4. 他者からの影響

例) 「周りの人に劣等感を感じる時」

「親に勉強しろと言われたとき」

5. 学習内容

例) 「文法などを繰り返し練習しなければならないとき」

「授業の内容がつまらないとき」