

日本語学校生の 学習動機に関する研究

—期待、価値、学習困難意識の関係

岡葉子

◆要旨

本 研究は、日本語学校生を対象に、学習動機の要因間の関係を分析したものである。Eccles & Wigfield (1995) の期待価値理論を援用し、「期待」、「価値」および「学習困難」意識の関連、学習時間や主観的達成度などへの影響について考察した。都内の日本語学校に在籍する留学生406名に質問紙調査を行い、因子分析を行った結果、5つの因子（「利用獲得価値」、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」、「学習困難」）が抽出された。因子間の相関については、仮説とは異なり、努力肯定が学習を促進する因子とも阻害する因子とも関係があることが分かった。また、学習行動への影響については、学習困難が高まると学習時間が長くなる一方で、努力肯定が高まると自己評価点が低くなることが分かった。

◆キーワード

日本語学校生、学習動機、期待価値理論、利用獲得価値、学習困難

◆ABSTRACT

This study investigates the relationship of the factors affecting motivation for studying Japanese language. Based on expectancy – value theory (Eccles & Wigfield 1995), students of Japanese language schools (N=406) completed questionnaires. According to factor analysis, correlation analysis, and multiple regression, the results indicated that 1) the motivation consist of five factors: attainment and utility value, intrinsic value, affirmative effort, ability expectancy, task difficulty, 2) affirmative effort have correlation not only with task difficulty, but also with attainment and utility value, 3) perception of task difficulties have positive and negative effects on the learning behaviors.

◆KEY WORDS

Students of Japanese language schools, learning motivation, expectancy – value theory, utility and attainment value, learning difficulties

Study on the Learning Motivation of
Students of Japanese Language Schools
Expectancy, task values, and task difficulties
YOKO OKA

1 問題と目的

現在、日本語学校には4万人以上の学生が在学している。日本語教育推進協会によれば、平成26年度の卒業後の進路は、74.6%の学生が大学や専門学校へ進学しており、19.0%が帰国、6.4%がその他となっている^[註1]。日本語学校生のほとんどは10代後半から20代前半の若者で、私費留学生であり、1～2年という限られた期間の中で、自分の進路に見合った成果を出さなければならない環境にある。

彼らの学習動機を研究するには、以下の2点が重要だと思われる。第一に、学習動機を学習者と環境との相互作用として、すなわち自己認知と学習の価値づけという2つの視点から捉えなおすことである。第二に、自己認知と価値づけが環境との相互作用の中で、時間と共に変化していくことに注意を向けなければならないということである。

そこで、本調査では、先に挙げた2つの問題のうちの前者、つまり学習動機の要因を自己と学習価値の観点から包括的に分析することを目的とする。後者については、別稿で述べることとする。

なお、本稿では、「学習」とは学習者の中から自発的に湧き上がってくるのみならず、外からの働きかけによっても生じるという立場をとり、「学習行動に向かう態度」に対して「学習動機」という言葉を用いる。

以下、本研究で扱う「期待」「価値」「学習困難」について、日本語学校生を対象にした研究、および学習動機に関する研究とからめて概観する。

1.1 日本語学校生を対象にした研究——「学習困難」

日本語学校生を対象にした研究は、大学の留学生に比べて絶対数が少ないが、その中の多くが学生の抱える問題点に言及している（伊能2004、中井2009、飯塚2006）。中井（2009）は日本語学校で再履修となった中国人就学生にインタビュー調査を行い、学習動機を支える文脈および変化のプロセスについての分析を試み、再履修者のほとんどが「学習性無力感」に陥っていることを明らかにしている。飯塚（2006）は、中国・台湾出身の学生を対象に行った調査の結果、

アルバイトや住居、一時帰国などの学習環境が、学習動機の向上あるいは低下に関連していることを報告した。また、村越（2011）は、中国人および韓国人学生を対象に、進路選択に関する自己効力と進路サポートとの関連を調査し、出身国別にサポートする必要性を述べている。

以上の研究に見られる傾向として、第一に、学習者の抱える問題点ないしはサポートの必要性に言及していること、第二に、対象者が中国語あるいは韓国語母語話者に限られていることが指摘できる。すなわち、問題を抱えているとみなされていない学習者や、非漢字圏の学習者を対象にした量的な調査は、管見の限り、行われていないと言える。

