

アブストラクト

日本語教育では、音声学習を始めたり、継続したり、振り返ってさらに続けたりしようとする機会に乏しく、学習者に等しく音声学習の機会を提供できる状況ではない。また、発音指導の中で、アクセントやイントネーションといったプロソディは、単音に比べ、指導が行われにくいようである。そこで、こういった状況を改善すべく、音声教育における動機づけストラテジー開発の方向性について示唆を得るために、体系的に発音指導を受けていない留学生を対象にアクセント・イントネーション学習に対する意識について調査・分析を行った。調査の結果をもとに因子分析を行った結果、5 因子（「規範との差」「学習の重要性」「学習の妨げ」「教師の支援」「周囲の消極性」）が抽出された。その後、因子得点をもとに行ったクラスター分析から、学習者の動機づけに関して「自己・周囲消極型」「自己積極・重要性欠如型」「自己・周囲積極型」「重要性認識型」という 4 つの学習者タイプが見出された。ここから、個々の学習者の学習に対する興味を喚起し、学習に沿った学習者信念を養成しつつ積極的な学習者集団を形成していくこと、そして、学習の重要性の認識を強化できるような仕組みを作ることが必要だという方向性が導かれた。

キーワード：音声教育、アクセント、イントネーション、動機づけ、興味、信念、価値観

1. はじめに

大学の学部に入學し、日本語で開講されている授業を履修する日本語学習者は、相応の日本語力を保持しなければ、大学での教育を日本語で受けることができない。そのため、おおむね一定レベル以上の日本語力を持つ学習者であるはずである。しかし、彼らの音声の習得に目を向けると、筆者の経験では学習者間で大きなばらつきがあることが多い。もちろん、個々の能力差は認めるが、日本語の文法や語彙といった表現の知識の習得と比べると、音声の習得ではばらつきが大きいと感じる。

一方で、教える側に目を向けてみると、「音声学に対する苦手意識」（嵐・中川・田川 2012）を感じていることも多いようである。例えば、「発音クリニック」という表現を時折目にするところがあるが、「文法クリニック」「会話クリニック」といった表現は少数派のようである¹。このような表現の使われ方から、（やや極端ではあるが）音声指導は医者のように、言語教育とは異なる専門性によって行われるべきであるという意識も感じる。

このように、学習する側と教える側に目を向けてみると、日本語教育としての音声教育は、まだまだできることがたくさんある。確かに、ある程度の音声学的な知識は指導に不可欠ではあるが、教育学的な側面からのサポートも重要であると考えられる。つまり、音声の知識を指導に生かせるような方略、音声学的知識と学習者の習得との橋渡しの部分をさらに発展させていかなければならない。

このような問題意識の中、筆者は音声学習の動機づけに着目し、目下、実践や調査・研究を続けている（須藤 2009、須藤 2013）。これは学習開始段階の動機づけを高めるだけではなく、その後の学習プロセスにおいても動機づけが高い状態が維持でき、最終的には音声学習が自律的に続けられるようなストラテジーの開発を目標としている。本稿では、その調査の1つとして、いわゆる発音の授業を受けていない日本語学習者が、アクセント・イントネーション学習に対してどのような意識を持っているかを調査する。そこから、学習者の動機づけのタイプを抽出し、動機づけの方向性について議論する。

¹ 一つの手掛かりとして、Google のウェブ検索で、引用符付きで“発音クリニック”と検索したところ、約 20,900 件、同じく“文法クリニック”が約 225 件、“会話クリニック”が約 54 件（2013 年 1 月 11 日検索）という結果であった。

2. 議論の背景

2.1 動機づけと音声学習

「動機」と言えば、学習を始めたきっかけのようなものが想起されるが、本稿での「アクセント・イントネーション学習の動機づけ」とは、このような学習開始段階のみならず、学習開始後に、忙しくなったり飽きたりしても学習を続けようとすることや、テストなど学習を振り返る機会に達成感を味わったり、逆に努力がまだまだ必要だと感じたりすることで、さらなる学習を続けようとすることも含まれている。言い換えれば、学習プロセスのあらゆる段階において学習を促す働きかけ、学習のきっかけづくりと言える。まずは、こういった学習プロセスに着目した動機づけのモデルについて、先行文献を中心に概観する²。

第二言語の分野の動機づけはガードナー (Robert Gardner) らの社会心理学的なアプローチに端を発する。ガードナーらは言語学習者の目標を「統合的志向 (integrative orientation)」「道具的志向 (instrumental orientation)」と大きく2つのカテゴリーに分類されると仮定したことで知られる (Gardner 1985、 Gardner & Lambert 1972)。その後、クレメントら (Clément et al. 1994) の「言語学的な自信 (self-confidence)」と動機づけの関係なども加わり、理論の構築が進んでいった。

そこから、より教育的なアプローチへの転換を試みるべく、ドルニエイらは、動機づけのプロセスモデル (Dörnyei & Ottó 1998) を提案した。これは教室における学習者の行動と動機づけの具体的な関係や、(学習を開始するときだけではなく) 目標に向けて学習を実行している段階での動機づけ、そして、時間の経過による動機づけの動的な変化に着目したモデルである。このモデルをもとに、Dörnyei (2001a) では、教室内の第二言語学習を促進する動機づけストラテジーを提案している。図1は、このストラテジーを体系化して示したものである。

