



Title	目標達成見込みの高低と動機づけの関連：ウクライナにおける日本語専攻大学生の動機づけ調査
Author(s)	大西, 由美
Citation	国際広報メディア・観光学ジャーナル, 12: 21-40
Issue Date	2011-03-22
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/45204">http://hdl.handle.net/2115/45204</a>
Type	bulletin (article)
File Information	JIMCTS12_002.pdf



[Instructions for use](#)

## 目標達成見込みの 高低と動機づけの関連

—ウクライナにおける日本語専攻大学生の動機づけ調査—

大西由美  
ONISHI Yumi

大西由美

A survey of motivations among Ukrainian university students of Japanese:  
The relationship between learners' motivations and their expectations of achievement

ONISHI Yumi

abstract

This study aims to reveal the relationship between motivations and expectations of learning achievement among Japanese language students at Ukrainian universities by a questionnaire survey. It is known that motivations have significant effects on the extent of achievement of L2 learning outcomes. Learners of Japanese language in Ukraine set notably high goals (to obtain a scholarship to go and study in Japan, for example) at the beginning of their studies, but many of them are unable to maintain the original motivations until their graduation. Goals set too high can decrease learners' expectations of achievement, and can result in demotivating them to study Japanese.

This paper examined 265 students from five universities in Ukraine. The results of the factor analysis show that students in higher academic years have different motivations to first or second-year students. Students in higher academic years can be grouped into three clusters according to their main motivations. Students with work- and culture-related motivations have stronger self-expectations that they will achieve their goals than those with language-related one. The results of cluster analysis indicated that their goals and the expectations of achievement are related to the types of learning motivation.

## 1 はじめに

本稿は、ウクライナの大学で日本語を専攻する学習者の動機づけと目標を調査し、動機づけの構造と目標達成見込みの高低との関連を明らかにするものである。本稿における動機づけとは「学習者の学習への欲求(意欲)」で「言語学習でその成果(期間、到達度)に大きく影響を与えるもの」である(市川1995)。また、本稿における達成見込みとは、語学学習における学習者各自の目標について、どの程度達成が可能かを学習者が予想したものとする。ウクライナはCIS諸国(独立国家共同体)の1つであり、日本との人的・経済的交流が少ない孤立環境と呼べる地域である<sup>(1)</sup>。日本語使用機会が限られているにも関わらず、大学の東洋語コースの中で、日本語は最も専攻希望者が多い。しかし、大学入学当初は高い動機づけを持ち、留学を目標に学習を行うが、卒業時まで意欲的に学習を継続できない学生が多いことが問題となっている(立間2006)。すなわち、低学年と高学年では動機づけや目標が異なることが考えられる。これまで、孤立環境における動機づけ調査は行われておらず、学習者がどのような動機づけや目標、目標達成見込みを持って学習しているのかは明らかにされていない。そこで、本稿では、孤立環境であるウクライナにおいて日本語を専攻する大学生を対象に行った動機づけ調査の結果(調査第1部)を基に、学年層別に動機づけを分析する。

これまで、外国語学習者の動機づけ調査では、定期試験結果を基に動機づけと成果との関連を見る研究が多く、一機関の特定の学年を対象としていた(成田1998など)。しかし、本稿の調査で対象とするのは複数大学の全学年の学習者であるため、共通の指標が必要である。そこで、本稿では、CEFR<sup>(2)</sup>のSelf Assessment Gridを基に言語能力に対する自己評価を尋ね、能力の可視化を行う。加えて、同じ指標を用いて、目標とその達成見込みについても調査を行う(調査第2部・第3部)。さらに、高学年の学習者を対象にクラスター分析<sup>(3)</sup>を行い、動機づけ傾向と目標、目標達成見込みとの関連を明らかにする。

## 2 ウクライナの大学における日本語学習環境

本稿で対象とするウクライナの日本語教育には様々な問題があると報告されている。表1は日本から派遣された日本語教育専門家の報告書(新2002; 立間2006; 平畑2001)を参考にウクライナの日本語教育の問題点

▶(1) 福島・イヴァノヴァ(2006)による。在留邦人対日本語学習者数(大学以外の教育機関の学習者を含む)の上位には、アルメニア(1位222人)、グルジア(2位182人)、ラトビア(6位18人)、ウズベキスタン(9位9人)、キルギス(10位9人)などがあり、CIS諸国が10位までの半数以上を占めている。福島・イヴァノヴァ(2006)は「中央アジア・東欧諸国の孤立度は際立っている」としている。

▶(2) Common European Framework of Reference for Languages。EU圏内での移動、または圏外からの移入者の増加により、ヨーロッパで共通参照できる言語レベルが必要となり、1997年に英語版・ドイツ語版などの試行版が発表された。現在ではすべてのEU公用語によるCEFRが作成され、教育現場等で用いられている(吉島・大橋2004)。参照ウェブサイトCouncil of Europe [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/levels.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html) (2010年12月24日閲覧)

▶(3) クラスター(cluster=集団・群)分析とは、対象間の距離を定義し、距離の近さによって対象を分類する統計手法である。

■ 表1 ウクライナの日本語教育の問題点

大学制度の問題	1) 日本語学科が独自にカリキュラムを決定できない。 2) 有料学生（私費学生）は留年・退学させられない。 3) 高学年ほど教養科目の比重が高く、日本語の授業が減少
教員の問題	1) 経験の長い教師が少ない（給与待遇の問題で転職）。 2) 教師同士の協力体制が十分ではない。
学習スタイルの問題	1) 学校教育の影響で暗記中心である。 2) 受身で自主性に乏しく、自律学習ができない。
社会環境の問題	1) 仕事に直結する専攻に人気が集まる。 2) 卒業後、日本語を使用する仕事に就ける者は少数 3) 留学機会が非常に限られている（年10名以下）。

をまとめたものである。

ウクライナでは、2006年現在、15の大学で日本語教育が行われており、793名の学習者が日本語を専攻（または副専攻）として学習している（国際交流基金2008）。ウクライナには政府が定めた講座内容と授業時間数のガイドラインがあり、大学独自でカリキュラムを変更することは難しい。また、成績評価を不可にすることは、留年や退学につながってしまうため、学生は不可評価を受けにくく、成績下位層に危機感がない。

また、学生が日本語を学んでも、日本人と会話をする機会にはほとんど恵まれない<sup>(4)</sup>。また、日本語を活かせる就職先がほとんどないため、近年の韓国や東欧諸国の企業進出に伴い、韓国語や東欧諸語へ専攻を変更してしまうこともある。

このように、ウクライナの日本語教育には制度的・社会的な問題が多く存在している。

大学で日本語を専攻する学習者の動機について、平畑（2001）は「日本語を学習するとお金になる」という報酬に結びつく動機づけ（道具的動機づけ）に加え、「伝統芸能」、「俳句などの文学」という学習言語の文化を学びたいという動機づけ（統合的動機づけ）を挙げている。また、「不思議な国」、「他の人が勉強していない言葉を勉強して目立ちたい」、「日本研究を通してウクライナに貢献したい」という、他地域の動機づけ研究では挙げられていない動機を持つ学習者もいると述べている。

