

ロシア極東地域における日本語学習動機づけ

竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガ

アブストラクト

本研究はロシア極東地域における日本語学習動機づけを分析したものである。従来の日本語学習動機づけ研究においては、既存の理論から項目を作成した質問紙法が主だったが、本研究では当該地域の学習者にインタビューし、そのデータを基に質問紙が作成されている。因子分析を行った結果、「Ⅰ. 日本・日本人接触」「Ⅱ. 就職・進学」「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」「Ⅳ. 他言語比較・語学活用」「Ⅴ. 日本言語文化興味・理解」「Ⅵ. 関係性」の6つの因子が抽出された。各属性別による比較では、日本語能力試験を経験した者は、受験経験のない者よりも「Ⅱ. 就職・進学」において、より強度の高い動機づけが測定された。また留学を強く希望する者は、留学に消極的な者よりも「Ⅱ. 就職・進学」において、より強度の高い動機づけが測定された。

キーワード：ロシア極東地域、日本語学習動機づけ、ボトムアップ的手法、属性別による比較、学習活動の道具性への着目

1. はじめに

ロシア連邦極東地域（以後極東地域）における日本語学習機関は2009年度時点で約50機関であり、うち大学等の高等教育機関は約20機関存在する。また同地域には3000～4000人の学習者がおり、うち高等教育機関の学習者数は約1700人を占めている（国際交流基金2011）。地理的にも日本と隣接していることから、公費による様々な留学プログラムが存在し、また私費で日本の大学・日本語学校に留学する学生も存在する。特にサハリン州の大学生は、在校生の6割が何らかの形で日本に行った経験があるという（阪上2011）。

しかしながら同時に諸問題も提示されている。各国日本語教育事情を調査した国際交流基金（2013）によると、前回調査（2009年度）では、ロシアにおける主な課題は「教員・教材不足」であった。これに対し、今回の調査（2012年実施）では「学習者減」「教室内のモチベーション維持」が大きな課題となっている。ロシア社会全体における少子化、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こと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課題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、課題への取り組みに陰りが実感できるのも事実である。

そこで本稿では極東地域の大学における日本語学習者が、学習を継続するにあたり、どのような動機づけを保持してきたかを分析していく。語学習得にとって必要と思われる条件は様々あるが、その中でも動機は学習活動に長期的に影響をおよぼす要因である（三浦1983：10-11）からである。

2. 先行研究と課題

2.1 動機づけ構造の捉え方について

語学に限らず、全ての教育・学習活動の成否に関わる重要な一要素である動機づけについては、様々な研究・議論がなされてきた。上淵（2012：4）は動機づけについて（1）プロセスが始発する契機（動機）がある、（2）方向性（志向性）がある、（3）強さ（強度）がある、（4）プロセスが続く時間の長さ（持続性）、（5）以上の事柄はすべて変化しうる、という諸特徴を挙げている。本稿でも上淵（2012）の記述にならい、動機づけを「学習について何らかの方向性と強度を保有する心理的エネルギー」と定義する。

周知のように、外国語教育における動機づけに関する研究はGardnerらがカナダで行った研究をもって嚆矢とする(Gardner & Lambert 1959、1972など)。これらの研究では学習環境を踏まえた上で動機づけの分析がなされ、学習言語の母語話者と一体感を持つとする「統合的動機づけ」と、学習に付随する功利面を重視し、進学や就職、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。また研究が始められた当初は、統合的動機のほうが学習促進により有効であるという見解が一般的であった。

日本語教育における動機づけの研究は90年代以降から開始されたが、その内容は以下のように大別される。一つは学習者の持つ動機を分類した研究(縫部・狩野・伊藤1995、郭・大北2001など)であり、いま一つは動機を独立変数とし、他の要因との関連(動機と成績、動機と不安など)を分析した研究(成田1998、元田2005など)である。

上記の研究は、主として研究対象地域における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されている。極東地域の日本語学習動機づけを扱ったものとしては、ハバロフスク市で日本語を専攻とする大学生100名を調査対象としたバルスコワ(2006)、サハリン州全体(ユジノサハリンスク市243名)の日本語学習者を調査対象とした阪上(2011)の研究が挙げられる。バルスコワの研究では先行研究(Gardner1983など)で言及されている、いわゆる統合的動機づけや道具的動機づけの性向に近い因子が抽出されている。また、阪上の調査では「日本語を使ってコミュニケーションをしたい」(19%)、「日本語という言葉そのものへの興味」(19%)が最多となり、「日本文化の知識を得たい」(12%)という動機づけが続いていることが報告されている。

しかしながら長沼(2006)が述べるように、学習言語の動機づけを分析する際は社会的文脈¹を考慮しなければならない。Gardnerらの作成した項目は多民族が集住するカナダがその背景となっている。そのためこれらの項目を参照した上記の質問紙法は、調査地での状況にそぐわない部分があると考えられる。2000年代初頭まで行われてきた日本語学習動機づけ研究が、主にGardnerらの研究に依拠していることを考えると、先行研究で使用された質問項目の妥当性に問題になってくる。バルスコワ(2006)でも「日本語は自分の地域で使用されている言語の一つだから」「日本人の言動・振舞について知りたいから」「日本のラジオ放送を聞きたいから」など、地域性や時代性を無視した質問項目が散見される。また阪上(2011)の調査で使用されている質問項目(12項目)は、国際交流基金(2011)が世界各国で実施した学習目的についての質問項目である。このためバルスコワ(2006)と同様に、質問項目の妥当性に問題があるといえる。さらに項目数が十分とは言えず、「日本文化が好きだから」「仕事のため」など概略的な回答が設定されてあるばかりでなく、回答方法が多項目選択質問・単一回答の記述統計であるため、動機づけの強度や構造までは窺い知ることはできない。