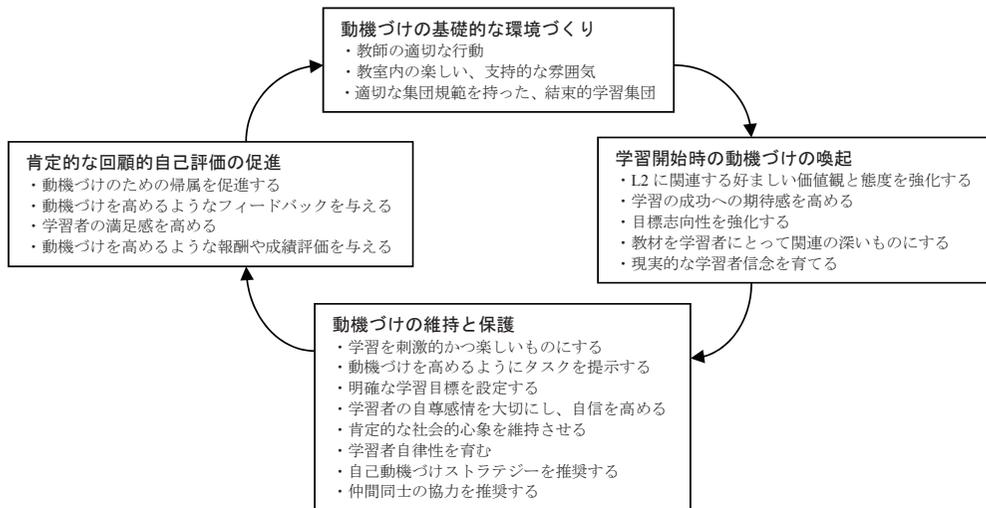


図1 動機づけを高める指導実践 (Dörnyei (2001a) をもとに筆者作成)

ドルニエイの動機づけストラテジーには、学習過程に沿って、4つの段階が提示されている。まず、動機づけストラテジーをうまく実行するためには「動機づけの基礎的な環境づくり」により、教室内の条件を整える必要がある。その上で、学習を始めるにあたり、学習者が学習目標を受け入れるため、あるいは、学習に対する学習者の積極的な態度を培うために「学習開始時の動機づけの喚起」が必要になる。次に、学習がある程度続くと、次第に目標を見失ったり、活動に疲れたりするなど、動機づけが徐々に低下していくような状況に陥るおそれがある。この学習継続段階において、動機づけをいかに低下させず、むしろ高めていくかが「動機づけの維持と保護」のストラテジーである。そして、一連

² 第二言語学習の動機づけ研究全体の概説については、守谷 (2002) や廣森 (2010) に詳しい記述がある。

の学習を振り返り、さらに学習を続けるかどうかの判断に際しても、「肯定的な回顧的自己評価の促進」のための動機づけが必要である。今までの学習をより肯定的に受け止められるかどうか、以後の学習のしかたに大きな影響を与えることは言うまでもない。

それでは、日本語音声教育における、「動機づけのプロセスモデル」の意義について考えていくことにする。須藤(2013)では、「他の技能とタイプの異なる認知能力の向上が求められているにもかかわらず、それを指導する機会が少なく、その結果、認知能力の向上を図るきっかけに乏しいことから、教室内はもちろん、教室外でも自ら学習できる機会が多くなるように、学習者の動機づけを特に高める必要がある」(p.44)と述べられている。音声学習は、少なくとも語彙を覚える、文法のしくみを理解して覚えるというタイプの学習で求められる認知能力とは大きく異なる。例えば、発せられる音の違いや音の高さの認識、さらには適切な発音器官の動きに対する認知能力は必ずしも十分発達しているとは限らない。こういった認知能力を高めるためには、単発的な指導および学習では不十分で、指導も学習もそれなりの労力と時間が必要である。

では、日本語の授業で音声教育がどのような状況であるかを見てみると、体系的かつ継続的な指導が十分なされていないとはいえない状況のようである。轟木・山下(2009)が行った、日本語学習者に対する音声教育についての考え方に關する調査では、58名の回答者のうち、調査時点で、毎週行われる「発音の授業を担当している回答者は4名」(p.47)であり、非常に少ない。また、過去に経験をしたことがある回答者は18名ということで、これでも調査対象の教師の3分の1に満たない。一方で、授業中など学習者の発話に現れる不自然な発音についての指摘や指導に関しては、やや積極的な傾向が見られる。轟木・山下(2009)では、学習者の不自然な発音や発話に気が付いたとき、どのように対処するかについて、「単音の発音」「単語アクセント」等いくつかの項目に分けて回答を求めたところ、大半の項目では「ときどき指摘・指導することがある」に回答が集中していたという。

したがって、日本語の音声教育は、「発音の授業」のように、時間をかけて体系的にかつ継続的に指導できる環境にはなく、学習者の不自然な発音についてときどき指摘や指導を行う、という状況であると言える。

以上のような音声学習の特徴や、日本語の授業における音声教育の状況から見ると、現状の日本語の音声学習では、音声学習を始めたり、継続したり、振り返ってさらに続けたりしようとする機会に乏しく、学習者に等しく音声学習の機会を提供できる状況ではないということがわかる。そのため、もちろん、多くの学習者に発音に特化した授業を受けてもらうことが理想ではあるが、そうではなくとも、普段の日本語の授業の中に、音声学習の動機づけを高める教材や活動を継続的に盛り込むことにより、学習者に対して音声学習の機会を授業外も含め豊富に与えることが可能になると考える。

そこで、音声学習の動機づけを高める第一歩として、発音に特化した授業を受けていない日本語学習者が、音声学習をどの程度意識をしているかを調査し、そこから、特に必要とされる動機づけについて考えていくことにする。

2.2 音声学習の中の「アクセント・イントネーション」

実質的な分析・考察に入る前にもう1つ確認すべきことは、本稿での調査の対象を「音声学習」とはせず、「アクセント・イントネーション学習」としたことである。このようにした理由について、以下に2点述べる。

1つは、音声教育のなかで単音の発音の指導や指摘が優先されている現状があると考えたためである。前節で、日本語の授業でも学習者の不適切な音声表現に対する指摘または指導が時々なされる傾向があることに触れたが、そういった際に、どういった音声項目を指導するか、あるいは、重要だと考えているか、という点にもある程度傾向が見られる。上述の轟木・山下(2009)の調査で、授業の合間に指導する項目として最も多かったのが「単音の発音」であり、以下、「文末・句末の音調」が2位、「終助詞の音調」が4位、「単語のアクセント」が5位で、最も少なかったのが「文全体のイントネーション」であった。また、指導を優先すべき順位をつけてもらったところ、6つの項目の中で最も重要度が高かったのがやはり「単音の発音」であり、一方「文全体のイントネーション」「句末・文末の音調」「単語のアクセント」「終助詞の音調」は順に3位、4位、5位、6位であった。このように、日本語教師の中には、まず単音の指導あ

