

平成 23 年(2011 年)度-平成 26 年(2014 年)度  
日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(A) 研究成果報告書  
研究課題番号 : 23242030  
Projet de recherche soutenu par la Société Japonaise  
pour la Promotion de la Science (23242030)

## 新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で 使用できる共通言語教育枠の総合研究

*Projet de recherches sur le cadre commun  
de l'enseignement de langues*

本研究の目的は、英語、フランス語、ドイツ語、中国語、スペイン語、朝鮮韓国語、ロシア語そして日本語教育の研究者および実践者が一堂に結集して、学習に興味を持たせていない、また 外国語の使える学習者を十分に養成していない日本の言語教育の大幅な改善を目指すことにある。具体的な改善目標は：

1. 各言語が共通に使えるシラバスや基盤的教材の開発をすること
2. 外国語の使える学習者を増やすこと
3. 学習者に言語使用を通して、東アジアとの、およびグローバルな交流を目指す視点を持たせること

などである。

研究代表者 西山教行（京都大学）

平成 26 年（2014 年）12 月



## 謝 辞

本研究にあたり、国内外の多くの方々の協力を頂いています。その方々の協力がなければ、この報告書の発行は不可能でした。

全国調査では、多くの先生のご協力をいただきました。しかし、多くの先生から、名前を出さないでほしいという依頼をいただきましたので、全国調査にご協力していただいた先生の名前は一律掲載せずこの報告書の冒頭にて、感謝を申し上げることをお許しいただければ幸いです。

国際研究集会では、以下の先生のご協力をいただきました。感謝いたします。

(敬称略させていただきます。また、所属は国際研究集会開催当時の所属名です)

Jean-Claude BEACCO (パリ第3大学), Michel CANDELIER (メーヌ大学), 山崎直樹 (関西大学), Pierre MARTINEZ (ソウル国立大学, パリ第8大学), 鳥飼玖美子 (立教大学), 高梨庸雄 (弘前大学), Barry JONES (ケンブリッジ大学), Gilles FORLOT (ピカルディ大学), 江利川春雄 (和歌山大学), Marisa CAVALLI (ヴァッレ・ダオスタ州立教育研究所), Argyro MOUMTZIDOU (テサロニケ・アリストテレス大学), 吉村雅仁 (奈良教育大学), Claude GERMAIN (ケベック大学モントリオール校), 柳 美佐 (京都大学大学院), 湯川笑子 (立命館大学), 是永 駿 (立命館アジア太平洋大学), Kip A. CATES (鳥取大学), David MACFARLANE (元ニューブランズウィック州教育省審議会委員), 松岡洋子 (岩手大学), Jean-Claude MASWANA (東京大学), Danièle MOORE (サイモン・フレイザー大学), 佐久間勝彦 (聖心女子大学), Daniel COSTE (人文科学高等師範学校), ハン・ヨンテク (コンクク大学), 馬淵 仁 (大阪女学院大学), プウ・ジンフォン (中山大学, 中国), 落合知子 (神戸大学), 鈴木孝夫 (慶應義塾大学名誉教授), 當作靖彦 (カリフォルニア大学サンディエゴ校), Anthony LIDDICOAT (南オーストラリア大学), Francesca BALLADON (南アフリカ KwaZulu-Natal 大学), Geneviève ZARATE (フランス国立東洋語学校), Michael KELLY (サウサンプトン大学), BOUYANNEMEKH Galsanjamts (モンゴル国立大学), 松田武 (京都外国語大学), 岩坂泰子 (奈良教育大学), 堀茂樹 (慶應義塾大学), 中山夏恵 (共愛学園前橋国際大学), 栗原文子 (中央大学), 徳井厚子 (信州大学), Marie-Françoise PUNGIER (大阪府立大学), ハン・ミンジョ (韓国梨花女子大学), ALTANGUL Bolat (モンゴル国立大学), 中村典子 (甲南大学), 王松 (関西学院大学), 堀晋也 (早稲田大学)。

平成 26 年 12 月 西山教行 拝

\* 本報告書と 6 言語の調査紙は、以下の URL からダウンロードできます：

<http://www.education-language.com/eventos/sintesi/>



研究組織

氏名	所属（計画申請時）	言語	
西山教行	京都大学	仏語	代表
大木 充	京都大学	仏語	分担
久村 研	田園調布学園大学	英語	分担
細川英雄	早稲田大学	日本語	分担
境 一三	慶応義塾大学	独語	分担
古川 裕	大阪大学	中国語	分担
酒井志延	千葉商科大学	英語	分担
長谷川由起子	九州産業大学	朝鮮語	分担
塚原信行	京都大学	西語	連携
藤原三枝子	甲南大学	独語	連携
砂岡和子	早稲田大学	中国語	連携
姫田麻利子	大東文化大学	仏語	連携
J.F. グラジアニ	京都大学	仏語	連携
L. ヨッフエ	早稲田大学	英語	連携
清田洋一	明星大学	英語	連携
平畑奈美	滋賀大学	日本語	連携
林田理恵	大阪大学	露語	連携
長野督	北海道大学	仏語	連携
平高史也	慶応義塾大学	独語・日本語	連携
李 熙卿	久留米大学	朝鮮語	連携
金 美仙（自 2013 年 6 月）	同志社大学	朝鮮語	連携
金子百合子（自 2012 年 5 月）	岩手大学	露語	連携
斉藤信浩（自 2013 年 4 月）	九州大学	朝鮮語	連携
倉館健一（自 2013 年 4 月）	慶應義塾大学	仏語	連携
山口高領（自 2013 年 4 月）	早稲田大学	英語	連携
平井素子（自 2013 年 4 月）	立命館大学	西語	連携
江澤照美（至 2013 年 3 月）	愛知県立大学	西語	連携

研究経費

(単位千円)

年度	2011 年度	2012 年度	2013 年度	2014 年度	合計
直接経費	9,200	10,000	6,900	6,800	32,900
間接経費	2,760	3,000	2,070	2,040	9,870
合計	11,960	13,000	8,970	8,840	42,770



## 研究成果発表会

国際研究集会 2012 年

「年少者への言語教育の可能性と展望：バイリンガリズムか、複言語主義か」

日程：2012 年 9 月 9 日（日）午前 10：00

場所：京都大学人間・環境学研究科地下講義室

国際研究集会 2012 年

「大学における外国語教育の目的：『ヨーロッパ言語共通参照枠』から考える」

日時：2012 年 3 月 13 日

場所：京都大学 人間・環境学研究科地下講義室

国際研究集会 2013 年

「真のグローバル人材育成を目指して -その理念と実践-」

日時：2013 年 4 月 13 日（土）・14 日（日）各日午前 10 時から

場所：京都大学 人間・環境学研究科地下講義室

特別シンポジウム

「グローバル人材と日本語」-日本の国際化を担う人材が磨くべき言語能力とは-

日時：2014 年 1 月 25 日(土) 12:30~17:40

場所：京都大学 人間・環境学研究科 地下講義室

国際研究集会 2014 年

「異文化間教育をめぐる：言語文化の教育学と教授法」

日時：2014 年 4 月 5 日（土）・6 日（日）

場所：京都大学 人間・環境学研究科棟 総合館共南 11 講義室（講演・シンポジウム）・演習室 233, 333, 433（ワークショップ）

夏期公開研修会 2014 年

「新しい言語教育観に向けて」

日時：2014 年 9 月 14 日（日）

場所：信州大学 長野（教育）キャンパス

## 目次

謝辞	(i)
研究組織	(ii)
研究経費	(iii)
研究発表会	(v)

### 第1部 6言語の調査結果

英語以外の外国語学習・教育アンケート調査の概要	大 木 充	1
フランス語学習者の動機づけ	堀 晋也	5
大学におけるドイツ語学習者の動機づけアンケート調査 -----藤原三枝子・境一三・平高史也		12
大学におけるスペイン語学習動機に関する記述分析報告 -----平井素子・塚原信行		20
日本の大学生の中国語学習動機づけ-----王 松・古川 裕・砂岡和子		29
大学における韓国・朝鮮語学習者の動機づけアンケート調査-----長谷川 由起子		43
ロシア語学習者の学習動機づけ-----林田 理恵		47

### 第2部 大学教員調査, 高校教員調査, 大学生調査

全国6言語アンケート調査結果(第2回中間報告)とロシア語教育の方向性 -----林田理恵・金子百合子		53
わが国の仏独中西韓露語の授業現場-----砂岡 和子・山口 高領		64
高等学校における英語以外の外国語教育の実情-----長谷川 由起子		80
教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係 -----長谷川 由起子・藤原三枝子		85
「言語ポートレート」について-----姫田 麻利子		90

### 第3部 資料

調査紙(学生用)	98
調査紙(教員用)	107
スペイン語付表付図	109



# 英語以外の外国語学習・教育アンケート調査の概要

大木 充<sup>A</sup>

**アブストラクト:**このアンケート調査の目的は、主に第二外国語としてドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国・朝鮮語を学んでいる学生および担当教員を対象に学習者の動機づけおよび動機づけと学習・教育環境の関係を明らかにし、シラバス、教材を含めた学習・教育環境を改善することである。アンケート調査は、2つの動機づけ理論、自己決定理論と期待・価値理論に基づいて作成された共通の質問紙を用いて2012年度に2回（前期と後期）行われた。

**キーワード:** 動機づけ、教育・学習環境、自己決定理論、期待・価値理論

## 1 アンケート調査の目的と対象

「動機づけ」は、「学習時間」、「実践」とともに、言語を学習・教育するためには必須である。そこで、主に第二外国語としてドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国・朝鮮語を学んでいる学生および担当教員を対象に学習者の動機づけおよび動機づけと学習・教育環境の関係を明らかにし、シラバス、教材を含めた学習・教育環境を改善することを目的として、2012年度の前期と後期に質問紙調査を実施した。前期と後期、調査を2回実施したのは、動機づけの推移を調べるためである。また、調査対象を上記の6言語にしたのは、日本の大学で教養科目として選択できる可能性が高い言語であるからである。

## 2 質問紙について

質問紙は2種類ある。

### 1 学習者用質問紙

質問1 動機づけ（1）

質問2 動機づけ（2）

質問3 自由記述

質問4 基本的心理的欲求

質問5 自律学習能力

学習者用質問紙には、この他にフェイスシートがあるが、詳しくは資料1を参照されたい。

### 2 担当クラス教員用質問紙

質問紙の質問1は、動機づけ理論のひとつ、自己決

定理論 (Self-Determination Theory) に基づいて、動機づけの強さを調べるために、質問2は、期待・価値理論 (Expectancy valence model) に基づいて、動機づけの質を調べるために用いる。評価は、二つの質問とも、「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」までの5件法を用いた。

### 2.1 質問1 動機づけ（1）

自己決定理論では、動機づけを「自己決定」(自律性)の程度によってとらえようとする。動機づけは、自己決定度(動機づけ)の高い順に6段階に階層づけられている: 1 内発的動機づけ 外発的動機づけ (2 統合的調整 3 同一視的調整 4 取り入れ的調整 5 外的調整) 6 非動機づけ。本調査の質問項目は、Noels et al. (2000) に基づいて大木、堀が作成したもの(大木 他, 2007; Hori, 2008; 堀, 2012)を、今回調査をするにあたり、あらためて各言語の担当者全員で検討して作成した。フランス語の場合を例にして質問1の項目を分類するとつぎのようになる。なお、「統合的調整」に関する質問は、Noels et al. (2000) では省略されているので、今回の質問でも省略した。

#### 1 内発的動機づけ「～したい(興味から)」

- (1) フランス語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
- (10) フランス語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。
- (11) フランス、あるいはフランス語圏の文化に興味があるから。
- (19) 英語以外の言語を勉強するのも面白いから。
- (22) フランス語を実際に読んだり、話したりするのは楽しいから。
- (25) フランス語を通して新しい発見をするのが楽しみだから

#### 外発的動機づけ

#### 2 同一視的調整「～でありたい」

---

A: 元京都大学

- (2) フランス語の学習を通じてフランス語圏の文化や考え方を学びたいから。
- (5) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。
- (6) フランス語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。
- (12) フランス語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから。
- (14) 小説や映画などを原語(フランス語)で理解したいから。
- (23) フランス語圏の人々とはフランス語でコミュニケーションを図りたいから。

### 3 取り入れ的調整「～だから～しなければならない」

- (4) 英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。
- (8) 英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。
- (17) 英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。
- (18) フランス語ができるとなんとなく格好がいいと思うから。
- (20) 英語以外にも外国語ができると知的な感じがするから。

### 4 外的調整「～をやらされている」

- (3) フランス語の検定試験に合格して、資格を持っていると就職のとき有利だから。
- (9) ただ卒業に必要な単位をそろえるため。
- (13) 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから。
- (16) フランス語は将来の自分の仕事(研究)に必要なことだから。
- (21) 特にフランス語が勉強したかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから。
- (26) 試験で良い点をとらないといけないから。(後期アンケートで追加)

### 5 非動機づけ「～をしない」

- (7) フランス語を勉強するのは時間のむだであると思う。
- (15) フランス語は勉強したくない。
- (24) なぜフランス語を勉強しなければいけないのかわからない。はっきりいってどうでもいい。

「1 内発的動機づけ」と「2 同一視的調整」については、5件法の4「どちらからというのとあてはる」、5「あてはまる」のパーセントが高いほど、「4 外的調整」と「5 非動機づけ」については低いほど、動機づけが高いといえる。ただし、統計処理をする際には、項目番号(3)、(4)、(9)は除外した。

## 2.2 質問2 動機づけ(2)

期待・価値理論では、動機づけを遂行課題に対する「期待」(成功可能性に関する主観的認識)と4つ「価値」(importance, interest, utility, cost)とによってとらえようとする。この動機づけ変数にしたがって、フランス語の場合を例にして質問2の項目を分類するとつぎのようになる。なお、質問項目は、Eccles & Wigfield (1995) と Wigfield & Eccles (2000) に基づいて大木が作成したもの(Ohki et al., 2009; 大木 他, 2010)を、今回調査をするにあたり、あらためて各言語の担当者全員で検討して作成した。各項目は、英語に関しても回答するようになっている。英語と比べることにより

フランス語に対するより正確な期待と価値に関する評価を知ることが可能になり、また英語に対する期待と価値も同時に知ることでもできると考えたからである。

### 1 期待(成功する可能性)

- (2) 他のクラスメイトと比べて、私は英語(フランス語)ができるほうだと思う。
- (5) 英語(フランス語)の授業で学習したことはマスターしていると思う。
- (6) 英語(フランス語)をマスターできると思う。
- (8) 英語(フランス語)の期末試験でいい成績をとれると思う。
- (9) 私は私の英語(フランス語)学習の目標を達成できると思う。

### 2 達成価値(個人的重要性)

- (1) 英語(フランス語)の授業でいい成績をとることは、私にとって重要である。
- (10) 英語(フランス語)的な物の見方ができるような人になることは私にとって大事である。
- (14) さまざまな場面で英語(フランス語)がうまく使えるようになることは私にとって重要なことだ。
- (15) 英語(フランス語)をマスターするために努力することは私にとって価値のあることだ。

### 3 内発的価値(楽しい・興味深い)

- (3) 英語(フランス語)を学習するのが好きだ。
- (13) 英語(フランス語)を学習するのは楽しい。

### 4 実用価値(役に立つ)

- (16) 英語(フランス語)の授業で学んでいることは、将来役に立つだろうと思う。
- (17) 英語(フランス語)ができるようになることは、将来私のしたいことをするのに役に立つ。

### 5 コスト(つらい、むずかしい、時間のむだ)

- (4) 私にとって英語(フランス語)はむずかしい。
- (7) 授業時間外には、他にしたいことがあるので、英語(フランス語)を勉強するのはつらい。
- (11) 英語(フランス語)の授業で、私がいい成績をとるにはかなり努力しなければならない。
- (12) 英語(フランス語)を学習するのは、いろいろな意味で私の重荷になっている。

上の「価値」のなかで、「コスト」は、課題従事に伴う負の側面なので、この値は低いほど、その他の価値と期待の値は高いほど、全体として動機づけは高くなる。

## 2.3 自由記述

質問1と質問2の項目では把握できなかったことを知るための自由記述。詳しくは資料1を参照されたい。

## 2.4 質問4 基本的心理的欲求

自己決定理論では、人間が生まれながら持っている3つの基本的心理的欲求の充足度と動機づけとは正の相関をしていると仮定されている。つぎ質問項目は、その3つの基本的心理的欲求の充足度を調べるためのものである。本調査の質問項目は、自己決定理論の

Basic Psychological Needs ScalesとAcademic Self-Regulation Questionnaire に基づいて大木、堀が作成したもの(大木 他, 2007; Hori, 2008; Hori, 2010; 堀, 2012)を、今回調査をするにあたり、あらためて各言語の担当者全員で検討して作成した。

### 1 有能さへの欲求

- (2) 授業で習ったことはマスターできていると思う。
- (4) 教科書や先生の説明を理解しているかどうか、練習問題などで確認してみる機会がある。
- (7) 授業では達成感が得られる。
- (12) 授業中にフランス語を話して、通じるかどうか試してみる機会がある。

### 2 自律性への欲求

- (3) 授業では、自分がしたいと思っていることをする機会がある。
- (6) 授業において、学生にはほとんど自由な部分がないように感じる。(逆転項目)
- (9) 授業には、フランス語を使ったり、練習問題をしたり学生が中心になってする活動がある。
- (11) 授業では、勉強させられているという感じがする。(逆転項目)

### 3 関係性への欲求

- (1) 授業では、ペア、グループあるいはみんなできいしょになって考えたり、練習したりする機会がある。
- (5) 授業にくると、クラスメイトといろいろ話しをすることができる。
- (8) 授業では、一人で孤立して勉強しているような感じがする。(逆転項目)
- (10) 担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする。

5件法の4「どちらからというとあてはる」、5「あてはまる」のパーセントが高いほど、逆転項目は、1「あてはまらない」、2「どちらかというとあてはまらない」のパーセントが高いほど、動機づけには好ましい環境ということになる。

## 2.5 質問5 自律学習能力

自律学習能力が高くなれば、動機づけが高くなる可能性がある。そこで、学習者の自律学習能力を調べることにした。本調査の質問項目は、Holec (1979) 等に基づいて大木が作成したもの(大木 他, 2010; Ohki, 2011)を、今回調査をするにあたり、あらためて各言語の担当者全員で検討して作成した。

### 1 目標設定

- (8) 私には私なりのフランス語学習の目標がある。

### 2 学習するべき内容の明確化

- (2) 授業時間外にフランス語を勉強するときには、自分の不得意なところに特に時間をさいている。
- (4) 私には私のフランス語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっていてる。

- (18) 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかってる。
- (13) 私は何が不得意なのかわかってる。
- (17) 私には何が重要なのか、また何に力を入れて学習すればいいのかわかってる。

### 3 学習方法・教材の明確化

- (1) 私にはどのような方法を用いてフランス語の学習をすればいいのかわかってる。
- (3) フランス語を勉強していて、わからないことがあった場合、私はどのようにして解決したらいいのか知ってる。
- (5) 私はどのような教材を用いて勉強すればいいのかわかってる。
- (14) 私は私の持っている英語の知識をフランス語を勉強するときに用いている。
- (16) 私は、私の持っている英語の知識がフランス語学習のときに役立つことを知っている。

### 4 学習のコントロール・自己管理

- (6) 授業時間外に(教師のいないところで)、フランス語の勉強をするのは不安だ。(逆転項目)
- (7) 教師がいなくても、適切な教材があれば、私はフランス語の文法はマスターできると思う。
- (10) 教師の説明がなくても、適切な教材があれば、私はフランス語の文法を理解することができる。
- (19) 私にはフランス語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかってる。
- (12) 私はフランス語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している。

### 5 評価

- (11) 私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる。
- (15) 私は私自身のフランス語の実力を自分で評価する方法を知っている。
- (9) 私は、ときどき私自身のフランス語の実力を自分で評価している。

5件法の4「どちらからというとあてはる」、5「あてはまる」のパーセントが高いほど、逆転項目は、1「あてはまらない」、2「どちらかというとあてはまらない」のパーセントが高いほど、動機づけが高くなるものと思われる。

## 2.6 担当クラス教員用質問紙

今回、学生用アンケートとあわせて、教員用アンケートを実施したのは、学習・教育環境(選択・必修、授業回数、語学研修、クラスサイズ、授業内容、授業目的、教材、授業方法、クラスの雰囲気、学生の態度、提供外国語数、交換留学制度など)と動機づけの関係性を明らかにし、学習・教育環境の改善に役立てるためである。動機づけと学習・教育環境の関係を明快に説明しているのは、Viau (2009) である。彼は、動機づけに影響をあたえる外的要因として、「授業要因」、「学習者要因」、「学校要因」、「社会要因」の4つをあげている。質問項目は、Viauに基づいて作成したが、教師が改善することのできない社会的要因は、除いた。詳しくは

資料2を参照されたい。

### 3 アンケートの回答者

本調査は、第1回目を5月から6月に、第2回目を12月から2月に、ほぼ同じ質問紙を用いて実施した。回答者は、外国語を教養科目として選択している学生（大半は1年生）とその授業の担当教員で、第1回の調査の実際の回答者数等は表1のとおりである。

表1 第1回調査の回答者数

	学生数	教員数	クラス数	大学数
ドイツ語	2711	60	130	35
フランス語	3024	72	171	39
スペイン語	3477	49	143	27
ロシア語	1114	45	100	30
中国語	4951	98	250	47
韓国・朝鮮語	1778	34	67	25
合計	17056	358	861	202

第1回調査の回答学生数は、多い順に、中国語、スペイン語、フランス語、ドイツ語、韓国・朝鮮語、ロシア語であるが、回答教員数は中国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、韓国・朝鮮語、クラス数は中国、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語、韓国・朝鮮語、大学数は中国語、フランス語、ドイツ語、ロシア語、スペイン語、韓国・朝鮮語となる。これらの順位は、大学における外国語教育の実施状況をほぼ反映している。文部科学省が2014年11月に公表した「大学における教育内容等の改革状況について(概要)」によると2012年度に実施されている大学数が多い言語は、順に(カッコ内の数字は、日本の大学総数比)中国語(84.7%)、フランス語(69.5%)、ドイツ語(67.9%)、韓国・朝鮮語(62.8%)、スペイン語(31.3%)、ロシア語(19.6%)となる。

第2回目の調査は、主に第1回調査の回答者を対象にして後期アンケートは、原則として紙の冊子体の質問紙ではなくて、Web上での回答にした。その結果、回答者数が大幅に減った。2回目は、教員に対してはアンケート調査を実施しなかった。

表2 第2回調査の回答者数

	学生数	教員数	クラス数	大学数
ドイツ語	611	-	-	25
フランス語	416	-	-	25
スペイン語	610	-	-	25
ロシア語	237	-	-	17
中国語	1055	-	-	23
韓国・朝鮮語	137	-	-	8
合計	3066	-	-	123

### 引用文献

- 1) Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995), In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- 2) Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- 3) Hori, S. (2008). Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE – la corrélation entre le degré d'auto-détermination et la performance, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, no1, 84-99.
- 4) Hori, S. (2010). Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, 201-218.
- 5) 堀晋也 (2012).『フランス語学習者の自律学習能力促進のための動機づけ研究』(京都大学提出博士論文)。
- 6) Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & R.J. Vallerand. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination theory. *Language Learning* 50 (1), 57 - 85.
- 7) Ohki, M. (2011). Contextualiser l'apprentissage autodirigé dans l'enseignement supérieur au Japon, Contextualisations du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est, *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n. 50, 94-104. Paris : CLE.
- 8) Ohki, M., Matui, S., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2007). Nécessité et efficacité de l'apprentissage autonome assisté par ordinateur – CALL, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, no. 1, 130-152.
- 9) Ohki, M., S., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, no. 1, 71-88.
- 10) 大木充, 西山教行, Graziani, J-F. (2010). 『グラメール・アクティブー文法で複言語・複文化ー』(朝日出版社)。
- 11) Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- 12) Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.

# フランス語学習者の動機づけ —他言語との比較および教育・学習環境との関連について—

堀 晋也<sup>A</sup>

**アブストラクト:** 2012 年前期に実施した初修外国語 6 言語の学習者の動機づけに関するアンケート調査では、動機づけ理論（自己決定理論，期待-価値理論）に基づく量的調査と平行して，学習動機に関する質的調査，学習者の情報に関するフェイスシートと授業に関する教員用質問紙を用いた調査も行った。本稿では，フランス語学習者の動機づけを他の 5 言語の平均との比較ならびに教育・学習環境との関連などいくつかの角度から考察する。

**キーワード:** 自己決定理論，期待-価値理論，学習動機，教育・学習環境

## 1 はじめに

2012 年前期に実施した初修外国語 6 言語の学習者の動機づけに関するアンケート調査において，フランス語では 39 大学，171 クラス，3024 名の学生と 78 名の教員が参加した。本調査では，動機づけ理論に基づく量的調査と平行して，学習動機に関する質的調査，さらに教育・学習環境に関する調査を目的として，学習者の情報に関するフェイスシートと授業に関する教員用質問紙を用いた調査も行った。本稿では他の 5 言語との比較，および教育・学習環境との関連などいくつかの角度からフランス語学習者の動機づけを考察する。

## 2 学習者に関するデータ

まず，フェイスシートによる学習者に関するデータを示す（表 1～表 9）。ほとんどの項目においても他の言語との大きな違いは見られないが，フランス語では自然科学系に所属する参加者の割合が若干高い。そして，来年度の受講の必要性和その意思のある割合が低い，これは自然科学系の割合が高いことに関連していると考えられる。

表 1 所属学系 (%)

	フランス語	5 言語
人文科学系	27.1	23.5
外国語学系	2.8	6.1
社会科学系	33.6	38.9
教育学系	1.4	5.3
自然科学系	26.1	17.2
芸術系	0.6	0.8
医療看護系	6.3	6.3
高校/高専	0.0	0.3
その他	2.0	1.4

表 2 学年 (%)

	フランス語	5 言語
1 年生	72.4	74.2
2 年生	19.9	17.3
3 年生	4.7	5.8
4 年生	2.5	2.2
5 年生以上	0.5	0.6

表 3 学習歴 (%)

	フランス語	5 言語
今年が初めて	77.4	78.0
去年 or 以前に大学で	17.8	17.8
大学入学以前に	4.2	3.7
その他	0.5	0.5

表 4 選択必修か自由選択か (%)

	フランス語	5 言語
選択必修	72.0	76.2
自由選択	28.0	23.8

A: 早稲田大学教育・総合科学学術院

表5 卒業単位に必要か (%)

	フランス語	5言語
必要	87.9	91.0
不必要	12.1	9.0

表6 週当たりの授業回数 (%)

	フランス語	5言語
週一回	21.1	17.8
週二回	63.2	65.8
週三回	8.8	9.1
週四回	6.9	7.3

表7 来年度受講が必要か (%)

	フランス語	5言語
必要	37.8	45.9
不必要	62.2	54.1

表8 来年度の受講意思 (%)

	フランス語	5言語
あり	54.6	60.3
なし	46.4	39.7

表9 海外語学研修の参加経験 (%)

	フランス語	5言語
あり	2.1	2.7
なし	97.9	97.3

## 2 動機づけに関するデータ

動機づけについては、自己決定理論と期待-価値理論に基づいた質問項目について5件法(1:あてはまらない~5:あてはまる)で回答する形式となっている。期待-価値理論については、当該言語と同時に英語学習についても調査している。

### 2.1 自己決定理論

自己決定理論では、当該の活動に対する主体性の認知度である「自己決定度」を尺度として動機づけをとらえており、自己決定度の高い順に、内発的動機づけ、外発的動機づけの同一視的、取り入れ的、外的という3つの調整段階<sup>1)</sup>、

そして非動機づけの計5つの段階に階層づけられている。そして、動機づけの自己決定度を左右する要素としてこの理論で示されているのが、有能さ、自律性、関係性それぞれに対する心理欲求である。これらは人が生得的に持つ基本的心理欲求とされ、これらの充足によって自己決定度が高まるというのがこの理論の骨子である。動機づけと基本的心理欲求の平均値を示したのが、表10と表11である。

表10 自己決定理論の動機づけ

	フランス語 (N=2986)	5言語 (N=13838)
内発的動機づけ	3.517 .835	3.358 .870
同一視的調整	3.543 .843	3.464 .844
取り入れ的調整	3.449 .804	3.352 .809
外的調整	2.894 1.043	2.978 1.033
非動機づけ	1.945 .921	1.979 .942

表11 基本的心理欲求(自己決定理論)

	フランス語 (N=2994)	5言語 (N=13871)
有能さへの欲求	3.301 .717	3.345 .700
自律性への欲求	3.412 .739	3.392 .719
関係性への欲求	3.798 .838	3.842 .801

上段:平均値, 下段:標準偏差

まず動機づけについて、同一視的調整>内発的動機づけ>取り入れ的調整>外的調整>非動機づけという順番となり、これは他の5言語全体の平均、各言語個別の結果とも一致していた<sup>2)</sup>。各動機づけについて他の5言語の平均と比較すると、フランス語は、自己決定度の高い動機づけでは上回り、自己決定度の低い動機づけ下回るという結果となった。t検定の結果では、非動

機づけ以外の項目で統計的に有意な差が見られた(内発的動機づけ  $t(16822) = 9.103, p < .001$ , 同一視的調整  $t(16822) = 4.672, p < .001$ , 取り入的調整  $t(16822) = 5.987, p < .001$ , 外的調整  $t(16822) = 3.998, p < .001$ )。

次に基本的心理欲求については、関係性への欲求 > 自律性への欲求 > 有能さへの欲求という順番となり、これについても他の5言語全体の平均、言語個別の結果とおおむね一致していた。比較の結果、フランス語は自律性への欲求で他の5言語の平均を上回る一方で、有能さ、関係性への欲求において下回っていた。t検定の結果では、自律性への欲求以外の項目で有意差が見られた(有能さへの欲求  $t(16863) = 3.132, p < .01$ , 関係性への欲求  $t(16863) = 2.740, p < .01$ )。

## 2.2 期待-価値理論

期待-価値理論では、動機づけが当該の活動に対する成功への期待と価値の認知によって構成されるとしている。価値については、達成価値、内発的価値、実用価値、コスト(負の価値)の4つが示されている。すなわち、成功への期待とコストを除く価値への認知度が高ければ、動機づけも高くなるというのがこの理論の骨子となる。当該言語と学習者の多くが第一外国語として学習している英語に関して、各項目の平均値を示したのが表12と表13である。

表12 期待-価値理論の各要素(当該言語)

	フランス語 (N=2883)	5言語 (N=13528)
期待	2.653 .778	2.684 .788
達成価値	3.745 .857	3.768 .834
内発的価値	3.633 1.066	3.560 1.083
実用価値	3.524 1.046	3.575 1.019
コスト	3.643 .740	3.589 .728

表13 期待-価値理論の各要素(英語学習)

	フランス語 (N=2759)	5言語 (N=12657)
期待	2.974 .873	2.839 .879
達成価値	4.129 .762	4.098 .759
内発的価値	3.590 1.152	3.390 1.194
実用価値	4.222 .866	4.154 .886
コスト	3.375 .811	3.465 .799

上段：平均値，下段：標準偏差

まず当該言語の学習については、達成価値 > コスト > 内発的価値 > 実用価値 > 期待という順番となり、これは他の5言語全体の平均とは概ね一致していた。ただし言語個別の結果は、期待が最も低い点以外は様々であった。比較の結果、フランス語は内発的価値とコストが他の5言語の平均を上回っていた。t検定の結果では、内発的価値 ( $t(16409) = 3.313, p < .01$ )、実用価値 ( $t(16409) = 2.439, p < .05$ )、コスト ( $t(16409) = 3.648, p < .001$ ) で有意差が見られた。

一方で英語学習については、実用価値 > 達成価値 > 内発的価値 > コスト > 期待という順番となり、これについては、他の5言語全体の平均、言語個別の結果とも概ね一致していた。比較の結果、フランス語はコストを除くすべての項目で他の5言語の平均を上回り、t検定の結果では、達成価値を除くすべての項目で有意差が見られた(期待  $t(15414) = 7.300, p < .001$ , 内発的価値  $t(15414) = 8.030, p < .001$ , 実用価値  $t(15414) = 3.656, p < .001$ , コスト  $t(15414) = 5.355, p < .001$ )。

## 3 学習動機

学習動機については、「あなたはなぜ〇〇語を勉強しているのですか」という問いに対し、そ

の理由を最大3つまで記述式で回答する形式となっている。記述データは、質的分析用ソフト KH coder を用いて頻出語彙を抽出した。各言語の上位10位の頻出語彙を示したのが表14である。なお、当該国、言語(例:フランス、フランス語)、動詞については対象としていない。

表14 学習動機の記述における頻出語彙

	フランス語	スペイン語	ドイツ語
1位	興味	興味	興味
2位	好き	多い	単位
3位	かっこいい	好き	英語
4位	単位	文化	かっこいい
5位	文化	単位	必要
6位	面白い	楽しい	面白い
7位	楽しい	英語	文化
8位	必要	面白い	役に立つ
9位	英語	サッカー	楽しい
10位	将来	発音	必修

	ロシア語	中国語	韓国・朝鮮語
1位	興味	将来	興味
2位	面白い	役に立つ	好き
3位	単位	興味	単位
4位	好き	多い	日本語
5位	文字	単位	文化
6位	文化	必要	旅行
7位	楽しい	楽しい	楽しい
8位	必要	漢字	K-Pop
9位	少ない	必修	理解
10位	何となく	面白い	近い

他の言語と同様に、「興味」、「文化」など、当該言語や文化に対する関心、「面白い」、「楽しい」といった言語学習に対する好意的な態度を窺わせる語彙が上位に現れている。一方で、単位取得に関する記述が多く見られたのも各言語との共通点である。また、フランス語に特徴的だっ

たのは、「かっこいい」に表れているように、フランス語を話せるようになることに対する憧れ、もうひとつは「英語」との関連で、英語との類似性や英語学習へ役に立つといった記述が多く見られた。

ところで、フランス語は国連の公用語であり、ヨーロッパやアフリカなど世界で幅広く使われている言語のひとつだが、スペイン語や中国語で上位にきた「多い」に表れているような話者の多さ、中国語やドイツ語で上位にきた「役に立つ」に表れているような有用性に関する記述はこれらの言語ほど多くは見られなかった。

#### 4 クラスに関するデータ

本調査では、学習者と同時に彼らが参加している授業の担当教員に対しても授業の内容、授業中の活動の状況など、クラスの概要に関する調査も行った。それぞれの回答に属する学習者の割合を示したのが表15～表22である。

表15 授業のレベル (%)

	フランス語	5言語
初級	82.0	86.4
中級	16.5	12.5
上級	1.5	1.1

表16 授業内容 (%)

	フランス語	5言語
文法中心	28.0	39.8
会話中心	24.6	14.2
総合	38.1	40.9
その他	9.3	5.1

表17 授業の一番大きな目的 (%)

	フランス語	5言語
簡単な会話ができるようになる	41.1	29.4
文法の基礎をマスターする	32.1	46.7



簡単な文が読める ようになる	11.4	8.5
文化を理解する	2.6	1.6
その他	12.8	13.8

ときどき	19.4	19.1
しばしば	32.5	22.2
ひんぱんに	19.3	25.5

表 18 授業方法 (%)

	フランス語	5言語
大部分は教師による解説	11.6	16.8
大部分は学生が参加する活動	15.0	17.5
教師による解説と学生の活動が半々	72.6	63.6
その他	0.8	2.2

表 19 学生が練習問題や課題をする機会 (%)

	フランス語	5言語
ない	0.9	2.1
たまに	0.7	6.9
ときどき	12.9	14.2
しばしば	45.4	38.5
ひんぱんに	40.1	38.3

表 20 授業中に学生が発音する機会 (%)

	フランス語	5言語
ない	0.9	0.5
たまに	3.6	3.3
ときどき	19.6	10.5
しばしば	36.2	39.2
ひんぱんに	39.8	46.5

表 21 授業中に学生が話す機会 (%)

	フランス語	5言語
ない	20.9	9.3
たまに	15.6	21.4
ときどき	24.2	26.2
しばしば	29.3	24.4
ひんぱんに	10.1	18.7

表 22 ペアやグループで練習する機会 (%)

	フランス語	5言語
ない	19.1	17.9
たまに	9.8	15.3

表 23 クラスの雰囲気 (%)

	フランス語	5言語
無気力	1.6	1.1
おとなしい	51.1	49.0
にぎやか	36.7	41.9
その他	10.6	8.0

表 24 学生の〇〇語学習に対する態度 (%)

	フランス語	5言語
無関心	0.0	1.3
受動的	43.2	42.6
積極的	48.4	44.8
その他	8.4	11.3

最初に示した、フェイスシートによる学習者に関するデータでは所属学系とそれに関連すると考えられる項目以外で他の5言語との違いは見られなかったが、クラスに関してはいくつかの項目で違いが見られた。

まずは、授業内容の「会話中心」、授業の一番大きな目的の「簡単な会話ができるようになる」の割合が高い点から窺えるように、他の5言語と比較してフランス語では会話を重視しているクラスが多かったことがわかる。また、授業中の活動状況に関してもいくつかの違いが見られた。授業中に学生が練習問題や課題に取り組む機会の多い割合が高い一方で、授業の内容や目的が会話重視を窺わせるものであったにもかかわらず、発音や発話の練習機会の割合が少ないという結果であった。

## 5 分析結果のまとめと考察

本稿では、フランス語と他の5言語の平均を比較する形で動機づけに関する量的調査のデータと同時に、学習動機に関する質的調査のデー

タならびに教育・学習環境に関する調査としてフェイスシートと教員向けアンケートのデータを示してきた。ここでは各調査結果を振り返り、関連づけながら本調査におけるフランス語学習者の動機づけについて考察していきたい。

### 5.1 分析結果のまとめ

まず自己決定理論の枠組みにおいては、同一視的調整>内発的動機づけ>取り入れ的調整>外的調整>非動機づけという順番となり、これは他の5言語の平均あるいは個別の言語の結果とも一致していた。さらに各動機づけについて5言語の平均との比較の結果、自己決定度の高い動機づけでは上回り、自己決定度の低い動機づけ下回っていた。これらの結果を総合すると、フランス語学習者の動機づけは自己決定度が高いといえる。一方で基本的心理欲求については、関係性への欲求>自律性への欲求>有能さへの欲求という順番となり、これについても他の5言語全体の平均、言語個別の結果とおおむね一致していたが、比較の結果、有能さ、関係性への欲求において下回っていた。基本的心理欲求の充足度では他の5言語の平均を下回っていたにもかかわらず、動機づけの自己決定度は高いということで、理論との整合性の点では議論の余地のある結果となった。

次に期待-価値理論の枠組みにおいては、まずフランス語学習について、達成価値>コスト>内発的価値>実用価値>期待という順番となった。これは他の5言語全体の平均とは概ね一致していたが、比較の結果と合わせると内発的価値とコストが高いというのがフランス語の特徴といえる。一方で英語学習については、実用価値>達成価値>内発的価値>コスト>期待という順番であった。これについては他の5言語の結果とも概ね一致していたが、期待、内発的価値、実用価値が高く、コストが低いという比較の結果を考慮すると、フランス語学習者は、他の言語の学習者に比べて英語学習に対する動機

づけが高いと言える。

### 5.2 分析結果と教育・学習環境との関連

今回の調査結果のうち、自己決定度の高さと内発的価値の認識の高さからフランス語学習者は比較的内発的に動機づけられていることが明らかになった。これは、フランス語やフランス語圏の文化に対する関心、フランス語学習に対する好意的な態度、フランス語を話せるようになることに対する憧れなどが数多く見られた学習動機の質的調査の結果にも表れている。

しかしその一方で、基本的心理欲求のうち有能さ、関係性への欲求の充足度に関しては、他の言語を下回っていた。これについては特に有能さへの欲求に対して、「授業中に学生がフランス語を発音する/話す機会」の割合の低さが原因の一つとして考えられる。というのも、学習した内容を実際に試すことが、有能さへの欲求の充足にとって重要なことであるからである。とりわけ、フランス語は授業内容の「会話中心」、授業の一番大きな目的の「簡単な会話ができるようになる」の割合が高いように、他の5言語と比較して会話を重視しているクラスが多い。これは学習動機にも合致しているものだが、実際の授業中の活動がそれに対して十分なものでなく、それが他の言語と比較して有能さ、関係性への欲求の充足度が低いことにつながっている可能性がある。

フランス語学習者が比較的内発的に動機づけられていることの要因として、今回の調査結果から考えられるのが、英語学習に対する動機づけの高さである。本調査では、自然科学系の割合の高いドイツ語と社会学系の割合の高い中国語の学習者の動機づけの自己決定度が低いという結果<sup>3</sup>であったが、フランス語もこれらの学系の割合は高い。また、基本的心理欲求の充足度にも大きな差は見られなかったが、英語学習に対する動機づけの各要素で差が見られた。第一外国語である英語学習に対する動機づけの高さ

は、外国語学習に対する苦手意識や抵抗感の低さにもつながっている可能性がある。

<sup>1</sup> 「統合的調整」に関する質問は、質問紙作成の参考にした Noels et al. (2000) では省略されているため、本調査でも省略した。

<sup>2</sup> 他の5言語の結果については、それぞれの言語の章を参照。

<sup>3</sup> 大木他 (2013) を参照。

## 参考文献

- 1) Eccles, J. S. and Wigfield, A. (1995), In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related beliefs, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- 2) Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- 3) Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 4, 227-268.
- 4) 堀晋也 (2013) 『教育・学習環境のフランス語学習者の動機づけにあたる影響』 語学教育エキスポ 2013 年予稿集。
- 5) Noels, K. A., Clément, R., Pelletier, L. G. and Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- 6) 大木充, 境一三, 砂岡和子, 塚原信行, 長谷川由起子, 林田理恵, 藤原三枝子 (2013) 『英語以外の外国語教育について (2012 年度に実施した全国調査の中間報告をもとに)』 語学教育エキスポ 2013 年予稿集。
- 7) 大木充, 砂岡和子, 山口高嶺, 藤原三枝子, 長谷川由起子, 堀晋也 (2014) 『英語以外の外国語教育について』 言語教育エキスポ 2014 年予稿集。

# 大学におけるドイツ語学習者の動機づけアンケート調査<sup>1</sup>

藤原三枝子 A・境一三 B・平高史也 C

**アブストラクト:** 2012年度前期に全国の大学で実施した英語以外の6つの外国語の学習者の動機づけに関する質問紙調査の分析結果のうち、ドイツ語学習者に対する調査結果の報告を目的とする。動機づけの2つの理論、自己決定理論と期待価値理論の量的分析ならびにドイツ語学習理由に関する自由記述の分析を中心とする。本稿では、ドイツ語学習者について、調査参加者が一番多かった1年生をおもに分析の対象とする。

**キーワード:** 自己決定理論、動機づけタイプ、3つの基本的心理的欲求、期待価値理論、ドイツ語学習動機

## 1 はじめに

ドイツ語教育を実施している大学は、近年、減少の一途を辿っている。以下の表（文部科学省「大学における教育内容等の改革等について」などより抜粋作成）が示すように、2002年度から2011年度の推移をみると、大学数がかかなり増えているにもかかわらず、ドイツ語を開講している大学が減少していることが分かる。

表1 外国語教育を行っている大学数

年度	2002	2007	2011
大学数	687	742	759
英語	677	719	724
フランス語	543	541	517
ドイツ語	577	543	506
スペイン語	240	236	237
中国語	568	607	620
ロシア語	189	173	149
ラテン語	103	93	94
韓国語	322	430	451
アラビア語	44	47	46
イタリア語	99	124	123

轡田他（1986）によると、1980年代半ばの推

A 藤原三枝子（甲南大学 国際言語文化センター）、  
B 境一三（慶應義塾大学 経済学部）、C 平高史也  
（慶應義塾大学 総合政策学部）

定ドイツ語学習者数は、1学年につき 300,000人程度と見られているが、日本独文学会が2012年11月～12月に実施した調査（日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会編（2013）『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査中間報告 教育機関編』）では、日本の大学におけるドイツ語学習者全体の推計値は219,274人とされている。大学数の増加や大学進学率の上昇を考えると、ドイツ語学習者数は激減したことが伺える。

このような状況を踏まえて、大学で第二外国語として提供されることの多い他の言語との比較において、ドイツ語学習者の動機づけのあり様を調査分析することの意味は大きい。

本稿は、2012年度前期に実施された全国の大学における英語以外の外国語学習者の質問紙調査の結果のうち、自己決定理論および期待価値理論に基づく質問項目、ならびに「ドイツ語学習理由」についての自由記述を分析対象とし、他の5言語の調査結果との比較を可能とすることを目的としている<sup>2</sup>。

## 2 調査協力者

本調査には、6言語全体で、17,055名の学生が参加した。ドイツ語関連の参加者は、大学生のみで、2,711名であった。調査参加者全体の中で、大学生参加者（16,834名）の学系を見る

と、社会科学系、人文科学系、自然科学系で参加者全体の80%を超えている。学系が全体に占める割合は言語により異なり、表2が示すように、ドイツ語の調査に参加した大学生は、6言語全体の割合に比べて、学系では自然科学系が高く(全体平均18.8%:ドイツ語平均34.1%)、医療看護系(全体平均6.3%:ドイツ語平均10.4%)でも高めの数値を示している。

表2 ドイツ語学系別参加者の割合

学科	度数	%
人文科学系	552	20.4
外国語学系	0	0
社会科学系	795	29.3
教育学系	111	4.1
自然科学系	924	34.1
芸術系	45	1.7
医療看護系	281	10.4
その他	1	0
高校/高専	0	0
合計	2709	100.0
欠損値	2	.1
合計	2711	100.0

大学生参加者の学年で見ると、参加者全体に占める1年生の割合が74.5%であるのに対し、表3が示すように、ドイツ語では、92.8%と高い割合での参加が特徴的である。

表3 大学生の学年別参加者の割合

学年	度数	割合 (%)
1年生	2516	92.8
2年生	123	4.5
3年生	48	1.8
4年生	17	.6
5年生以上	2	.1
合計	2706	99.8
欠損値	5	.2
合計	2711	100.0

