



Title	中国における日本語専攻学習者の動機減退要因の再検討
Author(s)	許, 晴
Citation	国際広報メディア・観光学ジャーナル, 28, 89-106
Issue Date	2019-05-08
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/74391
Type	bulletin (article)
File Information	089-106-06Xu.pdf



[Instructions for use](#)

中国における日本語主専攻学習者の 動機減退要因の再検討

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 博士課程

許 晴

A re-examination of demotivation factors of Japanese Language major students in China

XU Qing

abstract

The aim of this research is to re-exam the demotivation factors of Chinese students majoring in Japanese Language. From July to December 2014, a semi-structured interview with nine Japanese Language students was conducted and from these interviews, 81 demotivation factors were extracted by using M-GTA analysis. As a result, a questionnaire consisting of 35 items was used as the next step of the research. In June 2016, a pilot study was conducted with 36 Japanese major learners from a university in Gansu province, China. The items of the questionnaire were revised based on the results of the pilot study. From September 2016 to April 2017, the questionnaire was conducted during Japanese classes. The 283 respondents were from three universities located in Shanghai, Hunan province and Liaoning province respectively. Factor analysis was carried out on the data collected through the Likert scale questionnaire. As a result, a five-factor structure was assumed. The five factors are 1. Lack of intrinsic motivation and learning ability; 2. The difficulty of Japanese language; 3. Lack of Japanese proficiency and sense of accomplishment; 4. Dissatisfaction with the teacher, and 5. Problems with the choice of major.

1 研究背景

中国の日本語教育は、1990年代、中国国内で、英語に次ぎ第二外国語の地位を確立した（国際交流基金2017a）。また、世界の日本語学習者数の変化を見ると、中国は2012年になってはじめて韓国を超え、日本語学習者数が増え、最も多い国（地域）となった（国際交流基金2013）。したがって、国別に日本語教育を論じる際には、中国は必要不可欠な存在であると考えられる。

国際交流基金（2017b）は、教育段階別に、日本語学習者を初等教育段階、中等教育段階、高等教育段階、学校教育以外の教育に分類し、各段階における日本語学習者の比率を提示した。世界平均から見ると、中等教育段階における学習者数の比率が最も高いことが特徴である。しかし、世界的な傾向とは異なり、中国においては、高等教育段階の学習者は圧倒的に多いことが特徴である。2015年の中国における高等教育段階の学習者数は全体の65.6%を占める625,728名（国際交流基金2017b）であり、世界平均比率の28.5%より高い。

高等教育段階の学習者数が多いという特徴を持つ中国では、近年、学習者数の構成に変化が起きている。それは、高等教育段階学習者数の減少である（国際交流基金2013、2017b）。2012年の日本語専攻学習者数が241,506名であるのに対し、2015年には、210,452名まで31,054名の約8.9%減少した。日本語専攻学習者数の減少に影響を受け、中国一部の大学では、日本語専攻学習者の募集を停止し、日本語専攻を廃止する大学も現れた（修2018）。

このような現状の中で、許（2018）は、実証研究を通じて、中国で、日本語を専攻とする学習者の多くが動機減退を経験したことがあると指摘している。3大学における質問紙調査から、「動機減退経験があった」と自己評価した学習者の比率は76.7%であることを示した。日本語専攻学習者の動機減退という問題の解決に示唆を与えるため、動機減退要因の解明が必要であると考えられる。

2 先行研究

2.1 動機減退の定義

動機減退の定義に関しては、第二言語習得における動機減退の研究では、最も頻繁に挙げられるのがDörnyei（2001）による定義である。Dörnyeiによると、動機減退とは、外的要因によって、行動の意図または進行中の行動に対する動機が削減されることである（Dörnyei 2001）（筆者訳）。また、Dörnyei（2001）は動機減退の特性について、さらに説明した。動機減退は、

動機づける積極的な要因はすべて無効になるという意味ではなく、積極的部分は存在し、依然として作動している。ただ積極的部分は消極的部分に抑制されるのみである。つまり、ある学習者が動機減退を経験したとしても、動機づけに影響する要因はすべて消極的なものではなく、積極的要因も存在していると理解できる。

先行研究を概観すると、Dörnyei (2001) の定義を採用した研究 (Kikuchi & Sakai 2009など) があるが、その定義をベースにし、修正して使用する場合が多く窺える。元の定義と修正した定義の分岐点は、動機減退要因に、内的要因が含まれるかどうかである。例えば、試験と自信のなさは日本の英語学習者の動機減退要因でよく抽出されるものであるが、試験は外的要因と認められても、自信のなさは内的要因である (Sakai & Kikuchi 2009)。修正した定義を用い、動機減退要因を内的要因と外的要因の両方から定義する研究 (荒井2004、Sakai & Kikuchi 2009、Kim 2009、Hamada & Grafström 2014など) が近年の主流である。

本研究では、Dörnyei (2001) が修正した定義を使用し、動機減退を「外的要因と内的要因の両方の働きによって、行動の意図と進行中の行動に対して、動機づけが削減されることである」と定義する。

2.2 第二言語習得分野における動機減退研究から見る本研究の位置づけ

第二言語習得における学習者動機減退要因の研究は、Dörnyei (1998) らに端を発し (Dörnyei 2001)、2000年代初期から取り組む研究者が現れ、Sakai & Kikuchi (2009) 以後、盛んになってきた。

以下、第二言語習得分野における動機減退の先行研究を研究対象、研究目的、研究方法、研究結果別にまとめたうえで、本研究が第二言語習得における動機減退研究のどこに位置づけられるかを明示したい。

研究対象から分析すると、Dörnyei (1998) はハンガリーの学習者を研究対象とし (Dörnyei 2001)、それ以外の殆どの先行研究の研究対象はアジア圏の学習者である。例えば、ベトナム、中国、韓国、日本、イランなどである。特に、東アジアの日本と西アジアのイランの英語学習者を中心に展開されている。これはアジア圏英語学習者の動機づけは多くの研究者に注目を浴びていると言える。

