

【研究論文(査読付)】 日本語学習動機研究の動向

—質的研究を中心に—

野畑 理佳

日本大学大学院総合社会情報研究科後期課程

Trends in motivation research on Japanese as a second language

—Focusing on qualitative research—

NOHATA Rika

Graduate Student at the Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

Abstract: Motivation research on Japanese language learning has been developed and inspired by research on second language motivation. Previous studies on research trends in Japanese language learning motivation pointed out the lack of the variability of research participants and the number of qualitative research. This article aims to identify research trends on Japanese language learning motivation by reviewing articles from CiNii Research database focusing on the rising qualitative research. The survey revealed that 65 articles based on qualitative analysis out of 137 articles 1992-2022. Qualitative research approaches made contributions in illuminating the process of learning motivation embedded in the social context but have yet to make significant developments pertaining to “social turn” in foreign and second language learning research.

1. はじめに

動機づけは、人間の行動の基本的な二つの特徴「方向(direction)」(特定の行動の選択)と「大きさ(あるいは強さ)(magnitude)」(行動に費やされる努力と行動の持続)に関する(Dörnyei 2001, p. 5)。すなわち、なぜその活動が選択され、どの程度持続し、どれだけ意欲的に取り組むのかにかかわる(Dörnyei & Ushioda 2011)。第二言語学習動機研究においては、なぜその言語の学習を始めたのかというきっかけや、日々の教室内での学習に向かう意欲、また将来的にその言語学習を通じて何を指すのかといった長期的な目標など、学習の起点から将来へと続く幅広い時間軸における学習動機が含まれる。また、第二言語学習動機を考えると、その学習者がどこで、どのような言語を、どのような方法で学習するのかといった学習環境にかかわる条件は重要な影響要因となる。Williams & Burden(1997)は動機づけについて、①行為が起こる理由が生じ、②行為が起こることが決定さ

れ、③それを維持し続けるという3つの段階を示したが、社会構成主義の立場から、その段階は直線的に進むのではなく、あらゆる段階で社会的状況や文化的な文脈から影響を受けると述べた(p.122)。つまり学習動機は学習者の興味や成功したいという願望、自信や態度、結果の予期など内的な要因にかかわるが、それらの要因は他者からの影響や学習環境、文化的な規範など外的な要因による影響を受け、それらが3つの段階を含む言語学習という行為の選択に影響を及ぼすのである (Williams & Burden 1997, p.140)。

このように第二言語学習動機には多くの要因がかかわるが、従来は個人差要因の一つと見なされ、量的な調査による研究が主流であった。しかし社会文化的アプローチの影響¹は研究手法にも変化をもたらし、学習動機はより複雑な要因や文脈を踏まえて捉えられるようになった。実際に、Boo et al. (2015)は2005年～2014年までの第二言語学習動機研究にか

かわる 335 の実証的研究の傾向を調査し、統計的手法による研究が主流であるものの減少傾向にあり、様々な質的手法および混合法による研究が増えていることを示した。つまり学習動機研究はその研究手法において、学習動機にかかわる要因の直線的な因果関係ではなく、変化を伴うより複雑で多様な影響要因を捉えようとする傾向が見られる。このような質的研究への転回によって、個々の学習者が長く続く言語学習にどのように向き合ってきたのか、それが環境や社会的文脈からどのような影響を受けてきたかについて、また日本語のように、グローバル言語である英語とは異なる言語学習の動機にかかわる様々な要因を、個人的側面および社会的側面から明らかにすることが可能となると言える。

本稿では、このような近年の第二言語学習動機研究の傾向を踏まえ、日本語学習動機研究がどのように展開してきたかについて概観する。その上で同様の傾向として見られる質的研究への展開とその成果と課題について触れ、今後の日本語学習動機研究についての展望を述べたい。

ここで用語の区別に関して記述する。上淵(2004)は「動機づけ」は認知、情動、欲求のかかわる心理現象で、動機づけ研究とは、行為がなぜどのように起こるのか、行為が生起する心理的メカニズムと条件を明らかにする研究であると述べている(p.2)。学習場面にかかわる動機づけは「学習に向かう動機づけ」であり、「学習意欲」と表現される。鹿毛(2013)は「学習意欲」を「学ぼうとする心理現象」と定義し(p.3)、「学習に関連する目標志向的な行動を引き起こす活性化された心理状態であり、動機づけの個人内要因と個人外要因に規定されつつ、その場、その時に顕れる、学習へと向かう心理現象」(p.24)であると説明する。本稿においても上淵(2004)、鹿毛(2013)の用語の定義に従うが、本稿ではそれらを区別せず、「学習動機」という用語を用いる。その理由は、(1)日本語教育における *motivation* の訳語としては、研究のアプローチによって「動機づけ」「学習動機」「学習意欲」「モチベーション」といった訳語が用いられており、扱う理論や研究の方向によってどの用語を使用するかという傾向は見られるものの、厳密には区別されていないからである(岡 2017)。また(2)本稿

においては先行研究を確認するにあたり漏れがないよう、複数の用語を用いて検索する必要があった。そのため、定義が異なっても同じ概念を指すと思われるものはすべて取り上げる必要があるからである。そのため、学習に向かう動機づけ現象を総称し「学習動機」という語を用いて説明する。なお、研究動向について説明する際に用いる語は、その著者が記述した用語をそのまま使用し、文献を引用する際およびその引用文について述べる際も、その文献に記述された語を用いる。

2. 第二言語学習動機研究

2.1 第二言語学習動機研究における重要な流れ

日本語学習動機研究は、第二言語学習動機研究の動向に影響を受けつつ発展してきた。そのため、まず第二言語学習動機研究における重要な流れについて触れておく。第二言語(以下、L2)²学習動機研究は、Dörnyei & Ryan(2015)がその時期を大まかに3つの時期に分けてその動向を説明している。(a) 社会心理学期(1959~1990)、(b) 認知・状況期(1990~)、(c) 社会的・ダイナミック期(2000~)である³。

(a)社会心理学期は Gardner & Lambert(1972)に代表される、学習者のL2およびL2コミュニティに対する態度と言語学習の成功を結び付ける考え方を中心とした時期である。Gardnerの研究は統合的志向と道具的志向として知られるが、その後の一連の研究を踏まえ、統合性⁴と言語学習状況への態度が学習動機に影響を及ぼし、学習動機、言語学習の適性および他の要因とともに、言語学習の到達度に影響するとする社会教育モデルを示した(Gardner 2001)。

(b)1990年代には Crookes & Schmidt (1991)が第二言語学習動機をマイクロレベル、教室レベル、シラバスやカリキュラムのレベル、教室外のより長期的なレベルに分け、より多角的な観点からの動機研究が必要であることを指摘し、教室内の学習場面といった状況的な要因が着目されるようになった。Dörnyei(1994)の第二言語学習動機の枠組みは、言語レベル、学習者レベルに加え、言語学習のコースの特性や教師、その教室内のグループの特性を含んだ学習状況レベルが含まれており、より教室内の学習に着目したアプローチである。またこの時期を中心

