

2012 年度

第二言語習得における学習者要因と  
学習継続意識の関連性について

指 導 教 授	備 前 徹
研 究 科	文学研究科
専 攻	日本語日本文学

氏 名	高 朝 順
-----	-------

# 目 次

はじめに	1
第 1 章 先行研究及び研究の目的	2
1. 1 先行研究	2
1. 2 研究の目的	7
第 2 章 調査項目の作成及び調査	9
2. 1 学習継続意識の項目	9
2. 2 達成動機の項目	9
2. 3 目標言語開始動機の項目	10
2. 4 言語不安の項目	11
2. 5 文化に対する態度の項目	12
2. 6 性格の項目	12
2. 7 調査の実施	13
第 3 章 学習者要因の因子分析	13
3. 1 達成動機の因子分析	14
3. 1. 1 D 大学の達成動機	14
3. 1. 2 H 大学の達成動機	15
3. 1. 3 M 大学の達成動機	17
3. 1. 4 S 大学の達成動機	17
3. 2 目標言語開始動機の因子分析	20
3. 2. 1 D 大学の目標言語開始動機	20
3. 2. 2 H 大学の目標言語開始動機	21
3. 2. 3 M 大学の目標言語開始動機	22
3. 2. 4 S 大学の目標言語開始動機	24
3. 3 言語不安の因子分析	26
3. 3. 1 D 大学の言語不安	26
3. 3. 2 H 大学の言語不安	28
3. 3. 3 M 大学の言語不安	30
3. 3. 4 S 大学の言語不安	32
3. 4 文化に対する態度の因子分析	34
3. 4. 1 D 大学の文化に対する態度	34
3. 4. 2 H 大学の文化に対する態度	35



3. 4. 3 M 大学の文化に対する態度	36
3. 4. 4 S 大学の文化に対する態度	37
第 4 章 学習者要因と学習継続意識の関係	38
4. 1 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識	42
4. 1. 1 D 大学における相関	42
4. 1. 2 H 大学における相関	45
4. 1. 3 M 大学における相関	47
4. 1. 4 S 大学における相関	49
4. 2 言語不安と学習継続意識	52
4. 2. 1 D 大学における相関	52
4. 2. 2 H 大学における相関	53
4. 2. 3 M 大学における相関	54
4. 2. 4 S 大学における相関	55
4. 3 性格と学習継続意識	56
4. 3. 1 D 大学における相関	57
4. 3. 2 H 大学における相関	58
4. 3. 3 M 大学における相関	58
4. 3. 4 S 大学における相関	58
第 5 章 条件による比較	60
5. 1 試験経験の有無による比較	60
5. 1. 1 D 大学のグループ	61
5. 1. 2 H 大学のグループ	68
5. 1. 3 M 大学のグループ	73
5. 1. 4 まとめ	79
5. 2 クラスレベルによる比較	82
5. 2. 1 D 大学のグループ	83
5. 2. 2 M 大学のグループ	88
5. 2. 3 S 大学のグループ	93
5. 2. 4 まとめ	99
5. 3 社会文化的環境及び専攻の可否による比較	102
5. 3. 1 同社会文化的環境での専攻：専攻	103
5. 3. 2 同社会文化的環境での専攻：非専攻	106
5. 3. 3 異なる社会文化的環境での専攻：専攻	109

第 6 章 考察	116
6. 1 D 大学の考察とモデル提示	116
6. 1. 1 D 大学の考察	116
6. 1. 2 D 大学のモデル提示	120
6. 2 H 大学の考察とモデル提示	130
6. 2. 1 H 大学の考察	130
6. 2. 2 H 大学のモデル提示	133
6. 3 M 大学の考察とモデル提示	136
6. 3. 1 M 大学の考察	136
6. 3. 2 M 大学のモデル提示	141
6. 4 S 大学の考察とモデル提示	148
6. 4. 1 S 大学の考察	148
6. 4. 2 S 大学のモデル提示	150
第 7 章 まとめと今後の課題	154
〈参考文献〉	160

はじめに

これまでの第二言語習得研究では一つの学習者要因と学習成果をみる研究が多かった。なかでも、動機、不安、適性、態度などの関係をみる研究が多かったと言える。しかし、一つの学習者要因と学習成果をみることで、学習者を理解することは難しいと思われる。また、複数の学習者要因との関係をみるとしても、学習者要因の因果関係、学習者の学習成果だけ見るのが中心だったと言える。しかし、学習者が学習を持続しないと学習成果は見られない。動機に持続と目的が含まれているとしても、学習環境、他の学習者要因によって変わる可能もあると思われる。

一方、学習者要因は学習者の社会文化的環境、学習言語がその社会においてどのように評価されているかによって異なると予想される。また、従来の研究における学習環境と現在の学習環境は異なると言える。従来の研究では、学習者が学習言語文化への情報を得る機会が少なく、情報が得られるのはテレビやラジオ、新聞、または教師に限定されていたと言える。しかし、現在は、学習者の興味があることはネット上で簡単に得られる。すなわち、情報を早く、多量に得られるようになったと言える。こういった学習言語に接する機会の変化は、学習者要因にも変化を及ぼす可能性があることを意味し、また多様化を意味すると思われる。また、これまでの研究理論をそのまま用いるのは、多様化する学習者には適用できない可能性があることも考えられるだろう。

したがって、本研究は社会文化的環境、学習環境、学習言語の社会的評価の影響という多角的な視点から、それぞれの学習者要因を検討する。また、学習継続意識と学習者要因の関係性を調べることで、学習過程がわかり、学習者への理解を深めることにつながると言えよう。

## 第 1 章 先行研究及び研究の目的

### 1. 1 先行研究

第二言語の習得には外部だけではなく、学習する側である学習者内部の要因も関わりあっている。第一言語である母語の習得とは異なって、第二言語の習得は様々なことから影響を受けていると言える。それは、こういった社会環境でいるのか、学習環境はどのようなのか、また、学習者自身の動機、性格、態度、適性はどのようなのかということになる。林(2006)のモデル<sup>1</sup>を参考にすると、言語習得に関わる要因は下記のように三つに分けられるという。

一つ、社会文化的要因－多言語・多文化との接触、多言語・多文化社会に対する態度、言語政策、バイリンガル・マルチリンガリズムへの期待など

二つ、学習環境要因－フォーマル

(教師特性、教授法、教師経験、教材など)

－インフォーマル

(目標言語との接触、目標言語話者との接触)

三つ、学習者要因－年齢、適性、動機、態度、性格、情緒、母語、教育経験など

この中の学習者と学習環境は社会文化的要因から影響を受けており、学習者要因と学習環境要因は相互作用をして、それが習得過程に影響を与える。その結果、言語的所産と情意的所産に産出されるという。どの要因も言語習得には欠かせないものであろう。しかし、この三つの要因を

力関係で言うとしたら、一番力があるのは学習者要因ではないかと思われる。なぜなら、学習に至るまでを行動化させるのは学習者の動機で、これがないと行動は起きないからである。また、学習の持続に関しても学習者の学習意欲がないとできないことは容易に予想されることである。

例えば、韓国で日本語を学習する学習者は多い。学習者によって動機は異なるが、韓国語と日本語は類似しているところが多いため、学習を始める人もいる。しかし、学習者は多いが、継続する学習者は少ない。日本語のレベルだと、初・中級レベルは多いが、上級レベルは少ない。その理由として考えられるのは、動機が弱いことである。韓国語と語順が同じなので、英語よりは学習しやすいから、日本語の学習は簡単だというステレオタイプの動機による学習者ほど長く続かない傾向があると思われる。

知り合いの日本語学習者で、長く続かない学習者をみると、日本語が他の言語より学習しやすいと思って始めたという学習者のほうが多かった。日本の文化が好き、J-POPが好きという学習者はその文化に接したい目的があるので、学習が難しくなっても続けようとするが、上記のような弱い動機の学習者は難しくなると辞める傾向が多いと思われる。学習を継続させるのは、動機という要因が大きな作用をしていることがわかる。

ところで、学習者要因の中でも一つの要因が影響を与えているのかというとそうではなく、学習者要因の中からも複数の要因が関わりあっているとと言える。動機だけではなく、不安、適性などが学習者の中で統合されており、それが表出され、行動に表れることは容易に考えられることである。だが、林(2005a)では、言語学習に影響を与える諸要因の研究は、従来、個人差の研究として行われてきたが、全体の枠組をもって行わ

れるというよりも、年齢、適性、動機、性格といった個々の要因と言語学習の成果との関係を、統計的な手法を用いて、量的に捉えようとする研究が主であったと述べている。

学習者要因は変わる要因もあれば、変わらない要因もある。変わるものとしては、動機、不安、態度などの要因があり、変わらないものとしては、年齢、性別、母語などがある。変わる要因についてサミミー小宮(2003)は、語学学習に対する不安、学習意欲、学習の際に失敗や間違いを恐れず物事を積極的に行おうという態度、いわゆるリスク・テイキングは、教師が学習者の学習を成功に導くために取り扱えるものであると述べている。教師がコントロールできるということは、教師が学習者要因を正確に把握しておくことで、学習過程の維持が可能になるということである。個人差を対象に行われてきた研究で、動機、不安、適性などとりあげられることが多かったのは、教師がコントロールできることでもあり、学習者が外部に影響されやすいという点もあるだろう。

以下では、日本語教育の中で、学習者要因を扱った研究を概観する。倉八(1992)は、外国語学習者の動機の種類が学習者の文化的背景によって異なるという仮説をたて、学習者の文化的背景と動機の種類および動機の強さの関係を検討した。対象は日本に来日している学習者で、結果として、欧米系は統合的動機が強く、アジア系は道具的動機が強いという傾向があることを示した。また、学習段階によって動機が変わるものではないことが示唆されたと述べている。

ところが、ドルニエイ(2005)では、L2 教室における学習動機づけのプロセス・モデルについて述べており、そのモデルは動機づけを動的なものと捉え、第二言語習得のような長い期間にわたって学習活動を話題にするときには、動機づけを数か月、数年にわたって不変の安定した学習

特性として考えることはできないという。学習言語の文化に対する興味が最初の動機となって、学習を始めたが、上達するに従って、学習言語を実用的に使いたくなるというようなことだと言える。こういった倉八(1992)の結果とドルニエイ(2005)の学習動機づけのプロセス・モデルについては、第二外国語環境ではどのような結果が見られるのか検討を行うことにする。

日本語学習動機と成績との関係を、タイ人大学生を対象に行った成田(1998)では、統合的志向の強い学習者の方が、他の志向の強い学習者より成績が高いという結果が出たと述べている。方策として、他の志向の強い学習者に統合的志向を持ってもらうため、日本人とコミュニケーションする機会、日本文化に触れる機会を与えることを提案している。

環境による韓国人学習者の動機を比較した研究がある。李(2003)では、日本語を第二言語(JSL)として学習している学習者と第二外国語(JFL)で学習している学習者を対象に、動機づけと動機づけを高める要因(学習への取り組み方、自己の能力評定)との関係、経験要因について比較した。その結果、動機については韓国で学習している学習者の方が高く、その理由としては、目標言語社会との直接経験を増やしたいという欠乏感が日本で学習している学習者より高いことが要因ではないかと推測している。しかし、韓国で学習している学習者は、動機は高いものの、持続性がなく、動機を維持させるためには、自分の能力を正確に把握させることが必要であると述べている。

動機の研究について概観したが、動機を文化的な側面で捉えたもの、学習環境による学習者の動機と他の要因との関係を検討したものがあった。また、個々の要因の研究もあるが、動機と自己決定理論、自己効力感など心理学の理論と一緒に検討した研究もあることがわかった。



ところが、学習者に関わる複数の要因がお互いどのように作用し、学習過程に影響を与えているかについての研究は少ないと思われる。また、学習者の熟達度が重要ではあるが、学習者が学習を継続しないと熟達にたどり着くことはできない。結果より、その過程をみることによって、学習者が何に影響されており、こういった方向に行くのかがわかると思われる。すなわち、学習者の学習に重点を置く必要があると言える。

今まで、学習継続についてあまり取り上げられてこなかったのは、動機という用語に含まれている意味からではないかと考えられる。人間の行動には二つの基本的な特徴、すなわち、「方向」と「大きさ(強さ)」があり、動機は当然、この両方に関係する。動機は「特定の行動の選択」「行動に費やされる努力と、行動の持続」に関与しており、なぜ人が何かをやろうと決定するのか(why)、どのくらい熱心に取り組むのか(how hard)、そして、どのくらいの期間その活動に意欲的に取り組むことができるか(how long)を明らかにする(ドルニエイ(2005))。動機を調査することで、学習者の努力と学習の持続が予測されるということである。

これに関わるものとして、小西(1994a)では、学習者に内在する要因は必然的に重なりあったり、お互い影響を与えあったりするものであるため、ある単一の要因のみを取り出して研究対象にすると、結果として片寄った姿を引き出してしまう可能性が高くなると述べている。また、林(2006)は、第二言語学習者の学習/習得の個別性<sup>2</sup>への理解を深めるためには、(1)どのような要因が関わっているのか、あるいはかかわる可能性があるのか、(2)要因間には、どのような相互作用があるのかを検討することが必要であると述べている。つまり、学習者要因の複数要因を検討することに、より正確な結果が得られるのだと言える。



## 1. 2 研究の目的

本研究では、外国語を学習する学習者自身が持っている要因(以下、学習者要因という)が学習継続にどのような影響を与えているのか。また、学習者要因はお互いどのような作用をしているのかを明らかにすることを目的にする。

学習者は社会文化的環境及び、学習環境によって影響されるが、学習の維持により大きい影響を与えているのは学習者要因であると思われる。今までの学習者要因の研究には動機、不安、態度という個別の要因が多く、また、その要因と学習成果との関係を見るものが多かったと言える。こういった研究も主に社会文化的影響を受けるところ(二言語併用社会)で行われたものが多く、日本の国内でも英語教育を対象にした研究が多かったと思われる。しかし、言語そのものに価値の差があるわけではないとは言うものの、英語と他の言語に対する現実社会における評価は異なると思われる。英語は国際共通語として必要とされるが、他の言語はそれほど実用的な価値があるとは言えない。言語に対する評価が異なれば、学習者の動機も異なることが予想される。また、その言語も社会文化によって異なるだろう。

したがって、異なる社会文化的要因における第二言語の学習と第二言語の学習者要因の関係をみることは、そこに多様な関係性を見ることができ、それによって学習者への理解が深まるという意味があると言える。以上のことから、本稿の目的を改めて確認すると、

韓国と日本の社会で第二言語を学習している学習者の学習者要因がどのように異なるかを明らかにすることであり、具体的には以下の4点を示す。

1. 学習者要因は相互にどのように影響を与え合っているのか

2. 学習者要因は学習継続意識にどのような影響を与えているのか

3. 倉八(1992)の調査結果とドルニエイ(2005)のモデルから、実際に学習者の動機は変動するかどうかを、第二外国語の環境において文化的背景による動機の種類は異なるかを検討しながら、明らかにする。

4. 動機は「特定の行動の選択」「行動に費やされる努力と、行動の持続」に関与している(ドルニエイ 2005)というが、試験という目標を持っていた学習者の動機には差があるのか、また、目標を持っている学習者と持っていない学習者では、学習継続意識と学習者要因の関係がどのように異なるかを明らかにする。

学習者要因の相互作用と学習継続意識に与える影響を多様な方向から検討することは、学習者を理解し、学習のサポートにも繋がるものと言えよう。

なお、本稿では motivation の用語として、「動機」を用いる。小西(2006b)では、「動機づけ」と表現する場合、教育的場面において、親や教師などが学習者に対して学習に取り組むよう働きかけを行うといったニュアンスが強くなると思われる。一方、「動機」は外からの働きかけに限定せず、ことばを身につけたいと思いを抱き、それに向けて努力する学習者自身の心の動きを総合的に捉えるものである」という。本稿では、学習者が学習する前から持っているものの意味で使うため、「動機」を用い、調査項目としては、「目標言語開始動機」と表記する。

## 第 2 章 調査項目の作成及び調査

調査項目は学習継続意識と学習者要因である。学習者要因は学習者が学習を始めた動機、文化に対する肯定的な態度(以降は文化に対する態度とする)、達成動機、第二外国語環境内での言語不安、性格である。

評定尺度は 7 件法である。(1.まったくあてはまらない～7.非常にあてはまる)

### 2. 1 学習継続意識の項目

学習継続意識は学習者が学習を継続して行きたいと思うかを問う項目である。調査項目としては、

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

の 6 項目である。③と④の「逆転」とは数値が大きくなるにしたがって評価が下がる項目のことで、分析に際して他の項目に合わせて変換した。

これら 6 つの項目の信頼性は、D 大学は  $\alpha = .80$ 、H 大学は  $\alpha = .64$  であり、M 大学は  $\alpha = .82$ 、S 大学は  $\alpha = .84$  である。

### 2. 2 達成動機の項目

学習者に学習を始めさせる動機があり、その動機によって行動し始めたとしたら、その次は行動を継続させる要因も必要になると思われる。

それによって学習が持続でき、目標とした第二言語が習得されると言える。学習を持続させる学習者要因は「やる気」と言えよう。「やる気」は学習の原動力であり、「やる気」を持っているかどうかによって、成果も変わってくることは容易に予想できることである。こういった「やる気」は、心理学の研究では「達成動機」として扱われている。この「達成動機」について宮本(1981)では、「むずかしいことを成し遂げること。自然物・人間・思想に精通し、それらを処理し、組織化すること。それをできるだけ速やかに、できるだけ独力でやること。障害を克服し高い標準に達すること。自己を超克すること。他人と競争し他人をしのぐこと。才能をうまく使って自尊心を高めること」と定義しているという。少し理解しがたいが、この定義について宮本は、むずかしいことでも、高い標準をめざして自分の力でやり遂げ、それにより自尊心を高めることであると述べている。

こういったことから、学習者が学習を継続するためには「達成動機」が必要であると考え、「達成動機」の項目を入れた。

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

## 2. 3 目標言語開始動機の項目

学習者は何等かの動機を持って学習を始める。動機としては、学校の授業にあるから、もしくは芸能人が好きだからなど様々であるが、こうした動機が学習者の行動を動かす大きな力であることは確かである。今までの研究で動機の研究が多かったのは、動機が大きな影響力を持つ学習者要因であるからであろう。

したがって、今回の調査でも学習継続意識に動機がどのような影響を

与えて、他の学習者要因とどのような関連を持つのかを検討する。

動機の項目は文化的な面、道具的な面を含め、20項目から成る。項目は李(2003)と久保(1997)を参考にして作成した。

## 2. 4 言語不安の項目

学習者は学習する際不安を感じる。それは、第二言語の場合だけではなく、他の学習の時にも見られることだが、第二言語は他の学習より特殊な状況であるため、不安が増すと考えられる。

倉八(1991)によると、Kleinmann(1977)は外国語学習における不安に2種類があり、一つは、学習を促進させる不安、もう一つは学習低下を引き起こす不安だという。そこで、学習低下を引き起こす不安は、意思伝達に対する不安、すなわち相手とのコミュニケーション時に感じる不安ではないかと考察しているという。

Horwitz ら(1986)は外国語学習状況で最も不安が高くなるのは、聞く活動と話す活動であることを示している(八島 2004)。また、外国語不安の構成予想を、1. コミュニケーション不安、2. テスト不安、3. 否定的評価に対する不安の3つに設定した。母語での学習ではなく、第二言語で行われる学習であることが、学習者を不安にさせることだと言える。

今回の調査では第二言語学習に存在する不安が学習継続意識にどのように作用するかを検討する。調査項目としては、Horwitz ら(1986)の「外国語クラスルーム不安尺度：FLCAS」を参考にしたもので、32項目から成る。なお、本稿では、「言語不安」という用語を用いる。

## 2. 5 文化に対する態度の項目

学習に影響を及ぼすと考えられる態度は様々であるが、本稿では文化に対する肯定的な態度の調査を行うことにする。

小西(1994a)によると、Gardner and Lambert(1972)では、学習目標である英語を母語とする人々に対する学習者の態度の調査から、英語の習熟度との関連を示唆しているという。また、こうした態度が動機に影響を及ぼすという研究報告もあるという(Gardner 1979)。

ところが、小西(1994a)によると、態度要因と習熟度は直接影響を及ぼす関係にあるというよりは、学習に取り組む姿勢という形で動機づけの問題に介入し、動機づけ・態度・習熟度がそれぞれ相互に影響を及ぼし合う関係にあるというモデル化が考えられるという。

本調査では、日本語及び韓国語が実社会における現実的な価値として英語と異なる第二外国語であるため、学習言語文化への態度、異文化への態度が学習継続意識に示す影響は大きいと予想される。

調査の項目は小西(1994b)を参考にして作成し、17項目から成る。

## 2. 6 性格の項目

学習者要因を考える上で、学習者の性格は欠かせない要因の一つであると考えられるが、性格が学習にどのような影響を与えるかは明確に言えない。しかし、外向的な学習者は人との付き合いが好きであり、言語的な不安を感じるとしても恥かしがらずに話そうとするので、話す機能は上達が早いと予想できる。また、内向的な学習者は人との付き合いは苦手かもしれないが、まじめに学習に取り組むと予想でき、書く・聞く機能が上達すると考えられる。

人が根本的に持っているものが後から形成される要因、すなわち学習

動機、達成動機などに関わりがあり、影響を与えているのかを検討する必要があるだろう。そして、こういった性格が学習継続意識に影響を与えているのかを検討することによって、多様な学習者に対応できるような教授法の研究にも参考になるだろう。

性格の項目は和田(1996)によって作成された BigFive 尺度を用いる。項目は 60 項目から成る。

## 2. 7 調査の実施

調査実施期間は 2011 年 7 月－10 月の間である。

〈表 1〉

	D 大学	H 大学	M 大学	S 大学
対象者	日本語専攻	日本語専攻	韓国語専攻	韓国語非専攻
人数	84 名 一男 22 名 女 62 名	75 名 一男 35 名 女 40 名	69 名 一男 2 名 女 67 名	133 名 一男 34 名 女 99 名
年齢	10 代後半から 20 代後半			
国籍	韓国	韓国	日本	日本

## 第 3 章 学習者要因の因子分析

この章では学習者要因の因子分析を行うが、性格の因子分析に関しては項目の削除等さまざまに試みたが、調査協力者の性格要因は BigFive という性格、「外向性」「情緒不安定性」「開放性」「誠実性」「調和性」にまとめられることがわかった。それぞれ 12 項目であり、合計 60 項目<sup>3</sup>

である。

4つのグループの $\alpha$ 係数を〈表2〉に示す。

〈表2〉性格の $\alpha$ 係数

	D 大学	H 大学	M 大学	S 大学
外向性	$\alpha = .87$	$\alpha = .88$	$\alpha = .87$	$\alpha = .92$
情緒不安定性	$\alpha = .82$	$\alpha = .76$	$\alpha = .88$	$\alpha = .86$
開放性	$\alpha = .84$	$\alpha = .79$	$\alpha = .81$	$\alpha = .79$
誠実性	$\alpha = .78$	$\alpha = .79$	$\alpha = .76$	$\alpha = .79$
調和性	$\alpha = .74$	$\alpha = .75$	$\alpha = .78$	$\alpha = .85$

### 3. 1 達成動機の因子分析

#### 3. 1. 1 D 大学の達成動機

堀野・森(1991)で作成された達成動機項目は下位尺度として「自己充實的達成動機」と「競争的達成動機」から構成されている。今回も因子分析をした結果、スクリープロットから固有値の変化が第2因子と第3因子の間に大きく、因子解釈からも2因子が適当だと考え、2因子に構成した。固有値が.40以下の8項目を省いて、再度因子分析を行った(斜交解・プロマックス回転、以下同様)。〈表3〉

第1因子は「難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う」「何でも手がけたことには最善をつくしたい」などの負荷量が高いことから、堀野・森(1991)の因子名と同じく、「自己充實的達成動機」と名づけた。第2因子は「成功することは名誉や地位を得ることだ」「社会の高い地位をめざすことは重要だと思う」などの負荷量が高いことから「競争的達成動機」と命名する。第1因子は10項目から成り $\alpha = .82$ 、第2因子は5項目から成り $\alpha = .79$ で信頼性は確認されたと言えよう。



〈表 3〉 D 大学一達成動機の因子分析の負荷量

	I	II
21. 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	.71	-.17
10. 何でも手がけたことには最善をつくしたい	.60	-.13
12. 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	.58	-.37
2. ものごとは他の人よりうまくやりたい	.57	.15
3. 決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい	.55	-.09
19. 今日の日何をしようかと考えることはたのしい	.54	.07
1. いつも何か目標を持っていたい	.54	.04
22. 世に出て成功したいと強く願っている	.50	.36
23. こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする	.49	-.11
11. どうしても私は人より優れていたいと思う	.49	.36
18. 成功することは、名誉や地位を得ることだ	-.01	.86
20. 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	.16	.77
17. 就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい	.05	.74
15. 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	-.26	.62
7. 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	.21	-.44

### 3. 1. 2 H 大学の達成動機

H 大学の因子分析も固有値の減衰状況(6.68, 2.64, 1.86, 1.44…)から、2 因子と 3 因子に差が大きいので、2 因子が適切だと考えられる。その結果を〈表 4〉に示す。因子負荷量が.40 以下のもの 7 項目を除去して再度因子分析した結果、17 項目になった。第 1 因子は「何でも手がけたことには最善をつくしたい」「何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う」などの負荷量が高いことから「自己充實的達成動機」と命名し、12 項目である。第 2 因子は「成功することは、名誉や

地位を得ることだ」「社会の高い地位をめざすことは重要だと思う」を含む 5 項目から成り、「競争的達成動機」が適切だと考えた。

$\alpha$  係数は第 1 因子が  $\alpha = .84$  であり、第 2 因子が  $\alpha = .77$  である。

〈表 4〉 H 大学一達成動機の因子分析の負荷量

	I	II
10. 何でも手がけたことには最善をつくしたい	.72	-.04
12. 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	.70	-.21
16. いろいろなことを学んで自分を深めたい	.68	-.08
21. 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	.60	-.02
8. みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい	.58	.16
1. いつも何か目標を持っていたい	.55	.11
2. ものごとは他の人よりうまくやりたい	.52	.17
14. 結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい	.52	-.39
3. 決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい	.52	.17
23. こういうことがしたいなあと思うとわくわくする	.51	.03
11. どうしても私は人より優れていたいと思う	.45	.40
7. 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	.41	-.24
18. 成功することは、名誉や地位を得ることだ	-.10	.92
20. 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	-.05	.85
15. 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	-.26	.53
22. 世に出て成功したいと強く願っている	.41	.46
17. 就職する会社は、社会で高く評価される場所を選びたい	.13	.45

### 3. 1. 3 M 大学の達成動機

M 大学の達成動機は固有値の減衰状況(6.02, 4.05, 1.90, 1.48…)から、また、因子解釈からも 2 因子が適切だと考えられる。因子負荷量の.40 以下の 2 項目を除去した。結果 21 項目が残り、それを〈表 5〉に示す。第 1 因子の「いろいろなことを学んで自分を深めたい」「こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする」の因子負荷量が高いことから、「自己充實的達成動機」と名づけた。第 2 因子は「どうしても私は人より優れていたいと思う」「今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ」などの項目から、「競争的達成動機」にした。

第 1 因子は 11 項目で、 $\alpha$  係数は  $\alpha = .88$  であり、第 2 因子は 10 項目で  $\alpha$  係数は  $\alpha = .81$  である。

### 3. 1. 4 S 大学の達成動機

達成動機の固有値の減衰状況(5.75, 3.27, 1.76, 1.63…)及び因子解釈から 2 因子に構成する。その結果を〈表 6〉に示す。第 1 因子の「難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う」「こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする」などを含む 13 項目からなり、「自己充實的達成動機」と名づける。第 2 因子は「成功することは、名誉や地位を得ることだ」「社会の高い地位を目指すことは重要だと思う」の項目を含む 7 項目から、「競争的達成動機」と命名する。

各因子の  $\alpha$  係数は、第 1 因子  $\alpha = .87$  第 2 因子  $\alpha = .77$  である。

〈表 5〉 M 大学一達成動機の因子分析の負荷量

	I	II
16. いろいろなことを学んで自分を深めたい	.80	-.02
23. こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする	.80	-.22
21. 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	.73	-.07
8. みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい	.72	.16
1. いつも何か目標を持っていたい	.66	.13
19. 今日の日何をしようかと考えることはたのしい	.62	-.09
10. 何でも手がけたことには最善をつくしたい	.60	.25
6. ちょっとした工夫をすることが好きだ	.55	.16
7. 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	.53	-.28
14. 結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい	.51	-.35
12. 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	.46	.38
11. どうしても私は人より優れていたいと思う	.03	.75
15. 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	-.29	.61
22. 世に出て成功したいと強く願っている	.27	.59
2. ものごとは他の人よりうまくやりたい	.03	.57
17. 就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい	-.13	.54
20. 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	.14	.54
18. 成功することは、名誉や地位を得ることだ	-.18	.52
5. 他人と競争して勝つとうれしい	.06	.49
9. 競争相手に負けるのはくやしい	.10	.46
13. 勉強や仕事を努力するのは、他の人に負けたくないためだ	-.10	.45

〈表 6〉 S 大学一達成動機の因子分析の負荷量

	I	II
21. 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	.78	.04
23. こういうことがしたいなあと考えるとわくわくする	.68	-.06
7. 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	.68	-.19
10. 何でも手がけたことには最善をつくしたい	.67	.06
8. みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい	.62	-.06
12. 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	.60	.19
1. いつも何か目標を持っていたい	.59	.11
4. 人と競争することより、人とくらべることができないようなことをして自分をいかしたい	.56	.06
3. 決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい	.53	.15
6. ちょっとした工夫をすることが好きだ	.52	.06
19. 今日の日何をしようかと考えることはたのしい	.48	-.01
16. いろいろなことを学んで自分を深めたい	.46	-.10
14. 結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい	.45	-.19
18. 成功することは、名誉や地位を得ることだ	-.32	.79
20. 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	.19	.64
13. 勉強や仕事を努力するのは、他の人に負けないためだ	-.09	.60
17. 就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい	.06	.54
22. 世に出て成功したいと強く願っている	.27	.48
15. 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	.00	.45
11. どうしても私は人より優れていたいと思う	.01	.44

### 3. 2 目標言語開始動機の因子分析

#### 3. 2. 1 D 大学の目標言語開始動機

目標言語開始動機 20 項目の因子分析を行った。固有値の減衰状況 (6.15, 2.78, 1.86, 1.51, ...) からみると、2 因子と 3 因子の差が大きいですが、解釈可能性から 3 因子を抽出した。因子負荷量 .40 以下の項目を除去し、17 項目が残った。その結果を〈表 7〉に示す。

第 1 因子は「日本のテレビニュースをみたいから」「日本の歴史や伝統文化に興味があるから」といった 7 項目で構成されていることから、学習言語の個別な文化に関心を持っていると考え、「個別分野の動機」と名づけた。第 2 因子は「将来の仕事に役立つから」「日本語でいい成績を取りたいから」などを含む 5 項目で構成されている。項目の内容からみると、目標言語の学習を道具的に使いたいという面が多く、「実用的な動機」と命名した。第 3 因子は「他の言語より簡単だと思ったから」「日本の食べ物が好きだから」といった 5 項目で構成されており、どの文化でも感じられやすいことだと考え、「一般的な動機」と命名した。各項目の  $\alpha$  係数は第 1 因子  $\alpha = .80$  第 2 因子  $\alpha = .86$  第 3 因子  $\alpha = .81$  である。

〈表 7〉 D 大学ー目標言語開始動機の因子分析の負荷量

	I	II	III
30. 日本のテレビニュースをみたいから	.79	.07	-.08
31. 日本の歴史や伝統文化に興味があるから	.78	-.07	-.03
32. 日本の政治に興味があるから	.67	.05	-.28
33. 日本人の友達がほしいから	.54	-.05	.33
26. 日本のファッションに興味があるから	.51	.05	.18
29. 日本のスポーツ選手が好きだから	.46	.05	.01
28. 日本のゲームに興味があるから	.40	.01	.09
41. 将来の仕事に役立つから	.09	.86	-.20
40. 日本語でいい成績を取りたいから	-.09	.77	.16
42. 進学や留学のために必要であるから	.24	.69	-.21
39. 日本語の資格があると役立つから	-.18	.66	.32
43. これからはある程度日本語ができるほうがいいから	.01	.63	.14
36. 他の言語より簡単だと思ったから	-.26	-.05	.79
35. 日本の食べ物が好きだから	.24	.02	.64
25. 日本のテレビドラマをみたいから	.32	-.19	.62
38. 趣味として勉強したくなったから	-.09	.20	.57
34. 日本に旅行したいから	.25	.12	.57

### 3. 2. 2 H 大学の目標言語開始動機

H 大学の目標言語開始動機の因子分析は〈表 8〉である。固有値の減衰状況(6.48, 2.52, 1.75, 1.43…)からは、2 因子構成が良いと考えられるが、因子解析からは 3 因子の構成が良いと考え、3 因子にする。因子負荷量が.40 以下のものを省いたもので 16 項目から成る。

第 1 因子は「進学や留学のために必要であるから」「日本人の友達が

ほしいから」の因子負荷量が高いことから、学習言語を何かの目的のために使いたいと考え、「実用的な動機」にした。項目数は 7 項目である。第 2 因子は「日本の政治に興味があるから」「日本のスポーツ選手が好きだから」を含む 5 項目から成り、第 3 因子は「日本の漫画を読みたいから」「日本のゲームに興味があるから」など 4 項目である。韓国で、日本の文化に接することはそれほど難しくないが、簡単に得られるか、得られないかの観点から考えると、第 2 因子は少し手間がかかる部分が多い。一方、第 3 因子は、日本の漫画、ゲームなどが有名なこともあり、簡単に手に入ると思われる。こういった視点から第 2 因子は「情報の少ない分野の動機」にし、第 3 因子は「情報の多い分野の動機」と名づけた。

$\alpha$  係数は第 1 因子  $\alpha = .87$  第 2 因子  $\alpha = .82$  第 3 因子  $\alpha = .82$  であり、信頼性が確認されたと言えよう。

### 3. 2. 3 M 大学の目標言語開始動機

M 大学の目標言語開始動機の因子分析の結果を〈表 9〉に示す。因子は固有値の減衰状況(6.37, 2.52, 2.01, 1.50, 1.22…)と因子解析から 3 因子に構成した。第 1 因子は「韓国のテレビドラマをみたいから」「韓国に旅行したいから」を含む 7 項目であり、「知られている情報の動機」と名づけた。第 2 因子は「進学や留学のために必要であるから」「将来の仕事に役立つから」の 5 項目から成り、道具的に使いたいことから「実用的な動機」にした。第 3 因子は「韓国のゲームに興味があるから」を含む 3 項目で、「知られていない情報の動機」と名づけた。

$\alpha$  係数は第 1 因子  $\alpha = .86$  第 2 因子  $\alpha = .88$  第 3 因子  $\alpha = .86$  である。



