

# 英語学習における動機付け：多様なアプローチ<sup>1</sup>に向けて

## English Learning Motivation: Towards Multiple Approaches in the New Century

中田賀之 兵庫教育大学

木村裕三 鳴門教育大学

八島智子 関西大学

### Abstract

In the 1990s the study of L2 motivation provided a variety of directions which have not been seen in the traditional social psychological approach, and further continues to expand to wider directions in this new century. As Dörnyei and Schmidt (2001) suggest, “L2 motivation research has reached maturity” and “the motivational basis of second language acquisition is a fertile ground for investigation” (p. ix). Unfortunately, however, in Japan we have not seen L2 motivation studies embodying variety of topics and methods so far. Our aim is thus to offer some of the current thinking on L2 motivation and to outline a number of exciting and potentially fruitful future research directions. First, we discuss what motivation is, why we work on motivation, and what we should pay attention to in motivation research. Then, we spotlight motivation research from three different perspectives (socio-cultural/situational, social constructivist, and social-psychological) that have received little attention in L2 motivation field in Japan.

**キーワード:** 動機付け, 社会文化的アプローチ, 状況論的アプローチ, 社会心理学,  
社会的構成主義

### はじめに

言語学習において動機付けが重要であるということは多くの研究者や実践者の間では一致した意見である。つまり、われわれ英語教育に携わる者の多くが、言語学習に対する適性にかかわらず、学習意欲があればある程度までは言語習得が可能であると信じている。近年になり、動機付けに影響する要因を統計的に特定しようとする量的な研究ばかりでなく、学習者の内面の変化を精緻に追う質的な研究も見られるようになった。Dörnyei and Schmidt (2001)では、実際様々な研究がみられ、「言語学習における動機付けの研究は成熟しており、十分研究の可能性はある」(p. ix) とされている。しかし、日本の英語学習動機の

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

研究では、研究目的・研究手法・研究結果の解釈において一貫性を欠いたものや、事前に動機のどのような側面を研究対象とするのかを特定していないものが多々みられる。これが直接的にせよ間接的にせよ、実践者への教育的示唆を十分に与えることができていない原因のひとつであろう。

では、動機とは一体どのようなものなのであろうか。動機とはかなり複雑かつ広範囲な要素を含む概念であることは否定できない事実である。Dörnyei (2001a)が、動機を以下のように捉えていることは非常に興味深いことである。

*Strictly speaking, there is no such thing as 'motivation'... What I mean is that 'motivation' is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do... Thus, 'motivation' is best seen as a broad umbrella term that covers a variety of meanings. (p. 1)*

これは動機が存在していないというよりも、むしろ様々なアプローチの可能性を示唆していると解釈するのが妥当であろう。またこのような複雑な要因を研究対象にする際、そうすることが求められるのも当然のなりゆきである。しかし、それだけに動機のどの部分を見ようとするのか、事前に特定をして研究にあたる必要がある(Dörnyei, 1998; 2001c)。その際、動機には以下の側面があることを認識しておく必要があると考える。以下を「動機の3原則」と考えたい。

- 1) 動機とは人間に備わった生得的機能<sup>2</sup>である。
- 2) 動機には多面性が存在する<sup>3</sup>。
- 3) 動機には可変性という特質がある<sup>4</sup>。

これらの原則に従うならば、「**動機は多面性と可変性を備えた学習者要因であり、人間の行動を大きく左右する重要な要素である**」という定義づけが可能になる。動機の研究者は、ある程度これを共通の定義としてみなすことができるのではないだろうか。しかし、動機とは複雑な要因であるので、動機を定義する際、このような基本的な共通の部分と、研究対象によって特定する二次的な部分とに分けて考える必要がある。つまり、これを基本的な定義づけとして位置づけた上で、それぞれの研究目的やアプローチに従ったその外郭をなす二次的な部分を特定する必要があるだろう。

本論においては、その二次的な部分を考える際の視座として、「文脈」と「時間」とい

う2つの概念を挙げたい<sup>5</sup>。文脈とは、動機を捉える際の側面の視点であり、具体的には、動機の視点を教室内の実践に置くか、教室と社会との相互関係に置くか、教室という枠を越え、民族言語的状況や社会環境に置くかという視座である。「時間」とは、捉える動機がある一点で定点的・微視的に捉えるのか、横断的に見るのか、あるいは通時的に観察するのかという視座である。「文脈」の視座からは、おのこのアプローチを支える理論的枠組みが議論され、「時間」の視座からは、そのアプローチを実現するための手法が言及可能となる。動機付けの研究では、これらについて事前に明示しておくことが不可欠である。そうすることにより、本当の意味での動機づけ研究分野での理論の蓄積が可能となる。

