HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究 ： 日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に
Author(s)	大西, 由美
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第11425号
Issue Date	2014-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k11425
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/55405
Type	doctoral thesis
File Information	Yumi_Onishi.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

博士学位論文

日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究
―日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に―

北海道大学大学院　国際広報メディア・観光学院
国際広報メディア専攻

大西由美

目次

第 1 部　研究の目的と背景

第 1 章　序論 6

1.1.動機づけの概念規定 6

1.2.日本人との接触機会が少ない学習環境 7

1.3 ウクライナの日本語教育事情 9

1.4.本研究の内容と各章の概要 12

第 2 章　理論的背景―動機づけと目標に関する理論― 14

2.1.第二言語習得分野における動機づけ研究 14

2.1.1.内発的・外発的動機づけ 14

2.1.2.統合的・道具的動機づけ 16

2.2.第二言語習得分野における新たな動機づけ研究 19

2.3.日本語教育分野の動機づけ研究 21

2.3.1.量的研究 40

2.3.2.質的研究 42

2.3.3.量的・質的併用研究 44

2.3.4 教育実践と結びついた日本語学習動機研究 44

2.4.目標・自己評価と動機づけの関連についての先行研究 45

2.4.1.達成理論の背景 45

2.4.2.達成目標に関する近年の研究の動向 48

2.4.3.自己評価に関する近年の研究の動向 49

2.5.教育心理学分野における理論 52

2.6.先行研究の問題点と求められること 56

2.6.1.尺度（質問紙）作成の問題 56

2.6.2.動機づけの変化 57

2.6.3.二項対立的研究 58

2.6.4.日本語学習動機づけ研究の展望 58

2.7.本研究の立場 65
第 3 章　問題設定と研究方法 66
3.1.動機構造の比較 66
3.2.動機づけと、目標と目標達成見込み、自己評価、原因帰属の関連 67
3.3.動機づけの変化 67
第 4 章　質問紙の作成 69
4.1.質問紙作成方法 69
4.2.【予備調査 1】:自由記述による項目の収集 69
4.3.【予備調査 2】:尺度の信頼性の確認 70
4.4.まとめ 70
第 5 章　【研究 1】低学年と高学年の動機構造の比較 71
5.1.問題設定 71
5.2.方法 71
5.3.結果と考察 73
5.3.1.低学年の因子分析結果 76
5.3.2.高学年の因子分析結果 76
5.4.学年層別の比較 78
5.5.まとめ 81
第 6 章【研究 2】高学年の学習者の動機づけ傾向による目標と目標達成見込みの関連 82
6.1 問題設定 82
6.2.クラスター分析の利用 82
6.3 方法 83
6.4.結果と考察 85
6.5.継続意思との関連 90
6.6.有能感との関連 92
6.6 まとめ 93
第 7 章　【研究 3】試験の結果に対する原因帰属 95

7.1.問題設定 95
7.2.方法 95
7.3.結果と考察 96
7.4.まとめ 100
第 8 章　【研究 4】自己評価と動機づけ 101
8.1.問題設定 101
8.2.方法 101
8.3.目的 103
8.4.結果と考察 103
8.4.1.質問紙調査のデータ 104
8.4.2.インタビューデータ 107
8.4.3.インタビュー分析 114
8.5.まとめ 118
第 9 章　総合考察 121
9.1.本研究の要約 121
9.2.考察 125
9.2.1.「意欲が下がる」ことについて 125
9.2.2.日本語接触機会が少ない環境における動機づけの低減 126
9.2.3.動機づけと成果との関連 126
9.2.4.自己評価が実際の能力よりも高いことに対する考察 127
9.3.本研究から得られる示唆 128
9.4.本研究の限界と展望 131
9.5.今後の課題 132
謝辞 134
参照文献 135
Appendix 143
注 149

第１部
研究の目的と背景

第 1 章　序論

本研究は、日本語接触機会が少ないウクライナにおいて、日本語を専攻する大学生の動機づけを調査し、動機の構造、および動機づけと自己評価や目標、目標の達成見込みなどとの関連を社会環境の観点から明らかにするものである。

本研究では、学習者自らが現在の習熟度を評価する「自己評価」、学習者自身の到達したいレベルを示す「目標」、個人の目標をどの程度達成できるのかという「達成見込み」が、動機づけとどのように関連しているのかを分析する。加えて、それらと、自らができると思うことである「有能感」（competence コンピテンス）や、学習継続意志、試験の結果に対する原因帰属との関連を明らかにする。

本章では、まず、動機づけの概念の定義を行う。次に、ウクライナの日本語教育の現状について、詳細に述べる。そして、本研究の内容をまとめる。

1.1.動機づけの概念規定

動機づけとは「学習者の学習への欲求（意欲）」であり、「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）。Dörnyei（2001）は動機づけを「なぜ人がそれを行うのか」、「どの程度その活動を維持しようとするのか」、「いかにそれを達成しようとするのか」ということに関与するとしている。

Oxford & Shearin（1994）は、第二言語習得における動機づけの枠組みが拡大しているとしている。そして、磯田（2005）が、「動機づけという概念が非常に抽象的で、それが指す内容も多様である」としているように、動機づけに関する定義が揺れている。ここで、まず区別する必要があるのが、「特性 trait」と「状態 state」である。様々な動機づけ理論は「特性」と「状態」を区別した上で、「特性」としての動機づけについて論じており、動機づけの調査、分析研究においても同様の傾向が見られる。しかし、近年は特定の状況における「状態」について扱う研究も多く行われており、「動機づけ」という言葉が何を指すのか判然としていない。本研究では個人の性質である「特性としての動機づけ」ではなく、状況に応じて変化する「状態としての動機づけ」を扱う。

また、よく似た用語に「意欲」や「やる気」があり、「意欲」、「やる気」と「動機づけ」を同義とするかどうかも研究者によって判断が異なる。いずれも英語では「motivation」や「conation」とされているものであるが、研究者がそれぞれの研究の文脈によって言い換えを行っていることも定義の揺れの一因である。鹿毛（2012）は、「やる気」とは、「個人内のファクターの単なる反映というよりも、状況に依存する不安定な現象でもある」としている。この定義が指すように、「やる気」は、状況的であると言えよう。一方、意欲も状況に依存するものとする研究が多い（磯田　2005 など）。

磯田（2005）は、motivation の多義性が混乱に繋がるとし、学習意欲と動機づけに関する概念を以下のように整理している。

・動機づけは、trait motivation（特性としての動機づけ）と state motivation（状況と

しての動機づけ）の二種類がある。
・学習意欲は、state motivation の概念に近い。
・動機づけは、個人の内面の問題だけではなく、状況との関わりによって生起する行動選択のプロセスである。

以上の動機づけの定義に関する議論や語義の揺れを踏まえた上で、本研究では、動機づけとは、「人がある状況下で、何らかの行動をとる際の行動選択の過程やその行動を維持するためのプロセスである」とする。廣森（2010）に倣い、本研究では動機づけに関連する用語を以下のように定義して用いる[1]。

1）行動の目標や目的（質的側面）を規定する「動機」（motive）
2）「動機」に加え、実際の行動の強さ（量的側面）を規定する「動機づけ」（motivation）
3）教師の指導や学習者の自己動機づけによって、行動の質的量的側面への介入を志向する「動機づける」（motivate/motivating）

教育が「教師主体」から、「学習者主体」にシフトした現在、習得に影響を与える学習者要因に関する研究が多く行われている。動機づけは、学習者要因の一つである。年齢や性差、適性、学習スタイル等は、安定的であり、環境や教育的介入（指導・トレーニング）により変容しにくい学習者要因である。一方、メタ認知や学習ストラテジー、動機づけは、不安定で、環境や教育的介入により変化しやすい学習者要因である。本研究では、動機づけの構造、および学習年数が上がるにつれて動機づけにどのような変化が起こるのかを明らかにする。

動機づけとは、様々な概念の集合体であり、単一概念としての動機づけは存在しないと考えられる。 竹内（2010）は動機づけを以下のように分類している。

①学習対象に関する興味や好感度
②学習結果に関する期待感や満足感
③学習過程に関するコントロール感や信念
④学習者を取り巻く環境の切迫感
⑤学習者自身の理想像（Ideal L2 self; Dörnyei 2009、Dörnyei & Chan 2013）
⑥承認されたいという欲求
⑦コミュニケーションしたいという意思（WTC; Yashima 2002）

これらの動機づけは様々な条件に影響され、強さが変化すると考えられている（2.5 節で後述）。

1.2.日本人との接触機会が少ない学習環境

本研究が対象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地域である。日本人との接触機会はほとんどなく、特に地方においては、学習者の大半は一度も日本人に会ったことがない。日系企業も 35 と少なく（外

務省 2009)、就職機会は非常に限られている。

外国語学習の動機づけ研究では、接触機会に言及することが多い。接触機会の有無は、学習のきっかけ、学習者の有能感に影響を与えると考えられている。日本との人的・経済的交流が多い地域においては、「(香港では) 日本語は有用性が高い言語であり、(中略) 習った日本語がすぐに使えることが動機を高める (ギブソン 2009)」、「(ロシアのユジノサハリンスク市は) 北海道との定期便・定期船も多く、夏を中心に両国の行き来が盛んになる…(中略) …交換留学や私費で日本へ留学する学生も多い (竹口 2013)」とされており、日本人との接触機会の動機づけへの影響が報告されている。

反対に、人的・経済的交流が少ない環境では、どのようなことが起こるのだろうか。櫻坂 (2007) は、韓国における日本語学習熱が 1990 年代後半から高まっている背景として、日本の大衆文化流入の影響と日本語習得が将来の進路・就職に有利であることを挙げ、「進学や就職に対する日本語の効力が著しく低下したり、日本語を話す機会が減少すれば、日本語学習熱も下火になるだろう」と予測している。

福島・イワノヴァ (2006) は、ウズベキスタンにおける日本語教育が、日本国内や日本と関係が深い国外の日本語教育現場と異なる点について、教室外で日本語のコミュニケーションの可能性がほとんどない「孤立環境」では「何のために・なぜ日本語を学ぶのか」を教師が学習者とともに考え、「人材育成」のみではなく、「趣味の日本語学習」や、異文化理解能力を伸ばす「外国語学習の楽しみ」も重視すべきである、としている。さらに、福島・イワノヴァ (2006) は、「孤立環境」を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) によって規定しており、その上位には、アルメニア (1 位 222)、グルジア (2 位 182)、ラトビア (6 位 18.6)、ウクライナ (7 位 16.1)、ウズベキスタン (9 位 9.5)、キルギス (10 位 9.5) などがあり、CIS 諸国が 10 位までの半数以上を占めていた。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。表 1-1 は、福島・イヴァノヴァ (2006) の定義を基に、2011 年の日本語学習者数、在留邦人数を基に算出した孤立指数が高い国 (孤立指数が 10 を超える) 13 か国である。ただし、この指数が高くても、日本語学習者数が多く、在留邦人数も多い韓国 (指数 31.72　学習者数 964014 人 在留邦人数　30382 人)、モンゴル (指数　25.28 学習者数　11604 人　在留邦人数 459 人)、インドネシア (指数 57.45 学習者数 716353 人　在留邦人数 12469 人) 台湾 (指数 11.05　学習者数 247641 人　在留邦人数 223956 人) は、この定義に当てはまりにくい。これらの地域は在留邦人が多く、人的経済的交流も盛んであるため、孤立環境とは言えないからである。

2005 年の調査から順位の若干の変動はあるものの、CIS 諸国 (モルドバ、グルジア、ウズベキスタン、アルメニア、ウクライナ) が上位を占める状況が続いている。

既に言及したように、この指数の欠点として、韓国やインドネシア、台湾のように学習者数が多く、在留邦人も多い国では、必ずしも孤立しているとは言えない。また、モンゴルのように日系企業が多い国も孤立状態ではないと考えられる。福島・イヴァノヴァ (2006) が調査の対象としたウズベキスタンは孤立環境度が高いものの、世界遺産や、日本からの航空直行便が毎日あるという好条件のため、日本人観光客が多く、通訳業に就く学生も多い。また、同じ国内でも、首都か地方、または有名観光地かという地域性によっ

て、日本人との接触機会や就職機会、留学機会は大きく左右されるだろう。また、高等教育機関であれば、交換留学の提携校があるかというのも、接触機会に大きく関わる。留学機会のみではなく、日本からの日本人留学生との交流も起こりうるからである。

表 1-1　日本語学習者数、在留邦人数、邦人渡航者数、日系企業数　　＊網掛けは CIS 諸国

順位	国名	孤立指数	日本語学習者数	在留邦人数	邦人渡航者数[2]	日系企業数[3]
1 位	中央アフリカ	293.92	4115	14	108	1
2 位	インドネシア	57.45	716353	12469	475766	1308
3 位	韓国	31.72	964014	30382	3053311	555
4 位	モンゴル	25.28	11604	459	11399	442
5 位	モルドバ	17.83	107	6	309	0
6 位	スリランカ	14.09	12436	882	10926	60
7 位	ﾆｭｰｶﾚﾄﾞﾆｱ	13.29	1157	87	18926	2
8 位	グルジア	12.72	318	25	678	5
9 位	ウズベキスタン	11.79	1628	138	-[4]	16
10 位	台湾	11.05	247641	223956	975832	1100
11 位	アルメニア	11.00	55	5	11900	1
12 位	ウクライナ	10.75	2183	203	5439	35
13 位	マダガスカル	10.12	1175	116	1627	8

本研究では、以下の特徴を持つ環境を目標言語である日本語との接触機会が少ない学習環境と定義する。

1）在留日本人が少なく、日本人と日本語でコミュニケーションをする機会が少ない。
2）日系企業、日本人観光客が少なく、仕事に日本語が活かせない。
3）地理的、経済的に日本を訪れることが難しい。

これらの条件により、日本語との接触機会が少ない環境で学ぶ日本語学習者は、日本語を使用することでの有能感が得られにくい、就職などを目的としにくい、将来の使用目的を描きにくいという状況に置かれていると言えるだろう。

次節で、日本人との接触機会が少ない環境であるウクライナの日本語学習について詳しく述べる。また、他地域の動機づけ調査については、章を改め、第 2 章で論じる。

1.3 ウクライナの日本語教育事情

ウクライナでは、表 1-2 に示したように、2009 年時点で、12 の大学で日本語教育が行われており、797 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 2009)。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、北部にある首都のキエフ市（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（表 1-2）。首都のキエフ市には私立大学が 3 校あるが、他はすべて国立大学である。

表 1-2　日本語専攻課程を持つウクライナの高等教育機関数、学習者数（国際交流基金　2008 参考）

順位	地方	都市名	大学数	学生数
1	首都	キエフ市	5 校	393 人
2	西部	リヴィフ市	2 校	148 人
3	東部	ドニエプロペトロフスク市	1 校	78 人
4	東部	ルガンスク市	1 校	55 人
5	東部	ハリコフ市	1 校	46 人
6	南部	セバストーポリ市	1 校	42 人
7	南部	オデッサ市	1 校	31 人
		合計	12 校	797 人

ウクライナの教育システムは、4・6・2・5 制（小学校・中学校･高校・大学）であり、シュコーラは小・中・高にあたる一貫教育で、10 学年までが義務教育となっている。国際交流基金（2011）によるとキエフ市内では公立、私立のシュコーラ 18 校で継続的、断続的に日本語教育が行われている。学習者数は 500～600 名であり、キエフ以外では、キエフ近郊の中小都市、イリピン、チェルカシ、ハリコフ等の地方都市で日本語教育および日本文化の教育を行うシュコーラがある。このように、ウクライナでは、初等から高等教育までの間に日本語を学ぶ環境もあるが、卒業後、大学の日本語学科に進学する学生はあまり多くない。そのため、多くの大学生が大学入学と同時に日本語学習を開始している[5]。

日本語接触機会が非常に限られているにも関わらず、大学で開設されている東洋語コースの中で、日本語は最も専攻希望者が多い（平畑 2001）。しかし、大学入学当初は高い動機づけを持っていても、卒業まで意欲的に学習できない学生が多いことが問題となっている（立間 2006）。

本研究で対象とするウクライナの大学における日本語教育には様々な問題があると報告されている。表 1-3 は日本から派遣された日本語教育専門家の報告書（新 2002、アサドチフ　2012、平畑 2000、2001、ゴルノフスカ　2010、立間 2006、内村 2009、八木 1999）を参考にウクライナの日本語教育の問題点をまとめたものである。

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。国立大学のカリキュラムでは、通常の「日本語」授業に加え、「日本語の音声学」「日本語史」「日本語の文法論」「日本語の文体論」「日本語の語彙論」「日本の言語地理学」「日本語の通訳技術」「日本語教授法」「日本文学（時代別）」の 10 科目が定められているが、時間数は大学によって個別に定められている（たとえば、キエフ国立大学は 1570 時間、キエフ国立言語大学は 2896 時間である。この時間の違いは「日本語」授業時間数の多寡によるものである）。

また、成績評価を不可にすることは、留年や退学に繋がってしまうため、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。不可にせざるを得ない学生も、事務局が合格させてしまうということが現地教師への聞き取り調査で報告されている。

表 1-3 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）

1.2.節で日本語との接触機会が少ない環境について述べたように、ウクライナでは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。また、日本語を活かせる就職先が非常に限られているため、近年東欧諸国の企業進出に伴い、韓国語や中国語、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。

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[6]では日本への私費留学は難しく、文部科学省国費留学試験に合格[7]することが大きな目標とされているが、「留学試験の競争に勝算がないと見切りをつけ、2、3 年生で日本語学習を諦める学生もいる」（内村 2009）、「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」（新 2002）と報告されている。

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（道具的動機。第 2 章で詳述）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。第 2 章で詳述）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づけを持つ学習者もいると述べている。国際交流基金（2009）によると、教師から見た学習者の学習目的として、「日本語そのものへの興味」「日本人とのコミュニケーション」「将来の就職」などが多く選ばれている。しかし、実態は「将来の就職」や「日本人とのコミュニケーション」に結びつきにくい。教師は学習者が上記のような目的を持っていると予測し、それと実態のズレを感じながらも、教育を行っていると言える。

留学試験をきっかけに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。ゴルノフスカ（2010）も、ウクライナの日本語教育の現状に対し、「日本とウクライナは地理的にも、文化的に、言語的にも遠い国であるからこそ、努力して『近づける』必要がある」と提言しており、特に孤立環境においては、教育現場の役割は重要であると考えられる。

一方、生涯学習としての日本語コースと、日本文化体験機会、図書館サービスを提供する在ウクライナ日本センターの報告書（独立行政法人国際交流協力機構公共政策部 2009）においては、「日本語初級コースの人気が高く、応募者は定員の 2 倍。なお、長期コースの継続率は約 8 割。（中略）99%、96%の受講生が満足していると回答」と、学習者の多くが長期的に日本語学習を継続していることが報告されている。大学の教育課程と、趣味としての生涯学習コースでは大きく状況が異なるといえるだろう。

1.4.本研究の内容と各章の概要

本研究では、従来の日本語教育分野における動機づけ研究の枠組み（第 2 章参照）を超え、動機の構造、および動機づけの変化の過程を明らかにすることを目的としている。2 回の予備調査と 4 回の質問紙調査、およびインタビュー結果を基に、考察を行う（図 1-1）。

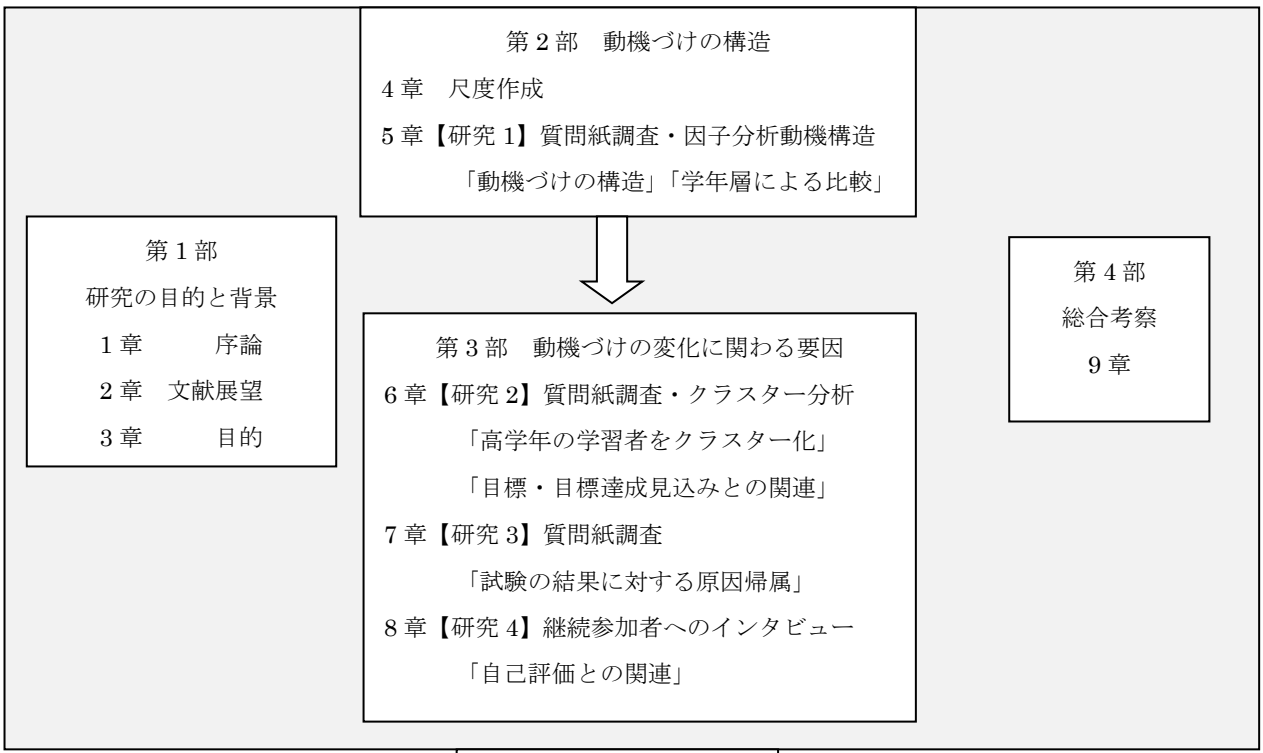


図 1-1　本研究の構成

第 2 章では、第二言語学習者の動機づけの理論的背景を、先行研究を基に概観する。そして、日本語学習者を対象とした動機づけ研究が始まった 1992 年から 2013 年までの約 20 年間の主だった研究のレビューを行う。これらの研究が、どのような枠組みで行われて

いるのかを明らかにする。従来の動機づけ構造研究よりも、さらに広い枠組みで動機づけを捉えるべく、鹿毛（1995）の学習意欲の統合と発達に基づく分類（内容必然的学習意欲、状況必然的学習意欲、自己必然的学習意欲）を援用し、内発的・外発的動機づけ、統合的・道具的動機づけ、二要因モデル、達成目標理論などを整理し、本研究の方向性を示す。第3章で、目的と問題設定を提示する。

これらの議論を踏まえ、第2部、第4章以降では、実際の調査データに基づき、分析、考察を行う。第4章では、ボトムアップ方式の尺度構成の手順について、詳細に説明を行う。また、尺度の妥当性、信頼性[8]においても検討を行う。

第5章【研究1】では、作成した尺度を用いて行った質問紙調査の結果に対して、因子分析[9]を行い、学年層別（1、2年生の低学年と、3、4、5年生の高学年）に因子構造を示す。また、学年層による動機づけ構造の違いについても比較を行う。

第6章の【研究2】では、【研究1】で用いた尺度に加え、自己評価、目標、目標達成見込みを尋ね、動機づけとの関連を検討する。高学年について、グループ差を見るために、【研究1】の因子得点を基にクラスター分析[10]を行う。動機づけ傾向別の3群について、自己評価などの項目との関連を分析する。

第7章の【研究3】では、【研究1】【研究2】で用いた尺度に加え、試験の結果に対する原因帰属について尋ね、動機づけとの関連を検討する。学年層別に比較を行う。

第8章の【研究4】では、調査への継続参加者を対象に行ったインタビューと質問紙への回答を基に分析を行う。まず、「話す」能力に関する自己評価と、実際の能力との比較を行い、自己評価の高低（対象者が所属する大学の同学年の学生の平均値を基準）、実際の能力の高低（筆者がCEFR[11]を基に判定）とで、対象者を4つに分類した。従来の研究で言及されてきた、自己評価も実際の能力も高い学生、自己評価も実際の能力も低い学生の特徴に加えて、自己評価と実際の能力に差がある学生について、詳しく分析を行う。インタビューでは、普段の学習行動や意欲が低減した経験とその際に再動機づけ[12]をどのように行ったかを尋ねた。

そして、第3部、第9章では、総合的な考察を行う。【研究1】、【研究2】、【研究3】【研究4】を総括し、ウクライナの日本語専攻生の動機づけ構造を明らかにする。さらに、継続参加者の動機づけの変化についても扱い、多角的に動機づけを記述する。

第 2 章　理論的背景—動機づけと目標に関する理論—

本章では、まず第二言語学習における動機づけの理論的背景を、先行研究を基に概観する。そして、日本語学習者を対象とした研究のレビューを行う。これらの研究が、どのような枠組みで行われているのかを明らかにする。さらに、目標理論の背景について述べる。続けて、目標、自己評価に関する近年の研究の動向をまとめ、概観する。最後に、先行研究の問題点を整理する。

2.1.第二言語習得分野における動機づけ研究

第二言語習得分野においては、1960 年代から 80 年代にかけては、特定の言語理論を基に言語習得過程の本質を明らかにする研究が行われる傾向があった。1980 年代から現在にかけては、言語習得に影響を及ぼす学習者の個人差要因を探ろうとする研究が多く行われており、学習の成否を考える上で個人差要因は大きな役割を果たしている。

第二言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、第二言語学習、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、または統合的・道具的動機に分類されることが多い。

2.1.1.内発的・外発的動機づけ

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、第二言語学習に限らず、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）。

第 1 章で、動機づけの定義が揺れていることについて述べたが、この内発的・外発的動機づけについても、研究者によってさまざまな定義がなされている。

速水（1995）は、二つの視点「行動が目的か手段か」「行動が誰によって開始されたか」から定義を行っている。内発的に動機づけられる行動というのは、行動そのものが目的化しているのに対して、外発的に動機づけられる行動というのは行動そのものは手段である。もう一方の視点からは、本人自身により開始されるような行動の背後には内発的動機づけがあると考え、本人以外の要因によって行動が開始される場合には外発的動機づけがあると考えるとしている。後述する「自己決定理論」も、この視点が根底にある。

この内発的・外発的動機理論に基づき、これまで多くの第二言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。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。

また、この内発的・外発的動機づけ理論から発展した理論に、自己決定理論（Deci & Ryan 1985）がある。自己決定すること（自律的であること）が、高いパフォーマンスをもたらすとされている。人間には、自律性（autonomy）の欲求、有能性（competence）の欲求、関係性（relatedness）の欲求という 3 つの心理的欲求があるとしている。自律性の欲求とは、自分の行動が自己決定的であり、責任感を持ちたいという欲求であり、有能性の欲求とは、やればできる、という自信や自分の能力を示したいという欲求であり、関係性の欲求とは周囲の人や社会と密接な関係を持ち、連帯感を味わいたいという欲求である。これらの自律性、有能性、関係性の欲求がすべて満たされたときに、人は内発的に動機づけられ、ある行動へ向かうという。

自己決定理論は、次の 5 つの下位理論から構成されている。

表 2-1　自己決定理論の下位理論　　Ryan & Deci （2002）、櫻井（2009）を参照に作成

下位理論	内容
1）認知的評価理論 Cognitive evaluation theory	自らが行動の主体であるという認知が、報酬などによって他者に強いられているという認知に変わると、内発的動機づけが低下する
2）有機統合理論 Organismic integration theory	外発的動機づけを自律の程度によって､以下の 4 段階に分類(図 2-1)
3）因果志向性理論 causality orientations theory	無動機、外発的動機づけ、自律的動機づけが、どのような特性としてあるかを扱う。
4）基本的心理欲求理論 Basic psychological needs theory	有能さ、自律性、関係性の欲求を基本的欲求とする。
5）目標内容理論 Goal contents theory	人生の目標を内発的な人生目標と、外発的な人生目標に分け、前者により、基本的心理欲求が充足され、精神的な健康がもたらされる。

特に、近年の外国語学習者の動機づけ研究では、2）有機的統合理論に基づくものが多く行われている。有機統合理論とは、外発的動機づけを自律の程度によって、以下の 3 段階に分類したものである（図 2-1)。

動機づけタイプ	無動機	外発的動機づけ			内発的動機づけ
調整のタイプ	非調整	外的調整	取入れ的調整	同一化的調整	統合的調整
学習場面における理由の例	やりたいと思わない	親に言われるから仕方なく 成績や試験のため	やらなければならないから 教師によい生徒だと思われたい	自分にとって重要だから 将来のために必要だから	面白い、楽しいから 興味があるから 好きだから
行動の質	非自己決定的 （他律的）	⟷			自己決定的 （自律的）

図 2-1　有機統合理論　　Ryan & Deci（2002）、廣森（2006）、櫻井（2009）より作成

無動機（amotivation）:行動の意思が欠如した状態
外的調整（external regulation）:報酬の獲得や罰の回避。社会的規則など、外的要因。
取り入れ調整（introjected regulation）:他者との比較で自己価値を維持。恥や罪の回避
同一化[13]調整（identified regulation）:将来のため。行動の価値を認識。
統合的調整（integrated regulation）:自己の価値観と一致。

外発的な動機から、内発的な動機へと変化する過程として、この有機統合理論の区分が挙げられている。

内発的動機への変化が望ましいとする研究が多く行われてきたが、近年は外発的動機づけも学習にとって有用だとする立場も見られる（阿部　2011、櫻井 2012、竹口　2013）。阿部（2011）は、中国の日本語学習者は、「仕事因子」のみが学習成績を予測しているため統合的に動機づける必要があるとしている先行研究（郭・全　2006）とは異なり、「同一視的調整」が外的調整のみではなく、内発的動機とも関連があることを指摘している。「実力を知るため」、また「目標を実現するためにテストは重要である」と位置づけている場合は、内発的動機づけに関連があることを明らかにした。自己決定理論に基づき日本語学習者の動機づけを調査した小林（2008）は、「道具的志向」は内発的動機づけから遠く、自己決定性の低い外発的動機づけであると述べているが、阿部は、外発的動機づけが必ずしも自己決定性が低いとは言えないことを示唆している。

竹口（2013）も、これまでの研究では「『資格を取得したい』という項目も、その意味解釈を吟味することなく、『就職・資格と関連する功利性要素の強い動機』とされていた」とし、外発的動機を忌避するのではなく、「学習したことを就職、職場に生かす」ことは、大学教育の次の段階を考えるうえで、必要なことであるとした。また、「日本語能力試験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」と学習者が意識していることから、資格取得が外発的動機だけではないことを示した。

ここまで見たように、内発的・外発的動機づけは、「学習内容自体への興味関心」「報酬などの外的要因」という 2 項対立的研究から、「外発的動機から、内発的動機へ変化することが望ましい」という連続性を持つ自己決定理論へ発展した。現在は、自己決定理論の構造に基づき動機を分析する研究に加え、外発的動機の捉えなおしに着目する研究も行われている。

2.1.2.統合的・道具的動機づけ

統合的･道具的動機とは Gardner らによる北米の 2 言語併用地域における第二言語学習者と社会要因との関連研究で示された動機を説明するものである（Gardner & Lambert 1959、1972 ; Gardner 1985 、2001 など）。道具的動機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。

内発的・外発的動機、統合的・道具的動機以外にも、様々なアプローチで研究が行われている。第二言語学習に限らず、教育心理学の分野では、達成動機理論や原因帰属理論に

基づく研究が多く行われてきた。これらについては、2.4.節で詳述する。

第二言語学習者を対象とした動機づけ研究の初期には、ある特定の学習者集団がどのような動機を持っているかを質問紙によって調査するものが中心であった。北米で行われたGardnerらの研究が起源となり、様々な研究がおこなわれてきた。

Gardnerらによる一連の第二言語学習者と社会要因との関連研究で示された動機を説明する社会教育モデル(Socio Educational Model　図2-2)における分類の中心となる「統合的・道具的動機」は、様々な地域、学習者を対象に行われた調査で、その後参照されるようになった。社会教育モデルは、この社会教育モデルの変数を測ることを目的とした研究が多く行われている。Gardner（1985）によるAMTBなどの尺度が開発されたこともあり、現在でもこれらの質問紙を参照し、質問項目を作成する研究が多く行われている。

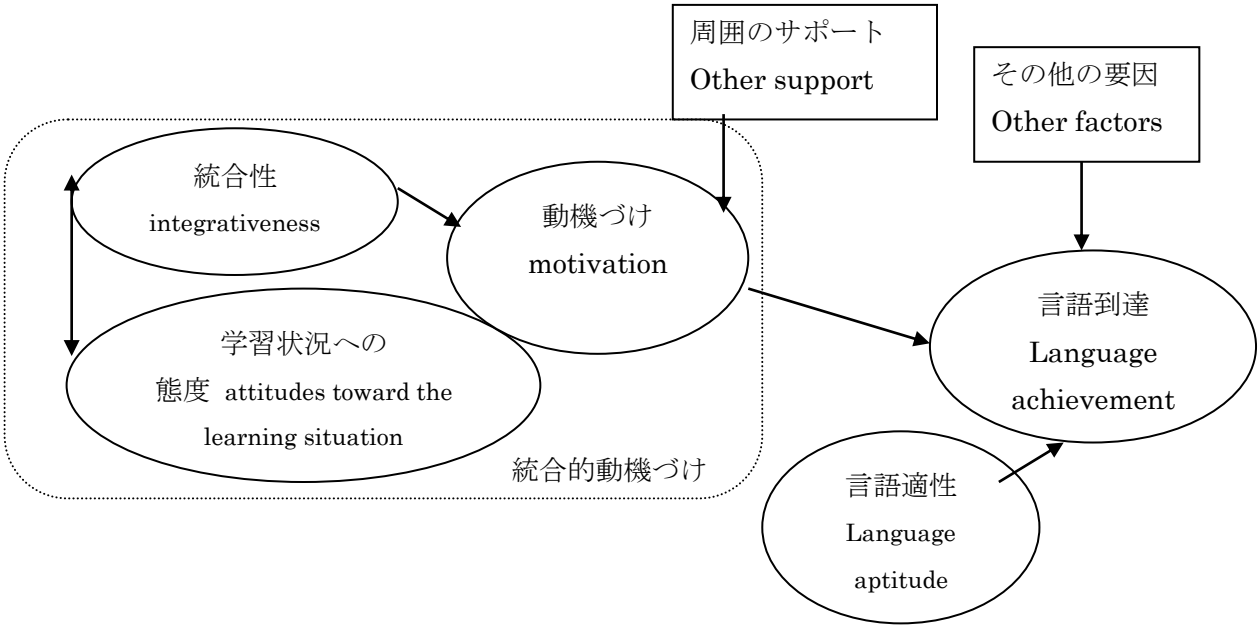


図2-2　社会教育モデル　（Gardner 2001）より

Gardnerらが提唱した統合的動機では、「Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them」などの項目が示すように、「対象言語社会との同化」という強い動機を仮定しており、二言語併用地域での動機に当てはまる。しかし、長沼（2003）は「外国語環境では同化にまで至らない友好動機づけや興味動機づけがより大きな説明力を持つ」ため、社会的文脈に留意する必要があるとしている。なお、本研究では、長沼（2003）に倣い、統合的・道具的動機を、外国語環境としての日本語教育という文脈で捉え、同化のみではなく、興味や友好といった動機も統合的動機に含めるものとする。

Gardner and Lambert（1972）の調査は北米での調査（カナダの英仏併用地域）であり、「統合的動機」が高いほど、より高い学習成果を得ることを示している。一方、その他の地域の調査では、マニラ（フィリピン）の高校生英語学習者 103 名を対象とした調査（Gardner&Lambert 1972）や、ムンバイ（インド）の高校生英語学習者69名を対象と

した調査（Lukmani 1972）では、「道具的動機」と成績との相関が見られるなど、この結果を支持しないものもあった。また、Garder（1991）の調査では、単語記憶作業が成功すれば金銭をもらえるグループと、最善を尽くすよう指示したのみのグループを比べたところ、金銭報酬のあるグループの方が作業時間・成果ともに良好であったが、報酬をなくして実験を行うとそれほど努力しなくなったという結果が出た。このことから、道具的動機づけは外国語学習の成功と結びつくが、その成功は短期的なもので、長期的には統合的動機づけのほうが重要になるとしている。

一連の研究を受け、「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」は相反するものであり、どちらが学習に対して効果的なのかを見る研究が増加していった。

廣森（2006）は、これらの研究について、教育的示唆は多いが、動機づけの存在を前提としていること、関連を検討している要因も学習者が動機づけられた結果、必然的に強い関連を持つと予想されるものだとしている。

Gardner らの研究に対しては、北米地域のように、統合的動機づけと成績との間に正の相関がある場合には統合的動機づけの好影響であるとする一方で、他地域の調査結果で相関が見出されない場合には環境が原因であるとするように、客観性に欠けている点が批判されている（Au 1988）。

このような批判に対し、Gardner は統合的な態度が、学習意欲に影響を与え、高い学習成果が得られるとしていた因果モデルの修正を行っている。現在では社会教育モデルとして、言語成果には、統合的動機のみではなく、言語適性や、周囲のサポートなどの要因も関わるとされている（Gardner　2001）。

これらのことが示すように、北米の 2 言語併用地域においては、学習成果の予測要因として、統合的動機が考えられるものの、異なる環境においては、統合・道具的動機の枠組みでは説明ができない場合も考えられる。

そして、1990 年代に入り、新たな枠組みを提案する研究が盛んにおこなわれるようになった。Crookes and Schmidt （1991）は、統合的動機づけの理論が目標言語集団に対する態度など、社会的な要因を中心に概念化されているため、次の 3 点のような問題があるとしている。

1)　統合的動機づけという枠組からは、言語教育への示唆が見出せない
2)　他分野での動機づけ研究と第二言語での動機づけ研究の関連がない
3)　第二言語習得のメカニズムとの関連が見えない

このように、統合的・道具的動機づけは、二言語併用地域の統合性を前提とした研究、二項対立的研究、Gardner らによる議論の修正、社会教育モデルの提唱といった段階を経て、議論が繰り返され、現在も第二言語学習動機研究の重要な理論の一つとなっている。

2.2.第二言語習得分野における新たな動機づけ研究

近年、英語の国際語としての価値がますます増大し、統合的動機の特定集団への同化志向が薄れる中で、統合的・道具的動機以外の枠組みから、第二言語動機を再構築する研究が行われている。

1）異文化への態度

WTC（Willingness To Communication　他者と対話する意思）とは、第二言語学習者が、自発的にコミュニケーションを行おうとする意志や態度を持つことであり、そこには「異文化に対する動機」「対人動機」などが含まれる。これまで、社会心理学の視点で扱われてきたこれらの概念に加え、教室活動による「自信」を含めたモデルが構築されている。八島（2008）は、学習者が目標とするのは特定の言語集団ではなく、「国際社会」との関わりを志向していることも示している。

学校教育場面での動機づけでは、異文化指向性（cross-cultural orientation）に焦点を当てた研究もある。藤居（2011）は、日本の中学生の英語学習動機を調査し、「外国の人たちの文化や習慣を知りたいので、英語を勉強する」「外国の人たちと友達になりたいので英語を勉強する」というように、特定の言語話者集団を指すのではなく、異文化交流としての動機づけを調査している。異文化理解指向性と内発的動機づけ、および無気力との相関があったことから、異文化理解の指向を高めることで、かえって英語学習へのやる気をなくす学習者がいることが明らかにされている。これは、通常の授業で異文化交流があまり行われていないために、かえって受験勉強への取り組みと関連する同一視的調整さえも低下させている可能性を藤居（2011）は指摘している。

2）理想的な L2 自己

Dörnyei（2009）は ideal L2 self として、「第二言語を用いる理想的な自己」という概念を取り入れている。

1）ideal L2 self　（理想的な L2 自己）
2）ought to L2 self（義務としての L2 自己）
3）the L2 learning experience（L2 学習経験）

理想的なL2自己とは、その言語の使用者として理想とする自己のことで、理想と現状間に差があると認識することで学習が促進される。理想L2自己は社会環境に影響を受けるとされている。一方、義務としてのL2自己とは、両親や友人や教師といった他者が寄せる希望を反映したもので、義務感による自己という他律的なものである。そして、L2学習経験として、教室内活動・教師・カリキュラム・成績などが学習継続に関わる要因とされている。特に、自己決定理論における有機統合理論を外国語学習の視点から捉えていると考えられる。Ideal L2 self　葉の自己決定理論統合と同一視の段階にあたり、
Ought to L2Selfは、外的、取入れ的調整の段階にあたる。

Kormos and Csizer（2008）は、ハンガリーで英語を学ぶ中学生、大学生、成人を対象に L2 自己との関連を見る動機づけ調査を行った。その結果、態度と理想的自己が動機づけに影響を与えていることを明らかにした。Lamb（2012）は、インドネシアの首都、地方都市、農村地帯の 3 地域の中学生 527 名を対象に、質問紙調査と英語テストを実施した。動機づけの強さと特徴は首都と地方都市で共通性が見られたものの、農村地帯の学習者では大きく異なる結果となった。理想 L2 自己は首都の学習者にのみ影響していた。英語学習経験がこの違いをもたらすと分析されている。