〈表 8〉 H 大学—目標言語開始動機の因子分析の負荷量

	I	II	III
42. 進学や留学のために必要であるから	.80	-.03	.04
33. 日本人の友達がほしいから	.76	-.06	.13
40. 日本語でいい成績を取りたいから	.74	.21	-.13
34. 日本に旅行したいから	.72	-.37	.27
39. 日本語の資格があると役立つから	.67	.15	-.24
41. 将来の仕事に役立つから	.67	-.04	-.16
43. これからはある程度日本語ができるほうがいいから	.64	.08	.07
32. 日本の政治に興味があるから	-.04	.79	-.16
29. 日本のスポーツ選手が好きだから	-.30	.76	.22
30. 日本のテレビニュースをみたいから	.18	.60	.18
31. 日本の歴史や伝統文化に興味があるから	.34	.52	-.07
26. 日本のファッションに興味があるから	.10	.48	.16
27. 日本の漫画を読みたいから	.01	-.05	.87
28. 日本のゲームに興味があるから	-.15	.00	.85
24. 日本の若い歌手が好きだから (ex. 嵐、NEWS など)	.03	.26	.48
25. 日本のテレビドラマをみたいから	.20	.27	.41

〈表 9〉 M 大学一目標言語開始動機の因子分析の負荷量

	I	II	III
25. 韓国のテレビドラマをみたいから	.85	-.08	.04
34. 韓国に旅行したいから	.78	.06	-.03
24. 韓国の若い歌手が好きだから (ex. 少女時代、東方神起など)	.73	-.07	.06
33. 韓国人の友達がほしいから	.70	.18	-.11
35. 韓国の食べ物が好きだから	.68	-.12	-.01
26. 韓国のファッションに興味があるから	.61	-.04	.18
38. 趣味として勉強したくなったから	.45	.18	-.04
42. 進学や留学のために必要であるから	.06	.88	-.11
41. 将来の仕事に役立つから	.01	.87	.02
40. 韓国語でいい成績を取りたいから	-.01	.72	.20
43. これからはある程度韓国語ができるほうがいいから	-.01	.71	-.09
39. 韓国語の資格があると役立つから	-.08	.67	.06
28. 韓国のゲームに興味があるから	-.10	.07	1.02
29. 韓国のスポーツ選手が好きだから	.04	-.05	.85
27. 韓国の漫画を読みたいから	.15	.00	.65

### 3. 2. 4 S 大学の目標言語開始動機

S 大学の目標言語開始動機の因子は、因子スクリープロットと因子解釈から 3 因子が適切だと考えた。その結果を〈表 10〉に示す。第 1 因子は「韓国に旅行したいから」「韓国の食べ物が好きだから」の項目から成り、「接しやすい動機」と命名した。第 2 因子の項目は「韓国語の資格があると役立つから」「将来の仕事に役立つから」などであり、「実用的な動機」にした。第 3 因子は「韓国のゲームに興味があるから」「韓国

の漫画を読みたいから」などから日本では情報量も少なく、学習者の意思がないと接しにくいと考え、「接しにくい動機」と命名した。

第1因子は6項目で、 $\alpha = .85$ であり、第2因子は5項目で $\alpha = .85$ である。また、第3因子は5項目から成り、 $\alpha = .79$ である。

〈表10〉 S大学一目標言語開始動機の因子分析の負荷量

	I	II	III
34. 韓国に旅行したいから	.91	-.12	-.06
35. 韓国の食べ物が好きだから	.88	-.04	-.06
33. 韓国人の友達がほしいから	.73	-.02	.02
25. 韓国のテレビドラマをみたいから	.64	.03	.10
38. 趣味として勉強したくなったから	.54	.20	-.10
24. 韓国の若い歌手が好きだから (ex. 少女時代、東方神起など)	.50	.01	.05
39. 韓国語の資格があると役立つから	-.04	.91	-.05
41. 将来の仕事に役立つから	.09	.74	-.08
40. 韓国語でいい成績を取りたいから	-.01	.70	.15
42. 進学や留学のために必要であるから	-.05	.68	.00
43. これからはある程度韓国語ができるほうが良いから	-.02	.67	.00
28. 韓国のゲームに興味があるから	-.15	-.14	.96
27. 韓国の漫画を読みたいから	.04	.04	.64
29. 韓国のスポーツ選手が好きだから	.00	.03	.64
32. 韓国の政治に興味があるから	.11	.26	.49
31. 韓国の歴史や伝統文化に興味があるから	.34	.01	.44

### 3. 3 言語不安の因子分析

#### 3. 3. 1 D 大学の言語不安

言語不安の因子分析は〈表 11〉に示したように 4 因子で構成される。固有値の減衰状況(12.17, 2.53, 1.66, 1.44, 1.22…)からは 2 因子と 3 因子の差が大きい、因子解釈から 4 因子にした。第 1 因子は「日本語の授業で話すのに自信がある(逆)」「他の学生の前で日本語を話すとき自意識がとて高くなる(逆)」を含む 9 項目から成り、言語学習において自信があるかないかに関わりがあると思われる。自信があるかないかは自尊心を傷つけられたくないということにもつながると考え、「自尊心からの不安」と名づけた。第 2 因子は「先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する」「先生の言うことがすべて理解できないと不安になる」を含む 6 項目から成り、聞く・内容の理解からくる不安だと考え、「理解の不安」と命名した。第 3 因子は、「先生が自分の間違いをいちいち直しそうなので心配だ」「よく日本語の授業を休みたくなる」を含む 5 項目から成り、「クラスで行うことの不安」と名づけた。第 4 因子は「ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしてられると思う」を含む 3 項目で、ネイティブスピーカーと話す時の不安を感じることでと考え、「学習言語話者と接する時の不安」と名づけた。各因子の  $\alpha$  係数は第 1 因子が  $\alpha = .90$  第 2 因子が  $\alpha = .85$  であり、第 3 因子は  $\alpha = .81$ 、第 4 因子  $\alpha = .86$  であることから、信頼性は確認されたと言える。

〈表 11〉 D 大学一言語不安の因子分析の負荷量

	I	II	III	IV
60. 日本語の授業で話すのに自信がある(逆)	.79	.16	-.17	.25
66. 他の学生の前で日本語を話すとき自意識がとて高くなる	-.78	.27	.24	-.17
44. 日本語の授業で話すとき自信がもてない	.72	.13	-.07	.06
70. 日本語のクラスに向かうとき自信をもてるリラックスしている(逆)	.69	-.22	.10	.39
46. 日本語の授業で当てられると思うと体が震える	.55	.08	.16	-.06
48. もっと日本語の授業があってもよいと思っている(逆)	.54	-.39	.19	.03
69. 日本語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	.54	.17	.25	.01
58. 日本語の授業の予習を十分にしているも心配になる	.52	.31	.14	-.22
62. 日本語のクラスで当たりそうになると胸がドキドキする	.40	.19	.29	-.02
57. 先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する	-.23	.85	.23	.05
71. 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	-.32	.84	.04	.20
47. 日本語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	.04	.68	-.04	-.06
52. 日本語の授業で準備なしに話さないといけなとき、パニックになる	.49	.59	-.14	-.15
74. 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	.50	.51	-.06	.01
54. 日本語の授業で動揺する人の気持ちがわからない(逆)	-.06	.50	-.27	.16
61. 先生が自分の間違いをいちいち直しそうなので心配だ	-.29	.00	.77	.07
59. よく日本語の授業を休みたくなる	.37	-.25	.67	-.14
72. 私が日本語を話すとき他の学生が笑うのではないかと思う	.14	.00	.64	.01
63. 日本語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	-.04	.00	.48	.37
68. 他の科目よりも日本語のクラスの方が緊張する	.32	.11	.44	.12
73. ネイティブスピーカーに会うときおそろくリラックスしてられると思う(逆)	.10	.03	.16	.80
56. 日本語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない(逆)	.24	.21	-.19	.62
75. 韓国人の先生よりネイティブ先生の授業が緊張する	.09	.19	.30	.44

### 3. 3. 2 H大学の言語不安

H大学の言語不安の結果を〈表 12〉に示す。固有値の減衰状況(9.64, 3.57, 2.17, 1.86, 1.55…)と因子解析から3因子に構成した。最初の回転で.40以下のもの8項目を省いて、再回転をした結果である。第1因子の項目をみると、「日本語のテスト勉強をすればするほど、混乱する」「日本語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする」などを含む13項目で、「評価されることの不安」と命名した。第2因子は「ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしていただけると思う(逆)」「日本語の授業で話すのに自信がある(逆)」などの因子負荷量が高いことから、主に話す行為に不安を感じると考え、「話すことの不安」と名づけた。項目は8項目である。第3因子は「日本語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある」を含む3項目からなり、「授業の不安」にした。

$\alpha$ 係数は、第1因子  $\alpha = .91$  第2因子  $\alpha = .78$  第3因子  $\alpha = .60$  である。

〈表 12〉 H 大学一言語不安の因子分析の負荷量

	I	II	III
63. 日本語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	.84	-.09	-.16
69. 日本語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	.79	.25	-.06
71. 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	.78	.03	-.15
62. 日本語のクラスで当たりそうになると胸がドキドキする	.75	-.04	.06
68. 他の科目よりも日本語のクラスの方が緊張する	.75	.16	-.12
58. 日本語の授業の予習を十分にしているにもかかわらず心配になる	.74	.07	-.29
55. 日本語の授業で話すとき自信がもてない、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある	.64	-.11	.03
67. 日本語のクラスは進むのが速いのでついていけないかどうか心配である	.61	-.01	.25
61. 先生が自分の間違いをいちいち直しそうなので心配だ	.57	-.23	.10
72. 私が日本語を話すと他の学生が笑うのではないかと思う	.48	-.04	.27
74. 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	.48	.33	-.03
46. 日本語の授業で当てられると思うと体が震える	.46	.01	.41
52. 日本語の授業で準備なしに話さないといけないとき、パニックになる	.43	-.09	.40
73. ネイティブスピーカーに会うときおそくリラックスしてられると思う (逆)	-.28	.81	.21
60. 日本語の授業で話すのに自信がある (逆)	.09	.68	.38
48. もっと日本語の授業があってもよいと思っている (逆)	.08	.54	-.28
70. 日本語のクラスに向かうとき自信をもてるしリラックスしている (逆)	.07	.54	-.17
66. 他の学生の前で日本語を話すとき自意識がとて高くなる	.03	-.52	.34
50. 他の生徒の方が自分よりよくできていると思っている	.01	-.48	.12
56. 日本語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない (逆)	-.04	.45	.30
45. 日本語の授業で間違ふことは気にならない (逆)	.01	.41	.12
49. 日本語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある	.02	.01	.54
64. 日本語の授業の予習をよくしないといけないというプレッシャーは 感じない (逆)	.20	.03	-.50
47. 日本語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	.46	-.16	.46

### 3. 3. 3 M 大学の言語不安

M 大学の言語不安の結果を〈表 13〉に示す。固有値の減衰状況(10.21, 2.69, 2.15, 1.78, 1.71…)からは 3 因子の構成も良いと思われるが、因子解釈から 4 因子に構成した。第 1 因子は「韓国語のクラスで当たりそうになると胸がドキドキする」「韓国語の授業で動揺する人の気持ちがよくわからない(逆)」という項目の負荷量が高いことから、「自尊心からの不安」と名づけた。第 2 因子は「先生の言うことがすべて理解できないと不安になる」「先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する」から「理解の不安」と命名した。第 3 因子は「韓国語のテスト勉強をすればするほど、混乱する」「よく韓国語の授業を休みたくなる」から「授業の不安」とし、第 4 因子は「ネイティブスピーカーに会うときおそろくリラックスしていただけると思う(逆)」から「話すことの不安」と命名した。

第 1 因子は 10 項目で、 $\alpha = .88$  であり、第 2 因子は 7 項目で  $\alpha = .82$  であった。また、第 3 因子は 6 項目から成り、 $\alpha = .77$ 、第 4 因子は 3 項目で、 $\alpha = .76$  である。



〈表 13〉 M 大学一言語不安の因子分析の負荷量

	I	II	III	IV
62. 韓国語のクラスで当たりそうになると胸がどきどきする	1.04	-.02	-.08	-.13
54. 韓国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない (逆)	.82	-.01	-.25	.19
46. 韓国語の授業で当てられると思うと体が震える	.66	-.10	-.01	.10
55. 韓国語の授業で話すとき自信がもてない、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある	.58	.03	-.10	.27
69. 韓国語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	.52	.24	.17	.01
61. 先生が自分の間違いをいちいち直そうなので心配だ	.49	.22	-.01	-.37
68. 他の科目よりも韓国語のクラスの方が緊張する	.44	.35	.15	-.28
45. 韓国語の授業で間違ふことは気にならない (逆)	.43	-.14	.10	.02
74. 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	.42	.35	.03	.04
44. 韓国語の授業で話すとき自信がもてない	.40	.04	.21	.25
71. 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	-.08	.85	-.19	.16
57. 先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する	.03	.78	-.19	.04
47. 韓国語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	.01	.77	-.20	.23
75. 日本人の先生よりネイティブ先生の授業が緊張する	.17	.60	.14	.09
58. 韓国語の授業の予習を十分にしているにもかかわらず心配になる	-.04	.60	.15	-.13
51. 韓国語の授業中のテストではだいたい落ち着いている (逆)	.14	.50	-.03	-.01
53. 韓国語の単位を落としたときの影響が心配だ	-.23	.45	.21	.09
63. 韓国語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	-.05	.00	.74	.08
59. よく韓国語の授業を休みたくなる	-.01	-.11	.72	-.04
67. 韓国語のクラスは進むのが速いのでついていけないかどうか心配である	.21	-.01	.69	.09
50. 他の生徒の方が自分よりよくできていると思う	-.08	-.18	.56	.10
72. 私が韓国語を話すと他の学生が笑うのではないと思う	-.03	.37	.48	-.07
49. 韓国語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある	-.11	.04	.46	.25
73. ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしてられると思う (逆)	.20	.00	.09	.81
56. 韓国語のネイティブスピーカーと話すと緊張しない (逆)	-.22	.38	.09	.60
60. 韓国語の授業で話すのに自信がある (逆)	.42	-.15	.17	.49

### 3. 3. 4 S 大学の言語不安

言語不安の 32 項目の因子分析の結果を〈表 14〉に示す。固有値の減衰状況(10.09, 2.28, 2.17, 1.15, 1.46…)からは 3 因子と 4 因子の差が大きいが、因子解釈から 4 因子が適切だと考え、4 因子に構成した。第 1 因子の項目をみると、「先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する」「先生の言うことがすべて理解できないと不安になる」の 9 項目が含まれており、主に理解できないことに不安を感じると考え、「理解の不安」と命名した。第 2 因子は「韓国語の授業で当てられると思うと体が震える」「他の科目よりも韓国語のクラスの方が緊張する」などの 6 項目が入り、自信があるかないかと自尊心を傷つけられることに不安を感じると考え、「自尊心からの不安」と名づけた。第 3 因子の項目は「韓国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない(逆)」「韓国語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない(逆)」の 5 項目から成り、「話すことの不安」と名づけた。第 4 因子は「よく韓国語の授業を休みたくなる」を含む 3 項目から成り、「授業の不安」と命名した。

$\alpha$  係数は第 1 因子  $\alpha = .86$  第 2 因子  $\alpha = .87$  第 3 因子  $\alpha = .76$  第 4 因子  $\alpha = .65$  である。

〈表 14〉 S 大学一言語不安の因子分析の負荷量

	I	II	III	IV
57. 先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する	.82	-.10	.03	-.10
71. 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	.77	.02	-.02	-.08
53. 韓国語の単位を落としたときの影響が心配だ	.72	-.11	-.24	.23
47. 韓国語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	.72	.03	-.03	-.11
52. 韓国語の授業で準備なしに話さないといけないとき、パニックになる	.66	-.03	.25	-.03
74. 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	.51	.17	.22	-.04
63. 韓国語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	.50	.07	.09	-.02
50. 他の生徒の方が自分よりよくできていると思う	.47	-.22	.06	.14
67. 韓国語のクラスは進むのが速いのでついていけないかどうか心配である	.42	.11	.05	.11
46. 韓国語の授業で当てられると思うと体が震える	-.01	.84	-.07	.06
68. 他の科目よりも韓国語のクラスの方が緊張する	.10	.70	-.09	.09
45. 韓国語の授業で間違えることは気にならない (逆)	-.36	.69	.14	-.02
62. 韓国語のクラスで当たりそうになると胸がドキドキする	.12	.68	.15	-.10
61. 先生が自分の間違いをいちいち直そうなので心配だ	.16	.61	-.22	.15
69. 韓国語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	.22	.61	.19	-.08
54. 韓国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない (逆)	-.10	.19	.70	-.05
56. 韓国語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない (逆)	.02	.01	.61	-.05
60. 韓国語の授業で話すのに自信がある (逆)	.05	-.12	.59	.26
73. ネイティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしていると思う (逆)	.22	-.08	.57	-.01
70. 韓国語のクラスに向かうとき自信をもてるしリラックスしている (逆)	-.05	.00	.49	.44
59. よく韓国語の授業を休みたくなる	.07	.25	-.14	.71
48. もっと韓国語の授業があってもよいと思っている (逆)	-.05	-.06	.24	.61
49. 韓国語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある	-.02	.01	-.01	.52

### 3. 4 文化に対する態度の因子分析

#### 3. 4. 1 D 大学の文化に対する態度

D 大学の文化に対する態度の因子分析の結果は〈表 15〉に示す。第 1 因子は「韓国人はポジティブなイメージだ」「韓国人は親切だ」を含む 7 項目で構成されていることから、「自国文化に対する態度」と命名した。第 2 因子は「日本人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う」「日本人はとても信頼できる」など 4 項目からなり、学習文化の態度を表すと考え、「学習言語文化に対する態度」とする。第 3 因子は 3 項目からなり、異文化に対する態度を表すと考え、「異文化に対する態度」と命名した。

各因子の  $\alpha$  係数は、第 1 因子の  $\alpha = .86$  第 2 因子の  $\alpha = .69$  第 3 因子の  $\alpha = .67$  である。

〈表 15〉 D 大学—文化に対する態度の因子分析の負荷量

	I	II	III
86. 韓国人はポジティブなイメージだ	.82	.06	-.10
84. 韓国人は親切だ	.74	-.04	-.10
85. 韓国はアジアを代表する国だ	.72	-.05	.05
83. 韓国の文化は他国に比べて優れている	.71	-.24	-.01
89. 韓国人であることが誇らしい	.65	-.04	.16
87. 韓国は活気がある	.65	.06	.09
88. 韓国人は秩序を尊重する	.58	.26	-.01
92. 日本人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う	.08	.78	.02
94. 日本人はとても信頼できる	.02	.60	-.31
91. 日本人について知ようになればなるほど、日本語を話せるようになりたいと思う	-.02	.54	.08
93. 日本の文化は見習うことが多い	-.16	.54	.18
98. いろんな国の人と友達になりたい	.07	.03	.90
97. 日本だけではなく他の文化にもとても興味がある	-.01	.15	.67
99. 機会があれば外国で暮らしたいと思う	-.01	-.05	.44

### 3. 4. 2 H 大学の文化に対する態度

文化に対する態度は〈表 16〉のように、3 因子に構成する。因子スクリープロットから 3 因子と 4 因子の差があり、因子解析からも 3 因子が適切だと思われる。第 1 因子は「韓国はアジアを代表する」「韓国人はポジティブなイメージだ」などの 7 項目から成り、自国文化に対する態度を表すと考え、「自国文化に対する態度」と命名した。第 2 因子「いろんな国の人と友達になりたい」を含む 3 項目から成り、因子名は「異文化に対する態度」とした。第 3 因子は「日本人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う」「日本人はとても信頼できる」の 5 項目であり、学習言語文化に対する態度であると考え、「学習言語文化に対する態度」にする。 $\alpha$  係数は第 1 因子  $\alpha = .87$  第 2 因子  $\alpha = .82$  第 3 因子  $\alpha = .82$  である。

〈表 16〉H 大学—文化に対する態度の因子分析の負荷量

	I	II	III
85. 韓国はアジアを代表する国だ	.88	.03	-.14
86. 韓国人はポジティブなイメージだ	.85	-.05	.10
84. 韓国人は親切だ	.84	-.08	.07
83. 韓国の文化は他国に比べて優れている	.75	.19	-.09
88. 韓国人は秩序を尊重する	.70	-.34	.20
89. 韓国人であることが誇らしい	.62	.23	-.08
87. 韓国は活気がある	.51	.27	.01
98. いろんな国の人と友達になりたい	-.06	.91	-.05
97. 日本だけではなく他の文化にもとても興味がある	-.02	.67	.14
99. 機会があれば外国で暮らしたいと思う	.13	.63	-.03
92. 日本人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う	-.05	-.11	.79
94. 日本人はとても信頼できる	.04	-.09	.76
93. 日本の文化は見習うことが多い	-.14	.41	.55
91. 日本人について知るようになればなるほど、日本語を話せるようになりたいと思う	.08	.28	.55
90. 日本語を聞いたり、話したりすると落ち着く	.16	.03	.43

### 3. 4. 3 M 大学の文化に対する態度

文化に対する態度の因子構成は〈表 17〉に示しているように、3 因子である。因子スクリープロットからも 3 因子と 4 因子の差が大きく、因子解析からも 3 因子が良いことから、3 因子に構成した。第 1 因子をみると、「韓国人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う」「韓国の文化は見習うことが多い」などの 6 項目が含まれており、学習言語文化の態度を表すと考え、「学習言語文化に対する態度」と名づけた。第 2 因子は「日本人はポジティブなイメージだ」「日本は活気がある」などの 4 項目であり、「自国文化に対する態度」にした。第 3 因子は「機会があれば外国で暮したいと思う」「いろんな国の人と友達になりたい」の 4 項目から「異文化に対する態度」と名づけた。各因子の  $\alpha$  係数は、第 1 因子  $\alpha = .80$  第 2 因子  $\alpha = .79$  第 3 因子  $\alpha = .71$  である。

〈表 17〉 M 大学—文化に対する態度の因子分析の負荷量

	I	II	III
92. 韓国人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う	.85	-.13	.03
93. 韓国の文化は見習うことが多い	.78	.00	-.06
91. 韓国人について知るようになればなるほど、韓国語を話せるようになりたいと思う	.63	-.09	.31
94. 韓国人はとても信頼できる	.62	.22	-.19
96. 韓国の社会は理解できないところが多い(逆)	.53	.04	-.25
90. 韓国語を聞いたり、話したりすると落ち着く	.43	.12	.20
86. 日本人はポジティブなイメージだ	.07	.86	-.01
87. 日本は活気がある	.08	.73	-.09
84. 日本人は親切だ	.09	.69	.11
89. 日本人であることが誇らしい	-.20	.45	.22
99. 機会があれば外国で暮したいと思う	-.04	.04	.73
98. いろんな国の人と友達になりたい	-.06	.00	.64
97. 韓国だけではなく他の文化にもとても興味がある	-.19	.09	.63
95. 韓国の文化には興味がない(逆)	.33	-.05	.47

### 3. 4. 4 S 大学の文化に対する態度

文化に対する態度の因子構成は固有値の減衰状況(4.27, 3.17, 1.75, 1.15…)及び、因子解釈から 3 因子に構成した。その結果を〈表 18〉に示す。第 1 因子は「日本の文化は他国に比べて優れている」「日本人であることが誇らしい」の 7 項目から、「自国文化に対する態度」と名づけた。第 2 因子の項目は「韓国人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う」「韓国の文化は見習うことが多い」の 5 項目であり、「学習言語文化に対する動機」にした。第 3 因子は「いろんな国の人と友達になりたい」を含む 3 項目であり、「異文化に対する態度」に名づけた。各因子の  $\alpha$  係数は、第 1 因子  $\alpha = .81$  第 2 因子  $\alpha = .81$  第 3 因子  $\alpha = .76$  である。

〈表 18〉 S 大学—文化に対する態度の因子分析の負荷量

	I	II	III
83. 日本の文化は他国に比べて優れている	.76	-.17	.04
89. 日本人であることが誇らしい	.70	.00	.06
85. 日本はアジアを代表する国だ	.66	-.05	-.04
84. 日本人は親切だ	.60	.12	-.03
86. 日本人はポジティブなイメージだ	.55	.19	-.17
87. 日本は活気がある	.55	.07	-.01
88. 日本人は秩序を尊重する	.51	-.04	.15
92. 韓国人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う	-.16	.88	-.07
93. 韓国の文化は見習うことが多い	.02	.78	.00
90. 韓国語を聞いたり、話したりすると落ち着く	.12	.67	.04
94. 韓国人はとても信頼できる	.10	.61	.05
91. 韓国人について知るようになればなるほど、韓国語を話せるようになりたいと思う	-.04	.41	.39
98. いろんな国の人と友達になりたい	.01	-.07	.98
99. 機会があれば外国で暮らしたいと思う	-.07	.05	.71
97. 韓国だけではなく他の文化にもとても興味がある	.11	.03	.48

## 第 4 章 学習者要因と学習継続意識の関係

以下では第 3 章で行った因子分析から、各因子を構成するの項目の平均値を算出し、学習者要因と学習継続意識の関係をみていくが、その前に学習継続意識以外の学習者要因の因子名をまとめておくことにする。調査対象は異なるが、因子名が同様なこともあり、各調査対象のイニシャルをつけることにする。

### I. D 大学の因子分析

#### イ. 学習継続意識

#### ロ. 達成動機

1. 自己充實的達成動機\_D

2. 競争的達成動機\_D

#### ハ. 目標言語開始動機

3. 個別分野の動機\_D

4. 実用的な動機\_D

5. 一般的な動機\_D

#### ニ. 言語不安

6. 自尊心からの不安\_D

7. 理解の不安\_D

8. クラスで行うことの不安\_D

9. 学習言語話者と接する時の不安\_D

#### ホ. 文化に対する態度

10. 自国文化に対する態度\_D

11. 学習言語文化に対する態度\_D

12. 異文化に対する態度\_D



へ．性格

13．外向性\_D

14．情緒不安定性\_D

15．開放性\_D

16．誠実性\_D

17．調和性\_D

Ⅱ．H大学の因子分析

イ．学習継続意識

ロ．達成動機

1．自己充實的達成動機\_H

2．競争的達成動機\_H

ハ．目標言語開始動機

3．実用的な動機\_H

4．情報の少ない分野の動機\_H

5．情報の多い分野の動機\_H

二．言語不安

6．評価されることの不安\_H

7．話すことの不安\_H

8．授業の不安\_H

ホ．文化に対する態度

9．自国文化に対する態度\_H

10．異文化に対する態度\_H

11．学習言語文化に対する態度\_H

へ．性格

- 12. 外向性\_H
- 13. 情緒不安定性\_H
- 14. 開放性\_H
- 15. 誠実性\_H
- 16. 調和性\_H

### Ⅲ. M 大学の因子分析

#### イ. 学習継続意識

#### ロ. 達成動機

- 1. 自己充實的達成動機\_M
- 2. 競争的達成動機\_M

#### ハ. 目標言語開始動機

- 3. 知られている情報の動機\_M
- 4. 実用的な動機\_M
- 5. 知られていない情報の動機\_M

#### ニ. 言語不安

- 6. 自尊心からの不安\_M
- 7. 理解の不安\_M
- 8. 授業の不安\_M
- 9. 話すことの不安\_M

#### ホ. 文化に対する態度

- 10. 学習言語文化に対する態度\_M
- 11. 自国文化に対する態度\_M
- 12. 異文化に対する態度\_M

#### ヘ. 性格

13. 外向性\_M

14. 情緒不安定性\_M

15. 開放性\_M

16. 誠実性\_M

17. 調和性\_M

#### IV. S 大学の因子分析

イ. 学習継続意識

ロ. 達成動機

1. 自己充實的達成動機\_S

2. 競争的達成動機\_S

ハ. 目標言語開始動機

3. 接しやすい動機\_S

4. 実用的な動機\_S

5. 接しにくい動機\_S

ニ. 言語不安

6. 理解の不安\_S

7. 自尊心からの不安\_S

8. 話すことの不安\_S

9. 授業の不安\_S

ホ. 文化に対する態度

10. 自国文化に対する態度\_S

11. 学習言語文化に対する態度\_S

12. 異文化に対する態度\_S

ヘ. 性格

13. 外向性\_S

14. 情緒不安定性\_S

15. 開放性\_S

16. 誠実性\_S

17. 調和性\_S

第4章では学習者要因と学習継続意識の関係について述べるが、その関係性については、第3章で行った学習者要因の因子(以下、学習者要因とする)が学習継続意識にどのくらい影響を与えているのかを検討し、学習者要因と学習継続意識の相関関係を示す。

学習者要因と学習継続意識の関係は、以下、三つに分けて検討を行う。

4.1では学習を促進させるプラス的な要因と考え、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度との関係、4.2ではマイナス的な要因と考え、言語不安との関係、4.3は性格との関係の順に検討を行う。

#### 4.1 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と

##### 学習継続意識

##### 4.1.1 D大学における相関

D大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度の学習者要因と、学習継続意識との偏相関係数を〈表19〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

①「1. 自己充実的達成動機\_D( $r=.30, p<.05$ )」

②「11. 学習言語文化に対する態度\_D( $r=.42, p<.01$ )」

③「2. 競争的達成動機\_D( $r=-.38, p<.01$ )」

①～③から、学習することで自己充実感を得て、学習言語文化に対し

でも肯定的な態度をとると学習継続意識は強くなると言えるが、競争心から達成感を得ようとするすると継続意識が減っていく関係を表していると言えよう。

次に、1 から 12 までの動機・態度の相関をみると、

「1. 自己充實的達成動機\_D」は

④「12. 異文化に対する態度\_D( $r=.23, p<.05$ )」

④は、学習者は学習言語の文化のみに肯定的態度をとるというより、学習言語文化を含む異文化全般に肯定的な態度をとることに充実感を感じると考えることができる。

「2. 競争的達成動機\_D」は

⑤「4. 実用的な動機\_D( $r=.33, p<.05$ )」

⑥「11. 学習言語文化に対する態度\_D( $r=.28, p<.05$ )」

⑤~⑥からは、「4. 実用的な動機\_D」はいい成績をとること、資格を取得するという事を含むので、他の学習者を意識し、競争することにつながると考えられる。「11. 学習言語文化に対する態度\_D」との相関も、学習言語の文化についての授業が行われ、学習者はその内容への理解や成績に注目することの表れと考えられる。自分なりの充実感が得られると共に、他の学習者との競争心も関わっているということであると考えられる。

「11. 学習言語文化に対する態度\_D」は

「競争的達成動機\_D( $r=.28, p<.05$ )」以外

⑦「3. 個別分野の動機\_D( $r=.34, p<.01$ )」

⑧「5. 一般的な動機\_D( $r=-.31, p<.05$ )」

⑦~⑧から、まず、「3. 個別分野の動機\_D」を持っている学習者は、それなりに強い動機を持って学習していると予想できるので、学習言語

文化に対する態度も肯定的になり得ると言えよう。「5. 一般的な動機\_D」  
とは誰でも持ちやすい食べ物が好き、旅行したいなどであり、学習言語  
の文化だけではなく、他の言語文化にも持ちやすい動機であると予想で  
きる。それは、一般的で接しやすいものでもあるが、移ろいやすいもの  
でもあり、学習言語文化を特定した動機としてはあまり強くないとも言  
える。したがって、「5. 一般的な動機\_D」が高くなることは、「3. 個別  
分野の動機\_D」と比べると相対的に学習言語への態度が低くなるのだと  
推測できる。

次は、学習者要因が「イ. 学習継続意識」に与える影響についてみる  
ことにする。独立変数を学習者要因の3つの因子にし、従属変数を「イ.  
学習継続意識」に設定して重回帰分析を行った。〈表 20〉の結果からわ  
かるように、「イ. 学習継続意識」はこの3つの因子で  $R^2=.37(p<.01)$   
説明され、「1. 自己充實的達成動機\_D」と「11. 学習言語文化に対する  
態度\_D」が正の有意な影響力を、「2. 競争的達成動機\_D」は負の有意な  
影響力をもつ。

以上から、D 大学の「イ. 学習継続意識」は「1. 自己充實的達成動  
機\_D」と「2. 競争的達成動機\_D」、「11. 学習言語文化に対する態度\_D」  
が影響を与えていることがわかった。

〈表 19〉 D 大学の学習者要因と学習継続意識の相関関係

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.30 *	-.38 **	-.01	.03	.18	-.14	.42 **	-.05
1. 自己充實的達成動機_D		—	.09	-.07	.16	-.08	.20	.02	.23 *
2. 競争的達成動機_D			—	-.11	.33 *	.03	.03	.28 *	.03
3. 個別分野の動機				—	.10	.47 **	-.21	.34 **	.28 *
4. 実用的な動機_D					—	.36 **	.06	.09	.02
5. 一般的な動機_D						—	.22	-.31 *	-.08
10. 自国文化に対する態度_D							—	.19	.08
11. 学習言語文化に対する態度_D								—	-.18
12. 異文化に対する態度_D									—

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

〈表 20〉 D 大学—達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

	$\beta$
1. 自己充實的達成動機_D	.27 *
2. 競争的達成動機_D	-.37 **
11. 学習言語文化に対する態度_D	.42 **
$R^2$	.37 **

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

#### 4. 1. 2 H 大学における相関

H 大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度の学習者要因と学習継続意識との偏相関係数を〈表 21〉に示す。H 大学の「イ. 学習継続意識」は「3. 実用的な動機\_H( $r = .28, p < .05$ )」と有意な正の相関を示している。H 大学の学習者は、学校の成績、就職に生かしたいとい

う動機が強く、それが「イ. 学習継続意識」と相関しており、「3. 実用的な動機\_H」が強くなると学習継続意識も高くなると言えよう。

次に、「イ. 学習継続意識」に影響を及ぼしている要因は何か、重回帰分析を行った。独立変数としては相関関係と同じく、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度を設定し、従属変数は学習継続意識にした。その結果を〈表 22〉に示す。「イ. 学習継続意識」は  $R^2=.31$  ( $p<.01$ ) で説明され、「3. 実用的な動機\_H」が正の有意な影響を及ぼしている。

以上から、H 大学の学習継続意識には学習者要因の中、実用的な動機と関係していることがわかった。

〈表 21〉 H 大学の学習者要因と学習継続意識の相関関係

	イ	1	2	3	4	5	9	10	11
イ. 学習継続意識	—	.20	.01	.28 *	-.15	.11	.12	.13	-.17
1. 自己充實的達成動機_H		—	.08	.20	.07	.09	.14	.33 *	.07
2. 競争的達成動機_H			—	.20	.22	-.22	.25 *	.10	-.02
3. 実用的な動機_H				—	.23	.12	-.18	.14	.20
4. 情報の少ない分野の動機_H					—	.42 **	.03	.03	.05
5. 情報の多い分野の動機_H						—	.10	-.27 *	.17
9. 自国文化に対する態度_H							—	.20	.02
10. 異文化に対する態度_H								—	.23
11. 学習言語文化に対する態度_H									—

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



〈表 22〉 H 大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

	$\beta$
3. 実用的な動機_H	.33 *
$R^2$	.31 **

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

#### 4. 1. 3 M 大学における相関

M 大学についても同じく、学習者要因の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識の偏相関係数を〈表 23〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

① 「3. 知られている情報の動機\_M( $r = .28$ ,  $p < .05$ )」

② 「10. 学習言語文化に対する態度\_M( $r = .32$ ,  $p < .05$ )」

③ 「12. 異文化に対する態度\_M( $r = .60$ ,  $p < .01$ )」

①～③から、手に入りやすい情報と学習言語への態度に関心が高くなると、学習継続意識も高くなることが予想できる。また、異文化への肯定的な態度が高くなると、学習継続意識も高くなることから、M 大学の学習者の継続意識は自国以外の文化に接することで保たれると言えよう。

