

名古屋外国語大学大学院国際コミュニケーション専攻
日本語学・日本語教育学分野提出博士論文

インドネシア人日本語学習者の動機づけの変化とその要因
—縦断的な調査から—

国際コミュニケーション専攻
日本語学・日本語教育学分野

17001103

ニ・ワヤン・プリリヤシンタ

指導教員 坂本 正 教授

.....
指導教員署名

要旨

インドネシア人日本語学習者の動機付けの変化とその要因

—長期的な調査から—

17001103

ニ・ワヤン・プリリヤシンタ

現在インドネシアでは日本のアニメや J-Pop の熱狂的な若者も多く、日本文化を紹介するイベントもまだ盛んに行われている。また日本に旅行するインドネシアの観光客も増加し、日本文化だけでなく、日本語に関心を持っている若者も多い。しかし日本語の人気の高いにも拘らず、インドネシアの日本語教育に従事する教師の日本語の運用能力、日本語母語話者の教員数の少なさなど、様々な課題が存在する。このような環境の下でインドネシア人日本語学習者が動機づけを維持するのは非常に難しい。本研究は学習者の動機づけが 1 学期間どのように変化したのか、また日々の日本語学習において学習者の動機づけが低下した時や上昇した時にどのような要因が影響したのか、アンケート調査を 2 回（学期始めと学期終わり）実施し、4 か月間学習日記調査を行った。アンケート調査はインドネシアのバリにある A 大学（国立大学）と B 大学（私立大学）で行い、学習日記調査は A 大学で行った。調査の結果、A 大学も B 大学も学年全体の学習者の動機づけに変化が見られ、低下したことが分かった。一方、学習日記を分析した結果、日々の学習において学習者の日本語学習動機づけが常に変化しており、その変化は様々な要因によって影響されていたことが分かった。特に 1 年生から 3 年生までどの学年にも多く記述された要因は 6 つあり、それは「教師の教え方（Teaching method）」、「成功に関する自己定義・判断（Personal definition and judgement of success）」、「失敗に関する自己定義・判断（Personal definition and judgement of failure）」、「宿題（Homework）」、「自律学習（Autonomy (self-directedness)）」、「課外活動（Extracurricular）」という要因である。これらの調査結果をインドネシアの A 大学の日本語教師に報告した後、学習者の動機づけがどのように変化するのかをさらに調査 2 のアンケート調査を実施した。調査の結果、学年全体の学習者の動機づけは調査 1 と同じように低下していたことが分かった。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの先生方からご指導、ご協力を賜りました。

指導教員である坂本先生には留学生別科時代からお世話になり、大学院入学後も研究のご指導だけでなく、学会参加への意義や大学院生活のあり方など、様々な面で指導し、成長するきっかけを与えていただきました。本当にありがとうございました。

またインドネシアで調査を行った際、お忙しい中インドネシアの先生方が調査の説明のために教室やスケジュールをアレンジしてくださり、私がインドネシアに帰国し、直接調査を実施することができなかった時に、先生方が学生にアンケートを配り、収集してくださり、本当にお世話になりました。学生に1学期という長い期間にも関わらず研究にご協力していただき、大変感謝しております。

そして、インドネシアからいつも応援をくれる夫、家族、親戚と友人にも感謝しています。遠い国に留学している私が寂しい時にいつも暖かいメールやビデオ電話をくれたので、研究もがんばることが出来ました。また、三宅先生にいつも暖かく見守ってくださり、本当にありがとうございました。

最後に、共に3年間を過ごした大学院の同期のみんな、いろいろな面で応援してくれて本当にありがとうございました。みんながいてくれたから楽しい留学生活をおくることができました。

2019年12月1日

ニ・ワヤン・プリリヤシクタ

目次

要旨	i
謝辞	ii
目次	iii
表一覧	vi
図一覧	xv
本論文の概要	xviii
第1章 はじめに	1
1.1 背景	1
1.2 日本とインドネシアの国家間の関係	2
1.3 インドネシアの日本語教育事情	3
第2章 先行研究	8
2.1 これまでの動機づけ研究の流れ	8
2.1.1 「統合的志向」と「道具的志向」	10
2.1.2 「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」	11
2.1.3 第二言語を動機付ける自己システム（L2 Motivational Self System）	14
2.1.4 その他の外国語学習における動機づけ理論	16
2.1.5 動機づけ研究のまとめ	20
2.2 本研究における動機づけの定義	21
2.3 外国語学習の動機づけの要因に関する研究	24
2.3.1 ARCS モデル	24
2.3.2 基本的な心理的欲求（Basic Psychological Needs）	27
2.3.3 L2 動機づけの枠組	28
2.3.4 外的動機づけと内的動機づけの要因	32

2.3.5 その他の外国語学習動機づけの要因に関する研究.....	34
2.3.6 外国語学習の動機づけ要因に関する研究のまとめ.....	39
2.4 日本語学習における動機づけ研究.....	40
2.4.1 日本語学習における動機づけの研究	40
2.4.2 インドネシア人日本語学習者の動機づけに関する研究.....	44
2.4.3 日本語学習動機づけの変化に関する研究	49
2.4.4 日本語学習における動機づけ研究のまとめ	51
2.5 研究課題	53
第3章 調査	55
3.1 調査対象者と調査期間.....	55
3.2 調査方法	57
3.3 分析方法	60
第4章 結果と考察.....	62
4.1 インドネシア人日本語学習者の日本語学習における動機づけの変化	62
4.1.1 A大学の全学年、1年生、2年生、3年生と4年生の動機づけの変化	62
4.1.2 B大学の全学年、1年生、2年生、3年生と4年生の動機づけの変化.....	68
4.1.3 A大学の全学年、1年生、2年生、3年生と4年生の動機づけの種類の变化74	
4.1.4 B大学の全学年、1年生、2年生、3年生と4年生の動機づけの種類の变化89	
4.2 調査1のアンケート調査の結果のまとめ.....	104
4.3 動機づけの変化をもたらした要因.....	110
4.3.1 1年生の動機づけの変化をもたらした要因	110
4.3.2 1年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察.....	134
4.3.3 2年生の動機づけの変化をもたらした要因	139
4.3.4 2年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察.....	160
4.3.5 3年生の動機づけの変化をもたらした要因	164
4.3.6 3年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察.....	181
4.4 1年生から3年生までの主な動機づけの要因のまとめ	185

4.5 調査1後のA大学の日本語学習者の動機づけの変化	191
4.6 調査2のアンケート調査の結果のまとめ.....	211
4.7 9か月後の学習者の動機づけの変化	216
4.7.1 学年ごとの動機づけの変化	217
4.7.2 学年ごとの動機づけの種類の変化	221
第5章 結語	231
5.1 結論.....	231
5.2 インドネシア人日本語学習者の動機づけの上昇・維持に向けての提案	232
5.3 今後の課題.....	235
参考文献	238
資料	249
資料1 アンケート項目（日本語版）	249
資料2 調査協力の同意書（インドネシア語版）	252
資料3 調査で使ったアンケート.....	253
資料4 学習日記シート	257
資料5 調査1の報告書	259
資料6 学期始めと学期終わりのデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果（ p 値）	274
資料7 調査に使用された動機づけに関するアンケートの信頼性検定の結果	293
資料8 2名のA大学のインタビュー内容（インドネシア語版）	295

表一覧

表 1	インドネシアの国家カリキュラム（古川他、2015 年、p.10）	4
表 2	インドネシアの高等教育機関における日本語教育上の問題点	5
表 3	自律性の程度による動機づけの分類（山本、2014、p.7 より）	13
表 4	達成関連感情の 3 次元分類（Three-Dimensional Taxonomy of Achievement Emotions）	18
表 5	Dörnyei (1994) の L2 動機づけの枠組み（米山&関訳、2005、p. 19）	29
表 6	外的と内的動機づけ要因（米山&関、2005、p.21）	32
表 7	外国語学習に影響を与えた要因のまとめ	37
表 8	調査 1 と調査 2 に協力した学習者の人数	55
表 9	本研究の動機づけの定義とアンケート項目例	58
表 10	A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	63
表 11	A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	64
表 12	A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	66
表 13	A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	67
表 14	A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	68
表 15	B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	69
表 16	B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	71
表 17	B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	72
表 18	B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	73

表 19	B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	..... 74
表 20	A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 76
表 21	A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 76
表 22	A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	..... 77
表 23	A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	..... 77
表 24	A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 79
表 25	A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 79
表 26	A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	..... 80
表 27	A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	..... 80
表 28	A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 82
表 29	A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	..... 82
表 30	A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	..... 83

表 31 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)	83
表 32 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	85
表 33 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	85
表 34 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の 差 (検定結果)	86
表 35 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)	86
表 36 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	88
表 37 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	88
表 38 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の 差 (検定結果)	89
表 39 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)	89
表 40 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	91
表 41 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差 (検定結 果)	91

表 42 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の 差（検定結果）	92
表 43 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 （検定結果）	92
表 44 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結 果）	94
表 45 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結 果）	94
表 46 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の 差（検定結果）	95
表 47 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 （検定結果）	95
表 48 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結 果）	97
表 49 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結 果）	97
表 50 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の 差（検定結果）	98
表 51 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 （検定結果）	98
表 52 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結 果）	100

表 53 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	100
表 54 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	101
表 55 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	101
表 56 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	103
表 57 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	103
表 58 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	104
表 59 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	104
表 60 A 大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差	105
表 61 B 大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差	107
表 62 A 大学と B 大学の学年ごとの動機づけの種類の変化	109
表 63 10 名の 1 年生の学習者の動機づけ要因の記述数	110
表 64 動機づけ要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）	112
表 65 10 名の 2 年生の学習者の動機づけ要因の記述数	140
表 66 動機づけの要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）	141
表 67 10 名の 3 年生の学習者の動機づけ要因の記述数	165

表 68	動機づけの要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）	166
表 69	1 年生の主な動機づけ要因	185
表 70	2 年生の主な動機づけ要因	186
表 71	3 年生の主な動機づけ要因	186
表 72	1 年生から 3 年生まで見られた最も多く記述された要因	187
表 73	全学年（全体）の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果） ...	192
表 74	1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	193
表 75	2 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	194
表 76	3 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	195
表 77	4 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）	196
表 78	全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	198
表 79	全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	198
表 80	全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定 結果）	199
表 81	全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結 果）	199
表 82	1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	201
表 83	1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	201
表 84	1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定 結果）	202

表 85	1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	202
表 86	2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	204
表 87	2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	204
表 88	2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	205
表 89	2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	205
表 90	3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	207
表 91	3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	207
表 92	3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	208
表 93	3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	208
表 94	4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）	210
表 95	4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）	210
表 96	4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）	211
表 97	4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）	211
表 98	A 大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差（調査 2）	212
表 99	調査 1 と調査 2 の学年ごとの動機づけの種類の变化	214

表 100	9 か月後の学習者（1 年生から 2 年生になった学習者）の動機づけの変化の差 （検定結果）	218
表 101	9 か月後の学習者（2 年生から 3 年生になった学習者）の動機づけの変化の差 （検定結果）	219
表 102	9 か月後の学習者（3 年生から 4 年生になった学習者）の動機づけの変化の差 （検定結果）	220
表 103	9 か月後の学習者（1 年生が 2 年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差 （検定結果）	222
表 104	9 か月後の学習者（1 年生が 2 年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差 （検定結果）	222
表 105	9 か月後の学習者（1 年生が 2 年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づ けの変化の差（検定結果）	223
表 106	9 か月後の学習者（1 年生が 2 年生になったとき）の義務の自己による動機づけ の変化の差（検定結果）	223
表 107	9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差 （検定結果）	225
表 108	9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差 （検定結果）	225
表 109	9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づ けの変化の差（検定結果）	226
表 110	9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の義務の自己による動機づけ の変化の差（検定結果）	226

表 111	9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差 （検定結果）	228
表 112	9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差 （検定結果）	228
表 113	9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づ けの変化の差（検定結果）	229
表 114	9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の義務の自己による動機づけ の変化の差（検定結果）	229
表 115	9 か月後の動機づけの種類の変化のまとめ	230

図一覧

図 1	調査 1 の流れ	57
図 2	調査 2 の流れ	57
図 3	A 大学の全学年（全体）の動機づけの変化	63
図 4	A 大学の 1 年生の動機づけの変化	64
図 5	A 大学の 2 年生の動機づけの変化	65
図 6	A 大学の 3 年生の動機づけの変化	66
図 7	A 大学の 4 年生の動機づけの変化	67
図 8	B 大学の全学年（全体）の動機づけの変化	69
図 9	B 大学の 1 年生の動機づけの変化	70
図 10	B 大学の 2 年生の動機づけの変化	71
図 11	B 大学の 3 年生の動機づけの変化	72
図 12	B 大学の 4 年生の動機づけの変化	73
図 13	A 大学の全学年（全体）の動機づけの種類の变化	75
図 14	A 大学の 1 年生の動機づけの種類の变化	78
図 15	A 大学の 2 年生の動機づけの種類の变化	81
図 16	A 大学の 3 年生の動機づけの種類の变化	84
図 17	A 大学の 4 年生の動機づけの種類の变化	87
図 18	B 大学の全学年の動機づけの種類の变化	90
図 19	B 大学の 1 年生の動機づけの種類の变化	93

図 20	B 大学の 2 年生の動機づけの種類の変化	96
図 21	B 大学の 3 年生の動機づけの種類の変化	99
図 22	B 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化	102
図 23	A 大学の 1 年生から 4 年生までの動機づけの変化	105
図 24	B 大学の 1 年生から 4 年生までの動機づけの変化	106
図 25	全学年の動機づけの変化（調査 2）	191
図 26	1 年生の動機づけの変化（調査 2）	193
図 27	2 年生の動機づけの変化（調査 2）	194
図 28	3 年生の動機づけの変化（調査 2）	195
図 29	4 年生の動機づけの変化（調査 2）	196
図 30	全学年（全体）の動機づけの種類の変化（調査 2）	197
図 31	1 年生の動機づけの種類の変化（調査 2）	200
図 32	2 年生の動機づけの種類の変化（調査 2）	203
図 33	3 年生の動機づけの種類の変化（調査 2）	206
図 34	4 年生の動機づけの種類の変化（調査 2）	209
図 35	1 年生から 4 年生までの動機づけの変化	213
図 36	2017 年の調査時に 1 年生で、2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の動機づけ の変化	217
図 37	2017 年の調査時に 2 年生で、2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の動機づけ の変化	219

図 38	2017 年の調査時に 3 年生で、2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の動機づけ の変化	220
図 39	1 年生が 2 年生になったときの学習者の動機づけの種類の変化	221
図 40	2 年生が 3 年生になったときの動機づけの種類の変化	224
図 41	3 年生が 4 年生になったときの学習者の動機づけの種類の変化	227

本論文の概要

現在、インドネシア人日本語学習者数は世界第2位と報告されている（国際交流基金、2015）が、インドネシアの日本語教育には、教師の日本語の運用能力、日本語母語話者の教員数の少なさ、教室の設備の不十分さなどという問題がある。このようにインドネシアは日本語教育を行うのには不利な環境ではあるが、インドネシア人日本語学習者の動機づけをなんとか維持、向上させたいという願いからインドネシア人日本語学習者の動機づけに関する研究を行おうと決めた。本論文の概要は以下の通りである。

第1章「はじめに」では、研究背景についてまとめる。インドネシアのテレビ番組では、「ドラえもん」や「クレヨンしんちゃん」などの日本のアニメが毎週放送され、多くのインドネシア人は子供の時から日本文化に触れている。インドネシア人にとって日本は遠い国ではないという印象もある。さらに、第一外国語である英語を除けば、どの教育段階でも日本語の人気は依然として高い。その背景には、日本との経済関係の強さから将来日本に関係する職に就くことを目的としていたり、日本のポップカルチャーへの関心が高かったりという現状がある（国際交流基金、2014）。しかし、インドネシア人日本語学習者数が多いにも拘らず、インドネシアの日本語教育に従事する教師の日本語能力の低さや日本語母語話者の教員数の少なさなど、様々な問題がある。そこで、このような学習状況の中でインドネシア人日本語学習者の日本語学習動機づけの状況、特に動機づけの変化とその要因について明らかにすることは意義のあることであり、本研究の目的とすることとした。

第2章「先行研究」では、これまでの外国語学習における動機づけに関する研究をまとめる。外国語学習における学習者の動機づけが注目され始めて半世紀になるが、これまで多くの動機づけ研究がなされてきた。しかし、学習環境、調査の対象者の状況などが異なり、一致した結果とはなっていない。また、学習者の動機づけは安定せず、学習の動機づけは常に変わるものであるという指摘がある（Muir & Dörnyei, 2013）。しかし、一回のアンケートやインタビュー調査だけでは、動機づけの変化を明らかにすることは難しい。さらに、教育の現場では常に変化する学習者の動機づけを維持するために何が必要なのかというところに関心が集まる。学習者の動機づけを高める要因を扱った研究もされ始めた。本研究では、先行研究でまだ明らかになっていない点を踏まえ、インドネシア人日本語学習者の動機づけの変

化と動機づけの変化をもたらす要因を中心に2回の調査を行った。具体的には以下の課題を明らかにする。

研究課題1（1回目の調査）

A) 1学期での動機づけの変化を明らかにする。

1回目の調査では、インドネシアの大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者の動機づけが1学期でどのように変化しているのかをアンケート調査を実施し、数量的に明らかにする。

B) 動機づけの変化をもたらした要因を明らかにする。

1学期の間で動機づけが上昇する時や低下する時がある場合、それぞれどのような要因が影響したのか、その要因を学習日記調査より明らかにする。

研究課題2（2回目の調査）

A 大学で動機づけの変化の要因を報告後、学習者の動機づけが1学期間でどのように変化するのかを明らかにする。

2回目の調査では、まず、1回目の本調査の結果をインドネシアのA大学の日本語教師に報告した。報告後学習者の動機づけがどのように変化するのかを調べるため、1回目の調査と同じアンケート調査を学期始めと学期終わりの2回実施する。

動機づけの変化を調べるために、アンケート調査を行い、アンケートの項目を決める前に、動機づけのそれぞれの種類（「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「理想の自己を目指す動機づけ」「義務の自己による動機づけ」）について操作的定義(Operational Definition)を行った。アンケートにはこれら4つの動機づけに関して33の調査項目を設け、アンケートは学習者の母語であるインドネシア語で行なった。

第3章「調査」では、調査方法、調査対象者、調査期間と分析方法について述べる。本研究の課題を明らかにするために、アンケート調査と学習日記調査を実施した。アンケート調査は、学習者の動機づけの変化を調べるために、学期始めと学期終わりに2回行った。アンケートは、「非常にそう思う」、「そう思う」、「まあまあそう思う」、「あまりそう思わ

ない」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の6件法で、最大値は3で最小値は-3に設定した。アンケートの回答は10分から15分程度で終わった。

一方、学習日記は、学習者が日々の日本語学習において、動機づけがなぜ上昇したのか、なぜ低下したのかなど、学習者の動機づけの変化要因をインドネシア語で記述してもらった。アンケート調査は、学習者が大学で日本語を勉強して、動機づけが1学期の間に、どのように変化したのかを調べるために、学期始めと学期終わり、調査1と調査2それぞれ2回実施した。アンケートのデータをExcelで整理し、無料統計ソフト（JASP 0.10）にかけた。学習日記は1学期にわたり本調査の学習者に毎日書いてもらった。学習日記のデータはNvivo 12 Plusという質的調査用のソフトで分析した。データのコーディング分析をし、インドネシア語が母語の大学院生（一人）とコーディング分析の信頼性の確認を行った。また、コーディングの判定が難しいデータに関しては院の研究指導の授業で指導教授、並びに、受講生と相談し、最終的にコーディングの判定を下した。

1回目の調査のアンケート調査の対象者は、インドネシアのバリにあるA大学（国立大学）とB大学（私立大学）で日本語を専攻している1年生から4年生までの学生である。A大学の場合、1年生は38名、2年生は30名、3年生は32名、4年生は12名の合計112名から回答を得た。B大学の場合、1年生は33名、2年生は31名、3年生は31名、4年生は31名の合計123名から回答を得た。

一方、学習日記調査に協力してくれる学生は30名（1年生から3年生、それぞれの学年で10人ずつ）であり、全員A大学の学生である。4年生は卒業論文しかなく、また日本語の授業もなく、あまり大学に来ていないため、学習日記調査の対象からは外した。2回目の調査のアンケート調査の対象者は、A大学で日本語を専攻している1年生から4年生までの学生である。1年生は58名、2年生は45名、3年生は30名、4年生は17名の合計150名である。1回目の調査のアンケート調査は、2017年9月（学期始め）と2018年2月下旬から3月上旬（学期終わり）までの間に実施した。学習日記調査は、2017年9月から2017年12月までの間に実施した。2回目のアンケート調査は、2018年9月（学期始め）と2018年11月（学期終わり）に実施した。

第4章では、調査1と2の分析結果と考察について述べる。まず、「インドネシアの大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者の動機づけが1学期でどのように変化しているのか」の研究課題に関しては、A大学の全学年（全体）の学習者とB大学の全学年（全体）の学習者の動機づけは1学期間の日本語学習において動機づけが低下していたことが分かった。しかし、1年生から4年生までの学年ごとの動機づけの変化はA大学とB大学の結果が異なり、A大学の場合、2年生と4年生が統計的に有意と言える低下があり、3年生の動機づけには統計的に低下の有意傾向があることが分かった。一方、B大学の場合、1年生の動機づけが統計的に有意と言える低下があったが、2年生の場合、統計的に低下の有意傾向があることが分かった。さらに、動機づけの種類の変化を見ると、A大学もB大学も全学年の学習者の動機づけの種類の中、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に変化が見られ、低下したが、「理想の自己を目指す動機づけ」に関しては、A大学の学習者は低下したが、B大学の学習者は維持でき、「義務の自己による動機づけ」に関しては、A大学の場合低下の有意傾向あったが、B大学の場合は維持できていたことが分かった。

次に、「1学期の間で動機づけが上昇する時や低下する時がある場合、それぞれどのような要因が影響したのか」の研究課題に関しては、学習者の動機づけが様々な要因によって影響されていたことが分かった。その中で1年生から3年生までどの学年にも最も多く記述された要因が6つあり、それらは「教師の教え方 (Teaching method)」、「成功に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of success)」、「失敗に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of failure)」、「宿題 (Homework)」、「自律学習 (Autonomy (self-directedness))」、「課外活動 (Extracurricular)」であった。

最後に、「A大学で動機づけの変化の要因を報告後、学習者の動機づけが1学期間でどのように変化するのか」の研究課題に関しては、4学年全体で見ると学習者の動機づけが統計的に有意に低下するという結果が出た。しかし、学年別に詳しく見ると2年生と3年生の動機づけの変化には統計的な有意差がなく、1学期間動機づけが維持できていたが、1年生と4年生に関しては動機づけが統計的に有意に低下していたことが分かった。

さらに、9か月後の学習者の動機づけの変化を調べてみた。2017年の調査1の時に1年生の学習者が2018年の調査2の時に2年生に、2年生の学習者が3年生に、3年生の学習者が

4年生になっているが、調査の結果、1年生の学習者が2年生になった時の動機づけに変化が見られ、統計的に有意に低下したこと、2年生の学習者が3年生になった時の動機づけには変化が見られず、動機づけが維持できていたこと、3年生の学習者が4年生になった時の動機づけにも変化が見られず、動機づけが維持できていたが分かった。

第5章では、調査結果をまとめ、インドネシアの日本語教育への示唆について述べる。特に、学習者の動機づけにマイナス影響を与えた要因、プラス影響を与えた要因をインドネシアの日本語教育に携わる教師に日本語教育に関する提案を行う。最後に、本研究の今後の課題について述べる。

本研究は1学期間学習者の動機づけがどう変化したのかを調べ、調査の結果、学年ごとに学習者の動機づけの変化が異なり、動機づけの低下が見られた学年と動機づけの維持が見られた学年があった。また、日々の学習において学習者の動機づけは様々な要因によって変化しており、その主な要因は「教師の教え方 (Teaching method)」、「成功に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of success)」、「失敗に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of failure)」、「宿題 (Homework)」、「自律学習 (Autonomy (self-directedness))」、「課外活動 (Extracurricular)」であった。学習者の動機づけを維持し、低下させないようにインドネシアの日本語教師にできることは何であろうか。また、学習者の動機づけを高めるためにどうすればいいのだろうかという課題に関して、「教師が学習者の動機づけを低下させた要因の把握すること」、「学習者のニーズと興味の把握すること」、そして、「インドネシア人日本語教師が何が学習者のためにできるかに関して認識すること」という3つの提案を行う。最後に、今後の研究課題について述べ、筆を置くこととする

第1章 はじめに

1.1 背景

教育現場に携わる者は、誰もがどのようにして学習者の学習目標を達成し、学習成果を高め、さらに学習者が学習を楽しく感じ、満足感を覚え、学習の高い動機づけを維持し、期待する結果が出るまで学習者に学習を続けてもらえるのかと常に考えている。外国語教育も例外ではない。外国語教育においては、たとえ適切なカリキュラムや優れた教育が施されたとしても、長期間持続する学習動機づけがなければ目標達成は保証されない(Dörnyei, 1998)という説がある。動機づけは、第二言語習得においても重要な要因であり、教師が学習者の動機づけを知ることでもある重要なことである (Oxford & Shearin, 1994)。教師にとって常に高い動機づけを持ち続け、積極的に学習に参加しようとする学習者は教えやすいであろう。しかし、インドネシアの実際の日本語教育の現場では、学習意欲が高い学生もいれば低い学生もいる。また動機づけが最初は高かった学生が何らかの理由でやる気を失ったりするといったケースも少なくない。教師にとって日々変化する学習者の動機づけを把握し、維持するのは極めて難しい。学習者の動機づけを維持し、できればさらに高めるために、教師はまず学習者の動機づけがなぜ低下するのか、なぜ高くなるのか、の要因を知る必要がある。

日本の伝統的な文化やポップカルチャーの人気、日系企業の進出を背景にインドネシアにおける日本語学習者数は記録的に増え、国際交流基金(2012)の調査によると、インドネシアの日本語学習者数は世界第2位にまでなっている。高等教育では、日本への文化的な関心などから日本語を履修する学生が増加し、前回の調査時(2009)と比べて、25%以上の学習者数の増加があった。しかし、中等教育機関においては、2013年の政府による教育課程の改定によって、それまで必修科目であった第二外国語が選択科目になってしまった。また、教育課程の改定を契機に第二外国語を廃止し、受験に有利な科目に切り替える機関もあり、その結果、インドネシアにおける日本語学習者の大半を占める中等教育においては、学習者数が15.8%も減少してしまった。しかし、それにも拘らず、現在でもインドネシア人日本語学

習者数は世界第2位にある（国際交流基金、2015）。このような環境の下でインドネシアで、日本語を学んでいる大学生の動機づけは日々の学習においてどう変化しているのかを明らかにしたいと思う。

外国語学習における学習者の動機づけが注目され始めて、既に半世紀経ち、これまで多くの動機づけ研究がなされてきた。しかし、学習環境、調査の対象者などが異なり、管見のかぎり未だ一致した結果が得られていない。さらに、日本語教育分野での動機づけ研究は歴史が浅く、80年代後半から90年代になって、ようやく本格的な動機づけ研究が着手された（山本、2014）。

日々の日本語学習において学習者の動機づけは安定したものではなく、低下したり、高くなったり、時によって変わる。変化していく動機づけはどのような要因が影響しているのかを明らかにすることで、学習者の動機づけを維持できる、より効果的な教育法を見つけることに繋がるのではないかと考える。そこで、本研究はインドネシアの大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者を対象に学習の動機づけがどのように変化するか、またどのような要因が学習者の動機づけに影響を与えるのかを量的調査、並びに、質的調査を通して明らかにしたい。

1.2 日本とインドネシアの国家間の関係

インドネシアは約200年にわたりオランダに植民地支配されていた。1945年8月17日スカルノ大統領が独立を宣言したが、オランダが独立を認めず、独立戦争が勃発した。その後1949年12月27日にオランダがようやく独立を認め、独立国家のインドネシア共和国として正式にスタートした。1958年日本とインドネシアは平和条約と賠償協定を締結し、外交関係を樹立した。その後、2代目のスハルト大統領が長期に渡り政権を握っていたが、1998年のアジア通貨危機を契機に、改革運動が拡大し、同政権は崩壊した。インドネシアは2004年に大統領直接選挙制度を導入するなど民主化の道を歩み始めた（日本外務省、2011年）。

1945 年の独立以来、インドネシアは日本と経済分野で、特に貿易や投資等、緊密な関係を結んでいる。1958 年にインドネシアと日本との国交が樹立して、インドネシアと日本の経済的な繋がりが強まり、現在に至るまで日系企業の進出も増加し続けている（セティアワン、2015）。インドネシアは日本にとって重要なエネルギー供給国であり、非石油・ガス部門だけでも、インドネシアにとって日本は輸出入の両面で最大の貿易国の一つである。日本からインドネシアへの民間直接投資は、2015 年は実現ベースで 54 億ドルで、第 2 位であり、インドネシアにおける日系企業は約 1,800 社近くに上る。さらに、経済連携協定（EPA）も発効済みで、日インドネシア EPA については、2005 年 6 月のユドヨノ大統領訪日の際に正式交渉立ち上げが決定された。2007 年 8 月の安倍総理（当時）のインドネシア訪問時に首脳間で署名、2008 年 7 月 1 日に発効され、これまでに鉄鋼及び自動車等の貿易額増に寄与している。また、本 EPA により、2017 年までに 130 名の看護師候補生と 330 名の介護福祉士候補者が日本の国家試験に合格し、日本の病院や介護施設等に勤務している（日本外務省、2017 年）。

さらに、日本へ旅行するインドネシア人観光客が 2015 年 1 月から 11 月まで前の年と比べ 30.2% も増加した。日本に興味を持つインドネシア人が多くなり、これからも日本へ旅行するインドネシア人観光客が増えると予測される（Tribun News, 2015 年 12 月 22 日）。加えて、2015 年の予測通り、2016 年には日本に旅行するインドネシア人観光客が最も多く、2015 年と比べ、32% も増加している（Kompas Indonesia, 2017 年 1 月 25 日）。日本に観光したい主な理由は日本の伝統的な文化を味わい、日本の最先端なテクノロジーを知りたいということであった（Idn Times, 2019 年 2 月 21 日）。インドネシアが独立してから現在にいたるまでこのように経済だけでなく文化などの面も含めて日本とインドネシアは良い関係を維持している。

1.3 インドネシアの日本語教育事情

インドネシアの教育制度は国家教育省が管理しており、義務教育は 9 年間（小学校 6 年間と中学校 3 年間）である。中学校が終わると高校 3 年間、2 年制と 3 年制の短期大学、大学 4 年間と続く。1945 年に独立してからインドネシアの学校のカリキュラムはほぼ 10 年ごとに

改変されている。学校のカリキュラムは、国家教育省カリキュラム開発センター（Pusat Kurikulum）が策定している。

表 1 インドネシアの国家カリキュラム¹（古川他、2015 年、p. 10）

カリキュラム	特徴
1984 年カリキュラム	日本語が第 2 外国語の一つとして認定された。語彙・文型の習得が重視された。
1994 年カリキュラム	コミュニカティブ・アプローチに基づき、トピックによる言語機能を重視したシラバスを採用し、教室活動（アクティビティ）を重視する
2004 年カリキュラム	能力を基盤とするカリキュラム（Kurikulum Berbasis Kompetensi）：日本語の理解と使用を通して「ライフ・スキルと生涯学習能力」を身に付けることが目標とされる。
2013 年カリキュラム	国際社会に貢献できる人間の育成を目標に、KBK を継承し、学習目標となる中核能力（Kompetensi Inti）と、それに基づく基本能力（Kompetensi Dasar）を設定する。

インドネシアには言語が 400 以上もあるが、幼稚園から大学まで、語学学校や塾などの教育機関で使用する言語はインドネシア語である。インドネシアの学校での語学学習はインドネシア語の授業だけでなく、地方の言語を保護するために地方の言語の授業（例えば、西ジャワにある学校はスンダ語の授業、ジャワにある学校はジャワ語の授業、バリにある学校はバリ語の授業など）もあり、また外国語としては英語の授業もある。学校によって異なるが、英語以外の外国語の授業（フランス語、中国語、日本語など）を提案する学校も多い。その中でも、日本語は人気が高い。

¹ インドネシアの国家カリキュラムは、就学前教育から高等教育までの教育の目標や内容・方法・評価のあり方を決定するものである（古川他、2015 年、p. 10）。

インドネシアのテレビ番組では、「ドラえもん」や「クレヨンしんちゃん」などの日本のアニメが毎週放送され、多くのインドネシア人は子供の時から日本文化に触れている。また、日本の車やバイクもインドネシアの道に多く走っており、車やバイクを買う時に日本ブランドを選ぶ人も多い。ジャカルタやバンドンやバリ島などの大都市に行くと、日本人や日本食のレストランを多く見かけ、インドネシア人にとって日本は遠い国ではないという印象もある。さらに、第一外国語である英語を除けば、どの教育段階でも日本語の人気は依然として高い。その背景には、日本との経済関係の強さから将来日本関連企業への就職を目的としているだけでなく、日本のポップカルチャーへの関心も高いことなどがある。インドネシアの日本語教育は、初期（1960年代）には、高等教育機関を中心に展開されたが、1980年代以降、後期中等教育（高校）での日本語教育が盛んになり、学習者の大部分は高校生となっている（国際交流基金、2014）。

しかし、日本語の人気が高まり、インドネシア人日本語学習者数が多くなったにも拘らず、インドネシアの日本語教育に関して、様々な課題、問題が存在する。

表 2 インドネシアの高等教育機関における日本語教育上の問題点

（国際交流基金の2006年、2009年、および2012年度日本語教育機関調査（Djafri, 2016））

問題点	2006年 (n = 115 機関)	2009年 (n = 133 機関)	2012年 (n = 133 機関)
施設・設備不十分	48.7%	62.4%	57.1%
教材不足	43.5%	44.4%	44.4%
教材・授業情報不足	30.4%	55.6%	51.9%
日本の文化・社会の情報不足	13.0%	33.8%	39.1%
学習者不熱心	12.2%	27.1%	33.1%
学習者減少	22.7%	27.8%	28.6%
教師の授業方法	35.7%	50.4%	36.8%
教師不足	25.2%	43.6%	39.1%
教師の日本語能力	28.7%	48.1%	33.1%
教師の待遇	6.1%	14.3%	12.8%
その他	7.8%	14.3%	11.3%

表2は2006年から2012年までのインドネシアの日本語における問題点であり、その中で最大の問題は施設・設備の不十分さである。ニ・ワヤン（2017）の研究でも、教室が狭いのに、学生が多く、勉強に集中出来なかったり、必要な本がなかったりといった学校・教室の設備不足によって学習者の動機づけが低下していることが報告されている。Danasasmita（2012）は、インドネシアの日本語学習の教室環境にある問題を取り上げた。教室の設備が不十分で、1クラスの学生数が多すぎることや、教師の準備不足や、カリキュラムの柔軟性のなさなど様々な教室内問題があると指摘している。さらに、ネイティブスピーカーである日本人との接触機会が少ない現状もある。Danasasmita（2012）は、このような問題を解決するために、教師ができることを探り、たとえば日本のドラマのビデオを教材として使ったり、教室でインドネシア語を使わずできるだけ日本語で話し、学生に日本語で行うコミュニケーション機会を多く提供したり、それぞれの学習環境に合わせ、柔軟性のあるカリキュラムを開発したりするという方略を提案している。

周囲に日本語母語話者や、ネイティブの日本語講師などの数が限られているため、インドネシア人日本語学習者は教科書に依存して学習するほかないというのが現状である。日本語を身につけたインドネシア人学習者は大学を卒業して、高等教育機関などで日本語を教えず、高収入が得られる日系企業への就職を希望する者が多い。日本に留学した経験を持っている者さえも帰国後日系企業に就職する者が少なくない。日本に留学し、日本語の教育方法を学び、帰国後日本語教師の道を選んだ人の中でも教師の待遇が不安定であるため、結局日本語教師を続けるのを諦め、日本企業や日本で就職する者も多い。このような状況の中では高い日本語能力を持った日本語教員を確保することはますます難しくなる（セティアワン、2015）。また、株式会社オリエンタルコンサルタンツ（2014）の調査でも、このような高等教育機関の人材不足が指摘されている。高等教育機関では、教員が大学院の修士課程や博士課程に就学している最中のため、人員不足が大きな課題となっている。また、日本語教員は研修へのモチベーションは高いものの、教育機関を掛け持ちで教えるなど非常に多忙な生活を送っているため、自己研鑽に励む時間的な余裕がないことも大きな課題となっている。

国際交流基金の 2015 年度日本語教育機関調査では、中等教育に従事している日本語ネイティブ教師の割合は 2.3%、高等教育においては 8.0%となっている。中等教育機関における日本語教育は、ほとんどがインドネシア人教師によって行われている。高等教育機関においては、現地に長く住む日本人を雇用している大学もあるが、日本人教師の多くは日本の政府関係機関の派遣でやって来た教師やボランティアの人たちである。日本人教師が少ない理由として、インドネシア政府当局からの査証・滞在許可の取得が難しいこと、教育機関の予算が少なく外国人教師を雇用する余裕がないこと等が挙げられる。

篠山（2001）もインドネシアの日本語教育の課題を取り上げ、教師が使っている教材の少なさや教師の日本語能力向上のための研修の必要性を述べている。また、八田（2017）の調査でも、インドネシアの日本語教育の近年の課題について述べ、現地の日本語教育の中核となるインドネシア人の養成や、多様化・専門化する海外の日本語教育を支援するための日本人日本語教師の確保、教材開発、現地教師育成などが必要であると報告している。篠山（2001）の研究で述べられた課題が、16 年経った今でもまだ解決されていないのがインドネシアの日本語教育の現状である。

日本企業の進出やインドネシア人日本語学習者数が世界第 2 位になり、これからも増える予測されるが、依然としてインドネシアの日本語教育現場にはまだ多くの課題がある。また、日本企業が多く日本人も多く住んでいる大都市のジャカルタやスラバヤ、観光ビジネスが盛んなバリ島だけでなく、他のインドネシアの地方にも多くの日本語学習者がおり、日本人との接触機会が少ない地域にいる学習者のために質の高い日本語教育を提供できるようにすることが急務である。現在日本文化や日本語に高い関心を持ち、日本語を学んでいる学習者の動機づけを維持し、より良い日本語学習環境を提供できるように、今後様々な対策や問題解決の努力が必要とされている。

第2章 先行研究

2.1 これまでの動機づけ研究の流れ

第二言語学習の領域において動機づけの研究が行われるようになったのは1950年頃のことである。Gardner & Lambert (1972) はなぜ学習者は第二言語を学習するのかの理由、学習者の動機づけを調べるために今でもまだよく使われている「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」といった概念を使用し、学習者の動機づけを社会的な側面から理解するアプローチを試みた。しかし、Gardner のモデルについては批判も出ている。特に Gardner の研究の第二言語習得場面は異文化が同居する国、環境においては馴染みがいいが、そのような環境にない場合、モデルの妥当性に疑問が出されている (西村、2013)。

1990年代に入ると、Gardner の社会心理的 (Social psychology) 動機づけのフレームワークをもとに動機づけをより詳細に研究するための提案、修正も多くなされた。社会心理的の時代のはとは認知・状況時代 (cognitive – situated period) が到来し、社会心理的な観点からみるのではなく、学習者が置かれている第二言語学習の環境、教育現場 (educational field) の観点から学習者の動機づけをみるようになった。Gardner らの社会心理的な観点は学習者がどうして第二言語を学習するか、その基本的な理由を見るために大変重要な動機づけの観点ではあるが、学習者の学習状況、学習者がどのように学習に取り組んでいるかをみる場合、新しい言語を学ぶことで現実社会における価値と利益を表す道具的志向 (instrumental orientation) と第二言語 (L2) を話す人々とその文化に対する興味・関心を表す統合的志向 (integrative orientation) だけでは十分みることができない。そのため、社会心理的動機づけのフレームワークが修正され、内発的動機づけと外発的動機づけの概念も取り入れられるようになった (Ushioda and Dörnyei, 2012)。

2000 年前後から、学習者の動機づけの研究はより深く学習プロセスそのもの (Process – Oriented Approach) をみるようになった。これまでの動機づけの研究は学習者の動機づけを安定したものとして研究が行われ、動機づけがある学習者と動機づけがない学習者を分けてきた。しかし、実際の教室では学習者と一緒にいる教師は学習者の動機づけは安定したもので

なく、動機づけが上昇する時も、低下する時もあり、不安定なものであると指摘した (Muir & Dörnyei, 2013, p.359)。学習者の動機づけは上昇したり低下したりするが、そのプロセスをこれまでの研究では一度だけの横断的調査で調べているものが多く、そのプロセスにおける動機づけの変化の実態は観察することができなかった。

現在動機づけの研究は社会・動態的フレームワーク (Socio Dynamic Framework) を中心とした研究に移っている。今のグローバル世界にいる学習者は学習へのアクセスや情報や他の言語コミュニティとのつながりの機会が以前より急増している。このような社会の中で学習者の内的な感情や興味・関心などは、様々な要因によって影響を受けているため、学習の動機づけのプロセスも当然それによって変わってくることは想像に難くない。学習者の動機づけのプロセスは複雑なものであり、内的要素、外的要素、社会的要素、場面の要素などが影響を及ぼし、変化していると思われる。

Ushioda & Dörnyei (2012) は第二言語の学習や第二言語の使用を考える際に、学習者自身 (self) と自身のアイデンティティ (identity) も考える必要があると言う。そこで Dörnyei (2009) は第二言語学習における「自己 (Self)」のフレームワーク (L2 Motivational Self System) という新しい考え方を外国語の学習動機づけの理論に導入した。外国語を学習する人は将来どのような自分になりたいのか (理想の自分) を想像し、また自分はどうか (義務の自己) を考えるというところに動機づけが生まれると考えたのである (Ushioda & Dörnyei, 2012)。

以上のように、外国語学習における動機づけの研究が深化し、学習者の学習目的や環境だけでなく、学習者自身のアイデンティティや将来の自分や将来の目標まで動機づけの研究領域に入れるようになった。

2.1.1 「統合的志向」と「道具的志向」

Gardner & Lambert (1972) は、第二言語における学習動機は、その言語を話す社会に対する態度 (attitude) と学習課題に対する志向 (orientation) で決まり、統合的志向 (integrative orientation) と道具的志向 (instrumental orientation) という用語を提案している。統合的志向とは目標言語話者やその文化に関心があり、言語をもっと知り、その文化、社会に溶け込みたい、その文化、社会のメンバーの一員になりたいという気持ちから目標言語を学ぶという志向性である。一方、道具的志向はよりよい仕事や待遇を得るためにその言語を学ぶという実利的な志向性である (Gardner, 1985)。Gardner は統合的志向が最も動機づけに影響を与えると主張したが、これに対して批判の声も出た。Clément & Kruidenier (1983) の研究は、Gardner の研究と異なり、道具的志向が旅行、新しい友情の探求、知識の習得意欲とともに重要な動機づけ要素だと述べた (Root, 2013)。さらに、2010 年に入ってからでも Gardner らの統合的志向と道具志向のモデルを採用し、学習者の動機づけを調べた研究がまだ多く行われている。Gholami 他 (2012) や Samad 他 (2012) の研究では、統合的動機づけが高い学習者の方が道具的動機づけが高い学習者より良い学習成果を達成できたと報告している。さらに、Hashemi & Hadavi (2014)、Rehman 他 (2014)、Hong & Ganapathy (2017) と Al-Ta'ani (2018) の研究では、統合的動機づけと道具的動機づけの比較をし、学習者の統合的動機づけより道具的動機づけのほうが大きいと報告されている。一方、Ahmadi (2011) の研究では、女性の学習者と男性の学習者の動機づけを比較し、女性の学習者が道具的動機づけより統合的動機づけの方が大きいのにに対して、男性の学習者は統合的動機づけより道具的動機づけの方が大きいと興味深い報告がされている。

Root (2013) で引用されている Crookes and Schmidt (1991) も学習者の動機づけは道具的志向と統合的志向だけでは十分説明することはできず、さらに学習者自身に関する内的要因と学習者自身の外にある外的要因も考慮に入れ、より幅広い視点から学習者の動機づけを研究している。さらに、Ushioda (2010) は新しい言語を習得するには、特有の社会的要素、心理的要因、行動的、文化的な複雑さという要因もあり、第二言語得習における動機づけは他の分野における動機づけと質的に異なっていると主張している。現在の外国語学習の動機づけは単

に目標言語のコミュニティと統合したり、その言語に対して肯定的な態度をとったりするだけではない。言語は自分を表現し、コミュニケーションをするための媒体であり、言語を使い自分はどうかあるべきか、また世界とどう関わりたいのか、自分の持っている世界観やアイデンティティを表現するためのものであり、Gardner の統合的志向と道具的志向だけでは学習者の自己やアイデンティティまでは説明できない (Ushioda, 2010)。

Gardner & Lambert (1972) の統合的志向と道具的志向に対して多くの批判がなされたが、この Gardner の理論が第二言語習得における動機づけの研究の基礎、起点になり、第二言語分野でも他の分野でも動機づけに関する多くの研究がなされるようになった (Guerrero, 2015)。

2.1.2 「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」

Deci 他 (1991) と Ryan & Deci (2000) は動機づけを二つのカテゴリー、外発的動機づけと内発的動機づけに分類している。前者は報酬を得ようとしたり不利益な事態を避けようと行動したりする動機づけのことで、後者はそれを行うこと自体が楽しく、自分の喜びとなり、満足感も得られるから行うという動機づけのことをいう。Deci & Ryan (1985)、Ryan & Deci (2000) は、この外発的動機づけと内発的動機づけを中心概念とする「自己決定理論」(Self-Determination Theory)を提唱している。この理論では、動機づけは内発的か外発的かの二項対立的発想ではなく、外発的に動機づけられている行動であっても、それを個人がどの程度内在化²しているかによって、管理的から自己決定的までの連続体であると捉えている。つまり、外からの調整も内在化と統合の過程を通して自己決定的になると考えられている (藤原 2012)。具体的に全く動機づけられていない状態 (無動機 = amotivation) から内発的に動機づけられている状態 (内発的調整 = integrated regulation) までではつながっている (吉田、2009, p.109) と考えられている。

² 親や大人など、外にある価値を自分自身の価値観として内面に取り込み、それに従って自ら行動するようになっていくプロセスは内在化 (internalization) として提起されている (伊藤、2010)。

① 無動機づけ (amotivation)

無動機の状態においては、行為者は何も自己決定しておらず、内発的にも外発的にも動機づけられていない。無動機づけの状態はある行為に対する価値を感じず、その行為を行う有能感もなく、また望んでいる成果も得られないと信じるところから生まれる。

② 外的調整 (external regulation) :

外発的な動機づけがなされた第一段階である。たとえば、英語は必修科目であるから仕方なく勉強する、という状態である。勉強という行為に導くものが自分の意思の外側にあるが故、自己決定度は他の段階と比べて低い。

③ 取り入れ的調整 (introjection) :

この段階、「（本当に大切だとは思っていないけれども）やらないとまずいからやる」といった段階である。その行動は他者比較による自己評価の維持や罰や恥の感覚の回避のために行う。例えば、英語くらいできないと恥ずかしいという思い、意識から学習する、などがその例である。

④ 同一視的調整 (identification) :

行動を個人的に重要なものと捉え、自らの価値観から行動を起こす段階になる。ここでは自己決定度はかなり高くなる。将来英語を使う職業に就きたいから勉強する、というのはその例である。

⑤ 統合的調整 (integration) :

手段としてではなく、自己目的のためにその行為を楽しむ状態である。この状態、つまり、自らが行い、行動の価値も感じているというところは内発的調整とほぼ同じ特徴であるが、結果を期待しているという道具的な価値がまだあるから、外発的動機づけのカテゴリーに入っている。

⑥ 内発的調整 (intrinsic motivation) :

内発的に調整されて、動機づけられた状態である。ここでは、英語に興味があり、勉強するのが楽しいから学ぶという行為につながる。

表 3 自律性の程度による動機づけの分類 (山本、2014、p.7 より)

自律性の程度	<div> <div>非自己決定的</div> <div>自律度 低い</div> <div>→ 自己決定的</div> <div>高い</div> </div>					
動機づけ	無動機づけ (無気力)	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自律性の程度による動機づけの下位分類	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	統合的調整	内発的調整
学習場面における理由の例	学習したいと思わない	<ul style="list-style-type: none"> ・親に言われるから ・やらないうと叱られるから 	<ul style="list-style-type: none"> ・やらなければならないから ・恥をかきたくないから 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分にとって重要だから ・将来のために必要だから 	<ul style="list-style-type: none"> ・やりたいと思うから ・学ぶことが自分の価値観と一致しているから 	<ul style="list-style-type: none"> ・面白いから ・楽しいから ・興味があるから ・好きだから
特徴		<ul style="list-style-type: none"> ・補償の獲得 ・罰の回避 ・社会的規則などの外的な要求 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者比較による自己評価の維持 ・罰や恥の感覚の回避 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動価値の認識、受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動と価値観の一致 	

Noels 他 (1999, p.31) は、内発的動機づけは、学習状況と学習過程に対する前向きな態度を指すという点で、Gardner (1985) の統合的指向性と統合的動機に似ているが、統合的志向に学習者が L2 コミュニティに対する肯定的な態度の要素があるという点で内発的動機づけとは異なっていると述べている。さらに、統合的志向では学習目的・理由が活動の外にあるため、外発的志向に似ている。直感的に統合的志向の考え方として L2 コミュニティのメンバーにな

るために、言語スキルを伸ばそうとするところは、非常に高い自己決定的な外発的動機づけに類似していると考えられる (Noels 他、1999, p.31)。

内発的動機づけと外発的動機づけの理論を使い、加藤 (2008) は、英語学習の動機づけが職業（社会人と大学生）によって差異があるのかをアンケート調査で調べた。その結果、社会人と学生との差は統計的に有意ではなかったが、どの動機づけが最も高いのかを見てみると、大学生、社会人ともに、この研究で外発的動機づけに分類されている「英語ができるようになると、視野が広がると思う」の項目が最も高かった。

一方、倉八 (1996) は内発的動機づけと外発的動機づけのどちらのほうが高いかという観点で動機づけを観察するのではなく、中学から大学まで英語学習についての認識が、自由記述でどのように変化しているかを質的に調べている。174名の大学生を対象に自由記述でその変化を書いてもらった。その結果、英語を学習し始めた頃は新奇性から楽しさを感じていた学生も学習の進行とともに楽しいと感じなくなり、学習への努力も学習経験が長くなるにつれて低下していったことが分かった。さらに、有能感も学習環境への肯定的認知も低下する傾向が見られた。しかし、大学生になってから、英語学習の必要性を認識し始め、英語への興味も再び高まる傾向を示している。

2.1.3 第二言語を動機付ける自己システム (L2 Motivational Self System)

Gardner (1985) の統合的志向は学習者が第二言語を通してL2のコミュニティとコミュニケーションをとり、その文化や価値観などに憧れ、それに統合したいという志向であるが、現在グローバル社会における第二言語の学習動機はさらに複雑であり、単にL2文化やコミュニティに統合しようという外部の要因によって動機づけられるだけではない。グローバル社会の中で自分が望んでいる自己を達成しようとする動機づけが生まれるという考え方が新しく提案され、Gardnerの統合的志向を再解釈する動きも始まった。そこで、Dörnyei (2005, 2009) は

「第二言語へと動機づける自己システム」 (L2 Motivational Self System) という新しいコンセプトを提案した。

「自己」に関しては、Markus & Nurius (1986) が「可能自己」 (possible selves) という概念を提案している。可能自己は、「将来なりたい理想的な自分」、「なるかもしれない自己」と「なることを恐れている自己」という3つの種類に分類している。この可能自己は現在の自己とは異なっているが、密接な関係を持っている。「将来なりたい理想的な自己」とは、成功できる自己、立派になる自己、愛される自己、憧れる自己などの例があるが、「なることを恐れている自己」はその反対であり、落ち込む自己、能力のない自己、ひとりぼっちの自己がある。「将来なりたい理想的な自己」と「なることを恐れている自己」の概念は具体的に簡単に説明することできるが、「なるかもしれない自己」の具体的な例がなく、おそらく「なるかもしれない自己」は「期待される自己」という意味を持っていると考えられている (Dörnyei, 2009, p.12)。

さらに、Higgins (1987) は自己不一致理論を提案した。この理論の中に「現実自己」、「理想自己」と「義務自己」という概念がある。「現在自己」とは今実際持っているもの (attributes that yourself or another believe you actually possess)、「理想自己」とは希望や願いなど理想的に持ちたいもの (attributes that yourself or another would like you ideally to possess, i.e. aspiration, wishes, hopes)、「義務自己」とは、なるべき自己 (attributes that yourself or another believe you should or ought to possess, i.e., duty, obligation, responsibility)、自己不一致では、人が現在の自己と理想の自己との不一致を縮めるために、理想自己と義務自己を達成すべく動機づけられる (Higgins, 1998) としている。

第二言語教育においてDörnyei (2005, 2009)の「第二言語を動機づける自己システム」 (L2 Motivational Self System)は「理想自己」、「義務自己」と「第二言語学習経験」という3つの構成要素から成り立っている。

1. 理想自己 (Ideal self)は、学習者が将来どのような人間になりたいか、将来の自分を想像することは第二言語学習の強い動機づけになる。L2学習者は現在の自己と理想の自己の不一致をなくそうとするため、学習動機づけも強くなる。

2. 義務自己 (Ought-to self)は、なるべきと感じる自分像であり、学習者は社会からの期待や義務を意識しながら学習する。また、期待しないネガティブな結果を避けようとする外発的な動機づけのようなものも含む。
3. 第二言語学習経験 (L2 Learning Experience)は、第二言語の学習環境や経験である。例えば、学習で成功体験をしたり、授業の楽しさを感じたりするときに学習に対する態度もポジティブになる (Dörnyei & Chan, 2013, p.438)。

この理論によると動機づけは「今の自分」と「なりたい自分」「なるべき自分」の不一致を埋めようとするところに発生するということになる。この理論が提案されてから、数多くの研究が L2 Motivational Self System のモデルの妥当性を検討し、「理想自己」が最も中心的な動機づけ要因であることが明らかにされている (Muir & Dörnyei, 2013)。具体的に描けるいきいきとした将来の自己イメージを想像することは動機づけの最も重要な要因である (Muir & Dörnyei, 2013)。しかし、Dörnyei (2009, p.18) は理想的な L2 自己が効果的な動機づけになるために 6 つの条件があると述べている。それは、1) 学習者が理想的な自己像を持つこと、2) この自己像は詳細に描けるいきいきとした自己像である、3) この自己像は学習者の周りの社会、親など期待とのバランスを保つ、4) この自己像を定期的に活性化する、5) 理想の自己に近づけるようにそれに向かって、導くストラテジーを持ち、タスクを計画する、6) 望んでいる状態が得られないというネガティブな結果についての情報も詳細に含む、という条件である。

2.1.4 その他の外国語学習における動機づけ理論

第二言語教育における動機づけは単に統合的志向や道具的志向、内発的動機づけや外発的動機づけの理論だけですべての動機づけの概念や要因を説明できるわけではない。さらに、自己概念（自己効力感“self-efficacy”など）や目標設定や学習場面や学習者の感情などを考慮し、より広い視野を持ち、動機づけの概念を包括的にみることが必要である。

第二言語学習の場面で自己効力感の重要性も指摘されている。「自分ができる！」と思い、学習の目標が達成できると信じ、自己効力感が高い学習者ほど学習に多くの努力をかけ、学

習に積極的に取り組むと考えられている (Trembley & Gardner, 1995)。自己効力感とは自信“self confidence”とは違う。外国語学習における自信とは今の能力に対する自信であるが、自己効力感とは将来自分が設定した目標を達成できるというビリーフのことを言う。高い自己効力感がある人は難しいタスクに直面した時に、そのタスクを回避すべき脅威ではなく、チャレンジすべきものとして見ており、目標を設定し、強いコミットメントを維持する。このような自己効力感とは活動への内発的な興味・関心を育む (Bandura, 1994)。

さらに、自己効力感に加えて、人の行動に重要な要因は目的と目標である。Locke & Latham (1994, 1996) の目標設定理論 (Goal-Setting Theory) では人間の行動は目的の影響を受けるものであり、行動するためには目的と目標を選択し設定する必要があると主張している (Dörnyei, 1998, p.120)。目標は4つのメカニズムを通してパフォーマンスに影響を与えると考えられている。4つのメカニズムとは、1) 目標は指向性機能 (directive function) があり、目標に関連のある活動に注意を向け、努力もするが、目標と無関係な活動には注意を払わず、努力もしない、2) 目標は活性化機能 (energizing function) を持っており、高い目標は低い目標よりも大きな努力を引き出す、3) 目標は持続性に影響を与えるという LaPorte & Nath (1976) の研究では、被験者があるタスクを達成するために必要な時間を自分でコントロールすることを許可された際には、被験者は難しい目標に直面した時でも、努力を長く維持しようとする、4) 目標は、非常に興味を持ったり、何かを発見したり、タスクに関係した知識とストラテジーを使用することによって間接的に活動に影響を与える (Locke & Latham, 2002)。長期的な第二言語学習の場合では、外国語を習得するという目標を達成するには時間を要するため、この目標よりも、試験に合格することや学習に満足感を感じるという目標などの下位目標 (proximal subgoals) を立てるほうが学習動機づけに重要な役割を果たしているという考えもある (Dörnyei, 1998, p.120-121)。このような目標は直接、フィードバックにもつながり、結果もすぐに得られるという理由もあるが、学習者の自己効力感にも影響を与えやすいということからも動機づけの重要性が高いものであろう (Dörnyei, 1998, p.121)。

目標、期待と自己効力感とは学習パフォーマンスに5つの大きな影響を与えると Oxford & Shearin (1994, p.21) は述べている。その影響とは、1) 学習者がより長く学習に一生懸命に取

り組める、2) 限られた時間の中でタスクを終わらせるためにより多くの努力をする、3) 学習者が目標を達成することに注意を払う、4) 目標達成のために様々な学習計画を考える、4) 自分の使用するストラテジーを批判的に分析できる能力を持つとうとする、ことである。

他に動機づけは成功体験と失敗体験とその原因と関係があり、これについて考えたのが Weiner (1985) の研究である。Weiner の原因帰属理論によると失敗と成功の最も重要な原因は「能力」と「努力」だと考えている。成功することには高い能力と多くの努力が必要になるが、失敗は低い能力と努力の少なさが原因であると主張した。さらに、Weiner はこの成功や失敗の結果を感情と結び付け、成功まで行った場合は、「嬉しい」感情を誘発する一方、失敗の結果は悲しみや挫折感を生み出すと主張した。Weiner の研究で観察された7つの感情とは、「自尊心 (self-esteem)」、「怒り」、「哀れ」、「罪悪感」、「恥」、「感謝」と「切望」である。豊田 (2016) の研究では、大学生を対象にして、努力して成功した場合、努力せず成功した場合、努力したが失敗した場合、及び、努力せず失敗した場合を設定し、その際の感情及び次への動機づけを評定させた。調査の結果、自分が努力して成功した場合のほうが、努力しないで成功した場合と努力しないで失敗した場合が努力して失敗した場合よりも、感情及び動機づけともに高くなることが分かった。努力と結果の随伴性が感情や動機づけにも良い影響をもたらすことを明らかにしたのである。

さらに、Pekrun 他 (2007) は一般の学習における感情を「活動」と「活動の結果」と関連付け、達成関連感情の3次元分類を提唱した。Pekrun 他モデルは、焦点を当てる対象(Object focus)には「活動」(Activity)と将来と過去の「結果」(Outcome)があり、「感情」はポジティブ感情(快)とネガティブ感情(不快)に分け、「活性」は生理的な活性化を表す。

表 4 達成関連感情の3次元分類 (Three-Dimensional Taxonomy of Achievement Emotions)

焦点を当てる対象	快 (Positive emotion)		不快 (Negative emotion)	
	活性	不活性	活性	不活性
活動	楽しさ	リラックス	怒り 不満	退屈

結果	喜び 希望 誇り 感謝	安らぎ 安堵	不安 恥 怒り	悲しみ 落胆 切望
----	----------------------	-----------	---------------	-----------------

Pekrun 他「達成関連感情の3次元分類」にある「誇り」と「恥」という感情は成功、または失敗した経験から生まれた感情であり、「感謝」と「怒り」の場合は、他者との関わりから生まれた感情だということからは、Weiner (1985) の原因帰属理論の概念と似ている (Pekrun 他、2007)。しかし、Weiner の理論は「結果」とそれに伴う「感情」との関係を説明したが、最近の研究はさらに「楽しさ」や「退屈」という「活動によって誘発する感情」まで研究されるようになってきた (Pekrun & Garcia, 2014)。

学習者の感情は第二言語を学習する動機づけに影響を与えており、第二言語学習における感情と動機づけの研究もされてきた。しかし、これまでの第二言語習得研究ではネガティブな感情が頻繁に研究されているが、第二言語習得におけるポジティブな感情の役割に関する研究はまだ少ない (Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre & Gregersen, 2012)。MacIntyre & Vincze (2017) の研究では、肯定的な感情は動機づけの変数と強く関連しているが、否定的な感情は動機づけとあまり関係しておらず、動機づけにあまり影響を与えていないという結果が出ている。また、Dewaele (2005, p.368) はこれまでの第二言語習得研究は個人のことでよりグループ（学習者）のほうに焦点を当ててきたため、個人の学習・習得問題に対してあまり関心が向けられなかったと指摘している。Dewaele は実際の外国語の授業で学習者の感情は無視されており、教室は感情のない状態になり、授業もつまらなくなると述べている。学習者は第二言語学習の研究対象者であるだけでなく、彼らは学習のプロセスの主役であるため、学習者を個人としてみる必要性を訴えた。

第二言語を学習する時に経験した学習者の「感情」を把握することで教師は適切なアプローチを選択し、学習者のネガティブな感情を減らすことが出来、最終的には学習者の学習に対する動機づけを維持することにつながるであろう (López & Aguilar, 2013)。Dewaele & MacIntyre (2014) の研究では、教室環境、学習体験、教師とペアの相手との関係は学習の楽し

さを作り出す要因となるとしている。教師はポジティブな態度を持ち、明るく、学習者の成功を褒めることで、学習者のネガティブな感情を無くし、楽しい学習雰囲気を創出することができる。また、小さい教室では学習者がペアの相手とより親しい関係を持ち、親しみのある学習雰囲気を創ることができる。学習者が成功の体験をすることも学習の楽しさ（enjoyment）と自尊心感（self-esteem）というポジティブな感情につながる。しかし、Dewaele & MacIntyre の研究で述べられた学習者の「感情」についてのコンセプトは必ずしもすべての学習環境に当てはまるわけではないとしている。学習環境はそれぞれ特徴があり、一般化することは難しいため、場面ごとに学習者の感情を観察する必要がある。

2.1.5 動機づけ研究のまとめ

第二言語学習における動機づけ研究は 1950 年前後から行われ、当時 Gardner and Lambert (1959) の「統合的志向」と「道具的志向」の理論が最も代表的なもので、この理論に基づき、多くの外国語学習動機づけの研究が行われてきた。しかし、第二言語学習における学習者の動機づけは複雑なもので、様々な要素があるため、この理論だけで動機づけを深く観察することができないことが指摘された。その後、Gardner らの理論の内容を取り入れ、学習者の学習環境も重視するようになり「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」という概念が提案された。この「内発的動機づけ」に目標言語の文化や社会をもっと知りたい、希望の大学に進学したい、より良い待遇を得たい、などといった「道具的志向」の要素も含まれている。更に、学習者の動機づけは「今の自分」と「なりたい自分」「なるべき自分」の不一致を埋めようと努力するところに発生するという考え方も生まれた。また、学習プロセスの中では学習者の感情や目標なども動機づけと関係しているため、この観点から動機づけをみる理論も最近多く提案されている。

以上のように、複雑で様々な観点から見る必要がある動機づけの理論は時代とともに進展している。それぞれの研究者の理論や考え方は異なっているが、多様な観点から動機づけ研究にアプローチしており、今後さらに深い動機づけの研究の発展が期待されよう。

2.2 本研究における動機づけの定義

先行研究で述べられているように、「よい仕事や待遇を得るために動機づけられる」という要素は Gardner (1985, p.11) の道具的志向に分類されているが、この道具的志向の要素は Deci & Ryan (1985)、Ryan & Deci (2000)の外発的動機づけの要素と類似している。また、Noels 他 (1999) の研究では、内発的動機づけは、学習状況と学習過程に対する前向きな態度を指すという点で、Gardner の統合的指向性と似ているが、統合的志向に学習者が L2 コミュニティに対するポジティブな態度の要素があるという点で内発的動機づけとは異なっていると述べている。さらに、Taguchi 他 (2009, p.78) は、Gardner (1985) の統合的志向は Dörnyei (2005, 2009) の第二言語へと動機づける自己システムカテゴリーにある「理想の自己」に再ラベルづけできると主張している。一方、Lamb (2012) の研究では実証的に調査した結果、「義務の自己」は学習者の親、教師などの周りの人に影響を受け、動機づけられるという考え方は統合的志向のコンセプトと密接に関係していると報告している。また、「義務の自己」は「外的調整の外発的動機づけ」と定義的に同じであると解釈できる。個人が有している価値と目標を反映しているという点で、「理想の自己」は外発的動機づけの中で自己決定度が最も高い「統合的調整」の概念に最も似ている。「統合的調整の外発的動機づけ」は、自分の現在の自己感覚を構築し、最も内在化された価値観と目標を指しているが、「理想の自己」は将来の自分の目標、または、なりたい自分のビジョンを意味している (Mceown 他, 2014, p.26)。

このようにそれぞれの理論が明らかに重なり合っているため、研究者がどの視点から動機づけを調べたいかによって利用する理論も一部その内容が重なり合っている。研究者は学習に関連している現象を調査したい場合（例えば、動機づけの強さ、自己評価、学術的な関与など）、自己決定理論の内発的動機づけと外発的動機づけ理論と第二言語を動機づける自己システム理論を応用するのが適切であるが、異文化間に関する動機づけ、および、コミュニティに関連した動機づけを調べたい場合は、統合的志向の概念を組み込む必要があろう (Mceown 他, 2014, p.33-34)。

以下、動機づけに関する用語の解説と本研究における操作的定義(operational definition)を以下に示す。

【内発的動機づけ】：

内発的動機づけとは、誰からも強制されることなく、現在行っている行為そのものが好きで楽しくて、満足感を味わっているから行いたいという動機づけである。内発的に動機づけられた場合、報酬や罰やプレッシャーなどを気にせずに行うこと自体を楽しむ (Ryan & Deci, 2000; Noels 他, 2000)。Noels 他 (2000, p.61) に引用されている Vallerand 他 (1992, 1993) は、3つのタイプの内発的動機づけを提唱した。それは、(1) 新しい知識やアイデアを得たいという Intrinsic Motivation (以下、IM) - Knowledge「内発的動機づけ—知識」、(2) タスクや目標を達成しようという IM-Accomplishment「内発的動機づけ—達成感」、(3) わくわく感や楽しさのあるものから刺激を受けたいという IM-Stimulation「内発的動機づけ—刺激」の3つである。

本研究では、内発的動機づけは「誰からも強制されることなく、現在行っている行為そのものが好きで楽しくて、満足感を味わっているから行いたいという動機づけである」と定義する。

【外発的動機づけ】：

外発的動機づけとは、学習そのもの以外に報酬を得ようとしたり不利益な事態を避けようと行動したり、自分が得たい結果を目指したりする動機づけのことである (Noels 他, 1999; Noels 他, 2000; Ryan & Deci, 2000)。例えば、「希望の大学に入りたい」や「収入の良い仕事に就きたい」といった動機づけは外発的動機づけに分類される。

本研究では、外発的動機づけとは「自分の外に自分を高めたり、自分の利益になったりするようなものが存在し、それをつかもうとする動機づけである」と定義した。

【理想の自分を目指す動機づけ】：

第二言語を学習している学習者は将来の理想の自分を目指して、努力していると考えられる。理想の自己とは、「こうありたい・こうなりたい」という将来の希望や願いが叶った自分の姿を思い描くという概念である。第二言語学習者が理想の自己（例えば、将来高い日本語能力を持つこと）を持っていれば、現実の自分とのギャップを埋めようとして、動機づけられ、努力する可能性が高くなると考えられる（入江、2008; Csizer & Lukacs, 2010; Lamb, 2012）。

本研究では、「理想の自己」を「理想の自分を目指す動機づけ」と名付け、これは「こうありたい・こうなりたいという将来の希望や願いが叶ったときの自分の姿を想像し、それに近づこうとする動機づけである」と定義した。

【義務の自己による動機づけ】：

義務の自己とは、自分の考えや希望、「なりたい自分」ではなく、「なるべき自分」を捉えた概念である。ネガティブな結果（避けたい・なりたくない自分）を回避するために、社会や他者（親、先生、友人など）の期待に応え、社会的な義務や責任を果たすべきと信じる思い、欲求によって構成されている（Kormos & Csizer, 2008; Csizer & Lukacs, 2010; Lamb, 2012）。例えば、「これからの社会人は英語が話せるべきである」と言った家族や社会の期待によって形成される義務自己や、「英語ができず思うように就職できない学生は恥ずかしい」と言った第三者を意識した避けるべき自己像のことを指す（入江、2008）。それほど内在化されていない道具的動機づけ（externalized Instrumental motives）もこれに含まれる（De Silva, 2016, p.29）。

本研究では、「義務の自己」を改変し、「義務の自己による動機づけ」と名付け、これは「外からの期待（圧力）を受け、それに応えようとする動機づけである」と定義した。

以下に、操作的定義(operational definition)を簡潔にまとめる。

【内発的動機づけ】：

誰からも強制されることなく、現在行っている行為そのものが好きで楽しくて、満足感を味わっているから行いたいという動機づけ

【外発的動機づけ】：

自分の外に自分を高めたり、自分の利益になったりするようなものが存在し、それをつかもうとする動機づけ

【理想の自分を目指す動機づけ】：

こうありたい・こうなりたいという将来の希望や願いが叶った自分の姿を想像し、それに近づこうとする動機づけ

【義務の自己による動機づけ】：

外からの期待（圧力）を受け、それに応えようとする動機づけ

2.3 外国語学習の動機づけの要因に関する研究

教育現場に携わるものは誰もが学習者の動機づけをどう高めれば良いのか、学習者の動機づけにはどのような要因があるのかを常に考えているであろう。動機づけの要因に言及している先行研究を以下にまとめる。

2.3.1 ARCS モデル

Keller (2000) は、学習者の動機づけを高める方法を見つけることは難しいと考え、ARCS モデルを提案した。このモデルはインストラクショナルデザイン (Instructional Design、以下 ID) モデルの中で、「魅力」を直接的に扱うものと学習者の動機づけと関わっているもの扱っており、よく知られているモデルである (Nakajima 他、2013)。ARCS モデルは4つの動機づけの категорияで構成されているモデルであり、その4つの категорияには、「注意」(Attention)、「関連性」(Relevance)、「自信」(Confidence) と「満足感」(Satisfaction) がある。

A) 「注意」 (Attention) :