1年生の場合、卒業必要単位として当該外国語を履修している割合が高いこと、また、学系によって、外国語学習に対する意欲に違いがあると考えられることから、以下の量的分析でドイツ語と他言語との比較をする場合などは、1年生参加者のみを対象とする。

### 3 分析結果

#### 3.1 自己決定理論に基づく質問項目の分析

「自己決定理論」とは、心理学の包括的な動機づけ理論で、行動理由の「自己決定度」に着目して、動機づけのあり様を理解する理論である。「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」の動機づけ理論に基づくが、「外発的動機づけ」を自己決定度の高い方から、「統合的調整」「同一視的調整」「取り入的調整」「外的調整」に区別している。加えて、全く動機づけられていない状態(その行動を全く自己決定していない状態)の「無動機」を加えて、動機づけを、「内発的動機づけ」～「外発的動機づけの4段階」～無動機の「連続体」として捉える。

表4は、6言語全体とドイツ語学習者の1年生の動機づけをタイプ別に平均値で比較した結果を示している。1要因分散分析と多重比較によって、動機づけタイプの順番を分析した。

表4 6言語学習者とドイツ語学習者: 1年生

	6言語1年生		ドイツ語1年生	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
内発	3.33	.853	3.27	.831
同一視	3.44	.839	3.32	.837
取り入れ	3.37	.806	3.31	.814
外的	3.03	.994	3.21	.964
無動機	2.00	.932	2.11	.959
	n=12539		n=2516	

(1 要因分散分析・多重比較)

#### 6言語1年生:

同一視的調整>\*\*\*取り入的調整>\*\*\*内発的

動機づけ>\*\*\*外的調整>\*\*\*無動機

ドイツ語1年生:

同一視的調整>取り入れ的調整>\*内発的動機  
づけ>外的調整>\*\*\*無動機

\* $p<.05$ , \*\* $p<.001$

学習者は、外国語を学ぶことを自分にとって重要なことだと認識（同一視的調整）し、楽しさを感じている（内発的動機づけ）が、自我関与（自分に価値があると感じられるかどうか）、特定の結果に依存していること：取り入れ的調整）や「させられている」という感覚（外的調整）も小さくない。

参加者の割合の高い大学1年生のデータで、6言語全体とドイツ語を比較すると、ドイツ語は内発的動機づけ・同一視調整が僅かに低い値を示し、「させられている」という外的調整や「意味がない」という無動機が強い傾向を示した。

以下の表5は、ドイツ語学習者の学系別の動機づけのあり様を示している。1要因の分散分析と多重比較により、学系内での動機づけの順位、および動機づけ内での学系間の順位を分析した。

表5 学系別ドイツ語学習者の動機づけ

(上段 平均値, 下段 標準偏差)

学系	内発	同一視	取り入れ	外的	無動機
人文科学 n=552	3.55 .799	3.61 .814	3.41 .805	2.94 .965	1.87 .864
社会科学 n=795	3.24 .824	3.34 .835	3.33 .829	3.24 1.003	2.18 .967
教育学 n=111	3.37 .790	3.31 .807	3.34 .852	3.10 .916	1.89 .846
自然科学 n=924	3.13 .821	3.20 .829	3.25 .825	3.25 .959	2.21 .994
芸術 n=45	3.81 .673	4.01 .636	3.35 .764	1.72 .603	1.30 .478
医療看護 n=281	3.23 .823	3.17 .810	3.23 .764	3.45 .817	2.13 .931

(1 要因分散分析・多重比較)

人文科学：同一視的調整>\*内発的動機づけ>\*\*\*

取り入れ的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*無動機

社会科学：同一視的調整>取り入れ的調整>\*\*\*

内発的動機づけ=外的調整>\*\*\*無動機

教育学：内発的動機づけ>取り入れ的調整>同一

視的調整>外的調整>\*\*\*無動機

自然科学：取り入れ的調整=外的調整>同一視的

調整>内発的動機づけ>\*\*\*無動機

芸術：同一視的調整>内発的動機づけ>\*\*\*取り入

れ的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*無動機

医療看護：外的調整>\*内発的動機づけ=取り入れ

的調整>同一視的調整>\*\*\*無動機

内発：芸術>人文科学>教育学>社会科学>医療看護>自然科学

同一視：芸術>\*\*人文科学>\*\*\*社会科学>教育学>自然科学>医療看護

取り入れ：人文科学>芸術>教育学>社会科学>自然科学>医療看護

外的調整：医療看護>\*\*自然科学>社会科学>教育学>人文科学>\*\*\*芸術

無動機：自然科学>社会科学>医療看護>教育学>人文科学>\*\*\*芸術

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

ドイツ語学習者の動機づけは、人文科学系と芸術系では、「重要だから」（同一視的調整）、「楽しいから」（内発的動機づけ）が上位にきているが、調査への参加学生の割合が一番高い自然科学系では、「しないと恥ずかしいから」（取り入れ的調整）と「単位のため」（外的調整）が高く、同一視的調整や内発的動機づけが低い傾向を示している。医療看護系では、外的調整が一番強い。動機づけタイプ別にみると、芸術系や人文科学系は、内発的動機づけや同一視的調整が高く、外的調整や無動機は、医療看護系、自然科学系、社会科学系で高い傾向を示している。ドイツ語だけの結果でも、6言語全

体での結果でも、自然科学系や医療看護系で、無動機や外的調整が強い。

「自己決定理論」では、「有能でありたい」(有能さへの欲求)、「自律的でありたい」(自律性への欲求)、「他者と良い関係を持ちたい」(関係性への欲求)という人間の3つの基本的欲求を満たす環境が、動機づけには重要であると考えられる。表6では、この3心理的欲求の充足度について分析した結果を示している。

表6 6言語学習者とドイツ語学習者：1年生

	6言語1年生		ドイツ語1年生	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
有能さ	3.34	.682	3.34	.696
自律性	3.38	.708	3.48	.728
関係性	3.86	.786	4.01	.786
	n=12539		n=2516	

(1 要因分散分析・多重比較)

**6言語(1年生)：** 関係性>\*\*\*自律性>\*\*\*有能さ

**ドイツ語(1年生)：** 関係性>\*\*\*自律性>\*\*\*有能さ  
\*\*\* $p<.001$

6言語全体でもドイツ語でも、有能さが一番低く、関係性が一番高い傾向を示した。6言語全体とドイツ語を比べると、自律性と関係性の充足が、ドイツ語において高い。

表7は、ドイツ語学習者の3心理的欲求に関する学系別平均値を示している。1要因分散分析と多重比較により、3心理的欲求内での学系間の順位、および学系内での3心理的欲求の充足度の順位を分析した。

6言語全体でも、ドイツ語だけでも、芸術系が3心理的欲求のどの欲求においても充足感が一番高い。社会科学系は低い。6言語全体で見ると、芸術系、外国語系、人文科学系において充足感が高いが、外国語学部の参加者がいなか

ったドイツ語では、芸術系、教育学系で高い傾向がある。

表7 学系別3心理的欲求の充足度

学系	(上段 平均値, 下段 標準偏差)		
	有能さ	自律性	関係性
人文科学 n=552	3.36 .732	3.52 .708	3.97 .812
社会科学 n=795	3.27 .697	3.40 .763	3.95 .813
教育学 n=111	3.40 .645	3.56 .684	4.08 .739
自然科学 n=924	3.33 .700	3.47 .711	4.00 .797
芸術 n=45	3.72 .639	4.01 .603	4.66 .640
医療看護 n=281	3.43 .735	3.48 .801	3.96 .851

(一要因分散分析・多重比較)

**有能感：** 芸術>医療看護>教育学>人文科学>自然科学>社会科学

**自律性：** 芸術>\*\*教育学>人文科学>医療看護>自然科学>社会科学

**関係性：** 芸術>\*\*\*教育学>自然科学>人文科学>医療看護>社会科学

**すべての学系：** 関係性>\*\*\*自律性>(\*\*)\*\*\*有能さ  
\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

### 3.2 期待価値理論

期待価値理論は、「成功の期待」(自分はあるタスクをうまくこなすことができると思う)と「価値」(そのタスクをやり遂げることに価値を見出している)の2つの要因が基礎となっている動機づけの理論一般をいう。人は成功の見込みが全くないことをしようとは思わないし、たとえ成功の見込みが高くても、そこに価値を見出さないことにはやる気が起こらない。本調査では、価値を「達成価値」(課題をうまくやることに対する個人的な重要性)、「内発的価値」(課題遂行から得られる個人的な楽しさや課題に対する興味)、「実用価値」(課題遂行が現在または将来の個人的な目標にとって役立つ)の3つの側面からとらえ、加えて、やる気を損なわせる

要因としてコスト（課題従事に伴う負の側面として、成功に必要な努力量、成功・失敗に関する不安やおそれ）を考慮している。

以下の表8は、6言語全体とドイツ語学習者の「期待価値」の視点からみた動機づけのあり様を、1年生のみを対象として分析した結果である。

表8 6言語学習者とドイツ語学習者：1年生

	6言語1年生		ドイツ語1年生	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
期待	2.66	.767	2.57	.752
達成価値	3.78	.822	3.61	.826
内発価値	3.54	1.068	3.44	1.071
実用価値	3.57	1.010	3.39	.997
コスト	3.61	.718	3.66	.716
	n=12539		n=2516	

(一要因分散分析・多重比較)

**6言語（1年生）：**

達成価値>\*\*\*コスト>\*実用価値>\*\*内発的価値>\*\*\*期待

**ドイツ語（1年生）：**

コスト>達成価値>\*\*\*内発的価値>実用価値>\*\*\*期待 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

6言語全体でもドイツ語でも、外国語学習に成功する期待は低く、ドイツ語は全体平均よりも低い。外国語学習に成功することの重要性は高めであるが、ドイツ語は全体平均を下回る。楽しさ・興味という内発的価値や実用的価値もドイツ語では全体平均を下回るが、学習に対する負担感を表すコストは全体平均でも高めであり、ドイツ語は全体平均をさらに上回っている。

次の表9は、ドイツ語学習者の学系別分析結果を示している。1要因分散分析と多重比較により、学系内での期待価値理論に基づく動機づけの値の順位、および各カテゴリー内の学系間の順位を分析した。

表9 学系別ドイツ語学習者 (上段 平均値, 下段 標準偏差)

学系	期待	達成価値	内発価値	実用価値	コスト
人文科学 n=552	2.60	3.75	3.72	3.53	3.59
社会科学 n=795	.782	.818	1.028	.983	.693
教育学 n=111	2.54	3.64	3.35	3.26	3.75
自然科学 n=924	.764	.840	1.090	.985	.720
芸術 n=45	2.56	3.56	3.57	3.36	3.60
医療看護 n=281	.741	.819	.967	1.022	.669
	2.57	3.56	3.31	3.43	3.67
	.736	.806	1.067	.987	.716
	2.96	4.04	4.05	4.33	3.22
	.691	.572	.688	.715	.670
	2.60	3.41	3.54	3.36	3.61
	.711	.871	1.034	1.036	.722

(一要因分散分析・多重比較)

**人文科学：**達成価値>内発的価値>コスト>実用価値>\*\*\*期待

**社会科学：**コスト>達成価値>\*\*\*内発的価値>実用価値>\*\*\*期待

**教育学：**コスト>内発的価値>達成価値>実用価値>\*\*\*期待

**自然科学：**コスト>達成価値>\*\*\*実用価値>\*\*内発的価値>\*\*\*期待

**芸術：**実用価値>内発的価値>達成価値>\*\*\*コスト>期待

**医療看護：**コスト>内発的価値>達成価値>実用価値>\*\*\*期待

**期待：**芸術>\*人文科学=医療看護>自然科学>教育学>社会科学

**達成価値：**芸術>\*人文科学>社会科学>教育学=自然科学>医療看護

**内発的価値：**芸術>人文科学>教育学>医療看護>社会科学>自然科学

**実用価値：**芸術>\*\*\*人文科学>自然科学>教育学=医療看護>社会科学

**コスト：**社会科学>自然科学>医療看護>教育学>人文



科学>\*芸術

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

ドイツ語に関して特徴的なことは、コストが自然科学系や医療看護系だけでなく、社会科学系や教育学系でも最初に位置することである。好ましい価値（達成、内発的、実用）は、芸術系、人文科学系で相対的に高く、一方、コストは、自然科学系、社会科学系、医療看護系で相対的に高いことは、6言語全体の分析結果と同じである。

ドイツ語学習者の英語学習に対する期待・価値のあり様とドイツ語学習に対する期待・価値のあり様を、平均値で示したのが以下の表 10 である。

表 10 英語とドイツ語の比較

	言語	平均値	標準偏差	英語・独語
期待	英語	2.82	.863	英語>**独語
	独語	2.58	.752	
達成価値	英語	4.02	.776	英語>**独語
	独語	3.62	.830	
内発価値	英語	3.27	1.172	英語<**独語
	独語	3.45	1.068	
実用価値	英語	4.12	.907	英語>**独語
	独語	3.41	.999	
コスト	英語	3.48	.800	英語<**独語
	独語	3.66	.714	
		n=2516	** $p < .01$	

英語とドイツ語の両言語に対する成功期待と価値およびコストの相関関係を示したのが表 11 である。

表 11 英語とドイツ語の相関関係

各カテゴリー	相関係数
期待	.592***
達成価値	.674***
内発的価値	.535***
実用価値	.526***
コスト	.585***
n=2516      *** $p < .001$	

英語でもドイツ語でも、外国語学習に対する

成功の期待が低い。英語とドイツ語の比較では、成功期待、達成価値、実用価値は英語が高いが、言語の学習が好き・楽しいという内発的価値はドイツ語の方が高い。

英語とドイツ語の相関分析では、どのカテゴリーでも、英語とドイツ語にかなりの正の相関が見られるが、とくに達成価値や成功への期待の相関が高い傾向を示している。

### 3.3 ドイツ語学習動機：自由記述より

《あなたはなぜドイツ語を勉強しているのですか。一番大きな理由から、順に3つ箇条書きしてください》という質問項目について得られた回答を、KH Coderによって分析を行った。ドイツ語の調査に参加した2,711人の大学生から、文単位で合計7,286の回答が得られた。表12は、頻出語彙（40位まで）を示している。

表 12 ドイツ語学習理由：頻出語

概念	度数	概念	度数
ドイツ	1473	取る	221
ドイツ語	1018	似る	216
興味	894	役に立つ	204
英語	567	楽しい	202
単位	549	科目	194
思う	509	卒業	171
行く	472	旅行	161
言語	419	何となく	159
好き	397	易い	150
必修	385	知る	150
必要	334	一番	147
カッコいい	321	勉強	142
学ぶ	298	国	138
文化	287	話せる	138
面白い	282	簡単	132
外国	271	少し	119
将来	271	大学	114
聞く	256	多い	101
ヨーロッパ	250	読む	97
選択	229	サッカー	90

図 1 は、語彙と語彙の共起関係を、同様に、KH Coder によって分析したものである。

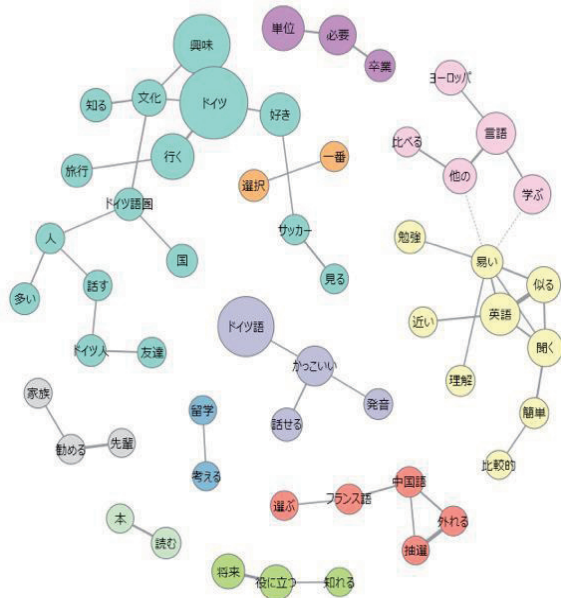


図1 ドイツ語学習理由:共起ネットワーク4

自由記述で頻度の多い語彙を見ると、どの言語でも、「興味」、「好き」が頻繁に言及されているが、「かっこいい」という理由が、ドイツ語、フランス語、ロシア語ではかなり上位にあがっている。どの言語でも、「単位」「必要」が頻繁に言及されているが、ドイツ語で「単位」は(その国あるいは当該言語に関する言及を除くと)「興味」「英語」に次いで第3位である。他言語に比べて、ドイツ語学習の理由として単位取得が強いことが伺える。また、ドイツ語では、「中国語」「抽選」「外れる」の共起ネットワークが見られ、中国語からドイツ語に回された学生たちが多いこともドイツ語学習者の特徴と言えそうである。ドイツ語でも、その言語圏へ「行く」ことも、学習理由としてかなり頻繁に言及されている。ドイツ語では、フランス語と同様に、「英語」「似る」「易しい」が連なって現れている。ドイツ語でも、「人」「話す」「ドイツ人」がネットワークとして現れ、外国語の学習理由が人と話すためであることが見て取れる。「何となく」という学習理由も上位に位置している。

#### 4 まとめ

分析の結果を次にまとめる：

##### 《自己決定理論》

1. ドイツ語学習者は、ドイツ語を学ぶことを自分にとって、ある程度は「重要なこと」(同一視的調整)と認識し、「楽しい」(内発的動機づけ)とも感じているが、同時に、「しないと恥ずかしいから」など他者からどのように見られるか(自我関与:取り入れの調整)や「させられている」(外的調整)も小さくない。
2. ドイツ語学習者は6言語全体と比較して、内発的動機づけや同一視的調整が相対的に低く、「させられている」(外的調整)や「意味がない」(無動機)がやや強い。
3. ドイツ語学習者の動機づけは、調査への参加学生の割合が一番高い自然科学系で取り入れ的調整と外的調整が高く、同一視的調整や内発的動機づけが低い。医療看護系では、外的調整が一番強い。
4. 3基本的心理的欲求では、ドイツ語でも、「有能さの欲求」の充足感が一番低く、「関係性の欲求」の充足感が一番高い。
5. 6言語全体に比べて、ドイツ語は「自律性の欲求」と「関係性の欲求」の充足が高い。

##### 《期待価値理論》

6. 6言語全体でもドイツ語でも外国語学習に成功する期待は低く、ドイツ語は全体平均よりも低い。
7. 6言語全体でもドイツ語でも、外国語学習に成功することの重要性(達成価値)を感じているが、ドイツ語は相対的に値が低い。
8. ドイツ語は、楽しさ・興味という「内発的価値」や役に立つという「実用的価値」でも全体平均を下回っている。学習に対する負担感「コスト」は6言語全体で高めであるが、ドイツ語は全体平均をさらに上回っている。
9. 外国語学習の価値(達成、内発的、実用)は、芸術系、人文科学系で相対的に高く、一方、

コストは、自然科学系、社会科学系、医療看護系で高い傾向が見られる。

10. ドイツ語学習者は、ドイツ語だけでなく英語に対しても、外国語学習に対する成功の期待は低い。

11. ドイツ語と比較して英語は、成功期待、達成価値、実用価値が高いが、「楽しい」という内発的価値はドイツ語の方が高い。

12. 外国語学習に対する成功期待、価値（達成、内発的、実用）およびコスト（負担感）のどのカテゴリーでも、英語とドイツ語に正の相関が見られる。最初に学習する英語に対する態度が、多くの場合二番目の外国語として学習するドイツ語に対する態度に影響を与えている可能性が伺える。

#### 《学習理由の自由記述》

13. ドイツ語の学習理由としても、「人と話したいから」「文化に興味があるから」「行きたいから」「単位が必要だから」「○○語（ドイツ語の場合には英語）と似ているから簡単」などが示された。

15. ドイツ語学習理由として特徴的なことは、「単位に必要」「必修」が強く、「抽選で外れたから」「かっこいいから」などの言及が多いことである。

2012年度の前期調査からは、上記のような分析結果を得ることができた。ただし、今回の調査は学系や国公立の大学タイプ、地域のバランスなどを考慮した調査ではないことから、外国語学習の動機づけをよりよく理解するために、今後、より綿密な研究デザインに基づいた調査が実施される必要があるだろう。

#### 参考文献

大木充、境一三、砂岡和子、塚原信行、長谷川由起子、林田理恵、藤原三枝子（2013）「英語以外の外国語教育について（2012年度に実施した全

国調査の中間報告をもとに）」『語学教育エキスポ 2013—日本における最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して』語学教育エキスポ 2013 年予稿集。

大木充、砂岡和子、山口高嶺、藤原三枝子、長谷川由起子、堀晋也（2014）『英語以外の外国語教育について』言語教育エキスポ 2014 年予稿集ならびに各発表資料。

饒田収・三島憲一・上田浩二（1986）「日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって」日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育部会会報』第30号別冊，1-11頁。

日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（編）（2013）『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査中間報告 教育機関編』日本独文学会。

---

<sup>1</sup> 本稿は、日本独文学会第68回春季研究発表会（2014年5月24日）でブース発表した内容に基づいている。

<sup>2</sup> 本稿の分析データは、2014年4月28日時点の集計に基づくものである。

<sup>3</sup> 自律性>有能さでは、教育学系と芸術系\*\*、医療看護系では有意ではなかった。

<sup>4</sup> 図4は、堀晋也氏が、2014年3月9日に共同発表を行った「言語教育エキスポ2014」の「シンポジウム：英語以外の外国語教育」で使用されたものを提供いただいた。大木他（2014）参照。

謝辞：質問紙調査に際しては、たくさんの先生方と学習者の皆さまにご協力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

# 大学におけるスペイン語学習動機に関する記述分析報告

平井素子<sup>A</sup>・塚原信行<sup>B</sup>

**アブストラクト**：2012年度前期に全国の大学で実施した英語以外の6つの外国語の学習者の動機づけに関する質問紙調査の分析結果のうち、スペイン語学習者に対するものに関する報告を目的とする。自己決定理論に基づく自由記述の分類と、自由記述の分析を行う。

**キーワード**：自己決定理論、動機づけタイプ、学習者のビリーフ、スペイン語学習動機

## 1 はじめに

2012年度に実施された全国6言語アンケート調査では、スペイン語分について、全国27大学146クラス、55名のスペイン語教員の協力を通じ、スペイン語学習者3477名の回答を得ることができた。本稿は、このアンケート調査の記述回答の一部の分析を試みたものである。目的は、記述回答から動機の種類と動機づけの強さを読み取ること、さらに学習者が学習対象言語やその学習に対して持つ観念、いわゆるビリーフ (Horwitz 1987) を部分的に明らかにすることである。

分析の対象としたのは、「あなたはなぜスペイン語を勉強しているのですか。一番大きな理由から、順に3つ箇条書きして下さい」という設問に対して寄せられた一番目の動機、すなわち、回答者がもっとも大きな学習動機と考えている内容に関する記述である。以下では、回答者集団のプロフィールを提示した後、分析方法を説明し、分析結果について述べる。

## 2 回答者集団のプロフィール概要

スペイン語アンケート調査には全国27大学146クラス、55名のスペイン語教員の協力により、スペイン語学習者3477名の回答を得た。

表1 実施協力大学と回答者数

実施協力大学	回答者数
東京大学	166
上智大学	187
早稲田大学	92
慶應義塾大学	92
中央大学	62
専修大学	93
明治学院大学	86
駒沢女子大学	23
獨協大学	36
東海大学	108
信州大学	60
愛知県立大学	118
南山大学	67
中京大学	384
金城学院大学	25
金沢大学	53
滋賀大学	80
京都大学	507
同志社大学	36
立命館大学	548
京都産業大学	37
大阪大学	236
関西外大	62
阪南大学	4
関西学院大学	168
甲南女子大学	18
福岡大学	129

A 平井素子 (立命館大学),

B 塚原信行 (京都大学)

回答者は大学生のみで、学系を見ると人文科学系(外国語系を含む)と社会科学系で参加者の70%を占める。「その他」には、判断がつかなかった東京大学教養学部や、複数の学系に分類される可能性のある金城学院大学国際情報学部、京都大学総合人間学部、同志社大学文化情報学部、大阪大学人間科学部等が含まれる。

表2 回答者の学系別割合

	度数	%
人文科学系	963	27.7
外国語学系	369	10.6
社会科学系	1102	31.7
教育学系	119	3.4
自然科学系	419	12.1
芸術系	0	0
医療看護系	225	6.5
その他	276	7.9
合計	3473	99.9
欠損値	4	0.1
合計	3477	100

回答者を学年別に見ると、回答者全体に占める1年生の割合は70.6%で2454名である。1年生の回答者2454名中2038名(1年生全体の83%)が選択必修科目としてスペイン語を学ぶ回答者である。2年生の割合は21.2%(737名)で、737名中157名(2年生全体の21.3%)は1年生から引き続き必修科目としてスペイン語を学ぶ回答者である。

表3 回答者の学年別割合

	度数	割合 (%)
1年生	2454	70.6
2年生	737	21.2
3年生	195	5.6
4年生	57	1.6
5年生以上	24	1
合計	3467	100
欠損値	10	0.2
合計	3477	100.2

表4 選択必修と自由選択の割合

	度数	%
選択必修	2783	80
自由選択	681	19.6
合計	3464	99.6
欠損値	13	0.4
合計	3477	100

### 3 分析方法

3477名分の回答中、無回答が83名分、意味を読み取れない回答が24名分あったため、これらを除き、残った3370名分を分析対象とした。この3370名のうちには、複数の文を回答した者が含まれているため、最終的に3385文が得られた。

#### 3.1. 動機づけの強さの分類

3385文の内容を一文ずつ確認し、自己決定理論に従い、動機づけとして強い順に、次の5つのグループに分類した。

##### ①内発的に動機づけられているもの

スペイン語自体、あるいはスペイン語圏の社会や文化自体に学習者の興味や関心が向かっており、賞罰と無関係に動機づけられていると読み取れるもの。「スペインに興味

があるので」「楽しいから」「面白いから」「好きだから」「かっこいいから」といった回答がここに分類されている。

#### ②外発的に動機づけられているもの（同一視的調整）

スペイン語自体、あるいはスペイン語圏の社会や文化自体に対する肯定的な価値判断があり、それによって二次的に動機づけられていると読み取れるもの。「スペイン（語圏）に行きたい」「スペイン語を話したい」「スペイン語でコミュニケーションを取りたい」「もう一度行きたい」「住んでいたことがあるから」といった回答がここに分類されている。

#### ③外発的に動機づけられているもの（取り入的調整）

スペイン語やスペイン語圏の社会や文化そのものとは直接的には関係しない肯定的な価値判断があり、それによって動機づけられていると読み取れるもの。別の言い方をすると、同じ条件が揃えばスペイン語でなくドイツ語やフランス語でもよいという、対象言語が置き換え可能であるような動機を示すもの。「話者が多いから」「使用範囲が広いから」「将来役に立つと思うから」「面白そうだから」「楽しそうだから」「第二言語の中で一番良かったから」「親がやっているから」「スペイン語を話す友達がいるから」「好きな歌手がスペイン語で歌っているから」といった回答がここに分類されている。

#### ④外発的に動機づけられているもの（外的調整）

特に価値判断はなく、なんらかの意味で「強制されている」という事実によって動機づけられていると読み取れるもの。「必修だから」「単位が必要だから」「～語に似ていて学ぶのが楽しそうだから」「簡単と聞いたから」

「発音がローマ字読みでやさしいと聞いたから」という回答がここに分類されている。

#### ⑤非動機づけ

やらない、あるいは「強制」されてもやらないことに固執していると読み取れるもの。なお、ここに分類される回答はなかった。

### 3.2 動機づけの背景にある諸概念の把握と関係性の検討

次に、3385 文を KH Coder（樋口 2014）を使って分析した。まず記述データを整理し、その後、頻出語彙上位 150 を抽出した上で、50 回以上出てきた語彙の共起ネットワークを作成した。次に、既述の 5 つのグループ（実質的には 4 グループ）のそれぞれについて、頻出語彙上位 150 を抽出し、比較のためにノード数を 12 に揃えた共起ネットワーク図を作成した。これらの共起ネットワーク図に基づき、背景にある諸概念の把握とそれらの関係性の検討を行った。

記述データの整理は、KH Coder による分析のために必要となる準備作業である。例えば、「スペイン語」「西語」「スペ語」いずれもスペイン語を意味するが、KH Coder では別々の語として検出されるため表記を「スペイン語」に統一した。他にも「スペインサッカー」「リーガ・エスパニョーラ」「リーガエスパニョーラ」はいずれもスペインサッカーに言及しているため、表現を「スペインサッカー」に統一した。また、KH Coder では「スペイン語」は「スペイン」と「語」という 2 つの語として認識されてしまうため、「スペイン語」として強制抽出するように指定した。作業にあたっては、これらの語（句）が含まれる文を読み、文脈を確認した。最終的に次のように表記・表現の統一等を実施した。

#### 表記の統一 (11 件)

格好いい (格好いい, かつこいい, カッコいい)  
楽しい (楽しい, たのしい)  
面白い (面白い, おもしろい)  
好き (好き, すき)  
スペイン語 (スペイン語, 西語, 西, スペ語)  
フランス語 (フランス語, 仏語)  
ドイツ語 (ドイツ語, 独語)  
ロシア語 (ロシア語, 露語)  
興味 (興味, きょうみ)  
見る (見る, 観る)  
ドン・キホーテ (ドン・キホーテ, ドンキホーテ)

#### 表現の統一 (14 件)

ヨーロッパ (ヨーロッパ, 欧州)  
祭り (祭り, お祭り)  
役立つ (役立つ, 役に立つ, 役立てる, 役に立てる)  
友達 (友達, 友人)  
外国 (外国, 海外)  
南米 (南米, 南アメリカ)  
スペインサッカー (リーガ・エスパニョーラ, リーガエスパニョーラ等, スペインサッカーを意味する語句)  
大学 (大学, 学校)  
話者 (話者, 話す人, 話している人, 話し手, 話せる人, 話す人口)  
次に (次に, 次いで)  
進振 (進振, 進学, 振り分け)  
響き (響き, 音)  
必要 (必要, 必須)  
必修 (必修, 必須)

#### 修正 (1 件)

サグラダファミリア (サクラダファミリア)

#### 強制抽出指定 (29 件)

1. スペイン語圏
2. スペイン語
3. スペイン人
4. 楽しそう
5. 面白そう
6. 民族音楽
7. 音楽
8. 発音
9. イタリア語
10. ポルトガル語
11. フランス語
12. ドイツ語
13. ロシア語
14. 話者
15. 公用語
16. 進振
17. 消去法
18. 要卒単位
19. 巻舌
20. 初修
21. サグラダファミリア
22. ゲルマン
23. ホストマザー
24. クラシコ
25. ガルシア・ロルカ
26. ドン・キホーテ
27. シャーマン
28. オープンキャンパス
29. パエリア

## 4 分析結果

### 4.1. 動機づけの強さによる記述文の分類

3385 文を自己決定理論に従ってグループ分けした結果は以下のとおりである。

表5 動機づけの強さによる記述文の分類

グループ	文の数	全体に占める割合 (%)
① 内発的に動機づけられているもの	672	19.9
② 外発的に動機づけられているもの (同一視的調整)	514	15.2
③ 外発的に動機づけられているもの (取り入れ的調整)	1264	37.3
④ 外発的に動機づけられているもの (外的調整)	935	27.6
⑤ 非動機づけ	0	0

文の数が最も多いのは③外発的に動機づけられたグループ(取り入れ的調整)であり、37.3%を占めている。二番手には、27.6%を占める④外発的に動機づけられたグループ(外的調整)が位置し、①内発的に動機づけられたグループ(19.9%)、②外発的に動機づけられたグループ(同一視的調整)(15.2%)が続く。

なんらかの肯定的な動機づけを持つと考えられる①から③までグループの合計が全体の72.4%を占めており、「仕方なく」といった消極的動機を持つ学習者は全体の3割弱といった状況である。

#### 4.2 動機づけの背景にある諸概念の把握と関係性の検討

##### 4.2.1 全体の傾向

3385文すべてを対象に、頻出語彙上位150

を抽出し、50回以上出現した語彙の共起ネットワーク図を作成した結果が付表6と付図1である。なお、以降あげる共起ネットワーク図における語と語の距離は、共起の程度の強さを保証するものではない。

共起ネットワーク図は、出現数の多い語ほど大きい円で、強い共起関係であるほど太い線で描画される。ノードの色は、それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割をはたしているかを示し、白・グレー・濃いグレーの順に中心性が高くなることを示す(樋口2014)。中心性の種類としてはノードが他のノードとどの関係をどのように媒介しているのかにもとづいて中心性を定義する媒介中心性<sup>1</sup>に対応している。

ノード「スペイン」とノード「スペイン語圏」は共に紐帯数が5であり、次数中心性のみで考えると同じ程度に中心的であるということになるが、媒介性から考えると、ノード「スペイン語圏」の方が、中心性が高くなる。ノード「スペイン」は左側のノードとは繋がっているが、ノード「スペイン語圏」より右側のノードとは繋がっていないからである。従って、一番中心性の高いノードは「スペイン語圏」であり、「文化」「国」「興味」「人」「行く」と共起関係にある。これらは「スペイン語圏の文化に関心がある」「スペイン語圏に興味がある」「スペイン語圏に行きたい」という動機の他に、「スペイン語圏の人とコミュニケーションを取りたい」「スペイン語圏の国に関心がある(スペイン語を使う国が多い、スペイン語を話す人が多いから)」という動機に対応していると考えられる。

「スペイン語圏」の次に中心性の高いノードは、「スペイン」「文化」「人」「世界」であ



る。「スペイン」は出現回数が556と最も多いノードでもあり、「興味」「好き」「行く」「文化」「サッカー」と共起関係にある。強い共起順に解釈すれば、「スペインに興味がある」「スペインに行きたい」「スペインが好き」「スペインサッカーやスペイン文化に関心がある」という動機との対応が考えられる。また、「役立つ」「将来」「思う」「(南米)」という一連の語と、「必修」「科目」「選択」「聞く」「簡単」「発音」「単位」「必要」「卒業」という一連の語が繋がっている。最初の一連の語を除き、後は、「選択必修科目だから」「卒業に必要なまたは単位が必要」「(どうせやらされるのであれば)発音が簡単なスペイン語」といった動機と対応していると考えられる。これらは動機づけの低いグループ④外発的に動機づけられているもの(外的調整)に該当する。

#### 4.2.2 グループ①(内発的に動機づけられているもの)の傾向

グループ①に分類された672文を対象に頻出語彙上位150を抽出し、ノード数が12の共起ネットワーク図を作成した結果が付表7と付図2である。

一番中心性の高いノードは「学ぶ」である。「学ぶ」は「面白い」「楽しい」「文化」「興味」「スペイン語」「スペイン語圏」「好き」と共起関係にある。「スペイン語を学ぶことが面白い・楽しい」「好きだから(スペイン語を選んだ)」といった動機との対応が見られ、学ぶ対象が「文化」「スペイン語」「スペイン語圏」とも解釈できる。出現回数が最も多いノードは「興味」(310回)であり、中心性も「学ぶ」の次に高い。「興味」は「文化」「スペイン語」と強い共起関係にあり、続いて「スペイン」「スペイン語圏」「国」「サ

ッカー」とも共起している。従って、興味の対象は「文化」「スペイン語」「スペイン」「スペイン語圏」「サッカー」と考えられる。

#### 4.2.3 グループ②(外発的に動機づけられているもの(同一視的調整))の傾向

グループ②に分類された514文を対象に頻出語彙上位150を抽出し、ノード数が12の共起ネットワーク図を作成した結果が付表8と付図3である。

一番中心性の高いノードは「スペイン語」と「行く」である。この2つのノードと共起関係が強いことを示す太い線をたどっていくと「スペイン語」は「話せる」「話す」と「行く」は「スペイン」と繋がっている。「スペイン語を話せるようになりたい」「スペイン語を話したい」という動機や「スペインに行きたい」という動機と対応していると考えられる。出現数の多いノードは「行く」(235回)と「スペイン」(231回)で「スペイン」は「行く」「旅行」「サッカー」と強い共起関係にある。「スペインに旅行に行きたい」といった動機や「スペインにサッカーを見に行きたい」という動機も読み取れる。

#### 4.2.4 グループ③(外発的に動機づけられているもの(取り入的調整))の傾向

グループ③に分類された1264文を対象に頻出語彙上位150を抽出し、ノード数が12の共起ネットワーク図を作成した結果が付表9と付図4である。

この共起ネットワークで一番中心性の高いノードは「将来」であり、このノードは「使う」と太い線で結ばれている。出現回数が最も多いノードは「多い」(252回)であり、「話者」「スペイン語」「国」と強い共起関係にある。スペイン語を話す国やスペイン語

話者が多く、将来使える言語であることを動機としてスペイン語を選んだことを示唆している。紐帯を最も多く持つノードは「多い」「スペイン語」「言語」「英語」「人」「多く」である。「英語」と「言語」は強い共起関係にあるが、実際どのように記述されているのかを抽出語彙の KWIC (Key Word in Context)分析から見た結果、「英語の次に多く話されている言語だから」「英語以外の言語も学びたかったから」といった動機が多く見られた。

グループ③については、分類される文の数が多いため、ノードを12に絞らず、出現回数が30回以上の語彙を対象とした共起ネットワーク図を作成し、より多くの語彙の関係を拾い出してみた。それが付図5である。

一番中心性が高いノードは「使う」であり、このノードを中心に強い共起関係にある太い線で結ばれているノードをたどっていくと、「(スペイン語が) スペイン語圏で広く使われている」「英語の次に使われている」「スペイン語話者やスペイン語を使う国が多い」という動機との対応が読み取れる。出現回数が最も多い語は「多い」(252回)であり、この語は紐帯数も多く、「話者」「人口」「国」「スペイン語」と強い共起関係にある。「使う」に次いで中心性が高いノードは「国」である。ノードを辿っていくと、スペイン語が使われている国は多くあり、その中にアメリカ合衆国が含まれていると理解していることがうかがえる。なお、「サッカー」「好き」という一連の語と、「面白そう」「思う」「役立つ」「将来」「外国」「興味」といった一連の語が繋がっているが、4.1. の分類に際しては、「スペインサッカーが好き」と明記されていた文はグループ①に、ただ単にサッ

カーが好きという文はグループ③に振り分けられている。

#### 4.2.5 グループ④ (外発的に動機づけられているもの (外的調整)) の傾向

グループ④に分類された935文を対象に頻出語彙上位150を抽出し、ノード数が12の共起ネットワーク図を作成した結果が付表10と付図6である。

一番中心性が高いノードは「英語」である。このノードと強い共起関係にあるのが「聞く」と「外国」である。「英語」という語が実際どのように記述されているのかを抽出語彙の KWIC (Key Word in Context)分析から見た結果、「英語と似ていると聞いたから」「英語の他に外国語を学ばなければいけないから」等の動機が多く見られた。出現数の多いノードは「単位」(255回)と「必修」(242回)で、前者は「科目」「外国」と後者は「必要」「取る」と強い共起関係にある。紐帯数が最も多いノードは「外国」である。

## 5 まとめ

全3385文において50回以上出現する語彙を抽出し作成した共起ネットワーク図から考えられるスペイン語学習動機は以下のようなものと考えられる。

- スペイン語圏の文化に関心がある
- スペイン語圏に興味がある
- スペイン語圏に行きたい
- スペイン語圏の人とコミュニケーションを取りたい
- スペイン語圏の国に関心がある (スペイン語を使う国が多い、スペイン語を話す人が多いから)
- スペインに興味がある

- ・スペインに行きたい
- ・スペインが好き
- ・スペインサッカーに関心がある
- ・スペイン文化に関心がある
- ・将来役立つと思う（南米）
- ・選択必修科目だから
- ・卒業に必要なまたは単位が必要
- ・（どうせやらされるのであれば）発音が簡単なスペイン語を選んだ

さらに、①から④の各グループを対象に出現回数20～30回の語彙を対象として作成した共起ネットワーク図から読み取れるスペイン語学習動機は、それぞれ次のとおりである。

#### ①内発的に動機づけられているもの(672文)

- ・スペイン語を学ぶことが面白いから
- ・スペイン語を学ぶことが楽しいから
- ・スペイン語を学ぶことが好きだから
- ・興味があるから(対象:スペイン語,文化,スペイン,スペイン語圏,サッカー)

#### ②外発的に動機づけられているもの(同一視的調整)(514文)

- ・スペイン語を話せるようになりたいから
- ・スペイン語を話したいから
- ・スペインに行きたいから
- ・スペインに旅行に行きたいから
- ・スペインにサッカーを見に行きたいから

#### ③外発的に動機づけられているもの(取り入的調整)(1264文)

- ・スペイン語圏で広く使われているから
- ・英語の次に使われているから
- ・スペイン語話者やスペイン語を使う国(アメリカ合衆国を含む)が多いから
- ・将来役立つと思うから
- ・面白そうだから

- ・サッカーが好きだから

#### ④外発的に動機づけられているもの(外的調整)(935文)

- ・英語と似ていると聞いたから
- ・英語の他に外国語を学ばなければいけないから
- ・必修科目だから
- ・単位が必要だから

以上述べた動機の種類は、日頃からスペイン語学習者と接している教員にとっては特に目新しいものではないだろう。その意味では、今回の分析は、教員が日常抱いている感覚を実際の記述から裏付けただけとも言える。しかし、動機を構成する語彙にどのようなものが含まれているか、また、それらがどのような共起関係にあるかという点は、学習者に対して教員が抱くビリーフに影響を与えうる、なにかしら新しい知見の源(知見そのものとは言わないにせよ)となるものではないかと思われる。たとえば、筆者らにとって発見は、「スペイン語圏」という語彙の媒介中心性の高さである(付図1参照)。筆者2人は3477名分の記述を1つ1つ読み、相談しながら、自己決定理論に従い、これらを5つのグループに分類していった。その過程において「スペイン」「スペイン語」という語彙が多く出現していることは感じとれ、「サッカーに興味がある」「話者が多い」といった記述にも慣れてしまっていたが、「スペイン語圏」という語彙が動機づけの構造全体に影響を与えうるような性質を持っていることには全く気がつかなかった。この発見は、われわれ筆者が、スペイン語教育の現場における今後の自らの立ち位置を考える際に考慮せざるを得ない要素となるであろう。

筆者達の力不足のため、成し得たアンケート調査の結果分析はわずかであるが、スペイン語教育改善のために資するところがあれば幸いである。とりあえずは、付表と付図をじっくりと眺めてみてほしい。わたしたちとしては、スペイン語学習に対して学習者が持つピリーフに関する気づきがあることを願っている。

最後に、アンケート調査に協力していただいたスペイン語教員の皆さんに感謝の意を表します。ありがとうございました。

#### <参考文献>

樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版

安田雪 (1997) 『ネットワーク分析—何が行為を決定するか』 新曜社

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119–129). Prentice-Hall International.