理想L2自己は、統合性と強い正の相関関係があるが、統合性に比べて、学習意志を説明するより強力な要因であること、義務L2自己は道具性と関係しているが、その影響の強さは学習者の属する国や文化によって違いがあること、L2学習動機の強さと特徴に環境要因の影響があること、L2学習経験の影響の大きさは学習者の年齢・レベルや国籍などによって異なることが明らかにされている。

WTCやIdeal L2 Self などの研究は、統合・道具といった枠組みのみではなく、異文化への態度、理想と義務としての自己という観点から分析を行っている。このように、90年代以降の動機づけ研究は、それまでの社会心理学的アプローチ、教育心理学的アプローチから、より第二言語教育現場での実践に近い形へと変化を遂げている。

2）動機づけの低減、再動機づけ、動機づけ方略

近年、動機づけの変化を見る研究も増加している。継時的な研究として知られる、山森（2004）は日本の中学 1 年生を対象とした英語学習の動機づけについての縦断的な調査で、生存時間分析を用いてどの時点で意欲を維持できなくなったかを調査している。テストの成績よりも、学習内容の困難度から「もうこれ以上がんばって勉強できない」と感じることの方が学習意欲の変化に影響を及ぼす可能性が示唆された。Ushioda（2001）はアイルランドのフランス語学習者に、2 回（1 年半の間隔）インタビューを行った。学習者の志向を形成するさまざまな時間的フレームワークの存在や、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や、自己の学習過程を肯定的に捉えることで自分自身を励ましながら学習を継続するという方法で再動機づけを行っていること、motivational thinking は学習者自身の自律と強く結び付いていることが明らかにされている。

また、学習者自らが行う再動機づけとは別に、教師がいかに学習者の動機づけを高めるかという研究も近年増加している（Dörnyei 2001、Moskovsky, Alrabai, Paolini & Ratcheva 2013 など）。Moskovsky, Alrabai, Paolini & Ratcheva （2013）は、サウジアラビアで英語を学ぶ 296 名の学習者（中学生から社会人）と教師 14 名とを、実験群、統制群に分け、実験群に 10 の動機づけを高める方略（学習者の努力と達成を認める、学習者を引きつけるようなタスクを多く取り入れるなど）を教師が実施した。8 週間後の事後テストの結果、実験群では動機づけの向上が見られた。

動機づけが変化しやすいものである以上、動機づけの低減、再動機づけ、動機づけを高めるための方略は、学習者と授業者にとって、重要であると言えよう。今後もさらに研究が行われることが望まれる分野である。

2.3.日本語教育分野の動機づけ研究

守谷（2002）は、2001 年までの第二言語学習における動機づけ研究を幅広く概観しているが、「日本語教育における動機づけ研究はまだ研究の第一歩である」と述べている。2.3.節では、2013 年までの研究動向をまとめたい。

表 2-2 は、日本語教育分野における動機づけ研究を年代別にまとめたものである[14]。なお、日本語教育分野以外の研究であっても、尺度の借用がおこなわれている関連が深いもの（Gardner&Lambert 1959、 1972）については、特別に表に含めた。

なお、項目については、以下のように記述を行った。

1）量的研究、質的研究、量的・質的併用研究[15]

2）著者（発表年)、調査方法、【理論】[16]

3）対象地域、対象者

4）概要：因子分析結果、インタビューデータ分析結果等

5）被引用件数　＊質問紙作成の際の参照件数

表 2-2 日本語教育分野における動機づけ研究（年代別）

1) 量的 質的 研究	2) 著者（発表年)、 調査方法 【理論】	3) 対象地域 対象者	4) 概要	5) 被引用（質問紙）件数 ＊は、質問項目も参照しているもの
0 量的	Gardner and Lambert （1959,1972） 質問紙 【統合・道具】	①カナダ モントリオール高校生（11 年生）75 名 ②アメリカ ルイジアナ州 高校生フランス語学習者 145 名 ③フィリピン 高校生英語学習者 103 名	北米での二言語併用地域における動機づけ調査。 「統合性志向　integrative orientation 」 目標言語話者集団への同化を目指す動機 「道具的思考　instrumental orientation」 仕事や報酬と結びつける動機 仮説：統合的志向を持って学習する学習者のほうがより成功しやすい 調査①：仮説支持 調査②：仮説支持 調査③：仮説不支持	21（7）件 ＊縫部・狩野・伊藤（1995） ＊郭・大北（2001） ＊郭・全（2006） ＊郭（2011、2012） ＊バルスコワ（2006） ＊郭・タン（2012） 倉八（1992） 文野（1999） 高岸（2000） 中川（2001） 李（2003） 羅（2005） 小林（2008） 大西 （2010、2011a、2011b　2011c　、

				2012） 根本（2011） 瀬尾（2011）
1 量的	倉八（1992） 質問紙 9 項目 因子分析 【統合・道具】	①日本国内私立大学大学・留学生 89 名 ②日本国内米軍関係専攻 37 名 ③日本国内私立大学留学生 32 名	来日動機 16 項目（②③は仕事に関する 5 項目含む）、勉強動機 9 項目、 ①来日動機 2 因子「統合的動機」「道具的動機」、勉強動機 3 因子「統合的動機」「母国での道具的動機」「日本での道具的動機」 ②来日動機 4 因子「日本への純粋興味」「新経験」「道具的動機」「仕事」。勉強動機 2 因子「道具的動機」「日本への興味」 来日動機 3 因子「統合的動機」「勉強」「外発的動機」、勉強動機 3 因子「統合的動機」「母国での道具的動機」	10（1）件 ＊中川（2001） 三矢（2000） 高岸（2000） 守谷（2002） 羅（2005） 小林（2008） 中井（2009） 毛・福田（2010） 瀬尾（2011） 根本（2012）
2 量的	石井（1993） 質問紙 41 項目 因子分析 【達成動機理論 自己決定理論】	日本国内一般 30 名 語学学校 73 名 大学大学院 51 名、 専門学校 3 名 中国帰国者 15 名 合計 172 名 国籍 21 カ国	達成動機理論、自己決定理論を参照に 119 項目作成し、その後大学院生・日本語教師・日本語学習者による妥当性の検討を行った。 6 因子「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」。「社会的成功意欲」には、達成動機づけの挑戦成功欲求と道具的動機づけが含まれている。	3 件 守谷（2002） 守谷（2005） 西部（2009）
3 量的	縫部・狩野・伊藤（1995） 質問紙 40 項目 （外発 26 項目、内発 14 項目） 因子分析 分散分析 【内発・外発】	ニュージーランド大学生（専攻）107 名 来日経験あり 54 名、 来日経験なし 53 名 学習 3 年以上 54 名 学習 3 年未満 53 名	6 因子 外発的動機 3 因子 「道具的動機」良い成績、将来役立つ 「統合的動機」日本に住む、企業に就職 「誘発的動機」明確な目的がなく、進学や進級のため 内発的動機 3 因子 「学習への興味」日本語･学習･授業･教師への興味 「日本理解」日本文化・日本事情・日本人への関心 「国際意識」異文化と自文化、外国語と自国語への興味 これらの因子と来日経験および学習期間について分散分析。 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道具的志向が高い。	26（13）件 ＊高岸（2000） ＊郭・大北（2001） ＊中川（2001） ＊李（2003） ＊飯塚（2005） ＊森（2006） ＊郭・全（2006） ＊小林（2008） ＊青山（2009） ＊吉川（2010、2013b） ＊郭（2011） ＊宇都木（2011） 鄭（1995） 守谷（2005）

			統合的動機、道具的動機、誘発的動機は、日本語の学習自体を目的とする内発的動機ではなく、外発的動機にあたる。 外発的動機は欠損欲求に基づくもので、充足されると消滅してしまう。そのため、外発的動機を内発化することが望ましい。教師の努力による動機の内発化で、学習の継続性が高められる。	森本（2006） 西部（2009） 毛・福田（2010） 蔡・蔡（2010） 大西（2010、2011a） 根本（2011） 瀬尾（2011） 郭（2012） 竹口（2013）
4 量的	鄭（1995） 質問紙（自由記述） 【理論－】	韓国 大学生（専攻） 257 名	「学習動機」について自由記述（複数回答不可）。日本語への関心（21%）、将来性（17%）、日本人・文化・社会への関心（15%）、英語は当たり前で、新しい外国語を学びたい（14%）など。	
5 量的	成田（1998） 質問紙　30 項目 期末試験結果 因子分析 【統合・道具】	タイ 大学・専攻 44 名	縫部・狩野・伊藤（1995）の項目を参考にするも、「統合的動機などが、外発的なものか、内発的なものか区別できない」とし、内発外発の枠組みから、「統合」「道具」に注目し、分析。 6 因子「統合的動機」「道具的動機」「利益享受動機」「文化理解動機」「自己満足動機」「誘発的動機」 統合が高い学習者は成績が高く、利益享受、誘発志向が高い学習者は成績が低い。	25（7）件 ＊郭・大北（2001） ＊小林（2008） ＊青山（2009） ＊毛・福田（2010） ＊吉川（2010、2013b） ＊郭（2011） 守谷（2002） 飯塚（2005） 守谷（2005） 羅（2005） 郭・全（2006） 森（2006） 森本（2006） 西部（2009） 毛・福田（2010） 大西（2010、2011a） 根本（2011、2012） 宇都木（2011） 郭（2012） 吉川（2013） 竹口（2013）

6 質的	文野（1999） インタビュー ライフヒストリー 【理論－】	中国人留学生 （日本国内大学）1名 （対象者をよく知る第三者1名にもインタビュー）	日本語学習動機研究で初めての質的研究。 環境と個人の特性との関連。 1）ある環境におかれた際、比較的自然に誰の内面にも起こる動機づけと、学習環境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。 2） 情意面では、ライバル意識などが環境よりも強力に作用することがある。 3） 学習者自身の自己報告だけでなく、第三者の視点を取り入れた複眼的解釈が有効である。	4件 守谷（2002） 千田（2004） 飯塚（2005） 守谷（2005）
7 量的	三矢（2000） 質問紙 【理論－】	ドイツ大学生31名 日本語専攻24名 非専攻7名	active な活動（ロールプレイ等）、passive な活動（作文等）を「楽しさ」「必要性」という点から学習者が評価。学習者は active な活動を楽しいとするも、passive な活動のほうが必要だと評価。楽しさと必要性には正の相関があり、必要性の教室活動をすることで、達成感を高め、動機に繋がる。	2件 飯塚（2005） 西部（2009）
8 量的	高岸（2000） 因子分析 質問紙40項目 イメージ18項目 【内発・外発】	日本に短期留学中のアメリカ人留学生 ①来日直後60名 ②留学修了時44名 ③帰国後28名 インタビュー35名 （うち、8名は2回） ※調査の概要に挙げられているものの、インタビュー結果は分析に含められておらず、詳細は不明。よって、量的な研究と位置付けた。	①4因子「日本文化への憧れ（内発）」「日本語学習への興味（内発）」「誘発的（外発）」「異文化への興味（内発）」 ②6因子「国際的職業への関心（内発）」「日本文化への興味（内発）」「誘発的（外発）」「日本語授業への興味（内発）」「道具的（外発）」「統合的（外発）」 ③4因子「日本における日本研究（内発）」「道具的（外発）」「日本語授業への意欲（内発）」「統合的（外発）」 日本人のイメージの変化について t 検定。先進性、親和性が向上。勤勉性、信頼性が低下。 来日直後は、日本人へのよいイメージを持つほうが学習動機が高い。しかし、留学により強化された「日本語学習動機」は、日本人イメージがどのように変化しても、あまり影響はない。	3件 中川（2001） 小林（2008） 郭（2012）

9 量的	中川（2001） 質問紙 50 項目 （態度に関する 18 項目） 【統合・道具】	日本国内 ボランティア教室の学習者 173 名 （留学生 139　名 社会人　34 名）	因子分析はせず、中川（2001）が想定した動機に対し、平均値を求めて分析。 どのグループにおいても、「包括的動機づけ（日本語が好き　などの興味関心によるもの」「道具的動機づけ)」「統合的動機づけ」の順に動機が高かった。動機づけの傾向は同じであるものの、動機づけの強さが、社会人、非漢字圏学習者のほうが高かった。日本人に親しみを感じている人ほど、動機が強い傾向。永住予定者と長期滞在者は、同化志向（日本社会の一員になりたい、日本人と結婚したい　など）が強かった。	
10 量的	郭・大北（2001） 質問紙 41 項目 因子分析 【統合・道具】	シンガポール華人 大学生（専攻） 125 名	6 因子 統合的動機：「現代日本あこがれ」「伝統文化」 「交流」 道具的動機：「仕事」 エリート主義：「自己満足」「語学学習志向」 成績に影響を与える要因は「道具的動機（仕事)」と「エリート主義（自己満足)」	18（9）件 ＊バルスコワ（2006） ＊郭・全（2006） ＊小林（2008） ＊青山（2009） ＊毛・福田（2010） ＊蔡・蔡（2010） ＊郭（2012） ＊郭・タン（2012） ＊根本（2012） 守谷（2005） 森（2006） 森本（2006） 西部（2009） 毛・福田（2010） 大西（2010、2011a） 根本（2011） 竹口（2013）
11 量的	杉本・黒沢（2002） 質問紙 43 項目 因子分析 クローズテスト成績（37 問） 【2 要因モデル】	日本国内 留学生 224 名	市川（1995）の 2 因子モデルに、「社会貢献」という日本への留学生の特別な動機を想定し、8 項目（「日本と自国の政治や文化の交流に役立ちたい、海外で学んだことを活かし、自国で役立つ人になるため」など） 4 因子：「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」 4 因子とクローズテスト成績との間に有意な相関なし。道具的志向（r=.11）、および外国人との	

			交流志向（r=.13）とクローズテスト成績の間で10%水準の弱い相関。成績の予測因子とはならない。	
12 展望	守谷（2002） 展望論文	2002 年までの日本語学習動機研究	日本語学習動機研究をまとめる。外国語教育研究の多様化から、日本語学習動機研究でも今後は質的・継続的研究が増加すると予測。学習者の個別性要因・学習プロセスの解明が必要としている。	4 件 守谷（2004） 千田（2004） 西部（2009） 大西（2010）
13 量的	李（2003） 質問紙　20 項目 因子分析 【統合・道具】	JSL[17]語学学校・大学 韓国人 139 名／ JFL 語学学校・大学 韓国人 164 名	1）動機に関する質問　20 項目 2）学習行動に関する質問　17 項目 3）自己評定に関する質問　23 項目 4）訪日経験に関する質問 2 因子：「統合的動機」「道具的動機」 「統合的動機」で JFL と JSL で有意差なし。 「道具的動機」で JFL>JSL、全体でも JFL<JSL で、動機づけの高さは留学という学習環境のみに左右されるものではない。JFL は直接体験を高めたいという欠乏感から動機づけが高い可能性。 自己評価では、JSL の学習者の方が JFL の学習者より有意に高いことが示唆された （t= 11.74、df= 302 、p< .05）。 JSL の学習者は JFL の学習者より、現在の日本語力の状況についても （t= 13.99 、df= 302 p< .05）、今後の日本語能力についても （t =3.66、df= 302、p< .05）、肯定的に予測している。 JSL 学習者において、滞在期間が長いほど、動機づけが低い（r= − .18）。道具的動機づけ項目との間には有意な相関は見られなかった。 JSL の学習者の場合，来日当初は生活のために行う周りの日本人とのコミュニケーションにおいて日本語を使わざるをえないので、動機づけが高く、特に統合的動機づけが高いと考えられる。 JFL 学習者の訪日の有無と動機づけの高さとの間には有意な相関は見られなかった。 JFL、JSL学習者の学習期間と動機づけの間には有意な相関は見られなかった。	7（4）件 ＊小林（2008） ＊ 吉 川 （ 2010 、2013a、2013b） 毛・福田（2010） 大西（2010） 瀬尾（2011）
14 質的	千田（2004） 1 週間分のインタ	非教室環境学習者（来日目的が日本語	日本語使用の必要性がない場面では他者との関係性や動機に変化がない。	

	ーアクション日記 3回 フォローアップインタビュー 【自己決定理論】	学習以外、現在教室で学習なし）2名	教室活動のみでは得られないインタラクションを通して、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。	
15 質的	守谷（2004） インタビュー 半構造化 KJ法 【原因帰属】	日本国内 IT企業研修 中国人研修生22名	「現在の日本語能力についてどう思うか」「原因は何か」の2問。 成功要因27項目「情意要因」「道具的志向」「コミュニケーション志向」 失敗要因37項目「情意要因」「研修環境」「授業」「協力的な他者不在」	2件 守谷（2005） 森本（2006）
16 質的	飯塚（2005） 質問紙45項目 教員への質問 （多変量解析なし） 【理論－】	日本国内 日本語学校 中国人学生 3名 （担当教員1名）	複眼的に視ることが必要だとし、①質問紙　②日本での生活について、自由記述。③インタビュー④担当教師にメールで質問　の 4 つの方法で調査。クラスメートや、教師以外の日本人、同国人の先輩とのネットワークが動機に影響を与えていると考察。	
17 質的	守谷（2005） 構造化面接 【自己決定理論】	日本国内 IT企業研修 中国人研修生41名	学習動機の生起要因に関する研究 「来日の目的と経緯」「なぜ日本語を学習したいと思っているのか」「日本語を使って何ができるようになりたいのか」 インタビューはレベルチェックの役割も果たす （＊ただし、判定基準についての言及はなし） 結果をKJ法により分析 日本語学習を研修の重要部分と位置づけ、意欲的に学習。 他者（日本語母語話者、モデルとなる日本語能力が高い人物）との接触が、明確な日本語学習動機の生起に重要な役割 接触機会がない場合には、非自己決定的に研修に参加し、外発的な義務感から日本語を学習している	
18 質的	羅（2005） ライフヒストリー 【理論－】	台湾日本語大学生 （全体人数不明） 分析対象者1名	将来「日本語と関わりのある仕事に就く自己」像を形成し、日本語能力が向上。しかし、大学 3 年生で授業内容の影響により「新しいものを教わっていない」「日常会話がうまくできない」ことから動機づけが低下。高校日本語教師養成コースにより、「日本語教師になる自己」を確立し、再動機づけ	1件 根本（2012）

19 量的	郭・全（2006） 質問紙 38 項目 因子分析 【統合・道具】	中国北東部 大学生（専攻） 200 名	6 因子 統合的動機：「日本大衆文化」「日本留学」「日本理解」 道具的動機：「仕事」 エリート主義：「語学学習」「自己尊重」 「仕事因子」のみが、成績に影響。 中国における日本語の経済価値を反映。	3 件 大西（2011a） 小林（2008） 郭（2012）
20 量的	森（2006） 質問紙項目 因子分析 【統合・道具】	モンゴル 私立高校 1-3 年生 212 名（学習歴 1-2 年） 公立学校 9,10 年生（高校 1-2 年生相当）31 名（学習歴 8-9 年） 大学 1-4 年生 47 名 合計：290 名	7 因子 「現代日本への関心」「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」 私立高校生（212 名）の成績を、平均値と標準偏差を元に成績（年間 7～8 回の試験の平均値）の上位者と下位者の二つのグループに分け、*t* 検定。「道具的志向」のみ 5%水準で有意であり、成績上位者の因子平均点 2.79 に対し、下位者は 2.12 であった。(有意な相関が見られない理由は、生徒のカンニングが多く、試験が測度として機能していないため。)	1 件 根本（2012）
21 量的	荒井（2006） 【理論－】 （多変量解析なし）	台湾　大学生 主専攻 208 名	「日本文化の影響を受けて」「日本語そのものへの興味」「日本文化の影響」などの回答が多い	1 件 楊（2011）
22 量的 質 的 併用	森本（2006） 質問紙 44 項目 因子分析 インタビュー 【理論－】	中国留学予備学校 （私費留学予定者） 178 名 インタビュー13 名	初の量的質的併用研究。 7 因子「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」「就職」「現代日本文化」「環境からの影響」。動機づけの低下理由について、インタビューした結果、「学習の困難」「楽観的思考（遊びたいなど）」「社会情勢の変化（ビザが出なくなった）」際に、困難さを感じているが、「自己への挑戦」や「自己を律する考え方」、「周囲の人間の影響」などにより、維持していることが示唆。	
23 量的	バルスコワ（2006） 質問紙 40 項目 因子分析 【統合・道具】	極東ロシア 大学生（専攻） 100 名 1 年生（40 名） 2 年生（34 名） 3 年生（26 名）	6 因子 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」「自己満足因子」 実用的動機づけ：「仕事因子」「職業学習因子」 極東ロシアと日本との距離の近さから、統合	5 件 根本（2011、2012） 大西（2010、2011a） 竹口（2013）

			的、道具的動機づけが形成されていると考察。	
24 量的	櫻坂（2007） 質問紙 自由記述 （多変量解析なし） 【統合・道具】	韓国 大学生 340 名 （主専攻 105 名、 教養履修者 225 名）	日本語学習動機は、747 項目挙げられ、94 項目、さらに KJ 法により、12 項目に分類された。 「統合志向」「道具的志向」「自己啓発」「教養志向」「日韓関係」「大学以前の日本語学習経験」「習得のしやすさ」「外国・外国語への課安心」「大学の履修」「会話習得」「漠然とした学習動機」「大学の日本語授業に対する意見」 主専攻者の主要な動機は「統合志向」「道具的志向」であり、教養履修者も主要な動機は同様であった。	
25 量的	小林（2008） 質問紙 32 項目 因子分析 【内発・外発】	日本 大学・大学院 325 名	5 因子 内発的動機：「日本語学習への興味」 外発的動機:「現代日本文化への興味」「日本理解」「誘発的志向」「道具的志向」 「自己決定理論」と同じシンプレックス構造 因子間相関結果について分析。「日本語学習への興味」と「日本理解志向」に中程度の正の相関。これらの因子は内発的動機づけに近く、「日本理解志向」は、自己決定性の高い外発的動機づけの可能性。 仮定していた「日本理解志向」「道具的志向」「日本語学習への興味」という 3 因子から、日本語 WTC（Willingness to Communication）への影響を確かめるために、仮説モデルを構築し、パス解析。その結果、「日本語学習への興味」と「道具的志向」が、WTC に対し、弱い正のパス（.22、.14）。内発的動機のみではなく、外発的な動機も WTC を促進する可能性が示唆。	1 件 大西（2010）
26 質的	ギブソン（2009） インタビュー （フォローアップインタビュー） 【理論－】	香港 社会人 20 名	学習歴の短い学習者と長い学習者を比較し、当初はアニメや日本製品へのイメージなどが強く影響しているが、日本人との接触などを通じて、日本人とのより親密で個人的な関係構築に関心。	

27 質的	中井（2009） インタビュー M-GTA 【理論－】	日本国内日本語学校 中国人学習者 （再履修）14 名 日本人教師 11 名	再履修者となる<過渡期>の【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】 再履修中の<低迷期>の【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】 それらすべての過程<全過程>【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】 の3期間それぞれのカテゴリーを挙げた。	
28 量的	西部（2009） 質問紙 「学習意欲の変動に影響を与える教室内外での出来事」17 項目 心理的 3 要因(項目数不明) フォローアップインタビュー 相関分析 【理論 －】	日本国内日本語学校 176 名	動機の構造ではなく、意欲の変動を見る研究。 学習者がよく出会う出来事を特定し（パイロット調査)、それに出会った時の「学習意欲」の変動を調べた。「内発的動機づけ」「可能性の予期（self-efficacy 自己効力感)」「第二言語不安」を心理的要因とした。その結果、自分の「努力不足」に帰属できる出来事では「学習意欲」は上がるが、自分の力で状況が変えられない出来事では下がってしまうこと、また、「学習意欲」にマイナスに働くような出来事でも、「可能性の予期」「内発的動機づけ」を多く持っていれば「学習意欲」が上がり、「第二言語不安」については、「学習意欲」と必ずしも負の関係にはないことがわかった。 心理的 3 要因の中で特に「可能性の予期」と「学習意欲」に正の相関。「可能性の予期」を維持する必要がある。	
29 質的	田村（2009） インタビュー Episodic interview 【理論－】	ドイツ大学生 （専攻／非専攻） 3 名（1 名学習歴無）	物事に関連する特定の経験に結び付けることで意味づけるエピソード的知識を基に、インタビューする手法。全員に共通する点として、「学習行動に対するエンジョイメント」が「将来の職業」よりも強く意識。エキゾチックな言語を学ぶことを目的としており、日本語、韓国語、中国語に大きな差異はなかった。 エンジョイメントを重視する教育が必要	2 件 根本（2011、2012）
30 量的	青山（2009） 質問紙　41 項目 因子分析 【統合・道具】	質問紙調査 191 名 （香港の日本語専攻大学生 123 名、 上海の日本語専攻大学生　68 名） フォローアップイン	国内の異なる地域の学習者を比較。 上海 5 因子 「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」 香港 5 因子 「道具的志向」「語学学習志向」「統合的志向」「自	

		タビュー19名 （香港12名 上海7名）	己満足志向」「誘発的志向」 全体的に香港のほうが、動機づけ尺度項目に対し、高い得点をつける傾向。	
31 質的	今福（2010） 日記 インタビュー グラウンデッドセオリーアプローチ 【理論－】	中国大学生 専攻 15名	「どんな時に意欲が高くなったか／低くなったか」を日記に記述し、それを基に半構造化インタビュー。323に切片化。 「教師要因」 高くなる：授業（楽しい、わかりやすい） 自己効力感の要請 信頼感 適切な誤用訂正 低くなる：評価への不満 授業の逸脱 不適切な誤用訂正 つまらない授業 テスト内容（教科書と同じだと不満） 「学習者要因」 高くなる：協働学習、友人との能力差 低くなる： 自信喪失	
32 量的	石橋（2010） 質問紙37項目 （うち、動機に関する項目数不明） 【理論－】	タイ 大学生（専攻） 125名	日本語教室不安、リスクテイキング、動機の強さ、授業での社交性、授業への態度、自損寛容、成績への関心の7つの情意要因の関連を検討。 動機づけの強さは、授業への態度、自尊感情との間で正の相関。1、2 年生は動機づけが高く、3年生以降は低下。	
33 量的	毛・福田（2010） 因子分析 【統合・道具】	日本国内私立大学日本人中国語専攻生164名 中国国内公立大学日本語学科専攻生165名	日本人中国語専攻：7 因子「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」 中国人日本語専攻：7 因子「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」 分析には、共通する第1因子から第6因子までを用い、それぞれの因子寄与率などを比較。日本人は「統合的動機」と「誘発的動機」、中国人は「統合的動機」と「道具的動機」を持つ。	
34 量的	大西（2010） 質問紙　35項目 因子分析 相関分析	ウクライナ 大学生（専攻） 低学年104名 高学年76名	予備調査として、自由記述による質問項目収集、KJ法による分類を経て、質問紙を作成。 低学年と高学年の学年層別に因子分析。 低学年：「将来実用志向」「日本語日本文化志向」	5件 郭（2011, 2012 ） 郭・タン（2012） 根本（2012）

	【統合・道具】		「国交志向」「挑戦志向」「憧れ志向」 高学年：「活用志向」「日本語日本文化志向」「キャリア志向」 低学年と高学年では動機づけの構造が異なる。 従来、統合的と道具的動機は対立するものとされてきたが、「日本語日本文化志向」と仕事に関する動機の間で正の相関があった。	竹口（2013）
35 量的	蔡・蔡（2010） 質問紙 40 項目 因子分析 回帰分析 【統合・道具】	台湾非日本語専攻大学生 348 名	6 因子 統合的動機：「交流志向」「伝統文化」「現代日本憧れ」 道具的動機：「仕事」 エリート主義：「自己満足」「語学学習志向」 6 因子を独立変数、学習成績を従属変数として、回帰分析。 「自己満足」と「語学学習志向」が成績の予測因子。エリート主義が上達に影響。郭・大北（2001）の結果を支持。	
36 量的	吉川（2010） 質問紙 学習行動 20 項目 動機　36 項目 因子分析 重回帰分析 【理論－】	タイ 高校生 30 校 987 名 （分析対象は 600 名）	学習行動（インターネットで日本の興味のあることについて調べる、能力試験やコンテストに積極的に参加する　など）を積極的に行っているかどうかで 2 群（Hi 群上位 300 名、Lo 群下位 300 名）を分析対象とする。 Hi 群 4 因子「日本人・日本文化への興味、相互理解」「将来」「実用的」「誘発的」 「日本文化に関心」「日本人の考え方が知りたい」「中学校で学習経験」が、行動との間で有意。これらの興味が学習行動に繋がっている。 Lo 群は 4 因子「直接体験」「実用的使用」「ポップカルチャーへの興味」「誘発的」	1 件 吉川（2013）
37 量的	郭（2011） 質問紙 35 項目 因子分析 【統合・道具】	シンガポール 社会人 男性 79 名 女性 145 名	6 因子「仕事」「旅行」「興味」「日本理解」「自己尊重」「J-pop」。男性は「仕事」が強く、女性は「旅行」が強い。シンガポールの社会的状況を反映。	-
38 質的	三國（2011） インタビュー M-GTA 【理論－】	香港 民間学校受講者・修了者 10 名	香港の成人学習者は、身近な日本文化の存在や日本語コミュニティの存在を認識。<身近な日本>に触れている中で、日本への興味や日本語を理解したい欲求がきっかけとなり、<積極的な関与>、<学習の成果>へ繋がっている。学習を継続する上で、時間や能力、学習機会の不足から学習の困	

			難さを感じる<迷う体験>もあるが、学習の意味付けなどの<自己の理解>を行うことで、困難を克服している。	
39 質的	根本（2011） インタビュー M-GTA 【理論－】	カタール 社会人 5 名 大学生大学院生 5 名 国営語学学校修了生	日本のポップカルチャーへの関心が高まっているが、日本語学習者が増加せず、継続して 2 年間のコースを終了する者は非常に少ない（約 17%）。修了者へインタビュー。予備調査として、学習動機に関し、質問紙調査を行った。予備調査の結果は、①日本語学習者より日本のポップカルチャーに興味がある者のほうが、日本および日本語に関して何にでも高い興味を示す傾向がある（日本語学習者のほうが興味の範囲が狭い）②言語学習への興味・関心が日本語学習者のほうが高いこと　の 2 点が明らかになっていた。 インタビュー： 【日本への興味】と【言語学習への関心】に〈日本語がわからないストレス〉[学習方法模索][タイミング]が結合し、学習の【開始を決心】。 日本語を勉強して何になるのか、という社会状況的な【諦めと割り切り】を持ちながらも、よりよい自分になりたい、家族の応援などの【頑張れる理由】を持って、学習を継続	-
40 量的	大西（2011a） 質問紙 35 項目 因子分析 クラスター分析 【達成、内発】	ウクライナ 大学生（専攻）265 名 （低学年 173 名 高学年 92 名）	高学年「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」の得点を基に、クラスター分析を行い 3 群に分けた。 すべての動機が高い群は、目標、達成見込み、継続意志も高い。 日本語や日本文化、仕事への動機が高く、語学学習志向のみが低い群は、目標を修正し、達成見込みを高く保っている。継続意志も高い。 日本語や日本文化、仕事への動機が低く、語学学習志向のみが高い群は、目標が高いものの達成見込みは低く、継続意志も低い。	-
41 量的 質的 併用	大西（2011b） 質問紙 35 項目 半構造化インタビュー 【達成、内発】	ウクライナ 大学生（専攻） インタビュー6 名	質問紙調査継続参加者にインタビューを行い、自己評価と実際の能力との差を比較。低学年時と高学年時の動機づけを比較。自己評価が高く、実際の能力が低い学習者は、意欲は高いものの具体的な学習行動がなく、学習困難感を持っている。 自己評価が低く、実際の能力が高い学習者は、他	-

			言語学習の結果、評価の基準が高く、現在の日本語学習に対する有能感が低いことなどを明らかにした。	
42 量的	大西（2011c） 質問紙 動機：35 項目 原因帰属：6 項目 【達成、内発】	ウクライナ 大学生（専攻） 292 名	原因帰属と動機づけの関連を学年層別に比較。 ・試験の成否の原因を「努力」に帰属する傾向 ・「能力」の高低が成否に影響していると考える学習者の比率が低学年と高学年で異なる ・高学年で、結果が悪かった際に外的要因である「教師の教え方」に帰属している学習者は、「日本語日本文化志向」が低く、継続意志も低い傾向が見られる ・結果が良かった場合にも、外的要因である「教師の教え方」に帰属している	
43 量的	楊（2011） 質問紙 動機づけ 57 項目 継続ストラテジー 20 項目 因子分析 *t* 検定 【理論- 】	台湾大学生 日本語主専攻 479 名 非専攻 259 名	動機づけ 7 因子 「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」 継続ストラテジー5 因子「他者からの援助希求」「自己効力の獲得」「内省」「目標達成のための方略」「他者との共感」 継続ストラテジーの使用は動機づけから影響。 *t* 検定の結果、専攻生と非専攻生では継続ストラテジー選択が異なる傾向。 専攻生：すべての継続ストラテジーと動機づけの「実用性重視」「日本語関連志向」「交流志向」との間に有意な相関 非専攻生：「実用性重視」「日本語関連志向」「交流志向」との間に相関があったのは、「内省」ストラテジーのみ。	

44 質的	瀬尾（2011） M-GTA 【自己決定理論】	香港 社会人学習者 11 名	日本語学習のきっかけ：【日本文化】【日本旅行】 学習における充実感：【日本語が理解できること の喜び】【他者とのつながり】 学習の困難さ：【学習時間の多さ】 【興味と結びつかない内容】【時間的制約】 【文法の量】が減る　【接触場面の少なさ】 【興味と異なる内容】の読解教材 内発的動機から、学習を開始するも、興味に結び付かない学習内容が、困難さに結び付いている 学習継続できなかった学習者を対象とする数少ない研究。	
45 量的	宇都木（2011） 【外発・内発】	タイ 大学生　90 名（学習歴 2～5 年。学年は不明） 因子分析 質問紙　項目 分散分析 SPOT テスト （SPOT-A、SPOT-B 使用。日本語能力試験 2-3 級、3-4 級相当。分析では SPOT-A の結果を使用）	SPOT（Simple Performance Oriented Test　自然な速度の音声テープを聞きながら、空欄補充をする）を用いて測定した能力と、日本語学習動機の関連。 5因子 「道具的動機づけ」「日本理解」「好奇心・興味」「誘発的志向」「日本語学習への興味」 上級者のほうが「道具的動機づけ」「好奇心・興味」「日本語学習への興味」の因子が、下級者に比べて有意に低かった。「道具的動機づけ」「日本語学習への興味」の二つの外発的動機づけは、欠損欲求の充足によって低くなった可能性。「好奇心・興味」は、内発的動機であり、外発的動機が高くなったため抑制された可能性。	1 件 吉川（2013b）
46 質的	陳（2012） TAE ステップ式質的分析法 【理論-】	台湾 日本語専攻 1 名	学習不振者へインタビュー。TAE ステップ式質的分析法により、〈学習動機の低さ〉〈相対的評価の現状〉〈自己評価視点の欠如〉〈本来の能力への自信〉〈相対的低評価の現状〉という現状と心理状態を明らかにした。	
47 量的	大西（2012） 質問紙 35 項目 【達成、内発】	ウクライナ 大学生（専攻） 大学生（専攻）265 名	大西（2011a）のクラスター分析のデータを使用。動機傾向別に自己評価と目標、達成見込みから有能感への影響を重回帰分析で比較。有能感に影響を与えているのは自己評価のみ（.58, p<.001） 意欲的に学習できない「文化・キャリア低群」は、自己評価が低いことが有能感の低さに影響を与えている。 「文化・キャリア高群」は、目標達成見込みが有能感に影響を与えていることが明らかになっ	

			た。この群は、目標を修正し、達成見込みを高く保っている群である。達成可能だと思える目標を持つことが、有能感の高さに繋がることが示唆された。	
48 量的	根本（2012） 質問紙 44 項目 因子分析 クラスター分析 【自己決定理論】	QJL カタール日本語学習者 44 名 QU カタール日本語非学習者　79 名 QUJC カタール日本のポップカルチャーに興味がある日本語非学習者 52 名 BJL バーレーン日本語学習者 56 名 TJL トルコ日本語学習者 65 名	44 項目の 5 群の平均点を基に階層クラスター分析により、QJL 群、BJL 群および TJL 群の 3 群を「日本語学習者群（以下、JL 群）」、QUJC 群を「『日本のポップカルチャー』に興味がある非日本語学習者群（PC-NJL 群）」、QU 一般群を「非日本語学習者群（NJL 群）」に分類。 JL 群の日本語学習動機は「仕事・実用因子」「『日本のポップカルチャー』因子」「知的興味因子」の 3 因子。 「日本のポップカルチャー」に興味を持つことがそのまま日本語学習につながるとは一概には言えない。	
49 量的	郭（2012） 質問紙 動機づけ　36 項目 到達目標　6 項目 【統合・道具】	シンガポール 社会人 145 人 学生 79 人 （中学生　49 人 高校生 16 人 大学生 14 人）	6 因子「仕事」「語学学習」「日本理解」「自己尊重」「大衆文化」「旅行志向」 郭・大北（2001）とほぼ同様の構造だが、社会人学習者が多いため「旅行志向」が含まれた可能性。 到達目標において、社会人は「日本理解」と到達目標で正の相関。学生は「仕事」と正の相関。	
50 量的	郭・タン（2012） 質問紙 33 項目 因子分析 分散分析 【統合・道具】	シンガポール 第三外国語として日本語を学ぶ中高生 271 名 （中国語母語話者、選抜の上で日本語選択）	「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 中学 1-2 年、3-4 年、高校 1-2 年の学年層別に、平均を求め、分散分析。学年が上がるほど、「日本語の勉強が楽しい」、「個人の興味のため」、「日本に対する理解を深めたい」、「日本語が使える仕事がしたい」、「将来日本で進学したい」などの項目が上昇する傾向。	
51 量的	吉川（2012a） 質問紙　37 項目 （意欲を高める要因について） *t* 検定 【理論―】	タイ 高校 1 年生 910 名 タイ人教員 26 名	学習者の考える学習意欲を高める要因： 　成績、将来の仕事に結び付けること 教員の考える学習意欲を高める要因： 　授業外での学習者への働きかけ 学習者は、成績が上がった時のみではなく、下がった時にも「がんばろう」と意識。	
52 質的	吉川（2012b） 半構造化インタビ	日本国内留学生 3 名	学習歴 2-3 年半の中国人短期留学生に、1 年の留学生活を振り返って、学習意欲について上昇と下	

	ュー 【理論―】		降をグラフ化。インタビューでは、環境を中心に、学習意欲が向上した、日本語が上達したと感じるものを尋ねた。意欲が高まった活動として、「スピーチコンテスト」「学園祭」「高校生との交流会」などがあり、他の留学生との自分の力の差を実感し、奮起する様子や、「インタビュープロジェクト」で日本人と話せたことが自信に繋がっていることが報告されている。	
53 量的	吉川（2013a） 質問紙　37 項目 相関分析 成績 （GPA 9 段階評価） 【理論－】	タイ　高校生 45 名 （高校 1 年時と 3 年終了時の調査の継続参加者）	学習行動と成績との相関関係を調べ、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いい成績を取るという傾向があることが確認された 1 年時と 3 年時の GPA で、成績が上昇した Hi 群と下降した Low 群とに分け分析。1 年時には、Low 群は将来の進路として大学や職業のことに関心を持ったことと、意欲の向上に相関が見られた。一方、3 年時には、Hi 群がより高い目標である日本語能力試験を意識することと、意欲が高まることに正の相関、Low 群では自己効力感を感じたり、クラスの中で自分を見てくれているということを実感したりすることと、意欲との間に正の相関があった。	
54 量的	吉川（2013b） 質問紙 動機づけ 36 項目 学習意欲を高める要因　37 項目 日本語学習行動 20 項目 【理論―】	タイ 高校生 1 年生　707 名 *t* 検定	高校 1 年生の学年の開始時と終了時に調査。 開始時と終了時の行動得点を比較し、増加率が高い学生、と減少率が高い学生を増加群（126 名）、減少群（149 名）として比較。 減少群のほうが、増加群よりも開始時の動機が高かった。一方、学習意欲を高める要因では、37 項目中、「成績が上がった」「日本語が上達した」などの 30 項目において増加群のほうが有意に高かった。 増加群、減少群の両方で、「先生に叱られた」「日本語授業がつまらない」ときに、意欲が低減。 最初に持っている動機よりも、教室内での意欲の喚起のほうが重要	

55 質的	竹口（2013） 半構造化インタビュー M-GTA 【内発・外発】	ユジノサハリンスク日本語専攻大学生 4-5 年生 留学（来日）経験者	「日本語を勉強しだした経緯は何か。現在どのようになったか」「日本語と自分の現在と将来の関係はどうであるか」を質問。 4 カテゴリー 【地歴・家庭教育認識】 【教育環境認識と活用】 【留学というライブイベントの希望と受容】 【発達修正される自己と向社会性】 「留学したい」が、研究によっては統合・道具的双方に位置付けられていたが、留学複数回経験者は、経験を重ねるにつれ、動機の強度や質が変化。「自己の行為が自己決定的なものと認識しているか」を考慮に入れる必要。	
56 量的	冨吉（2013） 質問紙調査 自由記述　2 問 日本語学習意欲が上がる状況 日本語学習意欲が下がる状況 因子分析 【理論-】	タイ中部 大学主専攻生 1-3 年生 63 名	動機構成概念の 7 つの局面 【意欲を向上させる要因】 [7]L2 接触と環境文脈に関係した局面 〈実際使用場面の経験〉〈大衆文化〉 〈実際使用場面での失敗・不満足感〉 [4]目標に関係した局面 〈理想モデルの存在〉 〈(競争心などによる) 目標の設定〉 [6]重要な他者に関係した局面 〈先輩〉〈友人〉〈両親・家族への思い〉 【意欲を低下させる要因】 [5]教育文脈に関係した局面 〈学習内容が理解困難〉〈宿題の多さ〉 [3]自己概念に関係した局面 〈挫折感〉〈自己効力感の不足〉 〈自己の能力への不満足感〉 [4]目標に関係した局面 〈努力と成果が見合わない〉 〈ゴールの遠さの認知〉	

