

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 —

The motivational shift of Japanese life-long learners in Hong Kong: Investigating Motivation through the Modified- Grounded Theory Approach (M-GTA)

瀬尾 匡輝
香港大学專業進修学院

要旨

本研究は、香港の上級の日本語生涯学習者 11 名に半構造化インタビュー調査を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて学習者の動機づけの変化を調査した。

調査の結果、【日本文化】への興味や【日本旅行】に関心を持ち学習し始めた日本語学習者は、さらに【日本文化】への興味を深め、上級になるにつれ、【日本語が理解できることの喜び】と共に他者との【つながり】にも喜びを感じ始めていた。しかし、そこに至るまでには様々な〈日本語学習の困難さ〉もある。《日本語学習—初級時》では、【学習時間の多さ】にストレスを感じ、また《日本語学習を始めたきっかけ》や【興味と結びつかない内容】に少なからず葛藤を抱いていた。そして、上級になると【文法の量】が減り、【興味と異なる内容】の読解教材を読むことに違和感を持っていた。また、日本語が教室外で使われない外国語環境からくる【接触場面の少なさ】と社会人学習という【時間的制約】からも日本語学習の困難さを感じていた。

さらに、分析の結果、香港の学習者の多くは日本のポップカルチャーや日本文化への興味、旅行目的といった内発的動機づけから日本語を学習し始め、日本語学習をし続けているが、初級・上級段階のどちらにおいても、興味と結びつかない内容を勉強することに日本語学習の困難さを抱いていることが浮き彫りになった。本研究では、これらの分析の結果を踏まえて香港における日本語の生涯学習、社会人教育について議論し、今後の教材開発や授業運営についても提言する。

キーワード：

生涯学習、社会人教育、動機づけ、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)

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 —

瀬尾 匡輝
香港大学專業進修学院

1. はじめに

国際交流基金（2008）の調査によると、香港の日本語学習者数は 32,959 人と世界で7番目に多く、その約7割が初等・中等・高等教育機関以外で学ぶ生涯学習者¹であるという。これらの生涯学習者の多くは、社会人学習者で、会社帰りに趣味の一つとして、旅行目的や日本の大衆文化への興味から学習している（山口、2003）。しかしながら、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（例えば 坂井、2000；萬・村上、2009）、社会人教育機関²や生涯学習者を対象とした研究は筆者の知る所では極めて少ない。だが、香港の生涯学習者の割合を考えれば、社会人教育機関で学ぶ日本語学習者や生涯学習者に焦点を当てた研究は不可欠であろう。特に、生涯学習者は、学校教育のように試験や教室といった強制力が少なく、学びたいと思った本人が誰からも強制されることなく学習する（Knowles、1968）。そのような学習者がどうして日本語を学習し始め、何年も学習し続けるのか、またなぜ途中でやめてしまうのか探ることは、香港の生涯学習者について知る上で重要ではないだろうか。本研究は、香港の上級の日本語生涯学習者に半構造化インタビュー調査を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いて学習者の動機づけの変化を調査した。

2. 先行研究

2.1 生涯学習・社会人教育

教育とは、従来「子どもが大人になるための準備」として位置づけられていたが、1965年にユネスコで開催された成人教育推進国際委員会において、ラングラン（1965；波多野訳、1967）が「教育は、児童期・青年期で停止するものではない。それは、人間が生きているかぎり続けられるべきものである。教育はこういうやり方によって、個人ならびに社会の永続的な要求に応じていかなければならない」（p. 75）と述べ、それ以降世界中に生涯教育という考え方が広まった。一方、経済協力開発機構（OECD）（1974；岩本訳、1979）では、ユネスコが提唱するような生涯にわたって学び続けることは現実的ではないとし、「個人の全生涯にわたって教育を回帰的に、つまり、教育は仕事を主として余暇や引退などといった諸活動と交互にクロスさせながら分散すること」（p. 135）

が大切だとし、継続教育の重要性を主張した。つまり、ラングランが学習権的な生涯学習（学習を基本的人権の一つとして捉え、社会的不平等を是正した社会参加を目指すもの）を主張したのに対し、OECD は職業再教育的な生涯学習（成人の職業適用性のための再教育を中心にした生涯学習）を主張したのである。さらに、ハッチンス（1968；新井訳、1979）は、一般教養的な生涯学習（趣味、教養、文化、スポーツ、余暇活動など非専門的、非職業的な生涯学習）の重要性を主張し、職業教育から人間になるための教養教育へ教育目的を転換させる必要があると述べ、自由時間における自己実現としての学習を重視した。近年の生涯学習の議論では、これら3つの生涯学習の考え方は互いに関連し、共存しながら生涯学習概念を構成している。本研究で対象とする香港においても、生涯学習教育が盛んに行われており、香港の生涯学習機関の調査を行った長野（2010）は、香港の生涯学習機関が、「継続教育」、「職業再教育的な生涯教育」、「一般教養的な生涯学習」全てをかね揃えていると報告している。

また、これらの生涯学習の理念は言語教育にも大きな影響を与えてきた。例えば、自律学習（self-directed learning）という分野は、Knowles（1968）の成人教育学研究を基礎に、成人教育学・生涯学習論の中で発展してきた概念を Dickinson（1987）が第2言語教育へ取り込み発展した。また、批判的教育（critical pedagogy）も成人教育学の分野、特に貧困層、社会的不利益層の人間的な解放を目指す教育を行ってきた Freire（1970）の教育観に影響を受けて発展してきた教育分野である。その教育観を Pennycook（1990）らが言語教育に導入し、現在さまざまな実践が行われている（詳しくは 久保田、1996；佐藤、2004）。また、日本語教育においても、成人教育学・生涯学習論の立場から牛窪（2008）、牛窪（2010）がそれぞれ「学習者主体」、「学習者のニーズ」について論じている。

米本（2009）は、香港の社会人教育機関で学ぶ学習者のインタビュー調査と社会人教育機関のカリキュラム分析を行った。それによると、香港の生涯学習者は趣味として日本語を学習しているにもかかわらず、そのカリキュラムは日本語能力試験を基準とし、試験形式と異なった学習を困難にしているという。前述したとおり、Knowles（1968）は生涯学習では、学校教育とは異なり、学びたいと思った本人が誰からも強制されることなく、学習者本人が主体的に学習していく必要があると述べている。試験といった外的な強制力があることで、学習者にどのような影響があるのだろうか。これまで、香港の生涯学習者に焦点を当てた研究は米本（上述）を除いて皆無であり、社会人教育機関で学ぶ学習者がどうして日本語を学ぶのかといったニーズや動機づけに関する調査は筆者が知る所ではまだない。よりよい社会人教育機関のカリキュラムを作るためには、学習者のことを理解し、生涯学習者や社会人教育機関についても議論する必要があるのではないだろうか。