に心理学における動機づけ理論を第二言語学習動機研究に応用する試みが見られるようになった。その代表的な理論として、自己決定理論(Deci & Ryan 2002)、帰属理論 (Weiner 1992)、期待価値理論 (Eccles & Wigfield 1995)、達成動機理論 (Atkinson 1964)、自己効力感理論(Bandura 1997)等が挙げられる。

その後、(c)社会的・ダイナミック期においては、学習動機が動的で可変的であり、数か月、数年あるいは生涯にわたる言語学習において変化し続けるという側面が捉えられるようになる。学習動機を実際の学習行動の前、実行段階、実行後の段階に分けて捉えた Dörnyei & Ottó (1998)の過程志向モデルにより、長期的な学習において時間軸の概念を取り入れ、より長い期間にわたる学習経験、言語ヒストリーにおいて動機の変化を質的に分析する研究が行われている(Shoib & Dörnyei 2004)。さらに Dörnyei は、リンガ・フランカとしての英語学習動機においては、目標言語社会への統合性といった概念で分析する意味が失われつつあるということ的背景に、教育心理学分野の動機づけ理論に見られる「自己(self)」の概念に着目したモデル L2 Motivational Self System (以下、L2 MSS) を提唱した(Dörnyei 2005, 2009)。L2 MSS は、第二言語(L2)、つまり自身が身につけたいと思う言語の使用者として理想の自己(L2 理想自己)、L2 学習において他者の期待に応え、悪い結果を避ける自己(L2 義務自己)、教師やカリキュラムといった学習環境や学習経験(L2 学習経験)の 3 要素が相互に影響しあい学習動機を形成するという理論である。またこの時期には、社会文化的アプローチを背景に、学習動機は自己と社会の複雑なかかわりの中で変化していくものとして考えられるようになった。社会文化的アプローチでは、動機づけは社会的に決定されるものであり、文脈によって影響を受けると考える(上淵 2004, p.128)。量的研究が中心であった第二言語学習動機研究において、このような背景のもとに質的研究への関心が高まるが、この潮流については 2.2 で取り上げる。

その後は、複雑系理論を取り入れた動機づけ研究(中田 2016; Larsen-Freeman 2011)や、動機が高く長期にわたる行動を支えるプロセスである Directed Motivational Currents (DMCs) (Dörnyei 2016)、学習課

題に没頭して取り組む心理状態であるエンゲージメント(鹿毛 2013, p. 7; Reeve 2002, p. 194) の概念や理論を取り入れた研究への関心が見られる。

(c)の時期以降の第二言語学習動機研究の傾向として、再度「1.はじめに」で述べた Boo et al. (2015)の調査の結果を取り上げると、2005 年～2014 年の期間において、質的手法や混合法による研究が増えていることがわかった⁵。また学習動機の理論として、L2 MSS を取り入れた研究が急激に増え、次に理論を組み合わせた研究、複雑系理論を取り入れた研究が続く。理論を組み合わせた研究においても、L2 MSS との組み合わせが目立つが、このように調査方法や新しい理論とともに第二言語学習動機をよりダイナミックに捉えようとする傾向が見られる。このように研究手法および理論において新たな展開が見られる一方で、研究参加者は英語学習者が中心であり、その他の言語学習者を対象とした調査は少ない。また研究参加者については高等教育レベルを対象とした調査が半数以上を占め、その他および中等教育レベル、次に初等教育レベルが続く。

先に示した第二言語学習動機研究の流れにおいて見られる質的研究への関心の高まりは、調査手法の変化および多角化というだけではなく、学習や学習者といった概念の変化を伴うものであった。次節では、第二言語学習動機研究の理論的枠組みの推移について述べる。

2.2 ソーシャル・ターンと第二言語学習動機研究

2.1 に記述した第二言語習得研究の社会文化的アプローチの影響は、ソーシャル・ターン(Block 2003)、すなわち「単独の人間の認知や感情をコンテキストから切り離して分析する傾向から、社会と切り離せないものとしてみる方向への展開」(八島 2019, p.7)であり、言語習得を個人の内的な認知処理プロセスとして捉える認知主義から、社会的視点に基づき社会的環境や社会との相互作用のなかで捉える理論的枠組の推移を意味する。この社会文化的アプローチに影響を受けた研究の展開は、学習や学習者といった概念にも変化をもたらすこととなった。例えば、言語学習とは単に言語の形式を習得することではなく、実践コミュニティの中で他者との関係を仲介す

ることに自らかかわり成長していくことであり (Block 2003, p.109)、学習者とはインプットをアウトプットに変換する処理装置(processing device)ではなく学習の条件を構成していく人間であり、歴史的社会的に構成されたエージェントであると見なす (Block 2003, p.109; Lantolf & Pavlenko 2001, p.145)。Larsen-Freeman(2007)は両者の立場の違いを以下のように整理している。第二言語習得研究における認知主義的な視点においては、言語は心的な構成物であり、学習は心的状態(mental state)の変化であるとみなす。また研究対象となる参加者のアイデンティティは、学習者としてのアイデンティティのみである。一方で社会的視点において、言語は社会的な構成物であり、学習は社会的な参加の変化であるとみなす。ここで取り上げられるアイデンティティは、学習者としてだけではない。

このような学習に関する認識の変容は、第二言語学習動機研究の動向において、自己と社会とのかかわりのなかで学習動機を捉えようとする動きへとつながっていく。Ushioda(2009) は社会的文脈と人との相互の関係性から捉える視点 (person-in-context relational view)を唱え、学習者を理論的な抽象概念として捉えるのではなく、文化的歴史的な文脈のなかで存在する人間として捉えることの重要性、および言語学習という一側面のみを捉えるのではなく、人と文脈との関係性から動機づけを捉えることの重要性を指摘している。つまり学習動機研究においては、学習者の特性といった個人差や学習者をとりまく文脈を定量的な変数として捉えるのではなく、人がどのように社会とかかわりどのような文脈のなかで学習動機が形成されるのかについて、多様な現象から理解する質的な研究の重要性が高まったのである。Ushioda (2020)は第二言語学習動機における質的研究は、自己とアイデンティティに関する理論的枠組みがかかわっており、それらは L2 MSS、社会文化的アプローチ、上述の社会的文脈と人との相互の関係性から捉える視点、および複雑系理論であると述べている。

次節では、上記のような第二言語学習動機研究の流れに影響を受けて発展してきた日本語学習動機研究の動向について記述する。

3. 日本語学習動機研究の動向

3.1 日本語学習動機研究における動向論文

日本語学習動機研究にも多くの蓄積があるが、本節ではこれまでに日本語学習動機研究の動向をまとめた論文について取り上げ、課題として指摘されている点について述べる。日本語学習動機研究の動向を扱った論文のうち、守谷(2002)、高橋・平山(2014)、山本(2015)、鈴木・伊藤・岩下(2017)、小林(2022)を取り上げる。

守谷(2002)は第二言語の動機づけの研究動向および日本語学習の動機づけ研究の動向をまとめた先駆的な論文である。日本語の動機づけ研究においては第二言語の動機づけ研究に比して数が少ないこと、特に学習場面における動機づけ研究の積み重ねが必要であり、量的研究では説明しきれなかった言語学習プロセスにおける動機づけの解明が課題として指摘されている。