りき、という意識が強いことがわかる。このような教師の意識が、学習者の意識にどのように影響しているかを調べる必要がある。

もう1つは、発話におけるプロソディの重要性の指摘である。中川(2001)によると、教師自身が学習者の音声聞いて評価するとアクセントやイントネーション、ポーズの取り方といったプロソディが問題になっていることが多いという。このような点を反映したテキスト(河野他2004、中川他2009)も出版されていることから、プロソディの学習を効果的にするための動機づけを優先して考えたいという意図もあった。ただ、質問紙調査で「プロソディ」という用語は学習者への認知度が低く、妥当な回答が得られないと考えたため、その中で認知度が高いと考えられる「アクセント・イントネーション」を調査の対象とすることとした。

2.3 本稿で明らかにしたいこと

ここまでの記述から、本稿における議論の背景と明らかにしたいことをまとめる。音声の習得には、他の技能とは異なる認知能力が求められ、それは一朝一夕では身につかないものであるにもかかわらず、現時点で日本語の授業内では、学習者の発話に対する指摘や指導が一般的のようである。そのため、授業内外を問わず、継続的に音声学習を促すためには、効果的な動機づけをする必要がある。そこで、本稿では、調査時点で発音に特化した授業を受けていない学習者を対象に、(特に、比較的教師にとって指導の重要度が低いにもかかわらず、音声の評価の点から重要だと考えられている)アクセント・イントネーション学習に対する意識について調査を行う。以下、3節では、質問紙調査の概要を述べ、4節ではその結果の分析を行う。分析は、まず、質問紙の回答から因子分析により、アクセント・イントネーション学習に対する意識を5つの因子によるものと仮定し、分析する。次に、個々の学習者の回答が各因子からどの程度影響を受けているかを示す因子得点をもとに、クラス分析により、学習者を4つのグループに分類する。そして、各グループがどの因子の影響を受けているかという特徴を示す。

最後に、5節では、各因子が音声学習の動機づけの枠組みの中でどのように位置づけられるかを示した上で、4節で示した学習者のグループの特徴から、音声学習における学習者の動機づけのタイプを示す。そのタイプを踏まえ、どのような動機づけが必要かという今後の動機づけ戦略開発の方向性を示す。

3. 質問紙調査

3.1 質問紙の作成

質問項目については、大きく3種類に分けられる。まず、「動機づけに関する質問」(30項目)については、Dörnyei and Ottó (1998)の動機づけのプロセスモデルの枠組みをもとに53項目を作成し、パイロット調査(須藤2009)を行った。そこで回答に偏りが出たものを排除し、結果的に30項目を本調査に採用した(「資料」参照)。質問項目については、選択動機づけ(図1の「学習開始時の動機づけの喚起」に相当する段階)、実行動機づけ(「動機づけの維持と保護」に相当する段階)、動機づけを高める追観(「肯定的な回顧的自己評価の促進」に相当する段階)の3つの段階に関連するものを作成した。これらの質問に対しては、「強くそう思う」から「ぜんぜんそう思わない」までの6段階のリカート尺度で回答を求めた。

二つ目は、「日本語のアクセントの特徴に関する質問」を2項目設定した。今回の調査対象である日本語学習者はいわゆる「発音の授業」を受けていない学習者であることから、アクセントまたはイントネーションについて最低限の知識すら持っていない可能性がある。そこで、目安として日本語のアクセントについての認識が妥当かどうかを知るため、「日本語のアクセントは……で示されます。」「日本語のアクセントは私の母語に非常に似ていると思います。」という質問を設定した。当然、これだけの情報で認識の妥当性を知ることが不可能であるが、少なくとも、不適当な回答をした調査対象を排除することで、認識の妥当性の比較的高い調査対象グループを抽出することは可能であろう。前者の質問に対する回答は、「強さ」「高さ」「長さ」の3つの中から、後者に対しては「強くそう思う」から「ぜんぜんそう思わない」までの6段階のリカート尺度で回答を求めた。

もう1種類は、属性に関する質問である。授業のクラス・レベル・学習歴・母語・国籍・学籍番号等を質問紙の最後に設けた。

以上の質問については、Web形式または紙媒体で提示し、回答を求めた。どちらの場合でもできるだけ同じ条件で回答できるよう、Web形式で1ページに提示される質問の内容を、紙媒体でも1ページに収めて提示した。なお、質問は日本語と英語で提示した。

3.2 調査対象

調査対象とした学習者は日本のある大学（以下A大学とする）で日本語を学ぶ留学生である。A大学⁴はアジア太平洋学部および国際経営学部を持ち、在籍学生の4割以上が留学生であるが、多くは英語で開講される授業を履修する学生（英語基準学生）である。英語基準学生は在学中に日本語で開講される授業の履修等を目指し、日本語学習をすることになっている。そのため、日本語科目も必修となっている。今回の調査の回答者は、A大学で2009年10月から2010年2月まで日本語科目を受講していた日本語学習者のうち392名である。回答者の母語は、多い順に中国語（144名）、韓国語（67名）、タイ語（42名）、ベトナム語（40名）、インドネシア語（30名）となっており（図2）、ここに挙げた5言語を母語とする回答者は全体の80%を超えている。

回答者は全員、A大学の中級レベル以上のクラスに所属している。A大学ではおおむね日本語能力試験3級⁵以上に相当する日本語能力を持つとしている。A大学の日本語科目では、これまで日本語の音声を体系的に扱う科目やカリキュラムはない。そのため、音声の指導と言えば、2節で述べたような「授業中など学習者の発話に現れる不自然な発音についての指摘や指導」が行われている程度であると考えられる。

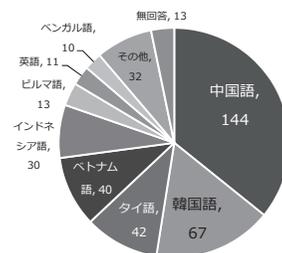


図2 回答者の母語と人数³

4. 分析

まず、アクセント・イントネーションについてより適切に認識していると考えられる学習者の回答を分析の対象とするため、「日本語のアクセントは……で示されます。」という質問に「高さ」と答えた回答者（234名）の回答のみを分析の対象とした。

