



Title	ライフストーリーから見られた非漢字圏日本学習者の漢字学習への動機づけ : L2 Motivational Self System の観点から
Author(s)	Buasasengtham, Arnon; 義永, 美央子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2015, 19, p. 13-34
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/51622
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

ライフストーリーから見られた非漢字圏日本語学習者の漢字学習への動機づけ — L2 Motivational Self System の観点から —

Buasaengtham Arnon*・義永美央子**

要 旨

日本語学習において漢字と馴染みのない非漢字圏出身の学習者が継続的に漢字を学習するかどうかには、動機づけが大きな役割を果たしていると考えられる。本稿では、ライフストーリー・インタビューの手法を用い、L2 Motivational Self System (L2 MSS) の観点から、4人の非漢字圏日本語学習者における漢字学習に対する動機づけについて検討した。その結果、「理想 L2 自己」「義務 L2 自己」「L2 学習経験」という L2 MSS の3要因の他、本稿で新しく設定した「社会的要因」も学習者の漢字学習への動機づけに影響があることが確認できた。また、これらの4要因は個々に独立して機能するのではなく、要因間でも相互に影響を与え合う部分があることが明らかになった。

【キーワード】動機づけ、漢字学習、ライフストーリー・インタビュー、非漢字圏日本語学習者、L2 Motivational Self System

1 はじめに

第二言語として日本語を学習する際には、「ひらがな」「カタカナ」そして、「漢字」の3種類の文字を習得しなければならない。母語を問わず、ほとんどの日本語学習者は、基本的にはひらがな・カタカナから勉強し、その後に漢字が導入されるというやり方で日本語を学習していると思われる。アルファベットを用いる言語の場合は、一度アルファベットを覚えれば、完全にとはいえずとも、ほとんどの単語を読んだり書いたりすることができる。しかし、日本語の場合はひらがな・カタカナ（合計 92 字¹）に加え、常用漢字だけでも 2,000 字以上²の漢字を学習しなければならない。大きな負担だと感じる学習者が少なくない。

日本語の漢字学習については、漢字学習ストラテジー（ウラムバヤル 2009 他）、漢字の使用実態（岡嶋 2014 他）、漢字学習における意識調査（豊田 1995

他）など、これまでも多くの研究が行われている。例えば豊田（1995）は漢字学習の困難点について、アンケートで学習者の意識調査を行った。一般に漢字学習といえば、文字の「形」「読み」そして「意味」という3要素を学ぶ過程（岡崎 1993、加納 1997）だと言われているが、豊田（1995）は、日本語能力レベルを問わず、読み方と字形に困難さを感じる留学生が多いと報告している。

また、西口（1997）は漢字の形・読み・意味の3要素の他に、「漢字潜在能力」の養成が必要だと主張している。「漢字潜在能力」とは、漢字の筆順を正しく書ける能力や、似ている漢字を識別できるような字形識別能力など、5つの能力のことである。これらは漢字の「形」の学習と関係しているが、漢字そのものに関する能力と違い、漢字を認識する基礎となる能力であると指摘されている。西口（1997）はさらに、初級レベル非漢字圏学習者がうまく漢字に馴染むこと

* 大阪大学大学院言語文化研究科博士前期課程

**大阪大学国際教育交流センター准教授

ができないと、「情意面」において学習に大きな障害を残すと指摘した。つまり、特に母語で漢字を用いない非漢字圏出身の学習者の場合、初級の段階で漢字の学習を楽しく意味のあるものと考えられるかどうか、その後の日本語学習の成否にも影響を与える可能性がある。いかに彼・彼女らの漢字学習に対する動機づけを維持・向上させるかが大きな課題といえる。

一方、日本語学習者自身が自分の漢字学習をどのように捉えているか、漢字学習にどのような動機づけをもっているかについて、当事者の視点から詳細な分析を行った研究はまだ見当たらない。そこで本研究では、日本に留学している非漢字圏日本語学習者の漢字学習に対する動機づけについて、ライフストーリー・インタビューの手法によって、L2 Motivational Self System の観点から明らかにする。なお、本研究では「漢字学習」を漢字授業で勉強する「教室内の漢字学習」と、学習者が自律的に取り組む「教室外の漢字学習」の2つに分類した上で、両者を分析対象として取り扱う。

以下、2章では動機づけに関する先行研究をまとめ、本研究の位置づけを示す。また、3章では研究方法を、4章ではインタビューから明らかになった協力者のライフストーリーを紹介する。5章では、4章で提示したライフストーリーに基づき、漢字学習の動機づけについて分析と考察を行う。

2 先行研究と本研究の位置づけ

2-1 第二言語学習における動機づけの研究

2-1-1 統合的動機づけ・道具的動機づけ

第二言語学習の分野における動機づけの研究はカナダの社会心理学者である Gardner and Lambert (1959) の研究が出発点と言える。彼らは言語学習の動機づけを、統合的動機づけ (Integrative Motivation) と道具的動機づけ (Instrumental Motivation) の二つに分類し、カナダの大学におけるフランス語学習の動機づけに関して研究した。Gardner and Lambert (1959) によると、統合的

動機づけというのは目標言語のコミュニティに入ったり、その社会の人と関わったりしたいためにその言語を学習する動機づけのことを指す。一方、道具的動機づけとは、仕事などで第二言語の使用が必要だからその言語を勉強する、のように言語を道具として捉える動機づけである。

社会的な側面から見る、Gardner and Lambert の理論は、第二言語習得の研究者たちの間に広まった。当初は実験的な方法に基づく研究が多かったため、Gardner, Lalonde, and Moorcroft (1985) や Gardner and MacIntyre (1991) が指摘したように、統制された状況の下でなく、実際の教育現場（学校のクラス等）での研究実施が求められ、1990 年以降には教育心理学の理論が動機づけ分野で応用されるようになる。

Gardner らが提唱した統合的動機づけは、Dörnyei (2005) によると、「Integrativeness」(L2 コミュニティのメンバーとの関わりに興味を持つなど)、「Attitudes toward the learning situation」(L2 講師やコースへの態度)、そして、「Motivation」(道具的動機づけなどを含めた要因) という3つの要素から成り立っている。Dörnyei (2005: 106) はこの3つの要素は自分が提案した「L2 Motivational Self System」と似ていると指摘している。

2-1-2 L2 Motivational Self System

Dörnyei (2005) は Higgins (1987) の Self-Discrepancy 理論における「自己のドメイン」(Domains of the self) に基づいて、L2 Motivational Self System (以下 L2 MSS と呼ぶ) を提唱した。

Higgins (1987) の Self-Discrepancy 理論について簡単に紹介する。Higgins (1987) は、現実の自己と描かれた将来の自己の間に差 (Discrepancy) があると、不快感が生じてしまうと考えた。その不快感を解消するため、現実の自己と描かれた将来の自己の差をなくそうと、個人が努力するわけである。さらに Higgins (1987) は将来の自己像について、理想自己 (Ideal self) と義務自己 (Ought self) という2

種類に分類した。理想自己と義務自己は、本人または他人によって作られた自己像である。すなわち、他人に期待されるものとしての理想的なイメージも理想自己になるわけである。義務自己もそれと同様である。

この社会心理学における理想自己と義務自己の概念を、Dörnyei (2005) は第二言語習得の分野に導入し、学習者の動機づけに用い、L2 MSS を提唱した。さらに Dörnyei (2009) は、L2 MSS を理想 L2 自己 (Ideal L2 self)、義務 L2 自己 (Ought-to L2 self)、そして、L2 学習経験 (L2 learning experience) という 3 つの要素から成り立つ理論として発展させた。「理想 L2 自己」とは、「個人の理想自己における L2 の側面」(Dörnyei 2009: 29、筆者訳)、「義務 L2 自己」とは「否定的な結果を避けるためになるべき・あるべきと信じている自己像 (義務や責任などを持っている自分)」(Dörnyei 2009: 29、筆者訳) である。つまり、理想 L2 自己と義務 L2 自己は、Higgins (1987) の理想自己と義務自己に基づいたものであるが、学習者本人によって作られたものに限定されている点、そして第二言語習得の文脈にだけ焦点を当てている点で異なる。また、「L2 学習経験」に関しては、Dörnyei (2009) は学習環境に直接影響を与える、教師やカリキュラム、友達、成功した経験などの環境がそれに当てはまると述べている。

さらに、Dörnyei (2014) はそれぞれの要因の起源について次のように指摘している。理想 L2 自己は、学習者の内発的な欲求からであり、義務 L2 自己は学習者がいる環境における社会的なプレッシャーによって生じたものである。そして、L2 学習経験は、状況中心の要素であり、その状況は第二言語習得における状況でなければならない点を念頭に置くことが必要である。

2-1-3 日本語教育における動機づけの研究

高橋・平山 (2014) は日本語教育における学習動機に関する研究の実態について調査をした。対象となった計 31 本の論文について、内容面から以下の 5 つに分類した (p. 96)。

1) 日本語学習者の学習動機そのものを明らかにす

ることを目的とする内容

2) 日本語学習者の学習環境や、その国の日本語教育事情などを明らかにすることを目的にし、その一つとして学習動機に触れている内容

3) ある項目と学習動機の関連性を見るために調査をした内容

4) 学習の動機づけの要因を明らかにするために調査をした内容

5) 別の目的で調査・実践を行い、その結果として学習動機に関連する項目が出てきた内容

高橋・平山 (2014) が調査した論文のうち、日本語学習動機そのものを明らかにすることを目的とした論文、すなわち上記の 1) に入るものは 12 本で、全体の 38.7% を占めているにすぎない。このように、日本語教育における動機づけそのものに関してはそれほど多く研究されていないことが分かる。また、日本国外の日本語学習者を対象としている論文が 18 本で、約 6 割を占めており (大西 2010、根本 2011、三矢 1999、吉川 2013 など)、これからも増える見込みだと指摘している。それに対して、日本国内で調査を行った研究は 12 本で、全体の 40% になっている。

