

一. 緒論

(1) 研究の背景

二次大戦後、ずっと政府にタブー視され、排斥されてきた外国語としての日本語教育は、1962年に私立文化大学の日本語学科の設立が許可されてから、やっとその市民権を手に入れ、淡江大学、輔仁大学、東呉大学などの私立大学を中心に学術研究やエリート教育の一環として行われてきた。1980年代台湾が高度成長に入り、政治的に国交のない日本との経済関係が前より緊密になり、日本語人材のニーズも高まり、日本語の堪能なビジネス人材の必要性を感じた政府は、職業技能教育の一環として国立台中商業専科学校に「応用外語科（日文組）」という名の下で国立の学校として初めての日本語学科を設立させた。以来、台湾にはそれまでなかった日本語ブームが起り、全国の職業高校には次々と日本語を中心にする「応用外語科」が設置され、台湾の日本語教育はいわゆる「飛躍期」（蔡茂豊, 1989）に入り、日本語教育を受ける年齢も一挙に大学の段階から高校や中学の段階にまで下がった。特に、近年、メディアの発達によって、漫画、テレビドラマ、アニメ、ファッション、ミュージックなど日本の若者文化が台湾に浸透し、若者の間で日本の若者文化ブームが高まっている。このように、台湾における日本語学習者の学習目的は台湾の民主化による社会の多元化と共に、多様化しつつあり、学習者の動機付けも実に様々だと予想される。このような現状の中で、学習者の学習意欲を持続させ、学習効果を高め、限られた学校の教育資源をより有効に利用するために、学習者の学習動機付けを調査し、解明することが急務だと言ってよかろう。

(2) 本研究の目的

母語の言語知識と外国語学習それぞれの獲得（acquisition）及び習得（learning）、学習過程はそもそも違うということについてはすでに多くの研究によって報告されている。母語が獲得（acquisition）してからの外国語習得（learning）には、学習者の動機や学習態度、学習方略などの要因が重要な役割をはたしている。特に、学習者の動機付けは往々にして学習成果のいかに決定していることが数多くの学者によって指摘されている（Samimy & Tabuse, 1992 ; Oxford, 1996 ; McGroarty, 1996）。動機付けと外国語学習の関

係については、Gardner, Lambert (1959) は、外国語学習の動機を「統合的動機」(integrative motivation) と「道具的動機」(instrumental motivation) の 2 つに分類した。統合的動機とは、学習者が目標言語の文化や、目標言語の社会集団について知りたく、できれば目標言語の社会集団の一員として参加したいという願望でその社会集団で話されている言語の能力を向上させていきたいという動機であり、それに対し、道具的動機とは、目標言語を仕事に生かして役に立てていきたいとか、目標言語の習得によって自分自身の社会的地位を高めていきたいとか、いうように、まくまでも目標言語を何らかの目的を達するための手段として学習する場合の動機付けである。

学習者の言語学習動機付けに影響するのは個人的要因だけでなく、学習者を取り巻く当時の社会環境にも左右される。台湾の日本語教育は、戒厳時期に長くタブー視されていたが、前述したように、ここ数年産業の発達や民主化による社会の情報化につれ、前より自由になり、またメディアの発達によって、日本の若者文化が浸透し、学習環境も一変した。その中で、学校での日本語教育の方針も学術性の重視から実用性の追求に変わった。このように社会環境が変動しつつある中で、台湾の日本語学習者の学習動機はどうなっているのだろうか。果たして「統合的志向」(integrative orientation) より「道具的志向」(instrumental orientation) が強いのか。それとも従来の「エリート志向」とは変わらないのか。

本研究の目的は、前述した Gardner らの動機理論を踏まえながら、アンケート調査を通して、職業技能教育の一環として日本語教育を受けている台中技術学院（前国立台中商業専科学校）の日本語学科の学生はどんな学習動機を持っているのか、また、それが職業技能教育という学科設置の目的（Gardner らの動機理論を引いて言えば、「道具的志向」である）に沿っているのかどうかを解明し、より実情に合うようなカリキュラムの編成や教科内容、または指導方法を提供していきたいということにある。

二．先行研究

（一）動機付け (Motivation)

第二言語習得の問題をこれまでの代表的な先行研究の傾向を見ると、2 種類に大別できる。一つは Schumann(1976)、Giles and Byrne(1982)などの社会