高橋・平山(2014)は CiNii Articles において「学習動機」「日本語」のキーワードにより検索された論文のうち 31 本を対象とし、論文の内容、調査対象者、調査および分析手法により分類を行っている。全体の傾向として学習動機の解明そのものを目的とした研究が 3 分の 1 以上を占めること、海外で実施された調査が 60%を占めること、調査対象者としては 70%が大学生・大学院生であること、また調査および分析手法については量的手法が比較的多い傾向が明らかになった。岡 (2017)が指摘するとおり、本調査のキーワード検索では「学習動機」と同様の意味合いで用いられる用語「動機づけ」「学習意欲」を題目に含む論文は含まれておらず、研究動向としては網羅的であるとは言えないが、日本語学習動機研究において、調査対象者や分析手法の傾向から学習動機研究の課題を指摘した意義は大きい。

山本(2015)は海外の日本語教育機関で学ぶ学習者の動機づけに特化し、中国、タイ、台湾、韓国、香港など計 18 の国・地域について、その地域の日本語教育の特徴とともに学習者の学習動機に関する調査が報告されている。山本(2015)が指摘するように、動機づけは学習者が置かれる環境に大きく影響されるため、国・地域ごとの学習動機研究の特色を整理した

意義は大きい。調査からは日本語学習者数の多い中国、韓国、タイ、台湾、インドネシアといった地域と、いわゆる日本との人的・経済的交流が少ない地域、日本語の需要が低い地域における学習者の学習動機は異なることが把握できる。山本(2015)では日本語教育が行われている国・地域において動機づけが研究されているのはわずかであることが課題として指摘されている。

鈴木・伊藤・岩下(2017)は『日本語教育』第1号～第164号に掲載された論文のうち、「動機」または「動機づけ」で検索した動機づけに関する論文16本を対象としてその特徴を分析している。その上で、複数の研究において言及された動機づけにかかわる要素を5つに分類し、「興味」（日本や日本語への興味）と「有益性」（実用性や他者からの評価等）という観点から学習者の状況を整理している。その調査からは、分析対象となる学習者に偏りがあり、大半は「興味」も「有益性」もある大学をはじめとする学習機関での学習者であること、アンケート調査が多く質的調査が少ないことなどが課題として示された。調査の規模は小さいが、過去の研究動向で示された課題について、まだその現状に大きな変化がないことを示している。

小林(2022)は第二言語習得の個人差としての動機づけを研究動向とともに解説している。特に第二言語教育分野の歴史の変遷においては、新たな展開として複言語話者の動機づけを含むなど詳細な記述がある。日本語教育分野における動機づけ研究の動向においては2000年以降の研究について整理した上で、その課題として、英語学習者とは異なる LOTEs（英語以外の言語）の特性を踏まえた日本語学習者の動機づけ研究が必要であること、日本語学習者の持つ複言語に対する動機づけにも着目する必要があることが指摘されている。

上記の日本語学習動機研究の動向に関する報告に加え、鍋島(2023)は技能実習生に限って学習動機づけの研究動向をまとめており、課題のひとつとして日本語を使用する頻度の高さが日本語学習の動機づけの維持に影響を与えるという点を取り上げている。技能実習生のように就労が中心であり日本語学習の機会が限られている学習者に対する研究はまだ少な

く、日本語学習のニーズや実際の使用環境も含めた調査が期待される。

これらの日本語学習動機研究の動向からは、教育実践へと結びつけた学習動機研究、またこれまでの研究に蓄積の少ない日本語学習者を対象として拡大していくこと、また研究手法においては質的研究の充実、英語学習者が中心であった第二言語習得研究の枠にとらわれない日本語学習の文脈を踏まえた学習動機研究を充実させていくことが重要であると言える。

次節では2.1 および2.2 で示した近年の第二言語学習動機研究および過去の日本語学習動機研究の動向において指摘されてきた課題を踏まえ、新たに日本語学習動機研究の動向について調査した結果を報告する。

3.2 日本語学習動機研究の特徴

日本語学習動機研究の動向を調査するにあたり、まず、①CiNii Research において「日本語」および「学習動機」/「学習意欲」/「動機づけ」/「モチベーション」/「動機」を検索語として検索し論文を抽出し、入手可能なものは取り寄せた。検索の範囲は、日本語学習動機研究の始まりとなった倉八(1992)から2022年までとした。検索日は2024年2月1日～9日である。次に、②日本語学習動機研究の動向を把握するために、学習動機の研究動向に関する論文や学習者を対象とした調査をとまなわず理論的背景などを考察する論文を除外した。また題目に検索語が含まれない論文においては要旨を確認し、学習動機を中心とした調査を行っていない論文は対象とせず除外した。その結果、201件を抽出した。

次に、③抽出された論文のうち、入手できた論文または要旨を確認し、日本語学習動機そのものについての調査に限るため、学習動機の向上に効果的な授業実践についての研究を除外した。また④CiNii では検索できなかったが、3.1 で取り上げた研究動向論文に記載されている論文で入手可能なものを加え、最終的に137件となった⁶。残りの論文から、Benson et al. (2009)を参考に、質的手法による研究、量的手法による研究、混合法による研究かを判別し質的手法による研究を取り上げた。判別は、論文のなかで

「量的研究」や「質的研究」、「混合法」のように記述されていなければそれに従ったが、論文によっては質的・量的の別を記していない場合がある。クカーツ(2002)により、数値データまたは数を量的データとみなし、文字テキストや音声記録など、より多様なデータを質的データとみなし判定した。

(1) 研究手法

図1は、上記の分析対象とした日本語学習動機研究論文のうち、1992年から2022年までの期間に公開された学習動機研究論文について、量的手法あるいは質的手法、混合法に判別したものである。横軸は発行年、縦軸は論文数を表している。

全体的には学習動機研究の数は徐々に増えており、増減はあるものの1990年代から20年間で大幅に増えてきたことがわかる。また1990年代は量的手法が中心であったが、2000年代からは質的手法による研究が増えており、2010年以降には量的手法の数を上回る年も連続して見られるようになった。2010年以降のみを比較すると、質的手法による研究が54本、量的手法による研究が46本であり、質的手法による日本語学習動機研究はこの10年で確実に増えている。ただし、混合法による研究はわずかしかなかった。