日本語学習者の動機調査では、「統合的・道具的動機」の枠組みで研究が多く行われてきた。質問紙法による調査が中心であり、1.2.節で述べた定義では、なぜ日本語を学習するのかという目的を問う、「動機」構造の調査にあたる。

本節では、研究手法の傾向毎に日本語学習動機研究を整理する。動機づけ研究は、以下の 3 つの手法によって分類することができる。

1）量的研究
2）質的研究
3）量的質的併用研究

宮下（1998）は、学習動機の調査方法には「質問紙法」、「面接法」、「観察法」があるとしている。ここでは、量的研究は質問紙法を用いることが多く、質的研究は面接法、観察法、パーソナルドキュメント法（日記など）を用いているものが多い。外国語学習者の動機づけ調査では、質問紙法が最も多く用いられてきた（Dörnyei 2003）。質問紙法には、面接法や観察法と比較して、表 2-3 のような長所と短所がある。

表 2-3 質問紙法の長所・短所　（宮下 1998 を参考に作成）

長所	短所
1）個人の内面を幅広くとらえることが可能	1）無意識的な部分までは測れない
2）多人数に同時に実施できる	2）面接法ほど詳細な情報が得られない
3）費用が比較的安価ですむ	3）　決まったことしか質問できない
4）実施の条件を斉一にできる	4）　対象者が誤った回答をしても訂正できない
5)調査対象者のペースでよく考えながら回答できる	5）調査対象者の言語能力に依存するため、そのままでは乳幼児や言語の異なる人々に実施するのは難しい

特に、長所の 5）調査者が回答しやすいという点については、外国語学習動機研究の場合、調査者と回答者の使用言語能力に差がある場合でも、面接法に比べて調査が行いやすいという特徴がある。

守谷（2002）が 2001 年当時までの日本語学習者の動機づけの研究動向をまとめ、「今後はインタビューによる質的研究が増加する」と予測していた。2001 年以降の動機づけ研究（全 44 件）を見ると、量的研究は 29 件、質的研究は 17 件、量的質的併用研究は 2 件である（表 2-2 参照）。量的研究は英語圏、中華圏以外へも対象地域や対象者の属性が拡大し、大規模調査が行われるようになっている。

対して、質的研究は守谷（2002）の予測通り数が伸び、特に 2010 年代に入り急増している。表 2-4 に、量的研究、質的研究の特徴を示した（宮下 1998、小塩・西口　2007、磯田 2007）。従来の量的研究では、他の要因との関連や因果関係を述べることはできても、変化のプロセスや個人差を見ることが難しかった。しかし、質的な調査方法を併用することで、これらの問題を補うことができる。

量的・質的併用研究は、表 2-4 に示したそれぞれの研究の長所を利用できる研究であると言える。手順としては、まず、質問紙調査により大規模なデータを収集し、そのデータを用いてインタビューを行うことが一般的である。

また、第二言語学習の分野では、近年クラスター分析を取り入れる研究も増えており、学年や、動機づけ傾向ごとの比較を行っている（Hayashi 2009、磯田 2004 など。第 6 章で詳述）。

表 2-4　量的研究、質的研究の特徴

	量的研究	質的研究
人数	大規模（質問項目数の 3 倍以上の人数）	小規模（1 名から可能）
変化のプロセス	質問は困難。複数回にわたる調査は継続参加者の確保が難しい。	質問は可能。複数回にわたるインタビュー、または内省。
比較	学年別や地域別での比較が可能。	対象者の属性によっては、比較可能。
他の要因との関連	関連性の検討が可能	質問と回答によっては可能。
個人差	難しい。グループ差を見るには、「クラスター分析」等が必要	検討可能。
因果関係	パス解析等によって可能	対象者の内省によっては、検討可能。

2.3.1.量的研究

本節では、被引用件数が多い研究、特筆すべき知見を示した研究を中心に概要をまとめる。

1990 年代前半に発表された研究（倉八　1992、縫部・狩野・伊藤　1995）は、後続の日本語学習動機研究でも多く引用されている。

日本語学習者を対象とした研究を最も早く行ったのが倉八（1992）である。①日本国内の留学生、②日本国内の米軍関係者、③日本国内の留学生を対象に 3 回の調査を行った。①国内の留学生は、来日動機 2 因子「統合的動機」「道具的動機」、勉強動機 3 因子「統合的動機」「母国での道具的動機」「日本での道具的動機」の 5 つの因子を持つとした。②日本国内の米軍関係者は、留学生とは動機が大きく異なり、来日動機 4 因子「日本への純粋興味」「新経験」「道具的動機」「仕事」。勉強動機 2 因子「道具的動機」「日本への興味」の 6 つを持つとした。③日本国内の別の留学生は、来日動機 3 因子「統合的動機」「勉強」「外発的動機」、勉強動機 3 因子「統合的動機」「母国での道具的動機」の 6 因子を持つとした。倉八（1992）は、学習者の属性に分けて分析を行っている。

これまで、最も多くの調査で質問項目の参照元となっているのが、縫部・伊藤・狩野（1995）が行ったニュージーランドの高校生を対象とした動機づけ調査である。この研究では、因子分析の結果、6 因子が抽出され、外発的動機である「道具的動機」「統合的動機」「誘発的動機」、内発的動機である「学習への興味」「日本理解」「国際意識」と命名された。また、来日経験があるほうが統合的志向が高いこと、学習期間が長いほうが道具的志向が高いことを示した。外発的動機は欠損欲求に基づくもので、充足されると消滅してしまう。そのため、外発的動機を内発化することが望ましい。教師の努力による動機の内発化で、学習の継続性が高められると、縫部・狩野・伊藤（1995）は述べている。

統合的動機と道具的動機とでは、どちらの動機が学習成果に結びついているかを検討する研究が多いが、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・道具的動機は、学習者が置かれている状況（環境）によって大きく異なる動機であることが影響していると考えられる。

しかし、この縫部・狩野・伊藤（1995）の研究を参照し、質問紙を作成した成田（1998）は、内的なものか、外的なものかは判断できないという理由から、「外発的動機づけ」「内

発的動機づけ」の枠組みではなく、「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」による動機構造の説明を行った。すでに述べたように、多くの研究が縫部・狩野・伊藤（1995）の質問紙を参照に調査を行っているが、縫部・狩野・伊藤（1995）と、成田（1998）以降の研究で、理論的背景が大きく転換していることがわかる。理論的背景は、大きく次の 3 つに分類できる。

1）内発的・外発的動機づけ　（縫部・狩野・伊藤　1995、高岸　2000、小林 2008）
2）統合的・道具的動機づけ　（倉八　1992、成田　1998、バルスコワ　2006 など）
3）統合的・道具的動機づけ、エリート主義（郭・大北 2001、蔡・蔡 2010 など）

2）統合的・道具的動機づけは、すでに述べたように、縫部・狩野・伊藤（1995）が、Gardner and Lambert（1972）を参照に質問紙調査、因子分析を行ったのを起源とし、タイ大学生を対象とした成田（1998）は縫部・狩野・伊藤（1995）を参照し、「統合的・道具的動機づけ」による分析を行った。シンガポールの中華系大学生を対象とした郭・大北（2001）、中国東北部の大学生を対象とした郭・全（2006）、中国大学生極東ロシアの大学生を対象としたバルスコワ（2006）などが、さらにそれらの先行研究を参照するというように、Gardner and Lambert（1972）の研究から派生する形で、日本語学習動機研究が発展した。後続する研究によって、どの程度参照されているかを表 2-5 に示した。質問紙の作成手順が明確に示されている研究に限っても、2013 年までの 13 件（高岸　2000、郭・大北　2001、中川　2001、李　2003、飯塚　2005、森　2006、郭・全　2006、小林　2008、青山 2009、吉川 2010、2013b、郭 2011、宇都木 2011）が参照しており、統合的・道具的動機理論の影響力の強さが伺われる。ロシアのハバロフスクを対象地域としたバルスコワ（2006）、モンゴルを対象地域とした森（2006）は、「統合的・道具的動機づけ」の枠組みで研究が行われており、ほぼ同様の因子構造を示している。

さらに、2）統合的・道具的動機づけを基に行われた研究で、「エリート主義」に注目する研究も多く行われている。エリート主義とは、「難しい言語を学ぶことは一種の自己満足である」という考え方で、自尊に関する動機づけである。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（エリート主義）」「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。その後、郭が行った研究（郭・全 2006）では、中国東北部の日本語専攻大学生を対象とした研究でも、同様の結果が出ている。さらに、同一（または一部改訂した）尺度を用いて、シンガポール（郭 2012）、毛・福田（2010）、中国東北部（郭・タン 2012）、台湾（蔡・蔡　2010）でも調査が行われており、「語学学習志向」「自己満足志向」「仕事志向」が成績の予測因子となることが報告されている。

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。成績との関連を見る研究では、一定した結果が出ていない。

大西（2010）は、これらの研究手法に対し、「社会的文脈が異なるにも関わらず、Gardner and Lambert（1972）の尺度を直接的、間接的に利用している」とし、尺度を地域の実情に合わせて作成した（本論文の【予備調査 1】【予備調査 2】）。Gardner 自らは理論を修正

している（Gardner 2001）が、日本語教育の分野では、継続して Gardner and Lambert（1972）の質問項目が直接間接的に用いられている。

質問紙の尺度については、AMTB（Gardner 1985）のような大規模な尺度が求められているものの、定められた尺度が作られたことはなく、縫部・狩野・伊藤（1995）の項目を参考に手直ししたうえで調査が行われている。それに対し、項目数が多く包括的な質問紙を作って、因子分析が行えないのか、という疑問があるが、日本語教育で実施しにくい理由は、母集団が小さく、因子分析に必要とされる人数を確保できないことにある。項目数の 2〜5 倍の対象者が必要とされているが、一機関の学習者数は、多くても 150 名程度であり、30〜40 項目が限度である。また、項目数が多いと、複数の因子に負荷がかかる（double loaded）状態になりやすい[18]。このような統計上の制限があるため、量的研究が難しい場合もありうる。

2.3.2.質的研究

質的研究は、量的研究と比較すると数が少ないものの、2010 年代に入り、増加してきた。

日本語学習者を対象とした質的研究には、次の三つの方法がこれまでに行われてきた。

1）日記
2）自由記述式質問紙[19]
3）インタビュー

1）日記は「観察法」の一つであり、学習者がその日の学習、またはそれまでの学習を振り返って、記述するものである。日記を用いた研究は数が少なく、千田（2004）と今福（2010）によるもののみである。千田（2004）は、日本語習得を目的とせずに来日した 2 名の学習者（会社員と、研究者に帯同してきた妻）を対象に調査を行い、日本語使用の必要性がない場面では他者との関係性や動機に変化がないこと、教室活動のみでは得られないインタラクションを通して、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関係性が重要であることを明らかにした。

今福（2010）は「どんな時に意欲が高くなったか／低くなったか」を日記に記述し、それを基に半構造化インタビュー[20]を行った。323 に切片化したうえで、「教師要因」（信頼感など）と「学習者要因」（協働学習など）を抽出し、それらが相互に関連していることを明らかにした。

研究数は 2 件のみではあるが、学習者が内省し、自らのペースで記述が行えることから、言語的な制約が少なく、第二言語学習者を対象とする動機づけ研究では、有用な研究方法であると言えるだろう。

2）自由記述式質問紙

冨吉（2013）により、自由記述式質問紙調査が行われている。冨吉（2013） は、日本語学習意欲が上がる状況と日本語学習意欲が下がる状況の 2 点について質問紙への自由記述を求めた。意欲を向上させる要因は、大衆文化や実際使用場面での失敗・不満足感とい

う L2 接触と環境文脈に関係した局面、理想モデルの存在や競争心などによる目標の設定という目標に関係した局面、先輩・友人・両親・家族への思いという重要な他者に関係した局面であるとしている。反対に、意欲を低下させる要因は、学習内容が理解困難であることや、宿題の多さという教育文脈に関係する局面、挫折感や自己効力感の不足、および自己の能力への不満足感という自己概念に関係した局面､努力と成果が見合わないことや、ゴールの遠さを認知するという目標に関係した局面の 3 点であるとしている。

3）インタビューは日記や質問紙への自由記述と比較して、多く用いられている研究手法である。質的研究を初めて行ったのは、文野（1999）で、中国人日本語学習者の学習開始時（中学生）から、高校、日本語専門学校、就職、日本の短大、4 年生大学入学までの 10 年以上の期間に対するインタビューを基に分析している。ここでは、環境と個人の特性との関連を次のように述べている。

1）ある環境におかれた際、比較的自然に誰の内面にも起こる動機づけと、学習環境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。

2） 情意面では、ライバル意識などが環境よりも強力に作用することがある。

3） 学習者自身の自己報告だけでなく、第三者の視点を取り入れた複眼的解釈が有効である。

文野（1999）が用いた「ライフヒストリー[21]」という手法は、その後も羅（2005）が用いている。羅（2005）は、台湾の日本語専攻大学生を対象に、文野（1999）同様、大学入学前まで遡り、長期的な日本語学習について質問している。学習者は動機づけの高まり、低減を経験している。将来「日本語と関わりのある仕事に就く自己」像を形成し、日本語能力が向上するとともに、動機づけも高まった。しかし、大学 3 年生で授業内容の影響により「新しいものを教わっていない」「日常会話がうまくできない」と感じたことから動機づけが低下した。その後、高校日本語教師養成コースで学んだことにより､「日本語教師になる自己」を確立することができ、再動機づけが行われている。いずれも、将来の大きな目標を意識した際に、動機づけが高まることが示唆されている。

分析方法として、近年は M-GTA（修正版グランデッドセオリー）[22]を用いる研究が目立つ。

香港の日本語講座修了生に対し、M-GTA に基づくインタビュー分析を行った三國（2011）や、カタールで同様の調査を行った根本（2011）、サハリンの大学生を対象とした竹口（2013）などの研究があり、Ushioda （2001）同様、意欲の低減と継続学習開始のきっかけ、意欲低減、継続などについて、詳しく記述している。

三國（2011）は、香港の成人学習者を対象にインタビューを行った。香港の学習者にとって、身近な日本文化の存在や日本語コミュニティの存在を認識しており、身近な日本に触れている中で、日本への興味や日本語を理解したい欲求がきっかけとなり、積極的な学習に繋がっている。社会人であるため、学習を継続する上で、時間や能力、学習機会の不足から学習の困難さを感じることもあるが、学習の意味付けを行うことで、困難を克服していることを明らかにしている。日本語の継続について、断片的ではなくプロセスとして評価している。

根本（2011）はカタールの日本語 2 年コース修了者の 10 名を対象にインタビューを行った。日本への興味と言語学習への関心から、学習を開始した学習者は、「日本語を勉強して何になるのか」、「日本人と話す機会がない」という社会状況的な諦めと「日本語学習は趣味だ」という割り切りを持ちながら、よりよい自分になりたいという思いと、家族の応援などの頑張れる理由を持って、学習を継続することができていた。

竹口（2013）はロシアのサハリンで日本語を専攻する大学生（元学生）を対象に、「日本語を勉強しだした経緯は何か。現在どのようになったか」「日本語と自分の現在と将来の関係はどうであるか」を質問し、【地歴・家庭教育認識】【教育環境認識と活用】【留学というライブイベントの希望と受容】【発達修正される自己と向社会性】という 4 つのカテゴリーを抽出した。「留学したい」という動機が、これまでの研究によっては統合的、道具的双方に位置付けられていたが、留学複数回経験者は、留学経験を重ねるにつれ、動機の強度や質が変化することを明らかにした。「自己の行為が自己決定的なものと認識しているか」を考慮に入れる必要があるとしている。

これらの質的研究の傾向として、対象の広がり（地域、社会人、語学講座修了生）や、変化のプロセスを見る傾向があり、今後も発展する可能性がある。

2.3.3.量的・質的併用研究

量的・質的併用研究は、森本（2006）と大西（2011b　本研究では、第 8 章【研究 4】にあたる）の 2 件のみである。森本（2006）は、質問紙により、動機構造を調査した上で、インタビューで低減と維持について質問している。動機づけの因子分析では、7 因子「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」「就職」「現代日本文化」「環境からの影響」が抽出された。さらに、動機づけの低下理由について、インタビューした結果、「学習の困難」「楽観的思考（遊びたいなど）」「社会情勢の変化（ビザが出なくなった）」際に、困難さを感じているが、「自己への挑戦」や「自己を律する考え方」、「周囲の人間の影響」などにより、維持していることが明らかになった。

大西（2011b）は、ウクライナの日本語専攻大学生を対象に縦断的質問紙調査の継続参加者にインタビューし、自己評価と動機の関連を検討した（第 8 章で詳述）。質問紙調査後にインタビューを行うことで、動機の変化や低減時の学習行動について知ることができるという点で、量的研究と質的研究のそれぞれの短所と長所を補完し合う研究方法である。

二つの研究方法を組み合わせる研究は、双方の研究技法を用いるのが可能であること、調査に要する時間や費用などが増大すること、対象者や機関の協力が得られることが条件となるため、実施が難しい研究方法であると言える。しかし、上述のように、質問紙調査だけでは明らかにすることが難しい事象（動機づけ低減時の状況、要因、再動機づけについて等）に対し、今後研究の拡大が必要である。

2.3.4 教育実践と結びついた日本語学習動機研究

ここまで概観したように、日本語学習者を対象とした動機づけ研究は、地域の広がりや、調査規模の拡大など、年々発展を見せており、今後もこの傾向が続くことが予想される。

動機づけの構造を明らかにするということを目的とした研究では、統合的・道具的動機づけの枠組みを基に、様々な量的研究が行われてきた。

日本語学習動機研究の地域の拡がりが起こる中で、カリキュラム作成に役立てることを目的とした動機づけ調査も行われている。香港の社会人学習者を対象とした調査（ギブソン　2009）では、「動機は学習過程において変化」するものであり、「学習開始時に多くの学習者が持つアニメや日本の歌手といった大衆文化に対する憧れだけでは、上級クラスまでの動機の維持は難しい」とされ、「中級以上のクラスでは、日本語母語話者や日本社会との関わりに関心が移る」ことが学習者に求められ、そのためには、「母語話者や社会と触れ合う機会を積極的にカリキュラムに取り組むことが必要」だと具体的な改善案が出されている。また、ドイツの大学生を対象とした調査では（田村　2010）、「将来の職業」が重視されていたことと比較して、「ドイツでは、学習に対するエンジョイメントが必要」だとし、日本語教育に取り入れるべきだと主張している。郭（2012）は、社会人と学生の動機や到達目標を比較し、「社会人と学生のニーズ（社会人は旅行や文化。学生は仕事で用いる高度な日本語）を考慮したクラス分けやカリキュラムが必要である」としている。

このように、地域の環境を考慮し、教育場面で活用しようという研究は 2000 年以降、増加傾向にある。

以上、2.3.節では、日本語学習動機研究の概観を行い、量的、質的研究ごとにどのような研究が行われてきたのかをまとめた。

今後も、量的研究において地域で動機の構造を見る研究、質的研究において変化のプロセスを見る研究が行われる傾向が続くことが予想される。

次節以降では、教育心理学的アプローチによる第二言語習得の動機づけ研究を整理する。

2.4.目標・自己評価と動機づけの関連についての先行研究

ここまでで、第二言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述べてきた。日本語接触機会が少ない環境である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。ウクライナの大学では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。また、「自己評価」をどのように持つかが、どのような学習行動を行うのかに関わると考えられる。本節では、これまで日本語学習者の動機づけ研究で扱われることが少なかった「達成」や「目標」に関わる理論について概観する。

2.4.1.達成理論の背景

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。

Murayama,Elliot,Friedman（2012）が、「達成理論 Achievement Goal Thory」という一つの理論があるというよりも、「達成目標に関する諸理論　Theories of Achievement

Goals」または「達成目標アプローチ Achievement Goal Aproach」というほうがふさわしいとしているように、達成理論には、様々なアプローチが存在する。
McClelland らハーバード大学のグループが、社会の経済発展と達成動機の関係の検討（McClelland　et al., 1953）を行い、その研究の流れを組むものと、別の領域から発展したものとがあることが、その原因の一つである。そのため、これらの研究では、達成の含む意味が異なっている。

①MacClelland からの系譜
　原因帰属理論：（Weiner 1980）
　期待×価値理論　（Atkinson 1964）

②別の領域から発展したもの（達成に言及）
　統制の位置　：Rotter（1966）
　学習性無力感：Seligman（1975）
　内発的動機づけ：Deci（1975）
　自己効力理論：Bandura（1977）
　達成目標理論：Dweck（1986）

ここでは、特に本研究に関わる理論として、達成目標理論と原因帰属について取り上げる。ギブソン（2009）は、香港の成人日本語学習者を対象に行ったインタビューの結果を基に、習った日本語がすぐに使えるという環境は、学習者に「わかった」という自信を与えることになり、結果として学習者の動機を高めているとしている。孤立環境においては、学習者が日本語を使用する機会が少ないため、このような自信が得にくく、学習者の自己評価は試験や教師からのフィードバックによる影響が大きくなることが予想される。ウクライナでは、文部科学省の日本留学試験や日本語能力試験の成否が動機づけに大きく影響を与えていると言われている（新 2002 など）。普段の学習においても、学習者は試験の成否の原因を何に帰属しているのかを考える必要がある。

本研究で対象とするウクライナの学習者は、留学試験をきっかけに意欲が低減することが報告されている（新 2002 など）が、試験結果の捉え方と動機づけの関連についての検討は行われていない。村山（2006）は、試験が持つ学習者の能力を診断するものとしての役割に加えて、試験は教師と学習者の関係の中で行われる社会システムの一つであるとしている。さらに、試験が学習者に与える影響には、動機づけ・学習の定着効果・学習者の自己改善の三つがあるとしている。本章では特に動機づけと試験、自己評価との関わりに焦点を当て、分析を行う。

Weiner （1980）は、原因帰属パターンが達成動機を規定するとし、動機は行動の長期的な変容を予測するものとした。

北山・高木・松本（1995）は、学業場面における成否について、成功の場合に内的側面（特に能力）に帰す自己高揚的バイアスと、失敗の場合に外的側面（運や課題の難しさなど）に帰す自己防衛的バイアスとがあるとしている。

また、目標理論の観点から、Dweck（1986）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」ではなく、他者よりも高い評価を得ることを目標とする「遂行目標」を持つ学習者について、能力への自信が高い場合には失敗時に能力の低さを露呈することを避けるために、努力を差し控え、学習放棄に繋がる可能性があるとしている。

Dweck らの目標理論では、「習得目標（熟達目標 mastery goal）」と「遂行目標（performance goal）」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」と、他者よりも高く評価されることを目指す「遂行目標」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、学習放棄に繋がる可能性がある。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（固定的知能感 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（増大的知能感 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）。Dweck（1986）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」ではなく、他者よりも高い評価を得ることを目標とする「遂行目標」を持つ学習者について、能力への自信が高い場合には失敗時に能力の低さを露呈することを避けるために、努力を差し控え、学習放棄に繋がる可能性があるとしている。

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。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 らの研究では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、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。教師らによって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、高すぎる目標を持つことは、学習者に失敗を想起させ、失敗時に他者から能力が低く評価されるのを避けるため、学習者の学習回避を招く

可能性がある。そのため、学習者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。

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、遂行目標か習得目標か）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としている。

そこで、本研究では、先行研究が用いてきた統合的・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。言語学習を行う上で、自己評価と目標、目標の達成見込みは動機づけに関連すると考えられる。達成見込みが低い目標に向けて、意欲的な学習継続は困難である。

2.4.2.達成目標に関する近年の研究の動向

達成目標理論に対し、近年は新たな動機づけの包括的なモデルが提案されている。

代表的なものとして、ここでは、ARCS モデルを取り上げる。Keller（2009）が提唱した ARCS モデルは、期待×価値理論を基に、次の 4 つの要素で構成されたモデルである。

Attention　注意（学習意欲に影響。好奇心と注意を喚起し持続させる）
Relevance　関連性（授業と大切な欲求や目標を詰び付ける）
Confidence　自信（成功への自信を啓発。肯定的な期待感を起こさせる）
Satisfaction　満足感（強化を管理。制御手段をコントロールする）

このモデルは、理論的な見地から学習意欲を規定する要因を分析し、それによって動機づけの問題のシステム的な解決方法を提案している。分析の結果から、学習環境に何が必要なのかが説明しやすいという特徴がある。

日本語学習動機では、ARCS モデルに基づく研究は非常に少ない。来嶋・鈴木（2003）では、独習を支援するための読書支援システムを開発し、「学習レポートの提出」「読後座談会への出席」の方策を行い、ARCS モデルによる評価を行った。その結果、学習時間の増加、日本語能力の向上が見られ、さらに ARCS モデルにより、知的喚起（新奇の読書方法）、探究心（日本語の一般書）、動機との一致（日本語能力の向上）、成功の機会とコントロールの自己化（自分で日本語の本が読める、正しい発音ができる）、自然な結果（自分で一般書が読めた、本の内容から知識を得た）、肯定的な結果（他者からのフィードバック）という動機づけの多方面での強化が認められた。これらの動機づけ評価は、実践場面でも非常に有用性が高いものである。

Urdan and Turner（2005）は、有能感を高める実践の特徴を次のようにまとめている。

1）学習者にとって意味のある課題や活動を提供する
2）適度に難しく、挑戦的な課題や刺激を与える
3）学習者にクラスでの経験や学習の選択権を付与し、学習者が自己統制感や自己決定を経験できるようにする。遂行成績を努力や方略使用という統制可能な要因に帰属させ、知能、学習、遂行を統制可能であるとみるよう促す。強制的、威圧的な言動は避ける

4）テストの得点や相対的な成績といった結果に注目させず、理解、スキルの上達、学習過程に注目するように促す
5）学習者が短期的、挑戦的、達成可能な目標を設定し、目標に向かうことを支援する
6）カリキュラムに想像性、目新しさ、変化、ユーモアの要素を取り入れる
7）比較に基づくフィードバックや、単純な評価的フィードバックではなく、方略の使用や、有能感の発達に着目した、正確かつ情報的なフィードバックを与える
8）学習者の自信、帰属傾向、スキルを評価し、難しいことに挑戦するのを援助したり、学習者が現実的な期待を持って、課題にアプローチし、問題に適切に対処できるように支援する

このように、有能感を高めることで、意欲的に学習を継続できることが可能になると考えられる。

日本語教育の動機づけ研究では、目標に関する研究はほとんど行われてこなかった。しかし、近年、目標と動機づけの関連を見る研究が相次いで行われた（大西　2011【研究 4】、郭　2012）。郭（2012）は、シンガポールの社会人と学生（中高大）を対象に動機の構造を分析し、その結果、6 因子「仕事」「語学学習」「日本理解」「自己尊重」「大衆文化」「旅行志向」を抽出している。さらに、到達目標において、社会人は「日本理解」と到達目標で正の相関があること、学生は「仕事」において正の相関があることを明らかにし、学習者の置かれる状況により、到達目標が異なることを明らかにしている。

動機づけは、目標への志向性を指すものであり、動機づけを考える上で重要な要因であると言えよう。

また、達成動機とは、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）であるが、Dörnyei and Ushioda（2011）は、Gardner らの北米の研究は、学習の機会があることが前提である（敢えて、その言語を学ぶことを選択していない）と指摘している。 グローバル化した状況下で、対象言語が英語（言語価値が高い）か、その他の言語かに注目する必要があるとし、学習者が属する社会環境において、目標言語がどのような価値を持っているか、社会環境における、対象言語の好ましさについて考慮すべきであるとしている。日本語がウクライナにおいてどのような価値を持つのかについても検討する必要がある。

2.4.3.自己評価に関する近年の研究の動向

自己評価について、トムソン木下（2008）が「自己評価は自律的学習の総合的サイクルの必須要素であり、次のサイクルの目標設定に不可欠である」としているように、自己評価は前節で述べた「目標」に関わる要因である。自己評価によって、現在の自己の習熟度を認知することは、達成目標行動において非常に重要な役割を果たしている[23]。Dweck らの達成目標理論（Dweck & Legget 1988）では、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」と、他者よりも高く評価されることを目指す「遂行目標」の 2 種類の達成目標が存在し、遂行目標を持つ学習者のうち自信が低い場合には学習放棄に繋がる可能性があるとしている。

しかし、遂行目標は、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、他人との競争心という社会的比較から意欲が高まる（アブドサラム・中山・山口 2009）ことも報告されている。また、外山（2007）は、他者の成績と比較する社会的比較がどのような文脈で適応的な結果を導くのかを検討する必要があるとしている。このように、自己評価においては実際の能力以外の要因の影響が大きいことが指摘されている。

目標達成見込みには、現時点の自己の到達度（自己評価）と目標との距離が関連すると考えられる。自己評価に関しては、特定の課題場面における自己評価に関する研究が多く、第二言語学習における習熟度に関する研究はまだ少ない。古川（2010）は日本短期留学中のドイツ人留学生に1年に6回のインタビュー調査を行い、自己評価の基準が変化していることを明らかにした。留学初期の基準を「以前との比較」「独力での達成場面」に置き、肯定的な評価をしていた留学生が、留学後期には 「目指すレベルと現状との差」を基準にするようになり、自己の能力を否定的に評価していた。

ウクライナの学習者の動機づけや動機づけに関わる自己評価も、学習年数に伴い変化することが考えられる。

また、奥川　（2009）は、日本人高校生の英語交流プログラム（米国高校生との10日間の合宿）参加者30名の英語学習動機（Gardner & Lambert 1972、郭・大北2001、成田　1998を基礎とする30項目）の因子分析結果「言語的・文化的志向（統合的動機）」「仕事、将来のための志向（道具的動機）」「自己満足志向（誘発的動機）」を抽出した。それに加え、自己評価（「私は他の人より英語を流暢に話せると思う」の1項目）との関連を重回帰分析により分析した。その結果、「言語的・文化的志向」から自己評価へ負の係数（-.50）、「自己満足志向」から自己評価へ正の係数（.40）が見られた。このことから、「言語的・文化的動機」が高い学習者は自己評価が高くなく、「自己満足志向」が高い学習者は自己評価も高い傾向があるとしている。奥川（2009）は、「私は他の人より流暢に話せる」という、他者との比較である相対比較に焦点を当てているが、自己評価とは、他者との比較に加え、自己の能力の認知や、向上に対する志向も強く関係していると考えられる。

本研究において、自己評価とは、自分に何ができて何ができないのかを学習者が自ら評価するものと定義する。

これまでに行われた日本語学習者の動機づけと能力（習熟度）を見る研究は次の二つに大別できる。

1）他者評価による能力（成績。特に定期試験）
（成田 1998、宇都木 2011、陳 2012、吉川 2013a）
2）自己評価[24]による能力（李　2003、守谷　2004、中井2009、古川　2010）

1）の他者評価、特に成績との関連を見る研究は、あまり多く行われていない。成田（1998）は、タイの大学生を対象とした調査で、6因子「統合的動機」「道具的動機」「利益享受動機」「文化理解動機」「自己満足動機」「誘発的動機」を抽出している。「統合的動機」が強い学習者は成績が高く、「利益享受」「誘発的動機」が高い学習者は成績が低い傾向があることを明らかにした。

吉川（2013）はタイの高校1年時と3年時の修了時に2回調査を行った。GPA（タイの高校生の総合通知表。授業態度、小テスト、提出物、中間、期末試験結果により、教員が4～0の間で、0.5刻みで9段階評価）の結果も分析に用いた。学習行動と成績との相関関係を調べ、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いい成績を取るという傾向があることが明らかになった。1年時と3年時のGPAで、成績が上昇したHi群と下降したLow群とに分け分析したところ、高校1年時には、Low群において将来の進路として大学や職業のことに関心を持つことと、意欲の高まりとの関連が見られた。一方、3年時には、Hi群がより高い目標である日本語能力試験を意識することと意欲の高まりとの関連があり、Low群では自己効力感を感じたり、クラスの中で自分を見てくれているということを実感することと意欲の高まりとの関連が示された。

能力との関連を見る量的研究があまり多くない理由として、成績を調査に用いることが難しいこと、学年が異なると比較ができないことなどが考えられる。学習年数の差を考慮した能力判定方法を用いた研究はまだ少ない。宇都木（2011）は、学習年数、学年などが異なる大学生日本語学習者に習熟度を音声聞き取りによる穴埋めで測るSPOTテストを行い、より難しいテストの得点を基に上級者、中位者、下級者に分けて、動機づけの5つの因子との関連を調べた。その結果、上級者と下級者では、上級者のほうが「道具的動機づけ」「好奇心・興味」「日本語学習への興味」の因子が、下級者に比べて有意に低かった。「道具的動機づけ」「日本語学習への興味」の二つの外発的動機づけは、欠損欲求の充足によって低くなった可能性があること、「好奇心・興味」は、内発的動機であり、外発的動機が高くなったため抑制された可能性があることを指摘した。

一方、質的研究においては、陳（2012）が台湾の大学で自らが担当するクラスにおいて、小テスト及び定期試験の結果、授業中の態度によって判断した「成績不振者」の学生1名を対象に非構造化インタビューを行った。この成績不振者は、消極的な理由で日本語学科に入学したため、成績（卒業）以外に動機づけがほとんどなく、教室内で同級生や教師から低評価を受けている。自分が日本語ができないのは、努力不足のせいではなく、環境への責任転嫁（授業やテストが悪い、日本や日本語に魅力がない）をしていること、能力への評価が相対的（よくできる同級生との比較）であり、自己評価視点が欠如していること、自分は本来ある程度の能力を持っており、環境さえよければ高い評価が得られるはずだという自信をもってはいるが、具体的に自己の学習を振り返ることができないため、学習方法を見直せていないということを分析している。陳（2012）は、〈自己評価視点の欠如〉と、〈学習方法の見直し不足〉を改善する必要があるとしている。

2）の内省による能力の自己評価を見る研究では、量的、質的研究の両方が行われている。

李（2003）は、JSL環境、JFL環境にある韓国人日本語学習者の動機づけや自己評価を比較した。自己評価に用いた項目は、「日本語で電話ができる」「これから先日本語が得意になると思う」などの21項目であった。因子分析を行い、「日本語能力についての現在の状況」「日本語能力についての今後の予想」の2因子を抽出した。学習への取り組みが高い方が自己評価が高いこと、JSL環境の学習者のほうがJFL環境の学習者に比べて評価が高いことを明らかにした。

守谷（2004）は、日本国内で IT 企業研修中（1 年間の研修期間。1 か月半の日本語研修

を受け配属。4～6 時間の日本語授業を継続中。研修開始半年の段階）の中国人研修生 22 名に半構造化インタビューを行い、原因帰属理論を援用し、分析を行った。質問は「現在の日本語能力についてどう思うか」「原因は何か」の 2 問であり、「日本語は以前よりも上手になった」というような発言を「成功」、「日本語はなかなか上手にならない」というような発言を「失敗」に分類し、それぞれの原因を調べた。成功要因は「情意要因」「道具的志向」「コミュニケーション志向」27 項目であり、失敗要因は「情意要因」「研修環境」「授業」「協力的な他者不在」37 項目であった。成功よりも、失敗が多く挙げられたことの原因について、守谷（2004）は、ビジネス場面では、改まった形式が求められ、学習者の不安や自信喪失が大きいことを挙げている。接触機会があることで自己効力感が高まるとしている他の研究（ギブソン 2009 など）とは異なる状況であり、自己評価が低くなることが見いだされた。

古川（2010）は、日本への短期留学生の自己評価が、留学開始当初は自己評価の基準を「以前との比較」「独力での達成場面」に置き、肯定的な評価をしていた留学生が、留学後期には 「目指すレベルと現状との差」を基準にするようになり、自己の能力を否定的に評価していた。

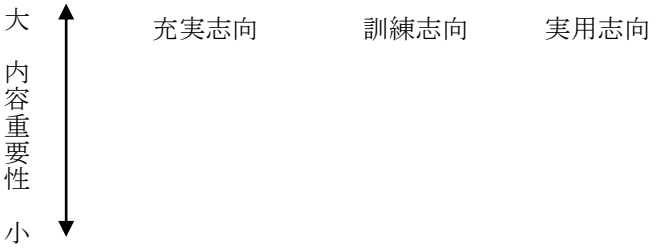
また、中井（2009）のインタビューでは、日本語学校の再履修者（成績不振者）を対象としており、低迷時に「勉強もわからないから嫌になったりする」「できなくて恥ずかしい」と感じていることが明らかにされている。

従来の研究では、自己評価も実際の能力も高い「自己評価高・能力高」（羅 2005、竹口　2013など）、自己評価も実際の能力も低い「自己評価低・能力低」（中井2009、陳 2012など）タイプの学習者について分析が行われる傾向があったが、「自己評価高・能力低」「自己評価低・能力高」というように、自己評価と能力とにギャップがあるタイプの学習者に対する研究は、管見の限り行われていない。

2.5.教育心理学分野における理論

近年は、動機づけと学習方略や学習成果などがどのように結びついているかを見る研究が増加している。堀野・市川 （1997）では、日本の高校生を対象に、英語学習動機（36 項目）と学習方略（17 項目）を尋ねる質問紙を用いて調査し、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」を「内容関与的動機」、「関係志向」「賞賛志向」、「報酬志向」を「内容分離的動機」とする 2 要因モデルで説明した。

従来の「内発・外発的動機モデル」は利益を直接期待して学習行動を取るのかどうかを重視していたが、それに対し、「2 要因モデル」では「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」、「関係志向」、「賞賛志向」、「報酬志向」の 6 項目に分類され、学習内容の重要性と賞罰の直接性という 2 要因によって構造化されている。図 2-3 は、2 要因モデルを表したものである。「内容関与的動機」が高ければ、体制化方略、イメージ方略、反復方略の 3 つすべての方略を用いる傾向があり、「内容分離的動機」はすべての方略と無相関であった。



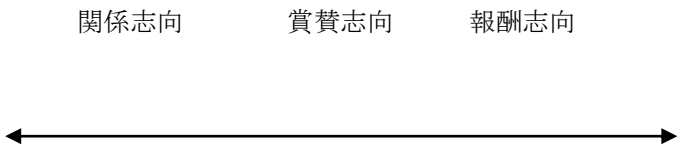


図 2-3　2 要因モデル（堀野・市川　1997　より）

久保（1997）では、日本の大学生を対象に 51 項目の英語学習動機尺度を作成し、「充実・訓練志向」と「自尊・報酬志向」の 2 因子を抽出した。久保　（1999）は、久保（1997）の尺度を用いて調べた日本の大学生の英語学習動機と学習に対する主観的評価、学習行動、パフォーマンス（クローズテストによる成績）との関係を調べ、学習動機のひとつである「充実・訓練志向」と学習に関する認知的評価が共変動し、「充実・訓練志向」と学習に関する認知的評価がそれぞれ学習行動を規定し、さらにパフォーマンスに影響を与えることを明らかにした。内容関与的動機の高さが、学習の方略選択や評価、行動、パフォーマンスに関連していることが明らかになっている。

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としている。

そこで、本研究では、日本語学習動機研究で最も用いられてきた統合的・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（状況必然的意欲・自己必然的意欲・内容必然的意欲）により分類している。表 2-5 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、第二言語学習者、日本語学習者の動機づけ研究を分類した結果を表 2-5 に示す。日本語学習者の動機づけ研究の多くが参照してきた Gardner and Lambert（1972）が定義する統合的・道具的動機づけの枠組みでは、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ことが示された。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、内容必然的意欲、および状況必然的学習意欲にあたる動機が多く挙げられている。

一方、郭・大北（2001）がシンガポールの大学生を対象とした研究で挙げている「エリート主義」にあたる動機づけ（「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、「他者との相対基準」にあたる動機づけについては挙げられていない。このエリート主義にあたる動機は、シンガポール以外の中国の調査でも因子を構成している（郭・全　2006、毛・福田　2010）。

森（2006）のモンゴルの高校生を対象とした因子分析結果では、自己必然的学習意欲である向上志向にあたる「教養自己啓発」志向があり、学習年数が長い高校生は、将来国外で働くことを想定していることが、向上志向に結び付いている可能性がある。森本（2006）の中国国内の日本留学予定者を対象とした調査では、自己必然的学習意欲にあたる動機はなく、内容必然的意欲と状況必然的意欲で 7 因子が抽出された。状況必然的意欲は、留学

を当面の目標としているコースであるため、進学留学や就職という条件必然的意欲の因子寄与率が高かった。

また、縫部・狩野・伊藤（1995）以降の「内発的・外発的動機づけ」の枠組みによる研究では、周囲の影響である「誘発的動機」が挙げられ、この研究の尺度を参照した小林（2008）でも、同様の構造になっている。

このように、日本語学習者を対象とした動機づけ研究は「統合的・道具的動機づけ」を中心に「エリート主義」、「内発的・外発的動機づけ」というそれぞれの枠組みで行われてきたが、これまでの研究においては、あまり構造の比較が行われることがなかった。

表 2-5　鹿毛（1995）による三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）に基づく日本語学習動機研究の分類