1.2 日本語教育学における学習動機研究——「期待」と「価値」

「期待価値理論」については後で詳しく述べるが、学習者自らの能力に対する「期待」と学習内容そのものの「価値」の2面が学習動機を促進すると考える理論である。「期待」とは、学習の結果または学習者の能力に対する期待で、「有能性」、「自己効力感」とほぼ同義と言える（伊藤2009）。吉川（2011）は、タイの高校生を対象に質問紙調査を行い、学習行動に影響を与えている要因として有能性の実感や日本人とのネットワークの存在を挙げている。横林（2004）は、国内の地域住民を対象に調査を行い、いわゆる「成功した地域住民」には「高い自己効力感による自信」「積極性」「肯定的認知スタイル」が見られ、それらの要素が語学学習および「個人的対人能力」に影響を与えていると言う。

一方、「価値」は学習内容の意義を表す。そこには、いわゆる興味や関心によって行動する「内発的動機」と、外部からの働きかけによって行動する「外発的動機」の2つの概念も含まれる。前者は行動自体に目的性があり、後者は行動が手段となっている。日本語教育においては、縫部・狩野・伊藤（1995）が、ニュージーランドの大学生を対象にした質問紙調査から、統合的・道具的思考を含む6因子を抽出した上で、学習動機を大きく外発的動機と内発的動機に二分し、学習を継続させるためには教師側からの働きかけによって外発的動機を内発化することが望ましいと述べている。田村（2011）はドイツ語圏の短期留学生を対象にインタビュー調査を行い、学習の「楽しさ」が新たな挑戦や学習成果の実感に深く影響していることを描き出している。

このように、日本語教育学における学習動機研究においては、「期待」と「価値」に関連する要因のうち、特に自己効力感と内発的動機が注目されていることが分かる。だが、それでは自己効力感や内発的動機が低くても学習を続ける態度を説明することはできない。むしろ、外発的動機について研究が皆無というわけではなく、板井（2001）は、香港の大学において質問紙調査を行い、Schmidt他（1996）を参考にし、外発的動機を含めた諸要因と学習成果（自己評価）との関連を分析している。期待に関する仮説の検証では、成功への期待が高い学生は自己過小評価が低くなる傾向があることが分かっている。

1.3 本研究の理論の枠組み

本稿では、Eccles & Wigfieldの期待価値理論を理論の枠組みに援用した。以下、Eccles & Wigfield（1995）とWigfield & Eccles（2000）を参考に期待価値理論について説明する。

Eccles & Wigfieldの期待価値理論は、自己の能力への「期待」と学習そのものの「価値」に関する意識に注目し、学習者がどのように学習行動を維持していくのか、社会認知的な視点から分析したものである。この理論は、アメリカの中高生を対象に行われた縦断的な質問紙調査をもとに成立した。彼らの理論は、大学生や高校生を対象にした課題価値評定尺度の作成（伊田2001, 伊田2004）や、小中学校の国語や算数などの科目学習と学習ストラテジー等の関連（伊藤2009）において、使用されている。なお、期待価値理論は他にも多くの研究者に唱えられているが、本論文ではEccles & Wigfieldの期待価値理論を「期待価値理論」と呼ぶことにする。

期待価値理論によれば、期待と価値の間には正の相関関係が見られ、それぞれが学習行動へ正の影響を与えている。一方、学習困難は、期待および価値と負の相関関係を持つ（図1）。

「期待expectancy」は、自分の能力に対する認識と密接に関わっており、将来に焦点化するものである。タスクをやり遂げられると信じている時、人はそのタスクに取り組みやすく、かつ持続しやすい。日本語学習に当てはめれば、

