

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——

大 岩 昌 子

0. はじめに

第2言語習得研究では、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明らかになってきている (Dörnyei 2005, Robinson 2002)。Larsen-Freeman & Long (1991) はこの個人差要因として、年齢、態度／動機づけなどの社会心理学的要因、性格、認知スタイル、学習ストラテジー、性別などを挙げている。

大学の語学教育において、習熟度別教育という制度が導入されて久しいが、拙稿 (2006) では、習熟度別グループの特質について、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により検討した。RST では上位グループの方が系列再生した単語数が多く、先行研究に従えば、ワーキングメモリが大きい事が認められ、語学学習に欠かす事のできない、同時に複雑な情報処理を行う能力が高いことが判明している。ま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ストラテジーを用いており、とりわけメタ認知ストラテジーに関しては、標準グループとの間に大きな差が認められ、両結果に基づけば、自己モニターや高次認知機能の情報処理に関して、上位グループがより高い能力を持つ事が推測された。

こうした学習ストラテジーと同様に個人差として目標言語の習得に影響を及ぼす要因として「動機づけ」が挙げられる。動機づけは学習ストラテジーと切り離して考えるべきではない。ある言語の学習に動機づけを持つ

学習者が適切な学習ストラテジーをとれば、学習成果が上がり、その結果自己の自信につながる (Oxford 1990) ことにより、さらなる動機づけがなされるという、相互作用的な関係が考えられるからである。廣森 (2006) は、学習ストラテジーを初めとする他の要因と動機づけとの関連を取り上げた研究は多く、教育的な示唆に富む物が多いが、ただし、研究の大半で動機づけがすでに存在する物として想定されていることから、今後の研究ではこのような動機づけを喚起する要因を扱った研究、すなわち、どのような要因が学習者の動機づけを高めるかといったことを検討する必要があるとする。また、逆にもともと保持していた動機づけを低下させる場合があるとすればそれはどのような場合か、またそうした場合においても新たな動機づけを学習者はどう見つけて行くか、といったこともさらなる課題として浮上する。学習者の動機づけがなければ学習ストラテジーを学習者が選択することもなく、学習が停滞することは明らかである。Dörnyei (2005) においても動機づけの低下に関する研究は未だ希少であることが述べられ、これらについて検討する必要性があるとされる。

そこで本稿はまず動機づけに関する研究を概観した上で、先行研究が十分になされているとは言えない、学習者が動機づけを失う要因に焦点を当て、初修言語としてフランス語を主専攻とする学習者を対象に、習熟度別にその実態および課題を検討することを目的とする。

I. 動機づけに関する研究

そもそも外国語学習における「動機づけ」とはなんであろうか。Gardner (1979) によれば、「動機づけ」とは言語を学ぼうとする肯定的な態度とその実現に向けた努力を組み合わせたものであり、その中心は目標言語の文化や価値観にどうにか統合しようとする、統合的態度としている。しかし、Lamb (2004) などは最近のグローバル社会ではこのような特定の英語文化圏に統合するという欲求が失われつつあると指摘する。それに変わる新たな概念として Csizér & Dörnyei (2005) は Ideal L2 Self (理想とする L

2自己)を提案している。

このような動機づけに関する研究は歴史的に見て次の3段階に分けることができる(Dörnyei 2005)。第1段階として、動機づけという研究領域の基礎を築いた Gardner & Lambert (1959)による社会心理学に基づく研究である。この中で述べられたのは、前述した統合的動機と道具的動機の2つの動機づけの対立である。90年代になると第2段階に移行していくが、この中心となるのが Ryan & Deci (2000)に見られるような認知心理学などに基づく研究である。学習者が動機の無い状態にあってもそこに外発的動機が関与し、それを学習者が自発的に取り入れれば、内発的動機に変化していくと考える。現在は第3段階として考えられ、Dörnyeiによる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。Dörnyei (2001)は学習者の動機を高め維持するとストラテジーの必要性を述べるが、これは学習者が自ら身に付ける一方で教師が教える立場で利用できるストラテジーであると主張する。

