



Title	中国における日本語専攻学習者の動機減退構造 : 社会・教育環境との関連から
Author(s)	許, 晴
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第13628号
Issue Date	2019-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13628
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/77701
Type	doctoral thesis
File Information	Xu_Qing.pdf



平成 30 年度博士論文

中国における日本語専攻学習者の動機減退構造

－社会・教育環境との関連から－

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

許 晴

2018 年 11 月

第 1 章 研究背景	1
1.1 中国の行政区と戸籍制度	1
1.1.1 中国における行政区画	2
1.1.2 中国における地域間、農村・都市間経済格差の存在	5
1.1.3 戸籍制度の由来と現状	6
1.1.4 戸籍制度と教育の関係及びその問題点	8
1.2 中国における高等教育の発展及び分類	10
1.2.1 「改革・開放」政策実施以来の中国高等教育の発展	10
1.2.2 中国一流・重点大学の創建政策	14
1.3 教育の地域格差	17
1.3.1 教育社会学の視点から見る中国における教育機会の地域格差	17
1.3.1.1 高等教育機会と大学進学率	18
1.3.1.2 高等教育機会と社会階層	20
1.3.2 教育社会学の視点から見る中国における高等教育発展水準の地域格差	21
1.3.2.1 東部・中部・西部地域の教育資源配分の不均衡性	21
1.3.2.2 省別の教育発展レベルの格差	23
1.4 中国の大学入試制度	25
1.4.1 大学入試制度の概要	25
1.4.2 専攻「振り分け」の可能性	27
1.4.3 中国入試制度の問題点	29
1.4.3.1 統一入試の可否における地域間不公平現象の存在	29
1.4.3.2 大学の入学定員を各省に配分する方式による地域格差	29
1.5 中国における日本語教育の発展と現状	30
1.5.1 中国における日本語教育の発展（2006 年-2015 年）と世界での位置づけ	30
1.5.2 中国における日本語教育段階別の特徴（2015 年）	31
1.5.3 高等教育段階における 4 年制大学日本語学科の発展	32
1.5.4 中国における日本語専攻者数の減少と段階別割合の変化	33
1.6 本研究の研究対象とその特徴	34
1.6.1 研究対象	34
1.6.2 中国における日本語専攻学習者の特徴	34

1. 6. 2. 1 授業時間数と学習負担.....	35
1. 6. 2. 2 教育目標の相違.....	37
1. 6. 2. 3 義務づけられた日本語学習.....	38
1. 6. 2. 4 目標言語と接触チャンスの少なさ.....	38
第 2 章 先行研究	39
2. 1 概念の定義.....	39
2. 1. 1 「動機づけ」概念の定義.....	39
2. 1. 2 「動機減退」概念の定義.....	41
2. 2 動機減退研究の位置づけと理論的枠組み.....	43
2. 2. 1 統合的・道具的動機づけ.....	44
2. 2. 2 内発的・外発的動機づけ.....	45
2. 3 先行研究.....	46
2. 3. 1 第二言語習得 (SLA) における動機減退研究.....	47
2. 3. 1. 1 第二言語習得研究 (SLA) における研究対象別の動機減退研究の特徴.....	65
2. 3. 1. 2 第二言語習得研究 (SLA) における研究目的別の動機減退研究の特徴.....	67
2. 3. 1. 3 第二言語習得研究 (SLA) における研究方法別の動機減退研究の特徴.....	71
2. 3. 1. 4 第二言語習得研究 (SLA) における動機減退研究の結果分析.....	77
2. 3. 1. 4. 1 東アジア文化圏における動機減退研究の結果分析.....	79
2. 3. 1. 4. 2 東南アジア文化圏における動機減退研究の結果分析.....	83
2. 3. 1. 4. 3 西アジア文化圏における動機減退研究の結果分析.....	83
2. 3. 2 日本語教育における動機減退研究.....	86
2. 3. 2. 1 瀬尾・陳・司徒 (2012)	87
2. 3. 2. 2 中井 (2009)	88
2. 3. 2. 3 Hamada & Grafström (2014).....	90
2. 3. 3 中国人日本語専攻学習者の学習動機と動機減退に関する先行研究.....	91
2. 3. 3. 1 中国人日本語専攻学習者の学習動機に関する先行研究.....	92
2. 3. 3. 2 中国人日本語専攻学習者の動機減退に関する先行研究.....	99
2. 4 先行研究のまとめとその問題点.....	100
2. 4. 1 中国の日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性とその欠如.....	102
2. 4. 2 社会・教育的環境と動機減退の関連づけの少なさ.....	103

2.5 出身地と入学制度からの中国人学習者の動機減退研究の必要性	104
第3章 研究目的	106
第4章 研究方法	107
4.1 質問紙の作成	108
4.1.1 質問紙の作成方法：半構造化インタビューによる項目の収集	108
4.1.2 データの分析方法：M-GTA	110
4.1.3 インタビューデータの分析結果	111
4.1.4 予備調査質問紙の作成	114
4.2 予備調査による質問紙尺度の信頼性の確認と本調査質問紙の作成	115
4.3 本調査 A・B・C の調査概要	118
第5章 [研究1] 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因の再検討	119
5.1 研究目的	119
5.2 分析方法と結果	120
5.3 考察	123
5.3.1 第二言語習得研究分野の研究結果との比較	123
5.3.2 中国人学習者対象の研究との比較	126
5.4 教育的示唆	127
5.4.1 学習者の内面への支援の必要性	127
5.4.2 大学入試制度上の問題の動機減退への働きの注目	128
5.5 本研究のまとめ	128
第6章 [研究2] 中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退の関連	130
6.1 研究目的	130
6.2 用語の定義-出身地の定義	131
6.3 出身地の県間比較の比較基準	131
6.4 研究方法	132
6.5 データの分析	133
6.6 インタビュー調査の結果	134
6.6.1 「出身地から生じる劣等感」	134
6.6.2 「出身地から生じる優越感」	135

6.7 質問紙調査の結果	136
6.7.1 上海市の大学における県間比較.....	136
6.7.2 上海市の大学における戸籍間比較.....	137
6.7.3 湖南省の大学における県間比較.....	138
6.7.4 湖南省の大学における戸籍間比較.....	138
6.8 考察.....	139
6.8.1 インタビュー調査に関する考察.....	139
6.8.2 質問紙調査に関する考察.....	140
6.8.2.1 県間比較に関する考察.....	140
6.8.2.2 戸籍間比較に関する考察.....	141
6.9 教育的示唆.....	141
6.9.1 教師による出身地の動機減退への影響の意識化の必要性.....	141
6.9.2 地方出身者の環境適応へのサポート	141
6.9.3 農村・都市出身によるビリーフの異なりへの注目	142
第7章 [研究3] 専攻の振り分けによる日本語専攻学習者の動機減退要因の比較	143
7.1 研究目的.....	143
7.2 調査の基本状況.....	143
7.3 分析方法.....	145
7.4 分析結果.....	145
7.4.1 日本語専攻志望群は非志望群より動機減退の比率が低いのか.....	145
7.4.2 日本語志望群と日本語非志望群の t 検定の結果.....	146
7.4.3 日本語専攻非志望群と志望群別の因子構造.....	147
7.4.3.1 日本語専攻非志望群の動機減退の因子構造.....	147
7.4.3.2 日本語専攻志望群の動機減退の因子構造.....	149
7.5 考察.....	151
7.5.1 日本語非志望群の因子構造に関する考察.....	151
7.5.2 日本語志望群の因子構造に関する考察.....	152
7.5.3 日本語志望群と非志望群の相違点.....	153
7.5.3.1 日本語非志望群の「教師」の作用の重視.....	153

7.5.3.2 日本語非志望群の「言語学習資質」への懷疑	154
7.5.3.3 日本語非志望群の「進路選択上の日本語の重要性の低下」	154
7.5.3.4 日本語志望群の「専攻選択上の問題」	154
7.5.3.5 「実用性と有能感」の有意差	154
7.5.4 日本語志望群と非志望群の類似点	155
7.5.4.1 内的要因からの影響の強さ	155
7.5.4.2 <日本語学習上の困難>の共通性	155
7.5.4.3 実用性への追求	156
7.5.4.4 自信と興味の喪失	156
7.5.4.5 自己満足の傾向	156
7.6 中国の入試制度と動機減退	157
7.6.1 日本語専攻非志望群の動機減退と入試制度	157
7.6.2 日本語専攻志望群の動機減退と入試制度	157
7.7 教育的示唆	157
第8章 結論と総合考察	159
8.1 本研究の要約	159
8.2 総合考察	162
8.2.1 中国における日本語専攻学習者の動機減退の特性	162
8.2.2 社会文脈要因による学習者の多様化	163
8.2.3 中国における動機減退の多様性	167
8.3 本研究の意義	169
8.3.1 動機減退の観点から動的な動機づけを見つめ直す	169
8.3.2 動機減退の「社会性」の再検討	169
8.4 本研究の限界と課題	170
謝 辞	172
参考文献	174
付録：本研究の質問紙	185
(1) インタビュー調査の質問紙	185
(2) 予備調査の質問紙（中国語版）	186

(3) 予備調査の質問紙（日本語版）	192
(4) 本調査の質問紙（中国語版）	198
(5) 本調査の質問紙（日本語版）	204

中国における日本語専攻学習者の動機減退構造 -社会・教育環境との関連から-

第1章 研究背景

本研究は、中国における日本語専攻学習者を対象に、教育・社会環境、大学入試制度の視点を入れながら、日本語学習の動機減退という現象に注目するものである。具体的には以下のような3つの観点から検討する。(1) 学習者全体の動機減退要因の構造、(2) 中国における教育発展の地域格差が大きいという教育・社会環境を考慮し、学習動機に影響すると推測される特別的要因「学習者の出身地」と動機減退の関連、(3) 学習動機の強弱を左右する可能性のある「専攻の振り分け」という大学入試制度による学習者の動機減退要因の相違である。

教育・社会環境、大学入試制度の視点から日本語学習者の動機づけを研究するに当たって、研究背景として、中国の行政区画、教育制度など社会的基盤となる戸籍制度、教育・社会環境の独自性、中国現代高等教育の発展概況、大学入学制度、日本語教育の発展状況、日本語専攻学習者の特徴などを理解しなければならない。

そこで、本章では、まず、中国の行政区画、戸籍制度、現代高等教育の発展状況を紹介し、本研究の論点と関わる中国における教育の地域格差の現状と大学入学制度を記述する。次に、国際交流基金世界日本語教育機関調査(2008, 2011, 2013, 2017a, 2017b)に基づき、中国における日本語教育の歴史的発展と変化、現状を詳細に示す。最後に、本研究の研究対象となる日本語専攻学習者の特徴を述べる。

1.1 中国の行政区と戸籍制度

中国の教育・社会環境、大学入試制度を議論する際に、その基盤となる2つの重要な概念がある。一つは、中国の行政区画であり、もう一つは、教育制度など社会的基盤となる戸籍制度、その歴史的変遷、及び、高等教育との関連である。

本節では、中国における行政区の概要と戸籍制度について、詳細に説明する。

1.1.1 中国における行政区画

行政区画は政府が国を管理するために国土を異なる地域に区分した制度である。広大な中国では、行政区画は長い歴史があり、多くの時期に非常に有効であった（張 2012）。張(2007)によると、1949 年 10 月、新中国成立直後、全国を東北、華北、西北、華東、中南、西南の 6 大行政区（略称：大区）および内モンゴル自治区（中央政府に直属）に分け、行政、経済を管理していた。大行政区の下に、幾つかの省を所管した。1954 年 6 月に、大行政区が廃止された後、「省-県-郷鎮」という 3 層制（Three Tier System）の地方行政体系が形成された。このように、國務院を頂点とする全国規模の行政権力ピラミッドのような中央集権的構造が形成された。

中国の憲法では、中華人民共和国の行政区画を全国レベル、省・自治区レベル、県・自治県レベルという 3 レベルに分類している。それぞれは、(1) 全国レベル：省、自治区、直轄市、(2) 省・自治区レベル：自治州、県、自治県、市、(4) 県・自治県レベル：郷、民族郷、鎮である（中华人民共和国行政区划 2018）。

また、「省-県-郷鎮」という 3 層制の地方行政体系とは別に、「省級-地級-県級-郷鎮級」というように、中国を 4 層制地方行政体制に分類することもある（中国統計年鑑 2017a）。中国における 4 層制地方行政体制の関係図を図 1 に示す。

省は第 1 レベルの行政区である。第 2 レベルの行政区は地級であり、その市は「地級市」と呼ばれる。地級市の下に、第 3 レベルの県級の行政区があり、市轄区、県級市、県、自治県という 4 種類がある。第 4 レベルの行政区は郷（鎮）級であり、鎮、郷級、街道の 3 種類がある。

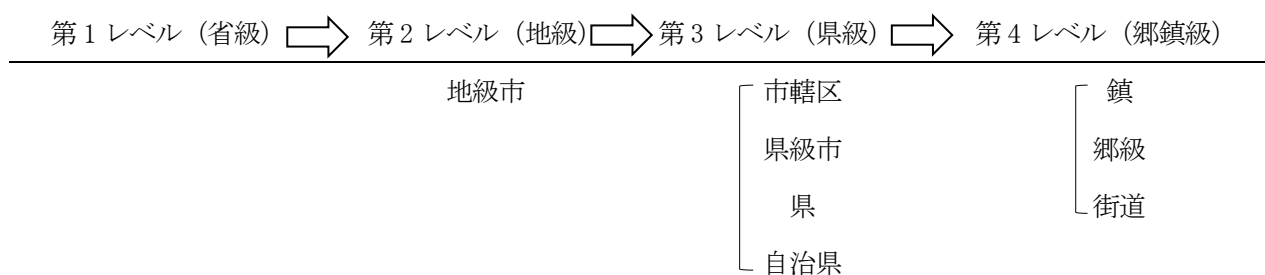


図 1 中国における 4 層制地方行政体制の関係図（中国統計年鑑 2017a）より筆者作成

以下、4 層制地方行政体制の分類に従い、中国の行政区画の現状を具体的に説明する。

「省級」と呼ばれる行政区は中央政府が直接に管轄する最上級の地方行政区域である。省、自治区、直轄市、特別行政区という 4 種類がある（張 2012）。現在、中国では、34 省級行政区より構成される。その内訳は、23 省、5 自治区、4 直轄市、2 特別行政区である（中华人民共和国行政区划 2018）。

図 2 は中華人民共和国全国レベルの行政区域図を示したものである（色は特に意味がないが、省を明瞭に区分するためのものである）。23 省はそれぞれ、黒龍江省、吉林省、遼寧省、甘肅省、青海省、雲南省、貴州省、四川省、陝西省、山西省、山東省、河北省、河南省、湖北省、湖南省、広東省、安徽省、福建省、江蘇省、浙江省、江西省、海南省、台湾省である。4 直轄市は、北京市、上海市、天津市と重慶市である。5 自治区は、内モンゴル自治区、寧夏回族自治区、新疆ウイグル族自治区、広西壮族自治区、チベット自治区である。2 特別行政区は香港と澳門である。



図 2 中華人民共和国全国レベルの行政区域図（中国の行政区分 2018）

政府や研究者は、教育的、経済的統計を行う際、常に、中国を東部地域、中部地域、西部地域、東北地域に区分される。中国国家统计局（2018）による省、自治区、直轄市の 4 地域分類を表 1 のように示す。東部地域は 10 省、中部地域は 6 省、西部地域は 12 省、東北地域は 3 省である。

表1 中国における4地域の分類（中国国家统计局 2018）

地域	省名
東部地域（10 省）	北京市、天津市、河北省、上海市、江蘇省、浙江省、福建省、山東省、広東省、海南省
中部地域（6 省）	山西省、安徽省、江西省、河南省、湖北省、湖南省
西部地域（12 省）	内モンゴル自治区、広西壮族自治区、チベット自治区、四川省、重慶市、貴州省、雲南省、陝西省、甘肅省、青海省、寧夏回族自治区、新疆ウイグル族自治区
東北地域（3 省）	黒竜江省、吉林省、遼寧省

(□は直轄市である)

次に、江西省を例として挙げながら、「地級-県級-郷鎮級」を説明する。図3に江西省の省・自治区レベルの地図（中国地図大全 2018）を示す。江西省は、南昌地区、九江地区、景德鎮地区、上饒地区、鷹潭地区、抚州地区、新余地区、宜春地区、吉安地区、萍郷地区、贛州地区という11区域に区分されている。11地区では、管轄権が付与される「地級市」と呼ばれる第2レベルの市がある。例えば、九江地区、吉安地区、景德鎮地区はそれぞれ九江市、吉安市、景德鎮市という地級市によって管轄される。南昌市は江西省の政治的中心である省都所在地であり、上述11地域の管轄権を持っている。

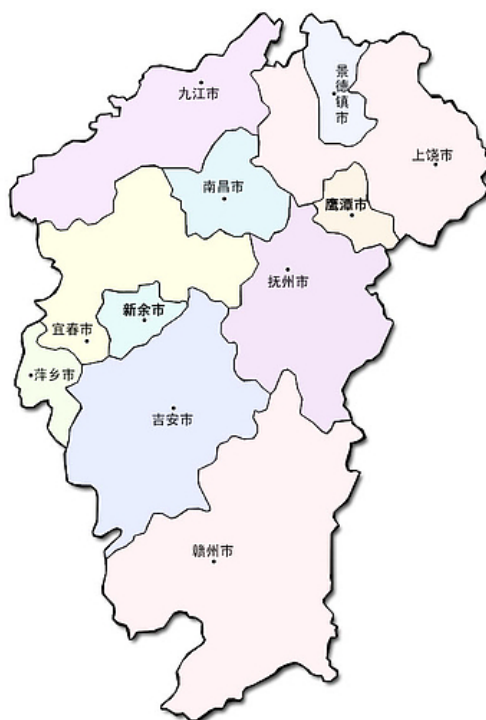


図3 江西省の省・自治区レベルの地図（中国地図大全 2018）

第3レベルの県級と第4レベル郷鎮級の説明として、江西省の九江地区を例として取り上げる、図4に九江地域内の県・自治県レベルの関係図を示す。九江地区では、中心となる九江市（地級市）はこの地域の管轄権を持っている。その下に、県級行政区があり、その下に、郷鎮級が所属している。

図4に示しているように、地域内では、A県、B県、C県、D県…のように下位の県(第3レベル)は幾つかがある。さらに、県の中に、都市部となる地域と農村部となる地域があり、A郷（鎮）、B郷（鎮）、C郷（鎮）、D郷（鎮）は農村部である。

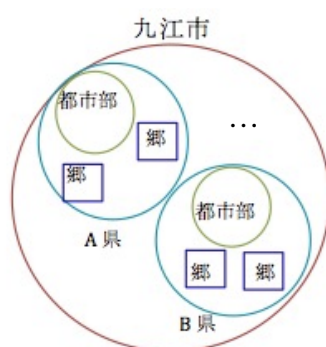


図4 九江地区を例とした「地級-県級-郷鎮級」の関係図

1.1.2 中国における地域間、農村・都市間経済格差の存在

新中国成立以来、中国の経済は大きく発展してきた。特に、1978年、「改革・開放」政策が導入して以来、人民の平均生活水準が高くなり、経済発展も質的飛躍を遂げた（王 2014a）。しかし、一方、高速な経済発展に伴い、沿海地域と内陸地域の所得格差が拡大したという問題も生じた（秋田・川村 2011）。すなわち、中国の地域経済が不平衡に発展してきた（陈 1995）。地域経済発展不平衡とは、東部地域、中部地域、西部地域という3地域において、東部地域が最も発展し、西部地域が最も遅れ、東部と西部の差が際立って見えることである（陈 1995）。地域格差が拡大した理由は、沿海地域はもともと優れた立地的・歴史的諸条件を有している上に、各種の優遇政策を享受していたことも加わり、外国直接投資を吸収しながら、輸出志向型工業化の波に乗って、総じて高い経済成長と成し遂げることができたからである。その反面、内陸地域の経済成長は概して緩慢なものに止まった（日置 2004）。

経済発展格差は、東部・中部・西部という地域間のみならず、農村・都市間にも現れている。嚴（2003）では、農村・都市間における住民の所得格差の実態について議論した。中国では、戸籍制度を使用するこ

とで、農村・都市間の人口移動が厳しく制限したという背景がある。しかしながら、中国には途上国に広く見られる過剰人口が存在し、そのほとんどが制度的に農村・農業に押し止められた。過剰人口が農業・農村に滞積し続けると、農業部門の相対労働生産性、農業従事者の相対収入は必然的に低くなってしまう。このような背景の中で、農民 1 人当たりの純収入は長年にわたって都市市民の可処分所得の半分以下にとどまっていると指摘されている。さらに、沈（2004）は 1978 年-2001 年農村・都市住民所得の変化に関して、明確な数値を提示した。都市住民の平均所得は 1978 年の 343.4 元から 2001 年の 6859.6 元に 19 倍増加したのに対して、農村住民の平均所得は 1978 年の 133.6 元から 2001 年の 2366.4 元と 17 倍の増加のみであると述べている。つまり、農村・都市間住民の所得格差は「改革・開放」の初期からある問題である。「改革・開放」の初期から 2000 年代初頭まで、都市・農村住民の平均所得はともに増加したが、所得格差の改善はされていないと言える。

上述のように、中国では、東部・中部・西部の地域間、農村・都市間の経済格差が存在しているのみならず、格差が大きいのが現状である。

1.1.3 戸籍制度の由来と現状

本節では中国の戸籍制度の由来と現状を紹介する。

戸籍制度は 50 年代末～60 年代初頭に完成した中国独特の制度である（張 2004）。中国社会において、都市・農村二重社会構造が基本であり、戸籍制度は教育二重構造を含める都市・農村二重構造制度の基礎である（褚 2015）。一般的に、戸籍制度の主な機能は人口登録・人口統計と管理であるが、中国では、工業化を促進するため、戸籍制度は公民の自由移動を制限するのみならず、食糧配給制度、教育制度、医療保険制度、就職制度などの福利厚生も関係づけられている（王 2014b）。したがって、中国における戸籍制度は戸籍管理と関連のある一連の政治・経済・法律制度であると理解できる（方・蔣 2012）。

新中国成立後の戸籍制度の発展段階は 3 段階（侯 2014）、或いは、4 段階（王 2014b）に分類されることがある。以下、侯（2014）による 3 段階の分類に基づき、中国における戸籍制度の由来と現状を具体的に説明する。この 3 段階はそれぞれ戸籍制度初期形成段階（1949 年～1958 年）、戸籍制度強化と固定化段階（1958 年-1977 年）、戸籍制度改革探索段階（1977 年～現在）である。

戸籍制度初期形成段階（1949 年～1958 年）には、新中国成立の初期に、政府が戸籍管理の条例と公文書を発布し、社会安定と公民の自由な移動を保証するために、都市・農村戸籍を管理することになった。1953 年の食糧の統購統売政策の始まりにより、戸籍は農村・都市の間に差異が現れ、利益、福利厚生と関係づ

けられるようになった（侯 2014）。1955 年、国務院が『戸籍登録制度の確立に関する指示（关于建立经常户口登记制度的指示）』を發布したことによって、年 1 回の戸籍登録制度が確立され、都市戸籍と農村戸籍を二分して登録を開始した。戸籍の相違は農村・都市別の福利厚生の根拠となった。1957 年、中国農村人口の盲目外流を禁止する公文書を發布したことで、戸籍制度は人口の自由移動を禁止する制度となった（侯 2014）。その後、1958 年、国務院は『中華人民共和国戸籍登録条例（中华人民共和国户口登记条例）』を發布した。この条例は経済利益、福利厚生と関わりながら、人口の自由移動を禁止する都市・農村二重制度としての戸籍制度の確立を意味する（侯 2014、任 2016）。この時期では、戸籍制度を基に、差別的な福利厚生制度、土地制度、管理体制が定着するようになった。農村戸籍によって人民公社の管理体制が作られ、都市戸籍によって勤務先から食糧の供給と福利厚生の提供をすることになった（任 2016）。

戸籍制度強化と固定化段階（1958 年-1977 年）では、都市・農村二重戸籍制度が正式に形成した。刘（2008）によると、この段階では、中国は大躍進、3 年困難時期、文化大革命という特殊な歴史発展段階を経過した。都市人口の飽和状態と生活物質の不足を背景に、政府により、戸籍の自由移動が中止され、特に農民が都市に移動することを厳格に制限する時期であった。知識青年上山下郷、幹部下放など逆都市化運動が展開した。都市から農村への移動人口数は農村から都市への移動人口数を大きく上回る時期であると指摘されている。すなわち、この段階では、生活物質の不足、国民経済調整戦略の実施と文化大革命などの社会背景が緊密に関連している（侯 2014）中で、戸籍制度が強化、固定化したと言える。

戸籍制度の実施は、当時計画経済体制時代の中国においては、有限な資源の合理的配分と共用という目的を達成でき、新中国成立初期において生産が消費に追いつかない状況を緩和した。当時の経済・社会条件では、人口と食糧、国民安全と社会安定などの問題を解決したため、必要性和有効性があった（丁・任 2012）。しかし、戸籍制度が確立された当時、農村・都市の間に、福利厚生の格差や利益配分はそれほど顕著ではなかったが、資源が都市に集中するにつれて、農業と工業の差異がもたらす福利厚生も都市に集中し、戸籍制度が導く農村・都市間の格差は日々拡大してきた（任 2016）。戸籍の差異により、入学、就職、医療保健を含めた多くの公民権利が制約された（丁・任 2012）。例えば、本籍地以外の小中高校に入学することはできないなどである。

戸籍制度改革探索段階（1977 年～現在）は「改革・開放」政策の実施と関連している。この時期、計画経済体制は経済市場の発展に適さなくなった。計画経済体制から市場経済体制に変化していくため、戸籍制度も歴史的変化を遂げた（王 2014b）。その詳細は、侯（2014）では、以下のように述べられている。

1977 年、国務院は『公安部戸籍移動の規定（公安部关于处理户口迁移的规定）』を認め、戸籍制度は緩められ、決められた枠内で、農村戸籍の都市戸籍への変更が承認されるようになった。その後、1985

年、都市改革および経済発展のため、労働人口を解決することを目的に、「暫住証制度」を全国各省で実施するようになった。この制度は、流動人口は非戸籍地での長期滞在が合法性を持つことを意味する。しかし、「暫住証制度」は流動人口の管理を強調するが、福利厚生や公民権利が確保されていない。2010 年、「暫住証制度」は中小都市から全国範囲に広がり、暫住証制度の実施により、外来流動人口の移動先の公民と基本公共サービスの平等利用を実現するようになった。それ以外に、上海、広州などの特大都市では、戸籍移転を可能にさせるポイント制が導入された。東部沿海都市では、人材暫住証制度の実施など改革と探索が開始した。しかし、戸籍制度の改革は推進しつつあるとは言え、戸籍制度による実質の利益固定化問題は解決されていない。

以上のように、中国の戸籍制度は計画経済という社会環境の中で生み出された制度である。特定の歴史発展時期に、中国社会の発展と社会の安定、人口の管理にポジティブな働きを果たした。例えば、都市と地域経済発展に関しては、ある段階の安定した経済発展に役に立ち、過度の都市化現象を有効に防いだ。農村・都市改革の進行保証となった（張・王 2013）。しかし、「改革・開放」による市場経済が発展してきた現代社会では、都市・農村の二重構造、都市住民と農民に対する二重管理体制を作り上げたことによって、「商品糧」を享受するかどうかを基準に、中国人は農村戸籍と都市戸籍に分類された（張 2004）。約 7 割の農村人口と 3 割の都市人口の間に、社会的身分、物質的待遇において大きな相違が生じ、都市は都市住民の都市であり、農民は「二等公民」に過ぎないという理不尽な論理が中国社会に定着してきた（張 2004）。戸籍差別、農村・都市間の不平等の激化、資源の不合理配置（王・全 2016）、人口流動の制限、戸籍による利益（教育、医療など）の固定化などの社会問題が現れた。新たに出現した社会問題に応じて、政府は積極的に改革に取り組む姿勢が窺えた。一方、中国国家安全部門や行政管理部門は戸籍制度に対する依存度が高いのが現実である（陳 2005）。戸籍制度は将来にわたって、中国の教育、医療、人口流動など様々な側面で影響する重要な要素である。

1.1.4 戸籍制度と教育の関係及びその問題点

戸籍制度により、農村・都市間の利益固定化問題が生じたと思われる。教育面からは、戸籍制度はどのように教育と関連し、戸籍制度によってどのような教育上の問題点が生じたのだろうか。以下、戸籍制度と教育の関係及びその問題点を中心に論じる。

中国の大学入学試験は戸籍制度と密接に関連している。「大学入試の戸籍制度」あるいは「大学入学戸籍

制限」は世界中の他の国と区別される中国の大学入試制度における最も顕著な特徴である（褚 2015）。すなわち、受験生は生得的な戸籍により、受験地は制限され、戸籍所在地でしか受験できない。その結果、幾つかの問題点が生じた。

教育資源配分と社会身分不平等を孕んでいる戸籍制度について、史（2008）では、3つの問題点が挙げられた。それぞれは、農村・都市教育資源配分の不平等、戸籍制度下流動人口子女教育の不平等、合格資格ラインの不平等である。

まず、農村・都市教育資源配分の不平等について説明する。農村・都市教育資源配分の不平等は高等教育段階だけではなく、初等教育・中等教育段階にも広く見られている。都市・農村二重経済構造と社会体制は農村・都市教育に大きな格差が生じた社会制度的理由である（張 2004）。このような二重経済構造の中で、都市と農村の教育資源分布の不均等性により、農村出身児童の教育は家庭経済条件、学校数量、教育の質、教育環境などに影響され、農村・都市教育の質と機会の不平等を引き起こした（方・蔣 2012）。このような制度的な理由が導いた不公平は政府のコントロールに帰すのが一般的な考え方と思われる。しかし、教育資源や成果は経済発展のよい省に集中し、経済発展が遅れた地区の農村戸籍者は、質のよい教育を受けるチャンスは少なくなっている。

次に、戸籍制度下流動人口子女教育の不平等も一つの問題点としてよく議論される。この教育の不平等には、大学受験地の制限による不平等と出稼ぎ労働者の子供の初等・中等教育入試と入学権利の不平等がある。

中国における都市・農村、県間地域経済発展の不均衡により、人口は、農村から都市へ、中西部から東部と沿海地域へ流動することになる。しかし、政府は流動人口に対する制限が多く、流動人口の権利は戸籍制度の制限により保証できない（方・蔣 2012）。流動人口子女の大学入試は問題となっている（刘 2011、褚 2015 など）。大学入試戸籍制によると、流動人口子女は本籍地で大学入学試験に申し込まなければならない。しかし、流動人口子女は本籍地で大学入学試験を受けることは不可能である（褚 2015）。省によって、高校の学習内容、大学入試政策、大学入学試験の内容と難易度に差があり、本籍地と教育を受ける省が一致しないと、受験生にとって、大学入学試験を受けることは難しい。このように、大学受験地の制限による不平等が問題となる。

また、都市に移住した出稼ぎ労働者の子供がいかに都市で長く住み、子供の父母に安定した収入があっても、都市戸籍を持っていない限り、都市戸籍の子供達と同じような形で教育を受けることができない。もし都市の学校（中学校・高校）に入るなら、高額の助成金を支払わなければならない（張 2004）。すなわち、ある受験生が本籍地所在地から離れれば、中等教育、高等教育を受ける権力や大学入試の権利は剥奪されることになる。

第三に、合格資格ラインの不平等がある。大学の合格ラインは受験者の出身地域によって異なる（張 2004）。それは、中国の大学入試制度と大きな関連があると考えられる。中国の大学入試システムでは、各大学の各専攻の募集人数は省ごとに配分されており、受験生はその振り分けられた枠をめぐって、省内の別の受験生と争うことになる。試験の結果により、各省において、定員や点数、志望人数に応じて、合格資格ラインが定められる（楠山 2005）という枠組みである。その結果、同じ試験問題を使用する省の間でも、大学に合格するのに必要な点数には差が生じる。

以上のように、農村・都市教育資源配分の不平等、戸籍制度下流動人口子女教育の不平等、合格資格ラインの不平等が戸籍制度の存在が生じる教育的問題である。

1.2 中国における高等教育の発展及び分類

1.2.1 「改革・開放」政策実施以来の中国高等教育の発展

歴史的流れから中国高等教育の発展を遡ると、古代の高等教育は夏・商・周時代に萌芽していた。近代の高等教育は「洋務教育」より始められ、新中国成立後、現代高等教育は約 50 年間続いている。特に、「改革・開放」政策実施以来、高等教育は改革・発展し、専門性人材を育成した（刘 2009）。本節は、1978 年、「改革・開放」政策実施以来、高等教育の発展を記述する。

図 5 と図 6 に、それぞれ「1978 年～2016 年中国本科・専科大学数の増加状況」と「1978 年～2016 年中国本科・専科大学生数の増加状況」を示す。1978 年、中国の大学数は 598 校にすぎなかったが、2016 年には 2596 校に増えた。この 38 年間、新しい大学は 1998 校増加し、大学数は 1978 年の 4.3 倍になっている。さらに、大学生数の増加状況は、1978 年の 85.6 万名から 2016 年の 2675.8 万名に増え、31.2 倍増加した。このデータから、「改革・開放」以来、中国高等教育の量的に拡大している。

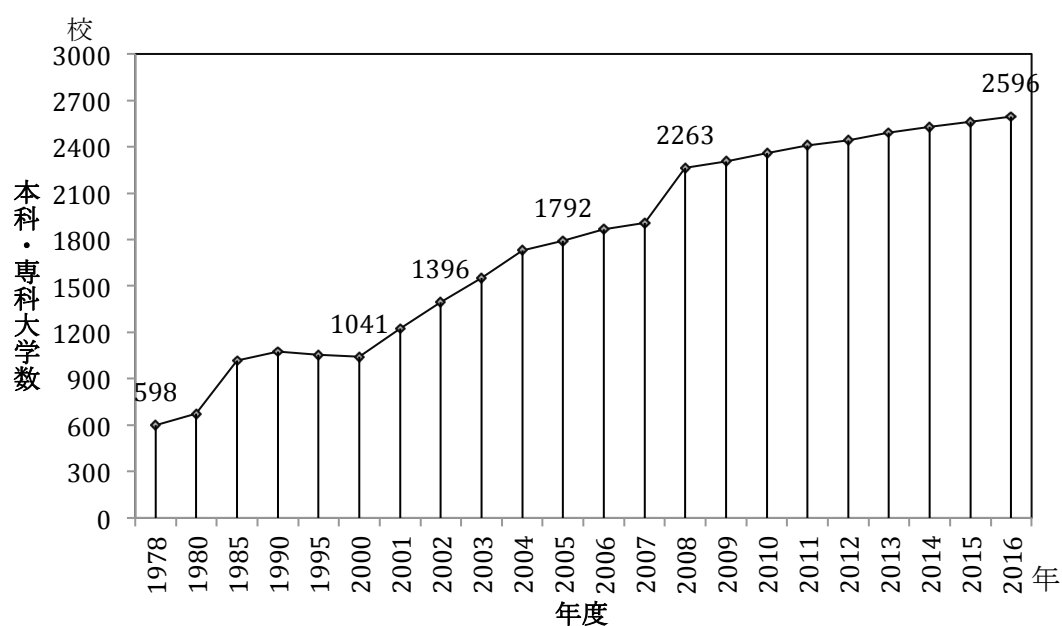


図5 1978年-2016年中国本科・専科大学数の増加状況（中国統計年鑑 2017b）より筆者作成

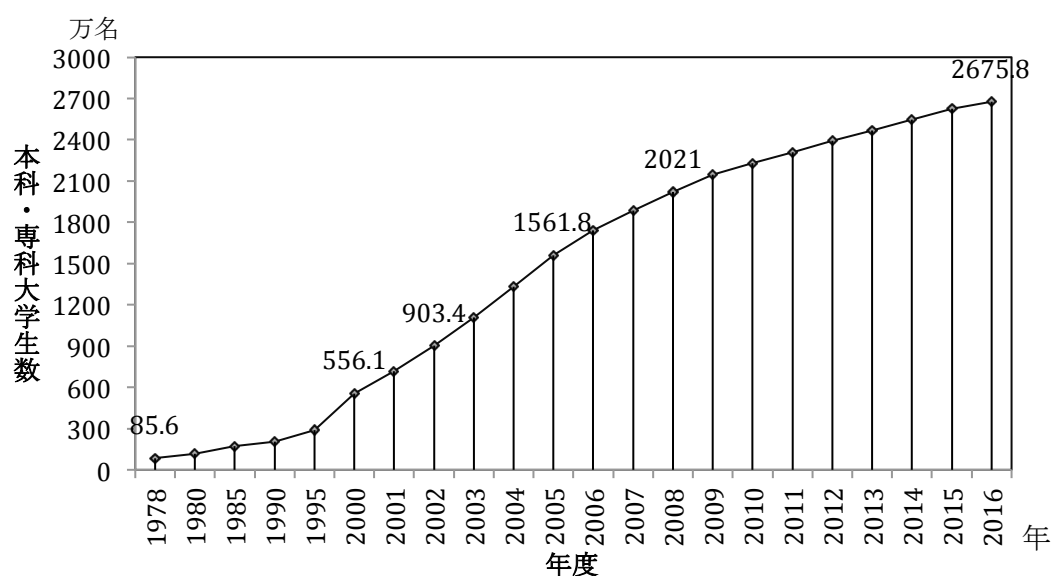


図6 1978年-2016年中国本科・専科大学生数の増加状況（中国統計年鑑 2017b）より筆者作成

「改革・開放」政策実施前、中国では、1966～1976年の10年間文化大革命という歴史時期があった。この時期には、正規な高等教育は大幅に圧縮され、質のコントロールや改造が行われた。元の417校が309校に減り、1966-1969年大学生の募集も停止した（李 2006）。1978年、中国共産党十一届中央委員会第三

次全体会議の開催により、「改革・開放」政策が確立され、現代社会の実現が教育の主要目標として確立された。毕・张（2014）では、「改革・開放」政策実施以来の中国の高等教育は2つの飛躍的發展段階と2つの安定的發展段階を歩んできたと指摘した。

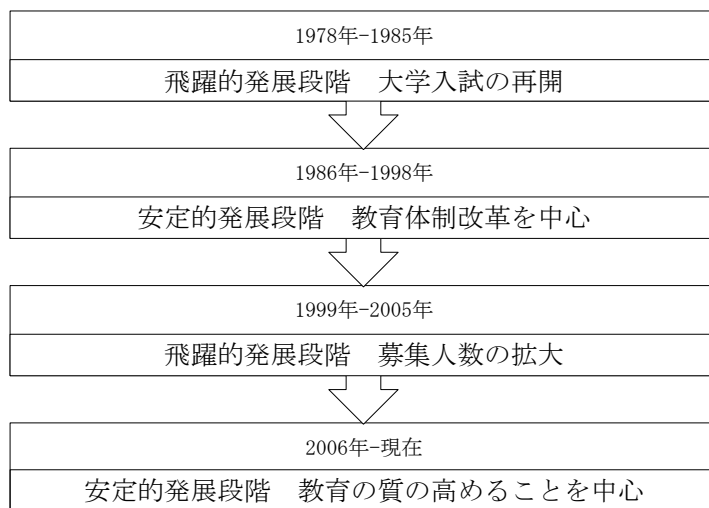


図7 「改革・開放」政策実施以来中国の高等教育の發展段階（毕・张 2014）より筆者作成

図7に示しているように、中国の高等教育は、飛躍的發展段階と安定的發展段階は交替的である。1978-1985年、「大学入試の再開」をスタートとした飛躍的發展段階の後の1986-1998年、教育体制改革を中心とする安定的發展段階に入った。また、1999-2005年の「募集人数の拡大」を特徴とする飛躍的發展段階の後、2006年から、教育の質を高めることを中心とする安定的發展段階に入った。

1978-1985年は「大学入試の再開」をスタートとした飛躍的發展段階である。1977年冬と1978年夏の2回の入試を通じて、大学本科（修業年限4-5年、卒業後、学士号授与）、大学専科修業年限2-3年、日本の短期大学)の学生を67.5万人募集した。このような大学入試の再開は中国高等教育の重要な転換点となる（毕・张 2014）。さらに、1983年4月、国務院は『高等教育加速發展に関する報告（关于加速发展高等教育的报告）』を發布し、中国共産党十二届中央委員会の目標を実現するために、教育を發展すべきだと提唱した（毕・张 2014）。この時期は高等教育の量的拡大を目標にした。具体的には、5年以内に高等教育の募集人数は1982年の31.5万人から1987年に55万人に増え、在学大学生の人数は1987年に176万人に増加した（李 2006）。その後、1985年に、『中共中央教育システム改革など多数の改革目標』が設定された（毕・张 2014）。このような背景の中で、「大学入試の再開」をスタートに、中国の高等教育は1回目の飛躍的發展を迎えた。

1986-1998年は中国の高等教育は教育体制改革を中心とする安定的發展段階である。この段階では、中国

では経済体制や政治体制の改革が展開してきた（毕・张 2014）。従来計画経済体制から市場経済体制への転換と、経済のグローバル化という 2 要因が中国の高等教育の改革・変化に大きなインパクトを与えている（黄 2005）。この時期に行われてきた改革には、管理体制改革、入試体制改革、大学内部管理体制改革、高等教育資源配分、大学自主権の拡大などがある（毕・张 2014）。高等教育の規模は拡大しているが、飛躍的發展段階と比べ、増加が緩やかであると指摘されている。

1999-2005 年、「募集人数の拡大」を特徴とする飛躍的發展段階では、中国の高等教育はエリート段階からマス段階へと移行した時代である（別 2005）。高等教育就学率の変化は高等教育の大衆化段階に入った証となる（毕・张 2014、李 2014、別 2005 など）。図 8 は 1978 年-2016 年中国本科・専科大学募集人数の増加状況（中国統計年鑑 2017b）を示す。本科・専科大学募集人数は 2000 年の 220 万人から 2005 年の 504.5 万人に増えた。さらに、高等教育の就学率を分析すると、1998 年には、高等教育の就学率は 8%であったのに対して、2002 年では、高等教育の就学率は 15%に増えた。この 15%の就学率は高等教育が大衆化教育段階のシンボルでもある（李 2014）。

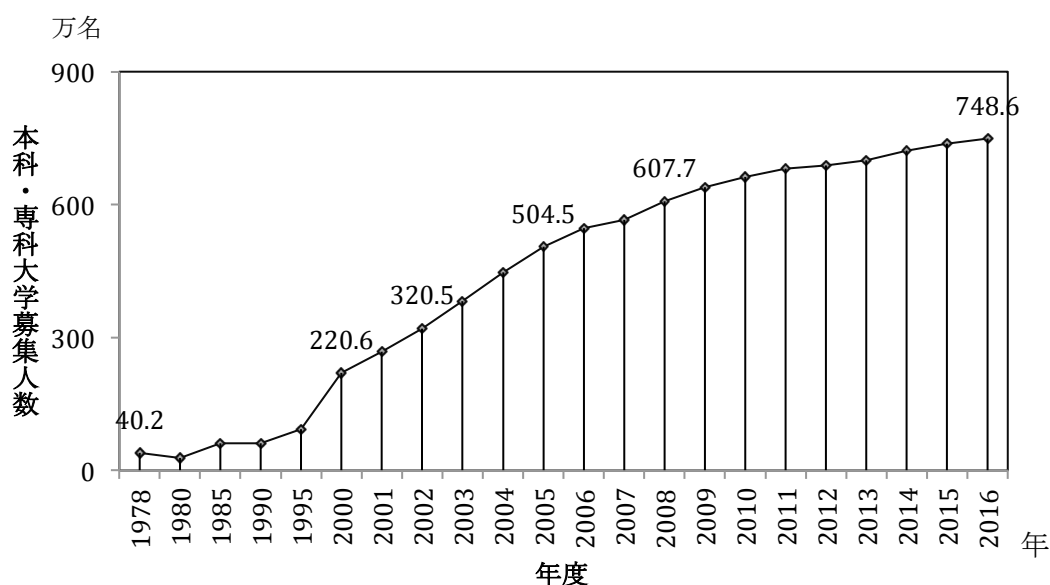


図 8 1978 年-2016 年中国本科・専科大学募集人数の増加状況（中国統計年鑑 2017b）より筆者作成

2006 年以来、中国の高等教育は教育の質を高めることを中心とする安定的發展段階に入った。毕・张(2014)では、これまでに中国の高等教育は規模と数量の發展を遂げてきたが、人材育成、教育経費投入、教師、管理制度建設などの面では先進国と格差があり、教育の質は経済社会發展に適応できないと指摘した。この段階の教育發展は以下のような特徴がある。第一に、募集人数の増加をコントロールする。第二に、教

育改革を強化し、人材育成の質に力を注ぐ。第三に、革新型国家を建設するため、高等教育の科学技術文化の革新能力を高める。第四に、教育体制改革を深化し、現代大学制度を作る。

1.2.2 中国一流・重点大学の創建政策

中国の高等教育における量的な拡張に伴い、大学のレベルは本科大学（4、5 年制大学）と専科（3 年制大学、日本短大相当）大学の区別のみならず、国家主導で 211 プロジェクトと呼ばれる重点大学、985 プロジェクトと呼ばれる一流大学の建設が始まった。

985 プロジェクトと呼ばれる一流大学は中国トップレベルの大学であり、211 プロジェクト大学はそれに次ぐ重点大学のイメージが作り上げられてきた。2985 プロジェクト大学は 211 プロジェクト大学から選ばれた大学であり、211 プロジェクト大学の後に実施された政策である。ある大学は 985 プロジェクト大学であると同時に、211 プロジェクト大学でもある。

この二つのプロジェクト大学の地域間分布、入学者の農村・都市戸籍の比較などは大学の質を論じる際は、よく教育研究者に取り上げられる。

陳・張（2005）によると、211 プロジェクトの歴史的背景は、1993 年 2 月に、中共中央・国務院が『中国教育改革・発展要綱』を公布し、「世界の新技术革命の挑戦に対応するために、中央と地方などの各方面の力を集めて、100 校程度の重点大学及び重点学科・専門を建設し、21 世紀にかけて、一部の大学・学科・専門の教育の質、科学研究、管理を世界の最高水準に到達させる」と強調したことである。「21 世紀に向けた 100 校程度の重点大学及び重点学科づくり」を目標とする 211 プロジェクトを打ち出した。このプロジェクトは 1995 年に、教育領域における唯一の国家重点建設項目とされ、実施され始めた。これは、中国建国以来、初めて高等教育システムの内部のみで重点大学・学科の建設を実行するプロジェクトであり、その後の「985 工程」の政策測定の基礎となったと指摘されている。中国国家统计局（2018）による東部地域の分類を基準にすると、東部地域は 10 省である。211 プロジェクト大学を表 2 に示す。学校名を□で囲んでいる大学は東部地域の大学である。2018 年現在、211 プロジェクト大学は 112 校である。その中で、華北電力大学（北京、河北省）、中国石油大学（北京、山東省）、中国地質大学（北京、湖北省）、中国鋳業大学（北京、江蘇省）はそれぞれ 2 校区があり、お互いに独立しているため、実際 211 プロジェクト大学は 116 校という数え方もある。1 校区を 1 校として計算した結果、東部地域の 211 プロジェクト大学数は計 63 校である。

彭・陳（2014）による東部地域の分類は 12 省であり、遼寧省と広西省の 5 校（遼寧大学、大連理工大学

東北大学、大連海事大学、広西大学) も含まれているため、211 プロジェクトは 68 校であると指摘された。

表2 中国における 211 プロジェクト大学 (中华人民共和国教育部 2018a)

北京大学	中国人民大学	清華大学	北京交通大学
北京鉱業大学	北京航空航天大学	北京理工大学	北京科技大学
北京化工大学	北京郵電大学	中国農業大学	北京林業大学
北京中医薬大学	北京師範大学	北京外国語大学	中国伝媒大学
中央財經大学	對外經濟貿易大学	北京体育大学	中央音楽学院
中央民族大学	中国政法大学	華北電力大学(2)	南開大学
天津大学	天津医科大学	河北工業大学	太原理工大学
内モンゴル大学	遼寧大学	大連理工大学	東北大学
大連海事大学	吉林大学	延辺大学	東北師範大学
ハルビン工業大学	ハルビン工程大学	東北農業大学	東北林業大学
復旦大学	同済大学	上海交通大学	華東理工大学
東華大学	華東師範大学	上海外国語大学	上海財經大学
上海大学	第二軍医大学	南京大学	蘇州大学
東南大学	南京航空航天大学	南京理工大学	中国鉱業大学(2)
河海大学	江南大学	南京農業大学	中国薬科大学
南京師範大学	浙江大学	安徽大学	中国科学技術大学
合肥工業大学	厦門大学	福州大学	南昌大学
山東大学	中国海洋大学	中国石油大学(2)	鄭州大学
武漢大学	華中科技大学	中国地質大学(1)	武漢理工大学
華中農業大学	華中師範大学	中南財經政法大学	湖南大学
中南大学	湖南師範大学	国防科学技術大学	中山大学
暨南大学	華南理工大学	華南師範大学	広西大学
海南大学	四川大学	西南交通大学	電子科技大学
四川農業大学	西南財經大学	重慶大学	西南大学

貴州大学	雲南大学	チベット大学	西北大学
西安交通大学	西北工業大学	西安電子科技大学	長安大学
西北農林科技大学	陝西師範大学	第四軍医大学	蘭州大学
青海大学	寧夏大学	新疆大学	石河子大学

「985 工程」の中心概念は「世界一流大学の創建」である。1998 年、教育部は『21 世紀に向けた教育振興計画』を公布し、その計画を推進しながら、一部の大学における世界最高水準の一流大学と一流学科の創建を重点的に支援すると決定した。その後、「985 工程」が本格的に始まった（陳・張 2005）。2018 年現在、985 プロジェクト大学は 39 校である。985 プロジェクト大学であると同時に 211 プロジェクト大学でもある。表 3 は 985 プロジェクト大学リストを示す。学校名を□で囲んでいる大学は東部地域の大学である。東部地域（東北 3 省の遼寧省も含む）の 985 プロジェクト大学数は 24 校である。

表 3 中国における 985 プロジェクト大学(中华人民共和国教育部 2018b)

□北京大学	□中国人民大学	□清華大学
□北京航空航天大学	□北京理工大学	□中国農業大学
□北京師範大学	□中央民族大学	□南開大学
□天津大学	□大連理工大学	□東北大学
吉林大学	ハルビン工業大学	□复旦大学
□同济大学	□上海交通大学	□華東師範大学
□南京大学	□東南大学	□浙江大学
中国科学技術大学	□厦門大学	□山東大学
□中国海洋大学	武漢大学	華中科技大学
湖南大学	中南大学	国防科学技術大学
□中山大学	□華南理工大学	四川大学
電子科技大学	重慶大学	西安交通大学
西北工業大学	西北農林科技大学	蘭州大学

1.3 教育の地域格差

地域は社会経済的地位やジェンダーと同様にライフ・チャンスの多寡に関わる社会的属性の一つであり、各地域の教育機会は、その地域に生活する少年世代のチャンスの多寡を表示する(佐々木 2006)。地域は様々な場所で生活する人にとって、機会の有無と多少を決定する重要な要素であると考えられる。

教育の地域格差は世界各国では普遍的に存在している現象であると言える。日本を例にすると、日本の教育格差は、「地域間格差」と「地域内格差」、「見える格差」と「見えない格差」、「学校教育における格差」と「社会教育における格差」といった三つの格差レベルにおいて現れ(住岡 2007)、出身地域による進学機会の不平等が存在している(中澤 2011)。また、志水(2009)は、日本の小学校での調査では、調査対象校の所在地を「大都市圏」「市部」「町村部」に分類し、学力の地域格差の存在を指摘した。さらに、教育の地域格差度合いの変化を大学進学率の変化という視点から、男女計・男女別と都道府県別・地域ブロック別のすべての組み合わせで検証し、大学進学率の地域格差は1990年まで縮小したのち1990年以降は拡大している傾向がある(上山 2012)と指摘した。

今までの先行研究から、「教育の地域格差」は大学教育機会の地域格差(村山 2007, 上山 2011, 佐々木 2006, 近藤 2005, 王・呉 2014, 乔 2008 など)、教育投入の地域格差(崔・武 2013, 蔣・赵 2008, 白・房 2010 など)、教育発展水準の地域格差(王・袁・田・張 2013 など)などの側面から議論されてきた。

本研究では、教育機会の地域格差と教育発展水準の地域格差に重点を置き、住岡(2007)による格差の分類を参考し、「地域間格差」と「地域内格差」という2視点から中国における教育格差の実態を明示する。本研究は、「地域間格差」を中国の各省を単位とする地域、「地域内格差」を中国の各省の農村部と都市部に分ける2地域であると定義する。

1.3.1 教育社会学の視点から見る中国における教育機会の地域格差

教育社会学では、進学行動の集積である個人の進学可能性を示している進学率の地域間格差そのものを分析対象とする(佐々木 2006)。

教育機会を捉える際は、大学進学率が計算の指標として取り上げられている。例えば、大学進学率の計算を通じて、高等教育進学率の地域格差の変化傾向を取り上げた研究(上山 2012)、社会経済的条件などを独立変数にし、大学進学率との関連を検討する研究(上山 2011)なども見られる。

また、教育機会と社会階層との関連性を扱う研究も教育社会学の古典的かつ中心的な関心領域に属する

ものである（岩井・片岡・志水 1987）。教育機会は諸々の社会階層にどのように配分されているか、その配分をコントロールしている要因は何か、教育機会の階層配分はどのような方向に向けて変化してきているのか、さらにはその変化を規定している社会的経済的文化的要因は何か、教育機会の階層的均等化は、どこまで階層移動の流動化をもたらしたか。このような系列の研究テーマは教育社会学者が取り上げる研究課題である（潮木 1983）。

そこで、本研究では、「高等教育機会と大学進学率」、「高等教育機会と社会階層」という2視点から、中国における教育機会の地域格差を論じる。

1.3.1.1 高等教育機会と大学進学率

本研究は、前述した地域格差の定義に基づき、中国における高等教育機会と大学進学率に関する「地域内格差」と「地域間格差」の現状を分析していく。

まず、教育機会と大学進学率の「地域内格差」（農村・都市格差）の現状について、大学入試合格率と進学率などの指標を挙げながら論じる。

中国では、1978年に「改革・開放」政策が導入されたことに伴い、大学入試合格率は1977年の4.7%から2013年の79%に増加した。特に、90年代、高等教育は募集枠が拡大したため、大学入試合格率は倍速で増加が見られた（楊 2014）。それにより、中国高等教育における教育機会の地域内格差は縮小しつつある。例えば、1996年から2005年の10年間、農村・都市の大学入試合格率の格差は13.28%から5.46%に下がった（喬 2008）。しかし、農村・都市出身者の高等教育機関の不平等は長期にわたり存在する問題であり（馬・楊 2015）、教育機会の格差はまだ顕著である。特に、重点大学進学率の格差が目立つ（喬 2008、樊 2008）。

樊（2008）では、中国における農村・都市間の大学進学率を比較した。大学生を対象に、大規模な質問紙調査を行い、有効な質問紙を10747部回収した。戸籍別の大学進学率を計算する際、「戸籍別の大学進学率＝調査対象となる大学生におけるA戸籍比率/全体人口数における戸籍A人口の比率」という式を使用した。進学率が1を上回る場合は、A戸籍の大学生の進学機会は平均より高い、逆に1より低い場合は、平均より低いと解釈できる。その結果、都市戸籍の大学生は55.39%を占め、農村戸籍の大学生は44.61%である。一方、全国高等教育適齢人口（2004年）における都市人口と農村人口の比率はそれぞれ39.61%と60.39%である。上述の式を用い、計算した結果、都市出身者の進学率は1.4であり、農村出身者の進学率は0.74で、都市出身者は農村出身者の1.89倍である。すなわち、歴史的変化から見ると、農村・

都市出身者の大学進学教育機会の格差は縮小しつつあるが、1.89 倍という結果から、教育機会の地域内格差は依然として大きいと考えられる。

さらに、樊（2008）は学校類型から農村・都市間の格差を検討した。私立大学は国立・公立大学より農村・都市の地域格差が大きい。特に独立学院の進学率に関して、都市は農村の 4.97 倍である。このような現象の出現は私立大学の高額な授業料と関連していると指摘された。一方、国立・公立大学（国立重点大学、985 大学、国立一般大学）の中で、985 プロジェクトと呼ばれるトップレベル大学の教育機会は農村・都市の地域差が最も大きく、都市の進学率は農村の 2.42 倍であると指摘している。その理由は、第一に、都市の基礎教育と中等教育の教育レベルは農村より遥かに高いため、重点大学に受かる可能性も大きい。第二に、都市居民の子女はいい大学に入学するために、多種多様なリソースを使用するからである。

次に、教育機会と大学進学率の「地域間格差」（省間格差）が地域内格差と同じように縮小する傾向が窺えた。しかし、重点大学教育機会の地域格差は相対的に目立つ。北京・天津・上海といった地域は絶対的に優位にあり、少数民族地区は比較的優位を持つが、中部地域の省では、相対的に遅れている（楊 2014）。加えて、このような傾向は近年固定化してきた。