2.2.1 動機づけ

第2言語を身につけようとする動機づけ (Motivation) に関する研究はこれまで様々な角度から行われてきた。第2言語習得の分野においては、1950年代以降 Gardner & Lambert (1959) らによる社会心理学的な立場による動機づけの研究が大きな影響を与えてきた。Gardner & Lambert (1972) は動機を統合的動機づけと道具的動機づけに分けている。統合的動機づけとは、目標言語を話す人々の集団に社会的・文化的に帰属し、その中で自己を確立したいと願い、目標言語を学習することである。一方、道具的動機づけとは、試験や報酬のために目標言語を学習することを指す。一般的には統合的動機づけのほうが長期的に学習意欲が持続することが多く、道具的動機づけは短期的には有効だと報告されている (Gardner & MacIntyre, 1991)。しかし、学習者の文化的背景、学習環境、言語能力によって結果が異なることも多い (Brown, 2000)。また、これらの研究は第2言語学習によって得られる文化的、社会的意義の認識が国によって異なる³ため、客観性を欠くのではないか (Au, 1988) と批判されるようになった。そして、1990年代に入ると、動機づけには Gardner & Lambert の言うような社会的、文化的側面だけではなく、より多様な側面があるということが指摘され始めた (Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2001)。

教育心理学的な立場をとる Deci & Ryan (2002) は自己決定理論を提唱し、内発的動機づけ、外発的動機づけの観点から動機づけの研究を行っている。内発的動機づけとは目標言語に対する興味、関心といった自分自身の内面から来る動機であり、外発的動機づけとは強制や報酬といった自分の外面から現れる動機である。これまで動機づけというものはそれぞれ独立したものとして取り扱われてきたが、自己決定理論では連続したプロセスとして説明され、内発的動機づけと外発的動機づけが連続体の両端に位置するものだと捉えられている (表1)。

表1 自己決定理論における動機づけのプロセス

無動機	外発的			内発的
非調整	外的調整	取り入的調整	同一視的調整	内発的調整
低		←自己決定の度合い→		高

無動機の状態では外発的にも内発的にも動機づけられていない。「日本語が嫌いで勉強したくない」と考えている学習者がこれに該当し、行為者は何も自己決定をしていない。次に、外発的動機づけは3段階に分かれている。外的調整段階では「日本語が大学の必修科目だから勉強する」など動機が個人の外側から来る状態で、自己決定の度合いも他の段階と比べて低い。取り入的調整段階になると「日本語ができないと恥ずかしい」など外的な要因に対し自己価値を見出しはいるが、

自尊心や罪悪感から動機づけられている状態である。外発的動機づけの中で最も内発的動機づけに近い同一視的調整段階は「将来日本の会社で働きたい」など遂行する行動を個人的に重要な物として捉え、価値を認めた上で行動を起こす。そして内発的動機づけでは「日本語が好きだから勉強する」や「勉強するのが楽しい」など行動そのものへの興味、楽しさを感じ行動するのである。

Dörnyei (2001) も動機づけをプロセスとして捉え、Deci らの自己決定理論を核に据え、論じている。Dörnyei & Skehan (2003) では、動機を3つの段階（1. 人はなぜ何かをすることを決めるのか、2. 決めたことをどのくらい維持できるのか、3. どのくらい強くそれを求めているのか）に分けている。しかし、Dörnyei & Skehan によると、これまでの動機づけに関する理論は第1段階の「人はなぜ何かをすることを決めるのか」ということにばかり焦点が当てられ、第2段階、第3段階に関する理論は少なく、また研究も進められていないのが現状であるという。

2.2.2 動機減退要因

動機づけに関する研究の一方で、学習者の学ぶ意欲の喪失や減退に関する調査も英語教育の分野で近年進められてきている。Nakata (2006) は学習者が動機を失っていく段階を3つの段階（1. demotivation、2. amotivation、3. learned helplessness）に分けている。Demotivation はもともとあったやる気が何らかのきっかけで減退、あるいはなくなっている状態とし、amotivation をこれまでの経験の積み重ねにより、期待できる結果が非現実的で、達成能力がないと感じる状態としている。最も動機を失っている状態の learned helplessness では、全てのことにに対し、無気力で何もしようとしない状態だという。

垣田 (1993) は学習意欲を高めたり、喪失させたりする要因を3つ挙げている（表2）。

表2 学習意欲を高めたり、喪失させたりする要因（垣田，1993，p. 25）

環境の要因	社会環境、家庭環境、学校の物理的・精神的雰囲気など
生徒自身の要因	身体的・精神的健康、性格、情緒傾向、知能、適性、興味、態度、目的・到達目標、欲求、学習の方法・習慣
教授の要因	教材、教授法、教授の質、教師など

まず、学習する意欲を喪失させたり、減退させたりする要因として、学習者の社会的環境、家庭的環境によるものがある。例えば、これまで香港の日本語学習者数は増加の一途を歩んできていたが、ここ数年、韓国ドラマや韓国音楽の人気や韓国企業の好景気により、香港の韓国語学習者数が増加し、日本語学習者が減退している現状がある。これは社会的環境が学習者の学習意欲を減退させていると考えられる。次に、「生徒自身の要因」が関係する意欲減退には、テストの結果の低さ（山森，2004；Tsuchiya，2006）が関係したりしていることが報告されている。しかし、これまでの動機減退要因に関する調査では、教授の要因に關係する意欲減退が最も多く報告されている

(例えば 荒井, 2004; Hasegawa, 2004; Zhang, 2007)。特に、教師の態度が大きく影響すると結論付けている研究が多く、Hasegawa (2004) では日本で英語を学ぶ中学・高校生の多くがクラスの雰囲気に加え、教師に対する不満が最も大きな意欲減退の要因であると報告している。しかし、これまで外国語学習における動機減退要因に関する研究はまだ少ない(荒井, 2004)。さらに、その研究の多くは英語学習に限ったものが多く、日本語学習における動機減退要因に関する研究は皆無である。