一方、動機づけを持っていても、これを維持し続けることは困難である。しかしながら、こうした動機づけを減退させる要因を検討した研究はほとんどない。荒井(2004)は日本人大学生を対象に、それまでの外国語学習体験の中でやる気を失った要因を調べている。自由記述式によるこの調査では、動機減退に教師の与える影響は非常に大きく、外国語学習の成功のためには教師側の最大限の配慮が必要であり、学習者との協力関係をいかに築くかがカギとなるとする。また Dörnyei (1998)は「教師」、「自信のなさ」、「学校の設備の不備」、「外国語に対する否定的な態度」、「外国語学習が強制的であること」、「別の外国語の干渉」、「教材／教科書」などの要因が学習者の意欲を低下させることが観察されるとしている。中でも教師が要因となることが40%に及ぶと述べる。

II. 方法

フランス語を主専攻とする2年次生のうち上位クラス(35名)と標準クラス(27名)を被験者として設定した。この習熟度別編成は、1年次II期末に行われた学科内の統一テストの成績によりなされている。2年次I期末を回答時期としたため、学習期間は約一年半である。2年次I期末における各グループにおけるフランス語のリスニング、文法、読解に関するテストの平均得点は、上位クラス78.0点、標準クラス67.2点(100満点)であった。両クラスとも、週に6コマ(1コマ90分)のフランス語の授業を受講、うち3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。

アンケート調査内容は、先のDörnyei(1998)で挙げられた学習意欲を低下させる要因の中から、要因が多岐にわたりすぎることを避けるのために抜粋して筆者が作成したものである。学習者に「動機づけ」という用語は難しいであろうことを考慮し、より具体的な表現を用い、「フランス語学習でやる気がなくなったことがあるか」という質問に置き換え、その要因として「授業」「教員」「その他」などの5つの上位要因を設定、さらにその下位要因として5つを設定した。また各設問に記述欄を設け、自由記述を妨げないものとした。詳しくは添付資料を参照されたい。

III. 結果と分析

フランス語学習のやる気を失ったことがあるかという設問についていえば、表1にあるように、上位クラスで83%が、標準クラスで90%の学習者が学習意欲を失ったことがあるとする。

表1で「ある」と回答した被験者に対して、さらにその要因を5項目の選択肢の中から選択させた。「授業内容」と「教師」は重なり合う部分があるのは当然であるが、それは記述した内容により判断することとした。これらの設問では習熟度によってある程度の差が認められる。「授業内容」を選択したのは上位クラス11%、標準クラス19%である。続いて「教師」は上位クラス43%、標準クラス30%、「クラスの雰囲気」は上位クラス11%、

標準クラス7%、「フランス語が好きではない」は上位クラス3%、標準クラス11%、「その他」は上位クラス32%、標準クラス33%となっている。まず「授業の内容」を要因とした学習者は両レベルとも「単調、退屈」が最も多い。また標準レベルの特徴として「何をやっているのかわからない」

表1：フランス語学習の動機減退を経験した割合（習熟度別クラス）

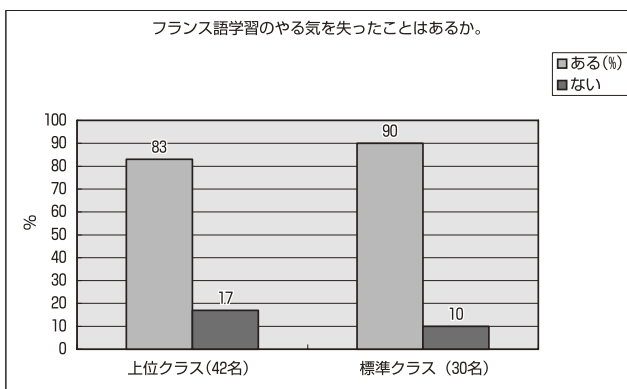
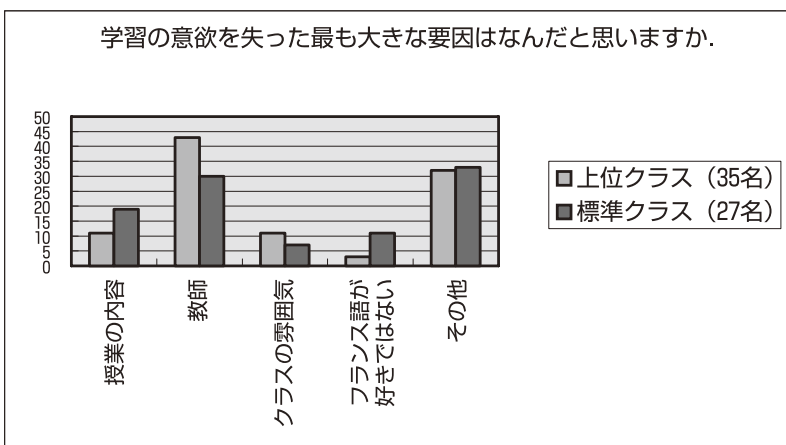