特に、近年の傾向として、立間（2006）は「学習目的が留学に単一化され、動機が弱い」ことを問題視している。ウクライナの平均的な所得<sup>(5)</sup>では、日本への私費留学は難しく、多くの学生にとって、文部科学省国費留学試験に合格することが大きな目標となる<sup>(6)</sup>。2年生ですでに能力差が大きく開き、学習意欲の差に影響していることに加え、留学試験合格が望めないとわかった後、大半の学生は意欲をなくしていく、と新（2002）は報告している。

このように、留学試験が原因で意欲が下がる学習者がいることから、目標を留学に絞るのではなく、学習者自身が努力する価値があり、達成できると思える目標を持てるよう、支援する必要がある。教育現場で対応可能な改善策を検討することは、政情が不安定であり、制度の改変が多いウク

- ▶(4) ウクライナは、在留邦人数（121人）に対する学習者数（1951人）が16.1人であり、世界で7番目に邦人比率が低い「孤立環境」地域である（福島・イヴァノヴァ2006）。地方においては、日本人と一度も会ったことがない学習者も珍しくない。
- ▶(5) 在ウクライナ日本大使館（2010）によると、ウクライナのGNI（国民一人当たりの国民総所得）は3210ドルで世界126位である。参照ウェブサイト  
在ウクライナ日本大使館  
<http://www.ua.emb-japan.go.jp/About.Ukr/gaikan/1general.html>（2010年12月24日閲覧）
- ▶(6) 在ウクライナ日本大使館（2010）の発表では、文部科学省国費留学生は以下の通りである。教員研修生（年1～2名程度）、日本語・日本文化研修生（年10名程度）。しかし、近年は減少傾向にあり2007年度4名、2008年度2名、2009年度4名、学部留学生（年1～2名程度）及び研究留学生（年5名程度、2010年度4名）。参照ウェブサイト  
在ウクライナ日本大使館  
[http://www.ua.emb-japan.go.jp/Relations/Relations-Ukr/Relations\\_Bilateral.htm#sien](http://www.ua.emb-japan.go.jp/Relations/Relations-Ukr/Relations_Bilateral.htm#sien)（2010年12月24日閲覧）

ライナにおいては、非常に意義があることだと考えられる。

## 3 先行研究

### 3.1. これまでの外国語学習における動機づけ研究

外国語学習者を対象とした動機づけ研究は、主に質問紙を用いて1960年代から行われてきたが、当初は動機づけは安定した特性（個人の性質）として捉えられていた（Gardner & Lambert 1972など）。1990年代以降、状況論的学習論や認知論の影響から、動機づけは外的・内的な要因によって、大きく変化する特性であると考えられるようになった（Dörnyei 2001）。

動機づけには様々な理論があるが、外国語学習、特に日本語学習においては、動機づけは内発的・外発的動機づけ、または統合的・道具的動機づけに分類されることが多い。

内発的・外発的動機づけは心理学領域の研究から発展した理論であり、外国語学習に限らず、一般行動の説明にも用いられている。外発的動機づけは「就職に有利だから」、「親や先生に叱られたくないから」など、報酬の獲得や罰の回避に基づいているのに対して、内発的動機づけは「学習内容に興味があるから」、「新しいことを知るのが楽しいから」など、学習自体が目的で外的報酬とは無関係である（Deci 1975など）。

この内発的・外発的動機づけ理論に基づき、これまで多くの外国語学習者を対象とした調査が行われている。Ushioda（2001）は、アイルランドのフランス語学習者にインタビューを2度行い、1年半の期間で学習者の動機づけがどのように変化したのかを調査した<sup>(7)</sup>。学習意欲が低下した際に行われる自己動機づけは内発的動機づけと関連があり、学習者は語学学習の楽しさを再発見することで再動機づけを行っていることが明らかにされている。

一方、統合的・道具的動機づけとはGardnerらによる北米の2言語併用地域における外国語学習者と社会要因との関連研究で示された動機づけを説明するものである（Gardner & Lambert 1972など）。道具的動機づけは学習の結果が利益をもたらすと期待するものであり、統合的動機づけは対象言語の成員に溶け込みたいという願望に基づくものである。

日本語学習者の動機づけ調査では、統合的・道具的動機づけの枠組みで研究が多く行われてきた（郭・大北2001；郭・全2006；縫部・伊藤・狩野1995；成田1998；バルスコワ2006など）。道具的動機づけと統合的動機づけでは、どちらの動機づけが学習成果に結びついているかを検討する研究が多い<sup>(8)</sup>が、地域によって結果が異なり、一定の結果は得られていない。統合的・道具的動機づけは、学習者が置かれている状況（環境）に

▶(7) Ushioda（2001）は学習者に意欲が低くなった原因を尋ね、低減原因と再動機づけを明らかにした。しかし、本稿では、学習意欲が低い学習者、加えて日本語授業へ毎回出席していない日本語専攻者も対象に含んでいるため、インタビューを行うことが難しい。そのため、本稿ではインタビューなどによる質的調査方法ではなく、量的調査方法である質問紙法を採用した。

▶(8) シンガポールの華人大学生の日本語学習動機づけを調査した郭・大北（2001）は、回帰分析の結果から、「語学学習志向」「自己満足志向」「仕事志向」が成績の予測因子であることを明らかにした。しかしタイの大学生を対象に調査を行った成田（1998）は、統合的動機づけが成績と結びついているとしている。

よって大きく異なる動機づけであることが影響していると考えられる。

また、中国東北部の大学生を対象とした郭・全（2006）や、タイの大学生を対象とした成田（1998）などの多くの日本語学習者の動機づけ調査は、単一機関の単一学年を対象として全体傾向を把握しようとするものであり、学習期間の差や個人内変化は考慮されていない。学習者の動機づけは学習過程において変化するものであり、横断的研究や縦断的研究を行う必要がある。

動機づけの維持についての研究においては、外国語環境で学ぶ学習者に比べ、第二言語環境で学んでいる学習者は自己効力感を感じる機会が多いことから、統合的・道具的動機づけ双方を維持しやすいことが、韓国語学習者を対象とした比較調査（李2003）で明らかにされている。また、目標言語話者が少ない環境で学んでいる学習者は、統合的動機づけなどが失われやすいことが指摘されている（小柳2004）。ウクライナでは、留学という目標が意欲の低減に影響を与えているとされてきたが、これまでの外国語学習者を対象とする研究では、目標と動機づけの関連について調べたものは管見の限り見られない。

また、これまでの日本語学習者の動機づけ研究では、統合的動機づけと道具的動機づけのどちらを強く持っているか、どちらが成果と結びついているかを見る研究が多かった。しかし、鹿毛（1995）が指摘するように、学習者は統合的動機づけ、または道具的動機づけのどちらかだけを強く持っていたり、完全に失ったりするわけではなく、学習の過程において、動機づけの濃淡が変化すると考えるほうが自然ではないだろうか。そのため、二項対立的な理論に基づき、統合的動機と道具的動機のどちらが強いかを比較するのではなく、さらに大きな枠組みで動機を捉える必要がある。

### 3.2. 目標理論

前節で、外国語学習意欲の維持に関わる要因として、自己効力感や、環境の影響があることについて触れた。ウクライナにおいては、これらの要因に加え、達成困難な目標という問題がある。文部科学省国費留学試験が大きな目標の1つとされているが、多くの学習者はこの難関試験に合格するという目標が達成できずに、意欲が低減している可能性がある。本節では、これまで外国語学習者の動機づけ研究では扱われてこなかった「達成」や「目標」に関わる理論について、概観する。

