

語学学習における 動機づけに関する一考察

吉田国子¹

1. はじめに

語学学習の成否を握る要因の中で学習者の個人差によるものを学習者要因と称する。そこには、学習者の年齢、性格、学習適性、学習スタイル、学習ストラテジー、学習経験、動機づけなどが含まれる(山崎, 2005)。この中で、動機づけについては多くの場面で語られ、特に、学習成果が上がっていないと目されるクラスでは、「学生の動機づけが低い」ことが成果が上がらない理由のひとつとされる。この「動機づけが低い」とは一体どのようなことを指すのだろうか。

日常的な言葉で言えば、「動機づけが低い」はやる気がない・でない・しない、を意味する。「嫌いだからやる気がしない」「授業が退屈だからやる気がしない」など、いずれも学生の口からよく聞かれるセリフである。しかし、この「やる気」は一体どこから来て、どのような形をなし、学習の成否にどのような影響を与えていくのであろうか。

2007年に筆者らは、当時の大学1年生を対象に英語に関する意識調査を行った。その結果、多くの学生は英語が嫌いだというわけではなく、将来必要になるであろうという見込みを持っているということがわかった。しかし、授業外で英語学習を続けている者は少なく、勉強しない理由として、面倒だから、と答えた者が多数を占めた(注)。この答えは学生の動機づけ、やる気とどのようにかかわっているの

だろうか。

本稿では、上記のような教育実践の場で目にする現象の説明を最近の動機づけの研究に求め、その研究動向を紹介しながら、語学学習における動機づけについて考察することを目的とする。

2. 動機づけ研究の流れ

2.1 道具的志向と統合的志向

第二言語教育における動機づけ研究の先駆的なものとして、Gardner らによるものをあげることができる(Gardner, 1985)。彼らは一連の研究で、学習者が学習を行う理由を志向(orientation)という言葉で表し、その志向は道具的(instrumental)なもの、統合的(integrative)の2種に分類できるとした。道具的志向の学習者は、より良い仕事や待遇を得たい、学校に入学したいという理由によりその言語を学び、統合的志向を持つ学習者は、目標言語話者の文化や言葉を理解し、その文化に親しむことを目的としてその言語を学ぶというものである。また、Gardner らは、統合的志向が強い学習者の方が道具的志向の強い学習者よりも習熟度が高い、という仮説を立てた。

このGardner らの仮説は、その後の語学教育における動機づけ研究に大きな影響を与えたが、研究地がカナダ国内の英語圏とフランス語圏が隣り合う地域であり、第二言語(English as a second language=ESL)として英語を学ぶ者を研究対象としていたため、その限界も指摘されるようになった。そして外国語として英語を学ぶ環境(English as a foreign language = EFL)では、道具的志向の学習者の方が高い到達度を示す事例も報告されるようになった。

2.2 自己決定理論による動機づけ研究

2.2.1 動機づけのための心理的欲求

1990年代に入ると、外国語学習の動機づけ研究は、より広い枠組みである心理学における動機づけ理論にその根拠を求める方向へと進んでいく。中でも、

¹ 武蔵工業大学環境情報学部准教授

米国の心理学者である Deci と Ryan による自己決定理論 (Self-determination theory, 1995) は、外国語学習における動機づけ研究に大きな影響を与えている。Deci と Ryan は、人間には元来、自律性 (autonomy) の欲求、有能性 (competence) の欲求、関係性 (relatedness) の欲求という3つの心理的欲求があると主張する。自律性の欲求とは、自分の行動が自己決定的であり、責任感を持ちたいという欲求であり、有能性の欲求とは、やればできる、という自信や自分の能力を示したいという欲求であり、関係性の欲求とは周囲の人や社会と密接な関係を持ち、連帯感を味わいたいという欲求である。これらの自律性、有能性、関係性の欲求がすべて満たされたときに、人は内発的に動機づけられ、ある行動へ向かうという。

