外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2014 年度 第 6 号報告論集 岩居 弘樹・西田 理恵子 (pp. 31-45)

ドイツ語学習者における動機付けと情意に関する縦断調査 — iPad を用いたアクティブ・ラーニングを教育的介入として —

岩居 弘樹 大阪大学

西田 理恵子 大阪大学

概要

本稿では、大学ドイツ語学習者に対して、アクティブ・ラーニングの教育的介入を行った結果、 学習者の動機付けと情意がどのように変化するのかについて 1 年間の縦断調査を実施した。結果として、学習者動機は低下する傾向にあるものの、可能自己や国際的志向性は年間通して高まる傾向を示した。

Keywords: アクティブ・ラーニング, 動機付け, 情意, 縦断調査

1. はじめに

近年授業でのICT機器利用やアクティブ・ラーニングの導入が話題にのぼるようになった。アクティブ・ラーニングとは、従来のような教師からの一方向の講義とは異なり、学生が主体的に、協働して調査・討論・分析などを行いながら課題解決に取り組み成果発表を行う学習形態である。コミュニケーション中心の外国語授業にはアクティブ・ラーニング的要素が含まれており、これまでCALL 教室などで先進的な機器を活用した授業を展開してきた外国語教員は「ICT + アクティブ・ラーニング」の旗振り役となれるはずなのだが、実際には手さぐりしながら様々な実践を試みているのが現状である。

本調査では、ドイツ語初級クラスでの ICT 機器を活用したアクティブ・ラーニングで調査を実施し、ドイツ語学習者(以下 L3 学習者)におけるアクティブ・ラーニングの教育的介入を行った場合についての動機付けに関する傾向を探っている。ICT 機器使用と L3 動機付けや情意要因に関する報告は極めて少ないため、今後の外国語学習場面における教育実践・研究において貴重な情報となりうる。

2. 先行研究

2.1 動機付け

第二言語習得をする上で、学習者動機は学習者個人に影響を及ぼす重要な個人差要因であると考えられ、1960年代以降にカナダの社会心理学者 (R.Gardner)を中心として、社会心理学を基盤とした研究が多く行われてきた (Dörnyei, 2005, p.66)。

1990 年代になると、より教育現場に根差した動機付けの研究が切望され、教育心理学を理論 的背景とする研究が行われるようになり、自己決定理論、帰属理論が動機付けの分野に応用され るようになった (Dörnyei, 2005, p.66)。 実際の教育現場において学習者をどのように動機付ける のか、教師、カリキュラム、学習者集団に焦点をあてたより教育現場に根差した研究が求められる ようになり、動機付けの傾向や動機付けの程度を捉える研究が行われるようになった (Dörnyei, 2005, p.74)。 当該研究分野においては、自己決定理論 (Deci and Ryan, 1985, 2002) を理論的 基盤として学習者動機を捉える研究が行われている。自己決定理論とは、Deci & Ryan (1985, 2002) によって提唱された教育心理学的理論であり、内発的動機づけと外発的動機づけの概念 を基盤とする。八島 (2004) によれば、内発的動機付けは『何かをすること自体が楽しく満足が得 られるのでする活動』(p.53) であり、外発的動機付けは『何か目的があってする活動の動機』 (p.53)。 Deci & Ryan (1985) は、外発的動機づけを4段階の自己決定度の高い調整から低い調 整から成り、自己調整が高い調整から低い調整まであり、多様な動機付けの変化と捉えることが 可能である。外発的動機付けには、統合的調整・同一化調整・取入的調整・外的調整があり、自 己決定度が高い調整から低い調整までの段階があるとされる。統合的調整とは、自己決定性が 最も高く、内発的動機付けに近い外発的動機付けであるといわれている。八島 (2004) を参考に すると、統合的調整は、価値観や必要性と関連し、アイデンティティと調和の取れた選択的行動 であり、統合的調整に次いで、同一視調整があり、この調整は、活動に対する意識的価値付けら れると考えられている。同一視調整は、海外で心理学を学ぶために英語が必要だから学習すると いったような、個人のために意味があり、目的をもって行動する意識的価値付けである(八島、 2004)。 取入的調整とは、承認に注目した調整であり、自己や他者の承認に着眼している。 最も自 己決定性が低い外発的動機付は、外的調整であり、外的な要因によって行動が意味づけられ、 報酬を受けるためや罰を避けるために学習を行う調整である。この他に無動機があり、自己決定 性が全くない状態を示す (八島, 2004)。Deci & Ryan (1985) によれば、人は、自律して行動を 起し(自律性)、自己効力感を高め(有能性)、他者との関係性(関係性)を維持するときに、自己 決定的な行動を起すと考えている (八島,2004)。

