

学習を継続できる外国語会話学校の 教育環境に関する考察（その1）

—— 学習動機・学習不安と継続性の関係 ——

大江 昌 恵

はじめに

成人教育研究の分野において、日本社会の矛盾を構造的に把握するマルクス主義と、デューイの民主主義的な教育観とを、社会教育論の枠組みにすえた宮原誠一の学習論は、戦後の社会教育論の出発点であった。1960年代以降、日本社会全体の高度成長化に伴い、現代公民館論や社会教育の現代化論といった学習課題・学習内容編成論が進められていく¹⁾。

その後、1970年代に入り、ユネスコ成人教育部会で Lengrand, P. によって提唱された生涯教育論に基づく社会教育論が開花する。成人の学習意欲・関心などに着目した成人の発達研究が、生涯教育論の中で取りあげられるようになるのは、この時期からである。

日本社会教育学会会長である佐藤一子は、1980年代半ばの臨時教育審議会答申「生涯学習体系への移行」の提言を受けて、生涯学習政策が展開され、生涯学習の組織化の主体は、公共機関から非営利団体や民間事業体などへと多様化している²⁾と生涯学習の組織化の主体の変化の概要をまとめている。また、その後 Knowles, M.S. のアンドラゴジー論を始めとする成人学習論の中に、個々の学習者の内面に着目した研究も進んだ。現代の成人学習論は、アンドラゴジー論から、批判的省察論へとさらに深まり、省察論を通じた学習過程論の展開がなされている。

筆者が学校長を勤めるCランゲージスクールは、1980年代半ば以降に展開した生涯学習の民間事業体の1つと位置づけられるであろう。国際化時代においては、どのような外国語力が必要とされているのだろうか。日本において、開国時の外国語教育は、先進国の文明・文化を吸収するため、他国の文献を正確に読み日本語に訳すことに重きを置いていた。外国語は暗号のような存在であり、外国語教育は暗号解読のような

ものであった。外国の情報や考えを知るための受動的な存在だった。

国際化が進んだ今日、外国語は、相対する他国の人たちとのコミュニケーションの道具としての役割を強め、外国語を使って、情報や意見を発信する能動的な存在に変化した。国際化が進んだ影響で、世の中の変化は加速度を増した。コミュニケーションの道具である外国語は、とっさに使える迅速性を要求されるようになる。つまり、外国語力の必要性が変化したのである。中学校の学習指導要領においても、1969年、(昭和44年告示、昭和47年より全面実施) コミュニケーション能力の育成が盛り込まれた。外国語のコミュニケーション能力の育成には、会話のアウトプット量を増やし、継続学習することが必要になる。本研究において、生涯学習の継続という視点から、外国語学習者の学習動機と学習不安に着目し、学習を継続できる外国語教育環境について論じたい。

本論稿は、英語・フランス語を母語とする外国人講師が教鞭をとる外国語会話学校の10年ほどの経過から、成人が外国語を継続して学習するにふさわしい教育環境を探るものである。全体を2部構成とし、前半をその1、後半をその2として記す。今年度、前半その1として学習動機について探求し、本論稿に掲載する。次年度、後半その2として学習不安と継続可能な外国語会話学校の教育環境について記する予定である。

第1章 外国語学習の継続に関する 動機づけの研究

— 生涯学習の観点から —

第1節 成人の学習における学習動機づけ

成人の学習論を展開した Knowles, M.S. は、1975年、成人の学習における学習の動機づけの考え方をアンド

ラゴジーすなわち自己決定学習論でとりあげ、成人の学習は、外的な動機づけによることもあるが、自尊心や達成感などの内在的な要因により、動機づけられることも多いと述べている。赤尾勝己は、「成人の学習と生涯学習の組織化」において、「ノールズは、著書『行為の中のアンドラゴジー』(Andragogy in Action)の中で、純粹で極端な形態のアンドラゴジー・モデルの前提を注意深く5点にまとめている」¹⁾と述べ、「ノールズの学習動機づけについては、成人は外的な(external)モチベーターによって動機づけられるかもしれないが、より強力なモチベーターとは、自尊心、認知、よりよい生活の質、より大きな自己への信頼という内的な(internal)ものである」²⁾と記し、内発的動機づけの優位性についての Knowles の所見についても述べている。

あい前後して、教育心理学においても、Williams&Burden が第2外国語の動機づけの枠組みとして、内的要因と外的要因を範疇化し発表している。(1997年)「外発的動機づけ」とは、「刺激」と「反応」によって学習が生じるという動機づけ理論である。知的好奇心などの「内発的動機づけ」は、外部からの報酬ではなく、学習を主体的に求める欲求のことである。内発的動機づけが十分あるときに、外部から報酬を伴わせた場合、動機づけが減退してしまうという現象も現れている。さらに、この外発的動機づけと内発的動機づけの行動変容における「自己決定」が重要であるとも言われている。この内発的・外発的動機づけの研究が、活発になるのは1960年代ごろからである。

また、成人の学習における学習の動機づけは子どもの学習の動機づけとは異なる。外国語会話学習は、義務教育の範囲ではない。子どもの学習者の学習の動機づけの多くは、親の希望によるものであり、「自己決定」とはいにくい傾向にある。堀薫夫は、その点では、成人教育(adult education)は、成人を対象とした教育(education of adult)と同義ではない(中略)。成人教育は、成人の特性を活かした教育なのである³⁾とし、成人教育は子どもの教育からある程度独立する独自の体系を持つ考え方がまとめられている。と述べている。しかしながら、Knowles のアンドラゴジー論は必ずしも成人の学習だけにあてはまるわけではなく、子どもにもあてはまったことから、Knowles 自身が、成人の学習の本質的な独自性を理解していたわけではないとアンドラゴジー論は批判されていくことになる。

1980年代からは、Knowles のアンドラゴジー論が日

本でも紹介されるが、学習者が表明するニーズにそのまま対応していくことが、学習者主体の学習につながるかどうかという疑問から、三輪建二は、次のように成人発達研究の流れをまとめている。

