

学習継続意識に影響を及ぼす学習者要因

— 韓国人日本語学習者を対象に —

高 朝 順

1. はじめに

韓国の日本語学習者は社会文化的環境・学習環境の影響を強く受けていると言える。なぜなら、韓国人は他の言語より日本語が学びやすいと思う傾向があり、そういう理由で学習を始める人もいる（蘆 2014）からである。国際交流基金の調査結果¹からも、両言語の近似性から「学びやすさ」「親しみやすさ」も感じるが、「誰でも、大した苦労もなく学べる言語」として軽んじられてしまう傾向もあると報告している。おそらく韓国人日本語学習者だけに見られる傾向であろう。こういった学習言語に対するステレオタイプは、学習者にプラスになるか疑問である。初級レベルでは、類似しているところが促進剤になるが、学習内容が難しくなるとそのギャップから停滞期に至ることもあり得るからである。そうならないためには、クラスメイト、教師、教材などから新しい動機を見出す必要があるだろう。

一方、学習者要因の中でも変わりにくいものと、変わりやすいものがある（小嶋他 2010）。このうち、年齢、性差、適性、学習スタイルなどは比較的安定しているが、動機、メタ認知、学習ストラテジーなどは、介入により変化を引き起こすことが比較的容易な要因だと考えられている。

だが、容易に変化できる要因だとしても、多様化する学習者を理解することは難しい。そのため、多様な学習者要因を探る必要があると言えよう。どのようなことによって学習者の動機は変わり、学習が維持できるのか。また、学習者の経験は学習にどのような作用をするのかなど、学習者要因を知ることから

1 国際交流基金 2012 年日本語教育機関調査結果

<http://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/korea.html>

学習者に適した学習環境が作られると言える。こういったことから、学習継続意識と学習者要因の関係性を検討したい。

2. 先行研究と研究目的

2.1 先行研究

まず、韓国の日本語学習者を対象に学習継続という面で調査したものがあ
る。和田・宋（2012）は日本語学習の経験があり現在も継続している学習者
と、日本語学習の経験はあるが継続していない学習者の、当初・現在の学習目
的について調査した。その結果、学習を継続している学習者は、当初は強制的
に選択されたが学習段階で主体的に動機づけを変化させたという。また、一つ
だけではなく、複合的な動機を持っていたと報告している。だが、学習を継続
していない学習者は動機の強化及び変化がなかったため、複合的な動機も持た
なかったと報告している。そのため、学習者に学習言語の習得で得られるメリ
ットを自覚させることが重要であると述べている。どういった動機を持っている
かではなく、動機づけの強化、動機づけの変化、動機づけの複合化に成功し
た学習者が学習を継続する傾向があるという点は継続につながる条件として評
価するが、調査対象者がアンバランスであること、調査項目が片寄っているこ
とから、十分解明されているとは言えず、複数の調査項目によって、継続意識
がどのように変化するかを探る必要性があると言える。

林（2005a）は、言語学習に影響を与える諸要因の研究は、従来、個人差の
研究として行われてきたが、全体の枠組みを持って行われるというより、年
齢、適性、動機、性格といった個々の要因と言語学習の成果との関係を、統計
的な手法を用いて量的に捉えようとする研究が主であったと述べている。これ
に関わるものとして、小西（1994）では、学習者に内在する要因は必然的に重
なりあったり、お互い影響を与えあったりするものであるため、ある単一の要
因を取り出して研究対象にすると、結果として片寄った姿を引き出してしま
う可能性が高くなると述べている。また、林他（2006）は、第二言語学習者の学
習/習得の個性性への理解を深めるためには、（1）どのような要因が関わって
いるのか、あるいは関わる可能性があるのか、（2）要因間にはどのような相

相互作用があるのかを検討することが必要であると述べている。つまり、学習者要因の複数要因を検討することにより正確な結果が得られるのだと言える。

先行研究に基づいて本研究の目的は

- ①学習継続意識はどのような学習者要因から影響されるか
- ②学習者要因はどのような相互作用をしているか

を明らかにすることである。

3. 調査

調査項目は学習継続意識と学習者要因（達成動機・目標言語開始動機・言語不安・文化に対する態度）である。また、Can-do の話す・聞く項目も加えた。評定尺度は5件法である（1. まったくあてはまらない～5. 非常にあてはまる）。

