

日本語学習者の動機づけに影響する要因の考察

～教員からのアプローチ方法の提案に向けて～

A study of factors that affect the motivation of Japanese learners

～Toward proposals for approach methods from teachers～

池田 咲月

Satsuki Ikeda

Abstract

In this study, I conducted a survey in order to make suggestions to teachers of Japanese regarding how they enhance learners' motivations to learn Japanese. The survey (N=444) revealed strong correlations among all the factors specific in the theoretical framework. Correlation analysis and path analysis revealed that learners' perception of their teachers' autonomy support leads to a higher evaluation of the teachers, which in turn leads to a stronger motivation to learn Japanese. Therefore, I believe that the most effective way for teachers to increase learner motivation is to review their own teaching style and change it to the one that respects learners' autonomy.

キーワード

動機づけ、学習意欲、自律性、日本語教育

1. はじめに

日本語学習者に日本語を教えている中で、学習者の学習意欲の低下を感じることもある。そういった学習者の学習意欲の低下に対し、教員としてどのように対処すべきであるか示唆を得たいと考えた。そこで本研究では、学習者の動機づけに関連する要因、特に教員と学習者の動機づけの関連性を明らかにし、それに基づき、学習者の動機づけを高く維持させるためのアプローチ方法の検討、提案をすることを目指す。

2. 先行研究

動機づけの定義は研究者により、様々である。本研究では Gardner & MacIntyre (1991) による定義を基に、「志向 (Orientation)」はいわば学習の目的や理由にあたるものとし、「動機づけ (Motivation)」を意欲、やる気などといった努力することを後押しする動的な力であると捉え

ることとした。Gardner は「動機づけ」を「動機づけの強さ (Motivational intensity)」、「言語を学ぼうとする願望 (Desire to learn the language)」、「言語学習への態度 (Attitudes toward learning the language)」の 3 つの要因により構成されるものであるとしている。この「動機づけ」の構成要素に関して、Gardner (1985) は図 1 のように図式化している。「動機づけの強さ」、「言語を学ぼうとする願望」、「言語学習への態度」、そして「目標 (Goal)」が図内に記されているが、それは動機づけの現象を説明するために「目標」、「動機づけの強さ」、「言語を学ぼうとする願望」、「言語学習への態度」の 4 つの要素が必要であると彼が論じているからであった。「動機づけの強さ」だけに焦点を当てても、動機づけられた行動について完全に説明することはできないとのことだ。同程度の「動機づけの強さ」を示していたとしても、「言語を学ぼうとする願望」を持つか持たないか、「言語学習への態度」が好意的かそうではないかで動機づけられた際にとる行動は大きく変化するのだそうだ。

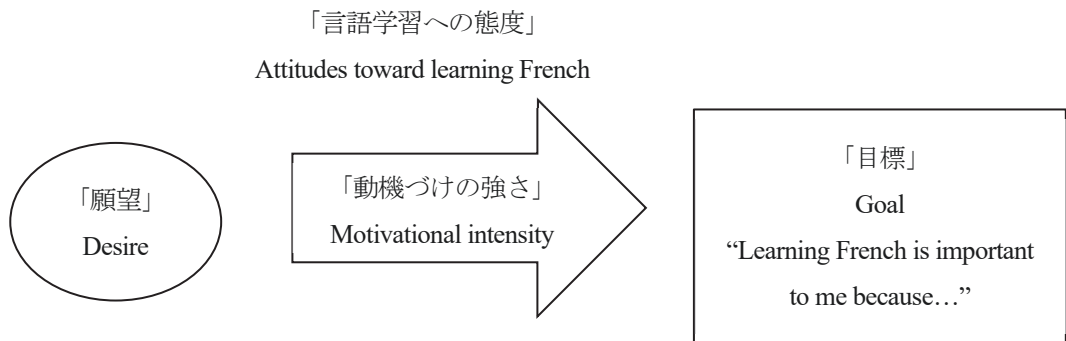


図 1 第 2 言語習得に関連する「動機づけ」の構成要素 (Gardner,1985)

Gardner (1985) は学習の目的にあたる志向は 2 種類に分類できると述べている。その 2 種類が「統合的志向 (Integrative Orientation)」と「道具的志向 (Instrumental Orientation)」であった。

「統合的志向」を持つ学習者は学習言語の文化や言葉を理解し、その社会との、交流やその社会の一員になることを目的として学習する。「道具的志向」を持つ学習者は言語を習得することで何かしらの実利を得ることを目的として学習する。Gardner の研究の中で「統合性 (Integrativeness)」という言葉が使われることがあるが、「統合性」とは第 2 言語学習の際に習得目標言語のコミュニティーに近づくために持つ興味のことであり、「統合的志向」と関連し、習得目標言語のコミュニティーへの好意的な態度やその文化に対してどれほど開放的になれるかということを示す。

Deci & Ryan (1985) による自己決定理論は行動の決定に個人がどの程度関わっているかという問いに関連するものである。動機づけは、自己決定により喜びや満足感を得るために行動する「内発的動機づけ」と、何らかの具体的な目標を達成するために行動する「外発的動機づけ」に分けられる。「外発的動機づけ」は先に述べた「道具的志向」と重なる部分がある。「内発的

動機づけ」、「外発的動機づけ」という分類だけでなく、「非動機づけ」から「外発的動機づけ」そして「内発的動機づけ」へと自己決定の移行を示す際にそれぞれの動機づけについて自己決定の度合いを基にさらに詳細な分類がされることもある。動機づけの研究において、教員の学習者に対するアプローチ方法について検討する際には、自己決定理論の観点から学習者の自律性と教員、動機づけを結び付けて考えられることが多い。

日本語教育における動機づけ研究の初期の段階では学習志向の違いについて研究されたものが多かったが、近年では、学習者の動機づけを高めるための実践的な研究も多く行われるようになっており、量的研究から質的研究へのシフトがみられる。実践的な研究の例としては主に藤田（2014）や倉八（1993）のような動機づけを高めるための学習者の学習ストラテジー、教室活動のあり方、教員の役割等が挙げられる。また、近年では教育現場において自律学習の重要性が論じられており、それと関連して動機づけについても述べられている。梅田（2005）は其中でも教員の役割について学習者の自己決定度合いや場面に合わせて提案している。本研究では学習場面での動機づけに関わる要因を調査し、学習活動場面における教員からの日本語学習者へのアプローチ方法を調査結果から検討する。

