

外国語学習者の習熟度を予測する要因 ——動機づけと海外語学研修の有効性——

大 岩 昌 子

0. はじめに

第2言語習得研究では、個人差要因が学習効果に差をもたらすものとして大きな役割を果たしていることが明らかになっており（Dörnyei 2005）、年齢、態度、動機づけなどの社会心理学的要因や、性格、認知スタイル、学習ストラテジーなどが挙げられている。この中から例えば、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）と学習ストラテジーに関わるアンケート調査を行い、その得点と学習者が用いる学習ストラテジーとが、フランス語の習熟度とどのように関わるか検討、また同じく拙稿（2008）では学習者が動機づけを失う要因に焦点を当て、フランス語を主専攻とする学習者を対象に、学習の習熟度別にその実態および課題を考察した。

I. 外国語学習者の習熟度を最も予測する要因

ここでは上述の研究を基に、メタ認知ストラテジー、補償ストラテジーなどの学習ストラテジー、日本語の RST（リーディングスパンテスト）得点、フランス語の RST 得点、学習の動機づけ等を説明変数として重回帰分析を行うことで、どの変数がフランス語の習熟度をより予測するか検討し、外国語学習に大きく関わる要因を統計的に明らかにする。実験の被験者としてフランス語を主専攻とする大学の2年次生62名を設定した。被験者は一週間に7コマ（うち6コマ90分、1コマ45分）のフランス語の授業

を受講、うち4コマはフランス人教員、3コマは日本人教員によるものである。また、2年次Ⅱ期末におけるリスニング、文法、読解に関するフランス語の試験の得点を従属変数（目的変数）とした。以下は説明変数として設定した項目である。

1) リーディングスパンテスト (RST)

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。本実験では被験者らを個別に呼び、5つのフランス語文を一つずつ見せ、音読させると同時に文末の単語を記憶させ、5つ目の文が終わったところで、ターゲット単語を系列再生させる方法をとった。日本語に関しても同様の手法により行った。

2) 学習ストラテジー調査

学習ストラテジーにはさまざまな学習法が含まれるが、Oxford (1990) により、言語に直接働きかける「直接ストラテジー」と学習を間接的に支える「間接ストラテジー」の2つに大きく分類、さらに細分化され、62種類のストラテジーが提案されている。ここでは筆者が選定、修正した15項目によりアンケート調査表を作成、被験者に一斉に配布、回収した。各設問は4段階の回答方式のため、1～4点で得点化、それを各ストラテジー別に加算し、平均点を得た。

3) 動機づけ

Dörnyei (1998) で挙げられた動機づけに関わる要因の中から筆者が作成したもので、本研究では、いかなる動機づけであっても、アンケート調査の時点で、動機があるかないかのみを説明変数として設定した。これらはカテゴリ変数であるが、連続変数に統計上置き換えた。

重回帰分析の結果として、ここで設定した変数の中でフランス語の習熟

度を説明するのに最も有効と推察されるのは学習ストラテジーの中のメタ認知ストラテジーであった ($p < 0.001$)。学習ストラテジーに関する拙稿 (2006) で、成績の上位グループは下位グループと比較してメタ認知ストラテジーをより活用していることが明らかになっている。本研究ではこの結果を追認したとともに、メタ認知ストラテジーが他の個人的要因と比較しても大きな役割を果たすことがわかった。次に説明変数として有効なのは動機づけである ($p = 0.009$)。拙稿 (2008) ではフランス語を主専攻とする学習者の約 9 割が学習の過程において、動機づけを喪失したことがあるという結果が得られており、これは一般の外国語学習者にも共通して見られる現象であろう。従ってこうした学習者の動機づけを回復させなければ、学習が進まないということは容易に推察できるのである。次は補償ストラテジーである ($p = 0.0486$)。これは負の説明変数であり、すなわち学習の進まない学習者は言語によるコミュニケーションがままならないことから、身振りなどの補償ストラテジーを活用するの自然なことであろう。有意な変数として認められたのは以上であるが、フランス語の RST 得点も、説明変数として有効であるとの傾向が認められる ($p = 0.084$)。一方、日本語の RST 得点には全くその傾向が認められない ($p = 0.93$)。日本語の RST 得点の平均は 3.43、フランス語は 2.43 であり、日本語の得点に比較してフランス語では得点が有意に低い ($p < 0.05$)。苧阪 (2000) では、バイリンガルや習得が進んだ言語では、第 1 言語との間では RST 得点に相関が認められるが、習得が進んでいない言語での RST 得点は、第 1 言語の RST 得点と相関しないという結果が得られている。これに従えば、今回の学習者が学習途上であるということは明らかである。一方で重回帰分析の結果はフランス語の得点の方はフランス語の習熟度の説明変数としてある程度有効であることが示していることから、発展途上の学習者においてもフランス語の習熟度を知る手段としてフランス語の RST 得点は指標となりえると言えよう。