本論では、動機付け研究へのアプローチとして、社会文化的、状況論的アプローチ(木村)、社会的構成主義的アプローチ(中田)、社会心理学的アプローチ(八島)をそれぞれ提示することにより、日本の文脈を十分考慮に入れたアプローチの可能性を多面的に議論したい。社会文化的アプローチ、あるいは状況論的アプローチは、社会的構成主義の立場から学習者を取り巻くリソースとの媒介として学習を捉え、教室内での実践の文脈と学習者の英語学習への動機付けの関連性を浮き彫りにする。いわば定点的、微視的時間枠のアプローチである。社会的構成主義的アプローチにおいては、内発的動機を長期的な発達過程(社会における相互作用の過程)という観点からとらえ、社会という枠組みの中で個人(特定の被調査者)の動機がどのように変化していくかを通時的に見ようとするものである。最後に、社会心理学的アプローチでは、第二言語学習動機を学習者がおかれた民族言語的環境の中で捉え、目標言語文化話者との接触を前提に言語を学習する際に関連する要因を特定しようとする。カナダを中心に蓄積されたこれまでの研究では、多数の対象に(複数の尺度から構成される)質問紙を実施するという方法が一般的であり、本論でもその横断的時間枠のアプローチを踏襲する。外国語教育実践と乖離するため日本ではあまり馴染みのなかったアプローチであるが、「異文化コミュニケーションをめざした英語教育」の意味を考えるとという観点から、あえて日本という異なった文脈で当てはめる試みである。

## 1. 社会文化的、状況論的アプローチによる動機付け研究の試論(木村裕三)

### 90年代の動機付け研究の動向

90年代に入り、それまで第二言語習得(以下 SLA)理論や英語教育学の分野で決して主流とはいえなかった外国語学習の動機付け研究が俄かに活況を呈し、世界各地で同時進行的に研究が進んだことは周知の通りである。この外国語学習動機付け研究の状況を簡潔かつ精緻に概観した Dörnyei (1998)によれば、90年代の外国語学習動機付け研究の特徴に、動機

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

モデルの多様化と教育面を重視した動機モデルの提案が挙げられるという。ことに後者の教育面を重視した動機モデルの出現は、90年代の外国語学習の動機付け研究の大きな特徴であるといえる。

90年代以前の外国語学習の動機付け研究について、動機を「統合一道具」という二分法で捉えた Gardner and Lambert (1959, 1972)がこの研究分野の礎となっていることは間違いない。その後、Gardner を中心としたカナダの社会心理学派による動機付け研究は、主として外国語を学ぶ理由(language learning orientation)を質問紙の中核に据え、統計分析を介して動機モデルの精緻化を図っている。しかしながら、この時期、研究者と外国語教育現場の実践者との間には研究対象への認識について、かなりの格差が存在したことも事実である。すなわち、SLA 理論は、動機を性格や情緒といった情意要因の一つであると位置づけ、したがって外国語学習の動機を、学習対象言語を母語とする社会への態度と捉え、態度と動機の上に明確な区別を置いていなかった。一方、外国語教育現場の実践者にとって、動機はまさに「学習者をいかに動機付けるか」という点に関心があるのであって、動機を社会心理学という範疇では考えていなかったのである (Crooks & Schmidt, 1991)。

## 90年代の SLA 研究における社会文化的アプローチ，状況論的アプローチの位置づけ

90年代における教育面を重視した外国語学習の動機付けモデルは、研究者の教育現場への近接を反映したものと解釈することもできよう。例えば、Dörnyei (1994)における learning situation level の Course-specific motivational component, Teacher-specific motivational component, Group-specific motivational components や Williams and Burden (1997)の social constructivist model などは、外国語学習の動機を、外国語を学習する理由という概念で捉えるのではなく、広く学習者を取り巻く外界の諸要因（例えば他者、授業内容、教師、カリキュラムなど）との関係性をも視野に入れたフレームとして捉えていると解釈できる。

学習者を取り巻く諸要因を「リソース」と位置づけ、リソースとの媒介を重視する学習論は、社会文化的アプローチ、あるいは、より広く状況論的アプローチと呼ばれ、ヴィゴツキーの学習論・発達論をその源流としている。共通する特徴は、学習を学習者個人内にとどめて捉えるのではなく、道具を媒介とした活動に学習の単位を置くところにある。すなわち、ともすれば主体が対象に与える行為は、直接対象に向けられていると思いがちであるが、実は、行為と呼ばれるものはすべて道具によって媒介されている（図1）という点を明らかにしたところに、ヴィゴツキー学習論の最大の特徴がある。一連の道具の中で、とりわけ言語の果たす役割に注目し、有能な他者を学習の文脈に大きな影響を与える媒介として捉える。そして、他者との相互作用を通じて他者からの語りを自身の中に取り込み、

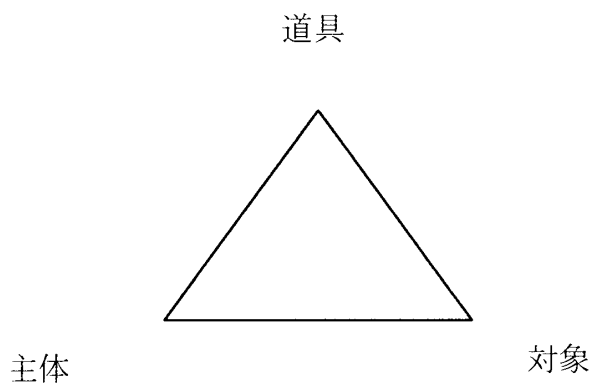


図1 道具を媒介とした学習の単位

それによって自己の行為を制御することができるようになっていく。この過程をヴィゴツキーは内化, (internalization) と呼び学習の単位として捉えたのである。さらに重要なことは, こうした内化を通じて学習者が言語をコントロールしていく過程は, 学習者に生得的に備わっているのではないばかりか, 自然発生的, あるいは恣意的に行われるのでもなく, 特定の社会, 文化, 歴史の文脈の中に共有され, 伝承されてきた技術のようなものであるとしている点である。すなわち, 人間の認識とは, 社会文化的に構成されたものであるということができるのである。

