

学位論文要旨

インドネシア人日本語学習者の動機づけ調整ストラテジー

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻 日本語教育学分野

山下順子

目次

第1章 序論

- 1.1 問題の所在と目的
- 1.2 本論文の構成

第2章 先行研究

- 2.1 はじめに
- 2.2 自己調整学習
- 2.3 動機づけ調整ストラテジー
 - 2.3.1 教育心理学分野の動機づけ調整ストラテジー
 - 2.3.2 第二言語習得分野の動機づけ調整ストラテジー
- 2.4 動機づけ調整ストラテジーに関わる要因
 - 2.4.1 動機づけ
 - 2.4.1.1 動機づけの理論的背景
 - 2.4.1.2 日本語教育における動機づけ研究
 - 2.4.1.3 動機づけと動機づけ調整ストラテジーの関係
 - 2.4.2 困難要因
 - 2.4.2.1 困難要因の理論的背景
 - 2.4.2.2 困難要因と動機づけ調整ストラテジーの関係
 - 2.4.3 ストラテジー使用に対する評価
 - 2.4.3.1 教育心理学における使用評価
 - 2.4.3.2 第二言語習得分野における使用評価
- 2.5 先行研究で残された課題と本研究の課題

第3章 動機づけ調整ストラテジー・動機づけ・困難要因・使用評価の特徴

- 3.1 調査1の目的
- 3.2 予備調査
 - 3.2.1 予備調査の概要
 - 3.2.2 調査対象者
 - 3.2.3 材料
 - 3.2.3.1 動機づけ調整ストラテジー
 - 3.2.3.2 動機づけ
 - 3.2.3.3 困難要因
 - 3.2.3.4 使用評価

- 3.2.4 手続き
- 3.2.5 分析
- 3.3 予備調査の結果
 - 3.3.1 動機づけ調整ストラテジーの結果
 - 3.3.2 動機づけの結果
 - 3.3.3 困難要因の結果
 - 3.3.4 使用評価の結果
- 3.4 調査1の概要
 - 3.4.1 調査対象者
 - 3.4.2 材料
 - 3.4.3 手続き
 - 3.4.4 分析
- 3.5 調査1の結果
 - 3.5.1 動機づけ調整ストラテジーの結果
 - 3.5.2 動機づけの結果
 - 3.5.3 困難要因の結果
 - 3.5.4 使用評価の結果
- 3.6 結果のまとめと考察

第4章 動機づけ調整ストラテジー・動機づけ・使用評価の関係

- 4.1 はじめに
- 4.2 調査2の概要
 - 4.2.1 調査対象者
 - 4.2.2 材料
 - 4.2.3 分析
- 4.3 調査2の結果
- 4.4 考察

第5章 動機づけ調整ストラテジー・困難要因・使用評価の関係

- 5.1 はじめに
- 5.2 調査3の概要
 - 5.2.1 調査対象者
 - 5.2.2 材料
 - 5.2.3 分析
- 5.3 調査3の結果
- 5.4 考察

第6章 総合考察

- 6.1 総合考察
- 6.2 教育的示唆
- 6.3 今後の課題
- 6.4 本研究の意義

参考文献

資料1 質問紙【インドネシア語版】

資料2 質問紙【日本語版】

第1章 序論

第二言語の習得には長期の学習時間を要するため、継続的な学習ができずに苦しむ学生が多く見受けられる。日本語に触れる機会が少なく学習意欲を削がれる、学習開始時期にあった興味や新鮮さが薄れていく、日本語が難しく学びを諦めてしまう、といった姿が各国で散見される (Northwood and Thompson, 2012; Rose and Harbon, 2013; 楊, 2011)。このような困難を打破できずに学習意欲が低下してしまうと、高度な言語運用能力を獲得することは非常に難しい (Kormos and Csizér, 2014)。

