

スリランカ人大学生の日本語学習動機  
—第二言語自己システムの観点から—

「一橋大学審査博士学位論文」

2015 年 10 月 29 日

一橋大学大学院言語社会研究科

博士課程

LD131009

ウダーラ イローシニ ディ シルヴァ

(Udara Iroshini de Silva)

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にお世話になりました。ご多忙ななか終始有意義なアドバイスや丁寧なご指導をいただきました主指導教官のイ・ヨンスク先生、副指導教官の糟谷啓介先生に心から感謝を申し上げます。アンケート調査にご協力いただきましたスリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語主専攻者の皆様、それぞれの学科の学科長及び日本語課の先生方に深く感謝いたします。また、何度も丁寧に日本語のチェックをしてくださいました長谷川雅代様に感謝の意を表します。ゼミの皆様にも日々の議論を通し貴重なコメントをいただきました。ここに記して感謝の意を表します。日本での留学を実現可能にしてくださいました日本の文部科学省及び在スリランカ日本大使館の皆様にも心から感謝をいたします。統計分析を含み、様々なことにおいていつも協力し、励ましてくれた夫の Dinush Wimalachandra にこの場を借りて感謝したいと思います。そして、研究活動及び人生のあらゆることにおいて終始見守ってくれた家族に感謝の念が絶えません。

## 目次

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| 図一覧 .....                                                    | 7         |
| 表一覧 .....                                                    | 8         |
| <b>第1章 序論 .....</b>                                          | <b>10</b> |
| 1.1 研究の背景と目的 .....                                           | 10        |
| 1.2 スリランカ人大学生の日本語学習者 .....                                   | 14        |
| 1.3 研究の意義・位置づけ .....                                         | 15        |
| 1.3.1 第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ自己システム研究の観点から .....           | 15        |
| 1.3.2 スリランカにおける第二言語・外国語学習研究の観点から .....                       | 16        |
| 1.4 研究課題及び総合概念的枠組み .....                                     | 17        |
| 1.4.1 研究課題 .....                                             | 17        |
| 1.4.2 リサーチ・クエスチョン及び総合概念的枠組み .....                            | 20        |
| 1.5 論文の概要 .....                                              | 21        |
| <b>第2章 先行研究 .....</b>                                        | <b>24</b> |
| 2.1 第二言語習得における動機づけ研究 .....                                   | 24        |
| 2.1.1 社会心理学的アプローチの時代 (The Social Psychological Period) ..... | 24        |
| 2.1.2 認知・状況的アプローチの時代 (The Cognitive-Situated Period) .....   | 26        |
| 2.1.3 プロセス重視の時代 (The Process-Oriented Period) .....          | 28        |
| 2.1.4 第二言語動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System) .....     | 28        |
| 2.2 第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ研究 .....                        | 31        |
| 2.2.1 日本語学習動機に関する研究 .....                                    | 32        |
| 2.2.2 日本語学習場面と結びついた動機づけ研究 .....                              | 36        |
| 2.3 スリランカにおける外国語としての日本語習得における動機づけ研究 .....                    | 37        |
| <b>第3章 研究方法及び分析方法 .....</b>                                  | <b>41</b> |
| 3.1 研究方法 .....                                               | 41        |
| 3.1.1 調査概要 .....                                             | 41        |

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2 分析方法 .....                                           | 46        |
| 3.2.1 データの信頼性・妥当性及びデータ分析 .....                           | 46        |
| <b>第4章 学習経験・社会的要因が日本語学習目標に与える影響.....</b>                 | <b>50</b> |
| 4.1 はじめに .....                                           | 50        |
| 4.2 用語の定義 .....                                          | 53        |
| 4.2.1 学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標） .....              | 53        |
| 4.2.2 教師による情意的及び手段的支援 .....                              | 54        |
| 4.2.3 友達による情意的及び手段的支援 .....                              | 54        |
| 4.2.4 家族の影響 .....                                        | 54        |
| 4.3 先行研究 .....                                           | 55        |
| 4.4 仮説の導出 .....                                          | 59        |
| 4.4.1 教師による支援（情意的・手段的）が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響 ..... | 59        |
| 4.4.2 友達による支援（情意的・手段的）が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響 ..... | 60        |
| 4.4.3 家族の影響が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響 .....            | 60        |
| 4.5 研究方法 .....                                           | 61        |
| 4.6 分析結果 .....                                           | 61        |
| 4.7 考察 .....                                             | 62        |
| 4.8 終わりに .....                                           | 67        |
| <b>第5章 学習経験・社会的要因が日本語学習者の持つ態度に与える影響.....</b>             | <b>69</b> |
| 5.1 はじめに .....                                           | 69        |
| 5.2 用語の定義 .....                                          | 72        |
| 5.2.1 態度 .....                                           | 72        |
| 5.2.2 教師による情意的及び手段的支援 .....                              | 72        |
| 5.2.3 友達による情意的及び手段的支援 .....                              | 73        |

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.2.4 家族の影響 .....                                                            | 73        |
| 5.3 先行研究 .....                                                               | 73        |
| 5.4 仮説の導出 .....                                                              | 76        |
| 5.4.1. 教師による支援（情意的・手段的）が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響 ..... | 76        |
| 5.4.2. 友達による支援（情意的・手段的）が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響 ..... | 78        |
| 5.4.3. 家族の影響が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響 .....            | 78        |
| 5.5 研究方法 .....                                                               | 79        |
| 5.6 分析結果 .....                                                               | 79        |
| 5.7 考察 .....                                                                 | 81        |
| 5.8 終わりに .....                                                               | 83        |
| <b>第6章 日本語学習目標・態度が第二言語自己に与える影響.....</b>                                      | <b>86</b> |
| 6.1 はじめに .....                                                               | 86        |
| 6.2 用語の定義 .....                                                              | 88        |
| 6.2.1 学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標） .....                                  | 88        |
| 6.2.2 態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味） .....                         | 89        |
| 6.2.3. 第二言語自己（L2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己） .....                                    | 90        |
| 6.3 先行研究 .....                                                               | 90        |
| 6.4 仮説の導出 .....                                                              | 94        |
| 6.4.1 主効果 .....                                                              | 94        |
| 6.4.2 調整効果 .....                                                             | 96        |
| 6.5 研究方法 .....                                                               | 100       |
| 6.6 分析結果 .....                                                               | 101       |

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| 6.6.1 主効果 .....                                       | 101        |
| 6.6.2 調整効果 .....                                      | 103        |
| 6.7 考察 .....                                          | 103        |
| 6.8 終わりに .....                                        | 108        |
| <b>第7章 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響.....</b> | <b>111</b> |
| 7.1 はじめに .....                                        | 111        |
| 7.2 用語の定義 .....                                       | 112        |
| 7.2.1 第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己） .....           | 112        |
| 7.2.2 動機づけられた学習行動及び学習への努力 .....                       | 113        |
| 7.2.3 学習成果 .....                                      | 113        |
| 7.3 先行研究 .....                                        | 114        |
| 7.4 仮説の導出 .....                                       | 117        |
| 7.5 研究方法 .....                                        | 120        |
| 7.6 分析結果 .....                                        | 120        |
| 7.7 考察 .....                                          | 122        |
| 7.8 おわりに .....                                        | 125        |
| <b>第8章 結論 .....</b>                                   | <b>127</b> |
| 8.1 結論 .....                                          | 127        |
| 8.1.1 研究のまとめ .....                                    | 127        |
| 8.1.2 教育的インプリケーション及び教育現場への提案 .....                    | 132        |
| 8.2 今後の課題 .....                                       | 135        |
| <b>参考文献 .....</b>                                     | <b>137</b> |
| <b>資料1：アンケート調査の質問項目 .....</b>                         | <b>156</b> |

## 図表一覧

### 図一覧

#### 第1章

|                     |    |
|---------------------|----|
| 図 1.1 総合概念的枠組み..... | 19 |
|---------------------|----|

#### 第2章

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 図 2.1 理想自己・義務自己と統合的・道具的動機づけの関係.....                            | 31 |
| 図 2.2 Ushioda (2001)・Noels (2001) 及び Dörnyei (2005) の相互関係..... | 31 |

#### 第4章

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 図 4.1 概念的枠組み：学習経験・社会的要因が日本語学習目標に与える影響..... | 53 |
|--------------------------------------------|----|

#### 第5章

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 図 5.1 概念的枠組み：学習経験・社会的要因が態度に与える影響..... | 71 |
|---------------------------------------|----|

#### 第6章

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 図 6.1 概念的枠組み：日本語学習目標・態度が第二言語自己に与える影響.....               | 88 |
| 図 6.2 促進作用を持つ道具的目標・L2 理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果.....      | 96 |
| 図 6.3 回避作用を持つ道具的目標・L2 理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果.....      | 97 |
| 図 6.4 回避作用を持つ道具的目標・L2 義務自己間の関係に対する学習経験による調整効果.....      | 98 |
| 図 6.5 第二言語コミュニティーに対する態度・L2 理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果..... | 99 |
| 図 6.6 第二言語コミュニティーに対する態度・L2 嫌悪自己間の関係に対する学習経験による調整効果..... | 99 |

#### 第7章

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| 図 7.1 概念的枠組み：第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響..... | 112 |
| 図 7.2 第二言語学習における適性と動機の役割の基本的モデル.....                    | 114 |
| 図 7.3 「学習成果」変数の抽出.....                                  | 120 |

## 第 8 章

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 図 8.1 研究結果のまとめ..... | 127 |
|---------------------|-----|

## 表一覧

## 第 3 章

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 表 3.1 調査対象の属性.....    | 45 |
| 表 3.2 調査項目の記述統計量..... | 47 |
| 表 3.3 項目間の相関行列.....   | 48 |

## 第 4 章

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 表 4.1 教師による支援・友達による支援及び家族の影響が学習目標に与える影響..... | 62 |
|----------------------------------------------|----|

## 第 5 章

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 表 5.1 教師による支援・友達による支援及び家族の影響が態度に与える影響..... | 80 |
|--------------------------------------------|----|

## 第 6 章

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| 表 6.1 日本語学習目標及び態度が第二言語自己に与える影響..... | 101 |
|-------------------------------------|-----|

## 第 7 章

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| 表 7.1 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響..... | 121 |
|--------------------------------------------------|-----|

# 第 1 章

## 序論

## 第1章 序論

### 1.1 研究の背景と目的

第二言語及び外国語の習得はスキルや文法体系の習得に限定されるものではなく、自己イメージを変容させ、新たな社会・文化的行動様式を取り入れる必要のある複雑なプロセスであり、他の教科学習とは実質的に異なるものとされる (Dörnyei, 1994; Williams, 1994)。それゆえに第二言語及び外国語の習得は言語的要因以外に社会・環境的要因、個人的要因にも影響される。動機づけは第二言語・外国語習得において学習者の目標を成功に導く重要な要因の一つであると考えられており (Oxford, 1996; Dörnyei, 1998)、近年多くの研究がなされてきた。Dörnyei & Ushioda (2001) において、動機づけは、人間が行動を起こす理由 (choice)、その行動を継続させる持続力 (persistence)、その行動に伴う努力 (effort) から成り、人間の行動の方向 (direction) と規模 (magnitude) を決めるものであるとしている (p. 4)。つまり、人間がある行動をなぜ (why) 行うのか、どのぐらい (how long) その活動を維持しようとするのか、いかに (how hard) それを達成しようとするのかである (Dörnyei & Ushioda, 2001)。個人が優秀であり、適切なカリキュラムや優れた教育などの学習環境的な条件が整備されていても、その個人が十分に動機づけられていなければ、目標達成は保証されない (Dörnyei & Csizér, 1998)。さらに、他の個人的要因とは違い、動機づけは外からの働きかけによって改善できる要因として研究者の注目を集めている。第二言語習得における動機づけ研究は 1960 年代から始められ、現在「社会・動態的アプローチ (Socio-Dynamic)」を掲げた新たな「4 期目」を迎えていると指摘されている (Dörnyei & Ushioda, 2001)<sup>1</sup>。

第二言語習得における動機づけ研究の出発点となったのは Gardner & Lambert (1959) によるカナダの英語及びフランス語学習者を対象に行った研究である。Gardner & Lambert (1959) は目標言語及びそのコミュニティーに対する学習者の態度が学習行動に影響を与え、学習成果の成否を左右すると主張した。彼らの動機づけ理論の中核をなすのは「統合的 Integrative」と「道具的 Instrumental」の 2 概念である。統合的動機づけとは、目標言語話者のコミュニティーやその文化に対する見識を深め、その中に溶け込み、場合によりその集団の一員として見なされたい、つまり、目標言語コミュニティーと統合したいがためにその言語を学ぶというものである。道具的動機づけとは、よりよい仕事や待遇を得るためや大学に入るため、つまり、自分の生活を益するといった実

---

<sup>1</sup> 本章では、「第二言語動機づけ自己システム」考案への道筋としての先行研究の概略を行う。第二言語動機づけに関する先行研究の詳細なレビューには第 2 章を参照。

用的な目的から目標言語を学ぶというものである（Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985）。Gardner 等の理論では、これらの動機づけのうち統合的動機づけが第二言語習熟により有効であると主張されてきた。Gardner 等の研究によって第二言語習得における動機づけの重要性に対する理解が深められたことが高く評価され、彼らの理論はそれ以降約 30 年間にわたり第二言語動機づけ研究において中心を成すものであった。しかし、80 年代後半になるとこの理論の限界や問題点が指摘されるようになった。社会・心理学的アプローチはカナダのような特殊な環境で考案されたため、第二言語環境には適するが、外国語学習環境には合わないことや（Dörnyei, 1990）、教室と結びついた要因を考慮に入れられていない（Crookes & Schmidt, 1991）などの批判を受けた。この批判において代表的な役割を担った Crookes & Schmidt（1991）が社会心理学的アプローチに限定されていた動機づけ理論に認知的側面を重視する一般心理学の知見を取り入れ、教育現場と密接に関係するミクロな観点を重視した研究アプローチを提言したことで認知・状況的アプローチによる第二言語動機づけ研究の時代が幕を開けた。このアプローチのもとでは、一般心理学において代表的な「自己決定理論 Self-Determination Theory」（Deci & Ryan, 1985）や「帰属理論 Attribution Theory」（Weiner, 1986）などが第二言語習得研究に多く取り入れられるようになった。さらに、Dörnyei（1994）や Williams & Burden（1997）による教育実践場の諸要因を採用した研究も注目を集めた。認知・状況的アプローチは動機づけ研究において重要な展開ではあったが、動機づけを安定した概念として見なしていることが問題視された。動機づけを一定したものではなく、時間の経過と伴に変化するものとして、動機づけにおける時間的変容を重視した研究アプローチの必要性が生じた。そこで、Williams & Burden（1997）による動機づけを区分する理論や Ushioda（1998）による質的研究手法の導入などによって動機づけの動的で個別的な変容を重視した研究アプローチが生み出された。Williams & Burden（1997）は動機づけを創始（initiation）と維持（sustenance）という 2 つのフェーズに区分し、時間的要素を考慮に入れた研究の先駆けとなった。Ushioda（1998）は長期にわたった質的インタビューによる研究結果に基づき、時間的変遷が学習動機に大きな影響を与えていることを提示した。

第二言語習得における動機づけ社会・動態的アプローチでは、Dörnyei（2005）が提唱する新たな枠組みである「第二言語動機づけ自己システム（L2 Motivational Self System）」が注目を集めている。これまでは動機づけ研究の先駆者である Gardner & Lambert（1959）及び Gardner（1985）が提案した統合的動機づけの枠組みが第二言語学習者の動機づけにおける主流の理論であった。上述したように、統合的動機づけは、ある目標言語を学ぶ際に、その言語コミュニティやその文化、言語への理解を深め、その中に溶け込み、そのコミュニティの一員として見なされたい、つまり、その言語コミュニティに自身のアイデンティティを同化させたいという目的が根源にあるもので

ある。しかし、その後の研究によって統合的概念にはある程度の矛盾があることが指摘され始めた (Dörnyei & Ushioda, 2009)。例えば、「統合的」という名称は多義的であり、統合の対象が明確ではないとされ、統合的概念は目標言語コミュニティと接触が可能な多文化環境において意味を持つが、目標言語話者と直接的接触がない教室環境においては応用できないという指摘がなされた (Dörnyei & Ushioda, 2009)。加えて、実証的な研究の結果が Gardner が提唱した統合的概念の解釈に合わなかったことや統合が動機づけプロセスそのものにおいて根本的なものではなく、ある特定の社会文化的コンテキストのみに関連することなどが、多くの研究者によって (Coetzee-Van Rooy, 2006; Dörnyei et al., 2006; Irie, 2003; Lamb, 2004; Ushioda, 2006; Yashima, 2000 など) 問題視されるようになった。さらに、英語が国際語として 21 世紀のグローバル化社会においてリング・フランカの役割を担っており (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2005; Widdowson, 1993)、もともとのイギリスやアメリカ人ネイティブ英語話者やその文化から切り離されつつあると指摘されている (Skutnabb-Kangas, 2000)。様々な地域の変種を持つグローバル英語の場合は、第二言語・外国語として英語を学ぶ学習者の統合の対象言語コミュニティが不明確である。そこで、ハンガリーにおいて実施された大規模な動機づけ研究の結果に基づき、Dörnyei & Csizér (2002)、Dörnyei et al. (2006) は場合により外在的な目標言語コミュニティとの同一化よりも自身の自己概念 (self concept) と同一化するといった内的プロセスによって統合的概念の中核を成す同一化プロセスをより明確に説明できると主張した。よって、第二言語動機づけ自己システムは目標言語コミュニティの一員ではなく、学習者自身が理想とする目標言語使用者像になりたいという思いが学習動機づけの根源であるとする考えに基づくものである。Dörnyei (2005) は第二言語・外国語学習動機づけの原動力は学習者自らの将来における自己像であると主張した (Kormos et al., 2011)。第二言語動機づけ自己システムは異なる言語・文化的コンテキストに応用でき、アイデンティティ概念及びグローバル化が進行中である今日において正当性を持つと指摘された (Papi, 2010)。さらに、Papi の指摘によれば、第二言語動機づけ自己システム理論は、第二言語習得における主な論理的な枠組み及び近年の主な動機づけ概念、そして、一般心理学分野における論理的な枠組みとも適合できるとされる。

第二言語動機づけ自己システム (Dörnyei, 2005) は「自己」の概念を中心に構築されており、3 つの要素から構成されている。まず、(1) 第二言語 (L2) 理想自己 (Ideal L2 Self) は、第二言語を学習する際に目指す「こうなりたい」という理想像である。つまり、個人のための自身のビジョンである。学習者は第二言語を流暢に操ることのできる理想の将来像を目指し、現在の自己とこの理想像とのギャップを埋めるべく積極的、または一生懸命学習に励む。次に、(2) L2 義務自己 (Ought-to L2 Self) は、社会または他者の期待に応えるため、もしくはネガティブな結果を避けるために自身が持っていなければならないと学習者が考える資質や属性である。つまり、個人のため

の他者のビジョンである。そして、(3) L2 学習経験 (L2 Learning Experience) とは、学習者が実際に第二言語を学ぶ学習環境及び学習内容に関するものである。教師の人柄や教え方、教科内容及びカリキュラム、クラスメート、成功体験などがこれに含まれる (第二言語動機づけ自己システムについての詳細な説明には第 2 章 2.1 を参照)。

理想自己は個人が自分のために想像するビジョンであるのに対し、義務自己は個人のための他者のビジョンである。Dörnyei (2005) は Higgins (1987, 1996) が考案した「自己不一致理論 (Self-Discrepancy Theory)」に基づき自己がどのように動機づけを生み出すかを説明している。上述したように、動機づけとは、個人が自分の現在の自己と理想自己あるいは義務自己とのギャップを埋めるために注ぐ努力である。理想自己道標は促進を焦点としており (promotion focus)、希望 (hopes) ・抱負 (aspirations) ・向上 (advancement) ・成熟 (growth) ・成果 (accomplishments) が人を導くのに対し、義務自己は回避を焦点としており (prevention focus)、様々な責務や (responsibilities) 義務を (obligations) 果たせなかった場合に発生する否定的結果から人を遠ざける (Dörnyei, 2009: 18)。

多くの研究では第二言語学習の成否において L2 理想自己が重要であることが実証されている (Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など)。Dörnyei (2009) は第二言語動機づけ自己システムが他の動機づけ理論と矛盾するものではなく、特に、Gardner & Lambert (1959)、Gardner (1985) の統合的・道具的動機づけ理論を再構築したものであると述べた。Gardner の統合的動機づけは理想自己に対応するが、道具的動機づけは、理想自己、義務自己の両方にも対応すると指摘している (Dörnyei, 2009)。また道具的動機には促進作用 (promotion effect) と回避作用 (prevention effect) があり、前者は理想自己に、後者は義務自己に相関するものであると言及した。すなわち、希望の職業に就くために第二言語を学ぶような促進作用を持つ場合には道具的動機づけは理想自己の実現に関わるが、両親の期待に応えるために、あるいは入試に失敗しないように第二言語を学ぶような回避作用を持つ場合には道具的動機づけは義務自己に関わるとされる。

本研究は、スリランカの大学で外国語として日本語を学ぶ学習者の学習動機を Dörnyei (2005) の第二言語動機づけ自己システムの観点から考察するものである。第二言語動機づけ自己システムの観点から学習動機づけを考察する先行研究の多くは第二言語・外国語としての英語を中心に行われており、英語以外の外国語を対象にした研究が依然として少ない (Yan, 2014)。しかし、現代世界においてリンガ・フランカの役割を担う言語である英語と (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2005; Widdowson, 1993) 限られた地域において使用される言語、つまり、主に日本においてのみ使用される日本語の場合はその学習動機が異なる可能性が十分にあり得る。本研究の対象地であるスリラン

カにおける日本語教育の歴史は長く、国家試験<sup>2</sup>に採用されるなど教育制度上では重要な科目であり、日本語学習者数も増加している（国際交流基金 2013）。しかし、スリランカでは、民族間を繋ぐいわゆる「リンク・ランゲージ」である英語が第二言語あるいは第一外国語であり、社会的な地位が高く、使用場面も非常に多く、実用性が高い。それに対し、日本語はあくまでも外国語であり、第二外国語に過ぎないものである。第二言語である英語が教育・就職などのあらゆる場面で非常に重要であるのに対し、外国語である日本語は学ばなくても生活に大きな影響を及ぼすことはない。こういった状況下では、学習者がなぜ日本語を選択し、日本語学習を継続するのか、日本語学習の背景にある動機づけはどのようなものなのか、とりわけ、彼らの自己動機づけはどのようなものなのかに興味深いところである。加えて、スリランカでは日本語教育がかなり早い時期から導入されており、学習者数が多いにも関わらず、日本語学習動機に関する研究が十分になされていない。特に、第二言語動機づけ自己システム観点からスリランカ人日本語学習者の学習動機を研究したものが見当たらない。

## 1.2 スリランカ人大学生の日本語学習者

スリランカにおける日本語教育の開始は今からおよそ半世紀前に遡る 1967 年であり、国際交流基金の最新の調査結果では、現在 3,665 人が初・中・高等教育機関で日本語を学習している（国際交流基金 2013）。このうち高等教育機関における学習者が 275 人で全体の 7.5%を占めている（国際交流基金 2013）。日本語は国家試験である中学校卒業兼高校入学試験（G.C.E. O/L 以下「O レベル」）及び高校卒業兼大学入学試験（G.C.E. A/L 以下「A レベル」）の選択科目である<sup>3</sup>。大学レベルで日本語教育を実施している教育機関はケラニヤ大学、サバラガムワ大学、ラジャラタ大学（2013 年に開校）であり、大学院レベルではコロombo大学の日本研究コースである。しかし、日本語を専攻科目として導入しているのはケラニヤ大学とサバラガムワ大学のみである。これらの大学では一般課程及び専攻課程において主専攻・副専攻、または課外コースやディプロマ・コースにおいて日本語が学習可能である。大学で日本語を主専攻として学習するには高校での日本語学習経験

---

<sup>2</sup> 中学卒業兼高校入学試験（General Certificate of Education Ordinary Level=G.C.E. O/L=O レベル）及び高校卒業兼大学入学試験（General Certificate of Education Advanced Level=G.C.E. A/L=A レベル）。

<sup>3</sup> 中学校では、日本語以外に現代語に区分されるフランス語・ドイツ語・ヒンディー語、古典語に区分されるパーリ語・サンスクリット・アラビア語も選択できる。高校では、文系の学習者が外国語の中国語・フランス語・ドイツ語・ヒンディー語・マレー語・ペルシア語・ロシア語・ウルドゥー語、古典語に分類されるパーリ語・サンスクリット・アラビア語・ギリシア語・ラテン語などからも選択できる仕組みである（University Grants Commission, 2014）。

が前提条件になっている。スリランカでは大学の数が少なく<sup>4</sup>上記の A レベル試験で最高点数を取得した学習者のみ大学入学が可能になる。一般課程は 3 年制、専攻課程は 4 年制であり、修了者にはそれぞれ Bachelor of Arts (General) Degree 及び Bachelor of Arts (Special) Degree が授与される。ケラニヤ大学では、一般課程の学習者はおよそ週 11 時間、専攻課程の学習者はおよそ週 21 時間日本語を学習している。サバラガムワ大学では、一般課程の学習者は週約 8 時間、専攻課程の学習者は週約 14 時間の日本語の授業を受講する。専攻課程の学習者は 4 年目に卒業論文を執筆する。A レベル試験で日本語科目を合格した学習者が大学で日本語学習を継続するため、大学入学時には初級後半あるいは中級前半から学習を開始する（日本語能力試験 N4 レベル）。そして、卒業時には日本語能力試験 N2 及びそれ以上のレベルに相当する日本語能力を有すると考えられる。本研究で大学生を対象として選択した理由は、教師中心で試験重視の環境に置かれ、両親や家族、つまり、外的要因の強い影響を受けていると考えられる中等教育レベルの学習者と比べると大学生は自己の意思決定が重視され、外的要因の影響を比較的に受けにくいと思われるからである。高校以下の学校での教師中心学習環境と比較すると、大学の学習環境はより学習者中心であり、学習者の年齢から考えても大学生は自分の人生に関わる事柄を自己決定できる時期にいると思われる。

### 1.3 研究の意義・位置づけ

#### 1.3.1 第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ自己システム研究の観点から

本研究のより大きな目的は、外国語として日本語を学ぶ学習者の動機づけを第二言語動機づけ自己システムの観点から考察することである。第二言語動機づけ自己システムがグローバル英語の拡大を背景に考案されたものであるがゆえに、その研究の多くは第二言語・外国語としての英語習得に留まっており、英語以外の外国語を対象にした研究は十分になされていない（Yan, 2014）。しかし、英語が第二言語・外国語である上に国際語でもあり、他の外国語とは異なることから、英語以外の外国語を学ぶ学習者の動機づけが英語の学習動機づけとは異なることは十分考えられる。英語は単なる第二言語・外国語ではなく、読み書き能力（literacy）及び計算能力（numeracy）と肩を並べる基本的なスキルとして全世界において教えられている（Dörnyei & Ushioda, 2009: 3）。英語が使用されている国や地域が多く、様々な英語の変種も存在する事態となっている。それに対して日本語は主に日本国内において使用されており、海外で外国語として日本語を学ぶ学習者にとって日本

---

<sup>4</sup> スリランカにおける大学が全て国立であり、その数が 14 校のみである（University Grants Commission, 2014）。

語と接触するチャンスは非常に限られている。第二言語としての日本語の場合もその使用地域や日本語との接触チャンスが主に日本に限定されている。従って、グローバル言語としての英語と外国語としての日本語とでは、学習者の動機づけが大きく異なる可能性があると考えられる。

加えて、本研究で第二言語動機づけ自己システム理論を採用することは以下の点から考慮すると意義があると考えられる。これまでの社会・心理的アプローチによって統合的・道具的二分法に基づき分類・分析されてきた研究<sup>5</sup>とは異なり、第二言語動機づけ自己システムは学習者自身に焦点を当てているため（入江 2008）、異なる社会・文化・教育的なコンテキストに応用可能であり（Papi, 2010）、外国語環境における学習者の動機づけを捉えることを可能にする。さらに、教員による動機づけの養成や維持のみに限定されることがなく、学習者自身が動機づけを維持し、向上していく自律性の育成にも応用できる可能性があり（入江 2008: 39）、理論的な枠組みを超え、応用面を重視した動機づけストラテジー考案にも役立つ。加えて、学習者の動機づけの自己概念側面についての理解を深めることによって、学習プロセスそのものについての理解も深められると考えられる。つまり、第二言語動機づけ自己システム理論を研究に採用することで、学習者主体の動機づけ向上・維持のための実用的な対策考案の第一歩を踏むことができると思われる。

### 1.3.2 スリランカにおける第二言語・外国語習得研究の観点から

英語学習者を対象とする多くの研究では（ハンガリーやチリなどを対象）、L2 理想自己が学習動機づけにおいて重要であるとされてきた（Dörnyei & Csizér, 2002; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009 など）が、中国や日本などで行われた研究において英語学習動機には L2 義務自己が関与しているとの結果が報告されている（Taguchi et al., 2009）。Kormos et al.（2011）は、上記の地域で異なる結果が報告されたのは、それらの地域特有の社会・教育的要因が学習動機及び学習成果に影響しているためであると述べている。従って、地域によって学習者の動機づけが異なることは十分あり得る。そこで、本研究では、第二言語動機づけ自己システム研究ではこれまで取り上げられてこなかったスリランカを対象にする。スリランカは南アジア地域において日本語教育が古くから行われてきた国である。日本語はスリランカの外国語教育において重要な位置を獲得しており、国家試験の科目として採用されている。さらに、大学の一般課程及び専攻課程の選択科目でもある。日本語学習者数も増加しており<sup>6</sup>（国際交流基金 2013）、日本語学習熱が高い。国際交流基金の「国・地域別の

<sup>5</sup> 動機づけにおける社会・心理的アプローチの問題点について第 1 章 1.1 及び第 2 章 2.1 で詳述した。

<sup>6</sup> 国際交流基金の調査によると、スリランカでは 1998 年には 2,962 人・2003 年には 4,241 人・2006 年には 9,133 人・2009 年には 12,430 人が日本語を学習している。しかし、2013 年の調査ではその数が大幅に減少し 3,665 人になっている。

情報」では、スリランカ人日本語学習者の学習動機として大学や資格試験などの受験準備や留学といった実利的な動機が挙げられている。しかし、現状では日本語学習経験をいかに卒業後の就職に繋げるのかが課題であり、金銭上の理由及び日本入国の困難さなどにより留学のチャンスも非常に限定されている。さらに、中国による企業展開や韓国での就労機会の増加のため中国語・韓国語学習者が著しく上昇しており（国際交流基金 2013）、諸外国語との競争が激しい。それに加えて、スリランカの社会・経済・言語的背景から考えると、第二言語あるいは第一外国語である英語の国内外における権威的な地位及び実用的な価値に対し外国語あるいは第二外国語として学ぶ日本語の地位や実用的な価値が低い。こういった現状の中で学習者が日本語学習を選択・継続し、日本語学習になぜ努力を注ぐのかは興味深いところであり、研究する価値があると思われる。さらに、スリランカ人日本語学習者の動機づけに関する実証的な研究は少なく、井上（1999）、山本（2001）、動機づけを扱った自己研究（de Silva, 2012; de Silva, 2014; de Silva, 2015）以外では本格的な動機づけ研究は見当たらない<sup>7</sup>。とりわけ第二言語動機づけ自己システム観点から動機づけを取り上げた研究は行われていない。そこで、本研究では、より広い地域の言語学習環境における動機づけを捉えることのできる柔軟な理論として注目されている第二言語動機づけ自己システム（Dörnyei, 2005）の観点から、スリランカ人大学生の日本語学習動機を考察する。

#### 1.4 研究課題及び総合概念的枠組み

本研究では、第二言語動機づけ自己システム及び学習者の動機づけに関わるいくつかの概念を採用し、それらの関係を検討する。以下では具体的に本研究の研究課題、その背景及び独自性を記述する。本研究で検討する諸要因の関係は以下の図1.1に示す。

##### 1.4.1 研究課題

###### ① L2嫌悪自己

第二言語動機づけ自己システム研究ではL2理想自己及びL2義務自己概念を採用した研究がその大半を成している（Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009など）。しかし、L2嫌悪自己の関係を探る研究が依然として少ない（Nakahira & Yashima, 2012）。L2理想自己が個人のなりたい自己であるとする、L2嫌悪自己は個人のなりたくない、つまり恐れる自己である。Oyserman & Markus（1990）の指摘によれば、人間の理想自己が嫌悪自己によって埋め合わされる（offset）あるいは調和されたときに最も動機づけられる。例えば、外国語として日本語を学ぶ

---

<sup>7</sup> 一部日本語教育に関する研究に動機づけについても記述がある。

学習者でも「日本語が話せない人になりたくない、そのため一生懸命勉強している」や「日本語の試験に落ちたくない、それで頑張っている」と考える学習者もいると考えられる。従って、本研究では、L2理想自己・L2義務自己に加えて、今までそれほど検討されてこなかった嫌悪自己という概念を採用することによって学習者の動機づけの別の側面も把握できると考えられる。

## ② 学習経験・社会的要因

第二言語動機づけにおける社会・文化・状況的要因の影響が多くの研究によって示唆されている。例えば、Dörnyei (1994)、Gardner et al. (1976)、Julkunen (1989) は教室環境などの状況的要因、Coletta et al. (1983)、Skehan (1989) は両親による手助けが学習態度及び動機づけに影響を与えるとしている。第二言語動機づけ自己システム研究においても「社会的環境 milieu」(Csizér & Dörnyei, 2005b; Ryan, 2009) 「両親による支援 parental encouragement」(Csizér & Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2008; Ryan, 2009)、家族による影響 family influence (Taguchi et al., 2009) が研究に採用されている。これらの要因は動機づけ自己システムの第三要因である「学習経験 (Learning Experience)」にも当てはまる。そこで、本研究では、「学習経験」の代表要因として教師による支援(情意的・手段的)、友達による支援(情意的・手段的)及び家族の影響という3つの要因を取り入れ、とりわけ促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標といった学習目標と「日本語学習に対する態度」・「第二言語コミュニティに対する態度」・「日本語への興味」といった言語学習態度との関連を考察する。第二言語習得研究及び教育心理学研究において教師・友達・家族の影響の検討には多くの紙幅が割かれているが、これらの3要因を併せて検討した研究が少ない(Wentzel, 1998)。さらに、第二言語動機づけ自己システム研究において多く採用されているのは両親による支援(Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009など)や家族の影響(Taguchi et al., 2009)であり、教師や友達の支援及び影響についてほとんど検討されていない。特に、第二言語習得研究において教師や友達の支援(情意的及び手段的支援)をより詳細に分類し、分析に用いられた研究は見当たらない。これとは別に、教育心理学研究分野においても教師や友達による情意的支援に関する研究は見られるが、とりわけ手段的支援が取り入れられた研究は十分になされていない(Federici & Skaalvik, 2013)。本研究が対象とするスリランカに関する動機づけ研究においてもこういった学習者の学習経験に関わる要因はこれまで取り扱われてこなかった。従って、これらの要因を採用することによってスリランカ人学習者の学習動機プロセスに直接関わっている教師・友達・家族の役割を検討することができると考えられる。

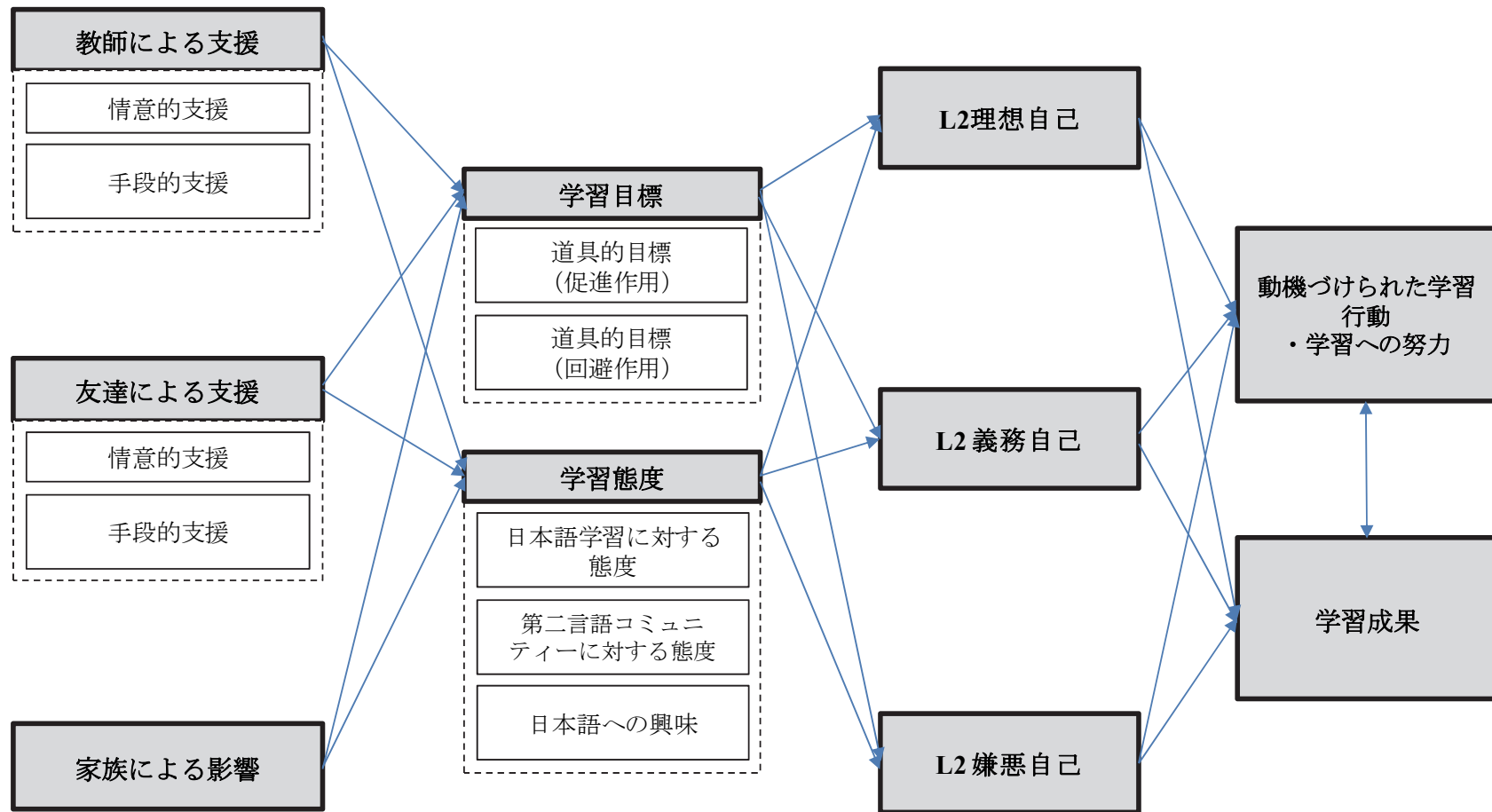


図1・1: 総合概念的枠組み

### ③ 学習成果

第二言語動機づけ自己システム観点からの従来の研究では、「動機づけられた学習行動及び学習への努力」と第二言語自己との関係が研究の対象とされてきたが（例えば、Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei, 2005; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など）、「学習成果」との関連が検討されてこなかった。学習者の動機づけが学習プロセスの最も重要な結果である学習成果とはどのような関係にあるのが非常に重要であり、研究するに値する。従って、本研究では、学習者の学習成果を評価するキャン・ドゥ・ステートメントを通して学習成果を測定し、分析に用いる。なお、本研究で用いる学習成果とは、学習者が自身の能力を測定したものであるため「自己有能感（perceived competence）」を尺度とする。

#### 1.4.2 リサーチ・クエスチョン及び総合概念的枠組み

上記の研究課題を基に以下のリサーチ・クエスチョンを設定する。

RQ1 第二言語動機づけ自己システム観点から考察した外国語として日本語を学ぶスリランカ人大学生の動機づけはどういったものなのか。

RQ1.1 学習者の学習経験・社会的要因（教師及び友達の情意的支援・手段的支援・家族の影響）が学習目標、とりわけ促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標にどのように影響を与えるのか。

RQ1.2 学習者の学習経験・社会的要因（教師及び友達の情意的支援・手段的支援・家族の影響）が学習者の持つ態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）にどのような影響を与えるのか。

RQ1.3 第二言語学習目標、とりわけ促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標が第二言語自己（L2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己）にどのような影響を及ぼすのか。

RQ1.4 学習者の持つ態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）が第二言語自己（L2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己）にどのような影響を与えるのか。

RQ1.5 第二言語自己（L2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己）が動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果に対してどのような影響を持つのか。

## 1.5 論文の概要

本論文は8章からなる。以下は各章で取り上げる主な内容の概要である。

第1章では、研究の背景と目的を記述し（1.1）、1.2では、本論文の対象者であるスリランカ人大学生の日本語学習者の基本的な属性を紹介する。つづく1.3では、研究の意義及び位置づけを述べ、1.4では研究課題及び総合概念的枠組みを紹介し、1.5では、論文の概要を記述する。

第2章では、第二言語習得研究における動機づけ研究の流れを時代別に概観し（2.1）、第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ研究を紹介する（2.2）。2.3では本研究の対象地であるスリランカにおける外国語としての日本語習得における動機づけ研究をレビューする。

第3章では、研究方法（3.1）及び分析方法（3.2）を概観する。

第4章以降では、本研究の具体的な研究課題の検討や仮説の検証及び分析・考察を行う。

まず、第4章では、日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）における学習経験・社会的要因の影響（教師による情意的・手段的支援、友達による情意的・手段的支援、家族の影響）を考察する。4.1で研究背景を述べ、4.2では用いられる用語を定義し、4.3において同章で取り上げるテーマに関する先行研究を検討する。次に、先行研究に基づき仮説を設定し（4.4）、4.5で研究方法を概観する。4.6で分析結果を提示し、4.7で考察を行い、4.8で章の結論をまとめる。

つづく第5章では、学習経験・社会的要因（教師による情意的・手段的支援、友達による情意的・手段的支援、家族の影響）が学習者の持つ態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）にどのような影響を及ぼしているかを考察する。5.1で研究背景を述べた上で、5.2において同章で用いられる用語を定義し、5.3で先行研究を紹介する。次に、先行研究に基づき仮説を設定する（5.4）。そして5.5で研究方法を紹介し、5.6で分析結果を提示し、5.7で考察を行い、5.8で章の結論をまとめる。

第6章では、学習者の日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）及び学習者の持つ態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）が第二言語自己に及ぼす影響について検討する。まず、6.1で研究背景を記述し、6.2において同章で用いられる用語を定義した上で、6.3で先行研究の検討を行う。次に、先行研究に基づき仮説を設定し（6.4）、6.5で研究方法を概観する。続く6.6で分析結果を提示し、6.7で考察を行い、6.8で章の結論をまとめる。

第 7 章では、第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）が動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果にどのような影響を及ぼしているのかを検証し考察する。7.1 で研究背景を記述した上で、7.2 で用いられる用語を定義し、先行研究を検討する（7.3）。次に、先行研究に基づき仮説を設定する（7.4）。7.5 で研究方法を紹介し、7.6 で分析結果を提示する。そして、7.7 で考察を行い、7.8 で章の結論をまとめる。

