

# 日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成 ——ロシア人大学生を対象に——

竹口 智之<sup>1</sup>、ブシマキナ・アナスタシア<sup>2</sup>、ノヴィコワ・オリガ<sup>3</sup>

## 要 旨

本研究はロシア人大学生日本語学習者が、日本語学習にいかなる動機づけを保持しているかを分析したものである。これまでの動機づけ研究においては、学習活動が目的的手段かという基準で、内/外発的動機づけの定義がなされていた。これに対して本研究では、上記の基準による動機づけの分類を行わず、動機づけの価値に着目し、分析を行っている。6つの価値の相関係数から、ロシア人大学生日本語学習者にとって、日本語学習活動の目的化と手段化は必ずしも相反する価値ではないことが示唆された。つまり進学や就職、日本語能力試験合格などを旨とする学習は、学習者がおかれた状況によっては、自律性の高い動機づけである可能性が考えられる。また上/下級生、留学希望度による分散分析を行った結果、上/下級生の違いよりも、留学希望強度によって価値の認識に差が見られることが明らかになった。今後の課題は学習の自律性指標を設定し、上記日本語学習の価値との関係を分析することが挙げられる。

キーワード：ロシア人大学生日本語学習者、学習活動の目的化と手段化、課題価値、留学希望強度

## 1. はじめに

国際交流基金は定期的に世界各国の日本語教育事情を調査しており、報告書ではその概要を窺い知ることができる。筆者らが日本語教師、あるいは元学習者として携わっていたロシアでは、現在1万人以上が日本語を学習しており、そのうち4割近くが大学などの高等教育機関在籍者で占められている。昨今初中等教育機関や学校教育機関外の学習者、特に後者の比率が増大しているが、それでも大学での学習者が最大多数派であることに変化はない。

国際交流基金(2011)の調査では、ロシアの日本語教育の主な問題点は「教材不足(58.8%)」「教材情報・教授法情報不足(46.4%)」であった。これら教材不足と情報不足の問題点は、従来から指摘され続けていることである。最近公開された国際交流基金(2013)の調査でも引き続き「教材不足」の問題は現場から指摘されているが、「教材情報・教授法情報不足」は前回よりも約20%減の27.0%にとどまっている。これに加え、今回は「学習者減(32.8%)」「教室内のモチベーション維持(18.2%)」が大きな問題となっている<sup>1</sup>。

ロシア社会全体の少子化、及びそれに伴う急激な人口減少が継続している(雲2011)ため、日本語学習者の減少が日本語人気の衰退によるものと判断するのは留保しなければならない。しかし実際に教育現場に携わっていると、入学当初は出席率や宿題提出率・履行率が高いものの、学年の進級に伴い欠席者の増加が次第に目立つようになり、学習の取り組みに陰りが感じられるのも事実である。

そこで本稿ではロシア人大学生日本語学習者が、どのような日本語学習動機づけを保持しているかを分析し、考察をすすめていく。動機づけは学習の継続に影響する重要な要因と考えられており、各報告書や現場教員からの声からも、動機づけの保持・学習の継続を重視すべきだという声が上がっているためである。また大学生は所属機関修了後、就職が社会的に期待されている。彼らが学習内容と将来をいかに結びつけているかを考察することは、教育活動を再考する上でも意義があると思われる。さらに、学習動機づけは就学期間の日本語習得のみならず、学習効力感/無力感や自己肯定感にも関わってくる。つまり自己の能力/努力観の認識や、その後の人生設計、社会生活への従事の仕方にも影響を与えると考えられるためである。

## 2. 先行研究とその問題点

周知のように、外国語教育の動機づけに関する研究はGardnerらカナダにおける研究から始められた(Gardner

<sup>1</sup> 関西大学 留学生別科特任講師

e-mail : taketomo@kansai-u.ac.jp

<sup>2</sup> 金沢大学大学院 人間社会環境研究科

<sup>3</sup> Lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk-city, Novosibirsk state, Russia.

& Lambert 1959, 1972 など)。これらの研究では学習環境を踏まえた分析がなされ、目標言語の母語話者への接近を希望する「統合的動機づけ」と、外国語学習を手段的な行為と捉え、就職やキャリアアップ等に生かそうとする「道具的動機づけ」に分類された。日本語教育の動機づけ研究は90年代以降から開始されたが、当初は Gardner らの質問項目を参照にした量的調査が多い(縫部・狩野・伊藤 1995、成田 1998、郭・大北 2001 など)。これらの研究は調査対象地域での日本語学習者の全般的な動機づけを明らかにすることを目的とし、質問紙を用いて実施・分析<sup>2</sup>されている。以下ではロシアの日本語学習者を対象にした動機づけ研究の問題点と、これまで動機づけ研究で汎用されてきた「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」についての問題点について述べる。

## 2.1 ロシアでの動機研究についての問題点

ロシアの日本語教育機関を対象にした日本語学習目的の調査(国際交流基金 2013)では、「日本語そのものへの興味(82.5%)」の他に、「就職希望(72.3%)」や「留学希望(66.4%)」という回答が得られた。このことから、国全体として日本語学習を楽しみの一つとして捉える以外に、より実利的側面を重視しつつある潮流が窺える。ただし、一連の調査はあくまで機関毎に調査回答を収集したものであり、学習者に直接実施した調査ではないことに留意しなければならない。当地の動機づけ研究は緒についたばかりであり、今後研究の蓄積が求められている。

ロシア人日本語学習者を対象にした動機づけの研究例は、バルスコワ(2006)、阪上(2011)が挙げられる。バルスコワの研究は、当地で質問紙法を用いた動機づけ研究として草分け的な論考である。この研究は、極東の一都市であるハバロフスクで日本語を主専攻とする大学生100名が調査対象となっている。分析の結果、Gardner(1983)で言及されている、いわゆる統合/道具的動機づけの傾向に近い因子が抽出されている。しかしながら、この研究の問題点は、動機づけという情意要因を、各学習者が持つ具体的な背景や属性に着目することなく分析している点である。動機づけという心理エネルギーが静的・恒常的であることは考えにくく、置かれた状況やそれに適合しようとする発達段階に応じて変容すると考えるのが常識的であろう。大学入学前後、日本への留学前後、学年という状況の違いなどで学習動機づけは変容していくと予想される。

また阪上(2011)ではサハリン州(ユジノサハリンスク市)全体における初中等から高等教育機関、一般教育機関の学習者計243名が対象になっている。この調査では、「日本語を使ってコミュニケーションをしたい(19%)」、「日本語という言語そのものへの興味(19%)」が最多となり、「日本文化の知識を得たい(12%)」という動機が続いていることが報告されている。ロシア一地域における、日本語学習の全般的な傾向を窺いうる重要な資料といえるだろう。しかしこの調査は、国際交流基金の調査項目を参照した多項目選択質問・単一回答の記述統計であるため、動機の強度や構造までを窺い知ることはできない。また、この研究は児童から成人までが調査対象とされているため、バルスコワ(2006)同様、発達段階に応じた分析が十分であるとは言えない。学習者が保持している動機づけには当然個人差があるが、これまでロシアの日本語学習動機づけの研究は、こういった個人差が考慮されずに分析されてきたと言える。