さらに、楊（2014）は、中国の 31 県をサンプルに、2006-2012 年大学合格率の変化傾向を統計的に分析した。合格率のランキング上位にある県は上海、天津、遼寧、海南などであり、下位の県は山西、貴州、甘肅、雲南などである。2006 年に、ランキング 1 位と 31 位の県の合格率の差は 50%であったが、2012 年になると、35%未満に減少したと述べられている。すなわち、合格率の地域間格差は縮小しつつあるとは言え、格差が低いとは言えない。

また、一流大学（985 プロジェクト大学）、重点大学（211 プロジェクト大学）ほど、合格率の「地域間格差」が大きい。985 プロジェクト大学 9 校と 211 プロジェクト大学の合格率を比較した結果、合格率の高い省は北京、天津、上海などの直轄市であり、低い県は河南、河北、山西、四川などである。その中で、一位の北京（合格率 1.61%）と下位の四川（合格率 0.18%）における一流大学の進学率は 10 倍も差がある（楊 2014）。すなわち、北京戸籍を持つ受験者の中で、1 万人につき 161 人は重点大学に入れるのに対して、四川省では、18 人しか入れない。

以上のように、この数十年、中国では、高等教育の発展につれて、大学全体合格率・進学率の「地域内格差」と「地域間格差」は縮小する傾向が見られたが、現状は依然として大きな格差が見られる。また、大学の質から見ると、一流大学と重点大学入学率の「地域内格差」と「地域間格差」は非常に目立つのが現状である。

1.3.1.2 高等教育機会と社会階層

グローバル化やIT産業の発展などの社会経済変化を背景にした不平等拡大や貧困への関心のもと、階層不平等の研究への関心が高まり、研究テーマの多様化、細分化などの大きな変化が示されてきた（盛山 2011）。社会階層は高等教育機会に影響する要因である。中国では、高等教育機会と社会階層の現状に関して、数多く研究されてきた。高等教育機会と社会階層の関係については、研究者によって意見が異なる。例えば、高等教育の量的拡大によって、社会階層の教育機会格差には顕著な変化が見られず、農村・都市間の教育の不平等を導いた（李 2010）、大学進学機会格差は縮小したが、社会階層によって質のいい重点大学の教育格差が大きい（王 2013、丁 2006）などの主張が見られる。

李（2010）は、中国における高等教育の量的拡大は各社会階層、民族、性別の教育機会格差を縮めることはできず、逆に農村・都市間の教育の不平等を招いたと指摘した。教育機会と社会階層の関係については調査のデータに基づき、以下のような結論が得られた。各階層の間で、大学教育機会の不平等は顕著な差異がある。父親の地位、知識水準、収入が高ければ高いほど、本人が高等教育を受ける機会が高い。管理職子女の高等教育機会は農民子女の 5.1 倍、商業サービス業子女の高等教育機会は農民子女の 3.7 倍、産業工人子女の高等教育機会は農民子女の 3.5 倍である。父親の教育年限が 1 年増えれば、子女の高等教育機会は 26% 増える。高収入の父親の子女の高等教育機会は低収入者の 2.6 倍である。さらに、戸籍（都市・農村）の地域内差異により、（父親が）都市戸籍者の高等教育機会は（父親が）農村戸籍者の 6.3 倍である。李（2010）の結果から、中国では、社会階層による教育機会格差があり、特に、戸籍を視野に入れた地域内格差の比較では、6.3 倍という高い格差レベルになっていることは注目すべきであろう。

王（2013）は、この 30 年来、中国社会各階層子女の間的高等教育入学機会の格差は 1990 年代初期に拡大した後、縮小しつつあったと主張した。大学の質（重点大学、一般大学、専科大学）に関する大学進学率を比較すると、各階層の間、重点大学の入学機会格差は最も大きく、次は一般大学であり、専科大学は最も小さい。その中で、重点大学の入学機会格差は拡大した後、縮小するプロセスを経た。さらに、高等教育入学機会平等化の実現は単純に進学率の面からは実現しやすいが、大学の入学機会の質の平等化は比較的に実現しにくいと指摘した。

丁（2006）は、学習者家庭の経済状況、父親の職業、出身地などはレベル別大学進学率に大きく影響していると述べ、王（2013）が指摘しているように、高等教育規模の拡大によって、高等教育の均等化の程度は高くなってきた。しかし、大学レベルから分析すると、均等化の傾向は見られず、優質の高等教育資源は高い社会階層に占められている。

刘（2014）は学習者の出身以外に能力も視野に入れながら、能力と出身の 2 要因が異なるレベルの大学

への高等教育進学機会に対する影響を研究してきた。出身には性別、民族、父親の職業階層、戸籍、母親の職業階層などの変数が含まれる。その結果、能力と出身は平行して高等教育進学機会に作用している。大学のレベルが高ければ高いほど、学習者の能力に対する要求が高く、出身からの影響も強くなる。能力の教育進学機会に対する影響は出身よりは強い。

以上のように、中国において、高等教育の進学機会とは社会階層と深く関わっている。戸籍はある程度社会階層を反映し、学習者戸籍の相違により、高等教育の進学機会には大きな格差が見られる。全国レベルでは、社会階層による高等教育進学機会は縮小しつつあるが、レベルの高い大学ほど、社会階層による影響は強く、高い社会階層の重点大学への進学率は高い。

1.3.2 教育社会学の視点から見る中国における高等教育発展水準の地域格差

教育と経済はお互いに促進、制約の関係にある。経済は教育の発展を推進し、教育の発展に物質条件や社会条件を提供するため、教育の発展に決定的な作用がある。逆に、教育は直接的・間接的に経済発展を調節する機能を持っている（黄・邵・罗・呉 2000）。中国において、東部地域、中部地域、西部地域の地域によって、経済発展の格差が大きいことを前述した。経済要因は高等教育地域発展水準の格差を導く一つの要因である。また、高等教育発展の歴史要因、政府政策要因（卢 2005）も中国における教育発展水準の地域格差に影響がある。このような社会の中で、多くの要因に影響され、高等教育段階の教育発展水準の格差はどうなるだろうか。本研究では、東部・中部・西部地域の教育資源配分の不均衡性、省別の教育発展レベルの格差という2視点から、中国における高等教育発展水準の地域格差を論じる。

1.3.2.1 東部・中部・西部地域の教育資源配分の不均衡性

中国における高等教育の区域間教育資源配分（刘・郑・刘 2013、卢 2005、徐 2013、刘・张・杨 2013 など）及び優質教育資源の地域配分（宋 2012）には不均衡性がある。区域間教育資源の非均衡性発展の歴史的背景には、1952年から政府主導の高等教育調整を始め、「改革・開放」前、政治依存性の強さが特徴であった。「改革・開放」後、地方分権と市場経済の介入で、非均衡性発展は益々拡大化した（徐 2013）。優質教育資源の地域配分現状は東部強、西部弱から、東西強、中部弱へと変化した（宋 2012）。

区域間教育資源配分の不均衡性は大学数、大学教師の水準、学生一人当たりの教育経費に現れ、大学数と大学教師の水準では、東部地域は中西部地域より優位を占めている（刘・郑・刘 2013）。

卢(2005)によると、2004 年の東部地域の大学数は 743 校であり、全国の半分に迫る。北京市、浙江省、河北省、遼寧省、山東省、広東省、江蘇省 6 省の大学数はそれぞれ 60 校を超え、計 581 校である。この 6 省の大学数は全国の 3 分の 1 を超え、西部地域大学の合計数よりも多いと述べている。さらに、大学を質別に見ると、彭・陈 (2014) は、東部・中部・西部の 985 プロジェクト、211 プロジェクト大学の地域分布状況を提示した。この統計の中で、東部地域は北京市、天津市、河北省、遼寧省、上海市、江蘇省、浙江省、福建省、山東省、広東省、広西省、海南省の 12 省が含まれる。

表 4 東部・中部・西部の 985、211 プロジェクト大学の地域分布状況(彭・陈 2014)

	985 プロジェクト 大学 (校)	211 プロジェクト 大学 (校)	人口数 (億人)	人口比率 (%)
東部地域	24	68	5.959	45.02
中部地域	8	25	4.382	33.10
西部地域	7	23	2.896	21.88
合計	39	116	13.238	100

表 4 に示しているように、東部地域では、985 プロジェクト大学と 211 プロジェクト大学の比率はそれぞれ 61.53%と 58.62%であり、いずれも中部・西部地域の合計数を上回る。東部地域の 45.2%の人口は約 60%の優質な教育資源を占有している。彭・陈(2014)では、985、211 プロジェクト大学の地域分布数を t 検定した結果、211 プロジェクト大学の地域分布には有意差が見られた。211 プロジェクト大学の地域分布は地域的に有意に不均衡である。

また、教師の数と質から見ても、東部地域と中西部地域には格差が存在している。数量から分析すると、東部地域の専任教師は西部地域より多く、北京市、江蘇省、広東省、山東省、遼寧省は 3 万人を超える専任教師を持つ省であり、西部地域では、3 万人を超える専任教師を持つ省はない。江蘇省の専任教師の数はチベットの 50 倍である(卢 2005)。教師の質と職名を比較すると、専任教師の中の正高級(職名のレベル)の数に関しては、中西部地域の合計は東部地域の合計に及ばず、教育資源の地域間格差は非常に大きいと言える(刘・郑・刘 2013)。同様に、一流大学の 985 プロジェクト大学でも、東部地域教師の質は西部地域より高い(彭・陈 2014)。

さらに、高等教育経費に関しても、東部地域は絶対的優位にあり、東部沿海地域から中西部へと減少の傾向が見られたと指摘された(刘・张・杨 2013)。

このように、大学数、大学教師の水準、高等教育経費いずれの面においても、東部・中部・西部地域の

教育資源配分には不均衡性がある。東部地域は最も多くの教育資源、及び、優質教育資源を有している。中部・西部地域の持つ教育資源は少ない、特に中部地域の持つ優質教育資源が少ないことが不均衡性の特徴である。

1.3.2.2 省別の教育発展レベルの格差

中国における東部・中部・西部地域の教育資源配分は不均衡なのが現状であるが、さらに、詳細に比較すると、省別の教育発展格差の現状はどのようなものなのだろうか。本研究では、王・袁・田・張（2013）における各省教育発展水準比較分析の結果に基づき、中国の省別教育発展レベル格差の現状を検討する。

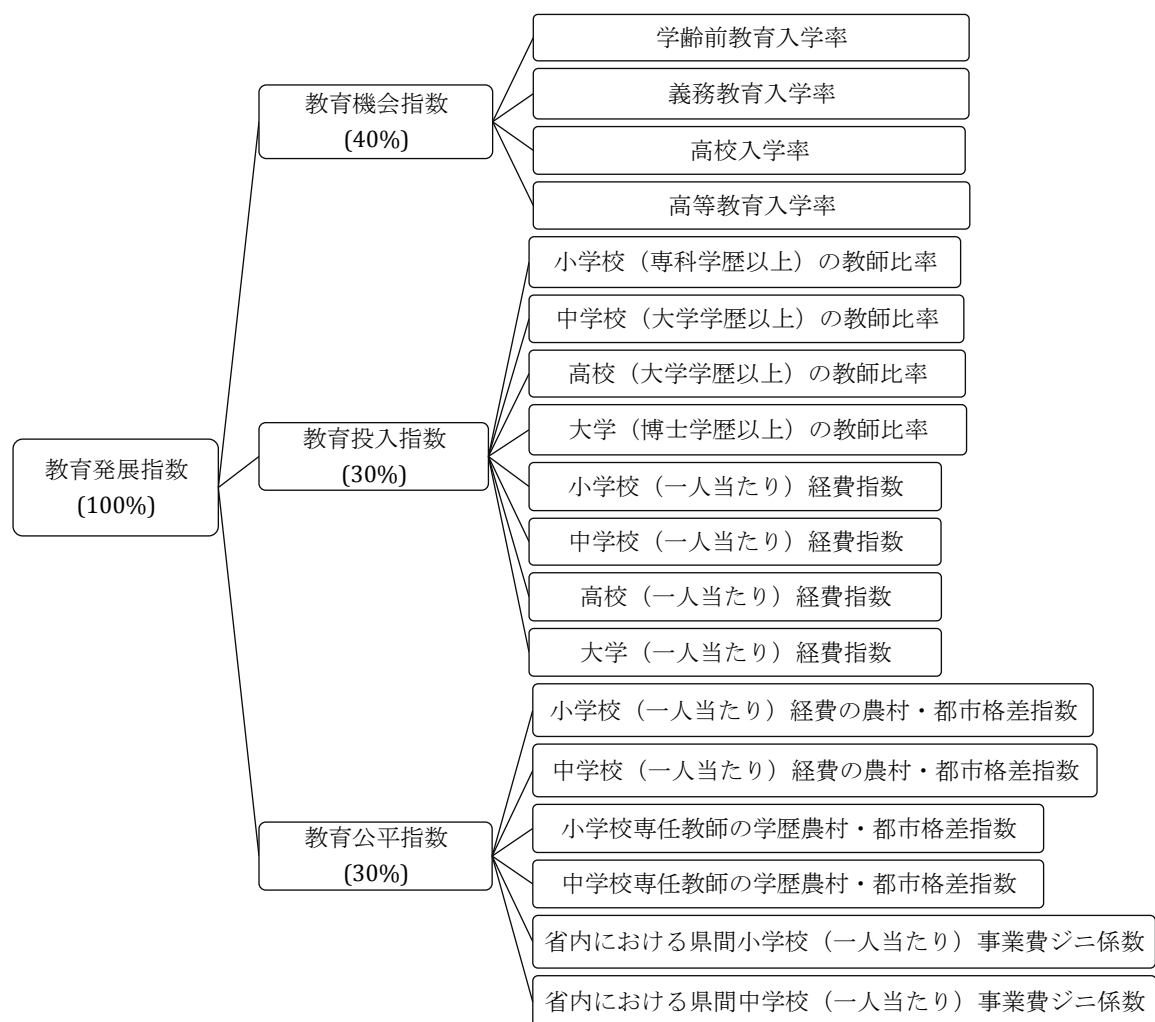


図9 各省教育発展指数を計算するための2級指標と3級指標（王・袁・田・張 2013）より筆者作成

王・袁・田・張（2013）では、各省の教育発展を比較するために、中国教育発展の現状をもとに、2 級指標を 3 個、3 級指標を 18 個設定し、各省の教育発展指数の計算と比較分析を行った。

各省教育発展指数を計算するための 2 級指標と 3 級指標を図 9 に示す。2 級指標はそれぞれ教育機会指数、教育投入指数、教育公平指数である。

教育発展指数 100%の中で、教育機会指数は 40%、教育投入指数は 30%、教育公平指数は 30%の比率である。教育機会指数は、学齡前教育入学率、義務教育入学率、高校入学率、高等教育入学率という 4 指標からなる。中国では、教育の質を計算するデータがないため、教育投入指数は教育質の代替指標となり、小学校（専科学歴以上）の教師比率、中学校（大学学歴以上）の教師比率、高校（大学学歴以上）の教師比率、大学（博士学歴以上）の教師比率、小学校（一人当たり）経費指数、中学校（一人当たり）経費指数、高校（一人当たり）経費指数、大学（一人当たり）経費指数という 8 指標により構成される。教育公平指数は農村・都市公平、省内の地区公平を教育公平指標とし、具体的には、小学校（一人当たり）経費の農村・都市格差指数、中学校（一人当たり）経費の農村・都市格差指数、小学校専任教師の学歴農村・都市格差指数、中学校専任教師の学歴農村・都市格差指数、省内における県間小学校（一人当たり）事業費ジニ係数、省内における県間中学校（一人当たり）事業費ジニ係数という 6 指標になる。

以上の指標を用い、2009 年中国 31 省の教育発展指数が計算された。その結果、各省の教育発展指数ランキングを図 10 に示す。

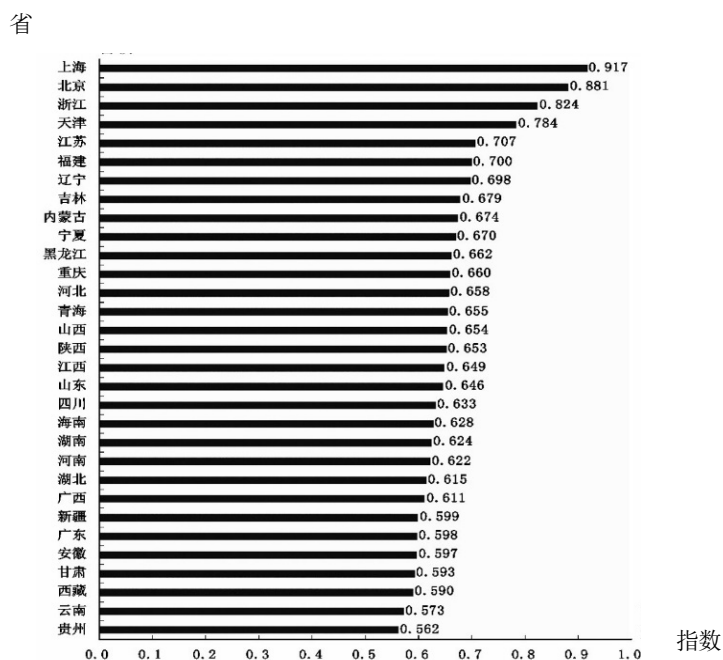


図 10 2009 年各県の教育発展水準の総合ランキング(王・袁・田・張 2013)

教育発展水準の高い省は北京市、上海市、浙江省など経済発展水準の高い省であり、教育発展水準の低い省は貴州、雲南、チベットなど経済発展が遅れている省である。教育発展水準と経済発展は密接に関連していると言える。しかし、経済が発展している広東省において、教育公平水準と教育投入水準は低く、教育発展指数は31省の中の26位にあり、経済の発展は必ずしも教育の発展をもたらすとは限らない(王・袁・田・張 2013)。

さらに、王・袁・田・張(2013)では、各省の教育発展水準の影響要因を分析した。教育発展総合水準と教育機会水準の高い省は経済発展水準も高い。教育投入水準に関しては、東部の省が高く、西部地域の経済発展水準の低い省は中部地域の経済発展水準の低い省よりは高い。教育公平水準は経済発展水準と関連がない。教育機会水準への影響要因は経済発展水準、人口、教育コストであり、教育投入水準への影響要因は経済発展水準と人口である。教育公平水準への影響要因は農村・都市経済発展格差及び、省内の財政分権であると述べている。

1.4 中国の大学入試制度

中国は、行政形態としては中央集権的な体制がとられ、その教育制度は香港、マカオ、台湾を除き、22省、4直轄市、5自治区が中央政府の下にある(金 2011)。そのため、省ごとの教育方針、制度などはほぼすべて中央政府によって管理されている。

中国の高等教育は、目的や教育方法によれば、普通高等教育、成人高等教育、軍事高等教育の三つの類型に分けられ、教育課程に注目すれば、大きく大学院課程、本科課程、専科課程に分けることができる。こうした教育の類型ごとに入学者選抜の方法も異なる(南部・渡辺 2012)。

本節は、普通高等教育、本科課程の入試に焦点を当て、入学制度の概要を説明する。

許(2018b)では、大学入試制度の概要と専攻「振り分け」の可能性について、以下のように詳述した。

1.4.1 大学入試制度の概要

中国の全国統一大学入学試験は、中国語で「高考」と呼ばれる制度である。毎年6月7日と8日に、全国が同じ日に実施する試験である。大学に進学する者の圧倒的大多数は事実上この試験の成績のみで選抜される(南部・渡辺 2012)。大学の入学者の大半を決定する一回限りの重要な試験である(楠山 2005)。

大学入学試験は、近年、推薦入学、合格内定制度、高校校長の実名推薦制度、自主募集制度など幾つかの代替制度を設けている（東・鄧 2011）。例えば、「自主学生募集」制度は、教育部が単純に一度だけの試験の成績で合否を決めるのではなく、学力試験を基礎とし大学の多様な評価に基づいて合格者を決定する制度を充実させることや、大学の運営自主権をより拡大させることを目的として導入を決定したものである（南部・渡辺 2012）。しかし、これらの制度で入学できる者は限られている。多くの入学者を決定する制度について、楠山（2005）は以下のように述べている。

中国では、6月に実施される全国統一入試によって、大学本科（4～5年制、日本の大学学部相当）、専科（基本2～3年制、日本の短期大学に相当）のほとんどの合格者が決定する。受験生は本籍のある地域で受験（事情により別の地域で受ける場合もあるが、出願の原則として本籍地を通じて行う）する。各大学の各専攻の募集人数は各省の人数、大学所在地、専攻の特殊性などを鑑みて、省ごとに配分されており、受験生はその振り分けられた枠をめぐって、省内の別の受験生と争うことになる。試験の結果により、各省において、定員や点数、志望人数に応じて、合格資格ラインが定められる。この合格ラインは省によって異なり、6種や8種のところもあるが、最も一般的なのは、次の4種に分ける省である。それらは、主に軍、警察、公安部に關係する学校に入るための優先合格資格ライン、主に国家重点大学に入るための第1期校合格資格ライン、主に一般大学の本科に入るための第2期校合格ライン、主に専科大学と一般大学の専科コースに入るための第3期校合格資格ラインである。上のクラスにある大学から順に合格者を決定していく。

以上のように、中国では、日本と異なり、大学や専攻ごとに入試が分かれておらず、一回の「高考」で進学先が決まる（孫・藤井・石川 2013）。また、このような大学入試制度の一つ大きな特徴としては、省別に入学者選抜が行われていることである。1990年代まで、試験問題は全国共通であったが、現在では、省ごとに試験問題も作題している（小川・小野寺 2016）。このような特徴は次の2つのことを含意している（南部 2005）。一つは、受験者が大学進学を希望した時、どの大学、どの専攻でも選ぶことができるわけではなく、あくまでも当該省に定員が割り振られた専攻しか志望できないということである。ある大学のある専攻にどんなに行きたくても、受験する時にその専攻の募集定員が所在省に割り振られなければ進学することができない。もう一つはその定員をめぐっての競争はあくまでも当該省の中だけで完結しているということである。ある大学のある専攻の募集定員が複数の省に割りふられていたとしても、ある省における募集定員は基本的にその省の受験者で満たされるので、ほかの省の受験者と同じ土俵に立つことは

ない。このように、受験者は受験所在地の省の受験者としてしか競争関係にならないため、省によって、合格資格ラインが異なることは十分あり得る。

1.4.2 専攻「振り分け」の可能性

前述した大学入学制度によって、大学の合格者が先に決まり、その後、大学が審査で合格者の専攻を決定する。受験生は、所在省に配分された専門の枠に従い、第1志望、第2志望、第3志望のように順位をつけて志望を提出する。志望を提出する際、「専攻の振り分けに従うか否か」という選択肢がある。「従わない」を選択すると、志望した専攻が点数の高い学習者によって埋まった場合は、志望校に入学できなくなり、同じ資格ラインの次の志望校、あるいは、下の資格ラインのレベルの低い志望校にのみ入学できることになるというリスクが存在している。「従う」を選択すると、学習者は、志望しなかった専攻に振り分けられる可能性が生じる。

専攻を決める際の制度は、省や資格ラインによって異なり、非平行志望制度と平行志望制度がある。非平行志望制度とは、すべての学習者の第一志望を優先して専攻を決定する制度である。平行志望制度とは、点数が高い学習者の志望を優先的に決定する制度である。

例えば、ある大学に合格した同じ省出身の受験生A（点数550）、B（点数540）、C（点数530）、D（点数525）、E（点数520）がいた場合、5人とも「専攻の振り分けに従う」ことを選択したとする。ある大学はその省に日本語、経済、数学、文学、ロシア語を各1枠配分した。また、その省では、専攻の志望は3つまでである。5人が提出した志望を表5に示す。

表5 学習者5人の専攻の仮志望

学習者	点数	志望1	志望2	志望3	非志望の専攻
A	550点	ロシア語	文学	経済	数学、日本語
B	540点	経済	日本語	文学	数学、ロシア語
C	530点	経済	文学	日本語	数学、ロシア語
D	525点	文学	日本語	経済	数学、ロシア語
E	520点	ロシア語	経済	日本語	数学、文学

非平行志望制度は第一志望優先の制度とも言える。点数の高い学習者から順番に全ての学習者の第一志望を優先的に決定する。その場合の専攻配分を表6に示す。Aは点数が一番高いため、志望1のロシア語に

入る。BはCより点数が高いため、経済に入る。Cの第一志望は枠がなくなったため、Dの第一志望を優先し、Dが文学に入る。C、Eの第一志望と第二志望の枠が全部なくなり、Cは点数が高いため、第三志望の日本語に入ることになる。数学はEの志望ではないが、数学に入るしかない。この時、Eは数学に振り分けられたことになる。

表6 非平行志望制度の場合の専攻配分

学習者	点数	志望1	志望2	志望3	非志望の専攻
A	550点	ロシア語	文学	経済	数学、日本語
B	540点	経済	日本語	文学	数学、ロシア語
C	530点	経済	文学	日本語	数学、ロシア語
D	525点	文学	日本語	経済	数学、ロシア語
E	520点	ロシア語	経済	日本語	数学（振り分け） 、文学

平行志望制度は点数優先の制度とも言える。即ち、点数の高い順に、学習者一人一人の志望の順序に従い、専攻を決定する。平行志望制度の場合の専攻配分を表7に示す。Aは点数が最も高いため、志望1のロシア語に入る。BはCより点数が高いため、経済に入る。Cにとって、第一志望の経済は枠がないが、Dより点数が高いため、第二志望の文学に入ることになる。Dは第二志望の日本語に入る。Eは点数が最も低いため、残った一枠の数学に入るしかない。この場合、数学はEの志望ではないため、振り分けられたと言える。

表7 平行志望制度の場合の専攻配分

学習者	点数	志望1	志望2	志望3	非志望の専攻
A	550点	ロシア語	文学	経済	数学、日本語
B	540点	経済	日本語	文学	数学、ロシア語
C	530点	経済	文学	日本語	数学、ロシア語
D	525点	文学	日本語	経済	数学、ロシア語
E	520点	ロシア語	経済	日本語	数学（振り分け） 、文学

このように、平行志望や非平行志望の両方とも、第2志望や第3志望である専攻に入る可能性と、本来志望していなかった専攻に振り分けられる可能性がある。王（2005a）は、中国の日本語専攻学習者の動機

づけの分類を行い、第1志望ではないが、日本語学科に編入された者の「強引動機づけ」を示し、中国独特の「実情」であると指摘した。本研究における「振り分け」は王（2005a）で指摘した「強引動機づけ」と異なり、日本語を志望していれば、第3志望でも、「振り分け」ではないと考えられる。そこで、本研究では、「振り分け」を、日本語を志望しなかったが、日本語専攻に配置されたと定義する。

1.4.3 中国入試制度の問題点

1.4.3.1 統一入試の合否における地域間不公平現象の存在

統一入試の合否における地域間不公平現象の存在については、現在実施されている統一入試制度では、実際のところ、完全な全国レベルでの統一入試や合否判定ではなく、上海・広東・広西・河南などの省や北京・上海といった直轄市では、それぞれ単独に試験問題を出すことになっている。試験問題が違うために、合格する基準も当然違ってくる。この現象を表面的に見ると、受験生の出身地域の教育発展のレベルに合っていると見えるが、実際合格の点数や標準が違うことにより、教育不平等という現象になっている（東・鄧 2011）。

1.4.3.2 大学の入学定員を各省に配分する方式による地域格差

各大学の各専攻の入学定員に配分する方式は、常に中国の大学入試の問題点として指摘されている（楠山 2005）。入学試験は全国統一方式をとっているが、各大学の各専攻の入学定員は各省に配分されており、受験生はその省内の受験生と合格枠を争うことになる。北京大学や清華大学などの特別な大学はその定員を全国的に配分するが、一般的にはその大学の所在地の省に定員のほとんどが配分され、残りはその周辺の省に配分される（楠山 2005）。例えば、上海の大学は、ほとんどの枠を上海の学生に配分する。安徽省の大学はほとんどの枠を安徽省の受験者に配分する。しかし、大学教育資源の配布の不均衡性によって、経済が発展していない安徽省の受験者の大部分は安徽省の大学に入り、上海のような教育が発展している大都市や良い大学に入りにくくなる。

この方式により、学生はその大学に赴いて受験しなければならないという事態を避けることができ、貧しく教育条件の悪い地区や少数民族の生徒が大学に進学する道を保証するなどの配慮を行うことができ、

現実的には合理的な制度とは言えるが、大きな問題がある。それは、同じ点数をとったとしても、ある省の受験生は大学に入学することができ、ある省では入学できないという事態が発生することである（楠山 2005）。すなわち、上海にある A 大学に入るには、安徽省の学習者は 500 点必要だが、上海の学習者は 450 点しかいらぬことになる。

そのため、各大学の各専攻の入学定員に配分する方式は問題点になると考えられる。

1.5 中国における日本語教育の発展と現状

1.5.1 中国における日本語教育の発展（2006 年-2015 年）と世界での位置づけ

19 世紀 70 年代から、中国の日本語教育は量的、質的両方とも飛躍的な発展を遂げた。時系列的に概観すると、概ね以下のような歴史的発展段階を経過した（国際交流基金 2017a）。

中国における日本語教育の発展は、1972 年の日中国交正常化より、第一次日本語ブームが訪れ、多くの大学で日本語教育が開始された。1980 年代になると、中等教育、高等教育での日本語教育シラバス整備が始められた。また、テレビ日本語講座の放送も始められ、1980 年代半ばには、第二次日本語ブームとなった。1990 年代には、各教育段階ではシラバス整備の結果を受けて、それに準拠した教材が次々に出版され、日本語は英語に次ぎ第二外国語の地位を確立した。2000 年代に入り、初等教育・中等教育機関では学習者数が一時的に減少したものの、その後は高等教育機関や学校教育以外の機関を筆頭に、学習者数の大幅な伸びが見られた。

以上のように、1970 年代と 1980 年代の半ば、2 回の日本語ブームによって、大学のみならず、中国における日本語教育は各教育段階において学習者数が増加し、教材の作成、シラバスの整備など、様々な側面では大きな発展を遂げてきた。2000 年代に入ってから、特に高等教育段階における日本語教育の発展は顕著であると言える。

国際交流基金は世界の日本語教育状況について 3 年毎に調査を行っている。調査の対象となる機関は、海外で日本教育を実施している機関及び日本国内において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である（組織としての実体を伴わない団体、在留邦人子弟向けの日本人学校、不特定多数を対象に日本語教育を行っている放送局や Web ページ管理者、短期的な日本語体験活動は含まれていな

い) (国際交流基金 2013, 2017b)。本研究では、国際交流基金 (2008, 2011, 2013, 2017b) による日本語教育機関調査の結果に基づき、2006 年から 2015 年にかけての 10 年間の中国日本語学習者数の変化状況及び段階別の学習者数の特徴を述べる。

2006 年-2015 年中国における日本語学習者数と世界順位の変化を表 8 に示す。2006 年の中国の日本語学習者数は 684,366 名であり、2009 年と 2012 年の調査では、2 回連続約各 15 万名とハイスピードの増加が見られたが、2015 年の調査では、学習者数の減少傾向が見られた。全体傾向からすると、この 10 年間、中国における日本語学習者数は約 30 万名増加し、日本語教育の規模が拡大したと言える。

また、学習者数の世界ランキングに関しては、2009 年までに、中国の日本語学習者数の順位は韓国に次ぎ 2 位だった。2012 年から、初めて韓国を超え、世界で日本語学習者数がもっとも多い国(地域)となった。2015 年の調査でも、2012 年に続き、学習者数は世界で連続 1 位になっている。

表 8 2006 年-2015 年中国における日本語学習者数と世界順位の変化
(国際交流基金 2008, 2011, 2013, 2017b)

年度	2006 年	2009 年	2012 年	2015 年
日本語学習者の人数 (名)	684,366	827,171	1,046,490	953,283
世界中の順位	2 位	2 位	1 位	1 位

このように、日本語学習者の人数と順位の両方から、中国における日本語教育は世界の中で、重要な位置を占め、国別に日本語教育を論じる際には、中国は必要不可欠な存在であろう。

1.5.2 中国における日本語教育段階別の特徴 (2015 年)

各国の教育状況によって、教育段階別に学習者の割合は異なる。国際交流基金 (2017b) 教育段階別に、学習者を初等教育段階、中等教育段階、高等教育段階、学校教育以外に分類し、各段階における日本語学習者の比率を提示した。2015 年、調査対象となる全部の国の教育段階別に学習者数の平均割合は、初等教育段階 7.6%、中等教育段階 47.3%、高等教育段階 28.5%、その他の教育機関 16.6%である。全体的には、中等教育段階における学習者数の比率が最も高いことが特徴である。

しかし、世界の普遍的な傾向とは異なり、2015 年の中国における高等教育段階の学習者数は全体の 65.6% を占める 625,728 名 (国際交流基金 2017b) であり、世界における高等教育段階学習者数の割合の平均値

28.5%より37.1%高い。中国において、高等教育段階の学習者は圧倒的に多いことが特徴である（国際交流基金 2015, 2017b）。

さらに、国際交流基金（2017b）では、高等教育段階における日本語教育を日本語専攻、日本語専攻以外、課外活動に分類した。中国高等教育段階における日本語学習者の約3割は日本語専攻学習者である。計625,728名の高等教育段階学習者の内訳は、日本語専攻学習者数は210,452名（33.6%）、日本語専攻以外学習者数は329,574名（52.6%）、課外活動学習者数は85,702名（13.6%）である。

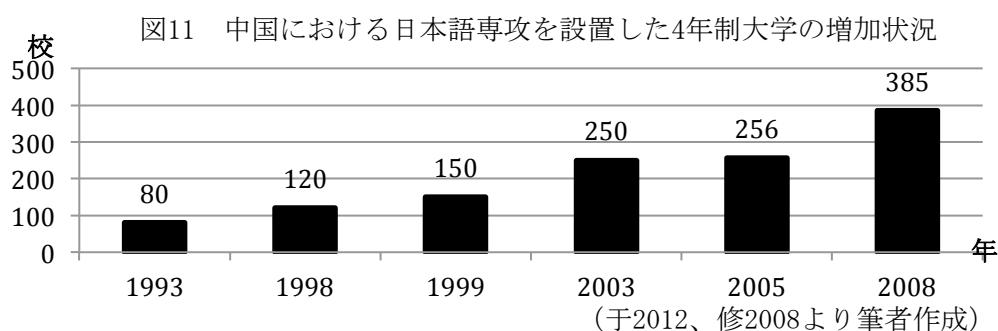
本研究では、このような全体に占める比率の最も高い高等教育段階の学習者に着目する。その中で、特に彼らの将来、キャリアと最も関わる可能性の高い日本語専攻学習者を研究対象とする。

1.5.3 高等教育段階における4年制大学日本語学科の発展

中国において、高等教育段階の日本語教育機関は、4年制の大学を除き、3年制または2年制の高等専門学校、高等職業学校、これと同資格の夜間大学、社会人教育大学などがある（袁 2014）。また、大学での日本語教育をさらに大きく分けると、外国語専門教育としての日本語専攻、一般外国語教養、第二外国語としての日本語教育に分けられる（袁 2014、修 2006）。

以上の分類から、本研究では、4年制大学で日本語を専攻とする学習者に焦点を当て、日本語専攻を設置した4年制大学の増加状況を述べる。

1990年代から、中国における4年制大学日本語学科数は増加しつつある。図11は1993年から2008年まで、中国における日本語専攻を設置した4年制大学の増加状況を示す。



90年代初期、日本語教育機関として日本語学科を設置した大学は、1993年までで80校、1998年までで120校に増え（于 2012）、1999年は150校であった（修 2008）。2000年代に入り、2003年は200校（于 2012）に増加し、2005年には、1999年と比べ倍近い256校になった。さらに、2008年は385校に上った（修 2008）。

90年代から2008年までの間に、日本語専攻を設置した大学数は大幅に増えた。特に2000年代に入ると、より急激に増加した。

1.5.4 中国における日本語専攻者数の減少と段階別割合の変化

前述のように、中国における日本語教育は1970年代から飛躍的な発展を遂げた。しかし、近年、学習者数の構成には変化が起きている。2012年と2015年の中国における段階別の日本語学習者数と割合の変化は表9のように示されている（国際交流基金 2013, 2017b）。

表9 中国における段階別の日本語学習者数と割合の変化（国際交流基金 2013, 2017b）

年度	機関数	教師数	学習者数				
			初等教育	中等教育	高等教育（日本語専攻者）	学校教育以外	合計
2012	1800	16752	3111	89182	679336 (241,506)	274861	1046490
			0.3%	8.5%	64.9%	26.3%	100%
2015	2115	18312	1573	52382	625728 (210,452)	273600	953283
			0.2%	5.5%	65.6%	28.7%	100%

教育段階別に見ると、2012年から2015年までの初等教育段階と中等教育段階の学習者数と割合は、下がる傾向が窺えた。特に、本来人数が少なかった中等教育段階学習者数の割合は8.5%から5.5%に減少し、35.2%減少した。高等教育段階でも学習者数の減少が見られたが、総学習者数を占める割合はやや上昇した。それ以外に、学校教育以外の学習者数の割合が増えている。

本研究で、学習者数の変化から最も注目したいのは、日本語専攻学習者数の減少である。日本語専攻学習者数は2012年の241,506名から210,452名と、31,054名、約8.9%減少した。修（2018）では、日本語専攻学習者数の減少に影響され、一部の大学では日本語専攻学習者の募集を停止した。さらに、日本語専攻を廃止する大学も現れたと述べている。したがって、中国における日本語専攻教育機関の規模の縮小傾向があったと推測できる。また、学習者数が減少した理由は、中国では、2001年に日本の学習指導要領に相当する「全日制義務教育英語課程標準」が制定されて以降、初等教育における英語導入・強化が進み、また、中等教育においても外国語科目として英語を選択する機関が増加していることであるとされる。このような英語志向の高まりを背景に日本語専攻の学科・学生数が減り、全体の学習者数減少につながった

(国際交流基金 2017b) と指摘された。英語教育の発展は日本語教育に影響を及ぼしていたことが考えられる。

その一方、学校教育以外での日本語学習者数の割合は増えている(国際交流基金 2017b)。単に学習者数から見ると、学校教育以外学習者数は 274,861 名から 273,600 名まで減少したが、それぞれの年度における全体の学習者数の割合を計算すると、学校教育以外学習者の割合は、2012 年の 26.2%から 28.7%と 2.5%の増加が見られた。

1.6 本研究の研究対象とその特徴

1.6.1 研究対象

現在、日本語専攻学習者、日本語を第二外国語として学習する学習者、社会教育機関で学習する学習者、社会人学習者など学習者の多様化が見られる。その中で、日本語専攻学習者の多くは大学から日本語を学習し始め、大学という専門知識をマスターする教育段階では、日本語専攻学習者にとって、日本語学習は今後のキャリアと深く関わりがあると考えられる。また、専攻学習者の動機づけは近年徐々に問題視されてきた(蔣 2010)。

そこで、本研究では、中国の4年制大学における日本語専攻学習者を研究対象とする。

1.6.2 中国における日本語専攻学習者の特徴

木村(1982)では、日本語教育の多様性を提出し、日本語教育を専門教育としての日本語教育と非専門教育としての日本語教育に分類し、非専門教育としての日本語教育は学校教育の外国語科目としての日本語教育、帰国子女教育としての日本語教育、日系子女に対する日本語教育、成人教育としての日本語教育、技術研修生のための日本語教育があると指摘した。専門教育としての日本語教育は将来それぞれの分野で日本人と同等に近い言語能力を要求される外国人を対象とする日本語教育であるとされる。また、このような日本語教育は次のような7つの特徴があると指摘した。

- ① 学習者が強い学習動機を持っている。
- ② それぞれの機関内では、学習者の知的背景がほぼ同じ水準にあり、しかも高い。

- ③ 学習に専念できる恵まれた環境にある。
- ④ 週授業時間数が多く、学習期間も長い。
- ⑤ クラスの人数が少ない。
- ⑥ 教師は日本語教育の専門家で、教育・研究に意欲的である。
- ⑦ 教育施設も比較的に整っている。

以上の7つの特徴は日本語専攻教育の特徴と考えられるが、全ての場合に適するとは限らない。例えば、学習者が強い学習動機を持っていることに関しては、実際の教育現場では、全ての学習者は強い動機づけを持っているとは限らない。本研究では、木村（1982）で述べられる専門教育としての日本語教育の特徴を参考にし、外国語環境における日本語専攻学習者の特徴に注目する。木村（1982）で述べられた「④授業時間数が多く、学習期間も長い」を含め、中国における日本語専攻学習者の特徴を、「授業時間数と学習負担」「義務づけられた日本語学習」「教育目標の相違」「目標言語と接触チャンスの少ない環境」という4側面から述べたい。

1.6.2.1 授業時間数と学習負担

社会人学習者、第二外国語日本語学習者などと比較し、日本語専攻学習者は長い授業時間数と重い学習負担が特徴である。

本研究では、ある大学を例として、日本語専攻の授業時間数を詳述する。この大学では、日本語専攻学習者の授業は、総合教育、学科基礎教育、専門知識教育、専門実践という4つのモジュールからなる。

総合教育は、政治理論、コンピューター、体育などの必修科目と、人文学と自然科学の選択科目からなる。これは専攻と関係なく、大学生全員が規定される単位数を取らなければならない授業である。

学科基礎教育は全部必修科目となる。例えば、基礎日本語(1-4)、日本語聴解(1-2)、日本語口頭表現(1-2)、日本語聴解(1-2)、日本語文法学、第二外国語(1-3)(英語、フランス語、韓国語)などからなる。この中で、第二外国語(1-3)以外は全部日本語の専門科目である。

専門知識教育は必修科目と選択科目からなる。必修科目はすべて日本語の専門科目である。例えば、上級日本語(1-3)、上級日本語口頭表現(1-2)、日本語聴解(3-4)などである。選択科目は専攻の方向(日本語方向とビジネス日本語方向)によって異なるが、日本経済、日本の会社文化、日本概況など日本文化と社会と関連のある科目と、マーケティング、国際貿易など日本語と関係なく他の分野の授業という2

種類から構成される。

専業実践は学習者に実際に日本語を使用するチャンスを作り、日本語をツールにし、調査と課外活動に参加することで、日本語運用能力の上達を目標とする実践活動である。

このように、日本語授業科目は学科教育（第二外国語除外）と専業知識教育の必修科目である。上海某大学の日本語専攻における日本語授業科目の授業単位数（時間数）を表 10 に示す。

表 10 上海某大学の日本語専攻における日本語授業科目の授業単位数（時間数）

学年	大学 1 年目		大学 2 年目		大学 3 年目		大学 4 年目	
学期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
学科教育単位数 (時間数)	11 (176)	10 (160)	10 (160)	10 (160)	2 (32)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
専業知識教育単位数 (時間数)	0 (0)	0 (0)	6 (96)	6 (96)	10 (160)	12 (192)	7 (112)	0 (0)
総授業単位数 (時間数)	11 (176)	10 (160)	16 (256)	16 (256)	12 (192)	12 (192)	7 (112)	0 (0)
週授業時間数	11	10	16	16	12	12	7	0

(上海某大学外国語学院 2016 年度学部生学習ガイドブックより作成)

日本語の授業は、大学 1 年目の前期が合わせて 11 単位（176 時間）である。前期の授業は 16 週間からなるため、週授業時間数は 11 時間である。大学 2 年目の授業単位数と時間数は最も多く、16 時間に達している。大学 3 年目は 2 年目よりやや減少するが、12 時間も短いとは言えない。大学 4 年目は卒業に直面する学年であり、授業単位数は少なくなる。学年によって授業時間数は異なるが、大学 2 年目の学習負担は最も重いことがわかった。

日本語授業時間数は非専攻日本語学習者と社会人日本語学習者を遥かに上回っている。例えば、瀬尾・陳・司徒（2012）では、香港における社会人教育機関の週当たりの授業時間数は年間 120 時間、週 1 回 3 時間であると指摘した。すなわち、日本語専攻学習者の週当たりの授業時間数は社会人学習者の 4 倍から 5 倍である。このような長い授業時間数は、日本語専攻学習者にとって、予習や復習も含め、膨大な時間が求められ、重い学習負担も与えると予想できる。

1.6.2.2 教育目標の相違

中国では、日本語教育政策として、日本語専攻学習者の教育目標などを規定するものとして『教学大綱』が修訂されている。今まで、『大学日本語専門基礎段階教学大綱（1990年）』、『大学日本語専門高学年段階教学大綱（2000年）』、『大学日本語専門基礎段階教学大綱（2001年）』という三つの『教学大綱』がある（冷2011）。基礎段階の『教学大綱』は日本語専攻1、2年生を対象に、教育対象、教育目的、学期、授業時間数、教学内容などを規定するものである。高学年の『教学大綱』は総綱、課程、卒業論文とインターンシップ、テストと評価という4つの部分からなり、総綱では、大綱の主旨、適応範囲、指導思想などを詳述した（宿2003）。以下に『大学日本語専門高学年段階教学大綱（2000年）』、『大学日本語専門基礎段階教学大綱（2001年）』における教育目的に関する部分を提示する。

学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導く。聴解・会話・読解・作文の基本技能の訓練を行い、言語の実践的応用能力を養成する。学生の社会文化の知識を豊かにし、文化の理解力を培うことによって、高学年段階の勉強に向けて、堅固な基盤を築くこと。（葛2015）

『大学日本語専門基礎段階教学大綱（2001年）』より

日本語の基本能力を鍛え、日本語の実践能力を高め、文化知識を充実させ、さらに知識を広める。学生は本科を卒業するとき、日本の語学、文学、社会文化（地理、歴史、政治、経済、風俗、宗教などを含む）の分野の基本知識を身につけるべきであり、就職後、ごく専門的な分野を除いた各種の通訳、翻訳、および日本研究に関わる研究や教育の仕事において即戦力となるようになる。（葛2015）

『大学日本語専門高学年段階教学大綱（2000年）』より

『教学大綱』の内容から見れば、日本語専攻学習者は日本語の基礎知識のみならず、日本文化への理解を含め、高い運用能力が求められている。また、このような教育目標の設定は日本語専攻学習者のキャリアとも深く関係があると考えられる。それと対照的に、社会人教育機関で学習する学習者と第二外国語として日本語を学習する学習者には、日本語は基礎知識のみが求められ、それほど高い運用能力と文化社会に対する理解力は求められない場合が多い。

1.6.2.3 義務づけられた日本語学習

日本語専攻学習者の大学四年間における日本語学習は義務づけられている。学習途中で挫折しても、簡単にやめられない。一方、社会人学習者の日本語学習を始めたきっかけはポップカルチャー・日本旅行・日本文化・生活のゆとりである（瀬尾 2011）ことが多く、彼らは、勉強の途中で、挫折してついていけなくなったり、興味がなくなったり、仕事で行けなくなるなどの場合は、教育機関からの制約はなく、日本語学習を簡単にやめられる。また、日本に定住する地域日本語教室に通う長期滞在者は日本語習得を目的に来日しているわけではなく、長期的または定住を志向する際に必要な手段としての日本語学習を望んでいる（久野 2002）ため、日本語学習も義務ではなく、自律性を持ちながら日本語学習を進めていくことが多いと予想される。

1.6.2.4 目標言語と接触チャンスの少なさ

外国語学習環境は JSL（Japanese as Second Language）環境と JFL（Japanese as Foreigner Language）環境に分類される。JSL 環境は日本語の実用的価値が高く、使用頻度が高い環境であり、JFL 環境は学習者が目標言語以外の国で外国語を学習することであり、限られた時間や場面でしか日本語が使えない（李 2003）。例えば、日本の地域日本語教室に通う学習者と日本語学校に通う就学生は JSL 環境にいるため、目標言語と簡単に接触できる。そのため、日本語の実用性を感じやすい。一方、日本語専攻学習者は JFL 環境にいるため、目標言語との接触チャンスが少ない。そのため、日本語の実用性も感じにくい可能性が高い。

第2章 先行研究

2.1 概念の定義

2.1.1 「動機づけ」概念の定義

学習者の要因の中で、SLA に最も関与しているとされているのが言語適性であるが、次に影響が多いのが動機づけ (motivation) だとされている(小柳 2004)。

「motivation」に関する研究は教育心理学、社会心理学、第二言語習得、日本語教育など様々な分野で研究が行われてきた。研究基盤となる分野や研究の歴史的発展段階によって、用語とその深いレベルの意味と指向性が異なると推測できる。Brown (2000) は行動主義、認知主義、社会構成主義的な立場から「motivation」の概念的特徴を述べた。表 11 は行動主義、認知主義、社会構成主義の3視点からの「motivation」を示す。

表 11 行動主義、認知主義、社会構成主義の3視点からの「motivation」(Brown 2000) 筆者訳

Behavioristic (行動主義)	Cognitive (認知主義)	Constructivist (社会構成主義)
• Anticipation of reward • Desire to receive positive reinforcement • External, individual forces in control	• Driven by basic human needs (exploration, manipulation, etc.) • Degree of effort expended • Internal, individual forces in control	• Social context • Community • Social status and security of group • Internal, interactive forces in control
• 報酬予期 • ポジティブな強化志向 • 外的、個人的コントロール力	• 人間の欲求に駆動させる (探索、操作など) • 努力の程度 • 内的、個人的コントロール力	• 社会的文脈 • コミュニティ • 社会的地位とグループの安全感 • 内的、相互的コントロール力

行動主義の視点からは「motivation」は報酬予期、ポジティブな強化希望、外的、個人コントロール力が特徴である。また、認知主義の視点では、「motivation」は個人の選択を強調 (Brown 2000) する。動機づけはニーズに駆動され、努力の程度、内的、個人コントロール力が特徴である。さらに、社会構成主義の視点からは、動機づけの形成過程は内的・個人的なものに限らず、クラスメート、教師、クラス、学校さ

らに社会との相互作用の中で形成される（中田・木村・八島 2003）と主張し、社会的文脈、コミュニティ、社会的地位とグループの安全感、内的、相互コントロール力が特徴である。

岡（2017）は、日本語教育学における「motivation」の訳語「動機づけ」、「学習意欲」、「学習動機」といった用語に関して、その定義について、曖昧さが存在していると述べている。同様に、磯田（2005）では、学習意欲は動機づけの研究とされているが、「動機づけ」という概念も非常に抽象的で、「学習意欲」と「動機づけ」の概念が曖昧である問題も指摘した。本研究において、「motivation」の訳語として「動機づけ」という用語を採用することにする。その理由は以下の3点である。

まず、日本語教育において、「学習動機」と「動機づけ」はほぼ同義として扱われることが多い、心理学の理論を用いる時「動機づけ」が使われることが多く、教育実践に比重を置く時は「学習意欲」が使われることが多い（岡 2017）。本研究は学習者の動機に関する基礎的な理論を構築するための研究であり、具体的な場面での教育実践に比重を置くものではないため、「動機づけ」という用語は本研究においてより適切である。

第二に、廣森（2010）は第二言語習得の立場から「motivation」に関する定義を行った。動機づけを「特定の行動を生起し、維持する心理的メカニズム」であると捉え、その特徴を「動機、動機づけ、動機づける」という3つの視点からと捉えている。具体的には、行動の目標や目的（質的側面）を規定する「動機」（motive）、前者に加え実際の行動の強さ（量的側面）を規定する「動機づけ」（motivation）、教師の指導や学習者の自己動機づけによって行動の質的・量的側面への介入を志向する「動機づける」（motivate/motivating）であると定義した。本研究は、「行動の強さ（量的側面）」に焦点を当てる研究である。この定義の中で、実際の行動の強さは「動機づけ」（motivation）に関する定義に含まれることは明示されている。そのため、この意味では、「動機づけ」という用語の定義は明瞭であり、本研究のテーマである「動機減退」との関連づけはしやすいと考えられる。

第三に、鹿毛（2013）は教育心理学の立場から、「動機づけ」は、学問上のタームというより、むしろ日常用語である「意欲」と比べ、価値中立的な学術用語であり、「意欲」だけではなく、行動一般が出現する心理学的メカニズムを包括する用語であると述べている。本研究は学術論文であり、生活色彩を帯びる「意欲」に比べ、中立的学術用語がより適していると思われる。

さらに、「動機づけ」の定義については、上述の廣森（2010）以外でも研究者によってさまざまである。上淵（2013）では、動機づけとは、報酬を得て罰を避ける性質を持った心理的、行動的なプロセスを指すと定義している。鹿毛（2013）では、動機づけを「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、集結する現象」と定義される。Dörnyei（2001）は、「動機づけ」の定義は人間の行為の方向性と重要性に関するものであると述べ、具体的には以下の3点からなる。

- The choice of a particular action.
- The persistence with it.
- The effort expended on it.

つまり、動機づけとは、特定の行為の選択、持続性、努力性に関するものである（筆者訳）。

さらに、鹿毛（2004）と鹿毛（2013）は教育心理学の立場から「動機づけ」を理解する視点を明示した。鹿毛（2004）では、動機づけを理解する「強度」と「方向性」という2視点を提出し、心理現象の心理的エネルギーの「量」の問題としての捉え方は「強度の視点」であり、「何のために」「何を」という行為の目的や内容に注目することは「方向性」である。同様に、鹿毛（2013）では、動機づけのエネルギー性と指向性を提出した。エネルギー性とは動機づけの「量的側面」であり、行動に心理的エネルギーを提供し、活性化する側面を指し、行為の頻度や強さ、持続時間など、その「大小」、「強弱」といった量的な問題に還元できる側面を指す。一方、指向性とは、「質的側面」であり、その行動が何を目指しているのかという意味内容のことである。

鹿毛（2004）と鹿毛（2013）の2視点を廣森（2010）の「motivation」に対する定義から考察すると、動機づけの「方向性」「指向性」は廣森（2010）で指摘した動機（motivate）に相当するものである。「強度」「エネルギー性」と「方向性」「指向性」に合わせたものは廣森（2010）の「動機づけ」（motivation）に相当するものである。しかし、教師の指導や学習者の自己動機づけによって行動の質的・量的側面への介入を志向する「動機づける」（motivate/motivating）（廣森 2010）は教育心理学（鹿毛 2004、2013）が動機づけを理解する視点から除外されている。

本研究では、廣森（2010）は「動機づけ」に対する定義を採用し、行動の目標や目的（質的側面）を規定するに加え、実際の行動の強さ（量的側面）を規定するものであると定義する。

2.1.2 「動機減退」概念の定義

動機減退（Demotivation）は「動機づけ」の量的側面に注目する概念である。

「Demotivation」という学術用語の使用の経緯を調べると、アメリカにおいて1990年代前半に盛んになり始めた教育コミュニケーション（Instructional communication）研究に行き着く（菊地 2015）。この分野はL1コミュニケーションスタディーのサブフィールドである（Dörnyei 2001）。教室での教授プロセスでのコミ

コミュニケーション要素を中心に、学習者（学習者の行為や認知など）、教師（効果的に教授するためのストラテジーなど）、教師と学習者の間の言語的及び非言語的コミュニケーションが研究されてきた (Staton 1989)。動機減退の研究は教育コミュニケーション分野より始められ、第二言語習得、日本語教育では徐々に展開してきた。

第二言語習得研究で、最も頻繁に挙げられるのがDörnyeiによる動機減退の定義である。

‘Demotivation’ concern specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action. (Dörnyei 2001)

この定義を日本語に訳すと、動機減退とは、外的要因によって、行動の意図または進行中の行動に対する動機が削減されることである（筆者訳）。この定義に基づき、Dörnyei（2001）は動機減退という概念に関するさらなる説明をした。動機減退は動機づける積極的な要因はすべて無効になるという意味ではなく、積極的部分は消極的部分に抑制されるのみであり、積極的部分は存在し依然として作動している。さらに、以下のような3つの現象は動機減退ではないと述べられている。

- An attractive alternative action that serves as a powerful distraction.
- The gradual loss of interest in a long-lasting, ongoing activity.
- The sudden realization that the costs of pursuing a goal are too high.