「私は日本語が上手になるだろう（能力期待）」、「私はいい成績が取れるだろう（結果期待）」という期待である。

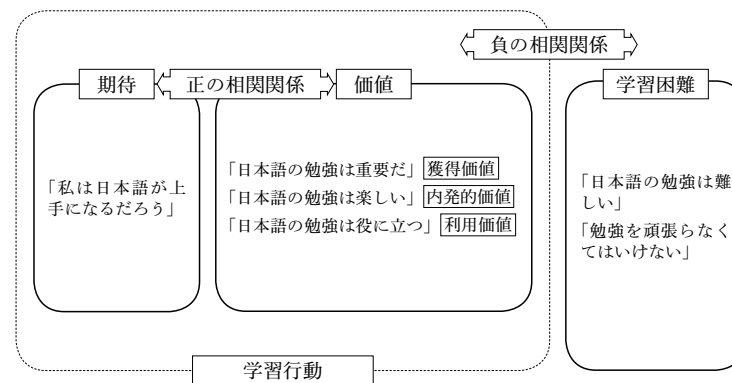


図1 「期待価値理論」に基づいた学習動機の要因間の関係

価値は、「獲得価値 attainment value」、「内発的価値 intrinsic value」、「利用価値 utility value」の3つの因子に分かれる。獲得価値は、個人にとっての活動の重要性のことで、より広く言えば、アイデンティティの問題とも関わる。日本語学習に当てはめて例えれば、「日本語の勉強は大切だ／私は日本語学習に向いていると思う」という認識である。内発的価値は、その課題を行うことから得られる楽しさを意味する。例えば、「日本語の勉強が好きだ」という認識である。ウィグフィールド他（2009）では、内発的価値は、ある点においては内発的動機の構成概念と類似していると述べられている。利用価値は、課題が個人の現在および将来の計画にどの程度合致しているかを示しており、将来の展望とも関連している。「日本の大学に進学したいから、日本語を勉強している」という認識がそうである。

「学習困難」は、現在の学習課題を困難だと認識する意識（task difficulty）と、課題遂行に対して努力が必要である（required effort）という意識を含む。この意識は自己の能力に対する評価と双方向に影響を与え合うと考えられており、将来の課題選択に関わるものである。学習困難と学習動機の関係には諸説があるが、期待価値理論では負の相関関係にあると考えられている。

1.4 本研究の目的

本研究で期待価値理論を援用する理由は以下の2点である。第一に、その構成概念に、自己効力感、内発的動機、外発的動機、学習困難と同等の概念が含まれ、それらの要因間の関係を把握することが可能になるからである。期待価値理論の援用によって、板井（2001）で検証されなかった、学習要因間の関係について、考察したい。さらに、従来日本語教育ではあまり扱われてこなかった外発的動機についても考察できよう。第二に、心理学の理論を援用することにより、他の教科学習と第二言語習得との共通点・相違点が明らかにできるからである。また、この理論は社会的認知理論から発達し、時間やジェンダーの観点も含んでいる。学習と環境の相互関係および時間的変遷も別稿で考察していくことを想定しており、その点からも有用だと判断した。

本研究の研究設問は以下の2つである。第一は、日本語学校生の日本語学習動機を構成する要因は何か、である。期待価値理論を参考に、期待、価値、および学習困難に関する尺度を作成し、因子分析を行い、相関関係を検討する（分析1）。第二は、分析1で抽出された要因は、教室外の学習時間や主観的達成度などどのような因果関係があるかである（分析2）。

2 方法

2.1 調査の手続きと対象者

市内の日本語学校4校に通う学生を対象に、2013年12月中旬から1月中旬にかけて担当教師を通じて学級ごとに質問紙調査を行った。質問紙は650部配布し、457部回収した（回収率70.3%）。54問の質問のうち10問以上不備があるもの、また、学習者の属性（国籍、年齢、性別、入学時のレベル、在籍期間、希望進路）が全て無記入だったものを除き、406部を有効回答とした（有効回答率88.8%）。

調査対象者の男女の内訳は、男性195名、女性211名であった。平均年齢は23.81歳（標準偏差4.24）であった。出身国は、アジア19地域、ヨーロッパ7か国、北南米6か国、アフリカ3か国、中東2か国であった。入学時のレベルは、初

級266名、中級96名、上級44名であった。学習者の属性が学習動機要因に与える影響について重回帰分析を行ったところ、どの属性も有意な値を示さなかった。本調査においては、学習者の属性は学習動機要因に直接的な影響は与えないことが分かった^[注2]。

