

ロシア語学習者の初期動機づけ要因に関する考察：

Rによるデータ解析

Motivational Factors for Learners of Russian

Statistical Analysis with R

北岡千夏
Chinatsu Kitaoka
塩村尊
Takashi Shiomura

The purpose of this study is to make clear the motivational components or orientations for Japanese university students to start studying Russian, and analyze statistically the relationship between the orientations and learning outcomes. The results of the analysis showed as follows: First, a feeling of excitement for studying something new (finding orientation) and expectation that the Russian language someday would be of use (practical orientation) could be the motivational components at the start of learning. These orientations, however, do not reflect an influence on the learning results. Students' learning habits are much more influential on the learning outcome than the initial motivational components. Second, interest in the culture or societies, in which the target language is spoken, has been considered as integrative orientation in the existing studies, but it might be better to explain it as "relationship orientation". Third, the negative attitudes toward the language studied in the past, namely, difficulty of English grammar or feeling of being weak in English, have an unexpectedly large influence on studying Russian language at the start of learning. Therefore, to those who do not have effective study habits, no type of orientation would have an influence on learning Russian unless we take some kind of nonconventional approach to the learning situation.

キーワード：外国語学習の動機づけ (foreign language learning motivation),
ロシア語教育 (Russian language education),
統計分析 (statistical analysis), R (R)

1. はじめに

日本におけるロシア語教育研究において、第2言語学習の動機づけに着目し、その学習成果への影響、あるいは教育効果をデータ解析により検証することは、これまでほとんど行われてこなかった。実際、伊藤（2003, 2004）による授業法の効果に関するデータ解析は存在するも

のの、学習動機と成果を結びつけ、これらの関係をデータ解析により検証するといった試みは、我々の知る限り、ほとんど存在しない。

これに対して、英語教育研究においてはYashima (2000, 2001, 2009) やUeki and Takeuchi (2012), あるいはTakase (2007) など、データ解析による動機づけの研究は枚挙にいとまなく、解析結果から英語学習に関してのみならず、英語以外の第2言語学習の動機づけについて言及しているものすら存在する。たとえば、八島 (2004) は「英語の場合は事実上の国際共通語という特徴から、国際的志向性という態度・心理的傾向は英語が象徴するものへの志向性を表す上で妥当な概念であると思われる。一方、他の言語の場合、その言語が話される文化圏への興味や態度が英語以上に関係すると考えられる。つまり学習への志向性を『統合的動機』で説明できる」と述べている。

果たして実際にはどうであろうか。大学で新生を迎えてロシア語の学習を始めるにあたり、ロシア語選択の理由を問う自由記述方式のアンケートを行うと、回答は「単位がとりやすいと聞いた」、あるいは「ガイダンスを聞いて楽しそうだと思った」などがほとんどであり、なんらかの習得につながる理由、あるいはロシアに対する興味を持って選択している学生はごく僅かであるように思われる (塩村, 北岡, 2011参照)。

本稿の目的は、Gardner (1972, 1985, 2010) やDörnyei (1994, 2001), あるいは八島 (2000, 2001, 2004, 2009) などによる研究を基に、ロシア語学習の初期段階に設定しうる動機づけの構成要素を明らかにし、これと学習成果との結びつきを仮定することにより、それが実際の学習成果にどのように反映されているかを統計的に検証することにある。我々の分析結果によれば、1) 新しいことを学ぶ期待 (発見的志向性) とロシア語が何かに役立つかもしれないという期待 (実利的志向性) は学習初期段階での動機づけの構成要素となり得るが、学習成果に最も影響を与えるのは日頃の学習態度であり、これらの志向性は学習成果には反映されていないこと、2) 既存研究では統合的志向性と解釈される、その言語が使われる文化や社会に対する興味は、市川 (2011) による関係志向性と解釈する方が適切であること、および3) 既習の言語である英語に対する態度、あるいは英語コンプレックスが初期学習に予想外に大きな影響力を持つことが示される。したがって、学習者に学習習慣がない場合、従来とは異なる新たな工夫を授業に施さない限り、いずれの志向性も学習の動機づけにはつながりにくいように思われる。また、英語をのぞく第2言語学習の志向性を統合的動機から説明できるという八島の主張は、少なくともロシア語学習に関しては妥当しないように思われる。ただし、これらの結果は英語受講者に比較すると絶対的に少ないロシア語受講者のアンケート調査から得られたものであるため、大学や学部固有の属性に依存する可能性があることをあらかじめ指摘しておく。