2.2.2 内発的動機づけと外発的動機づけ

Deci らがいう内発的動機づけ (intrinsic motivation) とは、行っている行為そのものが目的であり、他にはその行動を起こさせるものが無い状態を指す。英語学習を例にとると、純粋に英語を学びたいから学ぶという状態を指す。これに対して、外発的動機づけ (extrinsic motivation) は、行っている行為以外に明らかな目的や報酬があり、それによって行動している状態である。試験でよい成績を取りたいから勉強する、といった行為はその例である。

2.2.3 動機づけの内化の5段階

従来の研究ではこの外発的動機づけと内発的動機づけは、それぞれ独立したものとして扱われてきたが、自己決定理論では、それらを連続体の両端に位置するものとして捉えている。すなわち、全く動機づけられていない状態 (無動機 = amotivation) から内発的に動機づけられている状態 (内発的調整 = integrated regulation) までつながっており、その途中段階に外発的に動機づけられた状態が3段階あるとする。そして、どの段階に位置するのかを決めるのが、行為者の自己決定の度合いである。

連続体の端に位置する無動機 (amotivation) の状態においては、行為者は何も自己決定しておらず、内発的にも外発的にも動機づけられていない。英語が嫌いでやりたくない、という学習者がこれに当てはまる。

次いで、外発的な動機づけがなされた第一段階がある。これは、英語は必修科目であるから仕方なく勉強する、という状態であり、勉強という行為に導くものが自分の意思の外側にあるが故、自己決定度は他の段階と比べて最も低い。この状態を外発的調整 (external regulation) 段階と称す。

その次の段階が、取り入れの調整段階 (interjected regulation) である。ここでは、行動の理由が外部ではなく、自己の内部に存在する。例えば、英語くらいできないと恥ずかしいから学習する、などがその例である。

さらにもう一歩進むと、行動を個人的に重要なものと捉え、自らの価値観から行動を起こす段階になる。ここでは自己決定度はかなり高くなる。この段階を同一視的調整 (identified regulation) と称す。将来英語を使う職業につきたいから勉強する、というのはその例である。

そして、内発的に調整されて動機づけられた状態がある。ここでは、英語に興味があり、勉強するのが楽しいから学ぶという行為につながるのである。

無動機	外発的			内発的
非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	内発的調整
低	←自己決定の度合い→			高

図1 動機づけ内化の過程と自己決定度

2.3 外国語教育における動機づけ研究

心理学での動機づけ研究を外国語教育における動機づけ研究に多いに援用したのが Dörnyei である。彼は、Deci らの自己決定理論を核に据え、この他の代表的な動機づけ研究である、価値期待理論 (Expectancy-value theories)、達成動機づけ理論

(Achievement motivation)、自己効力感理論 (Self-efficacy theory)、帰属理論 (Attribution theory)、自己価値理論 (Self-worth theory)、目標設定理論 (Goal setting theory)、目標志向理論 (Goal orientation theory)、社会動機づけ理論 (Social motivation theory)、計画行動理論 (Theory of planned behavior) などを取り入れて、外国語学習における動機づけを、動機づけを産み出す段階、生み出された動機づけを維持・保持する段階、動機づけを高めるために学習を回顧する段階の3段階からなるプロセスとしてモデル化した(2001)。以下、その段階を追って紹介する。

2.3.1 動機づけのための環境づくり

Dörnyei は教室で行われる外国語学習の動機づけを、あらかじめ存在するものではなく、作り出すものであると捉えている。そして動機づけを産み出すためには、Deci の3つの心理的欲求がすべて満たされていることが必要条件であるとする。すなわち、語学学習の教室では、楽しく支持的な雰囲気があり、学習者と教師の関係が良好であり、適切な集団規範を守る仲間の学習者が居なければならない。このような環境が整って、初めて学習への動機づけを産み出す前提条件が整ったことになると Dörnyei は言う。

2.3.2 学習開始時の動機づけの喚起(Choice Motivation)