動機づけ研究における方法手順としては、既存の理論を検証するトップダウン的手法と、学習者からの自由記述回答を整理し、質問項目をまとめた上で調査を実施するボトムアップ的手法が存在する(久保1997)。ボトムアップ的手法によって質問項目を作成し、動機尺度の妥当性を検証した研究例としては、国内では小林(2008)が、国外では大西(2014)があげられる。これらの研究では、母集団となる日本語学習者に自由記述回答によって日本語を学習する理由を求め、日本語学習動機づけに関する項目を抽出している。例えば小林(2008)の研究では、日本の大学・大学院生を調査対象としているため、「日本でアルバイトをするため」「日本語によるレポートの読み書き」という項目が抽出されている。大西(2014)ではウクライナの大学における日本語学習者を対象としているため、「(スラブ語圏話者にとって)難しい言語(日本語)に挑戦したい」「ウクライナを発展させたい」などの項目が選定されている。いずれにせよ各調査対象者が置かれた状況や、社会的文脈を視野に入れた質問項目が抽出・設定されているといえる。トップダウン的手法とボトムアップ的手法は排他的な関係ではなく、相補的な関係として捉えるべきであり、研究目的によって調査手法を選択していく必要があるだろう。しかしながら、より状況に即した動機づけ研究を試みる場合、今後はボトムアップ的手法の重要性がより増していくものと思われる。本研究の動機づけの分析も、日本から距離的には近い極東地域という社

¹ 長沼(2006)によると、社会的文脈には言語文化に基づく社会的文脈と、教室などにおける学習状況に基づく社会的文脈が存在する。

会的文脈を重視するため、ボトムアップ的手法を採択する。具体的には学習者からの見解を集積し、その結果を基にした質問紙を作成する。この手法をとることにより、極東地域における先行研究では見受けられなかった動機づけを抽出することが可能になるとと思われる。

2.2 動機づけの属性別による比較

極東地域での先行研究のいま一つの課題は、動機づけという情意要因を、各学習者が持つ背景や属性に着目することなく分析している点である。上淵（2012）による動機づけの諸特徴にもあるように、動機づけという心理的エネルギーは可変的な性質を持つ。また動機づけが変容する要因は個体内にのみ存在するのではなく、学習環境や周囲との相互作用によってもたらされると考えるべきであろう。パルスコワ（2006）、阪上（2011）でも調査対象の全体的な傾向は窺えるものの、各個人の背景による動機づけの相違点までは調査されていない。動機づけの個人差に着目することで、より個人差に応じた教育のあり方を論じることが可能になるとと思われる。

このため本稿では、まず下級生と上級生によって動機づけの強度に差があるか否かを検証する。前述したように教育現場でも、下級生においては出席率や宿題などの課題遂行率が高いものの、学年が進級するにつれ取り組みに陰が見られるためである。実証的研究においては、下級生と上級生によって構成される動機づけが異なり、それぞれ重点を置く動機に相違があることが大西（2014）によって報告されている。

続いて、日本語能力試験の受験経験有無で、動機づけの強度に違いが存在するかを検討する。竹口（2013）では日本語学習者が日本語能力試験を大学等への進学のための手段としてだけでなく、それまで重ねてきた学習過程を知るための省察材料としても捉えていることが報告されている。日本語学習を漠然と継続している学習者よりも、日本語能力試験を念頭に置いた、あるいは日本語能力試験を経験した、あるいはまた次年度の日本語能力試験を想定した学習者は、より動機づけの強度が高いことが予想される。

さらに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。英語の学習動機研究においては、英語使用圏への訪問や、滞在、ネイティブ英語話者との接触を必ずしも念頭に置いている事例も報告されている（Yashima 2002）。しかしながら嶋津（2011）が述べるように、海外教育機関における日本語教育は、ほぼ「日本」を意識して行われていると考えられる。同じ日本語学習者でも、留学を希望する者は、大学教科としての日本語の学習内容により強く動機づけられやすいと考えられる。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は、大学教科としての日本語の学習内容と自らの願望との接点を見出しにくいと予想される。教室内外で見られる取り組みの差も、将来の目標と学習内容の関連性の捉え方によって異なってくると思われる。

3. 調査概要

3.1 動機づけ尺度の作成

日本語学習動機の尺度作成は以下の手順で行った。2012年7月～9月にかけ、極東都市の一つであるa市のW大学・X大学において日本語学習者11名を対象に、日本語学習を開始した経緯や大学での授業などを振り返ってもらうインタビューを行った。インタビューは談話の自然な流れを重視しつつ、日本語学習の動機づけを尋ねた（インタビュー時は主に「どうして勉強をしていますか、勉強していましたか」「目的は何でしたか、何ですか」という文言で質問している。）。また、単に動機づけを聞くにとどまらず、過去において動機づけが強まった、あるいは衰微した具体的なエピソードなどについても話してもらうように心掛けた。さらに日本語と自己の将来的な関係性についても語ってもらった。インタビューは1人40分～1時間ほどの分量である。