達成動機（achievement motive）とは成し遂げようとする意欲（奈須1995）のことであり、社会的・文化的に価値があるとされたものを達成する行動（堀野1987）のことである。達成行動に関わる研究には様々な理論があるが、Dweckらの目標理論では、習得目標と遂行目標という2つの目標について定義が行われている（Dweck 1986; Dweck & Legget 1988）。

Dweckらは、小学生を対象に概念形成課題を与える実験を行っている。「達成目標」には、能力を伸ばし新しいことを理解・習得することを目指す「習得目標（mastery goal）」と、他者よりも高く評価されることを目指す

す「遂行目標 (performance goal)」の2種類が存在するとしている。「遂行目標」を持つ学習者のうち、自己の能力への自信が高い場合には努力を行うが、自信が低い場合には努力をすればするほど失敗をした場合の原因が能力にあることを示してしまうと考えるため、学習放棄につながる可能性がある。しかし、「遂行目標」については、学習を阻害するものとされる一方、評価教示の仕方によっては、他人との競争心から意欲が高まる (アブドサラム・中山・山口2009) ことも報告されている。

さらに、Dweckらは、知能観 (theory of intelligence) が、習得目標と遂行目標を規定するとしている。知能観には、知能が固定的で努力しても変わらないとする固定理論 (entity theory) と、知能は学習によって変化するものであるとする増大理論 (incremental theory) の2種類があり、前者は遂行目標に、後者は習得目標に結びつくとしている (Dweck & Legget 1988)。

このように、Dweckらは、学習者が置かれている状況ではなく、「知能観」という学習者の特性が目標の主要な規定要因であるとした。しかし、村山 (2003) が達成動機研究の問題点として、「目標を規定するのは特性か、状況か」という問いは研究者の立場によって自由に立場を変えられる曖昧な定義であることを指摘しているように、達成目標研究では、研究者によって目標の規定要因が曖昧に扱われているのが現状である。村山 (2003) が、「状況-特性」の問いを考える上で必要な視点として挙げているものの1つに「状況的な達成目標と特性的な達成目標の交互作用」がある。特性的な達成目標が外的に与えられた達成目標と一致しない場合、目標の葛藤が生じ、達成行動が阻害されることがある。また、反対に両方の目標が一致した場合に、個々の主効果を超えた影響があるとしている。

Dweckらの研究で小学生に与えられた課題が実験的なものであったのに対して、本稿で対象とするウクライナの日本語を専攻する大学生の目標においては、特性のみではなく、状況についても規定要因として考える必要がある。学業場面で設定されている目標が高い場合、学習者個人の目標もそれに合わせて高くなることが予想される。ウクライナの大学では、日本への留学という高い目標が設定されており、留学試験の合格は、他者よりも高い評価を得るという遂行目標に属している。しかし、高すぎる目標は失敗を想起させ、失敗時に能力が低く評価されるのを避けるため、学習自体の回避を招く可能性がある。そのため、個人が達成可能であると思える目標を設定することが意欲的な学習に繋がると考えられる。そこで、本稿では日本語能力の自己評価と目標の違いについて分析を行い、その達成見込みについても検討を行う。

### 3.3. 外国語学習者の動機づけ研究における クラスター分析

これまでの外国語学習者を対象とした質問紙による動機づけ調査では、地域全体の学習者の傾向を明らかにすることを目的としたものが多く、学習者の細かな差については、あまり検討されていない。ウクライナでも、「高

- ▶(9) 因子分析とは、質問項目への回答がどのような共通の特性から影響を受けているのかを探る方法である。

学年になると意欲が下がる」ということが指摘されている(立間2006など)が、高学年と低学年を比較する調査は行われておらず、意欲が下がった学生と意欲を維持している学生の違いについては検討されていない。大西(2010)が行った学年層別の因子分析<sup>(9)</sup>による動機構造分析からは、学年層による動機づけ構造の違いは明らかにすることができたが、どのような動機を持つ学習者が動機づけを維持しているのか、または維持できていないのかは明らかにすることができなかった。

このように、従来の質問紙調査で行われている因子分析などの分析方法では、学習者の個人差を捉えることができない。しかし、2000年代以降、外国語学習者の動機づけ調査において用いられ始めたクラスター分析では、因子分析によって得られた因子得点を基に、学習者を動機づけ傾向ごとにグループ化し、全体傾向のみではなく、個人差を見ることが可能である。

Hayashi(2009)は、自己決定理論に基づく質問紙による英語学習に対する動機づけ調査において、日本の高校3年生が、中学から高校にかけての動機づけの高さをどう捉えていたかを調べた。動機づけの高さの傾向によってクラスター分析を行い、高-高群、高-低群、低-高群、低-低群の4つの群に分類した上で、それぞれの群の学習者の動機づけを分析している。また、廣森(2006)は、自己決定理論に基づき、英語学習場面において、自律性などの心理的欲求が動機づけにどのような影響を与えているのかを、全体傾向と個人差の観点から分析した。動機づけ傾向により、4つのクラスターに分類し、心理的欲求の充足具合を検討した結果、動機づけが高い群は心理的欲求の充足度が高く、逆に動機づけが低い群は心理的欲求の充足度が低いことが明らかになった。

このように、学習者を傾向ごとにグループ化することで、学習者の動機づけについて、より詳細な検討を行うことが可能である。しかし、管見の限り、目標や達成に関わる研究でクラスター分析は行われていない。

そこで、本稿では、自己評価と目標、目標の達成見込みについても調査を行い、クラスター分析により、動機づけとの関連の検討を行う。

### 3.4. 教育心理学的観点から見た動機づけ研究

これまでの日本語学習者の動機づけ研究で用いられてきた「統合的・道具的動機づけモデル」は、Gardnerらの研究(Gardner & Lambert 1972など)を出発点とする外国語学習分野独自の動機づけ理論であった。Gardnerらは、社会環境の観点から動機づけを捉え、北米の2言語使用環境における動機づけ構造を説明し、統合的動機づけを持つ学習者の方が習熟度が高いとしている。しかし、後続する他地域における動機づけ調査では一定した結果が出ていないことからわかるように、地域によって動機づけの構造が大きく異なり、同様の尺度を用いて調査を行うことの限界を示している。

鹿毛(1995)は、これまでの動機づけ研究の問題点として、2つの概念の対立(例として、遂行目標か達成目標か)を強調していることを挙げ、択一的な説明には限界があるため、学習意欲の発達と統合に焦点を当てた



研究が必要だとしている。

そこで、本稿では、この統合的・道具的動機づけという枠組みに拠らず、目標や達成に関する理論の視点も取り入れて、教育心理学的視点から動機づけの分析を行う。

鹿毛（1995）は、動機づけの概念を次の3つの意欲によって、分類している（稿末の資料1参照）。

内容必然的学習意欲：「～を学びたくて学ぶ」

（学習内容自体が目的）

状況必然的学習意欲：「状況が要求するので学ぶ」

（人間関係と社会的背景が要因）

自己必然的学習意欲：「肯定的な自己概念獲得のために学ぶ」

（自己像や自己意識が中心で、他者との相対基準と、独自に持つ絶対基準がある）

資料1を見ると、鹿毛（1995）が指摘するように、達成目標理論は、状況必然的意欲については扱わず、状況は考慮していないことがわかる。

さらに、上記の分類に基づき、外国語学習者の動機づけ研究を分類すると、日本語学習動機研究の多くが参照してきたGardner & Lambert（1972）が定義する統合的・道具的動機づけという2項対立的な枠組みにおいて示された動機づけは、自己必然的学習意欲とは関連がなく、内容と状況に関するものが中心であることがわかった。このGardnerらの尺度を直接、または間接的に用いている後続の研究でも、ほぼ同様の構造が見られる。

