

# 質的分析を通じた英語学習動機の減退・回復

## プロセス可視化の試み

### -PAC 分析と TEA を用いた分析-

三ツ木 真実 (小樽商科大学)

#### **Abstract**

The purpose of this study is to understand the fluctuation in the learning motivation of one Japanese learner of English. This study focused on the periods of time when English learning was demotivated or remotivated. The data gathered through semi-structured interviews, and narratives of past learning experiences were analyzed qualitatively by means of Personal Attitude Construct (PAC) Analysis and Trajectory Equifinality Approach (TEA). The results of the study revealed particular social factors, which had positive or negative effects on both the learner's demotivation and remotivation with regards to English language learning. As psychological factors that caused motivational change, this study shows emergence of the learner's new beliefs and values affected by various perspective changing encounters with other learners in the same environment.

## 1. はじめに

外国語（英語）学習における動機づけは、学習の速度や成否に大きな影響を与える要因であることから、英語教育や第二言語習得の研究に課された重要な課題であり続けている（Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2011）。西田・安達・カレイラ松崎（2014）によれば、これまでの動機づけ研究は、「社会心理学的アプローチ」による研究が行われ、Gardner and Lambert (1972) による統合的・道具的動機を軸として、第二言語の習得を社会的に捉える研究がなされた。その後、幅広い言語教育及び学習の文脈を考慮した「教育心理学的アプローチ」が取り入れられた。この時代は、Deci and Ryan (1985) による内発的動機と外発的動機による動機の分類や、学習者自身の自己決定の度合いによって動機づけを区分する自己決定理論 (Deci & Ryan, 2002)、コミュニケーションに対する意欲 (Willingness to Communicate : WTC) (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998) などが、動機づけを捉える新たな理論として提唱された。2000年代からは、日常の言語教育との有機的な繋がりを求める流れが一層強まるとともに、動機づけが種々の要因により流動的に変化するものと捉えられるようになった。例えば、Dörnyei (2001) は、学習者の動機の変化とその要因をプロセスに分割して捉えることに試み、これを「過程志向アプローチ」と呼んだ。2010年代以降は、動機の変化を捉える流れは維持しながらも、その変化が学習者と周囲の環境との相互の影響によってダイナミックに規定されるものと考え「社会的・動的アプローチ」に基づく研究が増えてきている。このアプローチの着目すべき点は、従来から行われてきた量的研究では、学習者と環境との相互作用によるダイナミックな動機づけの変化プロセスを十分に説明できないという指摘 (Ushioda, 2011) を発端として、動機づけ研究における質的研究の重要性が強調されるようになったことである。

本研究の焦点である動機づけ減退や回復の研究分野でも、大規模な質問紙調査等の量的アプローチが主流であった。それらの研究に

より、減退要因の特定や減退の防止に関する研究成果の蓄積がなされた一方で、学習者がいつどのように動機づけを減退させていったか、その具体的な環境やプロセスを説明する研究はほとんど見られていない。

したがって、本研究は、社会的・動的アプローチの立場から、動機の減退と回復のプロセス及びその変化を対象として質的研究を行う。具体的には、大学生英語学習者が自己認識する学習動機の変遷から、動機の減退（demotivation）と回復（remotivation）が生じた時期に着目し、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、動機づけが変化するプロセスとその社会的・心理的要因を質的な分析によって可視化することを目的とする。

## 2. 先行研究

動機の減退とは、動機を減退させる何らかの要因を経験したことでやる気が低められ、やる気のない状態になる心理現象である（菊池, 2015）。このような現象を対象とした動機減退の研究は、これまで日本人英語学習者を対象としたものが多く行われている。これは、Ushioda (2013) が指摘するように、動機の減退が特に日本の英語学習者に顕著に見られる現象であることが背景にあるものと考えられる。よって、本章では日本人英語学習者を対象とした先行研究として、動機減退要因と減退からの回復に関する研究を取り上げる。その次に、動機づけの変化を扱った研究について簡潔に整理する。これらを通じて、従来の研究では明らかにできなかった側面へのアプローチとして本研究が取り組む課題について述べる。

### 2. 1 動機減退の要因と回復のためのストラテジー

動機減退の要因を調査した研究では、Kikuchi (2013) が日本人英語学習者を対象として行われた研究 (Arai, 2004; Falout, Elwood, & Hood, 2009; Falout & Maruyama, 2004; Ikeno, 2003; Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009 ; Tsuchiya,

2006) の共通要因をまとめ、日本人英語学習者の動機減退要因について、「教師」「授業の特徴」「失敗経験」「授業環境」「教材」「(英語に対する) 目標や脅威の欠如」の 6 つに整理した (表 1)。

表 1

日本人英語学習者の動機減退要因 (Kikuchi, 2013 を著者訳)

減退要因	具体的内容
教師	教師の態度、指導力、言語運用能力、性格、授業のやり方
授業の特徴	内容、ペース、難しい文法や語彙への焦点化、単調で退屈、大学英語入試が目的、暗記偏重
失敗の経験	試験の点数に対する失望、教師やクラスメイトに受容されていない感覚、語彙やイディオムの暗記
授業環境	クラスメイトの態度、英語が必修科目である、友人の態度、活動のない授業、不適切なレベル設定、学校施設の不十分さ (視覚教材を使用しない)
教材	自分に合わない／興味のない教材 (大量の参考書や配布資料、取り上げるトピックが時代遅れの教科書)
目標や興味の欠如	学校で使われる英語は実践的でなく不必要、英語を話せる人に対する興味のなさ