「3. 知られている情報の動機\_M」は

④ 「5. 知られていない情報の動機\_M( $r = .27$ ,  $p < .05$ )」

④からは、最初は手に入りやすい動機から接したとしても、もっと多様なところまで興味が広がると予想できる。

「10. 学習言語文化に対する態度\_M」は

⑤ 「1. 自己充實的達成動機\_M( $r = .43$ ,  $p < .01$ )」

⑥ 「4. 実用的な動機\_M( $r = .36$ ,  $p < .05$ )」

⑤～⑥からは、学習言語への態度が肯定的になると学習者の充実感も強くなり、学習言語を実用的に使いたいという動機も強くなることが予想される。

「12. 異文化に対する態度\_M」は

⑦「1. 自己充實的達成動機\_M( $r=.43$ ,  $p<.01$ )」

⑦は、異文化への態度が肯定的になることは、他人を意識せず、自分なりの充実した達成動機も強くさせることだと考えられる。

次に、「イ. 学習継続意識」に影響を与えている学習者要因について述べる。重回帰分析の結果、〈表 24〉に示したように、「3. 知られている情報の動機\_M」、「10. 学習言語文化に対する態度\_M」、「12. 異文化に対する態度\_M」が、正の有意な影響力を与えており、この3つが関係していることがわかった。

〈表 23〉 M大学の学習者要因と学習継続意識の相関関係

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	-.22	-.10	.28 *	.00	.14	.32 *	-.19	.60 **
1. 自己充實的達成動機_M		—	.10	.16	.04	.03	.43 **	.08	.43 **
2. 競争的達成動機_M			—	.13	.25	.03	-.14	-.13	.14
3. 知られている情報の動機_M				—	.19	.27 *	-.05	.09	-.16
4. 実用的な動機_M					—	.09	.36 *	.19	-.07
5. 知られていない情報の動機_M						—	-.04	.13	-.21
10. 学習言語文化に対する態度_M							—	-.14	-.14
11. 自国文化に対する態度_M								—	.16
12. 異文化に対する態度_M									—

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

〈表 24〉 M 大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

	$\beta$
3. 知られている情報の動機_M	.23 *
10. 学習言語文化に対する態度_M	.30 *
12. 異文化に対する態度_M	.61 **
$R^2$	.52 **

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

#### 4. 1. 4 S 大学における相関

S 大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と、学習継続意識の偏相関係数を〈表 25〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

- ① 「2. 競争的達成動機\_S( $r = -.20$ ,  $p < .05$ )」
- ② 「3. 接しやすい動機\_S( $r = .27$ ,  $p < .01$ )」
- ③ 「4. 実用的な動機\_S( $r = .19$ ,  $p < .05$ )」
- ④ 「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r = .27$ ,  $p < .01$ )」

①～④からは、S 大学の学習者は接しやすいものにもっと接したい、学習言語を手段にして何かの目的のために使いたいという動機が強くなると学習継続意識も高くなる。また、学習言語文化に肯定的な態度を示すと学習への継続意識も強くなるが、社会の評価を重視し、他の学習者と競争するようになると、学習を持続しようとする意識は減少していくと予想される。

「2. 競争的達成動機」は

- ⑤ 「4. 実用的な動機\_S( $r = .26$ ,  $p < .05$ )」

⑥「10. 自国文化に対する態度\_S( $r=.21, p<.05$ )」

⑤~⑥からは、学習言語を利用する、良い成績をとるため、就職に役立つからという目的は、他の人に勝ちたい、上に立ちたいという競争心が生まれると思われる。また、自国文化への態度が肯定的になると競争的達成動機が強くなるということであるが、自国文化に示す態度が肯定的なことは、自国の文化に影響を受けやすいことでもあり、自国の社会に合わせようとする事だと思われる。それは、競争的達成動機が社会を意識して、社会から評価されることで達成感が得られることなので、相関が見られたと推測される。

「4. 実用的な動機\_S」は

⑦「5. 接しにくい動機\_S( $r=.28, p<.01$ )」

⑧「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r=.26, p<.05$ )」

⑦~⑧から、努力と時間をかけてもその分野に興味を感じるということなので強い動機だと言える。努力と時間をかけることは結果的に学習言語に接する機会が多くなることが予想される。それによって学習言語の能力が上達し、実用的に使いたいという動機が持ちやすくなるというプロセスが予想できる。

「11. 学習言語文化に対する態度\_S」は

⑨「1. 自己充實的達成動機\_S( $r=.25, p<.05$ )」と

⑨は、学習者は世間を意識して得る達成感より、自己の充実感を重視することが、学習言語文化の態度も肯定的にさせると解釈される。

〈表 25〉 S 大学の学習者要因と学習継続意識の相関関係

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
1. 学習継続意識	—	.13	-.20 *	.27 **	.19 *	.00	-.01	.27 **	.08
1. 自己充實的達成動機_S		—	.03	.05	-.08	.04	.09	.25 *	.30 **
2. 競争的達成動機_S			—	.05	.26 *	-.03	.21 *	.08	.01
3. 接しやすい動機_S				—	.10	.10	-.14	.15	.27 *
4. 実用的な動機_S					—	.28 **	-.02	.26 *	-.06
5. 接しにくい動機_S						—	.16	.15	.06
10. 自国文化に対する態度_S							—	.11	-.06
11. 学習言語文化に対する態度_S								—	-.02
12. 異文化に対する態度_S									—

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

〈表 26〉 S 大学の達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

	$\beta$
2. 競争的達成動機_S	-.16 *
3. 接しやすい動機_S	.26 **
4. 実用的な動機_S	.19 *
11. 学習言語文化に対する態度_S	.29 **
$R^2$	.47 **

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

「イ. 学習継続意識」に影響を与えている学習者要因について重回帰分析の結果を〈表 26〉に示す。「イ. 学習継続意識」は  $R^2 = .47$  ( $p < .01$ ) で説明され、「2. 競争的達成動機\_S」には負の影響を、「3. 接しやすい

動機\_S」、「4. 実用的な動機\_S」、「11. 学習言語文化に対する態度\_S」には正の影響を受けているおり、以上から、上記の 4 つの要因が「イ. 学習継続意識」と関係があることがわかった。

## 4. 2 言語不安と学習継続意識

### 4. 2. 1 D 大学における相関

D 大学の言語不安と学習継続意識の偏相係数を〈表 27〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

①「7. 理解の不安\_D( $r=.37, p<.01$ )」

②「8. クラスで行うことの不安( $r=-.24, p<.05$ )」

①~②からは、D 大学の学習者には、言語不安の中でも、理解ができないということから不安を感じると学習への継続意識も強くなるが、クラスで行うことに不安が高いと学習への継続意識は弱くなるということであろう。

〈表 27〉 D 大学の言語不安と学習継続意識の相関関係

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.20	.37 **	-.24 *	-.09
6. 自尊心からの不安_D		—	.39 **	.42 **	.34 **
7. 理解の不安_D			—	.04	.27 *
8. クラスで行うことの不安_D				—	.18
9. 学習言語話者と接する時の不安_D					—

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

また、〈表 28〉に示したように、重回帰分析により「7. 理解の不安\_D」と、「8. クラスで行うことの不安\_D」の「イ. 学習継続意識」に対する

説明力は  $R^2=.24$  ( $p<.01$ )である。

〈表 28〉 D 大学の言語不安と学習継続意識

	$\beta$
7. 理解の不安_D	.45 **
8. クラスで行うことの不安_D	-.31 *
$R^2$	.24 **

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

#### 4. 2. 2 H 大学における相関

H 大学の言語不安と学習継続意識を〈表 29〉に示す。

〈表 29〉をみると、言語不安と学習継続意識は有意ではないが、言語不安の間には有意な相関が見られる。

〈表 29〉 H 大学の言語不安と学習継続意識の相関関係

	1	6	7	8
1. 学習継続意識	—	-.15	.01	-.05
6. 評価されることの不安_H		—	.35 **	.46 **
7. 話すことの不安_H			—	-.40 **
8. 授業中の不安_H				—

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

#### 4. 2. 3 M 大学における相関

M 大学の言語不安の因子と学習継続意識の相関を〈表 30〉に示す。

〈表 30〉 M 大学の言語不安と学習継続意識の相関関係

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.08	.01	-.44 **	.13
6.自尊心からの不安_M		—	.56 **	.24	.10
7.理解の不安_M			—	.12	.19
8.授業の不安_M				—	.27 *
9.話すことの不安_M					—

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

M 大学の「イ. 学習継続意識」は

①「8. 授業の不安\_M( $r=-.44$ ,  $p<.01$ )」

①は、授業への不安が強くなると、学習継続意識は低くなるということであろう。

〈表 31〉 M 大学の言語不安と学習継続意識

	$\beta$
8. 授業の不安_M	-.52 **
$R^2$	.20 *

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

また、〈表 31〉に示したように「8. 授業の不安\_M」の「イ. 学習継続意識」に対する説明力は  $R^2=.20$  ( $p<.05$ )である。



#### 4. 2. 4 S 大学における相関

S 大学の言語不安と学習継続意識の偏相関係数を〈表 32〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

①「8. 話すことの不安\_S( $r=-.18, p<.05$ )」

②「9. 授業の不安\_S( $r=-.53, p<.01$ )」

①~②から、S 大学の学習者は言語不安の中でも、話す時に不安を感じさせないこと、授業に集中させることが学習継続意識を強くすると言えよう。

〈表 32〉 S 大学の言語不安と学習継続意識の相関関係

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.04	-.03	-.18 *	-.53 **
6. 理解の不安_S		—	.50 **	.31 **	.02
7. 自尊心からの不安_S			—	.15	.18 *
8. 話すことの不安_S				—	.04
9. 授業の不安_S					—

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

〈表 33〉 S 大学の言語不安と学習継続意識

	$\beta$
8. 話すことの不安_S	-.17 *
9. 授業の不安_S	-.54 **
$R^2$	.37 **

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

S 大学の「イ．学習継続意識」へ影響を及ぼしている言語不安は、「8. 話すことの不安\_S」と「9. 授業の不安\_S」であり、負の有意な影響を及ぼしている。「イ．学習継続意識」の説明率は  $R^2=.37$  ( $p<.01$ )である。

#### 4. 3 性格と学習継続意識

以下では、性格と学習継続意識との関係を見るが、今回の調査で用いた BigFive 要因の内容について説明しておく<sup>4</sup>。

1. 「外向性」・・・この要因に正の方向を示す人は、人好きのする、活動的で幸福感に満ちた人物であるとされる。

2. 「情緒不安定性」・・・情緒の不安定傾向を示している。この要因に正の反応を示す人は、すぐにおびえたり、怒ったり、自信を失ったり、欲求を抑えられなくなったり、ひどく傷つきやすかったりする人物であるとされる。

3. 「開放性」・・・新しい経験・思想・方法の受容と拒絶の傾向を示している。この要因に正の反応を示す人は、好奇心が旺盛で、自分で異質な者に対して寛容であるとされている。

4. 「誠実性」・・・達成意欲や品性などへの欲求の高さを示している。この要因に正の方向を示す人は、判断力や責任感、目的達成への意欲などが高いと言われている。

5. 「調和性」・・・この要因に正の反応を示す人は、他人を信じやすく、実直で礼儀正しく、弱者に対して親切な心の優しい人物であると考えられている。

BigFive 要因を、「外向性」はエネルギーさ、「情緒不安定性」は不安定さ、「開放性」は好奇心の強さ、「誠実性」はまじめさ、「調和性」やさしさと対応づけておくとわかりやすいかもしれない(小塩 2010)。

#### 4. 3. 1 D 大学における相関

D 大学の性格と学習継続意識の偏相関係数を〈表 34〉に示す。

〈表 34〉 D 大学の性格と学習継続意識の相関関係

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.08	.22	-.02	.39 **	.05
13. 外向性_D		—	-.08	.45 **	.10	.03
14. 情緒不安定性_D			—	.11	-.09	-.28 *
15. 開放性_D				—	.16	-.04
16. 誠実性_D					—	.39 **
17. 調和性_D						—

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

D 大学の「イ. 学習継続意識」は

① 「16. 誠実性\_D ( $r = .39$ ,  $p < .01$ )」

①から、D 大学の学習者は、目標や課題などを達成しようとするまじめさが学習継続意識に関係していると言える。

また、〈表 35〉に示したように、「16. 誠実性\_D」が「イ. 学習継続意識」に対する説明力は  $R^2 = .22$  ( $p < .01$ )である。

〈表 35〉 D 大学の性格と学習継続意識

	$\beta$
16. 誠実性_D	.43 **
$R^2$	.22 **

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

#### 4. 3. 2 H 大学における相関

H 大学の性格と学習継続意識の偏相関係数を〈表 36〉に示す。

〈表 36〉 H 大学の性格と学習継続意識の相関関係

	イ	12	13	14	15	16
イ. 学習継続意識	—	-.04	.30 *	-.10	.30 *	.06
12. 外向性_H		—	.03	.23	.44 **	-.11
13. 情緒不安定性_H			—	.33 *	-.44 **	-.40 **
14. 開放性_H				—	.25	.29 *
15. 誠実性_H					—	.14
16. 調和性_H						—

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

H 大学の「イ. 学習継続意識」は

①「13. 情緒不安定性\_H ( $r = .30, p < .05$ )」

②「15. 誠実性\_H ( $r = .30, p < .05$ )」

①～②からは、不安やストレスを感じることで学習継続意識を高くすることであろう。また、まじめさが学習継続意識を高めることに繋がるものと言えよう。

#### 4. 3. 3 M 大学における相関

M 大学の性格と学習継続意識には有意な相関が見られなかった。〈表 37〉

#### 4. 3. 4 S 大学における相関

S 大学の性格と学習継続意識の偏相関係数を〈表 38〉に示す。

S大学の「イ. 学習継続意識」は

①「13. 外向性\_S ( $r=.36$ ,  $p<.01$ )」

①は、活動的で、人との付き合いを好むようなものが学習継続意識を高くするということであろう。

〈表 37〉 M大学の性格と学習継続意識の相関関係

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.12	-.01	-.06	-.13	.18
13. 外向性_M		—	-.20	.16	.08	.14
14. 情緒不安定性_M			—	-.19	.14	-.35 *
15. 開放性_M				—	.09	.07
16. 誠実性_M					—	.38 **
17. 調和性_M						—

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

〈表 38〉 S大学の性格と学習継続意識の相関関係

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	.36 **	.05	-.14	.18	.03
13. 外向性_S		—	-.43	.42	-.01	-.05
14. 情緒不安定性_S			—	-.10	-.18	-.18
15. 開放性_S				—	-.02	.17
16. 誠実性_S					—	.36 **
17. 調和性_S						—

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

また、〈表 39〉に示したように、「イ．学習継続意識」に影響を与えているのは、「13. 外向性\_S」であり「イ．学習継続意識」の説明力は  $R^2=.20$  ( $p<.01$ )である。

〈表 39〉 S 大学—性格と学習継続意識

	$\beta$
13. 外向性_S	.47 **
$R^2$	.20 **

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

## 第 5 章 条件による比較

### 5. 1 試験経験の有無による比較

第 4 章は各調査グループの全体の分析を行ったが、第 5 章では学習者要因を詳細に分けてみることにする。学習への継続意識は学習に対して何らかの満足感、充実感が得られないと持てないものだと考えられる。自分がやっていることを自らの意思で行っているのではなく、強制的にさせられていると感じる場合には継続は難しいと思われる。また、学習が始まってからも、自分が何をしたいのかという目標がないと継続することは難しい。

したがって、第 5 章の 5. 1 では、学習者のやる気を表す指標として、試験の経験があるかないかによるグループ分けをして検討を行う。韓国人学習者(D 大学・H 大学)では日本語能力試験の経験の有無を、日本人学習者(M 大学)では、韓国語能力試験の経験の有無を問う。(以下、試験の経験がないグループを〈試験経験の無グループ〉に表記し、試験の

経験があるグループは〈試験経験の有グループ〉と表記する)

なお、S 大学に関しては、学習言語が専攻ではなく、教養科目であるため、今回の分析からは排除する。

## 5. 1. 1 D 大学のグループ

### 5. 1. 1. 1 D 大学の平均値の検討

D 大学で、試験を受けた経験がある学習者は 84 人中 50 名で、33 名が試験の経験がないと答えた(1 名は無回答)。

〈表 40〉D 大学の試験経験の有無別平均値とSD および t 検定の結果

	経験の無		経験の有		t 値
	平均	SD	平均	SD	
1. 学習継続意識	5.09	0.91	5.73	1.19	2.61 *
2. 競争的達成動機_D	4.88	1.01	4.36	1.25	2.00 *
4. 実用的な動機_D	4.68	1.45	3.89	1.78	2.22 *
6. 自尊心からの不安_D	4.74	1.00	3.64	1.46	3.71 **
8. クラスで行うことの不安_D	4.02	1.31	2.92	1.4	3.57 **
9. 学習言語話者に接する時の不安_D	4.99	1.51	3.67	1.75	3.55 **

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

試験経験の有無が学習者要因に関わるかどうかを見るために t 検定を行った。その結果を〈表 40〉に示す。〈表 40〉には有意な差がある要因のみ示した。結果として、「1. 学習継続意識( $t(81)=2.61$   $p < .05$ )」は試験経験の有グループが有意な高得点を示しており、他の学習者要因「2. 競争的達成動機\_D( $t(81)=2.00$   $p < .05$ )」、「4. 実用的な動機\_D( $t(77.205)=2.22$   $p < .05$ )」、「6. 自尊心からの不安\_D( $t(79)=3.71$   $p < .01$ )」、「8. クラスで行うことの不安\_D( $t(80)=3.57$   $p < .01$ )」、9. 学習

言語話者に接する時の不安 ( $t(81)=3.55$   $p<.01$ ) は試験経験の無グループのほうが有意な高い得点を示している。このことから、試験の経験がある学習者のほうが、学習を継続しようとする意識は高いということが言えよう。

#### 5. 1. 1. 2 達成動機・目標言語開始動機・

#### 文化に対する態度と学習継続意識

〈表 40〉から、試験経験の有無によって幾つかの学習者要因に有意差があることがわかったので、試験経験の有無別に達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識の偏相関係数を算出した。試験の無グループの結果を〈表 41〉に示す。「イ. 学習継続意識」と有意な相関を示しているのは、「2. 競争的達成動機\_D ( $r=-.48$ ,  $p<.05$ )」のみである。

〈表 41〉 D 大学—試験経験の無グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.27	-.48 *	-.16	.07	.18	-.21	.21	-.09
1. 自己充實的達成動機_D		—	.10	.23	.30	-.19	.05	-.40	.53 *
2. 競争的達成動機_D			—	-.25	.34	.25	-.15	.16	.22
3. 個別分野の動機_D				—	-.04	.65 **	-.09	.58 **	.05
4. 実用的な動機_D					—	.41 *	.36	.33	-.11
5. 一般的な動機_D						—	.07	-.50 *	-.18
10. 自国文化に対する態度_D							—	.02	.19
11. 学習言語文化に対する態度_D								—	.20
12. 異文化に対する態度_D									—

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



試験経験の無グループは、他人と競争することで感じる達成感と学習継続意識との間に負の相関が見られる。

試験経験の有グループの相関を〈表 42〉に示す。

〈表 42〉 D 大学—試験経験の有グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.23	-.32 *	.03	.07	.16	-.13	.54 **	.11
1. 自己充實的達成動機_D		—	.02	-.23	.17	-.11	.18	.02	.08
2. 競争的達成動機_D			—	-.06	.27	.00	.05	.33 *	.02
3. 個別分野の動機_D				—	.11	.35 *	-.25	.17	.29
4. 実用的な動機_D					—	.35 *	.00	.04	.01
5. 一般的な動機_D						—	.30 *	-.25	-.02
10. 自国文化に対する態度_D							—	.19	.05
11. 学習言語文化に対する態度_D								—	-.33 *
12. 異文化に対する態度_D									—

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

「イ. 学習継続意識」は

① 「2. 競争的達成動機\_D( $r = -.32$ ,  $p < .05$ )」

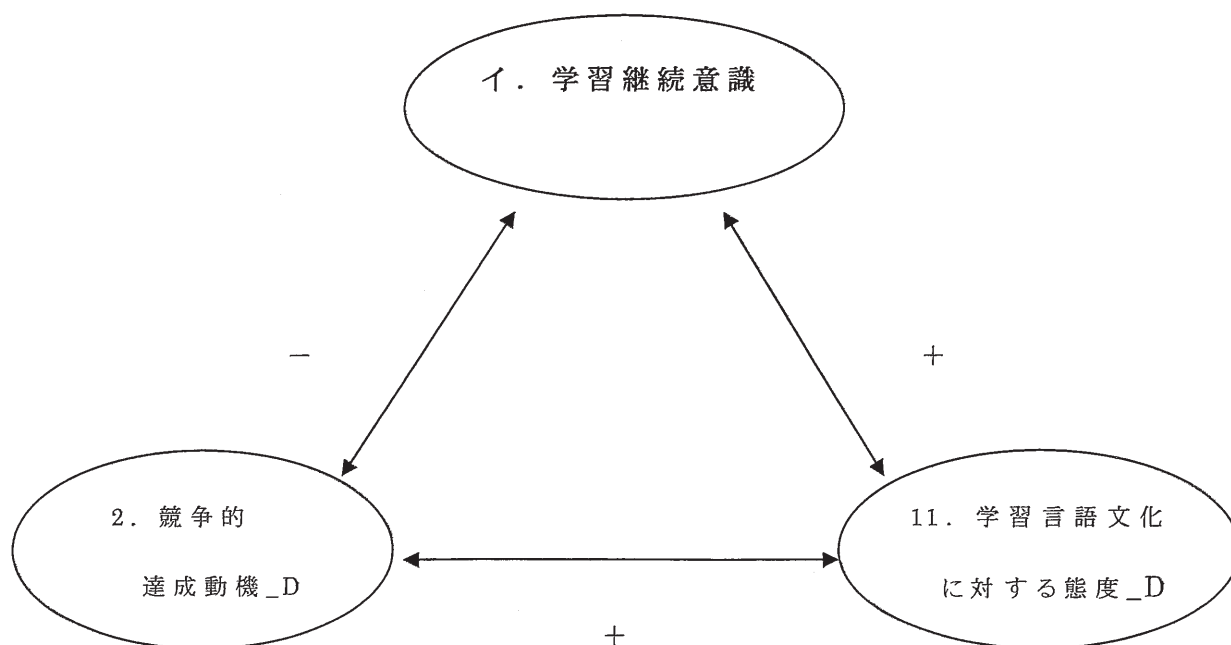
② 「11. 学習言語文化に対する態度\_D( $r = .54$ ,  $p < .01$ )」

①は、試験経験の有グループも試験経験の無グループと同じく、社会に評価されること、他人に勝つことで得られる達成感と学習継続意識は負の相関を示している。「2. 競争的達成動機\_D」とは、社会的に評価される事柄について他人に勝つことを意味するものであろうから、例えば、今は日本語を学習しているが、社会の雰囲気では中国語の人気が高くなると、日本語よりは、中国語を学習することになるだろう。「2. 競争的達

成動機\_D」は人に勝つことで得られる達成感であるが、自分の中から形成されるものというより、外の影響で形成された達成感が大きいと考えられる。そういうことから、競争的達成動機は年齢、社会の雰囲気によって変わりやすいとも言えるだろう。

②は、次のようなことが考えられる。学習言語の文化に対して肯定的になることは、学習に対してマイナス要因よりはプラスの要因が多い。学習する上でその文化に興味を持ち、学習言語の母語話者と話したいと思うことは学習の必要性を求める。特に、言語能力は使用しないと衰えていくので、文化に興味を持ち続けることは学習を継続しようとする意識につながるものと言えよう。

〈図 1〉 D 大学の学習者要因の相互作用図(試験経験の有グループ)



「11. 学習言語文化に対する態度\_D」は

③ 「2. 競争的達成動機\_D( $r=.33, p<.05$ )」

③は、次のようなことが予想される。学習言語文化に肯定的な態度を持つ理由は、学習者によって様々である。その中、「2. 競争的達成動機\_D」の相関からは、学習言語文化に目を向けることは文化を一つの手段としていることだと思われる。日本の文化に接することは大量の日本語に接する機会になり、日本語を上達させる要因にもなる。また、日本人と話すことによって、話す力が伸びることも容易に予想されるところである。実力をつけていくことは自分の満足を得ることにもなるが、クラス内であれば、他の学習者との競争は当然意識されることになると思われるので、「2. 競争的達成動機\_D」との関係が見られたと予想できる。

### 5. 1. 1. 3 言語不安の学習継続意識

D 大学の試験経験の有無グループの言語不安と学習継続意識との偏相関係数を〈表 43〉と〈表 44〉に示す。試験経験の有グループは〈表 43〉からもわかるように、「イ. 学習継続意識」と言語不安の有意な相関は見られなかった。

〈表 43〉 D 大学-試験経験の有グループの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.08	.05	-.28	-.01
6. 自尊心からの不安_D		—	.33	.33	.08
7. 理解の不安_D			—	.14	.49 *
8. クラスで行うことの不安_D				—	.07
9. 学習言語話者と接する時の不安_D					—

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

一方、試験経験の有グループ「イ. 学習継続意識」は、

①「6. 自尊心からの不安\_D( $r=-.29, p<.05$ )」

②「7. 理解の不安\_D( $r=.48, p<.01$ )」

①～②からは、クラスでの学習活動に不安を感じると学習を継続しようとする意識も低くなるが、教室での活動内容が理解できない時ほど、学習継続意識は高くなることが予想できる。〈表 44〉

〈表 44〉 D 大学-試験経験の有グループの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.29 *	.48 **	-.18	-.05
6. 自尊心からの不安_D		—	.47 **	.44 **	.40 *
7. 理解の不安_D			—	-.03	.18
8. クラスで行うことの不安_D				—	.19
9. 学習言語母語話者と接する時の不安_D					—

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

#### 5. 1. 1. 4 性格と学習継続意識

D 大学の試験の有無グループの性格と学習継続意識との偏相関係数を〈表 45〉と〈表 46〉に示す。

試験経験の無グループの「イ. 学習継続意識」は

①「16. 誠実性\_D」( $r=.40, p<.05$ )

①は、責任感と目標意識を強く感じる学習者ほど、「イ. 学習継続意識」が高くなるということであろう。

試験経験の有グループの「イ. 学習継続意識」は

①「14. 情緒不安定性\_D」( $r=.33, p<.05$ )

②「16. 誠実性\_D」( $r=.48, p<.01$ )

①～②は、学習に対して不安やストレスを感じるほど学習継続意識は

高くなるということであろう。また、まじめで計画性があり、目標を達成しようとするほど、学習継続意識は高くなると言えよう。

〈表 45〉 D 大学—試験経験の無グループの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.02	.04	-.15	.40 *	-.02
13. 外向性_D		—	.00	.32	.18	.15
14. 情緒不安定性_D			—	.18	.12	-.28
15. 開放性_D				—	.25	.08
16. 誠実性_D					—	.32
17. 調和性_D						—

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

〈表 46〉 D 大学—試験経験の有グループの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.10	.33 *	.06	.48 **	.06
13. 外向性_D		—	-.13	.51 **	.06	-.05
14. 情緒不安定性_D			—	.03	-.20	-.32 *
15. 開放性_D				—	.12	-.13
16. 誠実性_D					—	.40 *
17. 調和性_D						—

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

## 5. 1. 2 H 大学のグループ

### 5. 1. 2. 1 H 大学の平均値の検討

H 大学の学習者 75 人のうち、試験を受けた経験があると答えた学習者は 32 名で、試験を受けた経験がないと答えた学習者は 43 名であった。

〈表 47〉 H 大学の試験の経験の有無別平均値と SD および t 検定の結果

	経験の無		経験の有		t 値
	平均	SD	平均	SD	
6. 評価されることの不安_H	3.74	1.27	3.19	0.90	2.17 *
7. 話すことの不安_H	3.75	0.81	3.36	0.64	2.16 *

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

試験経験の有無が学習者要因に関わるかどうかを見るために t 検定を行った。〈表 47〉には有意差があるもののみ示した。平均値の差が見られたのは「6. 評価されることの不安( $t(72000)=2.17$   $p < .05$ )」、「7. 話すことの不安( $t(71)=2.16$   $p < .05$ )」などであり、いずれも試験経験の無グループが有意な高い得点を示している。

### 5. 1. 2. 2 達成動機・目標言語開始動機・

#### 文化に対する態度と学習継続意識

H 大学の試験経験の有無別に、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度の因子と、学習継続意識の偏相関係数を示す。〈表 48〉試験経験の無グループの結果である。

「イ. 学習継続意識」は

① 「3. 実用的な動機\_H( $r=.48$ ,  $p < .01$ )」

①は、試験の経験がない学習者は学習を道具として使おうとすることが継続意識を高めることに影響を与えていると推測される。

次に、試験経験の有グループの結果を〈表 49〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

①「1. 自己充實的達成動機\_H( $r=.50, p<.05$ )」

②「4. 情報の少ない分野の動機( $r=-.49, p<.05$ )」

①~②から、学習継続意識を高めるためには、自己を満足させることが大事であるが、情報の少ない分野に時間をかけすぎて集中してしまうと、逆に継続意識は低くなることが予想される。

「1. 自己充實的達成動機\_H」は

③「4. 情報の少ない分野の動機\_H( $r=.46, p<.05$ )」

③からは、情報の少ない分野に興味のある学習者は他の学習者より多く情報を得るために、努力する必要がある、それを探すことに充実感を感じると考えられるが、そのような分野が学習の教材としても用いられると学習継続意識はむしろ低下していくということであろう。

「4. 情報の少ない分野の動機\_H」は

④「9. 自国文化に対する態度\_H( $r=-.54, p<.05$ )」

⑤「11. 学習言語文化に対する態度\_H( $r=.54, p<.05$ )」

④~⑤からは、外国語学習の初級から中級にかけては、まずは学習言語文化への興味が高くなるものであり、自国文化に対する興味はそれほど、高くないという段階が往々にしてあるものであり、これはその現実を反映したものと解釈できる。

〈表 48〉H 大学—試験経験の無グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	9	10	11
イ. 学習継続意識	—	.07	-.17	.48 **	.06	.16	.19	.06	-.25
1. 自己充實的達成動機_H		—	.09	.12	-.12	.19	.09	.43 *	.14
2. 競争的達成動機_H			—	.38 *	.25	-.28	.54 *	-.10	.21
3. 実用的な動機_H				—	.22	-.10	-.32	-.05	.29
4. 情報の少ない分野の動機_H					—	.51 **	-.21	.33	-.17
5. 情報の多い分野の動機_H						—	.11	-.38 *	.30
9. 自国文化に対する態度_H							—	.16	-.29
10. 異文化に対する態度_H								—	.35 *
11. 学習言語文化に対する態度_H									—

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

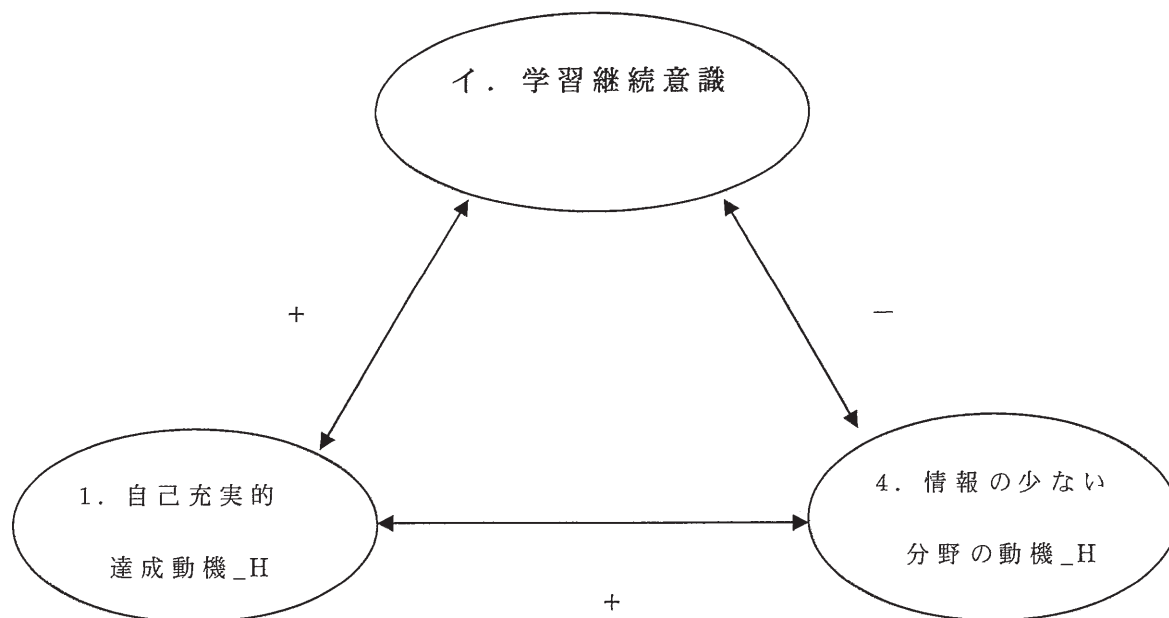
〈表 49〉H 大学—試験経験の有グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	9	10	11
イ. 学習継続意識	—	.50 *	.20	.03	-.49 *	.12	-.24	.17	.26
1. 自己充實的達成動機_H		—	-.01	.29	.46 *	-.08	.41	.01	-.30
2. 競争的達成動機_H			—	-.13	.34	-.01	.11	.34	-.29
3. 実用的な動機_H				—	.17	.35	-.18	.46 *	.04
4. 情報の少ない分野の動機_H					—	.26	-.54 *	-.04	.54 *
5. 情報の多い分野の動機_H						—	.10	-.29	.09
9. 自国文化に対する態度_H							—	.45 *	.64 **
10. 異文化に対する態度_H								—	-.08
11. 学習言語文化に対する態度_H									—

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



〈図 2〉 H 大学の学習者要因の相互作用図(試験経験の有グループ)



### 5. 1. 2. 3 言語不安と学習継続意識

H 大学の試験経験の無グループの言語不安と学習継続意識の偏相関係数を〈表 50〉に示す。「イ. 学習継続意識」と言語不安に相関は見られなかったが、因子の間には相関が見られた。つまり、授業の不安に比べると相対的に話すことへの不安がそれだけ大きいと解釈できる。

〈表 50〉 H 大学-試験経験の無グループの言語不安

	イ	6	7	8
イ. 学習継続意識	—	-.20	.09	.05
6. 評価されることの不安_H		—	.37 *	.53 **
7. 話すことの不安_H			—	-.52 **
8. 授業の不安_H				—

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

試験経験の有グループの結果を〈表 51〉に示す。「イ. 学習継続意識」と言語不安の相関は有意差が見られなかった。また、言語不安の因子間にも相関は見られなかった。

〈表 51〉 H 大学-試験経験の有グループの言語不安

	イ	6	7	8
イ. 学習継続意識	—	-.15	-.03	-.12
6. 評価されることの不安_H		—	.30	.30
7. 話すことの不安_H			—	-.11
8. 授業の不安_H				—

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

#### 5. 1. 2. 4 性格と学習継続意識

試験経験の有無別に性格と学習継続意識の偏相関係数を行った。〈表 52〉に示したように、試験経験の無グループの「イ. 学習継続意識」は性格要因と有意差が見られなかった。