		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）	内発的動機		外発的動機	
	Ushioda（2001）	学習への興味 学習の楽しさ	自己満足 正の学習経験	個人目標 報酬 外的抑圧	TL集団親和
目標理論	Dweck（1986）	習得目標	遂行目標		
学習動機の2要因モデル	市川（1995）	充実志向 実用志向 訓練志向	自尊志向	報酬志向 実用志向	関係志向
第二言語学習者対象動機づけ研究	Gardner and Lambert（1972）	統合的動機		道具的動機	統合的動機
日本語学習者の動機づけ研究	縫部・狩野・伊藤（1995）ニュージーランド大学生	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）：タイ大学生	文化理解志向	自己満足因子	道具的動機 利益享受志向	統合的動機 誘発的動機 国際性志向
	郭・大北（2001）：ｼﾝｶﾞﾎﾟｰﾙ大学生	現代日本憧れ 伝統文化	自己満足 語学学習志向	仕事因子 利益享受志向	交流志向 誘発的動機 国際性志向
	ﾊﾞﾙｽｺﾜ（2006）：ロシア大学生	現在日本興味	日本語学習志向 自己満足	職業学習志向 仕事因子	文化交流
	郭・全（2006）：中国大学生	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
	森（2006）：モンゴル高校生	現代文化 異文化 日本日本語関心	教養自己啓発	道具 誘発	交流
	森本（2006）：中国留学予定者	異文化 現代文化興味 日本語学習 言語興味		就職 進学留学	環境の影響 周囲期待
	小林（2008）：日本国内留学生	日本語興味 日本理解 現代文化興味		道具的	誘発的
	毛・福田（2010）：中国	異国趣味 文化興味	自我遂行	就職 消極	国際交流 他からの影響

内容必然的学習意欲：「～を学びたくて学ぶ」「～」にあたる部分が学習意欲の源泉である。

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。

状況必然的学習意欲：「状況が要求するので学ぶ」状況には人間関係と社会的背景とが関連。

2.6.先行研究の問題点と求められること

日本語学習動機研究における「課題」「問題点」として、先行研究中に挙げられたものをまとめる[25]。

1）社会的要因を考慮した実証的な研究が必要（櫻坂　2007 など）
2）学習成果（成績）との関連を見る必要（毛・福田　2010 など）
3）学習意欲が低い学習者の動機づけも分析が必要（竹口 2013 など）
4）学習年数、動機の変化を考慮すべき（郭 2012、瀬尾　2011、竹口　2013）

これらの課題は、以降の研究で積極的に取り上げられたものと、依然として課題のままで終わっているものがある。

尺度作成方法等の問題点もあり、十分に学習者の動機づけが捉えられていないのではないだろうか。また、問題点を挙げるにとどまる記述的な研究で終わってしまっているため、教師や教育機関がこの知見を十分に活かせていない。また、学習者の学習年数を考慮した研究が少なく、学習者の動機づけの変化を見る研究も限られている。全学年を同時に分析する方法では、学習者の持つ動機づけの何が強いのか、また変化するのかは分析できない。単発的な教育機関、地域の調査、一部の学習者のみを被験者としている偏った調査になってしまっているのが現状である。

この現状を改善するためには、動機づけを正しく捉えるための尺度を用いること、よくできる学習者のみを対象とせず偏りのない調査を行うこと、学年を考慮して分析を行うこと、動機づけの変化を見ることが必要である。

2.6.1.尺度（質問紙）作成の問題

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・道具的動機モデル」は、Gardner らの研究（Gardner & Lambert 1972 など）を出発点とする第二言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構造を説明し、統合的動機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もわかるように、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。久保（1997）も「第二言語環境に基づく Gardner らの従来の研究は、目標言語のコミュニケーション能力獲得が社会的・日常的に要請される傾向が弱い環境である外国語環境には適さないものであり、対象地域の社会環境にあった言語学習動機尺度の構成が必要である」と述べている。また、守谷（2002）は「得られた知見を教室での実践に生かすことで学習をより効果的にしようという目的」で行なわれたため「研究から得られた結果を異なる地域や環境においても当てはめ、一般化することを目指したものではない」としている。そのため、地域の実情にあった尺度を作成することが必要である。

尺度の作成方法には主に以下の 2 つの方法がある。（小塩・西口 2007）

1）トップダウン的な作成方法
2）ボトムアップ的な作成方法

トップダウン的な作成方法には、関連のある構成概念についてすでに作られている尺度の項目を参考にする方法や（南風原・市川・下川 2001）、研究者の想定によって因子を抽出する方法（堀野 1998）がある。

対して、ボトムアップ的な作成方法には、一部の測定対象者に対して自由記述による 調査や面接を行ってそこから項目の素材を得る方法（南風原・市川・下川 2001）がある。Dörnyei （2003）は、「内容に関する適切なサンプリング」が尺度の妥当性を高めるとして、項目の抜け落ちを防ぐためにも、小規模の質的研究を行って情報を得ることが重要であるとしている。

先行研究の尺度作成の問題点を異なる環境で用い、研究者の予想によってトップダウン的に尺度を構成する傾向にあるため、正しい動機づけ因子が抽出されていない可能性が高い。表 2-5 で日本語学習動機研究全般の動機構造を比較したが、先行研究の尺度を利用して質問紙調査を行っている場合、後続の研究もほぼ同様の構造となっていることがわかる。探索的な方法で調査を行った場合には、異なる構造となった可能性も考えられる。尺度作成の方法が、動機構造を規定していることが考えられる。

尺度内に「その他」を設け、自由記述を設けるということが郭・大北（2001）および、バルスコワ（2006）で行われている。しかし、郭・大北（2001）は、質問項目の内部一貫性を確認する過程で、相関係数が低かったほかの 2 項目とともに、「その他」は無回答が多かったことを理由に分析から削除している。また、バルスコワ（2006）は「その他」を 6 因子のうちの「現在日本興味因子」として扱っているが、論文内では、その内容や回答率に触れられていない。ボトムアップ方式で質問項目を収集してから、尺度を構成する方が分析の際にもこのような問題が起きないと考えられる。

市川（1995）が「理論からトップダウン的に学習動機をとらえるのではなく、自由記述によって学習動機から構造化」と述べているように、対象者から自由記述によって広く動機づけを抽出する「ボトムアップ方式」による質問紙の作成が必要である。

2.6.2.動機づけの変化

多くの日本語学習動機調査は、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、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ものが多かった。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、韓国人日本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）。Dörnyei and Skehan（2003）は動機づけの理論や研究は「人はなぜ何かをすることを決めるのか」ということが論じられてきたが、「どのくらい維持できるのか」や「どのくらい強くそれを求め続けられるのか」ということにも焦点を当てる必要があると述べている。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、これまでの第二言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。

2.6.3.二項対立的研究

前節で述べたように、これまでの日本語学習者の動機づけ研究では、Gardner らが提唱した「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、Gardner 自身が「Integrative motivation is a complex of attitudinal, goal directed, and motivational variables」（Gardner 2001）と述べているように、統合的動機づけは、様々な要因から構成されるものであり、外部からの影響も受けている。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。

2.6.4.日本語学習動機づけ研究の展望

本節では、これまでの日本語学習動機づけ研究を概観し、「対象地域」「他の要因との関連（量的研究）」「分析で重視されていること（質的研究）」の 3 点に基づき、分類する。

2.3.節で、日本語学習動機づけ研究の対象地域が拡がりを見せているとしたが、実際にはどのような地域で調査が行われているのだろうか。表 2-6 は、環境別に日本語学習動機づけ研究を分類したものである。

環境に基づく分類では、接触機会が比較的多い環境における日本語学習動機研究が最も多く、10 か国（地域）31 件であった。次いで JSL 環境の学習者を対象とした研究が 15 件あった。一方、接触機会が少ない JFL 環境での研究は、大西（2010、2011a、2011b、2011c、2012）によるウクライナと、根本（2011、2012）によるカタールを対象としたものしか行われていない。JSL 環境の調査では、短期留学生、就学生、ボランティア教室における学習者など、多くの学習者を対象とした研究が行われている。動機構造は多様であり、使用機会が多いことを含めた周囲の環境の影響を大きく受けている事例（千田 2004、守谷 2005 など）が多く報告されている。

接触機会が比較的多い JFL 環境での研究では、仕事に関する動機が多く見られる。郭（2012）は、シンガポールの学生（中学生、高校生、大学生）が持つ「仕事」に関する動機は「到達目標」と正の相関があり、就職のために高い日本語能力が必要だと考えられていることを明らかにした。また、台湾の大学生へのインタビュー（羅 2005）では、大学入学当初、将来「日本語と関わりのある仕事に就く自己」像を形成し、日本語能力が向上

するとともに、動機づけも高まったことが述べられている。このように、接触機会が多い環境では、仕事（就職）を目標とすることで、動機づけが高まることが報告されている。

表 2-6　環境別、日本語学習動機づけ研究の対象地域

JSL 環境	JFL 環境、接触機会が比較的多い	JFL 環境、接触機会が比較的少ない
倉八（1992）	ニュージーランド （縫部・狩野・伊藤　1995）	ウクライナ
石井（1993）	韓国（鄭　1995、李 2003、櫻坂 2007）	（大西 2010、大西 2011a、大西
文野（1999）	タイ（成田 1998、石橋 2010、宇都木 2011、吉川 2011、	2011b、大西 2011c、大西 2012）、
高岸（2000）	2013a、2013b 冨吉 2013）	カタール（根本　2011、根本 2012）
中川（2001）	ドイツ（三矢　2000、田村　2009）	
杉本・黒沢（2002）	シンガポール（郭・大北　2001、	
李（2003）	郭 2011、郭・タン　2012）	
千田（2004）	台湾（羅　2005、荒井　2006、蔡・蔡 2010、楊　2011、	
守谷（2004）	陳　2012）	
守谷（2005）	中国　（郭・全　2006、森本 2006、青山　2009、	
飯塚（2005）	今福　2010、毛・福田　2010）	
小林（2008）	モンゴル（森　2006）	
中井（2009）	ロシア[極東]（バルスコワ 2006、竹口 2013）	
毛・福田（2010）	香港（青山 2008、ギブソン 2009、三國 2011）	
吉川（2012a）		

一方、接触機会が少ないウクライナで大西（2011、本研究の【研究 1】）が行った調査では、大学 1-2 年生の仕事に関する動機は、大学 3-5 年生と比べ具体的ではないこと、大学 3-5 年生で仕事に関する動機が低い学習者群は、目標達成見込みが低いことなどが明らかにされている。また、カタールで根本（2011）が行った調査では、日本への興味と言語学習への関心から、学習を開始した学習者は、「日本語を勉強して何になるのか」、「日本人と話す機会がない」という社会状況的な諦めと「日本語学習は趣味だ」という割り切りを持っていることが明らかにされている。

上述のように、1.2.節の表 1-1 で示した「孤立指数」が高く、接触機会が少ない地域での研究はほとんど行われていない。接触機会の少なさから学習継続が困難になることが指摘されており、今後更なる研究が必要な環境と言えよう。

次に、量的研究で、他の要因との関連を見る研究の傾向を表 2-7 にまとめる。
量的研究において、動機づけと他の要因との関連を見る研究は多岐に渡って行われているが、最も多いのは学習成果（学業成績）との関連である。道具的動機と統合的動機では、どちらのほうが学業成績の予測因子となるのかを問う研究が多いが、道具的動機が予測因子であるという結果（郭・大北　2001 など）、統合的動機が予測因子であるという結果（成田　1998 など）、いずれの動機も予測因子とならないという結果（杉本・黒沢　2002）があり、一定の結果は出ていない。

表 2-7　動機と他の要因との関連を見る量的研究

要因	研究者(年)	地域	結果
来日経験	縫部・狩野・伊藤（1995）	ニュージーランド	**来日経験があるほうが統合的志向が高い。**
	李（2003）	韓国 日本国内	JFL 学習者の**訪日の有無と動機づけの高さとの間には有意な相関なし**
学習期間	縫部・狩野・伊藤（1995）	ニュージーランド	**学習期間が長いほうが道具的志向が高い。**
	李（2003）	韓国 日本国内	JFL、JSL 学習者の**学習期間と動機づけの間には有意な相関なし**
学習成果	成田（1998）	タイ	成果の基準：定期試験 **統合が高い学習者は成績が高く、利益享受、誘発志向が高い学習者は成績が低い。**
	郭・大北（2001）	シンガポール	成果の基準：定期試験 エリート主義：「自己満足」「語学学習志向」 **成績に影響を与える要因は「道具的動機（仕事）」「エリート主義（自己満足）」**
	杉本・黒沢（2002）	日本国内	成果の基準：クローズテスト結果 「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 因子とクローズテスト成績との間に有意な相関なし。道具的志向（r=.11）、および外国人との交流志向（r=.13）とクローズテスト成績の間で、10%水準の弱い相関 これらの因子は**成績の予測因子とはならない**
	郭・全（2006）	中国	成果の基準：定期試験 **道具的動機である「仕事因子」のみが、成績に影響**。中国における日本語の経済価値を反映。 **統合的動機づけと学習成果に統計的有意差が見られなかった**原因として、「日中の政治的関係の影響」「留学費用を捻出できない経済状況」「日本人との交流の少なさ」の 3 点。
	森（2006）	モンゴル	成果の基準：年間 7～8 回の試験の平均値 私立高校生（212 名）の成績を、平均値と標準偏差を元に成績の上位者と下位者の二つのグループに分け、*t* 検定。**「道具的志向」のみ 5%水準で有意**であり、成績上位者の因子平均点 2.79 に対し、下位者は 2.12 であった。（有意な相関が見られない理由は、生徒のカンニングが多く、試験が測度として機能していないため。）
	蔡・蔡（2010）	台湾	成果の基準：記述なし 回帰分析の結果、エリート主義である**「自己満足」と「語学学習志向」が**

			成績の予測因子。エリート主義が上達に影響。 郭・大北（2001）の結果を支持。
	吉川 （2013）	タイ	成果の基準：GPA　　学習行動：20項目 学習行動と成績との相関関係を調べ、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いい成績を取るという傾向。 1年時と3年時のGPAで、成績が上昇したHi群と下降したLow群とに分け分析。1年時には、Low群は将来の進路として大学や職業のことに関心を持ったことと、意欲の向上に相関が見られた。一方、3年時には、Hi群がより**高い目標（日本語能力試験）への意識と、意欲に正の相関**。Low群では**自己効力感、クラスの中で自分を見てくれているということを実感することと、意欲との間に正の相関**。
日本(日本人)へのイメージ	高岸 （2000）	日本国内	イメージを問う項目：18項目　リカートスケール 「親和性」「勤勉性」「信頼性」「先進性」 日本人のイメージの変化について*t*検定。先進性、親和性が向上。勤勉性、信頼性が低下。**来日直後は、日本人へのよいイメージを持つほうが学習動機が高い**。しかし、**留学により強化された「日本語学習動機」は、日本人イメージが変化しても、あまり影響はない**。
	中川 （2001）	日本国内	イメージを問う項目：18項目　リカートスケール 「親和性」「勤勉性」「信頼性」「先進性」 **日本人に親しみを感じている人ほど、動機が強い傾向**。永住予定者と長期滞在者は、同化志向（日本社会の一員になりたい、日本人と結婚したい　など）が強かった。
自己評価	李（2003）	韓国 日本国内	自己評価の基準：Can-do　23項目 **自己評価では、JSL の学習者の方が JFL の学習者より有意に高い**ことが示唆。 JSL の学習者は JFL の学習者より、現在の日本語力の状況についても、今後の日本語能力についても、より肯定的に予測している。
コミュニケーション意欲	小林 （2008）	日本国内	Willingness To Communication: 仮定していた「日本理解志向」「道具的志向」「日本語学習への興味」という3因子から、日本語WTC（Willingness to Communication）への影響を確かめるために、仮説モデルを構築し、パス解析。その結果、「日本語学習への興味」と「道具的志向」が、WTCに対し、弱い正のパス（.22、.14）。**内発的動機のみではなく、外発的な動機もWTCを促進**する可能性が示唆。
継続ストラテジー	楊（2011）	台湾	継続ストラテジー：20項目の質問紙項目 継続ストラテジー5因子「他者からの援助希求」「自己効力の獲得」「内省」「目標達成のための方略」「他者との共感」 専攻生：すべての継続ストラテジーと動機づけの「実用性重視」「日本語関連志向」「交流志向」との間に有意な相関 非専攻生：「実用性重視」「日本語関連志向」「交流志向」との間に相関があ

			ったのは、「内省」ストラテジーのみ。 **継続ストラテジーの使用は動機づけから影響。**

また、日本や日本人に対するイメージとの関連を調べた研究（高岸　2000、2001）では、いずれも親和イメージが高いほど、動機が高いという結果となった。これらの研究はJSL環境で行われたものであり、長期滞在者、永住予定者を含んでいる。Gardner and Lambert（1972）などで定義されている「目標言語話者集団への同化」としての統合的動機に近いものであると考えられる。

次に、質的研究において、分析で重視されていることを表2-8にまとめる。

表2-8　質的研究の分析で重視されている点

分析で重視	研究者（年）	地域	結果
自己評価	守谷 （2004）	日本	「能力についてどう思うか」「成功・失敗の要因は何か」 成功要因27項目「情意要因」「道具的志向」「コミュニケーション志向」 失敗要因37項目「情意要因」「研修環境」「授業」「協力的な他者不在」
	古川 （2010）	日本	1年の日本留学中に6回のインタビュー調査。自己評価の基準が変化。 留学初期の基準：「以前との比較」「独力での達成場面」に置き、肯定的評価 留学後期の基準：「目指すレベルと現状との差」を基準にするようになり、自己の能力を否定的に評価していた。
	大西 （2012）	ウクライナ	【能力高・自己評価低】自己効力感が低い 【能力低・自己評価高】目標が高すぎ、具体的な学習行動に結びついていない
環境	文野 （1999）	日本	中国人日本語学習者の学習開始時（中学生）から、高校、日本語専門学校、就職、日本の短大、4年生大学入学までの10年以上の期間に対するインタビューを基に分析。 1）ある環境におかれた際、比較的自然に誰の内面にも起こる動機づけと、学習環境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。 2）　情意面では、ライバル意識などが環境よりも強力に作用することがある。
	千田 （2004）	日本	日本語使用の必要性がない場面では他者との関係性や動機に変化がない。 教室活動のみでは得られないインタラクションを通して、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。
	飯塚 （2005）	日本	クラスメートや、教師以外の日本人、同国人の先輩とのネットワークが動機に影響を与えている。ネットワークが肯定的に働く場合と、否定的に働く場合。
学習年数	羅（2005）	台湾	【低学年】将来「日本語と関わりのある仕事に就く自己」像を形成し、日本語能力が向上。動機づけも高まった。 【高学年】授業内容の影響により「新しいものを教わっていない」「日常会話がうまくできない」と感じ、動機づけが低下。高校日本語教師養成コースで学んだことにより、「日本語教師になる自己」を確立することがで

			き、再動機づけ。 いずれも、将来の大きな目標を意識した際に、動機づけが高まることが示唆。
	ギブソン（2009）	香港	【学習歴浅い】アニメや日本製品へのイメージなどが強く影響 【学習歴長い】日本人との接触。より親密で個人的な関係構築に関心
	竹口（2013）	極東ﾛｼｱ	【学習開始当初】日本への興味 【留学前】本当の日本との接触願望 【留学中】教室外での一般生活での日本語使用 【留学後】再来日希望（目的の明確化） 【最上級資格取得後】それ以上の目標がないため動機が低下
意欲低減再動機づけ	中井（2009）	日本	学習者が、再履修者となる<過渡期>のカテゴリー【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】 再履修している<低迷期>の【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】、 それらすべての過程<全過程>【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】の3期間それぞれのカテゴリーを挙げた。
	羅（2005）	台湾	大学３年生で、授業内容の影響により「新しいものを教わっていない」「日常会話がうまくできない」と感じ、動機づけが低下。高校日本語教師養成コースで学んだことにより、「日本語教師になる自己」を確立することができ、再動機づけ。将来の大きな目標を意識した際に、動機づけが高まることが示唆。
	森本（2006）	日本	「学習の困難」「楽観的思考（遊びたいなど）」「社会情勢の変化（ビザが出なくなった）」際に、困難さを感じているが、「自己への挑戦」や「自己を律する考え方」、「周囲の人間の影響」などにより、意欲を維持している。
	三國（2011）	香港	成人学習者は、学習を継続する上で、時間や能力、学習機会の不足から学習の困難さを感じる<迷う体験>もあるが、学習の意味付けなどの<自己の理解>を行うことで、困難を克服している。
	陳（2012）	台湾	消極的な理由で日本語学科に入学したため、成績（卒業）以外に動機づけがほとんどなく、教室内で同級生や教師から低評価。 ・能力の低さを、努力不足のせいではなく、環境への責任転嫁 ・能力への評価が相対的であり、自己評価視点が欠如している ・環境さえよければ高い評価が得られるはずだという自信 ・具体的に自己の学習を振り返ることができない ・学習方法を見直せていないということを分析している。

質的研究では、自己評価、環境、学習年数、意欲低減・再動機づけに関する研究が多く行われている。

自己評価に関する研究では、「能力をどのようにとらえているか」という質問に対して、自由に対象者が述べる形式が取られている（守谷　2004）。成功よりも、失敗が多く挙げられたことの原因について、ビジネス場面では、改まった形式が求められ、学習者の不安

や自信喪失が大きいことが挙げられている。接触機会があることで自己効力感が高まるとしている他の研究（ギブソン 2009 など）とは異なる状況であり、自己評価が低くなることが見いだされた。

環境については、日本国内で行われた研究が中心で、重要な役割を果たす他者との関わりが動機に影響を与えることが明らかになっている。千田（2004）は、JSL 環境にいても、日本語使用の必要性がない場面では他者との関係性や動機に変化がないこと、教室活動のみでは得られないインタラクションを通して、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関係性が重要であることを明らかにした。

学習年数に関する研究では、特に意欲の変化について詳しく述べられている。動機づけが一定の強さを持つのではなく、状況や環境の変化が大きく関わっていることが明らかにされている。これらの研究は、いずれも日本語接触機会が多い環境において行われているが、機会が多い環境でも動機づけが低減することが述べられている。しかし、将来の仕事（羅 2005）や、日本へ行く機会があること、趣味としての動機を意識すること（竹口 2013）で、動機づけは再び高まることも報告されている。

動機づけの低減と再動機づけに焦点を当てた研究が、近年盛んになってきている。動機づけを低減させる要因として、学習内容が理解困難であること、宿題の多さ挫折感や自己効力感の不足、自己の能力への不満足感、努力と成果が見合わないことや、ゴールの遠さを認知していること （以上、冨吉 2013） 、学年が上がり新奇性が薄れること、実用的な力が不足していること（以上、羅　2005）「日本語を勉強して何になるのか」、「日本人と話す機会がない」という社会状況的な諦め（根本　2011）が挙げられている。

そのような低減後に、再び動機を高めるきっかけ（再動機づけ）となるのは、日本語教師になりたいという将来の仕事について考えること（羅　2005）や、家族の支援（根本 2011）、学習の意味付け（三國　2011）を行うことなど、多岐に渡っていることが報告されている。

しかし、これらの研究においては、成績不振者を対象とした陳（2012）と中井（2009）を除き、学習成果が高い good learner を対象としている研究がほとんどである。陳（2012）が、成績不振者には「自己評価視点が欠如」していることを挙げているが、自己評価視点が欠如しているということは、すなわち自己の学習への振り返りがなされていないことに関連していると考えられる。通常の学習において振り返りをしない学習者は、インタビュー時にも過去のことについても振り返ることが難しいと考えられる。そのため、インタビューによる研究では、対象者によっては過去の時点のことを正しく記述することが難しいと言えるであろう。

ここまでの動機づけ研究のレビューを振り返り、今後の動機づけ研究で求められることを　表 2-9 にまとめる。

表 2-9　日本語学習動機づけ研究で求められること

求められること	内容
1.適切な研究方法の使用	・リサーチクエスチョンにあったデータ分析 ・量的・質的方法の統合 ・サンプルの選択
2.動機づけ構造分析に必要なこと	動機づけに影響を及ぼす要因を探求するための理論的モデルの開発。 ・先行研究の尺度を利用した検証的因子分析ではなく、探索的な研究 ・社会環境との関連からの分析（ケーススタディにとどまらない分析）
3.動機づけの継時的な研究	動機づけの変化のプロセスを明らかにする ・どのような動機が変化するのか。変化と関連するものは何か。 ・意欲の低減 ・再動機づけ、継続ストラテジー

1990 年代から始まった日本語学習動機研究は、内発的・外発的動機づけ、または統合的・道具的動機づけの枠組みにおいて、動機づけの構造を見る研究を中心に発展し、JSL、JFL 環境での動機づけ構造に関する知見を蓄積してきた。先行研究の尺度を使用せず、探索的な研究も行われ始めている（大西　2010）。しかし、2010 年代に入り、多くの質的研究が動機づけの変化（特に低減や再動機づけ）を扱っていることからもわかるように、現在は対象地域の学習者全体の動機づけの傾向を見る研究よりも、個人の変化を見る研究にシフトしてきているということができるだろう。質的研究により、様々な低減要因が明らかにされており、今後もこの分野での研究の発展が望まれる。

しかし、質的研究のみでは、学習者が内省できないことについては示せない、過去のことを振り返る場合には記憶が不完全である（または、現在の状況によって過去のとらえ方が異なる）ことが考えられる。そのため、質的研究と量的研究を併用することで、それぞれの短所を補うことが可能であろう。

2.7.本研究の立場

以上、日本語教育、第二言語習得、達成目標理論それぞれの分野での動機づけに関する研究の流れを概観してきた。ここまでの研究の知見をまとめ、本研究の立場を明確にしたい。2.6.節で挙げた「課題」「問題点」に応える必要がある。本研究では、統合・道具的動機づけという、従来の日本語学習動機研究が取ってきた理論に依拠せず、鹿毛（1995）の三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）による分類に従い、学習者が重視しているものによって動機づけを整理する。

第 3 章　問題設定と研究方法

本研究は、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を調査し、その構造、および動きづけと目標や達成見込みとの関連を社会環境の観点から明らかにするものである。学習者自らが現在の習熟度を評価する「自己評価」、学習者自身の到達したいレベルを示す「目標」、個人の目標をどの程度達成できるのかという「達成見込み」が、動機づけとどのように関連しているのかを分析する。

これまで、孤立環境における学習動機調査はほとんど行われておらず、学習者がどのような動機づけを持って学習しているのかは明らかにされていない。また、学習年数の差を考慮した学習動機調査も非常に少ない。ウクライナの日本語学習者は動機づけが低下しやすいと言われているが（立間　2006 など）、動機づけは一様に下がるのか、どのような動機が維持されやすいのか、ということについては検討がされてこなかった。

また、日本語学習動機研究では、「統合的・道具的動機」の枠組みから、これらが相反する二項対立的な観点で分析が行われてきた。二言語併用地域では「統合的動機」、目標言語の習得が就職などに結びつく地域では「道具的動機」を持つことが習熟度と結びついているという傾向がある。はたして、そのどちらとも環境が異なる人的経済的交流が少ない地域での日本語学習者では、統合的動機と道具的動機は相反するものなのだろうか。

そこで、本研究では、まず、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学習動機調査の結果を基に、学年層別に動機づけを分析する。また、高学年の学生については、動機傾向別に、どのような「自己評価」「目標」「目標達成見込み」を持っているのかを分析する。加えて、高学年の学習者へインタビューを行い、動機づけの低減理由や学習行動についても分析を行う。これらの分析を通じて、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がどのように変化しているのか、動機づけの構造を明らかにすることが本研究の目的である。

これらの目的から、次のような問題を設定する。

・ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか。【研究 1】
・高学年になると、動機づけは一様に「下がる」のか。【研究 2】
・目標と目標達成見込み、自己評価は、動機づけとどのような関連にあるのか。【研究 2】
・試験の結果に対し、原因を何に帰属しているのか【研究 3】
・動機づけの変化を学習者はどのように認識しているのか。【研究 4】

以下に、これらの問題と、研究方法とについて説明していく。

3.1.動機構造の比較

<問題設定>　日本語教育分野での動機づけ研究では、先行研究の尺度を用いた研究が多く、学習年数の違いについてもほとんど検討されていない。

しかし、学習者の動機づけを正しく記述するためには、学習者に合った尺度を開発することが必要である。また、「統合的・道具的動機」の二項対立的な観点から作成された尺度

を用いて確認的因子分析を行うのではなく、因子分析の結果から、探索的に動機構造を探る必要がある。

<研究方法>　質問紙を作成するために、2 回の予備調査を行い、学習者から項目を収集するボトムアップ方式で、質問項目を選定する【予備調査 1・2】。質問紙調査を行い、大学低学年、高学年の学年層別に分析を行う【研究 1】。

3.2.動機づけと、目標と目標達成見込み、自己評価、原因帰属の関連

<問題設定>　これまでの日本語学習動機研究では、動機と成績との関連を見る研究が多かった。どのような動機が成績の予測変数となるかを見ているが、動機に関連する要因が何であるかを見る研究は少ない。成績の向上は、教室における重要な目標の一つではあるが、その他の目標などの要因がどのように動機と関連しているのかを明らかにし、教育に役立てることが必要である。

<研究方法>【予備調査 1・2】で作成した質問紙に、「目標」「目標達成見込み」「自己評価」に関する質問を加える。動機づけの変化が考えられる高学年の学習者を動機傾向別にクラスター化し、動機傾向別に、「目標」などの項目との関連を調べ、分析を行う【研究 2】。

また、試験の結果の原因を何に帰属しているのかを調べる【研究 3】

3.3.動機づけの変化

<問題設定>　日本語学習動機研究では、動機づけの変化に焦点を当てた研究がまだ少ない。その中で行われている質的研究では、留学経験者など、動機づけが高い good learner を対象とした分析がほとんどであり、低減要因に関する分析は充分ではない。

しかし、教育現場で問題となっているのは、「意欲が低く、学習が継続できない」ことであり、現場の教師が必要としている知見は good learner に関する分析のみではない。動機づけ低減要因にも焦点を当てるべきである。

そこで、本研究では、量的研究と質的研究とを併用し、多角的な視点から学習者の動機を明らかにする。実際の能力と自己評価の高低を基準とし、動機の変化を詳述する。

<研究方法>　質問紙調査に大学 1 年時から継続して 4 年間参加している対象者にインタビューを行う。 質問紙の結果から、動機づけの変化を詳しく記述する。またインタビューでは、動機づけの低減要因を探る【研究 4】。

以上、本研究で明らかにしようとする問と、そのための研究方法について論じてきた。以降の章では、上記の問について検討し、動機の構造と変化を明らかにしていく。

第 2 部
動機づけと目標、達成見込みの関連

第 4 章　質問紙の作成

本章では、質問紙の作成方法について、詳しく述べる。項目収集を目的とする【予備調査 1】、信頼性の確認のための【予備調査 2】の手順を示す。

4.1.質問紙作成方法

本研究では、ウクライナの大学生から学習動機を自由記述で収集し（【予備調査 1】）、質問紙を作成・実施し、尺度の信頼性を確認する（【予備調査 2】）。表 4-1 は質問紙作成の概要を示したものである。【予備調査 1】、【予備調査 2】ともに、ウクライナの首都、キエフにある大学で日本語を専攻する大学生を対象者としている。

表 4-1 質問紙作成のための予備調査の概要

	調査時期	対象機関	対象者	形式
予備調査 1	2007 年 2 月	3 大学	127 名	自由記述
予備調査 2	2007 年 12 月	1 大学	31 名	37 項目、6 件法

4.2.【予備調査 1】:自由記述による項目の収集

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 名に （1）「一般にウクライナ人はどうして日本語を勉強していると思いますか」、（2）「あなた自身はどうして日本語を勉強していますか」について質問し、自由記述で回答を求めた。質問（1）と（2）に対する回答を 3 名（大学院教員 1 名、大学院生 2 名）で KJ 法[26]により分類し、37 項目の動機づけ尺度を作成した。その結果、日本語学習動機に関する先行研究の尺度では現われていない以下の 11 項目が得られた。

1）自国と日本との関係を良くするため。
2）趣味として。外国語学習が好きだから。
3）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。
4）他の言語はもうできるから日本語に挑戦したい。
5）日本語や漢字が美しいから。
6）日本語がエキゾチック（不思議）だから。
7）日本文学をウクライナ語に翻訳したい。
8）日本語の通訳になりたい。
9）（他の欧州言語に比べて）専門家がまだ少なく、競争に勝ちやすいから。
10）見込みのある言語だから。
11）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から。

この 11 項目は、先行研究に現れず、研究者も予想していなかったものであり、先行研究がこれまで取ってきた他地域の尺度を借用し、研究者の予測によって尺度を作成すると

いう方法では得ることができなかった項目である。また、「10）見込みのある言語だから。」「11）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から」のように、日本語の価値に関する項目はこれまでの動機づけ研究では取り上げられることがなかった。

日本語の価値については、日本経済の衰勢との関わりから論じられることはあったが、学習者が置かれる社会環境との関わりからはあまり論じられてこなかった。

4.3.【予備調査 2】:尺度の信頼性の確認

現地大学教員の協力により、首都キエフ市にある 1 大学で質問紙調査を行い、31 名[27]から回答を得た。評定は 6 件法（1＝「全然そう思わない」、2＝「そう思わない」、3＝「どちらかといえばそう思わない」、4＝「どちらかといえばそう思う」、5＝「そう思う」、6＝「とてもそう思う」）で回答を求めた。「日本語を学習することに家族は賛成していない」、「日本語を学習することはステータスが高くない」、「日本が嫌いだ」、「近い将来、日本語ができるのは当たり前になるだろう」の 4 つの項目は逆転項目として示した。

SPSS ver.16 を用いて信頼性を確認し、他の項目との相関が低かった 2 項目（「日本語を今のウクライナの教育よりわかりやすく教えたい」、「日本で働くために日本語を勉強している」）を削除し 35 項目（α＝0.8915）で質問紙の尺度を再構成した。信頼性を示す α 係数は.89 であり、内的整合性が高いことが確認された。

4.4.まとめ

以上の方法で質問紙の作成を行った。日本語学習者を対象とした動機調査では、Gardner and Lambert（1972）の尺度を直接的、または間接的に扱うものが多く、地域の実情に合わないという問題が指摘されていた（久保　1997、大西　2010 など）が、本研究の質問項目は、ボトムアップ方式により作成したため、地域の実情を十分に反映している。また、このボトムアップ方式の尺度作成方法は、他地域における動機調査でも活用できるものである。

他地域への援用という点では、質問紙の項目をさらに増やすことで、地域による違いをすべて含めた尺度の作成の可否について考える必要があるが、本研究が対象とする「孤立環境」の実情には即さないことを述べておきたい。因子分析においては、項目数の 3 倍以上の対象者がいることが望ましいとされており（小塩・西口 2007）、孤立環境地域では、調査対象の母数自体が少ないため、項目が多い尺度を使用しても因子分析で信頼性の高い結果が出にくいと考えられる。尺度を作成する際には、対象者の人数も考慮に入れる必要がある。

なお、本研究の以降の章で扱う質問項目は第 4 章で提示したものを基礎としている。

第 5 章 【研究 1】低学年と高学年の動機構造の比較[28]

本章では、第 4 章で作成した尺度を用いて質問紙調査を行う。探索的因子分析により、学年層別（1、2 年生の低学年と、3、4、5 年生の高学年）に因子構造を示す。また、学年層による動機づけ構造の違いについても比較を行う。

5.1.問題設定

研究 1 では、先行研究において、教師や専門家の観点から「動機づけは高学年になると下がる」（立間 2006）とされているウクライナの日本語学習者の動機づけが、低学年と高学年ではどのように異なるのかを具体的に明らかにすることを目的とする。

そのため、次の問を設定し、調査と分析を行う。

問 1: ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか。

この問いに対する答えを明らかにするために、【研究 1】では、以下の手順で分析を行う。質問紙調査の結果に対し因子分析を行い、動機づけの構造を明らかにする。そして、学年層別の比較を行う。因子間の関連を検討するために、相関関係を見る。

5.2.方法

日本語を専攻する大学生の動機づけ構造を明らかにするために、質問紙調査を行い、学年層別に因子分析を行った。本研究では、2008 年[29]から 2011 年にかけて、毎年 1 回、合計 4 回の調査を行っている。ここでは、2009 年 3 月に行った調査のデータを基に動機構造の分析を行う。なお、例年 3 月には日本留学試験の実施と合否発表があり、その後調査を行っている。

2009 年の調査では、首都キエフ市の 4 大学と、ウクライナ東部の大学の学習者も対象[30]とし、267 名に調査の協力を得た（表 5-1）。

表 5-1 調査対象者数

	国立 A 大学	私立 B 大学	国立 C 大学	国立 D 大学	私立 E 大学	計	
1 年生	16 名	10	31	25	5 名	87 名	低学年
2 年生	13 名	24	22	22	5 名	86 名	173 名
3 年生	13 名	4 名	12 名	14 名	6 名	49 名	
4 年生	-	2 名	19 名	8 名	3 名	34 名	高学年
5 年生	-	-	1 名	5 名	3 名	9 名	92 名
計	42 名	40 名	85 名	74 名	22 名	265 名	265 名

日本滞在歴が 1 年以上の学習者のデータと欠損値[31]が含まれるデータを除外した結果、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。なお、本研究で対象者となる 265 名は、母集団であるウクライナの大学で日本語を学んでいる学習者 793 名（2009 年時点）に対し、信頼係数 95%、標本誤差の許容限度を 5%とした場合の統計学上の必要標本数 259 を上回っており、標本誤差は 2.5%であった。そのため、ウクライナの日本語学習者の傾向を推定するための十分な精度を得ていると言える。

次に各大学の特徴について、調査の際に教師や学生から聞き取りをした内容をまとめる。なお、地方都市にある国立 A 大学については、都市の環境についても言及した。

国立 A 大学　東部の国立大学。市内、州内の在留日本人はいない。ウクライナ第二の工業都市で、観光で訪れる人は少ない。講師は全員同大学の卒業生である。国際交流基金の教師研修を経験したベテラン教師と卒業して 1-2 年の若手教師がおり、低学年は若手教師、高学年はベテラン教師が担任をしている。低学年の授業では、媒介語としてロシア語が用いられているが、高学年の授業はほぼ日本語で行われている。文部科学省日本留学試験には毎年受験学生がいるものの、合格者はまだ出ていない。日本の大学との姉妹校提携はない。卒業後に、大学講師以外で、日本と関連のある職に就く者はいない状態が続いている。

私立 B 大学　主専攻は国際関係学、または法律学で、日本語は副専攻として学んでいる。文部科学省日本留学試験を受験する学生はいない。日本の大学との姉妹校提携はない。卒業後の就職先は、外務省などの公務員になるか、一般企業である。断続的に日本人が講師として在職している。

国立 C 大学　国際交流基金より、2001 年度から専門家が派遣されている。大学の日本語学科創立から、現在までネイティブ教師 1 名が継続して教えている。このネイティブ教師と専門家以外は、卒業生の若手教師が多い。それぞれの教師が担任としてクラスを持っており、日本人教師が会話や文字などの一部のクラスを全学年で担当している。授業では、ウクライナ語（またはロシア語）が多く用いられている。文部科学省日本留学試験の合格者が多く、毎年 2-3 名合格している。日本の大学との姉妹校提携はないため、日本留学試験が唯一の留学機会である。合格者は 4 年次に受験していることが多いが、留学を強く希望している学生の中には、試験に慣れるため 2 年生から参加する者もいる。姉妹校はないものの、短期留学や研修でロシア語を学ぶために日本人が在学していることがある。日本語学科からの呼びかけで交流行事が行われることもある。卒業後の進路は、公務員、一般企業に加え、一部の留学経験者は、日本語教師、日系企業、日本大使館に勤務する。

国立 D 大学　国立の最高学府。国際交流基金より、専門家が派遣されている（1996 年から、2013 年現在も継続中）。文部科学省日本留学試験には毎年受験学生がいるものの、合格者はまだ出ていない。日本の大学との姉妹校提携があり、経済的に可能であれば、姉妹校提携大学（5 大学）へ短期留学する者もいる。また、これらの大学から、ロシア語、ウクライナ語を学びに留学する日本人学生も少数ではあるが存在する。留学生との交流は散発的、個人的に行われており、定例の行事などはない。卒業後の進路は、公務員、一般企

業、日本への進学など、さまざまである。

私立 E 大学　主専攻は国際関係学で、副専攻として日本語を学んでいる。文部科学省日本留学試験には毎年受験学生がいるものの、合格者はまだ出ていない。日本の大学との姉妹校提携はない。ベテラン教師が長く在籍し、若手教師は他大学の卒業生である。日本人講師 1 名が会話のクラスを担当している。卒業後の進路は、一般企業が中心である。

これら 5 機関において、35 項目の質問紙調査（Appendix 参照）を行い、評定は【予備調査 2】と同様の 6 件法で回答を求めた。フェイスシートでは、性別・専攻・日本語学習歴・家庭学習時間等の記入を求めた。【研究 1】の分析に関わる質問紙の構成は以下のとおりである。

1）フェイスシート
2）日本語学習動機尺度

質問紙の実施、回収は基本的に調査者が行い、回答に不備（無記入、重複記入等）を発見した場合は、その場で訂正を求めた。全対象者のデータ[32]を基に天井効果と床効果[33]について調べ、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）[34]」（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、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。 学年層を 3 年生で区切った理由は、平畑（2001）がカリキュラムの関係で 3 年生以上になると日本語の授業の割合が低くなると述べていることと、現地教師へのインタビューの中で、3 年生以上になると、就職や留学の機会が非常に少ないという現実を知り、自分の実力では就職や留学は難しいと思い、あきらめてしまう学生が出てくるという発言があったことの 2 点である。

