HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	JFL環境における日本語学習者の「興味」 : メキシコ人日本語学習者を対象に
Author(s)	佐藤, 梓
Citation	国際広報メディア・観光学ジャーナル, 24, 91-108
Issue Date	2017-03-24
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/64764
Type	departmental bulletin paper
File Information	91.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Jimcts

JFL環境における日本語学習者の「興味」
―メキシコ人日本語学習者を対象に―

国際広報メディア・観光学院国際広報メディア専攻　博士課程
佐藤　梓

Interest in Japanese Language as a Foreign Language Learning: — Focusing on Mexican Japanese Learners

SATO Azusa

abstract

Interest in learning, particularly for foreign language learners, is important to promote their desire to facilitate and continue learning. Most previous studies focusing on learner motivation classify interests simply under intrinsic motivation; thus, they do not describe these interests in detail. This study aimed to provide a detailed description of the interests of Mexican learners of Japanese. It also aimed to find how their interests vary depending on the amount of their linguistic knowledge. The data for this study were collected using open ended questionnaires and analyzed qualitatively. The results indicated that learners' interests encompass various aspects of the Japanese language and also revealed some qualitative differences in the contents of the interests, which varied according to the learners' learning experiences.

1 はじめに

海外の日本語学習者の中には、社会的に日本語の必要性が低い環境でありながら、日本語や日本への何らかの興味関心を持ち、日本語学習を始める場合がある。そのような学習者にとって、学習者自身の持つ興味や関心は、学習を支える重要な要素となる。なぜなら、このような学習者が学習対象への興味関心をなくしてしまった場合、学ぶ理由がなくなってしまうためである。学習者が、学習開始時に持っていた日本語や日本に関連するものへの興味や関心、自ら学ぼうとする姿勢をなくすことなく、学習者が望む限り、学習継続ができるようにサポートすることは、海外の日本語教育に携わる者の使命であると言える。

これまでの研究では、学習対象への興味が学習の促進や継続に肯定的に関与する（Hidi, 1990）ことが指摘されている。また、近年、さまざまな教育場面で学習者が主体的・自律的に学ぶことの重要性について検討され、日本語教育の領域においても、国内外を問わず、自律的な学習者をいかに育めばよいかなどについて議論されている。自律的な学びに求められるものは多様であるが、学習者が学習内容そのものに興味を持つこともその一つとされる。外国語としての日本語（Japanese as a Foreign Language、以下JFLとする）環境の日本語学習者の中でも、特に社会的に必要性が低い環境の学習者は、学習開始時には日本語や日本に関連するものへの興味を持っている傾向にあり、自らの意志で積極的に学ぶことが期待できる。しかし、社会的に必要性が低い言語の場合、学習過程で学習者自身の興味がなくなってしまうと、学習をやめる可能性は非常に高い。これは、海外の日本語学習だけではなく、日本国内における第二外国語学習、特に、日本の社会の中で必要とされない外国語学習においても同様であろう。

近年、外国語学習における動機づけ研究は、「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」の枠組みから生まれた「自己決定理論」にもとづくものが多くあるが（廣森, 2006など）、これらは、動機がない、あるいは動機が外発的な者の動機づけを内発化するものである。日本の大学における第二外国語学習のように、外国語学習が卒業単位のためである場合や、学習者が「やらされている」、もしくは、「仕方なくやっている」状態の場合には、学習者の動機づけをいかに高めるかが課題となり、そのための研究や実践が多く行われていると言える。

一方、本研究で対象とするメキシコの日本語教育は、日系人子弟への継承語教育として始まったが、現在は外国語の一つとして、高等教育機関や日本語学校などさまざまな教育機関で行われている。多くの場合、大学の卒業単位などに関わるものではない。また、日系企業などの進出で、地域によっては日本語を使用する機会が生まれている環境もある。しかし、日系企業に就職するためなどの条件がいい仕事を得るために日本語学習を始める者ばかり

ではない。一般的に、自ら何らかの興味関心を持ち、日本語学習を始めることが多いとされ、教師からは、メキシコの学習者は動機づけが高い、または、意欲が高いと言われることが多い。ただし、メキシコの学習者の特徴として、初級日本語学習者が多いことが報告されており（国際交流基金, 2014）、動機づけが高いからと言って必ずしもそれが日本語学習の継続や学習行動につながっているとは言えない。JFL環境において初級学習者が多く、中上級者が少ないという状況はメキシコ以外の地域でも見られる現象である。

メキシコの学習者は、日本語学習そのものに動機づけられている傾向にあり、意欲的に見受けられるが、一般的には、教室環境で日本語を学ぶため、教師から与えられたものから学ぶ受動的な学びが主である。そのため、実際に日本語学習をする教室環境での学習内容が学習者の興味を考慮し設計されたものでないと、学習者の興味と学習内容に隔たりがでてしまう可能性がある。学習内容への高い興味は、学習にポジティブな影響を与えることが先行研究（Hidi, 1990など）で指摘されており、学習者の「興味」は、十分理解されるべき対象であると言える。

「興味」は、学習を一般的に「興味がある」「興味深い」などと動機づけ現象を説明するために日常的に用いられている言葉であるが、ある特定の対象に注意を向け、それに対して積極的に関与しようとする心理状態を意味するものである（鹿毛, 2013）。興味は、ある特定の対象に対して抱くものである（Krapp, Hidi & Renninger, 1992）。そのため、他者が無理やり外的な圧力によって興味を抱かせることは困難であるとの指摘もある（田中, 2015）が、外的なサポートによって興味の方向性を定めたり、その深化[1)]に貢献したりすることは可能だ（Hidi & Renninger, 2006）とも言われている。また、動機づけ研究において、動機は学習過程で変化するものであるとされていることから、動機づけの一つである「興味」も、変化するものとして捉えるべきであろう。知識量や対象への価値の認知が興味の深さに関連していることが先行研究で明らかになっていることに鑑みると、日本語学習者の学習が進むことにより知識量が増え、興味もなんらかの変化をすることが予測される。

