

経験の語りと時間的経過から捉える
英語学習動機の変容

Makoto MITSUGI (Hokkaido Bunkyo University)

HELES JOURNAL 18 (2018)

経験の語り と 時間的経過から捉える英語学習動機の変容

三ツ木真実

北海道文教大学

Makoto Mitsugi

Hokkaido Bunkyo University

Abstract

L2 learning motivation has received a lot of interest from language teachers and researchers in the field. It is unfortunate, however, that little attention has been paid to the dynamic fluctuation of language learning motivation. The aim of this study is to understand the fluctuation in the learning motivation of one Japanese learner of English through narratives of learning experiences. The data gathered through individual interviews was analyzed qualitatively by means of Personal Attitude Construct (PAC) Analysis and Trajectory Equifinality Approach (TEA). This study focused on the period of time when the learning motivation underwent a drastic change. The results of the study revealed the particular social factors that had an effect on the learner's motivation and demotivation with regards to English language learning. What is more, this study shows that the learner's beliefs and values about the purpose of English learning were affected by various perspective changing encounters with both influential role models, and with other learners in the same environment that resulted in comparisons.

キーワード：英語学習動機, 変容プロセス, 複線径路・等至性アプローチ(TEA)

1. はじめに

外国語学習に関する動機づけの研究は、現在も多く研究者が強い関心を持っている (Dörnyei, 2001; Dörnyei and Ushioda, 2011; Hiromori, 2005)。歴史的に見れば、1970年代に Gardner and Lambert (1972)が、第二言語学習に対する動機を「統合的動機」と「道具的動機」からとらえ、これをきっかけとして第二言語習得における動機づけの重要性が広く認知されていった。その一方で、言語学習に特化しない形で学習動機の分類を行った流れも現れた。特に教育心理学の分野で、「内発的動機」と「外発的動機」の観点から動機を分類するアプローチ (Deci and Ryan, 1985, 2002) が始まり、第二言語学習に対する動機づけ研究に大きな影響を与えていった。2000年代以降は、第二言語学習に対する動機が比較的安定した個人の特性 (trait) であるというよりは、種々の要因により流動的に変化する状態 (state)

であり、かつ段階的な変化のプロセスが存在するという考え方が主流となって研究が進められている (Dörnyei, 2005)。

種々の要因による動機の変化については、学習動機を高める、または減退させる要因を探るという観点から研究が進められている。動機を高める要因については、例えば菊地・酒井 (2016) では、自己決定理論 (Ryan and Deci, 2002) と motivational strategies (Dörnyei, 2001) を参照しながら、「教師に関する要因」「授業の内容/特質」「学習経験」「目標設定」「学習方法」「教室環境」「有能性」「内発的動機」を、動機を高める要因として整理している。一方、動機を減退させる要因については、Kikuchi (2013) が先行研究を踏まえた上で、「教師に関する要因」「授業の内容/特質」「失敗経験」「授業環境」「授業教材」「英語に対する内発的動機の欠如」を挙げている。

このように、動機づけの向上に重要な要因や動機づけを減退させる要因の特定は少しずつ進められているものの、新しい動機づけの捉え方とされる動機づけの変化のプロセスに着目した研究はあまり見られない。動機づけの変化をダイナミックに捉えることで動機の向上や減退を生み出すメカニズムを明らかにすることができれば、実際の指導実践に向けて有益な示唆を得られるはずである。そのため、動機づけが変化するプロセスと変化をもたらす要因を詳細に見ていくことが重要である。したがって、本研究は、大学生英語学習者の学習動機が顕著に変化した時期に注目し、学習者自身の語りから得られる具体的な学習文脈と時間的な経過を踏まえながら、動機づけが変容するプロセスや変容をもたらした要因を質的な分析によって明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

ここでは、時間的経過を踏まえた動機の変化とその要因の特定を試みた先行研究のうち、日本人英語学習者を対象としたもの (Hayashi, 2005; 菊地・酒井, 2016; Miura, 2010; Sawyer, 2007) を概観し、本研究の課題に繋げていく。

Hayashi (2005) は日本人英語学習者481名に中学1年時から大学3年時までの英語学習動機を5段階で評価させ、英語学習動機の変容を捉えることを試みた。その結果、高い動機が継続している群、低い動機が継続している群、徐々に高くなっていく群、徐々に低くなっていく群の4群に分類されることを明らかにした。さらに、変化の理由を自由記述回答させたいうで自己決定理論に基づいて分析を行ったが、6年間の動機づけ変容の詳細は十分に説明されていない。

菊地・酒井 (2016) は日本人英語学習者191名を対象に、中高の6年間の英語学習という長期の時間的経過の中で、どの時期にどのような動機の向上・減退を経験したかを分析した。その結果、受験期が向上の時期であること、また、中学3年時から高校1年時までと高校1年時の初めから終わりにかけての時期が減退の時期であることを明らかにした。さらに、自由記述回答に基づく学習者の認識の分析を通じて、中学1年と高校1年の時期では教師、授業内容、成績の向上と低下、中学3年時では受験期や目的意識、高校1年時では不適切な授業のペースやレベル、教材、課題の多さが動機の向上・低下の要因であることを示した。

