HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国語学習環境における日本語学習者の動機づけ ： メキシコの学習者を対象とした分析から
Author(s)	佐藤, 梓
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第13629号
Issue Date	2019-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13629
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/74403
Type	doctoral thesis
File Information	Azusa_Sato.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

外国語学習環境における日本語学習者の動機づけ

―メキシコの学習者を対象とした分析から―

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

佐藤　梓

目次

第１章　はじめに 6

第２章　研究背景 7

2.1. 外国語学習環境における日本語学習 7

2.1.1. 外国語学習環境における日本語学習とは 7

2.1.2.　海外における日本語教育、および日本語学習 8

2.2. メキシコの日本語教育事情 10

2.2.1 メキシコにおける日本語教育と日本語学習者 10

2.2.2. メキシコの社会環境と学習環境の関連 14

2.2.3. メキシコの日本語学習者に関する調査 15

2.3. メキシコで日本語を学ぶ意味 16

2.3.1. メキシコで日本語を学ぶ目的 16

2.3.2. 生涯学習の観点からみたメキシコの日本語学習 20

2.4. 第２章のまとめ 21

【注】 22

第３章　理論的背景 23

3.1. 動機づけの概念規定 23

3.1.1. 「動機づけ」の定義 23

3.1.2. 動機づけの安定性と不安定性 24

3.1.3. 「動機づけ」という用語の揺れ 26

3.1.4. 本研究における用語の規定 26

3.2. 教育心理学における動機づけ研究 27

3.2.1. 教育心理学における動機づけ研究の概要 27
3.2.2. 内発的動機づけと外発的動機づけ 27
3.3. 内発的動機づけ 31
3.3.1. 内発的動機づけとは 31
3.3.2. 知的好奇心 32
3.3.3. 興味 33
3.4. 「2 要因モデル」による学習動機づけ 38
3.5. 外国語学習および日本語教育におけるこれまでの動機づけ研究 39
3.5.1. 外国語教育と日本語教育における動機づけ研究の概要 39
3.5.2. 日本語教育における内発的動機づけと興味の位置づけ 40
第４章　研究目的と研究課題 42
4.1. 本研究の目的と期待される成果 42
4.2. 研究課題 42
4.3. 研究方法 43
第５章　メキシコ 4 地域における日本語学習者の動機づけ構造（研究１） 44
5.1. 問題設定 44
5.2. 予備調査（1 地域による調査　質的調査） 44
5.2.1. 調査概要 44
5.2.2. 分析方法と結果 45
5.2.3 予備調査から得られた結果と課題 45
5.3 本調査　（4 地域による調査　量的調査） 46
5.3.1 調査概要 46

5.3.2 「2 要因モデル」を用いた質問紙の作成 47
5.3.3 分析結果と考察 48
5.4. 研究１のまとめ 58
【注】 59
第６章　日本語そのものに対する「興味」の内容（研究２） 60
6.1. 問題設定 60
6.2. 予備調査 60
6.2.1. 調査概要 60
6.2.2. 分析方法と結果 61
6.2.3 予備調査から得られた結果と課題 61
6.3. 本調査（1 地域における質的調査） 62
6.3.1. 調査概要 62
6.3.2. 分析方法 62
6.3.3. 分析結果と考察 63
6.4. 研究２のまとめ 73
第 7 章　メキシコ 4 地域における「内発的動機づけ」の検討（研究３） 76
7.1. 問題設定 76
7.2. 調査概要 76
7.3. 質問紙の作成 77
7.3.1. 「興味」に関する項目 77
7.3.2. 「挑戦志向」に関する項目 79
7.3.3. 「知的好奇心」に関する項目 79

7.4. 分析と結果 80
7.4.1. 日本語そのものへの興味 80
7.4.2. 挑戦的動機 82
7.4.3. 知的好奇心 83
7.4.4. 学習歴による異なりの有無 84
7.4.5. 地域による異なりの有無 86
7.5. 研究３のまとめ 88
第８章　総合考察 90
8.1. 本研究の要約 90
8.2. 考察 95
8.2.1. メキシコの日本語学習者の内発的動機づけの特徴 95
8.2.2. メキシコの学習者の「日本語そのものへの興味」から示唆されること . 97
8.2.3. 教育的観点からの見直し 99
8.3. 本研究の意義 100
8.4. 本研究の限界と今後の展望 100
謝辞 102
【参考文献】 103
【付録】 108

第１章　はじめに

本研究は、社会的に日本語の必要性が低いにも関わらず、日本語学習者数が増え続けているメキシコの学習者を対象に、日本語をなぜ学ぶのかについて学習動機づけの観点から明らかにするものである。

メキシコでは、日系移民子弟への継承語として日本語教育が開始されたが、現在はその意味合いはほとんどなくなり、外国語教育として大学や日本語学校などで日本語が教えられている。

一般的にメキシコの日本語学習者は学習意欲が高く、とても積極的であると言われるが、実際にどのような目標や動機づけを持ち日本語を学んでいるかは調査されておらず、国際交流基金の調査（2017a）では、学習者数が世界でも 23 位にも関わらず、学習者の実態はあまり明らかになっていない。

そこで本研究では、メキシコの日本語学習者がなぜ日本語を学ぶのか、どのようなことに興味を持ち学んでいるのかを明らかにすることを目的とする。

第２章　研究背景

2.1. 外国語学習環境における日本語学習

2.1.1. 外国語学習環境における日本語学習とは

本研究は、外国語学習環境における言語学習者を対象とする。外国語学習（JFL：Japanese as a Foreign Language）とは、社会生活では母語が用いられる環境において、学習者が外国語として言語を学ぶことを指す。すなわち、目標言語がその環境において、生きる上で必ずしも必要ではない言語であると言える。日本語母語話者にとって、日本における大部分の言語学習が外国語学習である。

一方、そのような点から考えると、日本で働く日本語非母語話者にとって日本語学習は、外国語学習ではなく、その地で生きるために必要な言語の学習という意味での第二言語学習（JSL：Japanese as a Second Language）として扱われるものである。日本の少子高齢化による働き手不足などが社会問題として取り上げられる中、日本語を母語としない人への日本語教育は重要なテーマであり、社会環境の課題や教育システムの構築などさまざまな点について議論されている。文化庁では、日本語教育に関する国の施策や様々な取組の現状について理解の増進を図り、日本語教育の充実と推進に資することを目的に、1976 年から「文化庁日本語教育大会」が開かれている（文化庁 2017）。日本国内での日本語教育は、外国語教育として行われる留学生を対象としたものと、日本定住者を対象とした日本語教育、および日本語学習とでは、その目的や内容が大きく異なると言える。

一方、日本語の場合、海外における日本語教育、および日本語学習は、そのすべてが外国語として行われるものである。さまざまな技術の発展により、外国語の学習方法については多様化が指摘されている。しかしながら、外国語を学ぶ学習者の多くは、基本的には教室環境での学びが中心となり、教師から与えられたものや課された目標をクリアしていくような受動的な学びが主となる傾向が強い。日本国内の定住者の学ぶ対象は「生活者としての日本語」となり、日本国内で生活するための日本語学習であるが、海外の日本語学習では、教師の指示のもとで行われる活動や課題が学習の対象となる。その際、学ぶ内容や学び方に関わる教師の存在は大きく、学習者が何に興味を持ち、なぜその環境で日本語を学ぼうとしているかについて教師が理解しておくことは、よりよい学習環境や学習内容を提供することにつながると言える。

また、日本の大学における外国語学習、特に英語以外の外国語学習でも見られるように、外国語学習環境における言語学習者は初級学習者が多く、中級や上級の学習者が少ないと

いう特徴が挙げられる。これには、就職など実利を伴わない環境における言語学習であることが関連していると考えられる。しかし、学習開始当初からその言語が実利を伴わないと認識している場合でも学習者が自ら選択して日本語を学ぶこともあり、実利を伴うことだけが言語学習に求められているわけではないという見方もできるであろう。

2.1.2. 海外における日本語教育、および日本語学習

海外の教育機関において外国語として日本語を学ぶ学習者は 365 万人を越えている（国際交流基金 2017a)。海外の教育機関には初等教育・中等教育・高等教育といった学校教育や日本語学校などの語学学校などが含まれ、さまざまな環境で日本語が学ばれている。そのため、学ぶ環境だけではなく、日本語を学ぶ理由や目的も多様である。

また、海外の高等教育機関における日本語学習は、日本語学習の成果が大学の卒業と直結しているような大学の主・副専攻である場合と、卒業単位などとは関係なく日本語を学んでいる場合とに区別することができる。さらに、就職などに日本語が有利に働く場合や日本語の知識や日本語運用に対する需要があり、社会的に日本語がある程度求められている環境と、それとは反対に、社会的には日本語の必要性が低い環境とに分けられる。

独立行政法人国際交流基金は、日本語教育の現状を把握することを目的に、3 年に一度、海外で日本語教育を実施している機関、および日本国内で海外の公的機関を設置主体として日本語教育を実施している機関を対象に、日本語教育機関調査を行っている。この調査は、機関宛に送付され教師が回答するものである。そのため、学習者に関して問う質問項目であっても、あくまでも回答者は教師であり、その問に対して教師がどう捉えているかが回答として集計されているということに留意すべきである。

最新の調査である 2015 年調査の結果をまとめた調査報告書（国際交流基金 2017a）によると、世界全体の日本語学習者総数は、前回の 2012 年調査と比較すると、減少したことが示された。しかしながら、これは、学習者数で世界の上位 3 か国であり、かつ前回調査の全体の 70%近くを占めていた韓国、インドネシア、中国で大幅に学習者が減ったことが大きく影響しているためであり、86 の国・地域では学習者が増加しているという。全体的数値は、日本語教育の規模の大きい国・地域の個別動向に左右される傾向が強いため、各国・地域ごとの個別事情や教育制度の改編、政治的・経済的事情といった外国語教育に関わるさまざまな要因を正確に捉える必要があるとされている。さらに、この調査は日本語を語学として教育している機関に所属する学習者のみを対象としているため、機関に所属せず、

インターネットなどのさまざまな学習手段を用いた独学者数が急増していることにも留意する必要があると指摘されている。

2015 年調査の結果（国際交流基金 2017a）から、全世界における機関、教師、学習者の総数を地域別に比較すると、いずれにおいても東アジアが占める割合が圧倒的に高く、次いで東南アジアとなっている。2012 年の前回調査に比べると、東アジアではすべての項目において、東南アジアでは学習者数が減少している。この２地域は、世界全体の機関数の６割以上、学習者の８割以上を占めている。全体的にみると、機関数は 58 の国・地域で増加し、43 の国・地域で減少、42 の国・地域で同数という結果であった。学習者数は、86 の国・地域で増加し、55 の国・地域で減少、2 か国が変化なしであった。

国際交流基金（2017a, 2017ｂ）では、教育段階を５つに分類し集計・分析が行われている。分類は、以下の通りである。

１）「初等教育」：日本の小学校にあたる機関

２）「中等教育」：日本の中学校・高等学校にあたる機関

中等教育は、さらに３つに細分化し、日本の中学校相当「前期中等教育」、日本の高等学校相当を「後期中等教育」、前期後期に分かれていない機関としている。

３）「高等教育」：日本の大学・大学院・短期大学・高等専門学校にあたる機関

４）「その他の教育機関」：民間の語学学校、公的機関が運営する生涯教育機関、日系人子弟対象の日本語学校･高等教育機関などが一般市民を対象に行っている語学講座、国際交流基金などが行っている一般向けの日本語講座、民間企業や公的機関がその従業員向けに行っている組織内教育など

５）「複数段階教育」：複数の教育段階にわたって日本語教育を実施している機関で、「初等教育と中等教育」、「高等教育とその他の教育機関」など

教育段階別でみると、世界で最も機関数が多いのは中等教育の 7615 機関で、これは全体機関数の 47.1％にあたる。初等教育が全体の 6.9％、高等教育が 21.1％、その他の教育機関が 21.3％、複数段階教育が 3.7％である。オーストラリアや英国等で実施された教育制度の変更や新たな取り組みなどが背景にあり、全体的に規模は小さいが初等教育段階が機関数・学習者数ともに増加となっている（国際交流基金 2017a）。中等教育は減少に転じたが、これには前回の 2012 年調査で多くの割合を占めた中国・韓国・インドネシアにおける教育課程の改定等により大幅に減少したこととの関連が指摘されている（国際交流基金 2017a）。全世界の動向からは、「その他の教育機関」の数が伸びた国や地域が比較的多く、

学校教育機関以外における日本語学習ニーズの表れであるとの言及もある。

本研究で対象とするメキシコは、中米に含まれる。中米は、学習者数の多い順に、メキシコ、コスタリカ、ホンジュラス、グアテマラ、エルサルバトル、キューバ、ジャマイカ、パナマ、ニカラグア、トリニダード・トバゴ、ドミニカ共和国、の 11 か国である。前回（2012 年）調査で日本語教育の実施が確認されていたハイチとプエルトリコは、2015 年調査では確認されなかった。中米全体の機関数は 102、教師数 424 名、学習者数 11637 名である。前回（2012 年）調査と比較すると、中米全体では、機関数は 113 から 102 へと減少（9.7%減）したが、教師数は 402 名から 424 名へと増加（5.5%増）し、学習者数は 9555 名から 11637 名に増加（21.8%増）した。中米では学習者の増加率が特に大きく、中米内ですべての項目においてメキシコの占める割合が高い結果となっている。メキシコ以外の 10 の日本語教育実施国は日本語教育の規模は小さく、教師を JICA（独立行政法人国際協力機構）ボランティア等に依存しているところも多く教育環境が不安定であることが多い（国際交流基金 2017a）。

2.2. メキシコの日本語教育事情

2.2.1 メキシコにおける日本語教育と日本語学習者

2015 年の国際交流基金の調査（国際交流基金 2017a）によると、メキシコの機関数は 68、教師数 322 人、学習者は 9,240 人であり、学習者数は世界 137 の国や地域の中で 23 位である。メキシコは、中米で最大の日本語教育国であり、南米を含めてもブラジルに次ぎ２番目に学習者の多い国である。メキシコの各項目について、2012 年の前回調査と比較すると、機関数は 77 から 68 と 11.7%減であったが、教師数は 289 人から 322 人で 11.4%増、学習者数は 6841 人から 9240 人で 35.1%増となっており、調査開始以来最大となったと報告されている。国際交流基金（2017a）では、学習者増の理由として、2004 年の日墨経済協定後に米国との国境地域を中心に日系企業の進出が増加していることや 2014 年以降の日本の自動車産業のメキシコ中部地方への進出の影響などがあり、現地において日本語の需要が高まっていることを挙げている。

メキシコにおける日本語教育の原点は、日本からの移民が多い他のラテンアメリカ諸国と同様に、日系人子弟を対象として始まった（国際交流基金 2016）。これは、日本人としての自覚と誇りを子弟に受け継いでいくという意味において行われた「継承言語」としての日本語教育である（副島 2006）。1897 年の初めての入植以降、日本人移民入植地のチア

パス州アカコヤグア村で設立された「日墨協働会社」が、寺子屋式の「暁（アウロラ）小学校」を 1906 年に設立し、日本人子弟教育として日本教育が開始された（国際交流基金 2016）。これが中南米での本格的な最初の組織的な日本語教育だと言われ、日本語だけではなく、日墨両国の文化も教えられていた（副島 2006）。

その後、戦前・戦中・戦後も複数の教育機関で日本語教育が継続的に行われ、1960 年代になると日系人以外の成人を対象とした日本語教育が始まった（国際交流基金 2016）。さらに、1968 年のメキシコオリンピックに向けて日本語通訳の必要性から日本大使館後援で通訳養成講座が開講され、それが後に日本語学校となるなど、徐々に外国語教育としての日本語教育が広がりをみせた（国際交流基金 2016）。

1970 年代に入ると日系企業が増加し、駐在企業子弟が増加したことから 1977 年に日本人学校とメキシコの初等・中等教育を併設した社団法人日本メキシコ学院（小中学校、高校は 1980 年に開校）が設立された（国際交流基金 2016）。当校は、メキシコ政府が認可した正式な公的機関であり、日本コースとメキシココースからなり、前者は日本の文部省（現文部科学省）の教育課程に準拠した教育が行われ、後者ではメキシコ政府教育省の教育課程に準拠した教育が実施されている。日本コースではスペイン語やメキシコ文化理解教育が、メキシココースでは日本語が必須科目となり、日本文化学習もあわせて行われ、現在に至っている（副島 2006, 国際交流基金 2016）。

1980 年代後半から 1990 年代初めにかけては、継承語としての日本語教育が減少していくのとは対照的に、外国語教育としての日本語教育が増加し、1990 年代の日本のバブル経済の崩壊後も経済状況にあまり影響はされず、日本語学習者数は徐々にではあるが伸び続けた（副島 2006）。現在では、継承語として日本語教育を行っている機関は年少者を対象とした 1 校のみとなり、日本語学習者の大部分が非日系人で占められており、学習者は国際交流基金の調査のたびにその数は増加し続けている（国際交流基金 2016）。

2015 年の国際交流基金の調査の詳細データ（2017b）によると、メキシコにおける日本語学習者の教育段階別人数は、初等教育 774 人、中等教育 863 人、高等教育 3393 人（うち、日本語専攻 38 人）、その他教育機関が 4209 人で、高等教育、およびその他の教育機関の占める割合が大きい。メキシコでは、日本語はメキシコ教育省（SEP）のカリキュラムでは科目として認められていないため、日本語教育を実施している公立の初等教育機関は存在しない（国際交流基金 2016）。ただし、前述した通り、「日本メキシコ学院」では小学部から高等部まで日本語が正規必須科目となっている。また、2015 年 8 月にグアナファト州のグ

アナファト大学附属高校に日本の高専制度を取り入れた高専コースが開講し、2016 年 1 月より日本語が必須となった（国際交流基金 2016)。また、高等教育機関においては、日本語や日本語教育に関連した専攻課程を有する大学はメキシコには存在せず、多くの大学で日本語講座を選択科目として開講しているか、一般にも公開されている大学附属の言語センターや公開講座として開講されている場合が多い（国際交流基金 2016)。1940 年代に設立されたエル・コレヒオ・デ・メヒコ（メキシコ大学院大学）は、メキシコの社会科学・人文科学分野で最も権威ある研究・教育機関とされる（星野 2007）が、1960 年代に設立されたアジア・アフリカセンターの修士課程において日本語が日本研究科の必須科目になっている（副島 2006, 国際交流基金 2016)。国際交流基金（2017b）では、高等教育機関の内訳で「日本語専攻」に分類されている学習者（38 名）がいるが、これは、エル・コレヒオ・デ・メヒコのアジア・アフリカセンター所属の学習者であると推測される[*1]。

前述した通り、現在のメキシコの日本語学習者のほとんどが非日系人で占められており、もはや継承語教育としての側面は消滅していると言える。メキシコの場合は、初等教育から高等教育までを通じて、必須科目として日本語を学習している者は限定された教育機関に所属している学習者だけである。日本語学習者全体に占める割合で多いのは、大学で日本語を選択科目や自由選択で学ぶ学習者、一般人に公開されている大学の言語センターや民間の語学学校などで学ぶ学習者であり、メキシコの学習者の多くは大学生以上の成人層で占められているのがその特徴といえる。また、機関に所属せずに個人でインターネットなどを使って学習する割合も増加しているとの指摘もある（国際交流基金 2016)。

メキシコの日本語学習者のレベルについては、初級から中級前半のレベルが大半を占め、中級後半から上級の学習が少ないことがこれまで指摘されている（副島 2006, 髙﨑 2014, 国際交流基金 2016 など)。メキシコの学習者層の傾向を日本語能力試験の受験者の割合から簡単に触れておく。日本語能力試験は必ずしも学習者が受けるものではなく、かつ、強制されて受験するようなものでもない。さらに、機関に所属して学習している者もいれば、元学習者、独学者など受験者の属性もさまざまである。しかしながら、レベル別の受験者数を概観することで、メキシコの日本語学習者の傾向としては示唆できると考える。日本語能力試験には N1、N2、N3、N4、N5 の５つのレベルがあり、難易度は N1 が最も難しく、N5 が最もやさしいレベルとして設定されている。

メキシコにおける日本語能力試験は、1984 年の試験開始時から継続して実施されている。開始時から 2010 年までは首都であるメキシコシティの１会場のみであったが、2011 年か

ら北東部に位置するヌエボレオン州モンテレイ市も会場に加わり、現在は年に1回(12月)２会場で実施されている。副島（2006）は、1992 年から 2004 年度の日本語能力試験の受験者数の推移から、年々受験者数が増加しているものの、増加しているのは初級段階（旧試験*2 3・4 級）の増加であり、中上級（旧試験１・２級）の受験者数が極端に少なく増加も見られないと述べている。

ここでは、直近の過去５年間（2013 年～2017 年）の受験者数と各レベルの受験者数が全体受験者数に占める割合を表１に示す。表１は、日本語能力試験公式ウェブサイトで公開されている過去の実施国･地域別応募者数･受験者数統計データから作成したものである。受験者数は首都であるメキシコシティ会場のほうが多く２会場による受験者数は大きく異なるが、これは受験者が受験しやすい会場を選ぶものであり、地域差を表すものではない。そのため、ここではメキシコ全体の受験者数として２会場のデータをまとめて記す。なお、公開されている実施国・地域別データは、応募者数と受験者数のみであり、表１は合格者数ではない。実施国・地域の個別の合格者数は日本語能力試験公式ウェブサイトでは公開されていない。

表１．2013 年～2017 年のメキシコのレベル別日本語能力試験受験者数と受験者全体数に占める割合

	N1		N2		N3		N4		N5		受験者
年度	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	合計
2013	32	2.28%	91	6.50%	192	13.70%	403	28.77%	683	48.75%	1401
2014	37	2.20%	101	5.99%	263	15.61%	508	30.15%	776	46.05%	1685
2015	40	2.14%	119	6.37%	272	14.57%	514	27.53%	922	49.38%	1867
2016	33	1.95%	116	6.87%	268	15.88%	469	27.78%	802	47.51%	1688
2017	40	2.06%	148	7.62%	307	15.81%	485	24.97%	962	49.54%	1942

（日本語能力試験公式ウェブサイトにて公開されているデータを基に筆者が作成）

ここで注目すべきは、N4 と N5 の受験者数である。全体の受験者数に占める N4 と N5 の受験者数合計の割合は、2013 年が 77.5%、2014 年が 76.2%、2015 年が 76.91%、2016 年が 75.3%、2017 年が 74.51%であり、受験者の 75%前後が初級～初級終了段階の受験者であることが分かる。中級前半にあたる N3 は 15%前後であり、N1 や N2 は 10%未満である。以上のように、日本語能力試験の過去の受験者数の推移から、先行研究などで指摘されているようにメキシコの学習者は「初級から中級前半のレベルが大半を占め、中級後半から

上級の学習者は少ない」ことを示唆していると言っても過言ではないだろう。

以上、メキシコの日本語教育を概観し、学習者の特徴について述べてきた。ここでさらに、海外の他の地域の日本語教育と比較した場合に、メキシコの日本語教育にはどのような特徴や違いがあるかを示す。国際交流基金（2017a）では、メキシコは世界で 23 位の学習者数であるが、25 位のイタリア（学習者数 7031 人）までを含めて、「高等教育機関」、および「その他の教育機関」の学習者数内訳をみると、日本語専攻学習者数が 25 か国中 50 人以下であるのはシンガポール（20 位、学習者数 10798 人）、スリランカ（21 位、学習者数 10120 人）、メキシコ（23 位、学習者数 9340 人）の３か国のみである。日本語専攻学習者数は、シンガポールは０人、スリランカは 34 人、メキシコは 38 人である。25 位以内のそれ以外の国・地域では「日本語専攻」として学ぶ学生が多いことが分かる。スリランカは、ほとんどが中等教育の学習者であり、学校教育の一環として扱われている。シンガポールは、高等教育機関において日本語専攻以外で学んでいる者とその他の教育機関で学ぶ者が全体の 85%以上である。全体的にみると、日本語学習者が多い国・地域では中等教育や高等教育機関で日本語専攻として学ぶ学生が多いが、メキシコの場合は、地理的にも全く異なる地域であるにも関わらず、専攻としてではなく、日本語を学習する者が多いということが一つの特徴として挙げられる。

2.2.2. メキシコの社会環境と学習環境の関連

次に、メキシコ社会で求められる外国語や外国語教育について触れる。メキシコでは、初等教育段階から英語が第一外国語として扱われ、大学での第二外国語では多くがフランス語を選択し、次にドイツ語が多く、日本語を選択する数は全体から見ると少ない（国際交流基金 2017）。メキシコでは、英語運用力は就職の際に求められるものの１つであり、日本語力が就職と直結するということは稀である。また、メキシコでの社会生活で、海外とのやり取りや外国人との媒介語として最も有用なのは英語であり、日本語を使用する場や機会は多くない。日本語が必要とされる場面や日本語ができないと何らかの不利益を被る場面がほとんどないため、本研究では、メキシコを「社会的に日本語の必要性が低い環境」であると位置づける。

このような環境でありながらも、日本語学習者数は増加傾向にあり、その理由の一つとして、日系企業の進出が挙げられる場合も多い（副島 2006，髙﨑 2014，国際交流基金 2017a，など）。しかしながら、メキシコは日本の５倍の面積を有する国であり、日系企業の進出状

況や学習環境は地域により異なる。そのため、一時期の一部地域への急激な日系企業進出をメキシコ全国の日本語学習者の環境の変化として直結して捉えるべきではないだろう。確かに、メキシコでは 2012 年以降、一部地域における日系企業の進出により日本語通訳の需要が急激に高まっているとの指摘がある（国際交流基金 2016)。しかしながら、外国語として英語が優勢な社会では、日系企業内でも媒介語として英語が用いられる場面が多いことが推測される。そのため、たとえ日系企業側に日本語通訳の需要があるからといって日系企業の就職に日本語が必須だとは考えにくく、通訳需要と日本語学習者の学習を始めるきっかけや日本語学習を継続している理由を安易に関連づけるべきではないと考える。