-----  
<sup>1</sup>媒介中心性について安田は「媒介性という用語は聞きなれない言葉かもしれませんが、ネットワークのなかの、仲介者（ブローカー）のような立場を考えてみてください。ネットワークのなかで誰か一人、この人がいなければ情報が伝わらない、といった「核」となるような人間がいた場合に、その人がもっとも中心的であるとする考え方です」（安田 1997:85-86）と説明している。

# 日本の大学生の中国語学習動機づけ

## —全国6言語アンケート調査に基づく量的と質的分析—

王 松<sup>A</sup>, 古川 裕<sup>B</sup>, 砂岡和子<sup>C</sup>

**アブストラクト**：全国調査データを2012年に続きに統計処理を施し、5千名近い中国語履修者の有効回答を基に報告する。本稿では新しく中国語学習者の動機づけの量的側面と質的側面、基本的心理的欲求、自律学習能力について分析を行い、特に、学習動機づけに関する選択式設問を補完する目的で設けた「自由記述」回答について考察する。分析の結果、全体的に、中国語学習者の最大の履修動機は「実用性」、次に「必要性」や「語学の関心」が続き、「中国文化や中国の歴史」への興味は低いことが判明した。

**キーワード**：動機づけ、中国語学習、自由記述

### 1. 目的

本研究は、科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」(代表：西山敏行)の一環として2012年に実施した教育・学習に関する全国アンケート調査に基づいている。2013年の分析結果から、中国語学習者は義務的に中国語を履修しているわけではなく、学習は大事で、勉強した方がよいと認識しており、学習動機は個人的な目的を重視する傾向が見られた。一方、中国語習得達成への期待が低く、学習を重荷に感じる学生が多いことがわかっている(砂岡, 2013)。

本稿はこの全国アンケート調査分析の結果を継承し、王・古川・砂岡(2014)の分析を最新版のデータによって、新しく中国語学習者の動機づけの量的側面と質的側面、基本的心理的欲求、自律学習能力について分析を行った。加えて中国語学習理由の自由記述の分類を細密化して、分析を行う。

### 2. 分析方法

A: 関西学院大学国際学部

B: 大阪大学言語文化研究科

C: 早稲田大学政治経済学術院

### 調査協力者

今回の調査には、日本国内44大学(4,859名)、3高校(92名)、計4,951名学生の回答を得た。このデータは2014年4月28日時点の集計に基づくものである。

**調査時期** 2012年5月～6月

### 質問紙

今回のアンケートは、動機づけに関する自己決定理論(動機づけと基本的心理欲求)、期待価値理論に基づいた質問項目、自律学習能力の質問項目から構成されている。また、中国語教育・学習環境に関するフェイスシート、及び中国語学習理由の自由記述を含む。

### 量的データの分析

統計ソフトSPSSを用い、量的分析を行う。

### 質的データの分析

「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか」への自由記述回答(3つ)を手作業でカテゴリーに分け、分析する。

### 3. 分析結果

#### 3.1 中国語の学習環境(フェイスシート)

中国語アンケート調査対象となる大学の学部系統別では、社会科学系の学生は約54%(2,667名)で、圧倒的に多い。次いでは人文科学系で17.6%(870名)、他の系統別はすべ

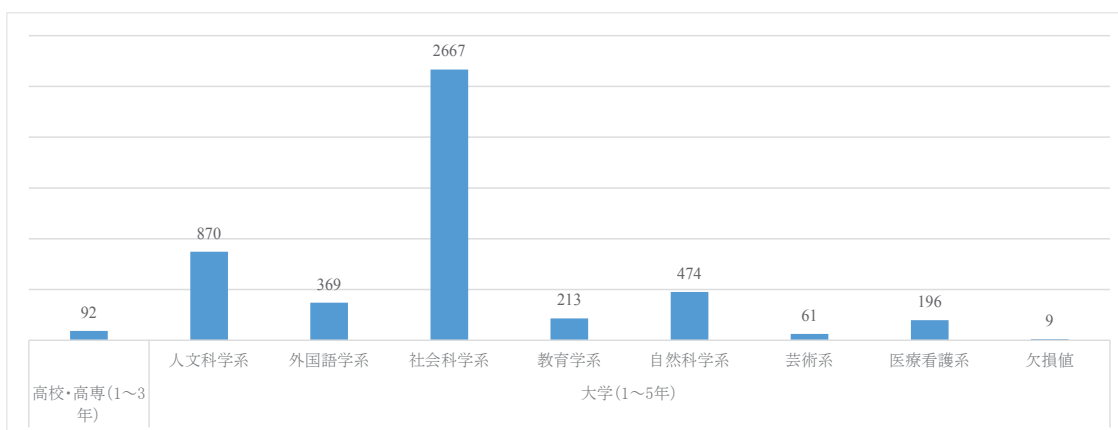


図1 学部系統人数分布表

て10%以下である。多い順に自然科学系9.6% (474名)、外国語学系7.5% (369名)、教育学系4.3% (213名)、医療看護系4.0% (196名)、芸術系1.2% (61名)である。高校・高専(1~3年)は2% (92名)未満である。欠損値(9名, 0.2%)は無回答である(図1)。

調査協力者の学年については、1年生が72.5% (3,588名)で圧倒多数を占め、次いで2年生が18.6% (920名)、3年生は6.2% (309名)であった。4年生は2%に過ぎない。

調査協力者の母語を尋ねたところ、日本語を母語とする学生が97.6% (4,831名)で、圧倒的に多い。残る2.4%は韓国・朝鮮語を筆頭に、アジア系の言語を母語とする学生がいる。

中国語学習歴については、「今年初めて」中国語を勉強する学生が74.5% (3,690名)が一番多く、「大学で受講したことがある」学生19.1% (948名)を含め、「大学入学以前に勉強したことがある」学生は約5%とごく少数である。

中国語科目が「選択必修科目」と答えた学生が約78.9% (3,907名)で大多数を占め、「自由選択科目」として履修する学生は約20.6% (1,021名)である。

「中国語の科目は卒業単位をそろえるために必要」と答えた学生が約92% (4,550名)で、圧倒的に多く、「単位は必要ない」は約7% (355名)と少数派である。

週二回中国語の授業を受講している学生が全体の60.8% (3,012名)で、圧倒的に多く、次は週一回受講が20% (989名)未満、週三回もしくは週四回受講している学生は10%未満である。

「来年も中国語の授業を受講する必要がある」と答えた学生は57.1% (2,828名)で、「必要がない」は41.7% (2,063名)である。本調査の被験者は1年生が72.5%と圧倒多数であるから、次年度継続履修する比率はもっと高くてもよいはずだが、差分の約15%は一年間で必修が修了することを示すのであろうか。

「来年も中国語の授業を受講すると思う」学生が全体の67.9% (3,360名)を占めている。

「受講すると思わない」学生は31.4% (1,556名)である。次年度継続履修の必要がない学生は本来41.7%存在するが、68%近くが「来年も授業を受ける」と回答しており、差分の約26%は単位不要でも勉強続けたい熱心な学生とみられる。

「海外での中国語研修に参加したことがある」学生は2.7% (132名)で、非常に少なく、ほとんどの学生(4,795名, 96.8%)が大学入学後に中国語を勉強する初習者である。

「大学で英語以外の外国語を学習する必要性」に関しては、「必要と思う」が4,094名で

表 1 中国語学習動機づけの量的側面の比較（学部系統別）

平均値 (SD)	内発的動 機づけ	同一視的 調整	取り入れ 的調整	外的調整	非動機 づけ	F値	多重比較の結果
人文科学 (N=870)	3.50 (.82)	<b>3.59</b> (.78)	3.47 (.77)	2.69 (1.02)	1.71 (.81)	797.27***	同一視的調整>内発的動機づけ, 取り入れ的調整>外的調整>非動機づけ
外国語学 (N=368)	3.77 (.76)	<b>3.89</b> (.73)	3.62 (.74)	2.30 (.97)	1.47 (.68)	730.38***	同一視的調整>内発的動機づけ>取り入れ的調整>外的調整>非動機づけ
社会科学 (N=2666)	3.04 (.89)	3.29 (.84)	<b>3.30</b> (.84)	3.16 (.97)	2.13 (.96)	799.43***	取り入れ的調整>同一視的調整>外的調整>内発的動機づけ>非動機づけ
教育学 (N=213)	3.31 (.83)	<b>3.42</b> (.82)	3.37 (.85)	3.15 (.92)	1.95 (.92)	116.99***	同一視的調整>取り入れ的調整, 内発的動機づけ・外的調整>非動機づけ
自然科学 (N=474)	2.78 (.88)	3.04 (.85)	3.08 (.83)	<b>3.24</b> (.99)	2.28 (.95)	85.32***	外的調整>同一視的調整>内発的動機づけ>非動機づけ (取り入れ的調整>内発的動機づけ>非動機づけ)
芸術 (N=61)	<b>3.31</b> (.68)	<b>3.47</b> (.58)	<b>3.42</b> (.63)	2.73 (.84)	1.86 (.71)	59.47***	内発的動機づけ, 同一視的調整, 取り入れ的調整>外的調整>非動機づけ
医療看護 (N=196)	3.03 (.76)	<b>3.16</b> (.79)	<b>3.21</b> (.76)	3.11 (.92)	2.15 (.84)	59.33***	取り入れ的調整, 同一視的調整>内発的動機づけ, 外的調整>非動機づけ

平均の差は.05有意である。  
\*\*\* $p < .001$

82.7%, 「必要ないと思う」が 827 名で, 16.7% を占める。

本調査は非中国語専攻の主に日本人学生へ対するアンケートであるが, 大学での英語以外の外国語習得の必要性を認識する学生が大多数であることが分かる。

### 3.2 中国語学習動機づけの量的側面と質的側面, 基本的心理的欲求及び自律学習能力

自己決定論に基づいた質問 1 と質問 4, 期待・価値理論に基づいた質問 2, 自律学習能力に関する質問 5 について, 平均値 (SD) を算出し分析を行った。

#### 3.2.1 動機づけの量的側面 (自己決定論)

一要因分散分析の結果, 「同一視的調整」( $\alpha=.81$ ) が一番高く 3.37, 次いで「取り入れ的調整」( $\alpha=.75$ ) 3.34, 「内発的動機づけ」( $\alpha=.85$ ) 3.17, 「外的調整」( $\alpha=.65$ ) 3.01 で, ともに 3 以上で, 「非動機づけ」( $\alpha=.83$ ) だけが 2.01 と低い (同一視的調整>取り入れ的調整>内発的動機づけ>外的調整>非動機づけ,  $F(1.67)=1909.76, p<.001$ )。

次いで学部系統別に, 量的側面に関して一要因分散分析を行った (表 1)。その結果, 人文科学系, 外国語学系, 教育学系の学習動機づけは, 「同一視的調整」が一番高く ( $F(1.83)=797.27, p<.001$ ;  $F(1.89)=730.38, p<.001$ ;  $F(1.72)=116.99, p<.001$ ), 社会科学系では, 「取り入れ的調整」が一番重要な学習動機づけである ( $F(1.66)=799.43, p<.001$ )。一方, 自然科学系では, 「外的調整」が一番高く ( $F(1.78)=85.32, p<.001$ ), 芸術系では, 「内発的動機づけ」, 「同一視的調整」, 「取り入れ的調整」の 3 つとも高く ( $F(2.15)=59.47, p<.001$ ) 高く, 医療看護系では, 「取り入れ的調整」と「同一視的調整」が高い ( $F(1.84)=59.33, p<.001$ ) 結果が示された。

#### 3.2.2 動機づけの質的側面 (期待・価値理論)

一要因分散分析の結果, 「達成価値」( $\alpha=.84$ ) が一番高く 3.78, 次いで「実用価値」( $\alpha=.81$ ) 3.71, 「コスト」3.49 ( $\alpha=.71$ ) と「内発的価値」( $\alpha=.87$ ) 3.38 で, 習得への「期待」( $\alpha=.84$ ) 2.67 が 3 以下で一番低い (達成価値>実用価値>コスト>内発的価値>期待)

表 2 中国語学習動機づけの質的側面の比較 (学部系統別)

平均値 (SD)	期待	達成価値	内発的価値	実用価値	コスト	F	多重比較の結果
人文科学 (N=870)	2.75 (.89)	<b>3.91</b> (1.01)	3.73 (1.17)	3.89 (1.14)	3.41 (.93)	369.33***	達成価値>実用価値>内発的価値>コスト>期待
外国語学 (N=369)	2.84 (.97)	<b>4.09</b> (1.06)	3.93 (1.17)	<b>4.08</b> (1.20)	3.35 (.95)	218.44***	達成価値, 実用価値>内発的価値>コスト>期待
社会科学 (N=2667)	2.66 (.86)	<b>3.74</b> (.97)	3.24 (1.15)	3.65 (1.08)	3.52 (.86)	850.36***	達成価値>実用価値>コスト>内発的価値>期待
教育学 (N=213)	2.57 (.82)	<b>3.75</b> (.90)	3.54 (1.10)	<b>3.62</b> (1.05)	<b>3.60</b> (.74)	86.15***	達成価値, 実用価値, コスト>内発的価値>期待
自然科学 (N=474)	2.53 (.84)	<b>3.58</b> (.94)	3.04 (1.14)	<b>3.55</b> (1.05)	<b>3.53</b> (.83)	159.95***	達成価値, 実用価値, コスト>内発的価値>期待
芸術 (N=61)	2.64 (.68)	<b>3.71</b> (.88)	<b>3.59</b> (.97)	<b>3.66</b> (.96)	<b>3.47</b> (.75)	29.30***	達成価値, 実用価値, 内発的価値, コスト>期待
医療看護 (N=196)	2.53 (.74)	<b>3.53</b> (.90)	3.23 (1.01)	<b>3.45</b> (1.05)	<b>3.48</b> (.73)	64.91***	達成価値, コスト, 実用価値>内発的価値>期待

平均の差は.05有意である。  
\*\*\* $p < .001$

F(2.86)=1616.13,  $p < .001$ 。

次いで学部系統別に、質的側面に関して一要因分散分析を行った(表2)。その結果、人文科学系と社会科学系の学習動機づけは、「達成価値」が一番高く(F(2.87)=369.33,  $p < .001$ ; F(2.81)=850.36,  $p < .001$ )、外国語系では、「達成価値」と「実用価値」が一番重要な学習動機づけである(F(2.98)=218.44,  $p < .001$ )。一方、教育系、自然科学系、医療看護系では、「達成価値」、「実用価値」、「コスト」が一番高く(F(3.03)=86.15,  $p < .001$ ; F(3.02)=159.95,  $p < .001$ ; F(3.00)=64.91,  $p < .001$ )、芸術系では、「達成価値」、「実用価値」、「内発的価値」と「コスト」が高い(F(3.18)=29.30,  $p < .001$ )結果が示された。すべての学系において、「達成価値」が一番高く、習得への「期待」が一番低いことがわかった。

### 3.2.3 基本的心理的欲求の充足度

一要因分散分析の結果、「関係性への欲求」( $\alpha=.69$ )が一番高く3.72、次いで「有能さへの欲求」( $\alpha=.66$ ) 3.34と「自律性への欲求」( $\alpha=.69$ ) 3.28で、すべて3以上である(関係性への欲求>有能さへの欲求>自律性へ

の欲求, F(1.97)=1189.88,  $p < .001$ )。

学部系統別に、基本的心理的欲求のレベルに関して一要因分散分析を行った結果、人文科学系、外国語学系、教育学系、自然科学系、芸術系と医療看護系では、「関係性への欲求」が一番高く、「有能さへの欲求」と「自律性への欲求」には有意差がない(F(1.95)=185.36,  $p < .001$ ; F(2.00)=106.20,  $p < .001$ ; F(2.00)=55.35,  $p < .001$ ; F(1.96)=94.53,  $p < .001$ ; F(2.00)=30.38,  $p < .001$ ; F(1.93)=60.99,  $p < .001$ )。社会科学系では、「関係性への欲求」が一番高く、次いで「有能さへの欲求」、「自律性への欲求」が一番低い(F(1.97)=653.69,  $p < .001$ ) (表3)。つまり、すべての学部で共通で、一番高いのは、「関係性への欲求」であり、次いで社会科学系で、「有能さへの欲求」と「自律性への欲求」には有意差がない。

### 3.2.4 自律学習能力のレベル

一要因分散分析の結果、全体では「目標設定 3.02」と「学習すべき内容の明確化」2.98( $\alpha=.80$ )が一番高く、次いで「学習方法・教材の明確化」( $\alpha=.77$ )の平均値が2.92を示す。対して「学習のコントロール・自己管理」



表 3 基本的心理的欲求の充足度の比較 (学部系統別)

平均値 (SD)	有能さへの欲求	自律性への欲求	関係性への欲求	F値	多重比較の結果
人文科学 (N=870)	3.51 (.71)	3.46 (.72)	3.87 (.83)	185.36***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求
外国語学 (N=369)	3.41 (.99)	3.44 (.99)	3.83 (1.10)	106.20***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求
社会科学 (N=2666)	3.28 (.74)	3.19 (.75)	3.65 (.84)	653.69***	関係性への欲求>有能さへの欲求>自律性への欲求
教育学 (N=213)	3.44 (.73)	3.37 (.83)	3.85 (.86)	55.35***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求
自然科学 (N=474)	3.28 (.72)	3.22 (.76)	3.63 (.87)	94.53***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求
芸術 (N=61)	3.47 (.51)	3.46 (.61)	4.01 (.65)	30.38***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求
医療看護 (N=196)	3.29 (.70)	3.28 (.69)	3.73 (.75)	60.99***	関係性への欲求>有能さへの欲求, 自律性への欲求

平均の差は.05有意である。  
\*\*\* $p<.001$

( $\alpha=.65$ ) 2.70 と「評価」( $\alpha=.75$ ) 2.45 は平均値が低い (目標設定, 学習すべき内容の明確化>学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価,  $F(2.74)=671.98$ ,  $p<.001$ )。

次いで学部系統別に, 自律学習能力のレベルに関して一要因分散分析を行った (表 4)。

その結果, 人文科学系では, 「目標設定」が一番高く ( $F(2.72)=180.86$ ,  $p<.001$ ), 外国語学系, 社会学系では「目標設定」と「学習する内容の明確化」ともに高く ( $F(2.82)=110.43$ ,  $p<.001$ ;  $F(2.73)=306.98$ ,  $p<.001$ ), 教育学系, 自然科学系, 芸術系, 医療看護系では, 「目標設定」, 「学習する内容の明確化」と「学習方

表 4 自律学習能力のレベルの比較 (学部系統別)

平均値 (SD)	目標設定	学習すべき内容の明確化	学習方法・教材の明確化	学習のコントロール・自己管理	評価	F値	多重比較の結果
人文科学 (N=870)	<b>3.27</b> (1.20)	3.13 (.82)	3.07 (.82)	2.72 (.75)	2.58 (.90)	180.86***	目標設定>学習すべき内容の明確化>学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価
外国語学 (N=369)	<b>3.45</b> (1.40)	3.09 (1.01)	3.02 (1.00)	2.67 (.90)	2.54 (1.01)	110.43***	目標設定>学習すべき内容の明確化>学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価
社会科学 (N=2666)	<b>2.94</b> (1.23)	<b>2.95</b> (.85)	2.87 (.84)	2.72 (.76)	2.43 (.86)	306.98***	目標設定, 学習すべき内容の明確化>学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価
教育学 (N=213)	<b>3.03</b> (1.23)	<b>3.02</b> (.84)	<b>3.04</b> (.84)	2.66 (.69)	2.37 (.79)	51.41***	目標設定, 学習すべき内容の明確化, 学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価
自然科学 (N=474)	<b>2.70</b> (1.19)	<b>2.78</b> (.77)	<b>2.78</b> (.78)	2.61 (.71)	2.31 (.82)	45.07***	目標設定, 学習すべき内容の明確化, 学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価
芸術 (N=61)	<b>3.08</b> (1.13)	<b>3.03</b> (.58)	<b>3.09</b> (.74)	2.69 (.58)	2.51 (.77)	9.29***	目標設定, 学習すべき内容の明確化, 学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理, 評価
医療看護 (N=196)	<b>2.83</b> (1.08)	<b>2.89</b> (.71)	<b>2.80</b> (.76)	2.65 (.60)	2.37 (.75)	21.92***	目標設定, 学習すべき内容の明確化, 学習方法・教材の明確化>学習のコントロール・自己管理>評価

平均の差は.05有意である。  
\*\*\* $p<.001$

法・教材の明確化」が一番高い結果が示された (F(2.76)=51.41,  $p<.001$ ; F(2.63)=45.07,  $p<.001$ ; F(2.87)=9.29,  $p<.001$ ; F(2.95)=21.92,  $p<.001$ )。

### 3.3 中国語と英語の動機づけの比較 (質的側面)

中国語と英語の学習動機づけを比較した結果, 中国語学習は英語学習より, 習得への「期待」, 「内発的価値」, 「コスト」が高く ( $t=4.40, p<.001$ ;  $t=11.99, p<.01$ ;  $t=18.51, p<.01$ ), 「達成価値」と「実用価値」が低い ( $t=2.29, p<.01$ ;  $t=7.15, p<.01$ ) 傾向がみられた。

学部系統別に中国語学習動機づけの質的側面に関して英語学習との  $t$  検定を行った。その結果を表5に示す。人文科学系, 外国語学系と芸術系では, 中国語学習動機づけのすべての下位因子が英語学習より高いことが示された。一方, 社会科学系の中国語学習者は英語学習に比べ, 習得への「期待」, 「達成価値」, 「実用価値」が高い。社会科学系, 教育系, 自然科学系では, 中国語学習の「実用価値」が英語学習より低い。またすべての学系で, 中国語学習の「内発的価値」と「コスト」は英語学習より高いことが示された。

### 3.4 「中国語学習理由」に関する自由記述の分析

#### 3.4.1 自由記述データの数量化

設問「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか。一番大きな理由から, 順に3つ箇条書きして下さい。」という自由記述式回答をカテゴリーに分け, 分析を試みる。王・古川・砂岡 (2014) の分析に基づき, ロシア語の分析 (林田・金子, 2014) を参考とし, 10つのカテゴリーに分けた。カテゴリーは「中国に興味がある」, 「中国語に興味がある」, 「目標・自己価値」, 「中国語の必要性」, 「中国語の実用性」, 「履修要件」, 「周囲の影響・自分の体験」, 「中国語が簡単・楽」, 「無動機・その他」と「欠損値」である。使用されるキ

表5 中国語と英語の動機づけの比較 (質的側面, 学部系統別)

		平均値(SD)		t値	中国語vs英語
		中国語	英語		
人文科学 (N=870)	期待	2.75 (.89)	2.48 (1.24)	6.51 ***	中国語>英語
	達成価値	3.91 (1.01)	3.65 (1.58)	5.29 ***	中国語>英語
	内発的価値	3.73 (1.17)	3.18 (1.66)	9.88 ***	中国語>英語
	実用価値	3.89 (1.14)	3.73 (1.64)	3.08 **	中国語>英語
	コスト	3.41 (.93)	3.02 (1.39)	9.18 ***	中国語>英語
外国語学 (N=369)	期待	2.84 (.97)	2.43 (1.33)	6.29 ***	中国語>英語
	達成価値	4.09 (1.06)	3.63 (1.68)	5.88 ***	中国語>英語
	内発的価値	3.93 (1.17)	3.19 (1.74)	8.43 ***	中国語>英語
	実用価値	4.08 (1.20)	3.69 (1.80)	4.65 ***	中国語>英語
	コスト	3.35 (.95)	2.88 (1.43)	6.49 ***	中国語>英語
社会科学 (N=2666)	期待	2.66 (.86)	2.70 (1.06)	2.29 *	中国語<英語
	達成価値	3.74 (.97)	3.90 (1.16)	8.07 ***	中国語<英語
	内発的価値	3.24 (1.15)	3.19 (1.33)	2.02 *	中国語>英語
	実用価値	3.65 (1.08)	3.89 (1.24)	11.41 ***	中国語<英語
	コスト	3.52 (.86)	3.27 (1.07)	13.96 ***	中国語>英語
教育学 (N=213)	期待	2.57 (.82)	2.65 (1.15)	1.20	
	達成価値	3.75 (.90)	3.81 (1.30)	.72	
	内発的価値	3.54 (1.10)	3.26 (1.44)	2.99 **	中国語>英語
	実用価値	3.62 (1.05)	3.80 (1.36)	2.08 *	中国語<英語
	コスト	3.60 (.74)	3.16 (1.15)	5.53 ***	中国語>英語
自然科学 (N=474)	期待	2.52 (.83)	2.49 (.94)	.81	
	達成価値	3.58 (.94)	3.90 (.95)	9.69 ***	中国語<英語
	内発的価値	3.04 (1.14)	2.81 (1.21)	4.24 ***	中国語>英語
	実用価値	3.55 (1.05)	3.97 (1.06)	10.56 ***	中国語<英語
	コスト	3.53 (.83)	3.51 (.99)	.57	
芸術 (N=61)	期待	2.64 (.68)	2.01 (1.30)	4.09 ***	中国語>英語
	達成価値	3.71 (.88)	3.29 (1.75)	2.29 *	中国語>英語
	内発的価値	3.59 (.97)	2.39 (1.63)	5.59 ***	中国語>英語
	実用価値	3.66 (.96)	3.30 (1.78)	2.03 *	中国語>英語
	コスト	3.47 (.75)	2.95 (1.69)	2.70 **	中国語>英語
医療看護 (N=196)	期待	2.53 (.74)	2.47 (1.03)	1.03	
	達成価値	3.53 (.90)	3.60 (1.21)	.90	
	内発的価値	3.23 (1.01)	2.93 (1.31)	3.17 **	中国語>英語
	実用価値	3.45 (1.05)	3.59 (1.31)	1.69	
	コスト	3.48 (.73)	3.31 (1.16)	2.44 *	中国語>英語

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

ワードと例を表6に示されている。

#### カテゴリー① 「中国に興味がある」

このカテゴリーには, 「国」, 「歴史」, 「文化」, 「中国人」など言語を除く, 中国にかかわる学習理由がある。具体的には, 「中国」, 「中国人」への関心は漠然とした中国その国/中国人に興味がある, 中国/中国人/中国歴史が好きという答えが多い。「歴史」に関しては, 三国史を中心とした歴史について知りたい/好き, という回答がある。「文化」に関しては, 中国思想や考え方, 文学, 小説, 新聞, 料理, 映画, 流行, 歌, 俳優/女優, 歌手といった一般的な外国文化の要素が多くみられ, 日本文

化との繋がり、カンフー、少林拳法、パンダなど中国文化特有の要因もみられた。

#### カテゴリ② 「中国語に興味がある」

このカテゴリには、「漢字」、「発音、漢文」、「楽しい」、「中国語習得」の4つの下位カテゴリがある。「漢字」に対する関心では、「漢字が好き」という一般的回答のほか、「漢字を使うことに親近感を持った」、「比較的文化に馴染みがある」、「日本語の起源とも言えるので学びたい」、「漢字は日本語と似ている」、「同じ漢字文化の言語」など、他の言語学習にない理由が8.5% (423名) を占め、顕著である。「発音、漢文」では、「中国語自体への興味」、「中国語の発音/そり舌音/漢文/構造」などがあり、「楽しい」では、「中国語を学ぶ/話すのは楽しい」、「楽しそう」、「面白そう」がある。「中国語習得」では、「中国語をマスターしたい」、「中国語を読みたい話したい」がある。

#### カテゴリ③ 「目標・自己価値」

このカテゴリには、「知見/知識」、「多言語習得」、「価値、自己達成」と「資格、検定」といった下位カテゴリが含まれる。「知見/知識」は「視野を広げるため」、「知識を増やしたい」、「教養のため」といった答えで、「多言語習得」は、中国語習得を目的として中国語を学習するよりも、「第二外国語を学びたい」、「英語などの欧米の言語以外を学んでみたい」、「第三言語をマスターしたい」という学習動機である。「価値、自己達成」は、「自分のため」、「話せたらカッコいい」、「自分の選択肢を増やす」、「他人と同じスタートラインだから自分の努力でついていける」といった自己価値、自己達成の理由で、学習者は中国語を技能として身につけたいと望んでいる。「資格、検定」は、「資格のため」、「中国語検定試験を通して資格をとる」という具体的な目標である。

#### カテゴリ④ 「中国語の必要性」

このカテゴリには、「中国の発展、変化、地位」、「中国は近い」、「中国の人口」、「中国との関係」がある。「中国の発展、変化、地位」は、「中国の経済成長が著しい」、「世界における中国の地位」という回答である。「中国が近い」は、「地理的に近いから」、「日本に一番近い国」という答えである。「中国の人口」は、「中国は人口が多い」、「13億人が喋っている言語だから」、「中国語を使う人口が多い」、「多くの中国人が日本にいる」、「中国人観光客が増えている」という答えが多く見られる。「中国との関係」は「現代/昔からの日本は中国との関係が深い」ことを述べている。

#### カテゴリ⑤ 「中国語の実用性」

このカテゴリには、「コミュニケーション、旅行」、「就職」、「将来性」、「進学、研究」と「仕事、バイト」がある。「コミュニケーション、旅行」では、「中国/台湾の留学生/話者の友達と話せる」、「コミュニケーション/交流の幅が広がる」、「中国で仕事/中国に移住」、「中国に行きたい」、「旅行に行って話したい」などがあり、19% (939名) を占める。

また、「就職のため」、「仕事で中国に行く」、「会社で必要」といった「就職」理由；「将来役に立つ」、「将来使う」、「一番将来使えそう」といった「将来性」；「大学院に進学のため」、「研究のため」、「日本語をよく理解するため」といった「進学、研究」理由；「中国人がバイト先によく来店するから」、「言語を修得して、仕事につなげたいから」といった「仕事/バイトで必要」など現在及び将来の実用志向が含まれる。

#### カテゴリ⑥ 「履修要件」

このカテゴリには、「単位のため」、「卒業のため」、「必修」、「履修しなければならないから」、「大学による強制」などが含まれる。このカテゴリは、履修要件度で必修とされたり、単位取得による理由である。

表 6 中国語を学ぶ理由についての自由記述のカテゴリー

カテゴリー	キーワード	例
① 中国に興味がある	国	中国その国に興味がある, 中国について知りたい
	歴史	中国の歴史に興味がある, 三国史に興味がある
	文化	中国の文化/中華思想を理解するため, 中国の文学/小説/新聞を読みたい, 中華料理などに興味がある, 中国の映画, 歌, 俳優, 歌手に興味がある
	中国人	中国人がすき, 中国人の考え方
② 中国語に興味がある	漢字	漢字を使うことに親近感を持った/比較的文化的に馴染みがある, 漢字が好き, 日本語の起源とも言える中国語を学びたい, 漢字で日本語と似ている, 漢字を使っている, 同じ漢字文化の言語
	発音, 漢文	中国語自体への興味, 中国語の発音/そり舌音/漢文/構造
	楽しい	中国語を学ぶ/話すのは楽しい, 楽しそう, 面白そう
	中国語習得	中国語をマスターしたい, 中国語を読みたい, 中国語で話したい
③ 目標・自己価値	知見/知識	視野を広げるため, 知識を増やしたい, 教養のため
	多言語習得	第二外国語を学びたい, 英語などの欧米の言語以外を学んでみたい
	価値, 自己達成	自分のため, 話せたらカッコいい, 自分の選択肢を増やす, 他人と同じスタートラインだから自分の努力でついていける
	資格, 検定	検定をとるため, 中国語検定, 資格をとる
④ 中国語の必要性	中国の発展, 変化, 地位	中国の経済成長が著しい, 世界的に見て中国の成長が著しい, 世界における中国の地位を考慮した, 最近中国が勢いを増やしてる
	中国は近い	アジアの国の一つ, 一番近い国/日本に近い国
	中国の人口	中国は人口が多い, 中国語を使う人口が多い, 多くの中国人が日本にいる, 最近中国人観光客が増えている
	中国との関係	現代/昔からの日本は中国との関係が深い
⑤ 中国語の実用性	コミュニケーション旅行	中国の留学生/中国語話者の友達と話せるようになる, 友達に中国人/台湾人がいる, コミュニケーションの幅が広がる, 中国で仕事をしたい/中国に移住したい, 中国に行きたい/中国に旅行
	就職	就職のため
	将来性	将来役に立つ/将来使えそう, 選択外国語の中で一番将来役立ちそう
	研究, 進学	大学院に進学のため, 研究で/進学必要
	仕事, バイト	仕事で使えそう, バイトで必要
⑥ 履修要件		必修, 単位, 卒業のため, 大学による強制
⑦ 周囲の影響・自分の体験	親が中国人	親が中国人, 親戚と話したい
	周囲の影響	〇〇に勧められた, 〇〇は習っている, 一番人気, 受講者が多い
	先生	先生が好き, 先生がいい
	自分の体験	中国に行ったことがある, 既習
⑧ 簡単・楽		楽/簡単/理解しやすい, 他の言語よりも簡単/楽だから, 簡単に良い成績がとれる, 単位をとりやすい, 何とかなりそうだから, 他の言語は無理そうだから
⑨ 無動機・その他		英語ができないから, 他の外国語に興味がなかったから, とりたい授業がなかった, 消去法, なんとなく, なりいき, 気分, 時間割に都合がよかった, わからない, 選んでしまった
⑩ 欠損値	欠損値, 無回答	

### カテゴリー⑦ 「周囲の影響・自分の体験」

このカテゴリーには、「親が中国人」、「周囲の影響」、「先生」、「自分の体験」がある。具体的には、「親が中国人」、「親戚と話したい」といった理由は約1%（46名）を占める。また、「〇〇に勧められた」、「〇〇は習っている」、「〇〇ができるから」、「第2外国語の中で一番人気」、「最も受講者が多い」といった周囲の人の影響による理由、「先生が好き」、「〇〇先生がいい/優しいから」といった教育環境、「中国に行ったことがある」、「中国に住んでいたことがある」、「以前習ったことがある」といった自分の体験が含まれる。

### カテゴリー⑧ 「簡単・楽」

このカテゴリーには、「簡単」、「楽だから」、「理解しやすい」、「他の言語よりも簡単」、「簡単に良い成績がとれる」、「単位をとりやすい」、「何とかかなりそうだから」、「他の言語は無理そうだから」のような中国語学習に特有な理由がある。

### カテゴリー⑨ 「無動機・その他」

このカテゴリーには、「英語ができないから」、「他の外国語に興味がなかったから」、

「とりたい授業がなかった」、「消去法」、「なんとなく」、「時間割に都合がよかった」、「わからない」、「選んでしまった」などが中国語の勉強に完全に無関心な理由が挙げられている。

### カテゴリー⑩ 「欠損値」

このカテゴリーには、欠損値と無回答がある。

### 3.4.2 中国語を学ぶ理由について量的分析

上記のカテゴリーに基づき、自由記述の質的データについて量的分析を行った。

高校生の中国語学習の理由（理由1、理由2、理由3の合計）を全体的にみると（表7）、最大の理由は「中国語の必要性」58.7%（54名）と「中国語の実用性」58.7（54名）で、次が「語学的関心」で、約半数（51.1%、47名）である。「卒業単位」や「必修」のような「履修要件」は約27.2%（25名）で、「中国文化や中国の歴史」は全体の四分の一（8.3%、23名）を占める。「無動機・その他」は20.7%（19名）で、「目標、自己価値」18.5%（17名）を占める、「簡単・楽」の理由は約一割で（9名）、「周囲の影響・自分の体験」は6.5%（6名）

表7 高校生の中国語を学習する理由（3つ）

	理由1		理由2		理由3		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%
① 中国に興味がある	3	3.3	9	9.8	11	12.0	23	25.0
② 中国語に興味がある	9	9.8	19	20.7	19	20.7	47	51.1
③ 目標・自己価値	5	5.4	7	7.6	5	5.4	17	18.5
④ 中国語の必要性	27	29.3	18	19.6	9	9.8	54	58.7
⑤ 中国語の実用性	24	26.1	16	17.4	14	15.2	54	58.7
⑥ 履修要件	13	14.1	4	4.3	8	8.7	25	27.2
⑦ 周囲の影響・自分の体験	1	1.1	3	3.3	2	2.2	6	6.5
⑧ 簡単・楽	1	1.1	4	4.3	4	4.3	9	9.8
⑨ 無動機・その他	7	7.6	6	6.5	6	6.5	19	20.7
⑩ 欠損値、無回答	2	2.2	6	6.5	14	15.2	22	23.9
合計	92	100.0	92	100.0	92	100.0	276	300.0

表 8 大学生の中国語を学習する理由 (3 つ)

	理由 1		理由 2		理由 3		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%
① 中国に興味がある	248	5.1	338	7.0	288	5.9	874	18.0
② 中国語に興味がある	620	12.8	876	18.0	<b>913</b>	<b>18.8</b>	2409	49.6
③ 目標・自己価値	197	4.1	251	5.2	276	5.7	724	14.9
④ 中国語の必要性	1000	20.6	882	18.2	523	10.8	2405	49.5
⑤ 中国語の実用性	<b>1242</b>	<b>25.6</b>	<b>1040</b>	<b>21.4</b>	748	15.4	<b>3030</b>	<b>62.4</b>
⑥ 履修要件	1067	22.0	331	6.8	266	5.5	1664	34.2
⑦ 周囲の影響・自分の体験	121	2.5	132	2.7	137	2.8	390	8.0
⑧ 簡単・楽	150	3.1	310	6.4	289	5.9	749	15.4
⑨ 無動機・その他	90	1.9	124	2.6	302	6.2	516	10.6
⑩ 欠損値・無回答	124	2.5	575	11.8	1117	23.0	1816	37.3
合計	4859	100.0	4859	100.0	4859	100.0	14577	300.0

で少ない。

次いで大学生の中国語学習の理由(理由1, 理由2, 理由3の合計)を全体的にみると, 最大の理由は「中国語の実用性」62.4%(3,030名)で, 次が「語学的関心」(2,409名)と「中国語の必要性」(2,405名)で, それぞれ約半数を占める。「履修要件」は34.2%(1,664名)で, 「中国文化や中国の歴史」への興味を持つ理由は18.0%(874名)である。「簡単・楽」と「目標, 自己価値」はそれぞれ約15%(749名, 729名)である。「無動機・その他」(10.6%, 516名)と「周囲の影響・自分の体験」(8.0%, 390名)は少ない(表8)。

一方, 理由1については, 中国語学習の理由は大きい順に, 「中国語の実用性」, 「履修要件」, 「中国語の必要性」で, 次いでは「中国語に興味がある」, 「目標, 自己価値」, 「簡単・楽」, 「周囲の影響・自分の体験」と「無動機・その他」である。

### 3.4.3 中国語学習理由について学系ごとの分析

各学系の中国語学習理由(理由1, 理由2, 理由3の合計)をカテゴリーに基づいて集計した(表9)。順位は次の通りである。

#### 学部系統別の学習理由順位

人文科学系 実用性>中国語に興味がある>必要性>中国に興味がある>履修要件>自己価値>簡単・楽>無動機>周囲の影響・自分の体験

外国語学系 実用性>中国語に興味がある>必要性>中国に興味がある>自己価値>周囲の影響・自分の体験, 無動機>履修要件>簡単・楽

社会科学系 実用性>必要性>中国語に興味がある>履修要件>簡単・楽>中国に興味がある>自己価値>無動機>周囲の影響・自分の体験

教育学系 必要性>実用性>履修要件>中国語に興味がある>自己価値>中国に興味がある>簡単・楽>無動機>周囲の影響・自分の体験

自然科学系 必要性>実用性>履修要件>中国語に興味がある>簡単・楽>中国に興味がある>無動機>自己価値>周囲の影響・自分の体験

芸術系 中国語に興味がある>実用性>履修要件>中国に興味がある, 必要性>自己価値>無動機>簡単・楽, 周囲の影響・自分の体験

医療看護系 中国語に興味がある>必要性>

表9 大学生の中国語学習の理由について学部系統別の人数と割合（3つの理由の合計）

N (%)	中国語学習の理由										
	中国に興味がある	中国語に興味がある	目標 自己価値	中国語の 必要性	中国語の 実用性	履修要件	周囲の影響 自分の体験	簡単 楽	無動機 その他	欠損値 無回答	合計
人文科学系	207 (7.9)	547 (21.0)	146 (5.6)	363 (13.9)	<b>652</b> <b>(25.0)</b>	187 (7.2)	76 (2.9)	62 (2.4)	106 (4.1)	264 (10.1)	2610 (100.0)
外国語学系	92 (8.3)	221 (20.0)	87 (7.9)	115 (10.4)	<b>337</b> <b>(30.4)</b>	39 (3.5)	40 (3.6)	41 (3.7)	20 (1.8)	115 (10.4)	1107 (100.0)
社会科学系	434 (5.4)	1187 (14.8)	357 (4.5)	1432 (17.9)	<b>1578</b> <b>(19.7)</b>	1020 (12.7)	291 (3.6)	200 (2.5)	466 (5.8)	1035 (12.9)	8000 (100.0)
教育学系	35 (5.5)	99 (15.5)	40 (6.3)	<b>124</b> <b>(19.4)</b>	120 (18.8)	101 (15.8)	14 (2.2)	13 (2.0)	27 (4.2)	66 (10.3)	639 (100.0)
自然科学系	66 (4.6)	196 (13.8)	60 (4.2)	<b>248</b> <b>(17.4)</b>	215 (15.1)	214 (15.0)	63 (4.4)	39 (2.7)	90 (6.3)	231 (16.2)	1422 (100.0)
芸術系	22 (12.0)	<b>37</b> <b>(20.2)</b>	10 (5.5)	22 (12.0)	<b>36</b> <b>(19.7)</b>	27 (14.8)	7 (3.8)	6 (3.3)	6 (3.3)	10 (5.5)	183 (100.0)
医療看護系	16 (2.7)	<b>119</b> <b>(20.2)</b>	24 (4.1)	99 (16.8)	93 (15.8)	74 (12.6)	24 (4.1)	29 (4.9)	34 (5.8)	76 (12.9)	588 (100.0)
学科不明	2	6	0	2	2	2	1	0	0	13	28
合計	874 (6.0)	2412 (16.5)	724 (5.0)	2405 (16.5)	3033 (20.8)	1664 (11.4)	516 (3.5)	390 (2.7)	749 (5.1)	1810 (12.4)	14577 (100.0)

実用性>履修要件>簡単・楽>周囲の影響・自分の体験>自己価値, 無動機>中国に興味がある

#### 学習理由別の学部系統順位

中国に興味がある 芸術系>外国語学系>人文科学系>教育学系>社会科学系>自然科学系>医療看護系

中国語に興味がある 人文科学系>医療看護系>芸術系>外国語学系>教育学系>社会科学系>自然科学系

目標・自己価値 教育学系>外国語学系>人文科学系>芸術系>社会科学系>自然科学系>医療看護系

必要性 教育学系>社会科学系>自然科学系>医療看護系>人文科学系>芸術系>外国語学系

実用性 外国語学系>人文科学系>社会科学系>芸術系>教育学系>医療看護系>自然科

学系

履修要件 教育学系>自然科学系>芸術系>社会科学系>医療看護系>人文科学系>外国語学系

周囲の影響・自分の体験 医療看護系>外国語学系>芸術系>自然科学系>社会科学系>人文科学系>教育学系

簡単・楽 自然科学系>社会科学系, 医療看護系>教育学系>人文科学系>芸術系>外国語学系

無動機 自然科学系>医療看護系>芸術系>外国語学系, 社会科学系>人文科学系>教育学系

また, 各学系の中国語学習理由1をカテゴリーに基づいて集計した(表10)。順位は次の通りである。

#### 「学習理由1」の学部系統別順位

表 10 大学生の中国語学習の理由について学部系統別の人数と割合（理由 1）

N (%)	中国語学習の理由1										
	中国に興味がある	中国語に興味がある	目標 自己価値	中国語の 必要性	中国語の 実用性	履修要件	周囲の影響 自分の体験	簡単 楽	無動機 その他	欠損値 無回答	合計
人文科学系	71 (8.2)	157 (18.1)	43 (4.9)	141 (16.2)	<b>277</b> <b>(31.9)</b>	111 (12.8)	23 (2.6)	20 (2.3)	12 (1.4)	15 (1.7)	870 (100.0)
外国語学系	25 (6.8)	71 (19.2)	23 (6.2)	47 (12.7)	<b>148</b> <b>(40.1)</b>	15 (4.1)	22 (6.0)	1 (0.3)	10 (2.7)	7 (1.9)	369 (100.0)
社会科学系	113 (4.2)	265 (9.9)	89 (3.3)	623 (23.4)	640 (24.0)	<b>665</b> <b>(24.9)</b>	55 (2.1)	94 (3.5)	48 (1.8)	75 (2.8)	2667 (100.0)
教育学系	5 (2.3)	24 (11.3)	15 (7.0)	47 (22.1)	39 (18.3)	<b>63</b> <b>(29.6)</b>	4 (1.9)	9 (4.2)	4 (1.9)	3 (1.4)	213 (100.0)
自然科学系	25 (5.3)	48 (10.1)	19 (4.0)	95 (20.0)	87 (18.4)	<b>146</b> <b>(30.8)</b>	9 (1.9)	18 (3.8)	11 (2.3)	16 (3.4)	474 (100.0)
芸術系	5 (8.2)	13 (21.3)	3 (4.9)	6 (9.8)	<b>15</b> <b>(24.6)</b>	<b>15</b> <b>(24.6)</b>	0 (0.0)	2 (3.3)	1 (1.6)	1 (1.6)	61 (100.0)
医療看護系	4 (2.0)	40 (20.5)	5 (2.6)	41 (20.9)	34 (17.4)	<b>50</b> <b>(25.5)</b>	8 (4.1)	6 (3.1)	4 (2.0)	4 (2.0)	196 (100.0)
学科不明	0	2	0	0	2	2	0	0	0	3	9
合計	248 (5.1)	620 (12.8)	197 (4.1)	1000 (20.6)	1242 (25.6)	1067 (22.0)	121 (2.5)	150 (3.1)	90 (1.9)	124 (2.6)	4859 (100.0)

人文科学系 実用性>中国語に興味がある>必要性>履修要件>中国に興味がある>自己価値>周囲の影響・自分の体験>簡単・楽>無動機

外国語学系 実用性>中国語に興味がある>必要性>中国に興味がある>自己価値>周囲の影響・自分の体験>履修要件>無動機>簡単・楽

社会科学系 履修要件>実用性>必要性>中国語に興味がある>中国に興味がある>簡単・楽>自己価値>周囲の影響・自分の体験>無動機

教育学系 履修要件>必要性>実用性>中国語に興味がある>自己価値>簡単・楽>中国に興味がある>周囲の影響・自分の体験>無動機

自然科学系 履修要件>必要性>実用性>中国語に興味がある>中国に興味がある>自己価値>簡単・楽>無動機>周囲の影響・自分の体験

芸術系 履修要件, 実用性>中国語に興味があ

る>必要性>中国に興味がある>自己価値>簡単・楽>無動機>周囲の影響・自分の体験  
医療看護系 履修要件>必要性>中国語に興味がある>実用性>周囲の影響・自分の体験>簡単・楽>自己価値>中国に興味がある>無動機

「中国語学習理由 1」に関しては、社会科学系、教育学系、自然科学系、芸術系、医療看護系では、「履修要件」が最大の理由で、人文科学系と外国語系では、「実用性」が最大理由である。「中国語に興味がある」は、人文科学系、外国語系、医療看護系、芸術系で約 20%、対して社会科学系、教育学系と自然科学系は約 10%と低い。「中国に興味がある」に至っては、すべての学系で 10%以下と低く、社会科学系、教育学系、自然科学系、医療看護系では「簡単・楽」という理由より低いことが判明した。



## 4. まとめ

本研究は中国語学習動機づけに関して、中国語を履修する日本の大学生 4,859 名の回答結果を中心に分析を行った。

### 4.1 中国語学習動機づけの量的側面と質的側面、基本的心理的欲求及び自律学習能力

大学の学部系統別に中国語学習動機づけを分析したところ、量的側面に関し、人文科学系、外国語系と芸術系では、中国語学習を大事と考える「同一視的調整」と中国語学習に興味がある「内発的動機づけ」が上位を占める。対して、総回答者数で 50%以上を占める社会科学系、教育学系、自然科学系と医療看護系では、「内発的動機づけ」が低く、特に、自然科学系の学習者には、「やらされている」「外的調整」が動機づけの首位であることがわかる。一方、質的側面に関し、すべての学系には、中国語学習が重要と考えている「達成価値」と中国語が役に立つと考えている「実用価値」が一番高く、対して習得「期待」が一番低い。

基本的心理的欲求に関し、すべての学系において教師やクラスメートに求める「関係性への欲求」が上位に占める。この結果は、教育現場で教員が、学習者とのコミュニケーションをタイムリーにとることの重要性を教えている。また、語学授業で適当なペアワークやグループワークを取り入れることは、学習者の語学能力を向上させることともに、孤立感の解消にも役立つはずである。

自律学習能力のレベルに関しては、すべての学系で、「目標設定」が高く、「評価」が低い。また、社会科学系、自然科学系と医療看護系を合わせると 7 割弱が、すべての下位尺度が 3 以下で、自律学習能力水準が低いことがわかる。

中国語と英語の学習動機づけの質的側面を学部系統別に比較した結果は、人文科学

系、外国語系と芸術系では、すべての下位尺度において中国語が英語より高いが、社会科学系では、「実用価値」を除く、他の下位尺度において中国語が低い。自然科学系以外の学系では、中国語学習の「コスト」が英語より高いことが、学部ごとに判明した。

### 4.2 自由記述

中国語を勉強する理由の自由記述式回答を 10 つのカテゴリーに分け、分析した。

全体的にみると、一番目から三番目の回答のすべてにおいて、中国語を学習する「実用志向」がトップである。次いで「中国語の必要性」と「語学的関心」、「履修要件」が上位を占める。「中国文化や中国の歴史」への興味より、「将来仕事で使う」、「旅行しに行きたい」、「中国人と友達と喋りたい」に興味があり、または「中国語を学ぶのは楽しい」、「中国語、漢字、発音」に興味があるという理由で、中国語を選択する学生が圧倒的に多い。これは、中国語学習動機づけの質的側面の「達成価値」と「実用価値」が高い結果と一致する。

また、学系ごとに分析した結果、人文科学系、外国語学系、社会科学系と芸術系では「中国語の実用性」が、教育学系と自然科学系では「中国語の必要性」、芸術系と医療看護系では「語学的関心」のため、中国語を学習する学生が最も多いことがわかる。

一方、大学生が中国語を学習する一番目の理由では、順番に「中国語の実用性」、「履修要件」、次いで「中国語の必要性」を重視する理由から、中国語を勉強すると答えた学生が極めて多い。中国語を履修する学生にとって、「語学的関心」の一方、「実用性」、「履修要件」と「必要性」が重要な学習理由であると判る。また、一番目の理由を学系ごとに分析した結果、人文科学系と外国語系では「中国語の実用性」、社会科学系を含む他の学系では、「履修要件」が最も多い

ことが明らかになった。

さらに、一番目の質問では、「無回答・欠損値」が全体の 2.5%と少数だが、二番目 11.8%、三番目 23.0%と下がるにつれ、「無回答・欠損値」が上昇する。単純に「将来のため」、「単位のため」、「必要のため」または「中国語が好き」など、ブレない理由で中国語を履修する学生が多い証拠である。これらの事実から、多くの履修者は明確かつ確信を持って中国語を選択している傾向がある。

「簡単・楽」、「無動機・その他」の回答と「無回答」がかなりの比率（26%）を占める。具体的には「中国語は他の言語よりも簡単だから」、「理解しやすい」、「他の言語は無理そうだから」、「簡単だから」、「他の外国語の選択肢がなかった」などの理由から、中国語を履修する学生が少なくない。

多くの学習者は、中国語が将来に役立つ、勉強の必要があると認識する一方で、「中国語の学習は簡単だ」、「単位はとりやすい」と考えている。それに反して、学習成果に対する期待が低く、7割は内発的動機づけが低い。

以上の分析結果から、中国語教師は自身の学習者の学習動機のレベルを知ることができよう。さらに分析を踏まえ、学生個人の特性に応じた「やる気」を引き出すため、具体的な学習支援策を考察する手がかりとなることを期待する。

## 引用文献

林田理恵・金子百合子（2014）全国6言語アンケート調査結果（第二回中間報告）とロシア語教育の方向性，語学エキスポ 2014，48-49.

