

質的分析による英語学習エンゲージメントの変化要因の考察

三ツ木 真実
(小樽商科大学)

要旨

本研究は、学習者個々の英語学習文脈におけるエンゲージメントの変化とその要因を、回顧的・縦断的な質的分析を通じて明らかにすることを試みた。その結果、環境要因（英語学習への好奇心や教師とのやり取り）と個人差要因（勉強法の見直し、クラスメイトとのやり取りに基づく自己効力感）がエンゲージメントの喚起に重要な役割を果たすことが示された。また、特定の学習行動（例：マネジメントノート）を媒介とした行動・認知・感情・社会の4側面の充足が、エンゲージメントの維持や強化に不可欠であったことが確認された。さらに、エンゲージメントは文脈に依存して変化するため、教師の介入や学習者同士の関係性が充実する学習環境を意識的に学習者の学習文脈に設定することがエンゲージメントの維持・強化に寄与する可能性が指摘された。

Keywords : 英語学習者エンゲージメント, 動機づけ, 英語学習経験, 質的分析, 変化要因

はじめに

エンゲージメント (Engagement: EG) とは、特定の活動に対する積極的な参加や関与を意味し、学習者 EG の場合、学校での活動や学業課題に集中して取り組む状態を指す (Mercer & Dörnyei, 2020)。この「積極的」や「集中して」といった文言から、EG は動機づけと関連して言及されることが多い。しかし、Noels et al. (2019) は、動機は「最初の意図 (initial intention)」であり、EG はそれに続く「実際の行動 (subsequent action)」であると述べている。たとえ強い動機づけがあっても、実際の学習行動が伴わなければ運用能力は向上しない。言い換えると、行動や成果を踏まえずに動機づけの強さを正確に評価することは困難である。そのため、近年の動機づけ研究では、EG の概念を取り入れ、実際の行動を含めて動機づけをより包括的に捉える傾向が強まっている (廣森, 2024)。EG は複数の次元を持ち、学習活動を行動・認知・感情・社会的側面等から捉える概念 (Hiver et al., 2021) であり、Dörnyei (2019) は、EG は単に積極的な参加にとどまらず、どれだけ深く思考を働かせたか、どのような感情で活動に取り組んでいるか、教師や学習者同士のやり取りやつながりがどの程度あるのか、といった視点から活動を捉えることで、学習者が「なぜ」および「どのように」言語学習や言語使用に関与するのか理解するための助けとなる概念であると述べている。本研究では、EG を学習者個人の過去の言語学習経験の視点から微視的に分析し、学習者を取り巻く複雑かつ多様な環境特性や心理的特性から、EG の変化プロセスを明らかにすることを試みる。学習者の過去の第2言語 (Second Language: L2) 学習経験の語りを分析し、個々の学習文脈のどのような L2 学習経験や認識が EG を形成し、また変化させたのかを質的に明らかにする。さらに、EG が変化するプロセスを可視化することを通じて、EG の喚起・向上・維持を促進する学習環境の構築や指導法に新たな視点や示唆の提供を目指す。

先行研究

学習者 EG と L2 学習経験

個人の過去の学習経験が現在の学習態度の形成や、学習への継続的な EG に影響を与えることは広く知られている (Nolen et al., 2015; Reschly & Christenson, 2012)。これは L2 学習にも同様に当てはまり、L2 学習経験は学習者の EG の重要な予測因子となると考えられている (Al-Hoorie,

2018). さらに, L2 学習経験を分析することによって, L2 学習プロセスにおける EG の特徴をより詳細に把握することができると指摘されている (Hiver & Al-Hoorie, 2020; Papi & Hiver, 2020). このように, EG を L2 学習経験の観点から分析・考察することは, 一定の意義を持つことがわかる. 以下では, L2 学習経験の視点から学習者 EG を分析した先行研究を 3 つ紹介する.

Hiver et al. (2020). この研究では, 過去の言語学習経験の個人的なストーリーと, それらが EG とメタ認知能力に与える関係を探究した. 特に, 言語学習経験に関する個人的なストーリーが, 学習者の認知, 感情, 動機づけといった側面とどう関連するかを理解することを目的に調査を実施した. 外国語を学ぶ 41 名の大学生を対象に, 言語学習ストーリーインタビューを行い, 言語学習における特徴的なシーンを共有してもらった. その後, シーンごとに認知・感情・動機づけの特徴ごとに分類し, コーディングした. これらの特徴間の関連を明らかにするために相関分析を実施し, 有意な相関が認められた場合にはベイズ分析を行った. その結果, 学習者が語った認知・感情・動機づけの各要素が, EG やメタ認知能力と有意に関連していることが明らかとなった. 具体的には, 自己の言語学習経験をメタ認知することが, EG の向上や自己の学習をコントロールする能力に良い影響を与えることが示唆された. また, この研究からは, 学習者の個人的なストーリーが学習環境に対する各学習者の心理的適応を理解するための貴重な洞察を提供する可能性が示された.