学習者を取り巻くリソースとの関係性において学習を捉える以上のような理論は, 主として仕事場における認知のあり方の研究においてさらに精緻化され, 進展してきた (Engestöm & Middleton, 1998)。しかし, この理論の援用分野の広がり, 近年の SLA 研究の領域にまでも及び, 社会文化的アプローチはすでに SLA 研究の理論的背景に一定の貢献を果たしていると言っても過言でない状況にある (Hall & Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994)。

では, この社会文化的アプローチ, 広義には状況論的アプローチという理論的枠組みによって, 外国語学習の動機付けはこれまでとどのように異なる切り口で究明されうるのだろうか。次節では, これまでの質的データによる外国語学習動機付け研究との比較を交えながら, 我が国の学校英語教育の文脈に埋め込まれた英語学習の動機の探究への可能性を論じる。

### 質的動機付け研究と社会文化的アプローチ, 状況論的アプローチによる動機付け研究

Dörnyei (2001b)は, 近年, 外国語学習の動機付け研究の領域でも, 従来主流であった量的な手法を補完する形で質的なアプローチによる研究が公表され始めたと紹介しており

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

(Nikolov, 2001; Syed, 2001; Ushioda, 1996a, 2001; Williams & Burden, 1999; Williams, Burden & Al-Baharna, 2001), 動機の多面性を捉える試みとして重要な動向として位置付けている。これらの先行研究に共通して見られる特徴を3点に集約するならば, (a)半構造化面接 (semi-structured interview) から収集された言語データの解釈, (b)サンプル数の制限化, (c)grounded theory<sup>6</sup> による書き起こされたデータの分析, ということができる。例えば, Ushioda (1996a, 2001)は, フランス語学習に関する動機の強さの変化などを授業の前後で半構造化面接によって収集し, その言語データを解釈してフランス語学習の授業を受けた学習者の動機の変化を浮き彫りにしている。また, Williams, Burden, and Al-Baharna (2001)は, 29名の高校教師と13名の男子高校生に対して, 自由筆記のアンケートと半構造化面接をそれぞれ行い, 英語授業(学習)の成功・失敗について grounded theory による解釈的分析を行い, 外国語学習の動機を帰属理論の側面から考察を試みている。これら一連の質的手法による動機付け研究は, Dörnyei (2001b)が指摘するとおり, 量的手法では探究が難しい側面の動機に光を当て, 外国語学習の動機への深い理解を誘うという点において高く評価される。

その一方で, 学習者が外国語学習にどのように動機付けられているのかを, 学習者を取り巻くあらゆるリソース<sup>7</sup>との関係性において捉え, 学習者がこれらリソースとどのような関係にあるときに, 外国語学習へのどのような動機付けが生まれるのかという問いに関しては, これら質的動機付け研究では究明の対象とはなっていなかった<sup>8</sup>。

学習者とリソースとの関係性に注目し, そこから生まれる動機を浮き彫りにするためのデータは, 質的データとしては特に目新しいものではない。具体的には, 授業実践の観察記録をビデオに収録し, そのVTRを基に半構造化面接と stimulated recall を通して得られた学習者の発話をテキスト化し, そのテキストを grounded theory に基づいて解釈しながら, 学習者の動機を具体化するという, いわば「可視化」の作業が必要になる。しかしながら, 一旦そのようにして可視化された動機は, 実践の場における社会文化的な文脈を鮮明に反映しており, 授業を組み立てる実践者にとってはタスクや指導方法に直結した動機であるが故により具体的で説得力のあるものとなる。

教室におけるリソースと学習者の関係性を分析の視座に据え, 我が国の学校英語教育の文脈における英語学習の動機を具体的に浮き彫りにすることを目指した Kimura (2003)では社会文化的アプローチを理論的枠組みとして英語学習の動機の可視化を試みた。そこでは, 2名の学習者がなぜ授業のタスクに魅力を感じているのかについて解釈を加えるとともに, 授業者がタスクを選定した理由や, 授業者自身の英語教師としての履歴や経験を分析対象に含めることによって, 分析対象となった授業におけるタスクが採用された経緯や

教師の動機(teacher motivation)についても分析の視野に含めることができた。

授業の映像記録、学習者の発話言語データ、授業者の発話言語データを基にした grounded theory による解釈により、学習者がなぜその授業におけるタスクに動機付けられているのかが浮き彫りになるこの研究手法は、まだ試論の段階である。例えば、仮に授業分析から動機を可視化することができたとしても、それは一つの授業事例でしかなく、授業中の動機のダイナミズムを描写できても、動機が時間とともにいかに変化するかという側面を捉えることは難しい。事例的な授業分析とともに、特定の授業の分析を通時的に行い、時間とともに学習者の動機がリソースとの関連性においてどのように変化するかを追究することが今後の課題である。