一方、動機の回復 (remotivation) については、動機回復のためのストラテジーという観点から研究が進められている。Carpenter, Falout, Fukuda, Trovela, and Murphy (2009) は、285 名の日本人大学生を対象に、動機減退から回復するために使用されるストラテジーを明らかにすることを目的として、質問紙調査を実施した。その結果、学習者が非意図的に使用するストラテジーは、「教師」が関わることを通じた回復がもっとも大きく、それに続いて、「本、音楽、テレビ、映画等のメディアに触れる」、「学習スキルの向上」、「外国人との英会話、英会話の場面を目にする、英会話をしたいという気持ち」等があることが明らかとなった。一方、学習者が意図的に使用する回復ストラテジーとしては、より勤勉になることや、

動機を高めるメディアに触れる等の「授業外に行う自己調整」が最も頻繁に使用されていた。別の観点では、「認知的かつ情動的に修正する」ストラテジーもあり、道具的志向性や未来の自分を想像することを通じて回復を志すストラテジー等が使用されていることが明らかとなった。また、Hamada (2014) では、動機減退を防止するための様々なストラテジーを学習者がどの程度効果的であると認識しているかについて、336名の日本人高校生を対象に調査した。その結果、「教師の慎重さ」「学習者の心情に対する配慮」「英語の使い方」「目標志向」が動機減退の防止に効果的なストラテジーであると認識していることを明らかにした。

これらの動機の減退や回復に関する研究は、量的研究を通じて、学習者の動機が減退する要因や動機回復のためにどのような対処を行なっているかが具体的に明らかとなっており非常に興味深い。その一方で、これまで行われてきた上記のような研究は、量的アプローチを採用したことで、動機づけ変化のプロセスに焦点が当てられず、減退や回復のプロセスにおけるどのようなふるまいや働きかけが動機づけの減退または回復に影響を与えたかについては理解することが困難である。

## 2. 2 動機づけの変化を扱った研究

動機づけの高揚、減退、回復を含む経時的な動機づけの変化を扱った研究で日本の英語学習者を対象としたものでは、中高大の時間経過の中で、特に中学と高校の3年次に動機づけが顕著に高まることや、中高大各年代の2年次、及び1年間では特に2学期の動機づけ低下が一般的な傾向として見られることが、量的研究を通じて明らかになっている (Miura, 2010; Sawyer, 2007; 廣森・泉澤, 2014)。これらは、動機づけの変化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点で意義深い。一方で、個々の学習者の動機づけの変化に目を向けた場合、誰もが同じような学習経験に基づいて動機づけの変化のプロセスを経ているわけでは決してない。例えば、廣森・泉澤 (2014) では、大学生70名の中高大8年間における動

機づけの変化を、全体の平均値に基づいて実線で折れ線グラフ化して図示している。これに続く廣森（2015）による分析では、この平均のグラフを個々の学習者のグラフと重ね合わせて比較した場合、全く同じように動機づけが変化した学習者は誰一人としていなかったことを指摘している。このように、量的研究によって集団の持つ一般的傾向を大まかに捉える研究では、学習者の動機づけ変化の多様性を十分に深く説明することは難しい。

以上の通り、本研究の焦点である動機減退と回復、そして動機づけの変化に関する先行研究について述べた。これらの研究がもつ共通の課題は、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ができていない点である。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する。また、複数の学習者が同じ状況に置かれたとしても、その状況は一人ひとりの学習者にとっては同じ動機の変化をもたらさない。学習者はそれぞれ個別のアイデンティティを持っており、自らが位置づけられた社会における様々な関わりの中で動機を変化させているはずである。この点を踏まえ、Ushioda（2009）は、動機が学習者の置かれた社会やアイデンティティ、状況などの様々な要因を契機として発生または変化することを指摘し、質的研究によってそれを明らかに示していく必要性を強く主張している。

そこで、本研究では、動機づけの減退や回復が現れた時の具体的な学習経験と、社会的要因としての学習文脈や心理的要因としての学習者の認識との関わりを質的に分析することで、動機づけの減退と回復を生じさせる仕組みを可視化することを目指す。そのために、動機づけの減退や回復の契機となった特徴的な学習経験を浮上させ、動機づけを阻害または促進した要因を社会的・心理的側面の視点から明らかにする。

以上を踏まえ、本研究では、次の2つのリサーチクエスチョンを

設定した。

- (1) 動機づけの減退または回復の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) 動機づけの減退または回復のプロセスに影響を与えた心理的要因（新たに発生した信念や価値観）はどのようなものか。

### 3. 研究方法

#### 3. 1 分析の枠組み

本研究では、個人ごとの態度やイメージを把握することができる個人別態度構造分析（Personal Attitude Construct: PAC 分析）（内藤，2011）と、人間の行為の選択や意思決定に基づいた変化のプロセスを可視化して描いて分析を行うことができる複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: 以下、TEA）（安田・滑田・福田・サトウ，2015）を統合的に組み合わせた分析・考察を行う。これらは両者ともに、半構造化インタビューを中心としたデータ収集と分析・考察を行う質的アプローチである。