そこで、本稿では、内発的動機づけのひとつである「興味」に焦点をあて、メキシコの初級学習者が日本語学習に対してどのような興味を持つのかを明らかにすること、その上で、学習経験や知識が増えることにより、どのような異なりが現れるかを具体的に記述することを目的とする。

►1 Hidi & Renninger（2006）では、“development”という用語を用いて、興味を4段階として捉えるモデルを提起している。田中（2015）では“development”を加齢による発達との誤解を招かないため和訳を「深化」としているため、本稿もこれに倣い、「深化」という語を用いる。

2 先行研究

2.1 動機づけ研究における「興味」

これまで、教育心理学の分野では、興味は内発的動機づけの一つとして分類されてきた。内発的動機づけとは、「何かほかの報酬を得るための手段ではなく、それ自体を満たすことを目的とされた欲求」（市川, 2011）である。

例えば、学習者が日本語を学ぶことに楽しさや喜びを感じている場合、日本語学習そのものが「目的」となり、これは「内発的に動機づけられた状態」であると言われる。一方、内発的動機づけと対極にあるのが、外発的動機づけであり、「何らかの他の欲求を満たすための手段としてある行動をとることに動機づけられる」（市川, 2011）ことであり、仕事を得るなど外的な要因に動機づけられている状態である。一般的に、内発的動機づけが高いということは、学習内容に興味や関心を持っており、新しいことにチャレンジしたり、探究したり、学んだことを通して自分の能力を高めようとする（鹿毛, 2013）ことであるため、内発的動機づけが高いことは、望ましい状態であるとされてきた。そのため、どのように外発的な動機から内発的な動機に変化させることができるかを対象にした研究や、外発的動機から内発的動機づけへの移行プロセスの段階を詳細に分類することなどが行われてきた。自己決定理論（Ryan & Deci, 2002）では、外発的動機づけは、自己決定性の程度により、統合的調整、同一化調整、取り入れ的調整、外的調整という4つの種類に分類されている。その一方で、内発的動機づけには「興味･関心、楽しさ、喜び、知的好奇心」などが含まれるが、より望ましい状態として位置づけられていることから、具体的内容を対象とした研究は少なく、興味の内容についてもあまり詳述されていない（浅野, 2006；田中, 2015）。

また、「期待×価値理論」の文脈では、動機づけを、「成功の可能性の認知」である期待と「その課題にどの程度価値があるか」の価値との積（乗算の結果）として表現し、興味は、「内発的･興味価値」として分類されている。これは、「課題が楽しければやり続けるに違いない。また、楽しいかもしれないと感じる課題を選ぶだろう」という「活動遂行から得られる楽しさ、あるいは活動中に経験される楽しさの予期」を指すもの（鹿毛, 2013）である。他の獲得価値や利用価値が細かく分類されている中で、興味価値については、これまでの研究で分類がされておらず（田中, 2015）、その内実は明らかになっていない。

一方、最近の研究では、動機づけモデルの捉え直しによって、興味の位置づけの再検討をしたものがある。これまでの動機づけモデルを多面的に捉え直した伊田（2015）は、内発的動機づけと一部の外発的動機づけを包摂する自律的動機づけ形成のモデルの構築を試みている。その中で、興味は、従来のような目標とされる状態の一項目としてではなく、動機づけプロセスの中で関与するものとして位置づけられ、動機づけのさまざまな段階で興味が関連する可能性などが示されている。

また、これまでの「興味」に関する研究では、興味の源泉が外的要因か学習内容そのものかによって大きく2つに分けられてきた。環境的要因によって一時的に喚起される興味は、「状況的興味」や「浅い興味」とされ、学習内容そのものに対する興味であり比較的安定的で継続性のある興味は「個人的興味」や「深い興味」とされる。深い興味の特徴としては、学習内容の価値が認知されていることや多くの知識を伴うことなどが挙げられる（Renninger & Su, 2012; Hidi & Renninger, 2006）。さらに、Hidi & Renninger（2006）では、興味の深化について、状況的興味を2段階、個人的興味を2段階の計4段階[2)]

►2 Hidi & Renninger（2006）では、興味は、状況的興味（第1段階）→状況的興味の維持（第2段階）→個人的興味の出現（第3段階）→深化した個人的興味（第4段階）という4段階であるとしている。

佐藤 梓 SATO Azusa

として説明している。

田中（2015）では、これまでの興味の研究では「興味」の構造やその特徴が示されているが、具体的な測定レベルでは明確な分類がされておらず、興味の中身を弁別できないとし、「興味」の種類を弁別可能にする尺度を作成した上で、理科の興味を分類した。その中で、理科に対する興味は、「実験体験型興味」「驚き発見型興味」「達成感情型興味」「知識獲得型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」の6つに分類され、さらに、大きく「感情的興味」と「価値的興味」の2つの上位概念にまとめられた。この上位概念は、興味の深さと必要な知識量によって分類されており、「感情的興味」のほうが必要とする知識量が少なく浅い興味であり、「価値的興味」のほうが、知識量がより多く学習内容への価値を見出しており深い興味であるとしている。また、この深い興味のうち、「思考活性型興味」と「日常関連型興味」を高く有する児童や生徒は、ただ暗記するのではなく理解して覚えたりするなどの学習方略を用い、積極的に学習を行う傾向にあることが示された。