Zhang (2020). この研究は, 広東語の習得に成功した 1 人の学習者の語りを通じたアプローチに基づき, 3 か月間にわたる個人のストーリー, 日記, 会話のデータを収集した. そして, オープンコーディング・軸足コーディング・選択的コーディングの 3 段階の質的コーディング手法を通じて分析を行った. その結果, 効果的な言語学習に不可欠な行動・感情・認知的 EG の 3 つのタイプが特定された. また, 学習者が辿った学習プロセスには, 「沈黙」, 「初期の発話と試行錯誤」, 「継続的な発展」の 3 つの段階があり, それぞれ異なる EG の側面と関連することが明らかになった. 具体的には, 勤勉さや動機づけといった個人の心理的特性や, 仲間からのサポートといった状況的な要因が EG を強化していたことが確認された. この研究から, 個々の学習者の EG は多面的な要素が絡み合って形成されていること, さらに, 学習文脈 (周囲の学習環境や条件) が変化することで, EG の度合いも変化する可能性があることが示唆された.

三ツ木 (2024). この研究は, Zhang (2020) に倣い, 1 人の学習者の過去の言語学習経験に焦点を当て, インタビューを含む個人別態度構造分析 (Personal Attitude Construct Analysis, 以下 PAC 分析) (内藤, 2002) を用いて, 個別の学習文脈と EG との関連を調査した. 具体的には, 教言語交換アプリを使用した学習において, その学習方法に至るプロセスや言語学習パートナーとのインタラクションから, EG の喚起および維持がどのように促されたかを調査した. その結果, 学習者のネガティブな学習経験が, 新しい学習環境の追求や成長マインドセットの発生を促し, それが言語交換アプリを通じた学習への EG の先行要因となっていたことが明らかになった. また, 行動・認知・感情・社会的な EG を満たすやり取りが, パートナーとの言語交換に組み込まれており, これがアプリを用いた学習における EG の維持に寄与していたことが示された.

先行研究のまとめと課題. EG の研究や L2 学習経験の観点から EG を分析・考察した先行研究を整理すると, まず, L2 学習経験と学習者の EG の形成には深い関連があることが明らかになっている. また, L2 学習経験を可視化することで, 学習者の EG が学習文脈に影響を受けてダイナミックに変化することも理解できる. その一方で, いくつかの課題も指摘されている. Hiver et al. (2024) による過去 20 年間の EG 研究におけるシステマティックレビューの研究では, 時間経過に伴う EG の発達プロセスを対象とした研究が不足していると述べている. 具体的には, 教師や仲間, タスク, 教室外の興味等の個々の学習者の多様な経験が EG を高める上でどのような役割を果たしているかを探る研究が不十分であることが指摘されている. EG がどのような状況下で, どのような学習者に対して, どのようにダイナミックに変化するのかを理解するためには, 個々

の学習者の文脈を踏まえた L2 学習経験の時系列的な語りを分析する必要がある。したがって、L2 学習経験に基づく EG の特徴や動的なプロセスを可視化する質的研究が求められている。

研究課題

本研究の目的は、L2（英語）学習経験に関する語りを通じて、学習者固有の L2 学習文脈やその認識を時系列的かつ質的に分析し、EG の変化（喚起・維持）のプロセスとその要因を明らかにすることである。これに基づく研究課題は、「学習者個々の英語学習文脈における EG は、どのような背景やプロセスによって変化（喚起・維持・強化・減退）するのか？」とした。

研究方法

調査参加者

本研究の調査参加者は、日本語を母語とする大学生英語学習者 1 名（以下、X とする）であり、調査時点は大学 3 年生であった（研究協力は同意書により確認）。X は、本論文の著者との英語学習に関する会話の中で、高校在学中に英検準 1 級を取得するなど、積極的に英語学習に取り組んでいたが、大学進学後は「英語学習から遠のいた」と述べていた。高校生にとって難易度の高い資格である英検準 1 級を取得するまでに積極的に学習していた X が、大学進学後に英語学習から離れたことは、EG の大きな変化を経験したことを示している。この点に研究上の関心が生まれたため、X に調査への参加を依頼した。