これら 2 大説明要因の一つと見られた動機づけに関する研究は歴史的に

見て3段階に分けられる（Dörnyei 2005）が、現在は第3段階としてDörnyeiの学習過程の推移に基づく研究が中心となる。ここでは学習者の日々移り変わる動機について長期間を設定し調査する必要があるとしている。また、廣森（2006）は動機づけを引き起こす要因、すなわち学習者の動機づけを高める要因に関しての研究は緒についたばかりとし、学習者の動機づけを喚起したい教育者にとって、動機づけの根源を知ることは重要であること、それなしに効果的な教育を実現することは不可能だと主張する。拙稿（2008）では、学習者に対して、動機づけを失った後それを回復した場合、それはいかなる場面で起きたかを尋ねる調査を行った。回答として、「海外の語学研修に行った際」、「留学生とコミュニケーションをとりたと思った時」、「言語だけでなく文化を勉強した時」などが上位を占めた。ここから透けて見えてくるのは、いわゆる厳然たる教室活動だけでは動機づけを促すことが困難だという点である。学習者の「話せるようになりたい」という願望は本当の意味での動機づけとはならない。「現地に行かなければ外国語が上達しない」というのは錯覚（太田 2001）に過ぎないが、学習言語の使用が現実感を伴わなければ、動機づけを維持させることすら難しいのだ。こうしたことから、本稿では次に、本大学で行われている短期海外語学研修の受講生に焦点を当て、受講生が研修後に記述した自己分析を具体的に見ることにより、語学研修への参加が学習者の動機づけを促す、あるいは回復させる要因となる理由を検討し、その後の効果的なフランス語教育を考える一助とする。

Ⅱ．短期海外語学研修および受講学生への調査結果

フランス語学科では例年地中海フランス語研究センターにおいて語学研修を行う。年度によって差はあるものの、この中で学生は約3週間、60時間以上の授業を受講する。研修にあたり受講生は、フランス語の文法および聴解テスト、フランス語による面接を併せたプレイスメントテストによって3～4クラスに分けられ、当センターの教員の授業を受講する。授

業内容は phonétique（音声）、français du tourisme（観光フランス語）、culture française（フランス文化）の3つに大きく分けられ、さらに教室外では、南フランスならではの文化的価値の高い観光地などでの文化研修も行われる。

表1に、受講学生を対象に行った「海外研修は自分にとってどのような意義があったと思うか。」というアンケート調査に対する自由記述形式の回答について主なものをまとめた。学生は全員、名古屋外国語大学において初修言語としてフランス語を2年間学習している。

表1：受講生による自由記述

言語的側面

耳からフランス語に慣れることができた。
日常的な表現が身に付いた。
語彙力がついた。
自分の発音では通じないことがわかった。
挨拶や簡単なフレーズが自然とでてくる。

異文化コミュニケーション的側面

フランスの文化に実際に触れることができ、日本との違いを意識した。
自分から進んで話しかけたり、伝えようとする意識ができた。
話すことの大切さが身にしみた。
外国語で話す度胸がついた。
相手の話を理解しようと務めるようになった。

その他

フランスの地域や芸術について勉強してみたいと思う。
フランスに対するイメージが変わり、学習への意欲がわいた。
物事に対する視野が広がった。
フランスの実社会に興味を持った。

Ⅲ. 分析と考察

一般に海外語学研修は、語学研修が中心で、文化研修は付随的に捉えられていることが多い。しかしながら学生の自己分析から察するに、語学それ自体よりもむしろ異文化コミュニケーション方略や他の側面において、より明確な意識化が起き、フランス語学習への動機づけが起きているようである。Ryan and Deci (2000) の自己決定理論では学習者の動機付けが高まる前提条件として、3つの心理的欲求、すなわち 1) 自律性の欲求、2) 有能性の欲求、3) 関係性の欲求、の充足を想定する。これが満たされると学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対しても自ら積極的に取り組むとされている。また、JACET SLA 研究会 (2006) によると、Uchioda (2001) はアイルランドの大学生でフランス語を 5～6 年学んだ 20 名を対象とし、インタビュー形式で動機を探っている。1) 積極的学習の歴史、個人的な満足度、2) 個人的ゴール、自分が望む第 2 言語能力のレベル、3) 外的プレッシャー、励みとなるもの、4) 学問的興味、5) フランス語圏の国や人々に対する気持ち、の 5 つが認められた。動機づけを促す効果的な要因は内的なもので、学習が自分の目標を達成しようとする信念と結論づけている。先の Ryan & Deci の理論に従えば、海外語学研修により学習者らは心理的欲求が満たされ、ここから新たな内発的動機づけがなされていくと推察される。それでは語学研修の中で起きたこの意識変化には何が具体的に重要な役割を果たしたのだろうか。受講生の自由記述では特に研修の如何なる部分を意義深く感じたかは定かでない。研修には、センターの教員による教室内外での授業、文化研修、街歩きなどの中に、それぞれ言語的側面や文化的側面を含む様々な要素が絡み合い、相互作用をもたらしといえよう。しかしながら、大学における現行の授業体制の中でもフランス人による授業やフランス人留学生と気楽に会話の出来る「言語ラウンジ」などがあるにも関わらず、この研修により異文化コミュニケーション的側面での意識が大きく変わり動機づけがなされたのは、とりわけ現実的言語使用と結びついた研修の観光的側面が要因ではないかと推測する。