田中（2015）は、「興味」を詳細に分類したことで、これまで一つとされていた理科の興味が複数に分類できること、さらに、どのような興味が、授業への取り組みや自発的な取り組みである「学習行動」と関連があるかについて、明らかにした。これは、「興味」には複数の要素や種類があり、それぞれ質的な違いがあることを示したと言える。本研究で対象とする日本語学習者の「興味」も同様に多様であることが推測される。そのため、日本語教育の分野においても学習者の興味を詳細に分類し、その内容と学習行動との関連を詳細に捉え直す必要があるだろう。

2.2　目標設定と自律的な学び

本研究では、内発的動機づけの高い学習者を対象にしているが、必ずしも継続的な学習や自律的な学習に結びついていないことはすでに指摘してきた。学習者の動機づけを維持することや自律的な学習者を育むためには、目標設定の重要性が指摘されることも多い。そのため、本節では、本研究の対象者が目標設定をすることについて考える。

目標設定が学習継続や自律的な学びに寄与することはこれまでの多くの先行研究で明らかにされているが、本研究が対象とするような学習者にとって目標設定が必要なのかという点についても考えるべきであろう。外国語学習者が設定する目標には、短期的なものと長期的なものがある。短期的な目標とは、多くの場合、「〇〇できるようになる」などのような日常的な学習場面で設定されるものであり、長期的な目標とは学習していることを生かして達成したいと考える目標である。このような目標は、自らがその目標の意義や価値を見出し設定しない場合には、外部から与えられた目標となりがちである。もともと意欲的に取り組んでいる活動に対して外的な報酬を与えると報酬が得られなくなった後に動機づけが低下するというアンダーマイニング効果（鹿毛, 2013）にもあるように、外部から与えられた目標や設定するように促された目標を優先的に達成させるよう促すことは、主体的な学びを阻害する要因にもなり得る。

したがって、本研究で対象とする学習者の場合、他者や外部から与えられた、または、促された目標を設定するよりも、学習開始時に自らが持っている興味や関心を維持すること、さらに、興味の対象を広げること、または、深い興味へと変化させていくこと、そして、自らの興味に関連した目標を立てたほうが、継続的な学習や自律的に学ぶ姿勢を育むために有用であると考える。

2.3　日本語教育における「興味」

これまで日本語教育で、学習者の興味がどのように説明されているかについて概観すると、海外の日本語学習者の興味は、「日本語そのものへの興味」として報告されることが多い。国際交流基金が数年おきに実施する海外日本語教育機関調査のうち、調査結果が詳細に公開されている資料（国際交流基金, 2013）によると、日本語学習の目的には、「日本語そのものへの興味」が第1位 (62.2%) として挙げられている。次いで、「日本語でのコミュニケーション（55.5%）」、「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから（54.0%）」、「歴史・文学等への関心（49.7%）」、「将来の就職」（42.3%）は全体5位、「日本への留学」（34.0%）は7位となっている。これらの結果から、「実利的な目的より、日本についての知識面での興味が上回る結果となった（国際交流基金, 2013）」としている。「日本語でのコミュニケーション（第2位）」には、日本語を使って○○をしたいというように、何か別の目的を達成するためとも考えられるが、単に、学習している言語を使ってコミュニケーションしたいというものも含まれるであろう。全般的には、実利的な面よりも日本についての知識面での興味が日本語学習の目的としてあると言える。これらの調査から、海外の日本語学習者の学習の目的の上位には、日本語そのものやマンガ・アニメ・J-POP・歴史・文学などのように日本に関連したものへ興味関心があることが分かる。

また、日本語教育の領域で行われている学習動機づけ研究では、学習者がどのような動機づけを持っているかを調査し、調査対象の学習者群の動機づけの特徴を示している（縫部・狩野・伊藤, 1995；郭・大北, 2001；大西, 2010など）。その中で「興味」については、「日本語への興味、学習への興味、授業や教師への興味、文化への興味、日本語が好き」などに分類されている。これらの研究は、学習者の動機づけがどのような傾向にあるか、どのような志向があるかなどを因子分析により分類したものであり、興味そのものを記述することを目的とした研究ではない。

これまでの日本語教育に関連した調査や研究から、海外の日本語学習者の学習目的は、実利的な面よりも知識的な面に向けられている場合が多いことやポピュラーカルチャーが動機になっていることがあることは明らかになっている。しかし、それは日本語学習における内発的動機づけである「日本語そのものへの興味」とは異なる。日本語のどのような点に対して興味があるのか、日本語のどのような点に対し「好き」だと思っているのかについてはこれまで扱われていないため、日本語学習者の「興味」をより詳細に分類し具体的な解釈を深める余地がある。

以上のことから、内発的動機づけが高いJFL環境での日本語学習者の「日本語そのものへの興味」を明らかにすることは、今後、海外の日本語教育における学習内容や活動を設計する際に必要であろう。

また、動機づけは常に一定ではなく、学習環境によって変化するものである。日本語を使用する機会が少ない地域で多く見られるように、対象地域であるメキシコでは初級者が多いが、学習が進み、知識が増えるにつれ、その「興味」は変化していくことが予測される。学習継続支援の見地から、学習歴による興味の違いを明らかにすることも必要である。

4 本稿の目的

日本語学習者の「興味」は、動機づけの一つの要素として、特に社会的に日本語があまり必要とされない環境において重要であると言える。そのため、本稿では、内発的動機づけが高いメキシコの初級学習者について、内発的動機のひとつである「興味」の内容を記述し、その内容や質が学習者の持つ知識量によってどのように異なるかを明らかにすることを目的とする。