以下では、30項目からなる「動機づけに関する質問」から因子分析を行い、回答者の動機づけにかかわる要因（因子）を検討する。その後、個々の回答者について、各因子からどの程度影響を受けているかを示す因子得点を求める。最後に、その因子得点をもとにクラスタ分析を行い、回答者をいくつかのグループに分け、各グループの因子得点の特徴について示す。

4.1 因子分析

まず、動機づけに関する30項目の質問に対する回答のしかたから、動機づけにかかわる要因を見出すため、因子分析（最尤法）を行った。30項目のうち、いわゆる「天井効果」が見られた項目4をまず除外した⁶。因子の数については、固有値1.0以上の範囲で、スクリープロットの変化から5つに設定した。その上で、共通性の低い項目3・項目7・項目11・項目28を除外し再度因子分析を行った結果を、プロマックス回転後の因子負荷量として表1に示す⁷。

³ 回答者によっては複数の母語を持つ者もいるため、合計は392にはならない。

⁴ 以下に示すA大学の情報はすべて、調査時点のものである。

⁵ 2009年当時の基準であり、現在ではN4に相当する。

⁶ 6段階のリカート尺度の「強くそう思う」から「ぜんぜんそう思わない」まで、6から1の得点をつけた上で、各質問項目に対する回答を得点化する。その得点の平均に標準偏差を加え、6を超えるものを「天井効果」と呼び、高得点に回答が集中していることを示す。

⁷ 因子負荷量が.300以上のものを太字で示している。

表1 アクセント・イントネーション学習の動機づけに関する意識の因子分析結果
(プロマックス回転後の因子負荷量)

	因子				
	1	2	3	4	5
【因子1】 規範との差 $\alpha=.796$					
2 日本人の友達にアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。	.707	-.089	-.092	.048	.107
12 先生にアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。	.701	.089	.026	.167	-.108
17 自分のアクセントやイントネーションは日本人のとは違うと思います。	.652	-.067	-.192	-.152	.033
26 クラスメイトにアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。	.584	.085	.167	.016	-.078
14 日本語のアクセントやイントネーションを覚えることは難しいと思います。	.463	-.026	.194	-.099	.063
8 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分の努力が足りないからだと思います。	.445	.103	.044	-.014	-.031
5 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分の能力がないからだだと思います。	.443	.003	.234	-.018	.040
【因子2】 学習の重要性 $\alpha=.653$					
19 授業で行うスピーチや会話テストではアクセントやイントネーションを意識して話しています。	.079	.607	-.127	.150	.178
15 知らない人の前でスピーチやプレゼンテーションをするとき、いつもよりアクセントやイントネーションに気をつけて話します。	.006	.587	.080	.051	.078
29 クラスメイトからアクセント・イントネーションについてコメントをもらったら、もっとがんばって覚えようと思います。	.031	.457	-.154	-.140	-.131
9 自分のアクセントやイントネーションが適切かどうか判断できると思います。	-.228	.429	.055	.097	.024
6 私はアクセントやイントネーションを覚えるために、様々な工夫をしていると思います。	-.041	.418	-.098	-.083	.021
16 日本語のアクセントやイントネーションを知らなかったら、はずかしいと思います。	.071	.401	.126	-.008	.068
10 アクセント・イントネーションは、日本人の友達をつくるために必要だと思います。	.046	.359	.116	.101	-.135
25 アクセント・イントネーションを勉強すれば、スピーチや会話テストの成績が上がると思います。	.192	.345	-.211	-.081	-.092
【因子3】 学習の妨げ $\alpha=.611$					
27 アクセント・イントネーションの勉強はおもしろくないと思います。	.029	-.253	.608	.018	-.037
13 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分が会話に興味がないからだだと思います。	.136	.061	.574	.069	-.001
24 他のクラスメイトの前で先生にアクセントやイントネーションを直されるとはずかしいと思います。	-.130	.125	.513	-.048	-.003
20 適切なアクセントやイントネーションで話すことは、外国人にとって不可能だと思います。	.020	-.072	.478	-.007	-.047
18 日本語には方言が多いので、日本語標準語のアクセントやイントネーションを覚えるのは意味がないことだと思います。	.102	-.225	.340	-.014	.138
【因子4】 教師の支援 $\alpha=.637$					
21 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、先生が教えないからだだと思います。	-.014	.249	.210	-.836	-.023
23 先生は日本語のアクセント・イントネーションを勉強する機会を与えていると思います。	.114	.114	.012	.564	-.041
30 私の日本語の先生はアクセント・イントネーションの知識を十分教えてくれたと思います。	-.189	.181	.198	.495	-.016
【因子5】 周囲の消極性 $\alpha=.735$					
1 私の友達は、日本語や英語の勉強が嫌いな人が多いと思います。	.019	.055	-.121	.048	.881
22 日本語のクラスの学生は日本語の勉強が嫌いな人が多いと思います。	.014	-.007	.145	-.118	.645
因子間相関	2	.258			
	3	.496	.155		
	4	-.067	.241	-.177	
	5	.163	-.118	.194	-.246

各因子に含まれる項目を考慮に入れ、因子を以下のように命名した。なお、それぞれの因子の内的整合性を示すクロンバックの α を求めた。クロンバックの α は0から±1の範囲で示される値で、通常、高ければ高いほど尺度の内的整合性が高いものの、質問項目が少ない場合は値が低くなることが知られている。ただ、項目が少ない場合であっても0.7程度の値を目指す必要があり、0.6に届かない場合は下位尺度として疑う必要がある(Dörnyei 2002)。また、個人レベルの調査データでは、0.6以上ならば許容できる範囲であるという(村瀬・高田・廣瀬 2007)。各因子の係数を見てみると、すべて0.6以上あり、少なくとも尺度として許容範囲内の内的整合性が担保されていると言える

因子1「規範との差」

因子1の因子負荷量が高い項目には、自分のアクセントやイントネーションが周囲におかしいとよく注意されるという経験(項目2・12・26)、日本人と違う認識(17)、習得が困難だという認識(14・8・5)を示す項目がある。このことから、習得過程において、目標とする規範的な日本語との差を意識しているという因子が考えられる。