【研究 1】の手順を以下にまとめる。

1） 質問紙調査実施
2） 学年層別に因子分析
3） 因子構造の比較
4） 因子間相関の比較
5） 考察

5.3.結果と考察

結果について、低学年と高学年に分けて述べる。記述統計量は以下のとおりである。

表 5-2 に示した因子負荷量[35]と因子名については、学年層別に次節以降で詳述する。

表 5-2　記述統計量

平均（*M*）と標準偏差（*SD*）、表中の（R）は逆転項目　網掛けは天井効果、床効果のため削除する項目

	低学年	高学年
項目	*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高くない（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 5-3　本調査　低学年と高学年の因子負荷量と因子間相関

低学年（1,2年生）	因子		
	第1 文化	第2 将来	第3 挑戦
09 日本語が好き	.709	-.029	.084
05 日本文化に関心	.696	-.154	.068
16 日本文学に関心	.640	-.111	.271
15 日本の歌が好き	.619	-.069	-.044
02 日本人と話したい	.570	.122	.050
28 文学翻訳希望	.509	-.062	.130
11 漢字が美しい	.503	.110	-.085
10 性質見習いたい	.487	.246	-.249
33 日烏関係	.465	-.042	-.126
07 アニメが好き	.436	-.006	.010
25 烏発展させたい	.263	-.089	-.162
14 日本が好き	.239	-.041	.071
13 大学院進学希望	.105	.034	.056
27 成績が合った	.013	.577	.102
26 高収入就職	-.263	.563	.111
30 多旅行希望	-.106	.494	.305
04 日本語は見込高い	.006	.493	.048
24 留学したい	.130	.483	-.054
20 旅行に必要	-.054	.423	.034
17 通訳希望	.016	.391	.038
34 将来日本語は当然	.228	.377	-.198
35 競争勝ちやすい	-.161	.365	.201
08 日本語が簡単	.166	.262	-.103
06 高ステータス	.107	.165	.080
29 難言語への挑戦	.001	.080	.593
21 他言語も好き	-.131	-.304	.446
01 語学センスあり	.282	.032	.354
19 語学学習は趣味	.240	.171	.333
18 エキゾチック	-.032	.155	.323
03 日本料理が好き	.257	.256	.283
12 多言語必要	-.019	.133	.279
31 グループが好き	.142	-.168	.191
因子間相関		.487	.085
			.047

高学年（3,4,5年生）	因子		
	第1 文化	第2キャリア	第3 語学
16 日本文学に関心	.901	-.253	.080
28 文学翻訳希望	.775	-.294	-.105
05 日本文化に関心	.770	-.066	.121
11 漢字美しい	.656	.077	-.228
25 烏発展させたい	.641	-.039	.330
33 日烏関係	.603	.066	.026
02 話したい	.591	.216	-.193
09 日本語が好き	.576	.202	-.258
17 通訳になりたい	.562	.161	-.235
14 日本が好き	.554	-.121	.151
30 多旅行希望	.532	-.066	.344
24 留学希望	.480	.092	-.090
15 日本の歌が好き	.478	-.040	.024
03 日本料理が好き	.416	.035	.238
20 旅行に必要	.389	.151	.188
10 性質見習いたい	.386	.262	-.233
07 アニメが好き	.362	-.029	.101
34 将来日本語は当然	.335	.065	.033
19 語学学習が趣味	.319	.164	-.045
27 成績が合った	.284	.154	.259
18 エキゾチック	.214	.082	-.037
31 グループが好き	.150	-.066	-.024
26 高収入就職	-.003	.905	.157
04 日本語は見込高い	-.030	.827	.185
06 高ステータス	-.020	.694	.092
35 競争勝ちやすい	-.243	.369	-.075
01 語学センスあり	.099	.156	.154
08 日本語は簡単	-.014	.091	.024
21 他言語も好き	-.073	.166	.547
12 多言語が必要	.086	.194	.523
29 難言語への挑戦	.063	.005	.523
13 大学院進学希望	.147	.050	-.227
		.524	-.185
			-.221

※表中の烏はウクライナを指す

5.3.1.低学年の因子分析結果

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[36]。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 α=.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。それぞれの因子を構成する項目について、表 5-4、5-5、5-6 にまとめた。

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、将来に役立て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場合が多く、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（.510）。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、本研究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ため、教育支援をする際には双方の動機を考慮すべきである。

5.3.2.高学年の因子分析結果

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 α=.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、低学年の第 1 因子と同様に、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。

表 5-4　低学年の「日本語日本文化志向」と高学年の「日本語日本文化志向」の項目

低学年の「日本語日本文化志向」	高学年の「日本語日本文化志向」
09 日本語が好きだ	**16** 日本文学への関心がある
05 日本文化への関心がある	**28** 日本文学をウクライナ語に翻訳したい
16 日本文学への関心がある	**05** 日本文化への関心がある
15 日本語の歌を歌うのが好きだ	**11** 日本語や漢字が美しいと思う
02 日本人と話したい	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
28 日本文学をウクライナ語に翻訳したい	**33** ウクライナと日本の関係を良くしたい
11 日本語や漢字が美しいと思う	**02** 日本人と話したい
10 日本人の性質を見習いたい	**09** 日本語が好きだ
33 ウクライナと日本の関係を良くしたい	17 日本語の通訳になりたい
07 日本のアニメや漫画が好きだ	14 日本が嫌いだ（逆転項目）
	30 たくさん旅行がしたいから日本語を勉強している
	24 日本に留学するために日本語を勉強している
	15 日本語の歌を歌うのが好きだ
	03 日本料理が好きだ
	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
	10 日本人の性質を見習いたい
	07 日本のアニメや漫画が好きだ
	34 近い将来日本語ができるのは当たり前になるだろう
	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

太字は低学年、高学年共通項目

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高くない（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。

表 5-5 低学年の「将来実用志向」と高学年の「キャリア志向」

低学年の「将来実用志向」	高学年の「キャリア志向」
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 **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** 30 たくさん旅行がしたいから日本語を勉強している **04 日本語は見込みのある言語だ** 24 日本へ留学するために日本語を勉強している 20 日本へ旅行するために日本語を学習することが必要 17 日本語の通訳になりたい 34 近い将来日本語ができるのは当たり前になる（逆転項目）	**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だ** 06 日本語を学習することはステータスが高くない（逆転項目） 35 日本語の専門家がまだ少なく、競争に勝ちやすい

太字は低学年、高学年共通項目

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いい」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。

表 5-6 低学年の「挑戦志向」と高学年の「語学学習志向」の項目

低学年の「挑戦志向」	高学年の「語学学習志向」
29.他の言語はもうできるから難しい日本語を勉強したい 21.他の言語も好きだから日本語を勉強 **01自分には語学のセンスがある** **19語学学習は趣味である** **18.日本語はエキゾチック（珍しい、不思議な）言語である**	21.他の言語も好きだから日本語を勉強 **12.できるだけ多くの言語を身につけたほうがいい** 29.他の言語はもうできるから難しい日本語を勉強したい

太字は低学年、高学年共通項目

5.4.学年層別の比較

本章で設定した、**「問 1:ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか」**は、5.3.節で行った学年層ごとの分析を比較することで明らかにできる。

因子分析の結果、ウクライナ人大学生の動機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）の必然性に基づいた分類をし、表 5-7 に示す。

表 5-4 に示したように、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）の三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）による分類では「内容必然的意欲」にあたる。この内容に関わる動機は、動機づけ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」と「道具的動機」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。表 5-5 からわかるように、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。

先行研究とは尺度や分類方法が異なるため、単純に比較することはできないが、各因子を構成する項目も含めて検討すると、ウクライナの日本語学習者は先行研究における他地域の日本語学習者にはない、「語学学習志向（高学年）」、内容必然的・自己必然的「挑戦志向（低学年）」を持っていることが明らかとなった。

低学年と高学年の状況を比較すると、学習年数の経過、学習項目の複雑化、授業時間の減少[37]、日本留学試験の受験、という変化が考えられる。これらは 1.4.節で述べたウクライナの学習環境と密接に関係している。学習年数が経過することで、学習項目の複雑化が起こり、就職活動では日本語が就職に結びつかないという現実に直面する。

日本語接触機会が多い環境では、日本人とのコミュニケーションの幅が広がるなど、刺激が多いが、孤立環境においては、新奇性が薄れることがより強く作用する。非孤立環境である香港の学習者について、ギブソン（2009）は「日本語は有用性が高い言語」であり、「習った日本語がすぐに使えることが動機を高める」としているが、孤立環境では、「日本語は他言語に比べ有用性が低い言語」であり、「習った日本語を用いることがないので動機が高まらない」ということが考えられる。

非孤立環境とは異なり、孤立環境におけるこれらの状況の変化は動機づけの低減要因に結びつきやすいと言える。

表 5-7　鹿毛（1995）必然性による動機づけ概念に基づく日本語学習動機研究の分類

		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）	内発的動機		外発的動機	
	Ushioda（2001）	学習への興味 学習の楽しさ	自己満足 正の学習経験	個人目標 報酬　外的抑圧	TL 集団親和
目標理論	Dweck（1986）	習得目標	遂行目標		
学習動機の 2 要因モデル	市川（1995）	充実志向 実用志向 訓練志向	自尊志向	報酬志向 実用志向	関係志向
第二言語学習者対象動機づけ研究	Gardner and Lambert（1972）	統合的動機		道具的動機	統合的動機
日本語学習者の動機づけ研究	縫部・狩野・伊藤（1995）ニュージーランド大学生	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）：タイ大学生	文化理解志向	自己満足因子	道具的動機 利益享受志向	統合的動機 誘発的動機 国際性志向
	郭・大北（2001）：ｼﾝｶﾞﾎﾟｰﾙ大学生	現代日本憧れ 伝統文化	自己満足 語学学習志向	仕事因子 利益享受志向	交流志向 誘発的動機 国際性志向
	ﾊﾞﾙｽｺﾜ（2006）：ロシア大学生	現在日本興味	日本語学習志向 自己満足	職業学習志向 仕事因子	文化交流
	郭・全（2006）：中国大学生	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
	森（2006）：モンゴル高校生	現代文化　異文化 日本日本語関心	教養自己啓発	道具 誘発	交流
	森本（2006）：中国留学予定者	異文化　現代文化興味 日本語学習 言語興味		就職 進学留学	環境の影響 周囲期待
	小林（2008）：日本国内留学生	日本語興味　日本理解 現代文化興味		道具的	誘発的
	毛・福田（2010）：中国	異国趣味 文化興味	自我遂行	就職 消極	国際交流 他からの影響
	【研究 1】低学年	日本語日本文化志向 挑戦		将来実用志向	
	【研究 1】高学年	日本語日本文化志向	語学学習志向	キャリア	

5.5.まとめ

学年層別に因子分析を行った結果、それぞれ次の 3 因子構造を示した。

低学年：「日本語日本文化志向」「将来実用志向」「挑戦志向」

高学年：「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」

考察から、5.1 節で設定した問題設定に対し、次の結果が得られた。

問 1: ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか。

5.4 節で学年層別の比較を行った結果、次の 3 点を明らかにした。

・低学年と高学年では動機づけの構造が異なる

・低学年の内容関心的動機に対し、高学年では非内容関心的動機を持っている

・学習状況の変化が動機づけ低減に直接関連するのではなく、状況の変化が孤立環境の社会的文脈と結びついていることが関連している

【研究 1】は、動機づけの構造のみをみるものであった。この結果からは、他地域と比較し、ウクライナの学習者がもつ動機づけの記述をすることができたが、さらに詳しいデータでの分析が必要である。そこで、次章では「自己評価」「目標」「目標達成見込み」がどのように動機づけと関連しているのかを、調査、検討する。

第 6 章【研究 2】高学年の学習者の動機づけ傾向による目標と目標達成見込みの関連[38]

本章では、【研究 2】として、【研究 1】の因子分析結果を基に学習者を動機傾向別にクラスター化し、学習者群ごとに、「自己評価」「目標」「目標達成見込み」がどのように関連しているのか、有能感に影響を与えているかどうか、を明らかにする。

6.1 問題設定

【研究 1】では、低学年と高学年で動機の構造が異なることを示した。本章で扱う【研究 2】では、特に高学年の学習者に焦点を当て、学習者の動機傾向の違いを明らかにする。また、「目標」「自己評価」そして、「目標達成見込み」がどのように関連しているのか、加えて、これらが有能感に影響を与えているかについて、具体的に明らかにすることを目的とする。

そのため、次の問を設定し、検討する。

問 2：高学年の学習者の動機づけは一様に「下がる」のか。
問 3：自己評価、目標、目標達成見込みのうちのいずれかが動機づけと関連しているのか。
問 4：自己評価、目標、目標達成見込みは有能感の高さに影響を与えているのか

これらの問について、検討するために、本研究は以下の手順で分析を行う。

【予備調査 1】【予備調査 2】で作成した質問紙に、「自己評価」「目標」「目標達成見込み」に関する質問を加える。（Appendix ）。

5.3.節で示した【研究 1】の因子分析結果に基づき、高学年の学習者を動機傾向別にクラスター化する（クラスター分析)。各クラスターの学習者がどのような「自己評価」「目標」「目標達成見込み」を持っているのか分析する。また、各群の学習者の継続意志の平均値の差について、検討を行う。

さらに、「自己評価」「目標」「目標達成見込み」が有能感にどのような影響を与えているのかを見るために、重回帰分析[39]、回帰分析を行う。

6.2.クラスター分析の利用

本章の分析では、クラスター分析を用いる。クラスター分析とは、類似性の高いものから、順にグルーピングしていく手法である。

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、動機づけが下がった学生と動機づけ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）【研究 1】の学年層別の因子分析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、特定の数値（例えば、因子分析によって得られた因子得点など）を基に、学習者を傾向ごとにグループ化し、全体傾向のみではなく、グループ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、全体傾向とグループ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。

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、【研究 2】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、動機づけや継続意志、有能感との関連の検討を行う。

6.3 方法

【研究 2】は、【研究 1】の調査結果を基礎に、「目標」「自己評価」「目標の達成見込み」に関する分析を加えたものである。調査用紙は、Appendix に示したものを使用した。【予備調査 1・2】で作成した質問紙とは別紙で、CEFR の Self Assessment Grid に基づき、自己評価、達成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。この指標を用いることで、5 技能（読む・聞く・モノローグ・ダイアローグ・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。本研究では、CEFR の Self Assessment Grid ロシア語版を活用し、「現在のあなたのレベルはどれに当てはまると思いますか」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、「どれぐらいのレベルに到達したいと思いますか」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。分析では、主にこの 5 技能の評価に対する自己評価を平均化した値を扱う。

次に、「先ほど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。

また、継続意志に関する 3 項目（36「卒業後も日本語の勉強を継続する」、37「就職の

見込みが低くても勉強を続けたい」、38「卒業後も忘れたくない」)、有能感に関する 1 項目（39「日本語が得意だ」)、についても、動機の項目と同様に 6 件法（「1.ぜんぜんそう思わない」から、「6.とてもそう思う」までの 6 件）で回答を求めた。

質問紙の構成を以下にまとめる。

1）フェイスシート
2） CEFR の Self-assessment grid（Appendix ）による、自己評価と目標レベル
3） 目標達成見込み
4） 日本語学習動機尺度（【研究 1】と同じもの）
5） 学習継続・有能感

近年、第二言語学習では、欧州のCEFR、日本のJFスタンダード（国際交流基金 2013）などの評価基準が設けられており、学習者が評価基準を用いて自己評価を行うことで習得レベルをA1（初級）からC2（上級）の6段階で知ることができる。表6-1は自己評価表の項目を一部抜粋したものである。また、CEFRの共通参照枠（吉島・大橋 2004参照）を表6-2にまとめる。

表 6-1　CEFR の Self Assessment Grid （一部抜粋）

	読む	聞く	モノローグ	ダイアローグ	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	一般的話題	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

質問紙調査の結果を基に、低学年と高学年を比較する。

【研究 2】の手順は以下の通りである。
1）質問紙調査
2）「自己評価」「目標」「目標達成見込み」で低学年と高学年の平均の差を χ^2 検定
3）高学年の学習者を動機傾向別にクラスター化
4）クラスター別に「継続意志」の平均値の差の検定
5）クラスター別に「有能感」と「自己評価」「目標」「目標達成見込み」とで、回帰分析

表6-2　CEFR 共通参照枠

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテクストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテクストを作ることができる。その際テクストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテクストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテクストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる分野表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

吉島・大橋（2004）　参照

6.4.結果と考察

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、χ^2 検定を行い、有意差があるかを確認した（表 6-3）。

表 6-3　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）

自己評価は低学年（*M*=2.20、*SD*=.501、最小値=1「CEFR-A1 レベル[40]」、最大値=3.6「B2」）よりも高学年（*M*=2.86、*SD*=.719、最小値=1.2「A1」、最大値=5「C1」）のほうが 0.1%水準で有意に高かった（χ^2=75.862、*df*=25、*p*<.001）。

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。

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（χ^2=12.336、*df*=5、*p*<.05）結果となった。

統計的な有意差からわかったことを以下の 3 点にまとめ、分析を行う。

1）自己評価は、低学年より高学年のほうが高い。

2）目標は、低学年と高学年で差がない。

3）達成見込みは低学年よりも高学年のほうが低い。

1） 自己評価の分布を学年層別に示した図 6-1 を見ると、低学年では、A2 レベルが最も多く 59.3%であった。一方、高学年では B1 レベルが最も多く、46.7%であった。自己評価の学年層による平均の差は学習年数の差を反映したものであり、低学年よりも高学年のほうが高く持つ傾向がある。しかし、高学年の学習者の中には、2 年半以上の日本語学習歴があるにも関わらず、自らの日本語能力に対し、非常に低い自己評価をしている者（最小値 1.2）が含まれている。

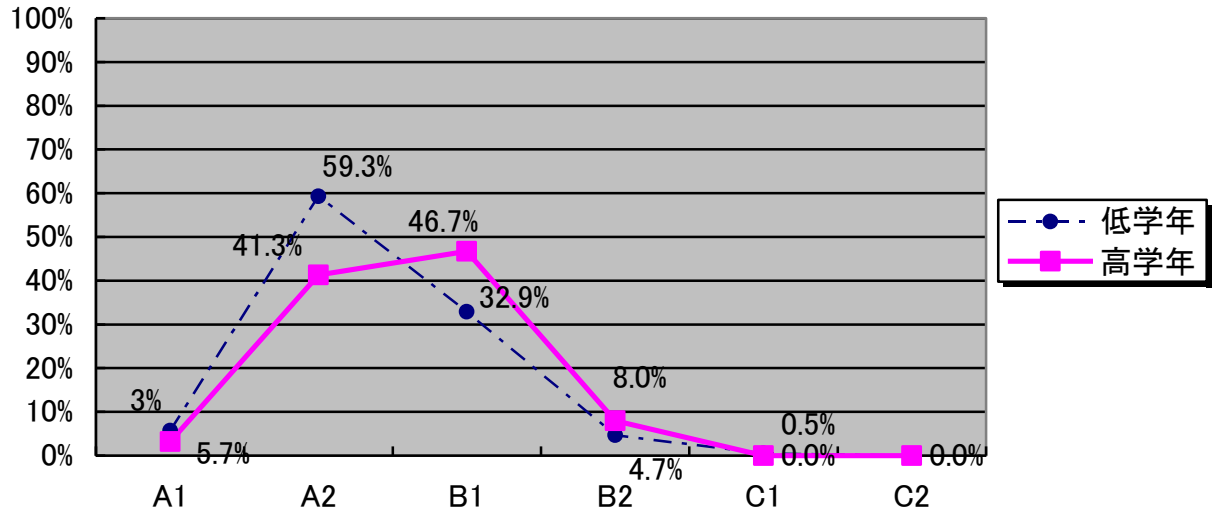


図 6-1　自己評価の学年層別分布

表 6-4　自己評価の学年層別分布

	A1（1.5 未満）	A2（1.5-2.5）	B1（2.5-3.5）	B2（3.5-4.5）	C1（4.5-5.5）	C2（5.5 以上）
低学年	5.7%　（10 名）	59.3%　（102 名）	32.9%　（52 名）	8 名（4.6%）	1 名（0.5%）	－
高学年	3.2%（3 名）	41.3%（38 名）	46.7%　（43 名）	8.6%（8 名）	－	－

2）目標の分布を学年層別に示した図 6-2 を見ると、学年層に共通して、C2 レベルが最も多く、低学年は 74.5%、高学年は 70.6%であった。特に、C2 のうち、6.0（5 技能すべてが最上級レベルの C2）である学習者の比率は全体の半数を超えていた。この結果から、ウクライナの学習者は、低学年も高学年も高い目標を持つものが多く、そのうち半数以上が、すべての技能の最上級レベルを目標としていると回答する結果になった。

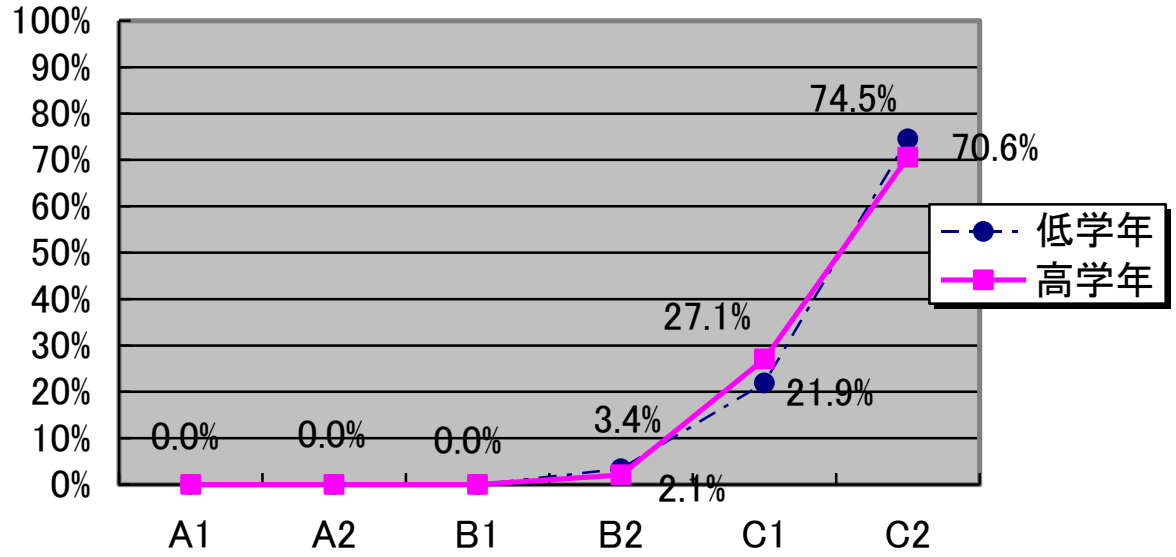


図 6-2　目標の学年層別分布

表 6-5　目標の学年層別分布

	A1(1.5 未満)	A2（1.5-2.5）	B1（2.5-3.5）	B2（3.5-4.5）	C1（4.5-5.5）	C2(5.5 以上)	C2 のうち 6.0
低学年	－	－	－	3.4% 6 名	21.9% 38 名	74.5% 129 名	54.3% 94 名
高学年	－	－	－	2.1% 2 名	27.1% 25 名	70.6% 65 名	54.3% 50 名

3）目標の達成見込みの高さは、学年層によって異なる分布となっている。低学年では、「絶対達成できると思う」とした学生が 43.7%で最も多かったのに対し、高学年では、「たぶん達成できると思う」とした学生が 50.6%で半数を超えていた。

このように、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、達成見込みが有意に低い。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、高学年の学習者のグループ差を明らかにするために、クラスター分析を行った。

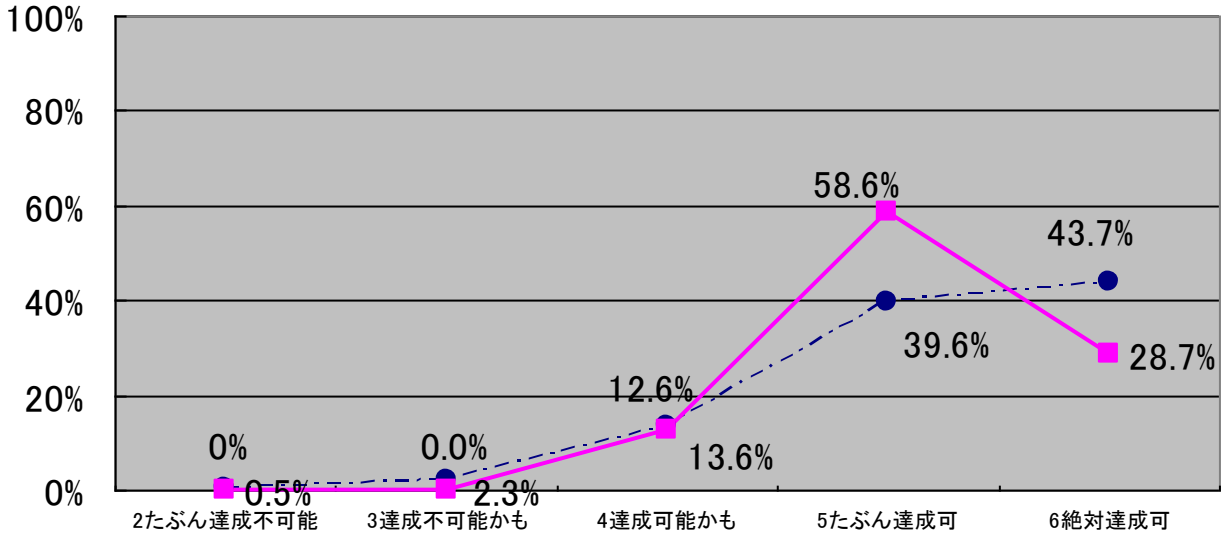


図 6-3　達成見込みの学年層別分布

表 6-6 達成見込みの学年層別分布[41]

	1	2	3	4	5	6
低学年	—	0.5% 1 名	2.3% 4 名	13.6% 23 名	39.6% 67 名	43.7% 74 名
高学年	—	—	—	12.6% 11 名	58.6% 51 名	28.7% 25 名

6.4. 1.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 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）に分けるのが適切であると判断できた。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 6-7 に各クラスター（群）に属する人数[42]と、因子得点の平均、標準偏差を示す。

表 6-7 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 日本語日本文化	第 2 因子 キャリア	第 3 因子 語学学習
Ⅰ文化・キャリア高群（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）

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文化・キャリア高群>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文化・キャリア高群>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文化・キャリア高群という結果が得られた。

Ⅰ文化・キャリア高群（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「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「キャリア志向」、第 3 因子「語学学習志向」のすべてが高い群である。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いだし、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 6-4 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。

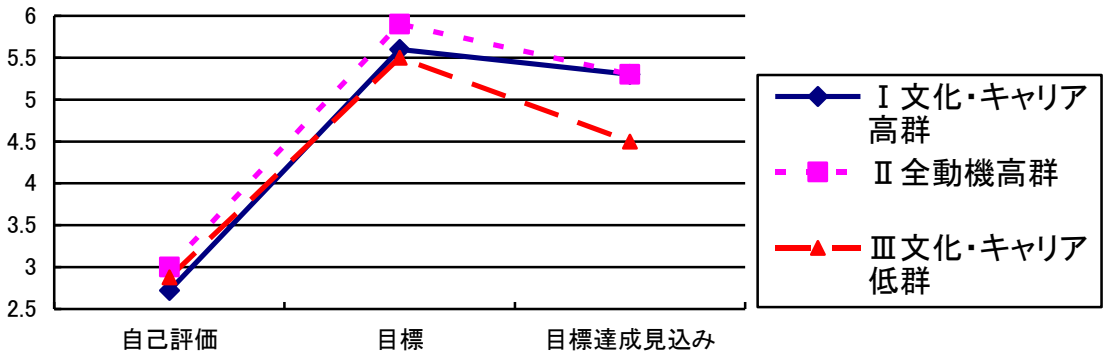


図 6-4 各群における自己評価・目標・達成見込み

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文化・キャリア高群 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文化・キャリア高群（*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、このことからすべての動機が高い群に比べ、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文化・キャリア高群（*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）文化・キャリア高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。

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は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。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、「高学年になると意欲が下がる」ということ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、【研究 2】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」のみが高く、文化・キャリアが低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。次節以降では、各群の学習者がどのように継続意思をもっているのか、また「自己評価」「目標」「目標達成見込み」が「有能感」に影響を与えているかを分析・考察する。

6.5.継続意思との関連

「大学を卒業したら、日本語学習を継続することはないと思う（逆転項目）」いう継続意志に関する項目について、6 件法で回答を求めた（1「ぜんぜんそう思わない」から、6「とてもそう思う」）。3 つの学習者群の比較を行うために分散分析を行った。表 6-8 に各群に

おける学習継続意思の度数を示す。また、表 6-9 は継続意思と各群における分散分析の結果である。分散分析の結果、Ⅰ文化・キャリア高群とⅢ文化・キャリア低群の間では、有意な差がなく、Ⅱ全動機高群とそのほかの群との間で有意な差が見られた。

表 6-8　継続意志 の学習者層別分布

	継続意志						合計
	1	2	3	4	5	6	
Ⅰ文化・キャリア高群	-	-	-	6.4%	22.5%	70.9%	
M＝5.64　*SD*=0.59				2人	7人	22人	31人
Ⅱ全動機高群	-	-	14.2%	9.5%	14.2%	61.9%	
M＝5.23 *SD*=1.10			3人	2人	3人	13人	21人
Ⅲ文化・キャリア低群	7.5%	15%	15%	22.5%	22.5%	17.5%	
M＝3.9　*SD*=1.52	3人	6人	6人	9人	9人	7人	40人
合計	3.2%	6.5%	9.7%	14.1%	20.6%	45.6%	
	3人	6人	9人	13人	19人	42人	92人

表 6-9　各群における平均値の差の検定

群	群	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
Ⅰ文化・キャリア高群	Ⅱ全動機高群	.40707	.34224	.463	-.4087	1.2228
	Ⅲ文化・キャリア低群	1.74516***	.28976	.000	1.0545	2.4358
Ⅱ全動機高群	Ⅰ文化・キャリア高群	-.40707	.34224	.463	-1.2228	.4087
	Ⅲ文化・キャリア低群	1.33810***	.32632	.000	.5603	2.1159
Ⅲ文化・キャリア低群	Ⅰ文化・キャリア高群	-1.74516***	.28976	.000	-2.4358	-1.0545
	Ⅱ全動機高群	-1.33810***	.32632	.000	-2.1159	-.5603

各群と継続意思との分散分析の結果から、Ⅰ文化・キャリア高群とⅡ全動機高群の学習者は、Ⅲ文化･キャリア低群の学習者と比べ、学習継続意志が高いことが明らかになった。

これまでのウクライナの日本語学習者の動機に関する報告書(立間　2006 など)では「高学年になると学習者の意欲が下がる」とのみ報告されていた。しかし、この結果から、日本語日本文化志向とキャリア志向を高く持つ学習者は学習継続意志が高く、現在の日本語学習を終えた後も日本語を勉強する意思が強い傾向があることが明らかになった。これらの学習者は大学在学中も日本語学習にも意欲的に取り組んでいると考えられる。

6.6.有能感との関連

次に、動機傾向別に自己評価と目標、達成見込みから有能感への影響を重回帰分析で比較した。その結果、「Ⅲ文化・キャリア動機低群」において、有能感に影響を与えているのは自己評価のみ（.58,*p*<.001）であった（図 6-5）。意欲的に学習できない「Ⅲ文化・キャリア動機低群」は、自己評価が低いことが有能感の低さに影響を与えていると考えられる。

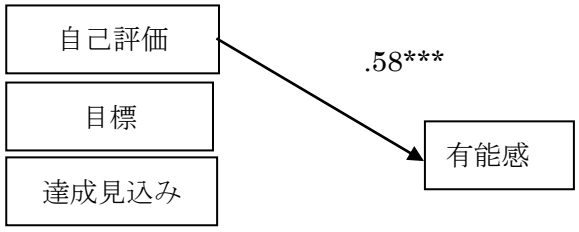


図 6-5　「Ⅲ文化・キャリア動機低群」における
自己評価、目標、達成見込みから有能感への影響

他の 2 群の分析では、従属変数間の相関が高かったため、それぞれ回帰分析を行った（表 6-10、図 6-6、図 6-7）。

表 6-10 自己評価、目標、目標達成見込みが有能感に与える影響

有能感へ与える影響	Ⅰ文化・キャリア高群	Ⅱ全動機高群
自己評価	-.05	.54**
目標	.09	.09
目標達成見込み	.37*	-.05

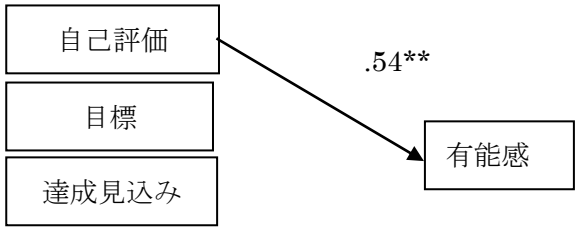


図 6-6　「Ⅱ全動機高群」における
自己評価、目標、達成見込みから有能感への影響

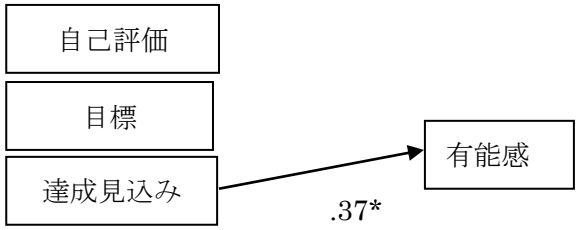


図 6-7　「Ⅰ文化・キャリア高群」における
自己評価、目標、達成見込みから有能感への影響

「Ⅱ全動機高群」では「自己評価」が「有能感」に影響を与えるとするモデル（.54, *p*<.01）で有意であった。「Ⅲ文化・キャリア動機低群」とは異なり、自己評価の高さが有能感の高さに影響を与えていることが考えられる。「自己評価」が「有能感」に影響を与えるというのは、そもそも有能感が、「自らができると思うこと」であると考えると、能力の自己評価結果が要因となるのは妥当だと考えられる。一方、「目標」や「目標達成見込み」は、影響を与えているとはいえず、この 2 群においては、有能感の予測因子とはならなかった。

残る「Ⅰ文化・キャリア高群」では、「自己評価」ではなく、「達成見込み」が有能感に影響を与えるとするモデル（.37, *p*<.05）のみが有意であった。自己評価が影響を与えるⅡ・Ⅲ群とは異なるパターンである。目標を調整し、目標達成見込みを高く持っている群であり、達成見込みを高く持つことは、有能感を高く持つことに繋がると考えられる。

以上の重回帰分析、回帰分析結果と考察から、次の 3 点が示唆された。

1） 「Ⅲ文化・キャリア低群」と「Ⅱ全動機高群」とでは、「有能感」に影響を与えているのは、「自己評価」のみである
2） 「Ⅰ文化・キャリア高群」では、「達成見込み」が「有能感」に影響を与えている
3） 達成見込みを高く持つことが、有能感を高く持つことに繋がる可能性

6.6 まとめ

【研究 2】では、動機と目標や目標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、目標や目標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言える。

【研究 1】の因子分析結果から、低学年は内容に関与する向上志向である「挑戦志向」を持っているのに対し、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とが明らかになっていたが、この「語学学習志向」のみが高い学習者群は、学習の楽しさを再発見するという再動機づけに繋がりにくく、有能感に加え、動機づけも高まりにくいことが示唆された。

【研究 2】では、設定した問三点に対し、動機と目標や達成見込みとの関わりを示した。

問 2:高学年の学習者の動機づけは一様に「下がる」のか。
問 3:自己評価、目標、目標達成見込みのうちのいずれかが動機づけと関連しているのか。
問 4：自己評価、目標、目標達成見込みは有能感の高さに影響を与えているのか

・高学年では、動機づけ傾向によって、目標と目標達成見込みに違いがある
・すべての動機が高い群は、目標も達成見込みも高く、意欲的に学習している
・語学学習志向のみが低く、日本語日本文化、およびキャリアに関する動機が高い群は目標を調整し、目標達成見込みを高く保っている。また、その目標達成見込みが有能感に影響を与えている

・語学学習志向のみが高く、日本語日本文化、およびキャリアに関する動機が低い群は、目標の達成見込みが低い。また、継続意志も低く、動機づけが低くなっている。
・達成見込みの低さが、「(高学年になると) 意欲が下がる」ことに繋がる可能性がある
・「日本語日本文化志向」が低いことは、再動機づけに繋がりにくい

一方、自己評価に関しては、三群とも有意差が検出されなかった。そのため、より詳細に検討するために、第 8 章では学習者にインタビューを行い、動機づけの変化との関連を明らかにする。

また、その変化の分析に先立ち、次章では、原因帰属理論を援用し、試験の結果の原因を何に帰属しているのかを分析する。

第 7 章　【研究 3】試験の結果に対する原因帰属[43]

本章では、【研究 3】として、質問紙調査を行い、低学年と高学年での試験の結果に対する原因帰属を比較し、他の動機づけ項目との関連を明らかにする。

7.1.問題設定

【研究 2】では、高学年の学習者に焦点を当て、学習者の動機傾向の違いにより 3 群に分けたうえで、「自己評価」「目標」「目標達成見込み」がどのように関連しているのかを明らかにした。

表 5-7 で示したように、鹿毛（1995）の分類に基づき、ウクライナの低学年と高学年の日本語専攻大学生の動機づけの構造を比較した結果、低学年の学習者は状況必然的とされる仕事に関する動機である「将来実用志向」を持っているのに対し、高学年では状況に加え、他者との競争である相対比較志向に関連する仕事への動機である「キャリア志向」を持つことが明らかになった。低学年では、他者を意識せず、自らの関心により、日本語能力を伸ばすために日本語学習を行っているが、高学年になると留学試験、就職の影響から他者より高い成績を得ることを目標とする習得目標に変化していることが示唆された。学業場面の成否が意識されやすい「試験」の原因を何に帰属しているのかを明らかにすることで、ウクライナの学習者の目標についても検討を行う必要がある。

【研究 3】では、試験の結果について、原因を何に帰属しているのかを明らかにする。試験の結果が悪かった、または良かった場合の原因を、努力・教師の教え方・能力にどの程度帰属しているのか、動機づけや学習継続意志、有能感とどのような関連があるかについて調べる。

そのため、次の問を設定し、検討する。

問 5:試験の結果に対する原因を何に帰属しているのか。

この問について、検討するために、本研究は以下の手順で分析を行う。

【予備調査 1】【予備調査 2】で作成し、【研究 1】【研究 2】で使用した質問紙に「試験の結果に対する原因」に関する 6 項目、学習継続意志および有能感に関する 4 項目を加える。6 大学の学習者 292 名を対象に、上記の質問紙を使用して、調査を行う。低学年と高学年の差を検討するために、U 検定を行う。また、原因帰属と、動機づけや継続意思、および有能感との相関分析を行い、考察する。

7.2.方法

【予備調査 1】【予備調査 2】で作成した尺度（Appendix 参照）を用いて行った調査（2010 年 3 月）では、首都キエフ市の 4 大学と、ウクライナ東部の 2 大学の学習者も対象とし、298 名に調査の協力を得た。

すでに 5.2.節で述べた 5 大学に加え、以下の大学を対象とした。

国立 F 大学　東部の国立大学。市内、州内の在留日本人はいない。A 大学のある都市同様、

工業都市である。A 大学と非常によく似た環境にある。市内には日本語教育を行うシュコーラ（小中高一貫校）があり、その卒業生も数は多くはないが大学で学んでいる。講師は全員同大学の卒業生である。国際交流基金の教師研修を経験したベテラン教師と卒業して 1-2 年の若手教師がおり、低学年は若手教師、高学年はベテラン教師が担任をしている。低学年の授業では、媒介語としてロシア語が用いられているが、高学年の授業はほぼ日本語で行われている。文部科学省日本留学試験には毎年受験学生がいるものの、合格者はまだ出ていない。日本の大学との姉妹校提携はない。卒業後に、大学講師以外で、日本と関連のある職に就く者はいない状態が続いている。日本文化に対する授業も行われ、教師も学生も熱心である。

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除外した結果、292 名のデータが分析対象となった。内訳は 1 年生 89 名、2 年生 68 名、3 年生 79 名、4 年生 36 名、5 年生 20 名であった。動機に関する 35 項目と継続意志に関する 3 項目（36「卒業後も日本語の勉強を継続する」、37「就職の見込みが低くても勉強を続けたい」、38「卒業後も忘れたくない」）、有能感に関する 1 項目（39「日本語が得意だ」）、の質問紙調査を行い、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。加えて、原因帰属に関しても 6 項目に対して、同様に 6 件法で回答を求めた。原因帰属に関する質問は、大学の試験の結果が良かった場合、悪かった場合において、「努力」「教師の教え方」「能力」に原因を帰属しているかを質問した。

7.3.結果と考察

最初に、低学年と高学年の原因帰属に関する質問の回答について、マンホイットニーの U 検定で有意差があるかを確認した（表 7-1）。その結果、「42.大学の日本語授業の試験の成績が悪かったときは自分の日本語の能力が低いからだと思う」と、「45. 大学の日本語授業の試験の成績が良かったときは自分の日本語の能力が高いからだと思う」において、0.1%水準で低学年と高学年の間で有意差があった。このことは、低学年では、結果が悪かった際に能力に帰属する度合いが低いのに対し、高学年ではそれよりも帰属する度合いが高いこと、反対に結果が良かった際には、低学年は能力に帰属する度合いが高学年よりも有意に高いということを示している。