この3現象それぞれは、第一に、代替な行為に強く引き付けられて集中できなくなり、分散していることである。例えば、課題をやらず、その代わりに面白い映画を見ることである。第二に、長期にわたる進行中の活動に対する興味が徐々になくなることである。第三に、目標実現するためのコストの高さへの突然の意識である。

また、廣森（2015）では、動機減退はあくまで「一時的な状態」であり、動機づけを完全に失い、行動の意味や価値を理解できていない状態は「無動機」（Amotivation）と呼ばれ、動機減退とは区別されると指摘している。

先行研究では、Dörnyei（2001）の定義を採用した研究（Kikuchi & Sakai 2009など）はあるが、Dörnyei（2001）の定義をベースにし、修正して使用する場合もある。定義の分岐点は、動機減退要因には内的要因が含まれるかどうかである。例えば、試験と自信のなさは日本の英語学習者の動機減退要因でよく抽出されるものであるが、試験は外的要因と認められても、自信のなさは内的要因である（Sakai & Kikuchi 2009）。さらに、Dörnyei（1998）抽出された9つの動機減退要因のうち、自信と第二外国語に対する否定態度も内的要因で

ある (Sakai & Kikuchi 2009) ため、動機減退要因を内的要因と外的要因の両方から定義する研究 (荒井 2004、Tsuchiya 2006b、Sakai & Kikuchi 2009、Hamada & Grafström 2014、Kim 2009) が近年の主流である。

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

2.2 動機減退研究の位置づけと理論的枠組み

第二言語習得分野における動機づけ研究は 1960 年代より始まり、数多くの本や文献が出版されている (Dörnyei 2010) 。およそ以下のような歴史的発展段階を経過した。

- (1) 社会心理学の発展段階 (1959–1990) —カナダの Gardner と彼の学生、助手によって描いた。
- (2) 認知的立場の発展段階 (1990 年代) —教育心理学における認知的理論の援用によって描いた。
- (3) プロセス指向的発展段階 (過去の 5 年間) —動機づけの変化、Dörnyei、Ushioda などより開始した。

Dörnyei (2010) 筆者訳

社会心理学的発展段階では、代表的な理論は統合的動機づけと道具的動機づけ (Gardner&Lambert 1972) 理論である。教育心理学における認知的立場の発展段階では、外発的動機づけと内発的動機づけ理論、達成動機理論、原因帰属理論 (Weiner 1972,1979)、自己決定理論 (Deci &Ryan 1985, Ryan &Deci 2000) を中心に、研究されてきた。プロセス指向的発展段階では、動機づけを常時に変化するものであるとして捉え、L2 クラスの中で、言語学習の動機づけは可変性があり、あるコンテキストで何ヶ月、何年間、生涯言語学習者いずれにとっても、動機づけは多様な発展段階を経ると予想され、ダイナミックなファクターである (Dörnyei 2010)。すなわち、この段階では、動機づけはダイナミックな変化の中で捉えられている。

さらに、中田 (2011) では、動機づけ研究の変遷に関して、Dörnyei (2010) よりさらに詳しい分類を行った。具体的には、動機づけのアプローチ・テーマを社会心理学、教育心理学、社会文化的・状況論的、社会構成主義、動機づけ方略、動機喪失 (Demotivation) ・学習経験、実践者研究、自己動機づけという 8 アプローチ・テーマに分類し、各アプローチ・テーマが組み込まれた年などが挙げられた。図 12 に示しているように、社会心理学的アプローチはもっとも長い歴史を持つアプローチであり、その次は、教育心理学的アプローチ、社会文化的・状況論的アプローチ、社会構成主義などである。2005 年以後、動機喪失

(Demotivation)・学習経験、実践者研究、自己動機づけが研究者の視野に入るようになり、動機づけ研究におけるアプローチは多様化してきているといえる。

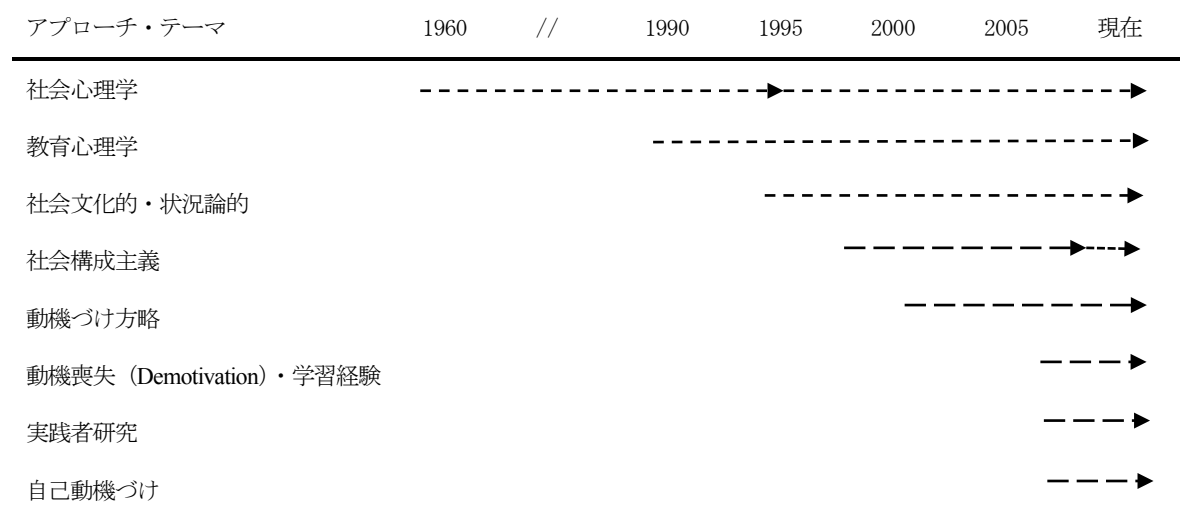


図 12 動機づけ研究の変遷 (中田 2011)

本研究は動機づけ研究の変遷 (中田 2011) の中で、動機喪失 (Demotivation)・学習経験に位置づけられると考えられる。動機減退の研究は比較的新しい視点でもある。

以下では、学習動機研究、動機減退研究 (Demotivation) でよく援用される理論的枠組みである統合的動機づけと道具的動機づけの枠組み、内発的動機づけと外発的動機づけの枠組みを述べる。

2.2.1 統合的・道具的動機づけ

第二言語習得における動機づけ研究は社会心理学者 Wallace Lambert と Robert Gardner より、カナダのバイリンガル社会的コンテキストで研究されてきた。第二言語は異なる民族コミュニティの媒介要素と見なされ、目標コミュニティの言語を学習する動機は異文化間コミュニケーションや融合を促進あるいは阻害する主要な要因である。このアプローチの重要な観点は、第二言語や第二言語コミュニティに対する態度はもちろん、自民族中心主義の指向性も第二言語習得の行動に直接的な影響を与えることである (Dörnyei & Ushioda 2011)。

統合的動機づけ・道具的動機づけ (Gardner & Lambert 1972) という枠組みは社会心理学アプローチからの理論である。白井 (2011) によると、統合的動機づけ (Integrative orientation) とは、自分が好印象をもつ

ている外国人に対して、共感し、高い価値を与える学習者は学習対象言語を話す人々とその文化を理解したい、その人々と同じように振る舞いたい、その文化に参加したいと思う傾向が強く、それが長期的・持続的な学習意欲に繋がる動機づけのことである。道具的動機づけ（Instrumental orientation）とは、実利的な利益を求めて学習する動機のことであると述べている。例を挙げると、ある学習者が目標言語の文化が好きであるため、その言語を学ぶことは統合的動機づけであるが、将来、いい仕事を見つけないなど何かを得られることを期待するような動機は道具的動機づけである。

2000 年代前後に、この枠組みを用いて、学習者の動機づけの構造について探索する研究（郭・大北 2001, 郭・全 2006 など）が多数見られた。

2.2.2 内発的・外発的動機づけ

内発的動機（Intrinsic motive）と外発的動機（Extrinsic motive）は、教育心理学を基盤とする学習動機研究において古くから取り上げられてきた概念であり、今でも活発に研究が行われている（廣森 2010）。その定義に関しては、鹿毛(2013)では、外発的動機づけとは、原則的に、その活動と内容的に無関係な目標のための手段としてその活動に取り組む場合を指す。その行為の目標としては、一般に「賞罰」が想定されており、賞の獲得あるいは罰の回避が目指されることになる。内発的動機づけとは自己目的的な行動の生起、維持、発展過程である。学習意欲の観点からは、「自己目的的な学習の動機づけ」という意味になると定義している。廣森(2010)では、学習活動それ自体が目標となる場合は内発的動機、学習活動が手段となる場合は外発的動機として区別されることが多いと述べている。

教育心理学の観点から、内発的動機づけ・外発的動機づけという枠組みを用い、ニュージーランドにおける日本語専攻学習者の動機づけの構造（縫部・狩野・伊藤 1995）などのような研究が数多く行われてきた。

内発的・外発的動機づけの二項対立ではなく、内発的・外発的動機づけという理論的枠組みをさらに発展し、学習者の自律性によって、外発的動機づけをさらに細かく 4 つの段階に分類された自己決定理論（Self-determination Theory）（Ryan & Deci 2000）がある。

自己決定理論を具体的説明すると、自己決定の段階性によって、動機づけを内発的動機づけ、外発的動機づけと無動機に分類する。さらに、調整段階のレベルでは、非動機づけは調整なし、内発的動機づけは内発的調整と対応できるが、外発的動機づけは外的調整、取り入れ調整、同一視調整、統合的調整 4 段階に分類される。図 13 に、自己決定の段階性（Ryan & Deci 2000, 上淵 2004）を示す。

行動	非自己決定的					自己決定的
動機づけ	非動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
調整段階 (スタイル)	調整なし	外的調整	取り入的調整	同一視的調整	統合的調整	内発的調整

図 13 自己決定の段階性 (Ryan & Deci 2000、上淵 2004)

上淵 (2004) では、自己決定の各段階について、以下のように詳述している。

非動機づけとは無動機の状態である。外的調整は課題に対する価値は認められないが、外部から強制されて、「やらされている」状態であり、取り入れ調整は課題の価値を認め、自己の価値観として取り入れつつあるものの、「しなくてはいけない」といった義務的な感覚を伴っている状態である。そのため、有能感を得るために、社会的比較や承認などの外部評価が必要となることが想定され、能力のないことを示さないために、困難な課題を回避し、多大な努力を払うことを放棄することも予想される。同一視的調整は自己の価値観として、行動の持つ価値の重要さが認識され、自分にとって重要だから、やるといった積極的な理由へと変わる。たとえばかの目的を達成するための手段的な行動であっても、その重要さは自己の価値観として十分に認識されている場合「そうありたい」自己と認識され、自律的動機づけと感じられるようになる。そして、統合的調整は他にやりたいことなどがあった場合でも、何の葛藤もなく自然とその行動を優先させてしまうような状態であり、自ら「やりたくて」その行動を選択している状態になるとされる。最後に、内発的動機づけとはある行動がそれ自体を目的としている。

自己決定理論を理論的枠組みとして行った研究には廣森 (2005)、千葉 (2012)、小林・千葉 (2017) などがある。

2.3 先行研究

本節では、第二言語習得分野における動機減退に関する先行研究を概観する。先行研究をレビューする際、まず、研究対象、研究目的、研究方法、研究結果の4点に焦点を当て、比較を行いながら、この20年間、動機減退研究の動向を明らかにする。

次に、日本語教育分野に特化し、世界各国異なる属性の日本語学習者を対象とする動機減退研究の発展

と現状を示す。

最後に、中国の日本語教育における動機づけ研究や動機減退研究の発展、現状、及び、問題点を提示し、中国日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性、中国の独特な教育環境・入学制度を動機減退研究と関連づける必要性を主張したい。

2.3.1 第二言語習得（SLA）における動機減退研究

動機減退は動機づけという分野で比較的新しい話題である（Dörnyei 2010, Cankaya 2018 など）。教室の中で、動機づけは重要なものである。動機づけの高い学習者はクラス全体にポジティブな雰囲気を作り上げていくが、動機減退した学習者はその対立面まで引っ張っていく（Rajabi & Pozveh 2016）。動機づけの重要性が認識されるに伴い、動機減退は注目されてきている。

1990 年代の後半、Dörnyei, Oxford らは言語学習者の動機減退要因を探索し始めた。第二言語習得における動機減退の研究は Dörnyei, Oxford より始められたと言える。

Oxford (1998) は、学習者の動機減退を研究するため、アメリカの学習者（高校生と大学生）250 名を対象に、近い 5 年間の言語学習経験について、自由記述調査を行った。調査では、「教師と争いのあった経験があったら述べてください」、「不快感を感じさせる教室環境について述べてください」など多様なヒントを与えた。内容分析（Content analysis）の結果、4 つの主題が浮上した。1 つ目は、教師は学生への思いやりが足りない、教師の厳しすぎる要求、教師の不公平といった教師と学習者の個人的関係である。2 つ目は、教師のコースや資料に対する態度、熱意であり、例えば、熱意の不足、ぞんざいな管理である。3 つ目は、教師と学習者のスタイルの衝突である。授業に対する真剣程度の衝突はその例である。4 つ目は、教室活動の特徴である。例えば、不適切な活動や、学生に負担をかけすぎる活動や過度に繰り返される活動である（Dörnyei 2001, Dörnyei & Ushioda 2011）。

Dörnyei (1998) は、Oxford (1998) と異なり、学習者一般の動機減退要因を探索するのではなく、すでに動機づけが減退したと認定された学習者のみを研究対象としていた（Dörnyei & Ushioda 2011）。Dörnyei (1998) では、ハンガリーの首都ブダペストの中学生 50 名の学習者を対象に、動機減退要因を探索するために、一人 10 分から 30 分の半構造化インタビューを行った。この 50 名の学習者は動機づけが減退したと教師や友達に認定されたものであり、全員が英語かドイツ語いずれかを第二言語としていた。研究目的に合わせ、核心となる質問リストを作成したが、インタビューをする際に、できるだけ調査対象者が自由に話せるように工夫した。得られたデータは全て録音され、ステップワイズテーマコンテンツ分析法（Stepwise

theme-based content analytical procedure) で分析した結果が得られた。L2 学習者の主要な動機減退要因の分類を表 12 に示す。

表 12 L2 学習者の主要な動機減退要因の分類(Dörnyei 1998 筆者訳)

動機減退要因		N
The teacher	教師	30
Inadequate school facilities	学校の設備への不満	11
Reduced self-confidence	自信のなさ	11
Negative attitude towards the L2	第二外国語に対する否定的な態度	9
Compulsory nature of L2 study	外国語学習が強制的である	4
Interference of another foreign language being studied	第三外国語の干渉	3
Negative attitude towards L2 community	外国語集団に対する否定的な態度	3
Attitudes of group members	授業におけるグループの態度	2
Coursebook	教材と教科書	2

Dörnyei (1998) では、学習者のやる気にマイナスの影響を与えるものとして、「教師」、「学校の設備への不満」、「自信のなさ」、「第二外国語に対する否定的な態度」、「外国語学習が強制的である」、「第三外国語の干渉」、「授業におけるグループの態度」、「外国語集団に対する否定的な態度」、「教材と教科書」という 9 つの動機減退要因が挙げられた。その中で、教師の性格、能力、ティーチング・スキル、スタイルなど、教師に関係する直接的動機減退要因が全体の 40% に達したと指摘された。2 番目の「自信のなさ」は全体の 15% であり、教師に関係する間接的動機減退要因である。その理由は教師がコントロールする教室のイベントが学習者の「自信のなさ」を導いたためである。すなわち、教師からの直接的・間接的影響は全体の半分以上を上回る 55% であり、教師は学習者の動機減退に重要な役割を果たしていると言える。その次の「学校の設備への不満」と「第二外国語に対する否定的な態度」もそれぞれ全体の 10% 以上を占めている重要な動機減退要因である (Dörnyei 2001, Dörnyei & Ushioda 2011)。

以上のように、Dörnyei (1998) の結論は、Oxford (1998) と同様に、教師の役割の重要性を強調することになる (Dörnyei & Ushioda 2011, Dörnyei 2001)。

2000 年以後、第二言語習得の分野において、「動機減退」はより多くの研究者によって関心を集め始めた (Kikuchi & Sakai 2009)。最初の段階では、Dörnyei (1998) を基礎した研究が多い (Falout & Maruyama 2004 など)。その後、Sakai & Kikuchi (2009) による日本の高校生を対象とする研究を皮切りに、動機減退の問題はさ

らに脚光を浴びるようになり、Sakai & Kikuchi (2009) の動機減退要因フレームワークを参考に行われた調査 (Krishnan & Pathan 2013、Meshkat & Hassani 2012、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012、Hamada 2011 など) が増えてきた。

国別、地域別で言うと、アジアでは、日本、中国、韓国、ベトナム、中東地域では、イラン、トルコ、ヨーロッパでは、ハンガリーなど様々な国の第二言語学習者、特に英語学習者を対象とする研究が列举できる。

また、学習者を学習段階で分類すると、中学生、高校生、大学生のいずれかを研究対象としている研究や、中学校から大学まで、動機づけの変化を縦断的に見る研究もあった。

本研究では、2000 年代以後の第二言語習得研究における動機減退要因に関連する先行研究 22 本を選択し、それぞれの研究対象、研究目的、研究方法、研究結果を紹介する。その後、研究対象、研究目的、研究方法、研究結果別に第二言語習得研究における動機減退要因研究の発展傾向と現状を分析する。表 13 に第二言語習得研究における動機減退要因に関する先行研究を示す。

表 13 第二言語習得研究における動機減退要因に関する先行研究

研究	研究対象	研究目的	研究方法（具体的）	研究結果
Falout & Maruyama (2004)	日本・大学生 164 名首都圏の 大学新入生（日 本）	・ EFL 環境下で、 学習者の英語学習 熟達度によって、 動機減退要因はど のように異なるか	質問紙調査（量的）49 項目 質問紙の作成： Dörnyei (2001) を参考に、6 要 因を採用：教師、コース、外 国語集団に対する態度、外国 語に対する態度、自信、グル ープメンバー	・ LP（低熟達度グループ）の動機 減退率：71.4% ・ HP（高熟達度グループ）の動機 減退率：70.5% ・ LP は「外国語集団に対する態 度」以外、全部の要因は動機減退 要因になる。影響の強い順は自 信、外国語に対する態度、コース、 教師、グループメンバー ・ HP にとって、「自信」の平均値 が高く、最も重要な動機減退要因 である。また、過去から現在まで LP は自信の喪失に変化が見えた が、HP は変化が見えない（ずっと 平均値が高い）

				・LP の過去の学習経験は現在の動機減退と関連があるが、HP は関係無い ・HP の動機減退は高校時代からだったが、LP はもっと早い時期からだった ・教師に関しては、HP はLP より教師からの影響は強い ・LP 学習者は動機減退を内在化していくのに対して、HP 学習者は情意的要因と学習状況をコントロールし、教師の教授法に原因帰属する傾向がある
Kikuchi & Sakai (2009)	日本・大学生 東京・静岡の私立大学 3 大学に通う 112 名（男 38 名、女 74 名）の英語学習者 ・学校 A（静岡）48 名 ・学校 B（東京）41 名 ・学校 C（東京）23 名	・日本における大 学英語学習者の動 機減退要因は何か	質問紙調査（量的）35 項目（学習者基本情報・質問紙 35 項目・自由記述部分） 質問紙の作成： 主に Kikuchi (2009)を参考に した。荒井 (2004),Tsuchiya (2004a, 2004b, 2006a, 2006b)、 Falout & Maruyama (2004)を参 考に、質問紙を修正した	質問紙調査の結果 5 因子構造 (1) 教科書 (2) 不十分な教室施設 (3) テストの得点 (4) コミュニカティブでない教 授法 (5) 教員の能力や指導スタイル ・5 因子の中で、(2) 不十分な教室施設は他の因子と比べ、学習者の動機減退への影響は弱い。 自由記述調査の結果 ・57 名はコメントを書いた。 ・5 因子のうちの (3) (4) (5) はコメントには見られたが、(1) (2) は見られなかった。
	日本・高校生	・日本の高校生英	質問紙調査（量的）35 項目	質問紙調査の結果

Sakai & Kikuchi (2009)	日本の高校生 656名（4高校） 学校K:233名 学校S:137名 学校N:188名 学校H:98名	語学習者の動機減退要因は何か。 ・動機づけの高いグループと低いグループは動機減退要因に関して何が異なるか。	質問紙の作成： 荒井 (2004), Tsuchiya (2006a, 2006b), Hasegawa (2004), Falout & Maruyama (2004)などを参考にした。 質問紙の構成： 教師、教室の特徴、失敗の経験、教室環境、学習内容、興味の欠如 質問：あなたは英語学習の動機づけの強度はどうですか。	5 因子構造 (1) 学習内容 (2) 教員の能力や指導スタイル (3) 不十分な教室施設 (4) 内発的動機づけの欠如 (5) テストの得点 ・テストの得点は動機づけの高い群と低い群の動機減退要因になる。特に、低群への影響が強い。 ・「学習目標がなくなった」ことは低群学習者の注意すべき減退要因である。 ・教師に関する要因は学習内容とテストの得点ほど強くはない。 ・動機づけの高い群と低い群の間、「学習内容」、「内発的動機づけの欠如」、「テストの得点に有意差」が見られたが、「教員の能力や指導スタイル」、「不十分な教室施設」には有意差がない。 ・「不十分な教室施設」は両群の動機減退要因ではない。
	日本・大学生 日本の大学生 900名 ・7大学の28専門 ・東京エリアの大学	・日本のEFL英語学習者の動機減退要因は何か。 ・過去の動機減退要因はどの程度現在の熟達度に影響するか。 ・低熟達度の学習	質問紙調査（量的）52項目 質問紙の作成： Falout & Maruyama (2004)などを参考にした。	質問紙調査の結果 9 因子構造 外的要因 (3) (1) 教師の直接的な影響 (2) 文法と翻訳 (3) コースのレベル 内的要因 (3) (4) 自己中傷（自信喪失、自己非

Falout & Elwood & Hood (2009)		者は動機減退時の自己制御力は低いのか。		難など) (5) 英語の価値づけ (6) 自信 反応的要因(3) (7) ヘルプ探求 (8) 娯楽探求 (9) 逃避 ・ 内的要因と反応的要因は外的要因より学習成果と関連がある。 ・ L2 学習経験の少ない学習者や低熟達度の学習者ほど動機減退より影響を受けやすく、自己制御力が低い。
Hamada (2011)	日本・高校生と大学生 北日本・2 高校 1 年生 234 名 男性 128 名 女性 93 名 不明 13 名 関東地域大学 1 年生 217 名 (10 高校) 男性 64 名 女性 132 名 不明 21 名 高校生 8 名インタビュー	・ 日本の中学生と高校生の動機減退要因はそれぞれ何か。 ・ 中学生と高校生の動機減退要因の強さの順位はどのようになっているか。 ・ 高校では、強い動機減退要因はどのように変化するか。	質問紙調査 (量的) 44 項目 質問紙の作成 : Hasegawa (2004), Tsuchiya (2004a, 2004b, 2006a, 2006b), Falout & Maruyama (2004), Sakai & Kikuchi (2009), Hamada (2008)などを参考にした。 ・ 質問紙は「レッスン・スタイル」、「教科書」、「教師」、「内部的動機づけの欠如」、「英語の自然特性」、「試験」、「学習環境」、「自信喪失」の 8 カテゴリーから構成される。 インタビュー調査 (高校生 8 名)	質問紙調査の結果 6 因子構造 (1) レッスン・スタイル (2) 教科書 (3) 教師 (4) 英語の自然特性 (5) 試験 (6) 自信の喪失 ・ 中学生群と高校生の間、レッスン・スタイル、教師、英語の自然特性に有意差が見られた。

Mahbudi & Hosseini (2014)	イラン・中学生 イランのトルコ系マイノリティ中学生 604 名 男性 318 名 女性 286 名 5 地区・10 学校	・イランのトルコ系マイノリティ中学生の動機減退要因は何か。 ・強い民族性を持つ学生（More ethnic）と弱い民族性を持つ学生（Less ethnic）の動機減退要因は何が異なるか。	質問紙調査（量的）35 項目 ・先行研究に基づいた動機減退に関する質問紙 35 項目 ・民族性の強度を測る質問紙 38 項目	質問紙調査の結果 3 因子構造 (1) 学習内容とテストの達成度 (2) クラスのサイズ、教室環境、失敗経験と内的動機の欠如 (3) 授業と教師 ・t 検定を行った結果、因子 2 には、強い民族性を持つ学生（More ethnic）と弱い民族性を持つ学生（Less ethnic）の間に有意差があるが、因子 1 と 3 には有意差がない。 ・(1) と (3) は学習者自身の要因ではない、教育施設の不足と教師はイランの教育システムの問題を提示している。
Agawa & Ueda (2013)	日本・大学生 20 大学の 1899 名日本人大学生 男性 892 名 女性 904 名 ・13%は英語専攻	・EFL 学習者はどのような動機減退を経験したか ・どのように反応したか。 学習者を 3 グループに分類した。 ・動機減退経験したことがないグループ ・動機減退し、すぐ回復したグループ	質問紙調査（量的）40 項目 質問紙の作成：明示されていない 自由記述調査（質的） ・動機減退経験（グループ分けのため） ・動機減退経験のないグループ：英語学習の動機づけが高く維持できる理由は何か。 ・動機減退し、すぐ回復したグループ：動機づけ回復の理由と状況は何か。 ・動機減退し、回復できなかったグループ：動機減退の要	質問紙調査の結果 4 因子構造 (1) 英語は難しい科目である (2) 教師とクラスへの不満 (3) L2 セルフの不足 (4) 学習不安 自由記述調査の結果 ・英語が難しいかどうかという感覚は動機減退経験があるかどうかを暗示できない。 ・L2 セルフがあるかどうかは動機減退の有無に影響がある。

		・ 動機減退し、回復できなかったグループ	因は何か。	
Krishnan & Pathan (2013)	パキスタン・大学生 パキスタンで英語を第 2 言語として学習する大学 1 年生 116 名	パキスタン大学生の英語学習動機減退要因は何か。	質問紙調査 (量的) 35 項目 質問紙の作成 : Sakai & Kikuchi (2009) をフレームワークにした。 ・ 内的 : 自信の喪失 ・ 外的 : 文法に基づく教授法、成績の得点、教師の行為、学習内容、学習環境 自由記述調査 Open-ended question 質問 : どのような動機減退経験があったか。 目的 : 質問紙調査結果の確認と動機減退へ深いレベルのデータの提供。	質問紙調査の結果 パーセンテージが示された。 文法に基づく教授法 (61.7%) 学習環境(53.9%) 成績の得点(43.2%) 学習内容(35.5%) 自信の喪失(32.7%) 教師の行為(26.9%) ・ 調査の結果は Sakai & Kikuchi (2009) の結論と一致している。 自由記述調査の結果 「英語社会に対する否定的態度」という新しい要因を発見した。
Li & Zhou (2013)	中国&韓国・大学生 中国大学英语学習者 97 名 韓国大学英语学習者 101 名	・ 中国大学生の英語学習の動機減退要因は何か ・ 韓国大学生の英語学習の動機減退要因は何か ・ 中国と韓国大学生の動機減退要因での文化と関連の	質問紙調査 (量的) 40 項目 質問紙の作成 : 自由記述調査とインタビューによるボトムアップ方式で独自の質問紙を作成した。	質問紙調査の結果 中国・6 因子構造 (1) 不十分な教室施設 (2) 目標言語と文化に対する消極的態度 (3) 学習ストラテジーの不足 (4) 教師 (5) 自信喪失 (6) 学習環境 韓国・5 因子構造 (1) 学習環境

		ある要因は何か。		(2) 教師 (3) 自信喪失 (4) 他の学習者からのプレッシャー (5) 不十分な教室施設 ・「教師」、「自信喪失」、「不十分な教室施設」、「学習環境」の4因子は共通している。 ・異なる文化的コンテキストでは、動機減退要因は文化的特徴を反映できる。
Trang& Baldauf (2007)	ベトナム・大学生 ベトナムの大学生 100 名 英語専攻ではないが、英語の学習は 4 学期必須	・動機減退はどの程度問題になっているか。 ・ベトナムの大学生の動機減退要因は何か。 ・これらの動機減退要因の強さの順位はどのようになっているか。 ・学習者が動機減退を克服する理由は何か。	学習者に振返りの小論文を書かせた。 小論文は以下の三つの部分からなる： ・英語学習での動機減退の経験の有無と理由。 ・現在、英語の学習が好きか、どのように英語への興味を回復できたか。 ・動機減退に対する可能な解決法は何か。 小論文に基づき、4 グループに分かれた。 ・動機減退経験のないグループ (9 人) ・動機減退から完全に回復できたグループ (47 人) ・動機減退から回復できたが、	・372 動機減退に関する記述が得られ、14 カテゴリーに分類された。 135 個・内的要因 36% 英語に対する態度、失敗的経験と成功経験の少なさ、自尊 237 個・外的要因 64% (教師関連 38%・学習環境関連 21%) 教師の行為、教師の能力、教師の教え方、教師の評価、教室内の雰囲気、英語の使用機会、学習環境、教科書、教室内時間、義務的な英語学習、消極的変化 動機減退を克服する理由 ・動機減退から完全に回復できたグループ (内的理由)

			完全ではないグループ(21人) ・動機減退し、回復できなかったグループ(20人) 100人中88人は動機減退の経験があった。 動機減退はベトナムでは、問題となっている。	Self-improvement 自己改善、 Attitudes towards English 英語学習態度の改善 Personal reasons 個人的要因 (外的理由) Teacher behavior 教師の行為 Teaching method 教師の教授法の改善 Learning conditions 学習環境の改善 External encouragement 外的激励 ・動機減退から回復できたが、完全ではないグループ (内的理由) Attitudes towards English 英語学習態度の改善 Personal reasons 個人的要因 Awareness of the importance of English 英語学習の重要性への意識 (外的理由) Teacher behavior 教師の行為 Teaching method 教師の教授法の改善
	イラン・大学生 イラントップレベル 10 大学のうち、170 名大学生	・イラン大学生の動機減退要因は何か。 ・イラン大学生の再動機づけ要因は何か。	質問紙調査 (量的) 40 項目 質問紙作成： 学習者 20 人 (10 大学 2 名ずつ) を対象に動機減退・回復要因を中心に、半構造化インタビュー実施し、ボトムアップ	質問紙調査の結果 9 因子構造 「教師」、「シラバスデザイン」、「管理的意思決定」、「施設」、「採点システム」、「悲観的未来」、「経済的理由」、「教室内環境」、

Sahragard &Ansari- po ur (2014)	男性 97 名 女性 73 名		プ方式で独自の質問紙を作成した。	「カリキュラムの決定」 ・他の先行研究に区別する要因である「経済的な理由」は外的要因として、最も重要な動機減退要因である。 ・以上のすべての動機減退要因は正確に対処すれば、動機の回復要因にもなる。
Song&Kim (2017)	韓国・高校生 韓国の高校 2 年 生 64 名 さらに、 その中から 27 名を選択した。	・韓国の高校生の 動機減退要因は何 か。 ・韓国高校生の動 機回復要因は何 か。	自由記述調査とインタビュー ・学習者 64 名に幼稚園から高 校生までの動機づけ変化強度 の曲線図 (Motivational timeline graph) を書いてもらった。 対象：動機減退グループ 15 名、動機回復グループ 13 名 ↓ それぞれのグループに異なる 自由記述式の質問紙調査を行 った。 自由記述調査質問紙の作成： Dörnyei & Ushioda (2011)を参 考にした。 ↓ 動機減退グループ 10 名、動機 回復グループ 12 名にインタ ビュー調査を実施 (10-20 分) した。	自由記述調査の結果 ・動機減退要因 (5 個・2 グループ) (1)L2 学習環境 (2)原因帰属 (attribution) (3)社会・家族の影響 (4)L2 とその文化 (5)英語学習の必要性 ・動機回復要因 (動機回復グルー プ) 同上 ・動機減退要因と動機回復要因の パターンは類似的である。 ・外的要因で、中学校段階が動機 減退の最も激しい段階である。例 えば：教師の教授法、学習困難、 社会プレッシャーなどである。 ・再動機づけができた 13 名は外 的要因と内的要因の両方の働き で回復できた。外的要因は学習方 法の改善、クラスメートの激励、

				内的要因は英語学習必要性の意識である。 ・英語学習の必要性を意識することはもっともいい動機回復要因である。
Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)	<u>イラン・大学生</u> イランの大学生 260 名 男性 150 名 女性 110 名	・イラン大学生英語学習の動機減退要因は何か。 ・動機づけの高いグループと低いグループの動機減退要因を比較する。	<u>質問紙調査</u> (量的) 35 項目 質問紙の作成 Sakai & Kikuchi (2009)の質問紙を参考に作成した。	<u>質問紙調査の結果</u> 5 因子構造 (1) 期待した個人能力の不足 (2) 内発的動機づけの不足 (3) 教師の教授法と学習内容 (4) 不十分な教室施設 (5) 難易度の高い文法への重視傾向 ・動機づけの高い群と低い群の間、「期待した個人能力の不足」、「内発的動機づけの不足」に有意差が見られた。 ・イランの大学生に対応するときに、内的要因は無視できない要因である。
Meshkat & Hassani (2012)	<u>イラン・高校生</u> イランの 4 高校 男子校 2 校 女子校 2 校 高校生 2 年生と 3 年生計 421 名	・英語教室学習におけるイランの高校生の動機減退要因のパーセンテージはどれぐらいか。 ・男子と女子の動機減退要因に何か違いがあるか。	<u>質問紙調査</u> (量的) 21 項目 質問紙の作成 Sakai & Kikuchi (2009)の質問紙と探索的因子分析を参考に作成した。 <u>自由記述調査</u> 質問紙以外の動機減退要因について書いてもらった。	Sakai & Kikuchi (2009) の 5 因子 (1) 学習内容 (2) 教員の能力や指導スタイル (3) 不十分な教室施設 (4) 内発的動機づけの欠如 (×) (5) テストの得点 (×) ・「内発的動機づけの欠如」と「テストの得点」は動機減退要因ではない。

				・学習内容と関連のある「文法強調」、「長い文章」、「英語教室での正しい英語の使用期待」は動機減退要因である。 ・「不十分な教室施設」、「文法強調」、「長い文章」、「英語教室での正しい英語の使用期待」は強い動機減退要因である。 ・「学習内容」、「教員の能力や指導スタイル」は中程度の動機減退要因である。 ・男子と女子の間で有意差のある要因は「学習内容」、「教員の能力や指導スタイル」である。
Hu (2011)	<u>台湾・大学生</u> 台湾南部の大学 1年生 467名 全員中学校・高校段階で6年間英語学習歴がある。 男性：241名 女性：221名	台湾学習者の過去の動機減退経験と英語学習の達成度の関係は何か。	<u>質問紙調査</u> (量的) 35項目 質問紙の作成： ・1-8はChang & cho (2003)の質問紙を参考に作成した。 ・9-11は作者の調査に基づく。 質問紙の構成：11部分 (1) 言語学習困難 (2) 自己価値実現 (3) 単調な授業 (4) 教師学生の良くない人間関係 (5) 処罰 (6) 言語学習不安 (7) 自己決定感の不足 (8) 悪い教室管理 (9) 理論の応用の不足 (10) 対人不安 (11) 入学試験英語力の不足 言語熟達度の基準 GEPT (General English Proficiency	・文法テストと関連のある動機減退要因は：(1) 言語学習困難(2) 自己価値実現(3) 単調な授業(4) 教師学生の良くない人間関係(5) 処罰(6) 言語学習不安である。 ・リスニングテストと関連のある動機減退要因は(1) 言語学習困難(2) 自己価値実現(3) 単調な授業(5) 処罰(6) 言語学習不安(7) 自己決定感の不足(8) 悪い教室管理(9) 理論の応用の不足(10) 対人不安(11) 入学試験英語力の不足である。 ・言語学習困難は英語学習熟達度を説明するもっとも重要な変数

			Test)	になる。言語学習不安は2 番目の変数である。 ・言語学習困難に関しては、「語彙の記憶問題」は最も重要な要因である ・どのように台湾の英語学習者の学習困難に対する不安を軽減できるかは課題である。
Gao & Liu (2016)	<u>中国・中学生</u> 中国における安徽省の中学生 472 名 男性 247 名 女性 225 名	・中国における中学生の英語学習動機減退要因は何か。 ・農村出身と都市出身の学習者の動機減退要因は何か異なるか。	<u>質問紙調査</u> (量的) 質問紙の作成 : Liu (2014) を参考に質問紙を作成した。 質問紙の構成 : 4 部分 教師関連要因 : 教師の技能、教師の責任感 社会環境関連要因 : 経済的サポート、親の指導 学習者関連要因 : 学習者の自信、学習態度 学習環境関連要因 : 学習内容	・教師関連要因 (M=5.26 SD=0.68)、社会環境関連要因 (M=5.11 SD=0.76)、学習者関連要因 (M=5.02 SD=0.67)、学習環境関連要因 (M=4.52 SD=1.18) の平均値と標準偏差が計算された。 ・農村・都市出身の間 : 社会環境関連要因 : 経済的サポート、教師関連要因 : 教師の技能、学習者関連要因 : 学習者の自信、学習態度の4 要因に有意差が見られた。いずれも農村のほうが平均値は高い。
	<u>韓国・中学生</u> 韓国南部の中学生 220 名 中 1:78 名 中 2:68 名 中 3:74 名 男性 : 125 名 女性 : 95 名	・韓国中学生英語学習者の動機減退要因は何か。 ・低い熟達度の学習者と高い熟達度の学習者の動機減退要因の間、何か異なるか。	<u>質問紙調査</u> (量的) 31 項目 質問紙の作成 : Dömyei (2001), Gorham & Millette (1997), Sakai & Kikuchi (2009), Trang & Baldauf (2007) の質問紙を参考にした。 質問紙の構成 : 7 カテゴリー	<u>質問紙調査の結果</u> 5 因子構造 (1) 英語学習困難 (2) 教師の能力とティーチング・スタイル (3) 英語クラスの特徴 (4) 動機と興味の減少 (5) 不十分な学習環境 ・「教師」は 5 要因の中で最も弱

Kim (2009)			(1) 英語クラスの特徴 (2) 失敗的学習経験と英語学習困難 (3) 教科書 (4) 不十分な学習環境 (5) テスト (6) 興味の不足 (7) 教師 熟達度の判断基準：中間試験の成績 高熟達度：107 名 低熟達度：106 名	い要因である。 ・低熟達度の学習者にとって、「英語学習困難」と「動機と興味の減少」は動機への影響が最も強い要因である。 ・高熟達度学習者にとって、「英語クラスの特徴」は動機への影響が最も強い要因である。 ・「英語学習困難」と「動機と興味の減少」は学習熟達度と有意な相関があるが、他の3因子はない。 ・「英語学習困難」は「学習熟達度」と最も相関が強いが、「不十分な学習環境」は学習熟達度と最も相関が低い。
Hosseinpour&Tabrizi (2016)	<u>イラン・大学生</u> 本調査： イランのペルシヤ人大学生 382 名 女性 223 名 男性 159 名 ・インタビュー 調査：20 名 ・予備調査：30 人	・イラン大学生の動機減退要因は何か。 ・英語学習熟達度によって、動機減退要因はどうなるか。	<u>質問紙調査</u> ・個人の基本情報 ・自己評価質問紙 (GEP self-assessment) A1-C2 (目的：英語の熟達度を測る) ・動機減退質問紙 (量的) 40 項目 質問紙の作成： ・学習者へのインタビュー (20 人) に基づき、ボトムアップ方式で独自の質問紙を作成した。(質問：英語学習の動機減退要因は何か) 質問紙の構成：10 カテゴリー	<u>質問紙調査の結果</u> (GEP self-assessment) テストの結果： 61.3% 低熟達度 33.2% 中熟達度 5.5% 高熟達度 7 因子構造 (1) 英語に対する消極的態度 (2) 学校施設の不足 (3) 教師とティーチング・スタイル (4) 英語学習目的の喪失 (5) 教授法 (6) 自信の喪失

			(1) 英語と英語圏の文化に対する消極的態度 (2) 学校施設の不足 (3) 教師の特徴 (4) 教授スタイル (5) 教授法 (6) 学習目的がない (7) 失敗的学習経験による自信の喪失 (8) 教室活動と環境 (9) 周りからのプレッシャー (10) 教科書	(7) 教室内活動の特徴 ・他の群と比べ、低熟達度群のほうが、自信の喪失と英語に対する消極的態度が動機減退への影響は強い。
Yadav& BaniAta (2013)	サウジアラビア・大学生 サウジアラビアの大学の英語専攻大学生 100 名 (男性)	・サウジアラビアの大学生の動機減退要因は何か。 ・学習者の弱点と動機減退要因を知った上で、学習者の不安と動機減退はどう軽減できるか。	質問紙調査 (量的) 30 項目 質問紙の作成： ・学習者へのインタビューに基づき、ボトムアップ方式で独自の質問紙を作成した。 質問紙の構成： 10 カテゴリー (1) 教師 (2) コースの内容 (3) 教室内環境 (4) 周りの友達の影響 (5) 教師学生の友好関係 (6) 機材 (7) 不十分な施設 (8) 課題や試験のプレッシャー (9) 英語の有用性	・単語、文法、リスニングなどの英語学習困難は最も重要な動機減退要因である。 ・教師のパーソナリティーや教授法も動機減退要因の一つである。 提言： ・サウジアラビアでは、教師は学習者のニーズと学習目標に合わせ、教室活動を実施し、単純な単語の暗記や文法ルール説明だけに止まらない。 ・現実世界での英語のコミュニケーションや使用ができるような方法で教えなければいけない。 ・学校はテクニカルなディバイスを提供すべきである。 ・高校の管理層は学習者のレベルと能力に合わせ、教師にアプロー

			(10) 個人のビリーフ	チとストラテジーを選択できる自由を与えるべきである。 ・目標言語や文化への融合傾向はポジティブな態度や将来の言語学習のモチベーションに影響があることを意識すべきである。 ・教師はティーチング・アプローチを学習者に説明すべきである。 ・教師は権威者ではなく、推進者の役割を担うべきである。
Cankaya (2018)	トルコ・大学生 トルコの Malkara 専門学校の大学一年生・二年生計 60 名。 男子:25 名 女子:35 名 観光専攻 30 名、マーケティング専攻 20 名、食品専攻 10 名	・学習者の動機減退要因の中で影響の強い要因と弱い要因はそれぞれ何か。 ・動機減退要因は男女別に有意差があるか。 ・動機減退要因はクラス別に有意差があるか。 ・動機減退要因は専攻別に有意差があるか。	質問紙調査 (量的) 35 項目 質問紙の作成: 基本情報: 性別、英語レベル、学院、動機づけ強度の自己評価 Sakai & Kikuchi (2009) の質問紙を使用した。 教師、授業の特性、教室環境、失敗の経験、内発的動機づけの欠如、クラス学習内容 自由記述 2 問 動機づけの強度はどうか 1-4 で評価する 動機減退要因は何か。	・学習者の動機減退要因の中で影響の強い要因は授業の特性、例えば、文法にフォーカスする、言語の記憶、入学試験にフォーカスするなどである。 ・先行研究と異なり、学習者の動機減退要因の中で影響の弱い要因は教師である。 ・動機減退要因は専攻別に、男女別に、クラス別に有意差が見られなかった。
	イラン・中学生 イラン 2 中学校からの学生 40 名	イランの中学生を対象に、特別な英語授業に参加した学習者と参加しなかった学習者それ	学習者の同質性と同じ学習レベルを確認するため、Oxford Placement Test (OPT; Allan 2004) を実施した。	・特別な英語授業に参加した学習者グループに影響の強い動機減退要因はクラスの特徴と学習内容である。 ・特別な英語授業に参加しなかつ

Rajabi& Pozveh (2016)	半分は特別な英語授業に参加したが、半分は参加しなかった 熟達度：中	それぞれにとって、最も影響のある動機減退要因は何か。	質問紙調査 （量的）18 項目 質問紙の作成：明示されていない 質問紙の構成：6 カテゴリー 教師、教室の特徴、失敗の経験、学習内容、興味の不足、教室環境	た学習者グループに影響の強い動機減退要因は教師と教室の特徴である。
荒井 (2004)	日本・大学生 東京都内私立大学の日本人大学生 33 名（男 11 名、女 22 名） 英語専攻の学生が中心で、比較的に英語のレベルが高く、外国語学習にある程度成功した学生の集団	・日本における大学の学習者は何によって外国語のやる気が失われるか。 ・動機減退に対してどのように対処したか。	自由記述調査 質問： ・「今まで受けたことのある語学（外国語）の授業で、あなたのやる気を失わせるようなことがありましたか。それはどんなことでしたか」 ・「あなたはそれに対してどのように対処しましたか」	自由記述調査の結果 ・自由記述を細分化：105 件 ・やる気を失わせた要因： 「A 教師」（49） 「B 授業」（38） 「C クラスの雰囲気」（14） 「D、その他」（4）

以上のように、第二言語習得研究における動機減退要因研究を研究対象、研究目的、研究結果別に 22 本挙げた。これらの研究の研究対象は東アジアの日本と西アジアのイランの英語学習者を中心に展開してきたと言える。研究目的から言うと、大まかに、動機減退要因そのものに注目した研究や、動機減退要因と熟達度、動機づけの高さ、学習者の民族性、性別、学年などの属性の関連を探索する研究に二分できる。また、多くの研究方法は量的な質問紙調査を使用した。質問紙調査と自由記述調査併用の研究も見られる。以下の節では、第二言語習得研究における研究対象別、目的別、方法別、結果別に動機減退研究の特徴を述べた上で、先行研究の問題点を提示する。

2.3.1.1 第二言語習得研究(SLA)における研究対象別の動機減退研究の特徴

表 13 に基づき、以下、研究対象、研究目的、研究結果別に、近年来、動機減退研究の動向を詳述する。

表 14 に第二言語習得研究における研究対象別の動機減退研究の分類を示す。

表 14 第二言語習得研究における研究対象別の動機減退研究の分類

研究	州・国別		研究対象
Falout & Maruyama (2004)	東アジア	日本・大学生	日本首都圏の大学新入生 164 名
Kikuchi & Sakai (2009)		日本・大学生	東京・静岡の私立大学 3 大学の英語学習者 112 名
Falout & Elwood & Hood (2009)		日本・大学生	日本の英語 EFL 大学生 900 名
Agawa & Ueda (2013)		日本・大学生	日本 20 大学の大学生 1899 名
荒井 (2004)		日本・大学生	東京都内私立大学の日本人大学生 33 名
Sakai & Kikuchi (2009)		日本・高校生	日本の高校生 656 名 (4 高校)
Hamada (2011)		日本・高校生、大学生	北日本の 2 高校 1 年生 234 名 関東地域 4 大学 1 年生 217 名 高校生 8 名 (インタビュー)
Hu (2011)		台湾・大学生	台湾南部の大学 1 年生 467 名
Li & Zhou (2013)		中国、韓国・大学生	中国大学英語学習者 97 名 韓国大学英語学習者 101 名
Gao & Liu (2016)		中国・中学生	中国安徽省の中学生 472 名
Song & Kim (2017)		韓国・高校生	韓国の高校生 (高 2) 64 名
Kim (2009)		韓国・中学生	韓国南部の中学生 220 名
Trang & Baldauf (2007)	東南アジア	ベトナム・大学生	ベトナムの大学生 100 名
Krishnan & Pathan (2013)		パキスタン・大学生	パキスタンの大学 1 年生 116 名
Mahbudi & Hosseini (2014)		トルコ・中学生	イランのトルコ系マイノリティ中学生 604 名
Cankaya (2018)		トルコ・大学生	トルコの Malkara 専門学校の大学 1 年生・2 年生計 60 名

Sahragard & Ansaripour (2014)	西アジア	イラン・大学生	イラントップ 10 大学の大学生 170 名
Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)		イラン・大学生	イランの大学生 260 名
Hosseinpour & Tabrizi (2016)		イラン・大学生	イランのペルシャ人大学生 382 名
Meshkat & Hassani (2012)		イラン・高校生	イランの 4 高校（男子校 2 校、女子校 2 校）の高校生 2 年生と 3 年生、計 421 名
Rajabi & Pozveh (2016)		イラン・中学生	イラン 2 中学校の中学生 40 名
Yadav & BaniAta (2013)		サウジアラビア・大学生	サウジアラビア英語専攻大学生 100 名
Dörnyei (1998)	ヨーロッパ	ハンガリー・中学生	ブダペストの中学生 50 名
Oxford (1998)	北美州	アメリカ・高校生・大学生	アメリカの高校生と大学生 250 名

表 14 では、Dörnyei (1998)と Oxford (1998)を加え、第二言語習得分野における 24 本の動機減退に関する研究の研究対象別の分類を示す。第二言語習得における学習者動機減退要因の研究は Dörnyei(1998)、Oxford (1998) より発端し、2000 年代初期に取り組む研究者が現れ、Sakai & Kikuchi (2009)以後、盛んになってきたと言える。

第二言語習得研究における研究対象となる学習者を文化圏別に分類すると、ヨーロッパ、北美州、アジアに分類できる。要するに、動機減退の研究は世界の広い範囲で研究されていると言える。さらに、各文化圏における先行研究の数を計算すると、Dörnyei (1998)と Oxford (1998)の対象者はそれぞれヨーロッパとアメリカである以外、残りの 22 本先行研究の研究対象は全部アジア圏の学習者である。東アジアと西アジアの学習者が主であるが、東南アジアの学習者も窺える。

各文化圏より一歩進み、国別に見ると、日本とイランの英語学習者を対象とする研究が最も多い。日本とイランでの動機減退の研究が最も盛んであるといえる。日本人英語学習者を対象とする研究は 7 本あり、中学生、高校生、大学生の 3 教育段階の学習者すべてが含まれている。イランの英語学習者を対象とする研究は 5 本見られ、そのうちの 3 本は大学生を対象としたが、中学生と高校生を対象とする研究は 1 本ずつである。日本とイラン以外に、中国の中学生・大学生、韓国の中学生・高校生・大学生、台湾の大学生、ベトナムの大学生、パキスタンの大学生、トルコの中学生・大学生、サウジアラビアの大学生を対象とするものも見られる。

また、以上の先行研究では、中学生、高校生、大学生のすべては研究対象の視野に入っているとはいえ、

大学生を対象とする研究は最も多く、16 本である。中学生と高校生は同じ数の 5 本である。中学生と高校生の動機減退より、大学生の動機減退問題が最も関心を寄せられていると言える。

さらに、研究対象のサンプル数を見ると、最も調査対象者数が多い研究は Agawa & Ueda (2013) の 1899 名である。その次は、Falout & Elwood & Hood (2009) の 900 名、Sakai & Kikuchi (2009) の 656 名、Mahbudi & Hosseini (2014) の 604 名である。Hu (2011) の 467 名、Gao & Liu (2016) の 472 名、Hamada (2011) の 451 名、Meshkat & Hassani (2012) の 421 名は 400 名以上の学習者数を調査対象としていた。残り 16 本の調査対象者数は 400 名以下である。調査対象者数の少ない研究は、荒井 (2004) の 33 名 (自由記述調査)、Rajabi & Pozveh (2016) の 40 名 (質問紙調査)、Dörnyei (1998) の 50 名 (質的・半構造化インタビュー)、Cankaya (2018) の 60 名 (質問紙調査)、Song & Kim (2017) の 64 名 (自由記述調査) である。24 本の研究のうち、10 本のサンプル数は 100 名～300 名の間である。

このように、先行研究では、調査対象のサンプル数には大きな差があり、サンプル数が 100 名～300 名の間の研究が最も多く、400 名以上の研究は 8 本ある。一方、調査対象者数の少ない研究も見られ、このような研究は半構造化インタビュー調査か自由記述調査が多いが、質問紙調査もある。例えば、Cankaya (2018)、Rajabi & Pozveh (2016) である。質問紙調査でありながら、人数の極めて少ない研究はデータの信頼性が疑われる恐れがあると考えられる。

2.3.1.2 第二言語習得研究 (SLA) における研究目的別の動機減退研究の特徴

表 15 では、レビューした 22 本の第二言語習得研究における研究目的別の動機減退研究の分類を示す。各先行研究の具体的なリサーチ・クエスチョンや研究目的の分類になる。

表 15 第二言語習得研究における研究目的別の動機減退研究の分類

先行研究	リサーチ・クエスチョン (具体的)	研究目的の分類
Falout & Maruyama (2004)	・EFL 環境下、学習者の英語学習熟達度によって、動機減退要因はどのように異なるか。	・動機減退要因と熟達度の関係
Kikuchi & Sakai (2009)	・日本の大学英語学習者の動機減退要因は何か。	・動機減退要因
Sakai & Kikuchi (2009)	・日本の高校生英語学習者の動機減退要因は何か。 ・動機づけの高いグループと低いグループは動機減退要因に関して何が異なるか。	・動機減退要因 ・動機減退要因と動機づけの強度の関係

Falout & Elwood & Hood (2009)	- 日本の EFL 英語学習者の動機減退要因は何か。 - 過去の動機減退要因はどの程度現在の熟達度に影響するか。 - 低熟達度の学習者は動機減退時の自己制御力は低いのか。	- 動機減退要因 - 動機減退要因と熟達度の関係
Hamada (2011)	- 日本の中学生と高校生の動機減退要因はそれぞれ何か。 - 中学生と高校生の動機減退要因の強さの順位はどのようになっているか。 - 高校では、強い動機減退要因はどのように変化するか。	- 動機減退要因 - 学習者の属性による動機減退要因の比較
Mahbudi & Hosseini (2014)	- イラントルコ系マイノリティ中学生の動機減退要因は何か。 - 強い民族性を持つ学生 (More ethnic) と弱い民族性を持つ学生 (Less ethnic) の動機減退要因は何か異なるか。	- 動機減退要因 - 動機減退要因と民族性の関係
Agawa & Ueda (2013)	- EFL 学習者はどのような動機減退を経験したか。 - 学習者は動機減退へどのように反応したか。	- 動機減退要因 - 動機減退への反応パターン
Krishnan & Pathan (2013)	パキスタン大学生の英語学習動機減退要因は何か。	動機減退要因
Li & Zhou (2013)	- 中国大学生の英語学習の動機減退要因は何か。 - 韓国大学生の英語学習の動機減退要因は何か。 - 中国と韓国大学生の動機減退要因での文化と特別な要因は何か。	- 動機減退要因 - 国別の動機減退要因の比較
Trang & Baldauf (2007)	- 動機減退はどの程度問題になっているか。 - ベトナムの大学生の動機減退要因は何か。 - これらの動機減退要因の強さの順位はどのようになっているか。 - 学習者が動機減退を克服する理由は何か。	- 動機減退要因 - 動機減退要因の強度 - 動機減退への克服理由
Sahragard & Ansaripour (2014)	- イラン大学生の動機減退要因は何か。 - イラン大学生の再動機づけ要因は何か。	- 動機減退要因 - 再動機づけ要因
Song & Kim (2017)	- 韓国高校生の動機減退要因は何か。 - 韓国高校生の動機回復要因は何か。	- 動機減退要因 - 再動機づけ要因
Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)	- イラン大学生英語学習の動機減退要因は何か。 - 動機づけの高いグループと低いグループの動機減退要因を比較する。	- 動機減退要因 - 動機減退要因と動機づけ強度の関係

Meshkat & Hassani (2012)	・英語教室学習におけるイランの高校生の動機減退要因のパーセンテージはどれぐらいあるか。 ・男子と女子の動機減退要因に何か相違があるか。	・動機減退要因 ・性別による動機減退要因の比較
Hu (2011)	・台湾学習者の過去の動機減退経験と英語学習達成度の関係は何か。	・動機減退要因と熟達度の関係
Gao & Liu (2016)	・中国における中学生の英語学習動機減退要因は何か。 ・農村出身と都市出身の学習者の動機減退要因には何か異なるか。	・動機減退要因 ・動機減退要因と学習者出身地の関係
Kim (2009)	・韓国における中学生英語学習者の動機減退要因は何か。 ・低い熟達度の学習者と高い熟達度の学習者の動機減退要因の間で何が異なるか。	・動機減退要因 ・動機減退要因と熟達度の関係
Hosseinpour & Tabrizi (2016)	・イラン大学生の動機減退要因は何か。 ・英語学習熟達度によって、動機減退要因はどうなるか。	・動機減退要因
Yadav & BaniAta (2013)	・サウジアラビアの大学生の動機減退要因は何か。 ・学習者の弱点と動機減退要因を知った上で、学習者の不安と動機減退はどう軽減できるか。	・動機減退要因 ・動機減退と不安を軽減する方法
Cankaya (2018)	・学習者の動機減退要因の中で、影響の強い要因と弱い要因はそれぞれ何か。 ・動機減退要因は男女別に有意差があるか。 ・動機減退要因はクラス別に有意差があるか。 ・動機減退要因は専攻別に有意差があるか。	・動機減退要因 ・男女別、クラス別、専攻別による動機減退要因の比較
Rajabi & Pozveh (2016)	・特別な英語授業に参加した学習者と参加しなかった学習者はそれぞれ最も影響のある動機減退要因は何か。	・特別な英語授業に参加したかによる動機減退要因の比較
荒井 (2004)	・日本における大学の学習者は何によって外国語のやる気が失われるか。 ・動機減退にどのように対処したか。	・動機減退要因 ・動機減退への対処・反応

表 15 は、22 本の先行研究の具体的なリサーチ・クエスチョンと研究目的の分類を示している。今まで、第二言語習得研究における動機減退の研究目的は、動機減退要因に注目する研究、動機減退要因と言語学

習熟達度、動機づけの強度、性別、国別、民族性などの関連を分析する研究の 2 つに大別できる。それ以外に、動機減退後の再動機づけ (Remotivation) が可能である (Falout 2012) ため、動機づけへの反応・再動機づけに関する研究も以上の先行研究のリサーチ・クエスチョンに見られる (荒井 2004、Song & Kim 2017、Sahragard & Ansaripour 2014)。

以下では上述の 22 本の先行研究の「動機減退研究」の部分に焦点を当て、再動機づけ (Remotivation) も重ね、第二言語習得分野における動機減退研究の研究目的を述べる。

まず、動機減退要因に注目する研究は Kikuchi & Sakai (2009)、Sakai & Kikuchi (2009)、Song & Kim (2017)、Falout & Elwood & Hood (2009)、Hamada (2011)、Mahbudi & Hosseini (2014)、Agawa & Ueda (2013)、Krishnan & Pathan (2013)、Li & Zhou (2013)、Trang & Baldauf (2007)、Cankaya (2018)、荒井 (2004)、Sahragard & Ansaripour (2014)、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Yadav & BaniAta (2013)、Meshkat & Hassani (2012)、Gao & Liu (2016)、Kim (2009)、Hosseinpour & Tabrizi (2016) がある。異なる国、異なる教育段階の学習者の動機減退要因は何かを解明しようとするものがほとんどである。

