

# 日本人英語学習者のモチベーションと 英語学習方法に関する質的研究－教職課程を履修している大学生への インタビューを通して

松林世志子

東京国際大学言語コミュニケーション学部 〒350-1197 埼玉県川越市の場北 1-13-1

E-mail: ymatsuba@tiu.ac.jp

**あらまし** 将来、英語教師を目指して教職課程を履修している日本人英語学習者は、どのような英語学習体験を通して自分にとっての効果的な学習方法を見つけてきたのであろうか。本研究では、著者が教えている大学で教職課程を履修している学生 13 名に半構造的インタビューを用いて、英語教師になりたいという思いがどのように始まり、それが英語学習にどのように影響するのか、学習者自身が効果的な英語学習方法だと思い実行したものはどのようなものがあるのかということを中心に調べた。インタビュー結果から、調査協力者の多くが分析的な学習より経験的な学習を好んでいることがわかった。また、モチベーションには環境が大きな要因の一つであることがわかった。

**キーワード** モチベーション、英語学習方法、経験的な学習、日本人英語学習者

## Motivation and English Learning Strategies of Japanese Learners of English Enrolling Teaching License Course at a University — A Qualitative Study —

Yoshiko Matsubayashi

School of Language Communication, Tokyo International University

1-13-1 Matoba-kita, Kawagoe, Saitama, 350-1197 Japan

E-mail: ymatsuba@tiu.ac.jp

**Abstract** This paper investigates motivation and learning methods that the learners at my university prefer through interviews. I interviewed 13 university students at my university who enrolled in the course to obtain English teacher's license to teach in Japanese schools. I interpreted the learner's initial motivation to focus on English by asking them when and why they wanted to be an English teacher, and what methods of learning English they prefer as well as their stories of learning English. Findings include that many of the learners preferred experiential learning to analytical learning approaches. It was found that learning environment is one of the most important factors to influence on learner's motivation.

**Keywords** motivation, English learning strategies, experiential learning, Japanese learners of English

### 1. はじめに

英語教師が授業を計画して行う際に影響を受ける要因は、日本の英語教育の環境では、学習指導要領、教科書、受験、クラスサイズというような外的要因の制約もあるが、英語学習方法のように教師自身の個人

的な体験に基づく考え方によることも大きい。自分が教わった方法で教える英語教師も多いだろう。しかし、インターネットが利用でき、留学も比較的容易にできるようになった現代の学習者には、それ以前の日本人英語学習者にはなかったような L2 学習環境が与えられている。現代の日本人英語学習者は、このよう

松林世志子, "日本人英語学習者のモチベーションと英語学習方法に関する質的研究－教職課程を履修している大学生へのインタビューを通して," 言語学習と教育言語学 2016 年度版, pp.71-84, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編,

早稲田大学情報教育研究所発行, 2017 年 3 月 31 日.

Copyright © 2016-2017 by Yoshiko Matsubayashi. All Rights Reserved.

な環境から英語学習方法においてどのような影響を受けているのだろうか。将来、英語教師になる可能性がある英語学習者はどのような英語学習体験をして、どのような考えを構築しているのだろうか。

本研究は、著者が教えている大学で英語教師の教員免許状取得を目指して教職課程を履修している日本人英語学習者を対象に、英語教師になりたいと思ったきっかけ、どのような英語学習方法を実践して効果的だったかということ、モチベーションと効果的な学習方法を中心にインタビュー形式で探るものである。

## 2. 英語教育におけるモチベーション研究と学習方法の研究

モチベーションの研究で、Dörnyei [1]は、将来の自己は、現在の自己の延長線上にあることを指摘し、L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System) を「L2 理想自己」(Ideal L2 Self)、「L2 義務自己」(Ought-to L2 Self)、「L2 学習環境」(L2 Learning Experience)の3つに分けて説明している。Ideal L2 Selfとは、なりたい自己の中でも、第2言語の使い手としてどうなりたいたのかということ、将来仕事でその言語を使っている理想の自分も含む。Gardner ら[2]のモチベーションの研究では、動機づけの種類を統一的動機づけと道具的動機づけに分け、「仕事で昇進したいから外国語を勉強する」ということは道具的動機づけとされていた。しかし、仕事で外国語を使うのが理想の自分と一致する場合は、Dörnyei の枠組みでは Ideal L2 Selfと考えられる。Ought-to L2 Selfとは、起こりうるよくない結末を避けるために本来あるべき姿のことで、例えば「試験に落ちないように」や「親を喜ばせたい」ことがモチベーションになる。3つめの L2 Learning Experience は、学習者が学んでいる環境に関する動機のこと、例えば、教師の影響、カリキュラム、ピアグループ、成功体験などがその例である。Dörnyei は、成功体験はとくに注目すべきであると言っている。新しい言語を学ぶ最初の動機は、内側から起こるものでも外側から起こるものでもなく、言語を学ぶ過程においての成功体験である場合が多いからだ。例えば、小学生が英語を学ぶとき、「将来仕事で英語を使いたい」とか「国際人になりたい」というような L2 理想自己を持っているというよりは、授業で行った活動でうまくできてほめられてうれしかったという成功体験が動機づけになりうる。日本のように英語が社会で使われていない環境では、教師が学習者の学習動機を与えられるように環境を整えることが重要になると思われる。

Dörnyei [1]は、L2 理想自己や L2 義務自己に影響を与える動機づけの条件として最も大事なものを6つ示している。

1. Availability of elaborate and vivid future self image  
(詳細に描ける生き生きとした将来の自己イメージを持っているか)
2. Perceived plausibility いるか  
(真実味をもって理解されて)
3. harmony between the ideal and ought selves  
(理想自己と義務自己とのバランス)
4. necessary activation, priming  
(必要な活性化、プライミング)
5. accompanying procedural strategies  
(付随する手順ストラテジー)
6. offsetting impact of feared self  
(恐れる自己で相殺される効果)

まず第1に、なりたい理想の自分を思い描くときに、具体的に生き生きとしたイメージがあるかどうかが行動を起こす動機に関係している。具体的なイメージがなく、「英語が使えるようになりたい」と思うだけでは、行動につながらない。第2に、L2 理想自己が本当に可能だと学習者が思っていることが必要である。可能性としては低いと学習者自身が思っていれば、動機づけにつながりにくい。第3に、L2 義務自己には、ほかの人がどう思っているかという peer pressure があり、それが L2 理想自己と一致していない場合、動機づけにつながりにくい。第4の条件とは、L2 理想自己や L2 義務自己がワーキングメモリーとして活性化されていなければならないことである。例えば、スポーツ選手が試合前に成功した自分を頭の中でイメージするように、なりたい姿がイメージされていることを意味する。第5に L2 理想自己や L2 義務自己を実現するためには、どのようなステップを踏むかという手順が同時にイメージされなければならない。L2 理想自己のイメージが具体的にあっても、そのために適切な学習計画がイメージされなければ将来の自己像が活性化されない。例えば、学習者の知識や経験不足、ロールモデルのような存在がいけないこと、計画力や問題解決力が不足している場合は、なりたい自分につながるような動機づけになりにくい。最後に、L2 理想自己に「なりたくない自分への恐れ」の力が加わった時、動機づけの効果が最大限に発揮されることを挙げている。Dörnyei は、論文を書くことを例にとり、よい論文を書きたいと想像することよりも、締切に間に合わないという恐れの方が行動につながることを指摘している。