表 7-1　試験の結果に対する原因帰属に関する項目における低学年と高学年の有意差

	大学の日本語授業の試験の成績が	低 *M*	*(SD)*	高 *M*	*(SD)*	有意差
40	悪かったときは　努力が足りなかったからだと思う	4.92	(1.25)	4.91	(1.28)	*p*= .963
41	悪かったときは　先生の教え方が悪いからだと思う	1.80	(1.11)	2.02	(1.13)	*p* = .041
42	悪かったときは　自分の日本語の能力が低いからだと思う	1.53	(.81)	2.52***	(1.38)	*p* =.000
43	良かったときは　努力したからだと思う	5.25	(.96)	5.06	(.97)	*p* = .050
44	良かったときは　先生の教え方がいいからだと思う	4.50	(1.02)	4.21	(1.19)	*p* =.069
45	良かったときは　自分の日本語の能力が高いからだと思う	4.93***	(1.00)	4.26	(1.28)	*p* =.000

表 7-2「43 試験の結果が悪かったとき、日本語の能力が低いからだと思う」の分布

	1(全然そう思わない)	2（そう思わない)	3（どちらかといわばそう思わない)	4（どちらかといえばそう思う)	5（そう思う)	6(とてもそう思う)
低学年 157 人	66%（105 人）	22%（36 人）	5%（9 人）	4%（7 人）	0%（ 0 人）	0%（ 0 人）
高学年 135 人	27%（37 人）	27%（37 人）	18%（25 人）	14%（20 人）	5%（8 人）	5%（8 人）

（p<.01）

一方、有意差がなかった項目については、低学年、高学年を通じ、試験の結果について「努力」に帰属する傾向がみられる。ウクライナの学習者は家庭学習時間が長い学習者も多く、努力を重視していることがわかる。しかし、低学年と高学年の回答の平均値で最も差がある項目である「試験の結果が悪かった」場合の原因を、高学年では低学年に比べて、能力に帰属する傾向がある。低学年に比べ、高学年では、4（どちらかといえばそう思う）以上の回答をしている比率が低学年に比べて高い（表 7-2）。

そこで、高学年の学習者の原因帰属と、他の動機づけや継続意志、有能感との間にどのような関連があるかについて、相関係数を調べた（表 7-3)。しかし、低学年との差が大きかった「能力」の帰属である「45.試験の結果が良かったのは能力が高いから」「42.試験の結果が悪かったのは能力が低いから」については、1%水準で有意ではあるものの相関が低く（.17 から.29)、強い関連はいずれの動機づけ項目との間にも見られなかった。同様に、「40.試験の結果が悪かったのは努力が足りなかったから」「43.試験の結果が良かったのは努力したから」にも強い関連は見られなかった。

次に、「41.試験の結果が悪かったのは教師の教え方が悪いから」に対しては「11.漢字や日本語が美しい」(-.30)「09.日本語が好き」(-.31)、「1.私には外国語学習のセンスがある」（-.34）などとの間に弱い負の相関が見られ、能力の高さへの自信が高く、外的要因である教師の教え方に帰属しない学習者が多い傾向がある。また、「41. 試験の結果が悪かったのは教師の教え方が悪いから」と、継続意志との関わりについては、「36.卒業後も日本語を忘れたくない」(-.29)、「37.就職ができないとしても日本語学習をやめない」（-.34）との間に負の相関があり、継続意志の高低とも関わりがあることが明らかになった。これらのことから、試験の結果が悪かった際に外的要因に帰属している学習者は漢字や日本語自体が好きだという「日本語日本文化志向」に関する動機づけが低く、外国語学習に対する自信や、継続意志も低い傾向にあることが示唆された。

一方、「44.試験の結果が良かったのは教師の教え方が良かったから」とは、「2.日本人と話したい」(.29)「1.私には外国語学習のセンスがある」(.34）など、高い言語能力への自信や、高度な日本語使用に関する項目との相関が多く見られた。「09.日本語が好き」(.29)との間にも相関があることから、日本語学習を楽しんでいることが伺える。39 項目中、最も強い相関である中程度の相関を示したのは「39.日本語が得意だ」(.47）で、能力に自信があると思っている学習者は、試験が良かった場合の原因帰属を外的要因に帰属する傾向があるという結果になった。結果が良かった場合には、自己高揚のために内的要因に帰属

する傾向がある（北山・高木・松本 1995）という先行研究の結果とは異なり、「得意だ」という有能感を持つ学習者は、能力・努力という内的要因だけではなく、外的要因にも帰属する傾向があるということが明らかになった。

試験の結果が悪かった際に外的要因に帰属する学習者は、「日本語日本文化」に対する動機づけが低く、継続意志も低い傾向にあることが明らかになった。第 2 章で触れた村山（2006）の指摘のように、試験自体が学習者に関わる動機づけについて配慮をする必要がある。具体的には試験の持つ意味について学習者と教師が共通した認識を持つこと、試験の結果について習得目標に対し、どの程度習熟しているのかを学習者自身も認識できるような評価を行うことで、学習者が「遂行目標」よりも「習得目標」を意識することができると考えられる。試験の結果が悪かった際に外的要因に帰属することは、その後の学習行動に結びつきにくいと考えられる。試験の結果をより努力に帰属させることで、意欲的な学習に繋がることが期待できる。

表 7-3　試験の結果に対する原因帰属と動機に関する項目との相関係数と有意確率

悪かった・良かった原因	40 悪結果 努力しなかった		41 悪結果 教え方が悪い		42 悪結果 日本語能力低い		43 良結果 努力した		44 良結果 教え方がいい		45 良結果 日本語能力高い	
		有意	相関	有意	相関	有意	相関	有意	相関	有意	相関	有意
01 外国語センスあり	-.084	.333	-.348***	.000	.116	.182	.200*	.020	.341**	.000	.108	.214
02 日本人と話したい	-.018	.835	-.196*	.023	-.031	.718	.151	.080	.297**	.000	-.037	.671
03 料理が好き	.110	.204	.020	.822	.113	.191	.117	.177	.079	.365	.041	.641
04 見込みがある言語	-.024	.785	-.106	.219	.060	.487	.140	.106	.073	.402	-.032	.710
05 日本文化関心	.019	.826	-.088	.309	-.026	.764	.120	.167	.068	.433	.074	.394
06 高ステータス	.131	.129	-.128	.138	-.064	.459	.207*	.016	.053	.543	-.045	.604
07 アニメが好き	.048	.582	.004	.967	.067	.440	-.015	.866	-.051	.560	-.141	.104
08 日本語は簡単	.109	.207	-.126	.145	-.111	.201	.029	.742	-.037	.666	-.189*	.029
09 日本語が好き	.032	.714	-.319***	.000	-.006	.941	.199*	.021	.293**	.001	.033	.708
10 性質見習いたい	-.019	.824	-.020	.814	.026	.768	.059	.493	.182*	.035	-.006	.949
11 漢字美しい	.180*	.036	-.304***	.000	-.128	.140	.263**	.002	.193*	.025	.030	.727
12 多言語学ぶべき	.012	.887	-.134	.122	-.006	.944	.103	.236	.065	.453	.042	.627
13 大学院進学希望	-.100	.248	-.081	.353	.064	.459	.013	.877	.112	.197	-.098	.262
14 日本が好き	.190*	.027	-.181*	.035	-.170*	.049	.143	.097	.139	.107	.010	.909
15 日本の歌が好き	-.014	.869	.037	.666	.025	.770	-.002	.980	.146	.090	-.150	.083
16 日本文学関心	-.001	.987	-.125	.149	.011	.903	.128	.140	-.024	.784	.094	.282
17 通訳になりたい	-.015	.866	-.236**	.006	-.098	.256	.124	.152	.195*	.023	-.086	.321
18 エキゾチック	.097	.264	-.081	.350	-.026	.764	.073	.398	.085	.326	.054	.535
19 趣味	-.185*	.032	-.154	.074	.117	.175	-.010	.913	.369***	.000	-.063	.469
20 旅行に必要	-.238**	.006	.015	.866	.223**	.009	-.094	.280	.227**	.008	-.036	.676
21 他言語も好き	-.011	.901	.157	.070	.047	.585	-.085	.326	.021	.810	.066	.451
22 留学に必要	-.047	.587	-.006	.949	.012	.886	-.019	.827	.043	.624	.021	.808
23 家族賛成	-.064	.458	-.100	.248	-.102	.240	.050	.561	.213*	.013	.220*	.010
24 留学したい	-.059	.497	-.041	.641	.015	.863	-.023	.793	.081	.350	.020	.817
25 ウクライナを発展	.111	.201	-.030	.730	.061	.483	.013	.879	.040	.649	.293**	.001
26 高収入就職	.110	.203	-.034	.692	.141	.104	-.003	.976	.059	.500	-.035	.689
27 成績が合った	-.081	.351	-.109	.207	.000	.998	-.118	.172	-.056	.522	-.097	.265
28 文学翻訳したい	.025	.776	-.207*	.016	-.087	.315	.063	.465	.094	.279	.070	.420
29 難言語への挑戦	-.092	.290	-.167	.052	.040	.643	.127	.141	.191*	.026	.218*	.011
30 たくさん旅行希望	-.078	.367	-.035	.687	.165	.056	-.021	.805	.230**	.007	-.032	.712
31 グループ好き	.093	.285	-.109	.208	-.284**	.001	.119	.168	.065	.451	.223**	.010
32 学校から勉強	-.026	.764	-.003	.970	.054	.532	-.158	.067	-.084	.332	-.100	.252
33 日ウ関係	.137	.114	-.120	.166	.117	.176	.192*	.026	.264**	.002	.208*	.016
34 将来当然になる	.093	.281	.089	.306	.164	.058	.137	.114	.182*	.035	.122	.159
35 競争勝ちやすい	.073	.398	-.060	.486	.135	.118	.074	.391	.266**	.002	-.031	.723
36 卒業後も勉強	.036	.680	-.296**	.000	-.089	.304	.248**	.004	.171*	.047	.072	.409
37 就職不可でも継続	-.030	.729	-.346**	.000	-.178*	.039	-.154	.075	.078	.370	.139	.110
38 卒業後忘れない	.162	.060	-.230**	.007	.159	.065	-.219*	.011	.121	.163	-.005	.953
39 日本語が得意	-.107	.215	-.230**	.007	-.055	.527	-.066	.447	.427***	.000	.032	.714

*p<.05、**p<.01、***p<.001　網掛けは 0.1%水準で有意だった項目

7.4.まとめ

【研究 3】では、低学年と高学年の学年層別に、試験の結果の帰属の傾向を示し、さらに動機づけや継続意志、有能感との相関を調べた。設定した問に対し、試験の結果の原因帰属を示した。

問 5:試験の結果に対する原因を何に帰属しているのか。

・試験の成否の原因を「努力」に帰属する傾向
・「能力」の高低が成否に影響していると考える学習者の比率が低学年と高学年で異なる
　低学年では、結果が悪かった際に能力に帰属する度合いが低く、良かった際に能力に帰属する度合いが高い
　高学年では結果が悪かった際に能力に帰属する度合いが高く、良かった際に能力に帰属する度合いが低い
・高学年で、結果が悪かった際に外的要因である「教師の教え方」に帰属している学習者は、「日本語日本文化志向」が低く、継続意志も低い傾向が見られる
・結果が良かった場合にも、外的要因である「教師の教え方」に帰属している

以上の結果より、試験の原因帰属が学年層により異なること、結果が良かった場合にも、外的要因に帰属している傾向が示された。後者の結果は試験結果が良かった場合には能力に帰属するという先行研究（北山・高木・松本 1995）とは異なるものであった。

また、試験の結果が悪かった際に外的要因に帰属する学習者は、「日本語日本文化」に対する動機づけが低く、継続意志も低い傾向にあることが明らかになった。試験自体が学習者に関わる動機づけについて配慮が必要である。試験の結果と習熟度を関連付ける評価を行うことで、学習者が「遂行目標」よりも「習得目標」を意識することができると考えられる。試験の結果が悪かった際に外的要因に帰属することは、その後の学習行動に結びつきにくいため、試験の結果をより努力に帰属させることで、意欲的な学習に繋がることが期待できる。

【研究 2】で、高学年の学習者は「能力」を高めることを目標とする「習得目標」ではなく、他者との比較である「遂行目標」にあたる「語学学習志向」を持つことを指摘した。高学年の学習者は「遂行目標」を持ち、有能感が高い場合には学習行動が有能感が低い場合には学習を回避するという学習行動に繋がっている可能性が考えられる。

ただし、この相関の結果は、各学年層の平均に基づくものである。より詳細に検討するために、第 8 章の【研究 4】では、学習者にインタビューを行い、試験の原因帰属を含め、広く動機づけの変化との関連を明らかにする。

第 8 章　【研究 4】自己評価と動機づけ[44]

本章では、先行する【研究 1】からの質問紙調査に 4 回連続参加している学生 6 名を対象にインタビューを行う。また、2 年時と 4 年時（調査時）の動機づけの比較も行う。

8.1.問題設定

内省による能力の自己評価を見る研究はまだ少ない。また、従来の質的研究では、「自己評価高・能力高」（羅 2005、竹口　2013など）、「自己評価低・能力低」（中井2009、陳 2012など）タイプの学習者について分析が行われる傾向があったが、「自己評価高・能力低」「自己評価低・能力高」というように、自己評価と能力とにギャップがあるタイプの学習者に対する研究は行われていない。

【研究 2】では、高学年の学習者に焦点を当て、学習者の動機傾向の違いにより 3 群に分けたうえで、「目標」「自己評価」「目標達成見込み」がどのように関連しているのかを明らかにした。その中で、自己評価は学習者群間での有意な差は見られなかった。より詳しく分析するためには、質的な方法による調査が必要である。

本章で扱う【研究 4】では、質問紙調査に継続して参加した学習者を対象にインタビューを行った。まず対象者の 2 年次と 4 年次の動機づけを比較する。次に、インタビューの分析を行う。具体的には、「自己評価と能力の差があるのか」、「動機づけはどのように変化しているのか」「動機づけが低減した際には再動機づけが行われているのか」について明らかにする。

日本語学習動機研究では、動機づけの変化に焦点を当てた研究がまだ少ない。近年は変化を扱う質的研究がいくつか行われており、ライフヒストリーにより、ある学習者の細かな動機づけの変化について、回想を基に記述、分析された研究（羅　2005）、複数の日本語専攻者に対する大学入学時から卒業までの動機を尋ねた研究（竹口　2013）などがあり、一時的に低減した動機づけが、教育実習や、日本への短期研修などの出来事を通じて、再び高まる可能性が指摘されている。

しかし、近年の質的研究が動機づけの変化を扱っているものの、成績優秀者や留学経験者など、動機づけが高い good learner を対象とした分析がほとんどであり、動機づけがもともと低い学習者の動機づけがさらに低くなる要因に関する分析は、陳（2011）の研究を除き行われておらず、今後も研究が必要とされるテーマであろう。

そこで、【研究 4】では、量的研究と質的研究とを併用し、多角的な視点から学習者の動機を明らかにする。実際の能力と自己評価の高低を基準とし、学習者の動機の変化を詳述する。【研究 4】は以下の手順で分析を行う。

【研究 3】までに使用したものと同様の質問紙を用いて、質問紙調査を行う。インタビュー協力者の中から、2008 年から 11 年まで 4 年連続で質問紙調査に参加していた学習者について、分析を行う。

8.2.方法

2011 年 3 月にウクライナで日本語を専攻する大学生を対象に次の項目を用いて、質問

紙調査を行った。

1）フェイスシート
2）日本語学習動機尺度（【研究 1】と同じもの）
3）CEFR の Self-assessment grid（Appendix ）による、自己評価と目標レベル
4）目標達成見込み
5）学習継続
6）試験の結果の原因帰属

質問紙調査に加え、日本語と日本文学専攻学科 4 年生の学習者 6 名[45]（男性 2 名、女性 4 名）を対象にインタビューを実施し、会話能力の自己評価と、筆者が判定した会話能力[46]との比較を行った。筆者の能力判定は、会話能力のみに限定した。ここでも CEFR の基準に基づき判定を行っている。

対象者 6 名は同一大学の日本語と日本文学専攻学科に所属している。【研究 1】の質問紙を用いた調査（2008 年、2009 年、2010 年、2011 年の 2～3 月）に 4 年連続で参加しているこの大学の学習者を対象とした。

インタビューは、大学構内の一室を用い、一人ずつ聞き取りを行った。インタビューの所要時間は 5 分から 15 分程度である。質問と応答は日本語を原則としたが、学習者が日本語で説明するのが困難な場合には、ロシア語や英語を補助的に用いることもあった。

インタビューは半構造的に行った。主な質問は以下の通りである。

Q1:今日本語を勉強していて、面白いですか。
Q2:難しいことを勉強するのが好きですか。
Q3:日本語を勉強したくないと思ったことがありますか。
Q4:動機づけが低下した際、どのように動機を高めましたか。
Q5:これから、日本語のクラスで何が勉強したいですか。

質問紙とインタビューによる調査について、以下の手順で調査と分析を行った。

1）質問紙調査実施
2）インタビュー実施
3）質問紙調査のデータ照合
4）対象者の会話能力判定、自己評価との比較
5）質問紙回答の 2 年次と 4 年次の比較
6）各対象者のインタビューデータ、質問紙回答から分析
7）まとめ

次節では、結果をまとめ、考察を行う。

8.3.目的

【研究 4】では、学習者の動機の変化を明らかにするために、実際の能力と自己評価の高低を基準とし、質問紙データ（2 年次と 4 年次の動機づけ）と、インタビューデータ（動機低減経験と再動機づけなど）を基に、学習者の動機の変化を質的に詳述する。

8.4.結果と考察

対象者 6 名の性別と自己評価の値を表 8-1 に示す。5 技能それぞれへの自己評価を基に、平均値を算出した。また、対象者の 1 年次からの自己評価の平均値、および対象者が属する大学の自己評価の平均値を表 8-2 に示す。

表 8-1　インタビュー時（4 年生）の技能別自己評価　（最低点 1.0-満点 6.0）

	平均	聞く	読む	会話	独話	書く
A さん（女性）	3.6	3	4	4	3	4
B さん（女性）	3.4	3	3	3	4	4
C さん（女性）	3.2	3	4	3	3	3
D さん（男性）	2.8	3	3	3	3	2
E さん（女性）	2.0	2	3	1	2	2
F さん（男性）	2.0	2	2	2	2	2

表8-2　自己評価の平均（5大学および対象大学の平均）　（最低点1.0-満点6.0）

	2 年次		4 年次
A さん（女性）	2.6	上昇↑	3.6
B さん（女性）	3.0	上昇↑	3.4
C さん（女性）	2.6	上昇↑	3.2
D さん（男性）	1.6	上昇↑	2.8
E さん（女性）	2.8	下降↓	2.0
F さん（男性）	2.0	同値＝	2.0
D 大学の平均	2.44	上昇↑	3.08
5 大学の平均	2.44	上昇↑	3.05

能力は、インタビュー時の会話を基に、CEFR の基準に沿い（Apppendix 1）、次のように筆者が評価した（表 8-3）。筆者の評価基準については、8.4.2.節でインタビューデータとともに述べる。

対象者が所属する大学の学生の自己評価の平均値は 3.08 である。また、江川（2011）は、対象大学のカリキュラムについて、「4 年生終了時に B1（本研究での 3 レベル）、一部項目は B2（同、4 レベル）を目指す」としている。そのため、「B1（3）レベル」を基準とし、「会話」の自己評価が B1（3 レベル）以上の高い学生を「自己評価が高い」学生（A さん、B さん、C さん、D さん）、それよりも低い学生を「自己評価が低い」学生（E さん、F さん）とする。

表 8-3　会話能力の自己評価と能力　（最低点 1.0-満点 6.0）

	自己評価会話		筆者評価会話
A さん（女性）	4（B2）	＝	4（B2）
B さん（女性）	3（B1）	＞	2（A2）
C さん（女性）	3（B1）	＝	3（B1）
D さん（男性）	3（B1）	＞	2（A2）
E さん（女性）	1（A1）	＜	3（B1）
F さん（男性）	2（A2）	＝	2（A2）

E さんは 2 年次には自己評価の平均が 2.8 と、6 名中 B さんに次いで高い自己評価をしていた。しかし、4 年次では、大きく下がり、2.0 としている。自己評価が下がることは、留学開始当初よりも留学後半では自己評価の基準が上がり自己評価が下がると古川（2010）でも報告されているが、留学中ではなく同じ教室、同じクラスメートと学んでいる状況で大きく下がっている。F さんは、2 年時とまったく同じ評価をしており、2 年時より 4 年時では、より日本語ができるようになったという自己評価をしていないことがわかる。

次節以降では、質問紙とインタビューデータを基に、自己評価と動機づけとの関連を検討する。

8.4.1.質問紙調査のデータ

対象となった 6 名の学習者の 2 年次と 4 年次の質問紙調査結果を比較し、動機を問う質問で、値を 6 段階評価で（1「全然そう思わない」～6「とてもそう思う」）表 8-4 に示す。また、自己評価、目標（それぞれ、CEFR の A1-C2 の 6 段階評価、5 技能分を平均値化）目標達成見込み（1「絶対に達成できない」～6「必ず達成できる」）、1 週間あたりの大学授業外の学習時間に加え、動機と試験の結果の原因帰属を問う質問で、値を 6 段階評価で（1「全然そう思わない」～6「とてもそう思う」）表 8-5 に表す。なお、本研究では、来嶋・鈴木（2003）と同様に、努力の指標として「学習時間」を扱う。

全体傾向として、【研究1】であげた「語学学習志向」にあたる項目（「12.できるだけ多くの言語を身につけたほうがいい」「21.他の言語も好きだから日本語を勉強」）では、「29.他の言語はもうできるから難しい日本語を勉強したい」概ね上昇傾向が見られた。

一方、「24 留学するため」などの項目は低下傾向にあり、留学を目標とはしていない学習者に対して、「留学ありき」（立間 2006）の教育を行うだけでは、十分ではないと考えられる。現地教師の意見や、日本から派遣された専門家による先行研究（立間　2006、新 2003 など）とも、全体傾向においては概ね違いはないという結果であった。

次に、自己評価が高い学生、低い学生の傾向の比較を行う。自己評価が平均値以上 A さん、B さん、C さんについては、動機の変化は少なく、安定傾向が見られる。学習継続意志（36「卒業後も日本語の勉強を継続する」、37「就職の見込みが低くても勉強を続けたい」、38「卒業後も忘れたくない」）も 4 年生になっても低下していない。

平均程度であったDさんは、「15 日本語の歌を歌うのが好きだ」で3から6への上昇、「31 自分たちのクラスで勉強するのが好きだ」で4から6への上昇が見られる。一方、「17 通訳になりたい」などの難しい日本語使用に関する動機の低下が見られた。

一方、自己評価が平均値以下のEさん、Fさんは、複数の項目で低下が見られた。「39 日本語が得意だ」に対して、2 以下の評定（全然得意ではない、得意ではない）を行っており、このことが自己評価と関連している可能性がある。また、「2 日本人と話したい」、「10 日本人の性質見習いたい」が 1 ポイント低下している。これらは親和動機と長沼（2003）が定義した統合的動機にあたり、日本語・日本文化に関わる動機はあまり変化していないにも関わらず、親和動機が低下していることが示唆された。他にも、「17 通訳になりたい」に対しても、「そう思う」から、「そう思わない」へ低下している。このことから、難しい日本語使用に対して、あきらめていることが見受けられる。

表 8-4　2 年生時と 4 年生時の動機　網掛けは低下した項目、黒地に白抜きは上昇した項目

項目	志向	A 女 2年	4年	B 女 2年	4年	C 女 2年	4年	D 男 2年	4年	E 女 2年	4年	F 男 2年	4年
01 私には外国語を身につけるセンスがある	—	5	4	4	4	5	5	6	6	6	6	4	3
02 日本人と話したい	文化	6	6	6	6	4	5	5	4	5	4	4	3
03 日本料理が好きだ	文化	4	5	6	6	4	5	6	5	4	6	4	5
04 日本語は見込みがある言語だ	キャリア	6	5	5	5	5	6	6	5	6	6	5	4
05 日本文化への関心がある	文化	5	6	6	5	6	6	6	6	6	5	3	3
06 日本語を学習することはステータスが高い	キャリア	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5
07 日本のアニメや漫画が好きだ	文化	3	3	4	4	4	4	6	6	2	2	1	2
08 日本語は簡単な言語だ	—	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	3	2
09 日本語が好きだ	文化	6	6	6	5	5	6	5	5	6	4	4	3
10 日本人の性質を見習いたい	文化	3	3	3	3	3	4	3	1	3	2	3	2
11 日本語や漢字が美しいと思う	文化	5	4	5	5	5	6	4	6	4	4	4	2
12 できるだけたくさん言語を身につけたほうがいい	語学	5	6	6	6	5	6	6	6	4	6	5	4
13（ウクライナの）大学院で研究をしたい	—	4	6	4	4	4	4	5	2	4	1	5	2
14 日本が好きだ	文化	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6	4
15 日本語の歌を歌うのが好きだ	文化	4	4	5	4	3	3	3	6	2	1	3	2
16 日本文学への関心がある	文化	5	5	6	5	4	5	5	5	6	4	4	3
17 日本語の通訳になりたい	文化	5	5	4	5	5	4	6	2	4	3	4	2
18 日本語はエキゾチック（不思議）だと思う	—	4	4	6	4	4	5	4	5	5	6	5	4
19 外国語学習が好きで、趣味として日本語を勉強	文化	3	4	4	4	4	5	6	6	4	3	3	2
20 日本へ旅行するために日本語学習が必要	文化	5	3	4	3	5	4	6	6	4	2	5	5
21 他の言語も好きだから日本語を選んで勉強	語学	3	6	3	5	6	4	6	6	5	6	2	3
22 日本に留学するために日本語学習が必要	—	5	5	6	4	2	6	5	5	5	6	5	5
23 家族は日本語を勉強することに賛成している	—	5	6	6	3	6	6	6	6	6	6	6	5
24 日本に留学するために日本語を勉強している	文化	5	4	4	2	4	4	6	4	4	3	4	2
25 烏を日本のように技術が進んだ経済力が高い国に	文化	5	4	6	3	5	6	6	6	5	5	6	6
26 給料が高くて良い仕事が見つかりやすい	キャリア	5	4	5	5	5	5	6	5	5	6	5	5
27 入学時、日本語学科が一番自分の成績に合った	—	3	5	5	3	3	5	6	6	3	3	2	3
28 日本文学をウクライナ語に翻訳したい	文化	5	5	5	4	4	5	3	4	3	4	3	2
29 他の言語はもうできるから日本語に挑戦したい	語学	3	4	4	4	4	6	5	6	5	6	3	4
30 たくさん旅行がしたいから日本語を勉強している	文化	3	4	3	3	4	5	6	6	3	1	5	4
31 自分達の日本語のクラスで勉強するのが好きだ	—	5	4	3	3	4	5	4	6	3	4	4	2
32 大学入学前から（高校で）日本語を勉強している	—	3	1	2	1	1	1	6	5	2	1	1	1
33 ウクライナと日本の関係を良くしたい	文化	5	6	5	4	4	5	6	6	4	1	3	4
34 近い将来日本語ができるのは当然になるだろう	文化	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3
35 日本語の専門家がまだ少なく競争に勝ちやすい	キャリア	3	1	3	4	3	4	4	5	5	4	3	2
日本語日本文化志向平均		4.57	4.57	4.84	4.21	4.36	4.84	5.05	4.84	4.10	3.26	3.78	3.11
キャリア志向平均		4.75	3.75	4.5	5.00	4.75	5.25	5.5	5.25	5.50	5.50	4.50	4.00
語学学習志向平均		3.66	5.33	4.33	5.00	5.00	5.33	5.66	6.00	4.66	6.00	3.33	3.66
全動機平均		4.34	4.4	4.57	4.05	4.20	4.80	5.14	5.00	4.25	3.88	3.85	3.22

表 8-5　自己評価、目標、目標達成見込み、学習時間、継続意志の変化

	A 女性		B 女性		C 女性		D 男性		E 女性		F 男性	
	2 年	4 年	2 年	4 年	2 年	4 年	2 年	4 年	2 年	4 年	2 年	4 年
①自己評価平均	2.6	3.6	3	3.4	2.6	3.2	1.6	2.8	2.8	2	2	2
②目標平均	6	6	5.6	6	6	6	4.8	6	6	6	5	5
③目標達成見込み	6	6	6	6	4	5	5	4	5	4	4	3
1 週間あたりの授業外学習時間（単位 時間）	16.5	18	10	2.5	15.5	28	7	3.5	8	5	-	2
36 卒業後も日本語の勉強を継続する	5	6	4	4	5	5	5	4	2	3	5	2
37 就職の見込みが低くても勉強を続けた	4	6	4	4	5	5	6	5	5	4	4	4
38 卒業後も忘れたくない	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	4	4
39 日本語が得意だ	4	3	4	3	3	4	1	2	2	1	3	2
41 悪かったときは努力不足	-	4	-	6	-	6	-	6	-	6	-	5
42 悪かったときは先生のせい	-	1	-	2	-	2	-	1	-	1	-	4
43 悪かったときは能力が低いから	-	3	-	2	-	3	-	3	-	4	-	3
44 よかったときは努力したから	-	5	-	5	-	6	-	6	-	1	-	4
45 よかったときは先生のおかげ	-	5	-	4	-	4	-	6	-	1	-	3
46 よかったときは能力が高い	-	4	-	4	-	3	-	6	-	6	-	3

8.4.2.インタビューデータ

本節では、インタビューデータと、インタビューから判定した CEFR レベルを記述する。インタビューのデータは、できるだけ忠実に記述した。ただし、インタビュー開始時の個人情報の確認部分については、省略した。なお、日本語の誤り、日本語以外の言語（英語・ロシア語）での発言についてもそのまま記述し、ロシア語部分については訳を加えた。発言番号の後ろのアルファベットは、インタビュー協力者（A、B、C、D、E、F）とインタビュアーである筆者（YO）を示している。

学習者 A とのインタビュー

01YO 日本語の勉強で何が一番面白いですか。

02A　一番面白いは日本の文学とかがく…？

03O　科学？Science ですか？

04A　はい。私が一番面白いものは漢字と思います。でも、面白いんですが、ちょっと難しい。とても難しい、覚え方は。

05YO 読むとき難しいですか？　書くとき？

06A　あぁ、書くとき難しいです。

07YO 難しいことを勉強するのが好きですか。

08A　うーん　好きですが、難しいです（笑い）

09YO じゃあ、難しいことを勉強するときどうしていますか。

10A　一生懸命たくさんたくさん勉強しています。もう一度、もう一度、もう一度、書いている。

11YO 難しいこととか、色々な問題があるとき、日本語を勉強するのがあまり好きじゃない、勉強したくないと思ったことがありますか。

12A　いいえ。

13YO あ、全然ありませんか。

14A　全然。子供のとき夢がありましたから、今この夢があります。
ですから、今日本語が好きです。

15YO 日本語を勉強することが夢？

16A　はい。

17YO 何歳ぐらいから？

18A　13 歳かもしれない。

19YO すごいですねー

20A　私は日本語の文化を見たことがあって、テレビで色々な空手…とかスポーツがあった。この夢があった。

でも、中国語が好きじゃないんです。

21YO どうして好きじゃないですか？

22A　発音が好きじゃないんです。

23YO　ma-ma-ma-ma　とか？

24A　nya-nya-nya-nya とか（笑い）

25YO　（笑い）なるほどね。難しいですね。

26A　難しいかもしれない、うーんちょっと好きじゃない。

27O でも、他の言葉もいろいろありますよね。英語とか、この近くだったらポーランド語、ドイツ語とか。どうしてその中で日本語？

28A　アンケートにもこのことを書いたんですけど、私はスペイン語を勉強した。もう一度勉強したい。フランス語も。英語も好きです。日本語はきれいな言語です。

29YO 日本の本、日本の文学もよく読みますか。

30A　私は 2 年生でしたとき、川端康成の本を読んでいました。古い漢字もありましたから、とても難しかった。それから、去年三島由紀夫と葉隠を読みました。

現代の作家、好きじゃない。村上春樹とか。

31YO 現代の映画とか、マンガとか。

32A　マンガが好きじゃないんです。

でも、アニメはときどき、見ます。

映画…　最近『有頂天ホテル』を見ました。素晴らしいと思う。私は色々な映画を見ます。私の父はロシア語の映画が好きです。一緒に色々な映画を見るんです。でも、私が日本の映画を見ていたとき、父が部屋に入ってきて、とてもびっくりしていました。

33YO これから、クラスでどんな勉強がしたいですか。

34A　私はちょっと考えて、日本語のクラスが少ないと思います。

特に会話。会話と聴解が少ない。

35YO　いつも教科書で勉強しますか。

36A　はい。このテキストはいいですが、会話がちょっと少ない。でも、私たちは色々なコースがあって、日本センターでクラスがあって、会話をします

37YO あ、そうですか。日本センターへ行っているんですね。一週間に何時間ぐらい？

38A　4 時間、2 回です。日本人の先生と色々な会話練習をして、面白いです

Aさんは、「自分自身が言いたいことを明確に述べることができる。（言いたいことを表現できないがために）発言を制限しているという感じを与えることはまずない[CEFR Descripter B2]」「母語話者を相手に、お互いに緊張を強いることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を前面に出して、関連説明をし、根拠を示して自分の意見をはっきりと説明し、主張できる。[CEFR Descripter B2]」などの特徴が見られたことから、自己評価（4＝B2）通りの会話能力を持っていると判断した。

学習者 **B** とのインタビュー

01YO 今、日本語を勉強していて、何が面白いですか。

02B　uhn,,,,漢字が面白い、面白かった。ですから、難しい。漢字。

面白い、あぁ、日本の文化とても難しいでした。日本の歴史、とても面白い。

03YO どんな日本の歴史が好きですか。
04B 【сейчас ちょっと待って】
武士の…武士の歴史
05YO あぁ、難しいですが、面白いですね。漢字は読むとき難しいですか、書くとき難しいですか。
06B 書く 書く
07YO あぁ、そうですか。練習していますか。
08B はい、毎日。2 時間、3 時間
09YO じゃあ、いろいろな漢字を
10B はいはい。
11YO 教科書の漢字を?
12B はい。書きます。
13YO 難しいことを勉強するのが好きですか。
14B はい。
15YO 大学の前から？
16B はい。
17YO 難しいことを勉強するのが好きだと言いましたが、ときどき日本語を勉強したくないと思う時がありますか。
18B うーん
19YO たとえば、今日勉強したくないとか、難いからしたくないとか、
20B はい。たとえば、私はヴィニツィア（町の名前）から来ました。ですから、うち… うーん 寮 私は寮
21YO 大学の寮に住んでいますか？
22B はい、ですから、とても多い…人 unn Many people in live in dormitory
They often сейчас… 話します
23YO 寮にたくさんの人が住んでいます。彼らと話しますか
24B はい、でもとても難しいでした。漢字、日本語勉強難しいです…から
私の友達… unn to… сейчас おそ、おそびました。私は日本語を勉強します、勉強します。I study Japanese That's why, They often work, jork with me
25YO B さんは、友達に誘われて忙しかったんですね。勉強する時間がありませんでした。そのとき、あまり勉強したくなかった？
26B はい。
27YO じゃあ、友達と遊んだりして、勉強したくないときがあります。そのあと、どうやって、また日本語を勉強したいと思いますか。何かしますか。
28B ど、どうやって？？ちょっと…
【言葉の意味の聞き返し】
29YO How to improve your motivation after that?
30B 私は日本へ行きたいです…から、
毎日日本語を勉強します。
31YO 日本へ行きたいですから、頑張ります。そう思いますか。
32B はい。
33YO 今、日本語を勉強したいですか。
34B はい
35YO 大学のクラスで何が勉強したいですか。
36B え一日本の文法、漢字と、と、新しい言葉
37YO 新しい言葉はどうやって覚えますか。
38B unn 面白い言葉、うーん
39YO 何かテキストから？
40B テキストから新しい言葉、現在の言葉
私は知りません。
41YO B さんは日本へ行きたいと言いましたが、何がしたいですか。
42B 勉強します 旅行します アルバイトします
43YO 色々なことですか。
ここで、誰か日本人の友達がいますか。
44B いいえ。

Bさんは自己評価が平均以上で、「会話」能力も「3（B1）」としているが、「自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間があいたり、『袋小路』に入り込んだりはするものの、他人の助けを借りずに発話を続けることができる[CEFR

Descripter B1]」レベルにはなく、話し手の発話が聞き取れないことや、やや複雑な状況について説明できないため、A2程度だと考えられる。

学習者 C とのインタビュー

01YO 日本語を勉強しようと思ったきっかけはなんですか。どうして、日本語学科に入ろうと思いましたか。
02C　うーん　わかりません。
03YO どうしてですか…ね。
04C　子供のときから、アニメを見ました。そして、色々な言葉を聞きました。　そして、日本語を勉強したいと思いました。今はわかりません、どうして大学で勉強しますか。私は日本語の仕事がしたい。日本語が上手じゃないから、働くできませんと思います。
05YO 今日本語を勉強していて、面白いですか。
06C　はい
07YO 特に何が面白いですか。
08C　あー文化？　勉強しますと、日本の文化を紹介しますから、面白いです。
09YO 文化の勉強をぜんぜんしないで、能力試験の勉強だけするのはどうですか。
10C　いいえ、能力試験じゃありません。私のために。
11YO あぁ、自分のために文化を勉強するのが、いいと思いますか。
12YO じゃあ、どんなとき日本語を勉強したくないと思いますか。
13C　うーん
14YO 全然ありませんか。
15C　ときどき…　試験の前。
16YO　試験が終わったら、「あぁまた日本語の勉強をしよう」と思いますか。
17C　映画を見ます、アニメを見ます
そしてあぁ、また勉強したいと思います。
18YO　今、勉強したいと思いますか。
19C　学期を始めた　疲れていませんから、勉強したいと思います。
20YO 実習はどうでしたか。
21C　私の生徒は 10 年生でした。日本語全然わかりません。ですから、生徒は勉強…
22C　Lazy…何もしない。勉強しましょう、教科書を読みましょうと言いました。何もしません。
23YO それは C さんも同じ？　教科書は読みたくないけど、映画は見たいですか？
24C　いいえ、うちでも教科書を読んだりして、勉強したいです。
25YO　今、日本語が勉強したいですか。
26C　はい。
27YO　じゃあ、何が勉強したいですか。
28C　全部。文化、文学…
29YO これから、日本語のクラスでどんな勉強したいですか。
文化中級でずっと勉強したいですか。
30C　文化中級はいいです。
31YO　難しくないですか。
32C　文法は難しいですけど、　in general
33YO　全体では
34C　全体では難しくない。
35YO 難しいことを勉強するのが好きですか。
難しい文法とか、漢字とか。
36C　いい先生が説明します。わかります。
それから、勉強したいです。
それから、よく使うようにします。
37YO たとえば、何をしますか。書きますか。
38C　はい。それから日本の先生とも話します。

C さんは、「自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間があいたり、『袋小路』に入り込んだりはするものの、他人の助けを借りずに発話を続け

ることができる[CEFR Descripter B1]」ため、自己評価（3＝B1）通りの会話能力を有していると考えられる。

学習者 D とのインタビュー

01YO 何が面白いと思いますか。
楽しいと思いますか。
02D ふふふ。楽しいは… たぶん、
一番難しいことは楽しい漢字です。
難しいから面白いです。
03YO 難しいことを勉強するのが好きですか。
04D はい。
05YO 難しいことがわかったとき面白いですか。
06D はいはい。たくさん時間がかかって、
何かがよくできます。とても楽しい。
07YO 日本語の文法は難しいですか。
08D 文法はだいたい…
09YO 漢字はどうやって勉強していますか
10D うーん 毎日書きます。
11YO 毎日? 何…
12D でも、今はちょっと書きません。（笑）
13YO え、どうしてですか。
14D あー-たくさん問題があるから…
チアートル チアートル
15YO シアター？ 劇場ですか？
16D はい。シアターをします。
17YO アクターですか。
18D はい。ゆうめいです、ゆめです。
19YO じゃあ、毎日練習をしていますか。
20D 毎日プロビゼーションをする。
21YO おぉ、すごいですね。
いつから練習をしていますか。
22D 3 年生からシアターを始めました。
23YO じゃあ 3 年生からは忙しいですね。忙しいときあまり、日本語を勉強したくないですか。
24D 勉強したい。でも、プライオリティー 今、シアターはフェスティバルがあったから、たくさん練習しました。でも、今から日本語に全部
25YO お、全部 いいえ…
26D 全部じゃないけど、たくさん勉強します。
27YO じゃあ、これからも漢字の勉強をしますか。他の勉強もしますか。
28D 漢字の勉強をします。文法の勉強もします。
29YO 今の教科書（文化中級Ⅱ）は簡単ですか。
難しいですか。
30D 難しいです。うーん
31YO テクスト（文章の意味）が難しいですか。
32D はいはいはい。私たちは 5 課を終わり、そして 8 課を始めました。
33YO 8 課が難しいですか。
34D はい。
35YO テクストが難しいとき、どうしますか。
36D 今、何も… hahaha（笑）
37YO 何もしませんか。でも、翻訳しなければなりませんね。困ります。どうしますか？
38D …（沈黙）
39YO 例えば、友達に相談しますか。あまり？
40D …（沈黙）uun。【ウクライナ人の肯定でも否定でもない返事。あまり関係がない・重要じゃないという意味】
41YO じゃあ、日本語のクラスで何が勉強したいですか。
42D うーん、日本語のクラス？Mmmm
わからない（笑）。今のがいいです。
43YO 今はとても日本語が勉強したいですか。
44D uhun 【軽い肯定の返事】
45YO B さんは他にどの言葉ができますか。
46D 英語、フランス語、そしてちょっとドイツ語も勉強しました。でも、今もう忘れました。韓国語も勉強しました。今、もう忘