2.2 質問紙の構成

2.2.1 「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」の作成

Eccles & Wigfield（1995）のItem assessing children's self- and task perceptions in the domain of mathematics 19項目をもとに、日本語学習者5名に行った日本語学習に関する半構造化インタビューの結果を反映させ、21項目の質問を作成した。具体的には、獲得価値・内発的価値・利用価値にそれぞれ「自分は日本語に向いている」「日本語の勉強は楽しい」「日本語の勉強は進学したり就職したりするために役立つ」を追加し、努力必要からは1項目削除した。作成した尺度は中国語（繁体字・簡体字）、韓国語、英語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語に翻訳し、バックトランスレーションにより等価性を考慮した。さらに、バックトランスレーションが言語によって大きく異なった項目（「これまで日本語をよく勉強できている（期待）」）の項目は削除し、最終的に20項目になった。

2.2.2 自己効力感・学習時間・主観的達成度

自己効力感については、伊藤（1996）の自己効力感尺度6項目を使用した（6件法）。これは、Pintrich & De Groot（1990）の自己効力感尺度を参考に作成されたものである。質問項目の「国語」を「日本語」に変更して使用した。

また、質問紙調査の最後のページに、学習者の属性の他に、学習時間と主観的達成度についての質問を設けた。学習時間は、「学校以外のところで、どのくらい日本語を勉強していますか」という問いに対し、「全然勉強しない」「30分以内」「30分～1時間」「1時間～1時間半」「1時間半～2時間」「2時間以上」で選択してもらった。主観的達成度は、「自分の目指すゴールを100点ぐらいだとすると、現在のあなたの日本語は何点ぐらいだと思いますか」という質問に対し、数値を記入してもらった。

2.3 分析方法

まず、日本語学習動機の要因を明らかにするために、2.2.1で作成した「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」を用いて、探索的因子分析を行った(分析1-1)。次に、因子間の相関関係を分析した(分析1-2)。そして、分析1の結果から得られた各因子が、自己効力感や学習時間および主観的達成感にどのような影響を及ぼしているのか明らかにするため、強制投入法による重回帰分析を行った(分析2)。一連の統計処理には、統計ソフトSPSS14.0Jを用い、各因子の分析には尺度得点の平均値を用いた。

3 結果

3.1 日本語学校生における学習動機について(分析1)

3.1.1 因子分析の結果(分析1-1)

回答について最尤法プロマックス回転の因子分析を行い、固有値の落ち込み(6.00, 3.12, 1.53, 1.17, 1.03, 0.79, 0.71)から5因子解を採用した。因子抽出後の因子負荷量が2つの因子において.30以上を示した項目と、3つの因子において.20以上の値を示した項目を削除し、最終的に18項目を使用した。その因子分析の結果を表1に示す。

第1因子は、「日本語を勉強することは、進学したり就職したりするために役立つと思う」などの利用価値3つ全てと、「日本語の上達のために努力していることは、私のためになると思う」という獲得価値2つを含む内容のため、「利用獲得価値」と名付けた。第2因子は、「テストでいい点数を取るためにたくさん勉強しなくてはならない」などの努力必要3つ全てと「日本語の授業でいい成績を取ることは、自分にとって大切なことだと思う」という獲得価値を含むので、「努力肯定」因子と名付けた。第3因子は「私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う」など、能力への期待を示しているため、「能力期待」因子と名付けた。第4因子は「日本語の勉強は面白い」など内発的価値を含む内容であるため、「内発的価値」因子と名付けた。第5因子は「日本語の