Miura (2010) は日本人大学生196名を対象に、中学1年時から大学1年時までの7年間の英語学習動機の強さとその理由について順位づけをさせて調査を行った。その結果、動機づけの変化が時間の経過に伴って頻繁に現れること、動機づけの変化には高校と大学の入試の影響が大きいことを明らかにした。

Sawyer (2007)は、中学1年時から大学2年時までの8年間の英語学習動機の変化について明らかにすることを目的として、日本人大学生120名に対して6件法による動機の自己評価とともに、各時期の動機づけについて自由記述で回答を求めた。その結果、動機の向上要因として「教師」「友人」「目標設定」を示した。一方、減退要因には「教師」「友人」「目標喪失」があることを示した。さらに、中1〜中3の間は動機がU型で「高い→低い→高い」の流れで変容を見せること、高校ではJ型でもともと低いところから向上していく変容を見せることを明らかにした。

これらの先行研究は、共通部分として動機の変容が長期的な時間経過の中で現れることを明確に示している。また、最も動機づけの高かったもしくは低かった時点の動機づけの理由を示した点や、学習者の経験に基づいて動機向上・低下の要因を示した点は意義深い。しかしながら、これらの研究が大人数を対象とした量的な分析を中心に行われたこともあり、動機づけ変容の具体的なプロセスを示すことはできていない。廣森 (2014) では、動機づけ研究の多くが学習者集団を対象になされているために、個々の学習者の動機づけの連続的なプロセスが捉えきれないと指摘している。また、廣森はこれが研究方法論上の問題であるとも指摘しており、このことから個々の学習者の動機づけの変化をダイナミックに捉える研究方法の発展が望まれる。今後、この研究方法論上の課題を克服することができれば、動機づけのダイナミックな変容のプロセスや動機の向上・減退の発生メカニズムが明らかとなり、動機づけ研究の分野でより教育実践の示唆に富む研究が可能になると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、個人の置かれた文脈を時間軸の中で捉え、動機変容のプロセスと変容をもたらした要因について質的な分析を通じて明らかにする。そのために、「個人別態度構造分析 (PAC分析) (内藤, 2002)」と「複線径路・等至性アプローチ (TEA) (安田・サトウ, 2017)」を用いて、インタビューを中心としたデータ収集と分析・考察を行う。

本研究では、次の2つのリサーチクエスションを設定した。

- (1) 学習動機の変容プロセスに影響を与えた社会的要因はどのようなものか
- (2) 学習動機の変容に影響を与えた個人の信念・価値観はどのようなものか

特に1回目と2回目のインタビューでは、学習動機の変容が著しい時期に経験した出来事や感情・思考の変化を幅広く捉えるため、PAC分析により自由連想法に基づくインタビューを行う。また、複線径路・等至性アプローチ (TEA) によって、学習者個人の動機づけに関連する経験の軌跡をプロセス図 (TEM図) にして描写する。その後、TEM図の内容をもとに調査協力者本人との確認と分析を重ね、英語学習動機の変容プロセスを可能な限り詳細に可視化することを目指す。

3. 研究方法

3.1 分析の枠組み：PAC分析と複線径路・等至性アプローチ (TEA)

本研究では、動機変容の過程で調査協力者にどのような経験があったかを捉えるために、PAC分析を実施した。PAC分析は個人ごとの態度やイメージを分析する手法で、(1) 自由連想 (2) 連想項目間の類似度評定 (3) 非類似度距離行列によるクラスター分析 (4) 調査協力者によるクラスター構造の解釈 (5) インタビューおよび総合的解釈の手続きを経る。具体的な分析の手続きとしては、まず

調査協力者が刺激文から自由連想で思いつくことをすべて付箋に書き出し、さらにそれを重要度に応じて並べ替えて順に番号を付す。次に、付箋に書かれた項目同士が直感的にどの程度近いかを7段階（「かなり近い」から「かなり遠い」まで）で評定する。その結果得られたもの（非類似度距離行列）について、研究者がSPSS ver.24を用いたクラスター分析（平方ユークリッド距離、ウォード法）を実施し、デンドログラムを作成する。その後、デンドログラムを調査協力者とともに解釈しながらクラスターを分割し、総合的な解釈を行う。本研究では、分割されたクラスターの名付け（抽象化）を行う際に、調査協力者とともに動機づけの変容に至る過程で起こった出来事や当時の心象を整理していき、次のTEMによる分析に繋げていった。

PAC分析に続き、本研究では複線径路・等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を分析のために用いた。TEAは、人間の変容プロセスと人生径路の多様性および複線性を、非可逆的時間の概念と社会的文脈の中で捉えて分析する質的研究の方法である（安田・サトウ, 2017）。TEAは、「複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model: TEM）」と「歴史的構造化ご招待（Historically Structured Inviting: HSI）」と「発生の3層モデル（Three Layers Model of Genesis: TLMG）」の3つのアプローチで構成されるものである。TEMとは、個人の選択や意思決定を踏まえて到達点に至るまでの径路を時間の流れとともに図表化して捉えるためのモデルである。HSIは、研究者が興味・関心を持った現象を経験した人を招いて話を聞く手続きを指す。また、TLMGは信念・価値観の変容や発生を捉えるためのモデルである。

