

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏名	岡 葉子
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 261 号
学位授与の日付	2018 年 10 月 31 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	日本語学校生の学習動機および自己形成の時間的変遷—「期待価値理論」を援用して—

Name	OKA Yoko
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 261
Date	October 31, 2018
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	Temporal Transition on the Motivation and the Self Formation of Students at Japanese Language Schools: Using Expectancy-Value Theory

平成 29 年度（2017 年度）博士論文

日本語学校生の学習動機および自己形成の時間的変遷

—「期待価値理論」を援用して—

東京外国語大学大学院 総合国際学研究科 博士後期課程

国際社会専攻

岡 葉子

日本語学校生の学習動機および自己形成の時間的変遷

—「期待価値理論」を援用して—

第1章 序論：異文化における学習の意義とは.....	1
1.1 自己教育力と学習動機.....	1
1.2 日本語学校生を取り巻く現状.....	2
1.3 本研究の目的と意義.....	4
1.4 各章の概要.....	7
第2章 「学習動機」の概念について.....	11
2.1 言葉の定義をめぐる問題.....	11
2.2 教育心理学における学習動機の定義.....	12
2.3 第二言語教育における学習動機の定義.....	15
2.4 日本語教育研究における学習動機の定義.....	17
2.5 本研究における学習動機の定義.....	21
第3章 先行研究.....	25
3.1 日本語教育における学習動機研究の概観.....	25
3.2 日本語教育における学習動機研究の始まり—1990年代を中心に—.....	27
3.2.1 社会心理学的アプローチの研究—統合的志向と道具的志向—.....	27
3.2.2 統合的動機理論の限界.....	30
3.2.3 教室場面における学習動機研究.....	31
3.3 日本語教育における学習動機研究の拡がり—2000年代から現代まで—.....	32

3.3.1	学習動機研究の3つのアプローチ	33
3.3.2	教育心理学を援用したアプローチ—内発的動機、自己決定理論、自己効力感、原因帰属理論、不安、学習困難—	34
3.3.3	社会学的理論を援用したアプローチ	40
3.3.4	第二言語習得独自の学習動機理論—ビリーフ、コミュニケーション意欲、L2セルフシステム—	42
3.4	学習動機に関する先行研究の課題	47
3.5	日本語学校に関する研究	49
3.6	日本語学校に関する先行研究の課題	51
3.7	本研究の目的	52
第4章	本研究の理論の枠組みと研究方法	60
4.1	期待価値理論とは何か	60
4.2	本研究の理論の枠組み	64
4.3	本研究の研究設問と研究方法	67
第5章	日本語学校生の学習動機について—期待、価値、学習困難意識の関係—	70
5.1	方法	71
5.1.1	調査の手続きと対象者	71
5.1.2	質問紙の内容	71
5.1.3	分析方法	73
5.2	結果	73
5.2.1	尺度構成と信頼性および妥当性の検討	73

5.2.2	学習動機因子間の関連	76
5.2.3	学習動機因子と学習時間・主観的達成度・自己効力感との関連.....	77
5.3	考察.....	78
5.3.1	日本語の学習動機に関する意識.....	78
5.3.2	学習動機と学習時間・主観的達成度・自己効力感との関連.....	79
第6章	日本語学校生の学習動機と自己形成および在籍期間の関係.....	82
6.1	方法.....	83
6.1.1	調査の手続きと対象者	84
6.1.2	質問紙の内容.....	84
6.1.3	分析方法.....	85
6.2	結果と考察	85
6.2.1	学習者の属性と学習動機の関連.....	85
6.2.2	自己形成因子と学習動機因子の関連.....	86
6.2.3	学習動機因子と在籍期間および性差の関連	87
6.2.4	自己形成因子と在籍期間および性差の関連	90
6.3	総合考察.....	92
第7章	日本語学習者の学習動機および自己形成と社会環境との関係.....	96
7.1	方法.....	97
7.1.1	調査の手続きと対象者	97
7.1.2	分析方法.....	101
7.2	結果と考察 7.2.1. 学習者 A のケース	108

7.2.2. 学習者 B のケース.....	118
7.2.3. 学習者 C のケース.....	127
7.2.4. 学習者 D のケース.....	137
7.3 総合考察.....	146
7.3.1. 学習動機の変遷の考察.....	146
7.3.2 自己形成の変遷の考察.....	148
7.3.3 学習動機および自己形成と環境の関係.....	151
8章 結論：学習者の力を引き出す教育とは.....	155
8.1 日本語学校生の学習動機および自己形成と学習環境について—研究のまとめ—	155
8.2 学習者の能力を引き出す教育とは.....	157
8.3 本研究の意義と課題.....	159

第1章 序論：異文化における学習の意義とは

本研究では、従来の日本語教育において、研究の対象とされることが少なかった日本語学校生を対象に、彼らの学習動機が1-2年の間にどのように変化するのか、分析する。同時に、日本語学校生の学習動機が異文化における自己形成とどのような関連があるのか、量的及び質的研究法を合わせて考察する。

以下に、本研究の背景として、教育界における学習観の変化と日本語学校生を取り巻く現状について概観し、本研究の問題意識について述べる。

1.1 自己教育力と学習動機

教育とは、学習者に知識を伝達するのみではなく、学習者に内在する能力や関心、意欲を引き出すことである。同時に、学習者が自ら考え行動する過程を見守り、場合によっては適切に介入することも、教育に携わる者に必要な行動である。

下山（1985）は、学習意欲が教育界において重要視されるのは、何をどのように学習すべきかを積極的に求め、実行する能力、すなわち「自己教育力」が、学校教育の重要な課題として叫ばれるようになったからだと指摘する。下山（1985：iii）によれば、「自己教育力」は、学校教育のみならず、生涯教育におけるもっとも基本的で重要な能力であり、その中核をなすのが学習意欲である。この「自己教育力」は、昭和58年（1983年）に中央教育審議会が「教育内容等小委員会審議経過報告」で示したものであるが¹、現在の学習指導要綱における「生きる力」、特に「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」に通じるといえよう²。

¹ 「わが国の文教施策」（昭和63年度）第1部第2章第1節2
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198801/hpad198801_2_018.html
(2018年1月10日閲覧)

² 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成20年1月17日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2018年1月10日閲覧)

学習動機の重要性は、第二言語教育においても、多くの研究者によって指摘されている。Dörnyei & Ryan (2015:72) が「第二言語学習を開始する際の主要な機動力であり、その後の長くしばしば冗長な学習プロセスを継続させるための推進力でもある（筆者訳）」と述べているように、学習動機は学習の開始とその後の継続において、非常に重要な要因なのだと言える。第二言語教育における学習動機研究は、1970年代ごろから盛んであった Gardner らの統合的動機モデルに代表される社会心理学的アプローチの研究から、教育実践に即した研究や、社会構成主義的な研究、教育工学を基礎としたストラテジー研究へと拡がりを見せている（八島・竹内・中田 2004）。日本語教育における学習動機研究も、第二言語教育と同様の傾向が見られ、理論の枠組み及び研究方法が多様化している。そうした研究の拡がりには、社会構成主義³の影響を受けた学習観の変化が背景にあると言えよう。すなわち、学習は教師側からによる一方的な知識の伝達ではなく、学習者側による主体的な学び⁴であり、それは社会文化的な文脈において、周囲の環境との相互作用として行われるという学習観である（山下 2005, 浜田ら 2006 など）。

以上のような学習観に沿って、留学生が日本で日本語を学習する行動を考えてみよう。なぜ、彼らは日本に留学することにしたのだろうか。来日後は、日本語学習をどのように意味づけ、学習を続けていくのだろうか。留学生が自ら学び行動するためには、どのような環境作りが大切なのであろうか。それらを明らかにすることにより、学習者に内在する能力や意欲を教師がいかに引き出せばいいのか、議論することが可能になるだろう。

1.2 日本語学校生を取り巻く現状

2008年に日本政府は、日本を世界により開かれた国とすることを目指し、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に留学生受け入れ30万人を目指す「留学生30万人計画」を打ち出した（文部科

³ 久保田（2000）によれば、行動主義心理学や認知心理学をもとにした従来の教育理論は「客観主義の理論」と呼ばれ、教師から生徒への知識・技能の伝達を効率的に行うことに関心が払われる。一方、「構成主義の理論」では、知識はその社会を構成している人々の相互作用によって構築されるもので、学習者の理解の方法は、歴史のおよび文化的に相対的なものであると考えられる。

⁴ 日本の教育界において「学習」にかわって「学び」という言葉が多用されるようになった一つの理由として、鹿毛（2013）は、個人的構成主義さらには社会的構成主義の考え方が主流となったため、学習の能動性やそのプロセスが注目されるようになったのだと指摘している。

学省他 2008)⁵。この政策の実現可能性や適切さについては様々な懸念が示されているが(茂住 2010, 高良 2012)、留学生の存在は、日本社会にとって今後より一層重要になってくると言えよう。

日本学生支援機構によれば、平成 28 年度 5 月時点の留学生総数は 239,287 人であり、そのうち日本語教育機関の学生数は 68,165 人である⁶。つまり、全留学生のおよそ 3 人に 1 人は日本語学校に所属しており、この割合は決して小さくないと言える。また、日本語教育推進協会によれば、平成 27 年度の日本語学校生の卒業後の進路は、77.1%の学生が大学や専門学校への進学、14.8%が帰国、8.1%がその他となっている⁷。およそ 7 割の学生が進学していることから、日本語学校生の存在は留学生教育を語るうえで欠かすことができないと言えよう。それにも関わらず、日本語学校生は、高等教育機関の留学生や地域の在住外国人に比べ、注目されることがほとんどなく、先行研究の少なさが指摘されている(加賀美 1994, 伊能 2004 など)。

では、日本語学校生とはどのような学習者なのだろうか。彼らのほとんどは 10 代後半から 20 代前半の若者で、私費留学生である。また、在留期間の更新は、最長で 1 年 3 か月で、2 年までしか延長が認められていない⁸。もし、受験に失敗し、高等教育機関へ進学できなければ、帰国を余儀なくされるのだ。つまり、彼らは最大 2 年という限られた期間の中で、自分の進路に見合った成果を出さなければならない立場にあり、逆に言えば進路が決まるまでは社会的に不安定な状態にあると言える。実際、日本語学校生は大学での留学生に比べ、抑うつなどの不安定な心理状態に陥りやすいことが報告されている(大橋, 2008)。

先行研究においても、学習者の抱える問題点を明らかにする研究、あるいは、問題点に対する改善やサポートの必要性について言及した研究がほとんどである。また、研究方法

⁵ 文部科学省他「留学生 30 万人計画骨子」平成 20 年 7 月 29 日
<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf> (2018 年 1 月 24 日閲覧)

⁶ 「平成 28 年度外国人留学生在籍状況調査結果」独立行政法人 日本学生支援機構
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2016/index.html (2017 年 4 月 23 日閲覧)

⁷ 「日本語教育機関実態調査」財団法人日本語教育推進協会
<http://www.nisshinkyoo.org/article/pdf/overview05.pdf> (2017 年 4 月 23 日閲覧)

⁸ 「日本留学ポータルサイト Study in Japan」独立行政法人 日本学生支援機構
http://www.g-studyin-japan.jasso.go.jp/ja/modules/pico/index.php?content_id=15 (2017 年 4 月 23 日閲覧)

に注目すると、問題点を抱えると見なされる学生や担当教員などにインタビューを行うものが目立つ（範 2005, 飯塚 2006, 中井 2009, 2011 など）。逆に言えば、問題を抱えているとみなされていない学習者が調査対象となることはほとんどなかったのである。だが、学習動機の「学習プロセスを継続させるための推進力」という側面を見るためには、大学生に比べてより困難な状況にありながらも、学習を継続していく大多数の日本語学校生にも注目するべきではないだろうか。多くの日本語学校生の学習を継続する姿を描き出すによって、日本語学校生の実態がより具体的かつ多面的に見えてくると思われる。

1.3 本研究の目的と意義

そこで、筆者は、学習の継続性に注目し、大規模な質問紙調査を用いて日本語学校生の学習動機を分析することを試みる。また、トライアングレーション⁹として、インタビュー調査も行う。その際に、以下の二点に留意したい。

第一に、従来の学習動機研究において注目されてきた内発的動機や自己効力感以外に、学習動機を支える要因にはどのようなものがあるのか、明らかにすることである。なぜなら、日本語学校のような予備教育機関では、日本語学習は「楽しくないからやめる」という選択肢が取りにくいからである。また、1-2年という比較的長い時間の中で、学習への興味や自らの能力への自信を喪失することも大いにありうると考えるためである。すなわち、日本語学校生が内発的動機や自己効力感を失いながらも学習を続けていかなければならない状況にあるとしたら、それを説明する学習動機要因を探りたい。

第二に、学習動機を自己形成との関連の中で捉えることである。なぜなら、日本語学校生の多くが10代後半から20代前半までの若者で、留学の時期が人間の発達段階の「青年期」とも重なり、「自立に向けた歩みを進め始める重要な一段階」（宮下, 2009）を異文化である日本で過ごすことになるからである。つまり、彼らの場合は、日本留学に伴って周囲の環境が変化することにより、これまで築いてきた自己像を新たに構築しなければな

⁹ フリック（1995/2002）によれば、トライアングレーションは、一つの現象に対して様々な方法、研究者、調査群、調査群、空間的・時間的セッティングあるいは異なった理論的立場を組み合わせることを意味する。本研究の場合は、日本語学校生を対象にした質問紙調査を補完するためにインタビュー調査を行うことにより、研究の妥当性・具体性を高めることを目指した。

らないという課題にも直面するためである。

以上の二点に留意し、日本語学校生の学習動機を継続性という視点から分析することにより、日本語学校生が日本留学や日本語学習にどのような意義を見出しているのか、日本社会における自己をいかに認識しているのか、それが時間の変遷とともにどう変化しているのか、明らかにできるだろう。そうすることで、学習者に内在する能力や意欲を教師がいかに引き出せばいいのか、議論することが可能になるだろう。

学習動機の分析には、認知論的アプローチの一つである期待価値理論 (Eccles & Wigfield 1995, Wigfield & Eccles 2000 など) を用いる。期待価値理論については後で詳しく述べるが、学習動機を自己に対する「期待」と、学習に対する「価値」の二面から捉えようとするものである。すなわち、タスクがうまくできるだろうという結果に関する「期待」と、興味、実用性、コストといったタスク自体に関する主観的な「価値」の認識が、タスクの遂行や持続性に直接影響を及ぼすという理論である。期待価値理論によれば、「期待」と「価値」の意識の背景には、文化環境や個人の経験によって形成される自己スキーマがあり、それらが学習者の意識に影響を与えている。つまり、「期待」と「価値」は文化社会的な文脈の中で形成されるのだ。速水 (1998 : 75-76) は、学習動機の発達は、一つの社会化として見ることができると考え、成人の学習者は、自らが所属する「社会の価値観」を自分の中に取り込んでそれを「内面化」と言う¹⁰。そうだとすれば、青年期にある日本語学校生の学習動機を分析する際に、学習者がどのような「価値観」を持ち、学習にどのような「価値」を見出しているのか、「価値の内面化」という視点を持つ期待価値理論を援用することは、有効であると考えられる。

ここで、「自己」について簡単に定義をしておく。エリクソン (1959/2011 : 7) は、アイデンティティを「自分自身の斉一性と時間の流れの中での連続性を直接的に知覚すること」に加え、「社会的リアリティの中で明確な位置づけを持った」存在として発達しつつある

¹⁰ 速水 (1998) は、これまでの内発的動機に関する議論では、目的性—手段性の視点が偏重されてきたと指摘し、目的的であれ手段的であれ、自律的に行動を起こし維持していく「自律的動機づけ」という視点をを用いることを提唱している。さらに、速水 (1998) は、内発的動機と外発的動機の連続性を示した Deci & Ryan (1994) の自己決定理論に対しても、学習の継続という観点を入れて解釈するには「自律—他律」という枠組みを用いるのが適していると述べる。本研究では自律的動機づけを理論の枠組みには用いないが、「内発的動機づけのポジティブな側面ばかりに光があてられているように思われた (速水 1998, i)」という主張や、学習の継続という観点、自己形成が学習動機に関連する指摘等は、筆者も同意するところである。

という確信だと述べている。上野（2005：4）は、アイデンティティとは、「あるものを他のものと『同じ』であると同定すること、現在あるものが、過去に知っている物と同じである事」を指すとし、エリクソンのアイデンティティは、自己同一性 *self identity* として概念化されたもので、「個人的同一性 *personal identity*」と「社会的同一性 *social identity*」から構成されると述べる¹¹。そのため、「自己」の概念には「自分が認識している自己」だけではなく、「他者から見た自己」や「社会における自己」も含まれるのである。

では、日本語学校生の自己とは何であろうか。「日本語を学ぶ私」、「友達と話す私」、「専門学校への進学を目指す私」など、様々な「私」が存在するだろう。時には複数の「私」を修正し、統合していく必要が生じるだろう。溝上（2008：98）は、自己が成長の過程である社会的態度や役割を獲得した上で、「自分なりの価値観や考え方などによって再構築する」ことを重要視しているが、日本語学校生にとっての日本留学は、まさに自己の再構築を意味する¹²。そのため、本研究においては、エリクソンの言うところの *identity* と同義として「自己」という用語を用いる。さらに、溝上（2008）の主張するように、「自己」は時間や場所に依りて再構築されるものであると考え、「自己」の再構築を「自己形成」と呼ぶ。

また、学習は個人の中で完結するものではない。既に述べたように、学習とは、一人ひとりの学習者が社会文化的な文脈の中で、周囲との相互作用として行うものであり、時間と共に刻々と変化していくものである。本研究においては、学習者と環境との関係およびその時間的変遷について、量的調査と質的調査の両方を用いて多角的に分析することで、日本語学校生にとっての日本語学習の意義が明らかになると考えている。

¹¹ 上野（2005：6）によればエリクソンの自己 *self* は、「*me*（客我）」に対応し、対象化された自己を指す。

¹² 溝上（2008）は、エリクソン（1959）の「アイデンティティ形成」が青年期で終了するのに対し、「自己形成」は青年期以降も再構築が可能であると述べる。そのため、「自己形成」の英訳として、ある方向性を持った「発達」の概念を含む *self development* ではなく、*self formation* を当てており、青年期の自己形成のプロセスは、他者の見方や価値観を身につけ、他者や社会との関係の中で、「自他の境界設定が何度も何度も重ねられる」ものだと定義している。一方、谷（2013）は、自己形成がアイデンティティ形成の上位に来るという溝上の主張に反論している。本研究においては、一度獲得したアイデンティティを留学によって再構築するという意味で、「自己形成」という用語をもちいるが、基本的にはエリクソン（1959）のいうところの「アイデンティティ」と同義として扱い、「個人的同一性」と「社会的同一性」からなると考える。

なお、本稿では、「学習」とは学習者の中から自発的に湧き上がってくるのみならず、外からの働きかけによっても生じるという立場をとり、「学習動機」という言葉を用いる。「学習動機」の定義づけについては、2章で詳しく述べる。

1.4 各章の概要

本章では、研究の背景について述べた。次章から始まる本論は、三部構成になっている(図 1-1)。

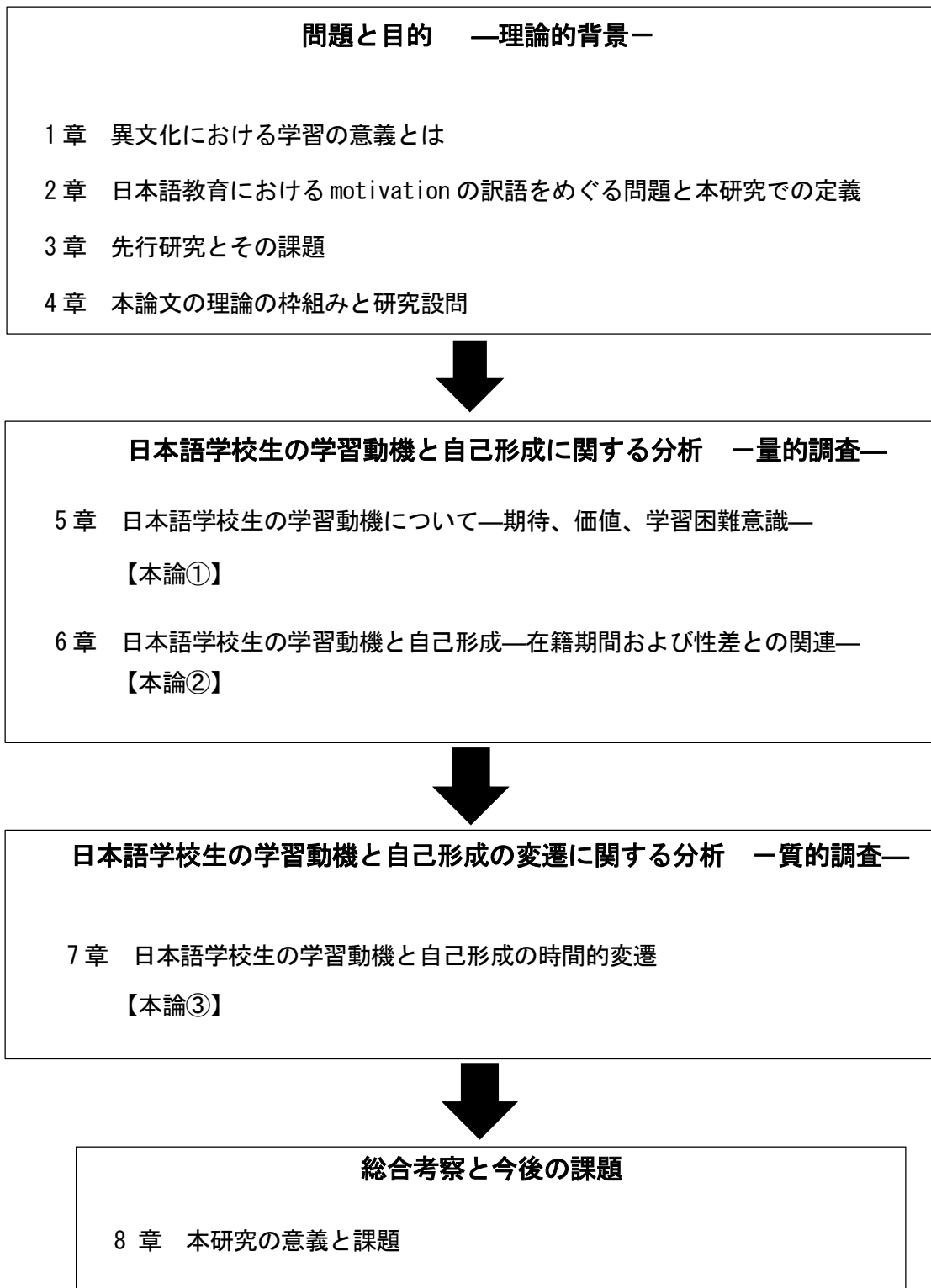
第一部は、第2章から第4章までを含み、先行研究と本研究の理論の枠組みについて述べる。第2章では motivation に相当する用語として日本語教育学において複数の用語が使われていることを指摘し、その用語の整理を試みる。その際には、関連領域である教育心理学と第二言語教育学における用語についても言及する。第3章では日本語教育学における学習動機研究を、第二言語教育学の動向も踏まえつつ、まとめる。近年の学習観の拡がりに伴い、研究アプローチおよび研究方法も多岐に渡っているが、それらを第二言語教育学独自の理論に基づく研究、教育心理学の理論を援用した研究、社会学の理論を援用した研究の3つに分類して説明した後、先行研究の課題について触れる。また、日本語学校に関する先行研究について言及し、本研究の立場を明らかにする。第4章では、本研究の理論の枠組みである Eccles らの期待価値理論について説明し、本研究の目的を述べる。

第二部は、第5章と第6章から構成され、日本語学校生 406 名を対象に行った質問紙調査の結果について分析する。第5章では、Eccles らの期待価値理論を参考に「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」を作成し、学習動機の因子間の関連及び学習時間や学習者の自己評価への影響について分析する。第6章では、日本語学校生の学習動機が在籍期間及び性差によっていかなる違いが見られるのか、考察する。同様に、日本語学校生の自己形成が在籍期間及び性差によってどう異なるのか、考察する。

第三部となる第7章では、日本語学校生及び元日本語学校生 4 名に行ったインタビュー調査を基に、学習動機及び自己形成と学習環境との相互作用について事例を報告する。

最後に、これらの研究結果をもとに、異文化における学習の意義を明らかにし、現場の教師が何をすべきか提言を行う。

本論文の構成図



(引用文献)

- 飯塚往子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」 『留学生教育』 11, pp. 179-187.
- 伊能裕晃 (2004) 「日本語学校における就学生支援—必要となる認識、活動、組織についての提言—」 『留学生教育』 9, pp.169-180.
- 上野千鶴子編 (2005) 『脱アイデンティティ』 勁草書房
- 大橋敏子 (2008) 『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』 京都大学学術出版会
- 加賀美常美代 (1994) 「異文化接触における不満の決定因—中国人の就学生の場合—」 『異文化間教育』 8, pp.117-126.
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- 下山剛 (1985) 『学習意欲の見方・導き方』 教育出版
- 高良要多 (2012) 「グローバル時代における我が国の大学の展望—日本・米国・欧州の留学生政策の比較—」 『同志社政策科学院生論集』 1, pp.43-58.
- 谷冬彦 (2013) 「青年期における自己形成とアイデンティティ形成—溝上論文への意見論文—」 『青年心理学研究』 24, pp.207-210.
- 中井好男 (2009) 「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」 『阪大日本語研究』 21, pp.151-180.
- 中井好男 (2011) 「現場の日本語教師の葛藤と原因帰属—『やる気のない』中国人就学生への教師の対応—」 『異文化間教育学会』 34, pp.106-119.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』 金子書房
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子 (2006) 「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」 国立国語研究所編 『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 pp. 67-102, アルク
- 範玉梅 (2005) 「日本語学校における一人っ子の中国人留学生増加に伴う問題」 『阪大日本語研究』 17, pp. 59-90.
- 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』 世界思想社
- 宮下一博監修 (2009) 『ようこそ！ 青年心理学—若者は何処から来て何処へ行くのか』 ナカニシヤ出版
- 茂住和世 (2010) 「『留学生 30 万人計画』 の実現可能性をめぐり—考察—」 『東京情報大学研究論集』 13, No.2, pp.40-52.
- 八島智子・竹内理・中田賀之 (2004) 「外国語学習動機研究の新たな展開と可能性」 『JACET 全国大会要綱』 pp. 257-258.
- 山下隆史 「学習を見直す」 西口光一編著 (2005) 『文化と歴史の中の学習と学習者』 pp. 6-29.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015) *The Psychology of the Language Learner Revised*. New York: Routledge.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*, (エリクソン, E.H., 西平直・中島由恵訳 (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』 誠信書房)

- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995) In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Frick, U. (1995) *Qualitative Forshung*. (フリック, U., 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳
(2002) 『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』 春愁社)
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.68-81.

第2章 「学習動機」の概念について¹³

本章では、本研究に先立つ議論として、学習動機とは何か、教育心理学および第二言語教育における定義を踏まえ、日本語教育研究における定義をまとめる。

2.1 言葉の定義をめぐる問題

心理学の学術用語としての **motivation** は、一般的に「人間が、期待される結果にもとづいて、ある行動を選択し、いくつかの方策を用いてそれを実行する、一連の要因およびプロセス」(Heckhausen 1991:9, 筆者訳)を表す。**motivation** に相当する用語として、日本語教育および第二言語教育において、「動機づけ」、「学習意欲」、「学習動機」などといった用語が使われているが、これらの用語の定義について、研究者の間に共通理解が存在しているわけではなく、用語の曖昧さが複数の研究者によって指摘されている(守谷 2002, 磯田 2005, 中田 2006 など)。

中田 (2006:78) は、「これまでの動機づけ研究における関連概念が十分に整理されていたとは言いがたい」と述べ、日本においては「動機づけ」と「学習動機」という二つの用語が、必ずしも十分にその定義づけが行われないうまま、混同して使われているケースが見られること、また、同じ用語を使用しているにもかかわらず、研究者によって対象としている探求事象が異なることもあると指摘している。

守谷 (2002:316) も「**motivation** の定訳がない」ことの問題点を指摘し、こうした **motivation** をめぐる多様なとらえ方と議論は、研究者の「研究姿勢や目的を反映したもの」であり、その「関心の高さを示すもの」であると述べている。

確かに、多様な用語が存在することは、**motivation** という概念そのものの守備範囲が広いこと、学習動機に関する研究が数多く存在することをも意味しており、必ずしも悪いことではない。しかし、概念が曖昧なままでは、何をもって **motivation** が向上したと言えるのか、揺れが生じる。磯田 (2005) の指摘するように、教育現場で何をすればいいかという

¹³ 本章は、岡 (2017) を加筆・修正した。

明確な示唆は得られないであろう。さらに、**motivation** という概念を英語で共有できる第二言語教育と異なり、日本語教育においては日本語の訳語の問題がより深刻だと言える。実際、日本語教育の学習動機に関する展望論文において、関連研究に気付かなかったことが疑われる場合もある。例えば、高橋・平山（2014）は学習動機に関する論文 31 本の調査を行っているが、「学習動機」と「日本語」をキーワードとして検索したため、「動機づけ」「学習意欲」をタイトルにした論文が抜け落ちている。そのため、特に日本語教育における混乱を回避し、より明確な研究成果を得るためにも、用語の定義の歴史を辿り、整理することが必要である。

そこで本節では、日本語教育における **motivation** の訳語の定義を中心に、**motivation** 研究の整理を試み、定義の混乱の原因を探る。その際には、日本語教育における学習観および研究アプローチの変遷との関連も明らかにする。

以下、本論文においては、特に断りのない場合は、**motivation** の訳語として便宜上「学習動機」という用語を用いるが、個々の研究者の使用する用語においてはその限りではない。

2.2 教育心理学における学習動機の定義

本節では、日本語教育によく引用されている心理学、特に教育心理学の研究を中心に、学習動機の定義を紹介する。教育心理学においては **motivation** の訳として、「動機づけ」あるいは「学習意欲」が広く用いられている。

桜井（1997:1-2）は、「動機づけ」とは「目標達成のための推進力」とし、何かを成し遂げようとするときに湧いてくるエネルギーのようなものであると述べ、「意欲」と「動機づけ」の違いとして、「意欲」は日常的に使う用語であるのに対し、「動機づけ」は心理学の専門用語である点、さらに「動機づけ」のほうが「意欲」より使用範囲が広い点を挙げている。すなわち、「動機づけ」は「広い範囲で何かを達成しようとする行動」であるのに対し、「意欲」は「勉強や仕事といった、どちらかと言えば知的なことを達成しようとする行動」であると言う。

速水（1998:ii）は、「動機づけ」とは、「ある目標追求行動の生起から終結までを支える、感情も認知も、価値も期待も取り込んだ総合的なエネルギー」であると述べる。感情や認知は、発達と共に変化し、社会の影響を受けるものであるから、当然のことながら、「動機づけ」を捉えるには、その変化・形成という視点が重要になると述べている。速水（1998）

は、一貫して「動機づけ」という用語を用いているが、速水（2012）においては、心理学の理論として扱う場合は「動機づけ」、一般的な生活の中で機能する場合は「やる気」と使い分けている。

下山（1985:1-2）は、「学習意欲」とは「積極的に何かをしようとする気持ち」「種々の動機の中から学習への動機を選択して、学習することを目標とする能動的意志的活動」であると述べ、心理学の概念における「動機づけ（モチベーション）」の概念に相応すると定義づけている。そのうえで、特に「①積極性・能動性」、「②内発性」、「③価値志向性」という性質が含まれていると分析している。

鹿毛（2013:11）は、「意欲」という言葉は、学問上の用語というよりむしろ日常用語であり、その語感には「プラスの価値が含まれている」と述べる。一方、「動機づけ motivation」は価値中立的な学術用語で、行動一般が出現する心理学的メカニズムを包括する用語であると言う。

以上のことから、教育心理学における用語の使用には、以下のような二つの特徴が見られることが分かる。第一に、「動機づけ」は motivation の訳語として、心理学的な学術用語として用いられている。第二に、「意欲」については、勉強や仕事という場面に限定する、あるいは日常的な語としてプラスの価値を含めて認識されている、という使い分けがされているのである。

この「意欲」の使いわけのうち、前者の勉強や仕事という場面に限定する場合は、学習に対するエネルギーを「学習意欲」、すなわち「意欲」に「学習」を付けた用語で表されている。後者の日常的な用語として扱う場合は、鹿毛（2013）の指摘するように、教育心理学において、客観主義に変わって個人的構成主義さらには社会的構成主義の考え方が主流となり、「学習」にかわって「学び」という言葉が使用されるようになったこととも関係があると言えよう。すなわち、「学習」とは教室内に限定されず、より広い生活全般における「学び」へと拡大し、それにしたがって「動機づけ」という言葉よりも、より日常的かつ能動的な意味を包括する「意欲」が使われるようになったのである。

ここで、鹿毛（2013）の提唱する「動機づけの三水準」を紹介する（図 2-1）。なぜ、この三水準を紹介するかというと、この概念は学習動機の複数の「水準」から構成されるもので、研究者は自分が学習動機のどの「水準」に焦点を当てて研究しているか、自覚する必要があるからである。1990年代後半から提唱されたこの概念が、第二言語教育および日本語教育の分野では遅れて伝わったことが、学習動機研究の混乱のもとになったと筆者は

考えるからである。

鹿毛 (2013) は、速水 (1998)、Vallerand & Ratelle (2002) を参考に、3つの水準で「動機づけ」を定義している。鹿毛 (2013) によれば、それは①特定の場面や領域を越えた一般的な傾向性であり、個人のパーソナリティの一部として全般的に機能する水準 (特性レベル)、②動機の対象となる分野や領域の内容に即して発現する水準 (領域レベル)、③その場、その時に応じて現れ、時間経過とともに現在進行形で変化する水準 (状態レベル) の三水準で構成される。

①の特性レベルは、その人のパーソナリティの一部とも言え、当人の行為に直接的、間接的な影響を及ぼす。また、同一人物であっても、学習や活動の内容や、学校・家庭と言った社会的文脈に応じて②の領域レベルの動機は異なってくる。③の状態レベルは、個別具体的な状況で現れる現象で、特定の状況と個人の相互作用を表す。状態レベルは、「今、ここ」での心理状態と言える。状態レベルの A1 から A2、A2 から A3、は時間とともに刻々と変化していく連続的な状態である。

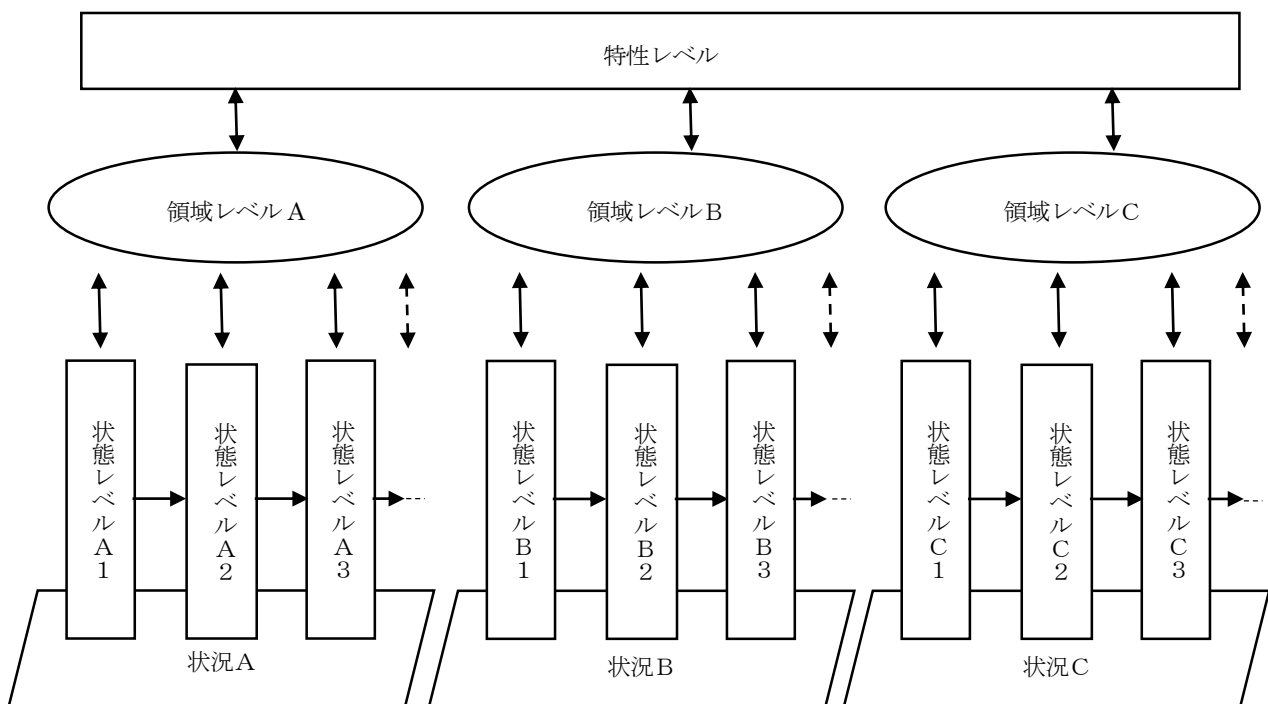


図 2-1 : 動機づけの三水準 (鹿毛 2013 より引用)

2.3 第二言語教育における学習動機の定義

第二言語教育における学習動機の定義はいかなるものだろうか。第二言語教育における学習動機研究は、「心理学の主流 *mainstream* に歩調を揃える形で進んできた」(Ryan & Dörnyei 2013 :90, 筆者訳)。実際、外発的動機・内発的動機、自己決定理論、原因帰属理論などの心理学の諸理論は、第二言語教育の様々な研究に援用されてきた。

また、教育心理学と同様に、客観主義から社会構成主義へのパラダイムシフトの影響も、第二言語教育研究で言及されている(中田・木村・八島 2003, 八島・竹内・中田 2004, 八島 2004 など)。

中田・木村・八島(2003:2)は、「動機は多面性と可変性を備えた学習者要因であり、人間の行動を大きく左右する重要な要素である」と述べた上で、「文脈」と「時間」の二つの視座から、①社会文化的・状況論的アプローチ、②社会構成主義的アプローチ、③社会心理学的アプローチといった3方向のアプローチを紹介している¹⁴。「文脈」とは学習動機の視点を教室内に置くのか、社会に置くのかという視座であり、「時間」とは、定点的・微視的に捉えるのか、横断的あるいは通時的に見るのか、という視座である。この「文脈」と「時間」については、初期の研究では見落とされがちな視座であり、そのために学習動機研究において混乱が生じたことは、Dörnyei (2003) や Ellis & Larsen-Freeman (2006) が指摘している¹⁵。この「文脈」と「時間」の概念は、前節の「動機づけの三水準」とも重なるところがある。

中田・木村・八島(2003)によれば、①の社会文化的・状況論的アプローチは、学習者を取り巻く外界の諸要因(他者、授業内容、教師、カリキュラム)を「リソース」と位置づけ、「リソース」を媒介とした活動に注目するものであり、教室内での実践の文脈の中で

¹⁴ 中田・木村・八島(2003)は、3つのアプローチしかないという意味ではなく、その他のアプローチも含め様々な可能性が潜在的にあると述べている。実際、八島・竹内・中田(2004)では、教育学などの分野で注目されている「ARCS 動機づけモデル」や「フロー理論」が紹介されている。

¹⁵ 例えば、Dörnyei(2003:18)は、学習動機研究における課題として、「時間的観点が欠けていたこと *an insufficient temporal awareness*」を指摘している。また、Ellis & Larsen-Freeman(2006:563)も、「時間」と「文脈」を考慮せずに学習動機の因果関係を述べることはできないと指摘している。

学習動機を捉えようとするもので、②の社会構成主義的アプローチは、社会という枠組みの中で個人の学習動機がどのように変化していくのか通時的に見るというアプローチである。どちらも学習とは学習者と社会環境との相互作用として進むという観点が共通しているが、①は教室内の実践に比重を置き、②はより広い社会における長期的な変化に比重を置いている。これらのアプローチにおいては、「動機づけ」または「学習意欲」が使用されることが多い（Kimura 2003, 磯田 2008, 中田 2006 など）。

磯田（2008：7）は、英語教育研究では、「動機づけ」と「学習意欲」が同一の意味で用いられることが一般的であるとした上で、現場の教師が求めているものは、学習者の行動を理解するというよりは、いかに彼らの意欲を引き出すかという実践への示唆であり、教師が考える「学習意欲」とは、「学習者と授業との相互作用として起こる、動的な現象」であると主張している。中田（2006）は、動機づけのほうが学習意欲よりも概念が広いと考え、研究対象領域としてメカニズムを解明することを目的とする場合は「動機づけ」、学習者の視点に立ちその成果が直接的に教育実践に還元される場合は「学習意欲」と区別している。

また、③の社会心理学的アプローチは、中田・木村・八島（2003）によれば、第二言語学習動機を学習者がおかれた民族言語的環境の中で捉え、言語習得をアイデンティティと絡めて捉えるアプローチである。時系列的には①や②のアプローチよりも前に出てきたアプローチである。1970年代ごろから盛んであった Gardner らの統合的動機モデルのほか、目標言語や文化と関わる「国際的志向性」¹⁶や「理想自己」¹⁷などの自己概念について考察する研究も含む。このアプローチにおいては、「学習動機」、「動機づけ」がほぼ同義として使用されることが多い（Yashima 2002, 八島 2004, 田中 2012）。例えば、八島（2004）では第二言語教育における研究においては「学習動機」を用い、心理学の理論を述べる時は「動機づけ」を用いているが、その使い分けについてははっきりした説明はない。田中（2012）

