

香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機(BF)、 学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査 香港 4 大学機関の調査から

板井美佐

要 旨

本稿は香港における中国人学習者に受け入れられやすい教授法や教室活動を提供するための基礎データを収集する目的で、2000年3月～4月にかけて香港の4つの大学機関で実施した中国人学習者の動機（ピリーフ：以下BFと略記する）、学習ストラテジー（以下STと略記する）及び学習活動上の好みに関する調査の報告である。調査ツールは、Schmidt他（1996）が使用した学習者の動機に関するアンケート調査項目⁽¹⁾（50項目：内発的動機5項目＋追加1項目／外発的動機15項目／個人的な目標5項目／成功への期待9項目／BF（目標言語への態度4項目／不安感6項目）／動機の強さ5項目）とOxford(1989)の言語学習ST調査表（SILL）の50項目⁽²⁾（記憶9項目／認知14項目／補償6項目／メタ認知9項目／情意6項目／社会的6項目）を融合させ、それに新たに学習活動上の好みに関する8項目（伝統的教授法4項目／コミュニケーション型（以下CAと略記する）教授法4項目）を追加した北京語版MBLSP（Motivations, Beliefs, Learning Strategies, and Learning Preferences）である。

統計処理によってデータの傾向について分析した結果、日本語学習に対する中国人学習者特有の動機（BF）、学習ST及び学習活動上の好みに関する傾向が明らかになった。
【キーワード】 香港 動機(BF) 学習 ST 学習活動上の好み 北京語 MBLSP

The motivations(beliefs), Learning Strategies, and Learning Preferences of Chinese Learners in Japanese Language Learning : through a survey conducted four universities in Hong Kong

Itai, Misa

For the purpose of collecting basic data to provide effective methods and class activities, the author conducted a survey on the motivations, learning strategies and learning preferences Chinese learners have regarding language learning, at four universities in Hong Kong in 2000. Using MBLSP, the author combined the survey categories used by Schmidt(1996) and Oxford (1989), adding learning preferences.

The survey results show tendencies of motivations, learning strategies and learning preferences of Chinese learners in Hong Kong.

1. はじめに

筆者は香港で日本語を教えている時、教師は自身が学習者に対してもともと持っているBFや現場からの経験を基に学習者をカテゴリー化して見る傾向が強く、その結果、科学的アプローチによる実証に基づいた教授法が等閑にされていると感じることが少なくなかった。これからの日本語教師のあり方及び研究の方向性について小柳(1998)は、同様の学習者(年齢、レベル、学習環境等)に一般化できるような綿密な実験計画と統計手法に基づいた実験結果は、即教授法に結び付くものではないが、それぞれの教室活動やシラバス・デザインなどを学習者の言語習得過程から意味づけができると述べている。そして、「従来の日本語の研究は『何』を教えるかという点で日本語教育に貢献してきたが、日本語の言語習得研究は『いかに』教えるを考えるための基礎研究になるであろう。」と結んでいる。そこで、筆者は香港の日本語学習者に「いかに」教えるかを考えるための基礎資料を提供する目的でBF調査を行ない、香港における学習者のBF傾向の一部を明らかにした。今回の調査の目的は、引き続き香港の学習者の傾向を把握することであるが、調査内容は学習者の学習動機、学習ST及び学習活動上の好みである。

2. 香港における言語教育の歴史と先行研究

香港において十数年来、言語教育政策のあり方が教育問題の中心となっている。それは、言語政策が単に教育問題であるだけでなく、植民地統治戦略、経済成長、工・商業の発展、文化、意識形態、社会のステータスなどと深い関係があったからである。

国際都市である香港は激しい競争社会である。小、中、高校のカリキュラムは入試のための統一試験を射程に入れた中央集権構造となっている。このシステムは学生のレベルを均一化しやすく、管理しやすいと評価され、長い間続けられたきた。

1970年代まで、学生の関心は入試問題の傾向と対策に向けられていたため、学習方法は暗記中心で、思索し表現するという部分が欠落する傾向にあった。特に英語教育に関しては今だにさまざまな問題が山積している。効率的とは言えない学習環境のために、学生は常に未消化状態にあり、そのため質問もできず、ただ教師のいうことを聞いているだけで、結果としてクラスの雰囲気は沈滞し、教師と学習者のつながりも希薄であった。儒教的伝統文化が学生のクラス態度や学習スタイルに隠然とした影響を与えているからだという指摘もある(譚添鋸1984)。

その後、1974年の香港政府による「中等教育9年無料教育提議白書」発表を転換期として、香港の初・中等教育は変化してきた。80年代に入り、新しい「大衆教育」が、従来行なわれていた教師の講義と学生のノート・テイキングからなる「エリート教育」(伝統的教授法)に取って代る。この「大衆教育」とは、教師が興味をかきたてるようなさまざまな学習活動を学生に行なわせるものである。肅(1984)は教育に関する5つの提言の中で、今後の英語教育はコミュニケーション能力の向上を目的として、四技能を高め、多面的な方向へと発展させていくことが学生の要求にかなうものであると述べている。

Samuelowics (1987) によれば、「香港の学生はむやみに教材の暗記をしたがる」が、こうしたアプローチは問題解決に結びつかない。Biggs (1991) も、アジアの学生は暗記中心主義で、シラバスに強く依存し、学習態度は受身的で、かつ自律性に欠けていると述べている。Biggs (1987) は学習環境に関する研究の中で、3Pモデル(学習の前段階、プロセス、及び産出)を提示し、プロセスにおいて学習者は以前から持っているBF、動機、タスクの性質に照らして教授環境を解釈し、その程度によって暗記や高次の認知プロセスを使用するが、暗記学習と試験の成績の関係は無相関であることを検証した。さらに、情意的な反応は学習者がこれら学習をどう感じているかに関係があると述べている。

3. 香港における日本語に関する先行研究

原(1994)は、香港の学生は功利主義的な意味から日本語を学習するのではなく、大衆文化を含めた一般的な興味から学習を始めるとし、領事館文化部日本語講座で行なった学習動機に関する調査で「趣味としての日本語学習」を挙げた学生が多かった事実からこのことを裏づけている。一方、前田(1995)は、香港における日本語学習者の学習目的実態調査を民間の学校、香港理工大学、及び香港大学で行なった。その結果、民間の学校における学習動機の第1位は「将来仕事で役立つ、あるいは有利」で、これに「第三言語の選択にあたって実利的な日本語を選ぶ」が続き、香港理工大学の場合は、動機の第1位は「仕事で有利」、第2位が「実用的な第三言語」、第3位が「日本文化に興味がある」で、香港大学の場合は、第1位は「仕事で有利」であるが、第2位と第3位が入れ替わり、「日本文化に興味がある」が第2位となっている。

