

外国語学習者の学習継続要因に関する一考察 —言語学習ヒストリーから—

岩本 尚希

要 旨

本研究は、外国語環境下における日本語／英語の学習者を対象に、彼らの言語学習ヒストリー (Language Learning Histories、以下LLHs) に注目し、そこから学習継続の実態を調査した事例研究である。研究課題は、1) LLHsから学習継続要因を探ること、2) 第二言語習得研究の新たなデータ手法としてLLHs法の有効性を検証することである。分析・考察は、LLHs (Murphey et. al. 2004) と動機構成概念 (Shoaib & Dörnyei 2004) を統合した作業枠組を用い、動機の変容に焦点を当てて行った。その結果、学習継続のための動機を高める諸要因として「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が大変重要な役割を担っていることが明らかになった。また、学習継続の動機を高めるために教師ができることとして、教授法や教室内環境に配慮をし、学習者の情意面を意識した活動、特に不安軽減への工夫や取り組みが重要であることが示唆された。LLH法に関しては、学習者の個別性を把握する1つの手段として、有効であることが明らかになった。

【キーワード】 外国語学習、学習継続、動機、自己効力感、言語学習ヒストリー (LLHs)

1. はじめに

学習者の多様化ということばが注目され始めて久しいが、その意味範疇は学習動機や学習環境へも及んでいる。海外に目を向けると、母語話者 (以下、NS) との接触場面が皆無に等しいような環境下においても学習者が存在している。一体どのような要因が、そのような学習者の学習を支える原動力となっているのだろうか。

Murphey *et. al.* (2004) は、学習者の言語学習ヒストリーに注目し、学習者が言語学習を開始してから現在に至るまでの長期的な学習過程で、何を経験し、何を感じ、どのように意識や考え方の変容を遂げたのかなど、学習者の動機の変容とそれに関わる諸要因を「言語学習ヒストリー (LLH : Language Learning Histories)」という名の質問紙を用いて調査した。Shoaib & Dörnyei (2004) は、約20年にもわたる長期的な外国語学習の継続者にインタビュー調査を行い、言語学習に伴う学習者の動機の変容および諸要因を調査した。この2つの研究は、教育機関ではなく個々の学習者に注目し、彼らの言語学習ヒストリーを動機と関連させ、学習の継続の実態を調査しているという点で共通している。また、この言語学習ヒストリーをデータ手法として用いることにより、学習者一人ひとりの動機の浮き沈みを動的にとらえ、その変容に影響を与える要因を探ることが可能になる。第二言語習得研究における有効的かつ画期的なデータ手法である。

外国語環境下における学習者の学習動機に焦点を当てた調査からは、「自己効力感¹⁾」と学習意欲の関係性の強さが示唆されている(李2003、西部2009)。

しかしながら、上述した先行研究のように、学習者の動機変容の実態を、とくに動機の再構築に焦点を当て、環境との作用の視点から分析した研究は乏しい。動機調査についても、その手法としてLLHs法を用いた研究は数少なく、日本語教育では筆者が調べた限りまだ存在しない。教育現場で学習者の動機を高めることができるような教授法や支援方法を検討していくことは、学習者の学習継続を支えるためにも必要であると考えられる。

そこで本研究では、外国語として日本語あるいは英語を学習している、とりわけNSとの交流場面が少ない学習者を対象とし、LLHsでの動機の変容エピソードから1) 外国語学習者の学習の継続要因を探ること、そして2) 第二言語習得研究の新たなデータ手法としてLLHs法の有効性を検証することを研究課題とする。

2. 調査概要

2.1 調査協力者

調査協力者は、米国中東部に位置する大学に属する日本語学習者10名と、日本の首都圏に位置する中規模大学に属する英語学習者4名の計14名である。いずれの学習者もNSとの接触場面が少ないことが特徴として挙げられる。調査時点では、日本語学習者は大学における日本語学習歴が約8カ月で、英語学習者の学習歴は、中学入学から学習を開始しているため約10年であった。

2.2 LLHs (Language Learning Histories) 法について

LLHs法は、Murphey *et al.* (2004) で採用された質的なデータ収集法である。LLHs法の主要な利点はまず、1) 学習者に起こった出来事、彼らの希望・決意、学習ストラテジー、ビリーフ、行動、学習者それぞれのものの感じ方を絡めて構成されること、2) 学習者の内省とメタ認知的気づきを促進し、自律的な学習へ結びつけることが挙げられる。さらに、LLHsが教師に与える利点としては、学習者の個別性要因を知る1つの手段となり、それに対応した教授法を考える機会を与えることや、教室内外の壁を越えられることが挙げられる。また、LLHsの記載事項は、見方によっては「授業内容、シラバス、教師に対する評価」とも考えられるため、教授法や教師の役割を検討する際の指標になる。よって、3) 書き手読み手双方に利益をもたらすと言われている。だが筆者はこれらに加えて、調査時に調査者が協力者になってしまう可能性のある、誘導尋問的なやりとりによるデータ収集という危険性(桜井2005)を回避できることも主要な利点であると考えられる。以上の理由から本