Dörnyei はさらに学習開始以前に、学習する言語に対する肯定的な価値観を高めることが重要であると言う。これは、価値期待理論や目標理論など、認知論からの動機づけ理論を根拠にするものである。この立場では、当人が持つ価値観が動機づけを規定すると考える。従って、語学を学ぶことを学習者が肯定的に捉えることが動機づけの強化、ひいては学習の成否につながっていくのである。そのためには、学習者が成功期待感を高め、目標意識を持ち、自身に関連が深いと感じられる内容を学ぶことが大切で

ある。

2.3.3 動機づけの維持・保持 (Executive Motivation)

動機づけは情動(感情、気持ち)にも影響される。Dörnyei は、動機づけの保持には、学習をできるだけ楽しいものにし、単調で飽きたという状態を作り出さないようにする工夫が必要であると説いている。

この情動に関連する心理学研究にフロー理論がある。その提唱者である Csikszentmihalyi は、神経を集中させてある活動にのめりこんでいる心理状態をフロー (flow、1997) と呼び、フローの状態での活動は、なめらかに進行して効率的であると同時に、行為者の能力を伸ばす方向へ向けて行為が発展していくと特徴づけた。Dörnyei はこのフローの状態を作り出し、維持することが動機づけ保持につながるとしている。

加えて Dörnyei は、教師が学習活動の目的と有用性を説明することが学習者の自律性を尊重する上で欠かせないことであると言う。さらに、教室での成功体験の機会を作り、学習者の自尊感情を守り、自信を強めることで動機づけは高められることができると主張している。

2.3.4 肯定的な自己評価のための学習の回顧 (Motivational Retrospection)

学習後に動機づけを強化する方法として、学習者自身が学習を振り返り、自らの学習について肯定的に評価できるようにすることが、肝要であると Dörnyei は指摘する。これは、帰属理論を拠所としている。帰属理論では、ある行為に対し、なぜ成功したのか、あるいはなぜ失敗したのか、その原因を主観的に説明することを行為者に求める。Graham (1994) によれば、学校場面で指摘される帰属(行為の成否原因として挙げられるもの)は、能力、努力、課題の難しさ、運、気分、家庭環境、他者の助け・妨害の7項目であるという。学習者が、学習を

建設的な帰属で振り返ることができるように導くこと、特に、努力帰属が高まるように導くことが大切である。さらに、学習者の満足感を高めることや動機づけが高まる方法での成績評価も大切であると Dörnyei は言う。

2.4 自己決定理論による現状解釈

2.2節で紹介した自己決定理論と動機づけ内在化の過程を照らし合わせると、冒頭の第1節で紹介した教育現場での現象は、かなりの部分が説明可能になる。

例えば、「嫌いだから、やる気が無いから勉強しない」というのは、無動機の状態であり、動機づけのための心的欲求が満たされていないと解釈できる。「嫌い」は、つまり有能感を感じられない、「やる気がしない」は、やる気がしない理由によって、「先生が嫌いだからやる気がしない」のは、関係性の欲求が満たされておらず、「勉強をおしつけられているので、やる気がしない」は、自律性が保たれていないせいであると解釈できる。また、英語が嫌いではなく、将来のために大事だとは思っているが、勉強するのは面倒である、という心情は、英語学習への動機づけの内在化が、外的調整から取り入れた段階にあり、内発的動機づけの段階へ移行していないからだという説明が成り立つ。

しかし重要なのは、単に現象を解釈することではない。解釈によって得られた知見を元に、どのように動機づけを高めていくか、どのような教育を行うのか、ということである。

Dörnyei はこの視点に立って、内発的動機づけを高めるために教員が取りうる方策について言及した。次節では、日本人を対象にして国内で行われた動機づけ研究のうち、外国語学習に関わるものを紹介し、日本における研究動向を概観したい。