2000 年以降になると時間の経過に伴った動機付の動的な変化と変化の起こるプロセスを経年データ (縦断調査)を取り入れて、行われるようになった(Dörnyei, 2005, p.67)。 更に、学習者を動機付ける更なる要因として、可能自己 (future possible self) に関する研究が行われるようになった (Dörnyei, 2005, p.98)。 可能自己とは、L2 理想自己 (成りたい自分, ありたい自分)、L2 義務自己 (成るべき自分, あるべき自分)、努力 (理想自己に近づけるように努力する意思) から構

成され、Dörnyei (2005) によれば、L2 理想自己を有する学習者は、動機付けに繋がる可能性があると述べている。

2.2 国際的志向性

国内における第二言語習得時において、学習者動機付けに関わると考えられている要因の 1 つが国際的志向性である。「国際的志向性」とは「国際的な仕事への興味、日本以外の社会との関わりを持とうとする状態、異文化や外交への態度などを包括的に捉えようとした概念であり、英語を用いたコミュニケーション行動に影響を与えると仮定した」(八島, 2004, p.84)。八島(2004)は、国際的志向性は 4 つの構成要素から成り、1)異文化友好オリエンテーション、2) 異文化間接近一回避傾向、3)国際的職業・活動への関心、4)海外での出来事や国際問題への関心である。 Yashima (2009)では、国際的志向性、学習意欲、言語運用能力(L2)、コミュニケーションへの自信、L2 コミュニケーションへの積極性を共分散構造分析を用いてモデル化し、国際的志向性がL2 学習意欲に繋がる重要な要因であると示した。 Yashima (2009)では、国際的志向性は、理想自己、内発的動機付け、統合的調整、同一視調整との間に強い相関関係があると報告した。また Nishida (2013a)でも同様に国際的志向性は、L2 理想自己、内発的動機付け、CanDo Speaking/Listening、CanDo Reading/Writing と強い相関関係にあることを明らかにしている。

上記を理論的背景として L3 学習者の動機付けと情意要因の変化の傾向を縦断的に捉えていく。次に教育介入となったアクティブ・ラーニングと iPad 使用に関する詳細を述べる。

3. iPad を使用したアクティブ・ラーニングの実践

このドイツ語初級クラスでは、ドイツ語の基本的な表現を学び、その成果を短い対話にまとめて ビデオに記録し、自己評価・相互評価をするという形の授業を行っている。授業では、3 人~4 人 のグループにわかれてビデオ撮影のためのシナリオ作成、発音練習、ビデオ撮影といった作業を 進め、授業外では授業支援システムを使用して情報を共有し、シナリオを提出しチェックする。ビ デオ撮影は 1 セメスター15 回の授業の中で 2~3 回行い、普段の授業はビデオ撮影に向けての 準備や練習をグループで行う。

2013 年度前期までは CALL 教室を使用し、CALL 端末と iPad を併用しながら授業を進めた。 iPad は必要に応じて 1 グループに 2 台配布した。2013 年度後期からは新設されたアクティブ・ラーニング教室を使用し、iPad ひとり 1 台の環境で授業を実施した。普段の授業はビデオ撮影のためのシナリオ作りと発音練習に時間を割いている。シナリオには、教師が提示した基本的表現だけでなく、例文データベース ¹ や YouTube にある様々なビデオ教材 ²を用いて自分たちが表現したいと思うドイツ語を検索して使用する。発音練習は、合成音声アプリでドイツ語の発音を確かめ、音声認識アプリで各自発音を確認する。この間教師は教室を巡回しながら個別指導を行っている(岩居, 2013, 2014)。

2013 年度前期はビデオ撮影を 3 回実施した。撮影した作品は YouTube にアップロードし、翌

週に CALL 端末を使って各自ドイツ語の字幕(吹き出し)を付け、相互に評価しあうという形で振り返りを行った。後期はひとり 1 台 iPad を使えるようになったので、簡単な動画編集をグループで行うことができるアプリ「ロイロノート³」を活用し、3 回のビデオ撮影とあわせて通常授業でも音声付きのスライドショー作品をつくるという活動を行った。

クラスサイズが大きいため授業中にすべての学生とコミュニケーションを取ることは難しい。これを補うために、授業支援システムのジャーナル機能を活用して学生と 1 対 1 で対話できる環境を整え、授業中にできなかった質問や授業に対する感想を受け付けている。ジャーナルにあげられる学生からの声は、授業中の活動や人間関係、さらには大学生活全般にわたる相談事など多岐にわたっている(岩居、2011)。