2. ロシア語学習の動機

この節では第2言語習得の動機づけに関する研究の草分けである Gardner and Lambert (1972) による統合的志向性 (integrative orientation), すなわち学習している言語を話す人やその言語の文化と融合したいという気持ちと, 道具的志向性 (instrumental orientation), すなわち実用的な価値やメリットを求める気持ちという2つの概念について概観する。くわえて, 八島 (2000, 2001, 2004, 2009) と中田 (2000, 2006) による国際的志向性の概念にも触れ, Dörnyei (1994, 2001) による教育心理学的なアプローチによる枠組みから日本の大学におけるロシア語教育の動機づけについて考察する。

大学でのロシア語学習のスタート時の動機づけの鍵となるのは, 上述した統合的志向性や道具的志向性よりも「既習の言語である英語に対する態度」と「新しいことを学ぶ期待感」であろうと推察される。

2.1 統合的志向性と道具的志向性

心理学辞典 (中島他, 1999) によれば, 動機づけとは「“行動” の理由を考える時に用いられる大概念であり, 行動を一定の方向に向けて生起させ持続させる過程や機能の全般をさす。それゆえ, “知覚”, “学習”, “思考”, “発達” をはじめとする行動の諸過程を理解しようとする時には欠くことのできない概念であるともいえる」と説明される。この動機づけは1900年代後半から, 成功の期待と課題達成の価値の変数によってとらえようとする期待-価値理論や, 目標という切り口によって解明しようとする目標理論といった認知論的アプローチを中心に研究されてきた。文化や文脈といった社会文化的要因の影響が考慮されるようになるのは1990年以降のことである (上淵, 2004参照)。

一方, 第2言語習得における動機づけの研究は, Gardner and Lambert (1972) により統合的志向性と道具的志向性という2つの概念が提示されたことを契機として, 社会心理学的観点からの研究が盛んに行われるようになり, 社会文化的要因の影響が認知論的なアプローチに先駆けて大きく注目されることとなった。統合的志向性, 統合的動機 (integrative motive), および統合的動機づけ (integrative motivation) の概念は, その後広く議論, 研究の対象となり, 提唱者である Gardner も驚くほどに多様な解釈が与えられているが, 彼自身は統合的動機の概念を, 統合的志向性と動機づけ (言語を学ぶ態度, 言語を学ぶ欲求, あるいは動機づけの強さ), 異なる言語圏, 異なる言語に対する様々な態度を含むと説明している (Gardner, 1985, および2010参照)。Dörnyei and Ushioda (2001) では, 「志向性」とは, 動機を起こすことを助け, 動機を目的の方向に向ける役割をもつものであると解釈されている。

日本における英語教育では中田 (2000, 2006), 八島 (2000, 2001, 2004, 2009) らにより国際的志向という概念が提唱されている。八島 (2001) は, この国際的志向性を, 「英語という言

語が象徴する何か国際的なもの、『日本の外の物事』への態度や、外国へ行ったり、国際的な仕事をしたり、異文化の人々と接触するといった国際的行動傾向などを包括する」ものとし、統合的志向性と道具的志向性の両方の要素を持つものとして定義づけている。また、八島（2004）では「英語の場合は事実上の国際共通語という特徴から、国際的志向性という態度・心理的傾向は英語が象徴するものへの志向性を表す上で妥当な概念であると思われる。一方、他の言語の場合、その言語が話される文化圏への興味や態度が英語以上に関係すると考えられる。つまり学習への志向性を『統合的動機』で説明できる」と述べている。

確かに、事実上の国際共通語としての位置を確立している英語に比べて、ロシア語など英語以外の言語は、よりその言語を話す人たちやその文化圏との関係性が高いということは考えられることである。しかしながら、塩村と北岡（2011）のアンケート調査からは、大学での選択必修科目におけるロシア語においては統合的志向性や道具的志向性は弱く、既習の言語である英語に対する態度と新しいことを学ぶ期待が学習初期の動機づけに大きな影響を与えているように思われる。本稿は、学習初期の段階において動機づけを起こす可能性のある要因を探ることを1つの目的としている。