香港における日本語学習者が、すでに日本文化や日本語教育に対して個人的なBFシステムを構築していることは、板井(2000)の調査から一部明らかになった。伝統的な学習・教授法が行なわれている香港では、学習者はCAに近い学習スタイルを受け入れる素地はあってもそれは決して強いものではない。学習者側からは語彙や文法は覚えたが、会話能力が身につかないという不満の声がかかる。現状を改善するために、宮副(1998)が「日本語能力 コミュニケーション能力 インターアクション能力」の養成へと向けて交流・学習の場であるネットワーキング・STの創出を行なっているが、現状としてはまだ広く行なわれてはいない。

学習ST研究は今後の可能性に期待したいが、Rubin(1987)、Wenden(1987)が指摘するように、学習者のBFが学習STの選択とその使用行動に大きくかわるもので、特定のBFが特定のSTを選択させると考えるのであれば、香港の学習者の学習STはBFとの関係の中でとらえるべきだろう。

4. 国内・国外の先行研究 動機

動機づけに関する研究領域は、20年間に渡ってGardnerによる社会心理的アプローチが支配的だったことはよく知られている。Gardner & Lambert(1959)は外国語学習の動機を「言語学習目標へ向けての学習者の態度である」と定義し、統合的動機と道具的動機の2つに分類した。統合的動機は目標

言語の話し手への肯定的な態度であり、目標言語社会との自己同一化に対する興味である。道具的動機は昇進やコース修了のように、目標言語を手段として用いる場合の動機である。Gardnerはこの2つの分類に基づいた調査を異なった文化圏で行った結果、動機の種類が学習者の環境、経済事情などの社会的要因や文化的背景によって異なることを示唆した。その後、Gardnerの仮説は批判を受け(Oller 1981, Au 1988)、Gardner自身も2つの動機が言語習得にプラスに働くことは確かだが、2つの動機だけから動機を見る観点は一面的であることを認めるに至った(Gardner & MacIntyre 1993)。

Deci & Ryan (1985)は動機の種類として外発的動機と内発的動機を挙げた。外発的動機は日本語学習を目的視しないで手段視するもので、内発的動機は日本語学習そのものに興味・関心を持ち、日本語を使って日本人とコミュニケーションを行いたいという欲求である。内発的動機に導かれた学習者は外発的動機によって学習している学習者より効率的な学習者である。内発的動機を伸ばすには、学習者が学習環境を制御するより情報を与えるものであると感じていること、学習環境が自己管理的であり、その中で自己決定力が向上すること、の2つの要因が必要であると述べている。

Oxford(1990)は言語学習におけるさまざまなBFは動機づけを強力に支えるものであると同時に、BFと動機づけは相互に作用してあらゆる面から言語運用に影響を与えることを指摘している。その後、Oxford他(1993)は、学習動機は道具的、統合的の2つだけではなく、この2分割に含めえない多くの動機があるとして、学習動機のパラダイムを拡張した。

Crookes & Schmidt(1991)は言語学習動機には7つの側面があるとし、4つの内的側面(言語への興味 言語との関連性、成績、加入、力への個人的な必要性 成功や失敗への期待 学習者が感じる成果、報償)と3つの外的側面(言語学習に取り組む決心 忍耐 高い言語活動レベル)に分類した。

Dickinson(1995)は認知動機についての研究を行ない、動機は学習者が学習のためにどんな準備をし、学ぶためにどう努力しているかに関係していると述べている。

Schmidt他(1996)は広い概念で学習動機をとらえ、動機と学習不安感を互いに独立要因としていた従来の研究と異なり、動機要素に不安感、そして能力と努力の内的要因となる成功への期待を含め、動機構成要素として 内発的動機 外発的動機 個人的な目標 成功への期待 目標言語への態度 不安感 動機の強さを挙げ、各要素間の詳細な分析を行なっている。

動機に関する国内の研究をしてみる。倉八(1991^b)は動機が出身地域別に異なるという仮説を立て、慶應義塾大学国際センターの日本語学習者を対象に動機調査を行ない、アジア系学習者は道具的動機が強いという結果を見出した。倉八(1992)では動機と文化的背景を一般化するために、メリーランド大学及び大東文化大学で再度動機調査を実施し、中国からの学習者は道具的動機で来日する傾向が強いが、日本語の勉強そのものに関しては動機があまり強くないことを報告している。

5. 国内・国外の先行研究 学習ST

Oxford(1996)によれば、言語学習STとは学習者が自身の言語学習を改善するために意識的に取

る方法である。そして、より具体的には、情報を獲得し、それを保持し、そして保持した情報を検索し、使用するために使われる操作、あるいは手段である (Rubin1975)。

学習者の認知面に深くかかわる学習ST研究については、Oxford (1986) が学習STを計るツールとしてSILL (the Strategy Inventory for Language Learning) を開発して以来、各国でST調査が行なわれている。Noguchi(1991)は3段階評定による24項目 (Questionnaire for Learners) と4段階評定による24項目からなるツールを使用してST調査を行なっているが、これは基本的にSILLを下敷きとしている。Wen & Johnson (1991) のSTの物差しもSILLを採用したものである。

ST使用と他の要因との関係についての知見も徐々に整理されつつある。O'Malley & Chamot(1990) は、学習STが文化によって異なるということは、ある学習STがすべての学習者にとって普遍的に効果的とは言えないと述べている。Oxford(1989) は、文化によって条件づけられる言語学習動機はST選択に影響を与えるが、文化は学習者を特定の学習STにしぼりつけておくものではなく、ST教育によれば、学習者が今までの価値観を新しいSTの中でとらえ直すようになると述べ、言語と文化の密接なかわりを繰り返し指摘している。Oxford & Burry (1995) は、情意的要因に文化的な違いが存在していることを前提に、将来的に大規模な因子分析による国別のSILL規範を作ることの必要性を訴え、さらに、研究者はより知的、行政・管理的な側面だけでなく、社会的、情意的な側面からSTを概念化するべきだと述べている。また、Oxford (1996) は効果的なST使用は高いレベルの学習成果と関係があり、ST使用は学習成果と熟達度を向上させるとしている。さらに、優秀な言語学習者と優秀でない言語学習者を比較した結果、前者は後者より、より特定の学習スタイルの中で、洗練されたやり方でSTを使用することが分かり、STは上手にデザインされたST教育を通して学ばれる可能性があることを示唆した。

STを生成している1つの要因としてネウストブニー (1999) は目標言語やその言語教育に関する知識、信条、態度を挙げている。学習BFと学習STとの関係についてはWenden(1987, 1991) \ Rubín (1987) が主に研究を行なっているが、どちらも学習BFが学習STを背後で支えることを理由に、学習STの理解には学習BFを明らかにする必要があると述べている。

Oxford & Nyikos (1989) はSTの男女差研究の中で、ST性差は社会化によるもので、その主な原因は社会行動と認知発達から生まれると述べている。Oxford & Ehrman (1991) も、性差が第二言語学習に大きな違いをもたらすとした上で、女性は一般学習ST 機能的実用的ST 意味を探し伝達するST 自己管理STの領域で男性より多くのSTを使用していることを報告した。