¹ 『ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信のことであり、自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは自分にはこのようなことがこころまではできるのだという考え』のことである(石井1995: 1)。

「自己効力感 (self-efficacy)」ということばは、心理学者アルバート・バンデューラによって提唱された心理学用語で、自己に対する信頼感や有能感のことをいう (gooヘルスより)。

研究では、LLHs法を中心的なデータ手法として採用した。

しかしながら、LLHs法実施時の考慮点として次のことが挙げられる。A) LLHsを母語で作成するのと外国語で作成するのでは、その内容に差が出てくる。B) 人は出来事をありのままに記憶することは難しく、時間の経過に伴い忘れてしまったり、話を広げてしまったり、さらには内容自体がいくらか異なってしまうこともある。C) 異なる状況下での学習経験の多い学習者のLLHsほど、記述内容がより濃くなる。D) LLHsはあくまでも書き手の自己申告であるため、それを前提に実施する。E) 学習者の中には、自身のLLHsを開示することに抵抗を感じる者もいると予測できるため、承諾を得て実施する。

以上を踏まえて筆者は、2009年1月に、本調査における英語学習者と同じ大学に通う外国語学習者11名を対象として、予備調査を実施した。本調査では、上述したLLHs法実施時の考慮点および予備調査の結果から、次に記す5つの改善策に取り組み、内容の濃いLLHs収集を目指した。①学習者の母語でLLHsを作成する。②二次的な調査としてフォローアップ・インタビュー（以下、FUI）を実施する。③書き手と読み手のラポール形成のために、調査期間中に調査者との交流を持つ。④作成に1週間の時間的猶予を設ける。⑤10項目ある質問のなかから3項目（またはそれ以上）選び、筆者が定めた語数／字数²以上で回答を作成する。

2.3 調査内容

実施した調査は、LLHsとFUIの2種類である。実施した2つの調査方法それぞれの実施時期、調査内容の概要、調査に用いた言語を表1に記した。

表1 調査方法とその内容

調査の名前	実施時期	内 容	使用言語
1) LLHs	2009年 3月下旬	言語学習を開始してから実施日までの言語学習ヒストリーに関する質問に答える (Murphey <i>et al.</i> 2004)。	日本語学習者には英語。
2) FUI	2009年 5月上旬 から中旬	1) の回答に基づき行なった半構造化インタビュー (村岡2002)。日本語学習者には一人当たり約30分、英語学習者には約1時間行った。録音内容は、文字化データとした。	英語学習者には日本語。

2.4 理論的枠組み

Shoab & Dörnyei (2004) では、表2に記した動機構成概念の7つの局面を分析枠組みとして用いている。本研究の動機分析でも Shoab & Dörnyei (同掲書) に習い、表2に記す7つの局面を理論的枠組みとして採用する。

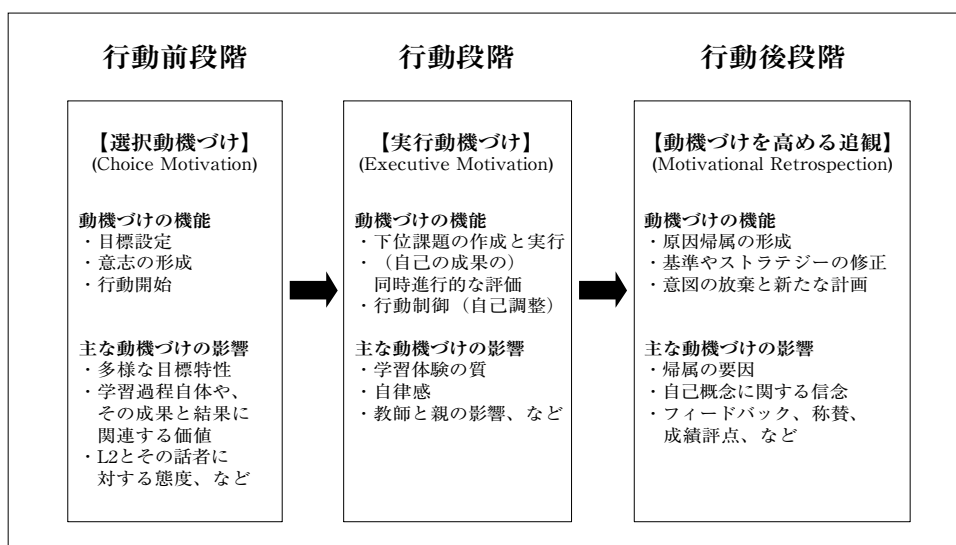
² 英語学習者には日本語で「字数」を設定し、日本語学習者には英語で「語数」を設定した。