¹⁶ 八島（2004）によれば、「国際的志向性」とは国際的な仕事への興味、日本以外の世界との関わりをもとうとする態度、異文化や外国人への態度などを包括的に捉えようとした概念で、Yashima（2002）は、この態度や傾向を持っているほど英語学習意欲が強く、英語力の個人差を予測できるとしている。

¹⁷ Dörnyei（2009）は第二言語習得において L2 セルフシステムを提唱し、「こうありたい」と願う自己像を「理想自己 ideal L2 Self」、「なるべき」自己像を「義務自己 Ought-to-L2 Self」と定義した。

は異文化理解をめざした研究の動向を報告するなかで、「動機づけ」を使用しているものの、時に「学習動機」「動機」も使用している。入江（2011）は、Dörnyei の L2 セルフシステム理論に注目し、教育現場への応用を探っているが、「動機づけ」を用いている。

以上のことから、第二言語教育における *motivation* の訳語について、以下の二点が挙げられる。第一に、心理学の理論から影響を受け、まずは「動機づけ」が使用され、その後社会構成主義的なアプローチの導入と共に「学習意欲」も使われ始めた。第二に、第二言語教育において特徴的な現象であるが、「動機づけ」と同様に「学習動機」も広く使われている。また、「モチベーション」と表記する研究もある。すなわち、教育心理学で使用されている「動機づけ」および「学習意欲」に加えて、「学習動機」も広く使われているが、それらは全て *motivation* を意味しており、ほぼ同義として扱われている。ただし、より教育実践的な研究に主眼を置く場合や、社会構成主義的な研究アプローチを使用する場合は、あえて「学習意欲」を使用する傾向があるのである。

2.4 日本語教育研究における学習動機の定義

では、日本語教育において、学習動機はどのように定義されてきたのだろうか。以下、主な学習動機研究における表記と定義を表 2-1 に示す¹⁸（明確な定義づけをしていない場合は空欄にしてある）。

表 1 から分かるように、日本語教育においても、「学習動機」、「動機づけ」、「学習意欲」のほか、「モチベーション」など、様々な用語が使用されている。以下、いくつかの傾向について、整理を試みる。

第一に、1990 年代から現在にかけて定義づけをしていない論文が複数あるが、そのうち初期の研究について説明する (a-c)。この時期は、日本語教育で学習動機研究が始まった時期であり、既に第二外国語研究では 1970 年代から盛んだった Gardner らの統合的動機¹⁹が

¹⁸ 表 2-1 に挙げた先行研究は、守谷（2002）の展望論文に挙げられたものの他、主な日本語教育関係の雑誌論文（『日本語教育』、『異文化間教育』、『留学生教育』）の中で「学習動機」「動機づけ」「学習意欲」など、*motivation* の訳語に相当すると思われるタイトルがついた論文、さらに抽出した論文に参考文献として取り上げられた論文（紀要論文を含む）を対象とした。

¹⁹ 統合的動機とは、目標言語話者の集団やその文化、言語をもっと知り、その集団の一員になりたいから目標言語を学ぶ、というものである。道具的動機とは、社会的な評価や経済的な優遇、す

表 2-1 日本語教育研究における学習動機に関連する用語の使用状況

	年	筆者	用語	定義づけ
a	1992	倉八	動機	
b	1995	縫部他	学習動機	
c	1998	成田	学習動機	
d	1998	倉八	学習動機 学習意欲	motivation の訳語として「動機」を用いるが、授業内での学習に向けられた意欲を指す場合は、「学習意欲」を用いる。
e	1999	文野	動機、動機づけ	Ellis(1985)に準じ、「動機」を「人間の実際の行動様式に影響を及ぼす欲求や興味」、「動機づけ」を「学習動機を持たせるように勧める要因」と定義する。
f	2000	高岸	学習動機	「動機」と「動機づけ」を区別する立場(金子 1990)と、区別しない立場(町田 1987)を紹介した上で、「動機」と「動機づけ」を同義として扱う。
g	2000	三矢	学習動機	「学習動機は言語学習の成否を左右する情意変数の一つとして重要な役割を果たす」と述べる。
h	2001	板井	動機	「動機(=ピリーフ)」と表記している。
i	2001	郭・大北	動機づけ	
j	2004	守谷	動機づけ	Dörnyei(2001)に準じ、動機づけとは「人がなぜあることを行おうと決心し、それをいかに熱心に追求し、またいかに長く持続するのかという、人間の行動の方向と程度に関わるもの」と定義する。
k	2005	羅	学習動機、 モチベーション、	複数の研究者(Ushioda 1994, Dörnyei 2001 など)の定義を引用し、学習動機は「個人の内的な心理プロセスであり、メタ認知に属するもの」である一方で、「社会とともに成長し、変化するものでもある」と述べる。
l	2006	飯塚	学習動機、 動機づけ	文野(1999)と市川(1995)を引用し、「学習動機を持たせるように進める要因」「目標を達成するために行動を方向づけて維持するもの」を「動機づけ」としている。
m	2008	小林	学習動機、 動機づけ	
n	2009	中井	学習動機	学習動機を形成する文脈を明らかにする必要性を主張している。
o	2009	西部	学習意欲	福島(1997)を引用し、「行動への傾斜を外から客観的に捉える時は『動機づけ』、本人の主観から見ると『学習意欲』」と定義づけ、「学習意欲」を用いる。
p	2010	大西	学習動機、 動機づけ	Dörnyei(2001)に倣い、動機づけを「人間の行動の方向と規模を決めるもの」と定義する。
q	2011	吉川	学習意欲	

なわちよりよい仕事や待遇を得るためや、大学に入るためにその言語を学ぶという実用的なものである。

r	2011	楊	動機づけ	「学習動機」を「学習行動を選択する時の理由」(浅野 2006)、「動機づけ」を「ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し目標達成へと導く内的な力」(桜井 1997)と定義づける。
---	------	---	------	------------------------------------------------------------------------------------------------

扱われていた。実際、a-cの研究も、統合的動機の検証を行っている (bは内発的動機も扱っているが、それについては後述する)。この時期の社会心理学的な研究アプローチにおいては、「学習動機 (または動機)」という用語が一般的で、用語の説明が必要なかったと推測できる。

第二に、2000年代においても定義づけをしていない研究があるが、それらは統合的動機を用いたiや、「国際的志向性」を調査したm、ウクライナの大学生の学習環境を考慮したpなど、前節の③の社会心理学アプローチに含まれ、「動機づけ」または「学習動機」を使用している。すなわち、社会心理学的アプローチの研究においては、第二言語研究に見られる傾向と同様に、「動機づけ」と「学習動機」は同義として扱われており、特に定義の必要性はないと思われる。

第三に、第一と第二の傾向とは対照的に、「動機づけ」と「学習動機」の区別をしている研究も存在する (e, l, r)。eは「動機²⁰」を「人間の実際の行動様式に影響を及ぼす欲求や興味」とし、「動機づけ」を「学習動機を持たせるように進める要因」と定義している。lとrは、「動機づけ」の定義に、行動の「維持」や「持続」の観点を加えている。eは分析にライフ・ストーリーの手法を用い、lは生活環境と学習動機の関係、rは継続ストラテジーと動機づけの関係を調査している。研究のアプローチ自体が第一、第二の研究とは一線を画していると言えよう。

第四に、心理学の理論を明示的に引用している研究や、教育心理学の定義を用いた研究は「動機づけ」という表記を使用している (j, r)。jはWeinerの原因帰属理論を援用しており、「動機づけ」という用語を用いている。rは「動機づけ」と「学習動機」の違いを述べた上で (第三の傾向も有する)、教育心理学の桜井 (1997) の定義を用いて、「動機づけ」という用語を使用している。

例外として、内発的動機を扱ったb, f, qがある。bは統合的動機の上位概念として心理

²⁰ 鹿毛 (2013:161) によれば、心理学においても動機 (motive) という意味は明確に定義されていない場合も多く、「動機づけを規定する個人内要因」といった漠然とした意味合いで用いられ、「動機が欲求とほぼ同義の概念として扱われることも少なくない」と言う。

学の理論である内発的動機を提唱しているが、もともとは統合的動機の検証を行っていたため、「動機づけ」ではなく「学習動機」を用いたと推測できる。fも内発的動機を扱っているが、bの研究方法を踏襲していることから、「学習動機」を用いたと考えられる。

一方、qは「学習意欲」を用いているが、これは次に述べる第五の傾向と関連がある。

第五に、より教育実践的な研究や学習者中心的方向づけを明示している研究は、「学習意欲」を用いている(d, o, q)。「学習意欲」を使用する研究は、2000年以降に目だって見られる。先に挙げたaの倉八(1992)が「学習動機」を用いているのに対し、dの倉八(1998)では「学習意欲」を用いていることから、学習動機研究が学習観の変化に影響を受けていることが分かる²¹。oも、はっきりと「学習者の主観」に注目することを述べており、教師ではなく学習者中心に視点をおく姿勢が示されている。前節の例外として紹介したqが「学習意欲」を使用しているのも、日本語教育研究における学習観の広がりに関連があると言える。

第六に、「モチベーション」という表記を使用している研究もある(k)。kの羅(2005:190-196)は、学習動機は「個人の内的な心理プロセスであり、メタ認知に属するもの」である一方で、「社会とともに成長し、変化するものでもある」と述べ、この両方の視点を満たすには、ライフストーリー・インタビューが有効であると述べる。nの中井(2009)も文脈およびプロセスに注目した研究であるが、「学習動機」を用いている。

以上のように、例外も含みながら、6つの傾向を述べた。日本語教育においても「学習動機」と「動機づけ」はほぼ同義として扱われることが多いこと、心理学の理論を用いる時は「動機づけ」が使われることが多く、教育実践に比重を置く時は「学習意欲」が使われることが多いことがわかった。しかし、その中でも「動機」と「動機づけ」を区別する研究や、心理学の理論を用いながらも「動機づけ」ではなく「学習動機」を用いる研究も複数あり、単純に類型化することは不可能であった。さらに、研究者によって、あるいは研究のアプローチによって、様々な用語が使用されることから、教育心理学→第二言語教育→日本語教育と進むにつれて、定義がより複雑に、多岐に渡っていることが明らかになった。

²¹ 厳密に言えばdの倉八(1998)は英語教育の研究であるが、日本語教育においても引用されることの多い研究のため、表1に入れた。

2.5 本研究における学習動機の定義

前節で述べたように、日本語教育学において、学習動機の定義がより複雑になってきている。これは、各研究者が、自身の研究アプローチに合わせて用語を選んだ結果であり、研究アプローチや学習観が多様になってきた様相の反映でもある。逆に言えば、どの用語を使っているかによって、研究のアプローチを推測することも可能になった。

だが、各研究者が多様な用語を使用していくだけでは、学習動機の全体像は曖昧なままである。学習動機の多面性および可変性を研究者同士で共有し、それを考慮して用語を定義していかななくてはならない。つまり、教育心理学における学習動機の「三水準」、あるいは「時間」と「文脈」を意識し、自分の研究がどのレベルに注目しているのか、考える必要がある。

以上のことを鑑み、本研究における学習動機の定義を述べる。本研究では、「学習動機」と「動機づけ」は同義であるという立場を取り、「学習動機」という用語を用いる。「学習動機」は第二言語教育において広く使われている用語であることと、用語に特定の意味を持たせる必要はないと考えるからである。また、学習動機の「三水準」に照らし合わせてみると、日本語学習という特定の分野を扱うため、「領域レベル」を調査すると言える。つまり、学習動機とは「日本学習という特定の領域において、学習行動に向かう能動的な意識」であり、「学習者と社会環境との相互作用の中で時間と共に変化するもの」と考える。

(引用文献)

- 浅野志津子 (2006) 「学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響：放送大学学生の高齢者を中心に」『発達心理学研究』17, pp.141-151.
- 飯塚往子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」『留学生教育』11, pp.179-187.
- 磯田貴道 (2005) 「学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて」『広島外国語教育研究』8, pp.85-96.
- 磯田貴道 (2008) 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』溪水社
- 板井美佐 (2001) 「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機 (BF)、学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査—香港 4 大学機関の調査から—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16, pp.83-104.
- 市川伸一 (1995) 『学習と教育の心理学』岩波書店
- 入江恵 (2011) 「日本人大学生を対象とした Possible L2 Selves (言語可能自己) 尺度の開発—予備調

- 査分析結果—」桜美林論考『言語文化研究』2, pp.51-65.
- 大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, pp.82-96.
- 岡葉子 (2017) 「日本語教育学における「学習動機」の概念について—motivation の訳語をめぐる問題—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, pp.19-32.
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110, pp.130-139.
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 金子智栄子 (1990) 「やる気—動機づけ」田島信元他編著『発達と学習—現代教育心理学のすすめ』福村出版
- 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, pp.129-141.
- 倉八順子 (1998) 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』風間書房
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学科紀要』pp.245-253.
- 桜井茂男 (1997) 『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 下山剛編 (1985) 『学習意欲の見方・導き方』教育出版
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響—米国人短期留学生の場合—」『日本語教育』105, pp.101-110.
- 高橋雅子・平山紫帆 (2014) 「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題：—日本語教育における文献調査より—」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, pp.95-102.
- 田中佑美 (2012) 「異文化理解を目指した動機づけ研究の展開」Theoretical and applied linguistics at Kobe Shoin, 15, pp.119-130.
- 中井好男 (2009) 「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』21, pp.151-180.
- 中田賀之・木村祐三・八島智子 (2003) 「英語学習における動機付け：多様なアプローチに向けて」『JACET 関西紀要』7, pp.1-20.
- 中田賀之 (2006) 「『英語学習動機づけ』から『英語学習意欲』の研究への転換—研究対象領域、研究手法、研究目的の観点から—」『Language Education & Technology』43, pp.77-94.
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』8, pp.1-11.
- 西部由佳 (2009) 「教室内外での出来事による学習者の『学習意欲』の変動とその背景となる心理的要因—『可能性の予期』に注目して—」『小出記念日本語教育研究会』17, pp.21-32.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』86, pp.162-172.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房

- 速水敏彦 (2012) 『感情的動機づけ理論の展開—やる気の素顔』 ナカニシヤ出版
- 文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断的研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの—」 『人間と環境—人間環境学研究所研究報告』 3, pp.35-45.
- 福島脩美 (1997) 「学習意欲の問題」 日本行動科学学会 (編) 『基礎と臨床の心理学シリーズ 5 動機づけの基礎と実際』 川島書店, pp.273-285.
- 町田喜義 (1987) 「英語学習と学習者の情意的要因」 『獨協大学外国語教育研究』 6, pp.77-98.
- 三矢真由美 (2000) 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」 『日本語教育』 103, pp.1-10.
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」 『言語文化と日本語教育』 増刊特集号, pp.315-329.
- 守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」 『日本語教育』 120, pp.73-82.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版部
- 八島智子・竹内理・中田賀之 (2004) 「外国語学習動機研究の新たな展開と可能性」 『JACET 全国大会要綱』 pp.257-258.
- 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語主専攻・非主専攻学習者の比較—」 『日本語教育』 150, pp.116-130.
- 吉川景子 (2011) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係—日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因—」 『国際交流基金バンコク日本センター 日本語教育紀要』 8, pp.75-84.
- 羅曉勤 (2005) 「学習者のモチベーションを研究する」 西口光一編著 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社, pp.189-211.
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2003) “Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications.” In Z.Dörnyei (eds.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. Oxford: Blackwell. pp.3-32.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system, Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol: Multilingual matters. pp. 9-42.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics. Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), pp.558-589.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA: Newbury House
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and Action*, Berlin: Springer-Verlag
- Kimura, Y. (2003) English language learning motivation: interpreting qualitative data situated in a classroom task, *Annual review of English language education in Japan (ARELE)* 14, pp. 71-80.
- Ryan, S. & Dörnyei, A. (2013) “The long-term evolution of language motivation and the L2 self.” In Berndt, A. (eds.), *Fremdsprachen in der Perspektive Lebenslangen Lernens*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 89-100.

Ushioda, E. (1994) L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, 14, pp. 76-84.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002) Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model In E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY :University of Rochester Press. pp. 37-63.

Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context, *The modern language journal* 86, pp.54-66.

第3章 先行研究

前章では、「学習動機」の用語の整理を行った。本章では、まず、日本語教育における学習動機に関する先行研究について概観する。その際に、関連する第二言語教育の研究も扱う。次に、日本語学校および日本語学校生を対象とした研究について報告する。最後に、先行研究の課題を指摘し、本研究の立場を明らかにする。

3.1 日本語教育における学習動機研究の概観

Dörnyei & Ryan (2015 : 73-74) は、第二言語教育における学習動機研究を、①社会心理学的アプローチの時代 (the social psychological period 1959年—1990年) と、②認知論・状況論的アプローチの時代 (cognitive-situated period 1990年代)、および、③プロセス志向の時代 (process-oriented period 2000年—今日まで) の3つに分けている。①は、いわゆる Gardner らの統合的動機理論を中心とした一連の研究が盛んになった時代である。②は、学習動機研究が、教育心理学へ舵を切った時代である。③は現在も続いているが、個人 individuals と文脈 context の相互作用から学習動機を捉えようとする点が特徴的である (Dörnyei & Ryan 2015 : 73-74)。

では、日本では、日本語教育における学習動機研究には、どのような特徴が見られるだろうか。以下にその特徴を時系列に述べる (図3-1)。

まず、日本語教育における学習動機研究は、1990年代から、第二言語教育から30年遅れる形で始まった。この時間的差異により、日本語教育では①の社会心理学的アプローチと②の認知論・状況論的アプローチが同時に始まることになった (②の認知論・状況論的アプローチを、図3-1では、「教育心理学理論の援用」と「教室内における実践」に分け、後者のほうが時系列的に若干早く出現したため先に提示している。) そのため、短い時間で研究の分野が一気に広がった点が特徴的である。

1990年の時点では、学習動機研究は、第二言語習得の独自性を提唱する研究と、教育心理学の理論を援用した研究に大別できる。1990年代に教室内における実践や教育心理学の様々な理論を用いた研究が行われるようになったのは、統合的動機理論に代表される社会心理学的アプローチに対する反発が生じたからであった。

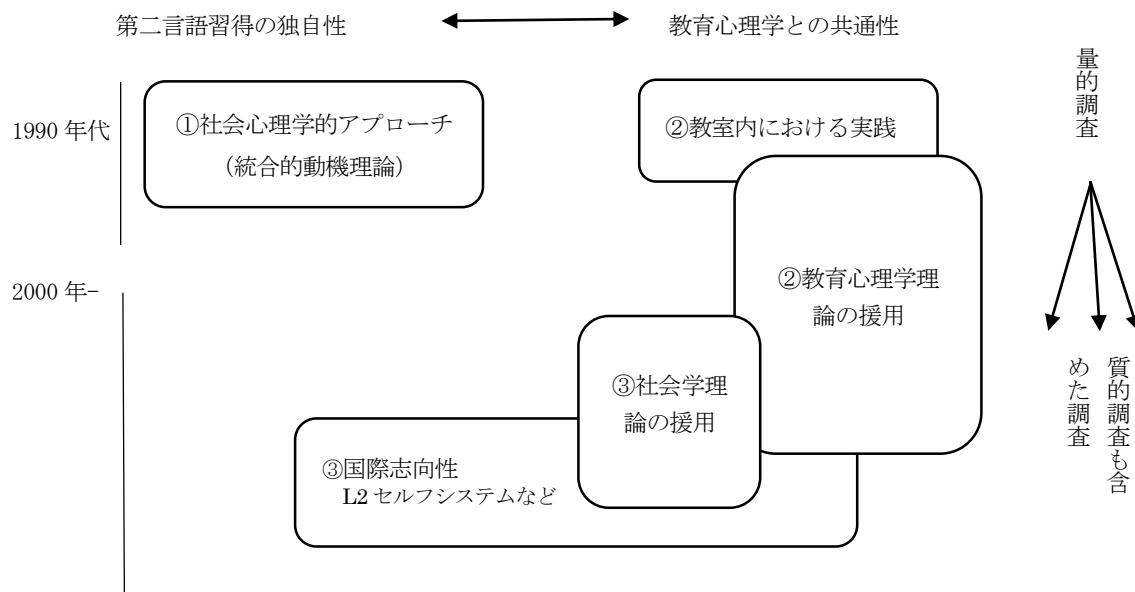


図 3-1 日本語教育における学習動機研究の概観図

2000 年前後からは、研究アプローチおよび研究方法のさらなる多様化が見られる。本論文では主に以下の 3 つのアプローチに分類する。第一のアプローチは、八島 (2004) の「国際志向性」および Dörnyei (2009) の「L2 セルフシステム」²²のように、第二言語教育の独自性を提唱するものである。第二のアプローチは、内発的動機や自己決定理論など、教育心理学の理論を援用したものである。第三のアプローチは、社会学の理論を援用したものである。第三のアプローチは、第二章で既に述べたように、社会的構築主義に代表されるような学習観の拡がりに関連し、個人を社会の文脈の中で捉えようとする傾向が見られる。

学習観の拡がりには、研究方法にも変化をもたらした。1990 年代はある特定地域の学習者を対象にした量的調査が多数見られたが、2000 年以降からは半構造化インタビューやライフ・ストーリー等の質的調査を用いたものが見られるようになり、研究方法がより多様化している。また、調査対象者も、大学の留学生のみならず、日本語学校生や生活者へと、少しずつではあるが、裾野が広がっていると言えよう。

²² 「国際志向性」および「L2 セルフシステム」については、2 章の注 16, 17 を参照のこと。

以降の項では、日本語教育における学習動機研究について、1990年代に同時に始まった統合的動機理論と教室実践的な研究を紹介する。その後、2000年代以降の研究動向をアプローチごとに紹介する。

3.2 日本語教育における学習動機研究の始まり—1990年代を中心に—

3.2.1 社会心理学的アプローチの研究—統合的志向と道具的志向—

Gardner & Lambert (1972)によれば、統合的志向とは、目標言語話者の集団やその文化、言語をもっと知り、その集団の一員になりたいと考える志向である。道具的志向とは、社会的な評価や経済的な優遇、すなわち、高等教育を受けるためや、より良い仕事や待遇を得るためなどにその言語を学ぶという実用的なものである²³。

Gardner & Lambert (1972)の研究は、統合的および道具的の二種類の志向と学習成果との関連、およびこの二つの志向と学習者の文化的背景との関連を見出している。例えば、カナダ・モンリオールにある高校のフランス語学習者を対象にした調査では、フランス文化への統合的志向が高い学習者のほうが、学習達成度が高いことが報告されている。一方、フィリピンでは道具的志向の強い学習者のほうがより効果的に英語を学習したことを報告されている。

その後、Gardner (1985)は、目標言語文化話者への好意的態度をもつことが、言語学習の意欲を高め、言語の習得が進むという因果モデル「社会教育モデル socio-educational model」を提唱した(図3-2)。

社会教育モデルの基礎になっている考えの一つとして、言語学習は文化的要素が強いため、他の教科学習と異なる性格を持つという主張がある。すなわち、数学や歴史の学習とは違って、言語学習は他の文化コミュニティにおける行動パターンを獲得することを意味するのである(Gardner 1985)。Dömyei (2003)も、言語学習は他の教科と異なり、その行為自体が社会的な活動であり、目標言語の文化への関与を余儀なくされると言及している。

²³ Masgoret & Gardner (2003)によれば、志向 orientation と動機 motivation は同一ではない。統合的動機は、統合性 integrativeness、学習態度 attitudes toward the learning situation、動機 motivation の3つの要素から成り立っているため、統合的志向よりも、より動機づけが高い概念と定義づけられている(Masgoret & Gardner 2003 : 128-129)。

八島 (2004 : 69) は、Gardner (1985) は、「異質なものを自己の一部として取り組むことに対する葛藤」を問題にしているが、日本人のように文化的アイデンティティが脅かされることをあまり経験していない民族には理解しにくいこと、だが今後コミュニケーションが外国語教育の目的となり実践となると、日本においても学習動機に情意的な要因の関連が強くなると指摘している。

さらに、社会教育モデルは、言語習得の背後には文化的ビリーフ **cultural beliefs** が存在していると提唱する。すなわち、第二言語習得が困難だとされている文化においては、一般的に言語学習の到達度が低く、逆に、第二言語習得が奨励されている文化では、到達度が高いのである (Gardner 1985)。

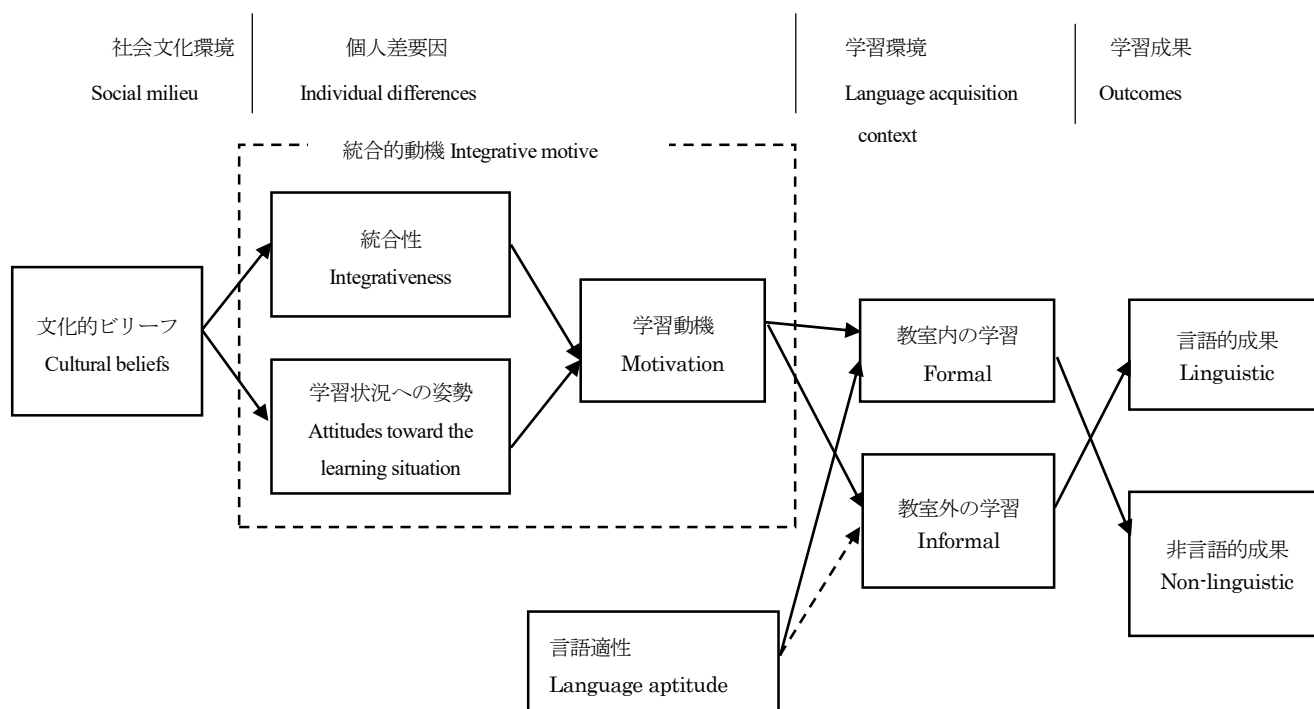


図 3-2 Gardner の社会教育モデル (Gardner 1985 : 筆者訳)

では、日本語教育においては、この統合的および道具的志向と学習成果、また、学習者の文化的背景と学習動機の関係は、どのように調査されていったのだろうか。

倉八 (1992) は、Gardner & Lambert (1972) の理論を援用し、学習者の文化的背景によって学習動機が異なると仮説を立て、メリーランド大学のアメリカ人 (含む日系・中国系)・フィリピン人学習者 (37名)、大東文化大学別科の中国人、韓国人、オーストラリア人、ト

ンガ人学生（32名）の学習動機の比較を行った。因子分析と分散分析の結果、アメリカ地域出身の学習者は統合的動機が強い一方、アジア系学習者は道具的動機が強い傾向を報告している。倉八（1992）は、統合的学習動機を検証し、Gardner & Lambert（1972）の理論を支持する結果を得ていると言えるだろう。

縫部ら（1995）は、ニュージーランドの大学生107名を対象にした質問紙調査から、統合的・道具的動機を含む6因子を抽出した。さらに、教育心理学の理論を援用して学習動機を大きく外発的動機と内発的動機に二分した。外発的動機には、誘発的動機、統合的動機、道具的動機が含まれ、内発的動機には好奇心・関心、モデルとの同一視、仲間との相互作用が含まれる。さらに、来日経験および学習期間によって各因子の評定値を分析し、統合的動機は、来日経験がある方および日本語学習期間が長い方が高いこと、道具的動機は学習期間が長い方が高かったことを報告している。縫部ら（1995）は、学習を継続させるためには、教師側からの働きかけによる「外発的動機の内発化」を促すのが望ましいと述べている。この「外発的動機の内発化」は、学習動機を階層として捉え、「下層の外発的動機から上層の内発的動機へ階段を一段ずつ上がること」（縫部ら、1995：169）と表されている。

縫部ら（1995）は、Gardner & Lambert（1972）の統合的志向の枠組みを利用し、大規模調査を行った点で、その後の日本語教育における学習動機研究（成田1998、高岸2000、郭・大北2001など）大きな影響を与えたと言える。また、統合的志向の上位概念として内発的動機および外発的動機を抽出し、2000年以降の研究の道筋を示したとも言える（内発的動機については3.3.2で述べる）。

成田（1998）はタイの大学生44名を対象に質問紙調査を行い、日本語学習動機と成績の関係を考察し、「統合的志向」の強い学習者の成績が高く、「利益享受志向」（将来何かいいことがありそうだからといった動機）「誘発的志向」（親や友人に言われたからなどの動機）の強い学習者の成績が低い傾向にあることを報告している。成田は、外発的か内発的か判断も難しい動機もあり得るため、両者の厳密な区別は「不可能」と判断し、分析を行っている。また、縫部ら（1995）の言うところの教師の働きかけによる「外発動機の内発化」は非常に難しいと主張し、むしろ「誘発的志向」の「統合的動機」化こそが、重要な問題ではないかと述べている。

郭・大北（2001）は、シンガポール国立大学の日本研究科在籍中の学生125人を対象に質問紙調査を行い、因子分析の結果、「統合的動機づけ」、「道具的動機づけ」に加えて「エ

リート主義」という要因を見出した。さらに、動機づけと学習成果の関係を重回帰分析で分析し、「エリート主義」と「道具的動機づけ」が日本語上達に関係していることを報告している。さらに、郭・全（2006）も、ハルビン理工大学で日本語を学ぶ大学生を対象に、同様の分析を行い、「エリート主義」という要因を報告している。郭・大北（2001）は、「統合的動機づけ」が日本語の成績と関係があるという縫部ら（1995）や成田（1998）の結果と異なり、シンガポールにおいては「道具的動機づけ」が学習効果に影響を及ぼすことを鑑み、社会的環境が学習者の学習動機を左右すると結論付けている。

3.2.2 統合的動機理論の限界

前節で挙げた先行研究については、以下の2点が指摘できる。第一に、Gardner & Lambert（1972）の統合的動機理論を用いて、海外の学習者（縫部ら 1995, 成田 1998, 郭・大北 2001, 郭・全 2006）及び国内の学習者（倉八 1998, 高岸 2000）を対象に、多くの質問紙調査を行った結果、社会的環境が学習動機に影響を与えることが明らかになった点である。第二に、多くの調査が行われたが、統合的動機と道具的動機のどちらが有効かという結果は一致しなかったという点である。「異なった環境下での学習者の学習動機について十分に説明できない（郭・大北 2001：131）」という指摘に見られるように、これらの調査結果から、統合的動機理論研究の限界が示されたのである。

統合的動機理論の限界については、統合的動機理論そのものの問題と、統合的動機と道具的動機という二分法の問題から論じられた。

まず、前者であるが、統合的動機理論そのものについて、複数の研究者から批判や疑問点が提示されたのである（Au 1988, Dörnyei 2003 など）。Au（1988）は、Gardner らの仮説の検証を試み、「統合的動機」と言語学習の到達度の間、無の相関あるいは負の相関が、複数の調査から報告されている点、文化的ビリーフが「統合的動機」の発達に影響を与えているというが、「文化的ビリーフ」についての説明が曖昧である点などを指摘した。日本語教育においても、杉本ら（1999）は、Gardner らの仮説に反して、道具的志向が高い学生は日本語能力が高く、統合的志向が高い学生は日本語能力が低い傾向があることを報告している。また、Dörnyei（2003）は、目標言語話者や集団 Community への積極的に向かう志向は、極端なケースでは目標集団への完全なる一致、さらにはもともとの帰属集団からの逸脱をもたらす危険性を指摘している。

次に、統合的か道具的かという二分法の限界であるが、日本語教育においても複数の研

究者が指摘し(郭・大北 2001, 杉本ら 1999, 羅 2005a など)、それ以外の要因を抽出している。例えば、外発的・内発的動機(縫部ら 1995, 高岸 2000)、「エリート主義」(郭・大北 2001)、「社会貢献的志向」(杉本ら 1999) などである。

実は、Gardner らは、一連の研究の中で、「統合的動機」と「道具的動機」は二項対立的なものとは捉えていない。むしろ、両者は他の要因と共に高い相関関係を示していることを報告している(Masgoret & Gardner, 2003)。

しかし、初期の研究のインパクトの大きさのせいか、第二言語教育研究において「統合的動機」と「道具的動機」は二項対立的なものとして捉えられることが多かった²⁴。日本語教育においても「(統合的か道具的かという) 枠組みを見直すべき」(杉本ら 1999) だという認識が定着していると思われる。

3.2.3 教室場面における学習動機研究

1990年代から、第二言語教育において、研究者たちは Gardner らのいわゆる「統合的動機」に関して様々な疑問・矛盾を提示し始めるとともに、言語教育の現場に注目し、より教育実践的なアプローチを模索し始めた。第2章で述べた「動機の三水準」に照らしてみると、教室内での学習動機、すなわち状態レベルの学習動機が注目されるようになり、授業実践に関する調査・研究やストラテジー研究が盛んになったのである。この一連の動きに多大な影響を与えた研究として、守谷(2002)は Crookes & Schmidt (1991) を挙げている。

Crookes & Schmidt (1991) は、先行研究において、統合的動機のみが注目された結果、他の学習動機の要因について言及されていなかったことを批判し、教室活動に対する視点が欠如していることと、時間という概念が足りないことを指摘した。また、第二言語習得とは長期間のプロセスを経て、教室の中と外において広がっていくものだと主張し、第二言語習得の枠組みとして、①ミクロレベル、②教室レベル、③シラバス・カリキュラムレベル、④教室外および長期的学習レベルの4つのレベルを提唱した。その中でも、②の教室レベルでは、学習者の興味や学習者同士の関係性の向上、適切なフィードバック、学習

²⁴ 例えば、磯田(2008)は、統合的動機理論は内容が拡大しているにも関わらず、学習目的が統合的か、あるいは統合的か道具的かという対比のみで語られることが多く、「一般的に統合的動機づけに誤解があると言わざるを得ない」と指摘している。

者の自己効力感を高める働きかけなどが紹介されている。Crookes & Schmidt (1991) 以降、「学習者の動機づけには何が必要であるか」(守谷 2002) という研究の視点が生まれ、ドルネイ (2003/2005) に代表されるような学習ストラテジー研究が盛んになった。

日本語教育においても、教室内での活動に注目した研究が行われた。倉八 (1993) は、国内の大学の中級クラスでプロジェクトワークを行い、プロジェクト全体への評価、言語技能の各側面への意欲を調査した。パス解析の結果、特に「報告書を書いたこと」と「専門との関連」の項目が、全体への評価に影響を与えていたことから、学習者の専門に近いテーマに決定させた上で、形の残るものを仕上げることで学習者に自信と達成感を与えることが重要だと主張している。倉八 (1994) では、倉八 (1993) では調査されなかった能力面の学習成果に及ぼす効果を検討し、新聞記事の理解力および意見文の記述力が上がったことが報告されている。また重回帰分析の結果、新聞記事への意欲と意見発表に対する有能感が学習成果を高め、それが日本語学習に対する肯定的態度を高めていることを明らかにしている。

三矢 (2000) は、ドイツの大学生 31 人に教室活動に対する評価をアンケートし、学習動機を高める教室活動はいかなるものであるか、考察している。アクティブ active な教室活動は passive な教室活動より「楽しさ」という点で高い評価を得たが、「必要性」という点からは両者の間に差は見られなかったこと、さらには active な教室活動と passive な教室活動の評価には正の相関関係が見られることを報告している。三矢 (2000) は、Skehan (1991) を参考に、動機を「中心的動機／一時的動機」と「周辺の動機／二次的動機」に大別し、前者は長期的に維持されるが、後者は言語学習環境に依存するため、変化しやすい動機とみなした。さらに、周辺の動機を高めることで中心的動機をサポートすることが言語教育の課題だと述べている。

2000 年前後から、教室環境に注目した研究が数多く生じ、学習動機の枠組みにとどまらず、教室内の実践研究 (細川 2002, 細川 2008 など) やアクション・リサーチ研究 (横溝 2000, 横溝・迫田・松崎 2004 など) が日本語教育のいくつかの潮流を形成していったと言える。

3.3 日本語教育における学習動機研究の拡がり—2000 年代から現代まで—

3.3.1 学習動機研究の3つのアプローチ

統合的動機の限界が明らかになると、それに代わる概念として、内発的動機や自己決定理論、原因帰属理論など教育心理学の理論を枠組みに用いた研究が出てきた。その後、学習観の拡がりと共に、学習者を社会の中の文脈に位置付ける研究が見られるようになり、研究方法も質的調査を取り入れたものが目立つようになった。八島（2004：47）は、第二言語教育研究の動向に関して、社会科学におけるパラダイムシフトのうねりの中で、「外国語の動機づけの研究方法にもポストモダンの思潮やポスト構造主義の影響を受けた変化が見られる」と指摘しているが、日本語教育も若干遅れて同様の傾向が見られるようになった²⁵。

以下に、学習観の拡がりに関連して、日本語教育の学習動機研究に大きな影響を与えた研究を紹介する。まず、質的な研究を行った第一人者として Ushioda（2001, 2009 など）が挙げられる。Ushioda（2001）は、フランス語学習者に対して縦断的なインタビュー調査を行い、統合的動機理論には当てはまらない行動（目標言語母語話者である恋人と別れた後も学習を続ける）を描き出している。Ushioda（2009：216）は、量的調査から浮かび上がってくる「個人」とは、「特定の学習者のタイプ」、すなわち「抽象的な集合体」にしか過ぎないと批判し、そうした「特定の」「抽象的な」学習者像ではない、「文脈の中での個人（Person-in-context）」を描き出すことを一貫して試みている。守谷（2002：322）も指摘するように、Ushioda の研究は、これまでの量的研究では説明が十分になされなかったり、把握が困難であったりした学習者の学習動機とその変化を可能にしたという点で、意義がある。

第二言語教育で社会的な文脈に注目した研究として、Norton（2000, 2001）がある。Norton（2000）は、5人のカナダへの移民女性への2年に渡るインタビュー、日記分析を行い、彼らが家庭や職場における「力関係 power relation」の中で、どのように反応し行動したか、報告している。Norton（2000）は、移民女性の学習動機に対して「投資 investment²⁶」とい

²⁵ 守谷（2002：315-316）は、日本語教育における学習動機研究は、第二言語教育におけるそれに比べてまだ数が少なく、今後は具体的な学習場面に焦点を当てたものや、個々の学習者が持つ個別性要因および言語学習プロセスにおける動機づけの解明を進めることが必要であると述べていたが、その後、学習者の個別性および学習プロセスに関する研究はある程度進んだと筆者は考える。

²⁶ Norton（2000）は、「投資 investment」を理解するのに、ブルデュー・パスロン（1970/1991）が提唱する「文化資本 cultural capital」の概念が有効だとしている。ブルデュー・パスロン（1970/1991）

う用語を用い、学習とは、これまで到達しえなかった社会的リソースへのアクセス、アイデンティティの獲得と再構築を促進するものだという考えを示した。Norton (2000: 10-11) は、「投資」は「自分は何者であるのか」「社会とどのように関わっていくのか」という、常に変わりゆく複合的な意志 *desire* である点で、Gardner らの「道具的動機」とは異なると主張している。

2000 年前後から、日本語教育における学習動機研究は、調査の切り口及び調査方法において、教育心理学的なアプローチ、社会学的なアプローチ、さらに国際志向性や L2 セルフシステムなど第二言語習得特有の理論を提唱するアプローチなどが見られるようになった。次項から、3つのアプローチを紹介する。

しかし、図 3-1 に示したように、これらの3つのアプローチは、完全に独立したアプローチではなく、むしろ概念の重なりが見られると言え、研究によっては複数のアプローチを含むものがあることを、断っておく。

3.3.2 教育心理学を援用したアプローチ—内発的動機、自己決定理論、自己効力感、原因帰属理論、不安、学習困難—

教育心理学を援用した研究は多岐に渡り、現在に至るまで様々な理論が用いられてきた。本節では、日本語教育において注目されてきた教育心理学理論に加え、情意に注目した研究を紹介する。

内発的動機と外発的動機

よく知られているように、学習動機を捉える考え方として、興味や関心によって行動する「内発的動機」と、外部からの何らかの働きかけによって行動する「外発的動機」の2つの概念がある。前者は行動自体に目的性があり、後者は行動が手段となっている。この「目的—手段」という枠組みは、鹿毛 (2013) や櫻井 (2009) の指摘するように、「自律—

