

PRINT ISSN 2432-3179
ONLINE ISSN 2189-9851



海外

k a i g a i

日本語

n i h o n g o

第6号
2018年6月

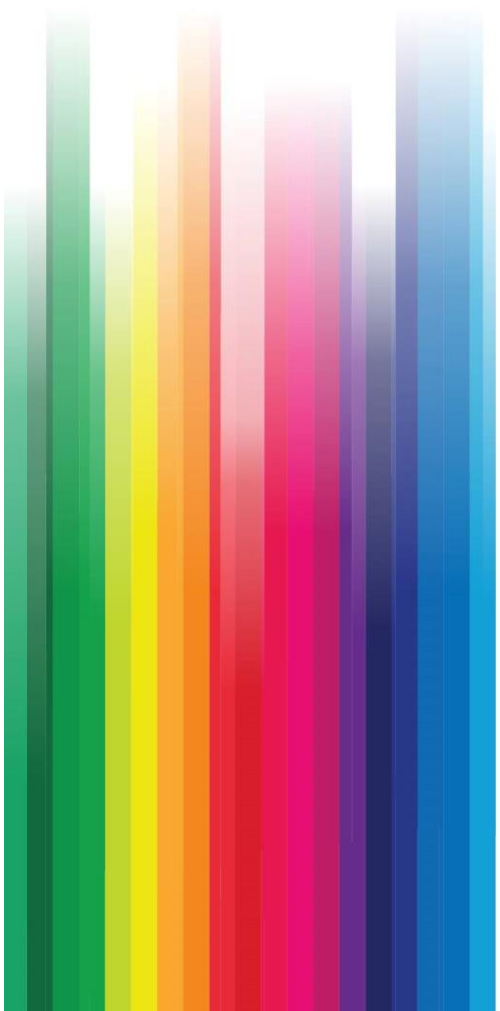
教育

k y o i k u

研究

k e n k y u

海外日本語教育学会



海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、
佐久間勝彦、高嶋幸太、パシユカ、ロマン、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、
吉田一彦（五十音順）

現在の学会組織 (*は委員長)

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太

例会運営委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美、佐久間勝彦*、高嶋幸太、村上吉文

【学会誌本号担当】 (*は委員長)

編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦*

査読委員会：新井克之、荒川友幸、蟻末淳、平田好、近藤正憲、黒田直美、三原龍志*、
村上吉文、佐久間勝彦、高嶋幸太、内山聖未、谷部弘子、吉田一彦

目次

【投稿論文】

メキシコ人日本語学習者の学習動機づけ

—4 地域における調査結果から—

佐藤 梓..... 01

【ディスカッション】

学んで使う人の視点に立った外国語教育

劉 治子、海外日本語教育学会（編） 23

『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領 28

編集後記 32

メキシコ人日本語学習者の学習動機づけ 4 地域における調査結果から

佐藤 梓

【要旨】

本稿は、社会的に日本語の必要性が高くなく、自らの興味関心から日本語を学び始めることが多いメキシコの日本語学習者の動機づけを明らかにするものである。調査は、学習動機づけの「2 要因モデル」を参考に作成した 18 項目を用い、環境が異なるメキシコの 4 地域において 514 名を対象に実施した。結果、全般的には動機づけが高く、4 地域間における動機づけは顕著な異なりはなかった。また、動機づけ構造は 5 因子であり、各因子の下位項目の評定平均値から「日本語使用に対する自尊感情」、「学習の有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」により動機づけられている傾向が強く、「知識技能の獲得」と「他言語や他者のため」によってはあまり動機づけられていないことが明らかになった。今回の対象者は、知識の蓄積に動機づけられているとは考えにくく、学ぶことそのものを楽しむことや知的な学習活動そのものが動機づけとなっている可能性が示唆された。

【キーワード】 外国語学習環境・学習動機づけ・内発的動機づけ・2 要因モデル・メキシコ人学習者

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. はじめに | 6. 方法 |
| 2. メキシコにおける日本語教育及び日本語学習者 | 6.1 対象者及び調査時期と地域 |
| 3. メキシコで日本語を学ぶ意味 | 6.2 質問紙 |
| 4. 先行研究と本研究の理論的枠組み | 7. 分析結果と考察 |
| 4.1 外国語学習及び日本語教育におけるこれまでの動機づけ研究 | 7.1 全体的な動機づけ傾向 |
| 4.2 内発的動機づけと外発的動機づけ | 7.2 日本語学習動機の各項目の評定平均値からみる地域差の検討 |
| 4.3 「2 要因モデル」による学習動機づけ | 7.3 各項目の評定平均値から示唆されること |
| 4.4 本研究の理論的枠組み | 7.4 動機づけ構造の検討 |
| 5. 本稿の目的 | 8. まとめと今後の課題 |
| | 参考文献 |
| | 参考資料 |

1. はじめに

本稿は、社会的に日本語の必要性があまり高くない国であるメキシコにおいて日本語を学ぶ学習者が、日本語学習に対してどのような学習動機づけを有しているか、その特徴を明らかにする

ものである。

動機づけとは、多種多様な活動が、なぜ (why) どのように (how) 起こるのかを説明する心理学の研究領域 (鹿毛 2013) であり、学習に限らず、行動を方向づける基本的な欲求を指すものである (市川 2011)。動機づけは、行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象と定義され、行動の頻度や強さなどの量的な側面、すなわち、人の行為にエネルギーを与える側面と、その行動が何を目標しているかという意味内容を問う質的側面、すなわち、行為をある特定の方向に向かわせる働きとに分けられる (鹿毛 2013)。また、動機づけは、安定的であるとも不安定なものであるともいわれ、3つの水準で説明されることが多い。特定の場面や領域を超えた一般的な傾向性であるレベルと、ある分野や領域において発現するレベル、さらに、その場その時に応じて現れ、時間経過とともに変化するレベルである。これらは生理的、心理的、社会的な要因によっても規定され変化変容していく (鹿毛 2013)。

学習における動機づけについては、学習動機づけ研究がある。自らの学習を主体的に進めることやその能力をどう育てていくかは、21世紀の知識基盤社会における教育の重要な目標であり、課題であるが、そういった主体的・自律的な学習を実現するためには、学習者の動機づけと学習行動の関連を明らかにすることが必要である (瀬尾 2016)。そのため、学習動機づけ研究は、学習者の主体的・自律的な学びを支えるために重要な役割を担っている (小林 2016) と言える。

近年、日本語教育のさまざまな分野で学習者の主体性や自律性が課題となっている。日本語学習者の学習動機づけを明らかにすることは、日本語教育の発展に貢献できると考えられる。本研究では、これまでほとんど調査されていないメキシコにおける日本語学習者を対象とする。

2. メキシコにおける日本語教育及び日本語学習者

海外の教育機関において外国語として日本語を学ぶ学習者は 365 万人を越えている (国際交流基金 2017)。海外の教育機関には初等教育・中等教育・高等教育といった学校教育や日本語学校などの語学学校などが含まれ、さまざまな環境で日本語が学ばれている。そのため、学ぶ環境だけではなく、日本語を学ぶ理由や目的も多様である。

また、海外の高等教育機関において日本語を学ぶ場合は、大学の主・副専攻で、日本語学習が大学の卒業と直結している場合と、大学の単位などとはまったく関係なく日本語を学んでいる場合とがある。さらに、就職などに日本語が有利に働く場合や日本語の知識や日本語運用に対する需要があるなど、社会的に日本語がある程度求められている環境と、それとは反対に、社会的には必要性が低い環境とに分けられる。

本研究で対象とするメキシコの大学における日本語教育は、主・副専攻としてではなく外国語科目として設置されており、大部分が卒業単位には関係がない。また、学習者にはそれぞれ日本語とは異なる専門領域があることがほとんどである。そのため、就職の際に重視されるものは日本語力よりも各自の専門性であると考えられる。

ここで、メキシコ社会で求められる外国語や外国語教育について触れておきたい。メキシコでは、初等教育段階から英語が第一外国語として扱われ、大学での第二外国語では多くがフランス

語を選択し、次にドイツ語が多く、日本語を選択する数は全体から見ると少ない（国際交流基金 2017）。メキシコでは、英語運用力は就職の際に求められるものの1つであるため、日本語力が就職と直結するということは稀であろう。また、メキシコでの社会生活で、海外とのやり取りや外国人との媒介語として最も有用なのは英語であり、日本語を使用する場や機会は多くない。日本語が必要とされる場面や日本語ができないと何らかの不利益を被る場面もないため、本研究では、メキシコを「社会的に日本語の必要性が低い環境」とであると捉える。

メキシコにおける日本語教育は、日系人子弟への継承語教育として始まったが、現在は、外国語の一つとして、高等教育機関や日本語学校などさまざまな教育機関で行われている。2015年度に行われた日本語教育機関調査によると、メキシコの日本語学習者は9,240人で、世界で23位¹である（国際交流基金 2017）。前回調査の2012年と比較すると、学習者数は35.1%増加しており、調査開始以来増加し続けている。同調査結果の分析では、学習者数の増加の理由として、2004年の日墨経済協定後に米国との国境地域を中心に日系企業の進出が増加していることや2014年以降の日本の自動車産業のメキシコ中部地域への進出の影響などにより、現地において日本語需要が高まっていることが指摘されている。しかしながら、メキシコは日本の5倍の面積を有する国であり、日系企業の進出状況や学習環境も地域により異なる。そのため、一部地域への急激な日系企業進出をメキシコ全国の日本語学習者の環境の変化として捉えるべきではないだろう。