さらに、高橋・平山 (2014) は動機づけを動物的ものと捉える大西 (2010) と根本 (2011) の論文に注目している。大西 (2010) は、先行の日本語学習動機研究の多くが既存の尺度や研究者の想定に依拠していることを批判し、学習者自身の自由記述によって得られた回答を KJ 法により分類したうえで、ウクライナという (日本との人的・経済的交流が少ない) 「孤立環境」地域での動機づけを測定するために適切な尺度を構成した。またその尺度を用いた質問紙調査の結果、大学の学年によって動機づけの構造が異なることを明らかにしている。また、動機づけはプロセスを持つものであると捉える根本 (2011) は、カタールにおける日本語学習者の日本語学習動機を明らかにした。10 人のカタール人日本語学習者を対象に実施した半構造化インタビューでは、①言語経験、②日本との最初の出会い、③日本語学習開始の決意、④日本語学習開始後の興味の変化、⑤日本語学習のゴール、⑥大学における「日本クラブ」について聞き、修正版

グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。その結果、カタール人日本語学習者の日本語学習動機は、その人の英語力の向上や家族（言語学習に関する家庭の方針や家族も日本のポップカルチャーに興味を持つことなど）と関わっていることが確認された。そして最初のころ、学習への興味はアニメという「二次世界」から始まったが、その後は「人物」そして日本への興味へと変化していったのであり、その興味は常に変わっていたことが確認された。

これらの研究結果は、高橋・平山（2014）も指摘するように、ある一時点の学習動機を調査するだけではなく、学習者の環境やその背景なども考慮しなければならないことを示唆している。この指摘は、動機づけは複雑なメンタルプロセスを通して向上させられていくもので、時間軸に沿って外的・内的要因により、変化していくものだとする Dörnyei（2001）の主張にも通じるものである。さらに Dörnyei（2001）は、ライフヒストリーといったマクロレベルで動機づけの変化のプロセスを記述する研究がまだ少ないと指摘している。このように学習者の動機づけの全体を把握するためには、マクロレベルで動機づけの変化のプロセスが観察できると期待されるライフストーリー・インタビューという手法が適切と思われる。次節では、研究手法としてのライフストーリー・インタビュー、及びライフストーリーを用いた動機づけの研究について検討する。

2-2 動機づけ研究とライフストーリー・インタビュー

ライフストーリー・インタビューはもともと社会学のデータ収集手法の一つである。バルトー（2003）によると、ライフストーリーとは調査協力者の人生の全部あるいは一部の語りである。また、ライフストーリーには「主体にすでに起こった出来事だけでなく、近い将来、実際に出来事になるはずの行為もまた含まれる」（p. 62）とされる。さらに、バルトー（2003）は、生きられた経験のいくつかのエピソードを調査協力が者が語るときになんらかのライフストーリーがあると指摘した。

この手法を日本語教育における動機づけの研究に導

入したのは、羅（2005）である。羅（2005）は学習者の学習動機に影響を与えた人や出来事をライフストーリー・インタビューで聞き出し、それに基づいて分析を行った。彼女は学習動機を「社会的文脈」「他者の存在」「自己形成」という3つの視点から捉え、これらの視点を理解するために、ライフストーリー・インタビューという手法が適切だと主張した。羅（2005）の分析は、学習動機が固定的で普遍的なものではなく、個人と社会的文脈との相互作用によって生じるダイナミックなものであることを明らかにした。ライフストーリー・インタビューという手法は、学習者の動機づけの全体像を的確に捉えるという点で、第二言語学習における動機づけの研究にも多大な示唆を与えてくれるものといえる。

2-3 本研究の位置づけ

これまでに検討した先行研究を踏まえ、本研究では、動機づけを、学習者の環境や社会的文脈などの諸要因による影響を受けながら変化していく動的なものであると捉える。こうした観点から動機づけの様相を探索していくためには、統合的動機づけ・道具的動機づけの概念が前提とする静態的な捉え方よりも、動機づけを時間の推移や学習者の内的・外的要因によって動的に変化していくものとみなす L2 MSS の考え方がより妥当であると思われる。また動機づけの変容の過程を記述・分析するために、羅（2005）と同様に、ライフストーリー・インタビューという質的な手法を用いることにする。それによって、一人ひとりの学習者の語りを重視し、その動機づけの全体像の把握を目指す。

Dörnyei（2005）はカリキュラムや教師の教え方などがどれほど良くても、学習者に動機づけがなければ、言語学習において成功することが難しいと述べている（p. 65）。本研究は、日本語学習の中でも特に学習者が負担に感じやすい漢字学習をとりあげ、漢字学習に関する動機づけの変容を解釈的に分析する。それを通じて今後の漢字学習・教育のあり方にも一定の示唆を与えることが期待できる。

3 研究方法

3-1 対象者

近畿地方の国立大学で実施される日本語コースにおいて初級のクラスに参加している日本語学習者 15 人（男性 9 人、女性 6 人）にインタビューへの協力を依頼したところ、4 人から協力が得られた。4 人の性別、来日前の漢字学習経験の有無は表 1 の通りである。

表 1 協力者の概要

協力者	性別	来日前の漢字学習経験の有無
A さん	女	有
B さん	男	無
C さん	男	有
D さん	男	無

4 人の協力者は全員非漢字圏の国から来た留学生であり、彼らの第一言語も漢字圏の言語³ではない。本調査を実施する前に、本研究は当時協力者が受けていた日本語コースとは無関係で成績に一切影響がないこと、いったん協力を申し出た後でも、途中で協力をやめることが可能であること、そして、個人情報厳密に取り扱うこと、について説明した上で、承諾書にサインを得た。

3-2 漢字クラスの概要

本調査の対象者が受講している日本語コースでは、毎週月曜日から金曜日まで毎日 3 コマ（1 コマは 90 分間）ずつ、合計 15 コマの日本語授業が行われていた。そのうち、漢字の授業は週 4 コマ（水曜日を除く毎日 1 コマ）設定されていた。漢字のクラスでは、漢字の成り立ちや部首等に関する導入を行ったのち、文法・コミュニケーションのクラスの内容に準拠した漢字を 1 日に 10 字前後導入している。意味・形・読み方の 3 要素の他、漢字潜在能力（西口 1997）にも配慮した授業を実施しており、15 週間で約 300 字を学習する。

漢字クラスの担当の教師は 4 人（いずれも日本語

教育を専攻する大学院生）であり、週に 1 コマずつ漢字クラスを担当していた。筆者の一人はこの日本語コースのコーディネーターであり、もう一人は漢字クラスの担当教員である。インタビューは、全て漢字クラスの担当教員である筆者が放課後または学習者の希望する時間（全て授業外）に、両者の共通言語である英語で実施した。

3-3 データ収集の方法

4 人の調査協力者に 2 回、半構造化インタビューの形で、ライフストーリーを語ってもらった。第 1 回目のインタビューは漢字学習を始めた直後に行い、一人当たりおよそ 35 分から 1 時間ぐらい話してもらった。そして、第 2 回目は、15 週にわたるコースの最終週にインタビューを実施した。インタビュー中に協力者が語ったストーリーを録音し、データとした。インタビューから得られた録音データを文字化し、その文字データを参考にしながら、各協力者のライフストーリーを、特に言語学習に関連する部分を中心に整理した。さらに、動機づけについて言及していると思われる箇所を同定し、その同定した内容を基にして、分析及び考察を行った。

具体的には、まず、細かく分けておいた協力者の語りをもう一度精読し、動機づけに関するものとそうでないものに更に分別する。そして、前者の語りに関しては、それらがどんな要因と関連しているのかを考え、分析する。動機づけに影響を与える要因としては 2 章で紹介した L2 Motivational Self System (Dörnyei 2009) で取り上げられている要因、すなわち、「理想 L2 自己」「義務 L2 自己」そして、「L2 学習経験」を念頭においている。ただし、これらのいずれにも当てはまらないが、動機づけと関連していると判断された語りがある場合、相応しいと思われる要因を追加として設定し、その新しく設定した要因に含めた。このような過程を経て、どんな要因がどのように動機づけに影響を及ぼしているのかについて、協力者の語りから検討した。

4 協力者のライフストーリー

本章では、4人の協力者のインタビューデータにみられた、各々の日本語や漢字の学習に関わるライフストーリーを紹介する。それによって、学習者の動機づけの変動とライフストーリーとの関係が明らかになると思われる。なお、4人のストーリーは英語で語られているが、紙幅の関係上、筆者が日本語に訳した上で概要のみを示す。次章で動機づけについての分析を行う際には、それぞれの動機づけやそれに影響する要因に言及したインタビューの該当箇所をそのまま引用して示すことにする。

4-1 Aさんのライフストーリー

Aさんは国にいる時から日本に興味を持ち、日本の大学院に留学するために来日した。

Aさんは8歳の時、英語の教師である自分の母親から英語を学び始めた。これは彼女の最初の外国語学習の経験になった。高校ではドイツ語を習っていたが、あまり興味がなく、好きではなかった。ドイツ語については少し理解できるが、後で習った日本語と比べたら、日本語の方ができると語った。