本稿では以下の属性別による価値の個人差を分析する。まず、筆者らが経験した高等教育機関では学年が進むにつれ、日本語学習への取り組みに個人差が見られることから、上/下級生によって保持される動機づけの異同を分析する<sup>3</sup>。併せて、将来的に留学を希望している者と、日本への留学意志が現時点では固まっていない者とに二分して分析する。嶋津(2011)が述べるように、海外教育機関での日本語教育はほぼ「日本」が意識して行われていると言える。ただし、同じ日本語主専攻であっても訪日や留学を希望しているとは限らず、履行科目が自分の希望する将来とは関連のない学生がいることも予想される。留学を強く希望する者にとって、大学教科の日本語は、学習内容と自ら欲する動機づけが近接していると考えられる。これに対し、訪日や留学にそれほど強い意志を有していない学生にとって、大学教科の日本語は、学習内容と自ら欲する動機づけに一致していない部分が多いと予想される。

## 2.2 「内発的」動機づけの解釈

別視点からの問題点は、動機づけ研究で汎用されている「内/外発的動機づけ(Deci1975)」の定義とその解釈である<sup>4</sup>。「子の曰く、是を知る者は是を好む者に如かず。是を好む者は是を楽しむ者に如かず。」(論語卷第三雍也第六)とある

ように、学習者は学習活動そのものを堪能すべきである（学習活動の目的化）という教育観は古くから存在していた。また、教育者も学習活動そのものに意義を見出せるように働きかけるべきだという論調が教育界には根強い（速水 1998）。

鹿毛（1994：351）は「内／外発的動機づけ」の分類基準を複数挙げ、その性質を説明しているが、数ある分類基準の中で最も広く認識されているのは、「学習活動が目的的（内発的）か手段的（外発的）か」であると述べている。動機づけ研究での操作的定義や、因子分析などの解釈でも、内発的動機づけに「学習そのものが面白い」という項目が含まれていることが多い。また Deci & Ryan（1985）は「自己決定理論」を提唱し、それまで対極に位置していた「内発的／外発的動機づけ」を連続的なものとして捉え直している。この枠組みでは、外発的動機づけの中にも自己決定性に段階があり、低次から高次への段階として「外的調整」「取り入れ的調整」「同一的調整」「統合的調整」が設定されている。この自己決定理論は、学習活動の手段化を部分的には評価した理論的枠組みではある。ただしこの理論においても、手段性を伴わない内発的動機づけが、最も自己決定性の高い動機として理念化されている。このため手段性を伴った学習活動は、目的化された学習活動よりも自己決定性が常時低いということが前提となっている（伊田 2002）。

しかしながら表層的な学習目的のみを概観することで、内発的動機づけか外発的動機づけかを判断するのは疑問が残る。教職科目を選択している大学生を対象にした速水（1996）の調査では、自己決定理論では隣接している段階である「同一的調整」と「取り入れ的調整」とは無相関であり、「内発的動機づけ」と「取り入れ的調整」とでは中程度の相関が見られている。この結果は、内発的動機づけが最も自己決定性が高いという、理論上の想定とは異なる可能性を示している。

近年は進学や就職など、学習活動が手段化された動機づけを、より積極的に評価する動きが見られるようになってきている。たとえば市川（1995a、1995b）では、「勉強は何のためにするか」という問いに対する高校生の自由記述を収集し、帰納的に「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」という6つの要因に分類している。さらに6つの要因を「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」という二軸で構造化し、「2要因モデル」を提唱した（図1）。上記6つの志向性のうち、「充実志向」はその解釈が「学習自体がおもしろい」ということであるから、従来から広く認識されている「内発的動機づけ」に近い概念であると考えられる。また「実用志向」はその解釈が「仕事や生活に生かす」ということであるから、従来の枠組みであると手段性の高い「外発的動機づけ」に位置づけられるだろう。さらに市川（1995b）では高校生359名を対象に、各要因につき6項目、計36項目で6つの志向性を測定し、相互の相関関係が観測されている。その結果「充実志向」と「実用志向」、及び「学習の功利性」という軸では中間に位置する「訓練志向（頭をきたえるため）」に比較的高い正の相関が見られている。この結果を踏まえ、市川・堀野・久保（1998）は、この「実用志向」は学習活動が手段化した（例：「外国に行くので英語を学ぶ」「物理学をやりたいので数学を学ぶ」）志向性であるものの、「学んだことを生かす」という教育目標にも十分適っている動機づけとして、高く評価している。

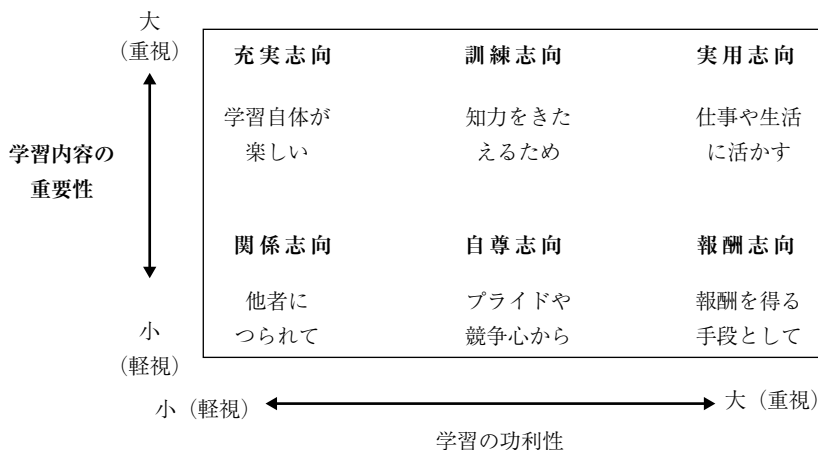


図1 市川（1995a・1995b）による2要因モデル

教育現場を見ても、「今は決まった目標もないが、日本語レベルの高い大学の友人と一緒にいたら楽しい」「ロシアに進出した日本企業に就職し、日露の懸け橋となるのが自分を活用する最善の道だ」と述べる学生が存在する。前者の学生は学習活動の目的性が高い反面、自律性がやや低い学習者と言えるが、後者は学習活動が手段的となり、かつ自律性が高いと言えよう。いずれにせよ、どちらの動機づけがより理想的であるかを述べるのは決して簡単なことではないはずである。

deCharms (1968) は、自己の行為における因果性の所在 (locus of causality) を述べ、自らの行為の原因や理由が、自分自身にあると認識すれば内発的に動機づけられると感じ、反対に環境や外的な力に動かされていると感じた場合、外発的に動機づけられていると感じるといふ。さらに速水 (1998) は学習活動の目的 / 手段性と、自 / 他律性の次元が一致しないことを指摘し、両者を独立させ、後者の「自ら課題を見つけ、そこに接近していこう」という自律性こそが、内発的動機の重要な指標であることを述べている。したがって動機づけが内発的であるか否かは、学習活動の目的内容と自律性を分離した上で考察しなければならず、前者の目的内容と後者の自律性を測定する指標を別途に設定しなければならない。また、自律性に立脚する動機づけこそが、真に内部から欲する原動力となっていると考えられる。このため本稿ではまず日本語学習の目的内容に関する動機づけを、先行研究から作成する。