TEMには3つの重要な概念があり、それぞれ「等至点」「非可逆的時間」「分岐点」と呼ばれる。「等至点」は、研究の関心や解明を目指す事象の到達点であり、「非可逆的時間」は決して後戻りしない時間の流れを表す。また、その時間の流れの中で生じる、個人にとって重要な意味を持つ選択がなされた点を「分岐点」と呼ぶ。TEMでは、これら3つの主要な概念を取り入れて、主に分岐点を始点として等至点に至る複数の径路について時間的な概念を捨象することなく描く。さらに、協力者が人生で行った選択や意思決定に影響を与えた経験、またその際に顕在化した感情や思考も踏まえた分析や考察も行う。

表1 TEMで用いられる概念（用語）の定義

等至点 (Equifinality Point: EFP)	個々人が固有な径路をたどっていても時間的経過の中で等しく到達する点で、研究の関心や解明を目指す事象を表す点
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point: P-EFP)	等至点 (EFP) と対極の意味を持つ点
分岐点 (Bifurcation Point: BFP)	複数の径路が発生・分岐する地点で、個人にとって重要な意味を持つ点
必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP)	制度や慣習などの一般的に多くの人が通過すると考えられる点
社会的助勢 (Social Guidance: SG)	等至点に向かう行動や選択を促進する社会的要因
社会的方向付け (Social Direction: SD)	等至点に向かう行動や選択を阻害する社会的要因

通常、TEMを採用した研究では、個人の選択や意思決定を踏まえて等至点に至るまでの径路を時間の流れとともに図表化する（TEM図）。その後、研究者と協力者が共同でストーリーを構築するが、その際には他の概念も分析の枠組みとして用いる。例えば、等至点と対極の意味を持つ「両極化した等至点」や、径路の中で一般的に多くの人を通るであろう「必須通過点」がある。さらに、等至点に向かう行動や選択を促進する「社会的助勢」と、等至点に向かう行動や選択を阻害する「社会的方向付け」が、行為の選択に影響を与える社会的要因として概念化されている（表1）。

なお、本研究では、初めにPAC分析の自由連想に基づくインタビューの手法を採用して、後に続くTEAによるインタビューに繋げている。同様の手法を採用した丸山・小澤（2017）では、インタビューの際に、研究者が期待するストーリーを協力者と共に構築してしまうリスクを避ける目的で2つのアプローチを同時に用いている。本研究では、同様の手法により上記リスクへの対応を試みるとともに、次のような理由で2つのアプローチを合わせて用いた分析を行う。1つは、PAC分析のインタビューを先に実施することで、後に続くTEAのインタビューに向けてより具体的な経験を抽出することが可能であると判断したためである。また、研究者の想定していない内容や新たな質問を調査協力者の語りから得ることができることと期待されたことから、2つのアプローチを合わせて用いることとした。

3.2 調査協力者の概要とデータ収集

調査協力者は北海道の私立大学に通う大学生（調査時は大学3年生）1名（以下：Yと呼ぶ）で、英語を専門に学ぶ学科に所属し、英語教員志望のため教職課程の履修も行っている。2年前期終了後の夏休みにはカナダへの語学留学を1ヶ月間経験している。英語学習の動機づけについては、動機づけの変遷に対する自己認識を時間的経過を考慮してYとともに確認した。変容のプロセスをとらえる期間を大学入学前からインタビュー時（大学3年次夏休み）までに定め、動機づけの変遷を線グラフで書いてもらった（図2）。

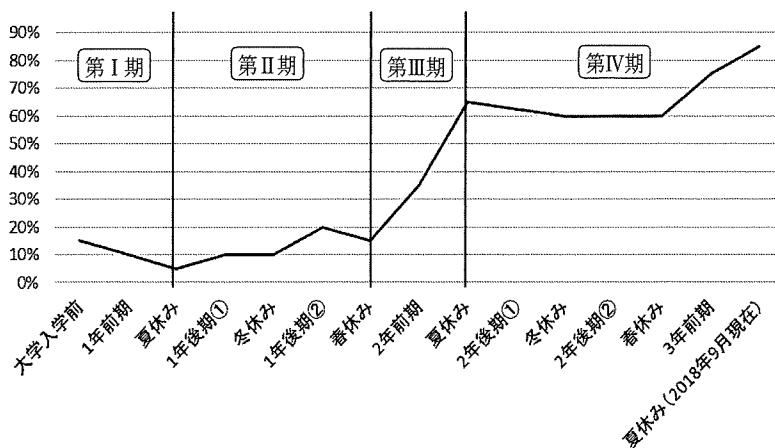


図2 調査協力者Yの動機変遷と時期区分

本研究では、図2の通り、Yの動機づけの変遷について変化が見えやすい点を基準として4つの時期（第Ⅰ期から第Ⅳ期）に区分した。それぞれの区分の変遷を見ると、第Ⅰ期は英語学習に対する動機づけが徐々に低下している。第Ⅱ期では向上が見られたものの春休み前には低下も見られ、あまり大きな変化を見せていない。第Ⅲ期では非常に顕著な変化があり、第Ⅳ期では動機づけの維持とさらなる向上を見せている。なお、本稿では、最も動機づけの向上が著しい「第Ⅲ期（1年次後期終了後の春休みから2年次前期夏休み終了後まで）」を対象とし、データ収集と分析を実施した。PAC分析では、自由連想に基づくインタビューとデンドログラムに基づくインタビューの計2回、TEAによる分析では計3回のインタビューを実施した（それぞれ1回60分から90分程度）。TEAのインタビューでは、まず1回目のインタビューを実施後に内容を文字化し、それを用いてTEM図の作成を行った。2回目はTEM図をYに見せながらインタビューを行い、研究者の理解に基づいて作成した図の内容についてY自身の視点から適切さを確認してもらった。3回目には、確認後に修正した図を再度提示し、確認と理解の共有を行った。

