

英語学習に対する Directed Motivational Current (DMC) の形成及び減衰過程の探索的研究

研究者：新潟県／長岡市立東北中学校 教諭 野口 裕太
（申請時：新潟県／上越教育大学大学院 在籍）

《研究助言者：村木 英治》

1 はじめに

「成功する外国語学習者とそうでない外国語学習者を分けるものは何であろうか」この問いに対して、これまでに様々な研究がなされてきた。この問いに、心理学的な観点から迫った研究があった。学習者の動機づけに着目し、どのようにすれば学習者が自律的に学習をし続けるのかを明らかにしようと試みてきた。

第二言語(L2)学習の動機づけ研究として、Dynamic Systems Theory(DST)に基づいた研究がこれまでに数多くなされてきた(Dörnyei, 2009; Larsen-Freeman, 2007; Waninge, Dörnyei, & De Bot, 2014)。これにより、L2学習者の言語学習への動機づけが様々な要因により常に変動しているということが明らかになった。しかしながら、自律した学習者を育成するためには、より長いスパンでのL2学習者の言語学習への動機について調べることが必要となった。Muir and Dörnyei(2013)はこれまでのL2動機づけ研究で、そのことが調べられていないことを指摘し、Directed Motivational Current(DMC)という概念を提示し、長期のL2学習者の言語学習への動機のパターンを解明しようと試みた。

日本ではまだDMCの調査が行われておらず、日本人英語学習者にDMCが存在するのかどうかまだ実証的に確かめられていない。また、成人で

はなく思春期のL2学習者にDMCが存在するのについても実証的に確かめられていない。自律した学習者を育てるためには、DMCの存在が重要であり、まずは日本人英語学習者にもDMCがあるのかどうかを実証的に確かめる必要がある。

本研究の目的は、日本人中学生の英語学習に対するDMC形成と減衰の特徴を明らかにすることである。具体的には、次の3点である。

- (1) 日本人中学生は英語学習に対してDMCを形成するのかどうかを明らかにする。
- (2) もしDMCが存在するとするならば、何がDMCの形成に影響を与えたのかを明らかにする。
- (3) 同様に、何がDMCの減衰に影響を与えたのかを明らかにする。

2 先行研究の概観

2.1 DMCの定義

Dörnyei et al.(2016)はDMCを「長期間の行動を鼓舞したり、それを支えたりさせるような、急激な動機づけの衝動もしくは高まり」(p.12)であると定義した。DörnyeiはDMCをハイブリッドカーに例えて次のように説明した。一度、スイッチを入れてしまえば、燃料を消費しながら、同時にエネルギーを供給し、ゴールに向けて走り続け

ることができる。このように、ある目標に向かって、長期間の高い動機づけを維持している状態であると言い換えることもできる。では、DMCの状態にある具体例はどのようなものなのだろうか。

Henry et al.(2015)はスウェーデンに在住の成人の移民を対象に、彼らの動機づけの変容を質的に調査した。3名の調査参加者を抽出し、動機づけの変容を時系列に記録した。その後、フォローアップインタビューを行い、動機づけの変容が起こった時に、どのような生活上の変化があったのかを尋ねた。その結果、3名に共通して見られた特徴があった。それらの特徴を次節で詳しく説明する。

DMCには次の5つの特徴がある(Dörnyei et al. 2016, pp. 15-17)

(1) 特定の重要な目標がある

(Specific and significant goals)

DMCの状態にある学習者は、何の目標もなく、高い動機づけが引き起こされ、その状態を維持することはない。特定の目標が学習者の中にあり、その目標に向けて、学習者の動機づけは高まり、その状態を保っている。Henry et al.(2015)が調査したスウェーデンへの移民の場合、ある学習者は配偶者がスウェーデン人であり、その人よりも親密になることを目標に高い動機が引き起こされ、その状態を保っていた。別の移民は、母国から亡命してスウェーデンに移住した。スウェーデンではL2としてスウェーデン語を習得しなければ、普通の生活に影響が出てしまう。したがって、よりよい生活をするためにスウェーデン語を習得するという明確な目標が設定されていた。