によれば、「文化資本」とは経済的な指標ではなく、それを元手に高等教育での競争に参加するための文化的教養のことであり、それはしばしば出身階級や居住地域による影響が大きいのである。そのため、ブルデューらは、教育とは社会構造の平等化を図るというよりは、むしろ、階級間の文化資本の配分を再生産しているに過ぎないという主張している。Norton (2000) は、移民女性にとって英語を話すという行為自体が、より上層の社会的地位を獲得するための資本としての意味を持つことに注目している。

他律」という枠組み、すなわち「自らすすんでやるか、やらされているか」という違いで捉えることもできる。

3.2.1.で述べたように、日本語教育においても、1990年代に既に縫部ら(1995)が内発的・外発的動機を援用しており、2000年以降も研究が行われている(高岸2000, 吉川2011, 田村2011など)。高岸(2000)は、日本に1年未満留学している米国人留学生を対象に、留学を通して日本語学習動機がどのように変化するかを調査した。学習動機の強度については、縫部ら(1995)の「日本語学習動機調査」を使用し、来日直後、留学終了時、帰国後の3回の平均値を分析している。その結果、外発的動機が全て強化されたこと、内発的動機では「仲間との相互作用」といった留学生活に密着した項目が強くなったことを報告している。高岸(2000)は留学経験が学習動機の強さと内容に様々な変化をもたらすと述べる一方、より長期的な視点での調査を行う必要がある点、動機と態度の因果関係が明確でない点を課題として挙げている。

吉川(2011)は、タイの高校生を対象に質問紙調査を行い、日本語の学習意欲を高める要因と学習行動について検証をしている。吉川(2011)は、日本における英語教育において教室内での意欲の喚起こそが英語学習持続への鍵だと述べた倉八(1998)の主張を認め、タイの高校生が教室内で日本語学習への意欲を掻き立てるにはどうすればいいのか、探求している²⁷。その結果、学習意欲を高める要因として「関係性・有能感・日本体感」と「日本語学習内容」の2つの因子を抽出した。吉川(2011)は、特に「関係性」と「有能感」が含まれていることに注目し、内発的動機づけが重要な要因であることを報告している。また、重回帰分析の結果から、「日本語が分かった時」「日本語コンテストがあるとき」「日本人と触れ合う経験をしたとき」など、有能性の実感や日本人とのネットワークの存在が、学習行動に特に影響を与えていることを示している。

自己決定理論

先に述べたように、外発的動機と内発的動機は「目的-手段」あるいは「自律-他律」という枠組みの中で二項対立的に位置づけられていた。だが、Deci & Ryan (1985) や Reeve,

²⁷ 倉八(1998)は、日本は世界でも珍しい一言語環境の国であるため、日常生活で英語の必要性が認められないことを指摘し、そのような環境の中で外国語によるコミュニケーション能力を高めるべく、コミュニカティブ・アプローチを用いた授業実践をまとめている。

Deci, & Ryan (2004) などは、自己決定理論 Self-Determination Theory を唱え、外発的動機と内発的動機は連続体として捉えられると考え、外発的動機を自己決定度、すなわち自律化の段階に応じて4つに分けた。自律化の低いものから高いものへと「外的調整 external

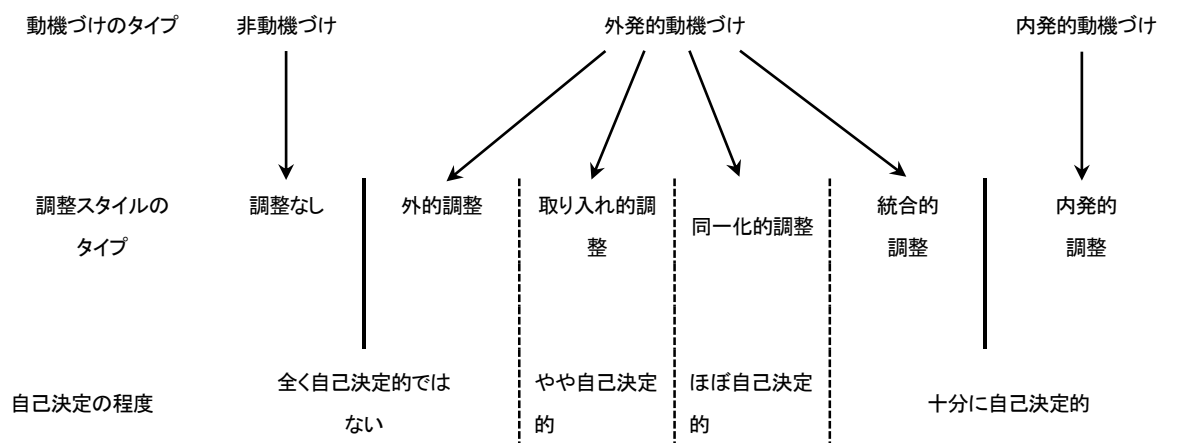


図 3-4 : 自己決定の連続体としての動機づけタイプ (Reeve, Deci & Ryan 2004²⁸)

regulation」、「取り入れ的調整 introjected regulation」、「同一化的調整 identified regulation」、「統合的調整 integrated regulation」の4段階に分類したのである(図 3-4)²⁹。

日本語教育において、自己決定理論は、教育実践における学習動機研究(藤田 2014, 2015 など)や、留学経験の意義や自己形成との関連(原田 2008, 2010)において、取り上げられている。

藤田(2014, 2015)は、上級レベルの日本語学習者を対象に、自律学習を促す授業実践を行い、対象授業が学習者の自律性と内発的動機を高めたことを確認している。藤田(2014, 2015)は、自己決定理論における3つの心理的欲求(自律性の欲求・有能性の欲求・関係性の欲求)に留意して、学習計画シートや自己評価シートを学習者に作成させるなど複数の活動を授業に組み込んだ。学習者がリアクション・ペーパーを通じて提案した意見を可能な限り授業に反映させるなど、自他共導型授業を目指した授業である。授業開始時と終了時の質問紙調査の結果の比較から、自律性が有意に高まったこと(藤田 2014)、自律性

²⁸ 訳語は鹿毛(2013)にならった。

²⁹ ここで扱っている自己決定理論は、自己決定理論の下位理論の一つである有機的統合理論に拠る。Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens(2010)は、他に認知的評価理論、因果志向性理論、基本的欲求理論、目標内容理論の四つを下位理論に位置付けているが、第二言語教育および日本語教育においては、有機的統合理論が自己決定理論と扱われているため、本研究もそれに倣った。

と関係性が高まったこと（藤田 2015）が報告されている。

原田（2008）は、大学の留学生 35 名を対象に、自己決定理論を枠組みとして、縦断的に学習動機を調査している。1 回目は来日 1 か月後に質問紙調査を、2 回目は半年後に半構造化インタビュー調査を行い、その結果、「外的調整」が減少した一方で、「取り入りの調整」、「同一化調整」、「統合的調整」の比率が増加していることを報告している。外発的動機の分類の仕方および質問紙調査とインタビュー調査の比較という点で分析方法に若干問題があるものの³⁰、時間と共に学習動機の内容がより自己決定度の高いものに変化していくことが明らかになった。

また、守谷（2005）は、研修生を対象にした日本語学習動機の分析において、自発性・自己決定性の視点を取り入れ、研修生の学習意欲を高揚させるには来日前の段階から派遣側・受け入れ側が一体となった支援を行うことの重要性を指摘している。

自己効力感

「自己効力感」は Bandura（1997）が提唱した概念で、自らの目指す結果を得るための行動をうまくとれる、つまり自らの能力をうまく遂行できると評価する信念である。自己効力感とは日本語教育の学習動機研究において、内発的学習動機や自己決定理論と並んで、注目されている概念の一つである。

李（2003）は、「外国語としての日本語（Japanese as Foreign Language : JFL）」と「第二言語としての日本語（Japanese as Second Language : JSL）」を学ぶ韓国人学習者の学習動機を質問紙調査によって比較し、JFL の学習者（在韓国）の方が、JSL の学習者（在日本）よりも高い学習動機を持っていることを明らかにした。しかし、JFL の学習者は、JSL の学習者に比べて自己効力感を感じにくい為、動機づけが持続しないと分析している。

村越（2011）は日本語学校生を対象に、進路選択自己効力と進路サポートとの関連を調査し、中国人学生と韓国人学生の両者において見られる共通点と相違点を明らかにしている。両者に共通して基本的情報サポートと日本語能力が必要である一方、中国人学生の進路選択自己効力には「心理・指導サポート」が大きな影響を及ぼし、韓国人学生には「就

³⁰ 例えば原田（2008）は「会話の上達のため」という項目を「自己決定度の低い動機」と分類しているが、コミュニケーションのために会話を上達させたいのであれば、むしろ「自己決定度の高い動機」に分類されると筆者は考える。

業の明確さ」が全体的な影響を与えていることが報告されている。さらに、村越（2013）では、村越（2011）で中国人学生に最も影響を及ぼした「心理・指導サポート」を参考にしたサポートプログラム受講により、中国人学生の進路選択自己効力が向上したかどうか検証している。

横林（2004）は、地域住民としての学習者を対象にしてインタビュー調査を行い、日本語教室での体系的学習経験なしに日本語を習得した学習者の事例を分析した。横林（2004）は Berry（1997）のアカルチュレーション理論³¹を援用し、いわゆる「優れた学習者、成功した生活者」には、「高い自己効力感による自信」「積極性」「肯定的認知スタイル」が見られ、その3要素が語学学習および「個人的対人能力」に影響を与えていると報告している。

楊（2011）は、台湾の大学生 711 名を対象に、動機づけと継続ストラテジーとの関係を調査し、継続ストラテジーの一つである「自己効力感の獲得」が、主専攻・非主専攻の学生ともに共通して、複数の動機づけから影響を受けていることを述べている。さらに、主専攻学習者の場合は動機づけの「交流志向」が、非専攻学習者の場合は「実用性重視志向」が、結果的に学習の継続性を高めると述べている。

上記の研究対象者は、海外及び国内の大学生、日本語学校生、地域住民と多様であることから、自己効力感は、幅広い対象者において用いられている学習動機理論だと言えよう。また、李（2003）には、学習の持続性、村越（2011）には卒業後のキャリア形成という視点が用いられていることから、自己効力感には将来の展望と通じる観点が含まれていることが考えられる。

原因帰属理論

原因帰属理論とは、Weiner（1979）が提唱したもので、人が自分自身の成功と失敗をどのように認識し、説明するか、に焦点を当てたものである。Weiner（1979）は、成功と失敗の原因として、「努力」「能力」「課題の困難さ」を挙げ、成功を能力に帰属すれば動機づけも維持されるが、失敗を能力に帰属すると維持できないと考えた。

守谷（2004）は、これまでの日本語教育における学習動機研究では、学習プロセスに焦

³¹ 横林（2002）によれば、「アカルチュレーション」とは、留学生が母文化環境と異なる滞在文化での環境と調和した関係を確立、維持し、日常生活を無事に遅れるようになるまでの過程であり、Berry（1997）は、出身社会や移住社会といった集団レベルの変数と、年齢やジェンダー、教育などの個人レベルの変数が複雑に関係しあって、アカルチュレーションが進むと言う。

点をあてたものが少ないとし、原因帰属理論を援用して調査を行っている。中国人研修生 22 名を対象にした半構造化インタビューの結果から、学習動機の生成のプロセスを検討し、学習者の情意要因ならびに研修環境要因が成功・失敗の帰属と強く結びついていることを明らかにした。成功要因として自分の「努力・積極性」に帰属することは学習の達成感と自らの「取り組み姿勢の肯定」を意味するが、失敗要因として自分の「性格・年齢・能力」など個人の力ではかえがたい状況的要因に帰属すると、克服への意欲が希薄になると報告している。

不安

学習者の情意が実際の学習行動に影響を及ぼすことは、第二言語教育において既に多くの研究者が指摘している。Krashen (1981) は「情意フィルター仮説」を唱え、学習者の不安度、仲間意識などの要因が組み合わされて外国語学習が進むと述べている。また、Horwitz et al. (1986) は学習者の不安を測定する FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を用いて、第二言語教育における不安について分析した。倉八 (1996) はスピーチ活動における不安について報告し、授業前の調査で不安感の値が高かった学習者群が、授業後の調査で不安の除去を解答していることから、スピーチ後に的確なフィードバックを行うことの有効性を主張している³²。

また、板井 (2001) は、香港の 4 つの大学において質問紙調査を行い、中国人学習者の動機、学習ストラテジー及び学習活動上の好みについて分析しているが、動機については Schmidt et al. (1996) を参考にし、「不安感」を因子の一つに取り入れている。板井 (2001) によれば、Schmidt et al. (1996) を参照した理由として、学習動機と学習不安感を互いに独立要因としていた従来の研究とは異なり、動機要素に不安感、成功への期待を含めているからだと述べている。

学習困難

日本語学習者の学習困難度に着目した研究として、加賀美 (1999)、楊 (2012) などがある。本研究は学習の困難度も学習動機の側面として含めるため、ここに紹介する。

³² ただし、事前アンケートの結果は提示されていないため、不安感の高かった学習者群についての情報は曖昧である。

加賀美（1999）は、日本国内の大学および日本語学校の留学生と日本語教師を対象に、質問紙調査を行い、学生と教師を合わせた因子分析の結果から、「上級日本語表現能力」、「教師とのコミュニケーション」「教育環境・心理」など6因子を抽出した。加賀美（1999）によれば、教師群と学習者群の比較からは、教師群の方が学習者の困難度が高いと悲観的に認識している傾向が見られたと言う。さらに、3か国（中国、韓国、アメリカ）間の比較では、出身国ごとに困難度の特性が異なること、アジア系の日本語学習者においては、困難な状況下でも援助を求めない学習者が半数いたことなどが報告されており、学習者の特性に配慮した多様な学習支援体制を行う必要があると述べている。

楊（2012）は、台湾の大学生に質問紙調査を行い、学習困難と継続ストラテジーの使用について分析している。その結果、高学年生より低学年生のほうが学習困難度の認識が高いため初級段階における学習支援が特に重要であること、また、「教室内の発話不安」と「日本語使用機械の不足」については継続ストラテジーの使用が見られず、教育現場における介入が必要であることなどを指摘している。

3.3.3 社会学的理論を援用したアプローチ

2000年前後からは、学習観の変遷に伴い、文化社会的な文脈の中で学習者を捉える傾向が出てきたことは先に述べた。本節では、ネットワークや「重要な他者」に関する研究を紹介する。

ネットワーク

2000年以降から、学習者のネットワークに注目した研究が多く発表されている（横林 2004, 浜田 2004, 大城ら 2004, 八木 2004 など）。学習対象者も大学留学生（大城ら 2004）のほか、地域住民（横林 2004）、中国帰国者一世（浜田 2004）、韓国人配偶者（八木 2004）と多様化している。ネットワーク研究は学習動機研究と関連が深い為、ここで簡単にまとめる。

浜田（2004）は中国帰国者1世と留学生の同心円図³³の比較から、地域に参入したばかり

³³ 学習者を中心に配置した円を描き、中心に近い位置から接触頻度の高い人物（物）を配置し、ネットワークを描いた図である。本研究では、インタビュー調査においてこの同心円図を使用した。

りの留学生や定住外国人に対しては注目も集まりやすく、一般住民との交流の機会も増えているが、滞在が長くなるにつれ対人関係の維持が難しくなってくることを指摘した。大城ら（2004）は、沖縄県内の所属・立場の異なる留学生7名を対象にしたインタビュー調査から、「信頼感に満ちた肯定的対人環境による心の支え」の存在、「学習者自身の目標や意欲、価値観や規範」、「時間的・経済的・精神的適度なゆとり」の3点が重要であることを報告している。さらに、調査の実施により、学習者側と調査者側の双方の意識に変容が見られたこと、教師対学生という力関係にも変化がもたらされた可能性を示している。浜田（2004）は、日本語学習は、「学習者が環境と相互に影響し合いながら新しい意味を発見していくことである」と述べ、さらに、浜田（2009）では環境が「単なる関係性ではなく、力関係の磁場である」ことを見落としてはならないと述べている。「環境は、学習者と学習環境の相互作用を促進することもあるれば、相互作用を抑制し、日本語学習を阻害することもある」のである。この「力関係」という見方は、Norton（2000）の言うところの「力関係」と見解を同じくしていると言えよう。

力関係の変化については、日本人配偶者となった韓国人女性を対象とした八木（2004）でも報告されている。八木（2004）は、Norton（2000）を理論的枠組みとして、参与観察やインタビュー調査の結果から、学習者のネットワークの形成とジェンダー意識を含めたアイデンティティについて考察している。その結果、調査対象者とその夫には社会的に不公平な力関係が存在し、調査対象者は家庭での日本語使用に困難を感じていたが、家庭以外のネットワークでは冗談を使うなど自分自身を表現することができたことを報告し、第二言語を使うことは、学習者が参加したコミュニティや他者との関係の中で居場所を獲得し、「自分」を表現していくことであると導き出している。

重要な他者

「重要な他者 significant other」とは、もともとは子供の世界で影響力を指す人物を指すが、社会化の対象として物の見方を学ぶ時は、両親や教師、親友を指すことが多い（溝上 2008：21）。

文野（1999）は、中国人留学生1名とその友人を対象にしたインタビュー調査から、「ライバル意識」が非常に強い動機づけになっていたことを報告している。文野（1999）は学習者自身の語りだけではなく、第三者の視点を取り入れた「複眼的解釈」が、外から見えにくい学習動機の調査・分析には有効であると述べている。守谷（2002：325）は、それま

で観察を含めた質的調査法がなかったことを指摘し、「今後このような質的な研究が量的な研究を補いながら、日本語の動機づけの解明が進むことが期待される」と高く評価している。また、3.3.2.で取り上げた守谷（2004）も、学習の成功・心配の共通要因に、「他者の存在／不在」も抽出しており、日本語学習過程において学習者が周囲との関係の中で動機づけられる事を示している。

羅（2005a,2005b）は、台湾の大学生を対象に、中学時代から現在までの学習動機に関するライフ・ストーリーを調査し、「社会的文脈」「自己の形成」「重要な他者」に関する語りを抽出・分析した。その結果、良い成績を維持している時期でも、本人は学習動機の低下を感じており、自己の未来像や他者との相互作用から動機が高まる可能性があることを示している。三代（2009）は、3名の韓国人留学生のライフ・ストーリー調査から、それぞれが「人間関係の困難」を乗り越えコミュニティを形成したこと、その自己のコミュニティ形成の過程自体を留学における学びだと感じていることを報告している。

アイデンティティ

アイデンティティを学習動機に組み入れた研究として、竹口・麻生（2017）、小林（2014）、がある。竹口・麻生（2017）は日本の工学系大学院留学生を対象に質的調査を行い、自我同一性の発達に焦点を当てて概念化を試み、日本語や専門分野の学習が、社会での活躍へと結びついていることを指摘する。小林（2014）は、中国人留学生（大学・大学院）を対象に質的調査を行い、日本と中国の二つの社会でキャリアを築くために学ぶ、という動機づけの形成を報告している。竹口・麻生（2017）および小林（2014）共に修正版グラウンデッドセオリー³⁴を使用し、学習動機の形成のプロセスにアイデンティティの形成を絡めている点が共通している。また、両者とも他者との関係構築と学習動機が共に進む点を指摘しつつ、次項で述べる L2 セルフシステムの「理想自己」も分析の視点に取り入れている。

3.3.4 第二言語習得独自の学習動機理論—ビリーフ、コミュニケーション意欲、

³⁴ 木下（2007）によれば、修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ（M-GTA）とは特定の現象が起こる過程に着目し、インタビュー・データをグループ化、カテゴリー化する分析を通じて、独自の理論を生成する手法である。

L2 セルフシステム³⁵—

日本語教育においては、統合的動機理論は現在ほとんど使われなくなっているが、第二言語独自の学習動機理論を提唱するアプローチは現在も存在する。本節では、ビリーフ研究、コミュニケーション意欲、L2 セルフシステムを紹介する。

ビリーフ

ビリーフとは、「学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識（板井 2000）」である。日本語教育においても、複数の研究者が調査を行っている（橋本 1993, 板井 1997, 板井 2000, 板井 2001, 片桐 2005 など。）ビリーフは学習動機とは個別に論じられることが多かったが、学習者側の認識は学習行動と密接に関連していると言えるため、ここで触れておく³⁶。

橋本（1993）は大学の予備教育課程に在籍する留学生 46 名を対象に、BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) (Horwitz, 1987) に 27 項目を加えたアンケート調査を行い、多くの学習者が日本語学習に対して前向きのビリーフを持っていることを報告している。さらに、橋本（1993）は、アンケート実施後にいくつかのビリーフについてクラス内にて英語で討論をさせ、日本語学習についてのビリーフをさらに意識化させる実践を行っており、クラス内でのビリーフの相対化および目標や課題の共有を記している。

板井（2000）は、欧米で開発されたコミュニカティブ・アプローチが必ずしもアジア圏の学習者に適さないのではないかと考え、中国語版 BALLIⅡを使用してアンケート調査を行い、中国人学習者に適した教授法および教室活動を分析した。その結果、学習者は「語彙や文型の反復・暗記学習」と「文法の学習」を重要視している点、「教師がクラスでイニシアチブをとるべきだ」というビリーフが高い点などが明らかになった。また、学年別で差が出たビリーフがあるため、留学体験や異なった教授法に触れた経験が、ビリーフに変化をもたらしたのではないかと指摘している。総合考察として、板井（2000）は、もと

³⁵ L2 Motivational Self System の表記は、そのまま英語を用いる場合も見られるが（稲葉・倉田 2017, 王 2017 など）、本論文では入江（2008）に倣った。

³⁶ 磯田（2008:63-68）は第二言語教育においてビリーフ（Learner Beliefs）と学習動機研究は別個に行われてきたが、授業の評価に学習者の認識が影響するという考え方は同じ見方をしてしていると延べ、「特定状況下」という水準で動機づけを捉える視点に立つことで、「両者を同一の理論的基盤に基づいて議論することが可能」と判断している。

もと中国人学習者が持っていたビリーフを活かすような教授法から、徐々にコミュニケーション・アプローチを導入していくことを提案している。

片桐 (2005) はフィリピンの大学における BALLI 調査の結果を元に、先行研究との比較を行っている。多くの文化圏で支持されているビリーフとして「繰り返したくさん練習すること」を挙げ、フィリピンの学習者の特徴としては「様々なアクティビティーのある学習者参加型の教室活動を望む」、「文法重視」、「<1日1時間の学習で外国語が1-2年で上手になる>に賛成するものが多い」などの結果を述べている。また、学習期間とビリーフの関係について、学習期間の長い学習者は学習に対してより実践的、自律的、統合的な思考が強くなると分析している。

コミュニケーション意欲 (Willingness to Communicate)

Willingness to Communicate (コミュニケーション意欲、以下 WTC) とは、いわば「他者と対話する意思」(八島 2004) の滋養を第二言語学習の主要な目標の一つとして捉える考え方であり、MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) が概念モデルを提唱し、コミュニケーション活動に関わる情意要因の統合モデルを示している (図 3-6)。八島 (2004: 14) によれば、このモデルの特徴は、上の3層は状況に依存して変化しやすい要素と捉えられているのに対し、下の3層は比較的安定した要因と考えられていることである³⁷。WTCは第二層に位置し、コミュニケーションをする準備ができた心理状態を指している。

Yashima (2002) は、日本の英語学習状況を踏まえて、英語でのコミュニケーションに関連する構成概念「国際的志向性」を提案し、WTCモデルと Gardner の社会教育モデルを援用して 297名の大学生を対象に質問紙調査を行った。共分散構造分析を用いて分析した結果、この「国際的志向性」が学習動機に結びつくこと、「国際志向性」および英語でのコミュニケーションに自信があるほど WTC が強いことを示した。

³⁷ 2章であげた鹿毛 (2013) の動機の三水準では、学習動機を3つのレベルで捉えようとしているが、このモデルでは2つの水準に分かれていると言える。

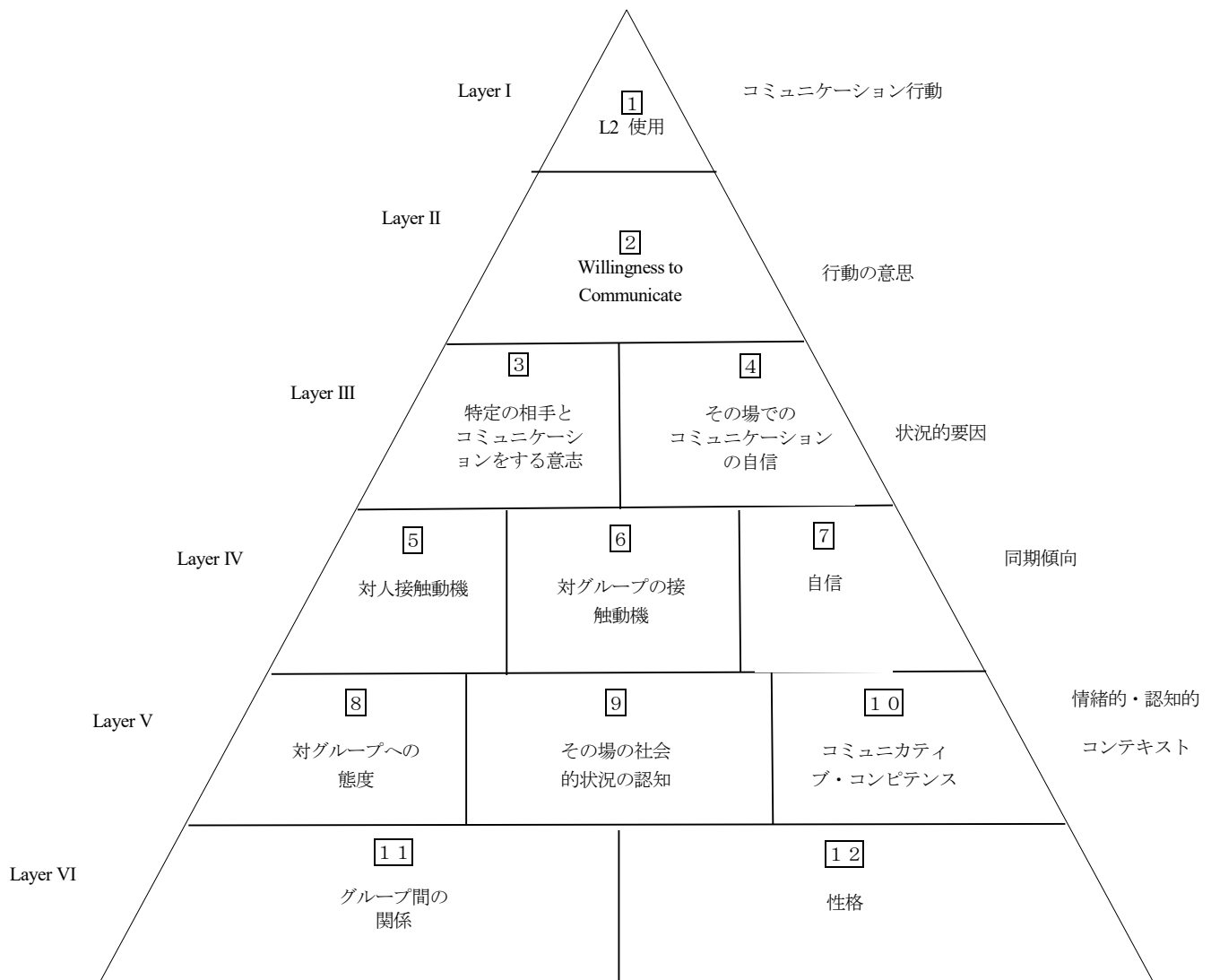


図 3-6 WTC モデル (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) ³⁸)

日本語教育においては、小林 (2008) が WTC について調査を行っている。小林 (2008) では、留学生 370 名を対象に日本語学習動機に関する質問紙調査を行い、5 つの因子を抽出し、さらにそこから「日本語学習への興味」「日本語理解志向」「道具的志向」の 3 つの因子と WTC との関係进行分析している。その結果、「日本語学習への興味」と「道具的志向」から WTC への有意なパスが見られたことから、授業を実践する上で楽しさや興味という内発的動機づけを喚起するとともに、授業の目的や意義について学習者が持つ自己の将来像と関連づけて説明する必要があると示唆している。

³⁸ 図は八島 (2004) を引用した。

L2 セルフシステム

L2 セルフシステム L2 Motivational Self System は、第二言語教育において、Dörnyei (2005, 2009 など) が提唱している理論である。この L2 セルフシステムは Markus & Nurius (1986) の「可能自己 possible self」および Higgins (1987) の「理想自己 ideal self」、「義務自己 ought self」及び「自己不一致理論 self-discrepancy theory」の概念を取り入れている。

Dörnyei (2009: 86-88) によれば、L2 セルフシステムにおける「理想自己」は、「こうありたい」と願う将来の自己像である。もし、現在の自分と理想自己が一致しない場合、学習者はその差を埋めるべく動機づけられ、学習行動に向かう。「義務自己」は「なるべき」自己像で、周囲の期待に応えたり、ネガティブな結果を回避したりするための概念である。

「学習経験」は、教師からの影響、教科カリキュラム、クラスメイトや成功体験などの、学習者が実際に第二言語を学ぶ学習環境及び学習内容に関するものである。

2 章でも述べたが、八島ら (2004) は言語習得をアイデンティティと絡めて捉えるという点で、L2 セルフシステムを、社会心理学的アプローチ (統合的動機理論) の研究と同じ潮流に位置付けている。実際、Dörnyei & Ushioda (2009 : 29-30) も、統合的動機と L2 セルフシステムは、「アイデンティティ identity」と「自己同一化 identification」を核としている点が共通していると述べている³⁹。

また、Dörnyei & Ushioda (2009 : 9) は、L2 セルフシステムは Noels (2003) の提唱するモデル (「統合的学習」「外発的学習理由」「内発的学習理由」)、及び Ushioda (2001) の提唱するモデル (「統合的要因」「外的圧力・報酬」「学習過程に関わる要因」)とも対応していると述べている。

L2 セルフシステムは、ハンガリーでの大規模調査 (Dörnyei et al., 2006)、日本・中国・イランでの大規模調査 (Taguchi, Magid & Papi, 2009)、日本の英語教育 (Ryan 2009, Yashima 2009, 入江 2008, 入江 2011, 大和・三上 2012, Claro 2016 など) で援用され、理想自己と義務自己の分析はもちろん、従来指摘されてきた「時間と文脈」が、家族の影響や英語コミュニティへの態度などを含む学習経験として、測定されている。この理論は、自己像と学

³⁹ Dörnyei & Ryan (2015:91)は、2005 年の時点では、従来の第二言語習得における学習動機研究の「再構成 reconceptualizing」を目的として提唱したものであったが、その後の学習動機研究で広く受け入れられていったと述べ、さらに、「理想自己」について、Gardner らの「統合的志向 Integrativeness」と近い概念で相関関係があることも記しているが、統合的志向よりもより予測可能性が高いことを記している。

習環境の双方に注目している点からも、今後の第二言語教育における学習動機研究において牽引的な役割を果たすと考えられる。

一方、日本語教育においては、L2セルフシステムの研究は若干数にとどまる（王・麻生 2017, 王 2017, 稲葉・倉田 2017 など）。その理由として、L2セルフシステムは比較的新しい理論であり、世界各地での研究報告が積み上げられている過程であることが指摘できるだろう。

王（2017）は、中国の大学生 397 名を対象とした質問紙調査から、肯定的な対日認識は L2セルフシステムの 3 つの要因を高めること、L2セルフシステムの要因は動機付けられた学習行動を促進することを報告し、3 つの要因の中では特に「学習経験」の影響が最も多いことを明らかにしている。また、稲葉・倉田（2017）は、オーストラリアとスウェーデンの大学生 6 名を対象としたインタビュー調査から、明確な「理想自己」を持つことが長期的な学習の道筋に大きく影響を与えていること、教室外での日本語使用経験などの「学習経験」が日本語学習の継続において重要な役割を担っていることを報告している。

王（2017）と稲葉・倉田（2017）の研究は、対象学生及び研究方法が異なっているものの、「学習経験」の重要性を明らかにしている点が興味深い。今後は、「学習経験」とは何を指すのか、より一層の解明が必要になってくるであろう。

3.4 学習動機に関する先行研究の課題

日本語教育における学習動機研究は、1990 年代から、第二言語教育から 30 年遅れる形で始まり、短い時間で研究の分野が一気に広がり、現在では、教育心理学的アプローチ、社会学的アプローチ、第二言語習得独自の理論を提唱するアプローチが見られ、研究方法がより多様化している。本節では、そうした特徴を踏まえ、先行研究の課題を三点述べる。

第一点として、学習動機研究その全体像が研究者の間に共有されていないという問題がある。Motivation の訳語をめぐる問題点については第 2 章で述べたが、学習動機の定義と同様に、学習動機研究の動向が共有されていないことが課題として指摘できよう。2000 年以降、様々な学習動機研究が毎年一定数見られる⁴⁰が、守谷（2002）以降、学習動機研究に

⁴⁰ NII 学術情報ナビゲータ (Cinii) で「日本語 動機」で検索した結果、2017 年（10 月現在）は 10 本、2016 年は 14 本、2015 年は 18 本である。

関する展望論文は管見のところ見当たらないのが現状である。特に、1990年代にしばしば採用された Gardner の統合的動機理論の矛盾点が指摘されてからは、Gardner の統合的動機理論についてはほとんど言及されることはなく、その後の研究で用いられた諸理論とは切り離された存在となっている。だが、実際には、統合的動機理論が対象言語の背景にある文化や社会に注目し、学習者個人の当該文化および社会への志向を理論化した点は、ピリフ研究などに形を変えて引き継がれている。この点は正当に評価する必要があるだろう。

第二点として、3つのアプローチを紹介したが、図 3-1 に示したように、構成概念が重なる部分があり、これらを完全に切り離して分類することは不可能である。むしろ、L2 セルシステムのように教育心理学と社会学を取り込みつつ、第二言語習得独自の理論を構築する試みに見られるように、近年の学習動機研究は、様々なアプローチを融合する方向に動いていると言える。この現象は、学習動機が生身の人間の意識および行動を扱う研究であることから、当然の結果と言える。だが、同時に、ある一つの研究で学習動機が全て解明されることは不可能であることも、研究者は認識しなければならないと思われる。つまり、学習動機研究に携わる研究者は、常に研究の限界も意識する必要があるだろう。

第三点として、2000年以降の研究として、特に内発的動機（高岸 2000, 吉川 2011, 田村 2011）や自己効力感（李 2003, 横林 2004, 村越 2011）が注目されており、日本語教育において、より「自発的」「能動的」な学習が望ましいと考えられている。これは motivation に相当する語として教育実践に比重を置く、あるいは能動的な意味を含む「学習意欲」が生じたこととも関連しているだろう。だが、こうした学習観にも問題があると筆者は考える。

例えば、日本語教育の中でも予備教育としての位置づけにある日本語学校生のように、1-2年という限られた時間の中で受験勉強に従事し、かつ結果を出さなければならない学習者の場合、純粋に「勉強は楽しい」という内発的動機や、「自分はできる」という自己効力感のみに支えられて学習に向かうとは言い切れないだろう。むしろ、学習の意義や「価値」を再考し、困難な状況を受け入れつつ、学習行動に向かう場合もあるのではないだろうか。そうだとすれば、内発的動機や自己効力感以外の学習動機との関連も考察する必要があると考える。

以上のことを踏まえると、今後、日本語教育において学習動機研究に取り組む際に留意する点として、以下の二点を提唱したい。まず、第一に、学習動機研究の全体像をとらえた上で、「何を」「どのように」見るのか、明記することが必要である。学習動機研究が複

数のアプローチによって、多くの理論を援用して発展してきたこと、近年は様々なアプローチを融合する傾向が見られることは既に述べた。だが、より多面的な研究を目指すべきではあるものの、一つの研究で学習動機の全ての側面を見ることは不可能である。そのため、研究対象及びその目的に合わせて、学習動機のどの側面を中心に見るのか、研究アプローチおよび研究方法とともに示すことが必要である。

第二に、研究対象および目的によっては、先行研究であまり扱われなかった要因に注目する必要がある点である。つまり、これまで多くの研究者が注目してきた「内発的動機」や「自己効力感」以外の要因にも目を向け、新たな視点を盛り込んだ学習動機研究も、今後取り組む価値があると考えられる。

3.5 日本語学校に関する研究

前節では、1990年代から現在までの学習動機研究について概観し、その問題点を指摘した。本節では、日本語学校生を対象にした研究を整理する。

日本語学校生を対象にした研究は、大学の留学生や地域の在住外国人を対象にした研究に比べて絶対数が少ないが、その中の多くが学生の抱える問題点に言及している（加賀美 1994, 岡 1994, 伊能 2004, 範 2005, 飯塚 2006, 邱 2007, 邱・孫 2011, 中井 2009, 2011）。加賀美（1994）は、就学生の多くは日本語学校を経て大学へ進学するにも関わらず、就学生を対象にした学問的な研究や体系的な実態調査は十分行われていない現状を指摘し、中国人の就学生⁴¹に関する調査を報告した。日本語学校 9 校に在籍する中国人の就学生に郵送による質問紙調査を行い、326 人の回答から、アルバイト先で知覚する個人的な不満について考察をしている。「相対的欠乏理論⁴² Relative Deprivation Theory」を援用した結果、高学歴で、欲している仕事を得られない、2-3 年先の就労状況が現在より悪化するだろう

⁴¹ 就学生とは、「大学・短大以外の日本語学校や専修・各種学校などの教育機関に学ぶ外国人学生（大辞林第三版）」を指す。この用語は、1981年の入管法一部改正の際に創出された官製用語で、1990年施行の改正により正式な用語となった（岡 1994）。その後、2010（平成 22 年）から就学生と留学生の一本化が施行されるまで、両者は区別されていた。

⁴² Crosby（1976）によれば、欠乏感（deprivation）は、ある物や思想などが手に入らない時に、自分が手に入る資格があるのに、外的要因によって手に入らないなどの条件が揃うと、憤りを伴って現れる。

と予測している、などの条件を満たした場合、不満が生じることを報告している。さらに、中国人の就学生がアルバイト先で経験した不満や被差別感が、日本人との接触を回避させ、敵意を助長させることも予想できるとし、外国人と「共生」する時代に向けての阻害要因となると指摘している。

伊能（2004）は、就学生が来日後直面する問題として、経済的な問題、日本語学習に関わる問題、生活に関わる問題、人的な交流に関わる問題があり、同国人のネットワークだけに頼ることの危険性を述べ、日本語学校は、留学生に対する認識を「指導から支援へ」「世話から支援へ」「日本語教育から日本語支援へ」変化させることが必要で、「相談業務」「情報提供」「生活に密着した日本語教育」「交流支援」「研究と研修」等の活動を行っていく必要があると提言している。また、当時の就学生の属性として、圧倒的に中国人が多いこと、就学生の日本語学校に入学する最大の理由として高等教育機関の進学があるが、それがかなわなかった場合に、不法就労に陥りやすいことを指摘している。

伊能（2004）は、日本語学校生を対象にした研究そのものが少ない点を指摘し、日本語学校生の支援のあり方そのものを扱ったという点で、日本語教育研究の偏りを警告する意欲的な研究と言える。実際、その後の日本語学校を対象にした研究は、切り口は異なるものの、①日本語学校生の抱える問題を取り上げたもの、②日本語学校生向けの支援の必要性を訴えるもの、に大別できる。

まず、日本語学校生の抱える問題を取り上げた研究を紹介する。日本語学校生の問題点としては、「居場所」がないことや生活上の問題が指摘されている。範（2005）は、日本語学校生の7割が中国人を占めること、またそのほとんどが「一人っ子」であることに注目し、中国人就学生や親、教師などにインタビュー調査を行い、彼らの抱える問題点をカテゴリー化している。その中でも特に、自由に憧れる一方依存心から抜けられない彼らには「自由を管理する」ことが非常に重要な課題であり、学校や教師側はそれを認識した上で、彼らの「居場所」作りを考えていかなければならないと提言している。飯塚（2006）は、中国人および台湾人留学生を対象とした、学習動機と学生の抱える生活に関する縦断調査から、アルバイトや住居、一時帰国などの学習環境が、学習動機の向上あるいは低下に関連していることを報告した。中井（2009）は日本語学校で再履修となった中国人就学生にインタビューを行い、学習動機を支える文脈および変化のプロセスについての分析を試み、再履修者のほとんどが「学習性無力感」に陥っていることを明らかにしている。さらに、中井（2011）では、教師側の再履修の学生に対する見方が固定化していることを指摘し、

その再履修者像を壊し、自らの教授活動を見直すことが必要であると述べている。また、そうした状況改善を現場の教師が行うだけではなく、学校側の協力も不可欠であると提言している。

次に、日本語学校生に対する支援やサポートについて紹介する。邱・孫（2011）は、学校によるサポートと主観的幸福感に関する質問紙調査を行い、就学生と留学生を比較した。その結果、主観的幸福度が留学生のほうが有意に高いこと、また、留学生より就学生の方が学校で受けたサポートの不足が大きく、特に道具的なサポート不足が顕著であると指摘している。村越（2011）は卒業後のキャリア形成に注目し、日本語学校に在籍する中国人および韓国人学生を対象に、進路選択自己効力と進路サポートとの関連を調査した。結果として、中国人および韓国人学生の共通点と相違点を明らかにし、出身国別にサポートする必要性を述べている。

3.6 日本語学校に関する先行研究の課題

本節では、日本語学校生を対象にした先行研究の特徴と課題を二点挙げる。

先行研究の特徴として、第一に、学習者の抱える問題点を明らかにする研究、あるいは、問題点に対する改善やサポートの必要性について言及した研究がほとんどである点が挙げられる。それは、1章でも指摘したように、日本語学校生は大学の留学生に比べて不安定な心理状態に陥りやすいことから、当然の結果と言える。また、研究方法に注目すると、特に問題点を明らかにする研究においては、問題点を抱えると見なされる学生や担当教員などにインタビューを行うものが多かった（範 2005、飯塚 2006、中井 2009, 2011）。

こうした先行研究の傾向には以下のような課題がある。つまり、問題点に焦点が絞られたということは、逆に言えば、問題を抱えているとみなされていない学習者が調査対象となることはほとんどなかったと言える。学習動機の「学習プロセスを継続させるための推進力」という側面を見るためには、問題点に注目するだけでなく、問題点を抱えながらも学習を継続しているより多くの日本語学校生を対象とすべきではないだろうか。

また、若干名の学生を対象にインタビュー調査を行うことは、学習者の問題点を詳細に検討する方法として有効であるが、多数の学生を対象にした質問紙調査も合わせて行うと効果的だと思われる。調査者と調査協力者が直接的な接触がない状態で、無記名で記述が可能な質問紙調査を行うことにより、調査協力者のより率直な意識を測ることが期待でき

るからである。

第二に、ほとんどの研究が、対象者として中国語母語話者あるいは韓国語母語話者を取り上げている点である。確かに、2010年頃までは、日本語学校の全学生のうち、中国人が占める割合は5割から7割、韓国人は2割から3割を推移しており、両者を合わせると7、8割の割合となっていた。そのため、彼らの学習動機を調査することで、日本語学校生全体を把握することが可能であった。しかし、2013年以降からは、中国人の割合は35%前後、韓国人は3~4%程度にとどまり、逆にベトナム人が3割を占めるようになった⁴³。日本語学校生の出身国が近年変化してきた点を考慮すると、中国語及び韓国語母語話者以外の学習者にも目を向けることも重要だと考えられる。

3.7 本研究の目的

本研究の目的は、日本語学校生を対象に、学習動機と自己形成に関する意識の関連および時間的変遷を明らかにすることである。対象を日本語学校生とすることは、第一章で述べたように、留学生全体における割合が一定数存在しているにも関わらず、日本語学校生を対象にした研究が少なく、留学生教育全体において情報が欠けているからである。だが、日本語学校生の7割が高等教育機関へ進学することからも、彼らの学習動機を調査することは意義があると言えるだろう。

日本語教育における学習動機についての先行研究は、第二言語教育の流れを追う形で裾野が広がっているが、研究者間で学習動機研究の全体像を共有することができていないことを指摘した。今後、学習動機研究に取り組む者は、自分が学習動機研究のどの部分を見たいのか、そのためにどのようなアプローチを用いるのか、明らかにする必要がある。また、先行研究においては「内発的動機」や「自己効力感」が注目されているが、発達の視点を入れると、それ以外の学習動機要因（例えば外発的動機）も考慮する必要性も指摘した。さらに日本語学校生を対象にした研究には、その問題点に注目が集まっていた点、中国語母語話者に対象が偏っていた点を指摘し、日本語学校生全体の傾向を見る必要性を述べた。

⁴³ 一般財団法人 日本語教育振興協会「日本語教育機関の概況」

<http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/20170217s.gaikyo.pdf> (2017年10月アクセス)

では、先行研究の課題を踏まえ、日本語学校生の学習動機を研究するにあたり、どのような点に留意すべきであろうか。筆者は以下の3点が重要だと考える。第一に、学習動機を自己の能力に対する「期待」と学習に対する「価値」という二つの視点から捉えることである。速水（1998）が指摘したように、人は成人になる過程で「社会の価値観」を自分の中に取り込んでそれを「内面化」するため、純粹に「内発的」「外発的」な動機は存在しない。そのため、自己の能力に対する意識（=期待）のみならず、自分に課された学習の意義（=価値）についても分析する必要がある。

第二に、学習動機と自己形成の関係を見ることである。1章でも述べたが、日本語学校生の多くがいわゆる青年期の自己形成の構築過程にあるため、異文化における自己の再構築という課題を抱えているからである。自己形成の進行が、学習動機にどのような影響を及ぼすのか、検証したい。

第三に、学習動機と自己形成が環境との相互作用の中で、時間と共に変化していくことに注意を向けなければならないということである。学習動機の先行研究においても「文脈」及び「時間」という概念は、近年その重要性が唱えられている。本研究においても、日本語学校生が日本の社会でどのように学習行動を維持していくのか、周囲の環境との相互作用と共に見ていくこととする。

（引用文献）

飯塚往子（2006）「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」『留学生教育』11, pp. 179-187.