インタビューを文字起こした後、調査者と調査協力者の談話を概観し、極東において日本語を学習する動機づけとして重要であると思われる項目を「発想法」（川喜田1967）によって抽出し、「日本語学習動機づけ」尺度（39項目）を作成した。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ネイティブ・ロシア人が翻訳を行った。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「1. 全然当てはまらない (1点)」から「5. 非常によく当てはまる (5点)」までの5段階評定を設定し、得点が高いほど動機づけの強度が高いと設定した。質問紙では「以下①～⑨の項目があります。この項目が、あなたの日本語の学習動機にどれだけ当てはまるかについて、1-2-3-4-5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。

3.2 質問紙作成

A4用紙の全4ページから構成されている。1・2ページでは学年・性別、日本語能力試験の受験経験の有無、留学希望度について質問している。留学希望度については、日本の大学や日本語教育機関への留学予定について、「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。このうち、1、2を選択した調査対象者を「留学希望積極群(62名)」とし、3～5を選択した調査対象者を「留学希望消極群(37名)」とした(留学希望度不詳2名)。3・4ページでは前節の動機づけ尺度に関する39項目の質問を設定している。

3.3 調査手順と調査対象者

極東地域の各都市(ハバロフスク、カムチャッカ、ウラジオストク、ヤクーツク)において日本語を主専攻とする大学(計6校)の学科長・学部長に研究の意図を伝えて許可を得た上で、ロシア人・日本人教員に調査実施用の質問紙をメールで送信した。学科長・学部長による調査許可を得た上で質問紙ロシア語版をコピーし、調査協力校に送付した。質問紙調査は、授業での空き時間、定期テスト後の空き時間などを利用して実施してもらった。質問紙は調査実施後、即回収してもらったが、すでに学期の授業が終了している学生には各教員から質問紙をメールで送信し、回答を回収した。調査期間は2013年5月～7月である。質問紙回収については、調査実施校から郵送によって調査者に送付してもらったが、調査対象者の絶対数が少ない場合、調査協力者から得た回答用紙のスキャニング・コピーをメールで送付してもらった。

極東地域6大学に在籍する131名から協力を得た。そのうち空欄が大半である、属性の分類に必要な記述がないなど、回答に不備が見られた30名を分析から外した。このため今回は101名(平均年齢20.31歳)を分析対象とした(有効回答率77%)。学年と日本語能力試験受験の有無については表1・2にまとめられる。

表1 各学年人数・男女比人数

		学年					合計
		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	
性別	男	3名	5名	3名	8名	4名	23名
	女	18名	11名	15名	16名	18名	78名
合計		21名	16名	18名	24名	22名	101名

表2 日本語能力試験受験の有無と現在有している資格

	受験 経験無	受験経験有					
		資格レベル					
		N5	N4	N3	N2	N1	受験したが 資格なし

学年	1年生	18名	2名	0名	1名	0名	0名	0名	3名
	2年生	9名	0名	7名	0名	0名	0名	0名	7名
	3年生	9名	5名	3名	0名	0名	0名	1名	9名
	4年生	11名	1名	3名	4名	0名	0名	5名	13名
	5年生	12名	0名	1名	3名	4名	1名	1名	10名
合計	59名	8名	14名	8名	4名	1名	7名	42名	

4. 結果

4.1 日本語学習動機づけの構造

調査対象者が持つ日本語学習動機づけ構造を検討するため、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。まず分析に際し、平均が1点台となった項目は床効果として削除した。次に、因子負荷量の基準は.3とし、基準値に達しない項目は削除して再度分析を行った。固有値の推移（第1因子から順に、7.27、3.48、2.18、1.85、1.57、1.27、1.23、1.19…以下略）、及び解釈可能性から6つの因子が適切であると判断され、28項目が残った。回転後の各因子の説明率は第1因子から順に、22.9%、10.4%、5.9%、5.0%、4.0%、2.8%で、6つの因子の全分散を説明する割合は51.0%であった²。

因子分析から得られた6つの因子は以下のように命名した。第1因子は日本への接近や、日本滞在、日本人との交流に関する項目を中心とした尺度であると判断した。このため第1因子を「Ⅰ. 日本・日本人接触」と命名した。日本語能力試験合格や日本での就職などの項目も存在するが、これらも日本への渡航や滞在に念頭を置いた上での項目として解釈した。第2因子は、就業や昇進、進学など卒業後の進路に関する項目を中心に構成されていると判断した。このため第2因子を「Ⅱ. 進学・就職」と命名した。第3因子は家庭内からの評価や社会的評価を重視した項目、及び隣接している日本の社会情勢を窺う項目から構成されていると判断した。このため第3因子を「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」と命名した。第4因子は主に欧米言語との比較や、語学への得意意識、語学の具体的活用を意図した項目から構成されていると判断した。このためこの第4因子を「Ⅳ. 他言語比較・語学活用」と命名した。 α 係数が基準値と見なされる.7を下回っているが、項目数の少なさ（4項目）を考慮し、そのまま採用することとした。第5因子は日本語の言語的特徴や文化への興味、学習活動そのものへの希求を中心とした項目から構成されていることから、「Ⅴ. 日本言語文化興味・教養」と命名した。この尺度も α 係数が.7未満となっているが、第4因子と同様の理由で採用することとした。第6因子は、大学内・授業内で接することが多いと予想される教員・クラスメートとの関わりを重視した項目から構成されていると判断した。このためこの第6因子を「Ⅵ. 関係性」と命名した。