彼女は日本のことが大好きで、日本の色々なことに対して興味を持っている。そのきっかけは、日本のアニメとマンガであった。その後、国でウェブサイトを通じて日本語を勉強し始めた。日本語の勉強は5ヶ月間くらい続いたが、その後約5ヶ月間休んでしまったこともあり、日本に来た時には、多くの漢字を忘れてしまっていた。

2014年4月に日本に来て、近畿地方にある大学で日本語コースを受け、ひらがな・カタカナから学びなおした。国で自習してきたこともあって、最初の2ヶ月半は漢字が問題なく学習できた。ほとんどが既に知っていた漢字だったため、自習の際には文法に焦点を当てることができ、漢字の方は簡単な復習だけでした。

しかし、コースの後半に入ると、学習内容や宿題などで勉強が忙しくなり、文法と漢字を同時に復習することができなかった。彼女はどちらかを選ばなければ

ならず、結局漢字を選んだ。彼女にとって、学習の内容（文法・漢字など）はたくさんあり、覚えるのは大変だが、難しくはなかった。すなわち、もっと時間があつたら、よりスムーズに両立しながら、学習できるだろうということであった。

またAさんは、当時受けていた日本語コースの終了後も、やめずに日本語学習を続けたいと話した。そして、日本語が好きな理由について、日本で生活を送っているため、身の回りの環境が日本語になっていることと、これから日本人・日本社会とより深く触れ合いたい気持ちがあるからだと説明した。

彼女はこれから日本の大学院で修士課程修了まで勉強するが、その後は博士課程へ進学するか日本で就職するかで、引き続き日本に残りたいという意志を表していた。そして、日本語能力と経済学の知識を生かして、将来は「Cross-cultural manager」という仕事がしたいと述べた。

4-2 Bさんのライフストーリー

次に、Bさんのライフストーリーの概要を示す。Bさんは子どもの時から高校を卒業するまでずっと家族と一緒に住んでいた。彼は高校の時、あまり真剣に勉強しなかったため、親にはあまり期待されなかった。しかし、大学では勉強に力を尽くし、優秀な成績を修めた。卒業後、自分が在籍していた大学に講師として勤めていたが、2014年4月に大学に籍をおいたまま来日した。

日本に来て、日本語コースを受けることになり、当初は入門者のクラスではなく、それより一段難しいクラスに配置された。2週間ほど難しい方のクラスで勉強したが、そのクラスは難しすぎると感じ、クラス変更をさせてもらった。クラス変更後は、日本語学習に関する問題は解決したが、他の問題が発生した。Bさんは自分が在籍する研究科に対して不満があり、研究科を変えたいと考えるようになったが、何度交渉を行ってもなかなか解決に辿り着かない状態であった。

Bさんは問題解決の方法として、研究科の変更か、帰国か、という選択を迫られた。この問題が2ヶ月ほど続き、その間日本語学習にはあまり集中できなかった

た。しかし日本語クラス的环境や親切な友達が彼の助けとなった。

その後、諸問題が解決され、Bさんは帰国せずに、研究科を変え、日本での留学を続けられることになった。しかし、彼の問題はそれだけではなかった。彼は持病があり、その症状が悪化したためにきちんとクラスに出られず、それが1ヶ月ほど続いていた。

将来に関して、Bさんは日本語を勉強し続け、博士課程修了まで日本にいたいという計画を持っている。そして、もし日本でポスドクができるなら、そのチャンス逃さないと言った。漢字については日本での生活に必要なだけ勉強しようと思っているが、博士課程修了後は使わないだろうと述べた。

また、彼は2014年度の夏休みに婚約者と結婚する予定があった。結婚後、国に帰り、働いていた大学で教え、子どもを授かり、父親である自分の日本語能力についてその子どもが周囲に自慢することまで、将来の自己像を持っていることが分かった。

4-3 Cさんのライフストーリー

次にCさんのライフストーリーを紹介する。Cさんは大学卒業後、国で就職し、1年間ほど働いてから来日した。子どもの時から日本や日本文化に興味を持っていたCさんは、国で2年間定期的に日本語を勉強した経験があるが、日本に来た時はほとんどの日本語を忘れていた。日本でまた日本語コースを受けることになり、ひらがな・カタカナからやり直した。

日本で日本語学習を開始したCさんは、最初のころ漢字授業が大切だと思っていたが、コースの後半に入ると、彼の漢字授業に対する態度が変わった。漢字授業の必要性がほとんどないと判断したCさんは、漢字授業に出席しなくなり、クイズがあるクラスの時だけに出るようにしていた。彼は、自分で携帯電話のアプリケーションなどを使いながら漢字が勉強できると考えたからである。

Cさんは将来に関して、このコースで習った内容をもう一度復習し、そして可能であれば、また次の日本語コースを受講したいと言っている。さらに、漢字学習についても、できれば、常用漢字の全てを覚えたい

と言った。今の自分は日本に来た直後よりでしたが、想像している理想の自分のイメージからはまだ遠いと感じている。

4-4 Dさんのライフストーリー

本節では、最後の協力者であるDさんのライフストーリーを示したい。Dさんは国で修士課程を修了してから、約1年間働いた。その後は奨学金を得て来日した。日本に来る前は、フランスへの留学の機会もあったが、就職することにした。

留学の直前には、少し日本語の文字を、インターネットを通じて自習したが、日本に来た時にはほぼ全て忘れていたため、日本でまたひらがな・カタカナから日本語を勉強し始めた。

来日当初、彼は日本語が難しいだろうと想像していた。日本の町で見かけた看板などをよく読んだりしていたが、漢字があると、いつも読めなくなった。それに、日本語の漢字の特徴として、大体一つの漢字に訓読みと音読み、二つ以上の読み方があるため、Dさんにとっては、それが難しく感じられた。ところが、彼は難しいからこそ、漢字を勉強したいと思っている。

Dさんの留学生活は順調だったが、ある日、通学の途中で自転車事故を起こしてしまった。その後、被害者との交渉などさまざまな問題が生じ、Dさんの日本語に対する動機は低迷した。

そんな彼の気持ちを変えたのは、日本の子どもたちとの交流であった。Dさんはキャンプで日本の子どもたちと交流する機会があったが、日本語が話せないために、十分なコミュニケーションができなかった。子どもたちと日本語で話せるように、Dさんは日本語をもっと勉強しなければならないと思うようになった。

Dさんにとって、漢字学習は彼の目標の一つであるため、日本語コース終了後の夏休みには、漢字の本を購入し、漢字を自習したいと言っている。また、彼は書道に興味を持っているため、漢字をたくさん覚えなければならないと感じている。そして、将来の希望として、卒業後日本に残って、就職したいと思っている。

5 分析と考察

前章では、協力者4人の言語学習・漢字学習に関するライフストーリーの概要を示した。本章では、各協力者の語りから、漢字学習に関する動機づけについてのストーリーを取り上げ⁴、分析を行う。分析の際には、2章で紹介したL2 MSSの概念を基にして、「理想L2自己」「義務L2自己」「L2学習経験」というL2 MSSの3要因のそれぞれに合ったストーリーを取り出す。L2 MSSに相応しないが、漢字学習の動機づけに関係があるストーリーが見つかった場合は、そのストーリーも分析対象にし、そしてそれがどのような要因になるのか検討したうえで、新しい要因を設定する。

5-1 漢字学習のストーリーにおける理想L2自己の要因

本節では、漢字学習における理想L2自己のストーリーを分析する。同じストーリー内に理想L2自己以外の要因が観察できる場合、それについては後ほど別の節で詳しく分析する。

ストーリー1: 「漢字が読める自分に興奮」

B2-44 B: (前略) I remember one time I saw advertisement in Abu Dhabi when I was in Emirates with one of my friends who studied Japanese for one semester in Egypt. And then we met together in Emirates. So I told this writings are in Japanese or in Chinese. He said this is Chinese. How could you know? He said yes I know, it looks like Chinese. Japanese's a little bit different. At that time I felt like it's impossible for me to know that. I can't imagine myself reading this stuff. The first time when I studied Kanji after 3 or 4 weeks, maybe I was studying Kanji for the first time. When I start watching stuff around me catching, oh this is this, and this is that. This means this, and this means that. I felt excited. Like, oh OK now I can catch Kanji. So it's not impossible.

B2-45 I⁵: So is now a new [you] here?

B2-46 B: Yes. I can say new [me]. But not the optimum [me]. Not [me] I'm looking forward to. I still have got a lot of stuff to go ahead for it.

B2-46の語りでは、Bさんは理想L2自己について明白に言及している。彼は以前漢字について何も知らず、日本語が分かる友人を見ても、自分は絶対そのようになれないだろうと思っていた。しかし2014年に来日し、日本語を勉強し始めると、漢字が少しだが、読めるようになった。

自分が変わったと思うかと聞かれた質問に対して、Bさんは変わったと思っているが、まだ「optimum [me]」、つまり、理想の自分ではないと答えた。この発言で分かるのは、Bさんの心の中に、理想L2自己のイメージができていることである。彼は漢字学習における今の自分と、心の中の理想L2自己像はまだ一致していないことが分かっている。それで、現在の自分と理想の自分との差を縮めるためにまだたくさんやることがあると言った。この例は、理想L2自己が学習者の動機づけと関係していることを示している。

またBさんは、まだたくさんやらなければならないことがあると述べていることから、行動をとる心の準備ができていと推測できる。つまり、このBさんの漢字学習における動機づけは、学習の内的な欲求のみにとどまらず、積極的なアクションにつながっているとみられる。その証拠として、もう一つBさんの語りを取り上げたい。

B2-51 I: If you have this [ideal you], what do you think you have to do to be this [ideal you]?