成人の学習の中で1980年代後半からは、ポスト・アンドラゴジーが取り上げられるようになる。例えば、P. フレイレの課題提起型学習論、D. ショーンの省察的実践者の理論、J. メジローやP. クラントンの変容的な学習理論、Y. エンゲストロームの拡張的学習の理論などである⁴⁾。さらに、Mezirow, J. のパースペクティブ変容論や Schön, D.A. による省察的実践理論は、成人の学習に大きな影響を与え、「省察」という考え方は、成人の学習論にとって、なくてはならないものになった。最近の動機づけ理論においても、Dörnyei, Z. が、「学習を開始時にはこれから外国語を学習しようとする動機づけを喚起し、学習実行時には、学習をやり抜こうとする動機づけを維持し続ける。そして、学習の振り返りとして学習がどのように進んだかを振り返り、次の学習に対する動機づけを明らかにする。」と動機づけ理論の中に省察的実践の考え方を取り入れている。ただ、成人の学習における省察的理論とは、振り返りがただの反省ではなく、批判的省察を含み、省察的学習を通して省察能力を養うことということは成人の学習の特徴である。

生涯学習は、成人個々の自己実現を目指している。学習を継続しようとする動機づけも自己実現への一歩であり、自己実現への姿勢である。「自己決定」とは、たとえば Knowles によれば、「個人が他人の手助けを得ずに自己の学習を決断し、目的を定め、人的、物的資源を明確にし、その学習による成果を評価することに、自ら責任を持つこと」とされるが、E. ジェルピによれば、「諸個人や諸集団による自己決定学習は、あらゆる抑圧的な力にとって脅威になる。……社会的、道徳的、美的、政治的事件の引きおこす根底的な変化は、しばしば、自己決定学習の過程の産物であり、このような自己決定学習は、外的な圧力が加わってできた教育メッセージと対立する⁵⁾と説明されている。成人の動機づけ理論は「自己実現」への過程の理論であり、なぜ学習を継続するかを探求することも、なぜ学習を始めたのかを探求することと同様に重要なことであると筆者は、考える。

Deci&Ryan (1985年2002年)は自己決定理論(self-determination theory)の中で、自己決定実現が、内発的動機づけの実現を導き、学習成果の向上につながると述べている。Knowles のいうところの成人は外的な

(external) モティベーターによって動機づけられるかもしれないが、より強力なモティベーターとは、自尊心、認知、よりよい生活の質、より大きな自己への信頼という内的な (internal) ものである⁸⁾ という理論は、成人の学習における動機づけとは、外発的動機づけより内発的動機づけのほうが有効になる傾向にあると述べることにほかならない。Knowles が成人の学習における学習の動機づけの考え方をアンドラゴジーすなわち自己決定学習論に追加したのが、1975年のことであり、この新しい研究はまだまだ変容していくであろう。

今後の自己決定理論の展開として、成人の学習者の内面の変化から学習の意味を理解するという観点から、学習に関わる第3者つまり支援者の役割を明確に方向づける理論を提供することになるのであろう⁹⁾。と末本誠は『成人の学習と生涯学習の組織化』の中で述べている。成人の動機づけ理論もこの方向性に向いていくのではないかと筆者は考えている。

第2節 学習動機づけの類型

学習動機づけとは何なのだろうか。第1章第2節では、代表的な学習動機づけの類型化を検討するとともに、本研究における第2外国語の学習動機づけの類型化と定義を明確にしたい。

学習動機とは、人が学習を決定する意識的、または、無意識的原因のことをいう。

学習動機づけとは、人がどのようにして考え、どのように行動するかを知るために存在する抽象的かつ仮定的な概念である。学習者を学習に向かわせる要因として多くの研究者によって研究されている。心理学の分野では、国際的に認知された動機づけ理論が、多数存在し、互いの定義を受け入れることなく、意見の不一致が続いている状態にある。期待価値理論、達成動機理論、自己効力感理論、帰属理論、自己価値理論、目標設定理論、目標志向理論、目標志向性理論、社会的動機づけ理論、計画的行動理論などである。そして、これらの理論は教育心理学の分野でも用いられている。

本論文における学習動機づけは第2外国語の分野における学習の動機づけに限定し、この分野での動機づけ研究の第一人者である Gardner,R.C.&Lambert,W.E. の統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) (1972年) と比較的最近の第2外国語の動機づけ理論である Zoltán Dörnyei の第2外国語の動機づけの枠組み (1994年) に基づいて考察することとする。選択理由は、前者が、第2外国語の動機づけ研究の中で、世界に広く周知さ

れる代表的、かつ先駆的なものであり、後者は最近の動機づけ研究で注目されている研究であるからである。

まず、Gardner,R.C.&Lambert,W.E. (以下 Gardner とする) の統合的動機づけと道具的動機づけについて記すことにする。Gardner の第2外国語の動機づけ研究 (1972年) は、英語話者とフランス語話者と公式に分けられているカナダで行われた。彼らは、英語を話す英語圏とフランス語を話すフランス語圏間において、相手側の社会での使用言語についての知識が、2つの社会の仲介役としての役割を果たすと主張した。そして、第2外国語の動機づけを2つに類型化した。統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) である。彼らは、統合的動機づけ (integrative motivation) とは、目標言語話者との理解を深めるために、または目標言語集団に参加しその集団の人と交流を持つために、その集団で話す言語を習得したいという動機のことであると、道具的動機づけとは、(instrumental motivation) 高い給与を得るため、良い職につきたいためなど、実利的な理由により、第2外国語を習得したいという動機づけのこととしている。

図1-2-1における統合性 (integrativeness) は、統合的志向、外国語への興味、第2文化に対する態度を含み、学習環境への態度 (attitudes toward the situation) は第2言語の教師の評価と授業への評価を含み、動機づけ (motivation) は、動機づけの強さ、第2外国語を学びたいという願望、第2外国語学習に対する態度などが含まれている

Gardner は、第2外国語の学習の動機づけを統合的動機づけと道具的動機づけに分類し、概念化した。1990年代からは動機づけ研究が様々な側面から行われるようになる。つまり、第2外国語における動機づけの着目点が、Gardner 的社会心理学的側面から教育心理学的側面に変化し、新しい動機づけ理論が多数生まれていくことになる。