表2 動機構成概念の7つの局面 (Shoaib & Dörnyei 2004 をもとに筆者が作成)

英 語	日本語訳
1. Affective/Integrative Dimension	1. 情意的・統合的的局面
2. Instrumental dimension	2. 道具的・実用的局面
3. Self-Concept-Related Dimension	3. 自己概念に関係した局面
4. Goal-Oriented Dimension	4. さまざまな目標特徴を含む、目標に関係した局面
5. Educational-Context-Related Dimension	5. 教育文脈に関係した局面
6. Significant-Other-Related Dimension	6. 重要な他者に関係した局面
7. Host-Environment-Related Dimension	7. L2 接触と環境文脈に関係した局面

またこの論文のp.26の表では、言語学習者一人ひとりの一時的な動機変容の過程をとらえるために「過程志向アプローチ (process-oriented approach)」(Dörnyei & Ottó 1998、ドルニエイ 2005) を採用している。このアプローチは、「行動前段階」「行動段階」「行動後段階」の3つの段階でL2教室における動機のプロセス・モデルを示している(図1)。さらに、段階によって動機が異なる機能を持ち合わせているということが主要な前提となっている(ドルニエイ 2005)。

図1 過程志向アプローチの概念図



(Shoaib & Dörnyei 2004 : 26、ドルニエイ 2005 : 23を参考に筆者が作成)

2.5 分析方法

分析手順としてまず、LLHsと動機構成概念を統合した作業枠組を用い、協力者の回答の中から動機構成概念の各項目に当てはまるものを抽出し当てはめていくという、照合ア

アプローチを採用する (Shoib & Dörnyei 2004)。データの中で、学習の過程や経緯がより具体的に記述されている協力者に関しては、過程志向アプローチを適宜利用し、動機の変容とその時の具体的な行動例の分析を試みる。

尚、次頁から掲載する調査協力者のコメントについては、談話分析で用いられているような詳細な文字化の形式は取らない。筆者が重要だと判断した一部のコメントに関しては、必要に応じて日本語訳を添えながら、調査協力者のコードとともに提示する。

3. 言語学習ヒストリーの記述と分析

以下ではまず、調査協力者のLLHsと動機構成概念との照合から、彼らの外国語学習／習得の動機に影響を与える諸要因の特徴をとらえる。次に、過程志向アプローチの「行動段階」「行動後段階」に焦点を当て、調査協力者たちの動機の再構築の様子から、学習継続要因の分析を試みる。

3.1 動機構成概念との照合分析

表3には、動機構成概念の7つの局面ごとに代表的な抽出データのキーワードを示した。調査協力者のLLHsは、動機概念の7つの局面全てに関連する記述を含んでいた。その中でも「(1) 情意的・統合的的局面」「(3) 自己概念に関する局面」「(7) 目標言語との接触や環境に関係した局面」は言及が多かった上位3局面である。

表3 動機構成概念 (Shoib & Dörnyei 2004) と抽出データのキーワード

局 面	キーワード
(1) 情意的・統合的的局面	学習言語への愛着、目標言語の音声学的特徴に対する興味、異文化コミュニケーション場面拡大への期待、異文化への憧れ・興味、大衆文化への興味・関心など
(2) 道具的・実用的局面	将来の夢との関わり、国と国をつなぐ言葉、リング・フランカ(共通語)としての英語、言語の社会的価値など
(3) 自己概念に関係した局面	自信の欠如、自己効力感の不足・強化、ポジティブな学習経験、学習不安、学習の意味づけなど
(4) さまざまな目標特徴を含む、目標に関係した局面	探究心、実際使用場面、意志疎通の成功体験、長年の夢、なりたい自分像、アイデンティティーなど
(5) 教育文脈に関係した局面	教師、クラスメート、劣等感、競争心、学習スタイル、学習の機会の制限、教室内活動、教室内学習環境、自律学習など
(6) 重要な他者に関係した局面	家庭環境、日本語話者である親の存在、ライバルの存在、仲間意識、支援者の存在、ネットワークの構築など
(7) L2接触と環境文脈に関係した局面	メディアの活用、メディアを通しての接触、統合の限界、目標言語社会滞在への期待、チャレンジングな姿勢など

表7に記した分析結果を、個々の動機構成要素別に見ると、その中には必ずしも全ての

学習者に同じ作用をもたらしているのではなく、多様な面³からの働きかけがあるものが見うけられた。このような結果は、学習者の多様性とも関連し、学習者のニーズが広範囲にわたっていることが反映されていると解釈できる。

3.2 過程志向アプローチとの照合分析

以下では、調査協力者の中から、動機の変容を具体的に記した7名を中心に、学習開始後の動機の変容の様子およびその際に影響を与えた諸要因を分析した。

まず、LLHsで「やる気が出る時／状況」について回答した7名には、動機構成概念の視点からは、満足感、自己能力の認知、家族、友人、教師、気分、目標言語との接触との関連性が強く、「やる気が下がったり、やめたいと思う時／状況」に関しては、自己能力の認知、統合の限界、気分、クラスメート、教授法、不安・抑制要因との関連の強い言及が繰り返し現れていた。以下では、この7名のうち4名の事例を取り上げる。