また、メキシコでは2012年以降、一部地域における日系企業の進出により日本語通訳の需要が急激に高まっているとの指摘もある（国際交流基金 2016）。しかしながら、外国語として英語が優勢な社会では、日系企業内でも媒介語として英語が用いられる場面が多いことが推測される。そのため、たとえ日系企業側に日本語通訳の需要があるからといって、必ずしも、日系企業の就職に日本語が必要だとは考えにくく、通訳需要と日本語学習者の学習を始めるきっかけや日本語学習の動機を安易に関連づけるべきではないと考える。筆者は、2004年の日墨経済協定以降日系企業の進出が増えた国境地域の一つとして挙げられている北東部の一部地域の日本語学習者に対し、2010年に日本語学習に関する調査を行った²。日本語学習をはじめた理由のうち、日系企業進出や日系企業の存在そのものが関連していると思われる動機は少なく、むしろ、日本文化や日本語そのものへの興味が挙げられていた。日系企業の進出は、その地域の環境変化の要因として捉えられやすいため、学習者数の増加理由や学習動機づけとして挙げられることが多い。しかし、実際に学習者がなぜ日本語を学ぼうと思ったのか、なぜ学習を続けているのか、学習を続けている原動力となっているものは何かについては、教育機関及び教師側と学習者との間で学習目的に齟齬が生じないように、慎重に検討する必要があると言える。

加えて、学習動機づけが変わることのない固定的なものではなく、学習過程で変化する動的なものであると捉えるならば、始めるきっかけとして挙げられる理由と学ぶ過程で学習に向かう原

¹ 国際交流基金 (2017) によると、2015年度の調査で日本語教育の実施が確認できたのは137の国と地域である。

² 日本語学習を始めた理由について自由記述形式で回答を求め、その後、KJ法を用いて分類を行った。

動力とは区別して捉えるべきであろう。

3. メキシコで日本語を学ぶ意味

本研究ではメキシコを「社会的に日本語の必要性が低い環境」として位置づけ、メキシコの日本語学習者にとって日本語を学ぶとはどのような意味があるのかを学習動機づけの観点から明らかにするものである。

これまで、メキシコの日本語教育において、なぜ社会的に必要性が低い言語である日本語を学ぶのか、どのような学習動機づけを有しているのかについては、あまり焦点が当てられてこなかった。なぜなら、学習者が興味を持ち学んでいるのであればそれで十分だという考え方ができるからである。社会的に必要性の低い言語だという点から考えれば、学習者が自ら興味を持ち学習を始めたとしても、その興味がなくなりやめてしまったのであれば、それでいいのではないかと捉えられ、課題としては意識されにくいと言える。

メキシコのように社会的に必要性の低い環境における日本語学習について、佐久間（2006）では、さまざまな地域の事例を基にその意義を述べている。佐久間は、海外で日本語を学ぶ圧倒的多数の学習者にとって日本語学習は“実用”に直結しないといってもさしつかえなく、海外の日本語学習の意味や目標を十分確認した上で教育内容や方法を吟味すべきであると指摘し、さらに、外国語学習の目的が単に運用にあるわけではなく、たとえ使用する機会がなく進学や就職に結びつかないとしても外国語学習の目的の1つに、その過程で生まれる自己認識や視野の広がりなどがあることを述べている。また、新井（2015）は、日本語が実益に結びつきにくい環境であるグアテマラの日本語学習者に対する分析の結果、日本語を用いたコミュニケーション行動が実在しなくても、日本語学習によって異文化学習を行うことが長期的な日本語学習の学習動機になることや、長期的な日本語学習は、アニメやサブカルチャーを単純に楽しむという側面だけではなく、日本文化という異文化を知り学ぶことによって学習者自身の「人格の成長」や「人格の変容」が促されていることが示唆されたと述べている。

このように、海外における日本語学習の目的には“実用”に直結しないものが多数あると考えられる。それに加え、佐久間（2006）は、学習を継続することによってある目標に到達することよりも、学習している時間そのものに意義を見出しているように見受けられる学習者の事例から示唆されることとして、学習の“進歩”を主な目標にしない学習の存在を指摘している。

メキシコの日本語学習者は、自ら日本語や日本に関連した事柄への興味関心を持ち、日本語を学び始めた学習者であり、教師からは、メキシコの学習者は動機づけが高い、または、意欲が高いと言われることが多い。佐久間（2006）の指摘にあるように、“実用”に直結せず、学習の“進歩”が主な目標ではない学習というものが海外の日本語教育の現場にあることを想定すると、メキシコにおいても同様のことが起こっていると考えられる。そのような観点から、社会的に必要ではない言語であるにも関わらず日本語学習を始めた学習者が、自らの興味や関心を損なうことなく、学習を継続していくことができるよう、何らかの支援をすることは、海外における日本語教育に携わる者の一つの使命であると考えられる。

また、教える側がメキシコの学習者の日本語学習の意味や理由を深く理解することは、学習者の動機づけを考慮した教育内容を検討するために、必要かつ重要なデータになると考える。加えて、「日本語の言語教育政策を海外で展開していくうえでの指針や理念形成のための何らかの指標にもなり得る (新井 2015 : 32)」とも言える。

そのため、まず本研究では、メキシコの学習者がなぜ日本語を学ぶのか、何が原動力となっているのかを理解するために、高等教育機関に設置されている日本語講座の学習者を対象に学習動機づけに関する質問紙調査を実施することとした。調査地域は、学習者増の理由として指摘されやすい日系企業の進出状況を考慮し、環境の異なる4地域を対象とした。

4. 先行研究と本研究の理論的枠組み

4.1 外国語学習及び日本語教育におけるこれまでの動機づけ研究

外国語学習における動機づけ研究は、1960年前後から行われるようになり、以後1990年代までの約30年間にわたり、R. C. Gardnerを中心としたグループがその先駆的かつ中心的役割を果たしてきた (守谷 2002)。Gardnerらの研究は、主にカナダにおける2言語併用地域において、一方のコミュニティの成員が他方の言語を習熟するための要因を探ることを目的に端を発したものである。Gardnerらの研究 (Gardner & Lambert 1972 ; Gardner, 1985) では、目標言語話者の集団やその文化、言語をもっと知り、その成員に溶け込みたいという願望に基づく「統合的動機づけ」と、よりよい仕事や待遇を得るためや大学に入るためにその言語を学ぶという実用的な「道具的動機づけ」という2つの動機づけモデルの枠組みの中で多くの研究が行われてきた。第二言語習得研究の分野で社会心理学的な背景から生まれた理論が「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」である (廣森 2010)。

日本語教育研究においては、縫部・狩野・伊藤 (1995) や郭・大北 (2001) が、Gardnerらの研究で提示された統合的・道具的動機づけモデルを採用し、学習動機づけ研究を行っている。これについては、社会的な文脈が異なるにも関わらず、Gardnerらの学習動機尺度が直接・間接的に利用されているとの指摘がある (大西 2010)。同様に、長沼 (2003) は、統合的・道具的動機づけモデルは、統合的動機づけでは対象言語社会に同化しようという強い動機づけを仮定しており、第二言語環境でより高い説明力を持つ一方で、外国語学習環境では同化にまで至らない友好動機づけや興味動機づけがより大きな説明力を持つため、社会的な文脈に留意する必要があると指摘している。これらの指摘を踏まえると、外国語学習環境である日本語学習者の学習動機づけをGardner & Lambertによって定義された「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」によって分類することには疑問が残る。

また、小林 (2016) は、縫部ら (1995) や郭・大北 (2001)、大西 (2010) などの動機づけ構造の分析では、Gardner & Lambertによって定義された「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」とは異なる定義づけがされているものや同じ項目が研究によって異なる「因子」や「志向」に分類されていることを指摘している。さらに、縫部らの研究では、本来、出自の異なる「統合・道具的動機づけ」を、認知心理学的な教育心理学を背景とした「外発的動機づけ」(次項、4.2

にて詳述)の下位概念として位置づけており、出自の異なりと研究者の定義のし方が各研究による定義のふれと深く関わっている可能性を指摘し、日本語教育における動機づけ研究においては、理論的に一貫した検討を行う必要があることを指摘している。

4.2 内発的動機づけと外発的動機づけ

本研究では、外国語学習環境において、自ら興味関心を持ち、日本語学習を始めた学習者の動機づけを理解するために、社会心理的な側面からではなく、教育心理学的な側面から検討する。