〈表 52〉 H 大学-試験経験の無グループの性格

	イ	12	13	14	15	16
イ. 学習継続意識	—	-.05	.06	.06	.17	-.15
12. 外向性_H		—	.11	.41 *	.62 **	-.27
13. 情緒不安定性_H			—	.24	-.45 *	-.41 *
14. 開放性_H				—	-.02	.41 *
15. 誠実性_H					—	.23
16. 調和性_H						—

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

試験経験の有グループの「イ. 学習継続意識」は

①「13. 情緒不安定性\_H」( $r=.49, p<.05$ )

①は、ストレスが高まるほど学習継続意識は高くなることであろう。

〈表 53〉 H 大学—試験経験の有グループの性格

	イ	12	13	14	15	16
イ. 学習継続意識	—	.02	.49 *	-.30	.42	.21
12. 外向性_H		—	-.08	.14	.17	.13
13. 情緒不安定性_H			—	.44 *	-.49 *	-.33
14. 開放性_H				—	.54 *	.16
15. 誠実性_H					—	.09
16. 調和性_H						—

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

### 5. 1. 3 M 大学のグループ

#### 5. 1. 3. 1 M 大学の平均値の検討

M 大学の試験の経験がある学習者は 69 名の中、25 名で、試験の経験がない学習者は 44 名である。M 大学も二つのグループの平均値の差を検討したところ、有意差があるのは、「10. 学習言語文化に対する態度\_M」で( $t(66)=2.19, p<.05$ )」試験経験の無グループの平均値が高かった。

〈表 54〉 M 大学の試験経験の有無別平均値とSD および t 検定の結果

	経験の無		経験の有		t値
	平均	SD	平均	SD	
10. 学習言語文化に対する態度_M	4.93	0.95	4.38	1.09	2.19 *

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

### 5. 1. 3. 2 達成動機・目標言語開始動機・

#### 文化に対する態度と学習継続意識

M大学の試験経験の有無別に、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と、学習継続意識の偏相関を行った。M大学の試験経験の無グループの結果を〈表55〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は、

①「12. 異文化に対する態度\_M( $r=.56, p<.01$ )」

①からは、異文化に肯定的な態度が高くなると学習継続意識も強くなると考えられる。

〈表55〉M大学-試験経験の無グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.01	-.02	.13	-.02	.11	.20	-.11	.56 **
1. 自己充實的達成動機_M		—	.02	.15	.14	-.18	.38 **	.12	.20
2. 競争的達成動機_M			—	.08	.14	.02	-.11	-.09	.12
3. 知られている情報の動機_M				—	.30	.47 *	.23	.19	-.03
4. 実用的な動機_M					—	.06	.05	.02	-.08
5. 知られていない情報の動機_M						—	-.10	.04	-.15
10. 学習言語文化に対する態度_M							—	-.44 *	-.23
11. 自国文化に対する態度_M								—	.00
12. 異文化に対する態度_M									—

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

試験経験の有グループの相関を〈表 56〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は、

- ①「1. 自己充實的達成動機\_M( $r=-.52, p<.05$ )」
- ②「3. 知られている情報の動機\_M( $r=.53, p<.05$ )」
- ③「12. 異文化に対する態度\_M( $r=.68, p<.01$ )」

「1. 自己充實的達成動機\_M」は、

- ④「12. 異文化に対する態度\_M( $r=.70, p<.01$ )」

「5. 知られていない情報の動機\_M」は、

- ⑤「12. 異文化に対する態度\_M( $r=-.53, p<.05$ )」

①~③から、M 大学の試験経験の有グループは、自己充実感を得ないことが学習継続意識を強くすると予想される。また、目標言語の動機の中、「3. 知られている情報の動機\_M(ドラマをみること、旅行、歌など)」に興味を示し、異文化に対しても肯定的な態度を取ることが学習継続意識と影響し合っていると言える。試験経験の有グループの学習者は学習言語に目標を立てて学習を続けるというより、社会の状況に敏感に反応して取り込むことで学習継続意識を高めていると考えられる。

④からは、異文化に肯定的な態度をとることは自己を満足させ、達成感を与えることであると言えよう。

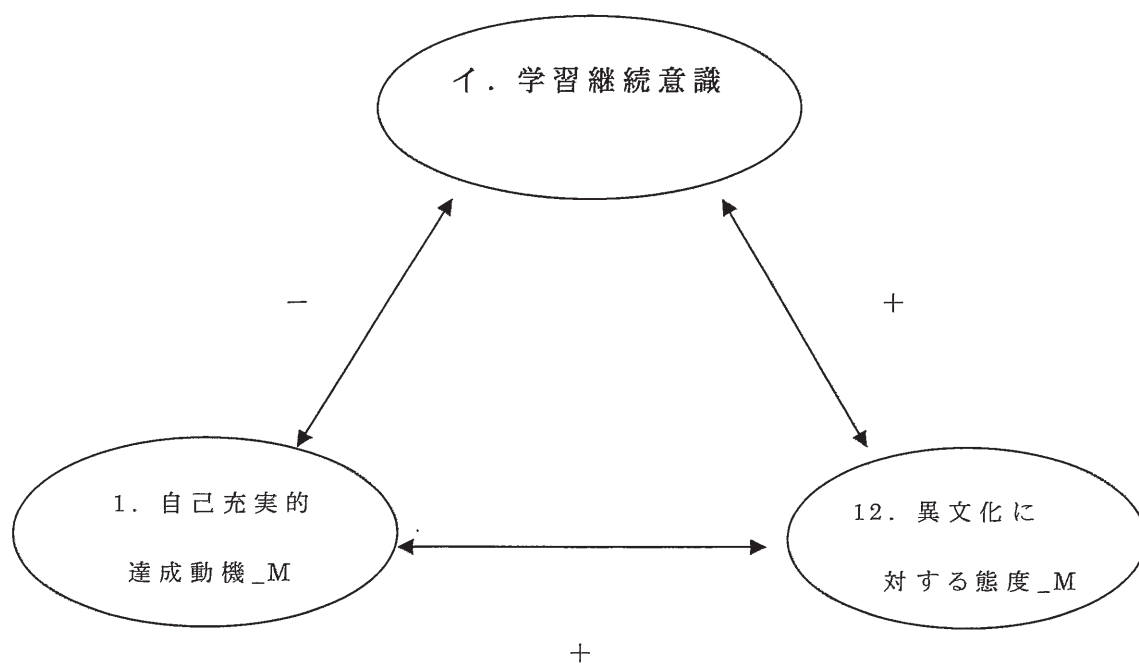
⑤からは、「5. 知られていない情報の動機\_M」は、それに熱中してしまふとその学習言語の文化にだけ興味を示すことであると考えられるので、異文化に対する態度は逆に低くなることであると予想できよう。

〈表 56〉 M 大学—試験経験の有グループの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	-.52 *	-.17	.53 *	-.05	.38	.44	-.41	.68 **
1. 自己充實的達成動機_M		—	.17	.27	-.11	.42	.36	-.09	.70 **
2. 競争的達成動機_M			—	.24	.47	.05	-.22	-.29	.14
3. 知られている情報の動機_M				—	.15	-.07	-.35	.31	-.28
4. 実用的な動機_M					—	.03	.69 **	.15	-.13
5. 知られていない情報の動機_M						—	-.08	.24	-.53 *
10. 学習言語文化に対する態度_M							—	.23	-.07
11. 自国文化に対する態度_M								—	.30
12. 異文化に対する態度_M									—

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

〈図 3〉 M 大学の学習者要因の相互作用図(試験経験の有グループ)



### 5. 1. 3. 3 言語不安と学習継続意識

ここから〈表 57〉は、M 大学の試験経験の無グループの、言語不安と学習継続意識の偏相関係数である。

「イ. 学習継続意識」は

①「8. 授業の不安\_M( $r = -.42$ ,  $p < .05$ )」

①から、授業に対する不安が大きくなればなるほど学習を継続しようとする意識は低くなると予想できる。

〈表 57〉 M 大学 試験経験の無グループの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.23	-.05	-.42 *	.30
6. 自尊心からの不安_M		—	.51 **	.27	.02
7. 理解の不安_M			—	.09	.12
8. 授業の不安_M				—	.30
9. 話すことの不安_M					—

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

試験経験の有グループの結果を〈表 58〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

①「8. 授業の不安\_M( $r = -.57$ ,  $p < .01$ )」

①から、授業の不安が強くなると学習継続意識は低くなり、授業の不安が低下すると学習への継続意識が高くなることが予想できる。

〈表 58〉 M 大学-試験経験の有グループの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.20	.38	-.57 *	-.15
6.自尊心からの不安_M		—	.65 **	.11	.02
7.理解の不安_M			—	.26	.40
8.授業の不安_M				—	.16
9.話すことの不安_M					—

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

#### 5. 1. 3. 4 性格と学習継続意識

M 大学の試験経験の有無別に性格と、学習継続意識との偏相関係数を〈表 59〉と〈表 60〉に示す。試験経験の無グループと試験経験の有グループの相関には有意差が見られなかった。

〈表 59〉 M 大学-試験経験の無グループの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.02	-.17	-.24	.18	.17
13. 外向性_M		—	-.32	.03	.11	.14
14. 情緒不安定性_M			—	-.42 *	.16	-.33
15. 開放性_M				—	.11	.02
16. 誠実性_M					—	.19
17. 調和性_M						—

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



〈表 60〉 M 大学－試験経験の有グループ性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.28	.28	.14	-.40	.24
13. 外向性_M		—	.04	.27	-.07	.14
14. 情緒不安定性_M			—	.14	.07	-.24
15. 開放性_M				—	.17	.09
16. 誠実性_M					—	.65 **
17. 調和性_M						—

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

#### 5. 1. 4 まとめ

5. 1 で行った分析をまとめておく。

#### I. D 大学

① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

－試験経験の無グループ

イ. 学習継続意識は 2. 競争的達成動機\_D と負の相関

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 2. 競争的達成動機\_D と負の相関、

11. 学習言語文化に対する態度\_D と正の相関

以上の結果から、試験の経験がない学習者は、「2. 競争的達成動機\_D」が強くなると学習継続意識が低くなると予想される。一方、試験の経験がある学習者は社会に評価されること、他人に勝つことで達成感を感じると学習継続意識は低下していくと予想されるが、学習言語

文化に肯定的な態度を示すほど、学習継続意識が上昇すると予想できる。

## ② 言語不安

－試験経験の無グループ 有意差は見られなかった

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 6. 自尊心からの不安\_D と負の相関

7. 理解の不安\_D と正の相関

以上の結果から、経験のある学習者は他人の前で話すことや評価されることに不安を感じると学習継続意識は低下する。しかし、教室での活動内容が理解できないほど、学習継続意識は高くなると言えよう。

## ③ 性格

－試験経験の無グループ

イ. 学習継続意識は 16. 誠実性\_D と正の相関

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 14. 情緒不安定性\_D と正の相関

16. 誠実性\_D と正の相関

性格の5要因で誠実性は試験の経験を問わず、学習継続意識と関係があるが、情緒不安定性は試験の経験がある学習者だけ学習継続意識に関係があることがわかった。

## Ⅱ. H 大学

### ① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

－試験経験の無グループ

イ. 学習継続意識は 3. 実用的な動機\_H と正の相関

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 1. 自己充實的達成動機\_H と正の相関

2. 情報の少ない文化の動機\_H と負の相関

以上から、試験の経験がない学習者は学習言語を道具として使おうとすることが学習継続意識を高めることに繋がると予想できる。一方、経験のある学習者は、自己を満足させることが学習継続意識を上昇させると言えるが、情報の少ない分野の動機に集中してしまうと継続意識は低くなることが推測される。

② 言語不安

－試験経験の無グループ 有意差は見られなかった

－試験経験の有グループ 有意差は見られなかった

試験の経験を問わず、言語不安と有意差はみられなかった。

③ 性格

－試験経験の無グループ 有意差は見られなかった

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 13. 情緒不安定性\_H と正の相関

試験の経験がない学習者の性格は学習継続意識との関係が見られなかったが、経験がある学習者は、「13. 情緒不安定性\_H」と学習継続意識に関係があることがわかった。

### Ⅲ. M 大学

① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

－試験経験の無グループ

イ. 学習継続意識は 12. 異文化に対する態度\_M と正の相関

－経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 1. 自己充實的達成動機\_M と負の相関

### 3. 知られている情報の動機\_Mと正の相関

#### 12. 異文化に対する態度\_Mと正の相関

結果から、異文化に対して肯定的な態度を示すほど、学習継続意識が高くなるのは、試験の経験がある学習者もない学習者も同じであるが、経験のある学習者はそれだけではなく、周りで簡単に得られる動機の興味が強くなるほど、学習継続意識が高くなると予想できる。だが、試験の経験がある学習者は学習することで自分を深めることや、いつも目標を持っていることで充実感を感じるようになると、それは逆に学習継続意識を低下させる結果に繋がると言えよう。

#### ② 言語不安

－試験経験の無グループ

イ. 学習継続意識は 8. 授業の不安\_Mと負の相関

－試験経験の有グループ

イ. 学習継続意識は 8. 授業の不安\_Mと負の相関

以上から、試験の経験を問わず、授業に対する不安が高くなると学習継続意識は低下していくものだと予想される。

#### ③ 性格

－試験経験の無グループ 有意差は見られなかった

－試験経験の有グループ 有意差は見られなかった

M大学の学習者は試験の経験を問わず、性格との関係性は見られなかった。

## 5. 2 クラスレベルによる比較

5.1では試験の経験があるかないかによるグループで分析を行ったが、5.2ではクラスレベルによる分析を行うことにする。クラスレベルによ

る比較を行うのは、学習者の学習期間によって、動機及び文化に対する態度など学習者要因が変わり得ると予想できるからである。ドラマが好きである言語を学習し始めたとしても、学習しているうちに、その言語を道具として使いたくなるという変化は容易に予想できる。こういったことから、学習レベルによって学習者がどういうふうに異なるかを検討することは、多様な学習者に接するために必要なことであろう。

なお、レベルの比較は D 大学、M 大学、S 大学のデータから成る。

## 5. 2. 1 D 大学のグループ

### 5. 2. 1. 1 D 大学の平均値の検討

D 大学の初級レベルと中級レベルの学習者要因の平均値に差があるかどうかの検討を行った。その結果を〈表 61〉に示す。有意な差があるものだけ示しており、「2. 競争的達成動機\_D( $t(82)=2.43$   $p<.05$ )」と「15. 開放性\_D( $t(82)=1.97$   $p<.05$ )」に有意な差が出ており、初級レベルが中級レベルより、高い得点を示している。

〈表 61〉D 大学のレベル別平均値とSD およびt検定の結果

	初級		中級		t値
	平均	SD	平均	SD	
2. 競争的達成動機_D	4.87	1.14	4.27	1.15	2.43 *
15. 開放性_D	4.88	0.99	4.47	0.91	1.97 *

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

## 5. 2. 1. 2 達成動機・目標言語開始動機・

### 文化に対する態度と学習継続意識

初・中級レベルの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識の偏相関係数を〈表 62〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

① 2. 競争的達成動機\_D( $r = -.44, p < .05$ )」

①から、初級レベルの学習者は、社会から評価され、誰かと競争することから得られる充実感が増えると学習への継続は低くなることが予想できる。

〈表 62〉D 大学-初級レベルの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.07	-.44 *	-.11	-.17	.32	-.11	.26	.05
1. 自己充實的達成動機_D		—	.03	.17	-.01	-.11	.24	-.09	.21
2. 競争的達成動機_D			—	-.06	.09	.21	.26	.29	-.16
3. 個別分野の動機				—	.15	.43 *	-.36	.49 *	.37 *
4. 実用的な動機_D					—	.39 *	.12	.05	.04
5. 一般的な動機_D						—	.14	-.33	-.04
10. 自国文化に対する態度_D							—	.14	.35
11. 学習言語文化に対する態度_D								—	-.17
12. 異文化に対する態度_D									—

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

次に、中級レベルの結果を〈表 63〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

① 「1. 自己充實的達成動機\_D( $r = .41, p < .05$ )」

② 「11. 学習言語文化に対する態度\_D( $r = .52, p < .01$ )」

③ 「2. 競争的達成動機\_D( $r = -.33, p < .05$ )」

①～③から、中級レベルの学習者の場合、自己充実感が学習を継続しようとする方向に働くが、競争的達成動機は継続意識を低下させていくことになる。また、学習言語文化への肯定的な態度が強くなると学習継続意識も高くなることもわかる。

「2. 競争的達成動機\_D」は

④ 「4. 実用的な動機\_D( $r = .37, p < .05$ )」

④からは、競争的達成動機と実用的な動機の相関は、良い成績をとりたい、将来の仕事に役立つという意識が他の学習者との競争につながるものとして容易に推測される。

〈表 63〉 D 大学—中級レベルの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.41 *	-.33 *	.23	.06	.08	-.14	.52 **	-.06
1. 自己充實的達成動機_D		—	.05	-.26	.17	.02	.13	.06	.19
2. 競争的達成動機_D			—	-.01	.37 *	-.07	-.09	.31	.10
3. 個別分野の動機_D				—	.10	.47 *	-.13	.07	.23
4. 実用的な動機_D					—	.37 *	.02	.15	-.02
5. 一般的な動機_D						—	.24	-.28	-.09
10. 自国文化に対する態度_D							—	.25	-.04
11. 学習言語文化に対する態度_D								—	-.13
12. 異文化に対する態度_D									—

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

## 5. 2. 1. 3 言語不安と学習継続意識

D 大学の初級レベルの言語不安と学習継続意識の偏相関係数を〈表 64〉に、中級レベルの結果を〈表 65〉に示す。

初級レベルの「イ．学習継続意識」は

①「8. クラスで行うことの不安( $r=-.51, p<.01$ )」

①から、先生からいちいち直されることの心配が強くなり、他の学習者に笑われると思うことが多いと学習者の継続意識は低下していくというであろう。

〈表 64〉D 大学-初級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.17	.10	-.51 **	.23
6. 自尊心からの不安_D		—	.34 *	.20	.39 *
7. 理解の不安_D			—	-.15	.47 **
8. クラスで行うことの不安_D				—	.41 *
9. 学習言語話者と接する時の不安_D					—

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

中級レベルの「イ．学習継続意識」は

①「6. 自尊心からの不安\_D( $r=-.33, p<.05$ )」

②「7. 理解の不安\_D( $r=.43, p<.01$ )」

①～②からは、中級レベルの学習者は他の学習者を意識しすぎたり、自尊感情を侵されると学習への継続意識は低くなるが、先生の話していることが理解できないと学習への継続意識は高くなることが考えられる。



〈表 65〉 D 大学-中級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.33 *	.43 *	-.02	-.14
6. 自尊心からの不安_D		—	.33 *	.59 **	.31
7. 理解の不安_D			—	.12	.14
8. クラスで行うことの不安_D				—	.10
9. 学習言語話者と接する時の不安_D					—

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

#### 5. 2. 1. 4 性格と学習継続意識

レベル別に性格と学習継続意識の偏相関係数を算出した。〈表 66〉に示したように、初級レベルの「イ. 学習継続意識」と性格には有意差が見られなかった。

〈表 66〉 D 大学-初級クラスの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	.05	.22	-.26	.17	-.09
13. 外向性_D		—	.07	.44 *	.18	.09
14. 情緒不安定性_D			—	.05	-.14	-.25
15. 開放性_D				—	-.07	-.04
16. 誠実性_D					—	.45 *
17. 調和性_D						—

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

〈表 67〉 D 大学-中級レベルの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.12	.21	.12	.49 **	.19
13. 外向性_D		—	-.23	.52 **	.02	-.04
14. 情緒不安定性_D			—	.17	-.09	-.29
15. 開放性_D				—	.25	.01
16. 誠実性_D					—	.28
17. 調和性_D						—

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

一方、中級レベルの「イ. 学習継続意識」は

① 「16. 誠実性\_D( $r = .49$ ,  $p < .01$ )」

①から、まじめになることが学習継続意識に繋がるというものと言えよう。〈表 67〉

## 5. 2. 2 M 大学のグループ

### 5. 2. 2. 1 M 大学の平均値の検討

M 大学の初・中級レベルで学習者要因の平均値に差があるかどうかの検討を行った。〈表 67〉には有意な要因のみ記入しておく。

初・中級レベルの平均値に差が見られるのは、「3. 知られている情報の動機\_M( $t(67) = 2.82$   $p < .05$ )」、「6. 自尊心からの不安\_M( $t(64) = 2.40$   $p < .05$ )」、「7. 理解の不安\_M( $t(66) = 2.05$   $p < .05$ )」、「8. 授業の不安\_M( $t(67) = 2.17$   $p < .05$ )」であり、いずれも初級レベルの平均値が高い得点を示している。

〈表 67〉 M 大学のレベル別の平均値とSD および t 検定の結果

	初級		中級		t値
	平均	SD	平均	SD	
3. 知られている情報の動機_M	5.52	1.16	4.57	1.50	2.82 *
6. 自尊心からの不安_M	4.61	1.21	3.79	1.33	2.40 *
7. 理解の不安_M	4.44	1.18	3.74	1.24	2.05 *
8. 授業の不安_M	4.00	1.32	3.25	1.17	2.17 *

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

## 5. 2. 2. 2 達成動機・目標言語開始動機・

### 文化に対する態度と学習継続意識

初・中級レベル別に、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と、学習継続意識との偏相関係数を示す。初級レベルは〈表 68〉、中級レベルは〈表 69〉である。

初級レベルの「イ. 学習継続意識」は

①「12. 異文化に対する態度\_M( $r = .68$ ,  $p < .01$ )」

「12. 異文化に対する態度」は

②「1. 自己充實的達成動機\_M( $r = .40$ ,  $p < .05$ )」

①~②から、M 大学の初級レベルの学習者は、学習言語の文化に限定するのではなく、いろいろな国の文化へ興味を持ち続け、肯定的な態度を保つことが学習を持続しようとする意識につながるようである。また、異文化への態度が自分を深めて、充実感を感じさせることにつながると予想できる。

〈表 68〉 M 大学—初級クラスの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	-.28	-.11	.18	.13	.06	.27	-.16	.65 **
1. 自己充實的達成動機_M		—	-.09	.12	.17	-.05	.41 *	.01	.40 *
2. 競争的達成動機_M			—	.18	.15	-.06	-.16	-.21	.16
3. 知られている情報の動機_M				—	.40 *	.34 *	.31	.45 **	-.14
4. 実用的な動機_M					—	.02	.05	.02	-.12
5. 知られていない情報の動機_M						—	-.23	-.08	-.10
10. 学習言語文化に対する態度_M							—	-.38 *	-.15
11. 自国文化に対する態度_M								—	.10
12. 異文化に対する態度_M									—

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

一方、中級レベルの「イ. 学習継続意識」と相関を示す学習者要因は見られなかった。

〈表 69〉 M 大学—中級クラスの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	-.30	.16	.06	-.42	.33	.44	-.30	.50
1. 自己充實的達成動機_M		—	.58 *	-.37	-.43	.59 *	.15	-.04	.78 **
2. 競争的達成動機_M			—	.33	.57 *	-.32	-.24	.00	-.33
3. 知られている情報の動機_M				—	-.27	.66 *	-.30	.04	.40
4. 実用的な動機_M					—	.38	.51	.02	.34
5. 知られていない情報の動機_M						—	.21	.09	-.70 *
10. 学習言語文化に対する態度_M							—	.28	-.02
11. 自国文化に対する態度_M								—	.30
12. 異文化に対する態度_M									—

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

### 5. 2. 2. 3 言語不安と学習継続意識

M大学の初・中級レベルの言語不安と学習継続意識の偏相関係数を示す。初級レベルの結果は〈表70〉である。

「イ. 学習継続意識」は

①「8. 授業の不安\_M( $r = -.48, p < .01$ )

①から、授業に対する不安が学習を継続しようという意識を低下させるということであろう。

中級レベルの「イ. 学習継続意識」と言語不安は有意な相関が見られなかった〈表71〉。

〈表70〉 M大学-初級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.21	-.03	-.48 **	.25
6.自尊心からの不安_M		—	.51 **	.25	-.01
7.理解の不安_M			—	.05	.21
8.授業の不安_M				—	.39 *
9.話すことへの不安_M					—

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

〈表71〉 M大学-中級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.35	.30	-.49	.01
6.自尊心からの不安_M		—	.65 *	.12	.36
7.理解の不安_M			—	.28	.10
8.授業の不安_M				—	-.06
9.話すことへの不安_M					—

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

#### 5. 2. 2. 4 性格と学習継続意識

レベル別に性格と学習継続意識の偏相関係数を〈表 72〉と〈表 73〉に示す。初級と中級レベルの「イ. 学習継続意識」と性格の相関には、有意差が見られなかった。

〈表 72〉 M 大学—初級レベルの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.09	.02	-.11	-.10	.22
13. 外向性_M		—	-.23	.17	.18	.10
14. 情緒不安定性_M			—	-.32 *	.17	-.44
15. 開放性_M				—	.04	-.09
16. 誠実性_M					—	.26
17. 調和性_M						—

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

〈表 73〉 M 大学—中級レベルの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	-.06	-.16	.19	-.08	-.09
13. 外向性_M		—	-.10	-.04	-.28	.42
14. 情緒不安定性_M			—	.09	-.07	-.10
15. 開放性_M				—	-.10	.46
16. 誠実性_M					—	.69 *
17. 調和性_M						—

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

### 5. 2. 3 S 大学のグループ

#### 5. 2. 3. 1 S 大学の平均値の検討

S 大学の初・中級レベルで学習者要因の平均値の差を検討した。その結果を〈表 74〉に示す。「17. 調和性\_S ( $t(126)=2.08$   $p<.05$ )」が有意であり、初級レベルの平均値が高い得点を示している。

〈表 74〉 S 大学のレベル別平均値と SD および t 検定の結果

	初級		中級		t 値
	平均	SD	平均	SD	
17. 調和性_S	4.80	.96	4.43	.82	2.08 *

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

#### 5. 2. 3. 2 達成動機・目標言語開始動機・

#### 文化に対する態度と学習継続意識

S 大学の初・中レベル別に、達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と、学習継続意識の偏相関係数をとった。

初級クラスの結果を〈表 75〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

- ① 「1. 自己充實的達成動機\_S( $r=.25$ ,  $p<.05$ )」
- ② 「3. 接しやすい動機\_\_S( $r=.40$ ,  $p<.01$ )」
- ③ 「4. 実用的な動機\_S( $r=.27$ ,  $p<.05$ )」
- ④ 「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r=.23$ ,  $p<.05$ )」
- ⑤ 「2. 競争的達成動機\_S( $r=-.28$ ,  $p<.05$ )」

①~⑤からは、学習者は自分なりに頑張って物事を成し遂げることに、遠いところからではなく、誰もが簡単に接することができる動機及び学

習言語を何かを目指すための道具として使いたいということが学習への継続意識を高めることになるかと予想できる。また、学習言語文化に対して興味を持ち、肯定的になることも継続しようという意識を高くするのであると推測される。しかし、誰かと競争しようとする意識は、学習への意識を低下させることになる。

「1. 自己充實的達成動機\_S」は、

⑥「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r=.23$ ,  $p<.05$ )」

⑦「12. 異文化に対する態度\_S( $r=.26$ ,  $p<.05$ )」

⑥~⑦からは、学習言語の文化、異文化への態度は、自分を深めることであり、自分の興味で判断することとしてとらえられていると考えられる。

「2. 競争的達成動機\_S」は

⑧「4. 実用的な動機\_S( $r=.34$ ,  $p<.01$ )」

⑨「10. 自国文化に対する態度\_S( $r=.25$ ,  $p<.05$ )」

⑧~⑨から、前者については、例えば就職活動に有利になるようにという実用的な動機が競争的達成動機と有意な相関を示すことは納得できるものである。就職活動などは誰かと競争した結果、決まるものであるから相関関係があることも納得できる。また、後者については自国文化に肯定的になることは、それだけ社会を意識する姿勢を認めるということであり、それは競争的達成動機との正の相関につながるようになるのだと言えよう。

「4. 実用的な動機\_S」は

⑩「5. 接しにくい動機( $r=.31$ ,  $p<.05$ )」

⑪「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r=.30$ ,  $p<.05$ )」

⑩~⑪からは、接しにくい動機は自ら時間をかけて探すものなので、



他の学習者よりは努力して情報を得ようとすることが考えられる。他の学習者より努力することは、学習言語に接する機会も多くなることであり、学習言語を手段として使いたいと動機も高くなることが予想できる。

〈表 75〉 S 大学-初級クラスの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	.25 *	-.28 *	.40 **	.27 *	-.01	.00	.23 *	.06
1. 自己充實的達成動機_S		—	.08	-.02	-.18	.09	.10	.23 *	.26 *
2. 競争的達成動機_S			—	.05	.36 **	-.06	.25 *	.06	-.07
3. 接しやすい動機_S				—	.07	.01	-.07	.08	.18
4. 実用的な動機_S					—	.31 *	-.02	.30 *	.01
5. 接しにくい動機_S						—	.16	.15	-.06
10. 自国文化に対する態度_S							—	.09	-.03
11. 学習言語文化に対する態度_S								—	.05
12. 異文化に対する態度_S									—

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

中級レベルの相関を〈表 76〉に示す。

「イ. 学習継続意識」は

① 「11. 学習言語文化に対する態度\_S( $r = .42, p < .05$ )」

「11. 学習言語文化に対する態度\_S」は

② 「1. 自己充實的達成動機\_S( $r = .43, p < .05$ )」

①～②から、中級レベルの学習者は学習言語文化への肯定的な態度が継続意識を高めることにつながっており、学習言語文化への態度が達成動機にも影響を与えていると考えることができる。

〈表 76〉 S 大学-中級クラスの達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度

	イ	1	2	3	4	5	10	11	12
イ. 学習継続意識	—	-.13	.03	-.08	.12	.06	-.12	.42 *	.18
1. 自己充實的達成動機_S		—	.12	-.10	.24	-.11	.08	.43 *	.48 *
2. 競争的達成動機_S			—	.16	-.04	-.13	.06	-.01	.10
3. 接しやすい動機_S				—	.23	.22	-.20	.57 **	.45 *
4. 実用的な動機_S					—	.26	-.09	-.06	-.25
5. 接しにくい動機_S						—	.22	.11	.24
10. 自国文化に対する態度_S							—	.12	-.06
11. 学習言語文化に対する態度_S								—	-.39 *
12. 異文化に対する態度_S									—

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

### 5. 2. 3. 3 言語不安と学習継続意識

S 大学の言語不安と学習継続意識の偏相関係数をとった。初級レベルの結果を〈表 77〉に示す。

〈表 77〉 S 大学-初級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	.10	-.15	-.50 **	-.25 *
6. 理解の不安_S		—	.52 **	.40 **	.05
7. 自尊心からの不安_S			—	-.05	.19
8. 話すことの不安_S				—	-.02
9. 授業の不安_S					—

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

「イ．学習継続意識」は

①「8. 話すことの不安\_S( $r=-.50$ ,  $p<.01$ )」

②「9. 授業の不安\_S( $r=-.25$ ,  $p<.05$ )」

①～②からは、話すことの不安と授業での不安が高くなると、学習継続意識は低くなると言えよう。

中級レベルの結果を〈表 78〉に示す。

「イ．学習継続意識」は

①「8. 話すことの不安\_S( $r=-.58$ ,  $p<.01$ )」

①から、中級レベルの学習者は話すことへの不安が高くなると学習への継続意識が低下していくと予想される。

〈表 78〉 S大学-中級レベルの言語不安

	イ	6	7	8	9
イ. 学習継続意識	—	-.03	.16	-.58 **	-.10
6. 理解の不安_S		—	.51 **	.03	.02
7. 自尊心からの不安_S			—	.57 **	.03
8. 話すことの不安_S				—	.24
9. 授業の不安_S					—

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

#### 5. 2. 3. 4 性格と学習継続意識

レベル別に性格と学習継続意識の偏相関係数を算出した。

初級レベルの「イ．学習継続意識」は

①「13. 外向性\_S( $r=.31$ ,  $p<.05$ )」

①から、ポジティブな思考、人との付き合いを好むほど学習継続意識につながると考えられる。

〈表 79〉 S大学—初級レベルの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	.31 *	.00	-.18	.18	.06
13. 外向性_S		—	-.51 **	.33 *	-.02	-.03
14. 情緒不安定性_S			—	-.10	-.18	-.15
15. 開放性_S				—	.05	.22
16. 誠実性_S					—	.36 **
17. 調和性_S						—

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

一方、中級レベルの「イ. 学習継続意識」と性格の相関には有意差が見られなかった。〈表 80〉

〈表 80〉 S大学—中級レベルの性格

	イ	13	14	15	16	17
イ. 学習継続意識	—	.39	.19	-.03	.16	-.07
13. 外向性_S		—	-.14	.60 **	.06	.03
14. 情緒不安定性_S			—	-.24	-.10	-.18
15. 開放性_S				—	-.19	-.10
16. 誠実性_S					—	.32
17. 調和性_S						—

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

## 5. 2. 4 まとめ

### I. D 大学

#### ① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

##### ー初級レベル

イ. 学習継続意識は 2. 競争的達成動機\_D と負の相関

##### ー中級レベル

イ. 学習継続意識は 1. 自己充實的達成動機\_D と正の相関

2. 競争的達成動機\_D と負の相関

11. 学習言語文化に対する態度\_D と正の相関

以上の結果から、レベルに関係なく、D 大学の学習者は社会から評価されること、誰かと競争することに達成感を得ようすると学習への継続意識は低下する。しかし、中級レベルの学習者は、競争することによる継続意識の低下があるとしても、自分を深めようする意思と学習言語文化に対する肯定的な態度から、学習継続意識は高くなると言えよう。

#### ② 言語不安

##### ー初級レベル

イ. 学習継続意識は 8. クラスで行うことの不安\_D と負の相関

##### ー中級レベル

イ. 学習継続意識は 6. 自尊心からの不安\_D と負の相関

7. 理解の不安\_D と正の相関

以上から、初級レベルはクラスでの活動に不安を感じると学習継続意識が低くなると予想できる。一方、中級レベルの学習者は他人を意識して自分が行うことに不安を感じると学習継続意識は低下するが、先生の訂正や先生の言うことが理解できないことへの不安は学習者の学習継続意識を高くすると考えられる。

③ 性格

－初級レベル 有意差は見られなかった

－中級レベル

イ．学習継続意識は 16. 誠実性\_D と正の相関

初級レベルは性格と有意差が見られなかったが、中級レベルは誠実性が学習継続意識と関係があることが分かった。

Ⅱ. M 大学

① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

－初級レベル

イ．学習継続意識は 12. 異文化に対する態度\_M と正の相関

－中級レベル 有意差は見られなかった

以上から、初級レベルは異文化に対して肯定的な態度をとるほど、学習継続意識は高くなると予想されるが、中級レベルはどの要因も学習継続意識と有意差は見られなかった。

② 言語不安

－初級レベル

イ．学習継続意識は 8. 授業の不安\_M と負の相関

－中級レベル 有意差は見られなかった

初級レベルはクラスについていけないこと、他の学習者が自分よりよくできるという授業内での不安を感じると学習継続意識は低下していくと予想される。

③ 性格

－初級レベル 有意差は見られなかった

－中級レベル 有意差は見られなかった

レベルに関係なく、性格と学習継続意識には有意差は見られなかった。

### Ⅲ. S 大学

#### ① 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度と学習継続意識

##### ー初級レベル

イ. 学習継続意識は

1. 自己充實的達成動機\_S と正の相関
2. 競争的達成動機\_S と負の相関
3. 接しやすい動機\_S と正の相関
4. 実用的な動機\_S と正の相関

#### 11. 学習言語文化に対する態度\_S と正の相関

##### ー中級レベル

イ. 学習継続意識は

#### 11. 学習言語文化に対する態度\_S と正の相関

結果から、初級レベルと中級レベルの学習者は学習言語文化に肯定的な態度を示すほど、学習継続意識が高くなる。また、初級クラスの学習者は他に自己充実感を感じ、接しやすい動機と学習言語を実用的に使いたいと思う動機が強くなるほど、学習への継続意識は高くなると予想される。しかし、社会を意識して学習を達成しようとするると継続意識は低下していくものになると言えよう。

