

# 日本語学習者の動機づけと自律性に関する実態調査 —動機づけ変容の可視化と言語学習史の分析—

鈴木 由衣

首都大学東京大学院システムデザイン研究科 博士後期課程

〒191-0065 東京都日野市旭ヶ丘 6-6

E-mail: suzuki-yui@ed.tmu.ac.jp

**概要** 言語教育における動機づけ支援の重要性がいわれて久しが、十分な支援のアプローチが確立しているとは言い難い。本研究は自律性と動機づけの観点から学習プロセスの実態を把握することを目的とした学習者研究である。学習者がどのように動機づけの変容を捉えているかを調べるために、言語学習史インタビューを実施し、変容をグラフに表した。また、データを自己決定理論の枠組みで分析したところ、学習者は動機づけの減退や増進を経験しながら学習を継続しており、非動機づけ的出来事も次に進むための要素であったと意味づけしていることが分かった。本稿では動機づけの増減が大きく表れている時期のエピソードと動機づけグラフをもとに、言語学習における自律的学習者の育成を目的とした動機づけ支援のアプローチを提案する。

**キーワード** 自律性, 動機づけ, 言語学習史, 自己決定理論

## A Field Study on Motivation and Autonomy of Japanese Language Learners —Visualization of Motivation Transformation and Analysis of Language Learning History—

Yui Suzuki

Graduate School of System Design, Tokyo Metropolitan University

6-6 Asahigaoka, Hino, Tokyo 191-0065, Japan

E-mail: suzuki-yui@ed.tmu.ac.jp

**Abstract** It has been shown that motivating learners is one of the crucial tasks in language education, however, it is difficult to say that substantial approaches to motivate learners have been established. This research is a learner study aiming to understand learning process from the point of autonomy and motivation. In this research, language learning history interviews were conducted to clarify informants' learning process, and graphs are used to illustrate their gradual motivation transformation. As a part of this study, an analysis within a framework of self-determination theory revealed that they experienced fluctuation of motivation throughout their learning process, and some of them deemed that demotivating events were necessary in the long run. This paper uses the motivation graphs and episodes from the interviews to suggest approaches how to encourage learner autonomy and motivation.

**Keywords** Autonomy, Motivation, Language Learning History, Self-determination theory

## 1. はじめに

本研究では、日本語学習過程における動機づけの変容と要因を明らかにするため言語学習史インタビューを実施した。動機づけの変容をグラフ化し、エピソードとともに自己決定理論の枠組みで分析、教育支援につなげるためのアプローチを提案する。これまでの定量的な動機づけ研究だけでは説明しきれない、個々の学習者に焦点を当て、彼らの人生全体で言語学習を捉えようという試みである。

第2節では関連研究をレビューし、第3節では言語学習史インタビュー調査と動機づけグラフ作成の手順について詳述する。第4節では分析、第5節で結果と考察をまとめる。

## 2. 先行研究

### 2.1 自律性 (Autonomy)

自律性とは、自由な意思と自己選択の感覚をもって、自由に行動することであり、自律性支援の主な特徴は「選択を与えること」である[1]。また、学習者に特化した自律性のことを「学習者オートノミー (Learner Autonomy)」と呼ぶ。言語教育における学習者オートノミー研究のさきがけである Holec は学習者オートノミーを「自分自身の学習を管理する能力 (the ability to take charge of one's own learning)」と定義している[2]。最近では学習者の自律性と学習効果の相関を測る研究も行われている[3]。

学習者オートノミーの発達を目標としたとき、学習者が自身の学習を意識化していることが重要となる。その意識化への第一ステップとして「振り返り」や「内省」が効果的であると多くの研究者が議論している[3][4][5][6]。

学習の意識化に向けての振り返りは、一人でしなければならないことではない。他者とかわることでより一層深く自身を省みることができる。学習者オートノミーは学習者が教師や他の学習者など、他者とともに目標に向かって取り組むこと、いわゆる「相互依存」を含意している。このように社会とのかかわりを強調する認識がオートノミー研究の中で広がりつつある。