結論の第 8 章では、まず、本論文を全体的にまとめ、研究結果の含意を基に教育的インプリケーション及び教育現場への提案を提示する（8.1）。そして最後に、今後の課題について触れる（8.2）。

# 第 2 章

## 先行研究

## 第2章 先行研究

本章では、第二言語習得における動機づけに関する先行研究を概観する。第二言語習得における動機づけ研究は、主に（1）社会・心理学的アプローチの時代、（2）認知・状況的アプローチの時代、（3）プロセス重視の時代に分類される（Dörnyei, 2005）。2.1 では、それぞれの時代における先行研究をまとめ、新たな「4 期目」となる「社会・動態的アプローチ」における第二言語動機づけ自己システム研究を紹介する。続く 2.2 では、第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ研究を、そして 2.3 では、本研究の対象地であるスリランカにおける外国語としての日本語習得における動機づけ研究を概観する<sup>8</sup>。

### 2.1 第二言語習得における動機づけ研究

#### 2.1.1 社会心理学的アプローチの時代（The Social Psychological Period）

第二言語習得における動機づけ研究の出発点となったのは 1960 年代に R.C.Gardner 及び彼の研究グループが Anglophone（英語話者）と Francophone（フランス語話者）コミュニティが並存する地域を中心にカナダで行った研究である。Gardner らは、第二言語の習熟には第二言語そのものに加え、その言語話者コミュニティに対する心理的態度が学習行動に影響を与え、学習成果の成否を左右すると主張し、学習到達度と学習者の心理的・情意的要因との関係を社会的環境の影響を考察しながら解明しようとした。

彼らの理論の中核をなすのは、「統合的（Integrative）」・「道具的（Instrumental）」志向の概念である。「志向（orientation）」とは、言語学習を行う理由である。前者の統合的志向は、目標言語話者の集団やその文化、言語をもっと知り、その中に溶け込み、その集団の一員として見なされたいからその言語を学ぶというものであるのに対し、後者は、目標言語を学習することによって自分の生活を益したいとする、つまり、よりよい仕事や待遇を得るためや大学に入るためといった実用的な目的から目標言語を学ぶというものである（Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985）。Gardner は言語到達度における道具的志向の有効性を否定しているわけではないが、統合的志向を持つ学習者の方が言語学習においてより成功すると指摘している。この統合的志向という概念は第二言語動

---

<sup>8</sup> なお、本章では、第二言語動機づけにおける一般的な先行研究のレビューを行う。本論文で扱う各テーマに該当する先行研究については各章で詳細に概観する。

機づけ研究において支配的なものであり、一般心理学などの他の分野に見られないため、第二言語動機づけ独特のものとして位置づけられている（入江 2008）。

モンテリオールにおいて第二言語としてフランス語を学ぶ学習者を対象に行った研究（Gardner & Lambert, 1959）及びアメリカのコネチカット州のフランス語学習者を対象に行った研究（Gardner & Lambert, 1972）などのいくつかの研究において上述の主張は支持されたが、フィリピンでの英語学習者を対象にした Gardner & Lambert（1972）やインドの英語学習者を対象にした Lukmani（1972）などにおいて道具的志向が言語到達度に対してより有効であるとする結果となった。また、日本の英語学習者を対象にした Chihara & Oller（1978）、アメリカの中国人英語学習者を対象にした Oller et al.（1977）においても統合的志向を持つ学習者ほど高い言語到達度を達成するとする結果は得られなかった。その結果、動機づけ研究は統合的・道具的のどちらが言語到達度により有効かを問う方向に発展していった。Gardner は動機づけ研究に質問紙調査による量的調査法を多く採用し、統計手法による分析を導入した。彼の一連の研究において Attitudes and Motivation Test Battery（AMTB）という動機づけ尺度（1958 年に開発され、その後改善されている）や、「第二言語習得における社会・教育モデル（Socio-Educational Model in Second Language Acquisition）」（1985）などが考案された。このモデルでは、言語到達度に関する諸変数の関係が図示化されており、研究が重なる度に修正が加えられている（社会・教育モデルについて詳細な説明には 7.2 を参照）。

Gardner らの動機づけ理論は、第二言語習得における学習者の情意的側面に対する関心を引き起こす先駆的な役割を果たしたため、現在でも高い評価を受けている（Dörnyei & Ushioda, 2001）。しかし、1980 年代後半になると、社会・心理学的アプローチの限界や問題点が次々と指摘されるようになった。カナダのような特殊な環境において考案されたため、多様な文化圏や異なる言語環境に適応できないことや、民族言語学的視点から言語学習の成否を説明しようとするマクロなアプローチでは、言語学習のような日々常に変化するミクロな事象を説明できないとする批判が相次いだ。具体的には、使用されている用語の複雑さ、教育現場と関連付けられていないこと（Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994）、学習動機づけにおける一般心理学分野の知見が取り入れられていないことや、学習されるのは第二言語か外国語かといった学習環境要因が十分に説明されていないこと（Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994）、近代のグローバル化時代に適していないこと（Dörnyei & Csizér, 2002; Lamb, 2004; MacClelland, 2000）、その結果社会的アイデンティティに関する近年の複雑な概念に関連できない（McNamara, 1997; Norton, 1995）といった複数の批判である。これらの批判を受け、Gardner は 90 年代以降の研究において彼の理論の視野を拡大しており、教師の動機づけなどの考察を通し、自らの研究成果を言語教育分野に適応しようと試みている（例えば、Gardner, 2007; Bernaus et al., 2009 など）。いずれにせよ、Gardner が生み出した理論は動機づけ研究において

極めて重要であることに異論の余地がない。Larsen-Freeman & Long (1991) は、その功績は第二言語学習における社会・心理的要因を包括的に捉え、整理したことにあると述べている。

### 2.1.2 認知・状況的アプローチの時代 (The Cognitive-Situated Period)

上述したような社会・心理学的アプローチへの批判と共に、動機づけ研究の中心が学習実践場である教室と結びついたものへとシフトしていった。これは後の動機づけ研究の多様化への第一歩でもあると言え、研究者はそれを「動機づけルネサンス motivational renaissance (Gardner & Tremblay, 1994a; 1994b)」や「教育的シフト educational shift (Dörnyei, 1998; Dörnyei & Ushioda, 2001)」及び「思考の一大転回 a revolution in our thinking (Oxford, 1996)」などのような表現で言い表した。このシフトの代表的な役割を担ったのは、Crookes & Schmidt (1991) である。動機づけ研究において画期的とも言われる彼らによる「Motivation: Reopening the research agenda」と題した論文で、これまでの動機づけ研究を概観し、その問題点について指摘した。従来の研究が学習の主な場面である教室と結びついていなかったこと、教室での教育実践者である教師たちが利用する学習場面に特有な動機づけを十分に捉えることができないことや研究の範囲が狭かったことなどの問題点について言及し、心理学などの分野から知見を取り入れた研究を発展させる必要性、目標言語コミュニティと個人の関係を考慮に入れたマクロなアプローチのみではなく、日々の学習活動が行われている教室における教育実践を重視した研究を実施する必要があることを浮き彫りにした。彼らは (1) ミクロレベル、(2) 教室レベル、(3) シラバス・カリキュラムレベル、(4) 教室外及び長期的学習レベルといった 4 つのレベルを第二言語習得特有の動機づけ研究の枠組みとして提案した。さらに、(2) の教室レベルにおいて Keller (1983) が紹介した ARCS モデルの 4 つの要素を取り入れる重要性を指摘した。これらの 4 要素とは、①「関心 attention (学習内容を学習者の本質的な好奇心や欲求を中心にしたものにすること)」、②「関連性 relevance (教師の指導を学習者のニーズ・価値観・目標と関わりを持つものにすること)」、③「自信 confidence (学習内容を学習者にとって自信や自己効力感を持って取り組めば成功できるものにすること)」、④「満足 satisfaction (学習内容を学習者にとって達成感や満足感を与えるものにすること)」である。それに加え、これまで質問表などを通した量的研究法に頼ってきた動機づけ研究に実験的な手法やアクション・リサーチ、内省を取り入れた観察法などを取り入れるべきであると提案した。Crookes & Schmidt によるこれらの指摘を受け、その後の第二言語動機づけ研究には一般心理学領域で注目を集めていた Deci & Ryan (1985) による自己決定理論 (Self Determination Theory) や Weiner (1986) による帰属理論 (Attribution Theory) などが多く取り入れられるようになった。

Crooks らの主張を受け、教育実践場での研究を本格的に進めたのは Dörnyei である。Dörnyei はより実用的な観点から研究を行い、動機づけ構成要因の整理・動機づけに必要な学習環境の整備・教室において学習者を実際に動機づけるための具体的なストラテジーの開発に取り組んだ。ハンガリーの英語学習者を対象に行った研究の結果 (Clément, Dörnyei & Noels, 1994) に基づき、動機づけの構成要因として (1) 「言語レベル (language level)」、(2) 「学習者レベル (learner level)」、(3) 「学習状況レベル (learning situation level)」を提示した。「言語レベル」には、目標言語の言語的・文化的・知的・実用的価値観や目標言語に対する態度などが含まれる。「学習者レベル」は、学習に対する自信や達成への欲求、学習者が過去に培ってきた個人的特性、自己効力感や過去の経験への帰属などからなる。「学習状況レベル」は、学習環境特有の動機づけと関連し、コース (シラバス、教材、教授法・タスクなどに関わるもの)・教師 (教師のふるまい、人格、教授スタイル、タスクの提示の方法、フィードバックなど)・グループ (学習者グループのグループ・ダイナミックス、クラス全体の目的) 特有の動機づけ要素を含む (Dörnyei, 1994; Dörnyei & Csizér, 1998)。さらに、動機づけ研究の結果を学習者を実際に動機づけるためにいかに利用できるかを検討し、後の研究結果を踏まえ、学習者の動機づけを高めるためのストラテジーを考案し、「Ten commandments for motivating language learners」 (Dörnyei & Csizér, 1998) を紹介した。

教育場面に密着した研究が始まって以来、第二言語習得における動機づけは学習者要因として注目を集めるようになり、それと同時に研究の多様化も進んだ。元々バイリンガル環境が対象であったものが、ある特定の言語学習者を対象にその動機づけがどのようなものなのかを調べるものへと関心が移り、さらに、広い範囲に及ぶ地域を対象にするようになり、規模も拡大している (例えば、Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996 によるエジプトの英語学習者を対象にした研究、Schmidt & Watanabe, 2001 によるハワイ大学での中国語及び 5 つの言語を学ぶ学習者を対象にした研究、Dörnyei & Clément, 2001 によるハンガリーでの小学生を対象とした研究、Inbar, Donitsa-Schmidt & Shohamy, 2001 によるイスラエル人中学生を対象にした研究など)。さらに、研究事項も多様化し、動機づけと学習スタイルや学習ストラテジーなどとの関連が問われるようになった (例えば、Ehrman, 1998; Oxford, 1996; Reid, 1998 や上述の Schmidt らによる研究など)。加えて、タスクと動機の関係进行研究する task motivation 研究、教師の動機を探る teacher motivation、学習過程で動機を失う demotivation の研究も行われるようになり、動機づけ研究がそのテーマの範囲も広がり、様々な知見を取り入れながら新たな領域に生まれ変わってきた。

### 2.1.3 プロセス重視の時代 (The Process-Oriented Period)

90 年代の認知・状況的アプローチとともに、動機づけ研究はその範囲を拡大し、発展したが、動機づけを安定した状態としてしか捉えることができなかった。つまり、動機づけの時間的な変遷を十分に説明できていなかったということである。しかし、第二言語学習のような長期間にわたる学習過程において学習者の動機づけは一定したものでなく、常に変化するものである。換言すると、動機づけは個人に備わった比較的安定した特性 (trait) であるという見方に対し、より流動的で、様々な要因によって変化する状態 (state)、あるいは段階を経て変化し続けるプロセスであるということである (入江 2008)。このため、学習過程における動機づけの変遷を説明できる理論の必要性が生じた。そこで、動機づけの変遷を考慮に入れた研究の実施に大いに貢献したのは Williams & Burden (1997) や Ushioda (1998) であろう。Williams & Burden は、新たな動機づけ理論を提唱し、それにおいて動機づけを創始 (initiation) と持続 (sustenance) といった 2 つのフェーズに区分した。Ushioda は、従来の研究において主流であった統計を基にした量的研究手法では、時間の経過に伴う動機の変遷を十分に説明できないことを主張し、質的研究手法を導入した研究を実施した。Ushioda は動機づけ研究に質的手法を導入した第一人者であるとされる。彼女は長期にわたったインタビューによる研究結果を基に、時間の経過が学習者の動機づけに多大な影響を与えていることを提示した。

### 2.1.4 第二言語動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System)

今世紀の初めは動機づけ研究における新たな「4 期目」である「社会・動態的アプローチ (Socio-Dynamic)」の開始と言われる (Dörnyei & Ushioda, 2001)。このアプローチでは、Dörnyei (2005) が提唱する「第二言語動機づけ自己システム」が注目を集めている<sup>9</sup>。この第二言語動機づけ自己システムはこれまでの動機づけ理論を包括的に捉える新たなモデルであり、心理学で多くの研究がなされてきた Markus & Nurius (1986) の「可能自己理論 (Possible Selves Theory)」及び Higgins (1987, 1996) が提唱した「理想自己 (Ideal Self)」並びに「義務自己 (Ought Self)」及び「自己不一致理論 (Self-Discrepancy Theory)」を参考にしたものである。Markus & Nurius (1986) の「可能自己 (Possible Self)」は将来の道標 (future-guide) であり、3 つに分類される。「こうなりたい」という肯定的な「理想自己」(selves that we would very much like to become)、中立的な (neutral) 「そうなるかもしれない自己」(selves that we could become) または、「こうなりたくない」という否定的な「嫌悪自己」(selves we are afraid of becoming) である。理想自己は、将来の道標として最も効果的であり、個人を成功へと導く機能を持つ。そうなるかもしれない自己は中立的

---

<sup>9</sup> 第二言語動機づけ自己システム考案への道筋には第 1 章 1.1 を参照。

であるため、道標的な機能を果たしていない。嫌悪自己は個人を失敗から遠ざける（それとは異なる道へと導く）機能を持っているため道標的な役割を担っている。つまり、学習者が第二言語を使用する将来のイメージがその学習者にとって重要であり、彼／彼女の理想的なビジョンの代表であれば、そのイメージが動機づけに大きく影響するということである（Nakahira & Yashima, 2012）。さらに、想像力（imagination）及び心象（imagery）は「可能自己理論」（Markus & Nurius, 1986）において重要な要素である。人が「こうなりたい」や「こうはなりたくない」というイメージが欠けると動機づけにはならない。アリストテレスは魂に描かれる心象が人間の行動を導く原動力として解釈している（McMahon, 1973）。Dörnyei（2009）が指摘するように、オリンピック選手も日々自分がオリンピックの舞台で活躍する姿をイメージして辛い練習を乗り越えていることから「可能自己」概念において想像力や心象が重要であることが示唆される。

第二言語動機づけ自己システムは以下の3つの要素からなる。

- (1) 第二言語（L2）理想自己（Ideal L2 Self）：第二言語を学習する際に目指す「こうなりたい」という理想像である。第二言語及び外国語を学ぶ多くの学習者がその言語を流暢にまたは自由に話し、円滑に使用することを理想とし「こうなりたい」と願っている。学習者がこの理想の自己と現在の自己（actual self）との間のギャップを埋めるため学習に多大な努力を注ぎ、積極的に取り組むことになる。例えば、第二言語が英語の場合は、英語ネイティブ話者と堂々と英語で話せることや国際学会において英語で発表する研究者などが L2 理想自己に該当する。伝統的な統合的動機づけ（Integrative motives）または内在化された道具的動機づけ（internalized Instrumental motives）これに含まれる。
- (2) L2 義務自己（Ought-to L2 Self）：社会または他者の期待に応えるため、もしくはネガティブな結果を避けるために自身が持っていなければならないと学習者が考える資質や属性である。例えば、両親に「英語ぐらいいは話せるようにならないと」と言われ、英語学習を始めた学習者の学習動機は義務的で他律的であり、不安を高めてしまう恐れが指摘されている（Papi, 2010）。外在化された、つまり、それほど内在化されていない道具的動機づけ（externalized Instrumental motives）がこれに含まれる。
- (3) L2 学習経験（L2 Learning Experience）：学習者が実際に第二言語を学ぶ学習環境及び学習内容に関するものである。教師の人柄や教え方、教科内容及びカリキュラム、クラスメート、成功体験などである。L2 学習経験が学習行動を直接的に導く要因として考えられているため、上記の2つの動機づけ自己要因とは性格が異なるものとされる。

将来の道標として最も重要なのは、個人が自分のために想像する「理想自己」である。Dörnyei (2005) は自己不一致理論に基づき、動機づけとは、学習者が現在の自己と将来の自己道標、つまり、L2 理想自己あるいは L2 義務自己とのギャップを埋めるために費やす努力であるとしている。さらに、理想自己が最大限に稼動するには、その反対である嫌悪自己に埋め合わされる必要がある (Dörnyei, 2005; 2009; Oyserman & Markus, 1990)。

上述したように、第二言語動機づけ自己システムは従来の動機づけ理論及びモデルを統合する形で考案されたものである。第二言語習得における動機づけ研究の先駆者である Gardner 及び彼の研究グループ (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959) が提案した統合的・道具的動機づけとの関係であるが、Dörnyei (2009) の指摘にあるように、統合的動機づけは理想自己に対応するが、道具的動機づけは理想自己・義務自己両方にも対応する。彼は Higgins (1987, 1998) の促進・回避 (promotion, prevention effect) 区別を基に、道具的目標を、促進作用を持つものと回避作用を持つものに分類している。前者は希望の職業に就くために第二言語を学ぶような場合を指し、理想自己の実現に関わる。それに対し、後者は両親の期待に応えるためや、入試に失敗しないように第二言語を学ぶ場合を指し、義務自己の実現に関わる。こういった Gardner の理論と Dörnyei の理論との間の関係は以下の図 2.1 のように示すことができる。

これとは別に、Noels (2001) は、Deci & Ryan (1985) が提唱した自己決定理論を参考に、第二言語動機づけを (1) 統合的学習理由 (integrative reasons)、(2) 外発的学習理由 (extrinsic reasons)、(3) 内発的学習理由 (intrinsic reasons) といった 3 つに分類した。Ushioda (2001) は、インタビュー調査を通じた質的調査結果を基に動機づけを、(1) 実際の学習プロセスに関わる要因、(2) 外的プレッシャーと報酬及び (3) 統合的要因の 3 つに分類した。これらのモデルと第二言語動機づけ自己システムの間には高い関連性があるとされる (図 2.2 を参照<sup>10</sup>)。

サウジアラビア・ハンガリー・チリ・日本・中国・イランなどの地域において第二言語・外国としての英語学習者を中心に行った研究において (Al-Shehri, 2009; Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009)、Dörnyei (2005) の第二言語動機づけ自己システムが検証され、その妥当性が実証されている。詳述すると、Gardner が提唱した統合的概念は L2 理想自己と有意な相関関係にあるため、置き換えられること (Taguchi et al., 2009)、L2 理想自己が統合性より動機づけの強い予測因子であること (Al-Shehri, 2009; Taguchi et al., 2009) が実証された。さらに、道具的目標は促進・回避作用といった 2 つに分類できることやこれらはお互いに独立していること、促進作用を持つ道具的目標は L2 理想自己に、回避作用を持つ道具的目標は L2 義務自己に関連する

---

<sup>10</sup> 入江 (2008)、大和・三上 (2012) を参考に筆者が作成。

ことが確認され、実証された（Dörnyei, 2009）。また、上述した研究では、動機づけに関わる様々な要因の関連が検討されている（第二言語動機づけ自己システムに関する先行研究についてはそれぞれのテーマごとに第4章から第7章の各章で詳細に記述する）。

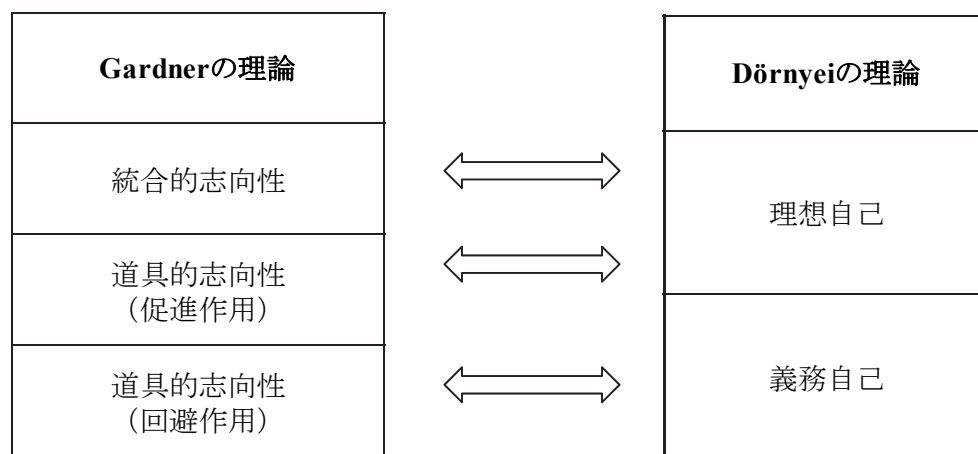


図 2.1: 理想自己・義務自己と統合的・道具的動機づけの関係

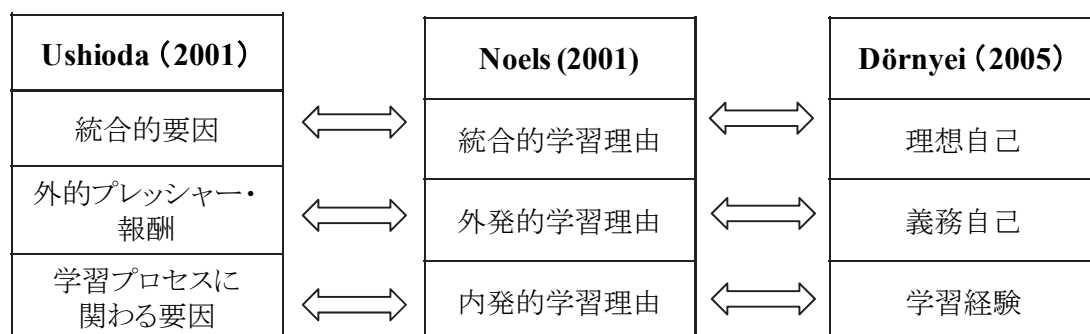


図 2.2: Ushioda (2001), Noels (2001)及びDörnyei (2005)の相互関係

## 2.2 第二言語・外国語としての日本語習得における動機づけ研究

第二言語・外国語としての日本語の動機づけが研究課題として取り上げられるようになったのは90年代の教育的シフト以降のことであり、そのきっかけとなったのは、国内外における学習者の多様化である。個々の学習者の持つ多様な背景にいかに対応するかがその主な目的であった（倉八

1993a)。守谷（2002）は、日本語の動機づけ研究は（1）「なぜ日本語を学習するのか」という日本語学習動機に関わる研究と、（2）実際の学習場面での動機づけに関わる研究といった2つに分類している。本節では、その主な研究を概観する。

### 2.2.1. 日本語学習動機に関する研究

日本語学習動機にまつわる研究は、様々な地域での日本語学習者を対象に質問紙調査を行い、統計手法による因子分析によってその学習動機を分類したものからなる。倉八（1993b）は、3つの大学での初・中・上級レベルの留学生を対象に質問紙調査を実施し、学習者の文化的背景と動機の種類及び動機の強さの関係を探るため、来日動機と学習動機を検討している。その結果、動機が文化的背景と関連を持つということが明らかになった。例えば、アメリカ地域の学習者は来日動機・学習動機の両方とも統合的動機であったのに対し、中国大陆を含むアジア地域からの学習者の場合は道具的動機づけで来日し、学習動機がそれほど強くない傾向にあった。ヨーロッパ地域からの学習者は統合的動機づけで来日し、言語学習をきっかけに道具的動機に変わるという傾向が、トンガのような文化的に異なる地域からの学習者は専門の勉強をするという動機で来日し、日本語学習において目的意識が強いといったことが確認された。さらに、この学習動機は学習段階によって変わらないということも明らかになった。

また、縫部・狩野・伊藤（1995）は、ニュージーランド・ビクトリア大学の大学生の日本語学習動機の構成を明らかにし、因子分析によって（1）「日本理解」（2）「国際意識」（3）「学習への興味」（4）「統合的志向」（5）「誘発的志向」（6）「道具的志向」といった6つの因子を抽出した。その中の（1）～（3）を内発的動機、（4）～（6）を外発的動機と分類している。そして、来日経験の有無と日本語学習期間の長短によって動機が影響されるかどうかを検討した。「統合的志向」は来日経験がある方・また学習期間が長い方が高いこと、「道具的志向」は、学習期間によって異なり、学習期間が長い方が高かったという結果を得た。ニュージーランドの大学では日本語複専攻の学習者が多くいることと、彼らの学習継続性が弱いことを報告し、それは、日本語教師の努力で「動機を内発化」することにより解決できると指摘している。日本への留学によって学習動機が強化されるという結果は高岸（2000）でも報告されている。高岸は米国人留学生を対象に来日直後・留学終了後・帰国後といった異なる時期に動機調査と日本人イメージ調査、留学経験が学習動機に及ぼす影響を、面談調査などを用いて調べている。その結果、外発的動機は全て強化され、内発的動機のうち留学生活に密着した動機づけは強くなったこと、動機の種類において内発的動機は漠然とした日本や日本語への関心から、次第に日本語を身近に感じるようになり、将来の研究など

に結び付けたいという内容にそれぞれ変化したことが明らかになった。また、態度と動機の間を調査した結果、態度も動機を強化させる要因として重要であると報告されている。

学習動機と学習到達度の間を調査するものには、成田（1998）がある。タイのバンコクの大学生を対象に調査を行い、学習動機と成績の間を調査し、成績向上のために教師がどうすべきかが検討されている。学習動機の構造は「文化理解志向」「統合的志向」「道具的志向」「利益享受志向」「国際性志向」「誘発的志向」の6因子からなっており、「統合的志向」を統合的動機に、「道具的志向」「文化理解志向」「国際性志向」を道具的動機に、そして「利益享受志向」「誘発的志向」を誘発的動機に分類している。統合的志向の強い学習者の成績が一般に高く、道具的・文化理解・国際性志向のそれぞれと成績の関連の低さを指摘している。さらに、明確な学習目的を表さない誘発的志向も学習成績と関係が弱かったことも報告している。成田は教師の操作では外発的動機の内発化は難しいものであるため、誘発的動機の統合的志向化こそが成績向上に繋がるのではないかと述べている。また、日本人との接触機会を増やすことによって日本人とのコミュニケーションを増やし、実用的な日本語使用を促す必要があると主張している。

一方、ネパールの大学及び日本語学校での日本語学習者を対象とした端野（2000）とシンガポールの華人大学生を対象とした郭・大北（2001）では上記の結果とは異なるものが報告されている。ネパールでは、学習者の間で統合的動機が優位であったが、道具的動機と特に大きな差は見られなかった。さらに、日本語の実用価値が低いにも関わらず、道具的動機づけを持つ学習者の方が高い学習到達度を示す結果となった。ここでは、Gardner, Lambert の結論とは異なる結果になったため、彼らの方法論を調査地の文化・社会・経済的背景に合わせ再検討する必要があると述べられている。さらに、シンガポールでは、『エリート主義』（「自己満足因子」と「語学学習因子」）と「道具的動機づけ」（「仕事因子」）が日本語の上達に関係していた。この研究では、日本語学習動機の構造を6因子にまとめられており、「交流志向因子」「現代日本あこがれ因子」「伝統文化因子」を統合的動機づけに、「仕事因子」を道具的動機づけに、「自己満足因子」と「語学学習因子」を「エリート主義」に分類されている。この「エリート主義」は従来の研究には見られず、シンガポール独特のものとして位置づけられている。「エリート主義」はシンガポールにおけるバイリンガル政策によるものと考えられ、動機の全体的構造はシンガポールの学歴社会と日系企業の進出といった実態の表れであるとした。日本語学習への興味を維持させ、その向上を図るには教室内外で日本人・日本文化と接触の機会を増やし、統合的動機づけを強めることの必要性が強調されている。

2000年代に入ってから学習動機と学習困難、学習支援、学習継続ストラテジーの間を調査する研究が見受けられる。その一つである猪狩（2005）は、ロシア極東地域の大学生を対象に、その学習動

機と学習上の困難点を明らかにし、学習者が教師に対しどのような支援を要求しているのかを考察した。因子分析の結果、学習動機に関して 8 因子、学習困難度に関して 6 因子、学習支援要求度に関して 4 因子を見出し、それぞれの相関を検討している。学習困難度と「日本語・日本語学習への興味」「進路・仕事」「専門性の獲得」動機は負の相関、「他者評価」「交流志向」「日本への憧れ」動機は正の相関が見られた。学習困難度の「漢字学習」「試験不安」は学習支援要求度の「厳しい指導要求」と負の相関、「上達への困難さ」「試験不安」は「自律的学習支援」と正の相関が見られたと報告している。また、「文化的興味」「他者評価」「交流志向」動機は学習支援要求度との関連が見られたとしている。このような結果から内発的動機づけによって学習困難度が低くなり、それによって学習継続性が強化されるのではないかと指摘している。このようなことから、教師は現地の教授法を理解し、学習者に好まれる方法や項目を選択した上で、学習者の持つ「有能感」や「自己決定感」「他者受容感」を高められるような活動を取り入れた授業を行うことが重要ではないかと述べている。

さらに、楊（2011）は台湾の大学生日本語主・非専攻の学習者を対象に調査を実施し、その学習動機と継続ストラテジーの関係を探った。そこで、学習動機は 7 因子、継続ストラテジーは 5 因子構造であるとしている。学習者の動機づけが主・非専攻者であるかによって異なること、またこの区別によって継続ストラテジー使用に与える影響も異なることを指摘している。よって、台湾の日本語学習者の継続性を高めるには、専攻によって異なる対応が必要であると述べている。さらに、学習を継続させるには教師がどうすべきかについて、（1）学習者の自己効力感を促すために日本語の実用性を実感させること、（2）多くの継続ストラテジーが使用され、その結果継続性が高まるように主専攻学習者の場合は「交流志向」・非専攻学習者の場合「実用性重視志向」を促すこと、（3）非専攻学習者の場合は継続意志を維持させるために日本語学習を通して実用性や交流などの新たな側面を提示するといった戦略が必要であるのではないかと提案している。

学習動機の動きを学年別に比較した研究には大西（2010）が挙げられる。大西はウクライナの大学生を対象にアンケート調査を行い、その結果を基に低学年と高学年といった学年層別に比較分析を行った。低学年の場合「将来実用志向」「日本語日本文化志向」「国交志向」「挑戦志向」「憧れ志向」という 5 つの因子、高学年の場合「活用志向」「日本語日本文化志向」「キャリア志向」の 3 因子を見出している。先行研究において、日本人と交流が少ないウクライナでは日本語学習者が増加傾向にあるものの、卒業まで学習意欲の維持ができず、学習動機も低下しているといった現象が指摘されているが、これは学習者全員に一般化できるものではなく、その個人差が大きいことを報告している。さらに、多くの地域で見られる「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」の対立する立場とは違い、両方の動機づけが相互に関連を持つことが示されている。ウクライナの大学生

において日本語や日本文化に対する動機づけが安定して存在していること、低学年では学習開始当初は「挑戦志向」を持っているが、高学年では「活用志向」を持ち、日本語使用場面を必要としているのではないかと指摘している。このようなことから、動機づけ低減を防ぐために日本語の使用機会を与え、学習者の挑戦意欲を満たすような課題を用意し、達成可能な目標を持つように教師が支援すること、必要な現行制度の改善などを提言している。また、学習者の属性（下級生及び上級生）による動機づけの強度の差を検討したものには、ロシア極東地域の学習者を対象にした竹口他（2015）がある。彼らはボトムアップ的手法による調査を用い、インタビュー調査から得られたデータを基に質問紙を開発し研究に使用している。この研究では、因子分析によって学習動機が「日本・日本人接触」「就職・進学」「義務・隣国社会知識」「他言語比較・語学活用」「日本言語文化興味・理解」「関係性」といった動機づけ因子が抽出された。各属性別による比較では、日本語能力試験を経験した学習者は、その受験経験のない学習者よりも「就職・進学」において動機づけがより高いことが確認された。さらに、留学に対し強い希望を持つ学習者は、留学に対し消極的な学習者よりも上記の「就職・進学」において強度の高い学習動機を持っていることが明らかになった。竹口他（2015）はボトムアップ的手法によって質問紙が開発されたことによって従来の極東地域における動機づけ研究に見られなかった因子を抽出することができたとしており、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を考慮に入れることができたと指摘している。

その他に、従来の研究とは異なる分析方法を使用した文野（1999）や根本（2011）がある。文野（1999）では、一人の日本語学習者とその学習者を知る第三者をインタビューし、動機に対する縦断的調査が実施された。そこで、友人に負けたくないというライバル意識が動機づけとして考えられること、また、動機づけのような情意面に関する調査・分析にあたって被調査者本人のみの自己報告に限定せず、第三者の視点を取入れた複数の視点による分析が有効であることを指摘した。そして、カタールでの日本語学習者を対象に彼らの日本語学習動機及び動機へのポップカルチャーの関わりを探究した根本（2011）は、質問紙調査を基に行ったパイロット調査において、日本語学習者より日本のポップカルチャーに興味を持つ者のほうが日本・日本語に高い関心を持っており、その一方日本語学習者は言語学習への関心が高いことを報告した。その後に行ったインタビュー調査結果を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach=M-GTA）によって分析した結果、学習を開始するという決心には日本への興味と言語学習への興味が並行し関連し合うことが絡んでいるが、カタールにおける日本語の位置付けが低いため、学習動機の維持が難しく、英語力と家族などの年長のサポートによって頑張れる理由を持って、日本語学習を継続していることが明らかになった。さらに、学習動機の出発点はアニメなどの二次元世界の対象であ

ったものが、時間の経過と共に人物や日本そのものへと移っていること、日本のポップカルチャーは他の要因と関連し日本語学習動機を構成すると述べた。

### 2.2.2 日本語学習場面と結びついた動機づけ研究

学習者の学習動機を探る研究は比較的多く見られるが、日本語学習場面と結びついた動機づけ研究はそれほど行われていない（守谷 2002）。こういった学習場面における動機づけを探る研究は学習者の動機づけを高めるための学習活動やその方法を検討したものである。倉八（1993b, 1994）は、日本語の授業の中でプロジェクトワークを実施し、学習動機と学習活動の関連性を検討した。学習者が日本語母語話者に対しインタビューを行い、その結果を発表する活動と、その前後に同じテーマを取り上げた新聞記事を読む活動を実施した。パス解析の結果、新聞記事への意欲及び発表に対する有能感が学習成果の向上につながり、その結果、日本語学習に対する態度が改善したことを明らかにしている。しかし、守谷（2002）に指摘があるように、学習意欲及び学習動機が高まったというのをいかにして判断するかが難しい。さらに、この研究では学習動機が「統合的」・「道具的」の 2 つのみに限定し調査しているため、それ以外の動機をどう扱うのかについても考慮に入れる必要があるとしている。

三矢（2000）は、Skehan（1989）を参考に学習動機を「中心的・一時的動機」と、「周辺の・二次的動機」に分類し、中心的動機を直接影響することは難しいため、周辺の動機を促すことを通し中心的動機を支援することが言語学習の重要な課題とした。そして、Green（1993）を参考に、ドイツ人日本語学習者を対象に質問紙調査を実施し、10 種類の学習活動について学習者から 5 段階の評価を求めた。その結果、学習者の学習動機を高め、維持していくためには、学習活動が能動的（active）である必要があると述べている。

さらに、学習者の動機づけを促し、学習を支える活動の効果について研究したものには、品川（1999; 2001）、青木（1999）、上田・羽太（1999）などがある。品川（1999）は、ゲームを活用した授業の有効性を、品川（2001）は、ゲーム使用に対する教師側の意識について調査し、ゲームは授業の雰囲気やリズム作りに効果的ではあるが、動機づけとしての直接的な効果が少ないとしている。青木（1999）は、実習生を対象に自己評価活動を取り入れた研究を実施し、その活動を通し彼らの学習動機を強化することの可能性を浮き彫りにし、自律学習の促進は指導計画と大きく関わっていることを指摘した。さらに、ビジネスマン向けの日本語コースの受講生を対象に研究を行った上田・羽太（1999）は、コース終了後の継続的学習及び自律学習能力育成において動機づけが重要であることに言及した。

日本語学習動機を扱う先行研究を概観した高橋・平山（2014）は、日本語学習動機づけに関する研究は、海外で調査したものが国内で調査したものより数において上回っていること、調査方法として量的調査法が比較的多く採用されており、質的調査法はそれに次ぐかたちをとっていることなどを浮き彫りにした。日本で留学しているものの、日本語学習を必要とせず、英語を学習言語・媒介語として他の教科の学習をしている学習者を対象に研究が行われてこなかった点に言及し、今後の展望として、日本語を学習しない留学生の増加という現状を反映する研究を実施することが必要であると指摘した。

このように 90 年代から日本語学習者の動機づけに関する研究は行われてきたが、教育現場と結びついた研究の数が多いとはいえない。さらに、本研究で取り入れる第二言語動機づけ自己システム観点から日本語学習者の動機づけを探った研究が見当たらない。

### 2.3 スリランカにおける外国語としての日本語習得における動機づけ研究

様々な地域を対象に日本語学習動機に関する研究が行われているが、スリランカ人学習者の日本語学習動機を対象にした研究が少ないことについて前述した。特に、本研究で取り入れる第二言語動機づけ自己システムの観点から動機づけを捉える研究が見当たらない。スリランカ人大学生の日本語学習動機を質問紙調査及びインタビュー調査から得られたデータを基に検討した自己研究 de Silva（2012, 2014, 2015）、日本語教育に関する研究で動機づけを扱った井上（1999）、山本（2001）以外は動機づけを本格的に論じたものは少ない。言語態度や日本語教育に関する研究の中にはスリランカ人日本語学習者の学習「目的・動機」について調査したもの、指摘があるものは少数ではあるが存在する。以下それらに見られるスリランカ人日本語学習者の学習動機について取り上げる。

スリランカの日本語学習者の言語態度・ビリーフについて調査した加納（1996）、宮岸（2000, 2001b）、和田（2007）などには学習動機に関する調査項目がある。これらの研究で見られる主な学習動機として「経済的な動機」（加納 1996）、「教養の向上」、「実用的な動機」（宮岸 2000, 2001b）などが挙げられる。さらに、和田（2007）では、動機は分類されておらず、項目ごとに提示されているが、「日本語が上手に話せるようになりたい」（97.7%）、「日本人の友達がほしい」（95.3%）、「日本語が上手になれば、いい仕事に就く可能性がある」（87.2%）、「日本人を知るために日本語を勉強したい」（80.2%）などが学習動機になっている。これらの項目を見ると、統合的動機と道具的動機に当てはまるものであることが分かる。しかし、これらの主題は態度・ビリーフであるため、学習動機が専門的に扱われていない。

井上（1999）は、スリランカの日本語教育の現状と課題を報告すると共に、今後の方向性を探る一助として学習動機・目的を分析している。「日本語自体に興味がある（196 名）」・「日本の伝統文化、歴史、宗教などに興味がある（98 名）」などの文化や言語に対する親近感から生まれる動機、「就職に有利だろうと思う（118 名）」、「日本へ行きたい（116 名）」、「将来の仕事に必要な（60 名）」などの実利的、実用的な期待から生まれる動機があることが報告されている。スリランカ人学習者の日本語学習動機が「実用的」「文化的」に分類でき、「前者は日本の経済力に起因したもので、後者はスリランカの発展モデルとして紹介された、理想化された日本・日本人像に起因するものであるようだ」（井上 1999: 152）と述べている。しかし、実用的な動機を持っているというものの、具体的な利用目的がなく、「日本へ行く予定がある」・「現在の生活に必要な」・「日本人の知人・友人がいる」などを選んだ人が少なかったことを指摘している。井上は、スリランカ人が抱く文化的な動機づけは、Gardner & Lambert（1972）がいう『同化動機』すなわち、「その言語が話されている社会の文化と、自らを同一視したいという情緒的な言語学習動機」に類似したようなものではないかと指摘している。しかしながら、学習者が親近感を抱いているのはあくまでも「伝統文化」という部分に限られており、現代のファッション、流行音楽などに興味を示す人は少ないとも述べている。

山本（2001）は、一般教育機関を対象としている井上とは違い、中等教育機関の日本語教育への協力のあり方について取り上げ、中等教育機関に所属する学習者の動機づけについて考察している。そこで、最も多かったのは道具的動機（46%）であり、統合的動機（32%）、誘発的動機（22%）がそれに次ぐかたちとなった。将来の就職・仕事を目的としている人は 25%に達し、日本語教師を目指している学習者も 9%と少数ではなかった。A レベル試験のためと解答した人はわずか 6%にとどまったことにより、学習者が受験のためだけではなく、自分の考えを持って学習していることを指摘している。今後の中等教育への支援対策として日本語母語話者教師がスリランカ人教師を支援する形が効果的であると提言している。井上、山本のどちらの研究でも以前から指摘されてきたように、「実用的」「道具的」動機を持つ学習者が多いという結果となった。

尾崎（2002）は、A レベルコースの学生がなぜ日本語を選択するのか、その理由を取り上げている。「日本文化が好きだから」・「いつか日本へ行きたい」・「日本人は協力的、親切」というイメージ・「日本もスリランカのように仏教が信仰されている国だから親しみを感じる」などといった漠然とした日本への憧れや親近感、テレビドラマ『おしん』の人気、「伝統的な文化と発展した経済・科学技術」という理想化されたイメージなどが代表的であることを指摘している。その他に、A レベルの学習者が急増していることの背景には、コロンボの有名校に転入するための手段として日本語を選択する・「日本語は易しい」「いい点を取りやすい」という「受験」と密接に結びつい

たもう一つの実用的な理由があると述べている。しかし、道具的動機によって A レベルで学習を開始した人でも、結果的に日本語・日本文化に対する興味を深め、大学で日本語学習を継続したいと思う人がいると報告している。

その他に、国際交流基金が 2013 年に行った海外日本語教育機関調査を地域別に見てみると、スリランカ人学習者の学習動機として「大学や資格試験などの受験準備」と「留学」といったものが挙げられている。

スリランカの大学一校での日本語専攻者を対象に研究を行った de Silva (2012; 2014; 2015) は、量的・質的調査を用い、因子分析によって学習動機を分類し、学習動機と学習成果の関係を探った。この研究では、学習動機が「Incentive Orientation (誘発的志向)」・「Understanding Japan (日本理解)」・「Goal Achievement (達成目標)」・「Interest in Culture (日本文化への関心)」・「Enthusiasm in Japanese Language Study (日本語学習への興味)」・「Knowledge and Exchange Orientation (知識・交流志向)」・「External Influence Orientation (他者からの動機づけ)」という 7 つに分類され「Goal Achievement (達成目標)」は学習成果にプラスの影響を、「Incentive Orientation (誘発的志向)」はマイナスの影響を与えた。