2.2.3 日本語学習における動機づけ研究

外国語教育における動機づけ研究はこれまで質問紙調査によるものが大多数を占めている(Dörnyei, 2001)。日本語教育でも同様のことが窺える。質問紙調査を用いて動機づけを調査した倉八(1992)は、アジア系の学習者は道具的動機づけが強いと指摘している。綾部・狩野・伊藤(1995)はニュージーランドの大学生に質問紙調査を行い、外発的動機づけが内発的動機づけへ移行することで、外国語学習と自己の生活との関わりを実感し、認識しやすくなると報告している。また、李(2003)では、第2言語環境(日本、以下 JSL 環境)と外国語環境(韓国、以下 JFL 環境)にいる韓国人日本語学習者を対象に動機づけの比較をしているが、JFL 環境の学習者が JSL の学習者より動機づけが高く、特に道具的動機づけが高かったことが報告されている。その結果を受け、李は日本語や日本文化との接触機会を増やしながらか、統合的動機づけを高め、最終的に内発的動機づけを高めることが望ましいと述べている。また、動機づけを維持するため、日本語能力が伸びているという達成感を味わえるような方針が必要ではないかと述べている。

このように、これまで学習者のニーズや動機づけを理解するために、一般的な方法として取り入れられてきたのは、一斉アンケート調査である。しかしながら、牛窪(2010)は生涯学習論の観点から、ニーズ論を再考する必要性を論じている。牛窪は「アンケート調査等によって得られた『学習者ニーズ』と呼ばれるものが、実際は、状況によってつくられた『関心』に過ぎないといった可能性や、その裏に潜む政治性に、教師が気づかないまま、無批判に教育目標として至上に掲げられてしまうこと」に問題性を感じ、学習者が現在抱いている「関心」に至るまでの状況を可変的、流動的なものとして捉え、そのプロセスを見る必要があるという。

動機づけの観点からも、変化のプロセスをみることの重要性が叫ばれている。これまではなぜ学習者が目標言語を勉強するに至ったかの動機づけを分析するために、アンケート調査など量的研究方法を用いることが多かった。しかし、Dörnyei(2001)は動機づけをプロセスとして捉え、学習者の環境や心情によって日々左右されるものだとして論じている。そのような動機づけは1度きりのアンケート調査では分析することができず、動機づけ研究にもインタビュー調査やエスノグラフィー

など質的調査方法を用いたものが必要だと主張している。Dörnyei & Skehan (2003) はこれまでの動機づけの理論や研究は「人はなぜ何かをすることを決めるのか」ということばかりに焦点が当てられてきたが、「決めたことをどのくらい維持できるのか」や「どのくらい強くそれを求めているのか」ということにも焦点を当てる必要があると述べている。そのためには、学習者の動機づけの変遷をプロセスとして見る必要があるという。そこで、本研究では、質的調査方法であるインタビュー調査を用いて学習者の日本語学習の動機づけを探り、学習が進むにつれ、どのように変化しているのか M-GTA を用いて分析する。

3. 調査

本研究では、学習者の学びの変遷を調査するため、木下 (1999 ; 2003 ; 2007) が提唱する M-GTA を用いる。グラウンデッド・セオリー・アプローチは 1960 年代にグレーザーとストラウスによって提唱され、看護学の領域で大きな広がりを見せた。M-GTA は木下がグレーザーとストラウスのグラウンデッド・セオリー・アプローチを改良したもので、日本では医療や看護、臨床心理、教育などで応用されてきた (例えば 標、2008) 。近年は日本語教育の分野でも M-GTA を用いた研究が広がり (例えば 清水、2007) 、質的調査法を用いつつ、多面的に調査ができると注目を集めている。木下 (2003) は M-GTA を用いた研究は「研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること」 (p. 90) から、「人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用にかかわる研究」 (p. 89) に適しているという。本研究は、学習者の動機づけを日本語学習開始時からのプロセスとして見ることで、学習者の学びの変遷を調査することを目的としているため、同調査法が適していると考えられる。

M-GTA の具体的な方法としては、書き起こしたインタビューデータから、分析ワークシートを用い、概念を抽出していく。分析ワークシートには、1) 概念名、2) 定義、3) バリエーション、4) 理論的メモが含まれており、同じ概念に属す具体例 (バリエーション) をインタビューの該当箇所から探し出し、書き込んでいく。次に生成した概念について関連のあるものをまとめて上位概念であるカテゴリを作成し、カテゴリ間の関係を表す構成図を作成する。そして、最終的に作成した概念、カテゴリ、構成図をもとに、ストーリーラインを作成し、論理的に説明していく。

調査協力者は、香港の初等・中等・高等教育機関以外で日本語を学ぶ生涯学習者 11 名である。以下に協力者たちの簡単なプロフィールを記す (表 3) 。

表3 協力者のプロフィール

性別	年齢	職業	日本語 学習暦	日本語 能力試験	社会人教育機関以外での 日本語学習経験	日本留 学経験
女	30代 前半	英語学校勤務	15年	1級	有 (オーストラリアの大学)	無
女	30代 前半	日系企業勤務	10年	1級	無	無
女	20代 後半	日系企業勤務	10年	2級	無	無
男	30代 後半	自営業	8年	1級	有 (アメリカの大学)	無
女	20代 後半	ショップ勤務	7年	1級	無	有 (1年)
女	30代 前半	日系企業勤務	7年	1級	無	無
女	30代 前半	香港企業勤務	7年	2級	無	無
女	30代 後半	香港企業勤務	7年	3級	無	無
女	30代 後半	香港企業勤務	6年	2級	無	無
女	30代 後半	香港企業勤務	6年	2級	無	無
女	40代 前半	香港企業勤務	6年	2級	無	無

データは2010年8月に収集した。学習者の語りに焦点を当てるため、半構造化インタビューを行った。インタビューでは、日本語を学習し始めたきっかけに始まり、これまでの日本語学習の経験や、これからの目標などを聞いた。インタビューは1人1時間半から2時間程度実施し、日本語で行った。なお、本研究ではプライバシー保護のため、全ての人名、教育機関名を仮名とする。

分析方法はM-GTAの分析方法の手順に従った。分析ワークシートを活用し、継続的比較検討分析を行い、概念生成、カテゴリー生成を行った。さらに、カテゴリー間の関係を検討し、結果図を作成した。

