

外国語動機づけ方略研究のこれまでとこれから

川光大介*

Research on L2 Motivational Strategies: Achievements and Future Directions

Daisuke KAWAMITSU

要旨

外国語 (L2) 学習の成功に、動機づけは重要な役割を果たしている。学習者の動機づけに対して、教員は大きな影響力を持っている。L2 学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは、L2 動機づけ方略 (Motivational Strategies: 以下、MS) (Dörnyei, 2001) とよばれる。MS 研究は、「L2 研究をより教育に役立つものにする」と、すなわち、「こうすれば、こうなる」といった具体的な示唆を L2 教育現場に提示することを目的に、1990 年代後半に始まった。本論文では、MS に関する先行研究を概観し、L2 教育現場に具体的な示唆を提供するために、今後必要とされる MS 研究の方向性について論じる。具体的には、過去の MS 研究を、MS リスト作成に関する研究、MS に関する認識調査、および MS の実際の効果を検証した研究に分類し、それぞれの研究から得られた知見に基づき、特定の L2 学習環境に焦点を当てること、MS の使用における「頻度」ではなく「質」を検討すること、そして「学習者エンゲージメント」の概念を用いて MS によって生じる学習者の行動を分析する必要性を述べる。

キーワード: 外国語学習動機づけ, 外国語動機づけ方略

1. はじめに

外国語 (L2) 教育研究分野において、動機づけは常に議論の中心となっている (Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Lee & Pun, 2021)。これまで L2 研究の分野では、Gardner and Lambert (1972) の社会心理学的アプローチにおける統合的動機づけと道具的動機づけ (例: Gardner, 1985)、Ryan and Deci (2000) の自己決定理論に基づく内発的動機づけと外発的動機づけ (例: Agawa & Takeuchi, 2017; Noels et al., 2000; Yashima et al., 2009)、Dörnyei (2009) の L2 自己動機づけシステムにおける理想自己と義務自己 (例: Fukui & Yashima, 2021; Taguchi et al., 2009; Ueki & Takeuchi, 2013)、さらには Directed Motivational Currents (DMC) (例: Dörnyei et al., 2015; Henry et al., 2015) など、さまざまな理論枠組みが用いられ、動機づけに関する研究が広く行われている。これらの研究は、それぞれ異なる研究目的に応じて異なるフレームワークを適用しているが、動機づけが L2 学習において重要な役割を果たしているということについては広く合意が見られている (Lee & Pun, 2021)。また、学習者が学業的な課題に対して夢中になって取り組んでいる状態を指す「学習者エンゲージメント」(student engage-

ment) (Mercer & Dörnyei, 2020) においても、動機づけは学習行動を生み出すために不可欠な要素として特に重要視されている。

他の学習者要因、例えば学習スタイル (河合, 2010) や学習方略 (尾関, 2010) と比べても、L2 学習において、動機づけは大きな役割を果たしている。動機づけは、他の学習者要因と比べると L2 学習成果に対する説明率が高く、研究によって異なるが、15~25%程度の説明率があるとされている (竹内, 2023)。動機づけが学習者要因の中でも教育による可塑性が高い (竹内, 2010)、すなわち教育的介入によって変化が期待できる学習者要因であることを考えると、教育の場面では学習者の動機づけに働きかけることが重要であろう。

しかし、日本の学校において英語を学ぶことに積極的になれない学習者は多い (竹内, 2016)。平成 29 年に高校 3 年生を対象に実施された文部科学省による調査 (文部科学省, 2017) では、英語の学習が好きではない生徒が 23.2%を占め、「どちらかと言えば好きではない」とした生徒を加えると、その割合は 52%に達する。この割合は、竹内 (2016) で紹介されている平成 27 年度の調査結果 (文部科学省, 2015) と比べると若干の減少が見られる (平成 27 年度は「英語が好きではない」または「どちらかといえば好きではない」と回答した高校 3 年生の割合は 58.3%) が、それでも依然として英語学習者の動機づけや