これらの先行研究を踏まえると、スリランカの日本語学習者を対象にした動機づけ研究が乏しいこと、日本語学習動機づけの検討には第二言語動機づけ自己システム理論が応用されてこなかったことが浮き彫りになる。そこで、本研究では、スリランカ人大学生の日本語専攻者を対象に彼らの学習動機づけを第二言語動機づけ自己システムの観点から考察する。詳述すると、学習者の日本語学習における動機づけプロセスにおいて学習経験・社会的要因、学習目標及び学習者の持つ態度、第二言語自己、動機づけられた学習行動・学習への努力、学習成果といった諸要因がどのように働くかを検討する（本研究で検討する動機づけプロセスにおける諸要因には第 1 章 1.4 図 1.1 を参照）。

# 第 3 章

## 研究方法及び分析方法

### 第3章 研究方法及び分析方法

#### 3.1 研究方法

本研究では、アンケート調査に基づく量的調査法によって収集したデータに基づき分析を行う。第二言語習得における動機づけ研究では、量的調査法による研究が多く行われてきた。量的調査法はある事象の測定法としてシステマティックで、正確さに優れ、厳密にコントロールされた方法であるとされる。そのため、量的調査法を採用することによって、信頼できる、他のコンテキストにおいて一般化できる再現可能なデータを収集することができるとされる。加えて、個人差による矛盾が減少できる方法としても知られている（Dörnyei, 2007: 28, 34）。量的調査法を用いることによって、その問題対象の一般的な傾向を掴むことができ、問題対象を客観的に観察することが可能であると考えられる。本研究の主な目的はスリランカ人大学生の日本語学習動機を論じることであるため、量的調査法は本研究のアプローチに適したものであると思われる。

##### 3.1.1 調査概要

###### 3.1.1.1 アンケートの作成及びデータ収集

本研究では、量的データを収集するために新たなアンケートを作成した。アンケートは先行研究（Cohen et al., 2009; Federici & Skaalvik, 2013; Johnson et al., 1983; Nakahira & Yashima, 2012; Society for Testing English Proficiency, 2008; Taguchi et al., 2009）をもとに、表現や内容に多少の修正を加え作成した。アンケートは8つのセクションからなる。以下各セクションで問う項目について詳細を記述する。（アンケートは資料1を参照）。

- A. 性別・年齢・母語・履修科目・日本語学習歴・日本滞在経験の有無・滞在歴及びその目的についての記入を求め、学習者についての基礎情報を求めた。
- B. 教師による支援（Teacher support）についての質問項目を記載した。教師による支援とは、先生が自分のことを気にしてくれ、自分を助けてくれると学習者が信じていることである（Tricket & Moos, 1974）。教師による支援には、情意的（emotional）・情動的（informational）・評価的（appraisal）・手段的（instrumental）なものがあるとされるが（House, 1981; Malecki & Demaray, 2003）、重複される部分もあると考えられる。例えば、評価的支援は情動的支援の下位分類として扱うことができるし、情動的支援は手段的支援に含むことができる。そこで、教師による支援の影響をより正確に把握するために、対照的な側面を考慮に入れる必要があると考えられる。本研究では、この見解にたち、Federici &

Skaalvik (2013) 及び Johnson et al. (1983) 等の研究に用いられた情意的支援 (Emotional support) 及び手段的支援 (Instrumental support) を用いることにした。

情意的及び手段的支援はしばしば研究で取り扱われている (Federici & Skaalvik, 2013; Johnson et al. (1983))。さらに、これらの2側面が学習生活と学習者の満足と密接に関連しているとされる (Suldo et al., 2009)。教師による情意的支援は教師の学習者に対する信頼・思いやり・尊敬・愛情・共感・気配りである (Federici & Skaalvik, 2013: 21)。つまり、教師が自分のことを配慮してくれ、教師に好かれていると学習者が感じることである。それに対し、手段的支援とは、学習者が日々の教室で直面する問題の解決及び教授内容の理解、スキルの向上に繋がる教師からのサポート (質問する、促す、訂正する、手本を与える行動といったもの) である (Malecki & Demaray, 2003)。

- C. このセクションは友達による支援 (Peer support) についての質問項目を含む。教師による支援の場合と同様に、ここでも情意的・手段的の対照的な側面に関する質問項目を採用した。情意的支援 (Emotional support) とは、友達に好かれることや心理的配慮を受けることである (Johnson et al., 1983)。これに対し、手段的支援 (Instrumental support) は友達から得られる学習活動に対する手助けである (Johnson et al., 1983)。友達による情意的及び手段的支援に関する質問項目は Johnson et al. (1983) の Classroom Life Measure を参考にした。
- D. 家族による影響 (Family influence) を尋ねる質問項目を記載した。家族による影響とは、家族のメンバーが学習者の学習行動に対し能動的 (active) または受動的 (passive) にどのように影響しているかということである (Csizér & Kormos, 2009; Taguchi et al., 2009)。この質問項目は Taguchi et al. (2009) を参照し作成した。
- E. このセクションは学習目標 (Learning goals) 及び態度 (Attitudes) に関する質問項目からなる。学習目標は達成したい成果へと学習者を導くものであり、学習目標を持たせることにより、学習者に対し学習タスクに集中させることを可能にする (Zimmerman, 2008)。これまで第二言語・外国語学習において様々な目標が提案されている。Gardner (Gardner, 1985; 2006; Gardner & Lambert, 1959; Masgoret & Gardner, 2003) は統合的目標と道具的目標を提示した。前者は目標言語コミュニティー及びその文化に統合したいとする学習者の要望に関わる目標であるのに対し、後者は目標言語の実用的な価値にかかわるものである。Clément & Kruidenier (1983) は旅行・友達との付き合い・知識志向を提示した。さらに、Deci & Ryan (1985) は内発的目標 (Intrinsic goals) と外発的目標 (Extrinsic goals) を提案した。今日のグローバル英語の誕生とともに国際関係や諸外国での就職及び留学、異なる文化に対する自民族中心主義

に陥らない態度（non-ethnocentric attitude）やその異なる文化を背景に持つ人々との積極的な交流を望む「国際的志向性（International Posture）」（Yashima, 2002）といった新たな第二言語学習目標が注目を集めている。

本研究では第二言語・外国語学習における道具的目標（Instrumental goals）を取り入れる。本研究で道具的目標を視野に入れる理由は 2 つある。第一に、統合的学習目標は目標言語コミュニティと密接な関係が持てる、彼らとの接触場面の多い特定の社会コンテキストのみに有効であり、その概念の有効性が最近の第二言語習得研究において再検討されている。第二に、目標言語コミュニティと接触の少ない外国語学習環境において第二言語の実用的な価値に関わる道具的動機が有効であることが先行研究によって立証されている（Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972）。さらに、スリランカ人大学生の日本語学習者を対象にした動機づけ研究では（自己研究 de Silva, 2015）、道具的学習目標は学習動機づけ及び学習成果に関係していることが示唆された。本研究では、促進作用（promotional effect）を持つ道具的目標及び回避作用（prevention effect）を持つ道具的目標を採用する。前者は希望や抱負・成長と成果に関連するものであるのに対し、後者は安全・任務・義務に関連するものである。つまり、よりよい仕事に就くためや進学するために第二言語の習熟を目指すことが促進作用を持つ道具的目標に相当する反面、試験に受かるためや家族を喜ばせるために第二言語を学ぶというのが回避作用を持つ道具的目標に相当する。

第二言語習得の習熟において学習対象に対する肯定的な態度が大きく関わりとされる。態度とは、経験を通じて体系づけられた心理的・神経生理的な準備状態であり、生活体が関わりを持つ全ての対象や状況に対するその生活自体の行動を方向付けたり変化させたりするものとして定義されている（Allport, 1935）。教師・学習する第二言語・受講しているコースに対する態度といった教育的側面及び第二言語コミュニティに対する態度・自民族中心主義志向（ethnocentrism）といった文化的側面における態度が第二言語習得プロセスに関わりとされる（石井 2010）。ここではとりわけ、日本語学習に対する態度（Attitudes towards learning Japanese）・第二言語コミュニティに対する態度（Attitudes toward L2 community）・日本語への興味（Interest in the Japanese language）に関する質問を加えた。これらの質問項目は Taguchi et al. (2009) を参考に作成した。

- F. このセクションには、動機づけにおける自己概念（Self Concept）に関する質問項目を記載した。第二言語理想自己（Ideal L2 Self）・第二言語義務自己（Ought-to L2 Self）及び第二言語嫌悪自己（Feared L2 Self）に関する質問からなる。これまでの研究では L2 理想自己及び義務

自己に重点が置かれてきたが、嫌悪自己も個人の動機づけプロセスにおいて重要な役割を果たすと考えられる。そこで、本研究では、理想自己・義務自己に加え嫌悪自己も研究対象に加えた。Nakahira & Yashima (2012) は嫌悪自己に関する質問項目を開発し、その信頼性を確認している。第二言語自己に関する質問項目は Taguchi et al. (2009) 及び Nakahira & Yashima (2012) を参考に作成した。

G. 動機づけられた学習行動及び学習への努力 (Motivated learning behavior and effort) に関する質問を含む。学習者が日本語学習へ費やす努力及び固執 (persistence) を意味する。これらの質問項目は Taguchi et al. (2009) を参考に作成した。

H. 学習者が考える自身の日本語能力 (Perceived competence) に関する質問項目からなる。このセクションでは、学習者が自身の日本語能力を読む・聴く・書く・話すといった言語学習における 4 技能を基に測定できるようキャン・ドゥ・ステートメントを採用した。キャン・ドゥ・ステートメントを使用することによって、学習者が日本語を使って「何ができるのか」を自己診断的なアプローチによって質的に測定することができる。日本語能力を測定するためのキャン・ドゥを Society for Testing English Proficiency (2008) による英検キャン・ドゥ・ステートメントを基に作成した。

アンケート項目の翻訳の際に生じうる等価性の問題及びスリランカの多言語的な背景<sup>11</sup>を考慮しアンケート記載言語を英語にした。被験者に質問項目の意味を正確に理解してもらうためになるべく専門用語を除いた、より短い文を使用した。日本語学習経験を持つスリランカ人 4 名を対象に予備調査を行い、表現などの改善を図った。アンケートは合計 91 の質問項目からなる。研究対象の様々な要因を異なる角度から把握できるように反射多項目尺度 (reflective multi-item scale) を用い、評定法を 7 件法評定 (7-point Likert scale) にした。例えば、「教師による情意的支援 Teacher Emotional Support」についてデータを収集するために 5 つの質問項目を採用した。

- |                              |                     |
|------------------------------|---------------------|
| - My teachers care about me. | 私の先生は私のことを配慮してくれます。 |
| - My teachers are friendly.  | 私の先生はフレンドリーです。      |

---

<sup>11</sup> スリランカにおける公用語はシンハラ語 (話者数は人口の約 74%) とタミル語 (話者数は人口の約 18%) であり、オランダ語やポルトガル語のクレオール・マレー語・原住民のヴェッダ語なども使用されている (その他 8%)。英語は第二言語であり、憲法上では民族間を繋ぐ言語「リンク・ランゲージ link language」として定められている

([http://www.indexmundi.com/sri\\_lanka/demographics\\_profile.html](http://www.indexmundi.com/sri_lanka/demographics_profile.html))。

- My teachers make me feel safe. 私の先生は安心感を与えてくれます。
- My teachers respect me. 私の先生は私のことを尊敬してくれます。
- My teachers want what is best for me. 私の先生は私にとって最善最良となることを願ってくれます。

2014 年 10 月から 11 月にかけてスリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語主専攻者を対象にアンケート調査を実施した。スリランカでは、高等教育機関 4 機関において日本語教育が実施されているが、日本語を主専攻として学習できるのはケラニヤ大学及びサバラガムワ大学の二校のみである。さらに、これらの大学で日本語を主専攻として学ぶ学習者は中等教育において日本語学習経験があり、日本語学習期間が長いと考えられる（これらの学習者について第 1 章 1.2 の「スリランカ人大学生の日本語学習者」で詳細に言及した）。アンケートへの回答は大学の成績評価とは関係がないことを伝えたくて筆者がその場でアンケートを配布し回収した。

### 3.1.1.2 調査対象者の属性

ケラニヤ大学・サバラガムワ大学二校の 1・2・3 年生の日本語学習者 180 名を対象にアンケート調査を実施した結果、160 名から有効回答を得ることができた（回答率は 88.8%）。下記それらの学習者の属性について記述する（表 3.1 を参照）。

表 3.1：調査対象の属性

|          | 学習者数 | 年齢    | 学習経験 | 日本滞在経験<br>(3ヶ月以上) |
|----------|------|-------|------|-------------------|
| ケラニヤ大学   |      |       |      |                   |
| 1年生      | 41   | 20.90 | 5.02 | 2 (4.8 %)         |
| 2年生      | 42   | 22.38 | 5.44 | 7 (16.6 %)        |
| 3年生      | 19   | 23.48 | 6.16 | 4 (21 %)          |
| サバラガムワ大学 |      |       |      |                   |
| 1年生      | 17   | 21.27 | 4.06 | 1 (5.8 %)         |
| 2年生      | 21   | 22.90 | 5.63 | 1 (4.7 %)         |
| 3年生      | 20   | 22.95 | 6.69 | 0 (0 %)           |
| 合計       | 160  |       |      | 15                |
| 平均       |      | 22.31 | 5.5  | 9%                |

ケラニヤ大学において 102 名（1 年生 41 名・2 年生 42 名・3 年生 19 名）、サバラガムワ大学において 58 名（1 年生 17 名・2 年生 21 名・3 年生 20 名）から有効回答を得た。学習者の平均年齢は 22.31 歳である（ケラニヤ大学：1 年生 20.9 歳・2 年生 22.38 歳・3 年生 23.48 歳、サバラガムワ大学：1 年生 21.27 歳・2 年生 22.9 歳・3 年生 22.95 歳）。平均年齢からみると 1 年生と 3 年生の間は大きな差

が見られない。学習者全体の平均的な学習経験は 5.5 年間であり（ケラニヤ大学：1 年生 5.02・2 年生 5.44・3 年生 6.16、サバラガムワ大学：1 年生 4.06・2 年生 5.63・3 年生 6.69）、かなり長い学習経験を持つことがみてとれる。一方で学習者の日本語学習経験が長いのものにも関わらず中・長期（3 ヶ月以上）日本滞在経験をもつ学習者が少ない。3 ヶ月以上の日本滞在経験を持つ学習者の平均は 15 名（9%）であり、学年別に見てみると、ケラニヤ大学 1 年生は 2 名（4.8%）・2 年生は 7 名（16.6%）・3 年生は 4 名（21%）であり、サバラガムワ大学 1 年生は 1 名（5.8%）・2 年生は 1 名（4.7%）・3 年生は 0 名（0%）である。

## 3.2 分析方法

### 3.2.1 データの信頼性・妥当性及びデータ分析

アンケート調査から得られた量的データを、SPSS（Statistical Package for the Social Sciences）を使用した統計的データ処理法による重回帰分析によって解釈することにする。重回帰分析とは、いくつかの独立変数で従属変数をどのように説明可能かを検討することを目的とする統計的手法である。具体的には、用いられた独立変数のうちどれが従属変数への影響力が大きいかを求めることが主たる目的である。重回帰分析に先立ってクロンバックアルファ（Cronbach  $\alpha$ ）及び Average Variance Extracted（AVE）によってデータの妥当性及び信頼性を確認した。その結果、調査項目の内部一貫性が備わっていることが確認できた（Cronbach  $\alpha > 0.7$ 、AVE  $> 0.5$ ）。調査項目の記述統計量及び項目間の相関行列については、表 3.2 及び表 3.3 に示した。

表 3.2 : 調査項目の記述統計量

| 項目                 | M     | SD    | $\alpha$ | AVE   |
|--------------------|-------|-------|----------|-------|
| 教師による情意的支援         | 6.045 | 1.090 | 0.923    | 0.708 |
| 教師による手段的支援         | 6.320 | 0.923 | 0.860    | 0.652 |
| 友達による情意的支援         | 5.308 | 1.331 | 0.915    | 0.689 |
| 友達による手段的支援         | 5.040 | 1.430 | 0.878    | 0.653 |
| 家族の影響              | 4.585 | 1.484 | 0.743    | 0.527 |
| 道具的目標（促進作用）        | 6.012 | 1.168 | 0.792    | 0.537 |
| 道具的目標（回避作用）        | 5.113 | 2.230 | 0.915    | 0.663 |
| 日本語学習に対する態度        | 5.840 | 1.205 | 0.810    | 0.668 |
| L2コミュニティーに対する態度    | 6.682 | 0.725 | 0.870    | 0.645 |
| 日本語への興味            | 6.065 | 0.971 | 0.764    | 0.571 |
| L2理想自己             | 5.904 | 1.147 | 0.859    | 0.522 |
| L2義務自己             | 3.174 | 2.019 | 0.894    | 0.638 |
| L2嫌悪自己             | 5.742 | 1.555 | 0.929    | 0.692 |
| 動機づけられた学習行動・学習への努力 | 6.265 | 0.952 | 0.858    | 0.566 |
| 学習成果               | 5.169 | 1.140 | 0.882    | 0.643 |

注: M: 平均 (Mean), SD: 標準偏差 (Standard deviation),  $\alpha$ :  $\alpha$ 係数 (Cronbach alpha),  
 AVE: Average variance extracted

表 3.3：項目間の相関行列

|                        | X1      | X2      | X3      | X4      | X5      | X6      | X7      | X8      | X9      | X10     | X11     | X12   | X13     | X14     |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|---------|
| X1 教師による情意的支援          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X2 教師による手段的支援          | 0.72 ** |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X3 友達による情意的支援          | 0.53 ** | 0.36 ** |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X4 友達による手段的支援          | 0.52 ** | 0.39 ** | 0.79 ** |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X5 家族の影響               | 0.17 *  | 0.19 *  | 0.13    | 0.26 ** |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X6 道具的目標（促進作用）         | 0.32 ** | 0.25 ** | 0.20 *  | 0.31 ** | 0.38 ** |         |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X7 道具的目標（回避作用）         | 0.17 *  | 0.20 *  | 0.14    | 0.22 ** | 0.39 ** | 0.26 ** |         |         |         |         |         |       |         |         |
| X8 日本語学習に対する態度         | 0.40 ** | 0.40 ** | 0.29 ** | 0.39 ** | 0.34 ** | 0.49 ** | 0.19 *  |         |         |         |         |       |         |         |
| X9 L2コミュニティに対する態度      | 0.21 ** | 0.12    | 0.04    | 0.12    | 0.02    | 0.50 ** | 0.13    | 0.34 ** |         |         |         |       |         |         |
| X10 日本語への興味            | 0.30 ** | 0.21 ** | 0.18 *  | 0.25 ** | 0.36 ** | 0.53 ** | 0.20 *  | 0.52 ** | 0.43 ** |         |         |       |         |         |
| X11 L2理想自己             | 0.30 ** | 0.18 *  | 0.23 ** | 0.31 ** | 0.32 ** | 0.58 ** | 0.19 *  | 0.47 ** | 0.36 ** | 0.62 ** |         |       |         |         |
| X12 L2義務自己             | 0.04    | -0.09   | 0.02    | 0.08    | 0.41 ** | 0.24 ** | 0.30 ** | 0.14    | 0.09    | 0.19 *  | 0.12    |       |         |         |
| X13 L2嫌悪自己             | 0.25 ** | 0.29 ** | 0.06    | 0.09    | 0.08    | 0.17 *  | 0.12    | 0.19 *  | 0.18 *  | 0.33 ** | 0.33 ** | -0.14 |         |         |
| X14 動機づけられた学習行動・学習への努力 | 0.35 ** | 0.24 ** | 0.08    | 0.18    | 0.32 ** | 0.54 ** | 0.15    | 0.66 ** | 0.33 ** | 0.59 ** | 0.55 ** | 0.14  | 0.33 ** |         |
| X15 学習成果               | 0.35 ** | 0.35 ** | 0.19 *  | 0.25 ** | 0.21 *  | 0.31 ** | 0.10    | 0.44 ** | 0.13    | 0.34 ** | 0.44 ** | 0.03  | 0.34 ** | 0.46 ** |

注：\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

# 第 4 章

学習経験・社会的要因が  
日本語学習目標に与える影響

## 第4章 学習経験・社会的要因が日本語学習目標に与える影響

### 4.1 はじめに

教育心理学研究分野において教師・友達及び家族といった社会的要因（本研究では学習経験要因・社会的要因）が学習目標や学習動機づけに影響を与える重要な要因として見なされてきた（Deci & Ryan, 2000; Furrer & Skinner, 2003; Goldstein, 1999; Jang et al., 2010; Katz et al., 2010; Wentzel et al., 2010 を参照）。さらに、第二言語習得研究分野においても社会・状況的要因の重要な役割がしばしば指摘されている。例えば、Gardner は（1985; Gardner & Lambert, 1959）「社会的環境（milieu）」の重要性を主張し、とりわけ両親から激励されること（parental encouragement）や賞賛されること（praise）が学習動機づけにおいて重要な影響を与えるとした。Williams & Burden（1997）が提案した動機づけモデルでは、重要な他者（significant others）<sup>12</sup>の役割の重要性が指摘されている。Noels（2007）が提唱した動機づけモデルでは、学習者の家族の役割が検討されている。最近の第二言語習得研究における新たな枠組みである、第二言語動機づけ自己システム研究においても両親による激励（Csizér & Kormos, 2009; Gardner et al., 1999; Kormos & Csizér, 2008; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など）及び重要な他者を含む「環境」の影響が検討されている（Csizér & Dörnyei, 2005; Ryan, 2009）。加えて、教師や友達が学習過程における動機づけにおいて重要な役割を果たすことも認識されている（Dörnyei, 1994）。Dörnyei（1994）は教師や友達の役割は学習場面特有の要素とし、①シラバスや教材、教授法及び学習タスクからなる「コース特有の動機づけ要素（course-specific motivational components）」・②教師の性格、教授スタイル、フィードバックや学習者との関係を含む「教師特有の動機づけ要素（teacher-specific motivational components）」・③目標志向性、規範及び報酬システム、グループ結束性及び教室における目標構造などの学習グループのダイナミクスを含む「グループ特有の動機づけ要素（group-specific motivational components）」に分類した（Dörnyei, 1994: 277）。

目標（goals）は個人が達成したい成果や結果へと人間の行動を方向付けるものである（Ford, 1992; Pervin, 1983）とされ、動機づけられた行動を刺激させ、その行動を方向付ける（Dörnyei & Ushioda, 2001）とされる。学習目標は達成したい学習成果へと学習者を導くものであり、学習目標を持つことが、学習者を学習タスクに集中させる（Zimmerman, 2008）。そのため、学習目標を持つことが学習プロセスにおいて非常に重要である。これまで第二言語・外国語学習において様々な目

---

<sup>12</sup> 重要な他者とは、学習者に密接に行動する、人生において大きな影響を持つ人物である。例えば、家族、教師及び友達がそれに該当する。

標が提案されている。Gardner (Gardner, 1985; 2006; Gardner & Lambert, 1959; Masgoret & Gardner, 2003) は統合的志向性<sup>13</sup> (integrative orientation) と道具的志向性 (instrumental orientation) を提示した。Clément & Kruidenier (1983) は旅行 (travel) ・友達との付き合い (friendship) ・知識 (knowledge) 志向を提案した。さらに、Deci & Ryan (1985) は内発的目標 (intrinsic goals) と外発的目標 (extrinsic goals) を提言した。そして、Yashima (2002) は国際的志向性といった新たな第二言語学習目標を提案した。

心理学及び教育心理学研究分野において目標の重要性を掲げた組織的・職業的または教育的場面における目標理論 (goal theories) が提唱されている。これらは主に目標設定 (goal setting)、目標志向性 (goal orientation) 及び目標の内容 (goal content) や多重度 (multiplicity) に関わる。Locke & Latham (1990) による目標設定理論 (goal-setting theory) は、目標の属性の違いによって個々人の間では成果がいかに異なるかを説明するものである。これらの属性とは、明確さ (specificity)、難易度 (difficulty) 及び目標への専念 (goal commitment) である。Locke (1996) では、目標設定理論に関する先行研究の結果がまとめられている。目標の難易度が高いほど結果としての業績が高くなり、目標が明確であればあるほど、業績としての結果がよりの確に調整される。そして、明確で難易度の高い目標が最も高い成果をもたらす。さらに、明確で難易度の高い目標の場合は個人が目標達成へ費やす努力が決定的に必要であり、個人がその目標が重要であると認識し、その目標が達成可能であると認識していることが目標に対する努力を高めるとされる。上述したように、Locke & Latham (1990) による目標設定理論は組織的または職業的場面において開発されたものであるが、近年教育場面においても活用されており (Pintrich & Schunk, 2002 を参照)、とりわけ、近接的な目標設定 (proximal goal setting) が強調されている。例えば、言語学習のような持続的で長時間に及ぶ活動においては遠隔目標 (distal goal) の遂行 (例えば、第二言語の習熟) が強調されるが、学習過程において近接的な副目標 (proximal sub goals) の設定 (例えば、テストを受ける、試験に合格するなど) が動機づけにおいて重要な役割を果たし、学習過程を刺激させ、即時にフィードバックを与えるとされる (Dörnyei & Ushioda, 2001)。従って、目標は単なる成果を目指すためのものばかりではなく、個人の成果を評価するための基準を与え、近接的な目標が遠隔目標をもたらすために道具的な役割を果たすものとされる (Dörnyei & Ushioda, 2001)。Ames (1992) による目標志向性理論 (= 達成目標理論 Goal Orientation Theory) は学校環境における子供の学習や業績を説明するため開発されたものである。この理論では、学習内容を学習することを目指す習得目標 (mastery goal)

---

<sup>13</sup> 志向性 (orientation) とは、Gardner が紹介した用語であり、目標 (goal) を指す (Dörnyei & Ushioda, 2001)。

と、有能さを示し、よい成績を獲得し、他の学生を凌ぐことを目的とする遂行目標（performance goal）とを区別する。目標設定理論及び目標志向性理論は主として個人の業績に関するものである。こういった個人の業績に関する目標に対し、教育場面における社会的及び多様の目標に関する研究も行われている（Dörnyei & Ushioda, 2001）。Wentzel（2000）は、目標は社会的に生み出されたものであるがゆえに、文化的・状況的ルールや規則から切り離して論じることはいかなる（p. 106）。彼女の一連の研究では、複数の社会及び学習的目標が学習者の学問的成果にいかに統合的に影響しているかが議論されている。

本章では、スリランカ人大学生の日本語学習者を対象に彼らの学習目標に学習経験要因・社会的要因<sup>14</sup>が与える影響を考察する。学習経験要因として教師による情意的及び手段的支援（Teacher emotional and instrumental support）・友達による情意的及び手段的支援（Peer emotional and instrumental support）・家族の影響（Family influence）を、学習目標として道具的言語学習目標（Instrumental language learning goals）とりわけ、促進作用を持つ道具的目標（Instrumentality-promotion）及び回避作用を持つ道具的目標（Instrumentality-prevention）を採用する（図 4.1 を参照）。学習経験・社会的要因が学習目標に与える影響について研究することが、以下のように独自のであると考えられる。第一に、教師・友達・家族といった 3 つの学習経験・社会的要因を考慮に入れることである。教育心理学研究分野において学習目標・動機における教師・友達・家族の影響の検討には多くの紙幅が割かれているが、第二言語・外国語習得分野における新たな枠組みである「第二言語動機づけ自己システム」研究においてこれらの要因を取り入れた研究が十分になされていない。とりわけ、上記の 3 要因とも（教師による情意的・手段的支援、友達による情意的・手段的支援、家族の影響）研究対象にしたものは見当たらない。従来の第二言語動機づけ自己システム研究において「第二言語理想自己（以下 L2 理想自己）」及び「第二言語義務自己（以下 L2 義務自己）」といった学習者の自己概念（self concept）に「両親による激励」（Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009）や「家族の影響」（Taguchi et al., 2009）といった社会的要因がどのように関連するのかが検討されている。さらに、教育心理学研究分野において教師や友達による情意的・手段的支援が数学のような言語以外の教科学習目標に与える影響に関わる研究が試みられている（Federici & Skaalvik, 2013; Patrick et al., 2007 など）。しかし、言語学習目標、とりわけ第二言語・外国語学習目標を視野に入れたものは依然として少ない。第二に、これまで取り上げられてこなかった外国語としての日本語を研究対象とすることである。第二言語習得研究分野、とりわけ第二言語自己システ

---

<sup>14</sup> 教育心理学研究分野及び第二言語習得研究分野において社会的要因と扱われる要因が第二言語自己システム研究において「学習経験要因」と呼ばれる。本研究では、「学習経験・社会的要因」という用語を使用する。ただし、先行研究に関してはそれぞれの研究で使用された用語を用いる。

ム研究における学習目標に学習経験・社会的要因が与える影響について考察する研究の大部分は第二言語・外国語としての英語を中心にしたものである。しかし、グローバル言語とされる英語と限定された地域において使用される日本語とでは、学習者の学習目標やその目標に学習経験・社会的要因が与える影響が異なることが十分あり得る。そのため、外国語としての日本語を対象にすることによって、今までの研究結果とは異なるものが見出されることが考えられる。第三に、第二言語動機づけ自己システムの観点からの第二言語習得研究においてこれまで取り扱われなかった地域であるスリランカを対象地にすることである。そうすることによって、スリランカ人学習者の学習経験・社会的要因が彼らの日本語学習目標にどのような影響を与えるかを検討することができ、それによって彼らの日本語学習プロセスについて理解が深められることが期待できる。本章で取り扱う諸要因の仮定された関係は図 4.1 に示した。

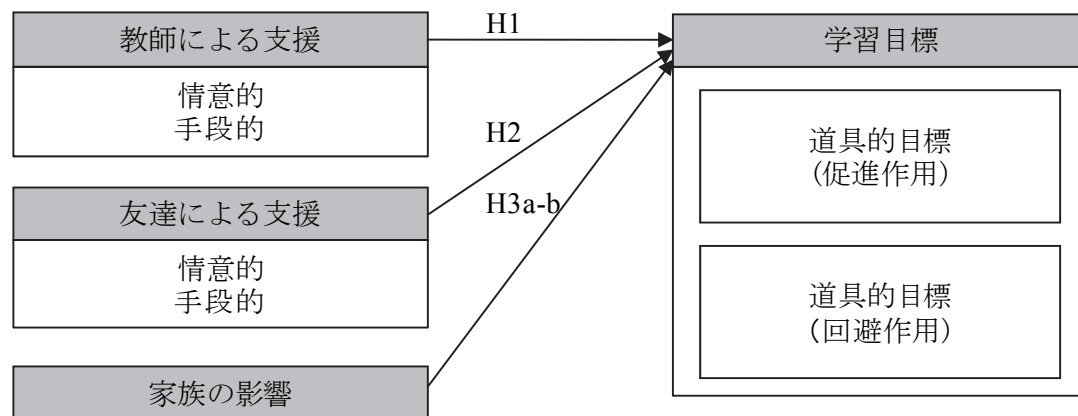


図 4.1 概念的枠組み：学習経験・社会的要因が日本語学習目標に与える影響

## 4.2 用語の定義

### 4.2.1 学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）

道具性（instrumentality）は、Gardner & Lambert（1972）により提案され、伝統的な第二言語動機づけ二分法の「統合的（integrative）」・「道具的（instrumental）」志向の一つである。統合的志向は第二言語コミュニティに対する好意的な態度に関わるものであるのに対し、道具的志向は第二言語に関わる実利的な価値に関わるものである。第二言語習得研究における新たな枠組みである「第二言語動機づけ自己システム」（Dörnyei, 2005）では、道具性はさらに二分され「促進作用をもつ道具性」と「回避作用を持つ道具性」が提案された。前者は希望や抱負・成長と成果に関連す

るものであるのに対し、後者は安全・任務・義務に関連するものである（Dörnyei & Ushioda, 2009）。つまり、よりよい仕事に就くためや進学するために第二言語の習熟を目指すことが促進作用を持つ道具的目標に相当する反面、試験に受かるためや家族を喜ばせるために第二言語を学ぶというのが回避作用を持つ道具的目標に相当する。

#### 4.2.2 教師による情意的及び手段的支援

教師による支援とは、先生が自分のことを気にしてくれ、自分を助けてくれるとする学習者の信念である（Tricket & Moos, 1974）。教師・学習者間に良好な関係があればそれは学習者の学習動機づけや学習への努力、成績や幸福感に対し極めて重要な要素であるとされる。教師による情意的支援は教師の学習者に対する信頼・思いやり・尊敬・愛情・共感・配慮である（Federici & Skaalvik, 2013: 21）。つまり、教師が自分のことを気にかけてくれ、教師に好かれていると学習者が感じることである。それに対し、手段的支援とは、学習者が日々の教室で直面する問題の解決及び教授内容の理解、スキルの向上に繋がる教師からのサポート（質問する、促す、訂正する、手本を与える行動など）である（Malecki & Demaray, 2003; Suldo et al., 2009）。換言すると、学習者は先生が自分のことを気にかけてくれ、学習に対して手助けをし、学習活動を全力で促進してくれていると感じると教師から手段的に支援されていると認識するのである。

#### 4.2.3 友達による情意的及び手段的支援

情意的支援とは、友達に好かれることや心理的配慮を受けることである（Johnson & Johnson, 1983）。これに対し、手段的支援とは、友達からの学習活動に対する手助けである（Johnson & Johnson, 1983）。友達から好かれ、彼らが自分のことを配慮してくれると学習者が認識することは情意的な支援を受けることであるのに対し、友達が、自分がどれぐらい学習するのかについて気にかけてくれ、学習に対し手助けをし、学習の成功を願ってくれるというのは手段的支援である（Johnson & Johnson, 1983）。

#### 4.2.4 家族の影響

家族の影響とは、家族のメンバー、特に両親が学習者の学習行動に対し自発的（active）または受動的に（passive）どのように影響しているかということである（Csizér & Kormos, 2009; Taguchi et al., 2009）。

### 4.3 先行研究

教師・友達による支援及び家族の影響に関する研究の多くは教育心理学の分野において行われてきた。本節では、それらを含み、第二言語習得分野における教師・友達による支援及び家族の影響が学習目標及び学習動機づけに与える影響に関する研究を概観する。

教師による支援に関連する研究の多くは教育心理学分野においてなされてきた。教師による支援は学習者の持つ教育的抱負 (aspirations) や価値 (values)、内発的な価値 (intrinsic values)、自己概念に関連した他、責任感や親社会感を持った行動をしたいとする学習者の目標と関連した (Felner et al., 1985; Goodenow, 1993; Harter, 1996; Marjoribanks, 1985; Midgley et al., 1989; Wentzel, 1994)。Wentzel (1998) は、教師による支援は教室への興味・教室のルールや基準・ノルマに固守しようとする目標といった教室に密接に結びついた成果に関連すると指摘している。さらに、教師が自分に対して協力的であると学習者が認識した場合、学習者が教科学習に対しより興味を持ち、楽しみを見出すとされ (Goodenow & Grady, 1993; Fraser & Fisher, 1982; Midgley et al., 1989; Skinner & Belmont, 1993)、より積極的で学問的な自己概念を築き (Felner et al., 1985)、教室での学習成果について強い希望を持つとしている (Goodenow & Grady, 1993)。Ryan & Patrick (2001) では、教師が自分を支援してくれると認識すると、学習者がより頻繁に教師と交流し、教師とコミュニケーションを図る頻度を増やすため、教師に対する学習者の自信が強化され、学習者がより自律学習に励むと言及されている。さらに、こういった教師に対する学習者の自信及び信頼、教師が自分を理解してくれ、支援を心がけてくれるという信念が教室で学習者が学習タスクに集中せず教室内での活動を阻害する行動を起こす比率を減少させると指摘されている。教師の受容や心理的自律尊重は中学生の理系科目への動機づけ、特別活動への態度や友人関係及び学校規則への態度と、高校生の場合は教師の統制が文系科目の学習動機づけと、教師や親の受容が伴に特別活動への態度との相関が明らかになった (遠山 2004)。教師による支援を包括的な観点から捉えた研究以外に、より詳細な分類に基づいた研究もある。House (1981) 及び Malecki & Demaray (2003) は教師による支援を情意的 (emotional) ・情報的 (informational) ・評価的 (appraisal) ・手段的 (instrumental) といったものに分類している。これらの中でも情意的・手段的二分法に基づいた研究が数多く見られる。情意的及び手段的支援は学習生活や学習者の満足と密接に関連している (Suldo et al., 2009)。教師が情意的に支援するとする学習者の肯定的な認識は良好な学習成果をもたらすことが研究によって支持されている (Federici & Skaalvik, 2013; Malecki & Demaray, 2003; Patrick et al., 2007; Wentzel et al., 2010)。自分の先生に情意的に支援されていると感じる学習者は教師に対し親密感及び帰属性を感じ (Marchand & Skinner, 2007)、学習へ努力を注ごうとする (Goodenow & Grady, 1993; Wentzel, 1994)。さらに、教師から手助けを求め (Newman & Schwager, 1993)、学校に対する好感度が一層

強くなり (Hallinan, 2008)、学習に自己調整的なストラテジーを使用する (Ryan & Patrick, 2001)。加えて、情意的に支援されているとの学習者の認識が学習への関与 (Patrick et al., 2007) ・教育的自発性 academic initiative (Daneilsen et al., 2010) ・内発的動機づけ intrinsic motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wentzel et al., 2010) ・心理的幸福感 subjective well-being (Federici & Skaalvik, 2013) ・学習に対する安心感 comfort with learning (Huang et al., 2010) ・社会的なスキル (social skills) の向上 (Malecki & Demaray, 2003; Suldo et al., 2009) を促し、自尊心などを高め、不安を低下させるとされる (De Wit et al., 2011; Huang et al., 2010)。教師による情意的支援に対し手段的支援は学習者の動機づけ及び行動に影響を及ぼしたほか、内発的動機づけ・学習への努力・学習における心理的幸福感・手助けを求める行動などに正の影響を与えた反面、不安 (anxiety) に負の影響を与えた (Federici & Skaalvik, 2013)。さらに、手段的及び教育的支援は伴に学習者が学習へ注ぐ努力 (Wentzel, 1997) ・学習成果や実績 (Federici & Skaalvik, 2013) ・熟達目標 (mastery goals) ・教育的な有効性 (academic efficacy) ・自己有能感や熟達志向性 (mastery orientation) を促進しようとする学習者の焦点を促した (Patrick et al., 2007)。

友達は学習者と長い時間一緒に過ごす、学習において同様にチャレンジに直面する存在であるため、教室における友達による支援は学習において重要である。権威的な存在である教師からの支援とは対照的に友達は同様な立場を共有するため、友達による支援は互惠的 (reciprocal) である (Hartup, 1989)。友達による社会的及び情意的支援は教育・社会的目標の追及、内発的価値及び自己概念などの動機づけ成果に関連するとされた (DuBois et al., 1992; Felner et al., 1985; Harter, 1996; Wentzel, 1994)。Wentzel et al. (2010) は、教師や友達はある特定の成果に関わる抱負や価値を伝えるだけでなく、それらの成果を達成するために必要な情報・助言・モデル化された行動・学習を促進する特別な期待といったリソースや道具的サポートを与えると指摘した。さらに、教育的な実績に対する友達の期待及び情意的支援は教師からの支援と伴に学習者の興味を促した (Wentzel et al., 2010)。友達による手段的支援は目標達成や教育及び社会的有効性に関連した他、情意的・手段的支援両方伴に学習における自己調整的ストラテジーの使用や学習タスクにおける相互作用に関連した (Patrick et al., 2007)。しかし、教師による支援に関する研究が比較的多く見られるにもかかわらず (Federici & Skaalvik, 2013)、動機づけにおける友達の関連は十分に研究されているとはいえず (Fredricks et al., 2004; Ryan, 2001)、また動機づけにおける情意的支援及び手段的支援の関係について明らかにされていないことが比較的多い (Ladd et al., 2009)。

学習プロセスにおいて家族が多大な影響を及ぼしていることは多くの先行研究において示唆されている。両親に代表される家族は学習者の教育・職業関連能力に相当な影響を与えるとされる (Turner & Lapan, 2002)。さらに、両親は学習者の学習に対する興味を向上させ、学習へ注ぐ努力

を増幅させる (Wentzel, 1998)。両親による社会・情意的支援 (Cauce et al., 1982; Connell et al., 1994) や家族の結束性 (Felner et al., 1985) は自己有能感 (perceived competence)、友達への親密感及び帰属性、学習への努力や学校への興味と関連した。両親による支援は学習者の教育的目標志向に関連した唯一の予測因子であったのに加え、両親による激励は学習経験や学習成果への期待に関連するとされた (Wentzel, 1998)。さらに、両親が子供の学習に与える影響において強制的及び威圧的な態度をとらず、子供の学習活動を支援する努力をするのであれば、子供が学習活動において動機づけられると言及されている (Dornbusch et al., 1987; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick, 2003)。中学校と高校の時の親と教師の教育態度と学校適応感や学習動機づけの関連を過去の学校での学校適応感及び学習動機づけの影響を考慮しながら考察した遠山 (2004) は、親と教師の教育態度が信頼感、学校適応感及び学習動機づけと正の相関関係にあると報告した。また、両親や家族が学習者の教育的志向以外に職業的側面にも影響する。子育ての仕方や家族関係が職業関連態度や成果・成績に影響を与える重要な要因であった (Blustein et al., 1991; Hoffman, 1984; O' Brien et al., 1999; Ryan et al., 1998; Steinberg, 1990)。さらに、親の受容や心理的自律性の尊重が中学生の進路意識にプラスの影響を与えた (遠山 2004)。中野 (2013) は進路決定の際に、親が考えの相違点を明確にし、学習者を励ます行動をとると、学習者の進路自己決定性及び自立的な動機づけが高まると指摘した。Astin (1984) は両親は自分の子供の職業関連決意事項の適切さを具体化させる「価値観促進者 (value-socializers)」と呼んだ。Eccles (1994) では、両親は教育的及び職業的に自己有能感を持ちたいとする自分の子供の自己概念に影響を与える「期待促進者 (expectancy socializers)」であると述べられている。さらに、Urdan et al. (2007) はこういった両親による影響は個人が属する社会・文化的なコミュニティによって異なるとし、先行研究における学習動機に関わる家族の影響が両親のみに限定されてきたことについて言及した。第二言語習得分野における研究では両親による影響が議論されている。Gardner (1985) によると、両親は自分の子供の学習活動を激励、支援し、また監視するため、学習プロセスにおいて自発的な役割を果たすと同時に、第二言語及びそのコミュニティに対する態度を共有することやモデル化することによって彼らは学習プロセスにおいて受動的な役割を担う。さらに、両親による支援は、学習者の動機づけ特性に影響することによって、第二言語の習熟度を左右する。これは、両親が学習者の学習場面に対する反応や学習への努力の発達に影響を与えることを示唆する (Coletta et al., 1983; Gardner, 1985)。加えて、言語態度が両親や家族を含む学習環境に関する状況的な要因の影響を受けやすいとされる (Gardner et al., 1999)。さらに、最近の第二言語動機づけ自己システム研究において環境 (Csizér & Dörnyei, 2005; Ryan, 2009) ・両親による激励 (Csizér & Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2008; Ryan, 2009) ・家族の影響 (Taguchi et al., 2009) が研究枠組みに採用され、とりわけ L2 理想自己及び L2 義務自己といった動機づけ自己概念との関連が考察されている。Csizér & Dörnyei (2005) が提案した理論的枠組み

