

拓殖大学大学院 言語教育研究科

言語教育学専攻 博士論文

日本語学習者の学習意欲の変化とその要因

ーインドネシアにおける渡日前日本語研修の事例よりー

山本 晃彦

指導：石川 守 教授

第1章 序論

1	研究の背景	1
2	多様化する日本語教育	2
2.1	海外における日本語教育	
2.2	日本国内における日本語教育	
3	主な動機づけ研究	5
3.1	「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」	
3.2	自己決定理論	
3.3	L2 motivational self system	
3.4	その他の理論	
4	本研究の目的	9

第2章 日本語教育における動機づけ研究の概観

1	動機づけ研究の分類	13
2	学習環境による動機づけ研究の分類	15
2.1	文献調査	
2.2	海外における研究	
2.2.1	ニュージーランド	
2.2.2	タイ	
2.2.3	ドイツ	
2.2.4	ネパール	
2.2.5	台湾	
2.2.6	シンガポール	
2.2.7	韓国	
2.2.8	中国	
2.2.9	ロシア	
2.2.10	モンゴル	
2.2.11	香港	
2.2.12	ウクライナ	
2.2.13	アメリカ	

2. 2. 14	オーストラリア	
2. 2. 15	カタール	
2. 2. 16	インドネシア	
2. 2. 17	その他	
2. 3	日本国内における研究	
2. 3. 1	大学における動機づけ研究	
2. 3. 2	日本語学校における動機づけ研究	
2. 3. 3	その他の機関における動機づけ研究	
3	日本語教育における動機づけ研究まとめ	59

第3章 研究方法

1	調査協力者の背景	61
1. 1	EPAとは何か	
1. 2	EPAに基づく看護師・介護福祉士受け入れの概要	
1. 3	予備的日本語研修の概要と特徴	
2	調査の概要	65
2. 1	調査協力者	
2. 2	質問紙の作成	
2. 2. 1	質問紙1 学習意欲の低下の時期と要因	3か月研修版
2. 2. 2	質問紙2 学習意欲の低下の時期と要因	6か月研修版
2. 2. 3	質問紙3 自律的学習動機尺度	
2. 3	調査時期	
2. 4	調査協力者の属性	

第4章 意欲の維持

分析1	—どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか	71
1	意欲維持群の傾向	71
1. 1	研修期間の長さによる差異	
1. 2	属性による差異	
1. 2. 1	性別による差異	

1. 2. 2	既習歴による差異	
2	自律的動機づけと意欲維持との関連	76
2. 1	調査方法	
2. 2	調査結果	
2. 2. 1	内的調整	
2. 2. 2	同一化的調整	
2. 2. 3	取り入れ的調整	
2. 2. 4	外的調整	
2. 2. 5	その他	
2. 2. 6	全項目の結果	
3	自律的学習動機下位尺度による分析	84
3. 1	EPA候補者とインドネシア人大学生の類似度	
3. 2	因子分析	
3. 3	下位尺度間の関連	
3. 3. 1	EPA候補者と大学生との差異	
3. 3. 2	EPA候補者意欲維持群と意欲揺れ群の差異	
4	意欲が長期間維持できた理由	91
4. 1	意欲が維持できた理由－K3群	
4. 2	意欲が維持できた理由－K6群	
5	分析1のまとめ	96
5. 1	意欲維持群の属性	
5. 2	意欲の維持と自律的動機づけ	
5. 3	インドネシア人学習者の自律的学習動機下位尺度	
5. 4	意欲を維持するための働きかけ	

第5章 意欲の低下

分析2－学習意欲の低下の要因は何か	100
1 意欲低下要因の下位尺度の分析	101
1. 1 因子分析	
1. 2 意欲低下要因下位尺度間の関連	

1. 3	研修期間の差の検討	
1. 4	研修期間別の相関	
2	意欲低下要因各項目の分析	105
2. 1	研修期間の長さによる各項目の平均値の差	
2. 2	性別、年齢による差	
2. 2. 1	性別による差異	
2. 2. 2	年齢による差異	
2. 3	既習歴による差異	
2. 3. 1	「既習歴なし」群の傾向	
2. 3. 2	「既習歴 300 時間未満」群の傾向	
2. 3. 3	「既習歴 300 時間以上」群の傾向	
3	時期による意欲低下要因の差異	115
3. 1	意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連	
3. 1. 1	意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連－K 3 群	
3. 1. 2	意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連－K 6 群	
3. 1. 3	K 3 群と K 6 群の比較	
3. 2	意欲が揺れた時期と各項目の関連	
3. 2. 1	意欲が揺れた時期と各項目の関連－K 3 群	
3. 2. 2	意欲が揺れた時期と各項目の関連－K 6 群	
4	分析 2 まとめ	124
4. 1	意欲低下要因下位尺度の検討	
4. 2	意欲低下要因項目の検討	
4. 3	意欲が揺れた時期と意欲低下要因の関係	

第 6 章 意欲の推移

分析 3	意欲の維持状態はどのように変わっていったか	127
1	意欲維持群の減少過程	127
2	意欲が揺れた時期と要因	130
2. 1	意欲が揺れた時期と要因－K 3 群の自由記述より	
2. 2	意欲が揺れた時期と要因－K 6 群の自由記述より	

2. 3	意欲維持群の推移プロセスとその要因	
3	分析3まとめ	135
3. 1	意欲の推移の傾向	
3. 2	意欲の推移の要因	
第7章 意欲の推移		
分析4	学習意欲はどのように再生されるか	137
1	意欲維持率の推移	137
2	研修終了時の意欲	140
3	意欲再生ストラテジーについて	142
3. 1	K3群の意欲再生ストラテジー	
3. 2	K6群の意欲再生ストラテジー	
4	分析4まとめ	148
3. 1	意欲維持率の類似性	
3. 2	意欲再生ストラテジーの差異	
第8章 結論 — 総合考察		
1	本研究の要約	150
1. 1	学習意欲の維持：	
	どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか	
1. 2	学習意欲の低下：学習意欲の低下の要因は何か	
1. 3	学習意欲の推移：学習意欲はどのように移り変わっていくか	
1. 4	学習意欲の再生：学習意欲はどのように再生されるのか	
2	教育的観点による考察および提言	155
2. 1	意欲維持群の推移の類似性	
2. 2	意欲の配分	
2. 3	インドネシア的学習観	
2. 4	学習意欲の低下とは？	
2. 5	意欲維持および再生ストラテジーの発達	

3 今後の課題と展望	162
3.1 意欲の自律的なコントロールに向けて	
3.2 おわりに	
謝辞	165
参考文献	166
資料	178

第1章 序論

1. 研究の背景

教育に携わる者は学習者の学習効果を高め、少しでも到達目標に近づけるべく、日々試行錯誤を重ねている。授業の分かりやすさ、習得に向けてのトレーニング法等、教授力の向上はもとより、どうすれば学習者の「やる気」を引き出すことができるかという問題にも創意工夫を重ねていることであろう。上淵（2004）は人が何かをなす場合、その効果、継続、成否等には「やる気」、いわゆる「動機づけ」が大きく関わってくると述べている。つまり、人が何かを始める場合、そのほとんどが何らかの成果を得ることを目標にしていると言える。にも関わらず、学習の過程で意欲が低下し、学習を断念したり、意欲を喪失したまま惰性で学習を継続する学習者の姿も散見される。教育の現場に身を置く者なら、誰でも1度は学習意欲を喪失した学習者に頭を悩ませた経験があるにちがいない。意欲を喪失した学習者がどうすれば再び意欲を獲得できるのか、意欲を低下させずに、高い意欲を維持していくにはどうすればいいのか、教師ならだれもが抱くであろうそういった関心から動機づけ研究は発展を遂げてきたと言えよう。

第二言語教育および外国語教育において動機づけが注目され始めたのは1960年代ごろからである。日本国内における第二言語教育に関する動機づけ研究は英語教育研究がその大勢を占めている。日本語教育領域での動機づけ研究はまだ歴史が浅く、80年代後半から90年代によくその萌芽が見られ始める。守谷（2002）は、日本語の動機づけ研究があまり行われてこなかった背景には、「動機づけが何であるのか」という構成要素の複雑さとともに、動機づけの度合いを「何で測るのか」という方法的な問題などがあると述べている。2000年代に入ったころから、日本語学習者に対する動機づけ研究は急速に広がりを見せ始めるものの、その多くは国内外において日本語を専攻する大学生を対象としたものであり（高橋・平山, 2014）、現在でも限られたケースである感は否めない。

動機づけは調査協力者が置かれる学習環境に大きく影響されると言われる。調査協力者の置かれている文化的背景、属性、目的等によっても、大きく異なるであろう。郭・大北（2001）は動機づけは学習環境に左右されるので動機づけと日本語学習の関係の理解を深めるため様々な研究が必要であると述べている。国際交流基金が行った2012年度の調査では日本を除く136の国・地域で日本語教育の実施が確認されており（国際交流基金, 2013）、教育段階も初等教育機関、中等教育機関、高等教育機関、学校教育以外の機関等、多岐に

わたっている。当然のことながら、このような多様な背景を持つ学習者の動機づけの傾向は一般化することは難しい。しかし、より多くの事例が世に広まり、教師自身が学習者の動機づけを意識化することができれば、意欲の低下を未然に、あるいは最低限に防ぐための大きな手掛かりとなり得るだろう。残念ながら、日本語教育においてはまだ一部の国の事例しか報告されておらず、発展途上の分野であると言える。

2. 多様化する日本語教育

ひとくちに日本語学習者といっても、その学習動機や置かれている環境等は様々である。倉八（1992）では動機が文化的背景と関連を持つことが指摘されている。多様な背景の学習者の動機づけを考えるためには、学習者について概観しておく必要がある。

日本語学習者の学習環境は海外の教育機関、日本国内の教育機関の2つに大別される。以下、それぞれの概況について述べる。

2. 1 海外における日本語教育

海外における日本語教育の現状については（独¹）国際交流基金が1979年よりこれまでに数年ごとに計10回の調査を行っている。最新の国際交流基金（2013）によると、日本語学習者数は2012年の調査で3,985,669人と、1979年第1回調査時の127,167人から31.3倍にまで増加している。日本語学習の目的として最も多く挙げたのは「日本語そのものへの興味」（66.2%）、次いで「日本語でのコミュニケーション」（55.5%）、「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから」（54.0%）となっている。これらの知識面での興味は「将来の就職」（42.3%）や「日本への留学」（34.0%）といった実利的な目的を上回っており、いわゆるソフトパワーの浸透がうかがえる。

教育段階別に見てみると、初等教育（日本の小学校にあたる機関）169,881人、中等教育（日本の中学校・高等学校にあたる機関）2,014,626人、高等教育（大学、大学院、短期大学、高等専門学校にあたる機関）1,062,406人、学校教育以外（民間の日本語学校等）561,277人となっている。また、日本の学校制度とは異なった体系を持つ機関では複数の教育段階（例えば、初等中等が一体化している機関、大学等が行う一般向け公開講座等）にわたっている場合がある。こういった複数段階教育では177,479人の学習者が日本語を学んでいる。上記報告を見ても明らかなように、中等教育機関で学ぶ日本語学習者が全体

¹ 独立行政法人を指す。

の過半数を占めており、特に東南アジアでは実に全体の 82.9%が中等教育機関の学習者であると報告されている。これは第二外国語等で必修、あるいは選択科目として取り入れられていることによるものが大きい。

表 1-1 は国際交流基金（2013）で各機関から挙げた教育段階別の目的と問題点の上位 5 項目をまとめたものである。初等教育、中等教育においてはそれぞれ目的の第 4 位に「機関の方針」が挙がっており、必ずしも学習者自身の意志で日本語を学んでいるとは言えない状況が分かる。したがって「学習者不熱心」といった教育上の問題点が上位に挙がるのも当然であろう。

高等教育機関では自らの意志で日本語を選択した学習者が多いこともあり、「学習者不熱心」問題は 12 項目中 9 位（19.6%）となっている。学校教育以外ではさらに割合が低く、11 位（11.0%）となっているが、いわゆる日本語学校、塾といった機関では意欲が下がった時点で学習を断念してしまうため、数字上に現れてこないのではないと思われる。高等教育で 5 位（22.9%）、学校教育以外で 2 位（24.7%）に位置している「学習者減少」は教育機関の乱立による学習者獲得競争のみならず、学習の継続の困難さを表しているとも受けとれる。学習の継続、ひいては意欲の維持に関する問題は初等教育、中等教育とは別の形で現れていると言える。

以上に見られるように、動機づけ研究の進展は全世界の様々な学習環境から期待されていると言っても過言ではないだろう。

表 1-1 日本語学習の目的と教育上の問題点

	初等教育 (%)	中等教育 (%)	高等教育 (%)	学校教育以外 (%)
学習の目的	日本語そのものへの興味	日本語そのものへの興味	日本語そのものへの興味	日本語そのものへの興味
	58.5	56.4	68.7	73.2
	マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから	日本語でのコミュニケーション	マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから	日本語でのコミュニケーション
	51.9	51.3	65.9	61.3
	日本語でのコミュニケーション	マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから	将来の就職	マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから
50.7	49.6	65.0	47.9	
機関の方針	機関の方針	歴史・文学などへの関心	歴史・文学などへの関心	
49.3	49.5	61.0	47.1	
歴史・文学などへの関心	歴史・文学などへの関心	日本語でのコミュニケーション	将来の就職	
46.4	45.9	59.0	45.2	
教育上の問題点	教材不足	学習者不熱心	教材不足	教材不足
	17.5	36.2	31.6	26.3
	施設・設備不十分	施設・設備不十分	教材・教授法情報不足	学習者減少
	15.1	28.7	27.5	24.7
	学習者不熱心	教材不足	施設・設備不十分	教材・教授法情報不足
14.8	27.7	26.1	20.4	
教材・教授法情報不足	教材・教授法情報不足	教師不足	施設・設備不十分	
9.6	24.8	25.7	19.1	
教師の日本語能力	日本の文化・社会の情報不足	学習者減少	教師不足	
8.2	19.8	22.9	16.8	

2. 2 日本国内における日本語教育

法務省入国管理局によると 2013 年 12 月末現在で在留外国人の数は 2,066,445 人に上る。その中で日本語学習者として考えられるのは、留学生はもとより、定住者、日本人配偶者、研修生、ビジネスパーソン等であろう。定住者はブラジル、ペルー等の日系南米人が中心であり、日本人配偶者はフィリピンや中国の出身者、研修生は中国出身者が多い（岡崎, 2008）。

日本国内の日本語学習者としてまず考えられるのは、大学院、大学、専修学校等で学ぶ留学生である。2008 年、文部科学省は日本が世界に対してより開かれた国とする「グローバル戦略」の一環として、2020 年までに留学生を 30 万人受け入れる計画を発表した。（独）日本学生支援機構の調べによると、平成 24 年 5 月の時点で留学生は 137,756 人に上る。その内訳は大学（学部）・短大・高専に在学する留学生が最も多く、71,361 人、次いで大学院生 39,641 人、専修学校（専門課程）25,167 人、準備教育課程²1,587 人となっている。

上記の人数には含まれていないが、いわゆる就学生³といわれる日本語学校で日本語を学ぶ学習者も 33,266 人に上る。学習動機はまちまちであるが、大学、専門学校入学を目指す学習者が大半を占める。私費留学生が多く、奨学金制度も大学生らほど充実していないため、生活と学習の両立に苦しむ学習者の声をよく耳にする。山本（2006）、山本（2007）の学習意欲低下要因に関する調査では、アルバイト等を起因とする「疲労因子」が非常に大きな位置を占めていたことから大学生らに比べると生活環境は厳しいと言えよう。

定住者、日本人配偶者、研修生等は日本語学校で就学生とともに学ぶ、プライベートレッスンを受ける、自治体の国際交流協会等が運営する日本語教室に通う等の方法で日本語を学んでいる。彼らの多くは日本語学習を目的として来日しているわけではない。岩見（2002）は地域日本語支援について取り上げ、学習者の出入りが多く、休むことも多く、継続性がないことが問題点のひとつであると述べている。落合（2010）は外国人研修生・技能実習生に聞き取り調査を行い、聞き取りに応じてくれた研修生・実習生本人から、周囲には日本語学習に特別な意欲を示さない研修生・実習生（特に 20 代後半から 30 代後半の既婚者）が多いとの報告を受けている。そのような中でも少数派ながら日本語を積極的に学習しようとする研修生・実習生も存在していることは事実である。限られた時間の中

² 中等教育の課程の修了までに 12 年を要しない国の学生に対し、我が国の大学入学資格を与えるために文部科学大臣が指定した課程。〈<http://www.jasso.go.jp/index.html>〉

³ 平成 22 年 7 月より、入管法が改正され、それまで「就学ビザ」とされていた在留資格が、大学生・専修学校生と同様の「留学ビザ」に一本化された。

で、学習意欲のある定住者、日本人配偶者、研修生・実習生らのニーズにどのように答えるかが、地域日本語支援の大きな鍵となっていると言えよう。

さらに中国帰国者およびインドシナ難民の子供たち、外国人労働者の子供たちが近年増加しており、学校教育においても新たな問題が浮上している（齋藤，2002）。外国人児童をめぐる動機づけの問題は日本語教育のみならず、教科学習の困難さ、不登校等の問題とも複雑に絡み合っているため、第二言語教育の動機づけ研究とは違った視点から研究が行われている。

以上のように、日本国内の教育現場においても、様々な環境の学習者が混在しており、動機づけも多種多様である。大学生を対象とした研究は年々増加しつつあるが、それ以外の学習者についての報告はまだそれほど多くない。さらなる研究の進展が望まれている。

3. 主な動機づけ研究

本節では主な動機づけ研究について概観する。これまで動機づけに関する理論は数多く提唱されてきた。第二言語教育における動機づけ研究の動向は守谷（2002）、廣森（2006）などで紹介されている。ここでは日本語教育領域で数多く引用されているGardner, R. C., Deci, E. L., Dörnyei, Z.の3名の研究を中心にまとめておく。

3. 1 「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」

第二言語教育において動機づけ研究の先駆けとなったのはガードナー（Gardner R. C.）らのグループであろう。ガードナーらは動機づけには「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」がある（Gardner & Lambert, 1972 ; Gardner, 1985）とし、長きにわたって第二言語教育における動機づけ研究の礎となってきた。「道具的動機づけ」とは職を得るため、経済的成功を得るため、大学に入るためといった実利的な目的を持って言語を学ぶことである。一方、「統合的動機づけ」とは目標言語集団や文化に関心があり、その中に溶け込むこと、つまりその社会への統合を目的として言語を学ぶこととされる。ガードナーらの研究は質問紙による調査が主であり、その過程で「AMTB（the Attitudes/Motivation Test Battery）」といった尺度が開発された。このAMTBを参考に、協力者の置かれた環境にカスタマイズされた質問紙調査が日本語教育の領域においても行われ（縫部他, 1995 ; 成田, 1998 ; 郭・大北, 2001 等）、学習環境によって異なる結果が出ている。

3. 2 自己決定理論

内発的・外発的動機づけ理論ではデシ (Deci, E. L.) の研究が最も多く引用されている。これらの理論は心理学の領域から発展したものであり、第二言語学習に限らず、広く一般行動の説明にも用いられている。鹿毛 (2012) は「外発的動機づけ」とは「報酬を求める、あるいは罰を避けるために行動するという賞罰に基づくモチベーション」であり、一方の「内発的動機づけ」とは「その活動自体から生じる固有の満足を求めるような動機づけ」とまとめている。

この内発的動機づけ理論をもとにデシとライアンは「自己決定理論」を提唱した。自己決定理論は現在、①認知的評価理論、②有機的統合理論、③因果志向性理論、④基本的真理欲求理論、⑤目標内容理論の5つのミニ理論によって構成されている (櫻井, 2012)。表 1-2 は5つのミニ理論の概要である。本稿ではこのうち比較的日本語教育における動機づけ研究で参考とされることが多い有機的統合理論および基本的心理欲求理論について櫻井 (2012) をもとに紹介する。

長く外発的動機づけは「悪玉」、内発的動機づけは「善玉」とされ対立的なものとして捉えられていた。しかし、近年では連続的に移行するものではないかと考えられるようになってきている (市川, 2001)。有機的統合理論では外発的動機づけは自律性の程度によって4段階

表 1-2 自己決定理論における5つのミニ理論の概要 (櫻井, 2012 より)

ミニ理論	概要
認知的評価理論	内発的動機づけに関する理論。環境要因(報酬が典型例)によって内発的動機づけがどのように変化するかを理論化した。もっとも初期の理論。
有機的統合理論	外発的動機づけに関する理論。外発的動機づけ(広くは無動機づけ-外発的動機づけ-内発的動機づけ)を自律性の程度によって分類した。自律性の高い動機づけのほうが、パフォーマンスや精神的健康において優れているとする。
因果志向性理論	動機づけに関するパーソナリティ理論。無動機づけ(無気力)、典型的な外発的動機づけ、自律的動機づけ(一部の外発的動機づけと内発的動機づけ)を、三種類のパーソナリティ(あるいは特性)として理論化した。
基本的心理欲求理論	動機づけに関する欲求理論。もっとも基礎的な理論。人間の基本的心理欲求として、関係性の欲求、有能さへの欲求、自律性の欲求を想定し、これらが充足されると人間は自己実現し、健康で幸せに生きられるとした。
目標内容理論	動機づけに関する目標理論。人生(将来)目標を、内発的人生目標と外発的人生目標に分け、内発的人生目標を中心にすえ、その達成に向けて努力することが自己実現、健康、幸福につながるとした。基本的心理欲求理論の応用編。

に分けられている。この連続性の段階は「やりたくないのにやらされている」といった外的調整の段階、「(本当に大切だとは思っていないけれども) やらないとまずいからやる」といった取り入れ的調整の段階、「これをやっておくことが自分にとって大切だから(目的遂行の手段として) やる」という同一化的調整の段階、「手段としてではなく自己目的的にその行為を楽しむ」統合的調整の段階に分類される。外的調整が最も自律度が低く、統合的調整が最も自律度が高い(図 1-1 参照)。

基本的心理欲求理論では Ryan&Deci (2000) は「有能さへの欲求」「関係性への欲求」「自律性への欲求」の3つを人が生得的に持っている心理的欲求とし、これらの欲求が同時に満たされるような条件のもとでは人は意欲的になると主張している。これら3つの欲求を桜井(1997)をもとに具体的に説明すると、「自分はできるんだ」という思いを持つことが「有能感」、「自分はまわりの大切な人から受容されているんだ」が関係性、「自分のことは自分で決めているんだ」が「自律性」となる⁴。

第二言語習得研究において自己決定理論がどのように位置づけられているかは藤原(2012)において概観されている。この概念を用いた日本語教育領域での動機づけ研究には原田(2008)、田村(2011)、呉(2013)等がある。

自律性の程度	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> 非自己決定的 → 自己決定的 </div> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> 自律度 低 高 </div>					
動機づけ	無動機づけ (無気力)	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自律性の程度による動機づけの下位分類 (調整スタイル)	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	統合的調整	内発的調整
学習場面における理由の例	・学習したいと思わない。	・親に言われるから。 ・やらないと叱られるから。	・やらなければならないから。 ・恥をかきたくないから。 ・馬鹿にされたくないから。	・自分にとって重要だから。 ・将来のために必要だから。	・やりたいと思うから。 ・学ぶことが自分の価値観と一致しているから。	・おもしろいから。 ・たのしいから。 ・興味があるから。 ・好きだから。
特徴		・報酬の獲得 ・罰の回避 ・社会的規則などの外的な要求	・自我拡張 ・他者比較による自己価値の維持 ・罪や恥の感覚の回避	・活動価値の認識、受け入れ	・活動と価値観の一致	

図 1-1 自律性の程度による動機づけの分類 廣森(2006)、桜井(2012)をもとに作成

⁴ 桜井(1997)では「有能感(効力感)」「他者受容感」「自己決定感」という表現を用いている。

3. 3 L 2 motivational self system

ドルニエイ (Dörnyei Z.) に代表されるように、より学習場面に近づいた研究が行われるようになったのは 90 年代以降である。Dörnyei (1994) では動機づけの構成要素が、言語レベル、学習者レベル、学習状況レベルの 3 つのレベルに整理されている。そしてその後、Dörnyei & Csizér (1998) で、どのような状況においても動機づけを高めるために有効であろうと考えられるマクロストラテジー 10 項目を提示した (表 1-3 参照)。

表 1-3 Dörnyei & Csizér (1998) のマクロストラテジー (守谷, 2002 より)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 教師自身が学習者にとってのよいモデルとなる。 2 教室に心地よいリラックスした雰囲気を作る。 3 タスクを適切に支持する。 4 学習者とのよい関係を築く。 5 学習者の言語的な自信を高める。 6 授業を学習者が興味深いものにする。 7 学習者の自律を促す。 8 学習過程を個別化する。 9 学習者の目的意識を高める。 10 学習者に目標言語文化に親しませる。 |
|--|

Csizér & Dörnyei (2005) ではドルニエイらは新しく提唱した L 2 motivational self system をもとに研究を行っている。L 2 motivational self system とは①ideal L 2 self (達成したい L 2 レベルを持った理想の自分=なりたい L 2 自己)、②ought-to L 2 self (義務感に駆られて達成しなければならない L 2 レベルを持った自分=なるべき L 2 自己)、③L 2 learning experience /environment (L 2 学習経験/環境) という 3 つの

表 1-4 L 2 motivational self system の構成要素 富吉 (2014) をもとに作成

英語	日本語訳	定義
ideal L2 self	なりたいL2自己	「なりたい」と望む自己像のL2使用に関連する局面
ought-to L2 self	なるべきL2自己	「なるべき」と感じる自己像のL2使用に関連する局面
L2 learning experience /environment	L2学習経験/環境	実際の学習経験や学習環境

要素を持った概念である。動機づけは実際の self（自己）と、なりたい L2 自己の距離を埋めようとする意識から生まれるとされる。この概念を用いた研究には朴（2007）、富吉（2014）等がある。

3. 4 その他の理論

その他、日本語教育における動機づけ研究で使用される理論として、原因帰属理論が挙げられる。桜井（1997）ではワイナー（Weiner B.）の原因帰属研究をとりあげ、成功、失敗の原因帰属がその後の意欲、行動に影響することを見出し、理論化したことには大きな功績があったと述べている。ワイナーは成功場面でのその原因を「努力」や「能力」に求める子供は学習意欲を高めることができるが、失敗場面でのその原因を「能力」に求めると意欲が低下し、「努力」に求めると意欲は維持されたり、高まったりすることを見出した。失敗の原因帰属を「能力」に求めるタイプの場合、何度も失敗を繰り返すと無力感を獲得してしまう可能性が出てくる。この概念を参考とした研究には守谷（2004）、小林（2005）等がある。

以上、代表的な動機づけ理論を概観してきたが、これらの先行研究は日本語教育領域における動機づけ研究に大きな影響を与えている。日本語教育に関する先行研究については第2章において詳細を述べる。

4. 本研究の目的

これまでの研究は動機づけの構造そのものに着目した研究が多く、その背後にはいかに高い動機づけを維持するかといった視点が存在する。しかし、Ushioda（1994）、Dörnyei（2001）、羅（2005a）等で述べられているように、学習動機は本来、固定的で不変的なものではなく、学習者の個人差、時間の経過、社会状況によってダイナミックで常に変化するものと考えられる。したがって、どれほど興味があることでも、長期間、常に最高の意欲を維持することはそう簡単なことではなく、多少なりとも意欲の揺れが起こるのは当然であると言えよう。意欲の維持のみならず、意欲の揺れとどのように向き合うか、どのように自律的にコントロールしていくかが達成目標の成功の可否を担う重要な鍵と言えるのではなかろうか。残念ながら、日本語教育領域における動機づけ研究では、筆者の管見の限り、意欲との向き合い方にまでは言及されていないようである。これまでの「意欲の低下を防ぎ、意欲の向上、維持の方法を模索する研究」から、さらに一步踏み込む必要性が

あろう。

本研究は意欲の状態を自律的にコントロールするための足がかりを見出すことを目的とする。そのため、以下の4つの視点から調査を行い、学習者の意欲をダイナミックに捉えていくこととする。

- 1) 学習意欲の維持：どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか
- 2) 学習意欲の低下：学習意欲の低下の要因は何か
- 3) 学習意欲の推移：学習意欲はどのように移り変わっていくか
- 4) 学習意欲の再生：学習意欲はどのように再生されるのか

本章第2節で取り上げたように、日本語学習者の背景、目的は様々である。学習者の意志で日本語学習を行っているか否かはもとより、学習の目的や教育機関の指針、日本語に触れる機会、教師が母語話者であるか否か等、学習意欲に関わる背景は多岐にわたる。しかしながら、先に述べたように動機づけに関する研究は国内、海外ともにその多くは大学生が対象であり、偏りがあると言わざるを得ない。第2章では日本語教育における動機づけについて、改めてどのような背景の学習者に関する研究が行われているかを概観する。

本研究ではこれまでにあまり研究がなされてこなかった海外での渡日前日本語研修についてとりあげる。渡日前の日本語研修は技能実習生、技術研修生等に対しても行われる場合もあるが、その研修内容は様々である。第3章において本研究調査協力者の研修内容を具体的に紹介し、調査方法についての概要を説明する。

第4章では学習意欲の維持についての調査結果を述べる。渡日が決まっている場合、日本語能力は協力者の今後の生活を大きく左右する。従って、動機づけは比較的高いことが予想される。それでも長期間の研修において、常に高いレベルの意欲を維持することは難しい。どのような学習者が意欲を研修期間中維持することができたのかを探る。

第5章においては学習意欲の低下の要因について述べる。多くの協力者が研修期間中に何らかの要因で意欲が低下した時期を経験している。意欲が揺れた要因について属性による違いが認められるかを検証する。さらに意欲が揺れた時期の違いによって、意欲低下要因の認識に差異が見られるかを探っていく。

第6章では意欲の推移について述べる。学習意欲がどのあたりから揺れ始めたか、揺れた時期とその要因について学習者はどのように認識しているかについて分析を進める。

第7章においては学習意欲の再生について述べる。多くの学習者が意欲の低下を経験したものの、意欲を再生させるべく試行錯誤を行っていた。学習者自身の振り返りをもとに意欲再生ストラテジーを探る。

先にも述べたが、動機づけは変わるものである。どんなに意欲が高い人でも常に高いまま突っ走っていける人はそう多くはない。「やる気はあるけど、何だかやりたくない」といった気持ちは誰しも持ったことがあるのではなかろうか。そもそも意欲を常に高い位置に維持する必要があるのだろうか。意欲が高いまま全力疾走を続けたとしても、いつかは息切れしてしまうに違いない。意欲を高く維持し続けることよりも、むしろ上がったりがったり、様々に変化する意欲とどのように向き合っていくかが重要なのではなかろうか。そのためには意欲の長期的な変化に注目した研究が必要とされる。意欲の維持と低下と再生のサイクルを自己分析できる能力、ひいては意欲の低下を自律的にコントロールできる能力を育成することができないものであろうか。本研究では研修期間の長さによる違いにも注目し、意欲の変化の過程にどのような差異があるかを参照しながら、意欲との付き合い方を視野に入れた考察を進めていきたい。

なお、本研究ではそれぞれの用語を以下のように定義する。

心理学では「やる気」や「学習意欲」について一般的に動機づけと呼び、行動を方向づける基本的な欲求であると述べられている（市川, 1995）。さらに桜井(1997)では「動機づけ」を、「目標達成のための推進力」であり、「ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し、目標達成へとみちびく内的な力」としている。以上から学習意欲は動機づけに包含される概念と考えられる。本稿では動機づけの中の学習意欲に焦点を当てて検証を行う。したがって、本稿においては「動機づけ」と「学習意欲」および「意欲」を同義とみなし、稿を進めることとする。ただし、先行研究に関しては原典の表現に沿い、広義の「動機づけ」として用いる場合もある。

また、本稿においてもうひとつのキーワードとなる「自律」についても定義づけておく必要がある。自律学習はしばしば「独習・独学」との混同を生み、時に、教師の責任外の学習であると認識されることもある。国立国語研究所監修「日本語教育重要用語 1000」によると「自律学習」とは学習者自身が自己の学習に主体的に関わり、学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習とされている。本稿で扱う「自律(的)学習」も学習者自身が自らの意志で学習を計画づくり、どのような手段・方法で学習を行うか、どのような学習リソースを利用するかを自己決定し、自らの行動を

内省、修正しながら学習を進めていく能力を表している。藤原（2006）では「自分の学習を自分でマネージすること」と定義されているが、本稿ではこの定義に倣い、「自律」を「自分で自分をマネージすること」とする。

第2章 日本語教育における動機づけ研究の概観

本章ではこれまでの日本語教育における動機づけ研究を概観する。ここ数年の間に、急速に裾野が広がり、様々な環境での資料が集まりつつある。ここでは学習環境の違いに焦点をあてた分類を行っていくこととするが、その前にまずどのようなタイプの研究が行われているかを整理しておく。

1. 動機づけ研究の分類

これまでの日本語教育における動機づけ研究は、大きく4つのタイプに分類できる。

- 1) 「どんな動機づけを持っているか」といった動機づけそのものに関する研究
- 2) 動機づけとある項目との関連性を扱った研究
- 3) 動機づけの変化を扱った研究
- 4) 「どうすれば動機づけを高めることができるか」といった授業実践に関する研究

1)の「動機づけそのものに関する研究」は日本語教育における動機づけ研究において、もっとも早くから行われてきた研究である。草創期には富田（1985）に見られるように、学習者に対して学習動機に関する質問を行い、回答者の人数あるいは全体に占める割合を示した内容の報告がほとんどであった。やがて90年代に入ると倉八（1992）、石井（1995）等に見られるように統計的手法を用いた分析へと発展していく。

学習者の動機づけを知ることは、カリキュラム等の学習デザインを行う上で必要不可欠なことであり、海外の教育機関を中心に研究が発展してきたことは想像に難くない。日本国内での研究が少ないのは、日本語学校や留学生別科等の予備教育機関では進学を目的として、大学では学位取得のための手段として、あるいは就職のためのツールとして、といったように、ある程度目的別に学ぶ機関が分化していたため、動機づけが類似していたことによるものと思われる。しかしながら、近年は学習者の来日目的も多様化しており、特に日本語学校では様々なニーズの学習者が混在することも多くなってきている。近年の日本国内での動機づけ研究への関心の高まりは、こういった学習者の多様化も一因であろう。

90年代から2000年代にかけては質問紙を用いた量的な研究が主流であった。しかし、2000年代に入ると、量的研究では学習者の真の考えがどのくらい表れているのかが測れな

いと批判から、質的手法を用いた研究が現れ始める（羅, 2005b）。このような研究手法の多様化について守谷（2002）は、それまでの量的な研究では把握しきれなかった動機づけとその変化を、質的研究手法をもとに記述した E, Ushioda の研究がきっかけであったと述べている。現在では量的、質的の両面からのアプローチを行った研究も見られる。

1) の「動機づけそのものに関する研究」はやがて、2) の「動機づけとある項目との関連性を扱った研究」へと発展していく。特に成績と動機づけとの関連を扱ったものが多く、動機づけの視点から学習効果の向上を図ることが狙いであると思われる。その他、学習期間、来日経験、対日観などを扱った研究が多く見られる。

3) の「動機づけの変化を扱った研究」は今のところそれほど多くない。吉田（2009）では英語教育において、動機づけの構造を明らかにしようとする研究は数多くあるが、動機づけを喚起する要因を扱った研究は少なく、どのような要因が動機づけを高めていくのか、あるいは低下させるのか、一度低下した動機づけをどのように回復していくのかといった変化を扱った研究に注目すべきであると述べている。日本語教育の領域においても、吉川（2013b）はある一時期の日本語能力や学習行動から学習動機、学習意欲を調査するにとどまっているとしている。動機づけをダイナミックなものとするなら、調査時点の動機づけはわかっても、その後変化しないとも限らない。むしろ変化することのほうが自然だといえよう。それがプラス方向への変化なら大歓迎なのだが、実際にはマイナス方向への変化に誘われる事例も多く認められており、その事実が動機づけを高める方法を模索する必要性を高めたと言える。動機づけの変化は今後大いに注目されるべき分野であると言えよう。現在のところ、この分野の研究は意欲の低下、あるいは意欲の向上を扱ったものが多い。しかし、これらの研究もその時点での低下あるいは向上が注目されるにとどまっている。動機づけがどのように変化していったかを長期的に検討する研究は高岸（2000）、羅（2005b）、山本（2007）、竹口（2013）、吉川（2013a）吉川（2013b）、鈴木（2013）等、まだ数えられる程度しか報告されていない。

Crookes G. & Schmidt R. W. (1991) はそれまでの動機づけ研究が教師たちの最も関心を持つ教室活動の視点から語られていないと指摘した。これがきっかけで動機づけ研究は実践的教育場面へとシフトしていったと守谷（2002）は述べている。2000年代に入るまでは学習活動場面と直接結びついた動機づけ研究は少なかったが、近年は様々な実践報告が見られるようになった。下山（1985）では学習意欲はある状況において一時的に喚起される水準の「状況的意欲」と、特定の状況とは関係なく比較的一貫し、持続している水準の「特

性的意欲」の2つの水準で区別しなければならないと述べている。動機づけ研究において初期のころから行われてきた動機づけそのものに関する研究は「特性的意欲」を扱った研究であり、そこから動機づけを高める授業実践へ、いわゆる「状況的意欲」を扱った研究へと広がりを見せたとも言える。4)の「動機づけを高める授業実践」が増えているということは、動機づけが低下している学習者の存在が顕在化していることの証明でもあろう。もともと無動機ならいざしらず、何らかの学びを得るために来日した学習者でさえ、滞在が長くなるにつれ、意欲が低下してしまうといった報告もある(山本, 2006; 中井, 2009 等)。

以上の4つのタイプの研究を踏まえ、次節では学習環境に焦点を当てながら、日本語教育における動機づけ研究を概観していきたい。

2. 学習環境による動機づけ研究の分類

動機が文化的背景と関連を持つこと(倉八, 1992)や、動機づけは学習環境に左右されるので動機づけと日本語学習の関係の理解を深めるため様々な研究が必要である(郭・大北, 2001)といった提言を踏まえ、本節では学習環境ごとに先行研究をまとめていく。

2. 1 文献調査

まずは、日本語教育における動機づけ研究の動向を扱った文献を挙げておく。初期のもっとも代表的なレビューとしては守谷(2002)が挙げられる。当時は日本語教育における動機づけ研究はまだ少なく、「なぜ日本語を学習するのか」という日本語学習動機に関する研究と、実際の学習場面での動機づけを扱った研究の二つに大別されると述べている。当時は質問紙を用いた量的研究が主であったが、縦断的・質的な調査方法が望まれており、今後研究方法の多様化が進んでいくであろうと結ばれていた。

高橋・平山(2014)では論文検索サイト CiNii Articles を用い、「学習動機」「日本語」をキーワードとして検索された31本の論文を分析している。そこで高橋・平山(2014)は1)日本語学習者の学習動機そのものを明らかにすることを目的とする内容、2)日本語学習者の学習環境や、その国の日本語教育事情などを明らかにすることを目的にし、その一つとして学習動機に触れている内容、3)ある項目と学習動機の関連性を見るために調査をした内容、4)学習の動機づけの要因を明らかにするため調査をした内容、5)別の目的で調査・実践を行い、その結果として学習動機に関連する項目が出てきた内容、の5つに分類している。調査は海外で行われているものが60%を占めており、調査対象者は大

学生・大学院生が70%を占めている。調査方法は質問紙による量的調査が最も多く50%、次いでインタビュー調査が30%を占めていた。果たして守谷(2002)のことばの通り、研究手法が拡大し、多様化していることが明らかとなった。

2. 2 海外における研究

次に、海外の教育機関における研究を取り上げる。海外の日本語教育機関で学ぶ学習者に対する研究は圧倒的に大学生を対象とした研究が多い(高橋・平山, 2014)。90年代に入ったころから、Gardner、Lambertの動機づけ尺度をもとに作成された質問紙調査が各国で行われるようになった。統合的動機づけを支持する結果(縫部他, 1995; 成田, 1998等)もあれば、道具的動機づけを支持する結果(郭・大北, 2001等)も見られ、学習者の置かれた環境によってさまざまな結果が得られていることがわかる。その後、研究の多様化が進んでいくが、動機づけと諸項目の関連を扱った研究ではどのような項目と関連付けを行うか、国によって傾向の違いが見られる。ここでは各国別にどのような研究が行われているか、概観していきたい。どの国でいつごろから動機づけ研究が行われるようになったのかをイメージしやすいよう、おおよそではあるが、初出の文献が古い国からその国の傾向を見ていく。

なお、「どうして日本語を勉強していますか」といった質問に対する回答を度数、あるいは割合でまとめた類の報告は国際交流基金が各国で数年に1度調査を行い、インターネット上でも公開されている⁵ため、本稿では原則的に割愛する。また、海外で発表された動機づけ研究も数多く認められるが、日本国内では入手困難な資料も多いため、ここでは比較的日本国内で入手しやすい資料に絞って概観する。

2. 2. 1 ニューージーランド

縫部他(1995)はニューージーランドの大学の日本語学習者を対象に学習動機について質問紙調査を行った。その結果、内発的動機づけである「日本理解」「国際意識」「学習への興味」、外発的動機づけである「統合的志向」「誘発的志向⁶」「道具的志向」の6つの因子を抽出している。また、来日経験の有無や学習期間との関連について2要因の分散分析を行い、「来日経験があるほうが統合的志向が高い」「学習期間が長い(36か月以上)ほうが

⁵ 国際交流基金(2013)参照。

⁶ いい成績を取りたいとか、周囲の人に言われて勉強を始めたといった、日本語学習自体が目的となっていない第3の動機を「誘発的動機」と呼ぶ(縫部他, 1995)。

統合的志向が高い」「学習期間が長いほうが道具的志向も高い」といった結果が報告されている。縫部他（1995）は海外の教育機関における研究としては先駆的なものであり、現在でも先行研究として多くの論文で取り上げられている。

縫部他（1995）が行った調査から約20年の歳月を経、伊藤（2014）が2013年に行ったヴィクトリア大学の学生を対象とした調査では「日本語に興味があるから」が最も多く、次いで「日本文化に対する関心」であったとの報告がある。1990年代の日本語学習者の学習動機は日本の経済成長の余波が残っており、将来の就職に結びつけて考える学生が大多数を占めていたが、日本経済の停滞、インターネットの普及による海外でのポップカルチャーの流行とともに変化していった様子がうかがえる。その結果、「将来就職に役立つ」は3位へと後退したと報告されている。伊藤（2014）はヴィクトリア大学での日本語教育実習生の役割について述べたものであり、学習動機が主眼となったものではないが、ニュージーランドの学習動機の調査は少なく、貴重であったことから、ここに取り上げた。

2. 2. 2 タイ

タイからは他国に比べ多くの研究が報告されている。その先駆けとなったのが成田（1998）であろう。成田（1998）は大学生の日本語学習動機について調査を行い、「文化理解の志向」「統合的志向」「道具的志向」「利益享受志向」「国際性志向」「誘発的志向」の6因子を抽出した。学習動機と成績との関係を分析した結果、「統合的志向」の強い学習者の成績が高く、「利益享受志向」「誘発的志向」の強い学習者の成績が低い傾向にあったと述べられている。そして、学習者に統合的志向を強めてもらうためには、日本人とのコミュニケーションの機会を提供するなどの方法が有効ではないかとまとめている。

宇津木（2011）は成田（1998）で使用された成績は定期テストの結果であり、到達度テストであったことから、より統合力が測れるS P O T⁷を用い、大学生に対して同様の分析を行っている。宇津木（2011）で行われた日本語学習動機の調査では「道具的動機づけ」「日本理解志向」「好奇心、興味」「誘発的志向」「日本語学習への興味」の5つの因子が抽出された。またS P O T得点の結果をもとに成績上位群、中位群、下位群の3つのグループで動機づけとの関係を分析した結果、初級、中級学習者の動機づけは高く、上級学習者の動機づけは低いと述べられている。特に外発的な動機づけが大きく低い結果であった。

⁷ 自然な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の（ ）に聞こえた音（ひらがな1字）を書き込ませるテスト法。言語運用能力を反映したテストであるとの報告がある（小林他,1996）。

富吉 (2014) ではドルニエイの提唱した L 2 motivational self system の枠組みを用い、大学生の学習意欲に影響を与える要因について質的な分析を行っている。「なりたい L 2 自己」「なるべき L 2 自己」と要因が結びつくと意欲向上を促す場合もあるが、逆に意欲低下をもたらす場合があることを指摘している。例えば、友人が日本人とコミュニケーションする姿を見て、自分も「なりたい」と思った場合は、意欲が向上するが、自分には無理だと認識すると意欲が低下する。学習者が具体的文脈において要因をどう捉えるか、どのように結びつけるかによって意欲の動向は変わってくる。また、「実際の学習経験」には短期的な意欲低下の経験が多く含まれることも示唆されている。

タイの高校生を対象とした研究では吉川 (2010a) をはじめとする一連の研究が挙げられる。タイでは第二外国語として多くの高校で日本語が採用されており、タイの日本語学習者の約半数を高校生が占めている。吉川は学習行動に注目し、どのような動機が学習行動に影響を及ぼすのかといった学習動機と学習行動の関係 (吉川, 2010a ; 吉川, 2010b) や、学習意欲を高める要因と学習行動の関係 (吉川, 2011a ; 吉川, 2011b) について検証を行っている。とりわけ注目されるのは吉川 (2013a) および吉川 (2013b) であろう。吉川 (2013b) において、動機づけ研究はある一時期の日本語能力や学習行動から学習動機、学習意欲を調査するにとどまっていると述べられているように、動機づけの変化に注目した研究は少ない。吉川 (2013a) は高校 1 年時と 3 年時に質問紙調査を行い、学習意欲を高める要因および学習行動と成績との関係について検証している。その結果、1 年時には成績下位群は将来の進路に関心を持った時に意欲が高まるが、3 年時は自己効力感⁸やクラスの中で自分の存在を実感した時に意欲が高まると述べている。また、吉川 (2013b) では高校 1 年開始時と高校 1 年終了時に学習行動と学習動機に関する調査を行い、学習行動増加群と減少群の学習意欲を高める要因の差異について検討している。ここでは「学習動機は 1 年時終了時に学習行動を減少させた群のほうが開始時に高かったこと」、「学習意欲を高める要因は学習行動を増加させた群のほうがすべての項目において高かったこと」等が述べられており、授業開始時の学習動機よりも日々の授業において意欲を喚起することの重要性が示唆されている。同一の学習者群を縦断的に追った研究は少なく、貴重な文献である。

特定の技能の習得について、動機づけから検討した研究も見られる。スィリポンパイブーン (2008) では日本語アクセントの習得には「自己モニター型のストラテジー」が有効

⁸ 心理学者アルバート・バンデュラが提唱した Self-efficacy。第二言語における動機づけ研究の領域では、学習者自身が「自分是可以する」と感じる「有能感」とほぼ同意として用いられることが多い。

であるとし、どのような発音学習動機、およびアクセント学習に関するビリーフがそのストラテジーに影響を与えているかを検証している。その結果、発音学習動機については「発音に対する将来的展望」と「発音向上意欲」が「自己モニター型ストラテジー」に影響すると述べられている。

2. 2. 3 ドイツ

海外の環境において、学習活動を通して動機づけを高める研究では三矢（1999）が草分けであろう。ここではドイツ人大学生に質問紙を用い、10種類の active および passive な教室活動について「楽しさ」「必要性」の2つの観点から評価を求めた。その結果、「楽しさ」の点では active な活動をより高く評価したが、「必要性」の点では active と passive の評価に顕著な差は見られなかった。大学生であり、言語学習が成績や単位という成果として反映されることにより、学習者の評価は「必要性」が「楽しさ」よりも重視されていることが認められた。さらに、「楽しさ」と「必要性」の評価の間には有意な相関があったことから、学習動機を高め、維持していくためには active な、つまり能動的な学習活動が重要な要素であると述べられている。

田村（2009）では Episodic Interview を用いた学習動機調査についての報告がなされている。ここではドイツ人大学生3名、（うち1名は日本語学習に対する動機を際立たせることを目的に、日本語学習経験のない協力者）にインタビューを行っている。興味深いのは彼らはエキゾチックな言語を学ぶこと、つまり「学習行動に対するエンジョイメント」を強く意識しており、学んだ言語を使用することについては重点が置かれていないことである。「将来の職業」を視野に入れて専攻言語を選択しているわけではなく、あくまで楽しめるかどうか重点が置かれている。したがって、エキゾチックな香りがすれば、特に日本語でも中国語でも韓国語でも動機づけに大きな差異はないといった結果であった。この調査結果は、他国の大学生日本語学習者とはやや異なった傾向があることを示している。

さらに田村（2011）では日本国内においてドイツ語圏（ドイツ、スイス、オーストリア等）短期留学生にインタビューを行い、内発的動機づけ理論の「有能さ」「自律性」「関係性」をもとに考察を行っている。その結果、ドイツ語圏日本語学習者は常に「有能さ」「自律性」「関係性」に注目しながら学習への「楽しさ」を意識し、「社会的価値観」の中でも独自性を重視しながら内発的動機づけを中心に全体的な動機づけを高めていることが明らかになった。

脇坂（2013）ではドイツと日本とで行われたEタンデムにおいて、ドイツ人日本語学習者の動機づけの変化を追ったケース・スタディが報告されている。Eタンデムとは母語の異なる2人がペアになり、インターネットを介して、互いの言語や文化を学びあうという学習形態のことである。脇坂（2013）は1人のドイツ人日本語学習者に注目し、Eタンデム・プロジェクトに関する動機には揺れが見られたが、日本語学習に関する動機は向上する一方であったことが述べられている。田村（2009）、田村（2011）でも見られたように内発動機づけの高まりによって学習意欲が向上していく様子が認められるが、興味深いのはEタンデムにおいて動機が低下した要因は、Eタンデムとは直接関係のない要因（他のプロジェクトによる多忙）であったこと、Eタンデムによる学習動機が低下したにもかかわらず日本語学習自体の動機づけは低下しなかったことである。これは学習を実際に行うことと、学習したいという意欲は別のものであることを裏付けている。

2. 2. 4 ネパール

ネパールでの動機づけを扱った研究には端野（2000）がある。2000年当時はネパールからの留学生はまだ少なく、日本語接触機会の少ない国の日本語学習者がどのような動機づけを持って日本語学習に励んでいるのかを知り得る、非常に興味深い報告である。ここではネパールの日本語学校における調査から、日本人教師も少なく、教科書や辞書もないような決して整った環境とはいえない状況での動機づけと、それが学習到達度に与える影響について考察している。動機づけアンケートでは、「日本人の習慣の理解のため」「日本人となかよくなるため」の2項目が高い値を示しており Gardner、Lambert の理論では統合的動機づけが高いという結果が現れた。また到達度についての検討では、日本語の実用価値が低いにも関わらず、道具的動機づけを持つ学習者のほうが高い到達度を示す結果となった。そこで端野（2000）は「日本人の習慣の理解のため」「日本人となかよくなるため」の2項目について、これらは本当に統合的動機づけといえるのか、むしろ道具的動機づけの要素が高いのではないかと考察している。そして、Gardner、Lambert の方法論をその国の文化、社会、経済的背景に合わせ、再検討する必要性を提言した。

ネパールにおける動機づけ研究は今のところ端野（2000）以降は行われていないようであるが、近年はネパールからの留学生が急増しており（佐藤, 2012）、当時の動機づけとは異なった結果が現れる可能性も高い。今後のネパールでの研究の進展が望まれる。

2. 2. 5 台湾

台湾の日本語学習者数は世界第5位であり、約24万人が日本語を学んでいる（国際交流基金, 2013）。全人口比で見ると約95人に一人が日本語を学習していることになり、その半数以上が高等教育機関で学ぶ学習者である。

台湾はかつて日本の植民地であったこともあり、老年層には未だに日本語を使用している人も多い。甲斐（1995）はそういった社会背景に注目し、若者たちが日本語を学ぶ理由には日本語を理解する老年層の影響があるのではないかと、調査を行っている。結果としては特にはっきりとした関係は見られなかった。当時の調査では仕事や日本語の重要性といった将来を見越して日本語を選択した学習者が多かったが、1994年に日本の大衆文化が開放され、音楽やドラマなどの芸能ソフトの輸出入が自由化されたこともあり、2000年代半ばには日本文化への興味が大きな動機づけとなっている（荒井, 2006）。

台湾で多変量解析⁹を用いた研究が行われ始めたのは2000年頃からである。曹（2000）では第二外国語である日本語を選択科目として履修する高校生の学習動機について調査を行っている。因子分析の結果「サブカルチャー因子」、「知識教養因子」「履修因子」の3因子が抽出された。

堀越（2010）では大学生の動機づけと成績の関係について調査を行い、「上昇志向」が強ければ強いほど成績は高くなる傾向にあると述べている。さらに抽出された9つの動機づけ因子から「報酬期待型動機づけ」と「理解享受型動機づけ」の2因子を抽出し、「理解享受型動機づけ」が成績と弱い正の相関を持つことを認めている。

楊（2011）は学習過程で挫折する学習者の問題から、どのように学習を持続させるかに注目し、動機づけと継続ストラテジーの関係を調査している。その結果、動機づけのタイプが継続ストラテジーに影響を与えていること、日本語主専攻と非専攻の大学生には差異が見られることから、学習者の専攻により異なる対応が必要であるとの報告がなされている。また、主・非専攻を問わず、自己効力感の獲得が学習を持続させるために重要であり、それを意識した教育上の支援を行う必要性についても説かれている。

大学以外では堀越（2006）が大学の夜間コースで学ぶ社会人の動機づけについて調査しており、主に内発的動機づけが日本語の学習を支えていると述べている。

一方で羅（2005b）では、動機づけ研究に用いられるアンケート調査や実験手法による研

⁹ 統計的手法の一つ。複数の項目（結果変数）からなる多変量データを一気に解析する。主な多変量解析として因子分析、クラスター分析、重回帰分析等があげられる。

究は研究者による概念が先行しており、学習者自身の視点から捉えていないとした上で、学習者にライフストーリー・インタビューを行い、動機づけについて質的な研究を行っている。ここでは1名の学習者を取り上げ、大学3年時はトップクラスの学習成績を維持していたため、学習動機が表面的には維持されているように思われたが、心理的には意欲は低下していたこと、将来なりたい自己像が形成されたことによって、無気力から脱出できたことなど、量的研究では測りきれない意欲の変化が検証されている。

また、今福(2010)は教室内のどのような要因が学習者の学習意欲に影響を及ぼすのか、大学生にインタビューを行い、その結果を教師要因15と学習者要因4つの19のカテゴリーに分類した。学習意欲について具体的に教師と学習者との関係性に焦点を当てた研究は少なく、貴重な資料と言えよう。

2. 2. 6 シンガポール

シンガポールにおける研究は郭・大北(2001)が行った大学生の動機づけと成績の関係を扱った調査が最初であろう。郭・大北(2001)はエリート主義(「語学学習志向因子」と「自己満足因子」)がシンガポール華人大学生の特徴的な因子であると述べている。エリート主義と道具的動機づけ(仕事因子)は日本語の上達と関係しているが、統合的動機づけ(「交流志向因子」「現代日本あこがれ因子」「伝統文化因子」)は日本語の上達とは関係していなかった。日本語の上達には統合的志向が関わっているとした縫部他(1995)、成田(1998)の研究結果とは異なるものであり、学習環境による動機づけの差異が改めて確認されたと言えよう。

その後、郭・タン(2012)では中高生の動機づけについて、また郭(2012)ではシンガポール日本文化協会等で学ぶ社会人および学生の動機づけについて調査が行われており、郭・大北(2001)で認められた因子とほぼ同様の因子を抽出している。この一連の研究によって、学習環境や属性によって動機づけの強さに違いが見られるものの、シンガポールという環境下においてはほぼ共通の因子が存在することが明らかになった。

2. 2. 7 韓国

韓国における動機づけ研究では、JFL環境¹⁰における学習者とJSL環境の学習者の

¹⁰ JFL (Japanese as Foreign Language) とは外国語としての日本語を指す。主に、海外の日本語教育機関で学ぶ場合を指すことが多い。一方、JSL (Japanese as Second Language) は第二言語として

動機づけの差異に注目した李（2003）が挙げられる。李（2003）では、動機づけとそれを取りまく諸要因（学習への取り組み方、日本語能力の自己評定、経験要因）との関連について分析を行っている。その結果、JFLの学習者はJSLの学習者よりも動機づけが高いこと、日本語能力の自己評定はJSLの学習者のほうが高いこと、経験要因（訪日経験等）は自己評定に影響を与え、間接的に動機づけを高めること、JFLの学習者はJSLの学習者に比べ自己効力感を感じにくいこと、動機づけが高いにも関わらず持続しにくいことなどが述べられている。