2024 年 9 月 3 日 受理

* 総合工学システム学科 一般科目系 (英語) コース
(Dept. of Technological Systems / Liberal Arts: English)

その維持が急務であることを示していると考えられる。

学習者の動機づけに対して、教員は大きな影響力を持っている (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei & Ushioda, 2011; 廣森, 2010)。L2 学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは、L2 動機づけ方略 (Motivational Strategies: 以下、MS) (Dörnyei, 2001) とよばれる。MS とは、一般的に「学習者の動機づけを引き出し、刺激するために教員が行う教育的介入」(Guiloteaux & Dörnyei, 2008, p. 57) を指す。より具体的には、教員が「学習者の動機づけを意識的に生み出し、高めるとともに、動機づけられた行動を継続して維持し、気が散る行動や競合する行動から学習者を守る」(Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 103) ために用いる技術として定義されている。なお、Guiloteaux and Dörnyei (2008) では上記の定義に加え、「学習者が自分の動機づけを管理するために意識的に用いる自己調整ストラテジー (p. 57)」とも定義されているが、本論文においては前者の側面、つまり教員が学習者の動機づけに働きかけるために用いる技術にのみ注目することとする。

MS に対する研究上の関心は、1990 年代後半に高まった。この背景には、研究者たちが L2 動機づけ研究をより教育に役立てたいという思いがあった (Lamb, 2017)。それまで、動機づけ研究は主に理論の構築や検証を目的に行われてきたが、Gardner and Tremblay (1994) が、動機づけ研究から得られる実践的な提言や示唆の多くは価値があるかもしれないとしつつも、「科学的な観点からは、経験則のない直感的な訴えは、そのような戦略の使用を支持する強い主張を正当化するには十分ではない」(Guiloteaux & Dörnyei, 2008, p. 56) と主張したことが研究者たちへの関心呼び起し、以降、MS に関するさまざまな研究が行われている。

上述の経緯から明らかな通り、MS 研究の第一の目的は、「L2 研究をより教育に役立つものにする」ことである (Lamb, 2017, p. 304)。この目的を達成するには、研究者は L2 教員に対して「こうすれば、こうなる」といったわかりやすく明確な知見を提示することが求められる (Dörnyei, 2001)。本論文では、1990 年代後半に始まった MS 研究を概観し、教育における実践的な示唆を提供するために、今後どのような研究が求められるかについて考察する。具体的には、過去の MS 研究を以下の 3 つのカテゴリに分類し、それぞれの研究から得られた知見に基づいて、教育現場に対する具体的な示唆を提示するために必要な今後の研究の方向性を論じる。

- (1) MS リスト作成に関する研究
- (2) MS に関する認識調査
- (3) MS の実際の効果を検証した研究

2. MS に関する先行研究の概観

2.1 MS リスト作成に関する研究

MS の研究は、学習者の動機づけを引き出すために教員が用いるテクニックのリストを作成することから始まった。MS 研究のパイオニアとして知られる Dörnyei and Csizér (1998) は、ハンガリーの L2 教員が学習者の動機づけを引き出すためにどのようなテクニックを使っているかを調べ、「動機づけに関する 10 の方法 (日本語訳は竹内, 2016)」を明らかにした (表 1)。Dörnyei and Csizér (1998) は、教室における L2 動機づけの大枠を捉えるという点では有益だが、多種多様な要素を包含するためには、理論に基づいた体系化が必要であった (廣森, 2010)。そこで Dörnyei (2001) は、Dörnyei and Csizér (1998) を理論的に拡張し、102 の MS を包括するフレームワークを提唱している。

表 1 動機づけに関する 10 の方法 (Dörnyei & Csizér, 1998)

-
- 1 Set a personal example with your own behaviour.
 - 2 Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
 - 3 Present the tasks properly.
 - 4 Develop a good relationship with the learners.
 - 5 Increase the learners' linguistic self-confidence.
 - 6 Make the language classes interesting.
 - 7 Promote learner autonomy.
 - 8 Personalize the learning process.
 - 9 Increase the learners' goal-orientedness.
 - 10 Familiarize learners with the target language culture.
-