日本人大学生の英語学習を対象にした Dörnyei の L2 motivational self system [1]に基づいたモチベーションの研究は、鈴木ら[3]の研究がある。鈴木らの大学で、英語を受講している1年生310名と2年生277名の計587名を対象に、Dörnyei & Taguchi [4]のアンケートを使用し、Dörnyei [1]の L2 motivational self system がど

のように表れているかを見るものである。その結果、2年生の英語学習動機が1年生よりも低い可能性が示され、「学年が進むと、『高い英語能力を有する人物になりたい』という理想自己 (ideal L2 self) のイメージを持ちにくくなっている」ことが指摘されている。なぜ1年生よりも2年生の方がそのような理想自己を持ちにくくなっているのかを知るためには、一人ひとりの学習者を全体の傾向として数でとらえるのではなく、それぞれの人が置かれた状況・背景の中の人としてどのような要因が影響しているのかをインタビューのような形で、L2 motivational self system に合わせて、行動に移すのに必要な上に挙げたような条件と照らし合わせて、解釈する必要がある。

英語教育におけるモチベーション研究では、Dörnyei に代表される量的研究と Ushioda に代表される質的研究がよく知られている[5]。どちらの研究でもモチベーションは静的なものではなく動的なものであり、つねに変化するものであるというとらえ方をしている。例えば、「英語が好きですか」というようなアンケート項目に答えて学習者のモチベーションの強さを測る場合、その時の気持ちしかわからない。「英語が好き」という気持ちは時間を経て変化する可能性があるからである。モチベーションは様々な要因で変化するものなので、モチベーションをプロセスとしてとらえ、その人の長期的な発達過程の中やその人が置かれた環境の中でとらえる必要がある。Ushioda [5][6][7]は、その人の学校での活動、選択、困難、社会や他者とのかかわりというような背景からモチベーションをプロセスとしてとらえる質的研究の重要性を主張している。

Ushioda [8]は、学習者が置かれた状況や背景 (context) をモチベーションに影響を与える1つの要因としてとらえるのではなく、置かれた状況や背景の中の人 (person-in-context) としてとらえる必要性を指摘している。同じ状況に置かれた複数の学習者にとって、その状況は一人ひとりの学習者にとっては同じ効果をもたらさない。学習者はそれぞれアイデンティティを持った人であり、社会の中で様々なかかわりの中で存在している。アンケートのような量的研究では、例えば同じ大学の学習者という状況はひとくくりにされて、学習者個人のさまざまな状況は考慮されない。Ushioda は、モチベーションは、原因があれば予測できる結果につながるというような直線的なものではなく、社会やアイデンティティや状況などの様々な要因とのかかわりの中で起こることを指摘している。例えば、英語のネイティブスピーカーの恋人が現れたことで意欲的に英語を学習すれば、それは統合的動機づけが高いと思われる。直線的に考えれば、その恋人と別れたら、英語を学ぶ動機がなくなるので、英語学習意欲減退に

つながると想像するが、実際にはモチベーションは複雑で、学習者により結果が異なる。モチベーションは直線的な原因と結果の関係になるわけではなく、その人が置かれた状況やアイデンティティや社会などが複雑に絡み合い、静的ではなく動的なものなので、person-in-context の観点をに入れるべきである。

Dörnyei [1]の L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System) 中の「L2 学習環境」(L2 Learning Experience)には学習における成功体験も含まれるが、それも Ushioda [7]が言う context の一部である。学習者が効果的だと思う学習方法がどのような状況で起きたかということを知ることは、その学習者にとっての動機づけを知ることにつながるだろう。日本の学校教育では、音読や文法の解説を聞くことなどによく行われている英語学習方法があるが、教師によって教え方が違うので、体験した学習方法は学習者により異なると思われる。学習者が効果的だと思って一定期間続けて学習することに至った背景を探ることで、モチベーションが生まれたり、持続したり、減退したりする要因が分析できると思われる。

英語学習方法にはいろいろなものがあるが、Ogawa ら[11]の研究で経験的な学習 (experiential learning approaches) と分析的な学習 (analytic approaches) に分けて考察したものは興味深い。Ogawa ら[9]は、質問紙調査により、学習者の信念 (Language Learning Belief) と学習方略 (Language Learning Strategies) と自信について78名の英語力の上位グループと104名の英語力が平均的なグループにわけて調査し、上位グループのほうが下位グループよりも経験的な学習 (experiential learning approaches) を信じ、学習方略として使っていることがわかった。経験的な学習は「ほかの人と話して英語を学ぶ」「ラジオ、テレビ、映画などのリスニングを通して英語を学ぶ」というような学習方法で、それに対して平均的なグループがより好んだ分析的な学習 (analytic approaches) とは「学校の教科書をしっかりと読んで英語を学んだ」、「たくさんの練習問題をといて英語を学んだ」というような学習方法である。

効果的な学習方法についての研究は、Oxford [10]の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) という質問紙による調査がよく知られている。「新語はセンテンスの中で覚える」とか「新語はフラッシュカードで覚える」というような50項目の学習方略に関する記述に、5段階の回答方法でどの程度当てはまるかを答えさせる量的調査方法である。竹内は、「学習者のおかれた環境がかわれば、学習の目的、必要性、教育の方法などが変わり、それにともない好まれる (あるいは利用できる) 学習方略もおのずと変化する」と指摘し、北米の研究者が開発している学習方略の項目よりも日

本の学習環境に適した研究方法の必要性を主張している[11]。

竹内[11]は、日本の学習環境に適した研究方法として大学4年生を対象に言語レポート形式と呼ばれる内省的な手法で、英語学習が始まる12歳から学習の「初期（開始時）」「中期(前半)」「中期（後半）」「後期（最近）」の4段階にわけ、学習方略を記述させた調査を行った。研究協力者を上位群と下位群にわけて傾向を探るものだが、上位群の被験者の特徴として記述量の多さと具体性が見られ、方略的なものへの認識の高さを指摘している。上位群の被験者に共通している方略として「英語の使用機会を増やす」ことが挙げられた。具体例を見ると、「ラジオ講座やテレビ講座の利用」のように学習者が対話できないインプット重視のもの、「実際に話す機会をたくさん持った」というインタラクション重視のものが詳細な記述とともに挙げられていた。ここでも、Ogawaら[8]の研究結果と同じように、上位者に経験的な学習（experiential learning approaches）を好む傾向が見られた。

竹内はまた、上に挙げた4段階において、学習姿勢や学習計画、スキルごとの学習方法、成功に導いた要因について、英語の達人18名にインタビュー形式で聞き取り調査も行っている[11]。その結果、被験者のほぼ全員に共通していたことは、『寝ても覚めても』英語を勉強するという、いわゆる集中型の学習形態を、学習過程の一時期において体験していること』だと指摘している。そのほか、「継続性と定期性」「使う機会を増やす」「まずは深く聞く」「興味のあるものを大量に読む」「徹底した例文暗記と活用練習」「音・音律から入る」「作文は作り物から上達する」「文法は大切」などが挙げられていた。語彙については、学習中期ごろまでは新語を含んだ文章を丸ごと覚える方略が主流で、学習が進むと「語彙をリスト化し、大量に覚えるような行動をするものが増えてくる」と報告している。語彙の記憶方略としては、「何度も口に出しながら書いて覚える」ことが挙げられた。