次に、Dörnyei,Z. の第2外国語動機づけの枠組み (1994) を紹介し、筆者が、本研究を進める中で、出発点では、Gardner と Lambert の統合的動機づけと道具的動機づけで考察したにも関わらず、Dörnyei,Z. (以下 Dörnyei とする) の第2外国語動機づけの枠組み (1994) との一致に気づく過程の一部を記していくことにする。

Dörnyei は1994年第2外国語の動機づけの枠組みを発表した。このモデルは第2外国語の動機づけを3つのレベルに分類し概念化している。言語レベル、学習

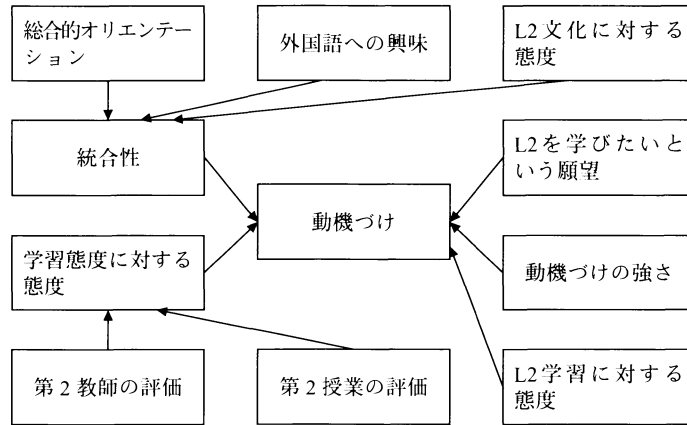


図1-2-1 ガードナーの統合的動機概念図

出典 ゾルタン, ドルニュイ『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, 2005年, 35頁。

者レベル, 学習場面レベルの3項目である。言語レベル (Language level) では, 動機づけを統合的動機づけの下位システムと道具的動機づけの下位システムという伝統的な概念に分類している。学習者レベル (Learner Level) では, 学習過程に影響を与える学習者の個々の特徴や特性により, 達成ニーズ, 自信に分類し, さらに自信を言語使用不安, 知覚している第2外国語学習能力, 原因帰属, 自己効力感の4項に分類した。

学習場面レベル (Learning situation level) では, 第2外国語学習の教室内での様々な場面から考察し, それぞれの場面で現れる場面特有の動機ごとに3項目に分類している。1つ目は教育課程, 指導法, 学習過程に関わる授業特有の動機づけ要素, 2つ目は教師の人間性, 行動様式, 教育方法, 実践が動機づけに及ぼす影響に関わる教師特有の動機づけ要素, 最後に学習者集団の特性に関する集団特有の動機づけ要素となっている。分類表は右図1-2-2を参照していただきたい。

Dörnyei は, 「動機づけを発生させる段階と動機づけを維持させる段階とは考え方が大きく異なると信じている」¹⁾と述べている。動機づけは, 第2外国語学習を続けていくうちに変化する。例えば, 行動前段階の選択動機づけで生み出された動機づけは, 第2外国語学習に費やす長い時間の経過の間, 積極的に維持, 保護されなければならない。維持, 保護されなければ, 第2外国語学習に関する動機づけは消滅し, 非継続に帰すことになる。

この行動段階の実行動機づけ (Executive Motivation) は, 教室内の学習に深く関連している。Dörnyei は, なぜならば教室での学習者は, 学習と関

言語レベル LANGUAGE LEVEL	統合的動機づけの下位システム (Integrative motivation subsystem) 道具的動機づけの下位システム (Instrumental motivation subsystem)
学習者レベル LEARNER LEVEL	達成ニーズ (Need for achievement) 自信 (Self-confidence) ・言語使用不安 ・知覚しているL2能力 ・原因帰属 ・自己効力感
学習場面レベル LEARNING SITUATION LEVEL	授業特有の動機づけ要素 (授業に対する) 興味 (Interest) (個人のニーズに対する授業の) 関連性 (Relevance) (成功の) 期待 (Expectancy) (結果についての個人の) 満足感 (Satisfaction) 教師特有の動機づけ要素 (教師を喜ばせたいとする) 親和動機 (Affiliative type) 権限のタイプ (管理的対自立支援的) (Authority type) 動機づけの直接的な社会化 (Direct socialization of motivation) ・モデリング (Modeling) ・フィードバック (Feedback) 集団特有の動機づけ要素 目的志向性 (Goal-orientedness) 規範と報酬システム (Norm and reward system) 集団結束性 (Group cohesiveness) 教室内目標構造 (協調, 競争的, もしくは個別的) (Classroom goal structure)

図1-2-2 ドルニュイ (Dörnyei, 1994) のL2動機づけの枠組

出典 ゾルタン, ドルニュイ『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, 2005年, 19頁。

係のない雑念、他者からの不適切な妨害、課題に関する不安、もしくは課題の完成を困難にする物理的条件のような、学習から気をそらすあらゆる影響にさらされているからある¹²⁾と述べ、教室内での学習者の不安が第2外国語学習の動機づけに影響を与えることを示唆している。

行動前段階

選択動機づけ (Choice Motivation)
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none"> ● 目標設定 ● 意思の形成 ● 行動の開始
主な動機づけの影響 <ul style="list-style-type: none"> ● 多様な目標特性 (目標の適切さ, 具体性, 近接性など) ● 学習過程自体や, その成果と結果に関連する価値 ● 第2外国語とその話者に対する態度 ● 成功への期待と知覚している対処能力 ● 学習者信念とストラテジー ● 周囲の支援もしくは妨害



行動前段階

実行動機づけ (Executive Motivation)
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none"> ● 下位課題の作成と実行 ● (自己の成果の) 同時進行的な評価 ● 行動制御 (自己調節)
主な動機づけの影響 <ul style="list-style-type: none"> ● 学習体験の質 (楽しみ, ニーズの重要度, 対処能力, 自己及び社会的心象) ● 自律感 ● 講師と親の影響 ● 教室内の報酬と目標構造 (例えば, 競争対協同) ● 学習者集団の影響 ● 自己調整ストラテジーの知識とその使用 (目標設定, 学習ストラテジー, 自己動機づけストラテジーなど)