## 2. 外国語学習における内発的動機の形成過程：社会的構成主義的アプローチ (中田賀之)

本アプローチでは、外国語学習における動機付けを静的なものとしてではなく、動的なものとして捉え、本来人間に生得的に備わっている内発的動機がなぜ低められ、またどのような変遷過程を経て発達し、学習者は自律していくのか、という一連の流れを社会的構成主義の理論に立脚して考える。語学学習における動機を他の科目と比較した場合、それを特徴づけているものは、授業外においても学習者がいかにその語学と長期にわたり(学習に限定せず)接触していくことができるかという点にあるのではなかろうか。ここで議論する動機とは、語学学習を生涯学習(lifelong learning)として長期的な視点で考えることを前提としている。

### 内発的動機

筆者の見ようとする動機とは、Deci and Ryan (1985)の自己決定意思論に基づく内発的動機で、特にその形成過程に興味がある。Deci and Ryan (1985, p. 32) は、内発的動機を、“The intrinsic needs for competence and self-determination motivate an ongoing process for seeking and attempting to conquer optimal challenges” という言葉で説明している。これは、人間には本来個人内心理から湧き出てくる動機をいうものが備わっているという考えに基づくものである。また、この内発的動機は、環境との相互作用の中で高められたり、低められたりする。Rogers (1969)は、本来学習者は内発的動機を生得的に保有しているにもかかわらず、教育こそがその芽を摘んでしまっているとしている。確かに、英語教育においても教育が学生の本来保持している動機を低めているケースは認められている (e.g., Koizumi &

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

Matsuo, 1993)。

Deci and Flaste (1995)は、内発的動機の発達過程について、アボガドを例に取り、次のように説明している。

根の生えたアボガドを大地に植えれば、おそらく成長してアボガドの木になる。そうなることがアボガドの性質だからである。それは自然に起こる。しかし、どこに植えても木に育つわけではない... 植物には日光が必要であり、水が必要であり、そして適度な温度が必要である。しかし、これらの養分が木を成長させているわけではない。それらは成長途中のアボガドにとって必要な養分なのであり、アボガドが自ら自然に成長していくために必要なものなのである。(監訳 桜井 1999, p. 134, 筆者下線)

このアボガドの性質は、人間に本来備わっている内発的動機と似ている。人間の内発的動機は、発達するに相応しい学習環境が与えられて初めて、その本来の機能を発揮する。これを教育に置き換えてみるならば、教師の役割とは、直接的に学習者を「動機づける」ことではなく、「学習者自らが自己を動機づける」ことができるような望ましい環境を整えることと考えることができるのではないだろうか。Rogers (1969)は、教師の役割とは、学習者の知的好奇心をくすぐり、学習者が挑戦したいと思うような環境を提供することであり、それにより、結果として、学習者に本来備わった内発的動機が高められることになると考えた。これは、教師が学生を動機付けなければならないという発想に異議を唱えるものである。

### 社会的構成主義

このような内発的動機が、社会との相互作用により高められると考えるのは妥当なことであろう。元来、内発的動機の理論的枠組みにおいては、学習者個人と社会とのつながりを‘relatedness’という概念で説明していた。Dewey (1916) は、「学習者は他と隔離して学習するのではなく、周囲の共同体や世界の一部となって学習するものである」という考えの基、学習者個々と社会とのつながりを強調した。この Dewey の考える社会的構成主義の概念<sup>9</sup>は、内発的動機と社会との関係や、内発的動機の発達過程における社会との相互作用について説明するものである。動機づけの形成過程は、内的・個人的なものに限らず、クラスメート、教師、クラス、学校さらに社会との相互作用の中で形成される。内発的動機の形成過程とは、あくまでも動機は最終的には個人の心理に



基づくものであるという前提で、その心理は社会という枠組みの中で外的要因と内的要因との相互作用によりその表面的な部分が形成され、最終的には習慣的な学習につながる内発的動機の核心部分が形成されるものであると筆者は考える。つまり、動機とは文脈の中に存在するものではあるが、動機を長期的発達過程という視点で捉えた場合、動機を教室内に限定するのではなく、学習者が所属している社会環境(国、学校、教師の価値観、世間の価値観)の中で受けてきた教育や学習経験に対する認識を含めて動機を捉えるべきであるというのが筆者の主張である。学習過程の中で英語学習に対し好意的な認識を持ち、学習者自身が社会における自己の学習に意義を見出し、継続的に高い動機を保ちながら自律性を形成(内発的動機の核心部分)していったならば、その動機は教師や教授法の好き嫌いというような外的な要因により容易に影響を受けるような表面的なものではなく、より強い継続的なものとなりえる。よって、筆者は内発的動機を独立した個人のものではなく、社会の枠組みの中で形成されていくという考えに立つ。社会的構成主義の視点から内発的動機を見ることは、動機をより大きな枠組み(社会環境、教育政策のような文脈)の中で捉えることを可能にしてくれる。

### 自律性と内発的動機

動機の発達過程というものは、同時に自律の発達過程でもあり(Dickenson, 1995; Ushioda, 1996b; Spratt, Humphreys, & Chan, 2002), それは他者との相互作用により発達していくものである(Little, 1999, 2000)。学習者の内発的動機が高まっていくということは、同時に個人により程度の違いはあるにせよ、徐々に自律性が芽生えてきているということでもある。学習者は、社会との相互作用の中で内発的動機を伸ばし、その結果として自律した学習者へと成長していく。Deci and Flaste (1995)は、内発的動機、自律性および社会文脈は相互に関係しているとしている。これは上述の筆者の考える社会的構成主義の理論とも符合するものである。