4. 本研究の目的

本研究では、大学 L3 学習者を対象として、1 年間を通したアクティブ・ラーニングを教育的介入とした L3 学習者の動機付け、可能自己、国際的志向性の変化の傾向を探ることを目的としている。国内大学 L3 学習者の動機付けや情意要因に関する報告は数少ないため、今後、学習者動機や情意的側面を明らかにすることは、L3 学習者に対する教育的介入を実施する上で貴重な情報となりうる。従って、研究課題は以下の通りである。

- 1) 1年間(4月・7月・11月・2月)を通して、アクティブ・ラーニングを用いた L3 学習者の動機付け(内発的動機付け・外発的動機付け)・可能自己・国際的志向性に関する変化の傾向を探り、
- 2) 個人差の視点から L3 学習者の動機付け、可能自己、国際的志向性に関わる変化の傾向を 捉える。

5. 調査方法

5.1 調査対象者

2013 年 4 月~2014 年 3 月にかけて大阪大学にて初級ドイツ語を受講した学生であり、94 名の受講生中、欠席・欠損値などの理由から 26 名を除外したため、68 名を調査対象者とした。

5.2 調査実施時期

2013年4月、7月、11月、2014年2月の時点において授業中において質問紙を実施した。

5.3 調查項目

質問紙には、自己決定理論を用いた内発的動機付け・外発的動機付けを廣森(2006)、可能自己(理想自己・義務自己・努力)をRyan (2009)、国際的志向性 (Yashima, 2002, 2004)から項目を使用している。信頼性係数は以下の通りであり(表 1 参照)、十分な信頼性係数が確保できて

いると言える。分析には SPSS ver.19 を使用した。質問紙には 5 件法を用いている (詳しくは、APPENDIX A 参照)。

表 1. 各変数の信頼性係数

信頼性係数							
	4月	7月	11月	2月			
内発的動機付け	α.85	α.88	α.88	α.87			
同一視調整	α.68	$\alpha.75$	$\alpha.79$	$\alpha.70$			
取入的調整	α.63	$\alpha.63$	$\alpha.73$	$\alpha.73$			
外的調整	α.61	$\alpha.63$	$\alpha.78$	α.83			
無動機	α.75	$\alpha.63$	$\alpha.71$	α.86			
理想自己	α.87	α.88	α.88	$\alpha.92$			
国際的志向性	α.77	$\alpha.78$	$\alpha.76$	α.68			
義務自己	α.84	$\alpha.87$	α.91	$\alpha.92$			
努力	α.74	α.82	α.88	α.87			

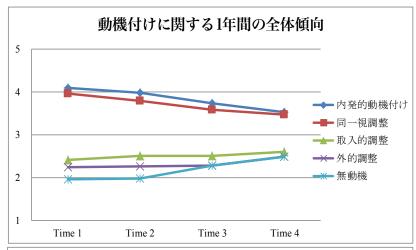
6. 結果

本稿の目的である、1) 1 年間(4 月・7 月・11 月・2 月)を通して、アクティブ・ラーニングを用いた L3 学習者の動機付け(内発的動機付け・外発的動機付け)・可能自己・国際的志向性に関する変化の傾向を探り、2) 個人差の視点から L3 学習者の動機付け、可能自己、国際的志向性に関わる変化の傾向を捉えるため、記述統計を算出し、反復測定分散分析・クラスター分析を実施した。まず、記述統計に基づき、以下に全体傾向を示す(表 2 参照)。

L3 学習者における 1 年間の動機付け・情意要因の変化の傾向においては、内発的動機付け・同一視調整は低下する傾向にあり、取入的調整・外的調整・無動機が上昇する傾向が見られた。情意要因に関しては、理想自己・義務自己・国際的志向性は上昇する傾向にあり、努力は年間を通して維持している傾向にある(表 2、図1、図 2 参照)。反復測定分散分析においても、内発的動機付け・同一視調整・無動機・理想自己・義務自己については、統計的な有意差を認めている(表 3 参照)。

