

ISSN 1880-2281

# JACET KANSAI JOURNAL

Published by  
Kansai Chapter  
The Japan Association of  
College English  
Teachers

MARCH 2016

NUMBER 18



ISSN 1880-2281

# JACET KANSAI JOURNAL

Published by  
Kansai Chapter  
The Japan Association of  
College English  
Teachers

MARCH 2016

NUMBER 18

**JACET KANSAI JOURNAL**  
THE JOURNAL OF THE KANSAI CHAPTER OF  
THE JAPAN ASSOCIATION OF COLLEGE ENGLISH TEACHERS

**EDITORIAL COMMITTEE 2016**

**CHAIRPERSON**

Kaori Nitta  
*Kindai University*

**MEMBERS**

Yasuko Sato  
*Otemon Gakuin University*

Toshiko Yoshimura  
*Hanazono University*

Mitsuko Yukishige  
*Kyoto University of Foreign Studies*

**EDITORIAL OFFICE**

Masahiro Yoshimura  
*Setsunan University*

**ACKNOWLEDGEMENTS**

We would like to express our sincere gratitude to the following colleagues who served as reviewers of the papers considered for publication during the preparation of *JACET Kansai Journal* No. 18:

**LIST OF REVIEWERS** (in alphabetical order)

Masumi Azuma ( <i>Emeritus, Kobe Design Univ.</i> )	Kayoko Kinshi ( <i>Univ. of Hyogo</i> )
Yuko Ikuma ( <i>Osaka Kyoiku Univ.</i> )	Toshiko Koyama ( <i>Osaka Ohtani Univ.</i> )
Shin'ichiro Ishikawa ( <i>Kobe Univ.</i> )	Kazunori Nozawa ( <i>Ritsumeikan Univ.</i> )
Yasushige Ishikawa ( <i>Kyoto Univ. of Foreign Studies</i> )	Mayumi Okamoto ( <i>Kansai Univ.</i> )
Emiko Izumi ( <i>Kyoto Univ. of Education</i> )	Tomoko Smith ( <i>Osaka Pharmaceutical Univ.</i> )
Shuhei Kadota ( <i>Kwansei Gakuin Univ.</i> )	Fumie Tamai ( <i>Doshisha Univ.</i> )
Masayuki Kato ( <i>Kobe Univ.</i> )	Hiroyuki Yamanishi ( <i>Kansai Univ.</i> )
	Haruyo Yoshida ( <i>Osaka Kyoiku Univ.</i> )

**Copying** All content in this journal is protected by the Japanese copyright law. All rights reserved. The material therein may be reproduced free of charge in any format or medium provided it is reproduced accurately and not used in a misleading context after permission has been granted from the Kansai Chapter of JACET. If any of the items with copyright in this journal are republished or copied, the source of the material must be identified and the copyright status acknowledged.

**Instructions for Contributors** can be found in the appendix and via <http://www.jacet-kansai.org/old/kako.html#kiyou>

掲載論文は、JACET 関西支部、および JACET 関西紀要編集委員会の考え方を反映しているものではありません。

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET Kansai Chapter or the JACET Kansai Journal Editorial Committee.

© Kansai Chapter, The Japan Association of College English Teachers, 2016

# JACET Kansai Journal

No. 18 March 2016

---

## **Editorial**

新田 香織 ii

## **Invited Articles**

中田 賀之 1

「外国語学習動機づけ研究」再考：価値づけの概念

新多 了 21

第二言語動機づけはどのように変化するのか：複雑系理論からのアプローチ

竹内 理 36

英語学習の動機を高め、維持するには一動機づけ要因と動機づけ方略の観点から一

## **Research Notes**

仁科 恭徳 52

ポップ・カルチャー教材の効用に関する理論モデルの構築

Mai MATSUNAGA 66

A Survey Study on English Proficiency and Teaching Skills for Teaching English in Japanese Elementary Schools

## **Application Reports**

Cheena FUJIOKA 86

Selecting the English Translation of Modern Japanese Literature in an EFL Reading Course: Yukio Mishima's Short Story, "Swaddling Clothes"

林 智昭 106

文法指導への意味論的アプローチ：言語変化の「文法化」を例に

## **Appendices**

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』刊行規定 127

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』投稿規定 129

## **Kansai Chapter**

The Japan Association of College English Teachers

## JACET Kansai Journal 編集委員会より

JACET Kansai Journal No.18 をお届けいたします。今回は厳正な査読の結果選ばれました 4 本の論文（2 本の研究ノートと 2 本の実践論文）に加え、3 本の委嘱論文がございます。2015 年度 JACET 関西支部秋季大会において実施され、非常に好評を得ましたシンポジウムの 3 人の講師の方々、中田賀之先生（同志社大学）、新多了先生（名古屋学院大学）、そして竹内理先生（関西大学）からご寄稿いただきました。「動機づけ研究最前線：実践との対話を目指して」をタイトルとしたシンポジウムの内容に加筆いただき、それぞれ読み応えのある「動機づけ研究」論文となっております。

JACET Kansai Newsletter No. 72 でお約束いたしましたように、投稿規定を本部のものと揃え、わかりやすくさせていただきました。（一部未修正の部分が残っておりましたこととお詫びいたします。）9 月 30 日に前倒しになりました投稿締め切り、その後の査読締め切り、修正原稿締め切り、再査読締め切り、さらに再修正締め切りなどすべての期限を守っていただき、非常にスムーズな編集作業となりました。ここに投稿者、査読者のみなさまに深く御礼申し上げます。

残念ながら今回不採択となった投稿論文にも査読者の丁寧なコメントを返していたいております。是非再度のチャレンジをお願いいたします。関西支部紀要は国際水準のものから、まだ経験の浅い方々の論文まで幅広く歓迎いたします。みなさまのご研究や授業実践を共有させていただき、読んでくださる方々にとって刺激的な紀要にしていきたいと思います。どうぞよろしくをお願いいたします。最後になりましたが、広告掲載でご支援いただいた賛助会員の方々、貴重なアドバイスをいただいた小栗裕子支部長に深く感謝の意を表します。

関西支部紀要編集委員会委員長

新田香織

2016 年 3 月

## 「外国語学習動機づけ研究」再考：価値づけの概念

中田 賀之

同志社大学

### はじめに

JACET Kansai Journal において「英語学習における動機づけ：多様なアプローチに向けて」(中田・木村・八島, 2003) が刊行されて 13 年の時が流れた。その論文の意図は、「動機づけという多面性と可変性を備えた複雑な要因を研究対象とするならば、まず研究者自身が対象とする動機づけの側面を十分に理解し、その上で適切な研究デザインを作り、適切な研究手法により研究を進めていくことが必要である」というところにあった。その後の日本における動機づけ研究の更なる広がりには、ある意味、当時の我々が予測していた以上であったと言っても決して過言ではないだろう。

しかし、他で述べた通り、動機づけが多面的・可変的・複雑な要因であるがゆえに、動機づけの研究対象となる部分や研究のアジェンダは研究者によって大きく異なる(Nakata, 2013)。実際、動機づけの研究発表や講演の機会、または他者の発表や講演を拝聴する中で、「目の前の生徒をいかに動機づけるか、その方法を知りたい」「そもそも研究(理論)と実践は目的が違うので、動機づけの研究は実際には役に立たない」「動機づけの研究は how to motivate のような実践的な問題ではなく、学習者の心を精緻な分析によって明らかにすることだ」など様々な声を聞いてきた。本稿では、ここ 10 年にわたる既存の動機づけの先攻研究を理論・実践、教師・学習者の 2 つの観点から整理するとともに、価値づけの概念に焦点を当てつつ、動機づけの理論と実践の相互作用を可能にする動機づけ研究の可能性を提案する。

この 15 年の自身を振り返ると、長年教師教育に携わってきたためか、実践から SLA を、また教師教育の視点で動機づけを見るようになった。少なからず本稿も教師教育の視点に基づいていることを、ここで申し上げておきたい。

### 外国語動機づけ研究における広がり：動因から動機づけの研究へ

我々がよく使っている「動機づけ」という言葉は、大変厄介である。まずはそのあたりを紐解くことから始めたい。そもそも動機づけ (motivation) は、「学習の開始、志向性、強さ、継続性、行動の質（目標に対する）などを説明するための理論的概念」のことを指すものであり、「行動の理由を説明するための仮説的構成概念」でもある動因 (motive) を内包するものである (Brophy, 2004, pp. 3-4)。つまり、人は飢えという「動因」(欲求)があった時、レストランに行くという「方略」を選択することで、食事をとるという「目標」を達成できるが、この一連のプロセスを動機づけとみなしているのである。第二言語または外国語学習の動機づけの先行研究に照らしてみると、我々が動機づけの研究と呼んできた先行研究の中には、「英語を学ぶ理由」という動因を主な対象とした研究が実に多く含まれていることがわかる (e.g., Gardner, 1985; Noels, Pelletier Clément & Vallerand, 2003)。