3.1 調査項目

3.1.1 学習継続意識

学習継続意識は学習者が学習を継続して行きたいと思うかを問う項目である。調査項目は下記の7項目である。

- ① 一回学習した言語は忘れないように続けたいと思う
- ② 日本語が難しくなってもあきらめずに続けたいと思う
- ③ テストの結果が悪かったら学習意欲に影響を及ぼすと思う（逆）
- ④ 日本語の興味がなくなったらあきらめると思う（逆）
- ⑤ 日本語の必要性がなくなったらやめると思う（逆）
- ⑥ 社会人になっても、日本語の学習への意欲は失わないだろう
- ⑦ 日本語が上手になっても、さらに努力していきたい

③と④、⑤の「逆」とは数値が大きくなるにしたがって評価が下がる項目のことで、分析に際して他の項目に合わせて逆転させた。7つの項目の信頼性は、 $\alpha = .80$ である。

3.1.2 達成動機

「達成動機」とは、むずかしいことでも高い標準をめざして自分の力でやりとげ、それにより自尊心を高めることである（宮本 1981）という。学習者が何らかの動機で第二言語の学習を始め、その学習目標まで到達しようとする動機が「達成動機」と言えよう。

「達成動機」の項目は堀野・森（1991）で作成されたもので、23項目から成る。

3.1.3 目標言語開始動機

目標言語の学習目的を問う項目である。これまで動機を調査した研究は数多い。動機は学習の開始から過程まで影響を与える要因である。また、動機は何らかの介入により変化を引き起こすことが比較的容易な要因であろう（小嶋他 2010）。したがって、今回の調査でも学習継続意識に動機がどのように影響を与えて、他の学習者要因とどのような関係性を持つかを検討する。

なお、本稿では「動機」の用語は、小西（2006）に従い、外からの働きかけに限定せず、ことばを身につけたいという思いを抱き、それに向けて努力する学習者自身の心の働きを総合的にとらえるものとして用いる。

動機の項目は李（2003）と久保（1997）を参考に作成したもので、文化的な面、道具的な面を含めた20項目から成る。

3.1.4 言語不安

学習者は学習する際に不安を感じる。それは、第二言語の場合だけではなく、他の学習の時にも見られることだが、第二言語は他の学習より特殊な状況であるため、不安が増すと考えられる。本稿では言語不安が学習継続意識にどのように作用するかを検討する。

言語不安の項目は、Horwitzら（1986）の「外国語クラスルーム不安尺度：FLCAS」を参考にしたもので、32項目から成る。

3.1.5 文化に対する態度

学習に影響を及ぼすと考えられる態度は様々であるが、今回の調査では文化に対する肯定的な態度の項目を入れた。それは、日本語及び韓国語が実社会における現実的な価値として英語と異なるため、学習言語文化への態度、異文化への態度が学習継続意識に示す影響は大きいと予想されたからである。

文化に対する態度の項目は小西（1994）を参考にして作成し、17項目から成る。

3.1.6 Can-do 自己評価リスト

自己評価と学習継続意識の関係をみるため、『日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト』の中、「話す」・「聞く」機能の40項目を用いる。「話す」・「聞く」は「読む」「書く」より早い反応と理解を求めるので、不安も感じやすいものである。そのため、自己評価が高い学習者は目標言語能力も高く、自信も持っていると予想される。

回答の信頼性は「話す」 $\alpha = .93$ 「聞く」 $\alpha = .93$ である。

3.2 調査対象・期間

調査対象は、韓国のD大学で日本語を専攻する学習者である。人数は57名（男性23/女性34）で、年齢は10代後半から20代後半まであり、全員韓国人である。調査は2013年3月末に行った。なお、調査票はすべて韓国語で作成した。

4. 分析

4.1 因子分析

各尺度は最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。

4.1.1 達成動機

達成動機23項目の因子分析を行った。固有値の変化は5.76、4.52、1.70、1.65、1.56…であり、2因子構造が妥当であると考えられた。そこで2因子を

仮定し、因子負荷量が .40 以下の項目を除外し、再度分析した結果を【表 1】に示す。

第 1 因子は 11 項目で構成されており、「社会の高い地位をめざすことは重要だと思う」「成功するということは、名誉や地位を得ることだ」など、社会で認められたいという内容の項目が高い負荷量を示したことから、「競争的達成動機」と命名した。