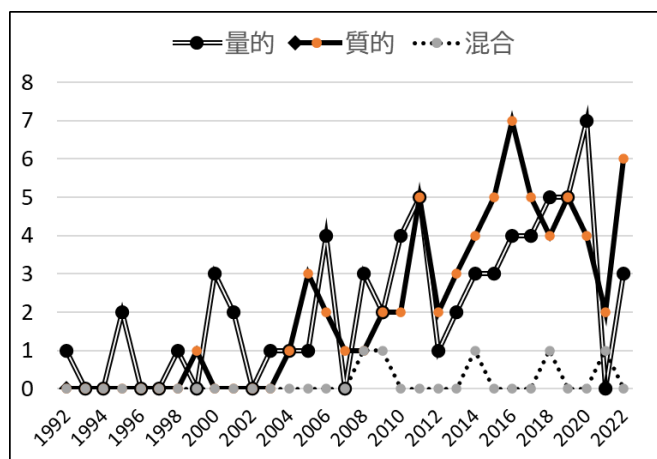


図1 分析対象論文の研究手法

(2) 学習動機理論

表1は分析対象とした日本語学習動機研究論文において言及された、研究の理論的背景となる学習動

機理論である⁷。量的手法の研究において、Gardnerらの一連の研究による統合的動機および道具的動機、また内発的動機および外発的動機から尺度を作成し動機の傾向を調査する研究が含まれている(成田1998; 縫部他1995; 郭・大北2001など)。一方で、理論に言及がない研究も見られるが、学習者の自由記述を参照して尺度を作成し調査を行う研究があること(小林2008; 大西2014)、また、質的研究においては研究方法や分析方法、データの解釈において詳細な記述が求められており、理論に言及する必要がない場合があるからであろう。

2.1で述べたように第二言語学習動機研究において注目されているL2 MSSは2000年代から出現する。表に取り上げていない理論には、帰属理論や自己効力感理論、複雑系理論も見られるが数は少ない。理論について明確な記述のある論文数が少なく傾向は見えにくい。第二言語学習動機研究の最近の動向と同様に、新たな理論としてL2 MSSへの関心が見られるという点は共通しており、それは学習動機研究および質的研究が増えた時期とも一致している。

表1 分析対象論文の背景となる学習動機理論

統合的 / 道具的	20
L2 MSS	10
自己決定理論	7
内発的 / 外発的	7
期待価値理論、課題価値	4
WTC ⁸	3
動機構成概念の7つの局面 ⁹	3
二要因モデル ¹⁰	2
原因帰属理論	2

(3) 調査協力者

図2は分析対象とした論文の調査協力者の学習環境を示している。国内での調査は日本国内で日本語を学ぶ学習者に対する調査であり、海外での調査は海外で日本語を学ぶ学習者を対象とした調査である。国内で学ぶ学習者の中には短期の留学も含まれる。

「混合」はどちらの学習者も対象とした研究である。その他には「元留学生」のように、帰国後に帰国前の日本語学習について調査するといったケースを含んでいる。高橋・平山(2014)においては海外で調査を行った研究が60%、国内で調査を行った研究が40%を占めるという結果であったが、本調査では偏りのない結果となった。

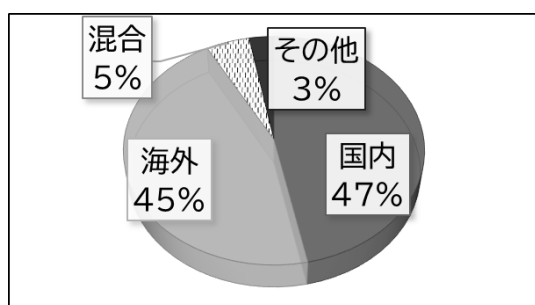


図2 分析対象論文の調査協力者の学習環境

図3は日本語学習動機研究の調査協力者の属性を示している。日本語学習動機研究の対象は大学生および日本語学校生が中心であり、大学生が研究の中心となるという点は第二言語学習動機研究と同様である。「混合」は大学生と大学院生、大学生と日本語学校生といった組み合わせである。「その他」には技能実習生や専門学校生が含まれるが、その数はわずかである。

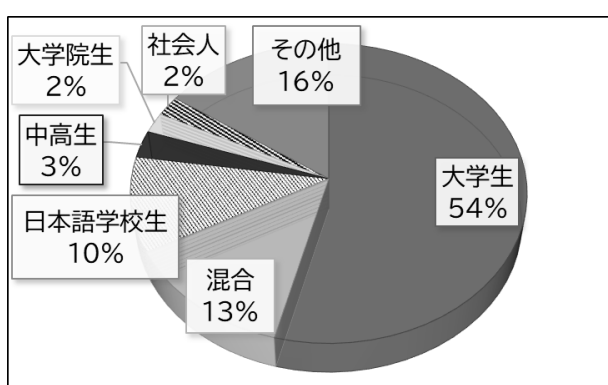


図3 分析対象論文の調査協力者の属性

以上の結果から、高橋・平山(2014)の指摘から変化があった点として、質的研究が増えつつあること、海外だけでなく国内で学ぶ学習者の学習動機研究も増えていることがわかった。しかしながら、調査協

力者については以前の傾向と変わらず、大学生および日本語学校生を中心に学習動機研究が行われている。

学習動機研究は増えつつあるが、理論的立場から見れば統合的動機、道具的動機を中心とした理論が多く、第二言語学習動機研究において見られた最近のより新しい理論への展開はまだ少ない。また研究方法においては混合法も少なく、社会的側面からの影響要因と合わせて学習動機のよりダイナミックな側面が見られるような、量的手法と質的手法を合わせた研究の展開も望まれる。

次節では、日本語学習動機研究において増えつつある質的研究を取り上げ、学習動機研究において果たす貢献と課題について述べる。

3.3 質的研究の成果と課題

本節では質的研究による日本語学習動機研究の成果と課題について述べる。

3.2に示した137の論文のうち質的手法による論文は65であった。そのうち代表的な質的研究法および質的分析法による研究を以下に取りあげる¹⁴。

表2 ライフストーリーによる研究

論文	調査協力者、人数	研究方法 データ、分析方法	主な調査内容
文野 (1999)	国内の中国人大学生1名、その学生を知る他者	ライフストーリー・インタビュー、第三者へのインタビュー、行動の観察記録	動機づけの要因
羅 (2005)	台湾で学ぶ大学生(日本語専攻)19名(報告は1名)	ライフストーリー・インタビュー	学習動機の変化とその要因
三代 (2013)	国内の専門学校で学ぶ韓国人留学生16名(報告は3名)	ライフストーリー・インタビュー、フィールドノート	学習動機と留学動機の関連(投資とアイデンティティ)
滝井 (2016)	国内の日本語学校で学ぶタイ人2名	ライフストーリー・インタビュー	日本語学習の経験とビリーフおよび学習意欲の関連
池田 (2017)	アメリカで学ぶ大学生、独習者2名	半構造化インタビュー、ライフストーリーインタビュー	日本語独習者の言語学習とアイデンティティおよび学習動機との関連
ラマダン (2021)	シリア人学習者1名、日本留学生者	ライフストーリー・インタビュー、モチベーションの変化を描くモチベーションライン	モチベーション変化の理由と転機

表2はライフストーリーによる研究である。ライフストーリーにおいては、インタビューとの対話を通じて個人の主観的視点から経験の意味づけや人生の様相について捉えるため(サトウ他 2019)、長く続く言語学習の経験について、周囲の環境や取り巻く状況に応じて、学習者がどのように学習動機を形成し持続するのか、そのプロセスが明らかにされる。またライフストーリー研究によって、学習者が日本語学習をどのように意義づけてきたのかについて知ることができる。三代(2013)は韓国出身の専門学校生へのインタビューから、韓国で獲得した「日本語ができる私」の延長としてのアイデンティティを探る「自分探し」として日本留学が企画された事例を挙げた。このように幅広い時間軸の中で個々における日本語学習の多様な意味を捉えることが可能となる。