この定義に従うならば、情意要因・認知要因のみならず行動をも含めて学習者を説明しようとする自己調整学習 (self-regulated language learning) を扱った研究を、動機づけの研究とみなすとしても、それはあながち間違いとは言えないだろう。実際、Dörnyei (2001) では将来の動機づけ研究の有望な一つのテーマとして self-regulation が挙げられている。学習者の行動と心理のメカニズムを明らかにするという意味においては、自己調整学習という言葉を使用したほうが妥当だろうが、少なくとも近年の動機づけ研究の流れは、学習者の「心」の解明を主眼にした動機づけ研究から、学習者の「心」のみならず「行動」にも焦点を当てた研究へとシフトしつつある。同時に、これは、心理学の研究として学習者の心を明らかにしようとしてきた「学習者」に焦点を当てた研究から、学習者の学習メカニズムを明らかにすることで、より適切な教授または支援の方法を考えることを目的とした「教師」により焦点を当てた研究へと、アジェンダの広がりを見せたことを意味する。



**動機づけ研究における二つの軸：縦軸（教師・学習者）と横軸（理論・実践）**

端的に言うと、教育心理学であれ、外国語教育であれ、ほとんどの動機づけ研究は、「理論と実践の間に存在する研究」であり、同時に「学習者と教師の間に存在する研究」でもある。前節で述べた様々な声は、上記の2つの軸のどこかに位置づけてみると、各々の立ち位置の違いが分かるが、各々が動機づけ研究であると言って差し支えない。つまり、動機づけを対象とした研究は、それぞれが複雑な要因である動機づけの解明に貢献しているのである。

では、既存の動機づけ研究は、理論と実践および学習者と教師の2つの軸上にどのように位置づけられるのか。それぞれの概念の持つ性質に照らして考えてみると、動機づけ研究には大きく分けて2つの方向性があり、修士及び博士課程で動機づけ研究および動機づけに興味のある英語教師の研究指導に携わってきた経験に照らしても、動機づけ研究に取り組みたい人には大きく分けて二つの傾向が見られる（図1）。

一つは、より実践と現場の教師の視点に重きが置かれた研究である。教室の中の問題を解決するという課題に端を発した動機づけ方略 (Motivational Strategies) (Dörnyei & Csizér, 1998; Sugita & Takeuchi, 2010) の研究、英語が苦手でやる気のない生徒の気持ちを理解し生徒指導に生かしたいという動機喪失 (Demotivation) を含めた過去の学習経験に関する研究 (Kikuchi, 2009; Nakata, 2006) などがその代表的なものであろう。学習者の情意要因・認知要因・行動のメカニズムを明らかにすることで、学習者への支援のありように対する示唆を与えてくれると言う意味においては、自己調整学習の研究もこの流れを汲むものである。現職教員が修士課程に在籍して修士論文等で取り組む場合もあるだろうし、教師教育者または第二言語習得の研究者が自身の研究対象としてこれらの研究に取り組む場合もあるだろう。

もう一つは、心理学を源流とする学習者心理に重きが置かれた研究である。その代表的と言えるものが、Robert Gardner (Gardner, 1985) らの学習者の言語学習文化への態度や統合的動機 (Integrative Motivation) に焦点をあてた研究や部分的にその流れを汲む‘WTC’ (Willingness to Communicate) (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998; Yashima,

2002)、更には ‘International Orientation’ (Nakata, 1995) や ‘International Posture’ (Yashima, 2009) などの社会心理学的アプローチである。また、Higgins (1987) の自己不一致理論 (self-discrepancy theory) に基づく理想の自己 (ideal self) の概念なども部分的にはこの流れを汲んでいる (Dörnyei & Ushioda, 2009)。私の知る限りにおいてであるが、これらの研究に関しては、目の前の生徒たちを動機づけるなど自身の教育実践における課題に対する答えを見つけるというより、将来の大学院への進学や研究職を考えている又は既に研究職に就いている人たちがテーマとして取り上げることが多い。長期的に個人の動機づけを捉えており、目の前の学習者の動機づけについて必ずしも具体的かつ直接的な示唆を与えてくれないが、様々な失敗にも関わらず英語を嫌いにならず学習を継続しつづける動機づけを対象とした研究であり、部分的には実践とも関連がある。そういう意味では、これも動機づけの理論と実践の線上に位置づけられる概念である。

社会心理学の動機づけ理論と双璧をなす代表的な心理学の理論は、教育心理学アプローチである。特に、図1でも示されているように、教育心理学を援用した動機づけ研究が広範囲に及んでいることは注目に値する。Deci & Ryan (1985) の自己決定意思論 (SDT: self-determination theory) に基づく研究は、学習者に焦点が当たった研究には違いないが、必ずしも理論寄りというわけでもなく実践者からも強い関心が寄せられており、動機づけ研究全体の中で理論から実践まで幅広くカバーする大変ユニークな位置づけにある。学習者が自らの学習の成否を外的要因や内的要因に帰属させるという Weiner (1986) の帰属理論は学習者・理論の範疇に入るものと見なすことができるだろう。内発的動機と強い関連性を持つ学習者オートノミーの研究は、それより更に実践に傾倒しているとみることができる (Nakata, 2006; Ushioda, 2001)<sup>1</sup>。

上述の2つの範疇には入らないが、社会構成主義論 (Williams & Burden, 1997) や最近現場主義の理論として注目されている複雑系理論<sup>2</sup> (dynamic systems theory) (e.g., Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015; 新多・馬場, 2015) などは、様々な要因の相互作用についての教育的示唆を与えてくれる。動機づけを扱った実践者研究 (practitioner research) も未だ僅少ではあるが (Li, 2006)、今後の発展が期待されている研究である。

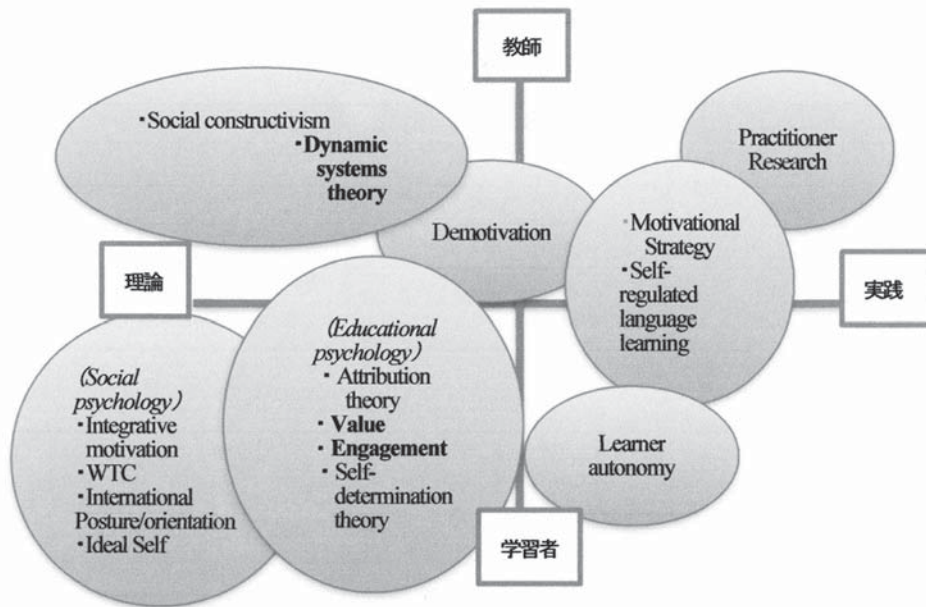


図1 動機づけ研究における縦軸（教師・学習者）と横軸（理論・実践）

### 動機づけ研究：研究と実践の相互作用

前節で述べたように、既存の動機づけ研究は各々の立場から重要な動機づけの側面を明らかにしようとしてきたことに疑念の余地はない。しかし、教師が生徒の動機づけのメカニズムを理解したり、教室の生徒たちの相互作用や変容を理解したり、教室内の学習者をいかに動機づけるのかについての示唆を教師が与えてくれる研究も大変重要である。研究と実践の相互作用を可能にしてくれる動機づけ研究には *demotivation*, *motivational strategy*, *practitioner research*, *dynamic systems theory* などの研究も含まれるだろうが、本節では、教師の視点から学校文脈における学習者の動機づけを考えるため、特に *self-regulated language learning*, *value*, *engagement*, *autonomy* に焦点をあてつつ論じることとする。

では、研究と実践の相互作用を可能にする動機づけ研究とはどのようなものか。中谷 (2011, p. 456) が指摘するように、我々が教室の実践について教育心理学的な理解や

その応用を語るとき、ともすれば「理論的な考察」に終始したり、逆に「実践こそがすべてである」といった経験主義的な見方になったりすることがある。前節で紹介した、動機づけ研究についての様々な声に頭われている問題の本質は、まさにここにある。中田・天根（2014）で述べたように、この問題を解く鍵は、教育心理学者であり教師教育研究の専門家でもある Jere Brophy の研究者としての立ち位置に潜んでいる。

[Brophy の研究は] “理論を紹介して、それをどのように使うかは教師教育者や読者に委ねる”というスタンスや、“学習者をどのように動機づけるかという具体的な実践のありようを How To 的に提示する”というスタンスのいずれでもない ... 研究によって生み出された知識だけを語ることを許さないのと同様に、実践から生まれた知識だけを安易に良しとすることも許さない “研究と実践の相互作用”という独特の緊張感を与えている。Brophy の立ち位置の特徴は、動機づけ研究のありようを理論と実践の関連で捉えることにとどまらず、研究というものを社会に対する貢献という大局的な視点で見ていることにあり、その一端は、彼の論文からも読み取ることができる。(p. 29)