### 2.2 動機づけ (Motivation)

言語教育における動機づけに関しては、

1970年代に Gardner らが「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」に二分した研究が当時は新しい研究であったが、その後の批判や Gardner 自らの研究発展により動機づけ研究がますます盛んになった[7]。近年の動機づけ研究を牽引する Dörnyei はこれまでの定量的研究とともに定性的研究、さらには多面的な分析の必要性を主張し、より教育現場に根ざした研究を行っている[8]。本稿では「モチベーション」を「動機づけ」の同義として適宜使用する。

### 2.3 自律性と動機づけの関係

自律性と動機づけにはいくつかの共通点がある。それは、(1) どちらも言語学習の過程で重要な要素であるということ、(2) 自律性の度合いも動機づけの度合いも、学習の過程で増減し、様々に変容するということ、(3) どちらの支援も教師にとっては重要な役割であるにもかかわらず万能で具体的なアプローチはないということである。教師の課題は、「他者をどのように動機づけるか」ではなく、「どのようにすれば他者が自らを動機づける条件を生み出せるか」[1]を考え実践することである。さらに、オートノミー研究者の Benson は、「自律性の育成」という表現について、学習者オートノミーの発達を刺激、またはサポートする教育的イニシアティブであるとし、自己決定理論の影響により、オートノミーは言語学習における動機づけの取り組みの中で非常に重要な役割を果たすようになってきたと述べている[3]。他にも、多くの研究者が自律性と動機づけの関係に注目している [1][9][10][11][12]。

### 2.4 自己決定理論 (Self-determination theory)

デシらは広く社会一般の動機づけに関する研究を行っている[1]。その中で、「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」、「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」、そして「非動機づけ (amotivation)」の概念は、前述 (2.2) の Gardner らの研究とは異なる視点で言語教育における動機づけをとらえることができる。

「内発的動機づけ」とは、「活動することそれ自体がその活動の目的であるような行為の過程、つまり、活動それ自体に内在する報酬のために行う行為の過程」を意味しており、人生と大いに関係する精神的な現象である。



なる[11]. 以上のことが本研究の調査目的に合致していることから調査の手法として採用した. 記述式の方法が一般的だが, 本調査では協力者の自然発生的な語り注目するために対話形式のインタビューを実施した.

本調査では, 各協力者に対して1時間程度のインタビューを行った. インタビューのテーマは「今までの日本語学習の歴史と動機づけの変化」で, これまでの日本語学習の振り返りを協力者主体で進めた. インタビューの大部分は日本語で行ったが, 協力者が英語のほうが説明しやすいと判断した時には適宜英語を使用した. インタビューは後日, 筆者が文字化した.

### 3.3 動機づけグラフの作成手順

言語学習史インタビュー中, 学習者の日本語学習における動機づけの変容を視覚化するために動機づけグラフを作成した. 横軸が時間, 縦軸がモチベーションの高さを示している. 本研究では縦軸を「主観的動機づけレベル」と呼ぶ. 各出来事の語りごとにその時のモチベーションを振り返ってもらった. 学習開始時の動機づけを初期設定として中間点に設定し, 時間の経過に沿って動機づけの浮き沈みを前後の状態と比較し評価した.

## 4. 分析

### 4.1 SCATの手法を用いたエピソードの分析

言語学習史インタビューの文字化データは, まず時系列のまとめりごとにラベルを付与した. その後, SCAT (Steps for Coding and Theorization) [16]の手順を参考に分析を行った. SCATとは4つのステップでデータをコーディングし, 構成概念をつくり, ストーリー・ラインと理論を記述するという質的データ分析法のひとつである. この手法の意義のひとつに「分析手続きの明示化」とあり, 小さな質的データの分析にも有効であることから, 本研究で扱うデータの分析に適していると判断した. 筆者が実際に行った分析の手順は次のとおりである.