行動後段階

実行動機づけ (Motivational Retrospection)
動機づけの機能 <ul style="list-style-type: none"> ● 原因帰属の形成 ● 基準やストラテジーの修正 ● 意図の放棄と新たな計画
主な動機づけの影響 <ul style="list-style-type: none"> ● 帰属の要因 (帰属の様式と偽り) ● 自己概念に関する信念 (自信や自己価値) ● フィードバック, 称賛, 成績評点

図1-2-3 第2外国語教室における学習動機づけのプロセス・モデル

出典 ゾルタン, ドルニューイ『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, 2005年, 23頁。

また、日本人におけるフランス語教育に関して、大木充は、この動機づけの過程理論を以下のように簡潔に説明している。

動機づけの過程理論

学習開始時：これからフランス語を学習しようとする動機づけを喚起する。

学習期間：学習をやり抜こうとする動機づけを維持し続ける。

学習の振り返り：学習がどのように進んだかを振り返り、次の学習に対する動機づけ¹³⁾

本研究では、Dörnyei の過程志向アプローチに着目し、Gardner の第2外国語習得の学習動機づけにおける統合的動機づけと道具的動機づけ理論と Dörnyei の言語レベル (LANGUAGE LEVEL) での統合的動機づけと道具的動機づけ理論を採用する。そして、まず、第2外国語学習の時間軸に焦点をあて、学習動機づけが学習開始時と学習継続時では、変化することを証明する。学習開始時の動機づけが学習実行時の動機づけの変化と Dörnyei の述べている教室内での不安に着目することにより、教室内の不安が行動段階の実行動機づけの中で、第2外国語学習の継続に関して、どのような影響を与えているのかを研究考察する。教室内不安については、次年度、後半その2にて記す予定である。

第3節 学習者の学習動機づけと継続性

—Cランゲージスクールの実践から

筆者は、かねてから、「外国語学習の過程で、同じ教育環境の中、外国語学習を続ける学習者とあきらめる学習者が存在するのはなぜだろう。」という点に疑問を持っていた。Cランゲージスクールの学習者はなぜ外国語学習を続けてきたのだろうか。第2外国語習得には、継続的な学習が必要である。また、第2外国語におけるコミュニケーション能力の養成にも、継続的な学習は必要不可欠である。第1章第3節では、学習者の学習の動機づけに着目し、継続的な学習との関係を探求したい。平成19年6月Cランゲージスクールの20歳～80歳代までの成人の学習者134名を対象にアンケート調査を行った。(うち英会話の学習者60名フランス会話の学習者74名計134名)この134名とは、Cランゲージスクールの大人の学習者171名のうち、アンケート時、偶発的に参加できなかった学習者37名を除く78%の学習者たちである。

アンケートは、記述形式で行い、質問は

1. 外国語学習を始めたきっかけは何でしたか。
2. 外国語学習をもうやめようと思ったことありま

すか。はい、いいえでお答えください。

3. はいと答えた方 外国語学習をやめようと思った原因はどのような事柄でしたか。

4. 外国語学習を今も続けてきた理由はなんだと思いますか。

という内容である。

質問に、「はい」と答えた学習者と「いいえ」と答えた学習者に分類し考察する。(添付資料 第1章3節資料 学習者の動機づけの変化参照。)

外国語学習をやめようと思ったことのある学習者は134名中38名で全体の28%, 外国語学習をやめようと思ったことない学習者は96名と全体の72%で7割を超えた。

学習者の動機づけに関しては、自分が目標文化に溶け込むように言語を学習しようとする願望により近いと判断したものを統合的動機づけとし、「統」と表記している。そして、より良い職業に就いたり、何かの目的のために言語の素養が必要とされるとき、それを満たすために言語を学習しようとする願望により近いと判断したものを道具的動機づけと類型化し、「道」と表記した。また、どちらにも属さないと判断したものについては、類型外として、「外」としている。

Gardner は、統合的動機づけを第2外国語習得において優位であると擁護し、ESL 学習者は、アメリカ国民を理解し、アメリカ文化に溶け込みたいと望む方が、単に英語を必要とする職に就きたいとの望むより、効果的に英語を学習できる¹⁴⁾と述べている。しかし Oller (1981), Au (1988), Horwits (1990), Oxford, Talbott and Halleck (1989), Crookes and Schmidt (1989) など多くの研究者は、言語学習には、統合的動機づけの方が効果的であることに必ずしも同意していない。彼らは、基本的に、いずれの動機づけ(統合的動機づけと道具的動機づけ)が、言語学習の成功に重要な役割を果たすかは環境による¹⁵⁾と主張している。これらの主張は、いずれも言語学習により効果的に働く動機づけは何であるかを求める理論づけであり、本研究における「外国語の継続学習に効果的に働く動機づけは何であるか」を求める理論とは異なる。先行研究のほとんどない外国語の継続学習に関する本研究においては、「言語学習により効果的に働く動機づけは何であるかを求める理論づけ」を参考にしながら、探っていくことになる。

では、「外国語の継続学習に効果的に働く動機づけは何であるか」について分析してみることにする。下

記、図2-2-1から図2-2-5までの図に表記している動機づけは、複数回答から、個々が統合的、道具的、例外のいずれに該当するかを検討し、ひとり1回答とし、回答は学習者数と等しくなっている。下記の図2-2-1から図2-2-5では、学習者の動機づけが外国語学習開始時と実行時で変化していることが如実に見受けられる。このことから、学習開始時の動機づけだけに着目して、学習の継続に効果的に働く動機づけを検証することが、いかに危険なことであるかが理解できる。