教育心理学の分野では、継続的な学習に求められる要素の一つに動機づけの調整を挙げ、動機づけ調整ストラテジーの特徴や効果を検討する研究が着目されている (Wolters, 1998; 伊藤・神藤, 2003a)。また動機づけ調整ストラテジーには動機づけや困難要因、使用評価などが影響するため、それら諸要因との因果関係を検討した研究がなされている。

しかし第二言語習得 (以下 SLA) の分野では、自己調整学習に関する研究が少なく、動機づけ調整ストラテジーに関する知見が十分に得られているとは言い難い。第二言語学習者の用いる動機づけ調整ストラテジーの特徴が明らかになれば、継続的な学習を可能にする支援を行うことができる。そこで本研究は、日本語学習者を対象とした動機づけ調整ストラテジーの特徴を明らかにすることを目的とする。具体的には、動機づけや困難要因などの情意面に関わる諸要因と、使用評価との因果関係を明らかにすることで、自己調整学習が行われるその全体像を把握することを目的とする。

第2章 先行研究

高度な技術や能力を身につけた者であっても動機づけを保持し懸命に取り組む意志を持ち続けることは難しいことから (伊藤, 2014)、情意面の中でも動機づけを調整するストラテジーに注目が集まっている。SLA では、Dörnyei を中心に研究がなされており、Dörnyei (2001) が自己動機づけストラテジーを提唱し、Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) でその項目尺度が開発されている。また Mezei (2008) や Kormos and Csizér (2014) は、目標言語に触れる機会を積極的に探す「使用機会調整ストラテジー」が、SLA の動機づけ調整ストラテジーに含まれると主張している。

自己調整学習はメタ認知・動機づけ・ストラテジーなど複数の要因を理論に取り入れているため (Schunk and Zimmerman, 2008)、単一の要因だけを検討するのは不十分で

ある。例えば、学習者の動機づけが動機づけ調整ストラテジーの使用に影響を及ぼすことや (Kormos and Csizér, 2014; 楊, 2011) , 学習に対する困難要因によって用いる動機づけ調整ストラテジーが異なること (Rose and Harbon, 2013; 楊, 2012) が明らかにされている。さらに、動機づけ調整ストラテジーは持続性や計画性 (足立, 2011; 梅本, 2013) , 満足度 (足立, 2011; Wu, Hsieh, and Lu, 2015) , 継続意志 (Wu, Hsieh, and Lu, 2015) といった使用評価に影響を与えることも示されている。

しかし、SLA 分野で動機づけ調整ストラテジーを検討した研究には、以下の問題が見受けられる。第一に、Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) が開発した動機づけ調整ストラテジーの尺度項目には、定義の曖昧さや信頼性の低さが指摘されている (Kormos and Csizér, 2014; Rose and Harbon, 2013) 。また Dörnyei (2001) の動機づけ調整ストラテジーには「使用機会の獲得」が含まれていない。そのため、Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) の項目の表現を再考するとともに、「使用機会の獲得」を加えて尺度を開発し、その信頼性・妥当性を検証する必要がある。

日本語学習者を対象とした動機づけ尺度にも課題が残されている。先行研究で多用されている縫部・狩野・伊藤 (1995) の尺度は、探索的因子分析を用いて構成概念を明らかにするにとどまっている。情意面を測定する際には、用いる質問紙の信頼性や妥当性を予め保証しておく必要があるため (山崎・内田, 2005) , 尺度の信頼性や妥当性を検証して精度の高い質問紙を開発する必要がある。

第二に、使用評価の指標の問題が挙げられる。SLA の研究は、試験の点数や GPA などの成績を指標としているものが多いが、成績や単位などを意識した動機づけ調整ストラテジーはねばり強い学習に繋がらないことから (梅本, 2013) , 動機づけ調整ストラテジーの評価の指標として不適切である。教育心理学では、学習の持続性、計画性、満足度、継続意志が、動機づけ調整ストラテジーの評価の指標として有益であることが示されているが、SLA ではこれらの指標を用いて検討した研究は見当たらない。