つまり、「動機づけを教室という学習のコミュニティという文脈に存在するものと見なしている点」(e.g., Brophy, 2004) と、もう1つは「教師にとってその理論がどのような意味があり、何を提供できるのかを考えている点」である。目指すべきは、研究者から見ても実践者から見ても価値がある、そう思えるような動機づけ研究である。

### 価値づけ (Valuing) の概念

研究と実践の相互作用を可能にする動機づけ研究について考える過程で、ある時期からその鍵概念となるものは価値づけ (Valuing) であると考えようになった。当然のことながら、学んでいる内容を理解することは大切であるが、学習者はそれだけでなく、学習することに彼らなりの理由を見つけ、その価値を認める必要がある (Brophy,

2004)。単なる技能習得にとどまらず、視野が広がり、学習の意味を理解することで学習者の心が豊かになり、結果として継続して学び続ける学習者になるからである。

いかなる学習においても、内発的動機が大変重要な役割を果たすことについては、疑念の余地がない。しかし、日本のような EFL の環境で外国語必修科目として英語を学ぶ環境においては、テキスト・進度・カリキュラム・受験など様々な制約が存在する。教師の授業次第で対応可能な制約もあるだろうが、それが不可能なものも多数存在する。Nisan (1992) は、学校教育において学習者を動機づけるには、自己決定意思論で提案されているような純粋な意味での内発的動機は非現実であるため、価値の側面をより重要視するべきであると、次のように説いている。

学校教育において、内発的動機づけは、必ずしも安定した動機づけの基礎とはなりえない ... それは、学習活動に対する価値というより即時的な満足感を得よう導くものである ... カリキュラムには、興味深い面も、そうでない面もある。生徒も、勉強する時もあれば、そうでない時もある。それゆえ、過度に内発的動機づけのみに頼っている[楽しみのみを追求する]生徒は、学校での学びの多くの部分を見逃してしまうことになる。しかし、大部分の生徒は ... 教科が内発的動機を喚起しないときでも、報酬や罰が存在しないときでも同じである。彼らはなぜ一生懸命に勉強するのであろうか。[授業を通して、教師を通して、教室における経験を通して]彼らは、カリキュラム設計者と同じように、その教育課程が望ましいものであり、かつ価値のあるものだ、と信じているからである。(pp. 129-130)

内発的動機を学習者の内から湧き出るものと捉えるならば、価値づけも学習者の内から湧き出るものである。こう考えると、自己決定意思論では外発的動機に位置づけられている、価値を認めた上で行動を調整する段階の「同一視調整」(identified regulation)も、本来、人間の内発的動機づけの一部であると見なすこともできる。(Nakata, 2010)。

# 動機づけの質の変化を理解するための理論

Brophy (1999, 2004, 2008)が提案した二種類の価値づけ (Valuing) の概念、つまり、「活動の楽しさや有用性に対する情意的な反応 (*fun, useful*) 」と「学習することに対して意図を持った認知的な反応 (*meaningful, relevant to me, worthwhile*) 」は、Nisan の主張に沿うものである。制約が多い学校教育の教室において、生徒が常に *fun* とか *enjoyable* と感じるような授業を継続的に展開することは必ずしも現実的ではない。仮にそのような授業を展開しようとしたとしても、そこに挑戦的な課題や難しいがやりがいがあるなど感じることをさせる経験させないことには、学習者の動機づけは継続して学習していく強いものにならない (Nakata, 2009)。つまり、学習者の内発的動機づけには、楽しいという情意面での *enjoyment*、意義を感じるという認知面での *meaningfulness*、実際に継続して学習するという行動の側面にあたる *WLC (willingness to continue learning)* が深く関係していると考えることができる。

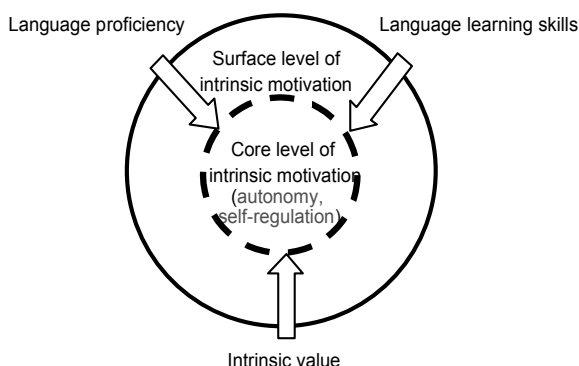


図2 A developmental process model of intrinsic motivation: the prerequisite components (Nakata, 2010)

図2 (Nakata, 2010) でも示されたように、表面的なレベルでの内発的動機は、1) 英語力が不足しており目に見える成果が認められないため学習の好循環が創出できていない、2) 英語力もあり学習方法も確立しているが英語学習自体に対してその価値が十分に見出せていないため、受験等が終わった後は、英語学習が継続されない、3)



英語の先生が好きだが、学年が代わり先生が変わると英語嫌いになる、つまり英語学習の本質的な楽しみを味わった経験がない、など様々な外的要因に影響を受けやすい表層レベルである。英語力、学習方法法の確立、内発的価値の内在化の3つの要素が揃ってこそ、教師・教材、受験その他様々な制約などの外的な要因に影響を受けずに自身のペースで学習していく内発的動機の核心レベルに到達できる。教師には、学習者がその段階まで到達できるよう段階的に適切な支援を施す必要がある。

### 学習過程のメカニズムを理解するための理論

先にも述べたが、自己調整学習の理論は、情意要因を主に扱ってきた既存の動機づけ研究とは違い、情意要因、認知要因および行動を包括的に論じることを可能にしてくれる理論である。中でも、Zimmermann (1998, 2000) が提案した「予見の段階」(目標設定、方略の計画、自己効力感、興味)・「遂行コントロールの段階」(注意の焦点化、自己教示、自己モニタリング)・「自己省察の段階」(自己評価、原因帰属、自己反応、適応)の3段階の自己調整学習のサイクルは、学習者の学習上のメカニズムや障害を理解し、その障害を取り除く支援を考える際に大変有益である。例えば、曖昧な学習目標しか持っていなかったり(例えば、英語がネイティブのように話せるようになりたい)、逆に短期的な目標(目の前のテストや TOEFL のスコア)しか持っていない学習者は、長期的に自己の学習を捉えたり、効率的な学習方略を確立できていない傾向がある。長期的な目標には理想の自己 (ideal self) も含まれ、このような目標は様々な困難にも耐えうる動機づけとなるのだが、自律した学習者を育てるためには、そこに至るまでの複数の階層目標を設定し、それぞれの段階に合った適切な方略を使うことができるよう、学習者を導いていくことが不可欠である。

学習者の中には、セルフ・ハンディキャッピングが習慣化されてしまっており、自己効力感が低いため、正統に自己の英語力や学習を評価できず、取り組もうとせず「どうせ自分にはできない」と最初から諦めてしまっている学習者もいる。これらの学習者はそれぞれ予見段階から問題を抱えており、その障害を取り除く支援が必要で

ある。長期目標と短期目標をつなぐ階層的目標を提案し、出来ることと出来ないことを実感させる (e.g., can-do checklist) などすることで、英語力の多面性を理解させることが肝要である。さらに、まだまだ時間があるから準備しなくてもよいと「先延ばし行動」(Schmitz & Wiese 2006) を決め込む学習者がいるが、このような学習者は、目標の把握ができておらず、その目標に対する適切な学習方略を確立できていない。そのために、時間を含めた学習計画や方略が出来ていないのである。このような学習者の場合、学習における長所短所を可視化する訓練をすることで、自らの学習をモニターすることを習慣づけさせたい。また、自己省察の段階においても、成功しても失敗してもその原因を適切に評価することができなかつたりする学習者もいる。これらの学習者には、失敗の原因を能力にではなく学習方法に帰属させ、その原因を分析させることで、学習の改善、つまり次の自己調整学習のサイクルをスムーズに進める方策を考えたい。一般的には、学習の成否は努力に帰属させるのが良いとされることが多いが、日本のような環境では十分に努力した上で成果が出ない学習者もいるため (Nakata, 2006)、そのような学習者にはやはり学習方略に帰属させたい。今後の学習に役立てるよう導きたい。

### 学習者を支援するための理論

英語を学ぶ主体者は、あくまで学習者自身である。教師の役割は、様々な困難が存在する環境の中でも、また教師主導の授業に遭遇したとしても、自らがおかれている環境に自分なりに適応して効率的に学習する方法を確立し、教室内外に関わらず自分の学習をコントロールできるようにそれぞれの学習者を導くことである。

アメとムチを使ったからといって学習者の動機づけが安定的に高まるものでもなく、それはあくまで教師にとって都合の良い「一時しのぎのやりくり」に過ぎない。また何らかの教育的介入をした結果、生徒の動機づけが高まったとしても、その介入そのものが生徒の動機づけを高めたと考えるべきではないだろう。それは生徒が本来持っている動機づけの要素を引き出す契機をつくったに過ぎない。そのプロセスを経たこ



とで、学習者自身が自らの動機づけを高めたと考える方が妥当である。

学習者の動機づけをコントロールすることが難しいのであるならば、学びの主体者である学習者が自らを動機づけるために、教師は一体どのような支援をするべきなのか。動機づけ研究には、それを考えるための材料を提供する責任がある。