文化の立場から第二言語習得を扱った研究であり、もう一つは Lambert and Gardner(1972) らの学習者の態度と動機付け(Motivation)から目標言語の習得を扱った研究である。これらの先行研究により、第二言語習得研究の分野では以下のように分類されている。前者は「社会文化的要因」(Socio-cultural factors: Brown, 1994. social factors: Ellis, 1994)とされ、そして後者は「個人内の要因」(Personal factor: Brown, 1994.)、あるいは「学習者の個人差」(Individual learner differences: Ellis, 1994)とされている。社会文化的要因の代表的なモデルとしては Shumann(1978)の文化変容モデルがある。このモデルは、「学習者が目標言語集団にどれだけ適応できるかが第二言語習得を左右する」ことを基本的な考え方としている。

動機付け (Motivation) については、スチュンク (Schunk,1996) は「人間に行動を生起させ、その行動を方向づけ持続させる一連の力動的な心理過程である」と定義した。ジョン M ケラー (John M Keller,1979,1983) は、個人の動機付けを説明するために、ARCS モデルと言われる、学習意欲に関わる4つの因子を仮定した。1) は「注意」(Attention) : 好奇心と注意を喚起し持続させる。2) は「関連性」(Relevance) 授業と大切な欲求や目標を結びつける。3) は「自信」(Confidence) : 成功への期待感を起こさせる。4) は「満足」(Satisfaction) : 学習結果についてよく思わせる。

第二言語習得に関する研究において始めて学習者の内的要因を迫及し、学習者の動機付けに注目してきたのは Gardner and Lambert(1972)である。Gardner らは言語学習の動機付けについては、「言語学習におけるゴールを達成しようとする努力と、言語学習に対する好意的態度である」と定義し、動機付けは言語学習の成果に影響を与え、これによって学習活動への取り組み方が決定され、そして、学習後に言語能力を維持するのにも役立つと主張した。Gardner らは外国語習得に大きな影響を与える要因として「統合的動機付け」(integrative motivation)と「道具的動機付け」(instrumental motivation)を提案し、言語学習の動機付け研究に基礎的土台を築いた。Gardner らによると、「統合的動機付け」とは、学習者が目標言語話者の文化や所属している社会を知りたく、最終的に自分もその集団と一体化したいという動機付けであり、「道具的動機付け」は外国語を仕事に生かし、役に立てていきたいとか、いうように、あくまでもある目的を達するための道具として言語を学ぶ場合の動機付けである。Gardner らはこの分類に基づいていろいろ調査を

行った結果、「目標言語の実用的価値が低く、生活の中で目標言語に接することの少ない環境では、「統合的動機」が学習成果を高め、目標言語の実用的価値が高く、且つ使用頻度の高い環境では、「道具的動機」が学習成果を挙げた」という結論が報告された。Oxford & Shearin(1994)は Gardner らの観点を踏まえながら、外国語の学習動機には学習者が自己を満足させるという内的要素が見られると指摘し、Gardner らの二分法に加えて、「エリート主義」という動機付けを提案した。Wen(1997)に代表される期待—評価理論 (Expectancy-value) では、動機付けには努力 (Effort)、目標に向かわせる誘発性 (Valence)、期待 (Expectancy)、能力 (Ability) など 4 つの要因が含まれ、言語学習の成果に大きな影響を与えていると主張した。

Crookes & Schmidt (1991) は心理学における、Keller (1983) の ARCS モデルを引用し、1)「関心」(Interest) 2)「関連」(Relevance) 3)「期待」(Expectancy) 4)「結果」(Outcome) の動機付けを決定する 4 つの要素を提案している。これらより、動機付けと第二言語習得の関係を、1)ミクロレベル 2)教室レベル 3)シラバスレベル 4)教室外のインフォーマルなレベルの 4 つのレベルから考察した。このように Crookes & Schmidt は第二言語習得の動機付けを教育現場での実践と結びつけた。Dornyei (1994)は第二言語習得の動機付けの要素を 1)言語レベル (language level) 2)学習者レベル (leaner situation level) 3) 学習状況レベル (learning situation level) の 3 レベルにまとめた。