2.2 第2言語学習の影響

Gardner and Lambert (1972) の調査と研究は、バイリンガルのようになる生徒もいる一方で、習得が困難な生徒もいる。母語ならば誰もが習得できる、あるいは、2か国語の環境に育てば2か国語併用話者にもなりうることを考え合わせると、この個人差はいわゆる「耳が良い」だのといった第2言語習得に対する適性ということだけで片付けることはできないはずであるという疑問から始まり、ここから統合的志向性と道具的志向性の概念が導き出された。統合的志向性で表されるものは、学校で学ぶ他の科目は学習者自身の文化背景の一部として学習するものであるのに対して、第2言語の習得は他の文化圏の特徴を受け入れることを含むという他の科目の学習とは異なる側面を持つということであり、これをポジティブに豊かな経験と捉える事ができる人もいれば、困難なネガティブなこととなる場合もある（Gardner, 2010参照）。

我々が調査対象とした学生は選択必修科目としてロシア語を選んでいるが、アンケート調査によれば、学生はロシアに対する興味を強く持っていたわけではないことがうかがえる。それゆえ、少なくとも学習初期の段階においては、学習する言語の文化圏に対する態度が学習に対してさほど大きな影響を示さないであろうと推察できる。むしろ、学習初期の段階では、プラスに働くのは新しい言語を学ぶという新鮮な気持ちであり、マイナスに働く要素があるとするならば、過去の語学学習の経験であると仮定してもよいのではないだろうか。さらにいえば、学習が進んだ段階においては、学生たちの他の科目も含めての全般的な学習習慣や、クラスの雰囲気、教材、カリキュラムのあり方、教師に対する感情などが、より学習の進み具合に影響を及ぼすように思われる。

Gardner と Lambert を嚆矢とする社会心理学的なアプローチによる第2言語習得および外国語学習に関する動機づけの研究は、その後、教育心理学的な考え方にも重きが置かれるようになり、第2言語教育に特化しない動機づけ研究全般の流れにも沿うかたちで研究が進められた。このような流れの中で Dörnyei (1994, 2001) は、明確に教室の観点から動機づけに注目した教育的アプローチのモデルとして表1のような動機づけの枠組みを提案しているが、そこにおいては Gardner らが提唱した社会文化的要因である統合的動機と道具的動機は言語レベルに、認知論的アプローチで解釈される学習者個人々の学習に関係する性格は学習者レベルに位置づけられている。

表1 Dörnyei による学習における動機づけの枠組み

言語レベル	統合的動機づけの下位システム 道具的動機づけの下位システム
学習者レベル	達成ニーズ 自信 <ul style="list-style-type: none"> • 言語使用不安 • 知覚している L2 能力 • 原因帰属 • 自己効力感
学習場面レベル	
授業特有の動機づけ要素	(授業に対する) 興味 (個人のニーズに対する授業の) 関連性 (成功の) 期待 (結果についての個人の) 満足感
教師特有の動機づけ要素	(教師を喜ばせたいとする) 親和動機 権限のタイプ (管理的対自律支援的) 動機付けの直接的な社会化 <ul style="list-style-type: none"> • モデリング • タクスペレゼンテーション • フィードバック
集団特有の動機づけ要素	目標志向性 規範と報酬システム 集団結束性 教室内目標構造 (協調的, 競争的, もしくは個別的)

ロシア語受講生が抱く英語に対する苦手意識は Dörnyei の枠組みの学習者レベルにある原因帰属、すなわち、過去の経験の成功や失敗の原因認識が次の行動に与える影響のひとつの要因であると考えられることができる。大学におけるロシア語学習者のほとんどの者は英語学習の経験がある。この過去の経験が、新たな言語を学ぶときの学習態度に与えている影響は当然のことながら大きいものであると推測される。実際、「英語は苦手である」、あるいは「英語は嫌いである」と言う学生がロシア語を選択する学生には少なくない。その一方で、新しい言語を学ぶことに対する期待感のようなものが感じられることも事実である。

最近の動機づけ研究の関心は、時系列的な学習の流れの中での学習意欲の変化というところ

に移りつつあるように思われるが、学習者が言語習得に対し何らかの強い目的を持っている場合、教師は学習初期の段階において、動機づけにそれほど配慮する必要はない。しかしながら、自らの意思で学ぶことを欲したにせよ、第2言語学習は容易なものではない。学習を継続するための動機づけに関する配慮は必要である。他方、学習者がさほど強い目的を持たないと考えられる選択必修のロシア語の授業の場合、学習を継続させる動機づけよりも、まず学習を始めるときの動機づけが、学習効果を上げるための大きな鍵となるのではないだろうか。初習第2言語学習スタート時における動機づけの鍵となるのは、過去の学習からの影響と新しいことを学ぶ期待感ではないだろうか。