### 3. 本研究

#### 3.1 研究の目的

本研究では、学習方略の研究でよく見られるような上位群と下位群に分けて成功する学習方法を探るのではなく、学習者を一人の人として(person-in-context)、どのような状況・背景で英語教師という職業を目指し始めたのか、どのような英語学習方法が自分に合っていて効果的だと思うか、英語学習に取り組む姿勢を変えたきっかけなどを語る中で、調査協力者が英語教師になりたいと思ったきっかけを含む英語学習のモチベーションと学習方法を解釈するものである。また、学

習意欲の減退が起こる要因は何かも探る。

#### 3.2 調査協力者とデータ収集・分析の方法

##### 3.2.1 調査協力者

本研究の調査協力者は、著者が教える東京国際大学の言語コミュニケーション学部における教職課程を履修している学生13名である。調査の目的を伝えたのち、快く協力に応じた学生を対象にしている。

教職課程を履修している学生を対象にした理由は2つある。第一に、英語教師の教え方は、その人自身の学習体験や学習者信念による影響があると思ったからである。将来英語教になる可能性がある学生は、どのような考えを持っているのかを知ろうとした。第二の理由は、英語の教師を目指して教職課程を履修しているということは、英語力をつけなければならないことは理解しており、そのためにどのようなことを実行し、効果的だと思っているのか、またその背景を知りたかったからである。英語教師になりたいと思っている学生は、英語が好きで、英語学習方法に興味を持って取り組んでいる可能性も高い。このような立場に置かれた学習者に、現在の時点でどのような体験と学習者信念を持っているのかを聞く中で、英語学習のモチベーションにつながる要因を探ろうとした。

日本の教員養成制度では、教職課程を履修していても全員がすぐに教師になるわけではない。私立大学の場合、大学在学中に卒業に必要な単位に加えて、教員免許状取得に必要な科目を履修しながら教員養成が行われる。したがって、大学での学びのすべてが教員養成ではなく、大学での学びに加えて、教師として必要な学問的知識を中心とした教職課程を履修することになる。教師という職業は、大学卒業後の職業選択の一つであると考えべきである。卒業後すぐに教師にならなくても将来教師になる可能性があると考えた学生は、大学在学中に教員免許状取得を目指すことになる。実際に、企業で働いてから教師になる人、大学院に進んでから教師になる人、卒業後に海外の大学や語学学校への留学を経てから教師になる人のように、教師になるまでの過程は多様化している。

本学は教員養成のみを目的にした大学ではないので、将来の職業として教師しか考えていないという学生よりも、学部の中心的な特徴である英語コミュニケーション能力を磨きたいと思って入学している学生が大半である。したがって、インタビューの時点では英語教師以外の道に進むことに決めた調査協力者も含むが、それは教師にならないと決めたのではなく、現時点では卒業後すぐには教師にはならないということであり、将来の可能性として英語教師になることは選択肢としては残されている。

本学にはアメリカに姉妹校の大学があり、その姉妹

校の寮で現地の大学生と生活を共にしながら英語を本学のアメリカキャンパスで学ぶという特殊なプログラムがある。約11か月間のアメリカ留学を通して、アメリカの大学でクラブ活動やボランティア活動に参加して生活と文化を体験し、アメリカ式の英語の授業を受けるといった英語と文化を合わせて体験的に学ぶようなプログラムである。また、半年間の英語の語学学校へのセメスター留学という制度もあり、本学部ではおよそ半数近くの学生が大学在学中に留学を体験している。本学で英語教師を目指して教職課程を履修している学生の中には、これらの留学プログラムに参加した学生も多い。

13人の調査協力者のうち本学独自の11か月のアメリカ留学プログラムに参加した体験をもつ人は9名、半年間のセメスター留学体験者は2名、留学経験がない人は2名であった。また、中学や高校時代に短い期間の海外体験があるものは、上に挙げたアメリカ留学プログラム参加者と重なり、4名いた。

留学を体験していることは、英語学習方法のレパートリーが増えるので、効果的だと思う英語学習方法を選ぶのに影響があると思われるが、本研究は留学の効果を探るものではなく、留学という体験も学習者の英語学習体験の延長線上にあるとみなして、留学体験者も留学をしていない学習者と同等に扱っている。

### 3.2.2 データ収集・分析方法

半構造化インタビューの方法で、あらかじめ質問項目は用意されているが、調査協力者の話の流れの中に出てきたエピソードをインタビュアー（筆者）が選びながらより深く聞いていく方法をとった。場所は著者の研究室において、1対1の面接方式で行った。インタビューは記録のために録画した。録画することはあらかじめ協力者の許可を得たうえで、録画されていることで緊張しないよう、協力者がインタビュアーとアイコンタクトをしながら話す際に視界から外れるような位置にビデオカメラを置いた。インタビューの平均的な時間は、約1時間10分であった。

あらかじめ用意された質問には次の内容を含む。

1. 留学体験、本人が自覚する英語力、なぜ英語の学部を選んだのかというような背景的情報
2. 英語の先生になりたいと思ったきっかけ
3. ここ1年を振り返り、今も英語の勉強を続けているか
4. どんな英語教師になりたいか
5. 英語教師になりたいという気持ちは、英語学習を続けるモチベーションにつながっていると思うか
6. 中学、高校、大学の授業を通して実践した英語学習法のうち、効果的だと思ったものはどのような学習方法か、自分に合う学習方法はどのようなものか

7. 授業外で自主的に実践した英語学習法のうち、効果的だと思ったものはどのような学習方法か、自分に合う学習方法はどのようなものか

上に挙げた質問のうち、6と7のような、効果的な英語学習法を問う質問は、質問紙調査では選択肢が与えられることが多い。インタビュー形式で行うことにより、質問紙調査では得られない体験した無数の学習方法の中から学習者がもっとも印象に残っているものを答えてもらえるように注意して聞いた。

分析方法については、インタビュアー（筆者）が意味中心に発言を書き取ったものを、Dörnyei [1]のL2 Motivational Self Systemの「L2理想自己」(Ideal L2 Self)、「L2義務自己」(Ought-to L2 Self)、「L2学習環境」(L2 Learning Experience)の3つ分類とそれが行動につながるための6つの条件と照らし合わせて、協力者のモチベーションと行動を解釈した。またUshioda [8]の関係性を重視した状況・背景の中の人としてとらえるアプローチ (person-in-context relational view) の視点から解釈を試みるようにした。

言葉の解釈は、日常生活の会話と同じように話されたコンテキストで意味が成り立つことが多い。そのため、どのようなコンテキストだったかがわかるように、なるべくすべてを書き取った。研究の目的から、言葉で表現されないものを推測しなくても済むように、被験者自身に語らせるように注意して話を進めたが、インタビュアーの理解が正しいかどうかを確認するために、被験者が話したことを要約して確認を取りながら話を進めた。そのため、確認のためのターンが日常会話より多く入っているが、この論文で示す場合は、インタビュアーの確認のための発言はカッコ内に入れて内容を書きとどめることにした。また、書き取る際には、なるべくそのままの言葉を生かしたが、言いよどみや内容の順序が逆になっているときや、インタビュアーが被験者の話をまとめながら確認する際に、二人で共同しながら被験者が言いたい内容に合う言葉を選ぶことがあったが、そのようなときには内容中心に書きとり、カッコ内で表した。

本研究に載せる被験者の発言は、プライバシー保護の観点から、学習者の発言はすべてS (Studentの頭文字) で表し、インタビュアーをIで表した。

## 4. 結果と考察

### 4.1 英語教師を目指した時期ときっかけ

英語学習を続けようと思った大学時代につながる英語学習のモチベーションが生まれる状況を聞くために、英語教師を目指したきっかけを聞いた。英語教師を目指す初期のモチベーションは個人差が大きかった。大きく分けると、教師になりたいという気持ちが先に