一方、郭・大北（2001）、郭・全（2006）、バルスコワ（2006）が挙げている「エリート主義」にあたる動機（「自己満足」「語学学習志向」など）は、絶対基準としての自己必然的学習意欲にあたるが、郭らの研究では「他者との相対基準」にあたる動機については挙げられていない。本稿で対象とするウクライナの大学で設定されている目標が、留学試験に合格することであることを考えると、学習者は頻繁に他者との競争を意識していることが推測される。このような影響も含め、従来の日本語教育分野における動機づけ研究の枠組みを超えて、動機づけの構造を明らかにすることが必要である。

## 4 本稿の目的

本稿の目的は、先行研究で用いられてきた統合的・道具的動機づけの枠組みに拠らず、目標理論を含む観点から、以下の2点を明らかにすることである。

- 1) ウクライナの大学で日本語を専攻する大学生の動機づけを学年層別に記述して、構造を明らかにする。

- 2) 高学年の学習者の個人差をクラスター分析を用いて、動機づけ傾向の異なる学習者群がどのような目標や目標達成見込みを持つか分析し、動機づけと目標・目標達成見込みとの関連を明らかにする。

## 5 調査

### 5.1. 質問紙調査の作成

質問紙はフェイスシートに加え、次の3部によって構成されている。

第1部 動機づけに関する35項目

第2部 日本語能力（5技能）に関する自己評価5項目と目標5項目

第3部 目標の達成見込み1項目

第1部は2回の予備調査により、ボトムアップ方式で作成した本稿独自の質問項目である。本稿では、大西（2010）で行ったウクライナの大学で日本語を専攻する大学生を対象とした動機づけ調査で作成した尺度（本稿末の資料2参照）を用いて、因子分析を行った。

大西（2010）の調査では、ウクライナの3大学で日本語を専攻する大学1年生から5年生127名より動機づけを自由記述で収集し（予備調査1）、KJ法<sup>(10)</sup>を用いて、3名（大学院生2名、大学院教員1名）で分類を行っている。37項目の質問紙を作成・実施し（予備調査2）、他の項目と相関が低い2項目を削除し、35項目の尺度の信頼性<sup>(11)</sup>（Cronbach's  $\alpha = .89$ ）を確認した<sup>(12)</sup>。6件法（1.「全然そう思わない」～6.「とてもそう思う」）で回答を求めた。

第2部は、CEFRのSelf Assessment Gridに基づき、自己評価、目標の記入を求めた。CEFRとは、EUの言語教育で導入されている言語共通参照枠である。表2は自己評定表の項目を一部抜粋したものである。この指標を用いることで、5技能（読む・聞く・モノログ・ダイアログ・書く）について、A1（初級）からC2（上級）までの6段階で自己評価を行うことができる。本稿では、CEFRのSelf Assessment Gridロシア語版<sup>(13)</sup>を活用し、「現在のあなたのレベルはどれに当てはまると感じますか」という質問により、5技能に対する個別の自己評価（計5項目）について記入を求めた。また、「ど

- ▶ (10) KJ法とは、断片的な複数のデータやアイデアをまとめる方法である。ここでは、自由記述をすべてカード化し、3名で分類を行った。その際、自由記述の全回答を使用した、「日本のデザインに興味」や「日本のファッションが好き」などの類似する表現は「日本文化に関心がある」にまとめるというように統合を行った。
- ▶ (11) 信頼性とは、ある概念を構成する複数の項目の内的整合性を指す。一般に、 $\alpha$ 係数が.80以上あると十分な信頼性があるとされる。
- ▶ (12) 分析には、SPSS社のSPSS Ver.17.0を使用した。
- ▶ (13) Common European Framework of Reference for Languages. EU圏内での移動、または圏外からの移入者の増加により、ヨーロッパで共通参照できる言語レベルが必要となり、1997年に英語版・ドイツ語版などの試行版が発表された。現在ではすべてのEU公用語によるCEFRが作成され、教育現場等で用いられている（吉島・大橋2004）。参照ウェブサイトCouncil of Europe [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/levels.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html)（2010年9月26日閲覧）

■ 表2 CEFRのSelf Assessment Grid（一部抜粋）

	読む	聞く	モノログ	ダイアログ	書く
A1初級	標識	数や値段	自己紹介	簡単な質問	住所
A2初級	新聞広告	アナウンス	他者の紹介	日常的場面	質問票
B1中級	パンフレット	簡単なテレビ	本の紹介	一般的话题	個人書簡
B2中級	簡単な文章	簡単な講演	記事の紹介	意見を言う	短い評論
C1上級	専門的文章	映画	謝罪	難しい話題	レポート
C2上級	文学作品	癖のある発話	口頭発表	討論	ビジネス文書

れぐらいのレベルに到達したいと思いませんか」という質問により、5技能に対する個別の目標（計5項目）について記入を求めた。

第3部は、「(第2部で記入した) 目標をどの程度達成できると思いますか」(回答は「1. 絶対に達成できないと思う」から、「6. 必ず達成できると思う」までの6件) という質問により、目標全体に対する達成見込みについて尋ねた。

## 5.2. 調査の手順と概要

本稿で行った調査（2009年3月実施）では、首都キエフ市の4大学と、ウクライナ東部の1大学の学習者も対象<sup>(14)</sup>とし、267名に調査の協力を得た。日本滞在歴が1年以上の学習者のデータと欠損値が含まれるデータを

▶(14)本稿で対象とした都市はいずれもウクライナ東部の都市である。国際交流基金（2008）の調査によれば、ウクライナで日本語を専攻する大学生が多い都市は、順に、東部のキエフ市（5大学393人）、西部のリヴィフ市（2大学148人）、東部のドニエプロペトロフスク市（1大学78人）、東部のルガンスク市（1大学55人）、東部のハリコフ市（1大学46人）、南部のセバストーポリ市（1大学42人）、南部オデッサ市（1大学31人）等である。西部はウクライナ語話者が多く、親EU的であり、それ以外の地域はロシア語話者が多く、親ロシア的である。東部および南部と西部とでは、政治的、民族的に異なる部分が多い。ウクライナでは、地域によって、使用されている言語が異なることから、すべての調査用紙にロシア語を併記し、ロシア語による回答も可能とした。ウクライナの公用語はウクライナ語であるが、ロシア語が広範に通用し、ウクライナ語が理解できない学習者もいるため、本稿ではロシア語版を作成した。