3. 本研究での課題

本研究の研究目的と先行研究を踏まえ本研究での課題を検討し、以下の3点とした。

課題1 日本語学習者の持つ学習志向を明らかにする

課題2 レベル別で動機づけに関してどういった違いがあるのかを明らかにする。

課題3 動機づけの高さの違いがモデルに示された要因とどのように関連するのかを調査する

4. 調査において使用する尺度の検討

本調査で用いる尺度の検討を行った。本調査で用いる尺度はAMTB（Attitude/Motivation Test Battery）、LCQ（Learning Climate Questionnaire）、TCMS（Teacher and Classmate Support Scale）であり、それぞれの尺度については以下に記すこととする。

AMTBは、Gardner（2004）によって開発されたものであり、「第2言語習得の社会教育モデル（socio-educational model）」の様々な構成要素を測定するための尺度である。本研究でGardnerの研究を参考にした理由は以下に記述する通りである。Gardnerの研究は社会心理学の側面から行われたものであり、動機づけの細分化をすることを目的にするのではなく動機づけに関わる要因（主に「統合性」）にはどのような要因があるか、どのように関連するかといったことに着目して研究が行われた。本研究の目的は動機づけとそれに関連する要因の調査であるため、Gardnerのモデルを参考にし、進めることとした。AMTBは6件法により行われる。質問項目は全部で104項目あり、それぞれの項目は12のキーに分類される。12のキーは「第2言語習得の社会教育モデル」の構成要素にそれぞれ関連する。

The Socio-educational Model with Indicator Variables

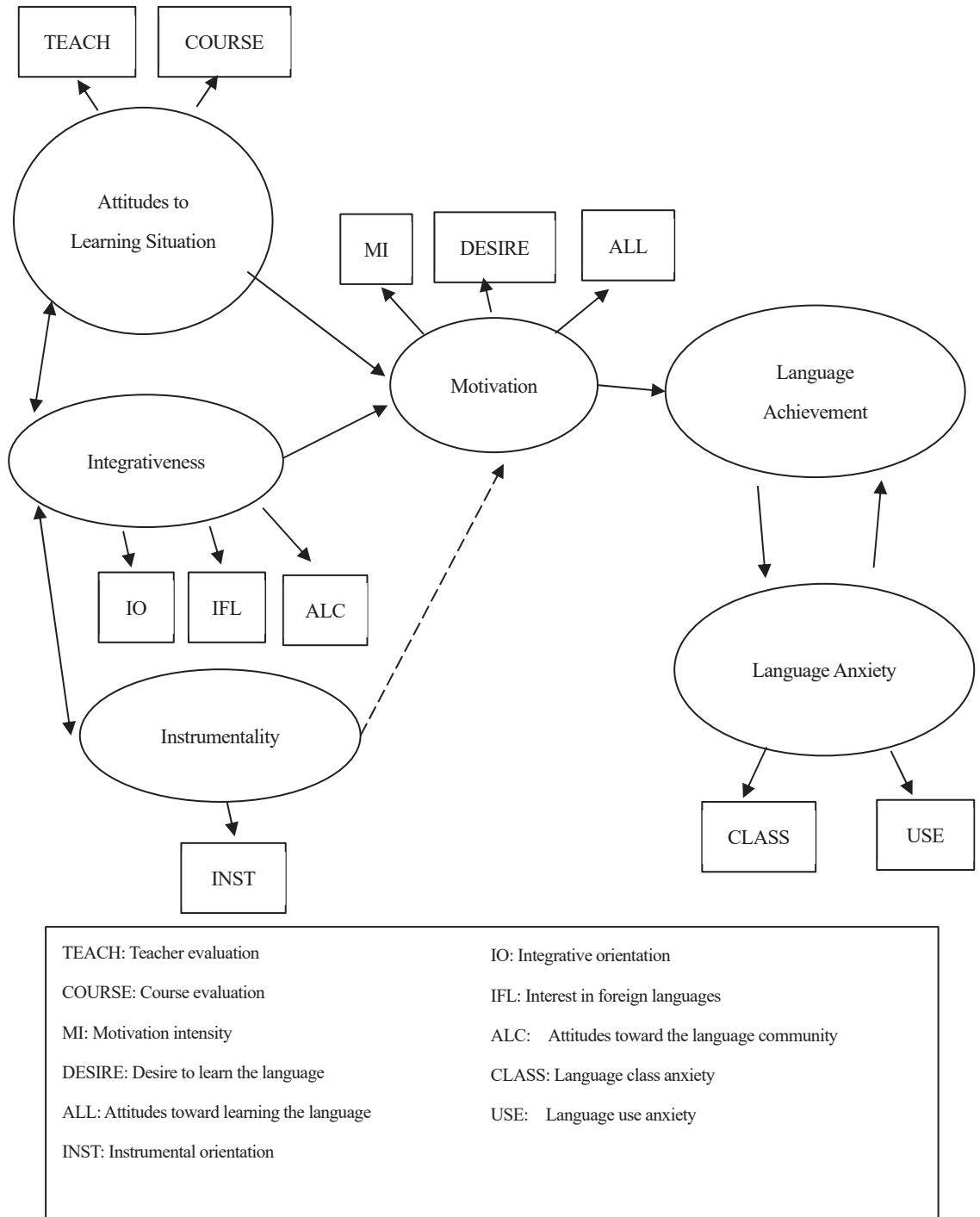


図 2 AMTB のキーと社会教育モデルの構成要素の関連性 (Gardner, 2005b)

図2は Gardner (2005b) によりそれぞれのキーと「第2言語習得の社会教育モデル」の構成要素の関連性が図式化されたものである。図内の丸で囲まれて記されているものが「第2言語習得の社会教育モデル」の構成要素であり、四角で囲われているものがキーである。「保護者による励まし (Parental Encouragement)」のみ図内に記載していない。「保護者による励まし」は学齢の者を対象にした場合にのみ含むべきものであるとされていたため、本研究ではこの要素を含む必要はないと考えた。また、調査時の調査協力者の負担を軽減させるために、質問項目数をできる限り抑えられるよう配慮し、本研究で重要視していない要因である「言語不安 (Language Anxiety)」と「統合性 (Integrativeness)」に関連するキーである「外国語への興味 (Interest in Foreign Languages)」も含まないこととした。

Gardner の研究で調査対象となるのは学齢の者が多く、英語学習について尋ねるものがほとんどであり、多言語国家の人々を対象にすることが多い。日本語と英語という言語の違いだけでも英語は世界共通語である点やそれぞれの学習人口から比べても大きな違いがある。学齢の多言語国家の英語学習者と日本語学校に通う日本語学習者では学習背景も学習方法も異なるということが予想できる。しかし、日本の日本語学校で日本語を学習するという点において本研究の調査対象者にも「第2言語習得の社会教育モデル」が適応されるであろうと考え、本研究で AMTB を尺度の一つとして用いるに至った。