コースレベルもまた学習者のST選択に影響を与える要因である。Politzer (1983) \ Tyacke & Mendelsohn (1986) によれば、高いレベルの学習者はより肯定的、学生主導、CA、機能的STを使う傾向にある。O'Malley & Chamot(1987)の研究によると、コースレベルが上昇するにつれて認知ST使用が減少し、メタ認知ST使用が増加するが、情意・社会的ST使用はすべてのコースレベルを通して低く留まっている。

最後に、コースが主専攻か選択かの要因とST使用との関係であるが、Oxford & Nyikos (1989) は

選択コースの学生のほうが多くのSTを使用し、強く動機づけられていると報告している。

6．国内・国外の先行研究 学習活動上の好み

構造中心の教授法である伝統的教授法では、文法的に正確な文を作ることに重点を置いている。従って、この教授法で行なわれている学習活動は学習者の発話が文法的に正しいか否かという観点から評価される。教師は、学習者からある特定の文型を含む発話を引出すための助言者である。

CAは伝統的教授法とは明確に異なる。CAでは、言語学習を刺激と反応による習慣形成と考えず、言語を記述可能な部分の集合体とも捉えない。言語は伝達行為を行なうための手段であり、意志を伝え合う経験の蓄積によって習得され则认为。学習者は外からの刺激に反応するだけの受け身的存在ではなく、積極的な試行錯誤の中から学び、言語を自らのものにしていく主体的存在と位置づけられる。CAでは正確な文構造の習得より伝達能力の養成に重点を置いているため、誤まりに対しては柔軟な態度を取る。また、学習の主体は学習者で、教師は学習者が伝達できるような状況を設定する援助者であるとされる（Johnson & Marrow 1984）。

板井（2000）は、香港の学習者のBFが伝統的教授法因子へ片寄っていることを報告している。これは教師の学習者への期待や教室でのインプットの与え方がBFや学習STの選択に影響を与えている可能性があると考えられる。Oxford（1990）も「個別に文法項目を強調して教えると、コミュニケーションのための包括的なSTよりは分析や推測のような学習STを伸ばすことになる。」と述べている。

7．調査概要

7.1 実施目的

香港における日本語学習者（大学生）がどのような学習動機（BF）、学習ST及び学習活動上の好みを持っているのか、これら要因が相互にどのような関係にあるのかを調べ、さらに、それぞれが学習者の性別、学習時間、専門（主専攻／選択）、成果（自己評価）によってどう異なるのかを調査する。

7.2 仮説

仮説1：動機は性別／学習時間／専門／成果によって異なる。

仮説2：内発的（項目：1～6）に動機づけられている学習者は外発的（項目：7～21）に動機づけられている学習者より高い成果を上げる。

仮説3：道具的（項目：11、18～20）に動機づけられている学習者は伝統的教授法（項目：101～104）を好む。

統合的（項目：1～4）に動機づけられている学習者はCA（項目：105～108）を好む。

仮説4：個人的な目標（項目：22～26）が強い学生は高い成果を上げる。

仮説 5 : 学習上の成功・不成功の原因を自分に求める学習者 (項目 : 27 ~ 31) は高い成果を上げる。

学習上の成功・不成功の原因を自分以外に求める学習者 (項目 : 32 ~ 35) は成果が低い。

仮説 6 : 成功への期待 (項目 : 29) が高い学習者は不安感を代表する BF (項目 : 40 ~ 45) が低い。

仮説 7 : 動機の強さ (項目 : 46 ~ 50) が高い学習者は高い成果を上げる。

仮説 8 : 学習 ST は性別 / 学習時間 / 専門 / 成果によって異なる。

仮説 9 : 効果的な学習 ST 使用は高いレベルの学習成果と関係がある。

仮説 10 : 学習活動上の好み (伝統的教授法項目 : 101 ~ 104) が高い学習者は学習 ST 使用が少ない。

学習活動上の好み (CA 項目 : 105 ~ 108) が高い学習者は学習 ST 使用が多い。

7.3 実施方法

学習者の背景的情報を把握するために 性別 学習時間 クラスのレベル 専門科目 成果 (自己評価) 母語 言語学習歴 家庭での使用言語を尋ねた。次に、調査ツールは、Schmidt 他 (1996) が使用した学習者の動機に関するアンケート調査項目 (50 項目 : 内発的動機 5 項目 + 追加 1 項目 / 外発的動機 15 項目 / 個人的な目標 5 項目 / 成功への期待 9 項目 / BF (目標言語への態度 4 項目 / 不安感 6 項目) / 動機の強さ 5 項目) に多少手を加えた北京語版と Oxford (1989) の言語学習 ST 調査表 (SILL) の 50 項目 (記憶 9 項目 / 認知 14 項目 / 補償 6 項目 / メタ認知 9 項目 / 情意 6 項目 / 社会的 6 項目) の北京語版にさらに新たに筆者によって学習活動上の好みに関する 8 項目 (伝統的教授法 4 項目 / CA 4 項目) が追加され、合計 108 項目について、「強く賛成 (5)」「賛成 (4)」「どちらでもない (3)」「不賛成 (2)」「強く不賛成 (1)」の 5 件法で尋ねた。

アンケートの対象者 (回収できたもの) は香港大学の学生 33 名、香港城市大学商業及び管理学系国際貿易専攻の学生 76 名、香港城市大学言語学系の学生 261 名、香港科学技術大学の学生 138 名である。アンケートは、香港に送付し、2000 年 3 月から 4 月にかけて各大学で実施した。クラス開始時にアンケートはコースの成績評価とは一切関係せず、研究目的のものであることを断った上で、回答用紙の記入方法を指示し、授業中に質問用紙と回答用紙を配布した。回答の仕方は、クラス時間中に記入できなかったものについては後日提出するように指示した。尚、回収率は全大学合計 65.9% であった。学習者の背景に関するデータには 6.0% 以内の無回答データが含まれていたが、分析ではこれらを考慮に入れて計算した。以下に学習者の背景に関するデータを掲げる。

表1 学習者の背景に関するデータ

性別	男性		1 5 4
	女性		3 5 1
	合計	(無回答 = 6)	5 0 5
クラスレベル	初級		4 5 6
	中級		5 5
	合計		5 1 1
学習時間	1年		4 2 9
	2年		6 8
	3年		1 3
	4年		1
	合計		5 1 1
専門科目	経済・経営		1 8 8
	工学		8 6
	科学		1 9
	数学		1 1
	物理		1
	言語		1 4 8
	文学		1
	日本研究(主専攻)		2 7
	一般教養		1
	合計	(無回答 = 29)	4 8 2
成績(自己評価)	1(不合格)		2 3
	2(あまりよくない)		1 5 6
	3(平均的)		2 3 0
	4(よくできる)		7 7
	5(非常によくできる)		5
	合計	(無回答 = 20)	4 9 1