PAC 分析は様々な分野で用いられているが、言語教育の分野では学習者や教師のビリーフ等を概念化して捉える目的で広く用いられている。分析は、(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) クラスター構造の解釈 (5) インタビューと総合的解釈 の手続きを経る。具其他的には、1 回目のインタビューでは、刺激文をもとに自由連想で思いつくものを付箋に書くとともに、クラスター分析のために連想された項目間の類似度評定を実施する。2 回目のインタビューでは、クラスター分析を通じて作成したデンドログラムをもとに、クラスターの分割と抽象化（名付け）、そして総合的な解釈を行い、テーマとする内容に対して研究参加者がどのような態度やビリーフを持っているかを浮上させる。

TEA は文化心理学の分野で発展してきた手法であり、人間の発

達・変化のプロセスと人生径路の多様性及び複線性を、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・滑田・福田・サトウ, 2015）。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「発生の三層モデル（Three Layers Model of Genesis: TLMG）」の 3 つのアプローチで構成される。分析の手続きは、まず、研究者が興味・関心を持った現象を経験した人を招いてインタビューを行う（HSI）。そこで得られた語りの内容から、過去の選択や意思決定、及び行動の促進／阻害要因を踏まえながら、定められた到達点に至るまでの径路を時間の流れとともに図式化する（TEM）。その後、図（TEM 図と呼ぶ）を用いながらさらなるインタビューを繰り返し、重要な選択や意思決定の背景にある信念・価値観の発生や変容を TLMG により捉える。

TEM では、研究者と研究参加者が共同でストーリーを構築するが、その際、いくつかの概念を用いて分析を行う（表 2）。

表 2

TEM で用いられる概念（用語）の定義

等至点 (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、かつ研究の関心や解明を目指す事象の到達点
分岐点 (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
両極化した等至点 (P-EFP)	等至点（EFP）と対極の意味を持つ点
必須通過点 (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
社会的方向付け (SD)	等至点に向かう行動や選択を阻害する社会的要因
社会的助勢 (SG)	等至点に向かう行動や選択を促進する社会的要因



「等至点 (Equifinality Point: EFP)」は、研究の関心や解明を目指す事象の到達点である。また、決して後戻りしない時間の流れ (非可逆的時間) 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は「分岐点 (Bifurcation Point: BFP)」と呼ばれる。

加えて、等至点と対極の意味を持つ「両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point (P-EFP))」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」も概念化されている。さらに、等至点に向かう行動や選択を阻害する「社会的方向付け (Social Direction: SD)」と、等至点に向かう行動や選択を促進する「社会的助勢 (Social Guidance: SG)」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。TEM を通じて図を描く際には、これらの概念を取り入れ、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概念を捨象することなく描く。さらに、研究参加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。

また、本研究では、PAC分析とTEAを統合的に用いるが、これにはいくつかの目的がある。PAC分析は、印象的な経験や出来事またそれらに対する態度やビリーフを定式化した方法で浮上させるために有効であるが、時間の経過を取り入れたプロセスを描くことには向いていない。一方、TEAは時間的経過の概念を捨象しないで分析を行うことを重要視しているため、PAC分析の結果を時系列に並べ替えてプロセスを描くことが可能である。また、浮上した態度やビリーフを生じさせる社会的・心理的背景や、態度及びビリーフの変容も分析できることから、PAC分析を通じて得られた結果や考察から、さらに一步踏み込んだ深い分析が可能となる。したがって、本研究においては、両者のアプローチの統合が相互補完的な役割のもとで実現すると考えている。

また、TEAでは、TEM図を作成する段階のインタビューにおいて特に定式化した手続きがなく、インタビューの際に研究者が期待する解釈を研究参加者と共に構築してしまうリスクがある。PAC分析

では、刺激文の提示以降、連想及び名付けで使用される語や表現は研究参加者が中心となって表出されるため、PAC分析を先んじて実施することで、上記のリスクを低減することができる（丸山・小澤, 2017）。また、本研究では、後に続くTEAによる分析で、PAC分析から浮上した印象的な経験や出来事、またそれらに対する態度やビリーフを、インタビューを通じて時系列に整理する形でTEM図を作成していく。そのため、TEAの分析プロセスの初期段階であるTEM図の作成にスムーズに移行できるとともに、図の内容も研究参加者の認識の枠に収まった形となるため、研究者による飛躍または矛盾がない形で分析や解釈へと繋げることができる。

### 3. 2 研究参加者とデータの収集

研究参加者は著者が勤務していた大学に通う大学生1名（以下：A）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った。2年前期終了後の夏休みには英語圏への語学留学を1ヶ月間経験した。英語力はプライバシー保護の観点から具体的な言及は避けるが、1つの指標として入学時から調査時まででTOEICスコアが495点上昇していた。Aとの会話から、3年次の夏休み（2018年9月）に動機づけが高い状態を自己認識していることが確認できたため、Aにその時期を基準に動機づけの高さをパーセンテージで示してもらい（約85%）、それを基準に時期ごとの動機づけの変化をグラフ化してもらった。なお、期間は大学入学前からインタビュー時（大学3年次夏休み）までとした（図1）。