4. 結果

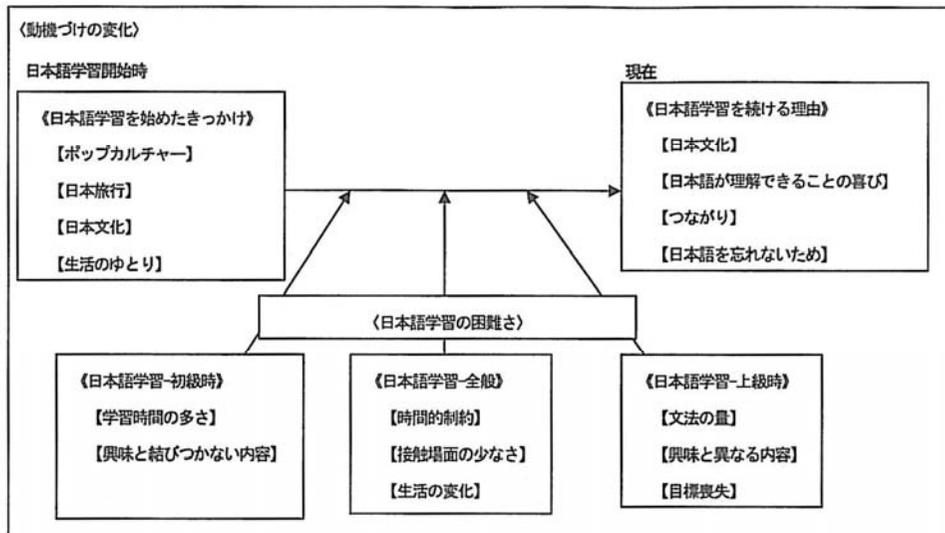
M-GTAによる分析の結果、20の概念と2つのカテゴリー、5つのサブカテゴリーが生成された(表4)。これらの概念とカテゴリーを比較検討し、結果図(図1)とストーリーラインを生成した。

表 4 分析の結果

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
① 〈動機づけの変化〉	《日本語学習を始めたきっかけ》	【ポップカルチャー】 【日本旅行】 【日本文化】 【生活のゆとり】
	《日本語学習を続ける理由》	【日本文化】 【日本語が理解できることの喜び】 【つながり】 【学習者間】 【学習者・教師間】 【日本語を話さない香港人の友達】 【日本人の友達】 【日本語を忘れないため】
② 〈日本語学習の困難さ〉	《日本語学習－初級時》	【学習時間の多さ】 【興味と結びつかない内容】
	《日本語学習－上級時》	【文法の量】 【興味と異なる内容】 【目標喪失】
	《日本語学習－全般》	【時間的制約】 【接触場面の少なさ】 【生活の変化】

図 1 香港の社会人学習者の動機づけの変化
〈動機づけの変化〉

図 1 香港の社会人学習者の動機づけの変化



以下、最初に全体のストーリーラインを示す。各カテゴリについて、サブカテゴリを使ったストーリーラインを示し、さらにデータの抜粋を提示しながら概念を説明する。

表記には、概念を【 】、カテゴリを〈 〉、サブカテゴリを《 》で表し、全て強調文字とした。また、()は筆者による補足説明であり、強調文字にはしていない。

4.1 全体のストーリーライン

香港の社会人学習者のインタビューから、日本語学習における〈動機づけの変化〉と香港における〈日本語学習の困難さ〉が浮き彫りになった。【日本文化】や【ポップカルチャー】への興味、【日本旅行】を目的に学習し始めた日本語学習者は、さらに【日本文化】への興味を深め、上級になるにつれ、【日本語が理解できることの喜び】を感じ始めていた。その喜びにおいて、他者との【つながり】も重要なことであり、日本語学習を通して出会ったピア（学習仲間）や教師、日本人の友達と日本語を使い、つながることを楽しみに感じている。また、【日本語を話さない香港人の友達】に日本語に関して手助けをすることで、日本語学習を続ける意義を自ら導きだしていた。

一方で、香港における〈日本語学習の困難さ〉も浮き彫りになった。《日本語学習－初級時》では、【学習時間の多さ】にストレスを感じ、また《日本語学習を始めたきっかけ》や【興味と結びつかない内容】に少なからず葛藤を抱いていた。そして、上級になると、学習する【文法の量】が減ることに違和感があり、【興味と異なる内容】の読解教材を読むことに不満を持っていた。さらに、日本語能力試験1級に合格した学習者の中には、香港でこれ以上日本語を勉強することに意義を見出せず【目標喪失】する学習者も見受けられた。また《日本語学習－全般》に、日本語を使いたいのにも、日本語が教室外で使われていない外国語環境特有の【接触場面の少なさ】が原因で、実際に使う機会がないという葛藤を抱いていた。それに加え、社会人学習者ということもあり、【時間的制約】から学業と仕事の両方を充実させることに困難を抱えていた。そして、転勤や転職、子どもの成長などの【生活の変化】から、日本語学習を断念しなければならなかったことも観察された。

4.2 各カテゴリの説明

以下、それぞれのカテゴリと概念について詳細に述べる。

4.2.1 〈動機づけの変化〉のストーリーライン

《日本語学習を始めたきっかけ》と今も《日本語学習を続ける理由》は多少異なり、学習者に〈動機づけの変化〉があったことが窺える。日本語学習を続けることで、【日本文化】への興味を

深め、さらに【日本語が理解できることの喜び】を感じ、他者との【つながり】を大事に日本語学習するようになる。

(1) 《日本語学習を始めたきっかけ》

1) 【ポップカルチャー】は「ドラマや映画、アニメ、漫画、ゲーム、歌といった日本のポップカルチャーに対する興味から日本語を学習し始めたもの」である。《日本語を学習し始めたきっかけ》としては最もバリエーションが多かった。特に、本調査に参加した学習者は女性が多かったことが関係するのかもしれないが、SMAP や Kinki Kids といったアイドル人気が高かった。

- 日本のドラマが好きですから。でも、日本語が全然わからなかったから、日本語を勉強したいと思いました。
- アニメとかゲームとか好きですから、わかるために日本語を勉強しました。
- アイドル、最初は SMAP が好きで、やっぱり直接彼らの言葉をわかりたいから、翻訳とかじゃなくて、自分で感じたいと思って、勉強し始めました。

2) 【日本旅行】は「日本旅行したことをきっかけとして、あるいは日本へ旅行するために日本語を学習し始めたもの」である。

- 日本に旅行しました。そのときは、デパートで買い物しました。でも、セールスマン（店員）は英語が全然わからない。私は日本へ旅行することは大好きだから、日本語を勉強したいと思いました。
- 趣味としてですね。そのときはまだ日本へ行ったことがなかったから、日本へ行きたいと思って勉強し始めましたね。