因子2「学習の重要性」

因子2には、適切なアクセント・イントネーションを身に付けることの重要性(16・10・25)や、適切なアクセント・イントネーションの使用を常に心がけているかどうか(19・15・29・9・6)という項目がある。どちらもアクセント・イントネーションの「学習の重要性」を意識することが共通していることから、このような命名を採用した。

因子3「学習の妨げ」

アクセント・イントネーションを含む日本語学習に対する興味のなさ(27・13)や、誤った学習者信念(20・18)、学習時の不安(24)など、アクセント・イントネーション学習を妨げる項目において因子負荷量が高いため、このような命名を採用した。

因子4「教師の支援」

教師がアクセント・イントネーションの知識や学習機会を提供している(21・23・30)項目で因子負荷量の絶対値が高いため、このような命名とした。なお、項目21のみ因子負荷量が負の値であるため、逆転項目として扱っている。

因子5「周囲の消極性」

因子5で因子負荷量が高いのは、学習者の周囲(友人・クラスメイト)が言語学習に対して消極的である(1・22)項目であるため、このような命名とした。

4.2 クラスタ分析

次に、個々の回答者の回答が、上記5因子からどの程度影響を受けたかを示す因子得点(5種類)を回答者ごとに求めた。その因子得点をもとにクラスタ分析を行った。

クラスタ分析は個体間の距離を計算した上で、類似するもの同士を集めて分類する統計手法である。今回は階層的クラスタ分析を用い、距離の測定には平方ユークリッド距離、クラスタの作成方法にウォード法を用いた。分析の結果、図3のようなデンドログラムが得られた。

図3の縦軸の左端は個々の回答者を示しており、因子得点の類似度によってまとめられている。横軸が平方距離を示しており、10の地点に太い縦の実線を引いている。この平方距離で区切った4つのクラスタがその特徴を最も解釈しやすいと判断した。

クラスタ分析によって分類された、クラスタ1からクラスタ4の特徴を探るために、各クラスタに所属する回答者の因子得点の平均値(表2)をグラフ化したものが図4である。因子得点が正の値を取る場合は、その因子の影響を受け、負の場合はその因子の逆の影響(負の影響)を受けることを意味する。各クラスタについて、おおむね絶対値0.5を基準に、影響が強い因子を見ていくと、クラスタ1は、因子1・3・5の影響を強く受けている。クラスタ2は因子1・2・3・4から負の影響を強く受けている。クラスタ3は因子4の強い影響を受けているとともに、因子1・3・5から負の影響を強く受けている。そして、クラスタ4は、因子1・2・4から強い影響を受けていると言える。

5. 考察

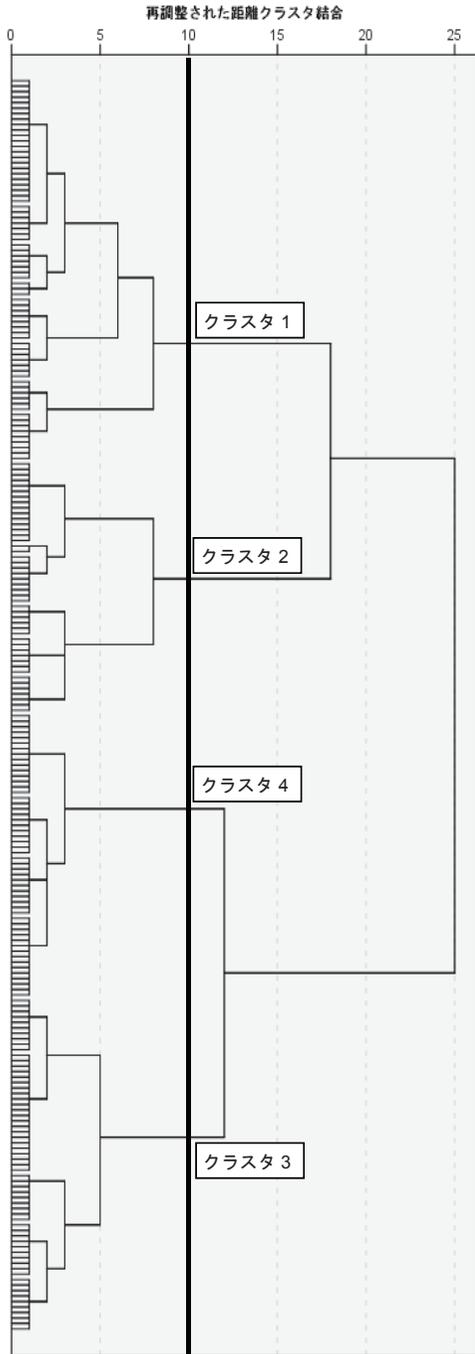


図3 回答者(234名)のクラスタ・デンドログラム

5.1 動機づけにおける各因子の位置づけ

前節では、各クラスタの特徴を5つの因子得点の平均値から説明した。ここでは、各クラスタから具体的な学習者の動機づけのタイプを導く前に、2節で示した Dörnyei (2001a) の動機づけのプロセスモデルから、各因子がどのように位置づけられるかを考える。

因子1「規範との差」

これ自身が、学習に対する動機づけを向上させるものか、動機づけを下げるものか判断しがたい。もし、この差を具体的に認識しているのであれば、「学習開始時の動機づけの喚起」として目標志向性を強化する可能性も考えられるし、項目8のように、この差の原因を努力不足と捉えれば、「肯定的な回顧的自己評価の促進」となり、さらに努力し続け、結果的に学習を促す可能性もある。一方で、そのような回顧において自己評価を否定的に捉えれば全く逆の結果にもなりうる。項目5のように、この差の原因が能力(=才能)のなさに還元されれば、項目14のように「難しい」と捉える方向に向かい、動機づけを下げて、これ以上学習が進まない状況に陥るおそれもある。