学習者を動機づけることができる教師は、生徒の学習経験を意味あるものに行っている。それは、学習内容を理解させるという認知的な意味での支援および学んだことが学校外でも応用できるという学びの価値を理解できる情意的な意味での動機づけの支援による成果である (Brophy, 1999, 2004)。学びの主体が学習者であるならば、学習者が学習という行為の主体者 (agent) (Gao, 2010; Reeve & Tseng, 2011) として自らの力で自律的な学習者になれるように導くことが求められる。つまり、教師自身が The self-regulated teacher となり学習者各々の認知的な意味での準備度と情意的な意味での準備度をモニターし、段階に応じた適切な量と質の支援をすることである (Nakata, 2014)。言い換えれば、英語力に関わらず、学習者各々を教室での学びにおいて「何かを学んでいる」という達成感を感じるよう導く支援である。

Brophy (2004) は、最近接発達領域の概念 (Tarp & Gallimore, 1988) に基づき、学習者のレディネスの把握のありようを「情意的な意味での他者からの支援を必要としているか」「学習について支援を必要としているのか」の2つの観点から論じている。この方向性に同調しつつも、図3 (Nakata, 2014) では、縦軸では学習方略等の認知的な足場掛け、横軸では「興味無し」から「楽しい」へ、単に「楽しい」から「難しいが、挑戦的で価値がある」と思えるような情意的な足場掛けを段階的に提案している。つまり、縦軸では「学習内容が理解できる程度」についての2つの段階 ('Not able to learn', 'Able to learn') を示しつつ、横軸では「情意面における動機づけの質の程度」を示す3つの段階 ('No interest', 'fun/enjoyable', 'fun/enjoyable' and 'meaningful/worthwhile') を提示しているのである。最近接発達領域に基づいて他者からの支援が不要かどうかを判断するのではなく、学習者に応じた自己調整学習を支援するため、必要に応じて教え込みやクラスルームの管理をする authoritarian manager から学習者の挑戦を支援する

facilitator へとその役割を変化させるなど、段階に応じて支援の質を変えることの必要性を説いている (Three stages of self-regulated learning (Nakata, 2010) を参照されたい)。

図3のもう一つの特徴は、想定される結果を提示することで (塗り潰し箇所)、必要とされる支援を示唆していることである。例えば、英語力もなく英語嫌いの学習者は、‘No interest/Not able to learn’の範疇に入るが、そのような学習者には、まずは ‘fun, enjoyable’ と感じるような経験をさせたい。簡単な課題でもよいので small success を積み重ね、「出来た!」と思えるよう達成感を味合わせたい。出来たときは、自分の力で出来たのだということを伝え自己効力感を高めたい。まずは、このような「出来たから楽しい」というサイクルを経験させることで、セルフ・ハンディキャッピング傾向のため自分の英語学習の可能性を適切に判断できない学習者を支援することが必要であろう。それには、教師一人がその学習者に対してそのような対応をするというよりも、教室全体で生徒同士がそのような対応が出来る教室文化をつくることが必要であろう。

Motivational scaffolding (small success, personal relevance) →

	No Interest	Fun, Enjoyable	Fun, Enjoyable Meaningful, Worthwhile
Cognitive Scaffolding (language learning strategies) ↓ Not yet able to learn	Low motivational readiness	A level of motivational readiness	High motivational readiness
	Low cognitive readiness	Low cognitive readiness	Low cognitive readiness
	Extremely limited outcome	Limited outcome	Potential high long-lasting outcome
Able to learn	Low motivational readiness	A level of motivational readiness	High motivational readiness
	A level of cognitive readiness	A level of cognitive readiness	High cognitive readiness
	Limited outcome	High outcome for a limited amount of time	High long-lasting outcome

図3 : A model of motivational and cognitive scaffolding (Nakata, 2014)

‘No interest/Able to learn’の範疇に入る学習者は、ある程度の学力はあるが、英語学習に興味がないため、その成果は限定的な者になる可能性がある。このような学習者には、まずは英語学習が「楽しい」と思える経験を積み、次第に「難しいが価値がある」と感じるものの出来る経験を積ませる必要がある。‘Fun, Enjoyable/Able to learn’の範疇に入る学習者は、ある程度の英語力はあるが学習の本当の価値を内在化していない段階であるので、目標が達成した後は学習を継続しないことが想定される。英語学習を継続する上では、様々な困難がある。「楽しい」と思える経験を継続するのは容易なことでないが、その中でも学習していけるように「難しいがなんとかできた」「点数は低かったが、出来なかった理由が分かった。またチャレンジしたい」と思えるように導きたい。‘Fun, enjoyable/Meaningful, worthwhile’の動機づけの程度を示しつつも、‘Not able to learn’という学習者もいるだろう。このような学習者は、学習の方法さえ教えてやれば、継続して学習するようになり、自律的な学習者になる可能性がある。

教師が、学習者各々に適した支援を施すことで、学習者はグループ・ワークやペア・ワークにおいて他の学習者にも同じ支援をするようになる。つまり、教師から学習者におこなっていた足場掛けが、その学習者から他の学習者への足場掛けへ、ひいては学習者が教師を支援するというような、足場掛けの転移、言い換えれば、相互の足場掛けが可能になる教室環境が生まれるのである（中田, 2015a）。

### 動機づけの教室文化

‘We never educate directly, but indirectly by means of the environment.’ (1916, p. 19)

100 年前に教育哲学者 John Dewey が『民主主義と教育』で述べた言葉である。この言葉は動機づけの本質についている。つまり、教師の役割は、生徒の動機づけが高まるような支援をする教育的な環境を創り出すことである (Nakata, 2006; Ushioda, 1996)。

Brophy (2004) は教室における動機づけの条件について、次のように述べている。

動機づけの条件を整えるには、教室の中に学習コミュニティを確立し、それを維持する必要がある。つまり、教師と生徒との協働作業によってつくられる、生徒が学ぶことに主眼をおくことのできる環境 [生徒の Engagement を可能にする教室文化] である。生徒がその意義と応用の可能性を理解できるように、学ぶ価値のある事柄をカリキュラムの中心に据えつつ、学習内容を組み立てる必要がある。(p. 26)

動機づけの教室文化は、自律性促進を支援する教室環境により醸成される (Reeve 2006, 2011)。それは生徒に何でも自由に学習させるという意味ではなく、教師が様々な制約の中でも、望ましいならば授業形態が形式的であっても、生徒の自律性 (autonomy) が高まり学習に従事 (engagement) するようになる環境のことである (Oga-Baldwin & Nakata, 2015)。自己調整学習を促進するための初期段階では、教師が授業の structure を重視し authoritarian manager として授業を運営しつつも、自律性支援の環境 (autonomy supportive environment) をつくりだすことは可能である (Nakata, 2010)。

このような動機づけの教室文化が、教育心理学や応用言語学でも広く援用されている自己決定意思論のみならず、教室における生徒同士のつながり・教師と生徒の信頼関係・自己効力感など長年の教師としての教育実践に基づいて練り上げられた稲岡の理論にも共通してみられることは、注目に値する (表1)。

表1

自己決定意思論 (Deci & Ryan, 1985)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomy (自分の行動や目標を自分で選択したいという自律性の欲求)</li> <li>• Competence (自身が「できる」ことを確認し、自信を持てたとき意欲が高まる有能感)</li> <li>• Relatedness (他者と関わり、社会に所属している感覚を経験したいという関係性の欲求)</li> </ul>
My English Teaching Theory (稲岡, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Safe environment (居場所のある学び場)</li> <li>• Feeling of belonging (「一人じゃない」という所属感)</li> <li>• Feeling of self-affirmation (自己肯定感)</li> <li>• The spirit of love (生徒とつながりを持つ教師)</li> </ul>

このような環境が出来上がると、生徒から教師、生徒同士、生徒から教師への足場掛けの3つが成立するようになる（中田, 2015a）。つまり、Reeve (2006) が指摘したように、生徒の動機づけと教室環境には相互依存の関係があるのである。

このことは同時に、次の2つのことを示唆している。一つは、教師も様々な制約と対話するだけの力量を身につける必要があるということである。もう一つは、動機づけの教室文化の醸成には、学習者のみならず、教師にも一定の裁量が認められていることが前提であることである。そうでないならば、ただ制約のみが存在し、結果として「学習者を動機づけるとか自律性を高める」というスローガンのみが一人歩きすることになり、教室に動機づけの文化を醸成することは困難であろう。

大学においては、常に成果が求められ、統一教材・統一テストなど無数の制約があり、大学での語学教育を取り巻く環境は、大変厳しいものがある。それが上記の *cognitive scaffolding* ひいては *motivational scaffolding* に繋がるようであるならば、それは学習者の成長を支援していることになる。しかし、それを可能にするのは、教師自らが自身の教室に動機づけの文化を醸成できているかどうか、また *administrator* が、教師が主体的にそれぞれの教室の動機づけの文化の醸成できるような支援をすることである。つまり、生徒・学生は学習者として、また教師は教育者としての行為主体者になれるような、Dewey (1916) が提唱した「教育における民主主義的な環境」が確保できているかどうかである。社会には必要な様々な制約があるが、その制約が社会にとって意味のあるものでなければならないし、教師はそれらの制約と交渉しつつも、自らの教室にそれぞれの学習者にとって学ぶことのできる居場所、つまり民主主義的な教育環境をつくらねばならない。