Dörnyei (2001) のこのフレームワークの特徴は、Dörnyei and Ottó (1998) が提唱したプロセスモデルに基づいているという点である。プロセスモデルは、動機づけを動的 (dynamic) なものとして捉え、時間軸の観点から動機づけ要因をモデル化したものである。具体的には、動機づけを行動前段階 (pre-actional stage)、行動段階 (actional stage)、行動後段階 (post-actional stage) のプロセスに分け、各段階に影響を与えると想定される動機づけ要因を体系的にまとめている (図 1 参照)。Dörnyei (2001) のフレームワークは、その明瞭さと包括性、そして Dörnyei and Ottó (1998) が提唱したプロセスモデルとの関連性から、教室の現場で容易に用いることができるものとなっている (Lee & Pun, 2021)。

なお、Dörnyei (2001) の 102 の MS リストの中には、個別の L2 教育環境を考えた場合、利用しにくいものや、利用できないものも含まれている (竹内, 2016)。そこで、Sugita and Takeuchi (2010) は、日本の公立中学校において、その環境に精通した 5 名の中学校教員に、彼らの置かれている教育環境における適切性の観点から Dörnyei (2001) の MS を選別してもらい、102 から 65 種類に圧縮した。

Sugita and Takeuchi (2010) はその後、その 65 種類の MS について、124 名の中学英語教員に、必要性の観点から順位をつけるよう依頼し、表 2 に示す 15 種類の方略を選び出している。

Dörnyei (2001) のフレームワークにない MS を探る研究 (Lee & Lin, 2019) や、調査対象とした学習者が自身の動機づけに効果的だと認識する教員の方法を調査し、それをフレームワークとする研究 (Sugita-McEown & Takeuchi, 2014) もあるものの、Dörnyei and Csizér (1998) や Dörnyei (2001) の MS は、その後の MS 研究のフレームワークとして広く使用されるようになり、次節以降で紹介する研究へとつながっていく。

表 2 日本の公立中学校において必要性が高いと判断された MS (Sugita & Takeuchi, 2010)

Strategy #	Description
Strategy-1	Indicate your mental and physical availability for all things academic.
Strategy-2	Apply continuous assessment that relies on measurement tools other than pencil-and-paper tests.
Strategy-3	Provide multiple opportunities for success in the language class.
Strategy-4	Focus on the motivational flow in your lesson.
Strategy-5	Regularly include tasks that involve the public display of students' skills.
Strategy-6	Share your own personal interest in the L2 learning (e.g. in learning strategies or target culture) with your students.
Strategy-7	Vary the learning tasks and other aspects of your teaching as much as you can.
Strategy-8	Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.
Strategy-9	Bring in and encourage humor in the classroom.
Strategy-10	Encourage learners to attribute their failures to lack of effort.
Strategy-11	Keep the class goals achievable.
Strategy-12	Provide regular feedback about the areas on which they should particularly concentrate.
Strategy-13	Make assessment completely transparent.
Strategy-14	Assess each student's achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.
Strategy-15	Create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.

2.2 MS に関する認識調査

2.2.1 MS の重要性 (効果) についての認識調査

Dörnyei and Csizér (1998) や Dörnyei (2001) の MS を用いて、さまざまなコンテキストにおける教員の MS に関する認識調査 (Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013; Ruesch et al., 2012) が実施されている。これらの調査からは、MS にはコンテキストに関係なく重要 (学習者にとって効果的) と認識されるものと、文化やコンテキストに依存するものがあることが明らかになっている。例えば、「学習者の動機づけのために適切にふるまう」、「学習者の自信を促進する」、「快適な教室環境を作る」、「課題を適切に提示する」といった MS は、調査が行われたどのコンテキストにおいても重要であると認識されていた一方で、「自律性の促進」に関する MS は、ハンガリーで英語を教える教員には重要であると認識されているが (Dörnyei & Csizér, 1998)、台湾や韓国で英語を教える教員にはそれほど重要視されていないことが報告されている (Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013)。また、同じアジア