表2：フランス語の動機減退の要因（習熟度別クラス、縦軸%）



という記述が認められた。次の「教師」を要因とした学習者は両レベルとも「学生に対する接し方」「教え方」を下位要因として挙げる割合が多い。自由記述では「きまぐれな授業内容」を指摘している。もともと「クラスの雰囲気」を要因として挙げた学生は少ないが、「授業が騒がしい」と感じる学生がいる。「フランス語が好きではない」を挙げた学生は標準クラスがやや多いが、その理由には特に傾向が認められない。「その他」の要因を挙げた学生が多いが両レベルで共通してみられるのは「フランス語を学習したいと思っていたが、やっているうちになぜやっているのかわからなくなった」「英語もやらなくていけないので、フランス語の勉強に集中できない」などである。また意外なのは「学生生活自体が充実していないので、フランス語学習に集中できない」という回答が多いことである。

最後の設問では、動機づけを失った際に、どのような時にそれが回復したかを尋ねたが、「自分のフランス語力が上がったという達成感が感じられた時」「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かった時」「言語だけでなく文化を勉強した時」「友人に相談した」などが上位を占める。

Ⅳ. 考察

最初の設問をみると、上位クラス、標準クラスとも大半の学習者が学習意欲を失ったことがあるとする。すなわち、言語を学ぼうとする肯定的な態度を持ち、その実現に向け努力を続けていたにも関わらず、何らかの理由でそれをくじかれ、学習意欲を減退させてしまうことが大半の学習者に起こりうるということが示されている。動機づけ研究の大半が動機づけがすでに存在する物として想定されているが、このように常に動機づけが変わりなく、あるいは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を考慮すべきである。

次に学習意欲を失う要因を具体的に検討していく。要因として最も大きいのは「教師」で、上位クラス43%、標準クラス30%であった。上位クラ

スの結果は Dörnyei (1998) や荒井 (2004) に従うものである。Kimura (2002) では日本人学習者を対象にした研究がなされ、これは日本の中学校、高校、短大、大学、語学学校で学ぶ1027人の日本人の英語学習者を対象に、目標言語に対する動機の種類や不安、学習形態などの調査を行ったものである。この中で注目すべきは、動機づけと授業形態の関係であり、これらの被験者は学習者中心の授業形態より、教師中心の授業形態を好んだことである。こうした結果から Kimura は、普段英語との接点が少ない日本の状況下では英語教師の及ぼす影響が英語圏で英語を学ぶ場合の教師に比べて大きいのではないかと結論づけている。この点は今回のアンケート調査においても伺える。ただし、上位クラス43%、標準クラス30%であり、差が認められる。これは上位クラスの学習者は比較的、授業において真面目に取り組むがゆえに、より教師の影響を受けるのではないかと推察される。しかし、問題はこの点にあるだけでなく、学習者が教師中心の授業形態を好んだり、大学生のように大人になっても教師の影響を多大に受けることである。ここで学習者と教師の人間関係の確立の必要性を説くだけでなく、言語学習に欠かすことのできない「自律性」を養うことを考えるべきではないだろうか。こうした試みで教師による教え方、学習者に対する態度などから解放され、自分なりの動機づけを保持していくことが可能となろう。

次に「授業内容」を要因として選択したのは上位クラス11%、標準クラス19%である。両レベルとも「単調、退屈」が最も多い。先の「教員」要因と合わせると、両レベルとも約半数が教員に関わることで、学習意欲を失っていると言えよう。また標準レベルの特徴として「何をやっているのかわからない」という記述が認められた。大学での初修外国語では、専攻科目か、副専攻科目を問わず、教員としてこうした意見を耳にすることは多いが、これを克服する決定的な方法は未だ見当たらない。