3. アンケート調査結果

塩村と北岡（2011）のアンケート調査によれば、ロシア語受講者の学習初期における動機づけは統合的志向性や道具的志向性、あるいは国際的志向性からは説明しにくく、少なからずの者が新しいことを学ぶことに対する期待を持っていること、および過去の第2言語学習経験が影響を及ぼす可能性のあることをうかがうことができた。このことをデータから検証することは可能であろうか。あるいは、個々の動機の相対的な大きさ、強さを論じることは可能であろうか。

このために我々は、あらかじめ統合的志向性（Q2-5）、道具的志向性（Q6-9）、新しいことに対する期待（Q10-13）、およびその他動機づけの構成要素となる可能性のあるもの（Q14-17）を念頭に置いた質問項目を含むアンケート調査（5件法）を実施し、得られた結果に対して2つの観点から分析を行った。第1の方法は因子分析の直交解から算出した寄与率を因子間で比較することにより、上述した志向性の相対的重要性を測ろうとするものである。第2の方法は志向性の重要性を学習成果に与える影響力の大きさと解釈し、ロシア語試験成績を因子得点に回帰させたときの標準偏回帰係数の大きさから志向性の相対的重要性を測ろうとするものである。

このアンケート調査は2011年、ある大学の情報系学部においてロシア語を受講した1年生、38名、およびドイツ語を受講した1年生、15名に対して行われたものである。したがって、分析結果は大学や学部固有の属性に依存する可能性があることを断っておく。質問内容については補足を参照されたい。

3.1 因子分析

以下の分析は青木（2009）を参考にしつつ統計解析ソフトウェア、R Ver. 2.11.1（64 bit）を用いたものである。分析手順については小塩（2004）を参考にした。

我々はまず、アンケート調査から得られたデータに対して探索的因子分析を行い、スクリー

基準, Guttman-Kaiser 基準, 累積寄与率, および適合度 (CMIN/DF) を総合的に考慮して抽出すべき因子数を判断するとともに, 因子の解釈可能性の観点から項目の選定を行った。最終的に抽出した4つの因子の負荷量をまとめた結果が表2である。

表2 ロシア語受講生因子分析の結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
Q11	<u>.859</u>	-.044	.161	-.082
Q13	<u>.765</u>	.173	.222	.200
Q12	<u>.757</u>	.151	.058	.225
Q10	<u>.652</u>	.050	.179	-.026
Q6	-.064	<u>.859</u>	.089	.069
Q9	.296	<u>.793</u>	.067	.077
Q8	.159	<u>.656</u>	.205	-.014
Q7	-.014	<u>.563</u>	.287	-.257
Q17	.019	<u>.428</u>	.115	.204
Q4	.154	.182	<u>.967</u>	-.054
Q2	.202	.292	<u>.689</u>	-.084
Q5	.354	.173	<u>.631</u>	-.079
Q15	.024	.039	-.079	<u>.993</u>
Q16	.157	.078	-.105	<u>.837</u>
寄与率	.190	.179	.149	.137
累積寄与率	.190	.369	.518	.655

因子抽出方法は最尤法であり, 回転法はバリマックスである。カイ2乗統計値(自由度41)は44.07であり, 有意確率は.343であった。表中の寄与率とは観測変数の分散に対する因子負荷量の2乗和の比率であり, 因子が持つ情報量の大きさ, あるいは分散説明能力を表す量である。このような解釈は斜交解の場合にはできないことに注意されたい(足立, 2006参照)。表中の下線付きの太字の数値は因子負荷量の絶対値が相対的に大きい, あるいは因子を特徴づけると考えられる質問項目に対応しており, 表の第1列はアンケートの質問項目番号を表している。

寄与率のもっとも大きい第1因子はQ10-13に高い相関を示しており, それゆえ新しいことを学ぶことに対する期待を表していると考えられる。この意味において, 第1因子を「発見的志向性」と呼ぶことにする。第2因子は道具的志向性を念頭に置いて作成した質問項目, Q6-9に高い相関を示している。したがって, 道具的志向性と呼んでもよいように思われるが, Q17にも高い相関を示している。これら5つの質問項目はロシア語を使用することの実利をどのように考えているかを問うものである。以下では第2因子を「実利的志向性」と呼ぶことにするが, その意味はほぼ道具的志向性と同じものであると考えてよい。第3因子は統合的志向性として念頭に置いていた質問項目, Q2, およびQ4-5に高い相関を示している。それゆえ, “暫定的に”「統合的志向性」と呼んでもよいように思われるが, 後述する理由から我々は, この因子に対して異なる解釈を与えるであろう。最後の第4因子は, これまでに学生が学んだ, おそらく唯一の第2言語である英語が得意であるか否かを問うた質問項目, Q15-16と高