表1 「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」の因子分析結果

項目	I	II	III	IV	V
第I因子 利用獲得価値 $\alpha = .84$					
日本語を勉強することは、卒業後勉強したり仕事したりする時に役立つ	.94	-.00	.01	-.13	-.04
日本語を勉強することは、進学したり就職したりするために役立つと思う	.81	.03	-.10	-.08	.00
日本語の勉強は、学校以外の日常生活で役立つと思う	.75	-.06	-.03	.11	.02
日本語で物事を考えたり表現したりすることは、重要なことだと思う	.47	-.01	.11	.13	.04
日本語の上達のために努力していることは、私のためになると思う	.46	.11	-.03	.23	.03
第II因子 努力肯定 $\alpha = .77$					
テストでいい点を取るためにたくさん勉強しなくてはならない	-.03	.86	-.01	-.11	-.01
これからいい成績を取るために、頑張らなくてはならない	.01	.83	-.05	.03	-.08
さらに上のレベル(クラス)に行くために沢山頑張らなくてはならない	.01	.57	-.02	.17	.14
日本語の授業でいい成績を取ることは、自分にとって大切なことだと思う	.18	.45	.18	-.04	-.01
第III因子 能力期待 $\alpha = .78$					
この学校(クラス)の中で、私は日本語ができるほうだ	-.05	-.00	.84	-.02	.00
私は日本語が得意だ	-.08	-.05	.72	.08	-.02
私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う	.10	.06	.66	-.06	.02
第IV因子 内発的価値 $\alpha = .80$					
日本語の勉強が好きだ	-.06	-.01	-.02	.87	-.03
日本語の勉強は面白い	.10	.01	.00	.72	.02
日本語を使うのは楽しい	.27	-.04	.04	.48	-.08
第V因子 学習困難 $\alpha = .68$					
日本語の勉強は大変だ	.07	.00	.07	-.01	.72
これまで勉強した他の科目に比べて、日本語の勉強は大変だ	.01	-.05	.02	-.07	.67
他の学生と比べて、私は日本語の勉強に苦勞している	-.09	.04	-.14	.05	.52
因子相関行列					
I	—				
II	.57	—			
III	.19	-.16	—		
IV	.66	.45	.27	—	
V	-.06	.21	-.30	-.11	—

勉強は大変だ」など学習困難の項目を全て含むため、「学習困難」因子と名付けた。

因子ごとにクロンバックの α 係数を求めたところ、第1因子 $\alpha = .84$ 、第2因子 $\alpha = .77$ 、第3因子 $\alpha = .78$ 、第4因子 $\alpha = .80$ 、第5因子 $\alpha = .68$ と概ね整合性のある値となった。

3.1.2 因子間の相関関係の結果 (分析1-2)

因子分析で抽出された利用獲得価値、内発的価値、能力期待、努力肯定、学習困難の5つの因子について、ピアソンの相関係数を求めた(表2)。

利用獲得価値と内発的価値の間は $r = .61$ という比較的強い正の相関を、また利用獲得価値と能力期待の間は $r = .18$ 、内発的価値と能力期待の間は $r = .29$ という正の相関を有することが分かった。すなわち、期待と価値の要因間に正の相関関係が示された。

さらに、学習困難に注目すると、能力期待との間には $r = -.25$ 、内発的価値との間には $r = -.17$ と負の相関を持つことから、学習を促進する諸因子と負の相関関係を持つことが分かった。だが、努力肯定は、学習困難との間に $r = .11$ の正の相関を持つ一方で、利用獲得価値との間で $r = .51$ 、内発的価値との間では $r = .38$ と比較的強い正の相関をも有していた。このことから、努力肯定は、価値の因子とも学習困難の因子とも、正の相関を有することが明らかになった。

表2 因子間の相関関係の結果

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難	N [※]
1 利用獲得価値						398
2 内発的価値	.61**					403
3 能力期待	.18**	.29**				401
4 努力肯定	.51**	.38**	-.06			403
5 学習困難	-.07	-.17**	-.25**	.11*		397

※ 外れ値は除いて計算することにしたため、各因子のサンプル数は異なる。

*: $p < .05$, **: $p < .01$

3.2 学習動機が学習時間、主観的達成度、自己効力感に及ぼす影響 (分析2)

学習動機の要因が、学習時間と主観的達成度、自己効力感とどのような因果関係があるかを検討するために、利用獲得価値、内発的価値、能力期待、努力肯定、学習困難を説明変数、学習時間と主観的達成度、自己効力感を従属変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。重回帰分析の結果を表3に示す。

表3から分かるように、学習時間に対し、内発的価値と努力肯定、および学習困難が正の影響を及ぼしている。主観的達成度に対しては、能力期待が正の影響を、努力肯定が負の影響を及ぼしていることが分かった。自己効力感に対しては、内発的価値と能力期待が正の影響を及ぼし、学習困難が負の影響を及ぼしている。

表3 学習動機と学習時間および主観的達成度との関係 (重回帰分析の結果)