圏でも、韓国の英語教員と台湾の英語教員とでは、重要視する MS が異なることも明らかにされている (Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013)。

さらに、Ruesch et al. (2012) は、MS に関する学習者と教員双方の認識についての調査を実施している。彼らは、アメリカの大学でさまざまな言語を学ぶ学生と彼らの授業を担当する教員を対象に質問紙調査を実施し、分散分析の結果から、MS に関する学生と教員の認識には差があることを明らかにしている。一方、川光 (2022) は、単一の工業高等専門学校 (高専) を調査の対象とし、その高専に通う学生と彼らに英語を教える教員の認識を調査している。スピーアマンの順位相関を用いて、MS の効果に関する学生と教員の認識の関係を調べたこの調査では、 $r_s = .90$ という高い相関が得られ、MS に関する学生の認識と教員の認識は非常に似ていることが示された (学生の認識、教員の認識については、それぞれ表 3、4 を参照)。

図 1 学習段階における動機づけ要因まとめ (Dörnyei, 2001)

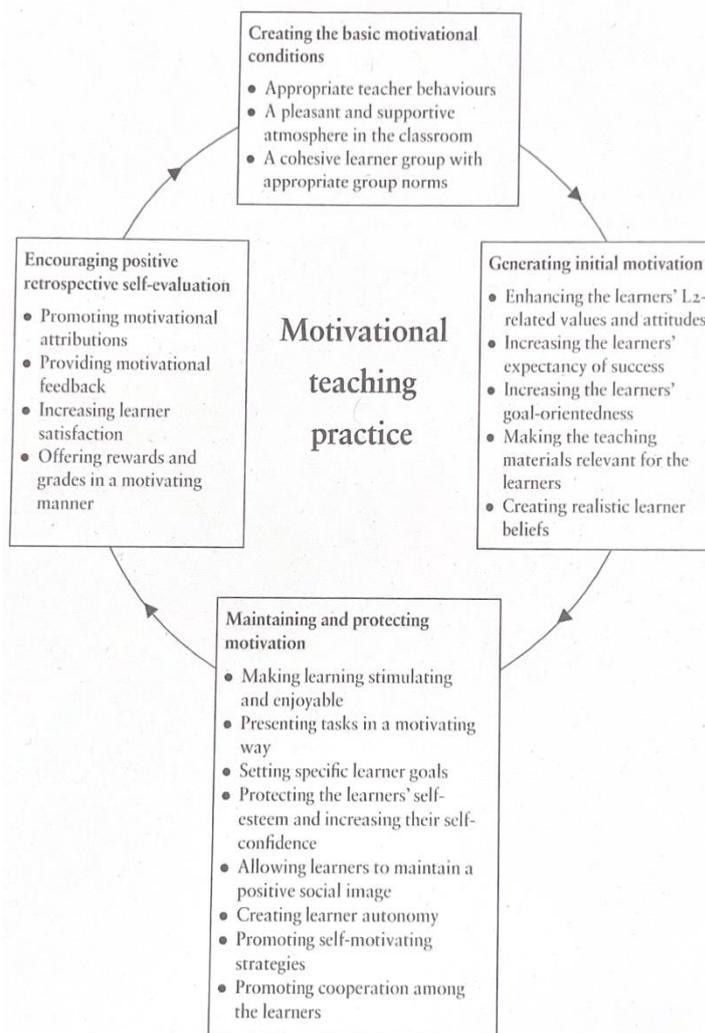


表 3 高専の学生が効果的だと認識していた MS (川光, 2022)

順位	学生全体	平均 (標準偏差)
1	達成感を得られやすい授業を展開すること	4.65 (0.68)
2	学生の興味・関心を刺激すること	4.28 (0.72)
3	学生の外発的動機づけを促進すること	4.18 (1.19)
4	学生主体の活動を取り入れること	4.14 (0.87)
5	学生の自律をサポートすること	3.86 (0.77)