#### ② 言語不安

##### ー初級レベル

イ. 学習継続意識は

8. 話すことの不安\_S と負の相関
9. 授業の不安\_S と負の相関

##### ー中級レベル

イ. 学習継続意識は

8. 話すことの不安\_S と負の相関

初級レベルの学習者は学習言語を話すこと、また、授業での不安が高

くなると学習継続意識は低下していくと予想される。中級レベルの学習者は、話すことの不安が学習継続意識を低下させることになる。

### ③ 性格

#### ー初級レベル

イ. 学習継続意識は 13. 外向性\_S と正の相関

#### ー中級レベル 有意差は見られなかった

以上から、初級レベルの学習者は外向性が学習継続意識と関係があるが、中級レベルの学習者は有意な相関が見られなかった。

## 5. 3 社会文化的環境及び専攻の可否による比較

5. 3 では、社会文化的環境及び、学習言語の専攻の可否による比較を行う。その前に、韓国と日本という社会において学習言語の地位がどういふに異なるか、考える必要があると思われる。ここでは、その言語がどのくらい使えるのか、生活の場でその民族語がどの程度話されているのかという *ethnolingustic vitality* について考える。韓国では、日本語を第二外国語として学習している学習者は多い。その反面、日本では英語が中心になることが多く、韓国語を学習する学習者は少ないと思われる。外国語といえば、国際共通語と呼ばれる英語が中心になるのは韓国も日本と同様であるが、韓国では第二外国語としての日本語の学習者が多い点が日本と異なるところであろう。

八島(2004)では、「一般的に民族言語的バイタリティーの強い外国語の方が、実用的価値が高い傾向にあり学習意欲がおこりやすいと仮定できる。しかし、逆に実用的価値が低い言語をわざわざ学習しようという人は、統合的動機が強い可能性が高く、その言語への純粋な興味を反映していると言える」と述べている。



韓国では第二外国語の中で、日本語と中国語を実用的に使える場面は多いと思われるが、日本では、第二外国語の中で中国語を実用的に使える場面は増えたと思えるものの、韓国語を実用的に使える場面は少ないと言えよう。近年の韓流ブームで韓国語に接する機会が増えており、韓国語の学習者は増えているが、学習言語を実用的に使える場面はいまだに少なく、限定されていると思われる。したがって、日本で韓国語を学習している学習者は統合的動機が高い可能性があると予想できる。しかし、実際にどうなっているかを韓国と日本という限定された社会文化的環境にいる学習者を比較し、検討を行う。

### 5. 3. 1 同社会文化的環境での専攻：専攻

韓国という同じ社会文化的環境の中にいる、日本語を専攻としている D 大学と H 大学の比較を行い、同じ社会文化の中でも学習者のグループがどのように異なるかを検討した。

まず、D 大学と H 大学の学習者要因の平均値の検討を行った。その結果を〈表 81〉に示す。平均値の差が見られたのは、「個別分野の動機\_D(知られていない情報の動機\_H) ( $t(155)=4.08$   $p<.01$ )」、「実用的な動機 D・H ( $t(148.023)=5.00$   $p<.01$ )」、「学習言語文化に対する態度\_D・H ( $t(155)=3.76$   $p<.01$ )」であり、いずれも H 大学の平均値が高い得点を示している。

次は達成動機・目標言語開始動機・言語不安・文化に対する態度・性格の学習者要因と学習継続意識の重回帰分析を行った。第 4 章では、独立変数を三つ(1. 達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度 2. 言語不安 3. 性格)に分けて、それぞれが「イ. 学習継続意識」に与える影響をみたが、ここでは学習者要因を全部含めて分析を行った。

〈表 81〉 D 大学と H 大学の平均値と SD および t 検定の結果

	D 大学		H 大学		t 値
	平均	SD	平均	SD	
個別分野の動機_D					
(知られていない情報の動機_H)	2.49	1.19	3.35	1.46	4.07 **
実用的な動機_D・H	4.16	1.72	5.33	1.19	5.00 **
学習言語文化に対する態度_D・H	3.80	1.16	4.46	1.01	3.76 **

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

〈表 82〉に示したように、D 大学では「5. 一般的な動機\_D」、「9. 学習言語文化に対する態度\_D」、「14. 情緒不安定性\_D」、「16. 誠実性\_D」は正の影響を与え、「9. クラスで行いことの不安\_D」が負の影響を与えている。「イ. 学習継続意識」の説明率は  $R^2 = .60$  ( $p < .01$ )であった。

〈表 82〉 D 大学—学習者要因と学習継続意識

	$\beta$
5. 一般的な動機_D	.27 *
8. クラスで行うことの不安_D	-.35 *
9. 学習言語文化に対する態度_D	.31 *
14. 情緒不安定性_D	.26 *
16. 誠実性_D	.32 *
$R^2$	.60 **

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

H 大学は〈表 83〉に示したように、「イ. 学習継続意識」は「15. 誠実性\_H」から有意な正の影響を受け、説明率は  $R^2 = .45$  ( $p < .05$ ) であった。

〈表 83〉H 大学—学習者要因と学習継続意識

	$\beta$
15. 誠実性_H	.42 *
$R^2$	.45 *

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

結果から、学習言語文化に対しての動機及び態度は H 大学の方が高いことが分かった。しかし、学習継続意識に影響を与えているのは、D 大学の方が多く、その説明率も高い。一方、H 大学は性格の要因である「15. 誠実性\_H」だけが学習継続意識を説明しており、動機、態度などの要因は影響を与えなかった。

つまり、D 大学の「イ. 学習継続意識」は性格の要因と学習の動機、学習を行う上の言語不安、学習言語文化に対する態度も影響され、学習を継続しようとする意思も H 大学の学習者より高いと言えよう。また、こういった学習者要因に影響されるということは、外部から学習者要因を理解しやすいことであり、学習者の学習課程を維持させるようにコントロールできるということだと言える。したがって、D 大学が H 大学より、学習課程を理解しやすい学習者グループであるとも考えられる。

### 5. 3. 2 同社会文化的環境での専攻：非専攻

日本における同じ社会文化的環境での比較は日本で韓国語を学習している M 大学と S 大学の学習者を対象にする。日本で韓国語の専攻課程を持つ学校は少なく<sup>5</sup>、英語に比べて日本社会で使用される範囲も少ないと言える。こういった環境の中、韓国語を専攻している学習者は、学習者の確実な目標及び動機、韓国文化への興味が強い、社会の評価に比べ、自己充実性を重要視しているということが推測される。それに比べ、教養科目として学習していることは、学習言語への興味はあるものの、単位をとるため、社会文化的な影響によるなどのことが予想される。

まず、M 大学と S 大学の学習者要因の平均値の検討を行った(表 84)。

「競争的達成動機 M・S( $t(194)=4.13$   $p<.01$ )」、「実用的な動機 M・S( $t(200)=2.66$   $p<.05$ )」、「学習言語文化に対する態度 M・S( $t(198)=2.45$   $p<.05$ )」、「情緒不安定性 M・S( $t(195)=4.43$   $p<.01$ )」の平均値は M 大学が高得点を示している。S 大学は、「自尊心からの不安 M・S( $t(176)=2.26$   $p<.05$ )」、「授業の不安 M・S( $t(180)=2.65$   $p<.05$ )」、「開放性 M・S( $t(195)=2.61$   $p<.05$ )」、「誠実性 M・S( $t(192)=2.13$   $p<.01$ )」、「調和性 M・S( $t(195)=2.99$   $P<.01$ )」に高い平均値を示している。

〈表 84〉 M 大学と S 大学の平均値と SD および t 検定の結果

	M 大学		S 大学		t 値
	平均	SD	平均	SD	
競争的達成動機 M・S	4.77	0.83	4.16	1.01	4.13 **
実用的な動機 M・S	4.29	1.59	3.69	1.46	2.66 *
自尊心からの不安 M・S	2.90	1.37	3.47	1.51	2.26 *
授業の不安 M・S	2.63	1.15	3.22	1.42	2.65 *
学習言語文化に対する態度 M・S	4.66	1.17	4.24	1.13	2.45 *
情緒不安定性 M・S	4.70	1.09	3.96	1.14	4.43 **
開放性 M・S	4.34	.88	4.70	.93	2.61 *
誠実性 M・S	3.56	.79	3.83	.87	2.13 *
調和性 M・S	4.17	.77	4.60	1.01	2.99 **

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

次は、各学習者要因が学習継続意識に及ぼす影響について重回帰分析を行った。学習者要因の達成動機・目標言語開始動機・言語不安・文化に対する態度・性格を独立変数にし、学習継続意識を従属変数に設定した。M 大学の学習継続意識に影響を与えている学習者要因を〈表 85〉に示す。「1. 自己充實的達成動機\_M」は有意な負の影響を与えており、「3. 知られている情報の動機」、「9. 話すことの不安\_M」、「10. 学習言語文化に対する態度\_M」、「12. 異文化に対する態度\_M」は有意な正の影響を与えた。「イ. 学習継続意識」は  $R^2 = .68$  ( $p < .01$ ) で説明された。

S 大学では〈表 86〉に示したように、「2. 競争的達成動機\_S」、「9. 授業の不安\_S」が負の影響を与え、「4. 実用的な動機\_S」は有意な正の影響を与えている。「イ. 学習継続意識」の説明率は  $R^2 = .68$  ( $p < .01$ ) であった。

〈表 85〉 M 大学—学習者要因

	$\beta$
1. 自己充實的達成動機_M	-.30 *
3. 知られている情報の動機_M	.26 *
9. 話すことの不安_M	.39 **
10. 学習言語文化に対する態度_M	.42 **
12. 異文化に対する態度_M	.57 **
$R^2$	.68 **

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

〈表 86〉 S 大学—学習者要因

	$\beta$
2. 競争的達成動機_S	-.23 *
4. 実用的な動機_S	.21 *
9. 授業の不安_S	-.37 **
$R^2$	.68 **

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

以上の結果から、M 大学の方が S 大学より、競争的達成動機、実的な動機、学習言語文化に対する態度の平均値が高く、社会的な評価を意識して、学習言語を実用的に使いたいという意識が高いと言える。しか

し、言語不安に関しては、S大学の平均値が高く、M大学より学習への不安が高いと言える。

「イ．学習継続意識」の説明力はM大学とS大学ともに高い。ただし、M大学は異文化に対する態度、学習言語文化に対する態度が大きく影響を与えているが、S大学は授業の不安が学習継続意識に影響を与えている。

一方、S大学の学習継続意識には学習言語を実用的に使いたいという動機が反映されているが、M大学は影響されない。こういったことから、M大学の学習者は推測したように学習言語の動機及び文化に対する態度が強く作用しており、学習の目的が学習言語文化を含む異文化に接することだと言えよう。また、S大学も予想のように学習言語を一つの手段に使いたいという傾向があることが見られた。

### 5. 3. 3 異なる社会文化的環境での専攻：専攻

異なる社会文化的環境に置かれているD大学とM大学の学習者要因の平均値差について検討を行った。〈表 87〉には有意差があるものののみ記入した。

「一般的な動機 D(知られている情報の動機 M) ( $t(150)=4.67$   $p<.01$ )」、  
「学習言語話者と接する時の不安 D (話すことの不安 M)( $t(149.805)=2.10$   $p<.05$ )」、「学習言語文化に対する態度 D・M( $t(149)=5.13$   $p<.01$ )」はM大学の平均値が高く、「自国文化に対する態度 D・M( $t(148)=4.66$   $p<.01$ )」、「開放性 D・M( $t(151)=2.19$   $p<.05$ )」、  
「誠実性 D・M( $t(149)=3.12$   $p<.01$ )」、「調和性 D・M( $t(150)=3.75$   $p<.01$ )」はD大学の方が高い得点を示している。

〈表 87〉 D 大学と M 大学の平均値と SD および t 検定の結果

	D 大学		M 大学		t 値
	平均	SD	平均	SD	
一般的な動機 D (知られている情報の動機 M)	4.12	1.59	5.24	1.33	4.67 **
学習言語話者と接する時の不安_D (話すことの不安 M)	4.22	1.78	4.75	1.34	2.10 *
自国文化に対する態度 D・M	4.99	1.17	4.13	1.08	4.66 **
学習言語文化に対する態度 D・M	3.80	1.16	4.73	1.03	5.13 **
開放性 D・M	4.67	.96	4.33	.88	2.19 *
誠実性 D・M	3.99	.87	3.56	.79	3.12 **
調和性 D・M	4.66	.79	4.18	.77	3.75 **

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

t 検定の結果から、学習言語への動機、文化に対する態度、学習においての不安は M 大学の学習者が高く、なかでも、「一般的な動機 D(知られている情報の動機 M)」と「学習言語文化に対する態度 D・M」は非常に高かった。こういった結果は、実用的な価値が低い言語をわざわざ学習しようという人は、統合的動機が強い可能性が高いということを意味していると言えよう。

次に、各大学の「イ. 学習継続意識」に影響を与える学習者要因を試験経験の有無とレベルに分けて重回帰分析を行い、比較した。

まず、試験経験の有無による結果を見てみると、D 大学の試験経験の無グループに有意な要因はなかったが、試験経験の有グループでは「5. 一般的な動機\_D」と「11. 学習言語文化に対する態度\_D」が有意な要因



であり、「イ. 学習継続意識」が  $R^2=.77(p<.01)$ で説明された。〈表 88〉

M 大学は試験経験の有・無グループとも有意差が見られなかった。

〈表 88〉 D 大学—学習者要因と学習継続意識〈試験経験の有〉

	$\beta$
5. 一般的な動機_D	.36 *
11. 学習言語文化に対する態度_D	.45 *
$R^2$	.77 **

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

レベルごとの分析では、D 大学の初級レベルには有意な要因が見られなかったが、〈表 89〉に示したように、中級レベルの「イ. 学習継続意識」は  $R^2=.83(p<.01)$ で説明された。一方、M 大学は初級レベルの「イ. 学習継続意識」が  $R^2=.75(p<.01)$ で説明された〈表 90〉ものの、中級レベルには有意差が見られなかった。

こういった結果から、D 大学は試験経験がある学習者、すなわち、目標を持って学習した学習者及びレベルが高い学習者ほど、学習継続意識が他の学習者要因と深く関わっているが、M 大学は、学習段階の低い学習者において学習継続意識が他の学習者要因と関わりのあることがわかった。

〈表 89〉 D 大学—学習者要因と学習継続意識〈中級〉

	$\beta$
5. 一般的な動機_D	.48 *
6. 自尊心からの不安_D	-.68 *
11. 学習言語文化に対する態度_D	.49 *
17. 調和性_D	.39 *
$R^2$	.83 **

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

〈表 90〉 M 大学—学習者要因と学習継続意識〈初級〉

	$\beta$
1. 自己充實的達成動機_M	-.36 *
9. 話すことの不安_M	.46 *
10. 学習言語文化に対する態度_M	.51 **
12. 異文化に対する態度_M	.66 **
$R^2$	.75 **

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

どうして、このような異なる結果が出たのか。日本で韓国語の専攻学科は非常に少ない。こういった社会文化的環境で韓国語を専攻する学生は、動機が強く、学習言語文化に対して肯定的であることが予想できる。また、初級レベルは学習言語が難しくても、新しいものに接することが楽しい時期だと思われる。しかし、レベルが上がると、学習者によって

は動機が弱くなることもあり、学習言語の難しさもわかるようになる。  
また、M 大学は〈表 91〉に示したように、中級レベルはすべて 3 年生である。日本で 3 年生は就職活動をする時期なので、就職活動をしながら韓国語を実用的に使える場面が少ないことに気付いた学習者もいるだろう。

以上のことから、中級レベルより初級レベルの方の継続意識が強いのは、以上のようなことも理由の一つではないかと考えられる。

〈表 91〉 M 大学のレベル×学年

人(%)

	1 年	3 年生	合計
初級	48 (69.6)	1 (1.4)	49 (71.0)
中級	0 (0.0)	20 (29.0)	20 (29.0)
合計	48 (69.6)	21 (30.4)	69 (100)

このような結果の背景には、韓国と日本という異なる社会的環境に原因があると考えられる。韓国では、すでに述べたように日本語学習者が多い。国際交流基金のデータ<sup>6</sup>によると、韓国人の学習者数は約 96 万人で、世界全体の日本語学習者数の 26.4% を示しているという。また、2006 年から 2009 年の間に 5.8% 増加しており、近年の日本語学習者数は増加傾向にあることがわかる。

一方、日本における韓国語の教育状況については、財団法人国際文化フォーラムの調査<sup>7</sup>によると、2000 年前後から韓国映画、サッカーワールドカップなどで、韓国語の学習者が増え、2002 年度と 2003 年度からかなり増えるようになったという。「韓流」「韓国ブーム」である 2004

年度の「冬のソナタ」の頃は中年層がブームの中心だった時期だと思われる。それ以降、2010年度から、K-POPの人気で新たな「新・韓流」と呼ばれるファン層が若者から中年代まで幅広くなった時期が到来した。韓国ドラマだけではなく、K-POP、食べ物などに、より身近に接するようになり、それ以降、韓国語学習者は韓国語と韓国の文化に接する機会が増えた。

阪堂(2008)は、「韓流」を通して一番効果があったのは韓国語と韓国文化に接する機会が増えたことだと述べている。「韓流」が興味を刺激して韓国語と韓国文化に接したい、旅行に行きたいという欲求につながると考察している。

また、韓国語学習者の学習動機を調査した梁(2010)では、週1回学習する学習者には「韓国に関心があるので」の答えが多く、その次が「単位が必要なので」、「韓流の影響で」、「面白そうなので」だったという。一方、週2回以上学習する学習者は「面白そうなので」の答えが多く、その次が「韓流の影響で」、「韓国に関心があるので」だったと報告している。また、学習目的については、二つの調査対象者から「旅行するため」や「ドラマを観るため」がほぼ同じ比率で高かったことで、「韓流ブーム」と言われる社会現象が大学の韓国語教育に影響をもたらした結果だと述べている。

このように日本の韓国語学習者は「韓流」の影響を受けていると言えるが、日本語学習者はどうだろうか。韓国には日本語学習者は多いが、「日本ブーム」はなかったため、日本の韓国語学習者とは動機の種類と強さが異なると予想される。しかし、Kim(2006)の調査によると、日本語学習者の専攻に関係なく、「日本語の勉強が好きだから」「日本文化に興味が多いから」がほぼ同じ数値で多かったという。また、2000年度の

調査で高い数値を示した「就職に容易だから」から動機の変化が見られた理由として、2004年度の日本大衆文化開放から、日本の音楽やドラマに接する機会が増えたことをあげている。こういった結果から、日本の韓国語学習者と韓国の日本語学習者には、動機の強さは異なるとしても動機の種類には差はないということが考えられる。

したがって、すでに述べたように、M大学の初級レベルは「韓流」の影響から動機と文化に対する態度も肯定的であるため、それが学習継続意識につながると言える。しかし、中級レベルは「韓流」の影響はあったものの、日本社会において韓国語の実用的な面が少ないこと、また、内容の難しさなどで学習者要因と学習継続意識の関係性が見られなかったと言えよう。D大学に関しては、韓国に「日本ブーム」はなかったため、日本語学習にそれほど、強い動機は持ってないとしても日本文化には興味を示していることが考えられる。しかし、レベルが上がって、日本文化への理解が深まるほど、学習継続意識につながるようになったと解釈できる。

以上、社会文化的環境によって、学習者要因が異なることから、その社会文化的環境に合う教材と教授法が必要であることがわかったと言えよう。

## 第 6 章 考察

第 5 章までは、データの相関関係、重回帰分析、t 検定などを試験経験の有無、レベル別に分けて分析を行った。第 6 章では、これまでの分析をもとに、本研究の目的について確認し、考察を行う。

### 6. 1 D 大学の考察とモデル提示

#### 6. 1. 1 D 大学の考察

D 大学のデータを本研究の目的(目的 1～4)に合わせて考察する。

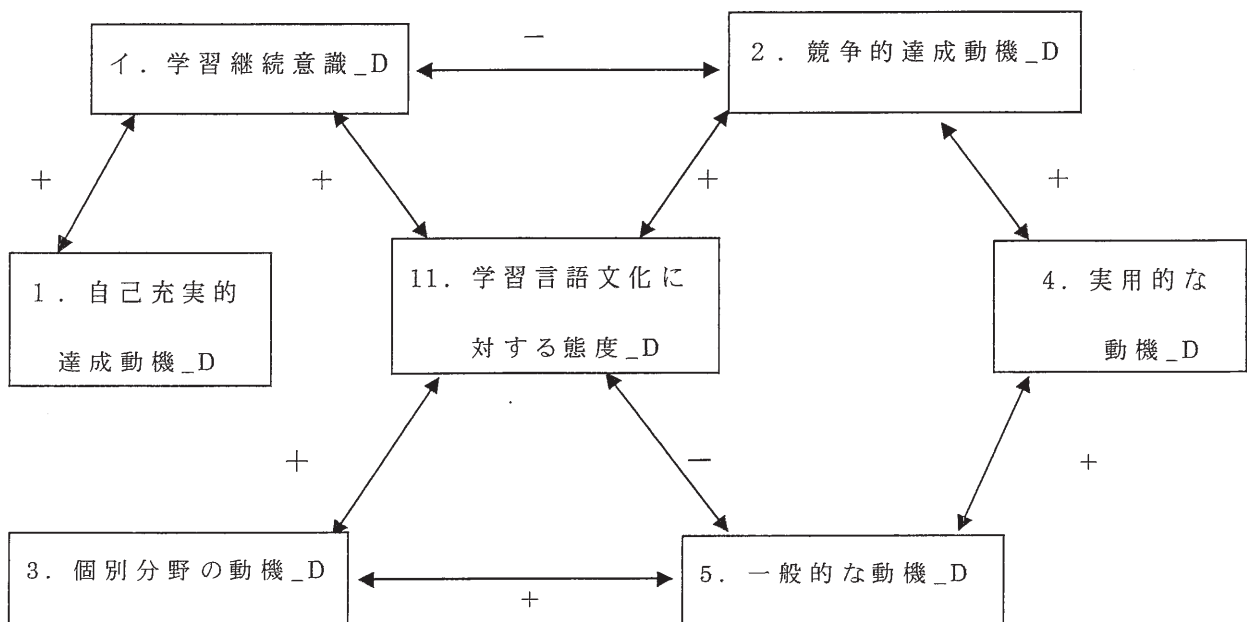
本研究の目的 1 については、〈図 5〉に示したように、学習者要因はプラス的にもマイナス的にも作用していると言える。ここで、注目するところは同じ目標言語開始動機だとしても、動機の分類によって、学習言語文化に対する態度が異なるということである。

普段、私たちは学習動機を持っていると学習言語文化に対して肯定的であると予想しやすい。また、動機が強くなると文化に対する態度も強くなると思ってしまう傾向があるだろう。しかし、D 大学の結果から、学習動機を持っているとしても学習言語文化に対して肯定的でないこと、また、すべての学習動機が学習言語文化への態度と相互プラス作用するのではなく、マイナス作用もすることがわかった。

もう一つ、目標言語開始動機の相関について述べる。「5. 一般的な動機\_D」は「3. 個別分野の動機\_D」、「4. 実用的な動機\_D」と相関があるが、「3. 個別分野の動機\_D」と「4. 実用的な動機\_D」の相関は有意ではない。ところが、〈図 5〉をみると、「5. 一般的な動機\_D」を中心に「3. 個別分野の動機\_D」と「4. 実用的な動機\_D」は他の学習者要因と関係を保つことで、「イ. 学習継続意識」につながることがわかる。

こういった結果は、「イ．学習継続意識」と直接に関係はないとしても、他の要因を媒介にして「イ．学習継続意識」につながるということであろう。すなわち、学習者要因は別々に働くものではなく、学習に際してお互いに相互作用しながら働かせ合っていると言えよう。

〈図 5〉D 大学の〈表 19〉のうち有意差のある箇所を図示したもの(偏相関係数)



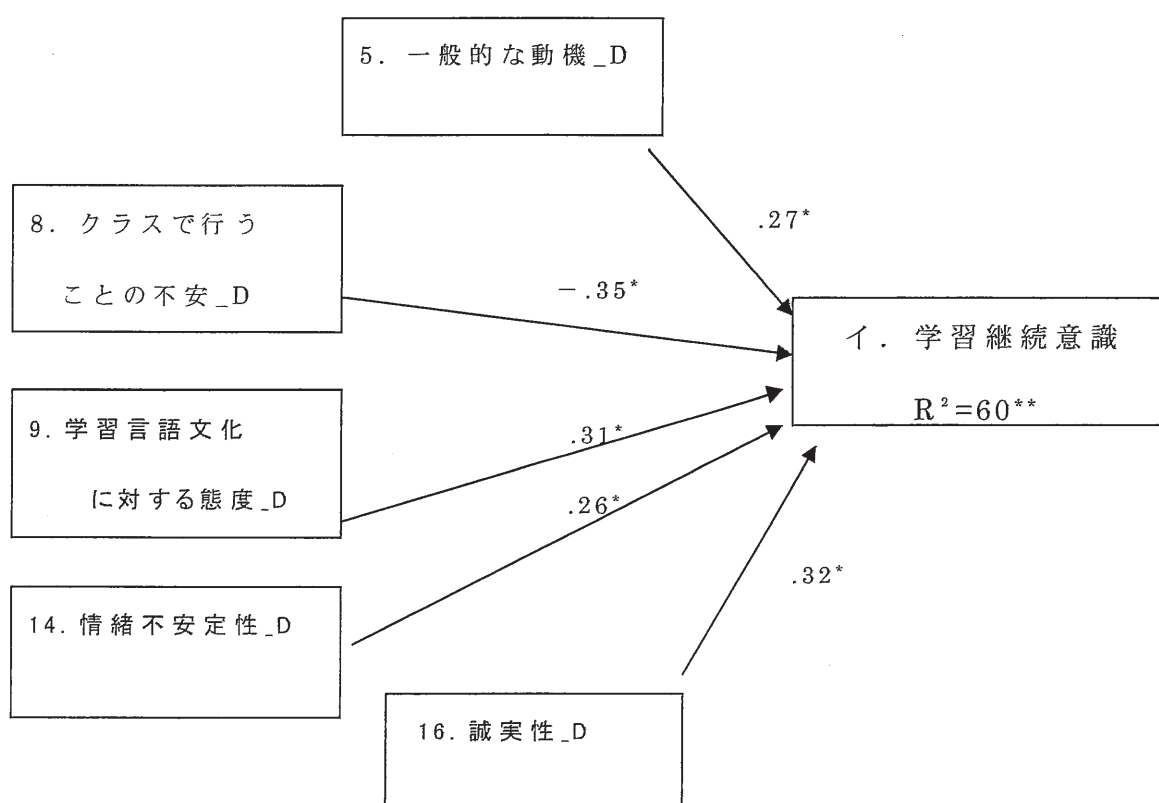
※ +は正の相関、-は負の相関を示す

次は、目的 2 の学習者要因は学習継続意識にどのような影響を与えているのかについて、〈表 82〉をもとに〈図 6〉を作成した。

D 大学の「イ．学習継続意識」は 5 つの学習者要因によって、説明されている。「5．一般的な動機\_D」、「9．学習言語文化に対する態度\_D」、「14．情緒不安定性\_D」、「16．誠実性\_D」が正の影響を与え、「8．クラスで行うことの不安\_D」が負の影響を与えている。この 5 つの要因

の中、特に強く影響を与えるものはないが、変更しにくい性格の要因と、外部から制御できる要因が影響を与えており、多様な要因が影響を与えていることがわかる。

〈図 6〉 D 大学の〈表 82〉のパス図（重回帰分析）



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

学習段階によって学習者の動機は変わるかという目的 3 について、学習者のレベルによる検討を行った。初級と中級の平均値に差があるのかを検討したところ、初級と中級レベルに有意差が見られなかったので、平均値のみ示した。〈表 92〉

また、D 大学の初級と中級レベルの目標言語開始動機の間係をみると（〈表 62〉と〈表 63〉を参照）、「3. 個別分野の動機\_D」は「5. 一般的



な動機\_D」と相関が、「5. 一般的な動機\_D」は「4. 実用的な動機\_D」と相関があり、ここでも複数の要因が影響し合っていることがわかるが、学習段階による動機の変動はないと言えよう。

〈表 92〉 D 大学の目標言語開始動機の平均値(レベル)

目標言語開始動機	レベル	N	平均	SD
3. 個別分野の動機_D	初級	40	2.33	1.19
	中級	43	2.64	1.18
4. 実用的な動機_D	初級	41	4.44	1.63
	中級	43	3.90	1.77
5. 一般的な動機_D	初級	40	4.08	1.63
	中級	43	4.16	1.58

最後に、目的 4 について目標言語開始動機と、さらに、日本語能力試験という目標を持って学習した学習者と目標がなかった学習者の動機に差はあるかを検討したところ、「4. 実用的な動機\_D」( $t(77.205)=2.22$   $p<.05$ ) に有意差が見られ、試験の経験がない学習者の平均値が高いことが分かった。(〈表 40〉を参照)

目標言語開始動機の平均値は〈表 93〉に示す。また、〈表 41〉と〈表 42〉に示したように、目標言語開始動機の相関は同じであるが、「3. 個別分野の動機\_D」と「5. 一般的な動機\_D」の数値は試験の経験がない学習者の方が高い。これは、試験の経験はないものの、学習言語の動機が強く関係し合って影響を与えていると言えよう。

「イ. 学習継続意識」との関係について、試験の経験がない学習者は、

競争的達成動機を減らしていくことだけが継続意識を高めることにつながる。一方、経験がある学習者は、競争的達成動機が低くなることも継続意識につながるが、それより、学習言語文化に対する肯定的な態度が強く関係していることがわかる。これは、試験の経験がある学習者の継続意識が高いことから、試験の経験がある学習者は学習言語を忘れないために、学習言語文化に接する必要があると予想される。

〈表 93〉 D 大学の目標言語開始動機の平均値(試験の有無)

目標言語開始動機	試験の有無	N	平均	SD
3. 個別分野の動機_D	いいえ	32	2.27	1.29
	はい	50	2.66	1.10
4. 実用的な動機_D (有意である)	いいえ	33	4.68	1.45
	はい	50	3.89	1.78
5. 一般的な動機_D	いいえ	32	3.93	1.32
	はい	50	4.30	1.70

以上、D大学のデータを本研究の目的に合わせて考察した。以降からは、試験経験の有無のグループと初中レベルの4つのモデルについて述べる。

## 6. 1. 2 D大学のモデル提示

4つの大学のデータ分析から、学習継続意識につながるためには、学習者が学習によって満足感を得るか、もしくは、達成感、充実感を感じることが重要であることがわかった。一方、社会からの評価、他人との

競争、また、学習する時の不安は、学習継続意識を低下させる要因になることも見られた。各データの構成概念の観測係数は異なるとしても、その構成概念が学習継続意識を支える一つの要因になることは変わらないと考えられる。したがって、モデルの構成概念は「満足感」「達成感」「充実感」「社会的評価の意識」「学習の不安感」と仮定する。

### 1. 試験経験の無グループ

今まで検討した結果から、試験の無グループの学習継続意識と関係を示しているのは、「2. 競争的達成動機\_D」と「16. 誠実性\_D」であった。

そこで、学習者要因の中、外部からコントロールできる達成動機・目標言語開始動機・言語不安・文化に対する態度がどのような関係性を示せば、学習継続意識を高めることになるか、共分散構造分析を用いてモデルを作成した。結果としては、前章まで行った分析とは少し異なるところもあるが、このモデルが試験経験の無グループに適したサポートにつながると思われる。

〈図 7〉に示したように、このモデルには二つの構成概念が設定された。一つの構成概念は「1. 自己充實的達成動機\_D」と「12. 異文化に対する態度\_D」を観測変数としており、その中でも「1. 自己充實的達成動機\_D」に強く影響を与えていることから「充実感」と名づけた。もう一つの構成概念は「2. 競争的達成動機\_D」と「4. 実用的な動機\_D」、「10. 自国文化に対する態度\_D」の観測変数から成り、「社会的評価の意識」と名づけた。「社会的評価の意識」から「4. 実用的な動機\_D」への係数(.86)がもっとも高いことから、「4. 実用的な動機\_D」が強く影響していることがわかる。また、構成概念の「充実感」と「社会的評価の

意識」には相関が見られ、学習者は内部だけではなく、外部の評価も重要視していると解釈できる。

一方、「イ. 学習継続意識」は、構成概念からではなく、個別要因の「2. 競争的達成動機\_D」と「4. 実用的な動機\_D」から影響を受けている。その中でも「2. 競争的達成動機\_D」からの係数(-.55)が高いことから、2. 競争的達成動機\_Dの影響が強いと予想できる。

〈図 7〉から、「イ.学習継続意識」を高める方法は次のように考えられる。

1. 他の学習者と比較はしない
2. 学習者をほめる
3. クラス活動を競争ではなく、協力するような雰囲気を作る
4. 学習者に目標を提示する
5. 異文化と自国文化を客観的に捉えるようにする

## 2. 試験経験の有グループ

今まで検討した結果から、試験の有グループの学習継続意識は「2. 競争的達成動機\_D」、「11. 学習言語文化に対する態度\_D」、「6. 自尊心からの不安\_D」、「7. 理解の不安\_D」、「14. 情緒不安定性\_D」、「16. 誠実性\_D」と関係性が見られた。

試験経験の有グループのモデルを〈図 8〉に示す。「1. 自己充實的達成動機\_D」と「11. 学習言語文化に対する態度\_D」を観測変数にする構成概念を「充実感」と命名した。また、「6. 自尊心からの不安\_D」、「8. クラスで行うことの不安\_D」、「9. 学習言語話者に接する時の不安\_D」からの構成概念は「学習の不安感」と名づけた。また、モデルから「充実感」は「11. 学習言語文化に対する態度\_D」に強く表れており(.67)、

