

## L2MSS を理論的基盤とした動機づけ研究に関する概観

王 軼 群

東亜大学大学院 総合学術研究科 人間科学専攻  
wangyiqun117@yahoo.co.jp

麻 生 迪 子

東亜大学 人間科学部 国際交流学科  
asomichi@toua-u.ac.jp

### 1. はじめに

「動機づけ」の辞書的意味（新明解国語辞典第五版）は、「具体的にある行動を起こさせる要因となる精神的過程。特に学習意欲を起こさせるきっかけと言う」（金田一他編集, 1999, p. 981）とされている。非常に重要な人間の特性であると一般に考えられているが、動機づけについての解釈は長年変化し続けている。第二言語習得（以下, SLA）分野における動機づけ研究の第一人者 Dörnyei は、動機づけとは、「なぜ人が何かをやろうと決定するのか、どのくらい熱心に取り組むのか、そして、どのくらいの期間その活動に意欲的に取り組むことができるのか、を明らかにする概念である」と述べている（Dörnyei, 2001a）。外国語・第二言語（以下, L2）習得の長く退屈になりがちな過程では、学習者の情熱や学習意欲、そして粘り強さが成功や失敗の重要な決定要因となる（Dörnyei, 2001a）。それに加えて、学習動機づけは学習効力感・無力感や自己肯定感にも関わっており、自己の能力・努力観の認識や、その後の人生設計、社会生活への従事の仕方にも影響を与えると指摘された（竹口他, 2016）。動機づけ研究は、言語学習における重要性により、理論的研究及び言語学習への応用研究が盛んな分野と言えよう。

SLA 分野における動機づけ研究の歴史を紐解くと、通常カナダの Gardner & Lambert の論文（1959）が起点だと考えられている（林, 2014）。社会心理学的アプローチの時代、認知・状況的アプローチの時代、プロセス重視・人の視点重視の時代という 3 つのフェーズを経て発展している。

Gardner & Lambert(1959) から始まり、Gardner & Lambert(1972), Dörnyei & Ottó (1998), Dörnyei(2000), Noels(2001), Ushioda(2001) などの代表的な研究が発表された。彼らの研究は学習者の心理を重視し、量的研究を中心とし、社会心理学派と呼ばれている（高・周, 2009）。

一方、社会心理学派とは別の立場から行われた研究もある。代表的な例として、Norton(1995) などの研究である。彼女の研究は、学習者の心理に焦点をおいた社会心理学派とは異なり、言語という媒介を通して、学習者に影響している社会環境に焦点をあてており、社会文化学派と呼ばれている（高・周, 2009）。

社会心理学派、社会文化学派ともに優れた研究成果を発表してきたが、動機づけの複雑さにより、動機づけとその変化への把握はまだ不十分であった。そのような中登場したのが、L2 Motivational Self System（以下, L2MSS）という第二言語を学習する学習者が有する動機づけのモデルである。このモデルは、Dörnyei(2005) によって提出されたもので、社会心理学派および社会文化学派の利点を踏まえ、動機づけを動的な変化プロセスと捉えたモデルである。2000年代の動機づけ研究の主要な理論として多数の研究が発表されている。

本論文の目的は、L2MSSを理論的基盤とした動機づけ研究を概観することである。次節より、L2MSSの基盤となった理論の説明を行うとともに、L2MSS理論の概要、L2MSSに基づいた動機づけに関する実証研究について概観し、さらに、今後目指すべき方向性について検討する。

## 2. L2MSS とは

### 2.1 L2MSS 提出の理論的基盤

L2MSS は、複数の理論モデルを基盤としている。L2MSS が取り入れた動機づけ研究は社会心理学派の Gardner(1985, 2001a, 2001b) の「統合性」と社会文化学派の Norton(1995, 2001, 2006) の「投資」, 「想像共同体 (imagined community)<sup>(1)</sup>」などである。さらに、人格心理学研究からも複数の理論を取り入れている。人格心理学の研究は Markus & Nurius(1986) の「可能自己 (Possible Self)」と Higgins(1987, 1996, 1998) の「自己不一致理論 (Self-Discrepancy Theory)」である。それぞれの理論について簡単に説明を行う。

まず、Gardner の理論について説明する。Gardner(1985) の社会教育モデルでは、L2 学習者の個人差要因に焦点が当てられ、社会文化的な環境が個人差要因の仲介を経て、学校または学校外という異なる外国語習得環境の中で、種々の習得結果を生むという大きな流れを想定した (Gardner, 1985)。なかでも個人差要因は、大きく「言語適性 (aptitude)」に代表される認知的な要因と「統合的動機づけ (integrative motive)」に代表される情動的な要因とに分割されている。「言語適性」とは、外国語学習の成功を予測する認知的能力である (Carroll, 1973)。「統合的動機づけ」とは「自己概念、態度、動機づけの複雑な相互交渉 (Gardner, 2001a, p. 9)」をさし、「統合性 (integrativeness)」, 「学習環境に対する態度」, 「動機づけ」という 3 要素からなっている (Gardner, 2001a, 2001b)。「統合性」は、「統合的志向 (integrative orientation)」, 「外国語への興味」, 「L2 コミュニティーへの姿勢」で構成され、目標言語共同体へアイデンティティを感じる傾向をさす。そして、統合的動機づけが強い学習者の方が、同じ学習量と同じ適性を持っていた場合、より早く到達点に達するであろうと考えられている。