では、学習者の自律性とはどのような環境において養成されていくものなのだろうか。まず、そのための教育的な原理について論じたい。Little (2001)は、学習者の自律性を高める教育的原則として、*learner empowerment, reflectivity, appropriate target language use* を挙げている。教育文脈を十分考慮して適用した上でこの原則に従うならば、内発的動機を高めることも可能であると筆者は考える。*Learner empowerment* とは、学びに関して責任を持たされ、権限が与えられているということである。それは、真なる相互的な教育的対話のことを意味し、長期的かつ継続的なプロセスのことであり、教師が学習者を十分に理解することにより教師も成長していくという共同作業のことをさす。教師は生徒と教授-学習のプロ

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

セスのすべての側面（教育目標の決定、学習活動の選択、結果の評価、個人と集団の学習プロセスの評価）において責任および権限を共有する。学習者に権限を与えることは、empowerment を徐々にしていくことであり、教師の専門的知識と経験が対話の内容やその方向性に影響する。Reflectivity とは、すべての学習のプロセスに内省的に従事していることを意味する。学習者は、何を学んでいるかということを考えることにより自己の学習に責任を持つことができる。自律的な言語学習における内省とは、教師と学習者が従事しているプロセスの理解をより明らかにしようとする協調的活動から始まり、その過程は同時に権限付与と同様、教室内に浸透する継続的なプロセスでもある。Appropriate target language use とは、内省を含む学習の主要伝達手段として目標言語を使用することを意味する。学習者には、学習の初期段階から、自己表現のために目標言語を使用することを求められるような探求的対話に従事させるべきであり、学習者の能力を発達させるためには、メタ認知の道具として目標言語を使用する必要がある。

これらの learner empowerment, reflectivity, and the appropriate target language use の原理は、それぞれ独立したものとしてではなく、3つが密接に関係しているという大局的な見方を提供している。教師が学習者の挑戦と変化に柔軟に対応するならば、上記の3つの原理は「どれだけ学んだか」という量的側面と「学んだことはどれだけ価値があるか」という質的側面が融合された学びの共同体を形成し、教育において「言語を教えること」と「自律性を育てること」をつなぐことができる。

しかしながら、教育において Little (2001)が提唱したこれらの3つの原理に従う場合、学習者が受けてきた特定の教育システムにおける教育経験や教育文脈を十分考慮しなければならない。確かに、自律性を高めることにより内発的動機が自然に高められることもあろう (Dickenson, 1995; Ushioda, 1996b)。しかし、自律性というものが必ずしも教育に組み込まれていない環境にいる日本人英語学習者のようなケースでは、まず内発的興味(情意面)を高めるような環境を提供することで、学習者の内発的動機が高まり、結果として学習者に自律性が芽生えたと考える方が妥当である、と筆者は考える。日本人英語学習者には、このような学習者の自律の概念 (empowerment, reflection, the appropriate target language use) を明示的にではなく、暗示的に授業に導入するのがよりよい選択といえよう。教育目標等 (自律) を明示することなく、選択の機会や、目標言語を使用する経験、その言語を使用して議論する機会を学習者に与えることにより、彼らは学習の楽しみを経験し(内発的動機)、結果として、自然に振り返る能力を身につけるようになる方と考える方が妥当ではないだろうか。例えば、学習者は、英語を使用して他者と意見を交換することにより、また自己評価および他者評価を繰り返すことなどにより、自己の学習を統制するようになる。選択の

機会や、目標言語を使用する経験、その言語を使用して議論する機会を与えられることにより、また、楽しく意味があると感じられる経験や、自己表現および他者との意見交換の機会を積み重ねることにより、彼らの中に自律性が自然に養われていく。学習者は、このような過程を経て、言語学習者としてある一定の自律性を形成する。内発的動機は、社会との相互作用の中で高まり、その過程を経て、学習者は自律した学習者へと成長していくのである。

このような教育的原理の基に動機の発達過程を調べるには、長期的かつ質的な研究手法を使用し、かつ多様なデータ収集方法（質問紙、面接、観察、ポートフォリオなど）を採用することが前提となる。さらに、そのデータ分析および解釈は、研究者の教育的哲学やそれを裏付ける理論的背景に基づき、文脈や学習歴を十分に考慮して行われるべきであろう。そうすることにより、動機の発達過程を社会の枠組みの中で捉えることが可能になる。

### 3. 英語学習の動機付けと異文化コミュニケーション：社会心理学的アプローチ (八島智子)

学習の動機付けやその変化を学習者と学習環境（リソース）との相互作用中で捉えることや、その動機が社会との関わりの中で通時的にどのように変化するかを検証することの重要さは議論の余地がない。しかし、教室の外に広がる民族言語的状况や社会環境を考慮して外国語学習の意味を考えるとという視点も必要であろう。つまり、外国語をある集団の人が日常的に用い、そのアイデンティティを形成する核となるものであることを意識した視点である。特に学習指導要領の中で外国語教育の目的としてコミュニケーションが前面に押し出されるにつれて、誰と何のためのコミュニケーションなのか、相手への態度や関係性はどうかといった社会心理学的な要因を視野に入れる必要が高まっている。本節では、社会心理学派の研究を基盤に、異文化コミュニケーションすなわち、異文化背景をもった他者と共通の意味の構築することを目的とした英語学習の動機付けについて考える。まず、1) カナダを中心とした社会心理学的な動機付けの先行研究が示唆するところを整理する。2) カナダで発達した動機付けのモデルを異なった民族言語的環境で概念化する試みを提示する。3) さらに、動機付け研究の一つの発展方向として“Willingness to Communicate”（コミュニケーションを図る意思）というコンセプトを紹介し、日本における英語学習との関連を論じる。