LCQ は Health-Care Climate Questionnaire (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996) を基に作られたものであり、学習者が教員からの自律性支援をどの程度認知しているのかを明らかにするとされている。この尺度には多種の動機づけ研究の中でも特に自己決定理論との関連がみられる。この尺度を用いる目的は学習者の好む教員のコミュニケーションスタイルを明らかにすることにある。質問項目は15項目（「私は、私の先生に理解されていると感じている。」、「授業中、先生と素直に話ができる。」、「私の先生は、何かするための新しい方法を提案する前に、私が物事をどう見ているか理解しようとする。」など）であり、5件法により行われる。

Torsheim (2000) による、TCMS の質問項目は8項目であり、教員の支援、クラスメートの支援をどの程度調査対象者が認知しているのかを明らかにする。TCMS の質問項目は教員に関する項目とクラスメートに関する項目に分けられ、それぞれ4項目である。Torsheim (2012) によって行われた調査は国を越えて TCMS を適切に利用するために、国を越えた妥当性と測定の不変性を検討したものであった。信頼性は適切であり、国をまたいで一貫性があった。今回の調査では TCMS の質問項目のうち、教員の支援に関する項目は使わず、クラスメート支援に関する4項目（「私のクラスメートはクラスの皆と一緒にいられることをうれしく思っている。」、「私のクラスメートの多くは親切で協力的だ。」、「私のクラスメートはそのままの私を受け入れてくれる。」、「クラスメートが動揺しているとき、他のクラスメートは彼/彼女を慰めてあげる。」）のみを使用することとした。

本研究で用いる尺度は英語学習に関する調査のために用いられているため、日本語学習者向けに修正する必要があった。質問項目の内容を大きく変えることがないように注意しながら、

修正を行った。また、日本語学習者を調査対象とすることからいくつかの翻訳版を用意することとした。AMTB は Gardner, Yashima, & Yoshizawa (2005) により作成された日本語版が存在するのだが、英語から日本語への翻訳が直訳的であったため多少の修正を行った。日本語への翻訳は日本語と英語のバイリンガルである大学教員と相談しながら行った。また、日本語学習者である調査対象者に対応するため、やさしい日本語版を用意する必要もあったため、それに関しては指導教員と相談をしながら作成した。中国語、ベトナム語、韓国語への翻訳は日本語版を基に行った。中国語版（簡体字、繁体字）は中国語と日本語のバイリンガルである大学教員に、ベトナム語版は日本の翻訳会社で働く翻訳家に、韓国語版は韓国の大学院に通う日本人に依頼した。韓国語版は韓国語と日本語のバイリンガルによる確認も行っている。また、AMTB は 6 件法、LCQ は 5 件法、TCMS は 5 件法により行われていたが、調査分析のために統一させなければならなかった。そのため、AMTB の 6 件法に「どちらでもない (Neutral)」を加え、全ての質問項目に対して 7 件法を用いることとした。本調査での質問項目数はフェイスシート等の項目も含め 92 項目となった。

本調査で使用する尺度を Gardner の研究によるモデルに当てはめ、本研究での理論的枠組みを設定することとした。LCQ に関しては「教員の評価」の一部とするのか、「学習状況に対する態度」の一部とするのかは先行研究の内容からでは明らかではないが、現段階では、教員や授業、クラスメートと横並びになる「学習状況に対する態度」の一部として記すこととした。詳しい因果関係等は本調査の調査分析で明らかにしていくこととする。また、TCMS はクラスメートからの支援と教員からの支援の認知を測るものであるが、本研究で用いるのは TCMS の項目の内、クラスメート支援のものだけであるため、TCMS ではなく CMS (Classmate support scale) と記すこととした。以下の図 3 内の四角で囲い英語で記しているものに関して、LCQ は LCQ の尺度、CMS は TCMS の尺度を用いて測るものであり、その他の要因に関しては AMTB の尺度により測られる。また、調査分析、調査結果の報告の際にわかりやすくするためにそれぞれの要因の日本語訳を表 1 に筆者の翻訳で記すこととした。今後、調査結果として示す表内や図内は便宜上、英語の略語表記のままとするが、文章で論じる上では日本語訳で論じていくこととする。

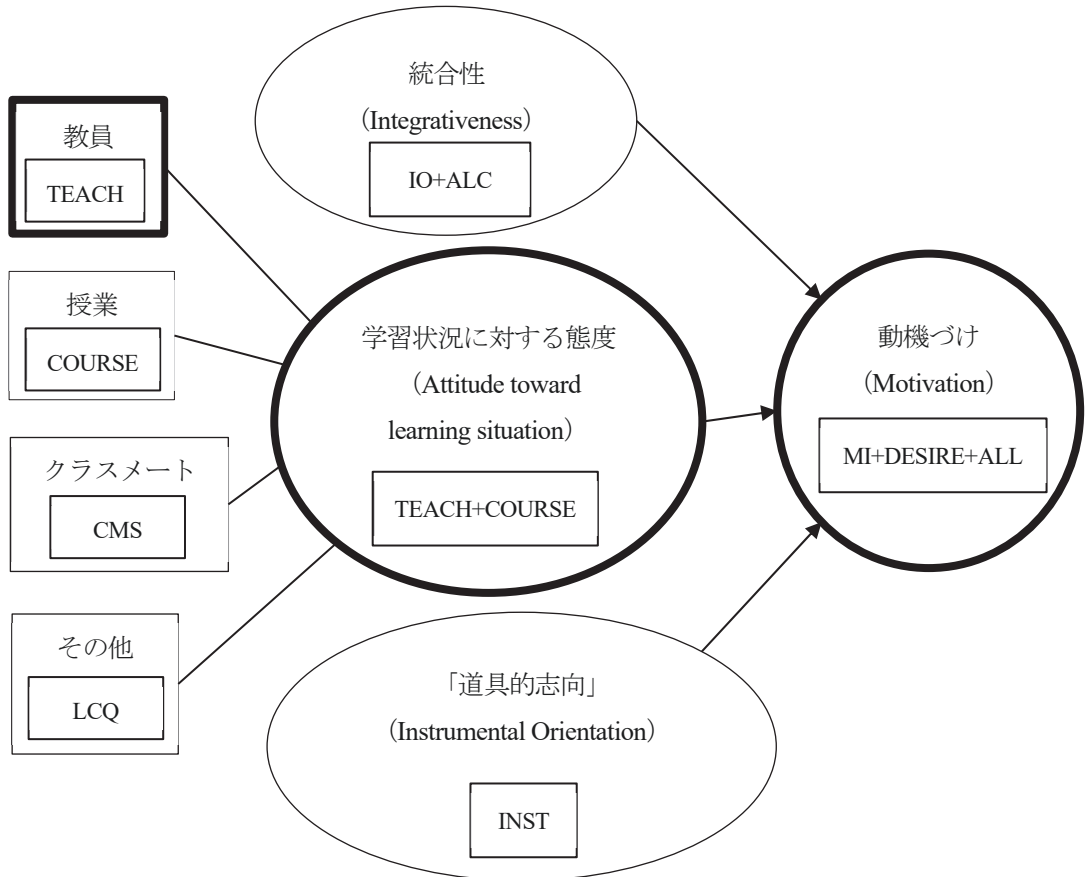


図 3 学習状況に対する態度を中心とした動機づけとその他の要因の関連性を表すモデル

表 1 各要因の日本語訳 (筆者訳)