■表3 本調査 学年層別因子負荷量と因子間相関

低学年 (1、2年生)	因子			高学年 (3、4、5年生)	因子		
	第1 文化	第2 将来	第3 挑戦		第1 文化	第2 キャリア	第3 言語
09日本語が好き	.709	-.029	.084	16日本文学に関心	.901	-.253	.080
05日本文化に関心	.696	-.154	.068	28文学翻訳希望	.775	-.294	-.105
16日本文学に関心	.640	-.111	.271	05日本文化に関心	.770	-.066	.121
15日本の歌が好き	.619	-.069	-.044	11漢字美しい	.656	.077	-.228
02日本人と話したい	.570	.122	.050	25鳥発展させたい	.641	-.039	.330
28文学翻訳希望	.509	-.062	.130	33日鳥関係	.603	.066	.026
11漢字が美しい	.503	.110	-.085	02話したい	.591	.216	-.193
10性質見習いたい	.487	.246	-.249	09日本語が好き	.576	.202	-.258
33日鳥関係	.465	-.042	-.126	17通訳になりたい	.562	.161	-.235
07アニメが好き	.436	-.006	.010	14日本が好き	.554	-.121	.151
25鳥発展させたい	.263	-.089	-.162	30多旅行希望	.532	-.066	.344
14日本が好き	.239	-.041	.071	24留学希望	.480	.092	-.090
13大学院進学希望	.105	.034	.056	15日本の歌が好き	.478	-.040	.024
27成績が合った	.013	.577	.102	03日本料理が好き	.416	.035	.238
26高収入就職	-.263	.563	.111	20旅行に必要	.389	.151	.188
30多旅行希望	-.106	.494	.305	10性質見習いたい	.386	.262	-.233
04日本語は見込高い	.006	.493	.048	07アニメが好き	.362	-.029	.101
24留学したい	.130	.483	-.054	34将来日本語は当然	.335	.065	.033
20旅行に必要	-.054	.423	.034	19語学学習が趣味	.319	.164	-.045
17通訳希望	.016	.391	.038	27成績が合った	.284	.154	.259
34将来日本語は当然	.228	.377	-.198	18エキゾチック	.214	.082	-.037
35競争勝ちやすい	-.161	.365	.201	31グループが好き	.150	-.066	-.024
08日本語が簡単	.166	.262	-.103	26高収入就職	-.003	.905	.157
06高ステータス	.107	.165	.080	04日本語は見込高い	-.030	.827	.185
29難言語への挑戦	.001	.080	.593	06高ステータス	-.020	.694	.092
21他言語も好き	-.131	-.304	.446	35競争勝ちやすい	-.243	.369	-.075
01語学センスあり	.282	.032	.354	01語学センスあり	.099	.156	.154
19語学学習は趣味	.240	.171	.333	08日本語は簡単	-.014	.091	.024
18エキゾチック	-.032	.155	.323	21他言語も好き	-.073	.166	.547
03日本料理が好き	.257	.256	.283	12多言語が必要	.086	.194	.523
12多言語必要	-.019	.133	.279	29難言語への挑戦	.063	.005	.523
31グループが好き	.142	-.168	.191	13大学院進学希望	.147	.050	-.227
因子間相関		.487	.085			.524	-.185
			.047				-.221

※表中の鳥はウクライナを指す

- ▶(15) 質問紙調査は、すべて大学の授業時間内に行った。低学年に比べ、高学年の学習者が少ないのは、授業を欠席する学習者が多いためである。
- ▶(16) 本稿では、低学年層と高学年層に分けて因子分析を行っているが、同一項目で分析を行うため、全学年（265名）のデータから床効果と天井効果を調べ、数値が大きいものを削除した。そのため、低学年、高学年それぞれの数値で床効果、天井効果を測った場合とは異なる結果となっている。
- ▶(17) 逆転項目とは、質問紙調査で一般的に用いられている本来の質問を正反対の意味に書き換えて質問する項目である。脇田（2007）は「項目がすべて同じ方向を向いている場合には、回答者がよく考えず、惰性で回答をしてしまう可能性がある」としている。本稿の質問紙では、「14. 日本が好きです」の代わりに、「日本が嫌いです」という項目を設けた（全4項目）。このような逆転項目を質問紙の中にいくつか設けることで、無意識に同じ回答をしてしまうのを防ぐことができる。
- ▶(18) 因子分析では、分析者が定めた負荷量の基準に基づいて、因子の構成を行う。一般に、負荷量は.30から.40の間を採ることが多い。基準となる負荷量が低い場合には、複数の因子に負荷がかかる場合（double loaded）がある。その項目の共通性に問題があるため、該当する項目を除外して分析するか、別の因子構成を採る必要がある。

除外した結果、265名のデータが分析対象となった。内訳は1年生87名、2年生86名、3年生49名、4年生34名、5年生9名であった<sup>(15)</sup>。

全対象者のデータを基に天井効果と床効果について調べ<sup>(16)</sup>、平均（M）と標準偏差（SD）の和が6.00以上で、天井効果が大きい項目「23. 家族は日本語を勉強することに賛成していない（逆転）<sup>(17)</sup>」（6.24）、「22. 留学するために日本語を勉強することが必要だ」（6.33）と、平均と標準偏差の差が1.00未満で床効果が大きかった項目「32. 学校の頃から日本語を勉強しているから大学でも続けている」（0.29）の合計3項目を除外し、32項目で分析を行った。32項目について、学習者を1・2年生の低学年層173名と3・4・5年生の高学年層92名の2群に分けて因子分析を行った（表3）。

## 6 結果と考察

### 6.1. 低学年の動機づけ

低学年層を対象に行った因子分析では、因子の数ごとに固有値の変化を見たところ、3因子、または4因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3因子と4因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。4因子構造では、複数の項目において、二重に因子に負荷がかかっていたため、3因子構造を採用した<sup>(18)</sup>。回転前の各因子の説明率はそれぞれ17.60%、7.33%、6.51%で3因子の全分散を説明する割合は31.45%であった。適合度検定の結果は有意であり、この因子構造はデータを十分に説明していることが確認された。下位尺度の信頼性係数は $\alpha = .79$ 、 $.70$ 、 $.35$ という値が得られた。第3因子の信頼性係数が低いが、低頻度の項目を含むことによると考えられる。

第1因子は「09. 日本語が好きだ」、「15. 日本の歌が好きだ」など、文学や文化、日本語に関する項目の負荷量が高いので、これを「日本語日本文化志向」と命名した。

第2因子は「26. 日本語ができると給料が高くて良い仕事が見つかりやすくなる」、「04. 日本語は見込みのある言語である」など、将来に役立tingることに関する項目の負荷量が高いので、これを「将来実用志向」と命名した。この因子には「27. 大学入学時に成績が合っていた」という項目が含まれるが、日本のような大学入試共通試験がないウクライナでは、大学入試の際、高校までの成績をもとに受験者が受験学科を判断するケースが多く、人気が高い日本語学科へは成績優秀者が申請する傾向がある。難関である日本語学科に入学することは将来的に有利だと考えられている可能性がある。

第3因子は「29. 他の言語はもうできるから新しい言語である日本語に挑戦したい」、「21. 他の言語も好きだから」など、語学学習への挑戦意

識に関する項目の負荷量が高いので、これを「挑戦志向」と命名した。

次に、低学年層の特徴を各因子の相関などから述べる。第1因子の「日本語日本文化志向」が占める説明比率（寄与率）は17.6%であった。因子間相関では、第1因子「日本語日本文化志向」と第2因子「将来実用志向」の相関が強かった（.487）。先行研究では、就職という報酬を求める「道具的動機」と、文化への関心という「統合的動機」とは異なる動機づけで、因子間相関では負の相関がある（成田1998など）ことが報告されている。しかし、本稿で対象とするウクライナでは、「統合的・道具的動機モデル」の枠組みでそれぞれの動機が背反し合うのではなく、相互に関連を持つことが示された。