- ① 時系列のまとめり毎にエピソードを抽出
- ② 各エピソード内の注目すべき語句を抽出
- ③ ②で抽出した語句をエピソード内に無い語句で置き換え
- ④ ②③を説明するようなエピソード外の概念を入力
- ⑤ ④から浮き上がる構成概念を入力

- ⑥ 時系列ラベルと構成概念を協力者ごとに表にする
- ⑦ ⑥の表の動機づけの浮き沈みが激しく出た部分を分析表にまとめる (表1)
- ⑧ ⑦の部分のエピソードを抽出

以上のステップで抽出されたエピソードを, 自己決定理論の枠組みを中心に用いて分析を行った. ⑦に該当する分析表は以下のとおりである.

|       | 時系列ラベル | 構成概念            |
|-------|--------|-----------------|
| 協力者 A | 大学入学   | 人生の中の日本語学習の位置づけ |
|       | 挫折     | 生きる意味           |
|       | 再出発    | 自己決定と内発的動機づけ    |
| 協力者 M | 帰国後    | 制約              |
|       | 日本留学   | 日本滞在と自信         |
|       | 修士課程   | 試験の成績と自信        |
| 協力者 R | 大学入学   | 日本語学習の意識化       |
|       | 一年後    | 自己評価・明確な目標      |
|       | 日本留学   | 制約・有能感への欲求      |

表1 時系列ラベルと構成概念

### 4.2 動機づけグラフ

協力者3名の動機づけグラフ(図2~4)と動機づけ変容の概要は次のとおりである.

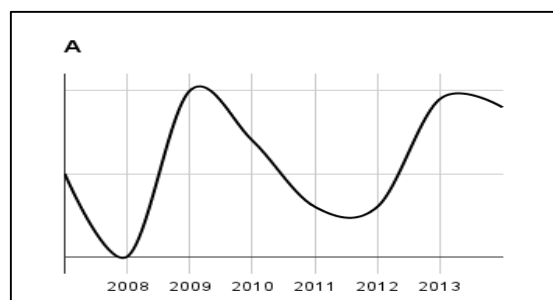


図2 協力者Aの動機づけグラフ

協力者A(以下, A)は2007年から日本語学習を始めた. しかし, 始めてから一年後にモチベーションがなくなってしまい, 大学を退学した. それからの一年間は日本語を全く勉強しなかったということで, 日本語学習年数からはその一年を差し引いている. その時期を「人生の一番低いところ」と表現してい

る。それが図 2 の 2008 年に表れている。その後、2009 年あたりに一番強く高いモチベーションのレベルをむかえる。そこへの道のりについては、詳しいエピソードとともに後述する。その後 2011-2012 年にかけて、再度モチベーションの減退がみられる。この時期に起こった出来事は、日本留学と帰国、マイナー専攻の授業開始などである。その過程を経て 2013 年の夏に、修士課程に進むと決めた時点でまたモチベーションが高くなっている。

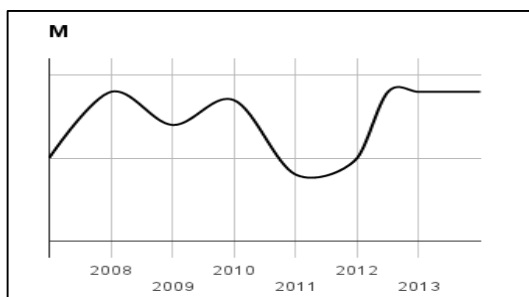


図 3 協力者 M の動機づけグラフ

協力者 M (以下、M) が大学に入学したのは 2008 年のことだが、その前に日本へ短期留学をしている。M のモチベーションが増進するときは日本へ留学しているときで、減退するのは試験が悪かったときである。2011 年あたりにモチベーションの減退がみられるが、それは大学の試験で納得のいかない成績を取ったからである。2011 年のモチベーションの減退を除いて、全体的にモチベーションの浮き沈みはあまり激しくみられない。