次に、動機減退要因と言語学習熟達度、動機づけの強度、性別、国別、民族性などの関連を分析する研究も窺える。各先行研究の目的を比較すると、「学習者の動機減退要因は何か」のみに注目するものは少なく、多くの研究はそれを元に、何か変数を取り入れ、その変数と動機減退の関連、比較をするものが多い。例えば、動機減退要因を明らかにした上で、動機減退要因と学習者の熟達度の関係 (Falout & Maruyama 2004、Falout & Elwood & Hood 2009、Hu 2011)、動機減退への反応パターン (荒井 2004、Agawa & Ueda 2013)、国別の動機減退要因の比較 (Li & Zhou 2013)、動機減退要因と動機づけ強度の関係 (Sakai & Kikuchi 2009、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012) がある。また、Cankaya (2018) では、動機減退を専攻別に、男女別に、クラス別に研究してきた。以上に挙げられた視点からの研究は特定の国の社会的状況を考慮せず、一般的な視点からの研究である。

一方、Mahbudi & Hosseini (2014) は学習者民族性の強弱と動機減退要因の関係を探索した。Gao & Liu (2016) では、中国の都市・農村出身、学習者の出身地による動機減退要因を比較した。この民族性と出身地の視点は熟達度、動機づけの強度のような視点と比べ、社会的背景を考慮に入れたユニークな視点であると考えられる。

将来の動機減退の研究はビリーフ、社会的背景、パーソナリティー、など他の変数と動機減退要因の関連も考えるべきだと Cankaya (2018) で指摘されている。以上の 22 本の先行研究で示しているように、動機減退要因と学習者の熟達度の関係、動機減退への反応パターン、動機減退要因と動機づけ強度の関係はすでに研究者に意識され、研究されてきた。しかし、動機づけは社会的コンテキストと深く関わっているものの、民族性、学習者の出身地などの社会的背景も考慮した研究の端緒が見えてはきたが、このような研

究は未だ少ないのが現状である。

2.3.1.3 第二言語習得研究(SLA)における研究方法別の動機減退研究の特徴

実証的研究の研究方法はだまかに質的研究法と量的研究法に区分できる。質問紙は、組織的にデータを収集する代表的な手段である (Dörnyei 2006)。いくつかの選択肢の中から回答を選んで、チェックする、あるいは、○で囲むような質問紙から得られるデータは量的な統計解析に適したものとなる。一方、回答記述式の項目もあり、このような質問紙のデータは質的で、探索的な性格をもつ (Dörnyei 2006)。すなわち、量的研究法であっても、設問によって、得られるデータの種類の質的データと量的データがある。

本研究では、調査者が得られたデータの種類の判断基準に、先行研究を質的研究、量的研究、質的と量的併用の研究という3種類に分ける。分類を行う際、リカード法を使った質問紙を用いた研究は量的研究法であると定義し、質問紙を用いた自由記述調査やインタビューを使用したものは質的研究法であると判断する。このような基準で、表16では、前述した22本第二言語習得研究における動機減退研究を研究方法別に分類を試みた。

表16 第二言語習得研究における研究方法別の動機減退研究の分類

研究	研究方法 (具体的)	研究方法 の分類
Falout & Maruyama (2004)	質問紙調査 (量的) 49 項目 質問紙の作成： Dörnyei (2001)を参考に、6 要因を採用した。 ・ 教師、コース、外国語集団に対する態度、外国語に対する態度、自信、グループメンバー	量的
Kikuchi & Sakai (2009)	質問紙調査 (量的) 35 項目 (学習者基本情報・35 項目の質問紙・自由記述部分) 質問紙の作成： Kikuchi (2009)を主な参考にした。荒井 (2004), Tsuchiya(2004a;2004b;2006a;2006b), Falout & Maruyama (2004)も参考に、質問紙を修正した。	量的
	質問紙調査 (量的) 35 項目 質問紙の作成：	量的

Sakai & Kikuchi (2009)	荒井 (2004), Tsuchiya (2006a,2006b),Hasegawa (2004) Falout & Maruyama (2004)などの先行研究を参考にした。 質問紙の構成： 教師、教室の特徴、失敗の経験、教室環境、学習内容、興味の欠如 質問：あなたは英語学習の動機づけの強度はどうか。	
Falout & Elwood & Hood (2009)	質問紙調査 (量的) 52 項目 質問紙の作成： Falout & Maruyama (2004)などを参考にした。	量的
Hamada (2011)	質問紙調査 (量的) 44 項目 質問紙の作成： Hasegawa (2004),Tsuchiya (2004a,2004b,2006a,2006b), Falout & Maruyama(2004),Sakai & Kikuchi (2009),Hamada (2008)を参考にした。 ・ レッスン・スタイル、教科書、教師、内発的動機づけの欠如、英語の自然特性、試験、学習環境、自信喪失の 8 カテゴリーから構成される。 インタビュー調査 (高校生 8 名)	量的と質的
Mahbudi & Hosseini (2014)	質問紙調査 (量的) 35 項目 ・ 先行研究に基づいた動機減退に関する質問紙 35 項目 ・ 民族性の強度を測る質問紙 38 項目	量的
Agawa & Ueda (2013)	質問紙調査 (量的) 40 項目 質問紙の作成：明示されていない 自由記述調査 (質的) ・ 動機減退経験 (グループ分けのため) ・ 動機減退経験のないグループ：なぜ英語学習の動機づけはいつも高いか。 ・ 動機減退し、すぐ回復したグループ：動機づけ回復の理由と状況は何か。 ・ 動機減退し、回復できなかったグループ：動機減退の要因は何か。	量的と質的
Krishnan & Pathan (2013)	質問紙調査 (量的) 35 項目 質問紙の作成： Sakai & Kikuchi (2009)をフレームワークにした。 ・ 内的：自信の喪失 ・ 外的：文法に基づく教授法、成績の得点、教師の行為、学習内容、学習	量的と質的

	環境 自由記述調査 : open-ended question 質問 : どのような動機減退経験があったか。 目的 : 質問紙調査結果の確認と動機減退へ深いレベルのデータの提供	
Li & Zhou (2013)	質問紙調査 (量的) 40 項目 質問紙の作成 : 自由記述調査とインタビューによるボトムアップ的方式で独自の質問紙を作成した。	量的
Trang & Baldauf (2007)	学習者に振り返りの小論文を書かせた。 小論文は以下の三つの部分からなる : ・ 英語学習で、動機減退の経験があったか。何か。 ・ 現在、英語の学習が好きか、どのように英語へ興味が回復できたか。 ・ 動機減退に対する可能な解決法は何か。 小論文に基づき、4 グループに分かれた。 ・ 動機減退経験をしたことがないグループ (9 人) ・ 動機減退から完全に回復できたグループ (47 人) ・ 動機減退から回復できたが、完全ではないグループ (21 人) ・ 動機減退し、回復できなかったグループ (20 人)	質的
Sahragard & Ansari pour (2014)	質問紙調査 (量的) 40 項目 質問紙作成 : 学習者 20 名 (10 大学 2 名ずつ) を対象に動機減退・回復要因を中心に、半構造化インタビュー実施し、ボトムアップ方式で独自の質問紙を作成した。	量的
Song & Kim (2017)	自由記述調査とインタビュー ・ 学習者 64 名に幼稚園から高校生までの動機づけ変化強度の曲線図 (Motivational timeline graph) を書いてもらった。 対象 : 動機減退グループ 15 名、動機回復グループ 13 名 ↓ それぞれのグループに異なる自由記述式の質問紙調査を行った。 自由記述調査質問紙の作成 : Dörnyei&Ushioda (2011)を参考にした。	質的

	↓ 動機減退グループ 10 名、動機回復グループ 12 名にインタビュー調査を実施（10-20 分）した。	
Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)	質問紙調査（量的）35 項目 質問紙の作成 Sakai & Kikuchi (2009)の質問紙を参考に作成した。	量的
Meshkat & Hassani (2012)	質問紙調査（量的）21 項目 質問紙の作成 Sakai & Kikuchi (2009)の質問紙と探索的因子分析を参考に作成した。 自由記述調査 質問紙以外の動機減退要因を書いてもらった。	量的と質的
Hu (2011)	質問紙調査（量的）35 項目 質問紙の作成： ・ 1-8 は Chang & cho (2003)の質問紙を参考に作成した。 ・ 9-11 は作者の調査に基づく。 質問紙の構成：11 部分 ・ (1) 言語学習困難 (2) 自己価値実現 (3) 単調な授業 (4) 教師学生の良くない人間関係 (5) 処罰 (6) 言語学習不安 (7) 自己決定感の不足 (8) 悪い教室管理 (9) 理論の応用の不足 (10) 対人不安 (11) 入学試験英語力の不足 言語熟達度の基準：GEPT（GeneralEnglish Proficiency Test）	量的
Gao & Liu (2016)	質問紙調査（量的） 質問紙の作成： Liu (2014)を参考に質問紙を作成した。 質問紙の構成：4 カテゴリー ・ 教師関連要因：教師の技能、教師の責任感 ・ 社会環境関連要因：経済的サポート、親の指導 ・ 学習者関連要因：学習者の自信、学習態度 ・ 学習環境関連要因：学習内容	量的
	質問紙調査（量的）31 項目	量的

Kim (2009)	質問紙の作成： Dörnyei (2001), Gorham & Millette (1997), Sakai & Kikuchi (2009), Trang & Baldauf (2007)の質問紙を参考にした。 質問紙の構成：7 カテゴリー ・ (1) 英語クラスの特徴 (2) 失敗的学習経験と英語学習困難 (3) 教科書 (4) 不十分な学習環境 (5) テスト (6) 興味の不足 (7) 教師 熟達度の判断基準：中間試験の成績 高熟達度：107 名 低熟達度：106 名	
Hosseinpour & Tabrizi (2016)	質問紙調査 ・ 個人の基本情報 ・ 自己評価質問紙 (GEP self-assessment) A1-C2 (目的：英語の熟達度を測る) ・ 動機減退質問紙 (量的) 40 項目 質問紙の作成： ・ 学習者へのインタビュー (20 人) に基づき、ボトムアップ方式で独自の質問紙を作成した。(質問：英語学習の動機減退要因は何か。) 質問紙の構成：10 カテゴリー ・ (1) 英語と英語圏の文化に対する消極的態度 (2) 学校施設の不足 (3) 教師の特徴 (4) 教授スタイル (5) 教授法 (6) 学習目的がない (7) 失敗的学習経験による自信の喪失 (8) 教室活動と環境 (9) 周りからのプレッシャー (10) 教科書	量的
Yadav & BaniAta (2013)	質問紙調査 (量的) 30 項目 質問紙の作成： ・ 学習者へのインタビューに基づき、ボトムアップ的方式で独自の質問紙を作成した。 質問紙の構成：10 カテゴリー ・ (1) 教師 (2) コースの内容 (3) 教室内環境 (4) 周りの友達の影響 (5) 教師学生の友好関係 (6) 機材 (7) 不十分な施設 (8) 課題や試験のプレッシャー (9) 英語の有用性 (10) 個人のビリーフ	量的
	質問紙調査 (量的) 35 項目	量的と質的

Cankaya (2018)	質問紙の作成： 基本情報：性別、英語レベル、学院、動機づけ強度の自己評価 Sakai & Kikuchi (2009)の質問紙を使用した。 ・教師、授業の特性、教室環境、失敗の経験、内発的動機づけの欠如、クラスの学習内容 自由記述 2 問 動機づけの強度を 1-4 で評価させる。 動機減退要因は何か。	
Rajabi & Pozveh (2016)	学習者の同質性と同じ学習レベルを確認するため、Oxford Placement Test (OPT;Allan 2004)を実施した。 質問紙調査（量的）18 項目 質問紙の作成：明示されていない 質問紙の構成：6 カテゴリー ・教師、教室の特徴、失敗の経験、学習内容、興味の欠如、教室環境	量的
荒井（2004）	自由記述調査 質問： ・「今まで受けたことのある語学（外国語）の授業で、あなたのやる気を失わせるようなことがありましたか。それはどんなことでしたか」 ・「あなたはそれに対してどのように対処しましたか」	質的

以上のように、本研究では、以上の先行研究を研究方法別に分類を示した。第二言語習得分野における動機減退の研究は量的な研究が主流であり、質的研究や量的と質的研究法を併用した研究は非常に少ないのが現状である。量的研究法のみを使用した研究は、Falout & Maruyama (2004)、Kikuchi & Sakai (2009)、Sakai & Kikuchi (2009)、Falout & Elwood & Hood (2009)、Mahbudi & Hosseini (2014)、Li & Zhou (2013)、Sahragard & Ansari pour (2014)、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Hu (2011)、Gao & Liu (2016)、Kim (2009)、Hosseinpour & Tabrizi (2016)、Yadav & Bani Ata (2013)、Rajabi & Pozveh (2016)の14本であり、全体の7割近くを占めている。量的と質的研究法の併用した研究はHamada (2011)、Agawa & Ueda (2013)、Krishnan & Pathan (2013)、Meshkat & Hassani (2012)、Cankaya (2018)の5本である。量的と質的研究法を併用した研究の中で、使用される質的研究法はHamada (2011)がインタビュー調査である以外は多くの研究は自由記述調査である。質的研究法のみを使用した研究はSong & Kim (2017)、Trang & Baldauf (2007)、荒井（2004）の3

本のみであるが、具体的に採用される方法は多種多様であり、Trang & Baldauf (2007)は学習者に振り返りの小論文を書かせた。Song & Kim (2017)は自由記述調査とインタビューを合わせた質的研究法を使用した。荒井 (2004)は自由記述調査を実施した。

次に、主流となる量的研究法の質問紙の作成方式については以下のように整理できる。

2009 年以前の研究の質問紙の作成は Dörnyei (2001)を参考にしたものが多い。例えば、Falout & Maruyama (2004)、Kim (2009)である。また、Falout & Elwood & Hood (2009)は自身の研究 (Falout & Maruyama 2004)に基づき、質問紙を作成し、研究を進めてきた。2009 年以後の研究の質問紙の作成はおおよそ 3 派に分けることができる。1 つ目は Sakai & Kikuchi (2009)の動機減退要因に対する分類や質問紙を参考に質問紙を作成する研究 (Krishnan & Pathan 2013、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012, Meshkat & Hassani 2012, Kim 2009, Cankaya 2018) であり、2 つ目は、インタビューか自由記述調査を実施することで、対象となる学習者の動機減退要因の基礎データを収集し、ボトムアップ的方式で、独自の質問紙を作成する研究 (Hosseinpour & Tabrizi 2016、Yadav & BaniAta 2013, Sahragard & Ansaripour 2014, Li & Zhou (2013)である。3 つ目は、Sakai & Kikuchi (2009)以外の先行研究を参考に質問紙を作成してきた。例えば、Gao & Liu (2016)は Liu (2014)を参考にした。Hu (2011)では Chang & Cho (2003)を参考に質問紙を作成したなどである。それ以外に、研究では、質問紙の作成方法が明示されていない研究 (Rajabi & Pozveh 2016、Agawa & Ueda 2013) もある。

最後に、質問紙の項目数については、最も多いのが Falout & Elwood & Hood (2009)の 52 項目であり、最も少ないのが Rajabi & Pozveh (2016)の 18 項目である。多くの研究の質問項目数は 30 項目-40 項目である。

2.3.1.4 第二言語習得研究(SLA)における動機減退研究の結果分析

動機減退研究では異なる国の学習者を対象に研究が進められ、多くの要因が抽出されてきた。これらの要因は内的要因と外的要因に分類されることが多い。廣森 (2015) は動機減退に影響を与える要因を大きく3つのカテゴリーに分類できると述べている。具体的には以下になる。

- (1) 教師に関する要因：教師の性格、熱意、指導方法、外国語力など
- (2) 学習者に関する要因：健康状態、学習経験、自信、言語や文化に対する態度など
- (3) 学習環境に関する要因：教室環境、教材、評価方法、周りの学習者など

Sakai & Kikuchi (2009)では、先行研究をまとめたうえで、動機減退要因の6カテゴリーを提示した。それぞれは、教師 (Teachers)、クラス (授業) の特性 (Characteristics of classes) 失敗の経験 (Experiences of failure)、クラス環境 (Class environment)、クラスの学習内容 (Class materials)、興味の欠如 (Lack of interest) である。そのうち、教師 (Teachers)、クラス (授業) の特性 (Characteristics of classes) クラスの環境 (Class environment)、クラスの学習内容 (Class materials) という4カテゴリーは外的要因であり、興味の欠如 (Lack of interest)、失敗の経験 (Experiences of failure) は内的要因である。

表17 廣森 (2015) とSakai & Kikuchi (2009)による動機減退要因分類の比較

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

表17は廣森（2015）とSakai & Kikuchi (2009)による動機減退要因分類の比較を示す。廣森（2015）では3つのカテゴリーに分類したのに対し、Sakai & Kikuchi (2009)は6つのカテゴリーに分類した。まず、この2つの分類方法の対応関係を見てみると、「教師」というカテゴリーは独立して対応するカテゴリーである。廣森（2015）では、「学習者」というカテゴリーはSakai & Kikuchi (2009)で指摘された「失敗の経験」と「興味の欠如」という2つの動機減退カテゴリーと対応できると考えられる。さらに、廣森（2015）で指摘されている「学習環境」というカテゴリーはSakai & Kikuchi (2009)の「クラス特性」、「クラス環境」、「クラスの学習内容」に当たる分類である。

さらに、内的要因と外的要因の視点から以上の分類を見ると、学習環境と教師に関する要因は外的要因であり、学習者要因は内的要因である。

2.3.1.4.1 東アジア文化圏における動機減退研究の結果分析

本節では、東アジアにおける動機減退研究の結果、および、各国の学習者の動機減退要因の特徴をまとめる。東アジア文化圏の研究は日本、韓国、中国、台湾の4つの国・地域で調査が行われた。以下、日本、韓国、中国、台湾という順番で述べる。

表18 第二言語習得における日本人英語学習者の動機減退要因結果

内的要因・外的要因	動機減退要因（日本の英語学習者）	先行研究
外的要因	教科書	Kikuchi & Sakai (2009), Hamada (2001)
	不十分な教室施設	Kikuchi & Sakai (2009), Sakai & Kikuchi (2009)
	テストの得点	Kikuchi & Sakai (2009), Sakai & Kikuchi (2009), Hamada (2001)
	教授法と授業（例えば：コミュニケーション・スタイル）	Kikuchi & Sakai (2009), Falout & Elwood & Hood (2009), Hamada (2001), 荒井 (2004)
	教師（能力、指導スタイル）	Kikuchi & Sakai (2009), Sakai & Kikuchi (2009), Falout & Elwood & Hood (2009), Hamada (2001), Agawa & Ueda (2013), 荒井 (2004)
	学習内容（内容、コースのレベル）	Sakai & Kikuchi (2009), Falout & Elwood & Hood

	など)	(2009)
	学習環境（クラスの雰囲気など）	荒井 (2004)
内的要因	興味の欠如	Sakai & Kikuchi (2009)
	自信の喪失	Hamada (2001)、Falout & Elwood & Hood (2009)
	英語科目の特性に対する認知（難しい科目である、英語の自然特性、英語の価値づけなど）	Hamada (2001)、Agawa & Ueda (2013)、Falout & Elwood & Hood (2009)
	学習不安	Agawa & Ueda (2013)
	L2セルフの不足	Agawa & Ueda (2013)

表18は第二言語習得における日本人学習者を対象とした動機減退要因の結果を示す。それは、荒井 (2004)、Kikuchi & sakai (2009)、Sakai & Kikuchi (2009)、Falout & Elwood & Hood (2009)、Hamada (2001)、Agawa & Ueda (2013)という6本の先行研究の研究結果をまとめたものである。

抽出された動機減退要因は内的要因と外的要因に分類することができる。外的要因は内的要因より数量的に多いことと言える。外的要因は教科書、不十分な教室施設、テストの得点、教授法と授業、教師、学習内容、学習環境という7要因があることに対して、内的要因は内発的動機づけの欠如、自信の喪失、英語科目の特性に対する認知、学習不安、L2セルフの不足の5要因である。

外的要因の中で、「教師」（能力、指導スタイル）という要因は6先行研究の全てで抽出された。「教授法と授業」（例えば：コミュニカティブでない教授法、レッスン・スタイル）という要因も4先行研究で指摘された。日本という社会的コンテキストの中で、日本人英語学習者にとって、教師や授業など教室内学習への重視は特徴であると言える。

内的要因の中で、「英語科目の特性に対する認知」（難しい科目である、英語の自然特性、英語の価値づけなど）は最も多く指摘されている。それ以外に、「学習不安」、「L2セルフの不足」、「自信の喪失」、「興味の欠如」も見られる。

全体的には、日本人英語学習者の動機減退要因では、外的要因は内的要因より学習者の動機減退への影響が強いように考えられる。特に、教師、授業、学習内容、教科書など実際の教室内学習における学習場面での要因が主である。一方、内的要因も学習者の動機に影響しているが、英語科目の特性に対する認知（難しい科目である、英語の自然特性、英語の価値づけなど）という要因以外は、先行研究で共通する要因は少なく、研究者の間に、統一した意見が得られていないことが窺える。

表19に第二言語習得における韓国人学習者を対象とした動機減退要因の結果を示す。Kim (2009)、Li & Zhou (2013)、Song & Kim (2017)という3本の先行研究の研究結果をまとめたものである。

韓国人英語学習者の動機減退要因を外的要因と内的要因に分類すると、外的要因には「教師」、「学習環境」、「不十分な教室施設」、「英語クラスの特徴」、「他者からの影響」、「L2とその文化」、「英語学習の必要性」という7要因があり、内的要因には「英語学習困難」、「動機と興味の減少」、「自信の喪失」という3要因が見られる。

日本人英語学習者と同様に、教師の存在 (Li & Zhou 2013、Kim 2009) と学習環境(Li & Zhou 2013)、Song & Kim 2017)が見られる。しかし、Kim (2009)では、教師は最も弱い要因であると指摘している。日本の英語学習者は教師からの影響が強いのは反対に、韓国人英語学習者は教師からの影響はそれほど強くはないことが一つの特徴であろう。

表19 第二言語習得における韓国人英語学習者の動機減退要因

内的要因・外的要因	動機減退要因 (韓国の英語学習者)	先行研究
外的要因	教師	Li & Zhou(2013)、Kim (2009)
	学習環境	Li & Zhou(2013)、Song & Kim(2017)
	不十分な教室施設	Li & Zhou (2013)
	英語クラスの特徴	Kim (2009)
	他者からの影響 (他の学習者・社会・家族)	Li & Zhou (2013)、Song & Kim (2017)
	L2とその文化	Song & Kim (2017)
	英語学習の必要性	Song & Kim (2017)
内的要因	英語学習困難	Kim (2009)
	動機と興味の減少	Kim (2009)
	自信の喪失	Li & Zhou (2013)

また、内的要因に関しては、Kim (2009)は「英語学習困難」、「動機と興味の減少」を指摘し、Li & Zhou (2013)では、多くの先行研究で広く見られる「自信の喪失」を指摘した。

韓国人英語学習者の動機減退も、日本人英語学習者と同様に、内的要因より、外的要因からの影響がより強いと思われる。しかし、「教師」からの影響はそれほど強くはなく、他の学習者・社会・家族など「他者からの影響」は韓国人英語学習者の特別な要因であることが特徴である。

表20は第二言語習得における中国人学習者を対象とした動機減退要因の結果を示す。中国人英語学習者を対象とした研究はLi & Zhou (2013)とGao & Liu (2016)である。

Li & Zhou (2013)は探索的な因子分析を用いた。その結果、「教師」、「不十分な教室施設」、「学習環境」という3つの外的要因と、「自信の喪失」、「目標言語や文化に対する消極的態度」、「学習ストラテジーの不足」という3つの内的要因が抽出された。

外的・内的要因の視点から見れば、日本と韓国の英語学習者両方とも外的要因からの影響は強いように見えるが、中国では、日本と韓国と異なり、内的要因の影響がより強いと思われる。

表20 第二言語習得における中国人英語学習者を対象とした動機減退要因

内的要因・外的要因	動機減退要因（中国の英語学習者）	先行研究
外的要因	不十分な教室施設	Li & Zhou (2013)
	学習環境	Li & Zhou (2013)、Gao & Liu(2016)
	社会環境	Gao & Liu (2016)
	教師	Li & Zhou (2013)、Gao & Liu(2016)
内的要因	自信の喪失	Li & Zhou (2013)
	目標言語と文化に対する消極的態度	Li & Zhou (2013)
	学習ストラテジーの不足	Li & Zhou (2013)

Gao & Liu (2016)は、因子分析ではなく、既存の質問紙を用い、教師関連要因、社会環境関連要因、学習者関連要因と学習環境関連要因の4分類で、農村・都市出身の学習者の動機減退要因を比較した。この研究では、言語熟達度など学習場面の視点に限らず、学習者の出身地という社会環境の視点も取り入れた。農村と都市の間で、4要因はすべてに有意差が見られた。中国の農村・都市の格差が激しい社会環境では、動機減退要因が異なることが示唆された。

中国本土以外、Hu (2011)は中国台湾南部の大学における1年生467名（男性：241名 女性：221名 全員は中学校・高校段階で6年間英語学習歴があり）を対象に、彼らの過去の動機減退経験と英語学習の達成度の関係を探索した。その結果、文法テストと相関のある動機減退要因は：(1)言語学習困難、(2)自己価値実現、(3)単調な授業、(4)教師学生の良い人間関係、(5)処罰、(6)言語学習不安である。リスニングテストと相関のある動機減退要因は(1)言語学習困難、(2)自己価値実現、(3)単調な授業、(5)処罰、(6)言語学習不安、(7)自己決定感の不足、(8)悪い教室管理、(9)理論の応用の不足、(10)対人不安、(11)入学試験英語力の不足である。言語学習困難は英語学習熟達度を説明するもっとも重要な変数であり、「語

彙の記憶問題」は言語学習困難の最も重要な理由であることを明らかにした。最後に、どのように台湾の英語学習者の学習困難に対する不安を軽減できるかは課題であると指摘された。

2.3.1.4.2 東南アジア文化圏における動機減退研究の結果分析

東南アジアのベトナムでは、Trang & Baldauf (2007)はベトナムの大学生 100 名（英語専攻ではないが、4 学期の英語学習が必須）を対象とする調査がある。ベトナムで、動機減退はどの程度の問題になっているか、ベトナムの大学生の動機減退要因は何か、これらの動機減退要因の強度はそれぞれ何か、学習者は動機減退を克服する理由は何かという 4 つのリサーチ・クエスチョンが立てられた。学習者の振り返りの小論文に基づき、学習者を以下のような 4 グループに分けた。動機減退経験のないグループ（9 名）、動機減退から完全に回復できたグループ（47 名）、動機減退から回復できたが完全ではないグループ（21 名）、動機減退し、回復できなかったグループ（20 名）。その結果、100 人中 88 人は動機減退の経験があり、動機減退はベトナムで問題となっていると述べられた。動機減退要因に関する記述が 372 個得られ、14 カテゴリーに分類された。そのうち、内的要因は 135 個（36%）である、それぞれは、「英語に対する態度」、「失敗的経験と成功経験の少なさ」、「自尊」である。外的要因は 237 個（64%）であり、それぞれは「教師の行為」、「教師の能力」、「教師の教え方」、「教師の評価」、「教室内の雰囲気」、「英語の使用機会」、「学習環境」、「教科書」、「教室内時間」、「義務的な英語学習」などであり、教師関連の要因は 38%・学習環境関連の要因は 21%であると指摘された。すなわち、ベトナムでは、内的要因と比べ、外的要因は主要な動機減退要因であると言える。

2.3.1.4.3 西アジア文化圏における動機減退研究の結果分析

本節では、西アジアにおける動機減退研究の結果、および、西アジア各国学習者の動機減退要因の特徴をまとめる。西アジア文化圏の研究はパキスタン、トルコ、イラン、サウジアラビアという4つの国で行われてきた。以下は、イラン、トルコ、パキスタン、サウジアラビアの順番でその結果を述べていく。

表 21 は第二言語習得におけるイラン人学習者を対象とした動機減退要因の結果を示す。Hosseinpour & Tabrizi (2016)、Sahragard & Ansaripour (2014)、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Meshkat & Hassani (2012)、Rajabi & Pozveh (2016)という 5 つの先行研究の研究結果をまとめたものである。

イランの学習者を対象とする研究の数が多く、幅広く、多種多様な動機減退要因が抽出された。

イランの多くの研究者によって共通に指摘された要因は、教師（能力、指導スタイルなど）、シラバス

デザイン（シラバス、学習内容など）、不十分な教室施設、教室内環境（教室内活動の特徴を含む）の4要因である。

表21 第二言語習得におけるイラン人英語学習者を対象とした動機減退要因

内的要因・外的要因	動機減退要因（イランの英語学習者）	先行研究
外的要因	教師（能力、指導スタイルなど）	Sahragard & Ansaripour (2014)、Meshkat & Hassani (2012)、Hosseinpour & Tabrizi (2016)、Rajabi & Pozveh (2016)
	教授法	Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Hosseinpour & Tabrizi (2016)
	シラバスデザイン（シラバス、学習内容など）	Sahragard & Ansaripour (2014)、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Meshkat & Hassani (2012)、Rajabi & Pozveh (2016)
	不十分な教室施設	Sahragard & Ansaripour (2014)、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)、Meshkat & Hassani (2012)、Hosseinpour & Tabrizi (2016)
	採点システム	Sahragard & Ansaripour (2014)
	悲観的未来	Sahragard & Ansaripour (2014)
	経済的理由	Sahragard & Ansaripour (2014)
	教室内環境（教室内活動の特徴を含む）	Sahragard & Ansaripour (2014)、Hosseinpour & Tabrizi (2016)、Rajabi & Pozveh (2016)
	カリキュラム	Sahragard & Ansaripour (2014)
	難易度の高い文法への重視傾向	Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)
内的要因	個人能力の不足	Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)
	内的動機づけの不足	Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri (2012)
	英語に対する消極的態度	Hosseinpour & Tabrizi (2016)
	自信の喪失	Hosseinpour & Tabrizi (2016)
	英語学習目的の喪失	Hosseinpour & Tabrizi (2016)

教師は、日本、中国、韓国、ベトナムなどほぼすべての国に共通に見られる要因である。

学習内容を詳しく分析すると、「難易度の高い文法への重視傾向」（Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012）、「文法強調」、「長い文章」、「英語教室での正しい英語の使用期待」（Meshkat & Hassani 2012）はイランの英語学習者に言及される特別な動機減退要因である。

「不十分な教室施設」は日本、中国、韓国の英語学習者の動機減退要因には見られるが、イランでは、「不十分な教室施設」は日本、中国、韓国より動機減退への影響の強い要因であると考えられる。

さらに、共通に抽出された要因ではないが、経済的理由は他の先行研究に区別する外的要因として、もっとも重要な動機減退要因である (Sahragard & Ansaripour 2014) と指摘されている。

内的要因に関しては、日本で見られる「内的動機づけの欠如」や「テストの得点」という2要因はイランの高校生英語学習者の動機減退要因ではない (Meshkat & Hassani 2012)。しかし、大学生英語学習者を対象とする調査 (Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012) では、「内的動機づけの欠如」は動機減退要因として抽出され、動機づけの高い群と低い群の間に、有意差があることが明らかにされた。テストの得点はイランの学習者にはない要因である。すなわち、「内的動機づけの欠如」や「テストの得点」という2要因に関しては、日本ほど影響力を持つものではないが、「内的動機づけの欠如」は高校生に影響せず、大学生の動機減退要因として働いていると言える。

そして、「個人能力の不足」 (Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012) という学習者能力の側面に関する要因は日本、中国、韓国、ベトナムなどの研究で見られない特別な要因である。

表22 第二言語習得におけるトルコ人とイランのトルコ系英語学習者を対象とした動機減退要因

内的要因・外的要因	動機減退要因（トルコの英語学習者）	先行研究
外的要因	学習内容とテストの達成度	Mahbudi & Hosseini (2014)
	クラスのサイズ、教室環境	Mahbudi & Hosseini (2014)
	授業の特性（文法にフォーカスする、入学試験にフォーカスするなど）	Cankaya (2018)
	授業と教師	Mahbudi & Hosseini (2014)、Cankaya (2018)
内的要因	失敗経験と内的動機の欠如	Mahbudi & Hosseini (2014)

表22は第二言語習得におけるトルコ人とイランのトルコ系学習者を対象とした動機減退要因の結果を示す。Cankaya (2018)、Mahbudi & Hosseini (2014) の2つの先行研究の結果に基づいたものである。

以上の先行研究は両方とも先行研究に基づいた質問紙を用いた。Mahbudi & Hosseini (2014) はイランのトルコ系学習者を対象に、因子分析で抽出された動機減退要因は (1) 学習内容とテストの達成度、(2) クラスのサイズ、教室環境、失敗経験と内的動機の欠如、(3) 授業と教師という3因子であるが、因子2には性質の異なる要因が混在しているため、表22では2つ独立にした要因として分類した。

トルコ（系）人英語学習者の動機減退要因もほとんどが外的要因であり、内的要因は「失敗経験と内的動機の欠如」のみである。

Cankaya (2018) によると、「文法にフォーカスする」、「入学試験にフォーカスする」など授業の特性は影響の強い要因である。「教師」が強い要因であると指摘した先行研究と異なり、「教師」はトルコ人英語学習者の動機減退への影響が弱い要因である。このように、「教師」という要因の影響の弱さはトルコ人学習者の動機減退の特徴であるとも言えよう。

パキスタンの学習者を対象とする研究は Krishnan & Pathan (2013) のみである。Krishnan & Pathan (2013) はパキスタンで英語を第二言語として学習する大学 1 年生 116 名を対象に調査を行った。質問紙調査（量的）35 項目と自由記述調査の両方を実施した。質問紙の作成は Sakai & Kikuchi (2009) をフレームワークにした。内的要因は「自信の喪失」で、外的要因は「文法に基づく教授法」、「成績の得点」、「教師の行為」、「学習内容」、「学習環境」である。質問紙調査結果の確認と動機減退へ深いレベルのデータの提供することを目的に、自由記述調査では、どのような動機減退経験があったかを質問した。分析した結果、要因がパーセンテージで示され、影響の強い順番は「文法に基づく教授法」(61.7%)、「学習環境」(53.9%)、「成績の得点」(43.2%)、「学習内容」(35.5%)、「自信の喪失」(32.7%)、「教師の行為」(26.9%)である。すなわち、「教授法」と「学習環境」の影響が最も強いが、「教師の行為」が比較的に弱い要因である。さらに、質的データのテキスト分析で、「英語社会に対する否定的態度」という新しい要因を発見した。これも、パキスタンにおける特別な要因であると言える。

最後に、サウジアラビアの学習者を対象とする研究は Yadav & BaniAta (2013) のみである。サウジアラビアの英語専攻大学生 100 名を対象に質問紙調査を行った。ボトムアップ的方式によって質問紙が作られ、質問紙は(1)教師 (2) コースの内容 (3) 教室内環境 (4) 周りの友達の影響 (5) 教師学生の友好関係 (6) 教材 (7) 不十分な施設 (8) 課題や試験のプレッシャー (9) 英語の有用性 (10) 個人のビリーフという 10 カテゴリーからなる。分析した結果、単語、文法、リスニングなどの「英語学習困難」は最も重要な動機減退要因である。それ以外に、「教師のパーソナリティ」と「教授法」も動機減退要因の一つである。現実世界での英語のコミュニケーション、学校側からのテクノロジカルなデバイスの提供、教師の役割の再考などの提言をした。

2.3.2 日本語教育における動機減退研究

これまでの外国語学習における動機減退要因に関する研究は英語学習に限ったものが多い(瀬尾・陳・司

徒 2012)。第二言語習得における動機減退の研究は 1990 年代から始められたが、日本語教育においては、学習者の動機減退が注目されたのは 2000 年代後半からである。代表的な研究は、瀬尾・陳・司徒(2012)、Hamada & Grafström (2014)、中井(2009)がある。これらの研究の調査対象者はそれぞれ香港の社会人学習者、日本語学校の就学生、日本語を履修したオーストラリアの大学生学習者であり、日本語学習者の多様化が反映されている。

2.3.2.1 瀬尾・陳・司徒(2012)

瀬尾・陳・司徒(2012)は、香港の生涯教育機関における社会人日本語学習者を対象に、動機減退要因を探るため、質的や量的手法を並行して調査を行った。量的調査の対象は、2010 年度に、香港大学專業進修学院の『日本語入門コース』で日本を受講した学習者のうち、期末試験に申し込まなかった学習者 216 名である。調査方法は、216 名に質問紙を E メールで送信し、オンライン・アンケート・システムを用いて回答してもらった。調査協力者は 21 名のみであり、回収率は 9.7%という低い結果となった。質的調査では、質問紙調査を協力してくれた者から、3 名を抽出し、2011 年 9 月に、半構造化インタビューを行った。

質問紙調査の内容は①性別や年齢など協力者の属性、②日本語学習を始めたきっかけ、③コース途中でやめてしまった理由、④今後の日本語学習の計画である。日本語学習をやめた理由については、個人によって異なるが、調査で一番多かったのは、「仕事が忙しくなって、通えなくなった」、他には、「家庭の事情で通えなくなった」や「仕事が変わって、通えなくなった」など環境的な要因が上位に位置付けられている。つまり、仕事や家庭といった社会的要因が大きい。次に多いのが「学習ペースが速すぎた」、「3 時間のクラスは長すぎた」、「勉強する内容が多すぎた」といったプログラムやカリキュラムの問題である。さらに、「定期テストの成績が悪かった」、「日本語の予習・復習方法がわからなかった」という生徒自身の要因もあった。しかし、「日本語を学ぶ目的がわからなくなった」、「日本語に興味がなくなった」といった目的や態度面からの動機減退要因はなく、今後も日本語の学習を続けたいと考えているようである。

質的な分析では、日本語コースの受講をやめた理由はどの調査協力者も「仕事」と「時間」が影響しているようであった。

瀬尾・陳・司徒(2012)の調査では、社会人学習者にとって、仕事と学習の両立を成り立たせることができなかったことが最も影響していることが明らかになった。

2.3.2.2 中井（2009）

日本語学校で多数派となっている中国人就学生の多くを「一人っ子」が占めている背景の中で、中井（2009）は彼らの学習動機の変化に注目した。日本語学校に在籍する初級後半から中級後半レベル（在籍期間半年から1年）の中国人再履修者14名と彼らが在籍するクラスを指導する教師11名を対象に半構造化インタビューを行った。中国人再履修者へのインタビューの質問項目は、再履修となる前後の学習状況やクラス内の状況、彼らのクラスの担当教師や学校以外での生活などについてである。教師へのインタビューの質問項目は中国人再履修者のクラスでの様子や学習状況、彼らに対する指導方法などである。インタビューは全ての協力者に一回につき30分から1時間程度を2回以上行った。

研究の分析は木下（2007）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）という質的研究方法を採用した。この方法は、ある実践的な領域で起こっている現象の解決や改善を目指すための理論を構築することができる。また、現象が起こる過程に注目したプロセスの理論である。中井（2009）は、中国人就学生の学習動機の変化を1つの現象として捉え、学習動機が変わっていく過程に存在するメカニズムを明らかにすることによって、教師の対応策を検討することが目的であるため、動的な理論を構築していくM-GTAを用いた。

インタビューデータを分析した結果は図14のようになっている。学習者が再履修者になる過程を「過渡期」、再履修者になった後を「低迷期」、全ての過程を「全過程」と区別して、カテゴリーを生成した。

過度期のカテゴリー群では、【自立心からもたらす学習動機の減退】、【学習の場の移行による学習動機の減退】、【孤独感から生じる学習動機の減退】という3つのカテゴリーがあった。【自立心からもたらす学習動機の減退】は〈私はもう大人〉、〈生活や学費のためのアルバイト〉、〈疲れた〉という3つの下位概念からなる。〈私はもう大人〉であると考えため、アルバイトで全てを賄おうと努力することに重点を置くようになる。また、〈生活や学費のためのアルバイト〉をしたため、疲労が蓄積した結果、学校や家庭などの学習活動に集中できなくなってしまったようである。

【学習の場の移行による学習動機の減退】の下位概念は〈授業は面白くない〉、〈勉強はアルバイト先で〉である。学習者はアルバイトで、日本人との交流を通して行われる日本語学習や日本社会に関する知識の吸収という面に着目した。日本語学習の場が日本語学校の教室からアルバイト先に移行していることを示していると考えられる。

【孤独感から生じる学習動機の減退】は〈母国での人間関係の喪失〉、〈クラスでの人間関係の欠如〉〈寂しい〉という概念で構成されている。〈母国での人間関係の喪失〉、〈クラスでの人間関係の欠如〉は〈寂しい〉をもたらす理由の1つとなっている。

低迷期のカテゴリー群は【クラスメートとの関係による影響】、【教師とのインタラクションによる影響】という2つのカテゴリーからなる。

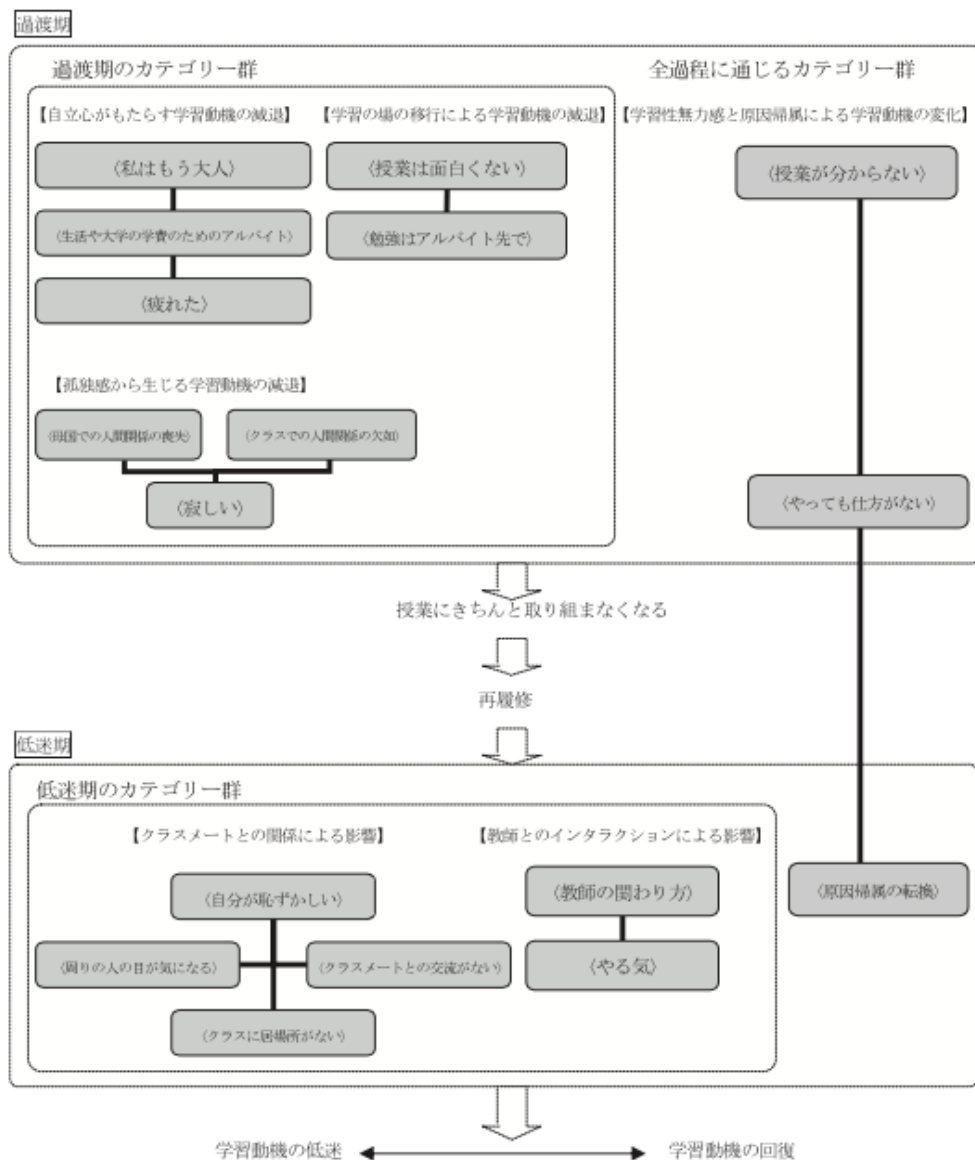


図 14 学習動機に影響を与える要因とその変化の過程（中井 2009）

【クラスメートとの関係による影響】の下位概念は〈自分が恥ずかしい〉、〈周りの人の目が気になる〉、〈クラスメートとの交流がない〉、〈クラスに居場所がない〉という4つの概念によって構成されている。再履修者は、再履修になった後、自分が情けなく感じたり、再履修クラスのクラスメートの目を気にしたりすることで、結果的に、クラスメートとの間に、疎外感を感じる。交流がなくクラスに溶け込めな

め、クラスの一員としての自覚が持てないでいる。

【教師とのインタラクションによる影響】は〈再履修者との関わり方〉と〈やる気〉という概念からなる。再履修者との関わり方が積極的な教師と消極的な教師という教師の行動によって、再履修者の行動が次の2つのパターンに分かれた。その2つは〈やる気がなかった〉、〈やる気になった〉である。すなわち、教師の関わり方によって、再履修者の学習態度や意欲が変化していることがわかる。

全過程に通じるカテゴリー群は【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】という1つのカテゴリーである。下位概念は〈授業がわからない〉、〈やっても仕方がない〉、〈原因帰属の転換〉より構成される。来日前に中国で勉強して得た知識だけでは授業についていけなくなる状態が続くと、どうせやってもわからないという学習性無力感の状態に陥る。このように、日本語学習の動機は低下し、期末試験で合格できず、再履修者になった。さらに、再履修者になった後も、学習性無力感の状態が続くが、再履修の原因をどこに見出すかによって、その後の改善は可能になる。能力不足ではなく、自分以外の要素にその原因を帰属することで、学習性無力感から抜け出すことができるのである。

以上が再履修となった中国人就学生の学習動機に影響を与える要因とその変化の過程である。

考察では、教師が留意すべき点として、5点挙げられた。すなわち、学習者個人を理解して学習者の変化を見逃さないこと、教授活動を見直すこと、学習者に能力不足を感じさせないこと、成績不振者への先入観を捨て期待を持って接すること、クラス運営を徹底しクラス内の関係を保つことである。

2. 3. 2. 3 Hamada & Grafström (2014)

Hamada & Grafström (2014)では、日本語学習者の動機減退要因を明らかにすることを目的としている。研究対象者はオーストラリアのメルボルンの大学生6名であり、それぞれ異なる専攻の大学生である。彼らにとって、日本語は必須科目ではないが、日本語学習歴は5年以上である。

2011年3月に、一人につき15分から25分の半構造化インタビューを英語で実施した。インタビューの手続きは、まず、友好的な雰囲気を作るために、調査目的、調査結果と個人情報研究のみに使い、漏らさないように注意することを説明した。また、学習者をリラックスさせるために、調査者は自己紹介をし、日常的なトピックを話した。インタビューの最初の質問は「専門は何か、日本語をどれくらい勉強したか」である。2番目の質問は「日本語の動機づけが高いと思うか」である。インタビューの進行は2番目の質問次第である。最後に、インタビューが終わる前に、「何か追加の説明があるか」も聞いた。

データは二人で独立して分析した。データを文字化、コーディング化とカテゴリー化を行い、その後、オリジナルの分析結果をディスカッションした。その結果、データは学習環境 (Learning environment)、学習内容 (Learning content and materials)、心理要因 (Psychological factors)、教師と授業 (Teachers and lessons)、そのほか (Miscellaneous) という5つのカテゴリーに分類された。

学習環境 (Learning environment) は、クラスメート (Classmates) と日本語使用機会が足りない (Lack of exposure to authentic Japanese language usage) という2つの要因からなる。調査対象者6名は、全て日本での学習経験があった。オーストラリアに戻れば、インターネットで日本語と接触するチャンスがあるが、学習者は満足できず、日本語を直接使用できるチャンスがないということが動機減退要因となっている。

学習内容 (Learning content and materials) に関しては、敬語 (Politeness)、漢字 (Kanji) と読む (Reading) が学習者の動機づけを低下させる要因である。具体的には、学習者はくだけた日本語とオフィシャルな日本語の使い分けを知らない、漢字を使わないと忘れやすい、漢字は中国人にとって難しくないが、自分にとって難しい (言語距離があった) などである。

心理要因 (Psychological factors) については、高校で学んだ日本語はコミュニケーションであったが難しい知識に挑戦できなかった、オーストラリアで日本語を学習する必要性が低い、また、日本語が難しいため、試験が学習者の動機減退要因となることが挙げられた。

教師と授業 (Teachers and lessons) の要因は、教師が教授に興味がないなどである。

最後に、そのほか (Miscellaneous) では、将来の職業に使えるかどうかは自信がない、家庭環境、興味がないなどが挙げられた。

2.3.3 中国人日本語専攻学習者の学習動機と動機減退に関する先行研究

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

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

さらに、学習動機構造の解明のみならず、学習動機と他の要因の関連についても注目された。例えば、蔣 (2010) では、(1)日本語主専攻学習者の動機づけの構造、(2) 学習動機、動機づけの強度、能力の自己評

価の基本状況と動機づけの学年差、(3) 学習動機、動機づけの強度、能力の自己評価三者の関係を明らかにした。林・張・楊(2011)では、日本語学習者の動機づけの構造と学年差を探索した。

動機減退研究は動機づけの研究分野で新しい話題である (Dörnyei 2001 など)。管見の限り、中国人日本語専攻学習者の動機減退に目を向けた研究は楊 (2016) と高 (2016) のみである。両者とも新しい研究であると言える。

以下は、中国における日本語専攻学習者の学習動機と動機減退に関する先行研究を概観する。中国という社会的文脈中で見られた日本語専攻学習者の特徴をまとめる。さらに、このような特徴の動機減退への影響の可能性について触れてみたい。

2.3.3.1 中国人日本語専攻学習者の学習動機に関する先行研究

郭・全(2006)では、日本語を外国語として学習する中国人大学生の動機づけはどのようなものか、また、それが彼らの日本語学習にどう影響を及ぼすかについて考察することを目的とした。予備調査では、学習者 30 名を対象に、日本語学習の理由を自由記述させ、その結果に基づき、縫部ら(1995)、郭・大北(2001)の尺度を参考に中国語版の質問紙を作成した。本調査は 2005 年 10 月に実施した。中国東北地方のハルビン理工大学の日本語専攻学習者 250 名を対象に、38 動機づけ項目と学生の属性という 2 部分により構成された質問紙を使用し、授業時間中に、アンケート調査を実施した。学習者日本語能力の評価は学期末の学力試験の成績を使用した。データは因子分析とステップワイズ回帰分析で分析し、統合的・道具的動機づけモデルを理論的枠組みとした。

分析した結果、日本語専攻学習者の動機づけの構造と成績の関係を明らかにした。動機づけの構造に関して、「日本留学志向因子」、「語学学習志向因子」、「日本大衆文化因子」、「日本理解因子」、「仕事因子」、「自己尊重因子」という 6 因子が抽出され、「日本留学志向因子」、「日本大衆文化因子」、「日本理解因子」は統合的動機づけで、「仕事因子」は道具的動機づけである。日本語は人材競争の激しい中国社会で出身出世の重要な武器であるという中国の社会状況から、「自己尊重因子」、「語学学習志向因子」というエリート主義の存在を指摘した。また、「仕事因子」は日本語学習成績を予測する唯一の予測因子であるが、「日本留学志向因子」、「日本大衆文化因子」、「日本理解因子」といった統合的動機づけが日本語学習成績と統計的に有意な関係が見られなかった理由は、中国の貧富の差の拡大、特に沿岸地域と農村との間に国民の所得の差が大きくなっており、物価の高い日本に子供を留学させるということは父母にとって現実的なことではないことだと述べている。

毛・福田(2010)では、中国の日本語専攻大学生と日本の中国語専攻大学生の動機づけ構造の比較を行うことを目的として調査を行った。調査対象となる学習者は上海にある日本語学科の日本語専攻学習者 165 名(1 年生 55 名、2 年生 55 名、3 年生 55 名)である。2010 年 3 月に予備調査を実施した。中国の上海にある大学で日本語専攻学習者 30 名を対象に、「日本語学習の動機は何か」という質問で、自由記述調査を行った。その回答に基づき、成田(1998) 郭・大北(2001)などを参考にし、30 質問項目を作成した。本調査では、2010 年 6 月、7 月に日本語授業の時間を利用し、集団的に実施した。質問紙の構成はフェイスシート、動機づけに関する 30 項目、学習方略に関する 24 項目からなる。データを因子分析で分析した結果、「就職因子」、「文化興味因子」、「異国興味因子」、「他からの影響因子」、「国際交流因子」、「自己遂行因子」、「消極因子」という 7 因子が抽出された。中国人大学生の学習動機づけに最も強く影響したのは「就職因子」で、中国人学生の学習目的が明確に反映されている。そして、「文化興味因子」は中国人大学生では動機づけへの寄与率は 2 番目である。因子寄与率により、中国人大学生の主な動機づけは道具的動機づけ及び統合的動機づけの組み合わせであることが明らかになった。

王(2005a)では、教育の主体として、学習者が「何を勉強したいか」、「どう勉強するか」などの実態を把握することを目的に、中国の清華大学・北京大学・中国人民大学における日本語学科の大学 1～3 年生計 106 名を対象に質問紙調査を実施した。学習動機に関する項目は郭・大北(2001)、高ほか(2003)を参考に、日本語学科の事情に合わせて作成した。1 年生、2～3 年生と 2 グループに分けて分析した。その結果、動機づけの種類について、伝統的な分類である「統合的動機づけ」、「道具的動機づけ」、「内発的動機づけ」以外に、中国の状況に合わせ、「言語志向動機づけ」、「仕事動機づけ」、「強引動機づけ」も付け加えられている。特に、「強引動機づけ」とは、大学に入学するにあたり、第 1 希望ではないが、日本語学科に編入された動機づけである。また、調査結果から、日本語学科における日本語学習者の動機づけはそれほど高くないという結論づけた。

蔣(2006)は「中国の地方における大日本語専攻大学生はどのような日本語学習動機を持っているか」を明らかにするために、調査を行った。

2005 年に、江蘇省の淮海工学院における日本語主専攻学習者 1 年生から 4 年生(計 270 名)を対象に、33 質問項目の中国語版質問紙を使用し、調査を実施した。回収した 270 部のアンケートのうち、有効な質問紙は 268 部である。得られたデータを因子分析で分析した結果、「情報交流型動機」、「文化動機」、「興味動機」、「娯楽動機」、「試験競争動機」、「留学動機」、「現実動機」、「易学動機」という 8 因子が抽出された。表 23 は 8 つの動機類型の平均値と標準偏差を示す。すべての項目における学習者全体の平均値は 3.83(SD=0.51)である。

8 つの動機類型の中で、「試験競争動機」(M=4.36 SD=0.94)がもっとも強く、次は「興味動機」(M=4.14

SD=0.92)、「情報交流型動機」(M=3.92 SD=1.09)であり、「留学動機」(M=3.68 SD=0.80)と「現実動機」(M=3.65 SD=0.95)はほぼ同じで、「文化動機」(M=3.4 SD=0.83)に次ぎ、「易学動機」(日本語は学習しやすい動機)(M=3.08 SD=1.02)がもっとも弱い。就職するために資格を取ることは学習者の主要な動機となると指摘された。

表 23 8つの動機類型の平均値と標準偏差(蔣 2006)

動機類型	平均値(M)	標準偏差 (SD)	動機類型	平均値(M)	標準偏差 (SD)
情報交流型動機	3.92	1.09	試験競争動機	4.36	0.94
文化動機	3.4	0.83	留学動機	3.68	0.80
興味動機	4.14	0.92	現実動機	3.65	0.95
娯楽動機	不明	不明	易学動機	3.08	1.02

また、全体的に言えば、学習者の動機づけは強いように見えるが、学年差があることが指摘された。2年生(M=3.94 SD=0.43)の動機づけがもっとも強く、1年生(M=3.73 SD=0.54)と3年生(M=3.71 SD=0.53)の動機づけの強度は2年生よりやや低いが、4年生(M=3.62 SD=0.48)は動機づけが一番低い。

「興味動機」、「娯楽動機」、「試験競争動機」、「現実動機」、「易学動機」という5つの動機について学年で有意差があることが指摘された。「興味動機」に関しては、1年生と3、4年生の間に有意差がある。「娯楽動機」に関しては、1年生と2・3年生の間に有意差が見られる。「試験競争動機」に関しては、4年生と1、2、3年生の間に有意差がある。「現実動機」、特に将来就職しやすいという動機は、1年生と3、4年生の間に有意差があることが明らかになった。

学習者の「試験競争動機」は強いが、外的動機づけであるため、日本語能力試験に合格した、いい成績をとったといった場合、学習者の試験競争動機が弱くなってくる可能性があるため、目標意識の養成の重要性が提示された。また、学習者の文化動機が弱いため、カリキュラムの設計に当たって、日本文化関連科目の設置も提言された。

さらに、蔣(2010)では、(1)日本語主専攻学習者の動機づけの構造、(2)学習動機、動機づけの強度、学習能力の自己評価の基本状況と動機づけの学年差、(3)学習動機、動機づけの強度、能力の自己評価三者の関係を明らかにすることを目的とした。2005年9月から10月の1ヶ月間、日本語主専攻学習者1年生から4年生合計268名(1年生64名、2年生73名、3年生83名、4年生48名)を対象に質問調査を行った。質問紙は質問項目とフェイスシートからなる。質問項目の中で、学習動機を33問、動機強度を22問、日本語課外学習時間(自由記述)を1問、日本語能力の自己評価を16問設定した。

