

# 第三言語習得に影響を及ぼす要因の研究 ——フランス語を対象言語として——

大 岩 昌 子

## 1. はじめに

第二言語習得研究 (Second Language Acquisition, 以下 SLA) では、同じ学習環境にありながら学習効果に差をもたらすものとして、個人差要因が大きな役割を果たしていることがすでに明らかにされている。そこでは具体的に、年齢、母語、態度、動機づけ、学習ストラテジー／スタイルなどが挙げられる (Dörnyei 1999、Robinson 2002、Larsen-Freeman & Long 1991)。また、言語学習における上達の可能性を予測する主要因の1つとして各個人の持つ言語適性も検討され、そのために開発された現代言語適性テスト (MLAT、Carroll & Sapon 1959<sup>i</sup>) は、4つのポイントを指摘している。即ち、1) 音声符号化能力、2) 文法に対する敏感さ、3) 暗記学習能力、4) 機能的学習能力という構成要素である。小柳 (2004) には、この適性テストにより、コミュニケーション方法での実践においてさえも言語学習が成功するかどうかを予測できること、また暗示的教育において言語適性が特に重要であること、また言語学習の初期では音声符号化能力がとりわけ必要であることなど、様々な研究結果がまとめられている。また最近、重要なことは丸暗記能力ではなく、言語のパターン認識や分析など担うワーキングメモリ<sup>ii</sup>の容量との指摘もある (亭阪2000)。例えば拙稿 (2006) ではフランス語学習者を対象に、フランス語のRST (リーディングスパンテスト) によるワーキングメモリの測定実験を行い、その得点がフランス語の習熟度とどう関わるか検討したところ、相関性の存在が明確となっている。

このように個人差要因に関わる研究は多くあるものの、矢野（2001）が指摘するように、これらのほとんどがモノリンガルをバイリンガルに教育する観点に立った研究である。すでに第二言語（L2）を学んだ学習者が第三、あるいはそれ以上の言語習得をするための研究は少ないため、第三言語習得にも SLA の成果をそのまま援用しているように見受けられる。しかし高等学校や大学においては専攻科目、あるいは第二外国語の科目として英語以外の言語を学習する機会は多く、こうして初修言語として学習する第二外国語は、母語、英語に続く、第三言語と考えるべきである。また世界に目を向ければ、英語の拡がり、少数言語への評価、そして人の流動性が顕著となってきた今日の状況から、2つの外国語を習得する状況はすでに特殊なケースとは言えなくなっている。最近ヨーロッパで、第三言語習得研究（Third Language Acquisition, 以下 TLA）が始められてきている（Cenoz & Jessner 2001）のは、こうした状況と無関係ではなく、注目すべきことである。以前から、第二言語習得の「第二言語」とは、教室の内あるいは外を問わず、母語の後に習得する言語、すなわち「第3」も「第4」も意味し、「第二言語習得研究」はその習得メカニズムを研究する分野である（Ellis 1997）とされてきたが、厳密に言えば、前述のような大学で習得されるフランス語などは、Safont Jordà（2005）が TLA として一般的定義をする、第二言語が習得された後に習得される言語、すなわち第3番目、第4番目などの言語、理論的には  $L_n$  の言語なのである。Kellerman（2001）は、第一言語習得（母語、L1）と SLA の相違点の1つとして「交差言語的影響」を挙げるが、この相違点は TLA にも当てはまる。しかし、SLA が  $L1 \Leftrightarrow L2$ （母語と第二言語間）に限られる一方、TLA では  $L1 \Leftrightarrow L3$ （母語と第三言語間）、あるいは、 $L2 \Leftrightarrow L3$ （第二言語と第三言語間）の相互影響も考えられ、 $L1 \Leftrightarrow L2$  とは異なるメカニズムを考慮しなければならない。すなわちこれまでの SLA の枠組みだけで第三言語教育を論じることはできないし、そこには複雑なメカニズムが現存しているはずである。