次に、Norton の研究について説明を行う。Norton は、「動機づけ」を「投資」と捉え直し、学習者の言語学習への投入を考察した。また、Norton(2001, 2006) は、Lave & Wenger(1991) 及び Wenger(1998) の「実践共同体 (communities of practice)<sup>(2)</sup>」と「想像」を帰属形式とした理論を参照に、「想像共同体」, 「想像アイデンティティ

(imagined identity)<sup>(3)</sup>」という概念を生み出した。これらを L2 習得研究に取り入れ、「投資」の目標と設定している。Norton は「想像共同体」という概念で、伝統的な「目標言語集団<sup>(4)</sup>」を捉え直した。目標言語集団が現実に基づいた「実践共同体」であるとするならば、「想像共同体」は学習者に期待された共同体となる。Norton の主張は、言語学習において学習者の能動性の役割を重要視した主張であると言えよう。

さらに、L2MSS が取り入れた人格心理学の研究を紹介する。Markus & Nurius(1986) は現実自己 (Actual Self, 今ここにある自分自身の認知像)」という概念に基づき、「可能自己 (現実は今ここにある自己以外の自己)」という概念を提出した。

Higgins(1987, 1996, 1998) は「可能自己」という概念を深め、それを「理想自己 (Ideal Self, 理想としてこうありたいと望んでいるイメージ)」, 「義務自己 (Ought Self, こうあるべきだという義務的なイメージ)」という 2 つの概念に分け、自己不一致理論を提出した。

自己不一致理論では、現実自己と理想自己との一致あるいは不一致と、現実自己と義務自己との一致あるいは不一致とを区別している。そして、自己不一致理論は、人は現実自己が理想自己あるいは義務自己に一致した状態を達成すべく動機づけられていると仮定している。その際、視点を自己の視点と重要な他者 (両親、親しい友人等) の視点に分類している。例を挙げて説明すると、「外国人と楽しく話せる自分」が「理想の自分」であり、「うまく話せない自分」が「現実の自分」で、その二つが一致しないためにふがいなさを感じる、というものである。不快な感情が生まないように、自己不一致の穴を埋めることが求められ、自己の視点・重要な他者の視点の理想自己と、自己の視点・重要な他者の視点の義務自己は、自己を指導する基準・規範として、将来の自己ガイドになるという (Higgins, 1987, 1996, 1998)。

Dörnyei は、動機づけを学習者を取り巻く社会環境や学習者の能動性、学習者自身の自己認識によって影響を受けるものと捉え、学習者の近年のグローバル化が進んだ L2 学習環境を鑑み、グローバル性を持った L2 学習者個体の視点から Gardner の「統合性」を再解釈した。L2MSS にお

る「統合性」とは、情意面の「アイデンティティ」である。「外国語学習環境における言語学習者にとって、L2 言語群体がないので、この『アイデンティティ』はその言語及び言語と関連する文化、知識、価値観、人の承認を指す」という (Dörnyei, 2005, p.7)。学習者の能動性の役割を説明するために、Norton(1995, 2001) の「投資」「想像共同体」及び「想像共同」という概念を融合した。さらに、学習者内部の自己について説明するために、Markus & Nurius(1986) の「可能自己」と Higgins(1987, 1996, 1998) の「自己不一致理論」を動機づけシステムに組み込み、L2MSSを生み出した。

## 2.2 L2MSS の 3 つの構成要素

L2MSS は、従来の動機づけ理論及びモデルを統合する形で提案されたものであるが、独自の構成要素からなる。本節では、L2MSS の枠組みについて説明を行う。L2MSS は「L2 理想自己 (Ideal L2 Self)」、「L2 義務自己 (Ought-to L2 Self)」、「L2 学習経験 (L2 Learning Experience)」(3 要素の和訳は大和・三上, 2015 に従う) という 3 要素から構成されている。

- (1)「L2 理想自己」:「個体の理想自己の中で L2 と関係する方面」である (Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei & Chan, 2013)。例えば、海外に住み、外国語で討論している自分を想像できる、というような理想像である。L2 を話せるという願望が自らの理想とする姿であるならば、理想の自己と現在の自己との間に存在するギャップを埋めるべく、L2 学習に積極的に取り組むことになる (大和・三上, 2015)。
- (2)「L2 義務自己」: 可能なマイナスの結果を避けるために、個体が所有すべき特質 (すなわち、様々な義務、または責任) である (Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei & Chan, 2013)。例えば、外国語の勉強が重要だと思ふのは、同僚・教師・家族・上司の承認を得たいというような感情をさす。この義務自己は、自らの希望ではなく、他者や外的要因により「こうなりたくない」という回避的理由から学習に取り組む傾向が高くなる (大和・三上, 2015)。
- (3)「L2 学習経験」: 現在置かれた学習環境・状況 (immediate learning environment) や経験と関連する学習環境特有の動機