4. 結果

4.1 動機変容のプロセスで得られた経験

本稿で分析の対象とした第Ⅲ期は、Yがカナダへの短期語学留学に行くことと決断した時期に始まり、留学から帰国した時期までの期間であった。そのため、PAC分析で使用した刺激文は、「『私と留学』『自らの英語学習の過去・現在・未来』と聞いて思い浮かべることは何ですか。」とした。したがって、想起された連想語（文）は主に留学時の体験に集中している。刺激文から連想された33の語（文）を用いて連想項目間の類似度評定を行ったのち、クラスター分析を通じてデンドログラムが描画された。Yと調査者（筆者）でそのデンドログラムを解釈した結果、5つのクラスターに分割することができた（表2）。Yは1つ目のクラスター（以下CL）を、「憧れの海外生活」、CL2は「海外生活での英語コミュニケーション」、CL3を「ロールモデルとの出会い」、CL4を「理想の英語教育」、CL5を「カナダのESL環境と多様性」と命名した。

Yは映画で見る英語圏の世界に憧れがあったこと、またその映画の世界の登場人物のように英語を使う生活が実現したことについて具体的な経験とともに言及していた。このことから、CL1を「憧れの海外生活」と命名した。CL2は、ホストファミリーとの日常生活やそこで行われる英語コミュニケーションを通じて感じたことを印象的な経験として語ったことから、「海外生活での英語コミュニケーション」と命名した。また、Yは留学先において、英語専攻ではないにも関わらず英語を学ぶために留学をしているクラスメイトが多いことに驚き、また彼らの英語を学ぶ目的がコミュニケーションのためのツールを獲得するためであったことから自らの浅はかさを認識し、ツールとして英語を使いこなす存在をロールモデルとしたいという思いを語っていた。よって、CL3を「ロールモデルとの出会い」と命名した。CL4は、CL3で得たロールモデルに近づくため、またはロールモデルに近い学習者を育成するためのヒントとなった経験について言及していたことから、「理想の英語教育」と命名した。CL5は、カナダで日常的に二言語併用が行われている場面を実際に目の当たりにしたことで、複数の言語を日常的に使用する言語環境の存在や多様性を意識化したことについて語ったため、「カナダのESL環境と多様性」と命名した。

表2 調査協力者Yの連想イメージと重要度、およびクラスター（CL）の名前

CL	重要度	連想イメージの内容
① 憧れの海外生活	25	カナダの水族館で働いているスタッフへ話しかけた
	26	教会で知らない人と英語で話した
	27	朝学校に向かっている時に近所の人とGood morningとあいさつする時に英語圏にそまってきたと感じた
	29	バスに乗る時の運転手との会話
	32	カナダのレストランで注文するときがすごく楽しかった
	34	レジで“Have a good day”と言うのがすごく感動した
	22	留学中に教会に行った時にアジア人の子どもが英語を話していることに感動
	24	カナダでも自分から話すことのtryが必要だと感じた
	1	カナダの語学研修では英語圏へのあこがれがあった自分にとって素晴らしい時間となった
② 海外生活での英語コミュニケーション	30	ホストファミリーが“Car coming”と言ったときに“Car is coming”ではないのかという好奇心
	31	映画で使われるスラングを実際聞いたときに感動
	28	ホストファミリーとスーパーマーケットに行く
	33	ホストの息子と父がケンカしている時に英語でケンカしたいと思った
	10	ホームステイ家族の話をするスピードについていけないくやしき
	20	Host familyにI don't know understand. What are you talking about.と言われたときに勉強したいと思った
	21	HostとDeath Penaltyについて話した時に、大学でこの話題をやっていたのでスラスラ話せた。楽しかった
③ ロールモデルとの出会い	7	クラスメイトの夢が英語の専門じゃないということの気付き
	15	有名大学の人が英語を勉強しに来ている＝英語が話せる
	2	カナダのクラスメイトの将来の夢が皆すごく自分のモチベーションが上がった
	3	カナダのクラスメイトのモチベーションがとても高い
	4	カナダのクラスメイトを尊敬していたから彼らに点数が負けた時は、もっと勉強しようというモチベーションにつながった
	19	まわりは有名大学の人がばかりで怖かった
④ 理想の英語教育	8	日本では、Grammar & Vocabをmainにfocusしている。カナダではwriting, Speaking, Listening, Grammar全てにfocusしていた
	9	カナダのクラスでの英語指導に感銘を受けた
	18	カナダの先生のような先生になりたいと思った
	12	英語教員になろうと思っている中、英語科教育法の授業が楽しかった
	17	大学での英語科教授法とカナダの先生がリンクした
	13	TV Showを作り上げるというグループワーク課題で4技能が楽しく効率的に学べていると実感
	14	カナダのクラスでのアクティビティーの多さ
	16	留学で大学でやってきたことの意味を理解
⑤ カナダのESL環境と多様性	5	皆英語が話せると不安だったが自分と変わらない、もしくは自分の方が話すことは上ではないか？と感じた
	35	韓国人、ブラジル人と話すとき時は相手も第2言語であるから安心
	11	アジア人が2言語を話していて、バイリンガル教育を勉強したいと思った
	23	多くの人が2言語を話せて多様性という言葉を理解できた
	6	カナダの卒業式での雰囲気は日本にはないので戻ってきたいと強く思った