2.2.3. メキシコの日本語学習者に関する調査

前節において、日系企業と日本語学習者の増加を安易に直結して考えるべきではないと指摘したが、筆者が 2010 年に調査した結果(詳しくは、「第 5 章 5.2. 予備調査」を参照)からもある程度推測できる。2010 年に日本語学習を始めた理由について自由記述形式で回答を求め、その後、KJ 法[*3] を用いて分類を行った。この調査を行った地域は、副島（2006）や国際交流基金（2016）で、2004 年の日墨経済協定以降日系企業の進出が増えた国境地域の一つとして挙げられている北東地域である。調査結果からは、日本語学習をはじめた理由のうち、日系企業進出や日系企業の存在そのものが関連していると思われる動機は少なく、むしろ、日本文化や日本語そのものへの興味が挙げられていた。日系企業の進出は、その地域の環境変化の要因として捉えられやすいため、学習者数の増加理由や学習動機づけとして挙げられることが多い。しかし、実際に学習者がなぜ日本語を学ぼうと思ったのか、なぜ学習を続けているのか、学習を続けている原動力となっているものは何かについては、教育機関、および教師側と学習者との間で学習目的に齟齬が生じないよう、慎重に検討する必要があると言える。

髙﨑（2014）では、メキシコの初級日本語学習者を対象に、日本語や日本語学習についての学習者の考えやその特性を明らかにするためにビリーフ調査を行っている。調査では、Horwitz（1987）による BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を原本として採用し、一部改編して使用している。分析においては、公用語が同じスペインと歴史上の類似点が多いフィリピンとを比較対象とし、３か国の学習者と比較し考察している。結果として、メキシコ人学習者は日本文化に強い関心を持ち、日本人と友人になって日本語で会話したいと期待していることや日本語で話すこと聞くことを好み、読み書きを困難に

考える傾向があることを指摘している。さらに、教師に対しては、サポートや学習環境の整備というような側面的な指導ではなく、直接の教授・チェック・助言・評価を受けたいと思っている傾向にあり、自律学習よりも教師依存の傾向が強いと結論づけている。

髙﨑（2014）による調査は、一定の成果を示しているが、調査に採用した BALLI はビリーフ研究で広く用いられているものの、もともとはアメリカの移民の英語学習が上手く進まない理由を調査するために作成されたものである。改編しているとはいえ、異なる目的のために作成された質問紙を採用して分析することは、その調査で得られた結果の解釈のし方が、質問紙が作成された際の意図とは異なる可能性も否定できない。また、社会環境や学習環境が異なる 3 か国の学習者と比較して得られるのは、あくまでも他の地域との違いであり、それがメキシコの日本語学習者像であるとするには疑問も残るため、メキシコの学習者の志向や傾向については、さらに慎重に検討する必要があると言える。

2.3. メキシコで日本語を学ぶ意味

2.3.1. メキシコで日本語を学ぶ目的

国際交流基金が 3 年ごとに行う日本語教育機関調査は、機関宛に送付され教師が回答する方式であることは先述したが、その回答内容について特に留意すべきなのが、「日本語学習者の学習目的」である。この問についても、すべて教師が回答しているものであり、学習者に回答を求めたものではない。また、その回答は、列挙されている項目が自分の機関の学習者の日本語学習目的として該当するかを判断し、該当するものすべてにチェックを入れたものであり、回答者が学習理由としての強さなどの順位づけなどを行っていない。つまり、この回答は、教師（教える側）が学習者の日本語学習の目的や理由をどう捉えているかを知るものの一つといえる。

国際交流基金の 2012 年に実施した調査結果（2013）では、全体的な日本語学習者の学習目的について、「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%）と続き、「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と報告されている。メキシコの学習者の学習動機については、日本のアニメーションやゲーム、JPOP などのポップカルチャーの人気が依然として高いことが、他の外国語の中で日本語の人気が高いことと関連している

と指摘されている（国際交流基金，2016）。

一般的に、日本語学習者が日本語に興味を持つきっかけになったものとして、ポップカルチャーを挙げることは多いだろう。しかしながら、日本語学習そのものを継続していく際に、ポップカルチャーなどの学習のきっかけとなったものが、そのまま動機として継続しているかについては、注意深く検討する必要がある。根本（2016）は、日本語学習動機とポップカルチャーの関連性について調査し、ポップカルチャーが学習継続には直接的につながらないことを示している。

2015 年度の調査結果の報告書（国際交流基金 2017a）では、全体的な「日本語学習の目的や理由」の分析は行われていない。しかし、調査の質問項目には、「あなたの機関（部門）の学習者はどのような目的・理由で日本語を学習していると思われますか。」という問いがあり、列挙されている 16 項目について、該当するものすべてを選ぶように指示がある。国際交流基金（2017b）で公開されているデータを基に、メキシコの「高等教育機関」、および「その他の教育機関」の学習者の「日本語学習の目的・理由」をグラフにしたものが図１である。

図１を見ると、「日本への留学（高等教育：77.3%, その他の教育機関：69.0%）」が最も割合が高く、次いで「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから（高等教育：63.6%, その他の教育機関：72.4%）」、3 番目が「歴史・文学・芸術等への興味（高等教育：59.1%, その他の教育機関：68.6%）」、4 番目が「将来の仕事・就職（高等教育：59.1%, その他の教育機関：51.7%）」であり、ここまでがどちらの教育機関分類も 50%を越えている項目である。さらに、どちらかの教育機関分類が 50%を超えているのが、5 番目の「日本への観光旅行（高等教育：45.5%, その他の教育機関：55.2%）」と 6 番目の「日本語そのものへの興味（高等教育：50.0%, その他の教育機関：44.8%）」である。これらは、メキシコの多くの教師が共通して、学習者の日本語学習理由や目的として捉えているものであると言える。

ここで挙げられている日本語学習の目的や理由の項目は、全世界的に、その内容を理解するための項目として挙げられているもので、主専攻や副専攻で学ぶ学習者や教育段階の異なる学習者、学習環境などの違いなどを考えると、これらの項目のみで学習者がなぜ日本語を学ぶのかを把握するのは難しい。

では、なぜ社会的に必要性の低い環境であるメキシコで学習者は日本語を学ぶのだろうか。メキシコの日本語学習者にとって、日系企業の進出と通訳の需要があることは環境の

変化として地域によっては挙げることはできる。さらに、学習のきっかけとなったポップカルチャーへの興味も否定することはできない。しかしながら、それらだけが日本語学習の目的や理由なのだろうか。

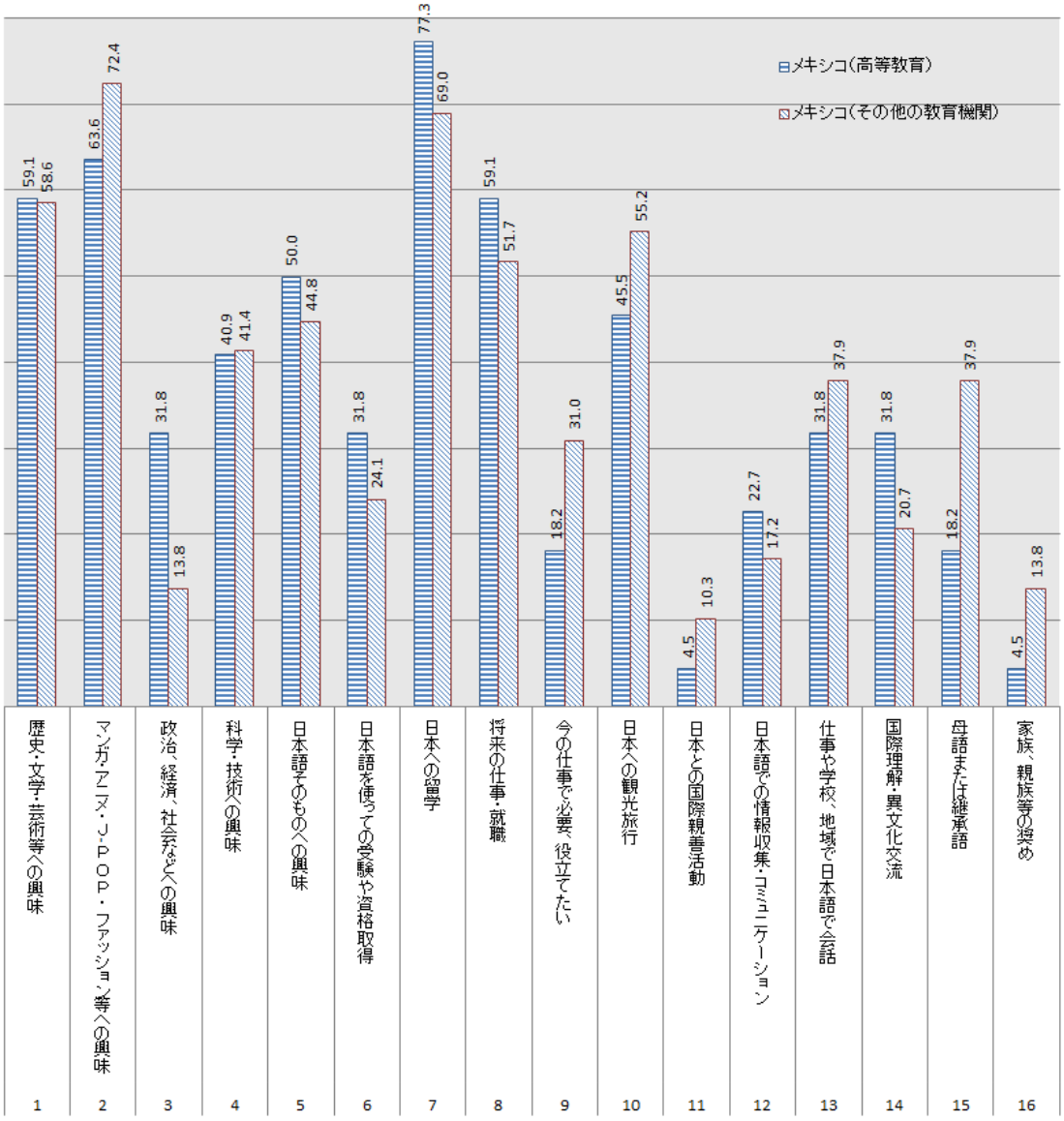

図１．メキシコの「日本語学習の目的・理由」（国際交流基金（2017b）を基に作成）

これまで、メキシコの日本語教育において、なぜ学習者は日本語を学ぶのかについては、あまり焦点が当てられてこなかった。なぜなら、学習者が自ら興味や関心を持ち学んでいるのであれば、それで十分だという考え方ができるからである。メキシコでは日本語が単位や卒業などにあまり関係がない言語であり、途中で日本語学習をやめる者が多いが、そ

れが課題としては意識されにくいと言える。

メキシコの学習者がなぜ日本語を学ぶのかについては、学習を継続させることや促進させるためだけに必要な情報であるだけではなく、メキシコのように、日本語学習の環境において教師の存在が学習者に与える影響が大きい場合には、教師が学習者のことをより詳しく知ることがよりよい学習の場をつくるために重要だと言える。そのため、学習目的や学習動機を考える際に、なぜ日本語を学ぶのかをより詳細に分析することが必要だろう。

メキシコのように社会的に必要性の低い環境における日本語学習について、佐久間(2006)では、さまざまな地域の事例を基にその意義を述べている。佐久間は、海外で日本語を学ぶ圧倒的多数の学習者にとって日本語学習は“実用”に直結しないといってもさしつかえなく、海外の日本語学習の意味や目標を十分確認した上で教育内容や方法を吟味すべきであると指摘している。さらに、佐久間は、外国語学習の目的が単に運用にあるわけではなく、たとえ使用する機会がなく進学や就職に結びつかないとしても外国語学習の目的の 1 つに、その過程で生まれる自己認識や視野の広がりなどがあると述べている。

また、新井（2015）は、日本語が実益に結びつきにくい環境であるグアテマラの日本語学習者に関して分析を行っている。結果として、日本語を用いたコミュニケーション行動が実在しなくても、日本語学習によって異文化学習を行うことが長期的な日本語学習の学習動機になることや、長期的な日本語学習は、アニメやサブカルチャーを単純に楽しむという側面だけではなく、日本文化という異文化を知り学ぶことによって学習者自身の「人格の成長」や「人格の変容」が促されていることが示唆されたと述べている。

このように、海外における日本語学習の目的には“実用”に直結しないものが多数あると考えられる。それに加え、佐久間（2006）は、学習を継続することによってある目標に到達することよりも、学習している時間そのものに意義を見出しているように見受けられる学習者の事例から示唆されることとして、学習の“進歩”を主な目標にしない学習の存在を指摘している。

メキシコの日本語学習者は、一般的に、自ら日本語や日本に関連した事柄への興味関心を持ち、日本語を学び始める傾向にあり、教育システム上どうしても日本語を選択しなければならない学習者もほとんどいないため、学習者は明確に目標を掲げて学習していることはそれほど多くないと考えられる。しかし、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。これは、佐久間（2006）のいう明確な目標や 学習の“進歩”が主な目標ではない学習であるといえる。

海外で日本語を学ぶ学習者がなぜ日本語を学ぶのかという問いを向けられると、日本語に興味を持ったきっかけや学習を始めたきっかけとして挙げられるものに目が向けられることが多い。また、教える側は、学習者が日本語を学んで、〇〇ができるようになりたいというような個別の目標があることや能力試験のような試験に合格することを一つの学習の目的として捉えることもあるだろう。これらの学習の目的や理由を否定するものではないが、効率よく学ぶことや知識を身につけてそれを何かに活かすことだけが日本語学習の目的ではないということも考えるべきではないだろうか。言語はツールであると言われることがあるものの、必ずしも何かに役立たせるためだけに言語を学ぶわけではないとも言える。メキシコをはじめとした日本語が社会的に必要性の低い環境における日本語学習の理由や目的を捉え直すことは、学習者を詳細に理解するために重要な点だろう。

2.3.2. 生涯学習の観点からみたメキシコの日本語学習

メキシコの学習者の特徴として大学生以上の成人が多いことはすでに指摘したが、ここで、成人が学ぶことや学校教育としてではなく学び続けることについて、生涯学習や成人学習の観点から考えてみたい。

生涯教育という概念は、1965 年 12 月にユネスコにおいて正式に提唱された。生涯学習を提唱したフランスの教育学者ポール・ラングランは、学習を生涯の過程と捉え、「個性を顕現するための教育」とした上で、生涯学習・生涯教育において、人間は一人ひとりの「個性を顕現するため」に他者との関わりと自己との対話を、生涯のさまざまな段階において繰り返していく存在であると捉えている（山内 2015)。学習は、特定の時期に学校でのみ行われる営みではなく、人が生まれてからの教育に始まり、さらに学校教育、企業内教育、社会教育を含む、それらを統合した教育の全体の中で行われる営みであるという（山内 2015)。また、三國 (2016) は、従来学習とは知識や技能の獲得であると考えられていたが、さまざまな変化が加速化する現代においては、新しい知識も数年後には古くなることを考えると、学習とは何かということを考える必要がでて出てきたと指摘している。

三國 (2016) は、いわゆる科目としての学校教育ではなく、一見実用性に乏しい「趣味・娯楽としての日本語」あるいは「生涯学習としての日本語」を学習し続ける理由について、香港の成人学習者を対象に調査をしている。三國は、7 割以上が学校教育以外の機関で学んでいる香港の日本語学習者に焦点をあて、成人日本語学習者が日本語学習の必要性をどのように捉え、学習を意味づけしているのかについて、生涯学習としての日本語学習につ

いて検討している。インタビューデータの語りを重視した分析方法を用い、考察を行った結果、1）職場や日常生活において日本語の有用性を感じていること、2）知識や学習の不足を感じ、達成する一つの目標として日本語学習を捉えていること、3）学習する行為そのものや日本語のそのものを個人の生活や人生に密着した重要な要素として捉えていることが明らかになった。これは、日本語が同じアジア圏の言語であっても、香港の成人学習者にとっての学習の必要性や意味づけは、言語ツールとしての日本語だけではなく、個人の生活や人生といった多様な価値を含んでいることを示している。また、学校教育以外の場における日本語学習は、個人の多様な価値を含む活動として捉えられており、言語学習という範囲だけには収まらない成人の多様な学びを支援する場としての役割を担っていると述べている。三國は、香港という社会文化的な影響が学習の必要性を自己判断する際に影響していることを指摘しつつ、香港だけではなく他の国や地域においても、生涯学習という視点から日本語の教育・学習を検討することや成人教育論の知見から日本語教育を捉え直し、広範な議論を重ねていくことや地域性や教育機関による差を検討していく必要性を指摘している。

メキシコでは、日本語の講座は大学で行われている場合が多いが、それは必ずしも大学の専門性の高い学習としてではない。学習者が生涯学習として学び続けることや何らかの意義を見出して学んでいる可能性は十分に考えられる。そのため、メキシコの日本語学習者においても、高等教育機関で学ぶ大学生であったとしても、一つの科目として学んでいるのではなく、成人の学習者として捉え、なぜメキシコという環境で日本語を学ぶのかという観点からも検討していく必要があると言える。

2.4. 第2章のまとめ

本章では、まずメキシコの日本語教育の歴史や概要について述べた。その中で、メキシコの日本語教育の特徴として、高等教育機関やその他の機関で学ぶ成人層の学習者が多く、初等・高等教育や高等教育機関で日本語を専攻として学ぶ学習者は、ごく限られた教育機関に所属している学習者であることを示した。また、それらの学習者の多くは、初級～中級前半レベルであることが多く、中級後半・上級者の数は少なく、これもメキシコの学習者の一つの特徴である。

また、本章ではメキシコのように社会的に日本語の必要性が低い地域における日本語学習者の学習の目的や意義を捉え直す必要があることを指摘した。海外におけるさまざまな

日本語学習の場で、実益を求めない学習や上達だけを目標としない学習があることを鑑みると、メキシコでも同様に、実益のためではなく、知識を獲得することだけを目的としない学習がある可能性が考えられる。メキシコでの日本語学習の目的や理由に日系企業の進出を関連させる考え方があるが、一考の余地がある。さらに、同じアジア圏であっても成人の学習は日本語を言語ツールとして捉えるだけではなく、学習そのものに意義も見出している場合もあることから、社会的に必要性の低い環境における日本語学習について検討する必要がある。

【注】

*1 国際交流基金が 2015 年度に実施した調査の時点で、当調査で「高等教育機関」に分類され、「日本語専攻」であると判断しうるのは、エル・コレヒオ・デ・メヒコのアジア・アフリカセンターの修士課程の日本研究科のみである。

*2 日本語能力試験は、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験として、国際交流基金と日本国際教育協会(現日本国際教育支援協会)が 1984 年に開始したものである。 近年、日本語能力試験の受験者が多岐にわたり、その受験目的も実力の測定に加え、就職、昇給・昇格、資格認定への活用など、変化や拡がりが見られるようになったため、日本語能力試験の内容を改定し、2010 年から新しい日本語能力試験を実施している。ここでは 2010 年以前の試験を旧試験と記す。旧試験のレベルは難易度の高い順に、１級、２級、３、４級の全 4 階級であった。

*3 KJ 法とは、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。ここでは、学習者の母語で書かれた自由記述回答を日本語に翻訳した上で、すべての回答をカード化し、同じような内容に言及しているものをまとめていった。ここでの作業は筆者を含め 3 名で行った。

第３章　理論的背景

前章では、日本語学習者の学習の目的や理由について述べた。本論文では、学習の目的や理由を、学習しようとする、もしくは、学習し続けることを駆動するものとして捉え、学習に向かうための目的や理由について「動機づけ」の観点から検討する。

本章では、これまで行われてきた動機づけ全般について概観した上で、学習に関わる動機づけ、外国語学習や日本語学習に関する動機づけ研究について述べ、本論文の理論的な枠組みを示す。

3.1. 動機づけの概念規定

3.1.1. 「動機づけ」の定義

一般的に、ある人の様子をみて、その人は「やる気がある」「意欲的である」と形容することがある。「やる気」や「意欲」という表現は、日常的に使用され、積極的な価値や知的な意味合いを含んだプラスの価値が含まれる表現である（鹿毛 2013、伊藤 2007）。また、「意欲」は、何かを成し遂げようとする「意志」と○○したいという「欲求」の複合的な心理状態あるいはその心理的機能であり、これは、「やりたい」という強い希求の行為の原動力として、意図的、計画的に目的の実現までやり抜こうとする心理状態を指している（鹿毛 2013）。

「やる気」や「意欲」が行為を生み出す方向性を示唆する日常的な用語であるのに対し、「動機づけ」という用語は価値中立的な学術用語であり、「意欲」だけでなく、行動一般が出現する心理的メカニズムを包括する用語でもある（鹿毛 2013）。「動機づけ」とは、多種多様な活動が、なぜ（why）どのように（how）起こるのかを説明する心理学の研究領域（鹿毛 2013）であり、学習に限らず、行動を方向づける基本的な欲求を指すものである（市川 2011）。American Psychological Association（2007）では、動機づけを「人や動物に目的や方向性を与え、意識的あるいは非意識的レベルで機能する駆動力」と定義しており、「個人を押す（push）、あるいは引く（pull）ような個人内外のプロセス」という説明（速水 2012）もある。

また、動機づけは、「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」と定義され、行動の頻度や強さや持続時間などの「大小」「強弱」といった量的な側面、すなわち、人の行為にエネルギーを与え、活性化（activation）する側面と、その行動が何を目指しているかという意味内容を問う質的側面、すなわち、行為をある特定の方向に

向かわせる働きとに分けられる（鹿毛 2013）。

動機づけ研究では、「なぜ、どのように行為が起こるのか」という問いに対し、行為にエネルギー性と方向性を与えるプロセスを解明することを目的として行われてきており、①何が人間の行動にエネルギーを与えるのか、②何が行動を方向づけるのか、③その行動がどのようにして維持されるのか、という点に関心が向けられてきた（Steers & Porter 1987）。

また、鹿毛（2013）は、それまでのさまざまな研究を概観した上で、動機づけは「どのような人がどのような状況のものでどのように振る舞うか」を対象とするものであり、動機づけの問題を個人内外の要因が表裏一体となって作用する現象であるとしている。

3.1.2. 動機づけの安定性と不安定性

動機づけは、個人の性格の一部として安定しているように観察されるものがある一方、対象によってその取り組み方が異なることや、同じ対象であっても時間経過の中でその姿勢が変わることがあるため、不安定なものであるとも言われる。鹿毛（2013）は、これまでの研究（Vallerand & Retelle 2002；鹿毛 2004 など）から、動機づけの安定／不安定性を３つの水準から説明することができるとし、図２のように説明している。

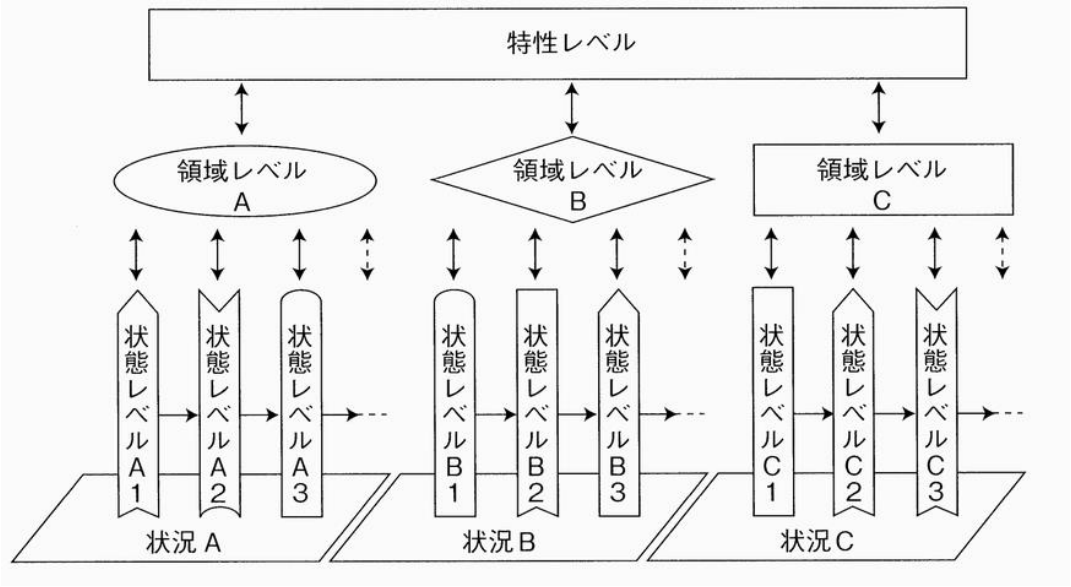

図２．動機づけの三水準（鹿毛 2013　p. 16）

①特性レベル：特定の場面や領域を超えた一般的な傾向性であり個人のパーソナリティ

の一部として全般的に機能する水準

②領域レベル：動機づけの対象となる分野や領域の内容に即して発現する水準

③状態レベル：その場、その時に応じて現れ、時間経過とともに現在進行形で変化する水準

①特性レベルの動機づけは、パーソナリティの一部を成しているもので、さまざまな状況で現れる個人差などがその一つである。これは、その場の状況にはあまり影響されず、安定的であるといえる。「A さんは好奇心旺盛に取り組む」というような動機づけがこのレベルに相当するという。

②領域レベルは、同一人物であっても、その対象の内容に応じて、異なる動機づけである。英語（A)、数学（B)、部活動（C）などの違いによって取り組み方が異なるということである。このレベルは、学習内容や領域によって、あるいは学校の授業、授業外、家庭など社会的な文脈の違いによって個人内における動機づけの心理的なメカニズムが異なっている可能性があるとされる。