表3 複線経路・等至性アプローチ(TEA)による研究

論文	調査協力者、人数	データ、分析方法	主な調査内容
内山(2018)	台湾で学ぶ成人日本語学習者2名	インタビュー分析:TEA	学習継続の促進、阻害要因
稲田(2019)	中国出身の大学院生2名	インタビュー分析:TEM	N1レベルに向けて学習意欲を高めた要因
中山(2019)	シリア人日本語学習者3名	半構造化インタビュー分析:TEA	紛争という社会状況下での学習継続要因
大日方(2021)	中国内モンゴル自治区の高校で日本語を学んだ卒業生4名	インタビュー分析:TEA	日本語学習の動機は何か、その変化
小山(2021)	国内のIT企業で働くバングラデシュ人3名	半構造化インタビュー分析:TEA	日本語学習意欲の変化
ラマダン(2022)	シリア人学習者1名	半構造化インタビュー分析:TEM	孤立環境における学習者の役割

表3は複線経路・等至性アプローチ(TEA)による研究である。複線経路・等時性アプローチは時間を捨象せずに人生の理解を可能にするアプローチであり、構造ではなく過程を理解しようとする(安田他

2015)。内山(2018)は台湾における成人日本語学習者について複線経路・等至性アプローチ(TEA)による分析を行い、業務としての必要性、共に学んだクラスメートの存在、仕事の忙しさ、企業からの学習支援など、様々な要因が教室への参加継続あるいは断念という行動へとつながることを示した。また教室の環境要因が最も重視され、学習に対する価値観の変容を促すことが明らかとなった。このような研究は、変化する学習環境や社会的な要因によって学習動機が動的に形作られていくことを示している。また、中山(2019)は日本語接触が少ない地域であるシリアの学習者について調査を行い、紛争開始後に日本人と直接かかわることがなくなったものの、日本人とのSNS上での交流や、他の学習者との交流を続けることなどを通じて日本語学習を継続するに至るケースを明らかにした。

表4は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)による研究である。M-GTAはグラウンデッド・セオリー・アプローチ(オリジナル版GTA)から基本特性を継承し、主に限定された領域内で有力な説明力を持つ領域密着理論の生成を目指す(サトウ他 2019)。中井(2009, 2018)は、日本語学校で学ぶ中国人学習者が、再履修という経験を通じて学習動機が変化するプロセスを明らかにしている。再履修が決定する前には孤独感や学習の場の移行によって学習動機が減退し、再履修となった後には、クラスメートとの関係や教師とのインタラクションによって学習動機が変化することを示した。

表5はKJ法、表6はSCATによる分析である。KJ法は質的データに見出しをつけてグループ化し、グループの関係性を構築していくこと、SCATは小規模データへの活用、コーディングのしやすさにその特徴を持つ(サトウ他 2019)。表5の守谷(2004)は中国人研修生を対象に、帰属理論を背景として学習者自身が学習成果にかかわる要因をどのように認識しているかを明らかにした。また成功・失敗の共通要因としては「研修環境」「他者の存在/不在」「授業」であった。

表 4 M-GTA による分析

論文	調査協力者、人数	研究方法 データ、分析方法	主な調査内容
中井 (2009)	国内の日本語学校の中国人就学生(再履修者)14名、担当教師11名	半構造化インタビュー 分析:M-GTA	学習動機の変化とその要因
瀬尾 (2011)	香港で学ぶ日本語生涯学習者11名	インタビュー 分析:M-GTA	動機づけの変化の要因
竹口 (2013)	ロシアで学ぶ大学生11名	半構造化・回想的インタビュー 分析:M-GTA	学習動機の形成と変化
小林 (2014)	日本で進学・修学予定の中国人大学生・大学院生11名	半構造化インタビュー 分析:M-GTA	【理想自己】 動機づけ形成のプロセスと影響要因
許 (2015)	中国の大学で学ぶ大学生(日本語主専攻)1名	半構造化インタビュー 分析:SCQRMに基づくM-GTA	学習動機減退の要因
王(2017)	中国の大学で学ぶ大学生(日本語専攻)15名	(調査の一部) 面接法、質問紙調査法、観察法、コミュニティグループの観察、学習日記 分析:M-GTA	学習動機と学習行動の変化
根本 (2016)	カタール大学日本語クラブの学生11名、語学センター講座修了生10名	半構造化インタビュー 分析:M-GTA	ポップカルチャーが学習動機に果たす役割
中井 (2018)	国内の日本語学校の中国人再履修者14名、ケーススタディ3名、担当教師11名	半構造化インタビュー、ケース・スタディ(参与観察およびインタビュー) 分析:M-GTA	再履修による学習動機および学習への影響
中川 (2018)	非漢字圏の多国籍の学習者15名	半構造化インタビュー、 分析:M-GTA	滞日経験が漢字学習動機に及ぼす影響
小林・福田 (2021)	国内大学の交換・派遣留学生(中国・台湾・香港・韓国)9名	半構造化インタビュー 分析:M-GTA	Project-based learningにおける動機づけの変化
徐(2021)	中国の大学生(日本語主専攻)16名	事前・事後インタビュー 分析:M-GTA	ARCSモデル・遠隔交流活動を取り入れた実践による学習意欲の変化
梅本 (2022)	インドネシアで学ぶ大学生9名	半構造化インタビュー 分析:M-GTA	なぜ日本語学習にSNSを利用するか
滝井 (2022)	来日直後のタイ人留学生14名	(研究課題の一部) 質問紙に基づくインタビュー 分析:M-GTA	学びの経験とピリーフの関連、学習意欲減退の要因、ピリーフ変容の要因

表 5 KJ法による分析

論文	調査協力者、人数	研究方法 データ、分析方法	主な調査内容
守谷 (2004)	国内の中国人研修生22名	半構造化インタビュー 分析:KJ法	【帰属理論】・ 学習成果にかかわる要因の認識
守谷 (2005)	中国人研修生41名	構造化インタビュー 分析:KJ法	学習動機と目標
麻生・竹口・太田 (2011)	工学系大学院生10名	半構造化インタビュー 分析:KJ法	学習動機
佐藤 (2016)	メキシコの大学生(日本語履修者)61名	自由記述質問用紙 分析:KJ法	日本語学習に対する興味・関心
王 (2019)	中国の大学生(日本語専攻)21名	(研究課題の一部) 半構造化インタビュー 分析:KJ法	学習動機の減退要因と内容重視の日本語授業の実践

表 6 SCAT による分析

論文	調査協力者、人数	研究方法 データ、分析方法	主な調査内容
富吉 (2014)	タイの大学生(日本語主専攻)66名	自由記述式の質問紙調査 分析:SCAT	学習意欲に影響する要因
野畑 (2021)	日本の大学で学ぶ交換留学生5名(中国・韓国)	半構造化インタビュー、質問紙 分析:SCAT	学習動機の変化と日本語コミュニケーション意欲の変化