表 2. 縦断的変化に関する平均値と標準偏差:全体傾向

	内発的動機付け	同一視調整	取入的調整	外的調整	無動機
Time 1	4.10 (.62)	3.95 (.57)	2.41 (.67)	2.24 (.72)	1.97 (.54)
Time 2	3.98 (.80)	3.79 (.75)	2.50 (.76)	2.27 (.84)	1.99 (.52)
Time 3	3.74 (.77)	3.59 (.73)	2.51 (.84)	2.28 (.95)	2.29 (.60)
Time 4	3.52 (.80)	3.48 (.69)	2.60 (.68)	2.49 (.90)	2.49 (.77)
	理想自己	国際的志向性	義務自己	努力	
Time 1	2.18 (.72)	2.90 (.81)	1.92 (.65)	2.94 (.58)	
Time 2	2.08 (.66)	2.99 (.83)	2.14 (.66)	2.81 (.67)	
Time 3	2.16 (.73)	2.88 (.84)	2.27 (.82)	2.63 (.78)	
Time 4	2.40 (.79)	3.04 (.70)	2.48 (.75)	2.80 (.70)	



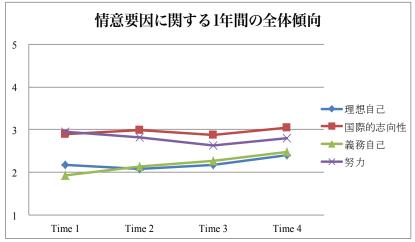


図1. 動機付けに関する1年間の全体傾向

図 2. 情意要因に関する1年間の全体傾向

表 3. 反復測定分散分析:被験者内効果の検定

	被験者内効果の検定							
	Type III Square Sum	df	Mean Square	F	p	η^2		
内発的動機付け	13.62	3, 201	4.76	16.83	0.00	0.20		
同一視調整	9.10	3, 201	3.09	12.94	0.00	0.16		
取入的調整	1.18	3, 201	0.42	1.12	0.34	0.02		
外的調整	2.61	3, 201	0.99	1.66	0.18	0.02		
無動機	12.87	3, 201	5.21	16.85	0.00	0.20		
理想自己	3.91	3, 201	1.53	3.89	0.01	0.05		
国際的志向性	1.22	3, 201	0.43	1.24	0.30	0.02		
義務自己	11.18	3, 201	3.89	10.66	0.00	0.14		
努力	3.29	3, 201	1.21	3.62	0.02	0.05		

次に、個人差の視点から L3 学習者の 1 年間の変化の傾向を捉えるため、クラスター分析を用いて個人差要因の分析を実施した。平方ユークリッド距離とウォード法を使用し階層的クラスター分析を行った。デンドログラムを用いてカットオフポイントを決め、3 クラスターを確認した。各クラスターは、第 1 クラスターには 32 名の学習者が属し「動機付け中位群」が見られ、第 2 クラスターには 24 名の学習者が属し「動機付け低位群」であり、第 3 クラスターは 12 名の学習者が属する「動機付け高位群」である傾向を認めた(表 4 参照)。

第1クラスター(32名)は「動機付け中位群」であり(図3、図4参照)、内発動機付けが高く、外発的動機付けに関しては、同一視調整が高い群である。同一視調整は年間通して低下していく傾向になるもの、取入的調整・外的調整・無動機が年間通して上昇していく傾向にある群である。一方で、情意要因に関しては、国際的志向性が高く、年間通して上昇していく傾向にあり、可能自己に関わる理想自己・義務自己・努力に関しても上昇する傾向にある群であるといえよう。中位群においては、言語的側面に関しては、最終成績は半数以上が優または秀以上(「A」または「S」)4の成績を修めていることを明らかにした。

第 2 クラスター(24 名)は「動機付け低位群」であり(図 5、図 6 参照)、内発的動機付け・外発的動機付けに関しては、内発的動機付けが高く、次いで同一視調整が高い傾向にある学習者群である。しかし、内発的動機付け・同一視調整は年間通して低下する傾向にあり、その一方で、取入的調整・外的調整・無動機が上昇していく傾向がみられる。情意要因に関しては、国際的志向性・努力は年間通して維持する傾向を示し、理想自己・義務自己は低い傾向にはあるものの、一定の上昇を認めた。低位群においても同様に最終成績は 60%以上が優または秀以上(「A」または「S」)の成績を修めたが、中位群と比較すると「S」を認めた学生の割合は少なかった。

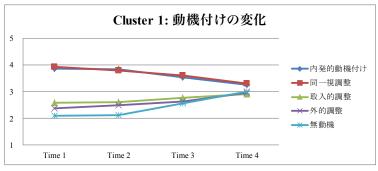
第3クラスター(12名)は「動機付け高位群」であり(図7、図8参照)、動機付けに関しては、内