### 2.3 動機づけの価値的側面——日本語学習課題価値尺度の作成

学習活動における自律性の強度を一旦は区分した上で、特定の学習領域の動機づけを把握し、学習内容の個人的な目的や意味づけを重視した調査として、伊田による一連の研究が挙げられる (伊田 2001b, 2003a, 2003b, 2004)。まず伊田 (2003b) は、動機づけ研究で一主流をなした Atkinson (1964) の「期待 (expectancy) × 価値 (value)」理論をとりあげ、後者の価値の重要性を強調している。Atkinson (1964) によると動機づけの二側面のうち、「期待」は課題の達成可能性に関する主観的予想であり、「価値」は行動に立脚する主体的な認識であるという。

伊田 (2001b) は、教育場面での動機づけの価値的側面をより重視し、Eccles & Wigfield (1985) が唱導する課題価値 (task values) を、さらに精緻化した課題価値評定尺度を作成している。この課題価値は「内発・興味価値 (interest or intrinsic value)」、「獲得価値 (attainment value)」、「利用価値 (utility value)」の3つの価値から構成されている (Eccles & Wigfield 1985)。

まず内発・興味価値であるが、活動そのものへの従事に見出す価値である。これは広く認識されている内発的動機づけ (Deci 1975) の概念である「学習活動そのものが楽しいから勉強する」とほぼ同義であると考えられるだろう。ただし伊田 (2001b) の課題価値評定尺度は、学習活動の目的化のみが内発的動機づけであるとは解釈していないため、誤解を回避するためにこの価値を「興味価値」と命名している。

獲得価値は、所与の課題で望ましい成績を修めようとする価値である。この獲得価値はいくつかの次元から構成され、課題難度の認識や、課題を遂行することで得られる自己認識 (能力、男 / 女性性)、社会的に望ましい (望ましくない) 価値を自己の特性として取り込んでいく要素などが含まれる。Eccles & Wigfield (1985) によると、獲得価値は個人の希求と自己認識との相互作用によってその内質が決定されるという。伊田 (2001b) は獲得価値のうち、ある内容を学習することが、自分から見て望ましい自己像獲得につながると判断される獲得価値を「私的獲得価値」とした。一方で、ある内容を学習することが他者から見て望ましいと (本人が) 認知している獲得価値を「公的獲得価値」としている。利用価値は、学習内容が大学入学時の専攻科決定や、将来の職業選択など、長期・短期の目標達成に貢献すると認識されている価値である。Eccles & Wigfield (1985) の考えでは、この利用価値は、人生にわたる長期展望が可能となる青年期になって初めて出現する価値である。また高等教育機関では授業科目の選択肢が増え、教育機関での言動 (コース決定、ないし怠学や長期欠席など) が、後続する人生段階に影響を与えるという責任性が認識される価値でもある。Eccles & Wigfield は、学生に将来性を示すためにもこの価値は重要であり、利用価値は学校教育においても十分説明されるべきであると述べている。伊田 (2001b) は上記利用価値を、学習内容が就職や進学試験などで合格するために必要であると認識される「制度的利用価値」と、就職後の職業実践の領域で学習内容の有用性が高いと認識される「実践的利用価値」に二分している。

本稿では伊田 (2001b) が命名した「興味価値」「私的獲得価値」「公的獲得価値」「制度的利用価値」の名称をそのまま用いる。「興味価値」は、日本語教育の現場に即していえば、先行研究の質問項目にも見受けられる「日本語の授業は勉強していて面白い」などの価値が考えられる。「私的獲得価値」は「日本語の授業は、自分を他者とは違う個性的な人間にする」などの項目内容が考えられる。「公的獲得価値」は「日本語は知っていると周囲からかっこいいと思われる言語だ」などの項目が考えられるだろう。「制度的利用価値」を日本語教育の状況に当てはめた場合、「日本語の授業は日本語能力試験合格に役立つ」などの、より具体的な項目が考えられる。さらに本稿では、「実践的利用価値」を大学卒業後の職場での実用性をさす「職業的利用価値」と、実際に日本で生活する上での実用性をさす「留学生生活利用価値」に二分した。留学や日本語母語話者との接触願望は、日本語教育の動機づけを取り扱った研究でもほぼ言及されており、先述した国際交流基金 (2013) やバルスコワ (2006)、阪上 (2011) の研究でも、学習動機づけとして重要な位置を占めているためである。職業的利用価値の質問項目としては「日本語の授業は職場の問題解決につながる科目だ」などの項目が考えられ、留学生生活利用価値の項目は「日本語の授業は日本で日本人とコミュニケーションをする際に役立つ」などが考えられるだろう。先行研究の課題価値と、本稿の課題価値の設定は図2のようにまとめられる。

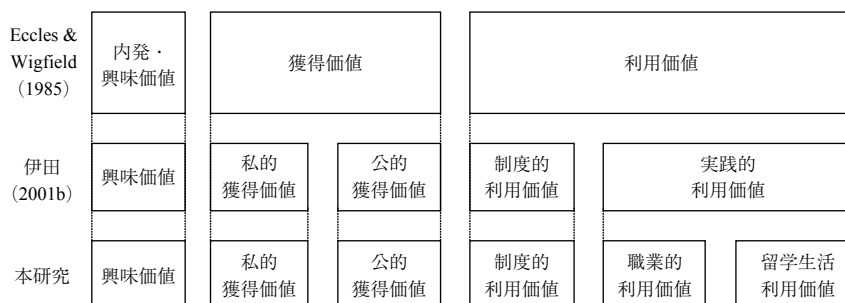


図2 先行研究の課題価値の概念と、本研究の課題価値の関連

Deci & Ryan (1985) が提唱する自己決定理論では、行動における因果律の所在や学習活動の目的 / 手段化によって内発的動機づけから、「統合的調整」「同一的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」(これら4つが外発的動機づけ)までが序列化されている。またこの理論では、当初は社会や外側からの刺激などに基づいていた自己の行動が、次第に自己の価値と同一化していく過程が「内在化 (internalization)」(Ryan & Deci 2000) という用語で捉えられている。しかしながら、課題価値評定尺度には自律性そのものが含まれておらず (伊田 2001b)、どの価値にも外的刺激と関わりなく、自身が欲する価値と一致している可能性を有している。伊田 (2001b) は、価値がどの程度自身が欲するものとして理解しているかを分析するために Losier & Koestner (1999) の手法に則り、課題価値と個人的重要性 (personal relevance) の関連を分析している。調査の結果、図2であげた課題価値はいずれも個人的重要性和中程度以上の相関が見られており、いずれの価値も学習者が自ら欲するものとして認識していることが証明されている<sup>5</sup>。今後動機づけ研究は、価値的側面こそ注視する部分であり (Brophy 1999)、特に青年期以降 (大学生など) の動機づけを考察する際、学習者による学習の価値づけを看過できないことが指摘されている (速水 1995)。本稿は、学習活動における手段性の希薄化によって内在化が進むとは捉えず、あくまで日本語学習動機づけの価値観が並列されているという見解に基づいて調査を進めていく。質問紙調査などではなく、普段のロシア人大学生との対話でも「日本語能力試験に合格したい」「日本で働きたい」という声の時折聞かれる。この意思表示は、社会的評価など外的な力に動かされたものだけではなく、自身の将来を見据えた言葉でもあると考えるためである。上記をまとめると本研究の目的は以下になる。