研究アプローチとデザイン

本研究では、Ushioda (2009) の A person-in-context relational view のアプローチを採用する。Ushioda (2009) は、学習者を理論的に抽象化された存在としてではなく、個々の感情や考え、背景・経験・目標を持つ現実の主体として捉えるべきだと指摘している。また、個人が複雑で変化し続ける社会的・文化的状況の中で、他者や環境とどのように関わっていくかを考慮する必要があるとし、動機づけは単純な因果関係で説明できるものではなく、個人の文脈における多様な要素との相互作用から生まれる有機的なプロセスであることを強調している。EG は、内的な動機づけや感情と外的な環境や状況との相互作用によって形成される複雑でダイナミックなプロセスであるため、本研究においてもこのアプローチが有効であると判断した。

また、本研究は、Papi and Hiver (2020) の回顧的・縦断的デザイン (retrospective-longitudinal design) を採用する。このデザインは、数年間にわたるデータ収集による縦断的研究ではなく、学習者の言語学習歴の重要な段階について回顧的にインタビューを行う形式を取る。これにより、調査参加者は自身の過去の経験を再構成し、言語学習に影響を与えた特定の出来事を振り返る。Papi and Hiver (2020) は、このデザインが、過去の経験の継続性に基づく動機づけの状況的かつ動的な発達プロセスを理解するのに適していると主張している。この研究デザインも EG の変化を捉えるために適していると考え、本研究に採用した。

データ収集と分析

本研究では、「英語学習における学習動機に関する自己診断表」（廣森, 2010, p.56）と PAC 分析を用いたデータの収集と分析を行う。動機づけの時系列的な変化を追うために、診断表に中学 1 年生から調査時の大学 3 年生までの列を追加して使用した（表 1）。動機づけの時系列的変化を追う理由は、本研究で採用する分析枠組みのモデル（後述）が、動機づけを学習者 EG の先行要因として位置付けているためである。したがって、動機づけの変化が見られる時期を特定することが、EG の喚起や向上に関する変化を捉えるための手がかりとなる。

PAC 分析は、定式化された手続きに基づいて参加者にインタビューを行い、個人の態度や信念の特徴を理解する質的分析手法である。[1] 自由連想, [2] 連想項目間の類似度評定, [3] 類似度距離行列によるクラスター分析, [4] 参加者によるクラスター構造の解釈, [5] 研究者による

インタビューおよび総合的解釈、の5つのステップを通じて行われる。[1]では、刺激文に基づいて自由に連想した内容を飽和状態になるまで付箋に記述する。なお、刺激文は「過去から現在までの英語学習について、何でも思い浮かんだことを書いてください」であった。次に、[2]では、連想項目を重要度順に並べかえた後、項目間の類似度評定を行う。[3]では、統計処理ソフトを用いて Ward 法によるクラスター分析を実施し、デンドログラムを作成する。[4]では、デンドログラムを基に、類似カテゴリごとのクラスターに名前を付ける。[5]では、研究者と参加者で協議して、クラスター名や連想項目の背景についてインタビューを行う（PAC 分析手法の詳細は、内藤, 2002 を参照）。本研究では、この手続きに追加して、連想項目の時系列を参加者と共に確認し、学習経験と EG の変容プロセスを可視化した。なお、[4]と[5]の半構造化インタビューは2回で、それぞれ約1時間半にわたった。その内容は逐語録として考察に使用した。

表1 英語学習における学習動機に関する自己診断表（廣森, 2010）

自分の英語学習を各年代（各学年）で振り返りながら、以下の質問に答えてください。なお、該当する数字（1～5）を入力してください。
 1：全く当てはまらない 2：あまり当てはまらない 3：どちらでもない 4：よく当てはまる 5：とてもよく当てはまる

| | 中1 | 中2 | 中3 | 高1 | 高2 | 高3 | 大1 | 大2 | 大3 |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ■統合的動機 | | | | | | | | | |
| 1. 英語圏の人々のようになりたい。 | | | | | | | | | |
| 2. 英語圏の人々や文化に共感を覚える。 | | | | | | | | | |
| 3. 多くの英語話者と知り合いになりたい。 | | | | | | | | | |
| ■内発的動機 | | | | | | | | | |
| 1. 英語を勉強するのは楽しい。 | | | | | | | | | |
| 2. 英語を勉強して、新しい発見があると嬉しい。 | | | | | | | | | |
| 3. 英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るの楽しい。 | | | | | | | | | |
| ■外発的動機 | | | | | | | | | |
| 1. 英語で会話ができると、何となく格好が良い。 | | | | | | | | | |
| 2. 現代社会では、英語は勉強しなければならない。 | | | | | | | | | |
| 3. TOEICやTOEFL、英検などの資格試験で良い点数を取りたい。 | | | | | | | | | |
| ■第二言語を使う理想の自己 | | | | | | | | | |
| 1. 将来、英語を使って仕事をしている自分を想像する。 | | | | | | | | | |
| 2. 外国人の友達と英語で話している状況を思い浮かべる。 | | | | | | | | | |
| 3. 将来のやりたいことのためには、英語を話せる必要がある。 | | | | | | | | | |