第二言語習得研究における動機減退の研究目的は、動機減退要因のみに注目する研究、動機減退要因と他の要因、例えば、言語学習熟達度、動機づけの強度、性別、国別、民族性などとの関連を分析する研究に大別できる。また、動機減退後の再動機づけ (Remotivation) が可能である (Falout 2012) ため、動機減退への反応・再動機づけに関する先行研究も見られる (荒井2004、Song & Kim 2017、Sahragard & Ansaripour 2014など)。

研究方法から見ると、量的な研究が主流である。一方、質的研究法、量的・質的研究法併用の研究は非常に少ないのが現状である。量的研究法のみを使用した研究は、Falout & Maruyama (2004)、Kikuchi & Sakai (2009)、Sakai & Kikuchi (2009)、Sahragard & Ansaripour (2014)、Hu (2011)、Gao & Liu (2016)、

Kim (2009) などがある。量的と質的研究法を併用した研究はHamada (2011)、Agawa & Ueda (2013)、Krishnan & Pathan (2013)、Meshkat & Hassani (2012) がある。

動機減退の研究では多様な国の学習者を対象に研究が進められ、多くの要因が抽出されてきた。これらの要因は内的要因と外的要因に分類されることが多い。廣森 (2015) とSakai & Kikuchi (2009) は動機減退要因の分類を試みた。

■表1 廣森(2015)とSakai & Kikuchi(2009)による動機減退要因分類の比較

廣森 (2015)		内的・外的 的の分類	Sakai & Kikuchi (2009)	
具体的な内容	カテゴリー		カテゴリー	具体的な内容
教師の性格、熱意、指導方法、外国語力など	教師	外的要因	教師	教師の態度、授業能力、言語熟達度、性格、ティーチングスタイル
健康状態、学習経験、自信、言語や文化に対する態度など	学習者	内的要因	失敗の経験	成績への失望、教師のアクセプタンス(受容)の不足、俗語と単語が覚えられない
			興味の欠如	学校で勉強した英語は実用性がない、英語母語話者から賞賛されない
教室環境、教材、評価方法、周りの学習者	学習環境	外的要因	クラス の 特性	コースのコンテンツとペース、難しい文法や単語に焦点を当てる、入学試験と言語そのものに焦点を当てる
			クラス の 環境	クラスメートの学習態度、英語学習の強制性、友達の学習態度、不活発な教室活動、視聴覚資源の不十分な利用
			クラス の 学習 内容	不適當な学習内容、興味のない学習内容

表1は廣森 (2015) とSakai & Kikuchi (2009) による動機減退要因分類の比較を示す。廣森 (2015) では、動機減退要因を3つのカテゴリーに分類したのに対し、Sakai & Kikuchi (2009) は6つのカテゴリーに細かく分類した。この2つの分類方法の対応関係を見てみると、「教師」というカテゴリーは独立して対応するカテゴリーである。廣森 (2015) における「学習者」というカテゴリーはSakai & Kikuchi (2009) で指摘された「失敗の経験」と「興味の欠如」という2カテゴリーに対応できると考えられる。さらに、廣森 (2015)

で指摘されている「学習環境」というカテゴリーは、Sakai & Kikuchi (2009) の「クラス特性」、「クラス環境」、「クラスの学習内容」に当たる分類である。

外的要因と外的要因の枠組みから分析すると、「学習者」は内的要因で、それ以外のカテゴリーはすべて外的要因である。すなわち、第二言語習得分野における動機減退の研究結果では、外的要因は数量が多く、内的要因よりより細分化され、サブカテゴリーが多岐に渡っていると言える。

研究対象、研究目的、研究方法別に位置づけると、本研究はアジア圏の中国の日本語専攻学習者を対象とする研究であり、研究目的は動機減退要因にのみ注目する研究と位置づけられる。また、中国日本語専攻学習者の動機減退要因について、一般化できるような研究結果を求めため、研究方法は第二言語習得分野で広く使われる量的研究法質問紙調査を使用する。

2.3 中国人日本語専攻学習者に関する先行研究

2.3.1 中国人日本語専攻学習者の動機づけに関する先行研究

中国では、日本語学習者の動機づけの研究は、日本語専攻学習者、第二外国語学習者を対象として、研究されてきた。これらの研究は日本語学習動機の構造に関するものが多く、動機減退に触れる研究が少ない。

中国人日本語学習者の日本語学習動機に関する研究を概観すると、王 (2005a) と王 (2005b) は、それぞれ中国の総合大学における日本語学科の学習者と日本語第二外国語学習者を対象に、動機づけに関する調査を行った。郭・全 (2006)、蔣 (2006)、蔣 (2010)、毛・福田 (2010)、秦 (2013) は中国日本語専攻学習者の学習動機の構造について研究を行った。

表2は研究対象、質問紙尺度の作成、研究結果別に、中国日本語専攻学習者を対象とする日本語の学習動機構造に関する実証的研究の結果を示す。

■表2 中国日本語専攻学習者を対象とする学習動機構造の実証的研究の結果

先行研究	研究対象	質問紙尺度の作成	研究結果
郭・全 (2006)	ハルビン理工大学 (黒竜江省) 日本語専攻学習者 250名	自由記述調査に基づき、縫部 (1995)、郭・大北 (2001) の尺度を参考にした。	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">統合的動機づけ</div> 「日本留学志向因子」 「語学学習志向因子」 「日本大衆文化因子」 「日本理解因子」 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">道具的動機づけ</div> 「仕事因子」 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">エリート主義</div> 「自己尊重因子」
毛・福田 (2010)	上海市某大学 (上海市) 日本語専攻学習者 165名	自由記述調査に基づいて作成した。	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学習動機7因子</div> 「就職因子」「文化興味因子」 「異国趣味因子」 「他からの影響因子」 「国際交流因子」「消極因子」