大木充・境一三・砂岡和子・塚原信行・長谷川由紀子・林田理恵・藤原三枝子（2013）英語以外の外国語教育について（2012年度に実施した全国調査の中間結果をもとに），語学教育エキスポ 2013，17-26.

王松・古川裕・砂岡和子（2014）あなたはなぜ

中国語を勉強しているのですか—2012 全国調査に基づく中国語履修者回答分析—，語学エキスポ 2014，50-51.

# 大学における韓国・朝鮮語学習者の動機づけアンケート調査

長谷川 由起子<sup>A</sup>

**アブストラクト:** 2012年に全国の大学で実施した英語以外の6つの外国語の学習者の動機づけに関する調査紙調査の結果のうち、韓国語学習者に対する調査結果を分析する。回答者には様々な属性の異なるグループが認められ、この属性が学習動機づけと様々な相関関係をなす可能性がある。本稿では、韓国語学習者について、今回の調査における全ての回答者を対象とした分析結果と、選択必修者のみを対象とした分析結果を示した。

**キーワード:** 自己決定理論, 心理的欲求, 動機づけのタイプ, 教え方

## 1 はじめに

韓国語学習者の様相はこの10年ほどの間に驚異的な変化を見せてきた。戦後長らく日本が朝鮮半島を植民地化したことによる意識が残る中、民族教育と専門家教育を除けば、韓国語学習はほとんど行われなかった。70年前後から韓国語学習に目が向けられるようになるが、反差別や民衆連帯を目指すことが多かった。韓国の民主化が進んだ80年代には韓国語講座を設置する大学や高校が増加し始め、90年代には日韓ともに海外渡航が一般化して人的交流が大幅に増大したことから、旅行や交流などの実用目的でも韓国語が学習されるようになった。

その後、2002年のサッカーW杯日韓共同開催、2003-4年にいわゆる「韓流」ブーム(第一次韓流)が起こり、一時下火になったと言われたものの2009年頃から再び勢いを盛り返したK-POPブーム(第二次韓流)を経て、若者が韓国の何かに憧れて、韓国が好きだから、韓国が面白そうだからといった理由で韓国語を学ぶ学習者が現れるようになったのである。

現在、領土や歴史認識を巡るわだかまりも存在する中、「韓流」インパクトを経た現時点での学習者の動機づけの実相がどのようなものなのか、また、他の外国語との比較においてどうなのだろうか。

本稿は、2012年度前期に実施された全国の大学における英語以外の外国語学習者調

査紙調査の結果のうち、自己決定理論に基づく質問および期待価値理論に基づく質問に対する韓国語学習者の回答結果を示し、他の言語学習者の調査結果と比較できるようにすることを目的とする。

## 2 回答者の属性

まず、質問紙のフェイスシートから得られた、回答学生の属性の中で学習の動機づけと関係すると予想される属性の分布を概観する。

表1には、学部・学科<sup>1</sup>を6つの系統に分類し、言語ごとにその総数に各学系の占める割合を示した<sup>2</sup>。

	韓国語 n=1778	中国語 n=4607	仏語 n=2397	独語 n=2652	西語 n=3155	露語 n=1036
人文系	33.4	19.2	30.0	15.9	37.7	31.7
社会系	33.9	62.9	34.7	33.1	40.6	29.5
理工系	13.9	10.0	26.9	34.6	14.4	29.7
教育系	14.5	4.7	1.7	4.1	1.3	5.1
医療系	3.4	0.4	4.6	10.3	1.0	3.0
その他	0.4	2.6	2.2	1.7	5.4	1.6
不明	0.4	0.2	0.2	0.3	0.1	0.4

中国語は社会系の占める割合が高く、独語は人文系の占める割合が少なく医療系の占める割合が多いなど、言語毎に学系の占める割合に偏りがあることが分かる。

表2には、言語ごとにその総数に占める各学年の割合を示した。

A: 九州産業大学国際文化学部

表2 学年 単位:%

	韓国語 n=1778	中国語 n=4607	仏語 n=2397	独語 n=2652	西語 n=3155	露語 n=1036
1年生	71.3	73.9	72.9	92.7	70.8	52.2
2年生	15.4	18.1	19.6	4.6	21.4	31.6
3年生	9.3	5.3	4.5	1.9	5.3	5.9
4年生	3.3	2.6	2.3	0.6	1.6	7.1
5年生以上	0.3	0.5	0.5	0.8	0.6	2.2
不明	0.4	0.2	0.2	0.2	0.3	1.0

独語は1年生の割合が高く、露語は1年生の割合が低いことが目立つ。

表3には、当該外国語が選択必修科目であるのか、自由選択科目であるのか等についての回答者の割合を言語ごとに示した。

表3 選択必修か自由選択か 単位:%

	韓国語 n=1778	中国語 n=4607	仏語 n=2397	独語 n=2652	西語 n=3155	露語 n=1036
選択必修	50.0	78.4	72.0	85.4	79.5	68.5
自由選択	49.8	21.1	27.7	14.4	20.2	30.8
その他	0.0	0.4	0.7	0.0	0.0	0.0
不明	0.2	0.4	0.3	0.2	0.3	0.7

ここでは、韓国語履修者に占める自由選択者の割合の高さが際立っている。自由選択者が多いということは、内発的動機づけや同一視的調整の値が高く、非動機づけや外的調整の値の低い学生が多いという結果が予想される。

### 3 全回答者の動機づけ様相

まず、今回の調査において、韓国語を学習しているすべて回答者の韓国語学習の動機づけ様相を、自己決定理論および期待価値理論に基づいて概観する。

なお、表4から表9に示すデータは、統計処理の際に比較対象項目が欠損値である場合、当該データを計算対象から除外しているため、対象件数が表ごとに異なり、計算結果にも差が現れている。

#### 3.1 韓国語学習者(全回答者)動機づけの量的側面

すべての韓国語学習者の韓国語学習の動機づけ様相を、自己決定理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値および標準偏差で示すと表4のとおりである。

表4 自己決定理論に基づく動機づけの量的側面

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.551	.817
同一視的調整	3.662	.847
取り入れ的調整	3.586	.794
外的調整	2.704	1.049
非動機づけ	1.806	.882

n=1778

動機づけの順位 (1 要因分散分析)

同一視的調整 > \*\*\* 取入れ調整 > \* 内発的動機づけ > \*\*\* 外的調整 > \*\*\* 非動機づけ  
\*\*\*  $p < .001$

同一視的調整の値が最も高く、内発的動機づけと取入れ的調整の値がこれに次ぐ。いずれも 3.5 を超えている。非動機づけも 2.0 以下であることから、全体として望ましい動機づけの様相にあると言える。

#### 3.2 韓国語学習者(全回答者)の動機づけの量的側面

すべての韓国語学習者の韓国語学習動機づけの様相を、期待価値理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値および標準偏差で示すと表5のとおりである。

表5 期待価値理論に基づく動機づけの質的側面

	平均値	標準偏差
期待	2.744	.805
達成価値	3.773	.786
内発価値	3.671	1.072
実用価値	3.475	.961
コスト	3.477	.743

n=1717

動機づけの順位 (1 要因分散分析)

達成価値 > \*\*\* 内発的価値 > \*\*\* コスト = 実用価値 > \*\*\* 期待  
\*\*\*  $p < .001$

韓国語学習に対して回答者が持つ達成価値、内発的価値の尺度平均値は 3.5 を超える高い値を示している。コストも 3.5 に近い一方で、期待は 3 を切っている。学習成果への期待感が低く、阻害要因であるコスト感が高めであるため、学習行動が促進されない要素があるが、比較的高い達成価値と内発価値により学習行動が支えられているものと思われる。

### 3.3 英語と韓国語の動機づけの質的側面比較 (全回答者)

今回の調査におけるすべての韓国語学習者の英語学習に対する動機づけ様相と韓国語学習に対する動機づけ様相を、期待価値理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値を表6に示し、比較、考察する。

表6 期待価値理論に基づく動機づけの英韓比較

	英語	韓国語	英vs韓	t 値
期待	2.684 .856	2.742 .803	英<韓	2.466 *
達成価値	4.052 .758	3.795 .779	英>韓	16.897 ***
内発価値	3.208 1.245	3.665 1.070	英<韓	14.298 ***
実用価値	4.029 .878	3.502 .954	英>韓	25.105 ***
コスト	3.580 .794	3.493 .736	英>韓	4.732 ***
n=1574			*p<.05	***p<.001

英語学習と比較すると、韓国語学習に対する内発的価値と期待の尺度平均値は高く、達成価値、実用価値およびコストの尺度平均値は低い。韓国語は英語よりは取り組みやすく、成果が得られやすいが、韓国語の学習成果を挙げることにあまり価値を見出しておらず、役にも立たなさそうだという認識を持っているものと言えよう。

### 4 選択必修の回答者の動機づけ様相

今回の回答者の学習言語ごとの属性には、動機づけ様相に影響を与えると考えられる偏りが見られた。特に韓国語学習者は自由選択者の占める割合が高かったことは、動機づけ様相にかなりのインパクトを与えるものと予想される。

そこで、韓国語を選択必修で学習している回答者に限定して、自己決定理論および期待価値理論に基づく韓国語学習の動機づけ様相を考察する。

#### 4.1 韓国語学習者 (必修選択) 動機づけの量的側面

韓国語を学習する必修選択者の学習の動機づけ様相を、自己決定理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値および標準偏差で表7に示す。

表7 自己決定理論に基づく動機づけの量的側面

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.409	.815
同一視的調整	3.534	.843
取り入れ的調整	3.487	.792
外的調整	3.075	.908
非動機づけ	1.974	.892

n=887

動機づけの順位 (1 要因分散分析)

同一視的調整 > \* 取入れ調整 > \*\*\* 内発的動機づけ > \*\*\* 外的調整 > \*\*\* 非動機づけ  
\*\*\*p<.001 \*p<.05

すべての韓国語学習者と比べて、必修選択の韓国語学習者の動機づけ下位項目の順位は同じだが、内発的動機づけ、同一視的調整、取入れ的調整といったより自己決定的な動機づけ様相と関わる項目の尺度平均値は低く、反対に、より自己決定的ではない外的調整、非動機づけの尺度平均値は高い。すべての韓国語学習者の場合、約半数が自由選択者であるため、自己決定度の高い動機づけ様相にあると言える。

#### 4.2 韓国語学習者 (選択必修) の動機づけの量的側面

韓国語を学習する必修選択者の動機づけ様相を、期待価値理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値および標準偏差で示すと表8のとおりである。

表8 期待価値理論に基づく動機づけの質的側面

	平均値	標準偏差
期待	2.682	.821
達成価値	3.760	.793
内発価値	3.510	1.118
実用価値	3.370	.971
コスト	3.573	.738

n=871

動機づけの順位 (1 要因分散分析)

達成価値 > \*\*\* コスト = 内発価値 > \*\*\* 実用価値 > \*\*\* 期待  
\*\*\*p<.001

すべての韓国語学習者と比べて、必修選択の学習者の韓国語学習に対する動機づけ様相は、期待、内発価値、実用価値の尺度平均値が低くなっており、コストがあがっている。動機づけの下位項目の順位においても内発価値と実用価値の尺度平均値の相対的

下落とコストの尺度平均値の相対的上昇が見て取れる。的動機づけ、同一視的調整、取入的調整といったより自己決定的な動機づけ様相と関わる項目の尺度平均値は低く、反対に、より自己決定的ではない外的調整、非動機づけの尺度平均値は高い。約半数が自由選択者であるすべての韓国語学習者のほうが、選択必修である韓国語学習者より望ましい動機づけ様相にあると言える。

### 4.3 英語と韓国語の動機づけの質的側面比較（選択必修）

韓国語を学習する必修選択者の英語学習に対する動機づけ様相と韓国語学習に対する動機づけ様相を、期待価値理論に基づく質問への回答から得られた尺度平均値および標準偏差で示すと次のとおりである。

	英語	韓国語	英vs韓	t 値
期待	2.661 .857	2.686 .820	英=韓	0.815
達成価値	4.060 .752	3.782 .784	英>韓	13.733 ***
内発価値	3.152 1.246	3.517 1.121	英<韓	8.53 ***
実用価値	4.026 .897	3.404 .963	英>韓	20.721 ***
コスト	3.632 .772	3.576 .732	英>韓	2.072 *
n=816			* $p<.05$ *** $p<.001$	

すべての韓国語学習者と比較すると、選択必修の韓国語学習の韓国語学習への期待の尺度平均値が下がった結果、英語学習へのそれと同等となっていることがわかる。また、内発価値は英語学習と韓国語学習の両方に対して下がり、コストは両方に対して上がっている。韓国語の選択必修者は、韓国語のみならず英語学習に対しても、自由選択者を含むすべての韓国語学習者に比べ、学習行動が起こりにくい動機づけの状態にあることがわかる。

## 5 まとめ

今回の調査対象の中で、韓国語学習者は自由選択者の占める割合が突出して多かった。これは自発的な興味関心を持って学ぼうとする学生が多かったことを物語っており、従って動機づけ様相も、そこから影響

を受けたと予想される結果となった。

ただ、今回の調査は言語間調査対象属性の均質化を図ったわけではないため、必ずしも全国の大学における韓国語学習者の状況を反映していない可能性もある。そのため、今回は必修選択者に限定した動機づけの様相考察を試みたが、今後、学習者属性を揃えたデータを用いて学習言語間、学部間などの比較を行なう必要がある。

### 引用・参考文献

長谷川由起子・斉藤信浩(2014)「大学の韓国語学習者の学習動機づけ—全国の大学 6 言語学習者アンケート調査の分析を通じて—」『朝鮮語教育—理論と実践—』第 9 号, 朝鮮語教育研究会.

\* 本稿は語学エクスポ 2013 での発表を経て論文化した長谷川・斉藤(2014)を要約したものである。

1 近年、学際的な専攻が増えたため、学部・学科の名称による厳密なグループ化は困難だったが、全体のおよその傾向を把握するため、便宜上、筆者の主観的な判断により人文科学系、社会科学系、自然科学系、教育系、医療・看護系、その他(家政、芸術系、スポーツ系)の 6 群のいずれかに含めた。

2 縦列の合計はいずれも 100%となる。ただし、小数点以下の表示の関係で 0.1%程度の誤差が生じることがある。

# ロシア語学習者の学習動機づけ

林田 理恵<sup>A</sup>

**アブストラクト:** 本稿では 2012 年度に実施された全国 6 言語アンケート調査(大木他 2013)での、ロシア語学習者の学習動機づけに関する分析結果を報告する。動機づけ理論である自己決定理論に基づいて設定された質問 1, 期待・価値理論に基づく質問 2 について、ロシア語学習者の全体的傾向, 1, 2 年次別比較結果を検討し, 他言語の結果との比較分析も通して, ロシア語学習者の傾向を探る。

**キーワード:** 自己決定理論, 期待価値理論, ロシア語学習動機, 動機の経年低下

## 1 ロシア語学習者の変動

明治期以来, ロシア文学研究等の伝統に支えられ, 戦後もロシア語はメジャー言語の一翼を担ったが, 最近では学習機関数, 学習者数ともに減少の一途をたどっている。ただし, 減少傾向は一貫して観察される訳ではなく, 1990 年前後のソ連崩壊—ペレストロイカ時期には一時的に急激な伸びを見せた。近年も中国と並んで BRICS の中心的存在, 日本の経済パートナーとして注目を浴びてはいるが, 残念ながらロシア語学習者数の伸びにはつながっていない(表 1)。ロシア語学習機関数, 学習者数の近年の変動には, 各教育機関の学習環境等を考慮しなければ 1) 二国間の政治経済関係 2) 対露イメージ 3) 習得困難言語というイメージ 4) 文科省・各大学施策 という 4 つの要因が影響を与えていると考えられる。社会的注目度が 2), 3) のイメージでの歯止めによって, そのまま学習者増に直結しない, そこに文科省や各大学のコスト削減圧力がかかり, 課程数, 教員数の削減が行われるという構造である。

表 1. 外国語教育の実施状況—大学数  
(2001 年度, 2011 年度カリキュラム)

	2001 年	2011 年	増減率
英語	662	724	+9.4%
フランス語	532	517	-2.8%
ドイツ語	569	506	-11.1%
スペイン語	232	237	+2.2%
中国語	539	620	+15.0%
<b>ロシア語</b>	<b>189</b>	<b>149</b>	<b>-21.2%</b>
朝鮮韓国語	285	451	+58.2%

\* 独立大学院大学(学部課程を持たない)は対象外。  
「大学における教育内容等の改革状況について(抄)」  
中央教育審議会大学分科会(第 27 回)参考資料, 2003 年 10 月 15 日, 「大学における教育内容等の改革状況等について」文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, 2013 年 11 月 7 日。

## 2 ロシア語アンケート結果

今回の調査では, 日本国内 30 校(含短大 1 校, 高専 1 校, 高校 2 校) 1114 名(人文科学系 291 名, 外国語学系 52 名, 社会科学系 284 名, 教育学系 53 名, 自然科学系 309 名, 芸術系 11 名, 医療看護系 36 名, 高校・高専 1—3 年 78 名)の回答を得た。

本稿では中間報告として, 動機づけ理論である自己決定理論に基づいて設定された質問 1. 「期待・価値理論」に基づく質問 2 について, ロシア語学習者の全体的傾向, 1, 2 年次別比

A 林田理恵(大阪大学大学院言語文化研究科)

較結果を検討し、すでに同様の分析過程によって出ている他言語の結果との比較分析も行う。

## 2.1 ロシア語学習者・動機づけの量的側面データ

表 2. 自己決定理論

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.575	.872
同一視的調整	3.518	.890
取り入れ的調整	3.684	.907
外的調整	2.653	.773
非動機づけ	2.015	.941

(N=1113)

動機づけの順位づけ (1 要因分散分析)

取り入れ的調整>\*\*\*内発的動機づけ>

\*\*\*同一視的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ

\*\*\*p<.001

表 3. 同一視的調整「文化や考え方を学びたい」 vs. 具体的な言語習得の欲求 (質問項目 2,5,6 vs 質問項目 12,14,23)

	2,5,6	12,14,23}
全体 (N=1114)	3.753	> ***3.285
2年次以上(N=550)	3.727	> ***3.238

\*\*\*p<.001

同一視的調整「～でありたい」質問項目内訳

(2) ロシア語の学習を通じてロシア語圏の文化や考えを学びたいから。

(5) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。

(6) ロシア語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。

(12) ロシア語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから。

(14) 小説や映画などを原語(ロシア語)で理解したいから。

(23) ロシア語圏の人々とはロシア語でコミュニケ

ーションを図りたいたいから。

## 2.2 ロシア語学習者・動機づけの質的側面データ

表 4. 期待・価値理論

	平均値	標準偏差
期待	2.586	.893
達成価値	3.572	1.046
内発的価値	3.752	1.179
実用価値	3.238	1.212
コスト	3.527	.901

(N=1114)

動機づけの順位づけ (1 要因分散分析)

内発的価値>\*\*\*達成価値>コスト>\*\*\*実用価値>

\*\*\*期待

\*\*\*p<.001

## 2.3 英語とロシア語の動機づけ・質的側面比較

表 5. 英語との比較 (t 検定)

(上段：平均値，下段：標準偏差値)

	英語	露語	英 vs 露
期待 (N=968)	2.874 1.299	2.644 0.893	英>露
達成価値 (N=966)	4.014 1.557	3.657 1.046	英>露
内発的価値 (N=969)	3.399 1.622	3.838 1.179	英<露
実用価値 (N=967)	4.113 1.667	3.318 1.212	英>露
コスト (N=968)	3.450 1.393	3.604 0.901	英<露

\*\*\*p<.001



## 2.4 1年次と2年次以上における 動機づけの量的・質的側面比較

表 6. 自己決定理論による量的側面  
1年次・2年次以上比較

	1年 (N=554)	2年次以上 (N=550)
内発的動機づけ	3.572	<3.580
同一視的調整	3.553	>3.483
取り入れ的調整	3.788	>***3.299
外的調整	2.867	>***2.617
非動機づけ	1.946	<***2.095

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

表 7. 期待・価値理論による質的側面  
1年次・2年次以上比較

	1年 (N=554)	2年次以上 (N=550)
期待	2.624	> 2.549
達成価値	3.641	> *3.491
内発的価値	3.804	> 3.694
実用価値	3.321	> *3.141
コスト	3.521	< 3.532

\*p<.05

## 2.5 6言語間の比較

表 8. 自己決定理論による量的側面の比較

◆ 内発的動機づけ	: R>K>F>S>G>C
◆ 同一視的調整	: K>S>F>R>C>G
◆ 取り入れ的調整	: F>R>S>K>C>G
◆ 外的調整	: G>C>S>F>R>K
◆ 非動機づけ	: G>C>S>F>R>K

表 9. 期待・価値理論による質的側面の比較

◆ 期待	: S>C>K>F>R>G
◆ 達成価値	: C>S>K>F>G>R
◆ 内発的価値	: R>K>F>S>G>C
◆ 実用価値	: C>S>F>K>G>R
◆ コスト	: G>F>R>C>S>K

R: ロシア語, K: 韓国語, F: フランス語, S: スペイン語, G: ドイツ語, C: 中国語

## 3 アンケート結果分析

### 3.1 高い「内発的動機・内発的価値」が 意味するもの

一般に、自己決定理論に基づく因子分類調査では、「内発的動機づけ」と「同一視的調整」に関しては数値が高いほど、「外的調整」と「非動機づけ」は数値が低いほど全体として動機づけが高いとされる。期待・価値理論では、「コスト」は低いほど、その他の価値と期待の値は高いほど、全体として動機づけが高くなるとされている。

ロシア語アンケート結果では 1) 内発的動機づけ・内発的価値の値が高い 2) 成功可能性（期待）に対し悲観的で実用価値も見出しにくく、コストを強く感じる という 2 つの相反する特徴が見てとれる。これは一面では、課程閉鎖が相次ぐ中で、各機関の担当教員が「初級段階でとりわけ習得に負荷がかかる」というロシア語のイメージを払拭し、受講生減少に何とか歯止めをかけんとして涙ぐましい努力をされている結果と言ってもよいだろう。つまり、教員の工夫で学習者が「楽しい、面白い」と感じられる授業が展開されるのであるが、それは一方で、学習レベル・内容の限定につながり、学習者をロシア語が「マスターできる」とも「将来、役に立つ」とも思い難い状況へといざなう。期待・価値理論による英語・ロシア語の比較分析データもこの傾向を顕著に裏づけている。明確な有意差で「達成価値（マスターしたい）」、「実用価値（役に立つ）」、学習に成功するだろうという「期待」については、英語の方が、「コスト」はロシア語の方が高い値を示す一方、「内発的価値」だけはロシア語が目立って高い。

ただし、5 件法のようなアンケート調査で

は、具体的に回答すべき内容をもたない回答者が、「好きだ」「楽しい」「興味がある」といった曖昧な項目を、単に「他に適当なものがない」という理由だけで選択するという傾向もある。こういったことが、結果的に内発的動機等の値を高くしている可能性もあり、一概に、動機の高さを示す数値として理解はできない、という点を注意しなくてはならない。

また、学習価値に対する認識で、「ロシア語はマスターする価値がある」「ロシア語でコミュニケーションを図りたい」等の具体的言語習得への動機に対し、「文化や考え方を学びたい」「英語圏以外の言語、文化も知っておくべき」といった、大学生としての一般的スタンスに基づく動機が目立って優勢であるという点も(表3参照)、上記の傾向に影響を与えていると言えよう。

### 3.2 動機づけの経年低下

ところで、これまで述べた全体的傾向は、学年が進行するにつれ顕著になっていく(表6、表7参照)。「非動機」「コスト」項目のみ、値が上昇し、他項目ではほとんどが下降傾向を示す。ただ、ここでも「内発的動機づけ」については、有意差はないものの、少なくとも下降はしていない。これには、各機関で2年次以降の科目配当方法に差があることが関係しているだろう。1年次の選択語学が2年次でそのまま必修となる機関では、動機の顕著な下降傾向が認められる。一方、2年次で自由選択の場合は、必然的に動機等も高い値を示し、その辺りの事情が数値上の相反する傾向に影響していると言えよう。

## 4 まとめ

第2外国語として開設されているロシア語科目の授業現場では、この節の冒頭でも述べ

たように、生き残りをかけた多様な学習形態の模索が続けられている。こうした教員側の対応には大きく分けて3つの方向性があるだろう。

まず、無味乾燥になりがちな語学教育に国際教養科目的な要素を取り入れ、学習者の知的興味を国際理解、異文化理解という方向へシフトさせるという方向性である。第2の流れは、語学学習そのものの内容を、より学習者の内発的動機を高める方向へ改めていこうとする努力である。具体的には、文法・読解中心の授業を「自分も参加して楽しい」学習者参加型・コミュニケーション活動中心の授業へとシフトさせたり、映画や音楽などを積極的に取り入れ、学習者の興味を維持させようとする方向性である。第3には、授業時間外や卒業後も学習を継続していける力、「自律学習能力」こそが大学の授業時間中に養成されるべきだとする、自律型・生涯学習の理念の導入が挙げられる。授業時間数の不足や大きなクラスサイズを克服し、且つ学習者の動機を高めるために、自律学習型CALLやポートフォリオの導入が進められる。

まず、国際理解・異文化理解というコンセプト自体は、一定の知的興味をもつ大学生にとってはもちろん有効なカードであるが、様々な国や地域の情報が簡単にくまなく取得できる昨今の状況を考える時、敢えて「外国語教育」という授業の枠組みで行うことの妥当性を見出すことは難しいのではないだろうか。むしろ「教養科目」として「語学」授業とは切り離れた形で設定した方が、内容的にも充実し、一貫性のある情報提供ができよう。「外国語学習科目」という枠組みでは、語学も異文化情報もいずれも中途半端な内容になることは避けられない。

学習自体の楽しさの追求、日常会話やゲーム等を中心とした「自分も参加して楽しい」

授業へのシフトはどのような効果をもたらすであろうか。この場合も、学習内容そのものに現在・将来ともにマスターする価値を見出しにくく、また習得可能性への期待が持てないのであれば、その楽しさも時間の経過とともに半減する。また、楽しさを優先させるために学習レベル・内容を限定するという傾向も否定できず、習得可能性への見通しはますます立ちがたくなるという本質的なジレンマを抱え、いきおい学習者は学習目標とは全く無縁なところで、無目的に授業時間内だけ楽しく時間を過ごせればよいという姿勢になる。

また、自律学習型 CALL やポートフォリオを導入しても、「マスターする価値」の認識、「学習の重要さ」の認識がその前提として学習者に形成されていなければ、学習時間数の増加や継続性は望めず、動機づけの強化にもつながらない。大木 (2011b) では「言語の多様性に関心をもたせ、言語的寛容性、民主的市民性を身につけさせる『複言語主義教育』によって、前提としての動機づけを強化すべき」との主張がなされる。その理念そのものに対して筆者はいかなる異論ももたないが、ただ、その抽象度の高い理念が、はたして具体的な学習行動への積極的・継続的取り組みを維持させるだけの動機づけとして、すぐさま力を発揮するのだろうかという疑念はどうしても残る。

それでは大学生はどのような学習に対して内発的動機を示し、それを自らにとって重要だと位置づけるのであろうか。

大学生は、本人の意思で選択し、受験という試練を経て獲得した自らの専門領域の学習・研究という本来のフィールドを持っている。その領域に対してこそ、彼らはまさに高い興味・関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感も持っているのではないだろうか。そうすると、外国

語という技能についても、大学で習得させる場合には、それらの専門領域で活用できる技能として学習するという方向性が、本来のあるべき姿として浮かび上がるのである。

専門教育とリンクした「外国語教育」では、「外国語能力」一般ではなく、それぞれの専門領域で必要なリテラシーを重視した内容に学習を絞り込むことで、学習目標や具体的な習得可能性が学習者にも明確なものとして実感されることになるだろう。

そのような教育目標を設定するためには、専門教育担当教員との協同の可能性を最大限さぐる必要があるであろうし、また授業プログラムも、文法・日常会話を中心としたコミュニケーション重視の学習内容から、学習者の興味・知的レベルにあった内容先行型学習活動(横井&林田 2013)へと変えていく必要がある。そのようなカリキュラムが設定された時、はじめて「第2外国語教育」は学習者にとって本来の意味で興味・関心の対象となり、また将来に役立ち、「マスターできる」可能性をもつものとして受け入れられていくのではないだろうか。

#### 謝辞

データ処理は宮本友介先生(大阪大学大学院人間科学研究科)にお世話になった。記して感謝する。

本稿執筆にあたって、平成26年度科学研究費補助金「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(研究代表:西山教行, 基盤研究(A), 「大学間, 高等学校—大学間ロシア語教育ネットワークの確立」(研究代表:林田理恵, 基盤研究(B)の助成を受けた。

## 参考文献

- 林田理恵 (2013)「共通教育「ロシア語／初・中級」2012 年度アンケート集計結果と教育目標策定に向けての展望 (大阪大学)」『各教育機関におけるロシア語教育目標とカリキュラム立案に向けての調査結果』科学研究費補助金基盤研究(B)(2011-2015)「大学間、高等学校－大学間ロシア語教育ネットワークの確立」2012 年度研究成果報告書, 75-92.
- 大木充 (2011a)「ICT と自律学習と動機づけ」北海道大学情報基盤センター・平成 22 年度公募型共同研究公開国際シンポジウム「ICT+自律学習+動機づけ」於：北海道大学メディア・コミュニケーション研究院.
- 大木充 (2011b)「外国語教育連携の時代へ－生涯教育から外国語教育を考える－」日本ロシア文学会 2011 年度総会・研究発表会プレシンポジウム, 於：慶應義塾大学.
- 大木充, 境一三, 砂岡和子, 塚原信行, 長谷川由起子, 林田理恵, 藤原三枝子 (2013)「英語以外の外国語教育について(2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」(共著)『語学教育エキスポ 2013 予稿集－日本において最適な外国語教育法／学習法の開発を目指して－』, 17-24.
- 横井幸子, 林田理恵 (2013)「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について－第 2 外国語としてのロシア語の場合－」『ロシア語教育研究』第 4 号, 日本ロシア語教育研究会, 57-73.

# 全国6言語アンケート調査結果（第2回中間報告）と ロシア語教育の方向性

林田理恵<sup>A</sup>・金子百合子<sup>B</sup>

**アブストラクト:** 本稿<sup>1</sup>は、2012年度に実施された全国6言語アンケート調査分析結果(大木他2013)の第2回中間報告である。今回は特に(1)質問1・2について学部系統別分析で観察される傾向性、(2)質問3、英語以外の言語を学ぶ必要性・学習理由に対する自由記述回答の質的分析結果に焦点を当て、ロシア語学習者の多面的傾向を明らかにすることで、今後のロシア語教育の方向性を探る。

**キーワード:** 自己決定理論、期待価値理論、学部系統別比較、学習理由と専門分野

## 1 ロシア語アンケート調査・ 学部系統別比較結果

昨年3月の第1回中間報告(林田2013, 林田他2013)では、質問1・2(自己決定理論、期待価値理論に基づいた学習者の動機づけ特徴調査)の回答結果について、(1)内発的動機づけ・内発的価値の値が高い、(2)成功可能性(期待)に対し悲観的で実用価値も見出しにくく、コストを強く感じる、という2つの相反する特徴を明らかにした。今回はまず、同じ質問1・2の回答結果を学部系統別に比較し、その結果について分析を試みた。学部系統別回答者数の内訳は人文科学系291名、外国語学系52名、社会科学系284名、教育学系53名、自然科学系309名、芸術系11名、医療看護系36名である。

外国語学 n=52	4.160 0.689	3.997 0.746	3.962 0.851	2.942 1.105	1.500 0.592
社会科学 n=284	3.604 0.863	3.572 0.889	3.713 0.904	2.482 1.089	2.129 0.974
教育学 n=53	3.670 0.661	3.708 0.721	3.873 0.860	2.462 1.055	1.811 0.896
自然科学 n=309	3.251 0.931	3.222 0.932	3.506 0.953	2.447 1.109	2.182 1.015
芸術 n=11	4.061 0.579	3.955 0.782	3.659 0.839	3.545 0.961	1.432 0.537
医療看護 n=36	2.912 0.866	2.769 0.859	3.028 1.114	1.681 0.678	2.799 1.049

### 【動機づけの順位 (1 要因分散分析)】

人文科学 取り入れ的調整>内発的動機づけ>同一視的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ  
外国語学 内発的動機づけ>同一視的調整>取り入れ的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ  
社会科学 取り入れ的調整>内発的動機づけ>同一視的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ  
教育学 取り入れ的調整>同一視的調整>内発的動機づけ>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ  
自然科学 取り入れ的調整>\*\*内発的動機づけ>同一視的調整>\*\*\*外的調整>\*\*\*非動機づけ

### 1.1 学部系統別量的側面比較

表1. 自己決定理論

(上段: 平均値, 下段: 標準偏差)

学系	内発	同一視	取り入れ	外的	無動機
人文科学 n=291	3.821 0.721	3.742 0.744	3.858 0.785	2.747 1.055	1.735 0.694

A 林田理恵 (大阪大学大学院言語文化研究科)

B 金子百合子 (岩手大学人文社会科学部)

芸術 内発的動機づけ>同一視的調整>  
 取り入れ的調整>外的調整>\*\*\*非動機づけ  
 医療看護 取り入れ的調整>内発的動機づけ>  
 同一視的調整>非動機づけ>\*\*\*外的調整  
 \*\*p<.01\*\*\*p<.001

コスト>期待  
 医療看護 コスト>内発的価値>達成価値>  
 実用価値>期待 \*p<.05, \*\*\*p<.001

学部系統別比較(表1, 表2参照)では、  
 外国語学系・芸術系など、語学学習が学習者の  
 専門領域に直結しているところで、「内発的動  
 機づけ」、「同一視的調整」の数値が目立って  
 高く、高い動機づけを示す。一方、自然科学  
 系、医療看護系では極端にこれらの数値が低  
 く、逆に非動機づけの数値が7分類の中では  
 1, 2位を占める。

期待・価値理論でも、外国語学系の内発的  
 価値、達成価値、実用価値の数値は高い値を  
 示している。また、人文科学系、芸術系、教  
 育学系でも内発的価値は高く、人文科学系、  
 教育学系で達成価値が、芸術系では実用価値  
 の値も比較的高い。逆に、学習に成功するだ  
 ろうという「期待」値が目立って低いのは各  
 系統に共通した傾向で、習得困難という意  
 識は全般に根強く、このあたりの意識改革  
 を図るための工夫が、今後、教員に求めら  
 れるだろう。自然科学系、医療看護系で「  
 コスト」が最も高い値を示していることも、  
 これらの領域でのロシア語学習について、  
 何らかの抜本的対策が必要なことを示唆  
 している。

## 1.2 学部系統別質的側面比較

表2. 期待・価値理論

(上段: 平均値, 下段: 標準偏差)

学系	期待	達成 価値	内発的 価値	実用 価値	コスト
人文 科学 n=291	2.626 0.879	3.670 1.033	3.952 1.092	3.433 1.142	3.473 0.898
外国 語学 n=52	2.812 0.877	3.904 0.969	4.327 0.896	3.817 1.080	3.361 0.841
社会 科学 n=284	2.525 0.963	3.538 1.114	3.650 1.279	3.125 1.245	3.555 0.966
教育 学 n=53	2.713 0.924	3.642 1.114	3.849 1.243	3.302 1.462	3.368 1.075
自然 科学 n=309	2.556 0.863	3.426 0.976	3.573 1.156	3.073 1.154	3.578 0.857
芸術 n=11	2.382 1.075	3.386 1.464	3.955 1.440	3.682 1.707	2.909 1.114
医療 看護 n=36	2.378 0.866	3.056 1.023	3.306 1.097	2.472 1.095	3.722 0.681

### 【動機づけの順位 (1 要因分散分析)】

人文科学 内発的価値>\*達成価値>コスト>  
 実用価値>\*\*\*期待

外国語学 内発的価値>達成価値>実用価値>  
 コスト>期待

社会科学 内発的価値>達成価値>コスト>  
 \*\*\*実用価値>\*\*\*期待

教育学 内発的価値>達成価値>コスト>  
 実用価値>期待

自然科学 コスト>内発的価値>達成価値>  
 \*\*\*実用価値>\*\*\*期待

芸術 内発的価値>実用価値>達成価値>

## 1.3 学部系統別一英語とロシア語の 動機づけ・質的側面比較

表3-1. 英語との比較(人文科学)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.279	2.626	英**<露
	標準偏差	1.402	0.879	
達成	平均値	3.181	3.670	英***<露
	標準偏差	1.775	1.033	
内発	平均値	2.763	3.952	英***<露
	標準偏差	1.783	1.092	
実用	平均値	3.232	3.433	英<露
	標準偏差	1.853	1.142	

コスト	平均値	2.801	3.473	英***<露
	標準偏差	1.579	0.898	

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01 (N=291)

表 3-2. 英語との比較 (外国語学)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.004	2.812	英*<露
	標準偏差	1.642	0.877	
達成	平均値	2.625	3.904	英***<露
	標準偏差	2.059	0.969	
内発	平均値	2.519	4.327	英***<露
	標準偏差	2.082	0.896	
実用	平均値	2.808	3.817	英**<露
	標準偏差	2.194	1.080	
コスト	平均値	2.183	3.361	英***<露
	標準偏差	1.684	0.841	

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05 (N=52)

表 3-3. 英語との比較 (社会科学)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.561	2.525	英>露
	標準偏差	1.335	0.963	
達成	平均値	3.577	3.538	英>露
	標準偏差	1.556	1.114	
内発	平均値	3.074	3.650	英***<露
	標準偏差	1.627	1.279	
実用	平均値	3.613	3.125	英>***露
	標準偏差	1.651	1.245	
コスト	平均値	2.952	3.555	英***<露
	標準偏差	1.380	0.966	

\*\*\*p<.001 (N=284)

表 3-4. 英語との比較 (教育学)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.547	2.713	英<露
	標準偏差	1.376	0.924	
達成	平均値	3.340	3.642	英<露
	標準偏差	1.615	1.114	

内発	平均値	2.868	3.849	英***<露
	標準偏差	1.647	1.243	
実用	平均値	3.236	3.302	英<露
	標準偏差	1.810	1.462	
コスト	平均値	3.038	3.368	英<露
	標準偏差	1.493	1.075	

\*\*\*p<.001 (N=53)

表 3-5. 英語との比較 (自然科学)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.707	2.556	英>露
	標準偏差	1.077	0.863	
達成	平均値	3.804	3.426	英***>露
	標準偏差	1.141	0.976	
内発	平均値	3.037	3.573	英***<露
	標準偏差	1.370	1.156	
実用	平均値	3.990	3.073	英>***露
	標準偏差	1.239	1.154	
コスト	平均値	3.344	3.578	英+<露
	標準偏差	1.083	0.857	

\*\*\*p<.001, +p<0.1 (N=309)

表 3-6. 英語との比較 (芸術)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	1.382	2.382	英<露
	標準偏差	1.672	1.075	
達成	平均値	1.682	3.386	英*<露
	標準偏差	2.107	1.464	
内発	平均値	1.909	3.955	英**<露
	標準偏差	2.343	1.440	
実用	平均値	1.818	3.682	英*<露
	標準偏差	2.272	1.707	
コスト	平均値	1.318	2.909	英+<露
	標準偏差	1.554	1.114	

\*\*p<.01, \*p<.05, +p<.1 (N=11)

学部系統別の英語との比較データ (表 3 参照) で特筆すべきは、人文科学系、外国語学系、教育学系、芸術系グループと社会科学系、

自然科学系，医療看護系グループでくっきりと反転した構図が観察されることである。「内発的価値」がいずれの系統でもロシア語の方が有意に高く、「コスト」についても「内発的価値」ほど有意ではないものの，やはりロシア語の方が高い値をしているのは全体的傾向と同様であるが，それ以外の項目について，人文科学系，外国語学系，教育学系，芸術系グループでは，いずれも英語よりもロシア語の方が（多くは有意に）数値が高く，社会科学系，自然科学系，医療看護系グループではまったく正反対の関係を示している。

以上の学部系統別比較分析の結果を見ると，ロシア語学習についても，学習者の専門領域とリンクした学習活動が必要であるということに改めて気づかされる。外国語学系，芸術系で極めて高い動機づけの値が示されたことは，当然の結果とは言え，やはり学習者の専門領域と語学学習が直結した場合に，初めて学習者は語学学習に高い知的興味・関心を示し，自らにとって重要度が高く，また将来，役立つという期待感を持つ，という事実が浮き彫りにされたと言えるであろう。人文科学系，教育学系についても，比較的高い数値が観察されるのは，それら分野の知識を有する教員が担当するケースが多いという事実とリンクしている。逆に，自然科学系，医療看護系の現行第2外国語教育カリキュラムの枠組みでは，専門教育とのリンクの可能性はまったく断たれており，その辺りの事情が上記数値にも如実に表れているのではないだろうか。

## 2 「あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか」 - 学習者の自由記述回答を読み解く

以下では，アンケートの質問3の問4「あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか。一番大きな理由から，順に3つ箇条書きして

下さい」に対する自由記述回答を量的，質的に分析を試みた結果を報告する<sup>2</sup>。

### 2.1 分析方法

分析は以下の3段階で行った。まず，回答に頻出するキーワードを手掛かりに，学習理由を有意な12カテゴリーに分類し，コード化した(表4)。その際，MAXqdaを利用した。次に，SPSSを用いて学習理由と学部系統の相関性について量的に比較分析を行った(表5)。最後に，各カテゴリー内の具体的な回答を質的側面から検討した。

表4 ロシア語学習の理由(カテゴリー)とキーワード例

コード	カテゴリー	キーワード例
1	興味	一般 (対象の記述のない) 興味，関心，楽しい(面白い)，楽しそう(面白そう)，好き
2		文化 文学，宗教，スポーツ，音楽，アニメ他が好き，興味があるから；ロシア人の印象
3		言語 (ロシア語に) 興味，文字，発音；珍しいから，難しいから，簡単だから
4		国 ロシアの将来性，(学習者の) 地域環境，経済発展，世界情勢，ロシアの地理，歴史，気候，ソ連，社会主義，日露関係，近い，寒いから，広いから，大きいから
5	言語習得目標	具体的な言語習得目標 — ○○したい(読みたい，話したい，交流したい，行きたい)
6	自己価値	自己価値，(自分にとって) 大切，重要，視野を広げる；自分の理想像，自己イメージ
7	学習環境	クラスの雰囲気，小規模授業，先生が良い(教師の個人的魅力)
8	影響・体験	周囲の影響，既習，自分の体験
9	自分の将来	(自分にとって) 有利，役立つ，将来(研究・職業に) 必要，資格，検定試験
10	履修要件	単位，必修，卒業，進級，点数
11	無動機	消去法による選択，なんとなく，成り行き，(他の言語より) 良い