8 . 結果及び考察

8 . 1 動機 (BF) に関する項目

表2 動機 (BF) に関する項目

項目	内 容	平均値	標準偏差
1	日本語を学習するのはとても楽しい	4.08	0.64
2	日本語学習は趣味だ	3.98	0.78
3	日本の経済成長や経営方式に興味がある	3.24	0.87
4	日本語学習は楽しみながらできる挑戦だ	3.90	0.71
5	日本語学習は楽しくないが、日本語学習は重要だ (逆)	3.71	0.78
6	クラスに行かずにもっと簡単な方法で学習できたらいい (逆)	3.53	0.91
7	視野を広げるために、日本語は重要だ	3.78	0.74
8	私に日本語を上達してほしい人がいたので、このクラスを選択した	3.02	1.00
9	自分の能力を示すことは重要なので、いい成績を取りたい	3.25	0.91
10	香港人は日本語が話せたほうがいい	2.19	0.84
11	日本語が上手に話せたら、社会的なステータスが上がる	3.16	0.99
12	ある時期に日本で暮らしたいので、日本語を学習している	3.16	1.09
13	日本を旅行するときに便利なので、日本語が学習したい	4.05	0.76
14	日本に移住するつもりなので、日本語が学習したい	2.23	0.87
15	日本語を学ぶ理由の一つは、クラスで友だちができるからだ	2.64	0.89
16	より多くの教養をつけたいので、日本語を学習している	3.50	0.87
17	私は日本語で書かれたものを読めるようになる必要がある	2.87	0.98
18	日本語を学習する主な理由は、試験に合格することだ	2.04	0.82
19	日本語が上手になったら、よりよい仕事を得られるだろう	3.63	0.83
20	日本語の実力が向上すれば、経済的利益を受けるだろう	3.29	0.85
21	日本語が話せれば、すばらしい生活ができるだろう	2.75	0.82
22	このクラスで今まで以上に多くのことを学びたい	3.53	0.91
23	クラスで日本語が同級生よりできることは重要だ	3.05	0.83
24	このクラスで教師との関係は自分にとって重要だ	3.58	0.76
25	このクラスで重要なことの一つは同級生とうまくやることだ	2.88	0.80
26	日本語が上手になったら、役に立てる人がいるので、このコースは重要だ	2.90	0.84
27	この日本語クラスのおかげで日本語が上達するだろう	3.98	0.72
28	成績がよかったら、それは自分が努力した結果だ	3.72	0.76
29	日本語は得意なので、このクラスの成績はいいだろう	2.83	1.04
30	成績がよくなかったら、それは自分の努力不足が原因だ	3.78	0.82
31	成績がよくなかったら、それは自分に能力がないからだ	2.51	0.82
32	このクラスでたくさん学べるとしたら、教師によるものだ	3.89	0.75
33	成績がよかったら、それはこのクラスが簡単だったからだ	2.39	0.78
34	このクラスで日本語ができなかったら、それは教師の責任だ	2.83	0.91
35	成績がよくなかったら、それはこのクラスが難しすぎるからだ	2.74	0.79
36	日本人は大変友好的な人々だ	3.41	0.64
37	日本人は伝統を大切にす保守的な人々だ	3.43	0.78

38	私が好きな俳優、音楽家、漫画家は日本人だ	2.67	1.04
39	日本文化は世界に大変貢献してきた	2.92	0.79
40	話す練習が主体のクラスだったら、不安な気持ちになる	2.44	0.89
41	クラスで自発的に答えなければならなかったら、当惑する	2.67	0.95
42	できない学生だと教師に思われたくないで、日本語のクラスで話したくない	2.21	0.77
43	日本語を話すとき他の学生に笑われるのではないかと思う	2.14	0.80
44	日本語は問題なく学習できるが、成績がいいとは思わない	3.02	0.92
45	私はよく日本語クラスで集中力に欠ける	2.42	0.83
46	私のクラスの出席率がいいだろう	4.09	0.87
47	できる限り日本語学習を長く継続する予定だ	4.12	0.72
48	このコースの後も別のコースを継続するつもりだ	3.71	0.86
49	私は日本語のよりよい学習方法についてよく考える	3.55	0.86
50	私は日本語学習にベストを尽くしている	3.42	0.88

まず、「動機」項目で表2の上位に挙がっているものをまとめる。学習者は「視野を広げるために日本語を学び」、「日本語を学習するのは大変楽しく」、これは一つの「趣味」、あるいは「挑戦」と言える。二次的には、「日本語が話せれば、いい仕事につける可能性が高くなる」ので、将来「経済的利益を受け」、「社会のステータスも上がる」かもしれない。三次的には、「日本の経済成長や経営方式」、「日本の大衆文化」にも興味を持っている。倉橋(1991^b, 1992)の中国語圏の学習者に関する調査結果とは異なり、香港の日本語学習者は統合的動機に比べて、道具的動機はあまり高くない。原(1994)の指摘するように、香港人が日本語学習を「趣味」と感じている比率が高いことが分かる。日本語を第二言語ではなく、外国語として学習する香港では、英語教育において欧米で英語を第二言語として学習する場合と比べると、日本語学習動機の性格はあいまいで素朴なものかもしれない。

「個人的な目標」も高く、学習者は「このクラスで今まで以上に多くのことを学習したい」と意欲的な学習者像が見えている。

「成功への期待」に関してもポジティブな項目の比率が高く、学習者は総じて「この日本語クラスのおかげで日本語が上達するだろう」と考えている。成績に関しては成績の良し悪しは本人の努力によるもので、よくない結果の原因をクラスや教師に求めていない。

「動機の強さ」項目も上位に挙がっていて、「クラスの出席率はよく、今後も長く日本語学習を継続するつもり」でいる。また、「日本語のよりよい学習方法についても考えていて」、努力もしているようだ。

「BF」の「目標言語への態度」に関しても学習者は比較的肯定的で、「日本人は友好的で」、「伝統を大切にし」、「世界にも少なからず「貢献してきた」と感じている。一方、「不安感」は低めである。学習者は「学習そのものに問題を感じていない」が、学習が成績に直接結びつくとは考えていないが、クラスで話すことに関してアレルギーはあまり感じていない。

8.2 学習 ST に関する項目

表3 学習 ST に関する項目

項目	内 容	平均値	標準偏差
51	日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える	3.23	0.81
52	覚えやすいように文の中で新語を使う	3.06	0.81
53	単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける	3.38	0.88
54	単語が使われる場を心に描いて新語を覚える	3.33	0.75
55	新語を覚えるのに韻を使う	3.21	0.84
56	新語を覚えるのにフラッシュカードを使う	2.87	0.90
57	新語を身体で表現して覚える	2.66	0.87
58	授業の復習をよくする	3.22	0.83
59	新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく	3.25	0.85
60	新語を数回書いたり言ったりする	3.66	0.77
61	日本語の母語話者のように話すよう心掛ける	3.66	0.84
62	日本語の発音練習をする	3.57	0.75
63	知っている単語をいろいろな文脈で使う	3.33	0.80
64	積極的に日本語で会話を始める	3.46	0.82
65	日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る	3.54	0.93
66	日本語で読むのが楽しい	3.37	0.92
67	日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	2.64	0.97
68	日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む	3.43	0.85
69	日本語の新語に似た語を自国語の中に探す	3.58	0.89
70	日本語の中にパターンを見つけようとする	3.22	0.85
71	難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする	3.73	0.78
72	逐語訳はしないよう心掛ける	2.97	0.88
73	読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	2.74	0.80
74	知らない言葉を理解しようとする	3.68	0.80
75	日本語での会話中適切な語が思い浮かばないとき身振りをを使う	3.56	0.84
76	日本語で適切な語が分からないとき新語を作る	2.55	0.92
77	日本語を読むとき一語一語調べない	3.02	0.91
78	他の人が次に日本語で何と言うか推測しようとする	3.39	0.79
79	日本語の言葉が思い浮かばないとき同じ意味を持つ語・句を使う	3.66	0.75
80	いろいろな方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける	3.39	0.88
81	自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	3.54	0.81
		3.37	0.92
82	他の人が日本語を使っているときは集中する	2.33	0.78
83	優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける	3.21	0.85
84	スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる	2.99	0.89
85	日本語で話しかけることのできる人を探す	3.08	0.94
86	できるだけ日本語で読む機会を探す	3.25	0.90
87	日本語の技能を高めるための明確な目標がある	3.19	0.83
88	自分の日本語学習の進歩について考える	3.32	0.82