において第二言語学習に対する両親による支援の程度や友達の態度を含む環境要因が道具性 (instrumentality) に影響を与えた。これは、第二言語に関わる実用的かつ実利的な期待は社会的に形成され、社会的影響によりコミュニティにおいて強化されるためであると言及されている。Csizér & Kormos (2009) や Taguchi et al. (2009) は、「両親による激励」及び「家族の影響」を彼らの枠組みに採用した。

以上を踏まえると、教師や友達による支援及び家族の影響を検討する先行研究が多く見られるが、いくつかの課題が浮かび上がる。第一に、教師や友達による情意的及び手段的支援はそれほど対象にされておらず (Ladd et al., 2009)、Federici and Skaalvik (2013) が指摘するように、とりわけ手段的支援に関する実証的な研究が比較的少ない。さらに、これらの情意的・手段的支援が教師による支援を測定する単独の尺度の構成要因として採用される場合がある (Patrick et al., 2007)。教師及び友達による支援を情意的・手段的といったより詳細に分類し、それらの学習目標への影響を探ることによって、これまでとは異なる結果を見出せると考えられる。第二に、教師による手段的支援が学習動機づけに与える影響に関して一致した見解がなされていない。例えば、中学生の学習における心理的幸福感と社会的な支援との関連を探る Suldo et al. (2009) では、教師による手段的支援は学習者の学習における心理的幸福感と関連したのに対し、Malecki and Demaray (2003) の研究では、学習成果と関連したのは手段的支援ではなく、情意的支援であった。第三に、情意的及び手段的支援に関する用語に関して一貫性が見られない (例えば、教師及び友達による手段的 instrumental あるいは学習的 academic 支援、情意的あるいは個人的 personal 支援など)<sup>15</sup>。第四に、多くの研究では、数学や科学といった第二言語・外国語以外の教科を対象にしておき (例えば、Federici & Skaalvik, 2013; Patrick et al., 2007; Ryan & Patrick, 2001)、高校生や大学生を対象にした Ferry et al. (2000) や Huang et al. (2010) 以外は、青春期及びそれより若年の学習者を対象者としている (DuBois et al., 1992; Federici & Skaalvik, 2013; Patrick et al., 2007; Ryan & Patrick, 2001; Wentzel, 1998 など)。従って、本章では、大学生を対象にすることによって従来の研究結果とは異なる結果が期待できる。

---

<sup>15</sup> 情意的・人的支援、手段的・学習的支援といった用語の類似性を考慮した上で、本研究では、それらを同様のものとして扱う。

## 4.4 仮説の導出

### 4.4.1. 教師による支援（情意的・手段的）が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響

教師による情意的支援は、信頼・思いやり・敬意・愛情といった漠然とした無形のもの（intangible dimensions）を含む。学習者に対して情意的支援を与える教師は学習者と共感し、配慮を共有する。教師が自分を情意的に支援してくれていると学習者が感じると、彼らは教師が親密に感じ、帰属性を感じる（Marchand & Skinner, 2007）。教室における教師の指示や授業説明などの明示的な情報（expressed information）には将来における教育・職業的期待やそれらに関する教師の過去の経験などの潜在的な情報（latent information）が含まれないと考えられる。学習者が教師と親密になると、教師と頻繁にコミュニケーションをするため（Ryan & Patrick, 2001）、教師と学習者間の距離が近くなり、教師から明示的な情報に加えて潜在的な情報が学習者に伝達される。教師が学習者の学習目標を達成するために必要な情報や助言、モデル化した行動及び特定の経験を学習者に与える（Wentzel et al., 2010）。教師のこういった行動によって学習者が学習タスクへ一層努力をし、学習活動にますます専念することになる（Goodenow & Grady, 1993; Wentzel, 1994）。情意的な支援を与える教師は将来の成果に関する期待（expectations）や価値観（values）を学習者に常に伝える。これにより、学習者の自尊心（self-esteem）が高まり（Federici & Skaalvik, 2013）、日本語の将来的な価値に対する意識が高まる。日本語の将来的な価値に関する意識が高まることによって、学習者が将来の成功と直接結びつく道具的学習目標の促進作用側面を目指すことになると考えられる。一方、上述したように、教師による情意的支援は潜在的な情報を含むのに対し、教師による手段的支援は明示的な情報を含む。従って、教師による手段的支援のみが与えられる場合、学習者が自らの将来的な可能性や期待について考慮し、それらに注目するよりも、日々の教室活動を行うことや日々の教室における短期的な目標の達成を重視すると思われる。

**仮説 1 (H1)：** 教師による情意的支援は促進作用を持つ道具的学習目標にプラスの影響を与える。

教育的・職業的目標設定に関わる促進作用を持つ道具的学習目標と違い、回避作用を持つ道具的学習目標は義務や責務に関連するものであるため、教師による情意的及び手段的支援は回避作用を持つ道具的学習目標に影響を与えないと考えられる。

#### 4.4.2 友達による支援（情意的・手段的）が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響

友達による手段的支援は日々の学習活動に対し友達が与えてくれるサポート及び、どれぐらい学習するのかとする配慮である。友達が勉強を手助けし、手段的支援を与えてくれると、学習者が自己調整的な学習ストラテジーを使用し、学習タスクに相互作用的に取り組む（Patrick et al., 2007）。この相互作用的アプローチによって、学習者が自身の将来の自己進歩に関わる教育的な抱負や価値観といった将来の目標を築き上げる（Wentzel, 1998）。こういった将来の抱負や価値観が第二言語・外国語学習の将来の成功と結びつく促進作用を持つ道具的目標に代表される。一方、友達による情意的支援は促進作用を持つ道具的学習目標に結びつくことはないと考えられる。友達による情意的支援によって学習者が潜在的な情報を入手することが可能になるが、この潜在的情報は将来における日本語の価値を含まないと思われる。その理由として、より豊富な知識や経験を持つ教師に比べると、友達が学習者と同様の教育レベルを有しており、同様の挑戦に直面する（Huang et al., 2010）ことが挙げられる。

**仮説 2 (H2)：** 友達による手段的支援は促進作用を持つ道具的学習目標にプラスの影響を与える。

教育的・職業的目標設定に関わる促進作用を持つ道具的学習目標と違い、回避作用を持つ道具的学習目標は義務や責務に関連するものであるため、友達による情意的及び手段的支援は回避作用を持つ道具的学習目標に影響を与えることがないと考えられる。

#### 4.4.3 家族の影響が学習目標（促進・回避作用を持つ道具的目標）に与える影響

家族は学習者の教育的及び職業的志向や期待を大きく左右する要因である。学習者が家族から将来における教育及び職業的機會に関する情報を取得することが可能である（Astin, 1984; Eccles, 1994; Young, 1994）。それに加え、両親によるサポートを含む家族の影響は学校に対する興味や目標志向に関連する（Wentzel, 1998）。これらが促進作用を持つ道具的学習目標に代表される将来の成功に繋がる学習者の目標を促すことに直接関わる。家族、とりわけ両親は自分の子供の教育及び職業的な成功と繋がる自己認識に影響を与えることで「期待促進者」と呼ばれる（Eccles, 1994）。両親が自分の子供に対し期待を持つことは日本語学習において良好な結果を生み出さなければいけないといった家族に対する義務に学習者が縛られることになる。さらに、第二言語・外国語学習に関連する実用的・実利的な期待が社会的に形成されており、両親による激励といった社会的影響に

よって強化される（Csizér & Dörnyei, 2005）ため、促進及び回避作用といった道具的学習目標の二側面が家族のプラスの影響を受けると考えられる。

**仮説 3a (H3a)：** 家族の影響は促進作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与える。

**仮説 3b (H3b)：** 家族の影響は回避作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与える。

#### 4.5 研究方法

これらの仮説を検証するため、先行研究を参考に（Cohen et al., 2009; Federici & Skaalvik, 2013; Johnson et al., 1983; Taguchi et al., 2009）新たなアンケートを作成した（資料 1 を参照）。その際アンケート項目に多少の修正を加えた。2014 年 10 月から 11 月にかけてスリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語主専攻者を対象にアンケート調査を行い、160 名に有効回答を得た。クロンバック  $\alpha$  及び AVE により収集されたデータの妥当性及び信頼性を確認した後、信頼性の確認できたデータのみを使用し SPSS による重回帰分析を行った。コントロール変数として被験者の「学習経験」と「年齢」を使用した。（研究・分析方法について第 3 章 3.1、3.2 において詳述した）。

#### 4.6 分析結果

上記の仮説を検証するため、2 つの重回帰分析を行った。まず、①教師による情意的支援・手段的支援、友達による情意的支援・手段的支援、家族の影響を独立変数、促進作用を持つ道具的目標を従属変数として採用した。次に、②教師による情意的支援・手段的支援、友達による情意的支援・手段的支援、家族の影響を独立変数、回避作用を持つ道具的目標を従属変数として採用した。独立変数の教師による支援（情意的・手段的）、友達による支援（情意的・手段的）及び家族の影響は、従属変数の促進作用を持つ道具的目標を 20.3%、回避作用を持つ道具的目標を 22.6%説明している<sup>16</sup>（表 4.1 を参照）。被験者の「学習経験」と「年齢」をコントロール変数として採用した。教師による情意的支援は促進作用を持つ道具的学習目標に対しプラスの影響を与えていた。従って、仮説 1 (H1) は証明されたといえる。友達による手段的支援は促進作用を持つ道具的学習目標に対しプラスの影響を与えていた。一方、友達による情意的支援はいずれの道具的学習目標にも関連しなかった。そのため、仮説 2 (H2) も証明された。家族の影響は促進作用及び回避作用を持つ道具

---

<sup>16</sup> 説明率が 20%以上（>0.2）であれば妥当であると認められる。

的学習目標の二側面にもプラスの影響を与えていた。よって、仮説 3a (H3a) 及び仮説 3b (H3b) もまた支持された。

表4.1: 教師による支援・友達による支援及び家族の影響が学習目標に与える影響

| 独立変数                     | 従属変数<br>学習目標    |                 | 仮説               |
|--------------------------|-----------------|-----------------|------------------|
|                          | 道具的目標<br>(促進作用) | 道具的目標<br>(回避作用) |                  |
| 教師による支援                  |                 |                 |                  |
| 情意的                      | 0.196 *         | -0.007          | H1 (+)           |
| 手段的                      | -0.009          | 0.081           |                  |
| 友達による支援                  |                 |                 |                  |
| 情意的                      | -0.163          | -0.056          | H2 (+)           |
| 手段的                      | 0.244 **        | 0.169           |                  |
| 家族の影響                    | 0.303 ***       | 0.346 ***       | H3a (+), H3b (+) |
| Model Fit R <sup>2</sup> | 0.203           | 0.226           |                  |

注: 重回帰分析

†  $p < 0.1$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ . サンプル: 大学生160名  
 コントロール変数: 年齢・学習経験  
 灰色塗りつぶしは仮定された効果を示す。

#### 4.7 考察

分析の結果、スリランカ人大学生の日本語主専攻者の場合、教師による情意的・手段的支援、友達による情意的・手段的支援及び家族の影響が彼らの促進作用・回避作用を持つ道具的学習目標に対し様々な関連を持つことが確認できた。本節では、それらの結果の背景及び教育的含意について考察する。

教師による情意的支援は促進作用を持つ道具的学習目標にプラスの影響を与えたが、教師による手段的支援は促進作用を持つ道具的目標、回避作用を持つ道具的目標のいずれにも有意な影響を与えていなかった。この結果は、教師による肯定的な情意的支援は動機づけ結果にプラスの影響を与えたとする Malecki & Demaray (2003) 及び Patrick et al. (2007) の研究結果を支持する。一方、Suldo et al. (2009) 及び Federici & Skaalvik (2013) では、教師による情意的・手段的支援両方が動

機づけ結果と関連したとする、本章の結果とは異なる報告がされた。しかし、Federici & Skaalvik (2013) では、動機づけ結果に最も関連したのは手段的支援であるとしており、情意的支援・手段的支援変数がお互いに関連したことを受け、学習者が手段的支援を情意的支援として認識している可能性を浮き彫りにしている。先行研究におけるこういった異なる見解が、それらの学習者が置かれた教育・社会・文化的環境や状況的要因に起因するものであると考えられる。さらに、Suldo et al. (2009) 及び Federici & Skaalvik (2013) が対象にしているのは思春期の学習者であり、年齢層の違いによる教師からの支援に対する認識の違いもその背景にあると思われる。教師による情意的支援のみが促進作用を持つ道具的学習目標にプラスに影響したのは、スリランカにおける外国語としての日本語学習環境に特有の要因が関わっているためであると推測できる。教師による手段的支援は学習者が日々の学習活動や学習目標を支える目に見えるサポートからなり、こういったサポートをすることは教師が当然果たさなければいけない責任であり、学習者に対する教師の義務であると学習者が認識している。つまり、手段的支援は教師にとって特別な属性であると学習者が見なしておらず、手段的支援が与えられるというのは教師が特別に自分をサポートしてくれていると学習者が認識していないということである。さらに、学習者に対し手段的支援を与えるのは教授プロセスに本来的に組み込まれているものであると見なされていると考えられる。それに対し、情意的支援は特別なものと見なされていると思われる。その背景にスリランカにおける教師像や教師・学習者間の心理的な距離が遠いことがあると考えられる。岡崎 (1999) でも指摘があるように、「よい教師像」が各々の文化的背景によって異なり、それによって教師への期待が異なる。例えば、ロシアや日本の大学生を対象にした Makarova & Ryan (1997)、及び日本の大学生を対象に調査を行った Shimizu (1995) によると、ロシア人大学生は教師の専門分野と関連する見識（専門科目の知識・学生への高い要求度・高い専門性）に注目しているのに対し、日本人大学生は教師の人格や技術的な側面（分かりやすい・楽しい授業・よいコミュニケーション・信頼できる・知的・親しみやすい）に注目している。本研究の対象地であるスリランカ社会において、教師は権威的であり、社会から非常に尊敬される存在である。伝統的な文献、とりわけ仏教関係のものにおいては教師は両親に次ぐ重要な存在として認められている。スリランカの教室において教師は全てを知り尽くした者で、強いリーダーシップを発揮する者であるとされる（宮岸 2001a）。学習者は教師の指導に従い行動をしなければいけないと期待されており、学習者が受動的に教師の講義を聞き、ノートをとる姿が一般的である（宮岸 2001a）。さらに、教師への依存度が高く、特に外国語教室において学習者が教師に対し強い信頼感及び期待を寄せている（和田 2007）。こういった権威的及び影響力のある教師像はある程度自律した学習者がいる大学の学習環境においても同様であり、教師・学習者間の心理的距離も遠い状態にある。そこで、学習者が教師による情意的支援は特別で稀物なものであると見なし、それが自らを将来の促進的な目標達成へと導くと認識していると考えられる。このように、

教師から情意的に支援されることは教師に好かれ、配慮を受けているという印象を与える。これが回避作用を持つ道具的学習目標に代表される外的義務や責任、または、強制や圧力などに縛られるときとは違い、学習活動の成果及び将来の進学などといった促進作用を持つ道具的目標の追求に対して学習者を内発的に動機づけると考えられる。教師による支援側面のいずれも回避作用を持つ道具的目標と関連しなかったのは、予想外の結果であった。教師による手段的支援は回避作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与えているが、その効果が優位ではない。今後データをさらに収集し、この効果を詳細に検証する必要がある。

前思春期及び思春期の学習者を対象に行った先行研究において（Federici & Skaalvik, 2013; Patrick et al., 2007）、教師による情意的・手段的支援の両方を与えることが重要であると言及されている。本章の結果は、権威的で学習者との心理的距離が遠い教師像が存在するスリランカのようなコンテキストでは、大学生の促進作用を持つ道具的学習目標を促す要因として、情意的支援が教師による支援においてより重要であることを示唆している。教師による手段的支援は教授プロセスに密接に結びつくのが当然のものであるのに対し、情意的支援は特別なものであるという学習者の認識によって、教師による情意的支援がこのコンテキストにおいてより効果的であると考えられる。従って、前思春期及び思春期にいる中・高校生から見ると比較的自律していると考えられる大学生の場合でも、教師が情意的支援を与えることが彼らの学習目標達成を促すと思われる。さらに、上述したように、大学生が比較的自律的であり、学習活動においても自主的な態度で取り組むことが期待されるため、大学の教員は中・高等学校の教員とは違い、学習者と親密になることは少ない。しかし、教師による手段的支援が欠けた場合は教師が自分に対して期待していないと学習者が誤解することがあり得るため（Federici & Skaalvik, 2013）、手段的支援は決して無視すべきではない。そこで、大学の教員も学習者に情意的支援を提供することをより重視する必要がある、手段的支援を与えながらも学習者と心理的に緊密な関係を構築することが重要であると提言できる。こういった緊密な心理的関係を築くために、具体的に以下の行動が効果的であると思われる。①学習者のニーズや目標に教師が耳を傾け、学習者への理解を深めること、②学習者の個性を尊重し、学習活動での成果を常にモニタリングをし、フィードバックを与えること、③学習者からの質問やコメントを受容し、肯定的な態度で対処すること、④学習者とのやり取りにおいて公平性を持ち、良好な教室環境を構築することなどである。⑤特に、教師と個々の学習者間の意見交換やカウンセリングを目的とした「オフィス・アワー」の実施が効果的であると考えられる。さらに、教師が積極的に学習者とのやり取りを行うために必要な教師研修及び訓練を実施することや、そういった活動を評価する調査を行うことによってその効率性を監視することが教育管理者側の取れる具体的な対策として提言でき

る。⑥加えて、学習者の将来の目標設定及び、その目標の維持を心がけるため日本語学習に成功した先輩などのロールモデルを教室に招き、体験談を行うことも重要であろう。

本章の分析結果では、友達による手段的支援は促進作用を持つ道具的学習目標にプラスの影響を与えた。友達による情意的支援は心理的に緊密な関係にある友達だからこそ当然であると考えられる。さらに、友達による情意的支援は精神的・心理的側面に関わるものであるため、教育・職業的成果と関連付けられることが少ないと思われる。一方、手段的支援は目に見える形で教育・職業的活動をサポートするものであるため、情意的支援よりも学習者に意識されるだろう。この背景には教育現場における競争があり、友達による手段的支援がより注目される傾向があると思われる。調査対象の大学では、日本への短期・長期留学が可能にする奨学金の獲得が学習者を日本語学習へと動機づける要因となっている。しかし、こういった奨学金の数が少なく、特別なテストに合格し、高得点を取得してから初めて手に入るものであるため、学習者の間には奨学金を目指した競争が見られる。加えて、卒業後の進学や就職といった促進作用を持つ道具的目標について考慮しても友達からの手段的支援が学習者に意識されやすく、目標達成において重要視されるだろう。

友達による手段的支援は促進作用を持つ道具的学習目標にプラスに影響したが、情意的支援はいずれの学習目標にも関連を見せなかった。これは学習者が友達による情意的支援を学習や学習目標と関連するもの、学習プロセスに関与するものとして見なしていないためであると思われる。それに加えて、情意的支援も手段的支援の一部として認識されている可能性も否定できない。従って、友達による情意的支援に対する意識を高め、情意的支援を促す必要がある。そこで、教室内外において共同学習タスク関連活動を増やすことによって学習者間の相互作用を増やすことが重要であろう。学習者が友達からの情意的支援は「友好」としてしか見なしていない可能性があるため、学習タスクや学習の成功においてお互いに情意的にサポートすることの重要性について学習者の意識を高めることが学習者間の競争を和らげ、より充実した教室環境作りに繋がるだろう。

家族の影響が促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与えた。さらに、回避作用を持つ道具的学習目標にプラスの影響を与えたのは家族の影響のみである。家族の影響が回避作用を持つ道具的学習目標と関連したことは、Taguchi et al. (2009) の中国やイランでの研究結果と同じである。教師及び友達による支援側面のいずれも回避作用を持つ道具的学習目標に関連しなかった。これは、学習者が両親に対し比較的強い義務や責務感を持つためであろう。スリランカ社会では自分の子供に充実した教育を保証するのが両親の最大の義務の一つであり、子供の教育はスリランカの家族制度において非常に重要なファクターである。自分の子供が優れた教育及び就職機会に恵まれることがその子供といった個人だけではなく、家族ごと社会的に名声を受

けるための唯一の手段として見なされることが多い。他方で、スリランカ人学習者は大学入学以降も家族から独立した生活をするのが少なく、家族や両親と強い絆を持つ。多くのヨーロッパの国々とは違い、大学においても学習者は両親及び家族から様々な支援を得ている。詳述すると、精神的なサポートのみではなく、金銭的サポートまで得ている。つまり、学生時代はアルバイトやパートで仕事をしながら生活費を稼ぐことはないに近い状況であり、大学生の場合でも家族に金銭的に頼っているケースがほとんどである。こういったことにより、学習者は家族に対し強い義務感をもつようになり、この強い義務感から教育及び職業的成功を熱望する。Kormos et al. (2011) がチリ人学習者を対象に行った研究の結果と同様に、スリランカ人学習者も両親や家族の価値観の影響を強く受けており、子供の将来の安定した生活、職業的な成功に繋がる優れた教育を保証するため両親がこれまで多くのことを犠牲にし、多大な努力を積み重ねてきたことに対する恩返しとして、教育・職業的に優れた人間になる必要があると学習者は認識している。さらに、中国やイランでも同様な状況が報告され、これらの国の学習者がヨーロッパの学習者とは違い、自分を家族から切り離された存在と見なしておらず、家族の構成要因の一つとして認識している (Taguchi et al., 2009)。従って、自身の教育・職業的成果は自分自身に限定したものではなく、家族全体の名声に関わるものとされる。こういった家族に対する義務感の強さが学習者の所属する文化的背景に起因するものであるとされる (Kormos et al., 2011; Taguchi et al., 2009)。さらに、家族に対する義務感是自己がどのようにみられるか (自立しているか、あるいは、依存的であるか) といった文化的な要因にも関わるとされる (Markus & Kitayama, 1991)。西ヨーロッパやアメリカ人の子供に比較すると東アジアや中南米のようなある特定の文化的背景に属する子供が自身を両親及び家族のメンバーと密接に関連付ける (Urdan et al., 2007)。アメリカ人移民の高校生 (ベトナム・中国・ラテンアメリカ・フィリピンのバックグラウンドをもつアメリカに移民した両親の子供) を対象に行ったインタビュー調査においても (Urdan et al., 2007) こういった見解が支持された。ここでは、学習者が自分の両親に対する責任・義務感を恩義として見ており、教育・職業的成功を達成することによって単に両親を喜ばせるだけではなく、両親に対する恩義を返すことと同様であると認識していた。

このように、家族が学習者の教育及び職業的成功に多大な影響を与え、学習者の学習目標を形成させ、その実現へ学習者を導くため、その役割の重要性について家族メンバーの理解を深めることが必須であろう。特に、外国語の学習は特殊であり、スリランカの教育制度においてはまだ新しいものであるため、その教育及び職業的目標について家族のメンバーの意識を高め、家族側からどのような支援が必要かについて話し合い、家族・学習者間に起こりうる問題を解決するためのカウンセリングなどの具体的な対策をとることにより、学習目標達成を促すことができると考えられる。さらに、教育や職業的目標達成において家族のメンバーのモデリングが重要であるため (Urdan et

al., 2007) 、家族のメンバーの教育・職業的経験やそれに関連したモデルを与えることが重要であると考えられる。

#### 4.8 終わりに

本章では、日本語を主専攻とするスリランカ人大学生の道具的学習目標が教師による支援・友達による支援及び家族の影響によっていかに左右されるのかを検討した。本章の結果を以下のようにまとめることができる。

まず、①教師による情意的支援は促進作用を持つ道具的目標に影響を与えた。次に、②友達による手段的支援が促進作用を持つ道具的目標に影響を与えた。そして、③家族の影響が促進・回避作用を持つ道具的目標の両方にも影響を与えた。これらの結果が、大学において教師による情意的支援がより重要であること、友達による手段的支援が重視されていることや家族が学習目標達成において極めて重要な影響を及ぼしていることを浮き彫りにした。教師による情意的支援を促しながらも、手段的支援を与えることや、学習者間の情意的支援をより積極的に促すために学習者間の交流を積極的に支援すること、外国語における学習目標達成において家族の重要性について家族のメンバーの意識を高めることを具体的な対策として提案できる。

今回は対象を大学生に限定したが、今後、調査対象を中等教育段階に拡大し、学習段階別に結果を検証する必要がある。さらに、本研究において促進及び回避作用を持つ道具的目標のみを扱ったが、国際的志向・知識志向・旅行や友好などの他の第二言語・外国語学習目標を視野に入れ、学習経験・社会的要因とどのように関連するのかを検討することが日本語学習プロセスをより正確に把握するため重要であると考えられるが、それは今後の課題にしたい。

# 第 5 章

学習経験・社会的要因が  
日本語学習者の持つ態度に与える影響

## 第5章 学習経験・社会的要因が日本語学習者の持つ態度に与える影響

### 5.1 はじめに

第二言語の習熟において学習対象に対する肯定的な態度が大きく関係するとされる。態度とは、物・人・場所・出来事・意見などに対するある個人の肯定的及び否定的な反応を引き起こす情意的な志向性を表す概念である（Freedman, 1997; Koballa, 1988; Simpson et al., 1994）。態度は認知的（cognitive）・情動的（affective）・動能的（conative）反応といった3つに区分される（Ajzen, 2001）。教育心理学の分野では、情意的に刺激されることは学習から得られる内発的な楽しみか、学習対象に対する態度として概念化される（Ajzen, 2005）。第二言語習得分野において、態度は学習行動の開始に関わる情動的に先立つものであり、学習に費やす努力（effort）や固執（persistence）に多大な影響を及ぼすものとされる（Kormos et al., 2011）。学習対象に対する肯定的な態度が学習プロセスをスムーズにし、学習習熟度を左右するものとして見なされている。

第二言語習得分野における態度研究の先駆けとなったのは R.C. Gardner（Gardner & Lambert, 1959; 1972）であり、彼の研究グループは英語とフランス語二言語併用地域であるカナダを中心に研究を行ってきた。彼らの研究では、教師・学習する第二言語・受講しているコースに対する態度といった教育的側面（educational context）及び第二言語コミュニティに対する態度・自民族中心主義志向（ethnocentrism）といった文化的側面（cultural context）における態度が第二言語習得プロセス及び第二言語習熟度に関係するとした（Gardner, 2007）。Gardner 等の一連の研究では、Attitudes and Motivation Test Battery - AMTB（1958年に開発、その後改善されている）という質問表や「第二言語習得における社会教育モデル Socio-Educational Model in second language acquisition」（1985）<sup>17</sup>が考案され、第二言語習熟に関わる態度（attitudes）、学習動機づけ（motivation）、学習不安（anxiety）及び学習への自信（confidence）などの要因の相互関係を検討している。動機づけは個人の第二言語学習に対する意欲（desire to learn the language）、その特定の第二言語の学習に対する態度（attitude toward learning the language）及び第二言語学習における動機づけの強しさ（motivational intensity）といった要因から構成される（Gardner et al., 1999）。態度は学習者を学習に情動的に刺激するものであるため（Ajzen, 2005）、第二言語学習プロセスにおける動機づけにおいて重要な要素である。Gardner の理論の中核をなす「統合的・道具的」概念のうち、統合的概念は、目標言語及びそのコミュニティに対する学習者の好意的・友好的な態度、またはその目標言語コミュニティの一員になりたいとする学習志向性が学習行動に影響を与え、学習成果の成否を左右するとする主

<sup>17</sup> Socio-Educational Model in second language acquisition には第7章図 7.1 を参照。

張が主である (Gardner & Lambert, 1959)<sup>18</sup>。第二言語習得研究において Gardner が提案した目標言語に対する教育・文化的態度以外にも様々な態度概念が見受けられる。Clément & Kruidenir (1985) や Clément (1986) などが提案した「fear of assimilation (同化への恐れ)」という態度概念では、目標文化へ同化することへの恐れが低い場合は目標文化との接触頻度やその質が高まり、それが第二言語における自信の高まりに繋がるとされる。さらに、Yashima (2000) による「国際的志向 (International Posture)」は、今日のグローバル英語の誕生を背景に国際関係や諸外国での就職及び留学、異なる文化に対する自民族中心主義に陥らない態度 (non-ethnocentric attitude) やその異なる文化を背景に持つ人々との積極的な交流を望むことに基づいたものである。

本章では、スリランカ人大学生の日本語学習者を対象に、彼らの持つ態度 (教育的・文化的) に学習経験・社会的要因が及ぼす影響を検討する。学習経験・社会的要因として「教師による支援 (情意的・手段的)」、「友達による支援 (情意的・手段的)」及び「家族の影響」を採用し、これらの要因が教育的側面に関わる態度の「日本語学習に対する態度 (Attitudes towards learning Japanese)」及び「日本語への興味 (Interest in the Japanese Language)」、文化的側面に関わる態度の「第二言語コミュニティに対する態度 (Attitudes towards the L2 Community)」に与える影響を考察する。本章で取り上げる学習経験・社会的要因に含まれる家族や友達が学習者に最も近い環境にいるため、学習者の持つ態度を形成する過程に大きく関わるとされ (Kormos et al., 2011)、教室環境が第二言語学習に影響を与えるとされる (Csizér et al., 2010)。態度は学習活動を開始する際に情意的に先立つものであり、学習に対し学習者が費やす努力や固執に影響を与えるため、彼らの態度が教師・友達・家族といった密接な要因とどのように関連するかを検討することは重要であると考えられる。本章で、態度に学習経験・社会的要因が及ぼす影響を検討することが以下の点で独自性を持つと思われる。まず、①教師・友達・家族といった 3 つの要因が態度に与える影響を検討することである。教育心理学及び第二言語習得研究において環境・状況的要因を視野に入れた研究は見受けられるが、教師・友達・家族といった要因全てを単独の研究において採用した研究は依然として少ない。次に、②教師及び友達による情意的・手段的支援の対照的な側面を検討の対象にすることである。学習者の持つ態度に教師及び友達による支援の対照的な側面である「情意的・手段的支援」がどのような影響を与えるかを視野に入れたものは見当たらない。これらの対照的な側面の影響を探ることによって、教室環境において学習者に最も密接な他者からの支援についてより詳細に理解することができ、その教育的なインパクトについて考察することが可能になるとと思われる。第二言語習得における従来の態度研究が、(a) 状況的要因が態度及び動機づけに与える影響を検討するもの (Coletta et al., 1983; Dörnyei, 1994; Gardner et al., 1999; Gardner et al., 1976; Julkunen, 1976;

---

<sup>18</sup> Gardner らの動機づけ理論については第 2 章「先行研究」2.1 で詳述した。

Schmidt et al., 2004; Skehan, 1989 など) と、(b) 態度及び動機づけが学習習熟に与える影響を検討するもの (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959; Gardner et al., 1976 など) といった二つの領域に分類できる (これらについては 5.3 「先行研究」 で詳細に触れる) が、多くの研究では、態度を単独で扱っておらず、動機づけの構成要因として、または動機づけと併用し、論じている。さらに、③これまでそれほど取り上げられてこなかったスリランカ人日本語学習者を対象とすることである。スリランカにおいて日本語は完全なる外国語であり、日本や日本語に関する情報や日本人と接触機会が少ないため、日本語や日本・日本人コミュニティに対する態度形成の過程が第二言語環境よりも異なることが十分あり得る。さらに、社会・文化的環境の違いに起因する学習経験・社会的要因の態度形成・変遷過程への影響も異なる可能性があると思われる。そのため、これまでの研究結果とは異なる知見を見出すことができると考えられる。本章で検討する諸要因の仮定された関係は図 5.1 に示した。

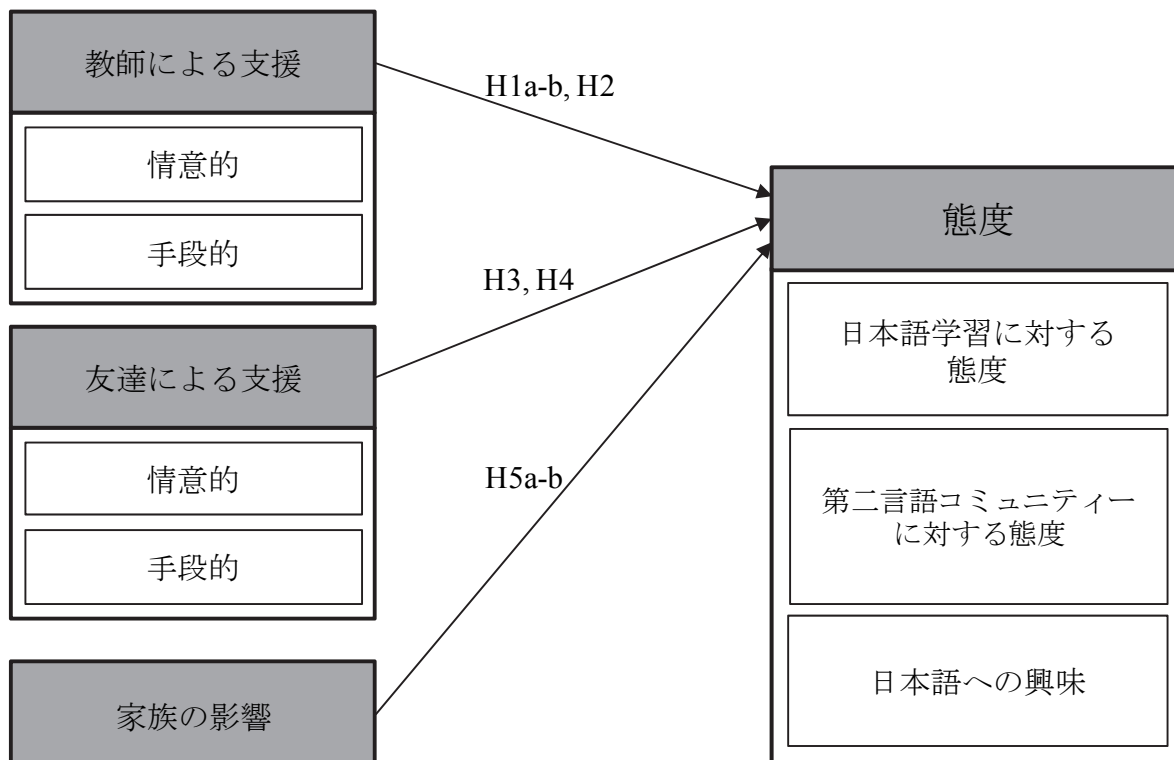


図 5.1: 概念的枠組み: 学習経験・社会的要因が態度に与える影響

## 5.2 用語の定義

### 5.2.1 態度

態度とは、認知、情意的反応及び将来の意図や行動に影響を与えることのできる認知的、情意的反応、行動的な意図または過去の行動に基づいたある物事に対する評価的な気質である（Zimbardo & Leippe, 1991）。様々な態度についての分類は、①情意的反応、②認知及び③行動的意図といった3つの次元に相互的に織り合わされている（Ajzen, 2005）。情意的次元は、学習者が状況、物や人をいかに評価するか、どれぐらいそれらに対し好意的な気質を持つか、または、それらに対する学習者の情意的な反応からなる。認知的次元は、ある状況・物・人に対する信念を表す。そして、行動的意図はある行動様式をとるための計画を含む（Vandecandelaere et al., 2012）。Allport（1935）によると、態度とは、経験を通じて体制化された心理的神経生理的な準備状態であり、生活体に関わりを持つ全ての対象や状況に対するその生活自体の行動を方向付けたり変化させたりするものである。第二言語習得分野において、態度は教育的・文化的側面の2つに分類される（Gardner, 2007）。教育的側面に関わる態度は、教師・学習する第二言語・受講しているコースに対する態度である。文化的側面に関わる態度は、第二言語のコミュニティーやその第二言語の背後にある文化に関わる態度である。本章では、教育的側面に関わる態度として「日本語学習に対する態度（Attitudes towards Learning Japanese）」と「日本語への興味（Interest in the Japanese Language）」を、文化的側面に関わる態度として「第二言語コミュニティーに対する態度（Attitudes toward L2 Community）」を採用する。

### 5.2.2 教師による情意的及び手段的支援

先生が自分のことを気にかけてくれ、自分を助けてくれるとする学習者側の信頼が教師による支援である（Tricket & Moos, 1974）。本章で取り上げる教師による情意的支援とは、教師が学習者に対し信頼・思いやり・尊敬・愛情・共感・配慮を与えることである（Federici & Skaalvik, 2013: 21）。つまり、教師が自分のことを気にかけてくれ、教師に好かれていると学習者が感じ、教師を身近に感じることである。それに対し、手段的支援とは、学習者が日々の教室で直面する問題の解決及び教授内容の理解、スキルの向上に繋がる教師からのサポート（質問する、促す、訂正する、手本を与える行動といったもの）である（Malecki & Demaray, 2003; Suldo et al., 2009）。つまり、自分の先生が自分の学習に対して手助けをし、学習活動を全力で促進してくれていると学習者が認識することである。

### 5.2.3 友達による情意的及び手段的支援

友達に好かれ、彼らから心理的配慮を受けることが友達による情意的支援であるのに対し、学習活動に対する彼らからの手助けは友達による手段的支援である（Johnson & Johnson, 1983）。つまり、友達から好かれ、彼らが自分のことを気にかけてくれると学習者が認識することは情意的な支援を受けることであるのに対し、友達が自分はどうぐらい学習するのかについて気にかけてくれ、学習に対し手助けをし、学習の成功を願ってくれるというのは手段的支援である（Johnson & Johnson, 1983）。

### 5.2.4 家族の影響

本章で取り上げる家族の影響とは、家族のメンバー、特に両親が学習者の学習行動に対し能動的（active）もしくは受動的に（passive）どのように影響しているかということである（Csizér & Kormos, 2009; Taguchi et al., 2009）。両親を含む家族が学習者の第二言語及び第二言語文化やコミュニティに対する態度の形成や変容に関わっていることがいくつかの研究によって支持されている（Gardner, 1985; Gardner et al., 1999; Kormos et al., 2011; Schmidt et al., 2004; Sung & Padilla, 1998 など）。

## 5.3 先行研究

教育心理学及び第二言語習得分野において、社会・状況的要因が態度に与える影響を検討する研究は従来行われてきた。本節では、それらの研究を概観する。

教育心理学分野において主に数学・理科・体育などの言語以外の教科の学習者を対象に教師、友達や両親及び家族といった社会的要因が態度に与える影響が検討されてきた。Christophel（1990）は多様な教科を学習する大学生及び大学院生を対象に彼らの状態的動機づけ（state motivation）<sup>19</sup>、つまり、ある特定のクラスに対し学習者が持つ態度に教師の近接性（teacher immediacy）<sup>20</sup>がどのように関連したかを調べた。その結果、教師の近接性が学習者の状態的動機づけに影響を及ぼしていることが明らかになった。Vandecandelaere et al.（2012）において、①数学を学ぶ学習者としての学問的自己概念（mathematics academic self concept）、②数学から得られる楽しみ（enjoyment of

<sup>19</sup> Brophy（1987）によると、学習における学習者の動機づけは trait か state 志向性として概念化することができる。State motivation はある特定のクラスに対する態度であるのに対し、Trait motivation とは、学習に対する一般的な／総合的で永続的な嗜好である。

<sup>20</sup> 近接性（immediacy）とは、人と人との間の肉体的及び心理的な距離である（Mehrabian, 1967）。

mathematics)、③学習者が持つ数学に対する価値 (perceived value of mathematics) といった数学に対する態度の 3 側面と、①教師がいかに学習者の学習への努力を促すのか、②いかに自己調整的な学習を活性化するか、③いかに適切なフィードバックを与え、指導するか、④いかに学習を構造しリードするかといった学習環境要因の一つである教師に関連する要因の 4 側面の関連性を論じた。その結果、教師に関連する要因が満たされた場合は学習者が数学から得る楽しみの程度が高いことが報告された。さらに、Papanastasiou (2002) では、理科に対する態度に両親及び学校に関連した要因が与える影響が検討され、そこでは理科に対する態度に最も関連したのは、教えることであり、教育の質が態度と最も関連するとする Haladyna et al. (1982) の結果が立証された。また、態度に最も関連が見られなかったのは家族の教育的背景であり、これは Simpson & Oliver (1990) の結果と同様であった。理科の学習に最も影響を与えていたのは、両親及び友達による補強 (reinforcement) であった。加えて、学校環境が態度に直接・間接的に影響を与えている結果となった。Subramaniam & Silverman (2000) は、体育に対する中学生の態度に影響を与える要因を検討した。その結果、体育から得る楽しみやその有効性はカリキュラム・教師及び友達の影響を受けることが明らかになったが、二次的な分析により、友達よりもカリキュラムや教師が学習者の態度に影響を及ぼしていることが分かった。このように、多様な教科の学習において態度が教師・友達及び両親や家族に影響を受けていることが見てとれる。

第二言語習得分野において態度や動機づけに関わる学習経験要因 (多くの研究において状況的要因と呼ばれている) を検討した研究が見受けられるが、両親及び家族の影響を探るものがその大半をなす。教師や友達による支援が学習者の態度に与える影響に関する研究が依然として少ない。ここでは、主に学習者の態度に教師・友達による支援及び家族が及ぼす影響を扱った先行研究に限定し、論じる。

第二言語習得における社会教育モデルでは (Gardner, 1985)、社会文化的な環境 (sociocultural milieu) が学習者の態度・動機づけ及び不安のレベルを左右し、学習過程におけるこれらの要因の重要性に影響を与えると主張した (Gardner et al., 1999)。Dörnyei (1994)、Gardner et al. (1976)、Julkunen (1989) は第二言語教室の状況 (second language classroom situation) が、Coletta et al. (1983)、Skehan (1989) は両親による激励が、態度や動機づけに関連すると報告した。Dörnyei (1994) は、学習場面に関与するコース・教師・学習グループ関連動機づけ要素において、学習に対する学習者の態度や志向性が教師によるモデリング行動によって影響され、学習へ費やす努力や学習対象教科に対する興味を高めると主張した。Csizér et al. (2010) は、学習者の言語学習に対する態度や学習目標は指導体制の影響を受けると指摘した。中・高校における親と教師の教育態度と学校適応感及び学習動機づけの関連を探った遠山 (2004) では、中学生の場合、教師の受容及び心

理的自立性の尊重は友人関係・規則への態度、特別活動への態度、理科系科目の学習動機づけに関連した。高校生の場合、親と教師の受容や心理的自立性の尊重は特別活動への態度、規則への態度に関連した。

Kormos et al. (2011) では、学習者に密接な環境にいる家族や友達が目標設定、態度形成及び自己効力感に関する信念 (self-efficacy beliefs) 及び学習活動に取り組む粘り強さ (persistence) に影響すると記述されている。第二言語習得分野において態度に友達を与える影響を単独で検討するものが比較的に少ないことが見て取れる。