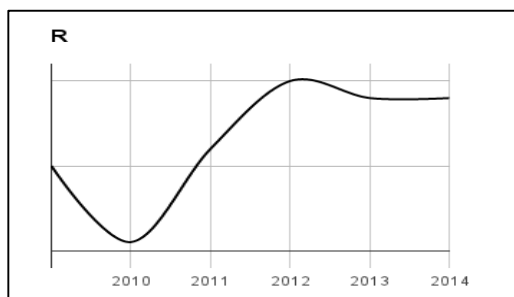


図 4 協力者 R の動機づけグラフ

協力者 R (以下、R) は、A と同じように日本語学習を開始して一年後にモチベーションが大きく減退している。R は 1 年勉強した割になかなか日本語が話せないと自己評価し、劣等感を抱いていた。「もう諦めようかと思った」と発言しているが、実際には諦めずにこれまで続けてきた。学習継続の要因は、

R には劣等感を感じることから湧き出る向上心があるからだと予想される。劣等感を感じれば、それと比例してモチベーションも減退することもあるだろうが、R の場合はもともと言語学習に興味があることから、その活動そのものに意味を見出しており、内発的動機づけが強いといえる。2012 年に奨学生として日本に留学するという目標を定め、その試験に合格するために猛勉強をしている。その時のことを「今までで一番モチベーションの高かった時期」だと振り返っている。試験に合格後、多少モチベーションが減退するものの、これまで高く保ち続けている。

## 5. 結果と考察

各協力者の動機づけの減退と増進の時期に関するエピソードを時系列で構成概念とともに示し、その考察を行う。( ) 内に補足を記し、インタビュー中の筆者の発言は斜体で記す。

### 5.1 協力者 A のエピソード

A の言語学習史のテーマは「学ぶことと生きること」である。A は全体的に自身の学習を客観的に見ることができており、自身にあった学習スタイルも確立されつつあるという印象である。地道な努力を厭わず、退屈になりがちな繰り返しのプロセスも自分なりに楽しくしようと工夫しているようである。そのような取り組み方ができる大きな理由として、A の内側から出る日本語への興味が挙げられる。

#### エピソード A-1 : 日本語学習開始

構成概念：人生の中の日本語学習の位置づけ

…ちょっと中途半端で、いや、最初の半年間は勉強した。ちゃんと勉強した。ま、クラスのトップだったというわけじゃないんだけど、いい学生だった。でもそのあとは、モチベーションは全然消えちゃった。(なんでだろう) さあ、なんか、もうどうでもいいって感じ。これは何のために使えるのか分からなくて、そしてやっぱり、家族からプレッシャーがあった。

A は高校時代、物理学が得意で将来はその分野に進むつもりだった。家族も同じように考えていたため、A が日本語を学ぶと決めた

時、家族はあまり納得がいていなかったという。それがこの発言にも表れているように、プレッシャーとなっていたのであろう。得意なものがあるにもかかわらず、日本語を選び、そして学習を始めてみたが、その日本語と将来が結びつかなかった。最初は好きで始めた日本語が、A自身の中でうまく位置づけられなかったのである。その結果、Aは重大な選択をする。

### エピソード A-2：挫折

構成概念：生きる意味

退学した…本当に何がやりたいかわからなかった。

Aは日本語学習をやめる決断をした。退学後、やりたいことが見つからず人生の意味をも見失いそうになったという。そして次の発言につながる。

そして、その時から、未来のことは考えないといけないと気付いて、大学で何が勉強したいかって調べて、いつも、あの、たどり着いた結論は、「これも面白い、でも日本語も面白い。あ、これも面白い、でも日本語も面白い。」いつも戻ったのは日本語。

やはり、日本語に対する興味が強かった。この気づきは、いったん失ったモチベーションを取り戻すことにつながる。Aの人生の中に再び日本語学習が組み込まれたのである。

### エピソード A-3：再出発

構成要素：自己決定と内発的動機づけ

で、日本語がやりたいって決めた。そして、目的も全然考えずに、ただ勉強したいって感じだった。これがわかるようになりたいから勉強する。そして、あとはあと。職業とかは後のことに、後になんとかする。今は日本語ができるようになりたい。誰よりもできるようになりたい。…モチベーションが人生で一番高かったと思う。