教育心理学の分野において、動機づけは、何かほかの報酬を得るための手段ではなく、それ自体を満たすことを目的とされた欲求である「内発的動機づけ」と何らかの他の欲求を満たすための手段としてある行動をとることに動機づけられる「外発的動機づけ」の大きく2つに分けて説明されてきた(市川 2011)。例えば、日本語学習者が日本語を学ぶことに楽しさや喜びを感じ、日本語学習そのものが「目的」となっているのは「内発的に動機づけられた状態」である。一方、仕事を得るなど外的な要因に動機づけられている状態は、「外発的に動機づけられた状態」である。内発的動機づけは、知的好奇心や興味、楽しさなどが含まれるが、自律性(やらされているのではなく、自ら進んで取り組む)や自己目的性(手段としてではなく、それ自体を目的として取り組む)といった側面が強調され、単なる楽しい体験ではなく、質の高いパフォーマンスを生み出す動機づけ現象として、主体的な行為を説明するモチベーション理論の代表格として位置づけられている(鹿毛 2012)。

内発的動機づけが高いということは、学習内容に興味や関心を持っており、新しいことにチャレンジしたり、探究したり、学んだことを通して自分の能力を高めようとする(鹿毛 2013)ため、教育的に望ましい状態であるとされてきた。そのため、学習者の内発的動機づけを高めることが強調され、学習が他の報酬を得るための手段としてではなく、それ自体おもしろいもの、楽しいものとして感じられるようになることが目指される(市川 2011)。これは、外発的動機づけによる学習が、賞罰を与えられなくなると学習しなくなる可能性があることや外的な賞罰に注意が向けられ、学習そのものに関心がなくなり、高い関与が期待できなくなると考えられるためである。このように、内発的動機づけが高いことがよいことであり、目指される状態であることから、これまでの研究では、いかに外発的な動機づけから内発的な動機づけへと変化させるかや、外発的動機づけから内発的動機づけへの移行プロセスの段階を自律性の観点から詳細に分類することなどが研究の対象とされてきた。

内発的動機づけと外発的動機づけは、初期の段階では二項対立するものとして位置づけられてきたが、研究が進むにつれ、必ずしも対立するものとしてではなく連続したものとして捉えられるようになった。ただし、内発的に動機づけられていることは、学習に肯定的な関連があり、質の高い学習が期待できるなど、望ましい状態として位置づけられていることに変わりはない。また、学習対象へ興味を持つことや価値を認めることは、質の良い学びや学習継続にも関連する可能性があり、内発的動機づけとして一括りにして捉えるのではなく、その内容を吟味し、教育につなげていく必要があると言える。

外国語学習場面においては、卒業単位のためである場合や学習者が「やらされている」もしくは、「仕方なくやっている」状態である場合に、学習者の動機づけをいかに高めるかが課題となることが多く、実証的な研究が数多く行われ、その多くの目的は動機づけを高めることに焦点が当てられている。

4.3 「2 要因モデル」による学習動機づけ

学習動機づけについては、「内発－外発」のように、心理学的理論からトップダウン的に学習の動機を捉えるのではなく、学習者から多くの回答を収集して、それを整理していくボトムアップ的なアプローチで学習動機を整理したものがある(市川 2011)。これは、それまでの心理学的な理論で提出された考えから分類するのではおさまりがつかないのであれば、新たな枠組みで捉えるべきという考えから分類されたものである。

高校生の英語学習について自由記述によって広く収集した学習動機を整理し構造化したものが「2 要因モデル(図1参照)」である(市川 1998)。「2 要因モデル」は、学習動機を6つに分類し、さらに、「学習の功利性(学習することによるメリットやしないことによるデメリットを意識しているか)」と「学習内容の重要性(何を学習するかということが本人にとって意味をもっているか)」という2つの要因の組み合わせによって構造化されている。「2 要因モデル」については、分類の名称や測定の質問項目などを複数の改訂を経ており、6つの尺度は信頼性係数がそれぞれ0.7~0.8程度であるため、項目間整合性もかなり高いとみることができる(市川 1998)³。

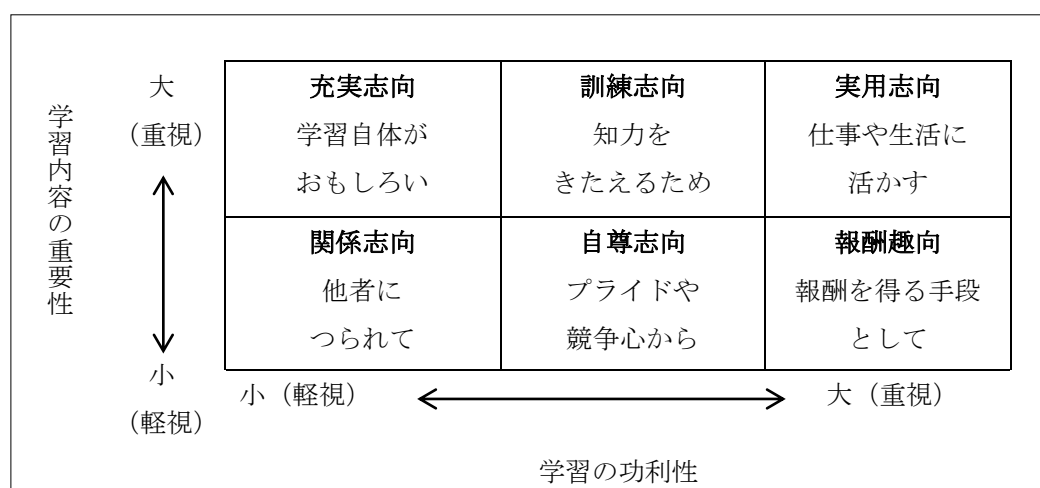


図1 学習動機の2 要因モデル (市川(1998)をもとに作成)

市川(1998)によると、これまで「内発－外発」と呼ばれていた動機づけは、「2 要因モデル」では、「充実志向」と「報酬趣向」を結ぶ対角線上の軸で動機づけを捉えていたことになる。そ

³ 2 要因モデルに基づいた研究は、高校生を対象としたものだけではなく、大学生を対象に学習行動との関連を実証的に検証しているもの(久保 1999)やモデルの検証を行っているもの(平山・平山 2001; 河内山 2013)などもある。

して、学習を手段的に捉える考え方の中でも、学習とそれに伴うメリットが内容的関与性をもっていると認知されている「実用志向」と、恣意的な結びつきだと考えられている「報酬志向」とは区別されるべきとされる。さらに、「充実志向」と「関係志向」は、ともに学習から報酬を期待する度合いは低い、充実志向では学習内容や活動そのもののおもしろさにひかれているのに対し、関係志向では友人や教師との関係に引き込まれて学習しているので、内容に注意・関心が向いていないということになる。

このように、「2 要因モデル」では、内発—外発だけではとらえにくい他の動機を位置づけており、これまで大まかに分類されていた内容がより詳細に分類され、学習者がどのような動機をもっているかということをもっと詳しく理解することが可能である。

4.4 本研究の理論的枠組み

本研究の対象者の環境を鑑みると、外国語学習環境であり、さらに、日本人コミュニティーなどが対象者の身近にあるわけではないことから、「統合的・道具的動機づけ」アプローチから調査・分析を行うことは妥当ではないと判断される。そして、対象者は、外国語学習という点で、日本における英語学習者と共通性があり、メキシコで日本語を学ぶということは、何らかの功利性を求めていることも想定される。そこで、内発的動機づけが高いように見受けられるメキシコの学習者がどのような学習動機づけを有しているかを詳細に理解するため、「2 要因モデル」を用いて教育心理学的な側面から学習者の動機づけを検討していくことが適当であると判断した。

筆者はこれまで、メキシコの一部地域において、内発的動機づけの観点から質的な調査を行ってきた(佐藤 2015; 佐藤 2017 など)。調査から、内発的動機づけが高い傾向にあることや日本語そのものに対する興味があることが示唆された。そこで本研究では、ある一部地域の特徴や個別の事象としてではなく、一般性を担保した結果が得られるよう、環境の異なる 4 地域の学習者を対象に、質問紙を用いた量的な調査を行い、メキシコの学習者の全般的な特徴や傾向を明らかにすることとした。

5. 本稿の目的

メキシコの日本語学習者の学習動機づけを詳細に理解することを目的に、以下の 2 点について分析及び考察を行う。

- 1) メキシコの日本語学習者の学習動機づけは、2 要因モデルで分類可能か。2 要因モデルで分類できない場合、どのような特徴がみられるのか。
- 2) 調査を行った 4 地域では、日本人と関わる可能性や日本企業の有無などで地域間に異なりがあるが、学習動機づけに地域差がみられるか。

6. 方法

6.1 対象者及び調査時期と地域

調査は 2017 年 3 月にメキシコの 4 地域の大学において、513 名を対象に質問紙調査を行った。

調査回答者は、首都圏 A 大学 143 名、北東部 B 大学 141 名、中部 C 大学 105 名、東部 D 大学 124 名である。調査対象機関では、『みんなの日本語 I/II』（スリーエーネットワーク）、『Situational Functional Japanese Vol.1/2/3』（凡人社）、『まるごと 入門/初級 2』（三修社）などがテキストとして用いられている⁴。本調査の対象者は、日本語学習歴 3 年未満が 457 名（調査対象者の約 89%）、3 年以上が 56 名（同、約 10%）である⁵。対象者は、各大学に設置されている日本語講座で学ぶ学習者であるが、一般に公開されている講座でもあるため、大学生以外の学習者も含まれる。調査対象者 513 名のうち、大学生（大学院生を含む）が 396 名、それ以外が 116 名であった。