第 2 因子も 11 項目で構成されており、「何か小さいことでも自分にしかでき

【表 1】 達成動機の因子負荷量

	I	II
20. 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	.80	-.07
18. 成功するということは、名誉や地位を得ることだ	.70	-.31
17. 就職する社会は、社会で高く評価される場所を選びたい	.69	-.09
9. 競争相手に負けるのはくやしい	.67	-.02
5. 他人と競争して勝つとうれしい	.65	-.03
11. どうしても私は人より優れていたいと思う	.64	.24
13. 勉強や仕事を努力するのは、他の人に負けないためだ	.63	-.12
22. 世に出て成功したいと強く願っている	.63	.18
15. 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	.59	-.27
2. ものごとは他の人よりうまくやりたい	.46	.37
8. みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい	.44	.30
12. 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	-.03	.75
4. 人と競争することより、人とくらべることができないようなことをして自分をいかしたい	-.21	.66
14. 結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい	-.18	.60
7. 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	-.28	.59
3. 決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい	.22	.56
16. いろいろなことを学んで自分を深めたい	.14	.55
10. 何でも手がけたことには最善をつくしたい	.38	.54
6. ちょっとした工夫をすることが好きだ	-.15	.51
19. 今日一日何をしようかと考えることはたのしい	-.01	.48
1. いつも何か目標を持っていたい	.27	.45
23. こういうことがしたいなあと思うとワクワクする	-.02	.44

ないことをしてみたいと思う」「人と競争することより、人と比べることができないようなことをして自分をいかしたい」ということから「自己充實的達成動機」と命名した。

各因子の α 係数は、第1因子の $\alpha = .87$ 第2因子の $\alpha = .83$ である。

4.1.2 目標言語開始動機

目標言語開始動機 20 項目の因子分析を行った結果、初期固有値の変化が 5.57、3.03、1.80、1.69、1.15…などから 2 因子の構成が妥当であると考えられたため、.40 以下の項目を除外し、2 因子に仮定して因子分析を行った結果を【表 2】に示す。

第1因子は6項目で構成され、「将来の仕事に役立つから」「日本語でいい成績を取りたいから」など、手段として使いたいという内容が見られ、「目標言

【表 2】 目標言語開始動機の因子負荷量

	I	II
41. 将来の仕事に役立つから	.87	-.05
40. 日本語でいい成績を取りたいから	.83	.07
43. これからはある程度日本語ができるほうがいいから	.81	-.06
39. 日本語の資格があると役立つから	.78	-.05
42. 進学や留学のために必要であるから	.77	.02
36. 他の言語より簡単だと思ったから	.47	-.23
24. 日本の若い歌手が好きだから (ex. 嵐、NEWS など)	-.33	.68
34. 日本に旅行したいから	.21	.67
25. 日本のテレビドラマをみたいから	-.05	.61
30. 日本のテレビニュースをみたいから	-.01	.59
27. 日本の漫画を読みたいから	-.21	.57
26. 日本のファッションに興味があるから	-.02	.57
33. 日本人の友達がほしいから	.29	.56
28. 日本のゲームに興味があるから	-.09	.54
35. 日本の食べ物が好きだから	.32	.49
31. 日本の歴史や伝統文化に興味があるから	.07	.42

語の道具的な動機」と命名した。

第2因子は10項目で「日本の若い歌手が好きだから (ex. 嵐、NEWS など)」「日本に旅行したいから」など、日本の文化を知りたいという内容の項目から「目標言語の文化的動機」と命名した。

各因子の α 係数は、第1因子の $\alpha = .87$ 第2因子の $\alpha = .82$ である。

4.1.3 言語不安

言語不安32項目の因子分析では、初期固有値が14.42、2.68、1.89、1.66、1.11…などの変化を示したことから、3因子構造が妥当であると考えられたので、3因子に仮定して再度因子分析を行った。 .40以下の項目を省いた結果を【表3】に示す。

第1因子は15項目で構成され「ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしてられると思う (逆)」「日本語の授業で話すのに自信がある (逆)」という話すことへの不安を表す内容の項目が高い負荷量を示したことから、「発話の不安」と名づけた。第2因子は8項目で構成され「日本語のクラスは進むのが速いのでついていけるかどうか心配である」「先生の言うことがすべて理解できないと不安になる」という理解ができることを不安に思う内容の項目の負荷量が高かったので、「理解の不安」と命名した。第3因子は4項目から成り、「もっと日本語の授業があってもよいと思っている (逆)」「よく日本語の授業を休みたくなる」の授業参加への不安を表す項目の負荷量が高く、「参加の不安」と命名した。

各因子の α 係数は、第1因子の $\alpha = .96$ 第2因子の $\alpha = .92$ 第3因子の $\alpha = .76$ である。

4.1.4 文化に対する態度

文化に対する態度の因子分析では、初期固有値が3.35、2.26、2.01、1.73、1.16…であり、第2因子と第3因子、第3因子と第4因子の間の数値に差はなかったが、2因子にした場合、因子項目の信頼性が保たれないことから3因子に設定し、再度分析を行った (【表4】参照)。