各因子の相関は、「Ⅱ. 進学・就職」が全ての尺度に相関を示している。これに対し「Ⅵ. 関係性」は、他の因子と無相関、ないしは低い相関しか示していない。このため、この「Ⅵ. 関係性」はやや独立性の高い尺度であることが窺える（表3参照）。

4.2 属性による比較

研究の第二の目的は、属性によってこれらの動機づけの強度に差があるかどうかを分析することであった。まずは日本語学習動機づけに関する28項目の総得点を動機づけ全体の強度とし、下級生と上級生、日本語能力試験経験有無、留学希望積極群と消極群で t 検定を行った。分析の結果、各属性のいずれにおいても動機強度の有意差は見られなかった。

次に上記のⅠ～Ⅵの各因子が属性による差をもたらすか否かを検討した。属性による比較は、尺度を構成する項目の平均値を加算し、それを項目数で除したものを各尺度の数値として扱っている。

² 一連の統計処理・分析にはSPSS ver.20を使用している。

第一の比較として、下級生と上級生によって動機の強度に差があるか否かを分析した(表4)。今回の調査では各学年の絶対数が少ないことから、下級生(1~3年生、n=55)と上級生(4・5年生、n=46)に分類して比較を行った。*t*検定によって分析したところ、「Ⅰ. 日本・日本人接近」に有意傾向が見られた(下級生=3.80、上級生=3.49、*t*(99)=1.86、*p*<.10)。それ以外の因子では有意差は観察されなかった。

第二の比較として、日本語能力試験の受験経験の有無によって、動機の強度に差があるか否かを検証した(表5)。*t*検定によって分析したところ、「Ⅱ. 進学・就職」に有意差が見られた(受験経験有=3.73、経験無=3.29、*t*(99)=2.59、*p*<.05)。それ以外の因子では有意差は観察されなかった(Ⅰ…経験有=3.65、経験無=3.67、*t*(99)=-.11, n. s., Ⅲ…経験有=2.68、経験無=2.75、*t*(99)=-.33, n. s., Ⅳ…経験有=3.10、経験無=2.98、*t*(99)=.62, n. s., Ⅴ…経験有=4.20、経験無=3.96、*t*(99)=1.56, n. s., Ⅵ…経験有=2.28、経験無=2.59 *t*(99)=-1.28, n. s.)。

さらに将来的な留学希望度によって、動機の強度に差があるかどうかを分析した(表6)。*t*検定によって分析したところ、「Ⅱ. 進学・就職」に有意差が見られた(留学希望積極群=3.63、消極群=3.21、*t*(97)=2.29、*p*<.05)。それ以外の因子では有意差は見られなかった(Ⅰ…積極群=3.74、消極群=3.51、*t*(97)=1.36, n. s., Ⅲ…積極群=2.65、消極群=2.82、*t*(97)=-.78)。

表3 極東地域における日本語学習者の動機づけ

							平均	SD
Ⅰ. 日本・日本人接触 (α=.83)								
11. 日本に(長期・短期問わず)留学したいから。	.91	.08	.02	.00	-.19	-.20	4.16	1.15
14. 日本に長期間住んでみたいから。	.71	.09	-.02	-.09	-.02	-.11	3.88	1.21
10. 本当の日本、日本人と接したいから。	.63	.09	-.12	.05	-.01	.06	4.39	0.98
12. 日本に(長期・短期問わず)観光旅行したいから。	.59	-.20	.25	-.04	-.02	.01	3.75	1.32
13. もっと日本語でコミュニケーションしたいから。	.57	.17	-.09	.01	.18	.00	4.21	1.08
9. 日本語能力試験に合格したいから。	.55	-.02	.05	.09	.10	.07	3.10	1.35
4. 日本のアニメやマンガ、ドラマなどのサブカルチャーに関心があるから。	.49	-.37	.14	.00	.09	.23	2.96	1.42
20. 日本で就職したいから。	.44	.29	-.03	-.01	.03	-.09	2.83	1.31
Ⅱ. 進学・就職 (α=.78)								
22. 将来のキャリアアップにつながるから。	-.02	.81	.19	-.07	-.12	.08	3.62	1.17
25. 就職に有利だから。	.09	.69	.17	.13	-.22	.04	3.50	1.26
21. 通訳・翻訳者として働きたいから。	-.07	.68	-.25	.06	.03	.05	3.59	1.25
29. 日本語を使った仕事をしたいから	.25	.57	-.22	-.06	.12	.03	3.97	1.18
23. (日本・ロシアを問わず)大学院・研究所で研究を続けたいから。	.19	.33	.12	-.13	.21	.08	2.70	1.35
Ⅲ. 義務・社会知識 (α=.77)								
28. 落第・退学になると格好悪いから。	-.09	-.02	.83	.05	-.02	-.07	2.34	1.55
6. 勉強しないと家族に申し訳ないから。	.06	.07	.70	-.24	.03	.12	2.17	1.41
33. 大学を卒業したいから。	.03	-.11	.66	.26	.01	.06	3.30	1.61
24. 大学内でいい成績を取りたいから。	.14	.33	.58	.04	.14	-.10	2.75	1.37