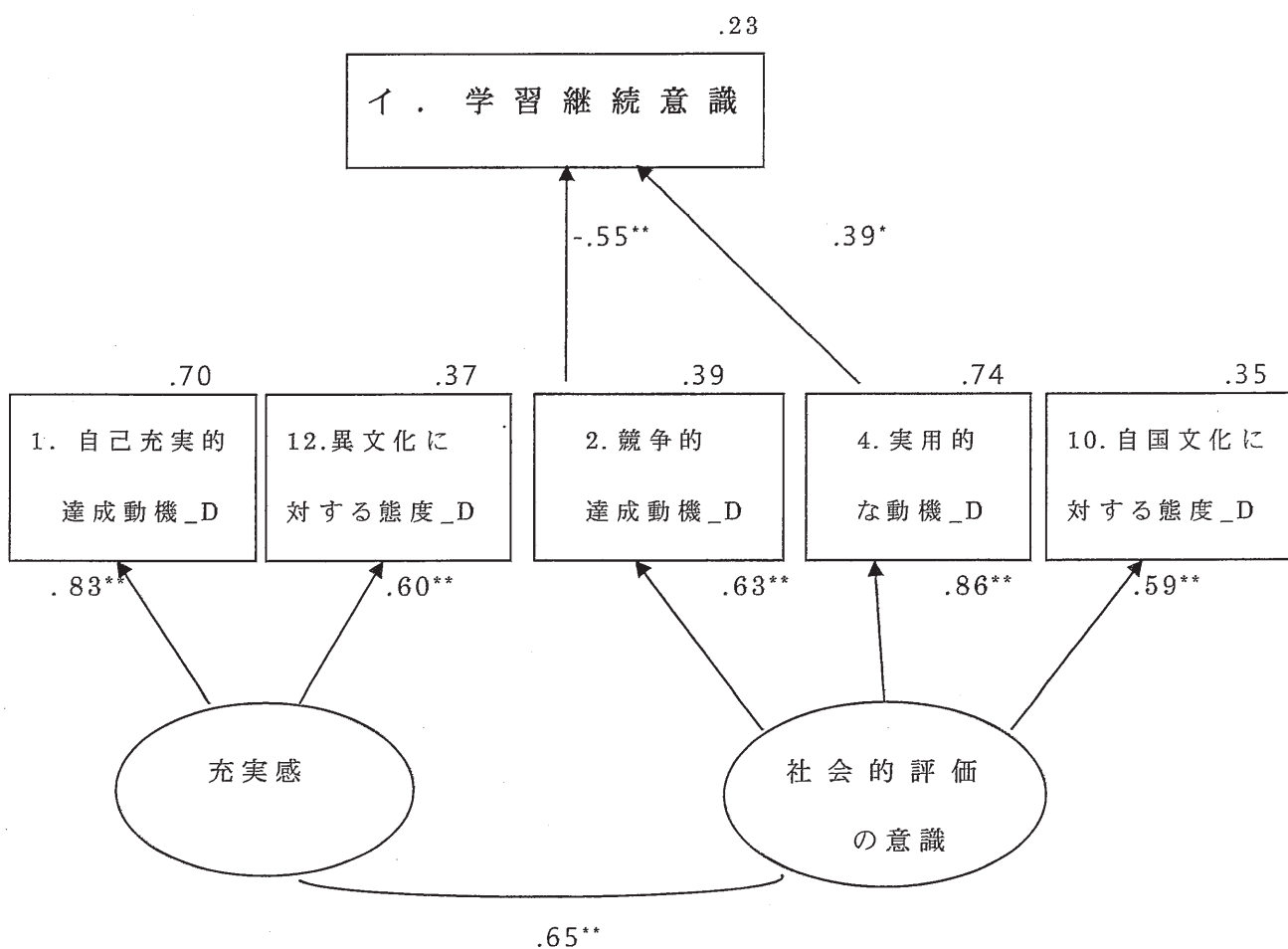
「学習の不安感」は「6. 自尊心からの不安\_D」から強く表れて(.93)いることがわかった。

一方、試験経験の有グループの「イ. 学習継続意識」は「充実感」と「学習の不安感」に影響されている。なかでも、「充実感」からの係数(.80)が非常に高く、「充実感」から強く影響されていることがわかった。

したがって、このモデルからは、以下のように考えられる。

1. 学習に学習言語文化の紹介を取り入れる
2. 学習言語文化を体験させることで、自分を深めるようにする
3. 学習言語母語話者を招いて交流できるようにする
4. 授業で話すことに不安を感じないようにクラス雰囲気を作る
5. フィードバックの際に学習者の自尊心を侵さないようにする

〈図 7〉 D 大学－試験経験の無グループモデル



$\chi^2=5.181$   $df=7$ , n.s

CFI=1.000

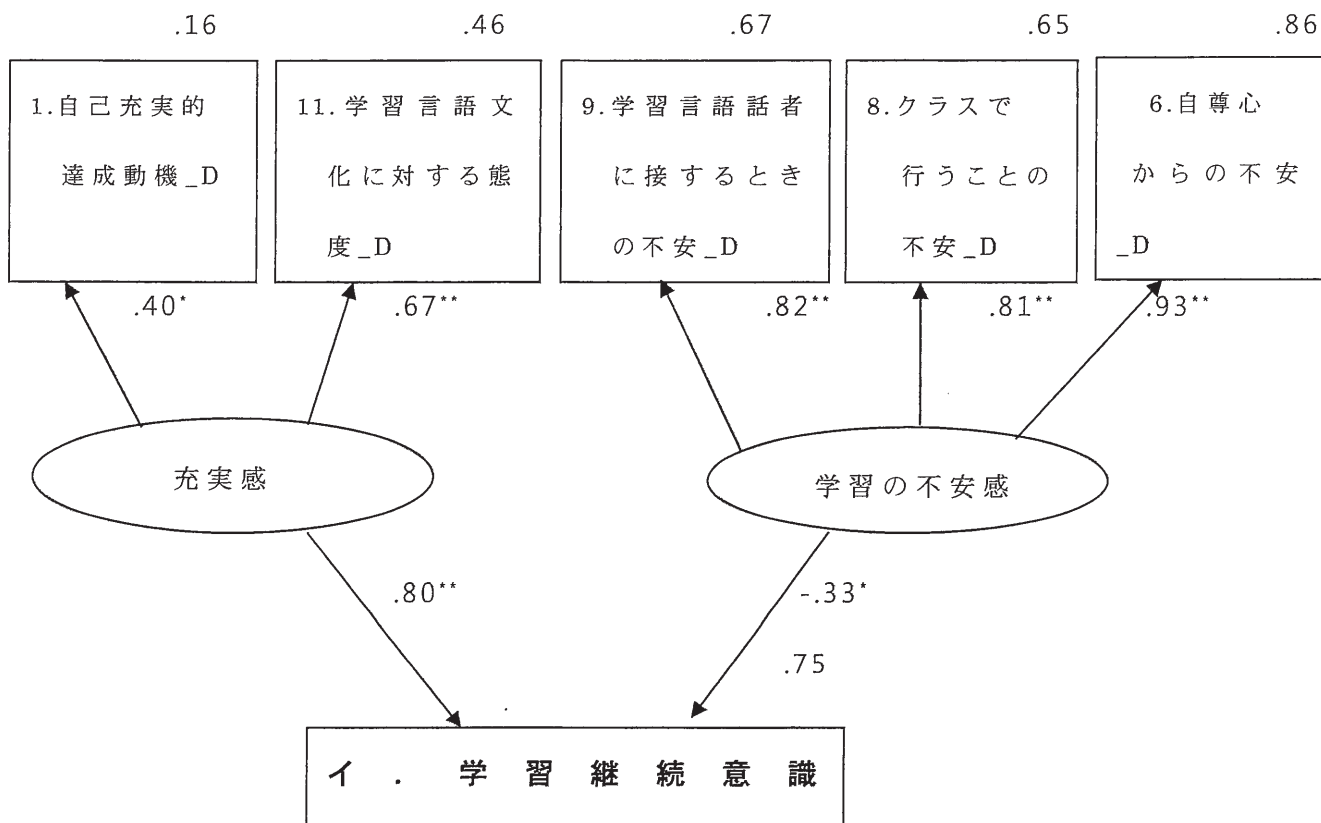
RMSEA=.000

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

※誤差は省略

提示したもの以外にも、このモデルからは教師と学習者によって多様な教授法が考えられる。

〈図 8〉D 大学－試験経験の有グループモデル



$\chi^2=10.482$   $df=8$ , n.s

CFI=.976

RMSEA=.080

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

※誤差は省略

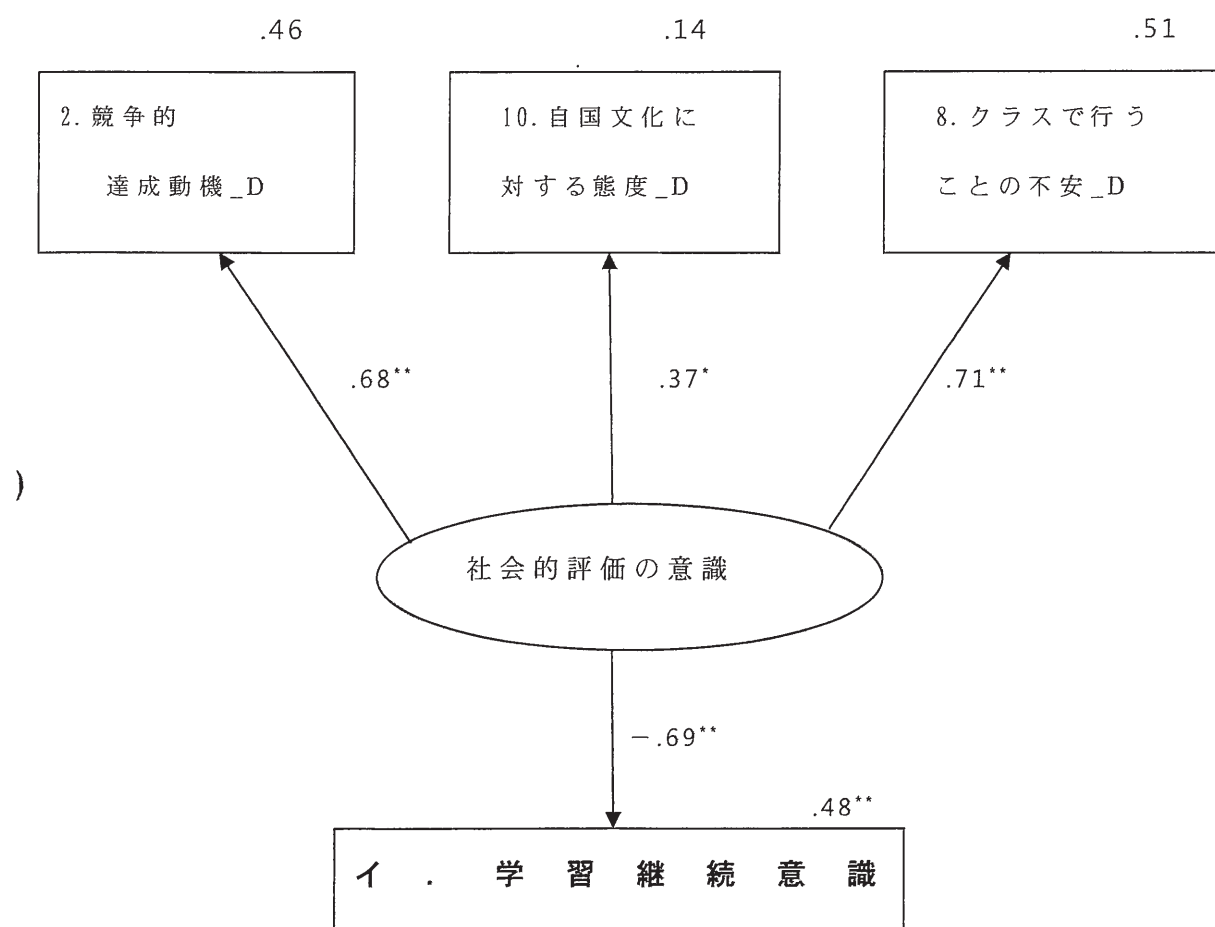
### 3. 初級レベル

初級レベルのモデルを（図 9）に示す。このモデルは「2. 競争的達成動機\_D」、「10. 自国文化に対する態度\_D」、「8. クラスで行うことの不安\_D」から一つの構成概念ができ、「社会的評価の意識」と名付けた。「社会的評価の意識」から「8. クラスで行うことの不安\_D」への係数(.71)と「2. 競争的達成動機\_D」への係数が(.68)が高く、この二つ要因に強く表れると言える。そして、「イ. 学習継続意識」はこの構成概念から説明され、「社会的評価の意識」を減らすことが「イ. 学習継続意識」につながるものになると考えられる。したがって、このモデルからは次のように示しておく。

1. 他の学習者と比較しない
2. 学習活動において競争ではなく、協力するように雰囲気を作る
3. 学習言語文化及び異文化を紹介し、自国文化を客観的にみるようにする
4. 社会の評価より、学習過程に意味があると気付かせる



〈図9〉D大学－初級レベルのモデル



$\chi^2=1.761$   $df=2$  n.s

) CFI=1.000

RMSEA=.000

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

※誤差は省略

#### 4. 中級レベル

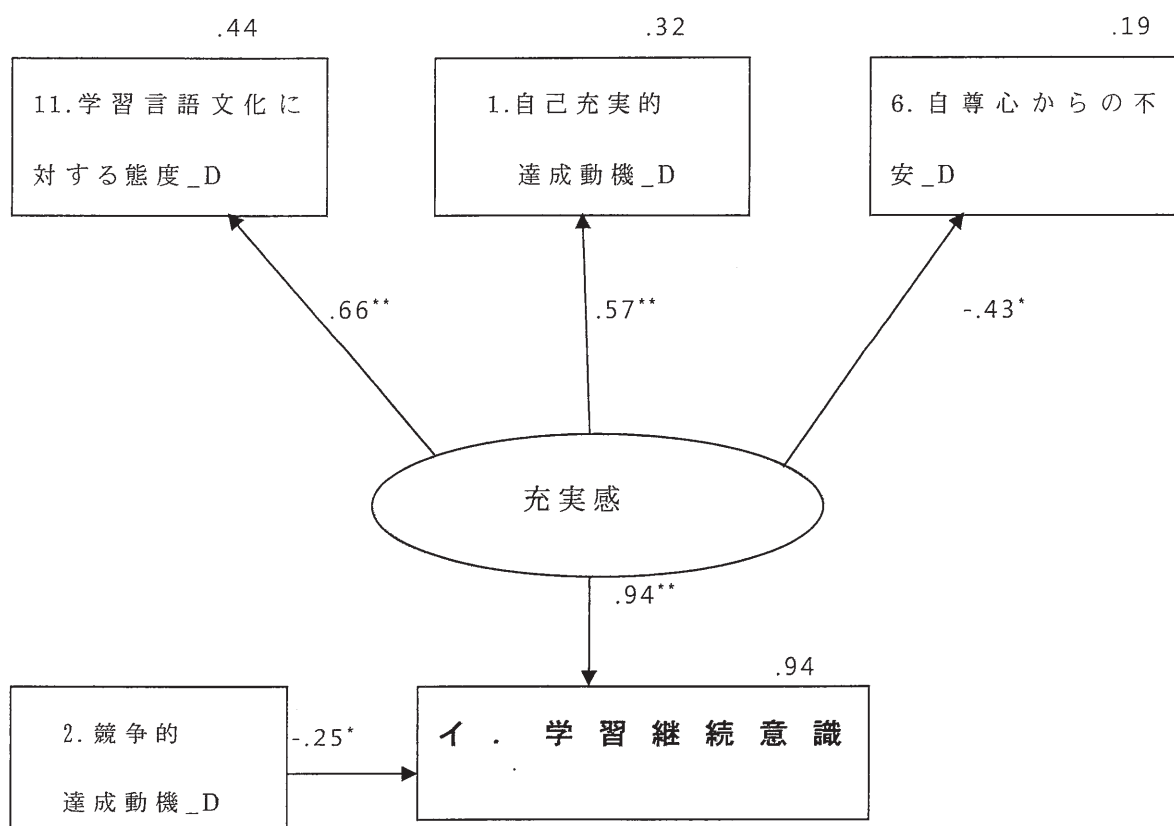
中級レベルのモデル適合度がいいものを〈図10〉に示す。構成概念として「充実感」と仮定した。観測変数は「1. 自己充實的達成動機\_D」、「6. 自尊心からの不安\_D」、「11. 学習言語文化に対する態度\_D」になる。また、「充実感」が「11. 学習言語文化に対する態度\_D」に強く影響(.68)を与えることが見られた。

一方、「イ. 学習継続意識」は「充実感」と「2. 競争的達成動機\_D」から影響を受けている。なかでも、「充実感」からの係数(.94)は、非常に高く、いかに「充実感」から影響されているかが予想できる。言い換えれば、「充実感」を強く感じることで「イ. 学習継続意識」を高めると言えよう。

したがって、このモデルからは次のように考えられる。

1. 学習言語文化の正しい情報を示す
2. 学習言語文化に接することで学習者を満足させる
3. 学習者の自尊心を侵さないようにする
4. 学習者に短期間の目標を提示して達成させる
5. 学習者同士が距離感を感じないように雰囲気を作る

〈図10〉D大学－中級レベルのモデル



$\chi^2=4.492$   $df=5$ , n.s

CFI=1.000

RMSEA=.000

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

※誤差は省略

## 6. 2 H 大学の考察とモデル提示

### 6. 2. 1 H 大学の考察

H 大学のデータを本研究の目的(目的 1~2・目的 4)を中心に考察する。

本研究の目的 1 は、学習者要因は相互にどのように影響を与えているのかを検討することである。この目的 1 について、H 大学データからは〈図 11〉に示したように、二つに分けられる。一つは、「イ. 学習継続意識」と関係がある学習者要因(11-1)、もう一つは、学習者要因の相互作用(11-2)である。

まず、11-1 をみると「3. 実用的な動機\_H」は「イ. 学習継続意識」との関係性を持っているものの、他の学習者要因とは関係性を持たない。しかし、この関係は「3. 実用的な動機\_H」が弱くなると「イ. 学習継続意識」も低くなると言えるので、複数の学習者要因との相関を持つ場合より、変動しやすくなると予想される。

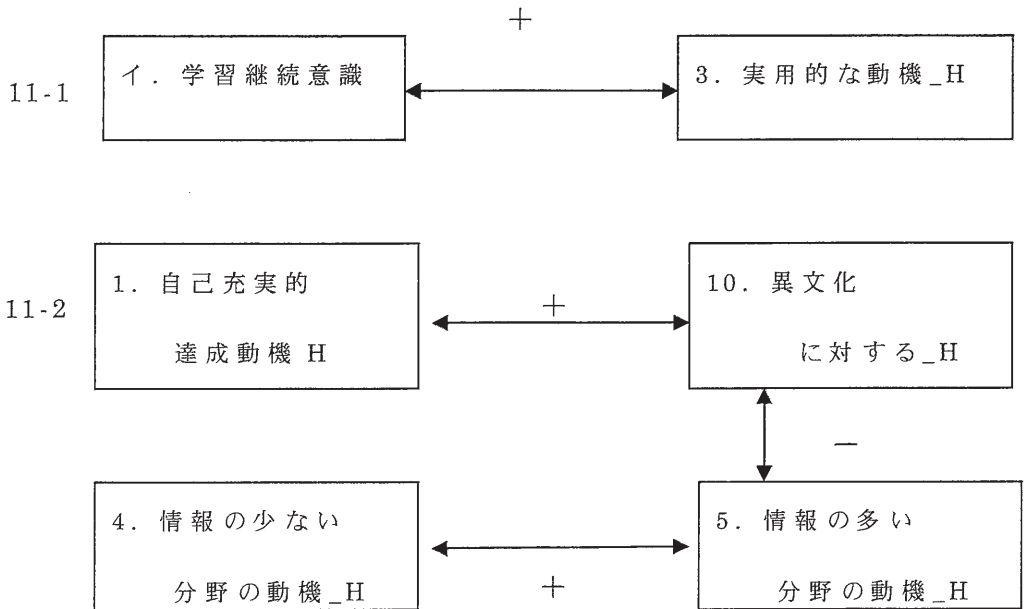
次は、11-2 に示された学習者要因の関係であるが、「1. 自己充実的達成動機\_H」は「10. 異文化に対する態度\_H」と相関があり、「10. 異文化に対する態度\_H」は「5. 情報の多い分野の動機\_H」と相関があった。また、「5. 情報の多い分野の動機\_H」と「4. 情報の少ない分野の動機\_H」に相関が見られた。

このような結果から、H 大学の学習者要因は相互作用の範囲が狭いことがわかった。また、他の学習者要因と相互作用が見られない一つの要因だけが、「イ. 学習継続意識」につながっており、変化しにくく、「イ. 学習継続意識」を形成するためには、二つに分かれた学習者要因の関係をつなぐ必要があると考えられる。

目的 2 である学習者要因が学習継続意識に与える影響については、H 大学の達成動機・目標言語開始動機・言語不安・文化に対する態度・

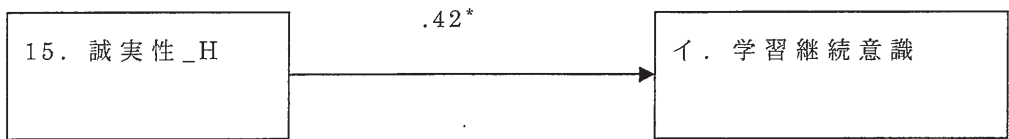
性格の学習者要因のうち、「15. 誠実性\_H」だけが「イ. 学習継続意識」に正の影響を与える結果が見られた〈図 12〉。こういった結果は、「イ. 学習継続意識」は学習者の性格だけに影響され、他の学習者要因からは影響されないと言える。また、外部からコントロールできる要因が影響を与えないことでもあるので、学習者の指導が難しくなると予想できる。

〈図 11〉 H 大学の〈表 21〉のうち有意差のある箇所を図示したもの(偏相関係数)



※ +は正の相関、-は負の相関を示す

〈図 12〉 H 大学の〈表 83〉のパス図(重回帰分析)



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

最後に目的 4 について、試験経験の有無による目標言語開始動機の平均値が異なるか、t 検定を行った。しかし、有意差は見られなかったため、平均値だけを表示する。(表 94)

〈表 94〉 H 大学の目標言語開始動機の平均値(経験の有無)

目標言語開始動機	試験の有無	N	平均	SD
3. 実用的な動機_H	いいえ	43	5.33	1.11
	はい	31	5.32	1.31
4. 情報の少ない分野の動機_H	いいえ	43	3.32	1.35
	はい	31	3.40	1.62
5. 情報の多い分野の動機_H	いいえ	42	3.58	1.65
	はい	31	3.67	2.03

目標言語開始動機の相関に関して、試験経験の無グループは、「4. 情報の少ない分野の動機\_H」と「5. 情報の多い分野の動機\_H」に相関が見られたが、試験経験の有グループは、目標言語開始動機の間に関が見られなかった。(〈表 48〉と〈表 49〉を参照)

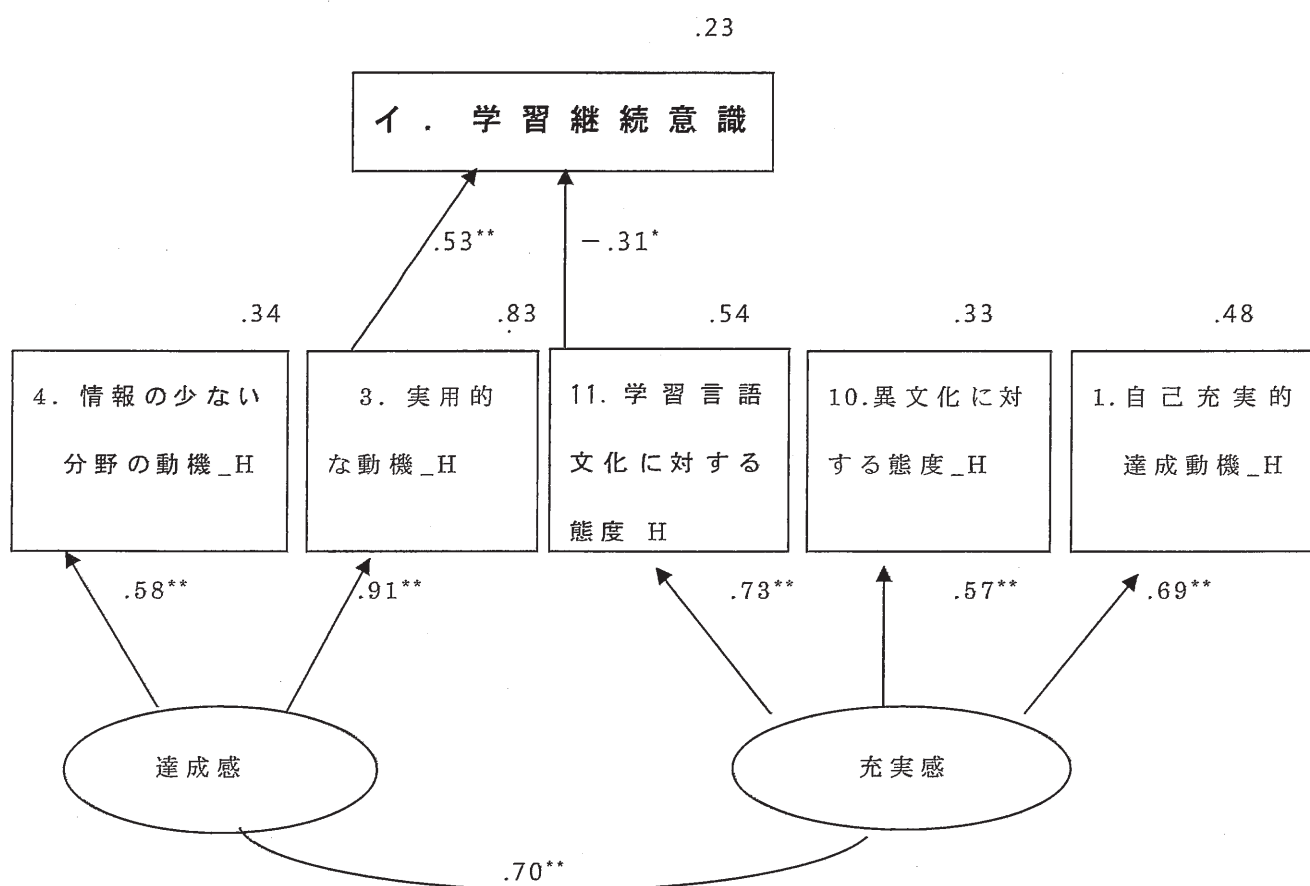
また、「イ. 学習継続意識」との関係を見ると、試験経験の無グループは、「3. 実用的な動機\_H」と相関が見られ、試験経験の有グループは、「1. 自己充實的達成動機\_H」、「4. 情報の少ない分野の動機\_H」と相関があることがわかった。このような結果から、試験経験の無グループと試験経験の有グループが何を重要視しているのか、その違いが見られたと思われる。

## 6. 2. 2 H大学のモデル提示

### 1. 試験経験の無グループ

試験の無グループの今までの分析から、「イ. 学習継続意識」は「3. 実用的な動機\_H」とだけ関係があることがわかったが、以下のモデルでは、少し異なる結果が見られた。

〈図13〉 H大学－試験経験の無グループモデル



$\chi^2=7.749$   $df=7$ , n.s

CFI=.984

RMSEA=.050

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

※誤差は省略

このモデルは「達成感」と「充実感」を構成概念としている。構成概念である「達成感」の観測変数は「3. 実用的な動機\_H」と「4. 情報の少ない分野の動機\_H」であり、「達成感」から「3. 実用的な動機\_H」への係数が高く(.91)、「3. 実用的な動機\_H」に強く影響を与えていると言える。また、「充実感」の観測変数は「1. 自己充實的達成動機\_H」、「10. 異文化に対する態度\_H」、「11. 学習言語文化に対する態度\_H」である。「充実感」から「11. 学習言語文化に対する態度\_H」への係数(.73)は高く、「11. 学習言語文化に対する態度\_H」にもっとも強く影響を与えていると言える。それに、「達成感」と「充実感」に相関関係が見られることから、お互いに影響を与え合っていることがわかった。

一方、「イ. 学習継続意識」に影響を与えているのは、「3. 実用的な動機\_H」と「11. 学習言語文化に対する態度\_H」である。なかでも、「3. 実用的な動機\_H」からの係数(.53)が高いことから、「3. 実用的な動機\_H」の変化が「イ. 学習継続意識」に強く影響を与えていると言えよう。

こういった結果から、次のように考えられる。

1. 学習活動に学習者の目的に合う内容を取り組む  
(進学、留学の生活、旅行など)
2. 学習言語との関連性がある仕事の情報を提供する
3. 学習言語文化と自国文化を対照して客観的な見方を保つようにする
4. 多様な文化に接して学習者に満足感を与える

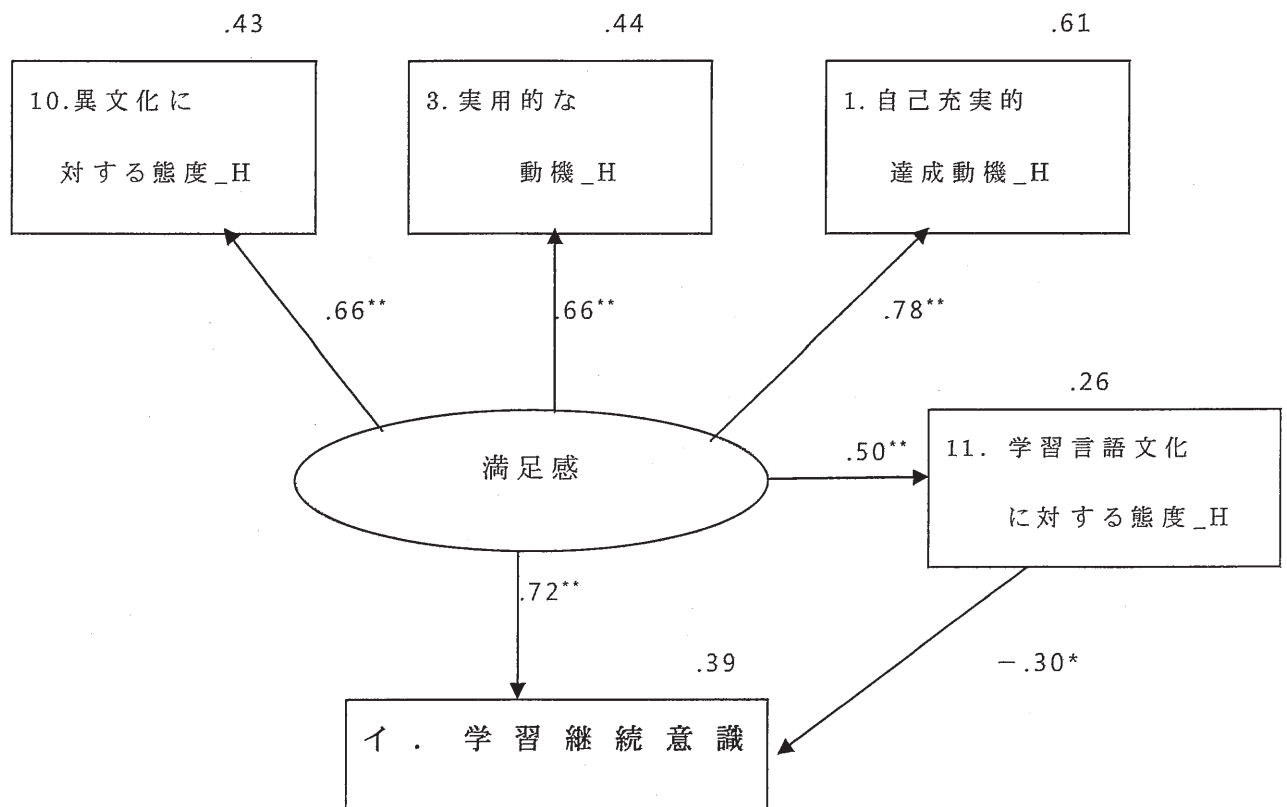
上記のモデル以外にも多様なモデルの提示ができると思われるが、有意な推定値と、モデル適合度から今回はこのモデルを提示した。しかし、学習者個人によって変わることもあり、個々の学習者を理解することが重要だと言えよう。



## 2. 試験経験の有グループ

第 5 章まで行った分析から、試験を受けた経験がある学習者の「イ. 学習継続意識」は「1. 自己充實的達成動機\_H」と「4. 情報の少ない分野の動機\_H」に相関が見られた。また、性格要因の「13. 情緒不安定性\_H」とも相関が見られた。

〈図 14〉 H大学－試験経験の有グループモデル



$\chi^2=4.812$   $df=4$ , n.s

CFI=.989

RMSEA=.052

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

※誤差は省略

ところが、〈図 14〉に示したように、このモデルからは、「満足感」という構成概念と「11. 学習言語文化に対する態度\_H」から影響されていることがわかった。「満足感」の観測変数は「1. 自己充實的達成動機\_H」、「3. 実用的な動機\_H」、「10. 異文化に対する態度\_H」であるが、「満足感」から「1. 自己充實的達成動機\_H」への係数が高い(.78)ことから、「1. 自己充實的達成動機\_H」に強い影響を与えることが見られた。また、「満足感」は「11. 学習言語文化に対する態度\_H」にも影響を与えている。

このモデルから、学習継続意識を高めるためのサポータとしては、

1. 学習者に満足感を与える
  2. 長期ではなく、短期にできる目標を設定して達成感を感じるようにする
  3. 学習言語文化及び異文化の紹介を授業に取り組む
  4. 学習言語文化と自国文化を対照して客観性を保つようにする
- などが考えられる。

## 6. 3 M 大学の考察とモデル提示

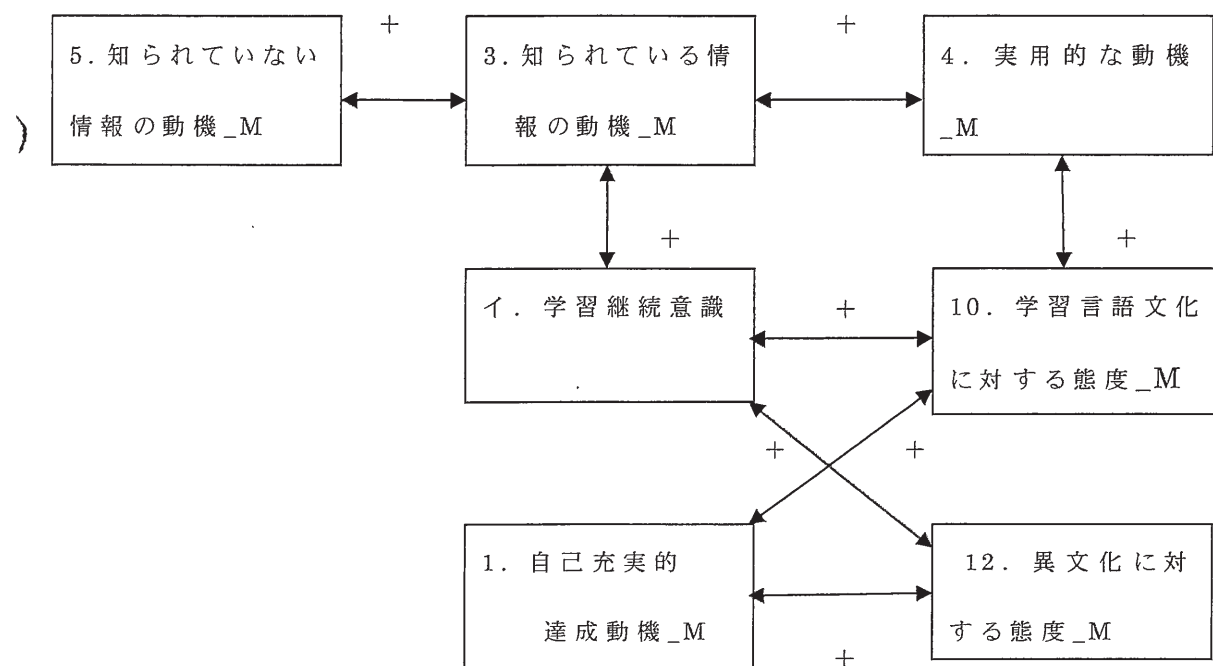
### 6. 3. 1 M 大学の考察

第 5 章まで行った分析をもとに、本研究の目的(目的 1~4)に合わせて考察する。

本研究の目的 1 について、M 大学の学習者要因はプラス的に相互作用をしていることがわかったと言える〈図 15〉。M 大学の学習者要因の相互作用から、「イ. 学習継続意識」と複数の学習者要因が作用しており、直接に「イ. 学習継続意識」につながらなくても「イ. 学習継続意識」に影響を与えることができると解釈できる。また、目標言語開始動機は