【表3】 言語不安の因子負荷量

	I	II	III
73. ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしてられると思う (逆)	.97	-.10	-.01
60. 日本語の授業で話すのに自信がある (逆)	.88	.02	.05
70. 日本語のクラスに向かうとき自信をもてるしリラックスしている (逆)	.85	-.36	.57
44. 日本語の授業で話すとき自信がもてない	.81	.15	-.01
56. 日本語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない (逆)	.79	.13	-.16
66. 他の学生の前で日本語を話すとき自意識がとても高くなる	-.75	.31	-.10
52. 日本語の授業で準備なしに話さないといけないとき、パニックになる	.73	.09	-.10
74. 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	.71	.25	-.14
46. 日本語の授業で当てられると思うと体が震える	.68	.19	.02
55. 日本語の授業で話すとき自信がもてない、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある	.64	.29	-.15
69. 日本語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	.61	.42	-.09
75. 韓国人の先生よりネイティブ先生の授業が緊張する	.55	.39	-.18
64. 日本語の授業の予習をよくしないといけないというプレッシャーは感じない (逆)	.51	-.01	.19
65. 常に他の学生の方が日本語で話すのが上手だと感じている	.49	.20	.03
62. 日本語のクラスで当たりそうになると胸がどきどきする	.47	.42	-.07
67. 日本語のクラスは進むのが速いのでついていけるかどうか心配である	-.15	.85	.35
68. 他の科目よりも日本語のクラスの方が緊張する	-.07	.79	.38
71. 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	-.02	.78	.05
47. 日本語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	.22	.76	-.09
61. 先生が自分の間違いをいちいち直そうなので心配だ	-.17	.70	.10
72. 私が日本語を話すとき他の学生が笑うのではないかと思う	.22	.64	.04
58. 日本語の授業の予習を十分にしているでも心配になる	.11	.54	.12
63. 日本語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	.22	.44	.10
48. もっと外国語の授業があってもよいと思っている (逆)	-.21	.08	.60
59. よく日本語の授業を休みたくなる	.20	.20	.57
49. 日本語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある	-.11	.28	.49
51. 日本語の授業中のテストではだいたい落ち着いている (逆)	.14	.29	.47

第1因子は6項目からなり、「韓国人は親切だ」「韓国人は秩序を尊重する」ということで「自国文化に対する態度」と命名した。第2因子は3項目で構成され、「いろんな国の人と友達になりたい」「機会があれば外国で暮らしたいと

思う」の負荷量が高いことから「異文化に対する態度」と命名した。第3因子は2項目で「日本の文化には興味がない(逆)」と「日本人について知るようになればなるほど、日本語を話せるようになりたいと思う」からなり、「学習言語文化に対する態度と」名づけた。

各因子の α 係数は、第1因子の $\alpha = .76$ 第2因子の $\alpha = .72$ 第3因子の $\alpha = .61$ である。

【表4】文化に対する態度尺度の因子分析

	I	II	III
85. 韓国人は親切だ	.80	-.14	.07
89. 韓国人は秩序を尊重する	.62	-.08	-.14
86. 韓国はアジアを代表する国だ	.61	.19	.04
84. 韓国の文化は他国に比べて優れている	.57	-.07	.18
87. 韓国はポジティブなイメージだ	.50	-.05	-.03
90. 韓国人であることは誇らしい	.45	.31	-.09
99. いろんな国の人と友達になりたい	.00	.96	.04
100. 機会があれば外国で暮らしたいと思う	-.06	.64	.16
98. 日本だけではなく他の文化にもとても興味がある	-.05	.50	-.13
96. 日本の文化には興味がない	-.05	-.04	1.01
92. 日本人について知るようになればなるほど、日本語を話せるようになりたいと思う	.09	.08	.42

4.2 学習継続意識と学習者要因の関係

4.2.1 t検定

4.2.1.1 日本語能力試験の受験経験の有無による分析

因子分析で得られた学習者要因の各因子の下位尺度得点について、日本語能力試験をうけたことがある学習者とない学習者の平均値に差があるかどうかの検討を行った。【表5】に示す。「発話の不安」($t(48) = 2.53$ $p < .05$)、「理解の不安」($t(54) = 2.09$ $p < .05$)、「Can-do 話す」($t(55) = -3.93$ $p < .01$)、「Can-do 聞く」($t(55) = -4.02$ $p < .01$)で有意な差が見られた。日本語能力試験の受験経験がないグループの学習者は21名、受験経験があるグループの学習者は36名である。