AMTB	動機づけ	MI: Motivation intensity	動機づけの強さ
		ALL: Attitudes toward learning the language	言語学習への態度
		DESIRE: Desire to learn the language	言語を学ぼうとする願望
	道具的志向	INST: Instrumental orientation	道具的志向
	統合性	IO: Integrative orientation	統合的志向
		ALC: Attitudes toward the language community	学習言語の母語話者への評価
	学習状況に対する態度	TEACH: Teacher evaluation	教員の評価
		COURSE: Course evaluation	授業の評価
CMS: Classmate Support Scale			クラスメートからの支援
LCQ: Learning Climate Questionnaire			教員の学習者への自律性支援

5. 調査結果

日本語学校に通う日本語学習者（467名）を対象に2020年7月28日から2020年8月31日の約一か月間、質問紙と Google フォームを用いて調査を行った。愛知県内の日本語学校4校とその内1校の分校3校（東京都、大阪府、岐阜県）に調査協力をしていただいた。回収数は質問紙で152件、Google フォームで315件であり、総数は467件であった。その内、欠損値の多いものは無効とし、有効回答数は444件となった。質問項目は全てで92項目あり、その項目はフェイスシート（10項目）、AMTB（61項目）、LCQ（15項目）、CMS（4項目）、その他（2項目）に関する質問により構成した。フェイスシートの内容は国籍や年齢、性別、学校名、クラス名といった基本的な質問に加えて日本語能力試験（JLPT）の合格状況や来日時期、日本語の学習期間、卒業予定時期、卒業後の進路についてである。その他とした2項目は今後の研究の示唆を得るために追加した項目であり、本研究で用いるモデル内には含まれていない。その他の項目は「Q91. 私は日本語を使うことに自信がある。」「Q92. 私は日本語を使うことに慣れている。」であった。

調査対象者に関してフェイスシートの結果を基にまとめていくこととする。調査対象者の性別は男性が231名、女性が212名、その他と回答したのが1名であった。調査対象者の学習レベルは各校の教員に確認を行い、初級（38名）、初中級（64名）、中級（181名）、中上級（54名）、上級（28名）の5つのレベルに分類した。学習レベルに関してどのレベルであるか分からなかったものに関しては不明（79名）とし、データ処理を行った。調査対象者の来日時期に関しては2019年に来日した者がほとんどであった。404名が2019年の間に来日しており、その他には2020年に来日した者もいれば、2018年以前に来日した者もいた。日本語の学習期間について尋ねた質問では全体の学習期間の平均は20ヵ月であった。学習期間が1ヵ月の者から6年以上の者まで様々であったが、1年間～2年間の辺りに多くの調査対象者が集中していた。調査対象者の国籍はベトナム（135名）、ネパール（53名）、インドネシア（52名）をはじめとした24の国と地域にわたった。調査対象者の日本語能力試験（JLPT）の合格状況に関してはN1合格者数は0名、N2合格者数は22名、N3合格者数は70名、N4合格者数は44名、N5合格者数は118名であった。また、JLPTを受験したことがない者が83名、どの級にも合格していない者（受験したことはあるが不合格だった者）が86名であり、未回答であった者が21名であった。いつ日本語学校を卒業するかという質問に対して、今年度末（2021年3月）に卒業すると答えた者は331名と調査対象者の大半を占めた。調査対象者の卒業後の進路に関してはやはり進学を卒業後の進路とする者が大半を占めているということが分かった。進学と一概に言っても専門学校、4年制大学、短期大学、大学院と進学先の進路は様々であるが、調査対象者の卒業後の進路として最も多いものは専門学校への進学であった。進路に関して尋ねる際に日本で進学や就職をするのかそれとも調査対象者の自国で進学や就職をするのかということを明確に分けて聞いていなかった。筆者としては自国で進学もしくは就職をする場合には帰国を選ぶだろうと思っていたが、そのように選択したかどうかに関しては筆者自身では確かめる方

法がないため判断しかねる。今後、調査を行う際に気を付けるべき課題として心に留めておくこととする。卒業後の進路に関してその他とされているものには未回答者などが含まれている。

調査対象者の所属校は日本語学校 A (37名)、日本語学校 B (93名)、日本語学校 C (55名)、日本語学校 D (259名) の4校である。日本語学校 D が分校でも調査協力をしてくださったことから、調査対象者の学校がある地域は愛知県、大阪府、岐阜県、東京都の4つの地域にわたった。それぞれの学校の人数や調査方法、開講レベル等に関しては表2にまとめられている。

表 2 調査対象となった日本語学校に関して (N=444)

日本語学校	A	B	C	D
人数	37名	93名	55名	259名
調査方法	質問紙+ Google フォーム	質問紙	Google フォーム	Google フォーム
地域	愛知県	愛知県	愛知県	愛知県 (14名) 岐阜県 (112名) 大阪府 (37名) 東京都 (23名) 不明 (73名)
開講レベル	中級、中上級	初中級、中級	中級、上級	初級、初中級、 中級、中上級

5-1. 課題 1

課題1の「日本語学習者の持つ学習志向を明らかにする」に関して、「道具的志向」、「統合的志向」のどちらも同時に持ち合わせている学習者が多いことが分かった。「道具的志向」の質問項目は「11. 日本の大学に行くために日本語の勉強が必要だ。」「21. 私の仕事で必要になるので日本語の勉強は大切だ。」「33. 教養が身につくので日本語の勉強は大切だ。」「44. 就職に役立つので日本語の勉強は大切だ。」「57. 日本語を知っていると人から尊敬されるので、日本語の勉強は大切だ。」であった。「統合的志向」の質問項目は「16. 日本語の勉強をすると、日本人と自然体で付き合えるので重要だ。」「38. 日本語の勉強をすると日本の文化・習慣を理解することができるようになるので、重要だ。」「52. 日本語の勉強をすると日本人と容易にコミュニケーションができるので、重要だ。」であった。それぞれの質問項目に関して進路ごとと全体で平均ポイントを算出し、さらに「道具的志向」と「統合的志向」の平均ポイントを「道具的志向」= $(Q11+Q21+Q33+Q44+Q57) / 5$ 、「統合的志向」= $(Q16+Q38+Q52) / 3$ で算出した。進学希望者と就職希望者を比較しようと考え、母数が近い、4年制大学への進学希望者と就職希望者を比較することとした。全体には4年制大学への進学希望者と就職希望者以外の者も含まれて