※「連想イメージの内容」の欄に書かれている文は、調査協力者Yが書いたものを原文のまま記載している。

必須通過点 (OPP) は、留学先機関の制度上の通過点として「カナダでの短期留学を開始する」「留学先の授業でのクラス分けで上位クラスに所属できた」の2点とした。また、等至点に向かう行動や選択を促進する「社会的助勢 (SG)」は6つ、阻害する「社会的方向付け (SD)」は2つ抽出された。個人にとっての重要な意味を持つ選択がなされた点を表す分岐点 (BFP) は、「英語をコミュニケーションのための『ツール』であると認識する」とした。なお、等至点と対極の意味を持つ点である両極化した等至点 (P-EFP) は、「英語学習の目的と目標が明確化しない」となった。TEM図で用いた概念の本研究での位置付けは、次の表3の通りである。

表3 TEM図で用いた概念の本研究での位置付け

等至点 (EFP)	英語学習の目的と目標が明確化した
両極化した等至点 (P-EFP)	英語学習の目的と目標が明確化しない
分岐点 (BFP)	英語をコミュニケーションのための「ツール」として認識する
必須通過点 (OPP)	カナダでの短期留学を開始する 留学先の授業でのクラス分けで上位クラスに所属できた
社会的助勢 (SG)	英語使用の成功体験 ポジティブな刺激 他者から受けた刺激 英語による交流 印象的な学習経験 教師・学習者の視点
社会的方向づけ (SD)	ショッキングな体験 自分とのネガティブな比較

TEM図に基づくインタビューの結果、等至点に至るまでの過程は次の通りとなった。Yは、海外生活への憧れからカナダへの留学を実現させた。留学を開始し、日常生活と学校生活それぞれで英語コミュニケーションを行う中で、二言語を併用する児童や短期間の英語学習歴にもかかわらず英語でコミュニケーションをするブラジル人、英語専攻ではない日本人留学生との出会いに刺激を受け、「コミュニケーションツールとしての英語」を強く意識した。そして、次第に英語をツールとして使いこなす学習者でありたい、また、受験目的ではないツールとしての英語を教える教師になりたい、という学習者および教師のロールモデルの明確なイメージを持つようになった。それ以降、学習者と教師の両方の視点で留学先の授業に取り組み、授業を深く観察していった。そのような中で、英語学習動機の維持・向上には、豊富かつ楽しいアクティビティと活動後の教師のフィードバックが重要であると強く感じた。また、学習者としても教師の即時フィードバックを得られたことで自らの成長と学習活動のやりがいを感じた。そして、この経験を通じて、自らと同様の体感を得られる学習者を育成したいと感じるようになった。そのために英語スキルを向上させる必要があることを認識したことで、英語学習の目的と目標が明確化され、結果的に英語学習に対する高い動機を有するようになった。

以上のように、TEM図から得られたYの動機づけ変容の径路を示した。次章では、動機づけ変容をもたらした社会的要因と発生の三層モデル (TLMG) の分析を通じてリサーチクエスションについて考察を行う。

5. 考察

ここでは、2つのリサーチクエストションについて考察を行う。第1のリサーチクエストション（学習動機の変容プロセスに影響を与えた社会的要因はどのようなものか）については、SGおよびSDを分析し、どのような社会的要因がYの動機づけに影響を与えたのかを考察する。第2のリサーチクエストション（学習動機の変容に影響を与えた個人の信念・価値観はどのようなものか）については、発生の3層モデル（TLMG）により個人の信念・価値観の内的な変容をとらえる。

5.1 学習動機の変容に影響を与えた社会的要因

学習動機の変容に影響を与えた社会的要因については、TEM図においてSGとして浮上したものを動機づけ変容のポジティブ要因（動機づけ向上要因）、またSDをネガティブ要因（動機づけ減退要因）とし、PAC分析のインタビューで語られた具体的な経験も考慮に入れながら分析と考察を行った。