4.2.1.2 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会の有無による分析

授業以外のところで日本語に接するというのは、目標言語を上達させたいとの欲求でもあり、目標言語の文化に肯定的であることが予想されることから、接する機会がある学習者となない学習者の平均値を検討したが、有意差は見られなかった。接する機会がないグループの学習者は27名、接する機会があるグループの学習者は29名である。

4.2.2 偏相関分析

【表5】 日本語能力試験を受けた経験の有無（有意差があるもののみ）

学習者要因 下位尺度得点	有無	人数	平均	標準偏差	有意差
発話不安	いいえ	17	3.51	0.78	t(48) = 2.53 p < .05
	はい	33	2.79	1.04	
理解不安	いいえ	21	2.67	0.92	t(54) = 2.09 p < .05
	はい	35	2.14	0.92	
can-do 話す	いいえ	21	2.39	0.28	t(55) = - 3.93 p < .01
	はい	36	2.7	0.29	
can-do 聞く	いいえ	21	2.4	0.25	t(55) = - 4.02 p < .01
	はい	36	2.7	0.28	

* $p < .05$ ** $p < .01$

4.2.2.1 日本語能力試験の受験経験の有無による分析

日本語能力試験を受けた経験がないグループの学習継続意識と学習者要因の偏相関を【表6】に示す。「I. 学習継続意識」は「3. 目標言語の道具的な動機」($r = .97, p < .05$)、「9. 異文化に対する態度」($r = .96, p < .05$)との相関が有意であった。また、「1. 競争的達成動機」は「12. Can-do 聞く」($r = .95, p < .05$)と相関が有意であった。さらに、「3. 目標言語の道具的な動機」は「9. 異文化に対する態度」($r = -.95, p < .05$)と相関が有意であった。「11. can-do 話す」と「12. Can-do 聞く」($r = .97, p < .05$)も相関が有意であった。

【表6】 日本語能力試験の受験経験がないグループの学習継続意識と学習者要因の偏相関

	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I. 学習継続意識	—	-.90	-.30	.97*	-.87	.54	-.85	.14	.89	.96*	.45	-.93	.92
1. 競争的達成動機		—	-.41	.93	-.85	.67	-.78	.18	.75	.93	.43	-.93	.95*
2. 自己充實的達成動機			—	.22	-.59	-.10	.10	-.65	.12	.36	.09	-.54	.44
3. 目標言語の道具的な動機				—	.80	-.59	.87	-.27	-.83	-.95*	-.37	.91	-.92
4. 目標言語の文化的な動機					—	.47	-.60	-.13	.78	.85	.59	-.94	.93
5. 発話の不安						—	.76	-.60	-.56	-.54	-.57	.46	-.64
6. 理解の不安							—	.60	.79	.85	.50	-.68	.74
7. 参加の不安								—	-.24	-.19	-.35	-.06	-.09
8. 自国文化に対する態度									—	-.80	-.56	.78	-.79
9. 異文化に対する態度										—	-.45	.92	-.89
10. 学習言語文化に対する態度											—	.39	-.49
11. can-do 話す												—	.97*
12. can-do 聞く													—

* $p < .05$ ** $p < .01$

【表7】は日本語能力試験の受験経験があるグループの偏相関である。まず、「I. 学習継続意識」は「1. 競争的達成動機」($r = .52, p < .05$)、「7. 参加の不安」($r = -.52, p < .05$)、「9. 異文化に対する態度」($r = -.53, p < .05$)とそれぞれ有意な相関が見られた。つぎに「1. 競争的達成動機」は「5. 発話の不安」($r = -.54, p < .05$)、「7. 参加の不安」($r = .50, p < .05$)と有意な相関が見られた。また、「2. 自己充實的達成動機」も「3. 目標言語の道具的な動機」($r = .95, p < .05$)と有意な相関が見られた。さらに、「5. 発話の不安」は「11. Can-do 話す」($r = -.57, p < .05$)と、「6. 理解の不安」は「9. 異文化に対する態度」($r = -.49, p < .05$)との間に有意な相関が見られた。「9. 異文化に対する態度」と「10. 学習言語文化に対する態度」($r = .47, p < .05$)にも有意な相関が見られた。最後に「10. 学習言語文化に対する態度」と「12. Can-do 聞く」($r = -.49, p < .05$)にも有意な相関が見られた。