生きる意味さえも見失いかけた時期に、本当に自分にとって大切なものとは何なのかを問い続けた。そして辿り着いたのが、「日本語を勉強する」ことであった。自身の好奇心に向き合い、日本語学習そのものに価値を

見出している。また、「誰よりもできるようになりたい」という発言から「有能感への欲求」が伺える。そして、この時期を「モチベーションが人生で一番高かった」と語っていることから、自己決定—有能感への欲求—内発的動機づけ—が効果的に働いた例といえる。

## 5.2 協力者 M のエピソード

Mの言語学習史のテーマは「日本留学と自信」である。Mの語りはAとは対照的で、日本語そのものへの興味はそれほど強くはないようである。もともと日本社会に興味があり、それを学ぶためには日本語が必要だという考えである。コツコツと努力を重ね、学習するという習慣はMのこれまでの日本語学習においては見られなかった。では、何がMの日本語学習への動機づけを維持させているのか。それは「自信」である。数回の日本留学と、そこで得た自信が動機づけ増進の源になっている。そして、「試験」がモチベーションの減退を引き起こし、試験の結果にその後の動機づけが大きく影響を受けている。このことから、Mは図1の「取入的調整」の段階にいるのではないかと考えられる。

### エピソード M-1：帰国後

構成概念：制約

(日本留学から)帰ってきてから、あまり日本語の授業がなかった。古典とか歴史の勉強とかそういうことを勉強しなければならなかった。あまり、あの一、日本語を使うチャンスがないと思います。…

…あの一、2011年に日本学が終わって、その時からマイナーが始まりました。私はジャーナリズムを勉強しましたので、あの一、日本語を勉強する時間が全然なかったです。

日本留学中は日本語を使う機会に恵まれており、日本語を使うことで自分の日本語能力に自信を持っていたMである。しかし、デンマークに帰国すると日本語にふれる機会が減ってしまったうえ、他の勉強で忙しく自分で日本語を勉強する時間もなかったと発言している。失いつつあった自信を取り戻すために修士課程への進学を決めた。そして、

日本語能力を向上させたいと考えた時、Mが選んだ選択肢はやはり日本留学であった。

### エピソード M-2 : 日本留学

構成概念：日本滞在と自信

だから、去年の夏に私立学校で日本語を勉強しました。東京にあるの。2012年の夏。マイナーの勉強が終わってすぐ日本に行って、毎日勉強して、自分の自信みつかって、（じゃ、そこでまたモチベーションが上がったのね？）そうです。

デンマークにいるときは、様々な制約により自分の望む日本語の学習に取り組むことができなかつた。しかし、再び日本に行くことで自分好みの学習環境を創り出し、新たに自信を取り戻している。この点においては、目標達成のために自らの意志決定のもと行動を起こしていることから自律的であると言える。そして、次の発言に続く。

今、あの一、必要な日本語が出来ますので、いい感じみたいな感じですよ。今、授業で使わなければならない日本語はもう出来ると思いますので、うん。（じゃ、特に問題もないし、このまま会話を続けていけば大丈夫？）うん。

この発言から分かることは、Mが今の日本語能力で満足しているということである。自己評価をもとに「もう出来る」と判断しているが、インタビュー中に「使わないと自信がなくなる」とも述べている。「自信がなくなる」と分かっているながら、デンマークでは使う努力がなされないのはなぜだろうか。理由の一つとして、限られた環境の中での学びに限界を感じてしまっていることが考えられる。それゆえ、効率よく自信を取り戻すために日本へ行くというサイクルが出来上がっていると考えられる。Mとのインタビューの中で言及された具体的な日本語学習の方法は、「日本人と会話をする」と「映画やアニメを見ること」であった。さらに「単語リストを作る」という発言もあったがそれは嫌になって途中でやめている。学習方法やリソースのバリエーションが限られており、動機づけも弱く、日本語学習におけるさまざまな工夫はみられなかつた。

