

Remotivation が発生する条件とは何か―日本の高等学校生徒の英語学習に焦点をあてて―

1. 研究の目的

本論文では、英語学習の動機づけに関する先行研究を基に、高校生の英語学習の過程における動機づけに関する変化を生徒の情意的面から探るものである。学習者の言語学習動機づけは社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであり(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)、教育的介入により動機づけを向上させることができることから(Crookes & Schmidt, 1991)、動機づけが強くなったり、弱くなったりする理由や状況を探ることは教育的観点からも重要な課題である(Dörnyei, 1994; 酒井・小池, 2008)。

そこで、学習者の一時的な動機づけの状態ではなく、長期間の調査の中で、一度弱くなった学習動機づけがもう一度高まる状態である「Remotivation」に焦点をあて、どんな条件・環境で「Remotivation」が起こるのか探り、教育現場で教員ができるサポートや活動について考察していく。そのため、以下の研究課題を設定し、それぞれの章で検証する。

RQ1: Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか。

RQ2: Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか。

RQ3: 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか。

Ushioda (2001)は、言語学習における個々の学習者のかかわりを形成し維持する複雑なプロセスは、量的な研究アプローチでは把握が難しいと述べる。同じ環境であっても、学習者によって感じ方が異なることを考えると、各学習者がどう考え、どう感じるかは異なるため、動機づけの個別性に注目する質的な研究が求められているといえる(長谷川, 2016)。Ushioda & Dörnyei (2009)は第二言語学習における動機づけは学習者の自己という視点から再構築される時期にきたと述べ、多面的で複雑な動機づけのプロセスを各学習者の自己を軸に考察する必要性を強調している。そこで、本研究においても、現在、高校で英語を学んでいる学習者の英語学習に対する情意面を捉えるべく、質的研究を軸に進めていくこととする。

2. 研究の理論的背景

2.1 英語学習動機づけ研究の流れ

第二言語学習における動機づけの先行研究として、Dörnyei (2005)と菊池(2015)が整理した4つの局面を参考にする。1つめの局面は、1990年代までの言語学習の動機と学習者が置かれた社会や環境に焦点を当てた「社会心理学的なアプローチ(social-psychological period)」の研究である(Dörnyei, 2005; Nakata, 2006; 菊池, 2015)。学習言語と学習者の生活している社会や地域が言語学習の意味づけに影響を及ぼし、学習者本人の言語学習の動機づけを左右

するという考え方である。2 つめは、1990 年代から注目され始めた「教育心理学的アプローチ(cognitive-situated period)」である(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)。これは学習者が属している社会や地域に関係なく、学習者が意識的に第二言語学習をする環境、また言語学習の関心を高めるための教育的介入に焦点をおいたものである。3 つめは、社会だけでなく、教室内で変化する学習者の動機づけに注目した「過程・プロセスのアプローチ(process-oriented period)」である(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)。4 つめとしては近年の「社会的・動的アプローチ(socio-dynamic period)」で動機づけを捉えるという傾向である (Dörnyei, & Ushioda, 2011)。グローバル社会となり、学習言語が特定の国以外でも話されている社会において、特定の文化が知りたい、特定のグループに属したいという初期のコンセプトがあてはまらなくなっている(Dörnyei & Ushioda, 2009)。また、社会文化的な影響や学習者がおかれた環境を、外的なものとして捉えるのではなく、ダイナミックに相互的に影響しあうものという考え方が主流となっている(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。上記のことを踏まえ、本研究においても、学習者の学習動機づけが様々な影響を受けダイナミックに変容していくものとして扱う。