まず、学習活動が始める前に学習者の「注意」を引き付けることが重要である。この注意を引き付けるために教師は学習者の好奇心を刺激したり、単調にならないようにバリエーションに富んだ教え方を工夫したりする。教師はどんなに教えるのが上手であってもバリエーションのない、単調な教え方では、いつかは学習者に飽きられてしまうため、常に工夫が必要である。

B) 「関連性」 (Relevance) :

学習者の注意が得られたとしても、活動のやりがい・価値を学習者が感じなければ動機づけが維持できなくなってしまう。教師は学習者の興味、関心、好みの学習スタイル、学習者の目標などを知る必要がある。伝統的な方法としては、教師はある活動の内容を学習者の将来の活動と結び付け、その活動の価値を伝えるという方法が教育現場でよく使われている。

C) 「自信」 (Confidence) :

教師が学習者に成功体験を持たせたり、成功の期待を持たせることで、学習者は自信が付き、学習パフォーマンスがよくなる。逆に、目標を達成できる可能性が低く、やっても無駄だと思えば、学習者は自信を失ってしまう。達成したい目標を明確にすることで自信が高まる。成功は自分の努力と能力によるものだと思い、成功した時は、さらに自信が付く。

D) 「満足感」 (Satisfaction) :

動機づけの維持に欠かせない要因は「満足感」である。満足感目標達成や学習経験に対するポジティブな感情でもある。満足感良い成績を得られた時や賞をもらった時などに感じられる。

ARCS 関連モデルは、学習者が、混乱、妨害があったり、競合するゴールがあったりするにも拘わらず、どれだけある目的を達成しようと自分自身努力し続けられるか挑戦していることを説明するが、ARCS 関連モデルはこの課題に関連する具体的な概念あるいは手順が含まれていない。したがって、学習者が外的な支援、サポートをもらって、目標の選択から目標達成に向けた行動を粘り強く継続しようと、自分の強い意志と自己規制、自己調整を伴って、変化するプロセスを説明できるようにモデルを柔軟に拡張すべきであろう (Keller, 2008, p.84)。

そこで Keller (2008) は ARCS モデルに新たに意志のコンセプトである「V」(Volition) を加え、ARCS-V モデルを提案した。

しかし、このモデルは、意志を高めるためにはどのような方略をとるのが良いか、また、学習意欲のデザインプロセスに意志の側面をどのように組み込んでいったら良いのかなどの詳細は述べられていない(鈴木、2010)。そこで Nakajima 他 (2013) は、「V」のカテゴリーについてより具体的なサブカテゴリーとその説明を試みた。このサブカテゴリーには、1)「遂行意図」(Implementation Intention)、2)「適切な自己管理」(Appropriate Self-control)、3)

「自己監視」(Self-monitoring) という3つがあるが、この3つカテゴリーの教育に携わる教育者のための実践的な提案を行った。「遂行意図」は、目標を達成するために実践的な計画を立てられるように学習者を指導するにはどうすればよいのかという問題である。「適切な自己管理」は、学習者が自分で学習を適切にコントロールできるようになるためには、どのようにしたらいいかという問題である。最後、「自己監視」は、学習者に自分自身の学習の進捗を実感する機会をどのように提供すればよいのかという問題である。

Keller の ARCS モデルは教育学と心理学分野の理論であるが、第二言語学習の動機づけ研究にも多く使用されている。今井 (2008) は、ARCS モデルを参考に、日本の中学校で英語を学んでいる生徒の動機づけについて、学習記録シートを使った実践研究を行った。その結果、「学習記録シート」は、「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」に関する生徒の意識に働きかける要素を含むものであり、結果として「学習記録シート」を活用した実践は、学習意欲の向上につながるものであると報告している。また、Kurt & Keçik (2017) は現在トルコの英語教育は学習者の動機づけをあまり重要視せず、学習者の英語学習に対する動機づけが低下する傾向があると述べている。そこで Kurt & Keçik の研究では、ARCS モデルを英語の授業に導入し、学習者の動機づけを高めようと試みた結果、学習者の英語の授業に対する動機づけが良い影響を受け、動機づけが高くなったと報告されている。

2.3.2 基本的な心理的欲求 (Basic Psychological Needs)

自己決定理論では、外発的に動機づけられても動機づけは内在化し、内発的動機づけに変わると考えられている。動機づけを高める前提条件として、3つの基本的な心理的欲求の充足を想定している (Deci 他、1991、Ryan, 1995)。それは、

「自律性」(Autonomy) :

自分自身がより自己決定的でありたい、責任を持ちたいという欲求

「有能性」(Competence) :

自分自身がより有能でありたいという欲求

「関係性」(Relatedness) :

他者と良い人間関係を持ちたいという欲求

の3つの欲求である。

学習者の自律性は、教室内で教師が評価しているというプレッシャーを与えないことや、あらゆる強迫感を最小限に抑えることによって可能となる。また、アカデミック活動の中で学習者が自分の意見や選択肢を持っているという認識を最大限に生かすことによって学習者の自律性が養われる。

学習者の有能性は、教師が学習者にチャレンジングな活動を提供し、学習者自身が自分のアカデミックな能力をテストしたり、広げたりするような機会を与えることによって育つ。

学習者の関連性は、教室では、教師が学生が純粋に好きで、尊重し、そして学生に価値がある・評価していると学生が感じることに深く関連する。関連性、つまり、他者と良い人間関係を持ちたいという意識を感じる学習者は学習において困難なタスクに直面しても自ら自律学習意識を維持するが、逆に、教師に無視されたりするような経験をし、関連性の欲求が満たされない学習者は自律学習意識を失う傾向がある(Niemiec & Ryan, 2009)。

廣森 (2003) は、心理的欲求はどのように英語学習者の動機づけに影響を与えるかを調べている。その結果、1) 内発的動機づけのような、より高い自己決定を実現・保障するためには、関係性の欲求を満たす必要があるということ、2) 自律性に関しては直接動機づけに影響を与えなくても、有能性を介して間接的に影響を与えている可能性がある、と報告してい

る。さらに、関係性については、英語を外発的動機づけから学ぶ傾向が強いと思われる中高生にとっては、たとえ英語を手段として学習している場合でも、仲の良い友達が英語が得意だったり、英語の学習を重要だと感じていたら、彼らは「自分もやってみよう」「ひょっとしたら、面白いかもしれない」と感じる可能性がある。また逆に、学習者が自信をなくしたり、失敗を経験したりした時に、教育者は単に評価的なフィードバックを与えるのではなく、学習者の失敗がどこに起因するのかを明らかにし、建設的かつ情動的なフィードバックを与えることが重要である。そのような試みは学習者の問題解決能力を高める上で非常に有効であり、結果として、学習者の能力感や動機づけを高める重要な方略になる(廣森、2003)。

また、Hu & Zhang (2017) は中国の英語学習者の自律学習について研究している。中国の英語教育の状況は近年よくなったが、学習者が教室の外でも積極的に学習しようという自律学習の意識がまだ低いのが現状である。そこで、Hu & Zhang (2017) は1年にわたり中国人英語学習者の自律学習を促すために、「action program for learner autonomy (APLA)」を英語のクラスに取り入れ、学習者の自律学習意識の変化を調べた。その結果、学習者の自律性、有能性、関連性の欲求が満たされれば、彼らの自律学習意識が生まれ、自律学習が促進され、英語能力も高くなることが分かった。

2.3.3 L2 動機づけの枠組

Dörnyei (1994) の L2 動機づけの枠組は、はっきりと教室の観点から動機づけを捉えており、教育的アプローチの良い例である。この枠組には、「言語レベル」、「学習者レベル」と「学習場面レベル」の3つのカテゴリーがある。

言語レベルは、L2 の特徴に関する多様な要素、例えば文化や社会（統合性）またそれに関連する知的・実用的価値と利益（道具性）などを含んでいる。学習レベルは、学習過程に影響を与える個々の学習者の特性を含む。学習場面レベルは、教室場面での L2 学習の多様な側面に根ざしている場面特有の動機に関連する。具体的には、授業特有の動機づけの構成要素（教育課程や指導教材、教授法、学習課題に関連する要素）、教師特有の動機づけの構成要

素（教師のパーソナリティー、行動様式、教授法が動機づけに影響する要素）、そして集団特有の動機づけの構成要素（学習者集団の特性に関連する要素）からなる（ドルニエイ、2005、米山&関訳³）。

表 5 Dörnyei (1994) の L2 動機づけの枠組み（米山&関訳、2005、p. 19）

言語レベル (Language level)	統合的動機づけの下位システム (Integrative motivational subsystem) 道具的動機づけの下位システム (Instrumental motivational subsystem)
学習者レベル (Learner level)	達成ニーズ (Need for achievement) 自信 (Self confidence) * 言語使用不安 (Language use anxiety) * 知覚している L2 能力 (Perceived L2 competence) * 自己効力感 (Self efficacy)
学習場面レベル (Learning situational level) 1. 授業特有の動機づけ要素 2. 教師特有の動機づけ要素	1 (授業に対する) 興味 (Interest) 2 (個人のニーズに対する授業の) 関連性 (Relatedness) 3 (成功の) 期待 (Expectancy) 4 (結果についての個人の) 満足感 (Satisfaction) 1 (教師を喜ばせたいとする) 親和動機 (Affiliative motive) 2 権限タイプ (管理的対自律支援的) (Authority type) 3 動機づけの直接的な社会化 (Direct socialization of motivation) * モデリング (Modeling) * タスク提示 * フィードバック (Feedback) 目標志向性 (Goal-orientedness) 範囲と報酬システム (Norm and reward system) 集団結束性 (Group cohesiveness)

³ P.18

3. 集団特有の動機づけ要素	教室内目標構造（協調的、競争的もしくは個別的） (Classroom goal structure)
----------------	---

Dörnyei (1994) の L2 動機づけの枠組を以下に解説する。

(1) 言語レベル

言語レベルには、統合的動機づけと道具的動機づけの下位システムという要素が含まれている。

(A) 統合的動機づけの下位システム

統合的動機づけの下位システムには、外国語、外国のものに対する興味や、社会、文化要素に対する関心の要因がある。

(B) 道具的動機づけの下位システム

道具的動機づけの下位システムは、学習者の将来のキャリアを中心とした内在化された外発的動機づけの要因である。

(2) 学習者レベル

学習者レベルには、達成ニーズと自信（言語使用不安、知覚している L2 能力、自己効力感）という要因がある。学習者レベルは学習者が過去に開発した安定したさまざまな人格特性に関する要因である。

(3) 学習場面レベル

学習場面レベルには、授業特有の動機づけ要素、教師特有の動機づけ要素と集団特有の動機づけ要素が含まれている。

(A) 授業特有の動機づけ要素

授業特有の動機づけ要素には、興味、関連性、期待、満足感などの要因が含まれている。興味は、内発的動機づけと関係しており、個人の好奇心と自分のことと周りの環境を理解したい・知りたいという願望とも関連している。関連性は、学習内容が学習者のニーズ、価値観、目標と関係している。期待は、知覚される成功の可能性を指し、一学習者の自信と自己効力感と関連している。満足感、賞賛や功績などの外的な報酬と楽しみや誇りな

どの内的な報酬という活動の結果に関するものである。

(B) 教師特有の動機づけ要素

教師特有の動機づけ要素には、親和動機、権限タイプ、動機づけの直接的な社会化の要因がある。さらに、動機づけの直接的な社会化には教師のモデリングとフィードバックの要因が含まれている。親和動機は、学習者が、好きで尊敬している教師を喜ばせるために、学習をうまく行おうという動機である。教師の権限タイプに関しては、教師が学習者の自律学習を促すか、自分で学習者をコントロールするかと二つのタイプに分かれている。モデリングは、学習者がグループリーダーの立場にある教師を見習い、学習者の学習に対する態度とオリエンテーションがそれによって変わる。タスク提示は、教師が学習者に現在行っている活動の潜在的な興味、実用的価値および役に立つ学習ストラテジーなどを提示することによって、学生の興味とメタ認知意識を高めるという要因である。フィードバックは、教師が具体的に優先されていることを学習者に伝えるプロセスであり、フィードバックは学習者の動機づけに反映されている。

(C) 集団特有の動機づけ要素

最後に、集団特有の動機づけ要素の中に、目標志向性、範囲と報酬システム、集団結束性、教室内目標構造の要因が含まれている。目標志向性は、個々の目標が複合し、最終的にグループメンバーが望んでいる目標となる。例えば、学習者のグループの目標は、学習するより学習を楽しむことを目標とする。範囲と報酬システムは学習者の動機づけに最も強く影響を与えている要因の一つである。集団結束性は、個人がグループまたはグループのメンバーとの関係づくりの強さの要因である。教室内目標構造に関しては、競争的構造の場合、学習者が互いに競争し、一番良くできたものだけが報われる。協調的な状況では、学生は小グループで働き、各メンバーは結果に対して責任を共有し、同様に報われる。個性的な構造では、学生は一人で働き、目標や報酬を達成するのは個人の問題であり、他者とは関係がない。

2.3.4 外的動機づけと内的動機づけの要因

動機づけ要素のもう1つの詳細な枠組みは、William and Burden (1997) によって、言語教師のための心理学の概念の一部として提案された。この枠組みは、L2 動機づけを複雑で多面的な概念だと見なしたが、構成要素の分類については Dornyei (1994) の枠組みとは異なる原則に従っている（ドルニエイ、2005、米山&関訳⁴）。

表 6 外的と内的動機づけ要因（米山&関、2005、p. 21）

内的要因	外的要因
1. 活動への内的興味 <ul style="list-style-type: none"> ● 好奇心の喚起 ● 適度の挑戦 2. 知覚された活動の価値 <ul style="list-style-type: none"> ● 個人的な関連性 ● 結果の期待値 ● 活動に付与される本質的価値 3. 主体感 <ul style="list-style-type: none"> ● 原因作用の中心 ● 制御中心：過程と結果 ● 適正目標設定能力 4. 習熟 <ul style="list-style-type: none"> ● 有能感 ● 技能向上と選択分野での習熟の自覚 ● 自己効力感 5. 自己概念 <ul style="list-style-type: none"> ● 必要とされる技能に関する自己の長所と欠点の現実的認識 ● 成功と失敗の個人的定義と判断 ● 自己価値の関心 ● 学習された無能力感 6. 態度	1. 重要な他者 <ul style="list-style-type: none"> ● 親 ● 教師 ● 仲間 2. 重要な他者との交流の性質 <ul style="list-style-type: none"> ● 媒介学習体験 ● フィードバックの質と量 ● 報酬 ● 適切な褒め言葉の質と量 ● 罰、制裁 3. 学習環境 <ul style="list-style-type: none"> ● 居心地よさ ● 教育資料 ● 時間（一日単位、週単位、年間） ● クラス及び学校の規模 ● クラスや学校の規範 4. より広い背景 <ul style="list-style-type: none"> ● 広い家族のネットワーク ● 地域の教育システム ● 対立する利害 ● 文化規範 ● 社会的な期待と態度

⁴ P.20

<ul style="list-style-type: none"> ● 言語学習全般への態度 ● 目標言語への態度 ● 目標言語の社会と文化への態度 	
7. 他の感情状態 <ul style="list-style-type: none"> ● 自信 ● 不安、恐れ 	
8. 発育年齢と発育段階	
9. 性別	

William and Burden (1997, p.139) が提案した上の表 6 の内的要因を外国語学習と関連付けると、教師は学習者の好奇心と興味を喚起し、タスクと学習活動を学習者の現在と将来のニーズに合わせ、主体感と習熟を促す。タスクは、次に学習者が自分の能力をもっと伸ばせるように、学習者のできる範囲でチャレンジできるタスクを工夫する。また、教師は、学習者が、不安が少なく自分の自信が付く環境で学習者が目標を達成するのをサポートする。それと同時に、目標言語の文化や社会に対するポジティブな態度が持てるように奨励する。一方、外的要因の場合、国・地域の文化のありかたがその国と地域の教育システムに影響を与え、最終的に学校、教育者、親と他者も影響を与える。このような外的要因はそれぞれ学習者によってとらえ方は様々であるが、学習者の個人個人の動機づけと今後の目標達成にまで深く影響を与えるため、外的要因も常に考慮することが重要である。

さらに、William and Burden (1997, pp. 141-142) は内的・外的要因のフレームワークに関して、外国語学習現場に携わる教師にいくつかアドバイスを提案している。それらは、

- 1) 学習者の動機づけは複雑なもので様々な要因に影響を受けているため単純な見方で動機づけを観察することは避けるべきである。さらに、学習者の動機づけは単に楽しい学習環境を作りさえすれば簡単に維持できるものだと認識しないこと、
- 2) 学習者の自律性を育てるために、学習目標を設定する際には学習者自身も学習目標の設定に参加させること、
- 3) 外的理由を重視するよりも、自分のためにその学習活動に価値があることを学習者自身に感じさせ、内発的に動機づけることが重要である、

- 4) 学習者が自己を表現したり自分の能力を最大限に発揮したりできる学習環境を作ること、
- 5) しっかり情報を含むフィードバックを与えること（褒めすぎやネガティブな影響を与える罰は危険なフィードバックであることを自覚すべき）
- などといったアドバイスである。

2.3.5 その他の外国語学習動機づけの要因に関する研究

2.3.1 から 2.3.4 まで述べた外国語学習動機づけの要因に関する研究以外にも多くの研究がある。その中で最も多くある動機づけの要因は教師に関する要因である。Bao 他（2012）の研究では、英語教師は、励まししながらクラスで英語を使う練習の機会を与えてくれるため、イラク人英語学習者にとって、その英語教師は最も重要な存在であったと述べている。同じように、Rahman 他（2017）の研究でも、外国語を学びたいと思っている学生が外国語を学ぶ際に教師の存在がとても重要であることを認識していた。Harter（1981）は、学習者が教師を喜ばせようとしたり、教師からのフィードバックや助けや指導に頼ったりすることは学習動機づけに影響していると述べている。しかし、教師の教え方が不適切であったり、コミュニケーション的な教え方でなかったり、学習者ができないとすぐに怒ってしまったりすることは学習者の動機づけに悪い影響を与えてしまう (Kikuchi & Sakai, 2009 ; Soureshjani & Riahipour, 2012 ; Viju , 2014) 。Sogunro (2015) は、多くの状況で、効果的な指導が成人学習者のやる気を起こしていることが報告されていると述べている。質の高い指導には、効果的な指導計画と授業構成、授業でのテクノロジー活用、外国語教育へのコミットメントや共感や学習者への尊敬、ユーモアなどといった教師の人格属性が含まれている (Sogunro, 2015) 。

教師の要因の他に、学習内容の要因も学習者の動機づけに影響する。Soureshjani & Riahipour (2012) と Sogunro (2015) は、Keller (2000) の主張と同じように、学習の内容は学習者のニーズや興味、関心との関連性がなければ、学習者の動機づけを維持することが難しくなると述べている。一般に、成人学習者は学習が自分のニーズと関連していれば、その学習

を重視するが、関連性のない学習内容やカリキュラムは抽象的で学習者の反応も鈍いと考えられている。

さらに、Kikuchi & Sakai (2009) の研究では、学習者の動機づけ要因の一つは「コースの教科書」であり、教科書の内容が面白くないこと、読み物の練習が長すぎることに、文章が解釈しにくいこと、などの要因が学習者の動機づけの低下につながっていた」と指摘している。さらに、Hosseini & Jafari (2014) の研究でも、「英語の教科書の読み物が面白くない」、「教科書の読み物のトピックスが古い」、「教科書の英文のトピックは目標文化について書かれていない」という学習コンテンツが学習者の動機づけを低下させた要因になっている。

次に、学習環境と状況も学習者の動機づけに影響している。Hosseini & Jafari (2014)、Soureshjani & Riahipour (2012)、Viju (2014) らの研究で、パソコン、絵、映画、動画、オーディオなどが授業で使われていないクラスや外国語学習のための十分な設備がない教育機関は学習者の動機づけを低下させたと報告している。教室の環境は清潔で、安全で、かつ十分に外国語学習のための設備が整っていれば学習者が集中して学習できるため、学習に対するやる気も高くなる (Sogunro, 2015)。

学習動機づけの要因は学習者自身の外にあるだけでなく、学習者自身に関係している要因も数多くある。学習者が不安を感じて、学習に対するやる気をなくしてしまうこともあるが、学習者が楽しいと感じ学習も期待通り進むことがある。また、学習者の自信も学習動機づけと大きく関連している (Keller 2000)。Viju (2014) の研究でも「自信のなさ」が学習動機づけの低下の要因の一つであることが分かった。さらに、自己効力感が高い学習者は高い動機づけで学習に取り組む傾向があると考えられている (Dörnyei, 1998)。自律学習意識も学習者の動機づけを高める要因であり、特に成人の学習者は自分で自分の学習を管理しようとするため、教師は自律学習意識を促す必要がある (Sogunro, 2015)。また、学習者はチャレンジ精神と好奇心という内発的興味を持っていれば、学習が難しくても、努力を続けると考えられる (Keller; 2008, Harter; 1981)。

学習者の動機づけは周囲の人からも影響を受けている。学習者は、親、友人、先輩などの周囲の人々から学ぶことを期待・要求されている時に、それに応えられるように、学習に対

するやる気を高めると筆者には思われる。Rahman 他 (2017) の研究においても親が子どもの英語学習を支援した結果、学習者も英語学習のやる気を維持できていたと報告している。また、Viju (2014) も、親からの応援や励ましがなければ、学習の動機づけの維持が難しいと述べている。

外国語学習の動機の一つである外発的動機づけの要因には、報酬と罰も含まれている。学習者は学習する際に、報酬を得ようとする時や罰という不利益を被るのを避けようとする時に学習に対する動機づけを高める傾向があると考えられる (Alizadeh 2016, Dörnyei 1998, William & Burden 1999)。さらに、学習者が「希望の大学に入りたい」や「収入の良い仕事に就きたい」といった自分の利益になるような目標を持っていれば学習に対するやる気も高くなる。

以上の先行研究をまとめると、学習者の動機づけに影響を与える要因は様々であることが分かる。以下の表は、先行研究から学習者の学習動機づけの要因をまとめたものである。この表から、先行研究で最も多く研究され、学習者の動機づけに最も影響を与えたとされる要因は、教師に関する要因、学習内容に関する要因と学習環境と状況に関する要因である。日常の学習活動では、学習者は教師の指導の下で学習しており、また教師と接触する時間も多いため、教師からの影響は学習者の動機づけに多大なる影響を及ぼしていると考えられる。

表 7 外国語学習に影響を与えた要因のまとめ

Factors Affecting Students' Motivation in Foreign Language Learning			
(A) Harter (1981), (B) Dörnyei (1998), (C) William & Burden (1999), (D) Keller (2000), (E) Ryan & Deci (2000), (F) Kikuchi & Sakai (2009), (G) Bao et al (2012), (H) Soureshjani & Riahipour (2012), (I) Hosseini & Jafari (2014), (J) Viju (2014), (K) Sogunro (2015), (L) Alizadeh (2016), (M) Rahman et al (2017)			
No	Category	Sub-category	Researchers
1	Teacher related factors	<ol style="list-style-type: none"> 1. Affiliative motive (A & B) 2. Authority types (B) 3. Direct Socialization of Motivation (Modeling, feedback, task presentation) (B) 4. Teacher influences, including teachers' attitude, personality (C, G, H, M) 5. Teaching methods (G, K, J, F) 6. Teachers' competence (F) 7. <i>Teacher's time management (teacher's absent)</i> 	Harter (1981), Dörnyei (1998), William & Burden (1999), (Kikuchi & Sakai (2009), Bao et al (2012), Soureshjani & Riahipour (2012), Viju (2014), Sogunro (2015), Rahman et al (2017)
2	Learning content	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quality of curriculum (K) 2. Satisfaction (B & D) 3. Expectancy (B & D) 4. Relatedness and relevance (B, C, D, K) 5. Teaching Material and Content (I) 6. <i>Homework</i> 7. Evaluation / test / exam (F) 	Dörnyei (1998), William & Burden (1999), Keller (2000), Kikuchi & Sakai (2009), Hosseini & Jafari (2014), Sogunro (2015)
3	Classroom learning environment and situation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Classroom factors (Group cohesiveness & Classroom goal structure) (B) 2. The learning environment (comfort, resources, time of day, week, year, size of class and school, class and school ethos) (C, J, K) 3. School and class facilities (H, I) 	Dörnyei (1998), William & Burden (1999), Soureshjani & Riahipour (2012), Hosseini & Jafari (2014), Viju (2014), Sogunro (2015)
4	Mastery	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feeling of competence (C) 2. Self-efficacy (B & C) 3. Awareness of developing skill and mastery (A & C) 4. Autonomy (self-directedness) (E & K) 	Harter (1981), Dörnyei (1998), William & Burden (1999), Ryan & Deci (2000), Sogunro (2015)

5	Learners' affective states factors	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anxiety (B & C) 2. Fear (C) 3. Self-confidence (B, C, D, J) 4. <i>Enjoyment</i> 	Dörnyei (1998), William & Burden (1999), Keller (2000), Viju (2014),
6	Attitudes In general	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attitude towards L2 Community (B, C, G) 2. Interaction and integrating with other people and society (L) 	Dörnyei (1998), William & Burden (1999) Bao et al (2012), Alizadeh (2016)
7	Social relationship	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parents factor (C, J, M) 2. Peer factor (C) 3. The broader context (wider family network, the local education system, conflicting interests, cultural norms, societal expectations and attitudes) (C) 	William & Burden (1999), Viju (2014), Alizadeh (2016), Rahman et al (2017)
8	Reward and punishment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reward (B, C, L) 2. Punishment (C) 	Dörnyei (1998), William & Burden (1999), Alizadeh (2016)
9	Learners goal orientation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necessary to get good job (G, J) 2. University requirement (G, J) 3. Personal development (J) 4. Need for achievement (B) 	Dörnyei (1998), Viju (2014), Bao et al (2012),
10	Learners' intrinsic interest	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curiosity (A, D, C) 2. Challenge (A, C) 	Harter (1981), William & Burden (1999), Keller (2000)
11	Learners' self-concept	<ol style="list-style-type: none"> 1. realistic awareness of personal (C) strengths and weaknesses in skills required (C) 2. personal definitions and judgements of success and failure (A, C) 3. self-worth concern learned helplessness (C) 	Harter (1981), William & Burden (1999),
<p><i>Teachers time management, homework, enjoyment</i> は筆者の学習日記データから取った学習動機づけ要因である。</p>			

2.3.6 外国語学習の動機づけ要因に関する研究のまとめ

外国語学習の現場に携わる教育者は学習者の動機づけを高めることをいつも非常に重要な課題の一つとして捉えている。学習者の動機づけには、様々な動機づけ要因があるということを教育者は理解する必要がある。これまで学習者の動機づけ向上のために多くの心理学や教育学の研究者が動機づけの研究を行ってきた。それぞれの研究においては動機づけを高めるための戦略や要因は異なるが、どれも学習者自身の中にある内的要因と外にある外的要因を考慮していると言えよう。内的要因に関して、Dörnyei (1994)の L2 動機づけの枠組みに「自信」と達成ニーズがあるが、William and Burden (1997)のフレームワークではさらに感情状態、態度、自己概念といった要因も含まれており、詳しく学習者の動機づけの内的要因をまとめている。一方、外発的要因に関しては、他者（教師、クラスメート、家族、社会など）との関係や学習環境などの要因は Dörnyei (1994)の L2 動機づけの枠組みにも、William and Burden (1997)のフレームワークにも、Deci 他、1991、Ryan & Deci, 2000 の基本的な心理欲求にもあるが、Dörnyei (1994) の L2 動機づけの枠組みにおいては教室内の要因をより重視している。

以上のように学習者の動機づけを高めるためには、様々な要因を理解する必要がある。William and Burden (1997) が指摘しているように、楽しい学習活動を作ることは動機づけの維持につながるが、これだけの努力では長期的に動機づけを維持することは難しい。教師の適切な教育指導やフィードバック、他者との良い人間関係構築、学習者に合った学習環境の創造、満足感や有能感を感じさせ、やればできるという自信を持たせることなど、学習者の動機づけを高める戦略には様々なものがあり、教育者にはこれらの要因を十分理解していることが求められる。

2.4 日本語学習における動機づけ研究

日本語教育でも学習動機付けに関する研究はこれまで多く行われてきた。以下は日本語学習における先行研究をまとめる。

2.4.1 日本語学習における動機づけの研究

日本語学習動機づけは日本の文化やポップカルチャーへの興味や就職や教師との関係など様々な要因と関係している。日本語学習者の動機づけと日本文化とポップカルチャーとの関係を明らかにする研究には堀越（2010）、郭&全（2006）、根本（2011）がある。堀越（2010）は日本語学習者の動機づけと大学の成績との関係を明らかにするために台湾の大学で日本語を学んでいる 836 名の学習者を対象としアンケート調査を実施している。結果、「上昇志向」が最も高く、次いで「サブカルチャー」「日本文化理解」と続き、この三つの因子が日本語学習の動機づけとしては強いことを報告している。より詳細にみると、日本の雑誌や新聞を読みたいとか日本語能力試験に合格したいとかのような目的を達成するための動機づけや、日本の伝統文化や日本人の習慣、日本のファッションや芸能界に関心があり、それが日本語学習の動機づけになっている。日本や日本文化について知りたい、楽しみたいという意識が強い者ほど大学の成績もそれに比例し良い傾向にあることが分かった。日本語学習が日本や日本文化の理解と日本の若者文化に対する興味に支えられ、日本語能力試験の合格を目指そうとする意識やその学習によって得られる達成感や充実感を感じたいと思う学習者ほど大学の日本語関連科目において好成績を修めるといった傾向にあることが明らかになった。一方、中国人大学生の日本語学習動機づけを調べた郭&全（2006）の研究では、学習者が教室を一旦離れると日本語または日本人と接触する機会がほとんどなくなる環境での調査だが、日本のポップカルチャーや日本と日本文化に対する興味、関心が日本語の上達には結びついていないことが明らかになった。しかし、このような日本文化の理解や日本の若者文化に対する興味と成績や日本語の上達との関係は他の国や地域で学習している学習者にも同じ現状なのかさらに研究が必要だろう。さらに、根本（2011）は、カタールの日本語学習者の動機づけに「日本のポップカルチャー」がどのように関わっているかを調べるために、半構造化インタ

ビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)⁵で分析を行った。調査の対象者は、カタール LTI (The Language Teaching Institute) の日本語講座を修了した日本語学習者 10 名である。この研究から学習者は日本語を学習する前に日本のポップカルチャー (二次元世界) に興味があったが、大人になるにつれてその味が徐々になくなっていくことが分かった。その後、「日本のポップカルチャー」の中でも特定の対象に興味収斂され、興味は二次元世界の対象から「人物」へと変化することで、「日本や日本人」へも興味を持つようになったと述べられている。しかし、この研究の調査の対象者は日本語学習を修了した人なので、今の学習者の動機づけの状況は明らかにされていない。

さらに、動機づけと就職や留学希望という外発的動機づけとも関係している。郭&全 (2006) の研究では、動機づけと学習成果との関係を分析した結果、「仕事因子」だけが日本語学習の成績を予測する因子であることが分かった。中国では経済格差が激しく、「日本に留学することより「良い仕事を見つける」ことのほうが重要であり、日本語学習をする理由も将来のより良い就職であると分析している (郭&全、2006)。一方、堀越 (2010) は、人から評価されたい、仕事やアルバイトに必要なので日本語を身につけたい、大学の学位を取得するために日本語を勉強するという要因は学習成果には結びつかないが、一般的に「上昇志向」が強ければ強いほど成績は高くなり、学習成果には結びつくといった傾向にある。つまり、将来日系企業で働きたいといった具体的な目標を持ち、日本語能力試験の合格を目指そうとする意識や日本語学習によって得られる達成感や充実感を感じるほど大学の成績は高くなる傾向があると言えるようだ述べている。さらに、日本語学習動機づけと留学希望との関係を明らかにする研究には竹口ら (2016) の研究がある。この研究はロシアの 4 つの大学で日本語を学習している 117 名の学習者を対象に、日本語学習の課題価値の枠組み (興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的利用価値、職業的利用価値、留学生活利用価値と

⁵ 木下 (2007) の定義では M-GTA とはデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法であり、社会的相互作用のある分野において、研究対象がプロセス的特性を持つ場合に有効な分析方法である (根本、2011)

いう6つの価値が設定されている枠組み)から、ロシア人大学生日本語学習者の動機づけと下級生(3年生以下)/上級生(4・5年生)別・留学希望の強さによって、課題価値の認識に相違があるか否かを検証した。この研究は先行研究でよく使われている内・外発的動機づけによる動機づけの分類を用いず、動機づけの価値に着目し、分析を行った。調査の結果、「興味・私的獲得価値」、「留学生活利用価値」、「制度利用価値」、「公的獲得価値」、「職業的利用価値」と5つの因子が抽出された。また上・下級生、留学希望度による分散分析を行った結果、上・下級生の違いよりも、留学希望の強さによって価値の認識に差が見られることが明らかになった。

また、学習者の動機づけの変化にどのような影響を与えているのかを調べる研究には、中井(2009)と瀬尾ら(2012)の研究がある。中井(2009)は、学習者の学習動機づけに影響を与える要因と学習動機づけがどのように変化するかを調べた。初級後半から中級後半の中国人再履修者14名と彼らが在籍するクラスを指導する教師11名を対象にし、半構造化インタビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの方法でデータを分析した。この研究から学習者が再履修者になる時期には、「自立心がもたらす学習動機の減退」、「学習の場の移行による学習動機の減退」と「孤独感から生じる学習動機の減退」が学習動機づけの減退の要因あることが分かった。「自立心がもたらす学習動機の減退」というのは、学習者が、自分が大人になったと感じ、日本留学のためにたくさんお金をくれた親にそれ以上親の負担を増やさないように、勉強しながらアルバイトもしていることを示している。しかし、勉強よりもアルバイトに労力を費やすことが多くなり、その疲労感を隠せなくなってくる。彼らはアルバイトに傾倒することで疲労が蓄積し、その結果、学校や家庭などの学習活動に集中できなくなってしまったようである。「学習の場の移行による学習動機の減退」は、学校での日本語の授業が面白く感じず、アルバイト先で日本語を習う方が面白いと感じていることである。アルバイト先では、日本人との交流を通して行われる日本語学習や日本社会に関する知識の吸収することができる。この概念は、日本語学習の場が日本語学校の教室からアルバイト先に移行していることを示していると考えられる。「孤独感から生じる学習動機の減退」とは、中国の両親や友人と離れて生活しているため、寂しさを感じ、日本語学習にも影

響を与えていることである。この研究は学習者の動機づけの変化プロセスについて調べたが、インタビュー調査が1回しか行われなかったため、学習者の動機づけの変化プロセスを明らかにすることが難しいだろう。

さらに、「孤独感」に関しては、秋田他（2013）の研究でも言及されていた。秋田他（2013）は、日本に留学した経験のある2名のタイ人日本語学習者の動機づけの減退を調べたところ、一人の被験者は、ともに日本語を学び、ともに競い合う仲間としてタイ人の友人である「日本語仲間」という存在がいなかったため、話したり相談したり相手がおらず、やる気が下がってしまったという。母国から離れ日本に留学した日本人学習者がこのように「寂しさ」を感じることは日本語の学習に対しても影響を与えていた。しかし、もう一人の学習者にはこのような「日本語仲間」の要因が見られなかった。

また、瀬尾他（2012）は、生涯教育機関における社会人学習者の動機減退要因を、初級日本語コースを受講したにもかかわらず、途中で日本語の学習を止めてしまった21名の学習者を対象に質問紙調査と半構造化インタビューを行った。質問紙調査から得たデータは統計分析（推測統計）せず、パーセンテージのみで分析された。また、半構造化インタビューに協力した学習者は質問紙調査に協力した学習者の中から3名だけであり、インタビューからのデータを質的に分析している。調査の結果、社会人学習者ということもあり、教師の態度が学習者の動機づけに与える影響は少なく、仕事と勉強の両立を成り立たせることができなかったことが最も学習者の動機づけに影響していることが分かった。香港大学專業進修学院で働く教師の多くは経験豊富であり、香港の学習者に合わせ日々実践を行っている。また、学院側も定期的に教師のための勉強会を開催し、教師自身が自己成長、自己研鑽できるように努めている。このことが調査協力者からの肯定的評価へと繋がったのではないかと考える。第二言語学習現場にいる教育者である教師の要因は多くの研究で学習者の動機づけに大きく影響を与えていると報告されている（アスコー、2013、工藤&楠木、2004）が、瀬尾らの研究では、教師要因はそれほど学習者の動機づけに大きな影響を与えていなかった。しかし、この研究は調査の対象者の数が少なく、調査からのデータをパーセンテージだけで分析したため、さらに統計で分析する必要があるだろう。

さらに、吉川（2013）は、東南アジアのタイの高校生、707名を対象に高校1年次の授業開始時（開始時調査）と高校1年次の授業終了時（終了時調査）に、日本語学習動機づけについて質問紙調査で調べ、学年末時点で日本語学習行動が増加した群と減少した群との間に、日本語学習動機および日本語学習意欲を高める要因にどのような違いがあるのかを調べている。結果、日本語学習動機づけに関して、1年次終了時に日本語学習動機づけが低下した群の方が、動機づけが向上した群よりも、開始時（高校1年次の授業開始時）の動機づけが高かったことが分かった。参加群の学習者は全体的に日本語学習意欲を高める要因の平均値が高いが、その中でも、自分の日本語能力が伸びたと実感できたときや友達の影響を受けたときに、特に学習意欲が高まることがわかった。また、自分の成績や発表、コンテストなど、いずれも自分の日本語能力を発揮するパフォーマンスの機会があることと関係があることが示唆された。「学習行動減少群が、増加群よりも、当初の動機が高かった」という結果から、最初に持っている学習動機より、日々の授業を通して学習意欲を喚起することの方が重要であり、その学習意欲を維持させることで実際の学習行動につながると考えられる。しかし、この研究ではなぜ学習者の動機づけが低下してしまったのか、学習活動中にどのようなことが学習者の動機づけを低下させたのかは未だ明らかにされていない。

以上をまとめると、学習者の動機づけは様々な要因によって影響されている。日本文化・ポップカルチャーや日本語を使いより良い就職をしたいという希望が日本語学習への興味や動機づけに良い影響を与えていることもある。また、学校・教室内での学習プロセスにおける要因、例えば、教師要因や良い成績を取ったりするような成功経験も学習動機づけの上昇に貢献している。しかし、学習者の状況や学習環境が異なるため、学習動機づけの要因も異なり、調査の結果は一致していない。

2.4.2 インドネシア人日本語学習者の動機づけに関する研究

インドネシア人日本語学習者の動機づけに関する研究も行われている。Wiguni (2011) は、日本語の教授法と将来キャリアの希望・期待感と学習動機づけと日本語の成績の関係を見た

研究であるが、インドネシアのセマラプラ市の高校3年生、48人を対象にし、アンケート調査と学習者の日本語の成績（得点）を調べるための日本語のテストを行い、データはパス分析で分析された。アンケートには日本語の授業運用に関する項目、学習者の将来のキャリアの希望・期待感に関する項目と日本語学習の動機づけに関する項目がある。調査の結果、1）教師の教え方と授業の運用の仕方が良ければよいほど、学習者の学習動機づけも高くなる、2）将来のキャリアの希望・期待感が強ければ強いほど日本語学習の動機づけも高くなる、3）教師の教え方が良ければ学習者の日本語の成績も高くなる、4）学習者の動機づけが高ければ高いほど、日本語の成績も高くなるという結果である。しかし、日本語の得点を調べるために、この調査のために作ったテスト問題を使い、データを調べたところ、一回だけのテストで生徒の動機づけが高いか低いかの判断が適切であるのか、疑問に思われる。

宗像&全（2014）の研究は、インドネシア西ジャワ州の国立大学で日本語を専攻する学生158名を対象に、1）どのような経験が学習意欲を高める・低めるのか、また、2）「可能性予期」の因子という二つの研究課題を質問紙調査で調べた。「可能性予期」とはあることを実現するために必要な行動をどれだけうまく実行できるかということである。研究課題1のデータはクロス集計で、研究課題2は因子分析で分析された。どのような経験が学習意欲を高める・低めるのかという課題に対して、調査結果は、学習意欲が高くなる時に学習者が以下の経験をする、1）クラスメートが自分よりできると感じる時、2）とてもうまく日本語を話すインドネシア人に出会い、うらやましかったと感じる時、3）授業が難しくなり、分からないことが増えた時、4）先生に質問され答えられず、落ち込む時、5）テストで思った結果が出なかった時、6）自分の日本語が上手になっているか分からない時、7）作文をたくさん直されて落ち込む時、8）後輩が入ってきて刺激を受けた時、9）先生に話されると緊張する時、10）日本人の友達・知り合いができない時、11）日本人に自分の日本語がわかってもらえなかった時である。一方、学習者の学習意欲が低くなる時に以下の経験をする、1）忙しく疲れて時間がうまく使えないと感じる時と2）授業の内容が自分のやりたいことと違うである。先生に質問され答えられず、落ち込む時、テストで思った結果が出なかった時、自分の日本語が上手になっているか分からない時、作文をたくさん直されて落ち込

む時ということを経験する時に学習者の学習意欲が低くなると予想されたが、この研究の結果では学習者の意欲が高くなったという結果が出た。この結果から、常に上を目指し、自身の日本語力がまだまだと感ずることで学習に向かう学習者像が浮かび上がる。

さらに、「可能性予期」は「習得欲求」と「学習環境」という2因子に分類された。「習得意欲」には、「日本人の友達・知り合いができない」、「とてもうまく日本語を話すインドネシア人に会い、うらやましかった」、「自分の日本語が上手になっているか分からない」、「授業の内容が自分のやりたいことと違う」の4つの項目が含まれている。「学習環境」には、「忙しく、疲れて時間がうまく使えないと感ずる」、「クラスメートが自分よりできると感ずる」、「授業が難しくなり、分からないことが増えた」と「後輩が入ってきて刺激を受けた」の4つの項目が含まれている。宗像&全（2014）の「先生に質問され答えられず、落ち込む」、「テストで思った結果が出なかった」と「作文をたくさん直されて落ち込む」という失敗経験のようなことがあった時に学習者の動機づけが高くなるという結果に対して、二・ワヤン（2017）では失敗経験が学習者の動機づけを低下させた原因となっている。学習者が学習のプロセスの中で何度も失敗経験や成功経験をするため、縦断的にこの失敗経験がどのぐらい日本語学習の意欲に影響を与えるのかを調べる必要があるであろう。

さらに、山本（2014）の研究では、177名のインドネシア人日本語学習者（EPA インドネシア人候補者⁶）の動機づけの低下要因について調べた。抽出された要因は、「教師への不満」、「課題量への不満」、「自信喪失」と「緊張感喪失」の4つであり、中でも「緊張感喪失」が最も大きな要因であることが明らかになった。さらに、どのような時期にどのような原因で意欲が低下したかを自由記述より調べた。その結果、前期に意欲が低下した原因は日本語学習にすぐに適応できなかったことが大きな原因であること、EPA 研修期間が長くなると研修前期にホームシック要因が現れること、なんらかの「変化」によって一時的に意欲は低下するがすぐに再生すること、課題の多さがストレスを生んでいるがそれを教師の強制とは捉え

⁶経済連携協（Economic Partnership Agreement (EPA)）に基づくインドネシア人看護師・介護福祉士候補者である。

ていないことなどが分かった。さらに、インドネシア人日本語学習者にはどのような自律的学習動機が存在するのを調べた。因子分析を行った結果、5つの因子が抽出された。第1因子には、「勉強するということは大切なことだから」、「国家試験に合格したいから」、「勉強ができないと惨めな気持ちになるから」、「勉強するということは規則のようなものだから」、「みんながあたりまえのように勉強しているから」などの項目があり、「インドネシア的学習観」と命名された。第2因子には、「まわりの人からやりなさいと言われるから」、「やらないとまわりの人がうるさいから」といった項目があり、「周囲からのプレッシャー」と命名された。第3因子には、「勉強で友達に負けたくないから」、「友達よりいい成績をとりたいから」という項目があり、「競争心」と命名された。第4因子には「宿題があるから」、「テストがあるから」の項目があり、「課題達成志向」と命名された。第5因子には「将来の成功につながるから」、「自分の夢を実現したいから」という項目があり、「目標」と命名された。さらに、これらの5つの自律的学習動機の相関関係を調べたところ、「インドネシア的学習観」はすべての因子と相関を持っており、インドネシア人学習者の根幹をなす因子であることがわかった。日本語を学習している EPA インドネシア人候補者（144 名）とインドネシア人の大学生（44 名）を被験者にして、インドネシア的学習観について調べた結果、EPA 候補者の場合「インドネシア的学習観」が働くと、周囲からのプレッシャーを感じながらも目標達成に向けて自律的に課題をこなしていく様子が伺えたが、一方、大学生の場合は、「インドネシア的学習観」が働くと、周囲からのプレッシャーを強く感じ、競争心となって現れる様子を報告している。しかし、本論文でも述べられたように、「インドネシア的学習観」はインドネシア人日本語学習者にしか見られない学習観なのか、他の国の学習者でも同じような学習観があるかどうか、さらに調査が必要だろう。

他に、ニ・ワヤン&坂本（2015）ではインドネシア人日本語学習者の動機づけ（内発的動機づけと外発的動機づけ）と学習歴の関係を明らかにするために、インドネシアの大学で日本語を学んでいる学習者 99 名にアンケート調査を行った。インドネシア人日本語学習者の学習歴（3水準）と動機づけ（2水準）の2要因分散分析を行ったところ、学習歴の主効果は $F(2,96)=0.310$ 、 $p=0.734$ で有意ではなかったが、動機づけの主効果は $F(1,96)=38.868$ 、

$p<0.001$ で有意であった。また、学習歴と動機づけの交互作用は、 $F(2,96)=0.858$ 、 $p=0.4273$ で有意ではなかった。この量的分析の結果からインドネシア人日本語学習者の学習歴は動機づけ（内発的動機づけと外発的動機づけ）に大きな影響を与えないが、動機づけの種類（内発的動機づけと外発的動機づけ）は動機づけの程度、強さに大きく影響していることがわかった。

Djafri (2016) は5名のインドネシア人日本語学習者の動機づけの変化を半構造化インタビューにより調べた。調査の結果、3名の学習者（日本語を専攻している大学3年生）は、次第に日本語学習を始めたころの「最初の段階」から今まで努力をして、日本語の知識をどれくらい獲得してきたのかを確認するため、新しい到達目標を作成し、日本語の学びをさらに意味づけるために、自分の日本語能力を確認し応用するという「確認・応用の段階」および将来の自己像が徐々に明確になってきたという「発展の段階」に変化し、ポジティブな方向への変化を示している。しかし、2名の学習者は、「最初の段階」から将来日本語で何ができるのか、疑問を持つという「不安の段階」、それから、日本語が趣味と強く関係しているが、将来と関わらないものだという認識に辿り着いたという「後退の段階」に変化し、逆方向に進んでいるという状況を示した。「最初の段階」では、学習者は成績、親の期待、日本文化への興味などの動機で日本語を勉強することを始めたのであるが、中・上級の日本語へ進むと、学習者に新たな挑戦および気づきをもたらすようになった。3名の学習者は自分の日本語能力を確認すること、および、他者・社会への貢献に挑戦することを選んだが、2名の学習者は自分の今の日本語能力と将来に生きるために必要な日本語能力の間のギャップの大きさに気付かされ、将来のために必要な日本語能力を身につけることに自信がなくなってしまった。しかし、この研究は学習者の動機づけの変化を明らかにするという目的であるにもかかわらず、1回のインタビュー調査だけでは、十分に動機づけの変化を明らかにできるのか疑問に思われる。調査時に学習者が3年生であり、2年前の1年生の時の動機づけ状況をはっきりと覚えていない可能性もあるだろう。

2.4.3 日本語学習動機づけの変化に関する研究

これまでの外国語学習における動機づけ研究は、学習者の動機づけが安定したものとして研究されることが多く、動機づけが高い学習者と動機づけが低い学習者に区別されて、研究されてきた。しかし、実際に教育現場にいる教師は学習者の動機づけは安定せず学習のやる気は常に変わるものであることを知っている (Muir & Dörnyei, 2013)。日本語学習動機づけの研究でも学習者の動機づけの変化を調べる研究が最近行われるようになった。

瀬尾 (2011) は、香港の生涯学習者の動機づけの変化をインタビュー調査で調べた。香港における日本語教育研究は主に高等教育機関、特に大学における日本語教育を対象としており、社会人教育機関や生涯学習者を対象とした研究は筆者の知るところでは極めて少ない。香港の日本語学習者は日本文化、ポップカルチャー、旅行といったものへの興味から日本語を学習しており、内発的動機づけから日本語を学習していると考えられている。さらに、本調査に参加した学習者 11 名には、仕事や試験といった外発的動機づけから日本語学習を始めた者は皆無であり、現在日本語学習を続ける理由にもなっていなかった。香港で学ぶ日本語学習者は「接触場面の少なさ」から日本語を使う機会が少ない。もし日本語能力試験合格を日本語学習の最終目標にしているのであれば、目標達成後、日本語学習を続ける動機づけが低下し、動機づけを持続することができないであろう。これまでの動機づけに関する多くの研究が示すように、本研究でも外発的動機づけより内発的動機づけのほうが強いことで、長期的に学習意欲を持続できていることを観察している。さらに、瀬尾 (2011) は、学習者は「ポップカルチャー」や「日本文化」、「日本旅行」への興味から日本語を学習して、学習者が上級学習者になった現在も「日本文化」への興味を深め、日本語学習を続けていると報告している。

日本語学習者の動機づけが E タンデム⁷学習を通してどう変化するかという研究も行われている。脇坂 (2013) は、一人のドイツ人日本語学習者 (David さん、仮称) の動機づけを 5 週間

⁷E タンデムとは、母語が異なる 2 人がペアになり、インターネットを介して、互いの言語や文化を学び合うという学習形態のことである (脇坂、2013)

の E タンデム学習でどう変化するかを調べ、動機づけを高めた要因と動機づけを低めた要因を明らかにしている。動機づけを高めた主な要因は、E タンデム学習で自由に自己表現ができること、母語話者とのやりとりを通して相手の文化を学べることと日本語の上達を感じられることなどである。一方、動機づけを低めた要因としては E タンデムと直接関係のないストレスやプロジェクトの枠組みからの負担などがあることが分かった。David さんが E タンデム以外のことで忙しくなり、時間がないという物理的な問題や、ストレスが溜まっているという精神的な負担を感じた問題は E タンデムの学習活動とは直接関係のないものであるが、学習から気をそらし、動機づけを下げてしまった。この研究のように学習者二人で進める E タンデムでは、テーマが学習者の書きやすいものや話したいものと一致しており、内発的動機が高められていたとしても、E タンデムとは直接関係のない要因が容易に学習者の動機の低下に影響しうる可能性があることがわかった。

脇坂（2013）と同じく E タンデム学習を利用し学習者の動機づけの変化を調べた研究に斎藤（2016）がある。斎藤は日本人との交流機会が非常に少ない中国のある地方で日本語を学んでいる中国人学習者（14 名）の動機づけが 3 ヶ月の E タンデム学習でどう変わるのかを調べた。結果、E タンデム活動は自己決定理論における動機づけの前提条件となる 3 つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性の欲求）⁸を満たす活動とはならなかったという結果を報告している。考えられる原因としては、調査の実施期間、回数が少なかったこと、また心理的 3 つの欲求の中の「自律性」の欲求が今回の中国人参加者には当てはまらない可能性があることなどを挙げている。しかし、交流参加全員の動機づけは内発的に高められていたことが明らかになった。その他に、E タンデム学習を通して日本語で会話する勇気を持てるようになったこと、話すことが楽しいと思えるようになったといったポジティブな学習態度も生まれている。斎藤（2016）と脇坂（2013）の研究で、E タンデム学習を通して目標言語でのコミュ

⁸ 「自律性」(Autonomy)：自分自身がより自己決定的でありたい、責任を持ちたいという欲求

「有能性」(Competence)：自分自身がより有能でありたいという欲求

「関係性」(Relatedness)：他者と良い人間関係を持ちたいという欲求

ニケーションの楽しさを経験したり、目標言語の母語話者との交流を通して目標言語の文化に対する理解が深まり、学習者は内発的に動機づけられたと言えよう。

さらに、藤田（2015）の研究は、内発的動機づけを高めるべく3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性の欲求）に留意した授業を行い、履修者の中で内発的動機づけが最も高まった学習者 A を対象とし、ケーススタディから学習者の内発的動機づけはなぜ高くなったのかを調べた。調査の結果、学習者 A は対象授業について、学習者の「自律性」が確保されていると認識していることがわかった。学習者 A が学習計画シートや自己評価シートを含むポートフォリオを最も役立った活動として挙げていること、カンファレンスや個別セッション、発表を通して様々な知識を得、自分の成長に気づき、今後生かせると思うと述べている。以上の活動により自身の行動が自己決定的で、責任感を持ちたいという自律性の欲求が満たされたためであると考えられる。また、クラスメートとの「関係性」もよいと感じていたが、「有能性」は満たされているとは感じていなかった。しかし、有能性の欲求が満たされていなくても、同一視的調整を保てた（対象授業での学習は重要であると考え、目標に向かって努力を継続できた）ため、内発的動機づけを高めることができたと解釈できよう。この結果から、学習を楽しみ、目標に向かって継続して自発的に取り組むためには、内発的動機づけとともに同一視的調整も有効であることが示唆されよう。つまり、学習する上で望ましい動機づけとは、自律的動機づけである可能性が示されたのである。

2.4.4 日本語学習における動機づけ研究のまとめ

学習環境が異なっているにもかかわらず、日本語学習者の動機づけは「日本文化志向」と「道具的志向」という観点から多くの研究が行われていることが分かった。日本語学習者が日本語や日本文化に興味を持つことや将来の目標（就職できることなど）を達成するために日本語を学習するといった要因は学習者の日本語学習動機づけに大きく影響を与えている（根本、2011；堀越、2010；郭&全、2012；ニ・ワヤン&坂本、2015）。また、学習状況も動機づけに影響を与えていることが分かった。瀬尾ら（2012）の研究では社会人の日本語学習

者は仕事と勉強の両立が成り立たないことが動機づけの低下の原因となっていた。さらに、クラスメートや友人や教師との関係とインターアクションが少ない学習環境にいる学習者が感じる「孤独感」も動機づけを低下させることが分かった（中井 2009）。

さらに学習者の動機づけの変化に関して、瀬尾（2011）は外発的動機づけより内発的動機づけのほうが長期的に学習者の学習意欲を維持できると報告している。また、脇坂（2013）と斎藤（2016）は、日本人との接触場面が少ない環境で行うオンライン学習では、日本語でのコミュニケーションの楽しさを感じ、目標言語の母語話者との交流でより日本文化に対する理解が高まり、学習者が内発的に動機づけられていることを示した。

このように日本語教育の分野でも様々な観点から学習者の動機づけが研究されている。しかし、動機づけはダイナミックなプロセスとして変化していくものであるが、多くの先行研究は一度のアンケートや一度のインタビュー調査だけで行われており、この変化を詳細に明らかにすることができない。また、研究課題、地域や学習状況が異なり、これまで先行研究で明らかになった知見が他の地域や環境で学習している学習者の動機づけにも当てはまるかどうかは調査してみないと断言できない。

インドネシアの日本語学習者数は現在世界第2位になっているが、インドネシア人日本語学習者の動機づけを扱っている研究はまだ非常に少ない。特に大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者の動機づけの変化とその要因を長期的に観察する研究は管見の限り皆無である。学習現場にいる教師にとって学習者の動機づけを維持し高めることは重要な関心事であり、また、仕事の一つである。日本語教育者は、授業での指導を通して学習者の動機づけを高める以前に、学習者の日々の学習に対する気持ちややる気の変化、学習過程で何が起きているのか、その原因が何であるかを分析することから始める必要があると考える。

2.5 研究課題

本研究では、先行研究でまだ明らかになっていない点を踏まえ、インドネシア人日本語学習者の動機づけの変化と動機づけの変化をもたらす要因を中心に調査する。具体的には以下の課題を明らかにする。

研究課題 1（1 回目の調査）

C) 1 学期間の動機づけの変化を明らかにする。

1 回目の調査では、インドネシアの大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者の動機づけが 1 学期間でどのように変化しているのかをアンケート調査を実施し、数量的に明らかにする。

D) 動機づけの変化をもたらした要因を明らかにする。

1 学期の間で動機づけが上昇する時や低下する時がある場合、それぞれどのような要因が影響したのか、その要因を学習日記調査より明らかにする。

研究課題 2（2 回目の調査）

A 大学で動機づけの変化の要因を報告後、学習者の動機づけが 1 学期間でどのように変化するのかを明らかにする。

2 回目の調査では、まず、1 回目の本調査の結果をインドネシアの A 大学の日本語教師に報告した。報告後学習者の動機づけはどのように変化するのかを調べるため、1 回目の調査と同じアンケート調査を学期始めと学期終わりの 2 回実施する。

動機づけは「動機」という言葉から派生した言葉であり、個人の中で必要性、欲求、または動機を意味する。動機づけは目標を達成するために、個人がある行動をとるように刺激するプロセスである。しかし、動機づけはダイナミックで、不安定であるため、日々変化する。学習者の動機づけもある日は高くなったり、ある日は低くなったりしているため、教師にとっても学習者にとっても動機づけを維持することが極めて難しい。教師がどんなに楽しい授業作りをしても、そのクラスの中にはやる気がない、動機づけが低い学生もいる。このような学生がやる気を失った原因は、教師の指導法だけにあるわけではない。課外活動やアルバ

イトが忙しいこともあろう。勉強に対する動機づけを失ったというケースもあろう。授業が楽しくてもその日は朝8時から昼3時まで休まずに授業を受けたため、疲れを感じ、最後の授業に集中できなくなったりすることもある。動機づけを低下させてしまう理由には様々な理由がある。学習者の動機づけを低下させる原因は教室の内だけではなく、教室の外にもある。様々な要因がある中、教師は教室外の要因を無視し、教室内の要因だけに注意を払って授業を行うのであれば、どんなに楽しい授業を行っても学習者の動機づけを十分に高めることはできないであろう。また、教育現場では「あの学生はやる気がない」という教師の言葉をよく耳にするが、なぜ学生が動機づけを低下させるのか、その理由や要因は何であるのかを調べようとしなない教師もいる。しかし、教育者にとっても学習者自身にとっても、最初に希望し、選択した学習が成功ラインまで到達せず、途中で学習を諦め、止めることは両者にとって望ましくないだけでなく、社会にとって、インドネシアにとっても、さらに世界にとっても大きな損失である。動機づけのプロセスにどんな変化があろうとも、日々の学習において、学習の楽しさ、満足感、目標達成の大切さ、学習の価値などを学習者に感じてもらい、また、学習者が内発的に動機づけを維持できるように学習者一人ひとりをサポートすることはとても重要である。

本研究により、日々の学習で常に変化する学習者の動機づけとその要因について研究を深め、インドネシアの日本語教育に携わる教育者に少しでもインドネシア人日本語学習者の動機づけ向上について示唆し、インドネシア人日本語学習者の日本語能力の向上に微力ながら貢献できれば、至上の喜びである。

第3章 調査

3.1 調査対象者と調査期間

本研究では、2回のアンケート調査を実施する。調査対象者は、インドネシアのバリにある大学の日本語学科で日本語を専攻している大学生である。具体的な対象者数は、以下の表8の通りである。

- A) 調査1のアンケート調査の対象者は、インドネシアのバリにある A 大学(国立大学)と B 大学(私立大学)で日本語を専攻している1年生から4年生までの学生である。A 大学では、1年生は 38 名、2年生は 30 名、3年生は 32 名、4年生は 12 名の合計 112 名から回答を得た。B 大学では、1年生は 33 名、2年生は 31 名、3年生は 31 名、4年生は 31 名の合計 123 名から回答を得た。一方、学習日記調査に協力してくれる学生は 30 名(1年生から3年生、それぞれの学年で 10 人ずつ)であり、全員 A 大学の学生である。4年生は卒業論文しかなく、また日本語の授業もなく、あまり大学に来ていないため、学習日記調査の対象からは外した。
- B) 調査2のアンケート調査の対象者は、調査1のアンケート調査の対象者と同じく、インドネシアのバリにある A 大学で日本語を専攻している1年生から4年生までの学生である。1年生は 58 名、2年生は 45 名、3年生は 30 名、4年生は 17 名の合計 150 名である。

表 8 調査1と調査2に協力した学習者の人数

調査協力者の 学年	調査1の協力者数		調査2の協力者数
	A 大学	B 大学	A 大学
1 年生	38 人	33 人	58 人
2 年生	30 人	31 人	45 人
3 年生	32 人	31 人	30 人
4 年生	12 人	31 人	17 人
合計	112 人	123 人	150 人

A 大学と B 大学の日本語学科の学生は大学に入る前に高校や語学学校で日本語を勉強したことがある学生もいるが、大学に入ってから初めて日本語を勉強する学生もいる。日本語学科の学生は日本語(会話、文法、聴解、表記)の授業の他に日本史、日本社会、日本文学、日本語学、インドネシア語、英語、インドネシア文化などを勉強する。バリはインドネシアの中で観光業が最も盛んな地域であ

り、日本からは日本人観光客だけでなく、長期滞在の日本人も多い。しかし、日本語を母語とする大学教師はそれほど多くなく、日本人との接触機会も限られている。しかし、他地域と比べると、比較的日本人が多くいる地域なので、積極的な学生は大学の外で日本人と交流できる機会を探す(例えば、家族が観光ガイドの仕事をしている関係で、家族に日本人の観光客を紹介してもらったりする)。日本語の授業のほとんどはインドネシア人教師が担当する。インドネシアの大学の学部は4年制で、大学によって少し異なるが、大抵新学期は8月下旬あるいは9月上旬から始まる。

本研究の調査期間は以下の通りである。1回目の調査はバリの A 大学と B 大学で実施し、2回目の調査はバリの A 大学で実施した。

C) 1回目の調査:

アンケート調査は、2017 年 9 月(学期始め)と 2018 年2月下旬から 3 月上旬(学期終わり)までの間に実施した⁹。

学習日記調査は、2017 年9月から 2017 年 12 月までの間に実施した。

D) 2回目の調査:

アンケート調査は、2018 年9月(学期始め)と 2018 年 11 月(学期終わり)に実施した¹⁰。

⁹ 1 回目の調査は、新学期が 9 月に始まったが、12 月上旬にまだ授業があり、12 月下旬から 1 月上旬まで大学がクリスマスとお正月の休みに入り、1 月下旬は期末試験があったため、調査の実施可能な時期は学生の期末試験の後で、2 月から学期終わりのアンケート調査を行った。また、2 月に来なかった 4 年生に 3 月上旬(3 月 1 日～3 日ごろ)アンケートを回答してもらった。

¹⁰ 2 回目の調査は新学期が 9 月に始まり、12 月には期末試験があった。12 月は学生が試験に集中した時期であるため、アンケート調査は期末試験の前の 11 月下旬に行った。

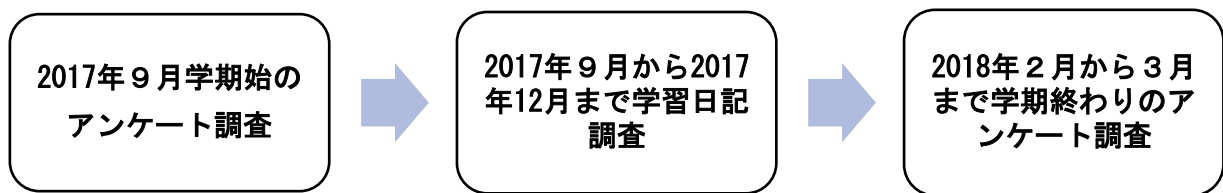


図 1 調査1の流れ



図 2 調査2の流れ

3.2 調査方法

本研究は、アンケート調査と学習日記調査という二つの調査方法で日本語学習者の動機づけの変化とその要因を調べた。調査1では、アンケート調査と学習日記調査を実施した。調査2では、調査1と同じアンケート調査を行った。

E) アンケート調査について

アンケート調査は、内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけの分類に基づいて、33項目のアンケート(内、逆質問項目も8つ含んでいる)を作成した。本研究の動機づけは、表9のように操作的定義を行った。これらの定義に従って、アンケートの項目を決めた。アンケートは、＜非常にそう思う(3)＞、＜そう思う(2)＞、＜まあまあそう思う(1)＞、＜

あまりそう思わない(－1) >、<そう思わない(－2) >、<全くそう思わない(－3) >の6件法で、最大値は3で最小値は-3に設定した。アンケートの項目を信頼性検定 (Cronbach's α) にかけた結果、「内発的動機づけ」の信頼性は 0.840 で、「外発的動機づけ」が 0.796 で、「理想の自己を目指す動機づけ」が 0.750 で、「義務の自己による動機づけ」が 0.750 であった(資料7参照)。アンケートの項目はすべて学習者の母語であるインドネシア語で書かれている。アンケートの回答は 10 分から 15 分程度時間で終わった。

表 9 本研究の動機づけの定義とアンケート項目例

動機づけの種類	定義・アンケートの項目例
内発的動機づけ	<p>定義: 誰からも強制されることなく、現在行っている行為そのものが好きで楽しくて、満足感を味わっているから行いたいという動機づけ。</p> <p>アンケートの項目例:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 日本語の勉強は楽しいと感じている 2. 日本語の授業で習ったことを積極的に使いたい 3. 日本語を勉強して難しい日本語があってもチャレンジして練習する、など。
外発的動機づけ	<p>定義: 自分の外に自分を高めたり、自分の利益になったりするようなものが存在し、それをつかもうとする動機づけ。</p> <p>アンケートの項目例:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 収入の高い仕事に就職できるように日本語を勉強する。 2. 将来自分の将来のために日本の大学・大学院に留学したいから、日本語を学ぶ。 3. いい成績を取ったり、奨学金をもらったりしたいから、日本語を勉強する、など。
理想の自己を目指す動機づけ	<p>定義: こうでありたい・なりたいという将来の希望や願いを想像し、それに近づこうとする動機づけ。</p> <p>アンケートの項目例:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 将来仕事で日本語が上手に使えるようになりたいから日本語を勉強する。 2. 将来日本語母語話者のように流暢に日本語が話せるように日本語を勉強する。 3. 将来英語だけでなく、日本語も使えるように今日本語を勉強する、など。

義務の自己による動機づけ	定義: 外からの期待(圧力)を受け、それに応えようとする動機づけ。 アンケートの項目例: 1. 家族に日本語の勉強を期待されて日本語を学習する。 2. 親や先生がいい成績を期待しているから、日本語を勉強する。 3. JLPT(日本語能力試験)に合格することをみんなが期待するから、がんばって日本語を勉強する、など。
--------------	---

調査1のアンケート調査は、筆者がB大学の日本語の教員と会い、その教員に協力をお願いし、アンケートを学生に配り、回答されたアンケートを収集してもらった。一方、A大学でのアンケート調査は、筆者が直接学生と会い、授業後学生にアンケートを回答してもらった。調査2の学期始めの調査(2018年9月)では、筆者が直接A大学の学生と会い、授業後アンケートを配り、回答をしてもらった。しかし、学期終わり(2018年11月)の調査では、筆者がインドネシアに帰ることができなかったため、A大学の先生をお願いし、アンケートを学生に配ってもらった。回答されたアンケートを収集し、日本に送ってもらった。

F) 学習日記調査について

Yin(2003)とBailey(1990)によると、学習日記(learning diaries)とは学習者が日々の学習経験を記録として書くものであるとしている(Heigham & Croker, 2009)。本調査では、学習者に学習活動の中で経験したことや感じたことを自分の観点から自由に学習日記に書いてもらい、それを分析対象とした。本調査の学習日記には、その日の中で動機づけが上昇した時や低下した時に、どのようなこと(要因)が動機づけの変化に影響を与えたのか、学習者自身に毎日学習者の母語であるインドネシア語で記述してもらった。

学習日記調査の前に、筆者が直接学生と会い、45分程度学習日記の書き方など、学習日記に関する説明をインドネシア語で行い、学習日記に使用する紙と封筒を学生に渡した。インドネシアではインターネット環境が整っておらず、都市に住んでいない学生にとってはアクセスの良いインターネットを見つけることは困難であるため、あらかじめプリントした学習日記の紙を用意し、学生に渡し、学生に手書きで学習日記を書いてもらった。学生の個人情報と機密情報が漏れないように、学習日記を書

き終わった後封筒に入れ、毎月学生長¹¹に出してもらった。学生の個人差もあり、たくさん書く人もいれば、あまり書かない人もいた。気楽で自由に自分の気持ちなどを表現して書けるように、母語であるインドネシア語で書いてもらった。

3.3 分析方法

A) アンケートデータの分析

アンケート調査は、学習者が大学で日本語を勉強して、動機づけが1学期の間に、どのように変化したのかを調べるために、学期始めと学期終わり、調査1と調査2それぞれ2回実施した。アンケートのデータを Excel で整理し、無料統計ソフト(JASP 0.10)¹²にかけた。どの検定を使用するかを決める前に、データの正規性の検定を行った。

B) 学習日記のデータ分析

学習日記は1学期にわたり本調査の学習者に毎日書いてもらったため、データの量は約 600 枚もある。学習日記のデータは Nvivo 12 Plus という質的調査用のソフトで分析した。Nvivo12 Plus でデータのコーディング分析をし、インドネシア語が母語の大学院生(一人)とコーディング分析の信頼性の確認を行った。また、コーディングが難しいデータは院の研究指導の授業で指導教授、並びに、受講生と相談し、最終的に判定を下した。学習日記のデータに出てくる以下のようなデータは分析不可能と判断し、分析対象から外した。

1) 学習日記が手書きであるため、判読不能なデータ。

2) 文章が短くて何を伝えたいのかが分からないデータ。例えば、「今日の授業でノートがたくさんあった」というノートは何のことを示しているかが分からないので、分析しない。他には、「今日また勉強する」や「今日も学校に行く」などというデータも動機づけと関係がないと判断し、分析しない。

¹¹学生長は各クラスにいる学生のリーダーである。学生長の役割は、必要な時に教員と連絡を取ったり、宿題などを集めたり、先生からの連絡事項をクラスの学生に伝えたりすることである。

¹² JASP 0.10 とは統計解析システムで、統計の計算とグラフィックを作成するためのソフトである。

- 3) 動機づけの変化の理由をはっきりと書いてないデータ。例えば、「今日はなんとなく勉強したくない」、「勉強がいやになった」、「勉強する気がない」など。
- 4) 調査対象者自身が説明できないもの。例えば、「なぜか分からないけど、今日は勉強したくない」、「理由は分からないけど、今日たくさん勉強したい」などのデータ。
- 5) 調査対象者が特にその日の動機づけに影響を与えたことはないと書いてあるもの。例えば、「今日は普通に勉強した」などのデータである。

第4章 結果と考察

4.1 インドネシア人日本語学習者の日本語学習における動機づけの変化

1回目の調査では、インドネシアのバリにある A 大学（国立大学）と B 大学（私立大学）で学期始め（2017 年 9 月）と学期終わり（2018 年 2 月から 3 月まで）にアンケート調査を実施し、1 学期の日本語学習で学習動機づけが変化したかどうかをアンケート調査で調べた。アンケートには「内発的動機づけ」、「外発的動機づけ」、「理想の自己を目指す動機づけ」と「義務の自己による動機づけ」に関する 33 項目が収められている。まず、学期始めと学期終わりのデータに正規性（Shapiro-Wilk）があるかどうかを確認した。以下、 p 値が 0.05 より小さい場合、正規性に従わないため、データを対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。一方、 p 値が 0.05 より大きい場合、正規性に従うため、データをパラメトリック検定で、対応のある t 検定（Student's t -test）で分析した。

4.1.1 A 大学の全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけの変化

本節では A 大学（国立大学）で日本語を専攻している全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけはどう変化したのか、統計にかけ、分析した結果をまとめる。

1) A 大学の全学年（全体）の動機づけの変化

図 3 は 1 学期間の A 大学の全体の日本語学習者の動機づけの変化を平均値と標準偏差で示しているものである。この図を見ると学習者の動機づけは少し低下したように見えるが、統計的に有意差があるかどうかを調べるために、検定を行った。

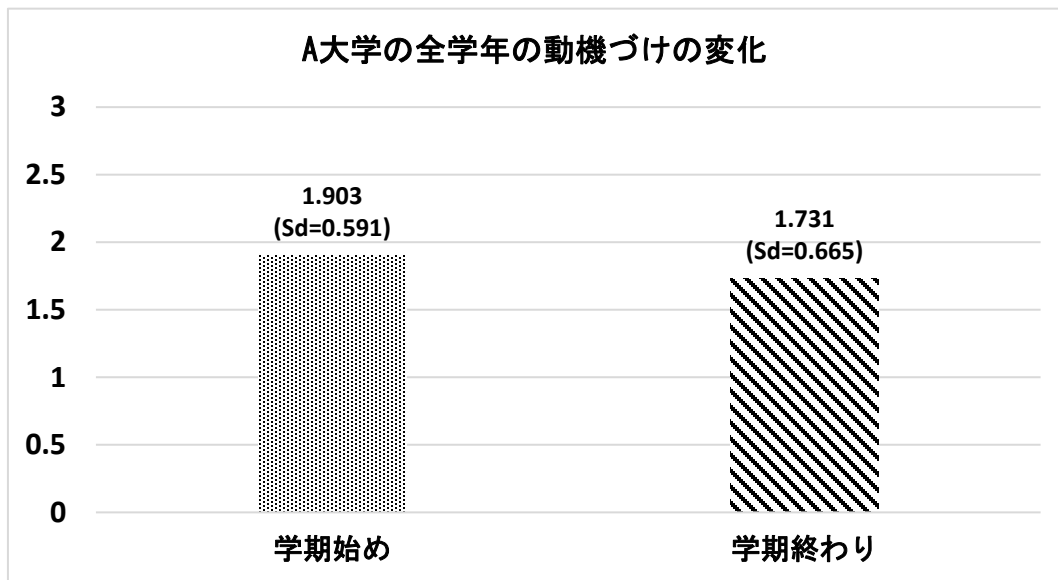


図 3 A 大学の全学年（全体）の動機づけの変化

本調査の A 大学の全学年のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.591, Mean =1.903）と学期終わり（Sd =0.665, Mean =1.731）を比較した結果、 $p=0.001$ 、効果量は、 $d=0.315$ （小）で、全体として 1 学期にわたり A 大学の全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間で、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが低下していたことが分かった。

表 10 A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Chosa1-K - Post-All-Chosa1-K	3.336	111	0.001	0.315

Note. Student's t-test.