EG の分析における枠組み

本研究では、個人の学習文脈における英語学習のエンゲージメントを捉えるために、Lam et al. (2012) と Hiver et al. (2020) を参考に檜村 (2024) が提案した「学習者エンゲージメントの理論的モデル」を採用した。このモデルは、学習者 EG と、その先行要因である環境要因および個人差要因を区別して説明している。環境要因には、指導的文脈（例：好奇心、自律、認識、評価など）や社会的関係（例：教師、仲間のサポート）が含まれる。また、個人差要因として、動機づけ信念（例：目標志向、自己効力感、帰属）が設定され、これらが学習者の EG を喚起し、実際の学習行動に影響を与えるとされている。さらに、このモデルは、学習者 EG が4つの異なる側面が充足され、効果的に機能することで学習への関与が維持され、最終的な学習成果が生まれることも説明している。本研究では、このモデルに基づき、過去の学習経験から EG を喚起する先行要因としての環境要因や個人差要因を明らかにする。また、EG の4側面を充足する学習経験がどのように文脈に埋め込まれ、EG を継続・強化・減退させたのかを考察した。

結果

動機づけの時系列変化

動機づけの評価として、各時期における動機づけの種類ごとの平均値を算出した結果が表2である（なお、以降の図表に示される JH は中学、H は高校、U は大学を表す）。X の動機づけプロファイルは、全体を通じて外発的動機が高いが、高校1年生以降は内発的動機も向上し、さらに

高校2年生からは統合的動機や理想 L2 自己も向上している。したがって、高校2年生以降は、動機づけの種類にかかわらず高い動機づけが維持されていた。

表2 調査参加者 X の各動機づけ種類と各時期の平均値

| 動機づけの種類 | JH1 | JH2 | JH3 | H1 | H2 | H3 | U1 | U2 | U3 |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 統合的動機 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.3 | 3.7 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 |
| 内発的動機 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.3 | 4.0 | 4.3 | 4.3 | 4.3 | 4.7 |
| 外発的動機 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.3 | 5.0 | 5.0 | 5.0 | 5.0 | 5.0 |
| 第二言語を使う理想の自己 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.7 | 3.3 | 3.3 | 3.0 | 3.0 | 3.0 |
| 平均 | 2.3 | 2.3 | 2.3 | 2.9 | 4.0 | 4.2 | 4.1 | 4.1 | 4.2 |

それぞれの平均値をグラフ化した結果は、図1に示されている。このグラフから、動機づけの変化が3つのフェーズに分けられることが確認された。それぞれの時期は、最初を動機づけがそれほど高まっていない「動機づけ減退期」とし、動機づけが顕著に上昇した時期を「動機づけ向上期」、動機づけが維持された時期を「動機づけ維持期」として分割した。