(2) 特定可能なきっかけとなる要素、きっかけがある (Identifiable triggering and launch)

何のきっかけもなく、急に学習者の動機づけの高まりが起こることはない。具体的なきっかけとなる出来事があり、それをきっかけに動機が急上昇する。このことをDörnyei et al.(2016)では“a specific triggering stimulus”と表現し、DMCが引き起こされる要件の1つとしている。しかし、Henry et al.(2015)では、DMCの要件として後述するThe structure of the processとは明確に区別されていなかった。

た。彼らはこのきっかけについて“a clearly identifiable starting point”という表現を用いてその重要性を説明した。

(3) プロセスの構造がある

(The structure of the process)

高い動機を維持するためには、それを支える小目標の存在が欠かせないとしている。それは、究極的な目標は学習者にとってとても遠くにある、それを支えに高い動機を維持することは難しいと考えられているからだ。DMC状態にある学習者は小目標を設け、そこに向けて行動を集中させていくことが多いとされている。また、彼らは習慣的な行動(behavioral routines)や振り返りの習慣(regular checks)^{注1}を行っていることが確認された。前述の調査における参加者は、どんなに忙しくても英語のラジオ番組を毎朝と毎晩に聞くことを自分に課していた。

(4) 肯定的な感情がある

(Positive emotionality)

英語学習を行う際に、他者から学習を強いられて学習するようでは英語学習への動機づけが高いとは言えない。学習者自らが英語学習をすることを望み、それによって喜びや満足感、達成感を得られることが自律的に学習する学習者には必要である。この点にDörnyeiらは着目し、DMCの要件の一つとして肯定的な感情を加えた。学習者が英語学習を行うことそれ自体に肯定的な感情を伴っていることを指す。

(5) 減衰と余波がある

(Attenuation and aftermath)

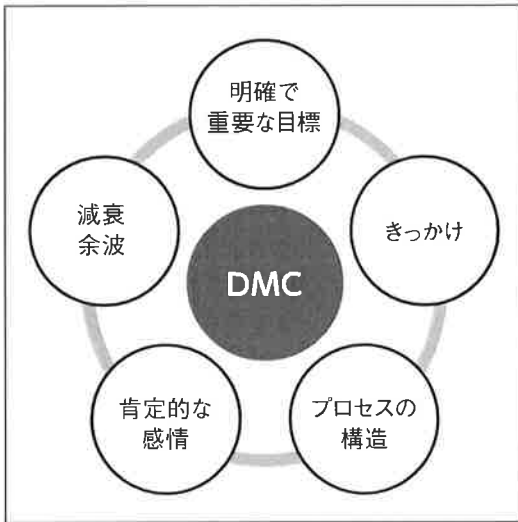
目標に到達した後はDMCはどうなってしまうのか。Henry et al.(2015)の調査の参加者は、目標達成後は「何か終わったような感じがあった」と報告している。この感覚を参加者の一人は、「クライマックス」に達した経験と表現し、その後の動機づけを「減っていった」とした。^{注2}

注

(1) Henry et al.(2015)ではregular checksと

という言葉を用いている一方, Dörnyei et al. (2016) では progress checks という言葉を用いている。いずれも同じ概念を指示しているが, 本稿では regular checks と統一して使用することとする。

(2) Dörnyei et al. (2016) では DMC の要件の1つに Attenuation and aftermath を含めているが, Henry et al. (2015) には無かった概念である。本稿では Henry et al. (2015) に則り, DMC 有無の判定には Attenuation and aftermath は含まない4観点にて判定した。以上の DMC の構成要素をまとめると, 図1のようになる。