26. <u>隣国の社会知識が必要だから。</u>	-.06	.25	.33	.09	.13	.28	3.05	1.34
IV. 他言語比較・語学活用 ($\alpha = .68$)								
31. <u>英語や仏語などの欧米語よりもエキゾチックだから。</u>	.02	-.03	.17	.90	.00	-.16	3.09	1.45
18. <u>欧米言語よりも難しいから。</u>	.01	-.07	.03	.46	.10	.15	2.99	1.42
32. <u>日本語を使ったガイドとして働きたいから。</u>	.24	.25	-.13	.44	-.04	.09	2.82	1.36
30. <u>語学全般が得意だから。</u>	-.24	.22	-.14	.40	.14	.08	3.22	1.21
V. 日本語文化興味・理解 ($\alpha = .67$)								
16. <u>文字や文法、音声など言葉の特徴が面白いから。</u>	-.10	.01	.14	.01	.96	-.32	3.80	1.21
15. <u>日本語の勉強は面白いから。</u>	.19	-.13	-.25	.15	.59	.06	4.35	0.87
5. <u>日本の伝統文化に関心があるから。</u>	.30	-.05	-.01	-.07	.39	.17	3.84	1.07
17. <u>全体的な教養知識をつけたいから。</u>	-.02	-.12	.07	.08	.34	.10	4.26	1.04
VI. 関係性 ($\alpha = .73$)								
7. <u>先生が熱心だから。</u>	-.18	.11	.10	.00	.07	.77	2.84	1.39
8. <u>クラスメートが熱心だから。</u>	.04	.08	-.04	.01	-.21	.75	2.09	1.19
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	平均	SD
I. 日本・日本人接触	1.00						3.66	.82
II. 進学・就職	.50***	1.00					3.47	.90.
III. 義務・隣国社会知識	.25**	.21*	1.00				2.72	1.06
IV. 他言語比較・語学活用	.32***	.42***	.20*	1.00			3.03	.98
V. 日本語文化興味・教養	.48***	.34***	.10	.35***	1.00		4.06	.74
VI. 関係性	.09	.22*	.33***	.16	.02	1.00	2.47	1.15

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

表 4 下級生と上級生別による各動機づけの比較

	下級生 (N=55)	上級生 (N=46)	t 検定
日本・日本人接触	3.80 (0.77)	3.50 (0.87)	†
進学・就職	3.56 (0.86)	3.38 (0.96)	n. s
義務・隣国社会知識	2.76 (1.05)	2.68 (1.09)	n. s
他言語比較・語学活用	3.14 (0.94)	2.91 (1.03)	n. s
日本語文化興味・教養	4.14 (0.68)	3.98 (0.81)	n. s
関係性	2.50 (1.04)	2.43 (1.28)	n. s

† $p < .10$

表 5 日本語能力試験受験有無による各動機づけの比較

	受験無 (N=59)	受験有 (N=42)	t 検定
日本・日本人接触	3.67 (0.77)	3.65 (0.86)	n. s
進学・就職	3.29 (0.97)	3.73 (0.73)	*
義務・隣国社会知識	2.76 (1.02)	2.68 (1.13)	n. s
他言語比較・語学活用	2.98 (1.03)	3.11 (0.92)	n. s

日本語文化興味・教養	3.97 (0.80)	4.20 (0.64)	n. s
関係性	2.59 (1.04)	2.30 (1.28)	n. s

* $p < .05$

表6 日本への留学希望強度別による各動機づけの比較

	留学希望消極群 (N=37)	留学希望積極群 (N=42)	t 検定
日本・日本人接触	3.51 (0.95)	3.74 (0.75)	n. s
進学・就職	3.21 (0.89)	3.64 (0.89)	*
義務・隣国社会知識	2.83 (1.12)	2.66 (1.01)	n. s
他言語比較・語学活用	3.13 (0.94)	2.97 (1.01)	n. s
日本語文化興味・教養	4.03 (0.64)	4.11 (0.80)	n. s
関係性	2.30 (1.13)	2.52 (1.15)	n. s

* $p < .05$

n. s, IV…積極群=2.96、消極群=3.12、 $t(97) = -.78$, n. s, V…積極群=4.11、消極群=4.02、 $t(97) = .55$, n. s, VI…積極群=2.52、消極群=2.29、 $t(97) = .95$, n. s)

5. 考察

5.1 動機づけの構造について

本研究は極東地域という条件を考慮した上で調査しているため、従来の外国語・日本語学習動機づけ研究では言及されることが少なかった項目も含まれている(表3参照。ナンバリングは質問項目。下線部は先行研究で言及されていないと思われる項目を示す)。以下では今回得られた結果から、先行研究を参照しつつ見解を述べていく。

「I. 日本・日本人接触」では目標言語話者との接触やコミュニケーションに関する項目が見られている。バルスコワ(2006)の研究では、日本人との接触を希望する「文化交流因子」が抽出され、阪上(2011)の調査でも「日本語によるコミュニケーション」が日本語学習動機づけの最たる理由(19%)として挙げられている。今回の調査における学習者もネイティブ日本人との接触を強く希望していることが窺える。ただしこの因子には、目標言語話者・目標言語圏への接近だけでなく、能力試験や日本での就職など、学習活動が手段化した項目も同様に見られる。Gardnerらは前者を「統合的動機づけ」、後者を「道具的動機づけ」と呼称し、後続する動機づけ研究も上記のように命名されていることが多い。一見、相矛盾する項目が含まれる尺度であるが、Heckhausen(1991)が叙述する「内容同質性(thematic similarity)」による視点によって解釈が可能となる。Heckhausenによると「内容同質性」とは、手段(the means: 教育場面においては学習、及び学習内容)―目的(the ends)関係を含む。学習内容が目的と一貫性を持つ場合、学び手は内発的に動機づけられると主張している。「日本に行きたい」「日本語で日本人とコミュニケーションを取りたい」「能力試験に合格したい」という動機も、日本や日本人への接近を図るという点では内容同質性の条件を満たしていると考えられる。