そこで本稿は、 $L2 \Rightarrow L3$  の部分に焦点を当て、ほぼ大部分の日本語話者

のL2である英語能力がL3習得の成功を予測する要因となり得るか検討することを目的とする。言い換えれば、SLAでは個人差要因としてすでに習得している母語の知識が第二言語のインプットを理解するのに役立つという見解に立つが、第三言語習得において第二言語習得の体験がいかに影響を及ぼすか、すなわち第三言語習得を活性化するか、あるいは抑制するか、また第二言語能力のレベルによって影響がどう異なるか等を具体的に検討し分析する。なお、本稿では、手始めとして英語と同じインド・ヨーロッパ語族に属するフランス語を第三言語として設定する。

## 2. 実験1

### 2.1 被験者

フランス語を大学で主専攻とする日本語話者61名(内男性14名)を被験者とする。全員がフランス語を大学で始め、フランス語圏への留学経験はない。週6コマ(一コマ90分)のフランス語の授業、週2コマの英語の授業を全員が受講する。つまり、外的要因の1つである社会的コンテキストと学習者が接触するインプットはほぼ同じと考えられる。しかし、個人的な学習に関する統制は行っていない。

### 2.2 得点収集法

上記の被験者が大学入学直後の5月に受験したTOEICの得点を英語の得点(以下EP)とする。また、1年次修了時点(フランス語学習期間:8ヶ月、総授業時間:約270時間)で、実用フランス語技能検定試験3級(2008年度秋季試験)の試験問題を授業で同時に行い、それをフランス語の得点(以下FP)とする。

本実験では、FPに関しては教室で行った模擬試験を本試験と同様に採点、EPに関しては団体を公式に受験したものを使用したため、受験環境は異なると言わざるを得ないが、フランス語検定に関しては現在団体受験を行っていないので、今回の方法は致し方ないとする。またTOEIC、フラ

ンス語検定試験とも語学能力をどの程度正確に測定しているかは明らかではない。ただ、両者とも一般社会では広く利用されているものであり、客観的得点として評価されるものとする。本稿ではそれぞれを英語の得点 (EP)、フランス語の得点 (FP) として使用する<sup>iii</sup>。

## 2.3 EPの結果

TOEIC公式ホームページ<sup>iv</sup>によれば、TOEICテストは米国にある非営利テスト開発機関である Educational Testing Service (ETS) によって開発・制作されている。TOEICテストは、合否ではなく10点から990点までのスコアで評価される。このスコアは、常に評価基準を一定に保つために統計処理が行われ、能力に変化がない限りスコアも一定に保たれている点が大きな特長である。以下に2009年度5月の得点を挙げておく。

表1：第146回（2009年5月）結果 受験者数：101,476人

	リスニング セクション	リーディング セクション	トータル
最高スコア	495	495	990
最低スコア	5	5	10
平均スコア	314.6	264.9	579.5

トイック公式ホームページより（掲載許諾取得済）

表1からわかるように、TOEICの2009年5月の試験における平均得点は579.5点、リスニング314.6点、リーディング264.9点と公表されている。今回の被験者の平均EPは381.0点、リスニング(以下ELP)227.0点、リーディング(以下ERP)154.0点となっている。また最高点はEP650点、ELP350点、ERP300点である。全体的に得点が低いのは、大部分の被験者にとって初めての受験であったため、試験の性質に慣れていない、典型的な出題パターンを知らないなど、テクニク的な点にその原因が認められはするも

の、全体的には基本的な英語力に問題のあることが否めない。

## 2.4 FPの結果

実用フランス語技能検定試験は財団法人フランス語教育振興協会（文部科学省後援）が実施する資格試験である。同協会によると、3級<sup>v</sup>とは、学習時間200時間以上、大学で専攻語学として1年間学習した程度のもので、レベルとしてはフランス語の文構成についての基本的な学習を一通り終了し、簡単な日常表現を理解し、読み、聞き、話し、書くことができることを必要としている。一般的に筆記は9問、配点70点、試験時間60分、聞き取りは3問、試験時間15分、解答様式は両者ともマークシートおよび一部語を記入するものである。今回模擬試験の形で被験者に与えた試験は、慣用表現の語彙補充問題（語彙記入）、動詞の活用問題（活用記入）、関係代名詞・代名詞・前置詞の補充問題、並べ替え問題、会話補充問題（選択肢あり）、長文内容一致問題、会話空欄補充問題（選択肢あり）から成り立っている。聞き取り試験は、会話空欄補充問題（一語ディクテーション）、イラスト選択問題、会話内容一致問題である。全12問中、記入式が3問、マークシート方式が9問であった。FPの平均は55.5点、最高点は90点であったが、とりわけ得点が低い問題としては、慣用表現の語彙補充問題、動詞の活用問題、聞き取り試験の会話空欄補充問題であり、いずれも記入式の問題であった。ディクテーションでは、文法的配慮が足りないために起きると考えられる、名詞や形容詞の複数の-sの記入漏れ、動詞の活用形の間違いなどが目立った。得点別人数分布を以下図1に示す。