国際交流基金によると、韓国は2009年の日本語教育機関調査までは、日本語学習者数世界第1位の座が定位置であった。現在は一時期ほどの勢いは衰えたというものの、いまだ世界の日本語学習者数全体の21.1%を占めており、世界第3位となっている（国際交流基金, 2013）。櫻坂（2007）では韓国人の対日観について、歴史をめぐる問題や政治的問題が生じるたび、韓国における対日観は嫌悪的方向に針が振れると述べているが、学習者数の減少も、そういった社会的要因の影響ともいえよう。過去の歴史的背景から、学習動機と対日観の関係について検討した研究が多いことは韓国における動機づけ研究のひとつの特徴である。

磐村（2004）では女子大学生に質問紙調査を行い、「大衆文化接触志向」「日本理解志向」「道具的志向」「誘発的志向」「語学学習志向」「訪日志向」の6因子を抽出している。日本に対する親近感への動機づけの影響を見た結果、「日本を知るほど日本に親しみがわく」には「訪日志向」「大衆文化接触志向」「日本理解志向」「語学学習志向」が有意なプラスの影響を与えていることがわかった。また、「日本人と結婚して家族として暮らしてもいい」には「大衆文化接触志向」「語学学習志向」「日本理解志向」が有意なプラスの影響を与えていることもわかった。調査が行われたのは2002年のサッカーW杯日韓共催時でもあり、これまでになく対日観が肯定的な方向に変化をみせた時期（櫻坂, 2007）でもあった。

櫻坂（2007）では、韓国人学習者の対日観と動機づけの関係について、世代間の比較、性差の検討、自由記述による日本語学習動機の検討の3つの調査の概要がまとめられている。それぞれの研究において調査協力者は異なる。世代間の比較では、大学生とその親（両親のどちらか一方）に調査を行い、その違いを検討している。その結果、大学生群と成人群（両親）では対日観には有意な差は見られなかった。しかし、成人群は子女の「教養」としての日本語習得に期待しており、異文化交流などの行動レベルを含んだ学習は期待し

の日本語を指す。日本国内の日本語教育機関で学ぶ場合を指すことが多い。

ていなかった。一方で大学生群は行動レベルの異文化学習が日本語学習の動機に反映していた。性差の検討では大学生に同様の質問紙調査を行い、男子大学生のほうが女子大学生よりも日本（人）に対して肯定的な認知を行い、韓日間の差異も低く認知していることが報告されている。日本語学習動機に関しては性差に有意な差はなく、ともに「融合」因子（日本人との接触や交流を反映した項目）が高かった。これらの2件の調査はともに2000年に行われたものである。最後に、自由記述による学習動機の検討が取り上げられているが、この調査は2003年に行われており、前述の2件の報告とは若干の変容が見られた。分析の結果、最も優勢な学習動機は「統合志向」であり、特に日本語を主専攻とする男子大学生に顕著であった。また「道具的志向」も主要な学習動機のひとつであることも確認された。「統合志向」の内容は2000年調査時の異文化理解、異文化としての日本への接近から、アニメや漫画などの大衆文化に関連した動機へと変容していた。

上述のように、動機づけは比較的短期間のうちに変容するものである。朴(2007)ではドルニエイ(2005)の「L2動機付けのプロセス・モデル」から「変化」を重要なキーワードとし、学習者の社会文化的要因と動機付けについて調査を行っている。ここでは5名のJSL・JFLの双方の学習経験がある大学生(4名)と日本語教師(1名)にインタビューを行った結果が報告されている。最も印象的であった結果は、統合的動機付けが必ずしも目標言語社会に対する肯定的な態度を意味するものではないことが明らかになったことである。協力者らは日本語を選択した動機として、韓国語と日本語の体系が似ていることから、成功期待を持っていたことを挙げていた。その一方で日本に対しては否定的態度を持っており、その否定的イメージの源はマスコミの情報伝達や歴史教育であり、個人的経験から生まれたものではないことも認識していた。他にも数々のエピソードが挙げられており、JSL環境で学んだことによる動機付けの変化などが語られている。

学習意欲の向上に効果的であった実践報告として、韓国の大学生が行ったインタビューを通したプロジェクトワークがある(松田,2006)。JFL環境で学習意欲を高めるためには日本人と交流する機会が必要であると、数多くの文献において提言がなされている(成田,1998;李,2003等)が、実際に交流の機会を設けることはそう簡単なことではない。松田(2006)では学習者が国際旅客ターミナルに出向き、日本人旅行者に対してインタビュー活動を行うことによって、学習者の「話す」技能において学習意欲が高まったことが報告されている。

2. 2. 8 中国

中国で日本語学習者に対する動機づけ研究が注目されたのは 2000 年代前半ごろからである。アジアでの日本語学習者は中等教育機関で学ぶ学習者が主であると先述したが、中国はやや傾向が違い、高等教育機関の日本語学習者が全体の 67%を占めている（李・有元, 2011）。したがって、動機づけ研究は大学生が中心となっている。王他（2008）には中国国内で発表された先行研究の概観がまとめられている。

王（2005）では北京の大学生に対して質問紙調査を行い、動機づけの種類について学年間に差異はほとんどないこと、学年が上がるにつれて動機づけが高くなること、学年が上がるにつれて授業外での学習時間が減少することなどについて報告されている。

王他（2008）はそれまでの研究が北京等、一部の都市のいわゆる一流大学に偏っていることを挙げ、様々な地域における研究の必要性を説いた。そして、7地域、12校、5種類の学習者（専攻、副専攻、第一外国語、第二外国語、独学）を対象に調査を行い、属性の違いによってどのような差異が見られるかを検討している。その結果、学習期間が長くなると目標の明確な動機は高くなるが、目標が不明確な動機や達成しにくい動機などは低くなることがわかった。また、日本語主専攻と第一外国語学習者は「競争動機」「留学動機」が高いこと、副専攻は「自己満足動機」が高いものの意欲が持続しにくいこと、第二外国語学習者は全体的に動機が低い「自己満足因子」だけがやや高いことなどが報告されている。さらに興味深いのは一流大学の学習者のほうが他大学に比べ「競争動機」「発展、試験、環境動機」が低かったことである。その原因として、一流大学出身者は就職にそれほど不自由しないため競争や試験への動機が低いのではないかと考察されている。王（2005）、王他（2008）はデータの解釈において筆者とは意見を異にする箇所もあるが、学習者数が最も多い中国の動機づけに関する情報をいち早く提供したという点で貴重な報告であると言える。

地域差に言及したものでは香港と上海の大学生を対象とした青山（2009）がある。ここでは香港の学習者のほうが上海の学習者に比べ、動機づけが高いことが報告されている。その理由として上海の大学生の中には有名大学に入るために第二、第三志望として日本語専攻を選び、その後仕方がなく勉強している学生が多いからではないかと述べられている。それを裏付ける報告が李・有元（2011）、于他（2013）、李（2013）でもなされている。于他（2013）は半数強の学習者が動機不確定の選択者であり、衝動的、受動的に日本語専攻

を選択していると述べている。李・有元（2011）は半構造化¹¹インタビューを行い、「志望校を先に決めてから、日本語専攻を決めた」「大学で日本語を学ぶ前は日本についてあまり知らなかったため、マイナスイメージを持っていた」との回答を得ている。李（2013）によると中国では入学試験が終わり、点数が分かった時点で希望の大学と専門を提出するが、点数によっては希望の専門が勉強できるわけではないと報告されている。李（2013）の所属する大学では2011年入学生の約36%が専門が調整された結果、日本語を学んでいるとのことである。

毛・福田（2010）は中国人日本語学習者と日本人中国語学習者の動機づけについて比較を行っており、中国人大学生の主な動機づけは「道具的動機」および「統合的動機」であるが、日本人大学生の主な動機づけは「統合的動機」および「誘発的動機（他からの影響）」であったと報告されている。これは就職を目的として外国語を学習するか否かの差異であろうと述べられている。

西谷（2009）は動機づけ・外国語学習不安の捉え方・学習方略の3つの観点から中国人大学生と日本語学校で学ぶベトナム人日本語学習者を対照している。動機づけは3つの因子が抽出され、「内的志向」「外的志向」はベトナム人学習者が有意に高く、「競争志向」は中国人学習者が有意に高かったと報告されている。また、中国人学習者は外国語不安を促進的にとらえ、ベトナム人学習者は疎外的にとらえる傾向が見出されている。

これまでのところ、日本国内、中国国内で発表された動機づけ研究は学習動機の実態を明らかにするにとどまっているものが多い（夏, 2010）。次に動機づけと他の要素との関連性を扱った研究を見てみる。

動機づけと成績の関連について扱ったものは郭・全（2006）がある。因子分析の結果、6つの因子が抽出されているが、道具的動機づけに分類される仕事因子が日本語学習成績を予測する最大の因子であると述べられている。

対日イメージについて扱ったものは夏（2010）、櫻坂（2012）などがある。夏（2010）は学習動機に7つの因子を抽出し、「日本への憧れ」因子と「日本に関係がある人の存在」因子が日本人イメージに正の影響を与えていると報告している。

大学生以外を対象に行った調査は非常に少なく、森本（2006）、呉（2013）に見られる程度である。森本（2006）は日本への私費留学を予定している留学予備校の学習者を対象に

¹¹ インタビューの手法のひとつ。事前に大まかな質問項目を決めておき、回答によってさらに詳細を質問していく形式のインタビュー法。

調査を行っている。動機づけからは7因子が抽出されたが、「進学・留学の利用」志向、「日本関係の就職への利用」志向が強い学習者ほど成績が低いという興味深い結果が現れている。たとえ留学のために日本語を学ぶ学習機関であっても、道具的動機づけが高い学習者群の成績が低く、統合的動機づけをもつ学習者群が良い結果を残しているところが皮肉である。留学自体にどのような動機づけを持っているのかが関わっているであろう。「進学・留学の利用」志向の強い学習者の成績が低いことについて、森本（2006）は「日本へ行けば自然に日本語が上手になるだろう」と考えている可能性を示唆している。

一方、呉（2013）では、高校生の留学経験者は日本語力が弱いと日本人との関係を構築できず、動機が下がったという事例が報告されている。学習者の将来に関する予測力の弱さが動機づけの弱さにも繋がっているのではないかと述べている。

陳（2011）は中国人日本語教師の動機づけストラテジーの使用頻度と重要度に関する意識調査を行っている。陳（2011）はドルニエイ（2005）で提案された35の動機づけストラテジーについて教師がどの程度重要視しているか、またどの程度使用しているかに注目した。質問紙調査およびフォローアップインタビューの結果、動機づけストラテジーの重要度認識と使用頻度の認識が一致していることから、中国人日本語教師は意図的に動機づけストラテジーを使用していることが示唆された。また、「動機づけを維持し保護するストラテジー」は最も重要視されているが、「学習開始時の動機づけを喚起するストラテジー」はそれほど重要視されていないことも明らかになった。教師を対象に行った動機づけストラテジー調査はこれまでに日本語教育の領域では見られず、貴重な資料と言える。

2. 2. 9 ロシア

ロシアではハバロフスク国立教育大学の大学生についてのバルスコワ（2006）が動機づけに特化した研究としては最初のもの¹²であろう。因子分析の結果、統合的動機づけ、道具的動機づけ、実用的動機づけに関する6つの因子が抽出された。これらの動機づけが抽出された背景には極東ロシアは日本との距離が近く、その地理的な近さのおかげであると述べられている。

坂本（2009）ではウラジオストクのシュコーラ¹³の生徒と大学生に量的調査（質問紙）

¹² それ以前には、ロシア人学生が日本人の授業に関してどのような要望を持っているかを明らかにするために、学習動機を取り上げた杉本・猪狩（2002）があり、主専攻は「手段としての日本語」の割合が高く、副専攻は「日本への興味・関心」のカテゴリーが高いことが示されている。

¹³ 日本の小学校から高等学校相当までの過程の一貫教育を行う機関（坂本,2009）。

を行い、意欲が向上する状況と減退する状況について検討している。その結果、授業のおもしろさや教師、友人など他者から評価されることで意欲的になり、教師に叱られる状況で意欲が低下しやすい上、自然に触れる体験をしたときにも意欲が低下しやすい¹⁴ことが明らかになった。さらに、おもしろい授業、つまらない授業とは何かを調査するため、半構造化インタビューを行っている。ここでは、学習者が成人であっても、教師が学習者に与える言動の影響は大きいこと、ネイティブ教師、ノンネイティブ教師を問わず、授業内容を工夫し多様化させる必要があることが述べられている。

竹口（2013）ではサハリンの大学生に動機づけが形成された経緯、変遷とその要因等についてインタビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-G-T-A）を用いた質的研究を行っている。大学生協力者は全員留学経験、あるいは訪日経験を持っており、留学前、留学中、留学後にわたって動機づけがどのように変遷していったかを半構造化、回想式インタビューを行うことによって検証した。ここでは「留学したい」という動機づけは表面上は同じでも、初来日か再来日かによって動機づけの強度や質が変わる、といった従来の量的研究では検証し得なかった見解にまで踏み込んでいる。また、これまで「資格を取得したい」といった見返りを求める「功利的要素の強い動機」は外発的動機とされていたが、「日本語能力試験¹⁵で自分のレベルを知り、それから何をしたらいいか知りたい」といった外側からの刺激以上の役割を果たしている様子が窺えた。動機づけ研究において「変遷」を扱った数少ない研究のひとつであり、従来の量的研究の欠点を補う貴重な研究である。

残念ながらロシアにおける研究は極東地域に偏っており、他地域からの報告は見られない。稲垣他（2003）によると、ロシアの大学における日本語教育は機関によって理念や教育方法がはっきりと異なっており、また文法や読解に重点をおいたモスクワ大学、口頭表現を重視するウラジオストク地域の各大学など、地域差も非常に大きい。極東ロシア以外の地域での研究が望まれるところである。

2. 2. 10 モンゴル

モンゴルにおける調査では森（2006）があげられる。高校生、10年制初等・中等教育の

¹⁴ いわゆるレクリエーション体験を行うことで、意識がそちらに向かい、学習への興味がそがれることを意味している。

¹⁵ 日本語を母語としない人の日本語能力を測定する試験。1984年に開始された当初は1級から4級の4段階であったが、2010年に改定され、N1からN5の5段階となった。

9年生および10年生（高校生相当）、大学生の3つの機関に所属する学習者に調査を行った結果、「視野を広げてくれるから」「文化人になりたいから」といった項目の数値がどのグループでも高かったことから、これらがモンゴル人学習者の特徴ではないかと述べている。また、高校生には成績と動機づけの関係性についての検証を行ったが、特に相関はなかった。この点については、モンゴル人学習者は成績に対してそれほどの執着がないからではないかと分析している。

ガンツェツェグ（2007）は学習意欲と自律学習能力について触れ、モンゴル人学習者の自律学習能力が非常に低いことを指摘している。そして達成感を得るべく短期目標を定め、その目標を果たすためのストラテジーを導入することで、学習意欲や自信を高め、自律学習能力も高める指導法を提言している。

2. 2. 11 香港

香港は生涯教育に力を入れている地域であり、日本語学習者の7割以上が社会人学習者である。生涯教育といえ、日本では定年退職した人や子育てが終わり一段落ついた人達が想像されるが、香港においてはその中心は20代、30代の働き盛りの人たちである（ギブソン, 2009）。しかしながら、香港における日本語教育研究は大学などの高等教育機関の学生が主な研究対象であり、学校教育以外で学ぶ成人学習者を対象とした研究は少ないとの批判がある（三國, 2011；瀬尾, 2011a；瀬尾, 2011b）。

学習意欲に関する研究では、青山（2009）が大学生を対象に調査を行っており、「道具的志向」「語学学習志向」「統合的志向」「自己満足志向」「誘発的志向」の5つの因子を抽出している。青山（2009）は上海の学習者と比較し、香港の学習者のほうが動機づけが高かったことを報告している。

生涯学習者¹⁶に関する研究は質的研究が多い。瀬尾（2011a）、瀬尾（2011b）では生涯学習者は内発的動機づけが強く、必ずしも試験や就職を目的としていないとしている。多くの学習者は日本のポップカルチャーや日本文化への興味といった内発的動機づけから日本語を学習し始めている。しかし、社会人教育機関では日本語能力試験の対策授業が中心となっている機関もあり、興味と結びつかない内容を勉強することに日本語学習の困難さを抱いている。そこで瀬尾他（2012）では日本語学習をやめた元学習者らに何が原因で学習

¹⁶ 本稿では瀬尾（2011a）、瀬尾（2011b）に倣い、従来の学校教育課程ではないところで日本語を学ぶ学習者を「生涯学習者」とする。

を断念したのか、意欲の減退について調査を行った。その結果、「仕事」と「時間」が原因で学習意欲を減退させたことが最も大きな原因であったことが明らかになった。生涯学習者の多くが仕事を持っており、授業内容が難しく、予習復習の時間がとれない状況が続いたため、授業についていけなくなったことが学習の継続に限界を感じさせることとなった。教師について否定的な意見はなく、機会があれば学習を再開したいと思っている、と述べられている。三國（2011）でも、「悩み、迷う経験」について述べられており、学習者自身が自己の理解を行い、学習の意味づけを行うことが、意欲減退の克服につながると示唆されている。残念ながら、瀬尾他（2012）の調査ではアンケートの回収率が10%を割っているため、比較的意欲の高い元学習者のみの回答であったと言えなくもない。更なる継続調査に期待したい。

香港では年少者の日本語学習者も増加傾向にある。年少者の場合、学習動機を調査することはなかなか難しい。木山他（2012）では未就学児から大学入学前までの日本語学習者の保護者にインタビューを行い、保護者の視点からみた動機づけがまとめられている。その結果、日本への親近感・好印象が統合的動機へと結びつくこと、保護者の意識の中にある子供の就職や旅行などの具体的な目標が道具的動機へと結びつくことが述べられている。保護者の意識は日本語の有用性にも注目されており、子供に日本語能力試験のN1取得を期待している。また「何かにつけ学ぶことが重要であり、有益である」という、香港の学びが自己目的化している状況から、統合的でも道具的でもない「学びそのものへの積極性」から生じる学習動機が存在することも認められた。

2. 2. 12 ウクライナ

ウクライナは日本との人的・経済的交流が少ない「孤立環境」と呼ばれる地域である（大西, 2010）。「孤立環境」とは日本語学習者数に対して在留邦人比率の極めて低い環境を指す。このような環境における学習者の動機づけ調査は大西（2007）をはじめとする一連の研究で詳しく述べられている。大西（2007）ではガードナーらの動機づけ尺度をもとにした縫部他（1995）、成田（1998）、郭・大北（2001）、バルスコワ（2006）等の調査に対し、現地の状況に合わせ一部の項目を変更した尺度を用いているものの、その環境独自の項目、研究者が想定していない項目が反映されていないことを述べ、自由記述により先行研究の質問項目にない10項目を抽出している。その尺度を用い大西（2010）は大学生低学年群（1、

2年生)と高学年群(3-5年生)の動機づけの差異について調査を行った。その結果、低学年群からは統合的動機づけと道具的動機づけの相関が高く、これまでは対立する概念が当地域では共存していることが確認された。

また、大西(2011)では動機づけと目標・目標達成動機との関連について分析を行っている。高学年群では「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」の3因子が抽出され、クラスター分析の結果、語学学習志向のみが高い学習者群は再動機づけに繋がりにくく、意欲も低下していると報告されている。

2. 2. 13 アメリカ

岩本(2010)は言語学習ヒストリーを用い、アメリカの大学における日本語学習者および日本の大学における英語学習者に学習継続要因に関する調査を行っている。ここでは学習継続のための動機を高める要因として「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が重要な役割を担っていることや、教師は教授法や教室内環境に配慮をし、学習者の情意面を意識した活動、特に不安軽減への工夫や取り組みが重要であること等が述べられている。

長谷川(2014)はハワイにおいて日系人と非日系人の学習動機の類似性と相違性について調査を行っている。その結果、道具的動機には類似性が多く見られ、外発的動機では相違性が多く見られたと述べている。日系人が日本語を学ぶ例について取り上げた研究は海外では見られないため、貴重な文献であると言える。

2. 2. 14 オーストラリア

オーストラリアは世界第4位の日本語学習者数が存在する(国際交流基金,2013)。その特徴は初等・中等教育の学習者が9割以上と圧倒的に多いことである。横林他(2006)では初等・中等教育学習者の日本語学習に関するビリーフ調査を行う際、調査対象項目の一部に動機づけを取り上げている。政府の学習政策の一環として日本語を学ぶ学習者らはしばしば動機づけの低さ、不熱心さが指摘される(表1-1参照)が、調査対象学習者は高い動機づけを示していた。その具体的な理由については残念ながら詳細は語られていないが、比較的学習環境のよい私立学校の調査であったからではないかと述べられている。

平(2009)では成績に影響を与える要因のひとつとして動機づけが挙げられており、将来を見据えた動機づけを持つ学習者のほうが成績が良いとの報告がある。また、加川(2010)

では大学生に対して質問紙調査を行い、「キャリア開発憧れ」「ポップカルチャー憧れ」「異文化理解憧れ」「苦手分野補償」の4因子を抽出している。これらの研究ではオーストラリアの大学における日本語学習者を取り上げているものの、調査協力者の国籍はオーストラリアはもとより、アジア圏の留学生、両親（もしくは両親のうちのどちらか）が日本人であるケース（平, 2009）や、イギリス、インドネシア、韓国等9つの国・地域に渡っており、二重国籍、三重国籍保有者も見られるケース（加川, 2010）等、オーストラリアの大学のひとつの特徴を示す資料となっている。

横林他（2006）でも述べられているように、オーストラリア日本語教育に関する論考は学習者についてのものは少ないため、今後の研究が期待されるところである。

2. 2. 15 カタール

中東地域でも日本のポップカルチャーは人気が高い。根本（2011a）はカタールの日本語学習者10名にインタビューを行い、日本語学習動機についてまとめている。カタールの日本語学習者の日本語学習のきっかけはやはりアニメ等が出発点となっている。しかし、学習が進むにつれ、いわゆる二次元の世界から、ドラマ等「人物」へと興味の対象が変化し、日本への興味につながると報告されている。カタール社会では特に日本語の需要があるわけでもなく、仕事に結びつく可能性も非常に低い。それでも日本語学習者が学習を継続するのは、学習者自身がカタールの日本語の位置づけを認識し、受け入れたうえで「諦め」と「割り切り」をもって学習を続けている点が非常に興味深い。道具的動機づけが成立しがたい環境では統合的動機づけが学習継続の大きな要因となると言えよう。

根本（2011b）では日本語学習者と「日本のポップカルチャー」に興味を持つ非日本語学習者を比較し、日本語学習者よりも非日本語学習者のほうが、日本に関して何にでも高い興味を示す傾向があることが認められている。そして、日本語学習動機における「日本のポップカルチャー」の位置づけを再検討する必要性を述べている。

さらに根本（2012）は「日本のポップカルチャー」が実際の日本語学習の実行に結びつく者と、結びつかない者の差異について検討を行っている。根本（2012）の段階でははっきりとした差異は認められなかったが、道具的動機づけが成立しがたい環境における日本語学習の「選択動機づけ」という非常に興味深いテーマであるため、今後の研究の進展が期待される。

2. 2. 16 インドネシア

インドネシアの日本語学習者数は中国に次いで世界で2番目に多い（国際交流基金, 2013）。インドネシアをとりあげた研究としては山本（2013）、山本（2014）があげられる。山本（2013）では3か月間の合宿型の日本語研修を取り上げ、意欲を最後まで維持することができた群と意欲が途中で揺れた群の差異について、意欲低下要因と意欲維持および意欲再生ストラテジーに注目し、検討している。その結果、日本語既習歴が全くない学習者の場合、緊張感の喪失が早い段階で訪れること、意欲の維持・再生にはリフレッシュ方法の確立が重要であることを述べている。さらに山本（2014）では6か月間の合宿型研修について調査を行い、3か月間の研修とどのような差異が見られるかについて検討している。その結果、振り返りの習慣づけを行うことによって、自己喚起による意欲再生ストラテジーが獲得されること、3か月では当初の目標を思い出すといった原点回帰型の自己喚起のみであったが、6か月間継続することによって現状分析型、および未来展望型の自己喚起が発生し、意欲再生ストラテジーのバリエーションが増えること等が確認されている。これらの研究は本稿の予備的研究となる。

学習意欲を意識した授業実践としてはTV会議システムを用いた神谷（2011）、アニメを用いた矢崎（2012）、ディベートを用いた山本（2012）がある。神谷（2011）では、日本とインドネシアをTV会議システムで結び、インタビュー活動を行っている。近年はICT環境が整いつつあり、日本国内にいながら海外の学習者とつながることもできるようになった。インタビュー活動後、学習者の学習行動に変化が見られた理由について、日本語を自分にとって価値のあるもの、重要なものとして認識し、足りない能力を身につけて自分の成長に役立てようとする「同一視的調整¹⁷」が大きな役割を果たしていると述べている。今後このようなICTを用いた研究も増えていくことであろう。

矢崎（2012）はインドネシア人日本語教師対象に「アニメで日本語」を学ぶ18のティーチングストラテジーについてワークショップを行っている。事後アンケートでは「授業のアイデアのインスピレーションが湧いた」「学習者のモチベーションにつながる」といった肯定的な意見がほとんどであったと報告している。さらに、中学生、高校生に自らが実践を行い、学習者の動機づけ向上に効果があったことが述べられている。

山本（2012）は教員養成系大学で学習者主体のディベート活動を行った。学習者自身が

¹⁷ 「同一化的調整」と同義。本稿では「同一化的調整」を用いているが、引用文献に倣い、ここでは「同一視的調整」とした。

ディベートの論題を設定し、司会を選出し、授業運営を行った結果、①他者の意見を聞くことによって、ディベートの技能だけでなく、メタ言語能力、ファシリテーションの能力の習得も促進された、②成績下位者の存在が成績上位者のコミュニケーション能力の向上を促進する可能性が見えた、③自律的な学習、気づきを促すことができた、④成績上位者だけでなく、成績下位者のモチベーションも上がった、という報告がなされている。

2. 2. 17 その他

鈴木(2013)は学習者オートノミー研究の一環としての動機づけの変容に注目している。鈴木(2013)はデンマークの大学院生1名に日本語学習史インタビューを行い、モチベーションの変容の可視化を行うべく、グラフ化している。調査協力者は学部生時代、モチベーションが低下し、日本語学習をいったん断念した。その後人生の意味さえも見失いかけたという。そして、本当に大切なものは何かを問い続けた結果、日本語に再挑戦する決意を見出した。これはデンマークで行われた研究ではあるものの、1名のみが取り上げられており、個人的要因に注目したものである。したがって、デンマーク人学習者全体の傾向とは言い難い。しかしながら、オートノミー支援の在り方を目的として動機づけに注目していることから、本稿とも関連性が高く、ここに取り上げた。

表2-1は海外での教育機関における動機づけ研究の内容と対象者、結果をまとめたものである。本項で取り上げた国順に示した。なお、別の目的で調査を行い、その結果として学習動機に関連する項目が出てきた文献は原則として除外した。

表 2-1 海外の教育機関における動機づけ研究

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
縫部・狩野・伊藤 (1995)	学習動機と留学経験	ニュージーランド 大学生107名	質問紙 学習動機	<ul style="list-style-type: none"> ・内発的動機づけである「日本理解」「国際意識」「学習への興味」、外発的動機づけである「統合的志向」「誘発的志向」「道具的志向」の6つの因子を抽出。 ・来日経験があるほうが統合的志向が高い。 ・学習期間が長いほうが統合的志向が高い。 ・学習期間が長いほうが道具的志向も高い。
成田 (1998)	学習動機と成績の関係	タイ 大学生44名	質問紙 学習動機 定期テストの結果	<ul style="list-style-type: none"> ・「文化理解の志向」「統合的志向」「道具的志向」「利益享受志向」「国際性志向」「誘発的志向」の6因子を抽出。 ・統合的志向の強い学習者の成績が高い。 ・利益享受志向、誘発的志向の強い学習者の成績が低い。
スィリボンパイブーン (2008)	アクセント習得に有効な学習ストラテジーと学習動機、ピリーフの影響	タイ 大学3、4年生及び日本語学校（上級クラス） 210名	質問紙 アクセント学習 ストラテジー 発音学習動機 アクセント学習に対するピリーフ 発話データの採取（回答者中79名）	<ul style="list-style-type: none"> ・アクセント学習ストラテジーは「自己モニター型ストラテジー」「リソース活用型ストラテジー」「模倣練習型ストラテジー」「他者意識型ストラテジー」の4因子を抽出。「自己モニター型ストラテジー」因子がアクセント習得に有効。 ・発音学習動機は「コミュニケーション意欲」「発音に対する将来的展望」「発音向上意欲」「道具的動機」「統合的動機」の5因子を抽出。「発音に対する将来的展望」「発音向上意欲」の2因子がプラスの影響を「自己モニター型ストラテジー」に与えている。 ・アクセント学習に対するピリーフは「学習・教育ピリーフ」「自然習得ピリーフ」「学習困難・軽視ピリーフ」の3因子を抽出。「学習・教育重視ピリーフ」がプラスの影響を、「学習困難・軽視ピリーフ」がマイナスの影響を「自己モニター型ストラテジー」に与えている。
吉川 (2010a)	学習動機と学習行動との関係	タイ 高校生987名	質問紙 学習動機 日本語学習行動	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本・日本人・日本文化へのあこがれ」「実用的志向」「誘発的志向」の3因子を抽出。 ・全因子が学習行動に影響。「誘発的志向」が強い学習者は学習行動にマイナスの影響があり、学習行動に結びつかない。
吉川 (2010b)	学習動機と学習行動との関係 —学習行動得点上位群と下位群の比較	タイ 高校生987名 上位群300名 下位群300名	質問紙 学習動機 日本語学習行動	<ul style="list-style-type: none"> ・学習行動Hi群の学習動機「日本人・日本文化への興味、相互理解」「将来」「実用的志向」「誘発的志向」の4因子。 ・学習行動Low群の学習動機「直接体験」「実用的志向」「ポップカルチャーへの興味」「誘発的志向」の4因子。
宇津木 (2011)	日本語能力と動機づけの関係	タイ 大学生90名	質問紙 動機づけ SPOT	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけは「道具的動機づけ」「日本理解志向」「好奇心、興味」「誘発的志向」「日本語学習への興味」の5つの因子を抽出。 ・初、中級学習者は動機づけが高く、上級学習者は低い。特に外発的動機づけが低い。
吉川 (2011a)	学習意欲を高める要因と学習行動の関係	タイ 高校1年生910名	質問紙 学習意欲を高める要因 日本語学習行動	<ul style="list-style-type: none"> ・「関係性・有能感・日本体感」「日本語学習内容」の2因子を抽出。内発的動機づけが重要な要因。 ・「授業が理解できる」「コンテストがある」「日本人と触れ合う」ことなどが学習行動に結び付く。
吉川 (2011b)	学習意欲を高める要因と学習行動の関係 —学習行動得点上位群と下位群の比較	タイ 高校1年生910名 上位群300名 下位群300名	質問紙 学習意欲を高める要因 日本語学習行動	<ul style="list-style-type: none"> ・Hi群は授業や宿題以外に自律学習が確立しており、学んだことを教室外で試している。 ・Low群は日本語能力に自信がなく、教室外では日本語を使っていない。 ・Hi群は学習意欲を高める要因として「関係性」「日本語学習内容」「成績・能力」「日本体感」の4因子。 ・Low群は「関係性・有能感・日本体感」「日本語学習内容、危機感」の2因子。 ・Hi群は「関係性」が意欲を高め、Low群は「有能感」が意欲を高める。
吉川 (2012a)	学習意欲を高める要因 —タイ人日本語教員と高校生の意識差	タイ 高校1年生910名 日本語教員26名	質問紙 学習意欲を高める要因	<ul style="list-style-type: none"> ・高校生は成績が下がったり、友達より成績が低かったり、授業がよくわからず成績に影響がでるかもしれないと思っている場合にも意欲が上がる。 ・高校生は将来の職業を意識した時にも意欲が上がる。 ・教師は生徒のために何かしたという行動が自身に強く意識され、それが生徒の意欲を高めていると認識。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
吉川 (2013a)	学習意欲を高める要因および学習行動と成績との関係	タイ 高校生 (1年時と3年時) 45名	質問紙 学習意欲を高める要因 日本語学習行動	<ul style="list-style-type: none"> ・授業にきちんと出席し、自分で考えて宿題に取り組んでいる学生がよい成績をとる傾向にある。 ・1年時、成績Low群は将来の進路に関心を持った時に意欲が高まる。 ・3年時、成績Hi群は日本語能力試験を強く意識しているときに意欲が高まる。 ・3年時、成績Low群は自己効力感やクラスの中で自分の存在を実感した時に意欲が高まる。
吉川 (2013b)	学習行動増加群と減少群の学習意欲を高める要因の差異	タイ 高校生 (1年開始時と1年終了時) 707名	質問紙 日本語学習動機(開始時) 学習意欲を高める要因(終了時) 日本語学習行動(開始時・終了時)	<ul style="list-style-type: none"> ・学習動機は1年次終了時に学習行動を減少させた群のほうが開始時に高かった。 ・学習意欲を高める要因は学習行動増加群のほうがほぼすべての項目において高かった。 ・日々の授業において意欲を喚起することの重要性が示唆された。
富吉 (2014)	学習意欲に影響を与える要因	タイ 大学生23名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・要因が「なりたいたいL2自己」「なるべきL2自己」の形成・維持に結びつくことと意欲向上を、維持を脅かすことと意欲低下をもたらす。 ・「実際の学習経験」はL2自己と相互に作用し、「なりたいたいL2自己」の明確化や「実際の学習経験」の意味づけをもたらす。 ・「実際の学習経験」には短期的な意欲低下の経験が多く含まれる。
三矢 (1999)	能動的・受動的教室活動のどちらが学習動機を高めるか	ドイツ 大学生31名 日本語専攻24名 非専攻7名	質問紙 activeな活動とpassiveな活動を「楽しさ」「必要性」の観点から評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「楽しさ」ではactiveな活動をより高く評価 ・「必要性」ではactiveとpassiveの評価に差はない。 ・「楽しさ」と「必要性」の評価の間に相関関係がある。
田村 (2009)	日本語学習動機	ドイツ 大学生3名 (うち学習歴無1)	インタビュー Episodic interview	<ul style="list-style-type: none"> ・「学習行動に対するエンジョイメント」を強く意識。 ・日本語、中国語、韓国語の差異があまり意識されておらず、エキゾチックな言語学習への興味が動機づけとなっている。
脇坂 (2013)	学習動機の変化	ドイツ 大学生1名	ケース・スタディ	<ul style="list-style-type: none"> ・Eタンドムで自由に自己表現ができたこと、母語話者とのやり取りで言語使用や相手の文化を学べたこと、日本語の上達を感じられたことによって意欲が高められる。 ・Eタンドムとは直接関係のない要因からのストレスやプロジェクトの枠組みの負担によって意欲が低下。
端野 (2000)	学習動機が学習到達度に与える影響	ネパール 大学、日本語学校 98名	質問紙 学習動機 SPOT	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本人の習慣の理解のため」「日本人となかよくなるため」の2項目が高い値を示すが、これらは、本当に統合的動機づけといえるのか。 ・日本語の実用価値が低いのに、道具的動機づけを持つ学習者のほうが高い到達度を示す。 ・Gardner、Lambertの方法論をその国の文化、社会、経済的背景に合わせ、再検討する必要性を提言。
曹(2000)	学習動機	台湾 高校生547名	質問紙 学習動機	<ul style="list-style-type: none"> ・「サブカルチャー因子」「知識教養因子」「履修因子」の3因子を抽出。 ・性差、学校種別(普通高校と実業高校)では「知識教養因子」において有意な差は見られなかった。 ・来日経験の有無は学習動機に関係していない。
羅 (2005b)	学習動機	台湾 大学生1名	ライフストーリー インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・中学、高校時代、日本語学習動機はあるものの日本語学習は行わなかった。 ・大学に進学し、社会的文脈や日本のサブカルチャーに興味を持つ自己の再形成によって日本語学習動機が現実の日本語学習に結びつく。 ・大学3年時はトップクラスの学習成績を維持していたため、学習動機が表面的には維持されているように思われたが、心理的には意欲は低下していた。 ・将来になりたい自己像が形成されたことによって、無気力から脱出。
荒井 (2006)	学習動機と学習期間の関連性	台湾 大学生208名	質問紙 学習動機	<ul style="list-style-type: none"> ・日本との接触機会の多さが動機づけにつながっている。 ・10年前は就職のためという動機づけが多かったが、今はサブカルチャーへの興味が高い。 ・学習期間が長くなれば動機づけも高くなるというわけではない。 ・日本、日本人に対するイメージが動機づけに影響を与える。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
堀越 (2006)	学習動機	台湾 社会人 (大学夜間コース) 422名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本人及び日本文化理解志向」「大衆文化接触志向」「交流志向」「日本社会理解志向」「優越感享受志向」「仕事役立て志向」の6つの因子を抽出。 ・「所属別」「男女別」「学位取得の可否別」「職の有無別」「進修部学年別」「年齢別」の6つの視点から動機の特徴を分析。
堀越 (2010)	動機づけと成績	台湾 大学生836名	質問紙 動機づけ 成績 学期成績	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけに9つの因子を抽出。そこから「報酬期待型動機づけ」と「理解享受型動機づけ」の二つの因子を抽出。 ・「理解享受型動機づけ」と成績の間に弱い正の相関。
今福 (2010)	教室内での学習意欲に影響を与える要因	台湾 大学生15名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析の結果、教師要因、学習者要因の2つを抽出。 ・教師要因は「楽しさを感じる授業」「教師への信頼感」「学習者への関心と理解」「授業で得られる知識の多さ」「報酬」「教師からの努力の結果に対する賞賛」「教師の自己経験の共有」「インターアクションがある授業」「わかりやすい授業」「自己効力感の養成」「授業の逸脱」「評価への不満」「誤用訂正」「教師の教授スタイル」「テストの内容」の15カテゴリーに分類。 ・学習者要因は「学習者間の経験の共有」「他の学習者との協働学習」「友人との日本語能力差」「自信の喪失」の4カテゴリーに分類。
楊(2011)	動機づけと継続ストラテジー	台湾 大学生738名 主専攻479名 非専攻259名	質問紙 動機づけ 継続ストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけは「実用性重視志向」「日本関連志向」「日本語学習への興味」「交流志向」「日本文化への関心」「大衆文化への興味」「外的評価重視志向」の7因子を抽出。 ・継続ストラテジーは「他者からの援助希求」「自己効力感の獲得」「内省」「目標達成のための方略」「他者との共感」の5因子を抽出。 ・継続ストラテジーの使用は動機づけから影響を受けており、専攻による差異が見られた。 ・非専攻学習者は一部の動機づけには継続ストラテジーに負の影響を及ぼすものが見られた。
陳(2012)	学習不振者の学習改善	台湾 大学生1名 学習不振者	非構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・学習不振者へインタビューを行い、「学習動機の低さ」「相対的低評価への現状」「自己評価視点の欠如」「本来の能力への自信」「学習方法への見直し不足」「環境への責任転嫁」の6つのタームから、学習状況と心理を明らかにした。
林(2014)	学習動機	台湾 中級読解クラス 受講生 63名 日本にきたアメリカ人 短期交換留学生 11名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・台湾人は道具的動機づけに、アメリカ人は統合的動機づけに基づいて日本語学習へ動機づけられる。 ・アメリカ人は自発的に、台湾人は誘発的に日本語を学び始める傾向がある。 ・台湾人に日本語学習理由に、不得意科目からの逃避意識がある。
郭・大北 (2001)	学習動機と成績の関係	シンガポール 大学生125名	質問紙 動機づけ 学期末試験の成績	<ul style="list-style-type: none"> ・統合的動機づけは「交流志向」「現代日本あこがれ」「伝統文化」の3因子、エリート主義は「語学学習志向」「自己満足」の2因子、道具的動機づけは「仕事」の1因子、計6因子を抽出。 ・エリート主義と道具的動機づけが成績上達に関係。 ・統合的動機づけは日本語上達の有意な予測因子ではない。
郭・タン (2012)	学習動機	シンガポール 中高生271名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・「語学学習」「自己尊重」「日本理解」「仕事」「若者文化」「旅行・交流」の6因子を抽出。 ・「勉強が楽しい」「興味がある」「文化を知りたい」「日本語を使う仕事がしたい」「日本で進学したい」等の項目は、学習時間が長いほど平均値が高い。 ・なんとなく「好きだ」「面白い」という単純な理由では学習の継続につながらない。
郭(2012)	学習動機	シンガポール 日本語コース 受講生251名 社会人145名 中高大学生79名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・「仕事」「語学学習」「日本理解」「自己尊重」「大衆文化」「旅行志向」の6因子を抽出。 ・男性は「仕事」が強く、女性は「旅行志向」が強い ・社会人は日本語による日本理解を期待しているが、学生は日本語を仕事に役立てたいと期待している。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
李(2003)	学習環境の違いによる動機づけと諸要因の関連	韓国 JSL環境139名 日本語学校 専門学校 大学生 JFL環境164名 語学スクール 短期大学	質問紙 動機づけ 学習への取り組み方 日本語能力自己評定 経験的要因 (滞在経験・訪日経験)	<ul style="list-style-type: none"> ・JFLの学習者はJSLの学習者より動機づけが高い。 ・日本語能力の自己評定はJSLのほうが高い。 ・経験的要因は自己評定に影響を与え、間接的に動機づけを高める。 ・JFLの学習者はJSLの学習者に比べて自己効力感を感じにくいいため、動機づけが高くても持続しにくい。
磐村(2004)	学習動機と対日観	韓国 女子大学生213名	質問紙 動機づけ 対日観など	<ul style="list-style-type: none"> ・「大衆文化接触志向」「日本理解志向」「道具的志向」「誘発的志向」「語学学習志向」「訪日志向」の6因子を抽出。 ・「日本を知るほど日本に親しみがわく」には「訪日志向」「大衆文化接触志向」「日本理解志向」「語学学習志向」が有意なプラスの影響。 ・「日本人と結婚して家族として暮らしてもいい」には「大衆文化接触志向」「語学学習志向」「日本理解志向」が有意なプラスの影響。
松田(2006)	プロジェクトワークに対する学習者の意識	韓国 大学生28名	プロジェクトワークの実践 事後調査(質問紙)	<p>日本人へのインタビュープロジェクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人へのインタビューを通じたプロジェクトワークは学習者に肯定的に評価。 ・このプロジェクトワークではフィールドワークが評価され、グループ活動が重要な位置を占める。 ・学習者は当プロジェクトワークを日本語能力の向上に役立つものと捉え、特に「話す」技能において学習意欲を高めている。
朴(2007)	社会文化的要因と動機づけ	韓国 大学生4名 日本語教師1名 ※JFL・JSLの双方の経験あり	インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語は易しく接しやすいものとして親密さを感じているが、日本という国には漠然とした距離感を持った状態で日本語を選択。 ・目標言語話者との摩擦を経験し、動機づけにプラスの影響を受けたり、積極的なコミュニケーション意欲を失ったりする。 ・「日本に対する肯定的な態度」といっても学習者の背景や経験によって異なる。
櫻坂(2007)	対日観と日本語学習動機	韓国 調査1. 女子大生85名 親65名 調査2. 大学生 男子62名 女子156名 調査3. 大学生340名	調査1および2 質問紙 日本(人)に対する認知 韓国(人)と日本(人)との差異の認知 日本語学習動機 調査3 質問紙 日本語学習動機 (自由記述)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習動機は「融合」「啓発」「教養」の3因子。 ・大学生は日本人との交流など行動レベルの異文化学習が日本語学習の動機に反映。 ・学習動機は「融合」が最も高い。 ・自由記述の結果、「統合志向」が最も優勢で、日本語を専攻とする男子学生に顕著。 ・統合志向は従来の異文化理解と異文化としての日本への接近ではなく、アニメや漫画などの大衆文化へと包容。
王(2005)	動機づけ	中国 大学生91名 1年生51名 2-3年生40名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけの種類について学年間に差異はほとんどない。 ・学年が上がるにつれて動機づけが高くなる。 ・学年が上がるにつれて、授業外の学習時間が減少する。
郭・全(2006)	動機づけと成績	中国 大学生200名	質問紙 動機づけ 学期末試験	<ul style="list-style-type: none"> ・6因子を抽出。「日本留学志向因子」「日本大衆文化因子」「日本理解因子」「統合的動機づけ」に、「仕事因子」は「道具的動機づけ」に、「自己尊重因子」「語学学習志向因子」は「エリート主義」に分類。 ・仕事因子は日本語学習成績を予測する最大の因子。
森本(2006)	学習動機と成績 動機づけ低下・喪失要因と維持・強化要因	中国 留学予備学校 <質問紙> 178名 <インタビュー> 13名	質問紙 学習動機 期末試験の結果 インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけは「日本語学習への興味」「異文化・新経験への興味」「言語への興味と周囲の期待」「進学・留学への利用」「日本関係の就職への利用」「現代日本文化への興味」「環境からの影響」の7因子を抽出。 ・「進学・留学への利用」「日本関係の就職への利用」志向が強い学習者ほど成績が低い。 ・多くの学習者が「学習上の困難に打ち当たった時」意欲が低下。出席率が低い学習者は「楽観的思考(遊びたい等)」によって意欲の低下を引き起こしている。 ・出席率の高い学習者は「自己への挑戦」「日本語への興味」「日本語学習を長く続けるためのストラテジー」「自己を律する考え方」によって意欲を維持・強化している。一方で、出席率の低い学習者は「周囲の人間からの影響」「日本への留学」によって維持・強化を行っている。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
王・李・比嘉 (2008)	動機づけ	中国 大学生923名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・「競争動機」「言語、文学趣味動機」「発展、試験、環境動機」「娯楽飲食動機」「仕事留学動機」「媒介動機」「交流動機」「自己満足動機」の8因子を抽出。 ・学習期間が長くなると目標の明確な動機は高くなるが、目標が不明確な動機や達成しにくい動機などは低くなる。 ・女性は「競争動機」「言語、文学趣味動機」「自己満足動機」が有意に高く、男性は「発展、試験、環境動機」「媒介動機」「交流動機」が有意に高い。 ・日本語専攻と第一外国語学習者は「競争動機」「留学動機」が高い。副専攻は「自己満足動機」が高く、意欲が持続しにくい。第二外国語学習者は全体的に動機が低いが、「自己満足因子」だけがやや高い。 ・一流大学の学習者のほうが就職の心配がないためか、「競争動機」「発展、試験、環境動機」が低い。
青山 (2009)	動機づけ	中国(上海・香港) <質問紙> 大学生 上海63名 香港123名 <インタビュー> 上海7名 香港12名	質問紙 動機づけ フォローアップインタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・上海は「自己満足志向」「道具的志向」「語学学習志向」「書籍文化志向」「統合的志向」の5因子を抽出。 ・香港は「道具的志向」「語学学習志向」「統合的志向」「自己満足志向」「誘発的志向」の5因子を抽出。 ・両都市ともに誘発的動機が低く、道具的動機が高い。 ・香港の学習者のほうが動機が高い。
西谷 (2009)	動機づけ・外国語不安と学習方略	中国 大学生127名 ベトナム 日本語学校104名	質問紙 学習動機 外国語不安 学習方略	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけ3因子。「内的志向」「外的志向」はベトナム人学習者が有意に高く、「競争志向」は中国人学習者が有意に高い。 ・中国人学習者は外国語不安を促進的にとらえ、ベトナム人学習者は疎外的にとらえる。 ・学習方略平均はベトナム人学習者のほうが有意に高い。
毛・福田 (2010)	動機づけ	中国 大学生 (日本語学習者) 154名 日本 大学生 (中国語学習者) 164名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・中国人日本語学習者からは「就職因子」「文化興味因子」「異国趣味因子」「他からの影響因子」「自我遂行因子」「国際交流因子」「消極因子」の7因子を抽出。 ・日本人中国語学習者からは「異国趣味因子」「他からの影響因子」「就職因子」「文化興味因子」「自我遂行因子」「国際交流因子」「社会的因子」の7因子を抽出。 ・中国人大学生の主な動機づけは「道具的動機」および「統合的動機」 ・日本人大学生の主な動機づけは「統合的動機」および「誘発的動機(他からの影響)」
夏(2010)	学習動機と日本人イメージ	中国 大学生434名	質問紙 日本人イメージ 学習動機	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人イメージは「開放性」「親和性」「勤勉性」「寛容性」「先進性」「人間関係親密性」の6因子を抽出。「勤勉性」について最も高く評価。 ・学習動機は「日本文化理解」「日本語の向上」「日本語への興味」「日本への憧れ」「日本への留学・就労」「就職の有用性」「日本に関係ある人の存在」の7因子を抽出。 ・「日本への憧れ」と「日本に関係ある人の存在」が日本人イメージに正の影響。
陳(2011)	動機づけ戦略	中国 <質問紙> 中国人日本語教師 92名 <インタビュー> 6名	質問紙 動機づけ戦略 重要度・使用頻度 フォローアップインタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけ戦略の重要度認識と使用頻度の認識が一致していることから、中国人日本語教師は意図的に動機づけ戦略を使用している。 ・動機づけを維持し保護する戦略は最も重要視されているが、学習開始時の動機づけを喚起する戦略はそれほど重要視されていない。
李・有元 (2011)	学習動機と対日イメージ	中国 大学生6名 日本語専攻3名 第二言語3名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・志望校を先に決めてから、日本語専攻を決めた。 ・大学で日本語を学ぶ前は日本についてあまり知らなかったため、マイナスイメージを持っていた。 ・日本語を学ぶことで、経験や情報源の拡大から日本についてのイメージが変わった。
櫻坂 (2012)	学習動機と対日イメージ	中国 大学生216名 香港92名 中国128名	質問紙 日本語学習動機 日本イメージ 日本人イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・香港は「統合的志向」「啓発的志向」が主な学習動機。 ・中国は「日本大衆文化」「統合的志向」が主な学習動機。 ・日本イメージは両群とも日本は「活動的」「先進的」であるイメージが強い。 ・日本人イメージは親しみやすく、自律的で誠実なイメージが強い。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
栗(2013)	動機づけ	中国 <質問紙> 大学生256名 <インタビュー> 7名	質問紙 動機づけ インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・学年が上がるにつれて学習動機が緩やかに変容する。道具的動機が明確化し、統合的動機が拡張していく。 ・学習者の学習意欲は「自己効力感」「達成感」と「無力感」に影響される。 ・成功体験が学習継続に重要。
呉(2013)	動機づけ	中国 <質問紙> 高校生23名 留学経験無10名 留学経験有13名 <インタビュー> 高校生4名 留学経験無2名 留学経験有2名	質問紙 学習動機 インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・留学経験がないほうが内発的動機づけ、外発的動機づけが高く、無動機は留学経験があるほうが高い。 ・学習成果と達成感が動機を喚起する重要な要因。 ・具体的な学習目標を持つことが動機を喚起。 ・外国語習得の重要性和将来の仕事に繋がるという意識が自律的に動機を喚起。 ・面目を潰さないため良い成績を保つことが動機喚起と強化に有効。
王尤(2014)	課外活動の有効性	中国 大学生15名	課外活動(空手道)に参加 記述式アンケート 成績	<ul style="list-style-type: none"> ・空手道活動の参加によって、大部分の学生の日本語学習に対するモチベーションが向上。 ・活動に参加した学生と参加していない学生について、1学期の成績と3学期の成績の間で順位の変動があったかどうか比較。活動参加者の日本語能力が上がったことが証明される。 ・大学の方針に合致した活動であったこと、指導者が日本人かつ外部の人であったこと、自由参加であったことが動機づけに成功した要因であると考えられる。
王俊(2014a)	学習動機の変化	中国 大学生15名	面接法 観察法 記述式質問紙調査	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者は3つのパターン(日本語科志望者群、日本語科継続と転専攻で揺れた群、転専攻成功群)に分かれた。 ・学習過程中に最も多く出現する動機は義務的動機。
王俊(2014b)	学習動機の変化	中国 大学生1名	記述式質問紙調査 授業観察 学習者日常調査表 日本語学習日記	<ul style="list-style-type: none"> ・理系専攻であったが、希望と違う日本語専攻に配属される。特に抵抗感を持っていなかったため「積極的義務的動機」があった。 ・試験で成功体験をし、学習動機が高まった結果、内発的動機へと変化。 ・予習、復習量の増加により、無動機へと変化。中間試験で赤点を取る。 ・転専攻への条件(赤点があった場合不可)を知り、学習意欲が向上。外発的動機へと変化。転専攻に成功。
バルスコフ(2006)	学習動機	ロシア 大学生100名 1年生40名 2年生34名 3年生26名	質問紙 学習動機	<ul style="list-style-type: none"> ・統合的動機づけ「文化交流因子」「現在日本興味因子」「日本語学習志向因子」 ・道具的動機づけ「仕事因子」「職業学習因子」「満足因子」 ・実用的動機づけ「仕事因子」「職業学習志向因子」
坂本(2009)	学習動機	ロシア <質問紙> シュコーラ生徒 118名 大学生116名 <インタビュー> シュコーラ生徒 10名 大学生10名	質問紙 学習動機 半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・シュコーラ生徒は授業の魅力や他者からの評価が意欲向上にかかわる。しかし、授業がつまらなかつたり、他者からのマイナス評価が意欲の減退につながる。 ・大学生は授業のおもしろさが将来に関する項目よりも学習意欲にかかわる。しかし、授業がつまらない時や他者からのマイナス評価が減退につながる。 ・大学生は自然に触れる体験をしたとき、意欲が下がる。
竹口(2013)	学習動機とその変遷、その要因 他者による影響	ロシア 大学生11名	半構造化、回想式 インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・「地歴・家庭環境要因」「教育環境認識と活用」「留学というライフイベントの希望と受容」「発達・修正される自己と向社会性」の4つのコア・カテゴリー。 ・初回の留学と、再留学は動機の強度や質が違う。 ・自身が学習したことを現場・職場で生かそうとするのは向社会性を持った行為である。 ・動機の内容吟味には自己決定的なものとして認識しているか否かの考慮も必要。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
森(2006)	学習動機	モンゴル 高校生 1-3年生212名 初・中等一貫教育 9-10年生31名 大学生 47名	質問紙 動機づけ 成績(高校生のみ) 1年間の試験平均点	<ul style="list-style-type: none"> ・「視野を広げてくれるから」「文化人になりたいから」の平均値が高いのがモンゴルの特徴 ・「現代日本文化への関心」「日本・日本語への関心」「異文化理解」「道具的志向」「交流志向」「教養・自己啓発」「誘発的志向」の7因子を抽出。 ・高校生の動機づけが全体的に低い。 ・成績と学習動機の間には相関がみられない。成績に執着がないからか。 ・成績上位者は下位者よりも具体的に積極的な動機を有している。
ギブソン(2009)	学習動機	香港 社会人20名	インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・初級学習者の動機は「日本のアニメや漫画、歌手」などが多く、中級では「日本人と話すことが目的」と現実の世界へと目が向く。上級ではさらに現実化が進み、「実際に働いている会社で日本語を生かすため」が多い。 ・香港は日本製品などの説明書を読むことなど、教室で学んだことが実生活で活用できる。 ・実際に日本人と接触があり、その経験がプラスであった場合は学習動機が高まる。
瀬尾(2011a)	動機づけ	香港 生涯学習者 (社会人)3名	半構造化インタビュー (ライフ・ヒストリー法)	<ul style="list-style-type: none"> ・調査協力者は内発的動機づけが強く、必ずしも試験や就職を目的としない。 ・ピアや実生活のコミュニティの中での「他者とのつながり」が学習を後押し。 ・社会人教育機関で働く教師へ、相手とのつながりを重視した日本語教育の必要性を提言。
瀬尾(2011b)	動機づけ	香港 生涯学習者 (社会人)11名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの学習者は日本のポップカルチャーや日本文化への興味といった内発的動機づけから日本語を学習し始める。 ・興味と結びつかない内容を勉強することに日本語学習の困難さを抱いている。
瀬尾・陳・司徒(2012)	動機減退要因	香港 社会人退学者 質問紙21名 インタビュー3名	質問紙 動機減退要因 半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・「仕事」と「時間」が原因で学習意欲を減退させた。 ・授業が難しく、予習復習の時間がとれないため、ついていけなくなった。 ・教師について否定的な意見はなく、機会があれば学習を再開したいと思っている。
木山・野村・望月(2012)	学習動機 (学習者の保護者)	香港 年少者の保護者 9名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の保護者になぜ日本語を学ばせているかを調査。 ・日本への親近感・好印象が統合的動機へと結びつく。 ・保護者の意識の中にある子供の就職や旅行などの具体的な目標が道具的動機へと結びつく。 ・統合的でも道具的でもない「学びそのものへの積極性」から生じる学習動機が存在する。
大西(2007)	動機づけ	ウクライナ 大学生127名	質問紙 動機づけ(自由記述)	<ul style="list-style-type: none"> ・縫部他(1995)、郭・大北(2001)、李(2003)等の先行研究では用いらなかった動機づけ10項目が見いだされ、それをもとにウクライナ人対象の動機づけ尺度を構成。
大西(2010)	動機づけ	ウクライナ 大学生180名 低学年104名 高学年76名	質問紙 動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・低学年からは「将来実用志向」「日本語日本文化志向」「国交志向」「挑戦志向」「憧れ志向」の5因子を抽出。 ・高学年からは「活用志向」「日本語日本文化志向」「キャリア志向」の3因子を抽出。 ・低学年の学習者は文化に関する動機と仕事に関する動機の相関が高く、統合的動機づけと道具的動機づけが対立するものであるという他地域の研究とは異なる結果となった。
大西(2011)	動機づけと目標・目標達成見込みとの関連	ウクライナ 大学生265名 低学年173名 高学年92名	質問紙 動機づけ 日本語能力に関する自己評価と目標の達成見込み	<ul style="list-style-type: none"> ・低学年からは「日本語日本文化志向」「将来実用志向」「挑戦志向」の3因子を抽出。 ・高学年からは「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」の3因子を抽出。 ・高学年のクラスター分析の結果、語学学習志向のみが高い学習者群は再動機づけに繋がりにくく、意欲も低下している。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
品川 (2009)	ブログプロジェクト	アメリカ 大学生17名	プロジェクト 事後アンケート	ブログ作成を用いたプロジェクトワーク ・写真やビデオで自由に自己表現ができる点や、自分のブログを読んでいる人がいるということが学習者の動機付けに大きく影響している。 ・日本語でブログが書けるほど自分の日本語が上達したという気持ちが自信につながる。
岩本 (2010)	学習継続要因	アメリカ 大学生10名 日本 日本人大学生 英語学習者 4名	質問紙(14名) 言語学習ヒストリー フォローアップ インタビュー	・学習継続のための動機を高める要因として「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が重要な役割を担っている。 ・教師は教授法や教室内環境に配慮をし、学習者の情意面を意識した活動、特に不安軽減への工夫や取り組みが重要であることを示唆している。
長谷川 (2014)	学習動機	アメリカ(ハワイ) 大学生43名	質問紙 学習動機	・日系人と非日系人の学習動機の類似性と相違性に関して調査。 ・道具的動機には類似性が多く見られ、外発的動機では相違性が多く見られる。
平 (2009)	成績と学習動機	オーストラリア 大学生32名	質問紙 日本語に関する質問 来日経験 日本語クラスに関する質問 成績 Capterテスト2回分	・日本語をどのように活用していくか、持っている目標等、将来を見据えた動機のほうが成績が良い。 ・来日の目的(旅行・留学)にかかわらず、来日経験があるほうが成績が良い。
加川 (2010)	学習動機	オーストラリア 大学生39名 但し、国籍は イギリス・インドネ シア・オーストラ リア等9か国	質問紙 日本語学習意識調査	・「キャリア開発憧れ」「ポップカルチャー憧れ」「異文化理解憧れ」「苦手分野補償」の4因子を抽出。
根本 (2011a)	動機づけ	カタール 語学講座受講生 10名	インタビュー	・日本語学習動機には英語力が関わっており、日本への興味を深めることと英語力の向上がスパイラルの関係にある。日本語学習のゴールを自身の英語力と比較して設定。 ・日本への興味はアニメ等が出発点であるが、その後、ドラマ等の「人物」へと興味の対象が変化し、日本への興味につながる。
根本 (2011b)	動機づけと興味・関心	カタール 語学講座受講生 (日本語学習者) 30名 日本のポップ カルチャーに興味 がある者 ー大学日本クラブ (非日本語学習者) 35名	質問紙 日本語学習者 (動機づけ) 非日本語学習者 (興味・関心)	・日本語学習者よりも「日本のポップカルチャー」に興味がある者の方が日本・日本語に関して高い興味を示す。日本語学習者のほうが興味の範囲が狭い。 ・言語学習への興味・関心が日本語学習者のほうが高い。
神谷(2011)	インタビュー活動と その後の変化	インドネシア 大学生 7名	TV会議システムを用いた インタビュー活動 事前事後アンケート	・学習行動に変化を及ぼす中心的役割は、日本語を自分にとっての価値のあるもの、重要なものとして認識し、足りない能力を身につけて自分の成長に役立てようとする「同一視的調整」が担っている。
矢崎 (2012)	アニメを用いた活 動	インドネシア <ワークショップ> 日本語教員119名 <授業実践> 中学生20名 高校生30名	ワークショップ 授業実践 事後アンケート	・インドネシア人日本語教師を対象に行った「アニメで日本語」ワークショップではほとんどが肯定的な意見であり、学習者のモチベーションを向上させる手法であるとの意見が寄せられた。 ・しかし、機材や事前準備の大変さ、スケジュール上時間がとりにくいなどの否定的意見も多少見られた。 ・中学生、高校生での実践では学習者の事後アンケートの結果から、動機づけを向上させることに成功したと思われる。