2) A 大学の 1 年生の動機づけの変化

以下の図 4 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の 1 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが少し上がっているが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

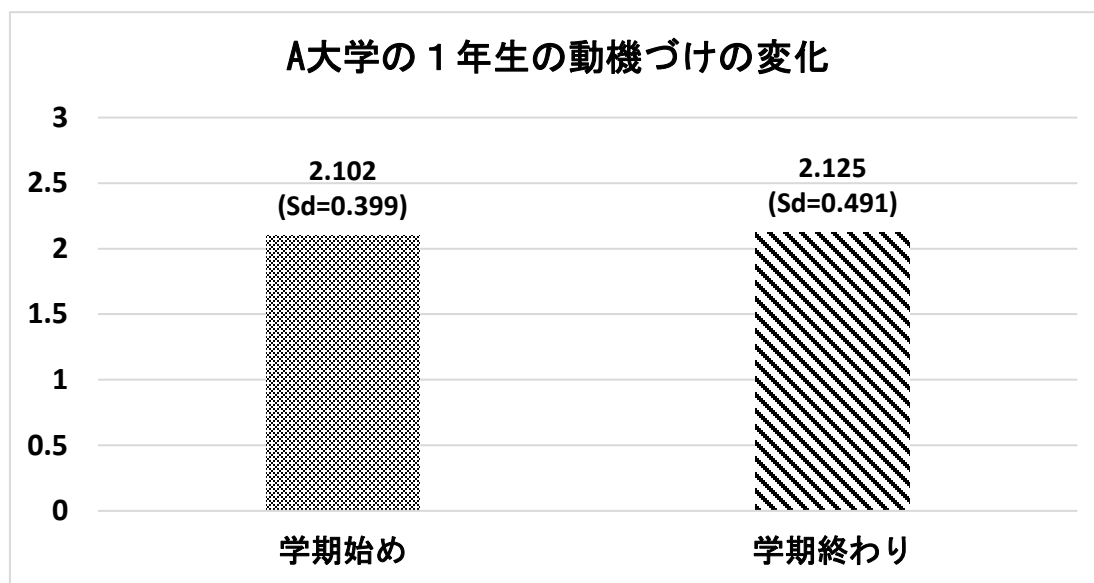


図 4 A 大学の 1 年生の動機づけの変化

本調査の A 大学の 1 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.399, Mean =2.102) と学期終わり (Sd = 0.491, Mean =2.125) を比較した結果、 $p =0.786$ 、効果量 $d =-0.044$ (小) で、全体として 1 学期にわたり全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなかった。つまり、1 学期間 1 年生の日本語学習者は日本語学習に対する動機づけは変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 11 A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1nensei-K - Post-1nensei-K	-0.274	37	0.786	-0.044

Note. Student's t-test.

3) A 大学の 2 年生の動機づけの変化

以下の図 5 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の 2 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

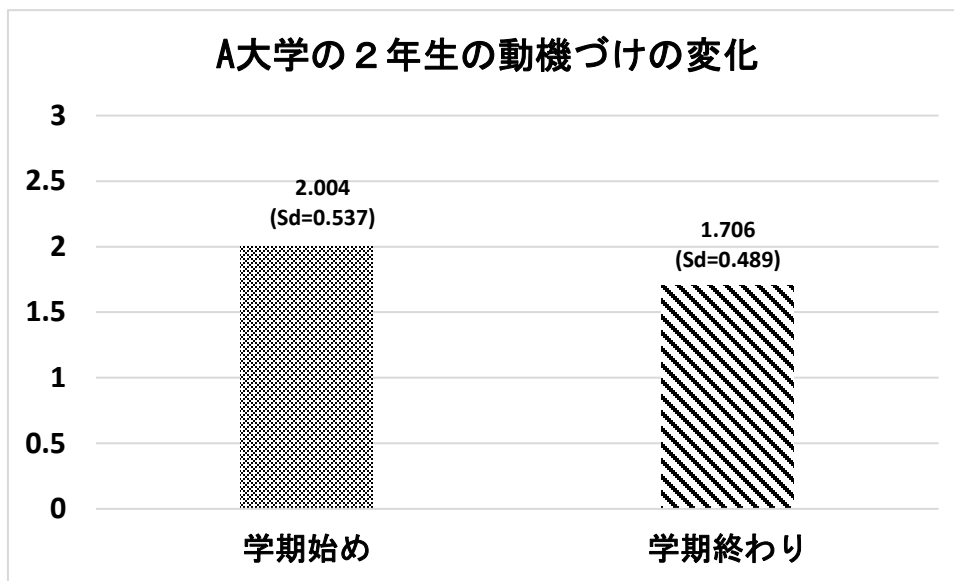


図 5 A 大学の 2 年生の動機づけの変化

本調査の A 大学の 2 年生のアンケートデータは、パラメトリック検定である対応のある Student's t-test 検定で比較した。学期始め (Sd =0.537, Mean = 2.004) と学期終わり (Sd = 0.489, Mean =1.707) を比較した結果、 $p = 0.002$ 、効果量 $d = 0.620$ (中) で、全体として 1 学期にわたり 2 年生の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間で、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが有意に低下していたことが分かった。

表 12 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-2nensei-K - Post-2nensei-K	3.395	29	0.002	0.620

Note. Student's t-test.

4) A 大学の 3 年生の動機づけの変化

以下の図 6 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の 3 年生の動機づけの変化を表している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

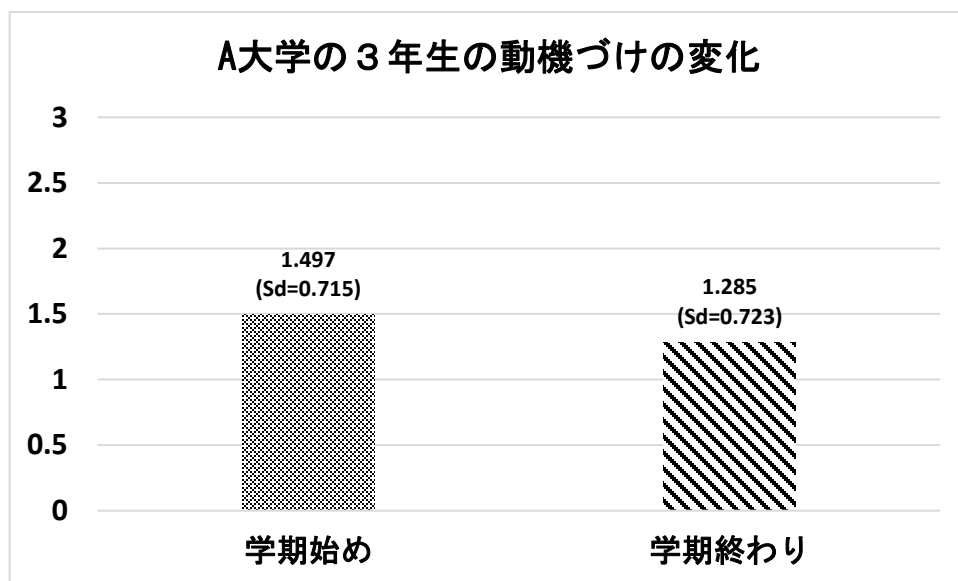


図 6 A 大学の 3 年生の動機づけの変化

本調査の A 大学の 3 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、学期始め (Sd =0.715, Mean =1.498) と学期終わり (Sd =0.723, Mean =1.285) を比較し、分析した。その結果、 $p =0.058$ 、効果量 $d=0.348$ (小) で、全体として 1 学期にわたり 3 年生の学習者の動機づけには統計的な有意差があるとは言えないが、有意傾向にあることがわかった。つまり 1 学期間で、3 年生の日本語学習者は日本語学習に対する動機づけは低下の有意傾向にあることが分かった。

表 13 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3nensei-K - Post-3nensei-K	1.966	31	0.058	0.348

Note. Student's t-test.

5) A 大学の 4 年生の動機づけの変化

以下の図 7 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の 4 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

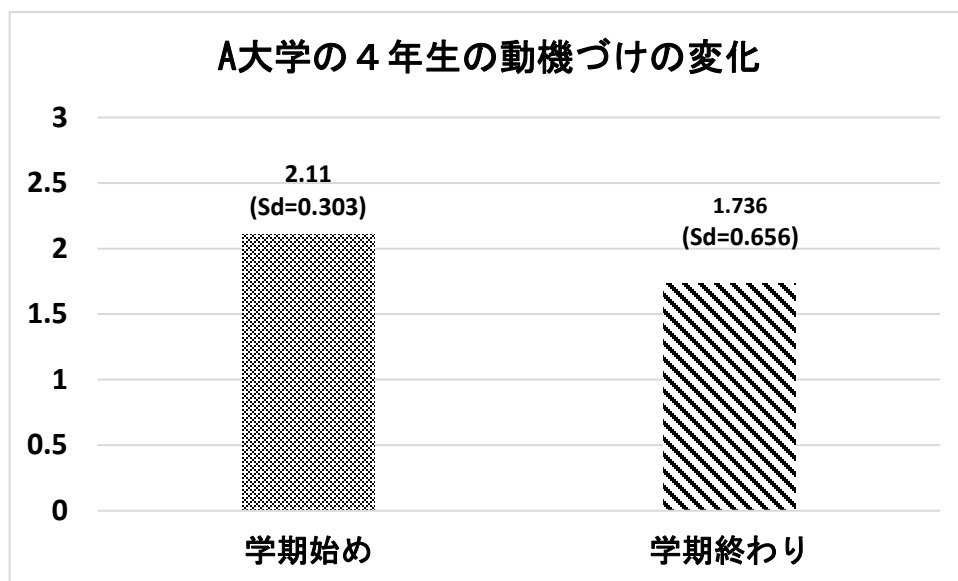


図 7 A 大学の 4 年生の動機づけの変化

本調査の A 大学の 4 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、学期始め（Sd = 0.303, Mean = 2.110）と学期終わり（Sd = 0.656, Mean = 1.737）を比較し、分析した。その結果、 $p = 0.019$ 、効果量 $d = 0.790$ （大）で、全体として 1 学期にわたり 4 学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見ら

れた。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが有意に低下したことが分かった。

表 14 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4nensei-K - Post-4nensei-K	2.737	11	0.019	0.790

Note. Student's t-test.

4.1.2 B 大学の全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけの変化

本節では B 大学（私立大学）で日本語を専攻している全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけはどう変化したのか、統計にかけ、分析した結果についてまとめる。

1) B 大学の全学年（全体）の動機づけの変化

図 8 は 1 学期の B 大学の全学年の日本語学習者の動機づけの変化を平均値と標準偏差で示しているものである。この図を見ると学習者の動機づけは少し低下したように見えるが、統計的に有意差があるかどうか、統計的な検定を行った。

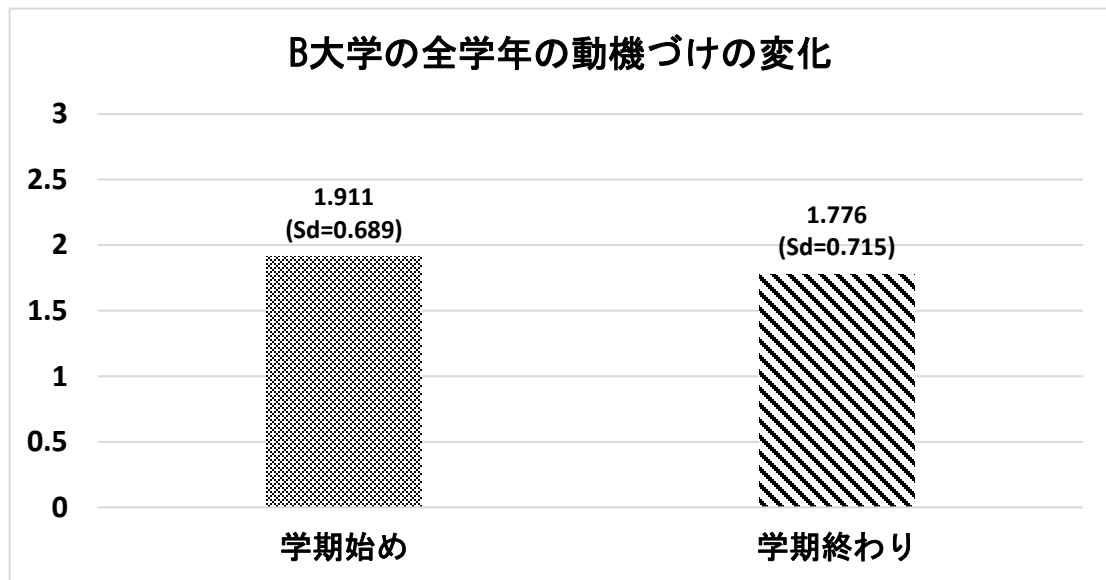


図 8 B 大学の全学年（全体）の動機づけの変化

本調査の全学年（全体）のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd = 0.689, Mean = 1.912）と学期終わり（Sd = 0.715, Mean = 1.776）を比較した結果、 $p = 0.007$ 、効果量は、 $d = 0.247$ （小）で、全体として 1 学期にわたり B 大学の全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが有意に低下したことが分かった。

表 15 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Chosal-S - Post-All-Chosal-S	2.739	122	0.007	0.247

Note. Student's t-test.

2) B 大学の 1 年生の動機づけの変化

以下の図 9 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 1 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが少し落ちているが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

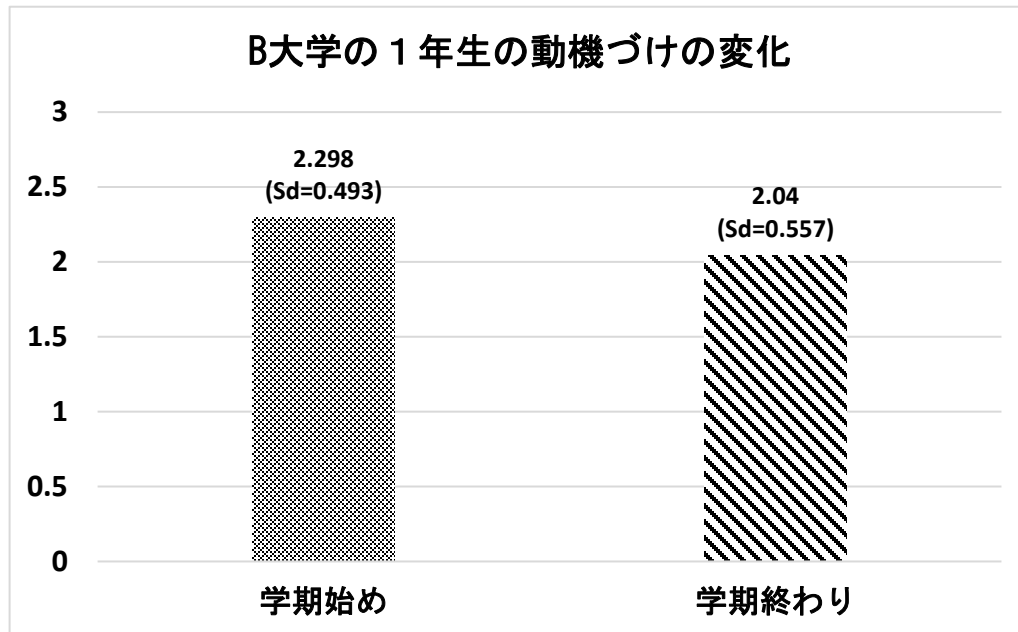


図 9 B 大学の 1 年生の動機づけの変化

本調査の B 大学の 1 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test.) にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.493, Mean = 2.298) と学期終わり (Sd =0.557, Mean =2.040) を比較した結果、 $p = 0.003$ 、効果量 $d = 0.567$ (中) で、全体として 1 学期にわたり全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間 1 年生の日本語学習者は日本語学習に対する動機づけは変化があり、低下したことが分かった。

表 16 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-1nensei-S - Post-1nensei-S	3.256	32	0.003	0.567

Note. Student's t-test.

3) B 大学の 2 年生の動機づけの変化

以下の図 10 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 2 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

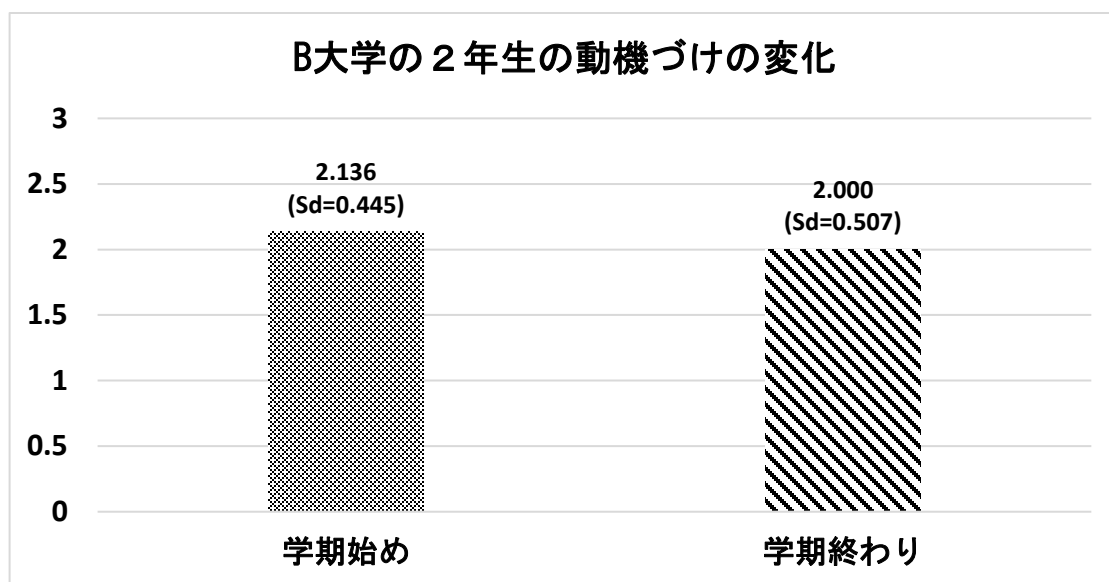


図 10 B 大学の 2 年生の動機づけの変化

本調査の B 大学の 2 年生のアンケートデータは、パラメトリック検定である対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test 検定で比較した。学期始め (Sd = 0.445, Mean = 2.137) と学期終わり (Sd = 0.507, Mean = 2.000) を比較した結果、 $p = 0.066$ 、効果量 $d = 0.343$ (小) で、全体として 1 学期にわたり 2 学年の学習者の動機づけには統計的な有意差は出ていないが有意傾向にあることがわかった。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけが低下の有意傾向にあることが分かった。

表 17 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-2nensei-S - Post-2nensei-S	1.909	30	0.066	0.343

Note. Student's t-test.

4) B 大学の 3 年生の動機づけの変化

以下の図 11 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの 3 年生の動機づけの変化を表している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

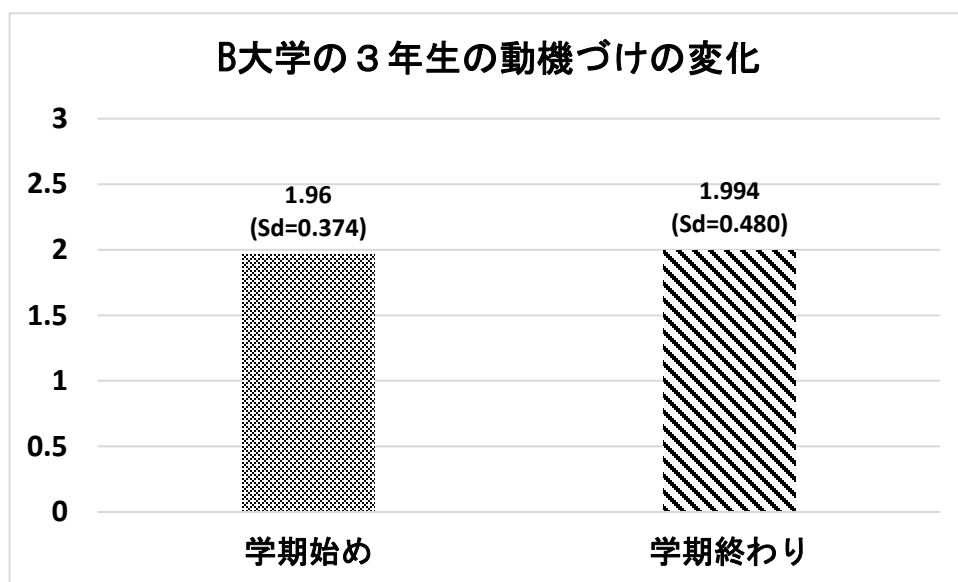


図 11 B 大学の 3 年生の動機づけの変化

本調査の B 大学の 3 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、学期始め（Sd =0.374 , Mean =1.960）と学期終わり（Sd = 0.480, Mean = 1.995）を比較し、分析した。その結果、 $p = 0.676$ 、効果量 $d = -0.076$ （小）で、全体として 1 学期にわたり 3 年生の学習者の動機づけには統計的な有意差が見ら

れなく、つまり 1 学期間 3 年生の日本語学習者は日本語学習に対する動機づけは変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 18 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3nensei-S - Post-3nensei-S	-0.421	30	0.676	-0.076

Note. Student's t-test.

5) B 大学の 4 年生の動機づけの変化

以下の図 12 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 4 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

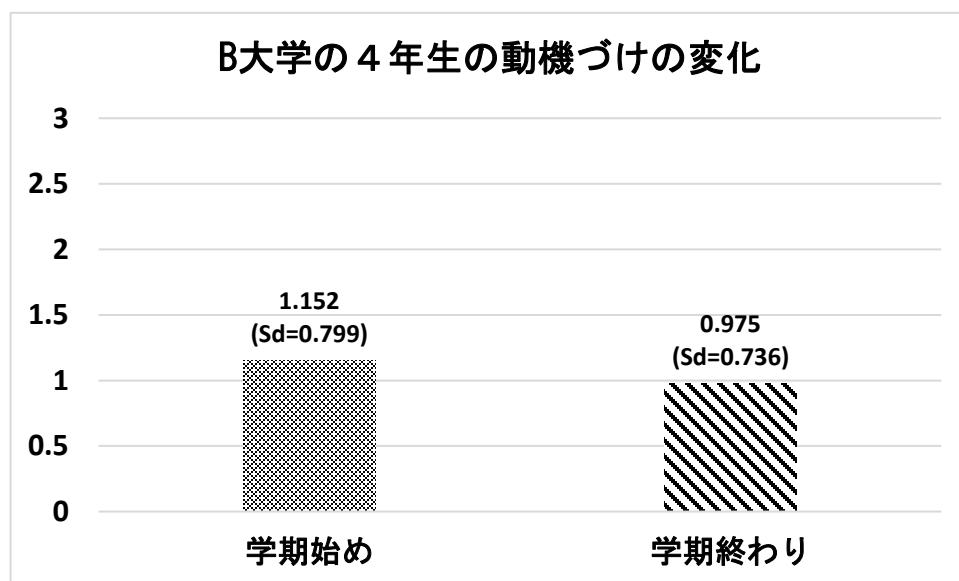


図 12 B 大学の 4 年生の動機づけの変化

本調査の B 大学の 4 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、学期始め（Sd = 0.799, Mean = 1.153）と学期終わり（Sd = 0.736, Mean = 0.976）を比較し、分析した。その結果、 $p = 0.253$ 、効果量 $d = 0.221$ （小）で、全体として 1 学期にわたり 4 学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなか

った。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけに変化がなく学習者の動機づけが維持されていたことが分かった。

表 19 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4nensei-S - Post-4nensei-S	1.168	27	0.253	0.221

Note. Student's t-test.

4.1.3 A 大学の全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけの種類の変化

本節では A 大学（国立大学）で日本語を専攻している全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生のそれぞれの動機づけの種類（内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけ）はどう変化したのか、統計にかけ、分析した結果についてまとめる。

1) A 大学の全学年（全体）の動機づけの種類の変化

以下の図 13 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の全学年の動機づけの種類の変化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという 4 つのカテゴリで分類している。この図を見ると、それぞれの学習動機づけの種類は 1 学期にわたり低下

しているように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを統計にかけた。

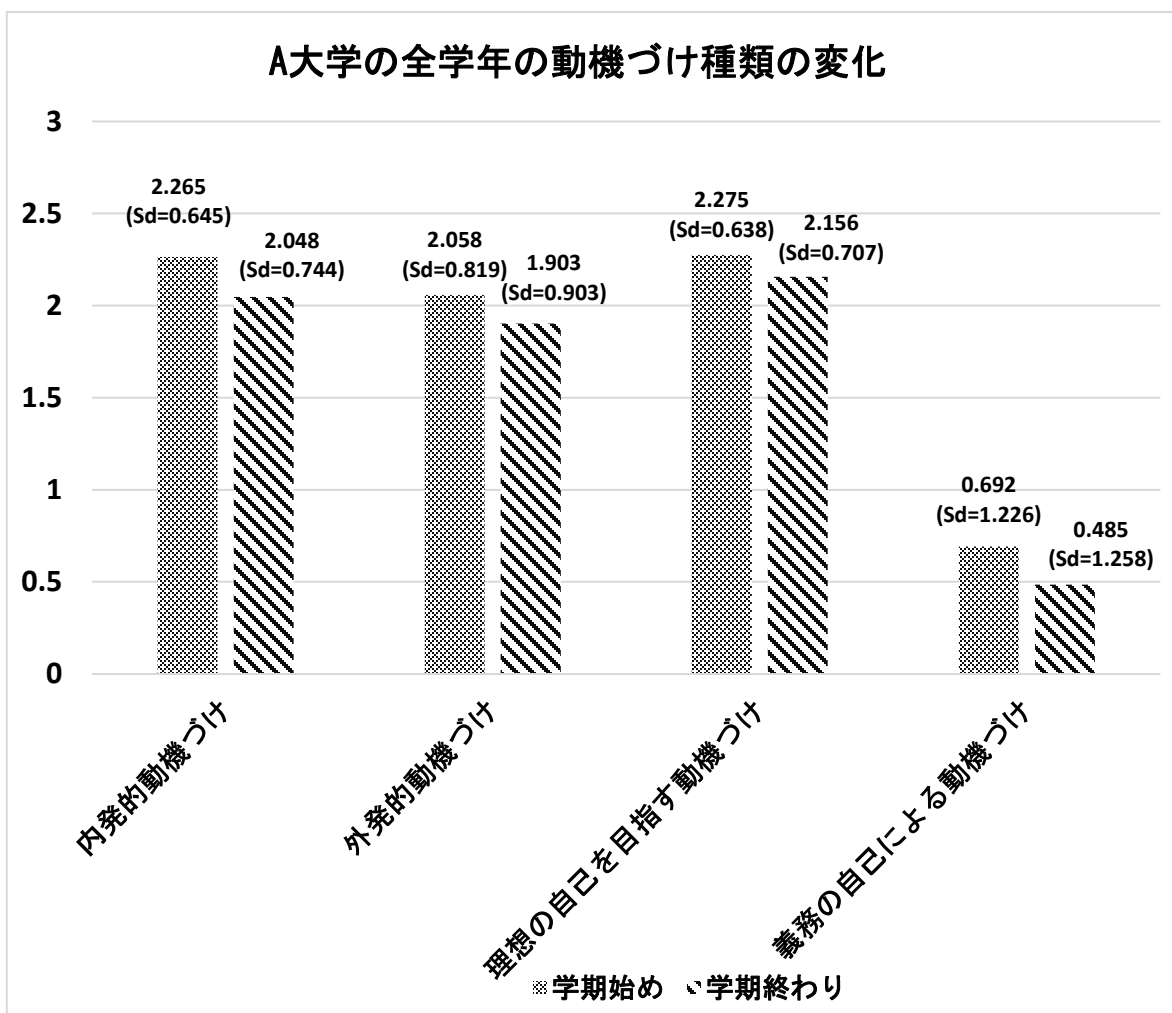


図 13 A 大学の全学年（全体）の動機づけの種類の変化

以下はそれぞれの動機づけのカテゴリーの検定結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

全学年（全体）の内発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.645, Mean = 2.265) と学期終わり (Sd = 0.744, Mean = 2.048) を比較した結果、 $p < .001$ 、効果 $d = 0.359$ (小) という結果が出たので、有意

差が見られ、全学年の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 20 A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Intrinsic-K - Post-All-Intrinsic-K	3.796	111	< .001	0.359

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

全学年（全体）の外発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.819, Mean =2.058）と学期終わり（Sd =0.903, Mean =1.903）を比較した結果、 $p = 0.034$ 、効果 $d = 0.203$ （小）とで、有意差が見られ、全学年の外発的動機づけが1学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 21 A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Extrinsic-K - Post-All-Extrinsic-K	2.150	111	0.034	0.203

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

A大学の全学年（全体）の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.638, Mean =2.276）と学期終わり（Sd =0.707, Mean =2.157）を比較した結果、 $p = 0.040$ 、効果量 $d = 0.197$ （小）という結果が出たので、有意差があることがわかった。全学年の理想の自己を目指す動機づけが1学期間である低下していることが分かった。

表 22 A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Ideal Self-K - Post-All-Ideal Self-K	2.081	111	0.040	0.197

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

A 大学の全学年（全体）の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd = 1.226, Mean = 0.693）と学期終わり（Sd = 1.258, Mean = 0.693）を比較した結果、 $p = 0.089$ 、効果量 $d = 0.162$ （小）で、有意差は出ていないが有意傾向にあることがわかった。全学年の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間で低下の有意傾向にあることが分かった。

表 23 A 大学の全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Ought to Self-K - Post-All-Ought to Self-K	1.715	111	0.089	0.162

Note. Student's t-test.

2) A 大学の 1 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 14 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの A 大学の 1 年生の動機づけの種類の変化を示している。これを見ると、1 年生の内発的動機づけと外発的動機づけが低下したが、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけは平均値が高くなった。しかし、それぞれの動機づけの種類・カテゴリーに変化の有意差があるかどうかを統計で確認した。

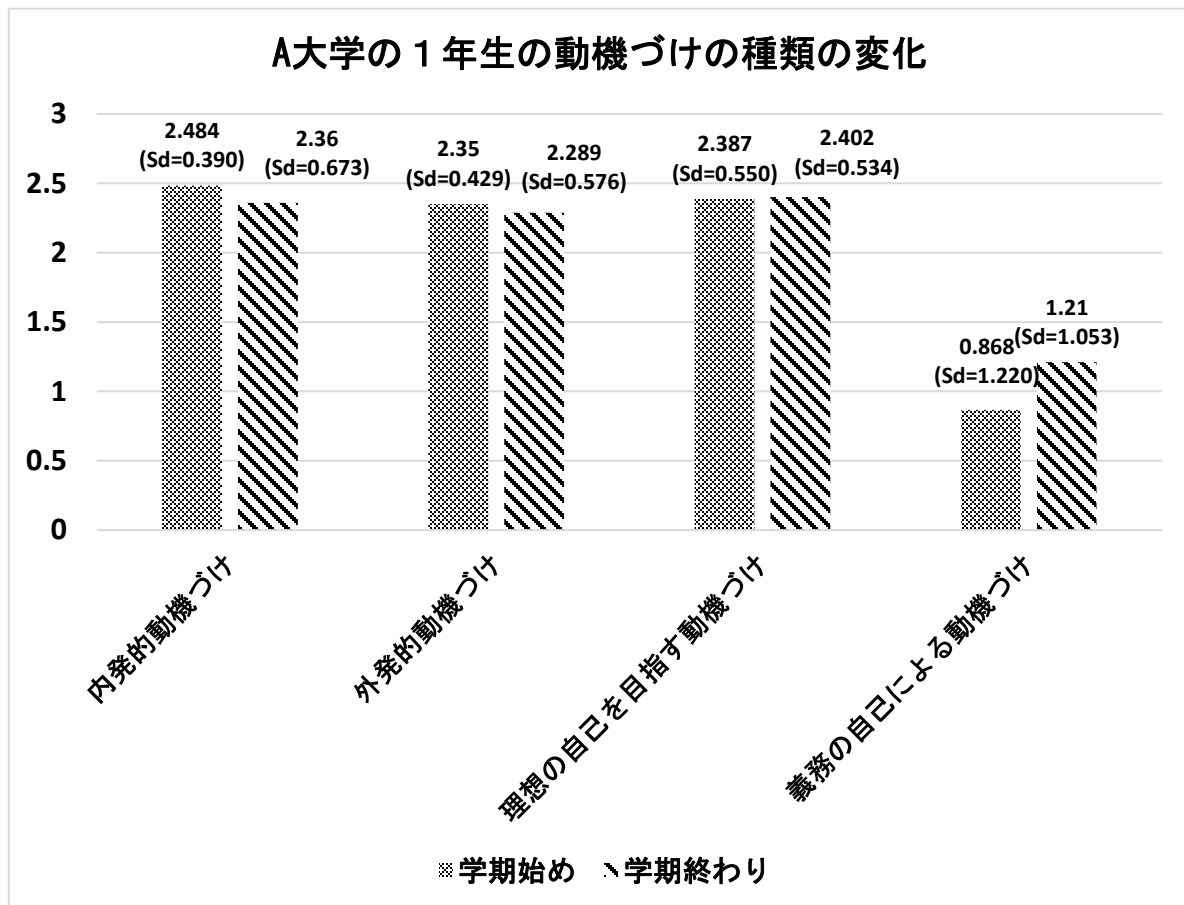


図 14 A大学の1年生の動機づけの種類の変化

以下は統計で検定をかけて、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

A大学の1年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd = 0.390, Median = 2.571）と学期終わり（Sd = 0.673, Median = 2.500）を比較した結果、 $p = 0.502$ 、効果量 $r = -0.140$ （小）という結果が出たので、有意差が見られず、1年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 24 A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-1-Intrinsic-K - Post-1-Intrinsic-K	318.500	0.502	-0.140

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 「外発的動機づけ」の変化

A 大学の 1 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.429, Mean=2.351）と学期終わり（Sd =0.576, Mean=2.289）を比較した結果、 $p = 0.603$ 、効果量 $d = 0.085$ （小）で、有意差な差が見られなかったため、1 年生の外発的動機づけは 1 学期間維持できていたことが分かった。

表 25 A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Extrinsic-K - Post-1-Extrinsic-K	0.524	37	0.603	0.085

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

A 大学の 1 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.550, Median =2.429）と学期終わり（Sd = 0.534, Median =2.429）を比較した結果、 $p = 0.652$ 、効果量 $r = -0.394$ （小）で、有意差が見られず、1 年生の理想の自己を目指す動機づけは 1 学期間に変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 26 A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-1-Ideal Self-K - Post-1-Ideal Self-K	224.500	0.652	-0.394

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

A 大学の 1 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め (Sd =1.220, Mean =0.868) と学期終わり (Sd =1.053, Mean =1.211) を比較した結果、 $p=0.114$ 、効果量 $d = -0.263$ (小) で有意差が見られなかった。平均値だけを見ると、差があり、義務の自己による動機づけは上がったが、統計的な有意差が見られなかったため、1 年生の義務の自己による動機づけは 1 学期間に変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 27 A 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Ought to Self-K - Post-1-Ought to Self-K	-1.621	37	0.114	-0.263

Note. Student's t-test.

3) A 大学の 2 年生の動機づけの種類の变化

以下の図 15 は、平均値による学期始めと学期終わりの A 大学の 2 年生の動機づけの種類の变化を示している。これを見ると、2 年生の内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけは平均値が低下したように見える。しかし、それぞれの動機づけの種類・カテゴリーに変化の有意差があるかどうかを統計で確認した。

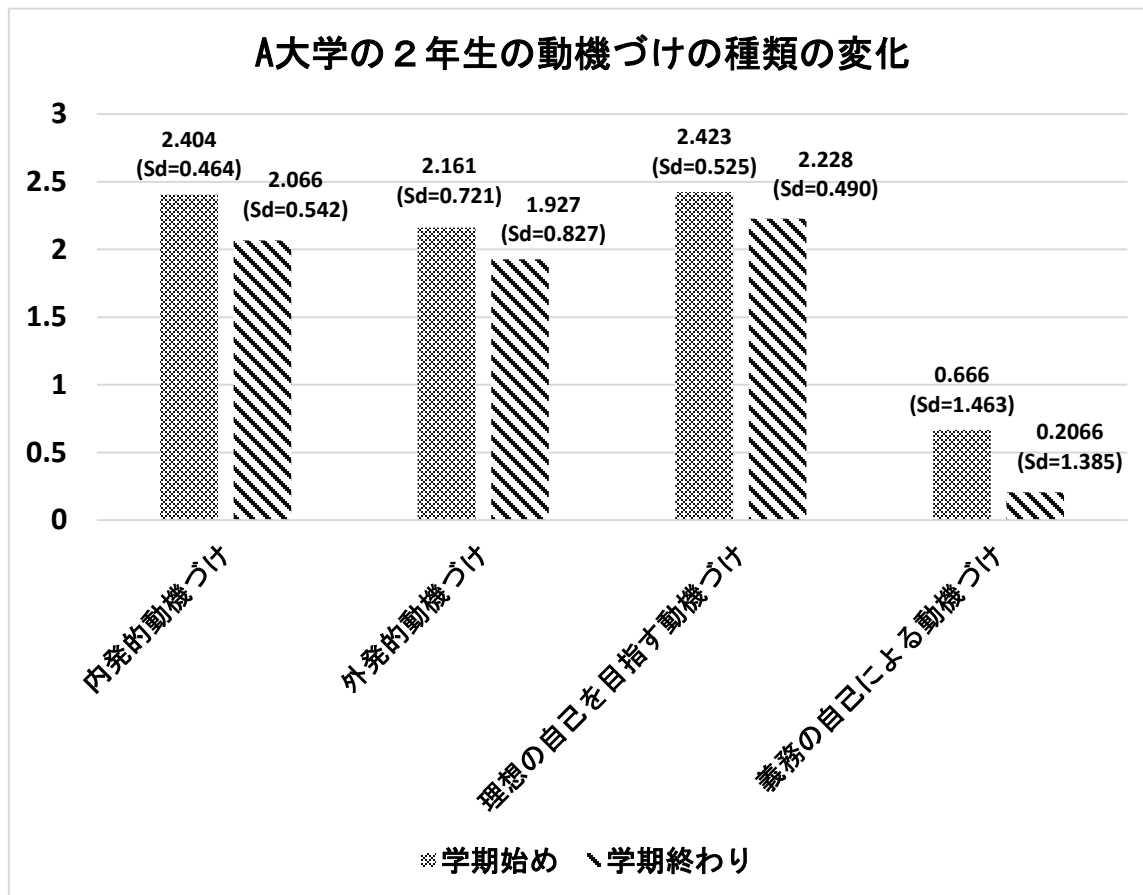


図 15 A 大学の 2 年生の動機づけの種類の変化

以下はそれぞれの動機づけのカテゴリーの検定結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

A 大学の 2 年生の内発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.464, Mean = 2.405) と学期終わり (Sd = 0.542, Mean = 2.067) を比較した結果、 $p = 0.003$ 、効果量 $d = 0.590$ (中) という結果が出たので、有意差が見られ、2 年生の内発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 28 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Intrinsic-K - Post-2-Intrinsic-K	3.230	29	0.003	0.590

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

A 大学の 2 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.721, Mean =2.161）と学期終わり（Sd =0.827, Mean =1.928）を比較した結果、 $p=0.064$ 、効果量 $d=0.351$ （小）で、有意な差が見られなかったが有意傾向が示されたため、2 年生の外発的動機づけは 1 学期間低下の有意傾向にあると言える。

表 29 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Extrinsic-K - Post-2-Extrinsic-K	1.923	29	0.064	0.351

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

A 大学の 2 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.525, Mean =2.424）と学期終わり（Sd =0.490, Mean =2.229）を比較した結果、 $p=0.025$ 、効果量 $d=0.431$ （小）で、有意差が見られ、2 年生の理想の自己を目指す動機づけは 1 学期間に変化があり、有意に低下したことが分かった。

表 30 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Ideal Self-K - Post-2-Ideal Self-K	2.363	29	0.025	0.431

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

A 大学の 2 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 1.463, Mean = 0.667) と学期終わり (Sd = 1.385, Mean = 0.207) を比較した結果、 $p = 0.036$ 、効果量 $d = 0.401$ (小) で有意差が見られ、2 年生の義務の自己による動機づけは 1 学期間に変化があり、有意に低下したことが分かった。

表 31 A 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Ought to Self-K - Post-2-Ought to Self-K	2.194	29	0.036	0.401

Note. Student's t-test.

4) A 大学の 3 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 16 は、平均値による学期始めと学期終わりの A 大学の 3 年生の動機づけの種類の変化を示している。これを見ると、3 年生の内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけは平均値が低下したように見える。しかし、それぞれの動機づけの種類・カテゴリーに変化の有意差があるかどうかを統計で確認した。

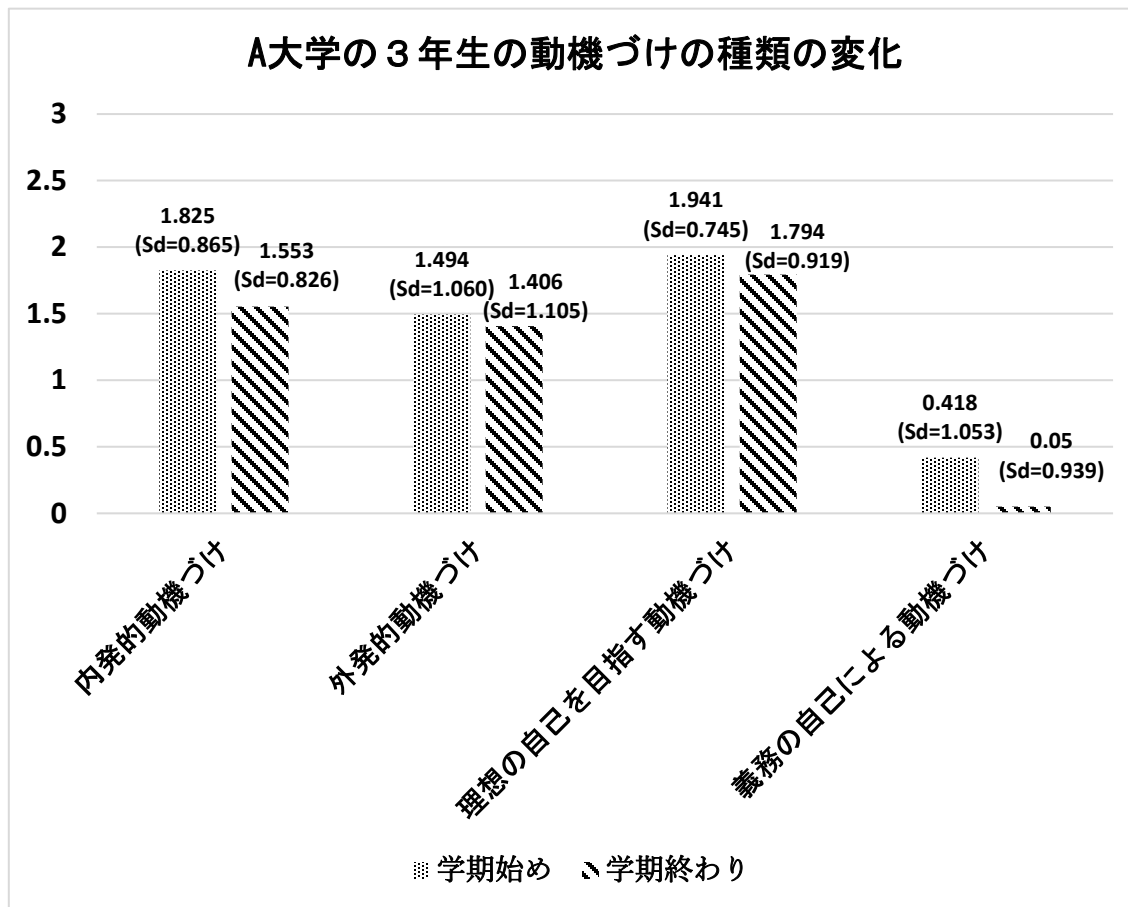


図 16 A大学の3年生の動機づけの種類の変化

以下は統計で検定をかけて、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

A大学の3年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.865, Mean = 1.826) と学期終わり (Sd = 0.826, Mean = 1.554) を比較した結果、 $p = 0.032$ 、効果量 $d = 0.398$ (小) という結果が出たので、有意差が見られ、3年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 32 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Intrinsic-K - Post-3-Intrinsic-K	2.249	31	0.032	0.398

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

A 大学の 3 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行う Student's t-test にかけて、分析した。学期始め（Sd =1.060, Mean =1.495）と学期終わり（Sd =1.105, Mean =1.406）を比較した結果、 $p=0.590$ 、効果量 $d=0.096$ （小）で有意な差が見られなかった。なので 3 年生の外発的動機づけは 1 学期間で維持できていたと言える。

表 33 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Extrinsic-K - Post-3-Extrinsic-K	0.545	31	0.590	0.096

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

A 大学の 3 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.745, Mean =1.942）と学期終わり（Sd =0.919, Mean =1.795）を比較した結果、 $p=0.265$ 、効果量 $d=0.201$ （小）で、有意差が見られず、3 年生の理想の自己を目指す動機づけは 1 学期間に変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 34 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Ideal Self-K - Post-3-Ideal Self-K	1.136	31	0.265	0.201

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

A 大学の 3 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =1.053, Mean =0.419) と学期終わり (Sd = 0.939, Mean =0.050) を比較した結果、 $p=0.099$ 、効果量 $d=0.301$ (小) で有意差が見られないが、有意傾向があるため、3 年生の義務の自己による動機づけは 1 学期間に低下の有意傾向にあることが分かった。

表 35 A 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Ought to Self-K - Post-3-Ought to Self-K	1.703	31	0.099	0.301

Note. Student's t-test.

5) A 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 17 は、平均値による学期始めと学期終わりの A 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化を示している。これを見ると、4 年生の内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけは平均値が低下したように見える。特に義務の自己による動機づけの平均が非常に低下した。しかし、それぞれの動機づけの種類・カテゴリーに変化の有意差があるかどうかを統計で確認した。

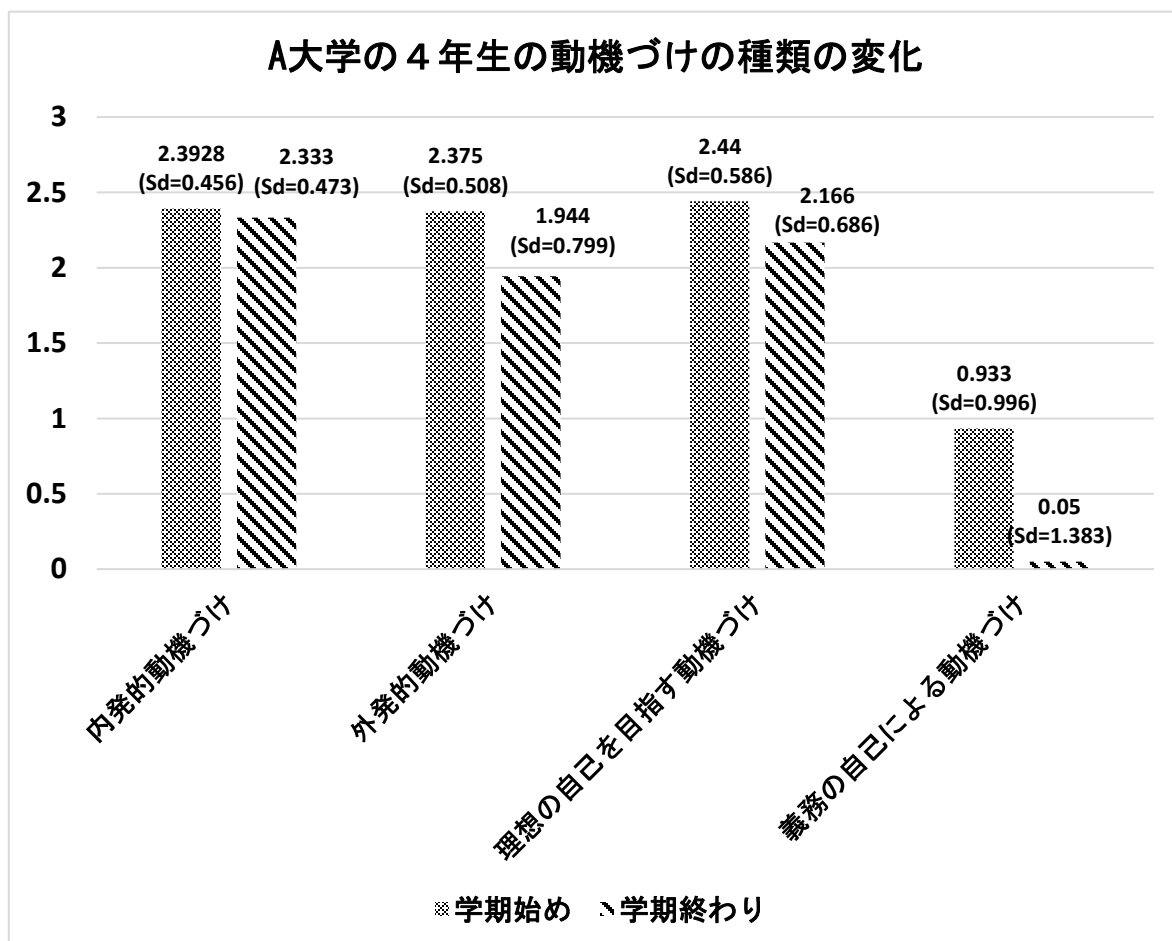


図 17 A大学の4年生の動機づけの種類の変化

以下は、それぞれの動機づけのカテゴリーの検定結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

A大学の4年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.456, Mean = 2.393) と学期終わり (Sd = 0.473, Mean = 2.333) を比較した結果、 $p = 0.480$ 、効果量 $d = 0.211$ (小) という結果が出たので、有意差が見られず、4年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 36 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Intrinsic-K - Post-4-Intrinsic-K	0.731	11	0.480	0.211

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

A 大学の 4 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.508, Mean =2.375）と学期終わり（Sd =0.799, Mean =1.944）を比較した結果、 $p =0.041$ 、効果量 $d =0.667$ （中）で、有意な差が見られ、4 年生の外発的動機づけは 1 学期間低下したと言える。

表 37 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Extrinsic-K - Post-4-Extrinsic-K	2.311	11	0.041	0.667

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

A 大学の 4 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.586, Mean =2.440）と学期終わり（Sd =0.686, Mean =2.167）を比較した結果、 $p =0.240$ 、効果量 $d =0.358$ （小）で、有意差は出ていないため、4 年生の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間で維持できていたことが分かった。

表 38 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Ideal Self-K - Post-4-Ideal Self-K	1.241	11	0.240	0.358

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

A 大学の 4 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.996, Mean =0.933) と学期終わり (Sd =1.383, Mean =0.050) を比較した結果、 $p=0.021$ 、効果量 $d = 0.778$ (大) で有意差が見られ、4 年生の義務の自己による動機づけは 1 学期間に変化があり、有意に低下したことが分かった。

表 39 A 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Ought to Self-K - Post-4-Ought to Self-K	2.694	11	0.021	0.778

Note. Student's t-test.

4.1.4 B 大学の全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけの種類の変化

本節では B 大学 (私立大学) で日本語を専攻している全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生のそれぞれの動機づけの種類 (内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけ) はどう変化したのか、統計にかけ、分析した結果についてまとめる。

1) B 大学の全学年（全体）の動機づけの種類の変化

以下の図 18 は、平均値による学期始めと学期終わりの B 大学の全学年の動機づけの種類の変化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという 4 つのカテゴリーで分類している。この図を見ると、それぞれの学習動機づけの種類は 1 学期にわたり低下しているように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを統計にかけた。

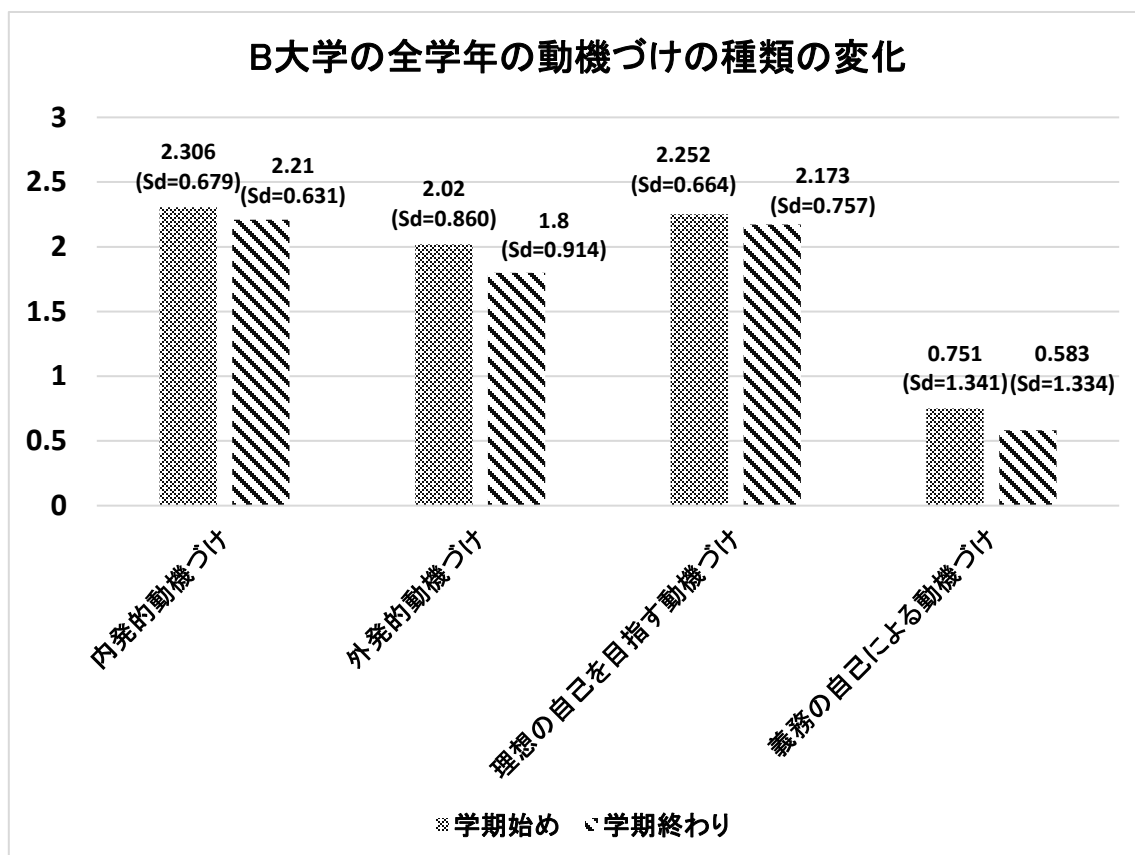


図 18 B 大学の全学年の動機づけの種類の変化

以下は検定をかけた、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

全学年（全体）の内発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.679,

Median = 2.429) と学期終わり (Sd = 0.631, Median = 2.429) を比較した結果、 $p = 0.022$ 、効果量 $r = -0.115$ (小) という結果が出たので、有意差が見られ、全学年の内発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 40 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Intrinsic-S - Post-All-Intrinsic-S	3375.500	0.022	-0.115

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 「外発的動機づけ」の変化

全学年 (全体) の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定 (Wilcoxon 符号付順位検定) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.860, Median = 2.167) と学期終わり (Sd = 0.914, Median = 1.833) を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 $r = 0.033$ (小) という結果が出たので、有意差が見られ、全学年の外発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 41 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Extrinsic-S - Post-All-Extrinsic-S	3938.000	< .001	0.033

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

全学年 (全体) の理想の自己を目指す動機づけの変化のデータは、対応のある 2 群間を行う比較のノンパラメトリック検定 (Wilcoxon 符号付順位検定) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.664, Median = 2.429) と学期終わり (Sd = 0.757, Median = 2.429) を比較した結果、 $p = 0.127$ 、効果量 $r = -0.176$ (小) という結果が出たので、有意差が見られなく、全学年の理想の自己を目指す動機づけの変化が 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 42 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Ideal Self-S - Post-All-Ideal Self-S	3142.500	0.127	-0.176

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

全学年（全体）の義務の自己による動機づけの変化のデータは、対応のある 2 群間を行う比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =1.341, Mean =0.751）と学期終わり（Sd = 1.334, Mean =0.584）を比較した結果、 $p=0.066$ 、効果量 $d=0.167$ （小）という結果が出たので、有意差が見られないが、有意傾向があるため、全学年の義務の自己による動機づけの変化が 1 学期間の日本語学習で低下の有意傾向にあることが分かった。

表 43 B 大学の全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Ought to Self-S - Post-All-Ought to Self-S	1.857	122	0.066	0.167

Note. Student's t-test.

2) B 大学の 1 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 19 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 1 年生の動機づけの種類の変化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという 4 つのカテゴリーで分類している。この図を見ると、それぞれの学習動機づけの種類は 1 学期にわたり低下しているように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを統計にかけた。

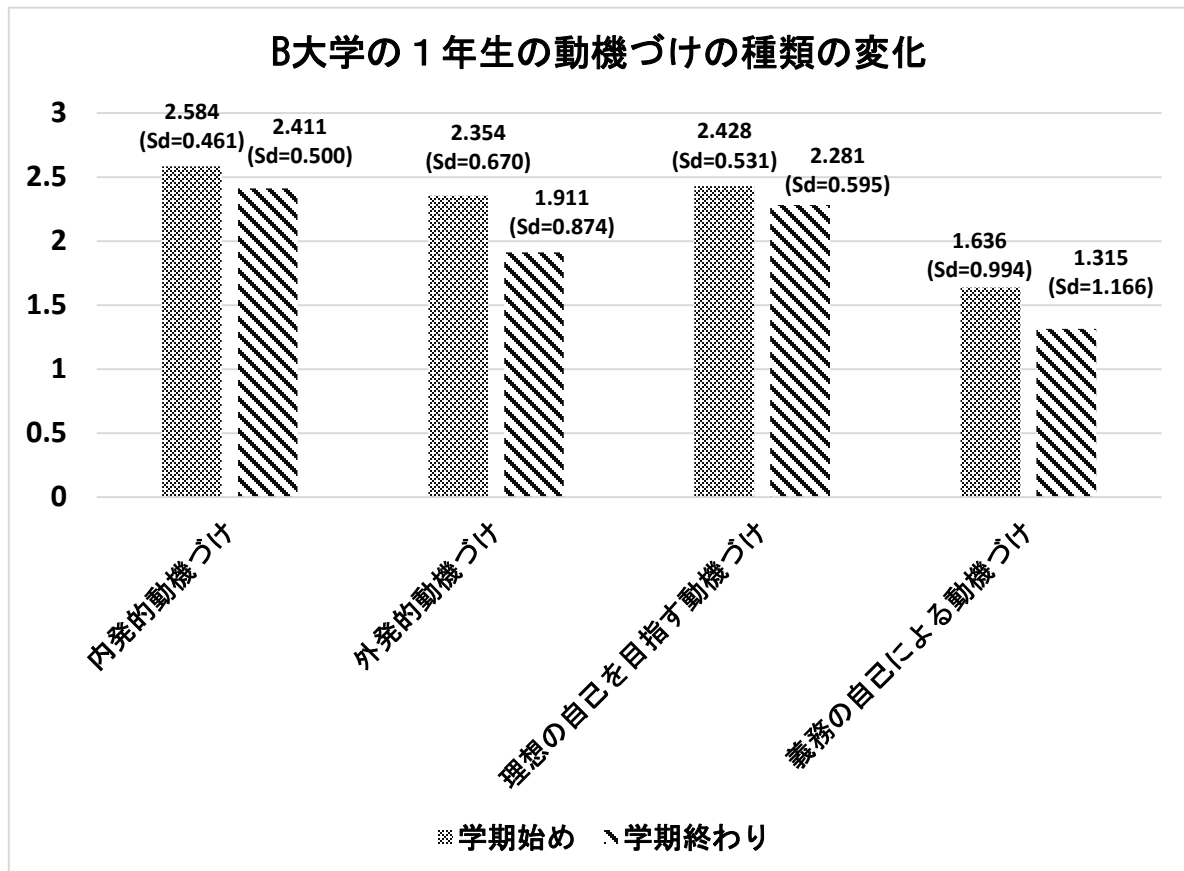


図 19 B大学の1年生の動機づけの種類の変化

以下は検定をかけた、それぞれの動機づけのカテゴリの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

1年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.461, Mean = 2.584) と学期終わり (Sd = 0.500, Mean = 2.411) を比較した結果、 $p = 0.035$ 、効果量 $d = 0.382$ (小) という結果が出たので、有意差が見られ、1年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 44 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Intrinsic-S - Post-1-Intrinsic-S	2.197	32	0.035	0.382

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

1 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.670, Mean =2.354）と学期終わり（Sd =0.874, Mean =1.911）を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 $d =0.677$ （中）という結果が出たので、有意差が見られ、1 年生の外発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 45 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Extrinsic-S - Post-1-Extrinsic-S	3.830	31	< .001	0.677

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

1 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd = 0.531, Mean =2.429）と学期終わり（Sd =0.595, Mean =2.281）を比較した結果、 $p =0.126$ 、効果量 $d =0.273$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、1 年生の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 46 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Ideal Self-S - Post-1-Ideal Self-S	1.570	32	0.126	0.273

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

1 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.994, Mean =1.636) と学期終わり (Sd =1.166, Mean =1.315) を比較した結果、 $p =0.080$ 、効果量 $d=0.315$ (小) という結果が出たので、有意差は出ていないが有意傾向にあることがわかった。1 年生の義務の自己を目指す動機づけが 1 学期間で低下の有意傾向にあることが分かった。

表 47 B 大学の 1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Ought to Self-S - Post-1-Ought to Self-S	1.807	32	0.080	0.315

Note. Student's t-test.

3) B 大学の 2 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 20 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 2 年生の動機づけの種類の変化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという 4 つのカテゴリーで分類している。この図を見ると、それぞれの学習動機づけの種類は 1 学期にわたり低下

しているように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを統計にかけた。

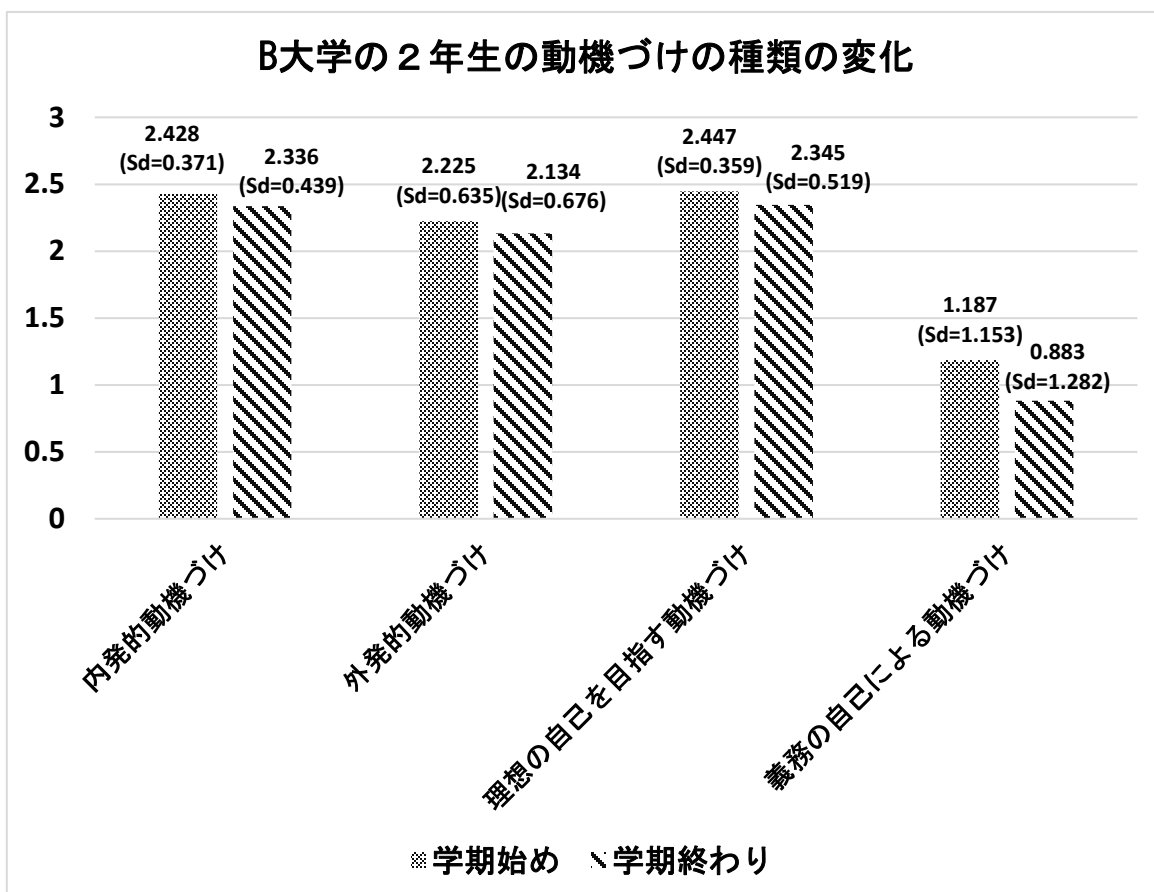


図 20 B大学の2年生の動機づけの種類の変化

以下は、それぞれの動機づけのカテゴリーの検定結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

2年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.371, Mean =2.429) と学期終わり (Sd =0.439, Mean =2.336) を比較した結果、 $p = 0.267$ 、効果量 $d = 0.203$ (小) という結果が出たので、有意差が見られなく、2年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 48 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Intrinsic-S - Post-2-Intrinsic-S	1.130	30	0.267	0.203

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

2 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.635, Median =2.333）と学期終わり（Sd =0.676, Median =2.333）を比較した結果、 $p = 0.402$ 、効果量 $r = -0.218$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、2 年生の外発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 49 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-2-Extrinsic-S - Post-2-Extrinsic-S	194.000	0.402	-0.218

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

2 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.359, Mean =2.447）と学期終わり（Sd =0.519, Mean =2.346）を比較した結果、 $p = 0.218$ 、効果量 $d = 0.226$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、2 年生の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 50 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Ideal Self-K - Post-2-Ideal Self-K	1.257	30	0.218	0.226

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

2 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =1.153, Mean =1.187) と学期終わり (Sd =1.282, Mean =0.884) を比較した結果、 $p = 0.064$ 、効果量 $d =0.345$ (小) という結果が出たので、有意差が見られなく、有意差は出ていないが有意傾向にあることがわかった。2 年生の義務の自己による動機づけが 1 学期間で低下の有意傾向にあることが分かった。

表 51 B 大学の 2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差
(検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Ought to Self-S - Post-2-Ought to Self-S	1.924	30	0.064	0.345

Note. Student's t-test.