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

## 1. カナダを中心とした社会心理学的研究が意味するもの--鍵概念を通して

統合的動機 (integrative motive): 他グループへの開放的態度, L2グループへの態度, 及びL2文化への興味や話者とのコミュニケーションを目的に第二言語を学習する傾向を含む概念 (Gardner, 2001)と定義されている。この概念を中心的に扱った Gardner の社会教育モデル(1985)では, 統合的態度(integrativeness)が学習意欲を説明し, 学習意欲の個人差が外国語の習得を説明するとしている。分かりやすく言えば, その言語を話す人に好意的な態度をもっているかどうか, その文化に興味があるかないかということが言語学習意欲に関係し, その結果, 習得の度合いに影響するという考え方である。例えば在日ブラジル人が多く居住する地域で, ポルトガル語を学習する際の動機付けを考える際には当てはまりがよい。

同化への抵抗感(fear of assimilation): Clément (1986)が提示したこの概念は, 統合的動機と表裏の関係になっている。つまり, 言語とアイデンティティーの危機にさらされている移民者(少数言語話者)の視点から, 移民先の言語を学習する際の心理を表したものである。この場合, 同化への抵抗感が強いと学習意欲は低下すると考えられている。

民族言語的バイタリティー(ethnolinguistic vitality): ある民族言語的文脈で, ある言語のもつ意味を考える際に有効な概念である。Giles, Bourhis, and Taylor (1977)では, 1) the social status of the language, 2) the demographic distribution of its speakers, 3) its institutional support により規定されると考えている。日本における「英語」は, ステータスが高く, 義務教育において必修科目となっていることからバイタリティーの強い言語と言える。通常外国語の中で, バイタリティーの強い言語ほど学習意欲を喚起しやすいと仮定できる。

以上のように, カナダを中心とした社会心理学者による動機付け研究においては, 第二言語の学習を民族的アイデンティティーに深く関わるものとして捉えているのが特徴である。第二言語を習得することは, 行動レパートリーの追加や調整が必要となるため, 目標文化の取り込みがおこり, 自我や文化的アイデンティティーにかかわると考えられている。この意味で, 第二言語や外国語の学習は学校で教える他の教科と一線を隔するとしている(Gardner, 1985)。一方, 日本では日常的な外国語話者との接触が少なく, 文法訳読型の知識中心の教育が主流であったため, 目標言語文化・話者への情意的なかわりは希薄であった。日本で英語を外国語として学習する場合, 通常文化的アイデンティティーの喪失にはつながらないが, 逆に学習者にはコミュニケーションをする相手が見えにくい。また, 文法を知識として学習したり, 文章を日本語に変換する活動においてはさほど自己呈示を気にする必要がなく, 対人場面で自我が脅かされる経験につながりにくい。しかし, コミュニケーションに英語教育の重点が移行することは, 英語を用いて行動することを意味す

る。好むと好まざるとにかかわらず、学習者は英語的な行動様式やディスコースの一端を引き受けることになり、その結果、学習に情意的な要因の関連が強くなると思われる。つまり、英語を使って実際にコミュニケーションを行う状況を想定して動機づけや関連要因を考える必要がある。コミュニケーションをすると想定される相手への態度、接触動機、言語使用不安(language anxiety)などを考慮する必要が生じるのである。

## 2 民族文化的状況に即した尺度の構成

Gardner の動機付け研究に見られるような量的研究では、対象のもつ特性を測定するが、ある文化で開発された測定のための尺度を民族言語的状況が異なる場でそのまま適用することには問題がある。特に「コミュニケーションをする相手への態度・接触動機」は、学習者の母語と目標言語の力関係が影響するので、各学習状況における対象言語の民族言語的バイタリティーや対象言語を学習する意味を踏まえて概念的に定義し、さらに観察や測定が可能なように操作的に定義する必要がある。ここでは、そういった試みの一例として、「国際的志向性」という構成概念を紹介する。

「国際的志向性」 日本において「英語」が象徴する「漠然とした国際性」、国際的な仕事への興味、日本以外の世界とのかかわりを持つとしようとする態度、異文化、外国人への態度などを包括的に捉えようとした概念で英語を用いたコミュニケーション行動に影響を与えると仮定した。基礎となる先行調査（学習理由の調査〔Yashima,2000〕、テスト再テスト法による信頼性の確認など）を踏まえて「国際的志向性」は以下の4要素から構成されると定義した。1) 異文化友好オリエンテーション (異文化への興味から英語を学習する傾向) 例：いろいろな文化を知り、文化背景の異なる人々と知り合えるから。/外国の人と友達になりたいので。 2) 異文化間接近回避傾向 (異文化背景をもった人とのかかわりを持つとしようとする傾向)例：日本に来ている留学生など外国人ともっと友達になりたい。/もし、隣に外国の人が越してきたら困ったなと思う。 3) 国際的職業・活動への関心 例：国連など国際機関で働いてみたい。/海外出張の多い仕事は避けたい。 4) 海外での出来事や国際問題への関心 以下の2項目：外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする。/外国の情勢や出来事について家族や友人とよく話し合うほうだ。Yashima (2002) では、この概念と学習意欲、英語力、英語コミュニケーションへの自信、コミュニケーションを行う傾向 (Willingness to communicate)の関係を共分散構造分析を用いて分析し、「国際的志向性」が学習意欲に結びつくことを示している<sup>10</sup>。