(situation-specific motives) である (Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei & Chan, 2013)。具体的には、学習者が日々 L2 を学ぶ際の諸要素、すなわち、授業の面白さ、成功体験などを含んでいる (大和・三上, 2015)。例えば、外国語を勉強している時、時間が経つのが早く感じる。学習環境に恵まれて、良い体験ならば、L2 学習に積極的に取り組むと予測される。

「L2 理想自己」、「L2 義務自己」と「L2 学習経験」は相互に影響し合っている。3 つの要素の関係は図 1 のように考えられる。

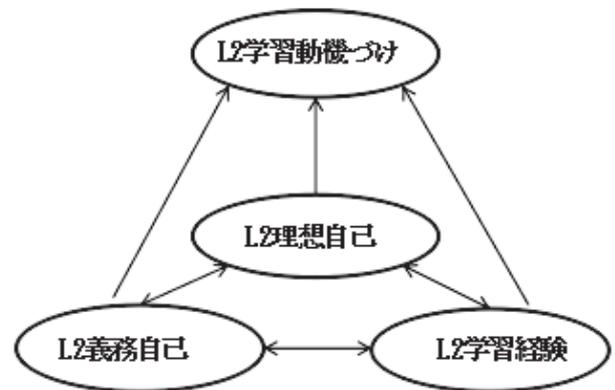


図 1 L2MSS 立体図

(Dörnyei, 2005, p. 105 に基づき、筆者作成)

## 2.3 L2MSS と他の動機づけ研究との対応関係

L2MSS はこれまでの動機づけ理論を踏まえて提出された新しい理論であるが、これまでの研究成果についても適切な説明力を有するものと考えられる。この節では、Dörnyei(2005)、入江 (2008)、大和・三上 (2012)、De Silva(2016) などの先行研究を参考に、L2MSS の有効性を確認するために、既存の動機づけ研究との対応について述べる。L2MSS との対応が論じられた動機づけ研究は、Gardner & Lambert(1959)、Gardner(1985)、Ushioda(2001)、Noels(2001) などである (Dörnyei, 2005)。この節で、それぞれの理論枠組みについて説明した後、対応関係について述べる。

まず、提唱されてから以後の動機づけ研究に最も大きな影響を与えている統合的・道具的動機づけの枠組み (Gardner & Lambert, 1959; Gardner,

1985) について説明する。統合的動機づけとは、目標言語話者のコミュニティーやその文化に対する理解を深め、その中に溶け込み、場合により、その集団の一員としてみなされたいという動機づけであり、道具的動機づけとは、より良い仕事や待遇を得るためや進学するためなどの、自分の生活を益するといった実用的な目的から目標言語を学ぶという動機づけをさす(Gardner & Lambert, 1959; Gardner, 1985)。

Dörnyei(2005) は、道具的動機づけを将来に対する期待的な側面と、失敗などに対する回避的な側面に分けた。つまり、期待的な道具的動機づけを「道具的動機づけ(促進)」, 回避的な道具的動機づけを「道具的動機づけ(予防)」として分割した。道具的動機づけ(促進)とは将来なりたい職業につくために外国語を学習するという期待的な道具的動機づけをさす(Dörnyei, 2005)。道具的動機づけ(予防)とはテストで悪い点を取らないように英語学習を行うというような回避的な道具的動機づけをさす(Dörnyei, 2005)。その上で彼は、「L2理想自己」は「道具的動機づけ(促進)」と、「L2義務自己」は「道具的動機づけ(予防)」と関連があると理論化した。また統合的動機づけについては、L2文化や言語を習得する目的のためにL2学習を行うという動機づけであることから、理想自己と関連があるとしている(表1を参照)。

次に、Ushioda(2001)とNoels(2001)を紹介する。Ushioda(2001)は学習者の動機づけの時間的変容や各要素の相互関係を検証するため、多くの学習者に対するインタビューを行った。質的に分析した結果、8つの概念グループが抽出された。そして、多様な学習動機づけを実際の学習プロセスに関わ

る要因(言語学習に対する前向きな態度・好意、肯定的な学習ヒストリー、満足感)、外的圧力・報酬及び統合的要因(学習への興味、希望する言語習得度、個人的な目標の存在、目標言語話者や集団に対する態度)の3つのグループに分けた。

Noels(2001)は、強制されて何かをするよりも、自分自身の意志でやる方がより強く動機づけられると主張している自己決定理論(Deci & Ryan, 1985)を参考に、L2学習動機づけを大きく3つに分けた。学習対象の言語を母語話者のように流暢に使うコミュニティー及び文化に対する統合的学習動機づけ、言語学習の過程そのものに内在する内発的動機づけ、言語習得によって何かを得ようとする外発的動機づけといった3つに分類した。