因子2「学習の重要性」

アクセント・イントネーション学習に何らかのメリットがあると考えていることは、日本人の友だちを作るといったような、日本の文化や社会への統合を目指す「統合的価値観」ないしは、アクセント・イントネーションが成績の向上のためになるといった「道具的価値観」が高い状態であると言え、「学習開始時の動機づけの喚起」がなされている状態であると言える。また、学習方法を工夫することなど、学習方法に触れた項目も含まれているが、自らの学習ストラテジーを駆使している状態は「学習者の自律性」が高い状態であり、「動機づけの維持と保護」がなされている状態である。したがって、この因子の得点が高ければ、動機づけも高いと考えることができる。

因子3「学習の妨げ」

おもしろくない、興味がないといった項目(項目13・項目27)は、学習に対する価値観が十分養成されていない状況である。また、外国人には習得が不可能である(項目20)といった信念も学習を妨げるものである。どちらも「学習開始時の動機づけ」が低い状態であると言える。また、授業で直されると恥ずかしい(項目24)は言語不安であり、

学習継続段階で自信の喪失につながるおそれもある。つまり、「動機づけの維持と保護」が十分機能しない状態である。したがって、この因子の得点が高ければ、動機づけは低いと考えられる。

表2 クラスタ毎の因子得点平均値
(カッコ内は標準偏差)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
クラスタ1	.59 (.71)	-.15 (.80)	.70 (.89)	-.33 (.79)	.73 (.64)
クラスタ2	-.71 (.62)	-.66 (.88)	-.59 (.50)	-.75 (.98)	.22 (.89)
クラスタ3	-.69 (.72)	.08 (.68)	-.54 (.48)	.56 (.47)	-.65 (.63)
クラスタ4	.64 (.39)	.69 (.56)	.21 (.65)	.45 (.61)	-.42 (.59)

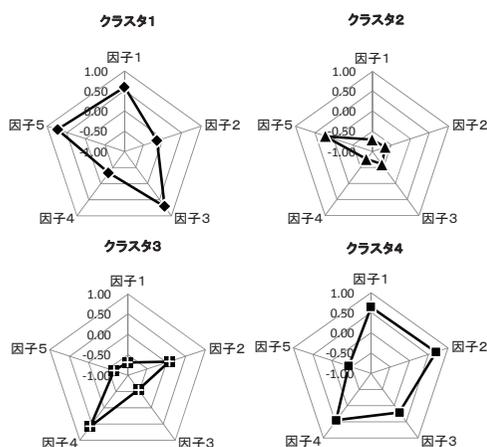


図4 クラスタ毎の因子得点平均値

因子4「教師の支援」

教師から勉強する機会を与えられているなど、教師からのアクセント・イントネーション学習に関する支援があると感ずることは、言い換えれば、指導に対する積極性、熱意を感じているということである。このような教師の態度は「動機づけの基礎的な環境づくり」に重要であり、この因子の得点が高ければ、動機づけも高いと考えられる。

因子5「周囲の消極性」

学習者の周囲の人間関係において、言語学習が積極的であれば、仲間同士の協力により、同じ目標を持つことや励まし合うことなど、「動機づけの維持と保護」において大きな効果が期待できる。しかし、周囲が消極的であればそのような効果は期待できない。よって、この因子の得点が高ければ、動機づけは低いと考えられる。

以上をまとめると、動機づけが高いとみなされる因子は因子2と因子4であり、一方、低いとみなされるものは因子3と因子5である。因子1については、これ自体ではどちらとも判断が付かない。次節ではこれをもとに、各クラスタが示す学習者群の動機づけのタイプを考える。

5.2 学習者の動機づけのタイプ

それでは、4.2節の各クラスタの特徴から、回答者である学習者の動機づけのタイプについて検討することにする。まず、クラスタ1については、因子1・3・5の影響を強く受けていることから、自分のアクセント・イントネーションについて規範との差を意識していると同時に、興味のなさや誤った信念、さらには周囲の言語学習に対する消極性により動機づけが低くとどまっているものと考えられる。自分自身が学習を価値あるものであると認められず没頭できないこと、さらに、周囲も学習に消極的で非協力的であることが、自らの学習の動機づけを下げていると言え、「自己・周囲消極型」と名付けることができよう。

次に、クラスタ2は因子1・2・3・4から負の影響を受けている。これは、自分のアクセント・イントネーションについて規範との差は少ないと思われ、特に学習の重要性を感じず、このことについて教師からの支援も感じていない一方、誤った信念等によって学習が妨げられることもなく、むしろ学習には積極的である、というものである。これについては、アクセント・イントネーションを、教師の支援も必要とせず、意欲的に学習して、ほぼ完璧に身に付け、これ以上、学習する意義はあまりないと考えているということもあり得る。しかし、継続的な指導を受けてこなかった学習者であることを考えると、学習自体には意欲的な姿勢であるものの、アクセント・イントネーション学習の意義が十分理解できていないことが原因で、教師からの支援の認識や自らの発音に対する気づきの度合いが低いと考えたほうが自然であろう。以上を踏まえ、学習に対する姿勢そのものは積極的ではあるものの、重要性の認識の欠如が動機づけを下げることから、「自己積極・重要性欠如型」と名付けておく。

クラスタ3については、因子4の強い影響を受けていることから、教師の支援を十分受けていると感じており、教師との信頼関係の面で動機づけが高まる環境が整っている。さらに、因子1・3・5から負の影響を受けていることから、

規範との差を感じず、学習を妨げになるものも特になく、さらには、周囲も言語学習に積極的であることから学習に協力的であると考えられる。これらをまとめると、自分自身も学習に積極的であり、周囲も積極的であるといえ、かなり動機づけの環境が整っているタイプであると言える。以上を踏まえ、「自己・周囲積極型」と名付けておく。

最後に、クラスタ4については因子1・2・4から強い影響を受けている。規範との差があると認識し、学習の重要性も感じている。さらには、教師の支援も受けていると感じている。こちらは、教師との信頼関係が整った環境で、アクセント・イントネーション学習の重要性を高く認識していることから、こちらも動機づけの環境が整っているタイプであると言える。以上を踏まえ、「重要性認識型」と名付けておく。

以上、4つのクラスタから動機づけに関する学習者のタイプが4つ抽出できた。このうち、「自己・周囲積極型」が最も動機づけが低いタイプで、それよりもやや高いのが「自己積極・重要性欠如型」であると考えられる。一方、「自己・周囲積極型」と「重要性認識型」については動機づけが高いタイプであるとまとめることができる。