③状態レベルは、一つの場や状況であっても動機づけが異なる場合である。このレベルの動機づけは時間経過とともに現在進行形で変化していくものであり、不安定的であるといえる。このレベルには課題に没頭して取り組んでいる心理状態を指す「エンゲージメント」も含まれる。

①～③の動機づけレベルは、相互に影響し合っているとされる。「好奇心旺盛」であるとさまざまな活動や科目において高い関心を示したり、授業中や家庭などさまざまな場面で興味が持続する傾向がみられるように、上位の動機づけ水準が下位の水準に対してトップダウンの影響を及ぼすとされる。一方で、ある授業や活動で没入体験（エンゲージメント）が繰り返されることで、その授業の科目や活動そのものにポジティブな態度が形成され、全般的な学習や活動への取り組みが積極的なものへと変容することがあるように、より上位の動機づけ水準に対する下位水準からのボトムアップな影響も生じるという。

これらの動機づけの各水準は相互に影響し合うだけでなく、生理的・心理的・社会的な要因に規定されて変化変容していくものであり、体調が悪ければ動機づけの強さは全体的に低下する場合や、不安や緊張、気分の高揚といった心理状態や人間関係やその場の雰囲気といった社会的文化的な要因にも影響されるものとされている（鹿毛 2013)。

3.1.3. 「動機づけ」という用語の揺れ

前節では、人間の行為全般に関わる「動機づけ」とはどのようなものかについて、簡単に概観したが、本研究で主に対象とするのは学習における動機づけである。本研究で対象とする学習は外国語教育としての日本語学習であるが、外国語教育に関連した研究には、言語習得の観点から論じられる第二言語習得研究（SLA）と本研究で扱う教育全般に関連する教育心理学領域での研究がある。日本語教育における学習動機づけ研究では、教育心理学の知見を一部取り入れ、独自の発展を遂げている第二言語習得研究におけるものが多い（小林 2016)。言語教育や日本語教育における学習動機づけ研究においては、「動機づけ」という日本語そのものの表現や意味の範囲に揺れがあることが指摘されている（守谷 2002、岡 2017 など)。

英語の「motivation」の日本語訳としては、「動機づけ」「学習意欲」「学習動機」「モチベーション」などの用語が使われるが、これらの用語の定義は一定ではなく、用語の曖昧さが指摘されている（守谷 2002, 磯田 2005)。岡（2017）は、日本語教育研究における学習動機に関連する用語の使用状況から、各研究者が自身の研究アプローチに合わせて用語を選んだ結果、教育心理学→第二言語教育→日本語教育と進むにつれ、定義がより複雑に、多岐に渡っていると述べている。これは、研究アプローチや学習観が多様になってきた様相の反映であるが、そのように多様な用語を使用するという状態では学習動機の全体像も曖昧なままであると指摘している。

3.1.4. 本研究における用語の規定

本論文は、教育心理学の立場から日本語学習者について論じるものである。本論文では、日常的に用いられ、プラスの価値が含まれる「やる気」や「意欲」は用いず、「動機づけ」という用語を採用する。本論文では「動機づけ」には、鹿毛（2013）に倣い、下記の意味を含むものとする。

１．量的な側面である人の行為にエネルギーを与え、活性化するもの

２．質的な側面である意味内容を問い、行為をある特定の方向に向かわせるもの

３．動機づけ水準のレベルや生理的・心理的・社会的要因によって変化変容しうるもの

また、本論文では学習に関わる「動機づけ」を扱うことから、動機づけ研究全般に関わる内容に関しては「動機づけ」とし、学習に関する動機づけは「学習動機づけ」とする。

3.2. 教育心理学における動機づけ研究

3.2.1. 教育心理学における動機づけ研究の概要

教育心理学とは、人間の学習の成立するしくみを明らかにし、これを教育の改善に役立たせる学問である（市川 2011)。アメリカ心理学会が編集した心理学辞典（American Psychological Association 2007）において「学習」は、「練習や勉学、体験の結果としての行動の変容によって特徴づけられる新しい情報の比較的持続した獲得プロセスや行動パターン、能力の獲得プロセス」と定義されている。鹿毛（2013）は、その学習されるものが「何」かということについて、「体験を通して知識、技能、態度を獲得すること」だとし、体験を通してものごとが「わかるようになること（知識の獲得)」や何かが「できるようになること（技能の獲得)」が学習だというのはわれわれの通念と一致すると述べている。

教育心理学では、人間の学習の成立するしくみを明らかにするために、さまざまな側面から多くの研究がなされており、動機づけについてもさまざまな理論でその説明がなされている。鹿毛（2018）は、動機づけの意味内容は多様であり、理論的な整理が必要であるとした上で、「四要因三水準」によって整理できると述べている。「三水準」は 3.1.2. ですでに述べた動機づけの安定性に関わる区分としての３水準である。「四要因」とは、動機づけの規定因である認知・感情・欲求・環境であり、それらは、１）認知：動機づけを行動の原因あるいは決定因として人間の思考、学習内容やプロセスに着目する「認知論的アプローチ」、２）感情：心理現象としての感情や感情の働きに着目したアプローチ、３）欲求：行動を活性化して方向づける原因として「欲求」という個人内要因を仮定することで動機づけのメカニズムを説明する「欲求論アプローチ」、４）環境：学習環境や授業のあり方、教師、評価システムなど学習者を取り巻くさまざまな環境要因からのアプローチを示すものである（鹿毛 2018，鹿毛 2013)。

本研究では、主に「欲求論および感情論アプローチ」に含まれる「内発的動機づけ - 外発的動機づけ」や内発的動機づけの一つでもあり心理現象としての感情の働きでもある「興味」について扱うものである。

3.2.2. 内発的動機づけと外発的動機づけ

「欲求（need)」とは、「個人の内側から行為を引き起こす心理的エネルギー」を意味する心理学的構成要素であり、それには人を特定の行動に駆り立て、その行動を方向づける働きがある（鹿毛 2013)。動機づけは、この欲求という観点から、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した欲求である「内発的動機づけ」と、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「外発的動機づけ」の２つに大きく分けて説明されてきた（市川 2011)。例えば、日本語学習者が日本語を学ぶことに楽しさや喜びを感じ、日本語学習そのものが「目的」となっているのは「内発的に動機づけられた状態」である。一方、仕事を得るなど外的な要因に動機づけられている状態は、「外発的に動機づけられた状態」である。

また、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」は、「自律性」によっても定義されることがある。やらされているのではなく、自ら進んで取り組むというような自律的すなわち自由意志によって取り組む場合が「内発的動機づけ」であり、誰かに言われて取り組むというような学習に他律的すなわち主に他のプレッシャーによって仕方なく取り組む場合が「外発的動機づけ」とされる（櫻井 2009)。

図３は櫻井 (2009) による内発的動機と外発的動機の分類であるが、「目的―手段」と「自律－他律」という２つの軸で分類されており、単に「内発的動機づけ－外発的動機づけ」として２項対立するものではない。

分類の観点	動機	
	内発的動機	外発的動機
目的―手段（目標性）*	学習が目的 目的的な学ぶ意欲 **	学習は手段 手段的な学ぶ意欲 **
	（例：おもしろいから学ぶ）	（例：・ご褒美が欲しいから学ぶ ・憧れの大学に入りたいから学ぶ）
自律―他律（自発性）*	自律的な取り組み 自律的な学ぶ意欲（自ら学ぶ意欲） **	他律的な取り組み 他律的な学ぶ意欲（統制的な学ぶ意欲） **
	（例：自ら進んで学ぶ）	（例：教師がやりなさいと言うので仕方なく学ぶ）

注） *は桜井（1997）による。
**は本書での命名である。

図３．内発的動機と外発的動機の分類（櫻井 1997，櫻井 2009）

内発的動機づけは、自律性や自己目的性（手段としてではなく、それ自体を目的として取り組む）といった側面が強調され、単なる楽しい体験ではなく、質の高いパフォーマンスを生み出す動機づけ現象として、主体的な行為を説明する動機づけ理論の代表格として位置づけられている（鹿毛 2012）。

さらに、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」の自律の概念を２項対立ではなく、連続体として捉えたのが自己決定理論(Deci & Ryan 2002)である。自己決定理論では、行動の価値や意義の内在化や自己決定性の程度によって外発的動機づけを細分化し、自己調整の各段階が連続体として成しているものとして想定している（廣森 2010）。図４にあるように、外発的動機づけは、自己調整の段階によって４つに分けられている。

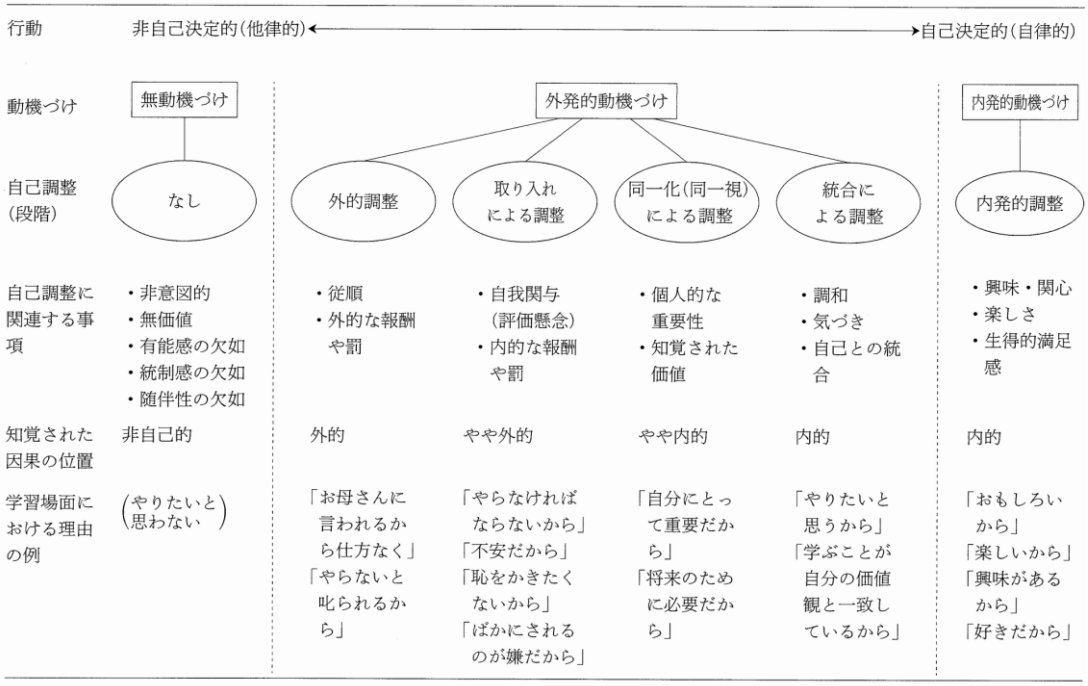

図 6-1　動機づけのタイプ，自己調整のタイプを中心にした自己決定連続体のモデル
(Deci & Ryan, 2002；Ryan & Deci, 2000 などを参考にして作成)

図４　動機づけのタイプ、自己調整のタイプを中心にした自己決定連続体のモデル

（櫻井 2009 p. 102）

また、内発的動機づけには、知的好奇心や興味、楽しさなどが含まれるが、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）ため、教育的に望ましい状態であるとされてきた。そのため、学習者の内発的動機づけを高める

ことが強調され、学習が他の報酬を得るための手段としてではなく、それ自体おもしろいもの、楽しいものとして感じられるようになることが目指される（市川 2011)。これは、外発的動機づけによる学習が、賞罰を与えられなくなると学習しなくなる可能性があることや外的な賞罰に注意が向けられ、学習そのものに関心がなくなり、高い関与が期待できなくなると考えられるためである。

このように、内発的動機づけが高いことがよいことであり、目指される状態であることから、これまでの研究では、いかに外発的な動機づけから内発的な動機づけへと変化させるかや外発的動機づけから内発的動機づけへの移行プロセスの段階を自律性の観点から詳細に分類することなどが研究の対象とされてきた。

ただし､内発的動機づけに関しては､図４にあるようにあまり詳細に分類されていない。これは、内発的に動機づけられていることは学習に肯定的な関連があり、質の高い学習が期待できるなど望ましい状態として位置づけられているため、内発的動機づけそのものが課題として浮上しにくかったと言える。

そのような中で、伊田（2015）は、これまでの動機づけモデルを多面的に捉え直し､「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル（図５)」として、内発的動機づけと興味の位置づけを再検討した。このモデルでは、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。伊田は､「学習そのものを目的としているが他律性が高い動機づけ（速水 1998)」を「表層的なおもしろさを与えることからくる内発的動機づけ」である「擬似内発的動機づけ」とした。「擬似内発的動機づけ」は､「学習内容それ自体に由来するおもしろさ」ではなく､「学習内容とは関連の薄い刺激によるおもしろさ」としている。さらに、その表層的なおもしろさを他者が与える場合を「他者喚起型擬似内発的動機づけ」､学習者自身が作り出す場合を「自己喚起型擬似内発的動機づけ」とした。これらの他者喚起、自己喚起の自律性の程度には幅があるもので、どちらが望ましいということは定めていない。

伊田（2015）のモデルについて、日本語の教室活動の場面で考えると、日本語学習の場面においてゲーム性の高い教室活動を行う場合、ゲームの内容から学ぶおもしろさではなく、スピード感や教材などから得られるおもしろさが、この「擬似内発的動機づけ」に相当する。そのため、ゲームの意図やその内容の価値を理解せずに活動を行った場合､「擬似内発的動機づけ」だけが高まり、学習者は「おもしろかった」と感じていたとしてもその「おもしろさ」は学習内容そのものへの興味とはいえない。このような興味は、興味研究

で言われている「一時的で浅い」興味にかなり近い概念であるともいえる(詳細は 3.2.3.2.参照)。また、伊田は、このモデルの中で、興味を従来のような目標とされる内発的動機づけの一項目としてではなく、動機づけプロセスに関与するものとして位置づけており、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。

学習対象へ興味を持つことや価値を認めることは、質の良い学びや学習継続にも関連する可能性があり、内発的動機づけとして一括りにして捉えるのではなく、その内容を吟味し、教育につなげていく必要があると言える。

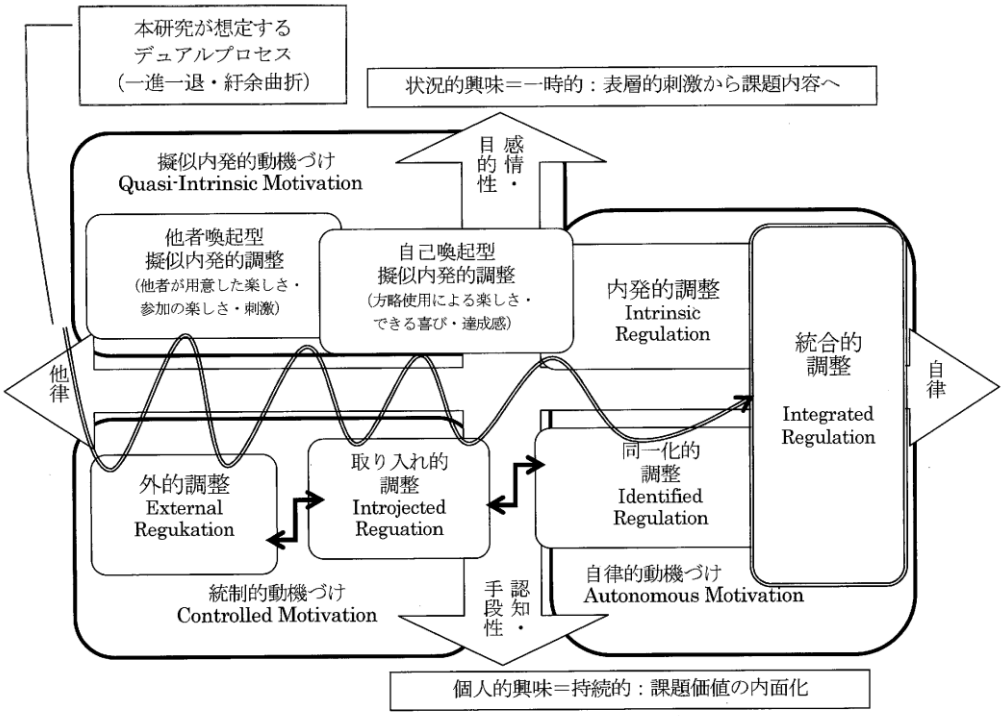

図５．伊田（2015）による「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」

3.3. 内発的動機づけ

3.3.1. 内発的動機づけとは

内発的動機づけとは、上述したように、何かほかの報酬を得るための手段としてではなく、それ自体を満たすことを目的とされた欲求である。それには、「知的好奇心」「理解欲求」「向上心」「興味・関心」「楽しさ」「おもしろさ」などが含まれるとされる（櫻井 2013；市川 2014)。

本研究では、内発的動機づけの中でも動機づけの 3 水準における①特性レベルに分類さ

れる「知的好奇心」と②③のレベルに関連する「興味」に着目し、日本語学習者の学習動機づけを検討していく。

3.3.2. 知的好奇心

市川（2011）によると、知的好奇心は、行動主義心理学において、動物は生理的欲求や苦痛な外的刺激から逃れるために行動するものであり、基本的には非活動的なものであるされた理論を批判的に捉える中で出現したものとされる。波多野・稲垣（1973）では、従来の考え方を「怠けものの心理学」と名付け、その中で、人間の「怠けもの説」を否定し、人間が本来活動的で自分の能力を発揮するために進んで働きたがり、好奇心にかられて知的探索を行うという形で学ぶものとした。

波多野・稲垣（1971）によると、人は、新奇な刺激や未知の情報をもとめる傾向性があり、情報を体系化するシステム、すなわち「好奇心 curiosity」を生まれつき備えているという。人が環境と関わる際の情報処理過程においては、環境から受け取る新しい情報と日常的に活用している既存の認識の枠組み（認知標準）とのズレ（不一致）が興味を引き起こし、そのズレを解消するプロセスによって学習が起こる。心理的ズレが学習を引きおこすという考え方は「認知的動機づけ」と呼ばれ、それは既存の認識と新しく得られた情報との間の不調和が引き起こされたとき、それらを整合的に理解しようとする動機づけである（鹿毛 2012)。さらに、知的好奇心には、このようなズレを低減するだけではなく、ズレを求めるプロセスもあり、しかもそのズレが小さすぎると刺激に接近せず、大きすぎると刺激を回避することから、最適度のズレが求められ、ズレを解消したときに、満足感や充実感を感じる（鹿毛 2012)。

知的好奇心は、大きく二つに分けられる。特定の内容に対する方向性を持たず幅広く情報を求めようとする動機である「拡散的好奇心」と既有の認知構造と新しく得られた情報との間に不調和が引き起こされたときその内容に対する特定の情報の取得を目指す方向性を伴った動機である「特殊的好奇心」である（波多野・稲垣 1971)。個人特性としての拡散好奇心が強い者は、新奇で多様な情報を積極的に求める傾向があり、特殊的好奇心が強い者は、整合性や矛盾に敏感で、それを解消しようと積極的、持続的に取り組む傾向があることが指摘されている（波多野・稲垣 1971)。

知的好奇心は、内発的動機づけの一つであり、学習に対する態度などへの関連が予測される。その知的好奇心が学習者の動機づけの一つとしてどのような特徴や関連があるかを

検討することは、学習者の内発的動機づけを理解するために重要な側面であると言える。

3.3.3. 興味

3.3.3.1. 興味とは

「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)。

鹿毛（2012）によると、「興味（interest)」は、なぜ内発的動機づけが生じるのかについての有力な心理学的概念として登場したものである。興味の特徴は、基本的には特定の内容や領域と切り離すことができないものであるため、個人に特殊な現象であるという。すなわち、興味は、個人の内から湧き出てくるものであり、他者が無理矢理外的な圧力によって興味を抱かせることは困難であるが、Hidi & Renninger (2006)が指摘するように、外的なサポートによって興味の方向性を定めたり、その深化に貢献したりすることは可能だと言われている（田中 2015)。

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（田中 2015）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。

図６に興味と状況、動機づけとの関係を記す。興味の個人差は「特性興味、もしくは、個人的興味（individual interest)」と呼ばれ、当人の知識量、ポジティブ感情、価値の認識などに関連しながら、個人がもつ価値体系や個人概念に組み込まれ、統合的に発達していくと考えられている（Hidi & Renninger 2006)。そこには必ず「楽しさの感覚」や「集中の意識」が含まれており、努力をしなくしても自ずと焦点の定まった注意がその対象に持続的に注がれることになるという（Kappa, Hidi & Renniger 1992)。

特性興味や外的な環境条件である状況の性質(課題や活動に内在する刺激特性(新奇さ、複雑さ、曖昧さなど）や教育的・社会的要因）との相互作用によって生じるのが「状態興味」である。特性興味や状況の性質によって喚起された状態興味が強ければ強いほど内発的動機づけが高まり、対象により注意が向けられ、知識獲得などの学習が促され、達成や成果がもたらされるとされる。これまでの多くの研究によって、特定の領域や内容に興味

がある人ほど、その分野で有能だということが明らかになっている（鹿毛 2012）。

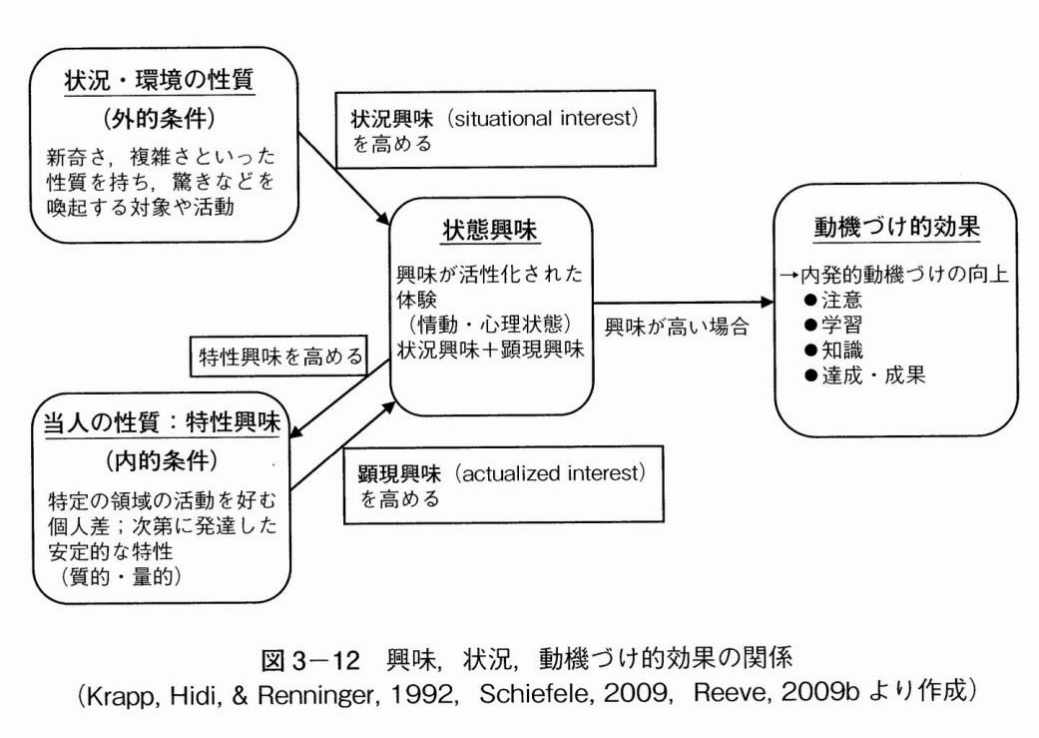

図 3－12　興味，状況，動機づけ的効果の関係
（Krapp, Hidi, & Renninger, 1992, Schiefele, 2009, Reeve, 2009b より作成）

図６．興味、状況、動機づけ的効果の関係（鹿毛 2013，p. 136）

3.3.3.2. 興味の分類と深化

「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（Situational Interest）」や「浅い興味」とされる。一方、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（Individual Interest）」や「深い興味」とされる。個人的興味は、ある時点において今までの授業全体や教科のおもしろさについて回答を求めることで測定される。それに対して、状況的興味は、説明文を読んだり、授業を受けたりしている最中や直後に、その説明文や授業のおもしろさについて回答を求めることで測定される（田中 2015）。個人的興味を扱った研究は人々の持続的な興味が何に向いているかということに焦点をあて、状況的興味は環境や教材などのどのような特徴が多くの人の興味をひきおこすかということについて焦点を当てている（Bergin 1999）。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）。

興味に関する研究には、その「発達、または、深化（development）」を扱ったものがあ

る。年齢による発達との混同を避けるため、本論文ではこれ以降、この development を「深化」として表記する。興味の深化の程度を質的に位置づけようとした代表的な理論に、「惹きつけられる局面（catch phase)」から「維持される局面（hold phase)」へと深化していく２局面モデル（Renninger 2000）がある。