## 6.2. 高学年の動機づけ

高学年層の因子分析では、固有値の減少傾向から、3因子構造が妥当だと判断した。3因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。回転前の各因子の説明率はそれぞれ24.25%、7.51%、6.74%で、3因子の全分散を説明する割合は38.51%であった。適合度検定の結果は有意で、この因子構造は十分にデータを説明していると考えられる。下位尺度の信頼性は $\alpha = .88$ 、 $.72$ 、 $.60$ で十分に高かった。

第1因子は「16. 日本文学への関心がある」、「05. 日本文学をウクライナ語に翻訳したい」など、文学や文化、日本語に関する項目の負荷量が高いので、これを「日本語日本文化志向」と命名した。第2因子は「26. 日本語ができると給料が高くて良い仕事が見つかりやすくなる」、「04. 日本語は見込みのある言語である」、「35. (他の欧州言語に比べ) 日本語の専門家がまだ少なく、競争に勝ちやすい」など、仕事や報酬に関する具体的な項目の負荷量が高いので、これを「キャリア志向」と命名した。低学年の第2因子「将来実用志向」と重複する項目（26、04）があるが、低学年では仕事に関する項目に加えて、「30. たくさん旅行したい」、「20. 旅行に必要」という旅行に関する項目があり、漠然と将来使用することを含んでいる。しかし、高学年の第2因子「キャリア志向」では、「35. 競争に勝ちやすい」、「06. 日本語を学習することはステータスが低い（逆転）」という具体的に仕事を得るための有利さに関連する項目が含まれている。このように高学年の第2因子では仕事に関する意識が表れているため、低学年と区別して命名した。

第3因子は「21. 他の言語も好きだから」、「12. できるだけ多くの言語を身につけたほうがよい」、など、外国語学習自体に関する項目の負荷量が高いので、これを「語学学習志向」と命名した。この第3因子「語学学習志向」は低学年の第3因子「挑戦志向」と重複する項目（29、21）を含んでいる。しかし、低学年の残りの項目は「18. 日本語はエキゾチックな（珍しい・不思議な）言語」であるのに対して、高学年の残りの項目は「12. できるだけ多くの言語を身につけたほうがよい」であり、低学年の学習者は日本語学習を新規性・希少性のある特別なものであると捉えているのに対して、高学年では、様々な外国語の1つとして日本語を学習して

いることが表れている。

### 6.3. 低学年層と高学年層の比較

本調査の結果、ウクライナ人大学生の動機づけは低学年と高学年で構造が異なることが示された。学年層別の動機づけを、鹿毛（1995）の3つの必然性に基づいた分類をし、稿末の資料1に示す。

両学年層に共通する「日本語日本文化志向」には、共通する項（02、05、07、09、10、11、15、16、28、33の10項目）が多く、ウクライナの学習者は学年層に関わらず、日本語日本文化志向を持っていると考えられる。この「日本語日本文化志向」は鹿毛（1995）の分類では「内容関与的動機」にあたる。この内容関与的動機は、意欲が低くなった際の再動機づけ（Ushioda 2001）に関わる動機であり、学習の楽しさや関心に結びつき、学習を支える動機である。

高学年層においても、第1因子の「日本語日本文化志向」が強く、寄与率は24.25%であった。第1因子の「日本語日本文化志向」と第2因子「キャリア志向」との相関が高く（.524）、高学年においても、これらの「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」と考えられてきた動機が関連を持っていることが示された。第2因子の「キャリア志向」は、低学年の「将来実用志向」とはやや異なり、日本語を習得することで、より良い仕事に就き、経済的な利益を得たいとする姿勢が強く表れている。低学年では「30.たくさん旅行がしたい」など、将来の漠然とした希望が多く含まれているのに対して、高学年では「相対的基準」である他者との競争に基づく項目の比率が高い。低学年の学習者に比べて、具体的に大学卒業後の進路を意識していることが推測される。

### 6.4. 低学年と高学年の自己評価・目標・目標達成見込み

自己評価、目標、目標達成見込みの低学年と高学年の平均値について、 $\chi^2$ 検定を行い、有意差があるかを確認した（表4）。

自己評価は低学年（ $M=2.20$ 、 $SD=.501$ 、最小値=1「CEFR-A1レベル」、最大値=3.6「B1-2」）よりも高学年（ $M=2.86$ 、 $SD=.719$ 、最小値=1.2「A1-2」、最大値=5「C1」）のほうが0.1%水準で有意に高く（ $\chi^2=75.862$ 、 $df=25$ 、 $p<.001$ ）<sup>(19)</sup>、学習年数の差を反映するものであった。

目標は低学年（ $M=5.68$ 、 $SD=.459$ 、最小値=3.8「B1-2」、最大値=6「C2」）と高学年（ $M=5.65$ 、 $SD=.497$ 、最小値=4「B2」、最大値=6「C2」）の間で有意な差は見られなかった。

■ 表4 自己評価、目標、目標達成見込みの平均の比較（学年層別）

	低学年M (SD)		高学年M (SD)
自己評価	2.20 (.50)	<	2.86 (.71)
目標	5.68 (.45)	=	5.65 (.49)
目標達成見込み	5.32 (.66)	>	5.00 (.87)

▶ (19) dfとは自由度 (degree of freedom) のことであり、取りうる値の数 (n) から1を引いたものが自由度となる。達成見込みでは6件法で回答を求めているため、 $n=6$ 、 $df=5$ である。自己評価では5技能の平均を計算するため、値は1.0から0.2毎に6.0まで26段階あり、 $n=26$ 、 $df=25$ となる。

目標達成見込みは低学年 (M=5.32、SD=.668、最小値=4「達成できる可能性がある」、最大値=6「必ず達成できる」)のほうが高学年 (M=5.00、SD=.870、最小値=2「たぶん達成できない」、最大値=6「必ず達成できる」)よりも、5%水準で有意に高い ( $\chi^2=12.336$ 、 $df=5$ 、 $p<.05$ ) 結果となった。ウクライナの日本語学習者の多くは目標を達成できると予想しているが、低学年よりも高学年では、達成見込みが低い。さらに、高学年の学習者は達成見込みの標準偏差が大きく、達成見込みの高低差が大きいことが示された。

そこで、高学年の学習者の個人差を明らかにするために、クラスター分析を行った。

## 6.5. 高学年のクラスター分析

因子得点を基に、平方ユークリッド距離を用いたウォード法によるクラスター分析を行い、異なる動機づけ傾向を示した学習者ごとにプロファイリングを行った。

クラスター分析の結果、高学年の対象者92名は異なる動機づけ傾向を示した学習者ごとに3群 (N=31、21、40) に分けるのが適切だと判断できた。次に、得られた3つのクラスターを独立変数、「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、すべての項目で有意な群間差がみられた (日本語日本文化志向:  $F(2,89) = 42.990$ 、キャリア志向:  $F(2,89) = 20.203$ 、語学学習志向:  $F(2,89) = 78.141$ 、すべて  $p<.001$ )。表5に各クラスター (群) に属する人数と、因子得点の平均、標準偏差を示す。

TukeyのHSD法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、「日本語日本文化志向」についてはⅡ全動機高群 > Ⅰ語学学習低群 > Ⅲ文化・キャリア低群、「キャリア志向」についてはⅡ全動機高群 > Ⅰ語学学習低群 > Ⅲ文化・キャリア低群、「語学学習志向」についてはⅢ文化・キャリア低群 = Ⅱ全動機高群 > Ⅰ語学学習低群という結果が得られた。