発的動機付けが最も高く、次いで同一視調整が高い群である。取入的調整・外的調整は低く、無動機は最も低く、年間通して若干の低下がみられる。情意要因に関しては、国際的志向性・努力が最も高く、年間通して維持する傾向を示し、理想自己も同様に維持する傾向を認めた。義務自己が最も低いものの、年間通して一定の上昇を認めた。言語面に関しては、最終成績においては、優または秀(「A」または「S」)の学生が 75%を占め、特に約半数が「S」の成績を修めた。結果として、動機付けや情意要因における上位群・中位群・低位群は、言語的側面においても同様に、上位・中位・低位であることを明らかにした。この結果は、英語教育(Nishida & Yashima, 2014)の結果と同様である。

被験者内・被験者間効果を測定するため、反復測定分散分析を実施した。結果としてクラスター内効果については、内発的動機付け・同一視的調整・無動機・義務自己に統計的な有意差を認めた。被験者間効果については、全ての要因において統計的な有意差が見られた(表 5、表 6 参照)。

表 4. 各クラスターの平均値と標準偏差

		Time 1	Time 2	Time 3	Time 4
		M(sd)	M(sd)	M(sd)	M(sd)
	Cluster 1	3.86 (0.59)	3.83 (0.80)	3.53 (0.66)	3.25 (0.66)
内発的動機付け	Cluster 2	4.15 (0.52)	3.74 (0.67)	3.59 (0.77)	3.42 (0.79)
	Cluster 3	4.65 (0.49)	4.88 (0.25)	4.56 (0.51)	4.46 (0.41)
	Cluster 1	3.93 (0.55)	3.78 (0.63)	3.61 (0.51)	3.31 (0.65)
同一視調整	Cluster 2	3.75 (0.48)	3.44 (0.76)	3.20 (0.80)	3.34 (0.61)
	Cluster 3	4.42 (0.57)	4.54 (0.40)	4.31 (0.54)	4.23 (0.43)
	Cluster 1	2.58 (0.62)	2.61 (0.72)	2.77 (0.86)	2.91 (0.60)
取入的調整	Cluster 2	2.04 (0.50)	2.19 (0.64)	2.08 (0.75)	2.15 (0.61)
	Cluster 3	2.69 (0.82)	2.83 (0.90)	2.67 (0.67)	2.65 (0.58)
	Cluster 1	2.38 (0.71)	2.48 (0.88)	2.63 (1.09)	2.97 (0.88)
外的調整	Cluster 2	1.83 (0.52)	1.77 (0.55)	1.67 (0.48)	1.81 (0.66)
	Cluster 3	2.67 (0.75)	2.71 (0.75)	2.58 (0.63)	2.54 (0.50)
	Cluster 1	2.11 (0.61)	2.13 (0.52)	2.55 (0.56)	3.01 (0.61)
無動機	Cluster 2	1.93 (0.45)	2.09 (0.34)	2.26 (0.43)	2.32 (0.41)
	Cluster 3	1.67 (0.40)	1.40 (0.40)	1.63 (0.48)	1.44 (0.41)
	Cluster 1	2.44 (0.83)	2.16 (0.64)	2.42 (0.73)	2.85 (0.70)
L3理想自己	Cluster 2	1.78 (0.40)	1.76 (0.44)	1.71 (0.55)	1.85 (0.61)
	Cluster 3	2.27 (0.62)	2.49 (0.80)	2.38 (0.66)	2.32 (0.66)
	Cluster 1	2.88 (0.72)	3.02 (0.77)	3.03 (0.83)	3.26 (0.67)
国際的志向性	Cluster 2	2.72 (0.85)	2.65 (0.70)	2.47 (0.68)	2.65 (0.59)
	Cluster 3	3.29 (0.91)	3.62 (0.90)	3.27 (0.88)	3.23 (0.68)
	Cluster 1	2.22 (0.70)	2.35 (0.71)	2.65 (0.81)	2.97 (0.65)
L3義務自己	Cluster 2	1.67 (0.47)	1.92 (0.55)	1.87 (0.71)	2.08 (0.53)
	Cluster 3	1.65 (0.51)	2.01 (0.63)	2.06 (0.63)	1.99 (0.59)
	Cluster 1	2.96 (0.58)	2.86 (0.57)	2.78 (0.77)	3.04 (0.58)
努力	Cluster 2	2.75 (0.55)	2.41 (0.46)	2.20 (0.64)	2.31 (0.66)
	Cluster 3	3.30 (0.50)	3.48 (0.74)	3.13 (0.63)	3.10 (0.57)