5 調査と分析方法

5.1 調査概要

調査は、2016年3月にメキシコの大学で日本語を履修している学習者[3)]を対象に行った。対象者は、日本語の単位取得が必須ではない学習者[4)]である。調査対象者の多くは大学生であるが、調査を実施した講座は一般にも公開されているため、社会人、高校生も若干含まれる。また、当教育機関では、他の言語（英語・フランス語・イタリア語・中国語・ドイツ語・スペイン語）も学ぶことができるが、学習者はその中から日本語を選択し、学習を始めた者である。

本調査には無記名式質問紙を用い、フェイスシートと自由記述式の質問項目に対し、すべて、対象者の母語であるスペイン語で回答を求めた。質問項目は、日本語や日本語学習、日本に関連したものへの興味関心についてであり、できるだけ具体的に詳細に記述するよう依頼した[5)]。

5.2 分析対象と分析方法

本稿の分析対象者は61名である。分析にはKJ法を用い、3名（大学院教員1名、大学院生2名）で分類を行った。KJ法は、川喜田（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。本調査は、学習

►3 対象者は2セメスター制をとる大学で日本語を履修している。平日週5日90分の授業を受けている。

►4 日本語を履修している学習者の中には、いずれかの外国語が修了していることが、専攻の卒業要件として要求される者もいるが、必ずしも日本語である必要はなく、また母語がスペイン語の学習者にとっては、言語習得としての難易度は、イタリア語やフランス語のほうが低いことが一般的に知られている。

►5 調査実施にあたっては、調査者が直接教室に入り実施した場合と授業担当の現地の教師に依頼し実施した場合とがあった。対象者へは、回答内容を授業担当教師が見ることはないこと、回答の有無は成績にはまったく関係がないことを文書で説明した上で、調査への協力を依頼した。

者の興味の対象をできだけ多く集め、その内容を分類することやその特徴を探ることが目的であった。そして、調査で得られた自由記述回答の内容は多岐に渡っていたため、どのように分類することが可能か、また、回答にはどのような特徴や違いがあるかなどを探索的に検討する必要があった。そのため、KJ法を用いて分析することが妥当だと判断し分析に用いた。分析の際には、すべての自由記述回答（日本語に翻訳したもの）をカード化し、同じような内容に言及しているものでまとめていった。そして、そのまとまりの内容が分かるような名前をつけ、1つのカテゴリーとした。カード化する際、1つの回答に複数の内容が含まれている場合、完全に異なる内容の場合は別の内容として分割し、記述内容が複雑で意味的に分割できないと判断したものは、同じ回答のカードを複数枚作成した上で、分類を行った。

本研究の対象者は、初級レベルを3年間で修了するコースで学んでおり、使用しているテキストは1年に1冊ずつ進む。対象者のような環境の学習者にとって、新しい知識を得る場は教室環境が主であり、学習歴はある程度知識量を反映すると考えられる。知識量によって興味は異なる可能性が予測されるため、対象者を学習期間別にA（学習期間1年未満；24名）、B（学習期間1～2年；19名）、C（学習期間2～3年；18名）の3つのグループに分け、分析を行った。

本稿では、質問項目のうち「日本語についてどのようなことが興味深いと思うか。または好きだと思うか[6]。」に対する回答を分析対象とし、分類を行った。

►6 Hidi & Renninger（2006）では、興味は、焦点化された注意とポジティブな気持ち（positive feelings）からなる「好き（liking）」という感覚であるという指摘がある。そのため、本研究でも「好き」だと思う対象も興味の一つと捉え、質問内容に加えた。

6 結果

6.1 全体的傾向

全体的に、記述された興味の内容は、比較的安定して継続的であるといわれる「個人的興味」であった。これは、Hidi & Renninger（2006）で示された興味の4段階のうち、第3または第4段階にあたる。一時的に、環境が主体となり外的な要因から生じる興味は、第1・第2段階であり「状況的興味」とされる。状況的興味は、教材の見た目や教室活動のゲームなどから得られる一時的な楽しさや教師が好きなど日本語そのものへの興味ではなく、教室環境や教材などから喚起される興味である。一方、「個人的興味」は、学習対象に対して肯定的な感情や知識や価値の蓄積により生じ、安定した継続性のある興味とされる。

本研究の対象者が、教室場面や教材や教師などから一時的に日本語への興味が喚起されているのではなく、ある程度、学習者自身が日本語そのものに対する興味を持っていることが、記述内容から判断できる。

6.2　分類されたカテゴリーとその内容

言及されている内容から、A・B・Cのグループごとに分類を行った。全体でカテゴリーは8つに分けられ、そのうち、学習歴を問わず、すべてのグループにあらわれたカテゴリーが4つあった。A・Cのみにあらわれたカテゴリーが2つ、Aのみのカテゴリー、B・Cのみのカテゴリーがそれぞれ1つであった。

6.2.1　すべてのグループにあらわれたカテゴリー

学習歴を問わず、すべてのグループにあらわれた4つのカテゴリーは、「音・文字・表現・文法」であり、各カテゴリーに代表される記述内容は、表1の通りである。

■表1　すべてのグループにあらわれた6つのカテゴリーと代表的な記述内容

共通 4カテゴリー	各カテゴリーに代表される記述内容
音	発音、音（聞こえ方）、響き、イントネーションの落ち方、等
文字	文字体系、文字に由来や字源があること、漢字の意味、等
表現	表現のし方、相手に応じた表現、感情を表現する言葉、等
文法	文法、活用、助詞により意味が変わる、等

6.2.2　特定の学習歴にのみあらわれたカテゴリー

特定の学習歴にのみにあらわれたカテゴリーは、表2の通り4つである。学習歴1年未満のAグループのみのものと学習歴1年以上3年未満のB・Cグループにあらわれた2つと、学習歴1年未満のAと学習歴2年以上のCにあらわれた2つである。