- (1) 日本語学習の課題価値の枠組みから、ロシア人大学生日本語学習者の動機づけを多角的に分析する。
- (2) 上 / 下級生別・留学希望の強度によって、課題価値の認識に相違があるか否かを検証する。

### 3. 調査方法と結果

#### 3.1 調査手順と調査協力者、調査時期

イルクーツク、プリヤート、ノヴォシビルスクで日本語を主専攻とする4つの大学の日本人教師に、メールや教師研修会等で研究の意図を伝え、質問紙（日本語版、ロシア語版・調査実施用）をメールで送信した。調査許可を得た上で、質問紙ロシア語版をコピーし、調査を実施した。回答に不備のなかった117名（配布回収率：75.5%，平均年齢：19.9歳，SD：1.48）を分析対象とした。学年と男女子人数は表1に示される。調査時期は2013年6月～7月である。

表1 調査協力者の学年と性別

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	計
男子学生	3	2	5	4	3	17
女子学生	12	22	20	27	17	98
性別不詳	1		1			2
						117

#### 3.2 質問紙の作成と構成——課題価値尺度と留学希望度

本研究で検証する課題価値評定尺度は、心理学系科目を履修する大学・短期大学・専門学校を対象にして作成された伊田（2001b）の課題価値評定尺度を、日本語科目についての価値を質問する項目に加筆修正したものである。伊田（2001b）の課題価値評定尺度は全30項目であり、単独尺度内に6項目含まれている。本研究は協力者の負担を極力軽減すべく、項目総数を同数（30項目）にし、伊田（2001b）で用いられている課題価値評定尺度内から各1項目削除し、留学生生活利用価値（計5項目）を設定している。このため本研究の課題価値評定尺度は興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的獲得価値、職業的利用価値、留学生生活利用価値についての各5項目、計30項目から構成される。興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的獲得価値、職業的利用価値についての質問項目は、伊田（2001b）で使用された質問項目の前に「日本語・日本語の授業は」という語句を加えているが、その他の項目内容は伊田（2001b）と同様である。留学生生活利用価値は、留学生生活を希求し、日本生活に従事する状況を想定した上で、今回新たに質問項目を作成した。留学生生活利用価値についての質問項目は、他の価値群の質問項目と比べ、極端に量が変化しないように配慮した。

日本語で作成された尺度は、日本語教育を専門とし、ロシアの日本語教育事情を知るロシア人母語話者が翻訳を行った。さらにそのロシア語訳は、日本語教育を専門とし、ロシアの日本語教育事情を知る日本人日本語教師がバックトランスレーションを行い、ロシア語訳の適切性を確認した。回答は「全然当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの7段階評定を設定している。「以下①から⑳まで、日本語の授業についての質問があります。この質問が、あなたにとってどれだけ当てはまるか、1-2-3-4-5-6-7の数値で評定してください。あまり深く考えず、気楽にお答えください。」と教示し、回答を求めた。

今後の日本への留学希望度については、「1. 既に日本への留学が決まっている。」「2. 機会があれば（もう一度）行ってみたい（行こうと思っている。）」「3. 行きたいが、経済的な理由などで行けそうにない。」「4. 日本に留学したいかどうかまだわからない。」「5. 留学したくない。」の中から1つを選択させた。選択肢1と2を選んだものを「留学希望積極群」、3～5を選んだものを「留学希望消極群」とした。調査協力者117名のうち、留学希望度に記述のなかった3名を除いた114名を、下級生（3年生以下）留学積極群36名、下級生（同左）留学消極群26名、上級生（4・5年生）留学積極群18名、上級生（同左）留学消極群34名と分類した。

### 4. 結果

#### 4.1 日本語学習課題価値評定尺度

項目作成時点で6つの課題価値を設定していたため、主因子法により6因子の抽出を試みたが、解釈可能な結果に

表 2 日本語学習の課題価値尺度項目の分析結果 6

No.	項目	分類	F1	F2	F3	F4	F5	Ave	SD	IT相関
10.	学ぶと自分自身のことがより理解できるようになる内容である。	【私】	.90	-.08	-.08	-.11	.13	4.17	1.56	.78
11.	学んでいて満足感が得られる内容である。	【興】	.89	.03	.13	-.03	-.20	5.09	1.63	.83
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容である。	【私】	.87	-.10	-.07	.07	.13	4.21	1.69	.85
3.	学ぶことによってより自分らしい自分に近づける内容である。	【私】	.87	-.15	.13	-.04	.02	4.38	1.70	.82
13.	興味を持って学ぶことができるような内容である。	【興】	.78	.23	-.04	.01	-.08	5.60	1.36	.83
22.	自分という人間に対して興味関心を持つような内容である。	【私】	.77	-.08	-.05	.04	.20	4.03	1.65	.81
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容である。	【興】	.69	.17	-.05	-.01	.00	5.36	1.53	.75
28.	学ぶことで人間的に成長と思えるような内容である。	【私】	.66	.03	-.04	.09	.12	5.07	1.61	.76
1.	学んでいて面白いと感じられる内容である。	【興】	.58	.32	.18	-.11	-.14	5.99	1.24	.72
17.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容である。	【興】	.49	.32	-.05	.08	.03	5.60	1.40	.69
16.	日本でコミュニケーションするのに役立つと思える内容である。	【留】	-.06	.94	.00	-.10	.07	6.37	1.09	.86
29.	留学をするために役に立つと思える内容である。	【留】	-.15	.93	.04	.02	.03	6.27	1.13	.83
20.	日本語能力試験等の資格試験に役に立つ内容である。	【制】	.05	.83	-.15	.00	.13	6.26	1.22	.77
4.	日本での一般生活で役に立つと思われる内容である。	【留】	.15	.63	.17	-.07	-.05	6.09	1.32	.74
9.	留学先の学校の授業を理解するのに役に立つと思える内容である。	【留】	.05	.63	.06	-.01	.16	6.20	1.13	.72
5.	身につけているとカッコいいと思える内容である。	【公】	.09	.52	.04	.25	-.20	6.03	1.29	.57
27.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容である。	【制】	-.21	.01	.88	.06	.14	5.31	1.60	.78
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容である。	【制】	.06	.01	.84	-.09	-.19	5.32	1.52	.67
6.	就職または進学できる可能性の高まる内容である。	【制】	-.04	.15	.74	-.01	-.02	5.30	1.52	.71
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容である。	【制】	.13	-.09	.68	-.14	.30	4.97	1.74	.78
8.	将来社会人として活動する上で大切な内容である。	【職】	.22	-.07	.54	.24	-.01	4.84	1.58	.70
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容である。	【職】	.16	-.08	.49	.18	.18	4.74	1.57	.70
30.	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容である。	【公】	-.01	-.02	-.04	.83	-.16	4.38	1.64	.61
14.	詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容である。	【公】	.18	-.05	-.01	.70	.13	5.01	1.50	.69
7.	学んだことが他の人に自慢できるような内容である。	【公】	-.04	.00	-.03	.63	.07	4.35	1.82	.55
26.	知っている周囲からできる人として見られるような内容である。	【公】	-.22	.37	.16	.50	.07	5.31	1.51	.55
25.	将来仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容である。	【職】	.03	.15	.24	-.08	.69	4.79	1.56	.84
23.	将来仕事における実践で生かすことができる内容である。	【職】	.07	.12	.39	-.14	.55	5.17	1.60	.75
18.	将来仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容である。	【職】	.26	-.19	.11	.12	.48	5.24	1.50	.57
21.	日本での問題解決に役に立つと思える内容である。	【留】	.17	.35	-.23	.09	.42	4.50	1.55	.53
			F1	F2	F3	F4	F5	Ave	SD	$\alpha$
	F1：興味・私的獲得価値		-	.57	.62	.49	.57	4.94	1.28	.94
	右上：因子間相関	F2：留学生生活利用価値	.62	-	.54	.44	.41	6.20	0.99	.90
	左下：尺度間得点間相関	F3：制度的利用価値	.66	.56	-	.34	.56	5.08	1.29	.89
	相関係数は全て $p < .001$	F4：公的獲得価値	.48	.48	.41	-	.40	4.76	1.27	.78
	(N=117)	F5：職業的利用価値	.72	.59	.73	.47	-	4.92	1.27	.83