磯田貴道（2008）『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』溪水社

板井美佐（1997）「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS：上海復旦大学アンケート調査より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12, pp.63-88.

板井美佐（2000）「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港4大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104, pp.69-78.

板井美佐（2001）「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機（BF）、学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査—香港4大学機関の調査から—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16号, pp. 83-104.

稲葉美穂・倉田尚美（2017）「日本語学習者のモチベーションの変化とその要因—オーストラリアとスウェーデンの学生の事例から—」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.233-238.

- 伊能裕晃 (2004) 「日本語学校における就学生支援—必要となる認識、活動、組織についての提言—」『留学生教育』9, pp.169-180.
- 入江恵 (2008) 「英語学習動機づけ研究：L2セルフシステム理論とその応用」『桜美林英語英米文学研究』48, pp.33-48.
- 入江恵 (2011) 「日本人大学生を対象とした Possible L2 Selves (言語可能自己) 尺度の開発—予備調査分析結果—」桜美林論考『言語文化研究』2, pp.51-65.
- 王軼群 (2017) 「中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ—L2Motivational Self System の観点から—」『日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 227-232.
- 王軼群・麻生迪子 (2017) 「L2MSS を理論的基盤とした動機づけに関する研究概観」『東亜大学紀要』24, pp.77-88.
- 大城朋子・金城尚美・上原明子・尚真貴子 (2004) 「沖縄地域における環境調査」文野峯子他 (2004) 所収, pp.53-69.
- 岡益巳 (1994) 「中国人就学生問題に関する一考察」『岡山大学経済学会雑誌』25, pp.181-200.
- 加賀美常美代 (1994) 「異文化接触における不満の決定因—中国人の就学生の場合—」『異文化間教育』8, pp.117-126.
- 加賀美常美代 (1999) 「日本語教師と日本語学習者の捉える学習困難度に関する研究」『三重大学留学生センター紀要』1, pp.35-52.
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110, pp.130-139.
- 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』2, pp.118-128.
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, pp.85-101.
- 邱焱 (2007) 「中国人就学生が必要とする日本語学校のサポート尺度の作成」『留学生教育』12, pp.37-46.
- 邱焱・孫怡 (2011) 「学校によるサポートと主観的幸福感に関する在日中国人就学生と留学生の比較」『留学生教育』16, pp. 57-63.
- 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, pp.129-141.
- 倉八順子 (1993) 「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果 (1) —一般化のための探索的調査—」『日本語教育』80, pp. 49-61.
- 倉八順子 (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83, pp.136-147.
- 倉八順子 (1996) 「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89, pp.39-51.

- 倉八順子（1998）『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』風間書房
- 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・アプローチのすべて』弘文堂
- 小林明子（2008）「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学科紀要』 pp. 245-253.
- 小林明子（2014）「中国人留学生の日本語学習に対する動機づけの形成過程—日本における将来像との関連から—」『異文化間教育』 40, pp.97-111.
- 櫻井茂男（2009）『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣
- 杉本明子・黒沢学・文野峯子・大島陽子（1999）「在日留学生の日本語学習動機と日本語習得」平成 11 年度第 7 回日本語教育学会研究集会講演要旨『日本語教育』 106 号, p. 84.
- 高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響—米国人短期留学生の場合—」『日本語教育』 105, pp. 101-110.
- 竹口智之・麻生迪子（2017）「工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程：成人期前期の学生を対象に」『関西大学高等教育研究』 8, pp. 45-57.
- 田村知佳（2011）「ドイツ語圏日本語学習者における内発的動機づけ—短期留学生を対象としたインタビューで語られる学習への「楽しさ」から見る」『言語文化と日本語教育』 P. 130
- 中井好男（2009）「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』 21, pp.151-180.
- 中井好男（2011）「現場の日本語教師の葛藤と原因帰属—『やる気のない』中国人就学生への教師の対応」『異文化間教育学会』 34, pp.106-119.
- 成田高宏（1998）「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』 8, pp.1-11.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩（1995）「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』 86, pp.162-172.
- 橋本洋二（1993）「言語学習についての BELIEFS 把握のための試み：BALLI を用いて」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 8, pp.215-241.
- 速水敏彦（1998）『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房
- 浜田真里（2004）「研究の理論的枠組み」文野他（2004）『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成 13 年度—15 年度科学研究費補助金研究報告書, pp. 3-10.
- 浜田麻里（2009）『『多文化共生』のための日本語をめぐって』水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第 1 巻—社会—』凡人社, pp.34-56.
- 原田登美（2008）「留学経験は学習動機にいかに関わっているか—『自己決定理論』に拠る『甲南大学 Year in Japan プログラム留学生』の留学と日本語学習の動機の変化」『言語と文化』 12, pp.151-171.
- 原田登美（2010）「日本語学習者と英語学習者の留学動機—留学は第二言語学習と自己形成にどう影響するのか—」『言語と文化』 14, pp.179-201.

- 範玉梅（2005）「日本語学校における一人っ子の中国人留学生増加に伴う問題」『阪大日本語研究』17, pp. 59-90.
- 藤田裕子（2014）「日本語上級学習者の自律性を高めるための授業活動の効果と課題」『桜美林言語教育論叢』10, pp.103-118.
- 藤田裕子（2015）「学習者の内発的動機づけを高める授業実践の効果」『Obirin today：教育の現場から』15, pp.73-88.
- 文野峯子（1999）「学習過程における動機づけの縦断的研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの—」『人間と環境—人間環境学研究所研究報告』3, pp. 35-45.
- 細川英雄編著（2002）『日本語教育は何を目指すのか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著（2008）『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』凡人社
- 溝上慎一（2008）『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社
- 三矢真由美（2000）「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103, pp.1-10.
- 三代純平（2009）「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から—」『早稲田日本語教育学』6, pp.1-14.
- 村越彩（2011）「日本語学校に通う学生の進路選択自己効力に影響を及ぼす進路サポート—中国人学生と韓国人学生の特徴—」『異文化間教育』34, pp.75-89.
- 村越彩（2013）「中国人留学生の進路選択自己効力を高めるサポートプログラムの効果」『人間文化創成科学論叢』15, pp.163-171.
- 守谷智美（2002）「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育』pp.315-329.
- 守谷智美（2004）「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120, pp. 73-82.
- 守谷智美（2005）「研修生の日本語学習動機とその生起要因—ある中国人研修生グループの事例から—」『日本語教育』125, pp. 106-115.
- 八木真奈美（2004）「日本語学習者の日本社会におけるネットワークの形成とアイデンティティの構築」『質的心理学研究第3号』新曜社, pp. 157-172.
- 八島智子（2004）『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部
- 八島智子・竹内理・中田賀之（2004）「外国語学習動機研究の新たな展開と可能性」『JACET 全国大会要綱』pp. 257-258.
- 李受香（2003）「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育』13, pp. 75-92.
- 大和隆介・三上由香（2012）「日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察—L2 動機づけ自己システムの観点から—」『京都産業大学教職研究紀要』7, pp. 1-21.
- 楊孟勳（2011）「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語専攻・非専攻学習者の比較—」『日本語教育』150, pp.116-130.

- 楊孟勳 (2012) 「台湾の日本語主専攻学習者の学習困難度と継続ストラテジーとの関連」『人間文化創成科学論叢』 14, pp.147-155.
- 横林宙世 (2004) 「地域住民としての学習者一面接結果から見えること」 文野他 (2004) 所収, pp. 71-76.
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛 (2004) 「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」『JALT journal』 26 (2) , pp.207-222.
- 吉川景子 (2011) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係—日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因—」『国際交流基金バンコク日本センター日本語教育紀要』 8, pp.75-84.
- 羅曉勤 (2005a) 「学習者のモチベーションを研究する」 西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社, pp.189-211.
- 羅曉勤 (2005b) 「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習者を対象に—」『外国語教育研究 外国語教育学会紀要』 8, pp.38-54.
- Au, S.Y. (1988) A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning, *Language Learning*, 38 (1), pp.75-100.
- Bandura, A (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York
- Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), pp.5 - 68.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970) *La Reproduction*, (ブルデュー, P. ・パスロン, J. 宮島喬訳 (1991) 『再生産—教育・社会・文化』)
- Claro, Jennifer (2016) Japanese First-Year Engineering Students' Motivation to Learn English, 『人間科学研究』 12, pp.67-105.
- Crookes G. & Schmidt (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda, *Language Learning*, 41 (4), pp. 469–512.
- Crosby, F. (1976) A model of egoistical relative deprivation, *Psychological Review*, 83, pp. 85-113.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2003) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press (ドルネイ, Z. 米山朝二・関昭典訳 (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 大修館書店)
- Dörnyei, Z. (2003) Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. In. Z.Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*, Oxford: Blackwell. pp. 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalization; A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009) *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015) *The psychology of the language learner revised*. New York: Routledge
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA: Newbury House
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold
- Higgins, E. T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, pp. 319-340.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student's Beliefs about language learning, In J. Rubin & A. Wenden (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp.119-129.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, *Modern Language Journal*, 82, pp. 545-562.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), pp. 954-969.
- Masgoret, A. -M., & Gardner, R.C. (2003) Attitudes, motivation, and second language learning: Meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates, *Language Learning* 53(1), pp.123-163.
- Noels, K. A. (2003) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Oxford: Blackwell, pp.97-136.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, London: Longman
- Norton (2001) Non-Participation, imagined communities and the language classroom, In M. P. Breen (ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*, London: Longman, pp.159-171.
- Reeve, J., Deci. E.L., & Ryan, R.M. (2004) Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.) *Big Theories revisited*, Greenwich, CT: Information Age, pp.31-60.
- Ryan, S. (2009) Self and identity in L2 motivation in Japan: The L2 self and Japanese learners of English, In Z. Dörnyei & E.Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, pp.120-143.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996) Foreign language motivation: internal structure and external connections, In R. Oxford (Ed.) *Language learning motivation: pathway to the new century*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, pp. 9-70.

- Skehan, P. (1991) Individual differences in second language, *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, pp. 275-298.
- 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*, pp.66-97.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, pp. 93-125.
- Ushioda, E. (2009) A Person-in-Context. Relational view of emergent motivation, self and identity In Z. Dörnyei & E.Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, pp.215-228.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010) The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T.C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement, 16A: The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, Bingley, UK: Emerald, pp. 105-165.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp.3-25.
- Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context, *The modern language journal* 86, pp. 54-66.
- Yashima, T. (2009) International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context, In Z. Dörnyei & E.Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, pp.144-163.

第4章 本研究の理論の枠組みと研究方法

4.1 期待価値理論とは何か

期待価値理論とは、学習者自らの能力に対する「期待 expectancy」と学習内容そのものの「価値 value」の二面が学習動機を促進すると考える理論である。期待価値理論⁴⁴を唱えた研究者はレヴィン（1935/1957）、Atkinson（1957）など複数いるが、近年では Eccles & Wigfield（Eccles et al., 1983; Eccles et al., 1993; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2000 など）の期待価値理論が有名である。本論文では Eccles & Wigfield の期待価値理論を「期待価値理論」と呼ぶことにする。

期待価値理論によれば、学習者の「期待」と「価値」に関する認識が、その学習者が特定のタスクに従事するかどうかの選択、およびその特定のタスクの継続性や成果を左右する。「期待」に対する認識とは、「私にできるだろうか」という問いへの答えであり、「価値」に対する認識は「そのタスクは重要だろうか／興味深いだろうか／役に立つだろうか」という問いへの答えである。

この理論は、アメリカの中高生を対象にした、大規模かつ縦断的な数学に関する意識調査をもとに社会認知的な視点から分析されたものであるが、もともとは当時の学習動機研究が、自己効力感のみに注目されていたことに対する Eccles らの疑問から生じたものである。Eccles et al.（1983:78）は、学習意欲の個人差は能力差だけでは説明できないとし、以下のような問いを記している。「女子学生は、平均的に見て、男子学生より数学ができないわけではない。それにも関わらず、上級数学コースを選択しない傾向が見られるのは、なぜか」。Eccles らは「自分の能力に自信が持てなくても学習を続ける学習者の場合、どんな

⁴⁴ 鹿毛（2013）などでは、「期待」と「価値」の乗算の結果が動機づけに影響を及ぼすという理論の内容を反映し、「期待×価値理論」と表記される。しかし、Eccles & Wigfield の期待価値理論は「期待」と「価値」の乗算とは考えていないこと、英語の表記は expectancy-value theory であることから、本論においては「期待価値理論」と表記する。

要因が学習動機を持続させているのか」という問題提起を行い調査した結果、「価値」の側面を見出した (Eccles & Wigfield, 1995 : 215) ⁴⁵。

図 4-1 は、Wigfield & Eccles (2000) の期待価値モデルであるが、学習者の「期待」と「価値」の背景には、両親などの「社会化の担い手」(鹿毛 2013:41) の信念や行為、性役割などの文化的ステレオタイプといった文化や社会、過去の出来事の認知が存在している (図 4-1)。最終的に、子供が持つ目的と全般的な自己スキーマが「期待」と「価値」の両方を、情動的記憶が「価値」を形成するのである。

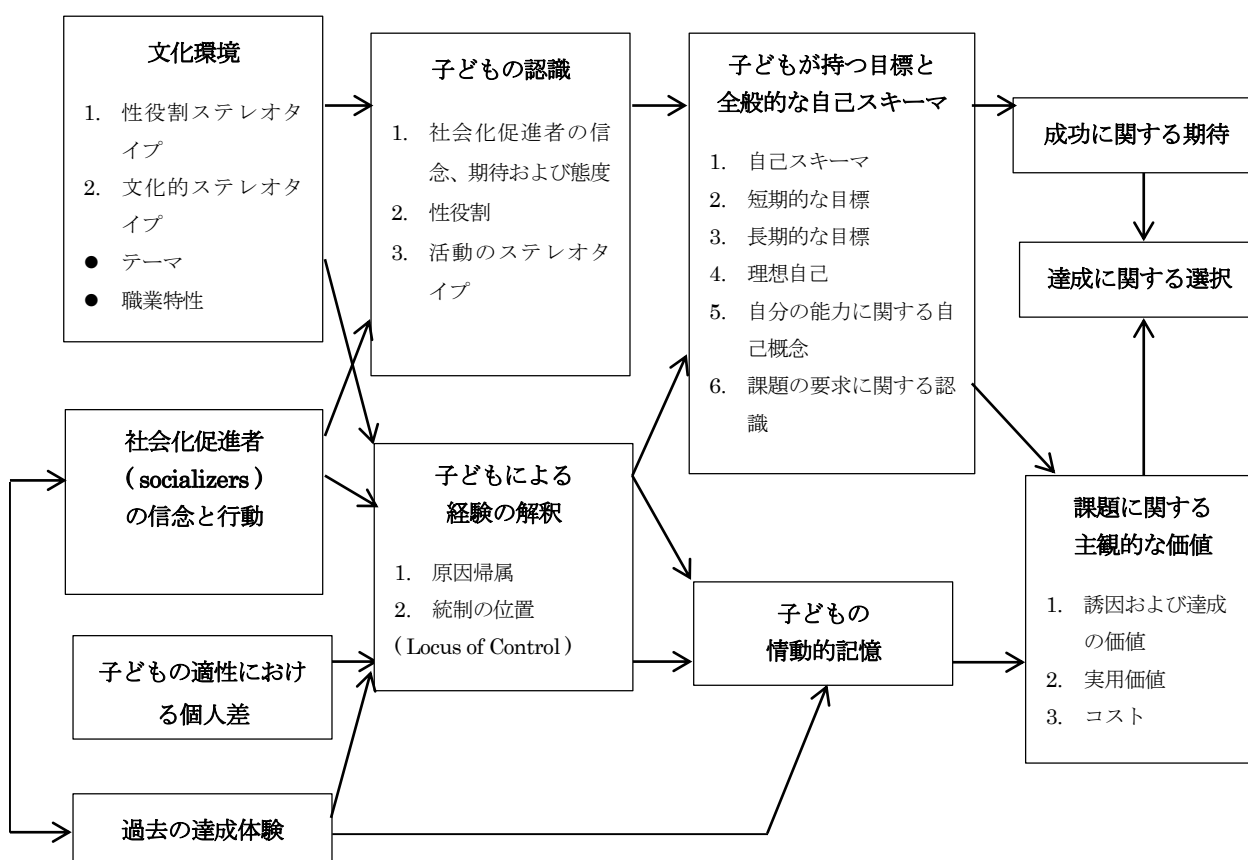


図 4-1 期待価値モデル (Wigfield & Eccles, 2000) ⁴⁶

⁴⁵ 伊藤 (2009:18) は、自己効力理論では「期待」の側面のみが重視されていることを指摘し、Eccles et al の期待価値モデルは期待と価値の両方が加味されているため「有用なモデル」であると評価している。

⁴⁶ 英語の訳は鹿毛 (2013) を参考にした。

以下に、ウィグフィールドら（2009：140-142）を参考に、「期待」と「価値」の要因について説明する。

「期待 expectancy」は、これから行うタスクをどの程度うまく遂行できるかに関する信念を表し、将来に焦点化するものである。「期待」に関しては、「有能性」や「自己効力感」とほぼ同義だという指摘がある（伊藤 2009）。

「価値」は、「獲得価値 attainment value」、「内発的価値 intrinsic value」、「利用価値 utility value」の3つの因子に分かれる。獲得価値は、個人にとってのタスクの重要性のことで、より広くいえば、「学習することで理想の自己像に近づく」（伊田 2012：164）という点で、アイデンティティの問題とも関わる。「内発的価値」は、そのタスクへの興味やタスク活動から得られる楽しさを意味する。「利用価値」は、タスクが個人の現在および将来の計画にどの程度合致しているかを示しており、将来の展望とも関連している。「コスト」は、タスクを行うためにやめざるを得ないものや、タスクをやり遂げるのに必要となる努力を指す。価値の要素の定義及び例を、表 4-1 に示す。

Eccles et al. (1983:90) は、「内発的価値」と「利用価値」は、学習の目的化と手段化という観点において、内発的動機と外発的動機と類似していると述べている。また、Eccles et al. (1993:831) は、これらの「価値」意識は、将来の展望と密接に関わっているため、青年期以降の人生において選択を行う際の重要な指標 predictor であると述べている。

表 4-1 期待価値理論における「価値」の要素

価値の要素	定義	例
獲得価値	個人にとっての活動の重要性	・自分は有能な学生だと思っているので、AP コースに価値があると感じる
内発的価値	活動することからくる楽しさ	・私は小説を読むのが好きだ
利用価値 ⁴⁷	個人にとっての活動の有効性	・私は医者になりたいから、この数学の授業を取っている
コスト	活動するのに必要な努力量とその努力が他の価値ある活動に及ぼす影響の知覚	・友だちと遊びに行きたいので、宿題をする時間がない

（ウィグフィールドら（2008/2009）より引用）

⁴⁷ utility value は、「実用性価値」「有用性価値」「利用価値」など研究者によって異なる訳語が当てられていたが、本研究においては「利用価値」で統一した。

期待価値理論によれば、期待と価値は正の相関を持ち、それぞれがタスク遂行およびタスク選択に影響を正の影響を与える。また、時間の経過と共に、学習活動に対する価値づけが低下すること、さらに男子学生が数学に高い能力期待を示す一方で、女子学生は読書や音楽活動に高い能力期待を示すなど、ジェンダーによる能力認知の相違が報告されている (Eccles, et al. 1983, Eccles et al. 1993, Fredricks & Eccles 2002 など)。

このように、期待価値理論は、小中学校の科目学習における縦断調査において形成された理論だが、大学の工学部専攻学生の学業継続の検討 (Matusovich et al., 2010) など、高等教育においても援用されている。Matusovich et al. (2010) は、工学部学生 11 名を対象に 4 年間のインタビュー調査を中心とした縦断研究を行い、学生ごとに表 4-1 に挙げた 3 つの価値とコストを「高い」「中程度」「低い」と分類し、時間的変遷を観察した。その結果、「獲得価値」が一度獲得されると、その学生はその後常に「獲得価値」において高い値を維持し、「獲得価値」が低い学生は在籍期間を通じて低かったという結果を報告している。また、女子学生のほうが、男子学生と比べて「獲得価値」が低く、工学という専門性が自己意識と合致していない傾向にあると述べている。

日本の教育心理学においても、期待価値理論は、大学生や高校生を対象にした課題価値評定尺度の作成 (伊田 2001, 伊田 2004) や、中学校の科目学習と学習ストラテジー等の関連 (伊藤 2009) において、使用されている。伊田 (2001, 2004) は、「価値」を「公的」なものか「私的」なものかという視点から細分化し、理論の精緻化を行っている。また、伊田 (2003) は、教員養成課程の学生を対象に、講義における課題価値、教職志望程度、自我同一性を調査し、教職第一志望の学生は、将来の目的や自己意識が明確で、目の前の授業内容が将来の仕事に役立つと考えていることを明らかにした。伊藤 (2009) は、中学校の国語の学習動機について、期待価値理論の一部(「内発的価値」と「期待」)を用いて、学習ストラテジーとの関連および性差の検討を行い、女子学生のほうがストラテジー使用や「内発的価値」において有意の高い値を示していることを指摘し、言語における自己概念が男女間で異なることを報告している。

第二言語教育においては、磯田 (2008) が英語の授業での音読という行動を通じて、学習動機のプロセスを検証し、学習しようとする意図が高まるには、期待と価値のいずれかではなく、両方が肯定的でなければならないと指摘している。磯田 (2008 : 54) は期待価値理論を援用する理由として、「様々な動機づけ概念を包括する」ため、動機づけを俯瞰す

るという目的に合致していることと、教育的応用を念頭にした場合にふさわしいと述べている。

日本語教育では、竹口ら（2016）が、ロシアの大学生 117 名を対象に伊田（2001）の使用した尺度に修正を加え、質問紙調査を行った。その結果、学習活動が手段化された性向の強い制度的利用価値、職業的利用価値が、学習行動が目的化された性向の強い興味価値と比較的高い相関を示したことから、「日本語を進学・就職・実地で生かす」という学習活動の手段化と、授業への関心という学習の目的化は、どの段階においても両立可能であることを示唆している。また、「上・下級生」と「留学希望積極群・留学希望消極群」の 2 要因分散分析を行った結果、留学希望積極群は全ての価値因子において高い数値を示していることから、日本への渡航を意識すると、学習の意義もより高く感じられることを報告している。

4.2 本研究の理論の枠組み

本研究では、期待価値理論モデルのうち、「期待」及び「価値」に加えて、Eccles & Wigfield（1995）で扱われた「学習困難意識」を取り入れた理論の枠組みを使用した。本研究の理論の枠組みを図 4-2 に示す。

まず、点線で囲まれた図は、学習行動を促す学習動機の要因で、「期待」「価値」及び「学習困難意識」から構成される。Eccles & Wigfield（1995）によれば、期待と価値の間には正の相関関係が見られ、両者が学習行動へ正の影響を与えている。一方、「学習困難」はタスクが難しいと感じ、できればそれを回避したいと感じる意識で、二重線で囲まれた「期待」および「価値」と、負の相関関係にあると考えられる⁴⁸。

⁴⁸ Atkinson（1957）も期待価値理論を唱え、成功の可能性が低い（困難である）と認識されたタスクであれば、そのタスクに成功することの価値が高くなると主張しており、Eccles らとは違う見解を唱えている。

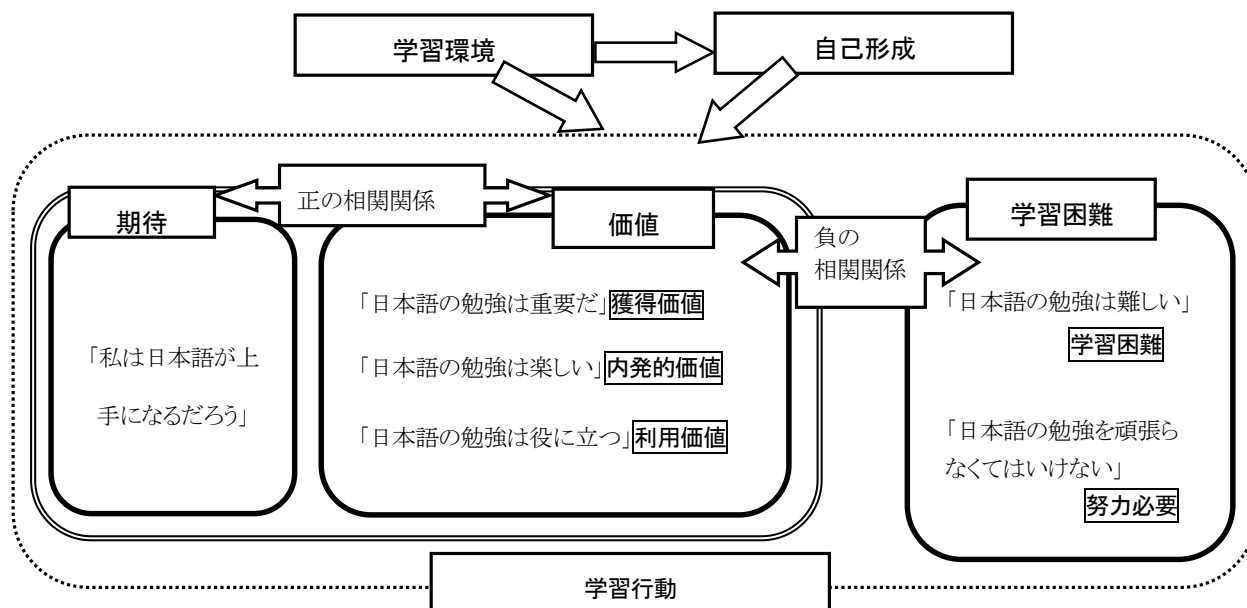


図 4-2 本研究の理論の枠組み

「期待」は、前節でも述べたように、自分の能力に対する認識と密接に関わっており、将来に焦点化するものである。タスクをやり遂げられると信じている時、人はそのタスクに取り組みやすく、かつ持続しやすい。日本語学習に当てはめれば、「私は日本語が上手になるだろう（能力期待）」、「私はいい成績が取れるだろう（結果期待）」という意識である。

「獲得価値」は、個人にとっての活動の重要性のことで、アイデンティティの問題とも関わる。日本語学習に当てはめて例えば、「日本語の勉強は大切だ／私は日本語学習に向いていると思う」という認識である。「内発的価値」は、そのタスクから得られる楽しさを意味する。例えば、「日本語の勉強が好きだ」という認識である。「利用価値」は、タスクが個人の現在および将来の計画にどの程度合致しているかを示しており、近い将来、または遠い将来の展望とも関連している。「日本の大学に進学したい（あるいは大学進学後、就職したい）から、日本語を勉強している」という認識がそうである。

「学習困難」は、現在の学習課題を困難だと認識する意識 *task difficulty* と、課題遂行に対して努力が必要であるという意識 *required effort* を含む。前者は「日本語の勉強は難しい」という認識、後者は「日本語の勉強を頑張らなくてはいけない」という認識である。

次に、学習動機の要因の上の矢印の部分の説明する。前節の図 4-1 に示した期待価値モデルによれば、「期待」と「価値」の意識は、自己スキーマや情動的記憶から影響を受ける。

さらに、それは文化環境や両親などの社会化促進者の影響を受ける。本研究では、青年期の自己形成期にある日本語学校生を対象とするため、学習動機に影響を与える要因として「自己形成」を取り上げる。具体的には、エリクソン(1959/2011)の「個人的同一性 personal identity」と「社会的同一性 social identity」を構成する要因が、学習動機の原因とどのような関連があるのか検討し、さらに、自己形成及び学習動機に影響を与える要因として「学習環境」についても考察する。ただし、「学習環境」は極めて大きい概念のため、学習者への個別インタビューからいくつかの具体的な事例を提示するにとどめる。

本研究で Eccles & Wigfield (1995) を援用する理由は以下の3点である。第一に、期待価値理論は学習の「価値」の側面に注目しており、なかでも Eccles & Wigfield (1995) は学習困難意識も学習動機因子に含んでいるからである。第3章で指摘したように、先行研究では自己効力感及び内発的動機が多く報告されているが、それだけでは自己効力感や内発的動機が低くても学習を続ける態度を説明することはできないからである。日本語学校生のように、進学のために1-2年間という比較的長い時間に渡って学習動機を維持する学習者を捉えるためには、従来の日本語教育ではあまり扱われてこなかった「利用価値」や「学習困難」意識についても考察することが肝要だと考えるのである⁴⁹。

第二に、期待価値理論は社会的認知理論から発達し、時間およびジェンダーの観点も含んでいる。そのため、学習者と環境の相互関係および時間的変遷について考察する本研究に合致すると考えられるからである。Eccles らの先行研究によれば時間の経過と共に学習動機は低下すること、男子学生と女子学生の学習動機に科目別に有意差が見られることが分かっているが、日本語学校生の学習動機にも同様に、在籍期間や性差で異なる値を示すのか、検討したい。

第三に、教育心理学の理論を援用することにより、他の教科学習と第二言語習得との共通点・相違点があきらかにできるからである。Dörnyei (2003) は「第二言語習得はアイデンティティが絡む点において、他の教科学習とは性質が異なる」と主張するが、具体的にはどの要因において相違が見られるのだろうか。本調査では、教科学習で援用されている期待価値理論を用いることにより、Dörnyei (2003) の主張の妥当性を検討したい。

⁴⁹八島(2004: 49-52)は、期待価値理論の「期待」をさらに細分化したものとして、帰属理論、自己効力感理論、自己価値理論を挙げ、「獲得価値」には「統合的動機」との関連性、「内発的価値」とは「内発的動機」との関連性、「利用価値」とは「外発的動機」および「道具的動機」との関連性が見られると指摘する。

4.3 本研究の研究設問と研究方法

本研究の研究設問は以下の3点である。第一点は、日本語学校生の日本語学習動機を構成する因子は何か、である。期待価値理論を参考に、期待、価値、および学習困難に関する尺度を作成し、日本語学校生を対象にした質問紙調査に統計処理を行う。因子分析から学習動機を構成する因子を抽出し、因子間の相関関係を検討する。さらに、それらの因子が教室外の学習時間や主観的達成度などをどの程度予測しうるか、分析する（本論1）。

第二点は、日本語学校生の学習動機因子と自己形成因子の間に関連があるのか、また両者の値は、在籍期間及び性差によってどのように異なるのか、である（本論2）。

第三点は、日本語学校生の学習動機は、周囲の環境の変化に伴ってどのように変遷していくか、である。インタビュー・データの他に、同心円図と学習動機のグラフを用いて考察を行う（本論3）。

本調査では、本論1と2は量的調査のデータを用いる。本論3では質的調査のデータを用いる。抱井（2015）は、量的調査の特徴として、①研究の目的が主に仮説検証にあること、②無作為抽出により得られたできるだけ多くの人々を調査対象者とする、③質問紙調査または実験によって数値的データを抽出し、統計的分析を施した上で結果を数値として報告すること、④研究結果の客観性を担保するために調査者と調査参加者の間にはできるだけ距離を置くこと、⑤研究結果の評価には妥当性、信頼性、および一般化可能性といった基準を用いる点を挙げている。一方、質的調査においては、①研究の目的が主に仮説生成、現象の記述や理解、または意味の探求にあること、②研究設問に対し豊かな情報を提供しうる少数の調査対象者を抽出すること、③インタビュー調査や観察によって得られた記述データを非数値的に分析すること、④調査者と調査対象者の関係は、知識構築のパートナーとして積極的に関わりあう関係として位置付けること、⑤研究結果の評価には信用性、真実性、転用可能性を用いる点を挙げている。

本研究においては、本論1と2は先行研究との比較を通じて、対象者の学習動機に対する意識を数値として表し、分析する。筆者と調査対象者はほとんど（あるいは全く）接触を持たず、客観性を維持する。このことにより、妥当性および信頼性の高い結果を導き出すことを目指す。本論3は、トライアングレーションとしての役割を持ち、量的調査の結果を裏付ける事象、当てはまらない事象の双方について深く考察し、信用性および真実

性を高めることとする。調査対象者との間に信頼関係を築き、同心円図と学習動機のグラフは調査対象者にも作成に関わってもらうこと、得られたデータの個別性および多様性を描写することに配慮する。

(引用文献)

- 伊田勝憲 (2001) 「課題価値評定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要 (心理発達科学)』 48, pp.83-95.
- 伊田勝憲 (2003) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から—」『教育心理学研究』 51, pp.367-377.
- 伊田勝憲 (2004) 「高校生版・課題価値促成尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)』 51, pp.117-125.
- 伊田勝憲 (2012) 「学習意欲と職業」速水敏彦 (監修) 『コンピテンス—個人の発達とよりよい社会形成のために—』 ナカニシヤ出版 pp.163-181
- 磯田貴道 (2008) 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』 溪水社
- 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割』 北大路書房
- 抱井尚子 (2015) 『混合研究法入門—質と量による統合のアート—』 医学書院
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』 金子書房
- 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』 pp. 71-84.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版部
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp. 359-372.
- Dörnyei, Z. (2003) Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications, In. Z.Dörnyei (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*, Oxford: Blackwell. pp. 3-32.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R, Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983) Expectancies, values, and academic behaviours. Spence, J. T. (Eds), *In Achievement and achievement motivation*. San Fransisco, CA: W. H. Freeman, pp.75-146.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, H. D., & Bluenfeld, P.(1993) Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development* 64, pp.830-847.

- Eccles J.S. & Wigfield A. (1995) In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, pp.215-225.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*, (エリクソン, E.H., 西平直・中島由恵訳 (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』 誠信書房)
- Fredricks, J.A. & Eccles, J.S. (2002) Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains, *Developmental Psychology*, 38(4), pp. 519-533.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill. (K.レヴィン 相良守次・小川隆訳 (1957) 『パーソナリティの力学説』 岩波書店)
- Matusovich, H. M., Strevler, R. A. & Miller, R. L. (2010) Why do students choose engineering? A qualitative, longitudinal investigation of students' motivational values. *Journal of engineering education*, pp. 289-303.
- Wigfield A. & Eccles J.S. (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 68-81.
- Wigfield A., Hoa L.W. & Klauda S.L. (2008) The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (ウイグフィールド, A.・ホア, L. W.・クラウダ, S.L. 「達成行動の調整における達成価値の役割」 塚野州一監修 (2009) 『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房. pp.139-159.)