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

## 3. Willingness to Communicate (WTC)

動機付け研究は、様々な方向へ広がりを見せているが、その一つが、第二言語学習の最終目標を、「コミュニケーションを行う意思」(WTC)とする考え方である。行動を直接規定するのは、行為をしようという意図で、これには自分はその行為ができるという主観的統制感や態度が影響するという考えに基づく。MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels (1998) は WTC の概念モデルを提示し、異文化への態度・接触動機など民族間の関係や社会状況に影響を受ける要因と、性格や第二言語能力、自信など様々な個人要因が、複雑に組合わさって第二言語使用に影響を与える様相を表そうとした。WTC は、元々コミュニケーション分野での研究に基づく概念 (McCroskey & Richmond, 1991) であるが、MacIntyre and Charos (1996), MacIntyre and Clément (1996) などは、パス解析を用いて第二言語における WTC の関連要因の分析を試み、学習動機や性格などとの関連を報告している。WTC には、「不安」という情動的な要因と「言語能力の認知」という認知的な要因が同時に働くとされるが、これまでの研究をまとめると、第一言語を使う状況や第二言語をイメージで学習する習熟度の高い人の場合不安の影響が大きい、習熟度の低い学習者の場合は後者の影響が大きい (MacIntyre, Clément, & Donovan, 2002)。日本人の英語学習者の場合も自分の英語力をどう認知するかが WTC に強く影響するようである (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2002)。

日本に於ける英語学習の動機付けを考える上で、WTC モデルは、英語でコミュニケーションをすることを目的とした場合に、学習意欲や学習行動はどのような影響を受けるかを考える方向性である。これは、教師や級友、教材との相互作用の中でどのように内発的動機が養われ、自律的な学習者が育つかを微視的にまた通時的に見ようとする研究の方向と相互補完的である。後者が学習環境の中で学習者におこる変化を現実的に見据える視点だとすれば、前者はやや抽象的な学習目標に関係する。いわば教室の先に広がる異文化コミュニケーションの可能性と関連要因を考慮するという視点である。

カナダを中心とした社会心理学的な動機付け研究は、これまで関連変数を特定し、その関係を同定する量的研究が中心であった。要因間の関係を単純化し、基本原理を見つけようとする方法論だけでは人間行動の複雑さを捉える上で限界があることは前節で指摘したとおりである。学習動機のみならず、言語使用不安もコミュニケーションを積極的に図ろうとする傾向も、個人的な特性であると同時に社会的に構成される側面もある。また、社会経済状況や言語・文化・教育政策など個人の外の「力」が影響するという面がある。それゆえ、コミュニケーション研究に対する“dialectic approach”として Martin and Nakayama (2000) が提案するように、社会科学的な研究成果と、解釈的アプローチや批判

的な観点を統合することで、その複雑さをより鋭く捉えることができよう。

## おわりに

本論で提示された3つのアプローチは、日本という教育文脈に根ざした言語学習における動機付けへのアプローチの可能性とその必要性を改めて強調した。社会文化的、状況論的アプローチでは「教室現場で学習者がリソースとの関連性においてどのように動機付けられるか」、社会的構成主義的アプローチでは「動機の発達と自律性との関係」、社会心理学的アプローチでは「社会の中で英語の持つ意味と動機付けとの関係」についてそれぞれ論じてきた。これは3つのアプローチしかないという意味ではなく、その他のアプローチも含め様々な可能性が潜在的にあるという意味である<sup>11</sup>。例えば、近年、動機付けが困難であると言われている日本の英語教育環境を考えると、学習者の動機をいかに引き出すかという方向性に加え、何が学習者の動機を低めているのかという demotivation 研究 (e.g., Dörnyei, 2001c; Ushioda, 1998) の必要性はかなり高いといえる。この二つの方向性の研究は、同時進行で取り組まれるべき課題であると考えられる。また、これらの研究は、学習経験 (e.g., Schumann, 1998; Tse, 2000; Kimura, 2003; Nakata, in press) を含めたものであればより教育的示唆に富んだものとなるであろう。さらに、英語教育の目的としてコミュニケーションが前面に押し出されている現在、コミュニケーションと動機付けとの関係での研究 (Yashima, 2000; 2002) も今後更なる広がりを見せるであろう。

多面性と可変性をそなえた複雑な動機というものを研究対象にした際、Pintrich and Schunk (1996, p. 22) が指摘するように、多様な種類の研究手法によりデータを採取することにより、よりの確に動機をとらえることができよう。但し、それは闇雲に複数の研究手法を用いればよいということではなく、哲学・理論的背景および用いる研究手法における一貫性が大前提であろう。研究にあたり、研究対象となる動機の側面を特定し、研究目的に相応しい研究手法を用いて、常に自己批判の目を持ちながら研究結果を解釈することに努めるならば、本質を見極めることも可能になるのではないだろうか。そのような研究が増え、それらの研究結果が正しく蓄積されていったならば、動機という複雑な要因も少しずつ解明していくことも可能になるのではないかと思う。われわれもその長い道のを着実に歩いていきたい。