■表2　特定の学習歴にのみあらわれたカテゴリーと代表的な記述内容

グループ	カテゴリー	カテゴリーに代表される記述内容
A	言語一般	ことばが好き、一般的に言語を学ぶことはとても楽しい
B・C	スペイン語または 他の外国語との違い	スペイン語や英語とも違うから、ほかの言語と直接的な同族関係にない言語に興味があるから、等
A・C	文化	文化が好き、文化が反映されている言語だから、個人的な体験に関連したもの、等
	複雑さ	言語の複雑さが好き、日本語の構造が習得するのにそれほど複雑ではないこと、等

Aのみの「言語一般」は、日本語そのものへの言及ではなく、言語に対する一般的な興味に関する記述である。

B・Cのみの「スペイン語または他の外国語との違い」に分類された中には、単にその「違い」が興味の対象として記述されているものと、「母語と強い関

連がない難しい言語が好きで、それができるようになるのが目標だから」のように、違いが「挑戦」と関連しているものがあった。

A・Cのみは「文化」と「複雑さ」があった。「文化」には、「文化が好き」というような漠然としていて実際にはそれが何を指しているか特定しにくい記述と、日本語が文化と強く関連している言語であること、文化や歴史のさまざまな観点が内包されている言語であること、言語を学ぶことで文化も同時に学ぶことができるという記述であった。また、日本語の歌を聞いた思い出と日本語への興味が関連づけられている文化的要素を含むものもあった。「複雑さ」のカテゴリーには、音や文字などの特定の項目を言及せずに、「複雑である」または、「複雑ではない」と言及しているものを分類した。言語の複雑さをポジティブに評価しているものと、習得の際に複雑ではないことをポジティブに評価しているものとがあった。A・Cにのみあらわれた「文化」と「複雑さ」の内容に関しては、特に学習歴による違いは見られなかった。

6.3　学習歴によるカテゴリーの内容の異なり

本項では、すべての学習歴にあらわれた4つのカテゴリーについて学習歴の違いに着目し、詳述する。各カテゴリー内の記述内容を分析した結果、同じカテゴリーに分類されているものであっても、学習歴により、その内容に異なりがあることが確認できた。

なお、表3・4・5・6には、文法・音・文字・表現に関する記述内容を学習歴別に示した。対象者が記述した内容は網羅されている。記述内容は、3名で分類した際に、同一内容と判断したものは一つにまとめた。「文字」の記述内容にある「表意文字」のみは、表意文字であることを具体的に説明している回答であったため「表意文字」に統一表記したが、それ以外は原文のままである。

なお、回答はすべて「日本語についてどのようなことが興味深いと思うか。または好きだと思うか。」に対する自由記述である。

6.3.1　文法に関する興味

「文法」に関する記述は、表3の通りである。すべての学習歴にあらわれた他の3つのカテゴリーと比較すると、「文法」に関しては、学習歴を問わず記述された内容のバリエーションは少なかった。AとBに関しては、文法構造が平易であることを指摘した上で難易度に関連させた記述や文法の活用や動詞への言及がみられた。それに対し、Cでは、助詞が違うと文章の意味が異なること、語句のシンタクスが母語と比較し異なることを指摘しており、文法に関する具体的な指摘がなされていると言える。

6.3.2　音に関する興味

「音」カテゴリーは、表4の通り、下位分類として「発音」「イントネーション」「文字と音との関連」「音から受ける印象」「意味理解と音との関連」「難易度」「その他」に分類した。

■表3 「文法」カテゴリーの記述内容

A（1年未満）	B（1〜2年）	C（2〜3年）
文法が好き	文法が好き	
文を作っている形、動詞の活用と動詞の異なる形	敬語や活用もとても興味が惹かれる	
日本語はとても便利であり、平易で、覚えるために、文法構造も理解可能である		助詞が変わることで文章の意味がまるで変ってしまうなど助詞の変り方など文法が興味深い
		語句のシンタクスがスペイン語とかなり違うのでとても興味深い

■表4 「音」カテゴリーの記述内容と下位分類

	A（1年未満）	B（1〜2年）	C（2〜3年）
発音	発音	発音	発音
	日本語を聞いたときの発音される音が好き		正しく発音されたときの音が好き
	発音のし方が好き		
イントネーション		文のイントネーションの付け方	イントネーションの落ち方
		話し方とアクセント、トーンなどが場面によりどのように使用されるか	話し方にあった適切なイントネーションは大いなる挑戦である
文字と音との関連	発音と読み（ひらがな）とが一致していてシンプルなので、日本語の音の響きと文字が好き	漢字一つ一つは発音が違うこと	
音から受ける印象		発音は美しい	発音は美しい
	発音が速く活気があり、はつらつとしている。活気や元気がみなぎっているように聞こえる		日本人が話していたり、日本語の曲を聞いたりすると、とてもリラックスでき、気持ちが落ち着くように感じた
意味理解と音との関連	話しているのを聞いた時。とても特徴があり、話す時に感情がこもっている言語だと思うから	話している人を聞いていると、その感情が分かりやすいから	
		日本語の音声、発音のし方によって文章の意味が変わること	
難易度	発音は習得するのにそれほど複雑ではない	発音は難しくない	
		発音の種類はスペイン語に似ているので、比較的簡単でそれほどでもないと思う	
他		音韻論	

音のカテゴリーは、まず、「聞こえてくる音」と「発する音」への言及に分けることができる。学習歴を問わず、どちらにも言及があるが、学習歴1年未満のAグループは聞いた時の音への言及が主であり、学習歴1年以上3年未満のBとCグループは、話者として発する際の視点から言及していることが分かる。下位分類としては、音の中でも、「発音」「イントネーション」「文字と音との関連」「音から受ける印象」「意味理解と音との関連」「その他」に分類することができ、「音」に対する興味内容は、複数に分かれた。