### エピソード M-3 : 修士課程

構成概念：試験の成績と自信

2010年の留学が終わって、デンマークに帰ってきてから、翻訳の試験があった。それはものすごく悪かったです。ほんとに、私が悲しかったですよね。

このエピソードでは学士課程の時に受けた翻訳の試験について、次のエピソードでは修士課程で受けた翻訳の試験について振り返っている。

マスターコースが始まってから、その翻訳の授業があって、それが始まってから私が考えているのは「私は翻訳できない」。自信の問題ですよ。だって、自分で一生懸命頑張っていたので、やっぱり、したいとか、頑張りたいと思ったので、そのマスターコースの試験がものすごくよかつた。それから、「あ、自信。出来るよね。」みたいな感じです。

成績にモチベーションが左右されるというのは広く一般的に見られる現象だが、彼の場合はその影響がとても強く、「自信」の問題にもなってくる。その後は修士課程での試験で良い成績を取るために努力し、結果を残したことで自信を取り戻している様子も語られた。彼の場合、「自信」の度合いとモチベーションは比例して変容している。

しかし、「試験の結果が良いこと」と「日本語が出来る」ということは、単純には結び付かないのではないかと。試験で自身の実力が発揮できたとしても、それはMの日本語能力全体のうちの一部でしかない。その一部が出来たことを全体として「できる」と言えるだろうか。この点について、他者との対話の中で課題を明らかにする機会が必要だと思われる。

Mの語り全体を通して、M自身が学習行動を内省し効果的に学習を進めていることを表す発言はみられなかつた。そのことから、Mは日ごろから日本語学習に対する自己省察を意識的に行っていないと判断できるため、この段階では自律的学習者とは認められない。Mのような自律度の段階にいる学習者に対しては、まず教師の存在に、より比重が置かれた自律性支援が必要だと思われる。

### 5.3 協力者 R のエピソード

R の言語学習史のテーマは「劣等感と向上心」である。R はもともと外国語学習に興味があり、日本語学習を開始した時は「新しい言語にわくわくした」と当時のことを振り返っている。しかし、R にとって日本語が想像以上に難しかったこともあり、一度挫折しかけている。それがグラフ中の 2010 年の大幅なモチベーションの減退として表れている。それでも諦めずにここまで続けているのは、R の向上心が関係しているであろう。R は劣等感を感じると自分に挑戦したくなるという法則のようなものを持っており、目標を定めてはそのために努力し、達成してきている。これは R 自身が「最適の挑戦」<sup>1</sup>を見出していると考えてよいだろう。R は自分に挑戦し目標を達成することで有能感を得ていると同時に、その目標と意欲が自分自身の中から湧き出るものであるため、自律感をともなって学習が良いサイクルになり、動機づけのレベルも維持されている。

#### エピソード R-1 : 大学入学

構成概念：日本語学習の意識化

えー、うん、最初にモチベーションがちょっとあった。ま、新しい言語で、わくわくしてた。でも、意外に難しかったと思って、ちょっとモチベーションが下がった。1年生の後半かな。もう諦めるかなと思ったこともある。(だけど諦めなかった) うん、結局ね。

#### エピソード R-2 : 一年後

構成概念：自己評価・明確な目標

(で、さっきも言ってたけど、1年勉強したのにあんまり上手になってないと思って、ちょっと頑張ろうと思って、モチベーション上がったんだよね?) うん、はい。あと、2年生の時は留学があるから、それをうまくできるように頑張ってた。