第二言語・外国語習得における態度において、両親及び家族が大きな影響を与えていることが多くの研究によって示唆されている。Gardner (1985) は、言語学習への両親の係わり合い及び言語学習に対する態度が若年層の学習者の第二言語学習の発展に関わるとした。さらに、Gardner et al. (1999) は、言語態度は学習環境における状況的要因に影響されると述べ、両親による激励は学習状況に対する子供の態度の発達に影響を及ぼし、彼らが学習へ費やす努力や動機づけを向上させると述べた。Sung & Padilla (1998) では、両親の態度は学習者の態度に寄与する重要な要因であった。中学生及び大学生を対象に実証的な研究を行った Kormos et al. (2011) では、両親による激励は言語学習から得られる楽しみや喜びといった学習態度に関連していた。この関連は大学生の場合は最も強く、中学生の場合は比較的弱い結果を示した。加えて、学習者を取り巻く社会的環境や家族といった外的要因が学習態度、学習目標及び将来的な自己道標に影響を与えた。Kim (1992)、Kraemer (1993)、Moor et al. (1992) においても、両親が持つ態度が第二言語習得における態度及び動機づけの予測要因であることが示唆された。イスラエルでの第二言語としてアラビア語を学習する者を対象に、学習環境状況の変化が学習者の態度及び動機づけに与える影響を論じた Donitsa-Schmidt et al. (2004) では、両親の持つ否定的な認識や信条が学習者の間でも言語学習に対し否定的な態度を引き起こし、動機づけを低下させるという指摘をしている。この研究では、言語変種を変える (古典アラビア語 [Classical Arabic] の代わりに現代アラビア語を取り入れる)、開始年齢の変更 (学習開始年齢を下げる) といった学習環境状況を変更することによってアラビア語・その話者及び文化に対する学習者の態度が改善され、アラビア語学習動機が向上した。さらに、両親の態度が学習者のアラビア語学習意欲に寄与しており、子供の行動を決定するにあたり、両親が重要な役割を担うことが示唆された。

本研究の対象地であるスリランカにおけるシンハラ人日本語学習者の言語態度を扱った加納 (1996) では、「言語生活」、「日本語学習」、「日本人のイメージ」及び「シンハラ語・タミル語・英語・日本語のイメージ」に関する質問項目がある。ここでは、本研究と関連する「日本語学

習」及び「日本人のイメージ」に対する態度のみについて記述する。この研究では、来日経験の有無、日本語を話す機会、日本語能力試験の合格級、現在の日本語学習動機、将来における日本語の有効度など、日本人との接触や日本語学習の程度に関する項目について聞いている。そして、日本語学習が経済的な動機に支えられていること、スリランカ社会において英語に比べ日本語が社会的な権威が低いことなどが浮き彫りになった。日本人のイメージとしては、勤勉・丁寧・熱心・創造的・親切といった肯定的なイメージが上位群を構成した一方、信頼できない・計算高い・攻撃的な・高慢なといった否定的なイメージが下位群を構成した。

これらの先行研究を踏まえると、教育心理学及び第二言語習得研究において学習経験・社会・状況的要因は態度及び動機づけ関連要因に影響を与えており、その重要性が伺えるが、特に、第二言語習得研究において以下のような乖離も確認できる。まず、①従来の第二言語習得研究において、両親や家族に関する要因が態度に与える影響を検討する研究はしばしば見られるが、学習者の態度に学習経験・社会的要因、とりわけ教師及び友達による支援の影響を探る研究が少ない。次に、②多くの研究において態度は、動機づけと併用され研究に取り入れられているが、単独では考察されていないことが分かる。さらに、③多くの場合では、前思春期及び思春期の学習者が対象とされており、大学生を対象とした研究が十分に行われていないことが伺える。加えて、④日本語学習者を対象にした研究実績も乏しく、特に、⑤スリランカにおける外国語としての日本語習得研究においては学習者の態度に学習経験・社会的要因が及ぼす影響を検証する実証的な研究がないに等しいことが見て取れる。そこで、本研究では、スリランカ人大学生の日本語学習者を対象に彼らの日本語学習に対する教育的及び文化的態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に学習経験・社会的要因（教師による支援・友達による支援・家族の影響）がどのような影響を及ぼすかを論じることによって、これらの乖離を埋めることを目的とする（図 5.1 を参照）。

## 5.4 仮説の導出

### 5.4.1. 教師による支援（情意的・手段的）が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響

教師に情意的に支援されると、学習者は教師からの自分に対する配慮に気づき、教師を親密に感じ、教師に対し帰属性（belongingness）を持つようになる（Marchand & Skinner, 2007）。こういった教師に対する帰属性及び親近感によって学習者の不安（anxiety）が低下され（Federici & Skaalvik,

2013)、より頻繁に教師と交流し、教師とコミュニケーションする頻度を増やす(Ryan & Patrick, 2001)。そして、第二言語に関するカリキュラム的な情報に加え、非カリキュラム的な要素(例えば第二言語が話される国やその人々について)について積極的な話し合いが行われ、教師から情報を提供してもらうことができると考えられる。こういった情報が普段では教室で共有されるカリキュラム関連のものに付加されるものであると考えられ、多くの場合経験が豊富な教師であるからこそ与えられるものであると思われる。教師から獲得するこのような情報によって学習者が第二言語コミュニティに対し肯定的な態度を形成することになるだろう。

**仮説 1a (H1a) :** 教師による情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度にプラスの影響を与える。

さらに、上述したように、学習者が教師に対し親近感及び帰属性を感じると、学習活動により没頭し、学習へこれまで以上に努力を費やす(Goodenow, 1993; Wentzel, 1994)ため、学習活動に着手し、積極的に取り組む(Federici & Skaalvik, 2013)。従って、日本語学習に興味を持つことになると考えられる。

**仮説 1b (H1b) :** 教師による情意的支援は日本語への興味にプラスの影響を与える。

教師による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を及ぼすと考えられる。教師による手段的支援は学習に対する実用的かつ目に見える(tangible)サポートである(Federici & Skaalvik, 2013)。教師から目に見える支援を受けることによって、学習者の学習に対する不安が少なくなる(Bandura, 1977; 1997)。不安が少なくなることによって学習者が持っている悩みや心配が解消され、安心感及び喜びを感じるようになる。そして、学習者が日本語学習に対し肯定的な態度を形成すると考えられる。手段的支援は学習に直接関わる目に見えるサポートであるため、学習に対する態度に関連すると思われる。

**仮説 2 (H2) :** 教師による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を与える。

教師による手段的支援に対し、情意的支援は、目に見える質問する、モデリングする、フィードバックを与えるなどの学習活動に直接関わる支援ではないため、情意的支援のみが与えられた場合は、教室における日々の学習活動に挑戦することが学習者には困難であり、日本語学習に対する肯定的な態度の形成には繋がらないだろう。

#### 5.4.2. 友達による支援（情意的・手段的）が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響

友達に情意的に支援されるというのは、友達から心理的な配慮を受けることである（Johnson & Johnson, 1983）。友達は自分の学習を心理的に支えてくれていると感じると、学習者が友達に対し親近感を持つようになり、友達と学習に関する情報以外に様々な信頼や他の手段によって（マスメディアなど）取得した様々な知識や情報を共有しやすくなる。こういった知識や情報には第二言語コミュニティに関する情報が含まれると考えられる。このような情報交換によって、学習者の第二言語コミュニティに対する態度が影響されると考えられる。しかし、教師に比べると友達が第二言語及びその関連文化やコミュニティについての知識は豊富ではないと思われる。前述したように、友達はこういった情報を何らかの外的手段によって取得しており、その情報の正確さや個人的な解釈に誤りがあることが十分あり得る。従って、友達からの情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度に与える影響がマイナスの影響であると考えられる。

**仮説 3 (H3)：** 友達による情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度にマイナスの影響を与える。

一方、友達による手段的支援は、日々の学習における友達による目に見える様々なサポートである。こういったサポートは学習タスクにおける学習者間の相互作用を促す（Patrick et al., 2007）。このように、学習者が日々の学習タスクにおいて相互作用的に取り組み、話し合うことが肯定的な結果をもたらす（Clark et al., 2003; Webb, 1983; Webb & Palinesar, 1996）。そこで、言語学習に関する安心感及び満足感が生み出され（Huang et al., 2010）、日本語教室の環境や雰囲気に対して肯定的な態度が形成され、日本語クラスが待ち遠しくなる。これが日本語学習に対する肯定的な態度に繋がる。

**仮説 4 (H4)：** 友達による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を与える。

#### 5.4.3. 家族の影響が態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）に与える影響

家族が学習者の学習への努力及び学習に対する興味に影響を与える（Wentzel, 1998）。こういった家族の影響が学習者の学業的・職業的可能性に対する自己認識を左右し（Eccles, 1994）、学習経験（learning experiences）・有効性（efficacy）・成果への期待（outcome expectancies）に直接的な影

響を及ぼす（Ferry et al., 2000）。そのような影響により、学習者の日本語学習に対する態度が影響されると考えられる。

**仮説 5 a (H5a)：**家族による影響は日本語学習への態度にプラスの影響を与える。

言語学習者が自分の家族から学習において多大な奨励や実際の手助けを受ける（Csizér & Kormos, 2009）。こういった奨励や手助けが学習に対する興味や学習への努力を促進する（Wentzel, 1994）ため、学習者の日本語に対する興味が高くなると考えられる。

**仮説 5b (H5b)：**家族による影響は日本語への興味にプラスの影響を与える。

## 5.5 研究方法

上記の仮説を検証するため、先行研究を基に（Cohen et al., 2009; Federici & Skaalvik, 2013; Johnson et al., 1983; Taguchi et al., 2009）表現や内容に多少の修正を加え、新たなアンケートを作成した。スリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語主専攻者を対象に、2014 年 10 月から 11 月にかけてアンケート調査を行い、160 名から有効回答を得た。収集されたデータの妥当性及び信頼性を確認した後（クロンバック  $\alpha$  及び AVE による）、信頼性の確認できたデータのみを使用し SPSS による重回帰分析を行った。コントロール変数として被験者の「学習経験」と「年齢」を使用した。（研究・分析方法について第 3 章 3.1、3.2 を参照）。

## 5.6 分析結果

上記の仮説の検証に当たって、3 つの重回帰分析を行った。まず、①教師による情意的支援・手段的支援、友達による情意的支援・手段的支援、家族の影響を独立変数、日本語学習に対する態度を従属変数として採用した。次に、②教師による情意的支援・手段的支援、友達による情意的支援・手段的支援、家族の影響を独立変数、第二言語コミュニティに対する態度を従属変数として採用した。そして、③教師による情意的支援・手段的支援、友達による情意的支援・手段的支援、家族の影響を独立変数、日本語への興味が従属変数として採用した。独立変数の教師による支援（情意的・手段的）、友達による支援（情意的・手段的）及び家族の影響は従属変数の日本語学習に対する態度を 25.1%、第二言語コミュニティに対する態度を 29.1%、日本語への興味が 28.4%

説明している<sup>21</sup>（表 5.1 を参照）。被験者の「学習経験」と「年齢」をコントロール変数として採用した。教師による情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度にプラスの影響を与えたため、仮説 1a (H1a) が裏付けられ、教師による情意的支援が日本語への興味にプラスの影響を与えたため仮説 1b (H1b) が立証された。教師による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を与えた。そのため、仮説 2 (H2) が立証された。友達による情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度にマイナスの影響を与えていた一方、友達による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を及ぼしていた。この結果からみると、仮説 3 (H3) 及び仮説 4 (H4) のいずれも立証されることになった。家族の影響は日本語学習に対する態度及び日本語への興味にプラスの影響を与えていた。よって、仮説 5a 及び仮説 5b (H5a, H5b) が裏付けられた（表 5.1 を参照）。

表 5.1： 教師による支援・友達による支援及び家族の影響が態度に与える影響

| 独立変数                     | 従属変数        |                |          | 仮説               |
|--------------------------|-------------|----------------|----------|------------------|
|                          | 態度          |                |          |                  |
|                          | 日本語学習に対する態度 | L2コミュニティに対する態度 | 日本語への興味  |                  |
| 教師による支援                  |             |                |          |                  |
| 情意的                      | 0.114       | 0.283**        | 0.232**  | H1a (+), H1b (+) |
| 手段的                      | 0.201**     | -0.052         | -0.059   | H2 (+)           |
| 友達による支援                  |             |                |          |                  |
| 情意的                      | -0.059      | -0.252**       | -0.103   | H3 (-)           |
| 手段的                      | 0.251**     | 0.207          | 0.153    | H4 (+)           |
| 家族の影響                    | 0.245**     | -0.077         | 0.299*** | H5a (+), H5b (+) |
| Model fit R <sup>2</sup> | 0.251       | 0.291          | 0.284    |                  |

注: 重回帰分析

<sup>†</sup> $p < 0.1$ ; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ . サンプル: 160 大学生

コントロール変数: 年齢・学習経験

灰色塗りつぶしは仮定された効果を示す。

<sup>21</sup> 説明率が 20%以上 (>0.2) であれば妥当であると認められる。

## 5.7 考察

教師の情意的支援は学習者の持つ第二言語コミュニティに対する態度及び日本語への興味にプラスの影響を与えた。さらに、教師による手段的支援は日本語学習に対する態度にプラスの影響を与えた。学習者の学習活動に直接関わる、形のあるサポート (tangible support) が当然のように日本語学習に対し学習者が持つ態度にプラスの影響を与える。Huang et al. (2010) では、教師による教育的支援 (academic support 本研究では、手段的支援) が学習者の英語学習に対する安心感 (comfort) にプラスの影響を与えたと指摘がある。同様に、教師から学習に必要な手助け、助言やアドバイスが受けられることへの学習者の信頼が、特に見慣れない不慣れな外国語学習の場合に学習への不安を解消する。学習への不安が解消されると、学習者は学習に対し肯定的な態度をもつことになる。これに対し、情意的支援は学習に間接的に関わる第二言語コミュニティに対する態度及び日本語への興味に関連した。Ryan & Patrick (2001) では、教師による支援は教師と常にコミュニケーションをし、教師と接触することに対する学習者の自信を高めたと報告されているが、教師支援のどの側面が関連したのかが検討されていない。学習に関する情報とは別に第二言語コミュニティ及び第二言語に関する情報を与えるためには、教師が普段の教室活動のみに関わる存在ではなく、それ以上に学習者と頻繁に接触する親密な関係にあり、学習以外のことに関するトピックについて相談を行うことのできる存在でなければならない。学習者が教師は自分を情意的に支援してくれると信じないと、こういった学習以外のことに関する話し合いや情報交換は成り立たないと考えられる。この結果の背景に、①スリランカでは教師への依存度が高く、学習に関するあらゆる情報や教科内容が教師に求められており、信頼されている (宮岸 2001; 和田 2007) ことが関係していると思われる。学習者が学習とは直接的に関連していることが比較的少ない第二言語及びそのコミュニティに関する情報を教師に求めている様子が伺える。そして、②日本語のような外国語がまだまだスリランカの教育制度において目新しい教科であるがゆえに、学習者がその科目諸事情において教師に信頼を寄せていることがあると思われる。

友達による情意的支援は学習者の第二言語コミュニティに対する態度にマイナスの影響を与えた。教師による情意的支援は学習者の第二言語コミュニティに対する態度にプラスの影響を及ぼしたが、友達による情意的支援はマイナス<sup>22</sup>の影響を与えたことが興味深いところである。これは、学習者が友達から入手する第二言語コミュニティに関する情報の信頼性に疑問を持っているためであると思われる。上述したように、スリランカの教育制度はまだ教師中心主義が強く、大学とい

---

<sup>22</sup> マイナスの影響とは、独立変数が増える一方で、従属変数が下がる状態であり、これに対し、効果が無いというのは、独立変数が従属変数に対して何の効果も与えていないことである。

ったかなり学習者中心主義が主流であると考えられる環境においても、教師があらゆる意味において支配的であり、学習者が教師に強い信頼と期待を寄せていることが明らかである。友達は学習者と同様な立場におり、教室内外において同様の経験を共有している（Huang et al., 2010）ため、態度は単に友達のためのロコミでは形成されず、信頼できる情報源ではないと新たな態度が形成されたり、すでに存在する態度が改善されたりしないことを表している。従来の研究では、家族のメンバーが持つ否定的な態度の影響により、学習者の第二言語コミュニティに対する態度がマイナスの影響を受ける（Gardner et al., 1999）とする結果が明らかにされているが、友達による支援に関してはこういった結果は報告されていない。一方、教師の場合と同様に友達による手段的支援は日本語学習に対する学習者の態度にプラスの影響を与えた。これは、教室で常に学習活動を共にし、同様なチャレンジに直面している友達に学習の手段的支援を受けることで、学習者がより容易に学校や教室環境に適応し（Wentzel, 1998）彼らの教室における自信が高まり、不安がなくなることによって（Bandura, 1977; 1997）教室が楽しくなるからであると考えられる。

家族の影響は日本語学習に対する態度と日本語への興味にプラスの影響を与えた。この結果は Gardner et al. (1999) 及び Kormos et al. (2011) の結果を裏付けている。家族からの影響の諸要因が学校への適応、学習への興味及び学習への努力を促す要因とされる（Wentzel, 1998; Suldo et al., 2009）。さらに、スリランカの社会的背景から考えても家族、とりわけ両親と学習者の関係が非常に密接であり、大学に入学しても家族と共に暮らし、家から大学へ通う学習者が多数おり、学習者の学習及び社会生活のあらゆる面に両親及び家族が常に関わりを持つ。南米のチリを対象に研究を行った Kormos et al. (2011) では、大学生になっても学習者が両親から独立せず、教育及び社会生活において家族と密接な関わりをもつことが報告されている。しかし、第二言語コミュニティに対する態度に家族の影響が関連しなかった。先行研究では（Gardner et al., 1999）、両親が第二言語コミュニティに対する態度に自発的及び受動的に影響しており、両親の持つ態度が肯定的か否定的かにより、学習者の態度が形成されたり、変遷されたりすると述べられている。例えば、ある両親が第二言語の学習を自発的に奨励するが、受動的に第二言語コミュニティに対し否定的な態度を示すことがあり得る（Gardner et al., 1999; 423）。これは、Gardner が研究を行ったカナダが第二言語コミュニティとの接触機会が比較的多い環境にあり、第二言語コミュニティのメンバーについてある程度知識や彼らとの接触経験のある環境であるためであると考えられる。しかし、日本から地理的に離れており、日本人との接触も多いとはいえないスリランカのような外国語学習環境下では第二言語コミュニティに対する態度形成の前提となる彼らについての情報が比較的に伝達されにくいと思われる。第二言語コミュニティとの接触経験が肯定的か否定的かにより彼らに対する態度が影響されると思われる。スリランカ人大学生の場合は第二言語コミュニティに関する

態度に家族の影響が関連しない背景には、既述したように、日本や日本人について本格的かつ詳細な情報がまだまだスリランカ社会に広がっていないことがあるだろう。こういった情報の少なさについては、スリランカ人日本語学習者の動機づけを探究した筆者自身の研究 de Silva (2012; 2014) でも指摘した。このように、第二言語コミュニティに関する情報が両親や家族から十分に共有されないことは、学習者がそういった情報を獲得するため教師に頼ることに繋がるだろう。

第二言語の習得は他の教科学習とは実質的に異なるものであり (Dörnyei, 1994; Williams, 1994)、その言語の背景にある社会・文化的な要素を受け入れ、好意的な態度をもつことが欠かせないとされる (Gardner and Lambert, 1972)。そのため、文化的側面に関する態度が重要である。本章の結果から浮かび上がる実態が学習対象言語及びその社会・文化的な側面に対する態度における学習経験・社会的要因の重要性について様々なヒントを提供する。それらのヒントが浮き彫りにする実態に対し、以下の対策の実施によって、文化的側面に対する態度の改善を目指せるだろう。まず、友達による情意的支援は第二言語コミュニティに対する態度にマイナスの影響を与えたことが、スリランカの大学において学習者中心の教育を実施する場合、環境的な要因について慎重に考慮しなければいけないことを示唆する。学習者が友達による第二言語コミュニティに対する情報に信頼を寄せていない状況下では、学習者を中心とした学習活動において、常に教師による介入、モニタリング及びフィードバックが必要であると考えられる。こういった事態を改善するため、学生同士の相互作用を促し、教師のモニタリングの下で、日本社会や文化に関連する課外活動を実施することや、第二言語コミュニティに関するより確実な情報の入手を手助けするインターネット環境の整備、そういった情報が取得できる教材などを学習者に常に提供することが望ましいだろう。次に、日本語及び日本人コミュニティや日本の生活様式など、日本関連情報を両親及び家族のメンバーに提供することが重要であると考えられる。学習者の課外活動に、とりわけネイティブ日本人を招いた「ビジター・セッション (visitor's session)」を設け、その実施時に家族のメンバーの積極的な参加を促すことが有効な方法であろう。さらに、オリエンテーションを通して外国語としての日本語の学習及びその背景にある文化的な側面について家族のメンバーの意識を高めることも必要であると考えられる。

## 5.8 終わりに

本章では、スリランカの大学で外国語として日本語を学ぶ学習者の態度に教師による支援、友達による支援及び家族の影響がどのような関連を持つのかを検討した。本章の結果は以下のようにまとめることができる。

日本語学習に対する態度に教師及び友達の手段的支援が、第二言語コミュニティに対する態度に教師・友達の情意的支援が、日本語への興味に教師による情意的支援が関連することが明らかになった。さらに、家族の影響は教育的側面に関わる態度に影響を与える結果となったが、先行研究において示唆された（Gardner et al., 1999 など）第二言語コミュニティに対する態度（文化的側面）との関連は本研究においては確認できなかった。

今回は、大学生のみを対象にしたが、スリランカ人日本語学習者が日本語学習及び日本人コミュニティ、日本語に対してもつ態度をより正確に把握するため、中等教育段階の学習者や民間日本語教育機関での学習者に対象を拡大し、今回の結果を補強し、一般化する必要はあるが、それを今後の課題にしたい。今回は教師・友達・家族の支援や影響を学習者の観点からしか把握することができなかったが、今後の研究では、直接教師・友達・家族といった 3 グループを対象に調査を実施することによって、これらの要因が学習プロセスに与える影響についてより正確に把握でき、それぞれの観点から考察することができると考えられる。

# 第 6 章

日本語学習目標・態度が第二言語自己に  
与える影響

## 第 6 章 日本語学習目標・態度が第二言語自己に与える影響

### 6.1 はじめに

1960 年代に第二言語習得における動機づけ研究が芽生えて以来、研究者によって様々な動機づけ理論が生み出された（これらについては第 2 章「先行研究」2.1 で詳細に触れた）。最近では、第二言語の動機づけにおける「自己概念」の重要性が提唱されており、多くの研究の対象となっている（Kormos et al., 2011）。21 世紀初頭に Dörnyei (2005) によって提案された新たな第二言語動機づけ枠組みである「第二言語動機づけ自己システム」は、動機づけにおいて重要な役割を果たす自己概念を基に考案されたものである。Dörnyei (2005) は、学習者のもつ将来の自己像は第二言語学習を駆動する道標であると主張する。Dörnyei がこの枠組みを考案する際に心理学分野で多くの関心を集めている「可能自己」理論 (Markus & Nurius, 1986) 及び Higgins (1987, 1996) による「自己不一致理論」を参考にした（これらについては第 1 章 1.1 及び第 2 章 2.1 で説明した）。第二言語動機づけ自己システムは新たな枠組みではあるが、これまでの第二言語習得における動機づけ研究の成果を包括的に捉えるものであり、Gardner (1972) 及び Gardner & Lambert (1959) が提唱してきた統合的・道具的動機づけ及び、近年の Noels (2001) や Ushioda (2001) による実証的・質的分析結果に基づいた動機づけ概念や理論を統合するものである (Dörnyei, 2009)。第二言語動機づけ自己システムは 3 要因から構成されている。①学習者になりたいと目指す第二言語使用者の理想像である「第二言語理想自己（以下 L2 理想自己）」、②学習者が「なるべき」第二言語使用者像（社会や他者が持つ学習者に対する要求に応えるため、またはネガティブな結果を避けるため持つべきであると学習者が考える資質や属性の義務・責任・拘束からなる）である「第二言語義務自己（以下 L2 義務自己）」、及び③教師・カリキュラム・クラスメート・成功経験などの学習者の第二言語環境及び第二言語の学習内容といった学習者と密接に関連するものを代表する「学習経験（L2 学習経験）」である。第二言語動機づけ自己システムに含まれる L2 理想自己及び L2 義務自己とは別に、可能自己理論では個人のなりたくない、恐れる自己である「嫌悪自己（以下 L2 嫌悪自己）」もあり、Oyserman & Markus (1990) の指摘によれば、理想自己が嫌悪自己によって補完 (offset) あるいは、調和されたときに人間が最も動機づけられるとされる。第二言語動機づけ自己システムへの大きな期待は学習者の動機づけを高めるための戦略やプログラムの開発を通して、学習者の学習プロセスを助けることができるという点にあるとされる (Dörnyei, 2009; 入江 2008)。第二言語動機づけ自己システムの全ての要因 (L2 理想自己・L2 義務自己・L2 学習経験) は学習者自身に焦点を当てているため、教員が学習者を理解し、彼らの学習動機を支えることのみならず、学習者自身が動機づけを維持させ、向上させるといった自律性を促す可能性をもつことが指摘されている (入江 2008)。

本章では、スリランカ人大学生の日本語専攻者を中心に彼らの第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）に学習目標及び態度がどのような関連を持つかを検討する。本章で検討する諸要因の仮定された関連は図 6.1 に示した。本章で得られる結果によって第二言語習得における動機づけ研究に以下のように貢献できると考えられる。第一に、異なる社会文化・教育的環境にて実施された先行研究に見られる学習目標及び態度の第二言語自己への関連は必ずしも一致した結果となっていない（例えば、ハンガリーの学習者を対象にした Csizér & Kormos, 2009 及び Kormos & Csizér, 2008; 中国・日本・イランの学習者を対象にした Taguchi et al., 2009 など）。従って、学習目標、態度及び第二言語自己間の関係をさらに明確に見出すにはさらなる研究が必要である。本章では、上記のハンガリーなどのヨーロッパ地域、中国・日本・イランなどのアジア地域での社会・文化・教育的環境とは異なると考えられる南アジアの国であるスリランカを対象にすることで、新たな研究結果を生み出すことを期待する。第二に、L2 理想自己、L2 義務自己に加えて L2 嫌悪自己を研究対象に含めることである。第二言語動機づけ自己システム研究では、L2 理想自己及び L2 義務自己概念のみを採用した研究がその大半を成している（Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など）。しかし、L2 嫌悪自己の関係を探る研究は依然として少ない（Nakahira & Yashima, 2012）。L2 理想自己が個人の目指す自己像として意味を持つのであれば、L2 嫌悪自己は個人が避ける自己像として重要な役割を持つと考えられる。従って、L2 嫌悪自己を研究対象に加えることにより、学習者の動機づけの新たな側面を探ることができると期待できる。第三に、これまでの第二言語動機づけ自己システム研究においては第二言語・外国語としての英語学習者を中心に様々な地域において多くの実証研究はなされてきたが（Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など）、英語以外の言語に関しては研究実績が十分とはいいがたく、Yan (2014) でも英語以外の言語を対象とした研究の少なさが言及されている。第二言語・外国語としての日本語を対象とした研究は少ない。第四に、これらの諸要因の関係を探るスリランカ人学習者を対象とした研究が俯瞰した限り見当たらない。そこで、スリランカ人日本語学習者を対象に実証研究を行うことが一つのケース・ステディとして重要な意義を持つと思われる。第五に、本章では、独立変数が従属変数に与える主効果（main effect）に加え、学習者の学習経験を調整変数（moderating variable）として採用し、その調整効果（moderating effect、交互作用効果とも呼ばれる）の検証を試みる<sup>23</sup>。学習経験を調整変数として採用する理由は、自己概念が時間の経過

---

<sup>23</sup> 重回帰分析における「主効果（direct effect）」とは、独立変数が従属変数に与える影響である。調整効果（moderating effect）」とは、独立変数と従属変数間の関係を調整する（高める・低める）効果である。さらに、調整効果によって独立変数と従属変数の方向性をプラスからマイナスまたはマイナスからプラスに転じる効果を与えることもある（Lindley & Walker, 1993）。

と共に変化することがあるため、学習経験の増加が学習者の持つ自己概念に影響を与える可能性があるためである。特に、本章で学習経験の調整効果を採用する理由は、学習目標・態度が第二言語自己に与える影響が本研究で検討する学習者の自己動機づけについて考察するにあたり、より重要であると思われるからである。つまり、日本語学習目標及び態度が第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）にどのような影響を与えるかといった主効果に加え、学習者の学習経験の増加に伴い、日本語学習目標及び態度が第二言語自己にどのような影響を与えるかを検証することである。従来の研究では、こういった調整変数の影響を検討したものが俯瞰した限り見つからない。スリランカ人学習者は大学に入学する時点では少なくとも 2 年間の日本語学習経験を持ち、大学では、3 年から 4 年間日本語学習を継続するため、学習経験の増加に伴い、学習目標及び態度が第二言語自己に与える影響は異なる可能性があり得る。したがって、学習経験の調整効果を検証することによって、学習者の第二言語自己の変化にどのような傾向があるのかが把握できる。それは、学習者を動機づけるために教師が採用するストラテジーを考案する際に役立つと考えられる（図 6.1 を参照）。

## 6.2 用語の定義

### 6.2.1 学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）

本章では、道具的学習目標の下位分類である促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標を採用する。促進作用を持つ道具的目標はよりよい仕事に就くためや進学するために第二言語を学ぶといった将来の希望や抱負、成長や成果に関連するものである（Dörnyei, 2009）。一方、回避作用を持つ道具的目標は、試験に受かるためや家族を喜ばせるために第二言語を学ぶといった安全・任務・義務に関連するものである（Dörnyei, 2009）（本研究で取り扱う学習目標に関する詳細な説明には第 4 章 4.3.1 を参照）。

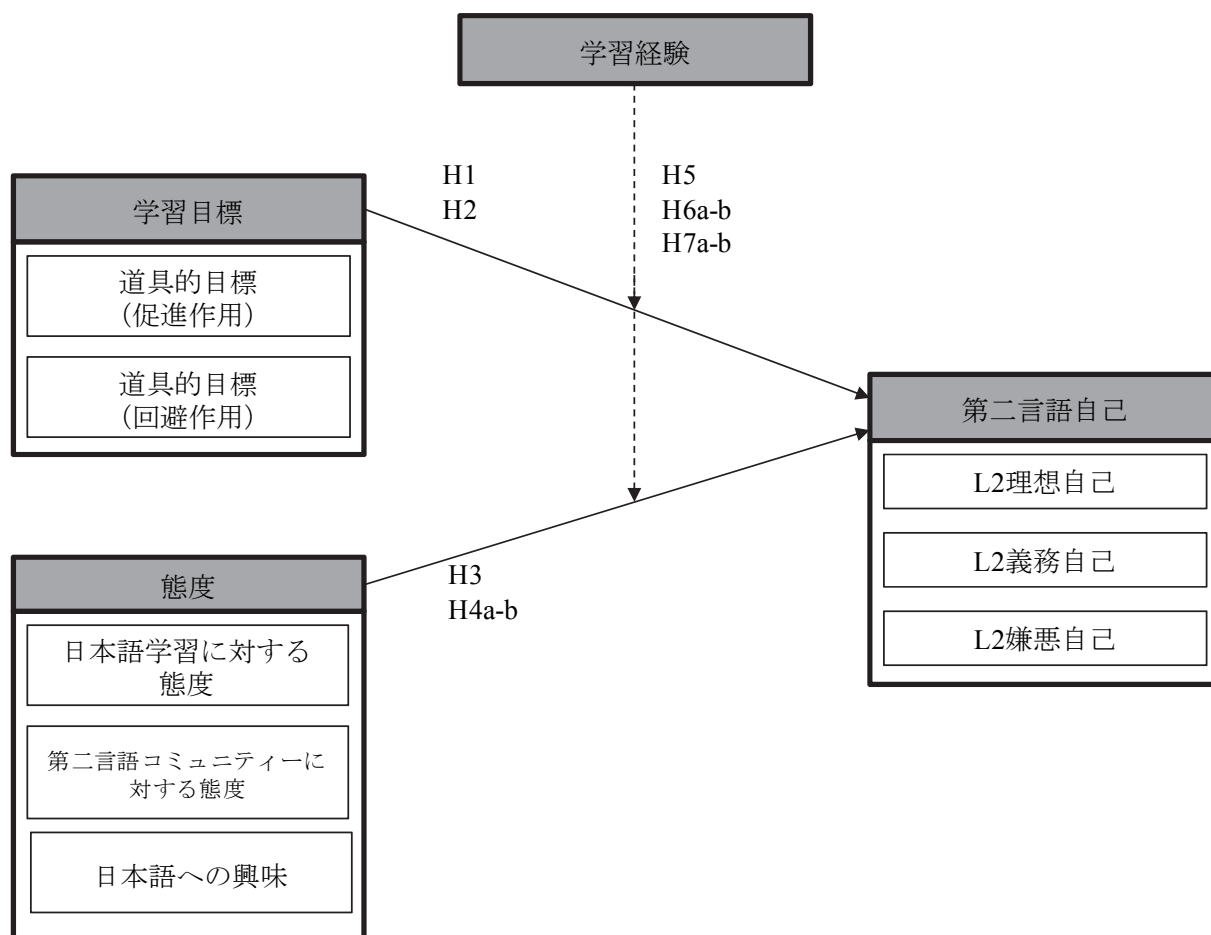


図 6. 1: 概念的枠組み：日本語学習目標・態度が第二言語自己に与える影響

### 6.2.2 態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）

態度とは、経験を通じて体系づけられた心理的・神経生理的な準備状態であるとされ、（Allport, 1935）情意的に学習行動を引き起こす先駆けとなるものであるとされる（Kormos et al., 2011）。第二言語習得分野において第二言語の教育的及び文化的側面に関わる態度が学習プロセス及びそのプロセスにおける動機づけに関わるとされる。本章では、「日本語学習に対する態度」「第二言語コミュニティに対する態度」及び「日本語への興味」を採用する（本研究で取り扱う態度に関する詳細な説明については、第5章 5.3.1 を参照）。

### 6.2.3. 第二言語自己 (L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己)

本研究における第二言語自己とは、Dörnyei (2005) が提唱する第二言語動機づけ自己システムの構成要因である L2 理想自己・L2 義務自己及び Markus & Nurius (1986) が提案する嫌悪自己の第二言語バージョンの L2 嫌悪自己である。L2 理想自己は学習者が理想とする第二言語使用者の将来像であるのに対し、L2 義務自己は他者や社会が学習者に要求するものに応えるためや否定的な結果から逃れるため持つべきであると学習者が考える資質や属性である。つまり、学習者が「なるべき」第二言語使用者像である。嫌悪自己は Markus & Nurius (1986) の「可能自己理論」に含まれる学習者がなりたくない、あるいは避けたいとする「恐れる自己」である。L2 理想自己が学習者を成功へと導くものであれば、L2 嫌悪自己が学習者を失敗から回避させるものである。そのため、L2 嫌悪自己も L2 理想自己と同様に学習者をガイドする明確な機能を果たすとされる (Dörnyei, 2005; 2009)。(第二言語動機づけ自己システム及び第二言語動機づけ自己については第 1 章、第 2 章及び本章の 6.1 で詳細に記述した)。

## 6.3 先行研究

目標 (goals) は達成したい成果や結果へと人間の行動を方向付けるものであり (Ford, 1992; Pervin, 1983)、動機づけられた行動を刺激し、その行動を方向付ける (Dörnyei & Ushioda, 2001)。学習目標は達成したい学習成果へと学習者を導くものであり、学習目標を持つことが、学習者を学習タスクに集中させる (Zimmerman, 2008)。それに加えて、目標は情意的な刺激 (emotional arousal) を与えることによって動機づけを促す (Ford, 1992)。こういった情意的な刺激は教育心理学の分野において学習から得られる内発的な楽しみ (intrinsic enjoyment)、あるいは態度として概念化される (Ajzen, 2005)。第二言語動機づけの研究においては、態度は学習行動を引き起こす情意的に先駆けとなるものであるとされる (Kormos et al., 2011)。

目標設定及び目標を行動へと導く機能を果たすものとして自己効力についての信念 self-efficacy beliefs (Bandura, 1986) 及び自己概念に関する信念 self-concept beliefs (Shavelson et al., 1976) を含む個人エージェンシー信念<sup>24</sup> (personal agency beliefs) が挙げられる (Kormos et al., 2011)。自己効力についての信念とは、与えられた学習タスクを達成する能力があるとする個人の信念であり、未来

---

<sup>24</sup> ここでのエージェンシーとは、自らの人生においてある程度のコントロールを発揮することである (Goddard et al., 2000)。つまり、目標を達成するための技術と環境が期待できるかについての個人の信念である。

志向を持つものであるのに対し、自己概念に関する信念とは、一般的な自己価値 (self-worth) 及び自尊心 (self-esteem) についての評価であり、過去の経験に基づくものである (Bong & Skaalvik, 2003)。第二言語動機づけ研究の分野においてこういった概念が注目を集めているのは Dörnyei (2005) が提唱する第二言語動機づけ自己システム理論である (Kormos et al., 2011)。

Dörnyei & Ushioda (2009) に掲載されている研究報告及びその他の研究 (例えば Kormos et al., 2011) において、第二言語・外国語としての英語学習環境における第二言語動機づけ自己システムが統計的に妥当か実証及び検証されている<sup>25</sup>。第二言語動機づけ自己システムを実証的に検証している研究は主にサウジアラビア・ハンガリー・日本・中国及びイランを対象に行われたものである (Al-Shehri, 2009; Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など)。これらの研究において、L2 理想自己がこれまで第二言語動機づけ研究において支配的な概念であった「統合性」と有意な相関関係にあること (Taguchi et al., 2009) や、L2 理想自己が統合性よりも動機づけの強い予測因子であること (Al-Shehri, 2009; Taguchi et al., 2009) が裏付けられた。よって、統合性を L2 理想自己として再解釈することが可能になる (Dörnyei, 2009)。さらに、Higgins (1987, 1998) の促進・回避の区別に基づく「促進作用を持つ道具性」及び「回避作用を持つ道具性」はそれぞれ L2 理想自己及び L2 義務自己に関連すること、またはこれら 2 つの道具性は互いに独立した概念であることが示唆された。従って、促進作用を持つ道具性と回避作用を持つ道具性が道具性の下位分類であり、異なるタイプであることが明らかにされた (Dörnyei, 2009)。以下これらの研究の代表的なものをさらに詳細に説明する。

Csizér & Kormos (2009) はハンガリーで外国語として英語を学ぶ中学生及び大学生を対象に第二言語動機づけ自己システムの実証を SEM (Structural Equation Modelling 構造方程式モデリング) を使用し試みた。この研究結果では、両方の学習者グループにおいて学習目標である「国際的志向 (International posture)」が L2 理想自己に関連した。国際的志向は知識志向 (Knowledge orientation) に関連した他 (Csizér & Kormos, 2009 はこれらの学習目標を道具的学習目標としている)、英語学習への興味や態度を表す第二言語学習経験の影響を受けた。「第二言語学習経験 (L2 learning experience)」に代表される英語学習への興味や態度が L2 理想自己に関連した。さらに、学習者グループ別に見てみると、中学生の場合は L2 義務自己と L2 理想自己との関連が有意であったが、大学生の場合は有意ではなかった。Csizér & Kormos (2009) は、これらの学習者グループにおいて L2 義務自己は L2 理想自己ほど重要ではないと結論づけた。

---

<sup>25</sup> 本研究では、第二言語動機づけ自己システムに関する量的及び実証的な先行研究のみに限定し論じる。

Csizer & Kormos (2009) の研究対象であった動機づけ要因と同様なもの<sup>26</sup>を採用し、チリで英語を学習する中学生・大学生及び若年層の社会人を対象に研究を実施した Kormos et al. (2011) は、目標や社会・状況的要因<sup>27</sup>を重ね合わせ、動機づけの構成要因間の相互作用を検討し、モデルを提供した。そのため、Kormos et al.はこのモデルを Dörnyei (2005) が提唱した第二言語動機づけ自己システム理論の拡張したモデルであると主張している。この研究では、全てのグループにおいて長期的な学習目標である国際的志向及び第二言語に対する態度である第二言語学習態度 (L2 learning attitude) が L2 理想自己に関連した。さらに、第二言語学習への態度が国際的志向に関連した。これとは別に、大学生及び社会人サンプルにおいて L2 義務自己が L2 理想自己に関連した。Kormos et al. (2011) はこの関連について詳細に触れていないが、Kim (2009) がカナダで第二言語として英語を学ぶ韓国人学習者 2 人を対象に行った質的研究の結果を基に、L2 理想自己と L2 義務自己が完全に正反対の立場にあるとは言いがたいとしている。両概念の相互関係についてはまだ明らかにされていないことが多く、Dörnyei & Ushioda (2009) によると、そこには外的影響がどの程度内在化されるかが関わっており、さらなる研究が必要である (p. 352)。この研究の結果は、南米地域においてリンガ・フランカ的な役割を果たすスペイン語のような言語が第一言語 (母語) であるチリのようなコンテキストにおいても英語がグローバル言語として学習者の憧れの対象であることを表面化しており、母語の民族言語的な活力 (ethno-linguistic vitality)<sup>28</sup>とは無関係に彼らの国際的なアイデンティティーはグローバル英語と結びついていることを示す。

Taguchi et al. (2009) は、日本、中国及びイランといったそれぞれ異なるアジアの地域で外国語としての英語を学習する者<sup>29</sup>を対象に第二言語動機づけ自己システムの実証を目指し、SEM を使用した研究を行った。3 つの地域での結果を示す総合モデルでは、学習目標である「促進作用を持つ道

---

<sup>26</sup> Csizer & Kormos (2009) では、「L2 学習経験 (L2 learning experience)」が採用されているが、Kormos et al. (2011) では、「L2 に対する態度 (L2 learning attitude)」が採用されている。

<sup>27</sup> 学習目標として「国際的志向」と「知識志向」を、社会・状況的要因として「両親による奨励 (Parental encouragement)」を採用している。

<sup>28</sup> Giles et al. (1977) によると、ある民族言語グループの客観的な活力 (バイタリティー) であり、経済状況、地理的集中及び政治的な代表などによって決まるとされる。この概念はある特定の民族グループの社会構造的な力を社会・経済的な活力及びそのグループが有するステータスやデモグラフィック的な活力を評価するために紹介されたものである (Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations <http://dx.doi.org/10.4135/9781412972017>)

<sup>29</sup> Taguchi et al. (2009) のサンプルは中学生・大学生・社会人を含めた 500 人からなるが、大学生のみを SEM による分析の比較対象として採用している。

具性」及び「回避作用を持つ道具性」はそれぞれ L2 理想自己及び L2 義務自己に関連した。第二言語文化及びコミュニティに対する態度 (Attitudes to L2 culture and community) は L2 理想自己に関連した。さらに、L2 理想自己は「英語学習に対する態度 Attitudes to learning English」に関連した。総合モデルでは、これまでの研究結果を裏付ける関連が確認されたが、それぞれの地域での結果を示すモデルでは異なる結果も報告された。第一に、これまでの第二言語動機づけ自己システム理論考案及びモデル実証過程においては、促進作用を持つ道具性は L2 理想自己に、回避作用を持つ道具性は L2 義務自己に関連することが主張されてきたが、中国やイランでは促進作用を持つ道具性は L2 義務自己にも関連する結果となった。さらに詳細に説明すると、中国では、促進作用を持つ道具性は L2 理想自己と L2 義務自己と同程度で相関したが、イランにおいては促進作用を持つ道具性と L2 義務自己の間に強い相関が確認された。第二に、第二言語文化及びコミュニティに対する態度と促進作用を持つ道具性の L2 理想自己への関連に関するものが挙げられる。中国やイランではこれらの 2 つの要因は同程度で L2 理想自己に関連したが、日本においては、第二言語文化及びコミュニティに対する態度・L2 理想自己間の相関は促進作用を持つ道具性・L2 理想自己間の相関の約二倍となった。Taguchi et al. (2009) は、ハンガリーでの研究結果が特定の地域に限定したものではなく、他の第二言語・外国語学習環境にも適用できるため、一般化することは可能であり、自らの研究結果に基づき、第二言語動機づけ自己システムを実証できると述べていると同時に、異なる文化的・教育的コンテキストにおいて異なる結果が生じることが把握できたとしている (p. 88)。この研究の結果によって、学習目標、態度そして第二言語自己の關係に地域特有の要因による差が生じる可能性があり得ることが浮き彫りになった。