3) 【日本文化】は「香港で接することのできる日本文化への興味から日本語を勉強し始めたもの」である。香港では、一般のスーパーやデパートなどでも日本の商品が多く陳列され、日本製品に接する機会が多い。そのことが日本語を勉強するきっかけになっているようである。

- 化粧品とか後ろは全部日本語、でもわからない。ですから、日本語を勉強したいと思いました。
- 子どものころ、日本語に興味があった。よく日本語の本、日本語がわからないけど、たくさん日本語の本を買って、手作りの美術（手芸）の本を香港のデパートで買って、よく follow して（本の通りに従って）、自分で作った。

4) 【生活のゆとり】は「仕事や家庭にゆとりが生まれ、時間にも余裕ができたことから、日本語を勉強し始めたもの」である。

- 30歳のとき、2番目の娘が生まれた。会社は半日仕事ですから、1番の娘は学校へ行くとき、何もしません。ですから、高校のころ、昔日本語を勉強していましたが、大人になってから勉強していませんでした。また日本語を勉強したいですから、1年生⁴のときから香港日本語学校で日本語を勉強しています。

バリエーションとしては少なかったが、社会人教育の性質上、重要な概念である。

(2) 《日本語学習を続ける理由》

1) 【日本文化】は「日本語学習を始めたときに抱いていた興味が日本語学習をすることで広がり、さらに日本文化へ興味を持つようになったもの」である。

- 日本語を勉強して、日本への興味が大きくなった。日本のことは、大好きだから、アニメと、漫画も大好き。日本語の勉強は楽しいこと、私にとって。
- HMVのサイトとかAmazonとかで日本のCDやDVDとか本とか買います。先週も買いました。

2) 【日本語が理解できることの喜び】は「日本語学習を続けた結果、日本語が理解できるようになり、そのことに喜びを感じているもの」である。特に、日本語を勉強し始めたころに抱いていた興味が媒介語ではなく、日本語で理解できるということに喜びを感じていた。

- 私はその時（日本語学習を始めたとき）、Kinki Kidsが好きで、日本の雑誌を買ってたんですけど、その当時はまったくわからないんですね。写真とか見て、終わるんですけど。でも、去年くらいですけど、片付けて、（その雑誌を）見つけて、懐かしいと思って見てたんですが、内容が何となくわかったんですね。だから、不思議でしょうがなかった。そしてうれしかったんですよ。
- 日本のインターネットを見る、少しわかります。うれしいです。買い物の説明書を辞書で調べて、わかります。うれしいです。日本のドラマを見るとき、すごく日本語が聞こえますから、うれしいです。
- 私は毎日、アニメを見ています。今は、会話は大体わかるはともううれしい。だんだんわかるようになってきた、それはうれしい。

《日本語学習を続ける理由》の中では一番バリエーションが多く、上級になるにつれ、日本語がわかり、使えるようになった喜びはとてつもなく大きいことが観察された。また、

【日本語が理解できることの喜び】には、ただ単に日本語がわかるから、うれしいのではなく、日本語というスキルを身につけたという喜びもある。

- 発音とか私、英語とか北京語とかあまり上手じゃないので、だから日本語が一応しゃべれるから、上手じゃないんですが、一応しゃべれるから、なんか自信をつけたというか。

3) 【つながり】は「日本語学習を続けた結果、作り上げたつながり、絆」である。学習者は日本語学習を続けることによって、【学習者間】、【学習者・教師間】、【日本語を話さない香港人の友達】、【日本人の友達】と【つながり】を作り上げていた。

【学習者間】は「学習者間でのつながりであり、日本語学習を始めて得られたピア（学習仲間）との絆」である。

- キャサリンさんと一緒に勉強。（勉強する）前は知り合いじゃない、香港日本語学校でいい友達になりました。
- レベッカさんがいます。いっしょに勉強します。それは大切です。
- 友達ができたこと。私の友達（日本語学習を通してできたピア）はほとんど40オーバーですので、私が日本語を勉強しなければ友達になるチャンスがなかったと思うんですね。

【学習者・教師間】は「学習者と教師とのつながり」である。バリエーションとしては少なかったが、いい教師と出会えたことが、日本語学習を続ける理由になっていた。

- 先生が一番大切。いい先生は、みんなの興味も上がる。松下先生のような先生はいい先生です。説明は簡単、みんなもわかる。

【日本語を話さない香港人の友達】は「日本語を話さない香港人の友達に対し日本語の手助けをするつながり」である。【学習者間】のつながりの次に多くバリエーションがあり、各々が属するコミュニティーの友達を手助けすることに喜びを感じていた。

- （日本語を話せない）友達とか家族とかいっしょに日本に旅行して、私も通訳してあげて、うれしいですよ。
- （日本語がわからない）友達をよく「助けて！」って、「意味がわからないから、翻訳してくれ」って、よく言われます。
- やっぱり英語とかみんな香港で勉強しているから、どこに行っても英語だから。逆に日本に旅行に行く友達がいて、場所とか聞かれると、答えられる。日本語で調べられるのがうれしいですね。

【日本人の友達】は「日本語学習を通して得た、日本人とのつながり」である。

- 実はFacebook⁵で日本人の友達があります。そのゲームをみんな一緒に、みんなたくさんの人は一緒に遊ぶ時、交換の機会がある。それから友達になりました。毎日インターネットで話す。いい友達になりましたね。
- 日本語を勉強して、日本のチャットをやってたんですね。そこに日本人がいて、日本人の友達ができて、それから毎日チャットに行くようになったんですね。

バリエーションは少なく、またどれもインターネット上での関係であった。このことから日本語を勉強してもなかなか日本人と知り合うことができない現状が窺われた。また、日本語を話すために日本人の友達が欲しいが、なかなか友達になることができないと学習者は語っていた。

- 香港ではあんまり日本人と話すことはない。できないよ。
- (日本人とは) 友達になかなかねれない。以前(民間の)HK日本語学校で、日本人のクラスの人と一緒に会話をしたんですけど、その活動が終わった後で、連絡がありませんでした。年齢が違うからかもしれないね。みんな結婚しているし、子どももいるし。

このことが、後に述べる【接触場面の少なさ】という〈日本語学習の困難さ〉につながっているとと思われる。

4) 【日本語を忘れないために】は「上級になった今も日本語を学習し続ける理由は、日本語を忘れないため」である。この概念は、特に日本語能力試験1級に合格した学習者に多く見られた。

- もし今(日本語学習を)あきらめて、やめます。たぶん、3ヶ月後、全部忘れていると思います。
- 日本語をキープしたい。もし勉強しないとだんだん下手になる。
- お金と時間がかかりました。そして続けたいです
- いろいろな努力をしました。(日本語学習)をやめたくないです。