王 (2005a)	清華大学・北京大学・中国人民大学 (北京市) 日本語専攻学習者 106名	郭・大北 (2001)、高ほか (2003) を参考に、日本語学科の事情に合わせて作成した。	<p>動機づけの6種類</p> <p>「統合的動機づけ」 「道具的動機づけ」 「内発的動機づけ」 「言語志向動機づけ」 「仕事動機づけ」 「強引動機づけ」</p>
蔣 (2006)	淮海工学院 (江蘇省) 日本語専攻学習者 270名	予備調査に基づき、先行研究を参考にした。	<p>学習動機8因子</p> <p>「情報交流型動機」 「文化動機」「興味動機」 「娯楽動機」「試験競争動機」 「留学動機」「現実動機」 「易学動機」</p>
蔣 (2010)	地方某大学 (省不明) 日本語専攻学習者 268名	先行研究に基づき、インタビューを経て作成した。	<p>学習動機7因子</p> <p>「文化動機」「交流動機」 「言語学習動機」「娯楽動機」 「試験競争動機」「留学動機」 「誘発動機」</p>
楊 (2012)	寧波工程学院 (浙江省) 日本語専攻学習者 205名	質問項目は蔣 (2010) を採用した。	<p>学習動機6因子</p> <p>「歴史文化興味因子」 「試験因子」「娯楽因子」 「コミュニケーション因子」 「日本語興味因子」 「日本留学・就職因子」</p>
林・張・楊 (2011)	湖南省某大学 (湖南省) 日本語専攻学習者 153名	王 (2005b)、高ほか (2003) を参考に、質問紙を作成した。	<p>学習動機8因子</p> <p>「現実型」「言語趣味型」 「成就型」「娯楽型」「文化型」 「融入型」「経済技術憧憬型」 「強迫型」</p>
秦 (2013)	浙江越秀外国语学院 (浙江省) 日本語専攻学習者 124名	自由記述調査に基づき、先行研究の尺度を参考にした。	<p>学習動機6因子</p> <p>「文化趣味因子」 「言語学習志向因子」 「経済影響因子」「仕事因子」 「娯楽因子」「易学因子」</p>

まず、研究対象の地域分布を見ると、毛・福田 (2010) と王 (2005a) の調査対象校は大都市の北京と上海であり、郭・全 (2006) が東北地方の黒竜江省である。それ以外の研究対象省は浙江省、江蘇省、湖南省に集中している傾向が見られ、それほどバラエティーが見られなかった。また、調査対象大学数から分析すると、王 (2005a) が北京の複数の大学を調査対象とした以外は、すべての研究は単一大学での調査である。

研究結果から、中国における日本語専攻学習者の学習動機には以下のような特徴があると思われる。

第一に、「強引動機づけ」(王2005a)、「強迫型」(林・張・楊2011) という学習動機の存在である。「強引動機づけ」とは、大学に入学するにあたり、第一希望ではないが、日本語学科に編入された動機づけのことである (王2005a)。「強迫型」学習動機は日本語専攻に振り分けられたことを表す (林・張・楊 2011)。いずれも教育制度と関わりがあり、学習者は日本語専攻とい

う専攻選択は自分の意思ではなく、制度上の理由でやむを得ず日本語専攻に入ったことを指す。このような学習動機は、世界各国さまざまな社会的コンテキストの中で、特別な学習動機であると考えられる。

第二に、「道具的動機づけ」と見なされる仕事関係の因子からの影響の強さである。上述の8本の先行研究は因子の命名が研究によって異なるが、すべての研究において、仕事関係の因子が窺える。例えば、「仕事因子」(郭・全 2006)、「就職因子」(毛・福田 2010)、「仕事動機づけ」(王 2005a)、「現実動機」(蔣 2006)、「誘発動機」(蔣 2010)、「日本留学・就職因子」(楊 2012)、「現実型」(林・張・楊 2011)、「仕事因子」(秦 2013)が挙げられる。特に、郭・全(2006)では、大学生の学習動機づけに最も強く影響しているのが「就職因子」で、中国人学生の学習目的が明確に反映されていると述べている。同様に、林・張・楊(2011)も、全ての動機の中で、「現実型」動機が最も強く、試験に合格し、卒業後、いい仕事を見つけるといことが大部分の学習者に認められると指摘した。すなわち、卒業後、どのような仕事が見つけられるか、就職に関する将来の見込みが日本語学習者の一つ強い学習動機として働いているといえる。

第三に、「試験競争動機」の存在である。「試験競争動機」(蔣 2006、2010)、「試験因子」(楊 2012)は独立した因子として抽出された。「試験競争動機」とは「日本語の試験でいい成績を取りたい」、「日本語能力試験に合格したい」、「日本語学習で他人よりいい成績を取りたい」というような動機のことである(蔣 2006)。さらに、「試験競争動機」は学習者の最も強い動機と捉えられている(蔣 2010)ことが指摘された。中国人日本語学習者にとって、試験は日本語学習での位置づけが重要、かつ、欠かせない存在であると考えられる。

以上のように、学習者の学習動機にある「強引動機づけ」の存在、仕事関係の因子からの影響の強さ、「試験競争動機」の存在は中国日本語専攻学習者の3つの特徴であり、動機減退にも影響を及ぼすと予想される。

2.3.2 中国人日本語専攻学習者の動機減退に関する先行研究

蔣(2010)では、大学1年生から4年生まで、動機づけ強度自己評価の結果から、中国日本語専攻学習者は動機減退の傾向があることを示したが、学習者全体の動機減退要因を解明した研究は、高(2016)と楊(2016)のみである。また、「日本語専攻に振り分けられたかどうか」を基準に、日本語志望群と日本語非志望群の動機減退要因を比較した研究は許(2018)がある。