調査は、授業時間中に調査者が質問紙を配布し、調査目的などを説明した上で、調査に同意が得られたことを確認したのち、回答を求めた。調査者が直接質問紙を配布できなかった場合には、授業担当者の協力を得て実施した。

6.2 質問紙

動機づけに関する項目は、市川（1998）の「学習動機を測定する質問項目（36 項目）」を参考に、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の各カテゴリーについて 3 項目ずつ、計 18 項目を用いた（質問項目は表 1 参照、実際に使用したスペイン語版は巻末資料参照）。

質問項目作成に際しては、市川（1998）の 36 項目の中から、メキシコの日本語学習者への質問項目として当てはまらないものを除外し、適切な項目を選び、表現を検討した。日本語の選定及び検討は、大学院教員 1 名と大学院生 1 名の協力を得て、調査者との計 3 名で行った。日本語版を作成後、調査対象者の母語であるスペイン語に翻訳した。スペイン語の語彙・表現選定には、日本語教師であるメキシコ人 2 名と調査者の計 3 名で行い、日本語版調査項目の意味を間違いなく理解できる表現になっているかを複数回検討した上で、完成させた。質問紙調査の評定には、「6：とてもそう思う」「5：そう思う」「4：どちらかといえばそう思う」「3：どちらかといえばそう思わない」「2：そう思わない」「1：まったくそう思わない」の 6 件法で回答を求めた。

表 1 学習動機づけ質問項目

充実 志向	1	日本語について新しいことを知りたいから
	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから
	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから
訓練	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから

⁴ 本調査対象者には、初級レベル修了者で、初中級または中級レベルとして設置されているクラスで学ぶ学習者も含まれる。しかし、対象者の多くは、本文中に記したテキストを用いて授業が行われる初級レベルである。

⁵ 学習歴は、1 年間の学習時間数などは考慮せず、それまでの日本語学習歴として月単位で記述されたものを合算した。

志向	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから
	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから
実用志向	7	日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから
	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから
	9	実際に日本語を使いたいから
関係志向	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから
	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて
自尊志向	13	日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから
	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから
	15	日本語と一緒に勉強している友だちに負けたくないから
報酬志向	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから
	17	日本語ができないと、周りの人にしかられるから
	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから

7. 分析結果と考察

調査対象者は 514 名であったが、欠損値を含むデータを除外した結果、458 名（A 大学 131 名、B 大学 127 名、C 大学 93 名、D 大学 107 名）が分析対象となった。

7.1 全体的な動機づけ傾向

各項目の評定平均値を表 2 に示す。調査は、6 件法での評定のため、6～4 までが各項目に対して「そう思う」という肯定的な評定であり、3～1 までは各項目に対して「そう思わない」という否定的な評定である。

平均値が 3 以上（各項目に対して肯定的な評定）の項目は、全 18 項目中 12 項目であり、その中でも平均値が 5 以上のものは 7 項目である。質問項目の内容を個別に検討する必要があるが、全般的に、動機づけは高い傾向にあると言える。特に、何を学習するかが本人にとって意味をもっているかという「学習内容の重要性」と、学習することによるメリットやしないことによるデメリットを意識しているかという「学習の功利性」を共に重視している「実用志向」は、評定の値がどの項目も高い。実用志向の下位項目は、平均の値が高い順に「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから（項目 8）」「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから（項目 7）」「実際に日本語を使いたいから（項目 9）」である。これらの項目は、今すぐに役立てたいという項目ではないものの将来的な期待が込められていると言える。

また、「自尊志向」の下位尺度は、値にばらつきはあるものの、すべて 3.5 以上の評定値であり肯定的な評定である。値の高い順に「日本語ができると家族や友人から尊敬されるから（項目 14）」「日本語と一緒に勉強している友だちに負けたくないから（項目 15）」「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから（項目 13）」である。項目 15 や 13 のように

他者と比較して自分自身が優位になるような項目よりも、項目14のように自分ができることに對して肯定的な評価を得ることのほうが動機づけになっていることが分かる。

一方、「充実志向」「関係志向」「訓練志向」「報酬志向」については、下位項目間により、平均値が高いものと低いものかなりの差がある。学習の功利性を高く評価していない「充実志向」と「関係志向」は、下位3項目中1項目のみが評定平均値が高いため、全般的には、学習の功利性を低く捉えているわけではないと言える。また、「訓練志向」「報酬志向」は、下位3項目中2項目の評定が高い。このことから、今回の対象者は、学習の功利性を高く評定している傾向にあると言える。ただし、各項目の評定平均値にはばらつきがあるため、個別に項目内容を検討する必要がある。下位項目の個別の検討は、7.3「各項目の評定平均値から示唆されること」で扱う。

表2 学習動機づけ各項目の評定平均値

			平均値
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26
	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから	4.24
	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから	2.67
訓練	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから	5.12
	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから	5.43
	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	2.97
実用	7	日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから	4.93
	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから	5.49
	9	実際に日本語を使いたいから	4.67
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67
	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて	5.56
自尊	13	日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから	3.92
	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから	5.47
	15	日本語と一緒に勉強している友だちに負けたくないから	4.00
報酬	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから	5.35
	17	日本語ができないと、周りの人にしかられるから	1.52
	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから	5.64

*評定平均値 3.50 以上を太字で示す

7.2 日本語学習動機の各項目の評定平均値からみる地域差の検討

本調査で対象とした4地域は、ここ数年間の学習者増の理由としてあげられている日系企業

に関して環境が異なる。1) 以前から日系企業がある地域（調査前数年間に大きな変動はない）、2) 数年前に急激に日系企業の進出が進み、日本語学習熱が一気にあがっていると言われている地域、3) 日系企業はなく日本人を町で見かけることがない地域に分けられる。日系企業の有無や進出状況の違いが環境要因となり、学習動機づけの評定に違いが現れるかについて、日本語学習動機づけの各項目の平均値を比較し検討する。地域別各項目の評定平均値を表3に示す。

調査対象とした地域は4地域あるため、以前から日系企業がある地域の首都圏をA地域、同じく以前から日系企業がある北東部をB地域、急激に日系企業の進出が進み、日本語学習熱が一気に上昇している中部をC地域、日系企業はなく日本人を町で見かけることもほぼない東部をD地域として表3に示した。特に、D地域は、日系企業や日本人との接触機会がほとんどなく、ほかのA・B・C地域とは学習環境として大きく異なる。

表3 地域別学習動機づけ項目の評定平均値

			全体	A	B	C	D
			458	131	127	93	107
充 実	1	新しいことを知りたいから	2.26	2.05	2.15	2.98	2.03
	2	すぐに役に立たなくても、おもしろいから	4.24	4.08	4.20	4.42	4.33
	3	分かるようになっていくと楽しいから	2.67	2.73	2.58	3.04	2.38
訓 練	4	日本語の勉強は自分の知的能力をのばせる	5.12	5.27	4.99	5.27	4.96
	5	さまざまな視点から物事を捉えられる	5.43	5.12	5.56	5.56	5.56
	6	他の言語の学習に役立つから	2.97	3.35	2.47	2.98	3.08
実 用	7	将来の仕事に活かしたいから	4.93	4.50	5.04	5.20	5.08
	8	日本語で得た知識はいずれ役に立つ	5.49	5.44	5.51	5.59	5.44
	9	実際に日本語を使いたいから	4.67	4.37	4.74	4.84	4.80
関 係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82	3.25	2.35	2.95	2.73
	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67	2.86	2.46	3.10	2.31
	12	友だちが一生懸命勉強しているから、つられて	5.56	5.42	5.58	5.55	5.73
自 尊	13	日本語ができると他人よりすぐれた気持ち	3.92	3.81	3.71	4.17	4.10
	14	家族や友人から尊敬されるから	5.47	5.27	5.50	5.62	5.55
	15	一緒に勉強している友だちに負けたくない	4.00	4.07	3.96	4.29	3.69
報 酬	16	できると周りの人に褒めてもらえてうれしい	5.35	4.99	5.48	5.46	5.56
	17	日本語ができないと周りの人にしかられる	1.52	1.93	1.24	1.53	1.32
	18	日本語ができると将来、経済的にいい仕事	5.64	5.33	5.75	5.73	5.79

*表3では紙幅上、項目を短縮して表示（正しくは表1・2参照）

地域別の評定平均値を比較すると、仕事に関連するような項目である報酬志向の質問項目18

「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから」は、A 首都圏：5.33、B 北東部：5.75、C 中部：5.73、D 東部：5.79 と、平均値にほぼ異なりはない。地域に関係なく評定値は高く、実際に学習している地域に日系企業があるかないかはそれほど関係なく、どの地域の学習者にも「経済的によい仕事」への期待を日本語ができることと関連させている可能性がうかがえる。特に D 東部は、学習環境には日系企業や日本人がいないにも関わらず、4 地域内で一番評定値が高い。これは、現実的かつ具体的に「日本語ができること」と「経済的によい仕事」を関連づけて想定できていない可能性があるが、日本語ができることに対する期待度がかなり高いことがうかがえる。