89	日本語を使うのに自信がないときはリラックスするようにする	3.58	0.76
90	間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます	3.68	0.80
91	うまくいったとき自分を褒める	3.43	0.89
92	日本語を学習しているときに緊張している状態に気づく	2.85	0.94
93	言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる	2.27	0.92
94	日本語を学習しているとき自分がどう感じているか人に話す	3.23	1.01
95	日本語が分からないとき、ゆっくり繰り返してもらおう	3.94	0.72
96	話しているとき、日本語の母語話者に間違いを直してもらおう	3.69	0.80
97	他の人と日本語を練習する	3.54	0.88
98	困ったとき日本語母語話者からの助けを求める	3.50	0.88
99	日本語で質問する	3.21	0.84
100	日本語話者の文化を学ぶよう心掛ける	3.48	0.85

Oxford (1996)、Wen & Johnson (1991) によれば、アジアの学習者は補償ST、メタ認知STをよく使い、特に台湾の学習者の間では社会的STがよく使われている。香港の学習者の場合はいろいろな学習STをまんべんなく使用しているものの、表3で上位に挙がっている項目を見ると、情意ST、社会的ST及び認知STをよく使用し、これらが習得のための基礎構造的役割を果たしているようだ。また、記憶に関するSTは先行研究で指摘されているほど高いものではなかった。

8.3 学習活動上の好みに関する項目

表4 学習活動上の好みに関する項目

項目	内 容	平均値	標準偏差
101	教師が主に話し、学生は教師が質問したときだけ答える	3.15	0.93
102	座って聞いているようなクラスが好きなので、教師から話すように求められるようなクラスは自分には向かない	2.54	0.87
103	教師が特に文法に力を入れるときクラス学習効果上がる	3.28	0.78
104	試験のための知識を学びたいので交流活動は時間の浪費	2.22	0.87
105	クラスのシラバスは学生のコミュニケーション能力を向上させるようなものであるべきだ	3.67	0.76
106	ペアワークを行なうようなクラス活動が好きだ	3.55	0.84
107	チャレンジングな活動や教材が好きで、それらを通して日本語が上手になる	3.51	0.76
108	積極的に参加でき、多くのアクティビティがあるようなクラスが好きだ	3.74	0.80

結果をまとめてみると、まず、伝統的な教師と学習者の関係を示す数値がやや高く、学習者は「文法学習は大切だ」と考えているようだ。が同時に、「学生のコミュニケーション能力を向上させる」ために、教師は「ペアワークを行なったり」、「チャレンジングな教材」を使うなどして、「多くのアクティビティ」を行なうべきで、「ただ座って聞いているだけのクラス」は向かないと感じている。

8.4 因子分析によるデータの縮現 動機

本研究の因子分析の方法は、まず主因解によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行なったものである。動機 (1 ~ 21、46 ~ 50)⁽³⁾ の場合、初期値において固有値 1 以上の因子は 8 因子、動機 (1 ~ 21)⁽⁴⁾ の場合は 7 因子抽出されたが、因子解釈の観点からそれぞれ 5 因子解 (寄与率は全分散の 45.0%)、4 因子解 (寄与率は全分散の 43.0%) を最適解として採用した。各因子に含まれる項目は因子負荷量が 0.30 以上のものである。表 5 に因子の解釈と主な動機項目を示す。

表 5 因子の解釈と主な動機項目

因子 A	因子の解釈	動機項目
第 1 因子	動機の強さ (内発的動機)	できる限り日本語学習を長く継続する予定だ。他 6 項目
第 2 因子	漠然とした動機 (外発的動機)	視野を広げるために、日本語は重要だ。他 6 項目
第 3 因子	外発的動機	日本語の実力が向上すれば、経済的利益を受ける。他 2 項目
第 4 因子	動機の現実化	ある時期日本で暮らしたいので、日本語を学習している。他 2 項目
第 5 因子	誘発的動機	日本語を学習する主な理由は、試験に合格することだ。他 3 項目
因子 B	因子の解釈	動機項目
第 1 因子	外発的動機	日本語の実力が向上すれば、経済的利益を受ける。他 4 項目
第 2 因子	日本語学習への興味 (内発的動機)	日本語の学習は楽しくないが、日本語の学習は重要だ。他 7 項目
第 3 因子	動機の現実化	ある時期日本で暮らしたいので、日本語を学習している。他 2 項目
第 4 因子	誘発的動機	日本語を学習する主な理由は、試験に合格することだ。他 4 項目

8.5 因子と学習者要因の関係 動機

各因子と学習者要因との関係を見る目的で、MANOVA (Multivariate Tests) を行なった。Wilks' Lambda から要因ごとに明らかなズレが存在することが判明したので、ズレのある項目を抽出し、以下のように整理した。

表 6 Wilks' Lambda

	因子 A		因子 B	
性別	F = 3.443 ^b	P = 0.005 < .05	F = 5.376 ^b	P = 0.000 < .05
時間	F = 2.170	P = 0.006 < .05	F = 1.670	P = 0.068 > .05
専門	F = 2.210	P = 0.000 < .05	F = 1.901	P = 0.002 < .05
成果	F = 2.705*	P = 0.000 < .05	F = 3.053*	P = 0.000 < .05

* < .05 で有意

^b = Exact statistic

因子 A

要因 因子 p 値

性別 第5因子 0.005 (女性 > 男性)
 時間 第1因子 0.034 (4 > 2 > 1 > 3)⁽⁵⁾ 第3因子 0.023 (4 > 3 > 2 > 1)
 第5因子 0.019 (2 > 3 > 1 > 4)
 専門 第1因子 0.000 (8 > 1 > 9 > 6 > 5 > 2 > 3 > 4 > 7)⁽⁶⁾
 第3因子 0.000 (5 > 8 > 6 > 1 > 4 > 9 > 3 > 2 > 7)
 成果 第1因子 0.000 (5 > 4 > 3 > 1 > 2)⁽⁷⁾ 第5因子 0.002 (3 > 4 > 2 > 1 > 5)