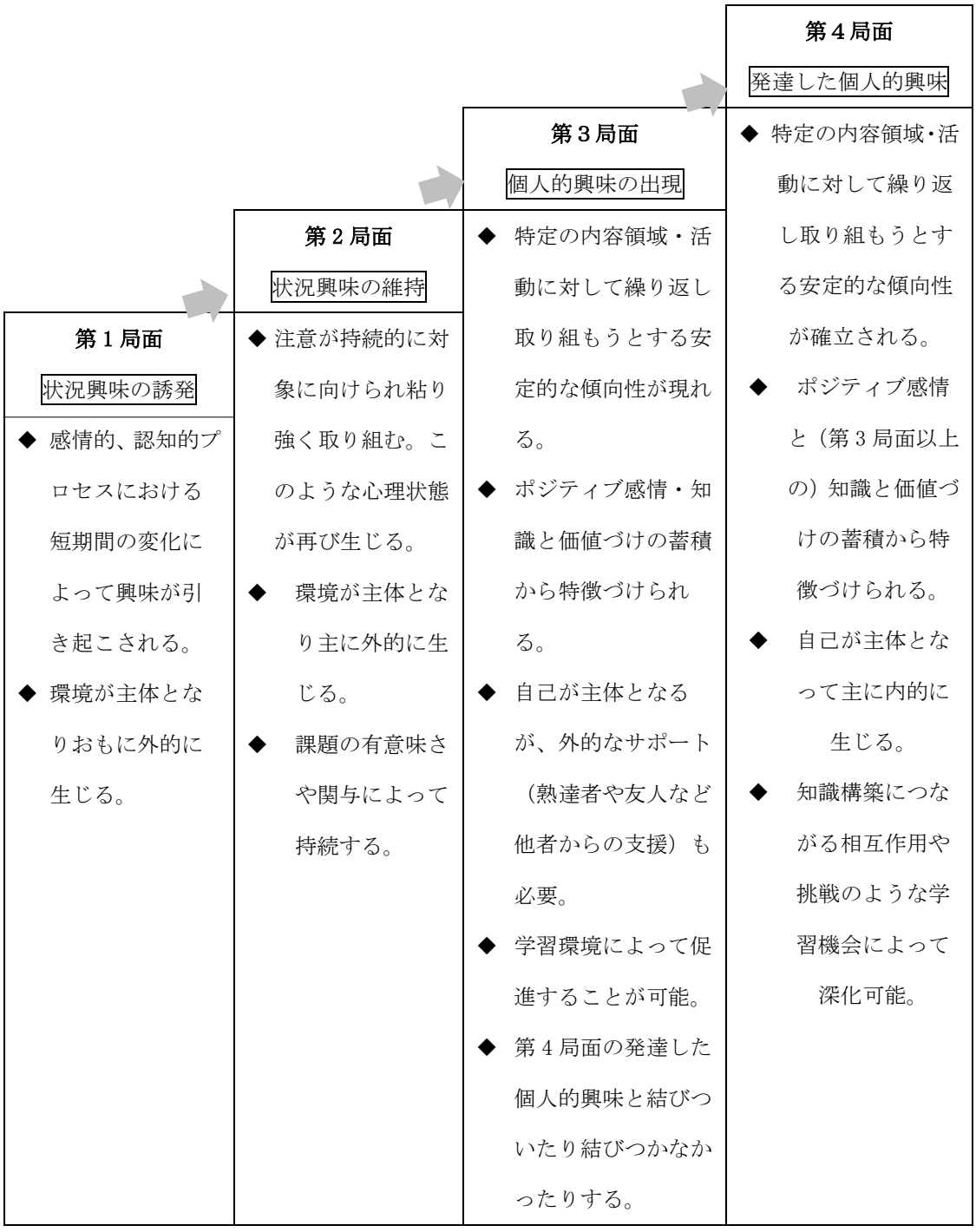

図７．興味の４局面モデル（鹿毛 2013,Hidi&Renniger2006,中谷 2012 を基に作成）

この２局面モデルに関しては、Mitchell(1993)が数学に対する興味について調査研究を実施し、興味が一時的に生徒を刺激し、学習行動を生起させるCatchと、より持続的な学習行動を促すHoldに分けられるとしている。その中で、数学の内容とは本質的には関係のない部分から生起する興味（Catch）と学ぶ没入感や学ぶ意義、数学の学習そのものから生起する興味（Hold）を測定している。その結果、CatchよりHoldの方が授業に対する全般的な興味と関連が強かったことが示された。

さらに、この２局面モデルをより精緻化したものが、Hidi & Renninger（2006）による４局面モデルである。図７に興味の４局面モデルと各局面の特徴を記す。この４局面については、英語の「phase」を「段階」もしくは「局面」と日本語訳されるが、ここではすべて「局面」に統一して記述する。この興味の４局面モデルには、状況興味が個人的興味の深化を促すという前提があり、環境によって状況興味が誘発され、個人的興味へと至るとされる。この４局面モデルでは、興味の深化を、状況的興味を２局面、個人的興味を２局面の計４局面として説明している。興味は、状況的興味（第１局面）→状況的興味の維持（第２局面）→個人的興味の出現（第３局面）→深化した個人的興味（第４局面）という４局面に分けられた。

最も浅い興味は、学習環境や教材の特徴などの外的な要因によって、感情が一時的に変化している心理的状態であり、浅い段階の興味は環境要因によって一時的に興味が喚起されているに過ぎず、すぐに消失してしまう可能性が高い。一方、興味が深化すると、没入感を抱くなど、学習内容そのものに対してポジティブ感情が生起し、蓄積された知識や価値が伴い、より持続的なものになるという。

また、自己調整学習（self-regulated learning）においても「興味」が重要なものであるとの指摘がある（中谷 2012)。自己調整学習は、学習者が学習過程に、メタ認知、動機づけ、行動に、積極的に関与する学習であり（Zimmerman 1989)、目標設定、方略利用、セルフ・モニタリング、自己調整が重要なキーワードとされる（Zimmerman et al., 1996)。特に、興味の深化のうち、特に第３および第４の局面において自己調整との関連が顕著になり、個人特性として生起する興味は課題遂行における取り組みや認知、対処と関連し、また自己調整の向上にも結び付いている（Renninger & Hidi 2002)。

一方、動機づけ理論である「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、その内実は明らかになっていない（田中 2015)。

3.3.3.3. 田中(2015)における「理科に対する興味」の分類

興味そのものを扱った最近の研究に、理科に対する興味の分類を行った田中（2015）がある。田中は、「いかに興味を育むか」を考える際、「どのような種類の興味を育むか」を明確にすることは重要であり、育みたい興味の種類が明確にできれば、そのためにどのような工夫を授業に取り入れればよいか、授業や単元設計の方向性を定める際のヒントになると述べている。まだ興味や知識がない対象に対する学生の興味の喚起をする場合と、ある程度興味や知識が蓄積された学習者の興味を深める場合では、アプローチする興味の種類はかわってくるだろう。学習者の知識量や興味の段階に合わせてアプローチする興味の種類を変化させていくことで、授業の方向性が定めやすくなり、学習者の興味を育むことができるとの指摘もある。

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、これまでの研究で深い興味の特徴として記述されているにすぎない価値の認知や知識の量を、興味を分類するための二つの軸に用いた。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。

3.4. 「2 要因モデル」による学習動機づけ

以上、内発的動機づけの内容について述べてきたが、学習動機づけについて「内発的動機づけ－外発的動機づけ」のように、心理学的理論からトップダウン的に学習の動機を捉えるのではなく、ボトムアップ的なアプローチで学習動機を整理した 2 要因モデルがある（市川 2011)。これは、それまでの心理学的な理論で提出された考えから分類するのではおさまりがつかないのであれば、新たな枠組みで捉えるべきという考えから分類され作成された学習動機づけモデルである。

「2 要因モデル（図８参照)」は、高校生の英語学習について自由記述によって広く収集した学習動機を整理し構造化したものである（市川他 1998)。このモデルでは、学習動機を 6 つに分類し、さらに、「学習の功利性（学習することによるメリットやしないことによるデメリットを意識しているか)」と「学習内容の重要性（何を学習するかということが本人にとって意味をもっているか)」という 2 つの要因の組み合わせによって構造化されている。「2 要因モデル」については、分類の名称や測定の質問項目などについて複数の改訂を経ており、6 つの尺度は信頼性係数がそれぞれ 0.7～0.8 程度であるため、項目間整合性もかなり高いとみることができる（市川他 1998)。2 要因モデルに基づいた研究は、高校生を対象としたものだけではなく、大学生を対象に学習行動との関連を実証的に検証しているもの（久保 1999）やモデルの検証を行っているもの（平山・平山 2001；河内山 2013）などもある。

市川他（1998）によると、これまで「内発的動機づけ－外発的動機づけ」と呼ばれていた動機づけは、「2 要因モデル」では、「充実志向」と「報酬志向」を結ぶ対角線上の軸で動機づけを捉えていたことになる。そして、学習を手段的に捉える考え方の中でも、学習とそれに伴うメリットが、内容的関与性がある「実用志向」と、学習内容とは直接的に結びついていない「報酬志向」とに区別されるべきとしている。さらに、「充実志向」と「関係志向」は、ともに学習から報酬を期待する度合いは低いが、充実志向では学習内容や活動そのもののおもしろさにひかれているのに対し、関係志向では友人や教師との関係により学習しており、学習内容に注意・関心が向いていないということになる。

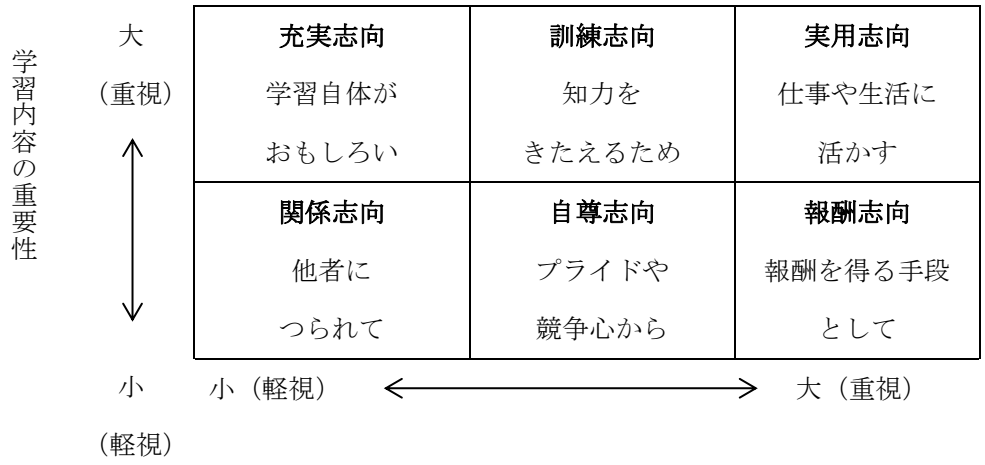

図８　学習動機の 2 要因モデル　(市川他(1998)を基に作成)

このように、「2 要因モデル」では、「内発的動機づけ－外発的動機づけ」だけではとらえにくい他の動機を位置づけており、これまで大まかに分類されていた内容がより詳細に分類され、学習者がどのような動機をもっているかということをより詳しく理解することが可能である。

3.5. 外国語学習および日本語教育におけるこれまでの動機づけ研究

3.5.1. 外国語教育と日本語教育における動機づけ研究の概要

外国語学習における動機づけ研究は、1960 年前後から行われるようになり、以後 1990 年代までの約 30 年間にわたり、Gardner を中心としたグループがその先駆的かつ中心的役割を果たしてきた（守谷 2002)。Gardner らの研究は、主にカナダにおける 2 言語併用地域において、一方のコミュニティーの成員が他方の言語を習熟するための要因を探ることを目的に端を発したものである。Gardner らの研究 (Gardner & Lambert 1972；Gardner, 1985) では、目標言語話者の集団やその文化、言語をもっと知り、その成員に溶け込みたいという願望に基づく「統合的動機づけ」と、よりよい仕事や待遇を得るためや大学に入るためにその言語を学ぶという実用的な「道具的動機づけ」という 2 つの動機づけモデルの枠組みの中で多くの研究が行われてきた。第二言語習得研究の分野で社会心理学的な背景から生まれた理論が「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」である（廣森 2010)。

日本語教育研究においては、縫部・狩野・伊藤（1995）や郭・大北（2001）が、Gardner

らの研究で提示された統合的・道具的動機づけモデルを採用し、学習動機づけ研究を行っている。これについては、社会的な文脈が異なるにも関わらず、Gardner らの学習動機尺度が直接・間接的に利用されているとの指摘がある（大西 2010)。同様に、長沼（2003）は、統合的・道具的動機づけモデルは、統合的動機づけでは対象言語社会に同化しようという強い動機づけを仮定しており、第二言語環境でより高い説明力を持つ一方で、外国語学習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、社会的な文脈に留意する必要があると指摘している。これらの指摘を踏まえると、外国語学習環境である日本語学習者の学習動機づけを Gardner & Lambert によって定義された「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」によって分類することには疑問が残る。

また、小林（2016）は、縫部ら（1995）や郭・大北（2001)、大西（2010）などの動機づけ構造の分析では、Gardner & Lambert によって定義された「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」とは異なる定義づけがされているものや同じ項目が研究によって異なる「因子」や「志向」に分類されていることを指摘している。さらに、縫部らの研究では、本来、出自の異なる「統合・道具的動機づけ」を、認知心理学的な教育心理学を背景とした「外発的動機づけ」の下位概念として位置づけており、出自の異なりと研究者の定義のし方が各研究による定義のぶれと深く関わっている可能性を指摘し、日本語教育における動機づけ研究においては、理論的に一貫した検討を行う必要があることを指摘している。

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。

3.5.2. 日本語教育における内発的動機づけと興味の位置づけ

上述したように、日本語教育における動機づけの分類は、社会心理学的な背景から生まれた理論である「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」で分類されることが多かった。しかし、すでに指摘したように、社会文脈の異なる環境を対象にして構築された枠組みを用いて検討するのではなく、外国語学習環境における学習者をより詳細に理解することが

可能な枠組みで学習動機づけを検討するべきである。

「興味」に関しては、これまでの日本語教育における研究では、動機づけの分類や動機づけの名称として「日本文化への興味」や「日本語そのものへの興味」という項目としては見受けられる。しかし、断片的に「興味」という名称が見られるものの、これまでの日本語教育の領域においては、調査の対象や調査項目として「興味」そのものは扱われていない。「興味」が動機づけのさまざまな点に関連していることを考えると、日本語学習者の「興味」の内容は明らかにしていくべき対象であり、学習者の動機づけを詳細に理解するために重要であると言える。

また、興味などの内発的動機づけは、メキシコのように日本語が社会的に必要性の低い環境における日本語学習を支えていると言える。そのため、外国語学習環境における内発的動機づけは、学習動機づけの中でも重要なものであり、その内容を具体的に明らかにしていくことは意味があると言える。

第４章　研究目的と研究課題

4.1. 本研究の目的と期待される成果

前章まで述べてきたように、メキシコの日本語学習者の多くは、主・副専攻ではなく卒業単位には関係がない科目として高等教育機関で学ぶ場合や大学の言語センターなどで一般にも公開されている講座で学ぶ者、その他日本語学校などの学習者など、大学生を含めた成人層であることがその特徴として挙げられる。また、自らの意志で日本語を学ぶことを選択し、学習を始めていることが多く、日本語学習に積極的な姿勢が見受けられる。

メキシコの学習者数は、国際交流基金の調査によると増加し続けている。その増加の背景として、メキシコ国内への日系企業の進出や日本語通訳需要などが挙げられることが多いが、学習者の多くが日系企業への就職だけを目的に学んでいるとは考えにくい。また、アニメや音楽などのポップカルチャーによる動機づけや学習のきっかけとしてあげられることはあるが、それだけが動機づけとなり学習しているとも言い切れない。

メキシコのように社会的に日本語の必要性が高くない海外の日本語学習者の中には、実益を求めない学習者や、明確な目標や進歩を目的としない学習者がいることが指摘されている。このような点を考慮した上で、メキシコの日本語学習者がなぜ学習するのかについて、一般的に挙げられる学習目的だけではなく、新たな視点から学習者を捉え直すことにより、学習者をより詳細に理解することが可能になる。

また、なぜ日本語を学ぶのかについては、学習のきっかけとして挙げられやすいものや社会環境として指摘されやすいものとを区別するために、教育心理学の立場から「学習動機づけ」を分析することで、学習者が日本語を学ぶことをどのように捉えているかを明らかにすることが可能だと考える。

さらに、メキシコの学習者は自らの意志で日本語を学び始めており、日本語に対する何らかの「興味」があることが推測され、学習者の動機づけの一つとして重要なものである「興味」について詳細に分析することは、メキシコの学習者の動機づけを詳しく理解するために重要であると言える。

4.2. 研究課題

本論文では、メキシコの日本語学習者の学習動機づけを詳細に理解するため、以下の４点を研究課題とする。

１．メキシコの日本語学習者の学習動機づけとはどのようなものか。

２．メキシコの学習者の学習動機には日系企業の進出との関連が指摘されることがあるが、日系企業の進出状況の異なる地域において、学習者の動機づけは異なるのか。

３．「興味」は学習に肯定的に作用するといわれるが、メキシコの学習者の「日本語に対する興味」とはどのようなものか。

４．内発的動機づけの一つである「知的好奇心」や「興味」は学習歴や地域により異なるのか。

4.3. 研究方法

研究課題を明らかにするために、本研究ではメキシコの４地域において大学で日本語を学ぶ学習者を対象に学習動機づけの調査を実施した。

まず、予備調査として、メキシコの１地域において、学習のきっかけや日本語に対する「興味」を自由記述式の質問紙を用いて収集し、質的な分析を行った。

その後、日系企業の進出状況の異なる４地域（首都、中部、北部、東部）において、学習動機づけに関する質問紙を用いた調査を実施した。収集されたデータを量的に分析することにより、ある程度、メキシコの日本語学習者の動機づけとして一般性を担保することを目指した。

第５章　メキシコ４地域における日本語学習者の動機づけ構造（研究１）

5.1. 問題設定

メキシコの日本語学習者を対象とした動機づけ調査はこれまでほとんど行われておらず、その実態は明らかにされていない。教育機関や教師が想定している学習動機と学習者の実際の動機づけには違いがある可能性もあり、学習者を対象に調査する必要があると判断した。

また、メキシコへの日系企業進出状況が社会環境の変化として捉えられ、日本語学習者の動機づけとの関わりについて言及されることがある。メキシコは日本の５倍の面積を有する国であり、日系企業の進出状況も地域により異なる。そのため、日系企業の進出状況が異なる地域を対象に調査を行い、メキシコの日本語学習者の動機づけに日系企業の進出状況との関連が見られるかを検討する。

5.2. 予備調査（1 地域による調査　質的調査）

5.2.1. 調査概要

予備調査は下記の通りである。

実施時期	2010 年 9 月
実施場所	メキシコ北東部の大学に設置されている言語センター 一般にも公開されているセンターであるが、学習者の多くは大学生である
対象者	学習歴１か月～1 年半の日本語学習者 64 名
調査内容と方法	自由記述式質問紙調査 「日本語の勉強を始めた際、なぜ他の言語ではなく、日本語を選んだのか。」その動機や理由をできるだけ詳細に記述するよう依頼。

メキシコの学習者がなぜ日本語を学ぶのかを明らかにするため、予備調査として、１地域の学習者を対象に「なぜ他の言語ではなく日本語を選択し学び始めたか」について、自由記述式質問紙調査を用いて調査を行った。対象者は、大学に設置されている言語センターで日本語を学ぶ者であり、その言語センターには、他の外国語（英語・フランス語・ドイツ語・イタリア語・中国語など）の講座も開講されている。スペイン語母語話者にとって、言語の類似性からフランス語やイタリア語は学びやすい言語として知られており、またドイツ語はメキシコの外国語学習では人気の高い言語であるとの指摘がある（国際交流

基金 2017)。学習者にとってより学習し易い言語があるにも関わらず、なぜ日本語を選択したのかを問うことは、単に「日本語学習の理由」や「日本語学習を始めた理由」を尋ねるより、より本質的な学習動機が回答として得られるのでないかと考え質問項目に「他の言語ではなく」という文言を付け加えた。

また、本予備調査を行ったメキシコ北東部は、副島（2006）や国際交流基金（2016）で指摘されている「2004 年の日墨経済協定以降日系企業の進出が増えた国境地域」の一つである。日系企業がその地域にあることは、調査を行った時点では広く知られている状態であったと言える。このような地域において、日本語学習者の動機づけに日系企業の存在が関連しているかについても検討することとした。

5.2.2. 分析方法と結果

分析には、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 KJ 法を用いて、自由記述回答を分類した。作業は、日本語教育を専門とする大学院教員１名、筆者を含めた大学院生３名で行った。実際には、学習者の母語で書かれた自由記述回答を日本語に翻訳した上で、すべての回答をカード化し、同じような内容に言及しているものをまとめていった。すべての回答を分類した後に、カテゴリー化できるものをまとめた。

カテゴリーとしてでてきたものは、１）日本語そのものへの興味、２）日本文化（伝統文化・サブカルチャー）への興味、３）母語と異なる言語への興味、４）自分の専門領域と日本および日本語との関連性、５）将来への可能性（留学・仕事)、６）日本という国への憧れ、７）旅行、である。

学習している地域にある日系企業への言及はわずかであり、仕事に関連したものであっても具体的な言及というよりは､「自分の専門領域と日本とは関連が強いのでいつか役立つと思ったから」のように、将来への可能性が学習の目的や理由として挙げられていた。また、回答として多かったのは、伝統文化やサブカルチャーへの興味と言語としての日本語そのものへの言及や母語との比較などであり、言語としての日本語に対する言及が多く見られた。

5.2.3 予備調査から得られた結果と課題

日本語学習を始めた理由や動機について自由記述式質問紙を用いて調査した結果、日系企業が進出している地域であっても、動機づけとして日系企業そのものが言及されること

はほぼなく、日本文化や言語としての日本語への興味が動機づけとして挙げられた。

また、「なぜ日本語を学ぼうとしたのか」の問いに対しては、日本語に関連した何らかへの「興味」として報告されることが多く、なぜ日本語を学ぶのかという点については明確な回答は得られなかった。これは、学習者が学び始めた理由を尋ねられると、学習動機づけと興味とを混同して報告される可能性が高いことが示唆された。

5.3 本調査　（4 地域による調査　量的調査）

予備調査から、自由記述で学習動機や学習理由を尋ねると、学習者から報告されるものにはさまざまなものが含まれ、「なぜ日本語を学ぶのか」という問に対する明確な回答を得ることが難しいことが明らかになった。そこで、学習動機づけを明らかにするため、理論からのトップダウン的に動機を捉えるのではなく、学習者から回答を得た上でボトムアップ的に作成され、その信頼性も確認されている「学習動機の 2 要因モデル」を基にメキシコの学習動機づけを詳細に分析することとした。

5.3.1 調査概要

調査は 2017 年 3 月にメキシコの 4 地域の大学において、513 名を対象に質問紙調査を行った。調査回答者は、首都圏 A 大学 143 名、北東部 B 大学 141 名、中部 C 大学 105 名、東部 D 大学 124 名である。調査対象機関では、『みんなの日本語 I/II』（スリーエーネットワーク）、『Situational Functional Japanese Vol.1/2/3』（凡人社）、『まるごと 入門/初級 2』（三修社）などがテキストとして用いられている 。本調査対象者には、初級レベル修了者で、初中級または中級レベルとして設置されているクラスで学ぶ学習者も含まれるが、調査対象者の多くは、上述したテキストを用いて授業が行われる初級レベルである。

調査対象者は、日本語学習歴 3 年未満が 457 名（調査対象者の約 89%）、3 年以上が 56 名（同、約 10%）である 。学習歴は、1 年間の学習時間数などは考慮せず、それまでの日本語学習歴として月単位でフェイスシートに記述されたものを合算した。対象者は、各大学に設置されている日本語講座で学ぶ学習者であるが、一般に公開されている講座でもあるため、大学生以外の学習者も含まれる。調査対象者 513 名のうち、大学生（大学院生を含む）が 396 名、それ以外が 116 名であった。

調査は、授業時間中に調査者が質問紙を配布し、調査目的などを説明した上で、調査に同意が得られたことを確認したのち、回答を求めた。調査者が直接質問紙を配布できなか

った場合には、授業担当者の協力を得て実施した。

5.3.2 「2 要因モデル」を用いた質問紙の作成

動機づけに関する項目は、市川他（1998）の「学習動機を測定する質問項目（36 項目）」を参考に、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の各カテゴリーについて 3 項目ずつ、計 18 項目を用いた（質問項目は表 2 参照、実際に使用したスペイン語版は巻末資料参照）。

表 2　学習動機づけ質問項目（18 項目）

充実志向	1	日本語について新しいことを知りたいから
	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから
	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから
訓練志向	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから
	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから
	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから
実用志向	7	日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから
	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから
	9	実際に日本語を使いたいから
関係志向	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから
	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて
自尊志向	13	日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから
	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから
	15	日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくないから
報酬志向	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから
	17	日本語ができないと、周りの人にしかられるから
	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから

質問項目作成に際しては、市川他（1998）の 36 項目の中から、メキシコの日本語学習者

への質問項目として当てはまらないものを除外し、適切な項目を選び、表現を検討した。日本語の選定及び検討は、大学院教員 1 名と大学院生 1 名の協力を得て、調査者との計 3 名で行った。日本語版を作成後、調査対象者の母語であるスペイン語に翻訳した。スペイン語の語彙・表現選定には、日本語教師であるメキシコ人 2 名と調査者の計 3 名で行い、日本語版調査項目の意味を間違いなく理解できる表現になっているかを複数回検討した上で、完成させた。質問紙調査の評定には、「6：とてもそう思う」「5：そう思う」「4：どちらかといえばそう思う」「3：どちらかといえばそう思わない」「2：そう思わない」「1：まったくそう思わない」の 6 件法で回答を求めた。

5.3.3 分析結果と考察

調査対象者は 514 名であったが、欠損値を含むデータを除外した結果、458 名（A 大学 131 名、B 大学 127 名、C 大学 93 名、D 大学 107 名、）が分析対象となった。

5.3.3.1 全体的な動機づけ傾向

各項目の評定平均値を表 3 示す。調査は、6 件法での評定のため、6～4 までが各項目に対して「そう思う」という肯定的な評定であり、3～1 までは各項目に対して「そう思わない」という否定的な評定である。