第5章 日本語学校生の学習動機について—期待、価値、学習困難意識の関係—⁵⁰

日本語教育学における近年の学習動機研究において、第二言語習得の独自性を提唱するアプローチ、教育心理学理論を用いるアプローチ、社会学的理論を用いるアプローチが見られること、特に内発的動機と自己効力感が注目されている点は既に述べた。内発的動機と自己効力感が注目されているということは、日本語教育において、より「自発的」かつ「積極的」な学習者像が望ましいとされていると言える。

だが、日本語学校生のように、進学に不安を持った状態（大橋 2008）で、比較的長期間にわたって学習を続ける場合、学習に楽しみを見出せなかったり、自信が持てなかったりする状態になることも当然あると考えられる。そうだとすれば、内発的動機や自己効力感だけでは、困難な状態の中で学習を続ける態度を説明することはできない。学習動機の他の要因の働きについても考察する必要があるだろう。

むしろ、外発的動機について研究が皆無というわけではなく、板井（2001）は、香港の大学において Schmidt et al.（1996）を参考にした尺度を用いた質問紙調査を行い、外発的動機及び不安感を含めた諸要因と学習成果（自己評価）との関連を分析している。板井（2001）によれば、成功への期待が高い学生は自己過小評価が低くなる傾向があることが分かっている。だが、板井（2001）では、個々の要因と学習成果の関連は考察されているものの、学習動機の要因間の関係については考察されていない。

そこで、本章では、日本語学校生の学習動機の要因を明らかにするため、期待価値理論を援用した尺度を作成し、質問紙調査を行う。期待価値理論を援用するのは、理論の構成要因に、自己効力感、内発的動機、外発的動機、学習困難と同等の概念が含まれるため、それらの要因間の関係を把握できるからである。先行研究ではほとんど扱われてこなかった外発的動機及び学習困難意識についても考察できよう。また、教育心理学の理論を援用することにより、他の教科学習と第二言語習得との共通点および相違点が明らかにできるだろう。

具体的には、「日本語学習者向け期待・価値および学習困難意識尺度」を作成し、構

⁵⁰ 本章は、岡（2016）に加筆・修正を加えたものである。

成概念の妥当性を検討する。さらに、学習動機の要因間の関係を分析する。板井 (2001) で検証されなかった、学習要因間の関係について、考察したい。また、それぞれの要因と学習時間・自己効力感及び主観的達成度との関連を分析し、学習動機と学習行動及び自己意識との関連も明らかにする。

本研究の研究設問は以下の2つである。第一は、日本語学校生の日本語学習動機を構成する要因は何か、である。第二は、分析1で抽出された要因は、教室外の学習時間や主観的達成度などどのような因果関係があるかである。

5.1 方法

5.1.1 調査の手続きと対象者

都内の日本語学校4校⁵¹に通う学生を対象に、2013年12月中旬から1月中旬にかけて、担当教師を通じて学級ごとに質問紙調査を行った⁵²。質問紙は650部配布し、457部回収した(回収率70.3%)。54問の質問のうち10問以上不備があるもの、また、学習者の属性(国籍、年齢、性別、入学時のレベル、在籍期間、希望進路)が全て無記入だったものを除き、406部を有効回答とした(有効回答率88.8%)。

調査対象者の男女の内訳は、男性195名、女性211名であった。平均年齢は23.81歳(標準偏差4.24)であった。出身国は、アジア19地域、ヨーロッパ7か国、北南米6か国、アフリカ3か国、中東2か国であった。入学時のレベルは、初級266名、中級96名、上級44名であった。

5.1.2 質問紙の内容

(1) 「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」項目

日本語学習者5名に「日本語を勉強する動機」に関する半構造化インタビューを行い、Eccles & Wigfield (1995) の Item assessing children's self- and task perceptions in the domain of

⁵¹ これら4校は日本語教育振興協会の日本語教育機関保証システムによる教育活動評価事業・第三者評価事業の認定を受けている。また、4校とも専門学校のみならず大学進学コースも設けているのが特色である。筆者は、以前の勤め先への打診、学校への直接交渉などを通じて調査の許可を得た。

⁵² 質問紙調査の実施及び回収方法は、それぞれの学校に任せた。質問紙調査の表紙には、この調査は無記名で提出すること、回答を拒否・中断することができること、成績と関係ないこと、調査結果は研究以外の目的には使わないこと、調査結果は学会等で好評するが指摘情報は公表しないことを明記した。

mathematics 19 項目をもとに、21 項目の質問を作成した⁵³。具体的には、獲得価値に「自分は日本語に向いている」、内発的価値に「日本語の勉強は楽しい」、利用価値に「日本語の勉強は進学したり就職したりするために役立つ」を追加し、「学習困難意識」においては、他の科目との比較を問う 1 項目を削除した。作成した尺度は中国語(繁体字・簡体字)、韓国語、英語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語に翻訳し、バックトランスレーションにより等価性を考慮した。さらに、バックトランスレーションが言語によって大きく異なった 1 項目(「これまで日本語をよく勉強できている(期待)」)を削除した。

その結果、「期待」5 項目、「獲得価値」4 項目、「内発的価値」3 項目、「利用価値」3 項目、「学習困難意識」3 項目、「努力必要意識」2 項目、合計 20 項目となった⁵⁴。これらの 20 項目について、「各項目について 5 段階で評定してください」と教示し、各質問の後に「そう思う」(5 点)、「どちらかと言えばそう思う」(4 点)、「どちらともいえない」(3 点)、「どちらかと言えばそう思わない」(2 点)、「そう思わない」(1 点)の 5 件法で回答を求めた。

(2) 妥当性検討のための使用尺度

- ① 課題価値尺度：伊田(2004)によって作成された高校生版・課題価値測定尺度 24 項目を使用した(7 件法)。これは、Eccles & Wigfield(1995)の課題価値尺度 3 つのうち、獲得価値と利用価値の概念を精緻化したものである。
- ② 自己効力感尺度：伊藤(1996)の自己効力感尺度 6 項目を使用した(6 件法)。これは、Pintrich & De Groot(1990)の自己効力感尺度を参考に作成されたものである。質問項目の「国語」を「日本語」に変更して使用した。
- ③ 課題の困難度尺度：伊田(2001)で作成された課題の困難度尺度 6 項目のうち、他の

⁵³ Eccles & wigfield(1995) 19 項目を参考に、平易な日本語に新たに意識した。半構造化インタビューを参考に、「内発的価値」「獲得価値」「利用価値」にそれぞれ 1 項目ずつ足した(22 項目)。その後、他の科目との比較を問う項目が 2 項目あったため、1 項目は過去の科目との比較に変換し、残りの 1 項目は削除した(Eccles & Wigfield 1995 およびアンケート項目は資料を参照のこと)。

⁵⁴ 尺度の項目数は Eccles & Wigfield(1995)を参考にして作成した。伊田(2001)は、Eccles & Wigfield(1995)では各価値が 2、3 項目で構成されていることや、伊田(2001)の下位尺度の内的整合性が極めて高かったことを考慮すると、一つの課題価値を測定する上で 4 から 6 という項目数はやや多く、短縮版を作成する余地があると述べている。よって本調査で使用する因子数も妥当だと思われる。

科目との比較を除いた4項目を使用した(課題の困難度2, 必要努力量2)(7件法)。この尺度はEccles & Wigfield (1995)を参考に、課題の困難度そのものの認知と、その課題を遂行する上で必要とされる努力量から作成されている。

(3) **学習者の属性および学習行動に関する尺度**：質問紙調査の最後のページには、学習者の属性(国籍・性・年齢・在籍期間)及び学習行動に関する質問項目を設けた。そのうち、本調査では、学習時間と主観的達成度の2項目を分析の対象とした。学習時間は、「学校以外のところで、どのくらい日本語を勉強していますか」という問いに対し、「全然勉強しない」「30分以内」「30分-1時間」「1時間-1時間半」「1時間半-2時間」「2時間以上」で選択してもらった。主観的達成度は、「自分の目指すゴールを100点ぐらいだとすると、現在のあなたの日本語は何点ぐらいだと思いますか」という質問に対し、数値を記入してもらった。

5.1.3 分析方法

まず、日本語学習動機の要因を明らかにするために、前項で作成した「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」を用いて、探索的因子分析を行った。因子に関しては内的整合性および既存の尺度との併存的妥当性を検証した。

次に、因子間の相関関係を分析した。また、各因子が、自己効力感や学習時間および主観的達成感にどのような影響を及ぼしているのか明らかにするため、強制投入法による重回帰分析を行った。一連の統計処理には、統計ソフトSPSS20.0Jを用い、各因子の分析には尺度得点の平均値を用いた。

5.2 結果

5.2.1 尺度構成と信頼性および妥当性の検討

(1) 尺度作成と内的信頼性の検討

回答について最尤法プロマックス回転の因子分析を行い、固有値の落ち込み(6.00, 3.12, 1.53, 1.17, 1.03, 0.79, 0.71)から5因子解を採用した。因子抽出後の共通性が2つの因子において.30以上を示した項目と、3つの因子において.20以上の値を示した項目を削除し、最終的に18項目を使用した。結果を表5-1に示す。

第1因子は「日本語を勉強することは進学したり就職したりするために役立つと思う」などの利用価値3つすべてと、「日本語の上達のために努力していることは私のためになると思う」という獲得価値2つを含む内容のため、「利用獲得価値」と名付けた。第2因

表 5-1 「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」の因子分析結果

項目	I	II	III	IV	V	
第 I 因子 利用獲得価値 $\alpha = .84$						
日本語を勉強することは、卒業後勉強したり仕事したりする時に役立つ	.94	-0.00	.01	-.13	-.04	
日本語を勉強することは、進学したり就職したりするために役立つと思う	.81	.03	-.10	-.08	.00	
日本語の勉強は、学校以外の日常生活で役立つと思う	.75	-.06	-.03	.11	.02	
日本語で物事を考えたり表現したりすることは、重要なことだと思う	.47	-.01	.11	.13	.04	
日本語の上達のために努力していることは、私のためになると思う	.46	.11	-.03	.23	.03	
第 II 因子 努力肯定 $\alpha = .77$						
テストでいい点を取るためにたくさん勉強しなくてはならない	-.03	.86	-.01	-.11	-.01	
これからいい成績を取るために、頑張らなくてはならない	.01	.83	-.05	.03	-.08	
さらに上のレベル(クラス)に行くために沢山頑張らなくてはならない	.01	.57	-.02	.17	.14	
日本語の授業でいい成績を取ることは、自分にとって大切なことだと思う	.18	.45	.18	-.04	-.01	
第 III 因子 能力期待 $\alpha = .78$						
この学校(クラス)の中で、私は日本語ができるほうだ	-.05	-.00	.84	-.02	.00	
私は日本語が得意だ	-.08	-.05	.72	.08	-.02	
私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う	.10	.06	.66	-.06	.02	
第 IV 因子 内発的価値 $\alpha = .80$						
日本語の勉強が好きだ	-.06	-.01	-.02	.87	-.03	
日本語の勉強は面白い	.10	.01	.00	.72	.02	
日本語を使うのは楽しい	.27	-.04	.04	.48	-.08	
第 V 因子 学習困難 $\alpha = .68$						
日本語の勉強は大変だ	.07	.00	.07	-.01	.72	
これまで勉強した他の科目に比べて、日本語の勉強は大変だ	.01	-.05	.02	-.07	.67	
他の学生と比べて、私は日本語の勉強に苦労している	-.09	.04	-.14	.05	.52	
因子相関行列	I	—				
	II	.57	—			
	III	.19	-.16	—		
	IV	.66	.45	.27	—	
	V	-.06	.21	-.30	-.11	—

子は「テストでいい点数を取るために努力しなくてはならない」などの努力必要3つをすべて含むので、「努力肯定」因子と名付けた。第3因子は「私は他の学生よりも日本語が上手になると思う」など、能力への期待を示しているため、「能力期待」因子と名付けた。

第4因子は「日本語の勉強は楽しい」など内発的価値を含む内容であるため、「内発的価値」因子と名付けた。第5因子は「日本語の勉強は大変である」など学習困難の項目をすべて含むため、「学習困難」因子と名付けた。

因子ごとにクロンバックの α 係数を求めたところ、第1因子 $\alpha=.84$ 、第2因子 $\alpha=.77$ 、第3因子 $\alpha=.78$ 、第4因子 $\alpha=.80$ 、第5因子 $\alpha=.68$ と概ね整合性のある値となった。

(2) 妥当性の検討

「利用獲得価値」「内発的価値」「能力期待」「努力肯定」「学習困難」と、妥当性検討のための既存の学習動機づけ尺度において、ピアソンの相関係数を求めた。結果を表5-2に示す。

表 5-2 妥当性の検討（ピアソンの相関係数の結果）

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
1 制度的利用価値	.40**	.33**	.17**	.38**	-.12*
2 学業的利用価値	.39**	.36**	.19**	.34**	-.14**
3 実践的利用価値	.44**	.35**	.18**	.34**	-.10
4 私的獲得価値	.33**	.34**	.23**	.30**	-.12*
5 公的獲得価値	.18**	.19**	.35**	.17*	-.02
6 興味価値	.36**	.58**	.29**	.28**	-.15**
7 期待	.15**	.35**	.70**	-.01	-.28**
8 努力必要度	.04	-.00	-.27**	.31**	.40**
9 学習困難度	-.05	-.14**	-.38**	.13*	.51**

*: $p < .05$, **: $p < .01$

「利用獲得価値」は、尺度作成時における「利用価値」と「獲得価値」の2つの尺度を含む概念となり、表5-2の1「制度的利用価値」から6「公的獲得価値」までと、 $r = .33$ か

ら $r=.44$ までの正の相関を有することが分かった⁵⁵。また、「興味価値」と $r=.36$ 、「期待」と $r=.15$ の正の相関を有することが分かった。

「内発的価値」は1から7の尺度と $r=.19$ 以上の正の相関を有し、特に6「興味価値」と $r=.58$ という比較的高い正の相関が見られた。また、9「学習困難度」とは $r=-.14$ の負の相関を有することが分かった。

「能力期待」は、1から7の尺度と $r=.17$ 以上の正の相関を有し、特に7「期待」と $r=.70$ の高い正の相関が見られた。また、8「努力必要度」と $r=-.27$ 、9「学習困難度」と $r=-.38$ の負の相関を有することが分かった。

「努力肯定は」、1「利用制度価値」から6「興味価値」と $r=.17$ から $r=.38$ までの正の相関を有する一方、8「努力必要度」と $r=.31$ 、9「学習困難度」と $r=.13$ の正の相関を有した。

「学習困難」は、8「努力必要度」と $r=.40$ 、9「学習困難度」と $r=.51$ の比較的高い正の相関を有した。その一方で、1「制度的利用価値」と $r=-.12$ 、2「学業的利用価値」と $r=-.14$ 、4「私的獲得価値」と $r=-.14$ 、6「興味価値」と $r=-.15$ 、7「期待」と $r=-.28$ の負の相関を示した。

以上の結果から、全ての因子が、構成概念の類似する既存の尺度の因子と相関関係があることが分かった。また、学習困難意識は、他の構成概念を持つ尺度と負の相関関係を示し、本研究の理論の枠組みを支持する結果となった。すなわち、今回作成した「日本語学習者向け期待価値および学習困難意識尺度」は十分な妥当性を有すると考えられる。

ただし、「努力肯定」については、「努力必要度」及び「学習困難度」と正の相関関係があるものの、学習行動を促進する他の因子とも正の相関関係を示した。これについては、5.3において考察する。

5.2.2 学習動機因子間の関連

因子分析で抽出された「利用獲得価値」、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」、「学習困難」の5つの因子について、ピアソンの相関係数を求めた。結果を表5-3に示す。

⁵⁵ 伊田 (2001, 2004) では自己を「自ら望ましいと思う自分 (私的獲得価値)」と「他者から見て望ましい自分 (公的獲得価値)」の二つに分けて分析している。

表 5-3 因子間の相関関係の結果

	1 利用獲得価値	2 内発的価値	3 能力期待	4 努力肯定	5 学習困難
1 利用獲得価値					
2 内発的価値	.61**				
3 能力期待	.18**	.29**			
4 努力肯定	.51**	.38**	-.06		
5 学習困難	-.07	-.17**	-.25**	.11*	

*: $p < .05$, **: $p < .01$

「利用獲得価値」と「内発的価値」は $r = .61$ という比較的強い正の相関を、「利用獲得価値」と「能力期待」は $r = .18$ 、「内発的価値」と「能力期待」は $r = .29$ という正の相関を有した。

「学習困難」は、「能力期待」と $r = -.25$ 、「内発的価値」と $r = -.17$ と負の相関を有した。

「努力肯定」は、「学習困難」と $r = .11$ の正の相関を有する一方で、「利用獲得価値」と $r = .51$ 、「内発的価値」と $r = .38$ と比較的強い正の相関を有した。

5.2.3 学習動機因子と学習時間・主観的達成度・自己効力感との関連

学習動機因子が、学習時間・主観的達成度及び自己効力感をどの程度予測しうるのか調べるため、学習動機（「利用獲得価値」、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」、「学習困難」）を独立変数、学習時間・主観的達成度・自己効力感を従属変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。重回帰分析の結果を表 5-4 に示す。

表 5-4 学習動機と学習時間・主観的達成度・自己効力感との関係（重回帰分析の結果）

	学習時間	主観的達成度	自己効力感
1 利用獲得価値	-.12	-.04	-.10
2 内発的価値	.20**	.12	.24***
3 能力期待	.05	.26***	.60***
4 努力肯定	.22***	-.16**	.03
5 学習困難	.15**	-.00	-.10**
R ²	.10***	.11***	.50***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

表 5-4 から分かるように、学習時間に対し、「内発的価値」と「努力肯定」、および「学習困難」が正の影響を与えている。主観的達成度に対しては、「能力期待」が正の影響を、「努力肯定」が負の影響を与えていることが分かった。自己効力感に対しては、「内発的価値」と「能力期待」が正の影響を、学習困難が負の影響を与えている。

5.3 考察

5.3.1 日本語の学習動機に関する意識

まず、因子分析の結果について図 5-1 に示し、因子間の関連について説明する。期待価値理論における「獲得価値」と「利用価値」は本調査では1つの要因として認識された。その理由として、以下の2点が考えられる。

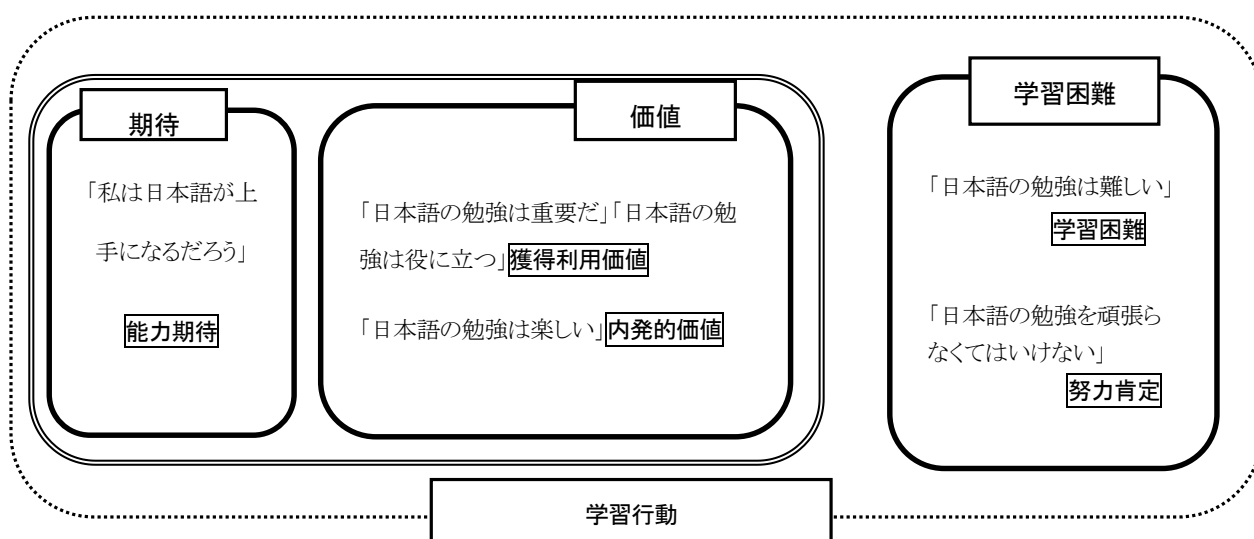


図 5-1 期待・価値・学習困難の因子間の関連および学習行動へ及ぼす影響

第一に、期待価値理論は科目学習の分析から発達した理論であるため、言語学習とは異なる要因を持つことが推測される。つまり、言語学習においては、対象言語を「獲得すること」と「利用すること」が極めて近い概念として認識されているのである。言語学習において、学習者は、学習内容を理解するだけでなく、目的言語を使用して思考を産出していかなければならない。そのため、両者は自己を媒介にして一体化して捉えられているのではないだろうか。言語の獲得と利用の一体化が、言語学習の特徴であり、科目学習との相違点とも言えよう。

第二に、上記の現象は、Heckhausen (1991 : 406-407) の提唱する内容同質性 (thematic similarity) という概念を使っても説明することができる。内容同質性とは、目的性 - 手段性という区分にとらわれずに学習動機を認識するための定義で、異なる学習動機の間にも直接関連が見られるという考えである。つまり、ここでは、目的性に近い獲得価値と手段性に近い外発的な利用価値が、学習者の認知においては内容的に同質であると認識された可能性が高い。

次に、因子間の相関関係について述べると、「利用獲得価値」、「内発的価値」、「能力期待」、「学習困難」は期待価値理論の枠組みに沿った結果となった。だが、学習困難意識の下位尺度である「努力肯定」は、「学習困難」と正の相関を持つ一方で、「日本語は役に立つ」などの「利用獲得価値」、および「日本語は楽しい」などの「内発的価値」とも正の相関を持つことがわかった。これについては、以下の2つの理由が考えられる。

第一に、表現上の理由が考えられる。「頑張らなくてはいけない」という質問紙の表現が、ポジティブなものとして捉えられたというものである。「頑張る」という日本語の表現自体に肯定的な意味が含まれていた可能性は否めない。

第二に、そもそも学習困難意識には、肯定的なものが含まれているのではないか。努力必要量が多いということは、換言すれば「努力すれば結果がついてくる」ということでもあり、必ずしも学習動機を阻害する要因ではない。実は、学習困難という概念については、同じ期待-価値モデルを使用する研究者間でも評価が分かれている。例えば、期待-価値モデルを提唱した一人である Atkinson (1957) は、学習困難が高まると学習の価値が高まると考えていた。この Atkinson (1957) の見解について、Eccles & Wigfield (1995) は、学習困難というものをより広い範囲で捉えれば、そのような結果になりうると解釈している。とすれば、本研究の調査協力者が、現在の日本語の学習だけでなく、その後の進学や就職などを視野に入れて回答した結果、学習困難意識には消極的な要因だけではなく、肯定的な要因も含まれ、新たに努力肯定因子として認識されたのだと言えよう。

5.3.2 学習動機と学習時間・主観的達成度・自己効力感との関連

まず、学習時間に対しては、「内発的価値」および「努力肯定」のほかに、「学習困難」が正の影響を及ぼすことが分かった。すなわち、学習を楽しみと感じたり、頑張ろうという気持ちが高まったりすると、机に向かう時間が長くなるのである。さらに、学習を困難だと感じて、勉強する時間は長くなることが分かった。Atkinson (1957) のように学習困

難意識が学習価値を高めるという主張もあることを考えると、「学習困難」は必ずしも学習行動に悪影響を及ぼす要因ではなく、学習行動を促進する働きも持つと考えられよう。

次に、主観的達成度に対しては、「能力期待」が正の影響を、「努力肯定」が負の影響を与えている。すなわち、自分に自信を持つと自己達成度が高まるが、「頑張らなくてはならない」という意識が高まると自己達成度は低くなるのである。「能力期待」の影響は、成功への期待が高い学生は自己過小評価が低くなるという板井（2001）の結果とも一致している。「努力肯定」については、学習時間に及ぼす正の影響と合わせて考察すると、努力肯定意識が高まると相対的に自己達成度が低くなり、学習行動に向かうことが分かる。自信がなくてもコツコツと勉強を続ける学生は、「努力肯定」が高いのだと推測できる。

最後に、自己効力感に対しては、「内発的価値」が正の影響を及ぼしていることから、先行研究で指摘されているように、学習に楽しみを見出すと自己効力感が高まることが確認された。一方、自己効力感に対して「学習困難」が負の影響を与えていることから、学習を困難に感じると自己効力感は低くなることが分かった。

以上のことから、学習を困難と感じたり、努力が必要だと感じたりすることは、自己に対する自信を弱めることになるが、同時に学習行動を促進させる働きがあることが分かった。先行研究では克服すべき課題だと考えられた学習困難意識（加賀美 1999, 楊 2012）だが、必ずしも学習者の意識から排除すべき要因ではないと言えよう。

だが、ただ勉強を続けているだけでは、自己に対する評価は上がりず自信がないままでいることが分かる。現場の教師は、学習者が学習に向かうのは、常に学習に対してポジティブな意識があるからではなく、自己評価が低い、あるいは困難意識が存在する可能性があることを認識しておく必要があるだろう。すなわち、学習者が様々な理由から学習行動に向かうことを踏まえ、それぞれに合った指導法を模索する必要があると考えられる。

（引用文献）

板井美佐（2001）「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機（BF），学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査—香港 4 大学機関の調査から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16 号, pp. 83-104.

伊田勝憲（2001）「課題価値評定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要

- (心理発達科学)』48号, pp. 83-95.
- 伊田勝憲 (2004) 「高校生版・課題価値促成尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)』51号, pp. 117-125.
- 伊藤崇達 (1996) 「学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」『教育心理学研究』44号, pp. 340-349.
- 大橋敏子 (2008) 『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会
- 岡葉子 (2016) 「日本語学校生の学習動機に関する研究—期待、価値、学習困難意識の関係」『日本語／日本語教育研究』7, pp. 229-244.
- 加賀美常美代 (1999) 「日本語教師と日本語学習者の捉える学習困難度に関する研究」『三重大学留学生センター紀要』1, pp.35-52.
- 楊孟勳 (2012) 「台湾の日本語主専攻学習者の学習困難度と継続ストラテジーとの関連」『人間文化創成科学論叢』14, pp.147-155.
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp.359-372.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995) In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and Action*, Berlin: Springer-Verlag
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.33-40.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996) Foreign language motivation: internal structure and external connections, In R. Oxford (eds.), *Language learning motivation: pathway to the new century*. Second Language Teaching & Curriculum Center. pp.9-70.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.68-81.

第6章 日本語学校生の学習動機と自己形成および在籍期間の関係⁵⁶

前章では、期待価値理論を援用し、日本語学校生の学習動機の因子間の関連と、各因子が学習時間や自己効力感に与える影響について考察した。本章では、学習動機の継続性に焦点を当て、日本語学校生の学習動機と在籍期間の関係を示す。その際に、日本語学校生の異文化における自己形成という発達の側面にも注目し、自己形成因子が学習動機因子に与える影響についても考察する。

学習の継続性に関する先行研究からは、海外の大学において学年が上がるにつれて学習者が減少することが指摘され、学習動機の維持が課題として述べられている(縫部ら 1995、楊 2011)。縫部ら(1995)は、ニュージーランドの大学では、学年が上がると共に日本語学習者が減少するが、その理由ははっきりしないと述べる。さらに、学習を継続させるためには、「外発的動機の内発化」を促すのが望ましいとし、その結果、日本語学習と自己の生活の関わりが実感できるようになると主張している。楊(2011)は、台湾の大学生を対象に、動機づけと継続戦略との関係を調査しているが、日本語専攻学習者の場合は動機づけの「交流志向」が、日本語非専攻学習者の場合は「実用性重視志向」が、結果的に学習の継続性を高めると報告している。また、日本に留学して日本語を学ぶ場合においては、高岸(2000)が日本での留学期間が1年未満の米国人留学生を対象に、来日直後・留学終了時・帰国後に質問紙調査を行い、外発的動機が全て強化されたこと、内発的動機では「仲間との相互作用」といった留学生活に密着した項目が強くなったことを報告している。岩本(2010)は、外国語環境下における日本語/英語の学習者を対象に調査を行い、学習者の記述から抽出した概念をまとめ、学習の継続には「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が重要であると述べている。

日本語学習における学習動機と自己形成について調査した研究として、工学系大学院留学生の自我同一性の発達に焦点を当てた研究(竹口・麻生, 2017)がある。竹口・麻生(2017)は、日本の大学院に所属する留学生13名にインタビュー調査を実施した結果、「『できる自分』の認識と接近」を支援することの意義を報告している。竹口・麻生(2017)は大学

⁵⁶ 本章は、岡(2018)に加筆・修正を加えたものである。

院生の学習動機に「向社会性」を抽出し、日本社会へ参加しようという意欲を学習動機に含めている点が興味深い。また、学習動機と自己意識については、王（2017）や稲葉・倉田（2017）の研究がある。王（2017）は、中国の日本語専攻学生 397 名を対象に質問紙調査を行った結果、肯定的な対日意識が、「L2 理想自己」「L2 義務自己」「L2 学習経験」の 3 因子を高め、その各因子が「動機づけられた学習行動を促進する」関係にあると報告している。稲葉・倉田（2017）は、オーストラリアとスウェーデンの大学生計 6 名にインタビュー調査を行い、「理想自己」が長期的な学習の道筋に大きく影響を与えた点、学習の継続には日本語使用の成功経験が重要であることを指摘している。

これらの先行研究からは、人間関係の中で自己が確立されることが学習動機に影響を及ぼすこと、時間と共に学習動機の強度と内容が変化すること、また、学習動機の継続に他者の存在や自己効力感などの因子が関連することが明らかになっている。先行研究の対象者は大学生・大学院生で本研究の日本語学校生とは異なるため、結果をそのまま当てはめることはできないが、日本語学校生の学習動機に対して、どのような自己形成因子が影響を与えるのか、在籍期間の異なりと共に検討し、先行研究の結果と比較検討を兼ねた研究方法について述べると、学習期間の長さや学習動機の関連について分析したものは高岸（2000）のみであった。だが、高岸（2000）には、縦断的調査における 3 回の調査者の数や質に偏りが見られるという課題がある。そこで、本研究においては、横断的調査を行うことで調査者の偏りをなくし、在籍時間と学習動機の関連について明らかにすることで、縫部ら（1995）では解明できなかった日本語学習者減少の理由に答えた本章の研究設問は以下の 2 つである。第一は、日本語学校生の日本語学習動機と自己形成の間にはどのような関連があるか、である。図 6-1 に示すように、自己形成因子が学習動機因子（「能力期待」「利用獲得価値」「内発的価値」「努力肯定」「学習困難」）にどのような影響を及ぼすのか、分析する（学習環境に関しては、次章で論ずる）。第二は、学習動機および自己形成因子は在籍期間および性差によって異なる値を示すかどうか、である。本研究の理論の枠組みである「期待価値理論」によれば、時間の経過と共に、学習活動に対する価値づけが低下すること、能力認知において男女間に異なりが見られることが報告されている（Eccles, et al. 1983, Eccles et al. 1993, Fredricks & Eccles 2002 など）。そのため、学習動機に関連する要因として在籍期間に加えて性差にも注目する。

6.1 方法

6.1.1 調査の手続きと対象者

都内の日本語学校4校において、2013年12月中旬から1月中旬にかけて担当教師を通じて学級ごとに質問紙調査を行った。調査の手続きと対象者は第5章と同じである。

6.1.2 質問紙の内容

(1) 「日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度」項目

第5章で作成したもので、「能力期待」（「私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う」など3項目）、「利用獲得価値」（「日本語を勉強することは、卒業後、勉強したり仕事したりする時に役立つ」など5項目）、「内発的価値」（「日本語の勉強が好きだ」など3項目）、「努力肯定」（「これからいい成績を取るために、頑張らなくてはならない」など4項目）、「学習困難」（「日本語の勉強は大変だ」など3項目）の5つの下位尺度より構成される（5件法）。

(2) 「多次元自我同一性尺度 MEIS（谷 2001）」項目

自己形成を測定するために、谷（2001）の「多次元自我同一性尺度（Multidimensional Ego Identity Scale, 以下 MEIS）を使用した。この尺度は、Erikson（1959/2011）に基づき、自我同一性の感覚を、自己斉一性・連続性（「過去において自分をなくしてしまったように感じる：逆転項目」など5項目）、対自的同一性（「自分がどうなりたいたのかはつきりしている」など5項目）、対他的同一性（「自分は周囲の人々によく理解されていると感じる」など5項目）、心理社会的同一性（「現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う」など5項目）の4つの下位概念に設定したものである（7件法）。

下位尺度の信頼性係数は、「自己斉一性・連続性」は $\alpha = .79$ 、「対自的同一性」は $\alpha = .84$ 、「対他的同一性」は $\alpha = .78$ 、「心理社会的同一性」は $\alpha = .81$ となり、十分な内的整合性が確認されたため、MEISの尺度構成を採用した⁵⁷。

⁵⁷ 本調査では、MEISの尺度構成をそのまま採用しているが、その理由は、MEISは汎用性が高い尺度であり、先行研究との比較をする上でも、尺度構成を変更しないほうが望ましいと判断したからである。例えば、谷（2007）はアイデンティティ研究において、MEISを用いた研究が多いことを指摘し、さらなる研究の蓄積により、アイデンティティ形成に関する統合的な心理学的知見を得ることが重要であると主張している。なお、谷研究室のホームページ(<http://www2.kobe-u.ac.jp/~ftani/> 2018年11月1日アクセス)では、MEISの尺度変更を禁じることが明記されている。また、伊田（2003）は、Eccles&Wigfield（1985）をもとに作成した課題価値評定尺度を用いて、教育要請過程学生における自律的な学習動機づけの様相を検討しているが、課題価値評定尺度や職業レディネスに関する尺度のほかに、MEISも用いている。伊田（2003）はMEISが高い信頼性と構成概念妥当性が確認されていることを考慮し、信頼性係数が $\alpha = .83$ 以上だったため、因子分析を行わず、元

(3) 「学習者の属性」項目

質問紙調査の最後のページには、質問紙の最後に学習者の属性（国籍、性、年齢、在籍期間）について記入欄を設けた。

在籍期間は、入学時期に応じて3つの学習者群に分けた。調査時は12月中旬から1月中旬であったため、3つの学習者群は、秋学期開始前に来日した学生群（在籍4か月以内）、春学期開始前に来日した学生（在籍6–10か月）、前年の秋学期開始前に来日した学生（在籍1年以上）となり、男女各約60–70人の学習者群となった。

6.1.3 分析方法

まず、学習者の属性が日本語学習動機をどの程度予測しうるのか調べるため、学習者の属性を独立変数、学習動機因子を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。次に、自己形成が学習動機にどのような影響を与えるのか調べるため、MEISを独立変数、学習動機因子を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。さらに、自己形成因子及び学習動機因子が在籍期間および性差によって異なるのか検討するために、在籍期間と性を要因とする3（4か月以内、6–10か月、1年以上）×2（男性、女性）の分散分析を行った。下位検定にはTukey法を用いた。

6.2 結果と考察

6.2.1 学習者の属性と学習動機の関連

学習者の属性（国籍⁵⁸・性・年齢・在籍期間）を独立変数、学習動機因子（「利用獲得価値」、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」、「学習困難」）を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は、表6-1に示す通りである。

学習動機因子の「内発的価値」に対し、国籍が有意な正の影響を、在籍期間が有意な負の影響を与える可能性が示された。「能力期待」に対し、在籍期間が有意な負の影響を与

尺度をそのまま用いている。このような事情を鑑み、本調査ではMEISの尺度構成をそのまま使用している。なお、自己形成およびアイデンティティの定義については、注12を参照のこと。

⁵⁸ 国籍は、所属人数が多い出身地から小さい番号を振った。浦上・脇田（2008）によれば、一般的には独立変数には間隔尺度もしくは比率尺度のデータを用いるが、順位尺度のデータもダミー変数として投入することもあるため、独立変数に含めた。

える可能性が示された。「努力肯定」に対し、在籍期間が有意な負の影響を与える可能性が示された。「学習困難」に対し、国籍と年齢が有意な正の影響を与える可能性が示された⁵⁹。

つまり、①日本語学校に在籍する人数が少ない国（マイノリティ）の学生ほど日本語の学習に楽しみを感じている一方で学習を困難に感じている、②年齢が高い学生ほど学習を困難に意識している、③在籍期間が長い学生は学習の楽しみや自らの能力への期待および学習に励む気持ちが少なくなっている、という可能性が考えられた。特に、在籍期間は、他の属性に比べ、より多くの学習動機因子に関連することが示唆された。

表 6-1 学習動機因子を従属変数とした学習者の属性の重回帰分析結果（標準偏回帰係数）

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
国籍	.01	.13*	.09	-.10	.10*
性	.05	.04	-.02	.05	-.05
年齢	.07	-.00	-.05	.02	.13*
在籍期間	-.07	-.14**	-.14**	-.12*	.07
R ²	.01	.04**	.03*	.03*	.03*

*: $p < .05$, **: $p < .01$

6.2.2 自己形成因子と学習動機因子の関連

MEIS（「自己斉一性」、「対自的同一性」、「対他的同一性」、「心理社会的同一性」）を独立変数、学習動機因子を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は、表 6-2 に示す通りである⁶⁰。

⁵⁹ 重決定係数（R²値）は、.01 から.04 の間の値にとどまった。原因として、国籍と性は質的データであること（注 52 のようにダミー変数として扱った）が考えられる。豊田（2007）によれば、決定係数にこのくらい高ければよいという絶対的な基準はなく、株式市場など予測できないことが当たり前の分野では決定係数が 20%でも高いと考えられると言う。本研究における重回帰分析の位置づけは、学習者の属性が学習動機をどの程度予測しうるのか、在籍期間よりも影響力が高い独立変数がないか、の検討であるため、重決定係数が低くても考察に含めることにした。重決定係数に関しては、今後詳細な検討を行いたい。

⁶⁰ 重決定係数（R²値）は、.01 から.07 の間の値にとどまったため、ここでは因果関係の可能性を示すにとどめる。本研究では、その後の分散分析において、自己形成因子と学習動機因子の関連を検証する。重決定係数に関しては、今後詳細な検討を行いたい。

重決定係数 (R^2 値) が全て.06 以下にとどまったが、「学習困難」に対して「自己斉一性」が有意な負の影響を与え、「能力期待」に対して「心理社会的同一性」が有意な正の影響を与えている可能性が示された。

すなわち、①「自分が自分である」という一貫性および時間的連続性を持っているという感覚が高いと学習を困難に感じない、②「現実の社会の中で自分の位置が確立されている」という感覚が高いと、自分の能力に自信を持つことができる可能性が示唆された。

表 6-2 学習動機を従属変数とした自己形成の重回帰分析の結果 (標準偏回帰係数)

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
自己斉一性	.12	.09	.01	-.02	-.24***
対自的同一性	.10	.11	.01	.07	.00
対他的同一性	-.11	-.10	-.06	-.01	.06
心理社会的同一性	.04	.10	.22**	.03	-.09
R^2	.03*	.04**	.04**	.01	.07***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

6.2.3 学習動機因子と在籍期間および性差の関連

学習動機因子の値が在籍期間および性差によって異なるか検討するために、在籍期間および性を要因とする 3 (4 か月以内・6-10 か月・1 年以上) × 2 (男性・女性) の分散分析を行った。下位検定には Tukey 法を用いた。結果を表 6-3 に示す。

表 6-3 在籍期間および性差別の学習動機の平均値（二要因分散分析の結果）

在籍期間	4か月以内		6-10か月		1年以上		F 値	性別	交互作用
	男性	女性	男性	女性	男性	女性			
	71	68	65	76	59	67	在籍期間		
1 利用獲得価値	4.67 (0.47)	4.63 (0.56)	4.55 (0.62)	4.49 (0.69)	4.41 (0.78)	4.66 (0.54)	1.78	0.71	2.36
2 内発的価値	4.41 (0.63)	4.43 (0.75)	4.31 (0.78)	4.25 (0.78)	4.08 (0.92)	4.28 (0.69)	3.46 *	0.51	0.99
3 能力期待	2.88 (0.87)	3.05 (0.86)	3.28 (0.87)	2.87 (0.90)	2.58 (0.96)	2.73 (0.92)	7.67**	0.12	4.46*
							男性: 4か月 < 6~10か月 1年以上 < 6~10か月 6~10か月: 女性 < 男性		
4 努力肯定	4.46 (0.58)	4.57 (0.61)	4.23 (0.79)	4.18 (0.81)	4.23 (0.76)	4.35 (0.78)	6.47**	0.67	0.63
5 学習困難	3.20 (0.96)	3.19 (0.86)	3.29 (0.90)	3.00 (0.88)	3.39 (1.08)	3.34 (0.97)	1.84	1.51	0.90

()内は標準偏差 *: $p<.05$, **: $p<.01$

学習動機因子のうち、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」において在籍期間の主効果が有意であった。また、能力期待において交互作用が見られた。

「内発的価値」については、在籍期間の主効果 ($F(2, 397) = 3.46, p < .05$) が有意であり、1年以上の学習者群は、4か月以内の学習者群よりも有意に値が低かった。

「能力期待」については、有意な交互作用 ($F(2, 395) = 4.46, p < .05$) と在籍期間の主効果 ($F(2, 395) = 7.67, p < .01$) が認められた。単純主効果検定の結果、男性学習者群において在籍期間の単純主効果 ($F(2, 395) = 9.41, p < .001$) が有意であり、在籍期間が6か月から10か月までの男性学習者群は、4か月以内及び1年以上の男性学習者群よりも有意に値が高かった。また、6か月から10か月までの学習者群において性差の単純主効果 ($F(1, 395) = 7.14, p < .01$) が有意であり、男性学習者群のほうが女性学習者群よりも有意に値が高かった。在籍期間の主効果については、1年以上の学習者群は、4か月以内及び6か月から10か月までの学習者群よりも有意に値が低かった。

「努力肯定」は、在籍期間の主効果 ($F(2,397) = 6.47, p < .01$) が有意であり、4 か月以内の学習者群は、6 か月から 10 か月まで及び 1 年以上の学習者群よりも有意に値が高かった。

以上の結果から、「内発的価値」は、在籍期間が 1 年以上の学習者群の値が、4 か月以内の学習者群に比べて有意に低かったことから、在籍期間が 1 年以上の学習者は、来日直後の学習者に比べて、「日本語が楽しい」という意識が低いことが分かった。縫部ら (1995) は学習の継続生を高めるためには「外発的動機の内発化」が望ましいとしているが、内発的動機と類似した構成概念である「内発的価値」は、学習の継続という観点から見ると、時間が経つに従って値が低くなる傾向があることが示された。「能力期待」は、在籍期間が 1 年以上の学習者群の値が、4 か月以内および 6 か月から 10 か月の学習者群に比べて有意に低かったことから、在籍期間が長くなるにつれて、「日本語が上手になるだろう」という自信が低下することが推測される。自己効力感と類似した構成概念である「能力期待」も、時間の経過と共に減少する可能性が明らかになった。「努力肯定」は 4 か月以内の学習者群の値が他の二つの学習者群よりも有意に高いことから、在籍期間が短い方が「頑張らなくてはならない」という意識が高いことが推測される。

以上のことから、日本語学校生を在籍期間別に分類して分析すると、在籍期間が短い学生は、「日本語は楽しい」および「頑張らなくてはならない」という学習へ積極的に向かう意識が高いが、在籍期間が長い学生は、日本語そのものへの興味や自分の能力に対する自信が有意に低いことが示された。Eccles et al. (1993) は、4 年間の縦断調査の結果から、小学生低学年の学習動機は高学年に比べてより高いことを報告しているが、青年期の学習者を対象とした本調査の結果においても、同様の傾向が見られたと言える。また、本調査で見られた傾向として、1 年以上在籍している学生群において、複数の学習動機因子の値が他の期間の学生群に比べて有意に低いことを指摘したい。教育現場においては、新入生に注意を向けることはあっても、長く在籍している学生に対して特別な配慮はまずなされないといい。だが、1 年以上在籍している学習者は、学習への興味や自信を失っている状態にあることが多いため、新たに教師との面談の機会を設けるなど、彼らの精神状態についても配慮すべきだと言える。

一方、学習動機因子のうち、「内発的価値」、「能力期待」および「努力肯定」は在籍期間が長くなると低い値を示すのに対し、「利用獲得価値」は有意な差を示さなかった。楊 (2011) は、台湾の大学生を対象とした質問紙調査の結果から、日本語が主専攻ではな