### おわりに

本稿においては、理論と実践の相互作用を可能にする動機づけ研究の全貌を浮き彫りにしようとした訳ではない。むしろ、価値づけの概念を基に、理論と実践の相互作

用を可能にする動機づけ研究を行う上での一つの基盤となるものを提供することで、対極にあるような動機づけ研究をする人にもその位置づけを理解する上での助けとなり、動機づけ研究に関与している研究者・実践者・教師教育者の対話を促進しようとしたところに、本稿の主旨がある。しかし、当然のことながら、これらの動機づけの側面は、教育的示唆を伴いつつも、内容の妥当性の検証（形式のみならず本質）、経験のみならず概念説明も含んだ上で、適切な分析に基づく実証データにより裏付けられなければならない（中田・天根, 2014）。動機づけのどの側面を対象とするにせよ、純粋な興味関心について自らに問い続けつつ、研究対象を絞り込み、適切な研究方法を選択した上で行われる、そのような動機づけ研究が増えることを願ってやまない。今後の日本における外国語学習動機づけ研究の動向を見つつ、また自身も振り返りつつ、筆者も次の10年の動機づけ研究の道のりを歩いていきたい。

## 注

\*本稿は、2015 年度大学英語教育学会関西支部でのシンポジウムの発表内容に基づき、加筆修正をしたものである。

1. 図2および図3については、本稿における転載許諾を *TESL Canada Journal* および *SiSAL Journal* からそれぞれ頂いた。
2. Learner autonomy と self-regulated language learning の関係については、Nakata (2014) を参照されたい。
3. 複雑性理論とアクションリサーチの関係に関しては Sampson (2011)、社会構成主義論と複雑性理論との関係については中田 (forthcoming) を参考にされたい。

## 参考文献

稲岡章代 (2015) 「中学校における教室内英語と学習者オートノミー」 中田賀之（編）『自分で学んでいける生徒を育てる—学習者オートノミーへの挑戦』ひつじ書房, 57-69.

- 中田賀之 (2014) 「自己調整学習が外国語学習にもたらすもの—学習者・教授者・教室の観点から」山岡俊比古追悼論文集編集委員会（編）『第 2 言語習得研究と英語教育の実践研究』開隆堂, 29-40.
- 中田賀之（編）(2015a) 『自分で学んでいける生徒を育てる—学習者オートノミーへの挑戦』ひつじ書房
- 中田賀之 (2015b) 「自律的学習者を育てる第一歩としての動機づけ」『英語教育』第 64 巻第 2 号, 29-31.
- 中田賀之 (forthcoming) 「外国語学習における動機づけを捉え直す—複雑性の思考—」『関東甲信越英語教育学会誌』第 30 号
- 中田賀之・天根哲治 (2014) 「英語教育における生徒の動機づけ研究に対する示唆」『言語表現研究』第 30 号, 27-40.
- 中田賀之 木村裕三 八島智子 (2003) 「英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて」『JACET 関西紀要』第 7 号, 1-20.
- 新多了・馬場今日子 (2015) 「複雑系とは」英語教育第 64 巻第 2 号, 52-53.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum. （中谷素之 監訳 (2011) 『やる気を引き出す教師：学習動機づけの心理学』）
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43, 132-141.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.



- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistic*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high schools? *Language Teaching Research*, 13, 453-471.
- Li, N. (2006). Researching and experiencing motivation: A plea for "balanced research." *Language Teaching Research*, 10, 437-456.
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Nakata, Y. (1995). New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher*, 19, 17-20.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learners*. Oxford: Peter Lang.
- Nakata, Y. (2009). Intrinsic motivation in the EFL school context: A retrospective study of English learning experiences in Japanese elementary schools. *The Journal of Asia TEFL*, 6, 263-291.
- Nakata, Y. (2010). Towards a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada*



*Journal*, 27, 1-10.

Available at: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1047/866>

Nakata, Y. (2013). Perspectives on L2 motivation: Bridging the gaps between teachers, SLA researchers and teacher educators. In M. T. Apple., Da Silva, & T. Fellner, *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 309-324). Bristol: Multilingual Matters.

Nakata, Y. (2014). Self-regulation: Why is it important for promoting learner autonomy in the school context? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5, 342-356. Available at: <http://sisaljournal.org/archives/dec14/nakata>

Nisan, M. (1992). Beyond intrinsic motivation: Cultivating a “sense of the desirable.” In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 126-138). San Francisco: Jossey-Bass.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerland, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53, 33-64.

Oga-Baldwin, Q., & Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 38, 166-183.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit? *The elementary School Journal*, 206, 225-226.

Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect students’ engagement during *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Sampson, R. J. (2011). Complexity theory, action research, and the study of EFL learner motivation. *OnCUE Journal*, 5, 24-36.

Schmitz, B., & Wiese, B. (2006) New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analysis of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.

- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 21-35.
- Tarp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and school in social context*. Cambridge University Press.
- Tsuda, A., & Nakata, Y. (2012). Exploring self-regulation in language learning: A study of Japanese high school EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 72-88.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 461-492). Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teacher: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL Context. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Shunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). San Diego, CA: Academic Press.

## 第二言語動機づけはどのように変化するのか：複雑系理論からのアプローチ<sup>1</sup>

新多 了

名古屋学院大学

### はじめに

心は動揺し、ざわめき、護り難く、制し難い。英知のある人はこれを直くする。

弓矢職人が矢柄を直くするように

「ダンマパダ」

「ダンマパダ」とは原始的な仏典の一つであるが、この言葉の中に動機づけの本質が含まれているように思われる。私たちの心の一部である動機づけは、常に変化し、時には暴れ馬のように激しく揺れ動いている。常に変化するものをコントロールすることは難しいが、どうすれば優れた弓矢職人が矢柄を直くするような英知ある状態に到達することができるのだろうか。おそらくこのことが、すべての動機づけ研究者が目指していることであろう。これまで様々な方法で第二言語学習の動機づけについて研究されてきたが、本稿ではその一つの有望なアプローチとして近年大きな注目を集めている複雑系理論について説明していく。

### 「複雑系理論」とは

「複雑系」に関連する理論は「ダイナミックシステム理論(Dynamic Systems Theory)」(de Bot et al., 2007)「複雑性理論(Complexity Theory)」(Larsen-Freeman & Cameron, 2008)「創発主義(Emergentism)」(Ellis & Larsen-Freeman, 2006) など様々ある。それぞれ少し焦点が異なるが、いずれも複雑な系のふるまいを捉えようとしている点で共通している。

## 複雑な現象―「バタフライ効果」

世界は複雑な現象で溢れている。古典的な複雑系現象としては気象のふるまいが広く知られている。1960年代に気象学者のエドワード・ローレンツはコンピュータで反復代入方程式を使った天気予測を行っていた。当時のコンピュータは現在のように処理能力が高くないため、ローレンツは時間を節約しようと小数点以下を切り捨てて計算を行ってみた。結果にわずかな誤差が生まれることは想定していたが、実際には想像を遙かに超える違いが生じた。つまり、初期値の微妙な差異が方程式の中で反復して代入される度に増幅し、気象システム全体に大きな影響を与えたのである。気象は、気温、風力、気圧など様々な要素が互いに影響を与え合う複雑な系である。それぞれの項目はわずかな違いであっても互いが影響を与え合い、時間経過とともに大きな変化をもたらすことがある。この現象は、蝶の羽ばたきが遠く離れた地球の裏側で大規模な竜巻を起こす逸話から「バタフライ効果」(the butterfly effects)と呼ばれている。科学技術が発達した現代においても、発生したばかりの台風がこれからどのような進路を取るか、また一週間後の気象の状態を正確に予測することも簡単ではない。同様の複雑な現象は、マーケットの株価の変動や渡り鳥の編隊など、我々を取り巻く様々な場面で見られるが、こうした現象がなぜ起こるのか、またどうすれば対処できるのか研究するのが複雑系理論である。

## 「複雑で動的な系」とは？

第二言語習得(Second Language Acquisition: SLA)分野では、近年総称として「複雑で動的な系」(complex dynamic systems)という言葉が使われるので、この言葉の意味を少し詳しく見ていこう。

まず「系(システム)」とは、ある関係性や規則性を持つ様々な要素から構成されるひとまとまりを指す。身近な例をあげれば、会社組織も、サッカーのフォーメーションも、携帯電話も様々な要素から成り立つシステムである。これらのシステムを構成する一つ一つの要素(例えば、従業員、サッカープレイヤー、半導体部品など)は単独では意味がなく、他の要素と有機的に連携して初めてそれぞれの役割を果たしシステム全体に貢献する。学校のクラスも、生徒、教師、様々な教室の設備などから構成され、それぞれが互いに影響を与え合いながらひとつのシステムを形成している。さらに、学校はたくさんのクラスから構成される一つの大きなシステムであり、またクラスの中の一人一人の生徒も様々な要素(英語力、動機づけ、言語適性など)から成る一つのシステムと捉えることができ