表 4 高専の英語教員が効果的だと認識していた MS (川光, 2022)

順位	教員	平均 (標準偏差)
1	達成感を得られやすい授業を展開すること	4.32 (0.43)
2	学生の外発的動機づけを促進すること	4.08 (0.58)
3	学生の興味・関心を刺激すること	4.07 (0.35)
4	学生主体の活動を取り入れること	3.78 (0.27)
5	学生の自律をサポートすること	3.69 (0.51)

2.2.2 MS の重要性 (効果) についての教員の認識と、実際の使用の関係についての調査

前述した MS の効果に関する認識調査を含む先行研究の中には、調査対象の教員が実際にどの程度 MS を授業で使用しているかを調査したものもある。これらの研究では、MS に対する効果の認識と実際の使用頻度の関係が探求されており、主に教員の効果の認識と使用頻度の回答をそれぞれ標準得点 (z-score) 化し、その差を求める手法が用いられている。このような研究はハンガリー、台湾、韓国、中国といったさまざまな L2 学習環境で行われているが、どの研究においても、教員が効果的だと認識している MS を必ずしも十分に授業に取り入れているわけではないことが明らかになっている (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux, 2013; Ye & Hu, 2024)。特に顕著なのは Guilloteaux (2013) の韓国の例で、調査で使用された 48 の MS うち、47 の MS が、その重要性が認識されているにもかかわらずあまり使用されていないという結果が得られている。Guilloteaux (2013) はこの結果を受けて、韓国の英語教員にとって、授業において学習者の動機づけを高めることはそれほど重要な優先事項ではない可能性があると考えしている。

2.2.3 教員の MS 使用に影響を与える要因についての調査

前節に挙げた先行研究で、MS についての教員の重要性の認識と実際の使用頻度に差が見られたことを受け、研究者の関心は、教員の MS 使用に影響を与える要因に向いていく。この点に関連して、Lee and Pun (2021) は MS の「実現可能性 (feasibility)」という概念を提唱した。MS の実現可能性とは、「ある MS が L2 教員に与える不安や

心配、プレッシャー、苦勞といった理由から放棄されたり代替されたりせずに使用される可能性」(Lee & Pun, 2021, p. 8) を指す。つまり、ある MS が L2 教員にとって現実的に取り入れることが可能かどうかを表す概念と言えよう。Lee and Pun (2021) は、香港の中等教育機関や高等教育機関、その他の学校種で英語を教える教員に質問紙やグループインタビューを用いた調査を実施し、MS の実現可能性には、学生に起因するもの (例：学生が MS の内容を受け入れるか)、教員に起因するもの (例：MS を取り入れるにあたっての教員にどのくらいの労力がかかるか)、そして学習環境に起因するもの (例：MS がクラスサイズや授業時間を考えて適切か) についての教員の考えが影響を与えていることを明らかにした (表 5)。

表 5 MS の実現可能性に影響を与える要因 (Lee & Pun, 2019)

Origins	Factors
Student	Student acceptance (non-content-specific) Student acceptance (content-specific) Student readiness Student behaviours
Teacher	Teacher workload and expenses Teacher knowledge
Educational context	In-class implementation Course requirements Institutional requirements

Ye and Hu (2024) も、教員の MS 使用に影響を与える要因を調査した研究である。上述の Lee and Pun (2021) の研究との大きな違いは、Lee and Pun (2021) がさまざまな校種の英語教員を対象としたのに対し、Ye and Hu (2024) が中国の中学校教員を対象とした、すなわち特定の L2 教育のコンテキストに特化した (context-specific) 調査だったことにある。Ye and Hu (2024) は、調査に参加した英語教員へのインタビューで得られた回答をもとに、教員の多くの内的要因 (例：自己効力感、主体性、MS に関する知識) や外的要因 (例：クラスサイズ、教員間の連携の有無) が密接に関わって MS の使用に影響を与えていることを明らかにしている。