いる。就職希望者に関して、「道具的志向」と「統合的志向」の差が4年制大学への進路希望者よりみられるのは質問項目が関連していると考えられる。Q11の質問項目は就職希望者には当てはまらない志向であった。この点に関しては質問項目の改善を行う必要があるように思えるため、今後の課題とする。本調査の結果では多少「統合的志向」の方が平均ポイントが高いものの、差はさほど大きくはなく、どちらの志向も同程度に持ち合わせている者が多いと考えてよいだろう。

表 3 日本語学習者の学習志向

進路	Q11	Q21	Q33	Q44	Q57	←INST	Q16	Q38	Q52	←IO
4年制大学 N=84	6.40	6.13	5.95	5.79	5.37	5.93	6.07	5.75	6.17	6.00
就職 N=72	5.24	6.19	5.75	6.03	4.63	5.57	6.32	6.11	6.29	6.24
全体 N=438	5.93	6.23	5.89	6.05	5.16	5.85	6.23	5.92	6.25	6.14

5-2. 課題 2

動機づけの定義をした際に述べた通り、「動機づけの強さ」、「言語学習への態度」、「言語を学ぼうとする願望」は「動機づけ」の構成要素であり、Gardner (1985) は第2言語習得に関連する「動機づけ」の構成要素に関して図1のように図式化した。「動機づけの強さ」は、個人が第2言語を学ぶために費やす努力の量を決定することによって評価される。「動機づけの強さ」だけに焦点を当てても、動機づけられた行動について完全に説明することができないとのことであったが、Gardnerは動機づけられた行動に違いが出ると述べているだけであり、強さという点のみを測りたいのであれば、「動機づけの強さ」の項目のみをみても問題ないのではないかと筆者は考える。本研究の目的は「動機づけの強さ」という部分にどのようにアプローチすることができるかということを探ることであり、動機づけられた学習者の行動を予測もしくは観察することではない。「動機づけ」を構成する構成要素の関連性を念頭に置きながら「動機づけの強さ」とその他の要因の関係を探っていくこととする。今後、学習者の動機づけへのアプローチ方法を実践的研究により検討する際に、実践前と実践後の学習者の行動について比較するなどとする際には「言語学習への態度」、「言語を学ぼうとする願望」は重要視する必要があると考える。

本調査ではレベル別に学習者を分け、動機づけに関してどういった違いがあるのかを明らかにすることとする。レベル別での比較ではそれぞれのレベルに数に偏りが出てしまう。表2の「調査対象となった日本語学校に関して」から分かる通り、今回の調査対象者は各校の開講レベルからみても学習レベルに偏りがある。中級レベルは全ての学校で開講されているため、人数が他に比べて多いという状況になっている。

表4は学習レベル別の「動機づけの強さ」と各要因の相関関係を記したものである。他と比

べて「動機づけの強さ」との相関が特に高いものに関しては塗りつぶしをし、他と比べて「動機づけの強さ」との相関が特に低いものに関しては下線を引いた。

表 4 学習レベル別の「動機づけの強さ」と各要因の相関関係

		上級	中上級	中級	初中級	初級	全体
AMTB	ALL	.813**	.780**	<u>.375**</u>	.706**	.668**	.614**
	DESIRE	.818**	.709**	.495**	.740**	.657**	.640**
	IO	.701**	.768**	<u>.372**</u>	.618**	.567**	.551**
	ALC	.424**	.644**	<u>.240**</u>	.584**	.671**	.451**
	TEACH	.793**	.532**	.411**	.662**	.647**	.547**
	COURSE	.774**	.617**	.506**	.727**	.700**	.619**
CMS		.574**	.519**	.323**	.478**	.478**	.400**
LCQ		.578**	.627**	.412**	.581**	.639**	.519**
Q91 自信		.056	.420**	.122	.267*	.316	.191**
Q92 慣れ		.270	.454**	.138	.351**	.363*	.265**

*. 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

まず、「動機づけの強さ」との相関が強いものを順にみていくこととする。相関が強いものに関して上位 3 つを表 5 にまとめた。先に、「言語を学ぼうとする願望」と「言語学習への態度」はそれぞれの下位尺度を大分類した際に「動機づけの強さ」と同じ「動機づけ」に分類されることから「動機づけの強さ」との相関が他に比べて強くなることは基本的には必然であるということ述べておく。全体の結果として、高いものから順に「言語を学ぼうとする願望」、「授業の評価」、「言語学習への態度」となった。「言語を学ぼうとする願望」と「言語学習への態度」は先に述べた通り「動機づけの強さ」と同じ「動機づけ」に分類されることが「動機づけの強さ」との相関係数が高い理由として挙げられるだろう。2 番目に「動機づけの強さ」との相関が高いとされたのは「授業の評価」である。Gardner (2007) の研究では英語の成績と「統合性 (Integrativeness)」、「学習状況に対する態度 (Attitude toward learning situation)」、「動機づけ (Motivation)」、「第 2 言語不安 (Language Anxiety)」、「道具的志向 (Instrumental Orientation)」、「保護者による励まし (Parental Encouragement)」との相関をみていたが、英語の成績と「授業の評価」が構成要素の一部として含まれる「学習状況に対する態度」の相関は弱いものだったとされていた。今回は成績を尺度の一部として置いていないが、Gardner (2007) の研究結果と本研究の調査結果から、やはり「授業の評価」から「動機づけの強さ」(もしくは Motivation) そして成績と因果関係があるように思える。実際に Gardner もそのように考え、パス解析を行

っている。

レベルごとにみると、上級レベルで3番目に「動機づけの強さ」との相関が強いとされた「教員の評価」は、これも「授業の評価」と同じく大分類した際には「学習状況に対する態度」に分類されるものである。中上級レベルを除く各レベルで「授業の評価」もしくは「教員の評価」が「動機づけの強さ」との相関が強いとされていることは授業内での教員から学習者へのアプローチが可能であることを示しているため、特記すべきことである。中上級レベルでは「統合的志向」、初級レベルでは「学習言語の母語話者への評価」が他のレベルとは違い、「動機づけの強さ」との相関が高い上位3要因に含まれていた。

表 5 学習レベル別の「動機づけの強さ」との相関が強いもの

レベル	1	2	3
上級	DESIRE	ALL	TEACH
中上級	ALL	IO	DESIRE
中級	COURSE	DESIRE	LCQ
初中級	DESIRE	COURSE	ALL
初級	COURSE	ALC	ALL
全体	DESIRE	COURSE	ALL