【表 7】 日本語能力試験の受験経験があるグループの学習継続意識と学習者要因の偏相関

	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I. 学習継続意識	—	.52*	.05	.11	.34	.23	-.40	-.52*	-.15	-.53*	.26	.13	.22
1. 競争的達成動機		—	.20	.06	-.33	-.54*	.38	.50*	.32	.34	-.18	-.24	-.12
2. 自己充實的達成動機			—	-.45*	.05	.14	-.08	.12	.00	.19	.28	.04	.22
3. 目標言語の道具的な動機				—	.24	.23	.01	-.13	.31	.18	-.06	.17	.01
4. 目標言語の文化的な動機					—	-.42	.17	.36	-.18	-.01	.38	-.24	.12
5. 発話の不安						—	.36	.40	.09	.11	.11	-.57*	-.04
6. 理解の不安							—	-.03	-.19	-.49*	.24	.06	-.13
7. 参加の不安								—	.06	-.20	-.22	.20	-.03
8. 自国文化に対する態度									—	-.30	.40	-.08	.27
9. 異文化に対する態度										—	.47*	.01	.28
10. 学習言語文化に対する態度											—	.20	-.49*
11. can-do 話す												—	.42
12. can-do 聞く													—

* $p < .05$ ** $p < .01$

4.2.2.2 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会の有無による分析

日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会がないグループの偏相関係数を【表 8】に示す。まず、「2. 自己充實的達成動機」は「3. 目標言語の道具的な動機」($r = .70, p < .05$)と相関が有意であった。つぎに、「5. 発話の不安」は「11. Can-do 話す」($r = -.66, p < .05$)と相関が有意であった。また、「6. 理解の不安」は「7. 参加の不安」($r = .75, p < .05$)と相関が有意であり、「7. 参加の不安」は「8. 自国文化に対する態度」($r = .74, p < .05$)と相関が有意であった。最後に「11. Can-do 話す」と「12. Can-do 聞く」($r = .79, p < .05$)で相関が有意であった。

【表8】 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会がないグループの学習継続意識と学習者要因の偏相関

	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I. 学習継続意識	—	.60	.24	-.06	.57	-.09	-.36	.08	-.02	-.12	-.01	.11	-.18
1. 競争的達成動機		—	-.15	.10	-.35	-.18	.54	-.38	.37	.00	-.18	-.43	.31
2. 自己充實的達成動機			—	.70*	-.55	-.42	-.36	.33	-.37	.40	-.36	-.04	-.10
3. 目標言語の道具的な動機				—	.58	.49	.39	-.44	.53	-.26	.22	.17	-.03
4. 目標言語の文化的な動機					—	-.29	-.08	.27	-.41	.11	.16	-.18	.18
5. 発話の不安						—	-.10	.27	-.26	.27	-.03	-.66*	.34
6. 理解の不安							—	.75*	-.54	.23	.16	.35	-.39
7. 参加の不安								—	.74*	-.49	-.41	-.06	-.03
8. 自国文化に対する態度									—	.37	.23	-.06	.12
9. 異文化に対する態度										—	.12	.09	.00
10. 学習言語文化に対する態度											—	.06	-.32
11. can-do 話す												—	.79*
12. can-do 聞く													—

* $p < .05$ ** $p < .01$

次は、【表9】日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会があるグループの偏相関係数である。まず、「I. 学習継続意識」と「7. 参加の不安」($r = -.68, p < .01$)の相関が有意であった。また、「3. 自己充實的達成動機」は「3. 目標言語の道具的な動機」($r = -.73, p < .01$)と「10. 学習言語文化に対する態度」($r = .67, p < .01$)と相関が有意であった。

【表 9】 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会があるグループの学習継続意識と学習者要因の偏相関

	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 学習継続意識	—	.33	.12	.06	.01	.33	-.03	-.68**	.31	-.12	-.11	.16	.32
1. 競争的達成動機		—	.25	.21	-.04	-.38	.41	.52	.18	.01	-.14	.10	-.14
2. 自己充實的達成動機			—	-.73*	-.05	.17	-.14	.22	-.12	.31	.67**	-.25	.33
3. 目標言語の道具的な動機				—	.06	.31	-.13	.04	.06	.05	.36	-.04	.25
4. 目標言語の文化的な動機					—	-.37	.24	-.03	.06	.28	.33	-.15	.10
5. 発話の不安						—	.39	.32	.03	.19	.11	-.27	-.38
6. 理解の不安							—	-.06	-.37	.01	.02	-.22	-.20
7. 参加の不安								—	.14	.00	-.38	.18	.05
8. 自国文化に対する態度									—	.07	.24	-.23	-.09
9. 異文化に対する態度										—	-.16	.07	.22
10. 学習言語文化に対する態度											—	.38	-.35
11. can-do 話す												—	.36
12. can-do 聞く													—