12	その他	カテゴリーに分類できないもの：雰囲気, 意地, 運命
0	無回答	空白, /, なし (欠損値)

## 2.2 量的分析の概要

学習理由と学部系統をクロス集計したものが表5である。その際、第一～第三理由の回答の全てを対象としたもの（表5内「全体」と、第一理由のみを対象としたもの（表5内「第一」）に分けた。前者はロシア語学習動機の在りかを総的に示し、後者は最大の学習

動機づけ要因を明らかにする。表5から以下の点が指摘できる。第1に、回答者のロシア語学習の3大理由は「興味」「履修要件」「言語習得目標」であり、中でも「興味」を挙げる回答者がとりわけ多く半数近くを占める。第2に、「言語習得目標」よりも「履修要件」の方が、学習者にとっては、より優先度の高い学習理由であることが第一理由の合計値から分かる。

表5 学習者の学部系統とロシア語学習理由

学部系統		学 習 理 由									合計	
		興味	言語習得目標	自己価値	学習環境	周囲の影響・自分の体験	自分の将来	履修要件	無動機	その他		
人文科学系	全体	度数	409	100	22	46	45	48	56	25	14	765
		%	53.5	<b>13.1</b>	2.9	6.0	5.9	6.3	7.3	3.3	1.8	100.0
	第一	度数	158	28	5	12	16	25	29	6	2	281
		%	56.2	10.0	1.8	4.3	5.7	8.9	10.3	2.1	0.7	100.0
外国語学系	全体	度数	77	27	3	5	11	8	10	1	0	142
		%	54.2	<b>19.0</b>	2.1	3.5	7.7	5.6	7.0	0.7	0.0	100.0
	第一	度数	31	4	2	1	5	4	4	0	0	51
		%	60.8	7.8	3.9	2.0	9.8	7.8	7.8	0.0	0.0	100.0
社会科学系	全体	度数	344	105	24	45	34	50	103	47	3	755
		%	45.6	13.9	3.2	6.0	4.5	6.6	13.6	6.2	0.4	100.0
	第一	度数	117	36	5	15	20	12	53	20	1	279
		%	41.9	12.9	1.8	5.4	7.2	4.3	19.0	7.2	0.4	100.0
教育学系	全体	度数	88	24	3	9	8	5	4	7	0	148
		%	59.5	<b>16.2</b>	2.0	6.1	5.4	3.4	2.7	4.7	0.0	100.0
	第一	度数	27	8	3	3	4	2	2	3	0	52
		%	51.9	15.4	5.8	5.8	7.7	3.8	3.8	5.8	0.0	100.0
自然科学系	全体	度数	377	92	21	39	37	43	141	56	3	809
		%	46.6	11.4	2.6	4.8	4.6	5.3	<b>17.4</b>	6.9	0.4	100.0
	第一	度数	129	36	3	10	15	17	77	19	0	306
		%	42.2	11.8	1.0	3.3	4.9	5.6	25.2	6.2	0.0	100.0

芸術系	全体	度数	15	9	2	2	0	2	0	1	0	31
		%	48.4	<b>29.0</b>	6.5	6.5	0.0	6.5	0.0	3.2	0.0	100.0
	第一	度数	4	3	0	1	0	2	0	1	0	11
		%	36.4	27.3	0.0	9.1	0.0	18.2	0.0	9.1	0.0	100.0
医療看護系	全体	度数	36	5	2	4	7	3	26	3	0	86
		%	41.9	5.8	2.3	4.7	8.1	3.5	<b>30.2</b>	3.5	0.0	100.0
	第一	度数	14	2	1	1	2	1	13	2	0	36
		%	38.9	5.6	2.8	2.8	5.6	2.8	36.1	5.6	0.0	100.0
合計	全体	度数	1346	362	77	150	142	159	340	140	20	2736
		%	<b>49.2</b>	<b>13.2</b>	2.8	5.5	5.2	5.8	<b>12.4</b>	5.1	0.7	100.0
	第一	度数	480	117	19	43	62	63	178	51	3	1016
		%	<b>47.2</b>	<b>11.5</b>	1.9	4.2	6.1	6.2	<b>17.5</b>	5.0	0.3	100.0

第3に、学習理由には学部系統別で二極化する傾向が見られる。芸術系、教育学系、外国語学系では積極的な学習動機「言語習得目標」の値が高く、医療看護系や自然科学系の理系学部では消極的な学習動機「履修要件」の値が高い。動機づけの強さにおいて学部系統が二極化する傾向があるならば、各系統に共通して際立って高い値を示す「興味」（内発的動機づけ）とは一体どのようなものなのだろうか。

教育学系	度数	14	17	36	21	88
	%	15.9	19.3	40.9	<b>23.9</b>	100.0
自然科学系	度数	105	38	167	67	377
	%	<b>27.9</b>	10.1	44.3	17.8	100.0
芸術系	度数	1	5	6	3	15
	%	6.7	<b>33.3</b>	40.0	20.0	100.0
医療看護系	度数	13	2	14	7	36
	%	<b>36.1</b>	5.6	38.9	19.4	100.0
合計	度数	261	212	579	294	1346
	%	19.4	15.8	<b>43.0</b>	21.8	100.0

表6が示す通り、「興味」の具体的対象は学部系統の別なく、まず、「ロシア語」への関心が最上位を占める。その後に(1)「文化」が続く人文科学系、芸術系、(2)「国」が続く社会科学系、教育学系、外国語学系、(3)「一般的興味」が続く医療看護系、自然科学系に分かれる。「興味」の下位カテゴリー別に学習者の回答を検討した結果は以下の通りである。

「一般的興味」にあたる回答の大半は「面白そう」「興味がある」といった漠然とした感想が占め、他には「かっこいい」「おしゃれ」といった表面的なイメージが挙がる。「以前か

### 2.3 学部系統別「興味」の具体的対象と自由記述回答

表6 学習者の学部系統と「興味」の対象

学部系統	興味の対象				合計	
	一般	文化	ロシア語	国		
人文科学系	度数	65	86	182	76	409
	%	15.9	<b>21.0</b>	44.5	18.6	100.0
外国語学系	度数	12	13	37	15	77
	%	15.6	16.9	48.1	<b>19.5</b>	100.0
社会科学系	度数	51	51	137	105	344
	%	14.8	14.8	39.8	<b>30.5</b>	100.0

ら興味を持っていた」というものから、「なんとなく面白そう」という回答まで、興味の程度には差があるものの、興味の対象を具体的に提示できない、知らないという否定的側面を反映する可能性もある。他言語と比較して、ロシアに関する情報量や接点の少なさも背景にあるであろう。だが、このカテゴリーの数値が高い学部系統が 3-2. で挙げた学習動機づけの低い医療看護系と自然科学系であることを考えると、「一般的興味」の漠然性はロシア語学習へ積極的とは言い難い否定的側面の裏返しとも取れる。

その他の興味の低位カテゴリー「文化」「ロシア語」「国」では、それぞれ「ロシア文化／ロシア語／ロシアに興味がある」といった類の漠然とした当該分野への関心もあるが、具体的対象への言及も増える。例えば、「文化」であれば関心は文学・料理・スポーツ・音楽・映画・バレエ・歴史・建築・ロシア正教・雑貨・ロシア人イメージにまで及ぶ。古典的なものと現代の流行を反映したものが混在する。「ロシア語」に対する関心の多くは音声や文字といった、表層的ながら、言語的側面に寄せられるほか、「学ぶ人が少ない」という希少価値、「英語の次に必要」といった英語への言及、「難しそうでやり甲斐がある」のように、言語習得の難しささえも学習の動機付けに一役買っていることがわかる。

「国」への具体的関心は BRICS, 資源開発, 天然資源, 極東開発, エネルギー資源, ロシア政治, 社会主義, 旧ソ連, 共産主義, 軍事, レーニン, プーチン, 世界情勢, 宇宙開発, 宇宙工学, ロケット技術, 国連公用語などがキーワードになる。その他, ロシアの将来性への期待や日露関係, 学習者の地域環境(新潟・富山・北海道)への言及がある。

この「興味」の低位カテゴリーにおいて特筆すべき点は、具体的な記述が回答者割合が

最上位の社会科学系, 続く教育学系, また, 割格的には最下位である自然科学系の回答において見られることである。ロシアをめぐる経済, 社会情勢, 国際関係, 日露関係に幅広く目を向ける傾向は, 特に社会科学系に顕著で, このことは専門性からいっても頷ける結果である。自然科学系に「宇宙」「物理」がキーワードとして挙がることも学習者の専門性が学習動機に結び付いていることが窺われる。外国語学系には「ロシア史」「東欧史」「中央アジア圏」への関心が散見される。医療看護系はアンケート対象の教育機関が立地する「北海道」への言及が目立ち, 専門分野よりも学習者の地域環境が大きく左右していると考えられるが, 「北海道ではたまにロシア人の患者さんを見掛けると聞いたから」と専門性にリンクした回答もある。

## 2.4 「興味」以外の学習理由と自由記述回答

本調査でカテゴリー化した諸動機を自己決定理論の枠内で検討すると, 動機づけの程度が高く, 動機づけの質が高いカテゴリーは, まず, 内発的動機や同一視的調整に関係する「興味」「言語習得目標」, 次に取り入れ的調整の「自己価値」や「学習環境」, 続いて外的調整にあたる「自分の将来」, 「履修要件」, 最後に動機づけの最も弱い非動機づけの「無動機」と並ぶであろう。以下では, 各カテゴリーに属する自由記述回答について具体例を挙げながらその概要を述べる。

### 2.4.1 「言語習得目標」

本カテゴリーは, ロシア語を道具として用いることで何をしたいか, という点を尋ねるもので, 「～したい」という回答を中心に検討している。内容は一般的な言語習得目標(「ロシア人と話したい」), より具体的な言語習得目標(「ロシアの宇宙開発の資料を自力で読み

たい)、その他の目標(「留学したい」)に3分類される。全体的な傾向としては、言語習得における4技能(読む・書く・聞く・話す)の獲得を望む単純な回答がかなりの数を占める。その一方で、自分の専門分野に関する知識を得るためにロシア語文献を読みたいという回答も、学部系統の区別なく、一定数見られる。もっとも、具体的な記述が学習者の学部系統分類から連想できない場合もある。例えば、芸術系回答者の「ロシア歌曲を歌いたい」に対して自然科学系回答者の「ロシアの民謡や宗教曲を訳したいと思ったから」や、自然科学系回答者の「ロシア正教について深く知りたい」などである。

#### 2.4.2 「自己価値」

回答は、ロシア語話者の表面的な印象からくる漠然とした憧れ(「ロシア語が話せるとカッコいい」と、自己価値の向上意識(「人とは違う武器をもちたい」)に大別される。両者とも、前述したロシア語への興味の理由として挙げられたロシア語話者の希少性や日本社会での浸透度の低さを背景にしていると推測され、それが特別な価値を付与し、前者のように単に表面的なイメージを求めるだけで終わるか、後者のように、教養を深め自己価値を高めるといった学習者の内面磨きまで進むか、で動機づけの程度には差がある。もっとも、本カテゴリーの回答者は他カテゴリーと比べてはるかに少ないため、有意性に疑問は残る。

#### 2.4.3 「学習環境」

回答の内容を分類すると、授業の雰囲気(「授業の雰囲気が良い」「先生が面白い」)、クラスサイズの魅力(「少人数でのきめ細やかな授業」)、教育機関の希少価値(「ロシア語は独学では難しい」「開講している大学が少ない」)、研修プログラムやガイダンスの効果(「語学研修がある」)に分けることができ

る。少人数クラスや希少価値への言及は、ロシア語学習者の希少性とロシア語の習得困難なイメージを背景に、学習者が所属する教育機関や開講される授業に一定の魅力を見出していることの現れである。中には「ロシア語を履修する人は少数なので、少しでもマスターできたら有利になりそうだから」という回答もあり、将来的に有利に働く可能性のあるロシア語を望ましい学習環境で学ぶことによって効果的に習得したい、という思いが見て取れる。

その一方で、「大学でしか学べない」「この機会を逃したら二度と勉強できないから」という理由は積極的な学びの意思表示と解釈できる反面、ロシア語学習は在学期間に限定されるものという認識も見え隠れする。ここには“ロシア語学習の見通しの無さ”が反映されているのだろう。社会に出てからのロシア語の有用性や具体的な運用の場面等について知識を補うことで、ロシア語という自身の付加価値を社会で活用することを目指す積極的な学習者を育てることができるのではないだろうか。

#### 2.4.4 「周囲の影響・自分の体験」

回答を分類すると、知合いからの誘いや勧め、ロシアあるいはロシア人との個人的接点(「ロシア人の友人がいる」)、ロシア語既習経験、メディアの影響(「好きなアニメでロシア語が使われていた」)に分かれる。ロシア語学習を始めるに至った個人的なきっかけであり、学習者ときっかけとなった事象や人物との関係や影響力の強さによって、動機づけの強さにはかなり個人差があるであろう。

ロシア語学習を勧めた人物として、友人、先輩、高校の先生、大学の教員、塾(予備校)の講師、家族が挙がる。ロシア(人)との繋がりでは、「祖母が国後島に住んでいたことがある」のように家族や親戚がロシアと

関係がある、家族の中にロシア語既習者がいる、ロシアへの旅行経験がある、学習者の周囲の環境でロシア語が使われている、といった回答が複数見られる。メディアを介した今日的な若者文化の影響を示す回答にはゲームやアニメに対する言及がある。

#### 2.4.5 「自分の将来」

回答には、将来の漠然とした有用性（「将来なにかしら役に立つかも」）、進路（「将来の研究に関わる」）、具体的なロシアへの渡航予定、地域的実利（「将来地元就職する」といった視点が見られる。

進路について具体的なキーワードとして挙がるのは、職種では政治家、警視庁、旅行業、デジタルコンテンツ業界、宇宙関連業、エネルギー関連業、研究分野ではロシア文学、日本近代史、コーカサス地方、ロシア音楽、軍事等である。社会科学系・自然科学系ではとりわけ仕事・就職に有利、との回答が顕著であった。国への興味と自分の将来といったカテゴリーで社会科学系の割合が最も高いのは、回答者の専門性を反映した結果であろう。医療看護系における回答の将来的な有利さは、地域的実利（北海道）を背景に述べられている。本カテゴリーにおいても、大学生の回答は学習者の学部専門性を反映しており、ロシア語学習を将来への仕事や研究へ積極的に関連づける態度が窺われる。

#### 2.4.6 「履修要件」

動機づけの低い外的調整「～をやらされている」に該当する本カテゴリーは、全体的に回答者数の割合が高く、回答は極めて単純で「単位」「必修」という2語だけの回答が目立って多い。他には、単位の取りやすさ（「試験が簡単」）が理由に挙げられている。学部系統別の回答数の割合は、医療看護系と自然科学系で高い。

#### 2.4.7 「無動機」

内容的には消去法（「中国語の抽選に落ちたから」）と偶然・何となく（「たまたま履修した」）の2つに大別できるが、前者の方が倍以上多い。学びたい言語が学べなかったので仕方なく選択、学びたくない言語以外だったので選択（「英語が嫌い」）、とりわけ学びたい言語があるわけではないが、その中でロシア語は比較的ましだったので選択等、学習者の外国語学習への態度は一様ではない。この中には「選択科目の中で1番面白そうだった」「他の外国語よりは興味があった」といった回答も含めたが、これらは「まし」よりは多少内的な動機づけが高まっているとも解釈できるだろうか。他には、「単位をだいたいとって時間に余裕があったから」のように、学びの機会を有効活用しようとする回答もあったが非常に少ない。前出の「履修要件」と同様に自然科学系の割合が高い。

### 2.5 まとめ

質問1・2の回答結果との整合性の観点から言えば、質問3の自由記述回答においても「興味」の割合が極めて大きいことが明らかになった。但し、その内実は漠然とした興味、表面的な関心の割合が多くを占め、それが動機づけの強さの指標としてどれだけ有効であるかは疑問が残る。質問2では期待・価値理論における実用価値（役に立つ）の指標値が低い結果がでた。関連する質問3のカテゴリー「自分の将来」の全体に占める割合は、3大要因と比べるとかなり低くなるが、それ以外のカテゴリーと比べるととりたてて低いわけではない。3大要因の中の「言語習得目標」の中には具体的な目標をあげる回答が一定数あることを考慮すると、「ロシア語を使って〇〇したい」とは望むものの、実際の効果（役に立つ）を期待するには躊躇する

学習者の姿が浮かび上がる。ロシア語を学習中の段階で、社会におけるロシア語の使用状況、使用機会の情報を学習者に与えていくことで、ロシア語学習の実用価値を具体的に意識できるようになるであろう。

さらに、動機づけの強さは学部系統別に差異が生じるという質問1・2の分析結果は、質問3でも裏付けられた。動機づけの高い「興味」「言語習得目標」で、とりわけ芸術系、教育学系、外国語学系が順位をあげる。一方、これらのカテゴリーで低い値を出す自然科学系、医療看護系は、動機づけの低い「履修要件」では上位につく。後者のグループは他の多くのカテゴリーでも同一の動きをすることが多い。このように動機づけの高いグループと低いグループの二極化の傾向が認められる一方で、どちらにも位置づけられないのが社会科学系である。社会科学系は「自分の将来」で最上位、「自己価値」で第2位と数値が上がるのは、広く社会を専門の学問領域とする社会科学系回答者の特性とも考えられる。興味深いことに、回答者の5割強が社会科学系学習者であった中国語の調査では、「実用価値」の数値が他言語と比べて高く、自由記述回答でも「実用志向」が最大の動機づけ要因であることが報告されている(大木 2014: 14, 王松他 2014: 50-51)。このことから、言語の差異を問わず、実用価値や自己の将来の指標と社会科学系という学習者の専門性には相関性があることが推察される。

多くのカテゴリー内で繰り返し観察されたのが、学習者のロシア語学習理由と専門分野との密接な関連性である。本文中に引用した回答例の他にも、「日本近代史をソ連をからめて研究したい」(人文科学系)、「ロシア語、スペイン語、英語を比較して違いを知りたい」(外国語学系)、「コーカサス地方を研究したい」(社会科学系)、「デジタルコンテンツ業界

での活用」(自然科学系)など、ロシア語を積極的に自分の将来像に関係づける学習者は、学部系統の別無く、一定数存在する。文系学部と比較した時の理系学部の“動機づけの低さ”が学習者の専門分野とロシア語学習との乖離を背景にしているのであれば、ロシア語と学習者の専門性を結びつけるようなロシア語教育の新たな方向性を模索することで、学習者の動機づけを高められることが大いに期待できる。

### 引用・参考文献

- 大木充, 境一三, 砂岡和子, 塚原信行, 長谷川由起子, 林田理恵, 藤原三枝子 (2013)「英語以外の外国語教育について(2012年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」『語学教育エキスポ 2013 予稿集—日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して—』, 17-24.
- 大木充 (2014)「各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ」『言語教育エキスポ 2014 予稿集—外国語学習に対する適切な動機づけを目指して—』, 14.
- 王松, 古川裕, 砂岡和子 (2014)「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか—2012全国調査に基づく中国語履修者回答分析」『言語教育エキスポ 2014 予稿集—外国語学習に対する適切な動機づけを目指して—』, 50-51.
- 金子百合子 (2014)「あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか—全国6言語アンケート調査結果から届くロシア語学習者の声—」『ロシア語教育研究』第5号, 21-41.
- 林田理恵 (2013)「ロシア語学習者の学習動機づけ」『語学教育エキスポ 2013—日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して—』.

林田理恵他 (2013)「全国 6 言語アンケート調査結果（中間報告）とロシア語学習者の傾向」日本ロシア文学会第 63 回大会（於：東京大学）.

宮本友介, 横井幸子, 林田理恵 (2014a)「日本のロシア語学習者の動機づけについて—全国

6 言語アンケート調査結果から—」『ロシア語教育研究』第 5 号, 1-11.

宮本友介, 横井幸子, 林田理恵 (2014b)「日本のロシア語学習者の動機づけについて—期待・価値理論に基づく考察—」『ロシア語教育研究』第 5 号, 13-20.

---

<sup>1</sup> 本稿は平成 25 年度科研費「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」（基盤研究 (A)), 「大学間, 高等学校—大学間ロシア語教育ネットワークの確立」（基盤研究

(B)) の助成を受け実施した調査・分析を考察したものである.

<sup>2</sup> 紙面の制約もあり, 本報告内容はかなり限定されたものになっている. 詳細は [金子 2014] を参照.

# わが国の仏独中西韓露語の授業現場 —2012 大学教員意識調査の定量的分析—

砂岡 和子<sup>A</sup>, 山口 高領<sup>B</sup>

**アブストラクト:** 2012 年春, 全国の大学・高等学校の第二外国語履修者大規模アンケートと平行して実施した, 仏独中西韓露語 6 言語の担当教員計 751 名, 全 693 クラスの授業形態や, 教育内容に対する回答結果に基づき報告を行う。分析の結果, 仏独中西韓露語の外国語教員は, 発音や練習問題といった, 学生主体のアウトプット活動を中心に授業を展開している実態が判明した。言語ごとに個性は異なるが, 使用教材からも, 同様の傾向を見て取れる。初習者対象の大規模クラスという制約下で, 話す機会やグループワークは不十分ながら, 昔ながらの文法・読解中心の授業はもはや稀である。本文は, わが国の大学外国語教育に対する, 世間の不信感を仮説とし, 現職教員から得られたデータの定量的分析の結果によって, 反証を試みる。併せて, 6 言語間の授業活動や学習態度, 使用教材について比較分析を行った。データは, 2014 年 1 月 14 日時点の集計に基づくものである。

**キーワード:** 大学外国語教育, 教員意識調査, 授業形態, 学生主体, アウトプット活動

## 1 教員アンケートデータの基本情報

### 1.1 実施時期 (アンケート発送)

第 1 回 2012 年 5 月～同年 6 月, 第 2 回 2012 年 12 月～2013 年 1 月。

### 1.2 対象と回収結果

両回とも, 全国の大学の英語を除く仏独中西韓露語 6 言語の履修者に対して実施した<sup>1</sup>。教員アンケートは, 第 1 回目 of 学生対象の調査と並行し, 授業担当教員への質問 (資料 2) として配布した。ランダム抽出ではないものの, 有効回答数 17, 055 名の学生を担当する現場の教員から得られた全国調査であり, 一定の信頼性を有すると考える。本文は, 計 751 名, 全 693 クラスの教員回答結果に基づき報告を行う<sup>2</sup>。各言語の内訳は[表 1]となる<sup>3</sup>。回答数の多い順に, 中国語(27.4%)>フランス語(21.4%)>スペイン語(18.2%)>ドイツ語(12.8%)>ロシア語(11.9%)>朝鮮韓国語 (8.3%)となる。これは各言語のクラス数の割合と一致する。中国語 189 クラス (27.3%) >フランス語 146(21.1%)>スペイン語 132 (19.1%) >ドイツ語 95 (13.7%)>ロシア語 86 (12.4%)>朝鮮韓国語(6.5%)となる。学生回答数とも, フランス語とスペイン語, ロシア語と朝鮮韓国語の順位が逆転する以外, ほぼ同じ。

A: 早稲田大学政治経済学術院

B: 早稲田大学社会科学総合学術院

学部は社会科学系(38.0%)>人文科学系(24.1%)>自然科学系(18.8%)>外国語学系学校・高専(1.1%)>芸術系(0.8%)>その他(0.6%)の順で<sup>4</sup>, 教員の 6 割以上が, 社会科学系など非人文系専攻の学生を教えている。

授業レベルを 3 段階に分けると, 6 言語全体で初級が 8 割弱と圧倒多数を占め, 中級は 2 割弱, 上級はわずか 2.7%に留まる[表 2]。本調査データが第二外国語初級クラスを主なターゲットとしていることが示された。なかでも初級の割合が最も高いのはドイツ語 (95.8%) で, 最も低いのはロシア語 (65.1%) である。反対にロシア語は中級の割合が最も高く (29.1%), ドイツ語 (3.2%) は中級の比率が 6 言語中, 最も低い。中国語, スペイン語, 朝鮮韓国語, フランス語は, 初級, 中級の比率が近似し, 平均値に近い。

表 1 教員回答数

	人数	%
フランス語	161	21.4
ドイツ語	96	12.8
中国語	206	27.4
スペイン語	137	18.2
朝鮮韓国語	62	8.3
ロシア語	89	11.9
6言語	751	100.0



表2 クラスレベル

		初級	中級	上級	合計
フランス語	人数	121	33	5	159
言語の%		76%	21%	3%	100%
ドイツ語	人数	91	3	1	95
言語の%		<b>96%</b>	3%	1%	100%
中国語	人数	154	31	5	190
言語の%		81%	16%	3%	100%
スペイン語	人数	104	26	2	132
言語の%		79%	20%	2%	100%
朝鮮韓国語	人数	34	10	1	45
言語の%		76%	22%	2%	100%
ロシア語	人数	56	25	5	86
言語の%		65%	<b>29%</b>	<b>6%</b>	100%
6言語	人数	560	128	19	707
言語の%		<b>79%</b>	18%	3%	100%

注) 太字はカテゴリー中の最多値。以下同様。

6言語全体では、21-30名規模のクラスが多数を占め[表3]、うち初級クラスに関しては、中国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、朝鮮韓国語のサイズが大きく、特に後者3言語は40-50人以上のクラスが1割前後存在し、教学へのマイナス要因が懸念される[表4]。対して、露語は20名以下が8割以上を占め、5名以下のクラスが2割近く存在し、恵まれている。

表3 クラス規模

	仏	独	中	西	朝鮮	露
1-5人のクラス	10	4	1	2	2	16
言語の%	7%	4%	1%	2%	4%	19%
6-10人のクラス	13	2	8	1	7	26
言語の%	9%	2%	4%	1%	16%	<b>30%</b>
11-20人のクラス	44	15	23	17	4	25
言語の%	30%	16%	12%	13%	9%	29%
21-30人のクラス	54	36	85	46	9	11
言語の%	<b>37%</b>	<b>38%</b>	<b>45%</b>	<b>35%</b>	20%	13%
31-40人のクラス	16	28	57	44	16	7
言語の%	11%	29%	30%	33%	<b>36%</b>	8%
41-50人のクラス	6	8	8	13	5	1
言語の%	4%	8%	4%	10%	11%	1%
51人以上のクラス	3	2	7	9	2	0
言語の%	2%	2%	4%	7%	4%	0%
6言語	146	95	189	132	45	86
言語の%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表4 初級クラス規模

	仏	独	中	西	朝鮮	露
1-5人のクラス	5	1	0	2	0	5
言語の%	4%	1%	0%	2%	0%	9%
6-10人のクラス	9	2	1	1	4	17
言語の%	8%	2%	1%	1%	12%	<b>30%</b>
11-20人のクラス	31	14	17	10	2	17
言語の%	27%	15%	11%	10%	6%	<b>30%</b>
21-30人のクラス	47	36	74	36	6	11
言語の%	<b>41%</b>	<b>40%</b>	<b>48%</b>	35%	18%	20%
31-40人のクラス	13	28	48	41	15	5
言語の%	11%	31%	31%	<b>39%</b>	<b>44%</b>	9%
41-50人のクラス	6	8	7	7	5	1
言語の%	5%	9%	5%	7%	15%	2%
51人以上のクラス	3	2	6	7	2	0
言語の%	3%	2%	4%	7%	6%	0%
6言語	114	91	153	104	34	56
言語の%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

### 1.3 アンケート内容

質問項目は「クラスサイズ」や「語学レベル」など学習環境以外に、「授業内容や目的」「授業方法」「学生の態度」「クラスの雰囲気」「使用教材」など21項目に及ぶ。詳細は【付録】を参照されたい。

## 2 分析仮説

英語を含め、わが国の外国語教育に対しては、依然として世間の評価が低い<sup>5)</sup>。英語以外の外国語教育に対しても、教師主導による訳読中心の、旧態依然とした授業との偏見も少なくない。本文はこうした世間の「通説」を仮説に見立て、実際の授業現場のデータにより、仮説の真偽を検証してゆく。すなわち、分析作業仮説として、「大学における英語以外の外国語（具体的には今回調査対象の6言語）の授業形態は、依然として教員講義型の訳読主義で、学生受信型の授業形態である」と想定し、現職教員の回答データを統計解析することで、わが国の大学における仏独中西韓露6言語の授業実態を、改めて世に示すことにする。

## 3 仮説の検討

### 3.1 授業内容

質問項目10で、担当クラスの授業内容を尋ねたところ、6言語全体では、「文法の基礎をマスターする（以後「文法」と簡略）」が34%、「簡単な会話ができるようになる

(「会話」)が17%、「総合」が41%である[表5]。通説に違わず、現在も大学の外国語教育は「文法中心で、会話の少ない」授業をしているのであろうか？確かに「文法」の割合(34%)は小さくないが、それ以上に「総合」(41%)が多い。言語別「総合」の割合は、中国語(53%)>ドイツ語(51%)>朝鮮韓国語(48%)>フランス語(40%)>ロシア語(38%)>スペイン語(18%)の順となる。スペイン語を除き、「総合」授業が5割から4割近くを占めることから、「文法中心授業」仮説は磐石とは言えない。

一般に「総合」授業とは、「文法」と「会話」を併せた「統合的」なクラスを指す。授業回数が少なかったり、入門コースでは、「文法」と「会話」を分けないことも多い。本アンケートは、6言語平均で約8割を初級クラスが占め(1.2章)、授業開始2ヶ月前後の基礎知識導入期に実施された。「総合」と「文法」が多いのは、こうした日本の大学の外国語科目の特質に由来すると思われる。

より重要な発見は、6言語共通して、「総合」も「文法」も、「教師と学生の活動が半々」の授業を行っている点である(3.4章)。「文法」主流と見られる言語でも、実際の「文法」授業は、学生の参加もある、「発音重視」の内容であることが判明した。スペイン語は、6言語中、「会話」(4%)も「総合」(18%)も最も低く、典型的な「文法」(68%)講義型と見えるが、実際の「文法」授業は、「学生参加」型で「発音重視」であり(3.3, 3.5章)、「課題」や「ワーク」を優先していることが分かった(3.8章)。

一般にクラスサイズが大きく学生数が多いと、会話練習がやりにくく、文法講義の割合を増さざるを得ないと予測できる。事実、スペイン語、朝鮮韓国語は、6言語中、クラスサイズが最も大きく(1.2章[表3][表4])、両言語とも「文法」授業の比率が突出して高い(スペイン語(68%)、朝鮮韓国語(45%))。対して小クラスのロシア語は、「会話」が(20%)でスペイン語・朝鮮韓国語の約5倍も多く、反対に「文法」比率は(29%)と、両言語の半分程度に止まる。

しかし、データ分析により、大規模クラスでも、教師主導の文法解説に終始することなく、学生参加を促す教育がなされていることが示された。つまり、スペイン語は「文法」授業枠で、「学生参加」と「発音重視」

の教育を行うことにより、朝鮮韓国語も「総合」授業(48%)の比率を高め、「グループ活動の機会」を確保して(3.7章)、「会話」授業不足を補完していると予測できる。

同様に、クラスサイズが大きいフランス語、ドイツ語、中国語は、「文法」の割合より、「会話」と「総合」授業が多い。フランス語の「会話」比率(25%)は6言語中最大で、ドイツ語、中国語も2割前後を占める。対して3言語の「文法」はドイツ語(27%)、フランス語(25%)、中国語(21%)と、スペイン語、朝鮮韓国語の半分以下である。

以上から、現在の大学外国語授業は、「会話」は確かに少ないものの、教師が文法解説に終止する講義型は少なく、言語により「文法」や「総合」授業枠内で、学生が参加できる教育を行っている、と結論できよう。

表5 授業内容

		文法中心	会話中心	総合	その他	合計
フランス語	人数	40	40	63	16	159
	言語の%	25%	25%	40%	10%	100%
ドイツ語	人数	26	19	48	2	95
	言語の%	27%	20%	51%	2%	100%
中国語	人数	43	40	110	13	206
	言語の%	21%	19%	53%	6%	100%
スペイン語	人数	92	6	24	13	135
	言語の%	68%	4%	18%	10%	100%
朝鮮韓国語	人数	28	3	30	1	62
	言語の%	45%	5%	48%	2%	100%
ロシア語	人数	25	17	32	11	85
	言語の%	29%	20%	38%	13%	100%
6言語	人数	254	125	307	56	742
	言語の%	34%	17%	41%	8%	100%

### 3.2 授業の目的

質問項目11で、「授業の一番大きな目的」を尋ねた。6言語全体では、「文法の基礎をマスターする」が最多で41%、次が「簡単な会話ができるようになる」で35%、3番目に「簡単な文が読めるようになる」が12%、「その他」が7%、当該言語圏の「文化を理解する」が4%となった。「授業目的」には、三分の一強の教員が「会話」と回答するが、「授業内容」では「文法」が3割となる(3.1章)。実際の授業でも、「発音」に比べ「話す」活動が少なく(3.4章)、教員の理念と実際の教育現場に乖離が見られる。

言語毎の特徴としては、フランス語と中国語では「簡単な会話ができるようになる」が最も割合が高かった。また、スペイン語では「文法の基礎をマスターする」が65%で

あるのに対して、「簡単な会話ができるようになる」が17%と、(3.1章)同様、著しく低い。ロシア語は、「その他」の回答が比較的高いが、自由記述欄から、総合的基礎力の養成、つまり(3.1章)の「総合」授業を目的としていることが分かる<sup>6</sup>。

表6 授業の一番大きな目的

	会話	文法	読解	文化理解	その他
フランス語	<b>45%</b>	29%	12%	6%	8%
ドイツ語	34%	<b>39%</b>	15%	7%	5%
中国語	<b>43%</b>	37%	11%	3%	7%
スペイン語	17%	<b>65%</b>	8%	2%	7%
朝鮮韓国語	40%	<b>43%</b>	11%	3%	3%
ロシア語	26%	<b>39%</b>	18%	4%	13%
6言語	35%	<b>41%</b>	12%	4%	7%

### 3.3 教員主導の授業か

世間の通説が「現在の授業は、講義中心で、学生のアウトプット活動も少なく、訳読主義の授業形態である」とするならば、質問項目14「授業方法」の回答は、「大部分は教師による解説」が大部分を占めるはずである。結果は、最もその割合が高いスペイン語ですら、17%にすぎず、最も割合が低いフランス語に至っては、わずか10%である[表7]。対して、「授業の大部分は学生が参加する活動」を選んだ割合は、最も割合が高いドイツ語の28%、ロシア語の25%と続いた。最も低かったのは朝鮮韓国語の8%である。

どの言語も、「授業は教師による解説が半分、学生が参加する活動が半分」が6割強を占める。データから、現在の外国語授業は、「教員主導」だけではなく「学生参加」の機会が多い授業を志向していることが分かる。

表7 教師解説と学生活動の割合

		教師解説	学生参加	教師解説、学生参加が半々	その他
フランス語	人数	16	28	113	1
	言語の%	10%	18%	<b>72%</b>	1%
ドイツ語	人数	10	27	57	1
	言語の%	11%	28%	<b>60%</b>	1%
中国語	人数	31	39	125	10
	言語の%	15%	19%	<b>61%</b>	5%
スペイン語	人数	22	13	96	2
	言語の%	17%	10%	<b>72%</b>	2%
朝鮮韓国語	人数	8	5	46	3
	言語の%	13%	8%	<b>74%</b>	5%
ロシア語	人数	10	21	51	3
	言語の%	12%	25%	<b>60%</b>	4%
6言語	人数	97	133	488	20
	言語の%	13%	18%	<b>66%</b>	3%

既述のように、スペイン語以外は、どの言

語も「総合」の比率が高かった(3.2章)。そこで、質問項目10「授業内容」と質問項目14「授業方法」とのクロス集計を行い、実際の「総合」がどのような授業か、定量的な相関関係を見てみる[表8]。

表8 教師解説と学生活動の割合

		教師解説	学生参加	教師解説、学生参加が半々	その他	合計
フランス語	文法中心	12	1	24	1	38
	会話中心	0	12	28	0	40
	総合	2	12	49	0	63
	その他	2	3	11	0	16
	合計	16	28	112	1	157
ドイツ語	文法中心	6	1	19	0	26
	会話中心	0	13	5	1	19
	総合	4	13	31	0	48
	その他	0	0	2	0	2
	合計	10	27	57	1	95
中国語	文法中心	15	2	25	0	42
	会話中心	3	11	22	4	40
	総合	11	22	72	5	110
	その他	2	4	6	1	13
	合計	31	39	125	10	205
スペイン語	文法中心	19	3	67	2	91
	会話中心	0	4	2	0	6
	総合	0	5	19	0	24
	その他	3	1	8	0	12
	合計	22	13	96	2	133
朝鮮韓国語	文法中心	7	0	20	1	28
	会話中心	0	0	3	0	3
	総合	1	5	22	2	30
	その他	0	0	1	0	1
	合計	8	5	46	3	62
ロシア語	文法中心	6	1	15	0	22
	会話中心	0	9	7	0	16
	総合	3	8	20	1	32
	その他	1	3	7	0	11
	合計	10	21	49	1	81
6言語	文法中心	65	8	170	4	247
	会話中心	3	49	67	5	124
	総合	21	65	213	8	307
	その他	8	11	35	1	55
	合計	97	133	485	18	733

[表8]から、どの言語においても、「大部分が教員の解説」の授業では、文法中心の授業が最も多いことがわかる。反対に、「大部分が学生の活動」の授業では、文法中心の授業の出現率が最少であることも示された。しかも、「文法中心の授業」では、「教師解説と、学生参加が半々」のクラスの方が多く、「教員解説主体」の授業はそれより少ないことが判明した。6言語全体で見た場合、「教師解説が授業の大半を占める」「文法授業」は、わずか9%止まりである。つまり、(3.1章)で指摘した通り、現在の「総合」

「文法」授業は、教師だけではなく、学生の活動を保証する教育内容であることが示された。各言語の割合は、昇順に、スペイン語(14%)、朝鮮韓国語(11%)、フランス語(7%)、ロシア語(7%)、中国語(7%)、ドイツ語(6%)となる。スペイン語、朝鮮韓国語が他の言語よりやや高めだが、そもそも「教師解説が主体」の「文法授業」は1割未満という小さいパイ内での順位である。

「文法中心」クラスの内、「大半が教師の解説」のクラス数と「教師解説と学生参加が半々」のクラス数の合計を分母とした場合、「大半が教師の解説」のクラス数の割合は6言語で28%に過ぎない。

以上から、文法中心の授業であっても、教師の解説が授業の大半を占めるクラスは少数派であることが判明した。言語順に多い方から並べると、中国語(38%)、フランス語(33%)、ロシア語(29%)、朝鮮韓国語(26%)、ドイツ語(24%)、スペイン語(22%)の順となる。(3.1章)で示したように、授業内容ではスペイン語が「文法中心」の割合が突出して高く(68%)、中国語が一番低い(21%)。これが、「文法中心」かつ「大半が教師解説」のクラスにフォーカスすると、中国語は他の5言語より、教師解説型文法クラスが多く、対してスペイン語は、最も教師の解説が少ないという逆転現象が起きた。

前述のように、中国語は全体に占める「文法中心」クラスの割合が小さく、対するスペイン語は7割近くが「文法中心」クラスである。全体から見ると、中国語の小さい「文法」クラスのパイは、「文法」に特化した授業で構成され、反対にスペイン語は、大きな「文法」クラスのパイに、学生参加支援型が入っているのであろうか。さらに「授業内容」別に分析が必要であろう。

### 3.4 ワークの機会

訳読主義の授業であるならば、「授業中、学生の練習問題や課題をする機会（以後、「ワークの機会」と省略）」も少ないはずである(質問項目15)。結果は、どの言語でも、合計値では「しばしば」と「頻繁に」が多く、最も割合が低いスペイン語でさえ、69.4%の高比率である[表9]。つまり、6言語ともできるだけ「学生に練習問題や課題をする機会」を提供しようとしていることが示された。

言語によって本項目の数値に差があるかどうかを検証するために、5段階の回答(ない・たまに・ときどき・しばしば・ひんぱんに)を等間隔とみなして、一元配置分散分析を行った結果、等分散性が確保できなかった。そこでさらにBrown-Forsytheの修正を経た結果、 $F(5, 593.680)=4.00$ ,  $p=.001$ となり、有意である。Games-Howellを用いて、言語間に有意な差がある箇所を探ったところ、ドイツ語(平均値4.29)とフランス語(平均値4.25)は、スペイン語(平均値3.85)よりも有意な差があると判明した。この解析結果から、ドイツ語とフランス語は、スペイン語より「学生の練習問題や課題をする機会」が多いと言える。欧米言語であるドイツ語、フランス語、スペイン語が、言語特性や、教育内容に大差がないとすると、(3.2章)と同様、3言語間の「ワークの機会」の多寡には、クラス規模や教育観などの影響が考えられる。

表9 練習問題や課題の機会

		ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
フランス語	人数	1	2	20	68	66
	言語の%	1%	1%	13%	<b>43%</b>	42%
ドイツ語	人数	0	4	11	33	47
	言語の%	0%	4%	12%	35%	<b>49%</b>
中国語	人数	4	18	24	84	75
	言語の%	2%	9%	12%	<b>41%</b>	37%
スペイン語	人数	8	12	21	44	49
	言語の%	6%	9%	16%	33%	<b>37%</b>
朝鮮韓国語	人数	0	2	11	21	28
	言語の%	0%	3%	18%	34%	<b>45%</b>
ロシア語	人数	4	1	10	33	39
	言語の%	5%	1%	11%	38%	<b>45%</b>
6言語	人数	17	39	97	283	304
	言語の%	2%	5%	13%	38%	<b>41%</b>

### 3.5 発音の機会

訳読主義の授業であるならば、「授業中、学生の発音する機会」も少ないと予想できる(質問項目16)。結果は、どの言語でも、「しばしば」と「頻繁に」の合計が多く、6言語中、「会話」が最も少なく(4%)、「文法」比率の高いスペイン語(68%)でさえ、「しばしば」「頻繁に」「発音の機会」が74%を占める[表10]。つまりスペイン語教員の3分の2が、学生に発音の機会を提供してお

り、音声軽視の授業ではないことがわかる。  
 ロシア語は「発音の機会」が最多で、93%に達した。既述のように、ロシア語はクラスサイズが小さく、中級クラス以上の割合も高い。10 数年来、学生履修数の低迷もあり<sup>7</sup>、学生アウトプット活動を重視するロシア語教員の授業努力が伺える。仏独中朝語に至っては、ロシア語に次いで「学生が発音する機会」が豊富にあり、発音重視の授業を展開していると推測できる。以上から本項目に関しても、世間が大学外国語授業に抱く、「学生が発音する機会が少ない」という疑念は晴らされた。

表 10 発音の機会

		ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
フランス語	人数	1	5	28	59	65
	言語の %	1%	3%	18%	37%	<b>41%</b>
ドイツ語	人数	0	1	9	43	42
	言語の %	0%	1%	9%	<b>45%</b>	44%
中国語	人数	1	4	17	72	111
	言語の %	0%	2%	8%	35%	<b>54%</b>
スペイン語	人数	2	9	24	55	44
	言語の %	1%	7%	18%	<b>41%</b>	33%
朝鮮韓国語	人数	0	3	4	24	31
	言語の %	0%	5%	6%	39%	<b>50%</b>
ロシア語	人数	0	1	5	32	48
	言語の %	0%	1%	6%	37%	<b>56%</b>
6言語	人数	4	23	87	285	341
	言語の %	1%	3%	12%	39%	<b>46%</b>

3.4 と同様に、言語による差異を検証した結果、 $F(5, 734)=6.77$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.044$  となり、有意である。Games-Howell による言語間の有意差検定結果は、以下となる。スペイン語 (3.97) と比べて平均が有意に高い言語はロシア語 (4.48)、中国語 (4.40)、ドイツ語 (4.33) で[図 1]、中国語 (4.40)、ロシア語 (4.48) はフランス語 (4.15) と比べて平均が有意に高い[図 2]。

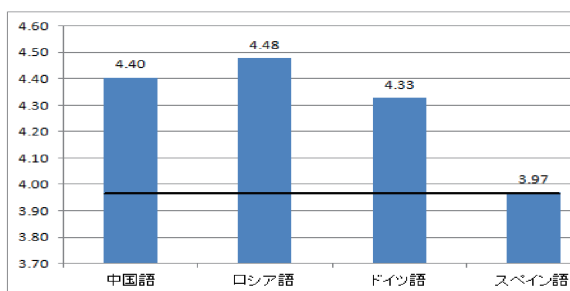


図 1 発音機会が多い言語>対スペイン語

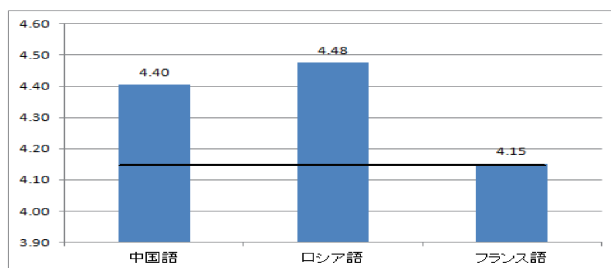


図 2 発音機会が多い言語>対フランス語

### 3.6 話す機会

訳読主義の授業であるならば、授業中、学生の話す機会も少ないと予想できる (質問項目 17)。結果は、言語によって異なる特徴が見出された[表 11]。最初に、言語間の平均値を比較し、次に 6 言語ごとに数値を示して、最後に対照的な特徴をもつ言語をグループ化して、その回答分布を可視化する。

表 11 話す機会

		ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
フランス語	人数	30	23	41	46	18
	言語の %	19%	15%	26%	<b>29%</b>	11%
ドイツ語	人数	2	13	31	26	23
	言語の %	2%	14%	<b>33%</b>	27%	24%
中国語	人数	8	36	47	70	44
	言語の %	4%	18%	23%	<b>34%</b>	21%
スペイン語	人数	28	43	36	16	11
	言語の %	21%	<b>32%</b>	27%	12%	8%
朝鮮韓国語	人数	6	11	13	21	11
	言語の %	10%	18%	21%	<b>34%</b>	18%
ロシア語	人数	14	17	21	17	17
	言語の %	16%	20%	<b>24%</b>	20%	20%
6言語	人数	88	143	189	196	124
	言語の %	12%	19%	<b>26%</b>	<b>26%</b>	17%