このように、この時期は「日本留学」が明確な目標としてあったことが、諦めないで学

習を継続できた要因である。これは外発的動機づけの中の「外的調整」といえる。「日本留学」という報酬を得ることが目的となっており、そのために行動を起こしている。

#### エピソード R-3 : 日本留学

構成概念：制約・有能感への欲求

日本に行ったときのほうが(モチベーションが)高かった。(それはなんでだと思う?) ただ日本人と話したかった。でも、ちょっと、その大学で日本人の学生がみんなが、たくさん英語を勉強しなきゃいけないから、日本人が話しかけたらいつも英語で。だからそんなに、日本なのに、そんなに日本語はしゃべらなかった。(それがモチベーション下げたの?) いや、逆に、えー、のぼった。(なんでだろう?) ま、当時は、ま、日本人と話したかった自分があったけど、それ以外に上手になりたいと思った。だからいつも、英語を話したら、ちょっとイラッときた。

R は自身の期待に添わないことが起きているにもかかわらずモチベーションが上がっている。せっかく日本に留学して、デンマークとは全く違った環境で日本語が使える機会であったが、「日本人が英語で話す」という「制約」があった。その状況に対して、少し苛立っていた様子もみられるが、その感情よりも「上手になりたい」という気持ちが強かった。そのため、モチベーションが上がっている。

### 5.4 自律的学習者

同じ教育課程のもと学んできた協力者たちではあるが、学習プロセスにおける経験や動機づけは多様である。学習者それぞれに異なるストーリーがあるにもかかわらず、モチベーションの深い減退の後には動機づけの増進があるという共通点がみられる。動機づけは高ければ高いほど学習効果の向上へとつながる可能性が高い。しかし、協力者のエピソードから、長期的に見た場合、動機づけの沈み込みはネガティブな影響ばかりでは

<sup>1</sup>有能感は達成に向けて努力するときのみ感じることができ、それが最適な挑戦となるときにもたらされる。[1]



ないということが分かった。

次のエピソードは、協力者 A が動機づけに関して明確に言及している部分である。

モチベーションが一番大切だと思う。絶対、新しいことを学ぶためのエネルギーは、他の人からもらえない。自分の中から来ないと、ダメだって感じ。全然強くないって感じ。(人からやったらいいよとか言われてもね…。じゃ、先生には何ができるんだらうって考えたら…)うん、でも学生の中にその火があったら、先生は(刺激するんだよね)うん、なんか、英語で言ったら、火に木を入れる、なんか、こうやって木を入れて、もっと大きくするように。ある学生が、先生に「もっと勉強することが無い？」って聞いたら、先生は、デンマークの先生がよくやるのは、なんか、「いや、全然ない」って(言う)こと。あんまりモチベーションが無い。でもその先生が、「あ、君がもっと勉強したかったら、この本を！」と言ったほうがいい。

このエピソードは教育的示唆を含んでいる。「自分の中から来ないとダメだって感じ。」の部分はまさに、内発的動機づけのことだといえる。この発言から A の自律性の高さがうかがえる。

また、A はインタビューの最後に、人生のどん底(日本語学習においてモチベーションが最も低かった時期)を次のステップへの踏み台として自分の意志でそこから抜け出したとを振り返っている。A のその行動は他者からアドバイスや強制されてのものではなく、自身の置かれている状況と向き合い、より良い方向へ進むように考え実行したものである。さらには、学習と生きることは切り離すことができないということも示唆している。このように、A は日本語学習をとおして生きる力を身につけてきたようである。言語学習は、その人の人生におけるあらゆる面で有効な自律性を育むことのできる機会でもあるといえる。これらのエピソードから、A は自律的学習行動をとっており、自身の動機づけに関しても管理できているという点から自律的学習者と呼ぶことができる。

本研究の調査結果から学習者は試行錯誤しながらも自律的に学習に取り組む能力、いわゆる、「自己動機づけ」を行っていること

が明らかになった。このことから、教師には学習者の自己動機づけを含む自律性の発展を見守る姿勢が求められる。学習者がどの学習段階にいるのか、動機づけがどの段階にあるのか、学習者を多面的に捉え支援していくことが必要である。