い学習者の場合は「実用性重視志向」が学習の継続性を高めると述べている。「利用獲得価値」の「日本語の勉強は役に立つ」という意識は、「実用性」に関する意識であるから、本調査の結果は、楊（2011）と同様に、「利用価値」と継続性の関係を改めて支持したとも言える。また、Matusovich et al.（2010）は、期待価値理論を援用し、11名の工学専攻の学生を対象に4年間の縦断的なインタビュー調査を行った結果、「獲得価値」の値が高い学生は4年間を通じてその傾向が続いたという結果を報告している。本調査の「利用獲得価値」はMatusovich et al.（2010）の「獲得価値」と構成概念が一部重なっていることから、「日本語の勉強は重要だ」という意識を含む「利用獲得価値」は継続性が高い可能性が示された。

また、学習動機においては、性差の主効果は見られなかった。Eccles et al.（1983）で、在籍期間が学習行動に及ぼす影響は、性差による影響よりも大きいと報告されていることから、性差は在籍期間ほど大きな影響を与えなかったとも考えられる。

ただし、「能力期待」に関しては、在籍して6か月から10か月の男性学習者群は、他の期間の男性学習者群および6か月から10か月の女性学習者群よりも高い値を示すことが分かった。これについては、総合考察において述べる。

6.2.4 自己形成因子と在籍期間および性差の関連

自己形成因子が在籍期間および性差によって異なる値を示すのか検討するために、在籍期間および性差を要因とする3（4か月以内・6-10か月・1年以上）×2（男性・女性）の2要因分散分析を行った。下位検定にはTukey法を用いた。結果を表6-4に示す。

表 6-4 在籍期間および性差別の自己形成因子の平均値（二要因分散分析の結果）

在籍期間	4 か月以内		6-10 か月		1年以上		F値		
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	在籍 期間	性別	交互
1 自己斉一性・連続性	4.72 (1.40)	5.15 (1.21)	4.51 (1.38)	4.70 (1.18)	4.44 (1.41)	4.81 (1.36)	2.48	6.58*	0.23
2 対自的同一性	5.01 (1.21)	4.96 (1.28)	4.88 (1.35)	4.65 (1.30)	4.86 (1.26)	4.76 (1.29)	0.96	0.92	0.14
3 対他的同一性	4.00 (1.31)	4.24 (1.13)	3.76 (1.10)	4.14 (1.12)	3.84 (1.25)	4.08 (1.21)	0.87	5.76*	0.17
4 心理社会的同一性	5.03 (1.31)	5.00 (1.09)	4.72 (1.21)	4.61 (1.31)	4.49 (1.16)	4.72 (1.18)	4.68*	0.03	0.62

()内は標準偏差 *: $p<.05$

自己形成因子のうち、「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」において性差の主効果が有効であった。また、「心理社会的同一性」において在籍期間の主効果が有意であった。

「自己斉一性・連続性」においては、性差の主効果 ($F(1, 397) = 6.58, p < .05$) が有意であり、男子学生は女子学生よりも有意に値が低かった。「対他的同一性」も性差の主効果 ($F(1, 391) = 5.76, p < .05$) が有意であり、男子学生は女子学生よりも有意に値が低かった。

「心理社会的同一性」においては、在籍期間の主効果 ($F(2, 396) = 4.68, p < .05$) が有意であり、在籍期間が4か月以内の学習者群は、他の学習者群よりも有意に値が高かった。

以上のことから、男子学生は、「時間や場所に関わらず、自分が自分である」ことを連続的に確信している実感と、「他人が認識している自分と、自分が認識している自分が一致している」という実感が、女子学生よりも低いことが分かった。男子学生の方が、留学に伴う移動に影響を受けやすく、来日前の自分と来日後の自分に連続性を感じにくいこと、他者から認識される自分に違和感を抱いていることが推測できる。

また、「心理社会的同一性」においては、在籍期間が4か月以内の学習者群は、他の学習者群よりも有意に値が高かった。谷（2001）は、大学生390名を対象にした質問紙調査の結果より、年齢とMEISとの間には有意な正の相関が得られ、さらに、年齢と共に平均得点が有意に高くなることを明らかにしている。つまり、大学生は学年が上がるにつれて全ての因子の値が高くなるのに対し、本調査の対象者である日本語学校生においてはそのような傾向は見られなかったことから、異文化の中で自己を形成することが困難であることが分かる。特に、「心理社会的同一性」については、在籍期間が短い学習者群の方が有意に高い値を示したことから、日本語学校生は、学習者を取り巻く日本社会の環境の中で自らの居場所を確立することに困難を感じていると考えられる。

6.3 総合考察

本調査の目的は、期待価値理論を用いて、学習動機と自己形成の関連を示すこと、および在籍期間との関係を示すことであった。

学習動機と自己形成因子をそれぞれ在籍期間別の学習者群に分けて分析したところ、両者とも時間の影響を受けることが判明した。すなわち、在籍期間が長い学習者は、学習動機の因子のうち、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」が低く、自己形成因子のうち、「心理社会的同一性」が低いことが分かった。このことから、在籍期間の長い学習者は、複数の学習動機の低下と同時に、日本社会の中で居場所が確立されていない感覚を覚えると考えられる。

日本語教育における学習動機研究において、内発的動機と自己効力感が注目されてきたが、構成概念の類似する「内発的価値」と「能力期待」は、在籍期間が長い学習者において有意に低いことが明らかになった。特に、学習の継続には、自己効力感（楊2011, 岩本2010）や成功体験（稲葉・倉田2017, 岩本2010）が有効であると報告されているが、日本語学校生の場合、「能力期待」が低下することは、留意すべき点である。

では、教育の現場ではどのような対策が有効であろうか。重回帰分析の結果から、「心理社会的同一性」が「能力期待」に正の影響を与える可能性が示唆されたため、学習者の

居場所づくり、すなわち社会における位置取り⁶¹に目を配る必要があるだろう。現場の教師は、学習者の現在のクラスの人間関係や教室外の活動などを把握する機会を持つことが有効だと考えられる。また、教師側から働きかけを行うタイミングは、入学直後よりも半年あるいは一年経った時に行うのが望ましいだろう。

なお、本調査においては、自己形成及び学習動機において性差も見られた。男子学生は女子学生に比べて、自己形成因子の「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」が有意に低いことから、男子学生の方が留学に伴う環境の変化から影響を受けやすいことが示された。さらに、在籍して6か月から10か月の間の男子学生は、他の期間の男子学生群よりも、また同時期の女子学生群よりも、「能力期待」が有意に高いことから、在籍して半年経過した頃の学習者を取り巻く社会環境が、男子学生の学習動機に非常に大きい影響を与えることが考えられる。入学して半年経って留学生活に慣れてきたことや、アルバイトや課外活動などの外部社会との接点が多くなったこと等から自信が生まれる可能性が考えられるが、現時点では推測の域を出ない。Ellis (1994/1996) は、性差は、年齢やエスニシティ、社会的地位とも関連しているため、明確な結論は導きにくいと述べているため、次章では、それらの要因も考慮した質的調査を進め、具体的な事例を確認する必要がある。学習動機および自己形成因子が低下するのはなぜか、それぞれの学習者にとっての「社会」が何を指すのか、具体的に考察する。

(引用文献)

伊田勝憲 (2003) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から—」『教育心理学研究』51, pp.367-377.

稲葉美穂・倉田尚美 (2017) 「日本語学習者のモチベーションの変化とその要因—オーストラリアとスウェーデンの学生の事例から—」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.233-238.

岩本尚希 (2010) 「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察—言語学習ヒストリーから—」

⁶¹ 溝上 (2008) は、ある人 (物) に対する相対的位置を指し、あるポジションを取ろうとする行為であるとして「ポジショニング」という用語を用いている。本研究においては、社会の中で調査対象者があるポジションを取ることを「位置取り」を表し、溝上 (2008) の定義と同義だとする。

- 『桜美林言語教育論叢』 6, pp.29-43.
- 浦上昌則・脇田貴文 (2008) 『心理学・社会科学研究のための調査系論文の読み方』 東京図書
- 王軼群 (2017) 「中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ—L2Motivational Self System の観点から—」 『日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.227-232.
- 岡葉子 (2018) 「日本語学校生の学習動機および自己形成と在籍期間の関係—期待価値理論を援用して—」 『社会言語科学』 21, pp.335-347.
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響—米国人短期留学生の場合—」 『日本語教育』 105, pp. 101-110.
- 竹口智之・麻生迪子 (2017) 「工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程：成人期前期の学生を対象に」 『関西大学高等教育研究』 8, pp.45-57.
- 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成—」 『教育心理学研究』 49, pp. 265-273.
- 谷冬彦 (2007) 「人格心理学領域における研究動向と展望」 『教育心理学年報』 46, pp. 72-80.
- 豊田秀樹編著 (2007) 『共分散構造分析[Amos 編] —構造方程式モデリング—』 東京図書株式会社
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」 『日本語教育』 86, pp.162-172.
- 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』 世界思想社
- 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語専攻・非主専攻学習者の比較—」 『日本語教育』 150, pp.116-130.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. In Spence, J. T. (Eds), *Achievement and achievement motivation*. San Fransisco, CA: W. H. Freeman, pp. 75-146.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, H. D., & Bluenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development*, 64, 830-847.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford university press. (エリス・R. 金子朝子訳 (1996) 『第二言語習得序説—学習者言語の研究』 研究者)
- Fredricks, J.A. & Eccles, J.S. (2002) Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domeins, *Developmental Psychology*, 38(4), pp. 519-533.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*, (エリクソン, E. H. 西平直・中島由恵訳 (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』 誠信書房)
- Matusovich, H. M., Streveler, R. A. & Miller, R. L. (2010). Why do students choose engineering? A qualitative,

longitudinal investigation of students' motivational values. *Journal of engineering education* 99(4), pp.289-303.

第7章 日本語学習者の学習動機および自己形成と社会環境との関係

前章では、日本語学校生の学習動機因子と自己形成因子との関連、さらに、それらの因子と在籍期間および性差との関連について考察した。その結果、学習動機と自己形成の複数の因子が在籍期間によって異なる値を示すこと、すなわち、在籍期間が長い学習者において、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」、および「心理社会的同一性」が低いことが分かった。このことから、在籍期間の長い学習者は、複数の学習動機因子の低下と同時に、社会における位置取りに困難を覚えると考えられた。

また、自己形成因子のうち、「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」においては、男子学生は女子学生に比べて有意に値が低いことも示された。このことから、男子学生の方が留学に伴う環境の変化から影響を受けやすいことが示された。さらに、在籍して6か月から10か月の間の男子学生は、他の期間の男子学生群よりも、また同時期の女子学生群よりも、「能力期待」が有意に高いことから、在籍して半年経過した頃の学習者を取り巻く社会環境が、男子学生の学習動機に影響を与えることが考えられた。

そこで、本章では、なぜ学習動機と自己形成の因子が在籍期間が長くなると下がるのか、その時の学習者を取り巻く環境との関連について考察する。特に、自己効力感と構成概念が類似する「能力期待」に関しては、先行研究から学習の継続に有効であると報告されているにも関わらず、在籍期間が長い学習者において値が低いこと、その一方で「心理社会的同一性」から有意な正の影響を受けている可能性が示されたため、具体的な事例を確認する。

研究データは、4名の日本語学校生及び元日本語学校生からのインタビュー・データの他、同心円図（学習者を中心としたネットワーク図である。詳しくは後述する）と学習動機のグラフを用いた。

本研究の研究設問は以下の3つである。第一は、日本語学校生の学習動機が在籍期間が長くなると下がるかどうか、である。第二は、日本語学校生の社会における自己の構築が、在籍期間が長くなると困難になるかどうか、である。第三は、学習動機および自己形成と社会環境の関係を探ることである。学習動機および自己形成を高めるために、どのような環境作りが有効か、具体的な事例を挙げて提言を導きたい。

7.1 方法

7.1.1 調査の手続きと対象者

日本語学校生及び元日本語学校生の計4名（男性2名、女性2名）にインタビュー調査を行った。調査対象者には以下の手順で調査を依頼した。まず、質問紙調査の最後のページに、インタビュー調査に協力できる場合はメールアドレスを書いてもらうよう依頼した。その後、インタビュー調査の依頼のメールを英語と日本語で作成し、質問紙調査票に記入されたメールアドレスに送付し、連絡がついた3名に調査を行った（学習者A、B、C）。さらに、学習者Cから紹介してもらった1名に追加で調査を行った（学習者D）。

インタビュー対象者の概要は、表7-1の通りである。表7-1の年齢は、日本語学校在籍時のものである。インタビュー対象者のうち、AとBは日本語学校に在籍中であったため、現在の生活について語ってもらい、CとDはインタビュー実施時に既に大学生であったため、当時の生活について振り返って語ってもらった。来日時の日本語レベル等は、インタビュー内容から判断した（インタビューの手続きは後述する）。最下段の来日時の学習動機は、語られた内容から筆者が判断した。4名とも日本語を学ぶことによるキャリアアップや進学・就職を目指しているため、「利用獲得価値」を有していると考えられた。また、BとDはもともと日本文化への親しみや憧れがあったと考えられるため、「内発的価値」も有していると判断した。

なお、調査対象者の性質について、若干説明を加えたい。調査の手続きは上に述べた通りであるが、質問紙調査の対象者数は406名であり、そのうちメールアドレスを記入してくれた者は134名であった。質問紙調査終了後1か月経過してから、帰国間際の学生を除いた76名にメールを送付したが、返事をくれたのは3名であった。また、Cに日本語学校時代の同級生数名に声をかけてもらったが、調査に承諾してくれたのはDのみであった。このことから、本調査の対象者は、極めて協力的かつ積極的な人物であったと言える⁶²。

⁶² 質問紙調査の概要は第5章で述べたように、各学校に実施を任せため、実際に筆者が直接学生に依頼が出来たのは1校のみであった。残りの3校は担当教官を通じて調査が実施されたため、ほとんどの学生にとって、会ったことのない日本人からのメールは、たとえ日本語と英語が併記されていたとしても、躊躇するものだったことは想像に難くない。

表 7-1 調査対象者の概要

学習者	A	B	C	D
出身国	台湾	台湾	インドネシア	インドネシア
性別	男性	女性	男性	女性
年齢	27-28 歳	30 歳	18-19 歳	18-19 歳
来日時期	2013 年秋	2013 年秋	2012 年秋	2012 年秋
調査時期	2014 年春・秋	2014 年春	2014 年春	2015 年夏
インタビュー 内容の時期	2013 年秋－2014 年秋 (1 年)	2013 年秋－2014 年 秋(半年)	2012 年秋－2014 年 春(1 年半)	2012 年秋－2014 年 春(1 年半)
教育・職歴	台湾の大学→アメリカの 大学院→台湾で就職	台湾の大学→台湾で 就職	インドネシアの高校	インドネシアの高校
来日時の日本 語レベル	初級(ゼロレベル)	中級	初級後半	初級(読み書き程 度)
来日前の日本 語学習	なし	仕事をしながら週 3 回 日本語を学習。	ひらがな・カタカナ は独学、塾で 3 か月 日本語を学習(50 時間程度)。	ひらがな・カタカナ を独学で勉強(漫画 を使って)。
来日の目的	台湾で機械の輸出関連 の仕事(母親の会社)に 勤め、日本人とも取引を 行う。日本人相手では英 語より日本語を話せるほ うがいいと判断し、日本 語習得のため来日。	子供の頃に家族で日 本へツアー旅行に來 て以来、日本が大変 気に入る、数回日本へ 旅行で訪れるうちに、 日本へ留学したい・働 きたいと考えるようにな った。	出身地は日本企業 が多く、父親の会社 は日本企業と取引を していた。大学進学 を目指して来日。大 学で技術を学び、帰 国後は日系企業に 就職したい。	もともと日本のアニメ や漫画に親しんで おり、日本文化に興 味があつた。大学進 学を目指して来日。 化学を学び、帰国後 は研究職に就きた い。
来日前の学習 動機	利用獲得価値	内発的価値 利用獲得価値	利用獲得価値	内発的価値 利用獲得価値

なお、調査対象者の人数についてであるが、質的研究者である安田・サトウ(2012)は、研究の対象者数は1人、4人±1人、9人±2人、16人±3人、25人±4人という具合で異なる質を生み出しうると述べる。安田・サトウ(2012)によれば、4人±1人は、一人の時

では見出すのが難しい「誰もが経験すること」としての必須通過点⁶³を見出すことが容易になり説得力を増すことが可能となる。ただし、その必須通過点が何を表すのかは分かりにくく、9人±2人になると径路の類型化が見えてくると言う。

本調査は4名にインタビューを行ったため、そこから見えてくるのは学習動機と学習環境の多様性であり、類型化までは至らないだろう。しかし、4人の具体的な事例から、教育現場に応用可能な手がかりを探ることは可能だと考える。

インタビューでは、学習動機と環境の関連を見るために、以下の質問事項を中心に、半構造化インタビューを行った。共通の質問事項は、日本へ留学した理由や留学前の様子(表7-1参照)の他、①日本語学習、②現在(当時)のクラス、③教室外の生活、④日本と母国での自己、⑤家族構成や母国での友人関係、⑥日本の印象、⑦将来の夢、についての7点で、①から⑦の順番で質問した。ただし、会話の流れを止めないように、質問の順番や細かい内容については拘らず、相手の話しやすい雰囲気を作るよう心掛けた(表7-2)。

表7-2 インタビュー項目の概要

項目	質問例	質問の意義
①留学の理由・来日前の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・いつ日本へ来ましたか。 ・日本へ来た目的はなんですか。 ・それまで、日本語は勉強していましたか。 ・来日時、どのくらいのレベルでしたか？ 	学習動機の起点を見る
②日本語学習	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の勉強は楽しいですか。 ・今は、どんな目標を持っていますか。 ・何か、勉強で困ったことや大変なことはありますか。 	学習動機の変遷を見る
③現在(当時)のクラス	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスはどうですか。楽しいですか。 ・友達はいますか？ 	学習者と学習環境の関連を見る。学習環境の変化が、学習動機及び自己形成にどのような影響を及ぼしているのか、分析する。
④教室外の生活	<ul style="list-style-type: none"> ・今、家では一人暮らしですか。 ・プライベートで、困ったことや大変なことはありますか。 ・学校以外で、何をしていますか。アルバイトをしていますか？ 	

⁶³安田・サトウ(2012)は、個人の変容を社会との関係で捉え、非可逆的な時間の流れの中で、分岐点や等至点を見出す研究方法として複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: TEM)を唱え、個人の行動及び分岐点等を時間軸のグラフの中で可視化することを行っている。必須通過点とは、複数の対象者が共通して経験する出来事を指す。

④ 日本と母国での 自己	<ul style="list-style-type: none"> ・今の自分と、来日前の自分、3か月前の自分などは違いますか。同じですか。 ・どんなところが同じ？違う？ ・お友達は〇〇さんのことを、どんな人だと言いますか。 ・今、日本の中での自分は、うまくやっているといますか。 	留学前と留学後の学習者の自己を比較する。 母国での家族や友人との関係が学習者に与える影響に注目する。
⑤家族構成/母 国での友人関係	<ul style="list-style-type: none"> ・ご両親はどんな人ですか？ご両親も日本語が話せますか。 ・国の友達とはどのくらいの頻度で連絡を取っていますか。 	
⑥日本社会の 印象	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の印象は変わりましたか？ ・どんな風になりましたか？ 	対日認識の変遷を見る。
⑦ 将来の夢	<ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢は何ですか？ ・帰国後の予定はありますか？ 	将来の自己像が描けるかどうか見る。

インタビューの後は、同心円図を書いてもらった。同心円図は、学習者と環境との相互作用の多様性をとらえることを目的に、文野ら（2004）が作成したものであるが、本調査においてはそれを参考に、一部変更・簡略化して使用した⁶⁴。インタビュー調査の後に、最近（当時）1か月を振り返って、よく話したり行動したりした人（人的環境）、あるいはよく触れたテレビや新聞雑誌などの媒体（非人的環境）を挙げてもらい、調査対象者の目の前で同心円図を作成した。同心円の中心は調査対象者を配置し、中心から外周に向かって、①毎日接触のある人（物）、②毎週接触のある人（物）、③毎月接触のある人（物）を表した。すなわち、中心に近いほどその学習環境は調査対象者との相互作用が頻繁に行われる存在であることになる。

さらに、A4の紙に「日本語の学習動機」について線グラフを書いてもらった。これは、学習動機の向上や低下がいつ、いかなる文脈において生じたのか、明らかにすることを目的とした。

同心円図と学習動機の線グラフを作成する際は、レコーダーを止め、同心円図に出現した人物や学習動機の上下した時期については、説明を求めた。特に、インタビューで語られなかった人物や物が同心円図に出現した場合、後日電話での追加インタビューを行い、

⁶⁴ 文野ら（2004）と異なる点としては、質問をしたあとで同心円図を作成するのではなく、質問しながら調査対象者と共に同心円図を作る点である。簡略化している点としては、人的・非人的ネットワークが「日本語学習」「日本の文化・習慣を知る」「心の支え」として役に立っているかどうか4段階で評定するという作業を行わなかったことである。

それらの存在を確認した。

7.1.2 分析方法

(1) インタビュー・スクリプトの作成

インタビュー・スクリプトの作成にあたっては、桜井（2002）を参考に、以下のようなルールを設けた⁶⁵。インタビュー協力者は表 7-1 と同様に学習者 A、B、C、D と記し、質問者である筆者は*印で表した。

- ①話されているところに発話が重複した場合、二重斜線（//）で挟んで挿入する。発話の流れのなかでの沈黙、休止、途切れは丸括弧内にドット（…）で示される。
- ②長音（ー）記号を、長さに応じて連続して挿入する。
- ③句点（。）は文の切れ目を表し、読点（、）は語句の断絶を明らかにする息継ぎの箇所を示す。
- ④疑問符（?）は、語尾が疑問文で終わっていないときの上昇音調を示す。
- ⑤語り手と聞き手双方とも、笑いは（笑）で表す。
- ⑥ 音声聞き取りにくい場合、丸括弧のなかに聞き取れた音声を表記し、疑問符をつける。全く聞き取れない場合は丸括弧内を空白にする。
- ⑦ インタビュー場面の状況や語り手の表情など、括弧内に聞き手（筆者）が気づいたことを記述する。

(2) インタビュー・スクリプトの分析

次に、インタビュー・スクリプトの分析を、以下の手順で行った。分析の方法は佐藤（2008）を参考にし、1 ターンごとにその会話の内容を書きこむ「オープン・コーディング」と、いくつかの会話をより抽象的なコードにまとめる「焦点的コーディング⁶⁶」を用いて整理した。細かい手順は以下の通りである。

- ① インタビュー・スクリプト音声データを、Microsoft Office Excel に貼り付ける。

⁶⁵ 本調査では、会話のスタイルよりも内容を重視するという立場を取り、「んー」といった相づちはスクリプトには載せない、会話の重複はカウントしないなど、桜井（2002）より簡素化した方法を用いた。

⁶⁶ 佐藤（2008）によれば、スクリプトを分析する過程で、抽象度の高い、比較的少数の概念的カテゴリーに対応するコードを選択的に割り振っていき、それらの概念同士の関係について明らかにしていく作業を「焦点的コーディング focused coding」と呼ぶ。

- ②インタビュー・スクリプト 1 ターンごとに調査協力者のイニシャルと番号をつける。
(例えば、A1:12 は、A の 1 回目のインタビューの 12 番目のターンの会話となる。)
- ③②のスクリプトに小見出しをつける。小見出しは、一つのターンに一つつける (オープン・コーディング)。その際に、特に気になる発言は、色をつける。
- ④いくつかの小見出しをまとめる見出しをつける (焦点的コーディング)。本調査では、あらかじめ質問項目を設定していたため、それに沿って焦点的コーディングを行った⁶⁷ (コーディング例は図 7-1 を参照のこと)。
- ⑤焦点的コーディングごとに 4 人の発言を一覧にまとめる。コーディングに分類できなかったものは、「未分類」のラベルをつけた (表 7-3)。一覧の中に記述がないと気づいた箇所は、電話での追加インタビューの際に、質問した (表 7-3 の網掛け部分)。

(3) インタビュー・スクリプト、同心円図および学習動機のグラフを用いた考察

4 名のインタビュー・スクリプト、同心円図および学習動機のグラフ、筆者が作成した 6 か月ごとの学習動機および自己形成の変遷図を元に、学習動機に影響を与える要因 (自己形成を含む学習環境) について考察を行った。

インタビューでは、時折調査対象者の語りにおいて時間が前後することもあったが、あまり気にせず、自由に語ってもらうよう配慮した。そして、同心円図を用いて、日本語学校在籍中のある時期における学習者を中心としたネットワーク図、いわば断面図を作った。さらに、時系列に学習動機をとらえること、その時々々の学習環境を聞くことで、学習動機の変遷、いわば縦断面図を作った。最終的には、学習動機および自己形成の断面図と縦断面図を参考にしながら、インタビュー・スクリプトを分析した。つまり、インタビュー・スクリプト、同心円図および学習動機のグラフは、本調査において相互補完的な役割を果たしているのである。

⁶⁷ 佐藤 (2008) によれば、既存の理論的枠組みやそれまでの調査結果などをもとにして、最初に大まかなデータ分析のためのアウトラインを示す図式とそれに対応する一群のコードを作っておいたうえで作業を進めることも有効であると言う。本調査においては質問 7 項目に該当するコードに当てはめる形で分析を進めたが、複数のコードに関連する発言や分類不可能な発言もあり、それについては結果と考察において、適宜明記することにした。

	インタビュー・スクリプト	オープン・コーディング	焦点的コーディング
A1 133	*: そうですね。それは、台湾のお友達ですか、日本のお友達、同じですかですか。	台湾と日本の交流関係は	
A1 134	A: ちよつと違う。because 日本語がまだ…。じゃ、//*: うんうんうん//日本語を使う場合はちよつと、あー、緊張して。	ちよつと違う。日本語がまだ	日本では日本語がでないのでシャイ。
A1 135	*: じゃ、多分、台湾の一、ええと一、Aさんはもっとアクティブ。//A: ん、はい//で一、今、ちよつと日本にいるから一、日本語にまだちよつと自信がないから一//A: はい// 少しshyですか。	台湾の方がアクティブ。日本ではンヤイ。	日本と母国での自己
A1 136	A: でも一、4月から一、あー、半年だけ一、日本で。も、もっとアクティブ、と思います。そういうほうがいいです。	4月からアクティブになった	
A1 137	*: あと、ほんとに、日本語とてもきれいだと思います。	日本語が上手	来日半年後からアクティブになった。
A1 138	A: ほんと？ありがとうございます。	日本語が上手	
A1 139	*: いえいえ。では、日本の中のAさんは、結構、とてもいいと思いますか。それとも、ちよつと大変だと思いますか。日本の社会の中のAさんは…。じゃ、日本の中でAさんは、いい状態だと思いますか。	日本の社会の中でどう感じるか	
A1 140	A: いい状態？	日本の社会の中でどう	半年前は日本語が分からないので自信がなかった。今は大丈夫。
A1 141	*: うーん、do you think your situation, condition, A-san in Japan is very very good condition? of something… Please evaluate.	日本の社会の中でどう	
A1 142	A: 私？ 日本？//*: 日本の社会で。// I think it is very good. The condition is very good.半年前にちよつと、全然自信がない。日本語全然分からない。あいうえおから。今、今、少し、少し一日本語と英語一、はい、じゃ、大丈夫かなーと思います。	とてもいい。半年前は自信がなかった。今は大丈夫かなと思う	教室外の生活・日本社会の中での自己
A1 143	*: ふーん、ありがとうございます。と一、(数秒)今、すみません、今、Aさんはおいくつですか。	Aさんの年齢は？	27歳であいうえおは遅い。
A1 144	A: 28歳。	28歳	
A1 145	*: 最初、あいうえおを勉強したとき、クラスの一、クラスメイトは若かった、若い人が多かったですか？	半年前のクラスについて。	
A1 146	A: はい、はい。27歳、28歳の時、あいうえお。ちよつと遅いです。	みんな若い、27歳であいうえおは遅い	年齢 当時のクラス
A1 147	*: あ、そうですね。でも、今、もう早く勉強したから。	今はもう日本語が分かる	今は日本語が分かる
A1 148	A: はい、はい。	今はもう日本語が分かる	日本語学習
A1 149	*: あ、そうですね。わかりました。今、学校以外で何か、趣味とか、何かアルバイトしていますか？	アルバイトは？	アルバイトはしていない
A1 150	A: アルバイト？んー、ないです。	していない	教室外の生活
A1 151	*: あとは、何か、学校…。週末、何か一趣味とか、していますか。	趣味は？	
A1 152	A: 趣味？趣味はスポーツが大好きです。あートレ、トレーニングが1週間に1回。//*: トレーニング// トレーニングをします。と、バスケットボールを1回します。	スポーツが好き。トレーニング、バスケットボール	
A1 153	*: へー、どこするんですか。	どこですか？	
A1 154	A: 東板橋体育館。	東板橋体育館。	学校の友達と近くの体育館でバスケットボールをする
A1 155	*: あ、そうですね。すみません(何かこぼす)		
A1 156	A: あ、大丈夫ですか。		
A1 157	*: へー、誰としますか。	バスケットボールを誰とするか	
A1 158	A: んー、人と。自分で。	バスケットボールを誰とするか	
A1 159	*: そこに行くと、誰かバスケットボールをしているんですか。	バスケットボールを誰とするか	
A1 160	A: あ、//*: トレーニング// バスケットボールは学校の友達と、知らないの人と会います//*: 週に//。じゃ、一緒にします。A、いいよ。	バスケットボールは学校の友だちと	教室外の生活・趣味(スポーツ)

図 7-1 コーディングの例

表 7-3 コーディングの結果

	A	B	C	D
日本語学習	<ul style="list-style-type: none"> 日本語はゼロ初級から始めた 勉強は楽しい(内発的価値) 今は日本語が分かる(能力期待↑) <p>【JLPT】</p> <ul style="list-style-type: none"> JLPT テストが目標→独学で勉強、N2 に合格した。 <p>【学習困難】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「聞いたり話したり」が難しい(学習困難↑) <p>→聞くことはできるようになった。ゆっくりならば話せる。(能力期待↑)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 日本語の勉強は楽しい(内発的価値) 好きだから楽しい <p>【学習困難】</p> <ul style="list-style-type: none"> ハイレベルの文法を使うのが難しい 読むのは分かるが使うのが難しい(学習困難↑) 	<ul style="list-style-type: none"> 最初は楽しくなかった(内発的価値↓) 最初の5 か月は「絞られた」 <p>【JLPT】</p> <ul style="list-style-type: none"> 来日 2 か月後で JLPT の N3 に合格した(能力期待↑) その後、N3→N2→N1 と合格した。 	<ul style="list-style-type: none"> 最初は自信がなかった(能力期待↓) <p>【学習困難→援助申請】</p> <ul style="list-style-type: none"> 進学クラスへ勉強量も多く、先生も厳しかった。漢字も文法も難しかった。 大変な時はクラスメイト(タイ人男性)からアドバイスをもらい、実行した。 受験に失敗したときは落ち込んでいたが、みんなが頑張っているの、自分も頑張ろうと思った。先生や友達のおかげでやる気が出た(動機↑)
現在のクラス	<p>【マイノリティ意識?】</p> <ul style="list-style-type: none"> 27 歳であいうえおは遅い。(能力期待↓) アメリカ人のクラスメイトは沢山話すので楽しい 	<ul style="list-style-type: none"> クラスは楽しい。15 人のクラス。 台湾人が多く、香港、マカオなど。 今のクラスでも、女性は成績が悪いと心配するが、男性は落ち込まない <p>【マイノリティ意識?】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分はクラスの中で一番年上で心配することが多い 	<p>【普通クラス】</p> <ul style="list-style-type: none"> 初めてのインドネシア人で辛かった。 <p>【進学クラス】</p> <ul style="list-style-type: none"> 最初みんなバラバラだった。独りぼっちになってしまった→友達に声をかけ始め、別の国の友人と家族みたいに仲良くなった。 <p>【マイノリティ/ライバル意識?】</p> <ul style="list-style-type: none"> 非漢字圏の自分が N1 に合格して嬉しかった 	<p>【進学クラス】</p> <ul style="list-style-type: none"> 大きいテストの後、一番下のクラスから上のクラスへ。インドネシア人の学生 3 人→1人(自分だけ)へ【マイノリティ?】 タイ人クラスメイトの存在(同じように移動した)→援助申請の相手 クラスはみんな仲が良かった。 クラスは楽しかった。お昼ご飯を食べたり、未来館へ遊びに行った。

<p>教室外の生活</p>	<p>【交友関係】・アメリカで知り合った日本人の友達がいる。英語で話す。</p> <p>【住居環境】・ゲストハウスに住んでいる。・アルバイトはしていない。・うちに帰って勉強→テレビ</p> <p>【困っていること】・日本のマナーが難しい。</p> <p>・店員の日本語が分からない</p> <p>【趣味(スポーツ)】</p> <p>・学校の友達とバスケットをする。チームは強い。</p> <p>・ジムでトレーニングをする</p> <p>【卒業旅行】・台湾の友達と九州・関西へ。</p> <p>【ホームステイ】・日本人家族のうちに1週間滞在し、仕事を手伝ったりした。ホストファミリーの子供たちには「お兄ちゃん」と慕われた。素晴らしい経験。</p> <p>【日本人学生との交流】</p> <p>・大学生が5月に日本語学校にやってきた。</p> <p>・3回一緒に出掛けて、日本語で色々話した。お酒も飲んだ。・日本人と話すことが大切。場所は関係ない。・日本人学生と話して自信が出た(能力期待↑)</p>	<p>【交友関係】</p> <p>・交流会で知り合った日本人の友達がいる。</p> <p>・最近友達と花見をした。</p> <p>【住居環境】</p> <p>・一人暮らしをしている→将来のことを考える(悩む)ようになった</p> <p>(「自己斉一性・連続性」↓?)</p> <p>・自炊?・家で JLPT の準備をする。</p> <p>・アルバイトはしていない。</p> <p>【困っていること】</p> <p>・日本語を話して誤解されることがある</p> <p>・店員の日本語が分からない。不安な感じ。</p>	<p>【信仰+交友関係】</p> <p>・キリスト教なので、来日直後から毎週日曜日に教会へ行き、ピアノを弾いた。</p> <p>・大学生・大学院生の先輩と知り合った。</p> <p>・教会ではインドネシア語が話せた。</p> <p>【住居関係】</p> <p>・学校の近くに住んでいた。進学クラスの友だちといつも一緒にいたからさみしくなかった。</p> <p>【困ったこと】</p> <p>・自分は苗字がないので、役所での手続きで説明するのが面倒だった(→インドネシアの父の友人に聞いた)</p> <p>・日本語学校の交流会で、日本人の友だちはあまりできなかった。まだ日本人の友だちがいなく、父親の期待に応えられない。</p>	<p>【交友関係】</p> <p>・週に1回、保証人の日本人女性と食事をした。</p> <p>【住居環境】</p> <p>・学校近くのゲストハウスに住む。クラスメイトも何人か住んでいたの、いつも一緒に食事をしていた。</p> <p>・アルバイトは進学クラスの人は禁止だったので、しなかった。</p> <p>【困っていること】</p> <p>・日本語で年上の人と話すのは難しい。</p>
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>日本と母国の自己</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本では友達がなくてさびしい <p>【自己の変化】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・台湾ではなんでも チャレンジ する性格。日本では日本語ができないのでシャイ。でも、来日半年後から再びアクティブになった 	<ul style="list-style-type: none"> ・前と今の自分の違いはない(自己斉一性→) ・今のクラスでも台湾でも「明るくておしゃべりな人」と思われている(対他的同一性→) 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスメイトには「クラスのムードメーカー」と言われた。 ・来日前も今も「明るい」のは同じ。 <p>【自己の変化】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本での自分は「ちょっとおとなしい」。いろいろな国籍の人がいるので、誤解されないように、少し自分を抑えている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は明るい人だと思う。 <p>【自己の変化】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本に来る前は自信がなかった。今は チャレンジ する気持ちが強くなった。積極的になった(友達から指摘された)
<p>家族構成・母国の友人関係</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・家族で日本語を話すのはAさんだけ ・妹はアメリカに留学し、就職した ・母の会社が輸出会社なので、英語が必要 ・母親と毎日 LINE で連絡を取り合う ・母国の親友とも毎日連絡を取る 	<ul style="list-style-type: none"> ・家族でツアーで日本に来たことがある。 ・お母さんも日本が好き。 ・留学の費用をお父さんに払ってもらっているが、大学院進学について相談していない。 ・母国の友達と facebook でつながっている 	<ul style="list-style-type: none"> ・インドネシア語が話したくなったら、家族に電話した。 ・父親の友だちの日本人の存在 ・同時期に台湾に留学した高校時代の友人とは、週に1度 Skype で連絡した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家族と毎日 Skype や facetime で連絡する。 ・お父さんから毎日連絡がくる。 ・両親は日本とは関係ない。お母さんが学校の理事。お父さんは会社経営者。 ・高校時代の友だち4人と、Skype のグループを作って、週に1回近況報告をしていた。受験勉強が忙しくなったら、Line を利用した。

<p>日本の印象</p>	<p>【変わらないイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の町は綺麗。・日本人はよく働く ・日本人はルールに従う。日本製の質は高い。 ・日本人は礼儀正しい。 <p>【変わったイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人は職場の人と沢山お酒を飲む ・東京の人は冷たい ・日本人は集団で同じ考えを共有するのが大切(アメリカと違う。台湾と日本は似ている) 	<p>【変わったイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今は半年住んで飽きた。つまらなくなった。 ・生活費も高い。 	<p>【変わらないイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人女性は美人 ・日本人は時間と規律に厳しい <p>【変わったイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ゴミの分別は想像以上だった。すごい。 ・大学で日本人に声をかけたが、無視された気がする。日本の大学生は留学生が嫌いなのか？ 	<p>【変わらないイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人は優しい。自分の国の文化を大切にしている。 <p>【変わったイメージ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大学に入るのは難しい。最初は簡単だと思っていた。
<p>今後の展望・将来の夢</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・9月に帰国する ・帰国後は貿易の仕事が続ける ・将来は野球チームがほしい 	<ul style="list-style-type: none"> ・9月に帰国する ・帰国後は日系の製薬会社に入りたい ・30歳になったので、将来のことを考えなければならない。周りには「結婚しなさい」と言われる ・結婚したら自分のことをあきらめと思うので、結婚したくない。勉強したい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・機械工学を勉強して、卒業後はインドネシアの日系企業に入りたい。日本とインドネシアの「懸け橋」になりたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の大学院へ進学して、帰国後は研究者+教授になりたい
<p>未分類</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強が好き ・留学を通じて日本人の考え方が分かった 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本で働きたいが、大学院に行かなければならない 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は音楽の才能がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強するのが好きだから大丈夫

7.2 結果と考察

7.2.1. 学習者 A のケース

学習者 A は、質問紙調査実施時は 28 歳で日本語学校に入学して 4 か月以内であった。質問紙調査の結果と同時期の男性の数値との比較を表 7-4 に示す。

表 7-4 (1) 学習動機因子の値 (下段は 4 か月以内の男性の平均値)

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
A	4.60	4.00	3.00	5.00	2.33
平均	4.67	4.41	2.88	4.46	3.20
比較	—	—	+	+	—

表 7-4 (2) 自己形成因子の値 (下段は 4 か月以内の男性の平均値)

	自己斉一性・連続性	対自的同一性	対他的同一性	心理社会的同一性
A	6.20	5.60	6.40	5.80
平均	4.72	5.01	4.00	5.03
比較	+	+	+	+

表 7-4 からは、「利用獲得価値」「内発的価値」が平均よりも若干低いが、後の値は総じて高く、「学習困難」も平均より低いことが分かった。とりわけ、自己形成においてはどの因子も高く、28 歳という年齢からも、既に自己形成が進んでいる人物であることが分かる。

また、質問紙の一言感想に「今日本語が下手です。しかしあと 1 年、上手になります。自信があります Since I have clear learning goal learning Japanese, I have confident learning it well. In my pass few year I have been learning many skills, so Japanese should be as one of them (原文ママ)」と書いてあったことから、自分に自信がある学習者であると判断した。

(1) インタビュー

①日本語学習について

1回目のインタビュー(在籍6か月後)では、Aは日本語の勉強について「楽しい(A1:26)」と答え、その理由として、以前は台湾で耳にすることはあっても意味が分からなかった日本語の歌の歌詞が、今は聞いて分かるようになったことを挙げた。インタビュー当時の日本語学習については、漢字圏出身であるため「文法と漢字はよくできるが、話すことは難しい(A1:82)」と述べていた。特に、店員の話す日本語がよく分からないと言う。インタビューの2か月後に行われる日本語能力試験での合格を目指して自宅でも学習しているとのことであった。在籍6か月後の時点で、日本語学習の「楽しさ」(内発的価値)と「難しさ」(学習困難)が同時に認識されていることが明らかになった。また、アメリカ留学経験を知った筆者が「すごいですね」と言うと、「よく勉強します(A1:58)」「勉強が好きです(A1:60)」と答えた。この語りはAに備わっている「勉強家」という恒常的なパーソナリティを表したものだと考えられる。