あり、あとから英語を選んだ場合と、英語が好きで英語の勉強を続けているうちに職業選択の1つとして教職課程を履修し教員免許取得を目指す場合があった。あとからはっきりと英語だと決めたケースでは、受験の段階ですら英語以外の学部を受験したケースや英語の免許が取れる学部に3年次で編入したケースもあった。理科、社会、体育など、ほかの教科の教員になることも選択肢としてある状況から始まり、大学時代に英語の学部で学ぶことにより、英語がより好きになり、英語教師を目指していく例があるということがわかる。下の具体例1は、大学入学前は社会の先生になりたいと考えていた話をして、大学受験も英語の学部以外のところも受けていた話を紹介したのちに、次のように明言している。(S=学生、I=インタビュアー)

#### 具体例1

I：先生になりたいと思ったのはなぜですか？  
S：(省略)まず、教師になりたいというのが先で、英語を学びたいのがあと。

具体例1からわかることは、英語学習がより進んだ段階で「L2理想自己」が生き生きとイメージされるようだという点である。また、英語教師を目指すきっかけは、過去のある1点であることはほとんどない。ぼんやりとしたイメージで教師になりたいという気持ちがある時期から始まり、はっきりと決めたのは、大学受験のとき(教員免許が取れる大学を選ぶ段階)や、大学入学後(教職課程を履修するとき)や、大学3年生で就職活動が始まる時期(目指していたスポーツのプロ選手への夢をあきらめた時、教職課程を続けるかどうかを問われたとき)というような選択を迫られて考えたことで自覚されるようである。そのときに選択しなければ英語教師になれる機会はなくなるという「恐れる自己で相殺される効果」が行動を起こす力になり、真剣に英語教師を目指すべきか(ought-to L2 self)と思い始めることにつながるのではないだろうか。下の具体例2では、大学受験で教員免許が取得できる大学を選ばなければならない時期に、英語教師になりたいと決めたことがわかり、具体例3では、入学後に教職課程の科目を取り始めて、英語教師を本当に目指すべきかどうかを考える時期が大学1,2年生だったということを示している。

#### 具体例2

S：教師になりたいと思ったのは中学と高校でいい先生に巡り合えて、(中略)  
I：いつ頃から(本当に教師になりたいと思ったのか)？

S：大学受験のとき。

#### 具体例3

S：先生になろうという気持ちはずっと漠然とあった。小学校とか。  
I：英語教師になりたいと思ったのは、どの時点で思ったんですか？  
S：大学1年か2年のとき。

英語教師になりたいと思ったことで、大学で英語の教員免許が取得できる大学に進学することが決まり、大学入学後には1,2年生のときに将来の就職を考える機会があり、英語教師を職業選択の一つとして真剣に考えるようである。

教師を目指した時期は、表1にあるように中学校時代が5人、高校時代が4人で、13人中9人が大学入学以前に英語教師になることを考えている。その時期に教師になりたいと思った理由の多くは、中学校や高校でロールモデルとなる先生に出会っていたり、家族に教師がいたりすることが挙げられる。

時期	回答者数	教師になりたいと思った理由
中学校	5人	ロールモデルと中学時代に出会っている：「英語の先生」「クラブの顧問の先生」「理科の先生」「家族の影響(家族の中に教師がいる)」
高校	4人	「ロールモデルが高校教師(世界史)」「大学を選択する際に決めた」
大学	4人	「大学入学後にネイティブの先生の授業を受けてショックだった」「留学中に教える体験をして」「進路を決める時期が3年生(2年生)にあった」

表1 教師を目指した時期と教師を目指すきっかけ

英語教師になりたいという要因は、大学入学以前は、毎日学校で出会っている先生や家族の影響が大きく、大学入学後には、英語の教え方に関心を持ったことや将来の職業選択を考える時期に真剣に向き合ったことが挙げられる。学習者が英語教師を目指し始めるときの要因としては、「誰と出会ったか」「どんな教え方をする教師と出会ったか」という体験が大きな影響を与えているようだった。下の具体例4は、高校3年の時にネイティブの先生と話をして英語を好きになった学習者の例で、英語教師が将来の職業として選択肢に入り、英語を大学でもっと学びたいと思った例である。

#### 具体例 4

S : 英語嫌いな生徒が多かった気がして、やっぱり日本人の先生の授業は書くだけで面白くないけど、ネイティブの先生は話すから、話すと気持ちも変わってくるから、じゃあ、教師になって、嫌いな子たちも変わるんじゃないかと思ったのがきっかけです。

上の具体例 4 でわかるように、「誰と出会うか」という偶然による環境の要因が英語をもっと学びたいというモチベーションに大きな影響を与えている。

英語を学ぶモチベーションとして、この例のように「ネイティブと英語で話せて通じた」という体験があるが、本研究の調査協力者が学ぶ学部の1年生の英語プログラムは、「ネイティブ教員による1クラス10人程度の授業」を「週末以外の午前中は毎日英語の授業がある」というような集中的に英語を学ぶものであるが、このような環境で学んだことで英語の学び方に興味を持った例もある。具体例 5 の学習者は、先生になろうという気持ちは小学生のころから漠然とあったが、英語教師になりたいと強く思ったのは大学入学後のこのスタイルの授業を体験してからである。

#### 具体例 5

I : 英語教師になりたいと思ったのはどの時点で思ったのですか。

S : 大学1年か2年のとき。

I : それは、どのようなきっかけですか？

S : 大学入って、私たちの代からネイティブの先生になったじゃないですか。その授業と自分たちが今まで受けていた授業のギャップに、なんか、今までのって役に立たないんだと思って。

I : 今までの、どんな授業ですか？

S : 受け身の授業。ただひたすら読んで訳して。

I : (読んで訳して先生が言うことや黒板に書いてあることをノートに写して。)

S : はい。

I : 大学にはいつからの GTI (本学の英語教育プログラムのこと) の授業はどんなでしたか？

S : 逆に先生が受け身っていうか。私たちの答えを常に待っているっていうか。

I : (今まで S が話したことを I の言葉で要約して、) それで英語教師になりたいと思ったきっかけ？

S : はい。

具体例 5 のように、それまでの日本の中学校や高校での英語の授業を「読んで訳して、単語を覚える」といったような受け身の授業だったと話す学習者は多かった。日本人学習者の高校での英語学習について調べ

た Kikuchi ら[12]の研究で、文法と試験勉強を重視したコミュニケーション型ではない教え方 (Non-communicative Methods) が、多くの学習者の動機減退 (demotivation) の要因になっていると報告しているが、本研究の協力者からもそのような体験を経ていることが推測された。具体例 5 は、大学入学後にネイティブの先生の英語によるインタラクション重視の授業を受けて、高校までの英語の教え方との違いにショックを受け、また、自分が勉強してきた英語の知識が話そうとしたときに使える知識に変わっていないことにもショックを受けて、英語を教えることに興味を持ち始めたというケースである。この場合、上に書いたように「誰と出会うか」のほかに「どのような環境に身を置いているのか」ということが、英語教師になろうと思ったきっかけとなっている。Dörnyei [1] の L2 Motivational Self System で指摘されているように、「L2 学習環境」(L2 Learning Experience) が学習者のモチベーションに大きな影響を与えるということが本研究からもわかった。