まず、自身の学習を一人で意識化するには至っていない学習者には教師からの明示的な支援が適しているように思われる。一方、協力者 A のように学習プロセスの広範囲におよぶ自己決定で学習を進めている学習者には、教師が直接的に働きかける必要性はあまり高くない。それよりも、その自律性を維持するための工夫や学びの場づくりという形での支援が必要である。

学習者が教師のもとを離れた後、自律的に学習を進めていけるように教室内にいるうちにその能力の発展に寄与することが教育に携わる者としての重要な役割だと考える。いかに自律性支援的な学習環境を創り出していかか、教師をはじめとした学習支援者が果たせる役割は多く、教室での働きかけがどの動機づけの段階にいる学習者にとっても重要である。

## 6. おわりに

本論文では言語教育における自律性支援と動機づけを概観し、日本語学習者に対する言語学習史インタビューから動機づけ変容の実態を明らかにした。そして学習者の動機づけの変容を表したグラフとエピソードから、学習者は教師の統制を離れ自律的に学習を進めているということがわかった。また、日本語学習が学習者の人生に深くかかわっているということも明らかになった。そのため、教師は学習者をあらゆる側面から全体的にとらえる必要がある。学習者が教室の外で日本語学習をどのように自身の中で位置づけているかを知ることが、学習者にとっても教師にとっても有益なことである。教師が動機づけの知識を持ち、意識的な支援をすること、また、どのような制約の下でも教師と学習者の相互の決定にもとづいた教育活動を行うことが望まれる。

本研究は、デンマークの日本語学習を事例とした研究であり、調査の範囲が極めて狭く限られているため、広く汎用性のある研究とは言い難い。しかし、学習者一人ひとりの学

習の歴史を振り返ることで、これまでの定量的研究からは得られなかった知見が得られるようになったのではないかと考える。この領域の研究発展によって、学習者の成長とともに教師の成長も期待され、よりよい教育の循環ができることが期待される。

最後に、教育の実践の場において、支援者と学習者がともに学習環境づくりに取り組むことのできるシステムや場、学習支援ツールの開発と運用に関する研究を今後の課題とする。

## 文 献

- [1] デシ・L・エドワード&フラスト・リチャード (Deci, E. L., & Flaste, R.) 桜井茂男訳.人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—. 新曜社, 1999, [Deci, E. L., & Flaste, R. Why we do what we do—The dynamics of personal autonomy. New York: Penguin Books, 1995.]
- [2] H. Holec. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, 1981.
- [3] P. Benson. *Teaching and Researching Autonomy* 2nd edn. Longman, 2011.
- [4] 青木直子. 教師オートノミー. 日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研究ストラテジーの可能性を目指して—. 凡人社, 2006, pp. 138-157.
- [5] 小山悟. 自律学習促進の一助としての自己評価. 日本語教育. 1996, 88号, pp. 91-103.
- [6] 田中望, 斎藤里美. 日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—. 大修館書店, 1993.
- [7] R. C. Gardner. Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, Z. R. W. Schmidt, (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press. 2001, pp. 1-19.
- [8] Z. Dörnyei. and E. Ushioda. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd edn. Longman, 2011.
- [9] L. Dickinson. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press, 1987.
- [10] E. Ushioda. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. W. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001, pp. 93-125.
- [11] 岩本尚希. 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—. 桜美林言語教育論叢. 2010, 第6号, pp. 29-43.
- [12] 館岡洋子. 日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習. 東海大学紀要. 2002, 第22号, pp. 1-20.
- [13] E. L. Deci, R. M. Ryan. *Handbook of*

*Self-Determination Research*. The University of Rochester Press, 2002.

- [14] 岡田涼. 第4章 自己調整学習における他者. 自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—. 北大路書房, 2012, pp. 73-92.
- [15] P. Benson, D. Nunan. *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, P. Benson, and D. Nunan, ed. Cambridge University Press, 2005.
- [16] 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 2008, v. 54, n. 2, pp. 27-44.