る。つまり、システムの構成要素はサブシステムであり、それぞれは他のレベルのシステムと互いに影響を与えあいながら、大きなシステムを構成している（図1）。

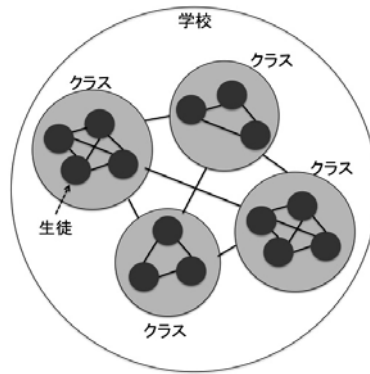


図1 学校-クラス-生徒のシステムのネットワーク

次に「複雑な系」について考えてみよう。複雑(complex)に類似した語として‘complicated’(込み入った)があるが、複雑であることと込み入っていることは本質的に異なっている。込み入った状態は複雑であるように見えて、もつれた糸のように丁寧に解きほぐしていくと分解可能である。これまでSLA 研究では還元主義的なアプローチ(reductionism)が主流を占めてきたが、これらは第二言語習得を一つ一つの要素に還元可能な「込み入った現象」だと捉えている。一方、複雑な系では構成要素を部分に分けてもその本質を解明することはできない。例えば、あるクラスの一人一人の生徒を理解するだけではそのクラス全体の特徴を捉えることはできない。一人一人の生徒、教師、教室など様々な要素が互いに影響を与え相互作用することでクラス全体を創り出している。

また「動的な系(dynamic systems)」には、時間経過とともにシステム全体が変化する意味が含まれている。例えば、4月の授業開始時期は活気がなかったクラスが、時間経過とともに信頼感が高まり一体感のある雰囲気生まれてくることがある。せっかく生まれた一体感はちょっとした出来事がきっかけですぐに損なわれてしまうこともある。複雑な系に、時間軸が加わることで、そのシステムのふるまいを理解することはより一層難しくなる。このように、「複雑で動的な系」は要素間の複雑な相互作用が常に変化しながら様々な現象を創発させているのである。

## 複雑系の現象

先に紹介したバタフライ効果の他にも、複雑系には様々な現象があることが知られている（詳しくは de Bot et al., 2007; Dörnyei, 2009a, Dörnyei et al. 2015; Larsen-Freeman & Cameron, 2008 などを参照）。ここでは、SLA 研究全般に大きく関わる 3つの現象-「非線形発達」、「アトラクター」と「自己組織化」、「相転移」-について筆者らのこれまでの研究を参照しながら説明していく。

### 非線形発達

複雑系理論は「変化」を捉えようとする点に大きな特徴がある。変化を捉えるためには、これまでにも Pre-post design（または two-wave design）と呼ばれる方法で長期的研究が行われてきた。これは、例えばAという時点で学習者の動機づけを測定し、次に1年後のBという時点で再び測定する方法である。図2のようにAからBに数値が増加していれば、この間学習者の動機づけは直線的に増加したと仮定される。

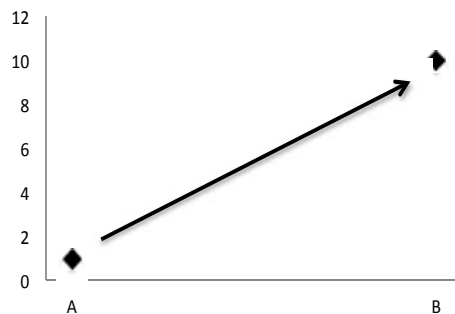


図2 Pre-post design を使った長期的研究結果の例

これに対して、複雑系理論では multi-wave design と呼ばれる方法を使うことがしばしばある。これはビデオ撮影のようにAからBの「間」も測定しようとする方法である。Pre-post design は「変化したかどうか」を調査することを目的としているが、multi-wave design は「どのように変化したか」捉えることを目的としている。実際にこの方法で測定すると、全く異なる発達パターンが見られる可能性がある。図3の2つのグラフは、AからBの2点で増加したという点では共通しているが、左と右の

グラフを比べるとそれぞれの変化が持つ意味が全く異なる。左のグラフでは当初急激に増加した後は停滞し、最後は減少している。つまり、AからBへ増加したことだけではなく、その後の変化にも注目する必要があるだろう。一方右のグラフではずっと停滞していた値が最後に急に増加している。この場合は、この急激な増加が本質的な変化を示すものか、あるいは何らかの周辺的な要因が働いているかについても検証が必要である。

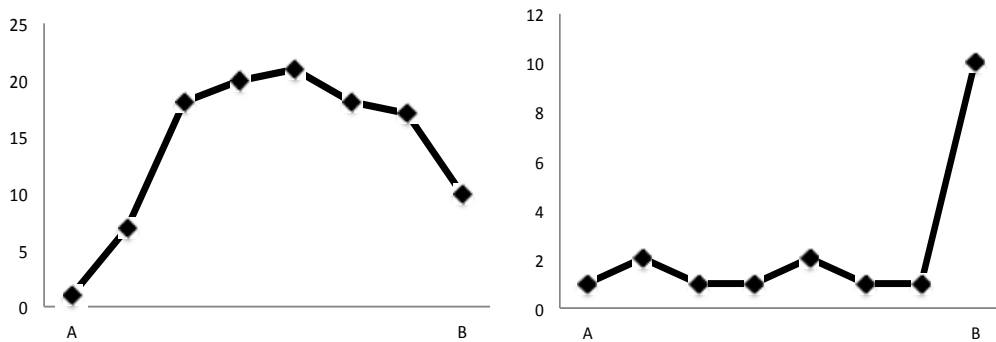


図3 Multi-wave design を使った長期的研究結果の例

非線形発達の例として Nitta & Baba (2014)の研究を紹介する。この研究では日本の大学の授業において実施した英語ライティングが一年間（30 週）どのように変化したか調査を行った。学生たちは毎週与えられた3つのトピックから一つを選び 10 分間英語ライティング活動を行った。集められたデータは、流暢さ、統語的複雑さ、語彙的複雑さを示す様々な指標を用いて分析を行った。図4はその中からあるクラス全体の流暢さ（10 分間あたりの産出語数：濃いグレーの線）と統語的複雑さ（一文あたりの語数の平均値：薄いグレーの線）の変化を示したものである。二つの値は非線形変化を示しているが、長期的には一定のパターンを捉えることができる。例えば、流暢さの指標（薄いグレー）は 17 週目まで増加傾向にあるが、その後は停滞しているのに対して、複雑さの指標（濃いグレー）は特に後半になって上昇している。つまり、このクラスの学生たちのライティングは、まず流暢さが発達し、その後統語的複雑さが発達していったことがわかる。

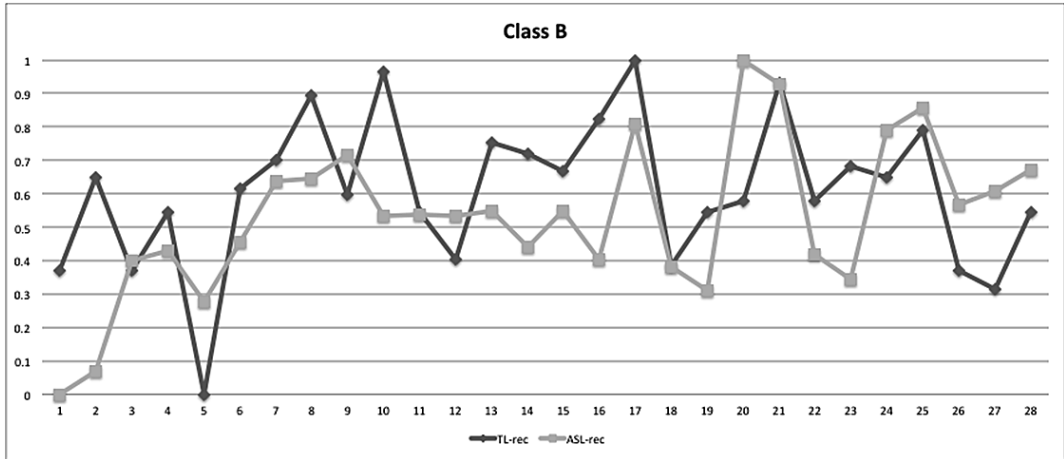


図4 英語ライティングの流暢さと文法的複雑さの一年間の変化 (Nitta & Baba, 2014 より)

このように英語力の変化は非線形に発達するため短期的な変化を予測することは難しいが、長期的な変化のパターンは捉えることができる。長期的発達パターンのメカニズムに関わるのが、次に紹介する「アトラクター」と「自己組織化」である。

### 「アトラクター」と「自己組織化」

生徒たちの英語学習に対する動機づけは常に揺れ動き、時に大きく変化することがある。大学で担当している学生たちを観察していると様々な変化に気づくことがある。例えば、これまであまり授業に熱心ではなかった学生が、何かをきっかけに突然やる気が高まったかと思うと、しばらくしてまた元の状態に戻ってしまう。反対に、いつも熱心な学生は一時的にやる気を喪失することがあっても、時間が経つとまた元の一生懸命な状態に戻っていく。このように、短期的には激しく変化しても、長期的には安定的な状態に引き寄せられる現象は「アトラクター(attractor)」と呼ばれている。

安定的なアトラクターの状態に至る過程は「自己組織化(self-organization)」と呼ばれる。「組織化」とは、ある状態に対する経験値が蓄積されることで、システムの秩序化が進行し次第に安定状態に向かうプロセスを指す。例えば、自動車免許を取ったばかりの頃は運転に慣れていないため、ちょっとした邪魔(同乗者からの話しかけや携帯電話の呼び出し音など)が入ると運転が不安定になりがちだが、経験を積むことで次第に安定した運転ができるようになる。一方、「自己」は、このような知識