#### 3.6.1 話す機会の平均値比較 (6 言語)

(3.5 章) 同様、言語による差異を検証した結果、 $F(5, 734)=13.80$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.086$  となり、有意である。言語間の有意差検定では、スペイン語 (平均 2.54) は、他のどの言語より低いことが判明した[図 3]。2 番目に低いフランス語 (平均 2.99) と比べて有意に高いのは、ドイツ語 (平均 3.58) と中国語 (平均 3.52) である[図 4]。「学生の話す機会」はドイツ語と中国語が突出して

多く、スペイン語は低い結果が示された。

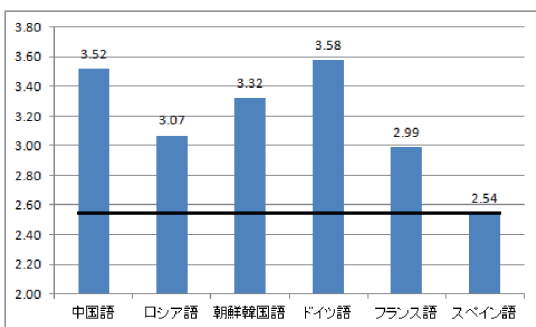


図3 話す機会が多い言語>対スペイン語

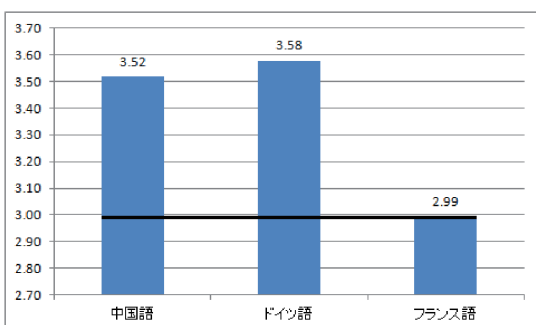


図4 話す機会が多い言語>対フランス語

### 3.6.2 ドイツ語学生の話す機会

分布は、「ときどき」が33%、「しばしば」が27%、「ひんぱんに」が24%で、「ない」はわずか2%。平均値は3.58で、6言語中、学生の話す機会が最多となる。

### 3.6.3 中国語学生の話す機会

「しばしば」が3割を超え、「ない」はわずか4%だが、「たまに」「ときどき」「ひんぱんに」がそれぞれ約2割である。平均値は3.52である。

### 3.6.4 朝鮮韓国語学生の話す機会

分布は中国語と似ている。「しばしば」が3割を超え、「ない」は最も少なく10%であり、「たまに」「ときどき」「ひんぱんに」が約2割である。平均値は3.32である。

### 3.6.5 ロシア語学生の話す機会

「ときどき」が24%、「ない」はわずか4%だが、「たまに」「ときどき」「ひんぱんに」がそれぞれ20%で、平坦型分布を成す。平均値は3.07である。

### 3.6.6 フランス語学生の話す機会

平均値は2.99であるが、「しばしば」(29%)と「ときどき」が26%で多い一方、「ない」も19%と、差が大きい分布タイプとなる。他言語に比べ、クラスにより話す機会の不

均衡が際立っている。

### 3.6.7 スペイン語学生の話す機会

「たまに」が最も高い32%、「ときどき」が27%で、その次が「ない」の21%となり、6言語中話す機会が低い層に傾斜配分する特異なタイプとなる。平均値は2.54である。

### 3.6.8 小結「話す機会」

6言語全体では「練習の機会(4.11)」や「発音の機会(4.26)」の平均値と比べ、「話す機会」の平均値は3.17であり、「ときどき」に該当し、「話す機会」は多いとは言えない。学習者の願望が集中するのはSpeaking能力の獲得であるが、学校の教室では最も習得が難しい技能と言われる<sup>8</sup>。本調査でも、6言語とも「話す」活動は十分ではなく、コミュニケーションな授業目標には達していないと言える。言語別では、ドイツ語と中国語の学生が、他の言語より「話す機会」が多く、スペイン語は最も低い結果になった。朝鮮韓国語、ロシア語、フランス語は中間に位置する。6言語で「話す機会」の割合が異なる要因については、第5章で考察する。

## 3.7 グループ活動の機会

訳読中心の授業であるならば、「授業中、ペアやグループに分かれて練習する機会(以後、「グループ活動の機会」と省略)」も少ないはずである(質問項目18)。結果は、言語によって異なる特徴が見出された[表12]。以下、6言語ごとにその回答分布を示し、次に言語間の平均値の比較を試みる。

表12 グループ活動の機会

		ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
フランス語	人数	32	15	33	47	31
	言語の%	20%	9%	21%	<b>30%</b>	20%
ドイツ語	人数	17	5	18	22	32
	言語の%	18%	5%	19%	23%	<b>34%</b>
中国語	人数	27	32	32	59	55
	言語の%	13%	16%	16%	<b>29%</b>	27%
スペイン語	人数	30	27	39	17	21
	言語の%	22%	20%	<b>29%</b>	13%	16%
朝鮮韓国語	人数	1	11	8	19	23
	言語の%	2%	18%	13%	31%	<b>37%</b>
ロシア語	人数	35	16	12	11	12
	言語の%	<b>41%</b>	19%	14%	13%	14%
6言語	人数	142	106	142	175	174
	言語の%	19%	14%	19%	<b>24%</b>	<b>24%</b>

### 3.7.1 グループ活動の機会（朝鮮韓国語）

「ひんばんに」が最多の 37%，次に 31%の「しばしば」が続いた。「たまに」の 18%，「ときどき」の 13%と続き、「ない」は 2%である。平均値は 3.84 であり，6 言語の中で最も高い。

### 3.7.2 グループ活動の機会（ドイツ語）

回答分布は，朝鮮韓国語と類似しており，「ひんばんに」が最多の 34%，次に 23%の「しばしば」が続いたが，「ときどき」の 19%に続き，「ない」が 18%である。「たまに」が最も少なく 5%である。平均値は 3.50 であり，6 言語中 2 番目に高い。

### 3.7.3 グループ活動の機会（中国語）

回答分布は，「しばしば」「ひんばんに」共に 3 割弱，「ない」「たまに」「ときどき」が各 15%程度である。平均値は 3.40 である。

### 3.7.4 グループ活動の機会（フランス語）

比較的平坦な回答分布となった。最多は「しばしば」の 30%，次に約 20%の段階が 3 つあり，それは「ない」「ときどき」「ひんばんに」である。「たまに」が最も少なく 9%である。平均値は 3.19 である。

### 3.7.5 グループ活動の機会（スペイン語）

回答分布は，フランス語と似ており，比較的平坦な分布となったが，低い層に傾斜した分布である。最多は「ときどき」の 29%，次に約 20%「ない」と「たまに」が続く。一方，「ひんばんに」は 16%で，「しばしば」は 13%と最少である。平均値は 2.79 で，6 言語中 2 番目に低い。

### 3.7.6 グループ活動の機会（ロシア語）

回答分布は朝鮮韓国語と対照的で，「ない」が最多の 4 割強を占め，7 クラスのロシア語授業中，3 クラスは「グループ活動」がないことが判明した。続いて「たまに」が 2 割弱，「ときどき」「しばしば」「ひんばんに」が約 14%である。平均値は 2.41 であり，6 言語の中で最も低い。

### 3.7.7 6 言語のグループ活動の機会の比較

前例同様，言語による差異を検証した結果， $F(5, 733)=12.39$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.078$  となり，有意である。言語間の有意差検定で，どの言語よりも低かったロシア語（平均 2.41）は，スペイン語（平均 2.79）を除き，他の言語と比べ有意に低いことが判明した [図 5]。2 番目に低いスペイン語は，朝鮮韓

国語（平均 3.84），ドイツ語（平均 3.50），中国語(3.40)と比べて有意に低い[図 6]。最も平均の高い朝鮮韓国語は，ロシア語，スペイン語以外に，フランス語（平均 3.19）と比較した場合も，有意に高い[図 7]。フランス語は，ロシア語よりも有意に高く，朝鮮韓国語よりも有意に低い結果となった。

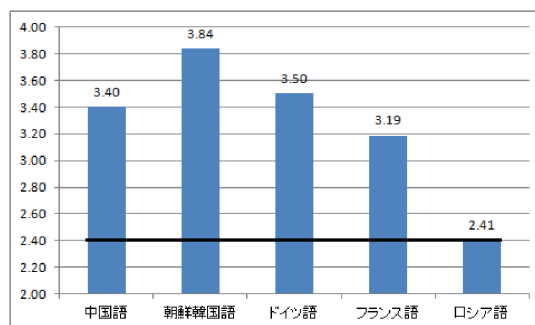


図 5 グループ活動が多い言語>対ロシア語

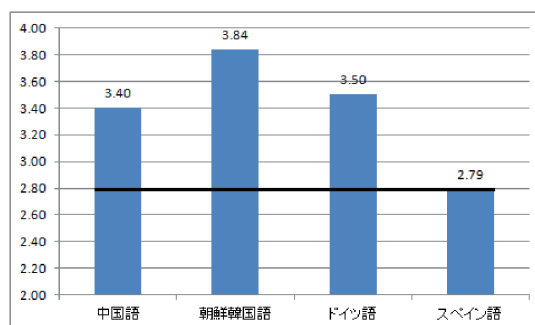


図 6 グループ活動が多い言語>対スペイン語

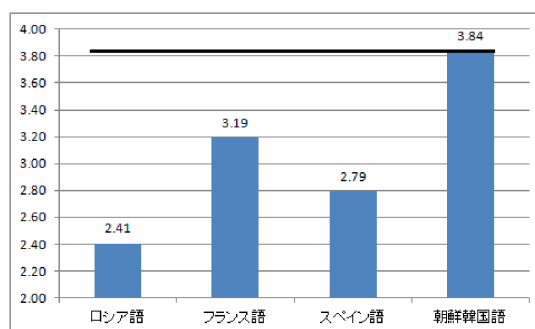


図 7 グループ活動が少ない言語>対朝鮮韓国語

### 3.7.8 小結「グループ活動の機会」

「ペアやグループワークの機会」の 6 言語すべての平均値は 3.18 であり，頻度は「ときどき」に相当する。3.6「話す機会」の平均値 3.17 と類似する結果になり，学生が「グループ活動を行う機会」は「話す機会」同様，多いとは言い難い。インタラクション重視

の授業運営の定義に、「グループ活動」の確保を要件として入れるならば、授業でのインタラクションが不十分であると言えよう。「話す機会」と異なり、「グループ活動」は初級導入期でも十分に授業に取り入れることができ、大規模クラスでは特に教育効果が期待できる<sup>9</sup>。本調査で、6言語の平均頻度が低い結果になった理由として、相互交流の教育的効果への認識や、グループ活動の具体的方法など、教員の授業運営力の不足が考えられる。「ペアやグループワーク」をいかに効果的に導入し、インタラクション重視の授業を展開できるか、(英語以外の)外国語教育共通の課題として検討が必要である。

### 3.8 言語間の学習活動頻度比較

上述4項目の占める割合は、言語によって違いがある。これは当該言語の教員が、学生のアウトプット活動(「練習問題や課題をする機会」、「発音する機会」)や、コミュニケーション教育方法(「話す機会」、「ペアやグループワークの機会」)のどれを優先するのか、認識の反映と見ることができる。以下、この4項目の活動につき、言語ごとに比率の比較結果を示す。データ解析に当たり、どの言語も球面性が仮定できなかつたため、Greenhouse-Geisserの結果を見て、どの言語も $F$ 値が $p<.001$ となる結果を示し、特定の項目間に有意差が見出されたため、Bonferroniの方法を用いて多重比較を行う。

#### 3.8.1 学習活動頻度(中国語)

$F(2.380, 485.578)=67.00, \eta^2=.120$ である。中国語はすべての組み合わせ間に有意差が見出された。具体的には、発音の機会(平均4.40)>課題の機会(平均4.01)>話す機会(平均3.52)>ペア・グループの機会(平均3.40)となる[図8]。この結果から、中国語では、発音と課題の取り組みが最優先され、次に、話させ、ペア・グループ学習活動が行われていることが分かる。他言語に比べ中国語は、表層的な文法形式に乏しく、日本語とは同文異種の外国語である。漢字の「発音」と「課題」練習への注力は、こうした中国語の言語特性と教育観に依るものと考えられる。

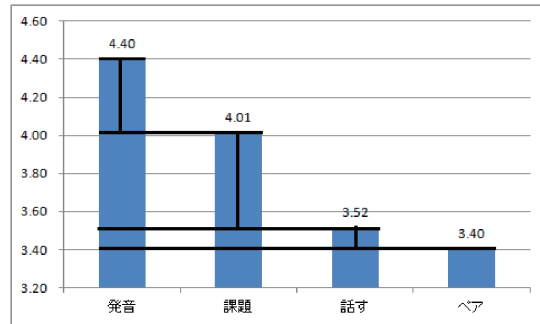


図8 活動頻度(中国語)

#### 3.8.2 学習活動頻度(ロシア語)

$F(2.459, 206.525)=99.60, \eta^2=.353$ である。すべての組み合わせ間に有意差が見出された。つまり、発音の機会(平均4.51)>課題の機会(平均4.18)>話す機会(平均3.05)>ペア・グループの機会(平均2.39)となる[図9]。結果は、中国語と類似し、授業活動の重要度の認識も同様と推定される。ただし、ペア・グループ活動の機会は、6言語中、突出して低い。ロシア語はクラス人数が極めて少ないため、あえてペア学習やグループワークを行わなくとも、十分に教員と学生間で練習量を確保できるためか。今後、ロシア語教員とともに分析を進めたい。

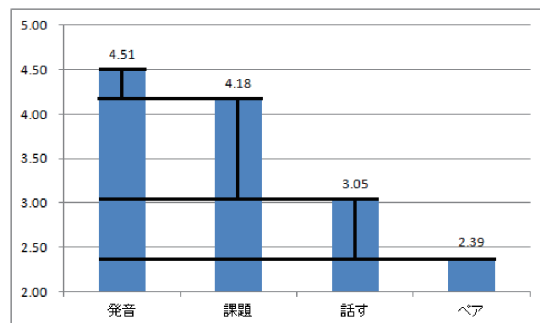


図9 活動頻度(ロシア語)

#### 3.8.3 学習活動頻度(朝鮮韓国語)

$F(2.439, 148.776)=20.31, \eta^2=.129$ である。朝鮮韓国語は、すべての項目間に有意差があるわけではない。「発音」の比率が高いのは、中国語同様、ハングル文字の「発音」習得に時間を要するためと思われる。対して、「話す機会」が他の3種の活動に比べて少ない。すなわち、発音の機会(平均4.34)、課題の機会(平均4.21)>ペア・グループの機会(平均3.84)>話す機会(平均3.32)の順となり、「話す機会」の頻度が低い[図10]。朝鮮韓国語の文法は日本語と近似し、習得



が比較的簡単なためか、それともスペイン語同様、朝鮮韓国語クラスは規模が大きいため、「話す機会」が取りにくいのであろうか。朝鮮韓国語の教員に状況を尋ね、検討してゆきたい。

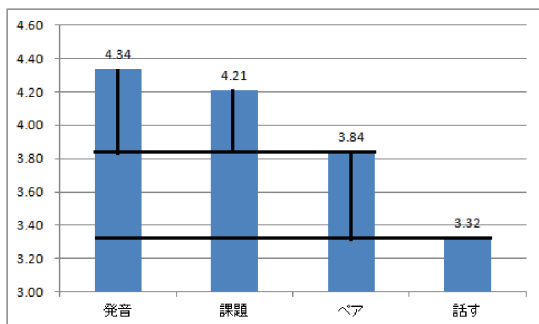


図 10 活動頻度 (朝鮮韓国語)

### 3.8.4 学習活動頻度 (スペイン語)

$F(2.237, 297.548)=80.10, \eta^2=.223$  である。発音の機会 (平均 3.97), 課題の機会 (平均 3.85) > ペア・グループの機会 (平均 2.79) > 話す機会 (平均 2.54) である [図 11]。既述のようにスペイン語は「文法」中心と回答した教員が多いにも拘らず、発音や課題、ワークの機会の提供を優先する教員もまた多い。スペイン語は「話す機会」こそ少ないが、「文法」授業で「発音」や「練習」の機会を補完していると思われる。スペイン語のクラス規模は 6 言語中、最大のため、「話す (会話)」活動を取り入れにくいことも要因であろう。

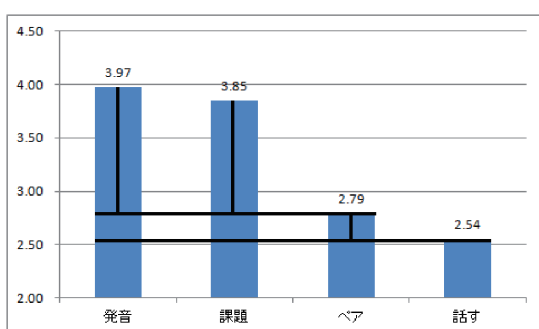


図 11 活動頻度 (スペイン語)

### 3.8.5 学習活動頻度 (フランス語)

$F(2.231, 347.997)=95.71, \eta^2=.199$  である。発音の機会 (平均 4.15), 課題の機会 (平均 4.25) > 話す機会 (平均 3.01), ペア・グループの機会 (平均 3.20) の順であり、「課題」と「発音」, 「ペア活動」と「話す」

の間には有意差が見られない [図 12]。

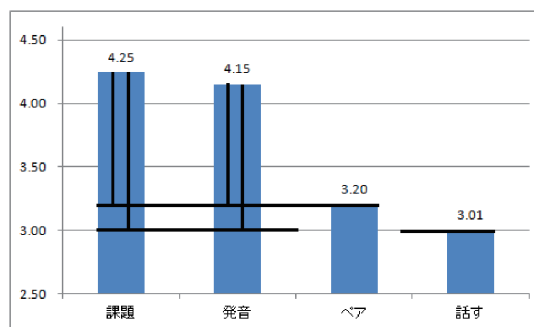


図 12 活動頻度 (フランス語)

### 3.8.6 学習活動頻度 (ドイツ語)

$F(2.075, 192.980)=21.80, \eta^2=.118$  である。発音の機会 (平均 4.32), 課題の機会 (平均 4.29) > 話す機会 (平均 3.57), ペア・グループの機会 (平均 3.50) の順となる [図 13]。フランス語同様、「発音」と「課題」, および「話す活動」と「ペア活動」との間に有意差がない。フランス語やドイツ語の教員は、「発音」と「課題」, および「話す」と「ペア」活動間の優先順位を特に意識しないことの反映であろうか。ドイツ語は「総合」授業の比率が高い (51%) ことも関連しよう。

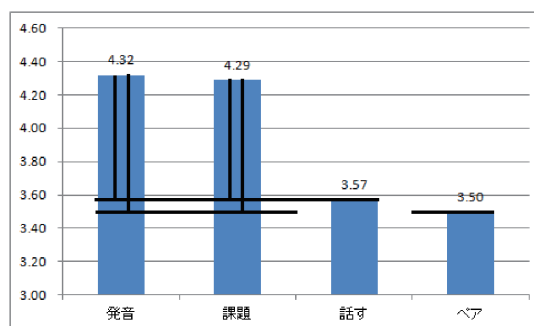


図 13 活動頻度 (ドイツ語)

### 3.8.7 小結「学習活動頻度」

6 言語とも共通に、担当教員は「しばしば」「発音」させているが、「話す活動」の割合が少ないと回答している。つまり「発音」に比べ、「話す」機会の確保が十分ではなく、コミュニケーションな授業目標を達成し得ていない意識の現れと思われる。「ペア・グループ活動」も低水準に留まる外国語が多く、インタラクション重視の授業運営にはまだ課題を残すことが分かった。

## 3.9 クラスの雰囲気

質問項目 19 で、クラスの雰囲気 を 4 段階 (無気力・おとなしい・にぎやか・その他) で回答を求めた。教員からの回答結果を [表 13] に示す。

表 13 クラスの雰囲気

		無気力	おとなしい	にぎやか	その他
フランス語	人数	2	78	60	18
	言語の %	1%	<b>49%</b>	38%	11%
ドイツ語	人数	0	51	34	10
	言語の %	0%	<b>54%</b>	36%	11%
中国語	人数	4	87	109	6
	言語の %	2%	42%	<b>53%</b>	3%
スペイン語	人数	3	70	49	14
	言語の %	2%	<b>51%</b>	36%	10%
朝鮮韓国語	人数	0	34	21	7
	言語の %	0%	<b>55%</b>	34%	11%
ロシア語	人数	1	37	30	16
	言語の %	1%	<b>44%</b>	36%	19%
6言語	人数	10	357	303	71
	言語の %	1%	<b>48%</b>	41%	10%

「無気力」な雰囲気のクラスは、6 言語全体ではわずか 1% と、皆無といってよい。ほとんどの言語は、「おとなしい」が最多であるが、中国語のみ「にぎやか」が最も多く、5 割を超えた。中国語は、「おとなしい」も 49% を占め、「その他」が少ない点が、他の言語と異なる。中国語以外の言語は、「おとなしい」が 5 割前後で最多を占め、次に「にぎやか」が 30% 台、「その他」も 10% 以上ある。ロシア語の「その他」の自由記述を分析したところ、「熱心だが、おとなしくも、にぎやかでもない」という教員コメントが目立った。選択肢の判断に戸惑った反映であろう。

### 3.10 学習態度

質問項目 20 で、履修中の外国語学習に対する学生の態度を 4 段階 (無関心・受動的・積極的・その他) で回答を求めた。教員からの回答結果を [表 14] に示す。6 言語全体の傾向としては、最も多いのが「積極的」の 5 割、「受動的」の 4 割、「その他」の 1 割であり、「無関心」はわずか 1% である。「無関心」はスペイン語だけに見られた。6 言語すべての「その他」の自由記述では、「積極的な学生と受動的な学生が混在している」といったコメントが目立った。

最多のカテゴリーが「受動的」である言語

はスペイン語と朝鮮韓国語である。両言語ともクラスサイズが大きく、教員による授業内容の工夫にも拘らず、学生の消極的態度に及ぼす影響は否めない。ロシア語は、「積極的」が 61% で、6 言語中で最も高い。当然、ロシア語の「受動的」は 23% で、6 言語中最も低い。フランス語と中国語の回答は類似し、「積極的」が 55% を超え、「受動的」は共に 38% で、ともに学生の態度が「積極的」であることが伺える。ドイツ語は、「積極的」が 46%、「受動的」が 40% であり、やや「積極的」が多いものの、「受動的」との差は 6% に過ぎない。ドイツ語は、ロシア語、フランス語、中国語ほど、「積極的」な学生が多いとは言えない。

ただしこれらは、教員から見た学生の態度であり、6 言語の履修者に対して行った、学生の「学習動機」の順位とは一致しない。量的分析結果では、最も理想的な「内発的動機づけ」は昇順に、ロシア語=朝鮮韓国語=フランス語=スペイン語>ドイツ語>中国語である<sup>10</sup>。学生の「内発的動機づけ」がトップで、教員から見た学生も「積極的」なロシア語を除き、ドイツ語、中国語、スペイン語は、奨励されない「外的調整」や「無動機」の学生が多く、教員から見た評価とは逆の結果となった。朝鮮韓国語の学生も、「内発的動機づけ」や「同一視的調整」など、好ましい動機づけを有するが、教員アンケートでは辛目の評価となった<sup>11</sup>。

表 14 学習態度

		無関心	受動的	積極的	その他
フランス語	人数	0	59	86	12
	言語の %	0%	38%	<b>55%</b>	8%
ドイツ語	人数	0	37	43	13
	言語の %	0%	40%	<b>46%</b>	14%
中国語	人数	0	79	119	8
	言語の %	0%	38%	<b>58%</b>	4%
スペイン語	人数	5	64	51	14
	言語の %	4%	<b>48%</b>	38%	10%
朝鮮韓国語	人数	0	27	25	10
	言語の %	0%	<b>44%</b>	40%	16%
ロシア語	人数	0	19	51	14
	言語の %	0%	23%	<b>61%</b>	17%
合計	人数	5	285	375	71
	言語の %	1%	39%	<b>51%</b>	10%

## 4 言語別使用教材の分析

### 4.1 教材の媒体について

調査質問項目 12、授業で扱う「教材 (媒体・

メディア)複数回答可]について、結果を[表15]に示す。

表 15 教材の媒体 (複数回答可)

	紙媒体	音声	映像	デジタル	その他
中国語	<b>97%</b>	79%	65%	65%	53%
ロシア語	<b>96%</b>	64%	60%	11%	3%
朝鮮韓国語	<b>98%</b>	61%	52%	24%	8%
ドイツ語	<b>93%</b>	78%	40%	11%	2%
フランス語	<b>96%</b>	75%	48%	20%	0%
スペイン語	<b>99%</b>	70%	41%	2%	6%

どの言語も 95%以上は紙媒体の教材を使用している。音声教材や映像教材も言語による大差はない。利用率はどの言語も、紙>音声>映像の順で低くなる。理由を推測するに、①メインテキストが紙媒体の書籍である、②教室の物理的制約で音声や映像が使いにくい、③音声、特に映像教材の作成は手間がかかるなどが原因と思われる。

デジタル教材は、中国語での利用率が突出して多い(65%:ただし複数回答可)。中国語は「その他教材」の利用も53%と際立って多い。考えられる理由として、①数年来の中国語学習人口の増大に伴い、大規模クラスの個人差を補うため、デジタル教材を活用、②中国語圏が積極的なICT利用の中国語教育を牽引し、安価で豊富な教材やプラットフォームが利用できる、③日本の大学でLMS(Learning Management System)やOCW(Open Course Ware)の導入が進み、デジタル教材を授業で使い易くなった、④中国語の感性的言語理解にデジタル教材を利用、を挙げることができよう。

#### 4.2 教材の内容について

調査質問項目13、「教材のコンテンツ(複数回答可)」についての結果を[表16]に示す。表中の「ドラマ」は「テレビドラマ」である。

表 16 教材のジャンル (複数回答可)

	映画	ドラマ	歌	アニメ	ニュース	その他	特になし
中国語	24%	31%	<b>54%</b>	41%	13%	12%	35%
ロシア語	30%	2%	<b>37%</b>	28%	15%	28%	29%
朝鮮韓国語	<b>40%</b>	15%	39%	6%	8%	8%	24%
ドイツ語	16%	0%	27%	7%	3%	15%	<b>46%</b>
フランス語	26%	0%	<b>32%</b>	4%	14%	17%	30%
スペイン語	7%	0%	23%	2%	5%	23%	<b>59%</b>

「特になし」を除くと、どの言語も「歌」を多く使っている実態が明らかになった。中でも中国語は、「歌」や「アニメ」と「テレビドラマ」が突出して多い。市販の大学中

国語教科書にはDVD媒体の教材があり、歌やアニメ、ときにはドラマ仕立てのコンテンツで構成され、人気がある。

朝鮮韓国語は「映画」(40%)と「歌」(39%)を教材に使用する率が他言語より高い。世間のK-POP、韓ドラ人気に反し、教材での「ドラマ」(15%)使用率はさほど高くない。長編もののドラマより、映画のほうが授業で扱いやすいためであろう<sup>12)</sup>。

ロシア語も「歌」と並び(37%)、「アニメ」(28%)、と「映画」(30%)の利用率が高い。ロシア民謡は言わずもがな、ロシアは伝統的にアニメ大国であり、近年は日本語版ウェブページもある。日本アニメのロシア語吹き替え版も多数市販され、学生の要望もある<sup>13)</sup>。

中国語、朝鮮韓国語、ロシア語が、他のフランス語、ドイツ語、スペイン語に比べ、歌や映像教材の利用率が突出して高い理由として、次のような要因を挙げることができよう。中韓露3語はともに、①非アルファベット系文字の言語で、日本人にとり発音が難しい、②政治体制や歴史的経緯から“異質な国”のイメージがある、③中国語、朝鮮韓国語は、欧米言語に比べ伝統的な教授法の縛りが少なく、教員の学生サービス精神が旺盛である。このため、感性的学習支援と異文化理解に、視聴覚作品を活用していると考えられる。ロシア語はアンケート対象者に高校を含み(高校3クラス、高専5クラス、大学81クラス)、学齢に応じた教材の選択も理由と考えられる。日本アニメやドラマの海外翻訳版を含め、安価なデジタル教材を入手しやすい環境も追い風になっている。

## 5 まとめ

### 5.1 本調査によって判明したこと

大学第二外国語の授業形態や教育内容に関し、仏独中西韓露語6言語の教員計751名、計693クラスの回答結果に基づき分析を行った。6言語全体で初級クラス担当が8割弱と圧倒多数を占め、6割以上の教員は、社会科学系など非人文系専攻の学生を教えている。多くの言語でクラスサイズが30名を超え、本アンケート実施時期が外国語授業の導入期であったことも影響し、「授業内容」は6言語平均で、総合(41%)>文法(34%)>会話(17%)の順となった

(3.1章)。一見すると「会話」より「文法」の割合が大きく、大学では依然として文法・訳読中心の外国語教育を行っているかのように思える。本文はこうした世間の「偏見」を仮説に見立て、現職教員から得られたデータの定量的分析に基づいて、仮説の真偽を検証した。

結論から言うと、話す機会やグループワーク活動は不十分ながら、昔ながらの文法・読解中心の授業は皆無といってよく、仮説は多くの要素が否定された。そもそも、1989年、中学校学習指導要領の告示以降、中学校の語学教育は、実用コミュニケーション重視の教育へと抜本的な改革が行われて久しい。大学センター入試試験もコミュニケーション能力を幅広く測る試験となっている<sup>14</sup>。「旧態依然とした外国語授業」仮説は、英語に自信を持たない親世代が、自身の受けた文法・読解教育からの憶測にすぎず、現在の教育現場を見ていない<sup>15</sup>。

いまだきの仏独中西韓露語の授業は、初習者大規模クラスという制約下で、「教員主導」だけではなく、「学生参加」が多い授業を志向している(3.3章)。実際の授業は、「練習問題や課題に取り組む機会」が多く(3.4章)、頻繁に「発音の機会」が提供される(3.5章)。

対して6言語とも、「話す機会」や「ペア・グループ活動」は、多いとは言えない(3.6章)。学習活動の頻度でも、「発音」と「課題」が上位を占めるのに対し、「話す機会」と「ペア・グループ活動の機会」は優先順位が低い(3.8章)。つまり頻繁に「発音」を練習するが、「話す」学習は不十分であり、「課題」は多いが、「ペア・グループ活動」は不活発である外国語が多い(3.7章)。コミュニケーション重視の授業運営に課題を残すことが示された(3.7章)。外国語教育が抱える古くて新しい課題と言えよう。

ただし、教員が「話す」ことや、「グループ活動」を軽視しているわけではない。「授業の目的」では、「会話」重視の回答が「授業内容」時より増えており(17%→35%)(3.2章)、教員の理念(目的)と、実際の教育現場(内容)に乖離があることが示された。

そのため、教員はさまざまな授業努力を行っている。分析から、「総合」や「文法」授業で、「発音」や「課題練習」など、学生

のアウトプット活動を多く取り入れていることが判明した(3.2章[表8])。初習者対象の外国語科目という制約のもと、「会話」や「グループワーク」の不足を、「総合」や「文法」授業で補完していると考えられる。言語別に見ると、ロシア語、ドイツ語、中国語、フランス語は、「発音」や「ワーク」など「学生主体」の活動が多く、スペイン語と朝鮮韓国語は「教員主導」の傾向がある。

教員が感じる「クラスの雰囲気」は、中国語のみ「にぎやか」が半数以上を占めるが、その他の言語は、「おとなしい」ほうが多い(3.9章)。同じく「学習態度」は6言語平均で「積極的」が5割、「受動的」が4割で、スペイン語と朝鮮韓国語は「受動的」な割合が高く、反対にロシア語は「積極的」が6割と、6言語中、学生の態度が最も「積極的」であることが伺える(3.10章)。「受動的な学習態度」の言語は、おしなべてクラスサイズが大きく、教員による授業努力にも拘らず、「文法」授業の比率が高く、「会話」が少ない。学生の消極的態度の要因になり得る。

使用教材は全体では紙媒体が9割強を占めるが、中国語、朝鮮韓国語、ロシア語は、歌やアニメ、テレビドラマなど、視聴覚教材の利用率が高いという、興味深いデータが示された(4章)。ロシア語、中国語は、「発音」や「ワーク」の機会が多く、積極的な学生と、賑やかなクラスの雰囲気は、豊富なデジタル教材の使用と関係があるかも知れない。ただし教員の評価と、学生自身の意欲にはギャップがある。6言語履修者に対して行った「学習動機」の調査結果では、朝鮮韓国語は「内発的動機づけ」「同一視的調整」の値がともに高く<sup>16</sup>、本来であれば教員評価も、クラスの雰囲気は「活発」で、学生は「積極的」となってよい。同様に他言語も、教員と学生の意識には相違があり、クラス規模の影響か、授業法が要因か、言語ごとに更に検討が必要となる。

## 5.2 今後の課題

### 5.2.1 共通基盤情報としての利用

大学教員意識調査の定量的分析の結果、わが国の外国語教育の実態の面々が明らかになった。学生主体の授業内容は、世間の偏見を覆すプラス情報であり、他方、会話

やグループ活動の不足など、授業運営にはまだ課題が多い。諸課題の解決には、経験論や感情論に依らず、現行の外国語教育について正確な知識を共有し、理性的な分析に基づき議論する必要がある。授業現場に関する認識を深め、情報交換を促進し、語学教育の理念を共有することが、喫緊の課題である。本データが、言語教育の共通基盤情報として利用され、関連機関の連携が促進することを期待したい。

### 5.2.2 言語横断的課題の発見とフィードバック

本データの特徴は、6言語共通調査にある。全体の傾向を定量的に示すだけでなく、特定の言語の特徴も明らかにできる。共通の課題では、話す機会やグループ練習の時間が十分に確保できていないことが示された。英語と異なり、大学入学後、初めて学ぶ外国語では、学生の習熟度を考慮し、「話させる」より「発音練習」に徹する教え方が適切とする考えもあろう。他方、本データでは、「話す機会」や「グループ活動」の頻度が比較的多い個別言語もある。その言語の教員は、行動志向に基づいたコミュニケーション的な学習方法や、教育スキルを備えているかも知れない。使用教材でも、一部外国語で、歌やアニメ、ドラマの利用率が高く、学生の関心を引く楽しい授業への志向がある一方、こうしたエンタメ系教材が初級者に適切か、未検証といっている<sup>17</sup>。本データ分析により、同じ言語の教員集団では気づけなかった、言語横断的課題を発見できる。問題の解決には、各言語教員からのフィードバックと、共同討議が不可欠である。言語の枠を越え、教師間で授業方法や教育観の意見交換をすることで、より優れた教学のヒントをつかむことができよう。

### 5.2.3 今後の分析項目

学部系統別、および学年別（1年次と、2年次以上の2区分）で比較をすると、学習者の専門領域や、学年による学習活動との相関を明らかにできると期待される。各言語の授業内容と、当該言語学習者の学習動機づけ分析も、興味深い結果が出るかも知れない。

また今回は第1回目の調査であるが、同じ教員の第2回目調査を行いたい。学習内容や授業方法、クラスの雰囲気など、経年

変化を観測できる。使用教材は、各言語のメインテキスト（教科書）の内容分析を統合して、調査を進めたい。

教育環境面では、クラスサイズが授業内容に与える影響には、言語間に差があることが分かった。定量分析に加え、言語別の担当教員にインタビューを行い、定性的な把握に努めたい。今回は、クラスレベル間の比較はほとんど行わなかったが、初級クラスと中級クラスの授業活動の種類や比率の違いが判れば、語学教育上、有意義なデータとなる。継続して分析を進めたい。

### 謝辞：

本研究は2012年度～2014年度文部科学省科学研究費補助金、基盤A「新しい言語教育観に基いた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」（研究代表：西山教行（京都大学）課題番号:23242030）の助成で進行中の成果の一部である（科研のHP：<http://kaken.nii.ac.jp/p?q=23242030>）。本報告書作成にあたり、本研究プロジェクトリーダーの西山教行、大木充、酒井志延（千葉商科大学）、堀晋也（早稲田大学）各先生にデータ提供、ならびにご教示を得た。併せて感謝の意を表す。

### 参考文献

- 1 砂岡和子、山口 高領、2014年、「いまどきの仏独中西韓露語の授業現場—2012全国6言語教員意識調査の分析—」、言語教育エキスポ2014 予稿集 16頁
- 2 大木充、2014年「各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ」、言語教育エキスポ2014、同上予稿集 15頁
- 3 堀晋也、2014年、「6言語の学習動機の自由記述文の質的分析」、2014年、言語教育エキスポ2014、同上予稿集 14-17頁
- 4 金子百合子他、2013、「ロシア語報告書全国6言語アンケート調査結果(中間報告)とロシア語学習者の傾向」、日本ロシア語教育研究会 研究集会、口頭発表、2013年12月1日
- 5 『わが国における外国語研究・教育の史的考察(上)』1988年、研究プロジェクト「わが国における外国語研究・教育の史的考察」発行、大阪外国語大学
- 6 『わが国における外国語研究・教育の史的考察(下)』1989年、同上
- 7 『わが国における外国語研究・教育の史

的考察(別冊)』1990年,同上  
8 近藤達夫「わが国の大学における外国語教育の実態—アンケート集計結果(別冊)の分析—」『わが国における外国語研究・教育

1 中国語とロシア語のみ,高等学校・高専を含む。中国語(高校2クラス),ロシア語(高校3クラス,高専5クラス)。

2 1回目学生アンケート調査の詳細は,言語教育エキスポ2014予稿集「外国語学習に対する適切な動機づけを目指して」を参照。

3 担当クラス単位で集計しているため,同一教員が複数担当クラスに対し別々に回答している場合がある。

4 堀晋也,2014年,「6言語の学習動機の自由記述文の質的分析」,2014年,言語教育エキスポ2014,同上予稿集14-17頁

5 2013年2月,経済同友会,自民党教育再生実行本部の教育改革による国際競争力強化プロジェクト講演報告で「日本の英語教育の現場は詰め込み式,暗記中心,教員の講義型(訳読式)で,学生の達成感低い」と主張。

6 金子百合子他,2013

7 同上

8 大橋克洋「日本人学生の英語感情」『わが国における外国語研究・教育の史的考察(下)』1990大阪外大,76頁

9 ジョージ・ジェイコブズ他著,関田一彦監訳,2005,先生のためのアイディアブック—協同学習の基本原則とテクニック『日本協同教育学会』では,クラスが大きくなるほど協同学習の重要度は高くなると指摘する。

10 大木充,2014(注3),堀晋也,2014(注4)の学生アンケート分析の結果では,各学習動機の順位はそれぞれ昇順に以下ようになる。「内発的動機づけ」ロシア語=朝鮮韓国語=フランス語=スペイン語>ドイツ語>中国語:「同一視的調整」朝鮮韓国語>スペイン語=フランス語=ロシア語>中国語>ドイツ語:「取り入れ的調整」フランス語>スペイン語=ロシア語=中国語=朝鮮韓国語=ドイツ語:「外的調整」ドイツ語>中国語>スペイン語>フランス語>ロシア語>朝鮮韓国語:「無動機」ドイツ語>中国語>スペイン語:「期待」:朝鮮韓国語=中国語>スペイン

の史的考察(下)』1989年

9 大橋克洋「日本人学生の英語感情」『わが国における外国語研究・教育の史的考察(下)』1990大阪外大,76頁 pp.268-282

語=フランス語=ロシア語>ドイツ語:「達成価値」中国語>朝鮮韓国語=スペイン語=フランス語>ロシア語=ドイツ語:「内発的価値」ロシア語>朝鮮韓国語=スペイン語=フランス語>中国語=ドイツ語:「実用価値」中国語>スペイン語=フランス語=朝鮮韓国語>ドイツ語>ロシア語:「コスト」ドイツ語=フランス語=スペイン語=ロシア語=中国語>朝鮮韓国語

11 同上

12 九州産業大学の長谷川由起子准教授の教示による。

13 大阪大学の林田理恵教授の教示による。

14 平成26年度大学センター入試試験問題評価委員会報告書(外国語):現在,英語以外にセンター試験を実施するのは,フランス語,ドイツ語,中国語,韓国語の4言語である。

[http://www.dnc.ac.jp/data/shiken\\_jouhou/h26/jisshikekka/hyouka\\_honshiken/gaikokugo.html](http://www.dnc.ac.jp/data/shiken_jouhou/h26/jisshikekka/hyouka_honshiken/gaikokugo.html)

15 鳥飼玖美子,斎藤兆史,明治以来の憧れと敗北のDNA,『中央公論』2013年11月号

16 注10に同じ。

17 参考文献4 金子百合子他,2013

## 【付録】アンケート文面

各言語の教員に以下のような文面でアンケートを実施した。以下は中国語教員向けで,他言語の場合は,下線部が当該言語名となる。

中国語教育に関する調査(担当教員用)  
アンケートを実施して下さったクラスについて,次の質問にお答え下さい。選択肢がある質問については,複数回答可と書いてある場合以外は,ひとつだけ選んで数字に○をつけてください。2つ以上選ばないでください。

(1) 大学名:

(2) クラス:( )曜日( )コマ目

- (3) 授業担当者名 (オプション) :
- (4) この担当教員用アンケートの回答者名 (オプション) :
- (5) 報告書, 論文等にアンケート協力者として先生の実名掲載: 1 可 2 不可
- (6) 学生用アンケートの実施日: 2012年 ( )月( )日
- (7) このクラスの登録者数: ( )名
- (8) 回答者数: ( )名
- (9) 授業レベル: 1 初級 2 中級 3 上級
- (10) 授業内容: 1 文法中心 2 会話中心 3 総合 4 その他 ( )
- (11) 授業の一番大きな目的:
- 1 中国語で簡単な会話ができるようになる
  - 2 中国語の文法の基礎をマスターする
  - 3 中国語の簡単な文が読めるようになる
  - 4 中国語圏の文化を理解する
  - 5 その他 ( )
- (12) 教材 1 (媒体・メディア): (複数回答可)
- 1 紙媒体の教材 (教科書, プリント等)
  - 2 音声教材 (カセット, CD 等)
  - 3 映像教材 (ビデオ, DVD 等)
  - 4 デジタル教材 (インターネット, スカイプ, CD-ROM 等)
  - 5 その他 ( )
- (13) 教材 2 (コンテンツ): (複数回答可)
- 1 映画 2 テレビドラマ 3 歌
  - 4 アニメ 5 ニュース
  - 6 その他 ( )
  - 7 特に用いない
- (14) 授業方法:
- 1 授業の大部分は教師による解説
  - 2 授業の大部分は学生が参加する活動
  - 3 授業は教師による解説が半分, 学生が

参加する活動が半分

- 4 その他 ( )
- (15) 授業中, 学生が練習問題や課題をすすめる機会:
- 1 ない 2 たまに 3 ときどき
  - 4 しばしば 5 ひんぱんに
- (16) 授業中, 学生が中国語を発音する機会:
- 1 ない 2 たまに 3 ときどき
  - 4 しばしば 5 ひんぱんに
- (17) 授業中, 学生が中国語で話す機会:
- 1 ない 2 たまに 3 ときどき
  - 4 しばしば 5 ひんぱんに
- (18) 授業中, ペアやグループに分かれて練習する機会:
- 1 ない 2 たまに 3 ときどき
  - 4 しばしば 5 ひんぱんに
- (19) クラスの雰囲気:
- 1 無気力 2 おとなしい 3 にぎやか
  - 4 その他 ( )
- (20) 学生の中国語学習に対する態度:
- 1 無関心 2 受動的 3 積極的
  - 4 その他 ( )
- (21) 英語以外に, 提供している外国語の数:
- 1 ( )言語
  - 2 知らない
- (22) 中国語圏の教育機関と交換留学の制度が:
- 1 ある (提携校名: )
  - 2 ない
  - 3 知らない

# 高等学校における英語以外の外国語教育の実情 (「英語以外の外国語教育の実情調査」結果報告)

長谷川 由起子<sup>A</sup>

**アブストラクト:** 2013年5月に実施した全国の高等学校における英語以外の外国語教育担当教員質問紙調査によれば、従来からの指摘に違わず、事実上の学習指導要領の不在の中、非常勤講師に依存しすぎている、授業時間が少ない、研修機会や教師同士のつながりが乏しいなど、いまだに劣悪な環境の中に置かれており、高等学校の英語以外の外国語教育は個々の現場で各教員の力量に大きく依存して行なわれていることが確認された。

**キーワード:** 高等学校、英語以外の外国語教育、教師の身分、単位数、教育観

## 1 はじめに

国際交流基金(2011)によれば、2009年、世界の日本語学習者人口は360万人を超え、その53.5%に当たる195万人余りが中等教育機関の生徒たちだった。学習人口の多さで上位を占める韓国、中国、インドネシア、台湾などの中等教育における日本語の位置づけは英語に次ぐ第二外国語である。翻って、日本の中等教育における外国語教育は、国を挙げての「グローバル人材育成」の掛け声の下、英語教育の強化が叫ばれる中で、英語以外の外国語教育は極めて細々と行われている。

日本における従来の英語教育が、国際共通語としての英語の使用者を十分に育てられずにおり、英語教育を改善すべきだという点に異論はないが、外国語教育の目的は、道具としての言語の習得だけにとどまらず、言語学習を通じて異文化を理解し、自文化を相対化できる多元的思考を養い、ひいては異文化に対する柔軟な態度と問題解決能力の育成につなげることが重要なはずである。自らとは異なる様々な言語と文化に対応できる真にグローバルな人材を育てるには、複数の外国語の教育が有効であることはヨーロッパの外国語政策等にも明確に現れている。