<事例1>

J3はやる気が高まる例として、「雑誌などのメディアを通して、同じ英語学習者の活躍ぶりや、彼らの学習方法、留学の経験談などを知る時」を挙げている。それは、能力が高いと評されている人々さえも日常的に努力を続けていると知ると、自分も頑張ろうと感じるからだと述べている。また、友人から留学の経験談を聞くと、J3は留学経験がないためうらやましくなったり、同時に「留学しなくても、日本にいながら英語ができるようになると気持ちが高まる」と言っていた。これは自分が直接知っている友人に限らず、メディアを通して知った同じ英語学習者というつながりのある「仲間」の存在が動機強化に作用しているためだと解釈できる。また、仲間の中でも「先輩」から得る情報は、J3に親近感や連帯感を与えただけでなく、学習ストラテジーの修正や新しい目標の設定などに目を向けさせ、動機の維持や強化に貢献しているとも理解できる。留学の経験談を友人に聞くことは、J3の競争心を刺激し、学習にプラスの作用をもたらしていると同時に、留学できないという、ある種の「学習の制限」を克服しようとする前向きな姿勢を引き起こす役割を担っている。

一方、やる気を下げる要因として「どんなに勉強しても、自分の能力が上達していないと感じた時や、留学していないというコンプレックスを感じる時」を挙げている。これは、自己能力の認知に伴う無力感や、自己嫌悪などの「消極的な自己概念の形成」が作用していると考えられる。

<事例2>

E5は、これまでの日本語学習においては、やる気が高まる機会が多く存在すると述べ

³ 照合アプローチでは、学習者の動機への作用を「プラス」「マイナス」「中立」という3つの視点から分析を行ったため、「多様な面からの働きかけ」という表現を用いた。

ている。その要因として、現在の日本語担当教師が授業を楽しみながら学べる環境にしていることや、大好きな日本のアニメやJ-popを鑑賞し、限りある日本語力ではあるものの、「時々、英語の字幕なしで何を言っているのか理解できて嬉しくなる」こと、さらに、そこから日本語に対する愛着が増し、「もっと勉強したいと思うことが度々ある」ということを挙げている。

一方、やる気が下がる場合の要因例として「クラスメート」の存在を挙げている。日本語の授業には、自分よりも年下だが、アジア研究専攻の学生がおり、自分よりもはるかに上手に日本語が話せる彼らに囲まれると容易に消極的な気持ちになってしまう。すると、自分が彼らのレベルに達することはきっと無理だろうと思い、同時に、大学を卒業したら現在と同じように授業に参加して日本語の学習を続けることができなくなってしまうため、この先の日本語学習に対する不安が募る。そして「日本語」という言語の学習／習得に対して消極的に考えるようになると述べている。

Sometimes I feel like Japanese is so complicated and such a big undertaking that I will never learn enough, and I feel frustrated because I want to learn and I'm worried I won't be able to. (時々、日本語は複雑すぎるしすごく時間や労力を要することだから、このままずっと上手になれないんじゃないかと思う。そして日本語を覚えたいから不安になったり、無理なんじゃないかと心配になることもある。)(E5)

そのように思う背景には、自分の負けず嫌いという性格が強く影響していると認識している。その上でE5は、「学習者はみんな同じような経験をするから」と考えたり、自分が主専攻の課題準備で忙しく、日本語の勉強にあまり時間が取れないため「仕方がないこと」であるとも考えることもある。このような状況の影響を受け悲観的に考えるようになり、日本語学習を継続する意志が弱まると述べている。だが、最終的にはたいてい時間が経つと乗り越えて熱心に勉強に取り組む、と前向きな姿勢を示していた。

<事例3>

E2は、授業内容が複雑になるにつれて学習に対する不安な気持ちが高まっている様子を述べている。E2にとって、先学期の授業は全体的に簡単だった。同時に、初歩的な表現を学んでいたため、家に帰ると両親⁴に披露することができ、とても楽しく刺激的だった。だが授業が進むにつれて単語や宿題が徐々に増え、難しさが増していった。そのような現状を語った上でE2は、やる気が下がる状況例として、授業内におけるスピーキングの練習や、日本語の文法の複雑さを取り上げていた。

⁴ E2は、日本で育ち日本語が流暢なアメリカ人の父親と、学生時代に日本に留学経験のある日本語の流暢な母親の元に生まれた。両親をはじめ、祖父母や多くの親族が日本や日本語と関係性が深い。LLHsでは、そのような人々に囲まれた環境の中で育ち、とくに両親から強い影響を受け、日本語を学習し始めたと述べている。