また、実用志向の質問項目 7「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」に関しては、A 首都圏：4.50、B 北東部：5.04、C 中部：5.20、D 東部：5.08 という結果となっており、C 中部のみが評定が若干高い。ただし、どの地域も全般的には高い値であるため、日本語を学ぶことと将来的な仕事を関連付け、何らかの期待をしている可能性が示唆される。

ここまで、地域による顕著な異なりがないことを示したが、質問項目 7・18 とともに A 首都圏が最も平均値が低いことに注目しておきたい。首都圏は、日系企業の存在や日本人コミュニティーという点では、さまざまな期待ができる環境であると想像される。しかし、他の地域と比べて平均値が高くないということは、就業の機会や日本人との接触機会が多いにも関わらず、首都圏の学習者は、日本語を学ぶことと日系企業や仕事とをそれほど強く関連づけていないと考えられる。A 首都圏のように、以前からその存在があり大きな変化がない地域においては、日系企業の存在と日本語学習の動機づけはそれほど強く関連付けて捉えられていない可能性がある。一方、特に実用志向の質問項目 7「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」の評定平均値を比較すると、急激に変化があった C 中部においては、日本語学習と将来の仕事とを他の地域より関連づけて捉え、それが動機づけや学習のきっかけとなる可能性がうかがえる。

7.3 各項目の評定平均値から示唆されること

7.2 では、地域による顕著な違いはないことが示されたが、どの地域においても「評定が低い項目」があることが分かった。本節では、評定の低かった項目に着目し、メキシコの学習者の学習動機を検討する。どの地域も評定平均値が低かった項目（6 項目）と全体の評定平均値及び地域ごとの評定平均値を表 4 に示す。

表4 どの地域も評定平均値が低い 6 項目

			全体	A	B	C	D
			458	131	127	93	107
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26	2.05	2.15	2.98	2.03
充実	3	日本語が分かるようになっていくと楽しい	2.67	2.73	2.58	3.04	2.38
訓練	6	他の言語の学習に役立つから	2.97	3.35	2.47	2.98	3.08
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82	3.25	2.35	2.95	2.73

関係	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67	2.86	2.46	3.10	2.31
報酬	17	日本語ができないと周りの人にしかられる	1.52	1.93	1.24	1.53	1.32

*表4では紙幅上、項目を短縮して表示（正しくは表1・2参照）

まず、充実志向と関係志向は、どちらも3項目中2項目の平均値が低い。充実志向では、項目2の「すぐに役に立たなくても、おもしろいから」は評定平均4.0前半であるのに対し、その他はほぼ3.0に届かず、否定的な評価をしている。「日本語について新しいことを知りたいから（項目1）」や「日本語が分かるようになっていくと楽しいから（項目3）」の評価が低いということは、「新しいことを日本語について知りたいわけではなく、さらに日本語を分かるようになっていくことを楽しいとは思っていない」というような、教える側からすると、衝撃的な結果とも言える。しかし、「すぐに役に立たなくてもおもしろい（項目2）」や「自分の知的能力をのばせるから（項目4）」「さまざま視点から物事を捉えられるようになるから（項目5）」などの値が高いことを考え合わせると、新しい知識を得ることや日本語が分かるようになることを目指しているのではなく、学ぶということ自体がおもしろいと感じている可能性や日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していると理解できる。

また、「実際に日本語を使いたいから（項目9）」の値が総じて4.5以上であることを考えると、学習した知識が使えるかどうか、分かるかどうかを確認するために使いたいというよりは、自分の知的能力がのびることを楽しむことが目的となり、その結果として、実際に使いたいという動機を持っている可能性もある。日本語を使いたいと言っても、タスクを遂行するというよりは、知的能力を発揮したいという動機である可能性が考えられる。

次に、関係志向の項目では、「友だちと一緒に日本語を勉強したいから（項目10）」「日本語を勉強すると、親が喜ぶから（項目11）」はどの地域もほぼ3.0に届かないが、「友だちが一生懸命勉強しているから、つられて（項目12）」は、値がかなり高く、5.5以上がほとんどである。この項目間には、項目10・11が他者と自分との間で起こることであるのに対し、項目12は他者の存在がありながらも、行動そのものは学習者個人の行動であるという違いがある。そのため、関係志向の中でも、他者と比べることでの行動や他者を喜ばせるための行動ではなく、あくまでも学習者自身の行動そのものが動機づけとして機能している可能性が示唆される。

加えて、「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから（項目13）」がそれほど高い値になっていないことや、「日本語ができないと周りの人にしかられる（項目17）」がかなり低い評定になっていることも他者との比較や他者との関係から動機づけられていないことを示している。すなわち、メキシコの学習者は、他者との比較や他者との関係により動機づけられるのではなく、知的訓練や自分の行動そのものに動機づけられていると言える。

7.4 動機づけ構造の検討

本研究で採用した動機づけモデルは「2要因モデル」であり、6つの志向から構成されている。本節では、本研究の対象者の動機づけ構造が2要因モデルで説明できるか、または2要因モデル

ルとは異なる構造であるのかを検討するため、因子分析を行った。因子分析の結果を表5に示す。

分析には、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を用い、因子数を検討した。スクリープロットにおいて、因子ごとの固有値の変化は、第2と第3、第3と第4が大きかったが、モデル適応度指標 RMSEA⁶が>0.1であったため、4因子構造と5因子構造で検討したところ、5因子構造（適応度指標は、RMSEA=.77）が妥当であると判断した。また、全ての因子において負荷量が.40に満たない項目（項目7と17）は省いた。

表5 学習動機づけ項目探索的因子分析の結果

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
16 周りの人に褒めてもらえてうれしいから	.705	.063	.030	.188	-.013
14 家族や友人から尊敬されるから	.701	-.005	-.110	-.036	.345
9 実際に日本語を使いたいから	.614	.223	.016	-.107	-.060
12 友だちが一生懸命勉強しているから、つられて	.596	-.217	.015	-.078	.391
1 日本語について新しいことを知りたいから	.059	.773	-.057	.174	-.195
3 日本語が分かるようになっていくと楽しいから	.241	.755	.006	-.175	.064
11 日本語を勉強すると、親が喜ぶから	-.075	.565	.123	-.085	.207
6 日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	-.014	-.032	.822	-.014	.025
10 友だちと一緒に日本語を勉強したいから	-.123	.027	.780	-.005	.029
13 他の人よりすぐれているような気持ちになるから	.387	-.012	.608	.210	-.070
5 さまざまな視点から物事を捉えられるようになる	-.084	.067	-.014	.898	.164
18 将来、経済的にいい仕事ができるから	.074	-.040	.085	.634	-.143
15 一緒に勉強している友だちに負けたくない	-.194	.308	-.012	.401	.297
8 得た知識はいずれ仕事や生活に役に立つ	-.071	-.095	.007	.477	.541
4 自分の知的能力をのばせるから	.230	-.035	.043	-.065	.541
2 すぐに役に立たなくても、おもしろいから	.238	.038	-.006	.004	.495
α係数	.690	.731	.720	.513	.531

*表5では紙幅上、項目を短縮して表示（正しくは表1・2参照）

各因子の下位項目をみると、市川（1998）の2要因モデルと今回の対象者の動機づけ構造とは一致していない。今回のような結果になったのは、日本の英語学習者とメキシコの日本語学習者の置かれた環境や言語学習によって学習者が求めるもの、求められるものに違いがあるからだ

⁶ RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)は、モデルの分布と真の分布との乖離を1自由度あたりの量として表現した指標であり、モデルの適合度を示すものである。RMSEAは、<.08が「許容できるモデル」の推奨値とされている。

と考える。日本の英語教育は、外国語学習環境であるという点ではメキシコの日本語学習者と共通しているが、「2 要因モデル」の対象は高校生であり、学校教育における科目学習として英語を学んでいる。そのため、クラス内での競争や受験などが想定され、他者との競争がある環境である。それに比べ、今回対象としたメキシコの日本語学習者は、自ら選択した学習であり、成績や卒業単位などには関係なく、他者との競争も存在しない。試験があったとしても、それは他者との比較や競争ではなく、自己の訓練や挑戦的な意味合いのほうが強い。そういったことから、2 要因モデルと本研究が同じような構造の結果が得られないことは、当然の結果であるとも言える。

次に、各因子の名称と下位項目及び各因子の評定平均値を表6に示す。7.2の表3で各項目の評定平均値に地域差がほぼないことを示したため、表6には各項目の全体の評定平均値と各因子の評定平均値を示す。各因子の名称は、第1因子「日本語使用に対する自尊感情」、第2因子「知識技能の獲得」、第3因子「他言語と他者のため」、第4因子「学習の有用性」、第5因子「知的訓練と学ぶことの面白さ」とした。