Ⅰ語学学習低群 (N=31) は第1因子「日本語日本文化志向」と第2因子「キャリア志向」がやや高く、第3因子の「語学学習志向」が低い群である。したがって、この群には日本語や日本関連の仕事に関して高い関心を示しているが、語学学習自体に関する関心は強く持っていない学習者が属している。

Ⅱ全動機高群 (N=21) は第1因子「日本語日本文化志向」、第2因子「キャ

■ 表5 クラスター (群) による類型と因子得点 ( ) 内は標準偏差

	第1因子 文化	第2因子 キャリア	第3因子 語学学習
Ⅰ 語学学習低群 (N=31)	.38 (.46)	.20 (.70)	-.94 (.58)
Ⅱ 全動機高群 (N=21)	.83 (.32)	.74 (.40)	.38 (.85)
Ⅲ 文化・キャリア低群 (N=40)	-.74 (.93)	-.55 (.97)	.53 (.53)

リア志向」、第3因子「語学学習志向」のすべて高い群である。したがって、この群の学習者は、多様な動機づけをそれぞれ強く持って学習していることがわかる。

Ⅲ文化・キャリア低群 (N=40) は第1因子「日本語日本文化志向」と第2因子「キャリア志向」が低く、第3因子「語学学習志向」のみ高い群である。このことは、この群の学習者が、他の学習者群とは異なり、日本語や日本関連の仕事等ではなく、語学学習そのものに価値を見だし、学習をしていることを示している。

さらに各群と自己評価の平均値、目標の平均値、目標の達成見込みの3項目について、一元配置の分散分析を行った。図1は各群の自己評価と目標、達成見込みの平均値を表したものである。

学習者群間において日本語能力に関する自己評価の平均では有意な差がない (I 語学学習低群M=2.7、II全動機高群M=3.0、Ⅲ文化・キャリア低群M=2.8) にも関わらず、目標と目標達成見込みでは有意な差が認められた。

目標の平均値では、I 語学学習低群 (M=5.6) と他の群との差はなく、II全動機高群 (M=5.9) とⅢ文化・キャリア低群 (M=5.5) 間においてのみ1%水準で有意であった。Ⅲ文化・キャリア低群は、語学学習志向以外は、II全動機高群に比べて低い群であり、このことから日本語日本文化志向とキャリア志向が高い群のほうが高い目標を持つ傾向があると考えられる。

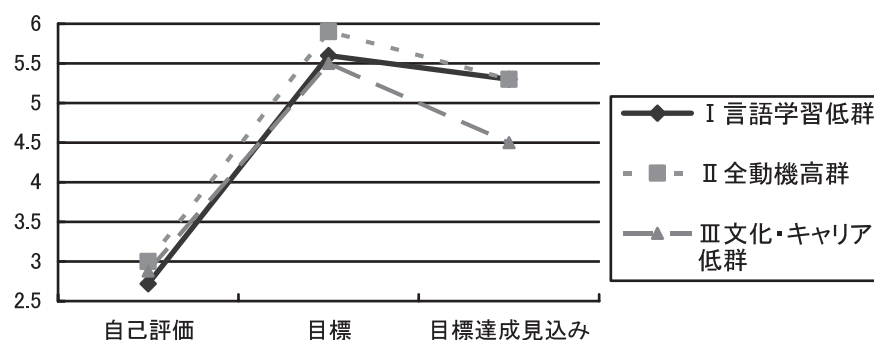
目標の達成見込みでは、I 語学学習低群 (M=5.3) とⅢ文化・キャリア低群間 (M=4.5) において、0.1%水準で有意、II全動機高群 (M=5.3) とⅢ文化・キャリア低群 (M=4.5) 間においても1%水準で有意であった。目標達成見込みは語学学習志向の高低よりも、日本語日本文化志向やキャリア志向が強く関連していると考えられる。

この結果から、各群の特徴について次のようにまとめられる。

I 語学学習低群の学習者は目標は高くないものの、目標達成見込みは高い傾向にある。学習者が目標を修正し、達成可能な目標を持って学習していると考えられる。

II全動機高群の学習者21名中17名がCEFR最高値のC2を目標として回答

■ 図1 各群における自己評価・目標・達成見込み





しており、達成見込みも高い。語学学習に自信を持って取り組んでいる学習者が多いと考えられる。

一方、Ⅲ文化・キャリア低群の学習者は他の学習者群に比べて目標がやや低く、目標達成見込みも低かった。この群の学習者は、語学学習志向のみが高く、日本語や日本語を役立てることにあまり動機づけが高くない。高学年で、学習項目も難しくなり、目標も下がったが、それに対する達成見込みも低い状態にあると考えられる。達成見込みが低い要因を本稿の結果から断言することはできないが、日本語に限らない語学学習志向が高い群であるため、これまでのヨーロッパ言語の語学学習経験から、達成見込みの判断基準が厳しくなっている影響が考えられる。この達成見込みの低さが、意欲の低さに結びついている可能性がある。また、この群の学習者は「日本語日本文化志向」が低く、学習の楽しさを再発見するという再動機づけ (Ushioda 2001) が行われていないことも推測される。

クラスター分析の結果から、高学年の学習者は動機づけのタイプによって、目標と本人の持つ達成見込みの傾向が異なることが示された。ウクライナの学習者に関する先行研究 (立間2006など) では、「高学年になると意欲が下がる」としか言われていなかったが、本稿における分析の結果から、「日本語日本文化志向」と「キャリア志向」が高い学習者は目標の達成見込みを高く持って学習していることが明らかになった。一方、「語学学習志向」のみが高い群は内容や状況に関連する動機が低く、再動機づけも起きにくいことが示唆された。

## 7 | まとめと今後の課題

本稿では、自由記述によって作成した尺度を用い、複数の教育機関において全学年対象の調査を行い、ウクライナにおける日本語学習者の動機づけの構造や達成見込みとの関わりを示すことができた。これまでの動機づけ研究では成果 (成績) との関連から動機づけが分析されることが多かったが、達成見込みと動機づけとの関連についても検討する必要があるといえる。

また、これまでの研究が統合的・道具的動機づけの2項対立的であったのに対し、本稿では目標などを視野に入れたより広い動機づけの観点からの分析を行った。その結果、学年層に関わらず、これまで対立するとされてきた内容に関する関心と、仕事に関する動機の相関が高いことが明らかになった。低学年は内容に関与する向上志向である「挑戦志向」を持っていたのに対して、高学年の「語学学習志向」は内容に関与しない動機である。この「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ことが示唆された。

ただし、この結果のみでは、動機づけが変わったため目標と達成見込みが変化したのか、目標を修正したため動機づけが変化したのかは明らかにできない。今後の課題としては、さらに継続して調査を行い、変化の過程を明らかにする必要がある。