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. 考察

日本語能力試験の受験経験の有無が、「学習継続意識」、「Can-do 話す」、「Can-do 聞く」、因子分析から得られた各因子、のそれぞれについて差があるかどうかを確認するため t 検定を行い、その結果、「発話の不安」「理解の不安」「Can-do 話す」「Can-do 聞く」の四つに有意差が見られた（【表 5】参照）ことから、日本語能力試験の受験経験がない学習者は受験経験がある学習者より「目標言語で話すこと」、「理解すること」の不安が高く、受験経験がある人は「Can-do 話す」「Can-do 聞く」の平均値が高いことから、目標言語に対する自己評価が高いことがわかった。

日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会がある学習者となない学習者に差があるかを検討したが、有意差は見られなかった。

各グループの偏相関係数を求めた結果を下記に示す。

研究目的 ①学習継続意識はどのような学習者要因から影響されるか

[1]. 日本語能力試験の受験経験がないグループ

学習継続意識は目標言語を道具として使いたいという動機と異文化への肯定的な態度が関連している。

[2]. 日本語能力試験の受験経験があるグループ

競争することで充実感を感じると継続意識も強くなる。また、クラスに参加する不安が減少すると継続意識が強くなる傾向がある。そして、異文化を肯定する態度が低下していくと目標言語の継続意識は強くなる。

[3]. 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会がないグループ

学習継続意識に関係する学習者要因は見られない。

[4]. 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会があるグループ

学習継続意識は目標言語クラスの不安が減少すると継続意識も強くなる。

研究目的 ②学習者要因はどのような相互作用をしているか

[1]. 日本語能力試験の受験経験がないグループ

- 1) 「1. 競争的達成動機」は「12. Can-do 聞く」と正の関連がある。
- 2) 「3. 目標言語の道具的な動機」は「9. 異文化に対する態度」と負の関連がある。

[2]. 日本語能力試験の受験経験があるグループ

- 1) 「1. 競争的達成動機」は「5. 発話の不安」と負の関連、「7. 参加の不安」と正の関連がある。
- 2) 「3. 自己充實的達成動機」は「目標言語の道具的な動機」と負の関連がある。
- 3) 「5. 発話の不安」は「11. Can-do 話す」と負の関連がある。
- 4) 「7. 参加の不安」は「9. 異文化に対する態度」と負の関連がある。
- 5) 「10. 学習言語文化に対する態度」は「9. 異文化に対する態度」「11. Can-do 話す」と正の関連がある。

[3]. 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会がないグループ

- 1) 「2. 自己充實的達成動機」は「3. 目標言語の道具的な動機」と正の関連

がある。

- 2) 「5. 発話の不安」は「11. Can-do 話す」と負の関連がある。
- 3) 「6. 理解の不安」は「7. 参加の不安」と正の関連がある。
- 4) 「7. 参加の不安」は「8. 自国文化に対する態度」と正の関連がある。

[4]. 日常生活で授業以外のところで日本語に接する機会があるグループ

- 1) 「1. 学習継続意識」は「7. 参加の不安」と負の関係がある。
- 2) 「2. 自己充實的達成動機」は「3. 目標言語の道具的な動機」と負の関連、「10. 学習言語文化に対する態度」と正の関連がある。

以上の結果から考察すると、日本語能力試験の受験経験がある学習者は「日本語能力試験」という明確な目標を設定していることから、目標言語を学習者にとって意味のあるものと認識していると言える。森他(2007)は、成績や試験の結果にこだわる短期的学習よりも、学習者自身が学習内容に興味を抱き、学習の意味や価値を実感させることがその後の学習の継続意志につながると述べている。「日本語能力試験」を合格という面から考えると結果にこだわることになるだろう。だが、学校の試験のように必ず受けなければならないのではなく、実力を測りたい、就職に備えたいなどから、学習者は学習の意味と価値を感じていると言える。また、人間の行動は目的をもって行われることを基本にするという教育心理学の「目標理論」から、八島(2004)は、学習者にとって具体的で明確な目標、しかも努力すれば達成できる目標が設定されていることが学習意欲を高めると述べている。このことから、日本語能力試験の受験経験者は明確な目標設定とその実現により学習の意味や価値を感じるが、受験経験がない学習者は目標言語を手段として使うことが学習持続に関連しているものの、受験経験がある学習者より不安を感じやすいことから、学習の意味と価値は低いと予想される。

そのほか、授業以外に日本語に接する機会がある学習者も学習の意味と価値を感じていると言えよう。学習言語の文化に肯定的になると充実感が得られることから、学習そのものにも興味をわいて日本語に接する機会を作っていると考えられるが、日本語に接する機会がない学習者は、継続しようとする意志よ