## 2.5 結果と考察

上記のように得られた英語（英語リーリング得点ERP、英語リスニング得点ELP）とフランス語得点（FP）間には相関関係があるか直接検討するため、両方のデータが揃っている61名の得点について相関分析を行った。図2にはEP群別にFPの得点別人数分布を示す。

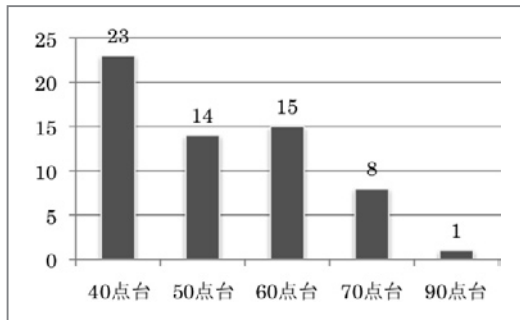


図1 FPの得点別人数分布

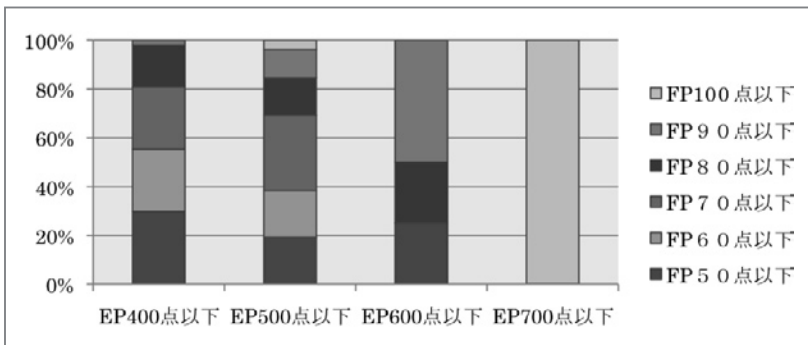


図2 EP群別FPの得点別人数分布

相関係数として、FPとERPで0.45、FPとELPで0.4であったため、 $p < 0.05$ 水準で有意( $n=61$ )であり、ゆるやかではあるが相関が認められる。では具体的にはどのような関係にあるのだろうか。図2を見ても明らかのように、TOEICの得点が500点以上の被験者であれば、その8割以上が仏検の模擬試験でもほぼ合格点に達しているということである。TOEICの一般受験者の平均点が579.5点であることを併せ考えれば、この程度の英語力を獲得している場合、ある一定の学習時間を課すことで、一年間に期待されるレベルのフランス語の習得がなされると示唆される。言い換えれば、条件つきではあるがL2がL3習得の成功を予測する要因となり得るのである。

一方、TOEICが500点以下の被験者におけるフランス語力にはバラツキがあり、一定の方向性を見いだすことはできない。500点以下の被験者の場合は、英語の得点だけを予測要因と考えるのには無理があると言える。しかしいずれの場合も、この実験のみで英語における知識資源そのものが直接フランス語能力に影響を及ぼしているのか、あるいは英語を学習した際の学習ストラテジーなど他の要因がフランス語学習に関連しているのか、明白に説明することができない。そこで次章では、他の要因にも注目し検討を重ねる。

### 3. 他要因の設定

拙稿（2006）で行った学習ストラテジーに関するアンケート調査では、上位グループがより多くの学習ストラテジーを用いていることが判明している。また拙稿（2008）では、学習者が学習意欲を失った場合でも動機づけがなされることで、新たに学習を継続する気力を湧かせることが分かっている。そこで、本章ではフランス語力に関連性があると考えられる要因として、学習ストラテジー（英語を学習した際に自らが採った方法）およびフランス語を学習する際の動機づけを設定し、検討することを目的とする。