これらの研究では、様々な地域において第二言語・外国語として英語を学ぶ学習者を対象に、彼らの第二言語自己と学習目標・態度及び動機づけ諸要因との關係について考察されている。それらの結果を踏まえると、促進作用を持つ道具的目標及び態度は L2 理想自己に、回避作用を持つ道具的目標は L2 義務自己に関連するとする結果が一般的に報告されている。しかし、Taguchi et al. (2009) のような異なる地域 (中国・日本・イラン) を対象にした研究においては、地域特有の要因による矛盾があることが確認できる。従って、①他の地域を対象に研究を行い、これらの研究結果が一般化できるのかを検証する必要がある。スリランカのようなこれまで第二言語動機づけ自己システム研究において対象にされてこなかった地域を対象に行う本研究では異なる結果が期待される。さらに、②これまでの研究においては第二言語・外国語としての英語学習者を対象に行った研究が圧倒的に多いが、外国語として日本語を学ぶ学習者の学習目標及び態度が彼らの第二言語自己に与える影響とは異なるものである可能性がある。それに加えて、③従来の研究では、L2 嫌悪自己に関する研究が十分に行われていないことが把握できる。学習者が理想として目指すのは L2 理想自

己であれば、彼らがなりたくない、または避けようとするのは L2 嫌悪自己である。人間の理想自己が嫌悪自己によって補完された、あるいは調和されたときに最も動機づけられるとされる (Oyserman & Markus, 1990)。本研究の対象者であるスリランカで外国語として日本語を学ぶ学習者の中でも「日本語が話せない人になりたくない、そのため一生懸命勉強している」や「日本語の試験に落ちたくない、それで頑張っている」と考える学習者もいると考えられる。これらの学習者にとって日本語を流暢に話し、操る能力を持つことは学校や大学での学業的な目的のみではなく、将来の職業的な目的の達成にも直接繋がる。前述したように、従来の研究において L2 理想自己及び L2 義務自己に関する研究はしばしば見られるが (Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など)、L2 嫌悪自己に関する研究は依然として少ない。Nakahira & Yashima (2012) は可能自己及び自己不一致理論に基づいた L2 自己に関する尺度を開発及び実証を試みる研究において、L2 嫌悪自己に関する尺度そのものさえ開発されてこなかったことに言及し、L2 嫌悪自己に関する研究が乏しいことを浮き彫りにしている。そこで、本章では、南アジアの地域であるスリランカの大学で外国語として日本語を学ぶ学習者を対象に研究を行うことによって先行研究のギャップを埋めることが期待される。

## 6.4 仮説の導出

### 6.4.1 主効果

#### 6.4.1.1 日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）が第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）に与える影響

促進作用を持つ道具的目標とは、将来の成功に関わる個人の目標であり (Taguchi et al., 2009)、学習に対する希望・抱負・向上・成熟・成果を含んだものである (Dörnyei, 2005; 2009)。こういった希望や抱負、向上及び成熟、成果といった目標の増加が学習者が学業的・職業的に成功したいとする必要性をもたらす。L2 理想自己とは、個人がなりたいと目指す、自由に第二言語を操ることの出来る流暢な第二言語使用者像である (Dörnyei, 2009)。日本語学習者が将来学業的・職業的な成功を希望することは、流暢な日本語使用者を目指すことである。学習者がこの理想の自己と現在の自己との間のギャップを埋めるため学習に多大な努力を注ぎ、積極的に取り組むことになる (Dörnyei, 2009)。つまり、流暢な日本語話者になりたいとする学習者が学習へ普段より努力を注ぎ、新たな知識や情報の獲得に取り組む。このように、努力が積み重なる結果として、促進作用を

持つ道具的目標は学習者を成功へと導く道標となり（Dörnyei, 2009）、学習者が比較的安易に L2 理想自己を実現すると考えられる。

**仮説 1 (H1)：**促進作用を持つ道具的目標は L2 理想自己にプラスの影響を与える。

回避作用を持つ道具的目標とは、失敗から逃れたいとする学習者の希望及び学習者が両親や家族などの他者や社会に対して抱く様々な任務や義務から生まれる目標である（Dörnyei, 2005; 2009）。つまり、日本語学習者として成功したいとする学習者の目標は他者によって外的に調整されており、義務や任務に縛られていることを示す。例えば、両親を失望させないため試験に不合格とならないように学習に励むことなどである。L2 理想自己というのは将来のための学習者自身のビジョンである（Dörnyei, 2009）。こういった他者によって外的に調整された目標が増加することは学習者が自身のためにビジョンを構築することに繋がらない（Dörnyei, 2009）。その場合、学習者が他者を喜ばせようとし学習を継続するため、日々の学習タスクを達成しようとし、学習に普段以上に努力を注ぐことはなく、新たな知識及び情報を獲得することもない（Grolnick & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000）。従って、目標が外的に調整されればされるほど、L2 理想自己を実現する可能性が低下すると考えられる。

**仮説 2 (H2)：**回避作用を持つ道具的目標が L2 理想自己にマイナスの影響を与える。

#### **6.4.1.2 態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティーに対する態度・日本語への興味）が第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）に与える影響**

日本語への興味が第二言語の様々な要素に対する内発的な興味を表す（Ajzen, 2005）。アンケート調査項目の「Q.43 私は会話の中での日本語の使用に関心を持っている」、「Q.44 私は日本語とシンハラ語間の語彙の相違点に興味を持っている」、「Q.45 私は日本語のリズムが好きだ」から浮き彫りになるように、ここでの日本語への興味は学習者の学習経験を基にしたものである。学習者が第二言語の諸要素に内発的な興味を持つと、彼らは第二言語を流暢に操ることを目指し（Kormos et al., 2011）、これまで以上に学習に集中し、第二言語の学習をさらに進めようとする（Zimmerman, 2008）。そのため、新たな知識や情報を探求する努力を重ねる。こういった努力が学習者を L2 理想自己へと導く。

**仮説 3 (H3)：**日本語への興味が L2 理想自己にプラスの影響を与える。

第二言語コミュニティに対する態度が第二言語文化及びコミュニティに対する好感を表す (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei, 2009)。こういった第二言語コミュニティに対する好感はアンケート調査の項目である「Q.46 私は日本へ旅行したい」、「Q.47 私は日本に住んでいる人々が好きだ」、「Q.48 私は日本人に会うのが好きだ」、「Q.49 私は日本人についてもっと知りたい」等に表面化されている。学習者が第二言語コミュニティに好感を持つと、第二言語を学習し、第二言語のネイティブ話者との交流を深めたいとする欲求が増幅する (Gardner & Lambert, 1972)。つまり、その言語の流暢な話者になりたいとする期待が膨らむ。第二言語の流暢な話者というのは L2 理想自己である。さらに、第二言語コミュニティのメンバーとは、学習者が持つ L2 理想自己像に最も近い現実的な見本である (Dörnyei, 2005; 2009)。第二言語話者と積極的かつ充実した交流を行うために、第二言語を修練する必要がある。そのため、学習者が学習へ積極的に取り組み、努力を積み重ねることにより L2 理想自己に迫り着く可能性が高くなる。

**仮説 4a (H4a) :** 第二言語コミュニティに対する態度が L2 理想自己にプラスの影響を与える。

第二言語コミュニティに対する態度は彼らに対する好意的及び友好的な気持ちであり、(Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei, 2009) 彼らのようになりたいとする学習者の欲求も表す (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei, 2009)。こういった好意的及び友好的態度が深まることによって第二言語コミュニティへの学習者の魅力及び好感が刺激され、そのコミュニティからインスピレーションを受けることによって、学習者が彼らを真似しようとすると考えられる。第二言語コミュニティとは、学習者が想像する L2 理想自己に最も近い現実的な存在である (Dörnyei, 2009) ため、こういった彼らの真似や彼らからのインスピレーションによって、学習者が日本語の習熟を実現することはできないとする恐怖感から逃れることができると考えられる。従って、第二言語コミュニティに対する態度が良好になればなるほど学習者が L2 嫌悪自己から逃れる可能性が高まる。

**仮説 4b (H4b) :** 第二言語コミュニティに対する態度が L2 嫌悪自己にマイナスの影響を与える。

## 6.4.2 調整効果

### 6.4.2.1 日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）が第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）に与える影響

促進作用を持つ道具的目標は将来に対する成功への希望・抱負・成熟及び成功を代表する (Dörnyei, 2005; 2009)。学習経験が増加すればするほど、学習者が自然に学業的・職業的な成功を

目指そうとする欲求が高まると考えられる（Ushioda, 1998）。そういった学業的・職業的成功を達成するために学習者が学習へ積極的に取り組み、多大な努力を注ぎ、新たな知識や情報の獲得を心がけ、そのため努力する（Kormos et al., 2011）。学習者のこういった努力によって日本語を流暢に操ることができる L2 理想自己に辿り着くことができると思われる。

**仮説 5 (H5)**：学習経験が増加すればするほど、促進作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになる。

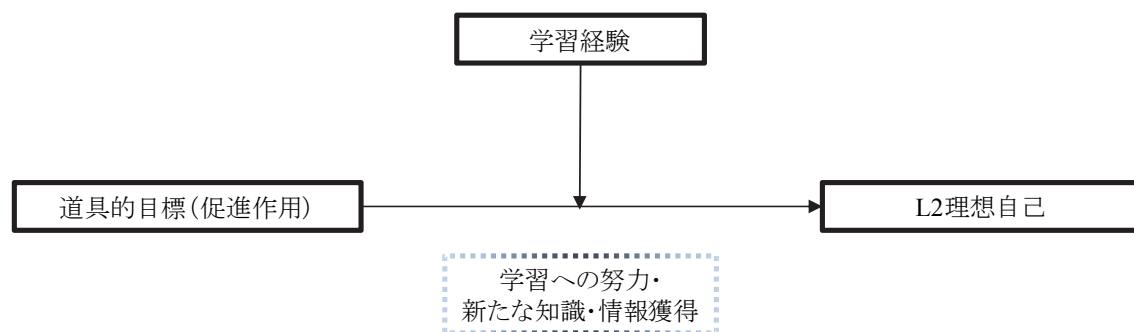


図6.2：促進作用を持つ道具的目標・L2理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果

回避作用を持つ道具的目標は安全・責任・義務に関するものであり、第二言語学習者としての成功に関する外的に調整された目標を表す（Dörnyei, 2005; 2009）。従来の研究では、こういった外的に調整された目標は、個人のための他者のビジョンを代表する L2 義務自己に関連した（Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei, 2009; Kormos et al., 2011; Taguchi et al., 2009）が、学習経験が増加すればするほど、学習者が日本語に関するさらなる知識や情報を獲得する（Kormos et al., 2011）。学習に長期的に取り組むことによって、その学習タスクから新たな内発的な楽しみを得ることが可能になり（Deci & Ryan, 1985）、日本語学習の有用性に関わる認識が高まる。従って、初期では外的に調整されていた目標が学習経験の増加と共にある程度内在化されると考えられる。こういった学習経験の増加に伴う学習目標の内在化が L2 理想自己を実現可能にすると考えられる。

**仮説 6a (H6a)**：学習経験が増加するにつれ、回避作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになる。

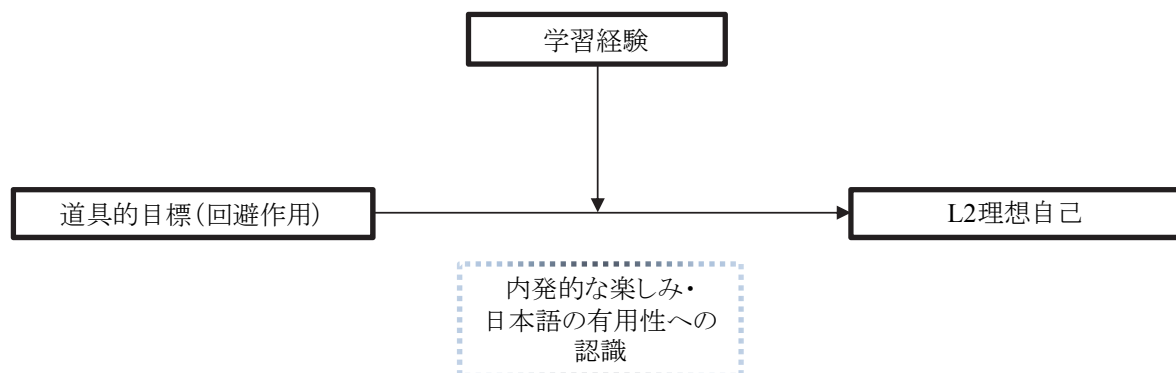


図6.3：回避作用を持つ道具的目標・L2理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果

家族や社会的な義務に縛られ、家族を喜ばせるためや、予想できる否定的な結果から逃れるため第二言語を学ぶ回避作用を持つ道具的目標が高まると、自身の両親や家族への恩返しとして否定的な結果から逃れようとする (Dörnyei, 2009)。学習経験が増すにつれ、こういった義務感、恩返しや失敗から逃れようとする気持ちがさらに向上すると考えられる。スリランカでは学習者が家族や社会から独立した存在ではなく、学習者の学習過程と両親及び家族が大きく関わっている。特に、大学教育はよりよい就職のチャンスをもたらすものとして社会的に見なされている。学習者も長い間自分の学習過程を支援してきた家族及び他者への感謝の気持ちを表す方法としてよい就職を目指し、彼らへの恩返しを希望する。このため、学習経験が増加することによって、回避作用を持つ道具的目標と L2 義務自己間の関係がプラスになると考えられる。

**仮説 6b (H6b)**：学習経験が増すにつれ回避作用を持つ道具的目標と L2 義務自己間の関係がプラスになる。

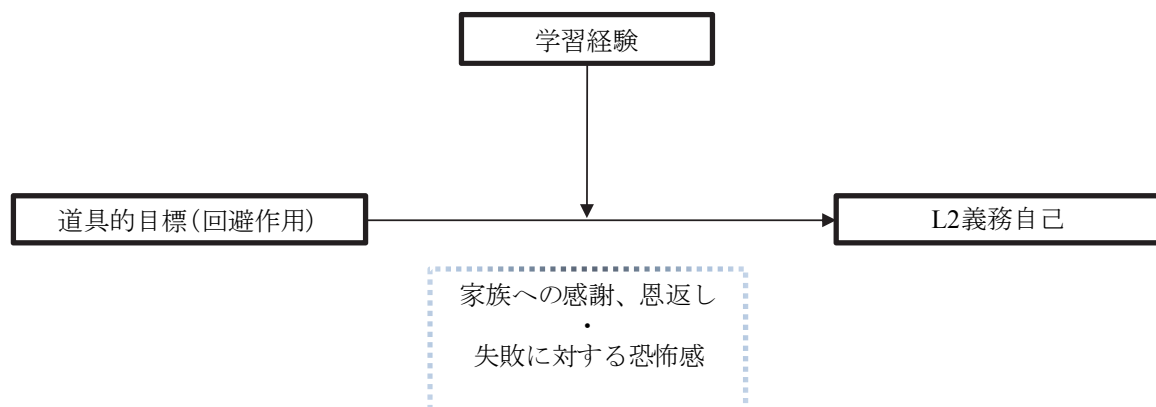


図6.4：回避作用を持つ道具的目標・L2義務自己間の関係に対する学習経験による調整効果

#### 6.4.2.2 態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）が第二言語自己（L2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己）に与える影響

第二言語コミュニティは学習者の持つL2理想自己像に最も近い存在である（Dörnyei, 2009）。学習経験が増すにつれ、スリランカでの外国語としての日本語教育の環境的な状況（ネイティブとの交流機会や生教材との接触が少ない、実際に日本語が使用できる場面が少ないなど）から考慮すると、L2理想自己に代表される日本語のネイティブレベルに辿り着くことが困難であることが現実であると学習者が実感するようになる（Yashima, 2009）。そのため、学習者が今まで自身が理想として期待していた日本語のレベルを実現することが困難であることを理解し、それまで持っていたネイティブ日本語話者への憧れや高い期待は現地の日本語の先生、あるいは先輩及び自分より日本語が流暢に使用できるクラスメートへとその憧れの対象が移動する（Murphy & Arai, 2001; Yashima 2009）。この段階で、学習者がネイティブ日本語話者を真似することを諦めるため、彼らに対する魅力やインスピレーションも徐々に消えてしまうと考えられる。従って、学習者がL2理想自己を達成することが困難になる。

**仮説 7a (H7a)：**学習経験が増すにつれ、第二言語コミュニティに対する態度とL2理想自己間の関係がマイナスになる。

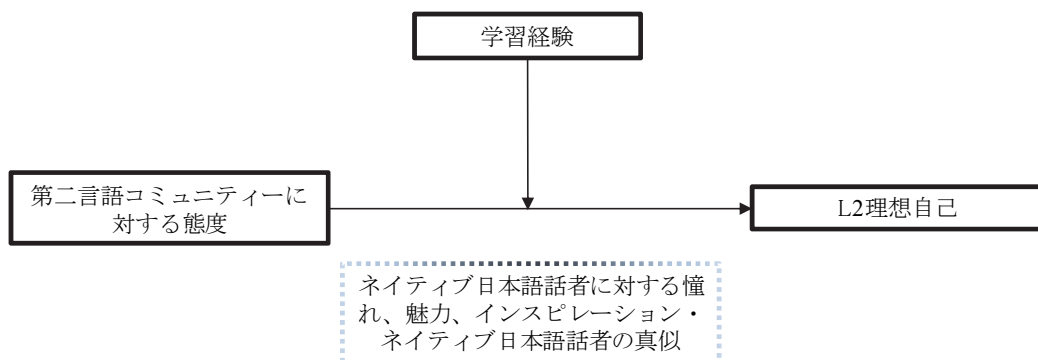


図6.5： 第二言語コミュニティに対する態度・L2理想自己間の関係に対する学習経験による調整効果

第二言語コミュニティに対する態度とは、ネイティブ話者への好感及び友好的な気持ちであり（Gardner & Lambert, 1959）、学習者が理想としてこれらのネイティブ話者に近づきたいことを目指している（Dörnyei, 2009）。学習経験が増加するに伴い、失敗への学習者の危機感も高まると思われる。さらに、学習経験が増加すると、ネイティブ話者の真似や彼らへの憧れが日本語学習を失敗から逃れられないことを学習者が痛感すると考えられる（仮説 7a で説明したスリランカでの日本語教育環境の諸事情による）。従って、学習経験が増加するにつれて、第二言語コミュニティと L2 嫌悪自己との関係がプラスになると予測される。

**仮説 7b (H7b)：** 学習経験が増えれば増えるほど第二言語コミュニティに対する態度と L2 嫌悪自己間の関係はプラスになる。

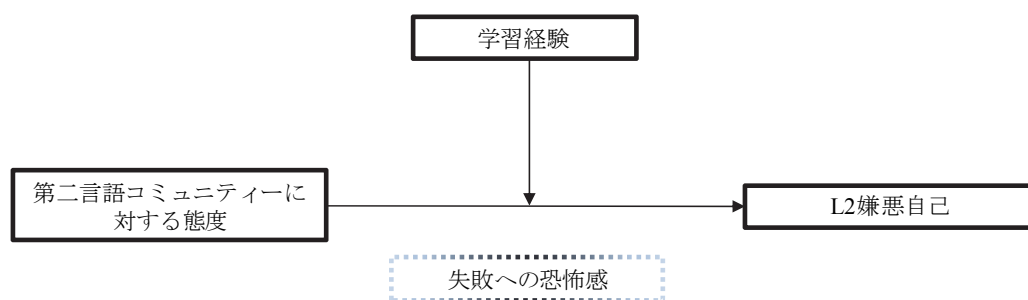


図6.6： 第二言語コミュニティに対する態度・L2嫌悪自己間の関係に対する学習経験による調整効果

## 6.5 研究方法

上記の仮説を検証するために、先行研究を参考に（Nakahira & Yashima, 2012; Taguchi et al., 2009）新たなアンケートを作成した。アンケート作成の際に内容や表現に多少の修正を加えた。2014 年 10

月から 11 月にかけてスリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語主専攻者を対象にアンケート調査を実施し、160 名から有効回答を得た。重回帰分析に先立ってクロンバックアルファ（Cronbach  $\alpha$ ）及び Average Variance Extracted（AVE）によってデータの妥当性及び信頼性を確認し、信頼性の確認がとれたデータのみを分析に使用した。コントロール変数として被験者の属性要因である「年齢」を採用した（研究及び分析方法の詳細は第 3 章 3.1 及び 3.2 を参照）。

## 6.6 分析結果

### 6.6.1 主効果

仮説を検証するため 3 つの重回帰分析を行った。まず、①日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）及び態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）を独立変数、L2 理想自己を従属変数として採用した。次に、②日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）及び態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）を独立変数、L2 義務自己を従属変数として使用した。そして、③日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）及び態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）を独立変数、L2 嫌悪自己を従属変数として取り入れた。独立変数の道具的学習目標（促進作用・回避作用）と態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）は従属変数の L2 理想自己を 32.1%、L2 義務自己を 29.5%、L2 嫌悪自己を 34.3%説明している。重回帰分析の結果、以下の効果が確認された（表 6.1 を参照）。日本語学習目標が第二言語自己に与える影響を検討した仮説 1（H1）及び仮説 2（H2）では、促進作用を持つ道具的目標は L2 理想自己に対しプラスの影響を与えていた。そのため、仮説 1（H1）は立証された。回避作用を持つ道具的目標は L2 理想自己にマイナスの影響を与えていたため、仮説 2（H2）は裏付けられた。

態度が第二言語自己に与える影響に関するものである仮説 3（H3）、仮説 4a（H4a）及び 4b（H4b）に関して、日本語への興味は L2 理想自己にプラスの影響を与えたほか、第二言語コミュニティに対する態度が L2 理想自己にプラスの影響を与えたため、仮説 3（H3）及び仮説 4a（H4a）が支持された。さらに、第二言語コミュニティに対する態度が L2 嫌悪自己にマイナスの影響を与えたため、仮説 4b（H4b）が立証された。

表 6.1 : 日本語学習目標及び態度が第二言語自己に与える影響

| 独立変数                     | 従属変数<br>第二言語自己       |                     |                     | 仮説                |
|--------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
|                          | L2理想<br>自己           | L2義務<br>自己          | L2嫌悪<br>自己          |                   |
| 主効果                      |                      |                     |                     |                   |
| 学習目標                     |                      |                     |                     |                   |
| 道具的目標（促進作用）              | 0.419 <sup>*</sup>   | 0.613               | 0.359               | H1 (+)            |
| 道具的目標（回避作用）              | -0.664 <sup>**</sup> | -0.347              | -0.069              | H2 (-)            |
| 態度                       |                      |                     |                     |                   |
| 日本語学習への態度                | -0.054               | -0.254              | -0.003              |                   |
| 日本語への興味                  | 0.834 <sup>**</sup>  | 0.142               | 0.473               | H3 (+)            |
| 第二言語コミュニティー              | 0.544 <sup>*</sup>   | 0.068               | -0.743 <sup>*</sup> | H4a (+) / H4b (-) |
| 学習経験                     | 0.039                | -0.069              | 0.052               |                   |
| 調整効果                     |                      |                     |                     |                   |
| 学習経験 * 道具的目標（促進作用）       | 0.115 <sup>**</sup>  | -0.083              | -0.080              | H5 (+)            |
| 学習経験 * 道具的目標（回避作用）       | 0.125 <sup>**</sup>  | 0.103 <sup>**</sup> | 0.026               | H6a (+) / H6b (+) |
| 学習経験 * 日本語学習への態度         | 0.027                | 0.047               | 0.020               |                   |
| 学習経験 * 日本語への興味           | -0.077               | -0.008              | -0.032              |                   |
| 学習経験 * 第二言語コミュニティー       | -0.092 <sup>*</sup>  | -0.057              | 0.134 <sup>**</sup> | H7a (-) / H7b (+) |
| Model fit R <sup>2</sup> | 0.321                | 0.295               | 0.343               |                   |

注: 重回帰分析

<sup>†</sup>  $p < 0.1$ ; <sup>\*</sup>  $p < 0.05$ ; <sup>\*\*</sup>  $p < 0.01$ ; <sup>\*\*\*</sup>  $p < 0.001$ . サンプル: 大学生160名

コントロール変数: 年齢

灰色塗りつぶしは仮定された効果を表す。

### 6.6.2 調整効果

日本語学習目標（促進作用を持つ道具的目標・回避作用を持つ道具的目標）及び態度（日本語学習に対する態度・第二言語コミュニティに対する態度・日本語への興味）を独立変数、第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）を従属変数、学習経験を調整変数（moderating variable）として採用し重回帰分析にかけた結果、以下の効果が確認された。仮説 5（H5）、6a（H6a）、6b（H6b）は学習経験が増加するにつれ日本語学習目標と第二言語自己間の関係がどうなるかについて検証するものである。学習経験が増加するにつれ促進作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関連性がプラスになるとする仮説 5（H5）が支持された。学習経験が増加すればするほど回避作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになる結果となった。従って、仮説 6a（H6a）は立証された。さらに、学習経験が増加すればするほど回避作用を持つ道具的目標と L2 義務自己間の関係がプラスになる結果となったため、仮説 6b（H6b）が裏付けられた。

仮説 7a（H7a）及び 7b（H7b）は学習経験が増加するにつれ態度と第二言語自己間の関連がどうなるかについて検証するものである。学習経験が増加するにつれ、第二言語コミュニティに対する態度と L2 理想自己間の関係はマイナスになる結果となったため、仮説 7a（H7a）が支持された。学習経験が増加すればするほど第二言語コミュニティに対する態度と L2 嫌悪自己間の関係はプラスになる結果となった。そのため、仮説 7b（H7b）は立証された。

### 6.7 考察

重回帰分析の結果、スリランカというコンテキストにおいて大学で日本語を学ぶ学習者の日本語学習目標及び態度が第二言語自己に様々な影響を与えることが確認できた。以下、その影響の特徴及びその背景について考察する。

第一に、L2 理想自己である。データ分析の結果、スリランカ人日本語学習者の場合、促進作用を持つ道具的目標が L2 理想自己の実現に関わっていることが示唆された（仮説 1）。加えて、学習経験が増えるにつれ促進作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになった（仮説 5）。これまでの第二言語動機づけ自己システムに関わる先行研究において第二言語・外国語として英語を学ぶ学習者の場合も、同様の結果が報告されている（Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei, 2005; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009）が、これは英語以外の言語である日本語を外国語とする学習者をスリランカというこれまで第二言語動機づけ自己システム研究において取り上げられてこなかった地域を対象に、促進作用を持つ道具的目標が L2 理想自己に与える影響を探る初めての試みであるため、新たな結果として位置付けられる。本研究における L2 理想自己とは、進学

(Q.50) ・将来の就職 (Q.51) ・日本での生活においてネイティブ日本人と円滑なコミュニケーションを図ること (Q.52) ・ネイティブ日本人並みの会話力及び日本語の運用能力 (Q.53、54) ・日本語が必要な将来の計画 (Q.55) などといった進学及び就職を基にした将来の計画に関わる自己である。これらのアンケート項目が反映しているように、いわゆる「国際語」とされる英語はスリランカにおいても実用価値が高く、権威的な位置にあり、それに対し日本語の位置は外国語に過ぎないのだが、大学での日本語学習者の将来の L2 理想自己への道標は日本語といった「新たな言語」<sup>30</sup>に関連していることが明確である。言い換えれば、彼らの将来の計画が日本語といった外国語と密接に結びついているということである。その理由として、高等教育機関における日本語学習者数がそれほど多くない<sup>31</sup>ことがあり、日本語学習者ではない一般の人文系の大学生よりも日本語に関連した就職や進学機会がはるかに多いと思込んでいることがあると考えられる<sup>32</sup>。スリランカでは、第二言語である英語の堪能さが進学及び就職において必須であり、日本語学習者に関しては、日本語力が英語力に加算する形で求められている<sup>33</sup>と考えられる。そのため、日本語の堪能さが彼らの雇用され得る能力（可能性）をさらに高めるものとして見なされている。彼らの国際的アイデンティティーは日本語、またはアジアの先進国である日本と結びついていると言えよう。または、学習経験が増えるにつれ促進作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになっているのも、6.4.2.1.調整効果仮説 5 の導出で述べたように、学年が進むにつれ学習者が将来の成功を目指し日本語学習に普段以上に努力を注ぎ、新たな知識や情報を獲得しようとするためであると思われる。

一方、回避作用を持つ道具的目標は L2 理想自己にマイナスの影響を与えるとする主効果が確認された（仮説 2）。従来の研究では、回避作用を持つ道具的目標は L2 義務自己にプラスの影響を与えていたが、本章ではそういった効果が確認できなかった。しかし、調整効果では、学習経験の増加とともに回避作用を持つ道具的目標と L2 理想自己間の関係がプラスになっていることが示唆された（仮説 6a）。従って、スリランカ人大学生の場合は促進作用を持つ道具的目標と回避作用を持つ道具的目標といった両方の学習目標が L2 理想自己の実現に関わっていることが明らかになった。学習

<sup>30</sup> スリランカの教育制度において英語が小学校から教えられており、必修科目である。それに対し、日本語が中学校（上＝10・11 年生）から開始され、選択科目であり、その導入の時期が異なる。

<sup>31</sup> 高等教育機関での学習者数は 275 人であり、全体の 7.5%を占めている。中等教育機関では 1,904 人、スリランカ全体において 3,665 人の学習者が日本語を学習している（国際交流基金 2013）。

<sup>32</sup> しかし現状では、卒業後の就職が課題であり、日本語関連就職はそれほど多くないことが指摘されている（国際交流基金 2013; de Silva 2012; 2014）。

<sup>33</sup> 日本語主専攻者に関しても、大学入学から卒業まで英語の授業が準備されており、就職向けのトレーニングなども受けられる。

経験の増加というのは、学習タスクに長期的に取り組むことであり、今まで日本語学習に対し外的に調整されていた回避作用を持つ道具的目標を持っていた学習者でも、そのタスクに継続的に取り組むことによって、学習活動において内発的な楽しみを得、将来における日本語学習の価値について改めて実感することになると考えられる。そこで、彼らが将来の成功を日本語と結びつけることになるだろう。その背後に以下のようなことがあると考えられる。①前述したように、日本語が新たな科目、または日本語学習者が「珍しい」と見なす考え方が学習者の間のみではなく、社会的にも存在していることや (de Silva, 2012)、日本語学習を通して海外（特に日本で）就職のチャンスが獲得できる、国内においても日系企業及び外交関連機関で就職機会を獲得するチャンスが高まるとする認識がその裏にあると思われる。非日本語学習者である一般の人文系の卒業生よりも少数であるため、就職及び進学において競争率が低いとする意識もその中に潜んでいるだろう。②さらに、スリランカでは、近年（2009 年の内戦終結以降）観光及びその関連産業が著しく発展を遂げており、そういった経済・社会的な変化が間接的に絡んでくることも考えられる。こうしたことを踏まえると、スリランカ人大学生の場合は、その焦点に関係なく、促進・回避作用を持つ道具的目標の両種類とも L2 理想自己の実現に関わるため、教育関係者、特に、学習者と最も緊密に行動する教師がこれらの学習目標を促す必要がある。特に、学年が進むにつれ、学習者が外的に調整された目標を持ち日本語学習を継続していても、その学習タスクから内発的な楽しみを得ているため、教師が日々の学習タスクを設定する際に、学習者の内発的な興味を促すような授業を計画し実行する必要がある。さらに、継続的に日本語学習に励む長期的なプロセスにおいて、学習者が学習目標を失わないよう、家族及び教師を含む重要な他者が常にアドバイスやカウンセリングを行うことが役立つだろう。これまで、外的に調整された外発的な学習目標は内発的な学習目標ほど重要視されてこなかったが、Ushioda (2008) 及び Deci & Ryan (2000) が指摘するように、ある種の外的に調整された目標が学習プロセス及び学習動機づけに肯定的な影響を与え、効果的に働くことがあるため、決して軽視することはできないと言える。

日本語への興味及び第二言語コミュニティに対する態度といった態度側面は L2 理想自己にプラスの影響を与えており（仮説 3、仮説 4a）、これらの態度側面がスリランカ人大学生の場合は L2 理想自己の実現に関わることを示している。しかし、日本語学習経験が増加するにつれ第二言語コミュニティに対する態度と L2 理想自己間の関係がマイナスになった（仮説 7a）。これは学習経験の増加と共に学習者が第二言語コミュニティに対し嫌気を持つようになるというよりも、むしろ彼らの想像において第二言語コミュニティから遠ざかるようになることであると推測できる。この結果は日本語のような限られた地域においてしか使用されない言語の習得の際に、教室のみに限定された指導が主導型の外国語教育環境に特有の問題を浮き彫りにしているだろう。まず、①スリ

ランカは身の回りの環境に日本語が使用されていない外国語教育環境であるため、学習者が実際に日本語に触れ、実用的に日本語が使用できる場面は非常に限られていることが挙げられる。スリランカにおける日本語教育に関する先行研究においてもこういった日本語の実用性の低さについて言及されている（井上 1999; 今井 2003; 国際交流基金 2009）。特に、大学の教室以外に日本語を実用的に使用する場面が非常に限定されている。また、日本語関連生教材（CD、DVD、ビデオ、新聞、雑誌など）を自由に入手することは出来ない。例えば、東南アジアなどの地域では、いわゆる「クール・ジャパン」の代表要因であるマンガやアニメが流行しており（国際交流基金 2013）、学習者がこれらを自由に手に入れることはできるが、スリランカでは、書店・販売店または図書館においてこういったものが置かれていないため、入手することが困難である。大学の日本語科では、これらが多少揃えられているが、十分であるとは言いがたい。学習者側からも積極的にこのような教材を自主的に借り、参考にしようとする動きもそれほど活発的ではあるとは言えない。その背景に、漢字の難しさや学習者が持つ試験志向（教室で使用するテキストのみを勉強していれば試験に合格できるので、それで結構であるとする考え方）があると推測できる。近年では、インターネットが普及しており、世界中においてインターネットを外国語学習に活用する動きは見られるが、スリランカにおいてこの傾向が満足できる程度にあるとは言いがたい。インターネットの使用はまだまだ普及しておらず<sup>34</sup>、さらに、インターネットにアクセスできてもそのスピードの問題などにより、日本語のマンガ・アニメ・ドラマ・映画などを鑑賞することが極めて難しい。大学においても授業で利用できる視聴覚室はあるが、学習者が自由にマルチメディア教材にアクセスできる場所や必要な設備が整備されていないのは現状である。次に、②ネイティブ日本語教師に関する諸問題である。調査を行ったケラニヤ大学において国際交流基金派遣専門家及び日本人ボランティアの教師 3 名がスリランカ人教師と伴に授業を担当しているが、サバラガムワ大学においてスリランカ人教師以外に JICA 派遣ボランティアのネイティブ教師が 1 名しか就任していない。特に、後者のサバラガムワ大学において学習者数に対してこの人数が十分とは言えない。さらに、これらのボランティア教師の任務期間が 1 から 2 年と定まっているため、教師は頻繁に交代することが事実である。それぞれの教師の教え方や人格が違うため、学習者がようやく教師に慣れてきた時点で交代されることによって、特にネイティブ日本人教師と接触経験が少ない大学に入学したばかりの 1 年生の間では不安や混乱を招くと思われる。さらに、③多くの場合大人数のクラスが一般的であるため、一人一人の学習者のニーズに応えることが難しい。特に、コミュニケーション及び実用的な活動において一人一人の学習者がその活動に十分に参加できる仕組みがとられていない。大学の授業運用上では少人数

<sup>34</sup> International Telecommunication Union による 2014 年の統計では、スリランカでのインターネット使用は 25.8%に留まっている（<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>）。

のクラスを構成するのも困難ではあることが事実であると思われるが、少なくとも既述した活動形式のクラスに関しては少人数のクラスを設けることが非常に望ましいであろう。学習者側を考えても、全員が国家試験の A レベル試験において日本語科目を合格し、高得点を取得した上で大学に入学するが、全員が同様なレベルにいるとは考えにくいし、学年が進むにつれてこの差がさらに拡大していく恐れも否定できない。さらに、こういった活動形式のクラスでは、グループ・ワークがメインであり、その多くの場合大抵同一のグループの中で比較的日本語のレベルが高い学習者が主導権を握ることが頻繁に見られ、他の学習者もこういった日本語のレベルが高い学習者に活動を任せてしまう傾向が見られる。特に、日本での留学経験を持つ学習者<sup>35</sup>がこういった活動において主役を演じることが多い。そのため、グループ活動に対する学習者の態度や認識も改善する必要があると考えられる。このような傾向については、教師がグループ全体の学習者が活動に積極的に取り組んでいるかどうかを確認し、グループ・ワークをより適切かつ緊密にモニタリングする必要性を促す。従って、日本語教育に関わるカリキュラム、スケジュール及び方針作りに際してネイティブ話者との交流機会や生教材を使用した授業を導入し、日本語学習をいかに効率的に進めるのかを考慮に入れる必要があると言えよう。

第二に、L2 義務自己である。従来の研究では、回避作用を持つ道具的目標は L2 義務自己にプラスの影響を与える結果が報告されている (Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei, 2005; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009)。本章の主効果では、同様の結果は確認できなかったが、学習経験の増加とともにこの効果が有意となった。つまり、学習経験が増加すればするほど回避作用を持つ道具的目標と L2 義務自己間の関係がプラスになった(仮説 6b)。学習経験が増えるにつれ学習者は学習を修了し社会人として社会に進出する準備を開始することになる。教育的要件や家族及び社会的な義務や責任、または失敗に対する社会的認識などに縛られる学習者は重要な他者の希望や願望に応え将来の失敗から逃れようとする。スリランカでは、中国とイラン (Taguchi et al., 2009) を含む多くのアジアの国々と同じく、家族や親戚などとの関係性が強く、特に家族が自分自身のため様々なことを犠牲にしてきたとする認識が高い。その背景に、スリランカでは少数の大学しか存在しておらず<sup>36</sup>、教育制度上では大学教育が受けられる学習者の数が非常に少ないことがある<sup>37</sup>。さら

---

<sup>35</sup> 日研究生及び交換留学制度による長期留学 (1 年未満)・国際交流基金の短期研修 (2 週間程度) などのプログラムにおいて、少数の学習者が主に 2 学年時点で留学機会を得る。

<sup>36</sup> スリランカにおける大学が全て国立であり、その数はわずか 14 校のみである (University Grants Commission of Sri Lanka, 2014)。

<sup>37</sup> 2012 年の統計では、大学に入学できたのは A レベル試験受験者のうち 10.5%である (University Grants Commission of Sri Lanka, 2014)。

に、大学教育といった教育上での最大のハードルを越えた学習者に対する両親・家族及び社会の期待も高い。こういったことが絡み合い、学習経験が増えるにつれ回避作用を持つ道具的目標と L2 義務自己間の関係がプラスになり、L2 義務自己が実現可能になると考えられる。大学での学習経験が増えると学習者の社会人生活、つまり就職や進学及び安定した生活への家族や社会の期待も高くなるだろう。これが上述の結果の裏にあると言えよう。

そして、第三に、L2 嫌悪自己である。第二言語コミュニティに対する態度が L2 嫌悪自己にマイナスの影響を与えた一方、学習経験が増加するにつれこの効果がプラスになった（仮説 4b、仮説 7b）。換言すると、学習経験が増加するにつれ、第二言語コミュニティに対する態度と L2 嫌悪自己間の関係がプラスになった。この結果も上述したスリランカにおける外国語としての日本語教育環境の諸問題から発生する傾向であると言えよう。つまり、学習経験の増加が第二言語コミュニティは学習者から相当離れていることを実感させ、外国語学習環境において第二言語コミュニティへの好感が「なりたくない自己」から学習者を遠ざけてくれないことを示唆していると考えられる。

## 6.8 終わりに

本章では、これまで対象とされてこなかった外国語として日本語を学ぶスリランカ人大学生の学習目標及び態度が彼らの第二言語自己とどのような関連を持つのかを検討した。特に、学習者の持つ学習経験を調整変数として採用することによって、これまで第二言語・外国語として英語を学ぶ学習者を中心に検討されてきた学習目標及び態度・第二言語自己間の関係に関する研究をさらに拡大し、学習が進むにつれ学習者が持つ学習目標や態度が彼らの第二言語自己とどのような関連を持つのかを検討することができた。

本章の結果を以下のようにまとめることができる。まず、①促進作用を持つ道具的目標は L2 理想自己の実現に関わることである。これは第二言語・外国語としての英語を対象に行った先行研究の結果と一致するが、外国語としての日本語を対象にした研究が乏しいため、新たな結果である。次に、②本来の結果と異なり、焦点に関係なく促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標といった両方の学習目標が L2 理想自己に関わることである。③日本語への興味及び第二言語コミュニティに対する態度は L2 理想自己にプラスの影響を与えたが、学習経験の増加と共に第二言語コミュニティに対する態度・L2 理想自己間の関係はマイナスになることが明らかになった。この結果はスリランカの外国語学習環境に特有の問題を表面化していることが見てとれる。さらに、④従来の研究において回避作用を持つ道具的目標は L2 義務自己に関連したが、本章の結果ではそう

いった効果が確認できなかった。しかし、学習経験が増えるにつれてこの関係がプラスになった。そして、⑤いずれの学習目標も L2 嫌悪自己へ影響を与えておらず、L2 嫌悪自己に関わるのは態度のみであることが示唆された。L2 嫌悪自己に影響を与えたのは、第二言語コミュニティに対する態度のみで、主効果においてマイナスの影響を与えた一方、調整効果（学習経験の増加と共に）では、この影響はプラスになった。これらもスリランカの外国語学習環境に特有の問題を浮き彫りにしていることを示唆した。

今回の結果では、日本語学習に対する態度がいずれの第二言語自己にも関連しなかったのは予想外の結果であった。Csizér & Kormos (2009) は、大学生の場合は若年層（例えば、高校生や中学生）に比べると、自己概念がより発達しており、より強いため、学習状況における経験から生まれる第二言語学習への態度が否定的であっても、埋め合わせることができるため、それほど重要ではない可能性があると述べている。今後さらなる研究を重ね、改めて日本語学習に対する態度の効果を検証する必要がある。さらに、動機づけにおいて重要であると考えられる L2 嫌悪自己について理解を深めるため、特に、学習目標との関連はどのようなものなのかを詳細に検討する必要があるが、それは今後の課題にしたい。