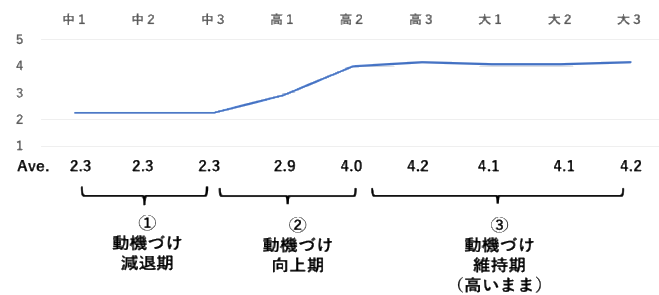


図1 調査参加者 X の自己診断を踏まえた動機づけの時系列的变化のグラフ

過去の L2 学習経験のピリーフ

PAC 分析の結果、X の過去の L2 学習経験は 8 つのクラスターとして浮上した (図 2)。

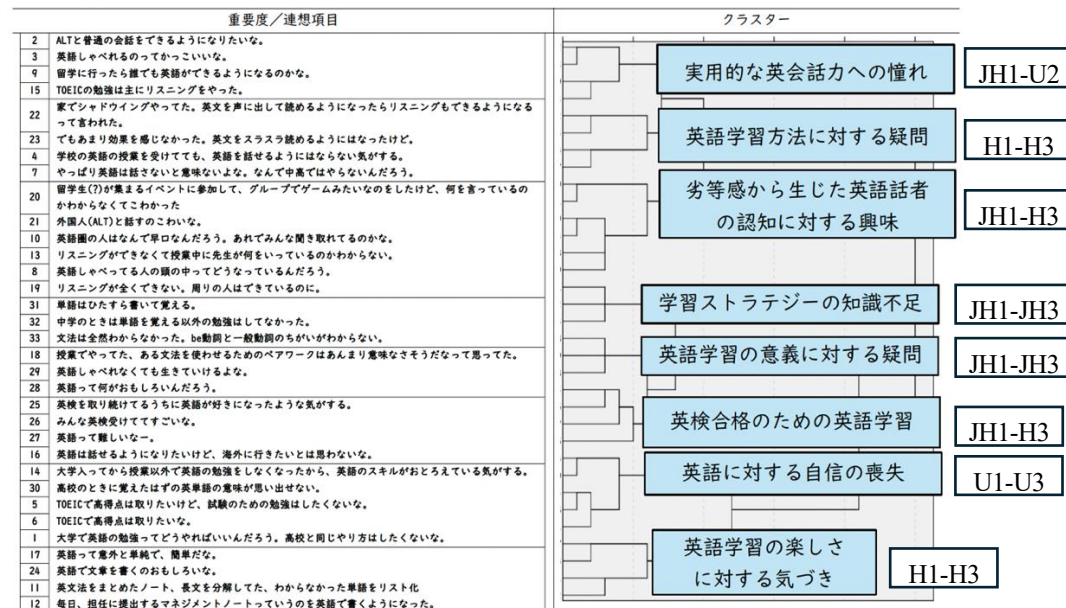


図2 調査参加者 X の過去の L2 学習経験における連想項目と浮上したピリーフ

各クラスターの名称は、【実用的な英会話力への憧れ】、【英語学習方法に対する疑問】、【劣等感から生じた英語話者への興味】、【学習ストラテジーの知識不足】、【英語学習の意義に対する疑問】、【英検合格のための英語学習】、【英語に対する自信の喪失】、【英語学習の楽しさに対する気づき】となった。なお、図2内の各クラスターの右は経験した時期である。この結果をもとに、図1で示したグラフと過去のL2学習経験に関する認識を時系列で整理した(図3)。考察セクションでは、各時期のEGの特徴を、モデルを枠組みに検討する。

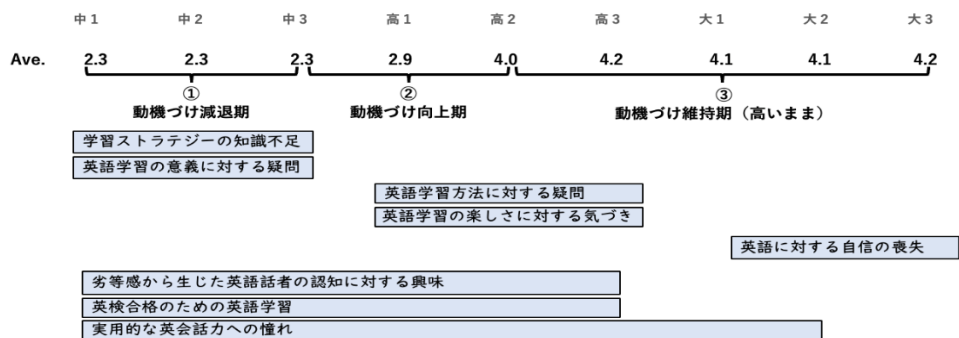


図3 動機づけ変化と過去のL2学習経験の認識における時系列的対応関係

考察

動機づけ減退期におけるEGの特徴

動機づけ減退期には、主に中学生の時期に【学習ストラテジーの知識不足】が認識されていた。これは、PAC分析で連想された「中学の時は単語を覚える以外の勉強はしていなかった(重要度32)」や、「いや、(文法)を自分ではしてないと思います。中学のときは、勉強しようって思ったことはたぶんない(インタビュー)」という発言からも確認できる。また、同時期には【英語学習の意義に対する疑問】も感じていた。具体的には、「英語って何がおもしろいんだろう(重要度28)」や「授業でやってた、ある文法を使わせるためのペアワークはあんまり意味なさそうだなって思った(重要度18)」などの発言がPAC分析で連想されており、中学時代にはEGの先行要因となる十分な環境要因がXの学習文脈には存在しなかったため、EGが喚起されにくい状態であったことが示唆される。同時期には、「英語をしゃべれるのってかっこいいな(例:重要度3)」といった【実用的な英会話力への憧れ】や、クラスメイトが英検を受けていたことに対して「みんな英検受けててすごいな(重要度26)」と感じていたことから、【英検合格のための英語学習】という認識も持っていた。この時期の動機づけの自己評価からは、外発的動機づけが非常に強かったことが示されているが、これらの連想項目やクラスターからもその状態を把握することができる。しかし、当時は英語学習に対するネガティブな認識がより強く、外発的な動機づけがあっても、それが実際の学習EGに十分な影響を与えるまでには至らなかった。