Lee and Pun (2021) と Ye and Hu (2024) が教員の MS 使用に与える要因を質的手法で探ったのに対し、川光・竹内 (2024) は量的手法を用いて MS 使用に影響を与える要因を調査している。川光・竹内 (2024) は、Lee and Pun (2019) の結果を参考にして、教員の MS 使用に影響を与える要因として、「有効性 (学習者に対してその MS がどれだけ効果的だと思うか)」、「コスト (MS を導入することがどれだけ簡単か)」、「授業との親和性 (MS が授業に適していると思うか)」という変数を設定し、それらの変数が MS 使用頻度にどの程度影響を与えるのかを、高専の英語教員 (川光, 2022 と同じ) を対象に質問紙調査により検討し

た。川光・竹内 (2024) は、調査の結果から、MS ごとに有効性、コスト、授業との親和性がトレードオフを引き起こしている可能性や、複数の要因が複雑に絡み合っ MS の使用頻度が決まる可能性を示唆している。

2.3 MS の実際の効果を検証した研究

MS についての認識調査が行われるようになったのと同時期に、教員が使用する MS が、学習者の動機づけにどの程度影響を与えるかについての研究も進められるようになった。例えば、韓国の中学生 1,300 名と、彼らの英語授業を担当する教員 27 名を対象とした Guilloteaux and Dörnyei (2008) は、Dörnyei (2001) を参考に開発した授業観察尺度を用いて、教員の MS 使用が生徒の動機づけや授業内での学習行動 (教員や教材に注意を向ける、活動に積極的に参加しているか、自主的な発言や行動があるか) に影響を与えることを明らかにしている。この研究の結果は、その後、異なる L2 学習環境で実施された研究によって支持されている (Arabai, 2016; Moskovsky et al., 2013; Papi & Abdollahzadeh, 2012; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014; Wong, 2013)。さらに、MS によって高まった学習者の動機づけが高い L2 達成度につながることや (Arabai, 2016)、MS の効果は授業内の学習行動だけでなく、授業外での学習行動 (自学用教材の使用や新しく学んだことを実践に生かそうとする試み) にも影響を及ぼすことが明らかになっている (Lee et al., 2020)。

では、教員はとにかく多くの MS を取り入れればよいのかというと、話はそれほど単純ではない。MS の効果は、学習者の L2 習熟度 (Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014) や元の動機の強さ、教員による MS 使用のタイミング (学期の始めや終わり、試験期間等) によって異なることが報告されている (Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。さらに、使用頻度が高くても学習者の動機づけに影響を与えない MS や、逆に使用頻度が低くても影響を与える MS が存在することも明らかになっている (Sugita & Takeuchi, 2010)。つまり、MS は、どのような学習者に、いつ、どの程度用いるかによって、その効果が変わるものであるといえよう。

3. MS に関する今後の研究への示唆

これまで概観した通り、MS に関する先行研究からは多くの知見が得られている。しかし同時に、これらの知見の多くは、冒頭に述べた MS 研究の目的である、L2 教員に対して「こうすれば、こうなる」といったわかりやすく曖昧さのない知見を提供する上で、乗り越えるべき課題であるとも考えられる。MS のリスト作成から認識調査、学習者の動機づけへの効果の検証に至るまで、MS に関する多くの研究に関与している Zoltan Dörnyei は、2001 年の

著書の中で、「すべてのストラテジーがどの文脈でもうまく作用するわけではない」(Dörnyei, 2001, p. 30) と述べている。このことから明らかなように、MS の効果は、誰に、いつ、どの程度用いられるかによって変わるため、特定の MS が他の状況や学習者においても同様の効果を持つとは限らない。本節では、これまで得られた MS に関する知見を踏まえ、L2 教育環境に具体的な示唆をもたらすために必要な今後の MS 研究の方向性について論じる。