因子B

要因 因子 p値
 性別 第2因子 0.001 (女性 > 男性) 第3因子 0.014 (男性 > 女性)
 時間 第3因子 0.032 (4 > 3 > 2 > 1)
 専門 第1因子 0.000 (5 > 8 > 9 > 1 > 6 > 4 > 2 > 3 > 7)
 成果 第2因子 0.001 (4 > 3 > 1 > 2 > 5) 第3因子 0.002 (5 > 4 > 3 > 2 > 1)
 第4因子 0.017 (3 > 2 > 4 > 5 > 1)

以上から、因子A、因子Bともに、性別、学習時間、専門、成果ごとに違いがあることが分かり、仮説1を支持する結果となった。

8.6 因子分析によるデータの縮現 学習ST

本研究の因子分析の方法は、まず主因解によって固有値1以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行なったものである。初期値では固有値1以上の因子は13因子抽出されたが、因子解釈の観点から7因子解(寄与率は全分散の44.0%)を最適解として採用した。各因子に含まれる項目は因子負荷量が0.30以上のものである。表7に因子の解釈と主な学習ST項目を示す。

表7 因子の解釈と主な学習ST項目

因子A	因子の解釈	動機項目
第1因子	自律的学習	日本語で話しかけることのできる人を探す。他11項目
第2因子	他者利用	話すとき日本語母語話者に間違いを直してもらう。他11項目
第3因子	情意ST	言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる。他6項目
第4因子	記憶の工夫	覚えやすいように文の中で新語を使う。他5項目
第5因子	補償ST 1	言葉が思いつかないとき同じ意味を持つ語を使う。他5項目
第6因子	新語の記憶工夫	単語が使われる場を心に描いて新語を覚える。他2項目
第7因子	補償ST 2	日本語で適切な語が分からないとき新語を作る。他3項目

8.7 因子と学習者要因の関係 学習ST

各因子と学習者要因との関係を見る目的で、MANOVA (Multivariate Tests) を行なった。Wilks' Lambdaから要因ごとに明らかなズレが存在することが判明したので、ズレのある項目を抽出し、以下のように整理した。

表 8 Wilks' Lambda

因子		
性別	F = 2.956 ^b	P = 0.005 < .05
時間	F = 2.373	P = 0.000 < .05
専門	F = 1.445	P = 0.018 < .05
成果	F = 1.754	P = 0.009 < .05

* < .05 で有意

^b =Exact statistic

因子

要因	因子	p 値
性別	第 4 因子	0.006 (男性 > 女性)
時間	第 4 因子	0.000 (4 > 3 > 2 > 1)
専門	第 1 因子	0.013 (9 > 8 > 5 > 1 > 6 > 2 > 4 > 3 > 7)
	第 5 因子	0.008 (8 > 9 > 4 > 5 > 1 > 6 > 2 > 3 > 7)
成果	第 1 因子	0.009 (5 > 4 > 3 > 2 > 1)
	第 5 因子	0.046 (4 > 5 > 2 > 3 > 1)
	第 7 因子	0.042 (5 > 4 > 3 > 2 > 1)

以上から、性別、学習時間、専門、成果ごとに違いがあることが分かり、仮説 8 を支持する結果となった。

8 . 8 因子分析によるデータの縮現 BF

本研究の因子分析の方法は、まず主因解によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行なったものである。初期値では固有値 1 以上の因子は 3 因子抽出され、この 3 因子解(寄与率は全分散の 50.0%)を最適解として採用した。各因子に含まれる項目は因子負荷量が 0.30 以上のものである。表 9 に因子の解釈と主な BF 項目を示す。

表 9 因子の解釈と主な BF 項目

因子	因子の解釈	B F 項目
第 1 因子	学習者の不安感	クラスで自発的に答えるべきだったら当惑する。他 4 項目
第 2 因子	日本への肯定的評価	日本文化は世界に大変貢献してきた。他 2 項目
第 3 因子	日本語への肯定的態度	日本語は問題なく学習できるが、成績がいいとは思わない。他 1 項目

8 . 9 因子と学習者要因の関係 BF

各因子と学習者要因との関係を見る目的で、MANOVA (Multivariate Tests) を行なった。Wilks' Lambda から要因ごとに明らかなズレが存在することが判明したので、ズレのある項目を抽出し、以下のように整理した。

表 10 Wilks' Lambda

因子

性別	F = 4.000 ^b	P = 0.008 < .05
時間	F = 2.500	P = 0.008 < .05
専門	F = 1.167	P = 0.263 > .05
成果	F = 4.764	P = 0.000 < .05

* < .05 で有意

^b =Exact statistic

因子

要因	因子	p 値
性別	第 3 因子	0.002 (男性 > 女性)
時間	第 1 因子	0.002 (3 > 2 > 1 > 4)
成果	第 1 因子	0.000 (2 > 1 > 3 > 4 > 5)

以上から、専門以外は BF に違いがあることが分かった。

8 . 10 因子分析によるデータの縮現 学習活動上の好み

本研究の因子分析の方法は、まず主因解によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行なったものである。初期値では固有値 1 以上の因子は 2 因子抽出され、この 2 因子解(寄与率は全分散の 47.0%)を最適解として採用した。各因子に含まれる項目は因子負荷量が 0.50 以上のものである。表 11 に因子の解釈と主な学習上の好み項目を示す。

表 11 因子の解釈と主な学習活動上の好み項目

因子	因子の解釈	学習活動上の好み項目
第 1 因子	CA	チャレンジングな活動や教材が好きで、それらを通して日本語が上手になる。他 3 項目
第 2 因子	伝統的教授法	教師が主に話し、学生は教師が質問したときだけ答える。他 3 項目

8 . 11 因子と学習者要因の関係 学習活動上の好み

各因子と学習者要因との関係を見る目的で、MANOVA (Multivariate Tests) を行なった。Wilks' Lambda から要因ごとに明らかなズレが存在することが判明したので、ズレのある項目を抽出し、以下のように整理した。

表 12 Wilks' Lambda

因子		
性別	F = 2.956 ^b	P = 0.053 > .05
時間	F = 2.498 ^b	P = 0.021 < .05
専門	F = 1.045 ^b	P = 0.406 > .05
成果	F = 2.040 ^b	P = 0.039 < .05

* < .05 で有意

^b =Exact statistic

因子

要因	因子	p 値
時間	第 2 因子	0.015 (3 > 2 > 1 > 4)
成果	第 1 因子	0.040 (5 > 4 > 3 > 2 > 1)