い相関を示している。それゆえ、第4因子は「英語志向性」、あるいは負荷量の符号を逆転して考えるならば、「英語コンプレックス」を表していると考えることができる。

このような学習初期における段階の動機づけの構成要素の特徴は、英語とは異なる第2外国語に共通のものなのであろうか。同様の分析をドイツ語受講生に対して行った結果は表3のとおりである。彼らに対して実施されたアンケートはロシアとロシア語が各々、ドイツとドイツ語に置き換えられている点をのぞき、ロシア語受講生に対して行ったものとまったく同じである。カイ2乗統計値（自由度32）は32.02であり、有意確率は.466であった。

表3 ドイツ語受講生因子分析の結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
Q16	<u>.990</u>	.100	.063	.033
Q4	<u>.788</u>	.315	<u>.444</u>	.003
Q15	<u>.738</u>	-.281	.070	.292
Q7	<u>.684</u>	.333	<u>.543</u>	.308
Q12	-.164	<u>.936</u>	.005	-.090
Q11	.080	<u>.772</u>	.202	.304
Q5	.316	<u>.622</u>	.267	.125
Q13	.133	<u>.599</u>	.136	-.039
Q8	-.059	<u>.377</u>	.279	.288
Q2	.344	.071	<u>.932</u>	.056
Q6	.056	.250	<u>.743</u>	.130
Q10	.279	.283	.283	.182
Q9	.256	.071	.138	<u>.952</u>
寄与率	.233	.216	.172	.103
累積寄与率	.233	.450	.621	.724

表2と比較すると、表3の因子パターンは明確な構造を持っていない。また、寄与率のもっとも大きい第1因子は英語志向を表す質問項目（Q15-16）と高い相関を示している。これはロシア語受講生に関する第1因子には見られない特徴であり、ドイツ語受講生に関する第1因子は、英語に対する態度によって少なからず特徴付けられているように思われる。これに対して第2因子はQ11-13に高い相関を示していることから、ロシア語受講生と同様にドイツ語という新しい言語を学ぶことに対する発見的志向性を表していると考えられる。第3因子は先に述べた道具的志向性と統合的志向性が混在したものであり、それゆえに国際的志向性に相当するものと考えてよいであろう。一方、第4因子はQ9に突出して高い相関を示していることから、特別の目的を持たない、漠然としたドイツ語に対する関心を表していると考えることができる。

以上をまとめると、日本におけるロシア語受講生、ドイツ語受講生ともに先行研究が論じているように学習初期の段階での動機づけの構成要素として道具的志向性や統合的志向性が存在すると考えて矛盾はないように思われるが、ロシア語受講生に関してはこれと同程度の新しいことを学ぶことに対する期待、すなわち発見的志向性が重要な意味を持つと思われる。この結果は塩村と北岡（2011）のアンケート結果と整合的である。ただし、ロシア語受講生の統合的

志向性に関しては別の解釈を与えることになるであろう。また、英語に対するコンプレックスがロシア語を学ぶ上で大きな意味を持っていると考えられる。ドイツ語受講生に関しても既習外国語である英語に対する感情が少なからず重要な意味を持っていることがうかがえる。くわえて、ロシア語受講生と同様に発見的志向性も重要な意味を持っていると考えられる。

3.2 回帰分析

上の議論においては、寄与率という観点から因子の相対的重要性を測ることを試みたが、ここでは学習成果を測る1つの指標である試験成績をロシア語受講生に関する因子分析の結果から算出された因子得点に回帰させ、標準偏回帰係数の大きさから因子の影響力比較を行うことを考える。ただし、欠損値を持つ受講生3名分のデータは以下の分析から除外されている。

まず、1年間の集大成ともいえる後期試験の結果を4つの因子に関する因子得点、および後期試験の成績に関係すると思われる独立変数に回帰させることが検討されたが、我々が試みたすべてのモデルにおいて因子得点に関する偏回帰係数は有意ではなく、決定係数等の回帰直線の当てはまりを表す指標も極めて悪かった。そこで、学習初期の段階での動機づけが学習成果に影響を与えるとするならば主として学習の初期段階においてであるという仮説の下、前期試験の成績を回帰させることを試みた。