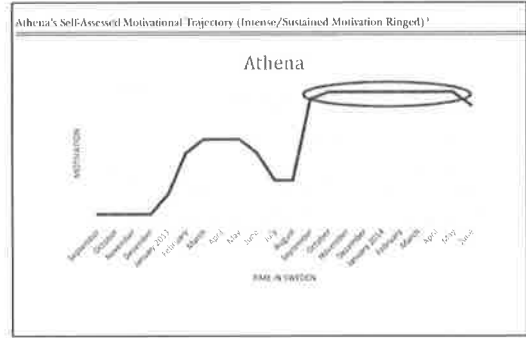


■図1: DMCの構成要素 (Dörnyei et al, 2016, pp.15-17を参考に筆者が作成)

2.2 DMCの実証的研究

前述の Henry et al. (2015) は21名のスウェーデンへの成人の移民に対し, 半構造化面接法によりインタビューを行った。その結果, 3名の参加者から DMC trajectory (DMC 状態にあるときに見られる動機づけの特徴的な軌跡) と4つの要件に合致したプロトコルが確認された。図2は参加者の一人である Athena についてのL2としてのスウェーデン語学習への動機を時系列に記録したものである。2013年9月から2014年5月にかけて急激な動機の高まりが起き, かつその状態を2014年5月まで維持していた。この時期の Athena の生活上の変化や学習上の変化が

インタビューによって調査された。その結果, “Attenuation and aftermath” を除き Dörnyei et al. (2016) の DMC の要件を満たしていることがインタビューのプロトコルから明らかになった。



■図2: DMCの実例 (Henry et al., 2015, p.335より)

3 方法

新潟県内の中学3年生14名を本調査の参加者とした。なお, 中学3年生14名は男性2名, 女性12名であった。参加者は全員英検の受験歴があり, そのレベルは4級~準2級であった。CEFRではA1~A2レベルに該当するものである。参加者は参加者が在籍する中学校の英語科教師4名の観察により選出された。参加者選出の基準は, 「あなたのクラスの生徒の中で, 英語学習への動機づけが高いと思われる生徒を5人選出してください」という形で英語科教師に依頼をし, 生徒を選んでもらった。

先述した Henry et al. (2015) を改良した質問リストを用いてインタビューを行った。インタビューの様子は全てビデオカメラとICレコーダーにて録画, 録音された。

筆者が参加者一人ずつ質問リストを用いた半構造化面接法にてインタビューを行った。質問リストに基づいたインタビューの後に, 2014年4月から2016年7月に至るまでの英語学習への動機づけをグラフ用紙にプロットするように依頼した。その後, そのプロットされたものを見ながら, 特徴的な変化を見せた部分について筆者が追加のインタビューを行った。本調査は2016年7月に実施された。

インタビューの長さは, 21分59秒から55分13秒(平均35分25秒)だった。得られた録音データ

は全て文字起こしされた。文字起こしされたプロトコルデータは、71,927字のコーパスとしてまとめられた。筆者と共同研究者が、それぞれプロトコルを読み、DMCの4要件の有無を判定した。その後、筆者と共同研究者で話し合いをし、共同でDMCの4要件の有無を確定した。

4要件はHenry et al. (2015) と Dörnyei, Henry, & Muir (2016: 67) に基づき、以下のように設定した。

(1) 特定の重要な目標がある

(Henry et al., 2015, p.331)

→明確に定義された将来の目標やゴールがあるかどうか。

(例)「将来は海外で働きたいという夢がある」

(2) 特定可能なきっかけとなる要素、きっかけがある

(Dörnyei, Henry, & Muir, 2016, p. 67)

→動機づけを高めた特定の出来事や刺激があったかどうか。

(例)「ずっと待ち望んでいた機会に立ち会えた」
「深い共感したコメントをもらった」
「面接に失敗して恥をかいた」

(3) プロセスの構造がある

(Henry et al., 2015, p. 338)