## 参考文献

- 新佳乃子 (2002) 「業務完了報告書—ウクライナキエフ国立タラス・シェフチェンコ大学—」『日本語教育専門家NIS諸国派遣事業派遣専門家の業務実施完了報告書』日本外交協会1-16.
- アブドサラム ダウティ・中山洋・山口正二 (2009) 「目標設定と評価指示による意欲向上を目的とした授業支援システム」『教育情報研究』25, 1, 3-12.
- Deci E.L. (1975) *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳1980『内発的動機づけ』誠心書房)
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in second language research—Construction, administration, and processing*. (八島智子・竹内理訳2006『外国語教育学のための質問紙調査入門』松柏社)
- Dweck, C.S. (1986) Motivation process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Legget (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256-273.
- 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』2, 49-64.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hayashi, Hideo (2009) Roles of intrinsic and extrinsic motivation in learning English in Japan: Insights from different clusters of Japanese high school students, *JACET Journal* 48, 1-13.
- 平畑奈美 (2001) 「業務完了報告書—ウクライナキエフ国立タラス・シェフチェンコ大学—」『日本語教育専門家NIS諸国派遣事業派遣専門家の業務実施完了報告書』日本外交協会1-18.
- 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.
- 堀野緑 (1987) 「達成動機の構成因子の分析—達成動機の概念の再検討」『教育心理学研究』35, 148-154.
- 市川伸一 (1995) 『学習と教育の心理学』岩波書店.
- 鹿毛雅治 (1995) 「内発的動機づけと学習意欲の発達」『心理学評論』38-2, 146-170.
- 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.
- 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動機づけについて」『日本語教育』110, 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」『新潟大学国際センター紀要』2, 118-128.
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年—改訂版』凡人社.
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績の関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』国際交流基金日本語国際センター8, 1-11.
- 奈須正裕 (1995) 「達成動機づけ理論」宮本美佐子・奈須正裕 (編) 『達成動機の理論と

展開」金子書房41-71.

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, 162-172.

村山航（2003）「達成目標理論の変遷と展望—『緩い統合』という視座からのアプローチ—」  
『心理学評論』46, 564-583.

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,  
94-107.

立間智子（2006）「ウクライナにおける日本語教育の現状と問題点」『国際交流基金日本  
語教育紀要』2, 127-133.

Ushioda, E. (2001) Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In  
Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition* (pp.93-125).  
Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

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』2, 144-151.

脇田貴文（2007）「尺度項目を作る」小塩真司・西口利文（編）『質問紙調査の手順』ナ  
カニシヤ出版, 47-53.

吉島茂・大橋理枝（2004）『外国語教育II—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッ  
パ共通参照枠—』朝日出版社.

資料1 動機づけに関する概念図 鹿毛（1995）を参考に作成

	内容必然的学習意欲		自己必然的学習意欲		状況必然的学習意欲	
			向上志向	相対比較志向	条件必然的	関係必然的
内発外発的動機 鹿毛（1995） Ushioda（2001）	内発的動機 学習への興味 学習の楽しさ		自己満足 正の学習経験		外発的動機 報酬 TL集団へ親和 外的抑圧 個人目標	
目標理論 Dweck（1986）	学習目標			遂行目標		
学習動機 市川（1995）	充実志向 实用志向			自尊志向	報酬志向 实用志向	関係志向
		訓練志向				
外国語学習者対象動機づけ研究 Gardner& Lambert（1972） 日本語学習者の動機づけ研究	統合的動機				統合的動機 道具的動機	
縫部ら（1995）： ニュージーランドの大学生	学習への興味 日本理解		語学学習志向		道具的動機 統合的動機 誘発的動機 国際意識	
成田（1998）： タイの大学生	文化理解志向		自己満足因子		道具的動機 統合的動機 誘発的動機 国際性志向	
郭・大北（2001）： シンガポールの大学生	現代日本憧れ 伝統文化		自己満足 語学学習志向		仕事因子 交流志向 利益享受志向 誘発的動機 国際性志向	
パルスコワ（2006）： ロシアの大学生	現在日本興味 伝統文化		日本語学習志向		職業学習志向 文化交流 仕事因子	
郭・全（2006）： 中国の大学生	日本理解 日本大衆文化		語学学習志向 自己尊重因子		仕事因子 日本留学志向	
本稿の低学年	日本語日本文化			挑戦	将来实用	
本稿の高学年	日本語日本文化		語学学習		キャリア	

■ 資料2 本調査における学年層別の平均 (M) と標準偏差 (SD)

項目	低学年	高学年
	M(SD)	M(SD)
01 私には外国語を身につけるセンスがある	4.89(.90)	5.05(.85)
02 日本人と話したい	5.46(.78)	5.14(.97)
03 日本料理が好きだ	4.96(1.23)	5.26(1.19)
04 日本語は見込みがある言語だ	5.15(.86)	4.67(1.18)
05 日本文化への関心がある	5.36(.82)	5.27(.99)
06 日本語を学習することはステータスが低い (R)	5.63(.68)	5.43(.77)
07 日本のアニメや漫画が好きだ	4.02(1.61)	3.76(1.47)
08 日本語は簡単な言語だ	2.43(1.08)	2.21(1.10)
09 日本語が好きだ	5.44(.76)	5.20(.98)
10 日本人の性質を見習いたい	3.29(1.38)	3.03(1.20)
11 日本語や漢字が美しいと思う	5.02(.87)	4.80(1.14)
12 できるだけたくさんの言語を身につけたほうがいい	5.34(1.04)	5.34(.94)
13 ウクライナの大学院で研究をしたい	4.09(1.31)	3.36(1.50)
14 日本が嫌いだ (R)	5.58(1.15)	5.45(1.15)
15 日本語の歌を歌うのが好きだ	3.87(1.38)	4.03(1.29)
16 日本文学への関心がある	4.64(1.07)	4.72(1.28)
17 日本語の通訳になりたい	4.73(1.18)	4.58(1.17)
18 日本語はエキゾチック (不思議) だと思う	4.56(1.13)	4.54(1.13)
19 外国語学習が好きで、趣味として日本語を勉強している	4.45(1.32)	4.07(1.33)
20 日本へ旅行するために日本語を学習することが必要だ	4.52(1.29)	4.10(1.41)
21 他の言語が好きじゃないから日本語を選んで勉強している (R)	4.72(1.24)	5.23(.98)
22 日本に留学するために日本語を学習することが必要だ	4.99(1.17)	4.55(1.28)
23 家族は日本語を勉強することに賛成していない (R)	5.84(0.53)	5.80(.57)
24 日本に留学するために日本語を勉強している	4.42(1.30)	3.54(1.47)
25 ウクライナを日本のように技術が進んだ経済力が高い国にしたい	4.75(1.32)	4.71(1.40)
26 日本語ができると給料が高くて良い仕事が見つかりやすくなる	4.94(1.04)	4.48(1.12)
27 大学に入学するとき、日本語学科が一番自分の成績に合っていた	4.07(1.38)	4.00(1.47)
28 日本文学をウクライナ語に翻訳したい	3.57(1.41)	4.03(1.65)
29 他の言語はもうできるから新しい言語である日本語に挑戦したい	4.35(1.25)	4.34(1.28)
30 たくさん旅行がしたいから日本語を勉強している	4.38(1.31)	4.09(1.41)
31 自分達の日本語のクラスで勉強するのが好きだ	4.91(1.14)	4.73(1.30)
32 大学入学前から (高校で) 日本語を勉強している	5.37(1.38)	1.77(1.67)
33 ウクライナと日本の関係を良くしたい	4.46(1.26)	4.70(1.37)
34 近い将来日本語ができるのは当たり前になるだろう	3.67(1.41)	3.39(1.21)
35 日本語の専門家がまだ少なく、競争に勝ちやすい	3.91(1.33)	3.41(1.13)

表中の (R) は逆転項目

(2010年9月30日受理、2011年1月28日修正原稿受理、2011年2月9日採択)