2.2 プロセスとしての「学習動機づけ」

Dörnyei & Ushioda(2011)は「動機」についてより具体的に、1)人が行動を選択する理由(The choice of a particular action)、2)どれくらいの時間を費やしてその活動をするのか(The persistence with it)、3)定めた目標に向かってどれくらい努力をするのか(The effort expended on it)の 3 つの要素に分け、人の行動の選択や指針となると述べた。廣森(2015)は「動機づけ」を「特定の行動を生起し、維持する心理的メカニズム」とありとし、「動機」は「行動の目標や目的を規定する理由・目的」、「動機づけ」を「動機と共に実際の行動の強さを規定するプロセスのこと」、「動機づける」とは「ある行動への働きかけ(手段)を規定する」と定義し、それぞれを区別した。林(2012)は motivation を「結果」や「状態」ではなく「プロセス」と解釈すべきであると述べる。これらの定義から、本研究においても「動機づけ」を学習者本人の意志や関心、行動を起こす理由である「動機」を基に、実際の行動を起こす過程のことであるという視点に立つ。

2.3 学習者の動機づけ（自己決定理論）

本研究では Deci らの自己決定理論(Self-determination theory)を基とした(Deci & Ryan, 1985)。この理論は動機の変容という側面を扱っている(酒井・小池, 2008)という点、そして自己決定理論に基づいて動機の変容を捉えようとすることは妥当であるという多数の研究があることから適切であると判断した(例えば、廣森, 2003; 廣森・田中, 2006; 酒井・小池, 2008)。

自己決定理論とは、自分に関する事柄について自身で決定をしたい、という人間の生得的な傾向であると考えられている。この生得的な傾向は「社会・文脈的な要因(social-contextual factors)」の影響を受けるとされ(Ryan & Deci, 2002)、3 つの基本的な心理欲求があるとされる。1 つめの心理欲求は「有能性の欲求(the need for competence)」であり、自分が有能であると感じるような自信や自己肯定感を抱きたいという思いがこれにあたる。2 つめは「関係

性の欲求(the need for relatedness)」であり、他の人やコミュニティーにおける所属感がほしいという思いである。3 つめは「自律性の欲求(the need for autonomy)」であり、自分の行動を自身が意思で決定したいと感じる思いのことである。

また、自己決定理論は、自己決定性(self-determination)や自律性(autonomy)の度合によって、動機づけとそれに関係している調整(regulation)の種類を分類しているともされる(酒井・小池, 2008)。内発的動機づけ、外発的動機づけに分類される。内発的動機づけとは「活動そのものに価値を見出し、その他の見返りを求めないこと」、外発的動機づけを「金銭、賞、成績、ポジティブなフィードバックなど何らかの報酬を求めること」を意味している。

Deci ら(1985)はさらに「有機的統合理論」において「自己決定モデル」を提唱した。ここでは、動機タイプを 1)非動機づけ、2)外発的動機づけ、3)内発的動機づけ、の 3 つに分類した。さらに外発的動機づけを、外的調整、取入れ的調整、同一視的調整、総合的調整の 4 つに分けた(Deci & Ryan, 1985)。「外的調整」は何らかの外部の働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされるものであり、「取入れ的調整」とは本来の自由選択ではないものの、本来の自分の価値観と行動に葛藤があり、その葛藤を乗り越えるための行動であるとされる。「同一視的調整」は前述の「取り入れ的調整」よりは自身の葛藤が減少しており、自らが納得した上で行動をしている。「総合的調整」は行動の意味と自己が一体化し調和した状態である。Noels, Clement & Pelletier (1999)は内発的動機づけをさらに、1)知識による内発的動機づけ、2)達成感による内発的動機づけ、3)刺激による内発的動機づけの 3 つに分類した。本研究では、以上を踏まえ、学習者の動機づけを 1)非動機づけ、2)外発的動機づけ(外発的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、総合的調整)、3)内発的動機づけ(知識、達成感、刺激)にあてはめ、学習者の動機づけの変化を捉える。

2.4 学習者の自己効力感を向上させる活動とは

Deci & Ryan(1985)は「自覚的因果律の所在(perceived locus of causality: PLOC)」を提唱し、それは「行動の開始・調整の自覚上の根源(the perceived source of initiation and regulation of behavior)」であると述べた。そして、動機づけの要素の中において最も純粋な個人の意思である「好きだから」「やりたいから」という「内発的動機づけ」には、その PLOC が自己内であることが重要であると示唆する。一方、林(2012)は、内的 PLOC を高めるために必要とされる自立援助的な 7 つの状況(①興味を持って行っている行動に対して賞・報酬、またはしないことへの罰を与えない、②評価、監視をしない、③課題に期限を与えない、④競争をさせない、⑤押しつけの目標を設定しない、⑥選択の機会を与える、⑦当事者の気持ちを理解する)を挙げ、日本の学校教育現場においては、これらの逆が日常的に行われているとしている(林, 2012)。