3. 動機づけに関する日本での研究

3.1 自己決定理論と外国語としての英語教育研究

自己決定理論を日本の英語教育に援用できるかど

うか検討した研究として、廣森の研究をあげることができる(2006)。廣森は、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求は英語学習者の動機づけに強い影響を与えているという仮説を立て、大学生を対象にして検証し、有能性と関係性の認知が学習者を動機づける上で重要な役割を果たす可能性がある結論付けた。さらに廣森は、3つの欲求を満たすような教育介入を行えば、動機づけを高めることができるのかどうかについても検討した。その結果、意図的に自律性、有能性、関係性を満たす働きかけを包括した学習活動を行うと、学習者の動機づけが高まることが実証された。

同じように3つの心理的欲求を満たす教育介入と動機づけの強化の関係を検証した研究に、城野の研究がある(2004)。城野は、高校生を対象に家庭での学習の様子を知らせる学習報告書の提出を課し、教師によるコメント付きで返却するという活動を行って、学習時間の変化を観察した。その結果、心理的欲求支援への認知とともに学習時間が増大していることが確認された。

3.2 動機づけの変化に関わる研究

動機づけは不変のものではなく、時によって変化するものである。例えば、勉強に対して大いにやる気が出る日もあれば、全くやる気がしない日もある。クラスによってやる気が出たり出なかったりする。そうした動機づけの変化に注目したのが楠木と工藤の研究である(2006)。楠木と工藤は、外国語を必修履修している大学生を対象に、授業によってやる気は異なるかどうかを面接調査し、異なるとすれば何が要因になっており、教師として何ができるのかについて考察した。その結果、被験者全員が授業によってやる気の度合いは異なると答え、その主たる要因が担当教員に関するものであるという結論を得た。

教員が学習者の動機づけに大きな影響を果たすとする報告が、大岩からもなされている(2008)。大岩は、フランス語を主専攻としている大学生を対象

に、フランス語学習に対する学習意欲が減退した経験が有るかどうかと、有るとすれば何が原因だと考えられるかについて質問紙調査を行い、学習者の習熟度別に分析した。その結果、習熟度に関わらず、ほとんどすべての学生が学習意欲の減退を経験し、その理由として教師に関わる事柄を挙げていることがわかった。

4. 動機づけ研究の問題点と今後の課題

4.1 動機づけの変化に関わる研究の不足

前述したように、廣森は動機づけには関係性の欲求が有能性と並んで重要であると指摘しているが、3.2節で紹介した事例を見ると、その中でも、教師との関係性が重要な要素であると思われる。しかし、廣森やその他の多くの研究者が指摘しているとおり、今までのところ、動機づけの構造を明らかにしようとする研究は数多くあるが、動機づけを喚起する要因を扱った研究は少ない。どのような要因が動機づけを高めていくのか、反対にどのような要因が動機づけを低下させるのか、あるいは一度低下した動機づけを学習者はどのように回復していくのか、といった動機づけの変化に注目し、様々な手法を用いて分析していくことが今後望まれる。

4.2 動機づけ理論と文化差

自己決定理論によると、自己決定度の高い内発的動機づけされた状態が学習に最も適しているとされ、外発的な動機づけをいかに自分の判断により自分の価値観の一部に取り入れていくかが、学習の成否と大きく関わっていると考えられている。しかし、教室での活動が学習の大半を占める EFL 環境である日本において、英語学習の動機づけが真に内発的なものになる可能性はそう多くない。多くの学習者は、多かれ少なかれ、外発的な動機づけのまま学習を続けていることが想像される。そうした中では、本当に内発的な動機づけに支えられた学習ほどは、学習成果が上がらないものなのだろうか。

この疑問を呈するに当たって、筆者が最近経験し

た事柄を紹介する。筆者の担当するクラスで必修英語を履修する学生の中に、授業に全く関心を示さない S 君がいる。担当教師である筆者とも個人的な関りを持ちたいとは思っていない様子である。S 君は英語学習について無動機の状態にあり、成績も芳しくない。学期途中で行った小テストでは、学年で最低点を記録した。その S 君が、最低点を取った日の授業終了時に言い残して帰っていった。「先生、悪い点を取ってごめんね」。