→習慣的な行動や振り返りの習慣、肯定的なフィードバックを得られているかどうか。

(例)「毎日決まった時間英語の勉強をしている」
「毎日、自分がどのくらいできたかチェックしている」

(4) 肯定的な感情がある

(Henry et al., 2015, p. 332)

→学習、活動を通しての楽しさがあるかどうか。

(例)「英語の勉強をしているのが楽しい」
「目標に近づいていることが幸せ」

4 結果と考察

14名の会話プロトコルをDMCの4要件の有無で分類したところ、図3のような結果になった。

14名のうち、DMCの4要件に合致した参加者は1名(S9)だけだった。S9以外の学習者にはDMC trajectoryは確認されなかった。しかしながら、S12のグラフは2016年4月から2017年7月まで一貫して高い動機づけのレベルを維持していた。これは、2014年4月以前に英語学習への急激な動機づけがあり、現在の高い英語学習への動機づけにつながっていることも考えられる。また、S1のSelf-Assessed Motivational Trajectoryでは急激な英語学習への動機づけの高まりが見られなかったものの、DMCの4要件を満たすプロトコルの産出が確認された。そこで、S12とS1は完全なDMC状態にあるとは言えないものの、DMC状態に近い状態であると考えられる。

S9は幼少期から家族と共に海外旅行に5回行った経験を持っていた。1~3回目はいずれもシンガポールへの旅行であり、4回目はホノルル、5回目はテキサス州への旅行であった。1回目の海外旅行は5歳の時で、2回目が9歳の時、3回目が11歳の時であった。4回目と5回目の海外旅行は、市の中学生海外派遣事業であり、ホノルルへは中1で、テキサス州へは中2で参加した。海外在住経験はなかった。初めて英語を学習したのは4歳の時で、英会話教室に通い始めた。英会話教室は週に1回あり、1回あたり2時間の授業であり、現在でも通い続けている。図4はS9へのインタビュー後に、2014年4月から2016年7月までの英語学習への動機づけをグラフ化してもらったものである。2014年4月から9月にかけて急激な英語学習への動機づけの上昇が見られ、その高い動機づけの状態を2015年10月まで維持していたことが分かった。