5.3 学習者のタイプから見た動機づけの方向性

前節で検討したアクセント・イントネーションの動機づけに関する学習者のタイプから、今後の音声教育において、どのような側面から動機づけを高めていけばよいか、大きく2つの観点から考える。

1つは、学習の妨げになる学習者信念や興味のなさ、学習不安といった自己の学習に対する消極性と、周囲の学習者の消極性が「自己・周囲消極型」という1つのタイプとなっている点である。同様に、「自己・周囲積極型」についても、自己と周囲の学習に対する態度が1つのタイプになっている。これは、個々の学習者の学習に対する興味を喚起していく、学習に沿った学習者信念を養成していく、といったことと、積極的な学習者集団を形成することに何らかの関係があることを意味すると考える。この関係については、今後の課題として稿を改めて考えたいが、自分が学習に積極的な態度であっても、周囲が消極的であれば、積極的な学習者集団は見込めず、次第に消極性が失われていくということなのかもしれない。あるいは、逆に自分が消極的であっても、周囲が積極的であれば、積極的な学習者集団の中で、自分の学習態度を見直す機会が否応なしに訪れるということなのかもしれない。学習者どうしが協力し合えるようになることで、動機づけの維持が期待できるという点から考えても、周囲が及ぼす影響は決して小さいものではないと考える。したがって、アクセント・イントネーション学習に関する学習者の興味を喚起していくことや、外国人にも習得可能であるといった、学習に沿った学習者信念を形成していくための仕掛けづくり、言語不安を取り除くための教室内の雰囲気工夫といったことから始め、徐々に学習仲間を築いていくような方向性が必要であろう。

もう1つは、「自己積極・重要性欠如型」「重要性認識型」というタイプで、アクセント・イントネーション学習に対する重要性の認識の違いが顕著な特徴となっている点である。興味深いのは、前者のタイプの場合には規範との差をあまり感じず、逆に後者の場合は規範との差を強く感じるという点である。これはもちろん、自らのアクセント・イントネーションが規範に近いと感じているかどうか、学習の重要性の認識の違いとなって表れている可能性もあるが、一方で、アクセント・イントネーション学習の統合的価値観や道具的価値観といった重要性の認識により、自らのアクセント・イントネーションに対する意識も高まり、より目標志向的な自己評価ができるようになったということも考えられる。したがって、自らのアクセント・イントネーションが規範とはどのように異なるかを知ったうえで、アクセント・イントネーション学習が有用であることを十分認識してもらうことが、目標志向性を高め、適切な自己評価を促し、さらなる学習を促すものとする。

6. おわりに

以上、本稿では、アクセント・イントネーションを体系的に履修していない日本語学習者を対象に、これらの学習の動機づけに関する意識を調査し、因子分析を行った。因子分析の結果から5因子（「規範との差」「学習の重要性」「学習の妨げ」「教師の支援」「周囲の消極性」）が抽出された。その後、個々の回答者の因子得点から、クラスタ分析を行い、4つのクラスタに絞った。それぞれの因子得点の特徴から、学習者の動機づけに関して「自己・周囲消極型」「自己積極・

重要性欠如型」「自己・周囲積極型」「重要性認識型」という4つの学習者タイプが見出された。最後に、これらの4つのタイプを踏まえた動機づけ戦略開発の方向性について検討した。特に、個々の学習者の学習に対する興味の喚起、学習に沿った学習者信念の養成から、積極的な学習者集団を形成していくこと、そして、学習の重要性の認識を強化できるような仕組みを作ることの必要性について述べた。

今後はこのような学習者のタイプや動機づけの方向性を意識した上で、音声教育において、動機づけを高める活動や教材の開発をしていかなければならない。それと同時に、そういった活動や教材の効果の検証を通して、動機づけのプロセスをよりミクロな視点から調査、観察をしていきたい。

参考文献

- 嵐洋子・中川千恵子・田川恭識 (2012) 「日本語音声教育方法再構築のために—『みんなの音声教育』プロジェクトについて—」『日本語教育方法研究会誌』19(2), 34-35.
- 小河原義朗 (2009a) 「多様化する日本語教育における音声教育の目標と教師の役割をとらえ直す」河野俊之・小河原義朗 (編) 『音声』(日本語教育の過去・現在・未来4) 48-69, 凡人社.
- 小河原義朗 (2009b) 「音声教育のための授業研究—発音指導場面に於ける教室談話の分析—」『日本語教育』142, 36-46.
- 河野俊之 (2009) 「音声教育に必要な教師の能力」河野俊之・小河原義朗 (編) 『音声』(日本語教育の過去・現在・未来4) 186-203, 凡人社.
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004) 『1日10分の発音教室』くろしお出版
- 須藤潤 (2009) 「アクセント・イントネーション学習の動機づけを高めるための予備的考察—立命館アジア太平洋大学の日本語学習者のアンケート結果をもとに—」第8回日本語日本文化教育研究会発表レジュメ
- 須藤潤 (2013) 「日本語音声教育における動機づけの意義とその可能性—「学習者間の協力」に関する事例的考察—」『コミュニケーレ』2, 43-70.
- 戸田貴子 (2008) 『発音の達人』とはどのような学習者か』『日本語教育と音声』61-80, くろしお出版.
- 轟木靖子・山下直子 (2009) 「日本語学習者に対する音声教育についての考え方—教師への質問紙調査より—」『香川大学教育実践総合研究』18, 45-51.
- 中川千恵子 (2001) 『発音』クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践—」『講座日本語教育』37, 130-150.
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』ひつじ書房
- 廣森友人 (2007) 「タスクに対する取り組みと動機づけとの関連」四国英語教育学会 (編) 『紀要』27, 1-10.
- 廣森友人 (2010) 「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(英語教育学大系第6巻) 47-74, 大修館書店.
- 村瀬洋一・高田洋・廣瀬毅士 (2007) 『SPSSによる多変量解析』オーム社
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『言語文化と日本語教育増刊特集号』315-329.
- Clément, R., Z. Dörnyei and K. A. Noels (1994) "Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom." *Language Learning* 44, 417-448.
- Dörnyei, Zoltán (2001a) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 米山朝二・関昭典 (訳) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店
- Dörnyei, Zoltán (2001b) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Zoltán (2002) *Questionnaires in Second Language Research - Construction, Administration, and*

- Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 八島智子/竹内理 (監訳) 『外国語教育学のための質問紙調査入門—作成・実施・データ処理』松柏社
- Dörnyei, Z. and T. Murphey (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. and I. Ottó (1998) "Motivation in action: A process model of L2 motivation." *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69.
- Gardner, Robert C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning—The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hiromori, Tomohito (2006) "The effect of educational intervention on L2 learners' motivational development." *JACET Bulletin* 43, 1-14.