	調査目的	調査地及び調査協力者	調査方法	調査結果
山本 (2012)	ディベートと動機づけ	インドネシア 大学生 約120名	ディベート	<p>学習者自身の司会・進行によるディベートの実践</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者の意見を聞くことによって、ディベートの技能だけでなく、メタ言語能力、ファシリテーションの能力の習得も促進された。 ・成績下位者の存在が成績上位者のコミュニケーション能力の向上を促進する可能性が見えた。 ・自律的な学習、気づきを促すことができた。 ・成績上位者だけでなく、成績下位者のモチベーションも上がった。
山本 (2013)	意欲低下の時期と要因	インドネシア 研修生 (EPA看護師・ 介護福祉士候補者) 96名	質問紙 意欲低下要因	<ul style="list-style-type: none"> ・合宿型の短期集中研修の場合、日本語学習経験のない学習者のほうが、学習経験のある学習者よりも緊張感の低下が早く訪れる。 ・「自己喚起」と「他者の存在」を併用し、「リフレッシュ」の方法を確立している学習者がより自らの意欲をコントロールする能力が高い。
山本 (2014)	意欲低下の時期と要因 研修期間との関連	インドネシア 研修生 (EPA看護師・ 介護福祉士候補者) 3か月研修96名 6か月研修154名	質問紙 意欲低下要因	<ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲低下の最大の要因は緊張感の喪失である。 ・授業のスピード感について相反する認識(「速すぎる」「遅すぎる」)を持つ群がひとつのクラスに存在する。その要因として、年齢、既習歴のある学習者となない学習者の共存、完璧度の追及についてのピリーフの違い等の要因の可能性はある。 ・宿題がないと意欲が下がる可能性がある。自律学習能力を高めるうえで、宿題以外の学習方略の獲得を目標とした支援についてさらに検討を重ねていく必要がある。 ・振り返りの習慣づけを行い、学習ストラテジーの共有を行うことによって、自己喚起による意欲再生ストラテジーが獲得される。3か月では原点回帰型の自己喚起のみであったが、6か月間継続することによって現状分析型、および未来展望型の自己喚起が発生し、パリエーションが増える。
古賀 (2010)	学習意欲を高める活動	ウズベキスタン 大学生(法学部) 13名	プロジェクトワーク	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクトワークを通して、学習者は主体的に学習活動を行った ・他者との共同作業を通じて相互に学びあえる学習環境づくりができた ・専門に役立つ言語技術、表現を習得し、研究活動の方法が身につけられた。
鈴木 (2013)	オートノミーと動機づけ	デンマーク 大学院生1名	言語学習史インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・モチベーションの変容をグラフに表し、可視化。

2. 3 日本国内における研究

翻って、日本国内における動機づけ研究に目を向けてみる。海外での研究はそれぞれの学習者環境においてどのような動機づけを持っているかを測る研究が主であった。同一国内の学習者の背景は多少の違いこそあれ、生活環境、生活習慣は類似している。一方で日本国内での日本語教育は、様々な国からの学習者が在籍しており、動機づけも多様であるといっていよいであろう。日本国内の日本語学習者が海外の学習者と最も大きく違う点は、生まれ育った環境とは全く別の世界で学習を行う点である。学習者らは母国での生活環境、生活習慣とは違う世界にあることから、たとえ同一の学習者であっても、海外における動機づけが来日後に変容している可能性も高い。武田(1990)は心理学者アブラハム・マズ

ローの欲求階層理論¹⁸を取り上げ、そのもっとも基本的な欲求である「生理的欲求（食事、保護、睡眠など）」すら脅かされる学習者が存在するという事例から、生活や精神面での不安定さが学習意欲や学習成果に即座に作用してくると述べている。ここでは、第二言語として日本語を学ぶ多様な学習者の動機づけ研究について、学習機関ごとに概観していく。

2. 3. 1 大学における動機づけ研究

日本国内における研究においても、初期の段階では「なぜ日本語を学ぶか」といった学習動機の調査研究が見られる。最も初期に行われたものとしては倉八（1992）、石井（1995）がある。倉八（1992）では留学生の来日動機と勉強動機について、石井（1995）は大学や日本語学校で学ぶ学習者の意欲について質問紙を用いた調査を行っている。

その後、質問紙を用いた動機づけ研究は縫部他（1995）、成田（1998）など、海外で盛んに行われるようになった。これらの研究はガードナーらが開発した動機づけ尺度をベースとした質問紙を使用していたが、大西（2010）が現場の状況に合わせた尺度作成の必要性を述べたことから、麻生他（2011）は工学系大学院生の学習動機尺度の作成を試みている。その結果、先行研究で認められた学習動機で、実利を伴わないものは工学系大学院生では動機因子として抽出されず、先行研究とは異なる動機が8項目産出された。

質問紙調査以外の研究としては佐伯他（2012）が短期留学生への支援を考えるうえで日記を用いた分析を行っている。2名の学習者について分析した結果、人をリソースとして学ぶタイプの学習者には交流の機会を広げる支援が有効であるが、趣味を中心としたネットワークでの活動を好む学習者には交流機会がかえって負担になってしまう可能性もあることを指摘している。

動機づけと成績の関連を扱った研究としては杉本・黒沢（2000）、渡辺（2013）がある。杉本・黒沢（2000）はクローズドテストを行い、動機づけとどのような関係があるかを調査した。そして、「道具的志向」が高い学生は日本語能力が高く、「外国人との交流志向」が高い学生は日本語能力が低い傾向があることが調査結果によって示唆された。渡辺（2013）は定期試験の総合点について前期と後期の伸び率と動機づけについての関連性を探った。その結果、「短期道具的動機」「将来志向動機」が成績向上に関連していることを認めた。

¹⁸ 動機づけを生理的欲求、安全の欲求、愛情の欲求、自尊の欲求、自己実現の欲求の5つの階層と捉える。生理的欲求が最も低次の欲求であり、自己実現の欲求が最も高次となる。高次のものが現れるためには、低次の欲求が充足される必要があると考えられ、マズローは自己実現をもっとも重視している（武田,1990；加賀美,2002）

そして、「将来志向動機」「学習志向動機」を強めると動機全体に影響が及ぶことが報告されている。

日本留学が動機づけに及ぼす影響についての報告は高岸(2000)、原田(2008)、田村(2011)等がある。高岸(2000)では留学によって、内発的動機は漠然とした日本、日本語への憧れから、将来研究等に結び付けたいという動機に変化し、一方、外発的動機は日本語学習自体を目的としない動機から、将来の仕事に結び付けたいという動機に変化したことが述べられている。また、留学生の日本人に対する態度も学習動機を強化する要素として重要であることが報告されている。原田(2008)でも留学経験によって学習意欲の変化、目標の具体化、内面の成長が見られたことや、留学経験によって自己決定度が高まったことなどが述べられている。日本国内での研究に加え、縫部他(1995)などの調査においても、留学経験があるほうが動機が強化されているとの報告がほとんどである。一方で「留学経験がないほうが内発的動機づけ、外発的動機づけが高く、無動機は留学経験があるほうが高い(呉, 2013)。「動機づけはJFL学習者のほうが高い(李, 2003)」「目標言語話者との摩擦を経験し、積極的なコミュニケーションの意欲を失ったりする(朴, 2007)」といった報告もあり、ひとくちに留学経験といっても、どのような態度で留学に臨むかによって結果が異なると言える。

JFL環境での問題点として、目標言語話者と触れ合う機会が少ないことが挙げられている。成田(1998)、李(2003)等、動機づけを高めるためには日本人との交流が必要であることが報告されているが、実際に日本に留学することで日本人との交流の場が増えるのであろうか。吉川(2012b)、吉川(2013c)では動機づけと学習環境についての調査を行い、学校から提供する学習環境以外に個人で学外の日本人と関係を築くのは難しいこと、また1回きりの交流活動ではそれほど学習意欲に影響を与えないこと等が報告されている。そして、定期的に同じグループと交流できる機会を設ける等、日本人学生と接触場を増やすことが学習環境を広げるための一つの方法となると提言している。JSL環境においても、目標言語話者との密な交流はなかなか難しいことがわかる。

動機づけの変遷についての研究には文野(1999)、河先(2006)、西部(2009)等がある。文野(1999)は動機づけに着目した質的研究としては最も初期のものである。中国人学習者1名と対象者を知る第3者にインタビューを行い、その動機の変遷について分析を行っている。そして、学習設備などの物理的な環境よりも、学習者の情意面に影響を与える要因が強力に作用する場合もあると述べている。この研究により、従来の量的研究では見え

なかった学習者個人の要因についても注目されるようになった。河先（2006）は大学生9名に半構造化インタビューを行い、日本語学習開始に影響を与えた動機が日本語学習開始後どのように変容したかを報告している。一方、西部（2009）は質問紙を用いた量的調査から学習意欲の変動と心理的要因について検討している。その結果、「努力不足」に帰属する出来事では意欲は上がるが、自分で状況が変えられない出来事では下がること、学習意欲にマイナスな出来事でも「可能性の予期¹⁹」「内発的動機付け」を持っていれば意欲は上がること、「第二言語不安」は「学習意欲」と必ずしも負の関係とは言えないこと等が報告されている。

実際の教室活動と動機づけの関わりを探る研究、動機づけの視点から学習活動をより効果的に行う実践報告は、倉八（1993）が最も初期のものであろう。倉八（1993）は学習者が日本語母語話者にインタビューを行い、発表する活動を行った。ここではプロジェクトワークの学習意欲に及ぼす効果を取り上げられ、学習者の個人差要因にかかわらず、肯定的評価が得られると述べられている。その他、「笑い」をモチーフにスキット作成と発表を行った二宮（2004）、多読活動について動機づけの視点から分析を行った二宮・川上（2012）、二宮（2013）、日本人チューターの作文執筆支援活動から学習者が学習意欲を向上させた岩崎（2011）など、様々な活動が報告されており、いずれも動機づけが高まったと述べられている。

さらに、小林・二宮（2011）では学習者に認知カウンセリングを行うことによって学習動機・意欲などの情意面に影響を与える可能性を報告している。自己の日本語力をモニタリングする認知能力の育成、獲得が学習動機の持続・促進に寄与することから、学習者のメタ認知を活性化させる働きかけが重要であると述べている。

来嶋・鈴木（2003）は独習支援に注目し、読書支援システムを開発、効果的な利用についてARCS動機づけモデル²⁰を適用し、検討している。大学院生を対象に実践を行った結果、事後テストのみでは学習行動に影響を与えなかったが、学習レポートと読後座談会を取り入れた独習による読解学習では、自律的に独習を進める動機づけとして働いたことが報告されている。学習レポートの提出による教師との関わり、読後座談会における仲間

¹⁹ 「可能性の予期」とは「自己効力感」とほぼ同義を表す。しかし、「自己効力感」はこれまでの学習での満足感という印象が強いことから、未来の学習の実行予測である「上達見込み感」を含め、「可能性予期」と表現する（西部,2009；全・宗像,2013）。

²⁰ Attention(注意喚起)、Relevance(関連性)、Confidence(自信)、Satisfaction(満足感)の4つを動機づけの構成要素としたモデル（ケラー,2010）。

との関わりが自律的な学習には必要であったということであろう。つまり、自律的な学習は「他者の存在」抜きにしては難しいことが証明されたといえる。

2. 3. 2 日本語学校における動機づけ研究

大学における動機づけ研究に比べ、日本語学校で学ぶ学習者についての動機づけ研究はそれほど多くない。大学では比較的第二言語習得に成功した学習者についての事例が多かったが、日本語学校では意欲の低下、挫折などの問題点に触れたものが多くみられることが特徴であろう。日本語学校で学ぶ学習者は中国、韓国が圧倒的に多かったこともあり、その調査協力者もほとんどが中国人、韓国人学習者である。日本語学校で学ぶ学習者を対象とした研究としては石井（1995）が最も初期であるが、ここでは大学や、中国帰国者、一般外国人等も含めた大規模な調査が行われており、日本語学校に特化した動機づけ研究が見られ始めるのは2000年代半ばごろからとなる。

動機づけそのものを扱った研究としては韓国人学習者の学習動機をとりあげた柳田（2007）がある。柳田（2007）は三矢（1999）に倣い、言語学習の目的、目標と直結した「中心的動機」と教室、教授法、教師など言語学習環境に関連した「周辺の動機」に分類し、分析を行った。その結果、「中心的動機」の上位概念カテゴリーとして11の志向が、「周辺の動機」の上位概念カテゴリーとして7つの要因が抽出された。そして、「中心的動機」は変化ではなく「修正」と「再構築」を繰り返し強化していくこと、「周辺の動機」の「自己要因」「他者要因」が「中心的動機」に影響を与えることが報告されている。

動機づけそのものを扱った研究はそれほど多く見られず、実際の学習場面とより結びついた研究が多い。小林（2005）では成績と原因帰属の関係に注目し、成績上位群と成績下位群の間にどのような差異があるかを検討している。調査の結果、成績上位群の学習者は「学習方法」と「努力」を重視しているが、下位群の学習者は「学習方法」の重要性を認識しておらず、どのように努力すればいいか困惑している可能性が示唆された。そして、動機づけにつなげるためには学習者が学習成果の原因を自分でコントロール可能な要因に帰属させるように教師が手伝っていく必要があると提言している。

全・宗像（2013）では学習意欲と「可能性の予期」の関連について中国人学習者を対象に検証している。ここでは「他者の存在」が学習意欲に影響を与えており、「自分よりも日本語ができる存在」が学習者の学習意欲や「可能性の予期」を高める事例もあるが、逆に低める事例もあると報告されている。

日本語学校で学ぶ多くの学習者は大学や専門学校への進学を希望している。大学生と比べ、奨学金制度等が整備されておらず、生活環境は厳しい。そういったことから、大学生に比べ、意欲の減退が問題視されることが多い。飯塚（2006）では学習意欲と生活での問題点の関連性をとりあげ、アルバイト、住居、一時帰国が動機づけと関係があると述べている。吉川（2012b）、吉川（2013c）でも述べられている通り、教師以外の日本人との接触が少なく、アルバイト先の日本人が唯一の日本人との接触であるケースも多い。その人間関係が円満であるか否かは動機づけにも大きくかかわってくるのが予想される。飯塚（2006）はアルバイトのいい面と悪い面について教師が気づきを促すことが必要であると提言している。留学生の動機づけは教室場面以外の文脈からも大きく影響を受けていることがわかる。

意欲の低下要因についても海外での日本語学習者に比べ、より多様であることが想定される。中井（2009）では学期末テストの結果、次のクラスに進級できなかったいわゆる再履修者にインタビューを行い、意欲の減退について検証している。学習者らは「孤独感」や「学習性無力感」を獲得していることから、教師が留意すべき点として「学習者個人を理解して、学習者の変化を見逃さないこと」「教授活動を見直すこと」「学習者に能力不足を感じさせないこと」「成績不振者への先入観を捨て、期待を持って接すること」「クラス運営を徹底し、クラス内の関係を保つこと」を提言している。

山本（2006）はクラス運営の視点から、習熟度別クラスにおける留意点について述べている。成績上位クラスは教師としてはコントロールしやすいため、クラス運営上の問題点に注意が向かない可能性があるが、「授業内容の不満足感が学習意欲の低下を誘発すると認識している」「喪失感を抱いている学習者が隠れている」「自分の成長に対して不安を抱いている」など、全く問題がないわけではないことを指摘している。また下位クラスはどうせやってもできないといった無力感を獲得しており、原因に外的帰属度が高いことも特徴的である。一方で教師は学習者の意欲低下の最大の原因はアルバイト等による「疲労」であると考えており、学習者との間で認識のずれが存在することがわかった。さらに山本（2007）は学習意欲の低下要因を担当教師に伝え、それを意識したクラス運営を行うよう依頼した結果、1年後の調査で緊張感の喪失および授業内容要因による意欲低下が抑制されていたことがわかった。これによって、教師が学習者の動機づけ傾向について認識しておくことの有用性が証明された。また、学習者らは単調な生活を乗り越えること、自身の成長を確認することによって学習意欲の低下を抑制していたことも明らかになった。多く

の学習者は意欲の低下と再生を繰り返していたが、学習期間後期に最大の意欲低下が訪れた学習者は完全な再生には至らなかった。

動機づけに関する実践的な活動としては坂本（2005）の学習目標ノートの記録についてのアクションリサーチがある。1週間ごとに目標を設定し、翌週、先週の反省とともに今週の目標を記入する活動を行った結果、実験群のほうが「学習目標が達成できた」と感じる割合が非実験群よりも高かったことがわかった。目標設定、自己評価という活動を通して、学習者の意欲回復に働きかけることができたと報告されている。いわゆるメタ認知ストラテジーが育成されたと思われる。

藤田・池田（2014）はネパール、スリランカ、ベトナムの初級学習者と日本人大学生のインタビュープロジェクトを行っており、事後調査で肯定的な意見が多かったことが報告されている。学習意欲を高める実践としてプロジェクトワークの有効性が認められている（倉八, 1993）が、日本語学校での実践報告は少ない。進学対策が中心となっている学校が多いため、時間的余裕がないことが大きな要因であろう。

2. 3. 3 その他の動機づけ研究

研修生を対象とした日本語学習動機の一連の研究には守谷（2004）、守谷（2005）、守谷（2008）がある。守谷はIT関連企業で実地研修（以下、OJT）を受ける中国人研修生についてインタビュー調査を行っている。守谷（2004）ではOJTにおいて技術研修と並行して日本語学習を行う中で、研修生自身が日本語学習成果をどのように原因帰属させるのかという観点から動機づけの特徴を探った。その結果、成功・失敗ともに学習者の情意要因、総合的研修環境要因と強く関連していることが示唆された。また、守谷（2005）では日本語学習意欲とその生起要因に関する調査を行い、「自発的来日」「自己決定的来日」「非自己決定的来日」のタイプにより動機づけが異なることを明らかにした。そして、来日前の「他者」との接触経験が学習動機の生起に大きく関与していると述べられている。さらに守谷（2008）では日本語学習意欲の変化と研修環境の認識との関連について焦点をあてた調査を行っている。そして「学習意欲上昇型」「学習意欲維持型」「学習意欲下降型」3つのタイプに分類し、それぞれのタイプの特徴を探った。

落合（2010）では外国人研修生・技能実習生の日本語学習意欲を手掛かりとして、生活実態と意識を調査している。聞き取り協力者によれば、周囲の研修生・実習生は日本語学習に特別な興味を抱いていないという。その理由は（1）勉強が元々好きではないうえ、

学校を卒業してから何年も経っており、勉強の習慣が薄れている、(2)心は常に国の家族に向いており、「いまここ」は仮の居場所であるので経験を広げたいなどの発想が生まれにくい、(3)仕事の他、身の回りのことをしなければならないので忙しく、不必要なことに時間を割くより休みたい、の3点が挙げられている。しかし、協力者本人らは積極的に学習したいという意識を持っており、その意識を①いざという時に備える、自分自身を守るエンパワーメントのツールとして日本語を学びたいという意識、②留学、就職などの将来の展開戦略としての意識、③インターネット等、今日的技術享受・実生活での利便性向上の意識、④「せっかく日本にいるのだから何もしないのはもったいない」等、趣味、心理的安息の場としての意識、の4つに分類している。

長戸(2010)は科学技術研究者の動機づけについて調査を行っている。研究活動は英語で行われ、英語によるサポートが行われていることから、日本語の必要性があまりないと考えられている科学技術研究者の日本語学習動機を取り上げた研究は非常に珍しい。質問紙調査の結果、6つの因子を抽出し、日本語・日本文化興味因子とコミュニケーション因子の平均値が高いこと、さらに学習者からしばしば発せられる文字への苦手意識に反し、読み書き因子の平均値も比較的高いことが示された。

周(2009)では地域の日本語教室に参加する学習者がなかなか継続できないという問題点を取りあげ、学習をやめてしまった元学習者にインタビューを行っている。学習をやめた理由は、①交流が目的で日本語教室に通ったが、私生活の変化によるやむをえない事情で仕方なく教室をやめた、②日本語の勉強が目的で日本語教室に通ったが、教室になんらかの不満をもったためやめた、の2つのタイプが見られた。そして、無料で学習できることが「行かなくても損はない」という考えを生み、学習の継続性の低さに影響を与えているのではないかと述べている。

千田(2004)は日本語学習以外の活動を目的とし、現在教室学習を行っていない非日本語母語話者2名について生活の中で日本語学習の必要性が生起し変化していく過程を調査している。1名は転勤により来日した台湾出身の技術系ビジネスマンであり、もう1名は夫の転勤に帯同して来日、大学院で学んだ後、主婦として生活しているインド出身女性であった。インターアクション日記とフォローアップインタビューの結果、伝統的な教室学習のみでは得難いタイプのインターアクションを通して、日本語を使うことが自分にとって意味のあるものであるという実感を持つようになったこと、外発的動機に区分されるものでも、自分にとっての意味付けに裏打ちされたものであれば、学習を内発的に動機づけ

るものとなることが述べられている。

表 2-2～5 は日本国内における動機づけ研究の内容と対象者、結果をまとめたものである。研究のタイプ別に示した。なお、別の目的で調査を行い、その結果として学習動機に関連する項目が出てきた文献は原則として除外した。

表 2-2 日本国内における動機づけ研究

—動機づけそのものに関する研究—

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
倉八 (1992)	来日動機	①大学生37名 (アメリカ系が主) ②大学生32名 (中国系が主)	質問紙 来日動機 日本語を勉強する動機	・①では来日動機は「日本への純粋興味」「新経験動機」「道具的動機」「仕事動機」の4因子。勉強動機は「道具的動機」「日本への興味」の2因子を抽出。 ・②では来日動機は「統合的動機」「勉強動機」「外発的動機」の3因子。勉強動機は「統合的動機」「母国での道具的動機」の2因子を抽出。
石井 (1995)	学習意欲	172名 日本語学校73名 専門学校3名 大学生42名 大学院生・研究生9名 一般外国人30名 中国帰国者15名 (中国を中心に21か国・地域+帰国者)	質問紙 学習意欲	・「日本語への興味」「日本語の上達見込み感」「日本人とのコミュニケーション意欲」「日本語を利用した社会的成功意欲」「日本語に対する挑戦的向上心」「日本語の勉強に対する自主的向上心」の6因子を抽出。
中川 (2001)	動機づけ	174名 大学生139名 社会人35名	質問紙 動機づけ 日本人のイメージ	・日本語習得にかかわる動機づけのパターンは第1に包括的動機づけ、第2が道具的動機づけ、第3が統合的動機づけである。 ・地域差やステータスの違いは動機づけの強さにあられる。 ・第二言語としての日本語の習得は社会環境においても学習コンテキストと同様、興味・好奇心によってもっとも動機づけられている。 ・日本語習得に強い動機づけを持つグループ(社会人、非漢字圏、長期滞在予定者)は日本人に対するイメージもプラス評価が多い。 ・同化志向は長期滞在者にはなく、長期滞在予定者に喚起される。
坂本 (2004)	動機づけ	106名 留学生別科33名 大学・大学院生24名 日本語学校24名 その他25名 (中国)	質問紙 学習意欲	・自身と友達との成績の関係、友達からの励ましや非難が学習意欲に影響。 ・「授業がよくわからないとき」や「授業がよくわかるとき」に意欲がなくなる。 ・教師の「ほめ」「励まし」が意欲の向上に有効。
千田 (2004)	動機づけ	社会人2名 非教室環境 (インド・台湾)	インターアクション日記 フォローアップ インタビュー	・日本語学習以外の活動を目的とし、現在教室学習を行っていない非日本語母語話者が対象。生活の中で日本語学習の必要性が生起し変化していく過程を調査。 ・伝統的な教室学習のみでは得難いタイプのインターアクションを通して、日本語を使うことが自分にとって意味のあるものであるという実感を持つようになる。 ・外発的動機に区分されるものでも、自分にとっての意味付けに裏打ちされたものであれば、学習を内発的に動機づけるものとなる。
柳田 (2007)	学習動機	日本語学校 <質問紙> 24名 <インタビュー> 10名 (韓国)	質問紙 学習動機 インタビュー	・中心的動機の上位概念カテゴリーは「進学志向」「仕事志向」「日本文化理解志向」「日本社会理解志向」「日本大衆文化理解志向」「親日志向」「語学学習志向」「新経験挑戦志向」「モデルとの同一視志向」「日本生活志向」の11から構成される。 ・周辺の動機の上位概念カテゴリーは「学校要因」「環境要因」「言語要因」「目標言語要因」「目標要因」「自己要因」「他者要因」の7つから構成される。 ・「中心的動機」は変化ではなく「修正」と「再構築」を繰り返し強化していく。 ・「周辺の動機」の「自己要因」「他者要因」が「中心的動機」に影響。
長戸 (2010)	動機づけ	科学技術研究者 105名	質問紙 動機づけ	・「日本語・日本文化興味」「仕事」「コミュニケーション」「情報・娯楽」「自己満足」「読み書き」の6因子を抽出。 ・日本語・日本文化興味因子とコミュニケーション因子の平均値が高い。 ・読み書き因子の平均値も比較的高い。

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
麻生・竹口・太田 (2011)	学習動機	工学系大学院生 10名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> 工学系大学院生の学習動機尺度の作成。 「交流志向」「未来志向」「日本語・日本文化への知識向上志向」「外発的きっかけ」の上位カテゴリーを作成。 先行研究で認められた学習動機で実利を伴わないものは工学系大学院生では動機因子として抽出されなかった。 先行研究とは異なる動機が8項目産出された。
田村 (2011)	日本語学習動機	大学生7名 短期留学 (ドイツ語圏)	Episodic interview	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身を成長させる「有能さ」を見出し、その上で、日本語学習が評価され学習成果として「フィードバック」を得られる「関係性」を作り出しながら、学習への「楽しさ」を中心に自らを動機づけている。 「楽しさ」とは「新しいことへの挑戦」「学習成果の実感」「今まで学んできたことを応用し、新しいことを発見すること」と深く関連。
佐伯・武田・古田島・近藤 (2012)	動機づけ	大学生2名 短期留学・4か月 (韓国)	日記	<ul style="list-style-type: none"> 人をリソースとして学ぶタイプの学習者には交流の機会を広げる支援が有効。 趣味を中心としたネットワークでの活動を好む学習者には交流機会が負担になってしまう可能性もある。 留学生にとって金銭的なことは学習を左右する大きな要因となる。

表 2-3 日本国内における動機づけ研究

—動機づけとある項目との関連性を扱った研究—

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
村野 (1995)	習熟度と動機づけ、社会的距離	高校生13名	アンケート	<ul style="list-style-type: none"> 習熟度の高いグループは外国文化に対する開放的な態度を持ち、日本人と日本語に対して肯定的な態度を持っており、より強い統合的、道具的動機づけを持っている。
杉本・黒沢 (2000)	学習動機と日本語能力	大学生224名	質問紙 動機づけ 日本語習熟度 クローズドテスト	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習動機は「道具的志向」「日本への関心志向」「外国人との交流志向」「社会貢献的志向」の4因子を抽出。 「道具的志向」が高い学生は日本語能力が高く、「外国人との交流志向」が高い学生は日本語能力が低い傾向があることが示唆される。
元田 (2001)	第二言語不安と学習意欲	大学生78名	質問紙 日本語不安尺度 学習意欲尺度 上達見込み感尺度	<ul style="list-style-type: none"> 学習意欲は「日本語の習得欲求」「日本語への興味」の2因子。 日本語不安と学習意欲との間に有意な相関は見られなかった。 「習得欲求(高)－興味(低)」群は「習得欲求(高)－興味(高)」群よりも有意に不安得点が高かった。 「上達見込み(高)－興味(低)」群は「上達見込み(高)－興味(高)」群よりも有意に不安得点が高かった。 日本語への興味が不安に関与。日本語やその学習に対する興味を高めることが不安の軽減につながる。
守谷 (2004)	動機づけと原因帰属	研修生22名 IT関連企業 (中国)	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> 成功・失敗ともに学習者の情意要因、総合的研修環境要因と強く関連している。 成功の情意要因の下位要因は「道具的志向」「コミュニケーション志向」「日本語学習志向」「ライバル意識」 失敗の情意要因の下位要因は「不安・自信喪失・遠慮」「学習意欲の欠如・低下」「言語学習への苦手意識」「コミュニケーションへの苦手意識」
瀬井 (2004)	動機と成績	大学生10名 (中国)	質問紙 動機 成績 プレースメントテスト	<ul style="list-style-type: none"> 動機と成績の相関は高いものの、道具的動機と統合的動機の差異は見られなかった。 「日本国民とその生活様式について理解を深められると思うから」「進級・進学のために必要だと思うから」「将来日本で働きたいと思うから」という3つの動機が成績に強く働きかけていた。

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
小林 (2005)	原因帰属と成績	日本語学校56名 成績上位群15名 成績下位群15名 のデータのみ使用 (中国)	質問紙 原因帰属	<ul style="list-style-type: none"> ・成績上位群の学習者は「学習方法」と「努力」を重視。 ・下位群の学習者は学習方法の重要性を認識しておらず、どのように努力すればいいか困惑している可能性。 ・動機づけにつなげるためには学習者が学習成果の原因を自分でコントロール可能な要因に帰属させるように教師が手伝っていく必要がある。
守谷 (2005)	学習動機と生起要因	研修生41名 IT関連企業 (中国)	構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習動機は業務関連動機と非業務関連動機に大別できる。「自発的来日」者は業務関連・非関連動機がほぼ同数、「自己決定的来日」者は業務関連動機が多い。「非自己決定的来日」は業務関連動機のみで非関連動機はほぼ見られない。 ・日本語学習目標は「業務非関連日本語力向上」が「業務関連日本語力向上」を大きく上回った。しかし、「非自己決定的来日」の場合、コミュニケーションへの言及が僅かであった。 ・来日前の「他者」との接触経験が学習動機の生起に大きく関与している。例えば日本語母語話者との接触経験による不自由さから必要性を痛感したり、研修生の日本語力に対する羨望、日本語力の低さによる活躍機会の制限を認識したりすること等。
飯塚 (2005)	動機づけとネットワーク	日本語学校3名 (中国)	質問紙 インタビュー 第3者インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・チューター、アルバイト先の日本人、クラスメート、同国の先輩が動機づけに関係している。 ・同国人の先輩とネットワークが作れるような機会を学校が設けることを提言。 ・日本人とのネットワークが作れるようにクラスゲスト、チューター制度を設けることを提言。
飯塚 (2006)	学習意欲と生活での問題点	日本語学校8名 中国7名 台湾1名	質問紙 インタビュー 第3者インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけと生活に関する問題であるアルバイト、住居、一時帰国が関係あることがわかった。 ・アルバイトのいい面と悪い面について教師が気づきを促すことが必要。 ・住居環境が意欲に影響するので、学校側は学生の住居について把握が必要。 ・一時帰国によってよい変化も悪い変化も起こるので、教師は一時帰国後の様子を観察することが必要。
小林(2008)	第二言語コミュニケーション意欲(WTC)と学習動機の関連	留学生325名 (中国・韓国・その他)	質問紙 日本語学習動機 日本語WTC	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけは5つの因子を抽出。 ・「日本語学習への興味」「道具的志向」は日本語WTCを促進するが、「日本理解志向」は関連がない。
原田 (2008)	動機づけと留学経験	<p><質問紙> 大学生24名 アメリカ17名 フランス3名 カナダ2名 イギリス2名</p> <p><インタビュー> 大学生20名 (アメリカ、カナダ等 5か国)</p>	質問紙 動機づけ 半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・留学経験によって学習意欲の変化、目標の具体化、内面の成長がみられた。 ・留学経験によって自己決定度が高まった。 ・特に「同一化的調整」が高まった。
落合 (2010)	日本語学習意欲と生活意識	外国人研修生 技能実習生 7名	ライフヒストリー インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・いざという時に備える、自分自身を守るエンパワーメントのツールとして日本語を学びたいという意識。 ・留学、就職などの将来の展開戦略としての意識。 ・インターネット等、今日的技術享受・実生活での利便性向上の意識。 ・「せっかく日本にいるのだから何もしないのはもったいない」等、趣味、心理的安息の場としての意識。

	調査目的	調査機関及び 調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
周 (2009)	日本語学習をやめた要因	地域日本語教室 長期滞在者 —永住予定— 10名 (中国)	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・やめた理由は以下の2つのパターンがある。 ①交流が目的で日本語教室に通ったが、私生活の変化によるやむをえない事情で仕方なく教室をやめた。 ②日本語の勉強が目的で日本語教室に通ったが、教室になんらかの不満をもったためやめた。 ・日本語教室への不満は「授業の内容が生活の役に立たない」「クラス設計」「日本語学習支援者の能力不足」「教える側と学ぶ側のギャップ」の4つのカテゴリーに集約できる。 ・無料で学習できることが学習の継続性の低さに影響か。
宮城 (2012)	動機づけ、異文化 適応、成績の関連	大学生45名 来日1年時	質問紙 留学動機づけ 感情尺度 社会文化的適応尺度 日本語能力テスト 読解	<p>佐藤(2011)の来日3か月時の調査と対照。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・取入れの制御とネガティブ感情に中程度の有意な相関。 ・取入れの制御が動機づけの中心にある留学生は社会文化的困難性に関しては時間とともに軽減されるが、自己に関わる状況に対する否定的感情は1年後も続く。 ・自己決定性の高い動機づけが中心にある留学生は来日当初はポジティブな感情を示すが、1年後は必ずしもそうではなくなっている。
吉川 (2012b)	動機づけと学習環境	大学生3名 短期留学生・1年 (中国)	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・学校から提供する学習環境以外に個人で学外の日本人と関係を築くのは難しい。 ・定期的な同じグループと交流できる機会を設ける等、日本人学生と接触場面を増やすことが学習環境を広げるための一つの方法となる。 ・他の学習者のパフォーマンスと自身の差を認識することによって学習意欲は上がる。
渡辺 (2013)	学習動機と成績の 関連	大学生52名 韓国9名 台湾6名 中国37名	質問紙 学習動機 定期試験総合点 前期および後期	<ul style="list-style-type: none"> ・道具的動機:「短期道具的動機」「長期道具的動機」の2因子を抽出。 ・統合的動機:「文化的動機」「将来志向動機」「娯楽的動機」「学習志向動機」の4因子を抽出。 ・「短期道具的動機」「将来志向動機」が成績向上に関連。 ・「将来志向動機」「学習志向動機」を強めると動機全体に影響が及ぶ。
吉川 (2013c)	動機づけと学習環境	大学生3名 短期留学生・1年 (中国)	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・1回きりの活動はそれほど学習意欲に影響を与えないので、定期的な交流が必要。 ・専門によって目標が異なるため、目標を持ち続けられるようにすること。 ・同じ寮に住む日本人学生との交流の仕組みに工夫が必要。 ・「できない」という逆境から学習意欲は高まる。
全・宗像 (2013)	学習意欲と「可能性予期」	日本語学校 16名 韓国	インタビュー 半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・「他者の存在」が学習意欲に影響を与えている。 ・「自分よりも日本語ができる存在」が学習者の学習意欲／「可能性の予期」を高める事例も低める事例もある。 ・JSL学習者であっても「可能性の予期」をうまく感じることができない事例もある。 ・中級以降の学習者については教師は学習者が自らの学習効果を感じられるような機会を提供することが期待される。

表 2-4 日本国内における動機づけ研究

— 動機づけの変化を扱った研究 —

	調査目的	調査機関及び 調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
文野 (1999)	動機づけの変遷	大学生1名 (中国) 対象者を知る第3者 1名	ライフヒストリー インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・ある環境に置かれた際、比較的自然的に誰の内面にも起こる動機づけと、学習環境要因などの外的要因と個人の持つ要因が強く相互作用を持った結果起こる動機づけがある。 ・学習設備などの物理的な環境よりも、学習者の情意面に影響を与える要因が強力に作用する場合もある。
高岸(2000)	留学経験が学習動機をどのように変化させるか	大学生 <質問紙> 来日直後:60名 留学終了時:44名 帰国後:28名 <面談> 35名 (アメリカ)	質問紙 学習動機 日本人イメージ 面談	<ul style="list-style-type: none"> ・動機は留学を通して強化される。 ・内発的動機は漠然とした日本、日本語への憧れから、将来研究等に結び付けたいという動機に変化。 ・外発的動機は日本語学習自体を目的としない動機から、将来の仕事に結び付けたいという動機に変化。 ・留学生の日本人に対する態度も学習動機を強化する要素として重要。
河先 (2006)	動機の変化	大学生9名 中国朝鮮族3名 中国3名 韓国3名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習開始に影響を与えた動機は「義務」「親、親戚、両親の影響」「日本で進学するため」「良い仕事に就くため」「肯定的な対日イメージ」「他国への留学との比較における利点」「外国語学習経験に対する評価」の7つに分類。 ・日本語学習開始後の動機は「日本語と関連がある職業に就く」「自分の価値を高める」「自信」「日本語母語話者との関係構築欲求」「日本語学習自体の楽しさ」へと変容。
山本 (2006)	動機低下要因と習熟度別クラス	日本語学校 上位クラス11名 下位クラス16名 (中国・韓国) 教師15名	質問紙 意欲低下要因	<ul style="list-style-type: none"> ・「無力感因子」「クラスおよび教師因子」「喪失感因子」「課題およびテスト因子」「授業内容因子」「疲労因子」「緊張感の喪失因子」の7つを抽出。 ・上位クラスは授業内容の不満足感が学習意欲の低下を誘発すると認識している。 ・上位クラスの中に喪失感を抱いている学習者が隠れている。 ・下位クラスは無力感を獲得している。 ・下位クラスは原因に外的帰属度が高い。 ・上位クラスは自分の成長に対して不安を抱いている。 ・教師は学習者の意欲低下の最大の原因は疲労であると考えている。
山本 (2007)	学習意欲の変化	日本語学校 第1回調査9名 第2回調査13名 (中国・韓国)	質問紙 意欲低下要因	<ul style="list-style-type: none"> ・第1回調査後、該当クラス担当教師に意欲低下要因の結果を伝え、それを意識したクラス運営を行うよう依頼。1年後に意欲低下要因について再調査。 ・緊張感の喪失による意欲低下はある程度抑えられる可能性がある。 ・授業内容要因による意欲低下は抑えられる可能性が高い。 ・単調な生活を乗り越えることによって、学習意欲の低下は抑えられる。 ・自身の成長を確認することによって学習意欲の低下は抑えられる。 ・学習期間後期に最大の意欲低下が訪れると立ち直るのは難しい。
守谷 (2008)	学習意欲の変化と研修環境の認識	研修生6名 IT関連企業 (中国)	質問紙 半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲上昇型の2名は自己の置かれた研修環境の中で、環境との相互作用の中から学習目標を見出し、意欲を高めていった。 ・学習意欲維持型の2名は来日前から日本語学習意欲を持っていたこと、研修が自己開発の機会として位置づけられ、有効に使いたいと強く感じていたことから、たとえ困難に遭遇しても学習意欲に変動は見られないことが示唆された。 ・学習意欲下降型の2名は学習開始時点では意欲が業務と関連付けられて認識されていない、日本語学習に対する期待に反し、研修環境が学習を促進すると認識されず葛藤を生んでいたことから意欲が低下した。しかし、自ら葛藤解決のために働きかけ、意欲の回復につなげた。 ・日本語学習支援を鍵概念として位置づけたコミュニティ心理学的援助モデルを作成。

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
西部(2009)	学習意欲の変動と心理的要因	就学生・留学生 176名 (韓国・中国・台湾・タイ・アメリカ等)	質問紙 学習意欲の変動 心理的要因	<ul style="list-style-type: none"> ・「努力不足」に帰属する出来事では意欲は上がるが、自分で状況が変えられない出来事では下がる。 ・学習意欲にマイナスな出来事でも「可能性の予期」「内発的動機づけ」を持っていれば意欲は上がる。 ・「第二言語不安」は「学習意欲」と必ずしも負の関係とは言えない。 ・「可能性の予期」と「学習意欲」の関わりは強い。
中井(2009)	学習動機の変化のプロセスと要因	日本語学校 再履修者14名 (中国) 担当教師11名	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・「過渡期」(学習者が再履修者になる過程)には「自立心がもたらす学習動機の減退」「学習の場の移行による学習動機の減退」「孤独感から生じる学習動機の減退」の3つのカテゴリーを抽出。 ・「低迷期」(学習者が再履修者になってから)には「クラスメートとの関係による影響」「教師とのインタラクションによる影響」の2つのカテゴリーを抽出。 ・全過程に通じるカテゴリーとして「学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化」 ・以上の結果から教師が留意すべき点として「学習者個人を理解して、学習者の変化を見逃さないこと」「教授活動を見直すこと」「学習者に能力不足を感じさせないこと」「成績不振者への先入観を捨て、期待を持って接すること」「クラス運営を徹底し、クラス内の関係を保つこと」を提言。
菅(2011)	動機づけと学習環境	大学生 中級レベル12名	Log sheet インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・継続的に人的リソースとなる他者と関係を築くためには学習者の言語レベルに配慮された環境が必要。 ・1回限りの接触の経験が成功体験となって学習者の動機づけを高めていた。 ・他者との相互作用が機能しない学習者もいる。
小林(2014)	動機づけの形成のプロセスと影響要因	大学生(日本での進学・就職予定) 11名 (中国)	半構造化インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・「ほかの若者との競争に勝つため」という動機づけは日本語学習開始時から一貫して保持。 ・「自己表現のため」という動機づけは留学中の日本人との異文化接触を通して生まれる。 ・「ほかの若者との競争に勝つため」「自己表現のため」という2つの動機づけから「日中2つの社会でキャリアを築くため」という将来像と結びついた動機づけが形成。これは外的・他律的な動機づけが個人的な動機づけと一体化することにより「理想の自己」が形成されたといえる。 ・「理想の自己」が形成される過程では「日本人との相互作用」が果たす役割が大きい。

表 2-5 日本国内における動機づけ研究

—動機づけを高めるための授業実践—

	調査目的	調査機関及び調査協力者 (対象者出身国)	調査方法	調査結果
倉八(1993)	学習意欲とプロジェクトワークの効果	大学生16人 中級クラス (韓国、タイ等 9か国)	事前調査(質問紙) 日本語学習に対する意識・態度 プロジェクトワーク 事後調査(質問紙) プロジェクトワークについての評価等	日本人へのインタビューおよび発表 <ul style="list-style-type: none"> ・発音、話す技術で意欲が高まる。 ・内容が専門と関連していること、及び報告書の作成がプロジェクトワークの評価と因果関係を持つ。 ・プロジェクトワークは学習者の個人差要因にかかわらず、肯定的評価が得られる。
来嶋・鈴木(2003)	独習と動機づけ	大学院生13名 中国 12名 シンガポール1名	読書支援システム 独習時間数 アンケート インタビュー	独習による読書 <ul style="list-style-type: none"> ・学習レポートによる自己管理と教師のフィードバックが学習を継続させるうえで注意喚起につながった ・読後座談会によって学習の意義目的が明確になり、漠然とした動機がより具体的なレベルで強化された。 ・読後座談会は「成功の機会」となり、自信強化へとつながった。 ・外国語で自己表現ができ、面倒で難しいことをやり遂げたことから満足感につながった。

二宮 (2004)	動機づけとプロジェクトワーク	大学生 アメリカの大学 中級レベル2回 日本の大学 中級レベル2回 初級レベル2回 9人~14人 (アジア系・ 欧米系)	プロジェクトワーク	「笑い」をテーマにスキット作成、発表 ＜動機づけの高いクラス活動をデザインするうえでの視点＞ ・やりがいがあり、興味を持って取り組める。 ・真の感情を喚起させ、事前なコミュニケーションが生まれ・クラス全体に一体感が感じられる。 ・学習成果・上達度が本人・教師・クラスメートに見え、反応が返ってくる。 ・自分はやれる、がんばったらできると感じられる。 ・自分の存在は不可欠であると感じられる。 ・その活動の印象が強く記憶に残る。
坂本 (2005)	学習意欲と学習目標ノート	日本語学校69名 (中国)	アクションリサーチ 事前調査 「学習目標ノート」実践 事後調査	1週間ごとに目標を設定し、翌週、先週の反省とともに今週の目標を記入。 ・学習の様子については実践前と実践後について、実験群、非実験群に差異は見られなかった。 ・目的達成については実験群のほうが「達成できた」と感じる割合が非実験群よりも高かったことから、学習目標ノートが目的達成に影響を与えたといえる。 ・目標設定、自己評価という活動を通して、学習者の意欲回復に働きかけることができたといえる。
小林・二宮 (2011)	動機づけと認知力 カウンセリングの効果	大学生10名 15週集中コース (ドイツ・ミャンマー ベトナム・イタリア フランス・オランダ)	フィードバックセッション	・自己の日本語力をモニタリングする認知能力の育成、獲得が学習動機の持続・促進に寄与する。 ・学習者は弱点に目を向けるだけでなく、できる点も把握することで学習計画を見直し、工夫するようになった。 ・学習者のメタ認知を活性化させる働きかけが、学習動機・意欲などの情意面に影響を与える可能性。
篠崎 (2011)	学習意欲を高めるためのメンタリングと成績	大学生59名 中国・台湾50名 韓国8名 スリランカ1名	学習意欲を高めるための プレゼンテーション 中間試験結果	・今の自分の学習の取り組みの先にどのような結果が待っているのかをイメージすることは、学習意欲を高めるために一定の効果がある。 ・プレゼンテーションを一連のカリキュラムの中で定期的・継続的に行う必要がある。 ・教師による直の働きかけが有効。
矢崎 (2011)	アニメを用いた活動	ブラジル人学校 7、8年生 7~8名 (ブラジル)	授業実践 事後アンケート 校長先生、日本語教員へのインタビュー	・日本の中学校1、2年生相当のブラジル人生徒にアニメを用いた授業実践を行った結果、日本語学習への動機づけにつながった。 ・普段の日本語授業でも積極的な発言が増えた。
二宮・川上 (2012)	動機づけと多読	大学生・中級レベル A大学11名 台湾・中国・香港 イギリス・アメリカ オーストラリア B大学7名 イギリス・フランス オーストラリア カナダ	多読授業 事前アンケート 事後アンケート フォローアップ インタビュー	多読 ・「読むスピードが上がった」「辞書を引かずに読めた」等の技術の向上から、有能感を認知。 ・多読による効果を認め、「満足感、達成感」を認知。 ・多くの学習者が多読を楽しみ、好意的にとらえる。
二宮 (2013)	動機づけと多読	大学生・初級レベル 夏学期9名 冬学期10名	多読授業 事前アンケート 事後アンケート フォローアップ インタビュー	多読 ・語彙力と読解速度についてもっとも有効だったと認知。 ・初級のほうが中級よりも内発的動機づけが高い。初級のほうが伸びしろが多い分、有能感がより増大したからか。 ・「選択、決定の機会」が常に与えられるため、メタ認知力を育成する目を育てると言える。
藤田・池田 (2014)	動機づけとプロジェクトワーク	日本語学校22名 初級レベル (ネパール・ベトナム スリランカ)	プロジェクトワーク 事後調査	日本人大学生へのインタビュー ・プロジェクトに関して肯定的な意見が多く見られた。
鄭・ブッシュネル (2014)	スキット活動	大学・短期留学生 12名 非漢字圏6名 漢字圏6名	スキット活動(全8回) 実演の文字化資料 事後アンケート	スキット作成、発表、動画サイトに限定公開 ・初回から最終回の発話文の延べ数は12名中、10名で増加。 11名で有意義な発話文が増加。従って、スキット活動によって発話が促進された可能性。 ・漢字圏より非漢字圏のほうが活動を楽しみ、クラスメートの実演による刺激をうける。 ・有能感、自己決定感、他者受容感、楽しさに関する項目が肯定的評価。従って、スキット活動は学習意欲に有効に作用。

3. 日本語教育における動機づけ研究まとめ

これまで日本語教育における動機づけ研究について環境ごとに概観してきた。海外、国内ともに、大学生を対象にした研究が多く、高橋・平山（2014）の調査を裏付ける結果となった。国際交流基金（2013）では海外の中等教育機関の学習者不熱心が問題点の上位に取り上げられているが、中等教育機関での調査はタイ人高校生を対象とした吉川（2010a）をはじめとする一連の研究（吉川, 2010b；吉川, 2011a；吉川, 2011b；吉川, 2012a；吉川, 2013a；吉川, 2013b）、中国の高校生を対象とした呉（2013）等、非常に限られている。大学生は中国等の一部の例外を除き、その多くが自己決定的に日本語学習を開始した学習者であり、中等教育機関のように学校の方針として非自己決定的に学習を開始した学習者に比べて、比較的動機づけが高いと思われる。非自己決定的な学習環境における調査の進展が望まれているところであろう。

また、全世界 136 の国・地域に日本語学習者は存在するが、そのうち動機づけに関する報告がなされている国はわずか十数か国であった。表 2-6 は国際交流基金（2013）をもとに日本語学習者数上位十か国とその動機づけ研究を表したものである。学習者数が多いにもかかわらず、動機づけに関する研究がほとんどなされていない国が多いことがわかる。しかし、先行研究を俯瞰した結果、わずか十数か国の調査にも関わらず、それぞれの国の

表 2-6 各国・＜地域＞の学習者数・機関数・教師数と動機づけ研究

順位	国・＜地域＞	学習者 (人)	機関 (機関)	教師 (人)	動機づけに関連する研究
1	中国	1,046,490	1,800	16,752	王(2004)、郭・全(2006)、森本(2006)、王・李・比嘉(2007)、青山(2009)、西谷(2009)、毛・福田(2010)、夏(2010)、陳(2011)、李・有元(2011)、櫻坂(2012)、栗(2013)、呉(2013)、王俊(2014a、2014b)、王尤(2014)
2	インドネシア	872,411	2,346	4,538	神谷(2011)、矢崎(2012)、山本(2012、2013、2014)
3	韓国	840,187	3,944	17,817	李(2003)、磐村(2004)、松田(2006)、朴(2007)、櫻坂(2007)
4	オーストラリア	296,672	1,401	2,685	平(2009)、加川(2010)
5	＜台湾＞	233,417	774	3,544	曹(2000)、羅(2005b)、荒井(2006)、堀越(2006、2010)、今福(2010)、楊(2011)、陳(2012)、林(2014)
6	米国	155,939	1,449	4,270	品川(2009)、岩本(2010)、長谷川(2014)
7	タイ	129,616	465	1,387	成田(1998)、スィリボンパイブーン(2008)、吉川(2010a、2010b、2011a、2011b、2012a、2013a、2013b)、宇津木(2011)、富吉(2014)
8	ベトナム	46,762	180	1,528	西谷(2009)
9	マレーシア	33,077	196	509	
10	フィリピン	32,418	177	556	

特徴が異なっていることが認められた。加賀美（2002）は言語学習における動機づけという個人内の問題を、集団としての人間行動様式、価値観、歴史的社会的状況、当該国の目指す国家目標のようなものや、相手国との社会的歴史的関係などまで、踏み込んで考える必要があると述べている。より多くの環境で調査が行われ、その特徴が公に発表されることを期待する。

研究内容は海外では動機づけそのものを扱った研究や動機づけとその他の項目の関連性を扱った研究がほとんどである。国内でも90年代には動機づけそのものを扱った研究が見られたが、近年はその他の項目との関連性を同時に扱う研究へとシフトしている。その他の項目としては成績について言及されたものが多いが、海外では国によって傾向の違いが見られる。国内では海外に比べ、バリエーションが多く、多様な視点からの研究が行われていることがわかる。