【興】…興味価値、【私】…私的獲得価値、【留】…留学生生活利用価値、【制】…制度的利用価値、  
【公】…公的獲得価値、【職】…職業利用価値

たならなかった。このため、抽出因子数を5に減じ、固有値1以上を基準として因子間相関が前提となっているプロマックス回転を行った。因子パターンの数値をもとに見ていくと、第1因子は私的獲得価値と興味価値をすべて含んだ計10項目から構成されている。このためこの因子を「興味・私的獲得価値」とした。第2因子は6項目から構成され、制度的利用価値、公的獲得価値に関する質問事項がそれぞれ1項目含まれているが、全体的な構成から留学生活利用価値とした。第3因子は職業的利用価値の2項目が含まれているが、制度的利用価値が多数の4項目を占めていることから、制度的利用価値の名称を用いることとした。第4因子は4項目の全てが設定した公的獲得価値から構成されるため、名称をそのまま用いることとした。第5因子は4項目から構成され、留学生活利用価値の1項目も含まれているが、全体的な構成から職業的利用価値とした(図2参照)。

続いて第1因子の興味・私的獲得価値について弁別可能性を確認するため、第1因子の10項目のみを対象にした二次的な因子分析を試行した。主因子法により抽出因子数を2に指定し、プロマックス回転を行ったところ、第1因子は私的獲得価値の5項目に、第2因子は興味価値の5項目に設定通り分類された。このため、設定した全30項目を採択した上で6つの下位尺度を構成することとした。内的整合性による信頼性係数は $\alpha = .78 \sim .93$ であり、十分な内的整合性が確認された。

課題価値の下位尺度間(表2～表4)を概観すると、公的獲得価値と他の価値との相関が相対的に低い数値にとどまっている( $r = .41 \sim .48$ )。これに比し、興味価値は公的獲得価値を除いた他の価値と相対的に高い数値を示している( $r = .62 \sim .79$ )。

表3 各課題価値評定尺度の数値と2要因分散分析の結果

No.	項目	分類	F1	F2	Ave	SD	IT相関
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容である。	【私】	.92	.01	4.21	1.69	.89
22.	自分という人間に対して興味関心を持つような内容である。	【私】	.89	.00	4.03	1.65	.84
10.	学ぶと自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容である。	【私】	.82	.03	4.17	1.56	.81
28.	学ぶことで人間的に成長と思えるような内容である。	【私】	.69	.13	5.07	1.61	.77
3.	学ぶことによってより自分らしい自分に近づくのである。	【私】	.69	.19	4.38	1.70	.82
1.	学んでいて面白いと感じられる内容である。	【興】	-.03	.84	5.99	1.24	.76
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容である。	【興】	.04	.79	5.36	1.53	.77
13.	興味を持って学ぶことができるような内容である。	【興】	.13	.79	5.60	1.36	.85
17.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容である。	【興】	.06	.71	5.60	1.40	.72
11.	学んでいて満足感が得られる内容である。	【興】	.21	.70	5.09	1.63	.82
			F1	F2	Ave	SD	$\alpha$
	右上: 因子間相関	F1: 私的獲得価値		.78	4.37	1.46	.93
	左下: 尺度間得点間相関	F2: 興味価値	.79		5.52	1.24	.91

相関係数は全て  $p < .001$  (N=117)

表4 興味価値、私的獲得価値と他の価値との相関

	留学生活利用価値	制度的利用価値	公的獲得価値	職業利用価値
私的獲得価値	.52	.62	.44	.71
興味価値	.65	.62	.46	.65

相関係数は全て  $p < .001$  (N=117)



### 4.3 上 / 下級生、留学希望度による比較

上記の課題価値評定尺度の項目平均値を従属変数とし、上 / 下級生、及び留学希望度を独立変数とした、 $2 \times 2$  の分散分析を行った。分析の結果、交互作用はいずれの課題価値評定尺度においても有意差が観測されなかった。このため、上 / 下級生別と留学希望度による、それぞれの主効果を分析した。今回は「興味・私的獲得価値」「留學生生活利用価値」「制度的利用価値」「的獲得価値」「職業的利用価値」の5つの因子における有意差を検定するため、Bonferroni 法により  $p < .01$  を有意水準とした。分析の結果、上 / 下級生による主効果は見られなかったが、全ての課題価値で留学希望度による主効果が観測された（興味・私的獲得価値… (F (1, 110) =15.49,  $p < .001$ )、留學生生活利用価値… (F (1, 110) =9.02,  $p < .01$ )。制度的利用価値… (F (1, 110) =22.91,  $p < .001$ )、公的獲得価値… (F (1, 110) =11.15,  $p < .01$ )、職業的利用価値… (F (1, 110) =10.88,  $p < .01$ )。留学希望度による価値の認識の差は、二次的な因子分析で分別された私的獲得価値、興味価値についても同様に見られた（私的獲得価値… F (1, 110) =11.57,  $p < .01$ 、興味価値… F (1, 110) =16.15,  $p < .001$ 、表 5 参照）。

上 / 下級生による課題価値の有意差は見られなかったものの、留学希望積極群と留学希望消極群の人数比率差が、上 / 下級生によって生じているか否かを  $\chi^2$  検定で分析した。分析の結果、有意な人数比率差が見られた ( $\chi^2 = 6.384$ ,  $df = 1, p < .05$ )。