第二言語習得の領域において学習者の動機付けの研究は 60 年代から英語の学習者を中心に行われたが、90 年代以降、日本語学習者の多様化に伴い、学習者の個別性への関心が高まり、日本語教育において動機付けの研究に注目が集まるようになった。日本語学習者を対象に扱った動機付けの研究には、在日留学生を対象にした倉八(1991)とタイの大学生を対象にした成田(1998)、ニュージーランドの大学生を対象にした縫部ら(1995)、シンガポール華人大学生を対象にした郭(2001)の調査がある。倉八(1991)の調査では、欧米の日本語学習者は統合的動機、アジア系学習者は道具的動機が強かった。つまり、文化的背景によって動機が異なるという結果が得られた。成田(1998)の調査では、統合的動機の高い学習者の成績が高く、利益享受志向や誘発的志向の強い学習者は成績が低かったという結果だった。縫部ら(1995)の調査では、統合的志向は、来日経験のある方、及び学習期間の長

い方が高い。道具的志向は学習期間の長い方が高いといったことが分かった。そして、郭(2002)はニュージーランドやタイにおける先行研究には見られなかったエリート主義と道具的動機付けが日本語学習上達に関係していた。この結果はシンガポールの教育及び社会環境を反映していると指摘した。

三. 調査方法

(一) 調査の対象

国立台中技術学院における四つの学制にそれぞれ在籍している学生約418名を対象に行ったが、回収した調査票の中で有効調査票は386名、83.9%は女性、43%は血液型がO型、60.1%は18才～22才、42%は進専（授業は土、日を利用している）の学生、60.6%は日本経験あり、87.3%は閩南語が母語、30.3%は日本語能力検定試験二級以上合格、61.9%日華字典を使っている。被調査者の個人的内訳は表1の通りであった。

表1 個人的背景の内訳

個人的背景			人数	%
性別	男		62	16.1
	女		324	83.9
血液型	A		99	25.6
	B		96	24.9
	O		166	43.0
	A B		23	6.0
年齢	13-17		18	4.7
	18-22		232	60.1
	23-29		86	22.3
	30-39		35	9.1
	40+		15	3.9
学制	五専	(3)	40	30.8
		(4)	41	
		(5)	37	
	二技	(3)	42	22.3
		(4)	43	
	四技	(1)	19	1.9
	進専	(1)	76	42.0
		(2)	33	
		(3)	54	
日本	有		234	60.6

経験	無	152	39.4
方言	閩南語	337	87.3
	客家	8	2.1
	原住民	1	0.3
	その他	38	9.8
能力試験	一級合格	18	4.7
	二級合格	99	25.6
	三級合格	66	17.1
	四級合格	20	5.2
	その他	182	47.2
辞書の利用	日華字典	239	61.9
	中日字典	60	15.5
	日日字典	72	18.7
	使わない	15	3.9

有効サンプル：386

(二) 調査票の作成と信頼性

この調査では Gardne と Lambert (1959) の動機付け理論を踏まえながら、先行調査を参考にし、台湾の現状に合わせて、14 項目の回答者の個人的背景と 37 項目の動機付けの調査票を中国語で記述し、作成した。37 項目の日本語学習動機について 1 = 大反対 ~ 5 = 大賛成と 5 尺度で評価させた。調査は担当教師の協力を得て、授業中に無記名で行った。調査の信頼性については、クロンバックの α 係数 (信頼係数 Cronbach α 値は 1.0 に近いほど尺度の信頼性がある。信頼性は 70% (0.70) 以上が基準値とされる。) でテストした結果、 α 値.8924 という極めて高い数値が得られ、この調査は信頼性のあるものと言える。

(三) データ分析の手法

アンケートを通して集められたデータは次のような統計手法を利用して各種の分析を行った。

1. 記述統計 (Descriptive Statistics) : 度数、パーセント、平均値、標準偏差値などで被調査者の個人的背景のありかた及び学習動機の分布を記述する。
2. t -検定 : 個人的背景にある性別、日本経験などの変数と各学習動機項目

との間にある差を検定することによって、個人的背景の差によって、学習動機が異なるかを調べる。

3. 分散分析 (ANOVA) : 学習動機の強弱と学習者の所属している学制、学習者の年齢、辞書の利用のありかた、日本語能力試験の如何などの間にどんな関係を持っているのかを調べる。
4. 因子分析 (Factor Analysis) : 主軸法で因子を抽出する。因子抽出の基準は固有値 (Eigenvalue) が 1 以上にされ、そしてバリマックス回転 (Varimax Rotation) によって因子負荷量を算出し、負荷量が .50 以上の項目が因子として選定される。
5. 相関分析 (Pearson r Coefficients) : 抽出された日本語学習動機因子の間にどのように相関関係になっているのかを調べる。