#### 4.2 英語教師になりたいという思いが英語学習に影響を与えているか

英語教師になりたいという思いがどの程度英語学習に影響を与えているのかを「教師になることが英語学習に影響していると思いますか」と直接問うことで調査協力者の意識を聞いた。「別枠で考えている」「一緒に考えていない」という表現を使ってはっきり否定した2名以外は、教師になりたいと思うことが自分の英語学習に影響を与えていると考えていた。具体的には、英語教師になりたいという「L2 理想自己」があり、理想の自分と現在の自分とのギャップを埋めるべく、次のステップを計画するという行動が見られる。次の具体例 6 と具体例 7 は、英語教師になるために大学院に進むというステップや海外の大学に留学するというステップをとった例である。なりたい自分になるために、具体的に学習計画を立てて進んでいることがわかる。

#### 具体例 6

S : 100%。英語教師になりたいから、大学院に行きたいし、大学院に行くなら、英検準1級くらいもっていないといけないし。

#### 具体例 7

S : もはや英語の先生をちゃんとやっていくということ自体がモチベーションです。これが普通の企業だったら、そこまでちゃんとやる必要ない。

#### 具体例 8

I : もしそれ (英語教師になりたいという気持ちのこと) がなかったら、あんまり英語はやらなくてもいいかなってなっちゃう?

S : (しばらく考えて) たぶん、もう勉強していないと思う。

具体例 6 は、英語の教師になるために必要な学び方を探し、英検準 1 級の勉強という具体的な行動に移している。具体例 7 の場合、「ちゃんと」という言葉は、インタビューの直前に教員採用試験で問われるような文法問題の話題を話していたので、「ちゃんと」が意味するところは、コミュニケーションができることは言うまでもなく、文法も間違えずに使えるような英語力、または文法に関して説明できたり、質問に答えられたりする英語力のことを意味している。この学習者の場合は、一般企業に進み、英語を使うチャンスがあったとしても、文法もしっかり学ぶ必要を現時点では感じていないが、英語教師になるなら、しっかりと文法力を含めた英語の運用力をつけたいと考えている。この点からしても、英語の教師になりたいと思うことが、より高いレベルの英語学習を続けていくことの大きなモチベーションになっているということがわかる。

この学習者の場合は、インタビューの直後に海外の大学への留学を控えており、BBC ラジオのリスニングや洋書を読むことなどのように効果的だと思った英語学習方法の種類も多く話題にし、また学習量も多かった。具体例 8 の学習者の場合は、大学 2 年生で大学の 11 か月の留学プログラムに参加し、英語を積極的に使う努力をし、帰国後もアメリカの姉妹校の大学教授による英語で講義を行う科目を複数履修して英語を使う努力を続けているが、英語教師になりたいということが英語を学ぶモチベーションの大きな要因になっていることがわかる。

具体例 7 の言葉にあるように、英語教師になるということは英語を文法面でも運用力の面でもしっかりと取り組まなければならないということを意味しており、それを自覚しているときに、学習計画を立てたり、様々な学習方法を試したりしていることがわかる。

また、下の具体例 9 のように、英語を学ぶ目的がコミュニケーションの手段に変わったことを伝えるケースが見られた。

#### 具体例 9

I : 今、どのくらい (教師に) になりたいと思っているの?

S : (英語教師になることと英語を勉強することを) 一緒に考えたことないです。考えていたのは最初の 1、2 年のときだけ。今は純粹にコミュニケーションの

手段として英語を使おうっていう気持ち。その延長線上に英語教師もあるのかなと思っている。

#### 具体例 10

I : 英語教師になりたいという気持ちは英語学習を続けるのにどのくらい影響していますか?

S : 5 割くらい。あとの 5 割は、自分が知りたいから。自分の好奇心のために。興味。YouTube の動画も英語で理解したい。ゴルフが好きなので、試合でこういうことがあったというのをよく見るので、英語でわかると、勉強してよかったなあと思います。

上の具体例 9 の学習者は、英語教師になるために英語の勉強をするのではなく、英語を手段として使う体験を通して英語の運用力をつける学習方法をとっている。この学習者は、半年間の海外留学を経て友達になった韓国や台湾の人と今でもスカイプをしたりして英語を使っているが、それを英語学習だとは感じていない。具体例 10 の学習者も、YouTube の動画を見ることは、英語の勉強ではなく、欲しい情報を得るために英語を手段として使っている例である。大学入学後に英語を使う体験が高校時代よりも量的に増し、質的にも学習者用の教材ではなく、実際の生活で英語を使う体験を通して英語の運用力をつける方法に変化していることがわかる。

コミュニケーション重視の大学の授業スタイルや、英語を使える大学の施設の English Lounge や留学などの環境の要因から自律的に学習するようになると、英語をコミュニケーションの手段として使う機会が増え、英語教師になるとしたら英語でコミュニケーションができるようになることがまず直前の目標だと感じられているようである。

#### 4.3 学習意欲の減退の要因

学習意欲の減退 (demotivation) の要因となるものとして、人からどう見られているかを気にすることが挙げられる。ある学習者は、大学に入学した直後の時期に、一人暮らしに慣れるのも大変な時期に、授業で英語を使ったときに英語を使っていることを友人からからかわれたことで、人前で英語を話すのが嫌になった時期があると話していた。文法や書いて覚えることが好きな分析的な学習を好むある学習者は、「そういう人たち (文法が正確でもないのに英語をペラペラ話す人たちのこと) の前で話して、文法が間違っているって言われたくない。発音もよくないし。」と言い、英語で話すときに、同輩にどう思われるかということに気にしていたことを話していた。

また、英語学習の学習意欲の減退は、大学 3 年生ごろから就職活動が始まり、ほかに興味があることがで



てきたことでも起こることがわかった。目標にしていた留学が終わる2年生の終わりから3年生になる時期に、人生の節目のようなものがあるように思われる。英語が好きな気持ちは変わらないが、英語学習にかかる時間が減る学習者がでてくる様子をインタビューで知り、学習意欲の減退の理由は、ほかにやりたいことがでてくるということが関係しているということがわかった。つまり、理想自己自体が変わるのである。英語が使えることというよりは、別の職業の就職活動をしていれば、希望の会社に就職できることがその学習者の理想自己になる。前述の鈴木ら[3]の研究で、1年生よりも2年生と学年が進むにつれ、L2理想自己のイメージを持ちにくくなる結果が報告されていたが、大学の4年間が将来の職業を決める時期でもあり、学年が進むにつれ、将来進みたい職業が決まってくると、英語を使う仕事につける可能性が狭められてくることが考えられる。1年生のときは英語で仕事ができるようになりたいという気持ちがあっても、3年生で就職先を考える段階で英語を使わない仕事も視野に入ってくると、英語を学ぶ必要がなくなり、目の別の職業に必要な知識を得ることによってかわられるようである。

英語学習よりも優先順位が高いことがほかにあれば、英語学習を続けたいと思っても続ける動機は減退する。例えば、公務員試験を受けることにしたら、その試験勉強にかかる時間が増え、英語の勉強は授業だけになってしまう。また、教職課程を履修している学生が留学をしている場合、3年生で英語以外の教職の科目を多く履修するので、その勉強が中心になり、英語学習にかかる時間があまりとれないという、時間的な余裕のなさも英語の学習意欲の減退の要因になるようだ。