「3. 知られている情報の動機\_M」が中心で「3. 実用的な動機\_M」と「5. 知られていない情報の動機\_M」とのつながりも見られた。これは、因子名のように、知られている分野のことは、一般的に接しやすい動機であり、変化しやすい動機であるためだと思われる。

〈図 15〉M 大学の〈表 23〉のうち有意差のある箇所を図示したもの(偏相関係数)

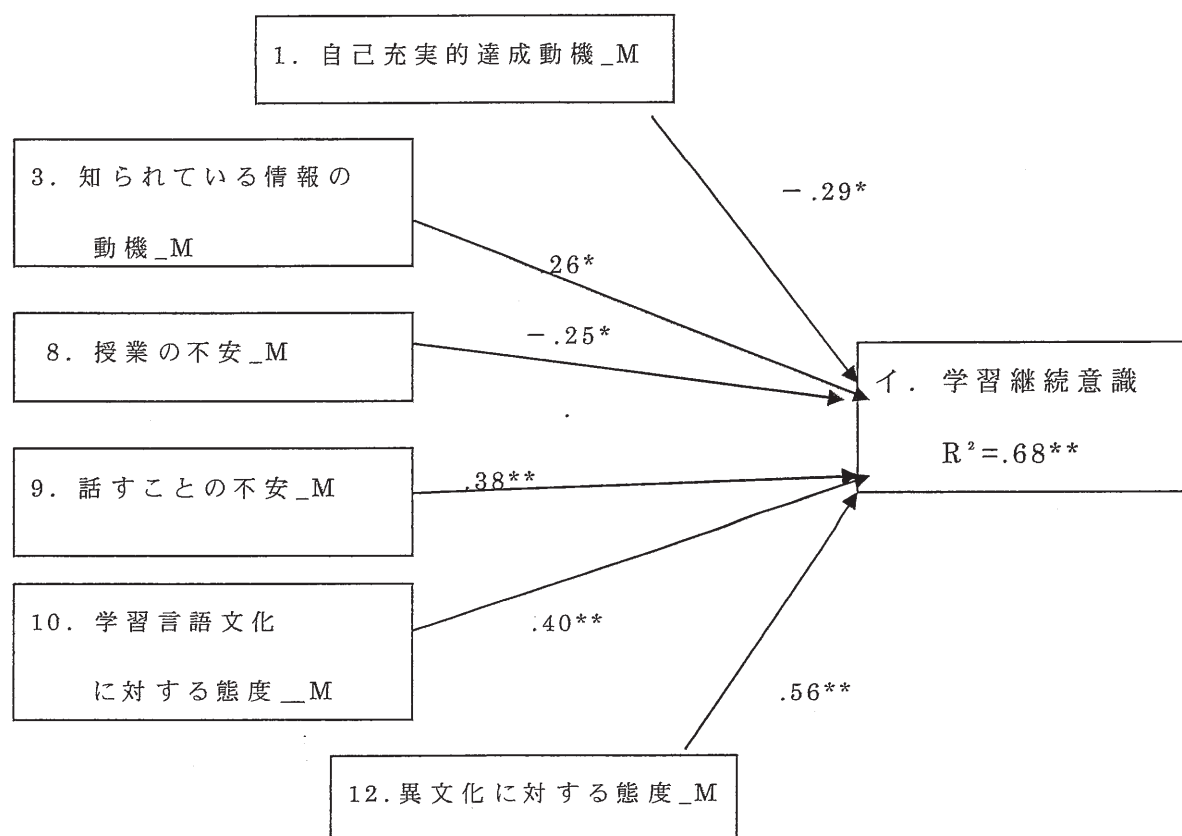


※ + は正の相関、- は負の相関を示す

目的 2 の学習者要因が学習継続意識にどのような影響を与えているかについて、その結果を〈図 16〉に示した。「イ. 学習継続意識」に「1. 自己充実的達成動機\_M」、「8. 授業の不安\_M」が負の影響を与えており、「3. 知られている情報の動機\_M」と「9. 話すことの不安\_M」、「10. 学習言語文化に対する態度\_M」、「12. 異文化に対する態度\_M」は正の影響を与えていることが見られた。その中でも、「12. 異文化に対する態度\_M」と「10. 学習言語文化に対する態度\_M」は「イ. 学習継続意

識」の重要な要因となっていると言えよう。

〈図 16〉 M 大学の〈表 85〉のパス図 (重回帰分析)



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

次に、目的 3 について、〈表 95〉に示した。ここで示したように、初級クラスの平均値が全体的に高い。なかでも「3. 知られている情報の動機\_M」( $t(67)=2.82$   $p < .05$ )に有意差が見られた。M 大学の「3. 知られている情報の動機\_M」の項目には「韓国のテレビドラマをみたいから」「韓国に旅行したいから」「韓国の若い歌手が好きだから(ex.少女時代、東方神起など)」などが含まれており、初級レベルの学習者の方が、韓国語の大衆文化への興味が高いと言える。

また、レベルごとに行った偏相関での目標言語開始動機の間係をみると(〈表 68〉と〈表 69〉を参照)、初級レベルは「3. 知られている情報の動機\_M」が「4. 実用的な動機\_M」と「5. 知られていない情報の動機\_M」に相関を示しているが、中級レベルは「3. 知られている情報の動機\_M」と「5. 知られていない情報の動機\_M」だけに相関が見られた。

こういった結果から、初級レベルの学習者が中級レベルの学習者より学習言語の動機の範囲が広く、その中でも「3. 知られている情報の動機\_M」が強いと言えよう。すなわち、学習段階によって動機には差があると解釈できる。

〈表 95〉 M 大学の目標言語開始動機の平均値(レベル)

目標言語開始動機	レベル	N	平均	SD
3.知られている情報の動機_M	初級	49	5.52	1.16
	中級	20	4.57	1.50
4.実用的な動機_M (有意である)	初級	49	4.51	1.54
	中級	20	3.74	1.62
5.知られていない情報の動機_M	初級	49	2.29	1.23
	中級	20	2.07	1.49

最後に、目的 4 の試験経験の有無による目標言語開始動機の差と学習継続意識と学習者要因の関係性であるが、試験経験の有無による目標言語開始動機の差は見られなかった〈表 96〉。

また、目標言語開始動機内部の相関について経験の無グループでは、「3. 知られている情報の動機\_M」と「5. 知られていない情報の動機\_M」に相関が見られたが、経験の有グループでは相関が見られなかった。しか

し、経験の有グループの「4. 実用的な動機\_M」は「10. 学習言語文化に対する態度\_M」と相関を示しており、この点は有意な相関を示さない経験の無グループと異なるところである。

これは、試験の経験がない学習者は一つの動機を持っていると他の動機まで拡大していくが、試験の経験がある学習者は実用的な動機が強くなるほど、学習言語文化に対して肯定的、開放的にはなるが、他の動機には繋がらないことを意味すると言えよう。

次に、学習継続意識と学習者要因の関係では、試験経験の有グループにおいて「イ. 学習継続意識」と複数の学習者要因でとの間に関連があることがわかった。

学習継続意識は試験経験の有無によらず、「12. 異文化に対する態度\_M」と相関を示しているが、経験の有グループは、さらに、「1. 自己充実的達成動機\_M」、「3. 知られている情報の動機\_M」と相関が見られた。

(〈表 55〉と〈表 56〉を参照)

〈表 96〉 M 大学の目標言語開始動機の平均値(試験の有無)

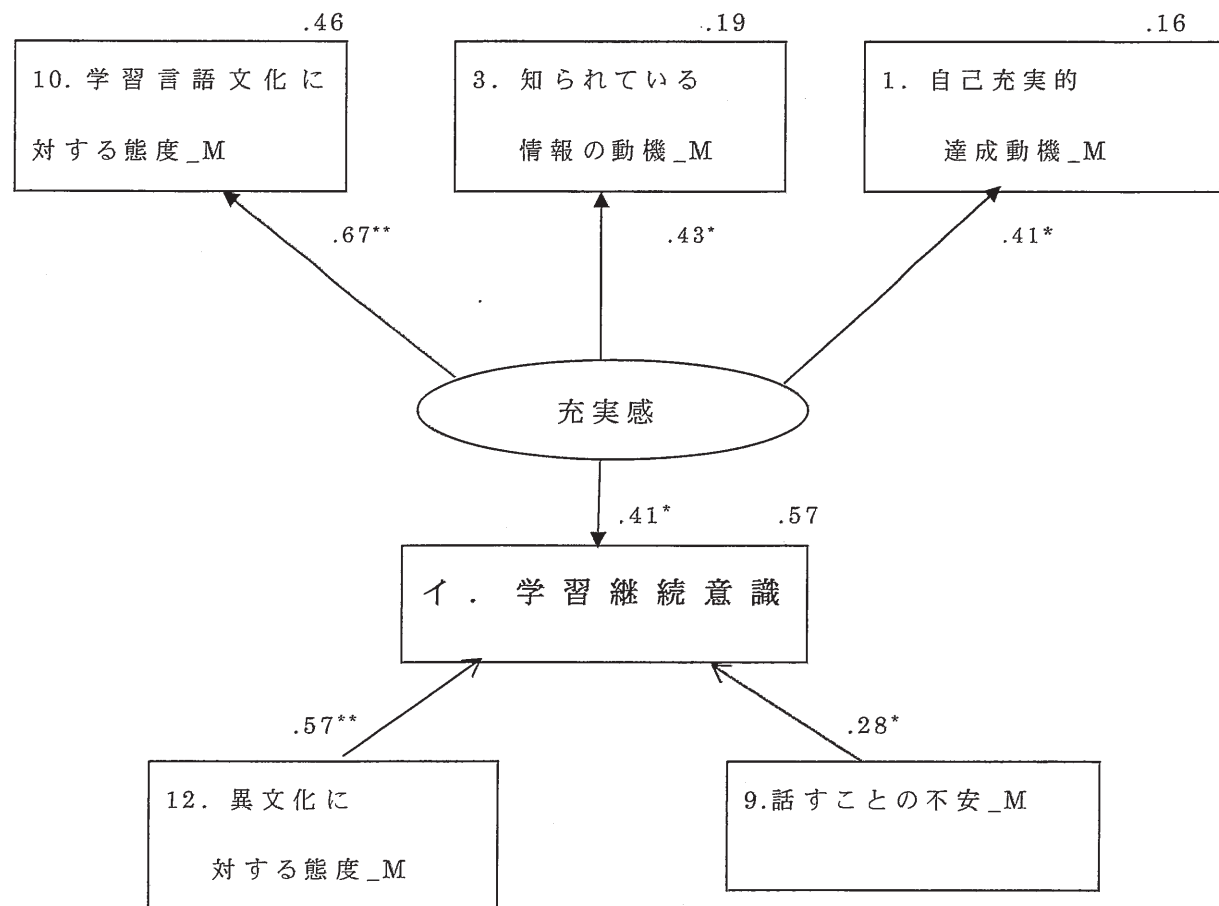
目標言語開始動機	試験の有無	N	平均	SD
3.知られている情報の動機_M	いいえ	44.00	5.30	1.30
	はい	25.00	5.14	1.39
4.実用的な動機_M	いいえ	44.00	4.40	1.51
	はい	25.00	4.08	1.74
5.知られていない情報の動機_M	いいえ	44.00	2.35	1.28
	はい	25.00	2.01	1.34

### 6. 3. 2 M 大学のモデル提示

#### 1. 試験経験の無グループ

今まで行った M 大学の試験経験の無グループの分析から、「イ. 学習継続意識」と「12. 異文化に対する態度\_M」、「8. 授業の不安\_M」が関係していることがわかった。ところが、学習者要因の共通の構成概念によるモデルからは〈図 17〉のような結果が見られた。

〈図 17〉 M 大学－試験経験の無グループモデル



$\chi^2=9.387$   $df=9$ , n.s

CFI=.981

RMSEA=.032

\* $P<.05$  \*\* $p<.01$

※誤差は省略

M 大学の経験の無グループについて、「1. 自己充實的達成動機\_M」と「3. 知られている情報の動機\_M」、「10. 学習言語文化に対する態度\_M」を観測変数とした「充実感」の構成概念から「イ. 学習継続意識」は説明されている。また、「イ. 学習継続意識」は「9. 話すことの不安\_M」と「12. 異文化に対する態度\_M」からも説明されている。特に、「イ. 学習継続意識」は「12. 異文化に対する態度\_M」からの数値が一番高いことから、ここから強く影響を受けていると言える。

このモデルの結果から、

1. 授業に学習言語の文化と異文化の紹介を取り組む
2. 学習言語母語話者の交流の場を作る
3. 学習言語の大衆文化(音楽・映画)を利用した教材を作成する
4. 学習者個人に合わせた目標を提示する

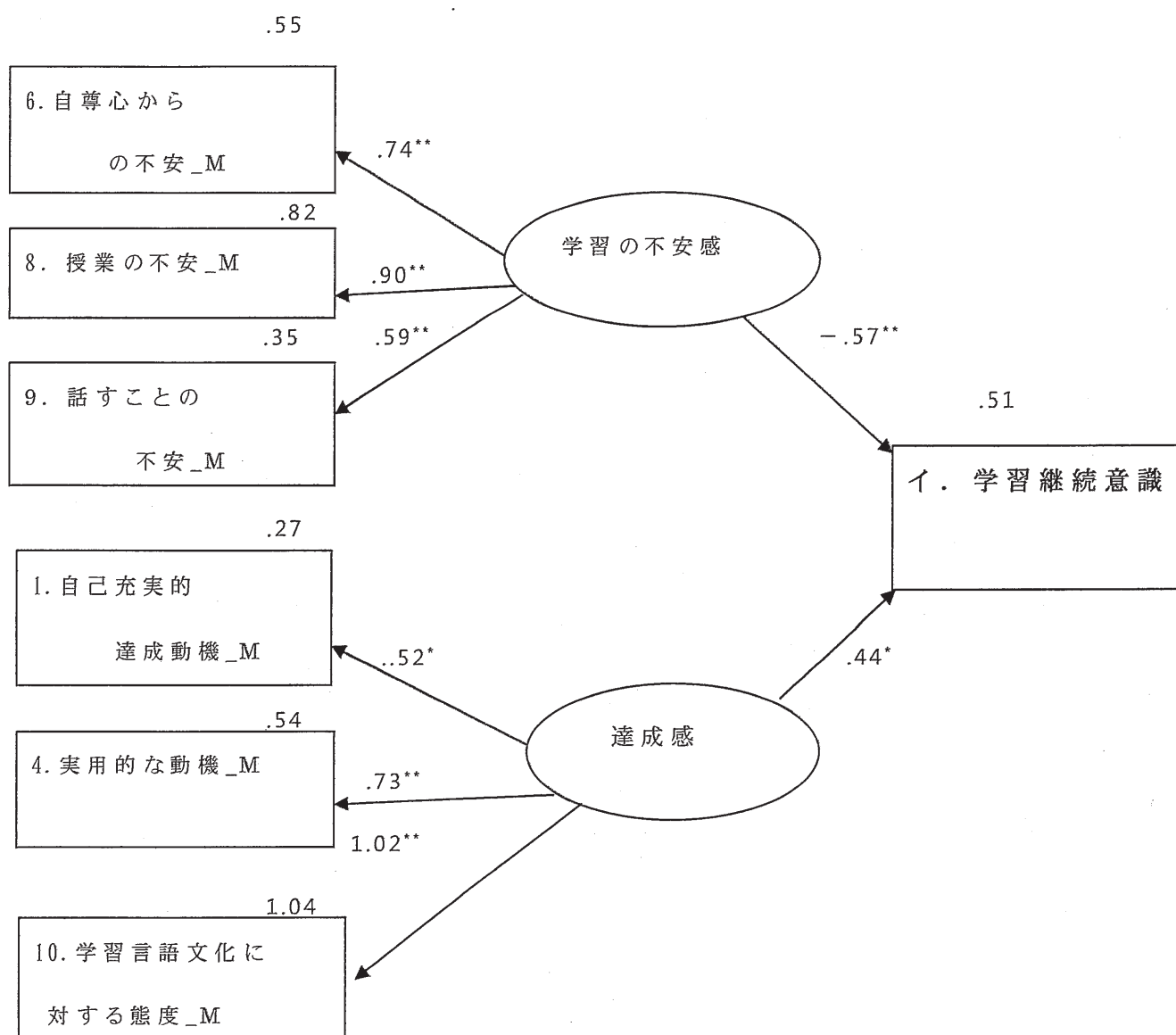
というようなことが提案できる。

## 2. 試験経験の有グループモデル

試験の経験がある学習者のデータからは〈図18〉のモデルが提示できる。このモデルには「学習の不安感」と「達成感」という構成概念を仮定した。「学習の不安感」は観測変数の3つのうち、「8. 授業の不安\_M」への係数が高い(.90) ことから、「学習の不安感」が「8. 授業の不安\_M」に強く表れたと言える。また、「達成感」からは「10. 学習言語文化に対する態度\_M」への係数が高く(1.02)、「達成感」は「10. 学習言語文化に対する態度\_M」に強く影響を与えたと言える。また、「イ. 学習継続意識」が「学習の不安感」と「達成感」から影響されていることが示された。



〈図 18〉M 大学－試験経験の有グループモデル



$\chi^2 = 15.087$   $df = 13$ , n.s

CFI = .961

RMSEA = .082

\* $P < .05$  \*\* $p < .01$

※誤差は省略

したがって、「イ. 学習継続意識」を高めるための方法として

1. 学習者が授業で不安を感じないように雰囲気を作る
2. 学習者が理解しているか確認しながら授業を勧める
3. 学習活動は個人よりグループ活動を中心にする
4. 学習活動に学習言語の文化を組み入れる
5. 学習者個人に目標を設定して達成感を与える
6. 学習活動の評価基準を学習者に知らせる

などが考えられる。

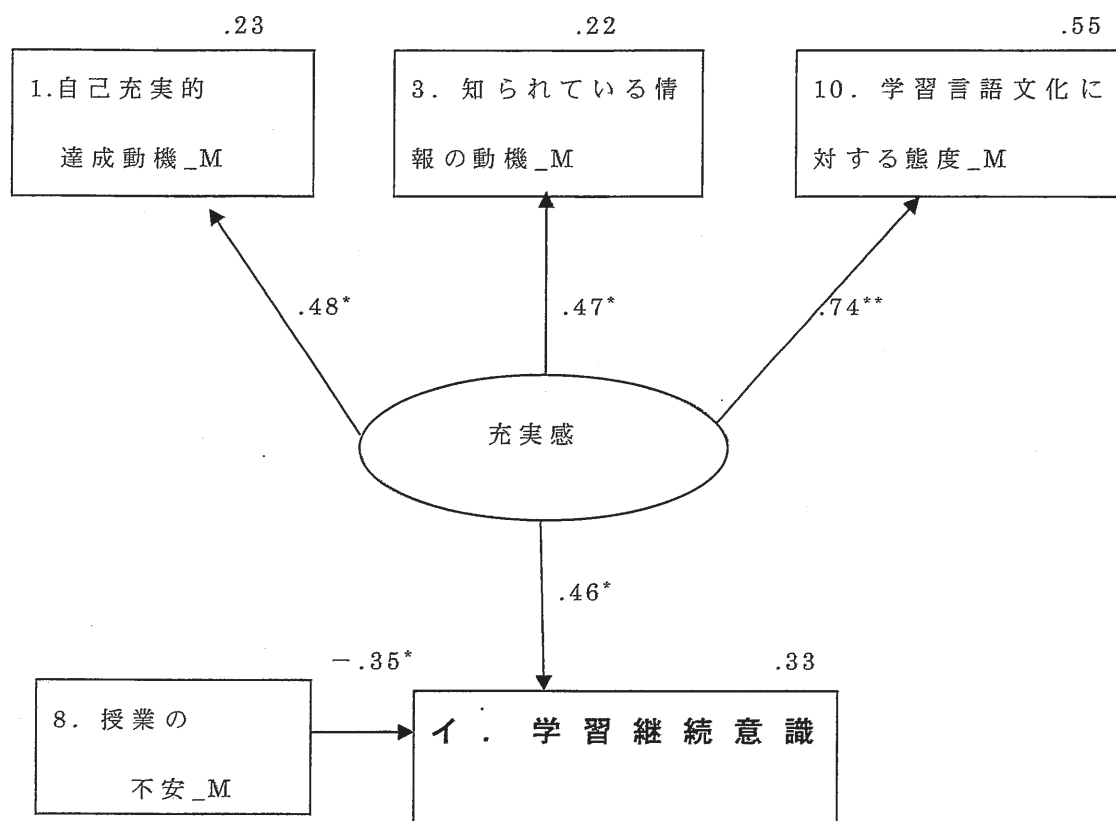
### 3. 初級レベル

M大学の初級レベルのモデルを〈図 19〉に示す。初級レベルのモデルには「充実感」を構成概念に仮定した。「充実感」から「10. 学習言語文化に対する態度\_M」への係数が高く(.74)、「充実感」が強く関わっていることがわかる。「イ. 学習継続意識」は「充実感」と「8. 授業の不安\_M」から影響を受けていることがわかる。

したがって、「イ. 学習継続意識」を高めるための方法として、次のようなものが考えられる。

1. 学習言語文化を教材に取り入れる
2. 学習言語社会についての情報を提供する
3. 学習言語の大衆文化(ドラマ・歌など)を教材として組み入れる
4. 学習者が不安を感じない雰囲気を作る
5. 学習者が達成感を感じるように目標を与える
6. 学習者をほめる

〈図 19〉 M大学－初級レベルのモデル



$\chi^2=4.785$   $df=5$ , n.s

CFI=1.000

RMSEA=.000

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

※誤差は省略

#### 4. 中級レベル

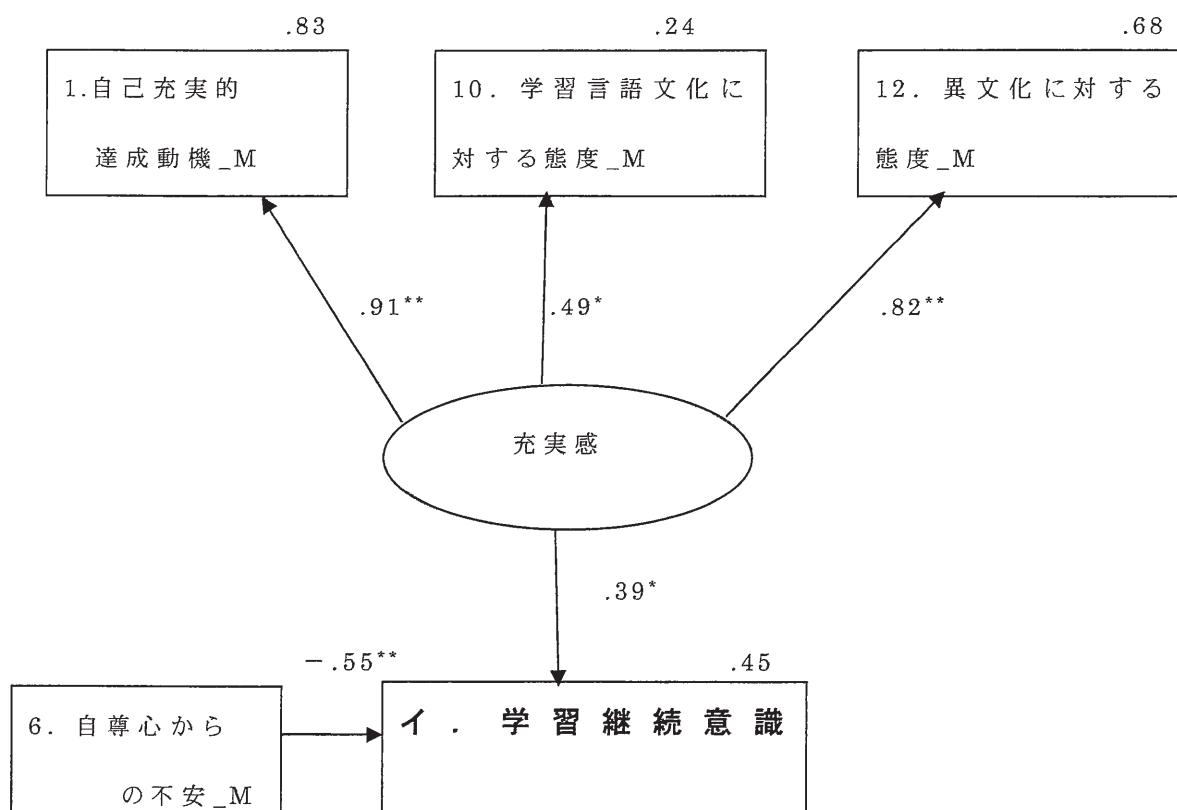
中級レベルのモデルは〈図 20〉に示したように、「充実感」を構成概念」として仮定した。中級レベルの「充実感」から「1. 自己充實的達成動機\_M」への係数が高い(.91)ことから、「充実感」は「1. 自己充實的達成動機\_M」に強く表れると言える。一方、「イ. 学習継続意識」は「充実感」と「6. 自尊心からの不安\_M」によって説明されていること

が見られた。

このモデルから「イ．学習継続意識」を高めるための方法について、以下のように提案できる。

1. 学習言語文化と異文化に接する機会を与える
2. 学習言語母語話者に接する機会を与える
3. 「楽しい」だけではなく「充実感」が含まれる学習活動をする
4. グループ活動で、他の学習者との距離感をなくす
5. 学習者をほめることで自信感を与える

〈図 20〉 M大学－中級レベルのモデル



$\chi^2=4.064$   $df=5$ , n.s

CFI=1.000

RMSEA=.000

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

※誤差は省略

## 6. 4 S 大学の考察とモデル提示

### 6. 4. 1 S 大学の考察

S 大学のデータを本研究の目的(目的 1~2、目的 4)に沿って考察を行う。

最初に、目的 1 の学習者要因の相互作用を〈図 21〉に示す。S 大学は学習者要因の「2. 競争的達成動機\_S」と「イ. 学習継続意識」に負の相関が見られた以外、プラス的に作用している。S 大学は他の大学データと異なって、「4. 実用的な動機\_S」と「5. 接しにくい動機\_S」に相関が見られた。D 大学と M 大学のデータからは、一般性を持つ動機が中心から他の動機をつなぐ関係を示したと言えるが、S 大学の一般性を持つ動機と言える「3. 接しやすい動機\_S」は「12. 異文化に対する態度\_S」と関係を示している。こういった関係性から、S 大学の学習者を①学習言語を実用的に使いたいと思う学習者、②学習言語より文化に興味がある学習者に分けられるだろう。別の言い方をすれば、ブームに関係なく学習言語文化に興味があった学習者と現在ブームから興味がわいた学習者ということになるだろう。S 大学において韓国語は専攻科目ではなく教養科目であるため、多様な目的を持って学習していることが理解できよう。

目的 2 の学習者要因が学習継続意識にどのような影響を与えているかについては〈図 22〉に示す。S 大学の「イ. 学習継続意識」は 3 つの学習者要因から説明されている。「2. 競争的達成動機\_S」と「9. 授業の不安\_S」からは負の影響を、「4. 実用的な動機\_S」からは正の影響をされている。上述したように、S 大学は教養科目として学習しているため、単位を取ることを目的にしている学習者が多いと思われるので、「4. 実用的な動機\_S」が「イ. 学習継続意識」を説明していることが予想できる。

しかし、初級レベルの学習者は目標言語開始動機の間には相関が見られるが、中級レベルの学習者の動機には相関が見られないという違いがある。これは、学習段階による動機の違いはないものの、学習段階によって動機どうしの関係性の強さが異なってくることを表わしていると言えよう。(〈表 75〉と〈表 76〉を参照)

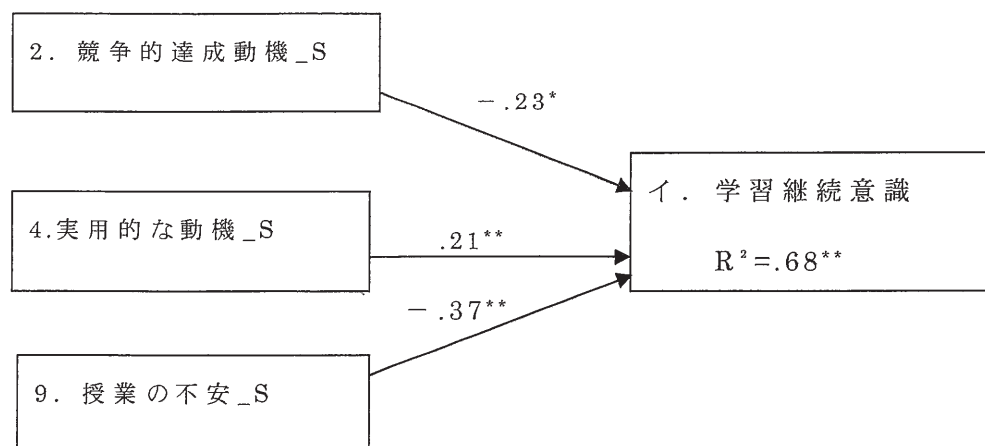
Figure 1 is a conceptual model diagram illustrating the relationships between various factors influencing the achievement of self-fulfilling goals (1.自己充實的達成動機\_S). The model includes boxes for '4.実用的な動機\_S', '5.接しにくい動機\_S', '2.競争的達成動機\_S', 'イ. 学習継続意識', '11. 学習言語文化に対する態度\_S', '1.自己充實的達成動機\_S', '10. 自国文化に対する態度\_S', '3. 接しやすい動機\_S', and '12. 異文化に対する態度\_S'. Arrows indicate positive (+) or negative (-) relationships between these factors.

```

graph TD
    4[4.実用的な動機_S] -- "+" --> 5[5.接しにくい動機_S]
    4 <--> 2[2.競争的達成動機_S]
    4 <--> 11[11. 学習言語文化に対する態度_S]
    5 <--> 11
    2 -- "-" --> 11
    2 <--> 10[10. 自国文化に対する態度_S]
    10 -- "+" --> 4
    10 -- "+" --> 3[3. 接しやすい動機_S]
    3 -- "+" --> 12[12. 異文化に対する態度_S]
    11 -- "+" --> 12
    11 <--> 1[1.自己充實的達成動機_S]
    12 -- "+" --> 1
    12 -- "+" --> 3
    3 -- "+" --> 11
    
```

149

〈図 22〉 H 大学の〈表 86〉のパス図 (重回帰分析)



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

〈表 97〉 S 大学の目標言語開始動機の平均値 (レベル)

目標言語開始動機	レベル	N	平均	SD
3. 接しやすい動機_S	初級	94	5.55	1.32
	中級	39	5.04	1.56
4. 実用的な動機_S	初級	94	3.67	1.48
	中級	39	3.76	1.43
5. 接しにくい動機_S	初級	94	2.38	1.16
	中級	38	2.38	1.16

## 6. 4. 2 S 大学のモデル提示

### 1. 初級レベル

S 大学の初級レベルのモデルを〈図 23〉に示す。初級レベルのモデルには二つの構成概念として「充実感」と「達成感」を仮定した。「充実感」の観測変数は「4. 実用的な動機\_S」と「8. 話すことの不安\_S」である。また、「達成感」の観測変数は「1. 自己充實的達成動機\_S」と「3. 接



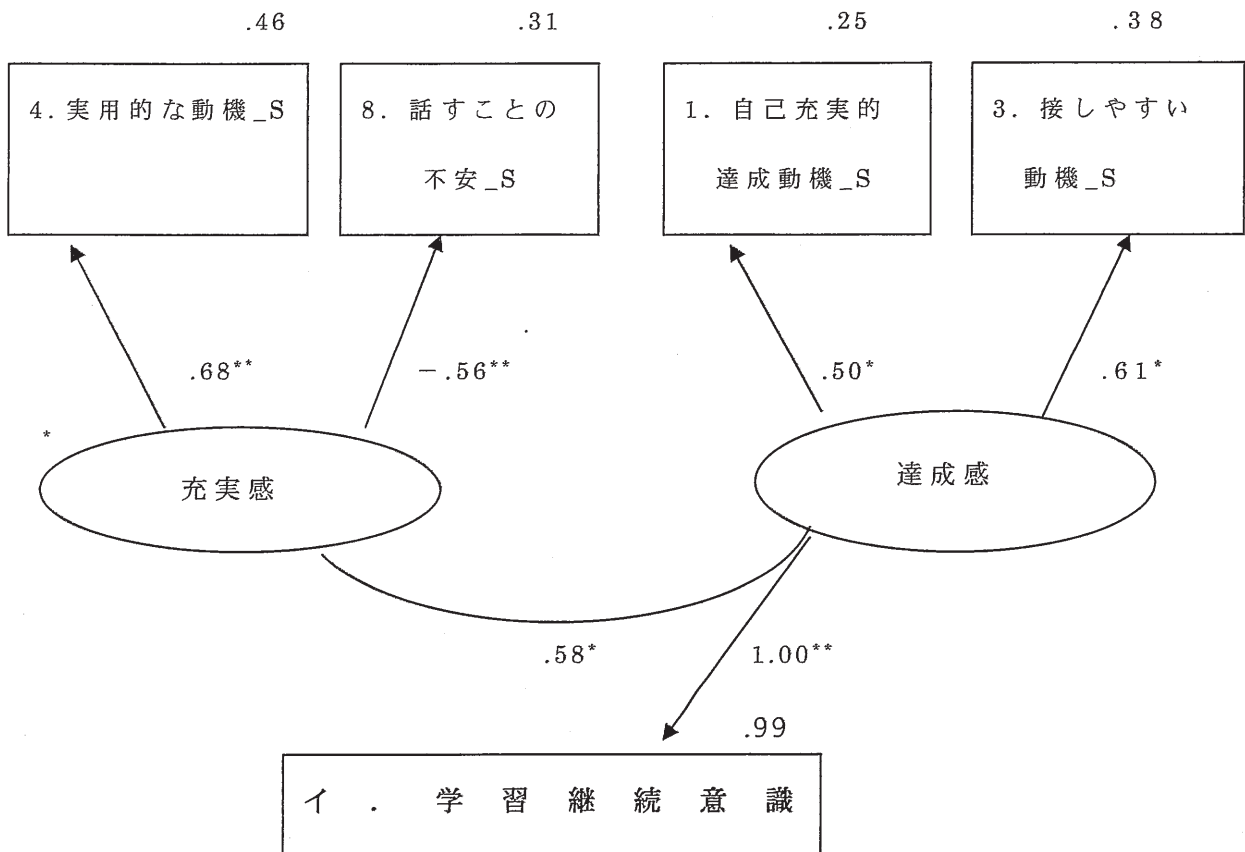
しやすい動機\_S」である。「充実感」と「達成感」は相関関係を示しており、「充実感」を感じるほど、「達成感」も強くなると言える。