また、変遷について変化が見えやすい点を基準として5つの時期（第Ⅰ期から第Ⅴ期）に区分した。第Ⅰ期はもともと高くはない動機づけがさらなる減退を見せている。第Ⅱ期では、大きくはないものの回復を見せている。第Ⅲ期<sup>1</sup>では非常に顕著な高揚、第Ⅳ期では動機づけの維持、第Ⅴ期ではさらなる高揚があり、非常にダイナミックな変化を見せている。なお、本稿では第Ⅰ期と第Ⅱ期を対象とし、それぞれを動機減退期及び動機回復期として分析を実施した。

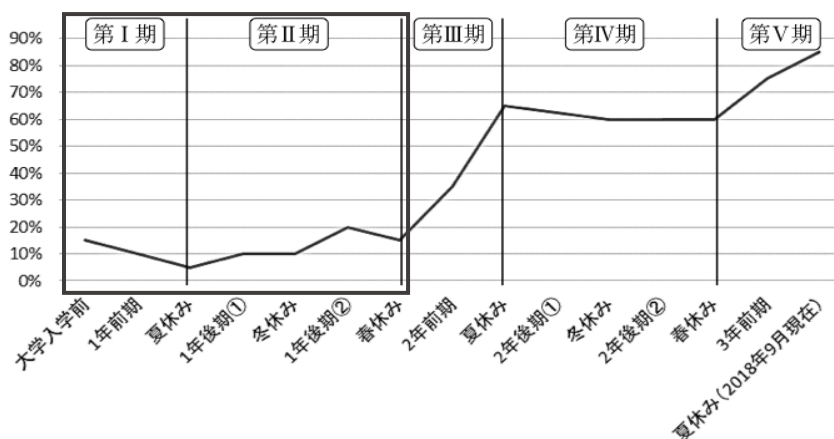


図1 研究参加者 A の動機の変遷と時期区分

本研究では、PAC 分析では計 2 回、TEA による分析では計 4 回のインタビューを実施した（それぞれ 1 回 60 分から 120 分程度）。PAC 分析の 1 回目のインタビューにおいては、「動機づけの観点から『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。」という刺激文をもとに、自由連想に基づくインタビューを行い、学習動機の減退や回復が見られる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ことを試みた。次に、クラスター分析のために、連想された項目間の類似度評定を実施してもらった。2 回目のインタビューでは、クラスター分析を通じて作成したデンドログラムをもとに、A とともにクラスターの分割と抽象化（名付け）及び総合的な解釈を行い、過去の学習経験のうちインパクトの大きかったものを浮上させた。その際、同時に動機づけの変容過程で起こった具体的な出来事や心象も合わせて聞きながら大まかに時系列に整理し、次の TEA による分析に繋げていった。

TEA の 1 回目のインタビューでは、PAC 分析で語られた内容の SCRIPT も参照しながら、PAC 分析で述べられた過去の具体的な学習経験について、A の認識をもとに時系列に並べ、TEM 図の下書き作成を行った。その後、2 回目のインタビューでは下書きを踏まえて作成した修正版の TEM 図を A に見せながら、研究者の理解

や図に付した TEM による分析のための各種概念の内容について、A 自身の視点から適切さを確認してもらった。3 回目と 4 回目のインタビューでは、それぞれ前回のインタビューで確認した内容を踏まえて修正した TEM 図を再度提示するとともに、適切さの確認と理解の共有を図った。

#### 4. 結果と考察

##### 4. 1 動機減退期及び回復期の英語学習経験

A と調査者（筆者）でデンドログラムを解釈した結果、動機減退期と回復期ともに 3 つのクラスターに分割された（表 3 と表 4）。

表 3

第 I 期（動機減退期）の PAC 分析結果：連想イメージと重要度及びクラスター（CL）の名前

	CL	重要度	連想イメージの内容（原文のまま記載）
第 I 期	① 高校の英語学習経験	4	将来英語を使う職業を目指していなかったので英語を勉強する意味がわからなかった
		5	（英語を）「話す」という事はゼロだった
		6	単語テストを毎行っていたがレベルが簡単すぎた
		3	英語は嫌いだったが、英語圏の映画が好きであった
		2	検定の授業は英検 3 級合格目標の授業のみ
		7	英語教員は基本的に生徒を英語が「出来ない子」という目線で見ていると思う
		動機減退期の苦悩	② 英語学習
11	単語が分からないから Extensive reading のクラスは苦しかった		
10	宿題が多い		
後悔の専攻への	③ 英語	1	高校の時は文法の授業というのをあまり受けていない
		8	大学に入り英語を専攻したが 1 年生の時は相当苦しんだ
		12	小中高で英語を話すことはなかった
		13	大学 1 年ではプレゼンテーション機会が多かった点に苦しんだ