表6 各因子の名称と下位項目及び各項目・因子の評定平均値

第1因子：日本語使用に対する自尊感情			評定平均値：5.26
報酬	16	日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから	5.35
自尊	14	日本語ができると家族や友人から尊敬されるから	5.47
実用	9	実際に日本語を使いたいから	4.67
関係	12	友だちが日本語を一生懸命勉強しているから、それにつられて	5.56
第2因子：知識技能の獲得			評定平均値：2.53
充実	1	日本語について新しいことを知りたいから	2.26
充実	3	日本語が分かるようになっていくと楽しいから	2.67
関係	11	日本語を勉強すると、親が喜ぶから	2.67
第3因子：他言語と他者のため			評定平均値：3.24
訓練	6	日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから	2.97
関係	10	友だちと一緒に日本語を勉強したいから	2.82
自尊	13	他の人よりすぐれているような気持ちになるから	3.92
第4因子：学習の有用性			評定平均値：5.02
訓練	5	日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから	5.43
報酬	18	日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから	5.64
自尊	15	日本語と一緒に勉強している友だちに負けたくないから	4.00
第5因子：知的訓練と学ぶことの面白さ			評定平均値：4.95
実用	8	日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから	5.49
訓練	4	日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから	5.12
充実	2	日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから	4.24

第1因子は、「日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから (項目16)」「日本語ができると家族や友人から尊敬されるから (項目14)」など、日本語ができることにより得られる感情に関する項目の負荷量が高いため、「日本語使用に対する自尊感情」と命名した。この因子には負荷量が、3番目に高い項目として「実際に日本語を使いたいから (項目9)」があるが、日本語を使うことそのものより、使うことで尊敬されることやほめられてうれしいと感じることが動機づけとなることが考えられる。

第2因子は、新しい知識や技能獲得に関連する「日本語について新しいことを知りたいから (項目1)」「日本語が分かるようになっていくと楽しいから (項目3)」に負荷量が高いため、「知識技能の獲得」とした。第2因子には「日本語を勉強すると、親が喜ぶから (項目11)」もあるが、これは、日本語の知識や技能獲得により親が喜ぶという因果関係が考えられる。ただし、この因子の評定平均値は2.53であることから、「知識技能の獲得」に関する動機づけは低いと判断される。因子としてはまとまりがでたが、これは必ずしもその因子に動機づけられているということではなく、その評定平均値の低さから「知識技能の獲得」に対する非志向性であるということに注意を払わなければならない。

第3因子は、「日本語の勉強は、他の言語の学習に役立つから (項目6)」「友だちと一緒に日本語を勉強したいから (項目10)」「日本語ができると他の人よりすぐれているような気持ちになるから (項目13)」であるが、これは日本語学習や学習者自身に向かう動機というよりは、どれも他言語や他者との間で生じる事柄の項目であることから、「他言語と他者のため」とした。この因子も第2因子と同様に、評定平均値が3.24とあまり高くない。すなわち、他の言語の学習に日本語学習を役立たせるためや他者に関連した動機づけではなく、あくまでも自分自身や日本語そのものに向けられた動機づけであると解釈できる。

第4因子は、「日本語の勉強は、さまざまな視点から物事を捉えられるようになるから (項目5)」「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから (項目18)」に負荷量が高いため、「学習の有用性」とした。これは日本語そのものの言語能力に関連したものというよりは、日本語を学ぶことにより得られる副産物のようなものが動機づけになると考えられる。

第5因子は「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから (項目8)」「日本語を勉強することは、自分の知的能力をのばせるから (項目4)」「日本語がすぐに役に立たなくても、勉強するとおもしろいから (項目2)」であることから、「知的訓練と学ぶことの面白さ」とした。「いずれ役に立つと思う」や「すぐに役に立たなくても」という表現が含まれる項目であるが、これらの評定平均値が高いことから考えると、学んだことがすぐに何かの役に立たなくても、期待が込められている可能性や、具体的に何に役立つかを意識していなくても日本語を学ぶおもしろさを見出している可能性が考えられる。

第2因子と第3因子は、各項目の値から見ても評定平均値が総じて高くない項目である。そのため、実際には、「知識技能の獲得」や「他言語と他者のため」に対する志向はそれほど高くないと言える。一方、第1因子、第4因子、第5因子は、どの項目も評定平均値が高く、「日本語使用に対する自尊感情」、「学習への有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」への志向は高い

と言える。

また、同じ報酬志向である「日本語ができると、周りの人に褒めてもらえてうれしいから (項目 16)」(第 1 因子) と「日本語ができると、将来、経済的にいい仕事ができるから (項目 18)」(第 4 因子) には、「日本語ができる」という共通する表現があるが、この「できる」が、言語能力そのものを「できる」対象としているのか、「日本語を学ぶこと＝日本語ができる」結果として、その先に何らかの期待が込められているかに違いがあると考えられる。

8. まとめと今後の課題

本稿では、メキシコの日本語学習者がどのような動機づけを持ち、日本語を学んでいるかを明らかにするため、調査項目の結果をどのように解釈するかという観点から分析を進めてきた。

まず、本調査では、メキシコ国内の日本語学習者増の理由として、日系企業の存在が挙げられることが多いため、日系企業や日本人の存在が異なるメキシコの 4 地域の学習者を対象に、これらの環境要因により学習者の動機づけに違いがあるかを検討した。今回の調査においては、4 地域の間では動機づけに顕著な異なりは見られず、日系企業の存在が直接的には関連していないということを示すことができた。

全般的には、「将来の仕事や経済的な将来性」と「日本語学習や日本語ができること」を保証はなくても期待を込めて関連づけ、学習動機づけとして持っている可能性が示唆された。このことは、「実用志向」の下位項目の平均値が高いものからも示唆されることであり、「日本語を勉強して得た知識は、いずれ仕事や生活に役に立つと思うから (項目 8)」「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから (項目 7)」「実際に日本語を使いたいから (項目 9)」などから、今すぐに役立てたいというわけではないものの将来的な期待が込められていることが示唆される。学んだ言語知識や日本語を学習することで得られるものを具体的に役立たせるイメージは乏しい可能性はあるが、何らかの期待や可能性を思い描いていると考えられる。ただし、直接的に将来の仕事に関連することを扱った 2 項目のうち 1 項目(「日本語を学び、将来の仕事に活かしたいから」項目 7) は、動機づけ構造の因子分析の際には、他の尺度との共通性が低い(因子負荷量が低い)ことから項目が削除されており、最終的には、今回の調査における動機づけ構造の説明項目には含まれなかった。

動機づけ構造の検討では、市川(1998)の「2 要因モデル」と今回のメキシコの日本語学習者の動機づけ構造は一致せず、日本の高校の英語学習者とメキシコの日本語学習者とは、その動機づけ構造が異なるということが示された。日本の高校における英語学習では他者との比較や競争が存在し、さらに英語学習は必修科目として学ぶものであり、学習者自身の興味や関心により自由に選択したものではないという点で、メキシコの日本語学習者とは動機づけ構造が異なると考えられる。動機づけ構造やその評定平均値の分析から、メキシコの学習者が他者との比較や他者に向かう感情によって動機づけられるとは考えにくく、学習者個人が自分のために訓練したいというような動機によって動機づけられている傾向が見受けられた。そのような点からも日本の高校という学校教育の場の英語学習者とは、その動機づけ構造がかなり異なると言える。

また、因子構造の分析から、今回のメキシコの日本語学習者の動機づけは、「日本語使用に対する自尊感情」「知識技能の獲得」「他言語と他者のため」「学習の有用性」「知的訓練と学ぶことの面白さ」の5つの因子構造であることが明らかになった。各因子の評定平均値から検討すると、「日本語使用に対する自尊感情」、「学習の有用性」、「知的訓練と学ぶことの面白さ」により動機づけられている傾向が強く、「知識技能の獲得」と「他言語や他者のため」によってはあまり動機づけられていないことが明らかになった。

各項目の評定平均値の解釈からは、日本語学習において、新しい知識を得ることや日本語が分かるようになることを目指しているのではなく、学ぶということ自体をおもしろいと感じている可能性や、日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していることが示唆された。また、学習した知識が実際に使えるかや理解できるかを確認するために使いたいというよりは、自分の知的能力そのものをのばすことを楽しむために実際に使いたいという動機づけを持っている可能性も示唆された。この「日本語を使いたい」とは、タスクを遂行するというよりは、自分の知的能力を発揮したいという動機である可能性が考えられる。さらに、他者との比較や他者を喜ばせるための動機ではなく、あくまでも学習者自身の行動そのものに動機づけられていると言える。

以上の結果から、メキシコの日本語学習者は、知識の蓄積に動機づけられているとは考えにくく、日本語を学ぶことそのものに対する楽しみや知的な学習活動そのものが動機づけとなっていると考えられる。そのため、知識を積み上げていくだけの学習や日本語能力を向上させることのみを日本語学習の目的とせず、知的能力を発揮できると感じられる活動や、表面的な楽しさではない知的な面白さや楽しさを感じられる活動や学習の場を考えていくことが、メキシコの学習者にとっては有益であると言える。