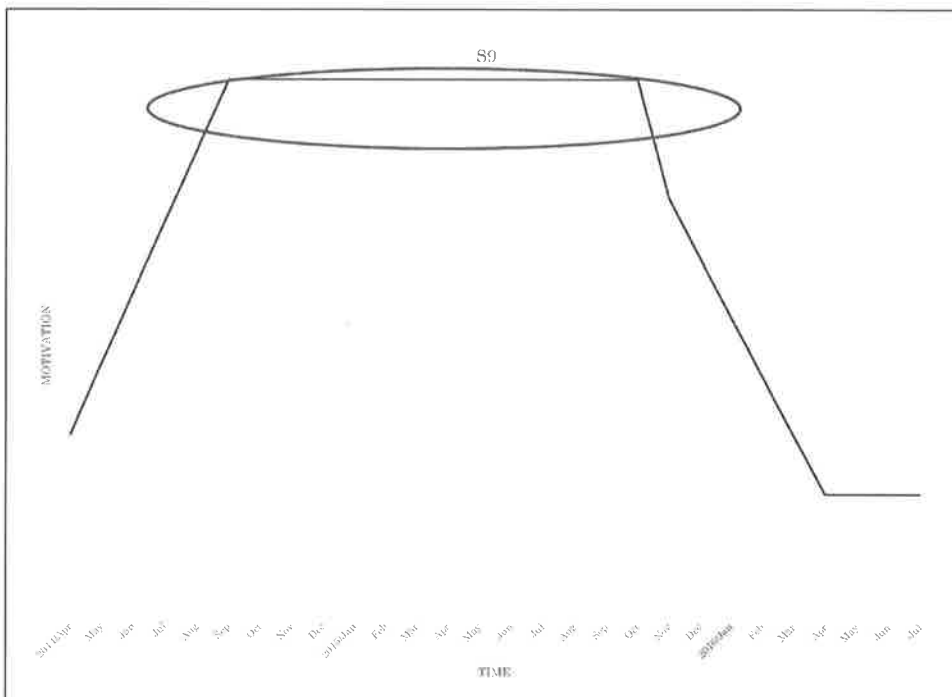
4.1 動機づけの強度

動機づけの強度については、グラフ用紙の縦軸は英語学習への動機づけの強度を示している。0を中心にとり、上に行くほどプラス、下に行くほどマイナスであることを示している。グラフ用紙は0を中心にプラスとマイナスを等間隔で配置した。参加者はグラフ用紙のメモリを頼りに、相対的な英語学習への動機づけをグラフ化することができるようにした。グラフ用紙の上限に達する動機づけを申告した参加者が6名いた(S1, S3, S8, S9, S12, S14)。

■ 図3: 参加者とDMC構成要素

	性別	明確な目標	きっかけ	プロセスの構造	肯定的な感情	DMC trajectory	時間
S1	M	○	○	○	○	△	25分30秒
S2	F	×	○	×	×	×	21分59秒
S3	F	×	×	×	○	×	35分43秒
S4	F	○	×	×	×	×	24分31秒
S5	F	○	○	○	×	×	37分43秒
S6	F	○	○	○	×	×	55分13秒
S7	F	×	×	×	×	×	22分3秒
S8	F	○	○	×	○	×	43分47秒
S9	F	○	○	○	○	○	55分4秒
S10	F	×	×	○	×	×	36分34秒
S11	M	×	×	×	○	×	36分39秒
S12	F	○	×	○	○	△	30分28秒
S13	F	×	×	○	○	×	34分27秒
S14	F	×	○	×	○	×	36分6秒
計		7/14	7/14	7/14	8/14	1/14	35分25秒

注:図3のインタビューの時間にばらつきがあるのは、質問リストに沿って参加者に質問がなされたが、途中の質問にて否定的な回答が続き、それ以降の質問に結び付かなかった場合にはインタビューの時間が短くなってしまった。DMC trajectoryが確認されたS9の主な生活背景は次の通りであった。



■ 図4: S9's Self-Assessed Motivational Trajectory

高い英語学習への動機づけとその維持が起きている期間に着目すると、多くの参加者が英語学習それ自体よりも、むしろ自分の目的を果たすことに集中していた様子が明らかになった。例えば、S9は海外研修への選抜試験に向けて、試験に合格することを目的に英語学習への動機づけを高めていた。以下はS9へのインタビューからの抜粋である。

Excerpt 1: S9

行きたくてしょうがなかったです。それで、行けるぐらいまでのレベルになるように勉強していて、そのときは自分に自信をもってやっていないとそれが自分の文字とか文とかに出ちゃうと思うし、声とかでも出ちゃうと思うので私はずっと「行ける、行ける」って思っていて、ワクワクしながら試験に向けて勉強していました。

4.2 目標

次にDMCの4要件の観点から、参加者が話した具体的なエピソードを示しつつ、それらがどのように参加者の英語学習への動機づけに作用したのかを考察していく。

まず、明確な目標の有無に関しては、6名の参加者が明確な目標があると話した。将来の明確な夢やなりたい姿と英語学習を関連させたエピソードを得ることができた。

Excerpt 2: S9

私の夢が医者になることで、医者になるためには高校も理数科のメディカルコースに行ったほうが色々な経験も積めるし、自分を周りの同じものを目指している人たちと高め合ったりとか同じ環境で学べるのがすごくいいなって思っ。そういう高校の受験とかも考えているんですけど、そういうのは医者になるために、身近な人が、私の叔父が医者だったりとかいとも医者だったり看護師だったりとか話を聞ける場面