「II. 進学・就職」は学習活動の手段化、道具化がより鮮明になった因子といえる。因子を構成する項目を見ると、従来の研究での「道具的動機づけ」ないし「外発的動機づけ」と解釈される内容のものが多い。極東地域において日本語関連の職種そのものは決して多いとは言えず、阪上(2011)の調査では、日本語学習の動機づけとして「就職」を挙げている回答者は全体の8%に過ぎなかった。しかし、バルスコワ(2006)の研究においては実用性の高い「仕事因子」が抽出され、本研究においても「II. 進学・就職」の強度が中央値(3.0)を超えていることから、極東地域における学習者は、日本や日本語の関連する仕事に関わっていきたくとする志向も同時に持ち合わせていると言える。

「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」は、自身が専門課程を修了したと社会的に認知される大学卒業が主眼となった因子であるといえる。バルスコワ (2006) の研究では、「大学を卒業するため (日本語が必要)」という項目は、就職につながる「仕事因子」の構成項目として分析されている。本稿では以下のように解釈している。岩崎・関 (2011) によると、旧ソ連時代においても近代的知識の獲得に高い価値が置かれており、また学業・学歴によって社会的な高位置に就けることが建前上は期待されていた。が、実際にはノーメンクラトゥーラ (ソ連共産党と密着した特権層) の存在から、高等教育機関で好成績を収めても、必ずしも社会的昇進につながるものではなかったという。それが 1991 年に国家がロシア連邦となって以降、階層移動はイデオロギーが排されたものとなり、学歴はより明確な能力の証明となったという。このことから大学卒業という証明は、次段階に続く就労期をより有利にさせるものであり、日本についての知識保有も、高等教育機関を終えたことを周囲に証明されたいがための動機づけである可能性もある。

「Ⅳ. 他言語比較・語学活用」は言語適性全般に関する動機づけであると考えられる。現在のロシアにおいても、初等教育から (ほぼ 2 年生から) 外国語教育 (多くは英語) が始まり、中等教育初期 (日本の 5 年生に相当) からは第二外国語が追加される。初等教育機関から外国語を学習していることから、自己の言語適性や外国語適性を見極め、また他言語、特に欧米言語との比較が可能になっていると思われる。

「Ⅴ. 日本言語文化興味・理解」は日本の言語・文化的特徴への関心とそれらへの知的欲求であると考えられる。さらに日本語・日本文化の習熟に留まらず、教養全般の向上も視野に入れているといえる。バルスコワ (2006) では学習活動そのものに意義を見出す「日本語学習志向因子」が抽出されており、また阪上 (2011) の調査でも「日本語への興味」「日本文化知識」の二項目で全体の 3 割近くを占めている。本研究でも動機づけ強度の平均値が 4. 以上を示していることから、極東地域における日本語や文化、学習そのものへの関心は決して低いとは言えない。

「Ⅵ. 関係性」が抽出されたことには以下のように考察している。他者と関連性を持つとする欲求は本来的に人間が持ち合わせているものである (安藤・岡田 2007: 42) が、バルスコワ (2006) では上記の内容に類似する項目 (「先生が好き」「友達に尊敬されたい」) が、分析の結果除外されている。また阪上 (2011) では当初から選択肢として設定されていないため、同じくその強度を窺い知ることができない。本研究では、「Ⅵ. 関係性」が因子として抽出されたことから、全体の動機づけを構成する一部として認証できると考えている。

5.2 下位尺度の相関から

次に因子間の相関から以下のことが推察される。まず、目標言語圏、目標言語話者への接近を図ろうとする「Ⅰ. 日本・日本人接触」は、「Ⅵ. 関係性」を除く 5 因子と相関していることが見て取れる。八島 (2004) は、目標言語による母語話者とのコミュニケーションは手段と目的を兼ね備えたものであると述べている。日本への接近を果たすことにより、学習効果が自ずから実感できると考えられる。またコミュニケーションや日本人との関わりで学習効果を実感できた学習者は、より難度の高い日本語の習熟にも励むことが予想される。母語話者との接触が学習動機づけを高めることは先行研究においても証明されている (高岸 2000 など)。極東地域の日本語学習者も、自身が学んでいる言語使用圏に参入し、日本語母語話者と接触することによって他の動機づけを高める可能性があると考えられる。

学習活動が手段化された「Ⅱ. 進学・就職」が他因子 (全 5 因子) 全ての尺度と相関を有している。小林 (2008) の研究では、主に就職に関わる因子 (「就職志向」) が、他の因子間 (「日本語学習への興味志向」など) と相関が低いことから、この「就職志向」は最も自己決定性の低い因子と解釈されている。一方、大西 (2014) の研究においては、就職に関わる因子 (「将来実用志向」) と、学習への興味に関わる因子 (「日本語日本文化志向」) との相関が高かったことから、両因子は相互に関連を持つことが示唆されている。さらに楊 (2011) においては、学習活動が目的化した「日本語学習への動機」よりも、就職など学習が手段化した性向を持つ「実用性重視志向」が、日本語学習の継続に影響しているという。本研究においても、「Ⅱ. 進学・就職」が、語学に対する自信の表れともいえるべき「Ⅳ. 他言語比較・語学活用」とは中程度の相関を示し、学習活動そのものに意義を見出す「Ⅴ. 日本言語文化興味・教養」とも相関を見せている。このため極東の日本語学習者は、学習活動そのものへの興味と、学習活動による功利面 (進学・就職など) を