4.2.2 〈日本語学習の困難さ〉のストーリーライン

生涯学習、社会人教育という特性から、《日本語学習－全般》において、【時間的制約】から日本語を勉強することに困難さを抱いていたり、【生活の変化】から日本語学習を断念しなければならぬこともある。また、初級時には【学習時間の多さ】にストレスを感じ、学習する内容が【興

味と結びつかない内容】のために葛藤を抱いていたが、上級になると【文法の量】が減り、【興味と異なる内容】を学習することに違和感を抱いていた。

(1) 《日本語学習－初級時》

1) 【学習時間の多さ】は、「初級時に学習する量の多さから、学習に費やさなければならぬ時間が多く、戸惑いを感じていたということ」である。

- 1年生から3年生までは勉強が大変でした。休みを取って、試験の勉強をした。
- (上級になる)前は新しい単語を何回も書く、それから暗記する。大変だった。

2) 【興味と結びつかない内容】は「【日本旅行】や【日本文化】への興味から日本語を勉強し始めた学習者が、学習する文法と自分の興味とが結びつかず、葛藤を抱いていたということ」である。

- 私は最初日本へ旅行したいから、勉強した。けど、(勉強する)内容は試験のため。日本へ行っても、役に立たないよ。
- (初級のころ)私たちが勉強する日本語は、日本へ行って、日本人に話して、古い日本語だと思います。日本へ行って、日本人の言葉を聞いてもわからないし、私の言葉は子どもみたい。
- 友達はたくさん興味があって、勉強した。けど、(日本語の勉強には)たくさん時間がかかりますから、みんな途中でやめた。覚えることはたくさんありますから。でも、興味がないなら、やめる。単語も文法も大好きなことなら、続けます。

【日本旅行】や【日本文化】への興味から日本語を学習し始めた多くの学習者は、その学習する量の多さと困難さから、日本語学習をやめているようである。続けることができていたのは、日本文化や特に日本語への興味がある学習者だけのようだ。

(2) 《日本語学習－上級時》

1) 【文法の量】は「上級学習時になると、学習者は学習する文法の量が減ることに違和感を抱くということ」である。

- 6年生からは新しい文法はあまりない。2年生から5年生までたくさん文法習いますけど、読解のクラスのようになりました。

2) 【興味の不一致】は「上級学習時に学習する内容と学習者が学びたいと感じる内容が一致していないこと」である。学習者は日本文化への興味を持っているが、教科書が取り扱う内容には興味を示しておらず、教科書と異なったことを勉強したいと感じているようである。

そして、学習する内容に興味を持たず、さらに学習する文法の量が減っていることに違和感を抱いている。

- 1年生と2年生のとき、文法がたくさんあって、たくさんのことを勉強していました。でも、今（上級時）は、文法もないし、教科書もつまらないし、ちょっと楽しくないです。
- （上級時）何を勉強しているか、わかりません。まだ（日本語を学習する）興味があります。でも、何を勉強しているかわかりません。
- 6年生の教科書は本当につまらない。内容はつまらないよ。経済も、少子化もどれも興味がない。
- 日本について悪いことばかり書いてある。勉強して、おもしろくないです。

3) 【目標喪失】は「日本語能力試験1級に合格していたり、日系企業で働いていたなど、すでに日本語を学習する目的を達成してしまい、これ以上日本語を学習する意欲がないこと」である。バリエーションとしては多くなく、ほとんどの学習者は1級に合格していたり日系企業で勤務していたりしていても、【日本語を忘れないため】、あるいは人と【つながり】たいと思い、学習している。しかし、一部の学習者にとっては日本語学習をやめてしまう重要なバリエーションでもある。

- 今は日本語の勉強をしていません。（日本語能力試験）1級に合格したから、ちょっと目標がありません。
- アニメやゲームのために日本語を勉強して、今は大体わかります。日系会社で働く予定とかはないですから、もう日本語の勉強は大丈夫です。

(3) 《日本語学習－全般》

1) 【時間的制約】は「仕事や家庭の事情で忙しく、なかなか日本語を勉強する時間がないということ」である。生涯学習、社会人教育ということから、学業のみに専念することはできない。

- 仕事は忙しいから、勉強する時間はあまりない。
- 私たちは全員会社員ですね。残業があるから、仕事が忙しいことがあって、日本語を勉強する時間があまりないです。

2) 【接触場面の少なさ】は「教室以外で日本語と接することが少なく、日本語を使う機会

が極めて少ないということ」である。香港では、ドラマや映画、アニメ、漫画など日本語と接する機会はあるが、日本語を学習者自身が発話して使用する機会が極めて少なく、授業のときのみ日本語を使う。コミュニケーションする場が少なく、学習者自身はもっと日本語を使いたいと感じている。

- 日本語を話す相手がほしいです。日本人の先生、会話のプライベートチューターを探していたのですが、ちょっと高いですから、やめました。
- 日本語を使う機会はない。ドラマを見ると、ちょっとあります。でも、日本語を話すのは先生だけ。
- 私は毎日、インターネット、新聞、そして、ドラマ、バラエティー、歌そのくらい。でも、話すことはあんまりしない。授業の3時間ぐらい。

また、香港の日系企業に勤めていても、日本語を使うのはEメールを書いたり、読んだりするときだけである。香港の会社ではグローバル言語である英語、経済成長が著しい中国の北京語が使われており、日本人社員もそれらを使用しているため、香港の日系企業で働く日本語学習者が日本人社員と日本語でコミュニケーションすることは極めて少ない。

- 日系の会社で働くとき、日本語はEメールだけ。話すは、必要ない。上司は英語が上手。メールはお客さんと工場の人だけ。会話の中で、日本語を使うのは、Eメール書くことと読むことだけ。
- (日系企業では)メールで書くことは多いですけど、話すことはあんまり多くないです。

3) 【生活の変化】は「仕事や家庭での生活の変化により、日本語の学習が続けられなくなる」とである。バリエーションとしてはあまり多くなかったが、【生活のゆとり】から日本語学習を始めた学習者には、【生活の変化】から日本語学習を断念しなければならないこともある。このことは生涯学習、社会人教育においては重要なバリエーションであろう。

- 私の娘はもうすぐ、中学を選ぶときですから、彼女はアカデミック(学業)が重要です。だから、ちょっと日本語の勉強を休みます。
- 今の香港日本語学校のクラスは大体夜のレッスンだけ、だから(今は転職して、夜の仕事をしているから)、時間はちょっと変えることができない。