4) B 大学の 3 年生の動機づけの種類の变化

以下の図 21 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 3 年生の動機づけの種類の变化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという 4 つのカテゴリで分類している。この図を見ると、内発的動機づけ、外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけは少し上昇したが、義務の自己による動機づけは変わらないように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを統計にかけた。

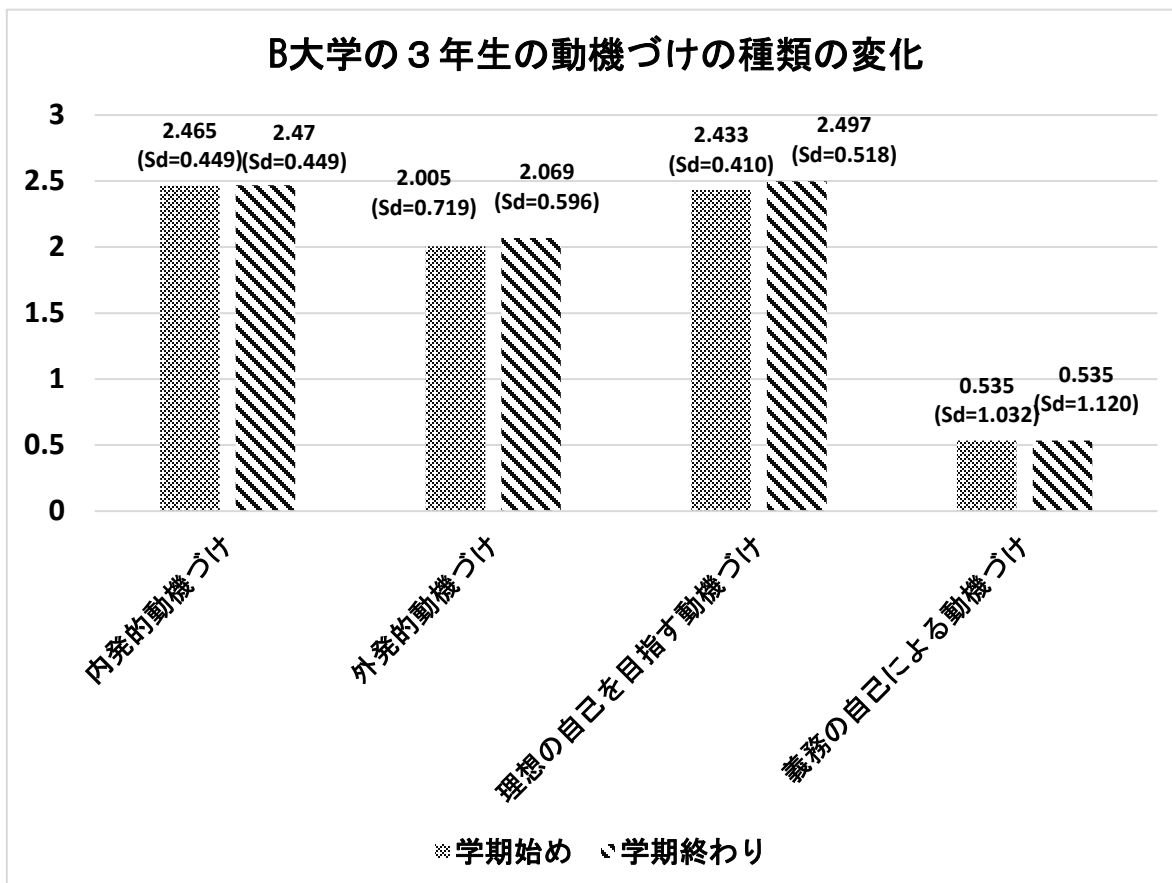


図 21 B大学の3年生の動機づけの種類の変化

以下は、それぞれの動機づけのカテゴリーの検定結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

3年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd = 0.449, Mean = 2.465) と学期終わり (Sd = 0.449, Mean = 2.470) を比較した結果、 $p = 0.954$ 、効果量 $d = -0.010$ (小) という結果が出たので、有意差が見られなく、3年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 52 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Intrinsic-S - Post-3-Intrinsic-S	-0.058	30	0.954	-0.010

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

3 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.719, Mean =2.005）と学期終わり（Sd =0.596, Mean =2.070）を比較した結果、 $p = 0.570$ 、効果量 $r = -0.103$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、3 年生の外発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 53 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Extrinsic-S - Post-3-Extrinsic-S	-0.575	30	0.570	-0.103

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

3 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.410, Median =2.571）と学期終わり（Sd =0.518, Median =2.714）を比較した結果、 $p = 0.289$ 、効果量 $r = -0.417$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、3 年生の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 54 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-3-Ideal Self-S - Post-3-Ideal Self-S	144.500	0.289	-0.417

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

3 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =1.032, Mean =0.535）と学期終わり（Sd =1.120, Mean =0.535）を比較した結果、 $p = 1.000$ 、効果量 $d = -1.555e - 17$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、3 年生の義務の自己による動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 55 B 大学の 3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Ought to Self-S - Post-3-Ought to Self-S	-8.660e -17	30	1.000	-1.555e -17

Note. Student's t-test.

5) B 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 22 は、平均値と標準偏差による学期始めと学期終わりの B 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化を示している。この図を見ると内発的動機づけ、外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけ義務の自己による動機づけ 1 学期にわたり低下しているように見える。義務の自己による動機づけはマイナス平均になっている。しかし、統計的に有意差があるか

どうかを統計にかけた。

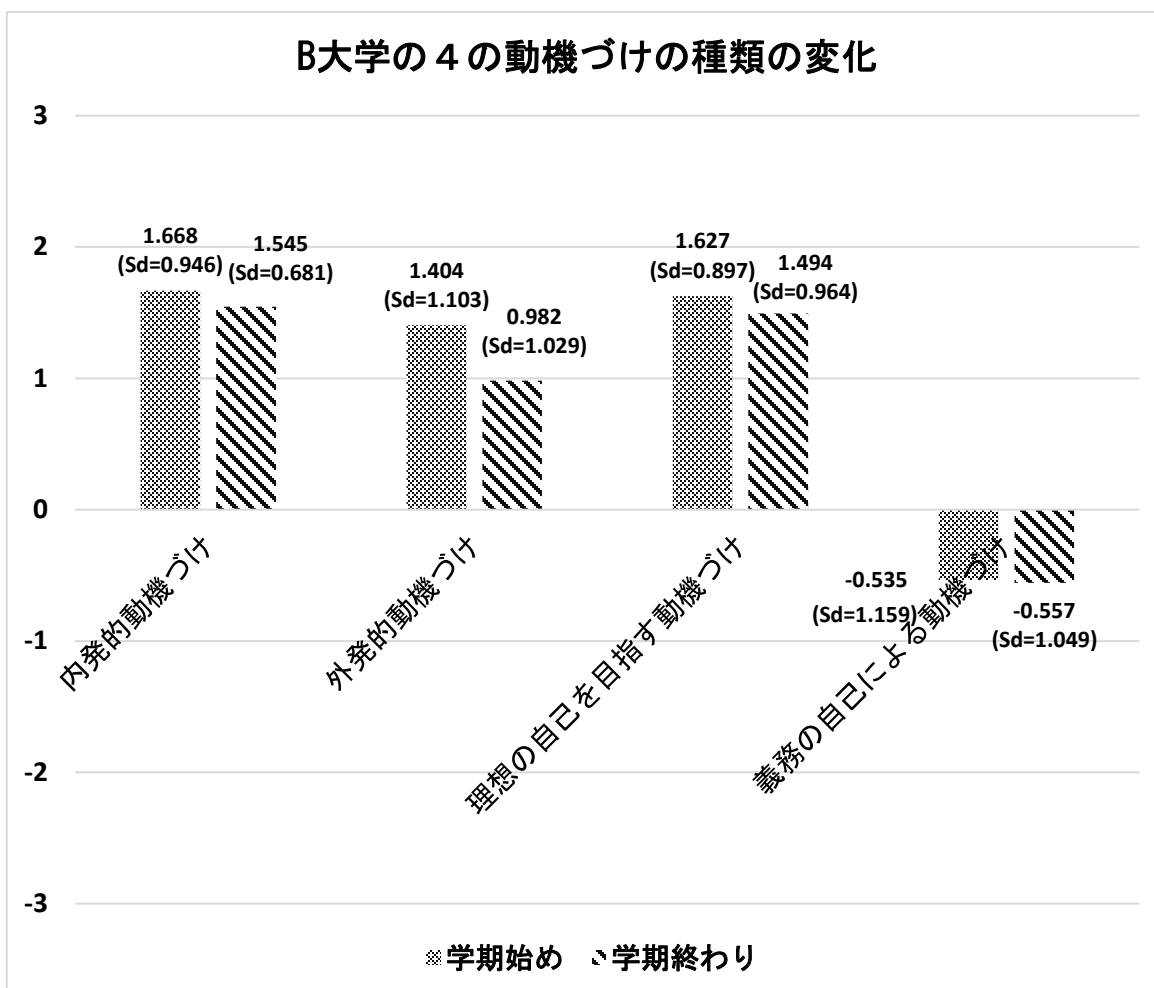


図 22 B 大学の 4 年生の動機づけの種類の変化

以下は検定をかけた、それぞれの動機づけのカテゴリの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

4 年生の内発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd =0.946, Mean =1.668) と学期終わり (Sd =0.681, Mean =1.546) を比較した結果、 $p =0.481$ 、効果量 $d =0.135$ (小) という結果が出たので、有意差が見られなく、4 年生の内発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 56 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Intrinsic-S - Post-4-Intrinsic-S	0.715	27	0.481	0.135

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

4 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd =1.103, Median =1.667）と学期終わり（Sd =1.029, Median = 1.333）を比較した結果、 $p = 0.010$ 、効果量 $r = 0.461$ （中）という結果が出たので、有意差が見られ、4 年生の外発的動機づけが 1 学期間の日本語学習で有意に低下したことが分かった。

表 57 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-4-Extrinsic-S - Post-4-Extrinsic-S	296.500	0.010	0.461

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

4 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較を行うパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =0.897, Mean =1.628）と学期終わり（Sd =0.964, Mean =1.495）を比較した結果、 $p = 0.580$ 、効果量 $d = 0.106$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、4 年生の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間の日本語学習で維持できていたことが分かった。

表 58 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Ideal Self-S - Post-4-Ideal Self-S	0.560	27	0.580	0.106

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

4 年生の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd =1.159, Mean = -0.536）と学期終わり（Sd =1.049, Mean= -0.557）を比較した結果、 $p = 0.916$ 、効果量 $d = 0.020$ （小）という結果が出たので、有意差が見られなく、4 年生の義務の自己による動機づけが 1 学期間の日本語学習で変化しなかったことが分かった。

表 59 B 大学の 4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Ought to Self-S - Post-4-Ought to Self-S	0.106	27	0.916	0.020

Note. Student's t-test.

4.2 調査 1 のアンケート調査の結果のまとめ

調査 1 ではインドネシアのバリにある国立大学（A 大学）と私立大学（B 大学）で日本語を専攻している日本語学習者の動機づけを学期始めと学期終わりにどのように変化したのかを調べた。A 大学の全学年（全体）の学習者と B 大学の全学年（全体）の学習者の動機づけは 1 学期間の日本語学習において動機づけが低下したことが分かった。しかし、1 年生から 4 年生までの動機づけの変化は A 大学と B 大学の結果が異なり、A 大学の場合、2 年生と 4 年生が低下したが、B 大学の場合、1 年生しか動機づけが低下しなかったという結果が出た。

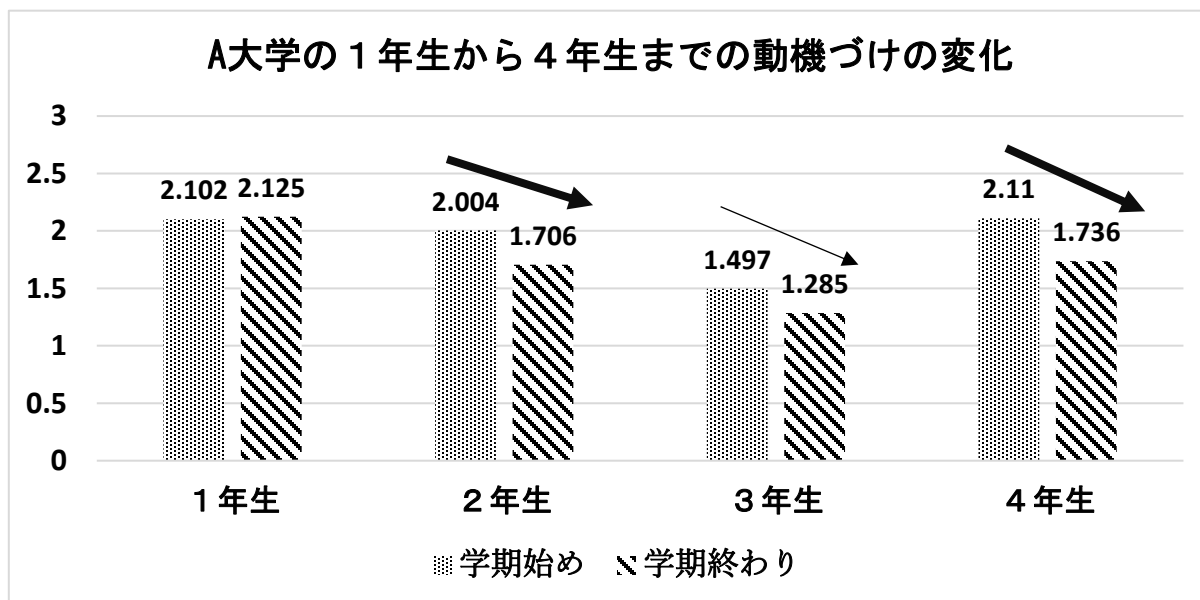


図 23 A大学の1年生から4年生までの動機づけの変化

上の図 23 を見ると、A 大学の1年生の動機づけの平均が高いが、2年生と3年生の動機づけの平均が低かった。一方、4年生の動機づけの場合、学期始めの動機づけの平均が高かったが、学期終わりの時に動機づけの平均が低下してしまった。表 60 を見ると、1年生の学期始めと学期終わりの平均の差は-0.023であり、1年生の学習者の動機づけが少し上昇したが、2年生、3年生と4年生の平均の差を見ると低下したことが分かった。統計にかけた結果、2年生と4年生の動機づけが有意に低下した（太字の矢印で示す）が、3年生の動機づけには統計的な有意差があるとは言えないが、有意傾向にあり、1学期にわたり動機づけはある程度低下している（細字の矢印で示す）ことが分かった。学期始めと学期終わりの数値の差を以下の表 60 でまとめてみる。

表 60 A大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差

学年	学期始めの平均値	学期終わりの平均値	平均値の差
全体	1.903	1.731	0.172
1年生	2.102	2.125	-0.023
2年生	2.004	1.706	0.298
3年生	1.497	1.285	0.212

4 年生	2.11	1.730	0.38
------	------	-------	------

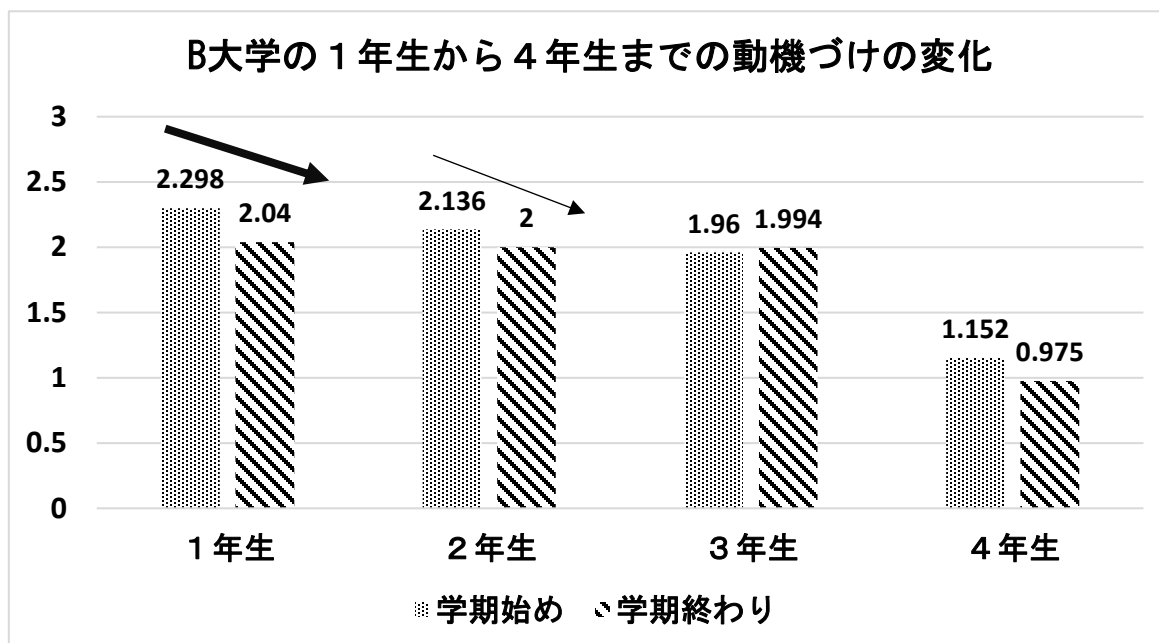


図 24 B 大学の 1 年生から 4 年生までの動機づけの変化

上の図 24 を見ると、B 大学の 1 年生の動機づけの平均値が最も高いが、2 年生になってから動機づけの平均値が下がったことが分かった。以下の表 61 を見ると、3 年生の学期始めと学期終わりの平均の差は-0.034 であり、3 年生の学習者の動機づけが少し上昇したが、1 年生、2 年生と 4 年生の平均の差を見ると低下したことが分かった。しかし、統計的に有意差があるかどうかを確認したところ、3 年生と 4 年生の学習者の 1 学期間の動機づけに有意差が見られず、動機づけの変化が見られなく、維持できていたことが分かった。一方、1 年生の場合は、学期始めの動機づけが最も高かったが、学期終わりの動機づけと比較した結果、有意に低下したことが分かった（矢印で示す）。2 年生の場合、学期始めと学期終わりの動機づけの変化には統計的な有意差は出ていないが有意傾向にあることがわかった。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけが低下の有意傾向にあることが分かった。学期始めと学期終わりの数値の差を以下の表 61 でまとめてみる。

表 61 B 大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差

学年	学期始めの平均値	学期終わりの平均値	平均値の差
全体	1.911	1.776	0.135
1 年生	2.298	2.04	0.258
2 年生	2.136	2	0.136
3 年生	1.96	1.994	-0.034
4 年生	1.152	0.975	0.177

A 大学と B 大学の学習者の動機づけの変化を見ると、全体の学習者の動機づけがどれも低下したという結果が出た。しかし、B 大学の場合、1 年生の動機づけが低下し、2 年生の動機づけもある程度低下したが、A 大学の場合、2 年生と 4 年生の動機づけが低下し、3 年生の動機づけには統計的な有意差があるとは言えないが、有意傾向にあり、1 学期にわたり動機づけは低下の有意傾向にあることが分かった。B 大学の場合、学習者が大学に入る前に既に働く経験を持っている学習者が多く、また働きながら大学で日本語を学習している学習者も多い。多くの学習者が朝働いているため、大学の授業は昼・夕方から始まる。仕事の経験がまだない学習者でも 3 年生になってから研修プログラムがあるため、そこで働く経験をする。B 大学はインドネシアで観光地で有名なバリにあり、学習者の仕事先はほとんど観光業のホテルやツアー会社などで、仕事現場で日本人との接触や日本語でコミュニケーションする機会が多い。また、大学の研修プログラムも日本語が必要とされるところで行う。一方、A 大学の学習者は高校を卒業してからすぐに大学に進学する学習者がほとんどであり、仕事の経験がない学習者がほとんどである。また、働きながら大学で日本語を学習する学習者も珍しい。現在、B 大学のような研修プログラムもなく、大学生のうちに働くという経験をする機会が少ない。A 大学も B 大学と同じバリにあるが、A 大学の学習者は日常の学習において日本人との接触やコミュニケーションをする機会が少ない。このような学習者の状況と環境が異なることは A 大学と B 大学の学習者の動機づけの変化に影響を与える可能性があると考えられる。B 大学の学習者は社会人経験を持っている人が多く、大学の学費も自ら払う人が多い。このような学習者の方が学習動機づけがより維持できると推測される。

また、A 大学と B 大学の全学年の学習者と 1 年生から 4 年生までの学習者の動機づけの種類がどのように変化したのかも統計にかけ、比較した。それぞれの動機づけの種類の変化を見ると、学年ごとに動機づけの種類の変化が異なるが、動機づけの種類は「変化しない」と「変化した」ものがある。以下の表 62 は A 大学と B 大学の学習者の動機づけの種類の変化をまとめているものである。

表 62 を見ると A 大学も B 大学も全学年の学習者の動機づけの種類の中、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に変化が見られ、低下したが、「理想の自己を目指す動機づけ」に関しては、A 大学の学習者は低下したが B 大学の学習者は維持でき、「義務の自己による動機づけ」に関しては、A 大学の場合ある程度低下したが、B 大学の場合は維持できたことが分かった。一方、A 大学と B 大学の全学年、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生を見ると、変化した（低下した）「内発的動機づけ」は、A 大学の全体の学習者、A 大学の 2 年生、A 大学の 3 年生、B 大学の全体の学習者、B 大学の 1 年生で、変化した（低下した）「外発的動機づけ」は A 大学の全体の学習者、A 大学の 4 年生、B 大学の全体の学習者、B 大学の 1 年生と 4 年生で、変化傾向のある「外発的動機づけ」は A 大学の 2 年生で、変化した「理想の自己を目指す動機づけ」は A 大学の全体の学習者と A 大学の 2 年生で、変化した「義務の自己による動機づけ」は A 大学の 2 年生、A 大学の 3 年生、A 大学 4 年生で、変化傾向のある「義務の自己による動機づけ」は、B 大学の全体の学習者、B 大学の 1 年生と B 大学の 2 年生である。このようにインドネシアの大学で日本語を専攻している学習者の動機づけに内発的動機づけ、外発的動機づけと義務の自己による動機づけの低下がなぜ多く見られたのか、また、インドネシア人日本語学習者の内発的動機づけ、外発的動機づけと義務の自己による動機づけが変化しやすい動機づけの種類なのか、まだ疑問が多く残っているため、さらに研究をする必要があると考えられる。

また、それぞれの学年において、A 大学も B 大学も、「義務の自己による動機づけ」の平均が他の動機づけの種類の平均より低いことから、本研究のインドネシア人日本語学習者は外からの期待や圧力によってあまり動機づけられないと言えよう。本研究の学習者は大学で日本語を専攻している学習者であり、自ら日本語を専攻しようと思う学習者が多く、学習者が

外（両親、教師など）からの圧力（期待）があるから、日本語を頑張って学習するとは言えないと推測される。

表 62 A 大学と B 大学の学年ごとの動機づけの種類の変化

学年	A 大学			B 大学		
	変化あり (↗) (↘)	変化無し	変化傾向 (↗) (↘)	変化あり (↗) (↘)	変化無し	変化傾向 (↗) (↘)
全学年	内発(↘) 外発(↘) 理想(↘)		義務(↘)	内発(↘) 外発(↘)	理想	義務(↘)
1 年生		内発 外発 理想 義務		内発(↘) 外発(↘)	理想	義務(↘)
2 年生	内発(↘) 理想(↘) 義務(↘)		外発(↘)		内発 外発 理想	義務(↘)
3 年生	内発(↘) 義務(↘)	外発 理想			内発 外発 理想 義務	
4 年生	義務(↘) 外発(↘)	内発 理想		外発(↘)	内発 理想 義務	
内発：内発的動機づけ 外発：外発的動機づけ 理想：理想の自己を目指す動機づけ 義務：義務の自己による動機づけ						

4.3 動機づけの変化をもたらした要因

本研究の第2の研究課題は動機づけの変化をもたらした要因を明らかにすることである。

1学期の間で動機づけが上昇する時や低下する時がある場合、それぞれどのような要因が影響したのか、その要因を学習日記調査より明らかにする。1年生から3年生までの学習者が毎日学習日記に自由にその日その日の動機づけの変化・不変化に影響を与えた要因について記述した。

4.3.1 1年生の動機づけの変化をもたらした要因

以下の表63は1年生の10名の学習者が記述した動機づけの要因である。(-)表示はマイナス要因であり、学習者の動機づけを低下させた要因のことを示している。(+)表示はプラス要因であり、学習者の動機づけを上昇させた要因のことを示している。本研究の学習日記の分析から1年生の学習者が記述していた要因は45個の要因があり、プラス要因には22個の要因があり、マイナス要因には23個の要因がある。学習者によって記述した要因と要因の数が異なり、毎日の日本語学習において動機づけに関する学習者の気づきや感じ方が異なっていた。例えば、「Teaching method (-)」については、学習者1は1学期間教師の教え方に関して1回しか書かなかったが、学習者2は1学期間教師の教え方について18回学習日記に書いた。学習者2にとっては教師の教え方がよく日本語学習の動機づけに影響を与えたと感じていたと言えよう。

表 63 10名の1年生の学習者の動機づけ要因の記述数

No	Factors	(-) (+)	Learners (1st Year)/Number of Statements										Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Anxiety	-	2	3	1	4	1	0	5	0	0	0	16
2	Autonomy	-	4	5	7	2	0	0	4	0	3	1	26
3	Autonomy	+	2	1	2	6	0	1 0	4	6	1	5	37
4	Awareness of developing skill and mastery	+	2	2	1	2	0	0	1	0	0	0	8
5	Challenge	+	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
6	Class size	-	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
7	Class size	+	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

8	Economic factor	-	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
9	Enjoyment	+	2	1	0	1	0	3	1	0	0	0	8
10	Extracurricular	-	2	6	8	2	2	0	3	4	8	1	36
11	Extracurricular	+	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	5
12	Family	-	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
13	Family	+	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
14	Fear	-	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	6
15	Feedback	+	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	6
16	Relationship with friends and classmates	-	0	1	3	3	0	1	1	1	0	0	10
17	Relationship with friends and classmates	+	0	1	1	4	3	1	0	0	0	0	10
18	Goal orientation	+	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	3
19	Learned helplessness	-	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	6
20	Homework	-	2	7	3	1	2	0	0	1	3	1	55
			8			0							
21	Homework	+	9	8	1	1	1	3	1	1	3	5	43
						1							
22	Learning content	-	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3
23	Learning content	+	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
24	Lesson time	-	2	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1
25	Interaction with native speakers	+	0	1	0	0	3	2	1	4	0	1	12
26	Peer factor	-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
27	Peer factor	+	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
28	Personal definition and judgement of failure	-	1	5	8	1	6	1	1	1	2	9	81
			1			5			4	0			
29	Personal definition and judgement of success	+	8	1	9	1	1	4	1	1	7	4	83
						0	1		4	5			
30	Realistic awareness of personal strength and weakness	+	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
31	Realistic awareness of personal weakness and strength	-	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
32	Satisfaction	-	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
33	Satisfaction	+	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
34	School condition and comfort	-	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
35	School facility	-	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
36	Self efficacy	-	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
37	Self efficacy	+	0	0	0	1	0	0	2	2	0	0	5
38	Teacher attitude	-	0	2	2	1	0	0	0	0	1	1	7
39	Teacher personality	+	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3

40	Teacher time management/ teacher absent	-	0	3	1	1	0	2	3	6	4	0	20
41	Teacher time management/ teacher absent	+	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
42	Teaching method	-	1	18	2	6	4	7	7	4	6	10	65
43	Teaching method	+	0	5	3	4	9	3	2	6	2	2	36
44	Test	+	6	2	5	2	4	6	4	9	10	2	50
45	Test	-	5	0	1	0	0	0	1	0	0	1	8

上の表 63 の要因リストよりすべての 45 要因を最も多く記述されたプラス要因（1 から 22 までの要因）から（-）マークの付いたマイナス要因（23 から 45 までの要因）の順番をまとめたものが以下の表 64 である。

表 64 動機づけ要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）

Order No	Factors (1st year)	Total Statements
1	Personal definition and judgement of success	83
2	Test	50
3	Homework	43
4	Autonomy (self-directedness)	37
5	Teaching method	36
6	Interaction with native speaker	12
7	Relationship with friends and classmates	10
8	Awareness of developing skill and mastery	8
9	Enjoyment	8
10	Feedback	6
11	Extracurricular	5
12	Self efficacy	5
13	Learning content	4
14	Goal orientation	3
15	Teacher personality	3
16	Challenge	2
17	Family	2

18	Peer factor	2
19	Teacher time management (teacher absent)	2
20	Class size	1
21	Realistic awareness of personal strength and weakness	1
22	Satisfaction	1
23	Lesson time	-1
24	Satisfaction	-1
25	Self efficacy	-1
26	Class size	-2
27	Economic factor	-2
28	Peer factor	-2
29	School condition and comfort	-2
30	Learning content	-3
31	Realistic awareness of personal weakness and strength	-3
32	School facility	-3
33	Family	-4
34	Fear	-6
35	Learned helplessness	-6
36	Teacher attitude	-7
37	Test	-8
38	Relationship with friends and classmates	-10
39	Anxiety	-16
40	Teacher time management (teacher absent)	-20
41	Autonomy (self-directedness)	-26
42	Extracurricular	-36
43	Homework	-55
44	Teaching method	-65
45	Personal definition and judgement of failure	-81
Total Number of Plus Factors		324
Total Number of Minus Factors		-360

上の表 64 から分かるように 1 年生の学習者の動機づけに良い影響を与え、最も多く記述された要因は、「成功に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of success) 」、「試験 (Test) 」、「宿題 (Homework) 」、「自律学習 (Autonomy (self-directedness)) 」、「教師の教え方 (Teaching method) 」、「日本語母語話者との交流活動 (Interaction with native speakers) 」という要因である。一方、1 年生の学習者の動機づけにマイナス影響を与

え、最も多く記述された要因は、「失敗に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of success)」、「教師の教え方 (Teaching method)」、「宿題 (Homework)」、「課外活動 (Extracurricular)」、「自律学習 (Autonomy (self-directedness))」、「教師の時間管理 (Teacher time management/teacher absent)」、「不安 (Anxiety)」という要因である。

以下は最も多く記述された主な要因に当てはまる学習日記の記述の詳細を主なものを中心として簡潔にまとめた。

A) 「Personal definition and judgement of success」 (プラス要因)

この要因は、学習プロセスの中で経験した成功のことである。この成功経験には、テストやクイズなどで良い成績をとることや、教師に質問された時にうまく答えることができることという要素が含まれている。この「成功」要因は 10 名の学習者が学習日記に記述したため、この要因は全員の学習者の動機づけに影響を与えたことが分かった。

学習日記の記述例：

Hari ini bunpo namun tidak ada nihon partner lagi namun saya tetap senang karena hasil tes minggu lalu saya mendapat nilai yang sangat bagus yaitu 90, saya puas dan jadi semakin semangat (2-TK1-p5b).

今日は文法の授業に日本パートナー（日本人が日本語の授業に来て学生と一緒に会話練習をする活動）が来なかった。でも、先週のテストで 90 点が取れたので、とても満足してうれしかった。私もますますがんばろうと思った (2-TK1-p5b)。

Saat tes shokyu chokai saya mendapat nilai 84 dan 77. Bagi orang lain itu memang nilai yang sangat kecil tetapi bagi saya itu adalah kemajuan yang sangat bagus karena sekarang saya sudah bisa menulis dan membaca hiragana dengan cukup baik (4-TK1-p2c).

聴解のテストで私は 84 点と 77 点を取った。他の人にとってはこの点数は低いかもしれない。でも、私にとってはこの点数が取れたことは大きな進歩だ。なぜなら前よりも今上手にひらがなが書け、読めるようになったからだ (4-TK1-p2c)。

Hari ini adalah hari pertama uts, sangat gugup karena di hari pertama adalah jadwal hyoki tapi ketika menjawab saya lumayan yakin bahwa nilai saya tidak akan sangat buruk. Karena saya sudah belajar keras. Jadi saya sangat bersemangat untuk hari ini (5-TK1-p8a).

今日は中間試験の最初の日だから、とても緊張していた。でも、表記のテストでうまく答えられたので、成績は悪くないと信じている。一生懸命勉強したから、今日はとてもやる気が高い (5-TK1-p8a)。

Hari ini X sensei meminta diadakannya kelas tambahan karena kemarin waktunya kurang untuk membahas 4 bab renshu. Saya pertama yang ditunjuk untuk menjawab renshu bab 6 dan saya bisa menjawabnya dengan benar (7-TK1-p4e).

昨日時間が足りなくて、第4章の練習がまだ終わっていないので、今日X先生が追加のクラスをして、昨日の練習を続けた。第6章の練習問題について一番最初に聞かれたのは私だった。その時私は正しく答えることができた (7-TK1-p4e)。

Kuliah hari ini sangat menyenangkan terlebih pada saat mata kuliah hyoki langsung diadakan chiisai test dan saya bisa mengerjakan semua soal dengan baik sesuai dengan batas waktu yang ditentukan (8-TK1-p2a).

今日の授業がとても楽しかった。表記の授業で小テストがあって、決められた時間内に私は全部の問題をうまく答えることができた (8-TK1-p2a)。

Tadi pagi X sensei sempat bilang kalau nilai UTS saya lumayan bagus. Dan karena itu motivasi belajar saya jadi bertambah dan saya bertambah semangat untuk belajar bahasa Jepang (9-TK1-p11b).

今朝 X 先生が私の中間試験の成績がよかったと言っていた。それを聞いて、勉強のやる気が高くなって、もっとがんばって日本語を勉強しようと思った (9-TK1-p11b)。

B) 「Test」 (プラス要因)

テスト (試験) を行うことは、半学期または1学期の間、学生がどのぐらい学習内容を理解したのか、学生の能力がどのぐらい上達したのかということを見るのが目的だと思われる

が、評価するためだけのものではない。学生にテストをすることによって、学生がより情熱的に勉強することを動機づけるものの一つであるとも考えられる。以下は学習者がテスト・試験に関する要因がどのように学習に対する動機づけを高めたのかについての記述例である。10名の学習者が全員テスト要因について学習日記に書いた。

学習日記の記述例：

Semangat belajar membara karena besok senin shokyu hyoki akan ada tes karena itu semangat belajar meningkat walaupun sudah larut malam (3-TK1-p4g).

来週の月曜日に初級表記の授業でテストがあるから、とても一生懸命勉強している。夜中になってもまだまだがんばって勉強したい (3-TK1-p4g)。

Ketika akan uas motivasi saya belajar menjadi lebih meningkat (5-TK1-p15i).

期末試験が近づいてきたら勉強する気が高くなる (5-TK1-p15i)。

Hari ini minggu persiapan uas, saya belajar banyak kanji demi hasil uas hyoki yang memuaskan (6-TK1-p14a).

今日は日曜日だ。でも私はたくさん漢字の練習をしている。良い成績が取りたいから、がんばって勉強する (6-TK1-p14a)。

Setiap sabtu minggu saya akan pulang kampung. Pada saat pulkam saya membawa buku basic kanji yeaah saya belajar di kampung untuk test senin nanti (7-TK1-p16f).

毎週の土曜日に田舎（実家）に帰る。来週の月曜日に初級漢字の授業で試験があるので、実家に帰った時本を持って帰って、実家で勉強する (7-TK1-p16f)。

Hari ini kuliah libur tetap saya tetap belajar karena besok akan ada kuis kanji untuk mata kuliah hyoki dan saya ingin mendapatkan nilai sempurna (8-TK1-p5g).

今日は大学の授業がない日だが、明日漢字のクイズがあるから休みの日でもがんばって勉強する。良い成績が取りたいからだ (8-TK1-p5g)。

C) 「Homework」 (プラス要因)

この要因は宿題がある時に学習者の勉強に対する動機づけが高くなるという要因である。学習日記の記述を見ると、宿題の数が多いにもかかわらず、興味深い宿題、チャレンジできる宿題、やって楽しい宿題は学習者のやる気を引きだすことが分かった。9-TK1-p2c さんの記述でも宿題をすることで前に勉強したことを復習することができるのと述べられている。また、6-TK1-p1f さんの場合、宿題の量が多いにもかかわらず宿題をすることで、新しい単語も勉強できるため、うれしさを感じたと述べられている。

学習日記の記述例：

Hari ini tugasnya sangat banyak karena mendapat bunpo renshu. Tapi dosennya membuatnya sangat membaur dengan mahasiswa. Latihan dan PRnya juga sangat seru membuat saya semangat belajar bahasa Jepang (2-TK1-p2d).

今日は文法練習の授業があつて、宿題がとても多い。でも、先生はとてもフレンドリーだ。練習と宿題の内容もとても興味深いので、もっとがんばって勉強したいと思っている (2-TK1-p2d)。

Hal yang paling meyenangkan adalah saya sudah bisa membaca, menulis kana dan bisa menjawab soal latihan meskipun tidak 100%. Tugas yang begitu banyak sangatlah menyusahkan dalam artian benar benar menguras otak tapi saya yakin itu demi kebaikan mahasiswa itu sendiri (4-TK1-p2i).

一番うれしいことは私はひらがなの読み書きができるようになったことと練習の問題が100%じゃないけど、答えることができたことだ。でも、宿題がとても多いので、頭が痛い。でも、宿題があることは学生の勉強に役に立つと信じている (4-TK1-p2i)。

Hari ini sebenarnya adalah jadwal uas kaiwa, tetapi sensei mengganti uasnya dengan tugas, yaitu membuat video percakapan dengan orang Jepang. Sulit ternyata banyak yang belum dipahami tetapi sangat menantang dan menyenangkan (5-TK1-p16b).

今日は会話の試験があるはずだったが、でも先生は試験をしないで、その代わりに日本人と会話するビデオを作るという課題を与えた。分からないことがまだ多いが、この宿題はとてもやりがいがあつて、楽しい (5-TK1-p16b)。

Sabtu, hari ini saya mengerjakan tugas mandiri hiragana dari sensei X sangat banyak namun saya senang jadi tahu kosakata baru (6-TK1-p1f).

土曜日。今日 X 先生からのひらがながの宿題をやった。宿題がとても多い。でも、宿題から新しい単語を知るようになったから、うれしい (6-TK1-p1f)。

Di kampus ada matkul shokyu kaiwa dan chokai saya bisa mengikuti kuliahnya. Untungnya tidak ada hambatan yang berarti. Malamnya saya mengerjakan tugas shokyu chokai yang lumayan banyak karena mencakup 3 bab. Tapi saya enjoy mengerjakannya ya itung-itung sambil latihan mereview materi sebelumnya (9-TK1-p2c).

大学で初級会話の聴解の授業があって、私は授業の内容がうまく理解できた。あまり大変ではなかった。初級聴解の宿題が3章もあってとても多いので、夜宿題をやった。宿題が多いが、宿題をするのを楽しんでいる。宿題をしながら、前に勉強したことを復習できる (9-TK1-p2c)。

D) 「autonomy (self-directedness)」 (プラス要因)

この要因は、学習者が学習を自分で管理することは自分の責任であると考え、自分で責任を持ち、学習をうまく管理することができる時に学習に対する動機づけの上昇にもつながる。

学習日記の記述例：

Mumpung libur, saya menonton drama Jepang sambil menambah kosakata (1-TK1-p18a).

今日は休みなので、日本語の単語を増やそうと思って、日本のドラマを見ている (1-TK1-p18a)。

Akhirnya saya bisa mengerti dengan cepat mengenai materi bab bunpo hari ini karena kemarin saya mencoba mempelajarinya terlebih dahulu. Hal ini membuat saya semakin giat belajar (3-TK1-p15b).

今日やっと文法の授業で勉強した内容を早く理解できるようになった。昨日先に自分で練習したからだ。このことでこれからもっとがんばって勉強しようと思っている (3-TK1-p15b)。

Perkuliahan hari ini cukup menyenangkan walaupun lagi lagi saya gagal dalam tes. Selepas pulang kuliah saya menghabiskan waktu dengan ikut les bahasa Jepang. Malam hanya saya juga mengikuti les. Saya berharap dengan ini bisa lancar berbahasa Jepang meskipun butuh waktu yang sangat lama (4-TK1-p1b).

今日の授業は結構楽しかった。でも、私はまたテストに失敗した。それで私は大学の授業の後、日本語学校でまた日本語を勉強した。夜も日本語を勉強した。上手になるまで時間がかかって、こうやってがんばって日本語を勉強して、日本語が上手になることを願っている (4-TK1-p1b)。

Weekend libur dari kegiatan kampus yang jadwalnya luar biasa. Rehat sejenak dari hiragana dan katakana. Walaupun begitu saya tetap banyak belajar percakapan dalam bahasa Jepang agar ke depannya lebih baik lagi (4-TK1-p2f).

大学の活動がとても忙しいが、今週末は休みが取れた。ひらがなとかたかなの練習も少し休んでいる。でも、日本語の会話練習をした。たくさん練習して、もっと日本語が上手になりたい (4-TK1-p2f)。

Saya jumat tidak mendapatkan matkul sasjep namun saya masih bercanda canda dan mengobrol menggunakan bahasa Jepang (6-TK1-p1e).

金曜日日本語の授業がないけど、友達とおしゃべりしたり、冗談をいったりする時に（練習のために）できるだけ日本語を使うようにしている (6-TK1-p1e)。

Hari ini kuliah libur karena tahun baru Islam tetapi saya tetap belajar karena minggu ini mata kuliah shokyu hyoki sudah masuk di kanji jadi agar memudahkan ke depan maka saya harus tetap belajar (8-TK1-p3d).

今日はイスラム教のお正月で大学は休みだ。でも、授業での勉強がスムーズにできるように、休みの日でも、漢字の練習をした。今週初級表記の授業で新しい漢字を勉強したから、これからは漢字を理解できるように練習した (8-TK1-p3d)。

E) 「Teaching method」 (プラス要因)

大学で勉強している学習者は日々教師の下で日本語を勉強しているため、学習者の学習動機づけも教師の影響から確実に切り離されるものではない。教師の教え方が学生の学習意欲の浮き沈みに大きく影響する。本調査の学習日記に書かれているように、多くの学習者は、教師の教え方が楽しい、分かりやすい、面白いと感じた時に学習に対するやる気も高くなったことが分かった。

以下の学習日記の記述例を見ると、教師が分かりやすく、楽しく授業を教えている時に学習者が授業の内容が理解でき、学習意欲も維持できるということが分かった。3-TK-p1c さんの場合、前の日の夜あまり寝ていなかったため、授業の時に眠かったが、その日の教師の授業が楽しかったため、眠気を忘れ、授業を楽しんでいた。この楽しさが彼女の学習動機づけに良い影響を与えた。また、5-TK1-p2b さんの記述を見ると、その日テストが2回もあったが、疲れなどのネガティブな気持ちを学習日記に書かず、授業が楽しかったと書いた。教師が授業の内容ばかりを話さないで日本の面白いことも話してくれたため、5-TK1-p2b さんがその教師の説明を興味深く、楽しいと感じた。

学習日記の記述例：

Hari ini pelajaran bahasa Jepang favorit saya yaitu bunpo. Selain itu dosennya pun menjelaskan materi dengan ringan dan mudah dimengerti. Hal hal yang tidak saya mengerti di pelajaran lain di sini saya bsa mengerti dengan baik (2-TK1-p2b).

今日は私の好きな授業、文法の授業があった。先生がとても分かりやすく教えて、リラックスな雰囲気を作ってくださって楽しかった。他の授業で分からないことがこの授業で勉強できて、分かるようになった (2-TK1-p2b)。

Awalnya saya merasa mengantuk karena saya tidur malem. Namun saat saya masuk ruangan kuliah dosen matkul tidak terlalu membosankan jadinya saya merasa nyaman. Hingga matkul shokyu chokai berjalan sangat menyenangkan jadinya hari ini saya semangat belajar (3-TK1-p1c).

昨日の夜遅く寝たから授業の最初の時はとても眠かった。でも、先生の授業が楽しかったので、よく勉強できた。初級聴解の授業まで楽しく勉強できたので、勉強のやる気がとても高かった (3-TK1-p1c)。

Hari ini pembelajaran sangat menyenangkan dan menarik karena selain belajar atau membahas materi, sensei juga menceritakan hal unik tentang Jepang. Walaupun hari ini kelas kita harus tes dua kali (5-TK1-p2b).

今日の授業はとても楽しかった。先生は授業の内容だけでなく日本の面白いことについても教えてくれて授業が面白くてとても楽しくなった。今日テストが2回もあったが、授業を楽しく感じた (5-TK1-p2b)。

Hari ini saya mendapat matkul shokyū bunpo yang mengajar adalah X sensei. Awalnya saya sangat takut dimarah karena saya tidak membawa buku untuk materi hari ini. Tetapi setelah pembelajaran dimulai X sensei mengajar dengan sabar dan menyenangkan. Pelajarannya mudah dipahami dan pada saat test saya bisa mengerjakannya dengan baik. Saya sangat senang dan bersemangat (7-TK1-p1b).

今日 X 先生の初級文法の授業があった。本を授業に持ってくるのを忘れたので、先生に怒られるのが怖かった。でも、X 先生は怒らず、教え方もよかったので授業が楽しかった。先生の説明が分かりやすいし、テストの時にも私がうまく答えられたし、とてもうれしい。もっとがんばりたいと思った (7-TK1-p1b)。

Hari ini mata kuliah bunpo sangat menyenangkan terlebih dosennya mengajar dengan cara yang mudah dimengerti sehingga saya bisa mengikuti alur pelajaran dengan baik, karena itu ketika ada latihan soal saya bisa mengerjakan soal tersebut dengan baik dan benar serta saya juga mampu mengerjakan tes soal bunpo semua tepat waktu sehingga tidak ada jawaban yang kosong (8-TK1-p1b).

今日の文法の授業はとても楽しく、特に先生は理解しやすい方法で教えていたので、レッスンをうまく進めることができた。そのおかげで練習の時にも時間通りに正しく答えることができた。文法のテストの時にも答えられない問題がなく、全部答えられた (8-TK1-p1b)。

Pelajaran shokyu bunpo hari ini seru dan saya juga bisa mengikuti dengan baik. Apalagi senseinya yang asik tapi tetap tegas membuat saya semangat untuk belajar dan saya berusaha mengerjakan tugas shokyu hyoki yang seabreg (9-TK1-p1b).

今日初級文法の授業がとても楽しくて、授業の内容を理解することもできた。特に厳しい先生だが、楽しい方法で教えていたので、私の勉強のやる気もますます高くなった。今山ほどある表記の宿題もがんばってやっている (9-TK1-p1b)。

F) 「Interaction with native speakers」 (プラス要因)

この要因は、授業に日本人が来て、学習者が日本人と日本語の練習をする活動についての要因である。A大学の学生にはネイティブスピーカー（日本人）の日本語教師がいないため、授業に日本人が来ることで、日本語をより熱心に練習しようと思った学習者が多かった。日本人が来ることを教師が事前に連絡せず、突然日本人が授業に来たため、学習者にとっては大変嬉しいサプライズであった。彼らは日本人と出会い、授業で習ったことを直接日本人との会話に実践する楽しさを感じた。また、学習者が実際に日本人と会話をし、より上手に会話できるようになるように、もっと日本語を勉強しようと動機づけられている。

学習日記の記述例：

Hari ini belajar seperti biasa yaitu mendapatkan bunpo. Saya sangat bersemangat karena akan mendapat nihon partner dalam kelas kami jadi bersemangat untuk bertanya dan melatih kemampuan bahasa Jepang (2-TK1-p4b).

今日はいつものように文法の授業があった。でも、私たちのクラスに日本人パートナーが来てくれて、とてもがんばって日本語を練習した。日本人と会話練習をして、（日本語で）がんばって質問した (2-TK1-p4b)。

Kedatangan orang Jepang minggu ini sangatlah menyenangkan. Kita bisa bertanya langsung dengan mereka jika ada sesuatu yang ingin kita ketahui. Saya menjadi lebih termotivasi agar bisa berbicara dengan lancar dalam bahasa Jepang (5-TK1-p3i).

日本人が授業に来てくれたことはとてもたのしいことだ。聞きたいことを直接日本人に聞くことができるからうれしかった。もっと上手に日本語で会話できるようになりたい。私もとても動機づけられた (5-TK1-p3i)。

私は新文法を勉強しました。楽しかったですよ。そして、私のクラスで日本人がいます。漢字もたくさん勉強しました¹³ (6-TK1-p4a)

Hari ini kami mendapat matkul kaiwa tetapi bunpo saat pelajaran berlangsung ada orang Jepang yang hadir kami sangat bersemangat dan bertanya langsung padanya sehingga semua mudah dipahami (7-TK1-p4b).

今日会話と文法の授業があった。でも、文法の授業の時に日本人がクラスに来てくれて勉強のやる気が高くなった。私はすぐに日本人にいろいろ質問して、授業の内容もすぐ理解できた (7-TK1-p4b)。

Kuliah minggu ini sungguh di luar dugaan. Ketika kuliah bunpo saya dan teman-teman mendapat kejutan dengan kedatangan sensei dari Jepang. Dia ke Indonesia untuk belajar bahasa Indonesia dan ikut juga dalam pelajaran bunpo sesekali dia berbagi ilmu dengan kita semua. Dia begitu ramah dan humble dalam berbagai ilmu sehingga saya merasa sangat termotivasi belajar bahasa Jepang selama sepekan ini (8-TK1-p3h).

今週の授業にサプライズがあった。文法の授業に私たちのクラスに日本人が来てくれた。彼はインドネシア語を勉強するためにバリにきて、時々日本語を勉強している学生と交流する。彼はとてもフレンドリーで謙虚な人で、いろいろなことを教えてくれた。日本人が授業にきたおかげで今週の日本語学習の動機づけが高くなった (8-TK1-p3h)。

¹³6-TK1-p4aさんはまだ1年生であるが、学習日記を書く時にがんばって日本語を使おうとしていたため、学習日記の記述がいくつか日本語で書かれている。

G) 「Personal definition and judgement of failure」 (マイナス要因)

この要因は、学習プロセスにおいて学習者が失敗を経験することに関するものである。この要因に含まれる例は、試験やテストの失敗や教師からの質問に答えられない失敗などがある。生徒が失敗すると、最後までうまく学習できかどうかと自信を失い、学習への熱意も失う傾向がある。1学期間の日本語学習において全員の学習者が失敗を経験し、失敗をしたら、その日の勉強に対する意欲が落ちてしまったことを学習日記に書いている。この失敗経験の要因は1年生の学習者の学習日記に最も多く記述された動機づけのマイナス要因である。失敗した時に、次はもっとがんばって勉強しようというポジティブな態度をとるという記述が一つもなかった。

学習日記の記述例：

Akhirnya hasil renshu bab 1 dan 2 dibagikan. Saya salah 51 dari 60 soal. Saya mengulang 5100 kanji, saya tidak bisa bayangkan. Hari ini dilanjutkan dengan test kanji bab 6 dan 7 (1-TK1-pa).

やっと練習の結果をもらった。60問のうち私は51問も間違えた。それで5100の漢字を書かないといけない。本当に想像できない。その後第6章と第7章の漢字テストがあった(1-TK1-pa)。

Hari ini test remedial hyoki tercinta. Saya sudah pasrah mengulang tahun depan atau saya pindah jurusan tahun depan atau menikah. Saya sudah punya plan A, plan B dan C (2-TK1-p7e).

今日は表記の修復テストがあった。来年この授業をもう一度取るかもしれない。あるいは来年別の学科で勉強するあるいは結婚する。私は計画A、BとCがあるから(2-TK1-p7e)。

Tidak beruntung saat hari ini saya ingin fokus pada pelajaran shokyu bunpo namun tiba-tiba perut saya terasa sakit dan akhirnya saya tidak bisa menjawab pertanyaan dari sensei (3-TK1-p4b).

今日はとてもアンラッキーな日だった。初級文法の授業の時に急にお腹が痛くなって、集中できなかったのも、先生からの質問に答えることができなかった(3-TK1-p4b)。

Hari ini saya sangat down. Karena X sensei sepertinya kecewa dengan saya. Mengapa, karena saya tidak bisa menjawab pertanyaan X sensei dengan benar (4-TK1-p3b).

今日とても落ち込んだ。X先生は私にがっかりしたようだ。なぜなら授業の時にX先生に質問された時に、私はうまく答えることができなかったからだ (4-TK1-p3b)。

Kuliah bunpo renshu kali ini sangatlah menyenangkan karena kami banyak dibuat tertawa tetapi hari ini juga ada jam tambahan untuk kanji hanya sedikit soal tes yang bisa saya jawab. Hal ini membuat saya sangat sedih dan motivasi saya menurun (5-TK1-p4d).

文法練習の授業でたくさん笑ってとても楽しい授業だった。でも、今日も漢字の授業があって、漢字テストの時に少ししか答えることができなかった。このことで私は悲しくなって、動機づけも落ちた (5-TK1-p4d)。

H) 「Teaching method」 (マイナス要因)

この要因には、教師の教え方に関するものが含まれている。教師の教え方が学生にとって満足のいくものではなく、学生の動機づけにマイナスの影響を与えてしまうという要因である。学習者の動機づけの低下につながる教師の教え方とは、教師の説明が速すぎる、分かりにくい、教え方がつまらないなどである。

学習日記の記述例：

Saat kuliah bunpo sensei menjelaskan terlalu cepat dan hanya berfokus pada pola kalimat. Saya lebih senang jika bunpo renshu sensei yang menjelaskan karena beliau menjelaskan secara detail lengkap dengan pemakaian kalimat dan rasa bahasa pada suatu kalimat. Tapi bunpo renshu sensei orangnya moodian tergantung suasana hati (2-TK1-p11h).

文法の授業の時に先生の説明が速すぎて、文型についてしか説明していなかった。私は文型の説明よりいつ・どのような場面でその文を使うのか、どのような意味・ニュアンスがあるのかというところを説明してほしい。でも、文法の先生は気分がころころ変わるので、教え方も気分によって変わる（教え方がうまい時もしれば、そうでない時もある） (2-TK1-p11h)。

Mata kuliah chokai kali ini serasa membosankan saya rasa sensei terlalu bertele-tele dalam menjelaskan materi (3-TK1-p7c).

聴解の授業はとてもつまらない。先生はずっと長々と授業の内容を説明しただけだったからだ (3-TK1-p7c)。

Seperti biasa dosen chokainya sangat membosankan. Menurut saya beliau tidak cocok mengajar chokai.

会話は楽しかったですよ (6-TK1-p11c).

いつものように聴解の先生の教え方はつまらない。その先生は聴解を教えることに合わないと思っている (6-TK1-p11c)。

Hari ini X sensei mengajar bunpo sangat cepat dari satu materi ke materi lainnya. Hal ini karena lagi 2 minggu kami sudah menghadapi uas. Ahhh hal ini cukup mengganggu karena ngebut materi yang diberikan susah dipahami (7-TK1-p6b).

今 X 先生が文法を説明した時にとっても早かった。ある内容から次の内容まで先生の説明が速すぎた。2週間後期末試験があるから、先生はすべての授業内容を終わらせようとしていた。でも、このように早すぎる説明では私は授業の内容を理解することが難しかった (7-TK1-p6b)

Hari ini saya sedikit tidak mood untuk belajar hyoki. Sebenarnya sekarang libur karena matkul bahasa Inggris tidak ada karena dosennya tidak bisa mengajar, tetapi ada matkul hyoki jam 2:40 lalu saya tidak mengerti dengan apa yang diterangkan oleh sensei mungkin bukan saya saja tapi saya tanya ke teman teman juga tidak mengerti (9-TK1-p12e).

今日は表記の勉強する気がない。実は今日英語の先生が授業に来ないので、大学の授業がなく、休みの日のはずだった。でも、2:40 に表記の授業があったが、先生が何を説明していたか、全く分からない。先生の説明が分からないのは私だけかと思っていたが、他の友達に聞いたら、友達も分からないと言っていた (9-TK1-p12e)。

Renshu biasa dan sensei mulai menunjuk-nunjuk kita kita untuk menjawab pertanyaan sensei. Sebenarnya saya gak suka metode kayak gini (10-TK1-p3d).

普通に練習したが、先生が学生を当てて、質問をして、学生が先生からの質問に答える。実は私はこのような教え方は好きじゃない (10-TK1-p3d)。

I) 「Homework」 (マイナス要因)

これは大学の宿題への不満が学習動機づけを低下させる要因である。特に宿題の量が多く、他の勉強ができないという記述が多い。学習者は宿題がある時にがんばって宿題を終わらせようとし、勉強のやる気も高くなる。しかし、宿題の量が多いため、学習者は宿題の内容を理解するよりも、宿題を終わらせることだけに集中してしまい、宿題から勉強する満足感を味わうこともできず、疲れを感じ、結果的に勉強に対する動機づけが低下してしまう。

学習日記の記述例：

Semakin hari saya semakin lelah dengan tugas-tugas, tes dan kegiatan lainnya. Semangat saya semakin menurun (1-TK1-p11i)

宿題、テスト、他の活動が多く、ますます疲れてしまう。勉強する意欲も落ちてしまった (1-TK1-p11i)。

Saya berharap dosen tidak terlalu membebani mahasiswa dengan tugasnya yang terlalu banyak hal itu membuat mahasiswa jenuh dan kurang istirahat (1-TK1-p1h).

先生は学生にあまりにも多くの宿題を与えないでほしい。宿題が多すぎると勉強がいやになって、休む時間もなくなるからだ (1-TK1-p1h)。

Minggu ini terutama hari Senin saya ingin cepat cepat menikah. Hahahah. Saya tidak mengerti PR hyoki membuat motivasi belajar Jepang saya menurun. Saya sangat semangat mengerjakan matome bunpo karena ingin mengumpulkannya dengan tepat waktu sehingga tidak terburu buru dan menjadi beban (2-TK1-p7h).

今週、特に月曜日、早く結婚したいと強く思った(笑)。なぜか分からないけど表記の授業の宿題は私の日本語の勉強の動機づけをいつも低下させた原因になる。でも、私は文法をまとめる宿題をがんばってしていた。焦らずに締切までに宿題を提出したいと思っている (2-TK1-p7h)。

Sangat menurun. Saya kelelahan harus mengerjakan tugas yang selalu banyak pada tengah malam membuat saya tidak bersemangat belajar (3-TK1-p8i).

やる気が非常に落ちてしまった。宿題が多すぎて、夜中までやらなければならないので、とても疲れた。それで私は勉強のやる気をなくして、がんばって勉強しようと思わない (3-TK1-p8i)。

Tugas kanji menumpuk untuk bab 8 dan 9 pengulangan 4300 karena ada kanji semua tugas lain tidak tertoleh (4-TK1-p9e).

第8課と第9課の漢字の宿題がたまっているので、他の宿題をする時間がなかった (4-TK1-p9e)。

Sejujurnya saya merasa terbebani dengan tugas yang diberikan X sensei. Selain tugas secara langsung kami juga harus mengerjakan kuis online tapi saya yakin itu demi kebaikan mahasiswanya tapi jika terus begini argh. Kuliah terasa semakin berat terkadang saya pesimis apakah saya lulus dengan nilai yang bagus atau gagal di tengah jalan. Oh God bantu saya. Saya yakin pasti bisa (4-TK1-p6i).

実は X 先生からの宿題はとても大変な負担になった。普通の宿題の他にもオンラインクイズもやらなければならない。宿題は学生の勉強のためにあるものだと信じているけど、この量は、大変だ。良い成績が取れるか、自信がない。勉強の途中で失敗するかもしれない。神様、助けてください。私は絶対できると信じている！ (4-TK1-p6i)。

Tugas dan kegiatan yang terlalu banyak, membuat saya kesulitan untuk bisa fokus dalam pembelajaran (5-TK1-p14i).

宿題と他の活動が多すぎる。このことで私は集中して勉強できなくなった (5-TK1-p14i)。

J) 「Extracurricular」 (マイナス要因)

この要因は、授業外活動、課外活動、大学のイベントなどに参加することで、学習者が忙しくなり、勉強に集中できなくなるため、学習の動機づけも失うという要因のことである。

1年生の学習者の10名の内9名がこの課外活動に関する不満について学習日記に書いている。

学習日記の記述例：

Hari ini mendapat tiga mata pelajaran membuat hari rabu ini terasa berat ditambah saya harus latihan untuk pentas teater (2-TK1-p2c).

今日 3 つの授業があつて、演劇の練習（課外活動）もあつて、とても大変な一日だった（2-TK1-p2c）。

Hari ini tidak ada pelajaran namun banyak sekali kegiatan yang diwajibkan untuk mengikutinya. Hal ini membuat saya capek dan malas mengerjakan tugas (3-TK1-p2f).

今日は授業がなかったが、参加しなければならない活動がたくさんあったので、とても疲れてしまって、宿題をやるのも面倒になった（3-TK1-p2f）。

Terasa melelahkan tugas sangat banyak belum harus menghadiri pdd untuk persiapan kegiatan kampus. Saya berharap semua berjalan dengan lancar dan dengan hasil yang memuaskan (4-TK1-p7h).

宿題も多い中課外活動の準備もしなければならぬので、とても大変で疲れた。すべてのことがうまくいくように、良い結果が出るように願っている（4-TK1-p7h）。

Hari ini kuliah berjalan seperti biasa dan saya sangat kesal karena saya harus pulang jam 10 malam karena ada rapat panitia sehingga sampai di rumah saya tidak belajar karena lelah (8-TK1-p10d).

今日は授業が普通だったが、委員会のミーティング（課外活動）があったから、家に帰ったのは夜 10 時だった。とてもいやになった。家に帰ってからとても疲れていたもので、勉強もできなかった（8-TK1-p10d）。

Hari ini motivasi belajar saya menurun karena latihan teater yang begitu padat membuat saya nyaris tidak dapat membuka buku pelajaran (9-TK1-p4b).

今日私の勉強の動機づけが落ちた。演劇の練習でとても忙しくなったので、教科書を見る時間さえなかった（9-TK1-p4b）。

K) 「Autonomy (self-directedness)」 （マイナス要因）

この要因には、学生が学習活動を管理できないことに関する問題が含まれる。例えば、何かできない時に復習したり、もっと練習したりしないこと、試験がある時でも勉強する時間を作ろうとしないこと、勉強と他の活動を両立することができないことなどである。学習を管理する能力がない時に、学習者の学習に対する意欲も失いやすい。

学習日記の記述例：

Hari ini saya mendapatkan mata kuliah shokyu bunpo. Saya merasa sedikit kesulitan dalam mengingat kosakata dikarenakan jarang membaca buku pelajaran bahasa Jepang yang telah saya dapatkan juga di SMA (1-TK1-p1b).

今日初級文法の授業があった。でも、単語を覚えるのが難しかった。高校の時から日本語の本を持っているが、私はあまりその本を読んで、復習していないからだ (1-TK1-p1b)。

Saya harap saya bisa lebih bijak dalam mengatur waktu, sehingga ada waktu untuk belajar, beristirahat dan melakukan kegiatan lain. Ditambah para dosen semakin ngebut dalam menyampaikan materi membuat saya sedikit keteteran. Semoga bisa menjadi yang lebih baik lagi (2-TK1-p2i).

勉強する時間、休む時間、他の活動をする時間があるように、私は時間を管理することがもっと賢くできるようになりたい。特に今先生が教える時にますます説明するスピードが速くなっているから、授業についていくのが難しくなった。うまく勉強できるようにこれからもっと時間管理がうまくできるようになりたい (2-TK1-p2i)。

Sangat mengecewakan. Saya kurang fokus alhasil saya tidak bisa fokus pada ujian pelajaran shokyu hyoki karena sebelum berangkat saya belum menyiapkan materi yang akan diujikan tadi. Semalam saya hanya bersantai dan sama sekali tidak belajar dengan baik (3-TK1-p3a).

とてもがっかりした。学校に行く前に試験勉強をしっかりとしていなかったので、初級表記の試験に集中できなかった。(今日試験があるにもかかわらず) 昨日の夜ずっとのんびりしていて、勉強は全然していなかった (3-TK1-p3a)。

Libur yang melelahkan karena hari ini saya belajar kanji lebih keras lagi. Sebenarnya mengatur waktu sangat sulit bagi saya karena malas lebih mendominasi (4-TK1-p4f).

とても大変な休みの日だ。漢字の勉強をもっとがんばった。実は私にとって怠ける気持ちが強く、勉強の時間を管理するのがとても難しい (4-TK1-p4f)。

L) 「Teacher time management (teacher absent)」 (マイナス要因)

この要因には教師が授業に来なかったり、授業をキャンセルし、別の日にしたり、授業に遅刻したりするという教師の欠席と遅刻に関する要因である。このような教師への不満の要因について 10 名の学習者の内 7 名が学習日記に記述している。

学習日記の記述例：

Kuliah bahasa Jepang minggu ini sedikit membingungkan untuk jadwal. Banyak dosen yang ingin mengubah jam mata kuliah. Dan menunjuk pada satu hari seperti hari Rabu atau Jumat. Jadi saya belum sempat belajar untuk mata kuliah yang lain sehingga belajar jadi tidak maksimal (2-TK1-p9h).

日本語の授業のスケジュールは少しややこしい。たくさんの先生が授業の時間を変えようとしているからだ。一日授業がたくさんある日もある。例えば水曜日と金曜日だ。それによって他の授業はまだ勉強が始まっていなくて、勉強もうまく進んでいない (2-TK1-p9h)。

Hari Jumat hanya ada satu mata kuliah saja. Namun dosen tidak ada. Suasana di kampus yang rame dan sangat panas membuat saya untuk pulang dan istirahat di kos (3-TK1-p1e).

金曜日は授業が一つしかない。でも、先生が来なかった。大学も人が多くて、とてもにぎやかで、とても暑いので、私はアパートに帰って休んだ (3-TK1-p1e)。

Hari ini lumayan buruk. Pertama saya ada kelas pagi, saya terlambat bangun dan harus cepat cepat mandi dan berangkat menuju kampus. Dan sampai di kelas setelah beberapa waktu menunggu, ternyata dosen yang seharusnya mengajar tidak bisa hadir (7-TK1-p1e).

今日はとても悪い一日だった。まず、私は朝の授業があったが、寝坊してしまったので、早くシャワーをして学校に行った。でも、クラスでしばらく先生を待っていたが、先生が来なかったのもとても残念 (7-TK1-p1e)。

Pagi ini saya agak kesal karena dosen tidak dapat mengajar. Hari ini cuma ada satu mata kuliah dari jam 8 sampai 9:40. Saya jauh jauh datang dari Gianyar ke Denpasar tetapi dosennya tidak hadir dan tidak ada pemberitahuan yang jelas (8-TK1-p1e).

今朝先生が授業に来なかったので、とても嫌になった。今日授業が一つしかなく、朝8時から9:40までの授業だった。私はこの授業のためにギアニャールからデンパサールまで¹⁴来たのに、先生が連絡なしで授業に来なくて、とても嫌になった (8-TK1-p1e)。

Hari ini saya sedikit kesal karena sensei yang mengajar kaiwa telat datang tapi awalnya bilang ngga bisa datang. Lalu pada saat chokai senseinya telat datang dan dia itu ngajar lama banget sampai-sampai banyak teman yang mengeluh bosan karena ngajarnya terlalu lama (9-TK1-p11c).

今日先生が最初は授業に来なかったと言っていたのに、先生が遅刻したが、結局授業に来た。それから、聴解の先生が遅刻したが、授業の時間を延ばした。先生が教える時間が長すぎて、授業がとても退屈と多くの友達が文句を言っていた (9-TK1-p11c)。

M) 「Anxiety」 (マイナス要因)

不安の要因は、学習プロセスにおいて学習者が感じた不安や緊張感のことをいう。不安について学習日記に書いた学習者は10名の内6名だった。不安は、課題をうまくやれるのか、日本語を最後まで勉強できるのかという状況にいる時に強く感じられる。不安が強くなると、学習に対する動機づけも落ちやすい。

学習日記の記述例：

Hari ini kuliah kaiwa sensei memberi tau uas kaiwa harus bercakap cakap dengan nihonjin. Saya bingung (cemas) harus mencari di mana karena kondisi gunung Agung yang membuat jarang ada tamu Jepang (1-TK1-p14e).

今日会話の先生が期末試験として日本人と会話しなければならないと言っていた。でも、私は、火山（バリ島のアグン山）の噴火で日本人の観光客が少ないから、日本人を見つけられるかどうか不安だ(1-TK1-p14e)。

¹⁴ギアニャール（Gianyar）はバリ島中部にある町で、バリ島の中心地であるデンパサール（Denpasar）から約33キロで、バイクや車で行くと1時間ほどかかる。

Kuliah saya minggu ini sangat melelahkan. Saya hampir kekurangan motivasi karena saya tidak mengerti kanji. Saya bingung bagaimana menulisnya. Apakah saya bisa bertahan di sastra Jepang ini? Namun saya sangat berharap tidak kehilangan motivasi sehingga bisa mewujudkan mimpi-mimpi saya (2-TK1-p3h).

今週の授業はとても大変だった。私の勉強の動機づけがなくなりそうになった。漢字のことが何も分からないからだ。どうやって漢字を書くか分からない。日本語学科で最後まで勉強できるのか、とても不安だ。でも、私の夢のために、勉強の動機づけをなくさないことを願っている (2-TK1-p3h)。

Ini adalah hari terakhir mengupload tugas. Namun hingga malam hari saya belum juga selesai mengerjannya. Saya mulai bingung dan khawatir. Hal ini dikarenakan saya sibuk memikirkan uang untuk bayar kost (3-TK1-p1g).

今日は宿題をオンライン提出の締め切りの日だ。でも、夜になっても宿題がまだ終わらない。私は心配し始めてとても不安だ。私はお金がないので、どうやってアパートの家賃が払えるのか、ずっと考えていたので、宿題をなかなか終わらせられない (3-TK1-p1g)。

Saya merasa berada pada titik yang paling rendah hari ini. Saat pelajaran sensei saya sangat sulit membaca hiragana dan katakana dan saya harus mengulang berkali kali untuk membacanya hal ini yang membuat saya sangat sangat down tidak ada semangat. Saya mulai berpikir apakah saya bisa menyelesaikan studi ini. Saya yakin pasti bisa (4-TK1-p1d).

私は今一番何もできないと感じている。授業の時にひらがなとかたかなを読むことができなくて、何度も読む練習をしなければならなかった。このことでとても落ち込んで、勉強のやる気がなかった。日本語学科での勉強は最後までできるのか、不安だ。でも、絶対できると信じている (4-TK1-p1d)。

Hari ini saya merasa khawatir tertinggal pelajaran karena saya harus mengikuti porprov selama tiga hari ke depan (5-TK1-p2c).