Dörnyei(2001)は「活動内容を決定できる」「どのように活動を行うのか決定できる」という選択の自由さが学習の動機づけを高める要因になると述べる。また、Dörnyei (2001)は授業における活動が demotivation を引き起こしている可能性を示唆している。Seligman(1975)は学習者が学習に対して「何をやっても無駄だ」「コントロールできない」と考えてしまう否定的、無気力な感情を「Learned helplessness」とした。しかも学習者は一度この感情を抱

いてしまうと、たとえ結果が変化しても関係なく「できない」という思い込みを捨てることができないという。そういった否定的、無気力な感情を克服し、Remotivation が起こるためには学習者にとって達成感や自己効力感が得られるような体験が必要であると考え。自己効力感(Self-efficacy)とは「目標が達成できるという予期」であり、1)過去の達成経験(previous performance)、2)他人の達成行動の観察(vicarious learning)、3)言葉による激励 (verbal encouragement)、4)情動的な変化 (psychological reactions)の 4 つの情報源が必要であるという(Bandura, 1993)。

以上のことから、本研究では、学習者に自己効力感や達成感を得ることができる成功体験の機会を設け、それが学習者の Remotivation につながるのかどうか検証する。

3. 研究の方法

3.1 研究協力者

本研究の研究協力者は、地方の公立高校に通う 75 名(男子 34 名、女子 41 名)で、2017 年から 2018 年にかけて 18 か月間の調査を行った。調査開始当初、研究協力者は高校 1 年生であった。研究協力者が通う公立学校は創立 100 年の伝統ある進学校で、進学率は 95%である。授業数は、1 年次、2 年次ともに週 6 コマ(コミュニケーション英語：週 4、英語表現：週 2)で設定されている。1 年次においては Assistant Language Teacher(以下 ALT)と日本人教員とのティームティーチング授業が週 1 時間あったが、2 年次では不定期であった。定期考査は年 5 回(5 月、6 月、10 月、12 月、2 月)あり、全員受験の模試は年 4 回(4 月、7 月、11 月、2 月)実施している。

3.2 データ収集・分析

本研究の課題(RQ1-3)に基づいて次の手順に従って調査を進めた。

RQ1「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」について、18 か月間学習者の英語学習意欲について、英語学習意欲・興味の強弱について質問紙にて 5 段階尺度で回答を得た。その英語学習意欲の増減の理由について、自由記述にて回答を得た。質問紙調査を実施するタイミングとしては、単元の最後、定期考査がある月については、定期考査前、もしくは定期考査後である。調査後、18 か月の英語学習意欲の推移パターンによって 2 つのグループに分けた(詳しくは下記で述べる)。2 つのグループに分けた学習者に英語学習意欲の変動について個別でインタビュー調査を行った。

RQ2「Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか」について、各学習者の動機づけタイプを、高校 1 年次と 2 年次 4 月に動機づけに関する質問紙にて調査した。林(2012)での尺度を基にし、1)非動機づけ、2)外発的動機づけ(外発的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、総合的調整)、3)内発的動機づけ(知識、達成感、刺激)に該当する質問を 28 項目、調査対象者に該当する質問を 3 項目加え、計 31 項目を順不同で質問し、4 段階尺度で回答を得た。質問紙の質問項目は順不同とした。その後、第 3 章で述べた各学習者の 18 か月間の英語学習動機づけの推移の調査で 2 年次の 4 月に Remotivation が認められた学習者の動機づけタイプと調整タイプについて、1 年次と 2 年次