Yは能動的な英語コミュニケーションから得られた経験を動機づけの変容に影響を与えたポジティブな要因として認識しており、TEM図では「英語使用の成功体験」と「英語による交流」として示された。1つ目の英語使用の成功体験については、留学中の様々な状況で地元の人達と英語による真正なインタラクションを実現させたことが成功体験となり、それが動機づけの変容に影響を与えていた。水族館に訪れた際に自らスタッフに英語で話しかけたこと、ホームステイ先の近所の人との挨拶、レストランでの注文、スーパーのレジ店員とのやり取りの経験がその例である。また2つ目の英語による交流については、教室で出会ったブラジル人学習者から、普段聞けないブラジルの様子について英語で聞くことができ、また自分の英語が通じて異文化交流を行えたことが動機づけの向上にポジティブな影響を与えていた。したがって、動機づけの向上に影響を与えた要因の一つが「自らが能動的に行う英語コミュニケーション」であったと定義することができる。

留学先で出会った他者の存在もYの動機変容プロセスに影響を与えており、TEM図では、「ポジティブな刺激」「他者から受けた刺激」として示された。留学中に教会に行った際に中国系カナダ人の児童が流暢に英語と中国語の二言語を併用する場面に遭遇し、自分と同様にアジアにルーツを持ち、年齢も自分より若い児童が英語を含む二言語を流暢に話す様子に感動したことから、ポジティブな刺激を受けて自らの学習動機を高めた。また、教室内で出会ったクラスメイト（日本人留学生）のほとんどが日本の大学で英語を専攻しているわけではなく、将来の目的のためにコミュニケーションツールとしての英語を学習していた。コミュニケーションツールとしての英語を懸命に学ぶクラスメイトとの出会いがポジティブな刺激となり、それがYの動機づけの変容に影響を与えた。また、2ヶ月程度の短い英語学習経験にも関わらず高い英語力を身につけたブラジル人のクラスメイトが、高い動機づけで英語を学ぶ様子を見てポジティブな刺激を受けたことも、動機づけの変容プロセスに影響を与えていた。これらのことから、Yにとっては、「学習動機の高い他者の存在」が大きな要因として動機づけの変容プロセスに影響を与えていたことがわかる。

留学先の教室内で得た英語学習経験も動機づけの変容にポジティブな影響を与えていた。留学先の授業ではグループワークが多用されており、Yは高い動機づけでグループワークに取り組むクラスメイトに触発され、自らも彼らと同じような高い動機づけでグループワークに取り組んだことを印象的な学習経験として語っていた。また、その際、教師から個別かつ頻繁に与えられる即時的なフィード

バックを通じて自らの学びを振り返ったことが改善点の明確化につながり、自身の成長を幾度となく体感できたことが動機づけの変容にポジティブな影響を与えていた。これらのことから、「学習活動への取り組み方」および「改善点を明確化させる教師のフィードバック」も動機づけの向上にポジティブな影響を与える要因として働いていた。

一方、SDについては、「ショッキングな体験」「自分とのネガティブな比較」の2つが示された。前者については、特にホストファミリーとの英語による会話の中で「何を言っているかわからない」と言われ、学んできた英語が通じなかったことが動機づけの減退要因として現れていた。また、先述の英語学習経験2ヵ月のブラジル人の高い英語能力や中国系カナダ人の児童による二言語使用も、当時の自分自身との比較によって英語能力に対する自己評価を低下させる要因となっており、動機づけの減退に影響を与えていた。つまり、「他者との比較による低い自己評価の認識」が減退の大きな要因となっていたことがわかる。

TEM図の分析から学習動機の変容プロセスに影響を与えた社会的要因のうち、ポジティブな要因は、「自らが能動的に行う英語コミュニケーション」「学習モチベーションの高い他者の存在」「学習活動への取り組み方」「改善点を明確化させる教師によるフィードバック」の4つから構成されていた。一方で、ネガティブな要因は、「他者との比較による低い自己評価の認識」によって構成されていたことも明らかとなった。

5.2 動機づけの変容をもたらした個人の信念・価値観の発生

ここでは、TEAを構成する要素の一つである発生の3層モデル（TLMG）の理論的枠組みを用いて、どのような個人の信念・価値観が動機づけ変容の契機を生み出したのかを考察する。TLMGとは径路の分岐点で発生した信念や価値観の変容を捉えるためのモデルである。TLMGは「3層モデル」という呼び名の通り3層構造となっており、第1層は、個々人の経験した出来事の中での行動や選択、意思決定の発生を表すレベルであり、TEMにより可視化した径路がそれである。第2層は人を新しい行動や選択へと誘う促進的記号が発生するレベルである。本研究では、BFPに至る背景で得られたいくつかの気づきが促進的記号となる。第3層は、信念や価値観の変容が発生するレベルで、本研究では、行動や選択に変容を生じさせる促進的記号（気づき）の発生の結果新たに生じた信念や価値観の変容を示すこととなる。したがって、TLMGは、分岐点における行動や選択を促進的記号と信念や価値観との関連から明らかにしようとするものであるといえる。

TLMGを用いた分析から、「英語学習の目的」及び「英語学習者・英語教師」の2つの観点で信念・価値観の変容が見られた。TLMGを図式化したものが図4である。「英語学習の目的」の信念・価値観は、次のように変容していた。Yが留学の序盤に認識していた英語学習の目的は、英語力向上のために英語そのものを学ぶことであり、「英語ができるようになりたいから英語を学ぶ」という漠然とした信念・価値観であった。しかし、留学先機関で英語専攻ではない他の日本人留学生のクラスメイトと出会ったことが大きなきっかけとなり、信念・価値観の変容を生じさせた。変容の背景にあった行動は自らの英語学習の目的との「比較」であった。自らとの比較を行った際の認識をYは次のように語った。