Ushioda(2001)とNoels(2001)がそれぞれの実証的研究に基づいて提案する枠組みは、統合的動機づけを必ずしも同化を求めない動機づけ構成概念であると再認識していたものである。表2で示されるように、L2MSSは、Ushioda(2001)、Noels(2001)の2つの動機づけモデルとの間にも、高い類似性が確認された(入江, 2008; 大和・三上, 2012)。主要な動機理論との対応関係を考察すると、L2MSSが多くの動機づけ理論を包括的に捉え、適切な説得力を持っているということが伺える。

### 3. L2MSSに基づいた動機づけに関する実証研究

2005年から2015年までの動機づけに関する実証研究では、3分の1の研究がL2MSSと関連している(Dörnyei & Ryan, 2015, p. 90)。L2MSSを理論的基盤とした動機づけに関する実証研究を概観すると、主に「理論モデルの有効性研究」、「変数との関連性についての研究」、「教育面への応用研究」と

表1 L2理想自己、L2義務自己と統合的・道具的動機づけの関係  
(大和・三上, 2012を基にDe Silva, 2016の図を一部改変した)

Gardner の理論		Dörnyei の理論
統合的動機づけ	↔	理想自己
道具的動機づけ(促進)	↔	
道具的動機づけ(予防)	↔	義務自己

表2 Ushioda(2001), Noels(2001) 及び Dörnyei(2005) の関係  
(入江, 2008; 大和・三上, 2012 を基に De Silva, 2016 の図を一部改変した)

Ushioda(2001)		Noels(2001)		Dörnyei(2005)
統合的要因	↔	統合的動機づけ	↔	理想自己
外的圧力・報酬	↔	外発的動機づけ	↔	義務自己
学習プロセスに関わる要因	↔	内発的動機づけ	↔	学習経験

「理論モデルへの拡張・再構築を目指した研究」という4種類に分けられる。

### 3.1 理論モデルの有効性研究

多くの研究者 (Taguchi et al., 2009; Csizér & Kormos, 2009; Islam et al., 2013; Liu, 2013 など) は特定地域の英語学習者を対象にして、構造方程式モデリングで、L2MSS 理論の有効性の検証を行った。すべての検証研究では L2 理想自己と統合性との2つの変数の間に0.50の上の強い相関を提示し、2つの概念は密接に関連しており、L2 理想自己が統合性より動機づけられた学習行動を予測できると報告している (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 91)。代表的な研究について取り上げる。Taguchi et al. (2009) は、日本、中国、イランの学生 4943 名が L2 習得における共通した特性を持っており、理論モデルは3つのサンプルにおいて安定していることを明らかにした。道具的動機づけを高めることは L2 義務自己と密接な関係を持っていると述べている。さらに、Yashima (2009) は日本における英語学習者 191 名を対象に質問紙調査を実施し、「L2 理想自己」の役割を検証した。学習者は英語学習が「L2 理想自己」の構築と関係はないと思う傾向があるため、Yashima (2009) はグローバルゼーションへの注目と英語学習の意味付けを通して、学習者の「自己」への認識を拡大できると報告している。

これらの先行研究で、L2MSS 理論の有効性が検証されたが、理想自己の役割について主として分析を行っているが、理想自己以外の要素について詳細に検討した研究が少ないのが現状である。3要素の1つとしての L2 学習経験が動機づけへの影響を深く探った研究は少ない。

### 3.2 変数との関連性についての研究

L2MSS は L2 理想自己、L2 義務自己、L2 学習経験からなっているが、動機づけに関わる学習者内部、外部の様々な要因との関連が検討されている。学習者内部要因の変数に着目した研究をあげる。Taguchi et al. (2009) によって、L2 理想自己、L2 義務自己、家庭からの影響、道具的動機づけ (促進)、道具的動機づけ (予防)、英語学習への態度、文化への憧れ、L2 コミュニケーション<sup>(5)</sup> への態度と統合性の関連性が分析された。Taguchi et al. (2009) では、Dörnyei(2005, 2009) が述べる統合性と L2 理想自己の関係や表1で示した2種類の道具的動機づけについて検証した。彼は、統合性は L2 理想自己とほぼ同じものであり、道具的動機づけには2つの異なるタイプが実際に存在し、道具的動機づけ (促進) は L2 理想自己と、道具的動機づけ (予防) は L2 義務自己と、強い相関があるということを報告した。Papi (2010) は特に「英語不安」、「意図された努力」を取り入れ、L2MSS の3要素との関連性を考察した。その結果として、イランの学生の将来の自己ガイドは学習環境と経験に対する態度によって、学習意欲を高めることが示された。L2 義務自己は不安を強めることも報告された。