※DESIRE と ALL は MI と同じ Motivation に大分類される

次に、「動機づけの強さ」と各要因の相関係数に関して全体と各レベルの比較からレベルごとの特徴をみていくこととする。各レベルの全体との相違点を以下に記す。まず、上級レベルは多くの要因が全体より「動機づけの強さ」との相関係数が高いという結果になった。中上級レベルも上級レベルよりは少ないが、全体よりも「動機づけの強さ」との相関が強い要因が多い。特に他のレベルと違う点は、Q91、Q92に「動機づけの強さ」との相関がみられる点である。相関なしとの結果が出ているレベルがあるにも関わらず、中上級レベルの学習者は日本語を使用することに対する自信や慣れが「動機づけの強さ」と強い相関関係にあるようである。中級は上級レベルや中上級レベルとは対照的に「動機づけの強さ」との相関が全体と比べて全ての要因において弱い。初中級レベルは他のレベルと比べると、最も全体の相関係数に近い形となっていることが分かった。最後に、初級レベルであるが、他のレベルとの違いは「学習言語の母語話者への評価」の相関係数にみられた。中級レベルに特に全体との違いがみられたが、この違いに関しては各レベル間の母数が揃っていないことが影響している可能性もある。今後、各レベルの母数を十分に増やして、母数を揃えた際にも今回のように中級レベルのみ「動機づけの強さ」と他の要因との相関が弱いということが言えるのか検証したい。

5-3. 課題 3

課題 3 の「動機づけの高さの違いがモデルに示された要因とどのように関連するのかを調査する」に関して、結果を得るために、AMTB の下位尺度、「教員の学習者への自律性支援」、「クラスメートからの支援」間の相関に関して SPSS で検定を行った。

表 6 本研究の理論的枠組みを構成する各要因間の相関関係

		AMTB						CMS	LCQ
		ALL	DESIRE	IO	ALC	TEACH	COURSE		
AMTB	MI	.614**	.640**	.551**	.451**	.547**	.619**	.400**	.519**
	ALL		.787**	.705**	.664**	.634**	.728**	.484**	.612**
	DESIRE			.677**	.556**	.633**	.744**	.425**	.505**
	IO				.666**	.489**	.564**	.512**	.616**
	ALC					.524**	.544**	.561**	.707**
	TEACH						.791**	.387**	.647**
	COURSE							.465**	.606**
	CMS								.638**

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

表 6 に示されている結果からわかる通り、全てにおいてかなり強いもしくはやや強い相関がみられた。「教員の学習者への自律性支援」と「クラスメートからの支援」と「動機づけ」に分類される「動機づけの強さ」、「言語学習への態度」、「言語を学ぼうとする願望」に注目してみると相関があるとの結果にはなっているものの、「クラスメートからの支援」が他と比べて相関が弱いとの結果となった。Torsheim (2010) によって TCMS の尺度を用いて行われた研究でも、教員の支援の方がクラスメートの支援よりも学校満足度とのより強い関連を示したとの結果があった。教員とクラスメートでは教員の方が「授業の評価」に強く関連するのだということが本調査の結果からも明らかになった。

また、それぞれの要因の相関関係だけでなく因果関係をも明らかにするためにパス解析を行った。その結果が図 4 である。Gardner (2007) は大分類でパス解析を行ったが、さらに詳しい関係性を明らかにするために、本研究では大分類での解析ではなく、下位尺度ごと、それぞれの要因ごとの解析を行うこととした。「一方向矢印」は従属変数と独立変数の関係を示し、「双方向矢印」は相関関係を示している。本研究でのモデルとした図 3 を基にこのパス図を作成したが、「学習状況に対する態度」に分類される「教員の評価」、「授業の評価」、「クラスメートからの支援」は横並びにせず「教員の評価」、「クラスメートからの支援」と「授業の評価」への関係を従属変数と独立変数の関係とした。そうしたのが「授業の評価」の質問項目が「教員の

評価」や「クラスメートからの支援」をも含んだ授業全体やクラスの総評のようであったためである。授業内容に関してや教材についての評価を問うものであったら、教員やクラスメートと横並びにさせてもよかったが、「授業の評価」の質問項目では「教員の評価」、「クラスメートからの支援」の影響を受けて「授業の評価」となると考えたため、モデルとは多少異なり、このようなパス図となった。また、モデル提示時に「教員の学習者への自律性支援」に関しては「教員の評価」の一部とするのか、「学習状況に対する態度」の一部とするのかは先行研究の内容からでは明らかではなく、詳しい因果関係等は本調査の調査分析で明らかにしていくこととすると述べた。この点に関しては、「教員の学習者への自律性支援」の質問項目の内容や筆者自身が調査分析時に作成した様々なパス図との比較から検討し、「教員の学習者への自律性支援」は「教員の評価」の一要因として考えることとした。そのため、図4にみられるように「教員の学習者への自律性支援」と「教員の評価」も従属変数と独立変数の関係となっている。また、「学習言語の母語話者への評価」から「動機づけの強さ」と「言語を学ぼうとする願望」へのパス係数は有意でなかったため、その部分のパスを削除し、再度分析を行った。その結果が図4である。このパス図の適合度は $GFI=.910$ 、 $CFI=.943$ と十分であった。また、パス図に記されたそれぞれのパス係数や相関係数も有意なものとなっていた。

(GFI = .910; CFI = .943)