こっちに来て、みんな英語専攻してて英語を勉強しにきてんだろうなと思った時に、いなかったんで英語専攻が。みんな別の理系とか専攻してて、英語をただのひとつのコミュニケーションツールとして考えてきてたんですよ。(中略) 結局一つの道具としてみんな何かにトライしてるんだなっていうのがあって。恥ずかしいなと思って。勉強しないとやばいなと思って。じゃあこの人と同じじゃだめだし、越さないともう何も自慢できるものがないと思って、自分が勉強しなきゃ、と思いました。

このように、Yは比較を通じてクラスメイトの英語学習の目的が自分と異なることに気付き、そのことが促進的記号となって、漠然とした形で自らの英語学習の目的を捉えるのではなく、クラスメイトと同じように、「コミュニケーションのツールとしての実践的な英語を学ぶこと」を英語学習の目的として捉える信念・価値観に変容していった。

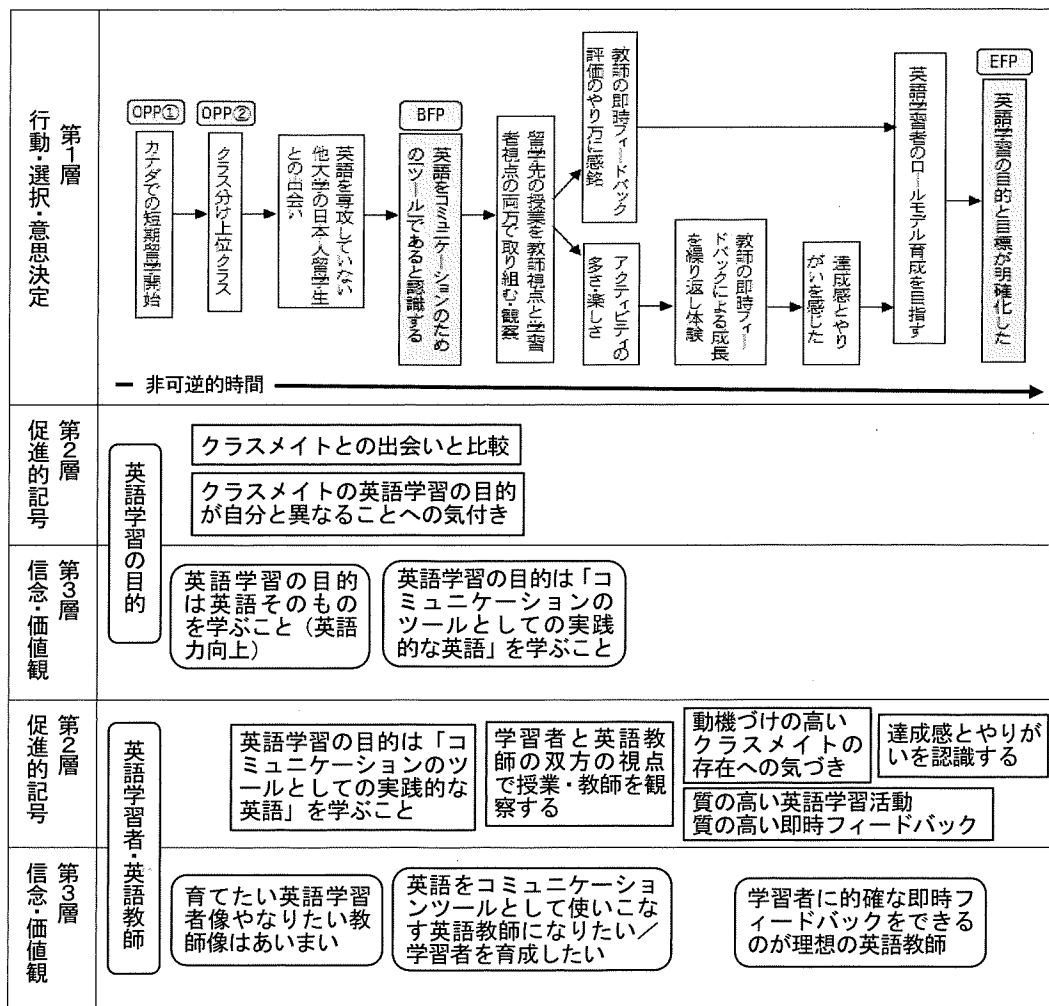


図4 調査協力者Yの発生の三層モデル (TLMG)

一方、Yが留学の序盤に認識していた「英語学習者・英語教師」に関する信念・価値観は非常にあいまいで影響力の弱いものであり、英語教師になりたい気持ちはあったものの、具体的にどのような教師になりどのような学習者を育てたいかというロールモデルは明確には存在していなかった。そのような中、「英語学習の目的」で発生した新たな信念・価値観（「コミュニケーションのツールとしての実践的な英語」を学ぶこと）が促進的記号として働き、「英語をコミュニケーションツールとして使いこなす英語教師になりたい／学習者を育成したい」という信念・価値観が新たに発生した。また、これを契機としてYは学習者目線で授業を観察すると同時に、英語教師目線でも授業と教師を観察するようになった。その結果、学習者目線では、クラスメイトが非常に高い動機づけで英語学習に取り組んでいることに気が付き、それを自らの動機づけ向上に繋げていた。これについて語られた内容は次の通りである。