はたくさんあるんですけど、そういう人たちの中でも患者さんで外国人の方がいらっしやることもあるらしいので、そういうところの延長線とかグローバル化が進んでいる中でどれだけ自分が英語を話せるかっていうのも大切だと思うし、どっちにしろ英語は将来今やって必ず役立つものだと思うので、英語は今やっていて一番楽しいと思うし、これから先も大切だと思うし、もっと伸ばしていかなきゃいけない力だと思って将来のためにも思っています。

S9の場合は、将来は医師になりたいという夢があり、ゆくゆくはグローバルに活躍したいという希望があった。そのためには英語を勉強する必要があると考えていた。そして、現在英語を勉強していることが、将来の自己に役に立つと認識していたことが分かった。また、S1も将来の夢と英語学習とを結び付けて、動機づけられている様子が確認された。

S5からは考古学、建築学に興味を持ち、現地へ行きたいという思いと英語学習がリンクした様子が確認された。さらに、英語が使えるようになることで、さらに他の言語の習得につながるという考えを紹介していた。

Excerpt 3: S5

小2にエジプトの考古学に目覚めた。スフィンクス、日本って狭いなと思って。また、スペインの建築学に興味をもって、サグラダファミリアに行ってみたくと思った。英語ができればある程度伝わるし、そういうところに行きやすいのではないかと思います。さらに、英語ができれば、他の言葉も学びやすいのではないかと思います。

S9やS5のプロトコルからは、彼らの目標が一過性の目標ではなく、より長期にわたる目標となっていることが分かる。また、彼らの目標はいずれも自分自身に個別的に設けられた目標であり、他者から強制された画一的な目標ではない。

Dörnyei et al.(2016)でも、画一的な目標ではなく個別的な目標が重要であること、および短期的な目標ではなく中長期的な目標の方がvisionのレベルの目標になりやすいことを指摘している。しかし一方では、英語のテストや英語検定を目標として設定していることを伺わせるプロトコルも見られた。しかしながら、参加者の多くはテストや英語検定が終わると、高まった英語学習への動機づけは急速に下がる様子もまた確認された。これらは目標理論の、「具体的に明確な目標、努力すれば達成できる目標の設定が学習意欲を高める」という理論を支持したが、その後の高い動機づけの維持には貢献しなかった。

4.3 きっかけ

次に、DMCの要件の2つ目である「急激な動機づけの高まりを引き起こしたきっかけ」に着目して分析を行った。多くの参加者はテストを動機づけの高まりのきっかけとして挙げていた。一方、S6はオーストラリアに行き、十分にコミュニケーションを取ることができなかった経験がきっかけとなり、英語学習への動機づけを高めるきっかけとなったと説明した(Excerpt 4)。

Excerpt 4: S6

英語をしゃべりたいなど強く思うようになったのは、今年の春にオーストラリアにホームステイしたんですよ。その時に何とかならうなと思っていただけで、全然伝えたいことが伝えられなくて、英語の辞書なしじゃ伝えたいことを伝えられなくて、もっと勉強しておけばよかったなと後悔して、そこでもっと英語をしゃべれるようになりたいと気持ちが強くなりました。

また、S9は幼少期に3度訪れたシンガポールでの生活が、英語学習への動機づけを高めたと話していた。特に、シンガポールの街自体の変化に関心を示し、再びシンガポールに行きたいという気持ちが英語学習への動機づけを高めるきっかけとなったことを話した。さらに、日本語、中国語、

英語の3言語を話す大人が身近にいたことで、S9も将来はこういう人たちとより親密に関わりたいという気持ちが起き、それが英語学習への動機づけを高めるきっかけとなっていた様子が確認できた。