楊(2016)は、(1)日本語専攻学習者の動機減退要因は何か、(2)各因子の比率はどうか、(3)内的要因と外的要因の構成比率はどうか、(4)どの因子が学習動機強度の予測因子であるかという4つのリサーチ・クエスチョンを立て、質問紙調査を実施した。質問紙を作成するために、31名の学習者を対象とする自由記述調査を行い、先行研究を参考にし、50質問項目からなる初期の質問紙を作成した。予備調査を経て、天井項目、床項目、共通性が0.1より低い項目を削除し、残りの46項目を本調査で使用した。本調査はリッカー

ト法の5段階評価を採用した。調査は重慶市、成都市、寧波市にある3大学で行った。有効な質問紙数は301部である。

得られたデータを分析した結果、「教師の能力と教授法の不足」、「自己効力感の低下」、「学習動機の欠如」、「外部環境の悪さ」、「学習能力の低下」、「学習内容が簡単すぎる」という6因子が抽出された。各因子の平均値と比率の高い順は「自己効力感の低下」(M=3.31 比率:20.2%)、「学習能力の低下」(M=3.28 比率:20%)、「学習動機の欠如」(M=2.71 比率:16.5%)、「外部環境の悪さ」(M=2.50 比率:15.3%)、「教師の能力と教授法の不足」(M=2.48 比率:15.1%)、「学習内容が簡単すぎる」(M=2.10 比率:12.9%)である。

さらに、「外発的動機づけ・内発的動機づけ」の枠組みから、「自己効力感の低下」、「学習動機の欠如」、「学習能力の低下」を内的要因、「教師の能力と教授法の不足」、「外部環境の悪さ」、「学習内容が簡単すぎる」を外的要因と分類した。その結果、内的要因は56.7%だったのに対して、外的要因は43.3%であった。内部要因は外部要因より動機減退との関わりが強いと指摘した。

高(2016)は、日本語専攻学習者の動機減退要因を明らかにすることを目的とした。ある大学の日本語学習者216名を対象に、動機減退について質問紙調査を行った。その結果、「学習ストラテジーの失敗」、「教材とカリキュラムの欠如」、「教師の職業技能の不足」、「内的興味の喪失」、「外的サポートの不足」という5因子が抽出された。「学習ストラテジーの失敗」、「内的興味の喪失」を内的要因、「教材とカリキュラムの欠如」、「教師の職業技能の不足」、「外的サポートの不足」を外的要因と分類し、各要因の比率を算出した結果、内的要因は38.95%であり、外的要因は61.05%である。外部要因は内部要因より動機減退との関わりが強いという結論に至った。

許(2018)では、中国の大学入試制度に着目し、日本語専攻を志望しなかったが、日本語専攻に振り分けられた学習者を日本語非志望群、日本語専攻を志望した学習者を日本語志望群に分類した。「日本語志望群は非志望群より動機減退の比率が低い」という仮説を検証することと、両群の動機減退因子および、専攻の振り分けと動機減退の関連を明らかにすることを目的とした。中国の上海市、湖南省、遼寧省の大学でそれぞれ質問紙調査を行った。283部の有効な質問紙を分析した結果、日本語志望群の動機減退比率は78.48%であり、非志望群の73.87%よりは高いため、仮説が棄却された。また、両群とも5つの動機減退要因が抽出され、異なる動機減退要因を示した。日本語非志望群の動機減退要因は「日本語学習資質の不足」、「有能感の不足」、「予想外の教室内学習の苦しさ」、「学習量による学習困難」、「進路選択上の日本語の重要性の低下」である。日本語志望群の動機減退要因は「成績と運用能力への落差感」、「授業テンポの速さによる学習困難」、「自信と興味の喪失」、「専攻選択上の問題」、「学習への非強制欲求」である。

以上のように、学習者全体の動機減退要因に注目した研究である高(2016)と楊(2016)では、「教師」、「興味と動機の喪失」という2因子は概ね一致しているが、外部要因と内部要因どちらの影響がより強いかに関しては、結論

が異なる。許（2018）は大学制度という教育的視点から、日本語専攻学習者の動機減退要因を研究してきた。

3 研究目的

前述のように、中国日本語主専攻学習者を対象とする動機減退要因を探る量的研究にはすでに高（2016）と楊（2016）があるが、いずれも限界がある。楊（2016）では調査時期の制限により、1年生～3年生のみを研究対象とし、4年生が調査対象から除外された。4年生は大学4年間にわたり、動機の変動や減退を最も経験する可能性の高い学年だと考えられ、除外されたことは全体の結果に影響する可能性があると考えられる。高（2016）では、単一大学の学習者を調査対象にしていたため、調査結果は調査対象校の事情や地域日本語教育の発展状況に左右される可能性があると考えられる。

また、研究結果を見ると、内的要因と外的要因どちらの影響が強いかに関しては、高（2016）と楊（2016）の結論は逆である。楊（2016）は学習者の動機減退には、内的要因は外的要因より強く関わっていると指摘しているのに対し、高（2016）では外的要因は内的要因より関わっていると主張した。また、楊（2016）で抽出した6因子、高（2016）で抽出した5因子を比較した結果、「教師」、「動機と興味の喪失」という2因子は一致しているが、他の因子内容は異なる。

高（2016）と楊（2016）の結論から、中国における日本語学習者の動機減退要因は果たしてどのようなものであるかは明確に判断できず、さらなる検証をするために、複数の地域で、1年生から4年生を網羅した質問紙調査が必要である。

そのため、本研究は作成した独自の動機減退質問紙を用い、複数の地域・大学の日本語専攻学習者1年生から4年生を対象に、動機減退要因の再検討を目的とする。

4 研究方法

2014年7月～12月に、中国における日本語主専攻学習者9名を対象にインタビュー調査を実施した。9名の調査対象者は大学に在籍した期間で動機づけが激しく減退したと自己評価した者である。インタビューは動機強度の変化及び動機減退要因を中心に行った。インタビュー調査のデータを質的分析方法の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）で分析した結果、81個の概念が生成された。81個の概念から、多くの学習者の動機減退