「どうすれば動機づけを高めることができるか」といった授業実践に関する研究は国内の大学においては数多く報告されているものの、海外ではまだごく限られている。カリキュラムのどこに組み込むかが教員個人の判断では難しいことや、プロジェクトワークの運営法などが浸透していないことが原因であろう。成田（1998）や李（2003）では日本語母語話者との交流の場の必要性が述べられているが、どの国、どの環境においても実際にそのような場面の設定の困難さや、時間的な制約など、多くの制限が存在する。しかしながら、松田（2006）、古賀（2010）では制限された環境の中から働きかけ、交流の機会を見出している。日本人との交流以外にも、矢崎（2012）、山本（2012）にみられるように「その環境で実現可能な活動」についての報告が、より多く発表されることが望まれる。

第3章 研究方法

本研究では学習意欲の維持、低下、再生の要因分析をもとに、学習意欲の自律的なコントロールの可能性について考察していく。羅（2005b）以降、学習者自身の考えに焦点を絞った質的研究が行われ、個人の意欲の変化について少しずつ解明され始めている。しかし、個人の要因は千差万別であり、多数の学習者を抱える教師としては一人一人に対応するには限界がある。学習者集団全体の傾向を把握することが、個人へのより効率的な対応につながると思われる。これらの観点から、本稿ではある環境における学習者集団全体の意欲の変化の傾向について探るべく、量的な研究を土台とした分析を行うこととする。

本研究は主に質問紙による調査によって分析を進めていく。調査協力者は経済連携協定（Economic Partnership Agreement：以下、EPA）に基づくインドネシア人看護師・介護福祉士候補者であり、渡日前日本語研修の場において調査を行った。学習者の学習環境、文化的背景、属性、目的等によって動機づけは変わると先に述べた。本章では調査協力者の置かれた環境や背景を詳述するため、EPAの枠組み、研修の特徴について述べたのち、具体的な研究方法について述べていく。

1. 調査協力者の背景

1.1 EPAとは何か

外務省によるとEPAとは「貿易の自由化に加え、投資、人の移動、知的財産の保護や競争政策におけるルール作り、様々な分野での協力の要素などを含む、幅広い経済関係の強化を目的とする協定」とされている。2014年6月の時点で、シンガポール、メキシコ等13か国²¹で協定が発効されている。このうち日本国内で看護師・介護福祉士候補者の受け入れを行っているのは、インドネシア（2008年7月発効）、フィリピン（2008年12月発効）、ベトナム（2009年10月発効）の3か国からである。以下、布尾（2011）、登里他（2014）をもとに調査協力者の背景について述べる。

1.2 EPAに基づく看護師・介護福祉士候補者受け入れの概要

2008年8月、日本・インドネシアEPAに基づき、インドネシア人看護師候補者および介護福祉士候補者の第1期生が来日した。翌2009年にはフィリピンから、さらに2014年

²¹ 日・ASEAN EPA（2008年12月から順次発効）を含む。

にはベトナムからの受け入れが始まっている。看護師候補者および介護福祉士候補者の応募資格、受け入れの仕組み、日本語の研修等はそれぞれの国によって、また各年度によって微妙に異なっているが、ここでは調査協力者であるインドネシアの事例を中心に述べていく。

候補者は送り出し調整機関であるインドネシア海外労働者派遣・保護庁（ナショナルボード）によって募集、選抜される。看護師候補者はインドネシアでの看護資格を有し、2年以上の実務経験を積んでいることが応募の要件となる。介護福祉士候補者も本国での看護資格を有していることが条件となる²²。実務経験は問われない。選抜された候補者は受け入れ調整機関である社団法人国際厚生事業団（J I C W E L S）によって、受け入れ施設とのマッチングが行われる。マッチングが成立した候補者は受け入れ施設と雇用契約を結び、来日の運びとなる。

候補者らは日本での就労開始前に6か月の日本語研修（以下、協定上日本語研修）参加が義務付けられており²³、研修終了後は受け入れ機関で国家試験に向けて学習に励むこととなる。看護師候補者の場合、在留期間は3年しか認められていないため、1年に1度の国家試験を受験する資格は最大3回²⁴となる。一方、介護福祉士候補者の場合、在留期間は4年まで認められているが、国家試験受験資格は実務経験3年以上となっているため、受験のチャンスは1度しか

ない²⁵。看護師候補者、介護福祉士候補者ともに、期間内に国家試験に合格しない場合は帰国となる²⁶が、国家試験合格後は正規の看護師、介護福祉士の資格を得、無制限にビザを更新で

表 3-1 着任前日本語研修の変遷

期	来日年	予備的日本語研修	協定上日本語研修	
		現地	現地	国内
1	2008	—	—	6か月
2	2009	—	4か月	2か月
3	2010	—	2か月	4か月
4	2011	3か月	—	6か月
5	2012	6か月	—	6か月
6	2013	6か月	—	6か月
7	2014	6か月	—	6か月

²² 看護資格を持たない希望者のためにインドネシア政府により介護導入研修が行われたが、2009年に1度開かれたのみである。

²³ 日本語能力試験旧2級以上、またはN2以上合格の条件を満たしていれば日本語研修は免除される。

²⁴ ただし、予備的日本語研修が行われなかった1期生から3期生、予備的日本語研修が3か月しかなかった4期生までは特例として、一定の基準点をクリアした候補者のみ1年滞在の延長が認められた。5期生以降は未定である（2014年時点）。

²⁵ ただし、予備的日本語研修が行われなかった1期生から3期生は特例として一定の基準点をクリアした候補者のみ1年滞在の延長が認められた。4期生も予備的日本語研修が3か月しか行われていないため特例措置がとられる可能性があるが、詳細は未定である（2014年時点）。

²⁶ 帰国後も短期滞在ビザで来日し、受験、資格取得は可能とされている。

きる。

プログラム開始後、国家試験合格率の向上を目指し、インドネシア第4期生、フィリピン第3期生以降は渡日前に現地で予備的日本語研修が追加されることとなった。表3-1はインドネシアにおける着任前日本語研修の変遷である。現地とはインドネシアを、国内とは日本を表す。通常は研修開始前に配属先の病院、介護施設とのマッチングが行われ、マッチング成立者のみで研修が行われているが、第5期生のみ予備的日本語研修期間中に候補者と受け入れ機関とのマッチングが行われ、マッチングが成立した候補者のみが渡日の資格を得た。なお、マッチングが不成立であった候補者も予備的日本語研修には最後まで参加することができた。

以上のようにプログラム開始当初は研修開催地、期間等、期毎に実施形態が見直されたが、第6期以降はほぼ同様の形態で行われている。

1. 3 予備的日本語研修の概要と特徴

当研修では日本人講師とインドネシア人講師がチームを組んでクラスを担当している。日本人講師は主に媒介語を用いない直接法で授業を行っている。インドネシア人講師のインドネシア語使用頻度は講師によって多少ばらつきがあるが、中にはほとんど日本語のみで授業を行っている講師もいる。海外の大学にも日本人講師が入っている場合が多いが、本研修では比較的日本人講師の割合が高く²⁷、授業時間内に触れる日本語量は海外における日本語教育機関と比べて多いことが特徴である。海外での研修であり、学習者全員がひとつの研修所で寝食を共にする合宿型の研修でもあることから、講師以外の日本語に触れられるチャンスは限られているが、インドネシア人講師も日ごろからできるだけ日本語を用いて学習者と交流していたため、学習した言葉を実際に使用する場面に乏しいといった海外での日本語教育のマイナス面を補っていた。平日の授業時間数が約7時間、土曜日は約3時間と、他の教育機関と比べると、授業時間数が多い。

表3-2は研修実施機関である国際交流基金（以下、JF）が定めた予備的日本語研修の目標である。日本語の目標は研修に参加するまでに日本語学習経験のない候補者（以下、未習者）用であり、日本語学習経験がある候補者（以下、既習者）については研修開始時のレベルに応じて設定された（登里他, 2014）。

表3-2によると、①日本語、②自律学習、③社会文化理解の3つの柱があることがわか

²⁷ おおよそであるが、日本人講師2：インドネシア人講師1の割合。

表 3-2 J F 現地研修の目標（登里他, 2014）

日本語	3 ヶ月 終了時	①初級前期修了程度（日本語能力試験 N5 程度） ²⁸ の総合的な日本語能力がある。 ②地域での生活に最低限必要な会話ができる。 ③ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型的な語句や文、文章を読んで理解することができる。 ④体の部位や症状等、業務に関連したごく基本的な語彙・表現を理解することができる。
	6 ヶ月 終了時	①日本での生活と国内研修での学習に必要な、基本的な日本語の知識と運用能力がある。言語知識においては初級後期修了程度（日本語能力試験 N4 程度）を目標とする。 ②看護・介護に関わる基本的な語彙・表現がわかる。
自律学習		② 本的な予習・復習のやり方がわかる。自己学習の習慣ができています。 ②自分の学習を計画したり、振り返ったりする姿勢ができています。
社会文化理解		①日本と日本人に関する基本的な知識（地理・交通・住宅事情等）がある。 ②日本で生活するのに必要な、基本的な生活習慣やマナーがわかる。 ③日本の職場習慣や、看護・介護の業務場面における文化・習慣の違いが理解できる。

る。日本での就労を意識した日本語能力の育成、社会文化に対する理解はもちろんのことだが、最も特徴的であると思われるのが、自律学習能力の育成であろう。病院や介護施設に配属されてからの国家試験対策は受け入れ機関に委ねられており、学習環境も様々である。登里他（2014）では、病院・介護施設配属後に、自分なりの学習計画を立て、実行できることを目標に、「振り返り」によって自分の学習をメタ的に捉えることを目指した、と述べられている。

表 3-3 は第 6 期生に対して行われた自律学習支援の例である。チュートリアルは毎日 1 時間程度 2-3 名の教師がクラスに入り行われた。またクラスミーティングは原則的に週に 1 回程度行われた。ミーティング内容はクラスの担当教師が決定したため、クラスによっ

²⁸ 日本語能力試験のレベル対応については、登里他（2014）では国際交流基金「日本語能力試験 認定の目安 新旧対照」を参考にしている。<<http://www.jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf>>（2013 年 7 月 23 日参照）

て異なる。表 3-3 にあげたものは一部の例である。ミーティングは主にインドネシア語で行われ、現地講師が日本人講師の通訳に入った。ポートフォリオは自律的な振り返りを目的として作成され、協力者らは課題や作品、振り返りシート等をファイリングしていった。振り返りシートはクラスによって管理に多少の差異は見られたものの、概ね表 3-3 の例のようなものを用いていた。その他、リソースセンターを設置し、家庭学習用に各種問題が自由に持ち帰れるように準備された。

2. 調査の概要

次に具体的な研究方法について述べる。

本研究は質問紙調査を用いたいわゆる量的研究が主軸となる。量的研究の目的は一般化

表 3-3 自律学習支援の例

	内容例	目的
チュートリアル	自習	自己決定による学習と弱点の補強。複数の課題を提示し、候補者はその中から自分で必要と思われる課題を決める。講師はなぜこの学習を行おうと思ったのか、時折問いかけることによって、候補者自身の目的意識を育成する。
	カウンセリング	振り返りシートをもとに、学習のアドバイスやカウンセリングを適宜行う。
	学習項目の定着	遅れ気味の候補者のキャッチアップ
クラスミーティング	先月の振り返りと今月の課題	自分の弱点を分析し、改善する能力を育成。
	毎日の家庭学習の振り返り	どのようなスケジューリングが有効か、学習計画の立て方等を全体共有。
	学習方法の共有	どのような学習を行っているかを共有し、ストラテジーのバリエーションを身につける。
	ポートフォリオの共有	どのようにポートフォリオを整理すると振り返りやすいか、どのような場面でポートフォリオを活用しているか等を共有
	候補者自身による議題	候補者自身が全体共有したい内容について議論。司会進行も候補者自身が行う。
	テストに向けての学習計画	テストによる弱点の分析、学習方法の改善等を共有。
振り返りシート	毎日の学習記録	学習習慣の形成。学習項目の整理と、学習計画能力の育成。
	モチベーション振り返りシート	今週の学習意欲の状態を振り返る。前週の意欲と比較することによって、自身の意欲の現状を把握し、コントロールする。
	復習テスト記録シート	学習の成果確認と、弱点の分析
	テスト振り返りシート	自ら目標設定することにより、学習意欲を高める。テスト結果をもとに弱点を分析する。
	ターゲットシート	先月の振り返りと今月の課題

にあると言えるが、先述の通り動機づけ研究の場合、学習環境や背景等が様々であり、本研究のみで一般化を行うことは困難である。しかしながら、困難とはいえども、様々な場面、状況におけるデータがある程度揃って来れば、一般化の可能性も見えてくる。したがって、本研究はいわば一般化を紡ぐための資料のひとつとなり、その可能性を示唆することを目指している。

また、様々な学習環境で学ぶ学習者の具体的な傾向を知るためには質的研究も必要とされる。質問紙調査に自由記述を交じえ、量的研究のみでは見えてこない個人的文脈について補足する。

2. 1 調査協力者

学習者集団の特徴を知るためには、集団構成員の背景にあまりにも大きな隔りがあると支障が出る。今回の調査協力者は全員が看護資格を有しており²⁹、渡日が決定していることから、背景に類似性が見られ、特異な例が現れにくいと思われる。

また、先述のように、当研修では自律学習支援がひとつの柱となっている。自律学習能力の成長をどのような方法で測るかは、成果が目に見えて現れにくいものであるだけに、非常に難しい。そこで、学習期間の異なる2集団を比較し、短期間群と長期間群の間にもどのような差異が見られるかを糸口にし、自律的な意欲のコントロールについての可能性を検証する。

調査は2011年来日の第4期生と2013年来日の第6期生を対象に行った。第4期生は初めて予備的日本語研修が導入された期であり、研修期間は3か月であった。第5期生から予備的日本語研修は6か月となったが、5期生の場合、研修期間中にマッチングの成否が決まるという特殊な環境であったため、意欲の揺れのパターンも他の期とは大きく異なっていることが予想された。協力者の置かれた研修環境を第4期生と出来る限り等質にすべく、マッチング成立者のみが研修に参加した第6期生を対象とした。以下、研修期間3か月の第4期生をK3群、研修期間6か月の第6期生をK6群と称する。

2. 2 質問紙の作成

質問紙はまず日本語で作成し、インドネシア人日本語教師に翻訳を依頼、その後筆者が

²⁹ 第4期生であるK3群には(注)22で補足した介護導入研修修了者が2名在籍していた。それ以外は3年制、あるいは4年制の看護学科の卒業生である。

意図する内容とあっているか確認した。やや筆者の意図とずれがあった場合は、再度翻訳者と擦り合わせたのち、さらに他のインドネシア人日本語教師のチェックを得た。質問紙は3つのタイプを用いた。以下に詳細を述べる。

2. 2. 1 質問紙1 学習意欲の低下の時期と要因 3か月研修版（K3群用）

A4用紙1枚（両面）の質問紙を用意した（資料1参照）。調査項目は以下の通りである。

① 属性：調査協力者の性別、年齢、既習歴、宗教

② 研修期間中の意欲の状態

1「ずっと高かった」、2「高くなったり低くなったりした」、3「ずっと低かった」の3つの中から選択。

③ 意欲が維持できた理由

研修期間中意欲が「ずっと高かった」を選択した回答者からのみ、自由記述で回答を得た。

④ 意欲が揺れた時期と要因

研修期間中意欲が「高くなったり、低くなったりした」を選択した回答者のみ回答。意欲が低くなった時期について、研修期間を9期（1か月を上旬、中旬、下旬の3期に分割×3か月）に分割し、選択してもらった。複数回答可とした。

また、意欲が下がった理由と、その解決法について自由記述による回答を得た。

⑤ 意欲が常に低かった理由

研修期間中意欲が「ずっと低かった」を選択した回答者のみ自由記述による回答欄を設けた³⁰。

⑥ 学習意欲が下がる原因

山本（2006）をもとに、当研修にあてはまると思われる項目を選択し、一部改訂、24項目を採用した。研修は合宿型であるため、調査協力者に研修所外の「社会側」の要因は関与しにくい。したがって、教育的文脈における要因を中心に採用を決定した。

協力者からは5「とても関係がある」から1「全然関係がない」の5件から1つを選択してもらった。なお、研修期間中の意欲の状態について「ずっと高かった」を選択した協力者は、当研修に参加する以前の自分の経験をもとに、「高くなったり、低くなったりした」

³⁰ 調査結果では「ずっと低かった」を選んだ回答者はいなかったため、分析対象から外した。

を選択した協力者には当研修における経験をもとに回答するよう依頼した。

また、山本（2006）で使用された質問紙は日本国内における情報をもとに作成されたものであるため、国外での研修で特徴的に起こり得る現象をとりこぼさないように、その他の要因について自由記述による回答も収集した。

⑦ 研修終了時の意欲

1 「以前よりやる気がある」から4 「やる気がなくなった」の4件から選択してもらった。また、3 「少しやる気が落ちた」と4 「やる気がなくなった」を選択した協力者からはその原因について自由記述による回答を求めた。

2. 2. 2 質問紙2 学習意欲の低下の時期と要因 6か月研修版（K6群用）

A4用紙1枚（両面）の質問紙を用意した（資料2参照）。調査項目は2か所を除き、質問紙1とほぼ同様の質問紙を使用した。以下、変更箇所のみ記す。

1) 意欲が揺れた時期

研修期間がK3群に比べて長いため、1か月を3期に分けると計18期からの選択となり回答に誤差が生じやすい。K6群では1か月を前半、後半の2期に改め、6か月12期の中から回答を得た（複数回答可）。K6群では自律学習支援の一環として週ごとに自身の意欲の度合いについて振り返りを行っていたため、1か月を2期に区分したほうが回答が得やすいと考えたためである。

2) 学習意欲が下がる原因

質問紙1で使用した24項目に、質問紙1の自由記述から浮かび上がった2項目を加えた26項目を採用した。

2. 2. 3 質問紙3 自律的学習動機尺度

西村他（2011）の自律的学習動機尺度20項目から当研修に相当と思われる18項目を1部改訂し採用。さらに山本（2013）の結果から、当研修で特徴的に現れるであろうと予測された3項目を追加した21項目で調査をおこなった。

教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、5「とてもあてはまる」から、1「まったくあてはまらない」の5件法³¹による回答を得た。

³¹ 西村他（2011）では4件法を用いている。

2. 3 調査時期

質問紙1は2011年6月中旬にK3群より回答を得た。当年度の研修は2011年3月下旬から6月中旬の3か月間であったため、研修終了間際に各クラスに配布し、翌日回収した。105名の協力者から96部の質問紙を回収することができた。回収率は91.4%であった。このうち1名は分析に支障をきたす不完全な回答であったため、95部を分析対象とした。

質問紙2は2013年6月にK6群に対する調査で用いた。当年度の研修は2012年12月下旬から6月上旬の6か月間であったため、質問紙1と同様、研修終了間際に各クラスに配布し、翌日回収した。なお、質問紙1と質問紙2の協力者に重複はない。155名の協力者から154部の質問紙を回収することができた。回収率は99.4%であった。一部記入漏れが見られたが、分析に支障をきたすほどの不完全な回答は見られなかったため、154部すべてを分析対象とした。

質問紙3は2013年1月に回答を得た。全員が同一の会場にいる機会を利用して協力を依頼、その場で回収した。質問紙1の調査後に得られた仮説を検証するために行ったものであるため、協力者はK6群のみとなる。なお、当研修参加者の傾向を際立たせるため、インドネシア人の大学教員に依頼し、日本語専攻の大学生からも協力を得ることができた(資料3参照)。

2. 4 調査協力者の属性

本研究の学習環境、学習背景の特徴をまとめると以下のようになる。

1) インドネシア人学習者

これまでにインドネシア人日本語学習者に対する量的な動機づけの先行研究は行われていない³²。

2) 海外における日本語教育

講師以外の日本人と接触する機会が少ない。

3) 渡日の決定

渡日が決まっているため、第二言語としての日本語習得が目標とされている。看護学科卒業の学習者であり、もともと日本語に興味があった学習者は少ないと思われる。従って、

³² 山本(2013)、山本(2014)ではインドネシア人学習者を対象に動機づけ研究を行っているが、調査協力者が本稿と同一の協力者であるため、ここでは先行研究から除外しておく。

統合的動機づけよりも道具的動機づけのほうが強いことが予想される。

4) 合宿型の研修

全員が同じ環境で生活するため、社会的要因の差異が生じにくい。

調査協力者の概要は表 3-4 の通りである³³。なお、宗教において、キリスト教徒は厳密にはカトリックとプロテスタントに分類されるが、母数が少なくなるため、やや強引ではあるが、ひとつの категорияにまとめてカウントした。看護師・介護福祉士候補者という職業柄、男性に比べ、女性が圧倒的に多いことも協力者集団の特徴である。また、日本語専攻の大学生はインドネシアにおいて、いずれの大学も女子学生が多い傾向にある。日本語学習歴は当研修に参加するまでの既習時間を指しており、当研修に参加してからの時間数は含まれていない。

表 3-4 調査協力者の属性

質問紙		質問紙 1	質問紙 2	質問紙 3	質問紙 3
調査協力者		K 3 群	K 6 群	K 6 群	大学生
研修期間		3 か月	6 か月	6 か月	—
調査時期		2011年6月	2013年6月	2013年1月	2013年6月
協力者数		95名	154名	144名	44名
性別	男性	22名	54名	52名	5名
	女性	73名	100名	92名	39名
年齢	20歳～25歳未満	54名	84名	78名	/
	25歳～30歳未満	35名	64名	60名	
	30歳以上	6名	6名	6名	
宗教	イスラム教	69名	118名	114名	33名
	キリスト教	23名	32名	26名	9名
	ヒンドゥー教	2名	4名	4名	0名
	未記入	1名			2名
日本語 学習歴	なし	47名	54名	51名	1年生：4名
	100時間未満	14名	42名	39名	2年生：9名
	100～300時間未満	17名	9名	9名	3年生：26名
	300時間以上	5名	49名	45名	4年生：3名
	未記入	12名*			未記入：2名

*12名中既習歴の有無不明3名、既習歴はあるが既習時間不明9名

³³ 質問紙 1 の K 3 群協力者は山本（2013）と同一であるが、山本（2013）では有効回答としたものを再度吟味した上、本稿では無効としたものが含まれるため、山本（2013）とは若干人数が変わっている。

第4章 意欲の維持

分析1—どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか

Dörnyei& Skehan(2003)はこれまでの動機づけ研究において、「人はなぜ何かをすることを決めるのか」といった動機づけに対する研究にばかり焦点があてられてきたとし、「決めたことをどのくらい維持できるのか」「どのくらい強くそれを求め続けられるのか」といったことにも焦点を当てるべきだと述べている。本章では「決めたことをどのくらい維持できるのか」、つまり、意欲の維持について焦点を当て、どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのかについて、考察を行う。

1. 意欲維持群の傾向

質問紙1（K3群対象）および質問紙2（K6群対象）において、研修期間中の意欲の維持状態について回答を求めた。教示は「この研修の間、あなたの学習意欲はどうでしたか」とし、「1：ずっと高かった」、「2：高くなったり、低くなったりした」、「3：ずっと低かった」の中から1つを選択してもらった。集計の結果、研修期間中意欲が「ずっと高かった」と回答した群（以下、意欲維持群）と「高くなったり低くなったりした」と回答した群（以下、意欲揺れ群）の特徴について考察を進める。なお、「ずっと低かった」という回答はK3群、K6群ともに見られなかった。

まずは、属性によって意欲維持群の傾向に差異が見られるかについて検討する。分析に先立ち、以下の仮説を設定した。なお、これらの仮説は山本（2013）、山本（2014）で報告された結果をもとにたてたものである。

仮説1：研修期間が長いほうが意欲は維持しにくい

宇津木（2011）によると、学習期間が長くなるほど、意欲は低下すると述べられている。本調査における協力者は3か月、および6か月と比較的学習期間が短く、また多くが初級段階で研修を終了することになるが、仮説が支持されるとするなら、K6群よりもK3群のほうが意欲維持群が有意に多いことになる。学習期間が比較的短い研修においても、先行研究同様の結果が得られるかについて検証する。

仮説 2：女性のほうが男性よりも意欲維持群が多い

動機づけ研究において性差による動機づけの強度に関する検討は日本語教育ではほとんど行われていない。一般的には男性よりも女性のほうが語学学習に適していると言われるており、EFL³⁴環境である日本人英語学習者については有意に女子の学習動機が高いといった報告もなされている（林原, 2013）が、日本語教育ではどのような傾向がみられるのであろうか。本稿では林原（2013）の立場に立ち、同様の結果が得られるかを検証する。

仮説 3：日本語学習経験のある学習者のほうが意欲維持群が多い

初級の間は比較的学習意欲が高いが、中級、上級とレベルが上がるにしたがって、意欲が低下するという報告（宇津木, 2011 等）もある。一方で研修生の渡日前日本語研修をとりあげた山本（2013）では、既習歴なし群に比べ、既習歴あり群のほうが意欲維持群が多く出現する可能性を示唆している。本研究では山本（2013）と同様の渡日前日本語研修を扱っているため、「日本語学習経験のある学習者のほうが意欲維持群が多い」といった仮説をたてた。山本（2013）では既習歴が長い群のデータ数が少なく、信頼性が低かったため、比較的既習歴の長い協力者が多い K 6 群を含め、再検証する。

表 4-1 意欲維持群の人数と割合

		K 3 群			K 6 群		
		総数	意欲維持群		総数	意欲維持群	
		(人)	(人)	(%)	(人)	(人)	(%)
全体		95	36	37.9	154	36	23.4
性別	男性	22	10	45.5	54	16	29.6
	女性	73	26	35.6	100	20	20
年齢	20歳～25歳未満	54	21	38.9	84	22	26.2
	25歳～30歳未満	35	11	31.4	64	14	21.9
	30歳以上	6	4	66.7	6	0	0
宗教	イスラム教	69	27	39.1	118	27	22.9
	キリスト教	23	8	34.8	32	6	18.8
	ヒンドゥー教	2	0	0	4	3	75
	未記入	1	1	100	-	-	-
日本語学習歴	なし	47	17	36.2	54	9	16.7
	100時間未満	14	3	21.4	42	10	23.8
	100～300時間未満	17	8	47.1	9	2	22.2
	300時間以上	5	3	60	49	15	30.6
	未記入	12	5	41.7	-	-	-

³⁴ English as Foreign Language の略。外国語として英語を学ぶことをさす。日本国内において英語を学ぶ場合もこれに当てはまる。

1. 1 研修期間の長さによる意欲の差異

表 4-1 は質問紙 1 および質問紙 2 の調査において研修期間中意欲が「ずっと高かった」と回答した協力者（意欲維持群）の人数と割合を示したものである。全体を見ても、属性別にみても K 3 群に比べ、K 6 群のほうが意欲維持群の割合が低くなっていることがわかる。

表 4-2 は K 3 群と K 6 群の意欲維持群および意欲揺れ群の人数と割合を表したものである。 χ^2 検定を行った結果、5%水準で有意であった ($\chi^2(1) = 6.025, p = .014$)。したがって、K 3 群は K 6 群よりも有意に意欲維持群の人数が多かったと言える。同質の研修であっても、3ヶ月の研修期間の差が意欲の維持を困難にすることが確認された。よって、仮説 1 「研修期間が長いほうが意欲が維持しにくい」は支持された。

表 4-2 K 3 群と K 6 群の意欲維持群および意欲揺れ群の人数と割合

群	意欲維持群		意欲揺れ群		計
K3群	36	(37.9)	59	(62.1)	95
K6群	36	(23.4)	118	(76.6)	154
計	72		177		249

()内は行和に対するパーセント

1. 2 属性による差異

次に属性による意欲の維持状態の差異について述べる。

検証する際、母数の少ない集団は信頼性が低くなるため、人数の偏りを調整すべく、表 4-1 の分類を再検討した。まず、年齢による分類では年齢 30 歳以上群の母数が少ないため、25 歳未満群、25 歳以上群の 2 群に分類しなおした。また宗教による分類では K 6 群のヒンドゥー教徒が非常に高い数値を表しているが、これも母数が少ないため、やや強引ではあるが、イスラム教徒群とイスラム教徒以外の群に分類しなおした。さらに、既習歴による分類では 100~300 時間未満群の母数が比較的少ないため、100 時間未満群と統合し、300 時間未満群とした。

調整後の意欲維持群の人数と割合を表 4-3 に示した。図 4-1 は表 4-3 をグラフ化したものである。なお、K 3 群の 300 時間以上群は母数が少ないため、分析対象から除外した。図 4-1 の K 3 群の 300 時間群は参考値として挙げておく。また、宗教、既習歴における未

記入についても同様に、分析対象から外した。ここでは仮説 2, 3 の検証のため、性別および既習歴による差異を中心に取り上げる。

表 4-3 意欲維持群の人数と割合－調整後

		K 3 群			K 6 群		
		総数	意欲維持群		総数	意欲維持群	
		(人)	(人)	(%)	(人)	(人)	(%)
全体		95	36	37.9	154	36	23.4
性別	男性	22	10	45.5	54	16	29.6
	女性	73	26	35.6	100	20	20.0
年齢	25歳未満	54	21	38.9	84	22	26.2
	25歳以上	41	15	36.6	70	14	20.0
宗教	イスラム教	69	27	39.1	118	27	22.9
	イスラム教以外	25	8	32.0	36	9	25.0
	未記入	1	1	100	-	-	-
日本語 学習歴	なし	47	17	36.2	54	9	16.7
	300時間未満	31	11	35.5	51	12	23.5
	300時間以上	5	3	60	49	15	30.6
	未記入	12	5	41.7	-	-	-

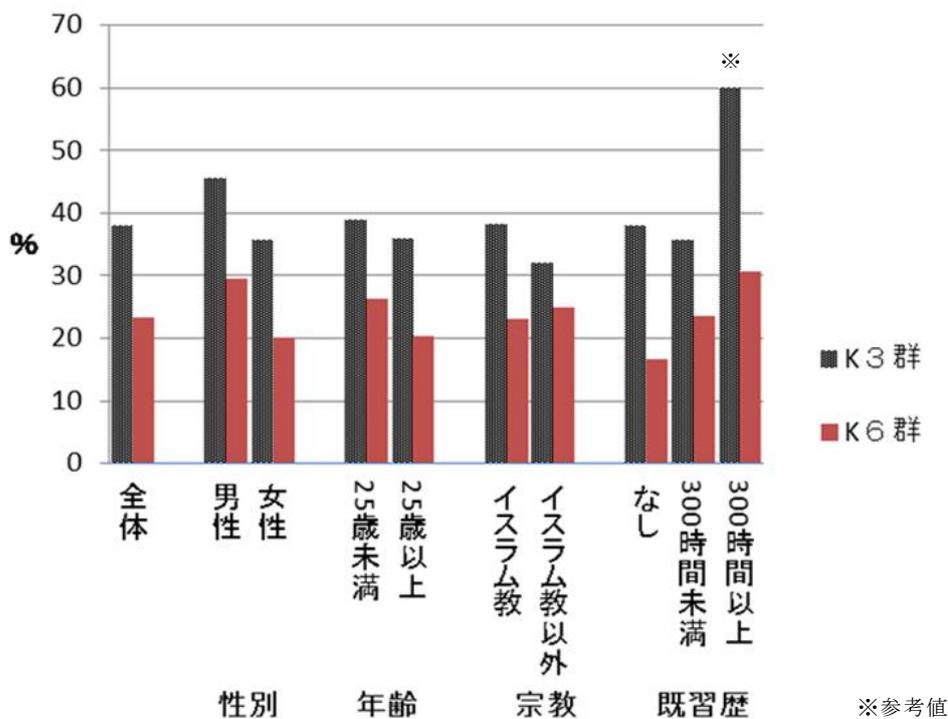


図 4-1 意欲維持群の割合

1. 2. 1 性別による差異

表 4-3 および図 4-1 を見ると、女性よりも男性のほうが意欲維持群の割合が高いことがわかる。表 4-4 は改めて性別による意欲維持群および意欲揺れ群の人数と割合をまとめたものである。 χ^2 検定の結果、有意な差は見られなかった ($\chi^2(1) = 1.492, p = .222$)。したがって、仮説 2 「女性のほうが男性よりも意欲維持群が多い」は棄却された。当研修参加者は林原 (2013) に見られる外国語学習者像とは異なる傾向があることがわかった。ただし、男性と女性の母数が大きく異なっているため、今後、人数を調整した環境で再検証を行う必要がある。

表 4-4 性別による意欲維持群および意欲揺れ群の人数と割合

性別	意欲維持群		意欲揺れ群		計
男	26	(34.2)	50	(65.8)	76
女	46	(26.6)	127	(73.4)	173
計	72		177		249

()内は行和に対するパーセント

1. 2. 2 既習歴による差異

次に仮説 3 について検証する。K 3 群において既習歴の長い学習者のほうが意欲が維持されやすいという可能性が示唆されている (山本, 2013) が、300 時間以上の比較的長い既習歴を持つ協力者のデータ数が少なく、信頼性は低かった。表 4-5 は既習歴ごとに意欲維持群と意欲揺れ群の割合を示したものである。既習歴が長いほど、意欲維持群の占める割合が大きくなっていることがわかる。しかしながら、 χ^2 検定の結果、有意な差は見られ

表 4-5 既習歴による意欲維持群および意欲揺れ群の人数と割合

既習歴	意欲維持群		意欲揺れ群		計
なし	26	(25.7)	75	(74.3)	101
300時間未満	23	(28.0)	59	(72.0)	82
300時間以上	18	(33.3)	36	(66.7)	54
計	67		170		237

()内は行和に対するパーセント

なかった ($\chi^2(2) = 1.003, p = .606$) ため、仮説3「日本語学習経験のある学習者のほうが意欲維持群が多い」は支持されなかった。本検証もデータ数の少なさが問題となるため、今後、データを蓄積することによって、統計的に有意な差が検出される可能性がある。

なお、年齢による差異(25歳未満と25歳以上)で χ^2 検定を行った結果($\chi^2(1) = .758, p = .384$)、宗教による差異(イスラム教とそれ以外の宗教)で χ^2 検定を行った結果($\chi^2(1) = .001, p = .981$)においても、有意な差は見られなかった。

2. 自律的動機づけと意欲維持との関連

前節において、研修期間中に1度も意欲が揺れなかった「意欲維持群」がK3群では全体の4割弱、K6群では2割強存在したことが明らかになった。また、意欲の維持状態の違いは属性(性別、年齢、宗教、日本語学習暦)による差異とは関連がないことが確認された。では、どのような学習者が意欲を維持できるのであろうか。本節では Ryan&Deci (2000)の自己決定理論の枠組みをふまえ、動機づけの違いが意欲の持続性に関連するのではないかという可能性に注目した。速水(1998)では自分で目標自体を見出してそれに近づこうとする「自律的動機づけ」の概念を提唱している。また、櫻井(2009)では動機づけの自律性の程度を見た場合、内的調整³⁵が精神の健康に関係していると述べている。そこで、内的調整の得点が高い学習者は精神的に健康であり、ストレスをうまく消化しながら意欲を維持していくことができるのではないかと予測し、「自律的動機づけが高い学習者ほど意欲が持続する」という仮説を立てた。図4-2は自律性の程度によって動機づけを分

自律性の程度	非自己決定的 $\xrightarrow{\hspace{10em}}$ 自己決定的			
	自律度 (低)		(高)	
動機づけ	非自律的動機づけ		自律的動機づけ	
自律性の程度による動機づけの下位分類(調整スタイル)	外的調整	取り入乐的調整	同一化的調整	内的調整

図4-2 自律性の程度による動機づけの分類

³⁵ 自己決定理論における有機的統合理論の実証研究では最も自律性の高い外発的動機づけの「統合的調整」と内発的動機づけの「内発的調整」を一緒にした「内的調整」が多く見出されている(西村他, 2011)。

類したものである。櫻井（2012）では自律的動機づけは同一化的調整と内的調整によって構成されるとしている。

2. 1 調査方法

西村他（2011）では自律的学習動機尺度を作成し、「内的調整」、「同一化的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」³⁶の4因子を抽出している。内的調整が精神の健康に関与している点に注目し、西村他（2011）の尺度をもとに、質問紙3を作成した。教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、21項目において「5：とてもあてはまる」「4：少しあてはまる」「3：どちらともいえない」「2：あまりあてはまらない」「1：ぜんぜんあてはまらない」の5件法による回答を求めた。調査協力者はK6群155名であり、144名から有効な回答を得た。有効回答率は92.9%であった。

調査は2013年1月に行った。質問紙3（自律的学習動機尺度）で得られた回答を質問紙2（学習意欲低下の時期と要因-K6群用）で得られた意欲維持群、意欲揺れ群の分類と照らし合わせ、意欲維持群と意欲揺れ群の回答傾向に差異が認められるか否かを検証する。なお、回答を得た144名の調査協力者のうち、意欲維持群は34名、意欲揺れ群は110名であった。

2. 2 調査結果

まず、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をもとに検証を行う。西村他（2011）、櫻井（2009）等では内的調整は内発的動機づけに、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整は外発的動機づけに位置づけられている。外発的動機づけの中でも同一化的調整は自律度が最も高く、外的調整は最も低いとされる（図4-2参照）。そこで、自律的動機づけとされる内的調整および同一化的調整因子項目において意欲維持群の平均値が有意に高い場合、あるいは非自律的動機づけである取り入れ的調整および外的調整項目の平均値において意欲揺れ群が有意に高い場合は仮説が支持されたとみなす。まずは調査協力者の回答因子が西村他（2011）の調査結果と同様であると仮定し、項目ごとに比較を行っていく。

³⁶ 西村他（2011）では、第1因子を「問題を解くことがおもしろいから」といった「内的調整」、第2因子を「将来の成功につながるから」といった「同一化的調整」、第3因子を「やらないと周りの人がうるさいから」といった「外的調整」、第4因子を「勉強で友だちに負けたくないから」といった「取り入れ的調整」と解釈している。

2. 2. 1 内的調整

図 4-3 は西村他（2011）では内的調整因子に属する項目について、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をグラフに表わしたものである。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、「新しい文法やことばを知るのがおもしろいから」の 1 項目において、意欲維持群の平均値のほうが有意に高かった（ $t(137.260) = 3.062, p < .01$ ）。

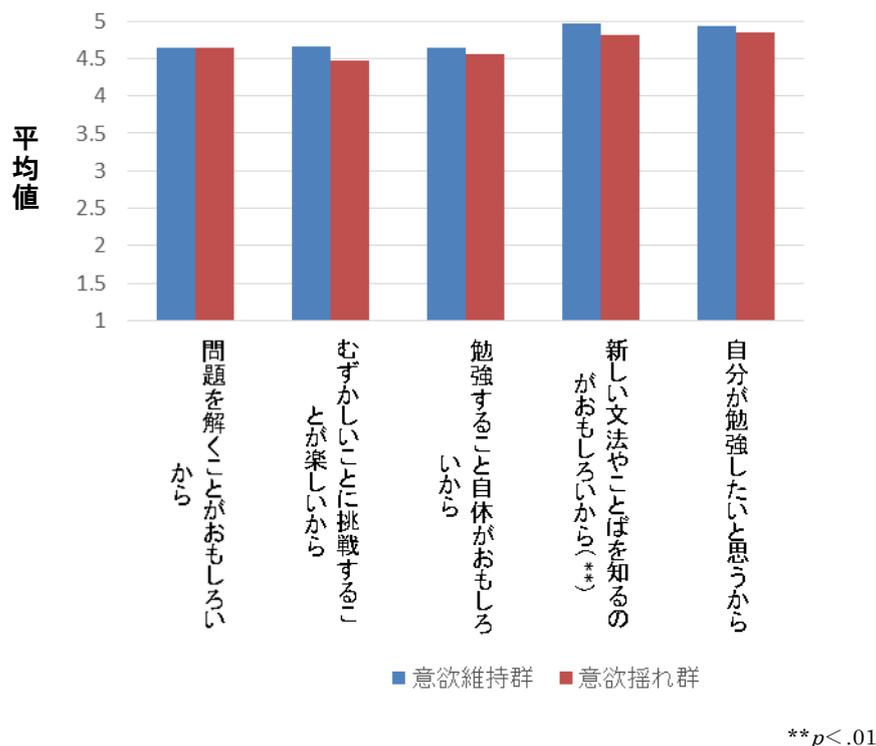


図 4-3 内的調整因子項目の意欲別平均値

2. 2. 2 同一化的調整

図 4-4 は西村他（2011）では同一化的調整因子に属する項目について、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をグラフに表わしたものである。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、「国家試験³⁷に合格したいから³⁸」の 1 項目において、5%水準の有意差が認められた（ $t(96.425) = 2.171, p < .05$ ）。

³⁷ 調査協力者らは看護師候補者、および介護福祉士候補者であり、看護師候補者は来日後 3 年以内に、介護福祉士候補者は来日後 4 年目に受験する国家試験に合格しなければ、日本での就労は認められなくなる。

³⁸ 西村他（2011）では「自分の希望する高校や大学に進みたいから」となっているが、調査協力者に合わせて質問項目を改定した。

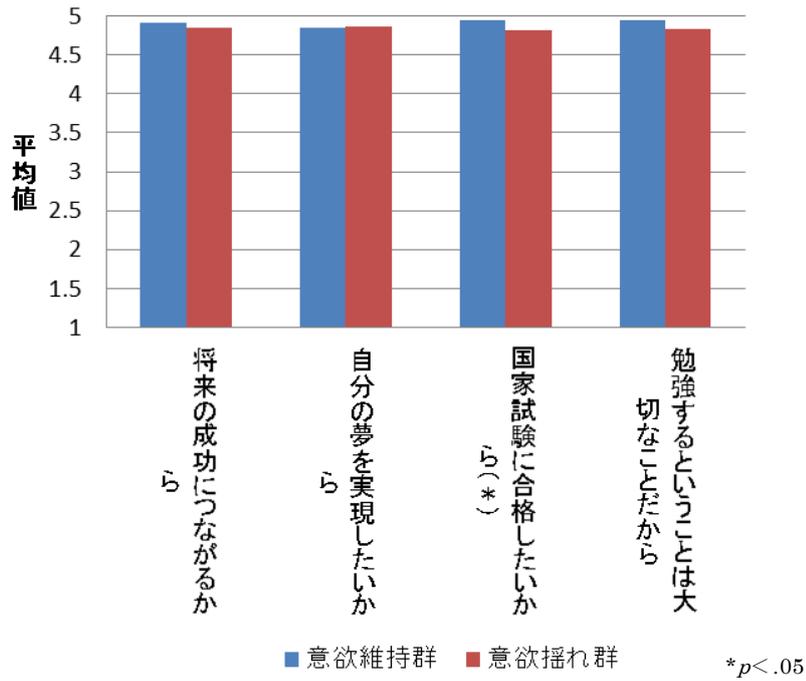


図 4-4 同一化的調整因子項目の意欲別平均値

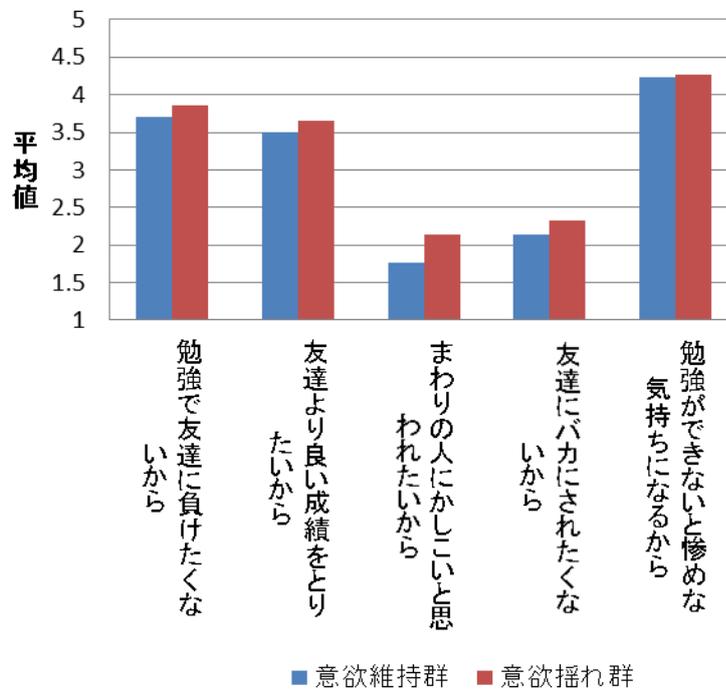


図 4-5 取り入的調整因子項目の意欲別平均値

2. 2. 3 取り入れ的调整

図 4-5 は西村他（2011）では取り入れ的调整因子に属する項目について、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をグラフに表わしたものである。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、有意な差が認められた項目はなかった。

2. 2. 4 外的調整

図 4-6 は西村他（2011）では外的調整因子に属する項目について、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をグラフに表わしたものである。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、有意な差が認められた項目はなかった。

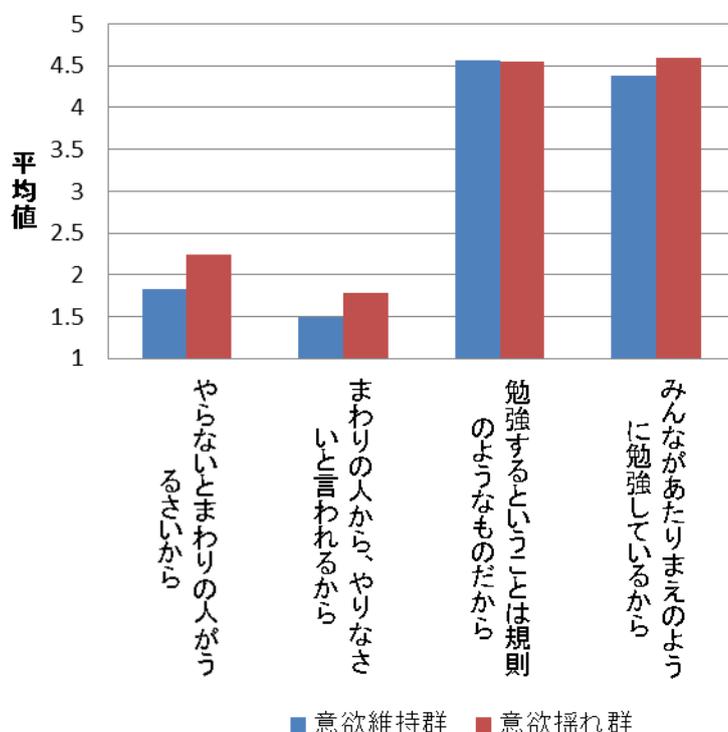


図 4-6 外的調整因子項目の意欲別平均値

2. 2. 5 その他

本項目は西村他（2011）では取り上げられていない項目である。山本（2013）で述べられていたように、家族（重要なる他者）との関係、宿題・テスト等の課題に関する要因も意欲の維持に大きく関係していると思われるため、調査項目に追加した。仮に西村（2011）における 4 つの因子の中に分類するとすれば「取り入れ的调整」に入れるのが妥当である

うが、実証されていないため、その他として取り上げた。図 4-7 はこれら 3 項目について意欲維持群と意欲揺れ群の平均値をグラフに表わしたものである。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、有意な差が認められた項目はなかった。

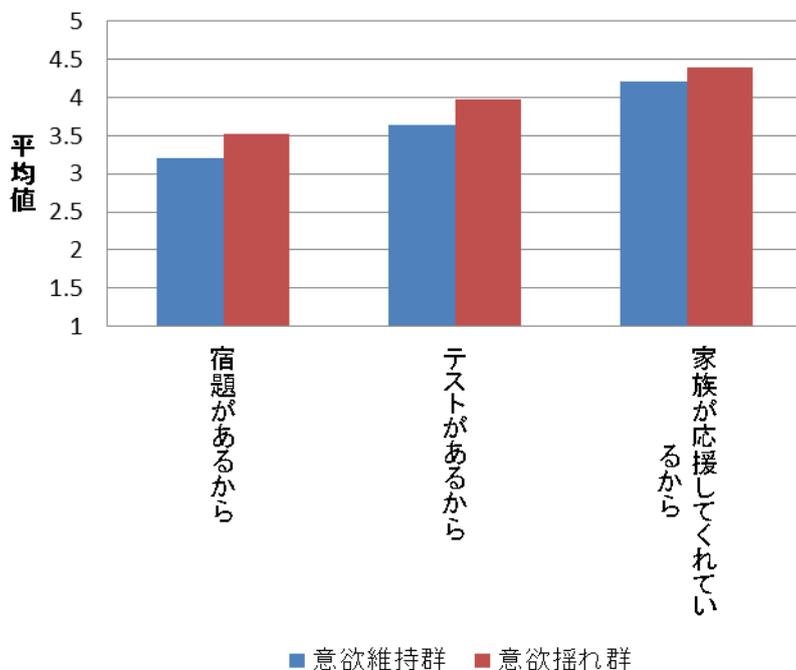


図 4-7 その他の項目の意欲別平均値

2. 2. 6 全項目の結果

ここで再度、全項目を 1 つのグラフにまとめ、すべての項目を俯瞰してみる (図 4-8)。左から 5 項目が西村他 (2011) では「内的調整」因子に属した項目、続いて 4 項目が「同一化的調整」因子に属した項目であり、自律度が比較的高いとされる項目である。これらの 2 因子に属する項目が他の因子に属する項目に比べ、高い平均値を示していることから、調査協力者らは意欲維持群、意欲揺れ群ともに比較的自律化が進んでいると仮定できる。続く「勉強で友達に負けたくないから」からの 5 項目が「取り入乐的調整」因子に属する項目である。さらに続けて、今回の調査で新たに質問紙に組み込んだ一般的に「取り入乐的調整」と考えられる 3 項目、そして最後の右端が西村 (2011) で「外的調整」因子に属する 4 項目となる。

改めて全体を見ると、グラフを見た限りでは、中央から左側の「内的調整」因子、「同一化的調整」因子でわずかながらに意欲維持群のほうが高く、右側の「取り入乐的調整」因

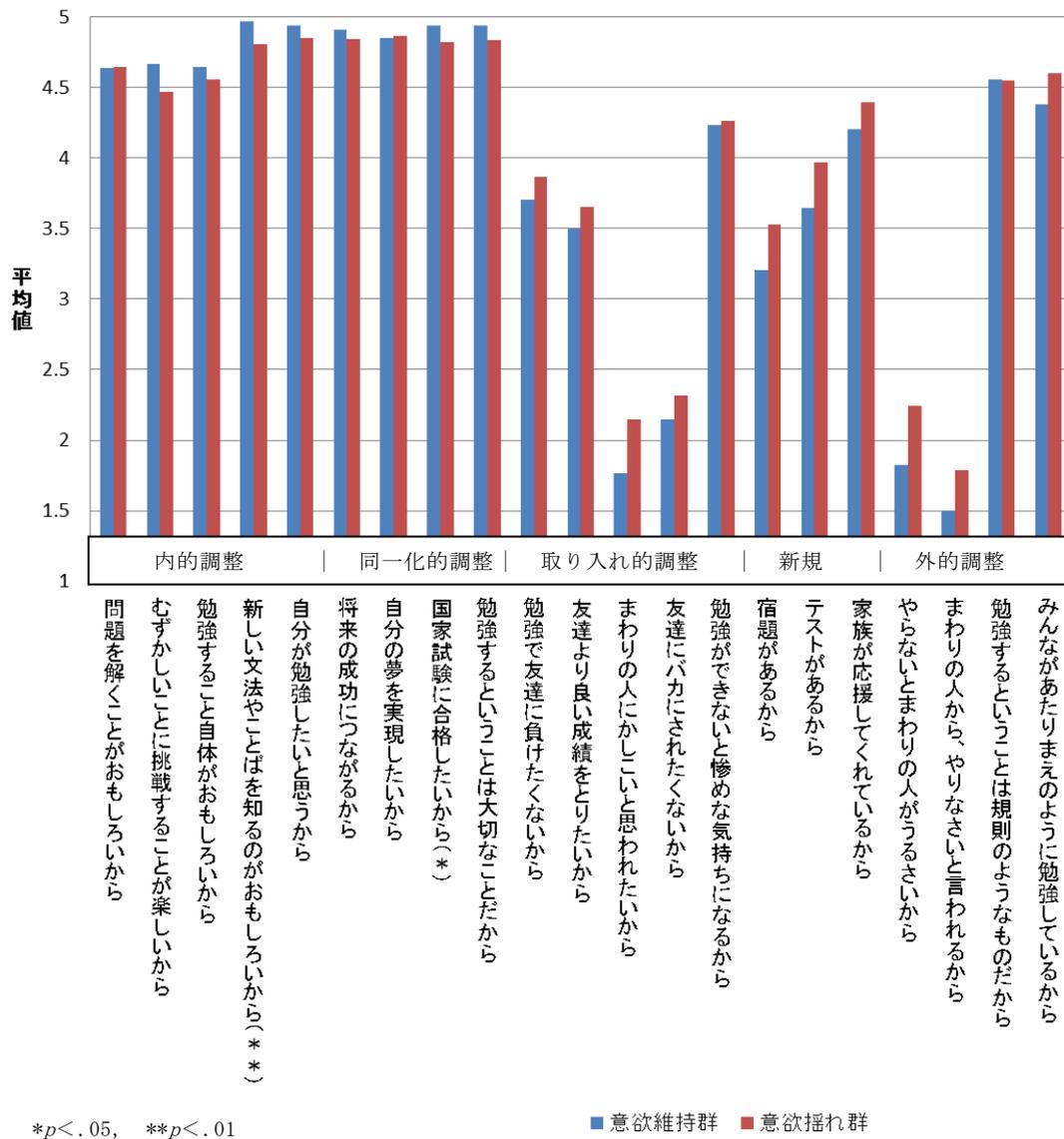


図 4-8 自律的学習動機尺度項目の平均値（意欲別）

子、「外的調整」因子においては意欲揺れ群のほうが高いことがわかる。しかしながら意欲揺れ群と意欲維持群の平均値の間で行った *t* 検定の結果では有意な差は「内的調整」で 1 項目、「同一化的調整」で 1 項目のみにとどまった。したがって、意欲維持群と意欲揺れ群の間の平均値はほとんどの項目においてほぼ同じ値であったと考えられる。仮説「自律的動機づけが高い学習者ほど意欲が持続する」が支持されたとみなすには決定打に欠けると思われる。このように 2 群間に有意な差がほとんど現れなかったのは、意欲揺れ群の意欲低下は一時的なものであり、しばらくすると意欲を再生させていたことによるものと思われる。

意欲維持群と意欲揺れ群の回答の類似度を検討するために、各項目の平均値について意欲維持群と意欲揺れ群の相関係数を求めた。その結果、2群の相関係数の値は非常に大きく、意欲維持群と意欲揺れ群の回答が類似していることが明らかになった ($r=0.99$, $p<.01$)。したがって、この2つの群間において、自律的動機づけにほとんど差異がないことが認められた。

とはいえ、統計上はほぼ同じと判定されたものの、「内的調整」、「同一化的調整」において意欲維持群の平均値が高い項目が多く、「取り入的調整」、「外的調整」において意欲揺れ群の平均値が高い項目がグラフ上で確認されるのも事実である。ひとつひとつの項目に有意な差は見られなかったとしても、全体的に見て共通の偶然が現れることは何らかの傾向が存在する可能性が示唆される。次節以降で検討を進めたい。

また、「取り入的調整」因子、「外的調整」因子では項目間に大きな差異が見られることは注目に値する。詳しく検討するために具体的な数値を見てみる。表4-6は自律学習動機尺度の平均値を降順に並べたものである。因子名は西村他(2011)をそのまま採用した。今回新たに採用した項目は一般的には「取り入的調整」因子と解釈されるが、西村他(2011)では取り上げられていないため、仮因子名として()で括った。 t 値は意欲維持群と意