時間的な余裕は、何かを始める動機づけに影響を与えていると思われる。例えば洋書を1冊読み切るという体験が、留学が始まる時期にあるのではなく、留学が始まって半年経過した夏休みや、帰国後の春休みにでてくる学習者が複数(13名中6名)いたが、それは、それ以外の時期は、別の優先順位が高いことがあるためにできないからだと思われる。留学という新しい環境に慣れて、難しかったことができるようになる半年が過ぎた夏休みが始まる頃に、時間の余裕ができたことで、洋書を買って読んだり、新しい学習方法を試したりするといったような自律的な学び方が始まるようだった。帰国後時間があつたのでアメリカで買った本を読んだという人が複数いたのは、このためだと思われる。

#### 4.4 どのような英語学習方法が自分に合い、効果的だと思うか

英語の学習方法としてどのような学習方法が効果

的で自分に合うと思ったかを尋ねた。今までの体験からどれか一つを選ぶことは難しいようだった。効果的だと思って続けていた学び方も、環境が変わることで続けられなくなったり、新しい学び方を試してみることが始まることで前から続けている学び方が続けられなくなったりすることもある。また、効果的かどうかは判断できないと考える学習者もいた。インタビューの時点で一つ選ぶとなると、効果的だと信じているというよりは、質問されてすぐに思いついた学習方法を答えたような形になった。

まず初めに、学習者が効果的だと思うと答えたものの一部をここに挙げる。

- BBC ラジオのリスニング
- Grammar in Use という文法書にあるようなドリルと English Lounge
- ダイレクトに話しながら英語を覚える
- 英文を読むときに、わからない単語を辞書で調べないで文脈の中で推測して読み、あとからまとめて調べる方法
- 独り言を英語で言う、高校2年生のときの英語の先生が休み時間でも英語で話していたので、英語で会話をしたこと
- ダイレクトに聞いて英語が耳に残るという方法
- 現地に行くのが一番だと思う
- TED Talk を聞いて、そのフィードバックを英語で書くこと
- 実用英語検定準1級の勉強
- 実際に話しながら英語を覚える
- 小さなノートで単語帳を作り、覚えていない単語を繰り返し書いて覚える

学習者がインタビューで話しながら、効果的だと思った方法には、いくつかの学習方法に共通する特徴がある。ひとつは、その学習方法には人と人とのインタラクションがあるか、学習者が聞いたものや読んだものに対して自分の意見を書いたりして自分の考えを表現する機会を作っていることである。例えば、English Lounge で話すことや、高校2年生のときの英語の先生が授業外の時間も英語で話してくれたこと、留学中に英語を使ってコミュニケーションしたことなどは、相手とのインタラクションがある。このような学び方を学習者は実際によく使っており、また、効果的だと感じている。ある学習者は、テレビなどのような一方的に見るだけのものだと思いついてこないが、インタラクションがあることで記憶に残ることを指摘していた(具体例11)。

##### 具体例 11

I : セサミストリートみたいなテレビをずっと見てい

たら、入ってくる感じする？

S：映像だけだと、質問できない。インタラクションがないと（頭に）入ってこない。（だから、例えば聞いているだけで覚えると宣伝しているリスニング教材は、聞いているだけでは、頭に入ってこない。）それ（教材で話された内容のこと）について話す体験があれば、入ってくるかもしれないけど。

日本の中学校や高校のような 1 クラス 40 人近い生徒がいる環境で講義型の授業を行うと、一人ひとりとインタラクションは取りにくく、頭に入ってこないと感じている学習者がいるということがわかる。

一人で学習している場合でも、ただ一方通行のリスニングをするだけではなく、聞いたものに対して自分の意見を書くというようなインタラクションがある学び方を効果的だと感じている学生もいる。下の具体例 12 は効果的な学び方として、会話とリスニングを挙げたのち、TED Talk を聞いて、聞いた内容に対して自分の意見を書くという学び方を紹介している。

#### 具体例 12

S：ひとつは会話で、もうひとつは聞くこと。アメリカから帰ってきたときに英語力を落とさなくなくて、TED Talk 聞いて、面白そうなテーマを選んで、自分の意見を書く。自分と照らし合わせたり、紙に書く。けっこう夢中になってやっていたかもしれない。見たあと、自分だったらこうすると思って書いたり。

I：（そのやり方はどこで身に付けたのか？習ったのか？）

S：American culture はこういうものだよって教えてもらって、書き方や言い方も習って。（レベル別のセクションわけで下の方のセクションだったから）丁寧にやってもらって。ゼミみたいな感じでやっています。授業の受け方とか態度とか、毎週ゼミで教えてもらって。最初のセメスターはクラスが 2 つしかなくて、1 週間全部。同じ先生が午前中と午後で。

具体例 12 の学習者は、この学習方法を本学のアメリカ留学プログラムの授業で、意見を言う練習として教えてもらい、帰国してからは英語力を落とさなくなかったため週に 2 回程度で半年くらいこの学習方法を続けた。教材は TED Talk 以外にも、ウェブ上で動画が見られる The New York Times や BBC News を利用した。効果的な学習方法は、はじめは教えてもらったものでも、自分に合うと思えば、そのときに行っていなくても後からその学習方法で学び始めることもあるということを示している。この学習者が挙げた「会話」と「聞

くこと」には、両方ともインタラクションが入っている。

第 2 に、効果的な学習方法だと感じるものを挙げたのちに、なぜその学習方法が自分に合っているかを聞くと、自分が好きなことだからと答える学習者が多い。例えば、上の具体例 12 の場合は、具体例 12 に続いて、次のように説明している。

#### 具体例 13

S：ダイレクトに話すのは、楽しい。新しいことが知れて楽しい。本も好き。

具体例 12 の学習方法があっていると思ったのは、具体例 13 で挙げたように、新しいことを知ることが好きだからである。この学習者は、本も好きで 300 ページくらいの洋書を読み切った体験についても話し始めた。聞き取りの学習方法と同じように、この本は留学中に先生に紹介してもらって自分で買ったけれど、留学中には読めずに、帰国後に読んだ。それを行ったのは、新しいことを知るのが好きだからである。また、帰国後に読んだ理由は、留学中に身につけた英語力を落とさなくなかったからである。留学中に身につけた英語力が落ちるのは「恐れる自己」であり、それを避けるために、行動につながった例である。さらに、このプログラムでは 12 月に帰国することから、1 月から 3 月までの 3 か月間は自由な時間ができる。この 3 か月間の過ごし方で、自律的な学習を身につけていくのではないと思われる。大学で授業が行われないこの 3 か月間は、何もしない期間ではなく、自律学習の習慣を学ぶ機会になっているように思われる。

BBC ラジオを聞くことを効果的な学習方法として挙げた学習者は、理想の教師像として英語以外の知識も持っていることを挙げていた。

#### 具体例 14

I：（どんな英語教師になりたいか？）

S：厚みがある、経験に基づいて授業ができるような先生になりたい。英語以外の分野の知識も持っている。

I：（英語力的にはどんな教師になりたいか？）

S：あまり具体的なことはないけど、教科書一辺倒な授業はしたくない。英語力的には、あればあるほどいい。

具体例 14 の学習者は、幅広い知識をつけたいと思っている。効果的な学習方法に挙げたものも、それに対応している。BBC ラジオのニュースで、英語力だけでなく、幅広い知識を得たいと感じている。なぜ BBC

ラジオなのかを聞いたときに、いろいろな国の英語が聞けることも魅力の一つとして挙げていた（具体例 15）

#### 具体例 15

S : BBC 聞いていると、例えば、ソマリアで情勢が悪くなった、（そうすると）ソマリア人の英語が聞けるんですよ。最初はわからなかったんですけど、とにかくいろんな国の英語を聞けるんですよ。これはいいなと思いました。

上に挙げたように、自分が好きなことと一致するような学習方法を効果的なものとして挙げている学習者が見られた。

第 3 に、多くの学習者が分析的な学習（analytic learning approaches）ではなく、経験的な学習（experiential learning approaches）を好んでいることがわかった。ある学習者は、Grammar in Use のドリルのような分析的学習方法と話しながら学ぶ経験的な学習方法の両方を効果的な学習として挙げていたが、言語は母語を話すのと同じように自然に身につくものという学習者信念を持っていた。そのため、ネイティブと英会話ができる本学の施設である English Plaza を毎日利用していた（具体例 16）。

#### 具体例 16

S : 1 年の時はずっとプラザにいたので、いろんな話をしました。

I : (週にどのくらい?)