Excerpt 5: S9

私の母の友達がシンガポールに住んでいて、私が初めてシンガポールに行ったのが5歳ぐらいなんです。そのとき本当に初めて外国に行って、日本以外のところを初めて見たのがすごく面白いし、見たことないのばかりで本当に新しいことだらけでそれがすごく衝撃的だったのと、「また来たい」と思って、そこから3回シンガポールに行ったんですけど、すごく毎回吸収できるものが違うし、シンガポールは経済成長が発展的ですので、行くたびにいつも進化しているんですよ。それが面白くて面白くて。その友達も日本語と英語をしゃべれるし、旦那さんも中国語と英語と日本語をしゃべれるみたいな感じで、すごくいっぱい言語しゃべれて、その人たちと一緒に過ごせたらもっと楽しいだろうなあって思ったのも、5歳の時からそう思っていました。

さらに、S9が2014年4月から9月にかけて急激な動機づけの高まりを引き起こしたことについて、市の海外派遣事業の参加者に選ばれたことを具体的なきっかけとして話した。

Excerpt 6: S9

中1の4月ぐらいに海外派遣の試験があって、それに向けて勉強して行けるって決まった5月とか6月ぐらいから10月に向けて(動機づけが)バーッと。ずっと上がっています。

S9のように幼少期に海外に行った経験が強く

その人自身の将来の理想L2自己に影響を与えていることは往々にして見られた。しかしその場合、学習者本人の意思とは関係なく、学習者の親の異文化理解への考え方が強くその後の学習者の理想L2自己の形成に影響を与えると考えられる。このことは本研究のように「思春期の学習者」に限定された特徴なのかもしれないが、思春期以前の学習者は彼ら自身が異文化に興味があったとしても、彼ら自身が自力で海外に行くことは難しい。そのような環境下では、彼らの親が異文化に対してどのような考え方をしているのかというのも、学習者のその後の異文化に対する考え方に大いに影響を与えていると考えられる。

4.4 プロセスの構造

次に、プロセスの構造について結果と考察を示す。プロセスの構造は、具体的には次の3つのことを指す。それは、(a)習慣的な行動と(b)振り返りの習慣、(c)肯定的なフィードバックである。

習慣的な行動として、S9は次のように友達との即興会話練習の習慣を挙げていた。

Excerpt 7: S9

話すのは、一緒にレッスンしている子がもう一人いて、その子も一緒にフォートワースに行ったんですよ。その人ととにかくずっと英語でしゃべっていました。「今日学校で何があった」とか「明日何がある」とか「今日の給食は何だった」とか「今日これやらなきゃいけないだよー」とか言って、今日の出来事だったり自分の好きなことだったりをやっていて、言うだけではなくてちゃんと相手に質問して、相づちも打ってみたいな感じで、どんどんそれで言えないことがあるとそこで「まだ足りないな」って思って、単語を確認したりとか文法を確認したりこういう表現なら使えるっていうのをしっかりと確認して、それでずっとしゃべっていました。聞くのは、私の今の英語の先生がフォートワースのやつを担当してくれたんですけど、その先生はアメリカに

留学していてすごくネイティブな発音をしてくれるので、その先生も一緒に会話に加えて話したりとかその先生が言ったことを繰り返してこっちの二人で「じゃあどうしようか」って感じで。例えば、「今の世界についてどう思う?」とか言ってきたら、こっちがそれを消化して自分の考えを述べたら、その先生がまた「じゃあなんでそうなるの?」とか「この中で〇〇って言ったけどどう思う?」っていうのを英語で言ってくるので、英語で返して、ダイバートみたいな感じでやっていました。

また、肯定的なフィードバックについては、S3が夏休みに行われたイングリッシュキャンプから帰って来た時に母親から言われたことが嬉しくて、その後の英語学習への動機づけにつながったことを報告していた。

Excerpt 8: S3

あとは、帰ってきて親に「すごいね」と言われたり、たくさん話を聞いてくれてすごい嬉しいと感じました。

S3は母親からの肯定的なフィードバックを与えられ英語学習への動機づけを高めたが、教師や友人からの肯定的なフィードバックでも英語学習への動機づけを高める効果があることが予想される。