つまり、学習の動機づけが統合的である学習者の場合、Gardner の言うところの外国語への興味が統合性となり、第2外国語を学びたいという願望が動機づけになっていると考える。これは、学習を始めたきっかけとなった統合的動機づけだけの問題ではなく、道具的動機づけで学習を始めた学習者の学習の過程の中でも見受けられた。図2-2-1で見られるように、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の動機づけは統合的動機づけ79%、道具的動機づけ21%と統合的動機づけが約8割を締めている。この点だけを見れば、統合的動機づけのほうが、やめようと思にくいことがわかる。

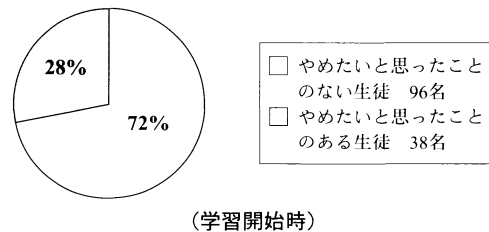


図2-2-1 外国語学習をやめようと思ったことのない学習者となる学習者の構成図

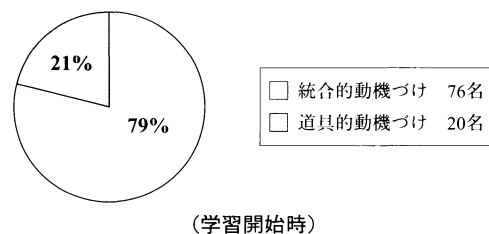


図2-2-2 外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の統合的動機づけと道具的動機づけの比較

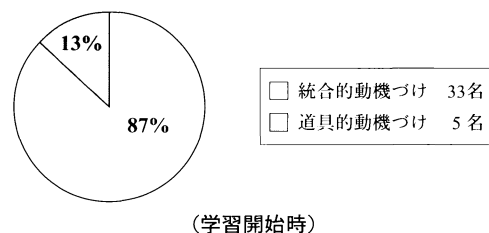


図2-2-3 外国語学習をやめようと思ったことのある学習者の統合的動機づけと道具的動機づけの比較

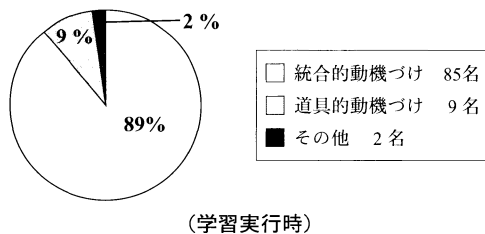


図2-2-4 外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の継続時の動機づけの変化

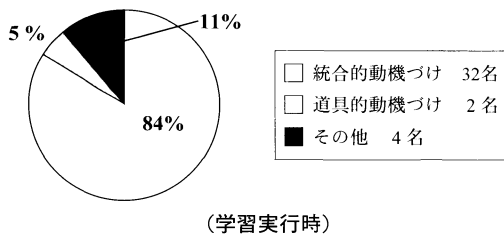


図2-2-5 外国語学習をやめようことのある学習者の継続時の動機づけの変化

しかしながら、外国語学習をやめようと思ったことのある学習者の動機づけに着目すると、統合的動機づけ87%、道具的動機づけ13%と統合的動機づけが約9割となっており、学習開始時に統合的動機づけであった学習者であっても外国語学習をやめようと思ったということになる。

また、図2-2-4で見られるように外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の動機づけの変化に着目すれば、学習開始時に79%であった統合的動機づけが学習実行後、89%と増加し、道具的動機づけは21%から9%に減少している。外国語学習をやめようと思ったことのある学習者の動機づけは、統合的動機づけ87%から84%と3%減少し、道具的動機づけは13%から5%へと8%減少している。

外国語会話学習をやめようとした学習者の大半が、再度思い改め、外国語会話学習を続けてきた理由に、「外国、あるいは外国語が好きだから。興味があるから。外国人とコミュニケーションを取りたいから。」といった統合的動機づけに学習実行後、変容していることは非常に興味深い。また、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者のうち、道具的動機づけの学習者は全体の9%、外国語学習をやめようと思ったことのある学習者のうち、道具的動機づけの学習者は全体の5%とさらに少ない結果であった。

本研究において、学習者は、同じ教育環境の中で学習開始時の学習の動機づけが統合的動機づけであれ、道具的動機づけであれ、動機づけに関係なく継続的な学習を行うことが可能であった。継続的な学習に必要な

な動機づけは、道具的動機づけで学習を始めた学習者においても、学習経過に伴う統合的動機づけへの変化であり、最初に外国語学習を始めた動機づけだけでは判断できない。

つまり、外国語習得の継続的な学習において、学習開始時の学習動機づけと継続性との間に相関的な関係は存在しないと考える。しかしながら、学習の過程において、道具的動機づけが、統合的動機づけに変化していくことこそ、継続的な学習と深い関係があり、その過程で、なにか別の要因が作用しているのではないだろうか。

Krashenは例外はあるが、通常「統合的」といわれる動機があり、さらに学習者自身の自己イメージが良いときには第2言語習得で良い成績をおさめる。また、言語習得にとって最高の状況は不安をなくすような状況である¹⁶⁾と述べている。後半その2では、教室内の外国語不安に着目し、学習動機づけとの関係の分析を行うこととする。

本研究では、Cランゲージスクールを退会した学習者へのアンケート、インタビューは行っていない。Cランゲージスクールを退会しても外国語学習を続けている可能性は残されており、Cランゲージスクールの学習者でも他校から移り、Cランゲージスクールで外国語習得に臨んでいる学習者もいる。以上が2007年6月現在在籍の学習者のみに焦点をあてた理由である。

おわりに

本論稿では、「Krashenのいうところの、例外はあるが通常統合的 (integrative) といわれる動機があり、さらに学習者自身の自己イメージが良いときに第2外国語習得で良い成績をおさめる。また、言語習得にとって最高の状況は、不安をなくすような状況である¹⁷⁾」という仮説の通常統合的 (integrative) といわれる動機について学習の継続性の側面から考察した。そして、学習実行時に統合的動機づけであった学習者は、学習を継続する傾向にあることが明らかになった。