3.1 特定の L2 学習環境に焦点を当てた調査

MS に関する先行研究の多くは、特定の文化圏において、さまざまな学校種の教員および学習者を幅広く対象にしたものが多い (例: Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux, 2013; Lee & Pun, 2021)。こうした研究は、調査対象とした文化圏の、MS に関する一般的傾向を捉えるためには有効であるが、L2 教育現場に具体的な示唆を提供することは難しい。L2 教員が目の前の学習者に対して何をどのように行うべきかについて具体的な示唆を与えるためには、よりミクロな視点、すなわち特定の L2 学習環境に焦点を当て、Lave and Wenger (1991) の Situated Learning に基づいた「状況に埋め込まれた」調査が必要であると考えられる (Situated SLA 研究については、Gao, 2007; Groves et al., 2016; Hwang et al., 2014 参照)。しかし、ミクロな視点にこだわりすぎると、質的手法による調査は可能でも、統計的手法を用いて量的に分析する際にサンプルサイズの問題が生じる可能性がある。サンプルサイズが小さくても実施可能な統計手法 (例: スピアマンの順位相関やペイズ統計を用いた手法) は存在するが、MS の使用がさまざまな要因と複雑に関連している可能性 (川光・竹内, 2024; Ye & Hu, 2024) を考慮すると、複数の変数間の関係を捉えることが可能な手法 (例: 構造方程式モデリング) の必要性も高まる。こうした量的手法の採用を可能にするためには、前述の Ye and Hu (2024) のように特定の学校種に焦点を当てた調査や、学習者の個人差要因に共通点が見られる複数の学習環境を対象とする調査が、折衷案として適当であると考えられる。

3.2 MS の使用「頻度」に替わる変数の設定

MS の認識調査や学習者の動機づけへの効果に関する先行研究では、MS に関する重要性 (効果) のほか、学習者の動機づけと並び、MS の使用「頻度」が用いられている。しかし、Sugita and Takeuchi (2010) では、使用頻度が低くても学習者の動機づけに影響を与える MS が確認されており、また、Sugita-McEown and Takeuchi (2014) では、MS の実施時期によって学習者の動機づけに対する影響が異なることが明らかになっている。これらの研究を踏まえると、調査において重要視すべきは、MS の使用「頻

度」ではなく、必要ときに必要な分を適切に実施すること、すなわちMS使用の「質」であろう。今後MSの使用に関する変数を用いた調査を実施する際には、「MSをどのくらいの頻度で使用しているか」ではなく、「MSを必要に応じて適切に取り入れているか」を尋ねることが望ましいと考えられる。

3.3 教員のMS使用によって生じる学習者の行動の再定義

教員のMS使用による学習者への効果は、学習者の動機づけ (Arabai, 2016; Moskovsky et al., 2013; Papi & Abdollahzadeh, 2012; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014; Wong, 2013)、動機づけられた行動 (Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Lee et al., 2020)、およびL2習熟度 (Arabai, 2016) の観点から検証されている。このうち、学習者の動機づけられた行動については、授業内外における学習者の観察可能な行動が検討されていることと、教員のMS使用が学習者にもたらす観察不可能な側面、すなわち学習者の頭の中で何が起きているかについては十分に検討されていない。

この問題を解決するためには、学習者の動機づけられた行動を再定義する必要がある。具体的には、学習活動への意欲的な取り組みや関与のあり方を示す「学習者エンゲージメント」(student engagement) (Mercer & Dörnyei, 2020) という概念を取り入れることが有効であると考えられる。この概念では、学習者の行動を「行動的エンゲージメント (特定の具体的な学習場面や学習課題における関与)」、「感情的エンゲージメント (興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応)」、「認知的エンゲージメント (注意、集中、挑戦への選好、認知的な参加)」の3つに分類している (梅本ほか, 2016)。この枠組みを適用することで、教員のMS使用によって生じる学習者の行動をより深く理解できるようになることが期待される。

4. まとめ

本論文では、教員が学習者を動機づけるために用いるMSに関する先行研究を整理し、今後のL2教育における具体的な示唆を得るための研究方向性として、特定のL2学習環境に焦点を当てること、MSの使用における「頻度」ではなく「質」を検討すること、そして「学習者エンゲージメント」の概念を用いて学習者の行動を分析する必要性を論じた。