B2-52 B: A lot of dedication and hard work. I used to study a lot, I used to be a hard worker so much. I was studying hours and hours and hours per day. When I was in the medical school sometimes I used to study 13 hours continuously. I hadn't had any problem with that.

理想の自分になるために、どうすればいいと思うか

という問いに対し、彼は献身と努力だと答えた。さらに、昔から努力家であり、一日に 13 時間連続で勉強した経験もあり、しかもそれは困ることではないと続けて言った。彼は、理想 L2 自己を実現させるために、日本語学習でも同じようなことをしたいと思っているだろう。

次のストーリー 2 には、C さんの理想 L2 自己に関するストーリーがみられる。

ストーリー 2 : 「常用漢字を全部覚えたい」

C1-179 I: Jouyoukanji, the Kanji in daily life is 2,000 characters, you know that? Do you think that you would like to do all the 2,000?

C1-180 C: Actually I'm going to do it. Because.

C1-181 I: You decided?

C1-182 C: Yeah. Because I really like Japanese language. I was actually kind of disappointed when they told that we were all going to learn 300, around 300. I was hoping around 500 at least.

(中略)

C1-198 C: And I'm sure that I'm going to finish this intensive course and I won't be able to read the book.

このストーリーでは、C さんは日本語が好きだから、2,000 字ほどの常用漢字をぜひ覚えたいと語っている。また、彼が受けていた日本語コースでは約 300 字を学習したが、彼にとっては少なすぎて、もっと勉強したかったと語っていた。

上記のストーリーには、L2 MSS の「理想 L2 自己」の要因がみられる。C さんには、約 2,000 字ある常用漢字を覚えた自己像があり、その理想 L2 自己が実現するように、漢字学習に力を注ぎたい気持ちを持っている。2,000 の常用漢字という例はインタビューから挙げられたものであるが、C1-180 の「Actually」という言葉からは、日常生活で必要となる「Kanji in daily life」を学習したいと、すでに考えていたことが読み取れる。さらに、C1-181 のイ

ンタビュアーの「You decided?」という質問に対して、C さんは C1-182 で「Yeah」と回答したため、日常生活に必要な漢字を学習したいとすでに決めていたことが分かるのである。

上記のストーリーでは、C さんは日常生活に必要な漢字を覚えたいと決めたことは明らかであるが、日本語コースでは 500 字位勉強したいという短期的な目標があることもみられた。C1-198 の語りをみると、C さんは、日本語コース終了後の自分に言及し、コース終了後でも、本を読むことができないと想像している。そう思わせる理由は C1-182 の語りの通りであり、このコースで学習する漢字数が少なすぎると思っているからである。つまり、C さんは「日本語の本が読める」という自分の理想 L2 自己をもっているが、所属する日本語コースは自分の理想 L2 自己の実現を可能にしてくれるものではないと判断し、「disappointed」(C1-182) という気持ちに至ったと考えられる。

もう一つ、D さんの理想 L2 自己のストーリーを取り上げる。以下の D さんの語りは第二回目のインタビューから取ったものである。

ストーリー 3 : 「漢字が難しいと聞いたから、頑張りたい」

D2-4 D: (前略) Friends told me that Japanese is quite difficult. So, I decided to start from the beginning.

(中略)

D2-6 D: (前略) And then after that I knew that also another writing system, the Kanji. So I decided, at the beginning when I knew that the Kanji is not so easy, I decided to try hard to master the Kanji to be able to read and write.

D2-7 I: Why you try hard on Kanji?

D2-8 D: The Kanji?

D2-9 I: Uh huh.

D2-10 D: Because it's like a challenge for me.

D2-11 I: You think that Kanji is a challenge. Why it's a challenge for you?

D2-12 D: Because many people say that it's

very difficult to learn them in a short time. So I want to learn them in a short time. Even after the class here, I will learn Kanji. I planned to buy many books about Kanji and study during the summer vacation on my free time and after the class. So, I want to master Kanji. It's one of my goals. Better than be able to make a good conversation in Japanese. I want to master the Kanji.

Dさんは友達から漢字が難しいと聞いたが、それに対して嫌な気持ちがなく、むしろ、漢字の読み書きができるようになりたいと思うようになった。さらに、Dさんは日本語の会話能力よりも、漢字の知識を身につけることを重視している。

困難に直面した場合、多くの人がそれを回避したくなったり、不安になったりするが、Dさんはそうではなかった。漢字が難しいと聞いたことが一つの挑戦のように感じられ、頑張りたいと思うようになったのである。このストーリーからは、Dさんにとって挑戦することが大事なことのだと推察できる。

また、このストーリーはL2 MSSの理想L2自己が影響していることが窺える。D2-6の語りから、Dさんは漢字の読み書きができる自己像を作っていることが分かる。彼は彼の「理想L2自己」へ向かっていき、漢字学習の難しさを「挑戦」だと捉え、それ乗り越えるために頑張りたい気持ちを持っている。このような理想L2自己があるからこそ、Dさんは漢字学習に積極的に取り組んでいるのである。

Dさんの漢字学習に対する動機づけに影響を与えるのは理想L2自己だけでなく、他の要因も観察された。それはDさんの友達である。もし、最初にDさんの「友達」という要因がなかったら、彼は漢字学習が難しい挑戦だとは思わなかっただろう。このように、「友達」も動機づけに間接的に影響を及ぼす要因の一つと言えるだろう。L2 MSSでも「友達」について言及しており、Dörnyei (2009) は、教師やカリキュラム、友達、成功した経験などを「L2 学習経験」という要因の中に入れている。ただし、Dさんの動機づけに影響を与える要因としての友達は、L2 MSS

のL2 学習経験における友達と少し異なると思われる。なぜなら、Dörnyei (2009) が定義した「学習経験」の「友達」は学習環境や学習経験に、直接影響を与えるような友達でなければならない。つまり、同じ教室でともに学んでいる友達のことである。一方、Dさんのストーリーの友達は、彼のクラスメートではなく、漢字学習経験のある先輩のような友達である。彼の友達は、学習環境や学習経験に直接影響を与えるような存在ではないため、L2 MSSとは別の要因になる。これに関しては5-4節で改めて検討する。

5-2 漢字学習のストーリーにおける義務L2 自己の要因

本節では、漢字学習に関する動機づけに影響を与える要因として、義務L2 自己の要因に注目し、分析を行う。

ストーリー4: 「時間がないから、文法か漢字かを選ばなければならなかった」

A2-4 A: Only last month. The first 2 and a half month, when we were doing the first book. They were fine. But when we started the second book, after the mid-term presentation, we started the second book, and that with the presentation. So much studying, and the second book is so much harder. So, I have no time for anything. I have to choose between studies, I'm going to practice Kanji or am I gonna study the grammar.

A2-5 I: Oh.

A2-6 A: There's not enough time. So, just a bit, I don't say it's a bit hard. It's not really hard, I think I'm tired.

A2-7 I: It's like a 4 months long I can understand that. So which way did you choose? The Kanji or the grammar?

A2-8 A: I chose Kanji. For the tests, the Tuesday and Friday tests. Usually on Monday and Thursday I have to choose between the grammars of the lesson or Kanji. Because it actually takes me 2 or 3 hours to practice Kanji.

I like to practice that much to remember them. So I choose Kanji.

ストーリー 4 は A さんの語りであるが、A さんはコースの後半で忙しくなり、勉強する時間が足りなかった。毎週火曜日と金曜日に漢字の小テストがあり、そのための復習が必要になる一方、同時に文法の復習もしなければならない。漢字の復習だけでも 2~3 時間かかるため、文法を復習する時間がなくなる。だから、A さんは漢字をやるのか、または文法をやるのか、一つだけ選ばないといけない状況に陥った。そこで、A さんの語りからは、漢字の方にはテストがあるため、漢字の方を選んだことが分かる。このテストは学生の義務だと解釈できるため、これには L2 MSS における義務 L2 自己の要因が影響していると考えられる。

次のストーリー 5 は B さんの語りの引用である。

ストーリー 5 : 「漢字は生活のためだけ」

B1-149 I: So how do you think about learning Kanji? What do you feel? What is your objectives, your goal in learning Kanji?

B1-150 B: To be honest with you?

B1-151 I: Yeah, of course.

B1-152 B: To make my life easy in Japan. Like when you go to supermarket, if you're on, in public transportation. As example, if you are signing official papers, just all your life in Japan it'd make it very easy for you to learn Kanji. Because I'm not expecting after finishing my PhD. I'm going to use it.

B1-153 I: Yes.

B1-154 B: I'm not expecting that.

B1-155 I: Yes.

B1-156 B: So, just my main target is to make my life easy in Japan.

B さんの母国の環境と違い、日本では標識や書類など全てに漢字が使用されている。彼はこれを意識しており、日本で生活を送っている限り、漢字が必要だと

思っている。つまり、漢字の知識なしに日本で生活することは難しいので、日本で問題なく生活できるように漢字を覚える意志を持っている。が、留学終了後には漢字を使う気がないと述べており、あくまで生活のために、必要最小限で漢字を勉強したいことが分かる。

漢字を覚えないと生活に困るのを避けようとする B さんの行動と意思は、社会的な文脈から生じた義務 L2 自己の影響だとみられる。生活に困るという悪い自分のイメージがあると、それが実現してほしくないと思い、何らかの努力をすることが義務 L2 自己の働きかけである。B さんにとっては漢字を覚えることがその努力であり、今後の好ましくない可能性をとりのぞくための鍵になる。

次のストーリー 6 は C さんの語りから取ったものであるが、上記のストーリー 5 と同じようなことに言及している。

ストーリー 6 : 「漢字は日本での生活に必要なもの」
C2-36 C: Oh of course, this is very important thing. It's not that Kanji is not important. For me especially because I'm going to the university with no English. Even so, if I'm going to live in Japan for 3 years, I will receive every procedure, document, everything is written in Japanese. So Kanji, I have to learn it. So it's very important I don't think anyone disagree with that. A lot of people don't really want to learn Japanese I think. They are just learning because it's obligation.