データを分析した結果、学習者の学習動機について、「文化動機」、「交流動機」、「言語学習動機」、「娯楽動機」、「試験競争動機」、「留学動機」、「誘発動機」という7因子が抽出された。「文化動機」、「交流動機」、「言語学習動機」というような統合的動機づけが強い。

全体的に言えば、学習者の動機づけは強く、特に2年生は他の学年と比べて有意差がある。また、「試験競争動機」は学習者の一番強い動機と捉えられている。

動機づけの強度は学年が上がるにつれて弱くなり、1年生 ($M=3.92$ $SD=0.65$)、2年生 ($M=3.65$ $SD=0.59$)、3年生 ($M=3.42$ $SD=0.54$)、4年生 ($M=3.35$ $SD=0.53$) となり、課外の学習時間も少なくなる。

能力の自己評価については、全体的に高いが、学年が上がるにつれて評価が高くなる。特に、1年生は他の学年と有意差がある。

相関分析を行ったところ、学習動機と動機強度、能力の自己評価の間には正の相関があるが、学習動機と動機強度、動機強度と課外学習時間の間に強い相関関係がある。また、ほかの変数、例えば、動機づけの強度と能力の自己評価、動機と課外学習時間の間に弱い相関が見られることが明らかになった。特に注目すべきことは動機づけの強い学習者は自己評価が高いとは限らないことである。

楊(2012)は(1) 日本語主専攻学習の学習動機の構造は何か、(2) 学年は学習動機にどのような影響があるか、(3) 学習動機と成績の自己評価の間にどのような関連があるかを明らかにするために、中国浙江省寧波工程学院の日本語主専攻学習者1~4年生205名(1年生57名、2年生58名、3年生57名、4年生33名)を対象に調査を行った。質問紙調査の質問項目は蔣(2010)を採用した。学習成績の自己評価はリスニングの自己評価、スピーキングの自己評価とライティングの自己評価という4技能のうちの3技能を設定した。自己評価は5段階評価である。

データを分析した結果、「歴史文化興味因子」、「試験因子」、「コミュニケーション因子」、「娯楽因子」、「日本言語興味因子」、「日本留学・就職因子」という6因子が抽出された。6因子の平均値を算出した結果、平均値の高い順は「コミュニケーション因子」($M=4.02$ $SD=0.63$)「試験因子」($M=3.72$ $SD=0.80$)「日本言語興味因子」($M=3.70$ $SD=0.89$)「娯楽因子」($M=3.56$ $SD=0.80$)「日本留学・就職因子」($M=3.37$ $SD=0.89$)「歴史文化興味因子」($M=3.28$ $SD=0.75$)である。日本語専攻学習者は日本人とコミュニケーション欲求が強いと言える。また、試験の成績などを重視する傾向も見られる。

学年と因子の関連に関しては、学年によって、「歴史文化興味因子」、「試験因子」、「娯楽因子」、「日本言語興味因子」という4因子に有意差がある。「歴史文化興味因子」「試験因子」に関しては、2年生は4年生より有意に高い、「娯楽因子」、「日本言語興味因子」に関しては、1年生は4年生より有意に高い。

さらに、学習動機と成績の自己評価の関係を相関分析で分析した結果、「歴史文化興味因子」、「娯楽因子」、「日本言語興味因子」はリスニング、スピーキング、ライティングの成績の自己評価と正の相関があり、「試

「試験因子」はリスニング、ライティングの成績の自己評価と正の相関がある。「コミュニケーション因子」は能力の自己評価と相関がない。

林・張・楊(2011)では、日本語学習者の動機づけの構造と学年差を明らかにするために、湖南省のある大学の日本語専攻学習者 153 人を対象に、2008 年 12 月から 2009 年 1 月までの 2 ヶ月間、質問紙調査を行った。

得られたデータを因子分析の主成分分析法で分析した結果、「現実型」（日本語能力試験に合格、仕事を探しやすい）、「言語趣味型」、「成就型」（他人に尊敬される、日本語ができたら誇りに思う）、「娯楽型」、「文化型」、「融入型」、「経済技術憧憬型」、「強迫型」（日本語専攻に振り分けられたなど）という 8 因子が抽出された。図 8 は各因子の平均値の学年差を示している。全ての動機の中で、「現実型」動機が一番強く、すなわち、試験に合格でき、卒業後、いい仕事を見つけることを大部分の学習者が望んでいる。次に、「文化型」や「経済型」も強く、学習者は日本の経済と文化に興味を持っていると言える。

また、1 年生から 4 年生の動機づけの強度は「U 字型」を呈している。一年生の動機づけが一番強く、学年が上がるにつれて動機づけの強度が下がっていき、四年目になると、緩やかに上がる。2・3 年生の動機づけを上げるために、学習者に日本語の興味を持たせることが重要である。

中国における日本語を専攻とする学習者の教育現状としては、内的動機づけが不足し、卒業や就職からのプレッシャーで学習しているのみであり、目標言語に対する興味が欠けていることが指摘された。

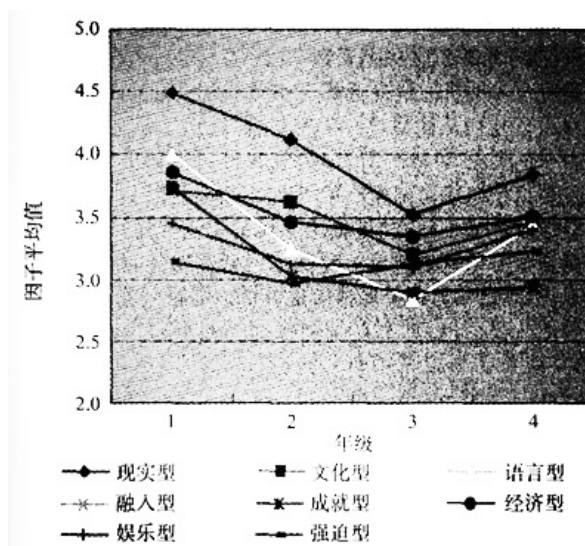


図 15 動機づけ各因子の平均値の学年差（林・張・楊 2011）

秦（2013）は、浙江越秀外国语学院東語学院の日本語専攻学習者を対象に、日本語学習動機や学習動機

と成績の関係を探索するために、アンケート調査を行った。

学習者の学習動機を収集するために、学習者 60 名を対象に、自由記述調査を行った。先行研究の質問項目を参考に、質問紙を作成した。作成した質問紙を用い、リッカート法 7 段階評価で本調査を行った。本調査の対象者は日本語専攻学習者 124 名であり、そのほとんどは浙江戸籍である。成績の判断基準として、期末試験の成績を使用した。

R を用い、因子分析をした結果、6 因子が抽出された。それぞれは、「文化趣味因子」、「言語学習志向因子」、「経済影響因子」、「仕事因子」、「娯楽因子」、「易学因子」である。その中で、「文化趣味因子」、「言語学習志向因子」が学習者の成績と有意な相関があることが明らかになった。

以上のように、中国における日本語専攻学習者を対象とする学習動機に関する実証的研究は、郭・全(2006)、毛・福田(2010)、王(2005a)、蔣(2006)、蔣(2010)、杨(2012)、林・張・杨(2011)、秦(2013)の 8 本がある。表 24 は中国日本語専攻学習者を対象とする学習動機構造の実証的研究結果のまとめを示す。

表 24 中国日本語専攻学習者を対象とする学習動機構造の実証的研究結果のまとめ

先行研究	研究対象	質問紙尺度の作成	研究結果
郭・全(2006)	ハルビン理工大学 (黒竜江省) 日本語専攻学習者 250 名	自由記述調査に基づき、縫部ら(1995)、郭・大北(2001)の尺度を参考にした	<u>統合的動機づけ</u> 「日本留学志向因子」「語学学習志向因子」 「日本大衆文化因子」「日本理解因子」 <u>道具的動機づけ</u> 「仕事因子」 <u>エリート主義</u> 「自己尊重因子」
毛・福田(2010)	上海市某大学 (上海市) 日本語専攻学習者 165 名	自由記述調査に基づいて作成した	<u>学習動機 7 因子</u> 「就職因子」「文化興味因子」「異国興味因子」 「他からの影響因子」「国際交流因子」「消極因子」
王(2005a)	清華大学・北京大学・中国人民大学(北京市) 日本語専攻学習者 106 名	郭・大北(2001)、高ほか(2003)を参考に、日本語学科の事情に合わせて作成した	<u>動機づけの 6 種類</u> 「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」 「内発的動機づけ」「言語志向動機づけ」 「仕事動機づけ」「強引動機づけ」
蔣(2006)	淮海工学院(江蘇省) 日本語専攻学習者 270 名	予備調査に基づき、先行研究を参考にした	<u>学習動機 8 因子</u> 「情報交流型動機」「文化動機」「興味動機」

			「娯楽動機」「試験競争動機」「留学動機」「現実動機」 「易学動機」
蔣(2010)	地方某大学 (省不明) 日本語専攻学習者 268 名	先行研究に基づき、インタビューを経て作成した	学習動機 7 因子 「文化動機」「交流動機」「言語学習動機」「娯楽動機」 「試験競争動機」「留学動機」「誘発動機」
楊(2012)	寧波工程学院 (浙江省) 日本語専攻学習者 205 名	質問項目は蔣(2010)を採用した	学習動機 6 因子 「歴史文化興味因子」「試験因子」「娯楽因子」 「コミュニケーション因子」「日本語興味因子」 「日本留学・就職因子」
林・張・楊(2011)	湖南省某大学 (湖南省) 日本語専攻学習者 153 名	王(2005b)、高ほか(2003)を参考に、質問紙を作成した	学習動機 8 因子 「現実型」「言語趣味型」「成就型」「娯楽型」「文化型」 「融入型」「経済技術憧憬型」「強迫型」
秦(2013)	浙江越秀外国语学院 (浙江省) 日本語専攻学習者 124 名	自由記述調査に基づき、先行研究の尺度を参考にした	学習動機 6 因子 「文化趣味因子」「言語学習志向因子」「経済影響因子」 「仕事因子」「娯楽因子」「易学因子」

研究対象の地域分布から分析すると、毛・福田(2010)と王(2005a)の調査対象校は大都市の北京と上海であり、郭・全(2006)が東北地方の黒竜江省である。以外の研究対象省は浙江省、江蘇省、湖南省に集中している傾向が見られ、それほどバラエティーが見られなかった。

調査対象大学数から分析すると、王(2005a)が北京の複数の大学を調査対象としているほかは、すべての研究は単一大学での調査であり、複数の省にある複数の大学を対象とする調査はなされていないのが現状である。調査対象校のレベルは、王(2005a)は北京市にある中国のトップレベルの大学である。普通の大学で重点大学と同じような結論が得られるかも検討すべき課題である。

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

第一に、「強引動機づけ」(王 2005a)、「強迫型」(林・張・楊 2011) 学習動機が存在である。「強引動機づけ」とは大学に入学するにあたり、第一希望ではないが、日本語学科に編入された動機づけのことである(王 2005a)。「強迫型」学習動機は日本語専攻に振り分けられたなどを表す(林・張・楊 2011)。いずれも教育制度と関わりがあり、学習者は日本語専攻という専攻選択は自分の意思ではなく、制度上の理由でやむを得ず日本語専攻に入ったことを指す。このような学習動機が 1 因子として抽出されたことは、さまざまな社会的コンテキストの中で、特別な学習動機であると考えられる。

第二に、道具的動機づけと見なされる仕事関係の因子の影響の強さである。上述した 8 本の先行研究は因子名のつけ方が研究によって異なるが、すべての研究において、仕事関係の因子が窺える。例えば、「仕事因子」(郭・全 2006)、「就職因子」(毛・福田 2010)、「仕事動機づけ」(王 2005a)、「現実動機」(蔣 2006)、「誘発動機」(蔣 2010)、「日本留学・就職因子」(杨 2012)、「現実型」(林・張・杨 2011)、「仕事因子」(秦 2013) が挙げられる。特に、郭・全 (2006) では、大学生の学習動機づけに最も強く影響したのは「就職因子」で、中国人学生の学習目的が明確に反映されていると述べている。同様に、林・張・杨 (2011) でも、全ての動機の中で、「現実型」動機が一番強く、試験に合格できる、卒業後、いい仕事を見つけるということを大部分の学習者が望んでいると指摘した。すなわち、卒業後、どのような仕事が見つけられるかという就職に関する将来の見込みは日本語学習者の一つ強い学習動機として働いている。

第三に、「試験競争動機」の存在である。「試験競争動機」(蔣 2006、2010)、「試験因子」(杨 2012) は独立した因子として抽出された。「試験競争動機」とは「日本語の試験でいい成績を取りたい」、「日本語能力試験に合格したい」、「日本語学習においては他人よりいい成績を取りたい」というような動機のことである(蔣 2006)。さらに、「試験競争動機」は学習者の一番強い動機と捉えられている(蔣 2010) ことが指摘された。中国人日本語学習者にとって、試験は日本語学習での位置づけが重要、かつ、欠かせない存在であると考えられる。

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

2.3.3.2 中国人日本語専攻学習者の動機減退に関する先行研究

蔣 (2010) では、大学 1 年生から 4 年生まで、動機づけ強度自己評価の結果から、中国日本語専攻学習者は動機減退の傾向があると提示したが、動機減退要因の構造に関する研究は、高 (2016) と杨 (2016) のみである。

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

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

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

さらに、外発的動機づけと内発的動機づけの枠組みから、「自己効力感の低下」、「学習動機の欠如」、「学習能力の低下」を内的要因、「教師の能力と教授法の不足」、「外部環境の悪さ」、「学習内容が簡単すぎる」は外的要因と分類された。その結果、内的要因の 56.7%に対して、外的要因は 43.3%である。内部要因は外部要因より影響が強いと指摘した。

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

以上のように、動機減退要因の構造に注目した研究高 (2016) と楊 (2016) では、「教師」、「興味と動機の喪失」という 2 因子は概ね一致しているが、外部要因と内部要因のどちらの影響がより強いかに関しては、結論は異なる。

2.4 先行研究のまとめとその問題点

本研究では、まず、第二言語習得研究における動機減退研究を概観し、研究対象別、研究方法別、研究目的別、研究結果別に、その特徴を詳述した。英語学習者を対象とする研究では、日本とイランの学習者を対象とするものが中心であり、中国、韓国、トルコなどのアジアの国々でも広く研究されてきた。

研究内容に関しては、動機減退要因に注目する研究以外に動機減退要因と言語学習熟達度、動機づけの

強度、性別、国別、民族性などの関連を分析する研究も窺える。動機減退と社会的背景との関連性を探求した研究は極めて少ないのが現状であり、Mahbudi & Hosseini (2014)における学習者の民族性の強弱と動機減退要因の関係、Gao & Liu (2016)における中国の都市・農村出身、学習者の出身地による動機減退要因の比較は新しい視点であると言える。

研究方法からまとめると、第二言語習得分野における動機減退の研究は量的な研究が主流である。一方、質的研究や量的と質的研究法の併用した研究は非常に少ないのが現状である。

最後に、研究結果を概観すると、国別によって、動機減退の特徴は異なる。

東アジア文化圏では、日本において、外的要因は内的要因より数量的に多く抽出され、教師や授業など教室内学習への重視が特徴である。韓国人英語学習者の動機減退も、日本人英語学習者と同様に、内的要因より外的要因からの影響がより強いと思われる。しかし、教師からの影響はそれほど強くはなく、他の学習者・社会・家族など他者からの影響が韓国人英語学習者の特別な要因であることが特徴である。日本と韓国の英語学習者は両方とも外的要因が強いように見えるが、中国では、日本や韓国と異なり、内的要因の影響がより強いと思われる。

東南アジアにおいて、ベトナムでは、動機減退要因の中で、外的要因は 237 個 (64%)、であり、「教師関連」は 38%、「学習環境関連」は 21%であると指摘している。すなわち、内的要因と比べ、外的要因が主要な動機減退要因であることが特徴である。

西アジア文化圏では、イラン人学習者の特徴を見てみると、「文法強調」、「長い文章」、「英語教室での正しい英語の使用期待」(Meshkat & Hassani 2012)、「難易度の高い文法への重視傾向」(Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri 2012) がイランの英語学習者で言及される特徴のある動機減退要因である。不十分な教室施設は日本、中国、韓国の英語学習者の動機減退要因にも見られるが、イランで指摘している研究が多く、イランの学習者にとって、日本、中国、韓国よりも強い要因のようであると考えられる。また、共通に抽出された要因ではないが、「経済的理由」は他の先行研究に区別する外的要因として、もっとも重要な動機減退要因である (Sahragard & Ansaripour 2014) と指摘された。そして、トルコ (系) 人英語学習者の動機減退要因もほとんどが外的要因であり、内的要因は「失敗経験」と「内的動機の欠如」のみである。先行研究と異なり、教師はトルコ人英語学習者の動機減退への影響が弱い要因である。このように、教師という要因の影響の弱さはトルコ人学習者の動機減退の特徴であるとも言える (Cankaya 2018)。最後に、サウジアラビアの学習者を対象とする研究では、単語、文法、リスニングなどの「英語学習困難」が最も重要な動機減退要因であると指摘されている。

第二言語習得研究において、動機減退の研究は 1990 年代から脚光を浴び始めたことと対照的に、日本語学習者を対象とする研究は 2010 年以降に取り上げられるようになった。日本語教育分野は第二言語習得分

野の研究と比べ、数が少なく、発展はやや遅いと言える。しかしながら、日本語教育分野においては、第二言語習得分野の英語学習者とは異なり、多様な学習者が存在している。例えば、JFL 環境においては、日本語学校の就学生、長期滞在者、留学生などがあり、JSL 環境において、社会人日本語学習者、日本語専攻学習者、日本語副専攻学習者、第二外国語として日本語を学習する学習者などである。それらの学習者の学習目的、プロフェッションシーへの期待はそれぞれであり、学習動機にもバラエティーが見られると予想できる。Hamada & Grafström (2014)、瀬尾・陳・司徒(2012)、中井 (2009) はオーストラリアの日本語学習者、香港の社会人学習者、日本語学校の就学生を対象に調査を行った。それぞれの結果は、対象者の特徴をよく説明していると思われる。

最後に、中国の日本語専攻学習者の学習動機と動機減退研究の現状に関しては、学習動機の研究は学習動機構造の解明に止まらず、学習動機と他の要因の関連についても注目された。また、中国における日本語専攻学習者の学習動機の特徴は、第一に、「強引動機づけ」(王 2005a)、「強迫型」(林・張・楊 2011) 学習動機が存在がある。第二に、「道具的動機づけ」と見なされる仕事関係の因子からの影響の強さである。第三に、「試験競争動機」の存在であると考えられる。学習動機の研究が盛んになったことに対し、動機減退の研究はそれほど注目されておらず、最近の研究 2 本のみである。

以上のように、中国の日本語専攻学習者を対象とする研究の問題点は以下のような 2 点があると考えられる。一つは、中国の日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性和その欠如である。もう一つは、既存の先行研究において、社会・教育的環境と動機減退の関連づけの少なさである。

2. 4. 1 中国の日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性和その欠如

中国の日本語専攻学習者を対象とする研究の必要性和がある。以下、近年日本語学習者数の変化傾向と実際の教育現場で起こっている問題から、その必要性和を述べたい。

まず、近年、中国の日本語学習者数の変化傾向から分析すると、日本語専攻者数の減少傾向が見られる。2015 年、高等教育段階の学習者数の比率は全体の半分を上回る 65.6% である。初等教育段階(0.2%)、中等教育段階 (5.5%)、学校教育以外(28.7%)の学習者比率と比較すると、高等教育段階における日本語学習者数の比率が高い。高等教育段階の日本語学習者 625,728 名の中で、日本語専攻者数は約 3 割の 210,452 名である(国際交流基金 2017)。中国では、高等教育段階の学習者と日本語専攻学習者の比率が高いことが特徴であると言える。

しかし、2012 年と比較すると、中国における全体の日本語学習者数と日本語専攻学習者数に減少傾向が

見られた。全体の日本語学習者数は1,046,490名から8.9%減少し、日本語専攻学習者数も2012年の241,506名より12.9%減少した（国際交流基金2013）。

日本語専攻の学科、学生数が減り、全体の学習者数が減少した背景には、初等教育における英語導入・強化が進み、また、中等教育においても外国語科目として英語を選択する機関が増加しているという英語志向の高まりがある（国際交流基金2017）。そのため、近年、中国において、英語を重視する社会的背景に影響され、社会的に日本語や日本語専攻に対する熱意が減退しつつあるといえる。

また、実際の教育現場では、日本語主専攻学習者の動機づけが欠けていることがあると指摘されている（崔2014）。蔣（2010）は、日本語専攻学習者の動機づけの強度は学年の上昇につれて下がり、課外学習時間も少なくなることを明らかにした。調査対象となった268名の日本語専攻学習者においては、動機づけ強度の5段階評価の平均値（M）と標準偏差（SD）は、1年生は $M=3.92, SD=0.65$ 、2年生は $M=3.65, SD=0.59$ 、3年生は $M=3.42, SD=0.54$ 、4年生は $M=3.35, SD=0.53$ であったという（許2018a）。このように、教育現場では、日本語学習に対する動機減退の傾向が窺える。

そのため、中国における日本語専攻学習者の動機減退に関する研究において、中国の日本語専攻学習者を対象とする研究が必要である。

しかし、一方、中国の日本語専攻学習者を対象とする研究では、動機づけの構造（郭・全2006、毛・福田2010、王2005a、蔣2006、蔣2010、楊2012、林・張・楊2011など）に関するものが多く、動機減退の研究は高（2016）や楊（2016）のみである。研究蓄積が極めて少ないのが現状である。

許（2018b）で述べられているように、動機減退は、学習者の学習態度、学習行為、教室内のグループ・ダイナミックス、教師の動機に消極的な影響があり、長期かつ広範囲に悪い学習成果に繋がり（Falout, Elwood & Hood 2009）、学習者の教室でのパフォーマンスや言語学習の成功にも影響がある（Hamada & Grafström 2014）。一方、動機減退は可逆性という特性があり（周2012）、動機が失われた後の回復プロセスが再動機づけである（Falout 2012）。つまり、動機が減退した場合、回復することが可能である。しかし、再動機づけ以前にまず動機減退そのものが明らかにされる必要がある。

中国の日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性とその欠如は一つの問題点として考えられる。

2.4.2 社会・教育的環境と動機減退の関連づけの少なさ

動機減退はある特定の国の社会的コンテキストと深く関わっている（Sahragard & Ansaripour 2014）と言わ

れるが、今までの先行研究を概観すると、「国の社会的コンテクスト」の「国」が特に注目されている。すなわち、各国の社会的環境が異なるため、国間の社会的コンテクストによる動機減退研究比較がなされてきた。何か動機減退要因が抽出された場合、その国の特徴であると結論づけることが一般的である。

また、前節で述べたように、第二言語習得分野における動機減退研究は他の要素と関連づけ、その要素と動機減退の関連、比較をするものが多い。例えば、動機減退要因を明らかにする上で、動機減退要因と学習者の熟達度の関係 (Falout & Maruyama 2004、Falout & Elwood & Hood 2009、Hu 2011)、動機減退への反応パターン (荒井 2004、Agawa & Ueda 2013)、国別の動機減退要因の比較 (Li & Zhou 2013)、動機減退要因と動機づけ強度の関係 (Sakai & Kikuchi 2009、Ghadirzadeh & Hashtroudi & Shokri2012) 専攻別に、男女別に、クラス別の動機減退要因の相違点(Cankaya 2018)などである。しかし、これらの研究はいずれも教室内学習や学習成果などが注目され、特定の社会的状況は考慮されていない。

学習者の動機づけに影響する特定の社会的・教育環境、教育制度がどのように学習者の動機づけと関連するかはほとんど取り上げられていない。管見では、トルコ学習者の民族性の強弱と動機減退要因の関係 (Mahbudi & Hosseini 2014)、中国の都市・農村出身、学習者の出身地による動機減退要因の比較、(Gao & Liu 2016)のみである。この民族性と地域性の視点は社会的背景も考慮に入れたユニークな視点であると考えられ、社会・教育環境という視点からの研究はより多く求められると思われる。

また、中国における日本語専攻学習者の動機減退の研究に目を移すと、高 (2016) と楊 (2016) とともに質問紙調査を通じて、学習者の動機減退因子の抽出を試みたのみであり、社会・教育的環境と動機減退の関連は十分考慮されていないと言える。社会的・教育的環境と動機減退の関連づけのなさは先行研究の問題点であると考えられる。

2.5 出身地と入学制度からの中国人学習者の動機減退研究の必要性

本節では、社会的・教育的環境である学習者の出身地と入試制度に焦点を当てる理由、及び、この2つの視点の必要性について述べたい。

中国には、教育機会の地域格差と地域教育発展水準の格差が顕著であるという特徴がある。大学の入試に伴い、学習者の就学先の移動、例えば、省間移動、農村から都市への移動が予想される。このような移動に伴い、大学学習環境への適応、就学先都市の社会環境への適応という2つの側面から、困難に直面することになる。このような社会環境の激しい変化が大学で日本語専攻学習者の日本語学習動機に影響を及ぼ

す可能性は十分あると考えられる。そのため、社会的要因である出身地という視点から、出身地と動機減退との関連を探索する必要があると思われる。

また、中国の大学入学制度には「専攻の振り分け」という制度がある、「専攻の振り分け」とは、日本語専攻を志望しないが、制度上の理由で、強制的に学習者を日本語専攻に振り分けられることである。このような最初から学習者の意志に反して、日本語専攻に入学せざるを得ない場合、大学4年間における学習者の動機づけは問題になると予想される。

第3章 研究目的

本研究は中国における大学日本語専攻学習者を対象に、日本語学習プロセスにおける動機減退という現象を取り上げ、動機減退を招く要因の実態を研究することを目的とする。動機減退要因の構造の解明にとどまらず、中国の社会的背景や教育的制度も視野に入れ、動機減退要因と社会的要素との関連も分析する。

以上の理由から、本研究では、次のような3つの研究課題を設定する。

- (1) 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因は何か。【研究1】
- (2) 教育や経済発展の格差の大きい中国では、教育と経済の発展を反映する学習者の出身地が動機減退と関連するか、また、どのように関連しているか。【研究2】
- (3) 中国の独特な大学入学制度の中で、「専攻の振り分け」により、学習者の動機減退要因の構造は異なるか。【研究3】

第4章 研究方法

本研究の3つの研究課題を解明するために、中国における日本語専攻学習者を対象に調査を実施した。調査は、量的研究方法を中心に行い、質的研究法も採用した。ボトムアップ的方式で動機減退を測定するための質問紙を作成し、予備調査を経て、本調査（A、B、C）を行った。

本研究における調査の実施時期、調査方法、対象と人数、調査内容を表25に示す。

2014年7月～12月に、中国における日本語主専攻学習者9名を対象にインタビュー調査を実施した。インタビューは動機強度の変化と動機減退要因を中心に行った。インタビュー調査のデータをもとに、35項目からなる予備調査の質問紙を作成した。

2016年6月に、インタビュー調査をもとに作られた質問紙を用い、中国の甘粛省にある某大学の日本語専攻学習者36名を対象に予備調査を実施した。得られたデータを分析し、質問紙の床・天井項目を削除し、項目の修正を行い、37項目からなる本調査の質問紙を作成した。

2016年9月～2017年4月に、中国の上海市、湖南省、遼寧省の大学でそれぞれ本調査を実施した。

本調査Aは2016年9月に、上海某大学の日本語専攻学習者130名を対象に、本調査の動機減退質問紙を使い、実施した。

本調査Bは2017年4月に、湖南省某大学の日本語専攻学習者100名を対象に、本調査の動機減退質問紙を使い、実施した。

本調査Cは2017年4月に、遼寧省某大学の日本語専攻学習者80名を対象に、本調査の動機減退質問紙を使い、実施した。

表25 本研究における調査の概要

調査		調査の実施時期	調査方法	調査対象と人数	調査内容
インタビュー調査		2014. 7-12	半構造化 インタビュー	中国の日本語専攻学習者：9 名	動機づけの変化と動機減退要因を中心とするインタビュー調査
予備調査		2016. 6	質問紙調査	甘粛省:36 名	動機減退質問紙（35 項目）
本調査	A	2016. 9	質問紙調査	上海:130 名	動機減退質問紙（37 項目）
	B	2017. 4	質問紙調査	湖南省:100 名	動機減退質問紙（37 項目）
	C	2017. 4	質問紙調査	遼寧省:80 名	動機減退質問紙（37 項目）

表 26 に研究 1～研究 3 に使用した調査データの構成を示す。

研究 1 と研究 3 は本調査 A、B、C のデータを使用した。研究 2 はインタビュー調査の言語データと本調査 A、B のデータを使用した。

表 26 各研究で使用した調査データの構成

【研究】	研究に使用した調査のデータ
研究 1	本調査 A、B、C
研究 2	インタビュー調査の言語データ、本調査 A、B
研究 3	本調査 A、B、C

4.1 質問紙の作成

4.1.1 質問紙の作成方法：半構造化インタビューによる項目の収集

本節では、質問紙の作成方法を詳述する。

本研究では、質問紙作成のために、半構造化インタビューを用い、オリジナルなデータを収集した。インタビューは 2014 年 7 月から 12 月に、9 名の学習者(男性 4 人、女性 5 人)を対象に、1 名 1 回、中国語で個別にインターネットを介して、半構造化インタビューを行い、録音した。

インタビューの概要は事前に伝え、同意書をメールで送り、調査対象者の同意を得た上で行っている。同意書の内容は①面接を受ける側の権利、②プライバシーの保護についての確認事項、③面接内容についての確認事項からなる。また、調査者は日本におり、調査対象者は中国にいるため、インタビューはインターネットを介して行った。署名のできる物理的条件を備えていなかったため、同意書の署名や回収は求めなかった。

インタビューの長さは 40 分から 80 分程度である。インタビューの内容はフェイス項目と質問項目からなる。(詳細は付録 1 に参照)

(1) フェイス項目：学校、学年、留学経験、性別、成績の自己評価

(2) 質問項目：日本語学習歴、言語経験

日本語学習の動機、日本語専攻に入った時点での感想

日本語の学習目標

成績の原因帰属

大学四年間の興味や関心の変化

大学四年間の動機づけの変化と理由(動機づけ強度の自己評価(10段階評価)、動機づけの低くなった理由、高くなったことがあった場合、その理由、学習の継続ストラテジー)

日本語の資格、副専攻、ほかの資格

自分のクラスの学習者の日本語学習動機づけの全体的な評価

調査対象となった中国日本語主専攻学習者9名の基本情報を表27に示す。卒業時期は、それぞれ2013年6月、2014年6月、2015年6月であり、インタビューの時期は学習者が大学4年目の前期から大学を卒業して1年前後の範囲にある。学習者は全て日本への留学経験がなかった。日本語専攻に振り分けられた学習者は4名で、日本語を志望した学習者は5名である。

学習者9名の出身校は3校である。そのうち、上海某大学が7名、四川省某大学と甘肅省某大学が各1名であった。さらに、学習者の出身地は、上海市と天津市など大都市出身の学習者は5名であるのに対して、中西部の省、すなわち、河南省、安徽省、四川省、甘肅省出身は各1名である。

表27 調査対象者のプロフィール

学習者	性別	卒業時間	インタビュー実施時期	学年	出身地	出身校	出身校の属性
A	男	2014年6月	2014年7月	卒業済み	河南省	上海某大学	農林類大学
B	女	2013年6月	2014年8月	卒業済み	安徽省	上海某大学	農林類大学
C	女	2014年6月	2014年9月	卒業済み	上海市	上海某大学	農林類大学
D	女	2013年6月	2014年8月	卒業済み	四川省	上海某大学	農林類大学
E	男	2015年6月	2014年10月	4年生	上海市	上海某大学	農林類大学
F	男	2014年6月	2014年10月	卒業済み	天津市	四川某大学	総合大学
G	男	2015年6月	2014年8月	4年生	上海市	上海某大学	農林類大学
H	女	2013年6月	2014年8月	卒業済み	甘肅省	甘肅某大学	総合大学
I	女	2015年6月	2014年10月	4年生	上海市	上海某大学	農林類大学

4.1.2 データの分析方法：M-GTA

木下（2007）によると、M-GTA が採用されているのは、主にヒューマン・サービス領域で、看護領域での研究が先行し、最近では、ソーシャルワーク・教育・臨床心理などの領域に広がってきている。研究者が、まず、実態の理解だけではなく、解決や改善に向けての方向性も重要な特性と言える。つまり、現実の問題となっている現象で、研究結果がその解決や改善に向けて実践的に活用されることが期待される場合に適すると述べている。

データの分析は、最初に、文字化したデータから、着目する箇所を探す。そして、分析テーマと分析焦点者に照らし合わせ、概念を生成する。概念の生成（オープンコーディングの段階）は、【研究する人間】の立場に立ち、分析ワークシートを立てながら、生成していく。分析ワークシートの例は図 16 のようになる。

図 16 分析ワークシートの例(木下 2007)

概念名	
定義	
ヴァリエーション (具体例)	・ ・ (追加記入していく)
理論的メモ	・

分析ワークシートは概念名、定義、ヴァリエーション、理論的メモという 4 つの部分からなる。ヴァリエーションはデータの具体例であり、理論的メモには、解釈の検討記録やその時の疑問、アイディアなどを記録する。

分析ワークシートを立ちあげながら、様々な概念を生成していき、作成した概念の類似例と対極例の比

較作業を行う。そして、概念間の関係を検討し、複数の概念の相互関係からカテゴリを生成する。最後に、カテゴリの相互関係から、分析の結果をまとめ、理論的ストーリーを作る。

本研究は、M-GTA を使用する際に、カテゴリの相互関係、理論的ストーリーの生成や理論的飽和化を求めるものではなく、分析ワークシートを立ち上げることで、概念の抽出を目標とした。抽出された概念に基づいて、質問項目の作成を試みた。

4.1.3 インタビューデータの分析結果

M-GTA でインタビューデータを分析した結果、表 28 のような 81 概念が生成された（ は質問紙の項目を選択する際に、採用した概念である）。生成された概念はそれぞれカテゴリとサブカテゴリに分類した。

本研究では、81 の概念を「日本語学習動機」「日本語学習のプロセス」「学校と社会環境」「内発的動機づけの欠如」「教師」「進路」という 6 つのカテゴリに分類した。

表 28 M-GTA で生成した動機減退要因の 81 概念

カテゴリ	サブカテゴリ	<概念>
日本語学習動機	専門選択の適当さ	専攻を真面目に選択しなかった
		理系の授業を避けたい
		専門への浅はかな理解
	受身的な動機	日本語専攻に振り分けられた
		専攻を選んだのは他の人
		選択肢は少なかった
	暗記が苦手	単語が覚えられない
		テキストの暗記ができない
		記憶力が悪い
		単語の暗記は何回も書く
		単語を覚えたくない
		単語の小テストで不可
		単語数が多すぎる

日本語学習の プロセス	教科書と授業	授業のテンポが速い
		教材の内容は生活から遠い
		教材の内容が古い
	学習状態	日本語を話すことが恥ずかしい
		学習が長く続かない
		知らない知識の積み重ねでついていけない
		日本語学習の才能がない
		やってもダメだから諦めよう
	文法が嫌だ	文法の使い分けや敬語が嫌い
		文法の形式が受け入れられない
		文法は暗記と何回も書く
	言語の運用と成果	勉強しても効果がない
		疲れた、納得できなかった
		学校での勉強運用できない
		日本語を聞いてもわからない
		翻訳はうまくできなかった
		試験や課題はできても、使えない
		達成感が感じられない
	試験と成績	期末試験の成績が悪い
	期末試験への態度の変化	学習効果がなく落される
		勉強せずに、ギリギリで合格できる
		試験に対する姑息な考え方
	日本語能力試験への考え方	JLPT の受験は受身的である
		N1 が難しい
	目標の欠如（対立的な目標構造）	日本語能力に関する目標がない
		日本語の証明書だけが欲しい
学校と社会環境	学校環境	周りの友達も真面目に勉強しない
		教師や別の学生との距離が遠い
		クラスは少人数のため、人間関係が複雑だ

	地域環境	クラスに行くと圧迫感があった
		地域差から生じる劣等感
		地域差から生じる優越感
内発的動機づけの 欠如	学習以外の活動を優先	コンピューター・ゲームに夢中
		学生組織の仕事で忙しい
		友達作りに時間をかけすぎた
	考えと現実のズレ	大学では勉強が大事なことはない
		楽な大学への幻想
		日本語の学習は苦しいと予想できなかった
		日本語の学習における理想と現実の差
	教師や環境への抵抗	強制されたくない
		教師の厳しさへの対抗
		教師の励ましへの無視
		自分の心を閉じた
	学習者の内的要因	自分は怠け者だ
		日本語に興味がない
		病気で授業に追いつけない
		独学は大変だ
		ドラマを見る、ゲームをやるのに支障がない
		日本語の学習は義務になると面白くない
		自信がない
教師	教師の攻撃性	教師の地域差別に関する発言
		教師の性格が悪い
		努力や能力が教師に否定された
		教師はクラス全体に偏見を持っている
		教師が学生を不公平に扱う（点数）
	教師の無能や無責任	教師が真面目に教えてくれない
		教師の教え方が受け入れられない
		教師が知識をうまく説明できない

		教師のせいでクラスの雰囲気が悪い
		自分の教師を信頼しない
進路	日本語から離れる	日本語と関係のない仕事を探そうとする
		起業する
	両親の進路への干渉	今後の進路を考えなかった（入学時）
		両親の進路への干渉
		帰郷しなければならない
		公務員試験の準備
	必要性のなさ	日本語は将来に役に立たない
		頑張る必要性がない
【合計数】		81

4.1.4 予備調査質問紙の作成

以上の81概念から、質問項目を決定する際、各カテゴリーのバランスを考慮した上で、インタビューの対象となった9名の学習者のうち、多くの学習者の動機減退要因となった要因を選定した。その結果、表29のような35項目の予備調査質問紙を作成した。

表29 予備調査35項目質問紙の構成

番号		番号	
1	専攻を真面目に選択しなかった	19	地域差から生じる劣等感がある
2	日本語専攻に振り分けられた	20	地域差から生じる優越感がある
3	専攻を選択するときに選択肢は少なかった	21	日本語学習以外のことで忙しい
4	自分は記憶力が悪い	22	大学では勉強は大事なことはない
5	学習内容が多すぎる	23	教師に日本語の学習を強制されたくない
6	授業のテンポが速い	24	日本語の資格だけが欲しい
7	教材の内容は生活から遠い	25	たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを楽しむことには支障がない

8	学習が長く続かない	26	自分は怠け者だ
9	知らない知識の積み重ねでついていけない	27	自分は日本語学習への自信がない
10	自分は日本語学習の才能がない	28	教師の性格が悪い
11	文法の使い分けや敬語が嫌い	29	日本語の学習は苦しいと予想できなかった
12	勉強しても効果がない	30	教師の教え方が受け入れられない
13	学校で勉強した知識が運用できない	31	教師の能力が足りない
14	達成感が感じられない	32	評価基準について、教師が学生を不公平に扱う
15	試験の成績が悪い	33	日本語と関係のない仕事を探すつもりだ
16	日本語能力に関する目標がない	34	自分の意思で進路を選択しない
17	周りの友達も真面目に勉強しない	35	日本語は将来に役に立たない
18	教師やほかの学生との距離が遠い		

4.2 予備調査による質問紙尺度の信頼性の確認と本調査質問紙の作成

本調査をする前に、尺度の信頼性と妥当性を確認するために、予備調査を実施した。2016年5月に、甘肅省の某大学で、日本語専攻学習者36名を対象に、リッカート尺度の6段階評価を使用し、予備調査を実施した。

調査対象者は1年生(1名)、2年生(1名)、3年生(16名)、4年生(18名)、合計36名である。そのうち、男性11名、女性25名。学習者の平均年齢は21.92歳、全員留学経験がない。日本語学習歴は、大学からは35名、高校からは1名である。SPSSを用いて分析した結果、35質問項目の α 係数は0.879で、データの信頼性は高いと判断された。

記述統計結果から、天井項目は見られず、床項目は8個あった。8個の床項目は、17:「周りの友達も真面目に勉強しない」、19:「地域差から生じる劣等感がある」、20:「地域差から生じる優越感がある」、22:「大学では勉強は大事なことはない」、25:「たくさん勉強しなくても、日本語のゲームやドラマに支障がない」、28:「教師の性格が悪い」、31:「教師の能力が足りない」、35:「日本語は将来に役に立たないから」である。

9個の平均値の低い項目は、17:「周りの友達も真面目に勉強しない」(M=1.86)、19:「地域差から生じる劣等感がある」(M=1.67)、20:「地域差から生じる優越感がある」(M=1.53)、22:「大学では勉強は大事なことはない」(M=1.78)、21:「日本語学習以外のことで忙しい」(M=2.14)、25:「たくさん勉強しな

くても、日本語のゲームやドラマに支障がない」(M=1.67)、28:「教師の性格が悪い」(M=1.75)、31:「教師の能力が足りない」(M=2.06)、35:「日本語は将来に役に立たないから」(M=1.44)である。

床項目と平均値の低い項目は再検討すべき項目であると思われるため、質問項目に以下のような変更を行った。

表 30 は予備調査から削除した項目と増加した項目を示す。

8 個の床項目のうち、22:「大学では勉強は大事なことはない」、35:「日本語は将来に役に立たない」の 2 項目を削除した。

19:「地域差から生じる劣等感がある」、20:「地域差から生じる優越感がある」は床項目であり、平均値が低い、本研究における特別な動機減退要因と考えられ、保留することにした。

増加した項目は 22:「クラスメートとの関係が良くない」、35:「日本語に興味がなくなった」、36:「日本語の学習方法がわからない」、37:「教師が学生に意地悪をする」という 4 項目である。

表 30 予備調査から削除した項目と増加した項目

番号	予備調査から削除した項目	番号	増加した項目
22	大学では勉強は大事なことはない		
35	日本語は将来に役に立たないから		
		22	クラスメートとの関係が良くない
		35	日本語に興味がなくなった
		36	日本語の学習方法がわからない
		37	教師が学生に意地悪をする

それ以外に、床項目と平均値の低い項目は、文言表現の絶対性の高い項目、抽象度の高い項目、幾つかの意味が混在している項目があると思われ、Sakai & Kikuchi (2009)を参考し、文言の修正、具体化と細分化を行い、表 31 のような修正を行った。

表 31 文言を修正した項目

項目名	修正前	修正後
4	自分は記憶力が悪い	単語や文章を覚えるのに困難を感じた
15	試験の成績が悪い	自分が期待していた成績が取れなかった
17	周りの友達も真面目に勉強しない	自分の友達も日本語学習意欲がそれほど高くはない

18	教師やほかの学生との距離が遠い	教師との距離が遠い
28	教師の性格が悪い	教師が怒りやすい
31	教師の能力が足りない	教師の日本語知識の説明がわかりにくい
34	自分で進路を選択しない	自分の意思で進路を選択できない

以上のように、予備調査から得られた床項目を削除、修正、細分化した結果、37 個の質問項目を作成した。37 個の質問項目の内訳は学習動機 3 項目、言語学習困難 7 項目、言語の運用と成果 5 項目、学校と社会環境 5 項目、教師 5 項目、内発的動機づけの欠如 5 項目、学習能力の欠如と心理的要因 5 項目、進路 2 項目である。

また、本調査質問紙の基本情報の項目に関しては、本調査 A: 上海での調査をした後、項目 (6) にどのような細かい修正を行った。

- (6) 6-1: 出身地 (県名) : _____
 6-2: 戸籍所在地 : A 農村・B 城镇 (選択肢に○をつけてください)
 6-3: 大学所在地 : _____

*上海某大学の質問紙

- (6) 6-1: 出身地 (県名) : _____
 (もし大学入学試験に参加した省と出身省が異なる場合は、大学入学試験に参加した省を書いてください _____)
 6-2: 戸籍所在地: A 農村・B 都市 (選択肢に○をつけてください)
 6-3: 大学所在地及び大学名 : _____

*湖南省と遼寧省某大学の質問紙

大学入学試験に参加した省と出身省が異なる場合があると推測されたため、「(もし大学入学試験に参加した省と出身省が異なる場合は、大学入学試験に参加した省を書いてください _____)」という項目を追加した。それ以外に、6-3 に大学名の追加記入も求めた。

研究 2 の出身地の集計については、湖南省の 1 名のみは出身県と大学入学試験に参加した省が異なる。学習者の大学入学試験に参加した省のデータを使用した。

4.3 本調査 A・B・C の調査概要

本調査は、中国における 3 大学で、1 校につき 1 回、計 3 回実施した。全て調査協力校の日本語専攻の教員の協力を得て、成績に関係がないことを明言した上で、授業の際に行われた。上海では、2016 年 9 月に、某大学の日本語授業期間中に筆者が質問紙を配布し、その場で回収した。また、2017 年 4 月に、湖南省と遼寧省の大学で、日本語専攻の担当教員に依頼し、質問紙調査を授業の際に行った。

調査対象校となった上海市、湖南省、遼寧省の大学は、それぞれ農林類大学、総合大学、理工類大学である。また、大学所在地には、大都市と地方の両方が含まれる。このようなバリエーションにより、単一の調査対象校より中国の現状を幅広く説明できると考えられる。

表 32 調査対象者の大学と学年別集計

調査対象校の所在地		湖南省	遼寧省	上海市	全体
大学の類型		総合大学	理工類大学	農林類大学	
有効サンプル数 (部)		91	64	128	283
学年	1 年	23	11	0	34
	2 年	13	19	1	33
	3 年	33	34	61	128
	4 年	22	0	66	88

調査対象者の大学と学年別集計を表 32 に示す。質問紙は計 310 部回収した。回答漏れがあるものを除外した結果、283 部が分析対象となった。湖南省、遼寧省、上海市の有効なサンプル数はそれぞれ 91 部、64 部、128 部である。学年の内訳は、1 年生 34 名、2 年生 33 名、3 年生 128 名、4 年生 88 名である。

第5章 「研究1」 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因の再検討

第5章は本研究の「研究1」である。中国における日本語専攻学習者の動機減退をマクロな視点から捉え、第二言語習得分野、日本語教育分野における動機減退研究の結果と比較しながら、学習者の動機減退要因の構造を再検討し、その特徴を明らかにする。

5.1 研究目的

「研究1」はボトムアップ的に作成したオリジナルな動機減退質問紙を用い、日本語専攻学習者1年生から4年生を対象に、動機減退要因構造を再検討することを目的とする。

動機減退要因構造を再検討する必要があると思われる理由は以下の通りである。

第2章の先行研究でレビューしたように、中国では、日本語主専攻学習者を対象とする動機減退要因の構造を探索的研究は高（2016）と楊（2016）のみである。しかし、いずれも限界がある。

まず、調査の手続きと対象から以下のような限界がある。楊（2016）は調査時期の制限により、1年生～3年生のみを研究対象とし、4年生は調査対象から除外された。4年生は大学4年間に渡り、動機の変動や減退を最も経験をする可能性の高い学年だと考えられ、除外されたことは全体の結果に影響する可能性があると考えられる。高（2016）は、単一大学の学習者のみを調査対象にしていたため、調査結果は調査対象校の事情や地域日本語教育の発展状況に左右される可能性があると考えられる。

両研究の結果から分析すると、因子の内容は大きく異なりがあるのみならず、内的要因と外的要因の観点から分析しても、内的要因と外的要因どちらの影響が強いかに関しても、結論が異なる。

楊（2016）で抽出した6因子と高（2016）で抽出した5因子の内容を比較した結果、「教師」、「動機と興味の喪失」という2因子はほぼ一致しているが、他の因子内容が異なる。楊（2016）は学習者の動機減退には、内的要因は外的要因より強い影響を与えていると指摘していることに対し、高（2016）は外的要因は内的要因より影響が強いと主張した。

高（2016）と楊（2016）の結論から、中国における日本語学習者全体の動機減退の現状は果たしてどのようなものであるかが明確に判断できず、さらなる検証をするために、複数の地域と複数の大学で、1年生から4年生を網羅した質問紙調査が必要である。

5.2 分析方法と結果

〔研究 1〕は前章で述べた本調査 A、B、C の質問紙データを使用した。調査対象校となる湖南省、遼寧省、上海市某大学の有効なサンプル数はそれぞれ 91 部、64 部、128 部であり、合計 283 部である。調査は 3 年生と 4 年生を中心に実施した。学年の内訳は、1 年生 34 名、2 年生 33 名、3 年生 128 名、4 年生 88 名である。

データの分析は、統計ソフト SPSS を使用し、記述統計と因子分析を行った。

記述統計と 1 回目の因子分析を行ったところ、床効果が見られた 9 項目（項目 2, 19, 20, 22, 24, 28, 32, 34, 37）と、因子負荷量が .400 以上を示さなかった項目（項目 16, 10, 15, 7, 18, 21）を除外した。固有値が 1.0 以上という基準により、因子スクリープロットを参照し、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、22 項目による 5 因子が抽出された。動機減退構造の因子スクリープロットは図 17 のようになる。

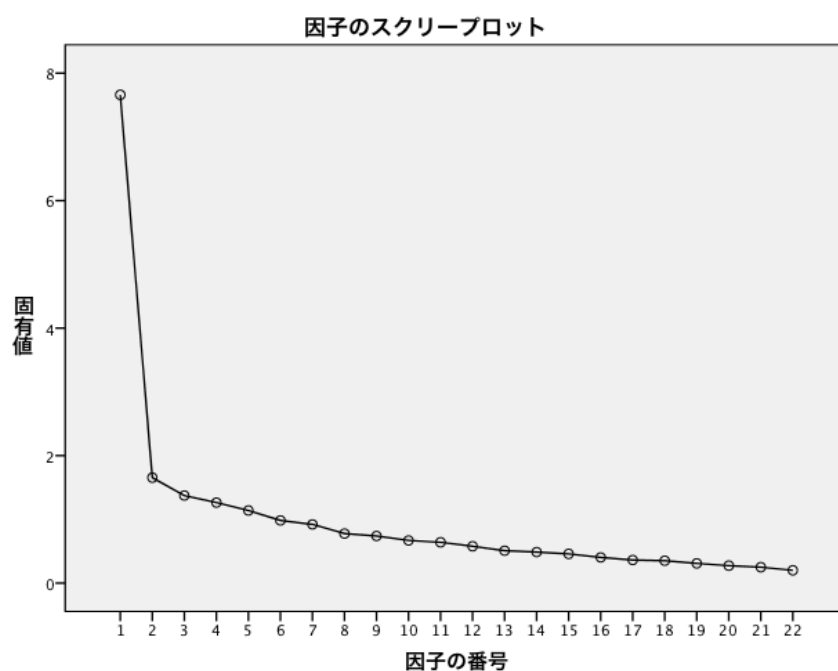


図 17 〔研究 1〕中国日本語専攻学習者の動機減退構造の因子スクリープロット

さらに、妥当性と信頼性を確認するために、因子ごとに α 係数を求めたところ、それぞれ比較的高い一貫性が認められた。因子 5 の信頼性係数 α 係数は .591 でやや低いですが、他の因子はすべて高い α 係数を示した。表 33 は中国における日本語主専攻学習者の動機減退要因の構造を示す。

表 33 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因の構造

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

因子相関行列	因子1	-				
	因子2	.675	-			
	因子3	.709	.602	-		
	因子4	.442	.389	.443	-	
	因子5	.357	.346	.424	.136	-

因子分析を行った結果、日本語専攻学習者の動機減退要因として 5 因子が抽出された。それぞれは、＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞、＜日本語学習困難＞、＜運用能力と達成感の不足＞、＜教師＞、＜専攻選択上の問題＞である。

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

第 2 因子は「授業のテンポが速い」、「学習内容が多すぎる」、「単語や文章を覚えるのに困難を感じた」、「知らない知識の積み重ねでついていけない」など学習内容の量の多さ、授業のテンポの速さなどに関する項目からなるため、＜日本語学習困難＞と命名した。

第 3 因子は「勉強しても効果がない」、「学校で勉強した知識が運用できない」、「達成感が感じられない」という三つの項目からなり、いずれも学習した知識の運用に関わる項目であるため、＜運用能力と達成感の不足＞と命名した。

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

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

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

SPSS の分析から、因子の相関も得られた。

因子 1＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞と因子 3＜運用能力と達成感の不足＞がもっとも高い相関係

数を示し、.709である。次に、因子1＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞と因子2＜日本語学習困難＞の間にも.675の高い相関が見られた。

相関係数の中で、因子4＜教師＞がどの因子ともそれほど高い相関がないことは注目すべきところであると考えられる。すなわち、学習者にとって、＜日本語学習困難＞、＜運用能力と達成感の不足＞などがそれほど教師に起因するものではなく、＜日本語学習困難＞、＜運用能力と達成感の不足＞なども教師に強く帰属しようとしなことが推測できる。

表 34 各因子の平均値と比率

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

表 34 は各因子の平均値、比率、内的・外的要因による分類を示す。内的・外的要因の枠組みから分類すると、因子1：「内発的動機づけと学習能力の欠如」、因子2：「日本語学習困難」、因子3：「運用能力と達成感の不足」は内的要因であり、因子4：「教師への不満」と因子5：「専攻選択上の問題」は外的要因であると分類できる。

それぞれの因子の比率と平均値は以下ようになる。因子1「内発的動機づけと学習能力の欠如」（M=3.48、比率=21.57%）、因子2「日本語学習困難」（M=3.43、比率=21.26%）、因子3「運用能力と達成感の不足」（M=3.10、比率=19.22%）、因子4「教師への不満」（M=2.69、比率=16.68%）、因子5「専攻選択上の問題」（M=3.43、比率=21.26%）。すなわち、中国日本語専攻学習者の動機減退は、内的要因は62.06%で、外的要因は37.94%である。内的要因の方が学習者の動機減退との関わりがより強いと言える。

5.3 考察

5.3.1 第二言語習得研究分野の研究結果との比較

第二言語習得（SLA）における先行研究で上述したように、学習者の動機減退要因の分類は外的要因都内

的要因に分類されることが一般的である。本節は、第二言語習得における廣森（2015）と Sakai & Kikuchi（2009）による動機減退要因の分類により、内的要因・外的要因という観点から、本研究で抽出された動機減退要因の位置づけを試みる。そして、第二言語習得における国別の動機減退要因の結果と比較しながら、中国日本語専攻学習者の動機減退要因の特徴を描き出す。

表 35 は第二言語習得における廣森（2015）と Sakai & Kikuchi（2009）による動機減退要因の分類を援用し、[研究 1] で抽出された因子の分類を位置づけることを試みた。

表35 廣森（2015）とSakai & Kikuchi（2009）による動機減退要因の分類の比較

外的・内的 要因の分類	廣森（2015）		Sakai & Kikuchi（2009）		本研究 [研究1]
	分類	具体的な内容	分類	具体的な内容	
外的要因	教師	教師の性格、熱意、指導方法、外国語力など	教師	教師の態度、授業能力、言語熟達度、性格、ティーチングスタイル	因子4<教師>
内的要因	学習者	健康状態、学習経験、自信、言語や文化に対する態度など	失敗の経験	成績への失望、教師のアクセプタンス（受容）の不足、俗語と単語が覚えられない	因子2<日本語学習困難> 因子3<運用能力と達成感の不足>
			興味の欠如	学校で勉強した英語は実用性がない、英語母語話者から賞賛されない	因子1 <内発的動機づけと学習能力の欠如>
外的要因	学習環境	教室環境、教材、評価方法、周りの学習者	クラス特性	コースのコンテンツペース、難しい文法や単語に焦点を当てる、入学試験と言語そのものに焦点を当てる	対応なし
			クラス環境	クラスメートの学習態度、英語学習の強制性、友達の学習態度、不活発な教室活動、視聴覚	対応なし

			資源の不十分な利用	
		クラスの学習内容	不適切な学習内容、興味のない学習内容	
外的要因	対応なし	対応なし		因子5<専攻選択上の問題>

本研究で抽出した5因子を内的要因・外的要因の枠組みで分類すると、因子1<内発的動機づけと学習能力の欠如>、因子2<日本語学習困難>、因子3<運用能力と達成感の不足>は内的要因であり、因子4<教師>、因子5<専攻選択上の問題>は外的要因であると考えられる。

廣森（2015）とSakai & Kikuchi (2009)の動機減退要因の分類にあてはめると、因子4<教師>に関する因子は廣森（2015）とSakai & Kikuchi (2009)の分類と一致している。因子1<内発的動機づけと学習能力の欠如>、因子2<日本語学習困難>、因子3<運用能力と達成感の不足>は廣森（2015）の「学習者」と対応でき、因子2<日本語学習困難>と因子3<運用能力と達成感の不足>はSakai & Kikuchi (2009)の「失敗の経験」、因子1<内発的動機づけと学習能力の欠如>は「興味の欠如」とおおよそ対応できる。しかしながら、本研究で抽出された因子は、廣森（2015）とSakai & Kikuchi (2009)の動機減退要因の分類における学習環境（廣森 2015）、クラス特性、クラス環境、クラスの学習内容（Sakai & Kikuchi 2009）といった外的要因に当たるものがないことが窺える。