学習者内部要因の変数ではなく、言語習熟度などの学習者外部の変数との関連を探究した研究もある。韦 (2015) は 316 名の非英語専攻の学生を対象に質問紙調査を実施し、相関分析と構造方程式モデリングで L2MSS と自律学習行動<sup>(6)</sup> の関係を探った。L2 理想自己と L2 学習経験は自律学習行動へ著しく影響しているが、L2 義務自己の影響はほとんど見られなかった。葛・金 (2016) は 196 名の非英語専攻の一年生を調査対象者とし、質問紙調査の結果とインタビュー調査のデータと期末

試験の成績を合わせて分析した。男子学生と女子学生では、自分の学習へのビリーフと態度には差異があり、かつ女子学生の動機づけのほうが男子より強かったことが報告された。また、理想自己は英語成績と正の相関があるが、義務自己は成績と明確な相関がないことも報告された。

苏(2012)は優秀な英語学習者1人を調査対象者とし、インタビュー、日誌、ブログの文章などの質的データの分析で、英語を学習するプロセスにおける自己システムの動的な構築を探った。L2理想自己、L2義務自己、L2学習経験との3要素が互いに影響し合い、その自己システムには独自の構成要素「努力行動 (effortful behavior)」、 「英語機能観 (英語が将来に役立つという考え)」が存在していることが指摘した。Amon・義永(2015)はライフストーリー・インタビューの手法を用い、L2MSSの観点から、4人の非漢字圏日本語学習者における漢字学習に対する動機づけについて検討した。その結果、「L2理想自己」、「L2義務自己」、「L2学習経験」というL2MSSの3要因の他、「社会的要因」も学習者の漢字学習への動機づけに影響があることが確認できた。また、これらの要因は個々に独立して機能するのではなく、要因間でも相互に影響を与え合う部分があることが明らかになった。

先行研究では、理論の3要素の関係を探ったほかに、動機づけの強さ、成績などの変数との関連性を検討する研究(韦, 2015; 葛・金, 2016など)は非常に多いが、3要素へ影響を与える潜在変数はそれほど検討されてこなかった。

### 3.3 教育面への応用研究

L2MSSを理論基盤とした動機づけ研究成果は、動機づけストラテジーという形で応用されている。動機づけストラテジーとは意識的に個人の目標関連行動を促進する手法をさす(Dörnyei, 2001a)。Dörnyei(2009, p. 32)は、L2学習者の義務自己は主に外部から影響を受けているため、明確な動機づけストラテジーと結びつけることはできないと述べている。そして、L2学習経験は主に伝統的な動機づけストラテジー(例:学習者と個人的な関係を築く、学習者の満足感を高める)と関連しているが、L2理想自己は学習者の動機づけを高めるのに新しい方法を提供すると述べ

た。彼はL2学習者の理想自己を構築し、動機づけを高める原則と具体的なやり方として、以下6つの方略をまとめた(Dörnyei, 2009, pp. 33-38)。

①L2理想自己の構築:ビジョン(vision)を作成(例:両親に期待される将来像をイメージさせる);

②画像エンハンスメント:ビジョンを強化(例:言語学習者に成功者の画像を見せる);

③L2理想自己の信頼性の増強:ビジョンを実証(例:願望が叶えると信じさせる);

④L2理想自己のアクティブ化:ビジョンの新鮮さを保つ(例:音楽会などの多様な教室活動を実施);

⑤アクションプランの制作:ビジョンを運用(例:学習計画を立てる);

⑥失敗の可能性に配慮:ビジョンのバランスを保つ(例:定期的に学習者に身につかない言葉の存在を提示)。

(①Construction of the Ideal L2 Self: Creating the vision; ②Imagery enhancement: Strengthening the vision; ③Making the Ideal L2 Self plausible: Substantiating the vision; ④Activating the Ideal L2 Self: Keeping the vision alive; ⑤Developing an action plan: Operationalising the vision; ⑥Considering failure: Counterbalancing the vision)

ビジョンとは、Dörnyei(2005)がL2MSSを説明するため、取り入れた概念である。ここでは、他者(例:学習者の両親)が学習者に押し付ける未来の目標を指す。

動機づけストラテジーに関する実証研究をあげると、Liu(2013)は、中国の非英語専攻の大学生112名を2クラスに分けて、統制群と実験群を設定した。L2自己を高める目的で、実験群では理想自己の構築、理想自己と義務自己の融合などの英語教室での指導と一对一の指導(必要である時に限り)を行い、統制群ではそのような指導を行わなかった。L2MSS理論に基づいた教育介入はL2学習者の動機づけと学習成績を大きく高めることができることが報告された。L2成績を高める面では、教育介入が短い期間の場合、低レベル群への影響は比較的大きく、高レベル群への影響は大きくなかった。しかし、長期的に見ると、2つの群への影響も見られたことも報告された。Liuの