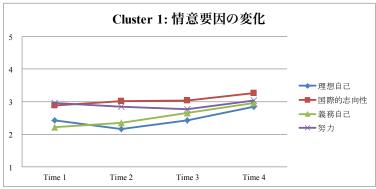
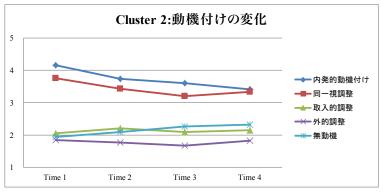


図3. 第1クラスターに関する動機付けの変化

図 4. 第1クラスターに関する情意要因の変化



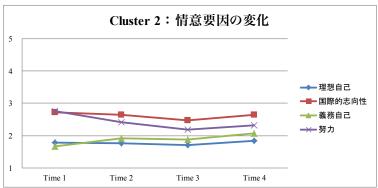


図 5. 第 2 クラスターに関する動機付けの変化

図 6. 第 2 クラスターに関する情意要因の変化

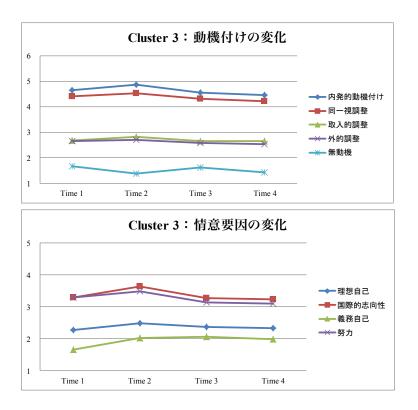


図 7. 第 3 クラスターに関する動機付けの変化図 8. 第 3 クラスターに関する情意要因の変化

表 5. クラスター内における反復測定分散分析

被験者内効果の検定							
	Type III Square Sum	df	Mean Square	F	p	η^2	
内発的動機付け	9.53	3, 195	3.18	11.96	0.00	0.16	
同一視調整	6.14	3, 195	2.05	8.92	0.00	0.12	
取入的調整	0.58	3, 195	0.20	0.54	0.64	0.01	
外的調整	0.87	3, 195	0.29	0.56	0.62	0.01	
無動機	6.05	3, 195	2.02	8.98	0.00	0.12	
理想自己	1.46	3, 195	0.49	1.51	0.22	0.02	
国際的志向性	1.04	3, 195	0.35	1.07	0.36	0.02	
義務自己	7.59	3, 195	2.65	7.32	0.00	0.10	
努力	2.88	3, 195	0.96	3.25	0.03	0.05	

表 6. クラスター間における反復測定分散分析

	被験者間効果の検定							
	Type III Square Sum	df	Mean Square	F	p	η^2		
内発的動機付け	37.94	2, 65	18.97	21.05	0.00	0.39		
同一視調整	29.05	2, 65	14.53	18.58	0.00	0.36		
取入的調整	22.35	2, 65	11.17	13.27	0.00	0.29		
外的調整	44.43	2, 65	22.21	31.05	0.00	0.49		
無動機	29.65	2, 65	14.82	46.00	0.00	0.59		
理想自己	27.79	2, 65	13.89	19.18	0.00	0.37		
国際的志向性	19.45	2, 65	9.73	7.46	0.00	0.19		
義務自己	28.40	2, 65	14.20	21.79	0.00	0.40		
努力	25.65	2, 65	12.83	21.10	0.00	0.39		

7. 考察

本稿では、今までに明らかになっていなかった大学 L3 学習者における第 3 言語習得時におけるアクティブラーニングを教育的介入とした、外国語教育場面における動機付けと情意要因の1 年間の変化に関する傾向を捉えた。1 年間の変化の傾向を全体傾向と個人差の視点から精緻に分析している。

年間を通して、4 月時点では内発的動機付け・同一視調整が高い傾向を示したものの、年中通して低下していく様子が見られ、一方で、自己調整が比較的に弱いと考えられる取入的調整・外的調整・無動機が上昇していく傾向を捉えた。特に、無動機は 11 月以降に上昇する傾向を示している。この学習傾向は、小学生や中学生での先行研究でも同様の結果を示すように (Koizumi & Matsuo, 1993; Nishida, 2012; Yamamori, 2004)年間を通して動機付けが低くなるという同一の見解を示した。アクティブ・ラーニングの教育的介入は、テキスト教材等を利用する教室内での通常授業よりも授業内容の難易度を高く設定されていることから、動機付けが低くなる傾向となったとも考えられる。その一方で、情意要因である理想自己・義務自己・国際的志向性は年間を通して高まる傾向あり、学習者が年間通して努力をし続けるという傾向を捉えた。この傾向は、iPad を利用したアクティブ・ラーニングという活動形態には、新規性があり未来性があるので、L3学習者がより大きな理想自己や義務自己、国際的志向性を見出した可能性があると考えられる。今後、学習者に面接を行い、個人内の傾向をより多面的に捉え、変化の傾向を探ることも課題となろう。