動機づけ向上期におけるEGの特徴

動機づけが著しく向上したこの時期には、高校生時代に【英語学習方法に対する疑問】を認識していた。その背景には、「学校の英語の授業を受けていても、英語を話せるようにはならない気がする(重要度4)」や、「中学のときは、できないことをやるのは嫌だったけれど、高校ではできないことをできるようにしたいと思い、勉強法を見直した(インタビュー)」という経験があった。この自己認識は、Xが英語学習に対する新たな価値観を形成するきっかけとなり、「自分は英語ができない、英語学習の方法は正しいのか」といったネガティブな自問をともなうメタ認知を経て、その要因を勉強法に帰属させ、「先生にたくさん質問する(インタビュー)」という自分な

りの学習ストラテジーを獲得することにつながった。

さらに、同時期には【英語学習の楽しさに対する気づき】も認識されていた。その楽しさを感じるプロセスに大きく寄与していたのが、まとめノートとマネジメントノートの2種類のノートであった。前者は、「英文法をまとめたノートや、長文を分解して理解し、わからなかった単語をリスト化（重要度 11）」したもので、X が勉強法を見直す中で獲得した新たな学習ストラテジーであった。後者のマネジメントノートは、クラス担任がクラス全員に毎日提出を求めたものであり、「毎日、担任に提出するマネジメントノートを英語で書くようになった（重要度 12）」ことが、英語学習の楽しさを感じる要因の一つとなっていた。このマネジメントノートに関して、インタビューで語られた印象的なエピソードは以下の通りである。

一番最初は英語勉強したいからっていうんじゃないくて、（中略）普通に最初日本語で出してたんですけど、（中略）出したらなんか普通に英語で返ってきて、（中略）一番上と下だけ項目の部分だけ単語で、単語だけでいける、みたいなのをやってたんですけど、そしたら担任にお前、中途半端にやんなみたいなの、なんかちゃんと全部英語で書けて言われて。（中略）確かに中途半端なのは、なんか見ても英語と日本語混ざってて気持ち悪いし。せっかくだから英語の勉強になるかなと思って始めて。

こうした学習プロセスを通して、X は「英語で文章を書くのが面白いな（重要度 24）」と感じるようになった。EG との関連では、図 5 に示されているように、学んだ内容をまとめるノート作成のストラテジーの習得から生まれた英作文への好奇心（指導的文脈）や、マネジメントノートによる取り組み、ノートを通じた教師からのフィードバックや添削（社会的関係）が環境要因として作用していた。また、勉強法を見直すという帰属に加えて、X はインタビューにおいて、「高校入ってから、質問される、なんか私に聞いてくる、それをされることが多くなって、教えることもなんか結構あって、そういうので自分の実力を確認するみたいなの」といった経験から自己効力感を感じたエピソードも次のように語っている。クラスメイトに英語を教えるというそれまでにはない経験を通じて自己効力感を高め、動機づけ信念を強化した。このように、「環境要因」と「個人差要因」が効果的に機能したことが先行要因となり、英語学習への EG 向上につながっていた。

さらに、この時期は、EG を促進する先行要因が充足されていたため学習者 EG が高まり、英語学習に積極的かつ継続的に関与していたと考えられる。以下では、その要因を4つの側面から考察する。まず、行動的 EG は、2種類のノートを通じて理解できる。PAC 分析の連想項目にも「毎日担任に提出するマネジメントノートってのを英語で書くようになった（重要度 12）」とあり、毎日の学習行動として言及されている。認知的 EG もノート作成に関連している。インタビューでは「とにかくノートにまとめて、あとで理解するようになって考えてノートを作った」と発言し、学んだ内容を自ら確認し対応する学習ストラテジーを確立していた。ストラテジーの主体的使用は認知的 EG が高い学習者の特徴であり（廣森, 2024）、ノートを通じた学びが認知的 EG の向上に寄与していたと考えられる。また、感情的 EG は、「英語で文章を書くのが面白いな（重要度 24）」からも読み取れる。中学時代は英語学習の意義に疑問を感じていたものの、高校時代に英語で文章を書く作業を続ける中で、英語学習が楽しいと感じるようになっていた。また、「自分に合ったやり方をすれば結果が出る」「結果が出るようになると勉強自体が楽しくなった」というインタビューでの発言も、この時期に感情的 EG が高まっていたことを示している。加えて、社会的 EG については、下記のインタビューの引用を確認したい。