A は動機減退期の 1 つ目のクラスター（以下 CL）を「高校の英語学習経験」、CL2 は「英語学習の苦悩」、CL3 を「英語専攻への後悔

悔」と命名した。連想イメージの内容とクラスターから、動機減退期はネガティブな学習経験に関する言及が多く見られた。

表 4

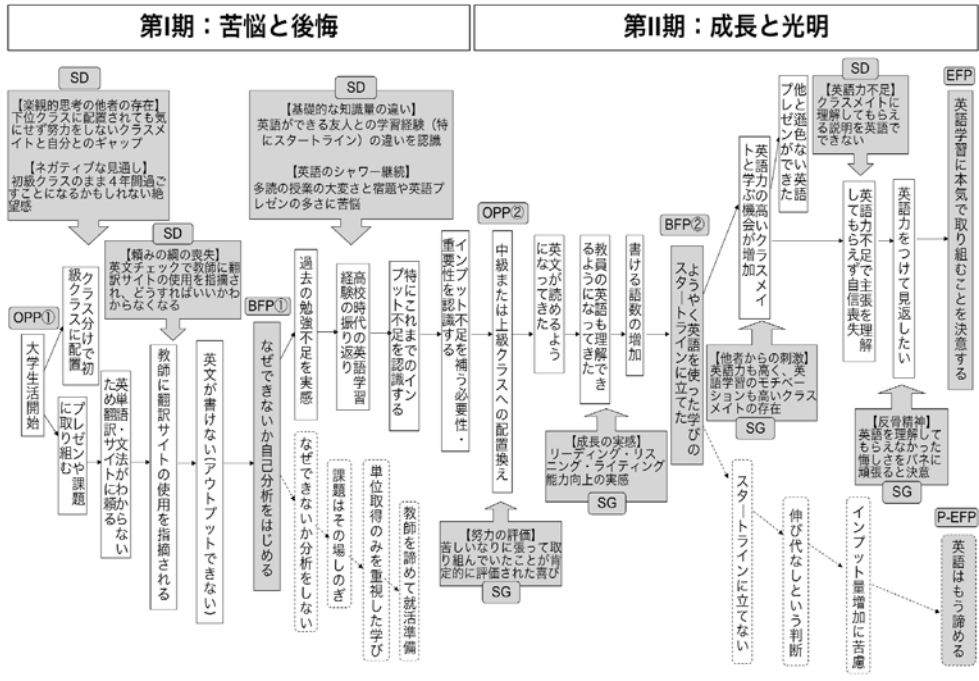
第Ⅱ期（動機回復期）の PAC 分析結果：連想イメージと重要度及びクラスター（CL）の名前

	CL	重要度	連想イメージの内容（原文のまま記載）
第Ⅱ期 動機回復期	① 成功体験から得た自信	6	英語のモチベーションが低い人が居なくなって嬉しかった
		7	クラスが一つ上がってやる気が出た
		5	前のクラスでも努力が足りないと思っていたがクラスが変わって認められたんだと思った
		8	クラスが上がるという成功体験でモチベーション up
		12	周りの人が確かな夢を語るような人たちばかりだったので負けたくないと思った
		9	周りのプレゼンの能力が高くて怖かった
	② 理想的な学習環境	11	英語学習に対してモチベーションがみんな高いのでやる気が出た
		10	クラスがレベルアップしたが自分のプレゼンは悪くないと思った
		4	Current Affairs Class でクラスのメンバーが英語を当たり前のように話せることに焦りを感じた
	③ 教師・クラスメイトの存在	1	Current Affairs Classのファイナルプレゼンテーションでベトナム人学生に、自分の話をしていることを納得されていない顔をされて自信がなくなった
		2	ネイティブの先生が分かっていないのにうなずいているのかなと、プレゼン中不安になった
		3	ベトナム人学生に理解してもらえるように見返したかった

動機回復期では、CL1 を「良い評価と成功体験から得た自信」、CL2 は「理想的な学習環境」、CL3 を「教師・クラスメイトの存在」と命名した。連想イメージの内容とクラスターから、動機回復期には全てではないがポジティブな学習経験に関する言及が見られた。

#### 4. 2 動機減退機と回復期における動機づけ変化プロセス

HSI に基づいて実施したインタビューによって得られた語りから、等至点を「英語学習に本気で取り組むことを決意する」に設定し、各時期の TEM 図を作成した（図 2）。



非可逆的時間

図2 第I期（動機減退期）と第II期（動機回復期）のTEM図

TEM図で用いた概念の本研究での位置付けは表5の通りである。必須通過点（OPP）は、制度上の通過点として減退期においては「大学生活を開始する」、回復期は「中級または上級クラスへの配置換え」とした。また、等至点に向かう行動や選択を阻害する「社会的方向付け（SD）」は減退期に5つと回復期に1つ、促進する「社会的助勢（SG）」は減退期には見られず、回復期には4つ抽出された。個人にとって重要な意味を持つ選択がなされた点を表す分岐点（BFP）は、減退期には「なぜできないか自己分析を始める」とし、回復期は「ようやく英語を使った学びのスタートラインに立てた」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、「英語はもう諦める」となった。なお、BFP以降の実線の矢印は実際にAによって選択された径路、破線の矢印は選択されなかったが選択される可能性のあった経路を指す。

表 5

## TEM 図で用いた概念の本研究での位置付け

等至点 (EFP)		英語学習に本気で取り組むことを決意する
両極化した等至点 (P-EFP)		英語はもう諦める
分岐点 (BFP)	減退期	なぜできないか自己分析を始める
	回復期	ようやく英語を使った学びのスタートラインに立てた
必須通過点 (OPP)	減退期	大学生活を開始する
	回復期	中級または上級クラスへの配置換え
社会的方向づけ (SD)	減退期	楽観的思考の他者の存在 ネガティブな見通し
		頼みの綱の喪失 基礎的な知識量の違い 英語のシャワー継続
	回復期	英語力不足
社会的助勢 (SG)	減退期	なし
	回復期	努力の評価 成長の実感 他者からの刺激 反骨精神