れました（笑）

47YO どこで勉強しましたか。

48D　自分で選びません。学校。

49YO 韓国語は自分で選べましたか。

50D　はい。

51YO じゃあ、どうして韓国語にしましたか。

52D 自分で選びません。
いえ、学校は選びました。

53YO フランス語は？

54D 母がフランス語の先生でしたから。
じゃあ、勉強しようと

55YO 日本語はどうして選びましたか？

56D 日本の文化や 日本の…
日本語のアニメ（指を鳴らす）
たくさん読みました。
日本のアニメは面白いと思いました。
それからしゅしゅ… あー
（言いたいことが言えず。質問紙の回答から、「シュコーラ」で勉強したと言いたかったが、日本語で表現できなかったと推測できる。）

57YO そうですか、文化とかが面白いんですね。大学で文化を勉強しましたか。

58D はいはい。1 年間、そして 2 年もたくさん勉強しました。3 年… うーん

59YO 3 年はあまり？

60D はい。

61YO その勉強は面白かったですか。

62D はい、とても面白かった。

63YO 難しかったですか。

64D いいえ、難しくない。

65YO 3 年生であまり文化の勉強がありませんでしたが、今 4 年生のクラスで勉強したいですか。

66D うーん、勉強したいです。

67YO 5 年生も勉強を続けたいですか。

68D 今、わからない。考えている。

D さんは、質問にはすぐに答えられるため、「受容能力」は高いと思われるが、産出面では、言いたいことが表現できていなかったり、単文での回答が目立つ。そのため、相互行為としては、「もし時々説明を求めたり、自分が言いたいことを表現する手助けが得られれば、インタビューで自分の言いたいことを相手に理解させられるし、身近な話題についての考えや情報を伝えること[CEFR Descripter A2]」は十分にできるレベルである。自己評価「B1（3 レベル）」より低い「A2（2 レベル）」であると考えられる。

学習者 E とのインタビュー

01YO 今日本語を勉強していて、
何が面白いと思いますか。

02E 実は漢字が大好きですが、
とても難しいだと思います。
ですから、私は毎日漢字を勉強して…
いる…ので、まだ下手です。

03YO そうですか？ 毎日

04E 一番面白いことはテキストを読むことと
日本語でテレビ番組を見ることだと思います。

05YO 日本語で…インターネットで？

06E ときどき、インターネットを使います。
色々なビデオ番組を見ます。

07YO いいですねー
あ、じゃあ大学に入る前から
日本のテレビ番組を見ていましたか？

08E いいえ、日本について何も知らなかった。
日本語についても何も知らなかった。
日本はとても面白い国だと思いました。
ですから大学に入るとき、日本語を選びました。

09YO 今も面白い国だと思いますか。

10E　はい。
11YO　日本人も面白いと思いますか。
12E　はい。(笑)
13YO　あの、でも漢字はとても難しいですね。
難しいことを勉強するのが好きですか。
14E　はい、...簡単なことは面白いじゃないと思います。
ですから、漢字は面白いと思います。
15YO　じゃあ、例えばEさんにとって、
簡単なことはなんですか。
16E　カタカナとひらがなを読むことです。
17YO　今、難しいことを勉強することが好きだと思いますと言いましたが、ときどき日本語を勉強するのがいやになることがありますか。つまり、日本語を勉強したくないな、と思うときがありますか。
18E　はい、ときどき。
19YO　どんなとき？
20E　二年生だったとき、日本語が好きじゃありませんでした。でも、私の意見は変わりました。今は日本語が好きです。
21YO　じゃあ、2年生のときは
どうして好きじゃなくなったんですか。
22E　文法はとても難しかったと思います。
23YO　『みんなの日本語 』を勉強して、
あとで他の教科書になったとき、
難しいと思ったんですか。
24E　はい。今は私たちの教科書は『文化中級』です。
25YO　そのあと、どうやって気持ちを元に戻しましたか。どうやってまた日本語が勉強したいと思うようになりましたか。
26E　私は通訳になりたいですけど、
言語はとても重要なことだと思います。
ですから、私の気持ちは変わりました。
私の夢は日本語　英語　スペイン語　...　ドイツ語を勉強したい。
27YO　今、スペイン語とドイツ語を勉強していますか。
28E　いいえ、5 年前スペイン語の勉強を始めました。当時、アメリカに住んでいました。
でも、ウクライナに来たあとで、
スペイン語の勉強をやめました。
29YO　日本語のクラスでどんなことを勉強したいですか。どんなクラスがいいですか。
30E　コミュニケーションする...
色々な面白いテキストを読んだり、
色々なトピックを...議論する
私の意見を
31YO　トピックを自分で選びたいですか。
32E　はい。
33YO　どんなトピックがいいですか。
34E　日本の生活とか、文化とか。

Eさんは、自己評価をA1（1 レベル）としている。しかし、「適切な表現を探したり、余り馴染みのない言葉を言ったり、コミュニケーションを修復するために、多くの間があくが、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発話を行うことができる［CEFR Descripter A1］」というレベルを超えており、母語話者への質問に要点を押さえて返答できていることができることから、「直接関わりのあることについては、簡単かつわかりやすい形で情報を伝えることができ、自分が最も大切だと思う点を、聞き手に理解させることができる。［CEFR Descripter B1］」3（B1 レベル）であるとした。

学習者 F とのインタビュー

01YO ときどき日本語を勉強したくないことがありますか。
02F　はい。…（沈黙）
03YO どうして？どんなとき？
04F　漢字の勉強はとても難しいだと思います。ですから、ちょっと好きじゃない。
05YO　難しいことを勉強するのは好きじゃありませんか。
06F　はい、好きじゃありません。
07YO でも、今日本語のクラスで勉強しています。どうしても、今も勉強していますか。
08F　…うーん　試験ですから。
9YO　試験の前、たくさん勉強しますか。
10F　はい。
11YO　何時間ぐらい？
12F　毎日毎日勉強しました。3 と 5 時間ぐらい。
13YO　たくさん勉強しましたね。日本語のクラスでどんな勉強がしたいですか。
14F　たとえば？
15YO　たとえば、クラスで日本の新しい雑誌を読みたい、とか。
16F　テープレコーダーで何か聞いて（書くジェスチャー）
17YO　ディクテーション？
18F　はい。

F さんは、やり取りの間に考え込む時間がとても長く、「簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる［CEFR Descripter B1］」には能力が達しておらず、自己評価通りの A2（2 レベル）であると考えられる。

上記の筆者による評価と、会話能力の自己評価とを基に、対象大学の平均値を基準とし、「自己評価高×能力高（Aさん、Cさん）」「自己評価高×能力低（Bさん、Dさん）」「自己評価低×能力高（Eさん）」「自己評価低×能力低（Fさん）」の4つに分類し、次節で詳しく検討を行う。

8.4.3.インタビュー分析

本節では、学習者ごとに、インタビュー結果に加えて、質問紙調査の結果も考慮しながら検討を行う。

学習者 A「自己評価高×能力高」

A さんは低減経験はないと述べており、自分なりの目標（目標の平均 5.6）を持ち、高い達成目標（6＝必ず達成できる）を持って、意欲的に学習している。大学院進学を目指している。6 名中、継続意志に関する項目ももっとも高い。大学の授業以外にも、自宅で日本の映画を見たり、日本センターでのクラスを受講している。大学の授業の内容が興味と合わないことで動機づけが低減することが先行研究（瀬尾 2011）で報告されているが、A さんは、自分で興味のあることを見つけ、大学以外のクラスでも積極的に学習に取り組んでいることが明らかになった。A さんの動機は質問紙の幅広い項目において 4 以上の数値となっており、特に「日本語日本文化志向」に対し、2 年次、4 年次を通じ、平均値が 4.57 であり、高い数値となっている。また、他の学習者同様、「語学学習志向」の向上が見られる。キャリア志向については、上昇がなく、ほとんどの項目で動機の低下が見られ

る。「37.就職の見込みが低くても勉強を続けたい」も、4 から 6 へ上昇している。文化に対する幅広い高い関心がある一方で、仕事に関する動機が低く、現在の日本語学習を仕事とはあまり結び付けていないことが考えられる。

学習者 **B**　「自己評価高×能力低」

B さんは、「08 日本語は簡単な言語」だとは考えておらず、難しいことは面白い（02B uhn,,,,漢字が面白い、面白かった。ですから、難しい。漢字）としているが、学習の具体的な行動が見えず、学習時間も少ない。低減時の再動機づけは「日本へ行くことについて考える」ことだとしているが、「24 留学するために」は 2、「82.留学への努力」も 2 である。そのため、再動機づけが効果的に働いておらず、動機づけも高まらないのではないだろうか。

目標は 2 年次の 5.6 から、4 年次では 6.0 へ上昇している。目標達成見込みはどちらも 6 で変化が見られない。「36 卒業後も日本語の勉強を継続する」の項目に対しては「4（どちらかといえばそう思う）」と回答しており、積極的に目標を達成するために学習を継続しようとは考えていないことが示されている。

「日本語日本文化志向」全般に低下が見られ、平均が 4.84 から 4.21 に低下している。一方、「キャリア志向」「語学学習志向」に関する項目では低下が一つもなく、一部の項目で上昇が見られた。内容必然的動機づけ、関係必然的動機づけに低下が見られる。

実際の能力よりも自己評価が高い学習者である B さんは、試験の結果に対し、良かった場合も、悪かった場合も「努力」に帰属している。「能力」については、悪かった場合には能力が低いからだとはあまり考えず（2＝そう思わない）、良かった場合には能力が高いからだと考えている（4＝どちらかといえばそう思う）他の項目も参照すると、家庭学習時間は 2 年次の 10 時間から、4 年次では 2.5 時間に大幅に減少している。「39 日本語が得意だ」という項目についても、4（＝どちらかといえばそう思う）から 3（＝どちらかといえばそう思わない）に低下している。有能感、努力（学習時間数）ともに低下しており、自己評価に強く関連すると思われるこれらの項目がどちらも低いにも関わらず、自己評価が高くなっていることがわかる。

学習者 C　「自己評価高×能力高」

C さんは日本文化への関心がある。低減時には、Ushioda（2001）で、学習者が行っていた再動機づけと同じ行動が見られる。このようなストラテジーを利用しながら、意欲的に学習を続けている。

ただし、インタビュー中でも「04C 日本語の仕事がしたい。日本語が上手じゃないから、働くできませんと思います」と述べているように、日本語を就職に結びつけるのは難しいと考えている。2 年次から 4 年次にかけての低減している項目は、「17 通訳になりたい」「20 旅行するため」と、「21 他言語も好き」のみであった。「17 通訳になりたい」が低下していることは、この就職へのむずかしさを感じていることと関連していると考えられる。また、試験の結果に対する原因帰属では、結果の良し悪しに関わらず、「努力」に最も帰属している。

6 名中唯一、「日本語日本文化志向」全般に上昇が見られ、平均が 4.36 から 4.84 に上昇した。「キャリア志向」「語学学習志向」に関する項目でも上昇傾向にあり、全体として、動機づけの平均が上昇している。C さんは、内容必然的動機づけが高く、他言語への関心よりも、日本語への関心をより高めている。

学習者 D　「自己評価高×能力低」

D さんは、この 6 名の中で唯一、大学入学前から日本語を学習している。特に日本文化に関心が高いが、高学年になり、日本文化関連の授業が少なくなったと感じている。

「日本語日本文化志向」の一部に低下が見られ、平均が 5.05 から 4.84 にやや低下しているが、2 年次、4 年次を通じ、 6 名中最も高い。一方、「キャリア志向」では、日本語の価値に関する項目で若干の低下が見られた。「語学学習志向」に関する項目では低下が一つもなく、すべての項目で最高値の 6 と回答していた。平均値の結果からは、すべての動機が高いと言える。

D さん自身がインタビュー中で繰り返し述べているように、学外における演劇活動が忙しく、日本語学習の優先順位が低くなっているため、今は日本語を勉強する時間がないと考えている。家庭学習時間も 2 年次の 7 時間から 3.5 時間の半分になっている。しかし、「38 卒業後も忘れたくない」は「6（とてもそう思う）」、「09 日本語が好きだ」には「5（そう思う）」と一貫して回答しており、日本語自体を好きだと思う気持ちを維持している。

試験の結果に対する原因帰属は、よかった際には、「能力」「努力」「教師」すべてに帰属する一方で、悪かった際には「努力」に帰属している。現時点での日本語能力の低迷は、学習時間が確保できないという「努力」不足に帰属していることがうかがえ、努力をすることで、日本語も現在よりできるようになると考えているとみられる。

しかし、現時点では「努力」が見られず、担任に聞き取りをした際も「クラスで最も日本語ができない学生・頑張っていない学生である」と評価されていた。筆者が見学した授業でも、ほかの学生が訳をしている間に、自分が当てられる部分を周囲の学生に聞いて確認していた。予習はしていない様子がうかがえた。

学習者 E　「自己評価低×能力高」

E さんはスペイン語などの他言語学習における成功体験があるため、評価基準が高くなっている可能性がある。

質問紙の結果では、動機が下がった項目、上がった項目があり、変化が大きい。「日本語日本文化志向」の一部に低下が見られ、平均が 4.1 から 3.26 に低下している。一方、「キャリア志向」では、一部の項目にやや変動があったものの大きな変化はなかった。一方、「語学学習志向」に関する項目すべてで最高値の 6 と回答しており、「12.できるだけたくさん言語を身に着けたほうがいい」で、4（2 年次）から、6（4 年次）へと、大きな上昇が見られた。この質問紙の結果は、インタビュー内容で概ね合致している。内容必然的動機づけが低下し、他言語への関心が高まっており、「09.日本語が好きだ」が 6（2 年次）から 4（4 年次）へ低下していることからもわかるように、「日本語」自体への関心が低

くなっている可能性がある。

この大学では、日本語と日本文学を専攻とし、学年が上がるにつれて、「日本語（文法や聴解、会話など）」や「日本文化」の授業が減り、「日本語能力試験対策」「日本文学」に関する授業が増える。E さんは、「16 日本文学への関心」「13 ウクライナの大学院進学」などで低下がみられる。インタビューでは、勉強したいこととして、「30E コミュニケーションする… いろいろな面白いテキストを読んだり、いろいろなトピックを議論する　私の意見を」と述べており、現在の授業であまり行っていないことに対する希求が高い。難しいことを勉強するのが好きであり、より高度な日本語使用に関する練習を求めている。しかし、それはあくまでも、「26E 私は通訳になりたいですけど、言語はとても重要なことだと思います。（中略）私の夢は、日本語　英語　スペイン語　ドイツ語を勉強したい」という、いくつかの言語のうちの一つであり、「12.できるだけたくさんの言語を身につけたほうがいい」という動機と関連していると考えられる。

試験の結果に対する原因帰属では、悪かった際の原因を「努力」不足とする一方で、良かった際には、努力ではなく「能力」に帰属している。よい結果を得るためには、努力よりも能力が高いことが重要であるが、悪い結果をとってしまった場合には、そのテストの前の努力が足りなかったと捉えている。

学習者 F　「自己評価低×能力低」

F さんは難しいことはあまり好きではないとインタビューで述べており、試験の前に勉強すると語っている。つまり、普段は自律的に学習を行うことがなく、現在の日本語学習は「試験」のためとして位置付けている。試験の結果に対する原因帰属も、よかったときよりも、悪かったときに「教師」が原因としており、能力や努力への帰属が低い。

「日本語日本文化志向」「キャリア志向」の多くの項目において低下が見られ、平均が低下している。一方、「語学学習志向」では、「12.できるだけたくさん言語を身に着けたほうがいい」が 1 ポイント低下（5→4）以外は、やや上昇している。35 項目の全体値としては、3.85 から 3.22 に低下しており、4 以上の 13 項目（どちらかといえばそう思う～とてもそう思う）よりも、3 以下の 22 項目（どちらかといえばそう思わない～全然そう思わない）のほうが多いという結果となった。また、この 4 以上の項目についても、「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」「06.日本語を学習することはステータスが高い」のように、社会的望ましさや、日本語へのイメージに関する項目が中心であり、「～ために」という、学習の理由と言える項目は「20.日本へ旅行するために日本語が必要」が 5（そう思う）であった以外は、すべて 3 以下であった。このことから鑑みるに、日本語学科に在籍・卒業することで、「ステータスの高さ」は保障され、CEFR の A2 レベルの日本語ができれば、旅行において必要な言語能力はある程度カバーできると考えられる。E さんは現在の日本語学習への動機がほとんどない状態で、維持している一部の動機も、試験前以外は「努力」をしなくても到達できる（または、すでに到達している）ものである。そのため、意欲的に学習に取り組む必然性がない状態であると言えよう。

分析の結果、自己評価が実際の能力よりも低い学習者は、他言語学習における成功体験があるため、評価基準が高くなっている可能性と、現在の努力不足を認識しており努力するための時間があれば日本語ができるようになると認識していることが示唆された。

一方、自己評価が実際の能力よりも高い学習者は、学習時間が短く、日本語学習自体への関心が低いこと、留学という達成見込みが低い目標を持っていることなどが明らかになった。

自己評価が高い要因として、考えられるのは、以下の 2 点である。

1）能力が高い[A さん、C さん]

2）有能感が高い　[C さん]

自己評価が低い要因として、考えられるのは、以下の 4 点である。

1）能力が低い　[F さん]

2）有能感が低い　[E さん]

3）判断基準が高い（他の外国語ができる場合、それと比較）　[E さん]

実際の能力よりも低い自己評価を持つことは、有能感の低さに繋がり、動機づけの低減に結びついてしまう可能性がある。ウクライナ人にとって、ヨーロッパ諸語に比べ、言語距離がある日本語は、珍しさと難しさから、ステータスが高い言語であり、学習開始時には、挑戦志向や、向上志向を強く持つ傾向がある。しかし、日本語接触機会が少ない環境において、有能感が得られなければ、より習得が容易で、接触機会が多い他の言語へ関心が移ることも考えられる。そのため、接触機会を増やし、有能感を高める努力が必要であろう。

8.5.まとめ

【研究 4】では、「自己評価と能力の差があるのか」、「動機づけはどのように変化しているのか」「動機づけが低減した際には再動機づけが行われているのか」について明らかにするために、6 名の質問紙調査継続参加者に対し、インタビューを行った。

会話能力の自己評価と、筆者による評価を基に、対象大学の平均値を基準とし、「自己評価高×能力高（Aさん、Cさん）」「自己評価高×能力低（Bさん、Dさん）」「自己評価低×能力高（Eさん）」「自己評価低×能力低（Fさん）」の4つに分類した。

「自己評価高×能力高（Aさん、Cさん）」

意欲的に学習している。目標達成見込みが高い。動機づけの低減がないか、または低減しても、再動機づけを行っている。日本の映画や文学など、自分が好きなことに積極的に関わり、動機づけを維持している。自分なりの学習方法を身に着けている。学習時間も長い。内容必然的動機づけを高く保っている。

「自己評価高×能力低（Bさん、Dさん）」

日本語学習をしたいという気持ちはあり、努力は必要だと認識しているが、学習時間も短く、行動と結びついていない。

ただし、BさんとDさんでは、異なる点が多い。Bさんは、「日本語日本文化志向」全般的に低下している。一方、「キャリア志向」「語学学習志向」に関する項目では低下が一つもなく、一部の項目で上昇が見られた。内容必然的動機づけ、関係必然的動機づけに低下が見られる。また、有能感が低下しているにも関わらず、自己評価が実際の能力より高い。

一方、D さんは、「日本語日本文化志向」の一部に低下が見られるが、2 年次、4 年次を通じ、 6 名中最も高い。平均値の結果からは、すべての動機が高いと言える。現時点での日本語能力の低迷は、学習時間が確保できないという「努力」不足に帰属していることがうかがえ、努力さえすれば、日本語もできるようになると考えているとみられる。

「自己評価低×能力高（Eさん)」

語学全体に対する能力が高く、基準が高くなっている。日本語に対する有能感が非常に低い。目標は高いが、達成見込みが低下している。内容必然的動機づけが低下し、他言語へ関心が移行している。

「自己評価低×能力低（Fさん)」

普段は自律的に学習を行うことがなく、これ以上「努力」を必要とする動機が非常に低い状態で、試験（成績）のために学習を継続している。試験の結果に対する原因帰属も、よかったときよりも、悪かったときに「教師」が原因としており、能力や努力への帰属が低い。

これまでの研究では、動機づけの変化に焦点を当てた研究がまだ少なく、成績優秀者や留学経験者など、動機づけ、能力、自己評価が高い good learner を対象とした分析がほとんどであった。反対に、動機づけがもともと低く、成績も自己評価も悪い bad learner の動機づけがさらに低くなる要因に関する分析は、陳（2011）の研究を除き行われていなかった。前者は【研究 4】の「自己評価高×能力高」に、後者は「自己評価低×能力低」に該当する。

自己評価と実際の能力にギャップのある「自己評価高×能力低」「自己評価低×能力高」タイプの学習者も教室には少なからず存在していると考えられるが、これまでは分析で焦点を当てられることがなかった。【研究 4】の学習者の事例から、有能感を高めることの重要性が示唆された。

第 3 部
総合考察

第 9 章　総合考察

本研究の目的は、日本語学習者の動機づけを明らかにすることであった。第 9 章では、まず、本研究全体のまとめを述べ、次に、そこから得られる示唆をいくつかの観点から論じることとする。最後に、本研究の限界と今後の展望を述べる。

9.1.本研究の要約

本研究は、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、動機づけの構造、および変化を明らかにするために、2 つの予備調査と、4 つの研究を基に様々な検討を行った。

第 1 部では、本研究の背景や目的について述べた。まず、第 1 章で、動機づけの定義を行った。加えて、ウクライナの日本語教育の状況をまとめた。日本語接触機会が少ない環境で学ぶ学習者は、機会が多い環境の学習者に比べ、動機づけが維持されにくいと考えられ、学習を継続することが難しいとされている。そのような環境において、動機づけがどのように変化しているのか、動機づけに関わる要因は何か、動機づけの低減要因について、明らかにすることを本研究の目的とした。

第 2 章では、第二言語学習者の動機づけの理論的背景を、先行研究を基に概観した。日本語学習者を対象とした動機づけ研究が始まった 1992 年から 2013 年までの約 20 年間の研究約 50 件のレビューを行った。これらの研究が、質的・量的どちらの方法で行われているのか、またそれらにはどのような特徴があるのかを記述した。従来の動機づけ構造研究よりも、さらに広い枠組みで動機づけを捉えるべく、鹿毛（1995） の三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）の分類に基づき、内発的・外発的動機づけ、統合的・道具的動機づけ、二要因モデル、達成目標理論などを整理し、本研究の方向性を示した。

第 3 章では、目的と以下の 5 つの問題設定を提示した。

問 1:ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか。【研究 1】
問 2:高学年の学習者の動機づけは一様に「下がる」のか【研究 2】
問 3:自己評価、目標、目標達成見込みのいずれかが動機づけと関連しているのか【研究 2】
問 4:自己評価、目標、目標達成見込みは有能感の高さに影響を与えているのか【研究 2】
問 5:試験の結果に対する原因を何に帰属しているのか。【研究 3】

そして、最後に、調査に継続して参加した学習者に対するインタビューを行い、動機づけの変化について詳述することを目的として提示した。

第 2 部、第 4 章以降では、実際の調査データに基づき、分析、考察を行った。第 4 章では、ボトムアップ方式の尺度構成の手順について、詳細に説明した。尺度の妥当性、信頼

性においても検討を行った。このボトムアップ方式による項目収集の結果、先行研究の尺度になく、筆者が予想していなかった項目が 11 あった。従来の方式では、得られなかった項目を用い、対象地域の実情に即した尺度を構成した。

第 5 章【研究 1】では、作成した尺度を用いて行った質問紙調査の結果に対して、因子分析を行い、学年層別（1、2 年生の低学年と、3、4、5 年生の高学年）に因子構造を示した。

低学年：「日本語日本文化志向」「将来実用志向」「挑戦志向」
高学年：「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」

鹿毛（1995）の三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）による分類に基づき、分析を行った結果、状況必然的動機である低学年の「将来実用志向」が条件必然的であるのに対し、高学年の「キャリア志向」では条件必然的のみではなく、関係必然的な動機を含んでいることを明らかにした。また、自己必然的学習である低学年の「挑戦志向」は、向上志向に加え、内容必然的な動機づけも含んでいるのに対し、高学年の「語学学習志向」では、できるだけ多くの言語を話すことなど、内容としての日本語と関連しない動機となっている。

問 1: ウクライナの日本語学習者は低学年と高学年で動機の構造が異なるのか。

学年層別の比較を行った結果、上記の問いに対し、次の 3 点を明らかにした。

・低学年と高学年では動機づけの構造が異なる
・低学年の内容関心的動機に対し、高学年では非内容関心的動機を持っている
・学習状況の変化が動機づけ低減に直接関連するのではなく、状況の変化が孤立環境の社会的文脈と結びついていることが関連している

第 6 章の【研究 2】では、【研究 1】で用いた尺度に加え、自己評価、目標、目標達成見込みを尋ね、動機づけとの関連を検討した。高学年について、グループ差を見るために、【研究 1】の因子得点を基にクラスター分析を行った。

問 2:高学年の学習者の動機づけは一様に「下がる」のか。
問 3:自己評価、目標、目標達成見込みのいずれかが動機づけと関連しているのか。
問 4:自己評価、目標、目標達成見込みは有能感の高さに影響を与えているのか

高学年の学習者をクラスター化して比較を行った結果、上記の問いに対し、次の 6 点を明らかにした。

・高学年では、動機づけ傾向によって、目標と目標達成見込みに違いがある
・すべての動機が高い群は、目標も達成見込みも高く、意欲的に学習している。
・語学学習志向のみが低く、日本語日本文化、およびキャリアに関する動機が高い群は目標を調整し、目標達成見込みを高く保っている。また、その目標達成見込みが有能感に影響を与えている。

・語学学習志向のみが高く、日本語日本文化、およびキャリアに関する動機が低い群は、目標の達成見込みが低い。また、継続意志も低く、動機づけが低くなっている。
・達成見込みの低さが、「(高学年になると) 意欲が下がる」ことに繋がる可能性
・「日本語日本文化志向」が低いことは、再動機づけに繋がりにくい。

第 7 章の【研究 3】では、【研究 1】【研究 2】で用いた尺度に加え、試験の結果に対する原因帰属について尋ね、動機づけとの関連を検討し、学年層別に比較を行った。

問 5:試験の結果に対する原因を何に帰属しているのか。

学年層別の比較を行った結果、上記の問いに対し、次の 4 点を明らかにした。
・試験の成否の原因を「努力」に帰属する傾向
・「能力」の高低が成否に影響していると考える学習者の比率が低学年と高学年で異なる。
低学年では、結果が悪かった際に能力に帰属する度合いが低く、良かった際に能力に帰属する度合いが高い
高学年では結果が悪かった際に能力に帰属する度合いが高く、良かった際に能力に帰属する度合いが低い
・高学年で、結果が悪かった際に外的要因に帰属している学習者は、「日本語日本文化志向」が低く、継続意志も低い傾向。
・結果が良かった場合にも、外的要因である「教師の教え方」に帰属している

第8章の【研究4】では、調査への継続参加者を対象にインタビューを行った。まず、「会話」能力に関する自己評価と、実際の能力との比較を行い、自己評価の高低（対象者が所属する大学の同学年の学生の平均値を基準)、実際の能力の高低(筆者がCEFRを基に判定)とで、対象者を4つに分類した。従来の研究で言及されてきた、自己評価も実際の能力も高い学生、自己評価も実際の能力も低い学生の特徴に加えて、自己評価と実際の能力に差がある学生について、詳しく分析を行った。インタビューでは、普段の学習行動や、動機づけが低減した経験とその際に再動機づけをどのように行ったかを尋ねた。「自己評価高×能力高」「自己評価低×能力低」という従来の研究で　good leaner、bad learner　と分析されてきた学習者のみではなく、自己評価と実際の能力にギャップがある学習者についても分析をした。自己評価が低すぎる場合には、語学全体に対する能力が高く、基準が高くなっているため、日本語に対する有能感が非常に低いこと、目標は高いが、達成見込みが低下していること、他言語へ関心が移っていることが、インタビュー対象者の事例から示された。そのため、有能感を高く持つことの重要性が示唆された。

このように、本研究では、動機づけの構造にとどまらず、変化と、変化に関わる要因について述べてきた。【研究1】から【研究4】で明らかになったことを、学年層別、自己評価と能力のタイプ別にまとめる。

大学2年生以下の低学年の学習者は、「日本語日本文化志向」を強く持っている。日本文化への興味関心や、日本語（特に漢字）に美しさを感じて学習を開始する学習者が多い。

向上志向と内容必然的な動機づけを含む「挑戦志向」を持っている。難しくて、希少性のある日本語を大学の専攻として選択し、意欲的に学習に取り組む学習者が多い。仕事や就職に関する動機である「将来実用志向」があるが、この動機は社会環境の影響は少なく、日本への旅行など、将来何らかの形で役立てたいというあいまいで大きな希望を反映している。そして、「統合的・道具的動機づけ」の枠組みでは、「統合的動機」にあたる「日本語日本文化」と、「道具的動機」にあたる「将来実用志向」との間に正の相関があり、統合的動機と道具的動機は相反するとしている先行研究　（成田 1998）とは、異なる結果となった。また、試験の結果に対する原因を成否にかかわらず「努力」に帰属しており、良かった際には能力に帰属する傾向がある。

大学3年生以上の高学年の学習者は、先行研究でも「意欲が下がる」と報告されている学習者層である。因子分析の結果、高学年の学習者の動機づけは3因子構造が妥当であり、それぞれ「日本語日本文化志向」「キャリア志向」「語学学習志向」と命名した。「日本語日本文化志向」が低学年とあまり変わらない項目で構成されている。一方、「キャリア志向」は、低学年の「将来実用志向」よりも目的が「仕事」に集約され、日本語の価値づけに関わる項目の因子負荷量が高い。また、「語学学習志向」は、内容必然的項目を含む「挑戦志向」と異なり、他言語への関心を示す項目で構成されている。このことは、高学年になると他言語に関心が移るという先行研究の報告（新　2002など）とも合致している。

高学年の学習者は、低学年の学習者と比較すると、「目標」では差がないのに対し、「目標達成見込み」が有意に低かった。また、高学年では、「目標達成見込み」の標準偏差が大きく、個人差が大きい。

学習者の動機傾向別にクラスター分析を行い、「目標達成見込み」との関連を調べたクラスタリングの結果、すべての動機が高い「全動機高群」、日本語日本文化志向とキャリア志向が高く、語学学習志向が低い「文化・キャリア高群」、日本語日本文化志向とキャリア志向が低く、語学学習志向が高い「文化・キャリア低群」に分類し、目標や達成見込みの差について、一元配置の分散分析を行った。「全動機高群」の学習者は、目標も達成見込みも高く意欲的に学習の取り組んでいる傾向が見られた。「文化・キャリア高群」では、目標を調整し、達成見込みを高く保っている傾向がある。また、目標達成見込みの高さが、有能感に影響を与えている。一方、「文化・キャリア低群」では、目標がほかの二つの群に比べやや低く、達成見込みも低かった。内容必然的意欲に関わる動機づけが低く、他言語への関心が高い。日本語学習に対する動機づけが低下していると考えられる。

また、試験の結果と原因帰属については、低学年同様、成否にかかわらず「努力」に帰属する傾向が高かった。しかし、「能力」については、結果が良かった場合には帰属の度合いが低学年に比べて有意に低く、悪かった場合に「能力」に帰属していることが明らかになった。また、試験の結果が悪かった場合に、「教師の教え方が悪かったから」という外的要因に帰属する学習者は、「日本語日本文化志向」に関する動機づけや、外国語学習に対する自信、継続意志が低いことが示された。

次に、質問紙調査への継続参加者に対し、インタビューを行い、動機の低減や、再動機づけなどについて質問した。自己評価と、実際の会話能力を基に「自己評価高×能力高」「自己評価高×能力低」「自己評価低×能力高」「自己評価低×能力低」の4つに分類した。

「自己評価高×能力高」の学習者は、意欲的に学習しており、目標達成見込みが高い。動機づけの低減がないか、または低減しても、再動機づけを行っている。日本の映画や文学など、自分が好きなことに積極的に関わり、動機づけを維持している。自分なりの学習方法を身に着けており、学習時間も長い。内容必然的動機づけを高く保っているという特徴がインタビュー対象者2名に共通してあった。

「自己評価高×能力低」の学習者は、日本語への関心が高く、努力は必要だと認識しているものの、学習時間が短く、行動と結びついていないことが見受けられた。

「自己評価低×能力高」の学習者は、語学全体に対する能力が高く、基準が高くなっている。日本語に対する有能感が非常に低い。目標は高いが、達成見込みが低下している。内容必然的動機づけが低下し、他言語へ関心が移行している状態にあることがわかった。

「自己評価低×能力低」の学習者は、普段は自律的に学習を行うことがなく、これ以上「努力」を必要とする動機が非常に低い状態で、試験（成績）のために学習を継続していると考えられる。試験の結果に対する原因帰属も、よかったときよりも、悪かったときに「教師」が原因としており、能力や努力への帰属が低かった。

以上、本節では、2つの予備調査と4つの研究から得られたデータを基に、低学年と高学年の動機構造の比較、および高学年の学習者の動機づけ傾向による自己評価、目標、達成見込みなどと動機づけとの関連、そして自己評価と能力のタイプ別の学習者へのインタビュー分析についてまとめた。次節では、各研究の分析を統合し、議論を行う。

9.2.考察

本節では、各研究のデータに基づいた分析に対し、論を深めるために 4 つの側面から総合的に考察を行う。

9.2.1.「意欲が下がる」ことについて

ウクライナの大学生の学習動機については、「高学年になると意欲が下がる」ということが、教師への聞き取り調査や、多くの報告書で言われていた。「意欲が下がる」というのはどのような状態なのだろうか。「留学を目標に入学してくるが（中略）留学は狭き門である。（中略）4,5年生になると他言語の勉強に専心する学習者も多い」（立間　2006）、「留学試験の競争に勝算がないと見切りをつけ、2，3年生で日本語学習を諦める学生もいる」（内村 2009）とされている。複数の報告書で言われているのは、高学年での学習放棄である。第1章で述べたように、ウクライナの大学では成績が悪く、授業に出席をしていない学生でも卒業が認められる慣例があるため、高学年の学習者は、学習放棄状態に陥ることがある。筆者が継続的に質問紙調査をする中で、1年生の段階では20名の学級において全員が出席していたにも関わらず、2年後の3年生の段階では、出席者が2名であった学級もあった。このように、授業に出席しない学習者もいる一方で、学習を意欲的に継続している学習者も存在している。その違いは何に関連しているのだろうか。

【研究3】において、高学年の学習者は、悪かった際の原因を内的・安定的な「能力」に帰属する傾向があることをデータから述べた。このことは、Dweck（1986）の「目標理

論」における「遂行目標（内容の習得ではなく、成績志向の目標）」と関連しているのではないだろうか。「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、すなわち有能感が高い場合には努力を行って良い成績を得ようとする（高い能力を示そうとする）が、有能感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、学習放棄に繋がる可能性がある。

反対に、意欲的に学習できていると考えられる群は、全体の動機が高く、目標も達成見込みも高く持っている学習者群と、内容に関する動機を維持し、目標を調整し、目標達成見込みを高く持っている学習者群の二つである。特に、後者の分析を通して、達成見込みを低減させないことは、有能感の高さにも繋がり、達成可能であると思える目標を持つことの重要性が示された。

有能感の低さが、遂行目標を持つ場合に学習放棄につながる可能性があること、反対に有能感の高さが達成見込みに影響を与え、意欲的に学習できることの 2 点が示唆された。

9.2.2.日本語接触機会が少ない環境における動機づけの低減

JSL 環境や日本語接触機会が比較的多い JFL においても、学習年数が上がるにつれ、継続が難しくなることが報告されている（楊　2011 など）。学習項目の複雑化による困難感の増大などは、どのような環境でも起こりうる問題である。

しかし、日本語との接触機会が少ない環境においては、就職の見込みが低いこと、使用機会がなく、学んでいる意義や有能感を感じにくいことも関連している。使用機会を増やすことで、有能感を高めることが重要である。前節で挙げた、動機づけが下がることについても、接触機会の過多が関連していると考えられる。動機づけを高める、維持するための低減については、9.3.節で詳しく述べる。

9.2.3.動機づけと成果との関連

第2章で述べたように、日本語学習動機研究において、どのような動機づけが成果（成績）の予測因子となるのかを見る研究が多く行われてきた。統合的・道具的動機づけの枠組みにおいて、統合的動機づけが成績の予測因子であるとした研究（成田　1998）や、道具的動機づけとエリート主義が成績の予測因子であるとした研究（郭・大北2001）などがあり、一定の結果は出ていない。成田　（1998）が研究の目的を「成績向上、すなわち日本語能力向上とつながりがある動機を学習者に持ってもらうために」と述べていることや、吉川（2013）が「動機づけを高める要因と自己評定の学習行動」の関連を調べていることから、これらのリサーチクエスチョンが設定された背景として、動機づけの高さと、学習行動、学習成果が互いに関連し合っているという仮定がなされていると考えられる。

しかし、【研究4】において、動機づけが全般的に高かった学習者Dさんは、コースで設定される目標レベルと同程度の3レベル（CEFRのB1）であると会話能力について自己評価していたが、実際の能力はそれより低い2レベル（同A2）であった。また、学習時間も週に7時間であった2年次に比べ、4年次には3.5時間に半減している。統合的な動機も、道具的な動機も高いまま維持されているものの、高い学習成果や学習行動に結びついているとは言えない。このことは、動機づけの高さのみが、学習行動や成績の要因となるのでは

ないことを示している。学習成果のためには、学習行動が生起する必要があり、目標と現在との距離を意識し、それを達成するための行動の原動力となるのが動機づけの高さであると考えられる。学習行動や学習成果に影響を与えるものは、動機づけのみではなく、自己評価や目標達成見込みも関連していると考えられる。

9.2.4.自己評価が実際の能力よりも高いことに対する考察

【研究 4】において、自己評価と実際の能力に差がある学習者について、「自己評価低×能力高」である学習者については、既に習得している他言語の能力の高さから、評価の基準が高くなり、有能感が低くなっている可能性があることを指摘した。もう一方の「自己評価高×能力低」にあたる学習者 2 名について、自己評価視点の観点から考察を試みたい。

第一に、実際の能力よりも高い自己評価を持つことは、学習に対するモニタリングが行われていないことに繋がっており、自律的な学習が生起しにくい可能性がある。先行研究（陳 2012）では、「成績不振者」にインタビューを行った。結果、成績（卒業）以外に動機づけがほとんどないことや、自分が日本語ができないのは、努力不足のせいではなく、環境への責任転嫁（授業やテストが悪い、日本や日本語に魅力がない）をしていること、能力への評価が相対的であり、自己評価視点が欠如していること、自分は本来ある程度の能力を持っており、環境さえよければ高い評価が得られるはずだという自信をもってはいるが、具体的に自己の学習を振り返ることができないため、学習方法を見直せていないということを分析している。

「自己評価高×能力低」である学習者に関しても、自己評価視点が欠如している可能性がある。D さんは、現在クラスで用いられている教科書は難しいとしているが、「35YO 難しいときどうしますか」という問いに対しても、「36D　今、何も　hahaha」と答え、難しいことを放置しているとしている。漠然と漢字と文法を勉強したいと考えてはいるが、学習行動が伴っていない。

第二に、自己評価視点があっても、ウクライナのように日本語接触機会が限られている場合には、自己評価の基準が教室文脈に限られていることが原因で、評価基準が高くないことが考えられる。CEFR は、実際の運用に即した can-do statement である。しかし、ウクライナでは、「在学中の目標は日本留学に絞られ、試験勉強重視、運用力は二の次という偏った学習や指導が行われることがある」　（内村　2009）ため、教科書で設定された場面のような限られた会話練習が中心となっている。教科書の聴解や会話問題を基準としている場合と、実際の場面での複雑な会話とでは、大きく状況が異なる。このことは、CEFR 自体がヨーロッパでの複言語主義、移民増加に対応するものとして作られたものであることも関連している。CEFR のような Can-do statement 形式の自己評価においては、外国語学習環境、とくに目標言語との接触機会が少ない環境で学ぶ学習者にとって、判断の基準が難しいことが考えられる。

一方、「自己評価高×能力高」学習者は大学の授業以外にも、在ウクライナ日本センターのクラスや、映画鑑賞などを通じ、教科書以外の日本語にも触れる機会が多い。実際の場面や、それに近い言語使用に接していることは、何ができるかできないかを知ることに繋がるだろう。

動機の高さに加え、学習の生起には、自己評価視点が重要な役割を果たすと考えられる。

9.3.本研究から得られる示唆

上記における要約に基づき、本研究から導かれる示唆を、方法と教育面の 2 点から述べる。

9.3.1.研究方法に関する示唆

第 2 章で概観してきたように、日本語学習動機づけ研究は、Gardner and Lambert（1972）の尺度を直接、または間接的に利用し、「統合的・道具的動機づけ」を中心とした枠組みで行われる研究が多かった。しかし、本研究は、ボトムアップ方式により尺度を作成することで、対象環境の実情に即した調査を行うことができた。本研究で作成した尺度をそのまま他地域で用いることはできないが、この作成方法を用いての尺度構成は可能である。調査者の想定と先行研究の項目によって作成された尺度を用いた、検証的因子分析が中心であった日本語学習動機調査研究において、新たな方法を示すことができた。