これから三日間課外活動をしなければならないので、授業をついていけないかもしれないと不安を感じている (5-TK1-p2c)。

4.3.2 1年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察

インドネシアのバリにある A 大学で日本語を専攻している 1 年生を対象に 1 学期間学習日記調査を実施し、学習日記のデータ（記述）を分析した結果、学習者の動機づけに影響を与えたプラス要因とマイナス要因が浮き彫りになった。本節では、学習者の上昇と低下に影響を与えた要因について述べる。

一年生の学習者が学習日記に最も多く記述した要因は「Personal definition and judgement of failure and success」であり、この成功と失敗を多く経験したことが、日々の学習動機づけに大きく影響を与えた。学習日記の記述のように学習者は成功を経験することで、「私はできる！」と自信が高くなり、喜びと満足感も感じ、これからもがんばろうと思うことができる。この成功経験は良い成績が取れるという経験だけでなく、先生に質問された時にうまく答えることができるという経験も含まれている。また、この成功に関する認識も学習者によって異なる。学習者 4-TK1-p2cさんは聴解のテストで 88 点と 77 点を取ったが、他の学習者にとってこの点数は高くないかもしれないが、4-TK-p2cさんにとってはこの点数が取れたことで自分の能力の発達を感じ、自信につながり、学習に対するやる気も高くなったことが分かった。Keller（2000）の ARCS モデルでも述べられた Satisfaction（満足感）は動機づけの維持に欠かせない要因である。満足感目標達成や学習経験に対するポジティブな感情であり、この満足感良い成績を得られた時や賞をもらった時などに感じられると述べられている。

しかし、学習者が試験やテストで良い成績が取れない、教師からの質問に答えられないという失敗を経験した時に、その日学習に対する動機づけも低下してしまう。例えば、2-TK1-p7eさんの学習日記の記述を見ると、表記（漢字）のテストに失敗したことで、日本語学科を諦め、他の学科で勉強することと結婚することまで考えてしまった。学習日記のデータには、失敗した時に、次はもっとがんばって勉強しようというポジティブな態度をとるといった記述がなかった。

成功と失敗（失敗と成功の個人的な定義と判断）に関しては、学習者が教室環境で自分自身と自分の能力をよりよく理解することだけでなく、いわゆる自分の欠点を改善するために、自分の能力を判断または評価する。学習者は、将来能力を向上させるために、最終的な自分

の学習の質がどうだったのかと判断し、または学習プロセスも評価する。このように、学習者の過去の経験は、将来の計画に対する動機づけのかかなりの部分を占めている。しかし、学習プロセスには浮き沈みがあり、最初に第二言語を習得したいという動機・意欲があっても、第二言語を習得することが必ずできるという安全で確実な道が保証されない。第二言語を学習・習得するプロセスの中では成功の経験もあれば、失敗の経験もある。しかし、失敗に至ったとき、または計画通りに望ましい結果が出来ない時に、内発的動機づけが強い学習者でも学習に対する動機づけを失う (Vijeh, 2014)。

次は、学習者の動機づけに多く影響を与えた要因の一つ、宿題の要因である。この宿題の要因もマイナス要因とプラス要因がある。学習者が宿題がある時、より熱心になるため、「宿題」の要因は学習者の学習意欲を引き出す要因の1つである。Milbourne & Haury (1999)によると、宿題は学習者が学ぶことを奨励する肯定的な活動だと考えられ、教師が学習者に宿題を与えることで、学習者が授業で学んだことを復習し、練習に適用し、統合するのを助ける役割があると述べた。また、学校の授業時間が限られているため、宿題があることで学習者が教室外でより多くの課題を探り、学び、さらに次のクラス・授業の準備もできる。本研究の1年生の学習者にとっても内容が興味深い宿題、授業外でも新しいことが学べる宿題、やって楽しい宿題は学習の意欲を引き出す。しかし、10名の内8名の学習者は宿題の量に関する不満も学習日記に書いた。学習者にとって宿題の量がコントロールされていないため、一つの宿題をするだけで他の勉強できないという不満が勉強の動機づけを低下させる原因になった。特に漢字の宿題への不満に関する記述が多かった。漢字宿題は学習者が数千字の漢字を書かなければならないという宿題であったため、学習者が漢字の宿題を終わらせようと必死で、他の宿題をする時間もなくなってしまった。課題の量への不満についても山本 (2014) の研究でも見られ、課題量への不満は学習者の学習意欲の低下原因の一つになった。

学習者の動機づけを上昇させる要因の他に「テスト・試験」の要因もあった。上の学習日記の記述例を見ると、学習者がテスト・試験がある時に学習にもっと熱心になる傾向がある。学習日記の記述を見ると、殆ど全ての学習者が「試験があるから、もっとがんばって勉強しよう」と記述したことが分かった。このテスト要因は成功要因と失敗要因とも関係しており、

学習者が良い成績を取ったりするという成功を期待し、試験に落ちたり、悪い成績を取ったりという失敗を避けようとしているため、学習に対する動機づけ、特に外発的動機づけ（学習そのもの以外に報酬を得ようとしたり不利益な事態を避けようとして行動したり自分が得たい結果を目指したりする動機づけ）が高まる。しかし、Kellaghan 他 (1996) の研究では、外部の試験（外的要因）によって動機づけられた学習者は、学習目標 (learning goals) ではなく、パフォーマンス目標を持っている可能性が高く、パフォーマンス目標を持つ学習者は、学習目標を持つ学習者と比較し、暗記学習を大いに活用する「浅い」学習者であると指摘されている (Harlen & Crick, 2003)。また、Harlen & Crick (2003)で引用された Crooks (1998) も、教室内の評価 (assessment) に関連した動機づけの重要性について議論し、「外発的動機づけ」は不十分で、「内発的動機づけ」の方が教室内外の学習の動機づけが維持できると指摘した。

また、日本語母語話者との交流活動 (Interaction with native speakers) も1年生の学習者の動機づけにプラス影響を与えたことが分かった。A大学には日本人の日本語教師がいないため、授業に日本人が来て、学習者が直接日本人に日本語で質問したり、日本語を教えたりしてもらったことで、学習者が嬉しくなり、「より上手に日本人と会話できるようになりたいから日本語の勉強をもっとがんばっていこう！」と思うようになった。セティアワン (2015) と Danasasmita (2012) の研究でも指摘されているように、インドネシアには多くの日本語学習者がいるにもかかわらず、日本人の日本語教師の数が少ないことは現在のインドネシアの日本語教育事情である。バリ島はインドネシアで最も観光業が盛んな島であり、日本人の観光客も多く来ているが、大学で日本人に日本語を教えてもらうという機会は学習者にとって非常に特別である。

学習者の学習動機づけの上昇と低下に大きく影響した要因の一つが教師の教え方の要因である。学習日記のデータを見るとすべての学習者がこの要因に関して学習日記に記述している。多くの先行研究でも教師の教え方の要因と学習者の動機づけと強く関係があると述べられている (Yilmaz 他, 2017; Soltani & Motamedi, 2014; Tanveer 他, 2012)。学生によって好みの教師の教え方は様々だろうが、本研究に協力したすべての学習者は、教師の教え方が楽し

い、分かりやすい、面白いと感じた時に学習に対するやる気も高くなったと学習日記に記述している。しかし、大学の日本語教師は様々な教え方で教えているため、すべての教え方が学習者にとって良い教え方というわけではないであろう。学習者の動機づけの低下につながる教師の教え方は、教師の説明が速すぎることに、分かりにくいこと、教え方がつまらないことなどである。例えば、10-TK1-p3dさんが学習日記に書いたように、先生が質問し、学生が答えるだけというような工夫のあまりない教え方はつまらないと感じ、学習への興味も失う。また、3-TK1-p6bの記述を見ると、教師だけが長々と説明するという教え方は学生にとってはつまらない教え方だった。学習日記の記述数を確認すると、プラス要因の教師の教え方の記述数はマイナス要因の教師の教え方の記述数より少ないことから、1年生の学習者は自分にとって良くない教師の教え方を1学期間にわたりよく多く経験したと言えるだろう。Danasasmita (2012) は、インドネシア人日本語学習者がよりよく学べるために、教師ができることを探り、教え方を工夫し、たとえば日本のドラマのビデオを教材として使ったり、教室でインドネシア語を使わずできるだけ日本語で話し、学生に日本語で行うコミュニケーション機会を多く提供したりすることを提案した。

他に学習者の動機づけの上昇と低下に影響を与えた要因は自律学習意識 (autonomy / self-directedness) である。先行研究では、動機づけと自律学習について多く述べられており、自律学習は動機づけの結果だという考え方が多い。Deci&Ryan (1985) は、行動が自律的であれば、内発的動機づけが有効になると指摘し、Spratt他 (2002) で引用されたDörnyei and Csizér (1998) もまた、動機づけは学習者の自律学習意識の結果であると示唆している。本調査の学習日記でも自律学習意識を持っている学習者が勉強に対する意欲が高くなることが分かった。3-TK1-p15bさんの記述を見ると、授業に行く前に自ら練習をしたため、授業の時に授業の内容を早く理解できたと書き、理解できた喜びを感じることで、もっと勉強をがんばろうと学習への動機づけも高くなったことが分かった。4-TK1-p2fさんと8-TK1-p3dさんは休みの日もかかわらず、日本語をより良く理解できるように、もっと上手になりたいという希望を持ち、自分で練習をしたことも学習日記に書いている。一方、6-TK1-p1eさんは日本語の授業がない時でも、積極的に友人とおしゃべりする時に、日本語でおしゃべりをしたり、冗談を言

ったりするようにしていた。自律学習と動機づけは、どれが先に生じるのか、動機づけが高いから自律学習ができるのか、自律学習がうまくできるから動機づけが上昇するのかという議論もある。Spratt 他 (2002) の研究では、学習者が自律的に学習できるように動機づけを持つことが一番の重要な要因であると述べられ、教師が自律的に学習できるように学習者を訓練する前にまず学習者の動機づけを確保することを提案している。

1 年生の動機づけを低下させた他の要因は、「Extracurricular」、「Teacher time management/teacher absent」、「Anxiety」という要因である。課外活動 (Extracurricular) とは授業外で学生が積極的に参加する活動である。特に A 大学には多くの課外活動があり、学生が勉強と課外活動のための時間を上手に管理できないと勉強の時間がなくなってしまう。課外活動にはクラブ活動と学科のイベントの活動がある。学科のイベント活動に全員の学生が積極的に参加しなければならない。イベントの準備から、ミーティング、イベントを開催するためにすべてのことを学生と大学の教員がしなければならない。しかし、この課外活動が忙しくなり、学習者が勉強する時間を失ったという記述が学習日記に多く見られた。課外活動に集中してしまったことで、勉強の時間が減少し、疲れもよく感じたため、勉強に集中できなくなった。このように課外活動が学習動機づけの低下につながったというケースは二・ワヤン (2017) の研究でも見られた。さらに、教師の欠席も学習者の動機づけの低下の原因の一つである。教師欠席とは、教授が急に授業に来なかったり、学習者と相談せずに勝手に授業の時間を変更したりすることである。学習者が教室に来て、勉強をしようとしたが、教師を待っていても教師が来なかったり、遅刻したりしたことで、学習者の勉強意欲もなくなってしまう。7-TK1-p1eさんは朝寝坊したが、授業に遅刻しないように、早くシャワーなどをし、急いで学校に着いた。しかし、遅刻したのは 7-TK1-p1eさんではなく、その日の授業の教師だった。がんばって遅刻しないようにしたにもかかわらず、授業が休講になったため、嫌な気分になったようである。さらに、8-TK1-p1eさんはその日一つしかない授業のために、自宅から大学までバイクで1時間ほどかかったが、教室に着いてから先生が授業に来ないという連絡があり、がっかりしている。

最後に、「不安」の要因も学習者の動機づけを低下させた要因の一つである。外国語学習における不安と動機づけの関係を明らかにする研究がこれまでも多くなされてきた。不安は、第二言語習得に影響を与える可能性のある最も重要な感情的要因の 1 つと見なされている (Tahernezhad 他、2014)。Hashemi (2011) の研究では、言語学習の不安は、学習者自身の自己に関する感覚、自己関連の認識、言語学習の困難さ、学習者と L2 言語文化の違い、話者 (speaker) と対話者 (interlocutor) の社会的地位の違い、および自己のアイデンティティを失う心配感から発生すると述べられている。Liu & Huang (2011) の研究では学習者の不安と動機づけの関係を調べ、その結果、学習者が不安になればなるほど、英語の学習パフォーマンスが悪くなるが、内発的、統合的に動機づけられた学習者は外国の言語と文化に興味を持っているため、英語の学習パフォーマンスが良いという結果が報告されている。また、Khodadady & Khajavy (2012) の研究では、動機づけのない学習者と自己決定の低い外的調整によって動機づけられた学習者は言語学習の不安が高いが、内発的かつ同一視的調整的に動機づけられた学習者は言語学習の不安が低いという研究結果が出ている。本研究の学習者の学習日記の記述を見ると、不安を抱きながら学習している際に学習者が学習に対する動機づけが低下しやすい。学習者の不安は最後まで日本語学科で日本語を学習できるのかという不安や、宿題・課題をする時に感じる不安や、大学で勉強するためにアパート暮らしをしているが経済的な余裕があまりない時に感じる不安などがあり、また不安の原因も様々であるが、この不安が日本語学習の動機づけにマイナス影響を与えてしまったようである。

4.3.3 2 年生の動機づけの変化をもたらした要因

以下の表 65 は 2 年生の 10 名の学習者が記述した動機づけの要因である。(-) 表示はマイナス要因であり、学習者の動機づけを低下させた要因のことで、(+) 表示はプラス要因であり、学習者の動機づけを上昇させた要因のことを示している。本研究の学習日記の分析から 2 年生の学習者が記述していた要因は 30 個の要因があり、プラス要因には 16 個の要因があり、マイナス要因には 14 個の要因がある。1 年生のデータと同じように 2 年生も学習者によ

って記述した要因の数が異なり、毎日の日本語学習において動機づけに関する学習者の気づきや感じ方も異なっていた。

表 65 10 名の 2 年生の学習者の動機づけ要因の記述数

No	Factors	- /+	Learners (2 nd year)/Number of Statements										Total
			11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	Autonomy (self-directedness)	-	4	0	1	3	6	1	2	1	2	3	23
2	Autonomy (self-directedness)	+	6	1	4	2	1	4	5	5	4	6	38
3	Challenge	+	1	0	0	0	2	0	0	1	3	1	8
4	Extracurricular	-	6	3	8	2	7	10	1	2	6	0	45
5	Personal definitions and judgements of failure	-	0	3	3	3	0	4	1	2	3	3	22
6	Family	-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
7	Family	+	0	1	0	0	1	0	3	0	1	2	8
8	Friend	-	0	7	8	0	0	5	2	5	2	8	37
9	Friend	+	2	9	2	0	0	3	0	1	0	3	20
10	Goal orientation	+	0	0	0	0	0	0	0	5	2	0	7
11	Homework	-	0	3	4	8	1	6	0	0	1	1	24
12	Homework	+	0	5	2	1	0	6	0	9	1	5	29
13	Interest	+	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
14	Lesson content	-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
15	Native speaker	+	2	0	0	0	0	0	0	5	2	0	9
16	Part time	+	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6
17	Peer	-	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
18	Physical	-	0	1	0	0	0	0	3	1	0	5	10
19	Relatedness	+	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	4
20	School facilities	-	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
21	Senior	-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
22	Senior	+	0	3	0	0	0	0	0	2	1	0	6
23	Personal definitions and judgements of success	+	3	9	5	2	0	10	7	0	6	0	42
24	Teacher competence	+	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
25	Teacher feedback	+	0	1	2	0	0	0	5	0	0	0	8
26	Teacher personality	-	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
27	Teacher time management/teacher absent	-	1	5	2	1	6	7	4	1	1	0	28

28	Teaching method	-	2	4	6	2	6	13	2	5	8	1	49
29	Teaching method	+	0	3	7	3	9	5	1	3	5	4	40
30	Test	+	2	1	2	0	1	3	3	2	3	4	21

上の表 65 の要因リストよりすべての 30 個の要因を最も多く記述されたプラス要因（1 から 16 までの要因）から（-）マークの付いたマイナス要因（17 から 30 までの要因）の順番をまとめたものが以下の表 66 である。

表 66 動機づけの要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）

Order No	Factors	Total Statements
1	Personal definitions and judgements of success	42
2	Teaching method	40
3	Autonomy (self-directedness)	38
4	Homework	29
5	Test	21
6	Relationship with friends and classmates	20
7	Interaction with native speaker	9
8	Challenge	8
9	Family	8
10	Teacher feedback	8
11	Goal orientation	7
12	Part time	6
13	Senior	6
14	Relatedness	4
15	Interest	2
16	Teacher competence	1
17	Lesson content	-1
18	Senior	-1
19	Peer	-2
20	Teacher personality	-2
21	Family	-3
22	School facilities	-4
23	Physical	-10
24	Personal definitions and judgements of failure	-22
25	Autonomy (self-directedness)	-23

26	Homework	-24
27	Teacher time management (teacher absent)	-28
28	Relationship with friends and classmates	-37
29	Extracurricular	-45
30	Teaching method	-49
Total Number of Plus Factors		249
Total Number of Minus Factors		-251

上の表 66 から分かるように 2 年生の学習者の動機づけに良い影響を与えた最も多く記述された要因は、「Personal definitions and judgements of success」、「Teaching method」、「Autonomy(self-directedness)」、「Homework」、「Test」、「Relationship with friends and classmates」という要因がある。一方、2 年生の学習者の動機づけにマイナス影響を与えて最も多く記述された要因には、「Teaching method」、「Extracurricular」、「Relationship with friends and classmates」、「Teacher time management」、「Homework」、「Autonomy(self-directedness)」、「Personal definition and judgement of failure」という要因がある。

以下は最も多く記述された主な要因に当てはまる学習日記の記述の詳細を主なものを中心にして簡潔にまとめたい。

A) 「Personal definition and judgement of success」 (プラス要因)

この要因は、学習プロセスの中で経験した成功のことである。この成功経験には、テストやクイズなどで良い成績と取ることや、教師に質問された時にうまく答えたり、褒められたりするという要素、また 1 年生のデータに見られなかった発表がうまくできたという成功経験が含まれている。この「成功」要因は 8 名の学習者が学習日記に記述した。

学習日記の記述例：

Hari ini saya happyo bersama kelompok saya dan happyo berjalan lancar dan kami bisa menjawab semua pertanyaan yang teman teman ajukan (11-TK2-p4a).

今日友達と発表して、上手に発表ができた。発表の時に友だちからの質問もうまく答えることができた(11-TK2-p4a)。

Hari ini untuk pertama kalinya saya merasa senang di kelas sakubun karena hasil karangan saya mendapat predikat terbaik minggu ini (13-TK2-p8b).

今日初めて作文の授業で私の作文が一番良いものとして選ばれてとてもうれしかった(13-TK2-p8b)。

Hari ini pelajaran kaiwa dimajukan menjadi hari sSelasa namun saya senang karena sensei mengatakan pengucapan bahasa Jepang saya bagus dan teman teman memilih kelompok saya sebagai happyo terbaik (16-TK2-p11b).

今日は火曜日で、もともと会話の授業がない日だが、会話の授業があった。授業の時先生に私の日本語の発音を褒められて、それから私のグループの発表も一番良い発表として友だちに選ばれたので、とてもうれしくなった(16-TK2-p11b)。

Hari ini saya dipuji oleh teman teman karena saya dapat melakukan praktek percakapan dengan baik pada saat mengikuti perkuliahan kaiwa. Selain itu pada saat perkuliahan metode penelitian saya dapat mengikuti perkuliahan tersebut dengan baik (17-TK2-p2d).

今日会話練習の時に私は上手に会話できたので、友達にほめられた。それから、研究方法の授業でもうまく授業の内容を理解できた(17-TK2-p2d)。

Hari ini saya merasa bangga terhadap pencapaian saya karena saya mendapat poin A dari X sensei di pelajaran kaiwa (18-TK2-p6d).

会話の授業で X 先生から A をもらったので、とても達成感を感じて、自分のことを自慢した(18-TK2-p6d)。

B) 「Teaching method」 (プラス要因)

この要因は教師の教え方が楽しい、分かりやすい、面白いと感じた時に学習に対するやる気も高くなるという要因である。また、1年生にあまり見られなかった教師の教え方に関する記述には「教師が日本語で会話練習の機会を多く与えてくれる」という教え方が2年生の学習日記に記述された。

学習日記の記述例：

Kelas kaiwa hari ini dibagi menjadi berpasang-pasangan untuk melatih kemampuan berbicara dengan sesama teman. Sangat asik! Banyak hal baru yang saya dapatkan (13-TK2-p8d).

今日会話練習の時に友達とペアになって友達と会話を練習した。この方法はとても楽しかった。練習してからたくさん新しいことを学んだ (13-TK2-p8d)。

Hari ini seperti biasa saya belajar kaiwa, dosen sangat pintar dalam menjelaskan dan berkat itu semua menjadi mudah dimengerti (14-TK2-p2d).

今日も会話の授業があった。会話の先生はとても上手に説明をしてくれて、先生の説明のおかげですべてが分かりやすくなった (14-TK2-p2d)。

Kembali lagi motivasi saya pada mata kuliah kaiwa sangat baik dan begitu tertarik dengan sistem langsung praktek (15-TK2-p6d).

会話の授業で会話を実践的に練習するという先生の教え方のシステムに大変興味を持っているので、会話の授業の時に私の勉強する意欲が高くなった (15-TK2-p6d)。

Yang menyenangkan pada minggu ini adalah saya banyak kesempatan untuk menggunakan bahasa Jepang saat presentasi dan ini pun sangat bermanfaat (15-TK2-p7i).

今週の授業で一番楽しかったのは発表の時にたくさん日本語を使うチャンスをもらったことだ。このような練習はとても役に立つ (15-TK2-p7i)。

Hari ini hanya kaiwa saja mata kuliah bahasa Jepang. Saya sangat termotivasi karena sensei baik, pelajaran kaiwa selalu menyenangkan dan senang banyak ketawa terutama saat happyo di depan kelas praktik kaiwa berdua dengan teman (16-TK2-p6d).

今日日本語の授業は会話の授業だけだった。でも、私の勉強のやる気がとても高かった。なぜなら会話の先生はいつも楽しい授業を作ってくれて、発表の時にも友達と笑いながら (楽しく) 練習できたので、うれしかった (16-TK2-p6d)。

Hari ini saya tidak terlalu bosan karena dalam pelajaran kaiwa sensei memberikan metode pembelajaran dengan cara baru yaitu interview dan bercakap-cakap dengan bahasa Jepang (18-TK2-p5d).

今日の会話の授業でつまらないという気持ちがなかった。会話の先生は新しい教え方をしてくれた。それは日本語でインタビュー練習と会話練習の機会を与えてくれたことだった (18-TK2-p5d)。

C) 「Autonomy(self-directedness)」 (プラス要因)

この要因は、1年生と同じように学習者が学習を自分で管理することは自分の責任であると考え、自分で責任を持ち、学習をうまく管理することができる時に学習に対する動機づけの上昇にもつながるという動機づけ要因である。

学習日記の記述例：

Hari ini tidak ada benkyokai kami diberi istirahat namun saya tetap belajar agar lulus N3, fight (12-1-p15d).

今日は日本語の勉強会が休んだが、私は日本語能力試験 N3 に合格したいので、自分で勉強した。ファイト！ (12-1-p15d)。

Hari ini tidak ada kuliah, saya beristirahat di rumah sambil mendengar lagu lagu Jepang sekalian melatih hatsuon dengan bernyanyi (13-TK2-p7e).

今日は大学の授業がない。私は家でゆっくりしながら日本語の歌を聞いて、歌いながら日本語の発音練習をした (13-TK2-p7e)。

Hari ini libur hari raya Dipawali. Jadi saya pulang ke kampung halaman saya namun tetap membawa buku dan belajar di rumah (14-TK2-p6c).

今日はDivali (インドのヒンズー教のお祝い) だから、大学は休みだ。私は田舎(実家)に帰ったが本も持って帰って実家で勉強した (14-TK2-p6c)。

Hari ini saya membantu mengerjakan dekorasi (kegiatan extra) walaupun lelah saya menyempatkan untuk belajar bunpo ketika sudah sampai di rumah (16-TK2-p9e).

今日は大学の日本語学科のイベントのデコレーション作りを手伝ったから疲れた。でも、家に帰ってから文法を勉強した (16-TK2-p9e)。

Hari Kamis ini libur karena ada HUT fakultas. Aku habiskan dengan menonton film Jepang sambil melatih kemampuan mendengar sambil melihat-lihat ikemen (19-TK2-p2d).

今日は木曜日で大学の学部の創立記念日で大学の授業が休みになった。私は日本の映画を見て、映画にいるイケメンの俳優を見ながら日本語の聴解を練習した (19-TK2-p2d)。

D) 「Homework」 (プラス要因)

この要因は宿題がある時に学習者の勉強に対する動機づけが高くなるという要因である。学習日記の記述を見ると、宿題の要因に関する2年生の記述で1年生の学習者と似ているところは宿題の数が多いにもかかわらず、興味深い宿題、チャレンジできる宿題、やって楽しい宿題は学習者のやる気を引きあげることである。しかし、2年生の学習者が宿題を締め切りまでに提出しようと必死に宿題をやる時に学習意欲が高くなるという場合も見られた。

学習日記の記述例：

Hari ini saya dan kelompok chokai bersama sama menonton video ttg kebudayaan Jepang. Sangat menarik karena kami ditugaskan untuk mencari video ttg budaya Jepang lalu dipresentasikan. Sepertinya akan sangat menyenangkan (2-2-p12c).

今日私は聴解のグループメンバーと日本文化についてのビデオを一緒に見ていた。これは私たちの宿題で、私たち日本文化に関するビデオを探して授業で発表するという宿題だ。とても面白い宿題だ。発表も楽しくなると思う (2-2-p12c)。

Karena hari ini sensei berhalangan hadir namun tetap memberikan tugas untuk mata kuliah nihon shakai jadi saya dan teman teman dekat saya langsung mulai mencari bahan setekah kuliah jam pertama yaitu bunpo. Seperti biasa kami mengerjakannya di rumah D (2-2-p13a).

今日先生が授業に来なかったが日本社会の宿題を出した。私は友達と1限目の文法の授業が終わってからすぐに宿題のマテリアルを探して、D君の家と一緒に宿題をやった (2-2-p13a)。

Hari ini dibagikan tugas kelompok sakubun untuk tugas minggu depan. Lagi-lagi saya mendapat bagian membuat sakubun. Namun saya merasa terpacu untuk jadi yang terbaik lagi (13-TK2-p8f).

今日グループの作文の宿題をもらった。私は今回もまた作文を書かといけない。でも、もっとうまくなりたいから、宿題をがんばってやった (13-TK2-p8f)。

Hari ini saya mengerjakan tugas translate dan juga power point yang materinya banyak, saya termotivasi agar tugas ini cepat selesai dan hasilnya maksimal (16-TK2-p3f).

今日翻訳の宿題と（授業でもらった）パワーポイントの内容も多いが、宿題がはやく終わるように、そして良い結果も出るようにがんばって宿題をやった (16-TK2-p3f)。

Hari ini bisa menyelesaikan tugas sebelum deadline. Karena sudah selesai sebelum deadline kami bisa merundingkan tugas selanjutnya (18-TK2-p4f).

今日締め切り前に宿題を終わらせた。宿題が締め切り前に終わったので、私はグループのメンバーと他の宿題について話し合いをした (18-TK2-p4f)。

Hari ini saya tidak kuliah tapi saya harus tetap membantu kelompok-kelompok saya untuk membuat tugas yang dikumpul pada hari Minggu dan Senin via email (TK2-20-p3e).

今日は授業がない日だが、私は来週メールで送らないといけない宿題があつて、グループのメンバーを手伝って一緒に宿題をした (TK2-20-p3e)。

E) 「Test」 （プラス要因）

この要因はテスト・試験に関する動機づけの要因であり、学習者がテスト・試験がある時に普段より熱心に学習し、学習の動機づけが高くなる。2年生の学習者の試験の要因に関する記述は1年生の学習者と似ているが、2年生の方が日本語能力試験を受けたい、合格したいから、よりがんばって学習するという記述が多く記述されていた。

学習日記の記述例：

Hari ini kelas chokai terasa menyenangkan, karena ada test dan saya bisa mengukur kemampuan saya di sana (13-TK2-p7c).

今日聴解の授業でテストがあつて楽しかった。テストがあつたから、私の聴解能力を測ることができた (13-TK2-p7c)。

Hari ini saya sudah mulai persiapan noryoku shiken dan ini menjadi motivasi bagi saya untuk belajar bahasa Jepang (15-TK2-p8a).

今日から能力試験の準備のために試験勉強をし始めた。試験を受けることは私にとって日本語の勉強の動機づけが高くなる (15-TK2-p8a)。

H-1 ujian saya makin gencar belajar dan mencari banyak referensi buku dan internet. Saya mencari N4 tahun ini saya sangat ingin lulus supaya bisa melanjutkan ke N3 dengan percaya diri (16-TK2-p15f).

試験の1日前でインターネットや本を探して必死に勉強している、今年はN4（日本語能力試験 N4）を受けて、合格したい。合格できたら、次の N3 を受ける自信が持てるようになると思う (16-TK2-p15f)。

Hari ini saya fokus belajar untuk persiapan N3. Semoga mood saya tidak turun (18-TK2-p14f).

今日日本語能力試験 N3 のために集中して勉強している。私の勉強のやる気が落ちないように願っている (18-TK2-p14f)。

Hari ini walaupun libur namun hari ini dipenuhi dengan persiapan belajar UAS kaiwa khususnya yaitu buat percakapan yang akan ditampilkan minggu depan di depan kelas (19-TK2-p15g).

今日休みだが、期末試験の試験勉強で忙しくなった。特に会話の試験は発表があって来週みんなの前で会話発表をする (19-TK2-p15g)。

F) 「Relationship with friends and classmates」 (プラス要因)

この要因は学習者の友人との関係に関する要因である。大学で勉強する際に友人との関係は重要なもので、学習がうまくできない時やグループワークの課題（宿題）を達成する時など友人の応援や手伝いがあるということは学習者の動機づけの維持・上昇にプラス影響を与える。

学習日記の記述例：

Hari ini saya mengikuti benkyokai N3 dan membahas soal-soal yang paling saya benci yaitu dokkai, namun jika belajar bersama ternyata seru (TK2-11-p13b).

今日の勉強会は日本語能力試験 N3 の勉強で私の一番嫌いな読解を勉強した。でも、友達と一緒に勉強したら、勉強が楽しくなる (TK2-11-p13b)。

Karena hari ini tidak ada perkuliahan jadi saya dan teman teman dekat saya memutuskan untuk mengerjakan tugas nihon shakai dan kodai rekishi yang ditugaskan oleh X sensei. Sangat menyenangkan mengerjakan tugas bersama teman teman dekat karena bisa asik bercerita namun tugas juga dapat terselesaikan dengan baik (TK2-12-p3e).

今日は授業がないので、親友と X 先生からの日本社会と古代歴史の宿題を一緒にした。友達とおしゃべりしながら宿題をやるのがとても楽しくて宿題も無事に終わらせた (TK2-12-p3e)。

Hari ini saya ada kerja kegiatan jurusan (kampus) dan malamnya mengerjakan tugas shakai dengan kelompok yang cekatan (13-TK2-p7g).

今日日本語学科のイベントの準備をしてから、夜真面目なグループのメンバー (友達) と日本社会の宿題をした (13-TK2-p7g)。

Di tengah minggu yang membosankan sesungguhnya salah satu alasan kuat mengapa saya semangat ke kampus karena saya ingin bertemu teman teman saya, sabtu kemarin juga ada tirta yatra dan saya ikut walaupun saya non hindu dan saya merasakan rasa kekekuragaan terutama saat di dalam bus, kami bernanyanyi dan seru seruan sepanjang jalan. Saya bersyukur punya teman seperti mereka yang selalu bisa menjadi motivasi saya untuk kempus dan tidak mau kalah dari mereka dalam bidang akademik (16-TK2-p16i).

とてもつまらない週中に学校に行きたい気持ちが強い理由は友達と会えるからだ。先週の土曜日友だちとお寺に行った。私はヒンズー教じゃないが、バスの中で宗教が違っていても友達と一緒に歌ったりしてとても楽しい旅だった。とても良い友達がいてくれて神様に感謝している。友達は大学に行く動機づけになるし、アカデミックの面でも競争相手でもある (16-TK2-p16i)。

Ada hal yang menyenangkan terjadi saat saya dan teman baru saya mulai banyak berbagi cerita. Dia selalu menghibur dan memotivasi saya saat saat terpuruk saya. Dari banyak teman yang menjauhi saya ada satu yang selalu mendekati saya. Saya bersyukur. Karena dia sangat mengerti dan memahami bagaimana kondisi saya (TK2-20-p2i).

私は親友と一緒にいたり、話したりする時にいつも楽しい。彼女は私がつらい時でもいつも私を慰めて、応援して（私をやる気にさせて）くれる。他の友達とあまり仲が良くないけど、彼女だけは私の親友になってくれる。神様に感謝している。彼女も私のことを理解してくれる（TK2-20-p2i）。

G) 「Teaching method」 （マイナス要因）

この要因には、教師の教え方に関するものが含まれている。教師の教え方に関する記述は、1年生の学習者と同じように学生にとって満足のいくものではなく、学生の動機づけにマイナスの影響を与えてしまうという要因である。教師の説明が速すぎることに、分かりにくいこと、教え方がつまらないこと、教え方に工夫がないことなどという教師の教え方が学習者の動機づけを低下させる原因になる。

学習日記の記述例：

Setiap mata kuliah ini saya kasihan melihat dosennya karena teman-teman sering tidak mendengarkannya saat mengajar di kelas. Mungkin karena cara dosen itu mengajar tidak menarik jadi teman-teman cepat bosan dan mengantuk karena kebetulan kami dapat mata kuliah itu di jam siang sehingga kami sering mengantuk saat mata kuliah itu (2-TK2-p4d).

正直この授業の先生のことを見るといつもかわいそうだなと思う。クラスメイトがだれも先生の説明をちゃんと聞いていなかった。それは先生の説明が全然面白くないので、学生たちがつまらなく感じてすぐに眠くなるからだ。そして、この授業の時間は昼休みの後なので、眠くなるのも仕方ないかもしれない（2-TK2-p4d）。

Hari ini saya merasa kurang bersemangat karena ada satu mata kuliah yang saya kurang minati, dikarenakan sistem sensei yang mengampu mata kuliah sakubun yang menurut saya kurang asik di mana kita disuruh mengerjakan tugas untuk mehamami bunkei sendiri dan hanya dijelaskan jika bertanya (13-TK2-p1b).

今日は勉強のやる気がない。なぜなら私が興味のない授業があるから。この授業の先生の教え方のシステム全然楽しくない。先生が学生に文型の宿題を出すだけで、学生が聞かないかぎり先生が何も説明してくれない (13-TK2-p1b)。

Yang ingin saya sarankan bagaimana cara dosen agar mahasiswa tidak mengantuk saat perkuliahan (15-TK2-p4i).

私は（できるものならば）先生に学生たちが眠くならないように教え方を工夫してほしい (15-TK2-p4i)。

Semangat saya untuk belajar hari ini sangat menurun. Tiba-tiba dosen memberikan uts dan saya benar-benar tidak belajar kemarin malam (15-TK2-p9c).

今日勉強の動機づけが本当に落ちてしまった。先生が何も事前の知らせがなく、今日急に中間試験をした。私は昨日の夜試験勉強をしなかったからとても大変だった (15-TK2-p9c)。

Hari ini motivasi saya belajar jujur saja sedikit malas terutama di kampus karena sensei yang mengajar kanji sangat membosankan saya tidak faham dengan cara dia mengajar. Jadi saya memilih untuk duduk di paling belakang dan tidak fokus dengan pelajaran karena memang sensei itu sangat membosankan bahkan teman teman yang lain juga sependapat (16-TK2-p1b).

正直今日学校に行く気が全くない。漢字を教えている先生の教え方が全く分からなくて、授業がとてもつまらない。それで授業で私は一番後ろの席に座っていた。私だけでなく、他の友だちもみんな授業がつまらなさと感じていた (16-TK2-p1b)

Rabu oh Rabu. Kenyataan ketemu X sensei lagi di semester ini. Jujur bikin muak. Apalagi pelajarannya setengah mati ngebosenin. Jadinya bungaku nyumon hari ini membuat aku dalam zona membosankan (19-TK2-p1c).

水曜日、また水曜日か。今学期も X 先生の授業をまた取るという現実がつらい。正直本当にこの先生の授業が大嫌い。先生の授業は死ぬほどつまらない。文学入門の授業に行ってからまだつまらない気持ちがなくならない (19-TK2-p1c)。

Hari ini saya sedih karena saat pelajaran sakubun saya dan kelompok saya menjadi kelompok yang paling tidak bisa di kelas. Itu karena cara mengajar dosen yang hanya memberi tugas saja dan saat bertanya kami diabaikan tidak ada bimbingan (TK2-20-p1b).

今日作文の授業で私のグループが一番できないグループだったので、とても悲しくなった。それは、先生が課題だけを出して、何も指導がなかったからだ。私たちが質問した時に先生は私たちを無視した (TK2-20-p1b)。

H) 「Extracurricular」 (マイナス要因)

この要因は、1年生と同じ内容・要素で、授業外活動、課外活動、大学のイベントなどに参加することで、学習者が忙しくなり、勉強に集中できなくなるため、学習の動機づけも失うという要因のことである。2年生の場合、1年生の先輩であるため、1年生より授業外活動が多く、活動の内容も難しい。

学習日記の記述例：

Hari ini H2 kegiatan jurusan hari ini saya sangat lelah dan sama sekali tidak belajar (11-TK2-p13g).

今日は学科のイベントの二日前だから、準備などをしてとても疲れたので、全然勉強しなかった (11-TK2-p13g)。

Hari ini saya mengerjakan begitu banyak hal. Mulai dari kerja untuk persiapan kegiatan jurusan ditambah kerja kelompok dengan kelompok yang anggotanya apatis (13-TK2-p1g).

今日いろいろなことをした。学科のイベントの準備、委員会の仕事、それからグループワークの宿題もした。グループのメンバーはあまり積極的じゃないので、私が宿題をした (13-TK2-p1g)。

Hari ini saya kuliah seperti biasa namun saya dan kelompok kewalahan karena belum mengerjakan tugas dengan sempurna karena kelelahan dengan kegiatan jurusan (14-TK2-p11b).

今日は普通に授業があったが、私もグループのメンバーも学科のイベントの仕事で疲れてしまったので、宿題をまだやっていなくて、急いで宿題をした (14-TK2-p11b)。

Saya melakukan persiapan untuk festival dari pagi hingga sore dan tidak ada semangat untuk belajar (15-TK2-p3f).

私は朝から夕方までフェスティバルの準備をしたので、疲れて勉強する気にならない (15-TK2-p3f)。

Hari ini saya ada mengikuti kepanitiaan di fakultas dari subuh hingga sore hari, benar-benar melelahkan saya tidak ada niat untuk sekadar membuat buku lalu belajar. Saya memilih istirahat karena memang ini adalah hari yang capek (16-TK2-p2f).

今日私は学部のイベントの委員会の仕事を夜明けから夕方までして、とても疲れた。本も読みたくない、勉強もしたくない。とても疲れたので、休むことにした (16-TK2-p2f)。

Hal yang membuat motivasi saya menurun karena tuntutan di luar pelajaran yaitu kepanitiaan yang menurut saya alay dalam artinya banyak drama. Hal ini menjadi beban pikiran ditambah saya mendapatkan peran sekretasi jadi harus bekerja extra untuk menghandle teman-teman. Ini yang membuat saya down di pelajaran (19-TK2-p9i).

私の勉強の動機づけが低下した原因は授業外の活動が多くて、問題も多かった。このことばかり考えてしまった。さらに、秘書としての仕事も多くて友達も管理しないといけない。このことで授業で勉強のやる気が落ちてしまった (19-TK2-p9i)。

I) 「Relationship with friends and classmates」 (マイナス要因)

この要因は学習者の友人との関係に関する問題である。大学の勉強においてクラスメイトや友人とグループワークの課題が多くあるが、友人・クラスメイトが積極的に宿題をしてくれない時に学習者の間の人間関係が悪くなるという要素が含まれている。人間関係が悪いと勉強する環境や、雰囲気、気分なども悪くなる。

学習日記の記述例：

Hari ini saya dapat mata kuliah sakubun. Teman teman kelompok saya hanya tinggal meminta dengan gampang tugas tugas yang hanya saya dan C yang mengerjakanya. Teman-teman yang lain

tidak merasa bersalah. Saya dan C sebenarnya kesal tapi mau bagaimana lagi. Yang lebih sedih adalah banyak kesalahan pada karangan kami dan banyak koreksi dari sensei (2-TK2-p4b).

今日作文の授業があった。グループのメンバーは何も宿題をしてなくて、私と C ちゃんに簡単に宿題をやることを頼んだだけ。グループの友達が何も悪いと思っていない。私も C ちゃんも本当は嫌なんだけど、仕方ないから、二人でグループの宿題をした。一番悲しかったのは私たちの作文に間違いが多かったことだった。先生にたくさん修正された (2-TK2-p4b)。

Hal yang menyulitkan hanya pada kerja kelompok tugas sakubun yang kelompoknya kurang bisa diandalkan ditambah tugas yang banyak dan juga kesibukan saya di luar kuliah, sungguh menjengkelkan (13-TK2-pli).

授業で大変なことは作文の宿題はグループでやる宿題なのにグループの友達が積極的にやっていないことだ。宿題も多いなか授業外の活動も忙しくて、本当に嫌になった (13-TK2-pli)。

Hal yang membuat motivasi saya turun minggu ini adalah karena anggota kelompok saya dalam tugas translate pelajaran rekishi dan nihon shakai mereka seperti lepas tanggung jawab dan menghilang saat saya menanyakan tentang tugas dalam chat. Alasan mereka karena tidak ada kuota internet. Demi tugas ini selesai saya bergadang sampai jam 3 dini hari bahkan biasanya kalau mereka saya berikan untuk dibagi, hasil kerjaan mereka tidak maksimal dan hanya copy paste dari google translate tanpa dicek ulang. Hal ini tentu membuat saya geram dan menghabiskan waktu saya sehari-hari untuk tugas ini dan tidak memiliki waktu untuk belajar yang lain (16-TK2-p8i).

私の勉強の動機づけを低下させた原因は私のグループの友達が無責任で日本史と日本社会の翻訳の宿題を一緒にやってくれないことだ。宿題のことを友達に聞いたら、みんなグループチャットから消えた。みんなの理由はインターネットがないからと言っていた。この宿題のために朝 3 時まで徹夜した。でも、友達が宿題をしてくれるとしても翻訳は Google 翻訳をコピーしてそのまま使って何も修正しなかったから翻訳されたものがめちゃくちゃになった。このような宿題のやり方を見て私は本当に嫌になる。私は他の勉強ができないぐらいこの宿題のために何日間も使っていた (16-TK2-p8i)。

Hari ini saya ada masalah dengan teman saya sehingga saya kurang konsentrasi dalam melaksanakan perkuliahan (17-TK2-p3b).

私は今日友達と問題があったので、授業中であまり集中して授業を聞いていなかった (17-TK2-p3b)。

Rabu gilaaa!!! Lagi-lagi bungaku nyumon membuat naik darah. Aku ada konflik bathin dengan teman sekelompokku. Dia tiba tiba tidak datang hari ini padahal pembagian presentasi sudah matang dan akhirnya tugas yang seharusnya dia kerjakan terbengkalai tapi akhirnya semua berjalan mamun sangat di luar ekspektasi (19-TK2-p2c).

水曜日はクレージーだ。文学入門の授業に本当にむかついた。私は友達と精神的な問題があった。今日発表がある日なのにグループの友達が学校に来なかった。発表の内容をちゃんと友達とちゃんと分けたのに、彼は彼の分を何もやっていなくて発表にも来なかった。でも、なんとか発表は無事に終わったけど、すべてが予想外だった (19-TK2-p2c)。

J) 「Teacher time management/teacher absent」 (マイナス要因)

この要因は1年生に見られるだけでなく、2年生の学習者もこの要因に関して多くの記述があった。この要因は、教師が授業に来なかったり、授業をキャンセルし別の日にしたり、授業に遅刻したりするという教師の欠席と遅刻に関する要因である。このような教師への不満要因について10名の学習者の内9名が学習日記に記述している。

学習日記の記述例：

Entah karena saya yang malas atau karena cara sensei menjelaskannya tidak jelas, saya jadi kurang mengerti tentang materi pelajaran ini sampai sekarang. Sensei jarang masuk ke kelas dan saat di kelas kebanyakan hanya bercerita. Saat beliau menjelaskan saya tetap tidak mengerti (12-TK2-p14a).

なぜかあまり勉強する意欲がない。先生の説明が分かりにくいから今までこの授業の内容について何も分からない。先生があまり授業に来ないのに、授業に来たらあまり教えないでしゃべりだけしている。何か授業の内容を説明している時でも先生が何を説明しているか分からない (12-TK2-p14a)。

Minggu ini kuliah banyak yang kosong. Saya kecewa. Ditambah tugas tugas di luar kuliah juga mendesak. Saya tidak puas dengan kuliah minggu ini (13-TK2-p2h).

今週休講（先生が授業に来ない）が多いので、がっかりした。休講が多い中授業外の活動も多い。今週の勉強にあまり満足していない（13-TK2-p2h）。

Kuliah saya minggu ini masih sama seperti minggu lalu, masih ada beberapa dosen yang belum hadir sehingga perkuliahan belum efektif (15-TK2-p2h).

今週の授業は先週と同じように先生があまり授業に来ていないので、講義が効果的に行っていない（15-TK2-p2h）。

Hari ini sensei tidak bisa hadir dan kami tetap disuruh masuk kelas, absen dan belajar sendiri tetapi saya memilih mendengarkan musik dan mengobrol dengan teman-teman (16-TK2-p12c).

今日先生が授業に来なかったのに、先生がいなくても学生たちが授業に来て、自習しないといけないと先生が言っていた。でも、私は勉強する気にならないので、友達と音楽を聴きながらおしゃべりしていた（16-TK2-p12c）。

Saya sangat berharap perkuliahan bisa berjalan sebagaimana mestinya. Apalagi tepat/sesuai dengan jadwal yang diberikan tentu aja akan membuat mahasiswa merasa senang dan tidak merasa dirugikan (17-TK2-p1i).

私は講義を普通のように行ってほしい。講義のスケジュールがころころ変わると学生が存損してしまって勉強がスムーズにできない（17-TK2-p1i）。

K) 「Homework」 （マイナス要因）

宿題の要因は1年生の学習者と同じような記述が多く、宿題への不満が2年生の学習者の学習動機づけを低下させる要因の一つである。宿題の量が多いため、学習者は宿題の内容を理解するよりも、宿題を終わらせることだけに集中してしまい、宿題から勉強する満足感を味わうこともできず、疲れを感じ、結果的に勉強に対する動機づけが低下してしまう。また、宿題の内容も興味深い内容ではない時にがんばって宿題をやろうと思わないという学習者の記述もあった。

学習日記の記述例：

Hari ini saya mulai mengerjakan tugas sakubun. Tugas untuk minggu depan cukup banyak karena mengerjakan 2 bab sekaligus. Membuat 1 bab saja saya sudah kewalahan apalagi kalau 2 bab. Saya sudah mencoba merayu teman teman lain di kelompok saya agar ikut membantu tapi seperti mereka hanya omongan saja bilang akan membantu (12-TK2-p10f).

今日作文の宿題をした。来週の宿題が2章あるので、けっこう多い。1章をやるだけでも大変なのに、2章まで宿題があるのはさらに大変だ。グループの友達と一緒に宿題をやろうと頼んだけど、友達はいやろうと言っていたくせに何も手伝ってくれない (12-TK2-p10f)。

Hari ini libur, saya mengerjakan tugas sakubun yang seperti biasa tidak menarik sangat menjengkelkan (13-TK2-p2f).

今日は休みだ。でも私は作文の宿題をする。いつものようにこの宿題は面白くないので嫌になった (13-TK2-p2f)。

Hari ini pelajaran hyoki kami membuat tugas yang lumayan banyak lalu dilanjutkan dengan pelajaran sakubun yang membahas bab 2 kami cukup kewalahan membuat tugas dari sensei yang lumayan banyak (14-TK2-p2b).

今日私たち表記の宿題をしてから2章までである作文の宿題もした。先生からの宿題が多すぎて困っている (14-TK2-p2b)。

Saya berharap dosen tidak terlalu banyak memberi tugas karena terkadang hal ini menghambat saya untuk mempelajari mata kuliah yang lain karena tugas yang sangat banyak dari hanya satu mata kuliah (16-TK2-p1i).

先生に宿題を出しすぎることをやめてほしい。一つの宿題をするだけでも時間がかかるので、他の授業の勉強ができなくなるから困っている (16-TK2-p1i)。

Hal yang menyusahkan kuliah di minggu ini adalah banyaknya tugas dan sedikitnya waktu yang diberikan oleh dosen. Karena selama kuliah saya tidak hanya belajar tapi juga ikut dalam kepanitiaan kegiatan jurusan yang juga banyak memakan waktu. Sehingga di minggu ini saya mudah sekali lelah dan tidak bisa belajar (TK2-20-p1i).

今週の一番大変なことは先生からの宿題が多いのに宿題の提出の締め切りまでの時間が少ないことだ。日本語学科で勉強しているうちに勉強だけでなく、学科のイベントなどの授業外活動もしないといけないので、私はすぐ疲れてしまって勉強ができない (TK2-20-p1i)。

L) 「Autonomy (self-directedness)」 (マイナス要因)

この要因には、1年生の学習者と同じよう、に学生が学習活動を管理できないことに関する問題が含まれます。例えば、できない時に復習したり、もっと練習したりしないこと、勉強と他の活動を両立することができないことなどである。学習を管理する能力がない時に、学習者の学習に対する意欲も失いやすい。

学習日記の記述例：

Hari ini saya kurang bersemangat dalam perkuliahan karena saya tidak dapat belajar sedikit pun sebelumnya dan hari ini pelajaran juga agak membosankan (14-TK2-p3b).

今日あまり勉強する気がない。昨日復習をしていなかったからだ (今日の授業が理解できない)。今日の授業もちよっとつまらない (14-TK2-p3b)。

Saya cukup malas untuk datang kuliah karena ada tugas yang belum saya kerjakan, namun tetap datang walaupun terlambat (15-TK2-p4a).

終わっていない宿題があるので、今日あまり学校に行きたくない。学校に行ったが、遅刻した (15-TK2-p4a)。

Kuliah sakubun hari ini sensei sedikit marah kepada kami karena kami tidak mengerjakan latihan yang ada di buku sehingga perkuliahan tidak bisa berjalan cepat karena kami harus menjawab di kampus soal latihan yang seharusnya dikerjakan di rumah (16-TK2-p11c).

今日作文の授業で先生が怒った。なぜなら私たちが家で練習しないといけない問題をまだやっていたらなかったからだ。授業中でその練習問題を解いてみたが、授業の時間がなくなってしまった (16-TK2-p11c)。

Hari ini saya hanya mengikuti pelajaran rekishi saja. Saya tidak mengikuti pelajaran hyoki karena terlambat bangun. Saya merasa kecewa dengan diri saya sendiri (17-TK2-p12b).

今日歴史の授業には行ったが、寝坊したので、表記の授業には行かなかった。このことで私は自分にがっかりした (17-TK2-p12b)。

Hal menyusahkan yang membuat saya sedih adalah kurangnya waktu dan saya masih belum pandai juga mengaturnya (tidak semangat belajar) (TK2-20-p16i).

大変なことは時間があまりなくて、私は時間を管理することがまだ上手にできていないことだ。このことで悲しくなった (あまり勉強する気がない) (TK2-20-p16i)。

M) 「Personal definition and judgement of failure」 (マイナス要因)

この要因は、学習プロセスにおいて学習者が失敗を経験することに関するものである。1年生の学習者と少し異なり、2年生の学習者は試験・テストに失敗した経験や教師からの質問に答えられない失敗だけでなく、授業で発表活動が多いため、発表がうまくいかないという失敗経験に関する記述が多くあった。

学習日記の記述例：

Hari ini saya tidak bersemangat kuliah walaupun saya senang pelajaran bunpo. Namun pada pelajaran gengogaku saya tidak bisa menjawab soal (14-TK2-p4a).

今日文法の授業は楽しかったけど、あまり勉強する気がない。言語学の授業で問題に答えられなかったからだ (14-TK2-p4a)。

Hari ini saya kurang termotivasi karena happyo kaiwa saya berjalan kurang baik dan saya merasa cukup sedih akan hal itu (16-TK2-p3b).

今日私は会話発表がうまく出来なかったので、勉強の動機づけも落ちてしまった。このことでけっこう悲しくなった (16-TK2-p3b)。

Hari ini sebenarnya libur, tapi karena ada jam ganti bunpo jadi belajar tetap berjalan sebagaimana biasa. Hari ini saya merasa cukup kecewa dengan diri saya sendiri. Karena saya tidak terlalu bagus ketika menyajikan materi saat presentasi (17-TK2-p1e).

今日実は休みのはずだけど、急に文法の授業をこの日にされたので、あまり勉強がスムーズにできなかった。私は自分のことにがっかりした。発表の時にうまく発表の内容を伝えることができなかったからだ (17-TK2-p1e)。

Hari ini sangat sial. Aku dimarah X sensei gara-gara presentasiku berantakan di depan. Jujur kurang persiapan tiba-tiba di suruh maju. Jadi males kalo sama dia (19-TK2-p5c).

今日はとてもアンラッキーな日だ。私の発表がめちゃくちゃで X 先生に怒られてしまった。正直発表の準備をあまりしていなかったのに、急に発表をさせられた。だから、この先生の授業が嫌いだ (19-TK2-p5c)。

Saya tidak bersemangat karena saat pelajaran kaiwa saya tidak berbicara dengan baik (TK2-20-p15d)

会話の授業で上手に日本語で会話ができなかったので、勉強する気もなくなった (TK2-20-p15d)。

4.3.4 2年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察

インドネシアのバリにある A 大学で日本語を専攻している 2 年生を対象に 1 学期間学習日記調査を実施し、学習日記のデータ（記述）を分析した結果、学習者の動機づけに影響を与えたプラス要因とマイナス要因が浮き彫りになった。1 年生の動機づけ要因の記述数を見ると、マイナス要因はプラス要因の記述より多かったが、2 年生の動機づけ要因の記述数の場合、マイナス要因の数とプラス要因の数はそれほど数の差が多くないことが分かった。本節では、2 年生の学習者の上昇と低下に影響を与えた要因について述べる。

2 年生の学習者が最も多く記述したマイナス要因は「teaching method」であり、教師の教え方に関する不満が多く書かれている。学習者の学習動機づけを低下させた教師の教え方は 1 年生の学習者と同じような内容であり、教師の説明が速すぎることに、分かりにくいこと、教え方がつまらないこと、教え方に工夫がないことなど、教師の教え方が学習者の動機づけを低下させる原因になっていた。また、ある何人かの教師の教え方に関する不満を多くの学

習者が日記に書き、その教師の教え方に対して多くの学習者が不満を感じていたことが分かった。教師の教え方に対する不満に関して1年生の学習者と同じ内容であるのは2年生の授業でも1年生と同じ先生が教えているからであり、教え方が同じであるため、その教師たちに関する記述の内容も似ている。しかし一方、2年生の学習者も教師の教え方が楽しい、分かりやすい、面白いと多く記述していることも事実である。このような教え方は1年生の学習者だけでなく、2年生の学習者の日本語学習の動機づけに良い影響を与えていることが分かった。特に1年生と異なり、2年生の学習者は大学で1年間日本語を学習したため、日本語もある程度できるようになっていた。学習した日本語を授業で積極的に使いたいと思っている学習者が多く、教師が日本語で発表や会話練習の機会を与えてくれるということで日本語学習の動機づけも上昇した。15-TK2さんは学習日記に「今週の授業で一番楽しかったのは発表の時にたくさん日本語を使うチャンスをもらったことだ。このような練習はとても役に立つ」と記述している。インドネシアの大学の日本語学科でも日本語の授業の中でインドネシア語がまだ多く使われているため、学習者が日本語を使う機会が少ないという現状がある。Danasasmita (2012) の論文では、教室でインドネシア語を使わずできるだけ日本語で話すという提案をされているように、学習者により多くの日本語で話す練習を与える必要性がある。日本語を使うことは練習のためだけでなく、学習者の日本語学習の動機づけを上昇させる要因の一つでもあるからだ。

学習者の動機づけにマイナス影響を与えた他の要因に、1年生と同じように「Extracurricular」の要因がある。2年生の学習者は1年生の先輩であり、学科のイベントや授業外活動などの課外活動がより忙しくなったため、勉強する時間も少なくなってしまう、勉強の満足感を味わうことが出来なかった。さらに、課外活動が多い中、宿題も多く、これに関して多くの学習者が記述している。TK2-20-pliさんは学習日記に「今週の一番大変なことは先生からの宿題が多いのに宿題の提出の締め切りまでの時間が少ないことだ。日本語学科で勉強しているうちに勉強だけじゃなく、学科のイベントなどの授業外活動もしないといけないので、私はすぐ疲れてしまって勉強ができない」と書いていることから、課外活動も忙しく、宿題も多いという状況にいる時に勉強の意欲もなくなることがわかる。さらに、13-

TK2-p2f さんが記述しているように、宿題の数が多いから勉強する気にならないということだけでなく、宿題の内容も興味深いものではないため、宿題をする意欲が失われる。一方、宿題の要因が逆に学習者の動機づけに良い影響を与えることもある。勿論宿題を締め切りまでに提出しようとやる気を維持するというケースも多かったが、2-2-p12c さんが日記に書いているように、日本文化についてのビデオを探し、それについて授業で発表するものを準備するという宿題は面白く、発表することにもわくわく感を感じたため、がんばって宿題をしたという記述もあった。また、宿題も練習の一つだと思い、宿題を一生懸命し、前より日本語が上手になりたいという気持ちがある時にも学習の動機づけが高くなる。Suárez 他 (2019) の論文でも学習者が宿題に興味を持つことや、宿題をすることで学習し、能力を獲得する目的があるときにより多くの時間を費やし、費やした時間を最適化し、ますます宿題をすると報告されている。

学習プロセスでは悪い成績を取ったり、発表がうまく出来なかったりという失敗と先生に質問された時に上手に答えたり、良い成績が取れたりするという成功の経験をするのは誰もが経験していることであり、当たり前のことだと考えられるだろう。しかし、その日の学習者の動機づけにこの成功経験と失敗経験が強く影響を与えることがある。1年生の学習者が記述した失敗経験の数(81 記述)は成功経験の数(83 記述)とそれほど違いがない。2年生の学習者は、これとは異なり、成功経験(42 記述)の方が失敗経験(22 記述)より多く記述されている。記述の内容を見ると、1年生の学習者も2年生の学習者も試験・テストに失敗したり、教師からの質問に答えられなかったりという失敗は学習動機づけにマイナス影響を与え、悲しくなったり、自信を失ったり、もっとがんばって勉強しようという意欲がなくなったりする。しかし、2年生の学習者は授業で発表活動が多いため、発表がうまくいかなかったという失敗経験に関する記述が多く見られた。一方、成功した時に学習者は満足感や喜びというポジティブな感情になり、学習の意欲も高くなることが分かった。Weiner (1985) もこの成功や失敗の結果を感情と結び付け、成功まで行った場合は、「嬉しい」感情を誘発する一方、失敗の結果は悲しみや挫折感を生み出すと主張している。López & Aguilar (2013) は、第二言語を学習する時に経験した学習者の「感情」を把握することで教師は適切なアプロー

チを選択し、学習者のネガティブな感情を減らすことが出来、最終的には学習者の学習に対する動機づけを維持することにつながると述べている。

1年生の学習日記にも多く見られ、学習者の日本語学習の動機づけと関係のある他の要因に「Autonomy(self-directedness)」がある。学習者が自分で責任を持ち、学習をうまく管理することができる時に学習に対する動機づけの上昇にもつながる。例えば、休みの日でも、授業や勉強会などがない日でも、自ら日本語を練習しようという意識が強く、自分で日本語を勉強したり、日本語の歌を聴きながら聴解の練習をしたり、発音練習をしたり、文法を勉強したりする。学習を自分でコントロール（管理）する意識があると、学習の動機づけも維持できると言えよう。一方、自分の学習を管理できないときに学習者の学習に対する意欲も失いやすい。TK2-20-p16iさんは、「大変なことは時間があまりなくて、私は時間を管理することがまだ上手にできていないことだ。このことで悲しくなった（あまり勉強する気がない）」と学習日記に書き、課外活動や宿題が多い中、上手に時間と日本語学習が管理できないため、時間がないと意識してしまい、勉強する気にならないと言う。

学習者の動機づけに影響を与えた他の要因に「Relationship with friends and classmates」があり、William and Burden (1997) の外的動機づけ（external factors）と内的動機づけ（internal factors）の要因にもこの要因「Relationship with friends and classmates」が含まれている。学習者が大学で日本語を勉強しているため、クラスメイトや友人との人間関係が学習の動機づけとも関係してくる。1年生の学習者は、2年生の学習者ほどこの友人との人間関係についての記述は多くない。2年生の学習者はグループワークの宿題やグループ発表の活動が多かったため、クラスメイトや友人と一緒に学習しなければならない機会が多かった。また、クラスメイトや友人の存在は宿題をする時だけでなく、日々の学習においても重要な存在である。2-11-p13bさんは、「今日の勉強会は日本語能力試験 N3 の勉強で私の一番嫌いな読解を勉強した。でも、友達と一緒に勉強したら、勉強が楽しくなる」と書き、嫌いな授業があっても友人と一緒に勉強できるため、勉強も楽しく感じたと言う。また、学習者が落ち込み、勉強ががんばれない時にも友人の応援があることで元気になり、勉強の意欲を維持することができたケースもあった。しかし、クラスメイトや友人との関係は必ずしもずっとうまくいく

わけではない。2年生の学習者の記述を見ると、グループワークの課題が多くあるが、友人・クラスメイトが積極的に宿題をしてくれない時に学習者の間の人間関係が悪くなるという記述も少なくなかった。

また、1年生の学習日記にも多く書かれた「Test」の要因も2年生の学習者にも多く記述されていた。2年生の学習者の試験の要因に関する記述の内容では、試験で良い点数を取りたいから、がんばって勉強するという動機が1年生の学習者と似ているが、2年生の方が日本語能力試験を受けたい、合格したいから、より一生懸命学習するという記述が多く書かれていた。2年生の学習者は1年間日本語を勉強したため、自分の日本語能力をはかりたい、挑戦したい、日本語能力試験を受けて評価されたいという目的で日本語能力試験を受けたい学習者が多かった。1年生の学習者は初めて日本語を勉強する学習者が多く、また大学で日本語を勉強したばかりであるため、日本語能力試験を受けたいという意識が2年生の学習者ほど強くない。

最後に学習者の動機づけを低下させた要因の一つに「teacher time management / teacher absent」がある。1年生の学習日記にも多く記述があり、2年生の学習者も大学の日本語教師の欠席に対する不満が多く記述されている。教師欠席の要因の内容は1年生と同じ、教授が急に授業に来なかったり、学習者と相談せずに勝手に授業の時間を変更したりすることである。学習者が教室に来て、勉強をしようとしたが、教師を待っていても教師が来なかったり、遅刻したりしたことで、学習者の勉強する意欲もなくなってしまうと内容である。2年生のクラスで教えている教師は1年生のクラスでも教えているため、教師の欠席の習慣はどの学年のクラスにも見られた。

4.3.5 3年生の動機づけの変化をもたらした要因

以下の表 67 は3年生の10名の学習者が記述した動機づけの要因である。(－)表示はマイナス要因であり、学習者の動機づけを低下させた要因のことを示し、(＋)表示はプラス要因であり、学習者の動機づけを上昇させた要因のことを示している。本研究の学習日記の分析

から3年生の学習者が記述していた要因は41個の要因があり、プラス要因には21個の要因があり、マイナス要因には20個の要因がある。1年生と2年生のデータと同じように3年生も学習者によって記述した要因と要因の数が異なり、毎日の日本語学習において動機づけに関する学習者の気づきや感じ方が異なっていた。

表 67 10名の3年生の学習者の動機づけ要因の記述数

No	Factors	- /+	Learners (3 rd year)/ Number of Statements										Total
			21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	Affiliative motive	+	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
2	Anxiety	-	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	-1
3	Autonomy (self-directedness)	-	-5	0	-2	-1	-4	-2	0	0	-2	0	-16
4	Autonomy (self-directedness)	+	4	1	3	1	0	0	6	2	3	0	20
5	Awareness of developing skill and mastery	+	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
6	Challenge	+	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
7	Classroom environment	-	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1
8	Competition	+	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
9	Curiosity	+	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	4
10	Enjoyment	+	0	0	1	0	0	1	1	2	0	0	5
11	Extracurricular	-	-6	-8	-8	-6	-10	-3	-2	0	-13	0	-56
12	Extracurricular	+	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	4
13	Family	-	-2	0	0	0	-2	0	0	-1	-2	0	-7
14	Family	+	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3
15	Fear	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1
16	Relationship with friends and classmates	-	0	0	-5	0	-1	0	-1	0	-3	0	-10
17	Relationship with friends and classmates	+	1	0	2	0	3	1	0	11	1	0	19
18	Goal setting	+	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
19	Homework	-	-9	-11	-7	-7	-2	-8	-7	-3	-6	0	-60
20	Homework	+	3	0	1	0	5	1	4	1	7	0	22
21	Intrinsic interest	+	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
22	Learning content	-	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	-1
23	Learning content	+	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
24	Lesson time	-	0	0	0	-1	0	-3	-1	-1	-1	0	-7
25	Native speaker	+	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	7
26	Peer	+	3	0	0	0	0	0	2	1	0	0	6

27	Peer	-	-2	0	0	0	0	0	0	0	0	-2
28	Personal definition and judgement of failure	-	0	-1	-4	-2	0	-3	-1	-4	-2	-18
29	Personal definition and judgement of success	+	1	0	3	0	6	5	8	13	0	36
30	Realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skill required	-	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1
31	Reward	+	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3
32	School facilities	-	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	-2
33	Teacher feedback	-	-1	0	0	-1	-2	0	0	0	-3	-7
34	Teacher feedback	+	0	0	0	0	3	0	1	0	0	4
35	Teacher personality	-	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-2
36	Teacher time management (teacher absent)	-	0	-1	0	-1	0	0	-1	-2	-2	-7
37	Teaching method	-	-7	-7	-10	-3	-7	0	0	0	-5	-46
38	Teaching method	+	0	2	7	0	5	2	0	1	2	23
39	Test	-	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	-1
40	Test	+	0	0	0	0	2	1	2	1	0	6
41	Physical/health problem											-36

上の表 67 の要因リストよりすべての 41 個の要因を最も多く記述されたプラス要因（1 から 21 までの要因）から（-）マークの付いたマイナス要因（22 から 41 までの要因）の順番をまとめたものが以下の表 68 である。

表 68 動機づけの要因の記述数の順番（プラス要因からマイナス要因まで）

Order No	Factor (3 rd year)	Total Statements
1	Personal definition and judgement of success	36
2	Teaching method	23
3	Homework	22
4	Autonomy (self-directedness)	20
5	Relationship with friends and classmates	19
6	Interaction with native speaker	7
7	Peer	6
8	Test	6
9	Enjoyment	5
10	Curiosity	4

11	Extracurricular	4
12	Teacher feedback	4
13	Family	3
14	Goal setting	3
15	Reward	3
16	Awareness of developing skill and mastery	2
17	Learning content	2
18	Affiliative motive	1
19	Challenge	1
20	Competition	1
21	Intrinsic interest	1
22	Anxiety	-1
23	Classroom environment	-1
24	Fear	-1
25	Learning content	-1
26	Realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skill required	-1
27	Test	-1
28	Peer	-2
29	School facilities	-2
30	Teacher personality	-2
31	Family	-7
32	Lesson time	-7
33	Teacher feedback	-7
34	Teacher time management (teacher absent)	-7
35	Relationship with friends and classmates	-10
36	Autonomy (self-directedness)	-16
37	Personal definition and judgement of failure	-18
38	Physical/health problem	-36
39	Teaching method	-46
40	Extracurricular	-56
41	Homework	-60
Total Number of Plus Factors		173
Total Number of Minus Factors		-282

上の表 68 から分かるように 3 年生の学習者の動機づけに良い影響を与え、最も多く記述された要因は、「Personal definitions and judgements of success」、「Teaching method」、

「Homework」、「Autonomy (self-directedness)」、「Relationship with friends and classmates」であった。一方、3年生の学習者の動機づけにマイナス影響を与えた最も多く記述された要因は、「Homework」、「Extracurricular」、「Teaching method」、「Physical/health problem」、「Personal definition and judgement of failure」、「Autonomy (self-directedness)」であった。

以下は最も多く記述された主な要因に当てはまる学習日記の記述の詳細を主なものを中心にして簡潔にまとめる。

A) Personal definition and judgement of success （プラス要因）

この要因には、テストやクイズなどで良い成績と取ることや、教師に質問された時にうまく答えたり、褒められたりするという要素、また2年生のデータにも多く見られた発表がうまくできたという成功経験も含まれている。

記述例：

Presentasi honyaku berjalan dengan baik (21-TK3-p8a).

翻訳の発表がとてもうまくできた(21-TK3-p8a)。

Presentasi memuaskan dan saya bisa menjawab pertanyaan dengan baik. Semua juga berkat teman saya yang sudah mengajari saya sampai paham (23-TK3-p5a).

発表がうまくできて満足している。それから（発表の時）質問を上手に答えることができた。この成功は友達のお陰もあって、友達が私が理解できるまで教えてくれたからだ（23-TK3-p5a）。

Hari ini saya presentasi honyaku bersama kelompok. Saya sangat senang karena presentasi kami sangat baik hari ini (TK3-25-p3a).

今日グループと発表をした。発表が上手にできたので、とてもうれしかった（TK3-25-p3a）。

Dipuji Sensei karena tulisan kanji saya benar semua. Senangnya (TK3-26-p12b).

私の漢字が全部正しかったので、先生に褒められた。とてもうれしかった (TK3-26-p12b)。

Motivasi saya bertambah ketika dengan susah payah berhasil memperoleh nilai ulangan yang bagus sehingga saya termotivasi untuk lebih meningkatkan kemampuan saya terutama dalam menulis kanji (TK3-28-p11i).

一生懸命勉強して試験で良い成績が取れた時に勉強の動機づけもますます高くなった。それでもっと日本語能力を伸ばそうと思っている。特に漢字を書けるようになりたい (TK3-28-p11i)。

B) 「Teaching method」 (プラス要因)

この要因は教師の教え方が楽しい、分かりやすい、面白いと感じた時に学習に対するやる気も高くなるという要因である。特に先生の教え方で授業が楽しくなった時に学習動機づけも高くなるという記述が最も多かった。

記述例：

Dokkai. Oh yeah mata kuliah yang sukses buat muter otak. Hahaha. Tapi hari ini cukup menyenangkan soalnya dosennya baik. Hihi. Birpun inget-inget bunpo lagi tapi kalo dosennya asik ya have fun aja (TK3-22-p1c).

読解。この授業はとても難しい(頭をつかう)。笑。でも、今日先生が良かったので楽しかった。習った文法を少し忘れているけど、先生のお陰で授業を楽しむことができた (TK3-22-p1c)。

Saya sangat antusias dengan pelajaran dokkai karena sensei sangat menyenangkan (23-TK3-p5c).

私は読解の授業にとっても興味を持っている。先生の教え方が良かったので、授業が楽しくなる (23-TK3-p5c)。

Cara mengajar sensei-sensei membuat mata kuliah menjadi lebih asyik dan menarik dibanding sebelumnya. Membuat saya lebih semangat untuk belajar (TK3-26-p2i).

先生方の教え方で授業が前より楽しくなった。授業が楽しいから私もますます勉強したいと思っている (TK3-26-p2i)。

Hari ini kuliah banyak presentasi. Tetapi lancar lancar saja karena sensei yang menyenangkan (TK3-29-p13e).

今日の授業で発表をたくさんした。でも、すべてがうまくいった。先生が楽しく教えてくださったおかげだ (TK3-29-p13e)。

Honyaku pada hari ini sensei melakukan happyo sangat menyenangkan (TK3-30-p6a).

今日の翻訳の授業で先生が発表して (先生の発表がよかったので) 授業がとても楽しかった (SPS-TK3-30-p6a)。

C) 「Homework」 (プラス要因)

この要因は宿題がある時に学習者の勉強に対する動機づけが高くなるという要因である。学習日記の記述を見ると、宿題の要因に関して1年生も2年生も記述の内容が似ているところは宿題の数が多いにもかかわらず、興味深い宿題、チャレンジできる宿題、やって楽しい宿題は学習者のやる気を引き出すということである。しかし、3年生の場合、このような記述があまりなく、宿題の締め切りまでに宿題を提出できるように宿題をする動機づけを一生懸命維持しようと思った学習者の記述が多かった。

記述例：

Saya merasa tugas-tugas honyaku berat namun menyenangkan (23-TK3-p10a).