I was mostly discouraged by some of the complicated grammar patterns and some of the speaking exercises we did in class in which I felt a little lost. (たいてい、授業内で行う日本語の複雑な文法パターンやスピーキングの練習が、少しわからなくて戸惑うようなものだと、がっかりする。) (E2)

戸田(2008)は、発音の問題のために日本語学習者の学習姿勢が消極的になり、学習意欲の低下にも繋がりがねないと述べている。さらに音声上の問題が、聴解、語彙、文章表現等にも影響を及ぼしていることが明らかになったため、音声教育実践の意義とその重要性を論じている。E2は、授業での日本語の発音練習に対して意欲が減退し、さらに自信がなくなってきていると述べており、戸田(同掲書)の言及に重なる部分がある。したがって、このような状況を克服するには、戸田(同掲書)が指摘するように、教師によるモデル音声の提供のみならず、指摘だけに留まらない具体的指導など情意面への配慮が今後必要だと考える。

一方、「書いたり話したりして両親に自分が学んだことを見せられた時に、とても嬉しくなる」と両親という学習支援者の存在が、自身の動機の維持や強化に強い影響を与えていることを述べていた。E2にとって、日本語話者である両親の存在は大変大きいと解釈できる。

<事例4>

E1の場合は、事例1から3で挙げた調査協力者とは大きく異なる点がある。それは、日本語学習を続けてきてやる気を高める状況が全然なく、逆に日本語学習に対してやる気を失ったり、さらには学習をやめたいと思う状況が多くあると述べていた点である。

まずその要因として、すぐに結果がわからない限り、何かに対して熱心に取り組まないということを挙げ、そのことについては、自身でも変えていかなければいけないと認識していると述べている。だが授業が難しかったりテストで良くない点数や成績を取ったりした時は、すぐにやる気が下がってしまう。これらの傾向が解決されるには、やる気が下がる機会と同様の頻度でやる気の上がる機会を得ることが必要だと思っているが、そのような機会がほとんど無いことが「現在の一番の問題点」であると胸の内を語った。

「日本語という言語が非常に難しいから仕方がないことかもしれない」とは思いつつも、「難しさというものが自分のやる気を下げ、日本語に関しては、日本語学習の経験や知識の少なさから度々困難な状況に出くわす」と述べていた。また、授業における日本語の良し悪しとは関係のない、動機の強化に関わる外的刺激の少なさについても述べている。情意面での葛藤の様子がうかがえる。

And considering the difficulty I've been having with Japanese and the lack of a reason for taking Japanese I have considered quitting almost every day. (日本語に関する様々な困難や、日本語学習の理由の少なさから、ほとんど毎日やめることを考えている) (E1)

だがFUIでは、LLHsで述べていたように日本語学習に対し不安や葛藤などを抱えつつも、「なぜかわからないけど最近楽しい」と述べていた。E1の動機に何かプラスの作用をもたらす変動を起こしつつあると推測できるが、具体的な理由は特定できなかった。

次に、「外国語学習過程でどのような嬉しい・悲しい経験をし、そこから何を学んだのか」を記した回答者の中から3名の事例を取り上げる。

<事例5>

J2はこれまで、英語での会話になると自己主張ができなくなるため、後になって後悔をする、という経験を何度も繰り返してきていた。そしてそれはJ2にとっての悲しい経験になっていた。だが、そのような、ある種の不安を抱えながら海外旅行に行った際に、現地の人々と英語を使って自分が予期していた以上に意思疎通ができたことから、全く自信が無かった自分の英語力に対し自信が出てきた。さらに、NSにかけてもらった言葉により、英語学習に対して前向きな、新たな姿勢で臨むようになった。この出来事をE2は嬉しい経験として胸に刻んでおり、この一連の経験から以下のことを学んだと述べた。

自信がないから英語を話さないのではなく、誰かとコミュニケーションをしたいからその手段として英語を使う、と考えると英語を話すことに自信が持てない私でも、英会話が楽しくて仕方ありませんでした。それから、実践してみないともちろん英語は上達しないし、実際に使われている英語や発音も学べないと思いました。(J2)

この事例では、自身の実践能力にどのような判断を下すかが動機の変容に大きく関わっていると解釈できる。まずJ2が悲しいと感じた主な原因は、英語を使って何かができないと自分の限界を知り、さらにそれが劣等感にもつながるような経験をしたことである。これは、「～が／もできない」という「無力感」の認知が1つの要因として考えられる。

だが、英語を実際に用いた他者との交流の中で自己効力感を得たことが、英語を使うことに対する自信の強化につながり、結果的に情意面へプラスの効果をもたらしている。また、NSの励ましにより、学習に対して前向きな気持ちになった。

以上のJ2の事例からは、学習継続をする過程で、自己能力の認知が「自己効力感」と「無力感」というかたちで動機の変容に強く作用していることや、自己効力感が学習者の「自信」につながっていること、さらに学習支援者の存在の重要性が明らかになった。