ストーリー 6 の語りは二箇所において義務 L2 自己がみられる。一つ目は、C さんは日本語コース終了後、別の大学に入学し、その進学先の大学では日本語の講義しないため、日本語そして漢字の知識を身につけなければならないというストーリーである。もう一つは、上述のストーリー 5 と似ているが、大学の事情をのぞいても、3 年間ほど日本に住むとすれば、様々な手続きや受け取る書類などが漢字で書かれているため、

漢字学習が大切だと述べた点である。

まず、大学の事情についてだが、Cさんが入学する大学では日本語の講義しかないので、日本語が充分できないと勉強もスムーズにいかないことが想像できる。大学で日本語を使わなければならないなら、漢字も必要となってくるのは当然であろう。そのため、Cさんにとっては、大学での勉強に困ることを避けるためには、漢字を覚えなければならないのである。つまり、大学で困る自分という悪いイメージが実現しないように、漢字学習を頑張ることが、義務L2自己の影響だと言える。

二つ目のストーリーは、日本での手続きや書類には漢字が含まれており、それらを扱う時に漢字能力がないと不便になるに違いなく、漢字を知っていれば、手続きや書類の漢字が読め、日本での生活がより簡単になるということで、これは上のストーリー5と同じことを言っているのである。

ストーリー7：「漢字は日本語学習を阻むもの」

D1-152 D: I don't think that it's not important. Because, everywhere I go, I see Kanji everywhere.

(中略)

D1-156 D: But I'm trying to know more about Kanjis. Because I think it's, would be the only barrier for me to master Japanese language. So, I try to learn many many Kanjis. Sometimes I think that Kanjis, there are Kanjis which are similar, so it's very difficult.

ここで、Dさんも上記のBさんとCさんの語りと同様に、日本での生活には漢字の知識が欠かせないと言っており、義務L2自己の影響が窺える。またそれだけでなく、Dさんは日本語を学習する際には、漢字がただ一つの、日本語学習の過程を阻むものだと語った。Dさんは日本語が上手になりたいと思っているが、漢字学習なしではそれがうまくいかないことに気が付いた。漢字学習が彼の日本語学習の過程を阻んでおり、このまま放っておくと、日本語能力が伸びない

自分になってしまう恐れがあるから、その自分を避けるために、たくさんの漢字を覚えたいと思っているのである。この点で、このストーリーも義務L2自己と関連している。

5-3 漢字学習のストーリーにおけるL2学習経験の要因

この節では、L2 MSSの最後の要因である、L2学習経験に関係したストーリーを分析する。この要因は、以上の2要因と違って学習者によるものではなく、学習環境における文脈的要因である。つまり、学習者のコントロールできる範囲ではない要因といえる。ここでは、以下のストーリーを基にしながら、検討を行う。

ストーリー8：「ウェブサイトから漢字を自習する」

A1-116 A: Web education. Like a program. You can learn Kanji for the Wanikani.

A1-117 I: Wanikani?

A1-118 A: Yes. And some program it sends you reviews all the time. And you know, you're trying to remember radicals, and Kanjis and category with some funny notions. They explain, they write the small story.

Aさんは来日前に、国でインターネットを通して、自分で漢字を勉強していた。彼女が使っていたのはワニカニというウェブサイトであった。このサイトでは、漢字の部首やカテゴリーなどを、面白いストーリーや説明を通じて学習できる。彼女はワニカニを漢字学習のツールとして用いることで、漢字学習を楽しいものだと考えるようになった。

楽しいことは、内発的・外発的動機づけの概念で説明するなら内発的動機づけの方になるが、L2 MSSはそのような動機づけの分類はしていない。L2 MSSでは、これはL2学習経験という要因の中に入ると思われる。なぜなら、L2 MSSにおけるL2学習経験は、学習環境と経験に直接影響がある動機づけと定義されているからである。楽しいことは学習経験の一つであり、また学習者の学習動機に、この場合はAさ

んの漢字学習動機に、直接影響を与えるため、L2 学習経験の要因になると考えられる。

ストーリー 8 では、ウェブサイトでの楽しい漢字学習経験が動機づけに与える影響を紹介した。次に紹介するストーリーは、教師の教え方によって学習者の動機づけが影響を受けることを示している。

ストーリー 9 : 「先生からの影響」

A2-130 A: In general I really like everything. Kanji, lessons, all the senseis, especially I think on the Monday, [E sensei]. Her lessons were amazing. Because she always has story about Kanji. They're amazing. They are easy ways to remember the Kanji. And they're really good. And of course, [your] lessons, because the games they're very fun and I think they're very helpful. And I especially like how you gave us something that other sensei cannot. And that's advice about how you learned Kanji. So I really like that. I think you should tell us more how you practiced the writing and everything. So many of those advices helped me as well in my study.

L2 学習経験の要因の一つとして、教師は学生の学習動機に直接影響を与えていることが指摘されている (Dörnyei 2009: 29)。A さんはまず E 先生のクラスについて感想を表明した。E 先生はいつもストーリー (漢字の成り立ちや覚え方についての簡単な話) を使って漢字を教えていた。A さんにとってそれは漢字を覚えるのに非常にいい方法である。そして、筆者の行ったゲーム活動が A さんの漢字学習に役立つことについても述べている。さらに、筆者の漢字学習に関するアドバイスも彼女の勉強に影響があると言った。このように、教師や教授法が学習者の漢字学習の動機にインパクトがあるものと明らかになった。

それだけでなく、筆者のアドバイスの影響に関しては、理想 L2 自己の影響もみられると思われる。A さんは、日本語学習で成功した筆者を将来の理想的な自分に重ねて捉え、自分もそのように成功できるように

同じような筋道を歩こうとしている。つまり、A さんは筆者の存在をロールモデルとして、自身の理想 L2 自己と重ねているのである。このように、学びの先達としての教師は、L2 学習経験だけに留まらず、学習者の理想 L2 自己の構築に影響を与えることもある。

ストーリー 10 : 「友達や先生のおかげで、問題を乗り越えられた」

B2-24 B: Yes. One of the things that I may say, that the environment in the class enforced me a lot, because my colleagues were very wonderful people. We used to laugh. We used to make many jokes. The Sensei were very nice people. This is one of the things that really helped me a lot. Although it was hard, if I'm going to talk about studying itself. But the class environment it was somehow, I don't know how to say. When I go back home I start thinking about my problem. But when I'm here I forget about it.

上記は B さんのストーリーであり、4-2 に示した B さんのライフストーリーから分かるように、日本語コースの間、彼はいくつかの問題を抱えていた。そんな B さんにとって、日本語のクラスメートや先生が助けてくれる存在であった。クラスで明るい友達や先生と一緒にいると、全ての問題を忘れられるが、帰宅するとそれらの問題について意識してしまい、悩んでいた。勉強自体が難しくても、教室環境のサポートがあれば、学習者の動機づけは維持されることが窺える。

ストーリー 11 : 「漢字が読める自分に興奮」 (ストーリー 1 の再掲)

B2-44 B: (前略) I remember one time I saw advertisement in Abu Dhabi when I was in Emirates with one of my friends who studied Japanese for one semester in Egypt. And then we met together in Emirates. So I told this writings are in Japanese or in Chinese. He said this is Chinese. How could you know? He said yes I

know, it looks like Chinese. Japanese's a little bit different. At that time I felt like it's impossible for me to know that. I can't imagine myself reading this stuff. The first time when I studied Kanji after 3 or 4 weeks, maybe I was studying Kanji for the first time. When I start watching stuff around me catching, oh this is this, and this is that. This means this, and this means that. I felt excited. Like, oh OK now I can catch Kanji. So it's not impossible.

B2-45 I: So is now a new [you] here?

B2-46 B: Yes. I can say new [me]. But not the optimum [me]. Not [me] I'm looking forward to. I still have got a lot of stuff to go ahead for it.

日本語学習を始める前、Bさんは中国語の漢字と日本語の漢字を区別できず、自分は絶対区別できないだろうと悪い自分のイメージを作っていた。その後来日し、日本で漢字を勉強し始め、日本語の漢字が読めるようになり、興奮した。その時、漢字が読めないという自分のイメージを消し、改めて理想 L2 自己を作成した。すなわち、漢字が読めるようになった L2 学習経験の要素としての「学習の成功」が理想 L2 自己の再構築をもたらしたといえる。この成功がなければ、Bさんは新しい自分が生まれたと感じなかっただろう。このように、L2 学習経験は理想 L2 自己に影響を及ぼすことがある。その成功によって Bさんは今の自分は前の自分と違い、別人のように変わったと思っているが、理想の自分からはまだ遠いと認識している。ストーリー 9 でも観察できたように、L2 学習経験と理想 L2 自己とは、なんらかの形で関連していることが分かる。

ストーリー 12 : 「クラスは動機づけを低める要因になる」

C2-30 C: (前略) But in the Kanji class, it doesn't work that way. 5 different teachers with 5 different methods. So on Monday I learn this Kanji and they gave me the idea and sometimes

it's like how they think it might help you memorize it. Sometimes I get confused because I don't know if I'm hearing the main idea of why the Kanji is like this, or the advice they're giving to help you memorize. So that is kind of confusing for me. Also on Monday they taught us Kanji, she has this method. Next day she has the other method. Next day other method. So it's like 5 different methods of learning different Kanji. OK OK. It's not very comfortable. It's nothing wrong with it. It's just not that comfortable. (後略)

L2 学習経験は、学習動機に肯定的な影響だけを与えるのではなく、悪い影響も与えることがある。Cさんは教師の教え方に対して不快に感じ、4章で紹介したように、漢字クラスへの動機づけが低迷してしまった。漢字学習は大切だと思っている Cさんでも、自分の需要に応えられないクラスに動機づけを低められた。学習環境としてのクラスは動機づけに大きな影響があることがこのストーリーから窺える。

ストーリー 13 : 「ゲーム活動があるから、漢字クラスが好き」

D2-136 D: It's not a very difficult question. Because the answer is the games helped me a lot.