S : 毎日いましたよ。それは楽しかったので、学校が楽しかった。毎日行ききたかったし。

I : (留学していないけれど、留学に近い形ですね。4 時から部活で、そこまでは英語漬けで、英語が身についた感覚があった?)

S : 1 年生のときは、身についた感覚があった。高校まではそういう環境がなかったせいもあるんだけど、言いたいことがぱっとでてきたりっていう感覚はありました。

この学習者の場合は、大学 1, 2 年生のときはクラブ活動を続けたかったので留学に参加していない。留学に行かなくても、本学の英会話施設である English Plaza に一歩足を踏み入れたら英語を使うことが求められていたので、留学に近い体験ができるが、その環境を生かして英語を身につけようとしていた。大学に入学してから環境が変わり、英語が身についた感覚を得られた。この学習者は、ゴルフが上手になることを例にとって、ゴルフはただ打つだけではうまくならなくて、コースに出て勝つ練習をたくさんしなければなら

ないことを詳細に説明していた。英語も同じように、ドリル式の練習と実践的な会話の練習の両方が必要だと考える理由である。

別の学習者は、大学 2 年生でアメリカに半年間の留学をしたときのことを詳細に話したが、経験的な学習方法を身につけていった過程がわかる（具体例 17）。

#### 具体例 17

S : わかんないことは聞けって言われていた。アメリカでも、最初、辞書使っていたんですよ。そしたら、辞書没収されたんですよ。せっかく先生がいるのに、聞かないで自分で調べてどうするんだっていわれて。その質問するのということから始まって、そこから聞く癖をつけて、最終的には辞書を使わなくなった。

I : 聞く回数が多くなった感じ?

S : そうです。聞きながら書いて。聞くのは集中して聞かなければならなかったのが（効果が）でかくなって。

具体例 17 の学習者は、留学初期のころは、勉強というのは辞書で調べながらするものだと思っていたが、直接聞くことで学んでいく方法を授業で先生から強制的に習慣づけられたことにより、学習スタイルが分析的な学習方法から経験的な学習方法に変化していったことがわかる。この学習者は、授業だけでなくホームステイ先でも、留学初期のころは部屋からあまり出なかったのに、友達にパーティーに連れて行かれ、行ってみたら楽しかったという体験を通して、英語は使いながら学ぶものだと思うようになった。帰国後も留学先で友達になった韓国人や台湾人と今でもスカイプをしたり、自分の家に訪ねてくれたりして交流を保っている。英語を使う体験が、自分の学習スタイルやアイデンティティ形成に影響を与えていることがわかる。

高校 1 年生で半年間の留学をした学習者は、帰国後から現在に至るまで、週に 1~2 回程度、自宅から遠くないところにある英会話教室に通い、ネイティブの先生と動画を見た後にディスカッションをするような形式の英語学習を続けている。日本にいながらも英語を使う環境を自分で探し、英語は使いながら学ぶという方法で学び続けている。環境を自分で作り、日本にいながらにして経験的に学ぶ学習スタイルで英語を身につけている（具体例 18）。

#### 具体例 18

S : 英語は、使うときに使って、使わないときには使わなくてもいいかな。

I : 勉強したり、ドリルをやったりというのは?

S : 1 回もやったことがない。

I : (使う相手がいるときに、使いながら覚えるというのが自分に合っている学習スタイルですか?)

S : そうですね。それが僕のスタイル。

具体例 18 の学習者の場合、大学 1, 2 年のネイティブ教員による 1 クラス 10 人程度の授業で、わからない表現を教師に聞いて覚えて、別の場面でそれを使って覚える方法を紹介している (具体例 19)。

#### 具体例 19

S : 授業が全部英語じゃないですか。そのときにわからない表現があったら、その表現は何って聞いて、その場で覚えて、次に使うシチュエーションがあったら使う。

ネイティブの教師からは、英語のインプットとして、教室で行う日本人学習者同士のペアワークはアウトプットの場として、英語を使うことで学ぶ方法を効果的だと思っている。また、上級生になると、ノンネイティブの人からの刺激を受けていることを指摘していた (具体例 20)。

#### 具体例 20

S : 3 年生 4 年生では全く変わって、ノンネイティブの人から学ぶことが多い。授業だと、この人 (クラスメート) 日本人なのにこんなに英語話すんだ、これ、なんでだろうみたいに。English Lounge で、いろんな国から来ているので、この人の発音はこんな感じだなんて。

英語が上手な同年齢の日本人からはよい刺激をうけ、キャンパス内で出会う非ネイティブの人からは、英語が国際語としてどのように使われているのかを体験を通して学んでいる。また、この学習者の具体例 21 の発言から、本学の英会話を楽しめる English Plaza を 3, 4 年生になってからはあまり利用しなくなる理由は、上級生は自律的に同じような環境を自分で作れるようになったからであるということが推測できる。

#### 具体例 21

I : 授業外の時間は?

S : 友達いっぱいつくって、フェイスブックで海外の友達と英語でやり取りしている。

(中略)

S : Lounge はいらないというくらいにやっている。友達も、今、増えたんで。

上の例のように、経験的学習を好む学習者は、初期

の頃は留学などから経験的に学ぶことを体験し、それが効果的だと感じ、帰国後に同じような環境がなくなった時に、似た環境を自分で探している様子があった。

「このときから英語を学ぶ姿勢が変わった」という体験がないかを協力者に聞いたときに、なりたくない姿を peer の中に見た時に、そのショックで変わることが挙げられていた。L2 理想自己や L2 義務自己が行動につながる条件の中で大事なものとして Dörnyei [1] が挙げているものに「恐れる自己で相殺される効果 (offsetting impact of feared self)」があったが、複数の学習者の言葉に、この力がモチベーションを押し進めるものとして聞かれた。

#### 具体例 22

S : 取り組む姿勢がかわったのは、日本人が固まっているのをみたときに、まざりたくないな、と思って。このままだと伸びないと思って。

I : (あんなふうになりたくないと思うことが、一番効き目があった?)