本研究は、日本の中等教育において英語以外の外国語教育も活性化されるべきだという基本的な立場のもと、中等教育機関における英語以外の外国語教育をめぐる、①

教育現場がどのような状況にあるのか、②担当者はどのような課題を感じているのか、③外国語教育の新しい流れの影響をどのように受けているのか、の3点に焦点を当て、当該外国語教育の担当者を対象に2012年5月に実施した質問紙調査の結果を分析・報告するものである。

全国の中学、高校における英語以外の外国語教育の実態については、文部科学省が2年に1回、実施言語と学校数を調査・公表しているほか、各言語の教育研究団体・関係機関等によって調査が行われている<sup>1</sup>が、英語を除くすべての外国語教育の実情を全体として俯瞰しつつ教育観などを問うた詳細な調査の例はなく、本件急の意義は大きい。

## 2 調査実施の概要

本調査は、西山科研、神保科研、JACET教育問題研究会の共同により、全国の中等教育機関約16,000校を対象に2012年5月実施された「現職英語教員の授業力に関する意識調査」の調査用紙送付の際、英語以外の外国語教育の実情調査のため、担当教員を対象とする調査用紙を同封して調査を依頼し、同年5-7月に回収されたものである。

文部科学省(2008)の「8 英語以外の外国語の開設について」によれば2012年6月現在の設置校数は中学、高校の合計で2097校であり、その後の増減を勘案しても約2000件余が本調査の対象と考えられるが、回収された件数<sup>2</sup>は約200件であった。こ

A: 九州産業大学国際文化学部



ここには中学、特別支援学校および高等専門学校からの回答も含まれるが、中学、特別支援学校での英語以外の外国語教育は極めて少数で例外的と判断されるため本報告からは除外し、高等専門学校の場合は一般の高等学校に該当する3年間のみとする。分析対象は178件、内訳は中学校9件、高等学校153件、中高一貫校<sup>3)</sup>16件である。

質問項目は、1)基礎データ9項目、2)担当言語の授業について28項目、3)CEFR<sup>7)</sup>および「外国語学習のめやす」について13項目の3部50項目で、46項目は選択式、3項目は自由記述である。

### 3 調査結果

#### 3.1 言語種(以下、言語名は漢字1文字の略語を使用)

言語ごとの回答件数<sup>3)</sup>は、中50、韓29、仏21、独15、西14、葡5、露3、日4、その他11である。これは文部科学省(2012)の高校に設置されている英語以外の外国語の設置校の多い順番<sup>4)</sup>とほぼ一致している。

中高一貫校はすべて私立校で、仏6件、中5件、独・日が各2件、韓1件であった。各言語の全体に占める割合と比較して、中高一貫校では仏語が大きな位置を占め、韓語は低調であった。

設置者ごとの全体に占める開設言語の構成割合には、さほど大きな差はないが、中・韓・仏語は公立校でやや多く、独・露語は私立校でやや多く開設されている。国立校は総数が少ないこともあるが、全体で2番目に多く開設されている韓語が国立校では全く開設されていない。また、中・韓・仏・独・西・葡・露・日語以外の外国語は私立校のみに開設されている。

#### 3.2 地域的特徴

開設校は東京・埼玉・神奈川・大阪・兵庫などの都市部に集中しているが、特にフランス語が顕著である。これを除くと中国語・ドイツ語は全国に分布し、ロシア語は北海道に、韓国語は九州各県に、ポルトガル語は群馬県に、外国語としての日本語は中部地方に偏って分布している。これは言語によって地域的特性、ニーズの偏りが存在することの表れだと言えよう。

#### 3.3 担当者の母語・身分・資格

担当者の母語と身分、教員免許状等の資格所持状況については、先行する調査でも常に指摘されてきたように、生徒と接する時間が限られ、学校内でも発言力が弱く、他の教師との協力や研修・研鑽の機会の少ない非常勤講師に大きく依存しているという状況である。また、担当言語の教員免許状を所持していない担当者は6割に上る。

#### 3.4 授業について

##### 3.4.1 授業形態

中学校からの9件の回答のうち5件を占めた日本語は、栃木、茨城、栃木、千葉、愛知、岐阜といった日系などの外国人労働者の多い地域で選択科目として教えられており、記入のなかった1件を除くと、いずれも全学年を対象とし、10人以下の小規模クラスで実施されている。

他の4件は、仏・西・露・葡語が各1件であるが、共通点を見出すことはできなかった。仏語は3年生の16人のクラス4クラスに1単位分の授業を実施している。中高一貫校の高校における本格学習のプレ学習的な位置づけとなっている。西語は3年生の2人と4人の2クラスにそれぞれ2単位分の授業を行っている。露語は34~38人のクラス4クラスに卒業直前の2時間のみ必須で授業が行われるという特殊な形をとっている。葡語は授業に関する記載がなかった。これらの授業を受けた中学生は合計245人であった。

中高一貫校との回答で、学年が1~3年生であった場合16件は、いずれも中学校なのか高等学校なのかが不明であるため、ここでは詳細に扱わない。回答に記載された受講生数を合計すると532人、クラス数21で平均のクラス規模は25.3人だった。

高校からの回答は153件であり、このうち2-3年生で履修できるケースが42件で最も多く、2年生のみが39件、1年生から3年間を通して履修できるケースが21件、1年生のみと1-2年生が共に20件、3年生のみが15件だった。

3年間で取得できる単位数は2単位が69件と最も多く、4単位が33件、6単位が7件、3単位・5単位が各4件、1単位が5件である。7~12単位取得できる場合が合わせて7件、15単以上の場合も3件あった。

### 3.4.2 授業内容

各コースの教育目標として14の選択肢を示し、その中から特に重点を置いているものを複数選択してもらった。回答のあった225コース中、「基礎文法の理解や使用」を選んだ回答が207コースと最も多く、次いで「文字の読み書き」が196コース、「決まり文句や身近な単語を使った初歩的コミュニケーション」が184コース、生活文化や価値観の理解」が116コースだった。

教授方法としては12の選択肢を示し、その中から特に重点を置いているものを複数選択してもらったところ、「対象言語の語や文の音読」が231コースと最も多く、次いで「単語や文の筆記」が176コース、「口頭による活用練習」が139コース、「教科書本文などのロールプレイ」126コースの順で多かった。文法や読み書きが重視され、アウトプットを要求する教室活動が好まれる傾向にあるようだ。

教育に際しての困難点としては、6項目について、「1:まったく感じない」から「5:大いに感じる」の5段階で回答してもらい、その結果の平均値の差を反復測定単純対比によって検討した結果、平均値が最も高かったのは「研修機会の不足」の2.99 ( $SD=1.359$ )で、続いて「入試科目ではないことによる動機づけの低さ」の2.87 ( $SD=1.344$ )、「他の教師との連携不在」の2.87 ( $SD=1.344$ )がこれに続き、「教育情報の不足」の2.74 ( $SD=1.332$ )、「指導要領の不在」2.74 ( $SD=1.332$ )、「教材不足」2.74 ( $SD=1.288$ )は平均値がやや低かったが、主効果に有意差はなく、いずれの項目間にも統計的に有意な差は見られなかった ( $F(5,157)=1.315, p=.256, n.s.$ )。

自由記述では、単位数・授業時間数の乏しさや動機づけの低さにより教育効果を上げられないことへのもどかしさを訴える意見が多かったほか、教科の位置づけの不明確さ、制度的な不安定さが指摘された一方、自己裁量で自由にできることへの肯定的評価を述べた意見も見られた。

### 3.4 CEFRについて

CEFRに関連する8つの用語について認知度を4段階で回答してもらったところ、全体として認知度は高いとは言えず、いずれの用語も10人から20人に1人程度がよ

く知っており、2人に1人程度が聞いたことはあるという程度だった。CEFRの日本文脈化に関する議論の中で、共通参照レベルやcan-doリストばかりが取り沙汰される傾向にあるという問題点が指摘されることが多いが、中等教育機関の英語以外の外国語担当者はそれらの情報にさえ接する機会が限られているといえそうである。もっとも2013年度から文部科学省が中等教育機関で学習到達目標の「CAN-DOリスト」化を進める方針を打ち出した(文科省初等中等教育局2013)ことにより、can-doリストの認知度は調査の後でかなり上がった可能性はある。

CEFR関連の用語を知っている回答者にCEFRの活用如何を3段階で尋ねたところ、「大いに活用している」と答えたのは7人で、全員がヨーロッパ言語の担当者であった。「ある程度活用している」のは35人で、こう答えた回答者はどの言語の担当者にもいた。

一方、「活用していない」と答えた回答者に、その理由を4項目から選択式で尋ねたところ、多かった答えが「教育現場の実態に合わない」(18人)、「活用の方法がわからない」(16人)だった。

### 3.5 「外国語学習のめやす」について

「めやす」について知っているかどうかを尋ねたところ、53人が「よく知っている」または「ある程度知っている」と答えた。「めやす」は、もともと高等学校の中・韓国語教育を対象に作成され、他言語での活用が推奨されるようになってから日が浅いため、全体の認知度は低かったが、中・韓国語では度認知度が上がりつつあり、独・仏語はじめ他の外国語でも認知され始めているようである。

「めやす」について「よく知っている」または「ある程度知っている」と答えた回答者に「めやす」の活用如何を3段階で尋ねた「大いに活用している」と答えたのは中・伊語の担当者3人だけであったが、「めやす」を知っているとした回答者の中で「活用していない」と答えた人は少数派で、多くは「ある程度活用している」と答えた。日本の高等学校の外国語教育現場の経験から生まれたものであるため、活用がより容易なのであろう。

CEFR は公開後 10 年以上が経過し、「めやす」は数年しか経っていないため、「めやす」の認知度は CEFR に比べ低いが、これらを知っている人の中で少しでも活用している人の割合は「めやす」の方が高かった。ただし、いずれも活用していない人は「現場の実態に合わない」と考えており、3.4.2 で「研修機会の不足」に感じる困難度が高かったことから、CEFR にしろ「めやす」にしろ、活用方法を十分に理解できるような手厚い研修の機会が求められていると言えよう。

#### 4 まとめ

2012 年の高等学校における英語以外の外国語教育は、従来からの指摘に違わず、開設校も開設時間数（単位数）も受講生数も圧倒的に少なく、非常勤講師や特別非常勤講師に大きく依存し、当該外国語の教員免許状を持たない教師も多いという事実からも、その位置づけの低さ、心もとなさが改めて浮き彫りになった。

しかし、現状でも地域や学校によってそれぞれ特有の学習ニーズがあり、制度と環境が整えられればこれらの外国語教育はさらに活性化するものと考えられる。

制度と環境を整えるには、まず、当該科目の位置づけをはっきりさせ、安定した身分と資格を持つ教員を配置し、学習指導要領などの公的な教育のめやすや教材・研修機会の充実などの改革が必要であろう。

日本がグローバル人材を育てようとするなら、外国人と英語でコミュニケーションできる人材を育てるだけでなく、自らと異なる言葉・文化を理解し、それらの言語圏の人々との交流を通して、自らの文化を相対化し、異文化に対する寛大な態度と問題解決能力を備えた人材を育てるべきである。そのためには英語以外の外国語教育の存在が重要であるが、本研究で明らかになったような実情は、そのような人材を生み出すには程遠い状況だと言えよう。英語以外の外国語を第二外国語として中等教育段階で制度的に取り入れるといった抜本的な改革がおこなわれる必要があると考える。

\*本稿は、語学教育エキスポ 2013 での発表を経て論文化した長谷川(2013)を要約したものである。

1 フランス語教育については日本フランス語・フランス文学会が 1978 年から 2011 年の間に 7 回の実情調査を実施、ドイツ語教育については 1997 年に日本独文学会ドイツ語教育部会が、スペイン語教育については後藤他(2010)が調査した。また国際文化フォーラムが 1994 年に中国語、1998 年に中国語と韓国朝鮮語、2003-4 年に韓国朝鮮語の教育実態を調査している。

2 回答は学校ごとではなく担当者ごとであるため、回答者数と学校数とは一致しない。

3 1 人 2 言語を担当している場合もある。

4 中 542, 韓 318, 仏 222, 独 106, 西 100, 露 23, 葡 12 など（以上は学校数。日本語は含まれない。）。

#### 引用・参考文献

大谷泰照(2010), 欧州連合(EU)の言語教育政策—戦争再発防止のための「壮大な実験—, EU の言語政策 日本の外国語教育への示唆, くろしお出版, pp.9-24.

岡戸浩子(2002a), 外国語教育の多様化への動き—英語以外の言語教育—「グローバル化」時代の言語教育政策—「多様化」の試みとこれからの日本—, くろしお出版, pp.150-189.

国際交流基金(2011), 海外の日本語教育の現状 日本語教育調査・2009 年 概要,

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/>  
国際文化フォーラム(1994), いま高校の中国語教育を問い直す—外国語教育が直面する課題と提言,

<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>  
国際文化フォーラム(1999), 日本の高等学校における中国語教育の広がり—韓国朝鮮語教育との比較で見ると,

<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>  
国際文化フォーラム(1999), 日本の高等学校における韓国語教育—中国語教育との比較で見ると—,

<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>  
国際文化フォーラム(2005), 日本の学校における韓国朝鮮語教育—大学等と高等学校の現状と課題—,

<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>  
国際文化フォーラム(2012), 外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国朝鮮語教育からの提言—, 公益財団法人国際文化フォーラム.

後藤雄介・石井登・浜邦彦・岩村健二郎(2010), 高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望, 早稲田教育評論, 第 24 巻第 1 号.

後藤雄介・石井登・浜邦彦・岩村健二郎(2010), 高等学校におけるスペイン語教育の現状

---

と展望, 早稲田教育評論, 24-1, pp.45-62.

長谷川由起子(2013), 日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情—「英語以外の外国語教育の実情調査」結果分析—, 九州産業大学国際文化学部紀要, 第 55 号, pp.113-139.

文部科学省初等中等教育局国際教育課(2008), 平成 20 年度高等学校等における国際交流等の状況について, 文部科学省 web サイトより.

文部科学省初等中等教育局国際教育課(2012), 平成 23 年度高等学校における国際交流等の状況について

日本独文学会ドイツ語教育部会,1999, ドイツ語教育の現状と課題: アンケート結果から改善の道を探る, 日本独文学会ドイツ語教育部会.

日本フランス語フランス文学会・日本フランス語教育学会(2011), フランス語教育実情調査報告書

[http://www.sjllf.org/iinnkai/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=161](http://www.sjllf.org/iinnkai/?action=common_download_main&upload_id=161)

吉島茂・大橋理枝他訳・編(2004), 外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠— (原著: Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment, 3<sup>rd</sup> printing 2002. Cambridge University Press), 朝日出版社.

# 教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係 (全国の大学における外国語学習者調査結果を通じて)

長谷川 由起子 A, 藤原三枝子 B

**アブストラクト:** 2012年に全国の大学で実施した英語以外の6つの外国語の学習者の動機づけに関する調査紙調査の結果の一部を自己決定理論に基づき分析する。自己決定理論によれば、学習者の基本的心理的欲求の充足度が高まると、動機づけはより自己決定的になる。教師の教え方や態度が、学習者の心理的欲求の充足度を高め、学びにより強く動機づけられることが望まれる。本研究は、1. 自己決定理論が、本研究にも適用可能であるかどうかを分析すること、2. 担当教師のアンケート回答結果と学習者の基本的心理的欲求の充足度との関係の分析を通して、日本の大学における英語以外の外国語の学習/教育の実情を明らかにすることを目的としている。

**キーワード:** 自己決定理論, 心理的欲求, 動機づけのタイプ, 教え方

## 1. 本調査における自己決定理論の適用の妥当性

本発表は、2012年5月～6月に、中国語・独語・仏語・韓国語(朝鮮語)・西語・露語の6言語の学習者とその担当教師を対象として実施した調査の中で、教師の教え方や態度と、学習者の動機づけとの関連を、Deci, E. L. & Ryan, R. M. の自己決定理論(Self-Determination Theory: SDT)に基づき、とりわけ、SDTで動機づけに影響を与えるとみなされている人間の心理的欲求の充足を軸にして分析することを目的としている。

分析対象としたのは、大学で非専門として当該外国語を学ぶ学生14,712人(6言語合計)と、その授業の担当教師566人である。

本調査ではまず、SDTが、この6言語調査に関しても適用可能であるかを、SDTの理論と学習者の回答傾向から統計的に確認する。

## 1.1 理論的背景: 内発的動機づけと外発的動機づけ

SDTは、Deciによる内発的動機づけに関する研究に始まっている。Deciは、20世紀前半まで支配的であった行動主義心理学で、学習にとって重要とみなされている報酬が内発的動機づけに対して否定的に働くことを多くの実験で示した。deCharn(1968)の「自己原因性」(自分の行動の原因は自分にありたい)の考えに基づき、本来、報酬なしで自発的に喜んで取り組んでいる活動に対して、外から報酬が与えられると、内発的動機動づけが外発的動機づけに変化し、アンダーマイニング(動機づけの低下)が起こると考えた。動機づけには、外からの統制ではなく、自分が選んだという「自律性の感覚」が必要であるという考えが、自己決定理論の根幹にある。SDTでは、この、人が自己決定(自律性)の度合いをどの程度感じているに加えて、その活動に対する自分の「有能さの感覚」が内発的動機づけに影響する、としている。

外発的動機づけに関しては、それまでは一元的に捉えられていた外発的動機づけを、自己決定の度合いに基づいて分類できるとし、自己決

---

A: 九州産業大学国際文化学部  
B: 甲南大学国際言語文化センター

定度がもっとも低い「外的調整」、内在化が少し進んでいるがまだ自律的ではない「取り入れ的調整」、内在化が進み自律的段階とみなされる「同一視調整」、内在化が完了し自律的段階が強い「統合的調整」の4段階を区別している。加えて、まったく動機づけられていない「無動機」も仮定し、自己決定度をものさしとして、動機づけを、内発～外発の諸段階～無動機の連続体として捉えている。

今回の調査で、各カテゴリーと分析に使用した質問項目の例は以下のとおりである。それぞれ1「あてはまらない」から5「あてはまる」までの5段階で回答してもらった。尚、他の多くの調査と同様に本調査でも、「統合的調整」を考慮していない。「統合的調整」は、自己決定度において、「内発的動機づけ」と「同一視調整」から理論上では区別できても、実際は分離することが難しいためと思われる。

《内発的動機づけの項目例》

- (1) ○○語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
- (2) ○○語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。

《同一視的調整の項目例》

- (1) ○○語の学習を通じて○○語圏の文化や考え方を学びたいから。
- (2) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。

《取り入れ的調整の項目例》

- (1) 英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。
- (2) 英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。

《外的調整の項目例》

- (1) ただ卒業に必要な単位をそろえるため。
- (2) 学部の規定で英語以外にも勉強しなければならないから。

《無動機の項目例》

- (1) ○○語を勉強するのは時間のむだであると思う。

- (2) ○○語は勉強したくない。

## 1.2 理論的背景：人間の基本的心理的欲求

SDTでは、人間は本来、受け身の存在ではなく、環境に積極的・能動的に働きかけ、それによって自分自身の成長と発達をめざす志向性があると捉えられている。この本来の傾向が促進されるためには、人間の3つの基本的心理的欲求が充足される環境が必要である。つまり、環境に対して効果的に働きかけることができるという「有能さの欲求」、自分の行動の原因は自分の中にあると感じたいという「自律性の欲求」、同時に、他者と良い関係で結びついていたいという「関係性の欲求」である。人間に内在しているこの3つの心理的欲求を満たすような環境において、人はより自律的な動機づけを持つようになると考えられている。

カテゴリーと分析に使用した質問項目は以下のとおりである。それぞれ1「あてはまらない」から5「あてはまる」までの5段階で回答してもらった。

《有能さへの欲求の項目例》

- (1) 授業で習ったことはマスターできていると思う。
- (2) 授業では達成感が得られる。
- (3) 教科書や先生の説明を理解しているかどうか、練習問題などで確認してみる機会がある。
- (4) 授業中に、○○語を話して、通じるかどうか試してみる機会がある。

《自律性への欲求の項目例》

- (1) 授業では、自分がしたいと思っていることする機会がある。
- (2) 授業において、学生にはほとんど自由な部分がないように感じる。(逆転項目)
- (3) 授業には、○○語を使ったり、練習問題をしたり、学生が中心になってする活動がある。
- (4) 授業では、勉強させられている感じがする。(逆転項目)

《関係性への欲求の項目例》

- (1) 授業では、ペア、グループあるいはみんな  
でいっしょになって考えたり、練習したりす  
る機会がある。
- (2) 授業にくると、クラスメートといろいろ話  
しをすることができる。
- (3) 授業では、一人で孤立して勉強しているよ  
うな感じがする。(逆転項目)
- (4) 担当の先生は学生のことをいろいろと考  
えてくれているような気がする。

### 1.3 分析の結果

各動機づけタイプおよび3つの心理的欲求  
の各変数の相関関係を示したのが表1である。

表1 動機づけタイプと心理的欲求の相関

n= 14712	内発	同一視	取入れ	外的	無動機
同一視	.809**	—			
取入れ	.622**	.652**	—		
外的	-.481**	-.398**	-.217**	—	
無動機	-.603**	-.541**	-.420**	.625**	—
有能感	.435**	.392**	.328**	-.241**	-.375**
自律性	.409**	.353**	.266**	-.304**	-.443**
関係性	.284**	.270**	.208**	-.151**	-.299**

\*\* $p < .01$

内発～無動機の動機づけタイプは、隣り合う  
タイプとの相関が高く、タイプの隔たりが大き  
くなるにつれて、相関が低くなるか負の相関を  
示すという、シンプレックス・パターンを示し  
ていることから、本調査でも、動機づけタイプ  
が自己決定度に従って段階性を示していると理  
解できる。

また、3つの心理的欲求、とりわけ有能感と  
自律性は、自己決定度の高い動機づけタイプと  
の相関が強く、自己決定度の低い外的調整およ  
び無動機とは、負の相関を示している。

本調査の回答傾向の分析でも、理論が想定す  
る関係性を示していることから、今後の分析や解

釈も、SDT の枠組みで論じることができるもの  
と考える。

## 2 教師要因と学習者の動機づけ・心理的欲求

### 2.1 分析対象

教師によるクラスごとのフェイスシート回  
答(授業の目的、内容、方法)と、担当学生の  
1.2 に示した動機づけ・心理的欲求に関する質  
問項目への回答をデータ上で対応させ、その関  
係を統計的に分析する。教師回答または学生回  
答が欠落しているデータは除外したため、分析  
対象は表2のとおりである。

表2 分析対象

	中国語	独語	仏語	韓国語	露語	西語	合計
教師数	135	84	158	61	58	70	566
クラス数	185	94	165	68	84	119	715
学生数	4026	2265	2830	1687	928	2976	14712

### 2.2 質問と選択肢

教師によるフェイスシートにはクラス単位で、  
授業内容(質問10:択一式)、授業目的(質問  
11:択一式)、授業方法(質問14:択一式)、学  
習者の授業参加促進(質問15~18:選択肢は「1  
ない」「2 たまに」「3 ときどき」「4 しばしば」  
「5 ひんぱんに」の5段階)について質問およ  
び選択肢が示されている。教師に対する質問お  
よび選択肢は以下のとおりである。

質問10: 授業内容 (択一式)

1 文法中心 2 会話中心 3 総合 4 その他  
質問11: 授業目的 (択一式を指示したが、実際  
は複数回答が多かった)

- 1 ○○語の文法の基礎をマスターする
- 2 ○○語で簡単な会話ができるようになる
- 3 ○○語の簡単な文が読めるようになる
- 4 ○○語圏の文化を理解する
- 5 その他

#### 質問 14 : 授業方法

- 1 授業の大部分は教師による解説
- 2 授業の大部分は学生が参加する活動
- 3 教師による解説と学生が参加する活動が半々
- 4 その他

質問 15 : 授業中, 学生が練習問題や課題をする機会

質問 16 : 授業中, 学生が〇〇語を発音する機会

質問 17 : 授業中, 学生が〇〇語で話す機会

質問 18 : 授業中, ペアやグループに分かれて練習する機会

### 2.3 分析方法

質問 10, 11, 14 については, フェイスシート の 1 つの質問に対して教師が選んだ選択肢ごとにグループ化し, そのグループ間で学生回答から得られた数値 ((6), (8), (11) は逆転項目なので, 1~5 をそれぞれ 5~1 に置き換えた) の平均値との関係を統計的に比較し, 質問 15~18 についてはフェイスシートから得られた尺度と学生回答から得られた尺度との相関関係を見た。

### 2.4 分析結果

#### 2.4.1 授業内容 (質問 10)

授業内容と学習者の心理的欲求の充足度との関係については, いずれの欲求も教師の回答が「会話中心」であった学生グループが他のグループより充足度が有意に高く (0, 1%水準), 「総合」が「文法中心」より充足度が有意に高かった (0, 1%水準)。それぞれ欲求充足度の尺度平均値は表 2 のとおりである。

表 3 授業内容と心理的欲求の充足度

	有能さ	自律性	関係性
文法中心 (n=5717)	3.27	3.31	3.71
会話中心 (n=2170)	3.44	3.52	4.04
総合 (n=5902)	3.36	3.40	3.86
合計	3.34	3.38	3.82

#### 2.4.2 授業目的 (質問 11)

授業目的と学習者の心理的欲求の充足度との関係については, 元々の意図は選択肢を 1 つだけ選ぶというものであったが, 実際には複数回答もかなりの数に上ったため, それぞれの選択肢を教師が選択したグループと選択しなかったグループの間で統計的比較を行なった。

その結果, 「文法の基礎マスター」を選んだグループは選ばなかったグループよりいずれの欲求充足度も有意に低く (有能さは 1%水準, 自律性および関係性は 0.1%水準), 逆に「簡単な会話」を選んだグループは選ばなかったグループよりいずれの欲求充足度も有意に高かった (いずれも 0.1%水準)。「簡単な文が読める」を選んだグループは選ばなかったグループよりいずれの欲求充足度も有意に低く (いずれも 0.1%水準), 「文化を理解する」を選んだグループは選ばなかったグループより「自律性への欲求」の欲求充足度が有意に高かった (0.1%水準)。それぞれ欲求充足度の尺度平均値は表 4 のとおりである。

表 4 授業目的と心理的欲求の充足度

	有能さ	自律性	関係性
文法の基礎 (n=7363)	3.31	3.35	3.76
non (n=7169)	3.35	3.43	3.90
簡単な会話 (n=5000)	3.42	3.45	3.95
non (n=9532)	3.28	3.36	3.76
簡単な読解 (n=1953)	3.18	3.28	3.61
non (n=12579)	3.35	3.40	3.86
文化理解 (n=579)	3.32	3.51	3.85
non (n=13953)	3.33	3.38	3.83

#### 2.4.3 授業方法 (質問 14)

授業方法と学習者の心理的欲求の充足度との



関係については、いずれの欲求も教師の回答が「学生中心」であった学生グループが他のグループより充足度が有意に高く(0,1%水準)、「半々」も「教師中心」より充足度が有意に高かった(0,1%水準)。それぞれ欲求充足度の尺度平均値は表5のとおりである。

表5 授業方法と心理的欲求の充足度

	有能さ	自律性	関係性
教師中心(n=2357)	3.15	3.18	3.47
学生中心(n=2387)	3.44	3.50	4.08
半々(n=9407)	3.32	3.41	3.85

#### 2.4.4 学生の授業参加促進度と心理的欲求の充足度

授業中、学生に与える「練習問題や課題をする機会」「〇〇語を発音する機会」「〇〇語で話す機会」「ペアやグループに分かれて練習する機会」のいずれの機会も頻度が高いほど、学生の心理的欲求の充足度が高いという正の相関が見られた(表6)。中でも課題や発音をする機会を多く与えるよりも、ペアやグループでの活動や話す機会が多いほうがより強い相関を示した点が注目される。

表6 授業参加促進度と心理的欲求の充足度の相関

	有能さ	自律性	関係性
課題機会	.083	.076	.100
発音機会	.101	.074	.141
話す機会	.160	.145	.239
ペアワーク	.179	.197	.356

### 3 まとめ

授業内容・目的として教師が「会話」を選んだ学生グループは、「文法」を選んだ学生グループに比べ心理的欲求の充足度が有意に高かった。

授業方法として教師が「学生中心」を選んだ学生グループは、「教師中心」を選んだ学生グループに比べ心理的欲求の充足度が有意に高かった。

また、教師が学生に授業参加の多様な機会を与えている度合と、学生の心理的欲求の充足度との間に正の相関が確認された。

SDTにおいて、動機づけに影響を与えると見なされている「有能さの欲求」、「自律性の欲求」、「関係性の欲求」をより充足させるためには、教師が一斉授業に終始するのではなく、協働作業を多く取り入れること、授業にアクティブに参加する機会を増やす工夫が有効であることが示された。これまでの教育の実践から分かっていることが、今回の大規模な調査により統計的・数値的に裏付けされたことになる。

#### 参考文献

エドワード・L・デシ、リチャード・フラスト著、桜井茂男監訳(1999)『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』,新潮社。(原著: *Why We Do What We Do : the dynamics of personal autonomy*, 1995, New York )

藤原三枝子(2012)「自己決定理論に基づく第二言語習得研究の動機づけ研究」,『南山言語科学』7号, pp.17-32, 南山大学大学院人間文化研究科。

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

Deci E. L, Ryan R. M.(1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002) 'Overview of self-determination theory: An Organismic Dialectical Perspective', in Deci E. L. & Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press, pp.3-33.

# 「言語ポートレート」について

姫田 麻利子<sup>A</sup>

**アブストラクト:** 「言語ポートレート」とは、いろいろな言語と自分の関係を表す自画像のことで、ヨーロッパで移民の子どもを対象に提案された活動である。日本の大学の教室でも言語選択理由等の調査はよく行なわれているが、「言語ポートレート」は複数言語の相対化、また社会的価値観から独立した価値観の意識化にとくに有効で、外国語イメージ調査に新しい観点をもたらす。大学生の「言語ポートレート」を紹介し、導入の利点を検討したい。

**キーワード:** 複言語、言語ポートレート、ポートフォリオ、イメージ

## 1 言語ポートレートとは

### 1.1 否定された価値の回復のために

Krumm(2008)の紹介する「言語ポートレート」は、移民の子どもへの取り組みだった。自分にとっての言語の価値をふりかえるための描画活動である。言語に関する自画像を描く。

*Martin (12 才) : 英語は頭にあります。この言葉のために考えないといけないから。ドイツ語は腕。母語だから、とても簡単。*

*Joyce (11 才, ナイジェリア生まれ) : ドイツ語は手にあります。ドイツ語では一番自分のことを一番うまく言える。ヨルバ語は体。体のことは聞こえないし、ヨルバ語はよくわからないから。英語は頭。時々、ことばを覚えるために集中しないといけないから。フランス語は脚にある。覚えたいのに、なかなかちゃんと覚えられない。先に行くには、脚が必要ですよ。*

*Milica (16 才, セルビア/モンテネグロ生まれ) : 心臓 : ピンク/英語, 脳 : 黒/セルビア語, 口 : 紫/ドイツ語。セルビア語が黒なのは、セルビア語はだんだん忘れてきて、ドイツ語の方がうまく話せるから。でも忘れないように毎日話してるし、考える時はセルビア語で考えてます。英語が赤なのは、一番*

*好きなことばだから。小学校の時から英語はよくできるの。紫は、一番好きな色で、ドイツ語を紫にしたのは、ドイツ語で話したり書いたりが大好きだから。フランス語は英語より好きじゃない。スペイン語を勉強するのは好き。*

*Merve (11 才, ウィーン生まれ)*

*頭 : トルコ語, 英語, ドイツ語, 体全体 : クルド語, 手 : ドイツ語, 脚 : トルコ語。お父さんとお母さんは僕にトルコ語を教えた。ドイツ語は、学校で習った。クルド語は、お父さんとお母さんが習った言葉。英語は、僕は学校で習った。(p.110 ; 筆者訳)*

多くの子どもが、学校や社会では、複言語使用はよしとされないと早いうちを感じ取る。入学時の申告書類でも、家庭の言語は隠されていることがある。言語ポートレート活動は、子ども達の言語バイオグラフィと実際の使用を知る方法として行なわれている。体の形の図を配り、フェルトペンを使って、いろいろな言語との関係を表す自分の姿を描いてもらう。周囲の価値観への適応目的で否定した言語資本の状態も表現される。髪、服や靴を加えてもいい。描いた後、子ども達は自分のポートレートについて説明する。

### 1.2 複言語能力: 言語文化レパートリーの主観的価値とその戦略的運用

同じ価値観を持つ市民の育成を約束した伝統的學校

A : 大東文化大学外国語学部

教育にとって、言語文化アイデンティティの多様性は、受け入れにくいものだった。CEFR も、複言語主義を掲げ、言語教育が、「個々人の言語体験」で作られる「全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間 (CEFR, 1.3)」へと転換する地平をのぞみながら、例示的能力記述文において母語話者モデルを手放していない。部分的能力の認知を促す一方、その発動とアイデンティティの関係には踏み込まない(6.1.3)。広域のコンセンサスが見込める具体性を優先し、「新しいコミュニケーション能力 (1.3)」に関しては、暗示にとどまった。

もともと、CEFR と同時に、欧州評議会は「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」を提案し、「言語バイオグラフィ」という概念を普及させた。「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」について、Can-do 自己評価表に関心が集中しがちだが、それぞれの文脈における考察深化が期待されているのは「言語バイオグラフィ」の方で、その項目決定は文脈に委ねられた。現にこのパートの内容は、版により多様である。「言語バイオグラフィ」には、「個々人の言語体験」を対象化する方法論の発展が賭けられている。CEFR 以降、ヨーロッパを中心に、例えば *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (2011) に見られるように、言語文化体験の主観的意味世界に関する研究の連携が始まっている。「言語ポートレート」実践は、その一環である。

CEFR 推敲のために、Coste *et al.* (1997, 2009) は、複言語主義にもとづきコミュニケーション能力を再定義している。CEFR 6.1.3 がその概括だが、Coste *et al.* は、複言語・複文化能力とは、それぞれの言語文化経験によって切り出されるアイデンティティを尊重する概念であることを主張している。自分の言語文化レパートリーについて、一般的価値と、個人固有の価値があって、それはいつも同じでないことを認めた上で、自分のレパートリーの価値変動を先読みし、所与の状況、相手に対し、戦略的な言語文化選択ができる力である。グローバル化した今日、母語話者基準から見れば断片的な言語リソース、文化リソースの寄せ集めレパートリーから、相手したい、状況したいで、自己演出戦略上の利となるものを選び出し、組み合わせ、行動することは、ヨーロッパに限らず、今日ありふれた経験である。

Coste *et al.* の巻末付録や、川上(2010) の複言語使用

者のバイオグラフィインタビューを読むと、複言語使用者は、周囲で一般的な価値観にしたがい自分の言語文化資本の一部を否定した経験を経て、周囲の認める価値と、自分にとっての価値がいつも同じでないことを認めるようになり、一方で状況したいの言語文化レパートリー使用で自己演出をしながら、他方でどこにいてもマージナルなアイデンティティを受け入れている(姫田 2012)。すなわち、自分の持つ言語文化レパートリーについて、周囲で一般的な価値の自明性に距離を置き、自分にとっての価値を知ること、周囲の価値と自分にとっての価値を分けていいと認めることが、複数言語文化資本を戦略的に活用する出発点になる。レパートリーの主観的価値のふりかえりは、ヨーロッパの移民の子どもに限らず、外国語教育の範囲の重要な活動ではないか。

### 1.3 言語イメージアンケートに代わるものとして

言語文化資本に関する主観的意味世界を観察する方法には、ディスコース分析や、インタビュー、学習日記などがあるが、言語ポートレートは、第三者による観察というよりは、各自のふりかえりを目的として、教室に導入しやすい方法である。

日本の大学でも、外国語のイメージ調査はよく行なわれている。各言語の教室で、選択理由や既習項目の自己評価、将来の活用場面等の次元で収集され、学生個々による言語文化資本のふりかえりというよりは、クラスメンバーのニーズ分析等に活用されている。茂木(2010)によれば、たとえばフランス語教員では、学期初めや学期のおわりに、授業の立案と改善の目的でアンケートを行なうことが多く、設問として頻度が高いのは、学習動機、フランス語やフランス文化のイメージ、学習歴である。一方、教歴を重ねるにつれ、目新しさのない回答に飽きる。結局新しい回答がなければ、新しい授業改善を生まない。そしてアンケートをやめるという状況も見られるという。政治的経済的状況によるが、単一言語のアンケートでは回答は固定化しがちである。単一言語イメージ調査では、文化学習前後の変化が得られにくいという指摘もある(Cain & Briane, 1994)。

「言語ポートレート」導入の利点は、多様なアイデンティティを保障する視野において、外国語教育分野の言語間に新たな連携テーマを発掘できるだけでなく、

複数の言語が相対化により、従来の単一言語イメージ調査では固定化しがちだった回答に、新しい観点もたらされることにもあるだろう。

## 2 分析

以下では、試験的に収集した大学生の言語ポートレート<sup>1</sup>を紹介し、活動提案の工夫を考えたい。Krummの例を紹介した後に体の形の図を配り、「あなたといろいろな言語の関係を表現してください。髪や服、靴などを描き足しても結構です」という指示で得られたポートレートである。

ふりかえりは、描く活動と、描いたものを説明する活動の二段階構成によりうながされる。まず思考の断片を集め、それを有機的につなげる説明をする。子どもの場合は、絵について説明をみちびく質問を大人が行なうが、今回のポートレートでは、口頭でなく、説明も記入してもらっている。作業中、学生たちは、体の図に言語の名前を書き入れてみて、説明を加え、そこで説明がうまく行かなくて絵を書き直したりしていた。描きながら、それまで気づかなかったことも意識化される。

ヴィゴツキーは、「子どもが絵を描いているときは、描いている対象について話して語ると同じように、絵の事物について考えている (2002, p.137)」と言ったが、言語ポートレートにおいても、描画は、思考の表現化であると同時に、思考をうながすものでもある。

### 2.1 体の部分の意味づけ

今回得られた大学生の言語ポートレートでは、大よそ、脚は、将来活用したい、能力を伸ばしたい、手は、使い慣れている、着手への興味、左手は弱い力、更なる可能性、あるいは、なくてもいいものという意味づけがされている。頭は力を入れて勉強しているもの、口や耳は、話す、聞くといった学習方法を示すことが多い。

Krummによれば、多くの子どもの場合、第一言語が心臓に近い広い部分に、暖色で示されるという。ここでは、日本語は、心臓というより胴体に大きく置い

ている場合が多く、心臓に書いたのは2名(E1, E5)、別の1名(E3)が「うちなーぐち」を心臓に置いている。

2.2 以下に登場する学生のポートレート説明記述を引用しておく。

#### E1

日本語は私の中心。だから心臓にある。血液と一緒に全身へ。ドイツ語は口と手。趣味みたいなもの。できなくても学んでいる事に満足感。口にある理由は学んだ単語はすぐに話してみたいから。手にある理由は手で何でも自由に学べるから。英語は脳内にいっぱい詰め込んでいる感じ。英語が好きだけど、好きだから学んでいる気持ちの反面、やらなきゃいけないという焦りみたいなものもある。何がなんでも覚えるというイメージがあるから頭に英語を置いた。脚にも置いたのはそれを自分のスキルとして歩む材料にしたいから。

#### E2

日本語: 常に使う言葉だから頭や体の中心部にある。英語: 一番興味があり、伸ばしていきたい言葉だから、常に頭の中にあり、脚にある。中国語: 高校3年間で学んだことをこれからも活かしていきたいと考えつつ、TVなどのニュースやちょっとした会話であれば引き出せるものとなってきているので腕から手にかけてある。フランス語: まだ習い始めたばかりで分からないことだらけで、文字的には小さいが、伸ばしたいという気持ちから体に散りばめ、脚にも書いた。

#### E3

口と心臓: 沖縄の方言は、考えるよりも先にパッと口から出てくるし、心臓と同じくらい大切な言語だから。手: スペイン語は高校の時少しだけ習っていて、韓国語は最近興味が出てきて今から手をつけてみたい、勉強してみたい言語だから。脳: バイトを始めてから、間違った日本語を使わないように考えることが増えたから。埼玉の友達と話す時に方言が混じらないように少し頭を使うから。足: 私は走るのが苦手遅く、ドイツ語も苦手覚えるのも遅いから。おへそ: 将来自分の言語の中心として、職業で英語を活用したいから。

<sup>1</sup> 2011年10月に大東文化大学外国語学部英語学科の1年生12名を対象に実施。

#### E4 (図1)

英語は常にうまくなりたいたいと思ってる。できる限り英語で話そうと大抵の時頭で考えてる。フランス語は耳から入れて、慣れようとしてる。英語も意識して聞こうとしてる。今の段階で話したりよく口から出るのは日本語と英語。フランス語は口の奥をうろうろしてる。やっと出そうと思って出せるけど続かない。フランス語は手袋とか靴下。あればかっこいいけど、話せなくてもいいし、意識的に話そうとしなければ話す時がないから。あれば冬あったかいけど、手袋はなくてもいいし、靴下も意識的にはこうとしなければいけないから。日本語はとにかく全身にもとからあるもの。考えなくても動くもの。反射的に出てくるのは日本語だし、簡単。

#### E5

(頭:英仏中)実際に今一番勉強しているのは仏語。英語は勉強したいけどだんだん自分の中での存在は小さくなってきている。中国語は少しの興味。(心臓:日本語)日本語は母語だし、一番話せるし、一番大事にしたい軸だから心臓。(両腕:英語)英語は日本語と同じくらい使いこなしたい道具みたいなもの。(手:中国語, 仏語)中国語, 仏語は英語が十分にできた上で、器用に使いこなしたい部分。

#### E6

日本語は核となる胴, 心臓。常に動いている感じ。フランス語は手足。出来の良し悪しは別として、使っていて楽しい感じ。勉強する時やしゃべる時、楽しいと感じる。英語は脳。使う時すごく考えて使う。

#### E9

足が日本語なのは、人間は足がないと動けなくて、足は土台みたいなもので、日本語が出来なかったら、他言語を学ぶこともできないと思うから。手が英語、フランス語なのは、自分で学びたい言語を選んて得ることができるから。でも体にないのは、まだちゃんと話せないし、まだ手に持ってるくらいだから。これからだんだん体に入ってくると思う。頭は何を考えるのもまず日本語だから。だけど、英語、フランス語を使いたいという意識はあるものの、体には入って来ない。

#### E10

(頭:英語)はじめに文法知識から入ってるせいからか、いざ使おうと思っても、頭で考えてしまう。きちんとした形で話さないといけないと思ってしまう。ちょっと英語に縛られている感じがする。(胴体:イタリア語)学習し始めたばかりだが、日常の中でイタリア語を時々見かけたりするし、他の外国語よりもとても親近感があってほっとする。頭ではあまり理解できなくても、感覚で理解している感じ。

(腕:ドイツ語)全く得意ではないし、まだ始めたばかりで、手探り状態。でも、英語のように頭できちんとした形を考えなくても、歌や会話でふれあっている感じがする。(脚:日本語)何語を使うにしても、まず日本語で考えてから直す。土台的な感じで、これがないと何をするにもとても不自由だし落ち着かない。

## 2.2 「学習者」としての価値基準

E3とE5には「大切な言語」「大事にしたい」という表現があるが、他に、イタリア語についてE10の言う「親近感があってほっとする」、フランス語についてE6の言う「出来の良し悪しはべつとして、使っていて楽しい感じ」を除き、学生達の言語の描写は、できる、できない、頭を使う、考える、勉強している、使えない、使えるようになりたい、うまくなりたいたい、伸ばしたい、勉強してみたい、で構成されている。彼らの言語との関係には、情意領域の言葉が少ない。

単一言語イメージ調査では、文化領域が想起された回答も得られる(フランス語ならファッション、料理等)(Himeta 2008)が、ポートレート上では、彼らの言語との関係は専ら学習によるもの、学習の楽しさ、義務感、能力過小評価、勉強意欲で、実際の使用経験は中国語1例(E2)しか表われていない。将来の活用が表現される時、具体性はなく、職業的か私的領域かも想定されていない。背景を描いた学生もひとりもいなかったが、学校に象徴される社会の価値観への適応以外、彼らの中に言語を通した社会的なつながりは読み取れない。

部分的能力の機能を活かす「社会的行為者」のアイデンティティより、運用のためにもっと勉強しなければならぬという「学習者」アイデンティティの方が強い。新しく始めた言語への関心の一方で、英語の義

務感でそれを抑圧しているという証言も見つかる。世界共通語としての英語の価値、また国際的経済競争への参加による社会的上昇のための英語の価値を自明とされ、大学入学まで他の外国語選択肢をほとんど許されなかった彼らは、かえって英語と固有の関係を築けないで見える。

ロンドン大学で日本語を学ぶ学生のポートレート<sup>2</sup>では、日本語を第3、第4、第5言語とする8名のうち5名が心臓に日本語を置いて、“Passion and love”, “I tried to behave like a Japanese person”, 「最も好きな言語だから」, 「大事にした(ママ)言語」と言っている。それに比べると、日本の大学生にとって、学習言語はエモーショナルな対象ではない。

E9は、完成した自画像を見た感想として、こう書いている。

出来るようになりたいと思っけていても、体には英語(語) 仏(語)が入っていないし、日本語が70%ぐらいを占めていて、これだからなかなか身に付かないと思いました。[...]私は英語が好きで、英語学科に入ったのに、英語がぜんぜん体に入ってなくて、好きじゃないんだとわかって、残念になりました。

はじめの描写が、できる/できない、使える/使えない、勉強している/していないの枠組みでなされたことにより、英語を体の中に置くことができず、だから自分は英語が「好きじゃないんだ」と考えているが、こうした学生に向けて、できる/できないをまず考えってしまう理由、できなくても好きでいいと思えない理由までふりかえりを深めるガイドの工夫は、今後、大学生に言語ポートレート活動を提案する場合の課題のひとつとしたい。

### 2.3 描写, 夢, 複層性

描画の後に記された感想には、描いている時の逡巡が表現されている。

E1

日本語, ドイツ語, 英語, それぞれ皆同じように平

<sup>2</sup> 岩崎典子(ロンドン大学 SOAS 准教授)により2012年11月~12月に収集されたもの。

等な気持ちで見ていたつもりでいたけど、図にしてみたら、全然平等なんかじゃなかった。とくに自分で書いているのに不思議だったのが、英語。最初は頭に大きく一つだけ英語と書いたけど、それじゃ、あんまりしっくりこなくて、最終的に今の形になった。好きだけど、やらなきゃだめという意識もあって、なんか変なポジションに英語がいる気がする。

E5

英語はしっかりと話せるようになりたいと思っていたのに、自分の中の英語の存在が小さくなっていることを実感し、少し焦りみたいなものを感じた。

この逡巡は、ソビエゼク(1995)によるセルフポートレート写真の三分類、描写、歪曲、擬装を想起させる。自画像は他の芸術ジャンルにもあられる主題だが、写真史のそれがとくに興味深いのは、カメラは嘘をつかない、自己表現というより客観的描写であるというコンセンサスから出発していることである。19世紀末、高級な室内装飾を背景に着飾った肖像写真が、経済的地位の誇示のために機能したのは、それを演出のないありのままだと見る約束があったからだ。やがてその信用度は下がり、虚像を作り出す歪曲の多様なアイデアが生まれる。夢や内心の動揺を表すパフォーマンスになる。その擬装の先で、社会的期待どおりの自分と、それに居心地の悪さを感じる自分、自分の中の複層性が発見される。これは写真史上の変遷であり、またほとんどのセルフポートレートが三分類のどれかにあてはまるという(p.25)。

学生のポートレートも、この三分類に当てはめることができる。初めは現実の姿を探して描こうとする。次に、なりたいた姿を表現していいと思いつく。そのうち、周囲の価値観への適応義務感と独自の価値観の葛藤に気づく。夢の表現まではあられ易いが、自己の複層性にたどり着くのは少数で、E1とE5の逡巡がそれだと思う。

周囲の価値観の自明性に対し距離を置けるようみちびくための言語ポートレート活動だとしても、複層性の葛藤へのガイドの工夫は、可能だろうか。夢の表現のない学生(E6, E9, E10)もいたから、今すぐ考えられるのは、たとえば指示に次のような追加をすることである。

「休眠中の言語や、夢の言語も描きこむこともできます。各言語について、周囲で一般的なイメージとは異なる自分にとっての価値に気づくことで、新たな目標が見えてくることもあります。」

## 2.4 留学による変化

実際に使った経験がない場合、「母語話者レベルに足りない」＝「できない」と考えやすいかもしれない。学校では、母語話者基準が自明である。実践経験があれば、上で定義したような部分的能力の戦略的活用も「できる」の範囲であることを実感できるだろうが、一元的な評価基準の環境しか知らないなら、その基準に外れる資本は過小評価されてしまう。

E4とE5は、二年後に新しいポートレートを描いている。1年時にはフランス語を手袋として描いたE4は、フランス短期留学後の3年時ではフランス語を腕に描いている。1年時に英語が小さくなってきていると言ったE5は、英語圏短期留学を3年時では頭の中の英語の領域を増やし、また空欄だった脚にも英語を置いた。

### E4-2 (図2)

前はフランス語を勉強するのは趣味で、話せばおしゃれたと思っていたんだと思うけど、今はもっとフランス語を使っているいろいろなことをしてみたいと思うようになって、自分の中でのフランス語に対する考え方が変わったんだなあと思った。英語に対する考え方も大きく変わった。前は、英語が1番で、英語が話せなきゃ何もできないし英語ばかり意識的に使おうとしていたけど、今は英語の方が自分の体の中の隅の方に追いやられていってような気がする。きっと昔は英語しかやってこなかったから、英語が何より大事というイメージが強かったんだと思う。フランス語を勉強してよかった。

### E5-2

英語は日本語の次に話せる道具。第二言語で、一番頭にある。また一番話せるようになりたい言語。その次に興味があり、話せるようになりたいのが仏語。道具として使うにはまだまだなので小さめ。中国語は2年でやめた。今はほとんど興味ない。英語が使えることで海外へ行ける範囲が増えた。

短期でも留学を経験して、できる、できないの強迫が薄れ、「できた」ことが書かれるようになっていく。

留学経験者と未経験者のポートレートの比較は、使用経験と、一般的な価値からの独立との関係の検証にとって興味深い。母語話者基準に限定されない外国語能力に関する例示的記述のヒントになるかもしれない。

## 3 さいごに

個人の言語文化体験への着目から、複言語・複文化主義視野の外国語教育の実現をねらう研究としては、実際の接触状況をディスコース分析とインタビューを組み合わせて観察し、「新しいコミュニケーション能力」としての間言語・間文化ストラテジーの事例収集も進んでいるが、言語文化経験を点としてではなく、線として観察する方法論、および経験により築かれた主観的意味世界のふりかえりと、それぞれの言語文化資本に対する固有の価値の意識化を促す教材の開発も求められている。言語ポートレート活動の工夫を今後進めるつもりである。

日本のマジョリティの大学生のポートレートにも、一般的価値観の抑圧は見られる。一般的価値観からの独立が、部分的能力の戦略的活用、つまり複言語能力の発展の条件であるとすれば、学習者に留まらせずレパートリーの戦略的な運用をうながし、グローバル社会への参加意欲を高めるために、言語ポートレートはどのような機能を持ち得るか。上で述べたように、リフレクションを深めるための指示の改訂や、留学経験者、未経験者の比較、ヨーロッパの学生との比較調査の実施のなかで考察したい。その結果については、稿をあらためて報告する。

## 引用・参考文献

ヴィゴツキー(2002).『子どもの想像力と創造(新訳版)』新読書社。

ソビエゼク(1995).「セルフポートレートの中のもうひとりの私」『カメラアイ写真家たちのセルフポートレート』淡交社, pp.20-32.