で比較分析を行った。2 年次の 4 月で Remotivation が認められたのは 75 名中 51 名であった。

RQ3 「学習者の自己効力感が Remotivation につながるのか」について、学習者の自己効力感を高めるための成功体験の機会を設ける活動として、1)選択式単語テスト、2)プレゼンテーション発表の活動、の 2 つの授業活動を行った。その活動前後に、情意面の変化(自己効力感、それぞれの活動に関する感想や学習意欲)について自由記述にて回答を得た。活動後は、満足度について 4 段階尺度を用いた質問紙にて調査を行った。

なお、全ての調査の際には、質問紙の結果は成績には反映されないこと、回答したくない者は回答しなくてよいことを伝えた。

4. 総合的考察

研究課題 1「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」について、調査協力者が高校 1 年次の前半に動機づけの上昇と減退がより頻繁に起こり、その変動の幅が大きいことが分かった。学習者の学習意欲が上昇傾向にあった時期は、定期考査や模試前後であることが明らかになった。理由としては、「前回のテストよりも良い成績を出したい」と思ったり、「このままではいけない」と危機感を持っていることが分かった。さらに、学習意欲の上昇した理由として、「授業が分かるから」反対に学習意欲が減退した理由として、「授業が分からなくなってきた」「ついていけなくなってきたから」という理由が多かった。学習者の英語学習に対する「好き」「嫌い」といった感情は関係なく、「理解したい」「できるようになりたい」という欲求を抱いていることから、学習者はそのような「分かった」という達成感や「自分はできる」という自己有能感を得たときに、「Remotivation」が起こる可能性が示唆された。

研究課題 2「Remotivation が起こるときに学習者の動機づけに学年によって変化があるのか」については、学年が上がるにつれ、内発的動機づけは弱くなる一方で、外発的動機づけがより強化される傾向があることが明らかになった。その外発的動機づけ、特に同一視的調整（進路充足）は 1 年次、2 年次ともに平均値が高かった。このように同一視的調整の項目で高い数値が見られるのは、林(2014)の調査と共通することであり、この傾向は特に調査校が進学校であることから、より顕著に見られたと思われる。

最後に研究課題 3「学習者の自律性、自己効力感の向上が Remotivation につながるのか」については、学習者に「選択をすること」、そして「達成感を得る成功体験」の機会を設けるため、選択式単語テストとプレゼンテーション発表の活動を取り入れた。2 つの活動後の学習者のコメントから、学習者の満足度が高まったり、学習者が外国語能力の向上を実感していることが明らかになった。また、学習者は多少難易度が高いと感じたとしても、努力することで活動後の満足度や達成感につながり、自己効力感が高まっていることが分かった。そのようなポジティブな感情から、「次回は少し難易度を上げて取り組みたい」「今度はもっとスラスラプレゼンテーション発表できるように練習したい」と思う学習者が多くみられ、これらの活動が学習意欲を上昇させ、「Remotivation」につながった可能性が示唆された。

5. 結論と今後の課題

本研究は学習者の **Remotivation** に焦点をあて、それが起こる時期とどのような理由でそれが起こったのかを探索し、次の3点が明らかになった。まず初めに、**Remotivation** は定期考査や模試の前後、そして学習者が「授業が分かる」と感じる時に起こることが分かった。次に **Remotivation** が起こる学習者は、学年が上がるにつれ、内発的動機づけが弱くなり、外発的動機づけの傾向がより強くなる、進路を意識した同一視的調整タイプが多いことが分かった。最後に、学習者の自己効力感の向上が **Remotivation** につながることを示唆できた。このことから、教室で教員ができるサポートや活動として、学習者の達成感、満足度を得られる活動を取り入れることを提案したい。

本研究の課題としては、調査者が少なく、1つの高校のデータのみ扱ったものであることから、ここでの結果を一般化することはできないということがある。また、調査高校が進学校であることから、調査者の多くは学習に関心のある高校生である。今後は、高校生の全体像を把握すべく進学校以外の高校を調査したい。さらに、現在直面している大学入試改革など、時代による変化を見ていきたいと考えている。