観光は、異文化コミュニケーションと表裏一体をなしている（岡本編 2007）。そもそも「観光」という言葉の語源は中国「易経」の一文にある「観国之光」とされ、「国の文化、政治、風俗をよく観察すること」「国の風光・文物を外部の人々に示すこと」という意味を有していたと言われる。このことから先の岡本は、観光は単なる余暇活動ではなく外国人との直接的な交流が本来の姿であり、外国を知り、外国に我が国を理解してもらう相互理解がその主眼となることが、異文化コミュニケーションが観光と密接な関係を有する所以とする。さらに、観光という視点から異文化コミュニケーションを考えたときに、言葉と文化を取り上げ、その土地の言語を学ぶことで、観光の成果は大きく上がると指摘する。また、ダグラス・ピアス（2001）は、観光旅行の阻害要因として経済的、社会的、政治的要因などがあるが、こうした要因の重要性は国によって異なり、日本人の海外旅行を阻害する2大要因は、出費、仕事だが、その他の大きな阻害要因として、言語上の問題も挙げている。このように通常、日本語話者においては、言語→観光、すなわち観光をより有意義に行う目的で言語を学ぶ、という図式で語られることが多い。しかしながら、動機づけの視点に立つと、これをむしろ逆に捉え、観光→言語、すなわち、観光的側面が学習に有効な要因となり得るのではないか。石川（2007）は、観光消費それ自体私たちが生きていく上で必ずしも必要なものではなく、どちらかといえば日常的な時間と空間が離れて行う消費行為であり、これがあることにより、わたしたちの生活や人生がより豊かで充実したものとなるとする。確かに、観光はこのように非日常的なものである。ただし、語学学習者にとっては観光は逆に日常と化し、さらに言えば、そういう場面でこそ語学習得が促進されるのではないか。すなわち目標言語の言語使用が現実味を帯びることで、動機づけが高められると考えられるのだ。具体的には観光という場における観光者、すなわちこの場合は言語学習者が研修地の教員を含め、観光地のホストに対峙した時、二つの異なる文化コードをもった者が両者の間の文化コードのギャップを埋め、コミュニケーションの円滑化を図るこ

とを意識すること（岡本編2007）が言語学習の動機づけに直結すると考える。

Ⅳ. 観光的側面を中心としたフランス語教育の取組み

日本に幾つかある大学の観光系学科には、こうした語学と観光を結びつけた科目が配置されている。フランスを旅するときに必要な観光フランス語、すなわち、フランス語による予約、出入国、レストランでのメニューの読み方や注文、ホテルのチェックイン方法や名所・旧跡、美術館で使用するフランス語などを学習する、ことが典型的な授業目的と言えよう。こうした内容は観光と関わるものの、通常の日本あるいはフランスで出版されるフランス語の教科書でも、このような観光的場面を想定し、そこで行われる会話を中心としたものも多く見受けられる。ただ、この内容だけで学習者の動機づけを促進するのは難しいのではないか。なぜなら学習者にはそれが非現実的であり、教室での作業では限界があるからだ。現実と結びつき、学生の内的動機づけとなった時、初めて効果的といえよう。現在フランス語学科の専攻語学研究の科目の一つに「観光フランス語」という授業が置かれているが、2007年度からは、受講学生の多くが海外語学研修にすでに参加したことを念頭におき本授業を試みている。今後本授業の内容等について報告する予定である。

Ⅴ. おわりに

本稿ではメタ認知ストラテジー、補償ストラテジーなどの学習ストラテジー、日本語のRST（リーディングスパンテスト）得点、フランス語のRST得点、学習の動機づけ等を説明変数として重回帰分析を行うことで、どの変数がフランス語の習熟度をより予測するか検討した結果、動機づけがメタ認知ストラテジーとともに大きく関わる要因であることが統計的に明らかになった。この結果を受け、次に本大学で行われている短期海外語学研修の受講生に焦点を当て、受講生が研修後に記述した自己分析を具体的に

見ることにより、語学研修への参加が学習者の動機づけを促す、あるいは回復させる要因となる理由を検討した。海外語学研修の観光的側面が異文化コミュニケーションを通して言語学習への動機づけを強く促進することが推測されることから、通常語学研修の観光的側面は語学研修に付随的に扱われるものの、受講者の動機づけにはそれ自体が大きな役割を果たすことが示唆された。

参考文献

- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Newbury House.
- Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 石川修一 (2007). 「観光研究方法に関する考察－経済的側面について」『日本観光学会誌』 48, 81-87.
- 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.
- 太田博昭 (2001). 『異文化理解の倫理にむけて』「パリ症候群－日本人の海外不適応とその背景」名古屋大学出版会.
- 岡本伸之編 (2007). 『観光学入門』有斐閣アルマ.
- 荻阪直行 (2000). 『脳とワーキングメモリ』京都大学学術出版会.
- ダグラス・ピアス (2001). 『現代観光地理学』(内藤嘉昭訳) 明石ライブラ

リー.

JACET SLA 研究会 (2006). 『文献から見る第二言語習得研究』 開拓社.

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.