また、「音から受ける印象」に分類されている記述内容は、どのグループも主観的で曖昧な表現が含まれているが、Aの内容は、単に日本語の音そのものに対する評価であるのに対し、Cの内容は、音を聞くことで自分がどのように感じるかといった自分自身の感情への言及である。同じ主観的な言及であっても、日本語そのものに対するものか、自分にとってその音がどう感じられるかという違いがある。

次に、「意味理解と音との関連」に分類された内容を検討する。Aの記述内容は、「話す時に感情がこもっている言語だと思うから」というように、聞こえてきた日本語に感情がこもっているかいないかという言及であり、Bの「その感情が分かりやすい」というように、聞こえてきた日本語に対して、それがどういった感情であるかを判別していることがうかがえる。これは「発音のし方によって文章の意味が変わる」にも同様のことが言え、「どういった意味であるか」「どういった感情であるか」を判別している内容である。

さらに、Cにのみに記述がある「正しく発音された」や「話し方にあった適切な」というような記述は、正しさや適切さを判別するための指標があり、それに照らして判別していることがうかがえる。

同じく適切さに言及されているのは、「イントネーション」に関するCの「話し方にあった適切なイントネーションは大いなる挑戦である」という記述である。これについても適切さを判別する指標があることがうかがえ、さらにそれが「大いなる挑戦」と記述されていることから、適切なイントネーションで話すことが目標としてあることが予測される。そのほかの「イントネーション」に関する記述は、Aにはなく、Bでは「文のイントネーションのつけ方」「トーンやアクセントがどのような場面で使われるか」、Cは上述のほかに「イントネーションの落ち方」という記述がある。これらはどのようにイントネーションを付けるのかという自らが発する場面からの視点であることが推測される。インネーションに関しては、BとCのみに記述があるが、これは、ある程度学習が進むことで日本語のイントネーションが実際の使用場面で果たす役割に目を向けるようになる可能性を示している。

一方、「文字と音との関連」と「難易度」は、学習歴2年未満のAとBにあり、学習歴2年以上のCにはない。これは、学習が進むことで日本語の音と文字との関連や単一の発音は特別なことではなくなり、興味の対象としては出現しなくなる可能性が考えられる。ただし、先に述べた通り、イントネーションについては、Aになく、B・Cに記述があることを考え合わせると、興味が一つの音から、イントネーションへ変わる可能性も考えられる。

6.3.3　文字に関する興味

「文字」は表5の通り、下位分類として「文字の種類と特徴」「漢字」「難易度」「その他」に分類した。

■表5 「文字」カテゴリーの記述内容と下位分類

	A（1年未満）	B（1～2年）	C（2～3年）
文字の種類と特徴	文字	文字	文字
	日本語の文字システム	文字の種類の違い	日本語の文字体系
		文字が3つあること	
	それぞれの文字の書き方		3つの文字をまぜて書く書き方が好き
	日本語の文字はとても精巧である		語彙に同音異義語がたくさんある
	母語と違う文字		
	アルファベットとの違い		
	文字がまったく異なること		
漢字	漢字が好き		漢字
		漢字がたくさん存在していること	漢字を使う言語であるから
		漢字一つ一つは発音が違うこと	漢字の読み方
			読み方がたくさんあるから
		漢字が表意文字だから	漢字の意味
		漢字には字源がある	字源が興味深い
			漢字の組み合わせ
		異なる漢字を組み合わせて、新しい意味の言葉を作り出せる	漢字をどのように組み合わせると、新しい漢字になるか
	すべての漢字に書き方や書き順があり、勉強するのが面白い	日本語は漢字があることで、書き方がとても精巧でバリエーションがある唯一の言語だから	文字がとても幅広く、それぞれの漢字の意味と書き方に関連がある
		漢字には関連性がある。読めないと思った漢字でもそれぞれの漢字の形や意味から言葉の意味が分かることがある	
			漢字を使って書くのが好き
			漢字を使うのが好き
難易度	文字は難しいことの代表のようであるが、文字がとても好き（克服や挑戦することが好き）	ひらがな・カタカナは覚えるのが簡単だから	
その他	文字はひらがなからカタカナまで美しく、それを学ぶことで満足感が得られる	3つの文字があるということ。それが達成したい目標になった。	漢字には書き順があり、少し複雑だから好き

文字のカテゴリーについては、日本語の文字体系そのものへの言及から文字使用まで、その範囲は幅広い。Aグループ（学習歴1年未満）は日本語の文字の特徴について、Bグループ（学習歴1年以上2年未満）は日本語の文字

体系や特徴を詳しく説明し、Cグループ（学習歴2以上3年未満）は文字の使用に焦点があてられたものがあり、他のグループに比べ記述内容が具体的である。

非漢字圏の学習者にとって、文字の中でも特に漢字は、難しいもの、あまり好きではないものとして捉えられる場合がある。Bの「難易度」にある「ひらがな・カタカナは覚えるのが簡単だから」は、漢字に対しては難しさを感じていることが推測される。しかし、本研究の対象者の場合、特にAの対象者からは、漢字を勉強するのが面白いという記述や文字を挑戦対象として捉えている記述がある。さらに、文字を学ぶことから満足感が得られるといった記述も見受けられた。学習歴の短い学習者にとっては、新しい文字を学ぶことや漢字学習から達成感や有能感などを得ることができる可能性が示唆された。同様に、Cの難易度に関する記述は「複雑だから好き」となっており、複雑さがポジティブに捉えられていることもあり、これは「複雑さ」のカテゴリーでもみられたことである。