要因となる項目を選択し、35項目からなる予備調査の質問紙を作成した。

2016年6月に、中国甘肅省某大学の日本語専攻学習者36名を対象に予備調査を実施した。質問項目の回答は、リッカート尺度の6段階評価を使用した。質問紙の床・天井項目を削除し、Sakai & Kikuchi (2009) の質問項目を参考に、文言を修正し、項目の修正を行った。最終的に、37項目より構成される本調査の質問紙を作成した。

■表3 本調査の調査対象者の基本情報

調査対象校の所在地	湖南省	遼寧省	上海市	全体	
回収したサンプル数 (部)	100	70	130	300	
有効なサンプル数 (部)	91	64	128	283	
学年 (有効なサンプル数) (部)	1年	23	11	0	34
	2年	13	19	1	33
	3年	33	34	61	128
	4年	22	0	66	88

2016年9月～2017年4月に、中国上海市、湖南省、遼寧省の大学で、それぞれ調査を実施し、計300部の質問紙を回収した。本調査の調査対象者の基本情報を表3に示す。有効なサンプル数は、湖南省某大学91部、遼寧省某大学64部、上海市某大学128部で、合計283部である。調査対象者は3年生と4年生に集中していた。その内訳は、1年生34名、2年生33名、3年生128名、4年生88名である。

5 分析方法と研究結果

質問紙調査データについては、統計ソフトSPSSを使用し、記述統計と因子分析を行った。

記述統計と1回目の因子分析を行ったところ、床効果が見られた9項目 (項目2、19、20、22、24、28、32、34、37) と、因子負荷量が.400以上を示さなかった項目 (項目16、10、15、7、18、21) を除外した (項目番号は付録を参照のこと)。固有値が1.0以上という基準により、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、22項目による5因子が抽出された。妥当性と信頼性を確認するために、因子ごとに α 係数を求めたところ、それぞれ比較的高い一貫性が認められた。表4に中国における日本語専攻学習者の動機減退要因を示す。

表4に示すように、学習者の動機減退要因として5因子が抽出された。それぞれは、「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」、「教師への不満」、「専攻選択上の問題」である。「専攻選択上の問題」の信頼性係数 α 係数は.591とやや低いが、他の因子はすべて高い α 係数を示している。

■表4 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因と因子相関行列

	1	2	3	4	5
第1因子 内発的動機づけと学習能力の欠如 $\alpha = .858$					
自分は怠け者だ	.892	-.201	-.213	.065	-.056
日本語の学習方法がわからない	.748	.033	-.034	-.087	.075
日本語学習への自信がない	.719	.016	.027	-.088	.104
日本語に興味がなくなった	.662	-.022	-.014	.044	-.028
学習が長く続かない	.558	.084	.193	-.085	.025
日本語と関係のない仕事を探すつもりだ	.542	.027	-.019	.007	.047
文法の使い分けや敬語が嫌い	.523	.136	.140	.002	-.093
日本語の学習は苦しいと予想できなかった	.419	.141	-.049	.273	-.063
第2因子 日本語学習困難 $\alpha = .813$					
授業のテンポが速い	-.162	.809	-.005	.088	.026
学習内容が多すぎる	.004	.790	-.089	.067	-.040
単語や文章を覚えるのに困難を感じた	.127	.612	-.007	-.007	.036
知らない知識の積み重ねでついていけない	.318	.418	.212	-.099	.017
第3因子 運用能力と達成感の不足 $\alpha = .774$					
勉強しても効果がない	.147	-.037	.779	-.131	-.022
学校で勉強した知識が運用できない	-.199	.031	.777	.042	-.011
達成感が感じられない	.057	-.086	.736	.032	-.047
第4因子 教師への不満 $\alpha = .663$					
教師の日本語知識の説明がわかりにくい	.113	-.045	.071	.759	.023
教師の教え方が受け入れられない	-.038	-.028	.213	.671	.110
たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを楽しむことには支障がない	.104	.079	-.144	.424	-.125
教師に日本語の学習を強制されたくない	-.128	.109	-.068	.405	.042
第5因子 専攻選択上の問題 $\alpha = .591$					
専攻を真面目に選択しなかった	.016	-.053	-.019	-.067	.870
専攻を選択するとき選択肢は少なかった	.016	.108	-.077	.137	.471
抽出後の負荷量平方和 (%)	32.65	37.85	41.85	45.56	48.48
因子相関行列	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
	-	.675	.709	.442	.357
		-	.602	.389	.346
			-	.443	.424
				-	.136
					-

第1因子は〈自分は怠け者だ〉、〈日本語に興味がなくなった〉、〈学習が長く続かない〉、〈日本語の学習は苦しいと予想できなかった〉など内発的動機づけの欠如を示す項目や、〈日本語の学習方法がわからない〉、〈文法の使い分けや敬語が嫌い〉など、学習能力の欠如を示す項目からなるため、「内発的動機づけと学習能力の欠如」と命名した。

第2因子は〈授業のテンポが速い〉、〈学習内容が多すぎる〉、〈単語や文章

を覚えるのに困難を感じた)、〈知らない知識の積み重ねでついていけない〉など学習量の多さ、授業のテンポの速さなどに関する項目からなるため、「日本語学習困難」と命名した。

第3因子は〈勉強しても効果がない〉、〈学校で勉強した知識が運用できない〉、〈達成感が感じられない〉という3つの項目からなり、いずれも学習した知識の運用と関わる項目であるため、「運用能力と達成感の不足」と命名した。

第4因子は、〈教師の日本語知識の説明がわかりにくい〉、〈教師の教え方が受け入れられない〉、〈たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを楽しむことには支障がない〉、〈教師に日本語の学習を強制されたくない〉など教師の専門性、教師との関わりに関するものであるため、「教師への不満」と命名した。