第三に、先行研究では、自己調整学習ができているかどうか十分に検討されていないという問題が挙げられる。SLA で検討された先行研究は、動機づけと動機づけ調整ストラテジー、困難要因と動機づけ調整ストラテジーといった 2 要因の因果関係の検討に限られている。しかし、動機づけ調整ストラテジーを用いても自己調整学習が遂行されない例も見受けられるため (Rose and Harbon, 2013) , 動機づけ調整ストラテジーの使用が自己調整学習の遂行に寄与しているかどうかまでを検討する必要がある。自己調整学習のプロセスを示した Zimmerman (2008) のモデルには予見段階、遂行段階、内省

段階が示されており、各段階を踏むことで自己調整学習が達成される。使用評価の尺度を開発すると、それを内省段階の指標として用いることができるため、Zimmerman のモデル検証が可能となる。

以上を踏まえて本研究では、以下の3つの研究課題を設け、インドネシアの大学で日本語を学ぶ学習者の動機づけ調整ストラテジー、動機づけ、困難要因、使用評価の特徴を明らかにし、各要因間の因果関係の解明を通して自己調整学習プロセスを検証する。

- 課題1 インドネシア人大学生の動機づけ調整ストラテジー、動機づけ、困難要因、使用評価にはどのような特徴があるか。
- 課題2 動機づけ、動機づけ調整ストラテジー、使用評価の3要因はどのような因果関係にあるか
- 課題3 困難要因、動機づけ調整ストラテジー、使用評価の3要因はどのような因果関係にあるか

第3章 動機づけ調整ストラテジー・動機づけ・困難要因・使用評価の特徴

調査1の目的は、インドネシア人日本語学習者の動機づけ調整ストラテジー、動機づけ、困難要因にどのような特徴があるかを明らかにすること、そして動機づけ調整ストラテジーの使用評価として適当な尺度を開発することであった。2020年2月から3月にかけて、インドネシアの大学で日本語を学ぶ395名の学生に質問紙調査を実施した。先行研究と予備調査の結果を参考に、動機づけ調整ストラテジー40項目、動機づけ23項目、困難要因22項目、使用評価20項目を使用した。収集したデータを用いて探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、因子構造を特定した。また、クロンバック α 係数を算出して各因子の信頼性を確認した。さらに、因子構造の妥当性を検証するために検証的因子分析を行った。

調査1の結果、動機づけ調整ストラテジーは6因子構造、動機づけは6因子構造、困難要因は4因子構造、使用評価は4因子構造であることがわかった。動機づけ調整ストラテジーの特徴を探り、Dörnyei (2001) の自己動機づけストラテジーと使用機会の獲得が、第二言語学習者に広く用いられるストラテジーであることを示した。動機づけや困難要因についても、これまで未検討であったインドネシア人日本語学習者の動機づけ、困難要因の特徴を解明した。インドネシア人が日本語を学ぶ理由や、直面する困難要因

が明らかになったことは、今後の日本語学習支援やニーズ分析に非常に有益だと考えられる。さらに、教育心理学でしか検討されていなかった使用評価の尺度の信頼性・妥当性を検証し、SLAにおける動機づけ調整ストラテジーの使用評価として、新しい指標を提供した。動機づけ調整ストラテジーの効果は「学習者が自身の学習をねばり強く継続させ、自己調整学習を順調に遂行できているか」という視点で評価されるべきであるが（伊藤, 2014; 足立, 2011），本研究で開発した尺度はこの点で適切であり、今後の動機づけ調整ストラテジーの効果検証にも有益である。