表 4-6 自律的学習動機尺度項目に対応する因子と平均値、SDおよび t 値

項目	因子	全体		意欲維持群		意欲揺れ群		t 値
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	
Q5 自分が勉強したいと思うから	内的調整	4.88	0.35	4.94	0.24	4.85	0.38	1.59
Q7 自分の夢を実現したいから	同一化的調整	4.86	0.39	4.85	0.44	4.86	0.37	-0.14
Q6 将来の成功につながるから	同一化的調整	4.86	0.39	4.91	0.38	4.85	0.39	0.88
Q9 勉強することとは大切なことだから	同一化的調整	4.86	0.35	4.94	0.24	4.83	0.37	1.96
Q4 新しい文法やことばを知るのがおもしろいから	内的調整	4.85	0.42	4.97	0.17	4.81	0.46	3.06 **
Q8 国家試験に合格したいから	同一化的調整	4.85	0.38	4.94	0.24	4.82	0.41	2.17 *
Q1 問題を解くことがおもしろいから	内的調整	4.64	0.62	4.64	0.55	4.64	0.65	-0.05
Q3 勉強すること自体がおもしろいから	内的調整	4.58	0.61	4.65	0.65	4.56	0.60	0.73
Q20 勉強することは規則のようなものだから	外的調整	4.55	0.92	4.56	0.79	4.55	0.97	0.05
Q21 みんながあたりまえのように勉強しているから	外的調整	4.55	0.71	4.38	0.82	4.60	0.67	-1.57
Q2 むずかしいことに挑戦することが楽しいから	内的調整	4.52	0.74	4.67	0.48	4.47	0.80	1.71
Q15 家族が応援してくれているから	(取り入的調整)	4.35	1.18	4.21	1.25	4.39	1.16	-0.81
Q14 勉強ができないと惨めな気持ちになるから	取り入的調整	4.26	1.03	4.24	1.02	4.27	1.03	-0.15
Q17 テストがあるから	(取り入的調整)	3.90	1.22	3.65	1.23	3.97	1.21	-1.37
Q10 勉強で友達に負けたくないから	取り入的調整	3.83	1.26	3.71	1.29	3.86	1.25	-0.64
Q11 友達より良い成績をとりたいから	取り入的調整	3.62	1.41	3.50	1.56	3.65	1.37	-0.56
Q16 宿題があるから	(取り入的調整)	3.45	1.27	3.21	1.23	3.53	1.28	-1.29
Q13 友達にバカにされたくないから	取り入的調整	2.28	1.42	2.15	1.42	2.32	1.42	-0.61
Q18 やらないとまわりの人がうるさいから	外的調整	2.14	1.26	1.82	1.11	2.24	1.30	-1.83
Q12 まわりの人にかしこいと思われたいから	取り入的調整	2.06	1.32	1.76	1.10	2.15	1.37	-1.66
Q19 まわりの人から、やらないと言われるから	外的調整	1.72	1.10	1.50	0.96	1.79	1.13	-1.35

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

欲揺れ群の平均値の間で行った t 検定の結果を示している。

表 4-6 の因子の列を見ると、「内的調整」および「同一化的調整」因子が上位項目を占めており、それに対して「取り入的調整」および「外的調整」因子が下位を占めている。具体的な数値から見ても、先に述べたように、協力者の意識としてはかなり自律化が進んでいる可能性が高い。

次に全体の平均と標準偏差を見てみる。全 21 項目中 17 項目において平均値が 3.0 を超えており、さらにそのうち 13 項目が平均値 4.0 を超える結果を示している。上位 11 項目は標準偏差も 1.0 以下と小さく、全体の共通認識であると言えよう。

さて、ここで検討しなければならないのは、「取り入的調整」因子内の項目間および、「外的調整」因子内の項目間の差異についてであろう。特に「外的調整」因子内の項目間の差異は大きく、平均値が高い項目、つまり「あてはまる」と認識している協力者が多い項目 (Q20, Q21) と、「あてはまらない」と認識している平均値の低い項目 (Q18, Q19) に二分されている。櫻井 (2009)、西村他 (2011) 等、これまでの内発的・外発的動機づけ研究の事例を観察しても極めて特異な現象と言えよう。これまでは既に先行研究として実証されている自律度の高低を参考とすべく、西村他 (2011) の下位尺度をもとに分析を進めてきたが、改めて調査協力者独自の因子の存在について吟味していく必要がある。そしてさらに、これは当研修に参加した調査協力者 (以下、EPA 候補者) 特有の傾向なのか、それとも一般的なインドネシア人日本語学習者の傾向であるのかにも言及する必要がある。次節では改めて因子分析を行い、自律的学習動機尺度について再検討を行う。

3. 自律的学習動機下位尺度による分析

本節では改めて探索的因子分析を行い、インドネシア人日本語学習者の自律的学習動機下位尺度を抽出した後、検討を行っていく。その前に、抽出される下位尺度が EPA 候補者特有の傾向であるのか、それとも一般的なインドネシア人日本語学習者の傾向であるのかを明らかにしておく必要がある。そこで、まず「インドネシア人日本語学習者特有の自律的学習動機下位尺度が存在する」という仮説を立て、検証を行うこととする。なお、ここでいう一般的インドネシア人日本語学習者とは「非他律的³⁹」に日本語を学ぶ学習者に

³⁹ 厳密に言えば、EPA 候補者らは日本語研修が義務付けられているため、自己決定的に日本語を学んでいるとは言い難い。しかし、その条件を承知の上で応募しているとみなし、「非他律的」と表すこととする。

限定する。学校の方針で「他律的」に日本語を学習する学習者が多く含まれると思われる中等教育機関については今回の調査では対象としない。したがって、厳密に言えば、『「非他律的に学ぶ」インドネシア人学習者特有の自律的学習動機下位尺度が存在する』となる。

仮説を検証するため、自己決定的に日本語を学んでいる学習者の割合が高いと思われる日本語主専攻のインドネシア人大学生に協力を依頼し、44名から質問紙3についての回答を得た。調査は2013年6月に行った。もし、EPA候補者とインドネシア人大学生の回答に類似性が認められれば、インドネシア人日本語学習者の傾向と考えられる。また類似性が認められなければ、EPA候補者特有の傾向となる。

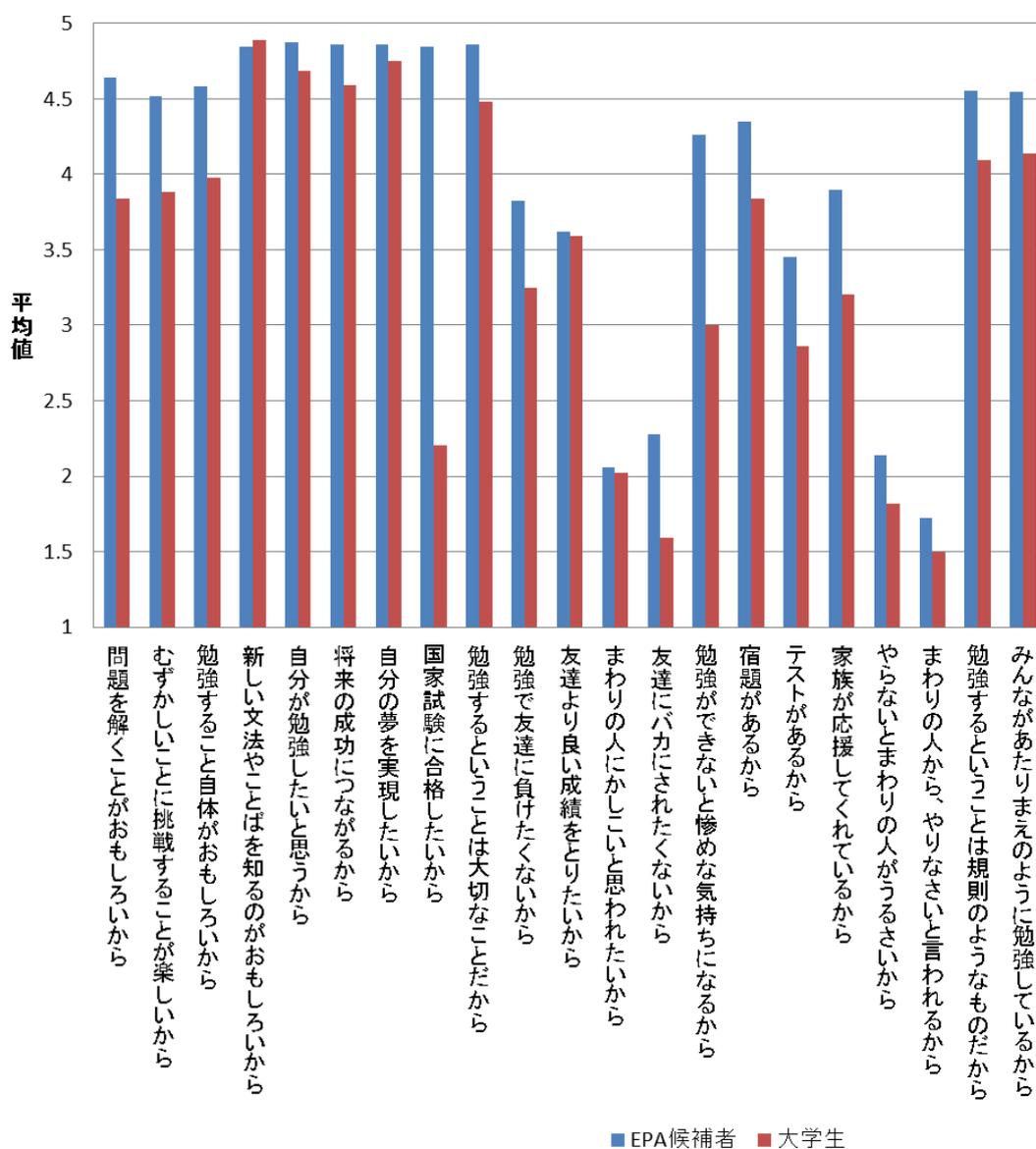


図 4-9 自律的学習動機尺度項目の平均値（EPA候補者と大学生）

2. 1 E P A候補者とインドネシア人大学生の類似度

図 4-9 は自律的学習動機尺度における E P A 候補者とインドネシア人大学生の平均値を表したものである。「国家試験に合格したいから」を除き、E P A 候補者と大学生の得点はかなり類似していることがわかる。「国家試験に合格したいから」については E P A 候補者が看護師国家試験、あるいは介護福祉士国家試験という明確な目標を持っているのに対し、大学生が明確な国家試験の目標をイメージしづらかったことが原因であろう。その意味では大学生には不適切な項目であったかもしれないが、質問項目に差異を持たせると比較検討に差支えがあることから、あえて共通の質問とした。

E P A 候補者と大学生の回答の類似度を検討するために、各項目の平均値について E P A 候補者と大学生の相関係数を求めた結果、 $r = 0.86$ ($p < .01$) と非常に強い相関を示した。したがって、仮説は支持され、「取り入的調整」、「外的調整」項目間における平均値の差異は E P A 候補者特有のものではなく、インドネシア人日本語学習者に多く見られる傾向であることがわかった。

3. 2 因子分析

先述の通り、インドネシア人日本語学習者特有の自律的学習動機の存在は認められた。次に、インドネシア人日本語学習者にはどのような自律的学習動機の下位尺度が存在するのかについて検討したい。分析には E P A 候補者 144 名およびインドネシア人大学生 44 名、計 188 名の回答を用いる。

まず自律的学習動機尺度 21 項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 4.80, 2.91, 1.61, 1.40, 1.19, 1.15, … というものであり、3 因子あるいは 5 因子構造が妥当と思われた。そこで再度、3 因子の場合と 5 因子の場合を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、3 因子構造の場合、因子負荷量が .40 に満たない項目が多数出現したため、5 因子構造を採用することとした。さらに因子負荷量が .40 未満を示した 3 項目を分析から除外し、再度 5 因子を仮定し主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。2 項目のみの因子が複数現れたが、因子の解釈が明瞭であることから 5 因子構造をそのまま採用することとした。表 4-4 は Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子相関である。なお、回転前の 5 因子で 18 項目の全分散を説明する割合は 51.3%であった。

第 1 因子は 8 項目で構成されている。西村他 (2011) の分類による内的調整因子「勉強

表 4-7 自律的学習動機尺度の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

項目	I	II	III	IV	V
Q9 勉強するということは大切なことだから	.67	-.18	.01	-.02	.11
Q8 国家試験に合格したいから	.63	-.18	.19	.05	.01
Q20 勉強するということは規則のようなものだから	.63	.25	-.24	-.04	-.20
Q14 勉強ができないと惨めな気持ちになるから	.61	.12	.15	.03	.02
Q3 勉強すること自体がおもしろいから	.55	-.18	.00	-.03	.05
Q1 問題を解くことがおもしろいから	.52	.08	.05	-.12	.05
Q21 みんながあたりまえのように勉強しているから	.49	-.03	-.15	.12	-.06
Q15 家族が応援してくれているから	.41	.24	-.13	.12	.07
Q19 まわりの人から、やりなさいと言われるから	-.11	.88	-.12	.04	.06
Q18 やらないとまわりの人がうるさいから	-.08	.75	-.03	.08	.10
Q12 まわりの人にかしこいと思われたいから	.00	.65	.27	-.09	-.06
Q13 友達にバカにされたくないから	.13	.50	.30	-.05	-.12
Q10 勉強で友達に負けたくないから	.09	-.04	.81	.01	.00
Q11 友達より良い成績をとりたいたから	-.15	.07	.80	.07	.00
Q16 宿題があるから	-.02	.06	.00	.92	-.03
Q17 テストがあるから	.06	-.01	.09	.80	.03
Q6 将来の成功につながるから	.08	.15	.00	-.06	.80
Q7 自分の夢を実現したいから	.00	-.04	-.01	.07	.44
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	—	.29	.28	.26	.21
II		—	.40	.44	-.18
III			—	.27	.05
IV				—	.01
V					—

すること自体がおもしろいから」「問題を解くことがおもしろいから」、同一化的調整因子「勉強するということは大切なことだから」「国家試験に合格したいから」、取り入れ的調整因子「勉強ができないと惨めな気持ちになるから」、外的調整因子「勉強するということは規則のようなものだから」「みんながあたりまえのように勉強しているから」のすべてがここに含まれている。他国における調査が行われていないため、インドネシア人学習者特有の傾向と断定するには尚早であるが、非常に特徴的な因子であることは間違いない。そこで、本稿では便宜上「インドネシア的学習観」因子と命名しておく。

第2因子は4項目から構成されており、「まわりの人からやりなさいと言われるから」「やらないとまわりの人からうるさいから」といった、「周囲」「友人」など他者の視線を意識した内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「周囲からのプレッシャー」因子と命名した。

第3因子は「勉強で友達に負けたくないから」「友達よりいい成績をとりたいたから」の2項目で構成されており、友人との競争意識に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。

したがって、第3因子を「競争心」因子と命名した。

第4因子は「宿題があるから」「テストがあるから」の2項目で構成されており、課題達成を意識した内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「課題達成志向」因子と命名した。

第5因子は「将来の成功につながるから」「自分の夢を実現したいから」の2項目で構成されており、将来を意識した内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで第5因子を「目標」因子と命名した。

3.3 下位尺度間の関連

自律的学習動機尺度の5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、下位尺度得点とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の信頼性係数（Cronbachの α 係数）を算出したところ、「目標」因子が0.52とやや低いものの、その他の下位尺度は0.75を超えており十分な信頼性が得られていると判断した。

表4-8は自律的学習動機の下位尺度間相関と平均値、標準偏差、 α 係数を表したものである。「インドネシア的学習観」因子は「課題達成志向」因子と中程度の相関を、それ以外の3つの因子と弱い相関を持っていることがわかる。「周囲からのプレッシャー」は「競争心」「課題達成志向」と中程度の相関を持っている。また、「競争心」は「課題達成志向」と弱い相関がみられた。「目標」は「インドネシア的学習観」以外とは有意な相関が現れなかった。以上のことから、「インドネシア的学習観」はすべての因子と相関を持っており、インドネシア人学習者の根幹を成す因子であることがわかった。

表4-8 自律的学習動機の下位尺度間相関と平均、SD、 α 係数

	インドネシア的 学習観	周囲からの プレッシャー	競争心	課題達成志向	目標	平均	SD	α
インドネシア的 学習観	—	.29 ***	.21 **	.30 ***	.21 **	4.37	0.64	.77
周囲からの プレッシャー		—	.42 ***	.42 ***	-.04	1.98	0.99	.82
競争心			—	.29 ***	.05	3.65	1.25	.82
課題達成志向				—	.06	3.52	1.28	.88
目標					—	4.82	0.39	.52

** $p < .01$ *** $p < .001$

3. 3. 1 EPA候補者と大学生との差異

EPA候補者意欲維持群と意欲揺れ群の差異の検討を行う前に、EPA候補者全体の特徴を見るため、大学生日本語学習者との差異を検討しておく。表4-9はEPA候補者および大学生の各下位尺度得点の平均値および標準偏差を算出したものである。すべての下位尺度得点においてEPA候補者の平均のほうが高い値を示していた。しかし、どちらの群も平均値を降順に並べると同じ順位であったことから、数値の差異こそあれ、同様の傾向を表していることがわかった。

各群の平均値の間で t 検定を行った結果、「インドネシア的学習観」では0.1%水準 ($t(49.411) = 7.236, p < .001$) で、「課題達成志向」では1%水準 ($t(58.694) = 2.546, p < .01$) で、「周囲からのプレッシャー」($t(116.398) = 2.411, p < .05$) および「目標」($t(53.415) = 2.269, p < .05$) では5%水準で有意な差が見られた。「競争心」については有意な差は現れなかった。したがって、EPA候補者は大学生日本語学習者よりも「インドネシア的学習観」がより顕著に現れている集団であると言える。

表 4-9 EPA候補者と大学生の平均値の差

	EPA候補者		大学生		t値
	平均	SD	平均	SD	
インドネシア的学習観	4.58	0.40	3.69	0.77	7.24 ***
周囲からのプレッシャー	2.06	1.06	1.73	0.66	2.41 *
競争心	3.72	1.25	3.42	1.25	1.40
課題達成志向	3.67	1.16	3.03	1.54	2.55 **
目標	4.86	0.33	4.67	0.53	2.27 *

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

次に、EPA候補者、大学生のそれぞれの自律的学習動機下位尺度間の相関を表4-10、表4-11に示す。「インドネシア的学習観」はEPA候補者の場合、「周囲からのプレッシャー」「目標」と弱い相関を、「課題達成志向」と中程度の相関を有意に示していた。また、「周囲からのプレッシャー」は「競争心」「課題達成志向」とも中程度の有意な相関を示していた。相関係数は原因帰属を証明するものではないため、断定はできないが、周囲からのプレッシャーを強く感じた場合、友人の成績と比較したり、課題をこなさなければならぬという意識が働く可能性が認められた。さらに「競争心」は「課題達成傾向」と有意な弱い相関が認められた。友人よりもよい成績をとるために宿題やテストをこなしていく

表 4-10 E P A 候補者の自律的学習動機下位尺度間相関

	インドネシア的 学習観	周囲からの プレッシャー	競争心	課題達成志向	目標
インドネシア的 学習観	-	.26 **	.11	.33 ***	.17 *
周囲からの プレッシャー		-	.46 ***	.47 ***	-.07
競争心			-	.28 ***	.07
課題達成志向				-	.05
目標					-

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

表 4-11 大学生の自律的学習動機下位尺度間相関

	インドネシア的 学習観	周囲からの プレッシャー	競争心	課題達成志向	目標
インドネシア的 学習観	-	.36 *	.36 *	.08	.05
周囲からの プレッシャー		-	.22	.25	-.09
競争心			-	.27	-.05
課題達成志向				-	-.04
目標					-

* $p < .05$

ことが重要な学習動機として働いていることが示唆される。「目標」は「インドネシア的学習観」と有意な弱い相関があるのみで、他の下位尺度との間では相関がなかった。

一方、大学生は「インドネシア的学習観」と「周囲からのプレッシャー」「競争心」との間で中程度の有意な相関があったが、それ以外の因子間では有意な相関を示さなかった。

以上のことから、E P A 候補者の場合、インドネシア的学習観が働くと、周囲のプレッシャーを感じながらも目標達成に向けて自律的に課題をこなしていく様子が見えてくる。大学生の場合はインドネシア的学習観が働くと、周囲からのプレッシャーを強く感じ、競争心となって現れる様子が見えてくる。協力者は就職を控えた4年生が少ないことから、E P A 候補者のように具体的な目標を描けていないため、「目標」因子とは有意な相関が現れなかったと思われる。

3. 3. 2 E P A 候補者意欲維持群と意欲揺れ群の差異

ここで改めて、どのような学習者が意欲を維持できるのか、E P A 候補者意欲維持群と意欲揺れ群の差異を検証することによって再検討を行う。

表 4-12 は意欲維持群と意欲揺れ群の平均値と標準偏差を示したものである。「目標」「インドネシア的学習観」の平均値が両群ともに非常に高く、わずかながらに意欲維持群の平均値が高いものの、ほぼ同じ数値を示していた。標準偏差も非常に小さいことから全体の共通意見であることがうかがえる。「周囲からのプレッシャー」は平均値が 3.0 を割っており、学習動機としては「あてはまらない」に寄っている。当項目を含め、「競争心」「課題達成志向」の 3 つの因子は意欲揺れ群のほうがわずかに高い平均値を示していた。しかしながら、意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で *t* 検定を行ったところ、有意な差は認められなかったため、2 つの群の平均値に差異はなく、ほぼ同様の意見であったと言える。

表 4-12 E P A 候補者意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の差

	意欲維持群		意欲揺れ群		<i>t</i> 値
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	
インドネシア的学習観	4.58	0.38	4.58	0.41	0.07
周囲からのプレッシャー	1.81	0.94	2.13	1.09	-1.56
競争心	3.60	1.31	3.76	1.24	-0.64
課題達成志向	3.43	1.16	3.75	1.15	-1.43
目標	4.88	0.37	4.85	0.31	0.43

平均値による検討では 2 群間に有意な差は見られなかったため、次に、意欲維持群および意欲揺れ群のそれぞれの自律学習動機下位尺度間の相関から検討を行う。表 4-13、表 4-14 はそれぞれ意欲維持群、意欲揺れ群の自律的学習動機下位尺度間相関を示したものである。意欲維持群の場合、「インドネシア的学習観」は「目標」と中程度の有意な相関を示していた。また、「周囲からのプレッシャー」は「競争心」「課題達成志向」とも中程度の有意な相関を示していた。それ以外の下位尺度間では有意な相関は見られなかった。

意欲揺れ群の場合、「インドネシア的学習観」は「周囲からのプレッシャー」との間で有意な弱い相関が、「課題達成志向」との間で中程度の有意な相関が見られた。また、「周囲からのプレッシャー」は「競争心」と「課題達成志向」の間でも中程度の有意な相関が見られた。さらに、「競争心」と「課題達成志向」の間でも中程度の有意な相関が見られた。「目標」はどの下位尺度とも有意な相関は見られなかった。

表 4-13 E P A 候補者意欲維持群の自律的学習動機下位尺度間相関

	インドネシア的 学習観	周囲からの プレッシャー	競争心	課題達成志向	目標
インドネシア的 学習観	-	.17	.02	.32	.40 *
周囲からの プレッシャー		-	.40 *	.42 *	.72
競争心			-	.12	-.07
課題達成志向				-	.19
目標					-

* $p < .05$

表 4-14 E P A 候補者意欲揺れ群の自律的学習動機下位尺度間相関

	インドネシア的 学習観	周囲からの プレッシャー	競争心	課題達成志向	目標
インドネシア的 学習観	-	.28 **	.13	.34 ***	.09
周囲からの プレッシャー		-	.48 ***	.47 ***	-.11
競争心			-	.32 ***	.13
課題達成志向				-	.01
目標					-

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

以上のことから、意欲維持群はインドネシア的学習観を有効に用い、目標達成意識を高めている様子がうかがえる。一方、意欲揺れ群からはインドネシア的学習観が負の方向に働く可能性が示唆されている。周囲からのプレッシャーが過剰に働くと、成績を上げるために盲目的に課題をこなし、目標意識を阻害する虞も考えられる。プレッシャーが目標よりも目先の競争心へと心に向かわせるのであろう。

4. 意欲が長期間維持できた理由

前節では意欲維持群、意欲揺れ群の差異について、因子分析をもとに検討した。その結果、回答項目の平均値では差異が見られなかったものの、下位尺度間の相関の違いがひとつの手がかりとなることがわかった。本節では意欲維持群が意欲を維持するためにどのように自分に働きかけていたのか、自由記述をもとに分析を進めていく。

質問紙1および質問紙2の調査において研修期間中意欲が「ずっと高かった」と回答した協力者(意欲維持群)には意欲が最後まで落ちなかった理由を自由に記述してもらった。自由記述による回答がインドネシア語であった場合、筆者が翻訳を行った。回答はセグメント化し、コーディングを行った。以下、K3群とK6群の回答を記す。

4. 1 意欲が維持できた理由－K3群

意欲維持群36名中33名から回答を得た。回答の傾向は以下のとおりである。

1) 必要性

最も多かった回答は「日本で働くのに必要だから」「日本で働きたいから」「役に立つから」といった今後の生活に対する「必要性」を意識する内容であった。33名の回答中8例が「必要性」に言及されたものであった。

2) 能力の向上

「～が上手になりたい」といった能力の向上に関する内容も必要性と同様8例あった。「日本語が上手になりたい」「日本語が理解できるようになりたい」といった大まかな回答もあったが、具体的に「滑らかに話したい」「早く話せるようになりたい」といった会話力に言及した回答が目立った。実際に日本での今後の生活に関わるため、ある意味「必要性」の延長とも取れる。「広い視野を持つ人間になりたい」「ほかの人の役に立つ技術を身に付けたい」という自己成長、いわば人間力の向上に関する意見も見られた。

3) 他者の存在

「家族」「友人」が支えとなったケースも多い。家族の支援あつての渡日であることや、いっしょに研修を受けている友人との励ましあいが、学習意欲を維持させる大きな要因であると言えよう。安立他(2010)の調査でも、来日動機に「家族」が大きく関わっていることから、家族からの支援、家族への責任などを背負うことによって、自身を奮い立たせていることがわかる。また、文野(1999)、今福(2010)等では友人とのライバル意識が動機づけに強く関わっていることが述べられているが、インドネシアにおいても「友達ががんばっているから」といった競争意識に関する回答が見られた。前述の自律的学習動機尺度の下位尺度に「周囲からのプレッシャー」「競争心」が認められたが、意欲維持群では「他

者の存在」をいい意味で利用し、自己を支えていると言えよう。一方で伊藤（2004）では「他者のため」と考えて臨む場合の否定的な側面として過度のプレッシャーや気負いを生んでしまうことが指摘されている。意欲揺れ群は「周囲からのプレッシャー」の否定的側面の影響が出ているとも考えられる。

4) 夢

次に「国際的な看護師になりたい」「日本人と一緒に働きたい」「看護師国家試験に合格したい」といった将来の「夢・目標」に関するコメントが続いた。日本語学習が夢の実現のためのツールとして働いている。また「この研修に参加すること自体が目標であり、それが達成できた」という意見もあった。ひとつの目標を達成することから、自信が生まれ、そこから日本語学習への興味が改めて生まれたとの意見であった。

5) 少数意見

その他、成績、課題、自己効力感、過去の経験についての回答が見られた。

成績については「いい成績がほしい」「成績が悪かったから、がんばった」という意見が見られた。Csizér & Dörnyei（2005）では「なりたいL2自己」と現在の自分との差を埋めようとする姿勢が意欲を生むと述べられている。富吉（2014）はある要因が「なりたいL2自己」「なるべきL2自己」の形成・維持に結びつくことによって意欲は向上すると述べている。意欲維持群は成績不振を動機づけに転嫁する能力を備えていると言えよう。

また、「私はできる」という自己効力感が意欲を維持させたという意見もあった。自己効力感が動機維持・強化に影響を与えることは岩本（2010）等でも述べられているが、本研究からも意欲を維持するための戦略ののひとつとして利用している学習者の存在が確認された。「課題がたくさんあったから」というタスク達成を動機づけとした意見は「成績」に関するコメントも併記されており、タスクを達成し、好成績を確認することによって有能感を獲得し、動機づけに結びつけている様子が見える。

EPAプログラムに何度目かの応募でマッチングに成功した協力者らはこれまでの道のりと犠牲を振り返り、研修に参加できること自体を貴重な経験と捉えていることが大きな動機づけとなっていた。

また、具体的な対処法についてのコメントもあり、「退屈した時はお祈り、散歩などで気分転換」したり、「いつも幸せだと思い、朝元気が出る音楽を聴く」など、自らの力で意

欲を喚起させるストラテジーを身につけている協力者の存在が垣間見えた。

4. 2 意欲が維持できた理由－K 6 群

意欲維持群 36 名中 32 名から回答を得た。K 3 群に比べると、回答のバリエーションは少なくなっていたが、より具体的に記述されたものが多かった。回答の傾向は以下のとおりである。

1) 夢

「目標・目的・夢」に関する回答が 10 例と、最も多く見られた。そのうち「目標や目的を常に覚えている、思い出す」といったように、「目標・目的」を振り返ることによって意欲を喚起するといった回答が 6 例と目立った。K 3 群では自分の理想とされる将来像を描くことによる喚起が多くを占めていたが、振り返りは夢に関する回答 7 例中 1 例のみであった。研修期間が長くなると、より良い将来を描くだけでは意欲の維持が難しく、その将来像を常に自身に意識させる能動的な働きかけとして、「振り返り」による意欲喚起ストラテジーが用いられたと思われる。

2) 必要性

K 3 群同様 8 例見られた。K 3 群に比べ、「仕事でプロフェッショナルな技術を習得するのに必要だから」「サービスの分野で働くには日本語は不可欠」「患者さんによりよいサービスを提供するには必要」といった具体的に何に必要かに言及した回答が増えていた。

3) 能力の向上

特に会話力の向上に言及したものが多く、すべての協力者が「必要性」や「夢」等と併記であった。夢をかなえるためには日本語力の向上が不可欠であるとの認識からであろう。「夢」の実現のための具体的な方法を述べていると捉えられる。

4) 他者の存在

K 6 群においては「家族」について述べられたもののみであった。7 例中 4 例が「家族のサポートがあるから」といった支えられる側の意識、3 例が「家族のために」といった支える側の意識であった。支えられる側は「夢」や「能力の向上」について併記されてい

たが、支える側は特にほかの理由は併記されておらず、家族を支える責任感のみが大きな動機づけとなっていることがわかった。

5) 日本語への興味

日本語自体への「興味」を上げていた協力者も4名いた。K3群でも4名いたが、既習者が多かったため、当研修において内発的動機づけに移行したのか、研修参加以前から内発的動機づけが存在したのか判定はできなかった。K6群の4名は日本語学習歴なしの状態です。研修に参加しているため、研修に来て初めて日本語に興味を持ったということになる。この4名に関しては当研修において内発的動機づけへのスムーズな移行がなされたと考えられる。

6) 少数意見

その他、成績や過去の経験についての意見が見られた。

成績については「成績が低いので、がんばらなければならないと思う」といったK3群と同様の回答が見られた。また、成績を通して有能感を獲得したコメントには「成績が良かったから、意欲も上がった」「成績は時々下がったが、順調に覚えられたから」といった意見が見られた。デシ他(1999)は有能感を感じるためにはトップである必要もなく、自分にとって意味のある挑戦を見つけ、ベストを尽くすだけでよいと述べている。K6群には自分なりに最適の挑戦目標を設定するストラテジーを獲得していた協力者が存在したということであろう。

また、何度目かの応募でマッチングが成立した協力者はマッチングが不成立だった苦い経験を糧にしている。マッチングが成立したという事実を思い出すことで意欲を喚起しているため、振り返りによる意欲喚起のひとつのバリエーションであるとも言える。

5. 分析1のまとめ

第4章では意欲の維持をテーマに、どのような学習者が意欲を長期間維持することができたのかについて分析を行った。本章で得られた分析結果をまとめておく。

5.1 意欲維持群の属性による差異

まず、意欲維持群の傾向について、属性による差異が見られるか検討を行った。その結

果、以下の3点が明らかになった。

1) 研修期間が長いほうが意欲を維持し続けることは難しい。

研修期間が3か月の場合と6か月の場合では6か月のほうが意欲維持群が有意に少なかったことから、意欲が揺らぐことなく、高い状態を維持していくことは期間が長いほうが難しいことが証明された。

2) 意欲の維持状態に性差による違いは見られない。

一般的な外国語学習者の場合、女性のほうが男性に比べ、学習意欲が高いと言われるが、ここではその違いは見られなかった。これは研修終了後に渡日が決まっているといった研修の性質に関わりがあると思われる。

3) 日本語学習経験のある学習者のほうが意欲を維持しやすい傾向が見られる。

今回の調査では統計的に有意な差は見られなかったが、これは調査協力者の人数が少なかったことも一因であろう。なぜ日本語学習経験のある学習者のほうが意欲を維持しやすいかは、研修参加者がマッチングによって選ばれたことに起因すると思われる。登里他(2014)にもあるように、既習者は日本語学習歴をある程度重視する受け入れ期間によって指名されるわけであり、この時点である程度淘汰されている。一方で未習者は日本語能力以外の適性をもとに受け入れ期間に選ばれるため、言語学習の適性に関しては未知である。したがって、日本語学習経験のある学習者の場合、マッチングされた時点で既に安定した言語学習に関する意欲を持っていたと考えられる。今後データ数を増やしたうえで、再検討し、実証したい。

5. 2 意欲の維持と自律的動機づけ

次にどのような学習者が意欲を維持できるのかを検証するため、西村他(2011)の自律的学習動機尺度をもとにした調査を行った。「自律的動機づけが高い学習者ほど意欲が持続する」といった仮説を立て、意欲維持群と意欲揺れ群の差異を検証した。意欲維持群と意欲揺れ群の平均値の間で行った t 検定の結果では、「新しい文法やことばを知るのがおもしろいから」「国家試験に合格したいから」の2項目で、有意差が見られた。いずれも意欲維持群の数値のほうが高かったことから、新しい知識を得ることへの興味と将来への明確な

目標を持っているほうが意欲が安定していることがわかった。しかし、有意差が見られた項目が2項目のみであったことから、仮説は消極的支持とした。

5. 3 インドネシア人学習者の自律的学習動機下位尺度

ここでは第2節で使用した自律的学習動機尺度の傾向がEPA候補者特有のものか、一般的なインドネシア人日本語学習者に見られるものかについて検証するため、日本語を主専攻とするインドネシア人大学生に同様の質問紙調査を行った。EPA候補者と大学生の回答の類似度を検討するために、各項目の平均値についてEPA候補者と大学生の相関係数を求めた結果、 $r=0.86$ ($p<.01$) と非常に強い相関を示した。したがって、EPA候補者のみならず、非他律的に日本語を学ぶインドネシア人日本語学習者に共通して現れる傾向であることが確認された。

続いて、因子分析を行った結果、「インドネシア的学習観」「周囲からのプレッシャー」「競争心」「課題達成志向」「目標」の5つの因子が抽出された。

EPA候補者と大学生を比較した結果、EPA候補者の場合、インドネシア的学習観が働くと、周囲のプレッシャーを感じながらも目標達成に向けて自律的に課題をこなしていく様子うかがえるのに対し、大学生の場合はインドネシア的学習観が働くと、周囲からのプレッシャーを強く感じ、競争心となって現れることが示唆された。

また、EPA候補者の意欲維持群と意欲揺れ群を比較した結果、意欲維持群はインドネシア的学習観を有効に使い、目標達成意識を高めている様子うかがえる一方で、意欲揺れ群からは周囲からのプレッシャーが過剰に働いた場合、成績を上げるために盲目的に課題をこなし、目標意識を阻害する可能性が示唆された。

5. 4 意欲を維持するための働きかけ

意欲維持群からどうして意欲を維持できたのか自由記述による回答を得た。その結果、K3群では「必要性」、「能力の向上」、「他者の存在」、「夢」に関する回答が多く見られた。日本で働くための「必要性」が一つの柱となっており、そのために「能力の向上」が求められている印象がうかがえた。K6群においても「夢」「必要性」「能力の向上」「他者の存在」「日本語への興味」とほぼ同様の回答が見られた。こちらは「夢」が柱となっており、夢や目標あつての「必要性」「能力の向上」といった様子が感じられた。

また、K3群における「夢」は理想とされる将来像を描くことが中心であったが、K6

群における「夢」は研修に参加する前の夢、いわば「原点」を振り返ることによって意欲を喚起する傾向が見られた。

当研修では自律学習支援が重要な位置を占めており、振り返りの習慣づけに向けたトレーニングを行ってきた。K 3 群と K 6 群のコメントに見られるもっとも大きな差異は、K 6 群のほうが具体性を増した回答が増えていたことであろう。質問紙配布の際に具体的なコメントを書くようには特に指示を与えていなかったため、自発的な記入であった。6 か月間、意識的な振り返りを続けた結果、意欲を維持するにはより具体的な働きかけを行ったほうがよいことを、自らの力で獲得していったものと思われる。

第5章 意欲の低下

分析2－学習意欲の低下の要因は何か

本章では意欲の低下について分析を行う。質問紙1および2の調査において、研修期間中意欲が「高くなったり低くなったりした」と回答した意欲揺れ群の意欲低下要因について考察を行いたい。

表5-1はK3群とK6群における意欲揺れ群の人数と割合を表したものである。研修期間の長さ、属性の違いによって意欲が揺れた要因に差異が現われるかを検証していく。また、意欲が揺れた時期と要因の関係性についても検討していく。

質問紙1および質問紙2では「学習意欲が落ちる原因はどんなことに関係があるか」という質問について回答を得た。意欲維持群には当研修で意欲の低下を経験していないため、研修に参加する以前の経験について、意欲揺れ群には当研修での実際の経験について、「5：とても関係がある」「4：少し関係がある」「3：どちらとも言えない」「2：あまり関係がない」「1：全然関係がない」の中からあてはまるものを選んでもらった。本章では意欲揺れ群177名（K3群59名、K6群118名）の回答を中心に分析を行う。

表5-1 意欲揺れ群の人数と割合

		K3群			K6群		
		総数	意欲揺れ群		総数	意欲揺れ群	
		(人)	(人)	(%)	(人)	(人)	(%)
全体		95	59	62.1	154	118	76.6
性別	男性	22	12	54.5	54	38	70.4
	女性	73	47	64.4	100	80	80
年齢	20歳～25歳未満	54	33	61.1	84	62	73.8
	25歳～30歳未満	35	24	68.6	64	50	78.1
	30歳以上	6	2	33.3	6	6	100
宗教	イスラム教	69	42	60.9	118	91	77.1
	キリスト教	23	15	65.2	32	26	81.3
	ヒンドゥー教	2	2	100	4	1	25
	未記入	1	0	0	-	-	-
日本語 学習歴	なし	47	30	63.8	54	45	83.3
	100時間未満	14	11	78.6	42	32	76.2
	100～300時間未満	17	9	52.9	9	7	77.8
	300時間以上	5	2	40	49	34	69.4
	未記入	12	7	58.3	-	-	-

1. 意欲低下要因の下位尺度の分析

1. 1 因子分析

まず、意欲揺れ群の学習意欲低下要因にどのような因子が存在するかを抽出し、各因子の特徴について検討を行う。K 3 群からは質問紙 1 の意欲低下要因 24 項目、K 6 群からは質問紙 2 の意欲低下要因 26 項目について回答を得たが、このうち K 3 群、K 6 群に共通する 24 項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の変化から 4 因子構造が妥当であると考えられたため、4 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が .04 未満を示した 6 項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パターンを表 5-2 に示す。なお、回転前の 4 因子で 18 項目の全分散を説明する割合は 43.86%であった。

第 1 因子は 9 項目で構成されており、「先生があまり厳しくない」「先生と性格が合わない」など、教師の性格や授業力に原因帰属すると思われる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで第 1 因子を「教師への不満」因子と命名した。

表 5-2 意欲低下要因の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV
Q14 先生があまり厳しくない	.82	.06	-.31	.00
Q11 先生と性格が合わない。先生が嫌いだ	.66	-.23	.15	-.01
Q17 先生の経験が少ない	.59	.05	-.01	-.11
Q15 先生にユーモアがない	.58	.04	-.04	.07
Q16 先生が勉強以外の面で相談に乗ってくれない	.48	.12	.09	-.01
Q10 先生が自分に期待していないと感じる	.48	.03	.14	.11
Q12 先生の説明が分からない。説明が下手だ	.44	.07	.30	.03
Q13 先生に(やりたくない)課題を強制される	.43	.21	-.01	-.06
Q3 クラスが好きではない	.43	-.15	.15	.06
Q19 宿題が多い	-.06	.79	.03	-.02
Q21 テストが多い	-.13	.71	.08	.11
Q20 宿題が少ない	.18	.49	-.03	.01
Q22 テストが少ない	.14	.46	.01	-.13
Q5 何回もテストで悪い結果が続いた	.10	-.08	.80	-.11
Q4 努力しても成績が上がらない	-.16	.12	.79	-.02
Q24 自分の能力に自信がなくなった	.22	.04	.53	.09
Q2 先生に慣れて、緊張感がなくなった	-.04	.00	.08	.75
Q1 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	.09	.01	-.16	.65
因子間相関	I	II	III	IV
I	—	.42	.42	.01
II		—	.31	-.06
III			—	.12
IV				—

第2因子は4項目で構成されており、「宿題が多い」「テストが多い」など、課題の多寡に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこでこの因子を「課題量への不満」因子と命名した。「宿題が少ない」「テストが少ない」といった相対する項目が共存するところが大きな特徴と言える。

第3因子は3項目で構成されており、「何回もテストで悪い結果が続いた」「努力しても成績が上がらない」など自身の能力への不信感に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこでこの因子を「自信喪失」因子と命名した。

第4因子は2項目で構成されており、「先生に慣れて、緊張感がなくなった」「研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった」といった気の緩みに関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこでこの因子を「緊張感喪失」因子と命名した。

1. 2 意欲低下要因下位尺度間の関連

因子分析の結果現れた4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、各因子の下位尺度得点とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の信頼性係数（Cronbachの α 係数）を算出したところ、すべての下位尺度で十分な値が得られ、研究に用いる上で許容できるものであることが分かった。表5-3は下位尺度間の相関を表したものである。「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」の因子は互いに弱い相関から中程度の相関があり、0.1%水準で有意であった。「緊張感喪失」はどの因子ともほとんど相関がなかった。

「教師への不満」因子はもっとも平均値が低く、3.0を割っているため、意欲低下要因としては「関係がない」に寄っている。標準偏差も低いことから、全体としての共通意見であり、当研修においてはさほど影響力が強い因子ではなかったと言えよう。しかし、「自

表5-3 意欲低下要因の下位尺度相関と平均、SD、 α 係数

	教師への 不満	課題量への 不満	自信喪失	緊張感喪失	平均	SD	α
教師への不満	—	.34 ***	.46 ***	.03	2.32	0.89	0.81
課題量への不満		—	.29 ***	.02	3.14	1.15	0.72
自信喪失			—	.05	3.31	1.22	0.77
緊張感喪失				—	4.33	0.84	0.64

*** $p < .001$

信喪失」因子と中程度の相関があることから、当研修において自信喪失に陥った経験のある協力者の場合、教師に原因帰属する傾向が存在した可能性が考えられる。「緊張感喪失」は平均値が最も高く、当研修においてはもっとも大きな要因であることがわかった。標準偏差も小さく、ほかのどの因子とも相関がないことから、協力者の誰もが陥る経験であったと言えよう。山本（2007）では単調な生活を乗り越えることによって、学習意欲の低下は抑えられるとの報告がある。言い換えれば、緊張感をうまく保つことができた協力者が意欲を最後まで維持できたと言える。

1. 3 研修期間の差の検討

次に、研修の長さによってどのような違いが見られるのかを探るため、K6群とK3群の各下位尺度得点について *t* 検定を行った。表 5-4 は各群の平均値と標準偏差を示したものである。その結果、「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」の3つの下位尺度について、K3群のほうが、K6群よりも有意に高い値を示していた。とりわけ「課題量への不満」因子はK6群の平均値が3.0未満であり、「関係がない」傾向にあるのに対し、K3群では平均値3.0以上を示しており、「関係がある」傾向が強い。また、「緊張感喪失」因子のみ両群間で有意な差が現れなかったことから、K6群においては当因子が他の因子と比べ突出していることがわかる。研修期間が長くなるほど「緊張感の喪失」が際立つことを示している。

表 5-4 K3群とK6群の意欲低下要因下位尺度の平均値の差

	K3群		K6群		t値
	平均	SD	平均	SD	
教師への不満	2.59	0.97	2.18	0.82	2.91 **
課題量への不満	3.50	1.06	2.95	1.16	3.01 **
自信喪失	3.60	1.18	3.16	1.22	2.27 *
緊張感喪失	4.27	0.76	4.36	0.88	-0.69

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

1. 4 研修期間別の相関

次に研修期間別の下位尺度間の相関を表 5-5、表 5-6 に示す。K3群においては「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」がそれぞれ中程度の相関を示している（表 5-5

参照)。また、K6群では「教師への不満」と「自信喪失」が中程度の相関を、「教師への不満」と「課題量への不満」および「課題量への不満」と「自信喪失」は弱い相関を示している（表5-6参照）。

「教師への不満」と「課題量への不満」に相関があるのは、課題量は自己決定できないもの、つまり強制による要素が強く、「教師への不満」と結びつきやすいことが原因であろう。K3群においてこれらの相関がK6群よりも強かったのは、K3群のほうが授業の進度がやや速く、宿題やテストもその分、頻度が高かった⁴⁰ことが一因であると思われる。その一方で、K3群の中からは研修期間中「もっとテストをしてほしい。テストがあるとやる気が出る」といった要望が出たこともあった。「課題量への不満」因子に「テスト、宿題が多い」と「少ない」の相反する因子が共存する理由として、このような追従達成傾向⁴¹が学習者に見られることに起因すると思われる。

課題の成果は成績と結びつきやすいため、「課題量への不満」が「自信喪失」につなが

表 5-5 K3群の意欲低下要因下位尺度間相関

	教師への不満	課題量への不満	自信喪失	緊張感喪失
教師への不満	-	.39 **	.42 **	.06
課題量への不満		-	.39 **	.11
自信喪失			-	.08
緊張感喪失				-

** $p < .01$

表 5-6 K6群の意欲低下要因下位尺度間相関

	教師への不満	課題量への不満	自信喪失	緊張感喪失
教師への不満	-	.27 **	.45 ***	.04
課題量への不満		-	.24 **	.00
自信喪失			-	.04
緊張感喪失				-

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

⁴⁰ 未習クラス総合日本語復習テストを例に挙げると、K3群は3か月間に10回、K6群は6か月間に16回であった。1回分のテスト範囲はK3群、K6群共通であった。

⁴¹ 誰かがお膳立てしてくれた状態でよく学習ができる傾向のこと。独立達成傾向と対をなす。

った可能性も考えられる。当研修では、日々の小テストは評価のためのものではなく、自身の学習の振り返りとしての位置づけを強調してきたが、結果が数値となって現れることは学習者にとっては生々しい現実であり、自信喪失の引き鉄と成り得ることを留意する必要があるだろう。

また、K 3 群、K 6 群ともに「教師への不満」と「自信喪失」の相関が他の因子間に比べ強く、中程度の相関を示していたことにも注目すべきであろう。相関係数は原因帰属の関係を証明するものではないため、教師が原因で自信喪失を起こすとは結論付けられないが、教師との関係性次第で自信喪失が防げる可能性もあることは心にとどめておきたい。

2. 意欲低下要因各項目の分析

前節では下位尺度ごとに検討を行ってきた。本節では質問紙 2 で新たに追加した 2 項目についての分析も含め、細部に渡って検討するために、質問項目ごとに分析を進めていく。

2. 1 研修期間の長さによる各項目の平均値の差

まずは各項目の平均値について研修期間別に分析し、その差異を検討する。表 5-7 は各項目の平均値を K 3 群を基準に上位から並べたものである。平均値 3.0 以上の「関係がある」寄りの項目については太字で示した。なお、ここでは K 6 群にのみ調査を行った 2 項目は K 3 群との比較ができないため、分析対象から外しておく。

全体的には K 3 群の平均値のほうが K 6 群に比べて、やや高い数値を表していた。K 3 群と K 6 群の回答における類似性を検討するため、それぞれの平均値の間で相関係数を求めた結果、 $r = 0.92$ ($p < .01$) と非常に高い相関が確認された。研修期間の長さに関わらず、意欲低下の要因はほぼ同じであったと言える。とりわけ平均値上位 5 項目では K 3 群、K 6 群ともにまったく同じ順位が現れていた。

緊張感の喪失による意欲低下を表す「Q 1 : 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった」、
「Q 2 : 先生に慣れて、緊張感がなくなった」は標準偏差が最も小さく、協力者全体の共通認識と言えよう。前節で「緊張感の喪失」因子得点が K 6 群において突出していると述べたが、K 6 群では平均値 4.0 を超えた項目がこの 2 項目のみであったことに起因すると思われる。K 6 群の意欲低下要因として緊張感の喪失が大きく関与している可能性がここからもうかがえる。

さらに注目すべきは K 6 群では「Q 7 : 授業が速い」と「Q 8 : 授業がゆっくりで簡単

表 5-7 K 3 群と K 6 群の各項目の平均値の差

	K3群		K6群		t値
	平均	SD	平均	SD	
Q2 先生に慣れて、緊張感がなくなった	4.31	0.86	4.37	1.01	-0.43
Q1 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	4.24	0.92	4.36	1.03	-0.77
Q23 毎日同じ生活で疲れてしまった	4.19	1.16	3.96	1.22	1.20
Q7 授業が速い	4.12	1.19	3.94	1.12	0.98
Q4 努力しても成績が上がらない	3.85	1.24	3.54	1.35	1.44
Q21 テストが多い	3.81	1.33	3.31	1.45	2.30 *
Q19 宿題が多い	3.71	1.38	2.98	1.51	3.10 **
Q5 何回もテストで悪い結果が続いた	3.49	1.51	3.01	1.58	1.94
Q18 先生がインドネシア語が分からない	3.46	1.52	2.50	1.49	3.99 ***
Q24 自分の能力に自信がなくなった	3.46	1.49	2.95	1.48	2.15 *
Q12 先生の説明が分からない。説明が下手だ	3.39	1.36	3.16	1.39	1.02
Q6 自分が上手になっているかどうか分からない	3.34	1.37	2.93	1.30	1.92
Q8 授業がゆっくりで簡単だ	3.17	1.52	3.53	1.37	-1.60
Q9 覚えることがたくさんありすぎてあきらめてしまう	2.97	1.40	2.46	1.41	2.22 *
Q15 先生にユーモアがない	2.92	1.57	2.61	1.53	1.25
Q16 先生が勉強以外の面で相談に乗ってくれない	2.91	1.53	2.37	1.47	2.27 *
Q17 先生の経験が少ない	2.64	1.51	1.88	1.30	3.32 **
Q20 宿題が少ない	2.64	1.36	2.20	1.37	2.04 *
Q10 先生が自分に期待していないと感じる	2.61	1.50	1.94	1.34	3.00 **
Q22 テストが少ない	2.47	1.32	2.09	1.26	1.86
Q14 先生があまり厳しくない	2.46	1.55	1.92	1.33	2.27 *
Q13 先生に(やりたくない)課題を強制される	2.34	1.27	1.71	1.10	3.37 ***
Q3 クラスが好きではない	2.19	1.44	2.11	1.47	0.31
Q11 先生と性格が合わない。先生が嫌いだ	1.88	1.19	1.94	1.31	-0.28

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

だ」の相反する 2 項目が意欲低下要因の上位に共存する点であろう。この 2 項目は前節の因子分析の際に除外された項目である。K 3 群においては「Q 8 : 授業がゆっくりで簡単だ」は 24 項目中 14 位と、それほど高い順位を表していなかったにもかかわらず、K 6 群では 6 位とかなり上位にある。この差はいったい何を表しているのだろうか。

要因のひとつとして考えられるのは授業の実質的なスピードの差である。未習クラスの場合を例に挙げる。主教材である「みんなの日本語初級 (スリーエーネットワーク)」は 50 課から構成されており、K 3 群では 3 か月間の研修で 35 課まで終了した。K 6 群では少しペースを落とし、その分土台の強化とコミュニケーション能力のさらなる向上をめざすために、6 か月間の研修で 50 課終了までとした。K 3 群において「Q 8 : 授業がゆっくりで簡単だ」の平均値が低いのは実質的に K 6 群に比べ授業の進度が速かったという事情によるものと考えられる。

しかしながら、実質的なスピードは K 3 群に比べゆったりとしているにも関わらず、「授

業が速い」と感じる協力者がK6群でも数多く存在する。この要因のひとつとして、導入項目の難易度の上昇が考えられる。自由記述でも「研修後半になると、だんだん難しくなってきた」との声が多数あった。初級後半ともなると、導入される文法項目が複雑になり、抽象度を増した語彙も増えてくる。そのぶん「消化・吸収」に時間を必要とする協力者が増えたのであろう。

また、既習ではあるがプレースメントテストの結果未習クラスに入った協力者、および既習項目の復習が必要との判断からやや下のレベルのクラスに入った協力者の存在もひとつの要因であろう。彼らは既習項目を忘れていたり、正確さが不安定であったりしたものの、一度学習した記憶は少なからず残存しており、初めて学ぶ協力者と比べると理解は速い。こういった既習者の存在が「Q8：授業がゆっくりで簡単だ」の平均値を押し上げ、一方でクラス内の既習者の理解の速さを目の当たりにした未習者が「Q7：授業が速い」の平均値を押し上げたとも考えられる。

完璧さの追求度に関する協力者のビリーフの違いも影響している可能性がある。仮に同程度の理解をしていたとしても、消化不良だと感じるか、これで十分だと感じるかは人に

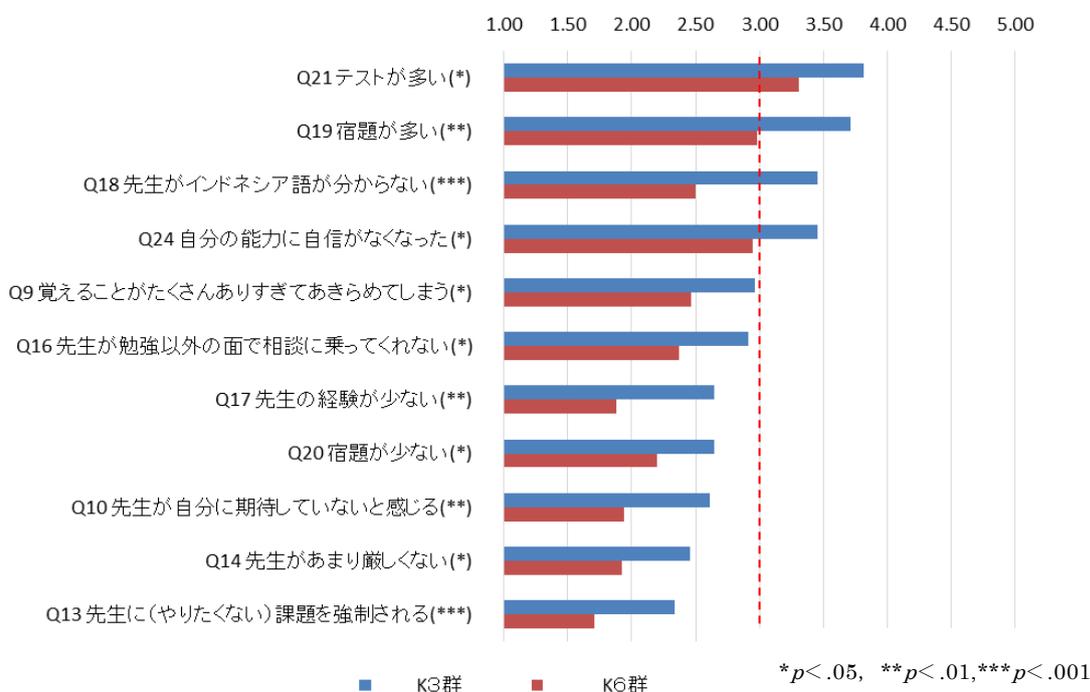


図 5-1 K3群とK6群の平均値の間に有意差が認められた項目

よって違う。自由記述の中で意欲維持群の中に「日本語が順調に覚えられた。成績は時々下がったが、いつももっと上手になるようがんばった」とのコメントが見られた一方で、意欲揺れ群の中に「時々授業についていけないと感じる。言葉を覚えきる前に次の課に進んでしまうから」といったコメントも、成績の如何に関わらず数多く見られた。このような完璧さの追求度に関するビリーフの違いが授業のスピードに対する受け止め方に影響したと考えられる。

K 3 群と K 6 群の平均値の間で t 検定を行った結果、0.1%水準で2項目、1%水準で3項目、5%水準で6項目に有意差が認められた(表5-7参照)。図5-1は有意差が認められた11項目を平均値が高かったものから順にグラフ化したものである。有意差が見られた11項目中7項目は平均値3.0以下の項目であり、意欲低下要因としては「関係ない」寄りの項目であった。特徴的であったのは「Q19:宿題が多い」「Q18:先生がインドネシア語がわからない」「Q24:自分の能力に自信がなくなった」の3項目であろう。これらの項目はK3群では平均値3.0以上の「関係ある」寄りに、K6群では3.0以下の「関係ない」寄りに位置している。これらの項目は標準偏差も大きく、個人差が大きい項目である。このような差が出た原因については、後程属性による差異に焦点を当て、詳しく検討していく。