表 5 各課題価値評定尺度の数値と 2 要因分散分析の結果

	下級生 (N=64)		上級生 (N=50)		主効果	
	留学希望積極群 (N=37)	留学希望消極群 (N=27)	留学希望積極群 (N=17)	留学希望消極群 (N=33)	留学希望度 F (1, 110)	上/下級生 F (1, 110)
興味・私的獲得価値	5.59 (0.81)	4.75 (1.70)	5.25 (0.81)	4.26 (1.18)	15.49***	3.19
留學生生活利用価値	6.63 (0.45)	6.20 (1.31)	6.38 (0.55)	5.63 (1.08)	9.02**	4.40
制度的利用価値	5.74 (0.93)	4.89 (1.47)	5.46 (0.82)	4.43 (1.20)	22.91***	2.71
公的獲得価値	5.18 (0.95)	4.20 (1.71)	5.16 (0.98)	4.53 (1.14)	11.15**	0.45
職業的利用価値	5.32 (0.99)	4.72 (1.55)	5.42 (0.86)	4.46 (1.24)	10.88**	0.10
私的獲得価値	5.04 (0.98)	4.12 (1.95)	4.63 (1.05)	3.70 (1.37)	11.57**	2.33
興味価値	6.14 (0.77)	5.37 (1.66)	5.85 (0.65)	4.82 (1.17)	16.15***	3.39

表中上段は平均値、下段は標準偏差。\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 5. 考察

### 5.1 各課題価値に関して

本稿においては当初 6 つの因子を想定し、5 つの因子が抽出された。しかしながら、必ずしも想定された通りの課題価値に分別されたわけではなく、それぞれの課題価値には混在された項目が見られているのも事実である。以下、各尺度の性向を考慮しながら、その原因について述べていく。

まず、興味価値と私的獲得価値が第 1 因子内に収斂されている。初回の因子分析では弁別できなかったが、先行研究

でも、両価値の間には高い相関が報告されている (Eccles & Wigfield 1995、伊田 2001b、2003a)。概念的定義から考えても、活動そのものへの従事に意義を見出す興味価値と、自ら望ましいと想定する自己像へと接近しようとする私的獲得価値には、共通する部分が多分にあるといえるだろう。こういった概念的近似性が、第1因子内に収斂した原因として考えられる。第2因子は、日本での生活を送る上で重要と思われる項目を中心に構成されている。「日本語能力試験合格」といった制度的利用価値についての項目や、「身に付けているとカッコいい」という公的獲得価値に関する項目も含まれている。しかしながら日本語能力試験は、日本への留学、特に高等教育機関への留学条件として実質的な役割を果たしている。またロシアから日本への留学を決定する際は、日本語に習熟し、学内選抜や教育機関の教授陣からの推挙を伴うことが多く、日本への留学が「選抜者」として認識される可能性が高い。このような経緯から両項目が留学生活利用価値に含まれたのではないかと考えられる。第3因子は制度的利用価値に関する項目を中心に構成されているが、職業的利用価値に関しても2項目含まれている。先行研究 (伊田 2001b、2003a) でも、両価値7は中程度以上の相関を見せるか、1つの因子内に収斂されるなど、価値の性向としては類似している部分も大きいことが考えられる。第3因子内に包まれた職業的利用価値の項目は「将来社会人として活動する上で大切である」「職業を通して社会に貢献する際に役立つ」である。このため、この両項目は進学・就職試験後に連続する時間帯として認識されていることも考えられる。第5因子は職業的利用価値に関する項目を中心に構成されているが、留学生活利用価値に関しても1項目含まれている。この項目は「日本での問題解決に役立つ」となっており、特に勤務拠点や実用的知識が求められる職場が日本になる状況も考えられ、必ずしも異質な項目ではないと判断できる。

## 5.2 下位尺度の相関から

次に課題価値評定の下位尺度間の相関から、以下のことが述べられる。国内日本語学習者を対象とした小林 (2008) の研究では、学習活動が目的化した「日本語学習への興味」と、日本語を使った企業への就職という学習活動が手段化した「道具的志向」とでは低い相関しか観測されていない。この結果から小林 (2008) は、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論の観点から、「道具的志向」は自己決定性の低い動機に分類している<sup>8</sup>。これに対して、ウクライナの大学生日本語学習者を対象とした大西 (2014) の研究では、上/下級生に見られる動機構造に若干の相違が見られるものの、学習活動が手段化した「将来実用志向 (低学年)」「キャリア志向 (高学年)」が、日本文学・文化、日本語への興味に関する「日本語日本文化志向」とに中程度の相関が見られている。このため日本語・日本人との接触が極めて限定的なウクライナでは、「それぞれの動機が背反し合うのではなく、(中略) 相互に関連を持つことが示されたため、教育支援をする際には双方の動機を考慮すべきである (大西 2014: 76)」と述べ、手段化された学習活動を評価している。

ロシア人大学生を対象とした今回の調査は、学習活動が目的化された性向の強い興味価値と、学習活動が手段化された性向の強い制度的利用価値、職業的利用価値が比較的高い相関を示している。このことから、ロシアにおいては学習活動そのものへの興味と、学習内容を生かした将来設計は相反する性格ではなく、相互に関連付けて相乗効果が可能な価値であることが示唆される。また今回の結果から、ロシア人大学生にとって「日本語の勉強そのものが面白い」という価値は、学習活動の手段性が希薄化することによって内在化したとは言い難い。むしろ、「日本語を進学・就職・実地で生かす」という学習の手段化と、授業への関心という学習の目的化は、どの段階においても両立可能であることを示している。

これまで動機づけ研究全般では、学習活動そのものが目的化された動機づけを保持することが理想化され、具体的報酬や進学、就職などの見返りを求める動機づけは全て「外発的」であるとされ、忌避されてきた (速水 1998)。速水によると「内発的」動機づけの考え方は以下の経緯で浸透したという。1950～60年代における実験結果から、課題達成後、金銭等の報酬を与えると内発的動機づけが低下するという「アンダーマイニング効果 (鹿毛 1994)」が確認された。このため、生来人間の行動エネルギーは内部に存在すると認識され、これ以降でも外発的動機づけが内発的動機づけを抑制しうる研究例が示された。一連の研究は一般的な学習動機づけからの研究であるが、民主的な教育の普及と相まって教科教育全般に知られるようになったという。波多野・稲垣 (1971) は内発的動機づけを、知的好奇心から生成される「認知的動機づけ」と、周囲からの承認欲求や使命感から構成される「社会的動機づけ」の二側面から議論している。また内発的動機づけの研究に関しては、上記2つの動機づけのうち、認知的側面の観点のみでその是非が議論され、向社会性機能の分析は遅れを取っており、両者を統合するには時期尚早であることを述べている。この課題は伊田