翻訳の宿題は難しいけど、宿題をする時は楽しい (23-TK3-p10a)。

Hari ini saya dan teman-teman membuat tugas untuk besok sampai malam walaupun mengantuk (TK3-25-p17d).

眠いけど、今日友達と夜まで明日のために宿題をした (TK3-25-p17d)。

Hari ini libur tetapi saya tetap mengerjakan tugas dokkai (TK3-26-p3d).

今日は休みだけど、読解の宿題をした (TK3-26-p3d)。

Berusaha menyelesaikan tugas-tugas untuk minggu depan. Semoga semua selesai (TK3-27-p1f).

来週の宿題をがんばって終わらせている。全部終わりますように (TK3-27-p1f)。

Hari ini sama seperti sabtu kemarin. Masih begadang menyelesaikan tugas kuliah lalu fokus pada kegiatan panitia (TK3-29-p6g).

今日も昨日と同じだ。徹夜して宿題をした。宿題が終わったら、また課外活動に集中する (TK3-29-p6g)。

D) 「Autonomy (self-directedness)」 (プラス要因)

この要因は、学習者が学習を自分で管理することは自分の責任であると考え、学習をうまく管理することができる時に学習に対する動機づけの上昇にもつながるという動機づけ要因である。例えば、授業が休講になった時でも自ら図書館に行ったり自分で勉強したり、友人と会話する時にできるだけ日本語を使ったりするという自律学習を行う。

記述例：

Malam ini sedang youtube-an nyari video press conference film-film Jepang (bukan video pidato) untuk berlatih menjawab pertanyaan (21-TK3-p7a).

今（夜）質問に答える練習するために、Youtube で（スピーチのビデオじゃなくて）日本の映画の記者会見のビデオを見ている (21-TK3-p7a)。

Saya menemukan banyak kosakata baru dari anime yang saya tonton dan lagu-lagu yang saya dengar (23-TK3-p19b).

今見ているアニメと日本の歌から新しい単語をたくさん見つけた (23-TK3-p19b)。

Hari ini kuliah lancar ternyata tidak ada mata kuliah dokkai. Benar-benar santai hari ini. Tetapi tidak lupa belajar untuk noken (TK3-26-p5c).

今日は読解の授業がなかった。とても暇だった。でも、日本語能力試験のために勉強することを忘れないで自分で勉強した (TK3-26-p5c)。

Hari ini saya sehari penuh berbicara dengan pacar menggunakan bahasa Jepang (TK3-28-p14f).

今日一日ずっと彼氏と日本語で会話している (TK3-28-p14f)。

Hari ini saya tidak kuliah lagi karena sensei masih di luar kota. Saya mengerjakan tugas dan belajar di perpustakaan (TK3-29-p17a).

先生はまだ出張で授業がなかった。でも、私は図書館に行って宿題をして自分で勉強した (TK3-29-p17a)。

E) 「Relationship with friends and classmates」 (プラス要因)

この要因は学習者の友人との関係に関する要因である。友人との人間関係は学習者にとって重要なことであり、3年生の記述を見ると2年生と同じような記述が多く、学習がうまくできない時やグループワークの課題(宿題)を達成する時など友人の応援や手伝いがあると学習者の動機づけにプラス影響を与え、動機づけが維持・上昇する。特に3年生はグループワークの宿題が多く、宿題を達成するために友人・クラスメイトとの良い関係は大切である。

記述例：

Yang menyenangkan adalah berinteraksi dengan teman-teman membuat saya termotivasi. Maka dari itu saya sangat senang saat ada tugas kelompok. Karena di sana kita dapat berbagi segala hal yang tidak kita miliki (23-TK3-p1i).

友だちと会話するのがとても楽しくて勉強のやる気も出る。それでグループワークの宿題がある時にとても嬉しくなる。友だちと宿題をして、助け合うのが好きだ (23-TK3-p1i)。

Hari ini saya sedang dalam mood yang baik karena baru saja bertemu dengan orang yang spesial. Jadi hari ini mempengaruhi motivasi saya juga (TK3-25-p11a).

今日特別な人と会えたので、とても嬉しくなった。勉強の動機づけも高くなった (TK3-25-p11a)。

Karena banyak yang dipersiapkan terkadang kelelahan dan tidak belajar sama sekali tapi karena bersama teman-teman jadi tetap menyenangkan walaupun terkadang lelah dan letih (TK3-26-p8i).

勉強で準備するもの多くて、疲れて、全然勉強できない時もあるけど、友達がいてくれたおかげで疲れていても勉強が楽しくなる (TK3-26-p8i)。

Hari ini saya semangat belajar bahasa Jepang karena saya melihat orang-orang di sekitar saya sangat semangat belajar bahasa Jepang (TK3-28-p1f).

今日がんばって勉強していた。なぜなら私の周りの友達がみんな一生懸命勉強しているのを見たので、私も一生懸命勉強したいと思った (TK3-28-p1f)。

Saat tugas kelompok ada sisi menyenangkannya yaitu jika sudah berkumpul untuk mengerjakan tugas, akan ada canda tawa di sela sela kesibukuan. Juga kerjaan mudah disepati bersama (TK3-29-p1i).

グループワークの宿題をするときに楽しいことは友達と一緒に宿題することだ。宿題で忙しくなっても、友達がいるお陰で楽しく笑いながら宿題できるから楽しい。みんなで宿題をするから宿題もすぐ終わる (TK3-29-p1i)。

F) 「Homework」 (マイナス要因)

この要因は宿題への不満に関する要因であり、3年生の学習日記の記述の中で最も多く記述された要因である。記述の内容を見ると、1年生と2年生と同じように宿題の量が多いため、学習者は宿題の内容を理解するよりも、宿題を終わらせることだけに集中してしまい、宿題から勉強する満足感を味わうことができず、疲れを感じ、結果的に勉強に対する動機づけが

低下してしまう。特に3年生は卒業論文の準備やレポートもあるため、さらに宿題の負担が大きくなる。

記述例：

Kak, sebenarnya selama semester 5 ini saya punya prinsip yang penting tugas selesai. Makanya harap maklum kalau kakak sering lihat saya buat tugas tapi motivasinya 0 atau minus. Karena saya buat tugas tanpa perasaan. Yang penting selesai, nyontek juga ga apa (21-TK3-p16i).

先輩（筆者）、実は今学期私の考えは宿題が終わったらそれで十分だと思っている。だから、宿題がある時に私の動機づけが落ちたりマイナスになったりすることを許してください。宿題をやる時にあまりやる気がなくて中途半端にやっている。終わればいい。カンニングでもいいと思っている（21-TK3-p16i）。

Bukannya ingin bermalas-masalan tetapi tugas numpuk adalah faktor terbesar yang membuat saya malas. Saya suka belajar tapi melihat tugas menumpuk dan batas waktu penyelesaiannya yang singkat, semakin tidak ada waktu untuk belajar (TK2-22-p1i).

怠けるわけじゃない。でも、山ほどある宿題を見るだけでもやる気が全然でない。私は勉強するのが大好きだ。でも、宿題が多いのに締め切りまでに時間がないことを考えたら全然宿題をしたくない。宿題が多いから他の勉強する時間がますます少なくなる（TK2-22-p1i）。

Tidak, ini membosankan dan membuat depresi. Tugas yang banyak membuat saya bingung (23-TK3-p1h).

だめだ！これは本当につまらない！落ち込んでいる！宿題が多いからどうすればいいか、悩んでいる（23-TK3-p1h）。

Saya jadi malas belajar atau mengembangkan diri karena harus utamakan waktu untuk tugas tugas tiada akhir (23-TK3-p8i).

きりのない宿題がたくさんあるから、宿題を終わらせることに集中してしまう。勉強する気もなくなった。自分の能力を伸ばすチャンスもなくなる（23-TK3-p8i）。

Semakin berat karena adanya tugas dan dosen pengampu mata kuliah. Juga jam yang dipindah pindah. Terus ada acara kampus juga. Jadi gak sempet belajar (TK3-24-p6h).

勉強がますます厳しくなった。宿題が多いからだ。授業の時間にも変更がたくさんある。学科のイベント（課外活動）もある。全然勉強する時間がない（TK3-24-p6h）。

Saya berharap deadline tugas diberi perpanjangan waktu karena jika setiap mata kuliah mengharuskan tugas analisis skripsi dan harus dikumpulkan seminggu kemudian sangatlah berat dan kehabisan waktu. Sehingga selama seminggu ini saya sangat kurang tidur (TK3-26-p1i).

宿題の提出の締め切りを延長してほしい。毎週、毎週卒業論文のための分析という大きな宿題は一週間では時間が足りない。本当に負担が大きい。このせいでこの一週間ずっと寝不足だった（TK3-26-p1i）。

Tidur jam 10 malam bangun jam 12 malam lalu mengerjakan tugas hingga pagi. Pagi harinya kepala pusing dan kurang konsentrasi (TK3-29-p2c).

夜 10 時に寝て、夜 12 時に起きて、それから朝まで宿題をする。朝頭が痛くなって、授業であまり集中できない（TK3-29-p2c）。

G) 「Extracurricular」（マイナス要因）

この要因は、1 年生と 2 年生と同じ内容で、授業外活動、課外活動、大学のイベントなどに参加することで、学習者が忙しくなり、勉強に集中できなくなるため、学習の動機づけも失うという要因のことである。

記述例：

Motivasi jelas menurun, baru semester ini saya merasa mending gak usah kuliah, tapi itu cuman di pikiran saja jadi masih ok. Kesibukan di luar kuliah membuat motivasi menurun dan tidak ada yang membuat motivasi bertambah (21-TK3-p10i).

やる気が低下している。新学期が始まったばかりなのに、学校に行かない方がいいと思う日々だ。でも、それは私の考えだけで、毎日学校に行っている。課外活動が忙しいから、勉強する気が出ない。勉強の動機づけを高めることもない（21-TK3-p10i）。

Karena selalu memforsir tenaga dan pikiran untuk membagi waktu antara kuliah dan event kegiatan saya tidak bisa selalu fokus ke pelajaran dan lebih sering sakit (TK2-22-p8i).

いつも課外活動と勉強の時間ばかり考えていて、体力もなくなるから、授業の時にあまり集中していない。私もよく体調が悪くなる (TK2-22-p8i)。

Karena hari ini fokus untuk tugas kepanitiaan entah kenapa saya tidak ingin mengerjakan tugas. Saya sudah berusaha mengerjakan satu per satu, namun karena depresi otak saya jadi lemot. Saya malah baca manga seharian (23-TK3-p1g).

今日課外活動に集中しているから、あまり宿題をやりたくない。一つずつ宿題を終わらせて努力しているけど、宿題ばかりやっているから、頭が痛くなって落ち込んでしまった。今日も一日中漫画を読んでいるだけだ (23-TK3-p1g)。

Minggu ini saya masih sangat lelah sehabis kegiatan kampus jadi saya tidak terlalu bersemangat untuk kuliah (TK3-25-p13i).

今週課外活動で疲れているので、あまり授業に行きたくない (勉強を頑張れない) (TK3-25-p13i)。

Sudah hampir dekat hari H kegiatan jurusan. Semakin banyak yang bolos. Belajar jadi tidak semangat (TK3-29-p12d).

学科のイベント (課外活動) が近づいている。授業をサボる日も多くある。勉強する気がない (TK3-29-p12d)。

H) 「Teaching method」 (マイナス要因)

この要因には、教師の教え方に対する不満についての記述が多い。教師の教え方に関する記述は、1年生と2年生の学習者と同じように学生にとって満足のいくものではなく、学生の動機づけにマイナスの影響を与えてしまうという要因である。教師の説明が分かりにくいこと、教え方がつまらないこと、教え方に工夫がないこと、フィードバックがないなど、教師の教え方が学習者の動機づけを低下させる原因になっている。

記述例：

Kalau dosennya ngajarnya normal, ya senang belajar. Tapi kalau tidak normal, ya saya jadi malas belajar. Dan menurut saya, 80% dosen di jurusan X itu tidak normal (21-TK3-p14i).

先生の教え方が良かったら勉強も好きになる。でも、そうでなかったら、あまり勉強する気にならない。でも、この学科の80%の先生の教え方が良くない (21-TK3-p14i)。

Benar benar tidak suka sama X sensei. Yang ditunjuk disuruh jawab selalu itu-itu aja. Yang lain jarang dikasi duluan, tangan ampe capek angkat tangan malah ditunjuk paling terakhir. Kan tengal banget (TK2-22-p4d).

X先生のことが本当に本当に嫌いだ！先生の質問に答えるチャンスがある学生にしか当ててくれない。他の学生が疲れるまで手を挙げても答えるチャンスを与えない。ばかでしょう (TK2-22-p4d)。

Entah kenapa hari kamis identik dengan mengantuk berat di jam terakhir. Pelajaran kaiwa malah diisi dengan menjawab soal di buku, seperti belajar bunpo. Belum lagi senseinya ngebosenin, garing dan geje (23-TK3-p2d).

なぜか木曜日の最後の授業でいつも眠くなる。会話の授業なのに、教科書に書いてある質問に答えるだけ。まるで文法の勉強のようなやり方だ。先生の教え方もつまらないし、何を言っているのかさっぱり分からない (23-TK3-p2d)。

Untuk X sensei saya hanya ingin sensei menghargai sedikit kerja keras kami dalam membuat tugas. Tolong beritahu dengan cara yang kami mengerti (TK3-24-p3i).

X先生にお願いしたいのは、少しでも私たちががんばってやっていた宿題を評価してほしいことだ。それから、私たちが理解できるまで説明してください。お願いします (TK3-24-p3i)。

Pada kelas ini sangat membosankan karena dosennya selalu duduk dan terkadang tidak melakukan apa-apa (TK3-30-p1c).

このクラスはとてもつまらない。先生は座っているだけで、時々何もしていない（説明をしたり、教えたりしない） (TK3-30-p1c)。

Saya sangat ingin selesai kuliah dengan cepat karena sensei tampak tidak bersemangat (TK3-30-p11a).

早く授業が終わってほしい。先生があまり教える動機づけがないからだ (TK3-30-p11a)。

I) 「Physical/health problem」 (マイナス要因)

この要因は学習者が体調不良で学習に集中できなくなり、学習の動機づけの低下につながるという要因である。この要因に関して1年生の学習日記の記述に見られなかったが、2年生に10個の記述が見られ、3年生の記述には36個も見られた。

記述例：

Dokter menyuruh saya istirahat selama 3 hari karena banyaknya penyakit yang saya idap. Tapi tugas kampus terus meneror, mau istirahat malah gak tenang. selain itu yang lebih parah HMPS berulah lagi hingga membuat saya dan makin drop (23-TK3-p4a).

お医者さんに病気なので三日間休んでくださいと言われたけど、宿題が多すぎて休んでも宿題のことばかり考えてしまう。それにクラブ(課外活動)の人たちもいろいろな問題を起こしているから、ゆっくり休めなくて体調がどんどん悪くなった (23-TK3-p4a)。

Minggu ini stamina saya sedang tidak fit jadi itu mempengaruhi semangat saya kuliah minggu ini (TK3-25-p16i).

今週体調が良くないので勉強する気もでない (TK3-25-p16i)。

Motivasi belajar saya minggu ini cukup labil karena saya sempat sakit dan tidak bisa melakukan apa-apa sehingga merasa tidak ada motivasi sehebat seperti sebelum sebelumnya (TK3-28-p12i).
今週の勉強の動機づけが不安定だ。病気になったので、元気な時と比べたら体力があまりなく、何もできない (TK3-28-p12i)。

Hari ini ada jadwal kuliah. Masih tidak enak badan saya izin pulang di mata kuliah kedua (TK3-29-p4b).

今日授業があったが、体調が悪かったので、2限目の授業の時に家に帰った (TK3-29-p4b)。

Hari ini saya masih tidak kuat kuliah tapi saya usahakan hadir saya tidak fokus (TK3-30-p9c).
今日実はあまり体力がなかったが、無理して授業に行った。だけど、集中できなかった (TK3-30-p9c)。

J) 「Personal definition and judgement of failure」 (マイナス要因)

この要因は、学習プロセスにおいて学習者が失敗を経験することに関するものである。2年生と同じように学習者は試験・テストに失敗した経験や教師からの質問に答えられない失敗だけでなく、3年生になってから授業で先生の講義を聞くだけでなく、学習者の発表活動も多いため、発表がうまくいかないという失敗経験に関する記述が最も多かった。

記述例：

Saya harus belajar berbicara di depan umum. Tadi grogi pada saat presentasi jadi berantakan. Besok UTS dan hari ini saya ogah-ogahan belajarnya (23-TK3-p8b).

人の前で話さないといけなかった。でも、緊張してしまったので、発表がだめになった。それで落ち込んで、明日中間試験があったが、勉強したくない (23-TK3-p8b)。

Kecewa materi presentasi saya salah dan banyak kesalahan tulisan pada materi saya (TK3-26-p12c).

私の発表に間違いがたくさんあって、ハンドアウトにも字がたくさん間違っていたので、自分のがっかりした (TK3-26-p12c)。

Saya sebenarnya kurang semangat belajar karena nilai jelek tapi karna ada teman jadi semangat lagi (TK3-28-p9e).

実は成績が悪かったから、あまり勉強する気がない。でも、友達がいてくれたから元気になった (TK3-28-p9e)。

Presentasi hari ini sangat buruk. Semua kelompok salah, tugas dirombak ulang. Sejujurnya saya tidak nyaman dengan kelompok saya karena mereka hanya menyuruh tanpa inisiatif dari diri sendiri (TK3-29-p2b).

今日の発表は本当にだめだった。全部間違っていたので、全部修正しないといけない。実は私のグループのメンバーと発表を準備するのがあまり好きじゃない。彼らは自らやろうと思っていなくて他人に命令ばかりしている (TK3-29-p2b)。

Pada kelas ini saya presentasi dengan teman saya. Saya sangat sedih karena tidak berjalan lancar (TK3-30-p2b).

今日の授業で友達と発表した。でも、発表がうまくできなくて、とても悲しくなった (TK3-30-p2b)

K) 「Autonomy (self-directedness)」 (マイナス要因)

この要因には、学生が学習活動を管理できないことに関する問題が含まれる。例えば、宿題があるにもかかわらず宿題をしないでゲームをしたり、アニメを見たりすること、休みの時に勉強する時間を作らないことなどである。自律学習意識がない時、学習者の学習に対する意欲も失いやすい。

記述例：

Harusnya nugas tapi perhatian teralihkan lagi dengan anime. Belum lagi ada masalah hati. Jadi gak niat nugas (21-TK3-p2f).

宿題をしないといけないけど、またアニメのほうが見たくなかった。心の問題もあるし（彼との問題）。宿題をやる気が出ない (21-TK3-p2f)。

Saya mulai melarikan diri dengan main game lagi (23-TK3-p14d).

また現実から逃げている（宿題をすることから逃げる）。宿題をしないでゲームをした (23-TK3-p14d)

Saya selama liburan tidak pernah belajar. Meskipun sering galau memikirkan judul untuk proposal. Jadi kalau liburan saya akan diam di rumah dan bermain handphone (TK3-24-p15a).

休み中に全然勉強しなかった。卒業論文のテーマをずっと考えて悩んでいるけど何も勉強しなかった。休みの時に家でのんびりしながら携帯電話を見るだけだった (TK3-24-p15a)。

Hari ini masih ada rangkaian kegiatan fakultas jadi kuliah ditiadakan. Sayapun tidak belajar hari ini (TK3-25-p4a).

今日も学部のイベントがあるから授業が休講になった。休講なので、今日何も勉強しない (TK3-25-p4a)。

Hari ini saya bangun kesiangan dan bolos jam pertama padahal sudah menyelesaikan tugasnya (TK3-29-p14d).

今朝寝坊したから、1限目の授業をサボった。宿題をしたのに、サボった (TK3-29-p14d)。

4.3.6 3年生の動機づけの変化をもたらした要因の考察

インドネシアのバリにある A 大学で日本語を専攻している3年生を対象に1学期間学習日記調査を実施し、学習日記のデータ（記述）を分析した結果、3年生も1年生と2年生の学習者と同じように、学習者の動機づけに影響を与えたプラス要因とマイナス要因が様々であった。1年生と2年生の学習者の動機づけ要因の記述数を見るとマイナス要因はプラス要因の記述より多かったが、3年生の動機づけ要因の記述の数もプラス要因よりマイナス要因の方が多く記述された。本節では、3年生の学習者の上昇と低下に影響を与えた要因について議論する。

まず、3年生の日本語学習者が最も多く記述した要因は「Homework」の要因である。宿題の要因に関して1年生と2年生の記述では宿題が多いことに不満を感じたという記述が多かったが、「宿題の内容が面白いから」、「宿題があるからこそ家で練習できる」、「宿題は学生にとって役に立つ」というポジティブな記述も多く書かれた。しかし、3年生の記述を見ると、宿題のマイナス要因の記述数は60個で、宿題のプラス要因の記述数は22個あったことから、3年生の学習者にとって宿題は学習の動機づけを低下させる要因となっていると言えよう。3年生の学習者は次の年に4年生になり、卒業論文を書くため、3年生の時から卒

業論文計画を書かなければならない。さらに、1年生と2年生の宿題の内容と異なり、3年生の宿題はレポート、また発表活動が多いため、発表のハンドアウトの作成という宿題が多く、宿題を完成させるために、多くの時間が必要とされる。このような負担の大きい宿題が多くあることに不満を感じた学習者が多かった。TK2-22-p1iさんは「怠けるわけじゃない。でも、山ほどある宿題を見るだけでもやる気が全然でない。私は勉強するのが大好きだ。でも、宿題が多いのに締め切りまでに時間がないことを考えたら全然宿題をしたくない。宿題が多いから他の勉強する時間がますます少なくなる」と書いたように宿題が多いから他の勉強をする時間がますます少なくなるため、不満を感じたようである。また、TK3-26-p1iさんとTK3-29-p2cさんは宿題を締め切りまでに終わらせるために、徹夜したりし、寝る時間がなくなってしまったため、授業に行っても体力がなく、授業で集中できなくなったケースもあった。一方、宿題の要因が動機づけのプラス要因となったものもあった。しかし、学習者の記述の内容を見ると宿題が面白いから、宿題をして勉強になる、宿題をするのが楽しいという内発的な動機づけを高めるような宿題についての記述が少なかった。多くの記述の内容は「宿題を締め切りまでに提出したいから、がんばってやる気を維持して宿題を終わらせよう」といった内容が多かった。Planchard 他（2015）の論文でも宿題をする時に時間の要求に追われたり、宿題が難しいと感じたりする時に、学習者は宿題をする意欲が低下する可能性がある」と述べられている。宿題は学習のプロセスの中で必要なものであるが、学習者の動機づけを維持するために教師が宿題の数と内容を適切にコントロールする必要があるであろう。

3年生の学習者は多くの宿題をしなければならない中、1年生と2年生と同じように課外活動（extracurricular）もしなければならない。A大学の学生は課外活動に積極的に参加しなければならないという義務がある。しかし、課外活動は学科の大きなイベント活動であるため、学生が時間と努力を多く要する。課外活動に関する記述について56個の記述で課外活動が学習動機づけを低下させたマイナス要因であるとなっているが、課外活動が学習に良い影響を与えたという記述がたったの4つしかなかった。このことから、課外活動で多忙になった学習者は逆に勉強する時間を失い、疲れを感じ、日本語学習をがんばろうと努力する気力が失なわれ、学習動機づけも低下してしまっていることが分かった。課外活動は学習者が友

人・大学の教師と学部・学科のイベントを開催したり、授業外で活動したり、社会貢献したりするという楽しい活動をし、大学の講義だけでなく、授業外でも学ぶ機会の一つではあるが、活動が多すぎることが逆に学習の妨げにもなる可能性がある。「課外活動で忙しくなったので、疲れて、勉強する意欲が出ない」という記述は3年生だけでなく、1年生と2年生にも多く見られた。さらに、体調不良（health problem）も学習動機づけを低下させた要因であり、これに関する記述は1年生には見られなかったが、2年生には10個の記述が見られ、3年生には36個も記述が見られた。課外活動の忙しさと宿題の数の多さが関係していると考えられる。3年生は宿題が多い中課外活動も忙しく寝る時間が少ないという生活を送っていた学習者が多かった。体調が良くない状態では学習に対する動機づけを維持・高めることも難しい。TK3-30-p9cさんは「今日実はあまり体力がなかったけど、無理して授業に行って、集中できなかった」と学習日記に書いてあるように、体調が悪かったにもかかわらず無理して授業に行ったが結局授業で集中できなかったため、勉強の動機づけも失ってしまった。

学習者の動機づけに1年生にも2年生にも多く影響を与えた要因は「teaching method」の要因である。先行研究を見ても教師の教え方と授業運用のスキルの要因が学習者に影響を与えるという研究が多い（Bao 他, 2012; Kikuchi & Sakai, 2009; Sogunro, 2015; Viju, 2014）。また、Yilmaz 他（2017）の研究では教師の教え方が学習者の動機づけに影響を与える最も重要な要因であると述べられている。本研究でも教師の教え方の要因は1年生、2年生と3年生の日本語学習動機づけに多く影響を与えている。特に学習者の学習動機づけを低下させた教え方、教師の教え方への不満に関する記述が1年生から3年生まで多かった。記述の内容と見ると、1年生、2年生と3年生が記述したことは同じように教師の説明が分かりにくいこと、教え方がつまらないこと、教え方に工夫がないこと、フィードバックがない教え方などといった内容が多かった。TK3-30-p1cさんは「このクラスはとてもつまらない。先生は座っているだけで、時々何もしていない（説明をしたり、教えたりしない）」と記述し、TK3-30-p11aさんは「早く授業が終わってほしい。先生があまり教える気がないからだ」と記述しているように、教師は教える時に工夫したりしないという問題の原因は、教師の教える動機づけが低いのか、教師の教育法のスキル（pedagogical skills）が低いのか、さらに研究が必要だ

ろう。このような教師の教え方に対して不満を感じているにもかかわらず、学習者が教師にフィードバックを送ることはインドネシアでは珍しく、むしろ学生からのフィードバックは教師への脅威だと思われ、学生と教師との関係が悪化する可能性が高い。これはインドネシアの教育環境と関係しており、インドネシアの社会では教師は尊敬される立場にいたため、学生と教師との間に距離がある（Maulana 他、2010）。

他に日本語学習動機づけは自律学習 (Autonomy (self-directedness))と関係していることは先行研究でも多く研究されてきた (Deci & Ryan, 2005; Liu, 2015; Sogunro, 2015; Spratt 他, 2002)。1年生と2年生の学習日記を見ると、学習者が自分で上手に学習を管理し、強制されることなく授業外でも積極的に学習するという意識を持っていれば、学習が効果的になり、学習に対する動機づけも維持できたという記述が多い。3年生の学習者も授業がない時に自分で図書館に行き、勉強したり、日本語で会話したり、アニメを見た時にも新しい単語を見つけたという記述が多い。しかし、このように上手に学習をコントロールすることがいつもできるというわけではない。授業がない時に自分で勉強しない、宿題があるにもかかわらず宿題をしないでアニメをみるということなどは学習動機づけが低いから学習しないということにつながり、さらに学習しないから動機づけを失うという悪循環が生まれる。

3年生の学習者の日本語学習動機づけに影響を与えた他の要因は1年生と2年生にも多く見られた「Personal definition and judgement of failure and success」である。学習者が学習活動の中で感じた成功と失敗は学習動機づけに影響を与え、成功だと思ったことがあれば学習者が喜びを感じ、学習動機づけがますます高くなるが、失敗だと思ったことがあれば自分にがっかりしたり、悲しくなったりし、学習に対する動機づけも落ちてしまう。この要因に関する記述の数を見ると1年生が最も多く記述しており、続いて2年生の記述が多かったが、3年生は最も少なくなる。また、3年生は失敗よりも成功についての記述の方が多く学習日記に現れたということから、1学期間日本語を学習する中、成功だと判断されたことが多く起きていることが分かった。3年生の授業では発表活動が多く、発表がうまく出来た時、発表の時にうまく質問に答えることが出来た時、先生に褒められた時、試験で良い成績が取れた時など、彼らの努力が成功をもたらしたと感じるときは学習動機づけの上昇につながってい

る。しかし、失敗に直面した場合、学習者は学習動機づけを失いやすくなっている。23-TK3-p8bさんは「人の前で話さないといけなかった。でも、緊張してしまったので、発表がだめになった。それで落ち込んで、明日中間試験があったが、勉強したくない」と書いているように、発表で失敗したため、次の日に試験があっても、落ち込んでしまったため、試験のために勉強する気もなくなると記述している。

最後に学習者の動機づけの上昇に影響を与えた要因の一つは「friendship」の要因である。3年生はグループワークの宿題が多く、宿題を達成するために友人・クラスメイトとの関係は大切なものである。さらに、友人・クラスメイトの存在は宿題のパートナーだけでなく、友人がいてくれることは励みになり、また頑張っている友人を見ると自分も頑張らないといけないと思えるようになる。このことから学習プロセスの中で友人・クラスメイトの存在は学習者にとって非常に重要であると言えよう。Barron（2003）の研究でも個人間の関係は社会の重要な側面を構成し、友情は動機づけと学習に有利であることが示唆されている。

4.4 1年生から3年生までの主な動機づけの要因のまとめ

学習日記を分析した結果、1学期間の日本語学習には学習者の動機づけが様々な要因によって影響されていたことが分かった。その中で1年生から3年生までのそれぞれの学習者が最も多く記述した要因は以下の表 69、表 70 と表 71 でまとめてみよう。表 72 は1年生から3年生まで共通に見られた主な動機づけ要因をまとめたものである。

表 69 1年生の主な動機づけ要因

1年生の主な動機づけ要因			
No	-/+	要因	記述数
1	+	Personal definition and judgement of success	83
2	+	Test	50
3	+	Homework	43
4	+	Autonomy (self-directedness)	37
5	+	Teaching method	36
6	+	Interaction with native speaker	12
7	-	Personal definition and judgement of failure	81
8	-	Teaching method	65

9	-	Homework	55
10	-	Extracurricular	36
11	-	Autonomy (self-directedness)	26
12	-	Teacher time management (teacher's absent)	20
13	-	Anxiety	16

表 70 2年生の主な動機づけ要因

2年生の主な動機づけ要因			
No	-/+	要因	記述数
1	+	Personal definitions and judgements of success	42
2	+	Teaching method	40
3	+	Autonomy (self-directedness)	38
4	+	Homework	29
5	+	Test	21
6	+	Relationship with friends and classmates	20
7	-	Teaching method	49
8	-	Extracurricular	45
9	-	Relationship with friends and classmates	37
10	-	Teacher's time management (teacher's absent)	28
11	-	Homework	24
12	-	Autonomy (self-directedness)	23
13	-	Personal definitions and judgements of failure	22

表 71 3年生の主な動機づけ要因

3年生の主な動機づけ要因			
No	-/+	要因	記述数
1	+	Personal definition and judgement of success	36
2	+	Teaching method	23
3	+	Homework	22
4	+	Autonomy (self-directedness)	20
5	+	Relationship with friends and classmates	19
6	-	Homework	60
7	-	Extracurricular	56
8	-	Teaching method	46
9	-	Physical/health problem	36

10	-	Personal definition and judgement of failure	18
11	-	Autonomy (self-directedness)	16

表 72 1 年生から 3 年生まで見られた最も多く記述された要因

1 年生から 3 年生まで見られた最も多く 記述された要因 ¹⁵		1 年生 の記 述数	2 年生 の記述 数	3 年生 の記述 数	合計
No	要因				
1	Teaching method	69	89	101	259
2	Homework	98	53	82	233
3	Personal definition and judgement of success	83	42	36	161
4	Autonomy (self-directedness)	63	61	36	160
5	Extracurricular	36	45	56	137
6	Personal definition and judgement of failure	81	22	18	121

1 年生から 3 年生までどの学年にも多く記述された要因は 6 つあり、それは「教師の教え方 (Teaching method)」、「成功に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of success)」、「失敗に関する自己定義・判断 (Personal definition and judgement of failure)」、「宿題 (Homework)」、「自律学習 (Autonomy (self-directedness))」、「課外活動 (Extracurricular)」という要因は、大学、学部、学科などの基準によるものではなく、学習者自ら、自分の基準や判断で失敗か成功かを決めるという要因である。学習プロセスを含む人間の生活には成功と失敗は避けられないことであり、誰もが失敗したことがあるし、誰もが成功したこともある。さらに、この失敗と成功はある時期に人の動機づけを低下させたり上昇させたりするだろう。学習日記のデータより、成功の経験と失敗の経験は 1 年生にも 2 年生にも 3 年生にも多く記述されていることから、この要因は学習者の動機づけに大きく影響を与えたと考えられる。インドネシア人日本語学習者は失敗した時に落ち込み、学習の動機づけを大きく低下させる傾向があると言える。失敗に対して「今度はもっと勉強したい」

¹⁵ プラス要因とマイナス要因を含む

というように肯定的な態度をとった学習者はほとんどいなかった。一方、良い成績がとれたり、発表が上手にできたり、先生の質問に上手に答えられたり、褒められたりしたという成功経験を持った時には、自分の学習努力に満足感を感じ、自信と学習動づけの上昇にもつながっていた。失敗と成功は人の感情と関連しており、Weiner (1985) の論文では、感情の一つの決定要因は行動の結果であり、達成関連活動での成功は、成功の原因は何であれ、成功は幸せな感情と関連しているが、失敗は欲求不満と悲しみに関連していると述べられている。しかし、Bjork (2005) が指摘しているようにインドネシアの教育現場では、教師は学生が失敗した時にその失敗の原因は学生にあると考え、学生がなぜ失敗したのかということを教師の間では議論されないという状況がある (Zulkifar, 2010)。López & Aguilar (2013) は第二言語を学習する時に経験した学習者の「感情」を把握することで教師は適切なアプローチを選択し、学習者のネガティブな感情を減らすことが出来、最終的には学習者の学習に対する動機づけを維持することにつながると指摘しているが、インドネシアの教育現場ではこれが反映されているとは言えない。

学習者の日本語学習動機づけに影響を与えた他の要因に「Homework」の要因があり、これについて記述した学習者が全学年に多かった。学習動機づけにプラス影響を与えた宿題と学習動機づけにマイナス影響を与えた宿題に関する記述の数を見ると1年生と2年生はあまり差はないが、3年生の宿題に関する記述を見るとマイナス影響を与えた宿題の方がプラス影響を与えた宿題よりも多かった。1年生と2年生の宿題に関する記述の内容を見ると、宿題が多いことに不満を感じたという記述が多かったが、「宿題の内容が面白いから」、「宿題があるからこそ家で練習できる」、「宿題は学生にとって役に立つ」というポジティブな記述も多く書かれた。3年生の宿題は、これから卒業論文を書くため、卒業論文計画という宿題の他に、1年生と2年生の宿題の内容と異なり、3年生の宿題はレポート、また発表活動が多いため、発表のハンドアウトの作成という宿題が多く、宿題を完成させるために、多くの時間が必要とされる。このような負担の大きい宿題が多くあることに不満を感じた学習者が多かった。タスク（宿題）に関して、ドルニエイ（2001）はタスクを面白くしたり、学習者の興味を引き出すようなタスクを与えたり、学習者のタスクへの関与を増やしたりするこ

とで学習者の学習動機づけを高めることができると指摘している。本研究の学習者も多量のタスクが動機づけの低下をもたらしてはいるが、タスクが面白い、学習に役に立つと感じた時にはタスクの量が多くても、高い動機づけを保持しながら、楽しんで取り組むことができたという学習者もいた。

成功・失敗経験と宿題の要因の他に教師の教え方の要因もあり、教師がどれだけ学習者が楽しく学習できる雰囲気を作り、学習者の興味を引き出せるかによって、学習者の動機づけが大きく変化するであろうことは容易に想像できる。教師の教え方に関しては、特に1年生と2年生の記述が学習日記に多かった。学習者の学習動機づけを低下させた教え方、教師の教え方への不満に関する記述が1年生から3年生まで全学年にわたって多く、学習者の学習動機づけにプラス影響を与えた教師の教え方に関する記述より多かった。記述内容と見ると、記述したことは全学年において同じように教師の説明が分かりにくいこと、教え方がつまらないこと、教え方に工夫がないこと、フィードバックがない教え方などといったマイナス評価の内容が多かった。一方、教師の教え方が楽しい、分かりやすい、面白いと感じた時に学習に対するやる気も高くなっていることも分かった。インドネシアの大学の日本語学科の授業は日本語をあまり使わずほとんどインドネシア語を使っているという現状もある。しかし、積極的に日本語を練習したいと思う学習者が多く、日本語の授業でたくさん日本語を使う練習を先生が提供してくれた時に喜びを感じたと学習日記に書いた学習者もいた。

教師の教え方への不満についての記述が多いことからインドネシアの教師の教授法の問題も明らかになった。Bjork (2005) は多くのインドネシアの教師は学校で過ごす時間が少なく、授業が始まる直前に来て、授業が終わってから学生も宿題などを評価したりするよりも他の教師と会話したりすると指摘している (Zulkifar, 2010)。インドネシアの学校文化では教師が授業時間後に学業問題について学生と相談するために学校に滞在することは特に期待されていない (Zulkifar, 2010)。Rosser (2018) の論文では、インドネシアの教師は教授技術のクオリティーが低く、自分の分野の基礎知識と効果的な教育者になるための教育技術に欠けていると報告されていた。2012年、インドネシアの中央政府は、教師を対象に知識と教育技術を評価するための能力テストを導入した。2015年にテストを受けたほぼ300万人の教師は、

55.22 点の指定目標を下回る平均 53.02 点しか取れなかった (Rosser, 2018)。このようなインドネシアの教師の教授法能力に関する問題はインドネシアの日本語教育にも顕著に見られたと言える。

学習者の学習動機づけを低下させた要因の他に「Extracurricular」の要因がある。インドネシアの大学では新学期が始まる頃に、新入生のために大学が一週間ほどのオリエンテーション活動を行うのが一般的である。オリエンテーション活動の他に、学科ごとにもそれぞれ学科に関係ある活動が行われる。例えば、日本語学科の場合、高校生の日本語スピーチコンテストや日本フェスティバルなどのイベント活動などがある。このような活動は、大学が管理し、学生が実行委員会を構成し、教授が指導するというのがインドネシアでは一般的なやり方である。学科のプログラムの一つであるため、学生はこのような課外活動を積極的に成功させようとする。インドネシアの大学生は大学の講義や部活だけでなく、大学の様々な行事にも参加する必要がある。課外活動を積極的にしなければならないが、課外活動への不満についてほとんどの学習者が学習日記に書いている。課外活動で多忙になった学習者は勉強する時間を失い、疲れを感じ、日本語学習を頑張ろうと努力する気力を失い、学習動機づけも低下してしまっている。

最後に学習者の学習動機づけは「Autonomy (self-directedness)」の要因とも関連している。自律学習意識を持っていれば、教師の指示がなくても、自らの学習を管理し、学習を効果的に行う。学習が効果的になれば、学習動機づけも維持しやすい。例えば、授業がない時に自分で図書館に行き、勉強したり、日本語で会話したり、日本のアニメを見た時に新しい単語を練習したりする時にさらに学習意欲が高くなる。自律学習と動機づけは、どちらが先に発生するのか、動機づけが高いから自律学習ができるのか、自律学習がうまくできるから、動機づけが上昇するのかという議論もあるが、しかし、本研究では自律学習と動機づけはどちらが先に発生するのかという議論はせず、自律学習と動機づけは互いに関係していると言う程度にとどめる。

以上のことから学習者の動機づけは日々の学習プロセスの中で様々な要因によって影響され、変化することが明らかになった。

4.5 調査 1 後の A 大学の日本語学習者の動機づけの変化

調査 1 の結果、つまり、動機づけの変化と動機づけの要因について、A 大学の日本語教師に報告した。報告後学習者の動機づけが 1 学期でどのように変化するかを調べ、さらに、調査 1 と同じアンケート調査を 2 回（学期始めと学期終わり）実施した。学期始めと学期終わりのデータを統計にかけ、分析する前に、すべてのデータの正規性（Shapiro-Wilk）を確認した。正規性の p 値が < 0.05 の場合、正規性に従わないため、データを対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。一方、正規性の p 値が > 0.05 の場合、正規性に従うため、データをパラメトリック検定である対応のある t 検定で分析した。

1) 全学年（全体）の動機づけの変化

図 25 は 1 学期の全体の日本語学習者の動機づけの変化を平均値で示しているものである。この図を見ると学習者の動機づけは少し低下したように見えるが、統計的に有意差があるかどうか、検定を行い、調べた。

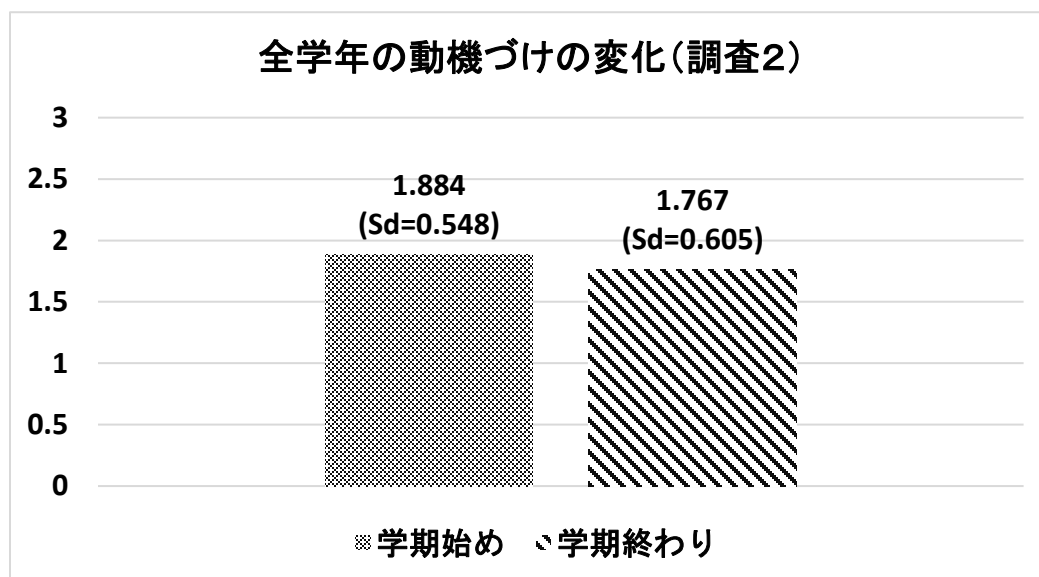


図 25 全学年の動機づけの変化（調査 2）

本調査の全学年のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.548, Median=1.980）と学期終わり（Sd=0.605, Median=1.840）を比較した結果、 $p=0.004$ 、効果量は、 $r=0.190$ （小）で、全体として 1 学期にわたり全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが低下したことが分かった。

表 73 全学年（全体）の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-all students - Post-all students	6737.500	0.004	0.190

Note. Wilcoxon signed-rank test.

2) 1 年生の動機づけの変化

以下の図 26 は、学期始めと学期終わりの 1 年生の動機づけの平均値の変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下しているが、統計的に差があるかどうかを調べた。

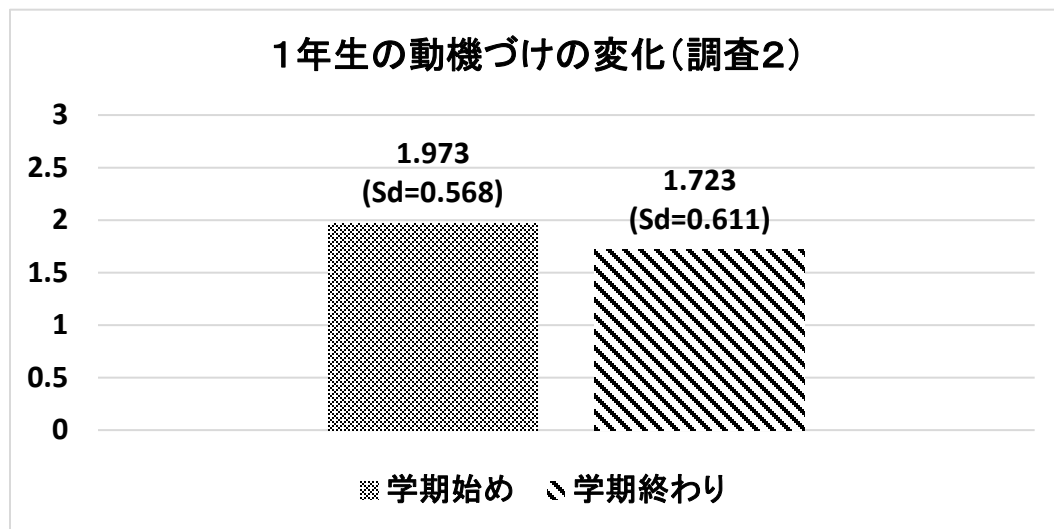


図 26 1 年生の動機づけの変化 (調査 2)

本調査の 1 年生のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定 (Wilcoxon 符号付順位検定) にかけて、分析した。学期始め (Sd=0.568, Median=2.160) と学期終わり (Sd=0.611, Median=1.820) を比較した結果、 $p = < .001$ 、効果量 $r = 0.533$ (大) で、全体として 1 学期にわたり全学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1 学期間、日本語を勉強する動機づけに変化があり、1 年生の学習者の動機づけが低下したことが分かった。

表 74 1 年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-First Year - Post-First Year	1311.500	< .001	0.533

Note. Wilcoxon signed-rank test.

3) 2 年生の動機づけの変化

以下の図 27 は、平均値による学期始めと学期終わりの 2 年生の動機づけの変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが上昇したように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

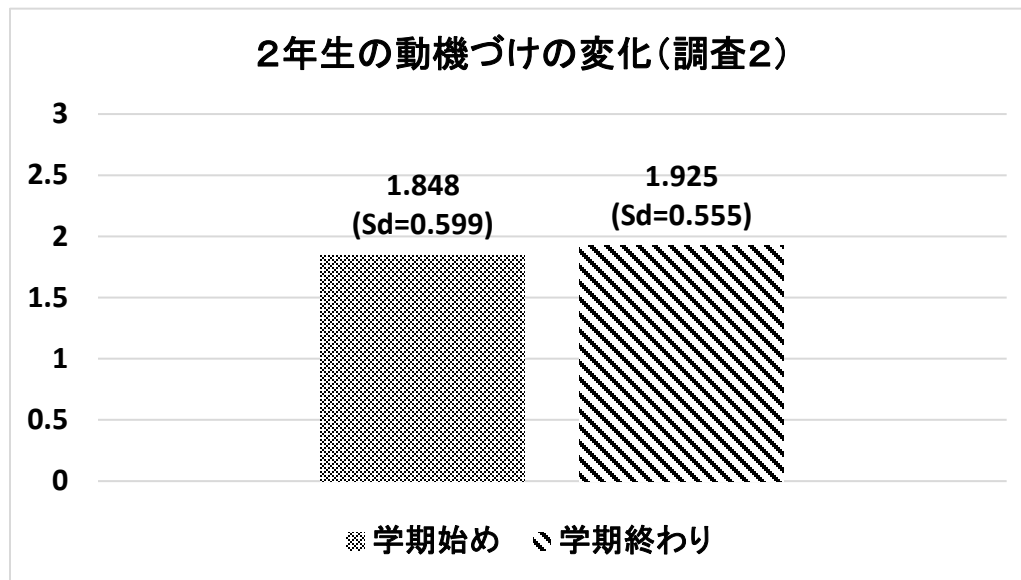


図 27 2年生の動機づけの変化 (調査2)

本調査の2年生のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。学期始め (Sd=0.599, Mean=1.849) と学期終わり (Sd=0.555, Mean=1.925) を比較した結果、 $p=0.371$ 、効果量 $d=-0.135$ (小) で、全体として1学期にわたり2年生の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなかった。つまり、1学期間、日本語を勉強する動機づけに変化がなく、維持できたことが分かった。

表 75 2年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2 year - Post-2 year	-0.904	44	0.371	-0.135

Note. Student's t-test.

4) 3年生の動機づけの変化

以下の図 28 は、平均値による学期始めと学期終わりの3年生の動機づけの変化を表している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが上昇したように見えるが、統計的に差があるかどうかを統計にかけた。

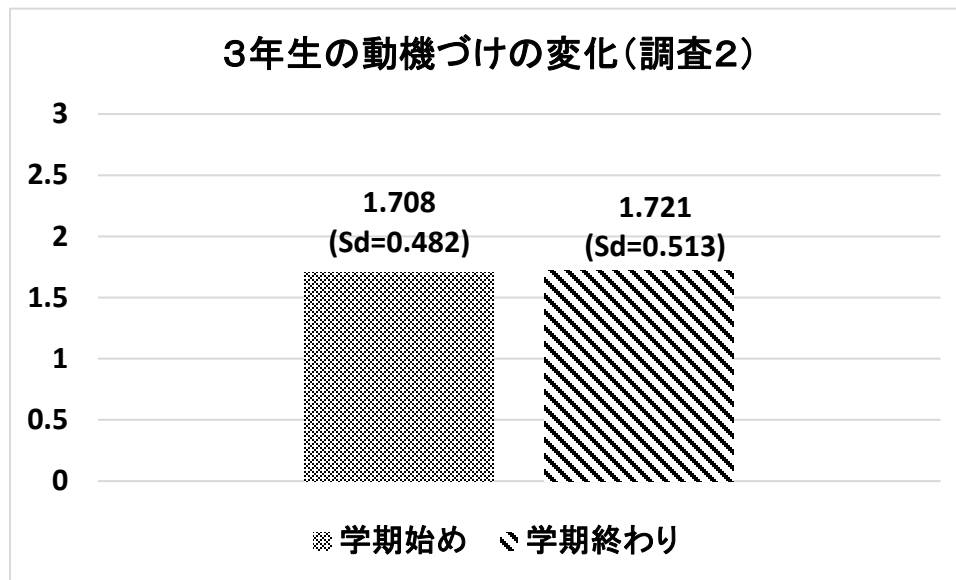


図 28 3年生の動機づけの変化（調査2）

本調査の3年生のアンケートデータは、パラメトリック検定である対応のある t 検定で比較した。学期始め（Sd=0.482, Mean=1.708）と学期終わり（Sd=0.513, Mean=1.721）を比較した結果、 $p = 0.854$ 、効果量 $d = -0.034$ （小）で、全体として1学期にわたり3年生の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、動機づけが維持できたことが分かった。

表 76 3年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3 year - Post-3 year	-0.186	29	0.854	-0.034

Note. Student's t-test.

5) 4年生の動機づけの変化

以下の図 29 は、学期始めと学期終わりの4年生の動機づけの平均値の変化を示している。平均値を見ると、学期始めから学期終わりまで学習者の動機づけが低下したように見えるが、統計的に差があるかどうかを調べた。

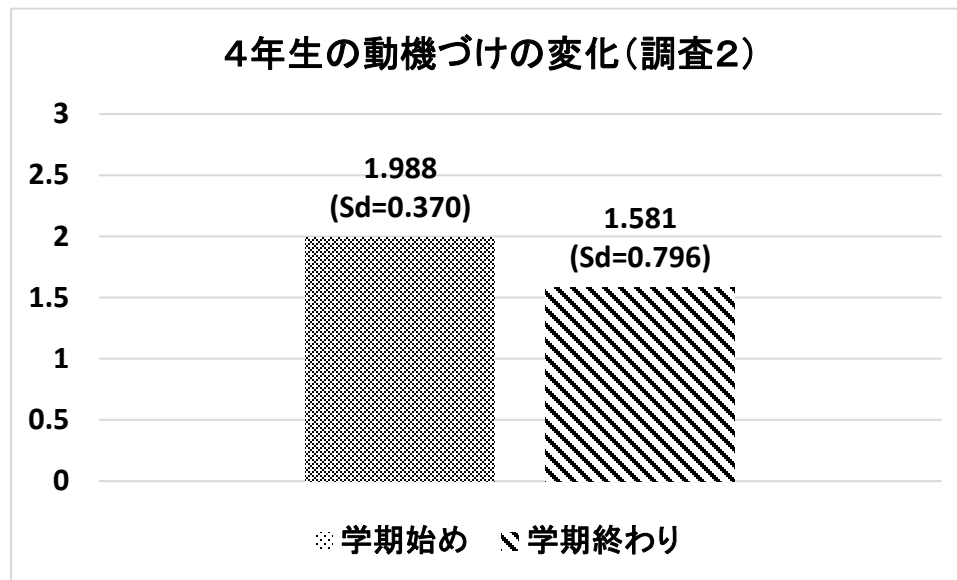


図 29 4年生の動機づけの変化 (調査2)

本調査の4年生のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、学期始め (Sd=0.370, Mean=1.988) と学期終わり (Sd=0.796, Mean=1.581) を比較した。その結果、 $p = 0.025$ 、効果量=0.601 (小) で、全体として1学期にわたり4学年の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、1学期間、日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが低下したことが分かった。

表 77 4年生の学期始めと学期終わりの動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4 year - Post-4 year	2.478	16	0.025	0.601

Note. Student's t-test.

6) 全学年 (全体) の動機づけの種類の変化

以下の図 30 は、平均値による学期始めと学期終わりの全学年の動機づけの種類の変化を示している。本調査は学習者の動機づけの種類を内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという4つのカテゴリーで分類している。

この図を見ると、内発的動機づけ、外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけは1学期にわたり低下したが、義務の自己による動機づけは少し上昇したように見える。しかし、統計的に有意差があるかどうかを調べてみた。

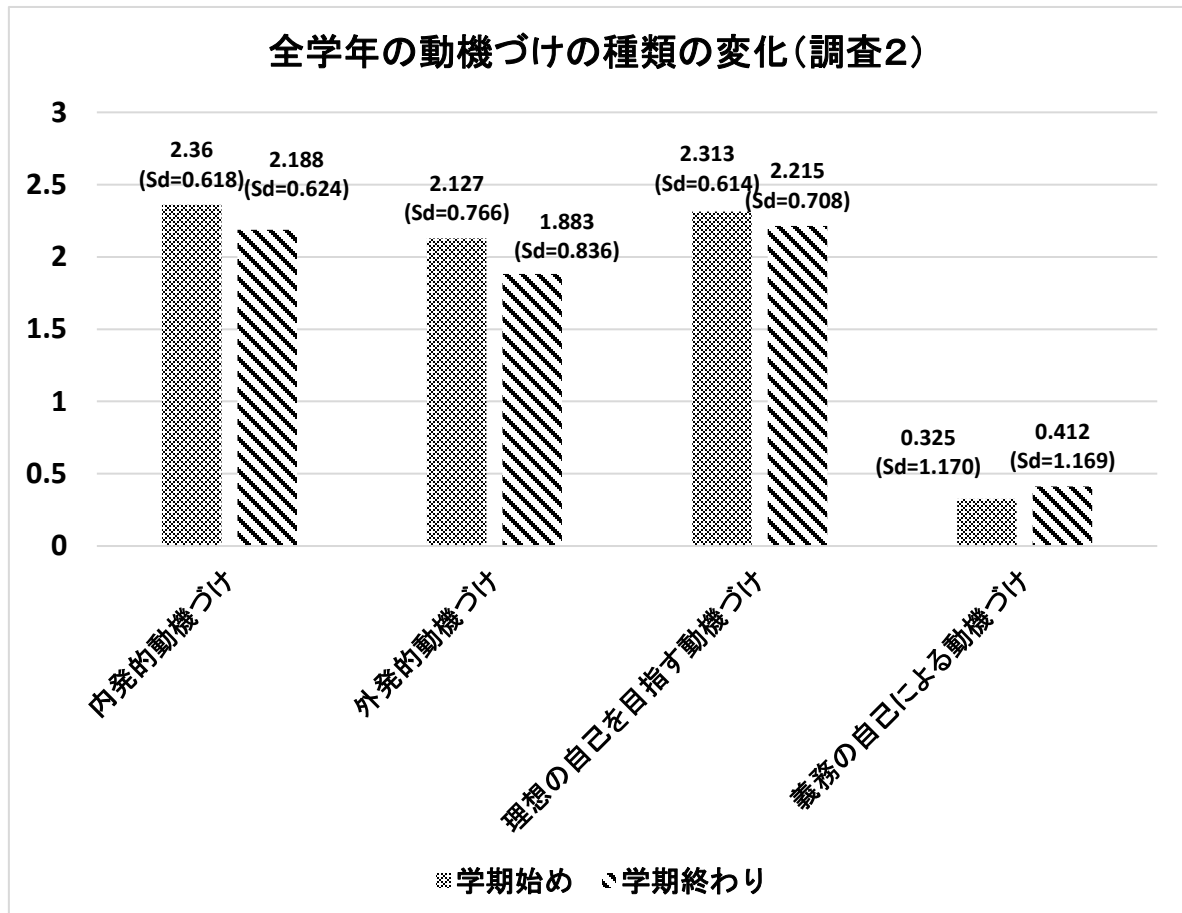


図 30 全学年（全体）の動機づけの種類の変化（調査2）

以下は統計で検定にかけて、それぞれの動機付けのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

全学年（全体）の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.618, Median=2.571）と学期終わり（Sd=0.624, Median=2.286）を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 r

= 0.040（小）という結果が出たので、有意差が見られ、全学年の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で低下したことが分かった。

表 78 全学年の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Intrinsic - Post-All-Intrinsic	5888.000	< .001	0.040

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 「外発的動機づけ」の変化

全学年（全体）の外発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.766, Median=2.333）と学期終わり（Sd=0.836, Median=2.000）を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 $r=0.069$ （小）という結果が出たので、有意差が見られ、全学年の外発的動機づけが1学期間の日本語学習で低下したことが分かった。

表 79 全学年の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Extrinsic - Post-All-Extrinsic	6051.000	< .001	0.069

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

全学年（全体）の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.614, Median=2.429）と学期終わり（Sd=0.708, Median=2.429）を比較した結果、 $p = 0.074$ 、効果量 $r=-0.125$ （小）という結果が出たので、有意差は見られないが、有意傾向があ

るといえる。全学年の理想の自己を目指す動機づけが1学期間の日本語学習で低下の有意傾向にあることが分かった。

表 80 全学年の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-All-Ideal Self - Post-All-Ideal Self	4953.500	0.074	-0.125

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

全学年（全体）の義務の自己による動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd=1.170, Mean=0.325）と学期終わり（Sd=1.169, Mean=0.412）を比較した結果、 $p=0.319$ 、効果 $d=-0.082$ （小）という結果が出たので、有意差が見られず、全学年の義務の自己による動機づけが1学期間の日本語学習で変化しているとは言えないことが分かった。

表 81 全学年の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-All-Ought to Self - Post-All-Ought to Self	-1.000	149	0.319	-0.082

Note. Student's t-test.

7) 1年生の動機づけの種類の変化

以下の図 31 は、学期始めと学期終わりの1年生の動機づけの種類の平均値の変化を示している。これを見ると、1年生の内発的動機づけ、外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけが低下し、義務の自己による動機づけも平均値が非常に低く、低下したように見える。そこで、それぞれの動機づけの種類・カテゴリーに有意な変化があるかどうかを統計で確認した。

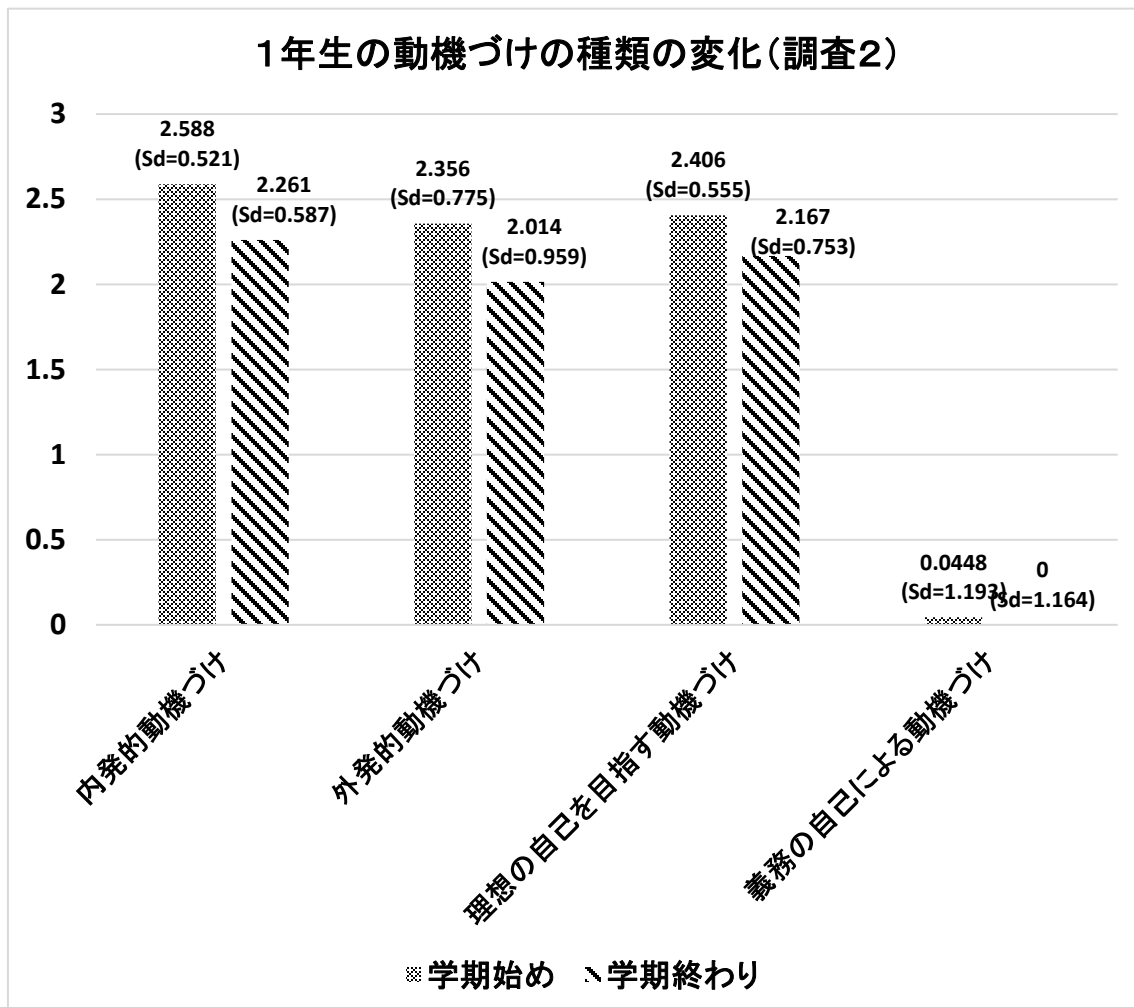


図 31 1年生の動機づけの種類の変化(調査2)

以下は検定にかけた、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

1年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定(Student's t-test)にかけて、分析した。学期始め(Sd=0.521, Mean =2.589)と学期終わり(Sd=0.587, Mean =2.261)を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 $d=0.716$ (小) という結果が出たので、有意差が見られ、1年生の内発的動機づけが1学期間の日本語学習で低下したことが分かった。

表 82 1 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Intrinsic - Post-1-Intrinsic	5.456	57	< .001	0.716

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

1 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.775, Median =2.667）と学期終わり（Sd=0.959, Median =2.250）を比較した結果、 $p < .001$ 、効果量 $r = 0.192$ （小）で、有意な差が見られたため、1 年生の内発的動機づけは 1 学期間低下したことが分かった。

表 83 1 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-1-Extrinsic - Post-1-Extrinsic	1019.500	< .001	0.192

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

1 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.555, Median =2.571）と学期終わり（Sd=0.753, Median =2.357）を比較した結果、 $p = 0.002$ 、効果量 $r = 0.004$ （小）で、有意差が見られ、1 年生の理想の自己を目指す動機づけは 1 学期間に変化があり、低下したことが分かった。

表 84 1 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-1-Ideal Self - Post-1-Ideal Self	859.000	0.002	0.004

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

1 年生の義務の自己による動機づけのデータは、パラメトリック検定である対応のある Student's t-test 検定にかけて、分析した。学期始め（Sd = 1.193, Mean = 0.045）と学期終わり（Sd = 1.164, Mean = 0.000）を比較した結果、 $p = 0.749$ 、効果量 $d = 0.042$ （小）で有意差が見られず、1 年生の義務の自己による動機づけは 1 学期間に変化があるとは言えず、維持できていたことが分かった。

表 85 1 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-1-Ought to self - Post-1-Ought to self	0.322	57	0.749	0.042

Note. Student's t-test.

8) 2 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 32 は、平均値による学期始めと学期終わりの 2 年生の動機づけの種類の変化を示している。これを見ると、内発的動機づけ、理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけの平均値が少し上昇したように見え、一方、外発的動機づけの平均値が低下しているように見える。統計的に有意差があるかどうかを調べてみた。

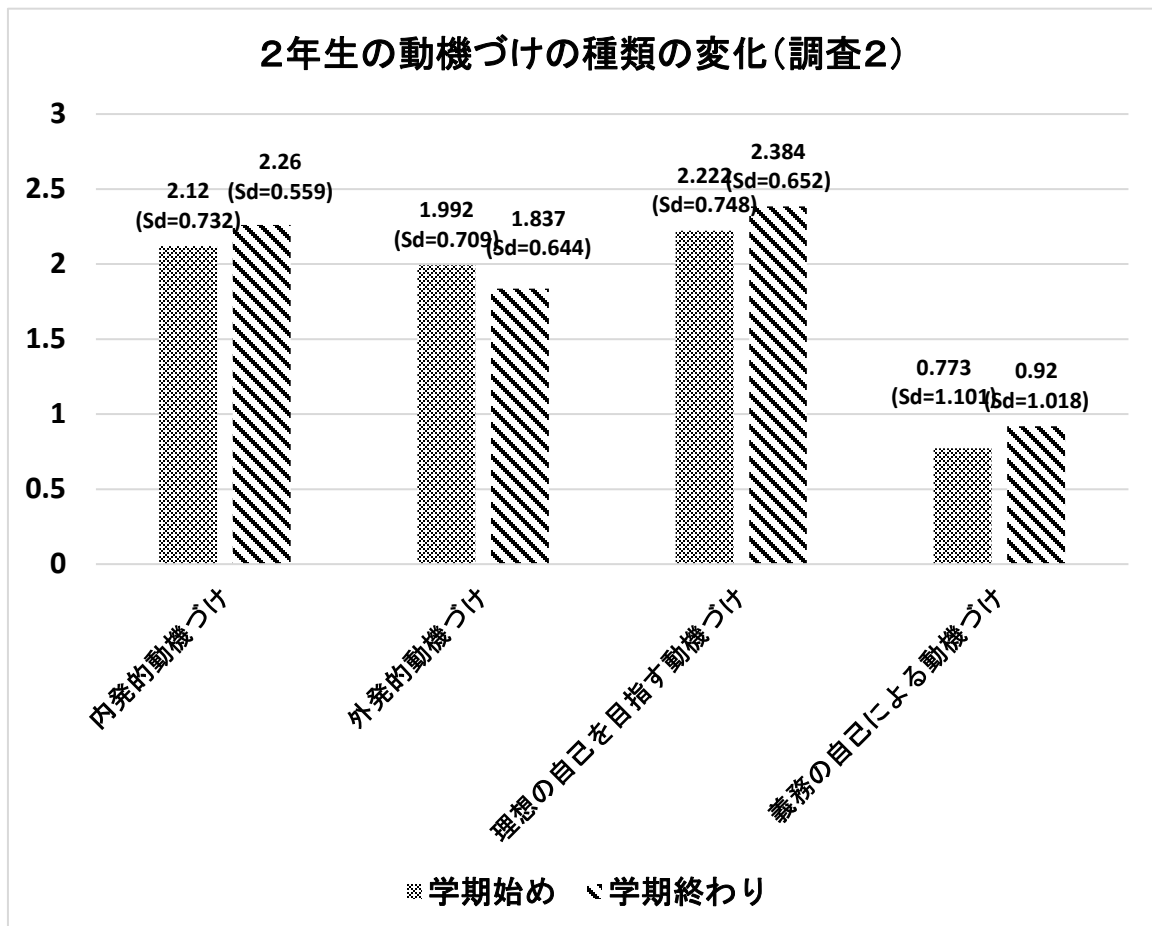


図 32 2年生の動機づけの種類の変化(調査2)

以下は検定にかけた、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

2年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定(Wilcoxon符号付順位検定)にかけて、分析した。学期始め(Sd=0.732 Median =2.143)と学期終わり(Sd=0.559, Median =2.286)を比較した結果、 $p=0.912$ 、効果量 $r=-0.186$ (小)で、有意差が見られなかったため、1学期間2年生の内発的動機づけが変化せず、維持できていたことが分かった。

表 86 2 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-2-intrinsic - Post-2-intrinsic	421.500	0.912	-0.186

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 「外発的動機づけ」の変化

2 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.709, Median =2.000 ）と学期終わり（Sd=0.644, Median =1.667）を比較した結果、 $p=0.049$ 、効果量 $r=0.027$ （小）で、有意差が見られたため、1 学期間 2 年生の外発的動機づけが変化し、低下したことが分かった。

表 87 2 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-2-extrinsic - Post-2-extrinsic	531.500	0.049	0.027

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

2 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.748, Med =2.429）と学期終わり（Sd=0.652, Med =2.429）を比較した結果、 $p=0.231$ 、効果量 $r=-0.381$ （小）で有意差が見られなかったため、1 学期間 2 年生の理想の自己を目指す動機づけに変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 88 2 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-2-ideal self - Post-2-ideal self	320.500	0.231	-0.381

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

2 年生の義務の自己による動機づけのデータは、正規性に従わないため、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、学期始め（Sd=1.101, Mean =0.773）と学期終わり（Sd=1.018, Mean =0.920）を比較した結果、 $p=0.401$ 、効果量 $d = -0.126$ （小）で、有意差が見られなかったため、1 学期間 2 年生の義務の自己による動機づけに変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 89 2 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-ought to self - Post-2-ought to self	-0.848	44	0.401	-0.126

Note. Student's t-test.