2. 2 性別、年齢による差異

ここではK3群24項目、K6群26項目について性別、年齢によって差異は見られるか、群別に検証していく。表5-8は表5-1の人数を偏りを調整すべく、分類しなおしたもので

表5-8 意欲揺れ群の人数と割合—調整後

		K 3 群			K 6 群		
		総数	意欲揺れ群		総数	意欲揺れ群	
		(人)	(人)	(%)	(人)	(人)	(%)
全体		95	59	62.1	154	118	76.6
性別	男性	22	12	54.5	54	38	70.4
	女性	73	47	64.4	100	80	80
年齢	20歳～25歳未満	54	33	61.1	84	62	73.8
	25歳～30歳未満	41	26	63.4	70	56	80.0
日本語 学習歴	なし	47	30	63.8	54	45	83.3
	300時間未満	31	20	64.5	51	39	76.5
	300時間以上	5	2	40	49	34	69.4
	未記入	12	7	58.3	-	-	-

ある。年齢による分類では年齢 30 歳以上群の母数が少ないため、25 歳未満群、25 歳以上群の 2 群に分類しなおした。また既習歴による分類では 100～300 時間未満群の母数が比較的少ないため、100 時間未満群と統合し、300 時間未満群とした。

表 5-9 は K 6 群において年齢、および性別毎の平均値について t 検定を行った結果、有意、または有意傾向が現れた 2 項目である。なお、K 3 群では年齢、性別ともに有意な差は見られなかった。

表 5-9 属性による意欲低下要因平均値の差－K 6 群

項目		平均	SD	平均	SD	t値
Q25	帰りたい。家族が懐かしい。	男 (N=38)		女 (N=80)		-1.88 †
		2.92	1.63	3.5	1.38	
Q8	授業がゆっくりで簡単だ	25歳未満 (N=62)		25歳以上 (N=56)		2.02 *
		3.77	1.25	3.26	1.47	

† <.1, * $p < .05$

2. 2. 1 性別による差異

K 6 群の男女間で平均値について t 検定を行った結果、「Q 25 : 帰りたい。家族に会いたい」の 1 項目で有意傾向が見られた ($t(64.114) = -1.875, p < .10$)。男性の平均値は 3.0 を割っており、「関係ない」寄りにあった一方で、女性の平均値は男性よりも 0.5 以上高く、「関係ある」寄りにあったことから、女性のほうがホームシックに陥りやすいという傾向が認められた。しかし、男性の平均値は標準偏差が大きいいため、個人差が大きい。つまり、男性の場合、ホームシックにかかった協力者と、かからなかった協力者に大きく意見が分かれたということになる。

2. 2. 2 年齢による差異

K 6 群において 25 歳未満群と 25 歳以上群の間で平均値について t 検定を行った結果、「Q 8 : 授業がゆっくりで簡単だ」の 1 項目で 5 % 水準の有意差が見られた ($t(104.600) = 2.019, p < .05$)。デシ他 (1999) は有能感は最適の挑戦となる時もたらされ、取るに足りないやさしいことができて有能感を感じることはできないと述べている。25 歳未満群のほうが、0.5 以上平均値が高く、「達成に向けての努力をそれほど必要としなかったこと」から意欲の低下を感じている様子が見える。これは裏を返せば、もっと上手になりた

いという貪欲な向上心の現れとも言える。

一般的に成人は年齢とともに記憶力が衰えると言われる。協力者は最年少は 21 歳、最年長は 35 歳であった。このような年齢幅を持った学習者が一堂に集まる場はいわゆる学校教育の現場では少なく、外国人留学生、研修生が学ぶ教育機関における大きな特徴と言えよう。先ほど「Q7：授業が速い」と「Q8：授業がゆっくりで簡単だ」の相反する2項目が低下要因の上位に共存する点について触れたが、さらに年齢差による要因がここで認められた。

2.3 既習歴による差異

次に既習歴の差について検討してみる。K3群は既習者が非常に少ないため、ここではK6群の回答にのみ焦点を当てる。表5-10はK6群の回答について既習歴ごとに平均値と標準偏差を算出したものである。「既習歴なし」群を基準に平均値3.0以上を示した14項目を降順に並べた。太字は各群の平均値上位5項目を示している。

表5-10 既習歴ごとの平均値－K6群

	既習歴なし		300時間未満		300時間以上	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
Q1 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	4.41	1.04	4.43	0.83	4.21	1.22
Q2 先生に慣れて、緊張感がなくなった	4.31	1.08	4.42	0.95	4.39	1.00
Q7 授業が速い	4.26	0.76	3.89	1.16	3.58	1.37
Q23 毎日同じ生活で疲れてしまった	4.00	1.11	3.95	1.25	3.91	1.35
Q4 努力しても成績が上がらない	3.84	1.19	3.32	1.42	3.39	1.46
Q8 授業がゆっくりで簡単だ	3.49	1.39	3.55	1.39	3.58	1.37
Q25 帰りたい。家族が懐かしい。	3.44	1.37	3.45	1.48	2.97	1.63
Q21 テストが多い	3.42	1.33	3.61	1.44	2.82	1.51
Q24 自分の能力に自信がなくなった	3.33	1.31	2.37	1.51	3.09	1.49
Q19 宿題が多い	3.28	1.44	3.18	1.43	2.36	1.56
Q26 友達と比べて成績が低い。	3.24	1.33	2.74	1.55	3.06	1.48
Q12 先生の説明が分からない。説明が下手だ	3.22	1.40	3.11	1.43	3.15	1.37
Q6 自分が上手になっているかどうか分からない	3.11	1.13	2.53	1.43	3.15	1.30
Q5 何回もテストで悪い結果が続いた	3.05	1.60	2.82	1.63	3.18	1.51

既習歴の違いによって意欲低下要因に差異が認められるかどうかを検討するために1要因の分散分析を行った。その結果、「Q24：自分の能力に自信がなくなった ($F(2, 113) = 4.91, p < .01$)」で1%水準、「Q19：宿題が多い ($F(2, 111) = 4.15, p < .05$)」「Q18：先生がインドネシア語がわからない ($F(2, 113) = 4.29, p < .05$)」「Q7：

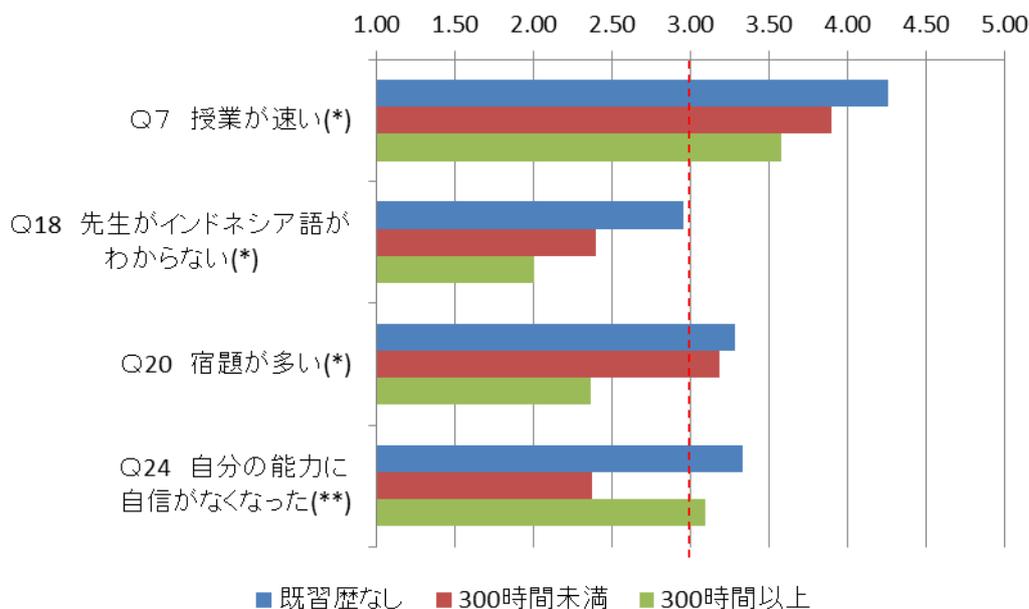
授業が速い ($F(2, 111) = 3.62, p < .05$)」の3項目は5%水準で有意であった。表5-11は分散分析の結果有意な差が現れた項目について、既習歴ごとに平均値を示したものである。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「Q24:自分の能力に自信がなくなった」では「既習歴なし」群と「既習歴300時間未満」群との間に、他の3項目は「既習歴なし」群と「既習歴300時間以上」群の間に有意な得点差が見られた。図5-2は有意な差が見られた4項目の平均値をグラフ化したものである。

ここで、先述の表5-7、図5-1においてK6群とK3群の意欲低下要因平均値の間で見

表5-11 K6群既習歴別平均値、SD、F値、多重比較の結果—K6群

	既習歴なし群	既習歴300時間未満群	既習歴300時間以上群	F	Tukey (p<.05)
	M(SD)				
授業が速い	4.26 (0.76)	3.89 (1.16)	3.58 (1.37)	3.63 **	なし>300時間以上
先生がインドネシア語が分からない	2.96 (1.48)	2.39 (1.50)	2.00 (1.35)	4.29 ***	なし>300時間以上
宿題が多い	3.28 (1.44)	3.18 (1.43)	2.36 (1.56)	4.15 ***	なし>300時間以上
自分の能力に自信がなくなった	3.33 (1.31)	2.37 (1.51)	3.09 (1.49)	4.91 ***	なし>300時間未満

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



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

図5-2 K6群既習歴別平均値

られた有意差について改めて考えてみたい。「Q19：宿題が多い」「Q18：先生がインドネシア語がわからない」「Q24：自分の能力に自信がなくなった」の3項目でK3群では「関係ある」寄りに、K6群では「関係ない」寄りに分かれていた。これら3項目はK6群既習歴別平均値において有意な差が現れた項目と重複している。つまり、K6群の「既習歴なし」群のみを見た場合、K3群との差異はさほど大きくはないが、一部の既習歴がある群の数値が非常に低く、全体の平均値を下げた結果、有意な差が現れたと思われる。

では、既習歴と意欲低下要因の関わりについて、表5-10および表5-11、図5-2を参照しながら、考察していく。

2. 3. 1 「既習歴なし」群の傾向

「Q7：授業が速い」について、年齢によって有意な差があると先述した。既習歴なし群の場合、項目順位では「Q1：研修の生活に慣れて緊張感がなくなった」「Q2：先生に慣れて緊張感がなくなった」といった緊張感の喪失要因に次いで3番目に平均値が高く、標準偏差も小さいことから、非常に大きな要因であることが考えられる（表5-10参照）。自由記述によると、研修の早い段階で意欲が揺れたと回答した協力者からは「日本語学習にまだ適応していない」とのコメントが多く見られた。インドネシア語とは全く違った言語体系に慣れていないことから、授業に対して「速さ」を感じたのであろう。協力者らは全員が看護大学を卒業しており、安立他（2010）、クレアシタ（2010）等で述べられているように、多くが自身のキャリア形成、先進技術の獲得を目指して研修に参加している。自身の専門分野の学習ならまだしも、語学学習という畑違いとも言える分野での戸惑いが「Q7：授業が速い」とともに、「Q24：自分の能力に自信がなくなった」の数値を押し上げているように思われる。「Q4：努力しても成績が上がらない」「Q26：友達と比べて成績が低い」等の平均値の高さから見ても、日本語学習に適応する前の段階で、成績不振による自信喪失に陥っている可能性が考えられる。

「Q18：先生がインドネシア語がわからない」は既習歴300時間以上群との間で有意な差が認められた。平均値は2.96と3.0を下回っていたものの、標準偏差が1.48とかなり高い数値を示しており、個人差が大きいことから、大きな要因として捉えている協力者も少なからず存在したことがわかる。項目間順位では全26項目中15位と、中位に位置していた。原則的に直接法で授業が行われていたため、既習歴なし群において、最も数値が高かったのは当然の結果であったといえよう。当研修の講師が多くの協力者にとって初めて

接する日本人であり、渡日前に日本を知るための、大きな情報源でもある。生の声を聞きたいものの日本語能力が追い付かず、葛藤を生み出している可能性も否定できない。

2. 3. 2 「既習歴 300 時間未満」群の傾向

既習歴なし群とは対照的に「Q24：自分の能力に自信がなくなった」では有意に低い平均値を示していた。「Q26：友達と比べて成績が低い」「Q6：自分が上手になっているかどうかわからない」「Q5：何回もテストで悪い結果が続いた」では他の群では平均値 3.0 以上で「関係がある」傾向にあるのに対し、当群では平均値 3.0 を割っており、「関係がない」傾向にあることは特徴的である。

また「Q21：テストが多い」は 3 群の中で最も平均値が高く、項目間順位も 26 項目中 5 位に入っていることも特徴的である。おそらく、研修前に所属した日本語学習機関の影響であろう。この群に属する協力者の多くは大学や高校の選択科目で、あるいは民間の日本語学校で週に数時間といった頻度で日本語を学習しており、全日制で日本語を学んだ協力者は極く一部であった。したがって、テスト自体が少なかったか、あるいはテスト範囲はそれほど変わらなくとも、当研修が全日制的の研修であり、テスト範囲まで早く到達するために、回数を多く感じていたのではなかろうか。

「Q18：先生がインドネシア語がわからない」は既習歴なし群と有意な差は見られなかった。項目順位から見た場合でも、24 項目中 16 位と中位に位置しており、既習歴なし群の 15 位と比べても違いは見られない。平均値の上では 2.39 とそれほど高い数値を表しているわけではないが、標準偏差は 1.50 と非常に高く、大きな要因として捉えている協力者がかなり存在する可能性が高い。山本（2013）でも、既習者群では前所属機関の教育方針や教授法に影響される可能性が確認されていた。既習者群の多くは当研修参加前の学習機関では現地語を通した授業を受けていたため、媒介語を使った教授法から当研修における直接法による授業へとスムーズに移行できなかった可能性もある。文法概念が複雑さを増した段階から突然直接法に変わることへの戸惑いがここに現れているように思われる。しかし、既習歴 300 時間以上群になると平均値 2.00、項目間では 23 位と順位を下げしており、既習歴なし群と有意な差が認められたことから、順調に直接法に対応している様子が見られた。情報収集に関しても日本語能力が上がったことで、教師から必要な情報を引き出すこともできるようになり、また自力でインターネットにアクセスし、日本語文をある程度理解することも可能となったのであろう。語学力が順調に向上しさえすれば、解消されゆ

く要因と考えられるが、研修初期の時点では未習者のみならず、既習者に対しても直接法への移行、受容に向けた配慮が必要であろう。

2. 3. 3 「既習歴 300 時間以上群」の傾向

「Q 7 : 授業が速い」「Q 19 : 宿題が多い」「Q 18 : 先生がインドネシア語がわからない」の 3 項目において、既習歴なし群よりも有意に平均値が低かった。

「Q 7 : 授業が速い」に関しては平均値上は有意な差があるものの、当群でも項目順位は 4 位となっており、重要な要因であることは間違いない。既習歴なし群と有意差が出た原因は、「Q 1 : 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった」、「Q 2 : 先生に慣れて、緊張感がなくなった」の緊張感の喪失に関わる項目のみがこの群で突出しており、それ以外の項目ではさほど高い平均値を表していなかったことによるものと思われる。したがって、「Q 7 : 授業が速い」は項目順位上は高い位置に至ったものの、既習歴なし群に比べて、余裕を持っていた協力者が多いことが示唆される。また、興味深いことにこの群では「Q 8 : 授業がゆっくりで簡単だ」も平均値 3.58、標準偏差 1.37 とまったく「Q 7 : 授業が速い」と同じ数値を示していた。年齢差の影響について前述したが、既習歴なし群の平均年齢（研修開始時）は 25.28 歳、300 時間以上群は 24.82 歳であり、とりたてて大きな差であるとは言えない。授業のスピードに関する認知の違いを明らかにするためには、年齢、既習歴、さらにはほかの要因も加え、複合的に検討する必要がある。今後の課題としたい。

「Q 19 : 宿題が多い」が有意に低かったことについては中級になると宿題がなくなるといった要因が大きく影響していると思われる。当研修では自律的学習能力を育成するため、初級の間は毎日宿題があるが、中級に入ると宿題を減らす、あるいはなくしていくよう設計されている。したがって、既習者でもっとも習熟度の高いクラスは宿題が実質的に少ないため、「Q 20 : 宿題が少ない（平均値 2.55、標準偏差 1.54）」が、「Q 19 : 宿題が多い（平均値 2.36、標準偏差 1.56）」と逆転する。Q 19、Q 20 ともに標準偏差が大きく、個人による意見差が大きいことがわかる。「Q 19 : 宿題が多い」の標準偏差が大きいのは、プレースメントテストの結果、初級に配属された協力者の意見が影響していると考えられる。一方で、「Q 19 : 宿題が少ない」ことが原因で意欲低下を認識する一部の学習者の存在にも注目すべきであろう。当研修では自律学習支援対策の一環として、図書貸し出しや自習用の問題プリントが自由に持ち帰れるよう準備されており、利用者も多かった。それでもなお

かつ「宿題がない」という意識を持つ協力者が存在したということは、教師からのある程度の「強制」を望む学習者の存在を示唆しているともいえる。前節で行った因子分析でも「課題量への不満」要因に「宿題、テストが多い」と「宿題、テストが少ない」が同一の因子に存在した。本来なら逆転項目であるものが、同一に存在するということは、「テスト、宿題」は多いと意欲が低下するが、少なくとも意欲が低下するという二面性を備えていることが大きな特徴とも言える。

当群でもう一点、特徴的であると言えるのは「Q24：自分の能力に自信がなくなった」が既習歴 300 時間未満群よりもやや高めの平均値を示していることであろう。Tukey の HSD 法による多重比較において、既習歴なし群との間には有意差がなかったが、既習歴 300 時間未満群との間には有意傾向 ($p < .10$) が見られた。実は K 3 群においてもデータ数が少ないため信頼性が低いですが、既習歴が長い群ほど当項目の平均値が高くなっていった。「Q 4：努力しても成績が上がらない」「Q 5：何回もテストで悪い結果が続いた」などの項目の平均値が高いことから、中級に入り、学習項目の難易度が上昇したことによる影響と考えられる。

「Q 6：自分が上手になっているかどうかわからない」も比較的高い平均値を示していた。自己効力感の不足による動機づけへのマイナスの影響は岩本 (2010) をはじめ多くの先行研究で指摘されており、留意すべき項目であると言える。未習クラスではすべてが初めてであるだけに、自己の成長は認識しやすい。一方、既習クラスでは初級終了時である程度の自己表現はできるようになるため、中級以降の伸びを自覚しにくくなることがひとつの原因であろう。また、既習歴がありながらプレースメントテストの結果、やや下のレベルのクラスに配置された協力者らは、知識としては既に持っている文法項目であるために、自己成長を認識しにくかったという可能性も考えられる。この項目は K 3 群でも、母数が少ないため参考値となるが、既習歴の最も長い群において 3.71 とかなり高い平均値を示していた。K 6 群ではそれほど高い数値ではなかったが、自身の成長を確認することによって、学習意欲の低下は抑えられる (山本, 2007) との先行研究結果もあるため、留意すべき項目であろう。

3. 時期による意欲低下要因の差異

次に、意欲低下時期と要因の関係について試みる。意欲揺れ群 (K 3 群：59 名、K 6 群：118 名) からいつごろ意欲が低下したかについて回答を得た。K 3 群は 1 か月を 3 期

に分割した計9期から、K6群は1か月を2期に分割した計12期から、意欲が低下した時期を選択してもらった。複数回答は可とした。未回答は各群とも4名であった。意欲が低下した時期について未回答であった各4名を除いたK3群55名、K6群114名を対象に意欲の低下を

表 5-12 意欲が低下した時期と人数

	K3群		K6群	
	人数	%	人数	%
前期揺れ群	13	22.0	7	5.9
中期揺れ群	13	22.0	35	29.7
後期揺れ群	26	44.1	48	40.7
前期中期揺れ群	2	3.4	1	0.8
前期後期揺れ群	1	1.7	6	5.1
中期後期揺れ群	0	0	17	14.4
無回答	4	6.8	4	3.4
合計	59	100	118	100

感じた時期を前期、中期、後期の3期にわけ、その要因に差異があるかを検証する。K3群は3か月間の研修であったため、1か月ごとに前期、中期、後期の3期に分類し、6か月間の研修であったK6群は2か月ごとに3期に分類した。前期のみに意欲低下を感じた協力者を前期揺れ群、中期のみに低下した協力者を中期揺れ群、後期のみに低下した協力者を後期揺れ群とした。さらに、前期と中期に意欲が低下した学習者を前期中期揺れ群、前期と後期に低下した学習者を前期後期揺れ群、中期と後期に意欲が低下した学習者を中期後期揺れ群とした。表5-12は各群の人数を示したものである。

選択した時期以外は高い意欲を持っていたと考え、前期揺れ群、および中期揺れ群とはいったんは意欲が低下したものの、何らかの方法で意欲を再生させることに成功した群であると言える。後期揺れ群は後期の早い段階であれば再生に成功しているかもしれないが、後期の遅い段階では再生に至っていない可能性もある。この辺りは次章でもう少し細かい分析を行う。前期中期揺れ群、前期後期揺れ群等、複数の期にわたって意欲の低下を認識している群は、意欲の低下と再生を繰り返した群であると考えられる。K6群において多く認められ、研修が長期にわたるといったん意欲が再生してもそれを維持することの難しさを物語っている。意欲の再生については第7章で詳しく分析を行う。

なお、K3群とK6群は期間の区分が異なるため、別々に分析を行う。K3群は前期揺れ群、中期揺れ群、後期揺れ群の3群間で、K6群は前期揺れ群のデータ数が少ないため、中期揺れ群と後期揺れ群の2群間で対照する。

3. 1 意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連

まずは本章1節で抽出された意欲低下要因下位尺度と意欲が揺れた時期の関連について

検討を行う。

3. 1. 1 意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連—K 3 群

表 5-13 は K 3 群前期揺れ群、中期揺れ群、後期揺れ群の学習意欲低下要因下位尺度ごとの平均値を示したものである。すべての下位尺度において前期揺れ群の平均値が最も高く、後期揺れ群の平均値が最も低いことがわかる。前期揺れ群においては標準偏差も小さく、群全体の共通認識であると言える。したがって、前期揺れ群が意欲低下をより強く認識しているということになる。

各群間の意欲低下要因下位尺度に差異が認められるかどうかを検討するために 1 要因の分散分析を行った結果、「教師への不満」下位尺度において 5 %水準の有意差が認められた ($F(2, 48) = 3.57, p < .05$)。Tukey の HSD 法 (5 %水準) による多重比較を行ったところ、前期揺れ群と後期揺れ群の間に有意な得点差が見られた。「教師への不満」は前期揺れ群のみが「関係ある」寄りに位置しており、研修初期の段階で意欲が低下した群は「教師への不満」に原因帰属する可能性が考えられる。一方で後期揺れ群はかなり低い平均値を示しており、標準偏差も小さいことから、研修後期の段階で意欲が低下する要因は「教師への不満」以外の要因が大きいということになる。

表 5-13 意欲低下時期ごとの平均値、SD、F 値、多重比較の結果

	前期揺れ群		中期揺れ群		後期揺れ群		F 値	Tukey ($p < .05$)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
教師への不満	3.07	0.59	2.45	1.03	2.29	0.85	3.57 *	前期 > 後期
課題量への不満	4.04	0.58	3.44	1.01	3.34	1.13	2.24	
自信喪失	3.90	0.90	3.74	1.05	3.37	1.24	1.11	
緊張感喪失	4.58	0.70	4.54	0.43	4.10	0.87	2.51	

* $p < .05$,

3. 1. 2 意欲が揺れた時期と意欲低下要因下位尺度の関連—K 6 群

表 5-14 は K 6 群の中期揺れ群、後期揺れ群の下位尺度ごとの平均値を示したものである。「教師への不満」「課題量への不満」では後期揺れ群のほうが高い平均値を表しているが、いずれの群も「関係がない」よりであるため、大きな要因ではないことがわかる。「自信喪失」「緊張感喪失」については中期揺れ群のほうが高い平均値を示している。特に「自信喪失」では中期揺れ群は「関係がある」寄りに、後期揺れ群では「関係がない」寄りに位置

していることが大きな特徴である。中期揺れ群と後期揺れ群の平均値の間で t 検定を行った結果、「自信喪失」において有意傾向が見られた ($t(79) = 1.936, p < .10$)。

なお、前期揺れ群7名の平均値と標準偏差は、「教師への不満」(平均:1.98, SD :0.93)、「課題量への不満」(平均:2.86, SD :1.55)、「自信喪失」(平均:3.38, SD :1.75)、「緊張感喪失」(平均:4.64, SD :0.38)となっている。母数が少ないため、参考値として紹介するにとどめる。

表 5-14 中期および後期揺れ群の平均値、 SD 、 t 検定結果—K6群

	中期揺れ群		後期揺れ群		t 値
	平均	SD	平均	SD	
教師への不満	2.15	0.79	2.21	0.83	-0.32
課題量への不満	2.74	1.23	2.91	1.19	-0.63
自信喪失	3.41	1.09	2.89	1.25	1.94 †
緊張感喪失	4.50	0.97	4.32	0.94	0.86

† $p < .1$

3. 1. 3 K3群とK6群の比較

データ数の関係上、K6群では中期揺れ群と後期揺れ群のみ取り上げたが、K3群のデータと対照して検討したい。

「教師への不満」要因はK3群において前期揺れ群が最も高い平均値を表していた。早い段階で揺れるということは、日本語学習に適応できていない可能性があり、その原因を教師に求める傾向にあると考えられる。一方でK6群においては参考値ながら、前期揺れ群の平均はそれほど高い値を示していなかった。K3群とK6群の間で学習環境にほとんど差異はなく、唯一の違いは学習の進度がK3群のほうがやや速かったことであった。このことから授業の進度が速いほうが、研修の早い段階で意欲低下が起りやすく、その原因を教師に帰属する可能性があることを意味していると思われる。

「課題量への不満」要因もK3群において前期揺れ群が最も高かった。本章1.4で述べたように、「課題量への不満」は自己決定できないものであり、「教師への不満」による強制と捉えられやすい。K3群では全群において「関係がある」寄りにあるのは、全員が初級段階であり、日々宿題が提示されていたことによる影響が大きいと思われる。

「自信喪失」もK3群では前期揺れ群が最も高かった。日本語学習に対して適応する前

の段階で、自信喪失に陥ったと思われる。一方、K 6 群においては中期揺れ群の平均値が高く、研修半ばで自信喪失に陥った可能性が考えられる。K 6 群前期揺れ群（参考値）と比べても高いことが特徴である。先にも述べたとおり、K 3 群よりも授業の進度に余裕があったため、学習初期の段階で日本語への不適応感を持った協力者は少なかったということであろう。したがって、「自信喪失」が前期に起こる場合と、中期に起こる場合とではその要因は異なっていると思われる。

「緊張感喪失」はK 3 群においても、K 6 群においても前期揺れ群（K 6 群は参考値）が最も高く、後期揺れ群が最も低いことが特徴的であった。早い段階で意欲が揺れた協力者は「緊張感喪失」についてより強く認識しているということになる。また、K 6 群の後期揺れ群においては「関係がある」寄りにあるのは「緊張感喪失」因子のみであった。

3. 2 意欲が揺れた時期と各項目の関連

意欲が揺れた時期と下位尺度の関係について分析した結果、以下のような傾向が認められた。

- 1) K 3 群においてはすべての下位尺度において前期揺れ群の平均値が高い。
- 2) K 3 群では前期揺れ群、K 6 群では中期揺れ群に「自信喪失」要因が高い。
- 3) K 6 群後期揺れ群は「緊張感喪失」以外は平均値が 3.0 を下回っている。
- 4) K 3 群、および参考値ではあるがK 6 群ともに「緊張感喪失」は前期揺れ群が最も高く、早い段階で意欲が揺れた協力者は「緊張感喪失」についてより強く認識している。

これらの傾向をより詳しく吟味するため、また因子分析の結果十分な因子負荷量を示さずに除外された項目等についても言及するため、K 3 群 24 項目、K 6 群 26 項目について意欲時期との関連を探る。

3. 2. 1 意欲が揺れた時期と各項目の関連－K 3 群

まず、各期の平均値を見てみる。前期揺れ群の数値は全項目に渡って比較的高い数値を選択しており、中期揺れ群、後期揺れ群の順に平均値は概ね下がっていった。しかし、それぞれの時期（前期揺れ群と中期揺れ群、前期揺れ群と後期揺れ群、中期揺れ群と後期揺れ群）の間の回答の類似性を検証した結果、相関係数はすべて 0.8 以上 ($p < .01$) であっ

たため、平均値上は差があったものの、要因としてはかなり共通しているということになる。

表 5-15 は意欲の揺れた時期毎の平均値と標準偏差を中期揺れ群の値をもとに降順に表示したものである。各群上位 5 項目を太字で示した。

表 5-15 意欲低下時期別の項目平均値上位 5 項目 - K 3 群

	前期揺れ群		中期揺れ群		後期揺れ群	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
Q1 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	4.62	0.65	4.54	0.52	4.04	1.11
Q2 先生に慣れて、緊張感がなくなった	4.54	0.88	4.54	0.52	4.15	1.01
Q4 努力しても成績が上がらない	4	1.08	4	1.15	3.77	1.24
Q23 毎日同じ生活で疲れてしまった	4.54	0.78	3.92	1.51	4.23	1.14
Q21 テストが多い	4.54	0.66	3.77	1.30	3.62	1.50
Q5 何回もテストで悪い結果が続いた	4	1.15	3.62	1.45	3.15	1.59
Q7 授業が速い	4.69	0.85	3.62	1.33	4	1.26

前期揺れ群では全体的に平均値が高く、3.0 未満は 5 項目しかなかった。したがって、様々な要素が意欲低下要因として関連があると認識していることになる。中期揺れ群、後期揺れ群は 3.0 未満の項目がいずれも 11 項目あり、意欲低下の要因について重要な要因とそうでない要因が協力者の中で分類されていることがわかる。

前期揺れ群では「Q 7 : 授業が速い」が最も高い平均値を示していた。前期揺れ群は 13 名中 9 名が日本語の既習歴のない協力者であり、学習初期に未知の言語に遭遇する戸惑いが現れているように思われる。後期揺れ群でも 24 項目中 4 位と高い位置にある。特に既習歴のない協力者 9 名の平均値が 4.68 と非常に高かった。初級中盤に入って、学習項目が複雑化してきたことが要因であると思われる。中期揺れ群では項目順位は 6 位と比較的高い位置にあるものの、他の 2 群に比べると平均値が低く、4.0 を下回っている。標準偏差が大きいため、大きな要因として認識している協力者もいれば、さほど重視していない協力者も存在するということになる。意見のばらつきが大きかったことが平均値を下げた原因であろう。中期揺れ群では特に既習歴の有無に傾向は見られなかった。

「Q 1 : 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった」「Q 2 : 先生に慣れて、緊張感がなくなった」といった緊張感喪失に関わる項目の平均値はどの群も非常に高いが、項目順位で見た場合、前期揺れ群では Q 1 が 2 位、Q 2 が 3 位、中期揺れ群では Q 1、Q 2 が同率 1 位であった一方で、後期揺れ群では Q 1 が 3 位、Q 2 が 2 位となっていた。後期揺れ群では「生活」に対する慣れよりも、「教師」に対する慣れのほうが強く認識されているのは

興味深い。教師と学習者のコミュニケーションが円滑になることは、無駄な緊張感を削ぎ落とし、効率的な授業を行うために必要なことではあるが、逆に少しぐらいなら許されるといった「甘え」も生まれやすい。学習者と教師の距離感について考えさせられる結果であった。

「Q4：努力しても成績が上がらない」「Q5：何回もテストで悪い結果が続いた」といった「自信喪失」因子に含まれる項目の平均値が中期揺れ群において項目順位の上位を占めていることもひとつの特徴であろう。研修中期という学習項目では動詞の活用などが現れてくるころであり、このころに学習の難易度が上がったと感じた協力者が多数存在した可能性が考えられる。

後期揺れ群では「Q23：毎日同じ生活で疲れてしまった」が最も高い平均値を示していた。3か月間の研修を見据え、緊張感を持続させた結果、終了間際に疲労を抱え込んだともいえるのではなかろうか。

各群間の項目平均値に差異が認められるかどうかを検討するために1要因の分散分析を行った。その結果、「Q10：先生が自分に期待していないと感じる ($F(2, 49) = 4.14, p < .05$)」「Q12：先生の説明がわからない。説明が下手だ ($F(2, 49) = 3.48, p < .05$)」「Q14：先生があまり厳しくない ($F(2, 49) = 3.09, p < .05$)」「Q17：先生の経験が少ない ($F(2, 49) = 7.84, p < .05$)」の4項目で5%水準の有意差が認められた。表5-16は分散分析の結果、有意であった4項目について示したものである。これらの4項目においてTukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「Q17：先生の経験が少ない」では前期揺れ群と中期揺れ群の間に、および前期揺れ群と後期揺れ群の間に有

表 5-16 意欲低下時期ごとの項目平均値、SD、F値、多重比較の結果—K3群

	前期揺れ群		中期揺れ群		後期揺れ群		F値	Tukey ($p < .05$)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
Q10 先生が自分に期待していないと感じる	3.46	1.51	2.85	1.41	2.12	1.37	4.14 *	前期>後期
Q12 先生の説明が分からない。説明が下手だ	4.15	0.99	3.15	1.57	3.04	1.25	3.48 *	前期>後期
Q14 先生があまり厳しくない	3.08	1.55	2.54	1.61	1.88	1.31	3.09 *	前期>後期
Q17 先生の経験が少ない	3.77	1.42	2.31	1.38	2.04	1.22	7.84 *	前期>中期、後期

* $p < .05$

意な差が見られた。他の3項目においては前期揺れ群と後期揺れ群の間にのみ有意な差が見られた。図5-2においてこれら4項目の平均値をグラフで示す。有意な差が見られた4項目はすべて「教師への不満」因子に含まれる項目であり、「教師への不満」因子において前期揺れ群のみが「関係ある」寄りに位置していたことを裏付けている。

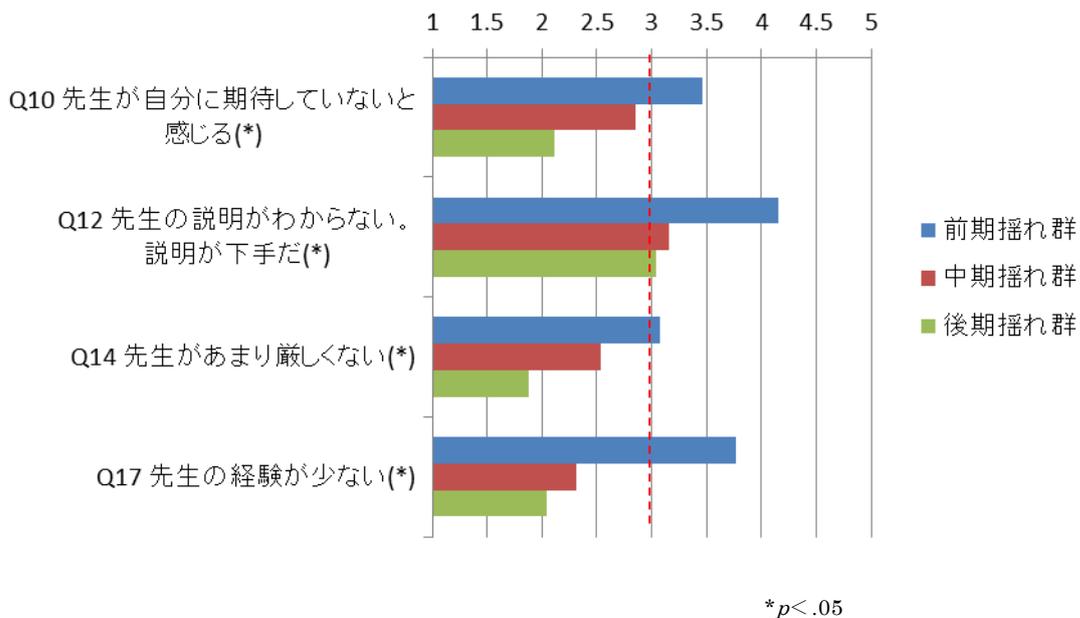


図5-3 意欲低下時期別項目平均値 - K3群 -

3. 2. 2 意欲が揺れた時期と各項目の関連 - K6群

次にK6群を見てみる。表5-17は中期揺れ群および後期揺れ群の平均値上位項目を中期揺れ群を基準に降順に並べたものである。中期揺れ群、あるいは後期揺れ群で平均値3.0以上を示した項目を取りあげた。太字は平均値上位5項目を表す。この2群間の類似性を確認するために各群の平均値の間で相関を求めた結果、 $r = 0.93$ ($p < .01$)と極めて高い相関を示していた。従って、中期揺れ群と後期揺れ群の回答は類似していることが確認された。2群の平均値の間でt検定を行った結果、「Q24:自分の能力に自信がなくなった」($t(79) = 2.286, p < .05$)「Q25:帰りたい。家族が懐かしい」($t(78) = -2.262, p < .05$)の2項目で5%水準の有意差が見られた。

中期揺れ群に特徴的な傾向は「Q4:努力しても成績が上がらない」「Q24:自分の能力に自信がなくなった」「Q5:何回もテストで悪い結果が続いた」といった「自信喪失」因

子に含まれる項目の数値が高いことである。これはK3群においても同様の傾向を示していた。前述の下位尺度による分析の際、K6群「自信喪失」因子において、中期揺れ群と後期揺れ群の間には有意傾向が現れていたが、特に「Q24：自分の能力に自信がなくなった」における5%の有意差が大きく影響しているようである。

後期揺れ群が平均値3.0以上の「関係がある」寄りに、中期揺れ群が「関係がない」寄りに分かれた項目は「Q6：自分が上手になっているかどうか分からない」「Q24：帰りたい。家族が懐かしい」の2項目であった。いずれの項目も意欲低下要因下位尺度分析の際の除外項目である。特にQ24のホームシックを思わせる要因は5%水準で有意に後期揺れ群の平均値が高く、後期揺れ群の特徴であるといえよう。K3群の調査の際には調査項目として取り入れなかったが、自由記述で多く現れた項目であり、K3群においても大きな関わりのある項目であると考えられる。

また、「Q6：自分が上手になっているかどうか分からない」は「Q4：努力しても成績が上がらない」との間で有意な中程度の相関 ($r=.39, p<.01$) が、さらに「Q24：自分の能力に自信がなくなった」との間でも中程度の相関 ($r=.33, p<.01$) があつた。Q4、Q24では先述の因子分析では「自信喪失」因子に含まれる項目である。Q6は因子分析の際には因子負荷量が十分ではなく除外された項目であるが、「自信喪失」因子に含まれる項目との相関が高いことから、Q6も一種の自信喪失の現れとも考えられる。他の「自信喪失」項目は中期揺れ群に多く現れたのに対し、この項目のみ後期揺れ群に大きく現れてい

表 5-17 中期および後期揺れ群平均値上意項目－K6群

	中期揺れ群		後期揺れ群		t値
	平均	SD	平均	SD	
Q1 研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	4.5	1.02	4.33	1.08	0.73
Q2 先生に慣れて、緊張感がなくなった	4.5	0.99	4.32	1.07	0.78
Q7 授業が速い	4.15	0.83	3.72	1.33	1.77
Q4 努力しても成績が上がらない	3.82	1.22	3.36	1.34	1.59
Q23 毎日同じ生活で疲れてしまった	3.79	1.34	3.89	1.26	-0.36
Q8 授業がゆっくりで簡単だ	3.56	1.42	3.57	1.33	-0.05
Q12 先生の説明が分からない。説明が下手だ	3.32	1.32	2.98	1.42	1.11
Q24 自分の能力に自信がなくなった	3.32	1.41	2.55	1.56	2.29*
Q5 何回もテストで悪い結果が続いた	3.09	1.60	2.77	1.56	0.91
Q21 テストが多い	3	1.52	3.26	1.48	-0.75
Q6 自分が上手になっているかどうか分からない	2.97	1.43	3.04	1.29	-0.24
Q25 帰りたい。家族が懐かしい。	2.79	1.58	3.55	1.43	-2.26*

* $p<.05$

ることは特徴的である。またこの項目は「Q20:宿題が少ない ($r=.29, p<.01$)」、「Q22:テストが少ない ($r=.27, p<.01$)」と有意な弱い相関を示していることから、自己成長の確認手段として課題を求めている様子がうかがえる。既習歴300時間以上群の特徴としてもとりあげたが、この群には既習歴のある協力者が多かったことも一因であろう。李(2003)は学習者が随時自分の能力をチェックし、問題点を修正できるような機会を積極的に設ける必要があると述べている。学習者が自分の能力が成長していることを実感できる環境づくりも検討する必要があるだろう。

4. 分析2まとめ

第5章では意欲の低下をテーマに、学習者の意欲が揺れた要因について分析を行った。本章で得られた分析結果をまとめておく。

4. 1 意欲低下要因下位尺度の検討

まず、学習意欲の低下要因について因子分析を行った。その結果、「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」「緊張感喪失」の4つの下位尺度が抽出された。「緊張感喪失」因子はもっとも平均値が高く、他の因子と相関がないことから、研修参加者の多くがもっとも陥りやすい要素であることがわかった。研修期間別にみると、K3群のほうが全体的に有意に平均値が高いにもかかわらず、「緊張感喪失」のみがK6群も同程度に高かったことは特徴的である。研修期間が長いほうが「緊張感喪失」が際立つ可能性が示唆された。

「教師への不満」は平均値が3.0を割っており、「関係ない」寄りにあることから、当研修では教師と学習者の関係性が良好であったことがわかった。しかしながら、「教師への不満」と「自信喪失」の間で中程度の相関が見られた点に留意する必要がある。相関からは原因帰属について説明はできないが、教師が原因で自信喪失を引き起こす可能性、または自信喪失に陥った場合教師に原因帰属を求める可能性も否定はできない。

K3群においては「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」がそれぞれに中程度の相関を持っていた。「課題」は他律的な要素が強く、それが「教師への不満」との相関を高めている可能性が考えられる。また「課題」の成果によって「自信喪失」を引き起こした可能性も考えられる。

岩本(2010)では学習歴の短い学習者ほど教師の人柄・教授法などの教室環境要因が学習継続に与える影響が大きいことが予測されている。当研修ではほとんどの学習者が未習あ

るいは既習歴が短い状態で研修に参加していることから、教師に原因帰属しやすい要素を十分に備えているため、留意すべきであろう。

4. 2 意欲低下要因項目の検討

次に、学習意欲の低下要因について項目ごとに検討した。各項目の特徴を分析の結果をもとにまとめておく。

Q 1「研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった」、Q 2「先生に慣れて、緊張感がなくなった」はK 3群、K 6群においてもっとも重要な要因であることが浮かび上がった。特にK 6群においてはこの2項目が突出しており、研修期間が長くなるほど、緊張感の喪失が強く意識化されることがわかった。

授業の進度についての項目は実質的な授業のスピードはもとより、協力者の年齢、既習歴にも大きく影響される可能性が高いことがわかった。Q 7「授業が速い」は既習歴がなく、年齢が高いほうが平均値が高く、Q 8「授業がゆっくりで簡単だ」は既習歴があり、年齢が若いほうが高い数値を示していた。一方で、成績がよくても「全部覚える前に次の課に進んでしまう」といったコメントがあったのに対し、「成績がよくなくても順調に覚えられた」というコメントも見られたことから、完璧さに関するビリーフの違いも影響しているように思われる。また、学習初期の段階ではたとえわずかでも既習歴があるかないかで、授業のスピードの受け止め方に差異が生まれる可能性も示唆された。

「Q 24：自分の能力に自信がなくなった」「Q 4：努力しても成績が上がらない」「Q 5：何回もテストで悪い結果が続いた」などの、自信喪失に関する項目では、既習歴なし群と既習歴 300 時間以上群で高い平均値を示していた。

「Q 6：自分が上手になっているかどうかわからない」は既習歴 300 時間以上群で高い数値を示しており、学習が進むと自己成長が確認しづらくなることが認められた。全・宗像（2013）でも述べられているように、中級以降の学習者については教師には学習者が自らの学習効果を感じられるような機会を提供することが期待される。

既習歴 300 時間未満群では研修前に所属した学習機関の影響が残っており、新たに当研修に対応するまでの時間がかかった様子が伺われた。

4. 3 意欲が揺れた時期と意欲低下要因の関係

3 節では意欲が揺れた時期とその要因について検討した。まずは、意欲低下要因下位尺

度による検討を行った。その結果、以下の4つの特徴が現れた。

- 1) K3群においてはすべての下位尺度において前期揺れ群の平均値が高い。
- 2) K3群では前期揺れ群、K6群では中期揺れ群に「自信喪失」要因が高い。
- 3) K6群後期揺れ群は「緊張感喪失」以外は平均値が3.0を下回っている。
- 4) K3群、および参考値ではあるがK6群ともに「緊張感喪失」は前期揺れ群が最も高く、早い段階で意欲が揺れた協力者は「緊張感喪失」についてより強く認識している。

さらに詳しく検討するため、項目ごとにその特徴を抽出した。

- 5) K3群前期揺れ群には既習歴のない学習者が多く含まれており、学習初期段階に授業に適応しきれていないことから、授業の速さを実感している。また後期揺れ群でも既習歴のない学習者は学習項目の難易度の上昇から授業の速さを実感している。
- 6) K3群後期揺れ群は「緊張感喪失」において「教師」への慣れを実感している。
- 7) K3群、K6群ともに中期揺れ群に「自信喪失」による意欲低下を認識する協力者が多い。
- 8) K6群後期揺れ群では「ホームシック要因」が意欲低下を促している。
- 9) K6群後期揺れ群では自己成長を認識しづらいことが意欲低下を促している。

第6章 意欲の推移

分析3－意欲の維持状態はどのように変わっていったか

これまで意欲の維持と意欲の低下について検証を行い、当研修におけるインドネシア人学習者の特徴について述べてきた。本章では意欲が研修期間中どのように移り変わったか、意欲の推移について注目してみたい。

意欲の推移については、文野(1999)、羅(2005b)、河先(2006)、脇坂(2013)、鈴木(2013)等の先行研究があるが、これらは学習者個人の変化をインタビュー形式によって導き出したものである。特定の環境における学習者集団の傾向を扱ったものは高岸(2000)、吉川(2013a)、吉川(2013b)に見られ、動機づけの種類がどのように変容したかについて検証を行っている。本稿では特定の環境における学習者集団の意欲の維持率に焦点を当て、意欲の維持状態とその変動の要因について考察を進める。

1. 意欲維持群の減少過程

まずは意欲揺れ群はいつごろまで意欲を維持し続けることができたのかを検証する。前章3節で用いた意欲揺れ群の意欲低下時期に関するデータをもとに分析を行う。「あなたは

表 6-1 意欲維持群の人数と割合－K3群

時期		研修 開始時	3月 下旬	4月 月上旬	4月 月中旬	4月 月下旬	5月 月上旬	5月 月中旬	5月 月下旬	6月 月上旬	6月 月中旬
意欲が揺れた 協力者数	複数回答有	0	2	4	11	4	3	8	7	12	8
	初回のみ	0	2	4	10	3	2	8	6	12	8
意欲維持群	人数	91	89	85	75	72	70	62	56	44	36
	割合(%)	100	97.8	93.4	82.4	79.1	76.9	68.1	61.5	48.4	39.6

表 6-2 意欲維持群の人数と割合－K6群

時期		研修 開始時	12月 下旬	1月 月上旬	1月 月下旬	2月 月上旬	2月 下旬	3月 月上旬	3月 下旬	4月 月上旬	4月 下旬	5月 月上旬	5月 下旬	6月 月上旬
意欲が揺れた 協力者数	複数回答有	0	2	4	10	0	5	16	15	21	20	19	25	16
	初回のみ	0	2	3	9	0	5	15	13	19	13	12	16	7
意欲維持群	人数	150	148	145	136	136	131	116	103	84	71	59	43	36
	割合(%)	100	98.7	96.7	90.7	90.7	87.3	77.3	68.7	56.0	47.3	39.3	28.7	24.0

「いつごろ意欲が低下しましたか」という質問に対し、K3群は1か月を3期に分割した計9期から、K6群は1か月を2期に分割した計12期から、意欲が低下した時期を選択してもらった（複数回答可）。意欲が低下した時期について未回答であった両群の各4名を除いたK3群91名（意欲維持群：36名、意欲揺れ群：55名）、K6群150名（意欲維持群：36名、意欲揺れ群：114名）を対象に意欲維持群の減少率を割り出した。

分析は最初に意欲の低下がおこった時期はいつごろかに着目した。表6-1、6-2はそれぞれK3群、K6群の意欲維持群の人数と割合を示したものである。意欲が揺れた協力者数は複数回答可であったため、上段は延べ人数を指す。下段は複数回答の初回のみをカウントしたものである。質問紙の結果、「ずっと意欲が低かった」を選択した回答者がいなかったことから、研修開始時は全員が意欲維持群であったと言える。したがって、表6-1、6-2の研修開始時の意欲維持群の割合は100%とした。最初に意欲が低下した時点で、意欲維持群から意欲揺れ群へと移行したとみなすため、「意欲が揺れた協力者数・初回のみ」の人数がその期に意欲維持群から離脱し、意欲維持群へと移行した人数となる⁴²。

図6-1は表6-1、6-2で示された意欲維持群の割合をもとに、意欲を維持している協力者の割合がどのように減少していったかを表したものである。時期を追うごとに意欲を維持している協力者、つまり研修期間中一度も意欲の低下を経験していない協力者が減少していく⁴³過程が見える。

注目すべきはK6群、K3群は変化のスピードこそ違うものの、推移のパターンがかなり似ていることであろう。K6群においては研修開始後いったんは意欲維持群が減少したものの、1か月半後から2か月半後にかけては減少に歯止めがかかり、一時的な安定期を迎えたといえる。その後、再び意欲維持群が緩やかに減少していく。K3群においても研修開始後は意欲維持群が急激に減少したものの、やはり1か月後からしばらく安定期を迎えている。研修終了時のみを比べた場合、研修期間が長くなれば意欲は維持しにくくなると言えるが、研修期間が短いほうが意欲維持群の減少率が高いことは興味深い。なぜこのような現象が生まれたのであろうか。そこには意欲の強度と配分が関係しているように思われる。

⁴² 最終的な意欲維持群の割合は、意欲が低下した時期について未回答であった協力者数の影響により、表4-1に示される割合とは異なっている。

⁴³ 図6-1は最後まで意欲が1度も揺れなかった協力者の割合を表したものである。グラフが下降しているからと言って、意欲を喪失してしまった協力者が増えたというわけではないことを補足しておく。実際にはいったん意欲が低下したとしても、後に意欲が再生した協力者がほとんどである。意欲の再生については、第7章において詳しく検討する。

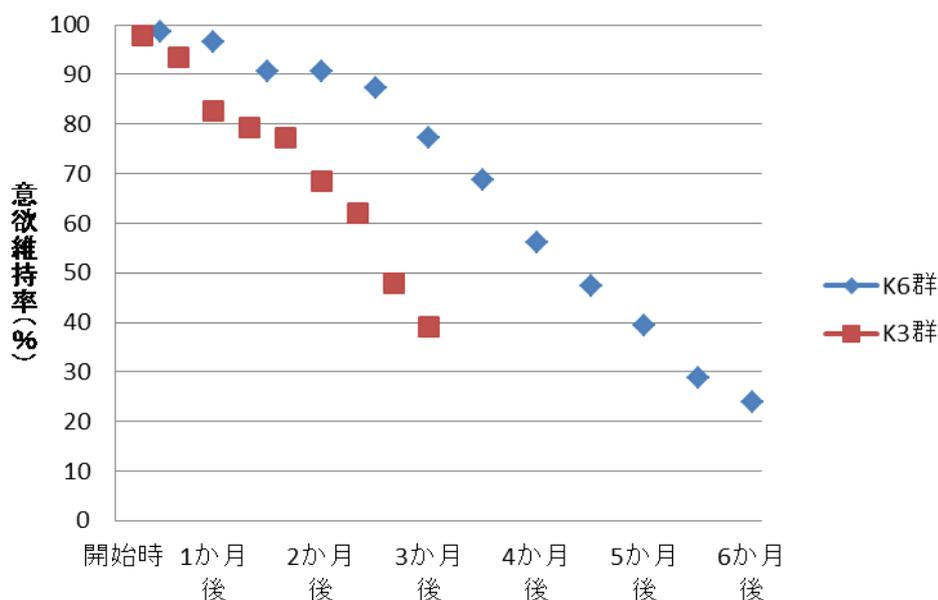


図 6-1 意欲維持群の減少過程

人はゴール地点を見据えたペース配分を自然に行っている。スポーツに例えてみる。短距離を走る場合と長距離を走る場合、ペース配分が違っていることは当然であろう。距離が短いほど最初から全力に近いペースでスタートする。距離が長いとゴールまで息が続くことを見据えたペース配分を行う。全力に近いほど息切れは早い段階でやってくる。これと同様の現象がK3群とK6群の間に起こったのではなかろうか。つまり3か月先のゴール地点を見据えた群は、6か月先を見据えた群よりも意欲の強度が高く、その分早い段階で息切れを覚える学習者が多かったということになる。

また、K3群とK6群が減少率の差に違いはあっても、非常によく似た減少傾向を表していることもペース配分から推測できる。スタート時点はいわゆるスタートダッシュということばもある通り、意欲の強度が高いと思われる。日本語学習経験のない協力者が最初の時点でこのペースに動揺し、早い段階で対応ができなくなる。しかし、最初のスタートダッシュを乗り切った協力者らはしばらくするとペースに慣れ、落ち着きを取り戻すことから安定期を迎える。その後、緩やかな減少傾向に向かうのだが、実は図6-1からは判別しにくいものの、研修が終了に近づいた時点でも減少率が高くなった個所が存在する。それはK3群、K6群ともに最後から3回目と2回目の間で起こっている。ゴールが見えた時点で一時的に気の緩みが出たとも言える。本調査では意欲の「強度」は調査目的として

いないため、あくまで推測の域を出ないが、図 6-1 から研修参加者は研修期間の長さを意識し、意欲の配分を行っていることはひとつの可能性として挙げておく。

2. 意欲が揺れた時期と要因

次にどの時期にどのような要因で意欲維持群から意欲揺れ群へと移行したかについて考察してみる。第 5 章 3 節ではこれまで前期揺れ群、中期揺れ群、後期揺れ群の意欲低下要因について分析を進めた。しかし、これは各群が研修期間全体を振り返った意欲低下の要因を示すものであり、どの時期にどのような要因で意欲が低下したか具体的な内容までは検討されていない。ここでは意欲が低下した時期とその要因について自由記述をもとに検証をすすめる。

2. 1 意欲が揺れた時期と要因－K 3 群の自由記述より

K 3 群意欲揺れ群 59 名中 52 名から意欲が低下した時期とその要因について自由記述による回答を得た。各回答を K J 法⁴⁴をもとに分類した結果、8 つの要素が浮かび上がった。なお、どの要素にも入らない少数意見は「その他」とした。まずは具体的にどのような内容のコメントがあったかをカテゴリーごとに紹介してから考察を進めていく。

1) 未適応

「日本語に慣れていないから」「今まで全く日本語を知らなかったので、びっくりした」といった回答。ある程度の段階で協力者らは研修に適応していくため、「不適応」ではなく、適応にいたる前の段階という意味で「未適応」とした。すべて日本語学習経験のない協力者からの回答であった。

2) 宿題・テスト

「宿題が多い」「テストが多い」といった課題の多さによるストレスから意欲が下がったという回答が多かった。

3) 成績不振

「勉強しているのにテストの結果が悪い」「努力したのに成績が下がった」といった努

⁴⁴ 文化人類学者の川喜田二郎がデータをまとめるために考案した手法。各回答の内容をカード化した上でカード間の近親性を見出し、表札をつけ、グループ化。1 つの回答に複数の意味内容が含まれる場合はそれぞれを 1 単位とみなした。

力が結果に結びつかないことを意味する回答が多かった。また「友達に比べて成績が悪い」と友人との比較によって自信を喪失する回答も見られた。

4) 学習の難しさ

「覚えなければならないことが多い」「時々理解しにくいこともある」「まだ覚えていないのに勉強が早く進む」などの回答。「助詞が難しい」、「みんなの日本語Ⅱに入ったら難しくなった」といった具体的な回答も見られた。