高校ではめっちゃ質問しようっていうのを決めたから、先生とすぐに話すようになって。英語だけじゃなくていろんな教科の先生と話すようになって、そこで繋がりができて、何か先生側からも認知というか、頑張ってる人なんだみたいな。(中略) 関係性が出来上がったらなんかより質問しやすくなったし。

このように、毎日のように教師とやり取りを続けることで関係性が向上していたことを X 自身も認識しており、社会的 EG が特に教師との日々のやり取りに支えられていたことがわかる。

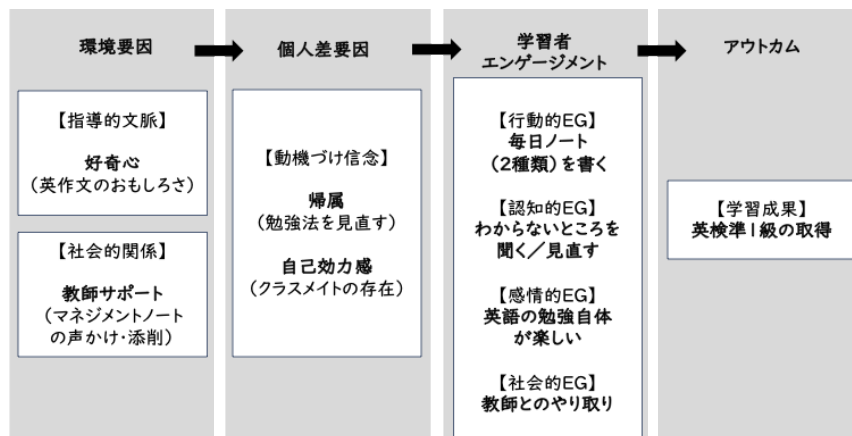


図4 動機づけ向上期の EG の先行要因と学習者 EG

動機づけ維持期における EG の特徴

高校2年生から大学時代にかけて、動機づけは比較的高いまま維持されていたものの、【英語に対する自信の喪失】を認識し、英語学習に積極的に関与することが減少していた。この時期には、「高校のときに覚えたはずの英単語の意味が思い出せない (重要度 30)」や「大学に入ってから授業以外で英語の勉強をしなくなり、英語のスキルが衰えている気がする (重要度 14)」といったネガティブな認識をしていた。関連するインタビューでも、以下の発言があった。

大学入ってからの英語の衰えを感じ始めて、なんか高校の時の方がもっと喋れてた気が、それこそ英検の面接練習してる時が一番喋れてた気がするんですよ。英検取ってから衰えて、なんかすごいがっかりしてたんですよ。何か、意味ないんだ、みたいな。なんか自信失った。なんか全然できる証明にならないっていう、逆に持ってるっていうことに対して、持ってるって言ったらできるんだって、多少は思われちゃうじゃないですか。でもそれに対しての、なんか、できないなっていうので。準1級持ってるわりには喋れてないなっていう。まあ自分の評価ですけど。

また、Xは高校時代と大学入学後の学習の違いについても、インタビューで「英語の先生に(中略)ここ何でこうなるんですかとか、これどういう意味ですかっていう質問をめちゃくちゃしてたんで、誰かがいないと進まない状態の勉強だった」とも語った。高校時代の学びが大学の授業で活かされない経験による自信の喪失や、英検準1級が学習上の重荷となっていたこと、さらに英語学習をサポートしてくれる存在がいなかったことなどの要因から、Xはこの時期にEGの先行要因となり得るL2学習経験を得られなかったと考えられる。

おわりに

本研究は、学習者個々の学習文脈における EG の変化とその要因について、L2 学習経験に焦点を当てて回顧的かつ縦断的に分析を行った。リサーチクエスチョン（「学習者個々の英語学習文脈における EG は、どのような背景やプロセスによって変化（喚起・維持・強化・減退）するのか？」）の回答は次の通りである。EG の喚起は、好奇心（指導的文脈）や教師のサポート（社会的関係）といった環境要因、英語の勉強法の見直し（帰属）、クラスメイトから頼られる経験（自己効力感）によって促されていたことがわかった。また、学習者 EG の 4 側面の分析では、主に X が取り組んでいたマネジメントノートが EG の維持に寄与していた。具体的には、毎日のノート作成（行動）、教師に質問して理解を確認する（認知）、ノートを通じて英語の勉強を楽しむ（感情）、教師との日々のやり取り（社会）といった経験が、EG の維持と強化に影響していたことが明らかになった。一方、自信や教師との関係性の喪失が EG が維持されなかった要因であった。