前期試験の成績を従属変数、ロシア語を除く前期までの学内平均点、単語テストの結果、および上記4種の因子得点を独立変数とするステップワイズ変数選択を行った結果、我々が得た最終的な標準回帰直線は式(1)のとおりである。

$$\begin{aligned} \text{前期試験成績} = & .621 \text{ (単語テスト)} - .314 \text{ (統合的志向性)} \\ & + .340 \text{ (英語コンプレックス)} \end{aligned} \quad (1)$$

ただし、英語コンプレックス≡-英語志向と定義している。回帰直線は高度に有意であり、自由度調整済み決定係数は.568である。また、偏回帰係数は1%基準ですべて有意である（表4参照）。

表4 標準偏回帰係数の推定値 : Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 0.6575 on 31 degrees of freedom; Multiple R-squared: 0.6059,
Adjusted R-squared: 0.5678; F-statistic: 15.89 on 3 and 31 DF, p-value: 1.947e-06

	推定値	標準誤差	t 値	有意確率	VIF
単語テスト	.621	.113	5.48	5.36e-6 ***	1.01
統合的動機	-.314	.119	-2.76	.010 **	1.01
英語志向	-.340	.115	-2.96	.006 **	1.00

式(1)における単語テストは日頃のロシア語に関する学習態度を測る指標として導入されたも

のであり、これが試験結果に対して大きな影響を持つであろうことは塩村と北岡（2011）の主成分回帰の結果からも予測できた。このことの裏返しではあるが、発見的志向性や実利的志向性があまり影響力を持たないであろうことも予想できた。ところが我々にとって予想外であったことは、暫定的に統合的志向性と呼んでいる因子に関する偏回帰係数が統計的に有意であり、しかも負になっていることである。

ここで、今一度統合的志向性と高い相関を示していたQ2、Q4-5について考えてみよう。これらの質問項目はロシア人、ロシアの文化や社会との同化志向を問うものであるが、多くのロシア語受講者にとっては、ロシア語が使われている文化圏にも社会にも馴染みが薄く当初からそれらに興味をいただいていたとは考えにくい。実際、塩村と北岡（2011）のアンケート調査によれば、ロシア語受講生の多くはロシアに関する知識が乏しいことがうかがえる。それゆえ、この因子得点の高い受講生が異文化との接触という観点からのロシアとの高い同化志向を持っているとは考えにくい。アンケートを実施したこのクラスの学生たちの中で「ロシア人の友だちができた、でも英語で話す」、「（日本の）アニメにロシア人・ロシア語が出てきた」というような話が聞かれることから、第3因子が表すものは、とくにロシア語を介さなくても満たされる程度のロシアに対する興味であると考えられる。さらに、Q4の「ロシア語話者と友だちになりたい」に高い相関を示していること、および第3因子得点の高い者が授業中に友だちとの私語が多い傾向があるという授業現場の現実も考え合わせると、ロシア語の授業を介して新しい友だちを求めていることの現われとも考えられる。これは、第3因子が、市川（2011）が述べる「関係志向性」、すなわち集団への帰属要求の現れであり、そこにおいてなんらかの人間関係を築こうとする要求を表しているように思われる。

ところで、市川は関係志向（他者につられて）、自尊志向（プライドや競争心から）、報酬志向（報酬を得る手段として）によって「動機をどんどん高めていけば、学習のしかたの質もあがってくるか」というと、必ずしもそうはならないのではないかということにも注意してほしい」とも述べている（市川、2001参照）。第3因子と学習成果の関係がネガティブである理由は、このクラスの少なからずの学生が、友人につられてともに学習するという方向に進まず、ロシア語学習から離れた方向に向いてしまい、関係志向性を学習成果へとうまくつなげることができなかったことを反映しているように思われる。

一方、英語志向がロシア語試験結果に対してネガティブに反応すること、同じことではあるが、英語コンプレックスがポジティブに反応する理由は、英語を苦手とする学生の、外国語学習に対する再挑戦、あるいは、ある種の“リベンジ”を反映した結果であるといえる。

1994年から1995年にかけて、荒井を研究代表者とする大規模なリメディアル教育に関する調査が行なわれたが、その報告書のはしがきには「この数年、大学のリメディアル（補正）教育に対する感心が高まっている。推薦入学や入試科目削減による入試の多様化が普及し、入学選抜を通過していながら、授業についていけない学生が増えているためである。」とある（荒