5. 考察

香港の上級の日本語生涯学習者に半構造化インタビューを行い、M-GTAによる分析を行ったところ、学習者の日本語学習における動機づけ、日本語学習の困難さ(学ぶ意欲の喪失や減退)が浮き

彫りになった。本節では、学習者の日本語学習における動機づけ、学ぶ意欲の喪失や減退を日本語学習初期と現在を比較することで、学習者の動機づけの変化を議論する。

5.1 外発的動機づけと内発的動機づけ

本調査に参加した香港の日本語学習者は【ポップカルチャー】や【日本文化】、【日本旅行】に興味を持ち、日本語を学習し始めることが明らかになった。このことは山口（2003）が香港の学習者に行った質問紙調査でも「日本文化に興味があったから」、「日本のドラマ、アニメ、漫画を理解したい」など、香港に根付いている日本の大衆文化に影響を受けたものが「今の仕事に必要」「将来日本の会社で働く」といった自分のキャリアのために必要なものを大きく上回っていたと報告しており、本調査とも一致する。このように、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。香港の日系企業で働く本調査協力者の 3 名がインタビューで次のように語っている。

調査協力者 1（女性 30 代前半）

日系の会社へ行った時、日本語は E メールだけ。話すは、必要ない。会社で日本語を使うのは、E メール書くとか、読むだけ。

調査協力者 2（女性 20 代後半）

メールの方は書き（書くこと）は多いですけど、話はあんまり多くないです。

調査協力者 3（女性 30 代前半）

学校以外で（日本語を話すことは）ない。今の会社（日系企業）も日本語は必要ない。

日本語を学習し、日系企業で働く学習者は香港には数多くいるが、インタビュー調査からは、香港の日系企業で働く香港人の社員が日本語を使う機会が極めて少ないことが浮き彫りになった。その背景には、調査協力者の 1 人が「上司は英語と中国語が上手」と語るように、国際化が進む香港ではグローバル言語である英語、経済成長が著しい中国の北京語が主に使われ、日本人社員もそれらを使用している。そのような流れの中で、職業再教育的な生涯教育観に影響を受けた日本語教育ではなく、学習者の内発的動機づけに答えられるような一般教養的な生涯学習に重きを置く必要があると考えられる。

また、本調査の【目標喪失】に見られるように、日本語能力試験 1 級に合格した学習者の中には、1 級に合格してしまったがために、日本語学習を続ける目標を失ってしまうということも浮き彫りになった。このことは、宮副ウォン（2006）の香港における日本語能力試験の波及効果に関する調

査でも同様に、1級合格を最終目標に学習してきた学習者が合格後、日本語学習を続ける目標を失ったと報告しており、本調査と一致する。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く、能力試験合格を最終目標に日本語を学習していれば、その目標の達成後に日本語学習を続ける動機づけが持続できない。これまでの動機づけに関する研究が示すように、本研究でも外発的動機づけより内発的動機づけが強いほうが、長期的に学習意欲が持続することが観察された。今後の教材開発や授業運営の面で、これらの点は考慮しなければならないであろう。

5.2 動機減退要因

前述の通り、香港の日本語学習者は【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いる。また、本調査に参加した生涯学習者は、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。しかしながら、初級・上級段階のどちらにおいても、【興味と結びつかない内容】、【興味と異なる内容】という形で学習者は日本語学習に困難さを感じており、香港の日本語学習全般において、学習者の興味と実際のクラスが結びついていないことが浮き彫りになった。上級時においては、さらに、【興味と異なる内容】である上に【文法の量】が減ることで、「何を勉強しているかわかりません」（インタビュー調査から）と感じているようだ。本調査に参加した学習者が通う社会人教育機関では、最上級日本語コースとして映画、漫画、ビジネス、メディアといった日本文化を題材とした内容重視の日本語コースを提供している。このコースに参加した被験者は「文法をあまり勉強しなくても、内容があるから大丈夫」「トピックに興味があるから、文法が少なくてもいい」と語っていた。つまり、文法の量が減っても、興味や関心が学習者に合っていれば、学習者は満足できると考えられる。

このことを鑑みると、教材を再考する必要があるのではないだろうか。現在、香港の社会人教育機関では、日本で出版された教科書をそのまま使用しているところが多い。そのような教科書は、日本での定住を支援することを目指したものが多く、日本文化や旅行に関心を持った学習者が使用するのには必ずしも適していない。このことは前述した最上級日本語コースでも窺われる。現在、最上級日本語コースの内容重視の日本語コースでは、教師オリジナルの教材を使用している。教師が香港の学習者の現状や興味に合わせて教材を作成していることで、学習者も満足している（上記のインタビュー調査による）。つまり、香港で働く現場の教師が香港の現状や学習者の興味にあわせ、教材を開発したほうが学習者の内発的動機づけを満足させられるのである。近年、英語教育の分野では、欧米の方針や教授法、教材を各国、各地域に適した方法に変えて実践する「地域化」の重要性が叫ばれており（Canagarajah, 2005; Edge, 2006; Kumaravadivelu, 2005）、日本語教育においてもローカルの特色を生かした地域化を目指す必要性があるであろう。その際には、Canagarajah (2005) がいうように、地元の教師や学習者の知識（ローカルノレッジ、Local

Knowledge) を取り入れ、ローカルの特徴を生かした教材開発をする必要があると考えられる。今後、香港の社会人教育機関で学ぶ日本語生涯学習者のための教材を現地の日本語教育に携わる人の力によって進めていければと考えている。

また、学習者は、他者との【つながり】や【日本語が理解できることの喜び】から日本語を学んでいるが、同時に【接触場面の少なさ】や【時間的制約】から、勉強に困難を感じている。特に、本調査に参加した生涯学習者が「香港ではあんまり日本人と話すことはない」「(日本人と)友達になかなかない」というように、日本人とつながることは難しい。しかし、【日本語を話さない香港人の友達】とつながることは容易で、多くの生涯学習者は、日本語を使って友達や家族などの手助けをすることに喜びを感じていた。社会人教育機関でも、積極的に他者とのつながりを意識し、香港のコミュニティ内でも日本語を使い、他の香港の人を手助けするような活動を積極的に取り入れていくことも考えられる。そうすることで、生涯学習としての日本語は、ハッチンス(1968; 新井訳, 1979) がいうところの、職業教育から自己実現ができる人間になるための教養教育へと転換することができるのではないだろうか。