本研究では、EG をプロセスとして捉えたことで、先行要因となる学習経験の有無が、その後の継続的な学習行動を左右することを明らかにした。これにより、学習者の文脈に応じて「学習環境」と「個人差要因」を充足させる経験を教室内外で創出することが重要であることが示唆された。また、動機づけ要因が高くても EG に結びつかないことがあったことから、例えば、「現代の社会では英語は必須」といった外発的理由だけでは EG が高まらないことがあるため、教師は他の動機づけ要因にも目を向け、動機づけや EG を高めるアプローチが必要である。また、動機づけが高いにもかかわらず EG が低い時期も観察され、そういったギャップが実在することもわかった。したがって、学習者の動機づけを評価する際には、実際の学習行動との関連を総合的に確認・判断する必要がある。

本研究から得られた教育的示唆と今後の課題は次の通りである。まず、教育的示唆として、先行要因の有無が積極的な学習行動に大きく関わっていることが示されたことから、例えば、個別の学習者に対する教師の声かけやフィードバックの機会を増やすことが効果的であろう。また、学習者同士の関係性も EG に関連していたことから、ペア・グループワークを積極的に取り入れながら、日々の授業において先行要因を充足する経験を意図的かつ意識的に埋め込むことも重要であると考えられる。次に、EG 研究への示唆としては、本研究で、英語力の不足や学習方法への疑問といったネガティブな自己認識や学習経験が、EG の喚起・向上に寄与することが明らかになった。これは、ポジティブな学習経験の重要性を主張した先行研究 (Noels, 2001; Ushioda, 2001) とは異なる結果である。ネガティブな学習経験から、「何とかしたい」という信念が生まれ、ポジティブな経験に変容することも考えられるため、今後の課題として、ネガティブな認識や学習経験がどのようなきっかけで好転するのかを明らかにする研究が求められる。特に、EG は文脈によって変化しやすく、介入によって高められる (樫村, 2024) ことから、本研究で示したような英語学習に対するネガティブな認識があっても、教師の介入によって EG が好転する実例を示す研究の蓄積が重要であろう。

引用文献

- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 721–754. doi:10.14746/ssllt.2018.8.4.2
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 21–32. doi:10.14746/ssllt.2019.9.1.2
- 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). 『英語教育学大系 6 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.
- 廣森友人 (2024). 「はじめに」 廣森友人・和田玲 (編著). 『エンゲージメントを促す英語授業—

- やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念 (pp.iii-v)』. 大修館書店.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). Re-examining the role of vision in second language motivation: A preregistered conceptual replication of You, Dörnyei, and Csizér (2016). *Language Learning*, 70(1), 48–102. doi:10.1111/lang.12371
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Mercer, S. (Eds.). (2021). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Hiver P., Zhou S., Tahmouresi S., Sang Y., Papi M. (2020). Why stories matter: exploring learner engagement and metacognition through narratives of the L2 learning experience. *System*, 91, 1–12.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201-230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- 樫村祐志 (2024). 「第 2 章 何がエンゲージメントを高め、エンゲージメントは何をもたらすのか？」 廣森友人・和田玲 (編著). 『エンゲージメントを促す英語授業ーやる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念 (pp.18-28)』. 大修館書店.
- Lam, S. F., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-420). Springer.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- 三ツ木真実 (2024). 「第 16 章 教室外での英語学習とエンゲージメント」 廣森友人・和田玲 (編著). 『エンゲージメントを促す英語授業ーやる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念 (pp.18-28)』. 大修館書店.
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門 : 「個」を科学する新技法 への招待』. ナカニシヤ出版.
- Noels, K. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107–144. doi:10.1111/1467-9922.53225
- Noels, K. A., Lou, N. M., Lascano, D. I. V., Chaffee, K. E., Dincer, A., Zhang, Y. S. D., & Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 95-115). Palgrave.
- Nolen, S., Horn, I., & Ward, J. (2015). *Situating motivation*. *Educational Psychologist*, 50, 234–247. doi:10.1080/00461520.2015.1075399
- Papi, M., & Hiver, P. (2020). Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value. *The Modern Language Journal*, 104(1), 209–232. doi:10.1111/modl.12624
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). Springer.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93–125). University of Hawai'i at Mānoa.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Multilingual Matters.
- Zhang, Z. (2020). Learner engagement and language learning: A narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3), 378 - 392. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>