り何かの手段として使うことが目的だと言える。そのため、楽しさよりは不安を感じやすい傾向があると言える。

6. 終わりに

本稿では、日本語能力試験を受けた経験の有無、授業以外のところで日本語に接する機会の有無によって、学習者の学習継続意識と学習者要因との間に関係性が見られるかどうかを明らかにすることを目的にした。分析の結果から、受験経験がない学習者より受験経験がある学習者のほうが、学習継続意識と学習者要因との関係性が強く、また、学習継続意識と関連する要因も多数見られた。また、日常生活で日本語に接する機会がない学習者は目標言語への不安を示す要因が多く見られたが、日常生活で日本語に接する機会がある学習者には目標言語への不安より目標言語から楽しさ、充実感を得ようとする傾向が見られた。

学習者の多様化は、教授法や学習理論の多様化が必要になることを意味する。そのためには、学習者の個別性を認識するために学習者要因を調査する必要がある。今後の課題として、より多様な社会文化的環境にいる学習者、学習環境の異なる学習者の学習者要因を調べ、学習者を理解し、学習者に合う教材と教授法の開発に取り組みたい。

〈参考文献〉

- 李 受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」
『世界の日本語教育・日本語教育論集』13 75-92 独立行政法人国際交流基金
- 石井英里子 (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」『教育学論集』44 99-115 上智大学総合人間科学部教育科
- 小塩真司 (2010) 『はじめて学ぶパーソナリティ心理学』ミネルヴァ書房
- 久保信子 (1997) 「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心理学

- 研究』45(4) 499-455 日本教育心理学会
- 倉八順子 (1991) 「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義塾大学院社会研究科紀要』33、17-25
- 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』77 129-141 日本語教育学会
- 倉八順子 (1994) 「第二言語習得における個人差」『教育心理学研究』6(42-2) 227-239 日本教育心理学会
- 倉八順子 (1995) 「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究所紀要』37 77-100 明治大学人文科学研究所
- 倉八順子 (1998) 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』風間書房
- 小嶋英夫/尾関直子/廣森友人編 (2010) 『英語教育学大系 第6巻 成長する英語学習者―学習者要因と自律学習』大修館書店
- 小西正恵 (1994) 「日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に取り組む姿勢」『立正大学教養部紀要』28 408-400 立正大学教養部
- 小西正恵 (1996) 「第二言語習得研究分野における学習者要因としての適性の捉え方」『立正法学論集』29(1・2) 166-153 立正大学法学会
- 小西正恵 (2006) 「言語学習に対する動機づけの研究動向」『津田塾大学紀要』38 235-247 津田塾大学紀要委員会
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- ゾルタン・ドルニェイ著、米山朝二/関昭典訳 (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店
- 蘆薙鉉 (2014) 「受講動機が授業満足度に及ぼす影響 ―大学の『教養日本語』の受講生を対象にした調査結果に基づいて―」『日本語学研究』第39輯
- 森敏昭・三島知剛・古本由衣 (2007) 「学習の継続意志に影響する心理的要因」『学習開発学研究』1号 pp.63-71 広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座
- 林さと子 (2002) 「多文化社会と日本語教育―日本人に対する教育として―」『津田塾大学紀要』3(34) 17-31

- 林さと子 (2005a) 「日本語学習の多様性と個性—第二言語習得研究の視点から—」『津田塾大学紀要』3(37) 25-41
- 林さと子 (2005b) 「「学習環境」からみた日本語教育」『月刊 言語』(6) 50-57 大修館書店
- 林さと子他 (2006) 『第二言語学習と個性—言葉を学ぶ一人ひとりを理解する』春風社
- 堀洋道監修/山本真理子編 (2001) 『心理測定尺度集 I—人間の内面を探る〈自己・個人過程〉—』サイエンス社
- 堀洋道/山本真理子/松井豊 (1994) 『心理尺度ファイル 人間と社会を測る』垣内出版
- 堀野緑・市川伸一 (1997) 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』6(45-2) 22-29 日本教育心理学会
- 堀野緑・森和代 (1991) 「抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因」『教育心理学研究』39 308-315 日本教育心理学会
- 宮本美沙子 (1981) 『やる気の心理学』創元社
- 八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度についての考察」『関西大学外国語教育研究』5 81-93 関西大学
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点—』関西大学出版部
- 和田綾子・宋承姫 (2012) 「学習動機と継続的な学習の関連性について—韓国人日本語学習者を対象に—」『日本語教育研究』第24輯 pp.213-225 韓国日本語教育学会
- Elaine K. Horwitz, Michael, Michael B. Horwitz, Joann Cope (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132

「日本語能力試験公式ウェブサイト」

(<https://www.jlpt.jp/about/candolist.html> 2015/9/25)