質的手法による研究の全体的な傾向として、半構造化インタビューによる調査が多い(河先 2006; 朴 2007; 吉川 2012; 伊藤 2022)。その他に、田村(2009)による episodic interviewing や岩本(2010)の言語学習ヒストリー(LLH)によるデータ収集の方法が見られる。しかし王(2016)が指摘するように、インタビュー以外のより多様な分析データを扱った質的研究は少ないと言えるだろう。

研究方法としては主に M-GTA、TEA、ライフストーリー法が用いられているが、特に M-GTA による研究が多い。その他の分析として、コーディングによる分析 (Djafri 2016; 石橋 2019)や、PAC 分析が見られる(新井 2022)。また第二言語学習動機研究と同様に、理論として L2 MSS がよく用いられているのも特徴である(小林 2014; Buasaengtham・義永 2015; Djafri 2016; 井上・山方 2017; 野畑 2021; 伊藤 2022)。Djafri (2016)はインドネシアの高等教育機関で学ぶ学習者において、学習の段階に応じて L2 義務自

己から L2 理想自己への変化が見られ、日本語能力試験合格という目標においては L2 義務自己と L2 理想自己が交渉しあうことを示した。また他者やコミュニティ、社会との関係を通じて理想自己を構築することが重要であると指摘している。同じく L2 MSS について調査を行った伊藤(2022)の調査からは、生き生きとした L2 理想自己についての語りがなくても、学習の成功体験については語りが見られ、また L2 義務自己についてはほとんど語られなかったことが報告されている。つまり L2 MSS の研究においては L2 理想自己について強調されることが多いが、どの側面が重要かについては学習者の周囲の環境や背景にもよると考えられる。またどの程度明確な L2 理想自己を持つかは、学習者の年齢や学習環境として国内で学ぶのか海外で学ぶのかによっても変わるはずである。また、学習動機と同様に、L2 理想自己も変容していく可能性がある。また L2 義務自己も学習者の年齢やステータスによって、何が他律的となるのかが異なる。このような点において、量的手法と質的手法を組み合わせることにより、より複雑な様相を捉えることができるだろう。

また学習者と並行して学習者以外の他者からデータを得ることによって、より詳細な分析が可能となる。阿部(2015)はインタビュー調査によって、ある中国人学習者の学習態度や学習行動を通して、教師は学習意欲が低いと判断していたのに対して、学習者はそうではないと考えており、学習者と教師の認識が異なっていたことを明らかにした。例えば学習者は意図的に不適切な表現を使用し、その誤りの修正を受けることで学習が進んだと捉えている。このように、質的調査によって教室内で目にする学習者の言語学習や言語使用についての認識は一樣ではなく、多様な側面を持つことを知ることができ、それは学習者の L2 アイデンティティ(Benson et al. 2012)への着目につながるであろう。

本節では、日本語学習動機研究における質的研究を取り上げ、内容を分類しその特徴について述べた。

5. 考察 —課題と展望—

本稿では日本語学習動機研究の動向について記述した論文を概観し、特に課題としてあげられていた

質的研究を取り上げ、その概要について述べた。最後に、日本語学習動機研究の今後の課題について述べる。第二言語学習動機研究の近年の傾向においては、複雑系理論などより新しい理論や研究手法への進展が見られる。日本語学習動機研究は 2000 年以降その数が増えているものの、理論的枠組みとしては従来のままあまり変化がなく、より様々な理論を取り入れた研究の充実が望まれる。質的研究は少しずつ数が増えておりその方法論も多様化しているが、量的手法と組み合わせた発展的な研究はまだ少ない。現在増えてきている L2 MSS による研究においても、グローバル言語ではない日本語を学ぶ意味や、様々な立場の学習者を対象とした長期的な研究を行うことで、学習経験の変化、L2 理想自己、L2 義務自己の影響関係をよりダイナミックに捉えられる可能性があるだろう。

質的研究の成果として、学習者を取り巻く学習環境や生活環境、周囲の他者を相互的な影響要因として捉え、学習動機の形成のプロセス、あるいは減退に向かうプロセスを明らかにしてきたことがあげられるだろう。量的調査とは異なり、質的研究においては少数の学習者を取り上げることで、孤立環境における学習者や、機関に所属せず独習する学習者の事例にも焦点を当てることが可能となる。また理論的背景として L2 MSS を用いることで、学習動機が教師や機関によって決められた言語学習の成功との関連ではなく、学習者自身の L2 使用者としての理想自己と関連づけて捉えられるようになった点も重要である。

一方で、2.2 に記述したソーシャル・ターンの影響について、八木(2021)は日本語教育研究分野に影響は見られるものの、全体にターンと呼ばれるようなパラダイムシフトが起こったとは言えないと指摘する。その理由として日本語教育に携わっている教師の多くが教室という環境で実践を行っているため、社会的に可視化されていない教室の外の定住者や労働者などと接点が少なく、その現状が明らかにされていないことを挙げている(八木 2021, p.134)。その点については日本語学習動機研究も同様であるだろう。過去の日本語学習動機研究の動向論文においては、質的研究の不足および

大学生以外や複言語を持つ学習者など、より多様な学習者を対象とした研究の不足が課題として指摘されてきた。大学の留学生以外を対象とした調査も増えてきているが、まだ十分とは言えない。専門学校生、技能実習生、労働者、年少者、定住者といった様々な立場の学習者を対象とした日本語学習動機研究の展開が、今後の課題であると言える。また技能実習生などの就労者においては、言語を使用する環境かどうか学習動機に大きく影響することから、環境そのものについての調査も必要となるだろう。学習者は人としてそれぞれ異なるヒストリーを持つため、同じ目標を持って教室の学習に参加しているのではない(Lantolf & Pavlenko 2001)。言語学習がどの程度重要であるのかは言語使用者としての学習者によって異なる。学習動機が高く、言語学習が良い方向に向かうかどうか、社会的に構成され、また制約を受けているのである(Ushioda 2008)。そのため、学習動機に関しても教室の中の学習だけで捉えるのではなく、学習の場をより広く捉え、教室外の日本語使用者として、周囲と相互的にどのような影響を受けながら日本語学習を捉えているのかという視点で論じる必要があるだろう。Atkinson(2011)は第二言語習得研究の主流である認知主義のオルタナティブなアプローチを紹介しているが、その一つにアイデンティティ・アプローチ(Norton & McKinney 2011)がある。Norton(2000, 2013)は学習動機が学習者の特性のひとつとしてみなされ、十分に学習者と目標言語話者の間の不平等な力関係(unequal relations of power)に着目してこなかったことを批判し、学習者が埋め込まれた社会の中でどのように第二言語話者としてのアイデンティティを獲得していくのかという点から捉えるアイデンティティ・アプローチを提唱した。Nortonは第二言語の学習を投資(investment)として捉えているが、その概念は日本語学習動機研究においても少しずつ見られるようになった(三代 2013; 内山 2018)。このように、学習環境をより広く捉え、教室外の日本語使用者としてのアイデンティティを捉えていくことや、権力構造や周縁性といった文脈のなかでの日本語学習動機を明らかにしていくことは、今後の質的研究の役割であると言える。