四. 分析の結果

(一) 日本語学習動機の因子分析

集められたデータを記述統計の手法で計算して求められた学習者全体の学習動機付けの平均値は $M=3.0992$ という中位水準にある。性別や日本経験の有無は学習者の動機付けの強弱と相関関係になっていないことが t -検定で示されている。また、分散分析で学制、年齢、辞書の利用のありかた、日本語能力試験の如何などは学習動機の強弱とはなんらかの相関関係を持っていることが分かった。相関分析で抽出された 9 つの日本語学習動機因子の相関係数を求め、「学習志向因子」と「消極的因子」が互いに負の相関関係になっている結果が出た。

37 項目の日本語学習動機のアンケート・データについてバリマックス回転 (Varimax Rotation) によって因子分析を行い、因子負荷量が .50 以上の調査項目が因子として選ばれた結果、表 2 のように 9 つの因子が抽出された。

表2 因子分析結果

因子	調査項目	因子負荷量	固有値
1	1. 日本語に興味を持っている。	.686	23.17
	2. 日本語の授業が好きだ。	.757	
	3. 日本語の先生が好きだ。	.652	
	4. 日本の文化を知りたい。	.655	
	5. 日本へ留学に行きたい。	.515	
	19. 日本の文学を知りたい。	.609	
2	12. 日本のドラマを見たい。	.617	9.64
	17. 日本の歌を歌いたい。	.764	
	18. 日本の流行を知りたい。	.738	
	35. 日本のタレントが好きだ。	.708	
3	23. 日中の言葉を比較したい。	.776	5.76
	24. 学習から満足感が味わえる。	.516	
	25. 日本語ができると、かつこういい。	.524	
	27. 日本語ができないと、恥ずかしい。	.516	
	29. 日、台の言葉を比較したい。	.722	
4	31. 日本人に友好を示したい。	.719	5.16
	32. 日本は経済が発達している。	.641	
	33. 日本語を通して新しい知識が得られる。	.608	
	34. 社会で流行っているから。	.536	
5	20. 親が望んだため。	.708	4.34
	21. 入試のランキングで日本学科に入った。	.763	
	36. 単位がほしいだけ、別に目的がない。	.633	
6	7. 将来の就職のため。	.669	3.66
	11. 学位を取るため。	.676	
	16. 給与や昇進に有利だから。	.579	
7	22. 英語より学びやすいから。	.787	3.30
	26. 入門が簡単だから。	.596	
	28. 英語に自信がないから。	.788	
8	13. テレビゲームをやりたいため。	.768	3.01
	14. 漫画を読みたいため。	.838	
9	6. 移民するため。	.640	2.88
	8. 今の仕事で必要だから。	.664	

※9, 10, 15, 30, 37 は因子負荷量が.50 以下なので、因子として選ばれない。

因子1は、「日本の文化・文学を知りたい」「日本語に興味を持っている」「日本へ留学に行きたい」などの動機項目を中心とする。そこで、この因子を「学習志向因子」と名づける。

因子2は、「日本のドラマを見るため」「日本語の歌を歌うため」「日本の流行を知りたい」といった日本の現在の大衆文化や流行への興味や憧れの動機項目が主なので、これを「現代日本憧れ因子」とする。

因子3は、「日本語の勉強から満足感が味わえる」「日本語ができると、かつこういい」「日本語ができないと、恥ずかしい」とかなど、いずれも自己尊重や自己満足の内容からなっているので、「自己満足因子」と名づける。

因子4は、「日本人に好意を表したい」「日本語の経済が発達しているから」「日本語を通して新しい知識が得られるから」など、人や経済、知識などの面の交流に関する項目なので、これを「交流因子」と名づける。

因子5は、「両親が望んだため」「入試のランキングで日本学科に入った」「単位がほしいだけ、別に目的がない」など、消極的な態度が示されている動機内容なので、「消極因子」と名づける。