	学習時間	主観的達成度	自己効力感
1 利用獲得価値	-.12	-.04	-.10
2 内発的価値	.20**	.12	.24***
3 能力期待	.05	.26***	.60***
4 努力肯定	.22***	-.16**	.03
5 学習困難	.15**	-.00	-.10**
R2	.10	.11	.50

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

4 考察

4.1 日本語学校生の学習動機について (分析1)

まず、因子分析の結果であるが、期待価値理論における獲得価値と利用価値は本調査では1つの要因として認識された。その理由として、以下の2点が考

えられる。

第一に、期待価値理論は科目学習の分析から発達した理論であるため、言語学習とは異なる要因を持つことが推測される。つまり、言語学習においては、対象言語を「獲得すること」と「利用すること」が極めて近い概念として認識されているのである。言語学習において、学習者は、学習内容を理解するだけでなく、目的言語を使用して思考を産出していかなければならない。そのため、両者は自己を媒介にして一体化して捉えられているのではないだろうか。言語の獲得と利用の一体化が、言語学習の特徴であり、科目学習との相違点とも言えよう。

第二に、上記の現象は、Heckhausen (1991) の提唱する内容同質性 (thematic similarity) という概念を使っても説明することができる。内容同質性とは、目的性 - 手段性という区分にとらわれずに学習動機を認識するための定義で、異なる学習動機の間にも直接関連が見られるという考えである。つまり、ここでは、目的性に近い獲得価値と手段性に近い外発的な利用価値が、学習者の認知においては内容的に同質であると認識された可能性が高い。

次に、因子間の相関関係を見たところ、利用獲得価値、内発的価値、能力期待、学習困難は期待価値理論の枠組みに沿った結果となり、手段性に近い利用価値を含む利用獲得価値も、内発的価値、能力期待と相関関係を持つことが分かった。だが、学習困難意識の下位尺度である努力肯定は、学習困難と正の相関を持つ一方で、利用獲得価値および内発的価値とも正の相関を持つことが分かった。これについては、以下の2つの理由が考えられる。

第一に、表現上の理由が考えられる。「頑張らなくてはいけない」という質問紙の表現が、ポジティブなものとして捉えられたというものである。「頑張る」という日本語の表現自体に肯定的な意味が含まれていた可能性は否めない。

第二に、そもそも学習困難意識には、肯定的なものが含まれているのではないか。努力必要量が多いということは、換言すれば「努力すれば結果がついてくる」ということでもあり、必ずしも学習動機を阻害する要因ではない。実は、学習困難という概念については、同じ期待 - 価値モデルを使用する研究者間でも評価が分かれている。例えば、期待 - 価値モデルを提唱した一人である Atkinson (1957) は、学習困難が高まると学習の価値が高まると考えていた。こ

の Atkinson (1957) の見解について、Eccles & Wigfield (1995) は、学習困難というものをより広い範囲で捉えれば、そのような結果になりうる」と解釈している。とすれば、本研究の調査協力者が、現在の日本語の学習だけでなく、その後の進学や就職などを視野に入れて回答した結果、学習困難意識には消極的な要因だけではなく、肯定的な要因も含まれ、新たに努力肯定因子として認識されたのだと言えよう。

4.2 学習動機が学習時間、主観的達成度、自己効力感に及ぼす影響 (分析2)

まず、学習時間に対しては、内発的価値および努力肯定の他に、学習困難が正の影響を及ぼすことが分かった。すなわち、学習を楽しみと感じたり、頑張ろうという気持ちが高まったりすると、机に向かう時間が長くなるのである。さらに、学習を困難だと感じても、勉強する時間は長くなることが分かった。4.1で述べたように、学習困難については Atkinson (1957) のように学習価値を高めるという主張もあることを考えると、必ずしも学習行動に悪影響を及ぼす要因ではなく、学習行動を促進する働きも持つと考えられよう。

次に、主観的達成度について述べる。これには、能力期待が正の影響を、努力肯定が負の影響を与えている。すなわち、自分に自信を持つと自己達成度が高まるが、「頑張らなくてはならない」という意識が高まると自己達成度は低くなるのである。能力期待の影響は板井 (2001) の結果とも一致している。努力肯定が主観達成度に及ぼす影響について、学習時間への影響も踏まえて考察すると、努力肯定意識が高まると相対的に自己達成度も低くなり、また人より長く勉強しなければならないと感じることが分かる。自信がなくてもコツコツと勉強を続ける学生は、努力肯定が高いのだと推測できる。