逆に「クラスの雰囲気」は上位クラス11%、標準クラス7%、「フランス語が好きではない」は上位クラス3%、標準クラス11%で、さほど大きい

要因とは考えられない。「フランス語が好きでない」わけではない学習者らがやはり学習意欲を失うのは残念としか言いようがない。

「その他」の要因を選んだ被験者には自由記述欄に内容を書くように指示した。ここに記述した学習者は、両レベルで30%を越す。両レベルとも「フランス語を学習したいと思っていたが、やっているうちになぜやっているのかわからなくなった」、「英語もやらなくていけないので、フランス語の勉強に集中できない」などが中心意見として共通に認められる。この二つの意見は一見関係の無いもののように思われるが、そうではない。前者は目標の喪失であり、後者は目標が定まらないことに起因し、これは廣森（2006）が挙げる、Macaroの3つの動機づけに関する理論のひとつと関連する。すなわち「目標」設定に関連した動機づけ理論であり、目標設定から実際の活動への取り組み、そして目標の達成度評価のように、動機づけを線状的なプロセスからなるものとして捉える。従って目標設定が重要な影響を与えると考える。またその目標が教師によってでなく、学習者に自身の選択によると大きく学習が促されるとしている。学習者の様相からはもともと正しい目標設定がなされていないことが伺える。学習の各段階で目標設定ができるように導く必要があるのではないであろうか。

またフランス人教員との関係を理由とする学生も少なくない。これは教師としてというよりは、異文化に属する人間間の摩擦の問題であることが伺える。語学教育の場合、こうした外国人による教育は異文化理解や、異文化コミュニケーションの問題を包含しているためより複雑である。

意外なのは「学生生活自体が充実していないので、フランス語学習に集中できない」という回答が多いことである。今回は面接法という方法を採用できなかったことで、直接学習者の声を聞くことはなかったが、学習問題だけでなく、対人関係、大学外での活動などさまざまな問題を抱える学習者の姿が垣間見える。

最後の設問では、動機づけを失った際にどのような場合にそれを回復したかを尋ねた。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はほとんど研究が行われていないとする。このことについては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が重要であること、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。今回の学習者らは「自分のフランス語力が上がったという達成感が感じられた時」「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かった時」「言語だけでなく文化を勉強した時」「友人と話しをした時」などが上位を占める。これらの理由はさきの Macaro による3つめの理論で、「自己決定」に関連した動機づけ理論で説明することができる。この概念をその中核に据えた動機付け理論が Ryan and Deci (2000) の自己決定理論である。この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。つまり、動機づけを失った際にも、学習者がその学習環境が恵まれており、様々なレベルの心理的欲求が満たされたことで、新たに内発的動機づけがなされ、学習がさらに進むという様相が明らかとなった。

V. おわりに

本稿は動機づけに関する研究を概観した上で、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検討することを目的とした。

上位クラス、標準クラスとも大半の学習者が学習意欲を失ったことがあるとし、中でも上位クラスは意欲を失う要因として「教師」、標準クラスは「授業内容」を特徴的に挙げたが、両クラスとも「教師」「授業内容」で約半数を占めるという結果が得られた。常に動機づけは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を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から、言語学習に欠かすことのできない「自律性」を養うことで学習者による自分なりの目標設定を促し、動機づけを保持させていく試みが重要であることがわかる。また、動機づけを失った際、両学習レベル学習者とも、その置かれた学習環境によっては、それ自身が外発的動機づけとなることで、新たに内発的動機づけがなされ、学習が行われていく様相が明らかになった。

参考文献

- 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. (1998). Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 mo-

tivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

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

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.

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.

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.

④周りレベルが違う ⑤その他 ()
 具体的な対処法 ()

6. 「2」で④に丸をつけた方に尋ねます。具体的に最も大きな要因に丸をつけてください。

①文法が嫌い ②会話が嫌い ③記憶するのが嫌い
④フランス語を聞くのが嫌い ⑤その他 ()
 具体的な対処法 ()

7. 「2」で⑤に丸をつけた方は具体的な内容とそれに対する対処法を書いてください。

内容
対処

8. 一度意欲がなくなっても、再び学習に意欲的になった理由があれば、それを自由に記述してください。