本研究は、筆者の「外国語学習の過程で、同じ教育環境の中、外国語学習を続ける学習者とあきらめる学習者が存在するのはなぜだろう。」という疑問から始まった。

外国語教育の実践においては、教育者は知識を一方的に教授する存在ではなく、クラス運営のファシリテーター的な役割も果たすことになる。学習者の情意的要因が継続学習に関係してはいないだろうか。また、学

習の継続には、学習者の情意的要因の変化を教育者がいち早く気づくことが重要ではあるまいか。

継続に焦点を当て、学習動機づけと学習不安を論じた先行研究は見当たらない。

Lengrand は、『生涯教育入門』の中で、成人教育に対して、責任をもっている人々にとって重要なことは、伝統的な教師のイメージを変えること(中略)科学にしっかりと基盤をおいた謙虚さが、新しいタイプの対話の発展をもたらし、これまでのいかなる教育よりも、教師は多くのものを与えかつ得なければならない新しい教育の発展をもたらすのである。(中略)生涯教育に関し、統合と継続という基本的な思想と提案をもたらしたのは、この成人教育の領域からであった¹⁸⁾と述べ、統合と継続の意味づけを行っている。

筆者は、学校長を勤めるCランゲージスクールについて、1980年代半ば以降に展開した生涯学習の民間事業体の1つと位置づけている。生涯学習は、フォーマルな教育機関を卒業後も学習者自身が選択して継続することができる。Cランゲージスクールにおける外国語学習は、学習者自身が選択した成人の継続的な自主学習の実践であるとはいえないだろうか。

今後、学習者の情意的要因に焦点を当て、学習動機・学習不安と継続性の関係を明らかにする研究を進めたい。この成果は、「その2」として、次年度に発表する予定にしている。FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) という外国語教室不安尺度を通して、学習者の不安度を測定し、学習者の学習動機づけと学習不安の関係から学習の継続性について考察する。その研究は、学習を継続できる外国語教育環境の構築には、欠かせないものであると筆者は、確信している。

【注】

- 1) 三輪健二「成人学習論の展開」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、29頁。
- 2) 佐藤一子「『学習の組織化』と社会教育研究の方法」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、9頁。
- 3) 赤尾克己「アンドラゴジーの展開」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、77頁。
- 4) 同上書、78頁。
- 5) 三輪健二「成人学習論の展開」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、34頁。
- 6) 三輪健二「成人の学習一今年報のねらい」『成人の学

習』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、13頁。

- 7) 末本誠「成人学習における自己決定原理と生涯学習の組織化」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、283頁。
- 8) 赤尾克己「アンドラゴジーの展開」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、78頁。
- 9) 末本誠「成人学習における自己決定原理と生涯学習の組織化」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、290頁。
- 10) ゾルタン、ドルニューイ『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、2007年、20頁。
- 11) 同上書、24頁。
- 12) 同上書、22頁。
- 13) 大木充 2006春季大会シンポジウム報告「動機づけ理論と外国語教育」Revue japonaise de didactique du française Vol.2, n.1 études didactiques 日本フランス語教育学会、2007年、202頁 26~30頁。
- 14) R. C. スカーセラ R. L. オックスフォード『第2言語習得の理論と実践』(牧野高吉訳 監修 菅原永一ほか訳)、松柏社、1997年、11月、74頁。
- 15) 同上書、松柏社、75頁。
- 16) スティーブン D. クラッシュトレイシー D. テレル『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳)大修館書店、1986年、44頁。
- 17) 同上書、大修館書店、44頁。
- 18) P. ラングラン著『生涯教育入門』(波多野完治訳)、全日本社会教育連合会、1989年7月、46-47頁。

参考文献

- 1) マルカム ノールズ著『成人教育の現実的实践：ペタゴジーからアンドラゴジーへ』(堀薫夫・三輪健二監訳) 鳳書房、2002年2月
- 2) 日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社、2004年9月
- 3) 日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年9月
- 4) E. ジェルピ著『生涯教育』-抑圧と解放の弁証法(前平泰志訳) 東京創元社、1988年11月
- 5) P. ラングラン著『生涯教育入門』(波多野完治訳)、全日本社会教育連合会、1989年7月
- 6) デューイ著『学校と社会』(宮原誠一訳)、岩波文庫、1957年、1月
- 7) 宮原誠一著『社会教育論』国土社、1990年11月
- 8) Paul Lengrand, An Introduction to Lifelong Education, The Unesco Press, 1975
- 9) ゾルタン、ドルニューイ著『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、2007年11月
- 10) ゾルタン、ドルニューイ著『質問紙調査入門』(矢島智子/竹内理訳)、松柏社、2006年9月
- 11) Zoltán Dörnyei, Teaching and Researching Motivation,