以上から、学習時間、成果ごとに違いがあることが分かった。

8 . 12 仮説 2 の検証

動機 (項目 : 1 ~ 21) の第 1 尺度 (外発的動機因子)、第 2 尺度 (内発的動機因子) とともに上、中、下 3 分の 1 ずつにグループ化し、4 つの組み合わせ (内発的にも外発的にも低い、内発的にも外発的にも高い、内発的には低いが発発的には高い、内発的には高いが発発的には低い) を選んだ上で、成果 (1 ~ 5) の得点の平均値を比較した。それぞれ「内発的にも外発的にも低い (有効ケース数 : 49、平均 : 2.53、SD : 0.77)_h」「内発的にも外発的にも高い (有効ケース数 : 61、平均 : 2.79、SD : 0.86)_h」「内発的には低いが発発的には高い (有効ケース数 : 57、平均 : 3.11、SD : 0.82)_h」「内発的には高いが発発的には低い (有効ケース数 : 55、平均 : 2.65、SD : 0.84)_h」という結果が出た。これら 4 つの組み合わせに対して ANOVA (分散分析) を行ない、条件の要因は有意であった ($F(3, 218) = 2.64, P < .05$)。この結果から、仮説 2 を支持することはできず、両動機ともに強い場合、内発的に低いが発発的に高い場合に評価が高くなることが分かった。

8 . 13 仮説 3 の検証

まず、道具的動機 (項目 : 11、18 ~ 20) と伝統的教授法 (項目 : 101 ~ 104) のピアソン相関係数を求めた。その結果、相関係数は .149 (両側検定は .001 以下) であり、有意であった。従って、予想どおり道具的に動機づけられている学習者は伝統的教授法を好むと言える。

次に、統合的動機 (項目 : 1 ~ 4) と CA (項目 : 105 ~ 108) のピアソン相関係数を求めた。その結果、相関係数は .331 (両側検定は .000 以下) であり、有意であった。従って、予想どおり統合的に動機づけられている学習者は CA を好むと言える。よって、仮説 3 を支持する結果となった。

8.14 仮説4の検証

変数(項目:22~26)間の相関係数を算出したところ、すべての変数どうしが高い相関を示していることが確認されたので、個別の成果(1~5)得点を出し、上、下30.0%のグループ間(個人的目標が弱い、個人的目標が強い)における平均値の比較を行った。それぞれ「個人的目標が弱い(有効ケース数:157、平均:2.73、SD:0.84)」、「個人的目標が強い(有効ケース数:158、平均:2.89、SD:0.77)」という結果が出た。t検定の結果、両条件の平均の差は有意傾向であった。(両側検定: $t(313) = 1.69$ 、 $.05 < p < .10$)。従って、「個人的目標が強い」ほうが「個人的目標が弱い」よりも高い成果を上げる傾向にある。仮説4を支持する結果となった。

8.15 仮説5の検証

まず、変数(項目:27、28、30)間の相関係数、変数(項目:32~35)間の相関係数を算出したところ、それぞれにすべての変数どうしが高い相関を示していることが確認されたので、前者の変数を「努力期待値」、後者を「他者期待値」と名づける。次に、これを上、中、下3分の1ずつにグループ化し、4つの組み合わせ(努力期待値も他者期待値も低い、努力期待値も他者期待値も高い、努力期待値は低いが他者期待値は高い、努力期待値は高いが他者期待値は低い)を選んだ上で、成果(1~5)の得点の平均値を比較した。それぞれ「努力期待値も他者期待値も低い(有効ケース数:41、平均:2.52、SD:0.87)」、「努力期待値も他者期待値も高い(有効ケース数:45、平均:2.62、SD:0.86)」、「努力期待値は低いが他者期待値は高い(有効ケース数:63、平均:2.77、SD:0.93)」、「努力期待値は高いが他者期待値は低い(有効ケース数:75、平均:2.88、SD:0.87)」という結果が出た。これら4つの組み合わせに対してANOVA(分散分析)を行なったところ、条件の要因に有意差は認められなかった($F(3, 220) = 2.65$ 、 $P > .05$)。仮説5を棄却する結果となった。

8.16 仮説6の検証

まず、変数(項目:40~43、45)間の相関係数を算出したところ、すべての変数どうしが高い相関を示していることが確認されたので、これらを「不安感BF因子」と名づけ、「成功への期待」(項目29:日本語は得意なのでこのクラスの成績はいいだろう)とのピアソン相関係数を求めた。その結果、相関係数は-.42で有意差は認められなかった。次に、変数(項目:44)を「自己過小評価BF因子」と名づけ、「成功への期待」(項目:29)とのピアソン相関係数を求めた。その結果、相関係数は.098(両側検定は.005以下)で有意であった。従って、仮説6を支持する結果は出なかったが、「自己過小評価BF因子」と「成功への期待」(項目:29)の間には相関があり、成功への期待が高い学習者は自己過小評価が低くなる傾向があると言える。

8.17 仮説7の検証

変数(項目:46~50)間の相関係数を算出したところ、すべての変数どうしが高い相関を示して

いることが確認されたので、これらを「動機の強さ因子」と名づけた上で、個別の成果(1～5)得点を出し、上、下30.0%のグループ間(動機の強さが弱い、動機の強さが強い)の平均値を比較した。それぞれ「動機の強さが弱い(有効ケース数:177、平均:2.63、SD:0.76)」、「動機の強さが強い(有効ケース数:163、平均2.85、SD:0.87)」という結果が出た。t検定を行なった結果、両条件の平均の差は有意であった(両側検定: $t(338) = 2.42, .01 < p < .05$)。従って、「動機の強さが強い」ほうが「動機の強さが弱い」よりも高い成果を上げる傾向にある。仮説7を支持する結果となった。

8.18 仮説9の検証

学習STを上、中、下3分の1ずつにグループ化し、2つの組み合わせ(学習STが低い、学習STが高い)を選んだ上で、成果(1～5)の得点の平均値を比較した。それぞれ「学習STが低い(有効ケース数:163、平均:2.69、SD:0.79)」、「学習STが高い(有効ケース数:160、平均:2.90、SD:0.82)」という結果が出た。t検定の結果、両条件の平均の差は有意であった(両側検定: $t(321) = 2.31, .01 < p < .05$)。従って、「学習STが高い」ほうが「学習STが低い」よりも高い成果を上げる傾向にある。仮説9を支持する結果となった。

8.19 仮説10の検証

学習活動上の好み(伝統的教授法項目:101～104)学習活動上の好み(CA項目:105～108)を上、中、下3分の1ずつにグループ化し、4つの組み合わせ(伝統的教授法もCAも低い、伝統的教授法もCAも高い、伝統的教授法は低いがCAは高い、伝統的教授法は高いがCAは低い)を選んだ上で、成果(1～5)の得点の平均値を比較した。それぞれ「伝統的教授法もCAも低い(有効ケース数:47、平均:149.64、SD:21.39)」、「伝統的教授法もCAも高い(有効ケース数:68、平均:177.10、SD:16.94)」、「伝統的教授法は低いがCAは高い(有効ケース数:64、平均:170.47、SD:21.81)」、「伝統的教授法は高いがCAは低い(有効ケース数:81、平均:156.78、SD:17.50)」という結果が出た。これら4つの組み合わせに対してANOVA(分散分析)を行ない、条件の要因は有意であった($F(3, 256) = 2.64, P < .01$)。この結果から、仮説10を支持することはできず、伝統的教授法もCAも低い場合以外は学習STが高い傾向にあることが分かった。