因子6は、「学位を取るため」「仕事、就職するため」「給与や昇進に有利だから」など仕事に関する内容が主なので、これを「道具的因子」とする。

因子7は、「英語より学びやすいから」「入門が簡単だから」「英語に自信がないから」など、第一外国語の英語に自信のないことから、改めて入門しやすい日本語を勉強して、そこから外国語への自信を取り戻したいという補償的な気持ちがいっぱいあるので、「補償的因子」と名づける。

因子8は、「日本のテレビゲームをやりたいため」「日本の漫画を読みたいため」といった娯楽志向の強い項目なので、「娯楽因子」と名づける。

因子9は、「移民したいから」「今の仕事で必要だから」など、「道具因子」の内容に似ているような項目なので、一応「仕事因子」と名づけておく。

以上9つの因子は、記述統計(Descriptive Statistics)で求められた平均値は次の表3のようになっている。

表 3 動機因子の記述統計(Descriptive Statistics)

因子ラベル	人数	最小値	最大値	平均値	順位	標準偏差
1. 学習志向因子	386	1.50	5.00	3.5367	1	.6746
2. 現代日本懂れ因子	386	1.00	5.00	3.4190	2	.8398
3. 自己満足因子	386	1.00	5.00	2.7171	6	.7332
4. 交流因子	386	1.00	5.00	3.1496	4	.8025
5. 消極的因子	386	1.00	5.00	2.6071	8	.8760
6. 道具因子	386	1.00	5.00	3.4182	3	.8004
7. 補償的因子	386	1.00	5.00	2.7098	7	.7698
8. 娯楽因子	386	1.00	5.00	2.7422	5	1.0526
9. 仕事因子	386	1.00	5.00	2.5000	9	.8398

各因子の平均値を高低順に沿って見ていけば、「学習志向因子」($M=3.5367$) が 9 つの学習動機因子の中で一番高く、次は「現代日本懂れ因子」($M=3.4190$)、「道具因子」($M=3.4182$)、「交流因子」($M=3.1496$) といったように、中位以上の水準 ($M=3.0$ 以上) に達している因子は四つしかないことが分かる。「移民したいから」「今の仕事で必要だから」といった学生にとってあまりにも現実から離れている内容からなる因子 9 が一番弱いことが予期されている。

項目別の動機付けの強度を平均値で示せば、次のようになった。

表 4 項目別の動機強度の一覧表

順番	動機内容	平均値
1	1. 日本語に興味を持っている。	4.0259
2	7. 将来の就職のため。	3.7489
3	30. 旅行のため。	3.7150
4	33. 日本語を通して新しい知識が得られる。	3.7098
5	4. 日本の文化を知りたい。	3.6995
6	17. 日本の歌を歌いたい。	3.6347
7	2. 日本語の授業が好きだ。	3.6140
8	18. 日本の流行を知りたい。	3.5803
9	10. 日本語は国際言語だから。	3.5777
10	12. 日本のドラマを見たい。	3.4585
11	3. 日本語の先生が好きだ。	3.4585
12	9. 日本語に挑戦したい。	3.4534
13	15. 日本の友達と交流したい。	3.4482
14	24. 学習から満足感が味える。	3.3109

15	19. 日本の文学を知りたい。	3. 2694
16	11. 学位を取るため。	3. 2539
17	16. 給与や昇進に有利だから。	3. 2358
18	31. 日本人に友好を示したい。	3. 1762
19	5. 日本へ留学に行きたい。	3. 1528
20	25. 日本語ができると、かつこういい。	3. 0233
21	35. 日本のタレントが好きだ。	3. 0026
22	22. 英語より学びやすいから。	2. 9301
23	32. 日本は経済が発達している。	2. 9171
24	14. 漫画を読みたいため。	2. 9145
25	28. 英語に自信がないから。	2. 8161
26	23. 日中の言葉を比較したい。	2. 8109
27	34. 社会で流行っているから。	2. 7953
28	26. 入門が簡単だから。	2. 7850
29	8. 今の仕事で必要だから。	2. 7487
30	20. 親が望んだため。	2. 7176
31	21. 入試のランキングで日本学科に入った。	2. 6632
32	13. テレビゲームをやりたいため。	2. 5699
33	36. ただ単位がほしいだけ、別に目的がない。	2. 4404
34	29. 日、台の言葉を比較したい。	2. 4145
35	37. 周りの友人の影響で。	2. 3212
36	6. 移民するため。	2. 2513
37	27. 日本語ができないと、恥ずかしい。	2. 0259