<事例6>

J3は、英語を学習している時に嬉しいと思う時の例を3つ挙げている。1つめは、覚えた単語や文法で意思疎通ができた時、2つめはTOEICや英検などの公開大規模資格試験に合格した時や、点数が前回より上がって、自分の英語力が伸びたと実感できた時、3つめは、英語を使ってNSの友達をたくさん作れた時である。これらは、意思疎通ができたことに

よって達成感や「自己効力感」を得た時、試験等で好成績を得ることによって自信や満足感を得た時、英語を使って新たな「ネットワーク構築」に成功し喜びや満足感を得た時に、J3は英語学習に対してやりがいを感じると解釈できる。

一方、悲しくなる場合の例として、試験でテストの点数が下がった時と、英語の勉強に対するやる気が減少して勉強に手を抜いてしまった時を挙げている。これらからは、公開試験などの第三者評価、および大学の試験などの教師による評価が学習者の動機に大きな影響を与えていることと、外国語学習に対する動機を保持するために、継続的な外的刺激の必要性がうかがえる。

上記の経験を通してJ3は、外国語学習で動機の維持が大切であることと、そのためにも、自分から積極的に学習に取り組んでいくことの必要性を感じている。

以上のことから学んだことは、自分自身で「英語を勉強するモチベーションを保つこと」が最も英語の能力を伸ばす有効な手段だと分かったことです。今まで覚えていたことでも、少し怠るだけで語彙力やスピーキング力は下がっていくので、できる限り自分で積極的に英語に触れる機会をつくる努力をするべきだと気が付きました。(J3)

<事例7>

E10は、これまでの日本語学習はポジティブな経験が多いと述べている。しかしそれは、日本語学習が容易であるということではなく、E10の場合、ネガティブな経験が教室環境で起こると述べている。E10は教室内では緊張しやすく、そのような性格気質が影響して、学習上問題を抱えやすいことを悩みとして挙げていた。例えば、知らない単語があったりすばやく質問された時に、頭の中が真っ白になり、何も考えられなくなってしまふ。このような場合、教室内にいる教師やクラスメートという自分以外の他者にマイナスの評価をされてしまうのではないかと不安に感じている。しかしながらE10は、このような経験を重ねるうちに以下のように考えるようになったと言っている。

But realizing this is one of the most beneficial things for me personally I've gotten out of studying the language. I know what my weaknesses are, and by studying Japanese I push myself outside of my comfort zone and start to grow as a person. (だけどこのことは、日本語学習を通して得たことの中で最も意味のあることだと気がついた。自分の弱点がわかったから、日本語学習をすることで居心地のいいところから抜け出して成長したい) (E10)

日本語の授業参加をただ勉強の場とするのではなく、「自己成長」の場としてとらえることで、E10の場合は困難をひとつ乗り越えて次へとつなげていた。この事例からは、学習継続では、外的要因だけに依存するのではなく、学習者自身が外国語学習に対する独自の意味づけをすることの重要性がうかがえる。同時に、このような学習者がいるという状況から、教室環境における教師の役割の重要性が伝わってくる。

以上の分析結果をまとめると、事例1・2・3・4からは、やる気を高める要因に「仲間」との関わりによるポジティブな「自己概念」の形成が強く関わっていることが明らかになった。人的リソースに劣らず、物的リソース（トムソン1999）の活用や、「仲間意識」に伴う連帯感、さらに競争心の形成が動機の維持と強化にプラスの効果をもたらしていることがわかる。やる気を下げる要因には、自己能力の認知によって「目標が達成できない」と自分が評価し「無力感」を感じた時や、他者との比較に伴う「消極的な自己概念の形成」の影響が強いことが明らかになった。

事例5・6・7からは、学習継続をする過程で学習意欲が低下した時などにやる気が出る要因として、外国語使用場面での成功体験や試験で高得点を得ることなどに起因する「自己効力感」の重要性が示され、李（2003）や西部（2009）の指摘と同様の結果であった。また、学習者が自ら行動を起こし外国語を使って新たなネットワークを構築したり、学習に様々な意味づけを行うことも、壁を乗り越える1つの要因となりうることがわかった。

教師をはじめとする、学習を支える人的要素の存在の重要性も示されたが、事例3・7からは、学習継続の動機を高めるために教師ができることとして、教授法や教室内環境に配慮をし、学習者の情意面を意識した活動、特に不安軽減への工夫や取り組みが重要であることが明らかとなった。入手したデータは少ないものの、動機構成概念の視点からは、特に「(3) 自己概念に関係した局面」と「(5) 教室文脈に関係した局面」に対する意識を高め、継続的な配慮をする必要があるのではと考えられる。

4. 考察

4.1 学習継続を支える諸要因

以上の分析結果から、学習者の持続的な学習には、「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が重要であることが明らかになった。