第5因子は、〈専攻を真面目に選択しなかった〉、〈専攻を選択するときに選択肢は少なかった〉という専攻選択関係の動機減退要因からなる。そのため、この因子を「専攻選択上の問題」と命名した。

さらに、因子の相関行列から、最も相関が高いのは、因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」と因子3「運用能力と達成感の不足」であり、相関係数は.709である。次に「内発的動機づけと学習能力の欠如」と因子2「日本語学習困難」も高い相関が見られる。

しかし、因子4「教師への不満」はどの因子ともそれほど相関が高くないことは注目すべきであると考えられる。すなわち、学習者は「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」がそれほど教師に起因するものとは思っておらず、「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」も教師に強く帰属していないことが推測できる。

表5 各因子の平均値と比率

因子名	内的・外的要因の分類と比率		比率	平均値
因子1:「内発的動機づけと学習能力の欠如」	内的要因	62.06%	21.575%	3.48
因子2:「日本語学習困難」	内的要因		21.265%	3.43
因子3:「運用能力と達成感の不足」	内的要因		19.219%	3.10
因子4:「教師への不満」	外的要因	37.94%	16.677%	2.69
因子5:「専攻選択上の問題」	外的要因		21.265%	3.43

表5は各因子の平均値、比率、「内的・外的要因」枠組みによる分類を示す。因子1、因子2、因子3は内的要因であり、全体の62.06%を占める。それに対して、因子4と因子5は外的要因で、37.94%である。このように、本研究の研究結果から、外的要因より、内的要因が動機減退とより関わっていると思われる。

6 考察

6.1 第二言語習得研究分野の研究結果との比較

本節では第二言語習得分野における廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) による動機減退要因の分類、および、内的要因・外的要因の枠組みに立ち、本研究の結果と第二言語習得における動機減退要因の結果と比較しながら、中国日本語専攻学習者の動機減退要因の特徴を示す。

表6は廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) による動機減退要因の分類を援用し、本研究で抽出された5因子を第二言語習得分野の研究結果の枠組みで、位置づけることを試みたものである。

廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) の動機減退要因の分類にあてはめると、因子4「教師への不満」は廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) の「教師」という分類と一致している。因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」、因子2「日本語学習困難」、因子3「運用能力と達成感の不足」は (廣森2015) の「学習者」と対応し、因子2「日本語学習困難」と因子3「運用能力と達成感の不足」は Sakai & Kikuchi (2009) の「失敗の経験」、因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」は「興味の欠如」とおおむね対応させることができる。しかしながら、本研究で抽出された因子には、廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) の動機減退要因の分類における学習環境 (廣森2015)、クラスの実態、クラスの実態、クラスの学習内容 (Sakai & Kikuchi 2009) といった外的要因に当たるものはない。

■表6 廣森(2015)とSakai & Kikuchi(2009)による動機減退要因の分類の比較

外的要因・内的要因の分類	廣森(2015)の分類	Sakai & Kikuchi (2009)の分類	本研究の因子
外的要因	教師	教師	因子4「教師への不満」
内的要因	学習者	失敗の経験	因子2「日本語学習困難」 因子3「運用能力と達成感の不足」
		興味の欠如	因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」
外的要因	学習環境	クラスの実態	対応なし
		クラスの実態	対応なし
		クラスの学習内容	対応なし
外的要因	対応なし	対応なし	因子5「専攻選択上の問題」

そして、廣森 (2015) と Sakai & Kikuchi (2009) の分類のいずれにも当てはまらない因子5「専攻選択上の問題」が独自の外的要因として抽出された。

以上のように、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因を導く要因は、内的要因が3因子であるのに対し、外的要因は2因子のみである。内的要因 (比率：62.06%) は外的要因 (比率：37.94%) より学習者の動機減退と

の関連が強く、「専攻選択上の問題」という特別な外的要因は中国日本語専攻学習者動機減退の特徴であると言える。

さらに、第二言語習得における国別の学習者動機減退要因の特徴と比較すると、多くの国の英語学習者の動機減退要因には外的要因が多いのに対して、中国の日本語専攻学習者は内的要因が多い。例えば、動機減退研究が最も盛んである日本、韓国、ベトナム、イラン、トルコの英語学習者を対象とする研究では、いずれも外的要因は内的要因よりも多く抽出され、特にベトナム学習者を対象とした研究 (Trang & Baldauf 2007) では、内的要因は36%であるのに対し、外的要因は64%であると指摘された。

動機減退要因を個別に分析すると、第二言語習得における日本、韓国、中国、イランの英語学習者を対象とする研究では、「不十分な教室施設」が頻繁に指摘され、特に、イランでは最も多くの研究者によって共通に指摘されたものである (Meshkat & Hassani 2012, Sahragard & Ansaripour 2014など)。しかし、本研究では、「不十分な教室施設」というクラス的环境 (Sakai & Kikuchi 2009) に関する要因はインタビュー質問紙作成の段階から言及した学習者がおらず、中国日本語専攻学習者の動機減退要因には見られない。

Hu (2011) では、台湾の大学英語学習者を対象とした調査の結果、「語彙の記憶問題」が言語学習困難の最も重要な部分であると指摘した。本研究では、日本語学習困難の中で、「単語や文章を覚えるのに困難を感じた」(因子負荷量：.612) という記憶面に関する要因が抽出された。この要因は台湾の英語学習の動機減退要因と類似している。

教師に関する動機減退要因は、殆どすべての国の学習者を対象とする研究で、共通に言及されたものである。本研究でも、教師に関する因子が抽出されたことは、教師は動機づけの維持には欠かせない要因であると考えられる。