報告は、L2MSS理論に基づいた教育介入が有効であることを示した。また、Sampson(2013)は日本の大学の英語授業で動機不足という現象に対し、女子大学の大学生34名を対象に、15週間の1学期中に「最高の英語自己」、「自己増強活動(self-enhancement activities)」などのサイクルからなっている行動研究を実施した。Dörnyei(2009)が提出した6つの方略を基とした自己増強活動を通して、学習者の自己像が変わったことが報告された。加えて、学習者自身の評価の結果により、理想自己を高めることを目的とする動機づけストラテジーがL2動機づけを高めたことも報告された。Magid(2014)はシンガポール小学校の16名の5年生の理想自己を高めることで、動機づけと自信度を高められると報告した。Magidが行った活動は、調査協力者に「将来英語で」、「自分のお手本」、「過去、現在、将来を走るタイムマシンを持ってから」などの状況を想像させることを主な内容とする計8回のセッションである。王・戴(2015)は上海非英語専攻の大学一年生を対象者とし、「学習手本の発表会」、「L2理想自己ショットドラマショー」、「失敗L2自己の設定」などの活動を行った。結果として、動機づけストラテジーの有効性が学習者に認められ、L2理想自己も著しく高くなったが、動機づけの強さの伸びはあまり見られなかったということが報告された。

以上の先行研究は、教育実践を実施する時、主にクラスを単位としているため、学習者の個人差について検討していない。そのため、L2MSS理論に基づいた教育介入が有意義であることを示したが、その効果は一致しない。L2MSS理論に基づいた教育実践法の開発はまだ始まったばかりである。

#### 3.4 理論モデルへの拡張・再構築を目指した研究

L2MSSは提出されて以来、高く評価されたが、いくつかの批判も受けた。例えば、許(2009)は、「L2MSS理論の分類基準も不統一であり、学習者の現在自己も無視している(pp. 23-24)」、「L2MSS理論の3つのカテゴリー間の関係が明確でない(p. 22)」と指摘した。理論の補充を求めため、内部変数の組み合わせなどにより、理論モデルへの拡張・再構築を目指した研究も進んでいる

(Kim, 2009; 許, 2009; Uegi, 2015; De Silva, 2016 など)。

Kim(2009)は、Vygotskyの社会文化理論<sup>(7)</sup>と活動理論<sup>(8)</sup>の観点から、L2学習経験を探り、2人の韓国人英語学習者のL2理想自己とL2義務自己の相互関係の再解釈を行った。道具的動機づけ(instrumentality) 或いは実用的な志向(pragmatic orientations)はL2を学習する時、内在化の程度により、学習者のL2理想自己かL2義務自己に統合される。そのため、学習者のL2理想自己は各種のコミュニティーにおいての生活体験と一致したほうが良いと指摘した。許(2009)はL2MSSが学習者の現在自己を見落としているという不足を補うために、「英語学習現在自己(Present English Self)」という概念を提出し、それが動機づけ自己システムにおける重要な媒介役割を果たすことを検証した上で、「英語学習動機づけ自己システム」を提出した。さらに、動機づけを自己システムの一部と見なし、動機づけと自己同一性<sup>(9)</sup>との緊密な関連性を証明した。Uegi(2015)はL2MSSの枠組みを、先行研究などの知見に基づき拡張し、この拡張版L2MSSの妥当性を統計的に検証した。その後、拡張版L2MSSの枠組みの下で、海外留学プログラムの影響を、情意面(L2学習動機、L2不安<sup>(10)</sup>、自己効力感などや、それら相互の関係性)の変化に着目して、量的研究手法を用いて探った。De Silva(2016)では、L2理想自己・L2義務自己に加えて、それまで十分に検討されてこなかったL2嫌悪自己という概念を採用し、L2理想自己、L2義務自己、L2嫌悪自己という3要素からなっている「L2MSS」を再構築した。

これらの先行研究は、いろいろな視点から理論の拡張を求め、L2MSS理論の基礎を強化した。動機づけに関しては、自己嫌悪等様々な内部変数の影響を受けていることが示された。L2MSSと内部変数との関連を多方面から探っていく必要があるだろう。

#### 4. L2MSSを理論的基盤とした動機づけ研究における残された課題

L2MSSという動機づけモデルの登場に伴い、様々な観点からの動機づけ研究がなされた。L2MSSを理論的基盤とした動機づけ研究は、多

方面の角度からモデルの有効性を検証し、3つの構成要素と外部変数との関係を探り、さらに、教育現場に生かす方法と効果も検討した。理論モデルへの拡張・再構築を目指すこれらの研究は、L2MSS理論を発展させている。すなわち、豊富な成果を得たと言えるが、以下の不足がある。

まず、対象言語と研究方法の偏りである。L2MSSを理論的基盤とした動機づけに関する研究は主にハンガリー・日本・中国・イランなどの地域において第二言語・外国語としての英語学習者を中心に行われてきた。英語学習者の以外の学習者を対象とする研究は英語学習者を対象とした研究に比べると圧倒的に少ない。また、研究方法は量的研究を主とし、分析方法は構造方程式モデリングを中心としている。L2MSSがどの言語においても有効か否か検討する必要がある。一方で、L2MSSは、動機づけを動的に捉え、プロセスを記述する機能があるにも関わらず、量的な分析が中心であり、そのプロセスについて詳細に分析した研究が少ないのが現状である。英語以外の言語で、プロセスについて質的に考察する必要がある。