やスキルの秩序化プロセスが「自律的に」起こることを示している。特に意図しなくても、何度も運転をくり返すことで、自然と運転者それぞれの運転スタイルが確立されていく。

自己組織化プロセスが始まる前、システムはあらゆる方向に変化する可能性を有している。混沌とした不安定で変化しやすい状態から自己組織化が始まり、次第に特定の状態に引き寄せられていく。例えば新学期の最初の授業の前、学生たちはどんな授業が始まるか、期待と不安が入り交じった気持ちで教師の到着を待っている。したがって、授業開始当初は学生たちの授業に対する動機づけはあらゆる方向に変化しやすい状態にある。それが数週間経ち、教師の人柄がわかり授業方法もわかってくると、その授業に対する姿勢が次第に固定化する。ある学生のアトラクターが授業に対して好意的なものであれば、一度うまくいかない授業があっても、その授業に対する信頼感は揺るがないだろう。反対に、授業に真剣に取り組まないアトラクターの状態が確立してしまうと、一時的にやる気を出すことがあっても、また元の状態に引き戻されてしまう可能性が高い。

Nitta (2013)では一年間にわたって英語の授業に対する動機づけの変化について調査を行った。学生たち（27 名）は毎回の授業の最後にその日の授業に対して 3 つの側面（‘enjoyment’「どの程度楽しんだか」、‘effort’「どの程度努力したか」、‘understanding’「どの程度内容を理解したか」）について評価を行った。図 5 は、このうち二名の学生の変化を示している。左のグラフでは最初の 10 週目頃まではかなり大きく変化しているが、それ以降は安定していたことがわかる。右のグラフは後半になっても比較的大きく変化しているが、一年を通して見ると次第に上昇し高いアトラクターの状態に引き寄せられていったことがわかる。このように、短期的にはランダムに変化しているように見えても、長期的視点に立つとある状態に収斂していくのがアトラクター現象である。

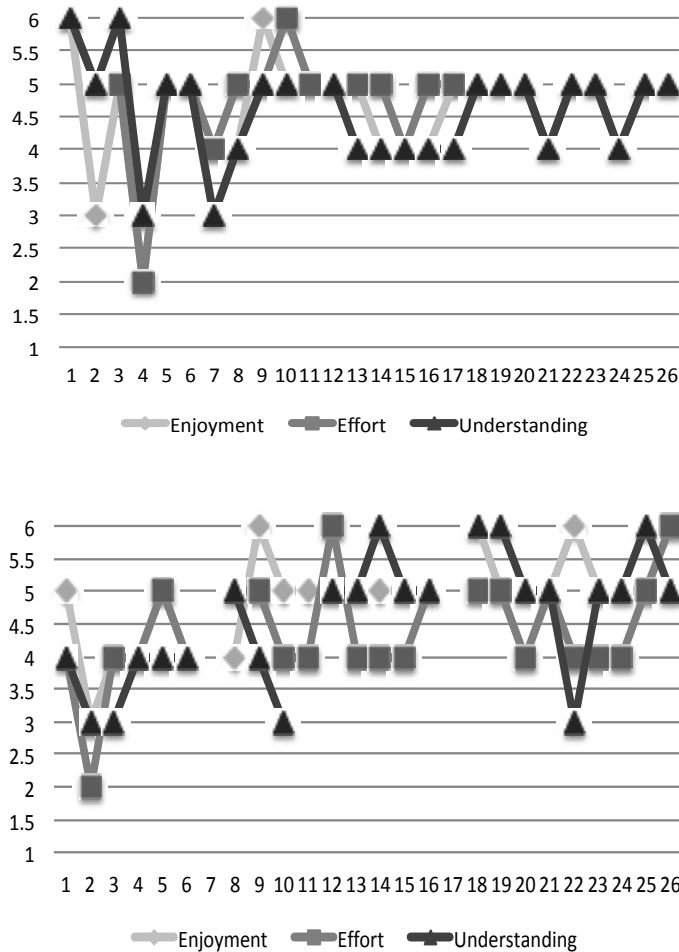


図5 授業に対する動機づけの変化 (Nitta, 2013 より)

### 「相転移」

アトラクターは、複雑な系が長期的にはある安定した状態に変化していくことを示しているが、大きな変化は段階的に起こることもあれば、非連続的に突然起こることもある。英語の学習を続けていて順調に右肩上がりて成果が上がることはむしろ稀で、誰もが努力を続けていながら伸び悩む時期を経験する。壁にぶつかるとやる気を失いあきらめてしまう学生もいるが、それでも頑張っているところとある日突然成長を実感できる瞬間が訪れる。このように変化の過程で非連続的に起こる大きな質的变化は「相転移(phase shifts, phase transitions)」と呼ばれている。

Baba & Nitta (2014)では前述と同様のライティングタスクを一年間繰り返し実施した際に、流暢さ

(10 分間あたりに書いた語数) に相転移が起こるかどうか調査を行った。この研究では相転移が起こったことを示すために様々な指標を用いて検証を行ったが、ここでは **change point analysis** と呼ばれるシミュレーションの手法を用いて発達に **sudden jumps** (突然の跳躍) を捉えたケースを紹介する。図 6 はある学生の流暢さにおいて 3 回の大きな変化がおとずれたことを示している。

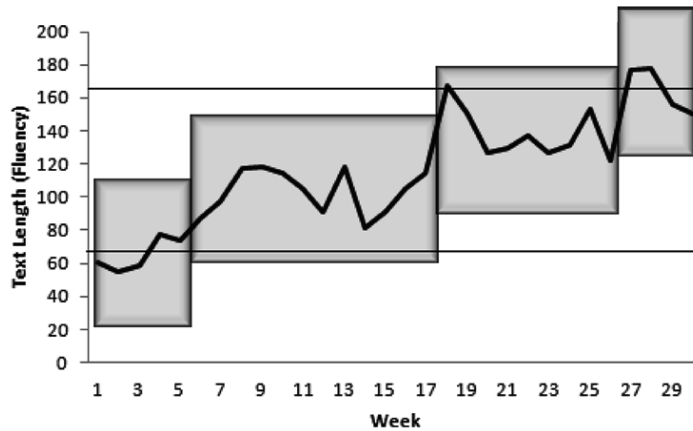


図 6 Change point analysis を用いた相転移 (Baba & Nitta, 2014 より)

相転移が起こった時、学習者の内部では第二言語システムが再構成され、高次のパタンが「創発 (emergence)」すると考えられている。この学生の場合、これらの相転移が起こった頃からパラグラフの作り方が変わるなど、様々なライティングの質的变化も観察することができた。

### なぜ「複雑系理論」から第二言語動機づけを研究するのか？

応用言語学の中でも、特に第二言語動機づけに関して複雑系理論を用いた研究が急速に広まっている。大きな理由として、1990 年代以降、教室環境における学習者の動機づけ変化を理解しようと様々な方法を模索してきた点があげられる (例えば Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei & Schmidt, 2001; Williams & Burden, 1997)。伝統的には、動機づけを比較的安定的で抽象的なものと捉えるマクロの視点からの研究が主流を占めてきた。このアプローチでは質問紙を使った大規模調査を実施し、コンテキストの影響や時間経過に伴う変化をあまり考慮しないのが一般的である。例えば、Gardner & Lambert (1972) の integrativeness (統合性) や、Dörnyei (2005, 2009b) の ideal L2 self (理想とする第二言

語使用者像)などの概念はマクロレベルの動機づけを捉えた概念である。

動機づけを変化しない静的なものとするならば、どうすれば生徒たちの動機づけを高められるかが最大の関心事となる。しかし現実には動機づけは様々な要素に影響を受けながら常に変化している。したがって、現場の教師にとっては生徒たちの動機づけがどのように変化するのか、またどうすれば維持することができるかを知ることが大切になってくる。このような不安定で変化しやすいミクロレベルの動機づけの変化を理解するための有力なアプローチとして複雑系理論が大きな注目を集めるようになった<sup>2</sup>。

複雑系理論のアプローチを用いた新しい研究から3つを紹介する。いずれの研究も学習者の動機づけの変化を調査している点で共通しているが、全く異なる時間軸を使って調査し、また全く異なる研究方法を採用している。

#### **MacIntyre & Legatto (2010) : タスク活動中の動機づけ変化**

最初に、最もマイクロレベルの動機づけの変化を調べた研究として MacIntyre & Legatto (2010)を紹介する。この研究ではフランス語を学ぶカナダの大学生(6名)の「コミュニケーション意欲」(Willingness to communicate, WTC)の変化について調査を行った。研究参加者は個別に8つの異なるタスク(例えば、着ている服、カナダの教育制度など)について第二言語であるフランス語でスピーチを行い、全てのタスク終了後に自分が話しているビデオを見ながら、その時々で WTC がどのような状態であったかパソコンソフトを使って測定を行った。

この研究結果では、6名の参加者の WTC の変化のパターンが大きく異なっていた。例えばタスクによって WTC が大きく変化する者もいれば、異なるタスクでもほとんど変わらない者もいた。つまり、WTC の変化は個人差が大きいことを示している。さらに参加者の中にはタスク中の WTC が秒ごとに激しく変化していた者もいた。先行研究では母語に比べて第二言語を話す際に WTC はよりコンテキストの影響を受けやすいことがわかっているが、MacIntyre & Legatto (2010)はその変化が刻一刻と起こることを示している。