第4章 動機づけ調整ストラテジー・動機づけ・使用評価の関係

調査2の目的は、動機づけ調整ストラテジー、動機づけ、使用評価の因果関係を検討し、3要因が相互に与える影響を明らかにすることであった。2020年2月から3月にかけて、インドネシアで日本語を学ぶ大学生395名に質問紙調査を実施した。調査には動機づけ調整ストラテジー23項目、動機づけ22項目、使用評価18項目を使用した。調査1で得られた因子構造をもとに、仮説モデルを構築した。仮説モデルには、動機づけ調整ストラテジー6因子の上位概念に「動機づけ調整ストラテジー」、動機づけ6因子の上位概念に「動機づけ」、そして持続性、計画性、満足度、継続意志の4因子の上位概念に「使用評価」という潜在変数を設定した。次に、Zimmerman (2008) の自己調整学習プロセスのモデルに基づき、予見段階に「動機づけ」、遂行段階に「動機づけ調整ストラテジー」、内省段階に「使用評価」を設定した。そして、これら3つが「動機づけ→動機づけ調整ストラテジー→使用評価→(最初の) 動機づけ」に戻るという循環関係を示すようパスを設定した。その後、構造方程式モデリングを用いて仮説モデルを検証し、3要因の因果関係を考察した。

分析の結果、動機づけが調整ストラテジーの使用を促し、ストラテジーを用いることで使用評価が高まり、その評価がさらに動機づけを高める、というZimmerman (2008) のモデルを統計的に検証できた。動機づけは動機づけ調整ストラテジーの使用に強く影響すること、ストラテジーが使用評価に大きな影響を与えることが確認された。その一方で、使用評価から動機づけへのパスの値が低く、使用評価が動機づけに及ぼす影響は限定的であることが示唆される。本研究では、静的な動機づけとして捉えられるGardner and Lambert (1959) の尺度を使用したことや、初級者の割合が高いために「来学期」や「卒業後」といった長期的な学習継続意志を認識できなかったことが原因と考えられる。

3つの要因ごとの結果では、動機づけ因子の中でも成績志向への影響力が非常に小さいこと、動機づけ調整ストラテジーでは自己効力感の獲得と興味喚起への強い影響力が示されたこと、使用評価については、計画性と満足度の寄与率が高いのに対し、持続性と継続意志の寄与率は低いことがわかった。

第5章 動機づけ調整ストラテジー・困難要因・使用評価の関係

調査3の目的は、動機づけ調整ストラテジー、困難要因、使用評価の因果関係を検討し、3要因が相互に与える影響を明らかにすることであった。2020年2月から3月にかけて、インドネシアで日本語を学ぶ大学生395名に質問紙調査を実施した。調査には動機づけ調整ストラテジー23項目、困難要因17項目、使用評価18項目を使用した。調査1で得られた因子構造をもとに、仮説モデルを構築した。仮説モデルには、動機づけ調整ストラテジー6因子の上位概念に「動機づけ調整ストラテジー」、困難要因4因子の上位概念に「困難要因」、そして持続性、計画性、満足度、継続意志の4因子の上位概念に「使用評価」という潜在変数を設定した。次に、3要因が「困難要因→動機づけ調整ストラテジー→使用評価→(最初の)困難要因」に戻るような循環の関係を示すようパスを設定した。その後、構造方程式モデリングを用いて仮説モデルを検証し、3要因の因果関係を考察した。

分析の結果、困難要因から動機づけ調整ストラテジー、動機づけ調整ストラテジーから使用評価、使用評価から困難要因へ得られたパスが高かったことから、困難要因が動機づけ調整ストラテジーの使用を促し、ストラテジーを用いることで使用評価が高まり、その評価が困難要因を抑制するという因果関係の影響力の強さが示された。動機づけ調整ストラテジーを用いても自己調整に失敗したという事例もあったが(Rose and Harbon, 2013)、本調査で使用評価の尺度を開発しモデルを検討したことによって、動機づけ調整ストラテジーの使用によって評価が高まった後、抱えている困難要因を軽減できることを示した。