で、グループワークの中でも、結局4人一組だったんで、その他の人の英語を専攻してない人たちの英語への取り組み方とかがそのグループワークの中で見れたし、そのグループワークやって発表したのも大事だけど、その過程で他の人の取り組み方がすごいなと思ったりして、モチベーションにはなっていました。

さらに、教師目線で授業や教師を観察した結果、教師が自分に対して非常に質の高いフィードバックを学習活動後に即時にしていることに気が付いた。Yは即時フィードバックを通じて改善点が明確化され、改善のための学習を継続的に行ったことで自らの成長を実感したことから、英語学習に達成感とやりがいを感じていた。結果として、これらのことが促進的記号となり、新たに「学習者としての確かな即時フィードバックができる英語教師になりたい」という信念・価値観が発生した。

Yは、このように時間的経過の中で変容または発生した信念・価値観の影響を受け、育てたい英語学習者のロールモデルを明確にイメージすることができた。また、そのような学習者を育てるためにコミュニケーションツールとして英語を使いこなすスキルを獲得することがYにとっての英語学習の目的・目標となった。

6. まとめと今後の課題

本研究では、1名の大学生英語学習者を対象として、英語学習動機の変化が著しい時期に得た経験の語りから、「英語学習の目的・目標の明確化」に至った径路をPAC分析およびTEAによって可視化した。また、学習者個人の動機づけに関連する経験の軌跡をTEM図として描写することで、動機づけの向上もしくは減退に影響を与えた社会的要因をSGまたはSDとして示した。SGの分析からは、「自らが能動的に行う英語コミュニケーション」「学習動機の高い他者の存在」「学習活動への取り組み方」「改善点を明確化させる教師のフィードバック」が、動機向上に至るプロセスに影響を与えた要因であったことが明らかになった。一方、SDの分析からは、「他者との比較による低い自己評価の認識」が動機減退の大きな要因となっていることが示された。

また、発生した3層モデルを用いて、時間的経過の中で学習動機と関連を持つ信念・価値観の変容および発生について分析と考察を行った。Yは留学先での出会いと比較を契機として、「コミュニケーション

ョンのツールとしての実践的な英語を学ぶこと」を英語学習の目的とする信念・価値観の変容を生じた。また、この変容を契機として、「英語をコミュニケーションツールとして使いこなす英語教師になりたい／学習者を育成したい」という信念・価値観を新たに発生させた。さらには、自らの英語学習の取り組みや授業の観察を通じた気づきから、「学習者に的確な即時フィードバックができる英語教師になりたい」という信念・価値観も新たに発生していた。

本研究で試みたのは、動機づけの変化をダイナミックに捉えることで動機の向上や減退を生み出すメカニズムを明らかにすることであった。この点については、動機づけの向上・減退に影響を与える社会的要因やその背後にある意識の変容を質的な分析や考察を通じて可視化することができた。しかしながら、分析から抽出された動機づけに関わる要因が、動機づけの理論やこれまでに量的な研究を通じて特定されてきた動機づけ向上もしくは減退の要因といかに関連しているかについては検討されていない。この課題にさらなる検討を重ねることができれば、本研究の位置づけがより明確化し、動機づけ研究の分野に対してより意味のある貢献ができる可能性が高まる。また、個別的な課題としては、今回は第Ⅲ期のみを対象として分析を行ったが、第Ⅰ期、Ⅱ期、Ⅳ期の分析も同様の形式で行うことができれば、より長期かつダイナミックな変容プロセスを示すことができ、新たな知見を得ることが期待できる。この点についても、今後の課題としてさらに研究を進めていきたい。

引用文献

- 菊地恵太・酒井英樹 (2016). 「英語学習動機の変化に影響を及ぼす要因: 動機高揚経験及び減衰経験の内容分析」. *JALT Journal*, 38, 119-147.
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』. 東京: ナカニシヤ出版.
- 廣森友人 (2014). 「ダイナミックシステム理論に基づいた新しい動機づけ研究の可能性」. *The Language Teacher*, 38, 15-18.
- 丸山千歌・小澤伊久美 (2017). 「ある翻訳者が自立に至る径路: 移動して学ぶ時代の日本語教育への示唆」. 『日本語・日本語教育』第1巻, 19-35.
- 安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2017). 『TEM でひろがる社会実装-ライフの充実を支援する』. 東京: 誠信書房.
- 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*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Addison Wesley Longman.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Hiomori, T. (2005). Three factors that motivate L2 learners: From the perspectives of general tendency and individual differences. *JACET Bulletin*, 41, 37-50.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in Japanese EFL context. In M. Apple, D. Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Miura, T. (2010). A retrospective survey of L2 learning motivational changes. *JALT Journal*, 32, 29-53.
- 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, NY: University of Rochester Press.
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo-to-Bunka*, 10, 33-42.