2回目のインタビュー(在籍1年後)は、帰国直前に行った。前回のインタビューで目標だと言っていた日本語能力試験の結果について聞いたところ、N2レベルに合格したことが分かった。一般的に、N2レベルに合格するには600時間要すると言われているが、人によっては1-2年かかることもあり⁶⁸、日本語学習歴ゼロのAがN2レベルに合格するのは快挙と言える。実際、Aの所属するクラスは中級クラスで、教室ではAの目指したN2レベルより一つ下のN3レベルの準備対策が行われていた。その点について、筆者が質問すると、Aも「先生もクラスメイトも少しびっくりした」と語った。

A: あ、はい。私のクラスは—/*:はい//中級なんですが/*:はい//、クラスメイトみんな—
N3目標です。僕は、自分で、N2の文法を自分で勉強しました。

*: じゃあクラスメイトも先生もびっくりしたんじゃないですか

A: ああ、少しびっくり。はい

⁶⁸ 日本語能力試験の公式ウェブサイトによると、N2レベルは旧試験の2級に相当する。その旧試験は、「やや高度の文法・漢字(1,000字程度)・語彙(6,000語程度)を習得し、一般的なことながらについて、会話ができ、読み書きできる能力(日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル)」である。

「認定のめやす 新旧対照」<http://www.jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf>
(2018年2月8日アクセス)

*: すごいですね。どうやって自分で勉強したんですか。本を買って、とか。

A: はい。本を買って、自分で文法を覚えて。もし、うーん、意味わからない時、学校で先生に聞きました。 (A2:258-262) (下線は筆者)

A の日本語は、1 回目のインタビューでは時折英語が混じる傾向があったが、2 回目のインタビューでは終始日本語のみで行うことができた。また、文の構造も「私のクラスは中級なんですけど」、「意味わからない時、学校で先生に聞きました」のような複文構造がしばしば見られ、インタビューの日本語からも日本語能力の向上が示された。

A にとって日本語能力試験 N2 レベルは大きな出来事であり、「能力期待」を高めたと推測される。ただ、A 自身からは自信を深めたという語りは出てこず、後から述べる人的ネットワークの構築の際に語られることとなった。

② 現在のクラスについて

A は、アメリカの大学院への留学経験や社会人経験もあり、在学中は 27-28 歳であった。自分よりも 10 歳近く若いクラスメイトと共に、ひらがなから学習するのはかなり辛かったようである。来日直後の学習について、A は以下のように回想している。

A: はい、はい。27 歳、28 歳の時、あいうえお。ちょっと遅いです。 (A1:146)

しかし、同時に A は、「4 月 (入学後 6 か月後) から日本でもっとアクティブになった」と語った。それにはクラス替えでアメリカ人の友人ができたことが要因のようであった。

A: あー、クラスは、今、アメリカ人、アメリカ人がいます。さっきのクラスは、台湾人がたくさんいます。今のクラスは、あー、アメリカ人 1 人がいます。あー、もっと楽しいです。

*: どうして楽しいですか。

A: アメリカ人はいつも沢山話します。台湾人やインドネシア人はちょっとシャイ。少し話します。

*: あー。

A: アメリカ人はいつも、沢山話します。

*: じゃ、4 月からとてもクラスが楽しいんですか。

A: はい、はい。 (A1:38-44) (下線は筆者)

A によれば、台湾人やインドネシア人のクラスメイトが大人しく「シャイ」なのに比べて、アメリカ人は「沢山話し」、積極的に行動するそうである。A 自身は台湾人であるが、アメリカ留学経験を通じて、能動的な学習スタイルが身についていたのだろう。クラス替えを機に、アメリカ人と知り合ってからクラスが楽しくなったと感じている。この事例か

らは、クラス内のネットワークが構築されることにより、「内発的価値」が高まる可能性が示されたと言える。また、この事例は、Aが自らのアメリカ留学という経験と、現在の人間関係との間に連続性を感じたとも言える。つまり、クラス替えによる新しいネットワークの形成によって、自己形成における「自我斉一性・連続性」が回復され、クラス内における居場所が確認されることによって「心理社会的同一性」が高まった。さらに、そうした学習環境及び自己形成の変化が「内発的価値」を高めたのであろう。

③ 教室外の生活について

Aは、ゲストハウスに住み、隣は日本人とフランス人という環境にいた。ゲストハウスの人とは「時々話す(A1:72)」が、入れ替わりが激しく、継続的に交流する相手はいなかった。1回目のインタビューでは、週末は「いつも一人。どこか見に行きます(A1:108)」と語った。

Aはスポーツと銭湯が好きで、一人でもジムでトレーニングをしたり、銭湯に通ったりしていた。さらに、クラス替えを機にアメリカ人のクラスメイトと仲良くなると、2週間に1回バスケットボールを体育館でするようになったと言う。

さらに、2回目のインタビューで、Aに「生活の変化」について尋ねると、日本人学生と交流を行っていることが報告された。彼らとの交流を通じ、「日本語が少し上手になったので、自信がある(A1:299, 301)」ようになったと語った。大学生との交流は、初回は大学生の方が日本語学校に訪問する形で行われ、その後は都内を一緒に観光する形で実施された。Aは都内観光に3回参加した。上野動物園やお台場、秋葉原のメイド喫茶を一緒に訪ね、「日本語で色々教えてもらった(A2:315)」そうである。日本人は5-6名、留学生は10名前後で、他の日本語学校の学生も参加していたと言う。観光の後は、お酒を飲みながら、色々な話題について語り合った。その交流会の意義について、筆者が「観光は一人でもできると思うが、大学生と行くと何が違うか」と問いかけると、Aは以下のように語った。

*: あーそうですか。へー。でも、例えば上野動物園とか秋葉原とかお台場、一人でも行けると思うんですけど、//A: はい、そうです//うん、大学生と行くと何がやはり違いますか？

A: えっとー、んー…違います…、じゃなくて、その遊びに行くの…チャンス、日本人と一緒に話すの//*: うんうん、そうですね//はい、そうです。場所は、//*: はい//んー…関係ありません。 (A2: 336-337) (下線は筆者)

Aにとって、日本人学生との交流は、「一緒に話す」ことが目的であり、「場所はあまり関係がない」と言う。Aは既にアメリカ留学時に出来た日本人の友人がいたが、その友人とは英語で意思疎通を図っていた。一方、日本人学生らとは、日本語でのコミュニケーションを図っており、その活動を「チャンス」であると表現した。学習した日本語を用いて、新たにネットワークを築けたことが、Aの「能力期待」を高め、「自信がある」という語りに繋がったと考えられる。

④ 日本と母国での自己について

台湾にいる時の自分と日本にいる自分は同じかどうか、聞いたところ、1回目のインタビューでは、台湾では何でも積極的に行動する「passion (情熱的) (A1:124)」な性格であるが、日本ではそのように振る舞えないと答えた。

A: ちょっと違う。because 日本語がまだ……。じゃ、//*: うんうんうん//日本語を使うの場
合はちょっと、あー、緊張して。

*: じゃ、多分、台湾の一、ええと一、Aさんはもっとアクティブ。//A: ん、はい//

で一、今、ちょっと日本にいるから一、日本語にまだちょっと自信がないから一//A: はい//
少し shy ですか。

A: でも一、4月から一、あー、半年だけ一、日本で。も、もっとアクティブ、と思います。そう
いうほうがいいです。 (A1:134-136) (下線は筆者)

インタビューで語られていたように、Aは日本語に「自信がなく」、「緊張する」と述べた。すなわち、来日後に「能力期待」が低下したと考えられる。

ただし、来日6か月後から「もっとアクティブ」になったという語りも聞かれた。その理由は、クラス替えで仲良くなったアメリカ人のクラスメイトの存在である。また、前項で述べたように、日本人の大学生との交流を通じて、「能力期待」が高まったことが語られた。また、Aは日本語学校を通じてホームステイに申し込み、鹿児島島の農家に一週間滞在した。ホストファミリーには子供が二人いたため、「お兄さん」のような存在として迎え入れられたそうである。ホストファミリーと一週間日本語を使って過ごせたことが、大きな自信にもなっていたようであった。

このように、Aは本来積極的な性格であったが、来日直後は日本語が話せないことから、自信を喪失し、消極的な性格になってしまった。だが、教室の内外で新たなネットワークが構築され、新しい経験にチャレンジすることにより、徐々に「アクティブ」になり、本来の自分を取り戻していった感覚が得られたと推測される。

④ 家族構成と母国での友人関係について

A は台湾で会社を経営する母親と、台湾の大学を卒業後アメリカに留学・就職した妹がいる。母親とは毎日スカイプで話すと言っていた。家族は全員英語ができるが、日本語を学習しているのはAのみであった。台湾人の友だちとは親友のみとライン (Line) を使って毎日連絡を取ると語った。

⑤ 日本の社会についての印象

日本の印象について、A は「街が綺麗」であると述べた後、「残業がたくさんある (A1:176)」ことを挙げた。そして、終業後に沢山お酒を飲むこと、酔っぱらった人が電車の中に頻繁に見られることについて、「ちょっと大変だ (A1:178)」と感想を述べた。A は既に、台湾で社会人として過ごす間に、駐在の日本人と交流があったはずである。疑問に感じた筆者がお酒について再度話を向けると、A は台湾では仕事の後に飲みに行くのは友人であり、仕事の同僚ではないと語った。

日本人の働き方については、2 回目のインタビューでも語られている。

A: えー、仕事。仕事。日本人の大学生たち聞きました。その、もし日本の会社に入ったの時、先輩たちの…んー、何かもし自分で…何かと、みんな違う、知ったら、よくないのイメージ。

*: そうですね、そうですね。

A: でも、アメリカで別々の、アメリカでその、その時大学院の//*: はい//masterdegree//*: はい//その時、アメリカ人は、私のクラスメイトその時…あるいて、働いての人もいます//*: うんうんうんうん//と聞きました。もし、上せ//*: 上司? // 上司と違うの意見あればどうしました? …喧嘩じゃなくて argue//*: argue、議論する

*: よくわかります。//A: はい//台湾はどんな社会なんですか?

A: 台湾は、あー、日本みたいな感じ。でも、その一、その、あまり、日本より弱い、でもその、日本みたい。 (A2:401-405) (下線は筆者)

A は日本の大学生の口から、「会社の先輩と違う意見を持つてはいけない」と聞いたことが極めて印象深かったようである。実際は、台湾にも日本と似た傾向があるそうだが、A は日本とアメリカを比較した。A には、台湾と日本という対称軸の他に、日本とアメリカという対称軸も存在し、アメリカ人と異なるふるまいをする日本の社会人に対して違和感を抱いたのであろう。

⑥ 将来の夢について

Aに帰国後の予定を尋ねたところ、貿易の仕事の続けると答えた。これは、来日前の計画通りの予定である。一年の留学で、目標のN2レベルの日本語を身につけたのであるから、満足の行く結果であったと考えられる。夢について尋ねると、「できないかもしれない」と前置きをしつつ、野球が好きなので野球チームが欲しいと答えた。

(2) 同心円図

インタビュー終了後に同心円図を書いてもらった(図7-2)。図の四角で囲んだ人や物は、Aが接触した人的リソースおよび非人的リソースである。吹き出しは、それぞれのリソースに対するAの説明である。母親とはほぼ毎日、妹と月に1回程度連絡を取っている。また、インタビューでは語らなかったが、日本語学校で知り合った彼女が出現した。彼女はAより先に台湾に帰国したため、毎日スカイプで話しているのだと言う。彼女は日本語が堪能であったので、台湾語だけでなく日本語を使って話していたそうである。

2回目のインタビューで、再度確認すると、ほぼ第1回目と同じであったが、①日本語能力試験の準備が忙しくなったため、バスケットボールをしなくなったこと、②日本人の友人が大阪に転勤になり会えなくなったことが報告された。

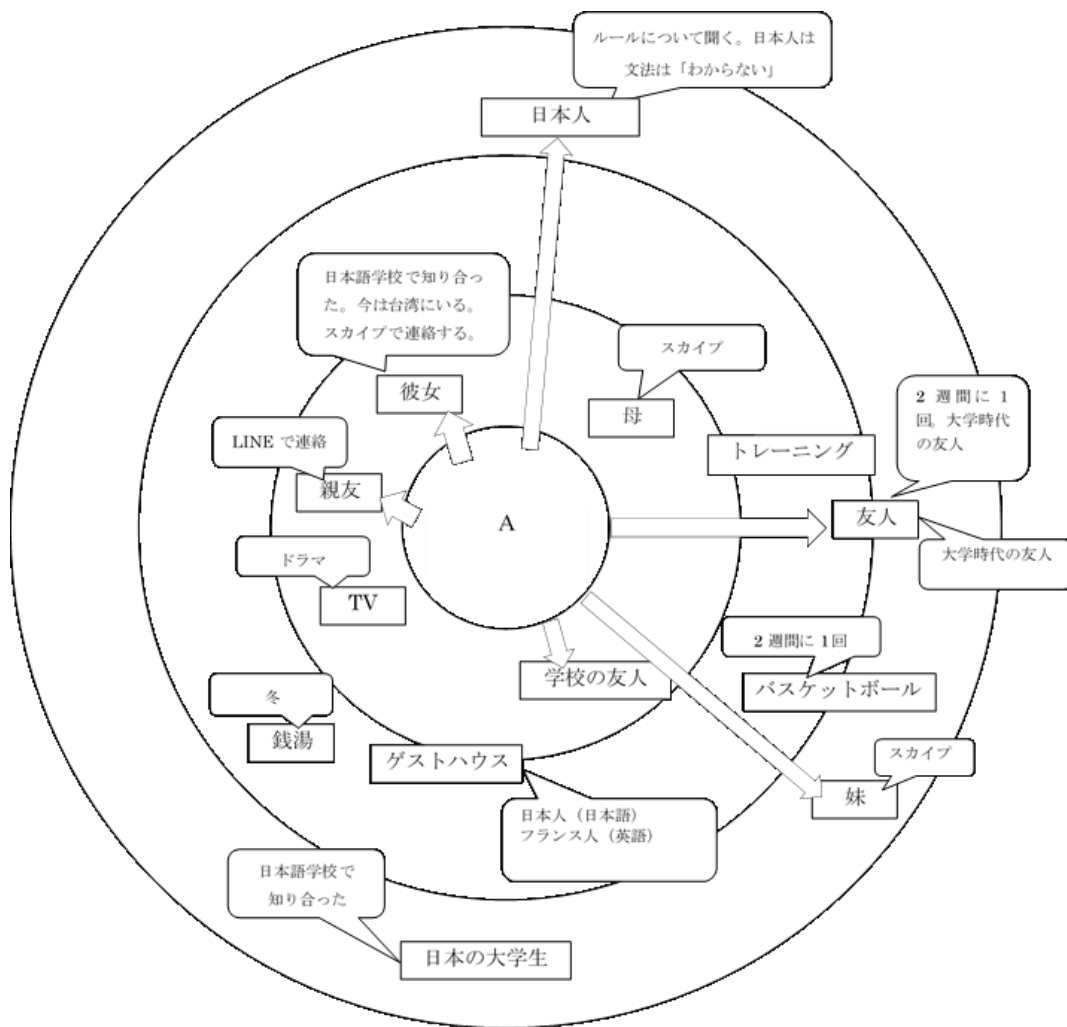
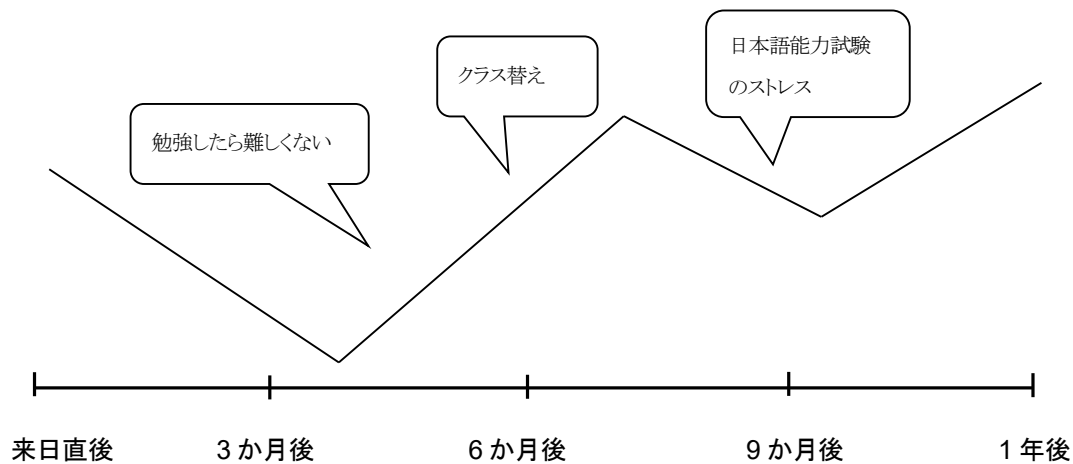


図 7-2 学習者 A の同心円図

(3) 学習動機のグラフと自己形成の変遷図

A に「日本語学習のやる気⁶⁹のグラフ」を筆者と協力して書いてもらった。その下に、筆者が作成した学習動機と自己形成の変遷を合わせた図を作成した。グラフと表は時系列を合わせて作成した (図 7-3)。グラフが上下している箇所では、その時に何があったのか A に説明してもらい、吹き出しに入れた。

⁶⁹ 調査協力者には「学習動機」という言葉は使用せず、「やる気」のグラフを書くように指示した。「やる気」が伝わらない時は、英語で motivation と伝えた。



学習 動機	「27, 8歳であいうえお」 「日本語に自信がない」 能力期待 ↓ 「勉強は好き」 内発的価値 →	「話すことは難しい」 学習困難 ↑ 「日本語が上手になったので、自信がある」 能力期待 ↑ 「クラスは楽しい」 内発的価値 ↑
自己 形成	「週末はいつも一人」 「シャイになった」 自己斉一性・連続性 ↓	アメリカ人クラスメイトとの交流 日本人学生との交流 ↑ 心理社会的同一性 ↑ 自己斉一性・連続性

表の見方:
 インタビューから抽出できた学習動機・自己形成因子を□で囲み、向上が見られる時は↑、低下が見られる時は↓、現状維持が見られる時は→の記号で記す。

図 7-3 学習者 A の日本語の学習動機のグラフと自己形成の変遷

A のグラフからは、学習動機が、クラス替えや日本語能力試験といった周囲の環境に応じて上下している様子が見られる。

まず、A の学習動機は来日直後に下降する。これは全く事前学習がなかったために、初級レベルのクラスに振り分けられたこと、クラスメイトは自分より年下であったことがその理由だと考えられる。つまり、周囲との比較により「能力期待」が低下したと考えられる。また、この頃は、クラスでの孤独感や自信の無さから積極的な自分自身を感じることができず、「自己斉一性・連続性」の低下もあったと言える。

その後、6 か月後のクラス替えでアメリカ人のクラスメイトと知り合ったことから、学習動機は上昇する。「クラスは楽しい」という語りから「内発的価値」の上昇が考えられる。さらに、7 カ月後からは、日本人大学生との交流が始まり、「日本語が上手になったので自信がある」ことから「能力期待」が上昇したと考えられる。これは、在籍期間が 6-10 か月の男子学生の「能力期待」が上昇するという質問紙調査の結果と一致する。その原因として、質問紙調査の結果から導かれた「心理社会的同一性」が「能力期待」に及ぼす正の影響が考えられる。すなわち、教室内外でネットワークが構築され、自らの位置取りが確かめられた結果、自己形成における「心理社会的同一性」が高まり、それが「能力期待」の上昇に影響を与えたのである（図 7-3 の灰色の四角部分）。同時に、教室内外での自分の位置取りが確かめられたことにより、本来の積極的な自分を取り戻し、「自己斉一性・連続性」の回復も自覚できたと推測できる。

9 か月後からは日本語能力試験のストレスから、再度学習動機が下降し、試験が終了するとまた上昇する。大局的に見ると来日直後から 1 年をかけて右上がりのグラフになった。A と図を作成している際に、「他の人の場合、一般的にやる気は下がっていくようだ」と伝えたところ、「なんで？」と驚いていた。

以上をまとめると、A は、質問紙調査のコメント欄に「自信がある」と書いていたことから、本質的に自己効力感の高い学生だったが、来日直後のクラス配置や日本語能力試験のストレスを受け、学習動機が下降する局面があった。特に来日直後は、本来の性格の「情熱的な」部分の欠落を語るなど、自己形成も下降していた。上昇する機会になったのは、クラスメイトや日本人学生との交流など、ネットワークの構築と自らの位置取りの実感である。岡（2013）は、いわゆる教室学習を体験せずに日本語を習得し、日本社会に 20 年以上住んでいる社会人 2 名にインタビューをし、日本語能力の向上やネットワーク形成について分析した結果、人間関係の多様性が見られる時に日本語能力の向上を実感してい

ることを報告しているが、Aにおいてもネットワーク形成に伴って自己形成と学習動機の向上が見られた。

7.2.2. 学習者Bのケース

(1) インタビュー

学習者Bは質問紙調査終了後に、自分からコンタクトしてくれた唯一の学生であった。メールには「私は【学校名】日本語学校【クラス名】クラスのBです。留学生についてのアンケートはとてもいいと思います。初めて日本語でアンケートを書いた。いい経験をくれたのはありがとうございます！良かったら、私もインタビュー調査をやりたいです。また連絡してくれてお願いします!! よろしく（原文ママ）」と書いてあった。

質問紙調査時、Bは在籍4か月以内であった。Bと同時期の女性の数値との比較を表7-5に示す。

表7-5 (1) 学習動機因子の値（下段は4か月以内の女性の平均値）

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
B	5.00	5.00	4.00	4.75	3.33
平均	4.63	4.43	3.05	4.57	3.19
比較	+	+	+	+	+

表7-5 (2) 自己形成因子の値（下段は4か月以内の女性の平均値）

	自己斉一性・連続性	対自的同一性	対他的同一性	心理社会的同一性
B	4.60	5.20	4.20	5.20
平均	5.15	4.96	4.24	5.00
比較	-	+	+	+

表7-5からは、学習動機も自己形成も概ね平均よりも高い値を示していた。ただし、「学習困難」が平均よりも高いこと、「自己斉一性・連続性」が平均より低いことから、学習

に困難を感じている可能性、留学前の生活と今の生活の変化が自己形成に影響を与えている可能性などが考えられた。

本来は、Aと同様に春・秋と2回インタビューを実施するつもりだったが、2回目のインタビュー前に帰国してしまった。そのため、1回目のインタビューのみを分析する⁷⁰。

①日本語学習について

Bは、インタビュー調査時では、来日後半年が経っていた。日本語既修者であったBは中級クラスに配置され、さらに上のクラスに進んでいた。日本語学習については「楽しい」と何度も述べ、つまらないと感じたことはないようであった。

*: (中略)少し、日本語の勉強について質問します。日本語の勉強は楽しいですか。

B: 楽しい(何度もうなづく)。

*: アンケートにもとっても楽しい//B: はい//と書いてあったんですけどー//B: うん//、どうして楽しい?どんなふうに楽しいですか。

B: うーん、たぶんー、日本語ーえっと、ペラペラに話せるー、話したいからー。自分の好きなー、好きなー、好きなものですとかー、そしてー、ずっとーずっとー、時間が、えっとー…何と説明したらいい//*: うーん//、たぶん、たぶん、好きなものだからー、勉強するときー、えっと、もっと楽しみにしている。(B1:41-44)(下線は筆者)

上記の語りからは、Bが日本語の学習に「内発的価値」を認めていることが分かる。筆者が「時間が経つと勉強がつまらなくなる学生が多い」と言ったところ、「いるいる、うーん(B1:161)」とその存在を認めていたが、彼女自身は日本語学習が辛いと感じたことはない様子であった。ただ、簡単な日常会話は問題ないが、「ハイレベルの文法を使用することが難しい(B1:75)」と述べていた。学習が進み、より高度なレベルの学習項目が授業で扱われるようになると、「学習困難」意識も高まると考えられる。

インタビュー後半で、筆者が「男女の学習動機に違いがあるか調査している」と述べたところ、Bは以下のように語った。

*: (中略)今、Bさんがうんうんうんうんって言ってたけど、やっぱりちょっと違いってある?ありますかー。男子と女子。

B: 男性と女性ー。あ、そっかー。そっかー。【筆者名】さん//*: はい//の通りに、女性だっ

⁷⁰ インタビュー調査が1回で終了してしまったため、2回目のインタビュー後に実施する予定だった学習動機のグラフは作成していない。

たら一、時々自信がない。

*: あーそうですか。

B: うーん、だけど、もし、えっと一、もし時々成績が一ちょっと不合格ですから一あと、気持ち「あー、どうして一、私はそんなことができない」とちょっと心配している。でも、男性一、たぶん、「大丈夫、今度(笑)/*: (笑)//、今度ががんばります!」ってそんな感じ。

*: 今のクラスもそんな感じなんですか。

B: そうですねー

(B1:168-173)(下線は筆者)

Bは男性と女性の差について、「女性だったら、時々自信がない (B1:169)」と述べた。女子学生なら成績が悪いと落ち込むが、男子学生は「大丈夫」と前向きだ、と感じていると言う。筆者が「今のクラスもそうか」と聞くと、「そうですねー」と答えた。B自身は日本語学習に「内発的価値」を見出し、学習を楽しんでいるが、一般的に女性は「自信がない」、すなわち「能力期待」が低いと認めていた。

②現在のクラスについて

Bは、クラスの中で自分が一番年上であることを強く意識していたようである。年齢は、将来の自分の進路に対する悩みにも関連しており、繰り返し形を変えて語られた。

B: うーん、そうですねー。あと、えっと一私は、今のクラスの中で一、多分、一番年、年、えっと年齢が…//*: 年上//年上、年上です。他の人たち、高校生、高校を卒業したあと、まだ若い、ので一、時間がたくさんありますので一、たぶん、全然心配したこと、心配することが少ない、私より。

*: うーん、そうですね。

B: 私はえっと、今年えっと、もう30歳になりましたから一//*: うんうん//、たぶんいろいろなことを考えなければなりません。

*: うんうん。

B: たとえば、もし日本でえっと大学院に入りたい、でも一もう30歳。どうすれば、いい、いいですか一。その質問//*: そうですね//、ちょっと困っている。

(B1:177-181)(下線は筆者)

上記の語りからは、Bは「日本で大学院に入りたい」が、「今年30歳になった」ため、その希望がかなえられるかどうか、あるいはその希望が妥当かどうか、「困っている」ことが分かる。その一方で、他のクラスメイトは「まだ若く、時間が沢山ある」ので、「心配することが少ない」だろうと、判断していた。Bの場合、周囲との比較において年齢が

高いことから悩んでいることから、「心理社会的同一性」が低下している可能性が窺われた。

③教室外の生活について

B は日本人の友達が多いか、という質問に対し、「います、います (B1:46)」と答えた。日本語学校の交流会で知り合った友達だと言う。

日常生活で困ったことに関して聞くと、店員の日本語が時々速くて聞き取れないことがあり「不安な感じ (B1:121)」があると答えた。日本語がかなり上手になっても、一步教室の外に出ると、不安感を感じるのであろう。さらに、生活上の問題について尋ねると、日本で働きたいが、それが難しいことが語られた。それについては後述する。

来日経験が複数回ある B に「日本のイメージが変わったか」と聞くと、「印象が変わった (B1:131)」と答え、以下のように説明した。旅行で来日する時は、数日程度の短い日程で観光をして楽しんでいた。それに対し、現在は日本に半年以上、日常生活を続けており、旅行とは違うと言う。日常生活を続けることにより、B は「買い物も値段が高く、生活費がかかり、大変だ (B1:135)」「つまらない (B1:133)」という感覚を持つに至り、「授業が終わったらすぐ家に帰る (B1:137)」生活を送る結果をもたらしている。

A が日本の生活に慣れるにつれて人的ネットワークが広がり、「楽しくなった」と語ったのに対し、B は日本の生活に慣れるにつれ、生活自体を単調に感じ「つまらなくなる」という感覚が出てくる点は注目に値すると言える。これは、クラスで最年長であることからくる孤独感の他に、将来の悩みを共有できる同年代の女子学生がいないことに起因していると考えられる。

④日本と母国での自己について

B は自分の性格については、特に変化を感じていないようで、来日直後から半年経っても「大体同じ (B1:99)」だと答えた。また、日本人からも台湾人からも「明るい人」「おしゃべりな人」と思われているだろうと述べた (B1:101-107)。台湾にいる家族や友達とも常に Skype (スカイプ) や facebook (フェイスブック) などのインターネット通信を通じてお互いの現状を把握し、密に連絡を取っているとも述べた (B1:147)。つまり、「来日前の自分」と「来日後の自分」に連続性 (自己同一性・連続性) を感じ、他人から見られている自己像が本来の自分と一致している (「対他的同一性」) と感じていた。

だがその一方で、B は、台湾では家族と住んでいたのに対し、日本では「独立して一人暮らし」をしているため、「さまざまなことを自分でやらなければならない」こと、「将

来のことを考える (B1:93) 」ことから、「以前の自分とはちょっと違う (B1:93) 」と述べた。つまり、自分の性格については「自己斉一性・連続性」および「対他的同一性」が一貫して高い様子を語り、実際に台湾にいる家族や友人とも密に連絡を取っているものの、留学という空間移動に伴う環境の変化から自己の変化を感じているようであった。これは、B の質問紙調査における「自己斉一性・連続性」の値が平均よりも低いことと関連していると思われる。さらに、環境の変化による自己の変化は、「結婚か夢か」という将来の問題に集約されていく。それについては、以下の項目でも繰り返し発話される。

⑤家族構成と母国での友人関係について

B は両親と兄の 4 人家族である。兄は父親の会社で働いていると言う。来日の理由においても語られていたように、B の家族は全員日本旅行の経験があり、その後も B と母親は二人だけで数回日本に旅行に来ていた。

B は母親とは何でも話す関係のようであった。筆者が「両親から年齢のことを指摘されるのか」と質問すると、母親からは年齢に関しては特に何も言われず、むしろ、B の将来を応援するという行為を通じて心理的なサポートを受けていると述べた。

B: えーと、母は//*: はい//、えっと一母は、支えている「大丈夫、がんばって//*: がんばって//。好きなことがもしできれば一、やってみて、やってみてください」

*: うんうんうん。

B: でも、父は、まだ。相談したことがない。

*: 何をしたことがない? //B: 父。父は//応援?

B: 父は、相談したことがない、大学院について。

*: あ、知らない、の?

B: まだ(笑)。

*: そうですかー。そうですかー。

B: そうですねー。ここでのえっと、学費とか生活費とか父から一//*: あ、そうですかー//もらった。そして一今も、沢山えっとお金が、お金かかるし一//*: あーそうですかー//、もし大学院と入りたい、もっと… (B1:183-191))(下線は筆者)

B は、母親からは「好きなことがもしできれば、やってみてください」と言われている。その状態を「支えている」と B は表現した。B にとって「好きなこと」は日本留学そのものであるから、B の日本好きを理解し、日本旅行を共にした母親の存在は、非常に心強いものであると考えられる。

一方、父親からは留学生生活全般にかかる経済的援助を受けていた。だが、大学院に行きたいことは、まだ「相談していない」状態であり、それが B の悩みを助長しているようであった。

⑥日本の社会についての印象

B に「日本のイメージが変わったか」と聞いたところ、生活の変化が語られた。それについては、既に③で述べた通りである。

⑦将来の夢

B からは、繰り返し形を変えて将来の不安が語られた。既に 30 歳でクラス最年長であること、日本の大学院に行きたいが実現が難しいこと、父親に大学院進学についてまだ話していないことなどである。

この悩みは、来日前から存在していたはずである。だが、台湾にいる時は「日本に行きたい」という目標があり、その目標実現のため日本語を勉強するという活動によって、ある程度解消されていたと考えられる。だが、留学を果たした後に、次の目標として「日本で働きたい。そのために、日本の大学院に行きたい」という思いが浮上してきたが、それが本当に実現可能なのか、本人も判断に揺れているようであった。本人が葛藤している理由として、当然のことながら、日本の大学院の試験に受かるかどうか、父親から金銭的援助をもらえるかどうか、という問題解決が可能かどうかという悩みがある。さらに、その悩みの背後に、B 自身が「そこまでやりたいかどうか」迷っている状態で、その迷っている状態を抜け出せないでいることが、葛藤の本当の原因のように見受けられた。すなわち、B は自分自身の本当の願いがどれだけ強いのか、確信できていない、いわば「対自的同一性」が低い状態であると考えられた。

なお、B の悩みを深刻化させているのは、大学進学をあきらめることにより浮上してくる結婚へのプレッシャーであった。以下に、該当する会話を示す。

B: 今の年齢は、結婚?/*: はい//の年齢ですね—/*: はい//、私の友達—もう結婚しました。母も—ちょっと、心配している。あー、「彼氏がいる?えっと、もしいい人がいたら—、早く結婚して。」そんなこと、いつも

*: そうですか。プライベートなことですが、B さん、今、彼氏がいるんですか。

B: 今、いない。ふふふ(笑)

*: そっかー。そっかー。結婚—、今、すぐしようとはあんまり、思っていない?勉強したいとか、もっと仕事したいとか、思っている?

B: 勉強、したいねー。

*: えー、あー、よくわかります。

B: やりたいことがたくさんあってー、もし結婚したらー、自分のことあきらめると思う。

(B1:195-201)(下線は筆者)

このように、B は自分が適齢期であるが、結婚をしたくないことを自覚している。しかし、「結婚」そのものを否定しているわけではなく、「結婚してしまえば自分のこと(=日本で仕事をする夢を追うこと)をあきらめてしまう」と感じ、結婚を恐れているようであった。筆者は台湾のほうが女性の社会進出が進んでいるのではないかと考えていたので、それを伝えるとBは台湾のほうが働いている女性は多いが、「(女性が受けるプレッシャーは)日本も台湾も同じだ(B1:205)」と答えた。

後から分かったことだが、インタビュー時のBの発言には矛盾が含まれている。1回目のインタビュー後、Bに2回目のインタビューについて申し入れると、承諾をしてくれたが、「8月には帰国するかもしれない」と、帰国の時期が迫っていることを教えてくれた。つまり、Bは心の底では日本に住み続けて就職することを夢見ているが、その夢はかなわないものだろうとあきらめた気持ちも抱え、数か月後の帰国を予期していたのである。Bとは、2回目のインタビューの前に連絡が途絶えてしまったので、それ以上の会話を行うことができなかった。そのため、Bがどれだけ大学院進学に真剣であったのかは分からない。だが、台湾にいる時のほうが、目下の目標が日本留学という明瞭なものでそれに向かって行動していたのに対し、来日してからは、進学か帰国かという葛藤が生まれ、帰国には結婚という不本意な結果も付帯しているように感じられ、悩みが生じたと考えられる。

(2) 同心円図

Bの同心円図を図7-4に示す。同心円図の一番内側に母親が配置され、その外側に父親と兄が配置された。家族の中でも、特に母親との関係が強いことが窺われた。日本人の友達やクラスメイトの存在も見られるが、一番内側の円には入っていなかった。「授業が終わったらすぐ家に帰る」と言っていた通り、学校と家を往復するだけの毎日を過ごしているようであった。

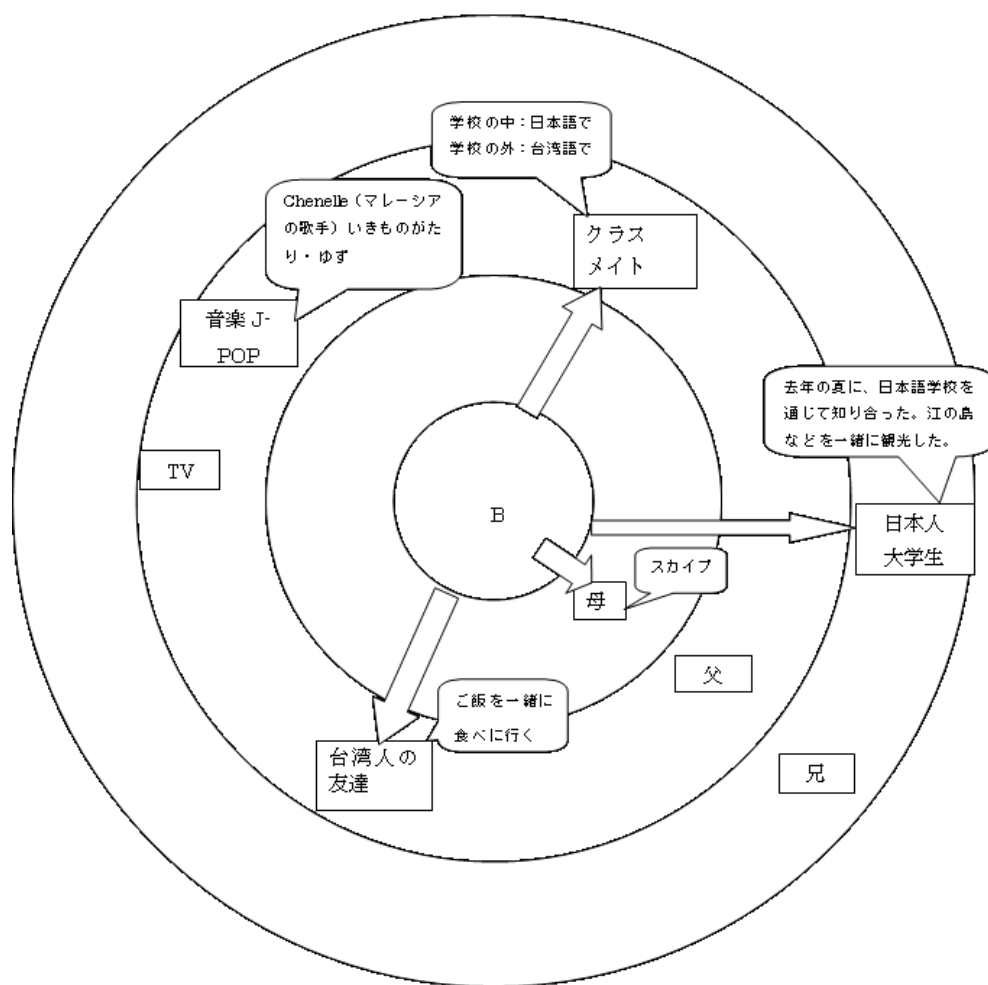


図 7-3 学習者 B の同心円図

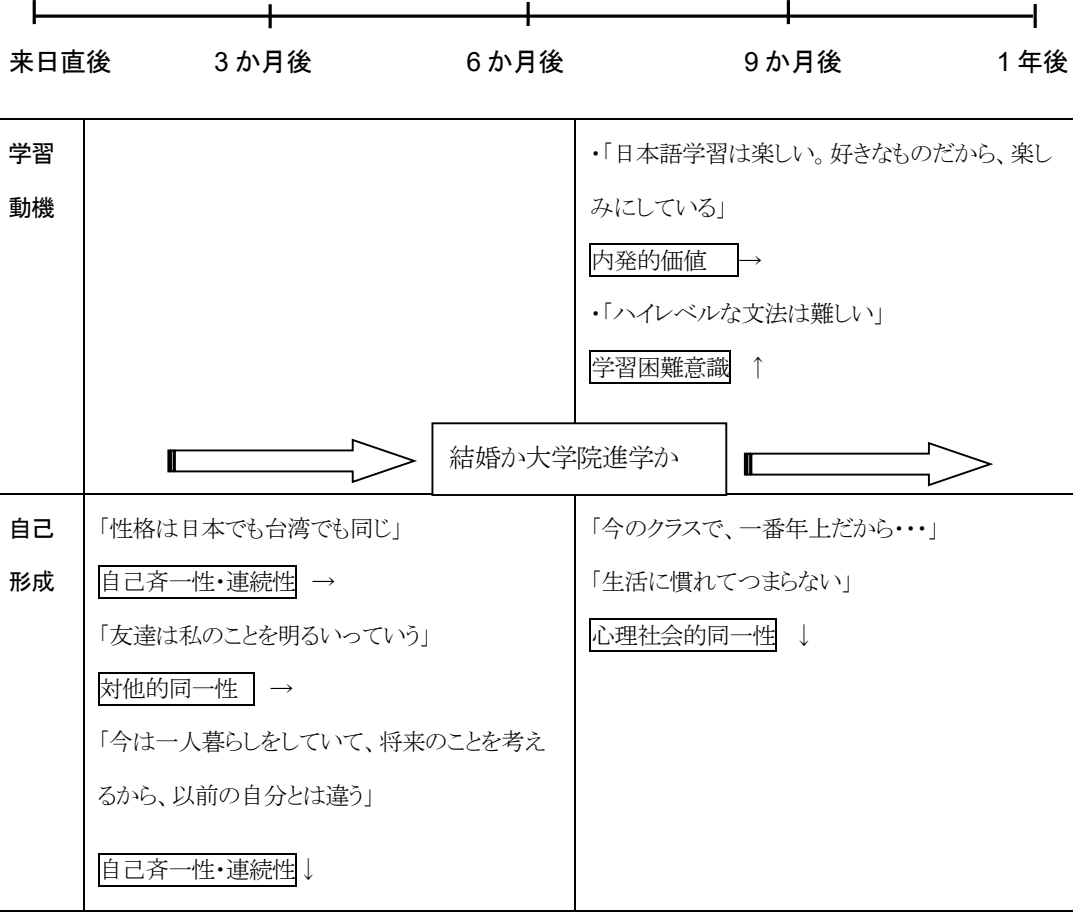


図 7-5 学習者 B の学習動機及び自己形成の変遷

3) 学習動機のグラフと自己形成の変遷図

B は 2 回目のインタビューが実施できなかったため、学習動機のグラフを作成してもらえなかった。筆者が作成した学習動機と自己形成の変遷を図 7-5 に示す。

インタビュー・データから推測すると、日本語学習は来日後半年以上経っても「楽しい」と語ったことから、来日前から見られた「内発的価値」は高い状態で維持されていたと思われる。これは、質問紙調査の結果で見られた、在籍期間が長い学生は「内発的動機」が低いという事象と異なっていた。だが、「ハイレベルの文法は難しい」と語ったことから、学習項目が進むにつれて「学習困難」意識が生じてきたと考えられる。また、「店員さんの日本語が速くて聞き取れない」「不安な感じ」という語りからは、中級レベルの学習者でも教室の外に出ると、「学習困難」や不安感を感じる事が分かった。