3つの要因ごとの結果では、困難要因すべての因子が自己調整学習に寄与する因子であること、動機づけ調整ストラテジーでは目標設定と使用機会の獲得への強い影響力が示されたこと、使用評価については計画性に加えて満足度や継続意志への寄与率が高い一方で、持続性の貢献度は限定的であることがわかった。

第6章 総合考察

調査1の結果を述べる。分析の結果、動機づけ調整ストラテジー6因子、動機づけ6因子、困難要因4因子、使用評価4因子が抽出され、各要因の特徴が明らかになった。動機づけ調整ストラテジーの特徴を探り、Dörnyei (2001) の自己動機づけストラテジーと使用機会の獲得が、第二言語学習者に広く用いられるストラテジーであることを示した。動機づけや困難要因についても、これまで未検討であったインドネシア人日本語学習者の動機づけ、困難要因の特徴を解明した。さらに、教育心理学でしか検討されていなかった使用評価の尺度の信頼性・妥当性を検証し、SLAにおける動機づけ調整ストラテジーの使用評価として、新しい指標を提供した。インドネシア人大学生の動機づけや困難要因、使用する動機づけ調整ストラテジーが明らかになったことは、今後の日本語学習支援やニーズ分析にも役立つと考えられる。動機づけ調整ストラテジーの効果は「学習者が自身の学習をねばり強く継続させ、自己調整学習を順調に遂行できているか」という視点で評価されるべきであるが(伊藤, 2014; 足立, 2011)、本研究で開発した使用評価の尺度はこの点で適した指標であり、今後の動機づけ調整ストラテジーの効果検証にも有益である。

調査2と調査3の結果を総合的に考察する。まず、動機づけ調整ストラテジーの影響力は、動機づけと困難要因それぞれの場面で異なることが示唆される。調査2では、動機づけは動機づけ調整ストラテジーの中でも「自己効力感の獲得」と「興味喚起」に強い影響を与えていた。調査対象者であるインドネシア人大学生は、主専攻で日本語を学んでおり「言語学習志向」が高いことから、「私ならできる!」と自身に言い聞かせ、自己効力感を高めて自己調整学習を行っている可能性がある。また「興味喚起」の影響力の強さは、動機づけ尺度の「ポップカルチャー志向」や「文化理解志向」がモデルに反映されたと思われる。一方、調査3では、動機づけ調整ストラテジーの中でも「使用機会の獲得」と「目標設定」に強い影響力があった。困難要因には「退屈さ」や「学習価値の低下」といった尺度が含まれており影響力も強かったことから、これらが「使用機会の獲得」や「目標設定」に強く影響したと考えられる。インドネシア人大学生は、学習の退屈さを紛らわせるため、そして日本語を学ぶ大切さを自身に再確認するために、積極的に日本語に触れたり目標設定をしていることが推測される。次に、使用評価が及ぼす影響力は、動機づけ・困難要因によって異なると考えられる。困難要因には非常に強い抑制力を与えるため、使用評価の向上によってすぐに困難を打破できる可能性がある。これに対して動機づけへの影響は限定的であり、動機づけの向上にはあまり寄与し

ない。動機づけ調整ストラテジーを用いて使用評価が高まったとしても、短期間で動機づけを高めるのは困難だと考えられる。この点については、動機づけの尺度の再考や、異なる習熟度の学生への調査、あるいは縦断的調査によって動機づけの変化を明らかにし、Zimmerman のモデルを再検討することが求められる。

本研究の結果から導かれる教育的示唆は以下の2点である。まず、インドネシア人大学生に対し、成績志向以外の5つの動機づけを高めることで、動機づけ調整ストラテジーの使用を促すことである。試験や成績のために日本語を学ぶよう指導をしても継続的な学習は見込めないが、代わりに言語学習志向や文化理解志向、交流志向などの他の動機づけを高め、動機づけ調整ストラテジーの使用を促すことが有効だと考えられる。ただし、調査2で使用評価が動機づけにあまり影響を及ぼさないことが明らかになっていることから、即時的な動機づけの向上は見込めないことを留意する必要がある。