井, 1996参照)。この状況は現時点においても変わりなく、高校までの学習過程で学習習慣を養ってこなかったと見受けられる学生がロシア語の教室にも少なからず存在している。このような学生たちが第2言語学習は長期に渡る継続的な学習が要求されるということに気づいたところで、それに耐えうる力がなく、学習することを放棄してしまうようである。結局のところ、学習習慣があり、淡々と授業に臨んでいる学生の成績がよいと考えることができ、現行の授業方法では学生の学習習慣の有無を越えて学生を動機づけ、学習成果へと導くことができてはいないことを分析結果が示しているように思われる。

4. まとめ

以上、我々は社会心理学的なアプローチによる既存研究を基にして、ロシア語学習の動機づけにつながる構成要素を見出し、これが実際に学習成果へとつながっているか否かを検討してきた。ロシア語学習においては、その動機づけへとつながる構成要素として、社会心理学的なアプローチの枠内では考慮されていなかった新しいことを学ぶことに対する期待、すなわち発見的志向性が重要な意味を持つと考えられる。くわえて、多くのロシア語受講生が大学入学までに触れることができた唯一の第2言語である英語に対するコンプレックスが初期ロシア語学習の原動力の1つになっていると考えられる。

日本の学生にとって必ずしも身近ではない文化圏の言語の学習を考えると、統合的志向性の扱いには注意が必要である。なぜならば、多くのロシア語受講生にとって、ロシアの文化や社会は馴染みの薄いものであり、当初からロシアという国に興味をいだいていたとは考えにくいからである。

もし統合的志向性が本来の意味、すなわちロシアやロシア語話者との同化志向であるならば、それは強い学習の動機づけ要因となり、学習成果と関係があるとすれば、当然ポジティブな関係を有するはずである。ところが我々の分析において当初統合的志向性と解釈されていた因子は学習成果と統計的に有意に、ネガティブな関係を有していた。我々が統合的志向性を念頭において設定した質問項目と高い相関を示した因子は、実は統合的志向性ではなく、新しい友だち、新しい学習仲間との関係を求める関係志向性であったと考えた方が適切であろう。この関係志向性がロシア語学習から離れた方向に向いてしまった結果、学習成果とネガティブな関係が現れてしまったように思われる。

実利的志向性、あるいは道具的志向性は学習の初期段階における動機づけの構成要素として積極的な意味を持ち得る。しかしながら、我々の分析結果によれば、これと学習成果との結びつきは弱く、学習成果にもっとも影響を与えるものは、教師が短期間にコントロールすることが困難な日頃の学習習慣であることを再認識することとなった。現行の授業では、発見的志向性や実利的志向性をロシア語学習の動機づけに上手くつなげることができていないと判断され

る。

これは残念な結果であるといわざるを得ない。学習習慣や既習外国語に対する印象が固まってしまっている大学生を対象としたロシア語教育においては、学生の学習動機づけに教師が働きかけ、それを学習成果へと反映させることはできないのであろうか。大学までの教育の中で培われてきた学習者の学習習慣の有無や学習態度が学習成果を大きく支配しているならば、動機づけにつながるような工夫などは考えず淡々と授業を進めていくことも1つの方法ではある。しかしながら、発見的志向性や実利的志向性の存在が認められる以上、これらに働きかけ、学習成果へとつなげる新たな工夫がなされるべきであろう。関係の志向性のマイナスに働きがちな学生間の友だち意識にも、何らかの働きかけの工夫の余地があるかもしれない。

今回の調査とデータ解析により、学習初期における積極的な学習へとつながる可能性のある動機づけの要因がいくつか明らかになったとともに、それが活かされていない現実も明らかになった。これまでのロシア語教育研究においては少数の例外を除き、客観的基準に基づく学習効果の検証がほとんどなされてこなかった。我々の分析が、ロシア語講師が日々の授業の中で感覚的にとらえているものをデータ解析から明らかにすることにより、さらなる授業への改善策について考える材料を提供することができたとするならば幸いである。

本稿では、データ解析にR Development Core Team (2010) によるオープンソースのRを使用した。GNUプロジェクトにより提供されているこのソフトウェアは、高価な統計解析ソフトウェアと同等、部分的にはそれ以上の機能と信頼性を持っている。今後、多くの研究者がこのようなソフトウェアを利用することにより、第2言語教育の研究がさらに進むことを期待する。