本研究では、メキシコの日本語学習者の動機づけの構造やその特徴をある程度明らかにすることができた。しかしながら、明らかになった動機づけが、どのように関連し合い動機づけられるのかといったメカニズムや因果関係については示すことができなかった。学習の方法や学ぶ場のあり方を考えていくためには、それらのメカニズムを明らかにする必要がある。また、従来内発的動機づけとして挙げられてきた興味・関心や知的好奇心についても、メキシコの学習者の動機づけの一つとして考えられるため、これらの内容も合わせて明らかにしていくことを今後の課題としたい。

謝辞

本研究の調査を実施するにあたり、メキシコの先生方と学生の皆さまにはご支援とご協力をいただきました。また、本稿執筆にあたり、北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院の小林由子教授にはご指導とご助言を賜りました。ここに深く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 新井克之 (2015) 「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味 - グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて -」『海外日本語教育研究』1, 31-56
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E.(1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley,MA: Newbury House.
- 市川伸一 (1998) 『認知カウンセリングから見た学習 方法の相談と指導』ブレーン社
- 市川伸一 (2011) 『学習と教育の心理学 増補版』岩波書店
- 鹿毛雅治 (2012) 「Theory1 好きこそものの上りなれー内発的動機づけ」鹿毛雅治 (編) 『モチベーションを学ぶ 12 の理論ーゼロからわかる「やる気の心理学」入門!』金剛出版, 19-44,
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論 - 動機づけの教育心理学』金子書房
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習動機づけについて」『日本語教育』110, 130-139
- 河内山晶子 (2013) 「英語学習における動機づけの因子分析 - 2 要因モデル理論および自己決定理論における動機づけの枠組みの統合」『信学技報』112(442), 19-24
- 小林由子 (2016) 「日本語学習研究における「内発的動機づけ」の再検討」『北海道大学国際教育研究センター紀要』20, 81-92
- 国際交流基金 (2013) 『2012 年度日本語教育機関調査 - 結果概要抜粋』
https://docs.google.com/viewer?url=http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf (2018 年 3 月 26 日)
- 国際交流基金 (2016) 「日本語教育 国・地域別情報 メキシコ (2016 年度版)」
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/mexico.html> (2018 年 3 月 26 日)
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 - 2015 年度日本語教育機関調査より (CD-R)』国際交流基金
- 久保信子 (1999) 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討: 学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連」『教育心理学研究』47(4), 511-520
- 平山祐一郎・平山祥子 (2001) 「大学生における学習動機の 2 要因モデルの検討」『東京家政大学研究紀要』41(1), 101-105
- 廣森友人 (2010) 「動機づけの観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫ほか (編) 『成長する英語学習者 - 学習者要因と自律学習 -』大修館書店, 47-74
- 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』2002 年 5 月増刊特集号, 315-329
- 長沼君主 (2003) 「言語学習における社会的文脈と動機づけ」『心理学評論』46(3), 108-120

- 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, 162-172
- 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, 82-96
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性:学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性」『日本語教育の新たな文脈』アルク, 33-6
- 佐藤梓 (2015) 「日本語学習に対する内発的動機づけはどのように分類されるのか - メキシコ日本語学習者を対象として -」日本語教育方法研究会誌, 22(2), 72-73
- 佐藤梓 (2017) 「JFL 環境における日本語学習者の「興味」 - メキシコ人日本語学習者を対象に -」『国際広報メディア・観光ジャーナル』24, 91-108
- 瀬尾美紀子 (2016) 「21 世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究」『教育心理学年報』55, 68-82

【参考資料 スペイン語質問項目】

1	Porque quiero aprender cosas nuevas sobre el idioma japonés.
2	Porque aunque no me sea útil en un futuro inmediato, es divertido estudiarlo.
3	Ir entendiendo el idioma japonés poco a poco es divertido.
4	Porque estudiar japonés ayuda a mejorar mi capacidad de razonamiento/aprendizaje.
5	Porque estudiar japonés me permite conocer otros puntos de vista diferentes a las que conozco.
6	Porque el estudio de japonés me sirve de apoyo para el estudio de otros idiomas.
7	Porque me gustaría utilizar el japonés como herramienta de trabajo en un futuro.
8	Porque el conocimiento adquirido estudiando japonés me servirá en un futuro como parte de mi vida diaria o laboral.
9	Porque quiero usar el idioma japonés en situaciones reales.
10	Porque quiero estudiar japonés con mis amigos.
11	Porque si estudio japonés, mis padres se sentirán contentos.
12	Porque mis amigos están esforzándose a estudiar japonés, y me siento motivado a estudiar también.
13	Porque estudiar japonés me hace sentir superior en relación a las personas que no lo hacen.
14	Porque estudiar japonés hace que mi familia y amigos sientan admiración.
15	Porque no quiero quedarme atrás en mis estudios de japonés en relación a los amigos que también lo están estudiando.

16	Porque al estudiar japonés, las personas a mi alrededor me felicitan y eso me hace sentir contento(a).
17	Porque si no estudio japonés, las personas a mi alrededor me regañarían.
18	Porque al estudiar japonés aseguro un mejor futuro económico.

佐藤 梓 (さとう あずさ)

【主な海外教授活動の場】

メキシコ・高等中等教育機関 2003.08～2006.06

メキシコ・高等教育機関 2010.08～2014.06

ディスカッション

【第5回】

研究法上の提案：母語話者教師の **strategic competence** は伝授可能かを考える

教授法上の提案：コミュニケーションのオーセンティシティ（実際性）を追求する

学んで使う人の視点に立った外国語教育

海外で日本語教育が始まってから今日までの長い期間において、幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力が行われてきました。しかし、それに対して他者が注意を払うということは多くありませんでした。本誌常設コーナーである「ディスカッション」は、そのような個人的な経験が風化していってしまう現状を何とか変えたいという問題意識から生まれたものです。本コーナーでは、こうした努力の価値をできる限り共有し、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考します。また、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践に着目し、その成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有を行い、それらの方法自体を開発・改良していくエンジンであることを目指します。

本稿は、第4号のディスカッションに続くものです。ここで取り上げるのは、張清華さんの授業を実際に受けていた学習者の1人、劉治子さんへのインタビューです。劉さんは、平成27年度第1回（2015年6月13日）の研究例会においても、ご自身の活動についての発表をしています。

インタビュー記事を次に掲載します。

インタビュー:2018年4月8日実施、聞き手・構成:学会誌編集委員会(内山・高嶋・吉田)

———派遣前の中国語訓練はどうでしたか。

劉:JICA 青年海外協力隊の派遣前語学訓練(以下、訓練)では張先生、任先生、両先生にお世話になりました。今振り返ると、学習者に日本語教師が多く、教師を見る目も厳しかったので、先生方はやりづらいこともあったのではないかと思います。でも、授業は温かい雰囲気が進められ、私はリラックスして勉強することができました。2カ月半の授業が本当に楽しかったです。

———中国語学習はいかがでしたか。

劉:中国語の発音は難しいのですが、先生方は厳しく判定せず、ある程度緩やかに見守ってくださったので、失敗を恐れずに勉強できました。それも中国語をのびのびと学べた一因だと思います。先生は、学習者の学習過程にとっても配慮してくださったのでしょう。訓練の最後の方に自宅へ招いてくださり、料理を振る舞っていただいたのですが、実際の中国料理を頂き、先生・学習者で交流したのが印象的でした。

———教科書や教材はどうでしたか。

劉:訓練生のためだけの教科書を使いました。たとえば、宴会の席でのやりとりなど中国で遭遇すると想定される場面の表

現を学び、その表現を実際に中国でも使いました。

———会話練習やコミュニケーション・ストラテジーの指導などが現地で役立ったわけですね。

劉:はい。ほかにも、「～を●キロください」のような市場での買い物場面、「●●停留所に着いたら、教えてください」のようなバスの乗り降り場面など、実際に遭遇する状況を想定した会話練習は、中国での生活で、大変役に立つものでした。また、中国でよい人間関係を築き、人々と打ち解けていくための表現を多く学ぶことができました。そのため、中国で活動していたときは訓練時の教科書とノートをよく見返していたことをよく覚えています。活動途中で日本から教材を取り寄せたほどです。たとえば、「時計を贈る」は「死者を弔う」と発音が同じなので、プレゼントとして時計は贈らない、プレゼントを贈り手の目の前では開けない、などは授業で教わっていたので、赴任当初からそれらを知識として知っていました。

———なぜ、赴任国ですぐに役立つような中国語の授業が可能になったと思いますか。

劉 治子	聖心インターナショナルスクール日本語教師。 聖心女子大学卒業、早稲田大学大学院修士課程修了。 青年海外協力隊経験者(中国派遣)。
------	--

劉：先生自身が日本で生活し、異文化経験を
をお持ちだったからだと思います。です
ので、学習者が赴任後、生活しやすくなるよ
うな授業にしようと思っていたのだ
と思います。加えて、中国で活動している
教え子からフィードバックを受け、それを
反映させ、教材などを改良させていったの
も、その要因だと思います。

—————中国に行って初めて気づいたこ
とはありますか。

劉：実際の場面になって会話練習の意味が
痛感できました。どこから来たか？ 名前
は？ 何歳か？ 恋人はいるか？ お給料
は？ などの初めて会った人との会話例が
ありましたが、そんな会話をするはずない
と思っていました。でも実際に、当時の中
国ではよく尋ねられました。先生は、私た
ちが中国でコミュニティーに打ち解けられ
るようなコミュニケーションを的確に想定
してくださっていたんでしょうね。