- Longman, 2001
- 12 Gardner,R.C&Lambert,W.E., Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972
- 13 Gardner,R.C., Social Psychology and Second Language learning: The Role of Attitudes and Motivation, London: Edward Arnold, 1985
- 14 上淵寿著『動機づけ研究の最前線』, 湘北大路書房, 2004年9月
- 15 A. H. マズロー著『モチベーションとパーソナリティー』(小口忠彦訳) 産業能率大学出版部, 1987年3月
- 16 北川善久 上山あゆみ著『生成文法の考え方』研究社, 2004年10月
- 17 B. F. スキナー著(河合伊六 長谷川芳典 高山敏 藤田継道 園田順一 平川忠敏 杉若弘子 藤本光孝 望月昭 大河内浩人 関口由香訳)『科学と人間行動』, 南二瓶社, 2003年8月
- 18 ジョージ レイコフ著『認知意味論』紀伊国屋書店, 1993年1月
- 19 George Lakoff, Women fire and Dangerous Things, The University of Chicago Press, 1987
- 20 杉本孝司著『意味論2』-認知意味論-くろしお出版, 1998年11月
- 21 山本雅代著『バイリンガルはどのようにして言語を習得するか』大修館書店, 1996年12月
- 22 やまだようこ著『ことばの前の言葉』新曜社, 1987年4月
- 23 スティーブンD. クラッシュとレイシーD. テレル著『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳) 大修館書店, 1986年12月
- 24 Stephen D.Krashen and Tracy D.Terrell, The Natural Approach, Alcmamy Press, 1983
- 25 Macintyre,P.D., Language Anxiety, A review of the research for language teachers.in D.J Young, (Ed.) Affect in foreign language and second language learning. Boston: MA: McGraw-Hill, 1999,
- 26 倉八順子著「外国語学習における情意的要因についての考察」慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 第33号17-25, 1991年
- 27 Horwits,E.K., Horwits,M.B.,&Cope,j., Foreign Language Classroom Anxiety, Modan Language journal 70, 1986, 125-132
- 28 大谷泰照 林桂子 相川真佐美 東真須美 沖原勝昭 河合忠仁 竹中慶子 武久文代 編著『世界の外国語教育政策 日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂, 2004年2月
- 29 高梨健吉 大村喜吉編『日本英学100年』全4巻 研究社, 1968年~1969年
- 30 大村喜吉 高梨健吉 出来成訓編『英語教育史資料』全5巻 東京法令出版, 1980年
- 31 R. C. スカーセラ R. L. オックスフォード著『第2言語習得の理論と実践』(牧野高吉訳 監修 菅原永一ほか訳), 松柏社, 1997年11月
- 32 Oxford,R. 著『言語学習ストラテジー-外国語教師が知っておかなければならないこと』(宍戸通庸 伴紀子訳) 凡人社, 1994年10月
- 33 静岡大学教育学部附属島田中学編『学習者の「思い」が育つ授業』明治図書, 1993年9月
- 34 長瀬壮一著『関心・意欲・態度(情意的領域)の絶対評価』明治図書出版, 2003年6月
- 35 エドワード・L. デシ, リチャード フラスコ著『人を伸ばす力-内発と自立のすすめ』(桜井茂男監訳) 新曜社, 1999年6月
- 36 市川伸一著『学習と教育の心理学』岩波書店, 1995年7月
- 37 市川伸一著『学ぶ意欲の心理学』PHP 新書, 2001年9月
- 38 ARCLE 編集委員会著『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』リーベル出版, 2005年8月
- 39 植村健一著『効果的な情意教育の展開』株式会社じほう, 平成12年11月
- 40 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅰ』サイエンス社, 2001年6月
- 41 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅱ』サイエンス社, 2001年6月
- 42 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅲ』サイエンス社, 2001年6月
- 43 Revue japonaise de didactique du française Vol.2, n.1 études dadactiques 日本フランス語教育学会, 2007年

添付資料 第1章3節資料 学習者の動機づけの変化

Cランゲージスクール2007年6月

人数	学習開始時の動機づけ	動機	変化	変化後の動機	継続理由	やめようと思った理由
1	趣味	道	なし	統	すばらしい講師 気分転換	
2	知識を得る 気分転換	統	ある	統	楽しい	勉強不足 難しい
3	外国人とのコミュニケーション	統	なし	統	出会い 文化の違いを知る	
4	父の仕事	道	なし	統	楽しいから	
5	旅行	統	ある	統	継続することが大切	自立
6	生活に必要な	道	なし	統	外国人とのコミュニケーション	
7	将来住みたい	統	ある	統	好きだから	上達しない
8	旅行	統	なし	統	継続は力なり	
9	語学力維持 文化理解	統	なし	統	適度なレッスン	
10	旅行	統	なし	統	旅行	
11	フランスでインテリアの勉強したい	統	なし	統	楽しい 生きがい	
12	旅行が好き	統	ある	外	他を探す時間がない	時間 上達しない
13	美しいフランス語を聞き取りたい	統	なし	統	知的関心がある	意欲がなくなった
14	通訳者になりたい	道	ある	道	将来のため	
15	旅行	統	ある	統	楽しい やめたら英語と離れる	自立
16	もう一度英語を	統	なし	統	楽しいから	
17	好きだから	統	なし	統	楽しいから	
18	夏のレッスンにさそわれて	統	なし	統	楽しいから	
19	パリが好きだから	統	ある	統	旅行をしたい	理解度が低い
20	仕事	道	なし	道	必要だから 仕事	
21	仕事	道	なし	統	好き 仕事で使う	
22	コミュニケーション	統	なし	統	うまくなると楽しい。	
23	文化を知る	統	なし	統	文化を知る。楽しい。	
24	コミュニケーション	統	なし	統	文化的違いを知りたい	
25	コミュニケーション	統	なし	統	文化的違いを知りたい	
26	フランスの雑誌が読みたい	統	なし	統	好きだから 旅行	
27	旅行	統	なし	統	好き 興味 友達	
28	結婚して海外に行った	道	ある	統	友人と話す、行きたい	子育てに追われて
29	フランス人と会話したい	統	ある	外	講師がいい	理解が難しい
30	旅行	統	ある	外	コムの雰囲気よきアットホーム	忙しさ
31	歌	道	なし	道	歌	
32	資格を取りたい	道	ある	統	楽しいから	
33	外国の文化	統	なし	統	継続したほうが上達する	自立
34	好き、話したいから	統	なし	統	好きだから	
35	レストランのメニューくらい理解したい	統	なし	統	好きだから	
36	娘がアメリカに行き自分も話したい	統	ある	統	英語が聞けたらいい	
37	夫の仕事	道	なし	道	外国で生活するに不可欠	
38	文化を知る	統	なし	統	好きだから COMのスタッフ	
39	仕事	道	なし	道	必要だから 仕事	
40	外国人とのコミュニケーション	統	なし	統	外国人とのコミュニケーション	
41	国際関係学	道	なし	道	国際関係学	
42	映画 興味	統	なし	統	楽しみながら続けたい	
43		統	なし	統		
44	フランスに興味がある	統	ある	統	続けていないと全くだめになる	勉強不足 遅れ