それぞれの時期の変化プロセスを整理すると、第Ⅰ期は、英語ができない現実と合わせ、その要因としての高校時代の学習経験の不足を中心とする「苦悩と後悔」によって減退が引き起こされていた。一方、第Ⅱ期は、中上級クラスへの配置換えとともに、英語力の向上という成長も見られたことで英語学習に対する明るい兆しが見え、「成長と光明」があったことで回復が引き起こされていた。

## 4. 3 動機づけの変化に影響を与えた社会的要因

動機の減退と回復に影響を与えた社会的要因については、TEM 図において SD として浮上したものを動機づけ変化のネガティブ要因（動機づけ減退の要因）、またポジティブ要因（動機づけ回復の要因）を SG とし、PAC 分析で連想イメージとして語られた内容も踏まえながら考察を行った。

減退期における社会的要因とそこから浮上した概念を表 6 に示す。

表 6

第 I 期（動機減退期）の SD 及び SG

	分析から浮上した概念	特徴的な要因
減退 (SD)	【楽観的思考の他者の存在】	<b>他者の影響</b> ◇ 学習意欲の低いクラスメイトと学ぶ「学習環境」 ◇ 英語力の高いクラスメイトとの「比較」
	【ネガティブな見通し】	
	【基礎的な知識量の違い】	
	【頼みの綱の喪失】	<b>学習補助ツールの有無</b>
	【英語のシャワー継続】	<b>不適切なレベルの学習内容の継続的付与</b>
回復 (SG)	なし	なし

動機減退期では、A は英語専攻として大学生活を始めたが、入学時のプレースメントテストを通じて初級クラスに配置された。授業が始まったものの、下位クラスであることを気にせず努力をしようとしないうクラスメイトの存在（【楽観的思考の他者の存在】）や、そのクラスで卒業まで過ごす可能性があること（【ネガティブな見通し】）に失望を感じた。また、翻訳サイトの使用なしではプレゼンやレポート課題に取り組むことがままならない中、教師に翻訳サイトの使用を指摘され、英文が書けない現実に直面する（【頼みの綱の喪失】）。自力ではほぼ英文を書けない状態に戸惑いや失望を感じ、なぜこんなに英語ができないのかを自問する。自己分析の結果、過去の勉強不足を実感し、特に高校時代の英語学習でのインプットの量が、英語ができる友人と比較して圧倒的に不足していることを認識する（【基礎的な知識量の違い】）。英語に関する知識の不足を強く感じながらも、日々の授業で出される課題の量と質に対して苦悩する日々が続き（【英語のシャワー継続】）、それが自らの英語力不足をさらに認識させることになり、学習意欲がもともと高くはないところからさらに低下していった。その一方で、インプット不足を補う必要性と重要性も認識するようになった。

次に、回復期の社会的要因として浮上した概念を考察する(表 7)。



表 7

## 第Ⅱ期（動機回復期）の SD 及び SG

	分析から浮上した概念	特徴的な要因
減退 (SD)	【英語力不足】	<b>他者の影響</b> ◇ 英語力の高いクラスメイトに自分の英語を理解してもらえない
回復 (SG)	【努力の評価】 【他者から受けた刺激】 【反骨精神】	<b>他者の影響</b> ◇ 英語力の高いクラスメイトの「存在」 ◇ 英語力をつけてクラスメイトを見返したい
	【成長の実感】	その他（有能感などの非社会的要因）

動機回復期では、A は日々の授業に苦悩する中でもできる限りの努力を続け、それが肯定的に評価されて中級または上級クラスへ配置転換となる（【努力の評価】）。その頃には、英文が読める、教員の英語が理解できる、またライティングの語数の増加などから、英語能力の向上を認識するようになる（【成長の実感】）。このことから、高校時代のインプット不足への懸念や不安が解消し、英語を使って何かを学ぶことのスタートラインにようやく立てたことを実感する。クラスの配置転換以降、英語力が高くモチベーションも高いクラスメイト（特に留学生）と学ぶ機会も増え、それが英語学習に対する良い刺激となって学習を継続していく（【他者から受けた刺激】）。そのような中、英語プレゼンテーションも、以前と異なりクラスメイトと遜色ない形で卒なくこなすことができている自分に気づき、さらに成長を実感する。一方で、ディスカッションや会話などの英語によるアウトプットの際には、英語力不足が理由で主張を理解してもらえず、自信を失うことも経験する（【英語力不足】）。しかし、悔しさをバネに努力することを決意し、英語力をつけてクラスメイトを見返したいと思うようになったことで（【反骨精神】）、英語学習に本気で取り組むことを決意した。

分析を通じて見えてきた A の動機づけ変化においては、「他者の

影響」が顕著な特徴となっていることがわかった。とりわけ、クラスメイトの存在が大きく、学習意欲の低いクラスメイトと同じ「学習環境」で学ぶことや、英語力の高いクラスメイトと自らの英語力や英語に関する基礎的な知識量の「比較」が主な社会的要因として減退に影響を与えていた。一方、回復期では対照的にクラスメイトの影響がポジティブに働いていた。Aにとっては、中上級クラスの配置換えに伴い、英語力が高かつ高い動機づけで授業に取り組むクラスメイトの存在や、彼らとともに学べた環境が大きな社会的要因として働き、動機の回復を促していたことがわかった。