(2001a: 42) が「忘れ去られた課題」と呼んだように、現時点でも検証が進んでいるとはいえ、学習活動が生起する文脈や状況を考慮に入れた研究が望まれていると考えられる。波多野・稲垣 (1971) が述べるように、教育者は生来持つ知的好奇心のみによって学習を仕向けるべきであるという見解は、人間の認知的側面を過度に重視しすぎており、人間が社会的存在であることを看過していると言えるだろう。そもそも大学の学習内容が実地で生かされることが「実利面を強調しすぎて教育の目的に適っていない」と即断するのはやや強引な面があるのではないかと考えられる。というのも、学習者がかつての学習内容を現場・職場で活用するのは、向社会性を伴った行為であり、日本語を教えている立場としても、望ましい姿だと判断できるからである。学習の手段化のみに重点が置かれるのは問題視するべきであるが、それ自体は決して批判されるべきことではないはずである。本稿はロシアの一地域の学習動機づけを分析したものである。しかしながら、学習活動の目的化こそが重要であり、かつそのみが内発的動機づけの源泉であるという従来の定説に関して、筆者はやや懐疑的である。

分析前に設定した、興味価値、私的獲得価値、留学生活利用価値、制度的利用価値、職業利用価値は相互に中程度以上の相関を示している。これに比し、公的獲得価値は他のどの価値とも中程度の相関にとどまっている。これは2要因モデル(市川1995a, 1995b)と類似した傾向にあると考えられる。市川(1995a, 1995b)の研究では「プライドや競争心から学習する」という「自尊志向」は、学習内容の重要性が高い「充実志向」「訓練志向」「実用志向」とは相関が低いという結果が見られている。本研究における他の課題価値尺度が「自己に資する」「自己向上」という志向性が強いのに対し、公的獲得価値の概略的定義は「周囲からよく見られたい」というものであり、他の価値とはやや志向性が異なるために相関係数が低下したのではないかと考えられる。

### 5.3 課題価値の個人差

まずは留学希望強度による、課題価値の認識の差について述べる。調査実施前に予想したように、留学希望積極群は留学希望消極群よりも、全ての課題価値の重要性を認識している。海外での日本語教育は、実際に日本への渡航を意識するか否かによって学習価値の捉え方が異なり、さらには学習への取り組みにも影響を与えることが予想される。鹿毛(1994)は動機づけの様々な源泉や、内発的動機づけに関するいくつかの性質を述べている。それによると、内発的動機づけとは「自己目的的な学習の生起・維持過程」であり、かつ「熟達志向性」という性質を併せ持ったものであるという。後者の「熟達志向性」は認知的動機、好奇心、挑戦、成就といった概念を統合したもので、知識を深めたり技能を高めたりする方向への学習を志向するものであるという。前者の「自己目的的」は Heckhausen (1991) が指摘する「内容同質性 (thematic similarity)」、つまり手段 (the means: 教育場面では学習、及び学習内容) と、目的 (the ends) の関係を含む。また、Heckhausen (1991) は学習内容が目的と一貫性を持つ場合、内発的に動機づけられると主張している。鹿毛や Heckhausen による観点から見ると、留学希望者積極群は学習内容と目的の一貫性が保たれている部分が多いと言える。逆に留学希望者消極群は、学習内容と目的との間に一貫性のない部分が多く、それが留学希望積極群と比して全ての下位尺度で、価値の重要性の認識が低いという結果に至ったと考えられる。

次に上/下級生による比較について述べる。2×2の分散分析では、上/下級生による課題価値の重要性の認識に有意差がないことが明らかになった。しかしながら $\chi^2$ 検定の結果、上級生は下級生に比べ、留学を積極的に望む者が有意に減少することが確認された。これは、入学当初は日本という異国に対して憧憬を抱き、訪日や留学という希望を持っていたのが、進級や卒業という現実的な問題の対処に追われることで、そういった願望が衰微していることを示唆している。また学年の進級に伴い、学習への取り組みに陰りが見られることが教育現場からは報告されている。しかしそれは、進級や慣れに伴う動機づけの弱化というよりも、時間の経過とともに自身の日本行きの可否が認識できるようになり、その認識が日々の日本語学習の取り組みに大きな影響を与えていると言える。今回の調査協力者が在住するイルクーツク、プリヤート、ノヴォシビルスクは、ロシアの中でも日本語教育が熱心に行われている地域であり、優秀な学生を毎年輩出している。10月下旬に開催されるモスクワ国際弁論大会では、当地域からの選抜者が毎年上位に入るなど、広大なロシアの日本語教育の中でも中枢を担う地域である。さらに日本の各都市と姉妹都市の提携を結ぶなど、文化交流の動きも見られている。しかしながら上記の都市は日本を実感するには距離的に難しく、また直行便もないため訪日は極めて高額であり、一般的であるとは言い難い。訪日が可能となるのは、成績優秀でいくつかの学内外の選考試験で選出された学

生か、経済的にそれだけの余裕がある学生に限定されていると推察される。このため、日本への渡航がもはや考えられない上級生は、日本語学習が自己啓発や自己向上につながるとは考えられなくなっており、近い将来日本語学習から離れる危険性が高いと考えられるだろう。特に私的獲得価値は全ての課題価値評定尺度の中で唯一中央値(40)を下回るなど、相対的に数値が低下していることがわかる。逆に学年が進んでも訪日に関して強い希望を保持している学生は、継続して日本語学習に取り組む可能性が高い。本稿で実施した分析から、学習活動そのものに興味を持ったロシア人大学生であれ、学習活動を手段化しているロシア人大学生であれ、渡日や日本での生活を想定した教室活動は重要度が高いと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究はロシア人大学生の日本語学習動機づけを、課題価値評定尺度を用いることによって分析した。分析の結果から、ロシア人大学生は日本語学習そのものに興味を持ち、かつ学習内容を実用的な面においても活用しようとしている可能性が高いと言える。それ自体は国際交流基金の調査(2013)からも予測可能な結果であるが、先行研究(ハルスコワ2006、阪上2011)との差異は、学習者が有する背景(上/下級生、留学希望強度)を考慮し、各群が持つ動機づけの差異を明らかにした点である。

以下では今後の研究の展望について述べていきたい。今回の検証は、将来的な研究課題となるロシアの日本語学習動機づけと、自律性との関わりを分析するための予備調査に位置づけられる。したがって自律性を測定する指標を別途に設定しなければならず、また自律性に立脚する動機づけこそが、真に内部から湧出する原動力であろうと予測している。自律性指標として考えられる尺度の候補としては、まずは Erikson (1959) によって提唱された「自我同一性(アイデンティティ)」が挙げられる。佐伯(1995)は「学習」という営みは、自身がどうありたいかという自己(アイデンティティ)形成過程であり、認知や情動に分離できない「人間の全体性」に関わるものと主張している。また、石田(1981:158)は内発的動機づけの理論について「環境を効果的に処理し、全人格的自我関与を伴って行為しているときに人が感じる全体的感情が、人間の発達過程に不可欠の要素であることを強調するものである」と述べている。こういった理論的背景から、石田は「自我同一性」が自律性を包摂することを主張し、自我同一性・内発的動機づけは理論として、自律的な人間性への理解という点を共有していることを述べている。実際の教育現場でも「一体何のために大学に籍を置いているのか。日本語云々以前に、人生の目標を見出せないようである」という学生には学習遅滞が多く見られる。こういった現場の経験からも「自分は一体何者か、どうありたいのか」という自我同一性の確立こそが、自律的な学習の基礎となると仮定しても合点のいくことが多い。自我同一性の測定には下山(1992)のモラトリアム尺度や、谷(2001)の多次元自我同一性尺度などが挙げられるが、いずれの計測法を用いるかは今後検討しなければならない。次段階では今回検証された日本語学習に関する課題価値が、どの程度自律性と関連しているかを分析していきたい。あわせて、今回の調査で行った動機づけに関する質問事項を、より精査することも想定している。