# 第 7 章

第二言語自己が

動機づけられた学習行動・学習への努力

及び学習成果に与える影響

## 第7章 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響

### 7.1 はじめに

第二言語及び外国語習得過程における動機づけプロセスにおいて「動機づけられた学習行動・学習への努力」は重要な要因であり、Kormos et al. (2011) が指摘するように、この要因を考慮に入れない動機づけモデルは不完全である。彼らによると、第二言語習得分野において動機づけられた学習行動・学習への努力と呼ばれる要因は教育心理学では「volition」と呼ばれる。Volition とは、学習の際に学習者を人的・環境的注意散漫から脱出させ、努力や集中力の維持をサポートする動的な心理的コントロールシステムである (Corno, 1993)。Dörnyei (2005) は、動機づけられた学習行動・学習への努力を学習成果 (Learning achievement) に先立つ極めて重要な要因の 1 つとして位置づけている。Dörnyei (2005) が提案した第二言語動機づけ自己システムを検証する研究において、動機づけられた学習行動・学習への努力と学習目標・態度・第二言語自己 (L2 理想自己・L2 義務自己) などを含む第二言語・外国語学習に関わる様々な要因との関連が検討されている (Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 などを参照)。

学習プロセスの最終的な段階とも位置づけられる「学習成果」も重要な要因である。学習成果は第二言語・外国語の習熟度を表す。前述したように、学習者の動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果に繋がる。第二言語習得における動機づけ研究の先駆者である Gardner 及び彼の研究グループは学習成果を重要視し、彼らの行った研究では、様々な態度及び動機づけ要因と学習到達度 (本研究においては「学習成果」と呼ぶ) の関係を探った。特に、Gardner (2001) による第二言語習得における「社会・教育モデル Socio-Educational Model」では、言語到達度に関わる変数の結びつきが図示されている。

本章では、スリランカ人大学生の日本語主専攻者を対象に彼らの第二言語自己 (L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己) が動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果にどのような影響を与えるかを検討する (本章で検討する諸要因の仮定された関連には図 7.1「概念的枠組み」を参照)。本章から得られる結果は以下の観点から考慮すると独自性を持つと考えられる。第一に、第二言語動機づけ自己システム研究において学習成果という要因がこれまで研究に採用されていないため、研究の余地があると考えられる。第二言語動機づけ自己システム研究において第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にどのような関連を持つかが検討されていることについて前述した。しかし、第二言語自己が学習成果に直接的にどのような影響を与えるかは論じられていない。従って、本章では、第二言語自己が学習成果に直接関わるのか、あるいは動機づけられた学習行動・学習への努力を介して影響を与えるのかを検証する。これまでの研究では、こういった効果

の検証を行った研究が少ないため、その効果を検討することによって第二言語自己、動機づけられた学習行動・学習への努力、学習成果間の関係をさらに詳細に理解することができると考えられる。これとは別に、Gardner 等による社会・心理的アプローチに基づく初期の第二言語動機づけ研究においては様々な要因と学習成果の関連が議論されてきたが、それ以降の研究（特に 1990 年代の教育的シフト以降）において動機づけ要因と学習成果の関連はそれほど問われていない。Gardner 等による研究においても、主にカナダのような特殊なバイリンガル環境における第二言語としての英語やフランス語の学習者が対象にされている。これらの研究以外のいくつかの研究において（de Silva 2015; 端野 2000; 郭・大北 2001; 成田 1998 など）第二言語・外国語としての日本語学習動機と学習成果の関連が検討されている（これらについて 7.2 先行研究で詳細に記述する）。第二に、L2 嫌悪自己を取り入れることである。第二言語動機づけ自己システム研究において L2 理想自己・L2 義務自己が動機づけられた学習行動及び学習への努力にどのように関連するのかが研究対象とされているが、L2 嫌悪自己との関連は対象とされていない。さらに、L2 嫌悪自己と学習成果の関係は研究対象とされていない。そのため、本章では、L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果にどのような影響を与えるかを探る。第三に、第二言語動機づけ自己システム研究において第二言語・外国語としての英語学習者の自己概念と動機づけられた学習行動・学習への努力との関連は研究されているが、それ以外の言語の学習者を対象にした研究は見つからない。特に、第二言語・外国語としての日本語の学習者は対象にされていない。また、第二言語自己と動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果といった 2 つの要因との関連は探られていない。第四に、動機づけ研究そのものにおいてそれほど取り上げられてこなかったスリランカでの日本語学習者を対象にすることで、目標言語コミュニティから地理的に離れた経済・政治・教育的に異なる地域での学習者の第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果にどのような影響を与えるかを探ることができ、彼らの動機づけについてこれまで明らかにされていない状況が把握できると思われる。

## 7.2 用語の定義

### 7.2.1 第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）

L2 理想自己とは、学習者が理想とする第二言語使用者の将来像である（Dörnyei, 2005; 2009）。つまり、学習者が「なりたい」自己である。L2 義務自己とは、他者や社会が学習者に要求するものに応えるためや否定的な結果から逃れるため持つべきであると学習者が考える資質や属性である（Dörnyei, 2005; 2009）。つまり、学習者が「なるべき」第二言語使用者像である。これらの L2 理想自己・義務自己は Dörnyei（2005）が提唱する第二言語動機づけ自己システムの構成要因である。

L2 嫌悪自己とは、学習者になりたくない、あるいは避けたいとする「恐れる自己」である。これは、Markus & Nurius (1986) の「可能自己理論」に含まれる要因である。(第二言語動機づけ自己システム及び第二言語自己については第 1 章、第 2 章及び第 6 章の 6.1 で詳細に記述した)。

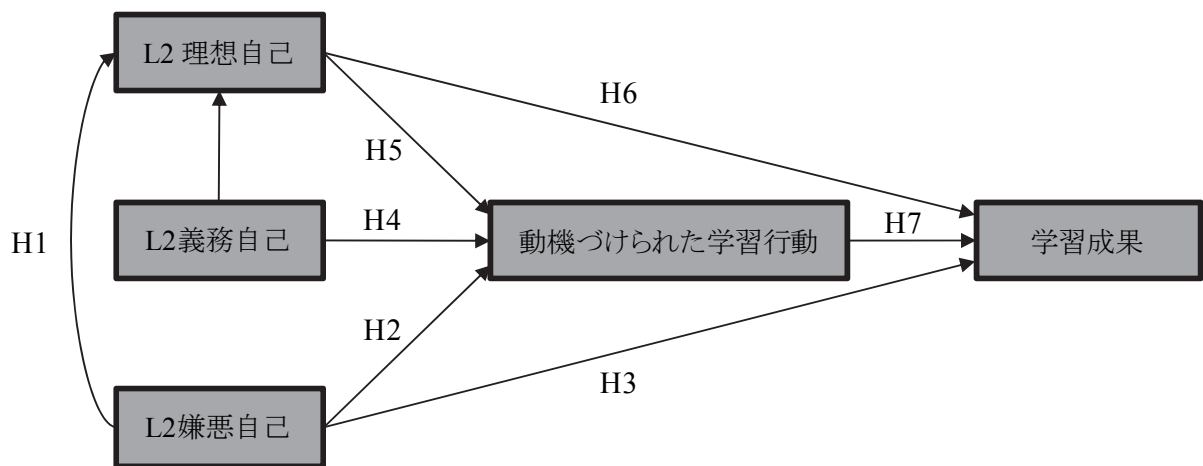


図 7.1 概念的枠組み: 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響

### 7.2.2 動機づけられた学習行動及び学習への努力

動機づけられた学習行動・学習への努力とは、学習目標を達成するため個人が費やす努力、目標言語を学習したいとする学習者の要望及びその言語を学習するというタスクに与えられた有用性である (Dörnyei, 2005)。さらに、Dörnyei (2005) は、動機づけられた学習行動及び学習への努力は学習成果に先立つ要因のうち最も重要な要因として位置づけた。

### 7.2.3 学習成果

学習成果とは、学習過程での最終段階とも位置づけられる学習習熟度である。学習成果は、各科目や分野を基に教師によって作成されるテスト、全ての科目の成績の平均点 (Grade Point Average = GPA)、県や都の総合学習カリキュラムに基づき作成されるテストなどといった様々な手段によって測定できる (Collier, 1989)。本研究では、言語学習における読む・聴く・書く・話すといった 4 技能からなる日本語能力を学習成果として扱う。ここでの学習成果は、学習者が日本語を使って各技能において「何ができるのか」という自身の日本語能力を、キャン・ドゥ・ステートメントを通じて自己診断的なアプローチによって質的に測定したものである。

### 7.3 先行研究

第二言語・外国語を学ぶ学習者、特に教室環境において第二言語学習に励む者は目標言語の習熟といった終着点を目指し、長期的で多くの努力を伴う学習活動に取り組む。第二言語習得における動機づけ研究の先駆者である Gardner と彼の研究グループがその一連の研究において第二言語の習熟には、第二言語そのものだけではなく、その言語コミュニティーに対する心理的な要因が不可欠であるとし、言語到達度と動機づけ及び態度要因といった学習者の心理的要因との関係を社会的コンテキストの影響を考察しながら解明しようとした。Gardner が提案した社会・教育モデル（1985年に考案され、その後何度も修正されている）は言語到達に関連する要因の関係を図示したものである（図 7.2 を参照）。その他に、彼らの研究過程において第二言語の到達度に関わる様々な変数の測定を目的とした Attitudes and Motivation Test Battery (AMTB) といった尺度が開発され、研究が重なる度に修正が加えられ、Gardner らが実施した多くの研究に採用されている。この尺度に含まれる質問は主に①統合性 (Integrativeness)、②学習状況に対する態度 (Attitudes toward the learning situation)、③動機づけ (Motivation)、④学習不安 (Language anxiety)、⑤道具的・統合的志向性などを含む他の要因といった5つのカテゴリーに分類されている。Masgoret & Gardner (2003) はこれまで行われた75の研究結果を採用し実施したメタ分析において、統合性、学習状況に対する態度、動機づけ、統合的志向性、道具的志向性といった全ての要因は言語到達度にプラスに関連した。さらに、動機づけが他の4要因よりも言語到達度に高い相関を見せた。Gardner によると、「統合性」は目標言語コミュニティーへの接近、一体感を含むものであり、目標言語コミュニティーやその生活様式などを広く受け入れ、尊重したい気持ちの反映であると同時に、第二言語学習に対する真の関心を表す。「学習状況に対する態度」は学習言語の教師・クラスメート・コースと関連する課外活動などに対する態度である。「動機づけ」は、学習者の費やす「努力」、目標達成への「要望・欲求」、「肯定感」といった3つの要素からなる複雑な概念である。そして、「統合的動機づけ」はこれらの「統合性」、「学習状況に対する態度」及び「動機づけ」から構成されている。そのため、統合的な動機づけを持っている学習者は第二言語学習に動機づけられているゆえに、目標言語の高い到達度を達成すると主張した (Gardner, 2001)。しかし、こういった統合的動機づけを「原因」、第二言語の到達を「結果」とみなす考え方が他の研究者からの批判の対象となった。さらに、統合的動機づけが強い学習者ほど第二言語到達度が高いとする主張はその後の研究によって裏付けされなかった（例えば、Chihara & Oller 1978; Gardner & Lambert, 1972; Oller et al., 1977; Lukmani, 1972 など）。

外国語としての日本語学習動機と言語到達度の関係を探るものには、タイ、ネパール、シンガポール及びスリランカを対象としたものがある。これらは主に質問紙調査を基に因子分析によって学

習動機の種類をし、それらの動機と学習成果（学期末テストなどの成績）との関係を探ったものである。タイの大学生を対象とした成田（1998）では、学習動機は 6 因子構造であり、そのうち統合的志向の強い学習者の成績が一般に高く、道具的・文化理解・国際性志向のそれぞれと成績の関連の低さを指摘している。さらに、明確な学習目的を表さない誘発的志向も学習成績と関係が弱かったことも報告している。一方、ネパールの大学及び日本語学校での日本語学習者を対象とした端野（2000）とシンガポールの華人大学生を対象とした郭・大北（2001）では、上記の結果とは異なるものが報告されている。ネパールでは、学習者の間で統合的動機が優位であったが、道具的動機と

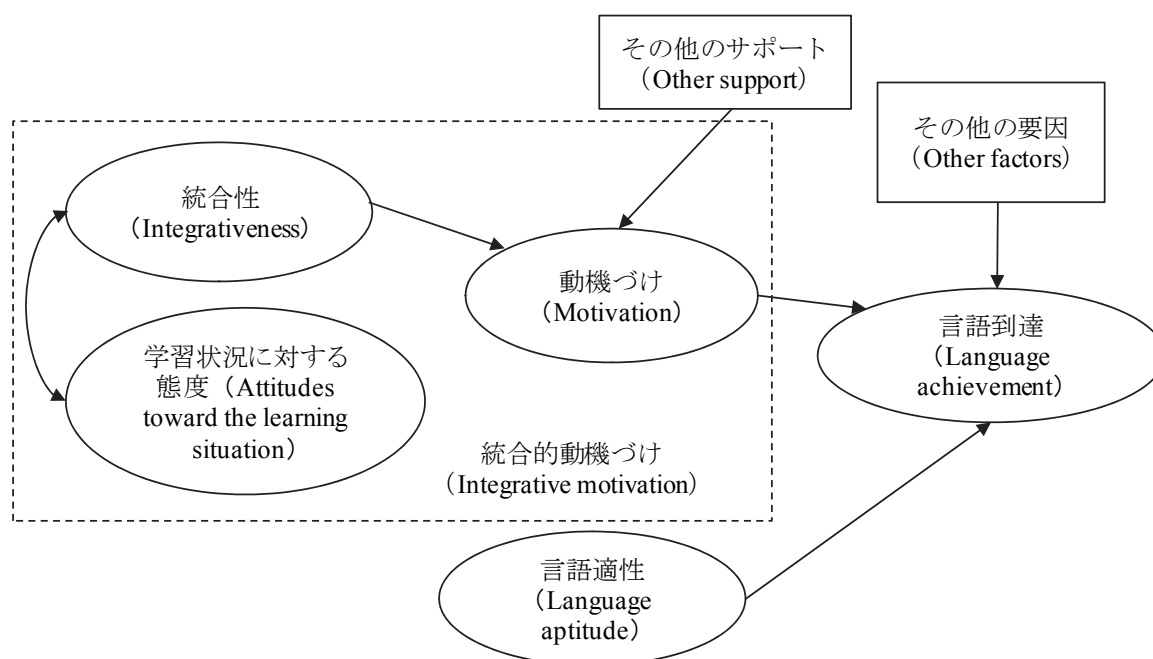


図 7.2: 第二言語学習における適性と動機役割の基本的モデル

Basic model of the role of aptitude and motivation in second language learning (Gardner, 2001)

特に大きな差は見られなかった。さらに、日本語の実用価値が低いにも関わらず、道具的動機づけを持つ学習者の方が高い言語到達度を示す結果となった。さらに、シンガポールでは、学習動機の 6 因子のうち『エリート主義』（「自己満足因子」と「語学学習因子」）と『道具的動機づけ』（「仕事因子」）が日本語の上達に関係していた。スリランカ人大学生を対象とした自己研究 de Silva（2015）では、学習動機 7 因子のうち「Goal Achievement（達成目標）」が学習成果にプラスの影響を、「Incentive Orientation（誘発的志向）」がマイナスの影響を与えた（これらについての詳細な説明には第 2 章 2.2 を参照）。これらの研究結果からみると、異なる地域において学習動機も異なり、学習成果に関連する動機づけもそれぞれ異なることが見てとれる。それはこれらの地域を取

り巻く経済・社会・教育的環境や背景が違うためであると考えられる。そのため、ある特定の地域での学習者の動機づけ過程をより正確に把握するには、その地域を対象に研究を行い、地域特有の背景を考慮に入れながら学習動機要因の相互作用を考察する必要がある。

第二言語動機づけ自己システム研究において、動機づけられた学習行動・学習への努力に関わる諸変数について探った研究には、Csizér & Kormos (2009)、Kormos et al. (2011)、Ryan (2009)、Taguchi et al. (2009) などがある。これらは主に第二言語・外国語としての英語学習者を対象としたものである<sup>38</sup>。ハンガリーの中学生と大学生を対象にした Csizér & Kormos (2009) では、両方のサンプルにおいて L2 理想自己及び第二言語に対する学習者の態度を表す L2 学習経験 (L2 learning experience) は動機づけられた学習行動 (Motivated learning behaviour) に高い関連を見せた。一方、L2 義務自己と動機づけられた学習行動との関連は低かった。詳述すると、大学生の場合はこの関連は有意であったが (相関係数 0.13)、中学生の場合は有意ではなかった。中学生のサンプルでは、L2 義務自己は L2 理想自己に関連したが、大学生の場合はそういった関連は見られなかった。これらの結果を踏まえて Csizér & Kormos (2009) は、ハンガリーの英語学習者の場合は L2 理想自己が L2 義務自己以上に動機づけられた学習行動に関わると結論づけた。

Kormos et al. (2011) はスペイン語を母語とする中学生・大学生・若年層の社会人の英語学習者を対象に研究を実施し、第二言語自己及び動機づけ関連要因が動機づけられた学習行動にどのように関連するのかを検討した。全体において L2 理想自己及び L2 学習態度 (L2 learning attitude) が動機づけられた学習行動に関連した。一方、いずれの学習者グループにおいても L2 義務自己は動機づけられた学習行動に関連しなかった。大学生及び社会人のサンプルでは、L2 義務自己は L2 理想自己に関連したが、中学生の場合はこの関連は有意ではなかった。

統合性 (Integrativeness) と L2 理想自己概念の有効性を実証的に検証することを試みた、日本での外国語としての英語学習者を対象にした Ryan (2009) では、動機づけられた学習行動 (Intended learning effort) に最も関連したのは、L2 理想自己である。Ryan (2009) は L2 理想自己が学習への努力を説明するより有効な概念であるとしている。

中国・日本・イランでの英語学習者を対象に第二言語動機づけ自己システムの実証を行った Taguchi et al. (2009) では、総合モデルにおいて L2 理想自己が直接、または英語学習に対する態度を介して間接的に英語学習への努力 (Intended efforts toward learning English) に影響を与えた。一方、

---

<sup>38</sup> ここでは、第二言語自己及び動機づけ関連要因が動機づけられた学習行動に対してどのように影響しているかのみを扱う。

L2 義務自己の英語学習への努力への関連は弱かった。そのため、動機づけられた学習行動を引き起こすためにより有効なのは L2 理想自己であると指摘された。これらの研究結果をふまえると、L2 義務自己よりも、L2 理想自己のほうが動機づけられた学習行動・学習への努力においてより効力的であることが見受けられる。一般的に、L2 理想自己は動機づけられた学習行動・学習への努力を予測する最も効力的な要因として位置づけられることが確認できる。その他に、L2 学習経験も動機づけられた学習行動・学習への努力の効力的な予測要因であることが見てとれる。

以上、第二言語・外国語動機づけ研究及び第二言語動機づけ自己システム研究において動機づけられた学習行動・学習への努力、学習成果に関連する先行研究を概観した。上記を踏まえると、特に第二言語動機づけ自己システム研究において①英語以外の言語が対象にされていないこと、②学習成果という要因は研究に採用されていないこと、③L2 嫌悪自己が取り入れられていないことが明らかである。さらに、④スリランカという地域は対象にされておらず、第二言語自己・学習成果間の関係が詳細かつ十分に明らかにされていないことがわかった。そこで、本章では、第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）が動機づけられた学習行動・学習への努力と学習成果に与える影響を検討する。特に、第二言語自己が学習成果に与える直接及び間接的な影響をより詳細に把握することによって、そのプロセスについての理解を深めることができると考えられる。

#### 7.4 仮説の導出

L2 嫌悪自己とは、第二言語習得過程において学習者が「なりたくない」将来像である（Dörnyei, 2005; 2009; Markus & Nurius, 1986）。本研究のアンケート調査の質問項目（Q.61 自分が言いたいことを日本語で表現できない人になりたくない・Q.62 例えば、日本語能力試験などで、日本語において高い能力を有しない人になりたくない・Q.63 日本語の教室で勉強するとき以外に日本語を使用しない人になりたくない・Q.64 日本語を流暢に話せない人になりたくない・Q.65 状況に合わせた適切な日本語の使用ができない人になりたくない・Q.66 自分の日本語能力を上達させようと努力しない人になりたくない）からも学習者のそういった気持ちが浮き彫りになる。つまり、L2 嫌悪自己には失敗への恐れが包含されている。学習者が理想として目指す L2 理想自己は、臨んだ最終地点が実現できない場合の結果である嫌悪自己に結びついたときに最大限の効果を表す（Oyserman & Markus, 1990）。従って、そういった失敗した自己から逃れたいとする学習者の願望は理想の最終地点である L2 理想自己の実現を活気付ける（Oyserman & Markus, 1990）。そのため、L2 嫌悪自己が L2 理想自己に対しプラスの影響を与えると考えられる。

**仮説 1 (H1) :** L2 嫌悪自己が L2 理想自己にプラスの影響を与える。

L2 嫌悪自己は学習者が恐れる、逃れようとする自己であり、学習者の失敗に対する恐怖感を表す (Markus & Nurius, 1986; Oyserman & Markus, 1990)。こういった失敗に対する恐怖感が学習者の日々の学習活動への取り組み方を変えようと考えられる。彼らが日本語学習に失敗しないようこれまでの学習方法を見直し、効率的に日々の学習活動に取り組むと考えられる。つまり、失敗に対する恐怖感がその失敗から逃れようとする動因となる。こういった学習への効率的な取り組み方が動機づけられた学習行動・学習への努力に繋がると推測できる。従って、L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に対しプラスの影響を与えようと考えられる。

**仮説 2 (H2) :** L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与える。

L2 嫌悪自己とは、第二言語（本研究においては日本語）が流暢に使用できない、学習者が恐れる自己である。そのため学習者はこの自己になりたくない (Oyserman & Markus, 1990)。そういった失敗した自己に陥らないため学習者が日々の学習活動においてよい成績を目指し、その学習活動を成功させようとする。こういった毎日の成績が積み重なり、学習者の最終的な学習成果が更に上がると考えられる。従って、L2 嫌悪自己が学習成果に対しプラスの影響を与えようと考えられる。

**仮説 3 (H3) :** L2 嫌悪自己が学習成果にプラスの影響を与える。

L2 義務自己は学習者のための他者からのビジョンであり (Dörnyei, 2005; 2009)、外発的な動機づけ要素を表す。ある種の外発的な動機づけが学習過程において肯定的に働くことがある (Deci & Ryan, 2000; Ushioda, 2008)。さらに、L2 理想自己のように L2 義務自己も学習者が望む将来の状況である (Kubanyiova, 2009)。そのため、学習者は L2 義務自己を実現するため学習に努力を注ぎ、継続的に取り組む。アンケート調査項目 (Q.67 私は日本語学習に対し多大な努力を費やしたい・Q.68 もし日本語が大学で教えられていなければ、他の機関での日本語コースでも受講したい・Q.69 私は日本語学習に対し強い願望を持っている・Q.70 日本語学習は私の人生にとって重要な側面である・Q.71 大学以外の場所でも日本語を話すことができれば、私はなるべく話すようにしたい) から明確であるように、動機づけられた学習行動・学習への努力とは、学習者が学習活動に意欲的または継続的に努力を注ぎ、普段以上に積極的に取り組むことである。従って、L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に対しプラスの影響を与えようと考えられる。(先行研究において L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に関連した結果は報告されているが、その相関が弱いケースが多い。例えば、Csizer & Kormos, 2009; Kormos & Csizer, 2008; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 などでは、そういった結果が報告されている)。この仮説によって、上記の研究と異なる

環境であると考えられる本研究の対象地では、L2 義務自己と動機づけられた学習行動・学習への努力間の関連を検討する。

**仮説 4 (H4) :** L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与える。

第二言語学習者が理想として達成したい自己は L2 理想自己である (Dörnyei, 2005; 2009)。L2 理想自己に辿り着くために学習者が自発的に学習タスクに取り組み、普段以上に努力をすると思われる。内発的楽しみや L2 理想自己が代表する強い自己概念は学習者が学習においてどれぐらい努力を費やしたいかという学習への努力を予測する最も重要な要因である (Deci & Ryan, 1985; 2002)。こういった努力や学習への固執は動機づけられた学習行動・学習への努力に反映されている。そのため、L2 理想自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に対しプラスの影響を与えると考えられる。(先行研究において動機づけられた学習行動・学習への努力に対し最も強い関連を見せたのは L2 理想自己である [Csizer & Kormos, 2009; Kormos & Csizer, 2008; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009 など]。ここで、本研究の対象地におけるこの効果の有効性の検証を試みる)。

**仮説 5 (H5) :** L2 理想自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与える。

L2 理想自己は学習者が理想とする将来像である (Dörnyei, 2005; 2009)。この理想像は第二言語が流暢に操ることができる、第二言語能力が高いものである。教室環境で第二言語を学ぶ学習者の場合は上記の目標を達成するには、日々の学習活動での成功が不可欠である。日々の学習活動に意欲的に取り組み、成功を目指すと最終的に学習成果も上がると考えられる。従って、L2 理想自己が学習成果に対しプラスの影響を与えると考えられる。

**仮説 6 (H6) :** L2 理想自己が学習成果にプラスの影響を与える。

動機づけられた学習行動・学習への努力とは、第二言語の学習に積極的に取り組み、努力を注ぎ、学習に固執することである (Dörnyei, 2005)。こういった学習目標を達成しようとする努力、目標言語を学習したいとする要望が学習成果に先立つ最も重要な要因である (Dörnyei, 2005; Gardner, 2001)。従って、動機づけられた学習行動・学習への努力は学習成果に対しプラスの影響を与えると考えられる。(Gardner 等による社会・心理的アプローチに基づく研究において学習動機づけは学習成果を予測する最も有力な変数であることが実証されている [この効果の検証を試みた研究 75 を対象に行ったメタ分析については Masgoret & Gardner, 2003 を参照]。ここで、第二言語動機づけ自

己システム観点からみて動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果に対してどのような効果を持つのかの検証を試みる)。

**仮説 7 (H7)：** 動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果にプラスの影響を与える。

## 7.5 研究方法

上記の仮説を検証するにあたって、先行研究を参考に (Nakahira & Yashima, 2012; Society for Testing English Proficiency, 2008; Taguchi et. al., 2009) 内容や表現に多少の修正を加え、新たなアンケートを作成した。調査は 2014 年 10 月から 11 月にかけてスリランカ・ケラニヤ大学人文学部現代語学科及びスリランカ・サバラガムワ大学社会科学・言語学部言語学科に在籍する日本語を主専攻として学ぶ学習者を対象に実施した結果、160 名から有効回答を得ることができた。SPSS による重回帰分析に先立ち、データの妥当性及び信頼性の確認を行い、(クロンバック  $\alpha$  及び AVE による) 信頼性の確認できたデータのみを分析に使用した。「学習成果」という変数に関しては、読む・聴く・書く・話すといった 4 技能についてのそれぞれのアンケート項目を採用した SPSS ソフトによる処理によって共通の変数を抽出し分析に使用した (図 7.3 を参照)。コントロール変数として被験者の「学習経験」と「年齢」を使用した。(研究・分析方法について第 3 章 3.1、3.2 において詳述した)。

## 7.6 分析結果

上述した仮説を検証するため 3 つの重回帰分析を行った。まず、①L2 義務自己・L2 嫌悪自己を独立変数、L2 理想自己を従属変数として採用した。次に、②L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己を独立変数、動機づけられた学習行動・学習への努力を従属変数として使用した。そして、③L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己・動機づけられた学習行動・学習への努力を独立変数、学習成果を従属変数として取り入れた。独立変数の L2 義務自己・L2 嫌悪自己が従属変数の L2 理想自己を 42.5%、独立変数の L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己が従属変数の動機づけられた学習行動・学習への努力を 57.8%説明している。そして、独立変数の L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己・動機づけられた学習行動及び学習への努力が従属変数の学習成果を 55.7%説明している。

重回帰分析の結果、以下の効果が確認できた (表 7.1 を参照)。まず、L2 嫌悪自己が L2 理想自己にプラスの影響を与えるとする仮説 1 (H1)、L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与えるとする仮説 2 (H2)、L2 嫌悪自己が学習成果にプラスの影響を与える

とする仮説 3 (H3) が全て支持される結果となった。次に、L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与えるとする仮説 4 (H4) が立証された。さらに、L2 理想自己が動機づけられた学習行動・学習への努力にプラスの影響を与えるとする仮説 5 (H5) 及び L2 理想自己が学習成果にプラスの影響を与えるとする仮説 6 (H6) が裏づけられた。そして、動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果にプラスの影響を与えるとする仮説 7 (H7) が支持される結果となった。

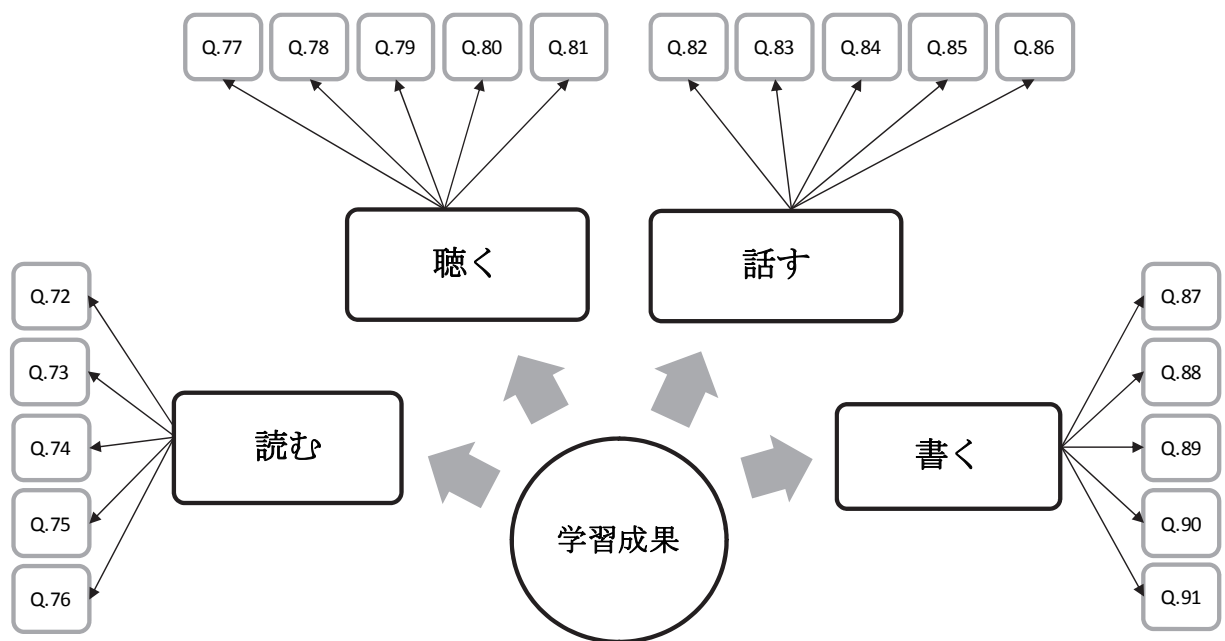


図 7.3: 「学習成果」変数の抽出

表 7.1: 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力  
及び学習成果に与える影響

| 独立変数            | 従属変数      |                 |           | 仮説       |
|-----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|
|                 | L2理想自己    | 動機づけられた<br>学習行動 | 学習成果      |          |
| L2嫌悪自己          | 0.388 *** | 0.184 **        | 0.208 **  | H1-3 (+) |
| L2義務自己          | 0.151 **  | 0.102 †         | -0.006    | H4 (+)   |
| L2理想自己          |           | 0.454 ***       | 0.217 **  | H5-6 (+) |
| 動機づけられた学習行動     |           |                 | 0.292 *** | H7 (+)   |
| Model fit $R^2$ | 0.425     | 0.578           | 0.557     |          |

注: 重回帰分析

†  $p < 0.1$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ . サンプル: 大学生160名

コントロール変数: 年齢、学習経験

灰色塗りつぶしは仮定された効果を表す。

## 7.7 考察

分析の結果、スリランカの大学で専攻として日本語を学ぶ学習者の第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響について確認できた。特に、第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力を介し、または直接的に学習成果に与える影響について検討することができた。以下、その影響の特徴及びその背景について考察する。

第一に、L2 嫌悪自己が L2 理想自己にプラスの影響を与えた（仮説 1）。これまでの研究においても L2 義務自己が L2 理想自己に関連するとした結果は報告されている（Csizér & Kormos, 2009; Kim, 2009; Kormos et al., 2011）が、L2 嫌悪自己と L2 理想自己との関連について十分に検討されてこなかった。上述の研究の拡大を試み、本章では、L2 嫌悪自己が L2 理想自己に影響を与えるかを検討してみたところ、本章において L2 嫌悪自己は L2 理想自己に影響を及ぼした。さらに、回帰係数から見ると、L2 嫌悪自己が L2 理想自己に与える影響は（回帰係数=0.388）、L2 義務自己が L2 理想自己に与える影響（回帰係数=0.151）より強い。スリランカのような学習者の学習に関する諸事情が両親・家族・親戚及び社会的な期待によって大きく左右されるコンテキストでは、L2 義務自己が比

較的強い影響力を持つと思われがちであるが、上述の結果からみると、学習過程における本来の意図を実現できない場合の否定的な結果がそれよりも強く学習者を動かす原動力として働くと考えられる。自身の意図した結果を達成することができなければ当然のように L2 義務自己が包含する重要な他者の期待に応えることもできなくなる。そのため、学習者は L2 嫌悪自己が代表する否定的な結果から常に逃れようとする。Dörnyei (2005; 2009) 及び Oyserman & Markus (1990) は指摘するように、L2 理想自己が最大限に効果的に働くには、その反対である L2 嫌悪自己と調和される必要がある。さらに、Oyserman et al. (2006) では、肯定的な自己の道標とそれに対応する否定的な自己道標が正反対のものではなく、学習者の自己調節的な行動に対し独自の効果を与えるものとしている。この研究では、学習に集中した肯定的な自己の道標を持っている学習者が宿題により多くの時間を費やした他、学習活動に積極的に従事していたため、教室において乱暴な行動を控えていた。それに対し、嫌悪自己の道標を持っている学習者の欠席率は低かった。このようにみると、スリランカ人大学生の日本語学習者の場合も L2 理想自己といった理想的な自己の道標とは別に L2 嫌悪自己を持つことを積極的に推進する必要がある、さらに、L2 理想自己・L2 嫌悪自己の調和を促す必要があると考えられる。学習者はこういった自己の道標について意識していない場合が多いと思われるため、具体的な対策として教師がその重要性について学習者の意識を高める指導をする必要があると思われる。そのために、普段の日本語学習活動以外に、第二言語・外国語学習に関わる自己概念についてのディスカッションなどの活用が役立つだろう。

第二に、L2 理想自己、L2 義務自己及び L2 嫌悪自己といった全ての第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に影響を与えたことである（仮説 5, 仮説 4, 仮説 2）。ハンガリー・チリ・日本・中国・イランなどの様々な地域を対象に行われた先行研究では、動機づけられた学習行動・学習への努力に最も強い影響を与えたのは、L2 理想自己である（Csizér & Dörnyei, 2005a; 2005b; Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei & Csizér, 2002; Kormos et al., 2011; Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009）。本研究でも 3 つの第二言語自己のうち動機づけられた学習行動・学習への努力に最も強い影響を与えたのは L2 理想自己であるため（回帰係数=0.454）、本研究の結果が先行研究の結果を支持し、スリランカにおいても動機づけられた学習行動・学習への努力において最も強力なのは L2 理想自己であることが示された。さらに、L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に与えた影響が弱いことも（回帰係数=0.102）先行研究の結果と同様である。一方、L2 義務自己と比較すると、L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に与える影響は強い（回帰係数=0.184）。これは新たな結果であり、スリランカ人学習者の動機づけに L2 理想自己及び L2 嫌悪自己も関わっていることを浮き彫りにする。第 1 章でも述べてきたように、スリランカの教育制度は学習成果を基にしたものであり、各段階において、とりわけ高校から大学に転入する段階において競

争が非常に激しい。換言すると、スリランカの教育制度は「達成者 achievers」を奨励する教育制度である。こういった教育制度において学習者は初期の段階から成功や失敗と共に学習生活をおくることになるため、「成功しなければだめ、失敗すればどうなるのか」について個人的にも、社会的にも目が向けられることになる。

第三に、L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が学習成果に対しプラスの影響を与えたことである（仮説 3, 仮説 6）。L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力を介して学習成果に影響したのに対し、L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が①動機づけられた学習行動・学習への努力を介して学習成果に影響を与えたのに加え、②直接学習成果に影響を与えた。回帰係数から考えると、学習成果において L2 理想自己（回帰係数＝0.217）及び L2 嫌悪自己（回帰係数＝0.208）が同程度で影響を与えており、直接影響を与えていることが確認できたため、これら 2 つの第二言語自己はスリランカ人日本語学習者の学習成果において最も重要であることが明らかである。

そして第四に、動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果に影響したことである（仮説 7）。第二言語習得における動機づけ研究の先駆けである Gardner らの研究によっても動機づけが他の要因よりも学習成果に強い関連を持つことが示唆された（これらについて 7.2 先行研究で詳述した）。しかし、本章の結果からみると、第二言語自己、とりわけ L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が直接学習成果に影響を与えたことが、これらの 2 つの第二言語自己が学習成果の達成において十分に効果的で強力であることを浮き彫りにする。従って、学習者の L2 理想自己及び L2 嫌悪自己道標が直接的に学習成果をもたらすと言えよう。それに加えて、L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が直接及び間接的に（動機づけられた学習行動・学習への努力を介して）学習成果に影響を与えた結果となったため、これらの第二言語自己は極めて重要な役割を果たすことが見てとれる。そのため、スリランカ人大学生の日本語学習者の場合は L2 理想自己・L2 嫌悪自己といった第二言語自己を養成することが非常に重要である。第二言語自己は将来の自己道標であるため、学習者の第二言語学習に関するビジョンを生み、想像力を働かせることでこれらの自己の道標が実現可能になり、学習者の動機づけも促すことができる。これまでの第二言語動機づけ自己システム研究の多くにおいては、L2 理想自己の推進は提唱されてきたが、本章の結果を踏まえると L2 嫌悪自己の推進も学習者の動機づけを促すには役立つことが明らかである。しかし、この場合では、L2 嫌悪自己のみでは学習者の動機づけが低下する恐れがあるため、L2 嫌悪自己単独ではなく、その反対の L2 理想自己とのバランスが取れるように学習者を導く必要がある。

## 7.8 おわりに

本章では、スリランカ人大学生の日本語主専攻者の第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果にどのような影響を与えるかを検討した。本章の結果を以下のようにまとめることができる。

まず、①第二言語自己間の関連に関して、L2 嫌悪自己が L2 義務自己よりも L2 理想自己に対し強い影響を与えており、L2 理想自己の実現に関してより効果的な役割を果たしていることである。次に、②全ての第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に影響を与えたことである。従来の研究では、動機づけられた学習行動・学習への努力に最も強力な影響を与えたのは L2 理想自己である。本章でもその結果は支持されたが、その他に L2 嫌悪自己が L2 義務自己よりも動機づけられた学習行動・学習への努力に強力な影響を与えたことが新たな結果である。これまでの研究では、L2 嫌悪自己・動機づけられた学習行動・学習への努力間の関係は議論されてこなかった。③L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が学習成果に対しプラスの影響を与え、さらに、その影響の程度がほぼ同様であるため、日本語学習成果の達成には L2 理想自己以外に L2 嫌悪自己も関わることを示唆された。そして、④動機づけられた学習行動・学習への努力が学習成果に影響を与えた。この結果は動機づけ研究の初期において多く見られた結果であるが、本章の結果では、L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が学習成果に直接（動機づけられた学習行動・学習への努力を介しない）影響を与えたことにより、これらの 2 つの第二言語自己そのものが日本語学習成果をもたらす力を十分に持っていることが表面化した。これらの結果を踏まえると、スリランカ人大学生の日本語学習者の場合は学習動機づけ及び学習成果の達成において最も重要な役割を果たしているのは L2 理想自己及び L2 嫌悪自己であることが明らかになった。

これらの結果を踏まえると、学習者の自己概念、とりわけ L2 理想自己及び L2 嫌悪自己を促す重要性が浮き彫りになる。7.7 考察でも述べてきたように、ディスカッションや講義を通した具体的な対策は重要であることが当然であるが、その実施に関して今後さらなる研究を重ね検討していく必要がある。

# 第 8 章

## 結論

## 第8章 結論

本章では、各章の総括を行い、論文全体の研究結果をまとめる。次に、その研究結果に基づき、第二言語動機づけ自己システム観点からみたスリランカ人大学生の日本語主専攻者の学習動機の特徴・その教育的インプリケーション及び教育現場への提案について考察する。そして、今後の課題について述べる。

### 8.1 結論

#### 8.1.1 研究のまとめ

本研究では、スリランカの大学で日本語を主専攻として学ぶ学習者の動機づけを第二言語習得動機づけ研究における新たな枠組みである第二言語動機づけ自己システムの観点から考察した。第二言語動機づけ自己システムという考え方は異なる言語・文化的コンテキストに適用できるためアイデンティティに関する概念が新たに浮上している現代というグローバル化の時代に適している。さらに、第二言語動機づけ自己システムは第二言語習得の論理的な枠組みに関連し、他の動機づけモデル及び一般心理学における動機づけ理論と関連性を持つため、第二言語・外国語学習動機づけを説明するのに適していると考えられている（Papi, 2010）。スリランカの日本語主専攻大学生の学習動機を上記の観点から分析するに当たり、まず、第4章では、教師による支援、友達による支援、家族の影響といった学習経験・社会的要因が道具的学習目標に与える影響を検討した。続く第5章では、上述の学習経験・社会的要因が学習者の持つ態度に与える影響を、第6章では、道具的学習目標及び学習者の持つ態度がL2理想自己・L2義務自己・L2嫌悪自己といった第二言語自己に与える影響について論じた。そして、第7章では、これらの第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響を考察した。その結果、以下の点が明らかになった（以下では、各章の結果をまとめる。詳細な研究結果は、第4章から第7章までの各章を参照。研究結果の総合的なまとめを図8.1に示した）。

#### ① 学習経験・社会的要因が学習目標に与える影響に関して、

- (1) 教師による情意的支援は促進作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与えたこと。大学生の日本語学習に関わる目標設定及び目標達成プロセスに関して教師による情意的支援はより重要視されていること。その背景にスリランカにおける「教師像」及び「教師・学習者間に存在する心理的な距離」があること。