相反する動機づけではなく、連続性のある動機づけとして捉えていることが窺える。同様の結果は、日本人との接触が限定的なウクライナにおける調査(大西 2014)においても報告されている。このため、大西(2014)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。動機づけ研究全般においては、学習そのものが目的化した「内発的動機づけ³」を保持することが理想化されてきた(速水 1998)。その背景としては、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、急速に普及したことを速水は指摘している。しかし、そもそも大学の学習内容を実地で生かすことを、「実利面を強調しすぎで理想的ではない」と解釈することはできないはずである。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、教育目的に適っていると判断できるからである。学習の手段化に過度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と考えている。本稿は、学習活動に手段性や道具性を伴うことが外発的な刺激であるという判断には慎重であり、第二因子には「内発的・外発的動機づけ」と命名することを避けている。

「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」と「Ⅵ. 関係性」との間には、中程度の相関が見られている。しかしながら「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」は、その他の下位尺度とは低い相関(.20~.25)、ないしは無相関である。同様に、「Ⅳ. 関係性」も他の下位尺度とは低い相関、ないし無相関であった。この結果は、市川(1995a, 1995b)の研究結果と類似しているのではないと思われる。

市川(1995a)は日本の高校生を対象に、英語学習動機づけを「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」に分類している。市川(1995a)はこの6つの動機づけを、「学習内容の重要性」「学習の功利性」という2軸で構成した2要因モデルを提唱した。このモデルでは「充実志向」「訓練志向」「実用志向」が学習内容の重要性が高い志向として位置づけられ、「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」が学習内容の重要性が低い志向として位置づけられている。

このうち「自尊志向」は「プライドや競争心から」という性向を持ち、「関係志向」は「他者につられて」という性向をもっている。さらに市川・堀野・久保(1998)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。分析の結果、「自尊志向」と「関係志向」は中程度以上の相関を見せている。これとは逆に、「自尊志向」「関係志向」は、学習内容の重要性が高い「充実志向(学習内容が楽しい)」「訓練志向(知力をきたえるため)」「実用志向(仕事や生活に活かす)」とは低い相関しか見られなかった。

本稿における「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」は「大学内で好成绩を収めたいから」「大学を卒業したいから」という項目を含んでいることから、性質上市川(1995a)における「自尊志向」と類似している部分が大いと思われる。また、今回抽出された「Ⅵ. 関係性」は文字通り市川(1995a)の「関係志向」に相当すると言えるだろう。学習内容の重要性という観点では「Ⅰ. 日本・日本人接触」「Ⅱ. 進学・就職」「Ⅲ. 他言語比較・語学活用」「Ⅳ. 日本言語文化興味・教養」は学習内容の重要性が高く、「Ⅲ. 義務・隣国社会知識」「Ⅵ. 関係性」は学習内容の重要性が低いと考えられる。こういった学習内容の重要性の違いが、他の下位尺度との低い相関性・無相関という結果につながったのではないと思われる。

先行研究では、関係性動機と他の性質の動機(たとえば、課題を高い水準で遂行しようとする達成動機など)との関連については議論がある。海外の先行研究から、関係性動機と達成動機は相容れない負の関係と指摘されてきた(中山 1992)が、日本の小・中学生を対象にした中山(1992)の研究では正の相関が見られている。極東地域の大学生を対象とした本研究では「Ⅵ. 関係性」は他の因子と無相関であるか低い相関しか見せなかった。このことから、「他者が一生

³ Deci(1975)、及びDeci & Ryan(1985)による定義が著名である。これらの定義では、学習活動のものに満足感を見出そうとする動機づけを「内発的動機づけ」とし、活動そのものには含まれない報酬を希求する手段的な動機を「外発的動機づけ」としている。内発的・外発的動機づけと統合的・道具的動機づけは共通点も見られるが、長沼(2006)によると内発的・外発的動機づけは、統合的・道具的動機づけに比し、その動機づけ内容の分類基準の一つとして、行為の自発性・自律性という視点があるという。

懸命だから」という動機づけしか保持していない場合、それが長期的な学習に結びつくことはなく、「あくまで現在の義務として」「あわよくばそれが就職につながれば」というやや消極的な学習姿勢に留まっているのかもしれない。

「Ⅲ. 他言語比較・語学活用」と「Ⅳ. 日本言語文化興味・教養」とは相関が見られるものの、やや低い相関係数となっている。項目内容を吟味すると、前者は「難しいからこそ習得・克服した時の喜びは大きいはず」というやや挑戦的な性向であるのに対し、後者は「面白そうだから取り組んでみたい」という接近志向を中心とした項目から構成されている。これらの性向の違いが、相関性を有しつつも独立した因子として存在する原因となったと考えられる。