#### 4. 4 動機づけの変化をもたらした新たな信念や価値観の発生

ここでは、TEAのアプローチを構成する要素の一つである発生の三層モデル(TLMG)を分析の枠組みとして用い、どのような個人の信念・価値観が動機づけの変化における契機を生み出したのかについて考察する。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り、「三層モデル」という呼び名の通り3層構造となっている。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、本研究では、TEMにより可視化した径路を第1層には配置する。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。なお、本研究では、BFPの背景で得られたいくつかの「気づき」等を促進的記号としている。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、促進的記号としての気づきが現れた結果、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の背景について、促進的記号と信念及び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、動機減退期において、減退の契機となった心理的要因(新たな信念・価値観の発生)を捉えた(図3)。

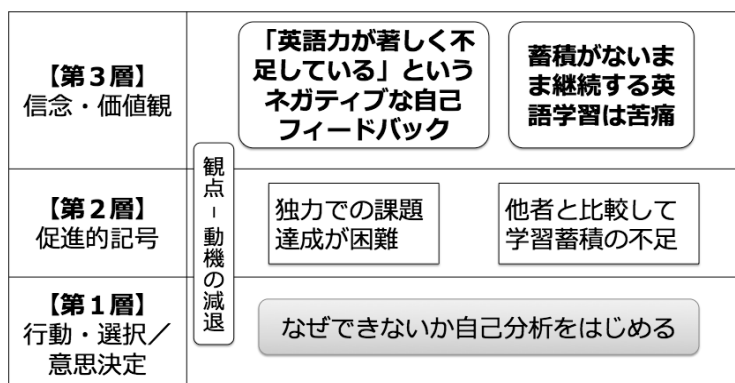


図3 動機減退期（第I期）の「発生の三層モデル（TLMG）」

TEM の分析から示された通り、A は減退期に、自らがなぜ英語ができないかについて自己分析をはじめた。この行動を選択したことが後のインプット不足を補う必要性・重要性の自己認識に繋がっていくが、その行動選択の背景には、独力で英文を書くという課題の達成が困難であるという気づきに直面しなければならなかった。結果として、この気づきが促進的記号となり、「『英語力が著しく不足している』というネガティブな自己フィードバック」という信念・価値観を自らの中に発生させ、それが動機減退の心理的要因として働いていた。

また、この時期には、なぜ英語ができないか自己分析を始めるという行動を選択したことで、A は英語力の高い他者と自らの比較を否応無しに行わなければならなくなった。その結果、過去の学習経験に基づく英語関連知識の蓄積がクラスメイトと比較して不足していることを自己認識する。蓄積がなく学習内容の理解ができないことを自己認識しながらも、英語学習を継続しなければいけない状況が大きなきっかけ（促進的記号）となり、「蓄積がないまま継続する英語学習は苦痛」という新たな信念・価値観を発生させ、それが動機減退の契機となる心理的要因となっていた。

動機回復期において、回復の契機となった心理的要因も TLMG を通じて捉えた（図4）。

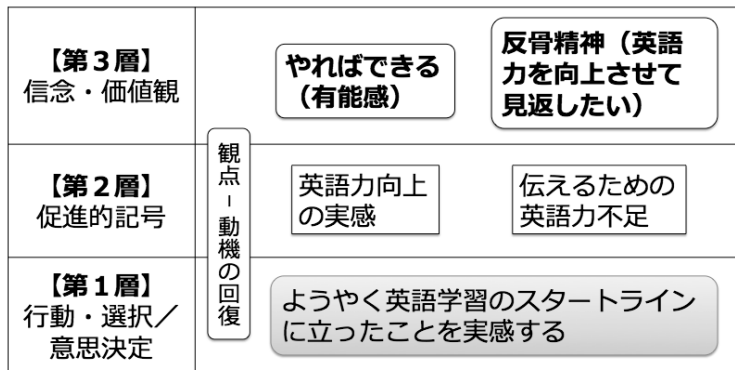


図4 動機回復期（第Ⅱ期）の「発生の三層モデル（TLMG）」

回復期には、Aは中上級クラスへの配置換えされたことから、言わば、英語学習に向けて決意を新たにすること意思決定として、「ようやく英語を使った学びのスタートラインに立てた」という実感を深めている。その背景にあったのは、英文が読めるようになってきたこと、教員の英語の説明も理解できるようになってきたこと、ライティング課題で書ける語数が増加したことに基づく自らの英語力向上の認識であった。この認識が促進的記号となり、「やればできる（有能感）」という新たな信念・価値観を発生させ、それが動機回復の契機となる心理的要因となっていた。

また、Aはようやく自分が組みたかった英語を使って学ぶことをスタートできることで決意を新たにしたもの、学習活動で英語を使ったことによって自分の英語を理解してもらえないという経験にも直面することとなる。しかし、このことがAにとって現時点の自分に何が不足しているかを明確化させることとなり、結果として自分の意見を伝えるための英語力の不足に気づく。これが促進的記号となり、クラスメイトに英語を理解してもらえなかった悔しさをバネに努力することを決意し、「反骨精神（英語力を向上させて見返したい）」という新たな信念・価値観を発生させていた。そして、それが動機回復もたらず心理的要因となっていた。