D2-137 I: Oh really?

D2-138 D: Yes. I really love the games. And sometimes when [sensei] showed us the game, I said that how many times the sensei spent to create this game, because sometimes it's attractive. It helped me very much when we are learning the Kanji, and after I forget everything and during the games, it helped me to recall the Kanji and to put the story on the Kanji to remember them after that. That's why I like the Kanji class because of the games.

Dさんにとってはゲーム活動が漢字学習に役に立った。漢字を学習する時にも、忘れてしまった時にも、

ゲーム活動が覚えさせてくれたと述べた。また、ゲーム終了後に、ゲーム中に起きたエピソードをストーリーに変え、そのストーリーで漢字を覚えることもできた。これらの理由で彼は漢字クラスが好きになった。Dさんのこのエピソードはストーリー9で言及されたAさんのものと似ており、ゲーム活動はAさんにもDさんにもプラスの影響があったことが窺える。したがって、ゲーム活動は学習者の動機づけに影響を与えるL2学習経験の要因の一つであると確認できた。

ストーリー14：「携帯電話で自習できる」

C2-32 C: (前略) Now I realize that Kanji classes became a little bit less necessary for me. Especially when I'm with software like Imiwa or things like that.

C2-33 I: Oh yeah.

C2-34 C: Which you can use to, they give you the stroke order. They give you examples of different words. You can use them. There are even a software that let you write the Kanji and then compare it if you wrote correctly. They give you sentences as example. So it's like that you're giving me extra information that I can get from my cell phone in my case. Then why should I come here to the class? And I actually start missing Kanji classes. I skipped them. The only ones that I didn't skip were the ones with the Kanji test. And I had no problem. I could study by myself using my cell phone, I see stroke order and then I go to the book, which I think by the way the book has no examples. I have no problem to study Kanji by myself.

Cさんは携帯電話、あるいはスマートフォンのアプリケーション（アプリ）を利用し⁶、漢字を学習している。アプリには主に辞書として用いるものが多いが、他にも漢字の部首や漢字の書き順、使用例など、機能は様々である。Cさんは携帯電話のアプリがあれば漢字を自習できるため、授業に出る必要性がないと感じ、

サボるようになった。しかし、クイズがある時だけ出席していた。

ここではCさんを始め、多くの学習者が使用する携帯電話やスマートフォンのアプリを、直接学習環境と関連のあるL2学習経験と捉えた。アプリはスマートフォンの普及にともなって、多くの人に使われる、非常に身近なものになった。分からない単語や漢字があった時に、指先ですぐ調べることができる。授業中でも、町でも、どこでも使えるため、これに頼る学習者は少なくない。これらの理由でアプリをL2学習経験の要因の一つにした。そして、Cさんのストーリーによると、彼は漢字授業とアプリは同じ機能を持つと思ったことによって、漢字授業に対する動機づけが低くなったことが分かった。ただし、Cさんは漢字クイズがある授業にはちゃんと出席し、クイズを受けていた。これはクイズを受けずに困るという否定的な将来の自分を避けるための行動だと考えられる。そうでなければ、Cさんはテストがある漢字クラスもサボっていただろう。以上のことから、ここには義務L2自己の要素も観察される。

次のストーリー15はDさんの語りにみられたエピソードである。

ストーリー15：「書道のために、漢字を身につけたい」

D2-30 D: I know why I want to study Kanji. To be able to read and to write. And I don't know if last time I told you, I also interested about Japanese culture, especially, calligraphy.

(中略)

D2-40 D: And I want to know many Kanji before starting calligraphy. That's why I want to study Kanji very fast in a short time.

ストーリー15では、Dさんは漢字の読み書きができるようになりたいこと、そして、日本文化としての書道にも興味を持っていることへの言及がある。書道に漢字が必要なのは当然のことであり、日本語初級レベルのDさんは既習の漢字をまだ少ないと感じ、もっとたくさん漢字を知ってから書道をしたいと述べてい

る。Dさんは日本語のクラスの中で書道を体験したことがあり、おそらくそれをきっかけに、もっと書道をしてみたいと感じるようになったと思われる。授業中に導入された書道により、漢字をもっと勉強したくなるのは、L2 学習経験の要因の働きかけによるものであろう。ストーリー 15 からは、最初は書道によって学習者の興味を引き付け、その興味を通じて間接的に漢字学習の動機づけに影響を及ぼしたことが窺える。

5-4 漢字学習のストーリーにおける社会的要因

これまで、協力者のストーリーにみられる L2 MSS について、Dörnyei が示した 3 要因にそって分析してきた。しかし、彼・彼女らの語りに見られる動機づけの中には、これら 3 要因のみでは十分に説明がしにくい事例も観察された。

L2 MSS では、理想 L2 自己と義務 L2 自己は学習者自身が中心となっている個人的要因である一方、L2 学習経験はクラス環境など、学習の環境や経験に直接つながる周りの状況が主に関わっている。しかし、L2 学習経験に該当する要因は直接学習環境に影響を与えるものに限られているため、それ以外の社会的要因（例えば学習者が参加している日本語学習以外のコミュニティに関わる要因）はこれに入らない。というわけで、広義での社会的要因を別の要因として設けておく必要があると思われる。

具体的に、漢字学習の動機づけに影響を与える社会的要因とはどのようなものなのかというと、いわば L2 MSS の L2 学習経験の広範囲バージョンであるが、日本語学習活動そのものの外にある、学習者がコントロールできない状況からの影響のことである。

ストーリー 16：「漢字が難しいと聞いたから、頑張りたい」（ストーリー 3 の再掲）

D2-4 D: (前略) Friends told me that Japanese is quite difficult. So, I decided to start from the beginning.

(中略)

D2-6 D: (前略) And then after that I knew that also another writing system, the Kanji. So I

decided, at the beginning when I knew that the Kanji is not so easy, I decided to try hard to master the Kanji to be able to read and write.

D2-7 I: Why you try hard on Kanji?

D2-8 D: The Kanji?

D2-9 I: Uh huh.

D2-10 D: Because it's like a challenge for me.

D2-11 I: You think that Kanji is a challenge. Why it's a challenge for you?

D2-12 D: Because many people say that it's very difficult to learn them in a short time. So I want to learn them in a short time. Even after the class here, I will learn Kanji. I planned to buy many books about Kanji and study during the summer vacation on my free time and after the class. So, I want to master Kanji. It's one of my goals. Better than be able to make a good conversation in Japanese. I want to master the Kanji.

ストーリー 3 でも少し述べたが、このストーリーでは友達という要因が、Dさんの漢字学習に対する動機づけに影響があることが分かった。彼の友達は漢字が難しいと言ったため、Dさんはそれを挑戦だと思い、漢字を頑張りたいと思うようになった。もし、この友達が何も言わなかったら、Dさんは何も感じず、漢字学習を頑張ろうと思わなかった可能性が十分考えられるであろう。しかしこの友達の影響は、L2 学習経験の要因における友達と違って、クラスや学習環境に直接影響があるようなクラスメートではないため、L2 学習経験の要因には入らないと判断する。ということで、ストーリー 13 での友達は、本研究でいう社会的要因の一つである。

ストーリー 17：「生活の問題で日本語学習に集中できない」

B2-6 B: Specifically in my school where somehow how I wasn't satisfied with my department. So I had certain or several meetings with my professor. He was a good guy but

unfortunately we couldn't match with each other. So eventually I made the decisions either to change the department or to go back home.

B2-7 I: Oh.

B2-8 B: Yes. So the things that it's difficult for someone to study something regardless what it is to study something if he doesn't know if he's going to use it or not. That's what I felt.

B2-9 I: About the department?

B2-10 B: Generally. Because I don't know if I'm going to continue in Japan or I'm going back home. I couldn't concentrate the way it should be on my Japanese language.

B2-11 I: I see. Because of the situation.

B2-12 B: Exactly. For myself, the most precious thing I have in my life is my job. So a decision like this would deteriorate a lot of dreams, a lot of things in my life. So that's why I wasn't ready mentally and emotionally to study the Japanese language unfortunately. When I solved the first problem, the second problem popped out. So that was my main issue. Unfortunately, it continued for 2 months.