S : 日本人と離れて行動して、いろんなものが見えてきて。

また、同じ質問で、別の学習者は同輩 (peer) に負けたくないという意識が、モチベーションになったことを次のように話した。

#### 具体例 23

S : 留学中ですかね。それまではなんとなくやっていたから。

I : (ターニングポイントは? 友達を見てとか)

S : (自分より英語ができる友達を見て、自分は受験で国立を目指していたのでセンター試験の勉強をしていたのに) でもしゃべらせたらこいつの方ができるっていう人がいて、俺の方が勉強したんだぞというプライドみたいのがあって、それが悔しくて。で、ここまでは追いつきたいなというのは、最初のほうで感じていた。

具体例 23 の学習者のこのときのモチベーションは、ideal self というよりは ought-to self であろう。国立を目指して苦勞して勉強してきたのだから、筆記試験を受けずに AO 入試で同じ大学に入ってきた人に負けるべきではない。しかし、話すと負けているので、悔しいと感じるが、その悔しさが英語学習のモチベーションになっている。上の具体例 22 と 23 のように、モチベーションには、学習環境と考えられている同輩 (peer) の影響も大きいことがわかる。

今まで述べてきたのは、学習者が効果的だと思う学習方法を中心に書いてきたが、学習者が効果的だと思っているわけではないが、行った学習方法にも経験的な学習方法が多い。例えば次のような学習をしてきたことを学習者たちは教えてくれた。

- 独り言（高2のときの英語の先生が、休み時間や放課後も英語で話してくれたので、その先生とはいつも英語で話していた。その時期に、自転車で通学するときに、あるテーマを決めて、独り言でしゃべるということを初めて、今でも授業で学んだことを独り言で話している。）
- 小学生のとき、英語でコミュニケーションしなければならない北欧のペンパルがいた
- 中学生のとき、自分より年下のファッション雑誌にでてくるファッションのことを書いているネイティブのブロガーがいて、そのブログを読んでいた（難しくてわからなかったけど、よく読んでいた。）
- 映画を英語でリラックスのために見る（英語の勉強だと思っていない）
- English Plazaにあった日本の漫画の英語版を読み始めて、自分で買って読んだりもした。（英語の勉強だと思っていない）
- 洋楽を聞いて（映画を観て）、表現を調べたりする（英語の勉強だと思っていない）

上に挙げたような例を見てわかることは、インターネットやYouTubeで簡単に英語を聞いたり読んだりできる現代は、経験的な学習スタイルで英語を学びやすい環境があり、その環境を利用して、英語を使って情報を得て面白かったという成功体験がモチベーションにつながっているということである。インターネットが広く使われる以前の英語学習者と現代の学習者では、学び方が違ってきているのではないかと思われる。

## 5. まとめ

教職課程を履修している日本人大学生にインタビューを通して、モチベーションと効果的な英語学習方法について探ってきた。本研究は、13人の協力者へのインタビュー結果を質的に研究したものであり、人数が少ないことに加え、それぞれの学習者が置かれた背景が違うという点から結果を一般化することはできない。しかし、インタビューを行い分析する中で、いくつかの教育的な示唆が得られた。一つは、モチベーションは動的なもので、環境や体験により変化していくものであるということである。英語教師になりたいというL2理想自己が、留学などの体験により、「英語でコミュニケーションができるような教師になりたい」とか「生徒に英語を使って活動させられる教師になりたい」というようになったケースがあり、よりL2理想自己

を生き生きとしたイメージで描けるようになってきている例が見られた。ある学習者は、1年生のときに、周りの友達といつも一緒に行動していたので、English Plazaに行ったことが一度もなかったが、留学を経て3年生になると、アメリカの大学教授が担当する英語で講義を行う専門科目の授業を積極的に受けるように変わっている。その変化には、「誰と出会うか（誰と一緒にいるか）」、「どこに身を置くか」といった学習環境が、学習者自身のL2理想自己を作り上げる土台となっていることがわかった。このことから、学習者を指導できる立場にある英語教師は、学習者の学習環境に配慮した指導ができるよう心掛けることが必要である。例えば、ロールモデルになりそうな人と出会えるように、先輩や卒業生、社会で活躍している人などから学ぶ機会を多く作ったり、英語を使って行うプロジェクト型の授業を行ったりすることなどが挙げられる。

第二に、学習者が効果的な学習法だと思うのは、それを行った時期によって感じ方が違うということである。例えば、現在、発音に注意して学習している学習者は、高校生のときまでは教科書の中に発音記号が書いてあっても、見えていなかったと話していた。中学時代に授業で音読をしてもあまり真剣に取り組んでいなかったが、今思うと、もっとあのときにしっかりやっておけばよかったと振り返っている。別の学習者は、高校時代に文法重視の授業を受け、テストが毎回あり、合格点が取れないと再テストがたまっていくような先生の厳しい教え方が学習動機減退の要因だと感じていたが、現在振り返ると、それは効果的な学習方法で、もっとしっかりと文法を勉強しておけばよかったと感じている。もう一人の学習者は、大学1年生で受けた授業の中で、多読用の薄い本を1週間で1冊読んで、感想を英語で書くという課題が大変すぎて、楽しめなかったが、今振り返ると、効果的な学習方法だということを報告している。つまり、ある学習方法が効果的だと感じるかどうかは、その学習者の好みというよりはレディネスの問題のほうが大きいと思われる。教師の役割としては、学習者が意欲的に学習に取り組めるように、取り組ませたい活動以前の段階でその活動に興味を引くような指導を計画することが望まれる。

第三に、本研究の協力者は留学体験者が多く、経験的な学習スタイルを好んでいることがわかった。また、学習者が好きなことを通して学んでいるようだった。インターネットの利用により、これからの英語教育には、今まで以上に経験的な学習が可能な環境になってくるとと思われる。学習者のモチベーションを高めるために、学習者が経験的に学べるようなL2学習環境を整えることが望まれる。また、英語教師自身が新しい視点を獲得するために、留学を含め、さまざまな学習方法

を体験しておくことが大事だと思われる。

本研究では、インタビューを通して、学習者自身が英語学習方法を振り返る機会となったが、自分にとっての効果的な英語学習方法がより明確にわかり、学習計画を立てやすくなるのではないだろうか。

それぞれの学習者が置かれた状況や背景は違うので、さらに多くの学習者から聞き取り、よりよく学習者の英語学習についての体験と考えることが今後の課題である。

## 文 献

- [1] Z. Dörnyei, The L2 motivational self system, In Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [2] R.C. Gardner & W.E. Lambert (1972). Attitude and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- [3] 鈴木 渉, A. Leis, 安藤明伸, 板垣信哉, “日本人大学生の英語学習に対する動機付け調査 : Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて” from <http://rceiu.miyakyo-u.ac.jp/img-nenpou2010/ron3%20saai.pdf>, 2010.
- [4] Z. Dörnyei with T. Taguchi, Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. (2nd edition), New York: Routledge, 2002, 2010.
- [5] Z. Dörnyei, and E. Ushioda, Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions, in Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [6] E. Ushioda, Motivating learners to speak as themselves, in Identity, motivation and autonomy in language learning, G. Murray, X. Gao and T. Lamb (Eds.), pp.11-24, Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- [7] E. Ushioda, Motivation and ELT: global issues and local concerns, in International perspectives on motivation, E. Ushioda (Ed.), pp. 1-17, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- [8] E. Ushioda, A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity, In Motivation, language identity and the L2 self, Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- [9] E.Ogawa, and S. Izumi. Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency, JACET Journal, 59, pp. 1-18, 2015.
- [10] R. Oxford, Language learning strategies: what every teacher should know, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- [11] 竹内理, より良い外国語学習方法を求めて : 外国語学習成功者の研究, 東京:松柏社, 2003.
- [12] K. Kikuchi, and S. Sakai, Japanese learners' demotivation to study English: a survey study, JALT Journal, 31, No.2. pp. 183-204, 2009.

謝辞 本研究は平成 26 年度年度東京国際大学教員海外研修員制度による助成を受けたものです。