5.3 属性による比較

まずは、下級生と上級生による動機の強度の比較である。大西（2014）では、「日本へ留学するために日本語を勉強している」という質問項目において、下級生と上級生の動機を比較した結果、上級生の動機が弱化していることが報告されている。このことから学習期間の長期化が、動機を強化する必要条件とはなっていないことがわかる。本研究においては、各因子において学習の長期化が動機を強化する確証は見られず、また「Ⅰ. 日本・日本人接触」に有意傾向（下級生>上級生）が見られた。このことから、学年の進級につれ、日本・日本人への接近願望が弱化していることがわかる。本研究においても学習の長期化のみで学習者に自信や達成感、満足感を与えることには限界があり、各学年・段階に応じた教育活動が望まれるのではないかと思われる。

二点目の比較は日本語能力試験受験経験の有無である。分析の結果、日本語能力試験の受験経験を有する学習者は、受験を経験したことのない学習者と比し、「Ⅱ. 進学・就職」を強く保持していることがわかった。このため、日本語能力試験の受験を促すことで、日本や日本語に関する仕事や、大学院への進学を促すことができるのではないかと思われる。

また三点目の比較である、留学希望積極群と消極群の比較においても、留学希望積極群は消極群に比し、「Ⅱ. 進学・就職」を強く望んでいることが確認された。これらの結果から進学や就職など、学習が手段化した動機づけを持った場合、それらを実現するための具体的な方略（能力試験受験、留学など）を実行しようとする傾向が窺える。就職・進学・資格試験など、学習が手段化した動機については様々な議論がなされているが、本研究の結果は、学習活動が手段化・道具化した動機づけは、より動機づけ全般に機能し、かつ具体的行動を喚起する要因になることを示唆している。

6. まとめと今後の課題

本研究は極東地域での日本語学習動機づけの概略把握を試みた。ボトムアップ的手法によって質問紙を作成したことによって、学習者側から発せられた動機づけである「Ⅲ. 他言語比較・語学活用」「Ⅵ. 関係性」が抽出された。これらの動機づけは従来の極東地域、ひいてはロシアにおける日本語学習動機づけ研究では見受けられなかったものである。社会文脈性を重視した動機づけ研究の重要性は長沼（2006）も主張しているが、今回の調査はロシアの日本語学習動機づけ研究において初めて社会文脈性が考慮されているのではないかと思われる。

また、学習者を属性別で比較することによって、どの学習者がどのような動機づけを保持しているかを、より詳細に分析した。しかしながら属性別による下位尺度の有意差は、ごく一部にのみ見られただけであった。原因として考えられることは、動機づけ尺度の測定が5段階評定であったため、差が表れにくくなったのではないかと推察される。今後は評定法や尺度水準上の文言についても再考の余地があると考えている。

今後の展望としては、今回作成された極東地域における動機づけ尺度を、同地域において再度実施することにより、信頼性を検証する必要がある。また学習者の属性や個性性をより適格に分類することで、どの学習者がいかなる動機づけを保持しているかについて、妥当な見解を示唆できるものと思われる。

参考文献

- 安藤史高・岡田涼 (2007) 「自律を支える人間関係」中谷素之編著『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり——動機づけの教育心理学』35-55, 金子書房.
- 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』日本教育心理学会, 177.
- (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・関敬子 (2011) 『変わるロシアの教育』東洋書店.
- 上淵寿編著 (2012) 『キーワード 動機づけ心理学』金子書房.
- 大西由美 (2014) 『日本語学習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』第110号, 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」『教育心理学研究』第42巻3号, 345-359, 日本教育心理学会.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法——創造性開発のために』中央公論.
- 久保信子 (1997) 「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』第45巻4号, 449-445, 日本教育心理学会.
- 雲和広 (2011) 『ロシアの人口問題——人が減りつづける社会——』東洋書店.
- 国際交流基金 (2011) 『日本語教育国・地域別情報——2011年度ロシア——』
 <<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/russia.html#GAKUSHU>>2014年3月25日閲覧.
- (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) 「日本語学習者の学習動機の構造——大学・大学院で学ぶ留学生を対象に——」『日本語教育学を起点とする総合人間科学の創出 平成19年度報告書』5-15, 広島大学大学院日本語教育学講座推進研究.
- 阪上彩子 (2011) 『サハリン国立総合大学2011年度年度次計画書——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』第150号, 56-69, 日本語教育学会.
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響——米国人短期留学生の場合——」『日本語教育』第105号, 101-110, 日本語教育学会.
- 竹口智之 (2013) 「サハリン州 (ユジノサハリンスク市) における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究会』第4号, 249-265, ココ出版.
- 長沼君主 (2006) 『言語学習動機づけ診断尺度の開発とその展望』東京外国語大学博士論文.
- 中山勘次郎 (1992) 「達成動機と関係性動機との関連に関するわが国の研究の展望」『上越教育大学研究紀要』第12巻1号, 221-234, 上越教育大学.
- 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』第8号, 1-11, 国際交流基金.
- 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」『日本語教育』第86号, 162-172, 日本語教育学会.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理——自律的動機づけ』金子書房.
- バルスコワ・A (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習動機づけについて」『国際センター紀要』第2号, 144-151, 新潟大学.

三浦省五編著 (1983) 『英語の学習意欲』 大修館書店.

元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』 溪水社.

八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機——研究と教育の視点——』 関西大学出版部.

楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー」 『日本語教育』 第 150 号, 116-130, 日本語教育学会.

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 in Human Behavior*. New York : Plenum Press.

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.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266- 272.

——— 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley Mass: Newbury House.

Heckhausen, H. 1991. *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.

Yashima, T. 2002. Willing to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.