学習者の動機付けや情意要因を個人差の視点から捉えるためにクラスター分析を実施し、異なる学習者傾向をもつ個人差を特定した。「動機付け高位群」には 12 名程が属し、人数の少ない学習者群であった。内発的動機付けが高く、年間通して維持し続け、自己調整の高い学習者群であったことが示された。理想自己・義務自己・国際的志向性も維持し続け、努力を行い続けた学習者群であることが明らかになった。その後の調査から、本群に属する学習者は良好な成績

を取っていたことが明らかになった。次いで、「動機付け中位群」には 32 名が属し、最も多くの学習者が本群に位置づけられた。同一視調整が高く、外的な要因に影響を受けつつも、内発的動機付けに近い外発的動機付け(同一視調整)が高い傾向にある学習者群である。しかしながら、同一視調整は低下する傾向にあるが、取入的調整・外的調整・無動機という自己調整の弱い外発的動機付けが上昇する傾向を示した。その他の情意要因である、国際的志向性が高く上昇し続け、理想自己・義務自己・努力も上昇する群であることが明らかになった。この群は、調査対象者の約半数を占める事から、年間通した学習者の動機付けを維持させるよりよい教育的介入方法を探ることが求められよう。「動機付け低位群」には 24 名が属し、全体の約3 割を占める。4月当初は、内発的動機付け・同一視調整が高い傾向にあるものの、年間通して低下する傾向にあり、取入的調整・無動機が高まりを示していった。国際的志向性・理想自己・義務自己・努力については、年間を通して一定の上昇を示した。「動機付け中間群」と「動機付け低位群」は、動機付け(内発的動機付け又は同一視調整)が低下する傾向にあるものの、国際的志向性・理想自己等の情意要因が上昇する傾向にあることから、学習者の動機付けを維持し、上昇させていけるような教育的介入を考察していく必要があろう。

動機付けを高める授業実践と実証研究を融合させた先行研究においては、廣森(2006)、Nishida(2013b)が示すように、プロジェクト型教育的介入を行った英語学習時において動機付けの高まりを認めている。特に、内発的動機付けを高める 3 つの心理的要因(自律性・有能性・関係性)が教育的介入後に肯定的変化を示している。本論で行った調査においては、3 か月毎で質問紙調査を実施した。今後は、アクティブ・ラーニングの介入を行いつつ、プロジェクト型授業実践を組み込んだ授業実践の導入や、難易度の調整を行い、教育的介入事後時点における動機付けの測定を行っていくことで、更に、L3 言語習得と動機付け・情意要因に関する関係性を捉えていくことで、よりよい教育介入を行っていけることが期待できよう。

注.

- 1. Tatoeba Project (http://tatoeba.org) を利用した。
- 2. 株式会社 Loilo が開発したプレゼンテーション作成アプリ (http://loilo.tv)。
- 3. YouTube にある様々なドイツ語学習用ビデオを集めた German Lessons for YouTube を公開している(http://dafmov.rockys.name)。
- 4. 調査実施大学では、成績区分を S (90 点以上)、A (80 点以上)、B (70 点以上)、C (60 点以上)、D (60 点以下: 不合格)としている。

参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). Handbook of self-determination. Rochester: University of

- Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- 岩居弘樹(2011). 授業支援システムの活用と学生とのコミュニケーション 「日誌」機能の活用についての実践報告. 『大阪大学大学教育実践センター紀要』7,1-7.
- 岩居弘樹 (2013). 音声認識アプリを用いたドイツ語発音学習の実践と検証. 『大阪大学高等教育研究』02,11-18.
- 岩居弘樹(2014). iPad を活用した学生によるビデオ撮影. 『中国語教育』12,38-45.
- 廣森友人(2006). 『外国語学習者の動機づけを高めるための理論と実践』多賀出版.
- Koizumi, M., & Masuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35, 1-11.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters..
- Nishida, R. (2013a). The L2 Ideal self, intrinsic/extrinsic motivation, international posture, willingness to communicate and Can-Do among Japanese University learners of English. Language Education and Technology, 50. 47-63.
- Nishida, R. (2013b). A longitudinal study of intrinsic and extrinsic motivation, L2 ideal selves, international posture, CanDo among Japanese University EFL learners. American Associations of Applied Linguistics (AAAL), Dallas, Texas.
- Nishida, R. (2012). A Longitudinal Study of Motivation, Interest, CANDO and Willingness to Communicate in Foreign Language Activities among Japanese Fifth-Grade Students. Language Education and Technology, 49, 23-45.
- Nishida, R. & Yashima, T. (2014). Overviews of motivation, communicative/ traditional anguage learning orientation, and linguistic abilities among Japanese university EFL learners. The International Association of Applied Linguistics (AILA). Brisbane, Australia.
- Yamamori, K. (2004). Chugakkou itinensei no shigatsuniokeru eigogkusyu ni taisuru iyokuha dokomade jizokusurunoka. [How far the 1st year junior high school students' motivation would continue during the year.]. *Kyoiku Shinrigaku Kenkyu*, *52*, 71-82.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- 八島智子(2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機. 研究と教育の視点』関西大学出版部
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei, E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matter.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). Influence of attitude and affect on willingness to communicate and L2 communication. *Language Learning*, 54, 119–152.