こうした「自分以外の誰かに対して申し訳ない」という感覚は、誰しも持ったことがあるだろう。そしてそれが外発的動機づけとして大きく働き、「～に申し訳ないから勉強する」といった行動につながっていくならば、学習の成果も上がるのではなかろうか。

この点について、東は背景にある文化差の視点に立って、日本人の動機づけの特徴であるとした。東は日米の意欲の構造の違いを「受容的勤勉性」対「自主選好性」の対比として概念化している。そして他者のためという達成目標が、日本人にとって積極的な価値があることを指摘し、日本人の動機づけの一要因となっているとしている。(一部、上淵他からの引用。2004、69ページ)。

これによるならば、英語学習の動機づけを考える際にも、日本の文化によって育まれた学習者の社会観、学習観を考慮に入れなければ大切な事柄を見失う可能性があるといえよう。

本稿では、動機づけ研究の動向について概観してきた。筆者は今後ここで得られた知見を、授業を組み立てる上での一助としていきたいと考えている。

注：2007年1月に実施。有効回答数403名。

●あなたは英語が好きですか？

嫌い	13.6%
どちらかといえば嫌い	21.6%
どちらともいえない	24.8%
どちらかといえば好き	29.8%
好き	10.7%

●英語を学ぶことについてどう思いますか？

重要でない	0.5%
あまり重要でない	3.0%
どちらとも言えない	7.2%
わりと重要である	31.3%
重要である	58.0%

●授業外で英語の勉強をしていますか？

はい	23.3%
いいえ	76.7%

「はい」の回答の中には授業の予習・復習を挙げたものも含まれる。

●英語を学ぶことをどう思いますか？

面倒である	15.6%
どちらかといえば面倒である	37.7%
どちらとも言えない	23.3%
どちらかといえば面倒ではない	17.6%
面倒ではない	5.2%

参考文献

- [1] Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press. 1999.
- [2] Bailey, M. K. Nunan, David (Eds.). *Voices From the Language Classroom*. Cambridge University Press. 1996.
- [3] Csilzsentmihalyi, M. *Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis*. In J. L. Bees(Ed.) *Teaching Well and Linking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. John Hopkins University Press. 1997.
- [4] Deci, L. E. Flaste, R. *Why We Do and What We do*. G. P. Putman's and Sons. 1995 (櫻井茂男 (監訳) 人を伸ばす力. 新曜社. 1999).
- [5] Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. 2001. (米山朝二. 関昭典 (訳). 動機づけを高める英語指導ストラテジー35. 大修館書店. 2005).
- [6] Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold. 1985
- [7] Graham, S. *Classroom motivation from an attribu-*

tional perspective. *Motivation: Theory and Research*. In H. F. O'neil Jr. and M. Drillings (Eds.) *Motivation: Theory and Research*. Lawrence Erlbaum. 1994.

- [8] Griffiths, C(Ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press. 2008.
- [9] Skehan, P. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold. 1989.
- [10] 大岩昌子. フランス語学習者が学習意欲を失う要因を探る—習熟度別考察—. 名古屋外国語大学外国語学部紀要第34号, 2008.
- [11] 上淵寿 (編著). *動機づけ研究の最前線*. 北大路書房. 2004.
- [12] 楠木理香. 工藤多恵. 外国語学習の動機に関わる要因—アンケート・面接調査結果による一意考察—. 立命館大学法学会, 山口幸二先生退職記念集. 2006.
- [13] 城野博志. 外発的動機づけを見直す=動機構造の記述的アプローチ. 三重県立川越高等学校 Super English High School 実践報告29. 2004.
- [14] 廣森友人. 外国語学習者の動機づけをたかめる理論と実践. 多賀出版. 2006.
- [15] 山崎朝子. 学習者要因—学習者の個人差と第2言語学習—. 武蔵工業大学環境情報学部紀要第6号. 2005.