【学習支援者の存在】

外国語学習者という繋がりのある仲間や親、友人、教師といった学習支援者との相互作用による、情意面へのプラスの作用により、学習への積極的な姿勢が形成されていた。確かにNSとの接触は、外国語学習／習得を促進する重要な要因の1つであると言われていたが、本研究の調査対象者からは、NS・NNSを問わない、学習者の学習を温かく見守り支援するような人々の存在が、学習継続上際立って重要であることが示唆された。また、学習歴の短い学習者ほど教師の人柄・教授法などの教室環境要因が学習継続に与える影響力が大きいことが予測できる。教室内の学習環境に対する居心地の良さや、クラスメートおよび教師に抱く連帯感や安心感は、教室内的学習が中心となっている学習開始直後の学習者の動機維持には大変重要であることが示された。したがって教師は、学習者の情意面への配慮を行いながら学習環境を設計していくことが求められるだろう。

【自己効力感】

自己効力感は情意面へプラスに働きかけ、それが学習継続に向けた動機維持・強化に影響を与えていることが明らかになった。自己効力感の不足が学習継続に支障を及ぼす可能性があることは李(2003)や西部(2009)で指摘されており、本研究からも同じ結果が示された。実際使用場面への参加や、公開試験などの第三者評価により、学習者は教室内だけでなく、教室外でも日々自己の学習進歩を測りながら学習に取り組んでいる。そして自分が期待するほど課題が遂行できない場合や、目標言語を使って課題を遂行できる自分像が湧かなくなってしまう場合などに、学習の進歩を実感できない、と消極的な概念を形成してしまい、動機の変容を起こしてしまうようだ。本稿ではこのような現象を「無力感」を用いて分析したが、そのような状況を克服するきっかけを得ることや、学習者自身が乗り越えることが学習継続上大変重要だと考える。また、教室内で学習者を支援する場合は、この自己能力の認知の二面性の影響力を把握した上で、できる限り学習者の自尊心を高めるようなタスク設計が必要だろう。学習者に「～が／もできない」に注目するのではなく、「～が／もできる」に注目させ、自分の学習の成果を認識し喜びを感じると共に、新たな目標を設定するような促しが必要だと考えられる。

【成功体験】

分析から、成功体験の積み重ねが学習継続上非常に重要であることがわかった。本研究の調査協力者は学習の継続者であるが、彼らの動機変容エピソードからは、確かに動機が軽減するような経験をしてきていることが明らかになった。一方、彼らがなぜ学習を続けているのかということのを再考すると、そこには、悲しい経験をしても、それを乗り越える力を与えるような、学習をしていて楽しい・嬉しいといった情意面でプラスの働きをする成功体験が得られるような場面や機会を、学習者が主体的に創出しようと努力を持続的に積み重ねている姿がある。そのような成功体験を通して学習者は新たな目標を設定し、それに向けて学習に意欲的に取り組んでいる。この成功体験に関連した学習者の活動サイクルの積み重ねが、学習継続と深くかかわっているのではないだろうか。

【自律学習】

自律学習は上述した学習支援者の存在、自己効力感、成功体験とも密接に関わっており、本研究からも学習継続を考える上で非常に重要であることが明らかになった。学習者は教室外でも様々なリソースを用いて学習に取り組むことで、学習に対する意味づけを行い、目標を再調整し、主体的に学習に取り組んでいた。学習者が向上心を持って自発的に学習に取り組むことは、学習継続につながるような成功体験を創出するためにも重要である。自律性を育むためには、自己開発につながるような方法を享受することや、学習者それぞれに得意なことがあるということ、また同様に多様な学び方があることを学習者に伝えることが、教師をはじめとする学習支援者に求められると考える。さらに、そのような活動を通して学習者の傍にいる支援者が、「ほめる」という、ごく単純なことではあるが、彼らの自尊心を温めるような情意面への働きかけが非常に重要ではないだろうか。成功体験や

自己効力感を得るには、学習者自身が目標を見失わずに果敢に学習に取り組むことも大事であるが、学習者を取り囲む人々の働きかけも同様である。

以上の理由から、「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」、およびこれらの相互作用にもたらされる数々の学習に伴う報酬や所産が、学習者の学習継続を支える非常に重要な原動力であると考えられる。

4.2 言語学習ヒストリー法 (LLHs法) の有効性

本研究では、LLHsを実施する際に、その回答方法として選択方式を採用したため、入手したデータの内容にも若干の偏りが見られた。しかし筆者は、予期していた以上の質的データの収集に成功したと考える。調査協力者たちは各自のLLHsで、学習過程で自身に起こった出来事や、日ごろの学習の様子、外国語学習に対する期待や思い、決意、信念などを含めながら、それぞれが独自のスタイルで、外国語学習ヒストリーを書き綴っていた。彼らの文面からは、「個別性」(林他2006)が滲み出、学習者それぞれにとっての「外国語学習」が、実に多様であることが実証された。