—————これまでの経験が今にどう結び
ついていると感じますか。

劉：中国語訓練では、一人ひとりの個性を
把握し、その人に必要な項目を教えていた
だきました。ですので、学習者一人ひとり
の個性を把握することがいかに重要かと痛
感しています。また、長春での3年間の経
験は日本語教師としての基盤になりました。
特に、実際に起こりうる場面を想定し、そ
れを授業に取り入れる力は教師にとって不
可欠だと感じました。

—————さまざまな貴重な経験が今につ
ながっているというわけですね。本日はお
忙しいところ、どうもありがとうございました。

劉：こちらこそ、どうもありがとうございました。

読者の皆さんがもし外国語教師なら、きっと次のように自問自答してみたことがあるでしょう。「はたして、自分が今日の授業で教えたことは、学生たちが目標言語を実際に使用する場面で、どう生かしてくれるのだろうか」。インタビューで聞くことができたことは、この自問自答の意義をあらためて思い起こさせてくれます。教室で理解を深めたりスムーズな発話ができるようにしたりするために行われる会話練習パターンが、実際のコミュニケーションにそのまま出てくるということは、ほとんどの場合ありません。それにもかかわらず、授業に参加した学習者が、コミュニケーションを成功裏に行うことができ、「授業で教わったとおりだった」と感じ、授業によって学べたことを喜び、確信とともに「次に同じことが起きたら同じように言おう」と心に誓う、ということが実際にあるわけだし、劉さんが「嘘だと思っていましたが、当時の中国で実際に尋ねられました」と話しているように、教授内容が驚くほどに現実のコミュニケーションに適合していることさえあります。外国語を教える場において、このようなことを可能にする条件を、教師の実践や学習者の証言の分析・評価をとおして特定していくことは、これまでも外国語教育学の大きな目標であったし、今後もずっとそうあり続けるでしょう。そして、教師一人ひとりの日々の実践における努力とともに、研究としての蓄積がなされれば、それは、学習者が目標言語の話される社会において「よい人間関係が構築でき、人々と打ち解けていく」というかたちで大きな成果となることが期待できるでしょう。

インタビューでは、こうした研究をすすめるうえでキー・コンセプトとなる2つの点が、はっきりとされています。すなわち、1) 教師自身が学習者として目標言語が話されている社会「で生活し、異文化経験を」持つということ、2) 「教え子からフィードバックを受け、それを反映させ、教材などを改良させて」いくことです。これらに該当する事例を検討していくということが、有用なアプローチとして考えられます。

さらに、インタビューはもう一つの研究課題を提起します。学習者の「一人ひとりの個性を把握し、その人に必要な事項を教え」ということが重要であることは疑いの余地がないとしても、それがどこまで可能なのか、ということです。これを明らかにするには、張先生のクラスで学んで中国で日本語教師として活動した他の人々に聞き取り調査を行い、今回の劉さんの話との比較をするという方法を取ることができます。探究はさらに続いていきますね。

<学習者と同じ方向を見て進んでいくことを理想としている一日本語教師から>

印象深いポイントが盛りだくさんのインタビューでした。劉さんは、張先生が「学習者の学習過程にとっても配慮して下さった」、「学習者が赴任後、生活しやすくなるような授業にしようと意識なさっていた」、「一人ひとりの個性を把握し、その人に必要な事項を教えてくださいました」などと語り、「学習者一人ひとりの個性を把握することがいかに重要か」「実際に起こりうる場面を想定し、それを授業にとりいれる力は教師にとって不可欠だ」ということが、彼女自身の教師としての今につながっていると結んでいます。

張先生は、とにかく私たちが妄用しがちな学習者中心という言葉が自然体で実践されているようでした。そして、まさに学習者と同じ方向を見て進んでいる中国語教育の実践活動を垣間見ることができたような気がします。言語学習において新しい言語体系を作っていく当事者は他ならぬ学習者自身であることは自明ですが、翻って私たち教師は学習者の個人差や学習スタイルを十分考慮できているか、コミュニケーションのオーセンティシティを追究しているか、改めて考えさせられました。

<実際の場面が想定された学習環境下で外国語を学びたいと思った一日本語教師から>

4号でのディスカッションでも同様に思ったのですが、外国語をこのような環境下で学びたいと思いました。というのは、ただ外国語を学ぶだけではなく、その背景にある考えや、使用国におけるコミュニケーションの方法なども学べるからです。それは、さまざまな人と話すときにも活かせる能力が向上すると思います。

読者の皆さんに問うてみたいことは、教室で学んだことが、その後のコミュニケーションの方法において、どう生かされたかということです。あるいは、生かされなかったこともあるかもしれません。いかがでしょうか。

<学んだことが個々の学習者に役立つ場面を楽しく想像してきた一日本語教師から>

「学習者たちを前にして彼らが知らないことを知っている人として偉そうに述べるこそが教師の仕事だと勘違いしている教師が多すぎる！それだけで満足しているなら、その教師は自分の仕事の半分もしていない！」と嘆きたくなることが最近多くなりました。劉さんのお話の中には、そんな嘆きの中で理想としてきた教師像と重なるものがありました。そして、学習者に「授業が役立ちました」と感じさせられる教師の努力のあり方にも、まだまだ多様で奥深いものがあると、あらためて強く感じました。

『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

投稿規定

1. 投稿：

本学会の趣意を理解し、投稿を希望される方は、学会ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。所属、国籍等は問いません。投稿申し込みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、編集委員会から投稿承認の通知とともに論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊となっており、投稿のスケジュールは以下のとおりです。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4月10日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10月10日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

2. 内容：

海外の日本語教育関連分野の「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語習得」「教育史」「言語（教育）政策」等に関する研究論文で、未発表のものに限ります。他学会誌等との二重投稿は受け付けられません。

3. 使用言語：日本語を原則とします。

4. 原稿料：お支払いしません。

5. 審査：

投稿原稿は、査読委員の審査を受け、その結果を編集委員会が取りまとめ、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の確認を経て、当該号に論文が掲載されます。

6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連絡先で常に応じます。本誌への投稿を予定し、研究トピックについてご相談のある方は、十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、編集委員会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願いする場合があります。

E-mail kgnk.info@gmail.com (学会誌編集委員会)

執筆要領

1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- ① タイトル（副題をつけることも可能）
- ② 要旨（日本語 400 字以内）
- ③ キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- ④ 目次（見出しを 2 段配列で）
- ⑤ 本文（図表を含む）
 1. 章・節・項構成は 3 階層までとします。
 2. サイズは 15,000～20,000 字程度で、横書きです。ただし論の展開上、掲載が必要な資料がある等の場合はこれより大きいサイズも可能です。
 3. 注は、脚注とします。
- ⑥ 参考文献一覧
- ⑦ 著者紹介

2. 本文についての詳細：

- 1) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 2) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 3) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。
例) 「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 4) 補助動詞はなるべくかな表記。
例) 「～しはじめる。／～しおわる。」など。
- 5) カタカナは全角入力。
- 6) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 7) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。
例) 「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 8) マル数字の使用は可能です。
- 9) 「！」や「？」「／」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 10) 「！」「？」の後ろは全角アキ。
- 11) 句読点は「,」「。」で統一。
- 12) ルビは、原則なし。
- 13) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記

してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上部に中央揃えとします。

- 1 4) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 - 」 国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 - 』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる (2014) 『その日本語、どこがおかしい? : 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦 (2001) 「埋め込み文をともなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/teita の交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64
そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URL の場合は、サイト名・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>> (2005年10月2日)

3. 参考文献について :

1) 言語別に分けず、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

1. 書名(副題も含む)は斜体。
2. 副題はコロンのあと。
3. 以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名 : 出版社名または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「,(カンマ)」でつないでください。

*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない可能性がありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関	2000.12～2002.06
マレーシア・民間語学学校	2004.06～2008.02
タンザニア・政府高等教育機関	2009.08～2010.07

以上

編集後記

ディスカッションでは、このたび大好きな劉さんへのインタビューが実現し、その内容は私自身の教室活動においてもいい刺激になりました。快く応じてくれた彼女に改めてここで感謝申し上げます。(内山)

本号で掲載された論文は「日本語学習の意味」を問うものであったと言えるでしょう。今後も海外日本語教育学会ならではの学会誌を作っていきたいと思います。(高嶋)

ディスカッションでは当初、第4号で取り上げた張先生のアプローチへの学習者からのフィードバックをなるべくたくさん集め、論点を抽出して記事にすることを考えていました。そうはできませんでしたけど、それがきっかけで個々の事例を深く検討して積み重ねるという手法の有用性に気づきました。今後、自分の研究のなかで実行していきます。(吉田)

最後に、今号における論文の投稿状況を報告します。投稿申し込みが13本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が11本、そして、査読をとおり訂正作業を経て掲載に至った論文が1本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第6号
発行日	2018年06月30日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
編集協力	蟻末淳
HP	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai

海外日本語教育学会