6. おわりに

本調査では、香港の上級日本語生涯学習者 11 人に半構造化インタビューを行い、M-GTA を用いて学習者の動機づけのプロセスを分析することで、学習者の動機づけの変化と日本語学習の困難さが浮き彫りになった。だが、本調査に参加した日本語生涯学習者は上級学習者ということもあり、日本語学習に何らかの意味を見出し、日本語学習を続けた学習者たちである。今後の課題として、香港の生涯学習者をより深く理解するためには、日本語学習を途中でやめた学習者にも調査をし、どうしてやめてしまったのか探ることが必要である。

国際交流基金(2008)の調査によると、海外の初等・中等・高等教育以外の機関数は 23 パーセントで、大学などの高等教育機関(22.5 パーセント)よりも多い。しかしながら、これまで大学や大学生などの研究は盛んに行われてきたが、社会人教育機関や生涯学習者に関する調査は極めて少ない。海外の生涯学習者や社会人学習者の興味や学習目的といったものは、日本で行われている日本語教育や海外の高等教育機関で行われている日本語教育とは異なるはずである。今後、さらに社会人教育機関や生涯学習者について調査を進め、海外における生涯学習としての日本語教育について考察したい。

注

1. 本稿で取り扱う生涯学習者とは、従来の学校教育過程ではない所で日本語を学ぶ学習者のことを指す。具体的には、社会人教育機関で学ぶ日本語学習者、独学で学ぶ日本語学習者など。本稿では、今は日本語を社会人教育機関や学校などでは学んではいないが、何らかの形で能動的に日本語に接している（ドラマ、アニメの視聴など）学習者も「生涯学習者」に含む。
2. 社会人教育機関には民間の語学学校や大学付属の生涯教育機関を含む。
3. 例えば、目標言語が教室外で使われていない外国語環境では社会への帰属願望はもともとないだろうし、目標言語を学習することによって就職に有利になるといったことも国によって異なるだろう。
4. 調査に参加した学習者の通う社会人教育機関では、初級から上級までのレベル分けを、1年生、2年生と分けている。1年生は初級クラスであり、7年生は最上級クラスである（各学年は年間120時間）。
5. Facebook, Inc の提供する世界最大のソーシャルネット・ワーキング・システム。

参考文献

- 綾部義憲・狩野富士夫・伊藤克浩(1995)「大学生の日本語学習動機に関する国際調査－ニュージーランドの場合」『日本語教育』86, 162-172.
- 荒井貴和(2004)「何が外国語学習のやる気を失わせるか－動機減退の要因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査」『東洋学園大学紀要』12, 39-47.
- 李受香(2003)「第2言語および外国語としての日本語学習における動機づけの比較－韓国人日本語学習者を対象として」『世界の日本語教育』13, 75-92.
- 牛窪隆太(2008)「活動型 日本語教育における『学習者主体』を考える－教室活動を支える教師の主体性をめぐって」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を实践する・探求する－活動型日本語教育の広がり』30-40 凡人社
- 牛窪隆太(2010)「『学習者ニーズ』再考－成人教育学における議論を手がかりに」『リテラシーズ』7, 31-36. <<http://literacies.9640.jp/web07-09.html>>
- 垣田直巳(2005)『英語の学習意欲』英語教育学モノグラフ・シリーズ、大修館
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006年』
<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>

瀬尾 匡輝: 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 —

- 国際交流基金(2009)『新しい「日本語能力試験」ガイドブッカー概要版と問題例集 N4、N5』凡人社
- 倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77, 129-141.
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂
- 久保田竜子(1996)「日本語教育における批判教育、批判的読み書き教育」『世界の日本語教育』6、35-48
- 経済協力開発機構(1974) 岩本秀夫(1979)訳「リカレント教育」『リカレント・エデュケーション—ライフロングラーニングのための戦略』至文堂
- 坂井美佐(2000)「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港4大学のアンケート調査から」『日本語教育』104、69-78.
- 佐藤慎司(2004)「クリティカルペダゴジーと日本語教育」『WEB版リテラシーズ』1(2), <http://literacies.9640.jp/web01-03.html#web02>
- 清水寿子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習者の学びのプロセス—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」岡崎眸編『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』27-39 雄松堂出版
- 長野公則(2010)「香港大学専業進修学院(SPACE)—先進的継続教育の事例」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49、173-181
- R. ハッチンス(1968) 新井邦男(1979)訳『ラーニング・ソサイエティ』至文堂
- 羽藤由美(2006)『英語を学ぶ人・教える人のために—「話せる」のメカニズム』世界思想社
- 標美奈子(2008)『健康マイノリティの発見』弘文堂
- 真嶋潤子(2010)「CEFRにおける評価とアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践』19-43 くろしお出版
- 宮副ウォン裕子(2006)「日本語能力試験の波及効果—香港の調査から—」国立国語研究所編『世界の言語テスト』くろしお出版 227-250
- P. ラングラン(1965)「生涯教育について(Éducation permanente)」波多野完(1967)訳『生涯教育の新しい方向—ユネスコの国際会議を中心に』日本ユネスコ国内委員会

- 山森光陽(2004)「中学1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで継続するか」『教育心理学研究』52, 71-82.
- 米本和弘(2009)「生涯教育における日本語能力試験の位置づけ-香港の生涯教育の事例研究」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』159-164
- 萬美保・村上史展(2009)『グローバル化社会の日本語教育と日本文化-日本語教育スタンダードと多文化共生リテラシー』ひつじ書房
- 山口敏幸(2003)「香港における正規学校教育以外の日本語教育活動の概況」日本語教育学会編『海外における日本語教育活動の概況-現職者研修活動および学校外活動を中心にして』27-29
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/database/2002chosa/02chosa-04f.pdf>
- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Garner's social-psychological theory of second language learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Brown, D.H. (2000) *Principles of language learning and teaching*. 4th edition. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crookes, G., & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469-512.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA: Blackwell.
- Edge, J. (2006). *(Re)locating TESOL in an age of empire*. London: Palgrave.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum Publishing Company
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

瀬尾 匡輝：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－

- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study; Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the foreign language classroom. *Takushoku Language Studies*, 12, 119-136.
- Knowles, M.S. (1968). Andragogy, not pedagogy! *Adult Leadership*, 16, 350-352.
- Kumaravadivelu, B. (2005) *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford: Peter Lang.
- Pennycook, A. (1990) Critical pedagogy and second language education. *System*, 18, 303-314.
- Tsuchiya, M. (2006) Profiling of lower achievement: English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 171-180.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209-227.