そして、廣森（2015）とSakai & Kikuchi (2009)の分類いずれも当てはまらない因子5<専攻選択上の問題>は特別な外的要因として抽出された。

以上のように、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因を導く要因は、内的要因は3因子であるのに対し、外的要因は2因子のみである。内的要因（比率：62.06%）は外的要因（比率：37.94%）より、学習者の動機減退との関連が強く、因子5<専攻選択上の問題>という特別な外的要因は本研究の新しい発見であり、中国日本語専攻学習者動機減退の特徴であると言える。

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

動機減退要因を個別に分析すると、第二言語習得における日本、韓国、中国、イランの英語学習者を対象とする研究では、「不十分な教室施設」が頻繁に指摘され、特に、イランでは最も多くの研究者によって共通に指摘されたものである（Meshkat & Hassani 2012、Sahragard & Ansaripour 2014 など）。しかし、本

研究では、「不十分な教室施設」というクラス的环境（Sakai & Kikuchi 2009）に関する要因はインタビュー質問紙作成の段階で言及した学習者はおらず、中国日本語専攻学習者の動機減退要因には見られない。

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

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

5.3.2 中国人学習者対象の研究との比較

本節では、中国人学習者を対象とする量的研究、楊（2016）と高（2016）と比較しながら、本研究の研究結果を考察する。

高（2016）では、「教師の職業技能の不足」、「内的興味の喪失」、「学習ストラテジーの失敗」、「教材とカリキュラムの欠如」、「外的サポートの不足」という5因子が抽出された。楊（2016）では、「教師の能力と教授法の不足」、「学習動機の欠如」、「学習能力の低下」、「自己効力感の低下」、「外部環境の悪さ」、「学習内容は簡単すぎる」という6因子が抽出された。

図 18 本研究、高（2016）、楊（2016）の因子の対応関係

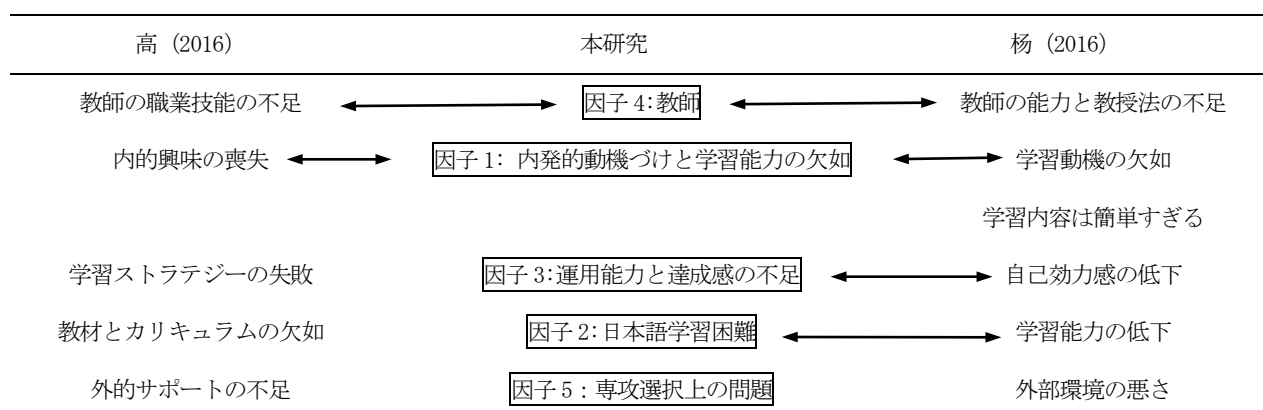


図 18 に、本研究、高（2016）、楊（2016）三者の動機減退因子の対応関係を示す。←→は内容が共通す

る因子である。高（2016）と楊（2016）に共通に見られた因子は、教師、内的興味と動機づけの欠如に関する2因子である。

本研究は、高（2016）と2つの因子が内容が共通しているのに対して、本研究と楊（2016）は4つの因子に内容的な一致性が見られた。

本研究と高（2016）に共通する因子は因子4＜教師＞と因子1＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞である。楊（2016）における＜学習能力の低下＞には、「記憶すべき知識が多い」、「学習内容が難しい」、「文法が難しい」という項目からなるため、＜学習能力の低下＞と命名されたとは言え、内容からは、本研究の因子2：＜日本語学習困難＞に対応するものであると思われる。そのため、本研究と楊（2016）に共通する因子は因子1＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞、因子2＜日本語学習困難＞、因子3＜運用能力と達成感の不足＞、因子4＜教師＞である。本研究と楊（2016）の研究結果には高い類似性が窺えた。

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

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

5.4 教育的示唆

5.4.1 学習者の内面への支援の必要性

本研究で抽出された5因子から、内的要因＜内発的動機づけと学習能力の欠如＞、＜運用能力と達成感の不足＞、＜日本語学習困難＞は学習者の動機減退を招く主要な要因であると言える。この3因子の間に高い相関性が見られた。そのため、学習環境の整備といった外的要因への支援より、学習者の内面への支援がより重要であると考えられる。教師としては、学習者が学習困難への克服をサポートすることや内発

的動機づけの喚起が動機減退の対応に有効であろう。

5.4.2 大学入試制度上の問題の動機減退への働きの注目

本研究では因子5<専攻選択上の問題>という独特の因子を抽出することができた。第二言語習得分野と中国日本語専攻学習者を対象とする動機減退の先行研究では、いずれも見られない因子である。中国日本語学習者を対象とする学習動機の研究の中で、「強引動機づけ」(王 2005a)と「強迫型」(林・張・楊 2011)の存在という特徴が指摘されている。このような動機づけは学習動機の中でのみならず、4年間の学習プロセスでの動機減退にも影響している。すなわち、学習動機と動機減退と関連性が見られた。

また、この結果は中国日本語専攻学習者の動機減退は大学入試制度という社会的要因と関連する可能性が示唆された。過去注目されなかった大学入試制度上の問題の動機減退への働きに注目すべきだと考えられる。

5.5 本研究のまとめ

[研究1]では、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因の構造について再検討した。

質問紙調査を行った結果、<内発的動機づけと学習能力の欠如>、<日本語学習困難>、<運用能力と達成感の不足>、<教師>、<専攻選択上の問題>という5因子が抽出された。クラス環境、クラスの特徴など学習環境に関する要因は床項目として削除されたため、最終的に抽出した因子の中に、学習環境のような外的要因は見られなかった。中国における日本語専攻学習者動機減退の特徴は内的要因からの影響が強く、コントロールできない外的要因<専攻選択上の問題>も動機減退の1要因となる。

廣森(2015)と Sakai & Kikuchi (2009)と比較した結果、<教師>以外に、第二言語習得研究の研究結果の分類に当たる外的要因はなく、第二言語習得研究の研究結果の内的要因と一致するものが多い。<専攻選択上の問題>は特別な外的要因である。

高(2016)、楊(2016)と比較した結果、[研究1]の研究結果は楊(2016)との類似性が高く、高(2016)との相違点が多いことが明らかになった。

高(2016)は単一大学を調査対象校としたため、その結果は調査対象校の特徴を反映していたのみであると推測される。一方、本研究[研究1]と楊(2016)は異なる地域の3校で調査を行ったが、楊(2016)では4年生が除外されたため、結果の妥当性に問題があると予想されたが、抽出した因子から分析すると、

本研究[研究1]の5因子のうち、4因子が楊（2016）と類似しているため、[研究1]と楊（2016）の研究結果は中国の日本語主専攻学習者の動機減退の実態を反映していると考えられる。

第6章 「研究2」中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退の関連

第6章「研究2」は中国の地域格差という社会的文脈に焦点を当て、最も地域格差を反映すると考えられる学習者の出身地から、出身地と動機減退の関連を探るものである。

6.1 研究目的

本論文の第1章：1.3 教育の地域格差では、中国に焦点を当て、「地域間格差」と「地域内格差」という2視点から、教育機会の地域格差と教育発展水準の地域格差の現状を述べた。高等教育機会に関しては、「地域内」と「地域間」の大学進学率、社会階層には、大きな格差が存在している。また、中国では、東部・中部・西部地域の教育資源配分に不均衡性があり、不公平は大学数、大学教師の水準、学生一人当たりの教育経費に現れ、いずれの面も、東部地域は最も多くの教育資源、優質教育資源を有している。

このような「地域間」、「地域内」における教育機会と教育発展水準格差が大きい中国の社会的教育環境において、大学進学先の激しい地域間移動に伴い、進学先大学の所在地と学習者の出身地に格差が存在している中で、学習者の出身地は動機づけに影響があると予想される。

中国では、地域格差を考慮した言語学習者の出身地と学習積極性の関連を述べた研究が数多くある。例えば、賀・常（2012）は、中国の大学院生 1,562 名を対象に調査を行い、彼らの英語学習に影響する要因として、出身地、両親の教育レベル、学習動機、指導教員のサポートなどがあることを示した。この研究では、「地域内格差」に注目し、出身地は農村の方が英語活動への参加積極性が高く、農村と中等規模都市出身の学習者の英語学習積極性や学校への期待は、都市の学習者より高い。また、中等規模都市出身の学習者は、都市出身の学習者より英語によるコミュニケーションが積極的であると述べている。張（2014）が上海市の6大学で行った大規模調査の結果、27.3%の地方出身者は毎回予習するが、上海市出身者は18.7%のみである。授業で発言の機会を希望する地方出身者は17.2%だが、上海市出身者は9.7%である。すなわち、出身地によって、学習者の学習積極性は異なり、地方出身者の学習積極性は上海市出身者より高い。以上の研究から、中国において、学習者の学習積極性と出身地はある程度関連していると示唆された。そのため、出身地は学習者の動機減退とも関連がありうると考えられる。

そこで、本研究では、学校所在地の「地域間格差」のみならず、学習者の出身地の「地域間格差」と「地域内格差」も視野に入れるという独自の視点から、出身地と動機減退の関連について、研究を進めたい。

本章では、以下の2点を目的とする。

目的1：中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退は関連があるかを確かめる。

目的2：大学の所在地、学習者の出身地と動機減退要因の関連を分析する。

6.2 用語の定義-出身地の定義

中国では、学習者の出身地の「地域間格差」と「地域内格差」を反映するのは、出身県と戸籍所在地である。そのため、本研究における「出身地」は出身県と戸籍所在地という2つの側面を含む。

出身県とは、学習者の生まれ育った、大学入学試験を受けた県である。中国では、6月に実施される全国統一入試で、受験生は本籍のある地域で受験（事情により別の地域で受ける場合もあるが、出願の原則として本籍地を通じて行う）する。各大学の各専攻の募集人数は、各省の人数、大学所在地、専攻の特殊性などを鑑みて、省ごとに配分されており、受験生はその振り分けられた枠をめぐって、省内の別の受験生と争うことになる（楠山 2005）。しかし、中国では大学教育資源配布の不均等性という問題点があり、地域及び農村と都市の間には、地域の経済発展レベルによって、教育の予算・教師の水準・進学率に、巨大な格差が存在している（東・鄧 2011）。上海市と北京などは教育発展水準が高く、進学率も高い。そのため、統一入試の可否における不公平現象が存在している（東・鄧 2011）。このような県間の経済と教育発展の格差、及び、入学試験の不公平性を反映できる学習者の出身県を基準にし、出身地と動機減退との関係を探索することができると考えられる。

また、中国は農村・都市の二重構造である。それは二重戸籍制度を核心とし、二重教育制度、二重公共事業投入制度などを含むお互いに関連のある社会制度体系である（楮 2009）ため、核心となる戸籍所在地は「地域内格差」を測る基準と考えることができる。

6.3 出身地の県間比較の比較基準

本研究では、1.3.2.2 省別の教育発展レベルの格差における「2009年各県の教育発展水準の総合ランキング」（王・袁・田・張 2013）を県間比較の基準とする。ランキングを図19に示す。

教育発展指数は、教育機会指数、教育投入指数、教育公平指数という三つの下位指標からなる。経済発展水準、人口などは教育発展水準に影響し、農村と都市の経済発展差異と県内財政分権化は教育公平水準

に影響している(王・袁・田・張 2013)。このように、各県の教育発展と経済発展水準は関係していると考えられる。このランキングや指標は各県の教育発展水準を反映し、ある程度各県の経済発展水準も反映できるため、学習者出身地の県間比較の基準として使用することは妥当で、信頼できると考えられる。

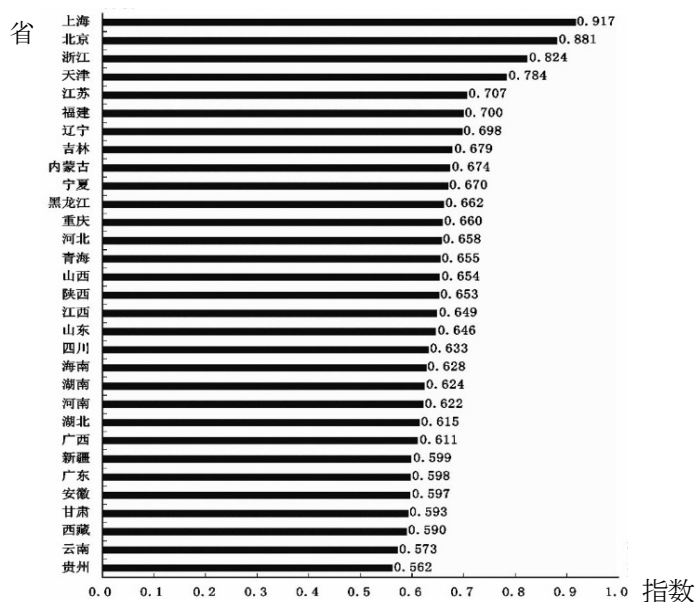


図 19 2009 年各県の教育発展水準の総合ランキング(王・袁・田・張 2013)

6.4 研究方法

[研究 2] は質的・量的併用の研究法を採用した。使用した調査のデータはインタビュー調査のインタビューの言語データと本調査 A(上海), 本調査 B(湖南省) のデータである。教育発展レベルの異なる地域をよりよく比較するために、量的データは教育発展水準が 1 位の上海市と中間レベルの湖南省を選択した。

表 36 調査対象者の基本情報

	調査対象校	上海市某大学	湖南省某大学
	有効な質問紙数	128	91
学年	1 年生	0	23
	2 年生	1	13
	3 年生	61	33

	4 年生	66	22
出身県	大学所在地より教育発展指数の高い県出身	0	52
	大学所在県出身	70	6
	大学所在地より教育発展指数の低い県出身	53	33
	不明	5	0
戸籍所在地	農村戸籍	24	45
	都市戸籍	101	39
	不明	3	7

調査対象者の基本情報を表 36 に示す。上海市での調査は 3 年生と 4 年生を中心に行った。学年の内訳は、1 年生 0 名、2 年生 1 名、3 年生 61 名、4 年生 66 名である。上海の教育発展指数は全国の 1 位にある(王・袁・田・張 2013)ため、大学所在地上海市より教育発展指数の高い県出身の学習者はいない、大学所在県出身、すなわち、上海出身の学習者は 70 名であり、上海より教育発展指数の低い県出身の学習者は 53 名である。また、戸籍所在地に関しては、戸籍不明の 3 名を除き、農村戸籍の 24 名に対し、都市戸籍は 101 名である。

上海市調査対象校学習者の出身地の特徴は、上海出身が半数以上を占め、戸籍の構成としては、都市戸籍の学習者が多いことである。

湖南省での調査は大学 1 年生から 4 年生を研究対象とした。学年の内訳は、1 年生 23 名、2 年生 13 名、3 年生 33 名、4 年生 22 名である。教育発展指数による出身県のグループ分けは、湖南省より教育発展指数の高い県出身の学習者は 52 名である。湖南省より教育発展指数の低い県出身の学習者は 33 名である。湖南省出身の学習者は 6 名しかない。さらに、戸籍所在地の分布から見ると、戸籍不明の 7 名を除き、農村戸籍は半分以上の 45 名であるのに対し、都市戸籍は 39 名のみである。

湖南省調査対象校学習者の出身地の特徴は、湖南省本籍地の学習者数が少なく、他の省出身の学習者が集まっていることである。また、農村戸籍の学習者数が多い。

6.5 データの分析

質的調査と量的調査のデータは、それぞれ分析を行った。インタビュー調査データの分析は学習者出身地に関する語りに焦点を当て、分析した。質問紙調査で得られたデータは統計ソフト SPSS を用いて分析し

た。2 群の比較には、独立したサンプルの t 検定を使用し、3 群の比較には分散分析を使用した。 $p<.005$ で、群間に有意差があると判断した。

6.6 インタビュー調査の結果

インタビュー調査の結果、出身地は地方の大学に在籍していた学習者の動機減退要因には見られず、上海の某大学に在籍していた7名の学習者の中では、3名の動機減退要因となった。結果を表37に示す。インタビューのデータの分析から、動機が減退した理由は「出身地から生じる劣等感」と「出身地から生じる優越感」という2つの視点から解釈できる。

表 37 インタビュー調査の結果

学習者	性別	卒業時期	インタビュー時間	出身地	大学所在地	出身地が動機減退の要因になるか
A	男	2014年6月	2014年7月	河南省	上海市	○
B	女	2013年6月	2014年8月	安徽省	上海市	×
C	女	2014年6月	2014年9月	上海市	上海市	○
D	女	2013年6月	2014年8月	四川省	上海市	×
E	男	2015年6月	2014年10月	上海市	上海市	○
F	男	2014年6月	2014年10月	天津市	四川省	×
G	男	2015年6月	2014年8月	上海市	上海市	×
H	女	2013年6月	2014年8月	甘肅省	甘肅省	×
I	女	2015年6月	2014年10月	上海市	上海市	×

6.6.1 「出身地から生じる劣等感」

「地域格差から生じる劣等感」という動機減退要因が抽出された学習者Aは、河南省出身で、上海の某大学に在籍していた。この学習者は発展がやや遅れている河南省から上海の大学に入学し、農村部から来た

自分は何でもほかの学習者に及ばず、コンプレックスを感じた。そのことが日本語学習の動機づけに悪影響を与えたようである。

インタビューでは、学習による以下のような発言がある。

A1: 私は農村から来た。他の人と比べたら、差を感じた。他の人より下手だ。すごく自分に対してマイナス思考だと思っている。試験を控えて、これまで勉強してきたのに、何もできていなかった。この現実をなかなか受け入れられなかった。日本語は、最初は文法と単語を学んだ。最初は、単語は私にとって難しかったが、もっと悩んだのが文法だった。形式だけだったが、理解できなかった。

学習者 A は農村出身で、他人と比較されて差を感じたと述べている。具体的には「他の人」が誰かは明確に説明されなかったが、都市出身の学習者と教育発展レベルの高い地域出身の学習者という 2 つの可能性がある。学習者は「他の人」との出身地の差から、劣等感があると感じた。また、日本語学習困難を感じ、そのことが動機減退に繋がった。

6.6.2 「出身地から生じる優越感」

「出身地から生じる優越感」という動機減退要因が抽出された学習者C、Eの2名は、上海出身で、上海の某大学に在籍していた。インタビューでは以下のような発言があった。

C1: 上海出身の人はなんかみんな怠け者だと思う、正直に言えば。

C2: (上海出身のため) 生活からのプレッシャーがないからだ。だから、やる気もあんまりない。

C3: 自分の興味で専門を選ぶにもわがままだと思われるかもしれないが、お金持ちというわけではないが、生活の基本的なもの、例えば、家賃、食事代などはいらない。基本の給料でも生活できるため、あんまり学習にやる気がない。私たちが別の都市に行きたくない。

E1:Q: 自分が怠け者ということは地域と関係があると思いますか。ある上海の学習者にインタビューしたら、上海の人は別のところの人より怠けると言いましたが、Eさんはどう思いますか？

A: 私もそう思っている。

Q: そう思っているの？

A: 別の県の人上海の学校に来るのが難しいからさ、上海の人にとって、別の県の大学に行くことは

簡単だよ。

(Qは調査者、Aは学習者)

「出身地から生じる優越感」を感じた2名の学習者は、上海市出身で、上海市の大学に在籍していた。二人とも、地方出身者と比べ上海市出身の方が学習意欲が低いと述べた。その理由は、学習者Cは、児童期から良い教育環境に恵まれ、農村部の学習者より自信を持ち、今後の生活に悩んでいないため、真面目に勉強しなくてもいいという考え方を持っていたためである。また、学習者Eは、上海出身の学習者は、大学入学試験は地方出身者より受かりやすく、家庭と社会の教育環境の影響があるため、学習目標が欠如し、自分は別の県の学習者より怠けていると述べた。つまり、学習者はC、Eは自分の出身地に優越感を持ち、この優越感は学習者の動機減退に繋がったことが窺えた。

以上のように、中国において、出身地は動機づけに影響を与える可能性があり、中国の独特な動機減退要因であると考えられる。

6.7 質問紙調査の結果

6.7.1 上海市の大学における県間比較

県間比較のグループ分けは2009年教育発展指数(王・袁・田・張 2013)を参考にした。上海市の教育発展水準は全国1位であるため、学習者を上海市出身群と上海以外出身群という2群に分類した。上海市出身者は70名、上海以外の出身者は53名である。動機減退の項目を t 検定で分析したところ、結果は表38のようになった。

上海市の大学の県間比較では、上海出身と上海以外出身の学習者の間に、6項目に有意差が見られた。それぞれは、「授業のテンポが速い」「知らない知識の積み重ねでついていけない」「自分が期待していた成績が取れなかった」「日本語学習への自信がない」「地域差から生じる劣等感がある」「日本語の学習方法がわからない」である。

「地域差から生じる劣等感がある」の平均値は高くはなく、上海以外出身者は2.00である一方、上海市出身者は1.24のみであるため、動機減退との関連は弱いと言える。しかし、両者間には、有意差が見られたことに留意すべきであろう。

表 38 上海市の大学における動機減退要因の県間比較

	全体 (N=123)		上海 (N=70)		上海以外 (N=53)		<i>t</i> 値	<i>p</i>
	M	SD	M	SD	M	SD		
授業のテンポが速い	2.96	1.473	2.61	1.407	3.42	1.447	-3.088**	.002
知らない知識の積み重ねでついていけない	3.47	1.661	3.07	1.653	4.00	1.532	-3.183**	.002
自分が期待していた成績が取れなかった	3.50	1.601	3.07	1.747	4.06	1.183	-3.535***	.000
日本語学習への自信がない	3.09	1.699	2.69	1.575	3.62	1.723	-3.137**	.002
地域差から生じる劣等感がある	1.57	1.056	1.24	.711	2.00	1.271	-4.195***	.000
日本語の学習方法がわからない	3.61	1.768	3.13	1.752	4.25	1.592	-3.639***	.000

** $p < .005$ *** $p < .001$

「授業のテンポが速い」「知らない知識の積み重ねでついていけない」は言語学習困難に関する項目である。特に、「知らない知識の積み重ねでついていけない」の平均値は高く、学習者全体との動機減退の関連が強いと言える。上海以外出身の学習者は授業のテンポや知識の積み重ねにより動機が減退した可能性が高い。

「自分が期待していた成績が取れなかった」は有意差のある6項目の中で、最も平均値が高い。出身県を問わず、成績への期待と動機減退と緊密な関連が予想できる。その中で、4.06の平均値を持つ上海以外出身の学習者は、より成績を重視する傾向があるのではないかと考えられる。

「日本語学習への自信がない」と「日本語の学習方法がわからない」は学習能力の欠如と心理的要因である。両方とも上海以外出身者の平均値が高く、出身地との関連がより強いと言える。

6.7.2 上海市の大学における戸籍間比較

学習者の戸籍所在地を基準に、上海市の学習者を農村出身群と都市出身群の2群に分けた。分析対象となった学習者は125名であり、都市出身者は101名、農村出身者は24名である。*t*検定の結果を表39に示す。

表 39 上海市の大学における動機減退要因の戸籍間比較

	全体 (N=125)		都市 (N=101)		農村 (N=24)		<i>t</i> 値	<i>p</i>
	M	SD	M	SD	M	SD		
学校で勉強した知識が運用できない	3.17	1.575	2.94	1.515	4.13	1.484	3.455**	.001

** $p < .005$

上海市の大学における動機減退要因の戸籍間比較では、言語の運用と成果である「学校で勉強した知識が運用できない」に有意差が見られた。この項目の全体の平均値は 3.17 であり、農村出身者の 4.13 は都市出身者の 2.94 を大きく上回る。農村出身の学習者にとって、知識が運用できないことは動機減退を導きやすいと言える。これは、農村出身者がより知識を運用する意欲が高い、また、現状として都市出身の学習者ほど運用できていないという可能性があるのではないかと考えられる。

6.7.3 湖南省の大学における県間比較

2009 年教育発展指数を参考にし、教育発展指数が湖南省より高い県出身の学習者を教育高レベル群、湖南省出身の学習者を湖南省群、教育発展指数が湖南省より低い県出身の学習者を教育低レベル群と定義する。分散分析をした結果、有意差のある項目はなかった。

6.7.4 湖南省の大学における戸籍間比較

湖南省の某大学に在籍している学習者の戸籍所在地を基準に、学習者を農村出身群と都市出身群という 2 群に分けた。分析対象となった学習者は 84 名であり、都市出身者は 39 名、農村出身者は 45 名である。*t* 検定の結果を表 40 に示す。

湖南省の大学における戸籍間比較では、言語の運用と成果の「自分が期待していた成績が取れなかった」と学校と社会環境の「クラスメートとの関係が良くない」の 2 項目に、有意差が見られた。

「自分が期待していた成績が取れなかった」という項目に関しては、農村出身群の平均値は 3.89、都市出身群は 3.03 である。農村出身者は都市出身者より、成績への期待と動機減退との関連が強いと言える。

蒋（2010）では、日本語専攻学習者への調査から、試験競争動機は学習者の最も強い動機になると指摘されている。しかし、試験競争動機を持つ学習者にとって、個人の期待が満たされない場合は、動機減退の一要因にもなりうる。

表 40 湖南省の大学における動機減退要因の戸籍間比較

	全体 (N=84)		都市 (N=39)		農村 (N=45)		<i>t</i> 値	<i>p</i>
	M	SD	M	SD	M	SD		
自分が期待していた成績が取れなかった	3.49	1.375	3.03	1.478	3.89	1.153	3.005**	.004
クラスメートとの関係が良くない	1.52	.814	1.26	.498	1.76	.957	3.053**	.003

** $p < .005$

「クラスメートとの関係が良くない」に関しては、平均値は高くないため、動機減退との関連は弱いと言える。しかし、有意差が見られたことは、農村の学習者の方が人間関係に悩んでいることを示しており、都市出身の学習者より動機減退に繋がる可能性は有意に高いと考えられる。

6.8 考察

6.8.1 インタビュー調査に関する考察

インタビュー調査の結果から、出身地は日本語専攻学習者の動機減退を導く可能性があると考えられる。インタビュー対象者の出身地から分析すると、上海の大学に在籍する上海以外出身の学習者は出身地から劣等感を感じる可能性があり、上海出身の学習者は優越感を感じる可能性がある。それぞれは学習への動機減退を導く。

本研究は、先行研究で指摘された多くの上海以外出身の学習者(張 2014)、農村出身の学習者(賀・常 2012)が比較的高い学習積極性があるという結論を否定しない。しかし、上海以外出身と農村出身の学習者は全員が高い学習動機を持つとは限らず、出身地は動機減退の一つの要因として働く可能性があることが本研究で示唆された。

6.8.2 質問紙調査に関する考察

質問紙調査の分析結果から、本研究では以下のような結論が得られると考えられる。

まず、大学所在地の教育発展指数により、学習者の出身地と動機減退要因の関連の度合と内容は異なる。本研究では、教育発展指数の最も高い上海市と中間程度の湖南省という2省を取り上げ、調査を行った。上海市での調査では、 t 検定による有意差のある項目は湖南省より多く、出身地と動機減退の関連は上海市ではより強い。

第二に、上海市の大学では、出身地の県間差異は戸籍間差異より動機減退との関連が強い。一方、湖南省の大学では、戸籍間差異は県間差異より動機減退との関連が強く見える。

第三に、県間差異に関しては、上海市の大学に在籍する学習者は湖南省の大学に在籍する学習者より、動機減退との関連が強い。その反面、戸籍間差異に関しては、湖南省の大学に在籍する学習者は、上海市の大学に在籍する学習者より動機減退との関連が強い。

6.8.2.1 県間比較に関する考察

県間比較に関しては、上海の大学にのみ有意差が見られた。

学校と社会環境に関する項目「地域差から生じる劣等感がある」に有意差が現れた。一般的には、学習者の劣等感への影響要因は環境の変化、家庭出身、挫折、性別、心理要因など多くの側面がある(陳 2006)。上海以外の出身者、特に、教育発展指数の低い地域の学習者は教育発展指数が1位の上海市に進学し、出身県から上海市への環境の変化から、劣等感を感じた可能性が高い。一方、湖南省の教育発展レベルは中国の中間レベルにあり、学習者の出身県と湖南省の間に、上海市ほど激しい環境の変化はなく、比較的劣等感が生じにくいと考えられる。

「授業のテンポが速い」「知らない知識の積み重ねでついていけない」という学習困難に関する項目、「自分が期待していた成績が取れなかった」という言語の運用と成果に関する項目、「日本語学習への自信がない」と「日本語の学習方法がわからない」という学習能力の欠如と心理的要因に関する項目は全て上海の大学の調査にのみ見られた有意差のある項目である。これらの項目はすべて上海以外の出身者の平均値が高く、上海以外の出身者は学習環境への十分な適応や心理的な準備ができていないことが窺えた。これらの学習者にとって、上海への進学は新環境への適応能力が求められると考えられる。

6.8.2.2 戸籍間比較に関する考察

戸籍間比較は、上海市と湖南省ともに有意差が現れたが、具体的な内容は異なる。

上海市での調査では、「学校で勉強した知識が運用できない」という質問項目で戸籍間に有意差が見られた。農村出身の学習者はより知識の運用に困難があると感じている。賀・常（2012）は、出身地が農村の方が、英語活動への参加積極性が高いと指摘した。日本語活動も同様に、参加積極性の高い農村学習者が日本語でうまくコミュニケーションできない時、動機が減退しやすいのではないかと推測される。

湖南省の戸籍間比較では、「自分が期待していた成績が取れなかった」に有意差が現れた。農村戸籍の学習者の方が、成績が達成できるかどうかの動機減退に与える影響は強い。すなわち、農村出身の学習者の方がより成績を重視する傾向が見られた。

また、「クラスメートとの関係が良くない」という学校と社会環境に関する要因も抽出された。全体的な平均値は高くはないが、農村出身の学習者がより学習環境との関わりに困難を感じる事が予想できる。

6.9 教育的示唆

6.9.1 教師による出身地の動機減退への影響の意識化の必要性

出身地が学習者の動機減退に関連があることを、教師が意識することが望まれる。出身地の動機減退への影響は、優越感と劣等感から、日本語学習に影響し、動機減退を導く。特に、上海の大学での質問紙調査では、「地域差から生じる劣等感」は出身地の戸籍間比較ではなく、県間比較で有意差が見られた。また、県間比較から見られた有意差のある項目数は戸籍間比較より多いため、戸籍間差異と共に、県間差異の動機減退への影響を教師が意識する必要性があると考えられる。

6.9.2 地方出身者の環境適応へのサポート

楊（2016）による日本語専攻学習者の動機減退要因の調査では、言語学習困難に対応できないという「学習能力の低下」と命名された因子がある。本研究では、上海の大学における調査では、日本語学習困難に関しては、県間比較で見られた有意差のある項目がある。学習困難は、上海以外出身の学習者の動機減退

とより強い関連があることを明らかにした。出身県と大学所在地の教育発展の格差により、上海以外出身者の学習環境適応が問題になると推測される。そのため、地方出身者の環境適応へのサポートが重要であると考えられる。

李（2006b）は、中国の大学生の学習態度、学習方法、心理要素など環境適応の諸指標に関しては、農村出身の学習者の方が高く、戸籍間に有意差が見られ、農村出身の学習者の環境適応能力はより高いと指摘した。本研究の結果によると、教育発展指数の高い上海に在籍する日本語専攻学習者にとって、李（2006b）で述べられた出身地の戸籍間の差異ではなく、県間差異の環境適応との関連に注目すべきであろう。

上海以外出身者を環境適応させるためには、学習困難の克服へのサポートが重要であると考えられる。具体的には、学習方法を見つけさせる、授業のテンポと理解状況を確認するという 2 つの側面から、日本語学習過程への介入が必要であると考えられる。

6.9.3 農村・都市出身によるビリーフの異なりへの注目

岡崎・清水・小山（2000）の中国人日本語専攻学習者を対象とするビリーフ調査では、南北の学生グループ間で、「日本語の有用性」を感じている学生は北方の方が多いと述べている。すなわち、中国の南北の間に、学習者のビリーフに差がある。

本研究では、上海某大学の戸籍間比較では、知識運用の困難さは、農村戸籍の学習者の動機減退とより関連している。また、湖南省の大学では、農村出身の学習者が試験への達成志向が強いことを明らかにした。すなわち、地域間における学習者のビリーフの差のみならず、地域内における都市と農村の間に、学習者が試験や知識の運用に対するビリーフが異なると推測される。

そのため、上海における農村出身の学習者に日本語の運用機会を提供し、日本語の運用と関係のある課外活動への参加を促すことが有効であろう。湖南省における農村出身の学習者に対しては、実際の日本語能力、知識の使用などに力を注いで行けるようにすることが重要であると考えられる。

第7章 「研究3」専攻の振り分けによる日本語専攻学習者の動機減退要因の比較

第7章は本研究の「研究3」である。本章は中国の特別的な教育的文脈に焦点を当て、大学入学制度による「専攻の振り分け」の可能性がどのように学習者の動機減退に影響するかを明らかにするものである。

7.1 研究目的

前述したように、中国の大学入試制度により、「専攻の振り分け」が行われる。このようなコントロールできない要因はどのように日本語専攻学習者の動機づけへ働くか。また、学習者の動機減退構造は異なるか。

そこで、本研究は以下のような2点の目的を設定する。

目的1は、「日本語志望群は非志望群より動機減退の比率が低い」という仮説を検証することである。日本語志望群は自ら日本語を選択しており、動機づけも落ちにくいと考えられるため、動機減退の比率に関しては、日本語志望群が日本語非志望群より低いと予想される。

目的2は、日本語志望群と日本語非志望群の動機減退因子および、専攻の振り分けと動機減退の関連を明らかにすることである。

7.2 調査の基本状況

本研究「研究3」の調査は、本調査A,B,Cのデータを使用した。

調査対象校となった上海市、湖南省、遼寧省の大学は、それぞれ農林類大学、総合大学、理工類大学である。また、大学所在地には、大都市と地方の両方が含まれる。このようなバリエーションにより、単一の調査対象校より中国の現状を幅広く説明できると考えられる。

表 41 「研究3」の調査対象者の基本状況

調査対象校の所在地	湖南省	遼寧省	上海市	全体
大学の類型	総合大学	理工類大学	農林類大学	

有効サンプル数		91	64	128	283
学年	1 年	23	11	0	34
	2 年	13	19	1	33
	3 年	33	34	61	128
	4 年	22	0	66	88

調査対象者の基本情報を表 41 に示す。質問紙は計 310 部回収した。回答漏れがあるものを除外した結果、283 部が分析対象となった。湖南省某大学は 91 部、遼寧省某大学は 64 部、上海市某大学は 128 部である。学年の内訳は、1 年生 34 名、2 年生 33 名、3 年生 128 名、4 年生 88 名である。

表 42 調査対象校別の専攻の振り分け状況

専攻の振り分け状況	湖南省	遼寧省	上海市	全体
非志望群(名)	50	24	37	111
(比率)	(54. 9%)	(37. 5%)	(28. 9%)	(39. 2%)
志望群 (名)	41	40	91	172
(比率)	(45. 1%)	(62. 5%)	(71. 1%)	(60. 8%)

フェイスシートのデータに基づき、日本語専攻に振り分けられたかどうかを基準に、学習者を日本語専攻志望群、日本語専攻非志望群に分けた。表 42 は調査対象校別の専攻の振り分け状況を示す。「日本語専攻を志望したかどうか」という質問に対して、111 名は「志望しなかった」と回答した。すなわち、約 39% の学習者は志望しなかった日本語専攻に振り分けられている。省別に見ると、湖南省某大学における専攻の振り分け率はもっとも高く、半分以上 50 名の 54. 9% は日本語を志望しなかった。遼寧省の某大学は 37. 5% であり、上海市の某大学は 28. 9% しかない。上海市某大学では日本語を志望した学習者がもっとも多い。

表 43 調査対象校別と群別の動機減退状況

動機減退経験		調査対象校所在地			全体
		湖南省某大学	遼寧省某大学	上海市某大学	
ある	全体	59	50	108	217
	非志望群	31	20	31	82
	志望群	28	30	77	135

ない	全体	32	10	20	62
	非志望群	19	3	16	38
	志望群	13	7	14	34
未記入	全体	0	4	0	4
	非志望群	0	1	0	1
	志望群	0	3	0	3

表 43 は調査対象校別と群別の動機減退状況を示す。各学期の動機強度に対する学習者の自己評価に基づき、個々の学習者に動機減退経験があったかどうかを判断した。「動機減退経験があった」学習者は 217 名であり、全体の 76.7%である。多くの学習者は動機減退を経験したと言える。

7.3 分析方法

質問紙調査から得られたデータを、SPSS を使用し、記述統計、 t 検定、因子分析を行った。

7.4 分析結果

7.4.1 日本語専攻志望群は非志望群より動機減退の比率が低い

研究目的 1 では、「日本語専攻志望群は非志望群より動機減退の比率が低い」という仮説を立てた。回答を分析した結果、日本語志望群では、動機減退経験のあった学習者の比率は 78.48%であり、日本語非志望群では、73.87%である。日本語志望群は非志望群より動機減退の比率が高い。また、日本語志望群と非志望群の間で、動機減退経験の有無を、 t 検定を用いて分析した結果、有意確率は.505 であり、両群の間には、有意差が見られなかった。

さらに、大学別に分析すると、大学別の動機減退の比率を表 44 に示す。

まず、全体の動機減退率を見てみると、上海市某大学の動機減退率は最も高い 84.37%である。湖南省と遼寧省の某大学はそれぞれ 64.83%と 78.12%である。

群別に分析すると、日本語志望群の動機減退率は上海の調査対象校が最も高く、91 名中 77 名、84.61%は動機

減退経験があった。湖南省と遼寧省の調査対象校では、それぞれ 68.29%と 75.00%である。

日本語非志望群の動機減退率も上海の調査対象校は最も高い 83.78%である。湖南省と遼寧省の調査対象校はそれぞれ 62.00%、83.33%である。

学校別に分析すると、遼寧省の大学では非志望群の動機減退率が高いが、湖南省と上海市の大学においては、志望群の方が動機減退率が高い。

表 44 大学別の動機減退の比率

調査対象校の所在地		湖南省	遼寧省	上海市	全体
動機減退率(%)	全体	64.83	78.12	84.37	76.67
	非志望群	62.00	83.33	83.78	73.87
	志望群	68.29	75.00	84.61	78.48

以上のように、「日本語専攻志望群は非志望群より動機減退の比率が低い」という仮説は棄却された。

7.4.2 日本語志望群と日本語非志望群の t 検定の結果

日本語志望群と非志望群の動機減退要因の比較を行うために、独立したサンプルの t 検定を行った。その結果を表 45 に示す。日本語志望群 (N=172) と日本語非志望群 (N=111) では、37 項目のうち、9 個の項目に有意差があった。

「日本語専攻に振り分けられた」は両群の分類基準に関する項目であるため、有意差が見られた。「日本語と関係のない仕事を探すつもりだ」は進路の選択に関する項目であり、 $p<.001$ の確率で有意差が見られた。

上述の 2 項目以外に、有意差の見られた項目は、学習困難と有能感、学習資質に関する項目である。「単語と文章を覚えるのに困難を感じた」「勉強しても効果がない」「学習が長く続かない」「学校で勉強した知識が運用できない」「達成感が感じられない」は学習困難と有能感に関するもので、「自分は日本語学習の才能がない」「日本語学習への自信がない」は学習資質に関する項目である。非志望群は全ての項目の平均値が高いため、非志望群の方がより学習困難を抱え、自分の学習資質に懐疑的な態度を持っている。また、日本語学習に取り組んだが、思うような成果が得られなかったという経緯を経ていると推測される。

表 45 日本語専攻志望群と日本語専攻非志望群の t 検定の結果

	日本語専攻非志望群		日本語専攻志望群		<i>t</i> 値
	N=111		N=172		
	M	SD	M	SD	
日本語専攻に振り分けられた	4. 87	1. 538	1. 43	1. 071	20. 59***
単語と文章を覚えるのに困難を感じた	3. 81	1. 535	3. 26	1. 538	2. 97**
学習が長く続かない	4. 21	1, 520	3. 67	1. 459	2. 98**
自分は日本語学習の才能がない	3. 76	1. 680	2. 85	1. 646	4. 47***
勉強しても効果がない	3. 14	1. 436	2. 62	1. 415	2. 96**
学校で勉強した知識が運用できない	3. 73	1. 578	3. 16	1. 501	3. 04**
達成感が感じられない	3. 50	1. 600	2. 81	1. 488	3. 68***
日本語学習への自信がない	3. 60	1. 603	2. 96	1. 531	3. 39***
日本語と関係のない仕事を探すつもりだ	3. 36	1. 892	2. 56	1. 676	3. 70***

** $p < .005$ *** $p < .001$

7.4.3 日本語専攻非志望群と志望群別の因子構造

専攻の振り分けによる中国の日本語専攻学習者の動機減退要因の比較を行うために、得られた 283 名の回答に基づき、因子分析を行った。

7.4.3.1 日本語専攻非志望群の動機減退の因子構造

日本語主専攻学習者の動機減退要因の構造を明らかにするために、非志望群の 111 名のデータについて、因子分析を行った。床効果が見られた 7 項目と、因子負荷量が .400 以上を示さなかった項目を除外し、固有値が 1.0 以上という基準により、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、22 項目による 5 因子が抽出された。妥当性と信頼性を確認するために、因子ごとに α 係数を求めたところ、それぞれ比較的高い一貫性が認められた。因子 5 の α 係数はやや低いが、スクリープロットと抽出した因子の解釈しやすさから 5 因子が妥当と判断した。因子分析の結果を表 46 に示す。

表 46 日本語非志望群の動機減退の因子構造

	1	2	3	4	5
第1因子 日本語学習資質の不足 $\alpha = .872$					
日本語の学習方法がわからない	.834	-.103	.042	-.044	.002
自分は怠け者だ	.814	-.159	.133	-.264	.135
日本語学習への自信がない	.692	.050	.179	.017	-.176
学習が長く続かない	.656	.224	-.142	.051	-.002
文法の使い分けや敬語が嫌い	.554	.055	-.049	.127	.073
日本語に興味がなくなった	.501	-.038	-.002	.069	.336
自分は日本語学習の才能がない	.445	.170	-.131	.318	-.065
日本語能力に関する目標がない	.414	.339	-.013	-.031	-.086
第2因子 有能感の不足 $\alpha = .711$					
勉強しても効果がない	.050	.735	.030	-.063	.068
学校で勉強した知識が運用できない	-.123	.699	.013	.016	-.006
達成感が感じられない	.006	.619	.073	.003	.106
教材の内容は生活から遠い	-.154	.492	.086	.189	.193
第3因子 予想外の教室内学習の苦しさ $\alpha = .758$					
教師の日本語知識の説明がわかりにくい	.176	-.070	.718	.080	-.024
教師の教え方が受け入れられない	.060	.219	.686	.050	-.158
日本語の学習は苦しいと予想できなかった	.382	-.170	.467	.130	.035
たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマ などを楽しむことには支障がない	-.183	-.074	.462	.150	.154
第4因子 学習量による学習困難 $\alpha = .803$					
学習内容が多すぎる	-.065	-.138	.080	.749	.079
単語や文章を覚えるのに困難を感じた	.186	-.079	.048	.673	-.065
授業のテンポが速い	-.168	.019	.246	.667	.007
知らない知識の積み重ねでついていけない	.342	.215	-.128	.472	-.030
第5因子 進路選択上の日本語の重要性の低下 $\alpha = .582$					
日本語と関係のない仕事を探すつもりだ	.331	-.066	-.139	.052	.653
日本語の資格だけが欲しい	-.081	.072	.130	-.011	.578

抽出後の負荷量平方和 (%)	32.96	38.95	43.86	47.56	50.47
----------------	-------	-------	-------	-------	-------

第1因子は「日本語の学習方法がわからない」「日本語学習への自信がない」「日本語に興味がなくなった」「自分は日本語学習の才能がない」など、日本語に対する自分自身の学習資質の不足に関する項目のため、＜日本語学習資質の不足＞と命名した。

第2因子の下位項目「勉強しても効果がない」は勉強しても成績が上がらないことを意味するものであり、「達成感が感じられない」「教材の内容は生活から遠い」など、学習効果や知識の運用による有能感の不足を表す項目からなるため、＜有能感の不足＞と命名した。

第3因子は「教師の日本語知識の説明がわかりにくい」「日本語の学習は苦しいと予想できなかった」など教師の教え方への否定的な態度や予想しなかった苦しい学習に関する項目のため、＜予想外の教室内学習の苦しさ＞と命名した。

第4因子は「学習内容が多すぎる」「単語や文章を覚えるのに困難を感じた」「知らない知識の積み重ねでついていけない」など日本語の学習内容や学習過程で感じた基礎知識学習の困難などの項目からなるため、＜学習量による学習困難＞と命名した。

第5因子は「日本語と関係のない仕事を探すつもりだ」「日本語の資格だけが欲しい」など、卒業後の進路選択の上で、日本語の重要性が下がっている項目からなるため、＜進路選択上の日本語の重要性の低下＞と命名した。

以上のように、中国における日本語非志望群の学習者の動機減退因子は＜日本語学習資質の不足＞、＜有能感の不足＞、＜予想外の教室内学習の苦しさ＞、＜学習量による学習困難＞、＜進路選択上の日本語の重要性の低下＞という5因子から構成されている。

7.4.3.2 日本語専攻志望群の動機減退の因子構造

日本語専攻を志望した172名のデータで因子分析を行った。床効果が見られた13項目と因子負荷量が.400以上を示さなかった項目を除外し、固有値が1.0以上という基準により、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、18項目による5因子が抽出された。因子の妥当性と信頼性を確認するために、因子ごとに α 係数を求めたところ、それぞれ比較的高い一貫性が認められた。因子4と因子5の α 係数はやや低いが、因子スクリープロットと抽出した因子の解釈しやすさから5因子が妥当だと判断した。因子分析の結果を表47に示す。

第1因子は、「学校で勉強した知識が運用できない」「達成感が感じられない」「自分が期待していた成績が取

れなかった」など、自分が期待した運用能力と成績に達成できない時の落差感に関する項目からなるため、＜成績と運用能力への落差感＞と命名した。

第2因子は、「授業のテンポが速い」など学習内容や学習過程で感じた基礎知識学習の困難などの項目からなるため、＜授業テンポの速さによる学習困難＞と命名した。

第3因子は、「日本語学習への自信がない」「日本語に興味がなくなった」など日本語学習困難で、興味や自信の喪失からなるため、＜自信と興味の喪失＞と命名した。

第4因子は、「専攻を真面目に選択しなかった」「専攻を選択するときに選択肢は少なかった」など、専門の選択に関する項目からなるため、＜専攻選択上の問題＞と命名した。

第5因子は、「教師に日本語の学習を強制されたくない」「日本語学習以外のことで忙しい」など、日本語以外にすることがあり、教師など他人に干渉されたくない、自分で選択したいという学習への非強制欲求が窺えた。そのため、＜学習への非強制欲求＞と命名した。

表 47 日本語志望群の動機減退の因子構造

	1	2	3	4	5
第1因子 成績と運用能力への落差感 $\alpha = .782$					
学校で勉強した知識が運用できない	.845	-.002	-.208	-.026	.017
達成感が感じられない	.762	-.239	.138	-.025	-.048
勉強しても効果がない	.520	-.097	.386	-.040	-.194
教師との距離が遠い	.468	.098	.052	-.027	.201
自分が期待していた成績が取れなかった	.431	.122	.064	.164	-.054
第2因子 授業テンポの速さによる学習困難 $\alpha = .818$					
授業のテンポが速い	-.095	.991	-.222	.059	.032
学習内容が多すぎる	-.056	.829	.034	-.100	-.054
単語や文章を覚えるのに困難を感じた	-.050	.603	.066	.101	.058
知らない知識の積み重ねでついていけない	.186	.459	.235	.011	-.039
第3因子 自信と興味の喪失 $\alpha = .727$					
日本語学習への自信がない	-.186	-.014	.914	.180	-.161
自分は怠け者だ	.048	-.160	.666	-.034	.203
日本語に興味がなくなった	.123	-.073	.515	.021	.098
日本語の学習は苦しいと予想できなかった	.005	.254	.456	-.131	.033

第4因子 専攻選択上の問題	$\alpha = .615$				
専攻を真面目に選択しなかった	-.071	-.018	.052	.864	.105
専攻を選択するときに選択肢は少なかった	.076	.079	-.032	.505	.160
第5因子 学習への非強制欲求	$\alpha = .548$				
たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを 楽しむことには支障がない	-.180	.039	.436	-.142	.651
教師に日本語の学習を強制されたくない	.160	.048	-.183	.130	.502
日本語学習以外のことで忙しい	-.011	-.084	.067	.370	.499
抽出後の負荷量平方和 (%)	32.15	37.45	41.72	45.13	47.87

以上のように、中国における日本語志望群の学習者の動機減退は、＜成績と運用能力への落差感＞、＜授業テンポの速さによる学習困難＞、＜自信と興味の喪失＞、＜専攻選択上の問題＞、＜学習への非強制欲求＞という5因子から構成されている。

7.5 考察

7.5.1 日本語非志望群の因子構造に関する考察

第1因子＜日本語学習資質の不足＞については、非志望群の学習者は日本語学習の才能がないと学習能力を否定し、学習に自信がない、目標がない、方法がわからないなど言語学習資質を自ら否定することが窺えた。すなわち、非志望群の学習者は日本語専攻に向いておらず、自信がないと考えており、自分自身の資質を否定するという心理的葛藤を持ちながら、学習を継続したと思われる。

第2因子＜有能感の不足＞は 楊（2016）で抽出された因子「自己効力感の低下」と共通している。「教材の内容は生活から遠い」「学校で勉強した知識が運用できない」という項目から、生活に近い教材の内容が望ましく、生活で実際に使えるようになりたいという実用性重視、運用欲求が窺えた。しかし、「勉強しても効果がない」「達成感が感じられない」から、学習者は「できた」という有能感が不足していると思われる。

第3因子＜予想外の教室内学習の苦しさ＞に関しては、教室内では、日本語非志望群は教師の知識の説明や教え方に拘りが強く、教師に依存する傾向が見られた。この教師と関わる予想外の教室内における日

本語学習の苦しさは学習者の動機と関連がある。また、教師能力の不足は楊（2016）と高（2016）でも指摘されている。

第4因子は＜学習量による学習困難＞である。「記憶量の多さ」についても楊（2016）の「学習能力の低下」という因子に見られる。非志望群の学習者は、学習内容の多さ、単語や文章の記憶などに困難を感じた。「学習内容が多すぎる」の因子負荷量が高いため、学習量と記憶量という量的な側面で感じた困難が動機減退と関連しているといえる。

第5因子の＜進路選択上の日本語の重要性の低下＞について、非志望群の一部の学習者にとって、日本語を生かして就職する欲求はないため、どの程度まで勉強できるかはそれほど重要ではなくなる。しかし、日本語専攻として勉強してきたからには最低限の日本語能力を証明できる資格が欲しいというのが多くの学習者の考え方であると思われる。

以上のように、日本語非志望群の特徴は、＜日本語学習資質の不足＞という葛藤を持ちながら、日本語を学習しようとしたが、＜学習量による学習困難＞と＜有能感の不足＞を感じたことである。また、学習過程では、教師の能力や授業に依存する傾向があり、教師に不満を持ち、予想外の教室内学習に困難を感じている。そして、今後の進路を考慮する際、日本語と関係のない仕事を探そうとし、日本語の重要性の低下に繋がったと言える。

7.5.2 日本語志望群の因子構造に関する考察

第1因子の＜成績と運用能力への落差感＞に関しては、「自分が期待していた成績が取れなかった」「勉強しても効果がない」という項目があるため、日本語志望群の学習者は、目標があり、期待していた目標や成績に達成できないという落差を感じることで、動機減退に繋がったと言える。また、「学校で勉強した知識が運用できない」は最も因子負荷量の高い項目である。志望群の学習者も知識の実用性への欲求が見られたが、項目全体から判断すると、個人の理想上運用できる程度と実際に達成できた程度には落差があるように思われる。

第2因子は＜授業テンポの速さによる学習困難＞である。これは、授業のテンポの速さ、単語や文法の記憶上の困難などに関する項目からなる。「授業のテンポが速い」の因子負荷量が最も高いため、日本語志望群が直面している最も大きな困難だと言える。

第3因子は＜自信と興味の喪失＞である。「日本語学習への自信がない」という下位項目の因子負荷量が最も高く、自信の喪失と動機減退との関連が窺えた。また、「日本語学習への自信がない」「日本語に

興味がなくなった」「日本語の学習は苦しいと予想できなかった」は情意的側面であり、「自分は怠け者だ」は行動的側面に関わる項目である。このような情意的側面と行動的側面の両方が動機減退に繋がったと思われる。

第4因子の＜専攻選択上の問題＞は楊（2016）と高（2016）にはない因子であり、日本語志望群の動機減退要因にのみ現れた。日本語は志望したが、選択上の問題には2つの可能性が考えられる。一つ目は学習者が第1志望は慎重に選択したが、第2志望、第3志望は慎重に選択しなかったことである。また、受かった大学がその省に配分した枠数が限られていたため、日本語を選択せざるをえないという入試制度上の理由がある可能性もある。

第5因子は＜学習への非強制欲求＞である。下位項目「日本語学習以外のことで忙しい」は楊（2016）の＜学習動機の欠如＞という因子に現れる項目の一部と一致している。すなわち、学習以外のやりたいことが日本語より優先されているように思われる。このような優先度が低い日本語学習を教師に強制されたくないという非強制欲求が動機減退要因となる。

このように、日本語を志望したとはいえ、＜専攻選択上の問題＞が動機減退の理由となっている。学習過程では、＜授業テンポの速さによる学習困難＞を味わい、理想の成績や運用能力に落差を感じた。また、予想できなかった困難な日本語学習過程が自信と興味の喪失に繋がった。そして、学習への非強制欲求を持ち、日本語を優先しない態度を取ることが日本語志望群の特徴である。

7.5.3 日本語志望群と非志望群の相違点

7.5.3.1 日本語非志望群の「教師」の作用の重視

「教師」と関係のある動機減退因子は日本語非志望群のみに見られた。「教師の日本語知識の説明がわかりにくい」「教師の教え方が受け入れられない」は教師の技能に関するものである。調査対象者の担当教師はそれぞれ異なるため、日本語非志望群の学習者は担当教師に偶然問題があった可能性は否定できないが、非志望群の学習者は志望群の学習者より教師への期待値が高く、学習を教師に依存する傾向があると思われる。

7.5.3.2 日本語非志望群の「言語学習資質」への懷疑

日本語非志望群では「日本語学習資質の不足」という因子が抽出された。非志望群は学習才能、目標がないなどのような言語学習資質から能力を否定し、動機が減退した。 t 検定の結果でも、 $p<.001$ で、「自分は日本語学習の才能がない」に、両群の間で、有意差が見られた。すなわち、非志望群は個人の言語学習資質について懐疑的な姿勢があると思われる。

7.5.3.3 日本語非志望群の「進路選択上の日本語の重要性の低下」

「進路選択上の日本語の重要性の低下」は日本語非志望群のみに見られた因子である。「日本語と関係のない仕事を探すつもりだ」という項目は日本語志望群では床項目であり、両群の間 $p<.001$ で有意差があった。日本語非志望群が進路を考慮する時は、日本語から離れる傾向があるため、日本語の上達がそれほど重要ではなくなり、学習動機が減退したといえる。

7.5.3.4 日本語志望群の「専攻選択上の問題」

＜専攻選択上の問題＞は日本語志望群のみに見られた因子である。これは中国の大学入学制度と大きく関連していると思われる。入学制度の関係で、志望を選択する際、所在県に配分された枠は限られているため、日本語を志望した可能性がある。また、第1志望のみを真面目に選択し、第2志望や第3志望を適当に選択した学習者がいると推測される。このように、日本語を志望していても、必ずしも動機が高いとは言えない。

7.5.3.5 「実用性と有能感」の有意差

言語知識の実用性重視の傾向は両群の類似点であるが、 t 検定では、「学校で勉強した知識が運用できない」「達成感が感じられない」「勉強しても効果がない」という3項目に、日本語非志望群と志望群の間で有意差があった。日本語非志望群は志望群よりすべての平均値が高い。非志望群の動機減退に対する実

用性と有能感の影響はより強いと言える。

7.5.4 日本語志望群と非志望群の類似点

日本語志望群と日本語非志望群の動機減退の構造や t 検定の結果から、日本語志望群と非志望群は以下のような4つの類似点があると考えられる。それぞれは、「内的要因からの影響の強さ」、「＜日本語学習上の困難＞の共通性」、「実用性への追求」、「自己満足の傾向」である。