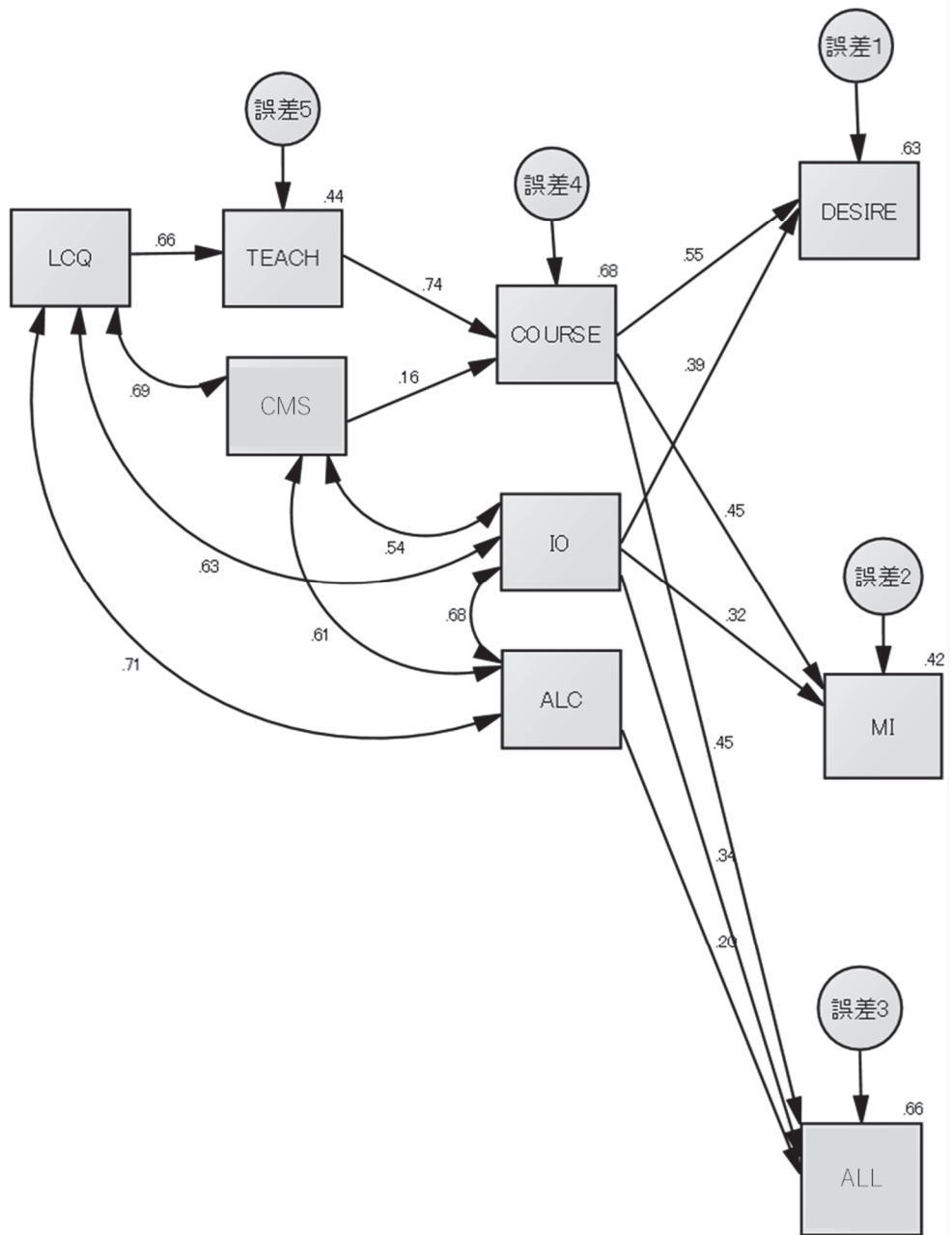


図 4 動機づけに関連する要因のパス解析

パス図では「教員の学習者への自律性支援」から「教員の評価」そして「授業の評価」それから「動機づけの強さ」、「言語を学ぼうとする願望」、「言語学習への態度」へと従属変数と独立変数の関係を示した。「動機づけ」に分類される「動機づけの強さ」、「言語を学ぼうとする願望」、「言語学習への態度」の3つに対してこの中で最も強い正の影響を全てに及ぼすのは「授業の評価」となった。「授業の評価」への影響に関して、「教員の評価」と「クラスメートからの支援」では「教員の評価」の方が「クラスメートからの支援」よりも「授業の評価」に対して強い正の影響がある。動機づけへのアプローチをする際にクラスメート支援に関しての改善を行うよりも教員から学習者への自律性支援や教員に対する評価に関してアプローチすれば授業に対する評価も上がり、結果的に動機づけを高めることにもつながるようである。「統合的志向」からも「授業の評価」よりは弱い影響であるが、「動機づけの強さ」、「言語を学ぼうとする願望」、「言語学習への態度」に対して正の影響がみられる。「学習言語の母語話者への評価」に関しては「動機づけの強さ」と「言語を学ぼうとする願望」へのパス係数は有意でなかったのに反して「学習言語の母語話者への評価」から「言語学習への態度」へのパス係数は有意であり、「学習言語の母語話者への評価」から「言語学習への態度」に対して正の影響があるとされていた。「教員の評価」と「教員の学習者への自律性支援」の相関係数は「.647**」であり、「教員の評価」と「教員の学習者への自律性支援」は相関関係にある。「動機づけの強さ」と「教員の学習者への自律性支援」間も相関係数が「.519**」であることから相関関係があると言える。図4のパス図では「教員の学習者への自律性支援」と「教員の評価」の従属変数と独立変数の関係が示されたが、「.66」と教員が学習者自身の自律性を支援してくれていると感じれば、「教員の評価」の高評価につながるということが分かった。

6. 今後の研究課題

本研究では調査により結果が得られたと同時に更なる疑問も生じた、その疑問に関しては今後の課題とし、ここに述べていくこととする。以下を今後の研究課題として挙げる。

1. 教員の学習者への自律性支援に関して、学習レベルが上がるごとに「教員の学習者への自律性支援」と「教員の評価」の関連性は変化するのではないか
2. 各学習レベルのサンプル数が揃った場合にも今回の調査結果と同じことが言えるのか
3. パス図の結果に関しても、学習レベルごとの違いが生じる可能性はあるのか
4. Q91 と Q92 に関してさらに詳しく調査する

今後の研究課題1に関しては本調査の分析の中で示唆が得られていた。本研究の課題とは関係しないことから、調査結果として報告することはなかったが、その分析結果について以下に記すこととする。表7から学習レベルが上がるごとに「教員の評価」と「教員の学習者への自律性支援」の相関関係が強くなっていることがみて取れる。このことから、教員の自律性支援

は各レベルによって程度を調整する必要があるのではないかと考えた。初級レベルの時は分からないことが多く、教員の支援が必要なことが多々あるだろう。そのため、自律性支援ばかりではしっかり教えてくれないなどといった印象になり、「教員の評価」が下がってしまうと考えられる。逆に、上級レベルでは分かることも増えてきて、自分の力を試したいと考えることもあると予想されるため、自律性支援が「教員の評価」にプラスに影響するのだろう。そのため、初級レベルの時点では多少、学習者をコントロールする必要性があり、レベルが上がるごとにコントロールの度合いを下げ、自律性支援に力を入れていくといったことが理想的ではないかと考える。この今後の研究課題に関しては実際に実践的研究により結果を得る、もしくは、学習者のレベルごとの母数をそろえた上で分析を行い、検討していこうと考えている。

表 7 レベル別の「教員の評価」と「教員の学習者への自律性支援」の相関関係

	上級	中上級	中級	初中級	初級
TEACH と LCQ の相関係数	.801**	.798**	.633**	.695**	.632**

本調査では各レベルのサンプル数に偏りがみられた。次回、調査を行う際にはサンプル数が均一になるように全ての学習レベルの学習者数をできるだけ多く集める必要がある。集めた上で今後の研究課題 2 と 3 に関して分析を行い、検証することができればと考える。また、Q91 と Q92 に関して、本研究ではあまり深く考察を行わなかったため今後の研究の際にさらに調査を進めることとし、今後の研究課題 4 とする。