一方、「イ．学習継続意識」は「達成感」に影響されているが、係数が非常に高く、初級レベルの「イ．学習継続意識」は「達成感」によってすべて説明されていると言っても過言ではない。つまり、初級クラスでは、「達成感」が一番大事な要因になると言えよう。モデルの適合度指標は、CFI=.993、RMSEA=.042 から、十分な適合を示したと言える。

したがって、初級レベルのモデルから、「イ．学習継続意識」を高めるためには、次のような方法が考えられる。

1. 授業に学習言語の大衆文化を組み入れる
2. 学習者に充実感を感じさせる(ほめる・目標設定など)
3. 学習言語文化を含む異文化から自分を深めるようにする

〈図 23〉S 大学－初級レベルのモデル



$\chi^2=4.653$   $df=4$ , n.s

CFI=.993

RMSEA=.042

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

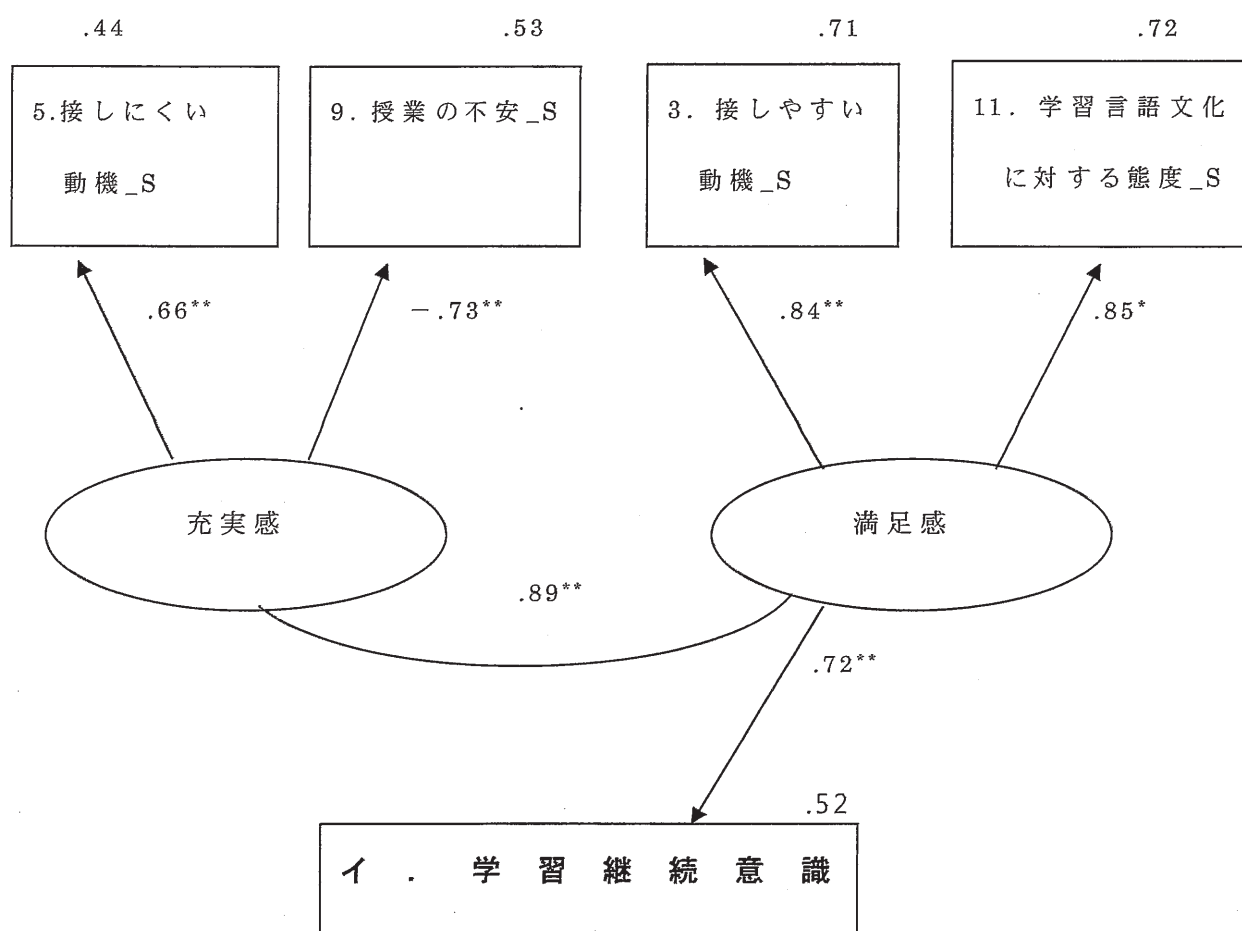
※誤差は省略

## 2. 中級レベル

中級レベルのモデルを〈図 24〉に示す。中級レベルのモデルも、初級レベルと同じく、二つの構成概念を仮定した。「充実感」の構成概念は「5. 接しにくい\_S」、「9. 授業の不安\_S」であり、「満足感」の構成概念は「3. 接しやすい動機\_S」と「11. 学習言語文化に対する態度\_S」である。ま

た、「充実感」と「満足感」は強い相関を示しており、お互い影響し合っていることが分かった。「イ. 学習継続意識」は「満足感」によって説明され、継続意識を高めるためには、学習において満足感を感じさせることが重要であると言えよう。

〈図 24〉 S 大学－中級レベルのモデル



$\chi^2=4.421$   $df=4$ , n.s

CFI=.994

RMSEA=.053

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

※誤差は省略

中級レベルには次のように提案できる。

1. 学習内容に文化的な面を組み入れる
2. 学習言語社会の情報を提供する
3. ドラマや歌などを教材に用いて興味を引く
4. 学習者が授業から外れないように学習者に気を配る

## 第 7 章 まとめと今後の課題

本研究では、異なる社会文化的環境の中で、学習者要因がどのように影響を与え合っているのか、また、学習者要因は学習継続意識にどのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とした。さらに、学習段階によって学習者の動機は異なるか、学習者が目的を持っているかいないかによって学習継続意識と学習者要因の関係性はどのように異なるかを明らかにすることも目的とした。それは、多様な関係性を調べることにより、学習者への理解が深まるとともに、より良い学習環境を作ることにつながるからである。論文の構成としては、4 つのグループ (D 大学・H 大学・M 大学・S 大学) のデータを全体的に分析して、その中から、条件によって分けたデータを比較して考察を行い、各データのモデルを提示した。

第 1 章は、先行研究により、それぞれの学習者要因と学習成果の関係性、また、学習者要因の研究が主に英語を中心に行われたことについて述べた。そして、一つの学習者要因では学習者を説明することは困難であること、また、学習成果だけではなく、学習者の学習過程を調べることの必要性について述べた。

第 2 章では、アンケート調査項目について説明して作成し、調査結果

を示した。

第3章は、アンケート調査から得られたデータを、グループごとに因子分析をした。

第4章では、第2章で因子分析をした各グループのデータから、学習者要因をプラス的な面(達成動機・目標言語開始動機・文化に対する態度の下位尺度)、マイナス的な面(言語不安の下位尺度)、性格という3つに分けて、学習継続意識と偏相関係数、重回帰分析を行った。

その結果、D大学における調査では自己充実感と学習言語文化への肯定的な態度が継続意識を高めるが、競争心から達成感を得ようとする継続意識は低下していくことが示された。H大学では実用的に使いたいと思う動機が継続意識を高めるが、M大学は一般性をもつ動機、また、学習言語文化及び異文化に対して肯定的であるほど、学習継続意識が高くなるという関係性が見られた。また、S大学では競争しないこと、一般性を持つ動機と実用的な動機、学習言語文化に対する肯定的な態度が学習継続意識を高くする要因になるということがわかった。言語不安に関しては、D大学のみで不安を感じるほど継続意識が高くなる関係性が見られた。

第5章では、試験経験の有無、レベル、社会文化的環境及び専攻の可否による比較を行った。試験経験の有無による結果として、D大学は試験経験の有グループほど、学習継続意識と学習者要因の関係が多く見られ、継続意識も高かった。H大学の試験経験の無グループは実用的な動機だけが学習継続意識と関係があったが、試験経験の有グループは自己充実感と情報の少ない分野の動機が継続意識の関係が見られた。そして、D大学とH大学の試験経験の有グループは学習継続意識と性格要因の情緒不安定性の関係が見られ、目的を持っている学習者ほどストレスと不

不安が影響していることがわかった。M 大学は試験経験の有無に関係なく、異文化への肯定的な態度と授業の不安が継続意識に関係していることが分かった。ただし、試験経験の有グループの方は、自己充実的達成動機、知られている情報の動機が継続意識と関係があったことから、試験経験の有グループの学習者要因が継続意識と多く関わっていることが示された。

一方、レベルによる分析で、D 大学では中級レベルの方が初級レベルより、自己充実感を得ること、学習言語文化への肯定的な態度が学習継続意識に関係しているという結果が見られた。言語不安でも初級レベルは不安が継続意識を低下させることに比べ、中級レベルの理解の不安は継続意識を高めるものにつながるということがわかった。M 大学では、初級レベルの方は異文化への態度、授業の不安が学習継続意識に関係していることが見られたが、中級レベルは関係性が見られなかった。また、S 大学の初級レベルでは複数の学習者要因が学習継続意識との関係を示したが、中級レベルでは学習言語文化に対する態度と授業の不安だけが継続意識に関係していることから、初級レベルには多様な目的を持っている学習者が多いが、中級レベルは共通する目的を持っている学習者が多いことが示された。

また、社会文化的環境及び専攻の可否による比較からは、同じ環境で日本語を専攻している D 大学と H 大学の比較を行い、H 大学が D 大学より学習動機と文化に対する態度は高かったものの、学習者要因によって説明された学習継続意識は D 大学の方が高かった。

また、同じ社会文化的環境で韓国語を専攻している M 大学と非専攻の S 大学を比較した結果、専攻している M 大学は動機、文化に対する態度が高く、非専攻の S 大学は言語不安の方が高いという結果が見られた。

異なる社会文化的環境の比較としては D 大学と M 大学のデータを用いて分析を行った。その結果、M 大学の方が学習動機と学習言語文化に対する態度、言語不安との関係が D 大学に比べ高かった。一方、D 大学は自国文化に対する態度と性格要因との間の関係性が高く見られた。また、試験経験の有無とレベルに分けて重回帰分析を行った結果、D 大学は試験経験の有グループと中級レベルで、M 大学は初級レベルで、それぞれ学習継続意識とのつながりが説明され、異なる結果が見られた。その背景として、社会文化的環境において学習言語文化が与えた影響と学習言語の価値が異なることが影響していると考察した。

第 6 章では、本研究の目的についての考察とモデルを提示した。4 つのグループの結果は異なるものの、モデルを支える「達成感」「満足感」「充実感」「社会的評価の意識」「学習の不安感」という構成概念が共通に見られた。

今までの研究は一つの学習者要因を扱ったものが多く、複数の要因をみるとしても学習成果との関連性をみるものが多かったが、本研究では学習者要因と学習継続意識の関連性を分析した。今回の調査では、異なる社会文化的環境の中にいる学習者の学習者要因を調べることで学習者要因の多様な関係性が見られたと言える。また、同じ社会文化的環境だとしても学習者要因相互の関係が異なるということで、限られた学習理論ではなく、より多様な視点で学習者を見る必要性があることも示された。そして、学習継続意識と学習者要因の関係をみることで、学習者の学習を持続させるために、学習者別の教材と教授法が必要であるということがわかった。こういった学習者側の情報を得ることで、教師側は学習者に合う教材・教授法が開発できる。これにより、本研究が学習者へ

の理解をより深めたと言えよう。

しかしその一方で、今回の調査では、学習者要因のすべての関係をみることはできなかった。実際に学習者要因のすべてをみることは無理であるが、学習者を深く理解するためには、より多様な学習者要因の関係性を調べる必要性があるだろう。

たとえば、学習者の自己適性判断、教師とクラス活動に対する態度などがあげられる。また、今回は異なる社会文化的環境にある学習者の学習者要因はどのように相互作用し、学習継続意識に影響を与えているかを調べることにとどまっており、その原因は何か、なぜそのような結果になったかということを深く探るためには、多様な視点から分析する必要があると言える。今後の課題として、こういった問題点を含めて、より多様な社会文化的環境にいる学習者の学習者要因を調べ、多様な学習者を理解し、学習者に合う教材と教授法の開発に取り組みたい。



〈注〉

1. 林(2006)には、モデルが図として表示されているが、本稿では省略する。

2. 林(2006)によると、学習/習得が一人ひとりの学習者によって違うことは、第二言語習得研究においては、「個人差」(individual differences)の研究として取り上げられることが多いが、「個人差」は熟達度や速度の差を感じさせるので用いないという。ということで、数多くの要因が、習得過程に複数にかかわりあう様子が一人ひとり異なっていることを「個別性」ととらえ、これを「第二言語学習/習得の個別性」と呼ぶという。

3. BigFiveの項目は資料のアンケート調査用紙を参照

4. BigFive 要因の説明は、河合(2010)と小塩(2010)を参考する。

5. 文部科学省のデータ参考

([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/11/19/1287074\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/11/19/1287074_1.pdf))

6. 国際交流基金－世界の日本語教育

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/korea.html>

7. 公益財団法人国際文化フォーラム

－『日本の学校における韓国朝鮮語教育－大学等と高等学校の現状と課題－』

第3回調査(2005年度)

<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>

〈参考文献〉

- 李 受香(2003)「第2言語および外国語としての日本語学習者における  
動機づけの比較 ―韓国人日本語学習者を対象として―」『世界の日  
本語教育日本語教育論集』13 75-92 独立行政法人国際交流募金
- 石井英里子(2010)「第二言語習得における文化的側面に対する学習者の  
態度に関する研究の展望と課題」『教育学論集』44 99-115
- 上智大学総合人間科学部教育科
- 伊藤崇達(1996)「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方  
略の関係」『教育心理学研究』44 (3) 340-349 日本教育心理学会
- 岡田いずみ(2007)「学習方略の教授と学習意欲 ―高校生を対象にした  
英語単語学習において―」『教育心理学研究』55(2) 287-299
- 日本教育心理学会
- 小塩真司(2010)『はじめて学ぶパーソナリティ心理学』ミネルヴァ書  
房
- 河合 靖(2010)「第2章 学習者の多様性―学習スタイル」小嶋英夫/  
尾関直子/廣森友人編 『英語教育学大系 第6巻 成長する英語  
学習者―学習者要因と自律学習』大修館書店
- 久保信子(1997)「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心  
理学研究』45(4) 499-455 日本教育心理学会
- 倉八順子(1991)「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義  
塾大学院社会研究科紀要』33、17-25
- 倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査 ―動機と文化的背  
景の関連―」『日本語教育』77 129-141 日本語教育学会
- 倉八順子(1993)「コミュニケーション・アプローチ及び外国人講師の  
ティームティーチングが学習成果と学習意欲に及ぼす効果」『教育心

理学研究』41(2) 209-106 日本教育心理学会

倉八順子(1994)「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の

の適性との関連」『日本語教育』83 136-147 日本語教育学会

倉八順子(1994)「第二言語習得における個人差」『教育心理学研究』

6(42-2) 227-239 日本教育心理学会

倉八順子(1995)「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究所紀要』

37 77-100 明治大学人文科学研究所

倉八順子(1998)『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』

風間書房

高 朝順(2012)「第二言語習得における学習継続意識と学習者要因の関

連性について ―韓国語を学習している日本人学習者を対象に―

『専修国文』91 159 - 178 専修大学日本語日本文学文化学会

小西正恵(1994a)「第二言語習得における学習者要因」SLA 研究会(編)

『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』127-146 大修館書店

小西正恵(1994b)「日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に

取り組む姿勢」『立正大学教養部紀要』28 408 - 400 立正大学教

養部

小西正恵(1996)「第二言語習得研究分野における学習者要因としての適

性の捉え方」『立正法学論集』29(1・2) 166-153 立正大学法学会

小西正恵(2006a)「言語学習に対する動機づけの研究動向」『津田塾大学

紀要』38 235-247 津田塾大学紀要委員会

小西正恵(2006b)「Ⅱ.3.動機・態度」津田塾大学言語文化研究所 言語

学習の個別性研究グループ編 『第二言語学習と個別性―言葉を学

ぶ一人ひとりを理解する』 92-108 春風社

小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』

スリーエーネットワーク

桜井茂男・黒田祐二(2004)「動機づけ理論は学校教育にどのように活か

されたかー応用研究の体系化と授業実践への貢献の評価ー」『心理学

評論』47(3) 284-299 心理学評論刊行会

サミミー小宮桂子(2003)「学習者の個人差：学習者の情緒的要因と日本

語教育」『第二言語習得研究への招待』101-112 くろしお出版

清水弘司(1998)『はじめてふれる性格心理学』サイエンス社

関谷弘毅(2009)「スピーキング学習における英語学習観尺度と性格・情

緒尺度の開発」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48 147-154

東京大学大学院教育学研究科

ドルニエイ・ゾルタン著、米山朝二/関昭典訳(2005)『動機づけを高め

る英語指導ストラテジー35』大修館書店

辻 平治郎(1998)『5 因子性格検査の理論と実際ーこころをはかる

5つのものさしー』北大路書房

高梨芳郎(1990)「外国語学習における動機づけの役割」『福岡教育大学紀

要、第1分冊、文科編』39 59-73 福岡教育大学

高橋優子(2003)「留学生の異文化に対する「気づき」と「態度」につい

て」『文化女子大学紀要』11 115-130 人文・社会科学研究

田所真生子(2001)「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」

『ことばの科学』14 303-320 名古屋大学言語文化部言語文化研究

会

成田高宏(1998)「日本語学習動機と成績との関係ータイの大学生の場合

合ー」『世界の日本語教育日本語教育論集』8 1-11 独立行政法人

国際交流募金

- 朴世稀(2006)「ある韓国人日本語学習者の個別性要因について」『日本語・日本文化研究』16 93-102 大阪外国語大学
- 早矢仕彩子(1997)「外国人就学生の自己認知、自・他文化への態度が適応感に及ぼす影響」『心理学研究』68(5) 346-354
- 林さと子(2002)「多文化社会と日本語教育 - 日本人に対する教育として - 』『津田塾大学紀要』3(34) 17-31
- 林さと子(2005a)「日本語学習の多様性と個別性 - 第二言語習得研究の視点から - 』『津田塾大学紀要』3(37) 25-41
- ) 林さと子(2005b)「『学習環境』からみた日本語教育」『月刊 言語』(6) 50-57 大修館書店
- 林さと子(2006)「Ⅰ.第二言語習得研究からみた第に言語習得/習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所 言語学習の個別性研究グループ編 『第二言語学習と個別性－言葉を学ぶ一人ひとりを理解する』48-58 春風社
- 伴 紀子(1989)「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア 文学・語学編』47 1-21 南山大学
- ) 堀野 緑・森 和代(1991)「抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因」『教育心理学研究』39 308-315 日本教育心理学会
- 堀野 緑(1994)『達成動機の心理学的考察』 風間書房
- 堀野 緑・市川伸一(1997)「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』6(45-2) 22-29 日本教育心理学会
- 本田勝久 (2005)「第二言語習得における学習者要因 - 動機づけの新しい枠組みについて - 』『大阪教育大学英文学会誌』 50 51-70 大阪教育大学英文学会

- 養内 豊 (1993)「課題の重要性の認知が自己効力の般化に及ぼす影響」  
 『教育心理学研究』41(1) 57-63 日本教育心理学会
- 宮本美沙子(1981)『やる気の心理学』 創元社
- 村野良子 (1996)「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジーー日本語学習の支援のためにー」『日本語教育』91 120-131 日本語教育学会
- 元田 静 (2000)「日本語不安尺度の作成とその検討 2ー目標言語使用環境における第二言語不安の測定ー」『教育心理学研究』48  
 422-432 日本教育心理学会
- 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（第6章 言語学習と動機づけ）」『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：あすの日本語教育への道しるべ』  
 315-329 日本言語文化学会
- 八島智子 (2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因 「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度についての考察」『関西大学外国語教育研究』5 81-93 関西大学
- 八島智子 (2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機 ー研究と教育の視点ー』 関西大学出版部
- 山崎瑞紀 (1993)「アジア留学生の対日態度の形成要因に関する研究」  
 『心理学研究』64(3) 215-223
- 山本晃彦 (2006)「日本語教育機関で学ぶ学習者の学習意欲低下要因分析ー習熟度別クラスの円滑なコントロールに向けてー」『拓殖大学日本語紀要』16 43-56 拓殖大学国際部

山本晃彦 (2007) 「学習意欲の変化を探る ―教師の力で意欲低下は制御できるか―」『拓殖大学日本語紀要』17 61-77 拓殖大学国際部

和田さゆり(1996) 「性格特性用語を用いた Big Five 尺度の作成」『心理学研究』67 61-67 日本心理学会

Gardner, R.C. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. in Giles, H. and St. Clair, R.(eds.)

Gardner, R.C. and Lambert, W. (1972) Attitudes and motivation in Second-language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C., Smythe, P.C. & Clément, R. (1979) Intensive second language study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. Language Learning, 29, 305-320

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70, 125-132

Kleinmann, H. (1977) Avoidance behavior in adult second-language acquisition. Language Learning, 27, 93-107

〈韓国語論文〉

김활란(2006) 「대학 일본어 학습자의 의식조사 연구  
―일본어 학습동기와 일본・일본인에 대한 이미지를 중심으로―」  
『日語日文學研究』 57 341-360 한국일어일문학회

한도 치즈코(2008) 「한류가 한일 관계에 미친 영향」  
『한일교육연구』14 144-152 한일합동교육연구회

梁 正善(2010) 「日本語母語話者の韓国語学習者における意識調査研究  
―大学での韓国語授業を通して―」『長崎外大論叢』14 181-190  
長崎外国語大学



## アンケート調査票

本調査は 学習者要因の相互作用に関するアンケートです。  
アンケート調査で得られたデータは研究目的以外に使用することはありません。  
みなさんのご理解とご協力をお願いいたします。

専修大学大学院 文学研究科  
日本語日本文学専攻 博士後期課程  
高 朝順

1 性別 男 ・ 女

2 国籍 ( )

3 生年 西暦 19( )年

4 学年 ( )年生

5 韓国語能力試験を受けたことがありますか。

① はい ② いいえ

6 5番で 1. はい を選んだ人→受けた試験に○をつけてください。

① 6級 ② 5級 ③ 4級 ④ 3級 ⑤ 2級 ⑥ 1級

7 現在、学習している言語以外、他の言語を学習したことはありますか。(例)英語、ドイツ語

① はい ② いいえ

8 7番で 1. はい を選んだ人→その言語の学習経験は韓国語学習の助けになりましたか。

① はい ② いいえ

9 8番で 1. はい を選んだ人→どのような点が助けになったのか具体的に書いてください。

( )

・以下の項目ではあまり深く考えずに、最初に頭に浮かんだところに○をつけてください。

達成動機に関する項目です。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあてはまらない		.....		どちらとも言えない		.....		非常にあてはまる	
1	いつも何か目標を持っていたい	1	2	3	4	5	6	7			
2	ものごとは他の人よりうまくやりたい	1	2	3	4	5	6	7			
3	決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい	1	2	3	4	5	6	7			
4	人と競争することより、人とくらべることができないようなことをして自分をいかしたい	1	2	3	4	5	6	7			
5	他人と競争して勝とうれしい	1	2	3	4	5	6	7			
6	ちょっとした工夫をすることが好きだ	1	2	3	4	5	6	7			
7	人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う	1	2	3	4	5	6	7			
8	みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい	1	2	3	4	5	6	7			
9	競争相手に負けるのはくやしい	1	2	3	4	5	6	7			
10	何でも手がけたことには最善をつきたい	1	2	3	4	5	6	7			
11	どうしても私は人より優れていたいと思う	1	2	3	4	5	6	7			
12	何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	1	2	3	4	5	6	7			
13	勉強や仕事を努力するのは、他の人に負けないためだ	1	2	3	4	5	6	7			
14	結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい	1	2	3	4	5	6	7			
15	今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ	1	2	3	4	5	6	7			
16	いろいろなことを学んで自分を深めたい	1	2	3	4	5	6	7			



自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあ てはまら ない	.....	どちらとも 言えない	.....	非常にあ てはまる		
17	就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい	1	2	3	4	5	6	7
18	成功するということは、名誉や地位を得ることだ	1	2	3	4	5	6	7
19	今日一日何をしようかと考えることはたのしい	1	2	3	4	5	6	7
20	社会の高い地位をめざすことは重要だと思う	1	2	3	4	5	6	7
21	難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	1	2	3	4	5	6	7
22	世に出て成功したいと強く願っている	1	2	3	4	5	6	7
23	こういうことがしたいなあと思うとわくわくする	1	2	3	4	5	6	7

韓国語を始めた動機に関する項目です。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。

まったくあてはまらない

.....

どちらとも言えない

.....

非常にあてはまる

韓国語の勉強を始めたのは・・・

24	韓国の若い歌手が好きだから(ex:少女時代、東方神起など)	1	2	3	4	5	6	7
25	韓国のテレビドラマをみたいから	1	2	3	4	5	6	7
26	韓国のファッションに興味があるから	1	2	3	4	5	6	7
27	韓国の漫画を読みたいから	1	2	3	4	5	6	7
28	韓国のゲームに興味があるから	1	2	3	4	5	6	7
29	韓国のスポーツ選手が好きだから	1	2	3	4	5	6	7
30	韓国のテレビニュースをみたいから	1	2	3	4	5	6	7
31	韓国の歴史や伝統文化に興味があるから	1	2	3	4	5	6	7
32	韓国の政治に興味があるから	1	2	3	4	5	6	7
33	韓国人の友達がほしいから	1	2	3	4	5	6	7
34	韓国に旅行したいから	1	2	3	4	5	6	7
35	韓国の食べ物が好きだから	1	2	3	4	5	6	7
36	他の言語より簡単だと思ったから	1	2	3	4	5	6	7
37	学校の授業にあったから	1	2	3	4	5	6	7
38	趣味として勉強したくなったから	1	2	3	4	5	6	7
39	韓国語の資格があると役立つから	1	2	3	4	5	6	7
40	韓国語でいい成績を取りたいから	1	2	3	4	5	6	7
41	将来の仕事に役立つから	1	2	3	4	5	6	7
42	進学や留学のために必要であるから	1	2	3	4	5	6	7
43	これからはある程度韓国語ができるほうがいいから	1	2	3	4	5	6	7

韓国語授業での不安に関する項目です。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。							
	まったくあ てはまら ない	.....	どちらとも 言えない	.....	非常にあ てはまる		
44 韓国語の授業で話すとき自信がもてない	1	2	3	4	5	6	7
45 韓国語の授業で間違ふことは気にならない	1	2	3	4	5	6	7
46 韓国語の授業で当てられると思うと体が震える	1	2	3	4	5	6	7
47 韓国語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ	1	2	3	4	5	6	7
48 もっと韓国語の授業があってもよいと思っている	1	2	3	4	5	6	7
49 韓国語の時間、授業と関係ないことを考えていることがよくある	1	2	3	4	5	6	7
50 他の生徒の方が自分よりよくできていると思っている	1	2	3	4	5	6	7
51 韓国語の授業中のテストではだいたい落ち着いている	1	2	3	4	5	6	7
52 韓国語の授業で準備なしに話さないといけないとき、パニックになる	1	2	3	4	5	6	7
53 韓国語の単位を落としたときの影響が心配だ	1	2	3	4	5	6	7
54 韓国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない	1	2	3	4	5	6	7
55 韓国語の授業で話すとき自信がもてない、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある	1	2	3	4	5	6	7
56 韓国語のネイティブスピーカーと話すとき緊張しない	1	2	3	4	5	6	7
57 先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する	1	2	3	4	5	6	7
58 韓国語の授業の予習を十分にしていっても心配になる	1	2	3	4	5	6	7
59 よく韓国語の授業を休みたくなる	1	2	3	4	5	6	7
60 韓国語の授業で話すのに自信がある	1	2	3	4	5	6	7
61 先生が自分の間違いをいちいち直そうなので心配だ	1	2	3	4	5	6	7
62 韓国語のクラスで当たりそうになると胸がどきどきする	1	2	3	4	5	6	7
63 韓国語のテスト勉強をすればするほど、混乱する	1	2	3	4	5	6	7
64 韓国語の授業の予習をよくしないといけないというプレッシャーは感じない	1	2	3	4	5	6	7
65 常に他の学生の方が韓国語で話すのが上手だと感じている	1	2	3	4	5	6	7
66 他の学生の前で韓国語を話すとき自意識がとて高くなる	1	2	3	4	5	6	7
67 韓国語のクラスは進むのが速いのでついていけないかどうか心配である	1	2	3	4	5	6	7
68 他の科目よりも韓国語のクラスの方が緊張する	1	2	3	4	5	6	7
69 韓国語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする	1	2	3	4	5	6	7
70 韓国語のクラスに向かうとき自信をもてるしリラックスしている	1	2	3	4	5	6	7
71 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる	1	2	3	4	5	6	7
72 私が韓国語を話すと他の学生が笑うのではないと思う	1	2	3	4	5	6	7
73 ネイティブスピーカーに会うときおそろりリラックスしていられると思う	1	2	3	4	5	6	7



自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあ てはまら ない	.....	どちらとも 言えない	.....	非常にあ てはまる		
74	先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する	1	2	3	4	5	6	7
75	日本人の先生よりネイティブ先生の授業が緊張する	1	2	3	4	5	6	7

韓国語の学習継続に関する項目です。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあてはまらない		.....		どちらとも言えない		.....		非常にあてはまる	
76	一回学習した言語は忘れないように続けたいと思う	1	2	3	4	5	6	7			
77	韓国語が難しくなってもあきらめずに続けたいと思う	1	2	3	4	5	6	7			
78	韓国語の興味がなくなったらあきらめると思う	1	2	3	4	5	6	7			
79	韓国語の必要性がなくなったらやめると思う	1	2	3	4	5	6	7			
80	社会人になっても、韓国語の学習への意欲は失わないだろう	1	2	3	4	5	6	7			
81	韓国語が上手になっても、さらに努力をしていきたい	1	2	3	4	5	6	7			
82	他に韓国語を継続したいと思っている理由があったら書いてください。	( )									

日本文化と韓国及び外国に対する態度に関する項目です。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあてはまらない		どちらとも言えない		非常にあてはまる		
83	日本の文化は他国に比べて優れている	1	2	3	4	5	6	7
84	日本人は親切だ	1	2	3	4	5	6	7
85	日本はアジアを代表する国だ	1	2	3	4	5	6	7
86	日本人はポジティブなイメージだ	1	2	3	4	5	6	7
87	日本は活気がある	1	2	3	4	5	6	7
88	日本人は秩序を尊重する	1	2	3	4	5	6	7
89	日本人であることが誇らしい	1	2	3	4	5	6	7
90	韓国語を聞いたり、話したりすると落ち着く	1	2	3	4	5	6	7
91	韓国人について知るようになればなるほど、韓国語を話せるようになりたいと思う	1	2	3	4	5	6	7
92	韓国人のように考えたり、行動したりするようになりたいと思う	1	2	3	4	5	6	7
93	韓国の文化は見習うことが多い	1	2	3	4	5	6	7
94	韓国人はとても信頼できる	1	2	3	4	5	6	7
95	韓国の文化には興味がない	1	2	3	4	5	6	7
96	韓国の社会は理解できないところが多い	1	2	3	4	5	6	7
97	韓国だけではなく他の文化にもとても興味がある	1	2	3	4	5	6	7
98	いろんな国の人と友達になりたい	1	2	3	4	5	6	7
99	機会があれば外国で暮らしたいと思う	1	2	3	4	5	6	7

以下のそれぞれの項目はあなた自身にどれくらいあてはまりますか。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあてはまらない		.....		どちらとも言えない		.....		非常にあてはまる	
100	話し好き	1	2	3	4	5	6	7			
101	悩みがち	1	2	3	4	5	6	7			
102	独創的な	1	2	3	4	5	6	7			
103	いい加減な	1	2	3	4	5	6	7			
104	温和な	1	2	3	4	5	6	7			
105	無口な	1	2	3	4	5	6	7			
106	不安になりやすい	1	2	3	4	5	6	7			
107	多才な	1	2	3	4	5	6	7			
108	ルーズな	1	2	3	4	5	6	7			
109	短気な	1	2	3	4	5	6	7			
110	陽気な	1	2	3	4	5	6	7			
111	心配性	1	2	3	4	5	6	7			
112	進歩的	1	2	3	4	5	6	7			
113	怠惰な	1	2	3	4	5	6	7			
114	怒りっぽい	1	2	3	4	5	6	7			
115	外向的	1	2	3	4	5	6	7			
116	気苦労の多い	1	2	3	4	5	6	7			
117	洞察力のある	1	2	3	4	5	6	7			
118	成り行きまかせ	1	2	3	4	5	6	7			
119	寛大な	1	2	3	4	5	6	7			
120	暗い	1	2	3	4	5	6	7			
121	弱気になる	1	2	3	4	5	6	7			
122	想像力に富んだ	1	2	3	4	5	6	7			
123	不精な	1	2	3	4	5	6	7			
124	親切的な	1	2	3	4	5	6	7			
125	無愛想な	1	2	3	4	5	6	7			
126	傷つきやすい	1	2	3	4	5	6	7			
127	美的感覚に鋭い	1	2	3	4	5	6	7			
128	計画性のある	1	2	3	4	5	6	7			
129	良心的な	1	2	3	4	5	6	7			



自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください。		まったくあてはまらない		.....		どちらとも言えない		.....		非常にあてはまる	
130	社交的	1	2	3	4	5	6	7			
131	動揺しやすい	1	2	3	4	5	6	7			
132	頭の回転が速い	1	2	3	4	5	6	7			
133	無頓着な	1	2	3	4	5	6	7			
134	協力的な	1	2	3	4	5	6	7			
135	人嫌い	1	2	3	4	5	6	7			
136	神経質な	1	2	3	4	5	6	7			
137	臨機応変な	1	2	3	4	5	6	7			
138	軽率な	1	2	3	4	5	6	7			
139	とげがある	1	2	3	4	5	6	7			
140	活動的な	1	2	3	4	5	6	7			
141	くよくよしない	1	2	3	4	5	6	7			
142	興味の広い	1	2	3	4	5	6	7			
143	勤勉な	1	2	3	4	5	6	7			
144	かんしゃくもち	1	2	3	4	5	6	7			
145	意思表示しない	1	2	3	4	5	6	7			
146	悲観的な	1	2	3	4	5	6	7			
147	好奇心が強い	1	2	3	4	5	6	7			
148	無節操	1	2	3	4	5	6	7			
149	自己中心的	1	2	3	4	5	6	7			
150	積極的な	1	2	3	4	5	6	7			
151	緊張しやすい	1	2	3	4	5	6	7			
152	独立した	1	2	3	4	5	6	7			
153	几帳面な	1	2	3	4	5	6	7			
154	素直な	1	2	3	4	5	6	7			
155	地味な	1	2	3	4	5	6	7			
156	憂鬱な	1	2	3	4	5	6	7			
157	呑み込みの速い	1	2	3	4	5	6	7			
158	飽きっぽい	1	2	3	4	5	6	7			
159	反抗的	1	2	3	4	5	6	7			