補足

ロシア語、およびドイツ語受講生に対して実施されたアンケートは以下の17の質問項目と自由表記からなるものである。Q1から17までは5段階評価で回答することが求められている。また、ドイツ語受講生に対するアンケートにおいてはロシアとロシア語が各々、ドイツとドイツ語に置き換えられている。

本年度4月の第1回目ロシア語授業の日のことを思い出してください。そのとき、

Q1. ロシアについて知っていることがあった。

Q2. ロシアで暮らしてみたいと思っていた。

Q3. ロシアに旅行してみたいと思っていた。

- Q4. ロシア人（ロシア語話者）と友だちになりたいと思っていた。
- Q5. ロシアの文化に興味があった。
- Q6. ロシア語を知っていれば就職に有利であろうと思っていた。
- Q7. 大学での自分の専門に役立つであろうと思っていた。
- Q8. ロシア語が広く国際社会に関する知識を得ることに役に立つだろうと思っていた。
- Q9. 具体的なイメージはないが、ロシア語は将来何かの形で役に立つだろうと思っていた。
- Q10. 大学では英語以外の言語を学ぶことができるという期待があった。
- Q11. ロシア語とはどのような言語なのだろうかという好奇心があった。
- Q12. ロシアとはどのような国なのだろうかという好奇心があった。
- Q13. ロシア語を学ぶことによって何か新しい発見があるだろうと思っていた。
- Q14. 語学学習は面白いものだと思っていた。
- Q15. 英語は得意であると思っていた。
- Q16. 英語は好きであると思っていた。
- Q17. 英語以外の言語を使えると格好いいと思っていた。

謝辞

ドイツ語受講者に関するアンケート調査にあたり、ドイツ語講師、西村千恵子氏にご協力いただきました。ここに感謝の意を表します。

参考文献

- 足立浩平 (2006). 『多変量データ解析法 心理・教育・社会系のための入門』, ナカニシヤ出版.
- 青木繁伸 (2009). 『Rによる統計解析』, オーム社.
- 荒井克弘編 (1996). 『大学のリメディアル教育』 (高等教育研究叢書42), 広島大学教育研究センター.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, Vol. 78, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press (米山朝二, 関昭典訳, 2005, 『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』, 大修館書店).
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.), England, UK: Person Education Limited.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- 市川伸一 (2001). 『学ぶ意欲の心理学』, PHP 新書
- 市川伸一 (2011). 『学習と教育の心理学 増補版』, 岩波書店.
- 伊藤美和子 (2003). コミュニカティブ・タスクが学習成果と学習活動に及ぼす効果 — ロシア語教育における言語活動理論の実践 —, 『人間科学研究』, Vol. 11, No. 1, pp. 75-87.
- Ито, М. (2004). К вопросу о влиянии личностно-деятельностного подхода на учебный результат, учебную деятельность и развитие личности студента. *Japanese Slavic and East European Studies*, Vol. 25, pp. 131-151.
- 中島義明, 子安増生, 繁榊算男, 箱田裕司, 安藤清志, 坂野雄二, 立花政夫編集 (1999). 『心理学辞典』, 有斐閣.
- 中田賀之 (1999). 『言語学習モチベーション — 理論と実践 —』, リーベル出版.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG. International Academic Publishers.
- 小塩真司 (2004). 『SPSSとAmosによる心理・調査データ解析 因子分析・共分散構造分析まで』, 東京図書.
- R Development Core Team (2010). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*, R Foundation for Statistical Computing (<http://www.R-project.org>), Vienna, Austria.
- 塩村尊, 北岡千夏 (2011). 初等ロシア語教育におけるゲーム的要素導入の効果: 準備的考察, 『関西大学総合情報学部紀要「情報研究」』, Vol. 35, 17-32.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 19, No. 1, pp. 1-18.
- 上淵寿 (2004). 『動機づけ研究の最前線』, 北大路書房.
- Ueki, M. and Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information, *Language Education & Technology*, Vol. 49, pp. 1-22.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students, *JACET Bulletin*, Vol. 31, pp. 121-133.
- 八島智子 (2001). 「国際的志向性」と英語学習モチベーション — 異文化コミュニケーションの観点から —, 『関西大学外国語研究』, Vol. 1, pp. 33-47.
- 八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』, 関西大学出版.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, pp. 144-163, Bristol, UK: Multilingual Matters.