なお、今回は学習ストラテジー、動機づけともその性質による分類分けをせず、合計点を算出するものとする。

#### 3.1 結果

第二言語としての英語力以外の要因が第三言語としてのフランス語にどう関連しているか検討するために、FPを目的(従属)変数とし、ERP、ELP、学習ストラテジー（以下SP）、動機づけの得点（以下MP）を説明（独立）変数とする重回帰分析を行なった。学習ストラテジー調査（26問）、動機づけ（8問）調査（論文末に添付）ともに5段階評価とし、それぞれ、1点から5点として合計した。被験者は得点の全てがそろった、先の実験の

被験者中33名（内男性11名）である。学習ストラテジーおよび動機づけ調査はTOEIC試験の約2ヶ月後に行っている。

表2：各得点の平均点およびSD

	FP	ERP	ELP	SP	MP
平均得点	54.42	148.78	218.48	89.57	25.69
SD	8.05	45.54	49.38	7.54	5.12

重回帰分析は一括投入法によった。分析の結果、あてはまりとして必ずしもいいものではないが、順序としてはERP（標準偏回帰係数0.25）、MP（標準偏回帰係数0.20）が大きく、すなわち英語リーディング力と動機づけがフランス語力との関連が大きいとの可能性が示唆された。ELP（標準偏回帰係数-0.34）、SP（標準偏回帰係数-0.151）}。

### 3.2 考察

相関分析と同様、まずは英語のリーディング力とフランス語力との関連性が認められた。TOEICのリーディング・セクションはPart5からPart7で構成され、Part5と6は文法と語彙に関する問題、Part7は読解問題である。こうした資格試験に特有のテクニク的な問題、例えば問題にすべて解答するための時間配分などに配慮する方法を身につける必要があるものの、文法・読解問題では基本的には、語彙と構造の知識<sup>vi</sup>、つまり文法的な知識が重要となる。リズムが重要視されるリスニング・セクションではなくリーディング力と第三言語としてのフランス語力との関連が大きいと明らかになったことから、一度習得している英語の構造、語彙などの知識的資源が、フランス語習得を促進するであろうことが示唆された。さらに言えば、こうした構造への意識が第三言語習得に影響を及ぼすとも推察される。第三言語であるフランス語習得に対し、英語の知識が包括的に正の転



移をしているとも言えよう。

次にフランス語力との関連が認められるのは動機づけである。Dörnyei (1994) では、動機づけの構成要素として、(1) 言語レベル、(2) 学習者レベル、(3) 学習状況レベルの3レベルにまとめている。(1) 「言語レベル」の下位区分には、統合的動機づけと道具的動機づけのサブシステムが設定され、目標言語の文化的、実用的価値や、目標言語に対する態度などが含まれる。(2) 「学習者レベル」には、学習に対する自信や不安、達成への欲求などが含まれ、これは個人的特性と言えよう。また、(3) 「学習状況レベル」は、授業そのもの、教師そして学習集団に関する要因などで構成される。本稿での動機づけ調査は、より個人的なレベルに注目することを目的とするため、「言語レベル」と「学習者レベル」に焦点を当てた内容とした。動機づけの強さと学力との関係は様々研究されており、最近では喜田(2008)が、英語学習で積極的な多目的を持って学習しているグループは消極的単一目的のグループと比較して学力が有意に高いことを明らかにしている。今回フランス語力とその動機づけとの関連が認められたことから、たとえ第二言語能力が充分でなくとも、動機づけにより第三言語習得が成功に至る可能性を見出せる。ただし、拙稿(2008)で明らかにしたように、動機づけは常にプラス方向に存在するものという考えは幻想に過ぎず、動機づけがマイナス方向に変化する場合は考慮すべきであるとともに、「目標の喪失」や「目標が定まらない」という学習者も多く認められることも事実であり、教室環境であれば、教員が常に動機づけを持続させる役割を果たす責任を担うことを忘れてはならない。

#### 4. 日本における第三言語教育

日本における外国語教育は相変わらず「英語偏重」が顕著である。文部科学省の外国語教育の取組みもほぼ英語に限られ、英語以外の「学習指導要領」は存在せず、その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとされる。例えば、文部科学省は平成14年に「英語が使える