また、本研究においては、鹿毛（1995）の三つの意欲（内容必然的意欲・自己必然的意欲・状況必然的意欲）による分類を援用することで、複数の概念を取り入れて、分析を行うことができた。これまで、先行研究同士の構造の比較があまり行われることがなかったが、今後は蓄積された日本語学習動機研究をこのような形で整理していくことも必要であろう。

これまでの量的研究では、「学習成果」に影響を与えるのは統合的な動機か、道具的な動機かをいう二項対立的な研究が多く行われており、一定の結果が出ていなかった。しかし、【研究 4】で、動機づけが高くても、学習成果が高くない学習者について取りあげた。「動機づけが高くても学習成果が高くない」ということの間には、ほかの要因が存在していることを示している。量的研究のみでは、明らかにできなかったことを、質的研究を併用することで示すことができた。

質的研究は個人差を扱うのに優れた研究法ではあるが、ライフヒストリーなどによる分析では、学習者の内省から得られた結果でしか示すことができない。そのため、過去の時点の記憶については、現在の自分が振り返ったこととしてしか示されず、覚えていないことについても参照することができない。

その点、縦断的に学習動機を観測することは、調査時点での動機づけを明らかにすることができ、変化についても示すことが可能である。

以上、方法面では、以下の 6 点について、従来の日本語学習動機研究とは異なる方法を取った。

1）ボトムアップ方式による尺度の作成、信頼性の確認
2）三つの意欲による分類を援用することによる、先行研究との構造の比較
3）学年層による比較
4）クラスター分析による動機傾向別の分析

5）質的方法と量的方法の併用
6）継時的な調査による変化の記述

その結果、次のような成果が得られた。
1）対象環境に即した、信頼性の高い尺度を作成した
2）二項対立ではなく、幅広い観点から動機づけ構造を検討、記述した
3）学習年数による動機づけの違いを明らかにした
4）動機傾向別に目標や達成見込みとの関連などを示した
5）量的、質的研究の長所を取り入れ、動機の変化を分析した
6）内観による振り返りではとらえられない、調査時点での動機と、その変化を示した

9.3.2.教育面での示唆

本研究の端緒は、「日本語との接触機会が少ない環境において、日本語を専攻する学習者が意欲的に学習を継続できない」ことが、ウクライナの日本語教育において大きな問題となっていることであった。

本節では、教育面という観点から、動機づけの低減を防ぐために何が必要かということについて述べたい。

ウクライナの日本語教育に関する問題点として、留学や日本語を活かした就職の機会が非常に少ないことが多くの報告書で挙げられている。確かに、本研究の結果からも、留学や就職への見込みが、高学年で低下していること（【研究 1】【研究 4】）が明らかになっている。しかし、上記の問題点は、社会環境によるものであり、問題そのものを教育現場で改善することは難しい。

高学年では、日本語以外の専門教科が増え、日本語の授業時間が削減される。日本文化を学びたいという希望もあるが、限られた日本語の授業時間では、日本語能力試験、日本留学試験対策が中心となっている。学習者は低学年よりも複雑化した学習内容に対して困難感を持ったことが、【研究 4】のインタビューから明らかになった。目標達成見込みが低くなり、有能感の低下、学習時間数の減少も起きている。

これまでの研究では、「動機づけが低減し、成績も下がる」のか、「成績が下がり、動機づけも下がるのか」という議論において、原因がどちらかは特定できないとする見解が多かった。しかし、動機全体が高い状態においても、学習成果が高くなっていない事例が【研究 4】で見られた。学習成果のためには、学習行動が生起する必要があり、目標と現在との距離を意識し、それを達成するための行動の原動力となるのが動機づけの高さであると考えられる。そのため、次の事柄のいずれか一つ、または複数が要因となり、学習行動が生起しない可能性がある。

1）動機づけが低い
2）達成可能な「目標」を持っていない
3）自己評価視点の欠如、自己評価と実際の能力との差が大きい
4）有能感が低い

5）遂行目標を持っていることによる努力の差し控え（失敗時の低能力露呈の回避）

これらは、接触機会の過多に限らず、どのような環境でも起こり得ることである。しかし、日本語接触機会が少ない学習環境においては、就職・仕事に関する動機が低減しやすく、そのため内容必然的動機づけが高くなければ、他言語などへ関心が移ってしまいやすい。また、接触機会が少ないことで有能感を感じにくく、そのことが自己評価視点の欠如にも結びつきやすくなっている。能力を測る物差しが、定期試験や、日本語能力試験、留学試験に偏ってしまい、失敗と低能力の露呈に対する不安も大きいことが予想される。

そのため、教育現場において、次のような取り組みをすることで、改善が見込まれる。

1）動機づけを高める工夫
2）達成可能な目標の設定
3）自己評価の機会を設ける
4）有能感を高める
5）遂行目標ではなく、習得目標を高める工夫

1）動機づけを高める工夫について、具体的には学習者の興味関心を取り入れた授業を行うことが必要である。そのためには、学習者のニーズや動機を教師が知ることが必要である。2）達成可能な目標の設定とは、高い目標を持たせないということではない。「留学」などの高い目標のみを掲げるのではなく、そのためのスモールステップとしての小さな目標を教師と学習者が共に考えることが必要である。そのためには、3）自己評価の機会を設け、そこから必要な目標を設定することが望ましい。少しずつ小さな目標を達成することで、4）有能感も高めることができる。そして、学習者が 5）遂行目標ではなく、習得目標を持つためには、固定的な能力が成否を決めたり、相対的に高い能力を示すのではなく、努力して学習項目を習得することで、良い学習成果が得られることを学習者が理解できるような教授、評価が必要である。具体的には、教師が単に評価的なフィードバックを与えるのではなく、失敗の要因やどうすれば改善できるのかを学習者に考えさせるようなフィードバックを行うことで、習得目標を持つことができるようになると期待できる。

また、使用機会を増やすことが最も有効な方法の一つであると考えられる。本研究の調査開始当初の 2007 年にはウクライナの IT 事情はあまり良い状態ではなかったが、2013 年現在はパソコン保有率、インターネット回線スピードも向上し、以前よりも手軽にインターネットが利用できるようになった。【研究 4】のインタビューでも、学習者が、日本の映画などのコンテンツにアクセスしていることが報告され、そのことが動機づけの維持や、低減時の再動機づけにもなっている。

教室においては、ICT を利用した授業や、課題などを教師が積極的に取り入れることで、接触機会を増やすことが可能であろう。非漢字圏のウクライナの学習者にとって、初級向教科書では漢字に振り仮名があるため困難感を感じにくいが、中級以上で振り仮名がない教材に接することで、困難を感じるようになっている可能性がある。ウェブ上では、ポップアップ辞書などが使えるため、必要に応じて参照することが可能である。インターネッ

ト上で興味のある情報を探し出し、それを自分で読み取ることが可能である。また、SNSを通じ、日本人や他の日本語学習者と交流することもできる。そのことが、教室外での学習時間の増大や、自律的学習に繋がることが期待される。

9.4.本研究の限界と展望

これまで本研究の示唆を方法や教育面について中心的に述べてきた。しかし、本研究にも批判されるべき点をいくつか挙げることができる。以下では、想定される本研究への批判と、それに対する筆者の見解を述べる。それを通して、本研究の限界点と今後の展望について考えていきたい。

本研究では、9.2.1.節で挙げたように、6 つの新たな方法を日本語動機調査研究に取り入れ、多面的なアプローチにより、動機づけの変化とその要因について分析を行った。従来の方法とは異なる技法を用いたことは、新たな成果であるといえるが、問題点も存在している。

1）努力や学習行動の基準
2）能力の評価
3）インタビューの実施方法、内容

1）努力や学習行動の基準

本研究では、【研究 3】【研究 4】において、努力の基準を授業外での学習時間数と規定し、分析を行った。これまで努力の測度として、学習時間数を扱った研究（来嶋・鈴木 2003）があった。しかし、特定の実践活動後の学習量を調べる指標としてのものであり、普段の学習行動の指標として用いたものではなかった。本研究では、学習時間を努力の測度としているため、時間が長いことを努力していることとしたが、特に高学年では、実際の能力や学習方略にも個人差が大きく、能力が高く効果的な方略を利用している学習者の学習時間が短くなることも予想される。また、反対に能力が高くなく、効果的ではない方略を使用している学習者の場合には、学習時間が長くなる可能性がある。

そのため、今後の研究では、努力や学習行動の測度として、別の指標を用いることを検討する必要がある。

2）能力の評価

本研究では、【研究 4】の実際の能力の評価の基準を、インタビュー中の発話データに基づき、筆者自身が行った。先行研究では、学業成績を能力の評価基準とするものが多かったが（成田 1998、森　2006 など）、「試験の前だけ勉強する」という遂行目標を高めようとする学習者がいる場合、試験の成績のみから、能力を判断することは難しい。そのため、CEFR の評価表を基にインタビューデータから評価を行ったが、学習者によっては発話データが十分ではなかった。また、OPI[47]のように、学習者のレベルをより詳しく評定する方法を用いることも必要である。

そして、【研究 4】では、能力の評価方法として、CEFR の 5 技能における「会話」能力

を取り上げたが、他技能の評価についても検討し、取り入れることが望ましかったと言える。今後の研究では、作文などの産出物による評価も視野に入れ、評価を複数の方法で行うことを検討したい。

3）インタビューの実施方法、内容

本研究の実施上の問題点として、【研究 4】では、インタビュー実施前に、学習者の質問紙調査の結果を得ることができなかった。実際に、インタビューは、D 大学において 12 名を対象に行い、インタビュー後に継続参加者のデータを選ぶことになった。これは、調査期間が限られていたため、質問紙調査を行った後で、インタビューも行うという手順上、事前に質問紙調査の結果を参照、入力することが難しかったからである。事前に質問紙の結果が参照できていれば、それをもとにさらに詳しくインタビューも行うことができたと考えられる。

また、本研究では複数の学習者に比較的短い半構造化インタビューを行うという形式を取ったため、予め用意した項目以外での質問が十分ではなかった。加えて、インタビュアーである筆者のロシア語、ウクライナ語能力が十分ではないことへの懸念から、対象者が日本語で発言できない場合に、発言自体を差し控えてしまうことがあった。特に実際の能力が高くない 3 名について、そのような場面が見られた。質的調査の性質上、対象者の日本語能力が高くない場合には、通訳を介す必要があると考えられる。本研究の分析には含めていないが、インタビュー中、すべて英語で発言する学習者もいた。

なお、本研究では、留学予定のない、質問紙調査への継続参加者 6 名のみをインタビュー分析対象とし、考察を行ったが、6 名の対象者以外へのインタビューについても、稿を改めて論じたい。

9.5.今後の課題

本研究の結びとして、今後の課題を 3 点述べる。

第一に、本研究では、動機づけの変化に関わる要因として、「自己評価」「目標」「目標達成見込み」を中心に分析を行った。達成目標理論に関わるこれらの要因を中心とし、接触機会が少ない環境であることを考慮して分析を行ったが、動機づけの変化には、学習行動、学習方略、他者との関わりなど、さまざまな要因が複雑に関連していると考えられる。今後は、これら以外の動機づけの変化に関わる要因の同定や、影響についても分析を行う必要がある。

第二に、本研究では、学年層別の構造に加え、クラスター分析による動機傾向別の特徴を記述し、インタビューによる個人差を見るという、研究方法を採用した。従来の日本語学習動機研究は、対象機関の学習者全体の動機を調査するものが多く、学年層、動機傾向別、個人、という 3 層に渡り、対象を絞って論じたことは、本研究の長所の一つであるといえる。最終的には【研究 4】で対象とされた 6 名の学習者を、自己評価と実際の会話能力の高低により 4 つのタイプに分類した。しかし、この 6 名のデータを基に、すべてのウクライナの大学生の動機づけを代表するというような結果の過度の一般化はできない。実際に、「自己評価高×能力低」タイプの 2 名の学習者についても、有能感が低く、学習時

間が短いという傾向はあったものの、動機づけの変化については同様ではなく、大きな差異があった。他の 3 つのタイプについても、インタビュー対象者を増やすことで、また新たな傾向が見いだされる可能性は大いにある。また、9.4.節で述べたようにインタビューの方法と内容を改善することで、より多くの事実が明らかになると考えられる。そのため、今後は対象者へより詳細にインタビューを行い、質的研究と量的研究の統合を考える必要がある。

第三に、9.3.節で述べた教室での動機づけの低減を防ぐ方法は想定に留まるため、今後は実証的な研究を行う必要がある。そして、そのことが、本研究の端緒である「日本語接触機会が少ない環境で日本語を専攻する学習者にとって、意欲的に学習を継続できる」ことに繋がると言えるだろう。

したがって、今後は、関連する研究を継続、蓄積することで、さらに研究を深め、日本語学習者の動機づけの変化とその変化に関わる要因をより詳しく明らかにする必要がある。

謝辞

本論文作成に当たり、多くの先生方、学習者の皆様にお世話になりました。北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院の小林由子先生には、この 8 年間、数えきれないほどのご助言をいただきました。統計的な知識を持たずに修士課程に入学し、長期に渡る研究を完成することができたのも、一重に先生のゼミでご指導のおかげです。本当にありがとうございました。河合靖先生の質的研究法などの特別ゼミに参加させていただいたことや、クラスター分析などについて個別に相談させていただいたことで、研究に必要な分析方法を基本から理解することができました。また、廣森友人先生には、細やかなご指摘をいただき、日本語教育に限らず、幅広い視点から研究について考えることができました。記して厚くお礼申し上げます。また、研究科の言語分野の先生方には、研究の各段階において、様々なご指導をいただき、常に温かく見守っていただきました。

本研究の調査にご協力いただきましたウクライナの大学の先生方、日本語専攻学習者の方々に心より感謝申し上げます。この調査は予備調査を含めると、5 年間に渡るものであり、貴重な時間を割いて、何度も質問紙調査にご協力いただくことになりました。地方都市の大学へ調査に伺った際には、多くの先生方、学習者の方に、調査のお手伝いをしていただきました。みなさまのご協力なくして、首都以外での調査はできなかったと思います。また、これらの大学の先生方との面識を得るきっかけとなりました、キエフ日本語教師会、ならびに日本センターのみなさまにお礼申し上げます。

キエフ国立タラス・シェフチェンコ大学のユリヤ・ザモルスカヤ先生には、予備調査 1 から最後の調査まで、実施面において大変お世話になりました。また、数年来の友人であり、同じ研究科に籍を置くタチアナ・ハタエワさんのご協力で、ウクライナでの調査を行うことができました。いつも翻訳を快く引き受けてくれたことに、深く感謝いたします。

さらに、同じ研究室の佐藤梓さん、阿部啓子さんには、修士課程、博士課程を通じ、本論文の完成を大きく助けていただきました。

この謝辞を書きながら、本論文がいかに多くの方々によって支えられているのか、改めて感じております。ご協力いただいた方々に応えるためにも、この博士論文を出発点とし、今後も研究に向き合っていきたいと思います。どうもありがとうございました。

参照文献

阿部啓子（2011）「中国で日本語を専攻する大学生の動機づけ－『試験』に対する価値づけと動機づけの関連から―」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院修士論文

アブドサラム ダウティ・中山洋・山口正二（2009）「目標設定と評価教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.

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』41-47.

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ー」『明海日本語』 10，25-36.

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ー」『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.

アサドチフ・オクサーナ（2012）「ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と課題―たらす・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学を中心に―」『第 22 回日本言語文化研究会「自国の日本語教育を語る（12）」』国際交流基金日本語教育センター・政策研究大学院大学　31-38.

Atkinson,J.W.（1964） *An introduction to motivation.* Princeton, New Jersey:Van Nostrand.

Au Shun.Y.（1988） A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of Second-Language （L2） learning, *Language Learning*, 38, 75-100.

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ー」『人間と環境 －人間環境学研究所研究報告』3，35-45.

千田昭予（2004）「非教室環境での日本語学習の動機づけ」『日本語教育学会春季大会予稿集』191-196.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. （1991）. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

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 －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.

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.）

Deci, E. L., & Ryan, R. M. （1985）. *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. New York: Plenum.

独立行政法人国際協力機構公共制作部（2009）『ウクライナ国ウクライナ日本センタープロジェクト中韓評価調査報告書』独立行政法人国際協力機構.

Dörnyei,Z. （2001） *Teaching and researching motivation.* Harlow: Longman

Dörnyei,Z. （2003） Attitudes, orientations, and ,otivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53, 3–32.

Dörnyei, Z. （2009）. The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda

（eds.）, *Motivation, language identity and the L2 self* 9-42. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z.& Chan,L（2013）Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages *Language Learning*, *63*, 437–462.

Dörnyei, Z. & Ushioda E.（2011） *Teaching and Researching Motivation* Second Edition. Great Pearson Education Limited, Great Britain.

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.

江川裕之（2011）「『JF 日本語教育スタンダード』のウクライナへの導入」『Мовні і концептуальні картини світу』172-179.

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ーウズベキスタン・日本人材開発センターを例としてー」『国際交流基金日本語教育紀要』2，49-64.

古川敦子（2010）「日常場面における日本語の自己評価に関する一考察」『日本語／日本語教育研究』日本語／日本語教育研究会 1，85-101.

Gardner,R.C.& Lambert,W.E.（1972） *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner. R.C.（1985）. *Social psychology and second language learning,* London: Edward Arnold.

Gardner,R. C.（2001）. Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt （Eds.）, *Motivation and second language acquisition* （pp. 1-19）. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

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ー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』pp.182-188.

ゴルフノスカ オリガ（2010）「ウクライナにおける日本語教育事情」『第 1 回国際シンポジウム報告集 世界の日本語・日本語学—教育・研究の現状と課題—』75-78 東京外国語大学国際日本研究センター.

南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）（2001）『心理学研究法入門ー調査・実験から実践までー』東京大学出版.

速水敏彦（1995）「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」『心理学評論』38（2）, 171-192.

Hayashi, H.（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（2000） 「業務完了報告書ーウクライナキエフ国立タラス・シェフチェンコ大

学ー」『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』1-18, 日本外交協会 .
平畑奈美（2001）「業務完了報告書ーウクライナキエフ国立タラス・シェフチェンコ大学ー」『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』1-18, 日本外交協会 .
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.
廣森友人（2010）「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導方法」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人　編『成長する英語学習者ー学習者要因と自律学習ー』47-74, 大修館書店.
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』15, 123-140.
堀野緑（1987）「達成動機の構成因子の分析ー達成動機の概念の再検討」『教育心理学研究』35,148-154.
堀野緑 （1998）「量的資料収集のための質問紙の作成」鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤（編）『心理学マニュアル質問紙法』78-86, 北大路出版
堀野緑・市川伸一（1997）「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45,140-147.
市川伸一（1995）『学習と教育の心理学』岩波書店.
今福宏次（2010）「日本語学習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—」『日本語教育学会春季大会予稿集』193-198.
石橋玲子（2010） 「外国語環境下での日本語学習に関わる上位要因の諸相—タイ人大学生を対象として—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』335-336.
石井秀幸（1993）「日本語学習者の学習意欲を構成する因子の分析」『日本語教育学会春季大会予稿集』1-6.
磯田貴道（2005）「学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて」『広島外国語教育研究』 8, 85-96.
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.
鹿毛雅治（2012）「内発的動機づけ—好きこそものの上手なれ—」鹿毛雅治編『モティベーションをまなぶ 12 の理論』 Theory2, 19-44 金剛出版.
郭俊海（2011）「なぜ第三言語か—シンガポールの社会人学習者の日本語学習動機づけ—」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』 228-229, 高等教育出版社
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・タン チンイエン（2012） 「シンガポールの中等教育における日本語教育ー日本語学習者の動機づけを中心にー」『九州大学留学生センター紀要』20, 35-45.
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.
Keller, J. M. （2009） Motivation design for learning and performance; *The ARCS Model Approach.* New York：Springer SBM（鈴木克明 監訳（2010）『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）
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
北山忍・高木浩人・松本寿弥（1995） 「成功と失敗の帰因－日本的自己の文化心理学－」『心理学評論』38（2） ，247-280.
Kormos, J., & Csizér, K. （2008）. Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning,58,* 327-355.
久保信子（1997）「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』 45,449-455.
久保信子（1999）「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討－学習動機、認知的評価、学習行動およびパフォーマンスの関連－」『教育心理学研究』47，511-520.
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係」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57，245-253
国際交流基金（2009）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2009 年－』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』スリーエーネットワーク.
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』77,129-141.
羅曉勤（2005） 「第 9 章 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』 189-211，凡人社 .
Lamb, M. （2012）. A self system prespective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, *62*, 997-1023.
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.
Lukmani,Yasmeen M.（1972）. Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, *22 (2)* , 261-273.
牧野成一（2001）「理論編 OPI の理論と日本語教育」牧野成一・中島和子・山内博之・荻原稚佳子・池崎美代子・鎌田修・斉藤真理子・伊藤とく美『ACTFL-OPI 入門―日本語学習者の「話す力」を客観的に測る―』8-49，アルク.
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―」『日本語教育学会春季大会予稿集』262-267.
三矢真由美（2000）「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103,1‐10.
宮下一博（1998）「質問紙法の基礎」鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤（編）『心理学マニュアル質問紙法』10-21，北大路出版 .
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』 23， 209-232.

Moskovsky C., Alrabai F., Paolini S.,Ratcheva S.（2013） The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*,*63,* 34–62,

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」『鳴門教育大学 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」『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ー」『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月特集号 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—学習効果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120，73 - 81.

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ー」『日本語教育』125， 106-115.

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.

村山航（2006）「テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点—」『教育心理学研究』54，265-279.

Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. （2012）. Achievement goals and approach-avoidance motivation. In R. M. Ryan （Ed.）, *The Oxford handbook of human motivation* （pp. 191-207）. Oxford: Oxford University Press.

長沼君主（2003）「言語学習における社会的文脈と動機づけ」『心理学評論』46（3）, 108-120.

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：成人にみられる動機づけの傾向」『一橋大学留学生センター紀要』4，95-120.

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.

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』41-71，金子書房.

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.

根本愛子（2011）「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』2，85-96.

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』1，37-48.

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–「可能性の予期」に注目して—」『小出記念日本語教育研究会』17，21-32

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.

奥川郁子（2009）「英語学習動機と自己評価の関係－日本の高校生の場合－」『筑波応用言語学研究』15，31-44.

大西由美（2008）「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」北海道大学大学院国際広報メディア研究科修士論文.
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.
大西由美（2011a） 「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―」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』12，21-40.
大西由美（2011b）「動機づけと自己評価の関連―ウクライナにおける日本語専攻大学生を対象に―」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』30-31，高等教育出版社.
大西由美（2011c）「試験の結果に対する原因帰属－ウクライナにおける日本語専攻大学生を対象とした動機づけ調査－」『Мовні і концептуальні картини світу』206-215.
大西由美（2012）「動機傾向の違いによる有能感と自己評価、目標、達成見込みの関連―ウクライナにおける日本語専攻大学生を対象に―」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』61，日本語教育国際大会予稿集.
小塩真司・西口利文（編） （2007）『質問紙調査の手順』 ナカニシヤ出版
Oxford, R.L. & Shearin, J. （1994）. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, *78*, 12-28.
羅暁勤（2005）「ライフヒストリー・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」『外国語研究』8，38-54，外国語教育学会
Ryan, R.M., & Deci, E.L. （2002）. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan （Eds.） *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, 3-33，NY: University Rochester Press.
蔡愛玲・蔡愛芬（2010）「日本語の学習動機づけについて―台湾のある大学を例として―」『徳明学報』43，37-48.
戈木クレイグヒル滋子（2005）『質的研究法ゼミナール－グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院.
櫻井重雄（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.
櫻井茂男（2012）「夢や目標をもって生きよう！―自己決定理論―」鹿毛雅治編『モティベーションをまなぶ 12 の理論』 Theory2 45-71，金剛出版.
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.
セレジナ インナ ニコラエブナ・笠井久美子 (1995)「ウクライナにおける日本語教育」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』3，61-70.
瀬尾匡輝（2011）「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化－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.
高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響－米国人短期留学生の場合－」『日本語教育』105，101-110.
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－3 人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとに－」『大阪大学言語文化学』18, 157-168.

田中敏（1996）『実践　心理データ解析』新曜社
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.
トムソン木下千尋（2008）「海外の日本語教育の現場における評価―自己評価の活用と学習者主導型評価の提案」『日本語教育』136，27–37.
外山美樹（2007）　「中学生の学業成績向上における社会的比較と学業コンピテンスの影響―遂行比較と学習比較―」『教育心理学研究』55，72-81.
鄭惠卿（1995）「日本語学習の動機に関する韓国大学生の意識調査」　『日本語教育学会春季大会予稿集』　193-198.
冨吉結花（2013）「タイ中部の大学における日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因」『日本語教育学会秋季大会予稿集』387-388.
内村浩子（2009）「ウクライナにおける日本語教育」『東京外国語大学日本研究教育年報』 13,129 -133.
Urdan, T.& Turner, J.C. （2005）. Competence motivation in the classroom. Elliot, A. & Dweck, C.（2005）. *Handbook of competence and motivation*. 297-317. Nueva York, Guilford Press.
Ushioda,E. （2001） Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt （eds）, *Motivation and second language acquisition*　93-125，Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
宇都木隆寿（2011）「日本語能力と日本語学習動機づけの関係―タイ人大学生を対象にして―」『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』 8 、国際交流基金バンコク日本文化センター、65-74
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.
Weiner, Bernard（1980），*Human* Motivation. New York. バーナード ワイナー（1989）「ヒューマン・モチベーションー動機づけの心理学ー」宮本 美沙子・林 保（訳）金子書房
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』47-53，ナカニシヤ出版、
八木伸二郎（1999）「業務完了報告書ーウクライナキエフ国立タラス・シェフチェンコ大学ー」『日本語教育専門家 NIS 諸国派遣事業派遣教師の業務実施完了報告書』日本外交協会.
山森光陽（2004）「中学 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』52，71-82.
楊孟勲（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』150，116-130.
Yashima T.（2002）Willingness to communicate in L2: The Japanese EFL context.　*The Modern Language Journal, 86（1）* ，54-66.
吉島茂・大橋理枝（2004）『外国語教育 IIー外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッ

パ共通参照枠ー』朝日出版社.
吉川景子（2010）「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語センター日本語教育紀要』7，41-50
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」『姫路獨協大学日本語教育論集』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－タイ中等教育における 3 年間の縦断調査からー」『環太平洋大学短期大学部紀要』24，103-112.
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語センター日本語教育紀要』10，117-126

参照ウェブサイト（2013 年 10 月 20 日最終閲覧）
Council of Europe（2013） 「Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment （CEFR）
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
国際交流基金（2013）「JF スタンダード」 http://jfstandard.jp/
外務省（2011）「海外在留邦人数統計」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html

Appendix

調査用紙

1

調査許可願い

Прошение о разрешении провести анкетирование

私は北海道大学国際広報メディア・観光学院、博士課程 3 年の大西由美と申します。現在「日本語学習者の動機づけ」について調査しております。お忙しいところご迷惑をお掛けいたしますが、調査にご協力くださいますようお願い申し上げます。

Меня зовут Ониси Юми, я являюсь студенткой доктор курса Хоккайдского Университета, 3-го года обучения （ Факультет международных медиа, коммуникаций и туризма）. В настоящее время я занимаюсь исследованием на тему: «Мотивация изучающих японский язык». Прошу Вас оказать содействие в проведении данного исследования.

調査は、アンケートによるものです。生年月日、学年、日本語学習歴等を質問しますが、学会や論文の発表などで個人が特定されるようなことは一切ありません。また書いていただいた回答用紙は、調査者の指導にあたる教員と調査者以外は見ることはありません。記入していただいた回答用紙は、5 年間保存させていただいた後、処分いたします。

Для данного исследования необходимо проведение анкитирования. В анкете, кроме прочих вопросов, необходимо указать дату рождения, курс, период изучения японского языка, однако при оглашении результатов исследования на симпозиумах и т.д. вышензаванные данные оглашаться не будут. Анкеты с ответами студентов будут доступны только мне и моему научному руководителю. Анкеты будут сохраняться на протяжении 5 лет.

同意の上、サインをお願いします。

Если Вы согласны с вышеперечисленными условиями, пожалуйста, поставьте свою подпись.

月 месяц　　日 число　　2011 年 год

署名　Подпись

何かご質問などありましたら、調査者へご連絡ください。

По любым вопросам относительно данного исследования просьба обращаться непосредственно ко мне.

北海道大学国際広報メディア・観光学院

Хоккайдский Университет,

факультет международных средств массовой информации, коммуникаций и туризма

大西由美　ОНИСИ Юми

E:mail: yumi024@gmail.com（日本語／ロシア語可）на русском или японском языке

2 *見本*

Ответьте на следующие вопросы
Пожалуйста, выберите наиболее подходящий Вам （один） вариант ответа и поставьте любую отметку в квадратике напротив него.



.

	Совсем так не считаю	Так не считаю	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да, я так считаю	Да, я уверен
1		×				
2				×		

	Совсем так не считаю	Так не считаю	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да, я так считаю	Да, я уверен
1		×	×			
2				×		

日本語の現在のレベルと目標

	聞くこと
A 1	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
A 2	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
B 1	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
B 2	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
C 1	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.
C 2	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.

5

・あなたの日本語のレベルは今、この表に書かれている A1 ～C2 のどれに当たると思いますか。

あなたは日本語を学習して、この表に書かれている A1 ～C2 のどのレベルに達したいですか。

日本語の現在のレベルと目標

初級

	理解すること		話すこと		書くこと
	読むこと		やり取り	表現	書くこと
A1	はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、やり取りできる。	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。
A2	（ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの）直接自分につながりのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	ごく短い簡単なテクストなら理解できる。広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。簡単で短い個人的な手紙は理解。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	直接必要のある領域での事 柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。
B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解できる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテクストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語ることができる。意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。	身近で個人的に関心のある 話題について、つながりのあるテクストを書くことができる。 私信で経験や印象を書くことができる

B2	長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。たいていのテレビのニュースや時事問題の番組もわかる。標準語の映画なら大多数は理解できる。	筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	流暢に自然に会話をすることができ、母語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテクストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる
C1	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	長い複雑な事実に基づくテクストや文学テクストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も 理解できる。	言葉をことさら探さずに流暢に自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。	複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題が扱える。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。
C2	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門的記事、文学作品のテクストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。自分を流暢に表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。表現上の困難に出会っても、周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し、うまく繕える。	状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。	明瞭な、流暢な文章を適切な文体で書くことができる。効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。

上級

6

回答は 1＝全然そう思わない、2＝そう思わない　3＝どちらかといえばそう思わない
4＝どちらかといえばそう思う　5＝そう思う　6＝とてもそう思う　で答えてください。

1	私には外国語を身につける才能があります	
2	日本人と話したいです	
3	日本料理が好きです	
4	日本語は将来の可能性のある言語です	
5	日本文化への関心があります	
6	日本語を学習することはステータスが高くありません	
7	日本のアニメや漫画が好きです	
8	日本語は簡単な言語です	
9	日本語が好きです	
10	日本人の性質を見習いたいです	
11	日本語や漢字が美しいと思います	
12	できるだけたくさんの言語を身につけたほうが良いです	
13	（ウクライナの）大学院で研究をしたいです	
14	日本が嫌いです	
15	日本語の歌を歌うのが好きです	
16	日本文学への関心があります	
17	日本語の通訳になりたいです	
18	日本語はエキゾチック（不思議）だと思います	
19	外国語学習が好きで、趣味として日本語を勉強しています	
20	日本へ旅行するために日本語を学習することが必要です	
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ます	
22	日本に留学するために日本語を学習することが必要です	
23	学校のころから日本語を勉強しています	
24	日本に留学するために日本語を勉強しています	
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です	
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ります	
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ました	
28	日本文学をウクライナ語に翻訳したいです	
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です	
30	たくさん旅行がしたいから日本語を勉強しています	

7 回答は 1＝全然そう思わない、2＝そう思わない　3＝どちらかといえばそう思わない
4＝どちらかといえばそう思う　5＝そう思う　6＝とてもそう思う　で答えてください。

31	自分達の日本語のクラスで勉強するのが好きです	
32	学校から日本語を勉強しています	
33	ウクライナと日本の関係を良くしたいです	
34	近い将来日本語ができるのは当たり前になるでしょう	
35	日本語の専門家がまだ少なく、競争に勝ちやすいです	
36	大学を卒業したら、日本語を学習することはないと思います	
37	日本語を使う仕事に就ける見込みが無くなったら日本語学習をやめたほうがいいと思います	
38	卒業しても、日本語を忘れないようにしたいです	
39	私は日本語が得意ではありません	
41	大学の日本語授業の試験の成績が悪かったときは努力が足りなかったからだと思う	
42	大学の日本語授業の試験の成績が悪かったときは先生の教え方が悪いからだと思う	
43	大学の日本語授業の試験の成績が悪かったときは自分に日本語の才能がないからだと思う	
44	大学の日本語授業の試験の成績が良かったときは努力したからだと思う	
45	大学の日本語授業の試験の成績が良かったときは先生の教え方がいいからだと思う	
46	大学の日本語授業の試験の成績が良かったときは自分に日本語の才能があるからだと思う	

8 回答は 1＝できない可能性が高い、2＝難しいと思う　3＝できないかもしれない
4＝できるかもしれない　5＝できると思う　6＝必ず達成できる　で答えてください。

61	6の「現在のレベルと目標」に書いた目標を達成できると思いますか。	
62	今のまま学習を続けたら良い卒業証書をもらえると思いますか。	
63	あなたはどのぐらい日本語を使う仕事に就ける可能性があると思いますか。	
64	あなたはどのぐらい日本へ留学できる可能性があると思いますか。	

アンケートはこれで終わりです。
マークを忘れているところがないか、確認してください。
ご協力ありがとうございました。

注

[1] 本研究では、以降この定義に基づき、「動機」「動機づけ」「動機づける」を用いるが、先行研究の中で、使用されている表記については、それに従う。

[2] 邦人渡航者数データは、日本旅行業協会（2009）を参照した。

[3] 日系企業数には、日本企業の支店、合弁会社、日本人が現地で興した企業も含む。

[4] ウズベキスタンの日本人渡航者数は公表されていない。

[5] 首都キエフ市には国際交流基金が運営する日本センターがあり、社会人向け日本語コースや、茶道などの日本文化を学ぶコースが設置され、伝統文化やポップカルチャーを紹介するイベントや経済セミナーなどが行われている。

[6] 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/J/About.Ukr/gaikan/1general.html （2010 年 12 月 24 日閲覧）

[7] 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/J/Relations/Relations-Ukr/Relations_Bilateral.htm#sien （2010 年 12 月 24 日閲覧）

[8] 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、α 係数が.80 以上あると十分な信頼性があるとされる。

[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。

[10] 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。

[11] 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）。

[12] 再動機づけとは、低減した動機づけを再び高めることを指す。

[13] Identified regulation の訳を「同一視的調整」とする研究もある。

[14] 国際交流基金（2009）などが行う機関調査は含めていない。また、同様に Horowitz（1987）の BALI 尺度を用いたビリーフ調査で動機づけ項目を扱っているものについても含めていない。海外で出版された雑誌に収録されている研究については、入手が難しく、一部を除いて表に含めることができなかった。日本国内で出版され、2013 年 3 月の時点で国会図書館に収蔵されている研究についてはすべて表に収めた。【　】内に挙げている理論は文献中で明記されているものに従った。【理論―】は、特に特定の理論に基づく研究ではないことを示している。

[15] ここでは調査分析方法により、質的か量的かを区別した。インタビュー前の予備調査を質問紙により行っている研究（根本　2011）は、質的研究に分類した。また、質問紙調査後のフォローアップイン

タビュー（質問紙の項目について、さらに詳しく聞くこと）を行っている研究（西部　2009、青山 2010）は、量的研究に分類した。

[16] 特に理論について記されていない研究については、【理論―】と表示した。

[17] JSL とは Japanese as a Second Language で「第二言語としての日本語」、JFL とは Japanese as a Foreign Language で「外国語としての日本語」を意味する。

[18] 楊（2011）では、57 項目の尺度を作成したが、複数の因子に負荷がかかっているものが多く、それらを除外した上で 30 項目による因子分析を行い、7 因子構造を採用している。

[19] 自由記述式質問紙調査とは、単一または複数の質問に対し、制限なく回答できるものを指す。そのため、自由記述であるものの複数回答不可である鄭（1995） は、これに含めなかった。

[20] インタビューには、構造化インタビュー（予め定められた質問）、半構造化インタビュー（予め定めた質問を中心に、そのほかの質問も状況に応じて行う）、非構造化インタビュー（予め質問を定めない）の三つがある。

[21] ライフヒストリーとは、調査者により構造化された質問に答えるのではなく、対象者が自由に自分のことを振り返って語ったデータから分析を行う手法である。

[22] M-GTA は 1960 年代に考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチから修正・改良された質的研究法である。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、データに密着した（grounded on data）分析から独自の理論生成を可能にする研究法である。①収集されたデータを②バラバラにし、③データを文脈から切り離してラベル名をつけ、④それらをまとめ直してカテゴリー（概念）を見出し、⑤カテゴリーを検討する分析方法である（戈木クレイグヒル　2005）。しかし、分析技法の詳細が明確に示されていなかったことなどから、オリジナルの長所を基にデータ分析の技法を明確化し、実践しやすいように開発されたのが、M-GTA である。

[23] 「評価」には、習熟度評価と、到達度評価がある。本研究で扱うのは、習熟度評価である。また、特定の課題に対する達成度評価も含まない。

[24] 研究によっては、「自己評定」とするものもある（李　2003）が、ここでは「自己評価」に統一した。なお、一部研究では、「自己評価」を「成績」と同様のものとして位置付けているものがあるが（吉川 2013 など）、ここでは、「成績」と「自己評価」は区別して扱う。

[25] 「（特定の国における）動機づけ研究が行われていない」という問題点の指摘が散見された（毛・福田 2010 など）が、ここでは含めなかった。

[26] KJ 法とは、川喜多（1967）が考案した断片的な複数のデータやアイディ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が,「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。

[27] 35 項目の質問紙に対し、予備調査では 31 名の回答を基に内的整合性を確認した。本来であれば、35 項目の質問に対し、3 倍以上の回答者がいることが望ましい。しかし、本研究では、予備調査と本調査における回答者の重複を避けるために、本調査で調査対象となる人数を減少させないよう、予備調査においては 31 名にのみ参加してもらった。

[28] 【研究 1】は大西（2008）、大西（2010）、大西（2011a）をもとに構成したものである。

[29] 2008 年の調査結果については、大西（2008）の修士論文で詳しく述べている。ここで、2009 年の調査結果を基に分析を行った理由は、1）180 名を対象とした 2008 年調査よりも対象人数が多いこと、2）【研究 4】ではインタビュー対象者が 2 年生であった時点での 2009 年のデータを用いており、【研究 4】でそのデータを引用していること、の 2 点である。

[30] 東部のドニエプロペトロフスク市の大学で調査を行った。ここに日本人在住者は長年おらず、旅行で訪れることも非常に少ない。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、本研究ではロシア語版を作成した。

[31] ここでは、動機づけに関する 35 項目について、記入漏れがあるものを「欠損値」のあるデータとして、除外した。

[32] 本研究では、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。

[33] 天井効果、床効果のどちらも、とり得る値を超え、分布が極度に歪んでいる状態を指す。6 件法で測定した場合、天井効果は平均値＋標準偏差が 6 を超える項目である。反対に、床効果は、平均値－標準偏差が 1 を下回る項目であり、これらの項目を除外して、因子分析を行う必要がある。

[34] 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。本研究の質問紙では、「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。

[35] 因子負荷量とは、各項目と抽出された因子との関わりの程度を表す。

[36] 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、別の因子構造を採る必要がある。

[37] 学年が上がると、日本語以外の科目の授業が増え（アサドチフ　2012）、日本語の授業数が減少し、家庭学習時間も短くなる。これは、日本語学科の問題ではなく、国から定められたカリキュラムであるため、改善が難しい。

[38] 【研究 2】は大西（2011a）をもとに構成したものである。

[39] 回帰モデルを求めるための数式による分析。目的とするデータを目的変数（従属変数）、数式に組み込むデータが説明変数（独立変数）である。回帰分析とは説明変数が一つの場合、対して、重回帰分析とは説明変数が二つ以上の場合を指す。回帰モデルにより、目的変数が説明変数によって予測できるかを確認する。つまり、回帰分析は、一つの要因、重回帰分析は複数の要因を設定できる。

[40] ここでは、5 技能の平均値としたため、平均値から次のように、レベルを分類した。

「A1（1.5 未満）」「A2（1.5-2.5）」「B1（2.5-3.5）」「B2（3.5-4.5）」「C1（4.5-5.5）」「C2（5.5 以上）」

[41]「目標達成見込み」の項目のみ、未回答の学習者が含まれるため、合計人数が異なる。

[42] 分散分析に必要な最低人数は、20 人（田中 1996）とされており、各群とも条件を満たしている。

[43] 【研究 3】は大西（2011c）をもとに構成したものである。

[44] 【研究 4】は大西（2012）をもとに構成したものである。

[45] インタビューは、合計 12 名に行った。インタビュー終了後、質問紙調査の対象者情報を照合し、その結果 4 年連続でインタビューに参加している学生を分析の対象とした。

[46] 能力の評価を、インタビューデータを基に行った研究に守谷（2005）がある。しかし、守谷（2005）では、評価の基準については明確に示されていない。

[47] OPI は Oral Proficiency Interview の略称である。外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストである（牧野　2001）。