本研究の限界として、3.2 および 3.3 に示した日本

語学習動機研究の動向は CiNii Research での検索に基づくため、国内で発行された論文のみを含み、また入手し内容を確認できた論文のみを対象とし、それ以外の文献は含まれていないことを述べておく。また質的手法の研究を中心に展望を述べ、量的手法の研究については検討しなかった。それらを含めることでより詳細な研究動向が把握できると思われる。

注

1. 社会文化的アプローチとは、ヴィゴツキーの概念を汲む様々な理論的枠組みであり社会文化理論、活動理論、言語社会化、状況的学習論、アイデンティティ・アプローチなどを含む包括的な語である(嶋 2015, p.126; 根本 2012, p.22)。
2. L2 はある言語が母語として話されている環境で習得される母語以外の言語を指すが、第二言語習得研究領域においては母語以外のいかなる言語の習得研究を含む(Larsen-Freeman & Long 1991)。厳密には学習する言語が母語として使用されている環境で学ぶ第二言語習得と、学習する言語が使用されていない環境で学ぶ外国語習得とは異なるが、本稿では外国語学習動機研究を第二言語学習動機研究に含めて扱う。
3. これらの時期は厳密に分かれるのではなく、重なりもある(Dörnyei & Ushioda 2011, p.74)。
4. 統合性とは、L2 コミュニティに近づくための言語への興味であり、他文化を受け入れ尊敬する気持ちや帰属意識などを含む(Gardner 2001, p.5)。
5. Boo et al. (2015) では、2005/6 年から 2013/14 にかけて、質的研究は 2 から 21 に、混合法は 4 から 23 に増えている。
6. 博士論文をもとにした図書も含まれている。
7. 学習動機の理論は、複数の理論が言及されているケースも複数あったが、本調査ではより中心的に言及されている理論のみを表に含めた。
8. 第二言語学習動機研究における WTC (Willingness to Communicate)は、ある状況で第二言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思を指す(八島 2019, p.117)。
9. Shoaib & Dörnyei (2004) はより長く続く言語学習についてインタビュー調査した結果から、動機

構成概念を構成する7つの局面(情意的/統一的、道具的、自己関連、目標志向、教育文脈、重要な他者、目標言語のホスト国環境)を示した。

10. 二要因モデルは市川(2001)の示した、学習の功利性および学習内容の重要性の二次元によって表した学習動機のモデルである。
11. 表2～表6に記載する「主な調査内容」において、「学習動機」「動機づけ」「学習意欲」といった用語は元の論文から用語を変更せずそのまま使用した。

引用文献

- 阿部啓子(2015).「学習者と教師における「学習意欲」の認識の乖離」『日本語教育方法研究会誌』22(2), 8-9.
- 麻生迪子, 竹口智之, 太田和秀(2011).「工学系大学院留学生を対象とした日本語学習動機調査」『工学教育研究講演会講演論文集』650-651.
- 新井克之(2022).「海外における義務教育での英語学習と自発的な日本語学習との学習動機の差異:メキシコの学習者にPAC分析を用いて」『朝日大学留学生別科紀要』19, 45-56.
- 池田朋子(2017).「日本語独習者の学習動機とアイデンティティ形成—ライフストーリー調査をもとに—」『Journal CAJLE』18, 21-42.
- 石橋美香(2019).「孤立環境における日本語学習者の動機づけ—ベラルーシ人学習者の事例から—」.『言語教育研究』9, 13-23.
- 市川伸一(2001).『学ぶ意欲の心理学』PHP新書.
- 伊藤祐(2022).「在日ベトナム人大学院生の日本語学習の動機づけ—L2 Self Motivational System論からのアプローチ—」『放送大学文化科学研究』1, 92-99.
- 稲田栄一(2019).「日本語を主専攻とした中国人学習者の学習意欲の変化要因:TEMによる日本語能力試験N1レベル取得までの事例分析」『Studies in language science working papers』9, 29-44.
- 井上正子, 山方純子(2017).「帰国した留学生の日本語学習動機—ブラジル人留学生を事例として」『日本語教育方法研究会誌』24(1), 20-21.
- 岩本尚希(2010).「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察:言語学習ヒストリーから」『桜美林言語教育論叢』6, 29-43.
- 上渕寿(2004).『動機づけ研究の最前線』北大路書房.
- 内山喜代成(2018).「台湾における成人日本語学習者の学習継続プロセス—教室への参加及び参加継続の促進・阻害要因の分析—」『日本語教育』171, 31-46.
- 梅本将司(2022).「日本語学習にSNSを活用するインドネシア人大学生の動機づけプロセス」『地球社会統合科学』29(1), 1-13.
- 王俊(2017).「学習動機と学習行動の変化—中国の大学の日本語学習者を中心に—」東北大学大学院国際文化研究科国際文化交流論専攻 博士論文.
- 王婷婷(2019).「中国の大学における日本語専攻学習者の動機づけの研究—内容重視の言語教育としての持続可能性日本語教育に基づく翻訳授業を通して—」城西国際大学大学院人文科学研究科比較文化専攻 博士論文.
- 大西由美(2014).「日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究:日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院国際広報メディア専攻 博士論文.
- 岡葉子(2017).「日本語教育学における「学習動機」の概念について—motivationの訳語をめぐる問題—」『留学生日本語教育センター論集』43, 19-32.
- 岡葉子(2018).「日本語学校生の学習動機および自己形成の時間的変遷:「期待価値理論」を援用して」東京外国語大学大学院総合国際学研究科 博士論文.
- 大日方春菜(2020).「高校の第一外国語としての日本語選択動機:中国内モンゴル自治区にある普通科高校を例に」『一橋大学国際教育交流センター紀要』2, 43-54.
- 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.
- 許晴(2015).「日本語の学習を諦めた学習者の動機減退要因のプロセス:中国における日本語を専攻とする学習者の一事例」『日本語教育方法研究会誌』22(1), 30-31.
- クカーツ, U. (2002). 佐藤郁哉(訳) (2018).『質的テキスト分析法:基本 原理・分析方法・ソフトウェア