最後に、自己効力感に対しては、内発的価値が正の影響を及ぼしていることから、先行研究で指摘されているように学習に楽しみを見出すと有能感が高まることが確認された。一方、学習困難は負の影響を与えていることから、学習を困難に感じると自己効力感は低くなることが分かった。

以上のことから、学習を困難と感じたり、努力が必要だと感じたりすることは、自己に対する自信を弱めることになるが、同時に学習行動を促進させる働きがあることが分かった。先行研究では克服すべき課題だと考えられた学習困

難意識だが、必ずしも学習者の意識から排除すべき要因ではないと言えよう。

だが、ただ勉強を続けているだけでは、自己に対する評価は上がりず自信がないままであることが分かる。現場の教師は、学習者が学習に向かうのは、常に学習に対してポジティブな意識があるからではなく、自己評価が低い、あるいは困難意識が存在する可能性があることを認識しておく必要がある。そして、学習者が様々な理由から学習行動に向かうことを踏まえ、それぞれに合った指導法を模索する必要があると考えられる。

5 今後の課題

期待価値理論を日本語学習者の学習動機に援用した結果、獲得価値と利用価値が同一視されたことから、言語学習の特徴が明らかになった。また、努力肯定因子の存在および学習困難意識が学習時間に及ぼす影響から、学習困難意識の積極的な影響も明らかになった。

だが、日本語学校生の全般的な学習動機を見ることはできたものの、学習動機の変遷や個々の学生の学習への価値づけについては把握できていない。今後は、縦断的・質的な調査を行い、日本語学校生の学習動機についてより多重的な分析をしていきたい。

〈東京外国語大学〉

謝辞

調査にご協力くださった日本語学校の学生の皆様、教職員の皆様に心より御礼を申し上げます。

注

[注1] …… 「日本語教育機関実態調査」財団法人日本語教育推進協会

<http://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf> (2015年9月26日参照)

[注2] …… ただし、在籍期間と性別、希望進路は分散分析において有意な値を示したため、それらは別稿で論じることとする。

参考文献

- 飯塚住子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より」『留学生教育』11, pp.179-187.
- 板井美佐 (2001) 「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機 (BF)、学習ST及び学習活動上の好みに関する調査—香港4大学機関の調査から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16, pp.83-104.
- 伊田勝憲 (2001) 「課題価値評定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)』48, pp.83-95.
- 伊田勝憲 (2004) 「高校生版・課題価値促成尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)』51, pp.117-125.
- 伊藤崇達 (1996) 「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」『教育心理学研究』44, pp.340-349.
- 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割』北大路書房
- 伊能裕晃 (2004) 「日本語学校における就学生支援—必要となる認識、活動、組織についての提言」『留学生教育』9, pp.169-180.
- ウィグフィールド, A.・ホア, L.W.・クラウダ, S.L. (2009) 「達成行動の調整における達成価値の役割」塚野州一 (編訳) 『自己調整学習と動機づけ』 pp.139-159. 北大路書房
- 田村知佳 (2011) 「ドイツ語圏日本語学習者における内発的動機づけ—短期留学生を対象としたインタビューで語られる学習への「楽しさ」から見る」『言語文化と日本語教育』42, p.130.
- 中井良男 (2009) 「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれにかかわる要因」『北大日本語研究』21, pp.151-180.
- 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.
- 村越彩 (2011) 「日本語学校に通う学生の進路選択自己効力に影響を及ぼす進路サポート—中国人学生と韓国学生の特徴」『異文化間教育』34, pp.75-89.
- 横林宙世 (2004) 「地域住民としての学習者—面接結果から見えること」文野峯子 (研究代表) 『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』(平成13-15年度科学研究費補助金研究報告書) pp.71-76.
- 吉川景子 (2011) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係—日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, pp.75-84.
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp.359-372.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995) In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of

- classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.33–40.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996) Foreign language motivation: internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.) *Language learning motivation: pathway to the new century* (pp. 9–70). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.68–81.
-