姫田(2012).「複言語・複文化経験とアイデンティティ」『語学教育研究論叢』(大東文化大学語学教育研究所)第29号, pp.243-264.

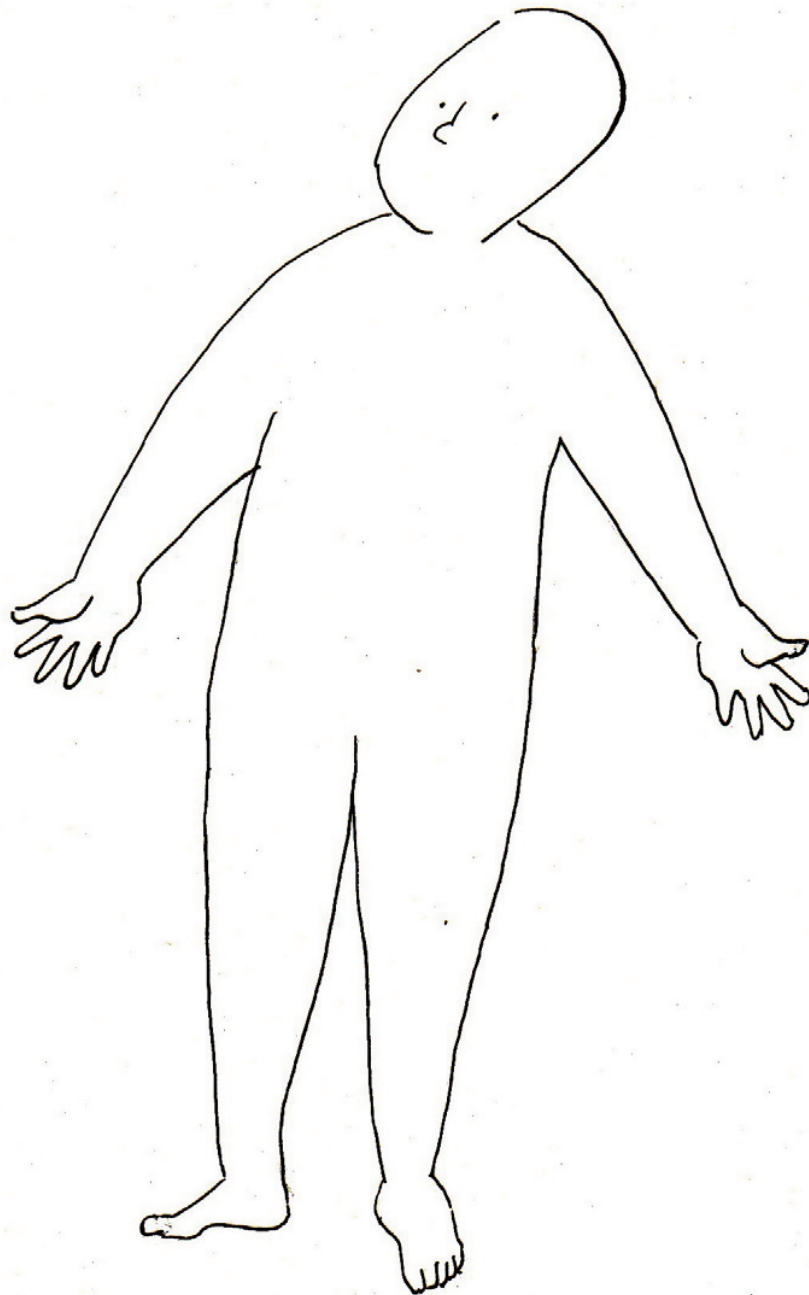
茂木(2010).「学習者のことを知るためのアンケート」





## 言語ポートレートを描いてみよう

あなたとさまざまな言語との関係を、自画像として表現してください。それぞれの言語は、体のどの部分にどんな風にありますか。休眠中の言語や、夢の言語も描きこむこともできます。形や色でたとえたり、髪や服、靴、背景を加えたり、自由な発想で楽しみながら描きましょう。  
それぞれの言語について、周囲で一般的なイメージとは異なる自分にとっての価値に気づくことで、新しい目標が見えてくることもあると思います。



**資料1** (これはフランス語学習者用の質問紙ですが、他の言語も言語名以外同じ内容です。また、これは2回目の質問紙ですが、1回目の質問紙もほぼ同じです。)

## フランス語とフランス語学習に対する意識調査

調査の目的 これは、みなさんのフランス語学習および授業に対する意識に関する調査です。今後の教育研究に活かされますので、率直にお答えください。なお、この調査の結果が皆さんの成績に影響することは一切ありません。また、この調査の結果を上記の目的とは無関係の目的で用いることは一切ありません。

回答の仕方 似たような質問がいくつか含まれていますが、それぞれ微妙に異なります。よく注意して読んでください。この冊子は、調査の説明(1枚)、質問項目(6枚)の合計7ページから構成されています。質問紙に落丁がないかを確認してから、回答するようにしてください。

この調査は一年間にわたる継続調査です。みなさんに後期にお願いするアンケートと関連づける必要がありますので、学籍番号(下4ケタ)を書いてください。

学籍番号(下4ケタ)： \_\_\_\_\_

最初に、あなた自身についてお聞きします。選択肢がある場合は、選んで○をつけてください。

1. 所属 ( ) 学部 ( ) 学科
2. 学年 (1年生 2年生 3年生 4年生 5年生以上)
3. あなたの母語 1 日本語 2 その他 ( ) 語
4. これまでに学んだ外国語 1 英語 2 その他 ( ) 語, ( ) 語
5. フランス語以外に現在履修している外国語  
1 英語 2 その他の外国語 ( ) 語, ( ) 語 3 履修していない
6. フランス語学習歴 フランス語の勉強は  
1 今年が初めて 2 去年またはそれ以前に大学で授業を受講したことがある  
3 大学入学以前に勉強したことがある 4 その他 ( )
7. このフランス語の科目は (1 選択必修科目 2 自由選択科目)
8. このフランス語の科目は卒業単位をそろえるために (1 必要 2 不必要)
9. フランス語の授業を (1 週一回 2 週二回 3 週三回 4 週四回) 受講している。
10. 来年もフランス語の授業を受講する必要がある (1 ある 2 ない)。
11. 来年もフランス語の授業を受講すると (1 思う 2 思わない)。
12. 海外でのフランス語の語学研修に参加したことが (1 ある 2 ない)。

13. このアンケートの回答方法 1 紙の冊子体のアンケート用紙に記入 2 Web 上で入力

14. このアンケートの質問に回答した年月日 2012年( )月( )日

Web 上で回答する場合のサイトアドレス : <http://www.education-langue.com/>

キーコード : 8394

質問 1 :

あなたが現在フランス語を勉強している理由を聞かせてください。次の(1)～(25)の記述はどの程度あてはまりますか? 選択肢1～5より最もあてはまるものをひとつ選んで数字に○をつけてください。

今、あなたはなぜフランス語の勉強をしているのですか。

(1) フランス語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(2) フランス語の学習を通じてフランス語圏の文化や考え方を学びたいから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(3) フランス語の検定試験に合格して、資格を持っていると就職のとき有利だから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(4) 英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(5) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(6) フランス語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(7) フランス語を勉強するのは時間のむだであると思う。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(8) 英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(9) ただ卒業に必要な単位をそろえるため。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(10) フランス語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(11) フランス、あるいはフランス語圏の文化に興味があるから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(12) フランス語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(13) 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(14) 小説や映画などを原語（フランス語）で理解したいから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(15) フランス語は勉強したくない。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(16) フランス語は将来の自分の仕事（研究）に必要なと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(17) 英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(18) フランス語ができるとなんとなく格好がいいと思うから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(19) 英語以外の言語を勉強するのも面白いから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(20) 英語以外にも外国語ができると知的な感じがするから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(21) 特にフランス語が勉強したかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(22) フランス語を実際に読んだり、話したりするのは楽しいから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(23) フランス語圏の人々とはフランス語でコミュニケーションを図りたいから。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(24) なぜフランス語を勉強しなければいけないのかわからない。はっきりいってどうでもいい。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(25) フランス語を通して新しい発見をするのが楽しみだから。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(26) 試験で良い点をとらないといけないから。(この質問は後期のみ)

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

質問2：(英語を現在履修していない人と学び始めたばかりの人は、この質問の英語のところには回答しないでください)

あなたの英語学習、フランス語学習についておたずねします。それぞれの言語について選択肢1～5より最もあてはまるものをひとつ選んで数字に○をつけてください。

(1) 英語(フランス語)の授業でいい成績をとることは、私にとって重要である。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(2) 他のクラスメイトと比べて、私は英語(フランス語)ができるほうだと思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(3) 英語(フランス語)を学習するのが好きだ。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(4) 私にとって英語(フランス語)はむずかしい。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(5) 英語(フランス語)の授業で学習したことはマスターしていると思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(6) 英語(フランス語)をマスターできると思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(7) 授業時間外には、他にしたいことがあるので、英語(フランス語)を勉強するのはつらい。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(8) 英語(フランス語)の期末試験でいい成績をとれると思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(9) 私は私の英語（フランス語）学習の目標を達成できると思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(10) 英語（フランス語）的な物の見方ができるような人になることは私にとって大事である。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(11) 英語（フランス語）の授業で、私がいいい成績をとるにはかなり努力しなければならない。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(12) 英語（フランス語）を学習するのは、いろいろな意味で私の重荷になっている。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(13) 英語（フランス語）を学習するのは楽しい。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(14) さまざまな場面で英語（フランス語）がうまく使えるようになることは私にとって重要なことだ。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(15) 英語（フランス語）をマスターするために努力することは私にとって価値のあることだ。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(16) 英語（フランス語）の授業で学んでいることは、将来、役に立つだろうと思う。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(17) 英語（フランス語）ができるようになることは、将来、私のしたいことをするのに役に立つ。

英語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

仏語：1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

質問3：

次のような質問をされたら、あなたはどのように答えますか。質問2，3，4は理由を書いてください。

1. 英語以外の外国語も大学で勉強する必要があると思いますか。

1 必要だと思う      2 必要ないと思う

2. (「1 必要だと思う」と答えた人に対する質問)  
なぜ英語以外の外国語も大学で勉強する必要があると思いますか。

3. (「2 必要ないと思う」と答えた人に対する質問)  
なぜ英語以外の外国語は大学で勉強する必要がないと思いますか。

4. (全員に対する質問)  
あなたはなぜフランス語を勉強しているのですか。(1回目の質問)  
一番大きな理由から、順に3つ箇条書きしてください。  
1)  
2)  
3)

(全員に対する質問)  
あなたにとって理想のフランス語の授業とはどんな授業ですか。授業方法や内容について書いてください。(2回目の質問)

質問4：

あなたが現在受けているフランス語の授業についてお聞きします。次の(1)～(12)の記述はどの程度あてはまりますか？ 選択肢1～5より最もあてはまるものをひとつ選んで数字に○をつけてください。

(1) 授業では、ペアー、グループあるいはみんなでいっしょになって考えたり、練習したりする機会がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(2) 授業で習ったことはマスターできていると思う。

1 あてはまらない 2 どちらかというにあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというにあてはまる 5 あてはまる

(3) 授業では、自分がしたいと思っていることをする機会がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(4) 教科書や先生の説明を理解しているかどうか、練習問題などで確認してみる機会がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(5) 授業にくると、クラスメイトといろいろ話しをすることができる。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(6) 授業において、学生にはほとんど自由な部分がないように感じる。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(7) 授業では達成感が得られる。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(8) 授業では、一人で孤立して勉強しているような感じがする。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(9) 授業には、フランス語を使ったり、練習問題をしたり、学生が中心になってする活動がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(10) 担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(11) 授業では、勉強させられているという感じがする。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(12) 授業中に、フランス語を話して、通じるかどうか試してみる機会がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

質問5：

あなたのフランス語の学習に関して、次の(1)～(19)の記述はどの程度当てはまりますか？ 選択肢より最も適当なものを一つ選んで数字に○をつけてください。

(1) 私にはどのような方法を用いてフランス語の学習をすればいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(2) 授業時間外にフランス語を勉強するときには、自分の不得意なところに特に時間をさいている。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(3) フランス語を勉強していて、わからないことがあった場合、私はどのようにして解決したら



いいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(4) 私には私のフランス語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(5) 私はどのような教材を用いて勉強すればいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(6) 授業時間外に（教師のいないところで）、フランス語の勉強をするのは不安だ。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(7) 教師がいなくても、適切な教材があれば、私はフランス語の文法はマスターできると思う。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(8) 私には私なりのフランス語学習の目標がある。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(9) 私は、ときどき私自身のフランス語の実力を自分で評価している。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(10) 教師の説明がなくても、適切な教材があれば、私はフランス語の文法を理解することができる。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(11) 私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(12) 私はフランス語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(13) 私は何が不得意なのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(14) 私は私の持っている英語の知識をフランス語を勉強するときに用いている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(15) 私は私自身のフランス語の実力を自分で評価する方法を知っている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(16) 私は、私の持っている英語の知識がフランス語学習のときに役立つことを知っている。

1 あてはまらない 2 どちらかというあてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというあてはまる 5 あてはまる

(17) 私には何が重要なのか、また何に力を入れて学習すればいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(18) 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

(19) 私にはフランス語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかっている。

1 あてはまらない 2 どちらかというであてはまらない 3 どちらとも言えない 4 どちらかというであてはまる 5 あてはまる

記入漏れがないかももう一度確認してください。

ご協力、ありがとうございました。

**資料2** (これはフランス語の授業担当者用の質問紙ですが、他の言語も言語名以外は同じ内容です)

## フランス語教育に関する調査 (担当教員用)

アンケートを実施して下さったクラスについて、次の質問にお答えください。選択肢がある質問については、複数回答可と書いてある場合以外は、ひとつだけ選んで数字に○をつけてください。2つ以上選ばないでください。

- (1) 大学名 :
- (2) クラス : (        ) 曜日 (        ) コマ目
- (3) 授業担当者名 (オプション) :
- (4) この担当教員用アンケートの回答者名 (オプション) :
- (5) 報告書, 論文等にアンケート協力者として先生の実名掲載 :    1 可                    2 不可
- (6) 学生用アンケートの実施日 : 2012(3)年 (        ) 月 (        ) 日
- (7) このクラスの登録者数 : (        ) 名
- (8) 回答者数 : (        ) 名
  
- (9) 授業レベル :    1 初級    2 中級    3 上級
- (10) 授業内容 :  
    1 文法中心    2 会話中心    3 総合    4 その他 (                    )
- (11) 授業の一番大きな目的 :  
    1 フランス語で簡単な会話ができるようになる  
    2 フランス語の文法の基礎をマスターする  
    3 フランス語の簡単な文が読めるようになる  
    4 フランス語圏の文化を理解する  
    5 その他 (                    )
  
- (12) 教材1 (媒体・メディア) : (複数回答可)  
    1 紙媒体の教材 (教科書, プリント等)        2 音声教材 (カセット, CD 等)        3 映像教材 (ビデオ, DVD等)  
    4 デジタル教材 (インターネット, スカイプ, CD-ROM 等)  
    5 その他 (                    )
  
- (13) 教材2 (コンテンツ) : (複数回答可)  
    1 映画    2 テレビドラマ    3 歌    4 アニメ    5 ニュース    6 その他

( ) 7 特に用いない

(14) 授業方法 :

- 1 授業の大部分は教師による解説
- 2 授業の大部分は学生が参加する活動
- 3 授業は教師による解説が半分, 学生が参加する活動が半分
- 4 その他 ( )

(15) 授業中, 学生が練習問題や課題をする機会 :

- 1 ない
- 2 たまに
- 3 ときどき
- 4 しばしば
- 5 ひんぱんに

(16) 授業中, 学生がフランス語を発音する機会 :

- 1 ない
- 2 たまに
- 3 ときどき
- 4 しばしば
- 5 ひんぱんに

(17) 授業中, 学生がフランス語で話す機会 :

- 1 ない
- 2 たまに
- 3 ときどき
- 4 しばしば
- 5 ひんぱんに

(18) 授業中, ペアーやグループに分かれて練習する機会 :

- 1 ない
- 2 たまに
- 3 ときどき
- 4 しばしば
- 5 ひんぱんに

(19) クラスの雰囲気 :

- 1 無気力
- 2 おとなしい
- 3 にぎやか
- 4 その他 ( )

(20) 学生のフランス語学習に対する態度 :

- 1 無関心
- 2 受動的
- 3 積極的
- 4 その他 ( )

(21) 英語以外に, 提供している外国語の数 1 ( ) 言語 2 知らない

(22) フランス語圏の教育機関と交換留学の制度が

- 1 ある (提携校名 : )
- 2 ない
- 3 知らない

ご協力, 有難うございました。

スペイン語 付表・付図

付表 6 全 3385 文中の頻出語彙上位 150

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
スペイン	556	アメリカ	38	建築	11
興味	369	次	38	国連	11
スペイン語	349	使用	37	母国	11
行く	264	他	37	フランス語	11
多い	259	面白い	37	ペルー	10
単位	255	一番	36	ローマ字	10
好き	248	楽	30	学科	10
必修	246	知る	30	国際	10
言語	209	中南米	30	次に	10
話す	181	スペイン人	28	授業	10
英語	172	イタリア語	27	就職	10
国	160	地域	27	読む	10
スペイン語圏	155	仕事	25	発展	10
文化	152	中国語	24	比べる	10
サッカー	139	近い	23	良い	10
必要	139	取得	23	ヒスパニック	9
話者	136	数	23	一つ	9
将来	131	たくさん	22	学習	9
人	122	ラテン	22	規定	9
思う	116	持つ	22	読み	9
学ぶ	108	選ぶ	22	入学	9
世界	107	ラテンアメリカ	21	便利	9
外国	106	世界中	21	母語	9
卒業	99	会話	20	有利	9
使う	97	自分	19	可能	8
多く	81	現地	18	感じる	8
聞く	75	メキシコ	17	言う	8
選択	71	言葉	17	最も	8
南米	69	少し	17	消去法	8
話せる	68	留学	17	文法	8
科目	64	高校	16	スポーツ	7
旅行	62	通じる	16	ブラジル	7
友達	58	ポルトガル語	15	ラテン語	7

コミュニケーション	57	語学	15	影響	7
簡単	56	国々	15	観光	7
発音	54	住む	15	考える	7
役立つ	54	マスター	14	出来る	7
楽しそう	53	公用語	14	色々	7
勉強	52	人々	14	進級	7
人口	50	働く	14	昔	7
面白そう	50	日本語	14	大きい	7
広い	49	理解	13	分かる	7
取る	48	広げる	12	歴史	7
似る	45	行う	12	話	7
ヨーロッパ	42	習得	12	いつか	6
格好いい	42	触れる	12	遺産	6
楽しい	42	比較的	12	何となく	6
見る	42	履修	12	勧める	6
使える	40	学部	11	強い	6
大学	40	響き	11	研究	6

付表7 グループ① (672文) の頻出語彙上位150

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
興味	310	アメリカ	2	楽しそう	1
スペイン	300	イスラーム	2	巻く	1
好き	168	イメージ	2	観光	1
文化	128	スポーツ	2	機	1
スペイン語	59	ペルー	2	気	1
スペイン語圏	55	ラテン	2	強い	1
格好いい	39	以前	2	教える	1
楽しい	39	街	2	興味深い	1
面白い	34	学習	2	近づく	1
サッカー	33	芸術	2	近代	1
国	33	現地	2	研究	1
学ぶ	24	好奇	2	見方	1
南米	20	時代	2	元々	1
知る	18	自分	2	言う	1
思う	15	実際	2	言葉	1
持つ	14	小さい	2	古代	1
響き	11	小学生	2	語	1

発音	9	人	2	考え方	1
勉強	9	前	2	合う	1
言語	8	代表	2	国風	1
ラテンアメリカ	7	達成	2	今後	1
外国	7	単純	2	使う	1
歴史	7	特に	2	思想	1
国々	6	美術	2	資料	1
中南米	6	必要	2	自由	1
建築	5	本位	2	実況	1
語学	5	魅了	2	趣味	1
行う	5	民族音楽	2	修学旅行	1
高校	5	きれい	1	習慣	1
話せる	5	アンデス	1	住む	1
遺産	4	イタリア	1	出る	1
音楽	4	イベリア	1	純粹	1
関心	4	オープンキャンパス	1	将来	1
行く	4	オシャレ	1	色々	1
諸国	4	クラシック	1	触る	1
少し	4	サグラダファミリア	1	進学	1
触れる	4	ドン・キホーテ	1	人々	1
理解	4	バイト	1	世紀	1
料理	4	バスケ	1	盛る	1
良い	4	バル	1	西洋	1
一番	3	バレエ	1	昔	1
影響	3	フラメンコ	1	説明	1
格好	3	ホストマザー	1	舌	1
感じる	3	メキシコ	1	続ける	1
見る	3	リズム	1	多様	1
自体	3	一度	1	体験	1
世界	3	映画	1	大学	1
憧れる	3	音	1	大人	1
魅力	3	可愛い	1	知れる	1
話す	3	歌	1	地域	1

付表8 グループ② (514文) の頻出語彙上位150

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
行く	235	実況	4	年間	2
スペイン	231	昔	4	不自由	2
スペイン語	71	多い	4	父	2
スペイン語圏	63	読める	4	便利	2
旅行	56	役立つ	4	暮らす	2
サッカー	37	キューバ	3	母国	2
話せる	36	英語	3	話	2
コミュニケーション	32	観戦	3	いろいろ	1
人	32	祭り	3	お話	1
見る	31	仕事	3	きれい	1
話す	31	自分	3	アメリカ	1
将来	28	取る	3	アンデス山脈	1
思う	21	習得	3	イタリア	1
南米	20	小説	3	インカ	1
中南米	15	前	3	インターネット	1
メキシコ	14	知る	3	ガイド	1
会話	14	分かる	3	ガラパゴス	1
				ガルシア・ロル	
スペイン人	13	聞く	3	カ	1
現地	11	訪れる	3	クラブ	1
国	11	旅	3	サポーター	1
留学	11	3月	2	シャーマン	1
使う	10	もう一度	2	ステキ	1
好き	9	アルゼンチン	2	チリ	1
住む	9	クラシコ	2	ツール	1
マスター	7	ラテン	2	ツアー	1
		リーグ (バス			
ラテンアメリカ	7	ケ)	2	トマト	1
勉強	7	移住	2	トレーナー	1
理解	7	遺産	2	ドン・キホーテ	1
楽しそう	6	一度	2	ノリ	1
使える	6	家族	2	バスケ	1
少し	6	歌詞	2	パエリア	1
人々	6	解説	2	フラメンコ	1



働く	6	気持ち	2	ホームステイ	1
読む	6	建築	2	マンガ	1
文化	6	研究	2	ヨーロッパ	1
友達	6	国々	2	ルーツ	1
いつか	5	在住	2	意外	1
ペルー	5	参加	2	意思	1
観光	5	持つ	2	違法	1
興味	5	出身	2	一つ	1
高校	5	出来る	2	一生	1
試合	5	書く	2	一番	1
ある程度	4	書ける	2	映画	1
たくさん	4	親戚	2	援助	1
サグラダファミリア	4	図る	2	価値	1
バルセロナ	4	世界	2	歌	1
学ぶ	4	西洋	2	歌う	1
言葉	4	相手	2	過去	1
交流	4	内容	2	会う	1
行う	4	入学	2	悔しい	1

付表 9 グループ③ (1264 文) の頻出語彙上位 150

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
多い	252	通じる	15	会話	5
スペイン語	189	公用語	14	強い	5
言語	171	自分	13	経済	5
話す	146	言葉	12	現地	5
話者	134	広げる	12	高い	5
英語	130	国連	11	視野	5
国	116	ポルトガル語	10	取れる	5
将来	102	国際	10	住む	5
世界	102	似る	10	出来る	5
人	89	就職	10	少し	5
使う	85	ヒスパニック	9	新しい	5
多く	79	次に (形容詞)	9	親	5
好き	71	知る	9	選手	5
サッカー	70	中南米	9	選択肢	5
思う	69	発展	9	増やす	5
学ぶ	67	母国	9	大学	5

役立つ	53	見る	8	範囲	5
興味	52	語学	8	幅	5
人口	51	働く	8	夢	5
広い	49	母語	8	役立てる	5
面白そう	48	有利	8	様々	5
楽しそう	47	ラテンアメリカ	7	旅行	5
友達	45	ラテン語	7	良い	5
外国	44	可能	7	違う	4
次(副詞)	40	国々	7	影響	4
ヨーロッパ	37	最も	7	学習	4
スペイン語圏	36	触れる	7	活かす	4
使用	36	人々	7	感じる	4
アメリカ	35	大きい	7	機会	4
使える	33	便利	7	建築	4
南米	29	イタリア語	6	今後	4
話せる	27	ブラジル	6	社会	4
コミュニケーション	25	マスター	6	就く	4
スペイン	25	楽	6	出る	4
地域	25	勧める	6	職業	4
一番	23	考える	6	知り合い	4
行く	23	高校	6	通用	4
仕事	22	持つ	6	日本語	4
数	22	習得	6	有名	4
必要	22	色々	6	話	4
世界中	21	成長	6	アジア	3
他	21	先生	6	ゲルマン	3
聞く	21	知識	6	ドイツ語	3
勉強	21	中国	6	ビジネス	3
たくさん	18	比較的	6	ペルー	3
ラテン	18	母	6	会う	3
文化	18	留学	6	格好いい	3
選択	17	スポーツ	5	学科	3
中国語	16	フランス語	5	楽しい	3
スペイン人	15	一つ	5	活動	3

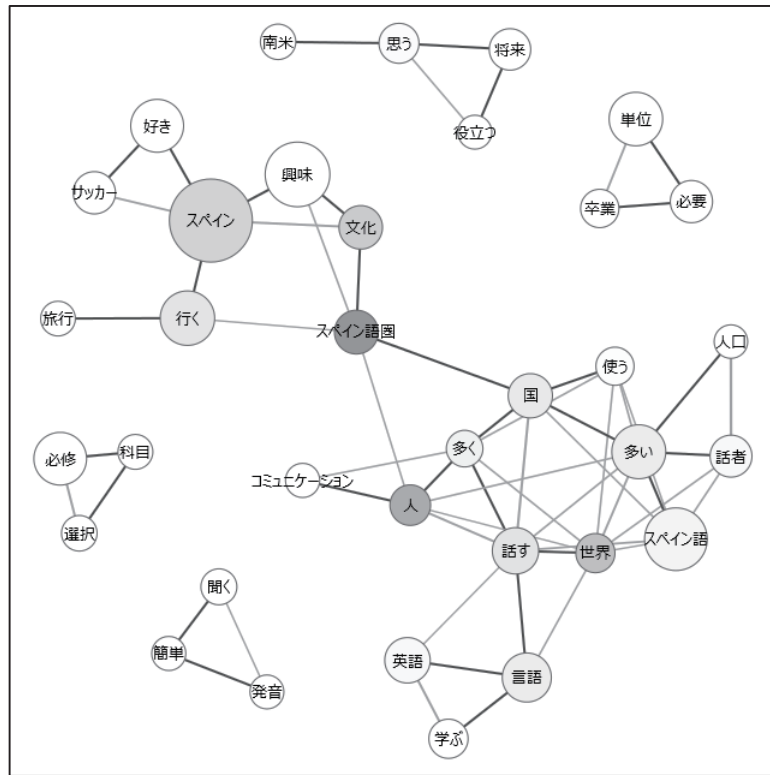
付表 10 グループ④ (935 文) の頻出語彙上位 150

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
単位	255	言う	4	だめ	1
必修	242	専攻	4	まし	1
必要	116	分かる	4	スペイン	1
卒業	97	アルファベット	3	スペル	1
科目	63	一つ	3	ブラジル	1
簡単	56	修得	3	ポルトガル	1
外国	54	習得	3	マスター	1
選択	54	先輩	3	ロシア語	1
聞く	51	揃える	3	一致	1
発音	43	多い	3	一番	1
取る	42	抽選	3	一部	1
英語	39	特に	3	噂	1
似る	35	入学	3	運命	1
大学	33	必ず	3	音	1
スペイン語	30	要卒単位	3	可能	1
言語	29	落ちる	3	家族	1
楽	24	ほか	2	課する	1
取得	23	ドイツ語	2	会話	1
イタリア語	21	ノリ	2	獲得	1
選ぶ	20	易しい	2	割く	1
近い	19	英	2	間違う	1
他	16	外れる	2	韓国	1
勉強	15	学習	2	既習	1
学ぶ	13	活用	2	苦手	1
思う	11	関係	2	決まる	1
履修	11	希望	2	講義	1
ローマ字	10	義務	2	高い	1
学部	10	共通	2	合格	1
一番	9	興味	2	困る	1
規定	9	空く	2	最も	1
日本語	9	語学	2	産	1
授業	8	行く	2	使う	1
消去法	8	最初	2	使える	1
読み	8	仕方	2	姉妹	1
比べる	8	時間	2	指定	1

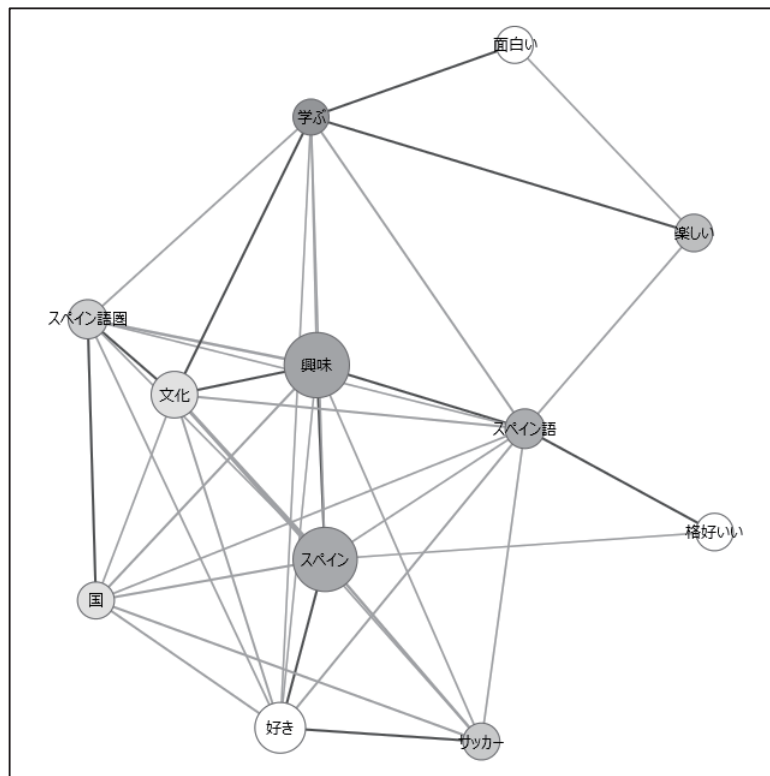
進級	7	時間割	2	自分	1
中国語	7	惹く	2	辞書	1
文法	7	少し	2	受かる	1
友達	7	人数	2	受ける	1
フランス語	6	絶対	2	受講	1
何となく	6	朝鮮	2	出身	1
学科	6	当たる	2	初修	1
進振	6	得る	2	人	1
比較的	6	読む	2	制限	1
ポルトガル語	5	日本人	2	成績	1
難しい	5	入る	2	西欧	1
カリキュラム	4	部分	2	占い師	1
ヨーロッパ	4	本当は	2	専修	1
強制	4	欲しい	2	全く	1
決める	4	落とす	2	早い	1

---

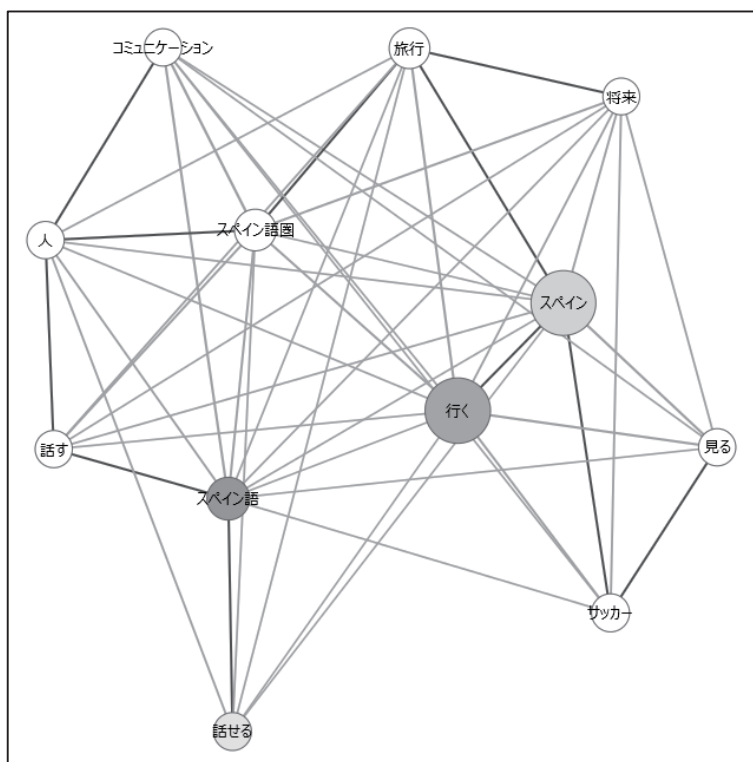
付図1 全 3385 文における共起ネットワーク図（出現回数 50 回以上の語彙）



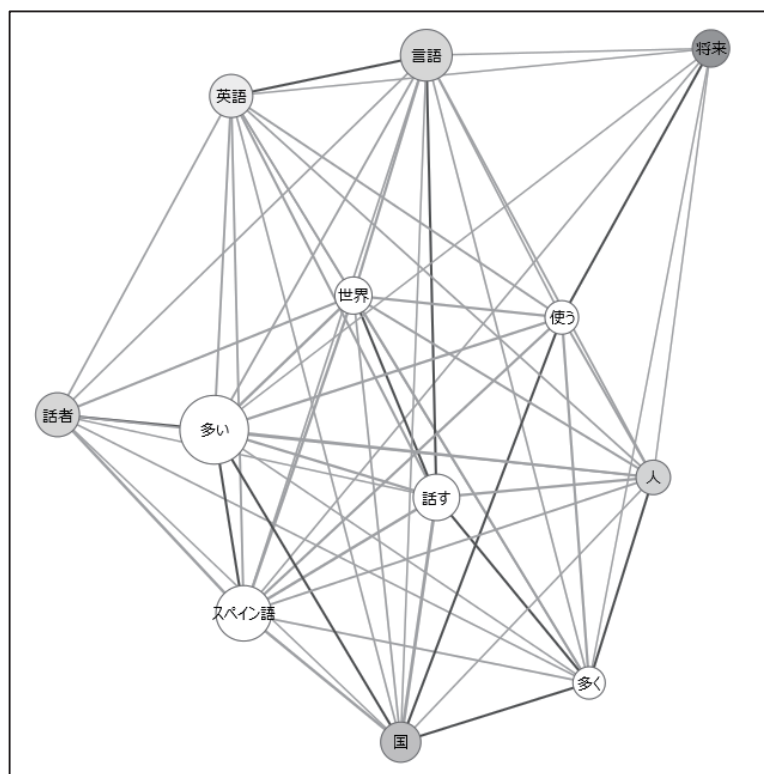
付図2 グループ①（672 文）における共起ネットワーク図（出現回数 21 回以上の語彙）



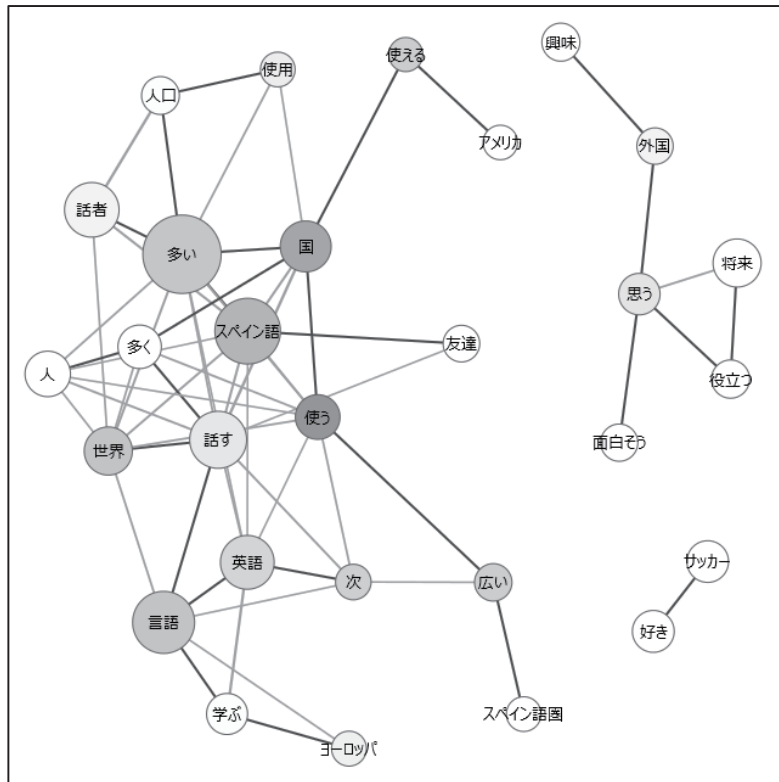
付図3 グループ② (514文) における共起ネットワーク図 (出現回数22回以上の語彙)



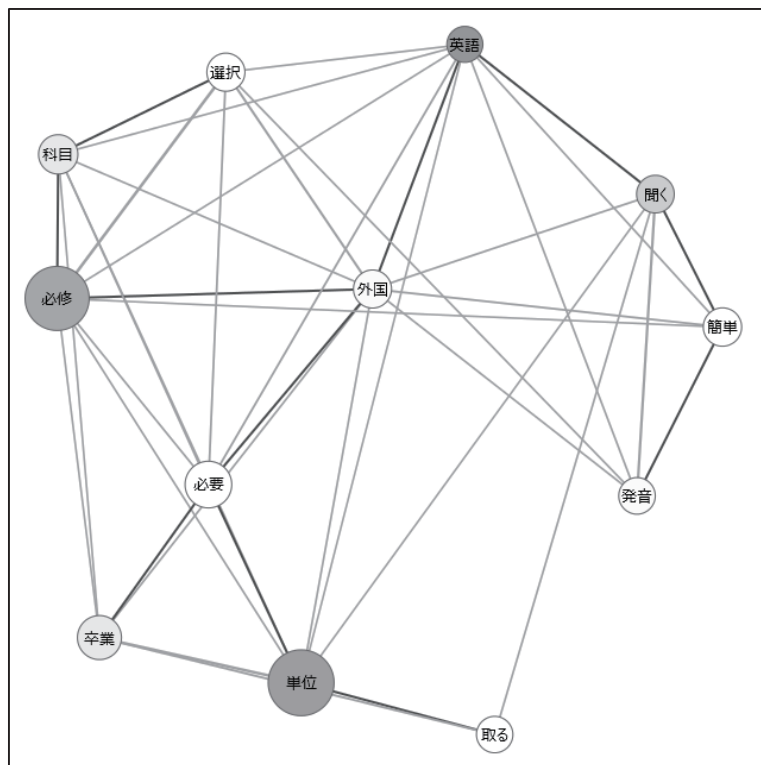
付図4 グループ③ (1264文) における共起ネットワーク図 (出現回数72回以上の語彙)



付図 5 グループ③ (1264 文) における共起ネットワーク図 (出現回数 30 回以上の語彙)



付図 6 グループ④ (935 文) における共起ネットワーク図 (出現回数 36 回以上の語彙)



平成 23 年(2011 年)度-平成 26 年(2014 年)度  
日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(A) 研究成果報告書  
研究課題番号 : 23242030

Projet de recherche soutenu par la Société Japonaise  
pour la Promotion de la Science (23242030)

新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で  
使用できる共通言語教育枠の総合研究

*Projet de recherches sur le cadre commun  
de l'enseignement de langues*

平成 26 年 12 月 20 日発行

発行者:西山教行 (京都大学)

〒606-8501 京都府京都市左京区吉田本町 36 番地 1

編集者 酒井志延 (千葉商科大学)

〒272-8512 千葉県市川市国府台 1 - 3 - 1

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、  
本書より引用したことをお断り下さい。