- ア』新曜社.
- 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の動機づけについて」『日本語教育』110, 130-139.
- 河先俊子(2006)。「中国・韓国からの私費留学生の日本語学習動機についての研究—インタビュー調査による—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』29, 98-92.
- 倉八順子(1992)。「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連—」『日本語教育』77, 129-141.
- 小林明子(2008)。「中国人留学生の日本語コミュニケーション意欲に関する研究」『留学生教育』13, 41-49.
- 小林明子(2014)。「中国人留学生の日本語学習に対する動機づけの形成過程—日本における将来像との関連から—」『異文化間教育』(40), 97-111.
- 小林明子(2022)。「第6章 動機づけ」福田倫子, 小林明子, 奥野由紀子編著『第二言語学習の心理』(pp.113-137), くろしお出版.
- 小林明子, 福田倫子(2021)。「Project-based learning を通じた動機づけ変化の質的検討—中上級日本語学習者の地域における実践から—」『言語と文化』33, 23-44.
- 小山多三代(2021)。「複線径路等至性モデリング(TEM)による日本語学習意欲の長期変容プロセスの分析—日本国内企業におけるバングラデシュ IT 人材を事例として—」『日本語・日本学研究』11, 1-22.
- 佐藤梓(2016)。「メキシコ人日本語学習者の興味の種類を試み—学習歴の違いによる興味の内容の異なりに注目して—」『日本語教育方法研究会誌』23 (1), 34-35.
- サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真美編(2019)『質的研究法マッピング 特徴をつかみ、活用するために』新曜社.
- 嶋ちはる(2015)。「社会」のなかに学習と学習者をとらえる」神吉宇一(編)『日本語教育学のデザイン: その地と図を描く』凡人社, 123-144.
- 徐曉娟(2021)。「遠隔交流活動を取り入れた BL 日本語授業による学習者の学習意欲の変化: 中国のある大学における実践から」『東亜大学紀要』31, 1-20.
- 鈴木綾乃, 伊藤奈津美, 岩下智彦(2017)。「日本語教育における動機づけ研究—学会誌『日本語教育』の分析から—」『外国語教育研究』20, 38-56.
- 瀬尾匡輝(2011)。「香港の上級の日本語生涯学習者の動機づけ—学習者の日本語ヒストリーから動機づけを探る」『アジア日本研究』1, 11-25.
- 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:—日本語教育における文献調査より—」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 95-102.
- 滝井未来(2016)。「学習者の語りを通じて見る学習意欲とビリーフ変容: タイ人学習者を取り巻く社会との関わりから」『日本語プロフィシエンシー研究』(4), 21-40.
- 滝井未来(2022)。「留学生のこたばの学びとビリーフ変容: タイ人留学生の学習意欲に関する質的研究」ココ出版.
- 竹口智之(2013)。「サハリン州(ユジノサハリンスク市)における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究』4, 249-265.
- Djafri Fatmawati (2016)。「高等教育機関における日本語学習の動機づけの変化に関する一考察—インドネシア人日本語学習者の語りから—」『Transcommunication』3 (2), 211-231.
- 田村知佳(2009)。「ドイツにおける日本語学習動機に関する一考察: 3人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとに」『大阪大学言語文化学』18, 157-168.
- 富吉優花(2014)。「日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因に関する質的調査—タイ中部P大学日本語専攻者を取り巻く文脈において—」『桜美林言語教育論叢』10, 39-54.
- 中井好男(2009)。「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』21, 151-181.
- 中井好男(2018)。「中国人日本語学習者の学習動機はどのように形成されるのか M-GTA による学習動機形成プロセスの構築を通して見る日本語学校での再履修という経験」ココ出版.

- 中川愛理(2018).「日本での滞在経験が漢字学習動機に変容をもたらすか」『日本語教育方法研究会誌』24(2), 30-31.
- 中田賀之(2016).「外国語学習における動機づけを捉え直す—複雑性の思考—」『KATE Journal』30, 1-14.
- 中山裕子(2019).「紛争前後におけるシリア人日本語学習者の動機づけ変容—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』1, 41-54.
- 鍋島有希(2023).「技能実習生の日本語学習動機づけの研究動向と展望」『桜美林大学研究紀要 人文学研究』3, 271-280.
- 成田高宏(1998).「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』8, 1-11.
- 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.
- 根本愛子(2016).『日本語学習動機とポップカルチャー』ハーベスト社.
- 根本浩行(2012).「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢』16, 19-38.
- 野畑理佳(2021).「留学中の日本語学習動機とコミュニケーション意欲の観察—交換留学生のL2理想自己、L2義務自己をもとに—」『武庫川女子大学紀要』69, 11-19.
- 朴世稀(2007).「日本語学習者の社会文化的要因と動機付けについて—韓国人学習者とのインタビュー内容を中心に—」『間谷論集』1, 49-71.
- Buasaengtham Arnon, 義永美央子(2015).「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—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集』19, 13-34.
- 文野峯子(1999).「学習過程における動機づけの縦断的研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの—」『人間と環境：人間環境学研究所研究報告』(3), 35-45.
- 三代純平(2013).「「自分探し」のジレンマ—韓国人専門学校生のライフストーリーから見る「動機」『私はどのような教育実践をめざすのか』細川英雄・鄭京姫編. (pp.143-163), 春風社.
- 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増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』315-329.
- 守谷智美(2004).「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120, 73-82.
- 守谷智美(2005).「研修生の日本語学習動機とその生起要因—ある中国人研修生グループの事例から—」『日本語教育』125, 106-115.
- 八木真奈美(2021).「日本語教育におけるパラダイムシフトと学習者」青木直子・バーデルスキー マシュー編『日本語教育の新しい地図 専門知識を書き換える』(pp.131-137), ひつじ書房.
- 八島智子(2019).『外国語学習とコミュニケーションの心理』関西大学出版部.
- 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ(2015).『TEA理論編 複線経路等時性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.
- 山本晃彦(2015).「日本語教育における動機づけ研究の動向—海外の動機づけ研究の概観—」『拓殖大学大学院言語教育研究』15, 55-70.
- 吉川景子(2012).「学習環境が学習意欲に与える影響—短期留学生へのインタビュー調査から—」『日本語教育論集』21, 81-88.
- 羅曉勤(2005).「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習者を対象に—」『外国語教育研究』(8), 38-54.
- ラマダン ヘバ マフラン(2021).「シリアの日本語学習者の日本語学習へのモチベーションにおける転機：「教師の役割」「責任」「自分に頼る」に注目して」『日本語・日本文化研究』31, 176-190.
- ラマダン ヘバ マフラン(2022).「複線径路等至性モデルを用いたシリア人日本語学習者の役割の分析」『日本語教育方法研究会誌』29(1), 48-49.

- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997–2006. *The Modern Language Journal*, 93(1), 79–90.
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P., & Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 173-193.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern language Journal*, 78, 237-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (米山朝二, 関昭典訳(2005). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.9-42). Bristol: Multilingual matters.
- Dörnyei, Z. (2016). *Motivational Currents in Language Learning*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, London: Thames Valley University, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education.
- Eccles J.S., & Wigfield A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.1-19). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 773-

- 787.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity approach to second language development / acquisition. In Atkinson, D (eds.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48-72). Abingdon: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. (牧野高吉, 萬谷隆一, 大場浩正訳 (1995). 『第2 言語習得への招待』 鷹書房弓プレス)
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In Michael Breen (eds.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp.141-157). London: Longman.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation*. 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An Identity Approach to Second Language Acquisition. In Dwight Atkinson (eds.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.73-94). Abingdon: Routledge.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci, & R. M. Ryan (eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183-204). Rochester, NY; University of Rochester Press.
- Shoaib, A., & Dörnyei, Z. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In Benson, P., & Nunan, D. (eds.) *Learner's Stories* (pp.22-41). New York: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and Good Language Learners. In C. Griffiths (eds.), *Lessons from Good Language Learners* (pp.19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual matters: 215-228.
- Ushioda, E. (2020). Researching L2 motivation: Re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the 'wine and conversation' approach. In A. H. Al-Hoorie, & P. D. MacIntyre (eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (pp. 194-211). Bristol: Multilingual Matters.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage. (林保, 宮本美沙子監訳 (1989). 『ヒューマン・モチベーション: 動機づけの心理学』 金子書房)
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

(Received: August 20, 2024)

(Issued in internet Edition: September 2, 2024)