振り返りの習慣について言及されたコメントは、今回の調査では見つけることができなかった。

4.5 肯定的な感情

最後に、肯定的な感情についてであるが、以下のS9のコメントにあるように、外国人とのコミュニケーションができるようになりたい、発音よく話せるようになりたいという気持ちと、実際の学習活動が適合していて、そのことに肯定的な感情を抱いていることが確認された。

Excerpt 9: S9

前に聞いた話だと、中学校3年間の教科書全部文法とか覚えていたら、外国でも不自由なくというか普通にしゃべれるっていう話を聞いたことがあって、そのように作られているって聞いて、だから私は外国とかに興味があるので、表現とかをしっかりと身につけて話していったりとか、ALTの先生だと日本人ではちょっと難しいような発音の仕方とかも普通にきれいにやっているのとかをネイティブな感じに触れられるのですごく楽しいです。

S9のプロトコルから、ALTとの相互交流を通して、よりネイティブの発音の仕方を望み、その状態に近い自分を表現することができていると自己認識している。このような深いレベルでの肯定的な感情を抱くことは、その後の高い動機づけを維持することに大いに関係していると考えられる。

4.6 動機づけの減衰

最後に、DMC減衰についてである。DMCの減衰については、Henry et al.(2015)ではDMCの減衰には触れられていない。しかし、その後のDörnyei et al.(2016)でDMCの減衰について言及されていた。よって、DMCの減衰についての分析はまだまだ数が少なく、その特徴を支持するデータは十分に集まっているとは言えない。本研究でのDMC減衰に関するプロトコルとして、S9は次のようなコメントを残している。

Excerpt 10: S9

総合テストとか受験とか嫌だなあって。ここの冬の英検の時は頑張っていたんですけど、それで準2級とって、そこときは上がっています。それで、総合テストが最後にあたりとか今はもう受験に向けて勉強しなきゃいけないとかで。長文読んでいるの楽しいんですけど、なんか面倒くさいなって。

総合テストや高校受験などのテストが動機づけの減退要因であることがこのコメントから読み取れた。しかし、他の参加者ではテストが動機づけの促進要因であることも確認された。S13は高校受験があることが自分を英語学習へと向かわせている要因だと報告した。同様にS14は英検の受験に向けて英語学習への動機づけを高めたと報告した。しかし、英検の受験が終わるとその高まった動機づけが急速に落ちたことも報告した。

5

結論

本研究の結果、日本人中学生にもDMCに該当する学習者が存在することが明らかになった。また、DMC形成に、幼少期の異文化体験や将来のなりたい職業の有無が大きく作用していることが明らかになった。特に、英語を活用して活躍する具体的な将来のイメージを持てることが、長期の英語学習への動機づけ形成に強く働きかけていた。一方、DMC減衰にはテストや高校受験が大きく作用していることが明らかになった。

しかし、本研究では参加者が少なく、この結果を一般化することはできない。今後は、より多くの参加者を対象とした調査が必要である。

謝辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会にまず感謝の意を表します。選考委員の村木 英治先生、上越教育大学の大場 浩正先生には大変お世話になりました。ここに記して感謝の意を表します。

参考文献(*は引用文献)

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284. doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- * Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Harlow: Longman.
- * Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R.C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Bouchard Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 132-147). London: Edward Arnold.
- * Henry, A., Davydenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 99, 329-345. doi: 10.1111/modl.12214
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- * Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 773-787. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/ complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- * Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 357-375.
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Goal Orientations: Three Perspectives on Motivation Goal Orientations. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory, and practice* (pp.188-202). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Murphy, T. (1996). Near peer role models. *Teachers talking to teachers* 4 (3): 21-22.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a special case? In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp.58-73). Palgrave Macmillan.
- * Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98, 704-723. doi: 10.1111/modl.12118
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 234-252