本稿は、平成13年9月に、藤女子大学で行われた第40回大学英語教育学会全国大会において企画・開催されたシンポジウム「外国語学習における動機づけ：多様なアプローチに向けて」を加筆・訂正したものである。本論をまとめるにあたり、査読委員の先生方か

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

らは貴重な意見を頂きました。ここに記して感謝の意を表します。

## 注

- 1 本稿では、英語学習の動機付け研究を考察するにあたり、それぞれのアプローチにおける理論的な枠組みを論じ、その理論に基づいて用いられる研究手法に言及する。
- 2 人間は本来、生得的に活動的な生物であり、興味のある方向へ進みたいという心理的な機能を持っている。この概念は、White (1959), Deci and Ryan (1985), Weiner (1992)において、概ね受け入れられていると考えて差し支えないであろう。
- 3 動機は、Dörnyei (2001a)では“umbrella term”, Boekaerts (1995)では“blanket term”として位置づけられている。Dörnyei (1998)で動機を“multifaceted construct”としている点、Dörnyei (2001c)が挙げている動機の多面性、その多面性を裏付けるアプローチの多様性 (Dörnyei, 2001b)から考えて、動機には多面性があると判断できよう。
- 4 Weiner (1992)および Dörnyei (2001c)では、動機の可変性および多面性について論じられている。
- 5 Dörnyei (2001c)では、6つの challenge (*consciousness vs. unconsciousness, cognition vs. affect, reduction vs. comprehensiveness, 'parallel multiplicity,' context, time*)を挙げている。本稿では、すでに提示した動機の3原則および日本の教育文脈から考えるという視点から、最後の2つの概念に焦点を絞って論じる。
- 6 あらかじめ理論を想定し、それに沿った分析をするのではなく、データから理論を構築する分析方法。この概念へのより詳しい解説は、Davis (1995)を参照のこと。
- 7 ここでいうリソースとは、物質的な道具に限らず、他者という人間を含めた使用可能な全ての認知的道具のことをさし、それには、教材、タスク、教具、カリキュラムなどの概念も含まれる。
- 8 動機をリソースとの関係性で捉える社会文化的アプローチ、状況論的アプローチは、認識論のレベルから言えば社会的構成主義の立場をとることに他ならない。
- 9 Dewey と Vygotsky との社会的構成主義概念の違いについては、Glassman (2001)を参考にされたい。
- 10 ここでは「国際的志向性」のみを提案したが、理想的にはすべての尺度を学習者が置かれたコンテクストを考慮して再構成するべきであろう。
- 11 我々の考える「多様なアプローチ」とは、必ずしも研究手法におけるデータの融合 (data's triangulation)のみをさすものではない。研究対象となる動機の側面を特定した場合、その研究目的によりデータを融合するのが望ましい場合もあれば、そうでない場合



もあるからである。

## 引用文献

- Boekaerts, M. (1995). *Motivation in education*. London: The education section of the British psychological society.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics, *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Crooks, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(1), 469-512.
- Davis, K. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427-453.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin. (桜井茂男監訳 (1999)「人を伸ばす力 内発と自律のすすめ」東京: 新曜社)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dickenson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2001c). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001). Preface. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. ix – x). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Engeström, Y., & Middleton, D. (1998). *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language learning: Practical issues. 関西大学外国語教育研究, 2, 71-91.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H.Giles (Ed.), *Language, ethnicity, and intergroup relations*. (pp.307-348). London: Academic Press.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). Second and foreign language learning through classroom interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 14, 71-80.
- Koizumi, R., & Mastuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35(1), 1-11.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Langolf, J. P., & Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Connecticut: Ablex Publishing
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Rivista Canaria de Destudios Ingleses*, 38, 77-88.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, L. Dam, & J. Timmer, (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* (pp. 3-17). Dublin: CLCS, Trinity College Dublin.
- Little, D. (2001). We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson & F. Kjisik & J. Nordlund (Eds.), *All together now. Papers from the*

- 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning* (pp. 45-56). Helsinki: Helsinki University Press.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Clément, R. (1996, August). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications*. Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002, October). *Willingness to communicate in the L2 among French immersion students*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Toronto.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Martin, J. N. & Nakayama, T. K., (2000). *Intercultural communication in contexts*. Mountain View, CA: Mayfield.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Both-Butterfield (Ed.) *Communication, cognition and anxiety* (pp. 19-44). Newbury Park, CA: Sage.
- Nakata, Y. (in press). Japanese learners' perceptions of English language study: A qualitative analysis of English learning experiences. *Studies in English Language Teaching*, 26.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 149-169). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266.
- Syed, Z. (2001). Notions of self in foreign language learning: A qualitative analysis. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 127-147). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.

## 英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて

- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.
- Ushioda, E. (1996a). Developing a dynamic concept of L2 motivation. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language education and society in a changing world* (pp. 239-252). Dublin: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1996b). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler & V. C. Espurtz (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivation thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation – metaphors, theories, and research*. London: Sage Publications.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teacher: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.173-186). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered - the concept of competence. *Psychological Review*, 6(5), 297-333.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 55-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2002, December). *Influence of attitudes and affect on L2 communication: A study of Japanese high school students*. Paper presented at the 13th World Congress of Applied Linguistics, Singapore.