37 項目の中で、平均値が $M=3.0$ 以上で、学習動機因子として認められる項目は 21 に過ぎない。その中で、「入試のランキングで日本学科に入った」という消極的動機付けに対して、「日本語に興味を持っている」という積極性を持っている内発的動機付けの平均値が一番高いということは学習者の自律学習が十分期待できることを意味しているだろうか。

(二) 各変数の分析

性別(表 5)や日本経験の有無(表 6)によって学習動機の平均値が異なるかを t -検定(T-Test)で調べたところ、次のようにどちらにも差があるとはいえない($P < .05$ の時、差があるといえる)。

表 5 性別と学習動機の関係

	N	Mean	P
動機（女）	324	3.0865	.073
動機（男）	62	3.1656	

 $F=3.242$, $P=.073$

表 6 日本経験の有無と学習動機の関係

	N	Mean	P
動機（有）	234	3.1023	.860
動機（無）	152	3.0944	

 $F=.031$, $P=.860$

また、学制、学習者の年齢や日本語能力の如何、辞書利用のありかたなどの要因で学習動機の平均値が異なるかを分散分析で調べた。結果は次のとおり。

表 7 年齢と学習動機の関係

	人数	平均値	P
動機 13~17	18	3.0375	.888
動機 18~22	232	3.0868	
動機 23~29	86	3.1185	
動機 30~39	35	3.1568	
動機 40+	15	3.1207	

 $F(4, 381)=.284$, $P=.888$

表 8 日本語能力と学習動機の関係

	人数	平均値	P
動 機 一級	18	3.1261	.259
動 機 二級	99	3.0300	
動 機 三級	66	3.1884	
動 機 四級	20	3.2189	
動 機 未知	94	3.0584	
動 機 未参加	88	3.1087	

 $F(6, 379)=1.311$, $P=.259$

表 9 学制と学習動機の関係

	人数	平均値	P
動機 二技	86	2.9645	.006*
動機 四技	19	3.1849	
動機 五専	119	3.0752	
動機 進専	162	3.1783	
Total	386	3.0992	

$F(3, 382)=4.206$, $P=.006$
二技と進専の間に差がある

表 10 辞書利用と学習動機の関係

	人数	平均値	P
動 機 日華字典	239	3.0565	.126
動 機 中日字典	60	3.1689	
動 機 日日字典	72	3.1494	
動 機 不 用	15	3.2595	

 $F(3, 382)=1.920$, $P=.126$

表 7～8 では、学習者の年齢や日本語能力の如何と学習動機因子の間に差が見られない。表 9 を見ると、二技と進専の間には学習動機の開きが見られる。すなわち、学習動機因子は学制によって異なるというわけである。

上の表から見ると、学習者全体の学習動機の平均値は $M=3.0992$ という中位にあり、期待されているほど強いとは言えない。その中で、四技は動機係数 ($M=3.1849$) が一番高く、社会人向けの進専 ($M=3.1783$) の動機係数と大体同じ水準にある。全体として学制間の動機係数の差はそれほど大きくないが、二技が $M=2.9645$ という一番低い水準にあり、進専との間に明らかな差が出ている。それは二技の学習者が七年間一定不変の日本語コースをやってきた学習にやや厭きたことを意味しているかもしれない

相関分析を行って各学習動機因子の相関関係を調べたところ、表 11 のような相関係数が出た。

表 11 動機因子の相関分析

	動機	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	.627**									
2	.704**	.414**								
3	.747**	.378**	.386**							
4	.785**	.435**	.511**	.587**						
5	.248**	-.203**	.055	.139**	.141**					
6	.565**	.251**	.339**	.263**	.397**	.266**				
7	.608**	.197**	.319**	.687**	.402**	.177**	.186**			
8	.426**	.097	.345**	.208**	.259**	.094	.142**	.175**		
9	.497**	.364**	.231**	.290**	.307**	.036	.339**	.153**	.244**	

1 = 学習志向因子

2 = 現代日本憧れ因子

3 = 自己満足因子

4 = 交流因子

5 = 消極的因子

6 = 道具的因子

7 = 補償的因子

8 = 娯楽因子

9 = 仕事因子

$P < .05$

上の表から分かるように、「学習志向因子」と「消極的因子」が互いに負の相関関係になっている。すなわち、学習者にとって学習志向が高ければ、高いほど内的消極性も弱くなり、その代わりに内発的動機が強くなるということが示されている。「自己満足因子」と「補償的因子」「交流因子」が正の