7.5.4.1 内的要因からの影響の強さ

日本語志望群と非志望群の動機減退因子は、両群とも外的要因より内的要因の方が動機減退との関連が強い。日本語非志望群の第3因子＜予想外の教室内学習の苦しさ＞のみは外的要因教師関連の内容が含まれる。日本語志望群には、第4因子＜専攻選択上の問題＞のみは入学システムに影響される可能性を示唆し、外的要因だと認識できるが、第1、2、3、5因子は全て内的要因である。中国における日本語学習者の動機減退要因は内的要因が主であると言える。この結論は本研究〔研究1〕学習者の内的要因の方が動機減退との関連が強いという結論を裏づけた。

7.5.4.2 ＜日本語学習上の困難＞の共通性

日本語非志望群の＜学習量による学習困難＞と日本語非志望群の＜授業テンポの速さによる学習困難＞はいずれでも下位項目が全て共通している因子である。全ての学習者は、授業のテンポ、単語とテキストの記憶、学習量の多さに困難を感じた時に、動機減退した。英語教育が広く普及している中国では、中学校から英語を学習してきた学習者たちにとって、日本語の文字や単語、文法体系は英語と明らかに異なり、単語とテキストに慣れない最初の段階で困難を多く感じたと思われる。

ただし、両群は学習困難と感じた理由の優先順位が異なることには注意すべきであろう。日本語非志望群は「学習内容が多すぎる」という項目の因子負荷量が最も高いため、学習量による学習困難が主な困難であるのに対して、日本語志望群は「授業のテンポが速い」という項目が.991と最も高い因子負荷量を持つため、授業テンポの速さが最も大きい学習困難であると言える。

7.5.4.3 実用性への追求

日本語非志望群の第2因子〈有能感の不足〉と日本語志望群の第1因子〈成績と運用能力への落差感〉に共通している内容は、言語知識の実用性重視である。また、*t*検定の結果、「学校で勉強した知識が運用できない」の平均値が高いことから、学習者は言語知識が運用できるかどうかを、学習効果を図る尺度の1つにしていると考えられる。実用性が満足できなかった場合、有能感も感じられず、動機減退もしやすいと思われる。

7.5.4.4 自信と興味の喪失

日本語非志望群の第1因子は〈日本語学習資質の不足〉、日本語志望群の第3因子は〈自信と興味の喪失〉である。両群の学習者とも日本語に興味と自信の喪失が見られた。張（2016）は日本語学習者が自信に関する質問への答えの「非常に自信がある」、「自信がある」、「あまり自信がない」、「自信がない」のパーセンテージはそれぞれ16.2%、55.4%、26%、2.4%であり、自信と動機づけに有意な相関が見られたと指摘した。調査対象となる学習者の3割近くは自信が欠如していると考えられる。

7.5.4.5 自己満足の傾向

日本語非志望群の第3因子〈予想外の教室内学習の苦しさ〉と日本語志望群の第5因子〈学習への非強制欲求〉の下位項目には「たくさん勉強しなくても、日本語でゲームやドラマなどを楽しむには支障がない」という項目が含まれる。これは、自己満足傾向を説明する項目であると思われる。学習者は高学年に上がり、日本語能力の上達や学習経験の蓄積により、ドラマのセリフやコンピューターゲームの日本語の意味が理解できる。これにより、日本語レベルに満足し、動機減退につながる可能性が高いと考えられる。

7.6 中国の入試制度と動機減退

7.6.1 日本語専攻非志望群の動機減退と入試制度

振り分けられた学習者が専攻に適応できず、興味がなくなる理由は、大学の授業への不適応や基礎知識の弱さが問題であるが、主となる理由は学習動機の欠如である（易ほか2002）と言われている。実際に、このような学習者は最初から動機づけが低いのだろうか。

入学制度の影響で、日本語専攻に振り分けられた非志望群の学習者は、言語学習に対するレディネスができていなかった。しかし、日本語専攻に入学した後、個人の資質に自信がないという葛藤を持ちながら、日本語の学習に取り組んだことが窺えた。学習者の大学1年目前期の動機づけ強度自己評価のデータを分析した結果、非志望群（N=110）の平均値（10段階評価）は5.73であり、日本語志望群（N=169）の6.92よりは低いが、最初から動機強度がそれほど低いとはいえない。

7.6.2 日本語専攻志望群の動機減退と入試制度

志望に従い日本語専攻に入った学習者は動機づけが高く、日本語の学習に積極的に取り組むことが予測される。実際に、日本語志望群の動機減退率は低いのだろうか。

日本語志望群の動機減退因子として、「専攻選択上の問題」が抽出された。日本語志望群に、第1志望で日本語専攻に入り、動機減退の経験がなく、終始高い意欲を持って日本語に取り組む学習者がいることは否定できない。しかし、日本語を志望しても、日本語が第1志望ではない場合は、学習者がそれほど日本語を望んでいないという可能性があり、動機が減退する可能性があると言える。日本語志望群では、動機減退経験のあった学習者の比率は78.48%であるという結果から、日本語志望群の動機減退率は低いとはいえない。

7.7 教育的示唆

日本語志望群と非志望群の間では、動機減退の比率には有意差が見られず、動機減退構造には相違が見られた。教師は、指導にあたっては、以下のような配慮が必要だと思われる。

まず、共通点に基づいた学習者全体の教育支援を考えると、両群の学習者とも、実用性を求め、有能感の不足が問題となっているため、教師は学習者に有能感を得させるための機会を作ることや学習者の動機減退と関わる内的要因を満足させる支援が必要であると考えられる。具体的には、「日本語学習上の困難」、「実用性への追求」、「自信と興味の喪失」、「自己満足の傾向」の4点に着目する必要がある。

共通因子の「日本語学習上の困難」については、楊（2016）では、「覚えるべき内容が多い」「授業の内容が難しい」「文法が難しい」など「学習能力低下」という因子が挙げられている。本研究でも、学習者が学習量や単語の記憶などの学習困難は動機減退要因であることが明らかになった。教師は学習者が早い学習段階で、順調に記憶できるように、単語やテキストの記憶に有効な方法を学習者に伝えることが必要である。

「実用性への追求」は両群の共通点である。全ての学習者は実用性を重視すると言える。教師が学習者の実用感を高めるような教育活動を開催すること、社会実践に参加させることなどが有効であろう。教育活動とは、日本語のドラマ演劇大会、日本文化体験活動、日本人留学生とのコミュニケーション活動などである。

「自信と興味の喪失」を経験した学習者には、自信を持たせるために、目標を見直し、個々の細かい学習目標を立て、学習計画を修正したりするような対策を取ることが有効なのではないかと考えられる。

「自己満足の傾向」に関しては、学習者はドラマやゲームから自己満足を得ていた。これが理由で動機減退する可能性が本研究で示されたため、教師はこれを意識した学習介入が必要だと考えられる。

そして、相違点に基づいた支援を考えると、以下のような教育的示唆が得られると考えられる。

非志望群の学習者に対しては、日本語学習の資質に対する懐疑的な態度から解放させることが必要である。また、この群の学習者は教師への依存性が高いことが特徴である。日本語学習の初期段階においては、言語的な興味がない学習者に対して、興味を引き起こす教師の存在が動機の上昇に繋がる可能性があるため、学習過程、特に、学習の初期段階において、日本語学習上の困難を克服するために、教師からのサポートが必要になると考えられる。

日本語志望群の学習者に対しては、成績と運用能力への落差感をなくすような学習プロセスへのサポートが有効であろう。

第 8 章 結論と総合考察

本研究では、中国における日本語専攻学習者の動機減退という現象に注目し、日本語学習の動機減退構造、社会環境と動機減退と関連性、大学入試制度「専攻の振り分け」による動機減退要因の比較という 3 つの視点から、学習者の動機減退要因の構造や特性を解明することを目的とした。第 8 章では、まず、本研究の要約を行う。次に、総合考察を行い、本研究の意義を述べる。最後に、本研究の限界と展望を述べる。

8.1 本研究の要約

本研究では、中国という社会的文脈の中で、日本語専攻学習者の動機減退の特徴と要因を明らかにするために、半構造化インタビュー調査と質問紙調査を実施した。調査の結果を基に、中国日本語専攻学習者の動機減退要因の構造と特性について、考察を行った。

第 1 章では、中国の社会・高等教育の背景と日本語教育の背景に分けて、研究背景を述べた。中国の社会・高等教育の背景に関しては、まず、社会的背景には、中国の基本地域区画「行政区」、社会・教育制度の基盤となる「戸籍制度」について詳細に述べた。それに基づき、高等教育の背景には、教育社会学の視点から、中国における教育機会の地域格差と高等教育発展水準の地域格差を議論した。中国の「改革・開放」政策実施以来の高等教育の発展と一流・重点大学の創建政策について述べ、中国の大学入試制度の概要、専攻「振り分け」の可能性、入試制度の問題点について検討した。次に、日本語教育の背景として、2006 年～2015 年、中国における日本語教育の発展と現状について詳述した。最後に、研究対象となる中国日本語専攻学習者の特徴について説明した。

第 2 章では、先行研究のレビューを行った。まずは、「動機づけ」と「動機減退」という中心的概念の定義を行った。次に、第二言語習得分野における動機減退研究の位置づけを明示し、動機づけと動機減退の先行研究でよく使用される理論的枠組み「統合的・道具的動機づけ」理論と「内発的・外発的動機づけ」理論について、説明した。そして、先行研究のレビューでは、第二言語習得分野における動機減退に関する代表的な先行研究 22 本を詳細にレビューした上で、研究対象別、研究目的別、研究方法別にまとめ、国

別、文化圏別に研究結果を分析した。第二言語習得分野以外に、日本語教育分野における動機減退の研究 3 本と、中国人日本語専攻学習者を研究対象とした学習動機と動機減退の研究をレビューし、研究結果をまとめた。最後に、中国における日本語専攻学習者を対象とする「動機減退研究の必要性与欠如」、「社会・教育的環境と動機減退の関連づけの少なさ」という 2 点から先行研究の問題点を指摘した。それにより、出身地と入学制度という 2 つの視点から、中国人日本語専攻学習者を対象とする動機減退研究の必要性を強調した。

第 3 章では、研究目的を述べた。具体的に、以下のような 3 つの研究・クエスチョンを設定した。

- (1) 中国における日本語専攻学習者の動機減退要因は何か。【研究 1】
- (2) 教育や経済発展の格差の大きい中国では、教育と経済の発展を反映する学習者の出身地が動機減退と関連するか、また、どのように関連しているか。【研究 2】
- (3) 中国の独特な大学入学制度の中で、「専攻の振り分け」により、学習者の動機減退要因の構造は異なるか。【研究 3】

第 4 章は、以上の 3 つの研究・クエスチョンを念頭に置き、研究方法を詳述した。半構造化インタビューから、ボトムアップ方式による質問紙の作成過程について述べた。半構造化インタビューを通じて、従来の動機減退研究に見られなかった、学習者の出身地と入学制度に関する要因が新しく発見した。中国の実情に即した動機減退質問紙が作成できた。作成した質問紙を使用し、予備調査、本調査 A、B、C を実施した。

第 5 章から第 7 章では、本研究における研究 1～研究 3 の具体的研究内容、概念的定義、研究結果を述べ、考察を行った。

第 5 章は【研究 1】である。研究・クエスチョンは、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因は何かである。予備調査を経て、質問紙調査の結果を分析し、次のようなことが明らかになった。

- ① 日本語主専攻学習者の動機減退要因構造として、5 因子が抽出された。それぞれは、「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」、「教師」、「専攻選択上の問題」である。
- ② 動機減退要因としては、「内的要因」が主要な要因である。

- ③ 「専攻選択上の問題」という要因は先行研究に見られない特別な要因である。

第6章のリサーチ・クエスチョンは、教育や経済発展の格差の大きい中国では、教育と経済の発展を反映する学習者の出身地が動機減退と関連するか、また、どのように関連しているかである【研究2】。インタビューのデータと質問紙調査のデータを分析した結果、以下のようなことが明らかになった。

- ① インタビュー調査の結果から、出身地が動機減退の一つの要因として作用する可能性を提示した。
- ② 大学所在地の教育発展指数により、学習者の出身地と動機減退要因の関連性の強さと内容は異なる。
- ③ 上海市の大学では、学習者出身地の県間差異は戸籍間差異より動機減退との関連が強い。一方、湖南省の大学では、学習者出身地の戸籍間差異は県間差異より動機減退との関連が強く見える。
- ④ 県間差異に関しては、上海市の大学に在籍する学習者は湖南省の大学に在籍する学習者より、動機減退との関連が強い。その反面、戸籍間差異に関しては、湖南省の大学に在籍する学習者は、上海市の大学に在籍する学習者より動機減退との関連が強い。

第7章のリサーチ・クエスチョンは中国の独特な大学入学制度の中で、「専攻の振り分け」により、学習者の動機減退要因の構造は異なるかである【研究3】。第7章では、「専攻の振り分け」により、学習者を日本語志望群と日本語非志望群に分類し、2群の動機減退因子を明らかにした。また、入学制度と動機減退要因の考察も行った。以下のような結論が得られた。

- ① 日本語志望群と日本語非志望群の動機減退要因の構造は異なる。
- ② 日本語非志望群の動機減退要因には、「日本語学習資質の不足」、「有能感の不足」、「予想外の教室内学習の苦しさ」、「学習量による学習困難」、「進路選択上の日本語の重要性の低下」という5因子からなる。
- ③ 日本語非志望群は教師に依存する傾向があり、努力して勉強しようとする姿勢が窺えるが、言語学習のレディネスができていない中で、努力はしているものの、学習成果が伴わず、動機が減退していることが窺える。
- ④ 日本語志望群の動機減退要因には「成績と運用能力への落差感」、「授業テンポの速さによる学習困難」、「自信と興味の喪失」、「専攻選択上の問題」、「学習への非強制欲求」の5因子である。
- ⑤ 日本語志望群であっても、必ずしも動機が減退しないとは限らない。

8.2 総合考察

本研究は、中国の日本語専攻学習者を対象に、「動機減退」に焦点を当て、3つの研究を行った。本節では、この3つの研究から、中国日本語専攻学習者の動機減退は一体どのような特性を持つものなのか、どのような動機減退の多様性があるかを論じたい。

8.2.1 中国における日本語専攻学習者の動機減退の特性

本研究で明らかにした中国の日本語専攻学習者の動機減退要因は、学習場面における学習文脈要因と社会文脈の影響を受けた社会文脈要因に分類することができる。表48に動機減退要因の分類を示す。

表48 学習文脈要因と社会文脈要因の動機減退要因の分類

要因の分類	本研究で明らかにした動機減退要因
学習文脈要因	・内発的動機づけと学習能力の欠如 ・日本語学習困難 ・運用能力と達成感の不足 ・教師
社会文脈要因	・専攻選択上の問題（大学入試制度、教育制度） ・学習者出身地の地域格差

学習文脈要因には、「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「日本語学習困難」、「運用能力と達成感の不足」、「教師」という4要因があり、社会文脈要因は「専攻選択上の問題」と「学習者出身地の地域格差」がある。

本研究の〔研究1〕では、学習者全体の動機減退の構造として、5因子が抽出された。そのうち、4つの因子は学習文脈要因であり、「専攻選択上の問題」のみが社会文脈要因である。すなわち、学習者の動機減退要因の多くは学習文脈要因である。

一方、「専攻選択上の問題」は、簡単に変えられない教育制度とは言え、決して無視すべきものではない要因であると思われる。予備調査で学習者へのインタビューでは、教育制度以外に、別の社会文脈要因「学習者出身地の地域格差」が浮上し、「専攻選択上の問題」とともに、学習者の動機減退に関連している。

そこで、本研究の〔研究2〕と〔研究3〕は「専攻選択上の問題」と「学習者出身地の地域格差」という社会文脈要因を中心に、そのような中国の社会環境の中で、どのような動機減退が起こっているかの検証を試みた。データを分析した結果、中国の日本語専攻学習者の動機減退は中国の社会文脈に強く影響を受けていることが裏づけられた。

学習者の出身地関連要因は、平均値が低いため、〔研究1〕では学習者全体の動機減退構造の中で因子として抽出できなかった。出身地関連要因はすべての学習者にある普遍的な強い動機減退要因ではないと言える。しかし、〔研究2〕では、出身地は一つの動機減退要因としての可能性を提示した。一部の学習者にとって、出身地という生まれもった社会属性は学習動機の変化の中で働いている。

〔研究2〕は出身地要因のさらなる検証をするために、量的調査方法を使用し、大都市の上海に位置する大学と地方の湖南省に位置する大学の学習者それぞれを対象に、学習者出身地の地域内格差と地域間格差による動機減退要因の相違を比較した。上海では、地域間格差（省間格差）が動機減退との関連がより強く、上海以外の県出身者は自信がなく、「授業のテンポが速い」と「知らない知識の積み重ね」などに困難に感じる可能性が高い。湖南省では、地域間格差（省間格差）による有意差のある動機減退要因が見えず、地域内格差（農村・都市間格差）が動機減退とより関連している。

〔研究3〕では、日本語専攻に振り分けられたかどうかを基準に、学習者を「日本語志望群」と「日本語非志望群」に分けた。2群は異なる動機減退要因構造を呈していることを明らかにした。

以上のように、中国日本語専攻学習者の動機減退要因の特性は、学習文脈要因のみならず、社会文脈要因も動機減退と強く関連があり、無視できない存在である。また、中国日本語専攻学習者は、出身地という社会属性と専攻の振り分けという入試制度のような社会的文脈の中で動機減退が起こっている。

8.2.2 社会文脈要因による学習者の多様化

前節では、学習者の動機減退要因は、「内発的動機づけと学習能力の欠如」、「日本語学習困難」、「教師」といった学習文脈要因と、「専攻選択上の問題」、「学習者出身地と学校所在地の地域格差」のような社会文脈要因により構成されると述べた。

2つの社会文脈要因を細分化すると、「専攻の振り分け」、「出身地の地域内格差」と「出身地の地域間格差」の3要素が含まれる。この3要素により学習者の多様化が見られ、さらに、動機減退には多様性が見られると考えられる。

社会文脈要因には、以上の3要素のみならず、家族の経済状況、親の職業と社会的地位、民族属性など

も多数あり、総合的に動機づけの変化に影響していると推測される。

どのような多様化した学習者が存在しているかについて、本研究で検証した「専攻の振り分け」、「出身地の地域内格差」、「出身地の地域間格差」という 3 要素をもとに、予想された社会文脈要因に加え、社会文脈による学習者の多様化モデルの作成を試みた。図 20 に社会文脈による学習者の多様化モデルを示す。

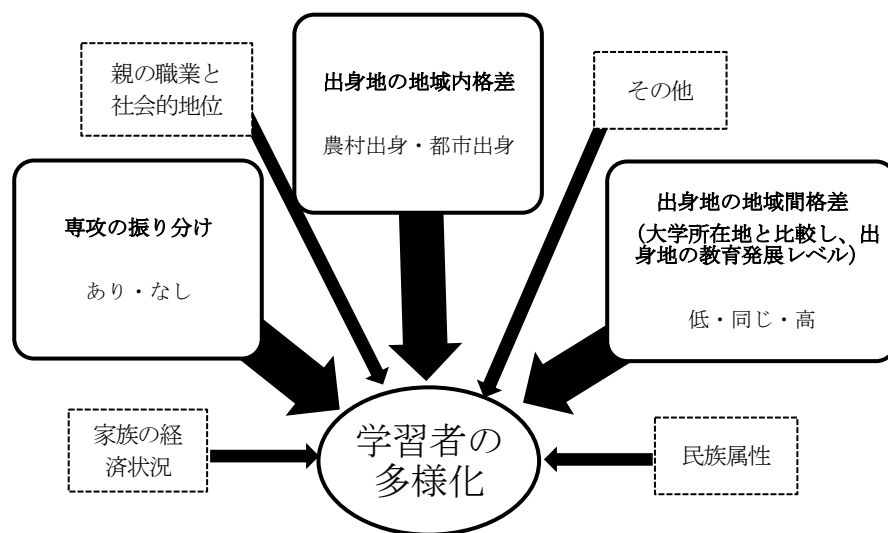


図 20 社会文脈による学習者の多様化モデル

図 20 に示しているように、社会文脈による学習者の多様化モデルには、本研究で検証した専攻の振り分けの有無、出身地の地域内格差、出身地の地域間格差、及び、本研究で検証しなかった点線で示している親の職業と社会的地位、家族の経済状況、民族属性など予想される社会文脈要因がある。

このような様々な個々の社会的要素により、学習者はそれぞれ異なる社会的属性を持ち、これらの属性が組み合わされて、教育・社会環境の中で、学習者の多様化が生まれたと考えられる。この様々な属性を持つ学習者はこの社会的文脈を持ち、学習文脈で学習している。すなわち、社会的文脈は多様化した学習者を生み、学習文脈に影響されながら、動機減退が起こっていると言える。

家族の経済状況、民族属性などの社会文脈的要因は本研究で検証しなかったため、本節では詳述しないが、具体的にどのような多様化した学習者が存在しているか、「中国の大学入学制度による専攻の振り分けの有無」、出身地は農村か都市かという「出身地の地域内格差」、出身地の教育発展レベルは大学所在地と比べ高いか低いという「出身地の地域間格差」という 3 要素を組み合わせると、表 49 のような社会文脈の 3 要素による多様化した学習者の 12 タイプになる。

例えば、タイプ 1 は農村出身で、出身県は大学所在地より教育発展レベルの低い地域出身、日本語専攻

に振り分けられた学習者である。タイプ 3 は都市出身で、出身県は大学所在地より教育発展レベルの低い地域出身、日本語専攻に振り分けられた学習者である。タイプ 8 は都市出身、出身県の教育発展レベルは大学所在地と同じ、日本語専攻に振り分けられていない学習者である。各タイプの学習者はそれぞれ、日本語学習のスタート時点で、社会文脈的特性を持っていると言える。

表 49 社会文脈の 3 要因による学習者の 12 タイプ

タイプ	社会文脈の 3 要因による 学習者の種類	タイプ	社会文脈の 3 要因による 学習者の種類	タイプ	社会文脈の 3 要因による 学習者の種類
1	農村出身 出身県教育発展レベル低 専攻振り分けあり	5	農村出身 出身県教育発展レベル同じ 専攻振り分けあり	9	農村出身 出身県教育発展レベル高 専攻振り分けあり
2	農村出身 出身県教育発展レベル低 専攻振り分けなし	6	農村出身 出身県教育発展レベル同じ 専攻振り分けなし	10	農村出身 出身県教育発展レベル高 専攻振り分けなし
3	都市出身 出身県教育発展レベル低 専攻振り分けあり	7	都市出身 出身県教育発展レベル同じ 専攻振り分けあり	11	都市出身 出身県教育発展レベル高 専攻振り分けあり
4	都市出身 出身県教育発展レベル低 専攻振り分けなし	8	都市出身 出身県教育発展レベル同じ 専攻振り分けなし	12	都市出身 出身県教育発展レベル高 専攻振り分けなし

では、それぞれのタイプは日本語学習プロセスでの動機減退はどのような特徴があるだろうか。以下は、12 タイプを 4 グループに分け、代表的なタイプについて考察する。

まず、タイプ 1、5、9 の共通点は農村出身で、日本語を志望しなかった学習者である。このような学習者は最も深刻な動機減退問題に直面していると推測される。本研究の[研究 3]の結果によると、日本語非志望群の動機減退の特徴は自分の日本語学習能力、資質に懐疑的な姿勢を示しながら日本語に取り組み、教師に依存しようとし、勉強すべき知識量の多さにより学習困難を感じ、有能感を感じられないことである。それに加え、[研究 2] から判断すれば、農村出身であることによって、必死に学習しても、劣等感を感じる可能性は十分あり得る。また、この劣等感は出身県の教育発展レベルと大学所在地の地域間格差によって、拡大したり、縮小したりすることが予想される。出身県の教育発展レベルの低い場所出身で、北京、

上海のような教育発展レベルの高い大都市に進学する場合は、一層劣等感を感じやすく、動機づけが減退する場合は、12 タイプの中で最も深刻な状況に陥ると予想される。逆に、出身県の教育発展レベルの高い場所出身であれば、学習者の感じる劣等感がある程度緩和できると考えられる。

第二に、タイプ 2、6、10 の共通点は農村出身、日本語を志望した学習者である。このタイプは、日本語を志望したため、タイプ 1、5、8 と比べ、社会文脈的 3 要素だけから判断すると、それほど深刻な動機減退問題に直面しないと考えられる。しかし、農村出身という社会的属性を持ち、特に、大学所在地と比較し、出身県の教育発展レベルが低い(タイプ 2)場合、学習者は「出身地から生じる劣等感」の可能性がある、特に周りの学習者の比較に加え、日本語学習困難を感じることで、動機減退を感じやすい。また、[研究 3]の結果から、タイプ 2、6、10 の学習者は志望して日本語専攻に入ったため、動機づけが減退した場合の動機減退の因子は、「成績と運用能力への落差感」、「授業テンポの速さによる学習困難」、「自信と興味の喪失」、「専攻選択上の問題」、「学習への非強制欲求」であると考えられる。

そのため、タイプ 2、6、10 の学習者の動機減退の特徴は、自分の出身地により、劣等感を感じるのみならず、授業のテンポによる学習困難、期待していた成績と実際の能力に落差感があり、さらに、周りの学習者と比較することで、さらなる劣等感を感じ、自信と興味が喪失し、最終的に動機減退に繋がる。[研究 3]では「教師」関連の因子が抽出されなかったため、彼らにとって、教師はそれほど影響が強い存在ではないことが動機減退の特徴であるといえる。

第三に、タイプ 3、7、11 は都市出身で、日本語志望しなかった学習者である。このタイプの学習者は農村出身の学習者と比べ、劣等感を感じず、逆に優越感を感じる可能性が高い。特に、出身県の教育発展レベルが高い場合(タイプ 11)、特に優越感を感じる可能性が高いと考えられる。日本語専攻に振り分けられたため、自ら日本語を勉強したいとは限らず、恵まれた経済条件と未来への楽観的な見込みの中で、本意ではなかった日本語の学習の必要性が徐々になくなると推測される。

そのため、タイプ 3、7、11 の動機減退は学習したくなかった日本語専攻に振り分けられ、自分の日本語学習能力に、自信がないながらも日本語に取り組み、教師に依存しようとし、勉強すべき知識量の多さにより学習困難を感じ、有能感を感じられない。一方、自分の出身地により優越感があるため、勉強する必要性を感じられない。

タイプ 4、8、12 は都市出身、専攻の振り分けなし、日本語を志望した学習者である。この 3 タイプの学習者にとって、社会文脈要因から動機づけへのマイナスの影響が最も低い。

[研究 2]では、上海某大学に在学する上海出身者の動機減退における「出身地から生じる優越感」の可能性を指摘した。すなわち、都市出身、大学所在地と比べ、出身県の教育発展レベルが同じあるいは高い省出身の学習者は優越感を感じる可能性がある。また、学習者は自分の志望で日本語専攻に入ったため、[研

究 3] の結果では、日本語志望群の動機減退の因子には、「成績と運用能力への落差感」、「自信と興味の喪失」、「学習への非強制欲求」などがある。

そのため、タイプ 4、8、12、出身県教育発展レベル（大学所在地と比較）の高い地域出身の学習者の動機減退の特徴は、優越感を感じることで、学習や生活いずれの側面に過度な自信があり、努力して勉強する必要性を感じず、周りに学習を強制されたくないと思いながら、期待していた成績と実際の能力に落差感を感じやすく、自信と興味の喪失は動機減退に繋がることである。

以上のように、社会文脈要因の影響によって、学習者は、日本語学習のスタート時点で、すでに、多様性を呈している。このような多くの組み合わせの社会文脈的属性を持った学習者が実際の教育現場で学習し、動機づけの変化が起きていると考えられる。

8.2.3 中国における動機減退の多様性

中国では、社会文脈的要因により多様な学習者が存在しているのみならず、動機減退にも多様性がある。動機減退の多様性は教育社会的文脈に影響を受けながら生じたものであると考えられる。図 21 に中国日本語専攻学習者の動機減退多様性の構造を示す。

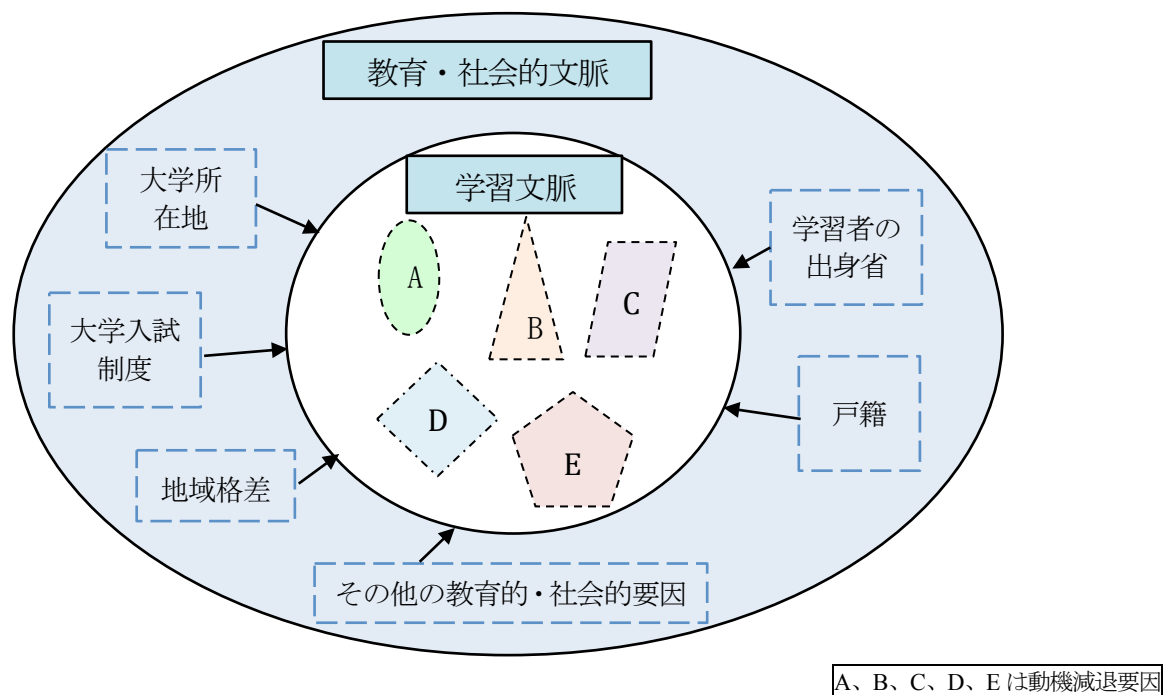


図 21 中国日本語専攻学習者の動機減退多様性の構造

図 21 に示している外側の大きな楕円は教育・社会的文脈を示す。教育・社会的文脈の構成要素として大学入試制度、地域格差、大学所在地、学習者の出身省、戸籍などがある。教育・社会的文脈の中に、学習文脈があり、内側の楕円は大学などの学習文脈を表し、学習文脈の中で学習者の動機づけが変化しつづける。動機減退だけに絞ると、学習文脈の中で A、B、C、D、E のような様々な異質な動機減退要因があり、各学習者にとって、それぞれは異なる強さを持つものである。矢印は影響の方向を意味し、教育・社会的要素は学習文脈に影響している。

すなわち、中国における日本語専攻学習者の動機減退は教育・社会的文脈、学習文脈の両方の中で起きている。まず教育・社会的文脈という大きな環境があり、学習文脈は教育・社会的文脈の中にあり、教育・社会的文脈の要因はすべて学習文脈に直接に影響するという構造になっている。

さらに、この構造は、以下のような 2 つの側面から解釈できる。

まず、動機減退の多様性は動機減退要因種類の多様性のみならず、動機減退要因の組み合わせの多様性や強さの多様性という 3 重の多様性を持ち、この多様性構造は「教育・社会環境」と「動機減退」の両方から動的に捉えなければならない。教育・社会環境のすべての構成要素は、学習者に働きかける。しかし、どちらの要素がより強い影響を持つかは学習者それぞれであると予想される。それに伴い、動機減退にも、多数の動機減退要因がある中で、動機減退を招く要因、作用の強い要因と弱い要因もそれに応じて変わってくる。例えば、同じ農村出身、教育発展レベルの低い省から大都市の G 大学に進学し、日本語専攻を志望しなかった学習者 A と学習者 B がいるとする。学習者 A は、農村出身をコンプレックスに思い、日本語に振り分けられても影響をあまり受けない。逆に、学習者 B は特に自分の出身を気にしないが、日本語に振り分けられたことに影響を受ける。この場合、学習者 A と学習者 B に影響する社会・教育的環境の要素は異なるといえる。2 人とも動機減退が生じる場合、関わる要因も異なると予想される。学習者の個人特性の影響も加わり、動機減退要因の種類の多様性、組み合わせの多様性や強さの多様性が現れるだろう。このように、「動機減退」は動的で、多様性のあるものであると捉えられる。

第二に、[研究 1] から、中国の日本語専攻学習者の動機減退要因の多くは内的要因であると言える。しかし、内的要因であっても、動機減退は社会環境の中に埋め込まれているため、単純に内的要因と理解してよいかどうかは慎重に検討しなければならない。つまり、内的要因の背後にある学習者の言語学習適性など個人的特性からの影響や教育・社会環境からの影響の可能性もある。例えば、学習者 C と学習者 D は「学習に自信がない」という内的要因で、動機減退する可能性がある。この自信のなさはすでに学習者に内在化したものであるが、その背後にある理由は、農村出身という地域差から生じる可能性も、あるいは、そうではない可能性もありうる。そのため、内的要因を理解する際に、その背後にある教育的・社会的環境も合わせて、総合的に考えるべきだと考えられる。

8.3 本研究の意義

本節では、以上の3つの研究から得られた結果に基づき、本研究の意義を述べる。具体的には、「動機減退の観点から動的な動機づけを見つめ直す」、「動機減退の社会性の再検討」という2つの視点から、本研究の研究結果と合わせ、本研究の意義を述べたい。

8.3.1 動機減退の観点から動的な動機づけを見つめ直す

言語学習における動機づけ研究の発展は社会心理学の発展段階(1990年代)、認知的立場の発展段階(1990年代)からプロセス指向的発展段階(過去の5年間)に発展してきた(Dörnyei 2010)。プロセス指向的発展段階以前の動機づけに関する研究は動機づけを静的なものとして捉えるものが多く、「学習者がある外国語を学ぶ理由は何か」を中心に行われてきた。例えば、シンガポール華人大学生の動機づけの構造(郭・大北 2001)、日本語専攻学習者の動機づけの構造及び成績の関係(郭・全 2006)などである。現在の動機づけ研究は動機づけを静的なものとして捉えるのではなく、動的なものとして捉える時代に入ってきたと言える。

本研究では、中国日本語専攻学習者の動機減退に焦点を当てたことは、動機づけを一時的なものではなく、長期間で変化するものであるとして捉える。動機づけのマイナス的な変化に注目し、変化の理由や社会的文脈と関連づけた研究は必要、かつ、有意義であると考えられる。

8.3.2 動機減退の「社会性」の再検討

動機づけの研究では、学習環境が異なると、同様の結果が得られないという(小柳 2004)。動機減退は社会から切り離して考えることはできない。数多くの先行研究から、国の社会文化的要因による動機減退要因の相違が示されている。すなわち、動機づけ及び動機減退は社会性を持つものであると考えられる。そのため、本研究では、「動機減退」の社会性について、再検討したい。

本研究は「社会性」について、「地域の社会性」、「学習者の社会性」という2つの側面を持っていると考える。

今までの先行研究では、「社会的文脈」は主に国を指していた。「国」という社会的文脈の中で、動機づ

けの検討がなされていた。本研究で言う「地域の社会性」は、特定の「国」ではなく、ある国の中の異なる地域の間がそれぞれの社会的文脈を持つことを指す。本研究の〔研究2〕は動機づけを「地域の社会性」という観点から動機減退を取り上げたものである。学校所在地の地域格差、学習者出身地の地域内格差、学習者出身地の地域間格差という三つのレベルで動機減退の社会性を再検討した。

〔研究2〕で半構造化インタビュー調査を行った結果、日本語学習者の出身地は動機づけにマイナスの影響を与える可能性を示した。出身地による優越感、劣等感いずれも、学習者の動機減退に繋がった。

さらに、大学所在地の地域別に見ると、教育発展水準が高レベルの地域で、大都市の上海において、学習者の県間差異は戸籍間差異（農村・都市間差異）より動機減退との関連が強かった。また、教育発展水準が中レベルの地域の湖南省では、戸籍間差異（農村・都市間差異）の方が動機減退との関連が強いことが明らかになった。すなわち、大学所在地の差異によって、学習者の動機づけに影響する出身地要因も異なる。

次に、「学習者の社会性」とは、学習者は様々な社会的属性を持つことである。これらの社会的属性は、例えば、学習者の出身地は、農村か都市か、教育発展レベルの高い省か教育発展レベルの低い省か、日本語専攻に入ったのは振り分けられたかどうかなどである。これらの社会的属性は学習文脈に直接に影響を与える。また、動機減退は学習文脈の中で起こっているため、社会的属性を持つことが動機減退に影響していると言える。中国の特殊な社会的文脈の中で、学習者の持つ社会性は動機づけへの影響は強いと言える。

以上のように、本研究では、「動機減退」の社会性について、「地域の社会性」、「学習者の社会性」という2つの側面から再検討した。

8.4 本研究の限界と課題

本研究は、中国の社会的文脈の中での日本語専攻学習者の動機減退について、日本語専攻学習者の動機減退構造、学習者の出身地と動機減退要因との関連、学習者の動機減退と中国の大学入試制度の関連を質的・量的調査を通じて検討した。

以下は、まず、各リサーチ・クエスションの不足と今後の課題を述べた上で、中国日本語専攻学習者の動機減退の構造から今後の課題を述べたい。

まず、本研究の調査対象校から分析すると、中国には、大学は総合大学、農林類大学、師範類大学、理工類大学など多くの類型、211 プロジェクト大学、985 プロジェクト大学、普通大学、専科大学など多くの

レベルの大学がある。本研究の質問紙調査を限られた類型とレベルの 3 大学のみ実施しなかったことは一つの限界である。そのため、より説明力を上げるために、調査対象校を増やし、各レベルと類型を含めた大規模な調査が必要になる。

〔研究 2〕のサンプルは、湖南省と上海市の 2 県のみと比較のため、結論もこの 2 県の調査結果の分析に限られる。出身地と県の関係について、他の県ではどのようなようになるかは判断が難しい。湖南省と上海市の各 1 大学で実施したが、同じ県でも数多くの大学があるため、その県全体に広げた詳しい分析ができなかった。そのため、出身地の相違によって、動機減退の因子構造はいかなるものか、どのような相違があるかも探索する必要がある。

〔研究 3〕に関しては、質問紙を作成する際に、日本語志望群の学習者に対して、日本語が何番目の志望かという設問をしなかったため、考察する際、明確な数値が提示できなかった。日本語が第 1 志望と第 2、3 志望の学習者の動機減退要因の違いが分析できなかったことは限界である。大学 2 年目に他の専攻から日本語専攻に移動した学習者の動機はどのような変化があるか、また、主専攻の日本語以外に副専攻の学習ができる大学が増えている中で、副専攻の学習ができた非志望群の学習者の日本語学習動機がどう変わるか、志望群において、第 1 志望と第 2、3 志望の学習者の動機がどう異なるかを比較することを課題とした。

次に、中国日本語専攻学習者の動機減退の構造からの分析では、本研究は学習者の全体的な動機減退要因と社会・教育的環境と動機減退要因の関連に重点を置いた。しかし、本研究で取り上げた社会・教育的環境要因は学習者の出身地と「専攻の振り分け」という大学入試制度であり、その他の親の職業と社会的地位、家族の経済状況、民族属性などの社会的要因が総合的に動機減退に影響していると予想されるため、今後は、本研究で検証された社会的要因のみならず、他の社会的要因も取り入れて、多面的、総合的に分析することが必要になる。

最後に、中国における日本語専攻学習者全体の動機減退要因として、学習者の内的要因が多数抽出されたが、これらの内的要因は社会教育環境の中で形成され、学習者の個人特性とも関連していると予想される。そのため、言語学習の適性、言語学習経験、学習観など、個人的な特性に関する要因が動機減退といかに関連するかも検討する必要がある。

謝 辞

本論文を作成するに当たり、お世話になった方々にこの場を借りて、お礼を申し上げます。

この研究を遂行するにあたり、終始熱心なご指導を頂いた指導教員である小林由子教授に深く感謝致します。5年前、殆ど専門知識を持たずに、大学院の修士課程に入りました。大学院に入る前の半年間、研究生として小林ゼミを聴講させて頂き、先輩たちの研究を聞くことで、専門分野の基礎知識や研究方法などを身につけることができました。修士の2年間、博士課程の3年間、研究テーマの設定から、調査、データの分析、論文の構成まで、数え切れないほどご助言を頂きました。本当にありがとうございました。

副指導教員、かつ、副査である河合靖教授には、修士の頃、第二言語習得論演習という授業に参加させて頂き、特に、学習者要因に関する専門知識への理解を深めることができました。また、研究テーマを設定する際、多くの視点を提示して頂き、データの分析の方向性についても助言を頂きました。副査である山田智久准教授には、言語伝達論演習を聴講させて頂き、教師の成長とビリーフに関する知識を学習することで、自分の研究の結果や研究方法を深く考える契機を頂きました。また、困ったとき、相談に乗っていただき、本当にありがとうございました。

国際広報メディア・観光学院、言語コミュニケーションコースの先生の方々は、研究の各段階において、様々な助言や指摘を頂きました。深く感謝しております。

本研究の調査を快くご協力頂きました調査対象者の方々、先生の方々には、忙しい中、貴重な時間を割いてくださいました。お礼を申し上げます。

同じ研究室の大西由美先輩、佐藤梓先輩、阿部啓子先輩にはゼミでたくさんのアドバイスを頂き、本論文の完成を大きく助けてくださいました。修士の頃からお互いに支え合った院生の楊雯淇さん、平山花菜絵さん、日高慶美さんなど言語コミュニケーション・コースの院生の皆さんにも感謝を申し上げます。

修士課程、博士課程に在学した5年間、国際広報メディア・観光学院から国際交流のチャンスをいただき、TLLPプログラム2回参加させていただきました。イギリス、フィンランドで、英語で発表することで、世界での研究のネットワークを広げ、イギリス、フィンランドなど院生同士との交流するチャンスができました。また、多くの学会の参加に、経済的支援をくださった国際広報メディア・観光学院にもお礼を申し上げます。

そして、2017年4月-2019年3月の2年間奨学金を提供してくださったロータリー米山記念奨学会、札幌東ロータリークラブの皆さんに感謝いたします。経済的支援がなければ、研究に専念できず、博士論文を順調に完成することはできませんでした。

最後に、日本に留学していた 6 年間ずっと温かく見守り、経済的に、心理的に支えてくださった両親、
家族に対しては深い感謝の意を申し上げます。本当にありがとうございました。

許 晴

参考文献

- 秋田隆裕・川村和美(2001)「中国の地域所得格差」『環日本海経済研究所 Erina report』40, pp. 45-54.
- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 2: Test Pack*. Oxford University Press.
- 荒井貴和(2004)「何が外国語学習者のやる気を失わせるか -動機減退の原因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査-」『東洋学園大学紀要』12, pp. 39-47.
- Agawa, T., & Ueda, M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. *Japan Association of College English Teachers journal*, 56, 1-18.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- 別敦栄(2005)「第3章 高等教育の大衆化」黄福涛(編)『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題 高等教育研究叢書』81, 広島大学高等教育研究開発センター pp. 25-33.
- 白雪洁・房伟(2010)「中国义务教育效率的省际差异及投入拥挤研究」『当代财经』3, pp. 32-39.
- 毕宪顺・张峰(2014)「改革开放以来中国高等教育的跨越式发展及其战略意义」『教育研究』11, pp. 62-71.
- 陈国阶(1995)「我国东西部发展不平衡与西部开发」『科技导报』7, pp. 36-37.
- Chang, S. M., & Cho, C.H. (2003). *Demotivating Factors in Foreign Language Learning. Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching*. Taipei: Crane Publishing, 257-264.
- 張英莉(2004)「新中国の戸籍管理制度(上) -戸籍管理制度の成立過程-」『埼玉学園大学紀要』4, pp. 19-32.
- 陈映芳(2005)「“农民工”: 制度安排与身份认同」『社会学研究』3, pp. 119-132.
- 陳学飛・張蔚萌(2005)「第2章 中国における世界一流大学の創建に関する政策策定プロセス」黄福涛(編)『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題 高等教育研究叢書』81, 広島大学高等教育研究開発センター pp. 17-24.
- 陈冬云(2006)「大学生自卑心理探析」『山西科技』1, pp. 76-77.
- 張忠任(2007)「<特集 中国地方自治研究>中国における地方行政改革と地方自治の進展と意義」『北東アジア研究』13, pp. 1-16.
- 千葉朋美(2012)「日本の大学で学ぶ中国人日本語学習者の動機づけと自律性 -自己決定理論の視点による探索的研究-」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 85-90.
- 崔玉平・武晓晗(2013)「我国初中教育投入与产出省际差异的量化分析」『教育与经济』1, pp. 42-47.
- 崔美玉(2014)「浅谈日语教学中动机的激发」『北方文学 中旬刊』1, p. 244.
- 褚宏启(2009)「城乡教育一体化: 体系重构与制度创新 -中国教育二元结构及其破解-」『教育研究』358

(11), pp. 3-10.

褚宏启 (2015) 「城镇化进程中的户籍制度改革与教育机会均等 -如何深化异地中考和异地高考改革-」『清华大学教育研究』 36(6), pp. 9-16.

Cankaya, P. (2018). Demotivation Factors in Foreign Language Learning. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), 1-17.

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

Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreigner language learning. *Paper presented at the TESOL '98 Congress*, Seattle, WA March.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching Motivation*. Longman: Pearson Education.

Dörnyei, Z. (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門 作成・実施・データ処理』 八島智子・竹内理 訳, 松柏社

丁小浩 (2006) 「规模扩大与高等教育入学机会均等化」『北京大学教育评论』 4(2), pp. 24-33.

Dörnyei, Z. (2010). *The psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching: Motivation Second edition*. Longman: Pearson Education.

丁非凡・任训学 (2012) 「关于高考户籍制度的改革及建议」『湖北招生考试』 2, pp. 19-21.

Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-10.

樊明成 (2008) 「我国高等教育入学机会的城乡差异研究」『教育科学』 24(1), pp. 63-67.

Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.

Falout, J. (2012). Coping with Demotivation: EFL Learners' Remotivation Processes. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 16(3), 1-29.

方长春・蒋萌 (2012) 「户籍制度下的教育不平等研究综述」『贵州社会科学』 273(9), pp. 15-97.

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

Gorham, J., & Millette, D.M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261.

嚴善平 (2003) 「中国における経済格差の実態と要因」『桃山学院大学経済経営論集』 44(4), pp. 27-48.

高一虹・程英・赵媛・周燕 (2003) 「英语学习动机类型与动机强度的关系 -对大学本科生的定量考察-

- 『外语研究』 77 (1), pp. 60-64.
- Ghadirzadeh, R., Hashtroudi, F. P., & Shokri, O. (2012). Demotivating factors for English language learning among university students. *Journal of Social Sciences* , 8(2), 189-195.
- 葛茜 (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点 ―言語教育政策の分析を中心に―」 『日本研究教育年報』 19, pp. 1-18.
- Gao, L. X., & Liu, H. G. (2016). A comparative empirical Research on English Learning demotivators between Urban and Rural. *International Conference on Social Science and Development (ICSSD)*.
- 高荣聪 (2016) 「日语专业大学生日语学习负动机影响因素研究」 『科教文汇』 25, pp. 179-182.
- 黄家泉・邵国良・罗海丰・吴开俊 (2000) 「我国地区经济发展不平衡对教育的影响」 『广州大学学报 (综合版)』 39 (2), pp. 1-9, 18.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the foreign language classroom. *Takushoku Language Studies*, 107, 119-136.
- 日置史郎 (2004) 「中国の地域格差と沿海地域から内陸地域への浸透効果: 地域間産業連関分析による一考察」 『比較経済体制学会学報』 41 (1), pp. 27-38.
- 廣森友人 (2005) 「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因 ―全体傾向と個人差の観点から―」 『JACET bulletin』 41, pp. 37-50.
- Hamada, Y. (2008). Demotivators for Japanese Teenagers. *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 1-23.
- 廣森友人 (2010) 「第三章 動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『英語教育学大系 第六巻 成長する英語学習者』 大修館書店 p. 47.
- Hu, R. J. S. (2011). The Relationship between Demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency. *English Language Teaching*, 4(4), 88-96.
- Hamada, Y. (2011). Different Demotivators for Japanese Junior High and High School Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 15-38.
- 贺新全・常桐善 (2012) 「影响硕士研究生英语学习因素的实证研究」 『外语教学』 33 (3), pp. 68-71.
- 侯力 (2014) 「户籍制度改革的新突破与新课题」 『人口学刊』 208 (36), pp. 22-29.
- Hamada, Y. & Grafström, B. (2014). Demotivating factors in learning Japanese as a foreign language. 『秋田大学教養基礎教育研究年報』 16, pp. 9-18.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』 大修館書店
- Hosseinpour, N. H., & Tabrizi, H. H. (2016). University Students' Perception of Demotivating Factors in Learning

English as a Foreign Language. *The Journal of Applied Linguistics*, 6(13), 84-104.

- 岩井八郎・片岡栄美・志水宏吉(1987)「『階層と教育』研究の動向」『教育社会学研究』42, pp. 106-134.
- 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, pp. 85-96.
- 蒋庆荣(2006)「关于日语专业学生日语学习动机的调查分析」『常州工学院学报』24(6), pp. 117-120.
- 蒋莉莉・赵宏斌(2008)「我国地方普通高等教育财政省际差异分析」『教育财政研究』23, pp. 58-63.
- 蒋庆荣(2010)「日语动机实证研究」『淮海工学院学报(社会科学版)』8(1), pp. 4-7.
- 金京沢(2011)「中国における大学入学：化学を中心に(諸外国では大学への入学を許可するためにどのような制度を設けているか その5)」『化学と教育』pp. 44-47.
- 木村宗男(1982)『日本語教授法—研究と実践—』凡人社
- 郭俊海・大北葉子(2001)「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110, pp. 130-139.
- 久野弓枝(2002)「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』86, pp. 251-264.
- 鹿毛雅治(2004)「第1章 動機づけ研究へのいざない」上淵寿(編)『動機づけ研究の最前線』北大路書房 pp. 1-28.
- 小柳かおる(2004)「第10章 学習者の情意的要因とSLA」『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエ ネットワーク p. 179.
- 楠山研(2005)「中国における大学入試改革の動向：地方・大学への権限委譲に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』51, pp. 128-141.
- 近藤博之(2005)「親の所得と大学教育機会：関連の強さと変化に関する検証」『大阪大学教育学年報』10, pp. 1-16.
- 黄福涛(2005)「はしがき」『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題 高等教育研究叢書』81, 広島大学高等教育研究開発センター pp.1-2.
- 郭俊海・全京姫(2006)「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2, pp. 118-128.
- 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006年 概要』
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/2006-8.pdf>> (2018年4月12日)
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *Journal of the*

- Japan Association for Language Teaching*, 31(2), 183-204.
- Kim, K. J. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching*, 64(4), 249-267.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? *Language Teaching*, 13(4), 453-471.
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年 概要』独立行政法人国際交流基金
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 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
- Krishnan, K. S. D., & Pathan, Z. H. (2013). Investigating demotivation in learning English: An extension to Sakai and Kikuchi's (2009) framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 124-131.
- 菊地恵太 (2015) 『英語学習動機の減退要因の探求 -日本人学習者の調査を中心に-』ひつじ書房
- 小林明子・千葉朋美 (2017) 「中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけに関する研究」『JALT 日本語教育論集』14, pp. 1-29.
- 国際交流基金 (2017a) 「日本語教育 国・地域別情報 日本語教育の実施状況 全体的状況」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/china.html>> (2018 年 4 月 11 日検索)
- 国際交流基金 (2017b) 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf> (2017 年 12 月 7 日検索)
- 許晴 (2018a) 「中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退の関連」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』26, pp. 73-90.
- 許晴 (2018b) 「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」『日本語教育』169, pp. 46-61.
- 李受香 (2003) 「第 2 言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較 -韓国人日本語学習者を対象として-」『世界の日本語教育』13, pp. 75-92.
- 卢建飞 (2005) 「我国高等教育区域发展不平衡性问题分析」『理工高教研究』24(4), pp. 13-15.
- 李炳煌 (2006b) 「大学生学习动机与学习适应关系研究」『煤炭高等教育』3, pp. 105-107.
- 李剑萍 (2006) 「中国高等教育の数量増進と質量管理」『河北师范大学学报 (教育科学版)』8(1), pp. 5-10.
- 刘贵山 (2008) 「1949 年以来中国户籍制度演变述评」『天津行政学院学报』10(1), pp. 37-41.
- 刘尧 (2009) 「中国高等教育发展历史述评」『南阳师范学院学报 (社会科学版)』18(2), pp. 106-110.
- 李春玲 (2010) 「高等教育扩张与教育机会不平等 -高校扩招的平等化效应考察-」『社会学研究』3, pp. 82-113.
- 冷丽敏 (2011) 「关于高等学校外语教学理念的研究与探索 -以高等院校日语专业基础阶段教学大纲为对象

- 一」『日语学习与研究』153(2), pp. 99-106.
- 刘希伟 (2011) 「“高考户籍制”的历史镜像, 现实困境与反思」『国家行政学院学报』11, pp. 57-61.
- 林艳华・张沈香・杨艳萍 (2011) 「关于日语专业学生日语学习动机的类型化研究」『中南林业科技大学学报』5(3), pp. 149-151.
- 刘振滨・郑逸芳・刘淑兰(2013)「论公平视角下高等教育资源的合理配置」『高等农业教育』269(11), pp. 15-19.
- 刘华军・张权・杨骞 (2013) 「中国高等教育资源空间分布的非均衡与极化研究」『教育发展研究』9, pp. 1-7.
- Li, L., & Zhou, C. (2013). Different faces of demotivation: A comparative study on Chinese and Korean college EFL learners' demotivators. *Journal of Applied Sciences*, 13(6), 800-809.
- Liu, H. G. (2014). Research on junior high school students' English learning demotivations: Evidence from middle and western China M. Guangzhou: World Publishing House.
- 刘精明 (2014) 「能力与出身: 高等教育入学机会分配的机制分析」『中国社会科学』224(8). pp. 109-128.
- 李立国 (2014) 「中国高等教育大众化发展模式的转变」『清华大学教育研究』35(1), pp. 17-27.
- 村山詩帆(2007)「大学教育機関の地域間格差の再検討 -進学移動の構造と過程に照準して-」『大学教育年報』3, pp. 62-74.
- 毛賀力・福田倫子(2010)「中国における日本語専攻大学生及び日本における中国語専攻学習者の動機づけの比較」『言語と文化』23, pp. 209-232.
- 盛山和夫(2011)「階層的不平等研究の最近の動向と課題」『海外社会保障研究』177, pp. 52-64.
- Meshkat, M., & Hassani, M. (2012). Demotivating factors in learning English: The case of Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 745-749.
- Mahbudi, A., & Hosseini, A. (2014). An analysis of demotivating factors among ethnic minorities: A case study of Turk language learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(1), 119-135.
- 马宇航・杨东平 (2015) 「城乡学生高等教育机会不平等的渐变轨迹与路径分析」『清华大学教育研究』36(2), pp. 7-13.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査 -ニュージーランドの場合-」『日本語教育』86, pp. 162-172.
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績の関係 -タイの大学生の場合-」『世界の日本語教育』8, 国際交流基金日本語国際センター pp. 1-11.
- 中田賀之・木村裕三・八島智子 (2003) 「英語学習における動機付け: 多様なアプローチに向けて」『関西紀要』7, pp. 1-20.

- 南部広孝(2005)「新入生募集制度改革」黄福涛(編)『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』(高等教育研究叢書) 81, 広島大学高等教育研究開発センター pp. 89-97.
- 中井好男(2009)「中国人就学生の学習動機づけの変化のプロセスとそれにかかわる要因」『阪大日本語研究』 21, pp. 151-181.
- 中澤渉(2011)「高等教育進学機会の地域間不平等」『東洋大学社会学部紀要』 48(2), pp. 5-18.
- 中田賀之(2011)「第6章 学習者要因」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子(編)『英語教育学大系 第五巻 第二言語習得 -SLA 研究と外国語教育-』大修館書店 p. 197.
- 南部広孝・渡辺雅幸(2012)「インドと中国における大学入学者選抜制度：現状と改革動向の比較的分析」『京都大学大学院教育学研究科紀要』 58, pp. 19-43.
- Oxford, R. L. (1998). The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom Demotivation in foreign language learning. In Unpublished paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- 岡崎智己・清水百合・小山悟(2000)「中国における学習者と教師の日本語学習に対する意識の相違」『日本語教育方法研究会誌』 7(1), pp. 2-3.
- 王婉瑩(2005a)「日本語学科における日本語学習者の動機づけについて -中国の総合大学の場合-」『国文白百合』 36, pp. 75-85.
- 小川佳万・小野寺香(2016)「中国高級中学の教育課程にみる多様化策 -江蘇省の大学入試改革との関連に注目して-」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 65, pp. 11-18.
- 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, pp. 19-32.
- 彭贤・陈礼灶(2014)「从 985 和 211 大学的区域分布看我国高等教育的公平性」『煤炭高等教育』 32(3), pp. 22-25.
- 乔锦忠(2008)「高等教育入学机회의城乡差异」『教育学报』 5, pp. 92-96.
- 秦志军(2013)「浙江专业学生日语学习动机和成绩之间的关系」『中国校外教育 下旬刊』 6, pp. 74-75.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Rajabi, B., & Pozveh, S. M. H. (2016). A Quantitative Analysis of Demotivating Factors for Iranian Intermediate High School EFL Learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(5), 124.
- 任远(2016)「中国户籍制度改革：现实困境和机制重构」『南京社会科学』 8, pp. 46-53.
- 潮木守一(1983)「学歴の社会学 -その理論的検討-」『教育社会学研究』 38, pp. 5-14.