9. おわりに

ある一定のBFは学習環境によって変化する(板井2000)。このことを前提にすれば、新しい活動を紹介すると、学習者にとって新しい学習STが現れ、結果的にBFにも変化をもたらす可能性があるかもしれない。ただし、活動導入そのものはSTを習得する機会を提供するだけで、習得を保証するものではない(宮崎1999)ので、教師は学習者を自律学習へ向かわせるよう指導しなければならない。ここに学習STに関する理論面での研究と実際の学習プロセスを解明する研究をつなげていく意義がある。

最後に、本研究は横断的研究であるため、ある2つの要素の要素関係に2通りの解釈(A → BかB → Aなのか)が可能であるという学習要因の因果関係の認定に深く立ち入ってはいない。これは相関関係研究に常につきまとう問題であるが、今後は本研究の成果を縦断的研究の結果とつきあわせて検討するつもりでいる。

注

- (1) Schmidt (1996) のCronbach's alpha coefficient によって調査項目が信頼性を確保していることが分かっている。
- (2) 上記に同じ。
- (3) 項目: 22 ~ 45は動機を構成する要素ではあるが、動機内容そのものを記述していないと考え、含めないことにした。
- (4) 上記に同じ。
- (5) 1 = 1年、2 = 2年、3 = 3年、4 = 4年
- (6) 1 = 経済・経営、2 = 工学、3 = 科学、4 = 数学、5 = 物理、6 = 言語、7 = 文学、8 = 日本研究(主専攻)、9 = 一般教養
- (7) 1 = 不合格、2 = あまりよくない、3 = 平均的、4 = よくできる、5 = 非常によくできる

参考文献

- 1 Anderson(Ed.).New dimensions in second language acquisition research,Rowlesy, MA: Newbury House,p.14-27.
- 2 . Au, S. Y.(1988) A critical appraisal of Gardner's socio-psychological theory of second-language (L2) learning,Language Learning,38:75-100
- 3 . Biggs,J.B.(1991) Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies, Educational Research Journal,6:27-39
- 4 . Crookes, G. & Schmidt, R.(1991) Motivation:Reopening the research agenda Language Learning,41:462-512
- 5 . Deci,E.L.& Ryan,R.M.(1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York: Plenum
- 6 . Dickinson,L.(1995) Autonomy and Motivation,A Literature Review,System,23:165-174
- 7 . Gardner,R.C.& Lambert,W.E.(1959) Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of psychology,13:266-272
- 8 .Gardner,R.C.& MacIntyre,P.D.(1993) A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. Language Teaching,26:1-11
- 9 . Johnson, K. & Morrow, K. (1984) 「コミュニケーション・アプローチと英語教育」 桐原書店
10. Noguchi,T.(1991) Review of language strategy research and its implications, unpublished bachelor's

thesis, Tottori University, Japan

11. Oller, J.W.(1981)Research on affective variables: some remaining questions,(p14-27) Rowley,MA:Newbury House.
12. O'Malley,J.M.& Chamot,A.U. (1987) A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report. Rosslyn,VA: InterAmerica Research Associates.
13. O'Malley,J.M.& Chamot,A.U.(1990) Learning strategies in second language acquisition, Cambridge:Cambridge University Press.
14. Oxford,R.L. & Nyikos,M(1989) Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *Modern Language Journal*,73:291-300
15. Oxford,R.L.(1989) Use of language strategies:A synthesis of studies with implications for strategy training,*System*,17:235-247
16. Oxford,R.L.(1990) Language learning strategies:What every teacher should know. Heinle and Heinle Publishers.
17. Oxford,R.L. & Ehrman, M.E.(1991) Style wars:teacher-student style conflicts in the language classroom, Heinle & Heinle.
18. Oxford,R.L. & Park-Oh,Y & Ito,S & Sumrall, M(1993) Japanese by satellite:Effets of motivation, language styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement, *Foreign Language Annals*, 26: 359-371
19. Oxford,R.L. & Burry-Stock,J.(1995) Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning, *System*,23:1-23
20. Oxford,R.L.(1996) Language Learning Motivation: Pathways to the new century, Second Language Teaching & Curriculum Center.
21. Politzer,R.L.(1983) An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement, *Studies in Second Language Acquisition*: 54-65
22. Rubin,J.(1975) What the good language can teach us, *TESOL Quarterly*,9:43
23. Samelowicz,K.(1987) Learning problems of overseas students:two sides of a story. *Higher Education Research & Development*,6:121-134
24. Schmidt,R. & Boraie,D. & Kassabgy,O. (1996) Foreign language motivation:internal structure and external connections, *Language learning motivation:pathways to the new century*, Second Language Teaching & Curriculum Center.
25. 譚添鋸(1984) 「如何改革普及教育制度下的公開考試」『香港教育透視』黃角鏡出版社
26. Tyacke,M. & David, M.(1986)Student needs:Cognitives as well as communicative, *TESL Canada Journal* 1:171-183

27. Wen, Q. & Johnson, R. K. (1991) Language learning approaches and outcomes: A study of tertiary English majors in China, Paper presented at the sixth International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong, China
28. 蕭炳基(1984)「検討香港語文教育政策四点考慮及五項建議」『香港教育透視』黄角鏡出版社
29. 板井美佐(2000)「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について 香港4大学でのアンケート調査から」『日本語教育』104号:69-78
30. 倉八順子(1991a)「日本語教育における情意変数に関する調査」『日本語と日本語教育』20号:67-76
31. 倉八順子(1991b)「外国語学習における情意要因についての考察」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』33号:17-25
32. 倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査 動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77号:129-141
33. 小柳かおる(1998)「米国における第二言語習得研究動向 日本語教育へ示唆するもの」『日本語教育』97号:37-47
34. ネウストプニー、宮崎里司(1999)『日本語教育と日本語学習』くろしお出版
35. 原武道(1994)「香港大学の学生は日本語をなぜ学ぶのか」『日本語教育ニュース』6:81-89
36. 前田世津子(1995)「香港人にあった初級者用のビジネス・ジャパニーズ」『日本語教育・日本研究論文集』:144-154
37. 宮崎里司(1999)「最近の学習ストラテジー研究のいくつかの動向」『日本語教育と日本語学習』くろしお出版
38. 宮副ウォン裕子(1998)「自律的日本語学習のためのネットワーキング」『日本語学刊』2号:45-59

謝辞 本データ収集にあたって、ご協力くださった香港城市大学の高橋李玉香氏、岡田憲道氏、多賀友美氏、香港科学技術大学の片岡新氏、河慈毅氏、香港大学のChen, Y. L. 氏、Kwan, M 氏、広瀬晶子氏、萬美保氏、非常勤講師の諸先生方、統計処理のアドバイスをしてくださった東京学芸大学社会科学学科社会学研究室の野呂芳明氏、専修大学文学部の長瀬治郎氏、慶應大学図書館情報学科の細野公男氏、資料提供してくださった欧陽凱明氏に厚く御礼申し上げます。