平均値が 3.0 以上（各項目に対して肯定的な評定）の項目は、全 18 項目中 12 項目であり、その中でも平均値が 5.0 以上のものは 7 項目である。質問項目の内容を個別に検討する必要はあるが、全般的に、動機づけは高い傾向にあると言える。特に、何を学習するかが本人にとって意味をもっているかという「学習内容の重要性」と、学習することによるメリットやしないことによるデメリットを意識しているかという「学習の功利性」を共に重視している「実用志向」は、評定の値がどの項目も高い。実用志向の下位項目は、平均の値が高い順に「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから（項目 8)」「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから（項目 7)」「実際に日本語を使いたいから（項目 9)」である。これらの項目は、今すぐに役立てたいという項目ではないものの将来的な期待が込められていると言える。

また、「自尊志向」の下位尺度は、値にばらつきはあるものの、すべて 3.5 以上の評定値であり肯定的な評定である。値の高い順に「日本語ができると家族や友人から尊敬されるから（項目 14)」「日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくないから（項目 15)」

「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから(項目 13)」である。項目 15 や 13 のように他者と比較して自分自身が優位になるような項目よりも、項目 14 のように自分ができることに対して肯定的な評価を得ることのほうが動機づけになっていることが分かる。

一方、「充実志向」「関係志向」「訓練志向」「報酬志向」については、下位項目間により、平均値が高いものと低いものにかなりの差がある。学習の功利性を高く評価していない「充実志向」と「関係志向」は、下位 3 項目中 1 項目のみが評定平均値が高いため、全般的には、学習の功利性を低く捉えているわけではないと言える。また、「訓練志向」「報酬志向」は、下位 3 項目中 2 項目の評定が高い。このことから、今回の対象者は、学習の功利性を高く評定している傾向にあると言える。ただし、各項目の評定平均値にはばらつきがあるため、個別に項目内容を検討する必要がある。下位項目の個別の検討は、「5.3.2.4. 各項目の評定平均値から示唆されること」で扱う。

表 3　学習動機づけ各項目の評定平均値

			平均値
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26
	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから	**4.24**
	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから	2.67
訓練	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから	**5.12**
	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから	**5.43**
	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	2.97
実用	7	日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから	**4.93**
	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから	**5.49**
	9	実際に日本語を使いたいから	**4.67**
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67
	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて	**5.56**
自尊	13	日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから	**3.92**
	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから	**5.47**

	15	日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくないから	**4.00**
報酬	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから	**5.35**
	17	日本語ができないと、周りの人にしかられるから	1.52
	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから	**5.64**

＊評定平均値 3.50 以上を太字で、5.0 以上のものには網掛けして示す

5.3.3.2. 動機づけ構造の検討

本節では、メキシコの日本語学習者の動機づけを全体像として把握するため、動機づけ構造を検討する。本研究で採用した動機づけモデルは「２要因モデル」であり、６つの志向から構成されている。メキシコの日本語学習者の学習動機が「２要因モデル」で説明できるか、できないならばどのような特徴がみられるかを分析する。

まず、動機づけ構造を検討するため、因子分析を行った。分析には、統計分析ソフト HAD Version16.03 を用い、分析手順については、清水（2016）を参考にした。因子分析の結果を表 4 に示す。

分析には、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を用い、因子数を検討した。スクリープロットにおいて、因子ごとの固有値の変化は、第 2 と第 3、第 3 と第 4 が大きかったが、モデル適応度指標 RMSEA[1]が＞0.1 であったため、4 因子構造と 5 因子構造で検討したところ、5 因子構造（適応度指標は、RMSEA=.77）が妥当であると判断した。また、全ての因子において負荷量が.40 に満たない項目（項目 7 と 17）は省いた。

表 4　学習動機づけ項目探索的因子分析の結果

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
16 周りの人に褒めてもらえてうれしいから	**.705**	.063	.030	.188	-.013
14 家族や友人から尊敬されるから	**.701**	-.005	-.110	-.036	.345
9　実際に日本語を使いたいから	**.614**	.223	.016	-.107	-.060
12 友だちが一生懸命勉強しているから、つられて	**.596**	-.217	.015	-.078	.391
1 日本語について新しいことを知りたいから	.059	**.773**	-.057	.174	-.195
3 日本語が分かるようになっていくと楽しいから	.241	**.755**	.006	-.175	.064
11 日本語を勉強すると、親が喜ぶから	-.075	**.565**	.123	-.085	.207

6　日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	−.014	−.032	**.822**	−.014	.025
10 友だちと一緒に日本語を勉強したいから	−.123	.027	**.780**	−.005	.029
13 他の人よりすぐれているような気持ちになるから	.387	−.012	**.608**	.210	−.070
5　さまざまな視点から物事を捉えられるようになる	−.084	.067	−.014	**.898**	.164
18 将来、経済的にいい仕事ができるから	.074	−.040	.085	**.634**	−.143
15 一緒に勉強している友だちに負けたくない	−.194	.308	−.012	**.401**	.297
8　得た知識はいずれ仕事や生活に役に立つ	−.071	−.095	.007	.477	**.541**
4　自分の知的能力をのばせるから	.230	−.035	.043	−.065	**.541**
2　すぐに役に立たなくても、おもしろいから	.238	.038	−.006	.004	**.495**
α 係数	.690	.731	.720	.513	.531

＊表 4 では紙幅上、項目を短縮して表示（正しくは表 2 参照）

各因子の下位項目をみると、市川他（1998）の 2 要因モデルと今回の対象者の動機づけ構造とは一致していない。今回のような結果になったのは、日本の英語学習者とメキシコの日本語学習者の置かれた環境や言語学習によって学習者が求めるもの、求められるものに違いがあるからだと考える。日本の英語教育は、外国語学習環境であるという点ではメキシコの日本語学習者と共通しているが、「2 要因モデル」の対象は高校生であり、学校教育における科目学習として英語を学んでいる。そのため、クラス内での競争や受験などが想定され、他者との競争がある環境である。それに比べ、今回対象としたメキシコの日本語学習者は、自ら選択した学習であり、成績や卒業単位などには関係なく、他者との競争も存在しない。試験があったとしても、それは他者との比較や競争ではなく、自己の訓練や挑戦的な意味合いのほうが強い。そういったことから、2 要因モデルと本研究が同じような構造の結果が得られないことは、当然の結果であるとも言える。

次に、各因子の名称と下位項目及び各因子の評定平均値を表 5 に示す。各因子の名称は、第 1 因子「日本語使用に対する自尊感情」、第 2 因子「知識技能の獲得」、第 3 因子「他言語と他者のため」、第 4 因子「学習の有用性」、第 5 因子「知的訓練と学ぶことの面白さ」とした。

第 1 因子は、「日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから（項目 16）」「日本語ができると家族や友人から尊敬されるから（項目 14）」など、日本語ができるこ

とにより得られる感情に関する項目の負荷量が高いため、「日本語使用に対する自尊感情」と命名した。この因子には負荷量が、3 番目に高い項目として「実際に日本語を使いたいから（項目 9)」があるが、日本語を使うことそのものより、使うことで尊敬されることやほめられてうれしいと感じることが動機づけとなることが考えられる。

第 2 因子は、新しい知識や技能獲得に関連する「日本語について新しいことを知りたいから（項目 1)」「日本語が分かるようになっていくと楽しいから（項目 3)」に負荷量が高いため、「知識技能の獲得」とした。第 2 因子には「日本語を勉強すると、親が喜ぶから（項目 11)」もあるが、これは、日本語の知識や技能獲得により親が喜ぶという因果関係が考えられる。ただし、この因子の評定平均値は 2.53 であることから、「知識技能の獲得」に関する動機づけは低いと判断される。因子としてはまとまりがでたが、これは必ずしもその因子に動機づけられているということではなく、その評定平均値の低さから「知識技能の獲得」に対する非志向性であるということに注意を払わなければならない。

第 3 因子は、「日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから（項目 6)」「友だちと一緒に日本語を勉強したいから（項目 10)」「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから（項目 13)」であるが、これは日本語学習や学習者自身に向かう動機というよりは、どれも他言語や他者との間で生じる事柄の項目であることから、「他言語と他者のため」とした。この因子も第 2 因子と同様に、評定平均値が 3.24 とあまり高くない。すなわち、他の言語の学習に日本語学習を役立たせるためや他者に関連した動機づけではなく、あくまでも自分自身や日本語そのものに向けられた動機づけであると解釈できる。

第 4 因子は、「日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから（項目 5)」「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから（項目 18)」に負荷量が高いため、「学習の有用性」とした。これは日本語そのものの言語能力に関連したものというよりは、日本語を学ぶことにより得られる副産物のようなものが動機づけになると考えられる。

第 5 因子は「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから（項目 8)」「日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから（項目 4)」、「日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから（項目 2)」であることから、「知的訓練と学ぶことの面白さ」とした。「いずれ役に立つと思う」や「すぐに役に立たなくても」という表現が含まれる項目であるが、これらの評定平均値が高いことから考えると、学んだことがすぐに何かの役に立たなくても、期待が込められている可能性や、具体的に何に

役立つかを意識していなくても日本語を学ぶおもしろさを見出している可能性が考えられる。

第2因子と第3因子は、各項目の値から見ても評定平均値が総じて高くない項目である。そのため、実際には、「知識技能の獲得」や「他言語と他者のため」に対する志向はそれほど高くないと言える。一方、第1因子、第4因子、第5因子は、どの項目も評定平均値が高く、「日本語使用に対する自尊感情」、「学習への有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」への志向は高いと言える。

表5　各因子の名称と下位項目及び各項目・因子の評定平均値

第1因子：日本語使用に対する自尊感情			**評定平均値：5.26**
報酬	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから	5.35
自尊	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから	5.47
実用	9	実際に日本語を使いたいから	4.67
関係	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて	5.56
第2因子：知識技能の獲得			**評定平均値：2.53**
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26
充実	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから	2.67
関係	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67
第3因子：他言語と他者のため			**評定平均値：3.24**
訓練	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	2.97
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82
自尊	13	他の人よりすぐれているような気持ちになるから	3.92
第4因子：学習の有用性			**評定平均値：5.02**
訓練	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから	5.43
報酬	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから	5.64
自尊	15	日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくないから	4.00
第5因子：知的訓練と学ぶことの面白さ			**評定平均値：4.95**
実用	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから	5.49
訓練	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから	5.12

充実	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから	4.24

また、同じ報酬志向である「日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから（項目 16)」（第 1 因子）と「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから（項目 18)」（第 4 因子）には、「日本語ができる」という共通する表現があるが、この「できる」が、言語能力そのものを「できる」対象としているのか、「日本語を学ぶこと＝日本語ができる」結果として、その先に何らかの期待が込められているかに違いがあると考えられる。

5.3.3.3. 日本語学習動機の各項目の評定平均値からみる地域差の検討

本調査で対象とした 4 地域は、ここ数年間の学習者増の理由としてあげられている日系企業に関して環境が異なる。１）以前から日系企業がある地域（調査前数年間に大きな変動はない)、２）数年前に急激に日系企業の進出が進み、日本語学習熱が一気にあがっていると言われている地域、３）日系企業はなく日本人を町で見かけることがない地域に分けられる。日系企業の有無や進出状況の違いが環境要因となり、学習動機づけの評定に違いが現れるかについて、日本語学習動機づけの各項目の平均値を比較し検討する。地域別各項目の評定平均値を表 6 に示す。

調査対象とした地域は 4 地域あるため､以前から日系企業がある地域の首都圏を A 地域、同じく以前から日系企業がある北東部を B 地域、急激に日系企業の進出が進み、日本語学習熱が一気に上昇している中部を C 地域、日系企業はなく日本人を町で見かけることもほぼない東部を D 地域として表 6 に示した。特に、D 地域は、日系企業や日本人との接触機会がほとんどなく、ほかの A・B・C 地域とは学習環境として大きく異なる。

地域別の評定平均値を比較すると、仕事に関連するような項目である報酬志向の質問項目 18「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから」は、A 首都圏：5.33、B 北東部：5.75、C 中部：5.73、D 東部：5.79 と、平均値にほぼ異なりはない。地域に関係なく評定値は高く、実際に学習している地域に日系企業があるかないかはそれほど関係なく、どの地域の学習者にも「経済的によい仕事」への期待を日本語ができることと関連させている可能性がうかがえる。特に D 東部は、学習環境には日系企業や日本人がいないにも関わらず、4 地域内で最も評定値が高い。これは、現実的かつ具体的に「日本語ができること」と「経済的によい仕事」を関連づけて想定できていない可能性があるが、日本語

ができることに対する期待度がかなり高いことがうかがえる。

また、実用志向の質問項目 7「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」に関しては、A 首都圏：4.50、B 北東部：5.04、C 中部：5.20、D 東部：5.08 という結果となっており、C 中部のみが評定が若干高い。ただし、どの地域も全般的には高い値であるため、日本語を学ぶことと将来的な仕事を関連付け、何らかの期待をしている可能性が示唆される。

表 6　地域別学習動機づけ項目の評定平均値

			全体	A	B	C	D
			458	131	127	93	107
充実	1	日本語について新しいことを知りたい	2.26	2.05	2.15	2.98	2.03
	2	すぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろい	4.24	4.08	4.20	4.42	4.33
	3	日本語が分かるようになっていくと楽しい	2.67	2.73	2.58	3.04	2.38
訓練	4	日本語を勉強することは、知的能力をのばせる	5.12	5.27	4.99	5.27	4.96
	5	さまざまな視点から物事を捉えられるようになる	5.43	5.12	5.56	5.56	5.56
	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つ	2.97	3.35	2.47	2.98	3.08
実用	7	日本語を学び、将来の仕事に活かしたい	4.93	4.50	5.04	5.20	5.08
	8	得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思う	5.49	5.44	5.51	5.59	5.44
	9	実際に日本語を使いたい	4.67	4.37	4.74	4.84	4.80
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したい	2.82	3.25	2.35	2.95	2.73
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶ	2.67	2.86	2.46	3.10	2.31
	12	友だちが一生懸命勉強しているからそれにつられて	5.56	5.42	5.58	5.55	5.73
自尊	13	日本語ができると他人よりすぐれた気持ちになる	3.92	3.81	3.71	4.17	4.10
	14	日本語ができると家族や友人から尊敬される	5.47	5.27	5.50	5.62	5.55
	15	日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくない	4.00	4.07	3.96	4.29	3.69
報酬	16	日本語ができると、周りの人に褒めらえてうれしい	5.35	4.99	5.48	5.46	5.56
	17	日本語ができないと、周りの人にしかられる	1.52	1.93	1.24	1.53	1.32
	18	日本語ができると将来経済的にいい仕事ができる	5.64	5.33	5.75	5.73	5.79

＊表 6 では紙幅上、項目を短縮して表示（正しくは表 2 参照）

ここまで、地域による顕著な異なりがないことを示したが、質問項目 7・18 ともに A 首都圏が最も平均値が低いことに注目しておきたい。首都圏は、日系企業の存在や日本人コミュニティーという点では、さまざまな期待ができる環境であると想像される。しかし、他の地域と比べて平均値が高くないということは、就業の機会や日本人との接触機会が多いにも関わらず、首都圏の学習者は、日本語を学ぶことと日系企業や仕事とをそれほど強く関連づけていないと考えられる。A 首都圏のように、以前からその存在があり大きな変化がない地域においては、日系企業の存在と日本語学習の動機づけはそれほど強く関連付けて捉えられていない可能性がある。一方、特に実用志向の質問項目 7「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」の評定平均値を比較すると、急激に変化があった C 中部においては、日本語学習と将来の仕事とを他の地域より関連づけて捉え、それが動機づけや学習のきっかけとなる可能性がうかがえる。

5.3.3.4. 各項目の評定平均値から示唆されること

前節では、地域による顕著な違いはないことが示されたが、どの地域においても「評定が低い項目」があることが分かった。本節では、評定の低かった項目に着目し、メキシコの学習者の学習動機を検討する。どの地域も評定平均値が低かった項目（6 項目）と全体の評定平均値及び地域ごとの評定平均値を表 7 に示す。

まず、充実志向と関係志向は、どちらも３項目中２項目の平均値が低い。充実志向では、項目 2 の「すぐに役に立たなくても、おもしろいから」は評定平均 4.0 前半であるのに対し、その他はほぼ 3.0 に届かず、否定的な評価をしている。「日本語について新しいことを知りたいから（項目 1）」や「日本語が分かるようになっていくと楽しいから（項目 3）」の評価が低いということは、「新しいことを日本語について知りたいわけではなく、さらに日本語を分かるようになっていくことを楽しいとは思っていない」というような、教える側からすると、衝撃的な結果とも言える。しかし、「すぐに役に立たなくてもおもしろい（項目 2)」や「自分の知的能力をのばせるから（項目 4)」「さまざま視点から物事を捉えられるようになるから（項目 5)」などの値が高いことを考え合わせると、新しい知識を得ることや日本語が分かるようになることを目指しているのではなく、学ぶということ自体がおもしろいと感じている可能性や日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していると理解できる。

表 7　どの地域も評定平均値が低い 6 項目

			全体	A	B	C	D
			458	131	127	93	107
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26	2.05	2.15	2.98	2.03
充実	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから	2.67	2.73	2.58	3.04	2.38
訓練	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	2.97	3.35	2.47	2.98	3.08
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82	3.25	2.35	2.95	2.73
関係	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67	2.86	2.46	3.10	2.31
報酬	17	日本語ができないと、周りの人にしかられるから	1.52	1.93	1.24	1.53	1.32

また、「実際に日本語を使いたいから（項目 9)」の値が総じて 4.5 以上であることを考えると、学習した知識が使えるかどうか、分かるかどうかを確認するために使いたいというよりは、自分の知的能力がのびることを楽しむことが目的となり、その結果として、実際に使いたいという動機を持っている可能性もある。日本語を使いたいと言っても、タスクを遂行するというよりは､知的能力を発揮したいという動機である可能性が考えられる。

次に、関係志向の項目では、「友だちと一緒に日本語を勉強したいから（項目 10)」「日本語を勉強すると、親が喜ぶから（項目 11)」はどの地域もほぼ 3.0 に届かないが、「友だちが一生懸命勉強しているから、つられて（項目 12)」は、値がかなり高く、5.5 以上がほとんどである。この項目間には、項目 10・11 が他者と自分との間で起こることであるのに対し、項目 12 は他者の存在がありながらも、行動そのものは学習者個人の行動であるという違いがある。そのため、関係志向の中でも、他者と比べることでの行動や他者を喜ばせるための行動ではなく、あくまでも学習者自身の行動そのものが動機づけとして機能している可能性が示唆される。

くわえて､「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから（項目 13)」がそれほど高い値になっていないことや､「日本語ができないと周りの人にしかられる（項目 17)」がかなり低い評定になっていることも他者との比較や他者との関係から動機づけられていないことを示している。すなわち、メキシコの学習者は、他者との比較や他者との関係により動機づけられるのではなく、知的訓練や自分の行動そのものに動機づけられていると言える。

5.4. 研究１のまとめ

本章では、メキシコの日本語学習者がどのような動機づけを持ち、日本語を学んでいるかを明らかにするため、メキシコの 4 地域で行った調査結果から動機づけ構造の検討を行った。さらに、各項目を詳細に分析することで、質問項目の結果をどのように解釈しうるかという観点から分析を進めた。

まず、全般的な動機づけ傾向として、「将来の仕事や経済的な将来性」と「日本語学習や日本語ができること」を保証はなくても期待を込めて関連づけ、学習動機づけとして持っている可能性が示唆された。このことは、「実用志向」の下位項目の平均値が高いものからも示唆されることであり、「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから（項目 8)」「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから（項目 7)」「実際に日本語を使いたいから（項目 9)」などから、今すぐに役立てたいというわけではないものの将来的な期待が込められていることが示唆される。学んだ言語知識や日本語を学習することで得られるものを具体的に役立たせるイメージは乏しい可能性はあるが、何らかの期待や可能性を思い描いていると考えられる。ただし、直接的に将来の仕事に関連することを扱った 2 項目のうち 1 項目（「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」項目 7）は、動機づけ構造の因子分析の際には、他の尺度との共通性が低い（因子負荷量が低い）ことから項目が削除されており、最終的には、今回の調査における動機づけ構造の説明項目には含まれなかった。

動機づけ構造の検討では、市川他（1998）の「2 要因モデル」と今回のメキシコの日本語学習の動機づけ構造は一致せず、日本の高校の英語学習者とメキシコの日本語学習者とでは、その動機づけ構造が異なるということが示された。日本の高校における英語学習では他者との比較や競争が存在し、さらに英語学習は必修科目として学ぶものであり、学習者自身の興味や関心により自由に選択したものではないという点で、メキシコの日本語学習者とは動機づけ構造が異なると考えられる。動機づけ構造やその評定平均値の分析から、メキシコの学習者が他者との比較や他者に向かう感情によって動機づけられるとは考えにくく、学習者個人が自分のために訓練したいというような動機によって動機づけられている傾向が見受けられた。そのような点からも日本の高校という学校教育の場の英語学習者とは、その動機づけ構造がかなり異なると言える。

今回のメキシコの日本語学習者の動機づけは、因子構造の分析から、「日本語使用に対す

る自尊感情」「知識技能の獲得」「他言語と他者のため」「学習の有用性」「知的訓練と学ぶことの面白さ」の５つの因子構造であることが明らかになった。各因子の評定平均値から検討すると、「日本語使用に対する自尊感情」、「学習の有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」により動機づけられている傾向が強く、「知識技能の獲得」と「他言語や他者のため」によってはあまり動機づけられていないことが明らかになった。

また、メキシコ国内の日本語学習者増の理由として、日系企業の存在が挙げられることが多いため、日系企業や日本人の存在が異なるメキシコの４地域の学習者を対象に、これらの環境要因により学習者の動機づけに違いがあるかを検討した。今回の調査においては、４地域の間では動機づけに顕著な異なりは見られず、日系企業の存在が直接的には関連していないということを示した。

さらに、各項目の評定平均値の解釈からは、日本語学習において、新しい知識を得ることや日本語が分かるようになることを目指しているのではなく、学ぶということ自体をおもしろいと感じている可能性や、日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していることが示唆された。また、学習した知識が実際に使えるかや理解できるかを確認するために使いたいというよりは、自分の知的能力そのものをのばすことを楽しむために実際に使いたいという動機づけを持っている可能性も示唆された。この「日本語を使いたい」とは、タスクを遂行するというよりは、自分の知的能力を発揮したいという動機である可能性が考えられる。さらに、他者との比較や他者を喜ばせるための動機ではなく、あくまでも学習者自身の行動そのものに動機づけられていると言える。

以上の結果から、メキシコの日本語学習者は、知識の蓄積に動機づけられているとは考えにくく、日本語を学ぶことそのものに対する楽しみや知的な学習活動そのものが動機づけとなっていると考えられる。そのため、知識を積み上げていくだけの学習や日本語能力を向上させることのみを日本語学習の目的とせず、知的能力を発揮できると感じられる活動や、表面的な楽しさではない知的な面白さや楽しさを感じられる活動や学習の場を考えていくことが、メキシコの学習者にとっては有益であると言える。

【注】

*1 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)は、モデルの分布と真の分布との乖離を１自由度あたりの量として表現した指標であり、モデルの適合度を示すものである。RMSEAは、く.08が「許容できるモデル」の推奨値とされている。

第６章　日本語そのものに対する「興味」の内容（研究２）

研究１（第５章）では、メキシコの日本語学習者の学習動機づけ傾向について分析をした。研究２では、内発的動機づけの一つであるメキシコの日本語学習者の「興味」を明らかにする。近年、「興味」は、動機づけプロセスとの関連や興味の内容について研究が行われているが、日本語教育においては、あまり対象とされていない。日本語教育における学習者の「興味」というと、伝統的および現代的な文化や食・観光など文化的側面と世界の日本語学習人気とを関連づけて語られることもあるが、本研究では、日本語学習者の「日本語そのものへの興味」とは何かという観点から調査分析を行う。

6.1. 問題設定

メキシコの日本語学習者の場合、教育機関のカリキュラムや教育制度そのものによってその学習が駆動されているのではなく、学習者自身の「興味」が重要な役割を果たしている可能性が高い。また、内発的動機づけの中でも「興味」は中心的なものであるものもの、その内容はあまり明らかにされていない。特に日本語学習者の「興味」については、動機づけ傾向の一つとして「日本語文化への興味」や「日本語そのものへの興味」として扱われることはあるが、「興味」そのものが調査の対象となることはなかった。そのため本研究では、学習者の内発的動機づけとしてその重要性が指摘される「興味」の内容を明らかにすることにより、メキシコの日本語学習者の学習動機づけをより詳細に理解することできると考え、「興味」を調査対象とすることとした。

研究２では、これまで調査されていないメキシコの日本語学習者の「興味」そのものが調査内容であるため、まず学習者がどのような興味を有しているかを把握することを目的に質的な調査が必要だと判断した。

6.2. 予備調査

6.2.1. 調査概要

2010 年にメキシコの北東部の大学において動機づけ調査を行った。学習者は、単位や卒業のために日本語を学ぶのではなく、自由選択で日本語を履修している者である。調査では、「なぜほかの言語ではなく日本語を選択したか」について、自由記述（スペイン語）で回答を求めた。予備調査の対象者は、学習歴 1 年以上 2 年未満の 31 名である。

分析において、「なぜほかの言語ではなく日本語を選択したか」への回答のうち、「興味

に関連した内容を抽出し、学習者から回答として挙げられた「興味」をどのように分類することができるかを検討した。

6.2.2. 分析方法と結果

分析の結果、日本語学習への「興味」には、言語としての日本語への興味として分類されるであろう内容が挙げられた。

その記述内容のうち、「文字」について個別に検討すると、「日本語の文字が母語（または他の言語）とは異なる」ことを知った上で「文字」への興味を持ったと思われる場合と、「日本語のアルファベットがどのようなものか勉強してみたかった」のように日本語の文字構造を知らないことが学習への興味となった場合とがあることが明らかになった。これは、同じ文字に対する興味であっても「既有知識から向けられる興味」と「未知のものへの興味」のどちらもあることが分かる。