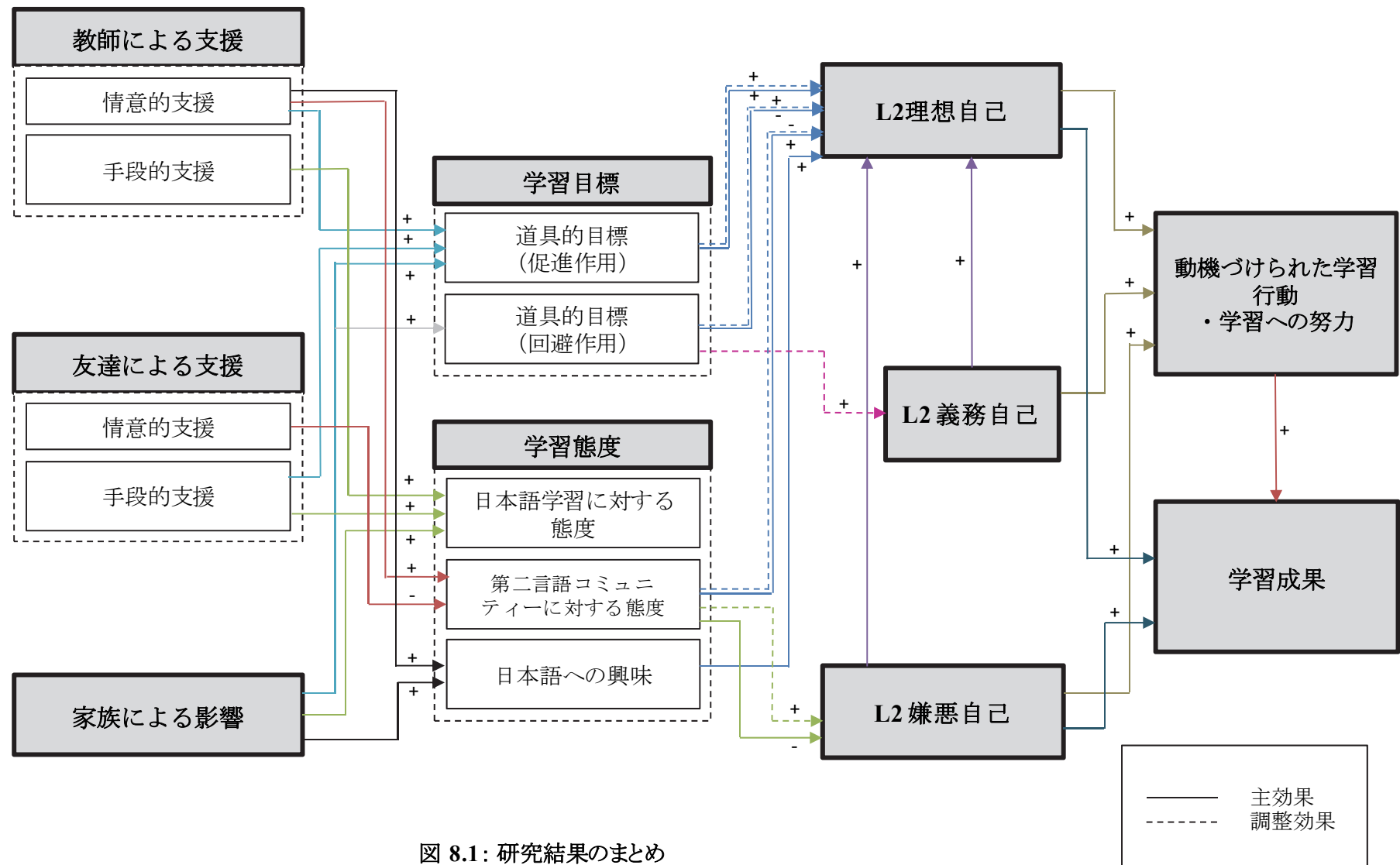


図 8.1: 研究結果のまとめ

- (2) 友達による手段的支援は促進作用を持つ道具的目標にプラスの影響を与えたこと。これは学習者の目標設定及び目標達成過程において精神的・心理的側面に関わる情意的支援に対し、目に見える手段的支援は学習者の教育・職業的な目標と関連しやすく、友達の場合は目に見える手段的支援はより意識されやすいことがあり、その背景に大学の日本語教育現場における「競争」があること。または、情意的支援も手段的支援の一部として認識される可能性があること。
- (3) 家族の影響は促進作用を持つ道具的目標と回避作用を持つ道具的目標の両方にプラスの影響を与えたこと。学習者が両親や家族の価値観の影響を強く受けており、家族に対し強い義務・責任感を持っていること。さらに、大学教育を受ける段階においても「依存的」で、家族から独立しないことが教育・職業的目標に家族の影響が強い背景にあること。

② 学習経験・社会的要因が学習者の持つ態度に与える影響に関して、

- (1) 日本語学習に対する態度に教師及び友達の手段的支援がプラスの影響を与えたこと。手段的支援は目に見える支援であるため、教師による手段的支援は学習への不安を解消し、安心感を与え、教室活動に対する積極的な取り組みへ学習者を動機づけること。友達による手段的支援は教室環境への円滑な適応を促し、学習者の自信及び教室活動から得られる楽しみを向上させること。
- (2) i. 第二言語コミュニティーに対する態度に教師による情意的支援はプラスに影響したこと。学習者の「教師依存度」が高く、学習以外の日本・日本語関連情報取得に教師に頼っている傾向があることやスリランカの教育制度において日本語はまだ目新しい科目であるため、その科目に関する全ての活動において教師に信頼を寄せていることがこういった傾向を支えていること。  
ii. 第二言語コミュニティーに対する態度に友達による情意的支援はマイナスの影響を与えたこと。その背景に、態度は友達間のロコミで広がり、信頼できる情報源ではないと、態度形成及び既に存在する態度が変更されないという事情が絡んでいること。
- (3) 家族は日本語学習に対する態度及び日本語への興味といった態度の教育的側面にプラスの影響を与えたこと。この傾向はスリランカにおいて家族・学習者間の関係が非常に密接で、家族が学習者の学習生活に常に関わりを持ち、学習を支援していることによって支えられていること。しかし、先行研究で見られた文化的側面である第二言語コミュニティーに対する態度に家族が影響を与えたとの結果は本研究において確認できなかった。

これは、日本語がまだスリランカの教育制度において目新しい科目であり、日本及び日本語、日本人に関する詳細な情報が社会にそれほど広がっていないためであること。

③ 学習目標及び態度が第二言語自己に与える影響に関して、

- (1) 促進作用を持つ道具的目標は主・調整効果両方において L2 理想自己にプラスの影響を与えたこと。そこには、大学生の日本語学習者の L2 理想自己道標は日本語という「新たな」言語に関連づけられ、さらに、彼らの国際的アイデンティティは日本・日本語と強い結びつきを持っていることが絡んでいること。これまでの先行研究では、英語の理想自己に促進作用を持つ道具的目標が関わるとする結果は報告されているが、英語以外の第二言語・外国語の理想自己に、促進作用を持つ道具的目標が関連するとする研究結果は報告されていない。
- (2) 学習経験が増えるにつれ、焦点に関係なく、促進作用を持つ道具的目標及び回避作用を持つ道具的目標という両方の学習目標が L2 理想自己にプラスの影響を与えたこと。これは従来の見解と異なる結果であり、その背景に学習者が学習期間の経過と共に、日本語学習に内発的に取り組むことや、スリランカ社会において日本語が「珍しい」科目であり、日本語学習者が一般人文系の学習者に比べ少数であるため、進学や就職において日本語の学習経験が自分にとってより有利であると思い込んでいる<sup>39</sup>ことがあること。
- (3) 日本語への興味及び第二言語コミュニティに対する態度は L2 理想自己にプラスの影響を与えたが、調整効果（学習経験の増加と共に）では、第二言語コミュニティに対する態度が L2 理想自己にマイナスの影響を与えたこと。この結果によって外国語学習環境に特有の問題が浮き彫りになること。特に、日本語の使用場面の少なさ及びその実用性の低さ、日本語関連生教材・日本語関連情報の普及度の低さ及び必要な設備の不十分さ、学習者の試験志向及び自主学習への否定的な態度が目立つこと。さらに、ネイティブ日本語教師に関する問題やクラス構成などに関する問題もその背後にあること。
- (4) 従来の研究において示唆されていた回避作用を持つ道具的目標は義務自己に影響を与えるとする結果は本研究において確認できなかったが、学習経験が増えるにつれて回避作用を持つ道具的目標は日本語の義務自己にプラスの影響を与えたこと。これは、学習経験の増加と共に学習者が社会進出への準備を開始するため、彼らの家族や社会に対する義

---

<sup>39</sup> しかし、現状では、卒業後の就職は課題であり、日本語が活用できる就職のチャンスは限られている（国際交流基金 2013; de Silva, 2012; 2014; 2015）。

務や責任、失敗に対する社会的な拒否についての認識が強まるためであると考えられること。

- (5) いずれの学習目標も L2 嫌悪自己に影響を与えなかったこと。この効果に関してさらに研究を進める必要はあるが、学習者は自身が望む目標や成果へ辿り着けなかった場合の否定的な結果について認識していても、それに関わる自己概念である L2 嫌悪自己への認識が薄いことがその背景にある可能性があること。
  - (6) 第二言語コミュニティに対する態度が L2 嫌悪自己に主効果としてマイナスの影響を、調整効果としてプラスの影響を与えたこと。つまり、第二言語コミュニティに対する態度が良好になると、学習者の L2 嫌悪自己が弱くなる。また、学習経験が増えるにつれて第二言語コミュニティに対する態度が良好になると学習者の L2 嫌悪自己が強くなるということである。学習経験が増加するにつれ、外国語としての日本語教育環境に存在する諸問題について学習者の認識が高まることがその背景にあり、そういった第二言語コミュニティから離れている外国語学習環境の問題を浮き彫りにすること。
- ④ 第二言語自己が動機づけられた学習行動・学習への努力及び学習成果に与える影響に関して、
- (1) L2 嫌悪自己が L2 理想自己に与える影響は L2 義務自己が L2 理想自己に与える影響よりも強いこと。それは家族・親戚及び社会に対する義務や責任感よりも、本来の意図が実現できなかった場合や学習者が望む目標や成果に辿り着けなかった場合の否定的な結果が L2 理想自己の達成に向かって学習者を動かす原動力となるためであると考えられること。
  - (2) 全ての第二言語自己（L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己）が動機づけられた学習行動・学習への努力に影響を与えたこと。さらに、L2 嫌悪自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に与える影響は L2 義務自己が動機づけられた学習行動・学習への努力に与える影響より強いこと。この結果の背景にスリランカの競争的な教育制度があり、それは「達成者」を奨励するものであることが関わると考えられること。
  - (3) L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が学習成果に直接または間接的に（動機づけられた学習行動・学習への努力を介し）影響したこと。さらに、これらの第二言語自己が学習成果に与える影響は同様な程度にあること。そして、L2 義務自己が学習成果に関連したのは、動機づけられた学習行動・学習への努力を介してのみであること。こういった結果はスリランカ人大学生の日本語学習者の学習成果に L2 理想自己及び L2 嫌悪自己が強く関わっていることを表面化すること。
  - (4) 動機づけられた学習行動・学習への努力は学習成果に直接関係した。さらに、L2 理想自己・L2 嫌悪自己も学習成果に直接（動機づけられた学習行動・学習への努力を介しな

い) 関係した。学習者が L2 理想自己・L2 嫌悪自己を実現（もしくは回避）することによって学習成果が達成可能になること。換言すると、L2 理想自己・L2 嫌悪自己が学習成果において十分に強力的であり、これらの第二言語自己を実現することが直接学習成果の達成に繋がること。

### 8.1.2 教育的インプリケーション及び教育現場への提案

以上、スリランカ人大学生の日本語主専攻者の学習動機を第二言語動機づけ自己システムの観点から考察した本研究の結果をまとめた。本節では、それらの結果から浮かび上がる教育的インプリケーション及び教育現場への提案について考察する。

本研究では、学習者が第二言語に関する自身の将来の成果を達成しようとする過程において L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己といった将来の自己道標がいかに関わるか、さらに、そのプロセスにおいて教師による支援・友達による支援・家族の影響といった学習経験・社会的要因が学習者自身の目標設定・目標達成プロセス及び態度形成・変遷プロセスをどのように影響しているかについて考察した。本研究から浮かびあがるより大きなインプリケーション及び教育現場への提案は以下のとおりである。

- ① 学習者の目標設定・目標達成及び態度形成・変遷過程において学習経験・社会的要因は非常に重要な役割を果たすため、教育関係者、特に学習者に最も親密に行動する教師がこういった要因について常に意識し、学習過程においてそれらの要因の円滑な活用を促すリーダー的な役割を果たす必要がある。
- ② 学習者の将来の自己道標として働く L2 理想自己・L2 義務自己・L2 嫌悪自己は学習過程においてそれぞれ異なる影響を及ぼしているため、それらの第二言語自己の違い及びその第二言語自己が学習過程に及ぼす異なる影響を正確に把握すべきである。さらに、教師がそういった違いを把握するのみならず、その違いを把握した上で、自己道標やその働き、学習動機づけにおいてその働きの重要性について学習者の意識を高める措置をとることは非常に望ましい。

また、学習者の日本語学習過程における動機づけ諸要因の働きを高めるために、以下のような具体的な対策をとる必要があると結論づけられる。

- (1) i. 教師による情意的支援がより重要視されている環境下では、教師・学習者間により親密な心理的な関係を構築することが必須である。特に、中・高校に比べると自律学習が促進される、学習者中心教育の実施が期待される環境において教師と学習者間の関係はそ

れほど密接ではないことが考えられる。しかし、日本語のような外国語の学習の場合、とりわけ目標言語コミュニティとの接触及び目標言語に関する情報が乏しい環境において、学習者が全ての情報を教師に求める傾向が伺える。そのため、教師による情意的支援は学習者の学習目標達成に対して非常に重要である。さらに、手段的支援を軽視せず、手段的支援を与えながらの情意的支援の提供が望ましいと思われる（具体的な提案については4.7「考察」を参照）。

ii. 友達による情意的支援に対する学習者の意識が薄い傾向が見られたため、それに対する学習者の認識を高める必要があるだろう。または、友達による情意的支援を「友情」の印としてしか見なされない可能性や、情意的支援も手段的支援の一部として認識されている可能性がある。これは学習者間の競争が原因で起こりうる傾向であると考えられる。学習者間の競争が決して悪い傾向ではないのだが、必要以上の競争は不安や精神的な負担を招く恐れがあり、こういった不安や精神的負担が学習プロセス及び動機づけに否定的な影響を及ぼす危険性があるため、注意が必要である。従って、学習者の相互作用を推進することなどを通し、友達による情意的支援を奨励することは不可欠であると考えられる（具体的な提案については4.7「考察」を参照）。

iii. 教師や友達とは違い、家族は学習者の持つ学習目標の両側面にも影響を与えた。スリランカでは学習者が自分自身を単独の存在として見なすことが少なく、家族の一員として見なし、依存的であるため、日本語学習を選択する時点から学習を修了し、社会に進出する時点まで家族が学習プロセスに常に関わりを持つ。そういった状況下で、学習者の持つ学習目標を奨励するに当たり、学習において家族の重要性について家族のメンバーの意識を高めることや、新たな科目である日本語に関連する将来の目標及びその目標達成に必要な様々な支援を促すことが役立つと思われる。加えて、家族のメンバーは学習者に最も親密なロールモデル的な役割を果たすため、彼らの経験に基づくモデリングの提供を呼びかけることも効果的であろう。さらに、学習者の「挑戦意識」を奨励することも重要であると考えられる（具体的な提案については4.7「考察」を参照）。

(2) 学習者の態度に関しては、とりわけ文化的な側面に対する態度を促す必要が浮かび上がる。これは、スリランカが日本から離れており、ネイティブの日本語話者との接触の少ない環境であり、その上に日本や日本語に関する教材・情報などは乏しいことが原因で起こりうる状

況であると思われるが<sup>40</sup>、教師が日本や日本語に関する情報を授業内外で提供すること、さらに、そういった教材や情報に学習者が自由にアクセスできる設備や場所を提供することが不可欠である。特に、そういったスペースや設備の設置を通し、学習者の自主学習に対する態度も改善できると思われる。これは、学習とは別に、課外活動として実施することが一つの効果的な方法であると考えられる。学習者だけではなく、学習者の家族に対してもこういった日本・日本語及び日本人コミュニティーに関する情報を伝達することが学習者の持つ態度の改善にも繋がるだろう（具体的な提案については 5.7「考察」を参照）。

- (3) 日本語の理想自己の実現に促進及び回避作用を持つ道具的目標が関わっているため、これらの両種の学習目標を促す必要が表面化する。目標設定・目標維持・目標達成が特に重要であり、第二言語・外国語の習得のような長期化するプロセスにおいては学習者が学習目標を失わないよう指導する必要がある。さらに、明確な学習目標を持たないまま学習に取り組んでいる可能性があるため、学習者に最も密接で、経験豊富な教師に託される責任が重い。教師に加えて、家族のメンバーも目標達成や維持に必要な支援を提供することが望ましい（具体的な提案については 6.7 を参照）。
- (4) 自己概念に関する先行研究において、学習者の持つ理想自己道標を最大限に実現し活用するには、嫌悪自己と調和する必要が提唱されている。本研究において、日本語の理想自己及び嫌悪自己が学習成果に直接影響を与えたため最も重要であるとする結果となった。しかし、本研究の対象地であるスリランカでは、日本語の嫌悪自己に関する意識が薄いことも伺われた。これは、学習者が失敗することへの恐怖感を持っていないというよりも、むしろ、嫌悪自己を否定的な目線から見ているためであると思われる。つまり、嫌悪自己を避けるべき自己像としてのみ見なしていると思われ、さらに、自己概念や学習動機づけにおける自己概念の重要性について彼らが十分に意識または理解していないこともあり得る。そのため、教師が第二言語自己を含む自己概念や動機づけにおいて自己概念の重要性について学習者を教育する必要があるだろう。さらに、教室では、学習以外の事項について取り上げることが少ない環境が一般的であるため、こうしたことは話題にされることも少ないだろう。学習者の自己道標の実現を支えるために必要な日本語学習に関するビジョンを発生させ、想像力を活性化させ、中・長期的な目標設定を促すことが重要である。特に、すでに高度な日本語力を有する教師の姿が学習者の理想自己形成においてモデル的な役割を果たすため、学習者の理想自己形成に大きく繋がる可能性がある。さらに、日々の授業を学習者の興味を促し、関連性

---

<sup>40</sup> こういった日本に関する情報の少なさについて先行研究にも指摘がある。

を持つ物にすること、それによって学習者の自信を高め、満足感を与えるような活動を取り入れたものにすることも大いに役立つだろう（例えば、Keller, 1983 が提案している ARCS モデルの 4 要素を採用した授業を実践すること<sup>41)</sup>）。それに加えて、学習者の自律性を促すような教室活動に教師が力を入れ、学習者が徐々に自律的に学習に取り組むことを奨励することも 1 つの有効な方法であると考えられる。そして、理想自己・嫌悪自己間のバランスが取れるよう学習者を導く必要がある。従来では、義務自己は重要な他者及び社会への義務感から発生する自己であるため、それほど奨励されてこなかったが、スリランカのような家族や重要な他者及び社会との関連が密接な環境において義務自己を推進することも学習者を日本語学習における動機づけを促し、その動機づけの維持を支えるだろう。または、両親・家族といった重要な他者や社会との関係が強い、依存的な環境下では、彼らが奨励する社会的な基準やアイディアル（義務自己が包含するような特性）を自身の理想として内在化していることも考えられる。そのため、こういった社会的なコンテキストにおいて理想自己に付加する形で義務自己も奨励する必要があると言えよう（具体的な提案については 6.7、7.7 を参照）。

## 8.2 今後の課題

今回の調査では、対象を大学生のみに限定したが、今後それ以外の教育段階、例えば中等教育機関及び職業訓練学校を含む一般教育機関の学習者を対象に調査の拡大を試み、今回の調査結果を補強し、一般化する必要がある。特に、自己概念がそれほど発達していないとされる思春期の学習者と、自己概念がはっきりされていると考えられている大人の学習者を対象に調査を行い、調査結果の比較を通し、年齢による違いがあるかどうかを確認することも学習者の日本語学習過程及び動機づけについて理解を深めるに当たり意義を持つだろう。さらに、本研究では、学習目標として促進作用・回避作用を持つ道具的学習目標のみを採用したが、国際的志向・知識志向・旅行や友好などの学習目標を視野に入れ、それらが動機づけ要因とどのような関係を持つのかを探るのも望ましいと考えられる。加えて、本研究では、教師による支援・友達による支援・家族の影響については学習者の「自己学習記録 (self report)」つまり、学習者の観点からしか把握できなかったが、今後これらの学習者以外のグループを対象に調査を行うことで、彼らによる支援及び影響についてそれぞれの視点から把握することができ、より正確に理解できると思われる。また、日本語学習に対する態度はいずれの第二言語自己にも関連しなかった結果となったが、これに関して更なる

---

<sup>41)</sup> Keller (1983) による ARCS モデルについて第 2 章「先行研究」2.1 で説明した。

調査を重ね再検討する必要があるだろう。方法論として、今回の研究では量的調査法のみを採用したが、質的調査を加えることによって本研究の結果をさらに補強し、量的な面のみで把握できない側面も検討することが可能になるだろう。今後質的調査を行い、第二言語自己を含む日本語の動機づけについてさらに詳細に分析したい。そして、最後に、今回挑戦できなかった、第二言語自己間、とりわけ L2 義務自己と L2 嫌悪自己の相互関係について知識を深めるために新たな研究を実施し、分析検討したい。

## 参考文献

### 日本語

- 青木ひろみ（1999）「認知的な学習要因からみた自己評価活動」『神田外国語大学紀要』11号、251－271
- 猪狩英美（2005）「ロシア極東地域における日本語学習者の学習動機と学習困難度、学習支援要求度の関連」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科提出修士論文
- 石井英理子（2010）「第二言語習得における文化的側面に対する学習者の態度に関する研究の展望と課題」『上智大学教育学論集』44、99－115
- 井上亜子（1999）「スリランカにおける日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育＜日本語教育事情報告編＞』5号、国際交流基金、137－153
- 入江恵（2008）「英語学習動機づけ研究：L2 セルフシステム理論とその応用」*Oberlin Studies in English Language & Literature*, 48, 33－48
- 上田和子・羽太園（1999）「パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習—」『国際交流基金日本語国際センター紀要』9号、19－36
- 大西由美（2010）「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147号、82－89
- 尾崎裕子（2002）「スリランカ中等教育の日本語教育事情—「受験」が支える日本語ブーム」国際交流基金リポート『月刊日本語』68－69
- 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について」『日本語教育』110号、130－139
- 加納満（1996）「多言語社会」スリランカにおけるシンハラ人日本語学習者の言語態度『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』10号、83－95
- 倉八順子（1993a）「日本語学習者の動機づけに関する調査—動機と文化的背景の関連—」『日本語教育』77号、129－141
- 倉八順子（1993b）「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果—一般化のための探索的調査—」『日本語教育』80号、49－61
- 倉八順子（1994）「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83号、49－61
- 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
- 品川直美（1999）「日本語教育におけるゲーム—ゲームは学習意欲を高めるか—」お茶の水女子大学 1998 年度修士論文

- 品川直美（2001）「日本語教育におけるゲームに対する教師の意識と使用実態」『日本語教育』110号、101－109
- 高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機に及ぼす影響—米国人短期留学生の場合—」『日本語教育』105号、101－110
- 高橋雅子・平山柴帆（2014）「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題—日本語教育における文献調査より—」『立教大学ランゲージセンター紀要』31号、95－102
- 竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガ（2015）「ロシア極東地域における日本語学習動機づけ」『ポリグロシア』27号、85－102
- de Silva, U.I.（2012）「スリランカ人学習者の日本語学習動機—大学生を中心に—」一橋大学大学院言語社会研究科提出修士論文
- 遠山考司（2004）「中学校と高校の時の親と教師の教育制度と学校適応感および学習動機づけの関連—過去の学校での学校適応感、学習動機付けの影響を考慮して—」『日本教育心理学会第46回総会発表論文集』445（ポスター発表）p. 445
- 中野良哉（2013）「学生の動機づけに影響を及ぼす要因—進路決定時の親の関わりと進路自己決定性」『理学療法科学』28号、551－556
- 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—」『日本語教育論集世界の日本語教育』8号、1－10
- 根本愛子（2011）「カタールにおける日本語学習動機に関する一考察：LTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査から」『一橋大学国際教育センター紀要』2号、85－96
- 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号、162－172
- 三矢真由美（2000）「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103号、1－10
- 宮岸哲也（2000）「スリランカ A レベル（中等教育）における日本語学習者の BILIEFS」『安田女子大学紀要』28号、265－277
- （2001a）「Learning Styles of JFL Students of Advanced Level Schools in Sri Lanka」『安田女子大学紀要』29、243－258
- （2001b）「多言語社会における日本語学習者のビリーフ—シンハラ人とマレー人の大学生を例に」『国語国文論集』31号、1－9
- 守谷 智美（2002）「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『言語文化と日本語教育』特集号、お茶の水女子大学、315－329
- 端野千絵（2000）「日本語学習者の動機づけが学習到達度に与える影響—ネパールにおける学習者の

観察から—」日本語教育学会春季大会予稿集

文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断的研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかにになるもの」『人間と環境—』3号、35-45

大和隆介・三上由香 (2012) 「日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察—L2 動機づけ自己システムの観点から—」Kyoto Sangyo University Teaching Profession Bulletin, 7, 1-21

山本和子 (2001) 「スリランカの日本語教育への協力—中等教育機関のスリランカ人教師支援—」『小出記念日本語教育研究会論文集』9号、89-103

楊孟勲 (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—日本語主専攻・非専攻学習者の比較—」『日本語教育』150号、116-130

和田衣世 (2007) 「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『日本語教育紀要』3号、13-28

## 英語

Abu-Rabia, S. (1998). The learning of Hebrew by Israeli Arab students in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 138 (3), 331-341.

Ajzen, I. (2001). Attitudes. In E.W. Craighead & C.B. Nemeroff (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science* (Volume 1, pp. 150-152). New York: John Wiley & Sons.

----- (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. New York: Open University Press.

Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C.M. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (Volume 2, pp. 798-844). Winchester, MA: Clark University Press.

Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 164-171). Bristol: Multilingual Matters.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

Astin, H.S. (1984). The meaning of work in women's lives: a socio psychological model of career choice and work behaviour. *Counselling Psychologist*, 12, 117-126.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

- (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R.C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement, *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Blustein, D., Walbridge, M., Friedlander, M., & Palladino, D. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45 (2), 40-48.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, 417-428.
- Chihara, T., & Oller, J.W. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese Speakers, *Language Learning*, 28 (1), 55-58.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39 (4), 323-340.
- Clark, A. M., Anderson, R. C., Kuo, L. J., Kim, I. H., Archodidou, A., & Nguyen-Jahiel, K. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 181-198.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (4), 271-290.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33 (3), 273-291.

- Coetzee-Van R. S. (2006). Integrativeness: untenable for world Englishes learners? *World Englishes*, 25, 437-450.
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J.C. (2009). Learning style survey: Assessing your own learning styles. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Online document.[http://www.carla.umn.edu/maxza/documents/LearningStyleSurvey\\_MAXSA\\_IG.pdf](http://www.carla.umn.edu/maxza/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf) (accessed on 19.08.2014).
- Coletta, S., Clément, R., & Edwards, H.P. (1983). *Community and parental influence: Effects on student motivation and French second language proficiency*. Quebec City, Canada: International Center for Research on Bilingualism, Laval University.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23 (3), 509-531.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493- 506.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005a). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55 (4), 613-659.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005b). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30 (2), 166-185.
- Csizer, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38 (1), 1-13.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48 (3), 247-267.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 3-33.
- de Silva, U.I. (2014). Language learning motivation: A case study of Sri Lankan JFL students in the university level. *Gensha*, 9, 418-432.
- (2015). Language learning motivation and achievement: Sri Lankan university students of Japanese as a foreign language. *Hitotsubashinihongokyoikukenkyl*, 3, 61-72.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48 (6), 556-572.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *Modern Language Journal*, 88 (2), 217-228.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40 (1), 46-78.
- (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- (2009). The L2 motivational self system. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R.W. Schmidt (Eds.),

- Motivation and second language acquisition* (pp. 395-430), Honolulu, HI: University of Hawai Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Great Britain: Pearson.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. UK: Multilingual Matters.
- DuBois, D.L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.
- Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. Model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Eherman, M. E. (1998). Motivation and strategies questionnaire (MSQ). In J.M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom* (pp. 169-174). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations*  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412972017> (accessed on 08.09.2015)
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7 (1), 21-36.
- Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., & Cauce, A. M. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, 13, 365-379.
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P.L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behaviour: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behaviour*, 57, 348-364.

- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19 (4), 498-518.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (4), 343-357.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations*. London: Edward Arnold.
- (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 292-308). Honolulu, HI: The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center.
- (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.
- (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.
- Gardner, R.C., Ginsberg, R.E., & Smythe, P.C. (1976). Attitude and motivation in second-language learning: Course related changes. *Canadian Modern Language Review*, 32, 243-226.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modelling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 51-65
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, R.C., Masgoret, A.M., & Tremblay, P.F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 419-437.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994a). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 359-368.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994b). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524-527.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, 307-348.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 647-673.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Green, J. M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 77, 1-10.
- Grolnick, W.S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.
- Haladyna, T., Olsen, R., & Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward science. *Science Education*, 66 (5), 671-687.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81 (3), 271-283.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation:*

- Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- (1996). The 'self digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (6), 1062-1083.
- (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 170 –178.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. MA: Addison-Wesley.
- Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R.S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3, 32-40.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dörnyei & R.W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 292-308), Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, 25 (1), 86-100.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Buckman, L.A., & Richards, P.S. (1983). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *The Journal of Psychology*, 119 (5), 405-411.

- Julkunen, K. (1989). *Situation and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. University of Joensuu Publications in Education, 6. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78 (2), 246-267.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigelruth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, T.Y. (2009). The sociocultural interface between ideal self and ought-to-self: A case study of two Korean students' ESL motivation. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 274-294). Bristol: Multilingual Matters.
- Kim, Y.G. (1992). The role of attitudes and motivation in learning a heritage language: A study of Korean language maintenance in Toronto. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*, 72 (2), 115-126.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58 (2), 327-355.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32 (5), 495-516.
- Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 83-105.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.
- Kyriacou, C., & Benmansour, N. (1997). Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2 (1), 79-86.

- Ladd G.W., Herald-Brown, S.L., & Kochel, K.P. (2009). Peers and motivation. In K. Wentzel, A. Wigfield & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lindley, P., & Walker, S. N. (1993). Theoretical and methodological differentiation of moderation and mediation. *Nursing Research*, 42, 276–279.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5 (2), 117-124.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22 (2), 261-273.
- MacClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99-115). Japanese Association for Language Teaching, Tokyo.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.
- Makarova, V., & Ryan, S.M. (1997). The language teacher through the students' looking glass and what you find there: Preliminary results. *Speech Communication Education*, 10, 12-54.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating students' adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18 (3), 231-252.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 65-82.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224.
- Markus, H.R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Marjoribanks, K. (1985). Ecological correlates of adolescents' aspirations: Gender-related differences. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 329-341.

- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53 (1), 123-163.
- McMahon, C. E. (1973). Images as motives and motivators: A historical perspective. *The American Journal of Psychology*, 86 (3), 465-490.
- McNamara, T. (1997). Theorizing social identity: What do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 561-567.
- Mehrabian, A. (1967). Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communication. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 6, 294-295
- Midgley, C., Feldman, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Moor, S.J., Walton, A.R., & Lambert, R.D. (1992). Introducing Chinese into high schools: The Dodge initiative. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Murphy, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modelling. *TESL-EJ*, 5 (3), 1-15.
- Nakahira S. & Yashima, T. (2012). Toward the development of instruments to assess motivation based on the L2 motivational self system. *JACET Journal*, (55), 31-48
- Nelson, F.H., Lomax, R.G., & Perlman, R. (1983). A structural equation model of second language acquisition for adult learners. *Journal of Experimental Education*, 52, 29-39.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 3-17.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 43-68). Honolulu, HI: The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- O'Brien, K.M., Duckstein, R.D., Jackson, S.L., Tomlinson, M.J., & Kamatuka, N.A. (1999). Broadening career horizons for students in at-risk environments. *The Career Development Quarterly*, 47, 215-229.

- Oller, J. W., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27 (1), 1-23.
- Oxford, R. L. (Ed.) (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawai Press.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 141-157.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (1), 188-204.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28 (1), 71-86.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modelling approach. *System*, 38 (3), 467-479.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83.
- Pervin, L. A. (1983). The stasis and flow of behaviour: Toward a theory of goals. In M. M. Page (Ed.), *Personality: Current Theory and research* (pp.1-53). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Reid, J. M. (Ed.). (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Ryan, A. (2001). Peer groups as a context for the development of young adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-

- emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 528-535.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R.L. Oxford (Ed.) *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 155-187), Honolulu, HI: University of Hawai Press.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R.W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 309-356), Honolulu, HI: University of Hawai Press.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59 (4), 339-341.
- Simpson, R. D., Koballa, T. R., Oliver, J. S., & Crawley, F. E. (1994). Research on the affective dimension of science learning. In D.L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 211-243). New York: Macmillan.
- Simpson, R. D., & Oliver, T. J. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74 (1), 1-18.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shimizu, K. (1995). Japanese college students' attitudes towards English teachers: A survey. *The Language Teacher*, 19, 5-8.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behaviour. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Society for Testing English Proficiency. (2008). The eiken can-do list- English Translation. [http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/pdf/Eiken\\_CandoList\\_translation.pdf](http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/pdf/Eiken_CandoList_translation.pdf) (accessed on 14.03.2014)
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4 (1), 29-43.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38 (1), 67-85.
- Sung, H., & Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *Modern Language Journal*, 82, 205-216.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2 (1), 1-12.
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51 (1), 44-55.

- University Grants Commission of Sri Lanka, (2014). *Admission to Undergraduate Courses of the Universities in Sri Lanka: 2014*. Retrieved from UGC website <http://www.ugc.ac.lk/en/university-admissions.html>.
- Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (1), 7-21.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In A. Alcón & V. Codina (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana, Spain: Publications de la Universitat Jaume.
- (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 93-125). Honolulu, HI: The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center.
- (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2), 148-161.
- (2008) Motivation and good language learners. In C. Griffith (Ed.), *Lessons from good language learners* (Excerpt, pp. 19-34), Cambridge University Press.
- Vandecandelaere, M., Speybroeck, S., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). Learning environment and students' mathematics attitude. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (3), 107-120.
- Webb, N. M. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18 (1), 33-41.
- Webb, N. M., & Palincsar, A.S. (1996). Group processes in the classroom. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Simon & Schuster.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.

- (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.
- (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 105-115.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (3), 193-202.
- Widdowson, H.G. (1993). The ownership of English. IATEFL Annual Conference Report, Plenaries 1993. Whitstable: IATEFL.
- Williams, M. (1994). Motivation in Foreign and Second Language Learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers* (Vol. 67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yan, X. (2014). L2 Self of beginning-level heritage and non-heritage postsecondary learners of Chinese. *Foreign Language Annals*, 47 (1), 189-203.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Young, R.A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *The Career Development Quarterly*, 42, 195-203.
- Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. McGraw-Hill.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum.

#### 参考ウェブサイト

[http://www.indexmundi.com/sri\\_lanka/demographics\\_profile.html](http://www.indexmundi.com/sri_lanka/demographics_profile.html) (2015.05.15 日にアクセス)

International Telecommunication Union [http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/](http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx)

[Pages/stat/default.aspx](http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx) (2015 年 5 月 10 日アクセス)

国際交流基金 「日本語教育国・地域別情報<<https://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/srilanka.html>> (2015 年 3 月 20 日アクセス)

資料 1 : アンケート調査の質問項目

Survey on Japanese Language Learning Motivation

A. Personal information

- Gender: Male ☐ Female ☐
- Age: \_\_\_\_\_ yrs. ■ Mother tongue: \_\_\_\_\_
- Other subjects you study in the university
- |           |                               |                                    |                                   |
|-----------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| (1) _____ | <input type="checkbox"/> Main | <input type="checkbox"/> Auxiliary | <input type="checkbox"/> Elective |
| (2) _____ | <input type="checkbox"/> Main | <input type="checkbox"/> Auxiliary | <input type="checkbox"/> Elective |
| (3) _____ | <input type="checkbox"/> Main | <input type="checkbox"/> Auxiliary | <input type="checkbox"/> Elective |
| (4) _____ | <input type="checkbox"/> Main | <input type="checkbox"/> Auxiliary | <input type="checkbox"/> Elective |
- How long have you been studying Japanese? \_\_\_\_\_ yrs \_\_\_\_\_ months  
☐ from high school (Grade 12) ☐ from middle school (Grade 10)
- Do you have experience of being to Japan? ☐ Yes ☐ No
- If yes, how long have you stayed in Japan? \_\_\_\_\_ yrs \_\_\_\_\_ months
- What was the purpose of going to Japan?  
\_\_\_\_\_

Do you agree with the following statements? Please mark the number which best reflects your opinion.

B. The following section describes about your Japanese language teachers.

Teacher Emotional support

1. My teachers care about me.
2. My teachers are friendly.
3. My teachers make me feel safe.
4. My teachers respect me.
5. My teachers want what is best for me.

Teacher Instrumental Support

6. My teachers explain it well for me, when there is something I do not understand in Japanese.
7. My teachers provide good help and guidance when I have problems with Japanese.
8. My teachers provide good guidance.
9. My teachers are always available when I need assistance.

C. This section is about the fellow students in your Japanese class.

Peer Emotional Support

10. Other students in this class think it is important to be my friend.
11. In this class, other students like me the way I am.
12. In this class, other students really care about me.
13. Other students in this class like me as much as they like the others.
14. Other students in this class care about my feelings.

Peer Instrumental Support

15. Other students in this class want me to do my best schoolwork.
16. In this class, other students like to help me learn.
17. In this class, other students care about how much I learn.
18. Other students in this class want me to come to class every day.

**D. The following section inquires about the support given by your family in learning Japanese.**

**Family Influence**

19. My parents encourage me to study Japanese.
20. My parents encourage me to attend extra Japanese classes. (e.g. at private Japanese language institutes).
21. Studying Japanese is important to me in order to bring honor to my family.
22. My family put a lot of pressure on me to study Japanese.
23. I have to study Japanese, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.

**E. The following section asks about your goals & attitudes in learning Japanese.**

**Instrumentality-Promotion**

24. Studying Japanese is important to me because Japanese proficiency is necessary for promotion in the future.
25. Studying Japanese can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job and/or making money.
26. Studying Japanese can be important for me because I think I'll need it for further studies on my major.
27. Studying Japanese is important to me because I would like to spend a longer period living in Japan (e.g. studying and working).
28. Studying Japanese is important to me in order to achieve a special goal (e.g. to get a degree or scholarship).
29. Studying Japanese is important to me in order to attain a higher social respect.

**Instrumentality-Prevention**

30. I have to learn Japanese because without passing the Japanese course I cannot get my degree.
31. I have to learn Japanese because I don't want to fail the Japanese course.
32. I have to learn Japanese because I don't want to get bad marks in it.
33. Studying Japanese is necessary for me because I don't want to get a poor score or a fail mark in Japanese proficiency tests (JLPT).
34. Studying Japanese is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in Japanese.
35. Studying Japanese is important to me because, if I don't have knowledge of Japanese, I'll be considered a weaker student.

**Attitudes towards Learning Japanese**

36. I like the atmosphere of my Japanese class.
37. I always look forward to Japanese classes.
38. I find learning Japanese really interesting.
39. I really enjoy learning Japanese.
40. Time passes faster while studying Japanese.
41. I like to have more Japanese lessons at university.

**Interest in Learning Japanese**

42. I feel excited when hearing Japanese spoken.
43. I am interested in the way Japanese is used in conversation.
44. I find the difference between Sinhala vocabulary and Japanese vocabulary interesting.
45. I like the rhythm of Japanese.

**Attitudes towards L2 Community**

46. I like to travel to Japan.
47. I like the people who live in Japan.
48. I like meeting people from Japan.

49. I would like to know more about people from Japan.

**F. This section inquires about your self concept in learning Japanese.**

**Ideal L2 Self**

- 50. I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in Japanese.
- 51. Whenever I think of my future career, I imagine myself using Japanese.
- 52. I can imagine myself living in Japan and using Japanese effectively for communicating with the locals.
- 53. I can imagine myself speaking Japanese as if I were a native speaker of Japanese.
- 54. I imagine myself as someone who is able to speak Japanese.
- 55. The things I want to do in the future require me to use Japanese.

**Ought-to L2 Self**

- 56. I study Japanese because close friends of mine think it is important.
- 57. Learning Japanese is necessary because people surrounding me expect me to do so.
- 58. I consider learning Japanese important because the people I respect think that I should do it.
- 59. I have to study Japanese, because, if I do not study it, I think my parents will be disappointed with me.
- 60. It will have a negative impact on my life if I don't learn Japanese.

**Feared L2 Self**

**I do not want to be...,**

- 61. ...a person who cannot express what he or she wants to say in Japanese.
- 62. ...a person who does not have high competence, for example, in Japanese Language Proficiency Test.
- 63. ...a person who does not use Japanese except while learning in classroom.
- 64. ...a person who cannot speak Japanese fluently.
- 65. ...a person who is not able to use proper Japanese that is appropriate for each situation.
- 66. ...a person who does not make efforts to improve his or her Japanese proficiency.

**G. This section is on your motivated learning behaviour in Japanese.**

**Motivated Learning Behaviour and Effort**

- 67. I am prepared to expend a lot of effort in learning Japanese.
- 68. If Japanese were not taught in university, I would try to obtain lessons in Japanese somewhere else.
- 69. I have a very strong desire to learn Japanese.
- 70. Learning Japanese is one of the most important aspects in my life.
- 71. If I had the opportunity to speak Japanese outside of university, I would do it as much as I can.

**H. The following section inquires about your competence in Japanese language.**

**Reading**

- 72. I can read different kinds of Japanese texts appropriately, adapting reading style according to the type of text and purpose of reading (e.g. quickly scanning /skimming a newspaper, reading a critical essay in detail, reading a novel for pleasure).
- 73. I can understand articles on current events in Japanese newspapers (e.g. the *Yomiuri shimbun*, the *Mainichi shimbun*).
- 74. I can understand the main points of lengthy texts written in Japanese (e.g. required readings and materials for lectures and training programmes).
- 75. I can understand letters and e-mails written in Japanese (e.g. personal correspondences with friends and pen pals, notices of club meetings, planning of events etc.).
- 76. I can identify within a Japanese paragraph the topic sentence (conveying the main idea of the paragraph) and the supporting sentence (supporting the topic sentence by providing concrete examples, etc.).

**Listening**

- 77. I can understand lengthy talks and monologues in Japanese about topics that I am interested in (e.g. speeches, lectures).
- 78. I can understand the main points when listening to Japanese TV and radio news programs.
- 79. I can understand classes and training courses conducted in Japanese, provided that the content is simple (e.g. introducing foreign cultures and lifestyles in foreign countries).
- 80. I can understand simple instructions and explanations given in Japanese at public facilities and educational institutions (e.g. rules for using facilities, how to use a membership card).
- 81. I can understand the content of weather forecasts in Japanese.

**Speaking**

- 82. I can speak at length about topics that I have studied/researched in Japanese (e.g. presenting the results of an assignment, giving a presentation).
- 83. I can ask questions and express opinions about the content of lectures and presentations etc. concerning my work or field of expertise in Japanese.
- 84. I can describe memorable experiences in Japanese (e.g. trips, special events).
- 85. I can handle routine tasks and transactions at public facilities in Japanese (e.g. sending a letter at a post office, borrowing books from a library).
- 86. I can describe the plots of books I have read or films I have seen in Japanese.

**Writing**

- 87. I can write explanations of things I am interested in using Japanese (e.g. hobbies, sports, books, films etc.).
- 88. I can write a summary of things that I have heard or read and am interested in using Japanese (e.g. the contents of a lecture/speech, and article from a magazine or newspaper).
- 89. I can express my own ideas and opinions about familiar topics related to everyday life using Japanese (e.g. university life, friends, family, health, clothes and fashion, food etc.).
- 90. I can write simple texts introducing elements of Japanese culture in Japanese (e.g. food, national holidays, festivals).
- 91. I can write letters and e-mails of some length in Japanese (e.g. describing recent news and events to a homestay, host family or pen friend).