本研究の調査対象者は中級レベルに偏っていたが、中級レベルに限らず、それぞれのレベルに割り振られた学習者がそのレベルの全ての学習者と全く同じレベルなのかと聞かれると、そうではない。これは推測に過ぎないが、中級レベルには他のレベルよりも個人間の習得差があり、それが一要因となって動機づけにも関連しているのではないかと考えられる。今後の研究を進めていく上で、クラス内の習得差と動機づけの関連に関しても確認できればと考える。そのためにも、レベル分けの方法に関して検討していく必要があるだろう。テストなどを実施し、全ての学習者をそのテスト結果により、レベル分けするなどとするべきだ。

本調査で用いた質問項目について進路について尋ねる質問項目に対して国内でなのか学習者の母国でなのかということを確認に尋ねられるようにすることと、「道具的志向」に関して進路により差が出ないように項目を調整することが改善点として挙げられる。今後、同様の方法で調査を行う場合にはその点を留意することとする。

7. おわりに

本研究において、「教員の評価」と動機づけの関連性に関しては十分に結果が得られた。教員が学習者の動機づけに関して関与し得るという結果から、教員のコミュニケーションスタイル

に限らず、今後さらにどういった教員が動機づけを高めるに至るのか、またどういった学習者へのアプローチ方法が動機づけを高めるに至るのかを調査できればと考える。本研究で得られた結果は日本語学校に通う日本語学習者に言えることであり、その他の環境ではまた違う結果が得られる可能性もあるだろう。また、本研究では量的研究により、調査を実施したが、アプローチ方法を今後考えていく上では、質的研究も取り入れた研究をしていくべきだ。アプローチ方法に関しては検証してみなければ結果が得られないため、実践的研究から効果的なアプローチ方法を今後探っていこうと思う。

日本語教育に限らず教員は授業を行うにあたり、考慮すべきことが多いだろう。日本語教育では特に学習者の多様化が進んでおり、その学習者一人一人に対応するとなると対応しきれなくなることも多い。学習者の個人差へ対応するために柔軟な姿勢をも要求される。「教員の評価」が学習者の動機づけへ影響し得ると証明された以上、教員はそのことを自覚した上で責任を持ち、学習者と関わっていく必要があるのである。

謝辞 本稿は、第56回日本語教育方法研究会（2021.03.16 オンライン開催）においてポスター発表をした内容に基づいています。発表において貴重なご意見をくださった方に感謝いたします。また、本稿は筆者が2020年度に提出した修士論文を基に教員が日本語学習者の動機づけに関与し得るのかという点に焦点を置き、結果をまとめたものです。本稿は多くの方々のご協力があって成り立っております。ご協力くださった皆様に、心から感謝申し上げます。

参考文献

- Bernaus M. and Gardner R. C. (2008) Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement, *The Modern Language Journal*, 92, 3, 387-401.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000) The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective, *Science Education*, 84, 740-756.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, NY: Plenum.
- Dickinson L. (1995) Autonomy and motivation a literature review, *System*, 23, 2, 165-174.
- 藤田裕子 (2014) 「自律性を高める教育的介入の効果：－自律性の高まった日本語学習者の事例研究から－」『Obirin today：教育の現場から』14号, 59-74.
- 藤田裕子 (2015) 「学習者の内発的動機づけを高める授業実践の効果」『2014年度 Obirin Today：教育の現場から』, 73-88.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

- Gardner, R.C. and MacIntyre P. D. (1991) An Instrumental Motivation In Language Study: Who Says It Isn't Effective?, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R. C. (2001) Integrative motivation and second language acquisition, In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1-19.
- Gardner, R. C. (2004) Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (2020/6/27)
- Gardner, R. C., Yashima, T., & Yoshizawa, K. (2005a) 外国語学習態度・動機に関する国際研究プロジェクト (日本語—英語版), (PDF 版).
- Gardner, R. C. (2005b) Integrative motivation and second language acquisition, Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk - May 30, 2005, London, Canada. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> (2020/6/27)
- Gardner, R. C. (2006) The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.
- Gardner, R. C. (2007) Motivation and second language acquisition, *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- 池田咲月 (2020) 「学習意欲に影響する要因の分析—日本語学校の学習者を対象として—」『日本語教育方法研究会誌』26 巻, 2 号, 4-5.
- 池田咲月 (2021) 「日本語学習者の動機づけに影響する要因に関する考察—学習者の動機づけを高め、維持するアプローチ方法の提案に向けて—」愛知淑徳大学大学院グローバルカルチャー・コミュニケーション研究科未公開修士論文.
- 池田咲月 (2021) 「日本語学習者の動機づけに関して教員はどのようにアプローチし得るのか—日本語学校の学習者を対象として—」『日本語教育方法研究会誌』27 巻, 1 号, 90-91.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ (1997) 「教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響」『教育心理学研究』, 45 巻, 2 号, 192-202.
- 倉八順子 (1993) 「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果 (1) —一般化のための探索的調査—」『日本語教育』80 号, 49-61.
- 倉八順子 (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83 号, 136-47.
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育』13 号, 国際交流基金, 75-92.
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向」『言語文化と日本語教育』, お茶の水大学日本語言語文化学会, 315-329.
- 中川まち子 (2001) 「第二言語としての日本語習得に関わる動機づけ：成人にみられる動機づけの傾向」『一橋大学留学生センター紀要』4 号, 95-120.

- Noels, K. A., R. Clément and L. G. Pelletier (1999) Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation, *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Noels Kimberly A, Pelletier Luc G, Clément Richard and Vallerand Robert J (2000) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, *Language Learning* 50:1, 57-85.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合」『日本語教育』, 86号, 日本語教育学会, 162-172.
- 戸倉千遥・菅千索 (2011) 「学習活動における内発的動機づけと自己意識との関係について」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 21号, 51-57.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000) The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents, *School Psychology International*, 21 (2) , 195-212.
- Torsheim, T., Samdal, O., Rasmussen, M., Freeman, J., Griebler, R., & Dür, W. (2012) Cross-national measurement invariance of the teacher and classmate support scale, *Social Indicators Research*, 105, 145-160.
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する 自律的な学習コース展開の可能性を探る—」『言語と文化 (愛知大学語学教育研究室) 』 12号, 59-77.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996) Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機: 研究と教育の視点』 関西大学出版部.
- 吉田国子 (2009) 「語学学習における動機づけに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』 10号, 108-113.
- ゾルタン・ドルニエイ (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 大修館書店.