また、AとBの「文字の種類と特徴」には「日本語の文字は精巧である」という内容やアルファベットや母語との比較があり、日本語の文字体系を特別なもの、または、他の言語とは異なるものとして捉えていることが読み取れる。これらについてもA・Bのみにあり、Cは全体的に文字、特に漢字のもつ意味や読みの豊富さに焦点が当てられている。

6.3.4　表現に関する興味

表現に関する内容は、表6の通り、「表現の丁寧さ」と「その他」に下位分類を行った。

■表6 「表現」カテゴリーの記述内容と下位分類

	A（1年未満）	B（1～2年）	C（2～3年）
表現の丁寧さ	丁寧さにレベルがある	敬語がある	相手に敬意を払って話す
		他の人と区別したり、尊敬、謙譲など異なる形を用いたりする	人の立場や身分などを強調する
		話者間でお互いを尊重し合い話す	あまり直接的な話し方をしないことや丁寧に表現しようとすること
その他	さまざまな方法で表現できる	表現の繊細さと言葉の省略は日本語話者だけが理解でき、言葉の意味合いを無限にする	感情を表現するための方法
	たくさんの表現がある		文語的な表現をどのように使うか
	表現のし方		

学習歴別の内容を比較すると、知識量によって、その内容が異なることがうかがえる。実際には、A（学習歴1年未満）グループの学習段階では、日本語には「カジュアル·フォーマル」の使い分けがあるという知識がある。B（学習歴1年以上2年未満）グループの段階では「敬語」の存在やそれを使うとい

う知識はあり、練習として使った経験はある段階である。C（学習歴2年以上3年未満）は「敬語」にも種類があり、またそれを使い分ける必要があるという知識や授業以外での教師とのやりとり、担当教師以外の日本語教師との実践的な会話場面での使用経験がある段階である。Aでは丁寧さにレベルがあるということが指摘され、Bでは日本語では敬語が用いられることを認識するとともに、その特徴や特別な表現方法があることが言及されている。Cは、敬語使用により、何ができるのかという具体的な使用の際の敬語の役割などに対する記述も見られた。敬語に関しても学習者からは日本語の難しさの一つとして挙げられることがよくあるが、本研究の対象者にとっては難しいもの、避けたいものとしてではなく、興味の対象として捉えられていると言える。

さらに、「その他」に分類されているものから、Aは表現の種類や数が多いことが指摘され、Bは表現の豊富さから何ができるのかという点、Cでは「感情」や「文語的」といった表現の種類を具体的にあげている。これも学習歴が長いほうが、知識量が増えていると捉えることができる。

7 考察

本稿は同一対象者に対し縦断的な調査を行ったものではないため、ここまで述べてきた内容は、それぞれのカテゴリー内で興味の内容に「異なり」があることを述べているものであり、学習歴による「変化」を述べているものではない。それを踏まえ、以下では本稿でこれまで述べた学習歴の異なりから示唆されることを総括する。

まず、記述内容に具体性については、同一カテゴリーのA・B・Cの間に異なりがあった。「文法・音・表現・文字」どのカテゴリーにおいても、下位分類の内容を比較すると、学習歴が長いほうがよりその記述内容が具体的であり、精緻化される傾向にある。ただし、興味の内容が具体的になると言っても、その具体性には質的な違いがあると言える。「表現」に関する内容のように、興味の内容の異なりが、学習内容（丁寧さに関連した表現）と類似した内容が言及されるものがある一方、「音」や「文字」の内容のように、学習内容と直接的に関連したものが増えるのではなく、その対象の使用に対する視点が増えたり、学習者自身との関連、意味の判別や正しさへの言及などが含まれたりするものがある。

記述内容の具体性が学習歴によって異なるのは、田中（2015）で指摘されている興味と知識量の関連が考えられる。学習者の日本語に関連する知識は、学習が進むにつれ、定着･運用という面では個人差があるとしても、インプットされた情報量としては増えていくと捉えることができる。このように知識量が増え、興味の内容の具体性が高まることは、興味の深まりを示唆している。

次に、興味と「使用」の関連について考察する。学習歴が長い学習者からは「使用」に関連した言及がみられた。「使用」についての直接的な記述と

しては、話者として発することや文字を読む・書くなどがあり、直接的な表現ではないが、敬語やイントネーションにも使用の観点が含まれる記述があった。このことは、田中（2015）が理科の興味の分類で、新しい知識を獲得する「知識獲得型」興味より、理科の知識を日常や自身に関連させる「日常関連型」興味や学んだ規則や法則の意味を理解したり習ったこととのつながりを考えたりする「思考活性型」のほうが深い興味であるとしていることとの関連が考えられる。理科でいう深い興味の内容は、言語学習でいう言語使用に近い概念であり、日本語学習において学習歴の長い学習者の興味と「使用」が関連づけられることは、興味の深まりを示唆していると言える。なぜなら、日本語学習においても、知識が獲得されるだけではなく、それまでに学んだことを関連づけたり、自分自身や身近なことに関連させたりすることにより、日本語を読む・書く・話す・理解することができるようになるからである。また、興味が深まっていくことに「使用」が関連するならば、特に使用する機会が少ない学習者には、意識的に使用する機会をもつことが、興味の深化に応えることができると言える。さらに、「日常関連型」や「思考活性型」興味は、積極的な学びにも関連していることが示されているため、日本語学習者の興味を使用と関連づけ、興味を深めていくことは、学習継続や積極的な学びにもつなげていくことができる可能性がある。