Bさんは研究科との問題を抱えていたために、日本語コースに集中できなかったことについて語った⁷。Bさんは日本語コースと全く関係ない問題に遭遇してしまったことによって、日本での留学を続けるか、留学を諦めて帰国するかという二択を迫られた。そして、日本語学習におけるやる気を失った。日本語に集中できなくなったBさんは2ヶ月間ほど諸問題と戦い、解決法を探していた。問題が解決された後に再び全力で日本語を勉強できるようになった。

このストーリーから分かるのは、研究科の問題など、日本語学習に関係のない社会的要因も動機づけに影響を与えることがあるということである。研究科との問題は日本語学習と直接関係がないが、Bさんの精神を大きく揺るがせたことは確かである。精神的な不安定や不安を抱えていたBさんが、勉強に集中できなく

なったのは当然である。また、帰国するかもしれないという状況であったため、帰国したら日本語を使う必要も、勉強する必要もなくなるであろう。以上のような要因が複合的に影響して、Bさんの日本語、そして漢字学習に対する動機づけが低下したと考えられる。

このように、教室外の環境も学習者の動機づけに影響を及ぼすことが明らかになったが、学習者の動機づけに対する社会的側面については、L2 MSSでは説明できない部分もあったため、社会的要因という新しい要因を設ける必要があると判断した。これに関しては5-5-1で改めて論じる。

ストーリー 18 : 「漢字だらけの環境」

C2-38 C: (前略) Even the groceries, you want to go to the groceries and everything's in Kanji. What's this? I don't know what's this, it's in Japanese. When I want to look at the ingredients, you can't. All Kanji. So it's very important.

これは日本での買い物についての話であり、Cさんは材料を知りたい時に製品のパッケージを見たら、漢字だらけであったため、漢字は大事だと思っている。このストーリーは第二言語学習の特徴の一つで、母国で日本語を外国語として勉強する学生は、Cさんのような経験はないであろう。Cさんはどこにも漢字がある社会環境にいることによって、漢字が大切だと考える態度ができ、それが漢字学習の動機づけにつながっていくのである。またここには、義務L2自己との関係も見えてくる。Cさんの語りからは、日本で不自由なく生活を送りたいことが読み取れる。漢字が読めず、日本語での生活をスムーズに送れない自己になるのを避けたいから、漢字が大切だと言っている。つまり、これには義務L2自己の要因も含まれているのである。

ストーリー 19 : 「自転車事故」

D2-45 I: Umm. So you are putting your effort on Kanji rather than communication skills.

D2-46 D: Ah, yes. But at the beginning, it's both communication skills. At the beginning I

was determined. And then the accident happened.

D2-47 I: What kind of accident?

D2-48 D: I hit old lady by bicycle on my way to the university.

(中略)

D2-54 D: (省略) And then this day after our meeting, she reported the school here that I was kind of impolite and heartless because I said 'I will enjoy my life in Japan' after putting her in the bad states, after the accident.

D2-55 I: Ah huh.

D2-56 D: But I think since that day, my motivation for learning Japanese was not so strong. Because I think it was a kind of misunderstanding.

(中略)

D2-60 D: And then she reported that I said something like that. And she took an action against me in justice.

Dさんは最初のころ、日本語のコミュニケーションと漢字を両方とも頑張りたいと思っていたが、自転車事故を起こしてしまった後に、コミュニケーションに対する動機づけが下がり、漢字だけ頑張りたいと思うようになったと語った。自転車事故の後に、Dさんはその被害者と少し話し合いなどをしていたが、その過程でいろいろな誤解が生じてしまい、その結果としてコミュニケーションに対する動機づけが下がってしまったのである。ただし、彼の漢字学習の動機づけに関しては、これらの影響を受けることなく維持されていた。つまり、日本語学習には会話、漢字など様々な下位分類があり、特定の社会的要因がこれら下位分類のある部分には影響を与え、ある部分には影響を与えない、というケースもあることが、このエピソードから明らかになった。

5-5 考察

前節までは各協力者の語りにおいてみられた、漢字

学習の動機づけに影響がある要因を分析してきた。本節ではこれらの分析をまとめ、協力者間の共通点と相違点について検討する。

5-5-1 社会的要因の設定について

改めて述べるが、L2 MSS の3要因は理想 L2 自己、義務 L2 自己、そして L2 学習経験であり、最初の2つは学習者が、残りの1つは周囲の環境が中心となっている。L2 MSS の要因の一つである L2 学習経験は、主に教育機関内の、直接学習環境に影響のあるような人やものに焦点を当てていると考えられる。

しかし本研究の協力者のストーリーには、教室の外環境が間接的に動機づけに影響を与えている事例もみられた。例えば Bさんのケースでは、日本語コースや日本語学習に全く関係のない自分が所属している研究科への不満が彼の漢字学習に影響があったことが確認できた。研究科との問題によって、国に帰ることになるかかもしれず、そうなる漢字能力の必要性がなくなるので、漢字学習への動機づけはそれに伴って下がった。このように、社会的な環境の問題が間接的に漢字学習に関係しているのである。

そこで、本研究では「社会的要因」という新しい要因を加えることにより、本調査で得られたデータの中の現象をより適切に説明することを試みた。

5-5-2 L2 MSS の要因間の関係

次に、L2 MSS の要因間の関係について考えよう。L2 MSS の3要因は理想 L2 自己、義務 L2 自己、そして L2 学習経験であるが、本研究では、協力者のストーリーに見られた第4の要因として、社会的要因を設定した。この4要因は別々に機能を持つのではなく、各要因に関わるストーリーの分析でも分かるように重なり合う部分がある。

まず、理想 L2 自己と社会的要因を見よう。ストーリー3を挙げると、Dさんは日本語学習の経験者から漢字が難しいと聞き、それによって漢字の読み書きができるようになるために頑張りたいと思うようになった。「漢字が難しいと教えた他者」という社会的要因が、日本語の読み書きができるという Dさんの理想

L2 自己に関連し、漢字学習の動機づけへとつながったことが読み取れる。このように、理想 L2 自己と社会的要因との関連が確認できた。

次は理想 L2 自己と L2 学習経験で、ストーリー 15、9、11 から観察できた。ストーリー 15 は授業内で実施した書道の活動によって漢字学習における動機づけが影響を受けたという話で、ストーリー 9 は筆者のアドバイスを聞いた後、A さんが同じようにすることによって漢字が上手な自分になりたいというエピソードである。そしてストーリー 11 では、漢字が読めるようになった B さんが、無意識的に理想 L2 自己の再構築を行ったことが分かった。これらのストーリーでは、理想 L2 自己と L2 学習経験の相互関連が見られた。

そしてストーリー 14 では、義務 L2 自己と L2 学習経験の重なりがみられる。このストーリーで、C さんは携帯電話で漢字が自習できると思っているため、漢字授業をサボるようになったが、クイズがある時にはちゃんと出席していた。このエピソードから見ると、漢字授業への動機づけを低下させた携帯電話という L2 学習経験と、その授業に出席させた義務 L2 自己は、同じ状況において対照的な働きかけをしていたことが分かった。このように、動機づけの要因がどのように影響を与えるかのメカニズムは、非常に複雑なものであるといえる。

最後に、ストーリー 5 と 6 で見られた義務 L2 自己と社会的要因のオーバーラップについて検討する。いずれのストーリーでも漢字が多く使われる日本社会について語られた。B さんと C さんはそんな日本社会に住んでいるため、漢字の知識が不可欠だと意識しており、漢字学習を重要視している。ここでは、自分が生活している社会環境という社会的要因と義務 L2 自己の関連が明らかである。

5-5-3 協力者間の共通点と相違点

次は協力者間の共通点と相違点について見てみよう。まず理想 L2 自己の面からみると、A さんの場合は漢字学習の動機づけに関する語りが見られなかったのに対し、B さんと D さんは漢字に関する理想 L2 自己

について語っている。つまり、漢字が読み書きできる自分になるために、漢字学習に力を入れたい意欲ができていのである。約 2,000 字の常用漢字を覚えたいという高い意欲をもつ反面、日本語コースの漢字クラスには不満があった C さんの場合も、理想 L2 自己の要因がみられた。A さん以外の 3 人は理想 L2 自己が心の中に存在していることによって、漢字学習の努力につながり、動機づけられた行動をとっている。A さんの語りには漢字学習における理想 L2 自己が見つからないといっても、もちろん彼女に学習動機がないわけではない。彼女は日本語学習全体の動機づけに関して話をしていたからである。例えば、日本人の友達を作り、その友達と日本語で話せる自己像については言及していたが、これは漢字学習との関係が薄いため分析対象にしなかった。これは、日本語学習と漢字学習との関係についての問題である。この問題については、5-5-4 で改めて論じる。

では、続けて義務 L2 自己の要因についてみてみよう。義務 L2 自己は協力者全員の語りにみられ、A さんと C さんはともに、漢字クイズがあるから漢字を勉強していた。また B さんは、教室外の日本の環境がきっかけになり、日本では漢字がたくさん使われているため、日本での生活のために漢字を学習しようとしている。これには C さんも言及しており、社会の環境が、学習しなければ困るという危機感を生み出したとも言えるであろう。一方 D さんは日本語能力を身につけるという大きい目標の一部として、漢字学習を頑張りたいと思っている。

ここで一つ確認しておきたいのは、以上の義務 L2 自己における語りは、学習者の漢字学習に対する動機づけに影響があるただ一つの理由ではないということである。つまり、義務 L2 自己の面ではこのような理由があるが、別の側面でまた別の理由、または要因があるかもしれない。動機づけは多次元性を持つ複雑なメカニズムなのである。

次は L2 学習経験であり、まず A さんの動機づけに影響があったのは、ウェブサイトやその楽しさである。また、教室での教師のストーリーを使った漢字の教え方やゲーム活動を役に立つものだと考えていたが、