45	小学校の英語塾	道	なし	統	外国人とのコミュニケーション	
46	海外旅行で話せたらいいな	統	なし	統	しゃべりたい	
47	海外に行ったときに話せたらいいな	統	なし	統	海外に行ったとき	話したい
48	大学で勉強していたから	道	なし	道	研究	
49	旅行	統	なし	統	旅行	
50	あこがれ	統	なし	統	楽しいから	
51	外国語が好き	統	なし	統	意思疎通がとりたい	
52	海外旅行	統	なし	統	海外に興味ある	
53	海外に行ったときに話せたらいいな	統	ある	統	しゃべりたい	時間 勉強法
54	服飾史の研究	道	なし	統	上達することが楽しい	
55	フランス語はなしたい	統	ある	統	やめたくない	上達しない
56	海外旅行	統	なし	統	海外で話せた	
57	話せるようになりたい	統	ある	統	やめると低下する	長く続けたから
58	趣味	統	ある	統	やめると低下する	上達しない
59	外国人とのコミュニケーション	統	ある	統	やめると低下する	試験の点低い
60	習いたかった	統	なし	統	外国で通じた	
61	英語を話す機会があるから	道	ある	統	話せるように	意欲がない
62	旅行	統	ある	統	好きだから	時間
63	海外でホームステイしたい	統	ある	統	継続が自信になった	学力がない
64	趣味	統	なし	統	会話したい 楽しい	
65	好き	統	ある	統	外国人と話したい	難しい
66	海外旅行	統	なし	統	楽しくなってきた	
67	旅行	統	ある	統	やめると低下する	上達しない
68	もう一度若いころにした勉強をする	統	なし	統	好きだから	
69	旅行 文化	統	なし	統	好きだから	
70	海外の人との交流	統	なし	統	もっと話したい	
71	海外旅行で話せたらいいな	統	なし	統	海外旅行で話せたらいいな	
72	海外旅行	統	なし	外	途中でやめたくない	
73	小説や話を言語でよみたい	統	なし	統	好奇心	
74	TOEIC	道	なし	統	外国人とのコミュニケーション	
75	英語が話せたらいいな	統	ある	統	時間がかかることを認識	自立
76	旅行	統	なし	統	楽しいから	
77	映画 海外旅行	統	なし	統	楽しいから	
78	国際交流が好き	統	なし	統	楽しいから	
79	海外旅行で話せたらいいな	統	なし	統	楽しいから	
80	フランスが好き お菓子が好き	統	なし	統	フランス語を話せたらいいな	
81	大学で習い始めてもっと勉強したい	統	なし	道	仕事に活かしたい	
82	映画が好き 訪問のときはなす	統	ある	統	持続すること大事	上達しない
83	学力向上	統	ある	外	雰囲気暖かい	時間がない
84	外国人とのコミュニケーション	統	ある	統	忘れないように	進歩がない
85	自己啓発 海外旅行	統	ある	統	楽しい	上達しない
86	話せるようになりたい	統	なし	統	楽しい	
87	コミュニケーション	統	なし	統	コミュニケーション	
88	楽しい人生のため	統	なし	統	楽しい	
89	海外に行ったときに話せたらいいな	統	なし	統	知人と話したい	
90	忘れてしまったので思い出す	統	なし	統	続けることが早道	自立
91	言葉が好き	統	なし	統	クラスが楽しい	
92	海外旅行	統	なし	統	続けることが大事 海外旅行	
93	フランスに行って勉強したいと思った	統	なし	統	話すようになりたい	

94	語学力の低下	道	なし	統	海外が好き 知識	
95	フランス映画が好き	統	なし	統	いつかフランスで生活したい	
96	少しでも会話ができれば	統	なし	統	外国人とコミュニケーション	
97	時簡にゆとりが出来た	統	ある	統	外国人と交流したい	
98	フランスに行っていて忘れないため	統	なし	統	フランスに行っていて忘れないため	
99	海外旅行	統	なし	統	旅行 コミュニケーション	
100	就職	道	なし	道	TIEIC が必要	
101	仕事	道	なし	道	仕事	
102	仕事	道	なし	統	楽しい	
103	フランスで会話を楽しみたい	統	ある	統	フランスに行きたい留学夢	できないから
104	フランス語習得のため	統	なし	統	居心地がいい	
105	フランス語の維持 レベルアップ	統	ある	統	楽しい	時間
106	大学でアメリカの先生に習った	統	なし	統	話す喜び	
107	海外旅行 コミュニケーション	統	なし	統	旅の楽しさ	
108	旅行 文化	統	なし	統	好き 旅行	
109	海外旅行	統	なし	統	楽しい	
110	海外で困ったから話したい	統	なし	統	楽しい	
111	海外旅行	統	ある	統	旅行先で使える 少しの進歩	覚えることが困難
112	子どものころに読んで興味	統	ある	統	好きだから	時間 お金
113	仕事	道	ある	統	知識 進歩を感じる	時間
114	海外に行ったときに話せたらいいな	統	ある	統	海外で話したい	上達しない
115	旅行で話したい	統	なし	統	海外旅行にいきたい	
116	趣味	統	なし	統	世界の人と知り合いたい	
117	海外に行ったときに話せたらいいな	統	なし	統	海外に行ったときに話せたらいいな	
118	英語はこれから必要になる	道	なし	統	きらいでない	
119	フランスに行く	統	なし	統	楽しいから	
120	旅行	統	なし	統	コミュニケーションの基本	
121	話したい	統	なし	統	旅行	
122	仕事	道	なし	外	途中でやめると意味がない	
123	外国の人たちと話したい	統	なし	統	外国の人と話したい	
124	話すようになりたい	統	ある	道	使うきっかけができた	習得を活かせる機会がない
125	親しんでみたい	統	なし	統	楽しい	
126	文化に興味がある	統	なし	統	関心があった	
127	しゃべりたい	統	なし	統	生きていくために必要	
128	仕事	道	なし	統	外国人とコミュニケーション楽しい	
129	テレビでフランス語を見た	統	ある	統	好き	なかなか上達しない
130	フランスに興味がある	統	ある	統	外国人とコミュニケーション楽しい	なかなか上達しない
131	コミュニケーション	統	なし	統	外国人とコミュニケーション楽しい	
132	旅行	統	なし	統	好奇心	
133	話す機会がほしい	統	なし	統	好きだから	
134	フランスへの憧れ	統	なし	統	何か出来ないか 興味	