る日本人」の育成のための戦略構想を策定している。その趣旨は以下の通りである。また、この「英語が使える日本人」の育成の取組みの一つとして、高等学校等を指定し、英語教育を重視したカリキュラムの開発、大学や中学校等との効果的な連携方策等についての実践研究を実施する「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi)」事業を平成14年度から開始し、延べ166件169校で実施している。

経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている。その一方、現状では、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じている。同時に、しっかりした国語力に基づき、自らの意見を表現する能力も十分とは言えない。このため、日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で、具体的なアクションプランとして「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を作成することとした。あわせて、国語力の涵養も図ることとした。(以上、文部科学省ホームページ<sup>iii</sup>より)

また、1991年7月に施行されたいわゆる「大学設置基準の大綱化」では、大学が開設することを義務づけられていた授業科目の科目区分、すなわち一般教育科目、専門教育科目、外国語科目及び保健体育科目が廃止され、こうした科目区分毎の最低修得単位数が卒業要件ではなくなった。さらに小学校の英語教育が2011年度から正式に開始されるなど、国の言語教育政策では、英語のみが対象として考えられていると言っても過言ではない。

翻ってヨーロッパの語学教育現状に目を向けると、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment、以下 CEFR)」(2001)がヨーロッパにおける言語教育の規範となりつつある。CEFRとはCouncil

of Europe（欧州評議会）の言語政策部局が策定したものであるが、1991年の欧州評議会とスイス連邦政府によって行われたスイス・リュシユリコン会議で提出された、言語運用能力評価の共通枠策定および外国語学習能力育成を目指すポートフォリオ製作案が直接のきっかけとなっている。

吉島（2001）によると、CEFRの目的はヨーロッパの言語教育のカリキュラムのガイドライン、シラバス、試験、教科書などの向上のために一般的基盤を与えることであり、さらに学習者の熟達度のレベルがA1～C2のように具体的に記述されている。従って、こうしたチェック機能によれば、それぞれの学習段階で、生涯を通して学習進度が測定できるようになる。またCEFRは、社会の中で異種の言語が共存している「多言語主義」ではなく、「複言語主義」すなわち個人の内部で複数言語が共存することを目指すという考え方をその特徴としている。各言語の習得目標レベルは、母語話者を理想のモデルとしたものではないため、たとえ学習者が入門レベルであろうとも、母語あるいは他に学習している外国語に影響を与え、学習者のコミュニケーション能力に包括的に貢献するという考え方に繋がっている。

同一個人内で複数言語が共存するというCEFRのこうした考え方はまさしく、前述したL1 ⇔ L2 ⇔ L3 ⇔ L1と示される状態を理想像としていると解釈できるのではないか。一方日本では相変わらず、L1 ⇔ L2の枠組みのみで語られ、しかもL2としては英語のみと言っても過言ではない。このように日本で英語偏重となるのは、英語が世界での共通語として最も受け入れられており、実用的であるがゆえに、英語の習得だけで充分だとの考えだけでなく、英語だけでも習得できないのにそれ以上の外国語を習得できるか、という意識にも起因しているのではないだろうか。

今回の実験ではTOEICでの500点程度が境目であり、これ以上の得点をとる学習者は望ましいフランス語能力を獲得していることが分かった。一度習得している英語の構造、語彙などの知識的資源あるいは意識や注目が、よりフランス語習得を促進させることが示唆された。ここから、L2

である英語能力がL3の成功を予測する要因となり得ると言えよう。一方、TOEICが500点以下の被験者におけるフランス語力にはバラツキがあり、一定の方向性を見いだすことはできない。ただ、その内訳を見れば、TOEICの得点が500点以下であっても、その3割の学習者のフランス語力は十分に望ましいと言える。従って、第二言語習得が芳しくなくとも、授業などで動機づけを高めるなどの対処を行えば、第三言語学習に成功する可能性は残されていると言えよう。