また、これまでに学習した言語との比較から日本語へ興味が向けられているものもあった。それには、既習言語と比べて「複雑そうな言語、難しそうな言語」だから学びたいという記述や、これまで学んだ言語がロマンス系言語なので自分にとっては「挑戦」になると思ったという記述がある。また、母語や既習の他言語と「異なる」ことや何も知らない言語を学びたいというような「ゼロから学ぶ楽しみ」を述べているものもある。

一方、「日本文化」「伝統的日本文化」「ポップカルチャーへの興味」に関連した記述については、その対象が文化全般であるか、音楽やアニメであるかなどは記述されているものの、その「興味」の詳しい内容については読み取ることができなかった。例えば、「音楽に興味がある・音楽が好き」という回答があっても、日本語の音楽の何に向けられる「興味」かは理解できない。

6.2.3 予備調査から得られた結果と課題

本予備調査のように学習のきっかけともいえることを尋ねると、興味の対象物から分類されやすくなり、「なぜ興味が向けられているか」は回答として得られにくく、内発的動機づけの内容を詳細に記述するためは、「なぜ」興味があるか、「何が」楽しいのかを具体的に調査していく必要がある。

また、言語学習への興味に関連して、動機づけ構造を調査した大西（2014）の中で言及されている「挑戦志向」には、「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」という項目があるが、本予備調査では、他の言語ができるから次の言語を学ぼうというより、これまで学習した言語や母語との「違い」が興味の対象となっていることが示唆され、これはメキシコの学習者の一つの特徴として考慮し分析していく必要性を示していると考える。

6.3. 本調査（1 地域における質的調査）

6.3.1. 調査概要

調査は、2016 年３月にメキシコの北東部の大学で日本語を履修している学習者を対象に行った。対象者は、日本語の単位取得が必須ではない学習者であり、平日週 5 日 90 分の授業を受けている。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い。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。対象者は 61 名であり、分析対象としたのは「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。」に対する回答である。

6.3.2. 分析方法

分析には KJ 法を用い、日本語教育を専門とする大学院教員１名、筆者を含めた大学院生２名の計３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年に一冊ずつ進む。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。田中(2015)などの先行研究から、興味は学習対象への知識量によって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。

6.3.3. 分析結果と考察

6.3.3.1. 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局面のうち、３または４局面にあたる。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、１・２局面であり「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。

6.3.3.2. 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、学習歴によってグループに分けられたA・B・C（A：学習期間１年未満、B：学習期間１～２年、C：学習期間２～３年）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。

6.3.3.3. 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８の通りである。

表８　すべてのグループにあらわれた４つのカテゴリーと代表的な記述内容

共通の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

6.3.3.4. 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９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９　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。

6.3.3.5. 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 10・11・12・13 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している。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。

6.3.3.5.1. 文法に関する興味

「文法」に関する記述は、表 10 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。

表 10　「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

6.3.3.5.2. 音に関する興味

「音」カテゴリーは、表 11 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 11　「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。

同じく適切さへ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、A 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。

6.3.3.5.3. 文字に関する興味

「文字」は表 12 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 12　「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	漢字を使う言語であるから

		ること	
		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。

6.3.3.5.4. 表現に関する興味

表現に関する内容は、表 13 の通り、「表現の丁寧さ」と「その他」に下位分類を行った。

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。

表 13　「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		

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。

6.4. 研究２のまとめ

研究２では、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、以下では本章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、記述内容の具体性については、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、先行研究（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は、獲得するだけではなく、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、研究２で対象とした学習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。

研究２では、メキシコの日本語学習者の興味の内容を詳述することを目的に、自由記述式質問紙を用いて調査を行い、「興味」について分類してきた。今後は、研究２で得られた結果を基礎資料とし、さらにメキシコの他の地域での調査を行い、メキシコの日本語学習者の興味についてより詳細に分類する必要がある。

第７章　メキシコ４地域における「内発的動機づけ」の検討（研究３）

7.1. 問題設定

第６章研究２では、１地域の調査からメキシコの日本語学習者の「日本語そのものへの興味」をボトムアップ的に調査分析することにより、学習者が日本語の何に対して興味を持っているかを明らかにした。また、学習歴によりどのような異なりがあるかをある程度示すことができた。

そこで、次に、メキシコの日本語学習者を理解するために、「日本語そのものへの興味」および内発的動機づけとして位置づけられる「知的好奇心」、研究２の結果から日本語学習への「挑戦的志向」として分類された内容について、調査を行うこととした。

また、本研究では、日系企業進出状況の異なりが、学習者の内発的動機づけに関連があるかや、「日本語そのものへの興味」が学習歴により異なるかについても着目している。そのため、より詳細にメキシコの日本語学習者の内発的動機づけの特徴や傾向、地域差の有無、学習歴による興味の異なりを記述するために、メキシコ４地域における調査を行った。

なお、本章で扱う調査は、第５章研究１と同時に実施したものであり、調査対象者や分析対象はすべて同一である。

7.2. 調査概要

すでに第 5 章の研究１で調査概要については述べたが、再度簡潔に述べる。調査は、2017 年 3 月にメキシコの 4 地域の大学において、513 名を対象に質問紙調査を行った。調査回答者は、首都圏 A 大学 143 名、北東部 B 大学 141 名、中部 C 大学 105 名、東部 D 大学 124 名である。調査対象機関では、『みんなの日本語 I/II』（スリーエーネットワーク）、『Situational Functional Japanese Vol.1/2/3』（凡人社）、『まるごと 入門/初級 2』（三修社）などがテキストとして用いられている 。本調査対象者には、初級レベル修了者で、初中級または中級レベルとして設置されているクラスで学ぶ学習者も含まれるが、その多くは初級レベルである。また、対象者は各大学に設置されている日本語講座で学ぶ学習者であるが、一般に公開されている講座でもあるため、大学生以外の学習者も含まれる。調査対象者 513 名のうち、大学生（大学院生を含む）が 396 名、それ以外が 116 名であった。

本章における分析対象は、研究１と同様に、欠損値を含むデータを除外した 458 名（A 大学 131 名、B 大学 127 名、C 大学 93 名、D 大学 107 名、）である。

7.3. 質問紙の作成

本章で分析対象とするのは、1）日本語そのものへの「興味」、2）「挑戦志向」、3）「知的好奇心」に関する動機づけ項目の 3 種類である。

7.3.1. 「興味」に関する項目

研究２で挙げられた日本語そのものへの「興味」を参考に、日本語教育を専門とする大学院教員 1 名および大学院生 2 名の計 3 名で項目の選定を行い、調査項目を作成した。調査項目は、「～が好き」という項目が 6 項目、「日本語が○○であることに興味がある」という項目が 26 項目である。質問紙調査の評定には、「6：とてもそう思う」「5：そう思う」「4：どちらかといえばそう思う」「3：どちらかといえばそう思わない」「2：そう思わない」「1：まったくそう思わない」の 6 件法で回答を求めた。

「～が好き」という項目については、Hidi & Renninger(2006)において、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ため、本研究でも「好き」だと思う対象も興味の一つと捉えた。くわえて、「～が好き」という表現は、本研究の調査においても記述されているものでもあり、「興味」の調査に必要な項目である。

表 14 に「～が好き」の 6 項目を示す。本論文では、他の質問項目番号と区別するため「K1～K6」として番号を付す。

次に、「興味」に関する 26 項目を表 15 に示す。質問項目は、「難易度」「表現」「文字」「音」「母語との関連」の５つのカテゴリーからなり、それぞれの下位項目が実際の質問項目である。質問項目は「日本語が○○であることに興味がある」という表現で示し、それに対して 6 件法で回答を求めた。ここでは、他の質問項目番号と区別するため「L1～L26」として番号を付す。

なお、研究１と同様に質問項目は、日本語版を作成した後に、スペイン語ネイティブのメキシコ人日本語教師 2 名の協力を得て、調査者との 3 名でスペイン語版質問項目を作成した。スペイン語に翻訳する際には、日本語の内容が適切に表現されているかに加え、学習歴を問わず日本語学習者が他の意味ではなく項目の内容を理解できるかという観点から複数回の修正と検討を重ねた上で作成した。(スペイン語版の質問項目および調査用紙は巻末資料参照)

表 14　「～が好き」の６項目

全般	K1	文字を読むのが好き
	K2	文字を書くのが好き
	K3	音を聞くのが好き
	K4	日本語を話すのが好き
文字	K5	漢字が好き
	K6	漢字を読めるようになったり、書けるようになったりするのが好き

表 15　興味の 26 項目（「日本語が○○であること」に該当する部分を示す）

難易度	L1	日本語は簡単であること
	L2	発音が簡単であること
	L3	（聞いた）音が簡単であること
	L4	ひらがなが簡単であること
	L5	カタカナが簡単であること
	L6	漢字が簡単であること
	L7	表現が簡単であること
	L8	文法が簡単であること
表現	L9	敬語があること
	L10	直接的な表現をしないこと
	L11	日本語は文化を反映している言語であること
	L12	適切な敬語を使うこと
文字	L13	文字がたくさんあること
	L14	３つの文字があること
	L15	漢字がたくさんあること
	L16	漢字には字源があること
	L17	漢字には読み方がたくさんあること
	L18	漢字は複雑であること
	L19	複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作ること
	L20	漢字を組み合わせて他のことばを作ることができること

音	L21	適切なイントネーションを使うこと
	L22	日本語の音の美しさ
母語との関連	L23	スペイン語と日本語が異なること
	L24	スペイン語と日本語の文字が異なること
	L25	スペイン語と日本語の音が異なること
	L26	スペイン語と日本語の表現方法が異なること

7.3.2. 「挑戦志向」に関する項目

研究２で挙げられた「日本語そのものへの興味」の中で、学習動機づけの挑戦志向にあたるものだと判断された内容を「挑戦志向」の動機づけの３項目として調査項目に加えた。

研究１で用いた「学習動機の 2 要因モデル」には「挑戦志向」の項目は含まれていなかったため、この３項目を追加した。研究１の分析においては「学習動機の 2 要因モデル」を基に行ったため、分析対象とはせず、「興味」や「知的好奇心」などの項目と共に分析を行うこととした。表 16 に「挑戦志向」の 3 項目を記し、項目番号は「M1～M3」とする。

表 16 「挑戦志向」に関する３項目

挑戦志向	M1	母語とまったく異なる言語を学びたいから
	M2	難しい言語を学びたいと思うから
	M3	できるだけ多くの言語を身につけたいから

7.3.3. 「知的好奇心」に関する項目

「知的好奇心」は、元来人間に備わっているものであるとされ、人間が本来活動的で自分の能力を発揮するために進んで働きたがることや好奇心にかられて知的探索を行うことに関連するものである。そのため、「知的好奇心」は、内発的動機づけの一つであるとされ、学習の場面においても、学習に対する態度などに関連することが予測されており、メキシコの学習者をより詳細に理解するために、必要な側面であると判断した。

調査項目の選定については、特定の学業分野についてではなく、日本の大学生の一般的な知的好奇心尺度を作成した西川・雨宮（2015）を参考にした。知的好奇心は、新奇で多様な情報を求める傾向である「拡散的好奇心」と、不整合や矛盾に敏感でそれを解消しよ

うと積極的および持続的に取り組む傾向である「特殊的好奇心」とに分けられるため、質問項目もこの２つのカテゴリーからそれぞれ３項目を選定した。「知的好奇心」に関する項目は表 17 の通りであり、項目番号は「N1～N6」とする。

表 17 「知的好奇心」に関する６項目

拡散的	N1	新しいことに挑戦するのが好き
	N2	何事にも興味関心が強い
	N3	誰もやったことのない物事にとても興味がある
特殊的	N4	自分が興味をもった分野に関してはできるだけ深めたい
	N5	物事を学ぶには徹底的に調べたい
	N6	はっきりとした明快な答えが出るまでずっと考えたい

7.4. 分析と結果

7.4.1. 日本語そのものへの興味

本項では、「興味」に関する項目として、「～が好き（K１～K6)」及び「○○に興味がある（L1～L26)」への回答結果について述べる。

表 18 に「興味」に関するすべての項目（K１～K6 および L1～L25）の評定平均値および標準偏差を示す。なお、評定平均値が 5.0 以上のものは網掛けして示す。

表 18 「興味」に関するすべての項目の評定平均値および標準偏差

	評定平均値	標準偏差	質問項目
K1	5.50	0.73	文字を読むのが好き
K2	5.62	0.70	文字を書くのが好き
K3	5.49	0.84	音を聞くのが好き
K4	5.53	0.81	日本語を話すのが好き
K5	4.98	1.08	漢字が好き
K6	5.46	0.92	漢字を読めるようになったり、書けるようになったりするのが好き
L1	3.47	1.21	日本語は簡単であること

L2	4.52	1.17	発音が簡単であること
L3	5.29	0.99	（聞いた）音が簡単であること
L4	4.35	1.10	ひらがなが簡単であること
L5	4.85	1.16	カタカナが簡単であること
L6	3.37	1.34	漢字が簡単であること
L7	5.17	1.16	表現が簡単であること
L8	4.16	1.27	文法が簡単であること
L9	5.62	0.75	敬語があること
L10	4.12	1.24	直接的な表現をしないこと
L11	4.59	1.17	日本語は文化を反映している言語であること
L12	5.03	1.22	適切な敬語を使うこと
L13	4.72	1.22	文字がたくさんあること
L14	5.29	1.04	３つの文字があること
L15	5.00	1.23	漢字がたくさんあること
L16	5.43	0.98	漢字には字源があること
L17	4.79	1.12	漢字には読み方がたくさんあること
L18	5.24	1.07	漢字は複雑であること
L19	5.30	0.93	複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作ること
L20	5.34	0.91	漢字を組み合わせて他のことばを作ることができること
L21	4.90	1.22	適切なイントネーションを使うこと
L22	5.33	0.97	日本語の音の美しさ
L23	4.45	1.18	スペイン語と日本語が異なること
L24	5.42	0.90	スペイン語と日本語の文字が異なること
L25	4.95	1.15	スペイン語と日本語の音が異なること
L26	5.51	0.78	スペイン語と日本語の表現方法が異なること

平均評定値が 5.00 以上のものは、32 項目中 18 項目である。その中でも評定平均値が 5.5 以上のものは、「文字を読むのが好き（K1)」「文字を書くのが好き（K2)」「日本語を話すのが好き(K4)」「敬語があること(L9)」「スペイン語と日本語の表現方法が異なること(L26)」

の５項目であり、今回の調査対象者にとってこれらの項目は「日本語そのものへの興味」として共通していると判断しても差し支えないだろう。

また、「～好き（K1～K6)」は最も低い評定平均値でも 4.98（K5）であり、この結果からは、多くの学習者がここに挙げられた項目が「日本語そのものへの興味」の詳細な内容として捉えていると考えられる。

一方、ほとんどの項目が 4.0 以上の肯定的な評定がされている中で、「L1：日本語は簡単であること」「L6：漢字が簡単であること」のみが評定平均値 4.0 以下である。これらに関しては、日本語全般や漢字を「簡単である」とは判断していないということも考えられるが、「簡単である」ことに対する興味がそれほど高くないとも言える。難易度のカテゴリーである L1～L8 のうち、5.0 以上の評定は 2 つのみであることを合わせて考えると、「簡単」であることへの興味はあまり高くないと言える。

また、L13～L20 は文字や漢字に関する項目であるが、L13 と L17 以外はすべて 5.0 以上の評定であり、学習者の興味が「文字や漢字」に向けられている傾向が高いと言える。また L13 と L17 はそれぞれ数の「多さ」に焦点が当てられており、ただ単に数が多いことよりは、複雑であることなどに対し興味が向けられている可能性がある。

7.4.2. 挑戦的動機

研究２で「日本語そのものへの興味」として記述された内容のうち、挑戦的志向として判断した内容があり、これらについては動機づけ項目として調査を行った。表 19 に挑戦歴志向に関する質問項目の評定平均値と標準偏差を記す。なお、評定平均値が 5.0 以上のものは網掛けして示す。

表 19　挑戦志向に関する３項目の評定平均値と標準偏差

	評定 平均値	標準 偏差	質問項目
M1	5.14	1.42	母語とまったく異なる言語を学びたいから
M2	3.18	1.64	難しい言語を学びたいと思うから
M3	3.83	1.75	できるだけ多くの言語を身につけたいから

評定平均値から、「母語とまったく異なる言語を学びたいから（M1）」と「難しい言語を

学びたいと思うから(M2)」「できるだけ多くの言語を身につけたいから(M3)」の間には志向の異なりが見受けられる。対象者は、難しい言語を学ぶことやとにかく多くの言語を学びたいという動機はあまり強くなく、母語と異なるということが日本語学習への動機づけとなっている傾向にあると言える。

7.4.3. 知的好奇心

次に、表 20 に知的好奇心に関する質問項目の評定平均値と標準偏差を記す。なお、評定平均値が 5.0 以上のものは網掛けして示す。

表 20　知的好奇心に関する 6 項目の評定平均値と標準偏差

	評定 平均値	標準 偏差	質問項目
N1	5.36	0.82	新しいことに挑戦するのが好き
N2	4.86	0.99	何事にも興味関心が強い
N3	4.77	1.08	誰もやったことのない物事にとても興味がある
N4	5.13	0.92	自分が興味をもった分野に関してはできるだけ深めたい
N5	4.81	1.02	物事を学ぶには徹底的に調べたい
N6	5.19	0.88	はっきりとした明快な答えが出るまでずっと考えたい

平均評定値が 5.0 以上であるのは、「N1：新しいことへの挑戦」「N4：自分が興味をもった分野に関してはできるだけ深めたい」「N6：はっきりとした明快な答えが出るまでずっと考えたい（N6）」である。N1 は「拡散的好奇心」であり、N4 および N6 は「特殊的好奇心」であることから、新奇性や広く物事を理解することへの好奇心と物事を深く理解したいという傾向である好奇心とどちらへの志向も高い傾向にあると言える。

全般的に評定平均値は高いものの、6 項目の中で評定平均値が最も低いのは「N3：誰もやったことのない物事にとても興味がある（評定平均値 4.77）」である。知的好奇心の項目の中では、N3 は唯一、他者との比較がある内容である。このことから、対象者は「他者との比較」をあまり志向していない可能性が考えられる。

7.4.4. 学習歴による異なりの有無

興味は、田中（2015）などの先行研究において学習対象への知識量により異なることが指摘されており、本研究の研究２においても学習歴により言及される「興味」の内容に異なりがあることが示唆された。そのため、研究３では、学習歴の異なりと「興味」とに関連がみられるかを分析する。

学習者は、学習歴によって４つのグループに分けた。調査の実施時期は 2017 年 3 月上旬であったが、メキシコの新学期は 1 月末または 2 月から開始するため、どの機関も一番下（ゼロ初級）のクラスの学習者は調査当時、まだ 1 か月程度しか学習をしていない者であった。そのため、学習歴 1 か月と半年ではその知識量は大きく異なると考え、学習開始から半年までと半年以上 1 年未満を分けて分析することにした。実際には、学習歴のグループを A・B・C・D の 4 グループに分けた。その内訳は、A：学習歴 6 か月以内（147 名）、B：学習歴 6 か月以上 1 年未満（118 名）、C：1 年以上 2 年未満（111 名）、D：2 年以上（82 名）である。

学習歴による異なりがあるかを「興味」だけではなく、「知的好奇心」「挑戦的志向」についても確認するため、41 項目すべて（K１～K6、L1～L26、N1～N6、M1～M3）を分析対象とした。学習歴により各項目の評定平均値に相違があるかを検討するために一元配置の分散分析を行った。検定結果が有意であった項目については Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行い、どのグループ間に有意差があるかを分析した。分析には、統計解析ソフトウェア R Ver. 3.4.3（32 bit）および Rcmdr Ver. 2.4-1 を用いた。分析手順については、山田他（2015）および緒賀（2010）を参考にした。分析の結果を表 21 に記す。なお、グループ間有意差が 0.1%水準のものは網掛けして示す。

表 21　学習歴による評定平均値に有意差のあったグループおよび検定結果

項目番号	F 値 (3, 454)	A (n=147) 平均値	B (n=118) 平均値	C (n=111) 平均値	D (n=88) 平均値	有意差有り 質問項目 組む合わせ
K3	2.85*	5.36	5.48	5.67	5.51	A-C*
K6	7.23***	5.17	5.53	5.63	5.62	A-B* A-C*** A-D*
L1	4.30**	3.54	3.67	3.47	3.07	A-B** A-D*

L3	5.87***	5.03	5.34	5.41	5.54	A-C* A-D**
L4	8.69***	4.31	4.48	4.63	3.87	A-D* B-D*** C-D***
L5	4.97**	4.66	4.91	5.16	4.66	A-C** C-D*
L6	5.14**	3.25	3.32	3.78	3.11	A-C** B-C* C-D**
L7	3.91**	5.29	5.25	5.21	4.78	A-D** B-D*
L8	6.31***	4.10	4.37	4.37	3.68	B-D*** C-D***
L11	3.17*	4.46	4.67	4.82	4.38	C-D*
L17	5.13**	4.83	4.70	5.06	4.45	C-D***
L18	4.60**	4.98	4.41	3.37	5.29	A-B** A-C*
L19	9.48***	4.99	5.37	5.48	5.54	A-B** A-C*** A-D***
L26	2.68*	5.40	5.67	5.48	5.52	A-B*
M1	3.06*	4.96	5.46	5.02	5.17	A-B*

p<.001*** p<.01** p<.05*

各項目評定平均値の学習歴間で有意な差が示されたもののうち、0.001%水準で有意差があるのは、「K6:漢字を読めるようになったり、書けるようになったりするのが好き」のA-C間、「L4:ひらがなが簡単」B-D間およびC-D間、「L8:文法が簡単」B-D間およびC-D間、「L17:漢字には読み方がたくさんある」C-D間、「L19:複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作ること」A-C間、A-D間である。

「K6:漢字を読めるようになったり、書けるようになったりするのが好き」の評定平均値に有意差があるのはA(評定平均値5.36)とC(評定平均値5.63)である。この項目において評定値が最も低いのが学習歴半年未満のAであり、まだ学習歴が短く漢字の読み書きをあまり行っていない者が多いことを考えると、他の学習歴の者に比べ、実際の使用を意識した興味にはまだ至っていないと推測できる。また、この項目については、B・C・Dのどのグループも評定平均値が5.5以上であり、全般的に漢字の読み書きに対する興味が高いと言える。

次に、「L4:ひらがなが簡単」「L8:文法が簡単」の両項目は、どちらもBとDおよびCとDの間に0.001%水準で有意差が出ている。それぞれに評定平均値をみると、両項目ともにDの評定平均値が最も低く、学習歴が長い学習者のほうが「簡単」であることには興味

が向けられていないと言える。

「L19：複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作ること」については、学習歴が長いほうが、評定平均値がより高くなっている。B は学習歴間では有意差が出てはいないものの、漢字への興味は、学習歴が長いほうがより高くなっていく可能性を示唆していると言える。ただし、これは日本語学習を続けている学習者は漢字への興味を持ち学び続けている場合が多いという可能性もあり、日本語を学び続けることと漢字への興味についてはさらに調査分析が必要である。

「知的好奇心」のすべての項目は、学習歴による評定平均値に有意な差は認められなかった。これは、「知的好奇心」が人間の全般的な心理状態を説明するものであり、ある学習の学習歴や学習段階により異なりが出る可能性は低いことを示していると言える。

7.4.5. 地域による異なりの有無

本研究の調査対象とした地域は４地域であるため、以前から日系企業がある地域の首都圏を A 地域、同じく以前から日系企業がある北東部を B 地域、急激に日系企業の進出が進み、日本語学習熱が一気に上昇している中部を C 地域、日系企業はなく日本人を町で見かけることもほぼない東部を D 地域として地域間で評定平均値に有意な差があるかを分析した。

前節の「学習歴による異なり」と同様に、地域による異なりがあるかを「興味」についてだけではなく、「知的好奇心」「挑戦的志向」についても確認するため、41 項目すべて（K１～K6、L1～L26、N1～N6、M1～M3）を分析した。分析手法は前節「学習歴による異なりの有無」と同様である。各項目の分散分析の結果、地域間に有意な差が認められたものについて、多重比較を行い、どの地域間に有意な差があるかを分析した。分析結果は表 22 に記す。なお、グループ間有意差が 0.1%および１%水準のものは網掛けして示す。

表 22　４地域別の各項目の評定平均値と有意差のあった地域間の検定結果

項目番号	F 値 (3, 454)	A 地域 (n=131) 平均値	B 地域 (n=127) 平均値	C 地域 (n=93) 平均値	D 地域 (n=107) 平均値	有意差有り 質問項目 組む合わせ
N4	3.63*	5.14	4.94	5.35	5.14	B-C**

K3	5.12**	5.56	5.42	5.27	5.70	B-D* C-D**
L1	3.60*	3.26	3.49	3.42	3.77	A-D**
L10	3.52*	4.00	4.25	3.85	4.34	C-D*
L11	3.11*	4.58	4.64	4.29	4.79	C-D*
L12	2.68*	4.86	5.02	4.97	5.30	A-D*
L18	5.75***	5.15	5.13	5.10	5.61	A-D** B-D** C-D**
L19	3.48*	5.46	5.38	5.10	5.21	A-C*
M1	7.28***	4.69	5.32	5.51	5.15	A-B** A-C***
M2	3.23*	3.30	2.91	3.55	3.04	B-C*

p<.001*** p<.01** p<.05*

質問項目の評定平均値に 4 地域間で有意差があったのは、10 項目中 6 項目が D 地域との間であり、残りの 2 項目が B - C 間、1 項目が A - B、A - C 地域と間での有意差であった。