次に、L2MSS理論の基礎となる「自己」の文化的差異の検討が不十分である。第1の問題点と関連するが、調査対象言語が英語に偏っているため、文化によって影響を受けると言われている自己観について詳細に検討されていない。ここでの自己観とは、北山(1994)が述べるところの「それぞれの文化の歴史の中で生まれ、そこにある慣習、言語の用法、ルーティン化された社会的状況や行為、社会制度など文化そのものの性質を規定し、日常にある社会的現実を構成してきている、それぞれの文化の根底に流れている概念、観念、イメージ、ディスコースなどから成る複合物」である。西欧文化において主に見られる相互独立的自己観に対して、東洋において主に見られるのは、相互協動的自己観である。Markus & Kitayama(1991)の説明を述べると、相互独立的自己観では、自己は他人や周りの出来事からは区別された独立した実体として存在すると捉えられているのに対し、相互協動的自己観では、自己とは他の人や周りのものと結びついてより高次な社会の一部となるものであるとする、関係重視の実体として捉えられて

いる。このような自己観の差異があるにも関わらず、東洋学習者のL2MSSの構造と西欧学習者との差異が検討されていない。

最後、大部分の先行研究では視点を「自己」という概念に焦点化し、特に「可能自己」(「L2理想自己」と「L2義務自己」)へ注目したが、L2学習経験に関する検討は足りない。L2学習経験が動機づけを高められる多くの方法に関わっている(大和・三上, 2015)という指摘があることから、L2MSS理論の1つの構成要素としての「L2学習経験」の役割をより深く探る必要がある。

上記の研究の不足を補うことが、今後の研究課題と言える。

## 5. おわりに

本論は、これまで概観されてこなかったL2MSSを理論基盤とする動機づけ研究について概観を行い、今後の研究課題について述べた。L2MSSは課題となる点が多く残されているものの、多くの研究者が動機づけ研究への関心を持っていることから、多地域・多言語の学習者を扱う研究は増えていくと予測される。同時にDirected Motivational Currents(DMCs)<sup>(10)</sup>等の新しい理論の発展に伴い、複数の理論を取り入れた研究も必要となるのではないだろうか。今後は、学習者に合わせた完成度の高い理論モデルの構築を目指し、研究を進めていきたい。

---

注

- (1) 想像共同体とは、個人の経験、過去から身につけた知識及び未来と関連している想像要素により、構成されてきた共同体を意味する (Norton, 2001, p. 164)。
- (2) 実践共同体とは、状況的学習が成立するための場または学習を成り立たせる構成主体をさす (Lave & Wenger, 1991, pp. 89-117)。
- (3) 想像アイデンティティとは、想像共同体によってもたらされるアイデンティティをさす (Norton, 2001, p. 166)。
- (4) 目標言語集団とは、SLA分野の専門用語であり、学習している言語を母語とする人間集団をさす。
- (5) L2コミュニケーションとは、SLA分野の専門用語であり、母語以外の言葉によるコミュニケーションをさす。
- (6) ここでの自律学習行動は「教師がいないところで、行われる学習」と「学習者が自分で学ぶ」ということをさす (韦, 2013, p. 52)。
- (7) 社会文化理論とは、文化歴史的心理学, Vygotsky 文化心理学とも呼ぶが、応用言語学及び SLA分野において、社会文化理論と呼ばれている (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 2-3)。その理論は、社会関係と文化製品が人間特有の思惟の形成に主要な役割を果たしていると主張している。
- (8) 活動理論とは、「活動」を起点と中心に、人間の心理の発生・発展の過程を考察する心理学の理論である。「活動」は「自然と社会の現実を意図的に変化させる人間の社会的存在の特定の形態」と定義され、被験者に実行させる活動には、目標、手段、対象物を成形するプロセス、および結果が含まれ、活動を行うにあたり、被験者は変化し、自分自身を発達させる (Davydov, 1999, p. 39)。
- (9) 自己同一性 (identity) とは、斉一性・連続性をもった主観的な自分自身が、まわりからみられている社会的な自分と一致するという感覚である (谷, 2004, p. 3)。
- (10) L2不安とは、SLA分野の専門用語である。八島によると、「話者が最も自由に操れる言語

でないことば、多くの場合習得の途上にあることばを使う時に感じたり、学習する時に経験する不安」と定義されている (八島, 2003, p. 31)。

- (11) Directed Motivational Currents(以下、DMCs)とは Muir & Dörnyei (2013)が提案する新しい動機づけ概念である。これまでの動機づけ研究が動機 (学習目的や学習理由) だけに焦点を当てる傾向が強かったが、DMCs は動機と後続の行動を一体化した概念として捉えて、つねに最終的な目標・ビジョンを志向した行動であり、より長期間にわたって取り込まれる行動に着目している (Dörnyei et al., 2016)。