ここで併せて指摘したいのは、今回の実験の被験者の場合を見ると、十分な第三言語能力を得るためにはそれに見合う十分な学習時間が前提となるという点である。大学における第三言語習得が成功しないのは、学習者に潜在能力がないのではなく、学習時間が充分でないことが最大の理由であるといっても良い。また今回はL2⇒L3に焦点を当てたが、L3⇒L2も興味深い点である。すわなち、敢えてL3の学習を充分にすることでL2、すわなち英語の習得を促す結果を導く可能性があり、こうした相互作用を検討することが今後の大学での第二外国語教育を改めて考えるきっかけとなれば幸いである。

CEFRの理念のように母語話者レベルを目指すのではなく、複数の外国語を学習することで、その経験が必ず学習者の幅を広くしていくという観点に立てば、効率性や実用性のみを重要視することが決して学習者のためにならないことは明らかである。ただ、確かにEU諸国と日本とでは、社会における現実的な言語環境が全く異なる。例えば、フランスではその言語能力評価基準に準拠した外国語教材が大勢を占めるようになり、学習者は社会的役割を持った存在とみなされ、言語行為を通じて社会的タスクを遂行できる、より実践的言語能力の習得が強調される（平嶋、2010）が、日本の環境下では、外国語学習は教室での授業を中心に展開されるため、欧米で行われる第三言語習得研究とは異なるアプローチをとる必要がある。

## 5. おわりに

本稿は、第三言語習得研究のL2 ⇒ L3の部分に焦点を当て、ほぼ大部分の日本語話者のL2である英語能力がL3の成功を予測する要因となり得るか、直接得点を比較し検討することを目的とした。これまでは経験知で判断されていたが、十分な学習時間を得た学習者のフランス語力と英語力は緩やかな相関が認められ、また他要因を設定した解析においても、英語のリーディング力および動機づけが関連をもつことが分かった。具体的にはTOEICでは500点程度が境目であり、これ以上の得点を英語で獲得している学習者においてはフランス語学習の成功を予測できることがわかった。一方、TOEICが500点以下の被験者におけるフランス語力にはバラツキがあり、一定の方向性を見いだすことはできないものの、その3割の学習者のフランス語力は十分に望ましいことがわかった。まとめれば、ある程度のレベルに達したL2能力、すなわち英語能力はL3能力すなわちフランス語習得の成功を予測する要因となり得ることが明らかになった一方で、それ以下の場合でも強い動機づけがあれば成功する可能性が残されていると言えよう。逆に言えば、第二言語習得にたとえ失敗している学習者でも、教室などで動機づけをいかに高めるかということが、第三言語習得を成功に導くカギとなりそうである。ただし、本稿では、第二言語と同じインドヨーロッパ語族の言語を目標言語したため、文構造などの理解が関連していると推察したが、そのような類似性のない言語を第三言語として習得した場合も同様の結果が得られるか、という点を検討する必要がある。また本稿ではフランス語の学習を始めた直後に英語のデータを収集したため、L2 ⇒ L3のみを検討対象としたが、L1 ⇔ L3および L2 ⇔ L3という相互関係も検討することが今後の課題である。とりわけ、L3 ⇒ L2に視点を移し、敢えてL3の学習をすることで英語の習得を促進させることができるか興味深い点である。

## 学習ストラテジーおよび動機づけに関するアンケート調査の一部抜粋

### (学習ストラテジー調査質問例)

1. 先生があなたを指名しなくても、頭の中で答えを言ってみる。
2. 知らない新出単語があったら、前後の文からその意味を推測する。
3. 学習の目標を持って勉強している。
4. 英語で言いたいことがうまく相手に伝わらない時、ジェスチャーを用いる。
5. 話すことより聞くことにまず集中する。
6. 英文は規則を意識せずに、できるだけそのまま暗記する。
7. 辞書で単語をよく引く。
8. 英語が身に付いているか確かめるようにしている。
9. 英文を読む時、全体を読む前にわからない単語の意味を調べて、その意味を長文の横に書き込む。
10. 正しく発音する努力をする。
11. 単語や熟語は単語カードを利用して暗記する。
12. 文法などを分析をしたり、推測したりする。
13. 授業で聞き逃した単語や文法について、授業以外の時間に勉強したり練習したりする。
14. 単語は何回も書いて覚える。
15. 英語の基本文は何回も書いて覚える。