調査協力者たちが日本語／英語だけではない授業も当然のこと履修していることや、調査が授業時間外という、いわゆる完全な「教室外活動」として実施されたこと、さらに、筆者が調査時まで調査協力者との交流が希薄であったことを考えると(日本語学習者に関しては、現地へ訪れるまで皆無に等しかった)、このような調査結果の背景には、LLHsの本調査を実施するにあたって、レポート形成を意識しながら活動に取り組んだことや、時間的猶予や字数制限を設置したことによる、調査結果への肯定的な効果があったと考える。

日本語学習者と筆者間のレポートの希薄さの問題については、彼らの日本語担当教師による協力によって、大幅に軽減されたのではないかと推測する。だが、数名の調査協力者から「言語学習ヒストリーの作成を楽しんだ」という文章とともに回答を得たことが示すように、当然のことながら調査協力者の人柄の影響もあるだろう。調査結果からは、第二言語習得研究において、LLHs法が大変優れた新しい質的データ手法であることを確認しつつも、今後さらにその応用法について検討する必要がある。

LLHsの活用法に関しては、今回は調査者である筆者と調査協力者間のやり取り⁵で終わってしまった。だが先行研究(Murphey *et al.* 2004)では、クラスメートも含め、総合的な学習のためのリソースとして利用し、さまざまな成果を収めている。よって今後は、教師・学習者だけでなく、クラスメートも含めた教室内全体での活動として取り込んでいくことが望ましい。活動例の1つとしては、LLHsを用いて他の学習者と意見交換や意見の共有をし、その際に学習者が互いにコメントシートを作成し、活動後に返却するという方法が考えられる。このような活動により、学習者の視野の広がりや、他の学習者から得たコメントシートによる情意面へのプラスの働きかけが期待できる。総合的な学習の手段とし

⁵ 日本語学習者と筆者のやり取りに関しては、現地の日本語教師が間に入って行った。

てLLHsを積極的に利用することも今後検討が必要だろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では、外国語環境下における日本語／英語の学習者を対象に、彼らのLLHsに注目し、そこから外国語学習の継続要因と第二言語習得研究の新たなデータ手法としてLLHs法の有効性を検証した。分析・考察の結果、学習継続のための動機を高める諸要因として「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が大変重要な役割を担っていることが明らかになった。また、学習継続の動機を高めるために教師ができることとして、教授法や教室内環境に配慮をし、学習者の情意面を意識した活動、特に不安軽減への工夫や取り組みが重要であることが示唆された。LLHsについては、調査結果から、第二言語習得研究においてLLHs法が優れた質的データ手法であることが明らかになった。今後は、LLHsの応用法について検討しつつも、教師・学習者だけではなく、クラスメートも含めた教室内全体での総合的な学習の手段としてLLHsを積極的に利用することも必要だと考える。

今後の課題としては、引き続きLLHsの効果的な活用方法の検討とその使用の推進が挙げられる。学習継続のための動機を高める諸要因に関しては、今後の追跡調査や、学習継続を断念した外国語学習者にも調査を行い、学習継続者に対する調査結果との総合的な考察を経て継続要因を検討し、教育現場への応用方法を探求することが必要だと考える。

参考文献

- 石井秀幸 (1995) 「日本語学習者の学習意欲を構成する因子の分析」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』 p.1-6
- 桜井厚 (2005) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房
- 戸田貴子 (2008) 「日本語学習者の音声に関する問題点」『日本語教育と音声』 pp.23-41 くろしお出版
- トムソン木下千尋 (1997) 「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』第7号 pp.17-29
- ドルニュイ, Z (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』米山朝二・関昭典 (訳) 大修館書店
- 西部由佳 (2009) 「教室内外での出来事による学習者の『学習意欲』の変動とその背景となる心理的要因—『可能性の予期』に注目して—『小出記念日本語教育研究会17』 pp.21-32
- 林さと子・小西 正恵・関 麻由美・池上 摩希子・島崎 美登里 (2006) 『第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する—』春風社
- 村岡英裕 (2002) 「質問調査 インタビューとアンケート」『言語研究の方法』 pp.125-133 くろしお出版
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習における動機づけの比較—韓国

人日本語学習者を対象として—』『世界の日本語教育』13号 pp.75-92

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics. Thames Valley University, London, 4, 43-69.

Murphey, T., Chen, J., & Chen, L.C. (2004). Learners' constructions of identities and imagined communities. *Learner's Stories*. Cambridge University Press. 83-100.

Shoab, A. & Dörnyei, Z. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. *Learner's Stories*. Cambridge University Press. 22-41.

ネット情報(2010/01/11アクセス)

Gooヘルス「自己効力感」<http://health.goo.ne.jp/mental/yougo/018.html>