ここで、学習歴1年未満のAグループと学習歴1年以上2年未満のBグループにのみ言及された内容について触れておきたい。日本語の文字に対し、他の言語と異なる特別なもの（「日本語は精巧」など）として言及された内容や「文字と音との関連」（「ひらがなと文字」「漢字と発音」）のような言及内容は、新奇性（日本語の文字が「新しい」ものとしてだけではなく、「ほかにはない珍しい、特別な」もの）によって興味として表れている可能性がある。そのため、興味としては比較的浅い興味として捉えることができる。これに関連して、Aグループのみにあった文字学習や文字の使用による達成感や有能感への言及に関しても、新奇性が関連していることが考えられ、B・Cグループのように学習歴が長い学習者にとっては、新しい漢字を習うことや覚えることは日常化していると捉えると、単に文字を覚える漢字学習では達成感などを得られないことが推測される。そのため、ある程度学習が進んだ学習者は、実際に書かれた漢字を読むことや漢字を使って書くことで、達成感や有能感が得られる可能性が考えられる。そのため、日本語学習者の興味と有能感や達成感とが同時に言及されている場合には、それが何に対してなのか、または、実際にどのような使用場面なのか、さらには、学習者自身に関連のある活動のなかで感じられたものなのかを解明しなければならない。

最後に、本研究の対象者の興味と挑戦志向について述べる。学習対象への難しさや複雑さは避けられる対象や動機づけにマイナスにはたらくものとして捉えられがちである。例えば、敬語は難しいものの一つとして捉えられる傾向にあるが、興味の対象として、日本語には敬語があること、それを使うこと、敬語を使うことで何が尊重されるのかといった点が記述されたことから、日本語学習者にとって分かりやすいものよりも母語と比べて異なるものに対して、興味が向けられている場合もあると考えることができる。また、「複

雑さ」や「スペイン語または他の外国語との違い」「文字」のカテゴリーの中で、日本語が母語や他の外国語と比べ複雑であることや文字そのものが難しく複雑であるが、それに挑戦することで得られる達成感などが興味の対象として記述されている。「挑戦」については、ウクライナの日本語学習者の動機づけ構造を明らかにした大西（2010）でも指摘されている。大西（2010）では「挑戦志向」が因子として挙げられおり、これまでも「挑戦志向」が動機づけになることは指摘されている。本研究や大西（2010）のように対象者が非漢字圏の学習者の場合、特に文字に関しては、文字の違いが興味の対象となる場合やその違いや複雑さ、難しさが日本語学習への興味と関連する可能性がある。これは、非漢字圏の日本語学習者の興味の特徴の一つとして捉えることができるだろう。以上のように、本研究においては、「挑戦志向」が日本語への興味と関連しており、複雑さや難しさが日本語学習への動機づけにプラスに作用する可能性が示された。

8 今後の展望

本研究では、メキシコの日本語学習者の日本語に対する興味を詳述し、その内容について、学習歴によってどのような質的な異なりがあるかを分析してきた。先行研究などで単に「日本語そのものへの興味」とされたものは、本稿で示した「音・文字・表現・文法・複雑さ」に下位分類できることが示唆された。さらに、「音・文字・表現・文法・複雑さ」は、「発音や文字などの言語知識への興味」、「使用に関連した興味」、「母語や他の外国語との違いからの興味」、「複雑さや難易度に関連した興味」などに下位分類される。学習歴の短い学習者は新奇性からの興味や母語との異なりなどが興味の対象になる傾向が見られ、学習歴が長い学習者は、より詳細な理解や言語使用を伴った興味について言及されることが明らかになった。さらに、日本語の複雑さや異なる文字体系は、メキシコの学習者の学習動機を低減させるものではなく、むしろ、それらへの「興味」が内発的動機づけとなり得ることが示された。メキシコにおける内発的動機づけが高い学習者の学習を深め継続させていくためには、これらの複雑さや困難さに挑戦することを生かすような学習内容や活動の設計が必要であろう。

本研究は、メキシコの日本語学習者の興味の内容を詳述することが目的であったが、ここで得られた結果を基礎資料とし、メキシコ全国での調査やその他の非漢字圏で社会的に必要性の低い環境の日本語学習者を対象に調査をすすめ、日本語学習者の興味についてより詳細に分類し、その特徴を明らかにしていきたい。さらに、日本語学習者の「興味」と学習との関連を明らかにした上で、「興味」の詳細な内容をどのように学習支援に活かしていけばよいかについて検討していきたい。

参考文献

浅野志津子（2006）「学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響―放送大学学生の高齢者を中心に―」『発達心理学研究』17（3），230-240

Deci, E. L, & Ryan, R. M. (Eds.) (2002) *Handbook of self-determonation research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Hidi, S. (1990) Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127

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

市川伸一（2011）『学習と教育の心理学　増補版』岩波書店

伊田勝憲（2015）「「擬似内発的動機づけ」の概念化可能性を探る―自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル構築―」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』65，139-150

鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論―動機づけの教育心理学』金子書房

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

川喜田二郎（1967）『発想法―創造性開発のために』中公新書

国際交流基金（2014）「日本語教育　国・地域別情報　メキシコ（2014年度版）」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mexico.html#JISSHI（2016年10月23日最終アクセス）

国際交流基金（2013）「2012年度　日本語教育機関調査　結果概要　抜粋」
https://docs.google.com/viewer?url=http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf（2016年10月12日最終アクセス）

Krapp, A., Hidi, S., & Rennninger, K. A. (1992) Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp(Eds.), *The role of interest in learning and development*. 3-25. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

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』147，82-96

Renninger K. Ann & Su Stephanie (2012) Interest and Its Development. Richard M. Ryan(Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press.

田中瑛津子（2015）「理科に対する興味の分類―意味理解方略と学習行動との関連に着目して―」『教育心理学研究』63，23-36

（平成28年10月24日受理、平成29年1月13日採択）