## 注

1. 大学運営上、留年による自主退学を回避する策を取る大学が多い。学力・成績不振者には追試、再試を実施することで、進級を許可している。このため学力不振、成績下位者となっても危機感がなく、在学期間を無為に過ごすケースが多い。同様の問題は CIS 諸国の1つであるウクライナでも指摘されている(大西2014)。
2. 「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」は対立的な概念として捉えられることが多い。このため「いずれの動機がより成績に影響しうか、学習の継続に機能するか」という視点に陥りがちであり、さらに「道具的動機から統合的動機に移行することが望ましい」という見解が出されることもあった。これは、学習活動そのものが目的化するほど、学習活動の手段性が希薄化し、自律性が高まっていくという自己決定理論(Deci & Ryan 1985、後述)にも影響を受けていると考えられる。
3. ロシアをはじめ、CIS 諸国においては4年(初等教育)・5年(前期中等教育)・2年(後期中等教育)・5年(高等教育)制となっている。ロシアにおいては後期中等教育までが義務教育となっている(岩崎・関2011)。近年、高等教育期間を短縮し、4年で卒業できる学部や教育課程が増えつつある。

4. 「内／外発的動機づけ」は、日本語教育の動機づけ研究では、前節の「統合／道具的動機づけ」と関連づけられ、ほぼ同義的に使用されることが多い。特に道具的動機づけは、学習活動が手段化した動機づけという概念基幹が、旧来の外発的動機づけの操作定義とはほぼ一致していることから、自動的に「外側からの刺激による、自律性の低い動機」と捉えられることが多い。
5. ただし本研究においては調査協力者の絶対数、調査負担、及びそれに付随する調査実現可能性を考慮し、Losier & Koestner (1999) の個人的重要性に関する調査は実施していない。
6. 実際の質問項目では、それぞれ「日本語・日本語の授業は」という文言が書かれている（表中では省略）。
7. 伊田 (2001b) では、職場における実践的活用に資する知識を「実践的価値」、伊田 (2003b) ではそれがさらに細分化されて「職業的価値」となっている。
8. ただし、「日本語学習への興味」にも「道具的志向」にも、コミュニケーション活動への参加を促す役割を持つことを小林 (2008) は述べている。

## 引用・参考文献

- 石田敏男 (1981) 「内発的動機づけ」 遠藤辰夫編『アイデンティティの心理学』149-161. ナカニシヤ出版.
- 伊田勝憲 (2001a) 「内発的動機づけの研究の"忘れ去られた課題"と今後の展望——学習における「手段性」の再評価をめぐる——」『心理発達科学論集』31: 41-49. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科.
- (2001b) 「課題価値測定尺度作成の試み」『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: 83-95.
- (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて——課題価値研究の意義と今後の方向性——」『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』49: 65-76.
- (2003a) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討——自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から——」『教育心理学研究』51 (4): 367-377. 日本教育心理学会.
- (2003b) 「高校生版・課題価値測定尺度の作成——英語における学習動機づけを例に——」『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』50: 71-81.
- (2004) 「高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討——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: 117-125.
- 市川伸一 (1995a) 「学習動機の構造と学習観との関連」『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』: 177. 日本教育心理学会.
- (1995b) 『学習と教育の心理学 (現代心理学入門3)』岩波書店.
- 市川伸一・堀野緑・久保信子 (1998) 「第4部② 学習方法を支える学習観と学習動機」市川伸一編著『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』186-202. プレーン出版.
- 岩崎正吾・関啓子 (2011) 『変わるロシアの教育』東洋書店.
- 大西由美 (2014) 『日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究: 日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に』北海道大学国際広報メディア・観光学院国際広報メディア専攻博士論文 (未発刊).
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習動機づけについて」『日本語教育』110: 130-139. 日本語教育学会.
- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機づけ研究の展望」『教育心理学』42 (3): 345-359. 日本教育心理学会.
- 雲和広 (2011) 『ロシアの人口問題——人が減りつつける社会——』東洋書店.
- 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』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.
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』57: 245-253.
- 佐伯胖 (1995) 『学ぶ』ということの意味』岩波新書.
- 阪上彩子 (2011) 『サハリン国立総合大学2011年度年次計画書——添付ファイル5——サハリンで学ぶ日本語学習者の日本語学習目的』(非公開).

- 嶋津拓 (2011) 「言語政策研究と日本語教育」『日本語教育』150 : 56-69. 日本語教育学会.
- 下山晴彦 (1992) 「大学生のモラトリアムの下位分類の研究——アイデンティティの発達との関連で——」『教育心理学研究』40 (2) : 121-129. 日本教育心理学会.
- 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造——多次元的自我同一性尺度 (MEIS) の作成」『教育心理学研究』49 (3) : 265-273. 日本教育心理学会.
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係——タイの大学生の場合——」『世界の日本語教育』8 : 1-11. 国際交流基金.
- 縫部義憲・野野不二夫・伊藤克告 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査」『日本語教育』86 : 162-172. 日本語教育学会.
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子 (1971) 『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書出版.
- バルスコワ・A (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2 : 144-151.
- 速水敏彦 (1995) 「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」『心理学評論』38 (2) : 171-193. 心理学評論刊行会.
- (1996) 「大学生の動機づけ——教職科目の場合——」『日本教育心理学会第38回総会発表論文集』: 350. 日本教育心理学会.
- (1998) 『自己形成の心理——自律的動機づけ』金子書房.
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to Motivation*. New Jersey: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Brophy, J. (1999) Toward a model of the value aspects of motivation in education : Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*. 34 (2) : 75-85.
- deCharms, R. (1968) *Personal Causation : Internal affective determination of behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 (1980) 『内発的動機づけ——実験社会心理学的アプローチ——』誠信書房.)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985) Teacher expectancies and student motivation. In Dusek, J. B. (Ed) *Teacher expectancies*. Hillsdale, N. J: L. Erlbaum. 185-226.
- (1995) In the mind of the actor : The structure of adolescents' achievement task value and expectancy - related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21 : 215-225.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity. Youth and crisis*. New York : W.W.Norton & Company. (小此木啓吾訳 (1973) 『自我同一性』誠信書房.)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 13(2): 266-272.
- (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1983) Language attitudes and language learning. In Ryan, E. B., & Giles, H. (Eds) *Attitudes towards language variation : social and applied contexts* London: Edward Arnold. 132-147.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Losier, G. F., & Koestner, R. (1999) Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25 : 287-298.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1) : 68-78.

## 謝辞

本稿は「第20回留学生教育学会年次大会(2015年8月29日、於:日本電子専門学校)」の発表内容に、加筆修正を施したものです。ご協力くださった皆様に、謹んで感謝申し上げます。