5) 飽和感

「勉強に飽きてきた」「毎日同じ生活で少し退屈した」「さぼりたい気がする」といった回答を飽和感と分類した。

6) 疲労

「体が疲れた」といった回答。

7) ホームシック

「家族に会いたい」「(故郷へ) 帰る日が近づいてきた」といったホームシックに関する内容。女性からのコメントが圧倒的に多かった。

8) 渡日に関する不安

「家族と離れなければならない」「日本に行く準備を考えなければならない」といった渡日前の不安に関する回答が見られた。

9) その他

主に研修以外で起こった個人的な問題による意欲低下を挙げていた。その他、その時期に体調不良だったことも挙げられていた。

表 6-3 は意欲が揺れた時期とその要因をまとめたものである。表中の人数はその時期に意欲が下がったと回答した人数である。無回答者 4 名を除いた 55 名の回答であるが、複数回答であるため総人数は 55 名以上となっている。また、表中の各要素の数字は 52 名の自由記述に現れた総数をカウントしたものである。1 人の自由記述から複数の要素が抽出されるケースも数多く見られたため、実際の人数とは異なる。

前期揺れ群においては、主に日本語学習経験のない協力者から「成績不振」と「学習の難しさ」についてのコメントが多く見られた。初めて未知の言語に出会ったことで「難しさ」を意識したのであろう。「成績不振」では友人との比較に関する回答がこの時期のみに見られ、適応できない自分とスムーズに適応している友人との差に悩んでいた様子がうか

表 6-3 K 3 群 意欲が揺れた時期と要因

	前期			中期			後期		
	3月 下旬	4月 月上旬	4月 月中旬	4月 月下旬	5月 月上旬	5月 月中旬	5月 月下旬	6月 月上旬	6月 月中旬
人数	2	4	11	4	3	8	7	12	8
未適応		1	1		1				
宿題・テスト		1				1		2	1
成績不振	1	2	2		1	1			1
学習の難しさ		2	3	1		1	1	3	3
飽和感			2		1	4	4	4	2
疲労					1		1		
ホームシック				1			2	1	3
渡日								1	1
その他	1		2			1	2	2	

がえる。研修開始1か月後の4月中旬に多くの協力者が研修最初の揺れを迎えている。

中期揺れ群は中期後半に飽和感を感じ始めた協力者が増加している。

後期揺れ群では飽和感についてのコメントが最も多く、次いで学習の難しさが挙げられる。この時期に「みんなの日本語Ⅰ」から「みんなの日本語Ⅱ」に移行し、文法項目の難易度が上がったことが一因であると思われる。宿題・テストに関するコメントも増えているが、研修開始時から一定のペースで宿題が提示されているため、特にこの時期に増えたというわけではない。おそらく難易度の上昇により、課題を解くのに時間を要するようになったことが原因であろうと思われる。またこの時期に特徴的なのはホームシック要因が急速に増えたことである。3か月間の研修であり、研修期間中はそれほどホームシックにはかからなかったものの、終了が近づくとそれまで抑えられていた望郷の念が一気に膨らんだのであろう。

2. 2 意欲が揺れた時期と要因－K 6 群の自由記述より

K 6 群には6か月間を12期に分割し、意欲が低下した時期とその要因について回答してもらった。意欲揺れ群118名中111名から自由記述による回答を得た。各回答をKJ法をもとに分類した結果、10の要素に分類することができた。表6-4は意欲が揺れた時期とその要因をまとめたものである。表中の人数はその時期に意欲が下がったと回答した人数である。無回答者4名を除いた114名の回答である。また、K 3 群の表6-3と同様、表中の

表 6-4 K 6 群 意欲が揺れた時期と要因

	前期				中期				後期			
	12月 下旬	1月 上旬	1月 下旬	2月 上旬	2月 下旬	3月 上旬	3月 下旬	4月 上旬	4月 下旬	5月 上旬	5月 下旬	6月 上旬
人数	2	4	10	0	5	16	15	21	20	19	25	16
未適応	1	2			1							
宿題・テスト						1	2	4	4	2	3	1
成績不振		1	3			1		1	2	2		
学習の難しさ			2		2	1	3	9	6	6	2	
飽和感			1		2	4	4	7	7	5	5	1
疲労					3	2	5	3	2	4	4	
ホームシック	1	1	2		1	1		1	2	1	10	10
渡日										1		4
新しい教科書			1			3	2		3	1		
教師の交代						3	1					
その他			3			3	2	4	2	2	2	

各要素の数字は 111 名の自由記述に現れた総数をカウントしたものであり、人数ではない。カテゴリーごとのコメントはほぼ K 3 群と同様であったが、新たな要素として「新しい教科書」「教師の交代」が現れた。

前期揺れ群においては K 3 群同様日本語の勉強や勉強漬けの生活に慣れていない「未適応」が研修開始早々現れる。また「未適応」ゆえの「成績不振」、友人よりも遅れているという自覚から自信を喪失したといったコメントも見られた。K 3 群では後期揺れ群まで見られなかった「ホームシック」がかなり最初の時点で見られる。前期揺れ群における「ホームシック」では初めて家族と離れることへの寂しさが語られており、後期揺れ群ではもうすぐ家族に会えることの喜びや期待が膨らみ、落ち着きをなくした様子が語られていた。K 3 群では研修前期に「ホームシック」が現れなかったことから、3 か月と 6 か月では家族と離れて過ごす時間の感覚の違いが表れていると言える。しかし、研修開始 1 か月半ほどでかなり適応したのか、2 月上旬には意欲低下者がゼロへと落ち着く。

中期揺れ群の特徴としては「学習の難しさ」についてのコメントが少しずつ増え、4 月上旬にピークを迎える。教科書の進捗としてはちょうど K 3 群の後期揺れ群あたりと重なり、学習難易度の上昇による意欲低下と考えられる。飽和感も研修中期から徐々に増えていく。研修が長期にわたるほど意欲の維持が難しくなる一因がここにある。K 3 群にはあまり見られなかった「疲労」も K 6 群ではこのあたりから見られるようになる。

また、K 3 群では見られなかった新たな要素、「新しい教科書」「教師の交代」が抽出さ

れた。「新しい教科書」はほとんどが既習者クラスに所属する協力者からであった。未習者クラスからは1名のみのコメントで、「もうすぐ『みんなの日本語Ⅰ』が終わる。『みんなの日本語Ⅱ』は絶対もっと難しくなる」といった不安が語られていた。既習者クラスでは「みんなの日本語Ⅱ」から「みんなの日本語中級」へと移行した。「中級にまだ慣れていない。単語が多くて覚えきれない」などのコメントが目立った。前期揺れ群、後期揺れ群にも「新しい教科書」についてのコメントが見られるのはプレースメントテストによって4つの段階のクラス⁴⁵に振り分けられたからである。

「教師の交代」は3月にクラスの担当教師の一斉交代が行われたことによる。前章でK3群後期揺れ群は「緊張感喪失」において「教師への慣れ」を実感している様子が見られた。6か月間の長丁場であるため、「教師への慣れ」による飽和感を想定し、気分を一新することもひとつの狙いとして担当教師の交代を行ったところ、「新しい先生に慣れない」といったコメントが見られた。「新しい教科書」「教師の交代」等、「変化」による動揺から一時的に意欲が低下する傾向がうかがえた。しかし、これらのコメントは半月ほどで適応するのか、その後は見られなくなる。

「テスト・課題」要素が中期後半から増えるが、これはこの時期から言語運用力の向上に向けたプロジェクトワーク的な活動が増えたことによるものと思われる。活動の準備を宿題やテストと並行して行わなければならないことへのストレスが述べられていた。しかし、5件法による意欲低下要因質問紙項目の中の「Q13：先生に（やりたくない）課題を強制される」では平均値は1.71と、全26項目中で最も低い数値を示しており、標準偏差も比較的小さかった。したがって、課題が多いことによってストレスを感じてはいたものの、それに対して特に不満を持っていないことがわかる。三矢（1999）では学習が成果として返ってくる場合、「楽しさ」よりも「必要性」を重視しているという結果が報告されている。「必要性」の認識とそれによるストレス、意欲低下は別のものであるということであろう。

後期の特徴として、後期前半は「飽和感」「疲労」「学習の難しさ」の3要素が大部分を占めている。後期後半になると「飽和感」も「疲労」も「学習の難しさ」もそれほど認識されなくなり、ホームシック要素がとってかわることになる。「渡日」では、荷物の準備や

⁴⁵ 既習者クラス3レベルと未習レベルを合わせた4つのクラスレベルが設定された。最も習熟度の高かったクラスは1月に、2番目のクラスは3月に、3番目のクラスは5月に「みんなの日本語中級」に進んだ。

家族との別れが間近に迫ったことによる集中力の低下について述べられていた。

2. 3 意欲維持群の推移プロセスとその要因

ここで改めて、図 6-1 意欲維持群の減少過程を振り返る。研修開始直後に意欲維持群の減少が見られるが、その要因は「未適応」が大きな原因であることがわかった。その後の安定期は開始直後に未適応を起こさなかった協力者たちが順調に研修、日本語学習への適応している様子がわかる。やがて、研修中期を迎えると学習項目の難易度の上昇、飽和感、疲労により徐々に意欲維持群が減少していく過程を迎える。研修後期に入り、ゴール地点が見え始めると、ホームシック要因がすべての要因にとって代わる。そして、最後は気持ちも整理され、意欲維持群の減少は終息を迎えることになる。以上が、当研修において K 3 群、K 6 群がたどった意欲維持群の減少過程の共通のプロセスである。

3. 分析 3 まとめ

3. 1 意欲の推移の傾向

意欲維持群の減少傾向は研修開始直後の減少期、その後の安定期、そしてゆるやかな減少期といったように研修期間の長さにかかわらずプロセスが類似していた。従って、同質の環境内では意欲維持群の減少傾向は類似のパターンを描くことがわかった。また、減少の割合は K 6 群のほうが緩やかであった。結果的に K 3 群のほうが意欲維持群の割合は高かったものの、減少率から見ると、「研修期間が長くなるほど意欲を維持し続けることは難しい」とは単純には結論付けられない。ここには、学習者自らが研修終了時を見据えた意欲の配分、調整を行っている可能性が示唆されている。

3. 2 意欲の推移の要因

どの時期にどのような要因で意欲が低下したかを具体的に抽出するため、自由記述をもとに検証をすすめた。その結果、以下の特徴が見られた。

1) 前期揺れ群は未適応要因が大きい

K 3 群、K 6 群ともに、未適応ゆえにスムーズに適応した友人と比較し、「成績不振」による「自信喪失」を引き起こしたことについて語られていた。

2) 研修期間が長くなると、前期にも「ホームシック」要因が現れる

家族と離れて暮らすことの寂しさは研修期間が長い場合、初期に現れる。後期におこる

ホームシックは家族に会えることの喜びによって落ち着きをなくしたことが大きな要因であった。

3) 学習項目の難易度が上がると「学習の難しさ」要因が現れる

比較的研修生活に適応できた協力者も学習項目が難しくなると意欲低下を認識し始める。難易度の上昇とともに、宿題、テストが多いとのコメントが増える。それまでと同じペースで宿題やテストが提示されているにも関わらず、課題の多さを認識するという事は、課題の頻度よりも難易度に関連があることを示している。

4) 「変化」で一時的に意欲は低下する

K6群において見られた現象であり、「新しい教科書」「教師の交代」等、「変化」でいったんは動揺するものの比較的短期間で適応する。

5) 課題の多さはストレスを生むが、否定的には捉えていない。

K6群において見られた現象であり、宿題、テストとプロジェクトワークの準備を並行して行うことは多大なストレスを生むようであるが、教師の強制とは捉えていない。ストレスを抱えながらも、「必要性」を認識しているためであろう。

第7章 意欲の再生

分析4－学習意欲はどのように再生されるか

最後に意欲の再生について分析、考察を行う。前章までで述べたように、K3群では協力者96名中59名(62.1%)が、K6群では154名中118名(76.6%)が意欲の低下を経験している。第6章図6-1では意欲維持群の減少について示したが、意欲維持群は意欲の低下を経験していない群のみを表すため、一旦意欲低下を認識したものの、意欲の再生に成功した協力者の存在を反映していない。実際にはほとんどの協力者が何らかの方法で意欲を再生し、再び意欲的に学習に取り組んでいる。

本章では意欲の再生に注目し、協力者らがどのように自らを鼓舞させ、意欲の再生を行ったかを、自由記述をもとに検証していく。

1. 意欲維持率の推移

第6章図6-1では意欲が揺れた時点で意欲維持群から意欲揺れ群へと移行したとみなしたため、最後まで意欲が揺れなかった協力者が全体に占める割合を見て取ることができた。しかし、実際は一旦は意欲が揺れたものの、意欲を再生させた協力者がほとんどであった。本章では選択した時期以外は意欲が再生したとみなし、再度、意欲の揺れについて分析を行う。表7-1はK3群意欲揺れ群59名中、意欲が揺れた時期について回答があった55名の意欲が揺れた時期と人数を表したものである。複数回答可としたものの、複数の時期を選択した協力者は4名のみであった。このうち、連続する時期を選択していた協力者は1名(4月中旬と4月下旬)のみであった。K3群では1か月を3期(約10日毎)に分割した選択肢を設けているため、ほとんどの協力者が10日ほどの間に意欲の低下から再生に成

表7-1 意欲が揺れた時期－K3群

時期	前期			中期			後期		
	3月下旬	4月上旬	4月中旬	4月下旬	5月上旬	5月中旬	5月下旬	6月上旬	6月中旬
総数	2	4	11	4	3	8	7	12	8
初回	2	4	10	3	2	8	6	12	8
2回目			1	1	1		1		

功したと言える。

表 7-2 は K 6 群意欲揺れ群 118 名中、意欲が揺れた時期について回答があった 114 名の意欲が揺れた時期と人数を表したものである。複数の時期を選択した協力者は 32 名に上った。K 6 群は 1 か月を 2 期（約 15 日毎）に分割した調査を行っているため、1 か所のみを選択した協力者は 6 月上旬を選択した協力者を除き、半月以内で意欲の再生に成功したことになる。

表 7-2 意欲が揺れた時期－K 6 群

時期	前期				中期				後期			
	12月 下旬	1月 上旬	1月 下旬	2月 上旬	2月 下旬	3月 上旬	3月 下旬	4月 上旬	4月 下旬	5月 上旬	5月 下旬	6月 上旬
総数	2	4	10	0	5	16	15	21	20	19	25	16
初回	2	3	9	0	5	15	13	19	13	12	16	7
2回目		1	1			1	2	1	5	5	8	8
3回目								1	1	1	1	1
4回目									1	1		

2 か所を選択した 27 名中 7 名は連続する時期を選択していた。そのうち 3 名は研修終了間際の 5 月下旬と 6 月上旬を選択していた。

3 か所を選択した回答者は 3 名で、そのうちの 1 名は 3 期連続で選択していた。したがって、意欲の再生までに 1 か月半を要したことになる。しかし、自由記述による意欲低下の要因を見てみると、時期ごとに多少差異が見られたため、実際には長期間低下したままだったのか、小刻みに再生と低下を繰り返していたのかまでは判別はつかない。

4 か所を選択した回答者は 2 名であった。1 名は中期から後期にかけて連続 4 期を選択していた。自由記述による意欲低下要因を見ても、すべてが同じ理由であったため、再生まで約 2 か月かかったことになる。もう 1 名は前期と後期にそれぞれ 2 期連続して意欲低下を引き起こしていた。自由記述による回答も連続した時期は同様の内容であったため、再生に 1 か月を要したことになる。

ここで改めて、意欲維持率の推移を K 3 群、K 6 群の間で対照してみる。K 3 群における意欲維持群 36 名と意欲が揺れた時期について回答があった 55 名の計 91 名の意欲維持率を表 7-3 に表した。その時期に意欲が揺れたと回答した協力者以外は意欲維持群として割合を算出した。第 6 章図 6-1 では研修終了時には多くの協力者が意欲をなくしたような印

象に捉えられたかもしれないが、実際には研修終了時には、91.2%の協力者が高い意欲を保持していたことがわかる。また、同様に表 7-4 には K 6 群における意欲維持群 36 名と意欲が揺れた時期について回答があった 114 名の計 150 名の意欲維持率を示した。図 7-1 および図 7-2 は表 7-1、7-2 の意欲維持率をグラフ化したものである。K 3 群の場合、研修の約 3 分の 1 の時点で意欲低下を自覚した協力者が増え、その後一旦は意欲維持率が回復する。K 6 群も研修開始 1 か月半後に意欲低下を自覚した協力者が増え、やはりその後は揺れが回復する点が類似している。その後両群ともに意欲維持率の上昇と下降を小刻みに繰り返

表 7-3 意欲維持率－K 3 群

時期		研修 開始時	3月 下旬	4月 月上旬	4月 月中旬	4月 月下旬	5月 月上旬	5月 月中旬	5月 月下旬	6月 月上旬	6月 月中旬
意欲が揺れた協力者数		0	2	4	11	4	3	8	7	12	8
意欲維持群	人数	91	89	87	80	87	88	83	84	79	83
	割合(%)	100	97.8	95.6	87.9	95.6	96.7	91.2	92.3	86.8	91.2

表 7-4 意欲維持率－K 6 群

時期		研修 開始時	12月 下旬	1月 月上旬	1月 月下旬	2月 月上旬	2月 月下旬	3月 月上旬	3月 月下旬	4月 月上旬	4月 月下旬	5月 月上旬	5月 下旬	6月 月上旬
意欲が揺れた協力者数		0	2	4	10	0	5	16	15	21	20	19	25	16
意欲維持群	人数	150	148	146	140	150	145	134	135	129	130	131	125	134
	割合(%)	100	98.7	97.3	93.3	100	96.7	89.3	90.0	86.0	86.7	87.3	83.3	89.3

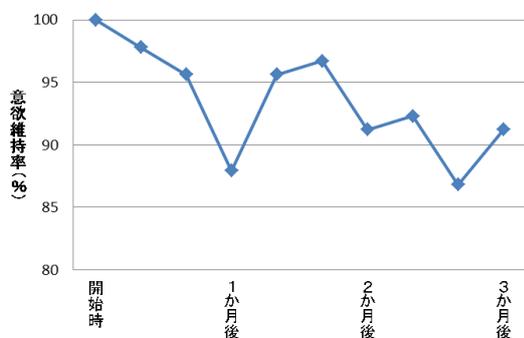


図 7-1 意欲維持率の推移－K 3 群

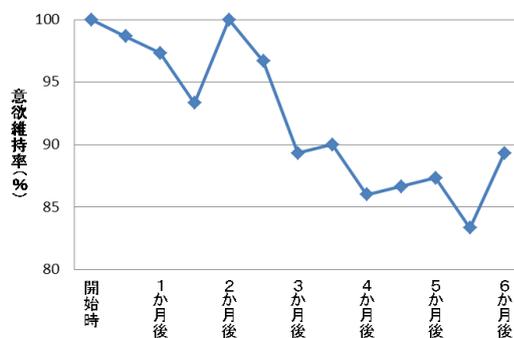


図 7-2 意欲維持率の推移－K 6 群

し、研修終了時には協力者の多くが意欲を再生させている。上昇と下降の回数に違いが見られるとはいえ、グラフの描き出す形状が非常に似通っていることがわかる。図 7-3 は意欲維持率の推移傾向を時系列にまとめたものである。これまでの検証から研修期間が長くなるほど、意欲維持群が減少することは認められたが、意欲維持率については研修終了時は K 3 群 91.2%、K 6 群 89.3% とそれほど大きな差は見られなかった。このことから、意欲を維持し続けることよりもいかに意欲を自律的に再生させることができるかが重要であることがわかる。

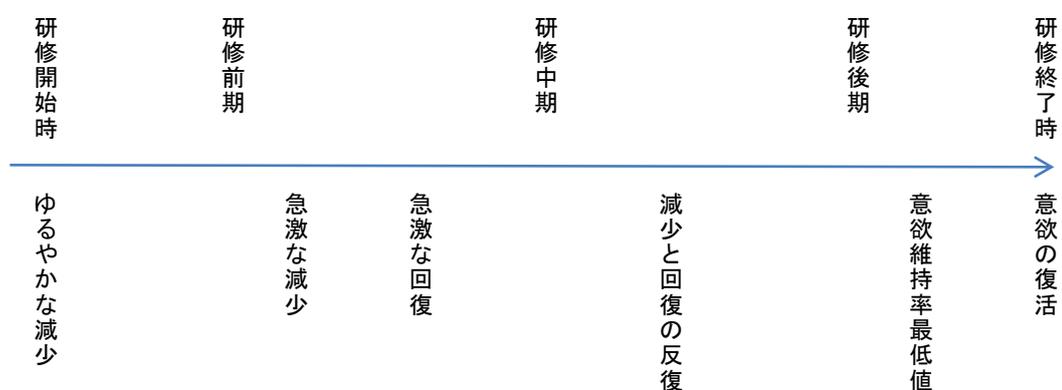


図 7-3 意欲維持率の推移傾向

2. 研修終了時の意欲

協力者には研修終了時の意欲について、研修開始時と比較してもらった。教示は「あなたの今の学習意欲は研修が始まったばかりのころと比べてどうですか。」であり、「1：以前よりやる気がある」「2：始まったばかりのころと変わらない」「3：少しやる気が落ちた」「4：やる気がなくなった」の4件から選択してもらった。

表 7-5 は研修終了時の意欲を示したものである。K 3 群は回答者 92 名中 88 名が「以前よりやる気がある」「あまり変わらない」を選択しており、実に 95.7% が意欲の維持、あるいは再生に成功していた。「少し意欲が落ちたと回答した」4 名は全員が後期揺れ群であり、研修終了間際に意欲が落ちた場合、意欲を完全に再生させることが難しいことがわかる。自由記述による理由は 1 名のみが回答していたが、飽和要因について述べられていた。

表 7-5 研修終了時の意欲

	K3群			K6群		
	全体	意欲維持群	意欲揺れ群	全体	意欲維持群	意欲揺れ群
以前よりやる気がある	64	29	35	56	14	42
あまり変わらない	24	6	18	33	10	23
少し意欲が落ちた	4	0	4	16	1	15
やる気がなくなった	0	0	0	1	0	1
無回答	3	1	2	48	11	37
計	95	36	59	154	36	118

K6群は回答者106名中89名が「以前よりやる気がある」「あまり変わらない」を選択しており意欲の維持、あるいは再生に成功していた。K3群に比べると、84.0%とやや数値が落ちるが、無回答者が多いため単純に比較はできない。「少し意欲が落ちた」「やる気がなくなった」と回答した17名は意欲維持群が1名、中期揺れ群が5名、後期揺れ群が8名、中期後期揺れ群が3名であり、当群においても中期以降に回答が偏っていた。自由記述には11名の協力者の回答が得られたが、飽和感に関する理由が6件、学習項目の難易度の上昇に関する回答が5件、ホームシックに関する回答が3件であった（複数回答）。その他、成績不振1件、疲労1件が抽出された。難易度の上昇についての回答はすべて、他要因との併記であり、そのほとんどが飽和感について述べられていた。学習項目が難しくなることが飽和感を生み出す一因である可能性が示唆されている。

ここで再度、表7-1および表7-2の意欲が揺れた時期について振り返る。表7-1K3群において、研修終了間際の6月中旬に意欲の低下を感じた協力者は8名を数えていた。一方で表7-5において研修開始時より意欲が落ちたと回答したのは4名であり、そのうち6月中旬に意欲の低下を感じた協力者は1名のみであった。つまりは研修終了間際にいったん意欲の低下を認識しつつも研修終了時には意欲の再生に8名中7名が成功していることになる。研修開始時より意欲が落ちたと回答した4名中の残り3名は6月上旬を選択しており、6月中旬には意欲の再生を行っている。

同様にK6群において、表7-2では研修終了間際の6月上旬に意欲の低下を感じた協力者は16名存在した。表7-5において研修開始時より意欲が落ちたと回答したのは17名であり、そのうち6月上旬に意欲の低下を感じた協力者は3名のみであった。ここでも大部分が研修終了時には意欲の再生を成功させている。

どことなく辻褄が合わないような印象があるが、これは回答者が研修開始時と比較して

相対的に「少し意欲が落ちた⁴⁶」と感じていることを表しており、意欲が低下してやる気がなくなったことを表しているわけではないということであろう。K6群において意欲維持群の中に1名「少し意欲が落ちた」と回答した協力者がいるが、これも同様の理由であると思われる。

少し気になるのはK6群に1名「やる気がなくなった」を選択した回答者が見られたことである。この回答者は意欲が揺れた時期は3月上旬のみを選択しており、その後意欲が再生したと思われる。「やる気がなくなった」理由について記述されていなかったため、選択ミスとも考えられるが、別の記述欄において「時々授業についていけないと感じた。言葉を覚えきる前に次の課に進んでしまうから」とのコメントを残していることもあり、意欲低下要因の「自信喪失」因子と「課題量への不満」因子の得点が高いことから、成績不振による自信喪失を引き起こしていた可能性も否めない。ちなみにこの回答者の成績はクラスでも常に上位に位置していたのだが、自身の求める完璧さには至っていなかったということであろう。

いずれにしろほとんどの協力者が研修終了時には渡日後の研修に向けて、意欲を再生していた様子が伺える。

3. 意欲再生ストラテジーについて

本節では意欲揺れ群がどのように意欲を再生させたかについて、自由記述をもとに検証する。

3. 1 K3群の意欲再生ストラテジー

「意欲が低くなったとき、どうやって解決しましたか」という意欲再生ストラテジーに関する質問について、K3群意欲揺れ群59名中、54名から自由記述による回答を得た。回答はセグメント化し、コーディングを行った。

1) リフレッシュ

最も多かった回答は「リフレッシュ」であり、20件の回答があった。散歩、買い物、趣味、音楽を聴くことなどアクティブな対処法を挙げた回答が多く見られた。また、宗教国

⁴⁶ 質問紙のインドネシア語訳は「意欲が少し足りない」「以前ほどではない」というニュアンスにも取れることが原因かと思われる。

家らしく、「教会へ行く」「祈る」といった回答も複数見られた。この回答は「買い物、スポーツ、お祈り、カラオケ」といったように娯楽要因に混在していたため、ひとつのリフレッシュ法として位置づけられている可能性がある。

一方で「ゆっくり休む」「寝る」といったやや静的なリフレッシュ法もあった。興味深いことに研修終了時に「研修開始時よりも少し意欲が落ちた」と答えた4名中3名が、「休む」といった静的リフレッシュ法をとっていた。

2) 他者の存在

家族、友人、恋人、先生など、他者の存在を意欲再生につなげていく回答も多く見られた。このタイプの意欲再生ストラテジーは直接的働きかけと間接的働きかけの2つのタイプに分類できる。

i) 家族

協力者らにとってもっとも重要な他者は「家族」であり、回答者の3分の1近く(16件)が家族の支援をきっかけに意欲を再生させたと述べていた。

直接的な働きかけとしては「家族に電話する」があげられる。家族に関する回答者のほとんどが「電話」による励ましを得ていたようである。研修中は原則的に外泊はできないため、研修所近辺の出身者以外は実際に家族に会うことは難しい。「家族に会う」との回答は1件のみであった。

間接的な働きかけとしては「家族を思い出す」「自分自身と家族の将来を考えた」といったように、家族を思い起こすことが原点に戻るきっかけとなるケースである。家族からの期待を背負うプレッシャーを意欲の原動力に変えていると思われる。

直接的働きかけを行っていた回答者の約半数は意欲低下要因の自由記述欄にホームシックを挙げていた。しかし、間接的働きかけを行っていた回答者からはホームシック要因は挙げられていなかった。

ii) 友人

友人に関する内容は12件見られた。「友人に電話する」という回答が1件しか見られなかったことから、そのほとんどが当研修に参加している仲間を指していると思われる。

直接的な働きかけでは「友人と散歩する」「友人と買い物に行く」といったリフレッシュ

ユに関する内容が最も多い。また、「友人に質問する」「友人と話してやる気を出させてもらった」「友人とがんばる」等、友人がアドバイザー的な役割を果たすケースも見られた。

間接的な働きかけには「友人の好成績を見て、自分にもできるはずだと思った」といった友人の姿を自身に投影する、いわば自己暗示ともいえるストラテジーが見られた。自分の成長を客観的に観察することはそれほど易しいことではなく、時に自分自身が成長しているか不安に駆られることもある。一方で他者の成長は自身に比べ認識しやすい。他者の成長を見ることで自身の成長を認識するといった、いわゆる投影型のストラテジーを利用しているのかもしれない。あるいは、時に自分にそれができるかどうか不安になったとき、ほかの人にできて自分にできないはずはないと自身を鼓舞しているとも受けとれる。

iii) 教師

教師に関する回答は3件見られた。

直接的働きかけとしては「先生に話す」といったコメントが2件あった。具体的に何を話すのかまでは記されていないので、詳細は不明である。

間接的働きかけでは、「自分たちのためにあきらめずにがんばってくれた先生の努力を見ること」によって意欲を再生させていた。

iv) 祈り

リフレッシュの項でも取り上げたが、インドネシアではお祈りは非常に身近なものである。ここでは、「いつも強くあるように祈る」「もう一度がんばろうと祈る」というように信仰が一つの拠り所となっている様子がうかがえる。祈りが「重要な他者」に対する働きかけの役割を果たしているとも言える。

3) 夢、目標、目的

9件中7件が「夢や目標、目的を思い出す」といった振り返りによる自己喚起をおこなっていた。「自分で決めたことだから」と自己決定した事実を振り返ったり、「この研修に参加するまでの困難さを思い出す」といった方法で原点回帰を行っている回答者も見られた。これらの回答は既習者においてはほとんどが、「他者の存在」も併記されており、他者の支えをもとに自分自身を奮い立たせるストラテジーが習得されているものと思われる。しかし、未習者においては「目標・目的」のみの回答が多かった。

4) 努力

「がんばる」といった自己の努力にのみ依存する回答も6件あった。具体的にどうやっ
てがんばる気持ちを奮い立たせるかについては触れられていないものがほとんどで、他の
方法についての併記もほとんどがなかった。意欲低下の原因について「成績」を挙げた回
答者に多く見られる傾向であった。

5) その他

少数意見として、健康に気をつけるがあった。この協力者は自由記述による意欲低下の
要因に体調不良を上げていた。

3. 2 K6群の意欲再生ストラテジー

「意欲が低くなったとき、どうやって解決しましたか」という意欲再生ストラテジーに
関する質問について、K6群意欲揺れ群118名中、102名から自由記述による回答を得た。
また、意欲維持群からも3名の回答があった。K3群に比べ、ストラテジーのバリエーシ
ョンが多く、具体的な回答が多かった。

1) 夢、目標、目的

K6群において最も多かった回答は「夢、目標、目的」に関する内容であり、42件の回
答が見られた。K6群の特徴として「振り返り」による自己喚起が大幅に増加したことが
あげられる。「このプログラムに参加した最初の目的を思い出す」、「最初の意欲を思い出す」、
「日本へ行く目的を思い出す」、「夢を思い出す」といった3か月研修時にも見られた原点
回帰型が38件も見られた。

さらに「将来の計画を立てる」「将来達成したいことを考える」といった未来展望型が
2件（そのうち1件は原点回帰と併記）見られた。また「日本にいる（当プログラムの）
先輩から情報を得る」といった回答も見られた。これは厳密に言えば「夢、目標、目的」
のカテゴリーから外れるかもしれないが、情報を意識的に収集することによって自分の未
来像を描く一種の未来展望型のアプローチに含まれると判断した。

「もし勉強しなかったら、老人ホームで日本人とどうやってコミュニケーションする？」
「今やらなければ日本でもっと大変」というように、目的の実現のための必要性を自問す

ることで意欲の再生を行うといった回答も見られた。

当研修では自律学習支援の一環として、ポートフォリオを作成し、数種類の「振り返りシート」を用いて内省を促すトレーニングを取り入れていた（第3章：表3-3参照）。また定期的に行われるクラスミーティングでは、将来の目標や振り返りなどを全体共有する活動なども行っていた。3か月研修時にもこれらの活動は行われていたのだが、6か月間それを続けることによって、自己喚起の方法にバリエーションが生まれたのではないかと思われる。

2) リフレッシュ

「リフレッシュ」に関する内容も多く、36件の回答が見られた。ほとんどがアクティブな対処法であった。ここでも「教会へ行く」「祈る」といった回答が見られた。

「ゆっくり休む」「寝る」といった静的なリフレッシュ法も4件見られたが、そのうち2件はアクティブなリフレッシュも併記されていた。

「無理して勉強しないでリラックス」は具体的な方法は書かれていないものの、気分転換しながら自身の意欲をコントロールしていこうという意識が見られることから「リフレッシュ」の1種とみなした。

3) 他者の存在

家族、友人について述べられたものがほとんどであった。6か月間の合宿生活で苦楽を共にすることによって、友人の存在感はK3群よりも増しているような印象が感じられた。その他、婚約者との回答が1名、愛する人との回答が1名あった。愛する人が具体的に誰を指すのかまでは述べられていなかった。また、特に誰とは書かれていなかったが、自分へのいろいろなサポートを思うことによって意欲を再生させるとの回答もあった。

ここでは回答数の多かった家族と友人を中心に回答傾向を見ていく。

i) 家族

「家族」に関する回答は21件に見られ、やはり最も重要な他者であったと言える。しかし「家族に電話する」といった直接的な働きかけは半数以下の9件しか見られなかった。一方で「家族を思い出す」「家族の将来を考える」といった間接的な働きかけが9件と、K3群に比べ大きく増加していた。実際に間接的な働きかけをした群がまったく家族に電話

をかけていないとは考えにくいこともあり、意欲再生ストラテジーとして直接的、あるいは間接的のどちらがより協力者の表層に浮かび上がってきたかの差でしかないだろう。K3群とは異なり、働きかけの違いでホームシック要因に差異が見られなかったことから、視点の違いと捉えることができる。間接的な働きかけは自分自身をメンタル的に調整していく能力を必要とする分、直接的な働きかけよりも内省的であると言えよう。協力者の表層に間接的な働きかけが多く現れたのは、ひとつのメタ認知的な意欲再生ストラテジーの習得が進んだと考えてよいのではなかろうか。

その他、夫と勉強するという回答が1名あった。夫婦で当研修に参加しており、お互いに協力し合うことで、意欲を再生させている様子が見えた。

ii) 友人

友人に関する内容は19件見られた。ここでも「友人に電話する」という回答が1件しか見られなかったことから、友人の多くは当研修に参加している仲間を指していると思われる。

直接的な働きかけでは「友人と散歩する」「友人と買い物に行く」といったリフレッシュに関する内容が7件と最も多い。特に女性に多い回答であった。また、「友人と勉強する」といった回答も5件見られた。「退屈しないように」「グループで」といった理由や方法も添えられており、意欲を維持するための環境づくりを能動的に行っている様子が見えた。また、K3群では自己から他者への働きかけがほとんどであったが、K6群では「シェア」というキーワードが複数名から見られたことが特徴的であった。デシ他(1999)では相手を頼り、同時に相手から頼られることによって関係性への欲求を満足させる、つまり相互依存的な関係が最適な関係であると述べている。友達と話し合ったり、協力し合ったり、相談したり、友人がアドバイザー的な役割を果たすのみならず、自分も友人のアドバイザーであることを意識することで、意欲の再生を行っていることが分かった。

間接的な働きかけは1件しか見られなかった。このプログラムに応募してマッチングしなかった友人を思い、この幸運を大切にしようといった内容であった。

iii) 祈り

他者に対する働きかけとしての祈りは、「新鮮さが戻るように祈る」「いつもがんばれるように祈る」「意欲が上がるように祈る」といった回答が見られた。

4) 努力

「勉強し続ける」といった自己の努力にのみ依存する回答は6件あった。この回答はK3群と同様、他の方法についての併記がなかった。未習者の場合、具体的にどうやってがんばる気持ちを奮い立たせるかについては触れられていなかったが、既習者の場合「少しずつ言葉や活用を覚える」「勉強のために最小限の時間を割く」「与えられる教材に適応し続ける」といったように努力を自己調整していく内容が具体的に記されていた。この既習者3名は学習歴300時間以上群に属しており、自身のペース配分がある程度確立していたものと思われる。

5) 内省・自己暗示

K3群においては他者（友人）の姿を投影した自己暗示についての回答が見られたが、K6群では内省による自己暗示が複数見られた。

「いつもポジティブに、自分は必ずできると思う」「たとえ今わからなくても将来わかるようになると動機づけ、勉強を続けることを言い聞かせる」「以前はできた。それを再現できるはず」といった自身に対する信頼によって自己暗示を行っていた。

「自分の意欲が下がっているときに、そのプラスの点とマイナスの点を内省する」「意欲が下がるのは正常なこと。（そのときは）目標や目的を思い出す。」といったような、意欲の揺れを客観的に内省するコメントはK3群には見られなかったものである。

6) その他

「自分が当研修で手に入れた物、食事、設備、先生、スタッフなどを思う。どうして自分が怠けることができる？」といった自身の幸運を無駄にしないようにしようとする「感謝の心」を意欲につなげる回答があった。これは一種の振り返りのバリエーションであろう。

「安心して勉強できる場所を探す」「好きなことから（たとえば漫画から）勉強する」「新しい活動を行う」といった学習方法・学習環境を自ら能動的に改善していく回答もあった。

4. 分析4まとめ

第7章では意欲の再生をテーマに、学習者の意欲が再生した時期と意欲再生ストラテジーについて分析を行った。本章で得られた分析結果をまとめておく。

4. 1 意欲維持率の類似性

まず、意欲の低下と再生の時期に注目し、意欲の高い協力者がどの時期にどのぐらいいるかを検証した。その結果、研修開始時からしばらくの間、意欲の高い学習者が緩やかに減少していき、研修前期半ばから急激な減少、その後急激な回復が行われていることが分かった。さらに、その後は減少と増加を小刻みに繰り返し、研修終了が近づいた時点で一旦意欲低下者が増加するものの、研修終了時にはほとんどの協力者が意欲を回復させている。一旦意欲を低下させた協力者はたいていが10日から2週間程度の日数で意欲を回復させていた。K6群の場合、再生までやや時間がかかった協力者も見られたが、もっとも再生に時間がかかった協力者も2か月程度で意欲を回復させていた。

4. 2 意欲再生ストラテジーの差異

次に意欲が下がったとき、どのように意欲を再生させたかについて自由記述による回答をもとに分析を行った。

K3群、K6群ともに、適度に「リフレッシュ」を行い、「重要な他者の存在」に直接的、あるいは間接的に働きかけ、「夢、目標、目的」を想起することで意欲を再生させていた。K6群はK3群に比べ、ストラテジーのバリエーションが多く、具体的なコメントや内省的なコメントが多かったことが特徴である。6か月間、自律学習支援を行うことによって自律的な意欲再生ストラテジーの習得が進んだものと思われる。

楊（2011）は学習継続ストラテジーについて分析を行い、「他者からの援助希求」「自己効力感の獲得」「内省」「目標達成のための方略」「他者との共感」の5つの因子を抽出している。本調査では意欲の再生ストラテジーに注目しているが、楊（2011）で抽出された因子との共通点が非常に多い。意欲の再生を適切に行うことが学習の継続へとつながるといふことであろう。

第8章 結論 — 総合考察

本研究の目的は学習意欲を自律的にコントロールすることができるかどうかの手掛かりを得ることであった。その過程として次の4点について明らかにした。

- 1) 学習意欲の維持：どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか
- 2) 学習意欲の低下：学習意欲の低下の要因は何か
- 3) 学習意欲の推移：学習意欲はどのように移り変わっていくか
- 4) 学習意欲の再生：学習意欲はどのように再生されるのか

本章ではまず、本研究においてどのような結果が導き出されたかをまとめ、そこから得られた示唆について論じる。

1. 本研究の要約

まず、本研究で導き出された結果について要約する。これらの結果は、今後同質の学習環境で行われる学習活動について、動機づけの視点から大いに参考になるものと思われる。

1. 1 学習意欲の維持：どのような学習者が意欲を長期間維持することができるのか

第4章では学習意欲の維持について4つの側面から分析を行った。

まず、研修期間の長さや属性に焦点をあて、意欲維持率に差異がみられるかについて検証した。その結果、研修期間が長いほうが意欲を維持し続けるのは難しいこと、意欲の維持状態に性差は見られないことが分かった。

次に自律的学習動機について検討し、意欲維持群と意欲揺れ群の差異について考察を行った。その結果、新しい知識を得ることへの興味と将来の明確な目標を持っている学習者は意欲が安定していることがわかった。

続いて、自律的学習動機の下位尺度について検討を行った。ここでは非他律的に日本語を学ぶインドネシア人学習者に特有と思われる因子、「インドネシア的学習観」因子が抽出され、それが他の因子に影響を与えていることが分かった。「インドネシア的学習観」が正の方向に働けば、目標達成意識が高められるが、負の方向に働いた場合、成績を上げるために盲目的に課題をこなす、目標意識を阻害する可能性が示唆された。

最後に、意欲維持群が意欲を維持することができた理由について自身でどのように認識しているかを検討した。回答を集約した結果、「必要性」、「能力の向上」、「他者の存在」、

「夢（の実現のため）」などのカテゴリーが抽出された。K 3 群、K 6 群ともにカテゴリーはほぼ同様であったが、K 3 群は「必要性」を、K 6 群は「夢」を柱として意欲を維持していることが分かった。また同じ「夢」のカテゴリーであっても、K 3 群は「理想とされる将来像」を描くことで、K 6 群は「研修に参加する前に抱いた夢を常に思い返す」ことで意欲を喚起しているという差異が見られた。

第 4 章では意欲維持群と意欲揺れ群の分かれ目がどこから生まれるのかが焦点となった。意欲揺れ群は意欲喪失群とは異なり、意欲を再生する能力を備えている。したがって、自律的学習動機づけについては意欲維持群と意欲揺れ群の差異もごくわずかであり、下位尺度間の平均値を見るだけでは統計的に有意な差を見出すのは困難であった。下位尺度間の相関を比較することで初めて、差異を見出すことができた。ここで大きな役割を果たしていたのは第 1 因子である「インドネシア的学習観」因子であった。この因子は他の因子に大きな関わりを示しており、最も影響力の大きい因子であった。今回の調査では「周囲からのプレッシャー」「競争心」「課題達成志向」因子は捉え方次第では正の方向にも、負の方向にも働くことがわかった。それに第 1 因子が大きくかかわっていると、「インドネシア的学習観」は両刃の剣ともなる重要な因子であると言える。意欲維持群と意欲揺れ群の境界を知ることは学習者を正の捉え方に導くための重要な要素となるに違いない。

1. 2 学習意欲の低下：学習意欲の低下の要因は何か

第 5 章では意欲の低下について 3 つの側面から分析を行った。

まず、学習意欲低下要因の下位尺度について検討を行った。抽出された因子は「教師への不満」「課題量への不満」「自信喪失」「緊張感喪失」の 4 つであり、中でも「緊張感喪失」が最も大きな要因であることが認められた。「教師への不満」因子は最も低く、研修期間中の教師と学習者の関係が良好であったことも証明された。しかし、「教師への不満」因子と「自信喪失」因子との間で中程度の相関が見られたことから、教師と自信喪失の間に何らかの関わりがある可能性も示唆された。

次に、学習意欲低下要因の項目ごとに属性による差異について検証を行った。その結果、K 6 群においては「緊張感の喪失」要因が突出しており、研修期間が長くなると「緊張感の喪失」がより際立つことが確認された。また、「授業が速い」と感じる要因には協力者の年齢、既習歴の有無、完璧さの追求に関するピリーフの違い等が関わっていることも認められた。自信喪失に関する項目では既習歴なし群と既習歴 300 時間以上群で高い平均値を

示していた。さらに既習歴 300 時間以上群では自己成長が確認しづらいことによって意欲低下を引き起こす可能性が確認された。既習歴 300 時間未満群では以前に所属した学習機関の影響が研修当初に表れることが示唆された。

3 節では研修期間を前期、中期、後期に分割し、意欲低下がどの時期に起こったかによって意欲低下要因の認識に差異が見られるかを検討した。前期揺れ群には K 3 群では既習歴のない学習者が多く含まれており、「未適応」による「授業の速さ」から意欲が低下する様子うかがえた。中期揺れ群では K 3 群、K 6 群ともに「自信喪失」による意欲低下を認識していた。後期揺れ群では「緊張感の喪失」「ホームシック」「自己成長が確認しづらい」ことが大きな要因となっていた。

以上のように、当研修での意欲低下要因の傾向が導き出された。ここで教師としては何ができるかを改めて検討したい。まず、最も大きな要因となっているのは「緊張感の喪失」であろう。特に既習歴のない群は研修開始当初に未適応状態に陥る可能性が高く、過度の緊張を強いられる。過度の緊張は研修に馴染み、適応を始めることによって「緊張感の喪失」に関する強い認識を生むと考えられる。前期揺れ群が最も緊張感の喪失を強く認識していたのはそういったことが原因であろう。一方で後期揺れ群も「緊張感の喪失」を感じていたが、研修開始当初は適度な緊張感を持って臨んでいたこともあり、前期揺れ群ほどの高い平均値を示してはいなかった。比較的既習歴の長い学習者が多かったことから、緊張感をある程度調整していた可能性が考えられる。しかし、それをもってしても研修終了間際まで緊張感を持続させることは難しい。山本（2007）では教師が学習者の意欲低下要因を認識することによって緊張感の喪失は抑えられる結果が出ている。緊張と緩和をとりまぜたクラス運営を意識することも教師の重要な役割と言えるであろう。

また、「自信喪失」による意欲低下は今福（2010）等、様々な先行研究で取り上げられており、解決策としては「自己効力感」の充足があげられている（李, 2003；西部, 2009；岩本, 2010 等）。クラス運営にあたっては、学習者らが「自己効力感」を感じ取れるような工夫も取り入れていく必要がある。

1. 3 学習意欲の推移：学習意欲はどのように移り変わっていくか

第 6 章では意欲維持群の減少の推移過程を観察した。その結果、K 3 群、K 6 群ともに類似の減少パターンが見出された。また、K 6 群のほうが減少率が緩やかであったことから、ゴール地点を見据えたペース配分を行っている可能性が示唆された。

さらに、どの時期にどのような原因で意欲が低下したかを自由記述によって求めた。その結果、前期に意欲が低下した原因は日本語学習にすぐに適応できなかったことが大きな原因であること、研修に適応できた協力者でも学習項目の難易度が上昇すると意欲低下を認識し始めること、研修期間が長くなると研修前期にもホームシック要因が現れること、何らかの「変化」によって一時的に意欲は低下するがすぐに再生すること、課題の多さがストレスを生んでいるがそれを教師の強制とは捉えていないこと等がわかった。

自由記述による回答は比較的無回答が少なく、意欲と向き合った回答が多く見られたように思う。特にK 6群の場合、複数の時期に意欲低下を起こしている協力者はきちんとどの時期にはどのような要因が影響したかが記述されていた。そして、意欲の低下要因は必ずしも否定的な要因として捉えられていない印象も受けた。例えば、「教師の交代」について「新しい先生に慣れないから意欲が低下した」との回答が見られたが、教師の交代を否定的に捉えているわけではなく、「(慣れてしまえば)新しい先生と知り合えてよかった」と結果的には好意的に捉えている協力者がほとんどであった。「その時は急な変化に動揺したので意欲が下がった」と冷静に振り返りを行っていたことがわかる。

課題の多さによるストレスが「教師の強制」とは捉えられていないことから、「必要性」の認知が行われていることについても先述した。これらのことから、意欲の低下=否定的な要因と単純に結論付け、意欲の低下要因をいかにして取り除くかにのみ焦点を当てることは危険であることがわかった。

1. 4 学習意欲の再生：学習意欲はどのように再生されるのか

第7章では意欲の再生について観察した。第6章では意欲が一度も揺れなかった学習者の減少パターンについて検討を行ったが、ここでは意欲が揺れたものの、意欲を再生させた学習者の存在についても併せて検討を行った。その結果、意欲が高い状態にある学習者の存在についてもK 3群、K 6群が同様のパターンを示すことがわかった。また、研修期間が長くなると一度再生させた意欲も再度揺れることがあり、再生させた意欲を維持し続けることの難しさも認められた。

次に意欲再生ストラテジーについて自由記述による回答を求めた結果、K 3群、K 6群ともに適度な「リフレッシュ」、「重要な他者の存在」に対する働きかけ、「夢、目標、目的」の想起が大きな要素であった。K 3群よりもK 6群のほうがストラテジーのバリエーションが多く、より具体的な内省を行っていることがわかった。

意欲再生ストラテジーの発達は当研修で行われていた自律学習支援と大きくかかわっているように思う。表 3-3 において、自律学習支援で行った活動例を簡単に紹介しているが、これは協力者らが渡日後配属機関でO J Tを行いながら、国家試験対策に自律的に取り組んでいく能力の育成が目的であった。したがって、学習者間で学習方法の共有などを行い、言語学習ストラテジーを獲得することも視野に入れていた。オックスフォード（1994）は言語学習ストラテジーが学習者の自律に大きくかかわっていると述べている。図 8-1 はオックスフォードによるストラテジーの分類である。この図を見ると、意欲再生ストラテジ

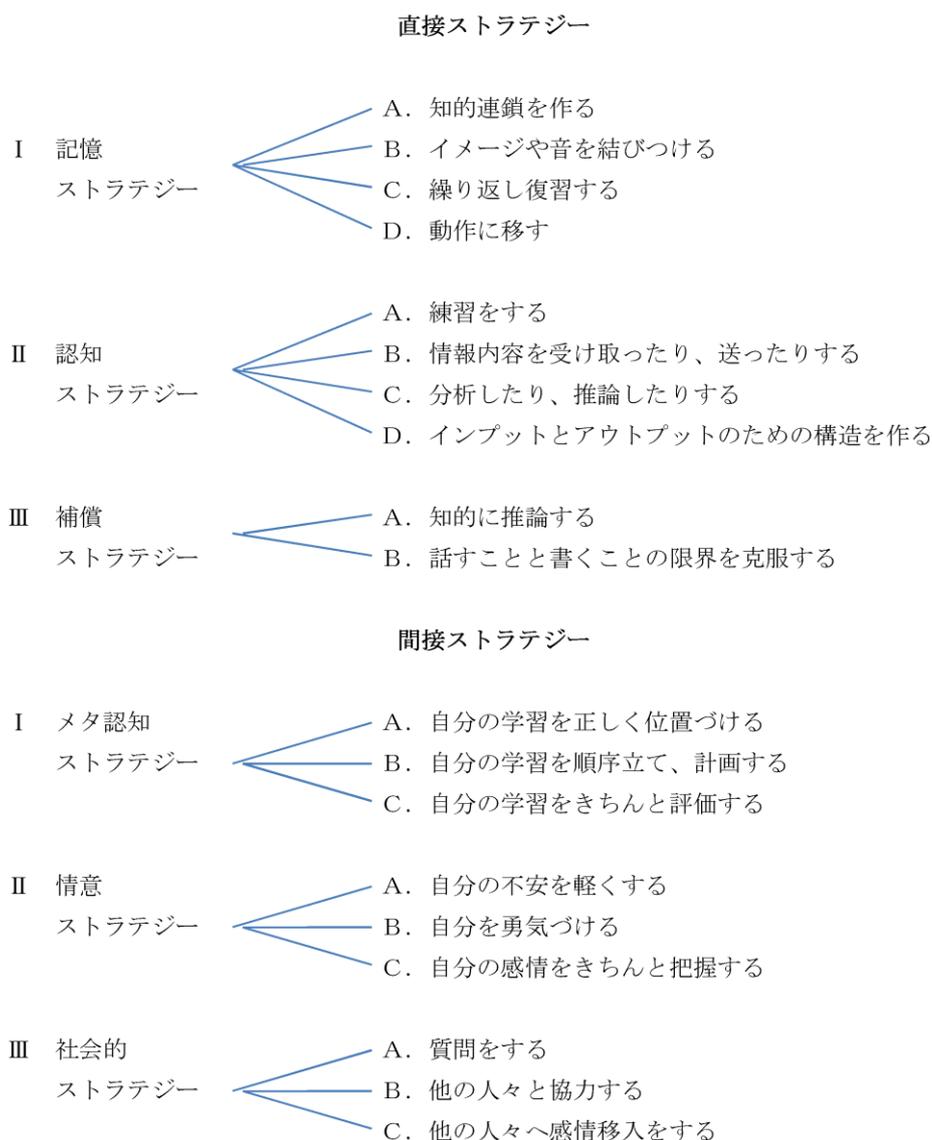


図 8-1 2 部類、6 種類からなるストラテジー・システムの図
(オックスフォード, 1994)

一は間接ストラテジーの発達と大きな関連が認められる。協力者らはメタ認知ストラテジーを使用し、自身の学習を振り返っていた。また情意ストラテジーを使用し、自分を勇気づけ鼓舞する働きかけも見られた。さらに社会的ストラテジーを使用し、学習者同士の協同が行われていた。以上のことから、言語学習ストラテジー、とりわけ間接ストラテジーの発達には意欲再生ストラテジーの獲得につながることを示唆された。

2. 教育的観点による考察および提言

ここでは本研究に現れた示唆に関して、教育的観点から考察および提言を行う。本研究は事例研究であり、一般化を行うことは目的としてはいないが、環境に合わせてアレンジを加えることで、様々な環境に適用できる可能性があるのではないと思われる。

2. 1 意欲維持率の推移の類似性

第6章ではK3群とK6群の意欲維持群の減少率を表したグラフ(図6-1)において、その推移過程が類似していることが明らかになった。この2つの群は期間の長さこそ違うものの、研修参加者の目的、研修の形式、1日の学習時間、クラスのサイズ、使用教材、担当教師の構成(日本人講師2:インドネシア人講師1)等がほぼ同質であった。ただし、研修参加者に重複はなく、講師も大部分が入れ替わっている。それにもかかわらずこのような傾向が現れたということは、学習者の目的や学習環境の質が類似していた場合、意欲維持群の推移傾向は類似のパターンを示す可能性が高いということになる。

さらに、第7章の意欲の再生についてのグラフ(図7-1、7-2)も研修初期の緩やかな低下から急激な低下、研修中期の急激な回復と小刻みな低下と回復の反復、研修後期の急激な低下から急激な回復、といったように類似のパターンを描いていた。

図8-2は当研修の意欲維持群の推移をモデル化したものである。学習環境が等質であるならば、複数年の調査でその学習環境を象徴する意欲推移モデルが観察されることが予想される。個人レベルの学習意欲の推移は当然のことながら個人差が見られるため、一般化は難しいが、このモデルは学習者集団における意欲の推移を表しており、集団の傾向を知る手掛かりになる。したがって、それぞれの環境において推移モデルを作成することによって、教師側は事前にある程度学習者集団の学習意欲の推移について推測を行うことができる。学習意欲の視点からコース運営、カリキュラム作成、クラス運営等、様々な点で有効活用できるに違いない。

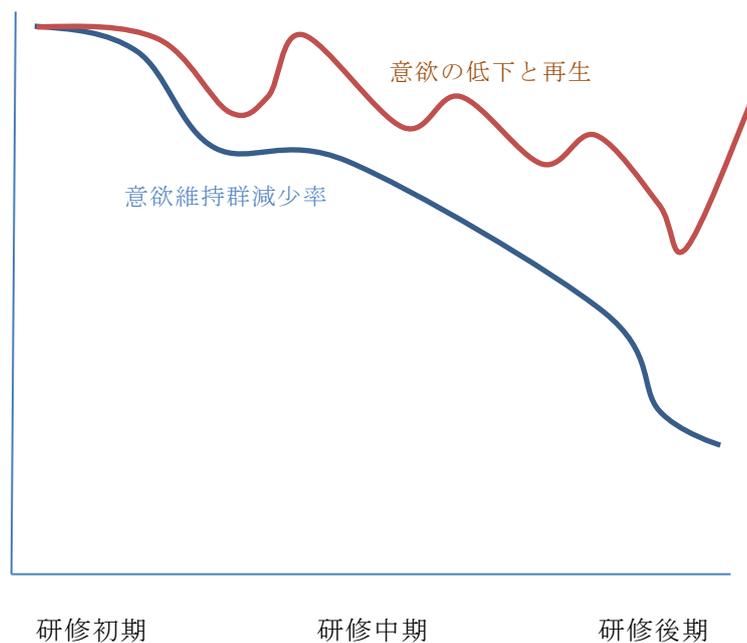


図 8-2 当研修における意欲の推移モデル

2. 2 意欲の配分

意欲の維持について改めて振り返ってみる。K 3 群と K 6 群の意欲維持群を比べた場合、最終的には K 3 群のほうが意欲維持群の割合は高かった（第 4 章：表 4-1）。しかし、意欲維持群の減少率を見ると K 3 群のほうが高かった（第 6 章：図 6-1）。また、意欲の再生を見ると、最終的に意欲を再生していた割合はやや K 3 群のほうが高かったものの、ほとんど差異は見られなかった（第 7 章：図 7-1、7-2）。さらに、研修終了時の意欲の状態については K 3 群よりも K 6 群のほうが「以前に比べて意欲が落ちた」と回答した割合が高かった（第 7 章：表 7-4）。これらの分析を総合すると、研修期間が長いほど意欲が維持しにくいと単純に結論付けることはできない。そこで、ここでは視点を変え、意欲の配分について考察を行う。