6.2 中国人学習者対象の研究との比較

本節では、本研究の研究結果を高 (2016) と高 (2016) と比較しながら、考察を行う。

■図1 本研究、高 (2016)、楊 (2016) の因子の対応関係

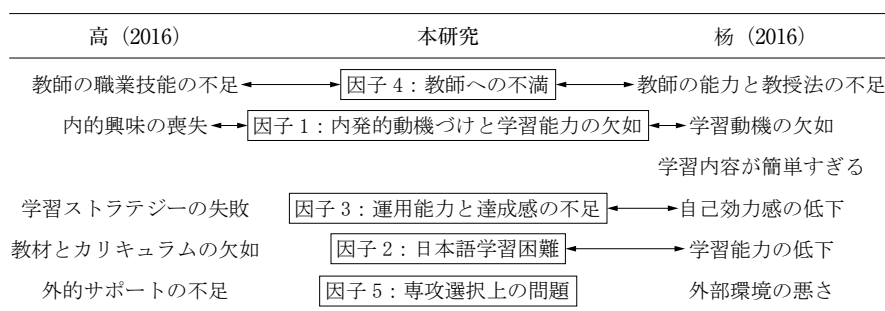


図1に、本研究、高 (2016)、楊 (2016) 三者の動機減退因子の対応関係を示す。↔は共通する因子を表す。高 (2016) と楊 (2016) に共通に見られた因子は、「教師」、「動機と興味の喪失」に関する2因子である。

本研究は、高 (2016) と2因子の内容が共通しているのに対して、楊 (2016)

とは4因子に内容的な一致が見られた。本研究と高（2016）に共通する因子は因子4「教師への不満」と因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」である。楊（2016）における「学習能力の低下」は、〈記憶すべき知識が多い〉、〈学習内容が難しい〉、〈文法が難しい〉という項目からなるため、「学習能力の低下」と命名されているが、因子の内容からは、本研究の因子2「日本語学習困難」に対応するものであると思われる。そのため、本研究と楊（2016）に共通する因子は因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」、因子2「日本語学習困難」、因子3「運用能力と達成感の不足」、因子4「教師への不満」である。本研究と楊（2016）の研究結果は類似していると言える。

以上のように、因子の内容から見ると、高（2016）と楊（2016）の因子は多くの相違があるが、本研究の結果は楊（2016）と類似している。しかし、本研究の「日本語学習困難」は楊（2016）の「学習内容が簡単すぎる」とは逆である。また、本研究の因子5「専攻選択上の問題」は高（2016）と楊（2016）の両方に見られない因子である。

内的・外的要因の視点から、研究結果を分析すると、高（2016）は外的要因が61.05%であるのに対して、内的要因は38.95%であり、外的要因が動機減退との関わりがより強いと結論を下した。一方、楊（2016）では、因子の平均値と比率を計算した結果、内的要因は56.7%で、外的要因は43.3%であった。すなわち、内的要因が動機減退との関わりがより強い。本研究の結果では、動機減退要因のうち、内的要因は62.6%で、外的要因は37.94%であるため、内的要因は動機減退とより関わっている。すなわち、内的・外的要因の視点からの分析した結果も、楊（2016）と一致している。

7 本研究の示唆

7.1 学習者への内的支援の必要性

本研究で抽出された5因子からみると、内的要因である「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「運用能力と達成感の不足」、「日本語学習困難」は学習者の動機減退を招く主要な要因である。この3因子の間には高い相関が見られた。学習環境の整備といった外的要因への支援より、学習者の内的側面への支援がより重要であると考えられる。教師としては、学習者が学習困難への克服をサポートすることや内発的動機づけの喚起が動機減退の対応に有効であろう。

7.2 入試制度の動機減退への影響

本研究では、因子5「専攻選択上の問題」という中国独特の因子を抽出することができた。これは第二言語習得研究における中国以外の国の言語学習者を対象とする先行研究には、見られない因子である。

中国日本語学習者を対象とする学習動機の研究では、「強引動機づけ」（王

2005a)と「強迫型」動機づけ(林・張・楊2011)の存在という特徴が指摘された。許(2018)でも、専攻の「振り分け」制度と動機減退の関連を考察した。すなわち、先行研究では、入試制度と学習動機、動機減退と関連があることを提示した。

本研究の研究結果からも上述の先行研究の結論を裏付けた。入試制度が動機減退への影響は中国の特殊な社会的文脈の中で、無視できない要因であると考えられる。教師が実際の教育現場では、入試制度が動機減退と関わる可能性を配慮した指導が必要であろう。

8 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因について再検討した。質問紙調査を行った結果、「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」、「教師への不満」、「専攻選択上の問題」という5因子が抽出された。学習者の内的要因の動機減退への影響が強いことやコントロールしにくい教育制度上の問題からの影響が特徴である。

高(2016)は単一大学を調査対象校としたため、その結果は調査対象校のみの特徴を反映していたためであると推測される。一方、本研究と楊(2016)は異なる地域の3校で調査を行ったが、楊(2016)では4年生が除外されたため、結果の妥当性に問題があると予想された。本研究の研究結果を高(2016)、楊(2016)と比較した結果、楊(2016)との類似性が高く、高(2016)との相違点が多いことが明らかになった。本研究と楊(2016)の結果は中国の日本語専攻学習者の動機減退の実態を反映していると考えられる。

本研究は日本語専攻学習者の動機減退要因に注目し、再検討したが、今後は学習者が動機減退にどのように対処したか、動機減退後の再動機づけに注目したい。

謝辞

本稿は、平成30年度に北海道大学国際広報メディア・観光学院に提出した博士学位論文『中国における日本語専攻学習者の動機減退構造—社会・教育環境との関連から—』の一部、及び、2018年度世界日本語教育大会(ベネチア大学、2018年8月)において口頭発表した内容を大幅に加筆修正したものである。本論文執筆に当り、ご助言とご指導をくださった北海道大学の小林由子先生、貴重なコメントをくださった査読者の方々に心より感謝いたします。また、調査をご協力くださった教員と学生に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 荒井貴和(2004)「何が外国語学習者のやる気を失わせるか—動機減退の原因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査」『東洋学園大学紀要』12, pp.39-47.
- 王婉瑩(2005a)「日本語学科における日本語学習者の動機づけについて—中国の総合