A - B 間、A - C 間のそれぞれに評定平均値に有意な差があるのは、「M1：母語とまったく異なる言語を学びたいから」である。A 地域における評定平均値は 4.69 であり、B や C 地域と比較すると、日本語の学習動機として「母語とまったく異なる言語を学びたい」という傾向は高くないと言える。この項目で最も評定値が高いのは C 地域の 5.51 であるが、C 地域は動機づけ項目の「M2：難しい言語を学びたいと思うから」でも 4 地域間で最も高い評定である。M2 に関しては評定値が C 地域 3.55 とそれほど高くないとはいえ、B - C 間では有意差もあり、C 地域の対象者は「挑戦的な動機」項目において他の 3 地域に比べ高い傾向にあるといえる。ただ、これは他の地域の学習者が言語学習に求めるものが単に「難しさ」からくるものではなく、母語との違いから動機づけられているとも解釈できるため、C 地域より挑戦志向ではないということを言い切ることはできない。

次に、B - C 間に平均値に有意な差があったのが、「N4：自分が興味をもった分野には関してはできるだけ深めたい」である。「知的好奇心」項目で評定平均値に有意な差が出たのはこの項目のみである。地域 B と地域 C 間の学習者には、一つのことを深く学ぶ傾向において異なりがある可能性が考えられる。ただ、これも評定値自体は地域 B も低い訳ではないため、2 地域間を比較した場合に、より地域 C のほうが深く学ぶことを志向する可能性が示唆されたということである。くわえて、深く学ぶことと日系企業進出などの社会環境

に関連があるかは検討の余地がある。

他の地域と評定値に有意な差が確認されたうち、D 地域が６項目と最も多かった。有意差が確認された項目の中でD地域の評定平均値が5.0以上のものは、「K3：音を聞くのが好き」「L12：適切な敬語を使うこと」「L18：漢字は複雑であること」である。D 地域は、先にも述べた通り、日系企業の進出がなく町などで日本人を見かけることがない地域である。そのため、他の3地域と比較すると日本人や日系企業という面で環境が異なると言える。そのような環境で4地域内では最も敬語を使う可能性が低いことが推測されるにも関わらず、L12 のように「適切な敬語を使う」ことへの興味が 4 地域内で評定平均値として最も高く、地域Aとは有意にその差が認められたということは、注目すべき点であろう。また、「L18：漢字は複雑であること」はすべての地域との間で評定値が有意な差があることが示されている。漢字が複雑であることが日本語学習の障壁になると指摘されることがあるが、日本語を使う機会が少ない地域であってもその漢字の複雑さが興味の対象となり、動機づけとして機能する可能性が考えられる。さらに、「L10：直接的な表現をしないこと」「L11：日本語は文化を反映している言語であること」は、日系企業の進出が急速に進み日本語学習熱が上がっていると言われるC地域との有意差であり、その評定平均値も地域Dが最も高い。地域Dにおいて、学習者の生活環境の中で日系企業や日本人と直接関わり合う可能性が低いことは、逆に学ぶ内容により強く興味が向けられる可能性があることを示していると言える。

7.5. 研究３のまとめ

本章では、メキシコ4地域で実施した「日本語そのものへの興味」、「挑戦的志向」、「知的好奇心」について分析した。

研究２において質的な調査から得られた日本語学習者の「日本語そのものへの興味」を基に質問項目を作成し調査した結果、その多くの項目において、高い評定値が得られた。これは、1 地域で行った分析から想定された「日本語そのものへの興味」が 4 地域のメキシコの日本語学習者の興味と共通することが示されたと言える。

日本語そのものへの興味のうち、漢字を含む文字の読み書き、漢字の複雑性、適切な敬語の使用、日本語の音への興味、スペイン語との違いなどが日本語学習者の持つ「日本語そのものへの興味」であることが明らかになった。学習歴による「興味」の異なりについては、学習開始数か月の学習歴の短い学習者は、漢字を使用することを意識した興味にま

では至っていないと思われる。 また、複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作るというような漢字のもつ特徴などへ向けられる興味は、学習歴が長いほうがその評定平均値が高いことから、学習歴の長さと漢字使用や漢字のもつ特徴への興味に違いあることが示唆された。

また、本章では、日系企業や日本人との接触機会という環境の違いが「興味」に対する何らかの違いがあるかを検討した。接触機会が少ない地域（地域 D）において、敬語を適切に使うことや漢字の複雑さに対しより強く興味が向けられていることが明らかになった。これは、日本語を使用する場面が現実の生活の中で具体的にないことによって、より学ぶ内容へと興味が向けられる可能性を示唆している。

「知的好奇心」については、調査対象者の多くが、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」のどちらに対しても志向が高い傾向にあることが示された。ただし、他者との比較が介在する内容である「誰もやったことがない物事にとても興味がある」が最も低い評定平均値であり、地域差や学習歴による差がないことを考えると、メキシコの学習者は他者との比較により動機づけられるということはあまりない可能性がここでも示唆されたと言える。

さらに「挑戦志向」の検討では、「母語と異なる言語を学びたいから」という項目において、全般的に評定平均値は高いものの首都圏 A 地域より中部 C 地域および北西部 B 地域のほうが強く動機づけられている傾向が示唆された。一方、いずれの地域や学習歴においても、「できるだけ多くの言語を身につけたいから」ということによって動機づけられているとはあまり考えられず、「数多くの言語」への志向ではなく、「母語と異なること」や「難しい言語である」ということが日本語学習の動機づけとして機能する可能性が示唆された。

第８章　総合考察

本研究は、社会的に必要性が低い環境において日本語を学ぶメキシコの学習者の学習動機づけを明らかにすることが目的である。メキシコの学習者は、自らの意志で日本語を学ぶことを選択し、学習を始めていることが多く、日本語学習に積極的な姿勢が見受けられる。学ぶ対象そのものに動機づけられている状態であるといえ、内発的動機づけが高いことが見込まれた。また、海外の日本語学習者の中には、実益を求めない学習者や、明確な目標や進歩を目的としない学習者がいることが先行研究で指摘されている。本研究では、このような点を考慮した上で、メキシコの日本語学習者がなぜ学習するのかについて、文化的な学習目的だけではなく、新たな視点から学習者を捉え直すことにより、学習者をより詳細に理解することが可能になると考え、調査を行った。

8.1. 本研究の要約

本研究は、社会的に必要性が低い環境でなぜ学習者が日本語を学んでいるのか、その原動力となるものは何か、さらに、何に興味を持ち学んでいるのかを明らかにすることが当初からの主な目的であった。そのため、学習に焦点を当てた動機づけ研究である教育心理学の立場から学習者を理解することがより研究目的に即していると判断した。

そこで、本研究では、メキシコの日本語学習者の学習動機づけを詳細に理解することを目的に、以下の４点を研究課題とした。

１．メキシコの日本語学習者の学習動機づけとはどのようなものか。

２．メキシコの学習者の学習動機には日系企業の進出との関連が指摘されることがあるが、日系企業の進出状況の異なる地域において、学習者の動機づけは異なるのか。

３．「興味」は学習に肯定的に作用するといわれるが、メキシコの学習者の「日本語に対する興味」とはどのようなものか。

４．内発的動機づけの一つである「知的好奇心」や「興味」は学習歴や地域により異なるのか。

研究１では、メキシコの日本語学習者がどのような動機づけを持ち、日本語を学んでいるかを明らかにするため、メキシコの４地域で行った調査結果から動機づけ構造の検討を行った。さらに、各項目を詳細に分析することで、質問項目の結果をどのように解釈しうるかという観点から分析を進めた。

本研究では、日本語学習者の動機づけを「学習動機づけの２要因モデル（市川他 1998）」を基に検討した。因子構造の分析から、対象となったメキシコの日本語学習者の動機づけは、「日本語使用に対する自尊感情」「知識技能の獲得」「他言語と他者のため」「学習の有用性」「知的訓練と学ぶことの面白さ」の５因子構造であることが明らかになった。各因子の評定平均値から検討すると、「日本語使用に対する自尊感情」、「学習の有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」により動機づけられている傾向が強く、「知識技能の獲得」と「他言語や他者のため」によってはあまり動機づけられていないことが明らかになった。

各項目への評定結果から、社会的に必要性が高くない環境であり、仕事につながることに保証がなくても、「将来の仕事や経済的な将来性」と「日本語学習や日本語ができること」に期待を込めて関連づけていることが示唆された。このことは、「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから」や「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」「実際に日本語を使いたいから」などの評定平均値の高さを合わせて考えると、今すぐに役立てたいというわけではないものの、将来的な期待が込められていることを示唆している。メキシコの学習者は、学んだ言語知識や日本語を学習することで得られるものを具体的に役立たせることをあまり想定していない可能性があるが、何らかの期待や可能性を込めているとも考えられる。

各項目の評定平均値の解釈からは、「知識技能の獲得」と「他言語や他者のため」によってはあまり動機づけられていないことが示唆された。本研究で対象とした学習者は、日本語学習において新しい知識を得ることや日本語が分かるようになることを目指しているのではなく、学ぶということ自体をおもしろいと感じている可能性や、日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していると考えられる。

また、学習した知識が実際に使えるか、あるいは、理解できるかを確認するために使いたいというよりは、自分の知的能力そのものをのばすことを楽しむために実際に使いたいという動機づけを持っている可能性も示唆された。この「日本語を使いたい」とは、タスクを遂行するというよりは、自分の知的能力を発達させたいという動機である可能性が考えられる。

くわえて、メキシコの学習者は他者との比較や他者を喜ばせるために動機づけられているのではなく、あくまでも学習者自身の行動そのものに動機づけられているということが各項目への評定から窺える。「学習動機の２要因モデル」における「関係志向」と「自尊志向」に含まれる他者との関わりの中で学ぶことや他者との比較が動機となるような項目は

総じて評価が高くなく、かなり低いものもあった。

動機づけ構造の検討では、市川他（1998）の「学習動機の２要因モデル」と今回のメキシコの日本語学習の動機づけ構造は一致せず、日本の高校の英語学習者とメキシコの日本語学習者とでは、その動機づけ構造が異なるということが示された。日本の高校における英語学習では他者との比較や競争が存在し、さらに英語学習は必修科目として学ぶものであり、学習者自身の興味や関心により自由に選択したものではないという点で、メキシコの日本語学習者とは動機づけ構造が異なると考えられる。動機づけ構造やその評定平均値の分析から、メキシコの学習者が他者との比較や他者に向かう感情によって動機づけられるとは考えにくく、学習者個人が自分のために自分を訓練したいというような動機によって動機づけられている傾向が見受けられた。そのような点からも同じ外国語学習である日本の高校という学校教育の場の英語学習者とは、その動機づけ構造がかなり異なると言える。

また、メキシコ国内の日本語学習者増の理由として、日系企業の存在が挙げられることが多いため、日系企業や日本人の存在が異なるメキシコの４地域の学習者を対象に、学習者の動機づけに違いがあるかを検討した。今回の調査においては、４地域の間では動機づけに顕著な異なりは見られず、日系企業の存在が直接的には関連していない可能性を示した。

研究２では、ある地域においてメキシコの学習者が日本語そのものについてどのような興味を持っているかを質的な分析を通して明らかにした。分析を行う際に、先行研究において「興味」が学習対象に関する知識量によって異なることが指摘されていたため、学習者を学習歴別に分けて分析し、学習歴による異なりがあるかについても検討した。

結果として、「日本語そのものへの興味」の記述内容に対する具体性については、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った。ただし、その具体性には質的な違いがあった。興味の内容の異なりが、学習内容に類似した内容が言及されるものがある一方で、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った。

記述内容の具体性が学習歴によって異なることについては、学習歴が長いことは必ずしも知識の定着を保障するものではないが、学習歴が長くなると日本語に関連する知識は増えていくと捉えることができる。そのため、知識量が増えることによって、興味の対象と

して報告される内容の具体性が高まるとも考えられる。

さらに、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。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。このことについては、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は、獲得するだけではなく、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。

「文字及び漢字」に対する興味については、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）による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、学習歴の短い学習者から文字学習や文字の使用による達成感や有能感への言及があったことは、新奇性が関連していると考えることができる。

一方、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が、より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。このことは、漢字に対する興味が「深く」なっていることを示唆している。

学習者の興味と挑戦志向についても示唆が得られた。一般的に、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働くものとして捉えられがちである。例えば、敬語は日本語学習の中で難しいものの一つとして捉えられる傾向にあるが、本研究では、興味の対象として「日本語には敬語があること」や「敬語を使うこと」、さらに、「敬語を使うことで何が尊重されるのか」といった点が回答として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、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た。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。そのため、研究２では、「挑戦志向」が日本語への興味と関連している可能性や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。

最後に、研究３では、メキシコ４地域で行った「日本語そのものへの興味」、「挑戦的志向」、「知的好奇心」について量的な分析を行うことで、研究２で明らかにしたメキシコの日本語学習者の「興味」をある程度一般化できるかを検討した。また、学習歴や学習している地域によって、それらに異なりがあるかも合わせて検討することとした。

研究３では、研究２の質的な調査から得られた日本語学習者の「日本語そのものへの興味」を基に質問項目を作成し調査を行ったが、その多くの項目において、高い評定値が得られた。これは、1 地域で行った分析から得られた「日本語そのものへの興味」がメキシコの４地域の日本語学習者の興味とも共通することが示されたと言える。

日本語そのものへの興味のうち、漢字を含む文字の読み書き、漢字の複雑性、適切な敬語の使用、日本語の音への興味、スペイン語との違いなどがメキシコの日本語学習者の持つ「日本語そのものへの興味」の代表的なものであると言っても過言ではないだろう。また、学習歴による「興味」の内容の異なりについては、複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作るというような漢字のもつ特徴などへ向けられる興味において、学習歴が長いほうがその評定平均値が高いことから、学習歴の長さと漢字使用や漢字のもつ特徴への興味に違いあることが示唆された。

また、研究３では、日系企業や日本人との接触機会という環境の違いが「興味」に対する何らかの違いがあるかを検討した。接触機会が少ない地域において、敬語を適切に使うことや漢字の複雑さに対しより強く興味が向けられていることが明らかになった。これは、

日本語を使用する場面が現実の生活の中で具体的にないことによって、より学ぶ内容へと興味が向けられる可能性を示唆している。

さらに、内発的動機づけの一つである「知的好奇心」については、調査対象者の多くが、「拡散的好奇心」「特殊的好奇心」のどちらに対しても高い傾向にあることが示された。ただし、他者との比較が介在する内容である「誰もやったことがない物事にとても興味がある」が最も低い評定平均値であり、地域差や学習歴による差がないことを考えると、本研究で対象としたメキシコの学習者は他者との比較で動機づけられることはあまりないという可能性がここでも示唆されたと言える。

さらに「挑戦志向」の検討では、「母語と異なる言語を学びたいから」という項目において、首都圏 A 地域より中部 C 地域および北西部 B 地域のほうが強く動機づけられている傾向が示され、「挑戦志向」については、地域差がまったくないとは言い切れないことが示唆された。一方、地域や学習歴を問わず、「できるだけ多くの言語を身につけたいから」によって動機づけられているとはあまり考えられず、「数多くの言語」への志向ではなく、「母語と異なること」や「難しい言語である」ということが日本語学習の動機づけとして機能する可能性が示唆された。

8.2. 考察

8.2.1. メキシコの日本語学習者の内発的動機づけの特徴

本研究ではメキシコの学習者の内発動機づけの内容を明らかにすることを目的に分析を行ってきた。全般的には、メキシコの日本語学習者は、知的好奇心が高く、他者との比較や他者からの影響をあまり受けず、自分の意志で自分のために日本語を学んでいる学習者であると言える。本研究の対象者は日本語学習者数上位国のように主・副専攻の学習者ではないため、上記の学習者像は、日本語学習において外的なプレッシャーや強制力のない環境で学ぶ学習者の特徴の一つとして捉えることができるだろう。

動機づけ構造の分析を行った際に「内発的動機づけが高い」と当初思われたメキシコの学習者の動機づけとして注目したのは、具体的には想像はできていないものの仕事や将来に何か役に立つかもしれないという期待がこめられているという点である。内発的に動機づけられるということは、学ぶこと自体が目的であり、何か別のことのために学ぶというものではないとされる。そのため、メキシコの学習者には内発的な面だけではなく、外発的な側面も、ある程度存在すると理解することができる。しかしながら、実際の学習者の

社会的な学習環境や日本語を専門性の高いものとして学んでいるわけではないことを考えると、日本語を役立てる仕事や将来というものを必ずしも具体的に自分の将来と関連させて捉えているとは言い切れない。また、メキシコにおいて第一に優先される外国語が英語であることを考えあわせると、いわゆる典型的な外発的動機づけとされる「いい仕事に就くため」や「将来の収入につなげるため」といった直接的な目標が日本語学習にあるとは考えにくい。そのため、メキシコの学習者が日本語を学ぶ動機づけとして、就職や経済的な期待を第一目的としているとは考えないほうが妥当であろう。

このことは、日系企業の進出状況の違いに着目し、検討した分析から、動機づけに地域差が示されなかったことからも説明できる。国際交流基金（2017a）などがメキシコの日本語学習者の学習動機として日系企業の進出が関連している可能性を示唆しているが、2014年以降特に日系企業の進出が目覚ましく、日本語熱が急激に上がっていると指摘されている地域においても、それ以外の地域との動機づけ傾向に大きな差はなく、多くの学習者にとって日系企業での仕事そのものが学習動機として機能しているとは考えにくい。これは、メキシコにおいて日本語を学習した者が日系企業に就職する希望がある可能性を否定するものでないが、日本語学習を駆動する動機づけとして考えると、それほど強く直接的なものではない可能性が高いということである。ある地域において、日系企業の進出により社会環境に変化があった場合、これまで外国語学習の対象として意識されていなかった日本語が選択肢の一つとして加えられ、学び始める者がいる可能性は十分に考えられる。しかし、日本語学習の面白さや学習者一人一人がなぜ日本語を学ぶのか、学び続けるのかという点については、日系企業の存在から切り離して考えたほうが現実に即していると言える。

また、本研究で明らかになった学習動機づけの結果でより注目すべきは、「日本語について新しいことを知りたいから」ということに動機づけられていないということである。これは教師側からするとかなり驚くべき結果でもある。教室環境でとても意欲的に日本語学習をしているように見えている学習者が「新しいことを知りたい」と思っていないというのは、教師にとって受け入れ難いことでもある。

では、なぜ学習者は日本語を学ぶことを楽しいと言い、意欲的に取り組んでいるように見えるのだろうか。

ここで注目したいのが、「日本語について新しいことを知りたい」から学んでいるわけでも「日本語が分かるようになっていくと楽しい」のでもないが、「日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせる」と捉えていたり、「日本語の勉強はさまざまな視点から物事を

捉えられるようになるから」と考えていたりする傾向が高いということである。一般的に、言語を学ぶということは、その言語を理解できるようになることやその言語を使って何かを達成することが目的になる。しかし、メキシコの学習者の場合、日本語を学ぶことを通して、自分の知的能力をのばすことやその学習から得られる新たな視点などを重要視していると言える。これは、佐久間（2006）などが海外の日本語学習者の中には、使用や進歩を目的としない学習者が存在するという指摘をしていることを裏付けるものであると考えられる。

また、三國（2016）は、香港の成人学習者の日本語学習について、言語ツールとしての日本語としてだけではなく、個人の生活や人生といった多様な価値を含んでいることを指摘し、言語学習という範囲だけには収まらない成人の多様な学びの存在について言及している。このような点からも、大学で開講されている日本語の講座であっても、それが必ずしも教師側が想定している言語学習という範囲にはとどまらないことを把握しておく必要があるだろう。

このような結果は、一見すると、学習者は本当は日本語を学ぶ動機が低いのではないかと捉えられてしまうおそれもある。しかし、海外の日本語教育の場には、進歩や使用を直接的な目的としていなくとも、日本語学習に積極的に取り組むことや、その学習を楽しんでいる場合があるという捉え方をする必要があることを示していると言える。これらの結果は、日本語教育の場で新しいことを教える必要がないということを意味するものではない。むしろ、進歩することや使用することだけが学習の目的ではないということを教える側が理解しておく必要があることを示していると言える。

8.2.2. メキシコの学習者の「日本語そのものへの興味」から示唆されること

目標言語に接する機会が教室環境のみであることが多い外国語環境の学習者にとって、教える側である教師が学習者の「興味」を把握していることは重要である。

本研究で明らかになったメキシコの学習者の「日本語そのものへの興味」は、「漢字を含む文字の読み書き」、「漢字の複雑性」、「敬語そのもの、および、適切な敬語の使用」、「日本語の音への興味」、「スペイン語との違い」などがその代表的なものである。また「興味」に関しては学習歴によりその興味に質的な異なりがあることも示唆された。

メキシコの学習者の文字や漢字に対する興味について、これまでの研究での指摘と比較すると、髙﨑（2014）の日本語学習に関するビリーフ調査においては、メキシコの学習者

は「読み書きを困難に考える傾向にある」という指摘がある。また、加納（2015）は学習者による漢字力の自己評価について調査した中でメキシコの学習者も対象にしており、結果として「意味、読みに関する自己評価と比べて、書きおよび用法に関する評価が著しく低い」と指摘している。そして、「できる」意識が低かったという結果から、比較対象である他国の学習者にくらべ「苦手意識」があることを示唆している。どちらの研究においてもメキシコの学習者にとって文字や漢字、読むこと書くことは「できる評価が低いこと」や「困難であるもの」として言及されている。

このことを本研究で得られた学習者の「興味」に照らし合わせて考えると、学習者が「難しい」と捉えていたり「できない」と自己評価していたりしていたとしても、それが「学習したくない対象」として捉えられるのではなく、むしろ、「難しさ」「複雑さ」は学習者の興味の対象になると言える。また、難しいことに挑戦することへの志向も高いことを考えると、「読み書き」を難しいと捉えていたとしても、それが必ずしも「学習しない」理由にはならないということがメキシコの学習者の特徴と言えるだろう。これは敬語などにも共通することである。「敬語の使用」は日本語学習での困難な点としてしばしば挙げられる。しかし、これについても「敬語があること」や「適切な敬語を使う」ことに対する興味は高く評定されており、メキシコの学習者にとって難しさとされるものであっても、むしろ、それが日本語そのものへの興味の一つとして捉えられている。

一般的に、教師は、難しさや複雑性を回避したほうがいいものとして捉える傾向にあるが、学習者にとっては興味の対象になるなど、教える側の理解と学習者の実態にはギャップがある可能性が考えられる。そのため、学習者が「難しい」「できない」と発言することであっても、それが「できない」「やりたくない」「避けたい」と言った意味を含むものであるかは慎重に判断する必要がある。

興味の「深まり」については、本研究の結果として、学習歴が長いほうが日本語の知識量が増え、それに伴い、より具体的な言語使用への言及が増える可能性を示唆した。その際、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ることを指摘した上で、日本語学習においては知識の獲得だけではなく、それまでに学んだことを関連づけることや日本語で読む・書く・話す・理解することができるようになるよう促すことがより深い興味につながる可能性があると指摘した。そして、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がることを考えると、学んだ日本語を「使用する」ことは、社会的に必要性が低い環境であっても、自らの興味を維持し、さらに深めながら学び

続けるために必要な点であると言える。

先に述べたように、メキシコの学習者は、「新しいことを知りたい」という動機づけは高くないものの、「実際に日本語を使いたい」という動機づけは高い傾向にある。そのため、「使う」ことそのものへの動機づけがないということではない。そのため、実社会で使用することが第一目的ではない学習者であったとしても、学習活動の中で「使う」ことは興味の深まりを促す可能性もあり、教育の場で「使う」意味をさらに検討していく必要があるだろう。本研究において、学び続けることや学習を継続していくことについては、これまで触れてこなかった。そのため、興味の「深まり」を促すことがメキシコの学習者にとってなぜ必要か、どのような意味を持つかを検討することは今後の課題である。

8.2.3. 教育的観点からの見直し

メキシコの学習者のように「新しいことを知ること」や「日本語が分かるようになると楽しい」という動機づけが低い傾向にあることは、学習者が熟達を志向していないということでもある。そのため、教師から見ると、やる気がないと判断される可能性がある。教える側はその責務や職務から新しいことを学ばせようとするため、それを志向しない学習者への評価が下がることが十分に考えられる。しかしながら、実際には積極的に学習する姿勢も見られるため、特に日本から来たばかりの教師や経験の浅い教師は、混乱することも予想される。また、教師が自らの理想や期待に沿わない学習者に遭遇した場合、自分の期待や基準に合わないからという理由で、学習者を不当に評価してしまう可能性もある。

そのため、主・副専攻ではなく自ら選択して日本語を学ぶ学習者の中には、進歩や熟達を志向しない学習者や言語を手段として使うことを第一目的としない学習者がいるということを把握し、学習者を自らの判断基準だけで評価しないことが肝要だと言える。

また、日本語教育やその他の言語教育の場では、長い間、文法知識を積み上げていくことが学習の中心に置かれてきた。近年、その反省から実際の場面に合わせたタスク遂行型の学びの必要性が指摘され、実際の教室活動が変わりつつある。しかし、本研究の結果から考えると、学んだ文法項目を応用するためだけにタスクを遂行するような、それほど知的好奇心が刺激されない活動は、学習者の興味や志向とは合わないことも考えられる。そのため、メキシコの学習者のように知的好奇心や知的訓練を志向する学習者には、与えられた場面で限られたタスクを遂行することを最終目標とせず、日本語を使うことによって、知的好奇心が刺激されたり知的訓練をしていることを感じられたりする、または、挑戦的

志向を満足させるような授業設計をしていくことも考えていかなければならないだろう。

また、将来的には、「進歩」や「熟達」、「使用」を学習の第一目的としない学習者がいるということを前提に、海外の日本語教育の場においては、能力を伸ばすことや知識を増やすことだけを目標としないカリキュラムやコースを再考する必要があるのではないだろうか。