次に、学習者の動機づけや困難要因に応じて動機づけ調整ストラテジーを効果的に指導できることである。動機づけの影響を強く受けていたのは「自己効力感の獲得」と「興味喚起」であった。教師が褒めたり励ましたりと肯定的なフィードバックを与えて自己効力感を高めることや、日本文化やポップカルチャーに関する要素を授業に取り入れて興味を喚起させることで、使用評価を高める手助けになると考えられる。また、困難要因の影響を強く受けていたのは「使用機会の獲得」と「目標設定」であった。日本語話者との交流やポップカルチャーを通して日本語に触れる機会を増やすよう促すこと、長期的な目標のみならず短期的な目標も設定させたり、授業外で日本語を学ぶ時間を確保させたりする指導が有効だと示唆される。

今後の課題として以下の2点を挙げる。まず、本研究では日本語を主専攻とするインドネシアの大学生を対象とした。動機づけやストラテジーは学習者の個人差が影響するとされ (Macaro, 2006) , 学習者によってその影響も異なる可能性がある。日本語非専攻の学生やJSL環境の学習者、異なる母語、習熟度の学生など幅広い対象者への調査により、動機づけ調整ストラテジーの複雑な特徴やその効果をさらに解明できると考えられる。また、学年や習熟度を考慮した検討は行わなかったため、今後は、学習者の習熟度や学習スタイルを要因として設定し、個人差を考慮した再検討する必要がある。

次に、本研究ではモデル構築によって各要因間の関係を統計的に検討したに留まり、実際の学習環境における自己調整学習プロセスを検討することはできなかった。動機づけ調整ストラテジーの使用によって学習が持続的・計画的に行えるようになったか、満

足度や継続意志が高まったかを教育現場で確認できる研究手法を採用し、ストラテジーの効果を正確に検証することが必要である。

参考文献

- 足立真乙 (2011) 「大学生の学習における計画性・持続性に及ぼす意識の効果」『信学技報』10, 43-48.
- 伊藤崇達 (2014) 「動機づけの自己調整学習方略のアセスメント」ジーマン・シャック (編) 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) 『自己調整学習ハンドブック』北大路書房, 232-245.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003a) 「中学生用自己動機づけ方略尺度の作成」『心理学研究』74, 209-217.
- 梅本貴豊 (2013) 「メタ認知的方略, 動機づけ調整方略が認知的方略, 学習の持続性に与える影響」『日本教育工学会論文誌』37(1), 79-87.
- 縫部憲源・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査ニュージーランドの場合」『日本語教育』86, 162-172.
- 山崎勝之・内田香奈子 (2005) 「調査研究における質問紙の作成過程と適用上の諸問題」『鳴門教育大学研究紀要』20, 1-10.
- 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語主専攻・非専攻学習者の比較—」『日本語教育』150, 116-130.
- 楊孟勳 (2012) 「台湾の日本語主専攻学習者の学習困難度と継続ストラテジーとの関連」『人間文化創成科学論叢』14, 147-155.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Longman.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272.
- Kormos, J. and Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48, 275-299.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Mezei, G. (2008). Motivation and self-regulated learning: A case study of a pre-intermediate and an upper-intermediate adult student. *WoPaLP*, 2, 79-104.

- Northwood, B., and Thomson, C. K. (2012). What keeps them going? Investigation ongoing learners of Japanese in Australian universities. *Japanese Studies*, 32(3), 335-355.
- Rose, H., and Harbon, L. (2013). Self-regulation in second language learning: An investigation of the Kanji-learning task. *Foreign Language Annals*, 46(1), 96-107.
- Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., and Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Wu, Y. C., Hsieh, L. F., and Lu, J. J. (2015). What's the relationship between Learning satisfaction and continuing learning intention? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2849-2854.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.