相関関係にある。言い換えれば、自己を満足させるために、自分の不足をなんとかして補っていくような気持ちが強くなる。また、「現代日本憧れ因子」と「交流因子」も正の相関関係にある。それは学習者が日本への憧れが強ければ、強いほど日本人との交流意思も高くなると解釈できるだろう。

五. 調査結果の検討

本研究は国立台中技術学院における各学制に在籍している学生の日本語の学習動機付けを調査した。アンケートで集められたデータを統計分析した結果、〈学習志向因子〉〈現代日本憧れ因子〉〈自己満足因子〉〈交流志向因子〉〈消極的因子〉〈道具因子〉〈補償的因子〉〈娯楽因子〉〈仕事因子〉の9つの因子が抽出された。Gardner ら(1959)と Oxford ら(1994)の動機理論を踏まえて分類すれば、〈現代日本憧れ因子〉〈交流志向因子〉は「統合的動機」に、〈道具因子〉〈仕事因子〉〈娯楽因子〉は「道具的動機」に、〈学習志向因子〉〈自己満足因子〉〈補償因子〉は「エリート主義」に分類できる。各因子の平均値から見れば、学習動機の中で、「エリート主義」の「学習志向因子」が一番高い。この因子は「日本語に興味を持っている」「日本語の授業が好きだ」「将来日本へ勉強に行きたい」とかの内容から構成されているので、郭ら(2002)によるシンガポールの華人を対象にした調査とほぼ同じ結果が出た。ということは、エリート教育を重視する華人文化の社会においては、外国語学習というものには、やはり共通の価値観があるようだとと言えるだろう。

学習動機因子と被調査者の性別、学制や学級、年齢などとの相関関係を分析したところ、二年技術学院の学習者の動機付けがほかの学制の学習者に比べて、わりに低い水準に止まり、各学制の中で一番低いことが分かった。これは学習者が7年間の一定不変の日本語課程に飽きたことを裏づけるかもしれない。学習者は学習期間が長くなるにつれ、学習動機付けが低下するかどうか、またはどう変わっていくのかを解明することがこれからの研究課題だろう。

因子分析から得られた台中技術学院日本語学科の学習者の学習動機付けは道具的志向というよりもむしろエリート志向に傾いていることが判明した。それと日本語を就職道具とみなし、日本語教育を職能教育として一貫さ

せてきた技術学院の教育方針との間に明らかにずれが見られる。このずれは往々にして、学習効果の低下にもつながる。このような現状の中で、学習者の学習意欲を持続させ、学習効果を高め、限られた日本語教育資源をより有効に分配し、利用するために、今後、学習者個々の学習動機付けを調査し、解明することにより、実際に即したような教育政策を立てるのがなにより大切であろう。

参考文献

- (1) 加賀美 常美代 (2002) 「言語学習における動機付け」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号』 312-314
- (2) 郭 俊海・大北 葉子 (2002) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機付けについて」『日本語教育』 110 号, 130-137
- (3) 倉八 順子 (1992) 「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連—」『日本語教育』 77 号, 129-141
- (4) 倉八 順子 (1992) 「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 (1) —一般化のための探索的調査—」『日本語教育』 80 号, 49-61
- (5) 呉 致秀 (2003) 「日語学習動機、学習態度與学習成效之研究」『東吳日本語教育 26 号』 7-31
- (6) 蔡 茂豊 (1993) 「飛躍期における台湾の日本語教育」『日語教学研究国際研究会論文集』 87-99
- (7) 成田 高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』 8 1-11 国際交流基金日本語国際センター
- (8) 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調査—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』 86 号, 162-172
- (9) 守谷 智美 (2002) 「第二言語教育における動機付けの研究動向—第二言語としての日本語動機付け研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号』 315-329
- (10) Crookes, G. and Schmidt, R. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*. 41. 469-512
- (11) Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign

- language classroom, *Modern Language learning journal*, 78, 273-284
- (12) Gardner, R.C., & Lambert, W.E (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272
- (13) Keller, J.M. (1983) Motivational design of instruction. In C.M. Reigelruth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 383-434