資料 動機づけに関する質問

- 1 私の友達は、日本語や英語の勉強が嫌いな人が多いと思います。
Many of my friends dislike learning Japanese or English.
- 2 日本人の友達にアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。
My Japanese friends often comment that there is something amiss with my Japanese accent or intonation.
- 3 日本語のクラスに、適切なアクセントやイントネーションを使って話せる学生が多いと思います。
Many of my Japanese class batch mates can speak Japanese with the appropriate accent and intonation.
- 4 私は日本の文化 (華道・茶道・すもう・柔道など伝統的な文化や、アニメ・まんがなど現代的な文化) に興味があります。
I am interested in all the aspects of Japanese culture—components of traditional Japanese culture such as flower arrangement, tea ceremony, sumo, judo, etc. interest me, as do those of contemporary Japanese culture, such as cartoon films, manga, etc.
- 5 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分の能力がないからだと思います。
I cannot acquire the proper Japanese accent and intonation due to lack of ability.
- 6 私はアクセントやイントネーションを覚えるために、様々な工夫をしていると思います。
I exercise my ingenuity in various ways to learn accent and intonation of Japanese.
- 7 私は読んだり書いたりするより、聞いたり話したりするほうが好きです。
I prefer listening and speaking rather than reading and writing.
- 8 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分の努力が足りないからだと思います。
I cannot acquire the proper Japanese accent and intonation due to the lack of efforts on my part.
- 9 自分のアクセントやイントネーションが適切かどうか判断できると思います。
I am equipped to make a proper judgment with regard to the appropriateness or otherwise of my accent and intonation.
- 10 アクセント・イントネーションは、日本人の友達をつくるために必要だと思います。
It is necessary to acquire the proper Japanese accent and intonation so that I can make Japanese friends.
- 11 日本に長く住めば、あまり努力しなくても、日本語の自然なアクセントやイントネーションが身につくと思います。
I will be able to acquire a natural Japanese accent coupled with the proper intonation without much effort if I live in Japan for a long time.
- 12 先生にアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。
My teacher often comments that there is something amiss with my Japanese accent or intonation.

- 13 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、自分が会話に興味がないからだと思います。
I cannot acquire the proper Japanese accent and intonation because I am not interested in learning to converse fluently in Japanese.
- 14 日本語のアクセントやイントネーションを覚えることは難しいと思います。
It is difficult for me to learn the correct accent and intonation of Japanese.
- 15 知らない人の前でスピーチやプレゼンテーションをするとき、いつもよりアクセントやイントネーションに気をつけて話します。
When making a speech or presentation in front of strangers, I am more conscious of my accent and intonation than usual.
- 16 日本語のアクセントやイントネーションを知らなかったら、はずかしいと思います。
I will feel ashamed if I am unable to speak Japanese with the correct accent and intonation.
- 17 自分のアクセントやイントネーションは日本人のとは違うと思います。
My accent and intonation differ from those of native Japanese people.
- 18 日本語には方言が多いので、日本語標準語のアクセントやイントネーションを覚えるのは意味がないことだと思います。
Learning the correct accent and intonation of standard Japanese is a fruitless endeavor in the light of the fact that Japanese has a lot of local dialects.
- 19 授業で行うスピーチや会話テストではアクセントやイントネーションを意識して話しています。
I am conscious of my accent and intonation when I make a speech in class or when I take a conversation test.
- 20 適切なアクセントやイントネーションで話すことは、外国人にとって不可能だと思います。
It is impossible for foreigners to learn to speak Japanese with the appropriate accent and intonation.
- 21 アクセント・イントネーションが覚えられないのは、先生が教えないからだだと思います。
I cannot acquire the proper Japanese accent and intonation because my teacher does not teach these aspects.
- 22 日本語のクラスの学生は日本語の勉強が嫌いな人が多いと思います。
Many of my Japanese class batch mates dislike learning Japanese.
- 23 先生は日本語のアクセント・イントネーションを勉強する機会を与えていると思います。
My teacher has provided me with the opportunity of learning the proper Japanese accent and intonation.
- 24 他のクラスメイトの前で先生にアクセントやイントネーションを直されるとはずかしいと思います。
I am embarrassed when my teacher corrects my Japanese accent and intonation errors in front of my classmates.
- 25 アクセント・イントネーションを勉強すれば、スピーチや会話テストの成績が上がると思います。
My speech or conversation test score will improve if I learn the correct Japanese accent and intonation.
- 26 クラスメイトにアクセントやイントネーションがおかしいとよく注意されます。
My classmates often comment that there is something amiss with my Japanese accent or intonation.
- 27 アクセント・イントネーションの勉強はおもしろくないと思います。
It is not interesting to learn the correct accent and intonation.
- 28 日本語の単語や文法、漢字、読解や作文などの課題が多くても、アクセントやイントネーションを勉強する時間はあると思います。
Although I already have many assignments related to Japanese vocabulary, grammar, kanji, reading, writing, etc. to complete, I can still make the time to learn about the correct Japanese accent and intonation as well.
- 29 クラスメイトからアクセント・イントネーションについてコメントをもらったなら、もっとがんばって覚えようと思います。
I would be encouraged to make more efforts toward learning the correct Japanese accent and intonation if my classmates gave me tips regarding the same.
- 30 私の日本語の先生はアクセント・イントネーションの知識を十分教えてくれたと思います。
I have already gained an adequate amount of knowledge in connection with the correct Japanese accent and intonation through my teacher of Japanese.