参考文献

Agawa, T. & Takeuchi, O. (2017). Pedagogical intervention to enhance self-determined forms of L2 motivation: Applying

- self-determination theory in the Japanese university EFL context. *Language Education & Technology*, 5(4), 135–166.
- Arabai, F. (2016). The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement. *Applied Linguistics*, 37(3), 307–333.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu021>
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
<https://doi.org/10.1191/136216898668159830>
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95–105). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092574-012>
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Fukui, H. & Yashima, T. (2021). Exploring evolving motivation to learn two languages simultaneously in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 105, 267–293.
<https://doi.org/10.1111/modl.12695>
- Gao, X. (2007). Language learning experiences and learning strategy research: Voices of a mainland Chinese student in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(2), 193–207. <https://doi.org/10.2167/illt011.0>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward

- Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.
- Gardner, R. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359–368.
- Groves, O., Verenikina, I., & Chen, H. (2016). Mapping participation in situated language learning. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 267–281. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087472>
- Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.12.002>
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- 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(2), 329–345. <https://doi.org/10.1111/modl.12214>
- 廣森友人 (2010). 「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』 (pp. 47–74). 大修館書店.
- Hwang, W. Y., Chen, H. S. L., Shadiev, R., Huang, R. Y. M., & Chen, C. Y. (2014). Improving English as a foreign language writing in elementary schools using mobile devices in familiar situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 359–378. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.733711>
- 河合靖 (2010). 「学習者の多様性—学習スタイル」 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (pp. 21–46) 大学英語教育学会.
- 川光大介 (2022). 動機づけ方略に関する英語教員と英語学習者の認識の考察. *EIKEN BULLETIN*, 34, 164–188.
- 川光大介・竹内理 (2024). 英語教員の動機づけ方略使用に対して「有効性」、「コスト」、「授業との親和性」の認識が与える影響について. 外国語教育メディア学会 (LET) 第 63 回 (2024 年度) 全国研究大会. 2024 年 8 月 8 日.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000088>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Lee, T. S. O., Gardner, D., & Lau, K. (2020). The effects of L2 motivational strategies: within and beyond the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 451–465. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1620240>
- Lee, T. S. O., & Lin, S. Y. (2019). English teachers' uses of motivational strategies beyond an established framework. *Educational Research*, 61(4), 451–468. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1677170>
- Lee, T. S. O., & Pun, D. H. Y. (2021). The feasibility of motivational strategies in language classrooms: A tentative teacher-oriented definition. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103470>
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- 文部科学省(2015) 『平成 26 年度英語力調査 (高校 3 年生) 結果の概要』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/03/1358071_01.pdf
- 文部科学省(2017) 『平成 29 年度英語力調査 (高校 3 年生) 結果の概要』 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Orientations and self-determination theory. *Language*

- Learning*, 50, 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- 尾関直子 (2010). 「学習ストラテジーとメタ認知」 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (pp. 75-103) 大学英語教育学会.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571–594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x>
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.562510>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/17501220802450470>
- Sugita-McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.741133>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 66–97). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- 竹内理 (2010). 「学習者の研究からわかること—個別から統合へ」 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (pp. 3-20) 大学英語教育学会.
- 竹内理 (2016). 英語学習の動機を高め、維持するには—動機づけ要因と動機づけ方略の観点から—. *JACET Kansai Journal*, 18, 36–51.
- 竹内理 (2023). そこに動機はあるんか? —外国語学習と動機づけの関係—. 『通訳翻訳研究』 23, 1–13.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836205>
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略、感情のおよび行動的エンゲージメント、学業成果の関連. 『心理学研究』 87(4), 334–342.
- Wong, R. M. H. (2013). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 132–154. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.777449>
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Kansai University Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41–64.
- Ye, X., & Hu, G. (2024). Teachers' stated beliefs and practices regarding L2 motivational strategies: A mixed-methods study of misalignment and contributing factors. *System*, 121, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.10323>