### (動機づけ調査の質問例)

27. フランス語ができれば、フランス語を話す人より簡単に友人となることが出来る。
28. より多くの様々な人々と出会い、話ができるようになる。
29. 将来、よい職業につくために必要だ。
30. 社会的に認められるには、少なくとも1つの外国語を使えることが必要だ。

## 注

- <sup>i</sup> Carroll, J. & Sapon, S. (1959) *Modern Language Aptitude Test-Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- <sup>ii</sup> ワーキングメモリは作業記憶あるいは作動記憶とも呼ばれ、近年その高次認知に果たす重要な役割が認識されるようになってきた。ワーキングメモリ・スパンを測定するテストのうち言語性ワーキングメモリを測定するものとして広く用いられているのが、リーディングスパンテスト (RST) である。RSTの手法は単語数が13から16の短文を次々と音読させながら、文末の単語 (ターゲット語) を一つずつ記憶させ、規定数の文を音読した後にその単語を系列再生するというものである。これは、視覚的に提示された文を読み上げるという情報処理に関わる作業と、単語の記憶という情報保持に関わる作業を同時に被験者に課すものであり、複数の作業を同時並列的に遂行するというワーキングメモリの概念を適切に反映していると考えられている。
- <sup>iii</sup> TOEIC、仏検模擬試験の得点については、その使用について全員の同意を得ると共に、個人情報として慎重に対処した。
- <sup>iv</sup> TOEIC公式ホームページ2011年9月16日現在
- <sup>v</sup> 仏検公式ホームページ2011年9月16日現在
- <sup>vi</sup> 例えば拙稿 (1998) では副専攻としてのフランス語教育を効果的・効率的に行う方法として、英語の活用を検討したが、被験者からはフランス語の語彙、形態素、統語、音韻などの説明において英語からの説明が日本語からの説明よりも直感で分かる理解できるとの結果が得られている。
- <sup>vii</sup> 文部省ホームページ 2011年8月16日現在 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.ht](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.ht)

## 参考文献

- Cenoz, J., et al. (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Multilingual Matters LTD.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

- Dörnyei, Z. (1998) Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (1999) Motivation. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford: Pergamon Press, 525-532.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1959) Motivation variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. *Language and social psychology*, 193-220. Blackwell.
- Germain, C. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*, CLE.
- Kellerman, E. (2001) Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of non-native speakers, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, Multilingual Matters LTD.
- Kimura, Y., Nakata, Y. & Okumura, T. (2002) Language learning of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal* 23, 47-68.
- Lamb, M. (2004) Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Robinson, P. (2002) *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Safont Jordà, M.P. (2005) *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Multilingual Matters LTD.
- Squire, L.R. (1995) *Frontiers in cognitive neuroscience*, MIT Press, 500-515.
- 荒井貴和 (2004) 「何が外国語学習者のやる気を失わせるか?—動機減退の原因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査—」『東洋学園大学紀要』12,



39-47.

- 大岩昌子(1998)「英語を活用したフランス語授業の試み(1)―第二外国語教育の効率化と活性化を目指して―」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』17, 186-197.
- 大岩昌子(2006)「ワーキングメモリと学習ストラテジーからみたフランス語学習者の習熟度別グループの特質」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』31, 17-26.
- 大岩昌子(2008)「フランス語学習者が学習意欲を失う要因を探る―習熟度別考察―」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』34, 91-103.
- 苧阪直行(2000)『脳とワーキングメモリ』京都大学学術出版.
- 苧阪満里子(1993)「バイリンガルの言語処理(3):第三言語習得過程とストルーブ効果」『日本教育心理学会総会発表論文集』35,164.
- 小池生夫他(2004)『第2言語習得研究の現在』大修館書店.
- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.
- JACET SLA 研究会(2006)『文献から見る第二言語習得研究』開拓社.
- 平嶋里珂(2010)「教科書分析から見たフランス語教授法の改善策について」*Revue japonaise de didactique du français* (日本フランス語教育学会) 5(1), 236-248.
- 廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
- 矢野葉子(2001)「多言語使用社会シンガポールにおける日本語教育についての一考察」『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』1, 57-64.
- 吉島茂他翻訳(2001)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』朝日出版社.
- 喜田慶文(2008)「英語学習意識と英語能力の相関性に関する調査―観光系学生の英語能力と動機づけに関する事例研究―」『観光学研究』7, 65-81.