- Staton, A. Q. (1989). The interface of communication and instruction: Conceptual considerations and programmatic manifestations. *Communication Education*, 38, 364–371.
- 宿久高 (2003) 「中国日语教育の現状と未来 –兼談专业日语教学大纲的制定与实施–」『日語学习与研究』113(2), pp. 50–53.
- 沈百福 (2004) 「义务教育投入的城乡差异分析」『教育科学』20(3), pp. 23–26.
- 佐々木洋成(2006)「教育機会の地域間格差」『教育社会学研究』78, pp. 303–320.
- 修剛(2006)「中国における大学日本語専攻の現状と問題点」『2006 清華大学日本語文化国際フォーラム』パネルディスカッション資料
- 住岡英毅 (2007) 「教育の地域格差に挑む <特集> 「格差」に挑む」『教育社会学研究』80, pp. 127–141.
- 史浩然 (2008) 「论户籍制度与教育公平」『现代商贸工业』7, pp. 152–153.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57–69.
- 志水宏吉 (2009) 「学力の地域格差 (教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書) – (分析編)」『研究所報 ベネッセコーポレーション』52, pp. 50–63.
- 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化 –修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から–」『日本学刊』14, pp. 16–39.
- 白井恭弘 (2011) 「第1章 総論 SLA 研究とは何か」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子(編)『英語教育学大系第五巻 第二言語習得–SLA 研究と外国語教育』大修館書店 p. 18.
- 瀬尾匡輝・陳徳奇・司徒棟威 (2012) 「なぜ日本語学習をやめてしまったのか –香港社会人教育機関の学習者における動機減退要因の一事例–」『日本学刊』15, pp. 81–95.
- 宋争辉 (2012) 「中国优质高等教育资源区域分布非均衡化的历史演变与现实思考」『高等教育研究』33(5), pp. 22–28.
- 孫成志・藤井翔太・石川真由美 (2013) 「海外大学の中国高校卒業生リクルート戦略：中国大学統一入学試験「高考」成績の活用をめぐる」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』17, pp. 3–17.
- Sahragard, R., & Ansaripour, E. (2014). Demotivating and remotivating factors among MA students of TEFL: An Iranian case. *International Journal of Society, Culture & Language*, 2(1), 88–105.
- 上海某大学教学一覧 2016 <http://jwzx.shou.edu.cn/zhjw/kczx2/2016/docs/2016_8_wyxy.pdf> (2018 年 4 月 17 日 検索)
- Song, B., & Kim, T.Y. (2017). The dynamics of demotivation and the remotivation among Korean high school EFL students. *System*, 65, 90–103.

- Tsuchiya, M. (2004a). Nihonjin daigakuseino eigogakushuuheno demotivation (Japanese university students' demotivation to study English). *The Chugoku Academic Society of English Language Education Kenkyukiyo*, 34, 57-66.
- Tsuchiya, M. (2004b). Factors in demotivation concerning learning English: A preliminary study of Japanese university students. *The Kyushu Academic Society of English Language Education*, 32, 39-46.
- Tsuchiya, M. (2006a). Factors in demotivation of lower proficiency English learners at college. *The Kyushu Academic Society of English Language Education*, 34, 87-96.
- Tsuchiya, M. (2006b). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 171-180.
- Trang, T. T. T., & Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. *The journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- 東曉・鄧紅 (2011) 「中国の大学入試制度の問題点とその改善策」『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』48, pp. 91-100.
- 上山浩次郎 (2011) 「大学進学率の都道府県間格差の要因構造とその変容 -多母集団パス解析による4時点比較-」『教育社会学研究』88, pp. 207-227.
- 上山浩次郎 (2012) 「高等教育進学率における地域間格差の再検証」『現代社会学研究』25, pp. 21-36.
- 上淵寿 (2013) 『キーワード 動機づけ心理学』金子書房
- 上淵寿 (2004) 『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- Weiner, B (1972). Theories of motivation : From mechanism to cognition. Oxford, England:Markham.
- Weiner, B (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Educational psychology*, 71, 3-25.
- 王婉莹 (2005b) 「大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究」『日语学习与研究』122(3), pp. 38-46.
- 王伟宜 (2013) 「高等教育入学机会获得的阶层差异分析 -基于1982-2010年我国16所高校的实证调查-」『高等教育研究』34(12), pp. 35-44.
- 王善迈・袁连生・田志磊・张雪 (2013) 「我国各省份教育发展水平比较分析」『教育研究』6, pp. 29-41.
- 王一涵 (2014a) 「中国区域经济发展差异及其原因的多尺度分析」『中国市场』42, pp. 13-14.
- 王伟宜・吴雪 (2014) 「高等教育入学机会获得的城乡差异分析 -基于1982-2010年我国16所高校的实证调查-」『复旦教育论坛』12(6), pp. 77-82.
- 王瑜・仝志辉 (2016) 「中国户籍制度及改革现状」『中国农业大学学报(社会科学版)』33(1), pp. 100-108.
- 王峰 (2014b) 「试述我国户籍制度的改革与发展」『河南社会科学』22(11), pp. 48-51.

- 修刚(2008)「中国高等学校日语教育的现状与展望 -以专业日语教学为中心-」『日语学习与研究』138(5), pp. 1-5.
- 徐永(2013)「区域高等教育非均衡发展的形成机制及检视: 一个“国家行动”的解释框架」『教育发展研究』(19), pp. 18-25.
- 修刚(2018)「新时代中国专业日语教育的转型与发展」『日语学习与研究』194(1), pp. 75-79.
- 于飛(2012)「中国における日本語教育の現状 -日本語学習者に対する意識調査-」『神奈川大学大学院言語と文化論集』18, pp. 83-126.
- 杨豪杰(2012)「日语学习动机与学业成绩自我评价的关系」『宁波工程学院学报』24(4), pp. 123-128.
- 易晓明・李斌洲・付和平・雷志术・何宏英・俞丽莉・胡余军・朱丽(2002)「学习优秀与学习不良大学生的学习动机, 自我效能和归因比较」『健康心理学杂志』10(1), pp. 1-3.
- Yadav, M., & BaniAta, H. (2013). Factorizing demotivation, finding motivation: A constructive approach to quality enhancement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 120-130.
- 袁莉萍(2014)「中国の大学における日本語教育の現状: 中国南東部の一国立大学を事例に」『愛知淑徳大学現代社会研究科研究報告』10, pp. 81-93.
- 杨江华(2014)「我国高等教育入学机会的区域差异及其变迁」『高等教育研究』35(12), pp. 27-34.
- 杨豪杰(2016)「日语专业大学生学习动机减退原因探析」『浙江外国语学院学报』5, pp. 21-26.
- 张乐天(2004)「城乡教育差别的制度归因与缩小差别的政策建议」『南京师大学报社会科学版』3, pp. 71-75.
- 张俊(2012)「我国的行政区划」『地理教育 7-8 期』p. 39.
- 周慈波(2012)「中日大学外语学习者负动机影响因子对比」『宁波大学学报(人文科学版)』25(3), pp. 51-55.
- 张蕾・王桂新(2013)「中国户籍制度与城市化进程」『浙江理工大学学报』30(2), pp. 274-279.
- 张丽梅(2014)「关于大学日语专业教育学情调查报告 以日语“学习意识”为中心」『东北亚外语研究』4(1), pp. 27-32.
- 张丽梅(2016)「日语专业学习者学习情感调查报告 -基于上游组与下游组的差异比较-」『日语学习与研究』185(4), pp. 95-102.
- 中国统计年鉴(2017a) 一、综合 1-1 全国行政区划 <<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2017/indexch.htm>> (2018 年 5 月 23 日检索)
- 中国统计年鉴(2017b) 二十一、教育 <<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2017/indexch.htm>> (2018 年 11 月 6 日检索)
- 中国地图大全(2018) 江西省地图 <<http://blog.livedoor.jp/chinamaps/archives/51576956.html>> (2018 年 5 月 23 日检索)

中华人民共和国行政区划 (2018) 中华人民共和国行政区划

<http://www.gov.cn/guoqing/2005-06/15/content_2615217.htm> (5/23 検索)

中国の行政区分 (2018) 中国基礎知識 中国の行政区分 地図 <<http://pengzi.maruzen.com/china/gyosei.htm>>
(5/23 検索)

中国国家统计局 (2018) 统计制度及分类标准 (12)

<http://www.stats.gov.cn/tjs/cjwtd/201308/t20130829_74318.html> (2018 年 5 月 23 日検索)

中华人民共和国教育部 (2018a) 211 工程院校名单

<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s238/201002/xxgk_82762.html> (2018 年 5 月 23 日検索)

中华人民共和国教育部 (2018b) 985 工程院校名单

<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6183/201112/xxgk_128833.html> (2018 年 5 月 23 日検索)

* 本研究の研究背景と先行研究の一部は、許晴 (2018a) 「中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退の関連」(『国際広報メディア・観光学ジャーナル』26, pp. 73-90.) と許晴 (2018b) 「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」(『日本語教育』169, pp. 46-61.) を加筆修正したものである。

第 6 章(研究 2)は許晴 (2018a) 「中国における日本語専攻学習者の出身地と動機減退の関連」(『国際広報メディア・観光学ジャーナル』26, pp. 73-90.) を加筆修正したものである。

第 7 章(研究 3)は許晴 (2018b) 「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」(『日本語教育』169, pp. 46-61.) を加筆修正したものである。

付録：本研究の質問紙

(1) インタビュー調査の質問紙

中国の日本語専攻大学生の動機づけに関するインタビュー調査

フェイス項目：

学校：_____ 学年：_____ 性別：_____

留学経験：_____ 成績：クラスで 上位 ・ 中位 ・ 下位（自己評価）

質問項目：

質問1：日本語学習歴、言語経験(母語、学習言語、習得言語)

（＊特に、大学に入る前に、日本語を勉強したことがあるかどうかを確認する）

質問2：日本語学習の動機について、どうして日本語を専門としたか。日本語を専門としたことに対して自分はどうか。

質問3：4年間日本語の勉強を通じて、日本語を勉強してよかったと思うことは何か。

質問4：日本語学習の目標について

（大学四年間に目標があるか、なければ、どうしてですか。もしあったら、どうしてそれを設定したか、達成したか、達成したら、その理由はなんだと思うか、出来なかったら、その理由は何だと思うか）

質問5：成績のいい時、何に帰属するか、成績の悪い時、何に帰属するか、どうしてですか。

質問6：大学四年間の興味や関心の変化について

質問7：大学四年間の動機づけの変化（詳しいことなどを具体的に説明してもらう）

動機づけが減退することがあるか、もしあったら、動機減退の要因は何でしょうか

動機づけが高くなったことがあるか、もしあったら、要因は何でしょうか

学習につまずいたときに、自分はどのように調節するか、どのようなストラテジーを使ったか。

4年間の動機づけの強度の変化については自分がどのように捉えているか。

質問8：今のところ、日本語に関しては、どんな資格を持っているか。日本語以外どんな資格を持っているのか。

質問9：自分のクラス(あるいは自分の所在の日本語学科)では全体的に学習者の日本語学習意欲が高いと思っていますか。詳しいことまで、具体的に説明してください。

(2) 予備調査の質問紙（中国語版）

关于日语专业学习者学习意欲的调查

本问卷是一份学术型研究问卷，由调查说明，基本信息，问题三部分组成。回答以下问题之前，请阅读以下有关调查的注意事项之后，再回答调查问卷。

本问卷共计 4 页，将花费你 10~15 分钟的时间。

调查对象者的回来得出的结论只用于学术研究，作为统计数据用于调查者的博士论文写作。

此次调查问卷不是考试，因此，所有的回答不论正误。为了能够得到有意义的结果，希望你能回答完所有的问题。

此调查完全采用匿名形式，不需填写个人的姓名等个人特定的信息，不会对你的学习生活带来负面影响，希望你如实填写。

调查的数据会由调查者严格保管，你填写的答案不会泄露给任何你本人以外的个人和团体，请放心作答。

如果你有任何问题和意见，请与调查者联系。谢谢你的合作！

【調査者】

北海道大学（Hokkaido university）

国际传媒观光学院 日本言语论讲座

博士后期课程 许晴（Qing XU）

〒060-0817 北海道札幌市北区北 17 条西 8 丁目

邮箱：xxuqing@yahoo.co.jp

记入日期：_____年_____月_____日

1. 基本信息

(1) 学年： 大一 大二 大三 大四

(2) 年龄：____岁 性别：男・女 民族：_____ 母语：_____

(3) 留学经验：有・无 （若有，请写出留学的地点和期间）_____

(4) 你来自于什么省：_____ 生源地：农村·城镇 大学所在地：_____

(5) 你喜欢日语吗？（圈出相对应的数字）

喜欢 [4 · 3 · 2 · 1] 讨厌

(6) 你认为你大学期间的日语学习意欲如何？（圈出相对应的数字）

高 [4 · 3 · 2 · 1] 低

(7) 你如何评价你大学期间的日语学习成绩？（圈出相对应的数字）

成绩好 [4 · 3 · 2 · 1] 成绩不好

(8) 你如何看待大学里的学习成绩？（圈出相对应的数字）

非常重视 [4 · 3 · 2 · 1] 不重视

(9) 你从什么时候真正开始学日语？（圈出相对应的选项）

A 小学 B 初中 C 高中 D 大学

(10) 课余时间，你每天学习日语时间有多长？（圈出相对应的选项）

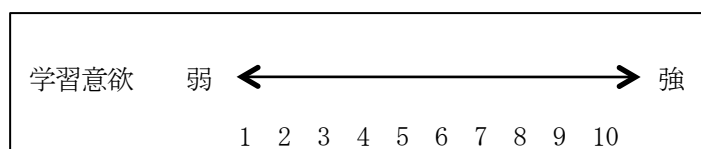
A 少于 1 小时 B 1-2 小时 C 2-3 小时 D 3-4 小时 E 4 小时以上

(11) 大学四年学习意欲变化的自我评价：

回顾大学四年间，请给出每个学期一个数字来表示那个学期学习意欲的强弱，4年共计8个学期，请分别给出8个数字。

评价基准如下：

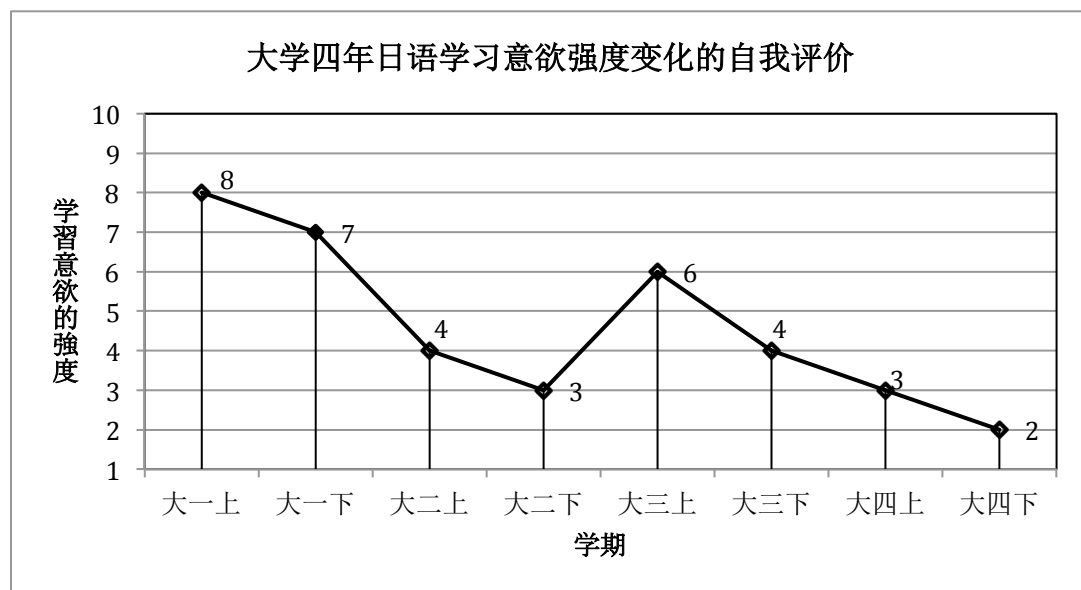
用1～10，十个数值来评价，1表示日语学习意欲最低，10表示日语学习意欲最高。



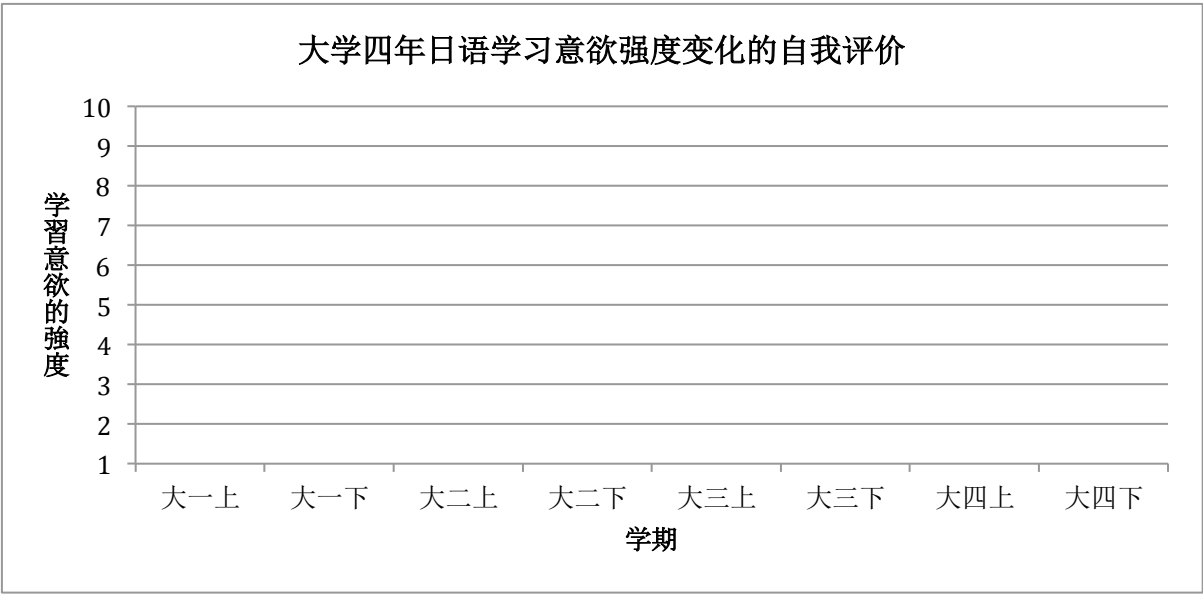
例

例如下图，L同学给出的自我评价是：大一上学期日语学习意欲较高为8，下学期稍微下降，为7，大二下学习意欲降至3，但是由于某种原因，大三上的学习意欲有所升高至6，随后，学习意欲慢慢降低，最后大四下学期降到最低的2。

由此，L同学给出的8个数字依次为：8.7.4.3.6.4.3.2。画出了以下折线图。



11-1:参照上图, 请给出你大学四年期间, 每学期学习意欲的强度所对应的数值, 并且如上图标出数值, 并画出折线图。(如果你是大三学生, 评价至自己所在学期即可)



11-2: 请把再一次把上图中日语学习意欲强度的自我评价数值写在如下表格中。

学期	大一		大二		大三		大四	
	上学期	下学期	上学期	下学期	上学期	下学期	上学期	下学期
学习意欲的强度								

2. 質問項目

以下1～35的描述中，你认为哪些描述会影响你对日语的学习意欲，导致了大学期间日语学习意欲下降。6表示影响非常强，1表示影响非常弱。请圈出1～6相应的数字。

编号	描述	不是←—————→是					
1	入学前没有认真的选择专业。	1	2	3	4	5	6
2	被调剂到日语专业	1	2	3	4	5	6
3	选择专业的时候可选择的范围很小	1	2	3	4	5	6
4	自己记忆力很差	1	2	3	4	5	6
5	日语专业需要学习的内容太多	1	2	3	4	5	6
6	上课的进度比较快	1	2	3	4	5	6
7	教科书的内容比较偏，离生活远	1	2	3	4	5	6
8	难以集中注意力，长时间持续的日语学习	1	2	3	4	5	6
9	不知道的知识点太多，而导致跟不上	1	2	3	4	5	6
10	觉得自己没有学日语的天赋	1	2	3	4	5	6
11	厌烦文法的学习，尤其是相近文法的区分和敬语	1	2	3	4	5	6
12	感觉学习了也没有效果	1	2	3	4	5	6
13	在学校学习了的日语知识无法运用	1	2	3	4	5	6
14	学习了没有感受到成就感	1	2	3	4	5	6
15	考试的成绩很差	1	2	3	4	5	6
16	没有提升自己日语能力的目标	1	2	3	4	5	6
17	周围的好朋友和同学也不认真学习	1	2	3	4	5	6
18	感觉与老师和同学之间的距离很远	1	2	3	4	5	6
19	自己出生地和学校所在地的地域差，感受到自卑感	1	2	3	4	5	6
20	自己出生地的教育和经济比较发达，感受到优越感	1	2	3	4	5	6
21	忙于日语学习以外的事情（社团活动，学生会…）	1	2	3	4	5	6
22	认为在大学里学习不是那么重要	1	2	3	4	5	6
23	不想被老师强制，希望自律学习	1	2	3	4	5	6
24	仅仅只希望得到日语的证书（能力测试，专四…）	1	2	3	4	5	6

25	感觉不用学那么好，玩日本的游戏看日剧也没有障碍	1	2	3	4	5	6
26	自己很懒	1	2	3	4	5	6
27	自己对日语学习没有自信	1	2	3	4	5	6
28	老师的性格不好	1	2	3	4	5	6
29	没想到大学里日语的学习会这么辛苦	1	2	3	4	5	6
30	无法接受老师的教学方法	1	2	3	4	5	6
31	认为老师的日语专业能力不足	1	2	3	4	5	6
32	关于成绩的评价标准老师会对不同同学区别对待	1	2	3	4	5	6
33	希望找和日语没有关系的工作	1	2	3	4	5	6
34	不能由自己自由选择未来的出路（家长的干涉…）	1	2	3	4	5	6
35	认为学习日语对未来没有帮助	1	2	3	4	5	6

非常感谢你的回答！

(3) 予備調査の質問紙（日本語版）

日本語を専攻とする学習者の学習意欲に関する調査

この調査は日本語を専攻とする学習者の学習意欲について調べることを目的としています。質問紙は調査の説明、フェイス項目、質問項目の合計4ページから構成されています。質問にご回答いただく前に、調査の諸注意を読んでいただきます。次に、質問に気楽に回答するようにしてください。

皆さんの回答から得られた結果は、研究目的のみ使用され、統計データとして、調査者の博士論文に使用されます。個人の回答がそのままの形で公開されることはありません。

この質問紙はテストではありません。したがって、いずれの質問についても答えの正誤を問うものではありません。有意義な結果を得るために、すべての質問に答えてください。

なお、この調査は無記名調査ですので、名前など個人を特定する情報については書かなくても結構です。本調査によって得られたデータは、厳重に管理されます。

ご質問やご意見がある場合、調査実施者の連絡先まで遠慮なくお問い合わせください。

調査にご協力いただき、ありがとうございます。

【調査者】

北海道大学（Hokkaido university）

国際広報メディア・観光学院 日本言語論講座

博士後期課程 許晴（Qing XU）

〒060-0817 北海道札幌市北区北17条西8丁目

メールアドレス：xxuqqing@yahoo.co.jp

記入年月日：_____年_____月_____日

1. フェイス項目

(1) 学年： 1年生 2年生 3年生 4年生

(2) 年齢：____歳 性別：男・女 民族：_____ 母語：_____

(3) 留学経験：有・無 （有の場合は、期間と場所を書いてください） _____

(4) 出身地（県名）：_____ 戸籍所在地：農村・都市 大学所在地：_____

(5) あなたは日本語が好きですか。（数字に○をつけてください）

好き [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 嫌い

(6) あなたは大学四年間における自分の学習意欲が高いと思いますか。（数字に○をつけてください）

高 [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 低

(7) あなたは自分の日本語成績をどう評価しますか。（数字に○をつけてください）

いい [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 悪い

(8) 大学での学習成績は重要だと思いますか。（数字に○をつけてください）

重要 [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] どうでもいい

(9) いつから日本語を勉強し始めたか。（選択肢に○をつけてください）

A 小学校 B 中学校 C 高校 D 大学

(10) 授業以外の時間、毎日、日本語を学習する時間はどれぐらいですか。（選択肢に○をつけてください）

A <1 時間 B 1-2 時間 C 2-3 時間 D 3-4 時間 E 4 時間以上

(11) 日本語学習への意欲の変化の自己評価：大学4年間、学期ごとの、日本語学習意欲の強度を1-10の数字で自己評価し、以下の例のような図を描いてください。

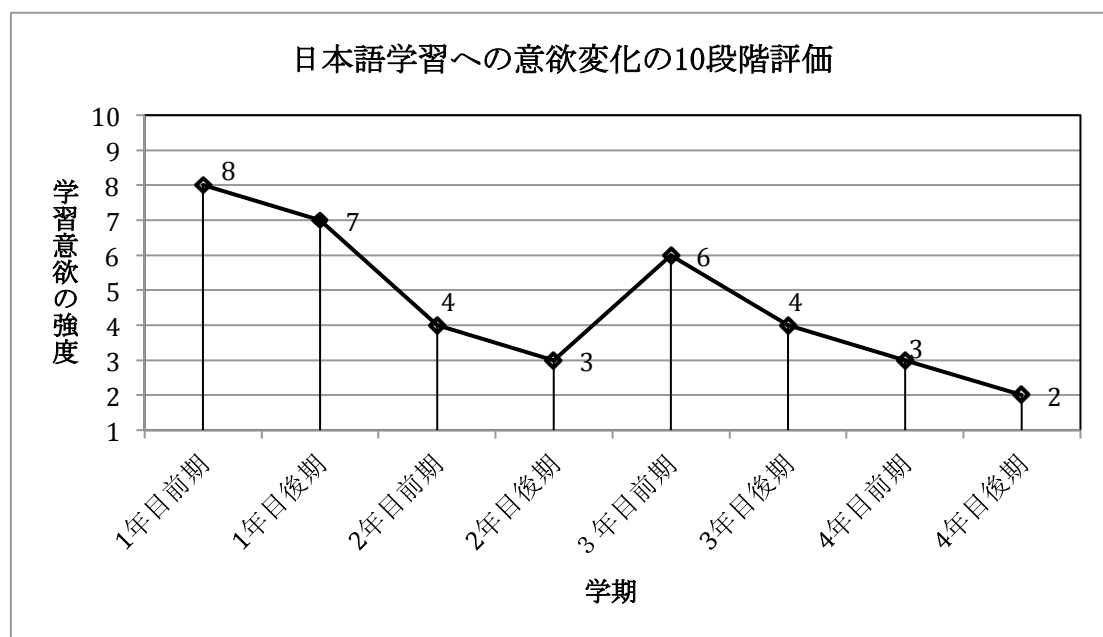
・評価の基準：

1～10の10段階で評価し、1は学習意欲が一番低い、10は学習意欲が一番高い。

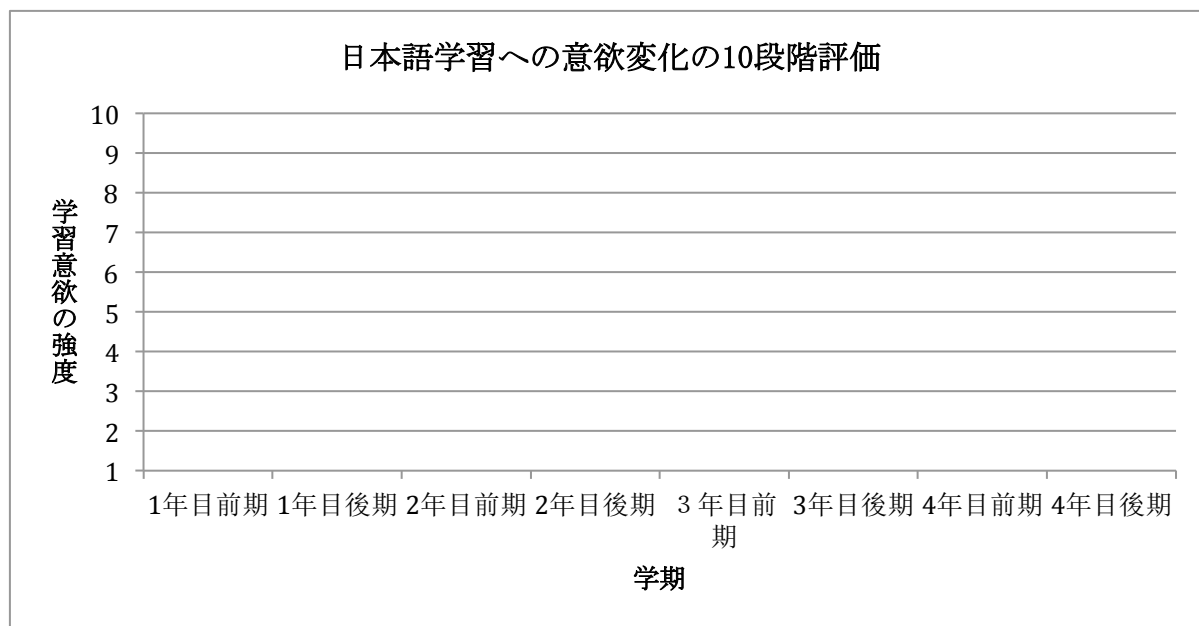


例

例えば、下の図のように、Lさんの自己評価は、大学1年前期の学習意欲は8で、高い、後期になると、7に下がった。大学二年目の学習意欲は3に下がった。しかし、何かの理由で、3年目の前期の学習意欲は6に上がった。その後、学習意欲はだんだん下がって行って、四年目の後期は2に下がった。このように、Lさんの学習意欲の強さの変化は：8.7.4.3.6.4.3.2。以下のような図を描きました。



11-1: 例を参照にして、以下の図に、自分の大学4年間における学期ごとの日本語学習意欲の自己評価の図を描いて、数字をそばに書いてください。



11-2: もう一度、以上の図で描いた学習意欲の強度の自己評価を下の表に書いてください。

学期	1 年目		2 年目		3 年目		4 年目	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
学習意欲の強度								

2. 質問項目

以下の1～35の質問項目：大学四年間における日本語学習への意欲を削減させる要因について、1～6の数字に○をつけてください。

番号		いいえ ← ————— → はい					
1	専攻を真面目に選択しなかった	1	2	3	4	5	6
2	日本語専攻に振り分けられた	1	2	3	4	5	6
3	専攻を選択するときに選択肢は少なかった	1	2	3	4	5	6
4	自分は記憶力が悪い	1	2	3	4	5	6
5	学習内容が多すぎる	1	2	3	4	5	6
6	授業のテンポが速い	1	2	3	4	5	6
7	教材の内容は生活から遠い	1	2	3	4	5	6
8	学習が長く続かない	1	2	3	4	5	6
9	知らない知識の積み重ねでついていけない	1	2	3	4	5	6
10	自分は日本語学習の才能がない	1	2	3	4	5	6
11	文法の使い分けや敬語が嫌い	1	2	3	4	5	6
12	勉強しても効果がない	1	2	3	4	5	6
13	学校で勉強した知識が運用できない	1	2	3	4	5	6
14	達成感が感じられない	1	2	3	4	5	6
15	試験の成績が悪い	1	2	3	4	5	6
16	日本語能力に関する目標がない	1	2	3	4	5	6
17	周りの友達も真面目に勉強しない	1	2	3	4	5	6
18	教師やほかの学生との距離が遠い	1	2	3	4	5	6
19	地域差から生じる劣等感がある	1	2	3	4	5	6
20	地域差から生じる優越感がある	1	2	3	4	5	6
21	日本語学習以外のことで忙しい	1	2	3	4	5	6
22	大学では勉強は大事なことはない	1	2	3	4	5	6
23	教師に日本語の学習を強制されたくない	1	2	3	4	5	6
24	日本語の資格だけが欲しい	1	2	3	4	5	6
25	たくさん勉強しなくても	1	2	3	4	5	6

	日本語のゲームやドラマに支障がない						
26	自分は怠け者だ	1	2	3	4	5	6
27	自分は日本語学習への自信がない	1	2	3	4	5	6
28	教師の性格が悪い	1	2	3	4	5	6
29	日本語の学習は苦しいと予想できなかった	1	2	3	4	5	6
30	教師の教え方が受け入れられない	1	2	3	4	5	6
31	教師の能力が足りない	1	2	3	4	5	6
32	評価基準について、教師が学生を不公平に扱う	1	2	3	4	5	6
33	日本語と関係のない仕事を探すつもりだ	1	2	3	4	5	6
34	自分の意思で進路を選択しない	1	2	3	4	5	6
35	日本語は将来に役に立たない	1	2	3	4	5	6

ご協力ありがとうございました！

(4) 本調査の質問紙（中国語版）

关于日语专业学习者学习意欲的调查

本问卷是一份学术型研究问卷，由调查说明，基本信息，问题三部分组成。回答以下问题之前，请阅读以下有关调查的注意事项之后，再回答调查问卷。

本问卷共计 4 页，将花费你 10~15 分钟的时间。

调查对象者的回来得出的结论只用于学术研究，作为统计数据用于调查者的博士论文写作。

此次调查问卷不是考试，所有的回答不论正误。希望你能回答完所有的问题以得到有意义的结果。

此调查完全采用匿名形式，不需填写个人的姓名等个人特定的信息，不会对你的学习生活带来负面影响，希望你如实填写。

调查的数据会由调查者严格保管，你填写的答案不会泄露给任何你本人以外的个人和团体，请放心作答。

如果有任何问题和意见，请与调查者联系。谢谢你的合作！

【調査者】

北海道大学（Hokkaido university）

国际传媒观光学院 日本言语论讲座

博士后期課程 许晴（Qing XU）

〒060-0817 北海道札幌市北区北 17 条西 8 丁目

邮箱：xxuqing@yahoo.co.jp

記入日期：_____年_____月_____日

☐ 我理解了本研究的说明事项，同意参加该调查。（如同意，请在前面方格里打勾）

1. 基本信息

(1) 学年：（圈出相对应的选项）

A 大一 B 大二 C 大三 D 大四

(2) 年龄：_____岁

(3) 性别：男·女 民族：_____族

(4) 4-1 进入日语专业是否被调剂？（圈出相对应的选项）

A 被调剂 B 自己的志愿

4-2 你从什么时候正式开始学日语？（圈出相对应的选项）

A 小学 B 初中 C 高中 D 大学

(5) 留学经验：（圈出相对应的选项）

A 有 B 无

（若有，请写出留学的地点和期间）_____

(6) 6-1:你来自于什么省：_____

6-2:生源地： A 农村 · B 城镇 （圈出相对应的选项）

6-3:大学所在地：_____

*上海某大学的调查的问卷

(6) 6-1: 出生省份：_____

（如参加高考省份与出生省市不同，请在后面横线写出参加高考省市_____）

6-2:户籍所在地： A 农村 · B 城镇 （圈出相对应的选项）

6-3:大学所在省市名及大学名：_____

*湖南和辽宁某大学的调查问卷

(7) 你喜欢日语吗？（圈出相对应的数字）

喜欢 [4 · 3 · 2 · 1] 不喜欢

(8) 你认为你大学期间的日语学习意欲整体如何？（圈出相对应的数字）

高 [4 · 3 · 2 · 1] 低

(9) 9-1 你如何评价你大学期间的日语学习成绩？（圈出相对应的数字）

成绩好 [4 · 3 · 2 · 1] 成绩不好

9-2 你如何看待大学里的学习成绩？（圈出相对应的数字）

非常重视 [4 · 3 · 2 · 1] 不重视

(10) 课余时间，你每天学习日语时间有多长？（圈出相对应的选项）

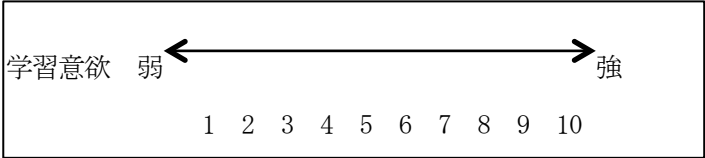
A 少于1小时 B 1-2小时 C 2-3小时 D 3-4小时 E 4小时以上

(11) 大学四年学习意欲变化的自我评价：

回顾大学四年间，请给出每个学期一个数字来表示那个学期学习意欲的强弱，4年共计8个学期，请分别给出8个数字。

评价基准如下：

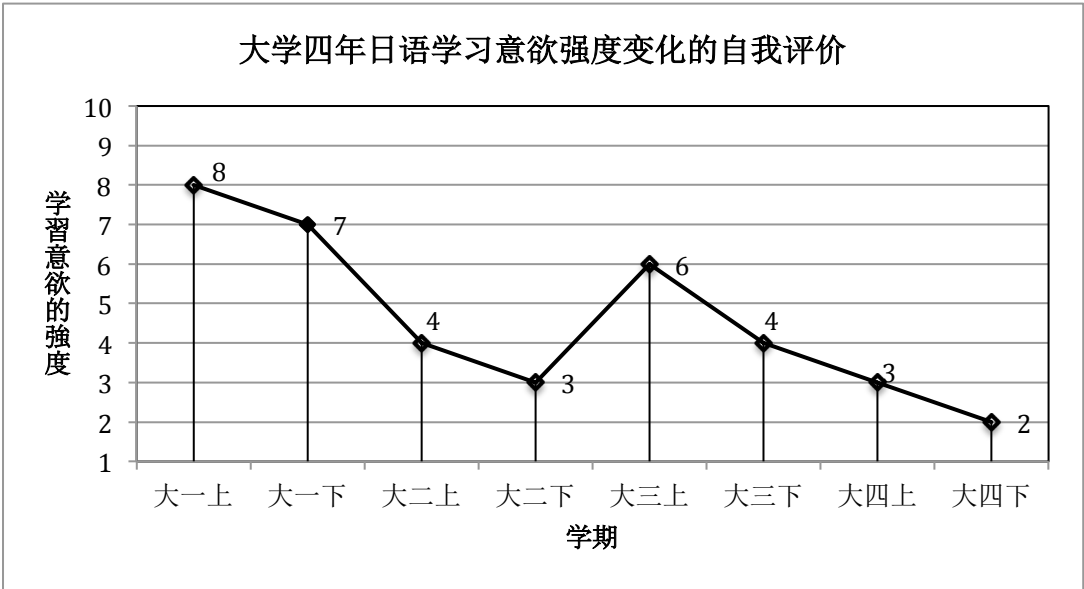
用1～10，十个数值来评价，1表示日语学习意欲最低，10表示日语学习意欲最高。



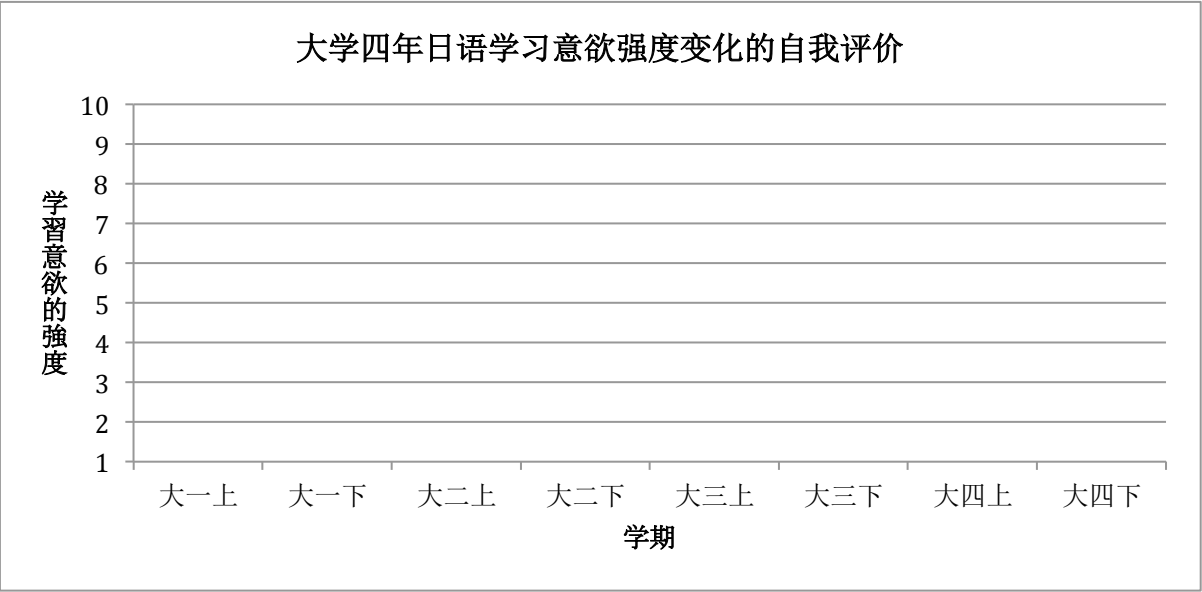
例

例如下图，L同学给出的自我评价是：大一上学期日语学习意欲较高为8，下学期稍微下降，为7，大二下学期学习意欲降至3，但是由于某种原因，大三上的学习意欲有所升高至6，随后，学习意欲慢慢降低，最后大四下学期降到最低的2。

由此，L同学给出的8个数字依次为：8.7.4.3.6.4.3.2。画出了以下折线图。



11-1:参照上图, 请给出你大学四年期间, 每学期学习意欲的强度所对应的数值, 并且如上图标出数值, 并画出折线图。(如果你是大三学生, 评价至自己所在学期即可)



11-2: 请把再一次把上图中日语学习意欲强度的自我评价数值写在如下表格中。

学期	大一		大二		大三		大四	
	上学期	下学期	上学期	下学期	上学期	下学期	上学期	下学期
学习意欲的强度								

2. 以下 1~37 的描述中, 你认为哪些描述会影响你对日语的学习意欲, 导致了大学期间日语学习意欲下降。6 表示影响非常强, 1 表示影响非常弱。请圈出 1~6 相应的数字。

编号	描述	是 ←—————→ 不是					
1	入学前没有认真的选择专业。	6	5	4	3	2	1
2	被调剂到日语专业	6	5	4	3	2	1
3	选择专业的时候可选择的范围很小	6	5	4	3	2	1
4	对于背诵单词和课文感觉到困难	6	5	4	3	2	1
5	日语专业需要学习的内容太多	6	5	4	3	2	1
6	老师上课的进度比较快	6	5	4	3	2	1
7	教科书的内容不实用, 离生活远	6	5	4	3	2	1
8	难以集中注意力, 长时间持续地日语学习	6	5	4	3	2	1
9	不知道的知识点太多, 而导致跟不上	6	5	4	3	2	1
10	觉得自己没有学日语的天赋	6	5	4	3	2	1
11	厌烦文法的学习, 尤其是敬语和相近文法的区分	6	5	4	3	2	1
12	感觉学习了也没有效果	6	5	4	3	2	1
13	在学校学习了的日语知识无法运用	6	5	4	3	2	1
14	即使学习了也没有感受到成就感	6	5	4	3	2	1
15	考试中没有取得自己理想的成绩	6	5	4	3	2	1
16	欠缺提升自己日语能力的目标	6	5	4	3	2	1
17	会因为周围同学的学习意欲也不那么高而受到影响	6	5	4	3	2	1
18	感觉与老师之间的距离很远	6	5	4	3	2	1
19	自己出生地和学校所在地的地域差, 感受到自卑感	6	5	4	3	2	1
20	自己出生地的教育和经济比较发达, 感受到优越感	6	5	4	3	2	1
21	忙于日语学习以外的事情 (社团活动, 学生会…)	6	5	4	3	2	1
22	和班里同学的人际关系处得不是很好	6	5	4	3	2	1
23	不想被老师强制, 希望自主学习	6	5	4	3	2	1
24	仅仅只希望得到日语的证书 (能力测试, 专四…)	6	5	4	3	2	1
25	就算不用学的那么好, 玩日语的游戏和看日本动漫也无障碍	6	5	4	3	2	1

26	自己很懒	6	5	4	3	2	1
27	自己对日语学习没有自信	6	5	4	3	2	1
28	老师性格不好，容易生气	6	5	4	3	2	1
29	没想到大学里日语的学习会这么辛苦	6	5	4	3	2	1
30	无法接受老师的教学方法	6	5	4	3	2	1
31	老师对知识点的说明不通俗易懂	6	5	4	3	2	1
32	关于成绩的评价标准老师会对不同同学区别对待	6	5	4	3	2	1
33	希望找和日语没有关系的工作	6	5	4	3	2	1
34	不能由自己自由选择未来的出路（家长的干涉…）	6	5	4	3	2	1
35	对于日语的兴趣慢慢减退	6	5	4	3	2	1
36	没有找到正确的日语学习方法	6	5	4	3	2	1
37	老师喜欢刁难学生	6	5	4	3	2	1

非常感谢你的回答!

(5) 本調査の質問紙（日本語版）

日本語を専攻とする学習者の学習意欲に関する調査

この調査は日本語を専攻とする学習者の学習意欲について調べることを目的としています。質問紙は調査の説明、フェイス項目、質問項目の合計4ページから構成されています。質問にご回答いただく前に、調査の諸注意を読んでいただきます。次に、質問に気楽に回答するようにしてください。

皆さんの回答から得られた結果は、研究目的のみ使用され、統計データとして、調査者の博士論文に使用されます。個人の回答がそのままの形で公開されることはありません。

この質問紙はテストではありません。したがって、いずれの質問についても答えの正誤を問うものではありません。有意義な結果を得るために、すべての質問に答えてください。

なお、この調査は無記名調査のため、名前など個人を特定する情報については書書く必要がありません。本調査によって得られたデータは、厳重に管理されます。

ご質問やご意見がある場合、調査実施者の連絡先まで遠慮なくお問い合わせください。

ご協力をどうぞよろしくお願いいたします。

【調査者】

北海道大学（Hokkaido university）

国際広報メディア・観光学院 日本言語論講座

博士後期課程 許晴（Qing XU）

〒060-0817 北海道札幌市北区北17条西8丁目

メールアドレス：xxuqqing@yahoo.co.jp

☐ 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します。

記入年月日：_____年_____月_____日

1. フェイス項目

(1) 学年：（選択肢に○をつけてください）

A 1年生 B 2年生 C 3年生 D 4年生

(2) 年齢：_____歳

(3) 性別：男・女 民族：_____族

(4) 4-1:振り分けられて日本語専攻に入りましたか。(選択肢に○をつけてください)

A はい B いいえ

4-2:いつから日本語を勉強し始めたましたか。(選択肢に○をつけてください)

A 小学校 B 中学校 C 高校 D 大学

(5) 留学経験：(選択肢に○をつけてください)

A 有 B 無

(有の場合は、期間と場所を書いてください) _____

(6) 6-1:出身地(県名)：_____

6-2:戸籍所在地：A 農村・B 都市 (選択肢に○をつけてください)

6-3:大学所在地：_____

*上海某大学の質問紙

(6) 6-1: 出身地(県名)：_____

(もし大学入学試験に参加した省と出身省が異なる場合は、大学入学試験に参加した省を書いてください _____)

6-2:戸籍所在地：A 農村・B 都市 (選択肢に○をつけてください)

6-3:大学所在地及び大学名：_____

*湖南省と遼寧省某大学の質問紙

(7) あなたは日本語が好きですか。(数字に○をつけてください)

好き [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 嫌い

(8) あなたは日本語の学習について自分の学習意欲が高いと思いますか。(数字に○をつけてください)

高 [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 低

(9) 9-1:あなたは自分の日本語の成績をどう評価しますか。(数字に○をつけてください)

いい [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 悪い

9-2: 大学での成績は重要だと思いますか。(数字に○をつけてください)

重要 [4 ・ 3 ・ 2 ・ 1] 重要ではない

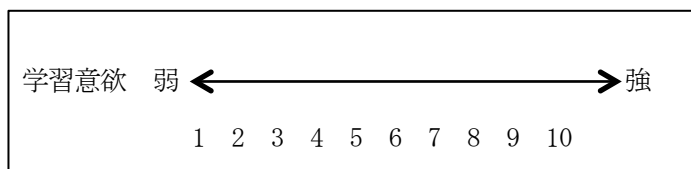
(10) 授業以外の時間で毎日日本語を学習する時間はどれぐらいですか。(選択肢に○をつけてください)

A 1時間以下 B 1-2時間 C 2-3時間 D 3-4時間 E 4時間以上

(11) 日本語学習への意欲の変化の自己評価：大学4年間、学期ごとの、日本語学習意欲の強度を1-10の数字で自己評価し、以下の例のような図を描いてください。

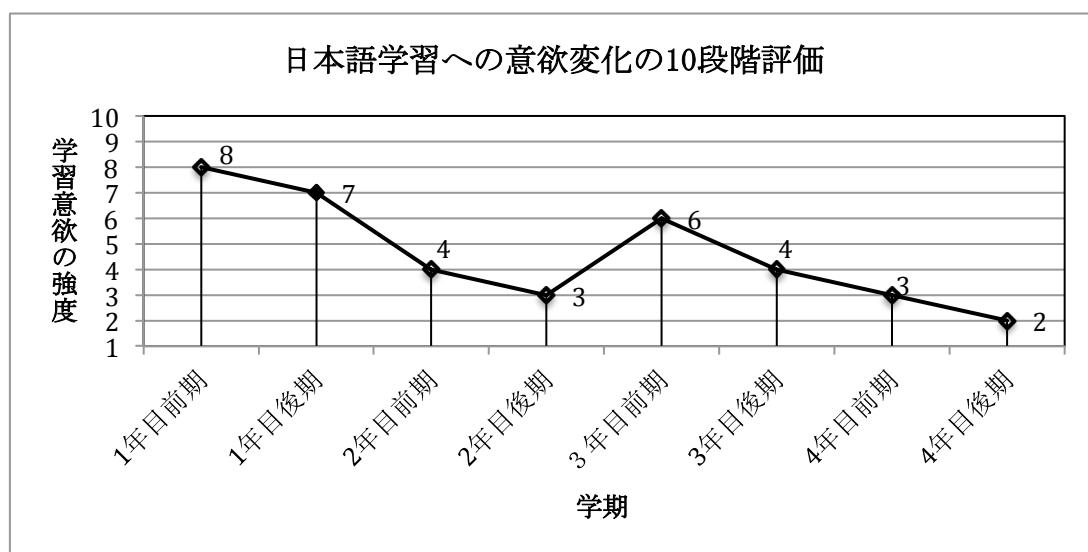
・評価の基準：

1～10の10段階で評価し、1は学習意欲が一番低い、10は学習意欲が一番高い。

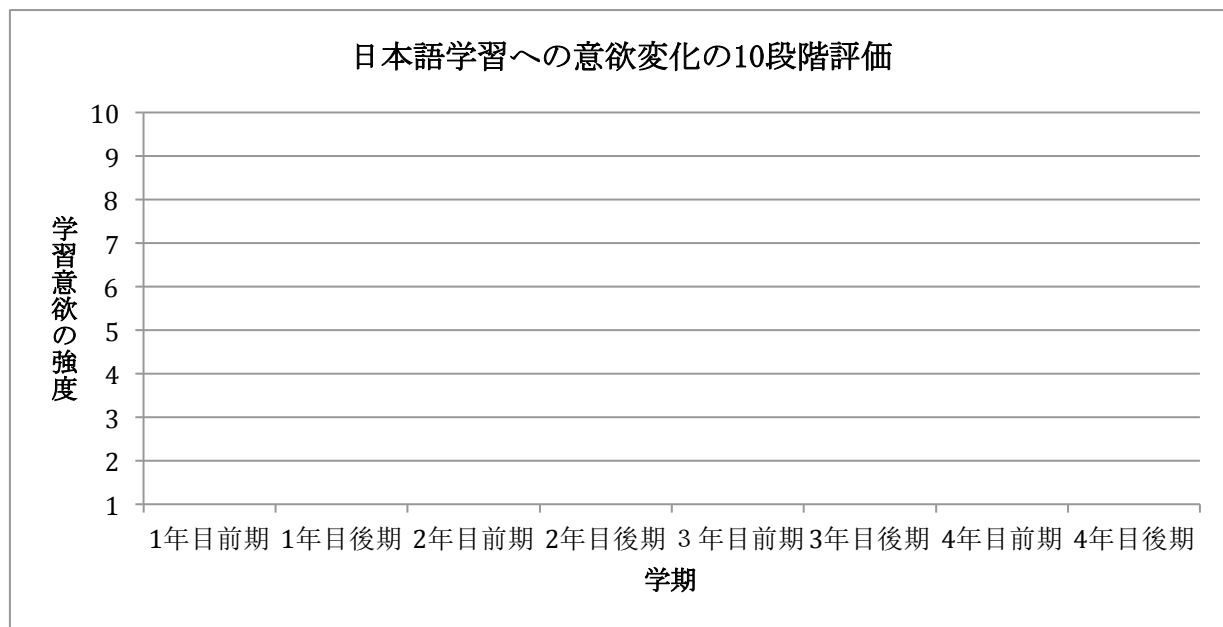


例

例えば、下の図のように、Lさんの自己評価は、大学1年前期の学習意欲は8で高く、後期になると、7に下がった。大学二年目の学習意欲は3に下がった。しかし、何かの理由で、3年目の前期の学習意欲は6に上がった。その後、学習意欲はだんだん下がって行って、四年目の後期は2に下がった。このように、Lさんの学習意欲の強さの変化は8.7.4.3.6.4.3.2と変わっていた。



11-1: 例を参照にして、以下の図に、自分の大学4年間における学期ごとの日本語学習意欲の自己評価の図を描いて、数字をそばに書いてください。



11-2: もう一度、以上の図で描いた学習意欲の強度の自己評価を下の表に書いてください。

学期	1 年目		2 年目		3 年目		4 年目	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
学習意欲の強度								

2. 質問項目

以下の1～37の質問項目：大学四年間における日本語学習への意欲を削減させた要因について、1～6の数字に○をつけてください。

番号		はい ←————→ いいえ					
1	専攻を真面目に選択しなかった	6	5	4	3	2	1
2	日本語専攻に振り分けられた	6	5	4	3	2	1
3	専攻を選択するときに選択肢は少なかった	6	5	4	3	2	1
4	単語や文章を覚えるのに困難を感じた	6	5	4	3	2	1
5	学習内容が多すぎる	6	5	4	3	2	1
6	授業のテンポが速い	6	5	4	3	2	1
7	教材の内容は生活から遠い	6	5	4	3	2	1
8	学習が長く続かない	6	5	4	3	2	1
9	知らない知識の積み重ねでついていけない	6	5	4	3	2	1
10	自分は日本語学習の才能がない	6	5	4	3	2	1
11	文法の使い分けや敬語が嫌い	6	5	4	3	2	1
12	勉強しても効果がない	6	5	4	3	2	1
13	学校で勉強した知識が運用できない	6	5	4	3	2	1
14	達成感が感じられない	6	5	4	3	2	1
15	自分が期待していた成績が取れなかった	6	5	4	3	2	1
16	日本語能力に関する目標がない	6	5	4	3	2	1
17	自分の友達も日本語学習意欲がそれほど高くはない	6	5	4	3	2	1
18	教師との距離が遠い	6	5	4	3	2	1
19	地域差から生じる劣等感がある	6	5	4	3	2	1
20	地域差から生じる優越感がある	6	5	4	3	2	1
21	日本語学習以外のことで忙しい	6	5	4	3	2	1
22	クラスメートとの関係が良くない	6	5	4	3	2	1
23	教師に日本語の学習を強制されたくない	6	5	4	3	2	1
24	日本語の資格だけが欲しい	6	5	4	3	2	1
25	たくさん勉強しなくても、日本語でゲームや	6	5	4	3	2	1

	ドラマなどを楽しむことには支障がない						
26	自分は怠け者だ	6	5	4	3	2	1
27	日本語学習への自信がない	6	5	4	3	2	1
28	教師が怒りやすい	6	5	4	3	2	1
29	日本語の学習は苦しいと予想できなかった	6	5	4	3	2	1
30	教師の教え方が受け入れられない	6	5	4	3	2	1
31	教師の日本語知識の説明がわかりにくい	6	5	4	3	2	1
32	評価基準について、教師が学生を不公平に扱う	6	5	4	3	2	1
33	日本語と関係のない仕事を探すつもりだ	6	5	4	3	2	1
34	自分の意思で進路を選択できない	6	5	4	3	2	1
35	日本語に興味がなくなった	6	5	4	3	2	1
36	日本語の学習方法がわからない	6	5	4	3	2	1
37	教師が学生にいじわるをする	6	5	4	3	2	1

ご回答ありがとうございます！