8.3. 本研究の意義

これまでの日本語教育における動機づけ研究の多くは、その対象が主専攻や副専攻で日本語学ぶ者を対象としたものが多く、またそのような環境においては、動機づけを高める必要がある場合やなぜ学習が進まないのかといった解決すべき課題が明確である場合が多かった。そのため、動機づけ研究の目的は、明確な目的を持ち学習させていくことの重要性や意欲的に学習させるためにはどのような仕組が必要かなどについて議論されてきた。

しかし、本研究のように、社会的な必要性が低く、教育システム上、必要とされる言語学習でもない場合には、いわゆる「問題点」として学習者の動機づけが取り上げられることはあまりなかった。本研究は、教育の場で積極的に解決すべき課題をテーマにした研究ではない。しかしながら、このような状況は、各国や地域の規模は大きくなくとも海外の日本語教育の場では多数存在すると推測される。そのため、メキシコの学習者を対象にして得られた結果は、メキシコだけではなく他の社会的に必要性の低い環境の学習者の動機づけを理解することにも有用であると考えられる。

8.4. 本研究の限界と今後の展望

本研究では、メキシコの日本語学習者を対象になぜ日本語を学ぶのかを明らかにするために分析を進めてきた。結果として、メキシコの学習者がどのような動機づけを持つか、日本語のどのような点に興味を持ち学んでいるかをある程度明らかにすることができた。

しかしながら、本研究では学習者の動機づけがどのように変化し、学び続けているのかについてはまったく触れることはできなかった。学習動機づけや興味が固定的なものではなく、常に変化しながら学習が行われている可能性を考えると、今後縦断的な調査を行い、学習段階によりどのように動機づけや興味が変化していくかを検討していく必要がある。

また、メキシコでは、本研究で調査対象とした以外の地域でも日本語教育が行われている。そのため、より多くのメキシコの学習者を対象とした調査を進めていくことで、なぜ

社会的に必要性が低いメキシコで日本語を学ぶのかについて、より詳細に明らかにしていくことができる。

さらに、社会的に必要性の低い日本語学習の環境は多くの国や地域にも存在しているため、今後はメキシコだけではなく、他の地域などとも比較しながら、主・副専攻ではない自ら選択して学ぶ日本語学習者の学習動機づけを明らかにしていき、海外で日本語教育を行う意味を検討していきたい。

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、修士課程入学以来、数えきれないほどのご指導とご助言をいただきました。メキシコ在住時にはスカイプでゼミに参加させてもらうなど最大限のご配慮をいただきました。また、論文提出直前まできめ細やかなご指導をいただきましたことに心より感謝申し上げます。河合靖先生には特別なゼミや輪読会などに参加させていただき、研究の初期段階に自分の研究をじっくりと見つめる機会をいただきました。ありがとうございました。また国際広報メディア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・ご助言をいただき、学内でお会いするたびにお声がけをいただきました。

本研究の調査にご協力いただいたメキシコの大学の先生方、日本語学習者の皆様に心より感謝申し上げます。皆さまのご協力なくしては、本研究は成り立ちませんでした。ご多忙の中、お時間をいただき、さらに貴重な授業時間を快く調査に当ててくださったことにお礼申し上げます。

特に、テック大学モンテレイキャンパスの直井恵理子先生には、私が一人の日本語教師として歩みをはじめた時から数多くのご指導ご助言をいただきました。日本語教師としてさまざまな経験や勉強をさせていただいたことが本研究につながったことは間違いありません。そして、調査などでも多大なご協力をいただきました。本当にありがとうございました。また、各段階の質問紙作成の際には、ヌエボレオン州立大学文学部言語センターのロレナ・カバソス先生とカリナ・ロモ先生に大変お世話になりました。スペイン語翻訳や調査実施にご協力いただきありがとうございました。また、メキシコにて共に働き、調査にご協力いただいた田中千恵さんにもお礼申し上げます。

さらに、修士課程のころから同じゼミであった大西由美さん、阿部啓子さんには何度も励ましていただき、大きな助けをいただきました。同時期に博士論文を執筆していた許晴さんにも励まされました。

最後に、大学院入学から 10 年間もの間、常に応援し続けてくれた友人と家族に心から感謝します。

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を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・教育に真摯に向き合っていきたいと思います。

【参考文献】

American Psychological Association (2007) *APA Dictionary of Psychology* (edited by G. R. VandenBos). Washington, DC: American Psychological Association.

新井克之 (2015)「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本 語学習の意味 - グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて - 」『海外日本語教育研究』1, 31-56

Bergin, David A. (1999) Influence on Classroom Interest. Educational Psychologist, 34(2), 87-98

文化庁 (2017)「平成 29 年度文化庁日本語教育大会・東京大会」http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_tokyo_hokoku/index.html (2018 年 9 月 21 日最終アクセス)

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

Gardner, R.C. (1985) Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, London: Edward Arnold.

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

波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1971)『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書

波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1973)『知的好奇心』中公新書

波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1989)『人はいかに学ぶか』中公新書

速水敏彦 (1998)『自己形成の心理自律的動機づけ－自律的動機づけ』金子書房

速水敏彦 (2012)『感情的動機づけ理論の展開』ナカニシヤ出版

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

廣森友人 (2010)「第 3 章　動機づけ研究の観点からみた効果的な英語指導法」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編)『成長する英語学習者　学習者要因と自律学習』, 47-74, 大修館書店

平山祐一郎・平山祥子（2001）「大学生における学習動機の 2 要因モデルの検討」『東京家政大学研究紀要』41(1), 101-105

星野妙子（2007）「研究機関紹介　エル・コレヒオ・デ・メヒコ（El Colegio de Mexico)」『アジア経済』　48(9), 69-74

Horwitz, E. K.(1987) Surverying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin(Eds.) *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press.

市川伸一・堀野緑・久保信子（1998）「学習方法を支える学習観と学習動機」市川伸一（編著）『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』186-202, ブレーン出版

市川伸一（2011）『学習と教育の心理学 増補版』岩波書店

市川伸一（2014）『学力と学習支援の心理学』一般財団法人放送大学教育振興会

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

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

伊藤崇達（2007）『改訂版やる気を育む心理学』北樹出版

鹿毛雅治（2004）「「動機づけ研究」へのいざない」上淵寿（編著）『動機づけ研究の最前線』1-28, 北大路書房

鹿毛雅治（2012）「Theory1 好きこそものの上手なれ－内発的動機づけ」鹿毛雅治（編）『モティベーションを学ぶ１２の理論－ゼロからわかる「やる気の心理学」入門！』19-44, 金剛出版

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

鹿毛雅治（2018）「学習動機づけ研究の動向と展望」『教育心理学年報』57, 155-170

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

加納千恵子（2015）「学習者による漢字力の自己評価について－Can-do Statements による漢字力の意識調査から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30, 35-53

川喜田二郎（1967）『発想法－創造性開発のために』中公新書
河内山晶子（2013）「英語学習における動機づけの因子分析 - 2 要因モデル理論および自己決定理論における動機づけの枠組みの統合」『信学技報』112(442), 19-24
小林由子（2016）「日本語学習研究における「内発的動機づけ」の再検討」『北海道大学国際教育研究センター紀要』20, 81-92
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　(2017 年 5 月 25 日最終アクセス)
国際交流基金（2016）「日本語教育　国・地域別情報　メキシコ（2016 年度版）」 http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/mexico.html (2018 年 9 月 18 日最終アクセス)
国際交流基金（2017a）『海外の日本語教育の現状　2015 年度日本語教育機関調査より』 http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf (2018 年 9 月 21 日　最終アクセス)
国際交流基金（2017b）『2015 年度海外日本語教育機関調査集計表』CD-ROM
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(4), 511-520
Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, 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.
三國喜保子（2016）「生涯学習における学習の必要性と意味づけ－香港における成人学習者の事例から」『言語教育』７，23-33
Mitchell, Mathew (1993) Situational Interest Its : Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
守谷智美（2002）「第二言語教育における動機づけの研究動向－第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として－」『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号, 315-329
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

Lepper, M. R. (1988) Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.

中谷素之 (2012)「第 3 章動機づけ」自己調整学習研究会 (編)『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－』55-71, 北大路書房

西川一二・雨宮俊彦 (2015)「知的好奇心尺度の作成－拡散的好奇心と特殊的好奇心－」『教育心理学研究』63, 412-425

根本愛子 (2016)『日本語学習動機とポップカルチャーーカタールの日本語学習者を事例としてー』ハーベスト社

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

岡葉子 (2017)「日本語教育学における「学習動機」の概念について－motivation の訳語をめぐる問題－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 43, 19-32

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. A. (2000) Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz(Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 373-404

Renninger K. A. & Hidi, S. (2002) Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A.Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. NY : Academic Press. 173-195.

Renninger K. Ann & Su Stephanie (2012) Interest and Its Development. Richard M. Ryan(Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation.* Oxford University Press. 167-187

Steers, R. and Porter, L. (1987) *Motivation andWork Behavior*, McGraw-Hill, New York.

髙﨑三千代 (2014)「メキシコにおける日本語学習者の特性－ビリーフ調査結果を中心に」『国際交流基金日本語教育紀要』10, 23-38

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ー」『教育心理学研究』63, 23-36

櫻井茂男 (2009)『自ら学ぶ意欲の心理学　キャリア発達の視点を加えて』有斐閣

櫻井茂男 (2012)「Theory2 夢や目標を持って生きよう！」鹿毛雅治 (編)『モティベーシ

ョンを学ぶ１２の理論－ゼロからわかる「やる気の心理学」入門！』金剛出版, 45-72
佐久間勝彦 (2006)「海外に学ぶ日本語教育－日本語学習 の多様性:学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性－」『日本語教育の新たな文脈』アルク, 33-6
佐藤梓 (2015)「日本語学習に対する内発的動機づけはどのように分類されうるのか - メキシコ日本語学習者を対象として－」日本語教育方法研究会誌, 22(2), 72-73
佐藤梓 (2017)「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・観光ジャーナル』24, 91-108
清水裕士 (2016)「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59-73
副島健治 (2006)「メキシコの日本語教育－過渡期としての近年の動向－」『ポリグロシア』11, 185 - 197
山田剛史・村井潤一郎・杉澤武俊 (2015)『R による心理データ解析』ナカニシヤ出版
山内薫 (2015)「生涯学習／教育としての日本語教育をめざして」『日本語教育実践研究』2, 28-44.
Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 336-339
Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach R.(1996)Goal1, Understanding the principles of self-regulated learning. In B. J.Zimmerman, S.Bonner, & R. Kovach (Eds.), *Developing self-regulated learners :Beyond achievement to self-efficacy*, American Psychological Assosiation. 塚野州一 (訳) (2008)「自己調整学習の原則を理解すること」塚野州一・牧野美和子 (共訳)『自己調整学習の指導』, 北大路書房, 9-10,126

【付録】

付録

調査協力依頼

私は、北海道大学大学院博士課程に所属している佐藤梓と申します。メキシコの日本語学習者を対象に研究を行っています。このアンケートは、日本語を学習している人が、日本語について、どのようなを持っているかを調査するためのものです。

この調査で得られたすべての情報は、研究以外の目的で使用されることはありません。また、研究結果が公開される場合は、個人が特定されるような情報は一切公開致しません。

このアンケートに答えるか否か、および、回答の内容については日本語の成績には全く関係ありません。

アンケート回答中に体調が悪いなど、回答を続けられないと自分で判断した場合には、いつでも回答をやめることができます。

以上の条件のもと、本アンケートにご協力頂ける場合には、回答欄へのご記入をお願い致します。

なお、本アンケートに回答してくださったことにより、本研究の説明事項を理解し、調査・研究に参加することに同意いただけたこととみなします。

2017 年　3 月　　日

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院博士課程
佐藤　梓

すべての質問にスペイン語で答えてください。

１．下の欄に記入してください。

日本語学習歴：	①教育機関： 学習期間：（　　）年（　　）ヶ月
	②教育機関： 学習期間：（　　）年（　　）ヶ月
性別：	男　・　女　・　答えたくない
職業：	高校生・大学生・社会人・その他（　　）
日系企業での経験：	現在日系企業で働いている・日系企業で働いたことがある・特になし
日本滞在経験：	・なし ・あり　→期間：　　年　　ヶ月　　目的：観光・仕事・留学
自分の日本語のレベル	日本語ネイティブを６とした場合、今の自分の日本語の全体的なレベルはどのくらいだと思いますか。 6＿＿＿5＿＿＿4＿＿＿3＿＿＿2＿＿＿1＿＿＿0 ネイティブ

アンケートは次のページから始まります。
3 ページあります。

１．日本語について、どのような点がおもしろいと思いますか。
各質問（No.1～25）について、自分の意見に一番近いところに✔をつけてください。

６＝とてもそう思う、５＝そう思う、
４＝どちらかといえばそう思う、
３＝どちらかといえばそう思わない、
２＝そう思わない、１＝全然そう思わない

		とてもそう思う 6	そう思う 5	どちらかといえばそう思う 4	どちらかといえばそう思わない 3	そう思わない 2	全然そう思わない 1
1	日本語は簡単だから						
2	スペイン語と日本語の表現が異なるから						
3	漢字は複雑だから						
4	表現が簡単だから						
5	３つの文字があるから						
6	直接的な表現をしないから						
7	文法が簡単だから						
8	複数の漢字を組み合わせて一つの漢字を作ること						
9	音が簡単だから　→　発音が簡単だから						
10	適切な敬語を使うことに興味がある						
11	文字がたくさんあるから						
12	日本語の音の美しさ						
13	スペイン語と日本語の文字は異なるから						
14	ひらがなが簡単だから						
15	敬語があるから						
16	スペイン語と日本語の音が異なるから						
17	漢字を組み合わせて他のことばを作ることができること						
18	カタカナは簡単だから						
19	日本語は文化を反映している言語だから						
20	適切なイントネーションを使うことに興味がある						
21	漢字がたくさんあるから						
22	漢字が簡単だから						
23	漢字には読み方がたくさんあるから						
24	スペイン語と日本語は異なるから						
25	漢字には字源があるから						

その他：No.1～25の他に、日本語についてどのようなことがおもしろいと思うか、できるだけ具体的に書いてください。

次のページへ

Ⅱ．日本語についてどのようなことが好きだと思いますか。
各質問（No.1～6）について、自分の意見に一番近いところに✔をつけてください。

６＝とてもそう思う、５＝そう思う、
４＝どちらかといえばそう思う、
３＝どちらかといえばそう思わない、
２＝そう思わない、１＝全然そう思わない

		とてもそう思う	そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない	全然そう思わない
		6	5	4	3	2	1
1	文字を書くのが好き						
2	漢字が好き						
3	音を聞くのが好き						
4	文字を読むのが好き						
5	漢字を読めるようになったり、書けるようになったりするのが好き						
6	日本語を話すのが好き						

その他：No.1～6の他に、日本語についてどのようなことが好きか、できるだけ具体的に書いてください。

Ⅲ．次の質問（No.1～6）について、
自分の意見に一番近いところに✔をつけてください。

６＝とてもそう思う、５＝そう思う、
４＝どちらかといえばそう思う、
３＝どちらかといえばそう思わない、
２＝そう思わない、１＝全然そう思わない

		とてもそう思う	そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない	全然そう思わない
		6	5	4	3	2	1
1	何事にも興味関心が強い						
2	物事を学ぶには徹底的に調べたい						
3	はっきりとした明快な答えが出るまでずっと考えたい						
4	誰もやったことのない物事にとても興味がある						
5	新しいことに挑戦するのが好き						
6	自分が興味をもった分野に関してはできるだけ深めたい						

一度ペンをおいて、少し休んでください。
次のページが最後です。

Ⅳ．なぜ日本語を勉強していますか。
各質問（No.1～22）について、
自分の意見に一番近いところに✔をつけてください。

６＝とてもそう思う、５＝そう思う、４＝どちらかといえばそう思う、３＝どちらかといえばそう思わない、２＝そう思わない、１＝全然そう思わない

		とてもそう思う	そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない	全然そう思わない
		6	5	4	3	2	1
1	日本語の勉強は楽しいから						
2	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから						
3	友だちと一緒に日本語を勉強したいから						
4	日本語が分かるようになっていくと楽しいから						
5	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから						
6	できるだけ多くの言語を身につけたいから						
7	日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから						
8	日本語ができないと、周りの人にしかられるから						
9	日本語について新しいことを知りたいから						
10	日本語を勉強すると、親が喜ぶから						
11	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから						
12	日本語ができると、周りの人に褒められてうれしいから						
13	実際に日本語を使いたいから						
14	母語とまったく異なる言語を学びたいから						
15	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて						
16	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから						
17	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから						
18	日本語ができると、将来、経済的にいい生活ができるから						
19	難しい言語を学びたいと思うから						
20	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから						
21	日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから						
22	日本語を一緒に勉強している友だちに負けたくないから						

その他：No.1～22の他に、なぜ日本語を勉強しているか、できるだけ具体的に書いてください。

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました。

Pedido de consentimiento

Mi nombre es Azusa Sato, actualmente, estoy realizando una investigación para obtener mi doctorado de la Universidad de Hokkaido, japón.

En esta encuesta le pido responder unas preguntas sobre su interés en el idioma japonés.

En el futuro me gustaría publicar los resultados de este estudio con base en la información de estas encuestas. Pero no se dará jamás su información personal ó privada. Yo seré la única persona que pueda acceder a los datos, su maestra no podrá acceder a sus respuestas.

Además las respuestas no están vinculadas con sus notas de clase de japonés.

La participación en esta encuesta es totalmente voluntaria, por lo que en caso de no querer participar, o si no desea completar la encuesta, puede hacermelo saber en cualquier momento.

En caso de estar de acuerdo con las condiciones arriba mencionadas le pido que responda a las preguntas.

el día ___ de marzo del 2017

Estudiante de doctorado de la Universidad de Hokkaido, japón
Azusa SATO

Favor de llenar las siguientes preguntas <u>en español</u>.

Experiencia de estudio del idioma japonés :	1. Nombre de Institución actual : Duración : _____años _____meses
	2. Nombre de Institución anterior(si aplica) : Duración : _____años _____meses
sexo :	□ masculino □ femenino □ prefiero omitir esta respuesta
ocupación :	□ estudiante de preparatoria □ estudiante de Universidad □ otros（ ）
Experiencia de trabajo en empresas japonesas :	□ Ninguna □ Actualmente estoy trabajando en la empresa japonesa □ He trabajado un tiempo en la empresa japonesa
Experiencia de la estancia en japón :	□ Aún no he ido. □ He ido a japón → Duración : _____años _____meses Propósito : turismo ・trabajo・estudio
Un estimado de tu nivel de idioma japonés :	Siendo 6 el nivel de un nativo, ¿ en qué nivel te encuentras? 6_____5_____4_____3_____2_____1_____0

Desde siguiente página comenzará encuesta. Son 3 páginas en total.

Favor de marcar con ✔ la opción que más se acerque a tu forma de pensar. De la 1 a 6 elige solamente una opción.

6 : Completamente de acuerdo　5 : Estoy de acuerdo　4 : Ligeramente de acuerdo

3 : Ligeramente en desacuerdo　2 : No estoy de acuerdo　1 : Completamente en desacuerdo

Observa el siguiente ejemplo.		6	5	4	3	2	1
ejemplo1.	No me gusta estudiar japonés. **Incorrecto →**						
ejemplo2.	El idioma japonés me parece muy interesante. **Incorrecto →**						
ejemplo3.	Porque no me gusta japonés. **Correcto →**						

	I. Hablando en general marca la opción que más se acerque a tu forma de pensar.	6	5	4	3	2	1
1	Siento un interés profundo por todas las cosas.						
2	Quiero aprender a profundidad sobre un tema particular en el que tengo interés.						
3	Siento interés en cosas que los demás no hacen, que no son comunes.						
4	Me gusta investigar todos los aspectos de las cosas para aprender cosas nuevas.						
5	Me gustan los nuevos retos.						
6	Me gusta pensar a conciencia sobre las respuestas de todos los problemas hasta obtener respuestas claras.						

	II. ¿Qué aspectos del idioma japonés te gustan?	6	5	4	3	2	1
1	Me gusta leer las letras de japonés.						
2	Me gusta el Kanji.						
3	Me gusta escuchar el sonido de japonés.						
4	Me gusta ser capaz de leer y escribir los kanjis.						
5	Me gusta escribir las letras de japonés.						
6	Me gusta hablar en japonés						

¿Hay algún aspecto **del idioma japonés** que no se haya mencionado en la lista anterior y te guste? Favor de escribir detalladamente **en español.**

Favor de marcar con ✔ la opción que más se acerque a tu forma de pensar. De la 1 a 6 elige solamente una opción.

6 : Completamente de acuerdo　5 : Estoy de acuerdo　4 : Ligeramente de acuerdo
3 : Ligeramente en desacuerdo　2 : No estoy de acuerdo　1 : Completamente en desacuerdo

	III. ¿Qué aspectos <u>del idioma japonés</u> te parecen interesantes?	6	5	4	3	2	1
1	Me parece que el idioma japonés es fácil y eso se me hace interesante.						
2	La forma de hablar del idioma japonés es indirecta y eso se me hace interesante.						
3	El idioma japonés y español son diferentes y eso me parece interesante.						
4	El idioma japonés tiene muchas letras y eso se me hace interesante.						
5	Me interesa mucho usar la entonación adecuada.						
6	Me parece que los símbolos de kanji son fáciles y eso se me hace interesante.						
7	El idioma japonés tiene muchos kanjis y eso se me hace interesante.						
8	Me parece que la gramática del idioma japonés es fácil y eso se me hace interesante.						
9	Los kanji son complejos y eso se me hace interesante.						
10	Me parece que la pronunciación del idioma japonés es fácil y eso se me hace interesante.						
11	Me parece que el sonido del idioma japonés es hermoso y eso se me hace interesante.						
12	La manera de expresarse en el idioma japonés es diferente a la del español y eso me parece interesante.						
13	Me parece que las expresiones del idioma japonés son fáciles y eso se me hace interesante.						
14	El idioma japonés tiene tres tipos de escritura y eso se me hace interesante.						
15	El sonido del idioma japonés es diferente al del español y eso me parece interesante.						
16	Cada kanji tiene su origen y eso se me hace interesante.						
17	Me parece que las letras de hiragana son fáciles y eso se me hace interesante.						
18	El idioma japonés refleja su cultura y eso se me hace interesante.						
19	Un kanji puede ser compuesto por varias partes de otros kanjis que conservan su significado.						
20	Me parece que las letras de katakana son fáciles y eso se me hace interesante.						
21	El idioma japonés tiene la forma honorífica (keigo) y eso se me hace interesante.						
22	Me parece que el sonido del idioma japonés es fácil y eso se me hace interesante.						
23	Los kanji se combinan para hacer palabras nuevas y eso se me hace interesante						
24	Las letras del idioma japonés son diferentes a las del español y eso me parece interesante.						
25	Cada kanji tiene muchas formas de leerse y eso se me hace interesante.						
26	Tengo interés en usar la forma honorífica (keigo) en un contexto y forma adecuados.						

¿Hay algún aspecto **del idioma japonés** que no se haya mencionado en la lista anterior y te parezca interesante? Favor de escribir detalladamente **en español**.

Favor de marcar con ✔ la opción que más se acerque a tu forma de pensar. De la 1 a 6 elige solamente una opción.

6 : Completamente de acuerdo　5 : Estoy de acuerdo　4 : Ligeramente de acuerdo
3 : Ligeramente en desacuerdo　2 : No estoy de acuerdo　1 : Completamente en desacuerdo

	IV. ¿Por qué estás estudiando japonés?	6	5	4	3	2	1
1	Porque quiero usar el idioma japonés en situaciones reales.						
2	Porque quiero estudiar japonés con mis amigos.						
3	Porque quiero aprender muchos idiomas en la medida de lo posible.						
4	Porque estudiar japonés ayuda a mejorar mi capacidad de razonamiento/aprendizaje.						
5	Porque al estudiar japonés, las personas a mi alrededor me felicitan y eso me hace sentir contento(a).						
6	Porque no quiero quedarme atrás en mis estudios de japonés en relación a los amigos que también lo están estudiando.						
7	Ir entiendiendo el idioma japonés poco a poco es divertido.						
8	Porque el conocimiento adquirido estudiando japonés me servirá en un futuro como parte de mi vida diaria o laboral.						
9	Porque el poder hablar japonés me hace sentir superior en relación a las personas que no lo hacen.						
10	Porque el estudio de japonés me sirve de apoyo para el estudio de otros idiomas.						
11	Porque si estudio japonés, mis padres se sentirán contentos.						
12	Porque el poder hablar japonés aseguro un mejor futuro económico.						
13	Porque aunque no me sea útil en un futuro inmediato, es divertido estudiarlo.						
14	Porque quiero estudiar un idioma difícil.						
15	Porque mis amigos están esforzandose mucho para estudiar japonés, y eso me motiva a estudiar también.						
16	Porque en un futuro me gustaría utilizar el japonés como herramienta de trabajo.						
17	Porque si no estudio japonés, las personas a mi alrededor me regañarían.						
18	Porque quiero aprender cosas nuevas sobre el idioma japonés.						
19	Porque quiero estudiar un idioma completamente diferente al español (mi lengua nativa).						
20	Porque estudiar japones me permite conocer otros puntos de vista diferentes a las que conozco.						
21	Porque estudiar japonés hace que mi familia y amigos sientan admiración.						
22	Porque el estudio japonés es divertido..						

¿Hay algún motivo y/o razón del estudio del idioma japonés que no se haya mencionado en la lista anterior? Favor de escribir detalladamente en español.

Gracias por tu cooperación. ご協力ありがとうございました！