Cさんはこのような教え方は複雑だと感じ、そして漢字クラス全体が役に立たないと判断し、漢字授業への動機づけが下がってしまった。今回の調査では、同じ環境でも、学習者によってその影響がプラスにもマイナスにもなりうることが分かった。また調査当時、諸問題を抱えていたBさんは、先生や友達を含めたクラスの環境に励まされたと語っていた。そして、漢字が少しながらも読めるようになったことにも同じような励ましがあった。Dさんの場合は、Aさんと同様にゲーム活動が漢字学習に役立つと考えたことで、漢字クラスが好きになり、漢字授業に対する動機づけもそれにつれて高くなったことが観察できた。

最後に社会的要因についてであるが、Aさんのインタビューデータからは、漢字学習に関する社会的要因が見つからなかった。Bさんの場合は、所属の研究科との摩擦など諸問題を抱えたことで、日本語学習・漢字学習に集中できなくなったエピソードがあった。これはDさんのケースと似ており、Dさんは自転車事故を起こし、その後の問題により、漢字学習ではないが、日本語のコミュニケーションに対する動機づけが下がってしまった。これはマイナスの影響の方が、Dさんの場合はプラスの方の影響も友達から受けた。それは漢字が難しいと聞いたことで、チャレンジだと思い、漢字を頑張りたいと思うようになったという話である。そしてCさんは、漢字に満ちあふれた日本社会のあり方から、漢字学習が重要だと思わされたことについて話した。これら、協力者間における各要因の共通点と相違点をまとめると、右の表2のようになる。

5-5-4 日本語学習と漢字学習の関係

本節では日本語学習と漢字学習の関係について論じたい。教室環境では会話と文法と文字を同時に学習することが多いが、その通りに日本語を学ばない人もいる。例えば、日本人と結婚した外国人である。日本語の文字が読めなくても、日常生活で夫婦間の会話を通して、日本語が話せるようになる人は少なくない。この場合には、日本語学習と漢字学習は別のものに見えてくるであろう。つまり、日本語学習は、漢字との関

表2 協力者間における各要因の共通点と相違点

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
理想 L2 自己	-	読み書きができること	常用漢字が覚えられること	読み書きができること
義務 L2 自己	クイズのために頑張ること	生活が困らないようにすること	クイズのために頑張ること 生活が困らないようにすること	日本語を学習するには漢字をやらなければならないこと
L2 学習 経験	ウェブサイトの使用 先生の教え方が役に立つ	クラスの環境が助けてくれた 成功の経験	アプリを使うと便利 先生の教え方が役に立たない	先生の教え方が役に立つ
社会的 要因	-	研究科との問題	日本社会の環境	自転車事故の問題 漢字が難しいと言った友達

わりがないコミュニケーションスキルと、漢字が含まれている読み書きスキルの2つに大別することができる。本研究は漢字学習の動機づけに影響のある要因について検討しているため、対象となるのは主に後者の方の日本語学習である。

Bさんのストーリーを使って検討しよう。Bさんは研究科との問題で、日本語コースに集中できなかったと語った。日本語コースには、会話、文法、漢字など全てが含まれており、日本語学習に集中できなくなったということは、漢字学習の動機づけも低下していたと考えられる。この場合は、一つの要因によって日本語学習も漢字学習も同じく影響された事例である。しかし、Dさんのストーリーはこれと異なる。Dさんは自転車事故の問題で日本語を話す動機づけが下がったが、漢字学習に対する動機づけは以前のままであった。Dさんの場合は、日本語学習におけるコミュニケーションに関する側面の動機づけに影響を与える要因が、漢字学習には全く影響しなかったといえる。この二つのストーリーからは、日本語学習に影響を与えた要因が、漢字学習にも同様の影響を与えるとは限らないことが明らかになった。

6 おわりに

本研究では、4 人の非漢字圏日本語学習者を対象にし、漢字学習に対する動機づけを L2 MSS の概念を用いて分析してきた。2 章でも述べたように、本研究では「動機づけ」が固定的なものではなく、常に変化していく動的なものであると捉えている。本研究の調査と結果によって、動機づけが様々な要因の影響により変動するダイナミックなものであることが再確認できた。これについては以下の図 1 のように示すことができる。

学習者の動機づけの変動が、主として上記の要因によって生じるものということは確認できたが、協力者のストーリーを具体的に観察することで、同じ状況に置かれても学習者全員が同様の動機づけの変動を経験するとは限らないことが分かった。また、教室における学習経験だけでなく、教室外の社会的な要因から動機づけが影響を受けることも明らかになった。さらに、日本語学習そのものへの動機づけの変動に伴って漢字学習への動機づけも変動する場合がある一方で、「日本語学習への動機づけ」のサブセット（例えば、「コミュニケーションへの動機づけ」や「漢字への動機づけ」など）のうち、あるものは高まり、あるものは低下するといった、複雑な様相を示すケースも観察された。

本研究の知見は、学習者一人一人の動機づけの変動を丹念に辿る研究の重要性や、教室外の様々な環境が言語学習の動機づけに与える影響を考慮に入れる必要性を示唆している。また、現場の教師には、教室での教え方が学習者の動機づけにどのように影響するか振

り返るきっかけを与えるとともに、学習者が教室の外でどのような環境にいるかについても注意を向けることの重要性を示している。さらに、自分の動機づけを自覚し、日本語学習の過程を自ら管理できる自律的な学習者の育成にも貢献することが期待できる。

本研究では、日本語を第二言語環境で学習している、非漢字圏出身の初級レベル学習者の漢字学習に対する動機づけを分析した。今後の展望として、中上級の学習者の動機づけや、漢字学習だけでなく日本語学習全体の動機づけに焦点を当てる研究を行うことができれば、動機づけの全体像がより明確に見えてくるだろう。

注

1. 数え方にもよるが、この場合は濁音・半濁音や「ゐ」「ゑ」などのイレギュラーな文字を含めない。
2. 文化庁「常用漢字表」<http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/pdf/jouyoukanjiyou_h22.pdf> (2014/07/06 アクセス)
3. 本稿において、「漢字圏の言語」は中国語、韓国語、そして、日本語を指す。
4. 取り上げるストーリーのデータは実際に語られた言葉を（文法の間違いなどが含まれていても）そのまま掲載している。
5. I はインタビュアーとしての調査者のことである。
6. 本稿ではアプリケーション（アプリ）は携帯電話やスマートフォンのソフトウェアを指す。
7. このストーリーは漢字学習が直接言及されておらず、日本語コース全体についてのストーリー

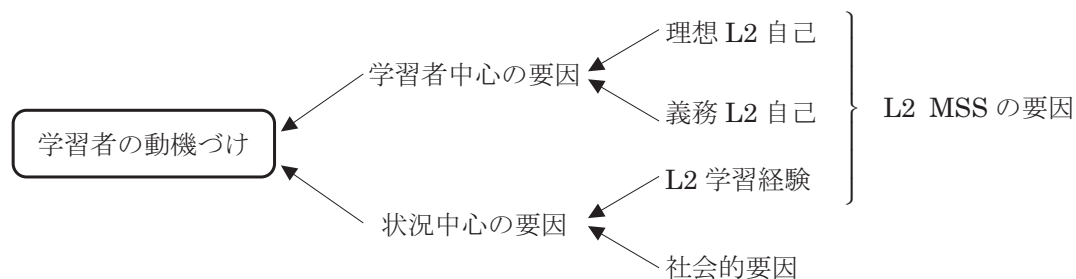


図1 動機づけのプロセス

だが、漢字も日本語コースの学習項目に含まれており、関係がないわけではないため、分析対象にした。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2014). Future self-guides and vision. In K. Csizér, and M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., and Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35/2, pp. 207-227.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E., (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 57-72.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, pp. 319-340.
- ウラムバヤル・ツェツェグドラム(2009)「漢字学習ストラテジーに関する研究の現状と課題ー非漢字圏日本語学習者にとっての効果的な学習ストラテジーとはー」『日本言語文化研究会論集』5, pp. 43-52.
- 大西紀子(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, pp. 82-96.
- 岡崎正道(1993)「日本語教育における漢字指導のあり方」『Artes liberales』52, pp.11-28.
- 岡嶋裕子(2014)「母語での漢字使用の有無は機能動詞結合の習得に違いを生ずるかー日本語学習者の作文における産出使用を対象にー」『言語情報科学』12, pp. 73-89.
- 加納千恵子(1997)「外国人のための漢字学習項目およびテスト項目の分類」『情報処理学会研究報告』97(80), pp. 1-6.
- 高橋雅子・平山紫帆(2014)「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題ー日本語教育における文献調査よりー」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, pp. 95-102.
- 豊田悦子(1995)「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85号, pp. 101-113.
- 西口光一(1997)「非漢字系学習者に対する多元的非直線型アプローチによる入門カンジ教育」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』創刊号, pp. 45-52.
- 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ーLTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査からー」『一橋大学国際教育センター紀要』2, pp. 85-96.
- ベルトー、ダニエル(2003)『ライフストーリーーエスノ社会学的パースペクティブー』小林多寿子訳、ミネルヴァ書房.
- 三矢真由美(1999)「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, pp. 1-10.
- 羅曉勤(2005)「第9章 学習者のモチベーションを研究する」『文化と歴史の中の学習と学習者ー日本語教育における社会文化的パースペクティブー』凡人社, pp. 189-211.
- 吉川景子(2013)「タイ中等教育における日本語学習動機、学習意欲を高める要因ー日本語学習行動増加群と減少群の比較ー」『国際交流基金バンコク日本文化センター 日本語教育紀要』第10号, pp. 117-126.