図 6-1（第 6 章参照）をもとに K 3 群と K 6 群の意欲維持群の減少率について考える。第 6 章では K 3 群の減少率が高かった原因について、意欲の強度とペース配分について短距離走と長距離走に例えて考察した。そしてゴール地点を見据えたペース配分を行っている可能性を取り上げた。では、学習者らは実際にゴールを見据えたペース配分を行っていたのであろうか。それを知るために「実際に走ったことがない選手はペース配分がわから

ない」という仮説をたて、既習歴の有無に注目した。既習歴のない協力者は意欲の配分がうまくコントロールできず、早い時点で意欲が揺れるはずである。既習歴 300 時間以上群はそのほとんどが当研修に参加する以前に同様の合宿型の研修に参加した経験があるため、意欲の配分を（無意識化であれ）行っていると思われる。図 8-3 は意欲の維持と既習歴の関係を示したものである。複数回答群とは前期中期揺れ群、前期後期揺れ群、中期後期揺れ群を統合した群である。既習歴不明の 12 名を除いた K 3 群、K 6 群合わせて 237 名のデータをグラフ化した。予想通り、既習歴なし群では前期に多くの協力者が意欲の揺れを経験している一方で、既習歴 300 時間以上群は前期揺れ群は 0 名であった。また、既習歴なし群で後期揺れ群の割合が少ないということは、後期まで意欲を維持できた協力者の割合が少ないということになる。また複数回答群も既習歴なし群が多く、一度意欲を再生したのち、2 度目の意欲の揺れを経験していることになる。既習歴 300 時間以上群は中期および後期まで意欲を維持している協力者が多く、複数回答群も少ないことから、既習歴なし群に比べ、意欲をうまくコントロールしている協力者が多いことがわかる。したがって、経験のある協力者はゴールを見据えた意欲の配分を行っている可能性があるといえよう。

ただし、以上の結果が出た理由には、学習に対する適応・未適応要因、学習項目の難易度の要因、授業のスピードによる要因など、様々な要素が複雑に絡み合っているため、意欲の配分が行われていると結論付けるには尚早であろう。本稿では可能性の示唆にとどめておく。

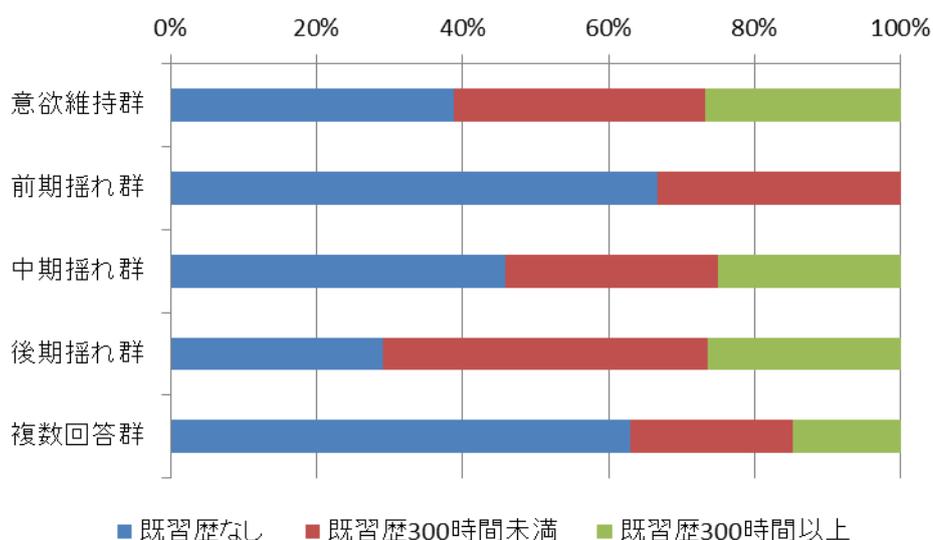


図 8-3 意欲の維持状態と既習歴の関係

学習者の高い意欲は教師にとっては喜びである。学習者の高い熱意を見ると、つい「もっとがんばれ」と拍車をかけてしまいそうになる。しかし、意欲を気力に包含される一種の「力」とみなすなら、常に全力でダッシュを続けられるわけもなく、時には消耗し、疲弊することもあるであろう。意欲が暴走しそうな学習者には抑制を促し、ペースが落ちてきた学習者を後ろから支えるような、意欲の配分を意識した支援方法についても今後、具体的に検討していく必要があると思われる。

2. 3 インドネシア的学習観

第4章では自律的学習動機の下位尺度を抽出した際に、非他律的に日本語学習を開始した学習者に特有の「インドネシア的学習観」が認められた。インドネシア的学習観に含まれる項目は「勉強すること自体がおもしろいから」、「問題を解くことがおもしろいから」、「勉強するということは大切なことだから」、「国家試験に合格したいから」、「勉強ができないと惨めな気持ちになるから」、「家族が応援してくれているから」、「勉強するということは規則のようなものだから」、「みんながあたりまえのように勉強しているから」の8項目であった。比較的自律度の高い項目から、他律的と思われる項目まで混在しており、一見かなり奇異なまとまりであるように思われる。なぜ、このような下位尺度が抽出されたのか、ここで再度考察を行ってみる。

学習観の形成には生活環境、文化的要因、教育制度等、様々な要因が関係してくる。本稿ではこれらの要因は焦点としていないが、おおよその見解を述べ、今後の検証につなげていきたい。

筆者はインドネシア的学習観の中に、宗教的見解と恥の文化が大きくかかわっているように思われる。インドネシアは宗教を重んじる国家であり、すべての国民は何らかの宗教を信仰している。イスラム教徒が大多数を占めるが、憲法によって信教の自由は保障されており、カトリック、プロテスタント、ヒンドゥー、仏教等の信者も見られる。学校教育では宗教の時間が設けられており、自分の信仰する宗教について知識を深めていく。多くの国民はその宗教的規範に則った生活を心がけている。一見外的調整に思われる「勉強するということは規則のようなものだから」、「みんながあたりまえのように勉強しているから」といった項目は、意欲的に自らの意思で規範を守ろうとする宗教的価値観から考えるとむしろ自律的な項目であると考えられる。

また筆者がインドネシア滞在中に体験した中で、「Saya malu (私は恥ずかしい)」といっ

た言葉をよく耳にした。そんなこと恥ずかしくてできない、そんなことをあなたにさせてしまって私は恥ずかしい、と様々な場面で用いられていた。規範から外れることに恥じる文化と言えよう。そのような国民性から「勉強ができないと惨めな気持ちになるから」が学習観に影響を及ぼすことは想像に難くない。これも自律的に規範を守ろうとする姿勢が動機づけへとつながる一例と言える。

以上のような見解から、「インドネシア的学習観」はインドネシア人学習者にとっては「自律的動機づけ」の一種であるといった仮説がたてられる。

なお、第4章では「インドネシア的学習観」は便宜上の仮因子名とした。これは本研究はインドネシアでの調査のみであるため、他国との比較検討が行われていないことによる。アジア圏、あるいはイスラム国家圏特有の因子である可能性も否定できない。今後は調査対象国を拡大し、「インドネシア的学習観」と断定することができるか否か、検証していく必要がある。さらに、「インドネシア的学習観」が本当にインドネシア人学習者にとって「自律的動機づけ」といえるのかについても、実証していく必要があるだろう。

自律的学習動機についてはこれまで日本語教育においてほとんど取り上げられることがなかった。学習に対して自律的であることが動機づけに対して大きな影響を持つことはデシらの内発的動機づけ理論上で明らかにされているが、何が自律的であるのかは風土によって異なる。各国には各国なりの個性が存在する。その国における「自律的学習動機づけ」因子を把握することは、学習者の自律度を高める実践を行うために必要不可欠なものであろう。今後数多くの国の自律的学習動機が明らかにされることによって、動機づけ研究がさらなる発展を遂げることを願う。

2. 4 学習意欲の低下とは？

本稿における調査では、大部分の協力者は意欲の低下を経験し、その後意欲を再生させていた。なぜこのように意欲が再生できたのであろうか。ここで改めて考える必要があるのは、学習意欲の低下とは何を意味するかである。第5章で意欲低下要因について5件法による調査を行ったが、これは調査者側が準備した項目であり、その要因が真に自分自身に該当するか、あるいは「そういわれればそういうこともあったかもしれない」といった程度のものなのかは判別できない。これらの欠点を補うために、意欲が低下した時期ごとにその理由を自由に記述してもらったのだが、そこには5件法による調査で高い数値を示していたにもかかわらず、直接的に現れてこなかった項目が多数ある。つまり、5件法に

よる調査では協力者自身さえ自覚していない深層的な意欲低下要因をも含む言及であり、自由記述による回答は協力者自信が実感している表層的な要因であると言えよう。インタビュー形式等のみでは協力者自身すら気づいていない深層的な要因を引き出すことは困難であり、ここに質的研究の限界がある。

また、富吉（2014）では学習意欲に影響する要因は長期的に持続するものと、短期的な影響に留まるものがあると述べられている。そして、教育文脈におけるワークロードに関連する意欲低下はある一時点においての“出来事”であり、繰り返される“パターン”であったことが報告されている。自由記述による回答を見た場合、「学習の難しさ」「疲労」「飽和感」「宿題・テスト」「ホームシック」といった要因が主であった。これらの要因は第7章図7-1 意欲維持と再生モデルに現れているように一時的に低下したものの、すぐに再生させている。特にK6群においては繰り返されるパターンであったことから、協力者の意欲低下はそのほとんどが短期的な意欲低下であったと考えられる。

脇坂（2013）の調査ではプロジェクトに関して意欲に揺れが見られた場合でも、日本語学習に関する動機は揺れなかったとの報告もある。その場、その状況では意欲が低下したとしても、学習自体の動機づけは揺るがないことが「短期的意欲低下」であると言えよう。「やる気はあるけど、何だかやりたくない」といった気持ちも「短期的意欲低下」として説明がつく。しかし、短期的な意欲の低下も学習者が再生ストラテジーを未習得であった場合、放っておくと長期的な低下、喪失につながる虞もあるため、教師はそのような学習者に対して観察、および適切なケアを行っていく必要がある。

今回の調査では成績との関連性については調査の対象としなかったが、登里他（2014）では研修参加者の成績について、K3群である第4期生は99.0%が、K6群である第6期生は92.3%が筆記試験の結果、研修終了時目標に達していたとの報告がある。どちらの群も成績優秀者が大勢を占めていたにも関わらず、意欲低下を認識していた。羅（2005b）でも報告されているように好成績だからといって意欲を維持しているとは安易に結論付けることは危険である。山本（2006）でも教師の視点が習熟度の低い学習者寄りになっているため、習熟度の高い群へのケアが行き届かない可能性に触れられていた。学習意欲に関しては成績にとらわれないニュートラルな視点が必要であろう。

2. 5 意欲維持および再生ストラテジーの発達

第3章、表3-2、3-3でも紹介したように当研修では日本語学習とともに自律学習能力の

育成も大きな柱となっている。日本語教育の領域においても自律学習の重要性が認められているが、既存の研究では自律的な活動に焦点があてられており、長期的視野をもって自律的に学習する能力をどのように育成していくかについての研究は少ない。何をもって自律的学習能力が獲得されたかといった判断基準が難しいことが研究の発展を妨げる大きな要因であると思われる。本稿ではK3群とK6群の差異を見ることから、その発達過程を判断することとした。表8-1は自律学習支援を3か月間続けた場合（K3群データより）と6か月間続けた場合（K6群データより）にどのような差異がみられたかを表したものである。6か月後のほうがよりメタ認知能力が発達していることがわかる。

小林・二宮（2011）は学習者に認知カウンセリングの手法を用いたフィードバックセッションを行った結果、メタ認知を活性化する働きかけが学習動機・意欲などの情意面に少なからず影響を与えたと述べている。また、陳（2012）は学習不振者に対してインタビューを行い、その心理に「自己評価視点の欠如」と「学習方法の見直し不足」が関与していることを述べている。その意味では当研修で行った自律学習支援の一環であるポートフォリオ、数種類の「振り返りシート」を用いて内省を促すトレーニング、クラスミーティングで将来の目標や振り返り、学習方法の共有等がメタ認知能力の活性化に効を奏したと言えるのではなかろうか。

さらに、今福（2010）では教室内の動機づけの要因として、「学習者間の経験の共有」「他の学習者との協働」を抽出している。クラスミーティングで行われた学習ストラテジーの共有は「学習者間の経験の共有」と言えよう。また、放課後はリーダーシップのある学習者らが研修参加者に声掛けし、学習者自身の企画による勉強会が発生していた。岡田（2008）

表 8-1 意欲の維持・再生ストラテジーの変化

		3か月後	6か月後
意欲維持	中心概念	「必要性」の認識が主軸	「夢」が主軸
	夢、目的、目標	理想とされる将来像を描くことで意欲を喚起	夢を持ってプログラムに参加したことを振り返ることによって意欲を維持
意欲再生	リフレッシュ	動的リフレッシュ 静的リフレッシュ	動的リフレッシュ 静的・動的リフレッシュの併用
	他者の存在	直接的働きかけ多 間接的働きかけ少	間接的働きかけの増加 直接的働きかけの減少
	夢、目的、目標	原点振り返り型	原点振り返り型の増加 未来展望型の出現
	努力	努力に依存	未習者：努力に依存 既習歴300時間以上： 具体的な方法の提示

が日本人中学生に行った調査では、学習に対して自律的な動機づけをもつ生徒ほど、自宅で勉強会を開くなど、友人との学習活動を行う機会が多いと述べられている。当研修においても同様の傾向が見られたことから、「他の学習者との協働」の大切さに自らが気づき、行動を起こした点で自律的な行動であると言える。実はK 6群にはその前年に研修に参加して、渡日の機会を得られなかった学習者が約 30 名含まれていた⁴⁷。彼らは自律学習支援を 1 年間受けたことになる。放課後の自主的な勉強会の声掛けを率先して行った学習者らはほとんどが先述の第 5 期研修に参加経験がある群であった。また、意欲再生ストラテジーに対する回答で「自分の意欲が下がっているときに、そのプラスの点とマイナスの点を内省する」「意欲が下がるのは正常なこと。(そのときは) 目標や目的を思い出す。」といった内省的なコメントもすべて、第 5 期で研修を経験した群であった。さらに「成績は時々下がったが、順調に覚えられた」と自分なりに最適の挑戦目標を設定し、意欲の維持に結びつけた協力者も第 5 期生として研修に参加していた。1 年でメタ認知能力がさらなる進化を遂げていることがここに証明されている。

もちろん、メタ認知能力の発達にも個人差があり、もともと一定の能力を備えている学習者もいれば、なかなか身につかない学習者もいる。日本語能力は成績に反映されるが、自律学習能力は目に見える結果が現れにくいため、教師自身がその成果に確信を持つことができず、不安にさらされることも多い。これは梅田 (2005) が述べているように自律性を重視した日本語教育における教師の役割がまだ明らかになったとは言い難いことが原因のひとつでもあろう。また、当研修のように自律学習支援の時間を授業時間内に作り出すことは環境によっては難しいところも多いに違いない。しかし、小林・二宮 (2011)、篠原 (2011) 等でも報告されているように、短時間、短期間のアプローチでも変化は見られている。たとえわずかな時間でも、振り返りの促しや学習方法の共有を行うことで、何かしらの変化、発達が促進される可能性があることをここに述べておく。

3. 今後の課題と展望

3. 1 意欲の自律的なコントロールに向けて

今回の調査で、比較的既習歴の長い協力者らはかなり自律的に意欲をコントロールする

⁴⁷ K 3 群の E P A 4 期生と K 6 群の 6 期生は配属施設とマッチング成立後に研修に参加したため、全員渡日が決定していた。しかし第 5 期生の場合、研修途中でマッチングが行われたため、マッチングが成立しなかった候補者は研修に最後まで参加したものの、渡日はできなかった。

ことに成功していたように思われる。そこで、今回の協力者の成功例をもとに、学習者が意欲を自律的にコントロールするためのストラテジーを獲得するためには、何に留意すればいいのか、教師はどのような関与ができるのかについて提言することによって本稿のまとめとしたい。

1) 意欲推移モデルの作成

まずはその学習環境における学習者の動機づけのシステムについて知ることが肝要であろう。意欲維持率の推移モデルの作成を行うことによって、学習者群全体の傾向を知ることができる。先述の当研修における推移モデルは2年分のデータを統合したにすぎないため、一般化するには根拠が薄い。複数年度のデータを加えることによって、モデルの精度は高まっていくに違いない。

2) 意欲低下要因の把握

山本（2007）では意欲の低下要因を知り、教師がそれを意識したクラス運営を行うことで、「緊張感の喪失」および「学習内容による不満」からの意欲低下が抑えられる可能性が高いことが述べられている。しかし、山本（2007）では具体的な方策は特にとられておらず、何が原因で意欲低下が抑えられたのかも究明されていない。翻って見れば、教師が意欲低下要因を知ること自体が重要であり、教師が試行錯誤を行っていくことがよりよいクラス運営への第一歩であると捉えることもできる。

3) 学習環境特有の自律的学習動機因子の発見

さらに、自律的学習動機を探ることも有効であろう。本調査で見られたように、他の因子に大きな影響を与える環境独特の「学習観」を発見することによって、正の影響を強化し、負の影響を抑えるための参考とすることができる。

4) 意欲再生ストラテジーの獲得

当研修での協力者の傾向を見ると、自分なりのリフレッシュ法を持ち、他者の存在と夢・目標の認知が非常に有効であったことがわかる。自律学習の促進には言語学習ストラテジーを用いることが有効であるとオックスフォード（1994）は述べているが、当研修における自律学習支援では学習方法の共有等で「直接ストラテジー」の育成が、ポートフォリオ

等の振り返りによって「間接ストラテジー」の育成がなされたと言える。特に「間接ストラテジー」の発達が意欲再生ストラテジーの獲得につながる可能性が高いと思われる。

3. 2 おわりに

本稿では意欲の維持・低下・推移・再生の4つの視点から、インドネシアでの事例を取り上げ、意欲の自律的なコントロールの可能性について検討を行った。データは2回分のものであるため、一般化することは難しく、可能性を提示したにすぎない。しかしながら、これまで一時点にのみ注目した動機づけ研究が多かった中で、長期間にわたる意欲の推移のプロセスを総括できたことはひとつの成果であったといえよう。教師は学習者集団全体を見る目と、一人一人を見る目、いわゆる複眼的視点が必要とされる。学習者全体の傾向を知ることが、一人一人のケアへの手掛かりとなるのではないかと思う。

また、これまで意欲の低下は否定的側面のみが焦点化されていた。しかし、意欲の低下は意欲の喪失と同意ではない。山本（2007）では初期、中期に意欲低下を乗り越えた学習者は意欲が大きく減退することはなかったが、後期に意欲低下をおこした学習者は最後まで意欲を回復することは難しかったと述べている。つまり、一度短期的意欲の低下を乗り越えることは学習経験として必要なことである可能性が示唆されているといえよう。意欲低下要因に未適応をあげた協力者らは最後にはきちんとそれを乗り越えて再生していた。既習歴300時間以上群も過去に意欲低下を乗り越えた経験をきつと持っているに違いない。意欲の低下を利用することが、意欲の再生ストラテジーを獲得し、意欲を強化するためのひとつのステップと成り得るのではなかろうか。

本研究で見いだされた手がかりは、現段階ではすべてが可能性の示唆にすぎない。今後は意欲再生ストラテジーの獲得や意欲の適切なペース配分に向けて教師がどのように誘導していくか等、これまで提言した可能性を実証していくことを課題としたい。また、今回の協力者らは非他律的に学習を始めた学習者であったため、比較的自律度の高い学習者群であった。今後は他律的な学習者に目を向けた調査も行っていく必要があるだろう。さらに、意欲を自律的にコントロールするストラテジーの育成に向けて実践を行い、よりよいトレーニング法を確立していきたい。

謝辞

本博士論文は筆者が拓殖大学大学院言語教育研究科言語教育学専攻博士後期課程在学中に行った研究をまとめたものです。本研究に関して終始ご指導ご鞭撻を頂きました本学石川守教授に心より感謝致します。また、本論文をご精読頂き有用なコメントを頂きました小林孝郎教授、保坂芳男教授に深謝致します。

また、調査にご協力くださった国際交流基金の方々、および看護師・介護福祉士候補者のみなさんにも心より感謝申し上げます。

さらにアンケート調査にご協力くださったダルマ・プルサダ大学の Jualia 先生と学生のみなさん、インドネシア語の翻訳にご協力、アドバイスをくださった Kemas F. Hamzah さん、インドネシアの先生方に心より御礼を申し上げます。

最後に、博士論文の執筆にあたり、常に励ましや助言をくださった研究室の皆さん、ありがとうございました。

多くの方々に支えられ、ようやく本論文をまとめることができました。皆さま、本当にありがとうございました。

<参考文献>

- 青山玲二郎 (2009) 「中国における大学生の学習動機」『アジア・オセアニア地域における多文化共生社会と日本語教育・日本研究』41-48
- 麻生迪子・竹口智之・太田和秀 (2011) 「工学系大学院留学生を対象とした日本語学習動機調査」『工学教育研究講演会講演論文集』(59), 650-651
- 安立清史, 大野俊, 平野裕子, 小川玲子, クレアシタ (2010) 「来日インドネシア人, フィリピン人介護福祉士候補者の実像」『九州大学アジア総合政策センター紀要』5号, 163-174
- 荒井智子 (2006) 「台湾人日本語学習者の動機づけ—四年制大学応用日本語学科を例にして—」『明海日本語』10・11 合併号, 25-36
- 飯塚往子 (2005) 「日本語学校に通う留学生の動機づけの要因—半年間のネットワークの変化から—」『小出記念日本語教育研究会論文集』13号, 39-56
- 飯塚往子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」『留学生教育』第11号, 179-187
- 石井秀幸 (1995) 「日本語学習者の学習意欲を構成する因子の分析」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』1-6
- 市川伸一 (2001) 『学ぶ意欲の心理学』PHP新書
- 伊藤忠弘 (2004) 「自己と動機づけ」上淵寿編『動機づけ研究の最前線』第3章, 61-86, 北大路書房
- 伊藤雄志 (2014) 「ウェリントン・ヴィクトリア大学の日本語学習者の学習動機と日本語教育実習生(チューター)の役割」『琉球大学留学生センター紀要』第1号, 1-12
- 稲垣滋子・土井眞美・仲矢信介 (2003) 「ロシア語圏における日本語教育支援環境整備に向けて—モスクワ市, アルマトゥイ市, ウラジオストク市での基礎調査—」『群馬大学留学生センター論集』第3号, 15-37
- 今福宏次 (2010) 「日本語学習者意欲に影響を及ぼす要因—教室における動機づけを高めるための仮説形成を目指して—」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』193-198
- 岩崎裕久美 (2011) 「留学生が構築する学習支援活動の意味—日本人チューターによる作文執筆支援の体験の語りから—」『言語文化と日本語教育』41号, 20-29,
- 岩見宮子 (2002) 「地域日本語支援コーディネータ研修事業について」『日本語学』21(6), 68-76
- 磐村文乃 (2004) 「韓国人女子大学生の日本語学習動機と対日観」『2004年日本語教育国際研究大会予稿集』179-184
- 岩本尚希 (2010) 「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察—言語学習ヒストリーから—」『桜美林

言語教育論叢』6, 29-43

于衛紅・包賀喜格図・奥田俊博 (2013) 「学習者の学習動機に対応した基礎段階における日本語教授法についてー中国・内蒙古大学の日本語専攻学習者を対象にしてー」『九州共立大学研究紀要』第3巻第2号, 75-80

上淵寿 (2004) 編『動機づけ研究の最前線』北大路書房

宇津木隆寿 (2011) 「学習意欲を高める要因と学習行動との関係ー日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因ー」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第8号, 75-84

梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割ー学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探るー」『言語と文化』No. 12, 59-77

王婉瑩 (2005) 「日本語学科における日本語学習者の動機づけについてー中国の総合大学の場合ー」『国文白百合』36, 85-75

王秋華・李紅侠・比嘉佑典 (2008) 「中国人の日本語学習に関する学習動機の研究」『東洋大学文学部紀要 教育学科編』34, 111-149

王俊 (2014a) 「中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動ーH 大学日本語学科1年生を対象とする質的調査からー」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 17-27

王俊 (2014b) 「中国人日本語専攻学習者における学習動機の変動ー転専攻した学習者のケーススタディー」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 21 No. 2, 20-21

王尤 (2014) 「中国人大学生の日本語教育への課外活動の有効性について」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 21 No. 2, 2-3

大西由美 (2007) 「日本語学習者の動機づけ尺度構成ーウクライナでの調査ー」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 14 No. 2, 28-29

大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147号, 82-96

大西由美 (2011) 「目標達成見込みの高低と動機づけの関連ーウクライナにおける日本語専攻大学生の動機づけ調査」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』12, 21-40

岡崎眸 (2008) 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化ー外国人と日本人双方の「自己実現」に向けてー」『日本語教育』138号, 14-23

岡田涼 (2008) 「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」『教育心理学研究』56, 14-22

櫻坂英子 (2007) 「韓国人の日本語学習動機」櫻坂英子編『韓国における日本語教育』115-128, 三元社

櫻坂英子 (2012) 「大学生の日本語学習動機と対日イメージの検討ー香港と中国間の比較ー」『第9回国

際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』1-8

落合美佐子 (2010) 「外国人研修生・技能実習生の生活実態と意識－語りの中から見えてくるもの－」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第9号, 51-68

オックスフォード レベッカ L. (1994) 宍戸通庸・伴紀子 (訳) 『言語学習ストラテジー－外国語教師が知っておかなければならないこと－』凡人社

甲斐ますみ (1995) 「台湾における新しい世代の中の日本語」『日本語教育』85号, 135-150

加賀美常美代 (2002) 「言語学習における動機づけ」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 315-329,

加川友美 (2010) 「西オーストラリア大学における日本語学習者の学習意識に関する研究」『日本語教育論集』19, 1-8

郭俊海 (2012) 「なぜ第三言語か?－シンガポール人の日本語学習の動機づけ－」『比較文化研究』100号, 51-60

郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110号, 130-139

郭俊海・全京姫 (2006) 「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『国際センター紀要』第2号, 118-128

郭俊海・タン チンイェン (2012) 「シンガポールの中等教育における日本語教育－日本語学習者の動機づけを中心に－」『九州大学留学生センター紀要』20号, 35-46

鹿毛雅治 (2012) 「好きこそものの上手なれ 内発的動機づけ」鹿毛雅治編『モチベーションをまなぶ12の理論』19-44, 金剛出版

夏素彦 (2010) 「中国における日本語専攻学習者の日本人イメージ－日本語学習動機との関連を中心に－」『言語文化と日本語教育』39, 112-121

神谷英里 (2011) 「日本語学習者による TV 会議システムを用いた日本人母語話者へのインタビューとその後の日本語学習者の変化」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 18 No. 1, 54-55

河先俊子 (2006) 「中国・韓国からの私費留学生の日本語学習動機についての研究－インタビュー調査による－」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』29, 68-92

ガンツェツェグ (2007) 「モンゴルにおける日本語教育の改善－自律学習能力を高めるために－」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』2, 15-23

来嶋洋美・鈴木庸子 (2003) 「独習による日本語学習の支援－その方策と ARCS 動機づけモデルによる評価－」『日本教育工学雑誌』27(3), 347-356

ギブソン壽美子 (2009) 「香港における社会人の日本語学習動機の一研究－動機の変化を中心に－」『ア

- ジア・オセアニア地域における多文化共生社会と日本語教育・日本研究』182-188
- 木山登茂子・野村和之・望月貴子（2012）「香港の年少者日本語学習に関する一考察－保護者の意識を中心に－」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号，53-69
- 倉八順子（1992）「日本語学習者の動機に関する調査－動機と文化的背景の関連－」『日本語教育』77号，129-141
- 倉八順子（1993）「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果（1）－一般化のための探索的調査－」『日本語教育』80号，49-61
- クレアシタ（2010）「インドネシア人の看護師・介護福祉士候補者の来日動機に関する予備的調査：西日本の病院・介護施設での聞き取りから」『九州大学アジア総合政策センター紀要』5号，193-198
- ケラー ジョン M（2010）鈴木克明（訳）『学習意欲をデザインする－ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン－』北大路書房
- 古賀恵美（2010）「ウズベキスタンにおける法学部学生に対するプロジェクトワークの試み－学習活動に主体的に関わるには－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.17 No.1，34-35
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状－2012年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 国立国語研究所監修（1998）『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス
- 小林明子（2005）「中国人就学生の原因帰属と成績の関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部（文化教育開発関連領域）』第54号，207-212
- 小林明子（2008）「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部（文化教育開発関連領域）』第57号，245-253
- 小林明子（2014）「中国人留学生の日本語学習に対する動機づけの形成過程－日本における将来像との関連から」『異文化間教育』40，97-111
- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史（1996）「日本語能力の新しい測定法「SPOT」」『世界の日本語教育』6，201-236
- 小林文生・二宮理佳（2011）「認知カウンセリングを援用したフィードバックセッションの効果－学習者の動機づけの保持・促進において」『一橋大学国際教育センター紀要』第2号，111-122
- 呉玲林（2013）「中国の中等学校における日本語学習者の動機づけ－自己決定理論の観点から－」『桜美林大学大学院修士論文』
- 齋藤ひろみ（2002）「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』21（6），23-35
- 佐伯香奈・武田知子・古田島聡美・近藤歩（2012）「短期留学生の日本語学習への動機づけ－短期留学生への支援を考える－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.19 No.1，18-19

- 坂本裕子 (2004) 「第二言語習得における学習動機付けと学習意欲－中国人日本語学習者の事例－」『言語コミュニケーション研究』4号, 60-76
- 坂本裕子 (2005) 「外国語学習者の学習意欲を高めるための方法に関する一考察－日本語を学習する中国人学習者へのアクションリサーチを通して－」『言語コミュニケーション研究』5号, 2-10
- 坂本裕子 (2009) 「ウラジオストクの日本語学習者の学習意欲－学習意欲の維持に向けた学生文化活動の地域サポーター－」『言語コミュニケーション研究』第9号, 26-40
- 桜井茂男 (1997) 『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 桜井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学－キャリア発達の視点を加えて』有斐閣
- 桜井茂男 (2012) 「夢や目標をもって生きよう！ 自己決定理論」鹿毛雅治編『モチベーションをまなぶ12の理論』45-72, 金剛出版
- 佐藤由利子 (2012) 「ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析－送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆－」『留学生教育』17, 19-28
- 品川恭子 (2009) 「ブログプロジェクト－Moodle を超えた協働学習－」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』19号, 63-81
- 篠崎大司 (2011) 「学習意欲の向上を目指した先行事例の事前提示とその教育効果－ブレンディッドラーニングにおけるオフライン教育の充実に向けて－」『別府大学日本語教育研究』1, 8-14,
- 下山剛 (1985) 『学習意欲の見方・導き方』教育出版
- 周萍 (2009) 「日本に永住する中国人学習者はなぜ地域の日本語教室をやめるのか－ケース・スタディを通して考える－」『アジア・オセアニア地域における多文化共生社会と日本語教育・日本研究』49-55
- スィリポンパイブーン ユパカー (2008) 「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性－タイ語母語話者に対するアンケートの分析から－」『音声研究』第12巻第2号, 17-29
- 菅智穂 (2011) 「日本語学習者の日本語使用状況に関する調査－「社会的文脈」「他者の存在」「自己の形成」という3つの観点から捉える－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.18 No. 2, 36-37
- 杉本明子・黒沢学 (2000) 「在日留学生の日本語習得(1):日本語学習動機と日本語能力」『日本教育心理学会総会発表論文集』(42), 73
- 杉本和子・猪狩英美 (2002) 「日本語学習者が日本人教師の授業に求めるもの－ロシア人学生の場合－」『日本語教育と異文化理解』創刊号, 28-35
- 鈴木由衣 (2013) 「学習過程におけるオートノミーと動機づけの変容－日本語教育におけるオートノミー支援のモデル化－」『信学技報: IEICE technical report』113(354), 13-18
- 瀬井康代 (2004) 「日本語学習者の動機と成績の関係について」『日本語教育論集』13, 125-133

- 瀬尾匡輝 (2011a) 「香港の上級の日本語生涯学習者の動機づけー学習者の日本語ヒストリーから動機づけを探るー」『アジア日本研究』第1号, 11-25
- 瀬尾匡輝 (2011b) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る」『日本学刊』14, 16-39
- 瀬尾匡輝・陳徳奇・司徒棟威 (2012) 「香港の社会人学習者の動機減退要因ーなぜ日本語学習をやめてしまったのか」『日本学刊』15, 80-99
- 千田昭予 (2004) 「非教室環境での日本語学習の動機づけ」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』191-196
- 全娟妹・宗像みなみ (2013) 「日本語学習者の学習意欲と「可能性予期」ー韓国語母語話者を対象としてー」『桜美林言語教育論叢』9, 81-93
- 曹延麗 (2000) 「台湾の中等教育における第二外国語としての日本語教育ー学習者の動機を中心にー」『教育学研究紀要』46(2), 349-354
- 平果奈 (2009) 「成績に影響を与える2つの要因ーオーストラリア日本語学習者の場合ー」『日本語教育論集』18, 20-28
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響ー米国人短期留学生の場合ー」『日本語教育』105号, 101-110
- 武田千恵子 (1990) 「初級学習者とモチベーションー学習環境への適応における問題をめぐってー」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』1, 86-98
- 高橋雅子・平山紫帆 (2014) 「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題ー日本語教育における文献調査よりー」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 95-102
- 竹口智之 (2013) 「サハリン州 (ユジノサハリンスク市) における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究会』4, 249-265
- 田村知佳 (2009) 「ドイツにおける日本語学習動機に関する一考察ー3人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとにー」『大阪大学言語文化学』18, 157-168
- 田村知佳 (2011) 「ドイツ語圏日本語学習者における内発的動機づけに関する一考察ー短期留学生が語った学習への「楽しさ」と「有能さ」, 「自律性」, 「関係性」から見るー(第42回日本言語文化学会研究会口頭発表要旨)」『言語文化と日本語教育』42号, 103-106
- 陳西 (2011) 「中国人日本語教師の動機づけストラテジーの使用頻度と重要度に関する意識調査」『言語文化と日本語教育(第42回日本言語文化学会研究会ポスター発表要旨)』42号, 71-74
- 陳文敏 (2012) 「JFL 環境の日本語学習不振者の学習状況とその心理ーTAE ステップ式質的分析法を通し

- てー」『日本語教育研究』58, 141-155,
- 鄭聖美・ブッシュネル ケード(2014)「スキット活動」を取り入れた初級日本語クラスの実践報告 — 「発話促進」と「学習意欲の向上」の観点から」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 21 No. 2, 26-27
- デン エドワード L・リチャード フラスト (1999) 桜井茂男 (監訳)『人を伸ばすカー内発と自律のすすめー』新曜社
- 富田隆行 (1985)「EC 諸国における日本語教育ー学習動機・目的を中心として (ヨーロッパにおける日本語教育ーEC 諸国を中心に<特集>)」『日本語教育』57号, 1-10
- 富吉結花 (2014)「日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因とその作用ータイ中部 P 大学の日本語主専攻者を取り巻く文脈と L 2 Self からー」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』297-302
- ドルニエイ ゴルタン (2005) 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
- 中井好男 (2009)「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』21, 151-181
- 中川まち子 (2001)「第二言語としての日本語習得に関わる動機づけー成人にみられる動機づけの傾向ー」『一橋大学留学生センター紀要』第 4 号, 95-120
- 長戸三成子 (2010)「科学技術研究者の日本語学習動機に関する調査」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 17No. 1, 46-47
- 成田高宏 (1998)「日本語学習動機と成績との関係ータイの大学生の場合ー」『世界の日本語教育』8, 1-11
- 西谷まり (2009)「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略ーベトナムと中国の学習者の比較ー」『一橋大学留学生センター紀要』第 12 号, 15-25
- 西部由佳 (2009)「教室内外での出来事による学習者の「学習意欲」の変動とその背景となる心理的要因ー「可能性の予期」に注目してー」『小出記念日本語教育研究会論文集』17, 21-34
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011)「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセスー内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?ー」『教育心理学研究』59, 77-87
- 二宮理佳 (2004)「スキット活動における「笑いの効用」ー動機づけの側面からスキットプロジェクト活動を考察するー」『ICU 日本語教育研究』1, 22-42
- 二宮理佳 (2013)「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』第 4 号, 15-29

- 二宮理佳・川上麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」
『一橋大学国際教育センター紀要』第3号, 53-65
- 縫部義憲・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号, 162-172
- 布尾勝一郎 (2011) 「海外からの看護師候補者に対する日本語教育」『日本語学』30(2), 18-28
- 根本愛子 (2011a) 「カタールにおける日本語学習動機に関する一考察—LTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査から—」『一橋大学国際教育センター紀要』第2号, 85-96
- 根本愛子 (2011b) 「カタールにおける日本語学習者の学習動機と「日本のポップカルチャー」に興味がある者の興味・関心の比較(第42回日本言語文化学会 口頭発表要旨)」『言語文化と日本語教育』42号, 95-98
- 根本愛子 (2012) 「日本語学習の選択動機に関する一考察—中東の日本語学習者と非日本語学習者の比較から—」『一橋日本語教育研究』1号, 37-48
- 登里民子・山本晃彦・鈴木恵理・森美紀・齊藤智子・松島幸男・青沼国夫・飯澤展明 (2014) 「経済連携協定 (EPA) に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象とする日本語予備教育事業の成果と展望」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, 55-70
- 朴世稀 (2007) 「日本語学習者の社会文化的要因と動機付けについて—韓国人学習者とのインタビュー内容を中心に—」『間谷論集』創刊号, 49-71
- 端野千絵 (2000) 「日本語学習者の動機づけが学習到達度に与える影響」『2000年度日本語教育学会春季大会予稿集』69-74
- 長谷川由美 (2014) 「ハワイにおける日本語学習者の学習動機について」『日本語教育研究』60, 58-71
- 林原慎 (2013) 「日本の高学年児童における英語学習動機に影響を及ぼす要因」『日本教育工学会論文誌』37(2), 117-127
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房
- 原田登美 (2008) 「留学経験は学習動機にいかに関わっているか—「自己決定理論」に拠る「甲南大学 Year in Japan プログラム留学生」の留学と日本語学習の動機の変化—」『言語と文化』12, 151-171
- バルスコワ アンナ (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』第2号, 144-151
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版
- 藤田知里・池田花恵 (2014) 「日本語学習者の学習意欲向上への試み—仙台市内の日本語学校の学習者を対象に—」『宮城学院女子大学大学院人文学会誌』15, 1-8

- 藤原三枝子 (2006) 「外国語教育における自律的学習者の養成－「ひたすら、ただただ繰り返す」ストラ
テジーから、学習をマネジメントするストラテジー習得へ－」『言語と文化』10, 83-114
- 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, 17-32
- 文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断的研究－インタビュー資料の複眼的解釈から明らか
になるもの」『人間と環境－人間環境学研究所研究報告』3, 35-45
- 堀越和男 (2006) 「台湾の大学の夜間コースにおける日本語学習動機－日本語を専攻する学習者を対象に
－」『国文学踏査』18, 292-280
- 堀越和男 (2010) 「台湾における日本語学習の動機づけと大学の成績との関係－好成績取得者の動機づけ
タイプの探索－」『淡江外語論叢』No. 15, 123-140
- 松田勇一 (2006) 「日本人へのインタビューを通じたプロジェクトワークの実践と学習者の意識－韓国釜
慶大学校における上級日本語クラスでの試み－」『茨城大学留学生センター紀要』4, 65-76
- 三國喜保子 (2011) 「香港における成人日本語学習者の学習継続プロセス－修正版グラウンデッド・セオ
リー・アプローチによるインタビューデータの分析から－」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿
集』262-267
- 三矢真由美 (1999) 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103号, 1-10
- 宮城徹 (2012) 「国費学部進学留学生の動機づけ、異文化適応、成績等の関連について (II)」『東京外国
語大学留学生日本語教育センター論集』38, 115-123
- 村野良子 (1995) 「日本語習熟度と情意要因」『ICU日本語教育研究センター紀要』4, 21-42
- 毛賀力・福田倫子 (2010) 「中国における日本語専攻学習者及び日本における中国語専攻学習者の動機づ
けの比較」『言語と文化』第23号, 209-232
- 元田静 (2001) 「第二言語不安と学習意欲との関わり－日本語学習者を対象に－」『日本教育心理学会総
会発表論文集』43, 484
- 森まどか (2006) 「モンゴル人日本語学習者の日本語学習動機に関する分析」『語文と教育』20, 115-105
- 森本暁美 (2006) 「日本への私費留学を予定した中国人学習者の日本語学習動機づけについて」『2006年
度日本語教育学会春季大会予稿集』73-78
- 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
- 守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究－学習成果の原因帰属を手がかりとして－」
『日本語教育』120号, 73-82
- 守谷智美 (2005) 「研修生の日本語学習動機とその生起要因－ある中国人研修生グループの事例から－」

『日本語教育』125号, 106-115

守谷智美 (2008) 「中国人研修生の日本語学習意欲と研修環境の認識との関連－実務型研修における日本語教育への示唆－」『コミュニティ心理学研究』第11巻2号, 177-193

矢崎満夫 (2011) 「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の展開－年少学習者に対する授業実践から－」『静岡大学国際交流センター紀要』第5号, 57-74

矢崎満夫 (2012) 「海外におけるアニメを活用した日本語学習活動『アニメで日本語』の展開－インドネシアの年少学習者に対する動機づけの有効性－」『静岡大学国際交流センター紀要』第6号, 63-77

柳田憲昭 (2011) 「日本語学習動機の研究－日本語学校に通う韓国人学習者を対象として－」『桜美林大学大学院修士論文』

山本晃彦 (2006) 「日本語教育機関で学ぶ学習者の学習意欲低下要因分析－習熟度別クラスの円滑なコントロールに向けて－」『拓殖大学日本語紀要』第16号, 43-56

山本晃彦 (2007) 「学習意欲の変化を探る－教師の力で意欲低下は抑制できるか－」『拓殖大学日本語紀要』第17号, 61-77

山本晃彦 (2012) 「学習者自身の運営による会話クラスの試み－ディベートのトレーニングを通して－」『拓殖大学大学院言語教育研究』第12号, 37-55

山本晃彦 (2013) 「第二言語教育における学習意欲の変化－3か月集中日本語研修における意欲低下の時期と要因－」『拓殖大学大学院言語教育研究』第13号, 51-62

山本晃彦 (2014) 「集中日本語研修における学習意欲の揺れ－3か月研修と6か月研修の意欲低下要因の差異－」『拓殖大学大学院言語教育研究』第14号, 1-13

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号, 116-130

横林宙世・ウールブライト L デニス (2006) 「オーストラリア初等・中等教育学習者の日本語学習に関する BELIEF」『西南女学院大学紀要』Vol. 10, 107-120

吉川景子 (2010a) 「日本語学習動機と学習行動の関係－タイの高校生の場合－」『日本語教育論集』19, 41-48

吉川景子 (2010b) 「タイ中等教育における日本語学習動機と学習行動との関係－積極的に学習行動を行う上位群と下位群の比較－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第7号, 41-50

吉川景子 (2011a) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係－日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第8号, 75-84

- 吉川景子 (2011b) 「日本語学習行動への積極性の有無と学習意欲を高める要因に関する研究－タイの高校生の場合－」『日本語教育論集』20, 18-25
- 吉川景子 (2012a) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因－タイ人日本語教員と高校生の意識差－」『愛媛女子短期大学紀要』23, 127-134
- 吉川景子 (2012b) 「学習環境が学習意欲に与える影響－短期留学生へのインタビュー調査から－」『日本語教育論集』21, 81-88
- 吉川景子 (2013a) 「日本語学習意欲を高める要因, 学習行動と成績との関係－タイ中東教育における3年間の縦断調査から－」『環太平洋大学短期大学部紀要』24号, 103-112
- 吉川景子 (2013b) 「タイ中等教育における日本語学習動機, 学習意欲を高める要因－日本語学習行動増加群と減少群の比較－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第10号, 117-126
- 吉川景子 (2013c) 「留学生を取り巻く学習環境と日本語学習意欲への影響」『日本語教育論集』22, 49-56
- 吉田国子 (2009) 「語学学習における動機づけに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』第10号, 108-113
- 羅曉勤 (2005a) 「学習者のモチベーションを研究する」西口光一編『文化と歴史の中の学習と学習者－日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社, 189-211
- 羅曉勤 (2005b) 「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察－台湾における日本語学習者を対象に－」『外国語教育研究』No. 8, 38-54
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較－韓国人日本語学習者を対象として－」『世界の日本語教育』13, 75-92
- 李増・有元典文 (2011) 「状況的学習論に基づく外国語学習デザイン2－中国人大学生の日本語学習動機づけと対日イメージの関連について－」『日本教育心理学会総会発表論文集』53, 267
- 李明玲 (2013) 「海南大学における日本語教育について」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第12号, 17-22
- 栗カシン (2013) 「中国大連の大学生の日本語学習動機に関する調査－学年差と学習継続要因に着目して－」『桜美林大学大学院修士論文』
- 林淑美 (2014) 「異なる文化における日本語学習動機の違いについての試論的研究－アメリカ人・台湾人の日本語学習者を中心にして－」『日本語教育論集』23, 49-56
- 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25, 105-135
- 渡辺洋子 (2013) 「日本語学習動機の構造と学習成績の関連」『福岡大学言語教育研究センター紀要』12,

- Crookes G. & Schmidt R. W. (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda, *Language Learning* Vol. 41 No. 4, 469-512
- Csizér K. & Dörnyei Z. (2005) Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning* Vol. 55 No. 4, 613-659
- Dörnyei Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei Z. (2001) Teaching and researching Motivation. Essex, England: Longman.
- Dörnyei Z. & Csizér K. (1998) Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229
- Dörnyei Z. & Skehan P. (2003) Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, 589-630
- Gardner R. C. (1985) Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation. *London : Edward arnold.*
- Gardner R. C. & Lambert W. E. (1972) Attitudes and motivation in second language learning. *Rowley, MA: Newbury House*
- Ryan R. M. & Deci E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78
- Ushioda E. (1994) L2 motivation as a qualitative construct. *Tenaga* 14, 76-84
- <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/index.html> 外務省 (2014年6月10日参照)
- <http://www.jasso.go.jp/index.html> (独) 日本学生支援機構 (2014年6月14日参照)
- http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm 文部科学省 (2014年6月14日参照)
- <http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html> 法務省入国管理局 (2014年6月17日参照)

I 記入者自身に関することをお聞きします。以下の質問に答えてください。
選択肢には○をつけてください。

1. クラス ()
2. 性別 ①男 ②女
3. 年齢 ①20～24歳 ②25～29歳 ③30歳以上
4. 宗教 ①イスラム ②カトリック ③プロテスタント ④ヒンドゥー ⑤その他
5. この研修が始まる前に日本語を勉強したことがありますか。
①ない ②100時間以下 ③100時間～300時間 ④300時間以上
6. この研修の間、あなたのモチベーションはどうでしたか。
①ずっと高い ②高くなったり、低くなったりした ③ずっと低い

● 4の質問で①と答えた人だけ、答えてください。

あなたはどのようにモチベーションを高い状態のまま維持できたと思いますか。

● 4の質問で②と答えた人だけ、答えてください。

1. いろいろモチベーションが低くなりましたか。(複数回答可)
①3月末 ②4月上旬 ③4月中旬 ④4月下旬 ⑤5月上旬 ⑥5月中旬
⑦5月下旬 ⑧6月上旬 ⑨6月中旬
2. それはどうしてですか。具体的に理由がある場合は書いてください。
3. モチベーションが低くなったとき、どうやって解決しましたか。

● 4の質問で③と答えたひとだけ、答えてください。

モチベーションが低い理由は何ですか。

II 学習意欲が落ちる原因はどんなことに関係がありますか。

問4. で②、③と答えた人は自分自身の経験を考えて、

問4. で①、と答えた人は研修に来る以前の自分の経験、またはもしこんな場合は学習意欲が落ちるだろうという仮定でけっこうですから、それぞれの項目に関して、当てはまる数字に○をしてください。

- | | | | |
|-----------|---|----------|---|
| とても関係がある | 5 | 少し関係がある | 4 |
| どちらとも言えない | 3 | あまり関係がない | 2 |
| ぜんぜん関係がない | 1 | | |

1	研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	5	4	3	2	1
2	先生に慣れて、緊張感がなくなった	5	4	3	2	1
3	クラスが好きではない	5	4	3	2	1
4	努力しても成績が上がらない	5	4	3	2	1
5	何回もテストで悪い結果が続いた	5	4	3	2	1
6	自分が上手になっているかどうか分からない	5	4	3	2	1
7	授業が速い	5	4	3	2	1
8	授業がゆっくりで簡単だ	5	4	3	2	1
9	覚えることがたくさんありすぎてあきらめてしまう	5	4	3	2	1
10	先生が自分に期待していないと感じる	5	4	3	2	1
11	先生と性格が合わない。先生が嫌いだ	5	4	3	2	1
12	先生の説明が分からない。説明が下手だ	5	4	3	2	1
13	先生に（やりたくない）課題を強制される	5	4	3	2	1
14	先生があまり厳しくない	5	4	3	2	1
15	先生にユーモアがない	5	4	3	2	1
16	先生が勉強以外の面で相談に乗ってくれない	5	4	3	2	1
17	先生の経験が少ない	5	4	3	2	1
18	先生がインドネシア語が分からない	5	4	3	2	1
19	宿題が多い	5	4	3	2	1
20	宿題が少ない	5	4	3	2	1
21	テストが多い	5	4	3	2	1
22	テストが少ない	5	4	3	2	1
23	毎日同じ生活で疲れてしまった	5	4	3	2	1
24	自分の能力に自信がなくなった	5	4	3	2	1

● そのほかに原因が考えられるものがあれば、具体的に書いてください。

Ⅲ あなたの今の学習意欲は研修が始まったばかりのころと比べてどうですか。

- ①以前よりやる気がある ②始まったばかりのころと変わらない
 ③少しやる気が落ちた ④やる気がなくなった。

③④と答えた人、その一番の原因は何ですか。具体的に書いてください。

ご協力ありがとうございました。

I 記入者自身に関することをお聞きします。以下の質問に教えてください。
選択肢には○をつけてください。

1. クラス () ID () 名前 ()
2. 性別 ①男 ②女
3. 年齢 ①20～24歳 ②25～29歳 ③30歳以上
4. 宗教 ①イスラム ②カトリック ③プロテスタント ④ヒンドゥー ⑤その他
5. この研修が始まる前に日本語を勉強したことがありますか。
①ない ②100時間以下 ③100時間～300時間 ④300時間以上
6. この研修の間、あなたのモチベーションはどうでしたか。
①ずっと高い ②高くなったり、低くなったりした ③ずっと低い

● 4の質問で①と答えた人だけ、教えてください。

あなたはどのようにモチベーションを高い状態のまま維持できたと思いますか。

● 4の質問で②と答えた人だけ、教えてください。

1. いつごろモチベーションが低くなりましたか。(複数回答可)
①12月 ②1月上旬 ③1月下旬 ④2月上旬 ⑤2月下旬 ⑥3月上旬
⑦3月下旬 ⑧4月上旬 ⑨4月下旬 ⑩5月上旬 ⑪5月下旬 ⑫6月
2. それはどうしてですか。具体的に理由がある場合は書いてください。
3. モチベーションが低くなったとき、どうやって解決しましたか。

● 4の質問で③と答えたひとだけ、教えてください。

モチベーションが低い理由は何ですか。

II 学習意欲が落ちる原因はどんなことに関係がありますか。

問4. で②、③と答えた人は自分自身の経験を考えて、

問4. で①、と答えた人は研修に来る以前の自分の経験、またはもしこんな場合は学習意欲が落ちるだろうという仮定でけっこうですから、それぞれの項目に関して、当てはまる数字に○をしてください。

- | | | | |
|-----------|---|----------|---|
| とても関係がある | 5 | 少し関係がある | 4 |
| どちらとも言えない | 3 | あまり関係がない | 2 |
| ぜんぜん関係がない | 1 | | |

1	研修の生活に慣れて、緊張感がなくなった	5	4	3	2	1
2	先生に慣れて、緊張感がなくなった	5	4	3	2	1
3	クラスが好きではない	5	4	3	2	1
4	努力しても成績が上がらない	5	4	3	2	1
5	何回もテストで悪い結果が続いた	5	4	3	2	1
6	自分が上手になっているかどうか分からない	5	4	3	2	1
7	授業が速い	5	4	3	2	1
8	授業がゆっくりで簡単だ	5	4	3	2	1
9	覚えることがたくさんありすぎてあきらめてしまう	5	4	3	2	1
10	先生が自分に期待していないと感じる	5	4	3	2	1
11	先生と性格が合わない。先生が嫌いだ	5	4	3	2	1
12	先生の説明が分からない。説明が下手だ	5	4	3	2	1
13	先生に（やりたくない）課題を強制される	5	4	3	2	1
14	先生があまり厳しくない	5	4	3	2	1
15	先生にユーモアがない	5	4	3	2	1
16	先生が勉強以外の面で相談に乗ってくれない	5	4	3	2	1
17	先生の経験が少ない	5	4	3	2	1
18	先生がインドネシア語が分からない	5	4	3	2	1
19	宿題が多い	5	4	3	2	1
20	宿題が少ない	5	4	3	2	1
21	テストが多い	5	4	3	2	1
22	テストが少ない	5	4	3	2	1
23	毎日同じ生活で疲れてしまった	5	4	3	2	1
24	自分の能力に自信がなくなった	5	4	3	2	1
25	帰りたい。家族が懐かしい。	5	4	3	2	1
26	友達と比べて、成績が低い。	5	4	3	2	1

● そのほかに原因が考えられるものがあれば、具体的に書いてください。

Ⅲ あなたの今の学習意欲は研修が始まったばかりのころと比べてどうですか。

- ①以前よりやる気がある ②始まったばかりのころと変わらない
 ③少しやる気が落ちた ④やる気がなくなった。

③④と答えた人、その一番の原因は何ですか。具体的に書いてください。

ご協力ありがとうございました。

資料3 自律的学習動機尺度（大学生用）⁴⁸ 日本語訳

	質問	答え
1	大学名	
2	学年 ①1年生 ②2年生 ③3年生 ④4年生 ⑤()	
3	性別 ①男 ②女	
4	日本語能力試験 (ア)1級合格 ②2級合格 ③3級合格 ④4級合格 ⑤未受験	
5	宗教 ①イスラム ②カトリック ③プロテスタント ④ヒンドゥー ⑤仏教	

あなたはどのようにして日本語を勉強しますか。あてはまるものを選んでください。

とてもあてはまる 5 少しあてはまる 4

どちらとも言えない 3 あまりあてはまらない 2

ぜんぜんあてはまらない 1

	質問	答え
1	問題を解くことがおもしろいから	
2	むずかしいことに挑戦することが楽しいから	
3	勉強すること自体がおもしろいから	
4	新しい文法やことばを知るのがおもしろいから	
5	自分が勉強したいと思うから	
6	将来の成功につながるから	
7	自分の夢を実現したいから	
8	国家試験に合格したいから	
9	勉強するという事は大切なことだから	
10	勉強で友達に負けたくないから	
11	友達より良い成績をとりたいから	
12	まわりの人にかしこいと思われたいから	
13	友達にバカにされたくないから	
14	勉強ができないと惨めな気持ちになるから	
15	家族が応援してくれているから	
16	宿題があるから	
17	テストがあるから	
18	やらないとまわりの人がうるさいから	
19	まわりの人から、やりなさいと言われるから	
20	勉強するという事は規則のようなものだから	
21	みんながあたりまえのように勉強しているから	

ご協力ありがとうございました。

⁴⁸ EPA 候補者用のフェイスシートはクラス名と、ID 番号、氏名のみ。