APPENDIXA.

自律性】

ドイツ語の授業では課題内容 例:プレゼン)は、選択の自由がある。

ドイツ語の授業では、教師は、英語の授業の進め方などを相談してくれる。

ドイツ語の授業でどんなことが勉強したいか述べる機会がある。

ドイツ語の授業で勉強することは、教師が決めていると思う。

有能性】

ドイツ語の授業での自分の頑張りに満足している。

ドイツ語の授業では、教師や友人から褒められることがある。

ドイツ語の勉強はやればできると感じている。

ドイツ語の勉強は、良い成績がとれると思っている。

関係性】

ドイツ語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う。

ドイツ語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。

ドイツ語の授業では、友達同士で学びある雰囲気があると思う。

ドイツ語でのペアやグループ活動には、協力的に取り組めていると思う。

内発的動機付け】

ビイツ語を勉強するのは楽しい。

ドイツ語を勉強して新しい発見があると嬉しい。

ビイツ語の知識が増えるのは楽しい。

ビツ語の授業は楽しい。

同一視的調整】

将来使えるようなドイツ語の技能を身につけたい。

ドイツ語を学習することは自分にとって必要なことだ。

外国語を少なくともひとつは話せるようになりたい。

自分の成長にとって役立つと思う。

取入的調整】

ドイツ語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思う。

ドイツ語で会話ができると、なんとなく格好がよい。

ドイツ語くらいできるのは、普通だと思う。

ドイツ語を勉強しなければ、気まずいと思う。

外的調整】

ドイツ語では良い成績をとりたいと思う。

ドイツ語を勉強するのは、決まりのようなものだと思う。

ドイツ語の検定試験を取りたいと思う。

ドイツ語を勉強しなければならない社会だと思う。

無動機】

授業から何を得ているのか、よくわからない。

ビイツ語は勉強しても、成績が上がらないような気がする。

ドイツ語を勉強する理由をわかろうとは思わない。

時間を無駄にしているような気がする。

【3理想自己】

将来ドイツ語を使って仕事をしている自分をよく想像する。

ドイツ語を話せる人になるだろうと将来の自分をよく想像する。

将来やりたいことのためには、ドイツ語を話す必要がある。

自分の夢が叶ったら、ドイツ語を自由に使えるようになっていると思う。

外国の友人とドイツ語ではなしているのをよく思い浮かべる。

自分の将来を考えるとき、ドイツ語を使えることは重要だと思う。

国際的志向性】

国連やNGOのような国際機関で働いてみたい。

日本以外の国に住んでみたい。

海外に進出している企業で働いてみたい。

青年海外協力隊などの途上国でのボランティア活動に興味がある。

【3義務自己】

仲の良い友人がドイツ語を学習するので、自分も勉強する。

自分の両親をがっかりさせるのが嫌なので、ドイツ語を勉強する。

私が尊敬する人たちがドイツ語を勉強するべきだと思っているので勉強する。

もしドイツ語を学ばなかったら、自分の人生によくない影響があると思うので、勉強する。

教育を受けた人なら誰しもドイツ語を話すことができるはずなので勉強する。

私がドイツ語を勉強しなかったら先生や友人をがっかりさせるので勉強する。

努力】

ドイツ語の勉強はすすんでしている。

自分にとってドイツ語を学ぶことは非常に大切なことである。

もしドイツ語の講座があれば、将来的に受講したい。

ドイツ語の勉強はすすんでしている。テレビ番組があれば、いつも見るだろう。

ドイツ語習得のために、よく努力するほうだ。