- 大学の場合」『国文白百合』36, pp.75-85.
- 王婉莹 (2005b) 「大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究」『日语学习与研究』122-3, pp.38-46.
- 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, pp.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, pp.118-128.
- 許晴 (2018) 「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」『日本語教育』169, pp.46-61.
- 高荣聡 (2016) 「日语专业大学生日语学习负动机影响因素研究」『科教文匯』25, pp.179-182.
- 高一虹・程英・赵媛・周燕 (2003) 「英语学习动机类型与动机强度的关系—对大学本科生的定量考察」『外语研究』77-1, pp.60-64.
- 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
- 国際交流基金 (2017a) 「日本語教育 国・地域別情報 日本語教育の実施状況全体の状況」〈<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/china.html>〉(2018年4月11日検索)
- 国際交流基金 (2017b) 『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』〈http://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf〉(2017年12月7日検索)
- 蒋庆荣 (2006) 「关于日语专业学生日语学习动机的调查分析」『常州工学院学报』24-6, pp.170-120.
- 蒋庆荣 (2010) 「日语动机实证研究」『淮海工学院学报(社会科学版)』8-1, pp.4-7.
- 秦志军 (2013) 「浙江专业学生日语学习动机和成绩之间的关系」『中国校外教育 下旬刊』6, pp.74-75.
- 修刚 (2018) 「新时代中国专业日语教育的转型与发展」『日语学习与研究』149-1, pp.75-79.
- 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, pp.162-172.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店
- 毛賀力・福田倫子 (2010) 「中国における日本語専攻大学生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』23, pp.209-232.
- 杨豪杰 (2012) 「日语学习动机与学业成绩自我评价的关系」『宁波工程学院学报』24-4, pp.123-128.
- 杨豪杰 (2016) 「日语专业大学生学习动机减退原因探析」『浙江外国语学院学报』5, pp.21-26.
- 林艳华・张沈香・杨艳萍 (2011) 「关于日语专业学生日语学习动机的类型化研究」『中南林业科技大学学报』5-3, pp.149-151.
- Agawa, T., & Ueda, M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. *Japan Association of College English Teachers journal* 56, pp. 1-18.
- Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreigner language learning. Paper presented at the TESOL'98 Congress, Seattle, WA March.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching Motivation. Longman: Pearson Education.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004) A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher* 28-8, pp. 3-10.
- Falout, J. (2012). Coping with Demotivation: EFL Learners' Remotivation Processes. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 16-3, pp. 1-29.
- Gao, L. X., & Liu, H. G. (2016). A comparative empirical Research on English Learning

demotivators between Urban and Rural International Conference on Social Science and Development (ICSSD).

Hamada, Y. (2011). Different Demotivators for Japanese Junior High and High School Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15-1, pp. 15-38.

Hamada, Y. & Grafström, B. (2014). Demotivating factors in learning Japanese as a foreign language. 『秋田大学教養基礎教育研究年報』 16, pp.9-18.

Hu, R. J. S. (2011). The Relationship between Demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency. *English Language Teaching* 4-4, pp. 88-96.

Kim, K. J. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching* 64-4, pp. 249-267.

Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *Japan Association for Language Teaching journal* 31-2, pp. 183-204.

Krishnan, K. S. D., & Pathan, Z. H. (2013). Investigating demotivation in learning English: An extension to Sakai and Kikuchi's (2009) framework. *Advances in Language and Literary Studies* 4-2, pp. 124-131.

Meshkat, M., & Hassani, M. (2012). Demotivating factors in learning English: The case of Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 31, pp. 745-749.

Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System* 37, pp. 57-69.

Sahragard, R., & Ansari-pour, E. (2014). Demotivating and remotivating factors among MA students of TEFL: An Iranian case. *International Journal of Society, Culture & Language* 2-1, pp. 88-105.

Song, B., & Kim, T. Y. (2017). The dynamics of demotivation and the remotivation among Korean high school EFL students. *System* 65, pp. 90-103.

Trang, T. T. T., & Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. *The journal of Asia TEFL* 4-1, pp. 79-105.

付録（質問項目）：

1	専攻を真面目に選択しなかった	20	地域差から生じる優越感がある
2	日本語専攻に振り分けられた	21	日本語学習以外のことで忙しい
3	専攻を選択するときに選択肢は少なかった	22	クラスメートとの関係が良くない
4	単語や文章を覚えるのに困難を感じた	23	教師に日本語の学習を強制されたくない
5	学習内容が多すぎる	24	日本語の資格だけが欲しい
6	授業のテンポが速い	25	たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを楽しむことには支障がない
7	教材の内容は生活から遠い	26	自分は怠け者だ
8	学習が長く続かない	27	日本語学習への自信がない
9	知らない知識の積み重ねでついていけない	28	教師が怒りやすい
10	自分は日本語学習の才能がない	29	日本語の学習は苦しいと予想できなかった
11	文法の使い分けや敬語が嫌い	30	教師の教え方が受け入れられない
12	勉強しても効果がない	31	教師の日本語知識の説明がわかりにくい
13	学校で勉強した知識が運用できない	32	評価基準について、教師が学生を不公平に扱う
14	達成感が感じられない	33	日本語と関係のない仕事を探すつもりだ
15	自分が期待していた成績が取れなかった	34	自分の意思で進路を選択できない
16	日本語能力に関する目標がない	35	日本語に興味がなくなった
17	自分の友達も日本語学習意欲がそれほど高くはない	36	日本語の学習方法がわからない
18	教師との距離が遠い	37	教師が学生にいじわるをする
19	地域差から生じる劣等感がある		

(平成29年10月31日受理、平成30年12月22日採択)