引用・参考文献

- 入江恵 (2008). 「英語学習動機づけ研究：L2 セルフシステム理論とその応用」『Oberlin Studies in English Language & Literature』48, pp. 33-48.
- 韦晓保 (2013). 「大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究」『外语与外语教学』262, pp. 22-26.
- 王欣・戴祎栋 (2015). 「基于二语动机自我系统理论的二语动机策略实证研究」『外语教学』36(6), pp. 22-26.
- 大和隆介・三上由香 (2012). 「日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察— L2 動機づけ自己システムの観点から—」『京都産業大学教職研究紀要』7, pp. 1-21.
- 葛娜娜・金立鑫 (2016). 「二语动机自我系统与英语学习成效的关系研究」『外语学刊』196, pp. 122-126.
- 北山忍 (1994). 「文化的自己観と心理的プロセス」『社会心理学研究』10(3), pp. 153-167.
- 许晨宏 (2009). 『英语学习动机自我系统——基于中国大学生的结构方程模型研究』。北京大学博士論文。
- 金田一京助, 柴田武, 倉持保男, 山田忠雄, 酒井憲二, 山田明雄編集 (1999). 『新明解国語辞典 (第五版)』。三省堂。p. 981.
- 高一虹・周燕 (2009). 「二语习得社会心理研究——心理学派与社会文化学派」『外语学刊』146, pp. 123-128.

- 苏晓莉 (2012). 「一个成功外语学习者的二语动机自我系统个案研究」『太原师范学院学报 (社会科学版)』 11(3), pp. 122-126.
- 竹口智之, プシマキナ・アナスタシア, ノウィコワ・オリガ (2016). 「日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成—ロシア人大学生を対象に—」. 『APU 言語研究論叢』 1, pp. 71-84.
- 谷冬彦 (2004). 「アイデンティティの定義と思想」. 谷冬彦・宮下一博 (編), 『さまよえる青少年の心—アイデンティティの病理: 発達臨床心理学的考察—』. 北大路書房.
- De Silva(2016). 『スリランカ人大学生の日本語学習動機: 第二言語自己システムの観点から』. 一橋大学博士論文.
- 林日出男 (2014). 『動機づけ視点で見る日本人の英語学習—内発的・外発的動機づけを軸に—』. 関西大学博士論文.
- Buasaengtham Amon・義永美央子 (2015). 「ライフストーリーから見られた非漢字圏日本語学習者の漢字学習への動機づけ—L2 Motivational Self Systemの観点から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集: 多文化社会と留学生交流』 19, pp. 13-34.
- 八島智子 (2003). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』. 関西大学出版部.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching. *Linguistics*, 11(112), pp. 5-14.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Davydov, V. V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In Y. Engeström, R.Miettinen and R.L.Punamäki (Eds), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 39-52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, pp. 43-69.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), pp. 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), pp. 437-462.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: New bury House.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and

- second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. In Julkunen, K., Dörnyei, Z., & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2001b). *Integrative motivation: Past, present and future*. Paper presented at Distinguished Lecturer Series by Temple University, Japan. Distinguished lecturer series, Tokyo and Osaka, Japan (February, 2001). Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94, pp. 319-340.
- Higgins, E. T. (1996). The "self digest" : self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of personality and social psychology*, 71(6), pp. 1062-1083.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*, 30, pp. 1-46.
- Islam, M., Lamb, M., & Chambers, G. (2013). The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41(2), pp. 231-244.
- Kim Tae-Young. (2009). The Sociocultural Interface between Ideal Self and Ought-to Self: A Case Study of Two Korean Students' ESL Motivation. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 274-294). Bristol: Multilingual Matters.
- Magid, M. (2014). An application of the L2 motivational self system to motivate elementary school English learners in Singapore. *Journal of Education and Training Studies*, 2, pp. 228-237.
- Markus, H., & Kitayama, T. (1991) . Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychology review*, 98, pp. 224-253.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), pp. 954-969.
- Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), pp. 357-375.
- Liu Fengge. (2013). *A Study of Learning Motivation in China from the Perspective of L2 Motivation Self System*. Hangzhou: Zhejiang University Press. pp. 154-177.
- Lantolf, J. P. (ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language learning*, 51(1), pp. 107-144.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), p. 26.
- Norton, B. (2001). Non-participation, Imagined Communities and the Language Classroom. In M.Breen(Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Pearson Education.
- Norton, B. (2006). Identity: Second Language . In K.Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics(2nd edition)* (pp. 502-508). Oxford: Elsevier.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), pp. 467-479.
- Sampson, R. (2013). The language-learning self,

- self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16, pp. 317-335.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 44-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Uegi, M. (2015). *Study abroad and motivation to learn a second language: Exploring the possibility of the L2 Motivational Self System (Abstract)*. Kansai University: doctoral dissertation.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z., & Schmidt, R., (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.