## Nitta & Baba (2015) : 週ごとの動機づけ変化

次に一週間ごとの動機づけ変化を調査した研究として Nitta & Baba (2015)を紹介する。この研究では、大学生の self-regulation processes（自己調整プロセス）とライティングの発達がどのように関係しているか調査を行った。先述の Nitta & Baba (2014)および Baba & Nitta (2015)と同様、様々な指標を用いてライティングの変化を分析した他、毎回のライティングの直後に実施した日本語でのふり返りを用いて大学生の自己調整プロセスを分析した。

分析の結果、日本語のふり返りは学習者間では量と質に大きな違いが見られたが、ほとんどの学生は一年間を通して毎回書く量・質ともに目立った変化は見られなかった。その中で唯一、途中でふり返りに大きな変化が起こった Chika と呼ばれる学生（仮名）に注目した。Baba & Nitta (2014)でも使用した change point analysis を使い、ちょうど真ん中の時期に Chika のふり返りの変化が起こっていることがわかった（図7）。この時期を境にして、前半ではふり返り字数が少なかったのが、後半で相対的に上昇を示している。実際に Chika は15週と16週の間の夏休み期間に短期留学に参加し、英語学習に対する大きな意識の変化が起こっていた。

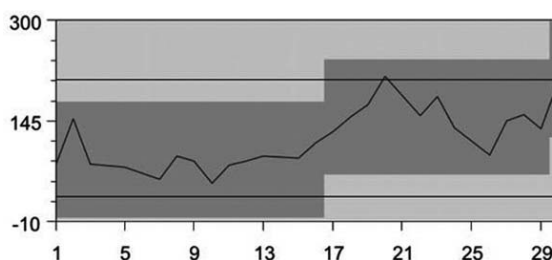


図7 Chika の振り返り字数の変化 (Nitta & Baba, 2015 より)

Chika の日本語によるふり返りの質的側面を調査するため、goal-setting（目標設定）、self-observation（自己観察）、self-evaluation（自己評価）の3点からコード化を行った。それぞれの項目の一年間の変化を示した図8のグラフから、前半ではほとんど使用されていなかった self-evaluation（濃い黒線）の回数が後半になり増加していることがわかる。つまり、自分自身のライティングに対する自己評価を行う頻度が後半になって増えていた。ライティングについても、後半になってから流暢さ、語彙的複雑さの面で発達傾向が見られた。つまり、タスクに対する動機づけが高まることで、自分のライテ

ィングを詳しくふり返り自己評価するようになり、ライティング力の発達にもつながっていったと考えられる。

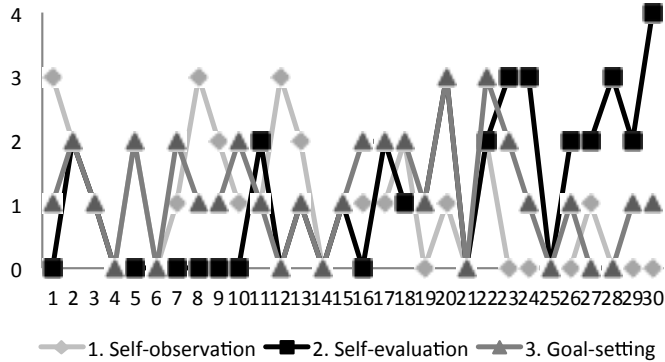


図8 自己調整プロセスの変化 (Nitta & Baba, 2015 に基づく)

#### Chan, Dörnyei, & Henry (2015) : 一年ごとの動機づけ変化

最後にさらに長期的な視点から動機づけの変化を調査した研究として Chan, Dörnyei & Henry (2015) を紹介する。この研究では Dörnyei (2014)によって提案された‘retrodictive qualitative modelling (RQM)’と呼ばれる研究方法を用いて、香港の中学生（9年生）の動機づけタイプとその発達パターンを調査している。推測統計を用いた伝統的な手法では、得られたデータに基づき将来に起こる結果を予測しようとするが、RQM はそのプロセスを反転させる点に大きな特徴がある。つまり、実際に起こった結果から過去を振り返ることで、どのような経過を通してそのような結果に至ったか変化のパターンを捉えようとする。

研究者らはまず、6名の教師にインタビューを行い、担当している生徒の7つのタイプを特定した（例えば、‘A highly competitive and motivated student, with some negative emotions’や‘an unmotivated student with lower-than-average English proficiency’など）。その後それぞれのタイプごとに数名の生徒にインタビューを行い、特定のタイプ（結果）に至った過去9年間の動機づけの変化と、現在の状態に至った経緯を分析した。その結果、「競争心と動機づけが高く、ネガティブな情緒を持つ」タイプの生徒の場合、「自尊心の維持」、「刺激を求めて挑戦しようとする気持ち」、「失敗への恐れ」の3つの

アトラクターの状態が繰り返し起こっていたことを報告している。

紹介した3つの研究が示している通り、複雑系理論を用いた研究では様々な新しい研究手法を用いることで、これまでの研究では捉えることが難しかった時間軸に沿った変化に焦点が充てられている点に大きな特徴がある。

### 研究から実践へ

最後に、これらの新しい研究の成果をどのように教育現場に役立てることができるか考えてみたい。まず、3つの研究から動機づけの変化が様々なレベルで起こっていることがわかる。MacIntyre & Legatto (2010)ではタスクのレベルで、Nitta & Baba (2015)では週レベルで、そして Chan et al. (2015)では数年のレベルで動機づけが変化していることを示している。また、これらの研究は、短期的な変化の予測は難しい一方、長期的な発達パターンは特定できることも示している。

また、複雑系理論を用いた研究の特徴として、伝統的な「抽象的でグループレベルの調査」から、「個別・具体的に」一人一人の学習者を理解しようとする方法に変わって来た点があげられる。例えば、クラス全体で見られた変化が、個々の学生でも見られるとは限らない。学生たちはそれぞれ異なるバックグラウンドを持ち、英語力も興味の対象も動機づけも様々であるので、同じ授業やタスクに対する反応も多様である。効率的な授業運営のためにクラス全体を見る視点は不可欠だが、同時に個々の学生の多様性も考慮しなければ、教育効果はあがらないだろう。

さらに、一人の学生を詳しく理解するためには、教室だけでなく、「教室外での出来事」を含めて考える必要もある。例えば、Nitta & Baba (2015)では学生たちがライティングに書いている内容はほとんどが授業外の世界での出来事である。彼らがどのように過去の経験を解釈しているか、またどのように将来像を思い描いているかが、現在の学習の動機づけに大きな影響を与えていた。Ushioda (2009)が指摘しているように、生徒らは決して英語の授業だけで完結する「学習者」ではない。生徒らにとって学習者として役割は人生の一部に過ぎず、教室外の英語とは関係のない様々な活動も生徒らの英語に対する動機づけに影響を与えている。生徒を「学習者」だけではなく、常に変化し続ける全人的(whole-person)な存在として見ることも、複雑系理論が教えてくれる重要な視点の一つである。

このように、複雑系の研究は日々蓄積される教師の経験と非常に似ている。つまり、複雑系理論の

研究が取り組んでいるのは、「優れた教師の経験知」を理解することだということもできる。生徒一人一人の変化に対応しながら、クラス全体をまとめていく教師の力には、まだ研究が十分には捉えられていない秘密がたくさん隠されているはずである。現場からの経験、声、洞察が、これからの動機づけ研究では特に重要な役割を果たしていくはずである。

## 注

- <sup>1</sup> 本稿は JACET 関西支部秋季大会シンポジウム「動機づけ研究最前線-実践との対話を目指して」(2015 年 11 月 28 日) で発表した内容に基づき、加筆修正をしたものである。
- <sup>2</sup> この動機づけの二つの側面について、Yashima & Arano (2015) では‘ontogenetic maintenance’と‘microgenetic process’という用語を使用している。

## 参考文献

- Baba, K., & Nitta, R. (2014). Phase transitions in development of writing fluency from a complex dynamic systems perspective. *Language Learning*, 64(1), 1-35.
- Chan, L., Dörnyei, Z., & Henry, A. (2014). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. Macintyre, & A. Henry (Eds.).
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009a). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press Oxford.
- Dörnyei, Z. (2009b). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language



- classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Dörnyei, Z., Macintyre, P. D., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558-589.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Kass, US: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nitta, R. (2013). Understanding motivational evolution in the EFL classroom: A longitudinal study from a dynamic systems perspective. In M.T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 268-290). Bristol: Multilingual Matters.
- Nitta, R., & Baba, K. (2014). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei, P. D. Macintyre, & A. Henry (Eds.),
- Nitta, R., & Baba, K. (2014). Task repetition and L2 writing development: A longitudinal study from a Dynamic Systems Perspective. In H. Byrnes & R. Manchón (Eds.), *Task-based language learning and teaching: Insights from writing*. (pp. 107-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T., & Arano, K. (2015). Understanding EFL learners' motivational dynamics: A three-level model from a dynamics systems and sociocultural perspective. *Motivational dynamics in language learning* (pp. 285-314). In Z. Dörnyei, P. D. Macintyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 367-396). Bristol, UK: Multilingual Matters.