## 5. 結論

本研究では、1名の大学生英語学習者を対象に、英語学習動機の減退と回復が生じた時期に得た過去の学習経験の語りから、「英語学習に本気で取り組むことを決意する」という等至点に至った径路をPAC分析及び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、減退もしくは回復に影響を与えた社会的要因をSDまたはSGとして示した。SDの分析からは、「楽観的思考の他者の存在」「ネガティブな見通し」「基礎的な知識量の違い」「頼みの綱の喪失」「英語のシャワー継続」「英語力不足」が、減退の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、SGの分析からは、「努力の評価」「他者から受けた刺激」「反骨精神」「成長の実感」が回復の大きな要因となっていることが示された。

また、TEAにおける発生の三層モデルを用い、時間的経過の中で動機の変化と関連を持つ心理的要因（新たな信念・価値観発生）について分析と考察を行った。減退期には、Aは独力で課題が達成できない現実に直面したことで、「『英語力が著しく不足している』というネガティブな自己フィードバック」という信念・価値観を発生させていた。加えて、クラスメイトとの比較から英語知識の蓄積がないことに気づきながらも学習を継続しなければならなかった状況から、「蓄積がないまま継続する英語学習は苦痛」という信念・価値観を発生させたことが、減退の大きなきっかけとなっていた。一方で回復期には、英語力の向上を実感したことで「やればできる（有能感）」という信念・価値観を発生させていた。さらに、英語を理解してもらえないというネガティブな現実に対し、「反骨精神（英語力を向上させて見返したい）」という信念・価値観を発生させたことも動機の回復をもたらしていた。

本研究では、これまでの量的研究ではアプローチが困難であった動機づけの減退や回復のプロセス及びそれら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。本研究を通じて、減退や回復に影響を与える他者との関係性をどのように考慮して日々の実践を行うべきかについて、検討する機会を与えられることを期待する。

本研究の限界としては、動機づけに影響を与える社会的・心理的要因を、これまでに提案されてきた主要な動機づけ理論とどのように関わらせることができるかを検討できなかったことである。例えば、Dörnyei (2005) による L2 動機づけ自己システムが示す「理想自己」や「義務自己」が変化している時期を捉え、その時期にどのような社会的・心理的要因が影響を与えているかを分析することも可能であろう。本研究で行った分析の内容や手法を主要な動機づけ理論と関わらせることができれば、本研究の位置づけをより明確化することができ、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。この点については、今後の課題としてさらに探求を進める必要がある。

#### 注

1 第Ⅲ期については三ツ木 (2019) として論文化され、本研究とは異なる観点として動機高揚の著しい時期の変容について、本研究と同様 PAC 分析と TEA を組み合わせた分析・考察を行なっている。

#### 引用文献

- Arai, K. (2004). What "demotivates" language learners?: Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Bulletin of Toyo Gakuen University*, 12, 39–47.
- Carpenter, C., Falout, J., Fukuda, T., Trovela, M., & Murphey, T. (2009). Helping students repack for remotivation and agency. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 conference proceedings* (pp. 259–274).
- 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. (Ed.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman
- 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.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403–417.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3–9.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hamada, Y. (2004). Japanese high school EFL learners' perceptions of strategies for preventing demotivation. *Asian EFL Journal*, 75, 4–20.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1–17.
- Ikeno, O. (2003). Motivating and demotivating factors in foreign language learning: A preliminary investigation. *Ehime University Journal of English Education Research*, 2, 1–19.
- Kikuchi, K. (2009). Student demotivation in Japanese high school English classrooms: Exploring with qualitative research methods. *Language Teaching Research*, 13 (4) , 453–471.

- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL context. In M. Apple, D. Silva., & T. Fellner (Ed.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206–224). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, *31* (2) , 183–204.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, A., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, *82*, 545–562.
- Miura, T. (2010). A retrospective survey of L2 learning motivational changes. *JALT Journal*, *32*, 29–53.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, *37*, 57–69.
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo to Bunka*, *10*, 33–42.
- Tsuchiya, M. (2006). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, *17*, 171–180.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self*(pp. 215–228). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray., X. Gao., & T. Lamb (Ed.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11–24). Bristol, UK: Multilingual Matters.



- Ushioda, E. (2013). Foreign language motivation research in Japan: An "insider" perspective from outside Japan. In M. Apple., D. Silva., & T. Fellner (Ed.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 1–14). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 菊地恵太. (2015). 『英語学習動機の減退要因の探求-日本人学習者の調査を中心に-』. 東京：ひつじ書房.
- 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』. 京都：ナカニシヤ出版.
- 西田理恵子・安達理恵・カレイラ松崎順子. (2014). 「小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する研究と実践-実証研究の蓄積と今後の展望-」. 『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2013 年度報告論集』 (pp. 63–74).
- 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.
- 廣森友人. (2015). 『英語学習のメカニズム: 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』. 東京：大修館書店.
- 廣森友人・泉澤誠. (2015). 「中高大における英語学習動機づけの発達プロセスとその背景要因」. 『明治大学国際日本学研究』, 第8巻第1号, 37–50.
- 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
- 三ツ木真実. (2019). 「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」. *HELES Journal*, 18, 35–49.
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ. (2015). 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』. 東京：新曜社.