9) 3 年生の動機づけの種類の変化

以下の図 33 は、学期始めと学期終わりの 3 年生の動機づけの種類の変化の平均値の変化を示している。これを見ると、内発的動機づけ、外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけが低下しているが、義務の自己による動機づけの平均値だけが上昇したように見える。3 年生の動機づけの種類が学期始めと学期終わりで変化したかどうかを統計にかけて、調べてみた。

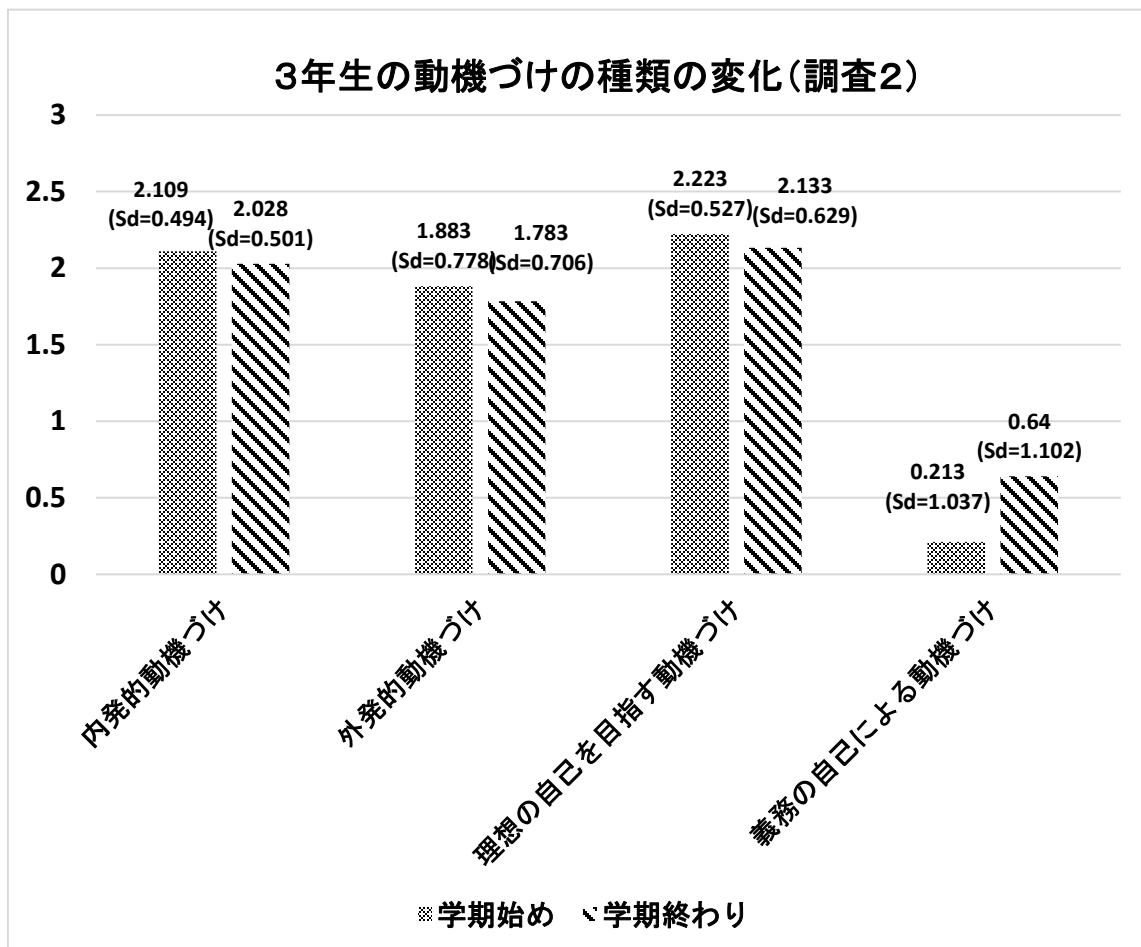


図 33 3年生の動機づけの種類の変化(調査2)

以下は検定にかけた、それぞれの動機付けのカテゴリーの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

3年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定(Student's t-test)にかけて、分析した。学期始め(Sd=0.494, Mean =2.110)と学期終わり(Sd=0.501, Mean =2.029)を比較した結果、 $p = 0.219$ 、効果量 $d = 0.229$ (小)で、有意な差が見られず、3年生の学習者の内発的動機づけが1学期間変化せずに維持できていたことが分かった。

表 90 3 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-intrinsic - Post-3-intrinsic	1.255	29	0.219	0.229

Note. Student's t-test.

② 「外発的動機づけ」の変化

3 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.778, Mean =1.883）と学期終わり（Sd=0.706, Mean =1.783）を比較した結果、 $p = 0.429$ 、効果量 $d = 0.146$ （小）で有意な差が見られず、3 年生の学習者の外発的動機づけが 1 学期間変化せずに維持できていたことが分かった。

表 91 3 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-extrinsic - Post-3-extrinsic	0.802	29	0.429	0.146

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

3 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.527, Mean =2.224）と学期終わり（Sd=0.629, Mean =2.133）を比較した結果、 $p = 0.469$ 、効果量 $d = 0.134$ （小）で、有意差が見られず、3 年生の学習者の理想の自己を目指す動機づけが 1 学期間変化せずに維持できていたことが分かった。

表 92 3 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-ideal self - Post-3-ideal self	0.733	29	0.469	0.134

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

3 年生の義務の自己による動機づけのデータは、パラメトリック検定である対応のある Student's t-test 検定で学期始め（Sd =1.037, Mean=0.213 ）と学期終わり（Sd = 1.102, Mean = 0.640）の動機づけを比較した。その結果、 $p = 0.015$ 、効果量 $d = -0.472$ （小）で、有意差が見られ、3 年生の義務の自己による動機づけは変化し、上昇していることが分かった。

表 93 3 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-3-Ought to self - Post-3-Ought to self	-2.587	29	0.015	-0.472

Note. Student's t-test.

1 0) 4 年生の動機づけの種類の变化

以下の図 34 は、学期始めと学期終わりの 4 年生の動機づけの種類の平均値の変化を示している。これを見ると、すべての動機づけの種類が低下したように見えるが、統計的な差があるかどうかを統計にかけて確認した。

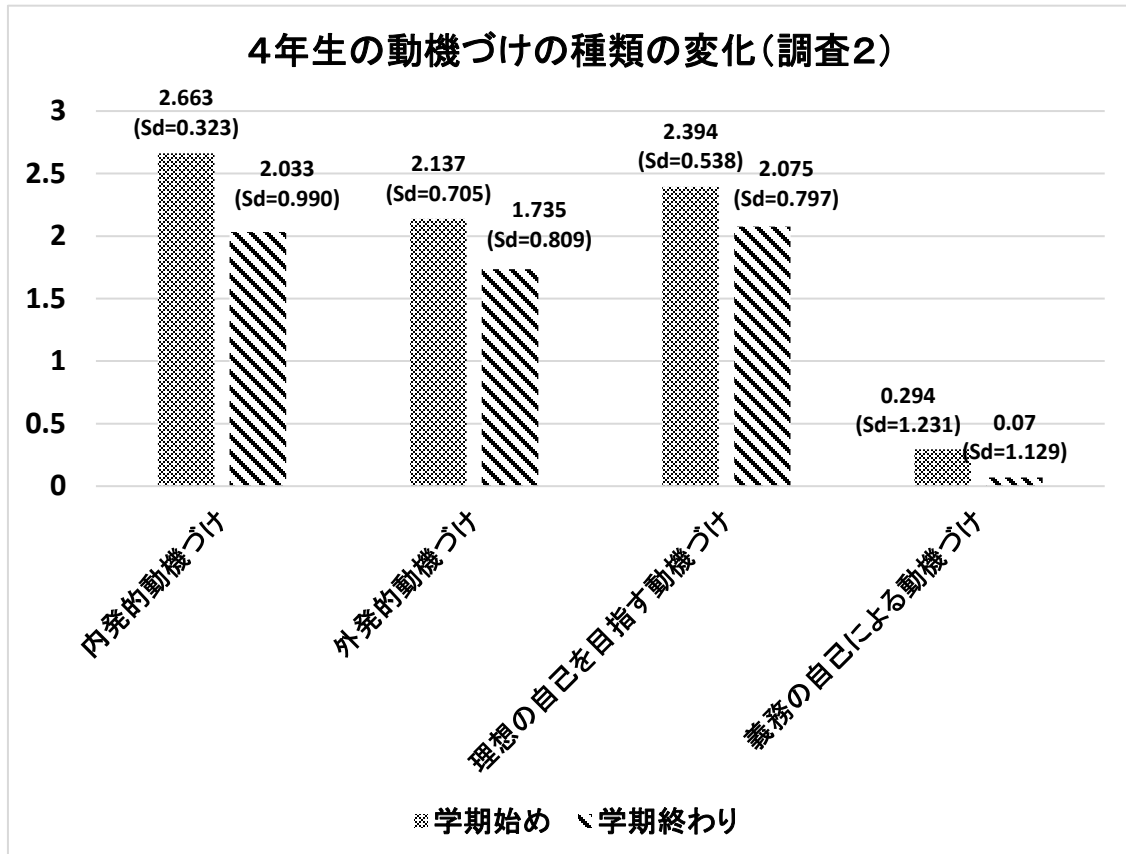


図 34 4年生の動機づけの種類の変化 (調査2)

以下は検定にかけた、それぞれの動機付けのカテゴリの結果である。

① 「内発的動機づけ」の変化

4年生の内発的動機づけのデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定 (Wilcoxon 符号付順位検定) にかけて、分析した。学期始め (Sd=0.323, Median =2.714) と学期終わり (Sd=0.990, Median =2.143) を比較した結果、 $p = 0.010$ 、効果量 $r = 0.229$ (小) で、有意な差が見られ、4年生の学習者の内発的動機づけが1学期間で低下していることが分かった。

表 94 4 年生の学期始めと学期終わりの内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
Pre-4-intrinsic - Post-4-intrinsic	94.000	0.010	0.229

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 「外発的動機づけ」の変化

4 年生の外発的動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.705, Mean =2.137）と学期終わり（Sd=1.036, Mean =1.735）を比較結果、 $p=0.038$ 、効果量 $d =0.550$ （中）で、有意な差が見られたため。4 年生の外発的動機づけは低下したことが分かった。

表 95 4 年生の学期始めと学期終わりの外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-extrinsic - Post-4-extrinsic	2.266	16	0.038	0.550

Note. Student's t-test.

③ 「理想の自己を目指す動機づけ」の変化

4 年生の理想の自己を目指す動機づけのデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。学期始め（Sd=0.538, Mean =2.395）と学期終わり（Sd=0.797, Mean =2.076）を比較した結果、 $p=0.140$ 、効果 $d =0.376$ （小）で、学期始めと学期終わりには有意な差が見られなく、4 年生の理想の自己を目指す動機づけは 1 学期間変化せずに、維持できていたことが分かった。

表 96 4 年生の学期始めと学期終わりの理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-ideal self - Post-4-ideal self	1.551	16	0.140	0.376

Note. Student's t-test.

④ 「義務の自己による動機づけ」の変化

4 年生の義務の自己による動機づけのデータは、パラメトリック検定である対応のある Student's t-test 検定で学期始め（Sd =1.231, Mean = 0.294）と学期終わり（Sd = 1.129, Mean =0.071）のデータを比較した。その結果、 $p = 0.349$ 、効果量 $d = 0.234$ （小）で、有意差がなく、1 学期間 4 年生の義務の自己による動機づけは変化せずに維持できていたことが分かった。

表 97 4 年生の学期始めと学期終わりの義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-4-Ought to Self - Post-4-Ought to Self	0.964	16	0.349	0.234

Note. Student's t-test.

4.6 調査 2 のアンケート調査の結果のまとめ

調査 2 では調査 1 の動機づけの変化の要因の結果を A 大学の日本語教師に報告した後、学習者の動機づけが 1 学期でどのように変化するかを調べた。1 年生から 4 年生までの全学年（全体）の学習者の動機づけは 1 学期間の日本語学習において動機づけが低下したという結果が出た。この結果は調査 1 で実施したアンケート調査と同じ結果となった。調査 1 でも調査 2 でも 1 年生から 4 年生までの全学年（全体）の学習者の日本語学習に対する動機づけが低下したことが分かった。以下の表 98 を見ると、2 年生の学期始めと学期終わりの平均の差は -0.077 であり、3 年生の学期始めと学期終わりの平均の差は -0.013、2 年生と 3 年生の学

習者の動機づけが少し上昇したが、1年生と4年生の平均の差を見ると低下したことが分かった。

表 98 A 大学の学習者の動機づけの学期始めと学期終わりの平均の差（調査2）

学年	学期始めの平均値	学期終わりの平均値	平均値の差
全体	1.884	1.767	0.117
1年生	1.973	1.723	0.25
2年生	1.848	1.925	-0.077
3年生	1.708	1.721	-0.013
4年生	1.988	1.581	0.407

以下の図 35 を見ると、2年生と3年生の平均値による学期始めと学期終わりの差が少しあり、上昇したように見える。しかし、統計にかけ分析した結果、動機づけの変化に有意差がなく、1学期間動機づけに変化がなく維持できたことが分かった。3年生の場合、調査1も調査2も学習者の日本語学習の動機づけに変化がなく、維持できていた。一方、調査2の1年生の平均値を見ると、ずいぶん動機づけが低下したように見えた。統計にかけ分析した結果でも、1年生と4年生の動機づけの変化に有意差が見られ、つまり動機づけが低下した（矢印で示している）ことが分かった。調査1では、1年生の日本語学習の動機づけが維持できていたという結果が出たが、調査2では1年生の日本語学習の動機づけが低下し、異なる結果が出た。しかし、4年生の場合、調査1でも調査2でも日本語学習の動機づけが低下していたことが分かった。

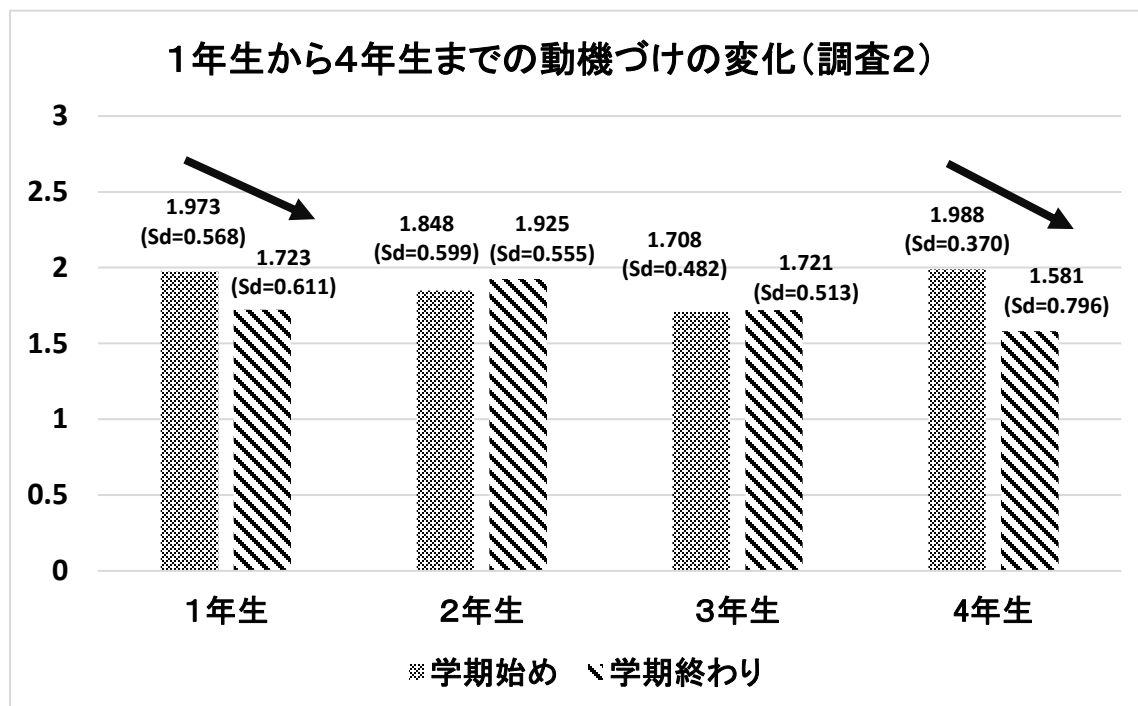


図 35 1年生から4年生までの動機づけの変化

さらに、それぞれの動機づけの種類の変化を見ると、学年ごとに動機づけの種類の変化が異なるが、動機づけの種類は「変化せず維持できた」と「変化し、低下した」ものがある。調査1では「上昇した」ものが見られなかった。しかし、調査2では、3年生の「義務の自己による動機づけ」が上昇したという結果が出た。全学年（全体）の動機づけの種類の変化を見ると、調査1では、「内発的動機づけ」、「外発的動機づけ」と「理想の自己を目指す動機づけ」が低下したが、「義務の自己による動機づけ」に有意差が見られないが、有意傾向があるため、ある程度低下したことが分かった。調査2では、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」が低下し、「理想の自己を目指す動機づけ」が低下する傾向が見られたが、「義務の自己による動機づけ」は変化せずに維持できたことが分かった。以下の表99は、全体、1年生、2年生、3年生と4年生の動機づけの種類の変化をまとめたものである。

表 99 調査 1 と調査 2 の学年ごとの動機づけの種類の変化

学年	調査 1			調査 2		
	変化あり (↗) (↘)	変化なし	変化傾向 (↗) (↘)	変化あり (↗) (↘)	変化なし	変化傾向 (↗) (↘)
全体	内発 (↘) 外発 (↘) 理想 (↘)		義務 (↘)	内発 (↘) 外発 (↘)	義務	理想 (↘)
1 年生		内発 外発 理想 義務		内発 (↘) 外発 (↘) 理想 (↘)	義務	
2 年生	内発 (↘) 理想 (↘) 義務 (↘)		外発 (↘)	外発 (↘)	内発 理想 義務	
3 年生	内発 (↘) 義務 (↘)	外発 理想		義務 (↗)	内発 外発 理想	
4 年生	外発 (↘) 義務 (↘)	内発 理想		内発 (↘) 外発 (↘)	理想 義務	
内発：内発的動機づけ 外発：外発的動機づけ 理想：理想の自己を目指す動機づけ 義務：義務の自己による動機づけ						

さらに、調査 1 を報告した後に A 大学の全員の日本語の教員にインタビューが出来なかったため、2 名の日本語教員にインタビューを行ってみた。インタビューの主な質問は 2 つあり、

1) 大学生の日本語学習の動機づけを維持する、高めるために、どのような工夫をしているのか、

2) 大学生の動機づけについてどう思うのかという質問である、

この2名の教員は本調査の動機づけの要因についてうすうすと感じており、報告される前からこれらが動機づけに関係しているのではないかと感じていた。しかし、学習者の動機づけを維持し、高めることは簡単なことではなく、様々な要因があるため、一人また言語の教員の努力だけでは足りないと言った。以下は2名の日本語教師が学習者の動機づけを維持するために、工夫していることである。

- ① 教師だけが長々と説明したり、教えたりしないように、学習者が積極的に自発的にディスカッションできる授業をつくる。例えば、学習者が日本語で会話を練習したり、日本語で意見を述べたり、全員の学習者が発言しなければならないようにする。日本語能力が低い学習者でも、やさしい質問をしたりして少しずつ日本語を使うチャンスを増やし、たとえ答えが正しくなくても、その学習者に「答えてくれてありがとう」、「いいですね」「頑張ったね」などという言葉を与えて褒め、学習者が自信を失わないように、学習者の気持ちを常に考慮する。リラックスした温かい、サポーターティヴな学習環境ができれば、日本語が弱い学習者でも間違いを恐れずにチャレンジして日本語で会話したり、日本語で自分の意見を述べたりするようになるであろう。2名の教員は学習者がもっと積極的に授業に参加しやすい授業環境を作ることが非常に大事だと語った。
- ② 学習者の自律性を育てるために、「Student Centered Learning¹⁶」と「Blended Learning¹⁷」の方法を用い、日本語を教える。この方法を用いると、学習者が自分の学習を自分で管理できるようになり、授業で使う教材は教科書だけでなく、現在流行っている日本の映画、ドラマ、アニメ、音楽、ニュースなどを利用し、日本語を自律的に学習するようになる。学習者が自分で調べたことがらを授業に取り入れ、積極的に授業に参加するようになり、授業が活発になり、学習者にとって魅力的な授業になるであろう。

¹⁶ 従来の、学習者のニーズ・個人差を無視して画一化した教育を実施する、という教育方式から、個々人のニーズ・能力・嗜好・スタイルに合った学習環境を提供する教育法である（青木、2005）。

¹⁷ 従来型のパソコンを使った e-learning に加え、対面授業とオンライン授業を掛け合わせた教育手法である（中津川&平田、2007）。

③ 宿題への不満について本調査の分析結果からも多く見られたが、2名の日本語教師は学習者が宿題が嫌いにならないように、できるだけ学習者の興味を引き出す面白い宿題を出す。例えば、漢字の宿題は紙で書く練習だけでなく、オンラインで漢字の練習ができる宿題を出し、学習者が自分のペースで漢字の練習できるような宿題も取り入れたりしたらよいと思う。

また、2名の教員に大学生の動機づけについてどう思うのかを聞いてみた。教員は「一人ひとりの学生の動機づけを見れば、動機づけが高い学生もいれば、動機づけが低い学生もあるが、学生の動機づけは安定しておらず、何かの要因によって変化する」と語った。また、学年によって動機づけが高い学年もあるが、あまり高くない学年もある。

学習者の動機づけに影響を与える要因は教師の教え方に関する要因だけではないが、インタビューに協力してくれた2名の教員が教師ができることを常に試みて、努力していると語った。しかし、他の教員がどのように授業を工夫しているのか、さらにインタビュー調査を実施する必要がある。

4.7 9か月後の学習者の動機づけの変化

調査1で得られたアンケートデータを分析した結果、学習者全体の動機づけが低下したことが分かった。また、A大学の日本語教師に調査1の結果を報告してから行った調査2のアンケートデータを分析した結果、学習者全体の動機づけは低下しており、調査1と同じ結果となった。この節では、9か月後の学習者の動機づけの変化を調べてみた。2017年の調査時（調査1）に1年生の学習者が2018年の調査時（調査2）に2年生になり、2年生の学習者が3年生になり、3年生の学習者が4年生になり、彼らの動機づけが9か月後にどう変化したのかを調べた。2017年の調査時に4年生だった学習者は大学を卒業して、調査不可能なため、調査の対象者から外した。学習者は調査1でも協力し、調査2でも協力してくれた学習者だけを集め、それぞれ30名、23名と17名おり、合計70名である。学習者のデータを統計にかけ、分析する前に、すべてのデータの正規性（Shapiro-Wilk）を確認した。 p 値が <0.05 の場合、正規性に従わないため、データを対応のある2群間の比較を行うノンパラメトリック検定

(Wilcoxon 符号付順位検定) にかけて、分析した。一方、 p 値が > 0.05 の場合、正規性に従うと見なせるため、データをパラメトリック検定である対応のある t 検定で分析した。

4.7.1 学年ごとの動機づけの変化

本節では2017年の調査時に1年生の学習者が2018年の調査時に2年生になり、2年生の学習者が3年生になり、3年生の学習者が4年生になっているわけであるが、各年度9か月間の学習者の動機づけの変化を調べ、統計にかけた結果についてまとめる。

1) 2017 年の調査時（調査 1）に 1 年生で、2018 年の調査時（調査 2）に 2 年生になった学習者の動機づけの変化

図 36 は 1 年生が 9 か月後に 2 年生になった学習者の日本語学習動機づけの変化を平均値と標準偏差で示している。有意差を確認するために検定を行った。

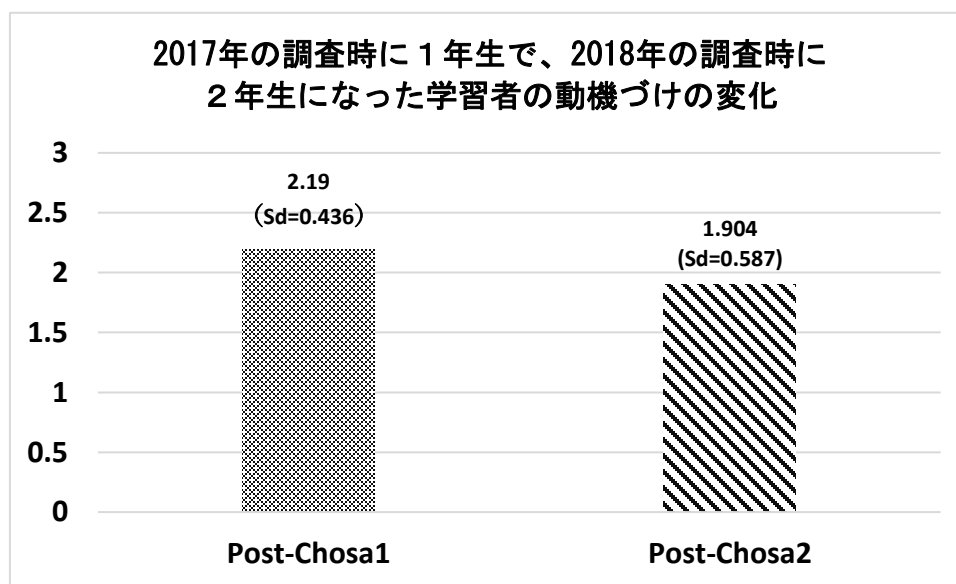


図 36 2017 年の調査時に 1 年生で、2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =0.436, Mean =2.191）と調査2の学期終わり（Sd =0.587, Mean =1.904）を比較した結果、 $p=0.021$ 、効果量は、 $d=0.447$ （中）で、全体として1学期にわたり学習者の動機づけには統計的な有意差が見られた。つまり、9か月後に2年生になった1年生の日本語を勉強する動機づけに変化があり、学習者の動機づけが有意に低下したことが分かった。

表 100 9か月後の学習者（1年生から2年生になった学習者）の動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V1to2-Chosa 1-K - V1to2-Chosa 2 - K	2.450	29	0.021	0.447

Note. Student's t-test.

2) 2017年の調査時（調査1）に2年生で、2018年の調査時（調査2）に3年生になった学習者の動機づけの変化

図 37 は2年生が9か月後に3年生になった学習者の日本語学習動機づけの変化を平均値と標準偏差で示している。統計的に有意差を確認するために検定を行った。

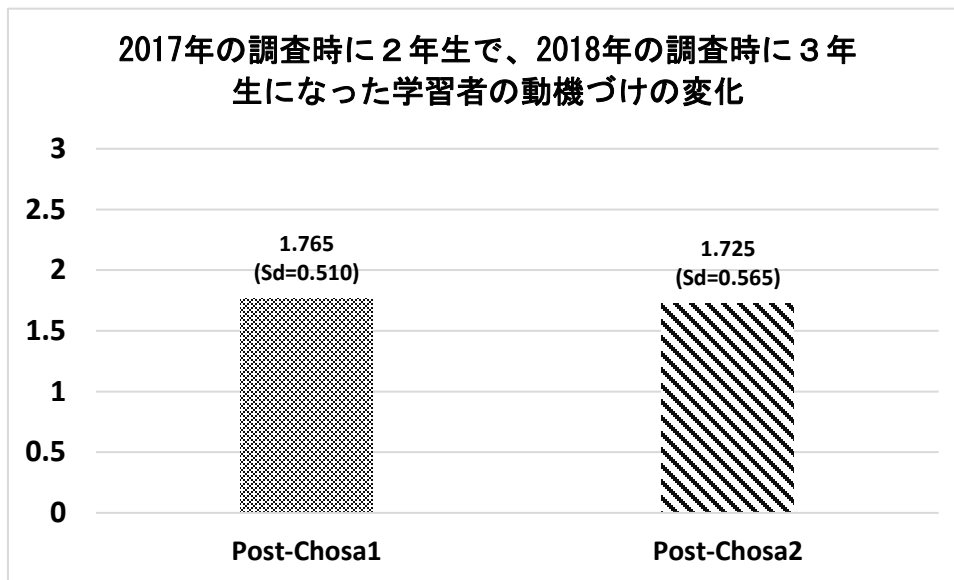


図 37 2017 年の調査時に 2 年生で、2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり (Sd =0.510, Mean =1.765) と調査 2 の学期終わり (Sd =0.565, Mean =1.725) を比較した結果、 $p=0.729$ 、効果量は、 $d=0.073$ (小) で、全体として学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 3 年生になった 2 年生の日本語を勉強する学習者の動機づけに変化がなく、維持できたことが分かった。

表 101 9 か月後の学習者 (2 年生から 3 年生になった学習者) の動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
2to3-Chosa1-K - 2to3-Chosa2-K	0.351	22	0.729	0.073

Note. Student's t-test.

3) 2017 年の調査時 (調査 1) に 3 年生で、2018 年の調査時 (調査 2) に 4 年生になった学習者の動機づけの変化

図 38 は 3 年生が 9 か月後に 4 年生になった学習者の日本語学習動機づけの変化を平均値と標準偏差で示している。統計的に有意差を確認するために検定を行った。

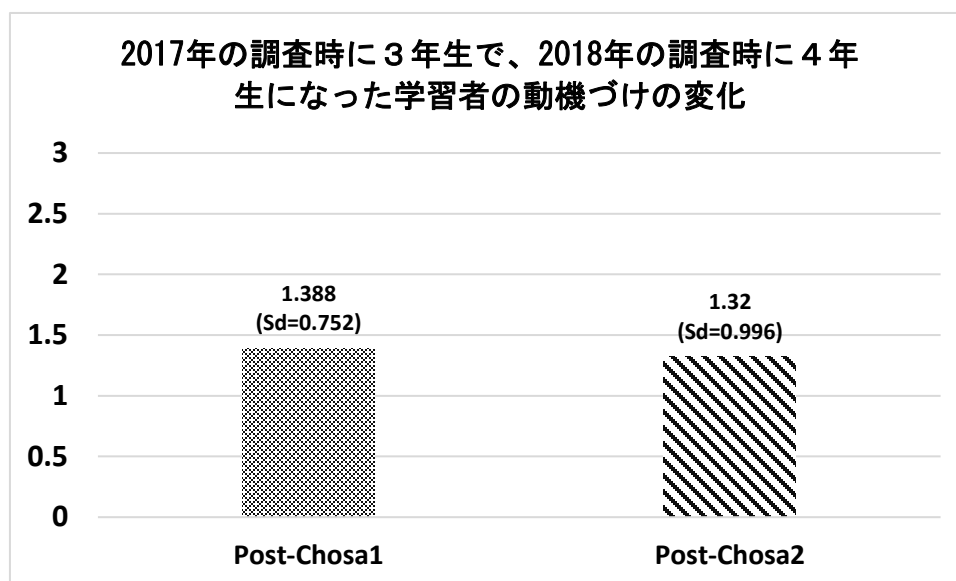


図 38 2017 年の調査時に 3 年生で、2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり (Sd =0.752, Mean =1.388) と調査 2 の学期終わり (Sd =0.996, Mean =1.320) を比較した結果、 $p=0.767$ 、効果量は、 $d=0.073$ (小) で、全体として学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、3 年生が 9 か月後に 4 年生になっても日本語を勉強する動機づけに変化がなく、維持できていたことが分かった。

表 102 9 か月後の学習者 (3 年生から 4 年生になった学習者) の動機づけの変化の差 (検定結果)

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V3to4-Chosa1-K - V3to4-Chosa2-K	0.302	16	0.767	0.073

Note. Student's t-test.

4.7.2 学年ごとの動機づけの種類の変化

本節では 2017 年の調査時（調査 1）に 1 年生の学習者が 2018 年の調査時（調査 2）に 2 年生になり、2 年生の学習者が 3 年生になり、3 年生の学習者が 4 年生になった学習者の動機づけの種類の変化を調べ、統計にかけ、分析した結果についてまとめる。

1) 2017 年の調査時（調査 1）に 1 年生で、2018 年の調査時（調査 2）に 2 年生になった学習者の動機づけの種類の変化

図 39 は 1 年生が 9 か月後に 2 年生になった学習者の日本語学習動機づけの種類の変化を平均値と標準偏差で示している。統計的に有意差を確認するために検定を行った。

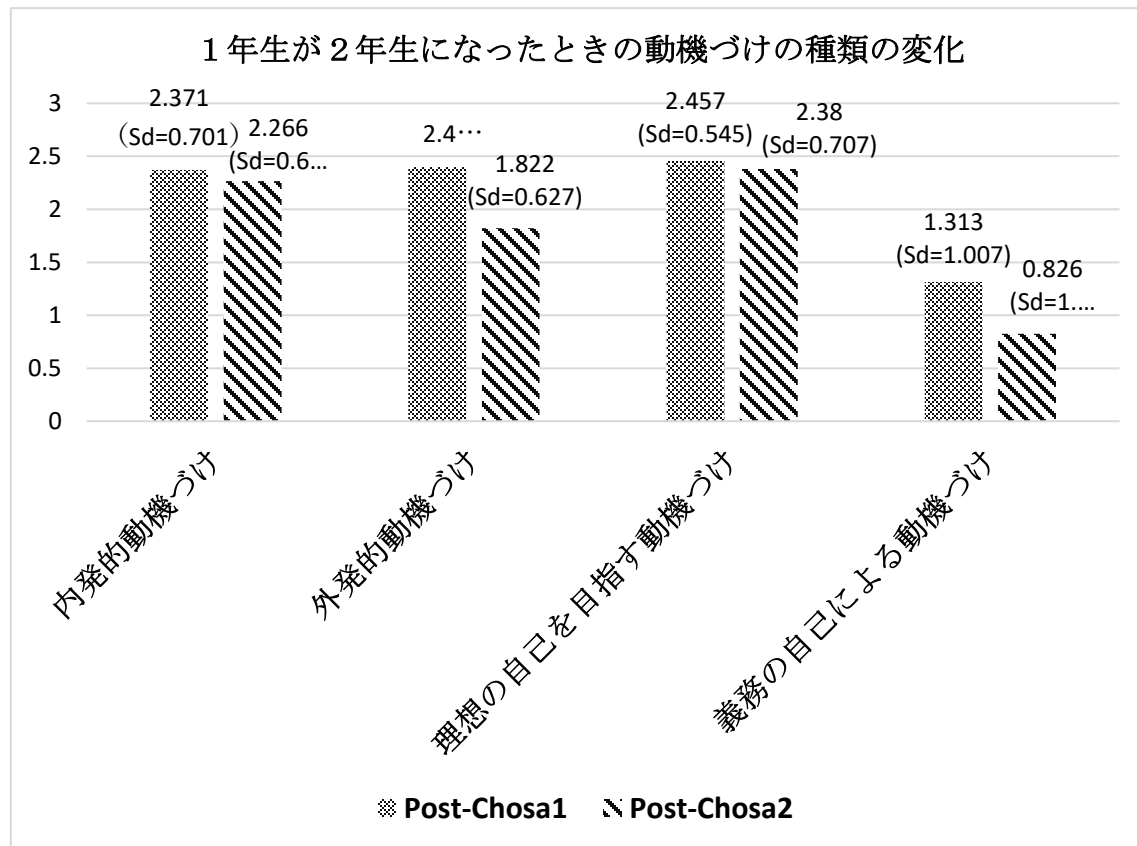


図 39 1 年生が 2 年生になったときの学習者の動機づけの種類の変化

以下は検定にかけた、それぞれの動機づけのカテゴリーの結果である。

① 内発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =0.701, Median =2.500）と調査2の学期終わり（Sd =0.603, Median =2.429）を比較した結果、 $p=0.170$ 、効果量は、 $r=-0.146$ （小）で、9か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9か月後に2年生になった1年生の内発的動機づけが維持できたことが分かった。

表 103 9か月後の学習者（1年生が2年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test			
	W	p	Rank-Biserial Correlation
V1to2-Chosa1-Intrinsic - V1to2-chosa2-Intrinsic	198.500	0.170	-0.146

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 外発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =0.421, Mean =2.400）と調査2の学期終わり（Sd =0.627, Mean =1.822）を比較した結果、 $p<.001$ 、効果量は、 $d=0.792$ （大）で、9か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られ、9か月後に2年生になった1年生の外発的動機づけに変化があり、学習者の動機づけが低下したことが分かった。

表 104 9か月後の学習者（1年生が2年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test				
	t	df	p	Cohen's d
V1to2-Chosa1-Extrinsic - V1to2-Chosa2-Extrinsic	4.339	29	<.001	0.792

Note. Student's t-test.

③ 理想の自己を目指す動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =0.545, Mean =2.457）と調査2の学期終わり（Sd =0.707, Mean =2.381）を比較した結果、 $p=0.601$ 、効果量は、 $d=0.096$ （小）で、9

か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に2年生になった1年生の理想の自己を目指す動機づけが維持できていたことが分かった。

表 105 9 か月後の学習者（1年生が2年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V1to2-Chosa1-IdealSelf - V1to2-Chosa2-IdealSelf	0.528	29	0.601	0.096

Note. Student's t-test.

④ 義務の自己による動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =1.007, Mean =1.313）と調査2の学期終わり（Sd =1.030, Mean =0.827）を比較した結果、 $p=0.038$ 、効果量は、 $d=0.396$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られ、9 か月後に2年生になった1年生の義務の自己による動機づけに変化があり、学習者の動機づけが低下したことが分かった。

表 106 9 か月後の学習者（1年生が2年生になったとき）の義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V1to2-Chosa1-OughttoSelf - V1to2-Chosa2-OughttoSelf	2.171	29	0.038	0.396

Note. Student's t-test.

2) 2017年の調査時（調査1）に2年生で、2018年の調査時（調査2）に3年生になった学習者の動機づけの種類の变化

図 40 は2年生が9 か月後に3年生になった学習者の日本語学習動機づけの種類の变化を平均値と標準偏差で示している。この図を見ると学習者の内発的動機づけと外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけはどれも低下したように見え、義務の自己による動機づけだけが上昇したように見える。統計的に有意差を確認するために検定を行った。

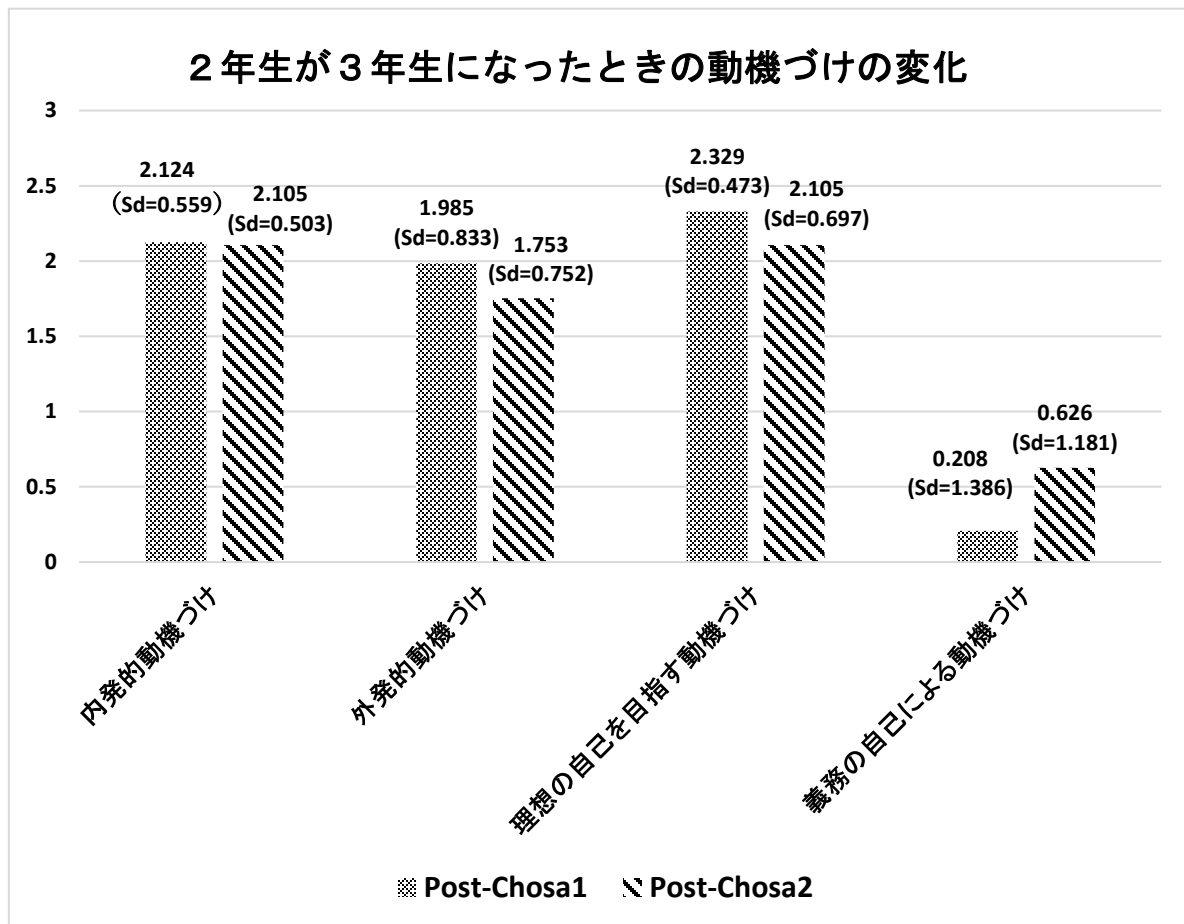


図 40 2 年生が 3 年生になったときの動機づけの種類の変化

以下は検定にかけた、それぞれの動機付けのカテゴリーの結果である。

① 内発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定 (Student's t-test) にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり (Sd =0.559, Mean =2.124) と調査 2 の学期終わり (Sd =0.503, Mean =2.106) を比較した結果、 $p=0.871$ 、効果量は、 $d=0.034$ (小) で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 3 年生になった 2 年生の内発的動機づけが維持できていたことが分かった。

表 107 9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V2to3-Chosa1-Intrinsic - V2to3-Chosa2-Intrinsic	0.164	22	0.871	0.034

Note. Student's t-test.

② 外発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd =0.833, Mean =1.986）と調査 2 の学期終わり（Sd =0.752, Mean =1.754）を比較した結果、 $p=0.270$ 、効果量は、 $d=0.236$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 3 年生になった 2 年生の外発的動機づけに統計的に変化がないという結果が出た。しかし、学期始めから学期終わりの平均値を見ると、0.2 から 0.6 への 0.4 の変化が見られた。

表 108 9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V2to3-Chosa1-Extrinsic - V2to3-Chosa2-Extrinsic	1.133	22	0.270	0.236

Note. Student's t-test.

③ 理想の自己を目指す動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較の Wilcoxon 符号付順位検定にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd =0.473, Median =2.429）と調査 2 の学期終わり（Sd =0.697, Median =2.286）を比較した結果、 $p=0.194$ 、効果量は、 $r=0.210$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 3 年生になった 2 年生の理想の自己を目指す動機づけが維持できていたことが分かった。

表 109 9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	W	p	Rank-Biserial Correlation
V2to3-Chosa1-Ideal Self - V2to3-Chosa2-Ideal Self	167.000	0.194	0.210

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 義務の自己による動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd =1.386, Mean =0.209）と調査 2 の学期終わり（Sd =1.181, Mean =0.626）を比較した結果、 $p=0.106$ 、効果量は、 $d = -0.351$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 3 年生になった 2 年生の義務の自己による動機づけに変化がなく、学習者の動機づけが維持できていたことが分かった。

表 110 9 か月後の学習者（2 年生が 3 年生になったとき）の義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
2to3-Chosa1-OughttoSelf - 2to3-Chosa2-OughttoSelf	-1.685	22	0.106	-0.351

Note. Student's t-test.

3) 2017 年の調査時（調査 1）に 3 年生で、2018 年の調査時（調査 2）に 4 年生になった学習者の動機づけの種類の変化

図 41 は 3 年生が 9 か月後に 4 年生になった学習者の日本語学習動機づけの種類の変化を平均値と標準偏差で示している。この図を見ると学習者の内発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけはどれも低下したように見え、外発的動機づけと義務の自己による動機づけだけが少し上昇したように見える。統計的に有意差を確認するために検定を行った。

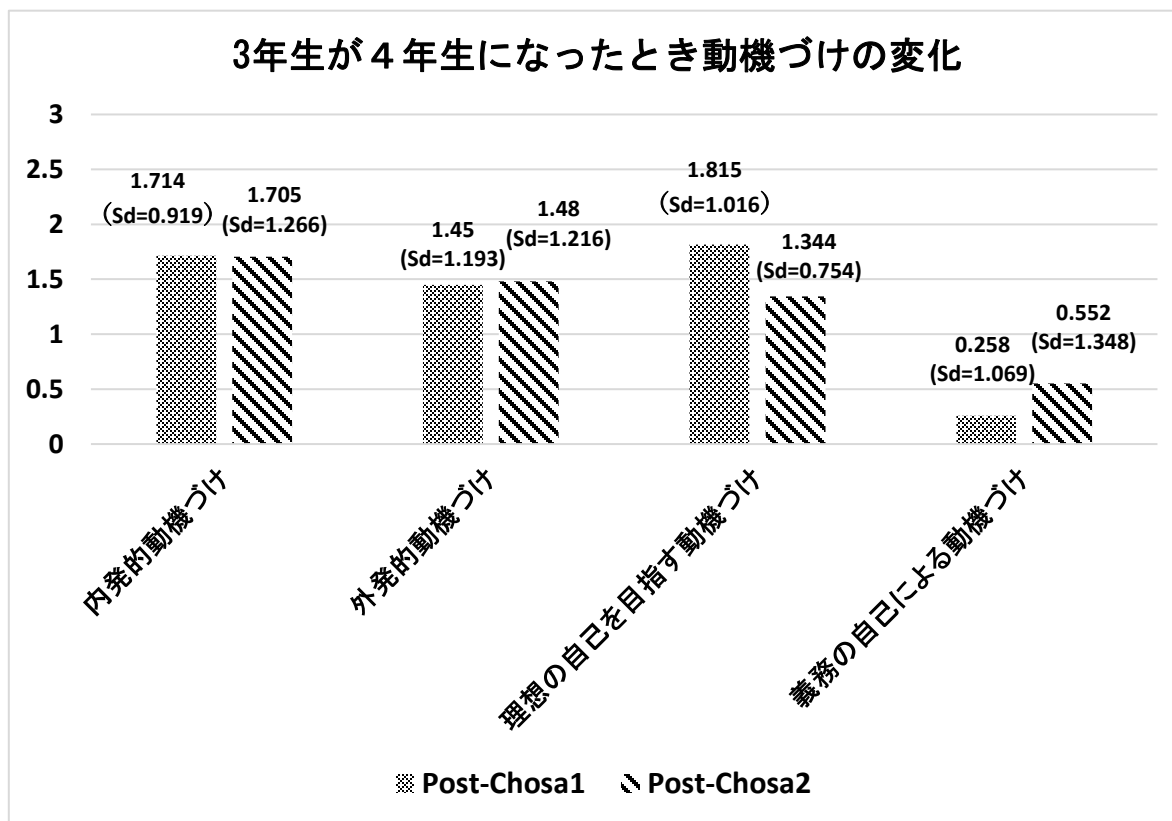


図 41 3年生が4年生になったときの学習者の動機づけの種類の変化

以下は検定にかけた、それぞれの動機付けのカテゴリーの結果である。

① 内発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある2群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。調査1の学期終わり（Sd =0.919, Median =2.000）と調査2の学期終わり（Sd =1.266, Median =1.571）を比較した結果、 $p=0.490$ 、効果量は、 $r=-0.464$ （小）で、9か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9か月後に4年生になった3年生の内発的動機づけが維持できていたことが分かった。

表 111 9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の内発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	W	p	Rank-Biserial Correlation
V3to4-Chosa1-Intrinsic - V3to4-Chosa2-Intrinsic	41.000	0.490	-0.464

Note. Wilcoxon signed-rank test.

② 外発的動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd =1.193, Median =1.833）と調査 2 の学期終わり（Sd =1.216, Median =1.667）を比較した結果、 $p=0.897$ 、効果量は、 $r=-0.072$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 4 年生になった 3 年生の外発的動機づけに変化がなく、学習者の動機づけが維持できていたことが分かった。

表 112 9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の外発的動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	W	p	Rank-Biserial Correlation
V3to4-Chosa1-Extrinsic - V3to4-Chosa2-Extrinsic	71.000	0.897	-0.072

Note. Wilcoxon signed-rank test.

③ 理想の自己を目指す動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のノンパラメトリック検定（Wilcoxon 符号付順位検定）にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd =1.016, Median =2.286）と調査 2 の学期終わり（Sd =0.754, Median =1.429）を比較した結果、 $p=0.010$ 、効果量は、 $r=0.542$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られ、9 か月後に 4 年生になった 3 年生の理想の自己を目指す動機づけが低下していたことが分かった。

表 113 9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の理想の自己を目指す動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	W	p	Rank-Biserial Correlation
V3to4-Chosa1-IdealSelf - V3to4-Chosa2-IdealSelf	118.000	0.010	0.542

Note. Wilcoxon signed-rank test.

④ 義務の自己による動機づけの変化

本調査のアンケートデータは、対応のある 2 群間の比較のパラメトリック検定（Student's t-test）にかけて、分析した。調査 1 の学期終わり（Sd=1.069, Mean =0.259）と調査 2 の学期終わり（Sd=1.348, Mean =0.553）を比較した結果、 $p=0.462$ 、効果量は、 $d=-0.183$ （小）で、9 か月後の学習者の動機づけには統計的な有意差が見られなく、9 か月後に 4 年生になった 3 年生の義務の自己による動機づけに変化がなく、学習者の動機づけが維持できていたことが分かった。

表 114 9 か月後の学習者（3 年生が 4 年生になったとき）の義務の自己による動機づけの変化の差（検定結果）

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
V3to4-Chosa1-OughttoSelf - V3to4-Chosa2-OughttoSelf	-0.754	16	0.462	-0.183

Note. Student's t-test.

以上の結果から 9 か月後の学習者の動機づけの変化を調べてみた結果、調査 1 時に 1 年生の学習者が調査 2 時に 2 年生になった学習者の動機づけに変化が見られ、低下していたこと、調査 1 時に 2 年生の学習者が調査 2 時に 3 年生になった学習者の動機づけに変化が見られず、動機づけが維持できていたこと、調査 1 時に 3 年生の学習者が調査 2 時に 4 年生になった学習者の動機づけに変化が見られず、動機づけが維持できていたことという結果が分かった。また、動機づけの種類の変化を調べた結果、変化が見られた動機づけの種類は、調査 2 時に 2 年生になった学習者の外発的動機づけと義務の自己による動機づけと調査 2 時に 4 年生になった学習者の理想の自己を目指す動機づけである。

表 115 9 か月後の動機づけの種類の変化のまとめ

学年	動機づけの種類の変化	
	変化あり(↗) (↘)	変化なし
2018 年調査 2 時に 2 年生の学習者	外発(↘) 義務(↘)	内発 理想
2018 年調査 2 時に 3 年生の学習者		内発 外発 理想 義務
2018 年調査 2 時に 4 年生の学習者	理想(↘)	内発 外発 義務
内発：内発的動機づけ 外発：外発的動機づけ 理想：理想の自己を目指す動機づけ 義務：義務の自己による動機づけ		

第5章 結語

5.1 結論

本研究では、インドネシアの大学で日本語を専攻している大学生の動機づけの変化と動機づけの要因を明らかにするために、アンケート調査と学習日記調査を実施した。本研究の研究課題に対する結果は2回の調査（調査1と調査2）を通して、明らかになった。

まず調査1の研究課題は2つあり、

研究課題（1）

インドネシアの大学で日本語を専攻しているインドネシア人日本語学習者の動機づけが1学期でどのように変化しているのか。

結果：A大学の全学年の学習者とB大学の4学年全体の学習者の動機づけは1学期間の日本語学習を通して動機づけが統計的に有意に低下した。しかし、学年ごとの動機づけの変化を見ると、A大学とB大学の結果が異なり、A大学の場合、2年生と4年生が統計的に有意に低下し、3年生の動機づけには統計的に低下の有意傾向があった。一方、B大学の場合、1年生の動機づけが統計的に有意に低下したが、2年生の場合、低下の有意傾向があった。

研究課題（2）

1学期の間で動機づけが上昇する時や低下する時がある場合、それぞれどのような要因が影響したのか。

結果：学習日記を質的に分析した結果、1学期間の日本語学習には学習者の動機づけが様々な要因によって影響されていた。その中で1年生から3年生までどの学年にも最も多く記述された要因は6つあり、それは「教師の教え方（Teaching method）」、「成功に関する自己定義・判断（Personal definition and judgement of success）」、「失敗に関する自己定義・判断（Personal definition and judgement of failure）」、「宿題（Homework）」、「自律学習（Autonomy (self-directedness)）」、「課外活動（Extracurricular）」であった。

1 回目の本調査の結果をインドネシアの A 大学の日本語教師に報告、説明した。調査 2 では、さらに以下の研究課題を設定した。

研究課題（3）

A 大学で動機づけの変化の要因を報告後、学習者の動機づけが 1 学期間でどのように変化するのか。

結果：4 学年全体の学習者の動機づけは統計的に有意に低下した。2 年生と 3 年生の動機づけの変化に有意差がなく、1 学期間動機づけが維持できていたが、1 年生と 4 年生の動機づけが統計的に有意に低下した。

5.2 インドネシア人日本語学習者の動機づけの上昇・維持に向けての提案

学習者の動機づけを維持し、低下させないようにインドネシアの日本語教師にできることは何であろうか。また、学習者の動機づけを高めるためにどうすればいいのだろうかについて、以下、いくつか提案を行いたい。

1) 学習者の動機づけを低下させた要因の把握

学習者の動機づけは安定したものではなく、日々様々な要因によって動機づけが上昇したり、低下したりしている。本調査の学習日記で、教師の教え方への不満、教師の欠席の問題、課外活動の多忙さ、大量の課題に対する不満の記述が多く見られ、これらの要因は多くの学習者の動機づけを低下させた要因になっていることが明らかになった。インドネシアでは学習者が教師の教え方に対する不満があっても直接その教師に言ったりすることは珍しいことであるため、学生が不満を持っても教師がその不満を知ることはできない。教師が教え方を改善する機会も少ない。

また、教師が大量の宿題を出すことにも学習者が不満を感じていた。宿題は授業外で練習したり復習したりする役割があるが、宿題の内容が学生にとって興味深いものではない、宿

題をする目的がはっきり分からない場合は「学習者が頑張って宿題をしよう」と思えないため、勉強の動機づけも落ちてしまう。教師も宿題を学生に与えるだけでなく、宿題を出す時に学習者の動機づけも考慮しながらどのような宿題を与えれば良いのか考える必要がある。また、日本の大学ではあまり見られないが、インドネシアの大学では教師が急に授業をキャンセルしたり、授業のスケジュールを変更したりして、学習者が勉強する意欲がなくなってしまう。教師はこの点考慮する必要がある。さらに、学習者が学習日記に多く記述したマイナス要因の一つが課外活動である。課外活動の数が多く、学習の時間が減り、学習に集中できなくなってしまうという良くない結果になってしまっていた。

このようにインドネシアの大学で日本語を学習している学習者は様々な要因によって学習に対する動機づけが低下してしまったことが分かった。

2) 学習者のニーズと興味の把握

学習日記を分析した結果、インドネシア人日本語学習者は日本語だけではなく、日本文化や日本人との交流にも興味を持っており、このような機会がある時に学習者が「もっと知りたい、もっと日本語を勉強したい」と思い、学習に対する動機づけ・意欲も高くなることが明らかになった。インドネシアのバリは観光業が盛んな地域であり、様々な国からの観光客が島のあらゆるところにいる。日本人の観光客も多く、観光地に行けば、日本人と会話する機会が多い。しかし、大学の中では日本人の日本語教師が少なく、直接日本語母語話者の教師から学ぶ機会が少ない。日本人があまり行かない他のインドネシアの地域ではさらに日本人との交流する機会が少ない。インドネシア人にとって日本に留学生することは経済的に難しいため、教師や大学機関がインドネシアで直接日本人と出会い、交流し、日本文化に触れ合うことができる機会を学習者に提供する努力が大切になってくる。しかし、現代はインターネットの時代であり、インドネシアの若者でも SNS を使っていない人は少ないであろう。SNS などをフルに活用して、日本でインドネシア語を学んでいる日本人学生との交流を計り、インターネットを通して日本人との接触機会を増やすことは十分可能であり、学習者の日本

語学習の動機づけの維持・促進に大いに貢献することが期待できる。インドネシアの日本語教育関係者と日本のインドネシア語教育関係者並びに日本語教育関係者との国際的な連携がこれから益々重要になろう。

さらに、インドネシアの大学で日本語を専攻しても授業でほとんどインドネシア語が使われているため、学習者が日本語の授業で日本語を使う機会が少ない。学習日記の記述で分かったように、学習者がたくさん日本語を使う練習をした時に楽しいと感じた学習者が多い。特に会話の授業では先生の文法的な説明だけだと授業がつまらないと感じてしまい、学習の動機づけも低下してしまうが、学習者をチャレンジさせ、日本語能力がまだ低いかもしれないが、日本語で会話する練習を多く与えることで学習者もわくわく感を楽しみ、授業が楽しく感じられるであろう。

3) インドネシア人日本語教師が何が学習者のためにできるかに関する認識

学習日記で頻繁に記述された動機づけの要因の一つは教師欠席である。日本学科の学習者にとっては大学で日本語を勉強することは大学に行く目的でもあり、教師が授業に来なかったり、遅刻したり、授業を当日キャンセルしたりするという行為は学習者の学ぶ権利を奪うだけではなく、勉強したいと思う学習者の動機づけを強く低下させる要因にもなる。インドネシアの日本語教師はより時間に対する自己管理意識・能力を持つ必要がある。

また、学習者の日本語を勉強する動機づけを高めるために、学習者の動機づけを低下させる教え方を控えたり、教え方を工夫したり、日本語を使う機会を多く与えたりする。日本のアニメ、ドラマ、歌などの日本文化に興味を持っている学習者が多く、日本文化の面白さが入っている教材を利用することで学習者の興味を引き出し、学習動機づけを維持、さらに向上させることができるであろう。学習者は自律学習意識のある時は日本のアニメやドラマなどを見たり聞いたりする時に日本語の練習をし、友人・クラスメイトと積極的に日本語で会話したりし、学習の楽しさを感じる。

教師が学習者の自律学習意識を高めるため、自律的に学習する戦略を紹介したりし、学習者の自律学習意識を育てる努力をする必要もある。また、学習者は成功経験をした時に喜びや満足感を味わい、自信を持てるようになるため学習に対する動機づけも上昇する。しかし、失敗を経験した時にその日すぐに落ち込み、勉強をがんばらない学習者が多い。学習者が成功・失敗を経験した時に適切にフィードバックやサポートを与える必要があると考えられる。インドネシアでは学習者は教師と心理的な距離があり、特に大学の教師（教授）は講義がなければ、大学にいない教師が多く、教師と相談することさえも難しい。しかし、学習者の学習動機づけを維持・向上させるために、学習者が失敗した時に、すべてを学習者のせいにすることなく、学習者がなぜ失敗したのか、どこができなかったのか、教師が学習者と一緒に考えるという習慣を築くべきであろう。

最後に学部・学科の課外活動が忙しすぎると学習者が集中し学習できないため、大学の活動を管理する権利のある教師が課外活動の数を適切にコントロールする必要がある。課外活動は学生生活に大切な活動であるが、学習者は学生であるため、あくまでも専攻の知識を学習することが最も重要な目的である。常に学習者の声を聞き、学習者が楽しく、集中できる学習環境を作ることによって学習者の学習動機づけを維持することにもつながるであろう。

5.3 今後の課題

以下、研究の課題を述べ、今後の研究につなげたいと思う。

1. 他大学での調査

本調査が実施した機関はインドネシアのバリにある国立大学と私立大学である。バリはインドネシアで観光業が盛んな地域であるため、学習者が日本人と交流する機会もたくさんある。しかし、インドネシアの他の地方では日本人が少なく、日本語の学習環境が異なるであろう。学習動機づけに影響を与える要因も多少異なる可能性もあるであろう。日本人との接触環境の違いが学習者の動機づけにどのように影響しているかを明らかにする調査も今後行う必要があるだろう。

2. インタビュー調査の実施

本調査はアンケートと学習日記調査を行い、そこから学習者の動機づけの変化と日々の学習における動機づけの変化をもたらした要因を明らかにした。しかし、学習者の動機づけの要因は様々であり、ある要因が他の要因と関係しているため、学習日記の内容を学習者にさらに詳細に確認する必要がある。1学期の学習においてなぜ動機づけが低下したのか、または、上昇したのか、より詳細にその要因が突き止められるように、今後アンケート調査と学習日記調査に加えて、インタビュー調査も行い、その要因を明らかにする必要があるだろう。

3. 調査報告を受けた教師のクラスと調査報告を受けていない教師のクラスの学習者の動機づけの比較

本研究は調査1から得られた結果をインドネシアのバリ A 大学の日本語教師に報告、説明したが、調査報告の有無により学習者の動機づけに違いが生じるのかをさらに明らかにするために、今後報告を受けた教師のクラスと報告を受けていない教師のクラスの学習者の動機づけを比較する必要がある。さらに、報告を受けた教師が具体的にどのような工夫を行ったかの調査、例えば教師自身による授業日誌の作成などが必要であろう。

4. より多くの学習者を対象に

本研究は、2大学における調査であったが、さらに多くの日本語学習者を対象に、より規模の大きい調査を実施し、より正確な学習動機づけの研究を行いたい。

5. 教師へのインタビュー

調査1の結果を A 大学の日本語教師に報告、説明したが、報告後学習者の日本語学習動機づけを維持するために、教師がどの程度、1回目の調査結果を考慮したのか、しなかったのか、その後の授業で、どのような工夫をしたのかのより詳細な情報を収集する必要があり、A 大学全員の日本語教師にインタビューする必要がある。

6. 動機づけの種類の変化の要因のさらなる追究

本研究のアンケート調査から学習者の内発的動機づけと外発的動機づけと理想の自己を目指す動機づけと義務の自己による動機づけという動機づけの種類の変化が見られた。しかし、なぜ学年によって動機づけの種類の変化が異なっているのか、なぜそれぞれの動機づけの種類が変化したのか、どのような要因があるのか、さらに調査方法を改善し、調査分析を継続する必要がある。

7. 調査期間を統一する

本研究の調査1のアンケート調査の期間は2017年9月の学期始めと2018年2月から3月までの6、7ヶ月間であるが、調査2のアンケート調査の期間は2018年9月の学期始めと2018年11月の学期終わりの3ヶ月間で、調査1と調査2の調査期間が異なったため、今後学期始めと学期終わりの調査期間を統一する必要がある。学習期間が異なるため、学習者の学習動機づけの状況も異なる可能性があったため、調査期間を統一して、調査しなければならない。

以上、インドネシア人日本語学習者の日本語の動機づけに関して研究を進めてきたが、本論文は研究のゴールではなく、スタートである。今後もさらに、継続して動機づけの研究を深化、発展させ、インドネシア人日本語学習者のために力を注ぎ、インドネシアの日本語教育、そして、日本とインドネシアのさらなる友好関係に貢献できるように積極的に努力していきたい。

参考文献

- Ahmadi, M.R. (2011) The effect of integrative and instrumental motivation on Iranian EFL learners' language learning. *ELT Voices India*, 7-15.
- Alizadeh, M. (2016) The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1 (1), 11-15.
- Al-Ta'ani, M.H. (2018) Integrative and instrumental motivations for learning English as a university requirement among undergraduate students at Al-Jazeera university/Dubai. *International Journal of Learning and Development*, 8 (4), 89-105.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bao, D., Abdilah, H., Chowdhury, R. (2012) EFL learners moving to an ESL context: Motivating and demotivating factors in English language learning among Iraqis. *The New English Teacher*, 6 (1), 125-144.
- Barron, B. (2003) When smart groups fail. *The Journal of The Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
- Csizér, K. & Lukács, G. (2010) The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungaria. *System*, 38, 1-13.
- Danasasmita, W. (2012) *Guru bahasa Jepang di Indonesia: Peluang dan tantangan*, File Universitas Pendidikan Indonesia (www.file.upi.edu) accessed 2016, November 2.
- Deci, L.E. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, L.E., Vallerant, J.R., Pelletier, G.L., Ryan, R. M. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dewaele, J-M. (2005) Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. (2014) The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.

- Djafri, F. (2016) 「高等教育機関における日本語学習の動機づけの変化に関する一考察—インドネシア人日本語学習者の語りから—」 *Transcommunication*, 3 (2), 211-231, 早稲田大学大学院国際コミュニケーション研究科
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the l2 self*, 9-42. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013) Motivation and vision: An analysis of future L2 self images sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63 (3), 437- 462.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Ltd.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gholami, R., Allahyar, N., Rafik-Galea, S. (2012) Integrative motivation as an essential determinant of achievement: A Case of EFL High School Students. *World Applied Sciences Journal*, 17 (11), 1416-1424.
- Guerrero, M. (2015). Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia. *How*, 22 (1), 95-106.
- Harlen, W. & Crick, R.D. (2003) Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10 (2), 169-207.
- Harter, S. (1981) *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (Available from Susan Harter, Department of Psychology, University of Denver, Denver, CO 80208).
- Hashemi, M. (2011) Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811 – 1816
- Hazemi, Z. & Hadavi, M. (2014) Exploring the roles of integrative and instrumental

- motivation on English language acquisition among Iranian medical and dentistry students. *International Journal of Language and Linguistics*, 2 (5-1), 18-23.
- Heigham, J. & Croker, R. (2009) *Qualitative research in applied linguistics*. Palgrave Macmillan: United Kingdom.
- Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 30, 1-46. New York: Academic Press.
- Hong, Y.C., & Ganapathy, M. (2017) To investigate ESL students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in a Chinese school in Penang: Case study. *English Language Teaching*, 10 (9), 17-35.
- Hosseini, S.A. & Jafari, S.M. (2014) Possible demotivating factors for secondary school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (3), 188-201.
- Hu, P. & Zhang, J. (2017) A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Educ. Rev*, 18, 147–157.
- Idntimes (2019) [https:// www.idntimes.com/travel/destination/wina/kenapa-belakangan-ini-banyak-turis-indonesia-ke-jepang/full](https://www.idntimes.com/travel/destination/wina/kenapa-belakangan-ini-banyak-turis-indonesia-ke-jepang/full) (閱覽：2019年2月21日)
- Keller, J. (2000) *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Paper presented at VII Semanario, Santiago, Cuba, February 2000.
- Keller, J. (2008) An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009) Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31 (2), 183-204.
- Khodadady, E. & Khajavy, G.H. (2013) Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, 20, 269-286
- Kompas, News (2017) <http://travel.kompas.com/read/2017/01/25/192500127/kunjungan>.

wisatawan.indonesia.ke.jepang.emlonjak.tajam (閲覧 2017 年 8 月 16 日)

- Kormos, J., Csizér, K. (2008) Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58 (2), 327-355.
- Kurt, P.Y. & Keçik, İ. (2017) The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (1), 22-44.
- Lamb, M. (2012) A self system perspective on young adolescents' motivation to learn english in urban and rural settings. *Language Learning* 62 (4), 997–1023. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Liu, H.J. (2015) Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (6), 1165-1174.
- Liu, M. & Huang, W. (2011) An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011, 1-8.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57 (9), 705–717.
- López, M.G.M. & Aguilar, A.P. (2013) Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 1 (1), 109-124. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras: Colombia.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012) Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (2), 193-213. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz.
- MacIntyre, P. & Vincze, L. (2017) Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 61-88. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Maulanaa, R., Opdenakker, M.C., Broek, P.D., Bosker, R. (2011) Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (1), 33–49.
- Mceowen, M.S. & Noels, K. (2014) At the interface of the socio educational model, self-

- determination theory and the L2 motivational self system model. In K. Cziser and M. Magid (Eds.) *The impact of self concept on second language acquisition*, 19-50. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Milbourne, L.A. & Haury, D.L. (1999) Why is homework important?. *K-8 Science and Mathematics Education: The Eric Review*, 6 (2), 11-12
- Muir, C. & Dörnyei, Z. (2013) Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 357-375. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz.
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A., Suzuki, K. (2013) Proposal for the volition subcategories of the ARCS-V model. *International Journal for Educational Media and Technology*, 7 (1), 59-69.
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2) 133–144.
- Noels, K.A., Clément, R., Pelletier, L.G. (1999) Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994) Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. (2007) The control –value theory of achievement emotion: An integrative approach to emotion in education. In Schutz, A. and Pekrun, R. (Eds.) *Emotion in education*, 13-36. Academic Press: Amsterdam.
- Pekrun, R. & Garcia, L.L. (2014) Introduction to emotion in education. In Pekrun, R. & Garcia, L.L. (Eds.) *International handbook of emotions in education*, 1-10. Routledge: New York.
- Planchard, M., Daniel, K.L., Maroo, J., Mishra, C., McLean, T. (2015) Homework, motivation, and academic achievement in a college genetics course. *Bioscene*, 41 (2), 11-18.

- Rahman, H.A., Rajab, A., Wahab, S.R.A., Nor, R.M., Zakaria, W.Z.W., Badli, M.A. (2017) Factors affecting motivation in language learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 7 (7), 543-547.
- Rehman, A., Bilal, H.A., Sheikh, A., Bibi, N., Nawaz, A. (2014) The role of motivation in learning English language for Pakistani learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (1), 254-258.
- Root, E. (2013) Motivation and learning strategies in a foreign language setting: A look at a learner of Korean. *CARLA Working Paper, 14*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Rosser, A. (2018) Beyond access: *Making Indonesia's education system work*. Lowy Institute, Victoria State Government.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: Classis definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Samad, A.A., Etemadzadeh, A., Far, H.R. (2012) Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.
- Sogunro, O.A. (2015) Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4 (1), 22-37.
- Soltani, N. & Motamedi, M. (2014) Studying the effect of teaching methods of professors on students' motivation for academic achievement in Payam-e Nour University, Qeshm International Branch. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3 (2), 58-67.
- Soureshjani, K.H. & Riahipour, P. (2012) Demotivating factors on English speaking skill: A study of EFL language learners and teachers' attitudes. *World Applied Sciences Journal*, 17 (3), 327-339.
- Spratt, M., Humphreys, G., Chan, V. (2002) Autonomy and motivation: Which comes first?. *Language Teaching Research*, 6 (3), 245-266.
- Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. (2009) The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 66-97. Bristol: Multilingual Matters.

- Tahernezhad, E., Behjat, F., Kargar, A.A. (2014) The relationship between language learning anxiety and language learning motivation among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 6 (1), 35-48.
- Tanveer, M.A., Shabbir, M.F., Ammar, M., Dolla, S.I., Aslam, H.D. (2015) Influence of teacher on student' learning motivation in management sciences studies. *American Journal of Scientific Research*, 67, 76-87.
- Trembley, P.F. & Gardner, R.C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 505-518.
- Tribunnews (2015) <http://www.tribunnews.com/travel/2015/12/22/jumlah-wisatawan-indonesia-ke-jepang-meningkat-302-persen> (閲覧 : 2016 年 3 月 15 日) .
- Ushioda, E. (2010) L2 Motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Antwerp Call Paper*. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick, Coventry, UK.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2012) Motivation. In Gass, S.M. & Mackey, A. (Eds.) *The Routledge handbook of second language acquisition*, 396-409. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Vijeh, Z.M. (2014) Divergent consequences of success and failure on language learners' self-improvement motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1179 – 1185.
- Viju, K.M. (2014) The study of motivational factors affecting teaching-learning of English as foreign language. *The Criterion, An International Journal in English*, 5 (3), 157-163.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement, motivation and emotion, psychological review. *American Psychological Association*, 92 (4), 548-573.
- Wiguni, L,K,A,T. (2011) Studi persepsi para siswa kelas XI program IPB SMAN di Kota Semarang. Unpublished Manuscript, Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia.
- William, M. & Burden, R.L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: New York.
- Yilmaz, E., Şahin, M. Turgut, M. (2017) Variables affecting student motivation based on academic publications. *Journal of Education and Practice*, 8 (12), 112-120.
- Zulfikar, T. (2010) The making of Indonesian education: An overview on empowering Indonesian teachers. *Journal of Indonesian Social Sciences and Humanities*, 2, 13–39.

- 青木久美子（2005）「学習スタイルの概念と理論-欧米の研究から学ぶ」『メディア教育研究』2巻1号、197-212、独立行政法人メディア教育開発センター.
- 秋田美帆、安田励子、内田陽子、牛窪隆太（2013）「日本留学は日本語学習を保証するかー学習環境の連続性と分断に関する事例研究ー」『日本語教育紀要』第10号、47-56、国際交流基金バンコク日本文化センター.
- アスコー朋子（2013）「英語クラスにおける学習意欲向上・維持の一考察～ドルニイイの英語指導ストラテジーを用いた学生・教員両再度からのパイロット研究～」『国際経営・文化研究』17巻2号、45-62、淑徳大学、国際コミュニケーション学会.
- 今井祥詠（2008）「実践的コミュニケーション能力を育成する中学校英語科の指導に関する研究ー学習意欲の向上につながる学習評価の在り方ー」『研究紀要』183、1-40、大阪市教育センター.
- 伊藤崇達（2010）「動機づけの内在化プロセスの検証ー親の自律的動機づけ及び支援のあり方に着目してー」『Human Developmental Research』24巻、1-12、発達科学研究教育センター.
- オリエンタルコンサルタンツ（2014）「インドネシアにおける日本語教育分野
草の根文化無償資金協力の案件形成等調査（報告書概要）」、株式会社オリエンタルコンサルタンツ.
- 加藤澄恵（2008）「英語学習者と動機づけ：内発的動機と外発的動機からの考察」『国際経営・文化研究』13巻1号、57-65、淑徳大学国際コミュニケーション学会.
- 工藤多恵、楠木理香（2004）「外国語学習に対する動機づけを促すために」『立命館高等教育研究』第4号、25-35、立命館大学教育開発推進機構.
- 倉八順子（1996）「英語学習の学習意欲の発達」『名古屋大學教育學部紀要』43、2-7、名古屋大学教育心理学科.
- 国際交流基金（2012）2012年度日本語教育機関調査
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/survey12.html#report04>
(閲覧：2014年7月16日).
- 国際交流基金（2014）海外日本語教育機関調査
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/indonesia.htm> (閲覧：2016年10月20日)
- 国際交流基金（2015）2015年度海外日本語教育機関調査結果（速報値）

- <http://www.jpfr.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf> (閲覧：2016年11月23日)
- 郭俊海、全京姫 (2006) 「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』第2号、118-128、新潟大学学術リポジトリ.
- 斎藤郁恵 (2016) 「日本人とのオンライン交流が海外日本語学習者に与える影響—中国内陸部で学ぶ大学生の動機づけの変化から—」南山大学大学院人間文化研究科未公開修士論文.
- 篠山美智子 (2001) 「インドネシアの日本語教育における教材に関する日本の努力—後期中等教育を事例として—」『国際協力研究誌』、第8巻第1号、51-66、広島大学大学院国際協力研究科.
- 鈴木克明 (2010) 「ARCSモデルからARCS-Vモデルへの拡張」『第17回日本教育メディア学会年次大会』2010年7月17日-18日 (熊本大学).
- 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る—」『日本学刊』、第14号、16-39、中国社会科学院日本研究所.
- 瀬尾匡輝、陳徳奇、司徒棟威 (2012) 「なぜ日本語学習をやめてしまったのか—香港の社会人教育機関の学習者における動機減退要因の一事例—」『日本学刊』、第15号、80-99、中国社会科学院日本研究所.
- セティアワン・ハリ (2015) 「インドネシアにおける日本語教育事情」『日本語研究教育年報』、19号、157-163、東京外国語大学.
- ゾルタン・ドルニエイ (著) (2005) 米山朝二、関昭典 (訳) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店. [Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.].
- 竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガ (2016) 「日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成：ロシア人大学生を対象に」『APU言語研究論叢』第1号、71-84、立命館アジア太平洋研究センター.
- ディシルヴァウダーライローシニ (2016) 「スリランカ人大学生の日本語学習動機—第二言語自己システムの観点から—」一橋大学大学院言語社会研究科未公開博士論文.
- 豊田弘司 (2016) 「努力と結果の随伴性、感情及び動機づけの関係」『次世代教員養成センター研究紀要』2巻、19-25、奈良教育大学学術リポジトリ NEAR.

- 中井好男 (2009) 「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』第 21 号、151-181、大阪大学日本語学研究室.
- 中津川雅宣、平田祐基 (2017) 「ブレンディッド・ラーニングによる英語学習意欲についてービデオプロジェクトを通してー」『言語センター広報 Language Studies』第 25 号、33-40、小樽商科大学言語センター.
- 西村洋一 (2013) 「小・中・高校生における英語学習の動機づけー国際的志向性を用いた検討ー」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第 6 号、161-171、北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究.
- 日本外務省 (2011) インドネシアという国
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol76/> (閲覧：2015 年 10 月 10 日)
- 日本外務省 (2017) 最近のインドネシア情勢と日・インドネシア関係
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/indonesia/kankei.html> (閲覧：2017 年 9 月 23 日)
- ニ・ワヤン・プリリヤシンタ (2017) 「インドネシア人日本語学習者の動機付けの変化とその要因ー長期的な調査からー」南山大学大学院人間文化研究科未公開修士論文.
- ニ・ワヤン・プリリヤシンタ、坂本正 (2015) 「日本語学習者の動機付け研究ーインドネシア人とアメリカ人の日本語学習者を対象としてー」、『ジャーナル日本語』、7 巻 2 号、1-15、インドネシア日本語教育学会.
- 根本愛子 (2011) 「カタールにおける日本語学習動機に関する一考察：LTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査から」『一橋大学国際教育センター紀要』2 号、85-96、一橋大学機関リポジトリ.
- 八田直美 (2017) 「インドネシアの日本語教育」『第 8 回日本語教育推進議員連盟総会』、2017 年 6 月 15 日.
- 廣森友人 (2003) 「学習者の動機づけは何によって高まるのかー自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討ー」『JALT Journal』25 (2)、173-186.
- 藤田裕子 (2015) 「学習者の内発的動機づけはなぜ高まったのかーPAC 分析によるケーススタディからの考察ー」『桜美林言語教育論叢』11、65-78、桜美林大学言語教育研究所.
- 藤原三枝子 (2012) 「大学における基礎ドイツ語学習者の動機と動機づけー学習動機に関

- する横断的調査と自己決定理論に基づく動づけの縦断的調査 ―」南山大学大学院人間文化研究科未公開博士論文.
- 古川嘉子、木谷直之、布尾勝一郎 (2015) 「インドネシアの高校・大学日本語教師への質問紙調査に見る日本語学習の意味づけの変化」『国際交流基金日本語教育紀要』第 11 号、7-19. 国際交流基金.
- 堀越和男 (2010) 「台湾における日本語学習の動機づけと大学の成績との関係―好成績習得者の動機づけタイプの探索―」『淡江外語論叢』15 号、123-140、淡江大學外語學院.
- 宗像みなみ、全娟姝 (2014) 「インドネシア人 JFL 学習者の学習意欲と「可能性期」」『桜美林言語教育論叢』第 10 巻、173-184、桜美林大学言語教育研究所.
- 山本晃彦 (2014) 「日本語学習者の学習意欲の変化とその要因―インドネシアにおける渡前日本語研修の事例より―」拓殖大学大学院言語教育研究科言語教育学専攻未公開博士論文.
- 吉田国子 (2009) 「語学学習における動機づけに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』第 10 号、108-113、武蔵工業大学環境情報学部.
- 吉川景子 (2013) 「タイ中等教育における日本語学習動機、学習意欲を高める要因―日本語学習行動増加群と減少群の比較―」『日本語教育紀要』第 10 号、117-126、国際交流基金バンコク日本文化センター.
- 脇坂 真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25、105-135、大阪大学日本語学研究室.

資料

資料 1 アンケート項目（日本語版）

動機づけのアンケート項目

内発的動機づけ

1. (item 1) 日本語の勉強は楽しいと感じている
2. (item 2) 日本語の授業で習ったことを積極的に使いたい
3. (item 3) 毎日日本語を勉強しても飽きない
4. (item 4) 日本語を勉強すると、新しい知識が得られて満足感を味わえる
5. (item 5) 日本語を勉強して難しい日本語があってもチャレンジして練習する
6. (item 6) 日本語の勉強を通して、日本の文学・文化に関する知識が得られて楽しい
7. (item 7) 日本人が日本語を話しているのを聞いたり、日本人と日本語で話したりする時とわくわくする
8. (item 8) 日本語の勉強は私にとってつまらない (R)
9. (item 9) 難しいことがあったらすぐに諦める (R)

外発的動機づけ

10. (item 10) 日本人の友達ができると、日本語や日本について、いろいろな知識が得られて、いろいろなことが学べるから、日本語を勉強する。
11. (item 11) 将来地位の高い（名声・権威のある）仕事に就職できるように日本語を勉強する。
12. (item 12) 収入の高い仕事に就職できるように日本語を勉強する。
13. (item 13) 将来自分の将来のために日本の大学・大学院に留学したいから、日本語を学ぶ。
14. (item 14) いい成績を取ったり、奨学金をもらったりしたいから、日本語を勉強する。
15. (item 15) 学習環境（先生の教え方、クラスメートとの関係、学校の施設など）が良いので勉強が好きでますます勉強すると思う。

16. (item 16) 良い就職ができるとは限らないから、日本語の勉強をしたいとは思わない (R)

17. (item 17) 日本に留学したいとは思わないから、一生懸命勉強しない (R)

理想の自己を目指す動機づけ

18. (item 18) 将来仕事で日本語が上手に使えるようになりたいから日本語を勉強する。

19. (item 19) 将来日本語でビジネスレターや論文などを書くことができるように日本語を勉強する。

20. (item 20) 将来日本語母語話者のように流暢に日本語が話せるように日本語を勉強する。

21. (item 21) 将来日本語の新聞や書籍などが読めるように日本語を勉強する。

22. (item 22) 将来英語だけでなく、日本語も使えるように今日本語を勉強する。

23. (item 23) 将来インドネシアの文化や歴史や社会などを日本語で紹介できるように日本語を学習する。

24. (item 24) 将来通訳や翻訳をして、インドネシアと日本に貢献できるように日本語を勉強する。

25. (item 25) 将来高い日本語能力を持って活躍する自分を想像できないから、あまり日本語を勉強しない (R)

26. (item 26) 英語に加えて、日本語も身につけるのは大変だから、勉強しない (R)

義務の自己による動機づけ

27. (item 27) 尊敬している先輩から日本語がうまくなるように日本語の勉強を強く勧められたから、私も日本語をがんばって勉強する。

28. (item 28) 家族に日本語の勉強を期待されて日本語を学習する。

29. (item 29) 親や先生がいい成績を期待しているから、日本語を勉強する。

30. (item 30) JLPT に合格することをみんなが期待するから、がんばって日本語を勉強する。

31. (item 31) 現在のインドネシアの社会では、多言語が話せることを期待されているから、日本語を勉強する。

32. (item 32) 家族に期待されて日本語を学習するとは思わない (R)

33. (item 33) JLPT に合格することをみんなが期待していてもがんばって日本語を勉強しようとは思わない (R)

資料 2 調査協力の同意書（インドネシア語版）

Surat Pernyataan Persetujuan

Mengenai penelitian yang berjudul “Perubahan Motivasi Belajar Bahasa Jepang – Suatu Studi Dalam Pembelajaran Bahasa Jepang oleh Mahasiswa di Indonesia –”, saya telah mendengar hal-hal atau penjelasan mengenai penelitian dari peneliti, Ni Wayan Prilyasinta, pada tanggal..... di tempat..... Saya telah mengerti dengan baik penjelasan mengenai tujuan penelitian, metode penelitian, hasil penelitian, pengelolaan data secara ketat demi terjaganya privasi peserta penelitian dan perlindungan terhadap data penelitian dengan tepat. Untuk itulah saya bersedia menyetujui berpartisipasi dalam penelitian ini dan menyetujui semua metode penelitian yang digunakan serta metode perlindungan data – data hasil penelitian.

1. Penjelasan mengenai isi proposal penelitian
 - ☐ Tujuan penelitian dan metode penelitian
 - ☐ Metode pelaporan hasil atau data penelitian
 - ☐ Perihal data-data dan informasi yang didapat dari peserta
2. Perihal mengenai metode perlindungan data pribadi dan privasi
 - ☐ Pengumpulan data pribadi disesuaikan dengan tujuan penelitian dalam proposal
 - ☐ Penggunaan dan perlindungan data dengan tepat
3. Perihal mengenai ketepatan dan kebenaran penggunaan data (Informed Consent)
 - ☐ Hal suka rela dalam berpartisipasi dalam penelitian
 - ☐ Tidak adanya kerugian dalam penolakan berpartisipasi
 - ☐ Hal pengunduran diri setelah ditandatanganinya surat persetujuan
 - ☐ Penyampaian data apabila ada kehendak dari peserta yang bersangkutan
 - ☐ Tidak adanya kerugian setelah pengunduran diri
 - ☐ Setelah pengunduran diri, data akan dimusnahkan
 - ☐ Hasil data tidak diserahkan ke pihak lain tanpa ijin dari yang bersangkutan

Tanda tangan

Tanggal,.....

Nama.....

Alamat.....

資料3 調査で使ったアンケート

Angket mengenai Motivasi Belajar Bahasa Jepang Mahasiswa di Indonesia



Penjelasan Nomor

6: Sangat Setuju

5: Setuju

4: Cukup Setuju

3: Agak Setuju

2: Tidak Setuju

1: Tidak Setuju Sama Sekali

Saya Ucapkan Terima Kasih Banyak Atas Waktunya Untuk Membantu Penelitian
Saya Ini

Salam,

Ni Wayan Prilyasinta

Nagoya University of Foreign Language (NUFS)

Graduate School of International Communication

(Doctoral Program)

No	Item	6	5	4	3	2	1
1	Saya merasa senang belajar bahasa Jepang						
2	Saya ingin dengan proaktif menggunakan bahasa Jepang yang sudah saya pelajari						

3	Saya tidak merasa bosan meskipun setiap hari belajar bahasa Jepang						
4	Kalau saya bisa berteman dengan orang Jepang, saya bisa mendapatkan banyak pengetahuan atau informasi tentang budaya Jepang dan bahasa Jepang. Oleh karena itu, saya semangat belajar bahasa Jepang.						
5	Saya belajar bahasa Jepang supaya nanti di masa depan saya bisa mendapatkan pekerjaan yang dihormati (posisi yang bagus)						
6	Saya belajar bahasa Jepang supaya saya bisa mendapatkan pekerjaan dengan gaji yang besar						
7	Saya belajar bahasa Jepang supaya bisa kuliah di universitas di Jepang demi masa depan saya						
8	Saya belajar bahasa Jepang supaya mendapat nilai yang bagus dan dengan itu bisa mendapatkan beasiswa						
9	Saya memimpikan diri saya mampu menggunakan dengan baik bahasa Jepang di tempat kerja. Jadi, saya semangat belajar bahasa Jepang						
10	Saya belajar bahasa Jepang karena saya ingin mampu menulis bisnis email, artikel jurnal dan lain-lain dalam bahasa Jepang di masa depan						
11	Saya ingin di masa depan dapat berbicara dengan bahasa Jepang dengan lancar seperti orang Jepang. Jadi, saya belajar bahasa Jepang dengan keras						
12	Saya belajar bahasa Jepang supaya di masa depan saya bisa membaca koran dan bacaan lain dalam bahasa Jepang dengan lancar						
13	Saya semangat belajar bahasa Jepang karena disuruh oleh kakak kelas (senior) yang saya hormati. Dia menyuruh saya belajar dengan semangat agar bisa berbahasa Jepang dengan baik						
No	Item	6	5	4	3	2	1
14	Keluarga saya mengharapkan saya belajar bahasa Jepang, jadi saya belajar bahasa Jepang sekarang						
15	Saya belajar bahasa Jepang dengan semangat karena orang tua dan dosen saya mengharapkan saya mendapat nilai yang bagus di kuliah bahasa Jepang ini						
16	Saat belajar bahasa Jepang, saya merasa puas karena bisa mendapatkan pengetahuan yang baru						
17	Saya selalu berusaha belajar bahasa Jepang meskipun ada pelajaran yang sulit						
18	Saya senang bisa mempelajari budaya Jepang dan sastra lewat kuliah bahasa Jepang ini						

19	Saya semakin semangat belajar bahasa Jepang karena saya suka lingkungan belajar saya, misalnya cara mengajar dosen, hubungan dengan teman di kelas, fasilitas kampus dan lain-lain						
20	Saya tidak semangat belajar bahasa Jepang karena kalau pun belajar belum tentu bisa mendapatkan pekerjaan yang bagus						
21	Saya tidak belajar bahasa Jepang dengan keras karena tidak berpikir untuk kuliah di Jepang						
22	Saya ingin di masa depan bisa menggunakan dengan lancar dan fasih bahasa asing selain bahasa Inggris, yaitu bahasa Jepang						
23	Saya belajar bahasa Jepang supaya di masa depan saya bisa memperkenalkan budaya, sejarah dan kehidupan masyarakat Indonesia melalui bahasa Jepang yang fasih						
24	Saya ingin di masa depan bisa menjadi penerjemah dan melakukan dedikasi untuk Indonesia dan juga Jepang						
25	Saya tidak semangat belajar bahasa Jepang karena saya tidak bisa membayangkan saya memiliki kemampuan bahasa Jepang yang tinggi di masa depan						
26	Saya tidak semangat belajar bahasa Jepang karena menurut saya belajar bahasa Inggris saja sudah susah apalagi ditambah bahasa asing lain yaitu bahasa Jepang.						
No	Item	6	5	4	3	2	1
27	Saya merasa excited (bersemangat) saat saya mendengar atau berbicara dalam bahasa Jepang dengan orang Jepang						
28	Bagi saya, kuliah bahasa Jepang tidak menyenangkan (membosankan)						
29	Saat ada pelajaran yang susah, saya menjadi mudah menyerah						
30	Orang-orang di sekitar saya mengharapkan saya bisa lulus ujian JLPT (Nihongo Noryoku Shiken) jadi saya semangat belajar bahasa Jepang						
31	Di masyarakat Indonesia saat ini, orang-orang diharapkan mampu menguasai banyak bahasa asing selain bahasa Inggris. Jadi saya belajar bahasa Jepang						
32	Saya tidak berpikir bahwa saya belajar bahasa Jepang karena rekomendasi keluarga saya						
33	Meskipun orang-orang mengharapkan saya bisa lulus ujian JLPT (Nihongo Noryoku Shiken), saya tidak semangat untuk belajar bahasa Jepang						

Terima kasih banyak atas waktunya di tengah kesibukan kuliah yang padat.



資料4 学習日記シート

Diary Belajar Bahasa Jepang

Nama :

Tanggal :

1. Harap mengisi tabel motivasi belajar bahasa Jepang Anda selama satu minggu ini beserta alasannya

Motivasi saya belajar bahasa Jepang hari ini		- 100 %	- 50 %	0	50 %	100 %
Senin 月						
Selasa 火						
Rabu 水						
Kamis 木						
Jumat 金						
Sabtu 土						

Minggu						
日						

2. Bagaimanakah kuliah bahasa Jepang Anda minggu ini ? Apakah menyenangkan atau membosankan ? Apakah Anda puas dengan kuliah minggu ini?

3. Silakan menuliskan hal apapun yang ingin Anda sampaikan (hal menyenangkan selama kuliah, hal yang menyusahkan Anda, hal yang membuat motivasi Anda bertambah atau menurun dan lain-lain selama seminggu ini). Saya sangat ingin mendengar cerita kuliah bahasa Jepang Anda selama satu minggu ini

Catatan

100%	Sangat termotivasi
50%	Cukup termotivasi
0	Biasa saja, tidak ada hal khusus yang terjadi, tidak termotivasi tapi juga tidak “tidak termotivasi”
-50%	Kurang termotivasi
-100%	Sangat tidak termotivasi

お忙しい中ご協力していただきどうもありがとうございました

Semangat dan Sukses Selalu untuk Kuliahnya

資料5 調査1の報告書

Laporan Hasil Awal Penelitian

Perubahan motivasi dan faktor yang mempengaruhi motivasi siswa pembelajar bahasa Jepang di Indonesia

Ni Wayan Prilyasinta

Nagoya University of Foreign Studies

Graduate School of International Communication

(Doctoral Program)

I. Latar belakang

Saat ini jumlah pembelajar bahasa Jepang di Indonesia menduduki peringkat kedua di dunia setelah Cina (Japan Foundation, 2015). Alasan mereka belajar bahasa Jepang pun beragam, antara lain karena tertarik dengan *anime* dan serial drama Jepang, karena kebutuhan bahasa Jepang di tempat kerja, karena tertarik dengan bahasa Jepang, dan karena ingin berkomunikasi dengan bahasa Jepang (Japan Foundation, 2011). Banyaknya minat anak muda Indonesia terhadap bahasa dan budaya Jepang juga tidak terlepas dari hubungan Indonesia-Jepang yang erat di bidang ekonomi dan pertukaran budaya. Di Indonesia sendiri, faktor banyaknya festival budaya Jepang, faktor peningkatan jumlah wisatawan Indonesia berkunjung ke Jepang serta semakin banyaknya perusahaan Jepang berinvestasi di Indonesia menjadi beberapa alasan terjalinnya hubungan yang erat antara Indonesia dan Jepang.

Meskipun jumlah pembelajar bahasa Jepang di Indonesia berada di peringkat kedua dunia, Indonesia masih menghadapi sejumlah persoalan di bidang pendidikan bahasa Jepang. Persoalan tersebut antara lain kurangnya jumlah guru *native speaker* bahasa Jepang, masih banyaknya digunakan bahasa Indonesia dalam proses belajar di kelas sehingga siswa kurang memiliki kesempatan menggunakan bahasa Jepang selama proses belajar, masih banyak siswa hanya bergantung pada buku pelajaran bahasa Jepang di kelas dan masalah lainnya (Setiawan, 2015). Selain itu, Sasayama (2001) juga mengungkapkan beberapa hal mengenai kondisi pendidikan bahasa Jepang di Indonesia, seperti kurangnya bahan ajar yang digunakan pengajar serta perlunya peningkatan

kemampuan bahasa Jepang pengajar orang Indonesia. Enam belas tahun kemudian hal yang serupa juga diungkapkan oleh Hatta (2017) tentang perlunya pengembangan bahan ajar bahasa Jepang, mengembangkan kemampuan pengajar lokal, serta penambahan guru *native speaker* bahasa Jepang di Indonesia. Di tengah kondisi pendidikan bahasa Jepang yang seperti ini, penulis bermaksud meneliti bagaimana kondisi motivasi mahasiswa Indonesia belajar bahasa Jepang.

Melalui penelitian ini, pengajar dapat mengetahui pendapat mahasiswa dan hasil penelitian ini diharapkan mampu menjadi salah satu referensi dalam meningkatkan motivasi belajar mahasiswa di lingkungan pembelajaran di Indonesia.

II. Penelitian Mengenai Motivasi Pembelajaran Bahasa Kedua

Di dunia akademik, motivasi dipercayai memegang peranan penting. Begitu juga khususnya dalam proses pemerolehan bahasa kedua (Csizér & Dörnyei, 2005). Deci (1975), Deci & Ryan (1985) melihat motivasi dari dua kategori, yaitu motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Motivasi intrinsik adalah motivasi yang berasal dari dalam diri siswa di mana mereka melakukan suatu proses belajar karena menyukai hal itu dan mendapat kepuasan dengan melakukan hal itu. Sementara motivasi ekstrinsik adalah motivasi yang dipengaruhi faktor dari luar, seperti adanya keinginan mendapat sesuatu yang menguntungkan atau keinginan menjauhi sesuatu yang dianggap merugikan. Berkenaan dengan hal itu, Dörnyei (2005, 2009) melihat motivasi dalam tiga aspek dan disebut *L2 Motivational Self System*. Tiga aspek itu terdiri dari *ideal self* (keinginan diri sendiri di masa depan menggunakan bahasa kedua), *ought-to self* (keharusan diri sebagaimana yang diharapkan orang lain dalam menggunakan bahasa kedua) dan *L2 learning experience* (pengalaman atau proses belajar bahasa kedua).

Selama ini penelitian mengenai motivasi siswa dalam pengajaran bahasa kedua menekankan bahwa motivasi itu stabil dan siswa dibagi ke dalam kelompok siswa bermotivasi tinggi dan siswa bermotivasi rendah. Akan tetapi, pada kenyataannya motivasi siswa tidak pernah stabil. Di suatu saat mereka bisa memiliki motivasi tinggi, tetapi di saat lain motivasi mereka bisa menurun (Muir & Dörnyei, 2013).

Ada beragam faktor yang mempengaruhi perubahan motivasi siswa. William & Burden (1997) mengelompokkan faktor pemberi pengaruh terhadap motivasi belajar siswa dalam dua kelompok, yaitu faktor internal dan faktor eksternal. Dalam faktor internal terdapat faktor seperti faktor kondisi psikis siswa, faktor ketertarikan siswa secara instrinsik terhadap proses belajar dan lain-lain. Sementara faktor eksternal terdiri dari faktor lingkungan belajar, faktor pengajar, faktor orang tua dan lainnya. Dörnyei (1998) juga menyusun sebuah framework yang merangkum faktor motivasi siswa di mana di dalamnya terdapat faktor bahasa (*language level*), faktor siswa (*learner level*) dan faktor situasi pembelajaran (*learning situation level*).

Sejumlah penelitian mengungkapkan faktor-faktor apa saja yang mempengaruhi perubahan motivasi siswa dalam belajar. Dalam penelitian yang dilakukan Sakai & Kikuchi (2009) disebutkan lima faktor yang berperan dalam perubahan motivasi siswa, yaitu faktor buku ajar, faktor kurangnya fasilitas sekolah, faktor nilai ujian, faktor metode pengajaran yang non-komunikatif, serta faktor kemampuan pengajar dan gaya pengajaran. Di sisi lain, Sogunro (2015) menegaskan delapan faktor yang mempengaruhi motivasi siswa. Delapan faktor itu terdiri dari faktor kualitas pengajaran, faktor kualitas kurikulum, faktor keterkaitan (*relevance*), faktor manajemen pembelajaran yang efektif dan suasana kelas yang interaktif, faktor pemberian evaluasi dan *feedback*, faktor otonomi belajar siswa, faktor lingkungan belajar yang kondusif, serta faktor pemberian saran-saran akademis kepada siswa.

Meskipun banyak penelitian berusaha mengungkapkan mengenai motivasi dan faktor-faktornya, hasil penelitian tersebut sangat beragam dan tidak selalu sama. Hal ini karena beragamnya kondisi dan lingkungan belajar siswa, kondisi psikis siswa, usia siswa dan faktor lainnya. Untuk itu, penulis bermaksud meneliti perubahan motivasi beserta faktornya dari mahasiswa yang belajar bahasa Jepang di lingkungan universitas di Indonesia.

III. Rumusan Masalah

Permasalahan dalam penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut:

1. Dalam satu semester, bagaimana perubahan motivasi belajar siswa Indonesia jurusan bahasa Jepang yang belajar di tingkat universitas?
2. Selama satu semester proses belajar-mengajar, faktor apa saja yang mempengaruhi naik-turunnya motivasi belajar mahasiswa?

IV. Prosedur Penelitian

1. Metode pengumpulan dan analisis data

Penelitian ini menggunakan metode penyebaran kuesioner untuk memperoleh data mengenai perubahan motivasi belajar bahasa Jepang mahasiswa Indonesia. Selain itu, penelitian ini juga menggunakan metode buku harian di mana partisipan menuliskan mengenai berbagai faktor yang mempengaruhi perubahan motivasi belajar mereka dalam kegiatan belajar bahasa Jepang sehari-hari.

Kuesioner yang digunakan terdiri dari 33 pernyataan mengenai motivasi belajar bahasa Jepang. Seluruh pernyataan dalam kuesioner ditulis dalam bahasa Indonesia. Sementara itu, dalam buku harian belajar, partisipan menuliskan apapun yang mereka rasakan saat motivasi mereka naik maupun turun, serta apa yang menyebabkan motivasi mereka meningkat dan menurun. Buku harian belajar ini ditulis setiap hari selama 1 semester dalam bahasa Indonesia.

Data yang didapat dari kuesioner dianalisis secara kuantitatif dalam statistik menggunakan R Commander. Data yang didapat dari buku harian belajar bahasa Jepang dianalisis secara kualitatif dalam software Nvivo Plus.

Setiap data bersifat rahasia dan hanya digunakan untuk penelitian ini. Data asli dari partisipan tidak diperlihatkan ke pihak lain dan semua partisipan telah menandatangani persetujuan keikutsertaan dalam penelitian ini. Seluruh partisipan juga berhak untuk keluar dari penelitian ini kapanpun mereka merasa ingin berhenti berpartisipasi dalam penelitian ini.

2. Partisipan penelitian

Partisipan dalam penelitian ini adalah mahasiswa tingkat 1 sampai tingkat 4 jurusan bahasa Jepang di dua universitas (universitas A dan universitas B) di Bali,

Indonesia. Untuk pengisian angket, partisipan yang mengisi angket adalah mahasiswa di dua universitas, yaitu universitas A dan B dari tingkat 1 sampai tingkat 4 dengan total angket yang valid sebanyak 235 orang (tingkat 1 sebanyak 71 orang, tingkat 2 sebanyak 61 orang, tingkat 3 sebanyak 63 orang dan tingkat 4 sebanyak 40 orang). Data buku harian belajar bahasa Jepang diambil dari 30 mahasiswa dari tingkat 1 sampai tingkat 3 (masing-masing tingkat sejumlah 10 orang). Akan tetapi, pada laporan hasil penelitian, penulis hanya akan menunjukkan hasil analisis buku harian belajar dari 10 mahasiswa tingkat 1 karena analisis data buku harian mahasiswa tingkat 2 dan 3 masih belum dituntaskan.

3. Waktu pelaksanaan penelitian

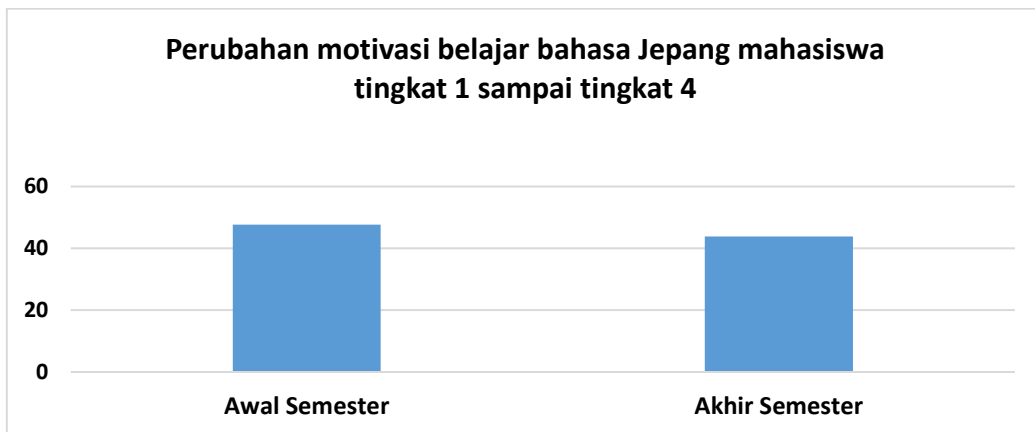
- A) Pengumpulan data melalui penyebaran angket dilakukan dua kali yaitu di awal semester (bulan September 2017) dan di akhir semester (bulan Februari 2018). Hal ini bertujuan untuk melihat apakah dalam 1 semester terjadi perubahan motivasi belajar mahasiswa dalam proses belajar bahasa Jepang.
- B) Pengumpulan data melalui buku harian belajar dilakukan selama 4 bulan dari bulan September 2017 sampai bulan Desember 2017 di mana 30 partisipan menulis buku harian setiap hari. Di saat tidak dirasakan adanya perubahan motivasi, partisipan dapat mengosongkan buku harian di hari tersebut.

V. Hasil dan Pembahasan

1. Hasil dan pembahasan dari analisis kuesioner

Data kuesioner dihitung rata-ratanya dan didapat grafik seperti Grafik 1. Grafik 1 di bawah ini menunjukkan perubahan motivasi belajar mahasiswa selama 1 semester. Nilai rata-rata motivasi mahasiswa di awal semester adalah 47.70, sementara nilai rata-rata di akhir semester adalah 43.90. Apabila melihat perhitungan nilai rata-rata ini saja, kita mendapat informasi bahwa terjadi perubahan motivasi belajar bahasa Jepang mahasiswa di mana motivasi mereka mengalami sedikit penurunan. Hal ini perlu dibuktikan secara

statistik dengan menganalisis lebih mendalam menggunakan software statistik R Commander. Data dianalisis dengan Wilcoxon signed—rank test (*non parametric statistic*).



Gratik 1. Perubahan motivasi belajar bahasa Jepang mahasiswa tingkat 1 sampai tingkat 4

Wilcoxon signed—rank test p value = 0.0000408

Effect size: d_z 0.2291271 (small)

Dari hasil analisis statistik di atas, kita dapat melihat p value adalah 0.0000408 dengan effect size d_z 0.2291271 (small). Jadi, dapat ditarik kesimpulan bahwa motivasi belajar bahasa Jepang mahasiswa selama 1 semester telah mengalami sedikit penurunan.

2. Hasil dan pembahasan dari data buku harian belajar

Dari hasil analisis secara kualitatif data dari buku harian 10 mahasiswa tingkat 1, penulis mengelompokkan sejumlah faktor yang mempengaruhi motivasi belajar bahasa Jepang mahasiswa dalam 1 semester. Tabel di bawah ini merangkum sejumlah faktor yang mempengaruhi naik-turunnya motivasi belajar mahasiswa. Tabel 1 menunjukkan plus faktor yang merupakan faktor-faktor yang meningkatkan motivasi belajar mahasiswa. Sementara tabel 2 menunjukkan minus faktor yang merupakan faktor-faktor yang memberi dampak penurunan motivasi mahasiswa belajar bahasa Jepang.

Tabel 1. Faktor Peningkat Motivasi Belajar

Faktor Peningkat Motivasi Belajar		
Jenis Faktor	Jumlah Partisipan	Jumlah Pernyataan
faktor tugas rumah	10	43
faktor definisi personal mengenai kesuksesan dan kegagalan	10	83
faktor ujian	10	50
faktor kemampuan belajar secara otonomi	9	36
faktor metode pengajaran	9	36
faktor interaksi dengan native speaker	6	12
faktor kesadaran mengembangkan skill dan keahlian	5	8
faktor rasa senang dalam proses belajar	5	8
faktor pengaruh dari teman	5	10
faktor ekstrakurikuler dan kegiatan kampus di luar kuliah	4	11
faktor feedback dari pengajar	3	6
faktor isi materi pembelajaran	3	4
faktor keyakinan diri	3	5

Tabel 2. Faktor Penurun Motivasi Belajar

Faktor Penurun Motivasi Belajar		
Jenis Faktor	Jumlah Partisipan	Jumlah Pernyataan
faktor definisi personal mengenai kegagalan	10	81
faktor metode pengajaran	10	65
faktor ekstrakurikuler dan kegiatan di luar kuliah	9	36
faktor tugas rumah	8	55
faktor kemampuan belajar secara otonomi	7	26
faktor manajemen waktu pengajar	7	20
faktor rasa cemas	6	15
faktor pengaruh teman	6	10
faktor sikap pengajar	5	7
faktor ekstrakurikuler dan kegiatan kampus di luar kuliah	4	11
faktor ujian	4	8
faktor rasa takut	3	6
faktor isi materi pembelajaran	3	3
faktor jam belajar	3	5
faktor keterbatasan fasilitas sekolah	3	3

Dari tabel 1 dan tabel 2 di atas dapat diamati bahwa naik-turunnya motivasi mahasiswa dalam proses belajar sehari-hari dipengaruhi oleh beragam faktor. Di antara faktor-faktor tersebut, faktor tugas rumah, faktor kesuksesan dan kegagalan, faktor ujian, faktor metode pengajaran, faktor ekstrakurikuler dan kegiatan di luar kuliah, faktor kemampuan belajar secara otonomi dan faktor interaksi dengan *native speaker* banyak diungkapkan oleh partisipan.

Ketika mahasiswa mendapatkan tugas rumah, mereka akan bersemangat belajar di rumah dan berlatih bahasa Jepang. Akan tetapi, ketika jumlah tugas rumah dirasakan terlalu banyak, mahasiswa cenderung mengerjakan tugas rumah untuk bisa dikumpulkan tepat waktu tanpa memiliki banyak kesempatan untuk memahami isinya. Hal ini membuat mereka merasa kurang dapat berlatih dari tugas rumah. Di bawah ini penulis menyajikan beberapa komentar yang berhubungan dengan faktor tugas rumah.

“Saya berharap dosen tidak terlalu membebani mahasiswa dengan tugasnya yang terlalu banyak karena hal itu membuat mahasiswa jenuh dan kurang istirahat” (data 1-TK1-p1h).

“Tugas bertambah dan terus bertambah. Dan saya bingung harus mengerjakan yang mana dan perlahan saya mulai sedikit lelah” (data 9-TK1-p6b)

Dörnyei (2001) juga menekankan bahwa tugas sebaiknya dibuat menarik, mampu menumbuhkan minat belajar siswa dan siswa bisa mengaitkan isi tugas dengan kehidupan sehari-hari mereka sehingga mengerjakan tugas tidak membosankan dan memiliki makna.

Selain jumlah tugas yang dirasakan banyak oleh mahasiswa, kegiatan ekstrakurikuler dan kegiatan kampus di luar jam kuliah juga memberikan pengaruh positif dan negatif terhadap motivasi belajar mereka. Kegiatan ekstrakurikuler dan kegiatan kampus di luar jam kuliah dapat membantu mahasiswa merasakan kesenangan berkumpul dan saling berdiskusi mengenai kuliah dan hal lainnya bersama teman-teman dan mereka dapat belajar berorganisasi. Akan tetapi, ketika mereka terlalu disibukan dengan kegiatan seperti itu, semangat belajar mereka semakin menurun baik karena

kelelahan maupun karena kehilangan konsentrasi pada kegiatan belajar dan berlatih bahasa Jepang.

Selain faktor tugas rumah, faktor kesuksesan dan kegagalan juga mempengaruhi motivasi belajar mahasiswa. Saat mahasiswa sukses dalam mendapatkan nilai yang baik, sukses dalam melakukan suatu presentasi dan mampu membuat dosen senang dan mendapatkan pujian serta komentar positif dari dosen, mahasiswa akan lebih bersemangat dalam mengikuti pelajaran. Mereka merasa lebih percaya diri dan semakin tertarik untuk menghadapi tantangan kuliah. Sementara itu, ketika mereka mengalami kegagalan, motivasi belajar mereka cenderung dan mereka semakin mudah kehilangan rasa percaya diri. Hanya ada sedikit mahasiswa yang pada saat mengalami kegagalan justru semakin bersemangat untuk lebih aktif dalam belajar. Di bawah ini, penulis menyajikan beberapa komentar yang berhubungan dengan faktor kesuksesan dan kegagalan.

“Hari ini ada tes dan saya merasa sangat down karena saya yakin nilai saya pasti jeblok. Setelah belajar sampai pagi dan itu semua sia-sia” (data 4-TK1-p8a)

“Hari ini bunpo namun tidak ada nihon partner lagi namun saya tetap senang karena hasil test minggu lalu saya mendapat nilai yang sangat bagus yaitu 90 saya jadi semakin semangat” (data 2-TK1-p5b)

Metode pengajaran dari staf pengajar dapat dikatakan salah satu faktor penting yang mempengaruhi motivasi siswa dalam kegiatan belajar. Ketika pengajar memberikan materi dengan metode yang disukai siswa, metode yang komunikatif, yang membuat mahasiswa dapat belajar tanpa rasa takut, yang memberikan *feedback* atau umpan balik kepada mahasiswa, yang membantu mahasiswa segera memahami materi kuliah dan mahasiswa dapat menikmati proses belajar di kelas, motivasi mahasiswa pun dapat meningkat dan hasrat belajar mereka semakin tinggi. Akan tetapi, ketika metode pengajaran membuat mahasiswa mudah mengantuk, susah mengerti apa yang dijelaskan pengajar, serta cenderung membuat mahasiswa merasakan rasa takut dan khawatir yang

berlebihan, mahasiswa menjadi kurang antusias dalam meningkatkan motivasi belajar mereka.

Mahasiswa yang memiliki kemampuan mengatur pola dan strategi belajar secara otonomi atau *autonomy learning* mereka cenderung mampu meningkatkan motivasi mereka. Meskipun tanpa tugas rumah, tanpa perintah dari dosen, tanpa desakan dan tuntutan dari orang sekitar, mereka mampu terus menjaga keinginan dan semangat mereka untuk berlatih, mengatur jadwal belajar, mempelajari materi kuliah selanjutnya dan mengatur strategi belajar yang mereka rasakan cocok dan mereka sukai. Sementara itu, mahasiswa yang memiliki kemampuan *autonomy learning* yang rendah, cenderung tidak mampu mengatur pola belajar, jadwal belajar, pencarian strategi belajar dan masih sangat bergantung pada arahan dan perintah dari dosen. Mereka tidak akan bergerak secara otonomi mengerjakan soal-soal latihan, mencari materi atau media belajar lain selain buku pelajaran di kuliah dan tidak mencari strategi untuk meningkatkan motivasi belajar mereka. Dalam penelitian ini masih belum diketahui apakah motivasi belajar yang mempengaruhi *autonomy learning* ataukah *autonomy learning* yang mempengaruhi motivasi belajar.

Berdasarkan data dan hasil analisis di atas, beragam faktor mempengaruhi motivasi siswa dalam proses belajar sehari-hari. Dari hasil analisis data buku harian secara kualitatif di atas, penulis ingin menyampaikan beberapa rekomendasi yang bisa dijadikan salah satu referensi dalam meningkatkan motivasi belajar mahasiswa.

3. Beberapa rekomendasi

Adapun rekomendasi yang dapat penulis berikan dalam peningkatan motivasi belajar mahasiswa adalah sebagai berikut.

① Pengaturan tugas rumah

Tugas rumah merupakan bagian penting dalam belajar karena dengan tugas rumah mahasiswa mendapat materi latihan yang bisa dikerjakan di rumah. Akan tetapi, apabila jumlah tugas rumah tidak sesuai dengan kemampuan mahasiswa dan isi tugas rumah dirasakan membosankan dan kurang menantang bagi mahasiswa, mereka cenderung enggan mengerjakan tugas rumah atau mengerjakan tugas hanya untuk sekadar

dikumpulkan dan mendapat nilai, bukan untuk memahami isi dan mengembangkan kemampuan berbahasa Jepang. Dosen diharapkan mampu memberikan tugas rumah sesuai dengan waktu pengerjaan, di mana dengan tugas tersebut, mahasiswa mampu berkreasi atau melatih imajinasi dan kreativitas mahasiswa. Tugas rumah yang menarik bagi mahasiswa membuat mahasiswa merasa bersemangat dalam mengerjakannya dan motivasi belajar mereka tetap terjaga.

② Memberikan arahan kepada mahasiswa untuk melatih *autonomy learning*

Mahasiswa yang mempunyai kemampuan *autonomy learning* mampu belajar secara mandiri tanpa harus menunggu tugas, perintah dan dorongan dari dosen maupun orang sekitar. Sayangnya, tidak semua mahasiswa belum memiliki kemampuan ini. Dosen bisa memberikan *tips* dan saran untuk melatih siswa mengembangkan kemampuan ini. Adapun hal-hal yang dapat dilakukan yaitu dengan memperkenalkan beberapa strategi belajar serta membantu siswa menemukan satu strategi belajar yang membuat mereka senang dan nyaman, memberikan sejumlah cara untuk belajar tidak hanya dari buku pelajaran tetapi juga dari video *YouTube*, dari novel berbahasa Jepang, mencari orang Jepang di daerah pariwisata untuk diajak berkomunikasi, menggunakan bahasa Jepang yang telah dipelajari di kelas dengan sesama mahasiswa pembelajar bahasa Jepang dalam percakapan sehari-hari, dan lain-lain.

③ Memberikan kesempatan lebih kepada mahasiswa untuk berkomunikasi dengan *native speaker*

Mahasiswa yang belajar bahasa Jepang memiliki keinginan mampu berkomunikasi secara langsung dengan orang Jepang. Di Indonesia, kehadiran dosen *native speaker* masih langka sehingga belajar dengan *native speaker* adalah hal yang spesial di ruang kelas di Indonesia. Akan tetapi, terhubung dengan *native speaker* di era sosial media seperti ini bisa selalu disiasati misalnya dengan membuka kelas percakapan lewat *Skype* atau *Zoom* dengan mahasiswa Jepang di universitas Jepang, mengundang orang Jepang untuk datang ke kelas secara langsung, membuat hubungan pertukaran dengan mahasiswa Jepang yang belajar bahasa Indonesia di kampus di Indonesia atau

memberikan tugas di mana mahasiswa bisa terhubung secara langsung dengan penutur asli bahasa Jepang.

④ Membatasi kegiatan ekstrakurikuler dan kegiatan kampus di luar jam kuliah

Kegiatan ekstrakurikuler atau kegiatan kampus di luar jam kuliah menjadi sarana yang sangat penting dan pengalaman berharga bagi mahasiswa untuk belajar bersosialisasi. Akan tetapi, ketika jumlah kegiatan ini terlalu menyibukan mahasiswa, mereka cenderung tidak mampu belajar bahasa Jepang secara intensif. Dosen dapat memberikan saran atau arahan kepada mahasiswa untuk lebih memprioritaskan kegiatan perolehan bahasa kedua yaitu dalam hal ini adalah bahasa Jepang secara intensif agar selama 3 atau 4 tahun belajar bahasa Jepang di universitas mereka mendapat bekal kemampuan berbahasa Jepang yang baik.

⑤ Membantu mahasiswa membuat suatu *goal setting*

Dalam teori motivasi, seseorang akan menjadi termotivasi saat memiliki sebuah tujuan di masa depan. Dosen dapat membantu mahasiswa menciptakan, menemukan atau mengingatkan kembali dan mendorong mahasiswa untuk mengejar tujuan-tujuan yang ingin dicapai, seperti meraih kemampuan JLPT N2 atau N1, meraih nilai atau IPK yang baik, meraih kesempatan belajar ke Jepang dan lain-lain. Dalam periode ujian tengah semester atau ujian akhir semester atau dalam kegiatan belajar sehari-hari, dosen dapat memotivasi atau mendorong mahasiswa untuk meraih suatu target yang kiranya mereka bisa capai sesuai dengan kemampuan mereka saat itu. Dorongan positif dari dosen, teman sesama mahasiswa dan orang tua siswa merupakan hal penting yang dibutuhkan mahasiswa untuk menjaga motivasi belajar selalu tinggi.

⑥ Mengatur jam kuliah atau manajemen waktu

Mahasiswa cenderung termotivasi saat mereka bertemu pengajar yang disiplin. Ketika dosen mengajar tepat waktu, memberikan jumlah materi pelajaran yang sesuai dengan jumlah jam kuliah dan menyelesaikan materi kuliah sesuai dengan perencanaan pengajaran, mahasiswa dapat belajar dengan lebih berkonsentrasi dan motivasi belajar

menjadi tetap stabil. Selain itu, mahasiswa juga mencontoh kedisiplinan waktu dari para pengajar. Ketika mereka belajar dalam lingkungan yang disiplin dalam pengaturan waktu, mereka bisa terus memacu semangat belajar mereka.

⑦ Menambah pengalaman sukses dalam proses belajar

Dalam proses belajar dosen dapat memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk merasakan kesuksesan, antara lain dengan cara memberikan apresiasi bagi mahasiswa yang telah menyelesaikan tugas mereka, memberikan komentar positif atau komentar yang membangun saat mahasiswa selesai melakukan presentasi di dalam kelas. Hal ini membantu mahasiswa meningkatkan rasa keyakinan pada dirinya bahwa ketika mereka berusaha, mereka bisa berhasil. Dengan rasa percaya diri dan keyakinan diri, motivasi mereka bisa tetap dijaga.

⑧ Metode pembelajaran yang lebih interaktif dalam proses belajar

Dosen dapat menciptakan suasana belajar yang interaktif, di mana sumber pembelajaran tidak hanya dari dosen, tetapi mahasiswa bisa memberikan komentar mereka atau mahasiswa diberikan ruang untuk diskusi tanpa rasa tertekan atau takut (dosen-mahasiswa dan mahasiswa-mahasiswa). Dosen juga diharapkan selalu memberikan waktu bagi mahasiswa untuk menulis pertanyaan atau komentar atau rasa khawatir (*concerns*) mereka terhadap sebuah topik pembahasan.

⑨ Menyediakan waktu untuk berkonsultasi

Dengan menyediakan waktu yang cukup untuk konsultasi dengan mahasiswa, dosen diharapkan mampu untuk menjawab pertanyaan mahasiswa, memberikan sedikit tambahan, atau bahkan memberikan saran-saran untuk mahasiswa sebelum atau sesudah melakukan ujian atau di saat mahasiswa mengalami kendala dalam pelajaran. Dengan demikian, rasa cemas dan rasa takut mahasiswa terhadap pelajaran atau materi yang mereka belum mereka kuasai akan berkurang.

⑩ Mengemas materi dengan menarik

Dalam memberikan materi, dosen diharapkan mampu mengembangkan sebuah pembelajaran yang bisa mengasah kemampuan berpikir kritis, berkomunikasi, dan bekerja sama dalam tim mahasiswa, tanpa mahasiswa menyadari bahwa mereka sedang dalam proses mempelajari materi. Salah satunya, yaitu dengan mengembangkan sebuah permainan sebagai sebuah sarana latihan bagi mahasiswa.

VI. Penutup

Motivasi dalam pembelajaran bahasa asing merupakan salah satu fokus penting bagi setiap pengajar. Penelitian mengenai motivasi dalam bidang *second language acquisition* (SLA) sudah dilakukan sejak sekitar tahun 1950-an dan teori mengenai motivasi terus berkembang. Hal ini menandakan bahwa motivasi masih menjadi tema penting hingga saat ini di dunia pemerolehan bahasa kedua. Bagi pengajar, mengajar siswa yang motivasi belajarnya rendah adalah sebuah kesulitan. Akan tetapi, pengajar tetap perlu membantu siswa untuk mempertahankan motivasi belajar mereka dan bersama-sama meraih tujuan yang ingin dicapai dalam proses belajar.

Dalam penelitian ini, ditemukan hasil analisis secara kuantitatif di mana motivasi belajar mahasiswa sedikit mengalami penurunan. Dari analisis buku harian belajar secara kualitatif, penulis menemukan sejumlah faktor yang mendukung peningkatan motivasi belajar mahasiswa dan juga faktor yang menurunkan motivasi belajar mereka. Mahasiswa menjadi termotivasi ketika mereka mengalami pengalaman sukses, mendapatkan *feedback* positif dari dosen, mengikuti kuliah di mana metode pengajarannya menyenangkan mereka dan mereka dapat memahami pelajaran dengan cepat dan intensif, mendapat tugas rumah yang menarik perhatian belajar mereka dan sejumlah faktor lainnya. Faktor yang menurunkan motivasi mereka antara lain adalah faktor kegagalan, faktor tugas rumah, faktor metode pengajaran yang dirasakan kurang menarik minat belajar mahasiswa dan sejumlah faktor lainnya.

Penelitian ini masih mempunyai banyak kekurangan. Untuk itu, besar harapan dari penulis untuk bisa mendapatkan saran dan kritik dari banyak pihak, khususnya yang bergerak di bidang pengajaran bahasa asing atau pemerolehan bahasa kedua.

Daftar Pustaka

- Deci, E.L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, L.E. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the 12 self*, 9-42. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hatta, Naomi. (2017) Indonesia no nihongo kyoiku. *Dai 8 Kai Nihongo Kyouiku Suishin Giin Renmei Soukai*, 15 June 2017.
- Japan Foundation (2012) <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/survey12.html#report04> (akses: 16 Juli 2014).
- Japan Foundation 2015 Nendo Kaigai Nihongo Kyouiku Kikan Chousa Kekka
<http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf> (akses: 23 November 2016)
- Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009) Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31 (2), 183-204.
- Muir, C. & Dörnyei, Z. (2013) Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 357-375. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Setiawan, Hari. (2015) Indonesia ni okeru Nihongo kyouiku jijyou. *Nihongo Kenkyu Kyouiku Nenpou*, 19, 15-163, Tokyo University of Foreign Studies.
- Sogunro, O.A. (2015) Motivating factors for adults learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4 (1), 22-37.
- William, M. & Burden, R.L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: New York.

資料6 学期始めと学期終わりのデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果（ p 値）

1. 調査1のA大学の全学年（全体）、1年生、2年生、3年生と4年生のデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Chosa1-K - Post-All-Chosa1-K	0.993	0.847

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-1nensei-K - Post-1nensei-K	0.957	0.147

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2nensei-K - Post-2nensei-K	0.983	0.894

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3nensei-K - Post-3nensei-K	0.991	0.994

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4nensei-K	- Post-4nensei-K	0.950	0.642

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2. 調査 1 の B 大学の全学年（全体）、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生のデータの正規性
（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-All-Chosa1-S	- Post-All-Chosa1-S	0.983	0.126

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1nensei-S	- Post-1nensei-S	0.947	0.106

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-2nensei-S	- Post-2nensei-S	0.981	0.840

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3nensei-S - Post-3nensei-S	0.973	0.594

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3. 調査 1 の A 大学の全学年（全体）、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけ種類のデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Intrinsic-K - Post-All-Intrinsic-K	0.980	0.087

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Extrinsic-K - Post-All-Extrinsic-K	0.984	0.212

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Ideal Self-K - Post-All-Ideal Self-K	0.981	0.111

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Ought to Self-K - Post-All-Ought to Self-K	0.989	0.495

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Intrinsic-K	- Post-1-Intrinsic-K	0.923	0.012

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Extrinsic-K	- Post-1-Extrinsic-K	0.976	0.590

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Ideal Self-K	- Post-1-Ideal Self-K	0.924	0.013

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Ought to Self-K	- Post-1-Ought to Self-K	0.971	0.422

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-2-Intrinsic-K	- Post-2-Intrinsic-K	0.956	0.240

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-Extrinsic-K - Post-2-Extrinsic-K	0.973	0.622

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-Ideal Self-K - Post-2-Ideal Self-K	0.981	0.844

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-Ought to Self-K - Post-2-Ought to Self-K	0.985	0.933

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Intrinsic-K - Post-3-Intrinsic-K	0.965	0.377

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Extrinsic-K - Post-3-Extrinsic-K	0.965	0.374

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Ideal Self-K - Post-3-Ideal Self-K	0.955	0.194

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Ought to Self-K - Post-3-Ought to Self-K	0.980	0.805

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Intrinsic-K - Post-4-Intrinsic-K	0.974	0.948

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Extrinsic-K - Post-4-Extrinsic-K	0.903	0.175

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Ideal Self-K - Post-4-Ideal Self-K	0.911	0.219

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Ought to Self-K - Post-4-Ought to Self-K	0.938	0.478

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4. 調査 1 の B 大学の全学年（全体）、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけ種類のデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Intrinsic-S - Post-All-Intrinsic-S	0.957	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Extrinsic-S - Post-All-Extrinsic-S	0.937	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Extrinsic-S - Post-All-Extrinsic-S	0.937	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Ought to Self-S - Post-All-Ought to Self-S	0.990	0.531

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Intrinsic-S	- Post-1-Intrinsic-S	0.960	0.263

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Extrinsic-S	- Post-1-Extrinsic-S	0.962	0.303

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Ideal Self-S	- Post-1-Ideal Self-S	0.944	0.091

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-1-Ought to Self-S	- Post-1-Ought to Self-S	0.977	0.704

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-2-Intrinsic-S	- Post-2-Intrinsic-S	0.955	0.209

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-Extrinsic-S - Post-2-Extrinsic-S	0.926	0.034

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-Ideal Self-K - Post-2-Ideal Self-K	0.951	0.171

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の義務の自己による動機づけ

Paired Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d
Pre-2-Ought to Self-S - Post-2-Ought to Self-S	1.924	30	0.064	0.345

Note. Student's t-test.

3 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Intrinsic-S - Post-3-Intrinsic-S	0.969	0.485

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Extrinsic-S - Post-3-Extrinsic-S	0.978	0.750

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Ideal Self-S - Post-3-Ideal Self-S	0.920	0.024

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-3-Ought to Self-S - Post-3-Ought to Self-S	0.956	0.222

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Intrinsic-S - Post-4-Intrinsic-S	0.928	0.054

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Extrinsic-S - Post-4-Extrinsic-S	0.871	0.003

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Ideal Self-S - Post-4-Ideal Self-S	0.933	0.072

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-4-Ought to Self-S - Post-4-Ought to Self-S	0.937	0.092

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

5. 調査 2 の A 大学の全学年（全体）、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生のデータの正規性
（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-all students - Post-all students	0.944	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-First Year - Post-First Year	0.856	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2 year - Post-2 year	0.950	0.050

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-3 year	- Post-3 year	0.977	0.728

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4 year	- Post-4 year	0.942	0.346

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

6. 調査 1 の A 大学の全学年（全体）、1 年生、2 年生、3 年生と 4 年生の動機づけ種類のデータの正規性（Shapiro-Wilk）検定の結果

全学年（全体）の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-All-Intrinsic	- Post-All-Intrinsic	0.888	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-All-Extrinsic	- Post-All-Extrinsic	0.903	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Ideal Self - Post-All-Ideal Self	0.933	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

全学年（全体）の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-All-Ought to Self - Post-All-Ought to Self	0.989	0.295

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-1-Intrinsic - Post-1-Intrinsic	0.974	0.255

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-1-Extrinsic - Post-1-Extrinsic	0.817	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-1-Ideal Self - Post-1-Ideal Self	0.895	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

1 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-1-Ought to self - Post-1-Ought to self	0.963	0.078

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-intrinsic - Post-2-intrinsic	0.863	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-extrinsic - Post-2-extrinsic	0.947	0.039

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-ideal self - Post-2-ideal self	0.860	< .001

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Pre-2-ought to self - Post-2-ought to self	0.983	0.748

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-3-intrinsic	- Post-3-intrinsic	0.967	0.453

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-3-extrinsic	- Post-3-extrinsic	0.970	0.531

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-3-ideal self	- Post-3-ideal self	0.966	0.425

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

3 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-3-Ought to self	- Post-3-Ought to self	0.962	0.342

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4-intrinsic	- Post-4-intrinsic	0.836	0.007

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4-extrinsic	- Post-4-extrinsic	0.916	0.126

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4-ideal self	- Post-4-ideal self	0.952	0.495

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

4 年生の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pre-4-Ought to Self	- Post-4-Ought to Self	0.946	0.394

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

7. 2017 年の調査時に 1 年生の学習者が 2018 年の調査時に 2 年生、2 年生の学習者が 3 年生、3 年生の学習者が 4 年生になった学習者の学期始めと学期終わりのデータの正規性 (Shapiro-Wilk) 検定の結果

2018 年の調査時に 2 年生になった学習者

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
V1to2-Chosa 1-K	- V1to2-Chosa 2 - K	0.940	0.093

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 3 年生になった学習者

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V2to3-Chosa1-K - V2to3-Chosa2-K	0.947	0.253

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 4 年生になった学習者

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V3to4-Chosa1-K - V3to4-Chosa2-K	0.980	0.955

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

8. 2017 年の調査時に 1 年生の学習者が 2018 年の調査時に 2 年生、2 年生の学習者が 3 年生、3 年生の学習者が 4 年生になった学習者の動機づけ種類の学期始めと学期終わりのデータの正規性 (Shapiro-Wilk) 検定の結果

2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V1to2-Chosa1-Intrinsic - V1to2-chosa2-Intrinsic	0.892	0.005

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V1to2-Chosa1-Extrinsic - V1to2-Chosa2-Extrinsic	0.939	0.088

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V1to2-Chosa1-IdealSelf - V1to2-Chosa2-IdealSelf	0.949	0.163

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 2 年生になった学習者の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V1to2-Chosa1-OughttoSelf - V1to2-Chosa2-OughttoSelf	0.969	0.520

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V2to3-Chosa1-Intrinsic - V2to3-Chosa2-Intrinsic	0.941	0.192

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V2to3-Chosa1-Extrinsic - V2to3-Chosa2-Extrinsic	0.959	0.450

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V2to3-Chosa1-Ideal Self - V2to3-Chosa2-Ideal Self	0.902	0.028

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 3 年生になった学習者の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V2to3-Chosa1-OughttoSelf - V2to3-Chosa2-OughttoSelf	0.955	0.364

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の内発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V3to4-Chosa1-Intrinsic - V3to4-Chosa2-Intrinsic	0.857	0.014

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の外発的動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V3to4-Chosa1-Extrinsic - V3to4-Chosa2-Extrinsic	0.865	0.018

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の理想の自己を目指す動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V3to4-Chosa1-IdealSelf - V3to4-Chosa2-IdealSelf	0.823	0.004

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

2018 年の調査時に 4 年生になった学習者の義務の自己による動機づけ

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V3to4-Chosa1-OughttoSelf - V3to4-Chosa2-OughttoSelf	0.961	0.645

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

資料7 調査に使用された動機づけに関するアンケートの信頼性検定の結果

「内発的動機づけ」の各項目の信頼性テストの結果

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	2.287	0.254	0.840

Note. Of the observations, 235 were used, 0 were excluded listwise, and 235 were provided.

Item Reliability Statistics

	mean	sd	If item dropped Cronbach's α
item 1	2.477	0.712	0.814
item 2	2.396	0.785	0.824
item 3	1.749	1.278	0.828
item 4	2.345	0.932	0.825
item 5	2.234	0.983	0.804
item 6	2.498	0.764	0.812
item 7	2.311	0.916	0.819

「外発的動機づけ」の各項目の信頼性テストの結果

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	2.038	0.296	0.796

Note. Of the observations, 235 were used, 0 were excluded listwise, and 235 were provided.

Item Reliability Statistics

	mean	sd	If item dropped Cronbach's α
Item 10	2.506	0.879	0.763
Item 11	2.298	1.088	0.767
Item 12	1.894	1.321	0.776
Item 13	1.898	1.336	0.741
Item 14	1.902	1.350	0.730
Item 15	1.732	1.121	0.806

「理想の自己を目指す動機づけ」の各項目の信頼性テストの結果

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	2.263	0.295	0.750

Note. Of the observations, 235 were used, 0 were excluded listwise, and 235 were provided.

Item Reliability Statistics

	mean	sd	If item dropped Cronbach's α
Item 18	2.391	1.008	0.719
Item 19	1.745	1.302	0.727
Item 20	2.430	0.914	0.710
Item 21	2.077	1.217	0.716
Item 22	2.681	0.543	0.737
Item 23	2.285	1.000	0.719
Item 24	2.234	1.038	0.709

「義務の自己による動機づけ」の各項目の信頼性テストの結果

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	0.723	1.126	0.750

Note. Of the observations, 235 were used, 0 were excluded listwise, and 235 were provided.

Item Reliability Statistics

	mean	sd	If item dropped Cronbach's α
Item 27	-0.545	2.074	0.695
Item 28	-0.315	2.051	0.684
Item 29	0.868	1.982	0.659
Item 30	1.694	1.420	0.715
Item 31	1.915	1.387	0.764

資料8 2名のA大学のインタビュー内容（インドネシア語版）

1. A先生のインタビュー

1) Mengenai faktor-faktor motivasi di atas, apa saja kiat-kiat atau usaha-usaha yang biasa Sensei ambil untuk meningkatkan motivasi belajar mahasiswa?

Jawab:

a) Memilih menggunakan blended learning (kuliah daring dan tatap muka). Melalui metode ini, banyak variasi bahan yang bisa disisipkan sebagai konten perkuliahan yang dapat "memaksa" mahasiswa untuk menonton/mendengar/membaca/menulis di e-learning. Selain konten yang berkaitan dengan materi, saya juga sering menyelipkan video lagu Jepang yang sedang tren/hits di Jepang.

Melalui metode daring ini, tugas/quiz/uts bisa dilakukan diluar kelas. Jadi, dapat meminimalisasi pembelajaran yg membosankan.

b) Menggunakan pendekatan Student Centered Learning (SCL).

(Student Centered Learning(SCL) adalah suatu model pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai pusat dari proses belajar. Tanggung jawab, yaitu peserta didik mempunyai tanggung jawab pada pelajarannya.)

Salah satu contoh : melalui diskusi bertahap. Dari diskusi kelompok kecil ke diskusi kelas. Ini dalam mata kuliah Dokkai (bagian pembahasan honbun). Semua mahasiswa diwajibkan berpendapat/mengeluarkan pendapat/menjelaskan bagian honbun/menjawab pertanyaan kelompok lain dalam bahasa Jepang. Apabila tidak bisa memaksimalkan penggunaan bahasa Jepang, dapat diselingi bahasa Indonesia.

Dgn metode tsb, mahasiswa yang pasif/kemampuan kurang mulai berani turut aktif dalam diskusi.

c) Menunjuk mahasiswa yang pasif utk terlibat dalam diskusi. Meskipun jawaban/pendapat tidak sesuai dgn harapan, dipastikan diberikan apresiasi berupa ucapan terima kasih.

Memberikan pujian apabila jawaban ada yang hampir mendekati harapan.

d) Mendekati mahasiswa yang pasif/kurang percaya diri/minder/rendah diri dalam keterlibatan diskusi.

Saya selalu mencoba mencari kelebihan mahasiswa dalam kategori ini. Kelebihan ini yang digali dan ditunjukkan dikelas.

Metode ini dirasakan cukup membantu. Dengan memperhatikan mahasiswa yang "kurang kemampuan/tdk mencolok" dikelas, dirasa cukup membantu meningkatkan motivasi mereka.

Karena mahasiswa merasa diakui dan diterima di dalam kelas.

Intinya: tidak menganakemaskan mahasiswa baik dalam kelas maupun luar kelas. Sehingga mahasiswa merasa punya posisi yg sama melalui perlakuan yg sama dari dosen. Sehingga percaya diri dan motivasi meningkat.

Di dalam kelas justru perlu memperhatikan mahasiswa yang berkemampuan menengah ke bawah.

Sedangkan mahasiswa yang berkemampuan bagus dapat diberdayakan di kelompok2 kecil utk membantu membimbing teman-temannya.

e) Mendekati mahasiswa secara pribadi apabila dirasa motivasi turun dalam bentuk nilai menurun dan jarang hadir. Terkadang ada kondisi mahasiswa yg tidak diduga yang menyebabkan penurunan motivasi. Seperti: masalah keluarga, kondisi kesehatan (penyakit serius).

f.) Melibatkan mahasiswa yang kurang berprestasi dalam studi/tidak percaya diri/minder di kelas. Pelibatan mahasiswa dalam kegiatan prodi cukup berhasil untuk memotivasi mahasiswa. Saya sering mengajak mereka membantu mendesign sertifikat, banner, atau hanya sekedar sebagai sie dokumentasi dlm suatu kegiatan seminar atau koryu bunks.

Dengan cara ini, saya gali potensi mahasiswa dan mengakui potensi mereka tersebut dengan ikut melibatkan dalam acara.

2) Menurut Sensei, hal-hal apa yang menjadi kendala berat dalam meningkatkan motivasi belajar mahasiswa di kampus?

Jawab:

a.) Menuntun mereka untuk memahami bahwa perkuliahan bukan hanya untuk mencapai "angka", tetapi "nilai". Kebanyakan mahasiswa masih berpikiran utk mengejar "angka"

daripada "nilai". Artinya, pemahaman konten materi yang sesaat, dan bukan pemahaman materi yang akan dijadikan bekal saat mereka lulus untuk diterapkan dalam dunia kerja.

b.)Komunikasi dengan mahasiswa.

Adanya konseling di prodi ataupun pembimbing akademik, belum dimanfaatkan dengan baik. Saat mahasiswa didekati karena nilai turun/jarang hadir, telah disediakan waktu untuk konseling. Namun, mahasiswa cenderung enggan untuk memanfaatkannya.

c.)Fokus yang terbagi antara kuliah dan berkerja penuh/paruh waktu. Faktor ini menyebabkan konsentrasi mereka terganggu. Seperti : tugas tidak dipenuhi dengan baik dll.

d.)Memahami karakter individu mahasiswa yang beragam. Belakangan ini, mahasiswa berasal dari berbagai daerah di Indonesia. Komunikasi dikelas pun harus disesuaikan dengan latar belakang mereka.

3) Menurut Sensei, bagaimana kondisi motivasi mahasiswa yang belajar bahasa Jepang di kampus? Apakah mereka bersemangat belajar atau cenderung kurang bersemangat?

Jawab:

Setiap angkatan memiliki karakteristik berbeda. Dan dalam setiap angkatan (kelas a, b dan c) pun memiliki karakter masing-masing.

Ada angkatan yang secara umum motivasinya bagus. Ada juga angkatan yang secara umum motivasinya rendah. Namun tidak bisa diukur secara pasti. Sifatnya fluktuatif.

Gambaran mahasiswa:

****Mahasiswa yg punya target jelas.**

Misalnya : mengejar beasiswa studi ke Jepang, ingin cepat bekerja (motivasi tinggi)

Misalnya : karena merantau jauh ke Bali, motivasi mereka tinggi untuk cepat lulus kuliah dan kembali ke daerah asal untuk bekerja (motivasi tinggi)

****Mahasiswa yang mengikuti keinginan orang tua (motivasi rendah, namun ada yang tinggi)**

****Mahasiswa yang kemampuan bhs Jepang tidak begitu baik, namun sangat antusias dengan budaya Jepang (motivasi tinggi)**

****Mahasiswa yang kemampuan bahasa Jepang sangat baik, namun cenderung jenuh karena kemampuan teman sekelasnya pada umumnya berada dibawah kemampuannya.**

Ini termasuk dalam kategori mahasiswa yang salah satu orang tuanya adalah orang Jepang (motivasi dapat menurun atau meningkat)

****Mahasiswa yang kuliah sambil bekerja (motivasi cenderung menurun)**

2. B 先生のインタビュー

1) Mengenai faktor-faktor motivasi di atas, apa saja kiat-kiat atau usaha-usaha yang biasa Sensei ambil untuk meningkatkan motivasi belajar mahasiswa?

Jawaban:

- 1) mengingatkan kembali tujuan mahasiswa belajar bahasa Jepang apa
- 2) Kasi tahu goal-nya belajar bahasa Jepang, kasi contoh lulusan yg udah sukses kerja
- 3) Kalo saya cerita pengalaman. setelah lulus lanjut ke strata 1, disana ternyata ketemu mahasiswa yang pintar-pintar. Kasi contoh bagaimana rasanya menjadi yang kemampuannya bahasa Jepangnya lebih rendah dari teman lain. Bagaimana cara meningkatkan kemampuan bahasa Jepang setelah itu, belajar mati-matian kanji dan bunpo.

Ya, saya minta mereka presentasi dalam bahasa Jepang sederhana. Walaupun masih salah, gpp. yang penting mereka presentasi dalam bahasa Jepang.

Untuk pemnerian PR, saya sekarang pake mk blended learning, flip class room. Tugas-tugasnya ya online. kemudian bahan kajian dll sudah online juga. Jadi mereka bisa kerjakan kapan aja dimana aja. ketika QUIZ saya open, unlimited, jadi bisa berusaha sampai mendapat nilai maksimal

2) Menurut Sensei, bagaimana kondisi motivasi mahasiswa yang belajar bahasa Jepang di kampus? Apakah mereka bersemangat belajar atau cenderung kurang bersemangat?

Jawaban:

Ada Angkatan yang motivasinya tinggi dan bagus, ada juga Angkatan yang motivasinya kurang baik.