自己形成に関して注目すると、台湾の自己と日本の自己について性格は「同じ」で、友達からも「おしゃべりで明るい人」だといつも思われていると述べたことから、「自己斉一

性・連続性」および「対他的同一性」が認識されていたことが分かる。その一方で、留学という空間移動に伴う環境の変化に伴い、「以前の自分と今の自分はちょっと違う」という語りも聞かれたため、「自己斉一性・連続性」の低下を筆者は判断した。Bにおいては、「自己斉一性・連続性」において、自らの認識において矛盾が見られたと言える。また、自分が最年長であることや、将来の悩みを共有できる人がいないことから孤独感を感じ、「心理社会的同一性」が低下していることが推測できた。特に、将来の悩みは、大学進学か結婚かという二者択一のはざままで葛藤を抱えていたようであった。その葛藤の元は、台湾にいる時から既に存在していたと考えられるが、日本で一人暮らしを始め、孤独になることでより明確化したため、「（日本にいて）将来のことを考えるようになった」という語りが生じたのであろう。

7.2.3. 学習者 C のケース

学習者 C は日本語学校に 2012 年秋から 1 年半在籍し、大学に進学した。2013 年 12 月の質問紙調査時は受験直前だったことになる。インタビューは都内の大学入学後一週間経った時点で行われた。

表 7-6 (1) 学習動機因子の値 (下段は 1 年以上の男性の平均値)

	利用獲得価値	内発的価値	能力期待	努力肯定	学習困難
A	5.00	5.00	4.00	5.00	4.00
平均	4.41	4.08	2.58	4.23	3.39
比較	+	+	+	+	+

表 7-6 (2) 自己形成因子の値 (下段は 1 年以上の男性の平均値)

	自己斉一性・連続性	対自的同一性	対他的同一性	心理社会的同一性
A	4.20	4.40	4.00	5.20
平均	4.44	4.86	3.84	4.49
比較	-	-	+	+

表 7-6 からは、学習動機因子が全て高いことが分かった。ただ、「学習困難」も平均よりも高く、学習において困難さを意識しているようであった。自己形成因子は、「自己斉一性・連続性」と「対自的同一性」が低かった。これは C が質問紙調査時は 19 歳という若さによることも考えられた。

(1) インタビュー

①日本語学習について

日本語学校の学習について、学習者 C は、「最初は楽しくなかった (C1:38)」と語った。大学進学という明確な目的を持っていたものの、C にとって最初の半年は辛かったようである。授業についていくために漢字を「50 回書いた」り、沢山の宿題をこなしたりするなど、学習が困難だった状態を、C は「絞られた (C1:42,44)」と表現した。つまり、来日直後に「学習困難」を感じたのである。「学習困難」と同時に語られたのは、日本語学校では台湾出身の学生が 8-9 割を占めること、自分はその学校で初めて受け入れが決まったインドネシア人で先輩もいないことなど、マイノリティとしての苦悩であった。

日本語学習が楽しくなったのは、日本語能力試験の N3 レベルに合格してからである。合格を機に、C は「行ける」という感覚を持ったという。

C: (中略)と、その一、あ！私はその一、日本初めての 1 か月、私日本語能力試験の 3 級、3級、N3という試験に、を、合格しました！

*: おめでとう！(笑)

C: そのN3の試験は、前、インドネシアで受けて、3 回落ちちゃった。//*:うん、うん//その、だから、日本に来たばかりなのに最初の 2 か月は試験を受けて、//*:受かった、合格した。//受かった。合格しました。

*: 嬉しいですね

C: それは、行けますかな、これから。そういう感じ。それから、もっとどんどん、楽しくな…りました。 (C1:72-76) (下線は筆者)

日本語能力試験は 5 レベルあり、初級から上がるにつれ、N5 から N1 へと数字が小さくなる。C が受験した N3 より一つ下の N4 レベルでさえ「日本語を 300 時間 程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル⁷¹⁾」とされている。そのため、インドネシアでの 3 か

⁷¹⁾ 「認定のめやす 新旧対照」<http://www.jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf>

月（50時間）、日本での2か月（160時間）を合わせても、CがN3に合格するのは非常に難しいはずである。しかし、日本語学習にひたすら励んだ結果、CはN3レベルに合格した。この出来事が、その後の学習の楽しさや自信に繋がり、「どんどん楽しくなった（C1:76）」のであろう。N3レベル合格を契機として、「能力期待」及び「内発的価値」が向上したと言える。

②現在（当時）のクラスについて

入学直後の日本語学習が辛かったことと、先輩がいないというマイノリティとしての苦悩があったことは既に述べた。その頃は「毎日親に電話していた（C1:60）」という。半年後、Cは進学クラスに上がる。進学クラスでのCの学習環境と動機について、二つの点を報告する。一つは、クラスでの居場所の確保とそれに伴う心理社会的同一性の向上である。もう一つは、マイノリティ意識およびライバル意識の発生による学習活動の促進である。

第一に、クラスでの居場所の確保について述べる。進学クラスとは、大学進学を目指した1年間の集中クラスで、そこに集まる学生の雰囲気は「バラバラだった（C1:80）」と言う。学生たちは、出身国が同じ者同士でグループを作っていたが、Cはもう一人のインドネシア人学生とそりが合わなかった。

C: あー、その一、ちょっと相手は一相手の態度？私、あまり合わないかな//*:うん //。その、同じクラスになってしまった//*(笑)//んです。と、最初のクラスは、台湾人、タイ人、インドネシア人、とマレーシア人。//*:うん//大体みんなグループになっちゃって。

*: うん。2人だけインドネシア人(笑)

C: 2人、でも私はあまり話し//*:話さない//。あまり話さないの、どうしようかな、一人ぼっちになっちゃって、だんだんだんだん声をかけたりとかー。その先生もその、グループになったりとか。その、ゲームやったりとか。だんだんだんだん、みんな慣れてきて、もう、さびしくなかったんですね。 (C1:82-84) (下線は筆者)

独りぼっちになったCは「どうしようかな（C1:84）」「ひとりぼっちになっちゃって（C1:84）」と感じ、その後、折り合いの悪いインドネシア人との関係改善はあきらめ、それ以外の国の学生と積極的に関わるようになった。

進学クラスは、理系の学生は朝9時から夕方5時まで授業がある日も珍しくなかった。そのため、授業後はクラスメイトと話をしたり、夕ご飯を一緒に食べたりしたそうである。

クラスメイトと過ごす時間が長くなったため、「家族みたいに (C1:81)」になり、「だからもうさびしくない (C1:98)」と言った。インタビューには記録されていないが、卒業後も C は日本語学校の仲間と「小田急線の会」というグループを作り、小田急線沿線に住む仲間同士飲み会を企画していると語った。

C の語りからは、一度は「独りぼっち」になった後、自分で行動を起こしたことからクラス内の人間関係が改善され、最終的には「家族のような」関係を築き、自分の居場所を確保できたことが分かる。これはクラス内で位置取りが成功したことにより、「心理社会的同一性」が向上した事例だと言えよう。

第二は、クラス内で感じたマイノリティ意識およびライバル意識についてである。加えて、C の場合は、マイノリティ意識が学習動機に直接繋がりを持ったように思われる。

*: (中略)じゃ、今もそうですけどその時ね、日本に来て、「自分はまあ頑張ってる、うまくやっている。」というふうに思っていましたか。

C: 思っていますねー。特に最初の 2 か月かな、//*:うんうんうん//その N3 を//*:うんうん//合格して、次は N2 も合格して、次は一番高いレベル//*:あー//、N1 も合格しました。

*: すごい！7 月に N2、12 月に N1？すごい！

C: その、自分が持っている目標を達成できた。私の目標は、その、大体台湾人が、その、国、えー、なんだっけ、漢字、漢字を使っている//そうですね//*:国の方がいっぱいいて、でも彼らたちは合格できる人は少ないので、私、何か私非漢字圏の国の人が合格して、それは満足できましたね。

*: そうですねー。頑張りましたねー。あの、じゃあその頃、最後のほうは、クラスの中でも一、割と、割とというか、とてもよくできたんじゃないんですか。

C: はいはいはい。成長しましたね。 (C1:105-110) (下線は筆者)

筆者が「日本に来て『自分はうまくやっていると思ったか』と聞くと、漢字圏の台湾人でも合格が難しい N1 に合格したことを挙げ、その結果を「満足できた」、「成長した」と評価している。C の場合は、学習結果が客観的な指標で認められることにより、学習動機の「能力期待」を高めると共に、「成長した」という自己形成にも繋がる達成感につながっていると言えよう。

C の語りによれば、「漢字圏の学習者のほうが日本語学習に有利だ」ということになるが、その内容を客観的な数字で見してみよう。国際交流基金によれば、2015 年の台湾にある日本語学習機関数は 851、日本語学習者数は 220,045 人である。一方、同年のインドネシアの日

本語学習機関数は2,496人、日本語学習者数は745,125人である。すなわち、単純な学習者数はインドネシアのほうが3倍近く多い。だが、日本語能力試験の2017年7月のN1受験者は、台湾での7,377人に対し、インドネシアは199人である。最も難しいレベルの受験者は、台湾はインドネシアの約27倍の人数である。つまり、台湾の学習者は、インドネシアに比べて、日本に来なくても高度な日本語学習を受けることが可能な環境にあることが分かる。学習者の実感としても、Aが「漢字が分かるから、読むのは難しくない」と語っていることから、漢字の知識の有無は大きなアドバンテージだと言えよう。

Cのマイノリティ意識とそこから生じた学習行動は、文野(1999)が言及する「ライバル意識」に合致する。文野(1999)の調査対象者は、「大学の日本語学習経歴」と「大学卒業」という学歴を持つライバルに対し、自分にそれが「不足していることに気がついた」結果、「負けたくない」という強い気持ちを抱き、来日当時は本人も想像していなかったような進路を選び、合格を勝ち取った。文野(1999:42)によれば、ライバルの存在という外部の学習環境要因が、学習者の性格や動機などの情意面に作用して、行動の牽引力になると言う。こうした調査協力者の進路選択とそれに伴う努力の源を、文野(1999)は調査協力者の負けず嫌いの性格に支えられたライバル意識だと指摘する。Cに当てはめて考えてみると、来日して日本語学校に入ってから、自分が非漢字圏出身であることを「不利な条件」として捉えたのではないかと考えられる。そして、漢字圏出身の台湾人学習者を「有利な条件」を兼ね備えた存在として、「負けたくない」相手として認識したのではないだろうか。そう考えると、Cが日本語学校在籍中に3回連続して日本語能力試験に受験・合格したのは、漢字圏の学習者に対する強力なライバル意識が働いた結果だと考えられる。これは、一般的には不利と見られる学習環境が、逆に学習動機に対して強力に正の影響を与えた例だと言えよう。

③教室外での活動について

教室以外の活動について聞くと、Cはキリスト教⁷²なので毎週教会に行き、その教会でピアノを演奏していると答えた。

⁷² 外務省のウェブサイトによると、インドネシアの宗教の内訳は、イスラム教 87.21%、キリスト教 9.87% (プロテスタント 6.96%、カトリック 2.91%)、ヒンズー教 1.69%、仏教 0.72%、儒教 0.05%、その他 0.50%となっている。

「インドネシア共和国基礎データ」<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/indonesia/data.html#section1>
(2018年2月1日アクセス)

*: じゃ、1年半そこに通って一//C: そうです//そうすると、週に1回はインドネシア語が話せた、ということですか。

C: はい、はい、そのインドネシア語を使って、その教会で。

*: でも、若い人っているんですか。

C: 若い人—//*: Cさんくらいの//んー、んー。少ない、少ない。大体、みんな大学2年、3年。大学院とか、博士課程とか。その、大学？博士課程も、います。

*: でも、じゃ、どうだろ？そこで例えばいろいろ先輩と関係ができたりとかしたんですか。

C: うん、結構できてますね。だから、私はその、毎…演奏できるのは、その仲良くなるのおかげ。

(C1:119-124)(下線は筆者)

Cは、教会で自分より年上の大学生や大学院生と知り合う⁷³。少し年上の「先輩」と仲良くなったことから、ピアノの演奏の機会も得られたと言う。前項で語られていたように、来日直後から半年経過する頃まで、Cは日本語学校では辛さやさびしさを感じていた。そうした環境を考慮すると、週末にインドネシア語が話せる教会は、Cにとって重要な場であっただろう。

一方、日本人の友人はいなかったようである。筆者がCに「日本人の友達は何人いるか」と聞いたところ、Cは「3人」と答えたが、その後「今は会わない」と答えた。また、図7-3の同心円図にも日本人の友人は出てこなかった。学習者A、Bは日本語学校を通じて、日本の大学生との交流も楽しんでいたが、Cは進学のための勉強が忙しかったのだろうか、実際にはほとんど交流をしていないと判断できる。

④日本と母国での自己について

Cに日本での自己像について聞いたところ、「クラスの中のムードメーカー (C1:104)」と言われ、休むと心配されたと言った。これは、進学クラスでの徐々に居場所が確立されてからのことと考えられる。

母国での自己についての追加インタビューでは、基本的に、自分はインドネシアでも日本でも明るい性格で、それは変わらないそうである。ただし、日本では「やや大人しい」「控えめ」に振舞っているという語りが出てきた。日本語学校では様々な国籍の人がいる

⁷³ このインタビューで筆者は20代の人を想定して「Cさんくらいの若い人はいるか」と聞いたところ、Cは「少ない」と答えた。だが、その後の文脈から、Cは「自分と同じ学年の人は少なく、多くは先輩である」という意味で発言したことが分かる。

ため、インドネシアの高校時代のように何も考えずにふざけるということはなくなったのだと言う。

Cの質問紙調査からは、「自己斉一性・連続性」と「対自的同一性」が低いことが分かっている。「自己斉一性・連続性」に関しては、来日直後のクラスでインドネシア人がいなかったこと、その後の日本語学校生活の中で常にマイノリティ意識を感じたことから、母国との生活の間に大きな断絶を感じていたことが推測される。また、「対自的同一性」は、「やや控えめ」に演出している自己像に、どこかで違和感を持っているかもしれないと言えよう。

⑤家族構成と母国での友人関係について

Cは両親と兄の4人家族である。来日の経緯でも語られたように、父親はインドネシアで日本企業と取引があり、C自身が、父親と同年代の日本人と既に交流を持っていた。

Cは家族と常に連絡を取っているが、特に来日直後は家族が大きな心の支えであったようである。インドネシア語が話したかったから、「多分やりすぎる（電話しすぎる：筆者注）と思ったが、前は毎日親に連絡した（C1:60）」と言う。

留学生活で困ったことについて聞いた際、Cは自分の名前が一つだけで苗字がない為、公的機関での手続きで説明に苦労したエピソードを語った。その際に、Cは日本にいたにも関わらず、日本にある自分自身の人的ネットワークではなく、父親を介してのインドネシアにいる日本人（父親の友人）に頼ったと言う。

このエピソードからも分かるように、父親の存在は常にCに多大な影響を与えているようであった。インタビュー時（大学入学直後）は、父親に日本人の友人が出来たか、いつも心配されている様子が語られた。

C:そうですねー。特に、いつもお父さんに聞かれて、「どうですか、日本人の友達は」って言われて、「まだ、すくないです」。「なんで、大学に入ったのに、まだ少ない。何百人とか、何千人といて、なぜ少ない」と言って、がっかりというと、まだ、親の期待に応えられないかな。多分、まだ、1週間だからかな？
(C1:182)(下線は筆者)

「親の期待に応えられない」という言葉からは、Cにとって日本人の友達が少ないこと以上に、父親を失望させることが辛い様子であった。

⑥日本のイメージ

Cは日本のイメージは「あまり変わっていない（C1:132）」と述べ、「日本の女性が美人である」ことと、「規律が守られている」ことを例として挙げた。Cはインタビュー後

の雑談で「日本の女性と結婚するのが夢」だと真面目に語っていたため、日本人女性に対するプラスのイメージは、日本語学習を間接的に支える要因であった可能性もある。規律に関しては来日前から「日本人は規律を守る」というイメージがあったが、来日後さらに「ごみの分別 (C1:140)」が徹底していることに驚き、感銘を受けたようであった。

インタビュー終了前に筆者に対しての逆質問を求めたところ、以下のような質問が出た。

C: その一、なんででしょう。…外国人に対して、どう思いますかね。

*: 私が？

C: はいはいはい。私は一今、大学に入って、いろいろな日本の学生に、いろいろ声をかけてみたが、無視された感じ。

*: あー、はい。

C: なんか、「外国人と話をしたくない」ってそういう感じ、感じていますね。

(C1:156-160) (下線は筆者)

C は日本人の大学生に「声をかけたが無視された」ことから、日本人は「外国人と話をしたくない」のではないかと感じていた⁷⁴。改めて、自分が留学生であること、外国人であることを認識したようであった。それは前項で述べられたように、日本人の友人を作りたいと願う父親の願いをかなえられないこととも相まって、C を敏感にさせているようだった。

⑦ 将来の夢

C は、第一希望の大学ではないものの、希望する学部（工学系）での勉強を開始したところであった。大学卒業後はインドネシアに帰国して就職すること、日本とインドネシアの「懸け橋になる」ことを希望していた。

(2) 同心円図

C の同心円図を図 7-6 に示す。C の同心円図には、日本人の友人の存在は皆無である。代わりに、ほぼ毎日お弁当を買いに行った「お弁当屋」が出てきた。そこは、日本人と中国人の夫婦で経営している店で、店の夫婦と交わす会話が楽しかったと語った。大学合格の

⁷⁴ C に対しては、2014 年以降半年ごとにインタビューを行い、現在（2017 年度）も継続中である。C は、大学入学半年後のインタビューでは日本人の友人が出来たことを嬉しそうに報告し、「絶好調です」と語った。

報告もしたと言う。他には、家族と日本語学校のクラスメイト（タイ、マレーシア人）が頻繁に接触する対象として出てきた。

非人的リソースとしては、NHKのニュース番組やアニメもCの日本語学習および留学生生活を支えていた存在と考えられる。

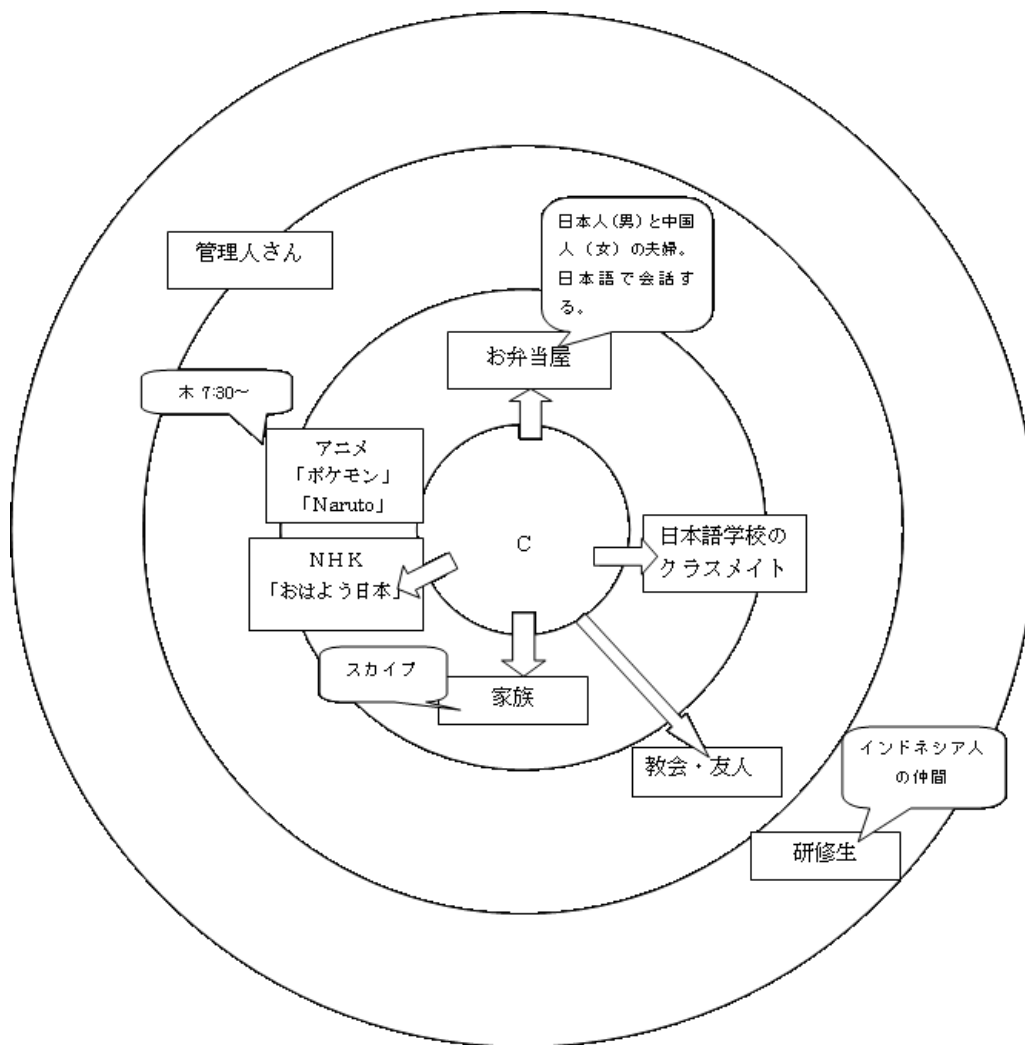


図 7-6 学習者 C の同心円図

(3) 学習動機のグラフと自己形成の変遷図

Cに学習動機のグラフを作成してもらったところ、図7-7のようになった。

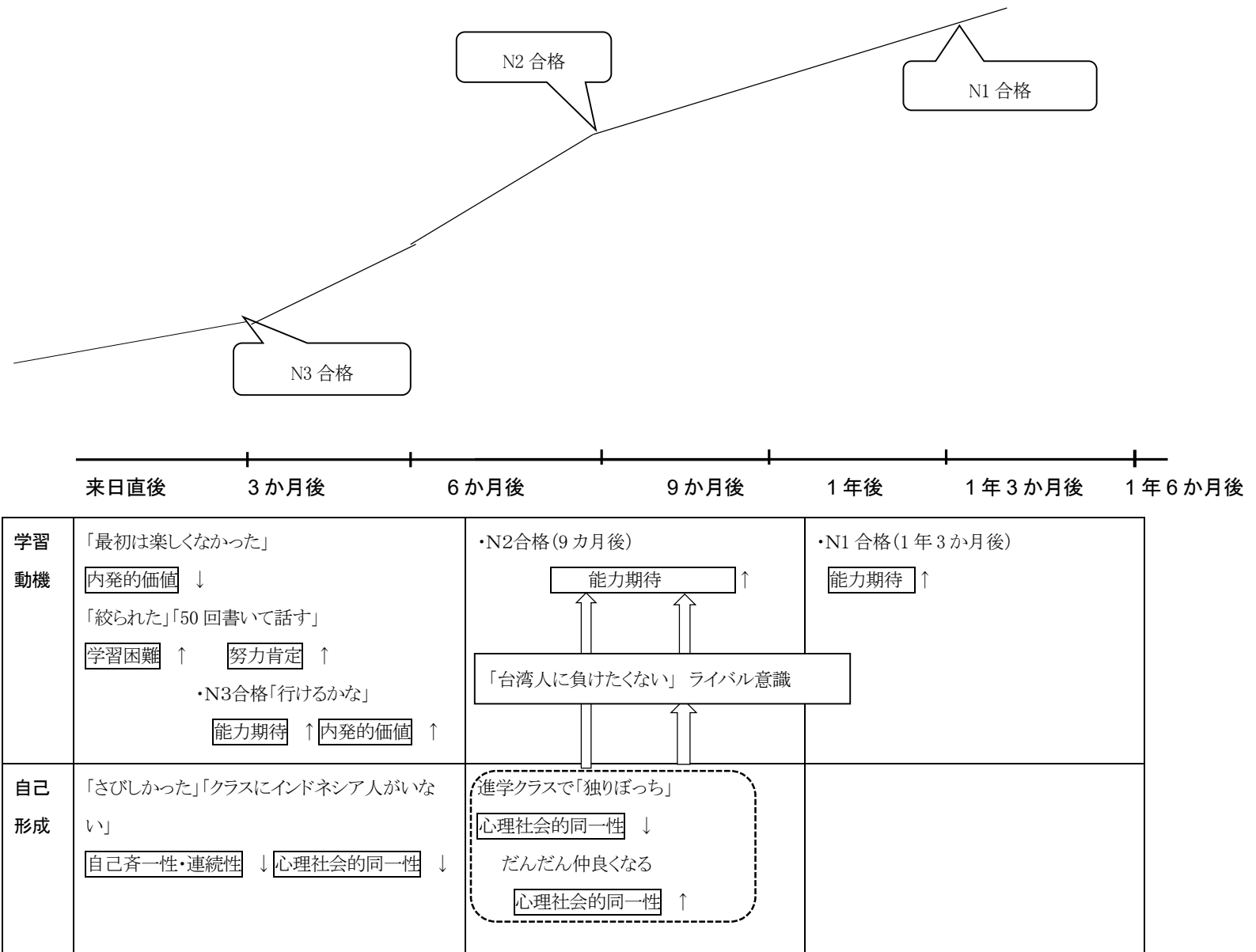


図 7-7 学習者 C の日本語の学習動機のグラフと自己形成の変遷

来日直後の学生生活が「楽しくなかった」と語ることからも、その当時は学習動機の「内発的価値」が低下したと考えられる。だが、2 カ月後に日本語能力試験に合格したことをきっかけに「内発的価値」および「能力期待」が向上する。また、「絞られた」というほど厳しかった日本語学習に耐え、いい結果を生むことができたことは、一貫して「努力肯定」も高かったかと思われる。

その後、C は日本語能力試験に合格するたびに学習動機の向上を感じる。筆者はその学習動機を「能力期待」と判断した。能力期待の向上に加えて、C の場合は、台湾人学習者に対する「ライバル意識」が強力に作用していたと考えられる。

自己形成に目を転じると、来日直後に C は孤独感を感じ、心理社会的同一性の低下を感じた。また、それは家族と一緒に住んでいたインドネシア時代の自分との断絶も生み、「自己斉一性・連続性」も低下したと思われる。半年後に配置された進学クラスでも、C は孤立状態に陥るが、その後、他の国の友達との交流が始まり、クラス内でのネットワークが構築され、自らの位置取りが確認されると、「心理社会的同一性」が上昇する。この「心理社会的同一性」の上昇は、前章での質問紙調査の結果に見られるように「能力期待」の上昇に直接作用したと推測できる。

だが、C の場合は、クラスの中の位置取りは、二つの過程を経たと考える。第一は、教室内外での交流が進むにつれ「能力期待」が上がった A と同様の過程である。第二は、「心理社会的同一性」が「ライバル意識」を介して、学習行動に結びつき、その学習結果が「能力期待」を高めたという過程である。クラスの中で成績上位者として認められることが「能力期待」の高まりに影響したと考えられるからである。そのため、図 7-5 は、「心理社会的同一性」の変化から二つの矢印が出ており、二つ目の矢印は「ライバル意識」に作用したようになっている。

7.2.4. 学習者 D のケース

学習者 D は、学習者 C に紹介してもらった調査協力者であり、同じ日本語学校を卒業していた。学習者 D はインタビュー調査時に大学 2 年生であったため、日本語学校時代を思い出すように頼み、振り返りインタビューを行った。

①日本語学習について

D は、来日直後の勉強は辛くなかったと言う。毎日朝 9 時から午後 1 時まで日本語を勉強する毎日について「いや、私好きだから。勉強するの。(笑) (D1:34)」と語った。「勉強が好きだ」という語りは、「内発的価値」が高いという事が考えられる。また、本来自

分は勉強好きであるという、一種のパーソナリティを表現していると捉えると、Dは勉強そのものに対し「利用獲得価値」の「獲得価値」を有していたと考えられる。

勉強で困ったことについて聞くと、「話す自信がなくて (D1:36) 」と答え、表現することの難しさとそれによる自信の低下について語った。

*: 本当？ そうなんだー。勉強するのが好き。それはいいですね。//D: (笑)//じゃああの、最初困ったこととか、大変だったこととかってどんなことでしたか？

D: 日本語の…。私あんまり自信、話す自信がなくて。言いたいことがわかるんですけどー、その、相手に一伝えるのが難しいです。

*: へー、じゃあそういうときはどうしたんですか。最初は黙ってた感じ//D: はい、そうですね(笑)//静かな人だったんですね(笑)

D: 特に//*: ええ//目上の人に話すときはー、ちょっと難しいです。

*: あー、そうでしたか。

(D1:35-39) (下線は筆者)

Dは、自信がなかったり、難しいと感じたりする時は、寡黙になる傾向があったのだろう。それは、上記のインタビューの会話にも表れている。筆者が「勉強するのが好き。それはいいですね (D1:35) 」と言った後、Dは発言せず笑うのみであった。その後筆者が「そういう時はどうしたんですか」と尋ね、そのまま「最初は黙ってた感じ」と言うと、「そうですね (笑) (D1:37) 」と相づちを打って笑っていた。筆者とのインタビューにおいても、Dは日本語の発話に相当なプレッシャーを感じていたと思われる。

Dは最初の6か月は一番下のクラスで勉強していたが、その後の学内テストの結果から、上から2番目の進学クラスへ移動する。他に移動したのは、元クラスメイトのタイ人のみであった。Dは進学クラスの勉強が「大変だった」と回想している。

*: (中略)この頃の、この、えっと最初の6か月とー//D: はい//後の一年を比べる と一何が一番違いますか。ま、時間も違うし、内容も違うけど。

D: 勉強…量//*: 勉強量。うんうん。//と、そうですね。先生ももっと厳しく教えて、ちょっとね(笑)毎日大変でした。その…【クラス名】クラスにいた時、もっと、ゆるい感じでした。

(D1:93-94) (下線は筆者)

進学クラスは朝9時から夕方5時まで授業が入っているため、大変厳しい環境だったと言える。Dは「勉強量」と教師の教え方も「厳しい」ことを挙げ、「毎日大変だった」と述べた。つまり、在籍6か月後の当時は「学習困難」が向上していたと言えよう。

②現在（当時）のクラスについて

進学クラスへ移動したDは、勉強が厳しくなったと感じ、実際「勉強についていけない時もあった（D1:114）」そうである。

*: (中略)進学クラスでちょっと大変だったことって何でしたか。

D: 進学クラスで大変だったこと…。うーん、…漢字が//*(笑)// (笑)やっぱり、漢字が難しい。

*: 漢字が難しい。ふーん。…そうですか。

D: …後、文法もどんどん難しくなってくるので。

*: …そういう時、どうしました？ちょっと大変だな、難しいなって思うときは、どうしたんですか？

D: どうしたんですかね(笑)//*(笑)//授業についていけない時もあったんですけど、//*: うん//友達に聞いて、どうやって勉強すればいいと、初めて聞きまして—//*: はい//、色々、色々なアドバイスをもらって(笑)//*: へー、あ、そう//勉強しました。

(D1:109-114)(下線は筆者)

上記で語られたように、非漢字圏出身のDにとって「漢字が難しい」ことが真っ先に語られた。また、「文法も難しく」、「授業についていけない時もあった」が、タイ人の奨学金生のクラスメイト（男性）に「どうやって勉強すればいいか」聞き、「色々なアドバイスをもらい」、勉強したと言う。そのクラスメイトからは、漢字の勉強のコツ（1日1時間ずつでも毎日続けること）や日本語の本を読むことを勧められたという。Dはもともと本を読むのが好きで、日本語学校在学中も英語の本を読んでいた。しかし、タイ人のクラスメイトから簡単な日本語の本を読書するよう勧められたため、英語での読書習慣を日本語で行うように切り替えたそうである。分からない言葉があれば「辞書を引いてノートを取る（D1:134）」ようにした。

*: すごいいい先生、先生じゃないけど、な、名前はなんという人なんですか。

D: 【人名】さん。

*: 【人名】さん、すごいいいアドバイスですね。(笑)

D: すごい真面目です。(笑)いつもいい点数取れているんですね。

*: ふーん、すごいですね。でも本当にじゃあ、でその通りにやったんですか。

D: はい。やっぱり役に立ちました。

(D1:134-140)(下線は筆者)

筆者は、タイ人のクラスメイトのアドバイスが非常に適切だと考え、そのクラスメイトについて聞いたところ、Dは彼が「真面目」で「いつもいい点が取れている」と形容した。そして言われたとおりにアドバイスを実行し、「やっぱり役に立った」と感じている。

Dは、当該のクラスメイトのみならず、タイ人のクラスメイト達について「奨学金生で、私よりずっと一生懸命勉強している (D1:118)」と高く評価していた。タイ人クラスメイト達は国費留学生であり、同国の先輩学生とのネットワークも持っていたと思われる。一方、DはCと同様、初めてのインドネシア人であった。恐らく、Dは、タイ人のクラスメイトに自分にはない「有利な条件」を感じていたと思われる。しかし、Dはタイ人のクラスメイトに対してライバル意識を持つには至らず、自分からアドバイスを乞うという援助申請を行った。この出来事は、クラスメイトに援助申請を行い、それが受け入れられたことによる「心理社会的同一性」の向上がもたらされたと考えられる。さらに「心理社会的同一性」がDの学習動機の「能力期待」を高めたとすれば、質問紙調査の結果を裏付けることとなる。ニューマン (2008/2009 : 265-266) によれば、適応的に援助申請を行うということは、社会的・認知的な能力を用いて自己内省が出来ており、「学習意欲」「自己効力感」「自尊感情」等といった内部リソースを持ち合わせている状態であると言う。Dは移動先の進学クラス内でのネットワークの構築に成功し、「心理社会的同一性」の向上と「能力期待」の高まりが認識されていた。その象徴的な出来事として、タイ人のクラスメイトに対する援助申請があったと言える。

Dは、クラスメイトと一緒に昼食を取ったり、日本留学試験終了後に教師やクラスメイトと共に日本科学未来館を訪れたりしたことを楽しそうに回想した。クラスメイトと長い時間を共有する中で、非常に濃い友人関係を築くことができたようである。これは、Cの語りにも見られた状況である。

その後、Dは大学受験で第一志望と第二志望の大学に落ちるという挫折を味わう。両大学とも「ずーっとずーっと行きたくて (D1:188)」目指していたので、不合格だった時は、「やる気がなくなっていました (D1:180)」と言う。しかし、それを乗り越えられたのは、仲間や教師からの励ましだった。

*: そっかー。わかりました。でもそのあとどうして元気になりましたか？

D: そうですねー、うーん…みんな頑張ってるから。その、私の周りの(?)する人がすごい頑張ってるから、私も頑張ろうと思って。//*:うんうんうん、そうですね。//ずっと落ち込んでいると何も変わらないから。

*: すごい。偉いですね。そっかー。

D: (笑)やっぱり友達のおかげ、先生方のおかげで、またやる気が出ました。

(D1:195-198)(下線は筆者)

以上の語りからは、「頑張っている」周囲を見て、再度「やる気が出た」ということから、周囲の働きかけによって「努力肯定」が高まったと考えられる。

一連の語りからは、Dはクラスメイトや教師との関係を良好に築くことにより「心理社会性」を高めていたことが分かる。そして、授業についていけなかったと感じた時は適切な援助申請を、受験で挫折感を感じた時は周りの励ましを素直に取り入れ、学習動機を回復したと考えられる。

④教室外での活動について

インタビューの中では、教室外の活動については特に出てこなかった。筆者が進学クラスの話を中心に進めて、質問をしそびれたのが理由であるが、同心円図を作成すると、クラスメイト以外にも、寮の友人や日本人の保証人の存在が出てきた。そのため、再度電話でインタビューをしたところ、当時は学校に歩いて7分のゲストハウス⁷⁵に住んでおり、そこに同じ学校の学生も何人か住んでいたと言う。そのため、ゲストハウスに戻った後、同じ学校の友達と食事をするが多かった。また、保証人の日本人の女性と週に1度外食をしていたという。

アルバイトについて尋ねると、「学校で禁止されていたからしなかった」と答えた。学校から進学したい人はアルバイトをしないよう言われていたと言う。Dの生活は、学校を中心に回っていたと考えられる。

⑤母国と自国の自己について

Dは、日本に来て、自己の変化を感じているようであった。母国でも友達に「明るい人」と言われていたそうだが、日本に来てさらに積極的になったと言う。

D: でもあの、日本に来る前に、自信はあんまり、なんていうんですかね、私日本語が..

*: 自信がなかった？

D: なかったんですね。...日本に来てから色々なチャレンジをやろうという気持ちが...
色々なチャレンジに挑戦したいです。

⁷⁵ 学習者Aの語りにもゲストハウスが出てきたが、隣人は日本人とフランス人で、学校の人ではないと言っていたため、Dの住んでいたゲストハウスとは異なる場所だと考えられる。

*: じゃあちょっと積極的になったのかな？

D: 積極的…になりました、そうですね、積極的。

*: そうなんだー。//D:はい//家族にも言われますか？お姉ちゃん前よりちょっと積極的だねーとか。

D: それはないですけど(笑)、友達に。 (D1:216-222) (下線は筆者)

「自信がなかった (D1:216)」という言葉は、日本語学習についての語りでも登場した言葉であるが、自己についての語りで再び出現した。だが、「チャレンジをやるという気持ち」は先に述べた援助申請や受験の経験などを経て生まれた感覚だと言える。D はどちらかという大人しいタイプの学生に見られ、性格について話す時に「自分のこと、ちょっと恥ずかしい (笑) (D1:212)」と、インタビュー中も照れる様子が見られた。そのため、D にとって「積極性」という新しい自己は非常に新鮮であり、それが友達に指摘されたこと、つまり「対他的同一性」が確認されたことは大きな意義があると考えられる。留学という環境の変化により新しい自己が生まれ、自己形成が再構築された事例であるとも言えるだろう。

⑥ 家族構成と母国での友人関係について

家族構成について聞くと、父親は米の会社を経営し、母親は学校の理事をしているのだと言う。D は家族と、Skype (スカイプ) や FaceTime (フェイスタイム) など、インターネットを使った通信で毎日連絡を取っていた。D は父親について、「忙しいですと言ったのに、多分わかってくれないからずっと電話して (笑) (D1:204)」と、少し困った様子を見せつつも、笑いながら話していた。親が子供を心配する気持ちや、毎日電話する行動を理解しているようであった。

母国での友人については、追加の電話インタビューによると、スカイプで高校時代の友人 3 人とグループを作り、週に 1 度ほど近況報告を行っていたと言う。友人らはインドネシアにいたため、話す与会いたくなかったそうである。その後、進学のための勉強が忙しくなってくると、スカイプをする時間も捻出するのが難しくなり、より操作が「楽」な Line (ライン) を使用するようになった。

⑦ 日本の印象

D は、日本の印象は同じところと違うところがあると述べ、同じところについては「優しさ」と「文化を大切にするとところ (D1:226)」だと述べた。D は日本語学校の楽しかつ

た思い出として、「日本語勉強しながら日本の文化も勉強できる (D1:178)」点を挙げたことから、茶道や書道の体験が印象に残っていたようであった。

一方、「イメージが違ったこと」については、大学受験について再び語り始めた。

D: 違うところは、…うーん、大学に入るのはそんなに簡単じゃないという。

*: うんうん。そっかー。

D: みんな真面目ですので、そういう簡単には入れない(笑)。最初は簡単だと思ってしまって。

(D1:228-230)(下線は筆者)

Dは「大学に入るのは簡単だと思っていた」が、「みんな真面目なので、そう簡単に入れない」と述べた。思った以上に受験の競争が激しかったと感じている様子であった。インタビュー実施時は、Dは既に大学2年生であったが、第一志望の大学に入れなかったことは、大学進学後もわだかまりが残っているようであった。

(2) 同心円図

Dの同心円図を図7-8に示す。まず、インタビューにも出てきた存在として、インターネットを通じて連絡する「家族」「父親」がある。また、毎日接触がある存在として「先生」が挙げられた。A,B,Cの同心円図には教師の存在が配置されなかったことを考えると、興味深い現象である。Dはインタビューにおいて「先生のおかげで」というフレーズを何度か用いていた。Dにとって日本語学校の先生は、日本語を教える存在のみならず、心の支えとしての機能も果たしていたことが推測できる。

また、最初のインタビューでは語られず、同心円図に出てきたため、追加インタビューで確認をした存在として、「寮の友人」、「マンガ・本」、「保証人の日本人女性」がいる。「寮の友人」は、インドネシア人と台湾人の友人で、一緒にご飯を食べる仲だと言う。Dの在籍していた進学クラスは、Dが唯一のインドネシア人だったため、寮の友人は違うクラスだと考えられる。Dは教室と寮とでは、異なる人的ネットワークを構築していたようである。また、保証人の日本人女性と毎週会っている。保証人が同心円図に出てきたのも、Dのみに見られた現象であった。Dは「目上の人と話すのが難しい」と言っていたが、それは、D自身が先生や保証人等目上の人と話す機会が多いゆえの発言であろう。

最後に、非人的ネットワークとして、「本とマンガ」が語られた。そもそもDが日本語に興味を持ったのはマンガがきっかけであった。また、来日当初は英語の本を読んでいたが、日本語の本に切り替えてから、日本語力が伸びたという語りも聞かれた。

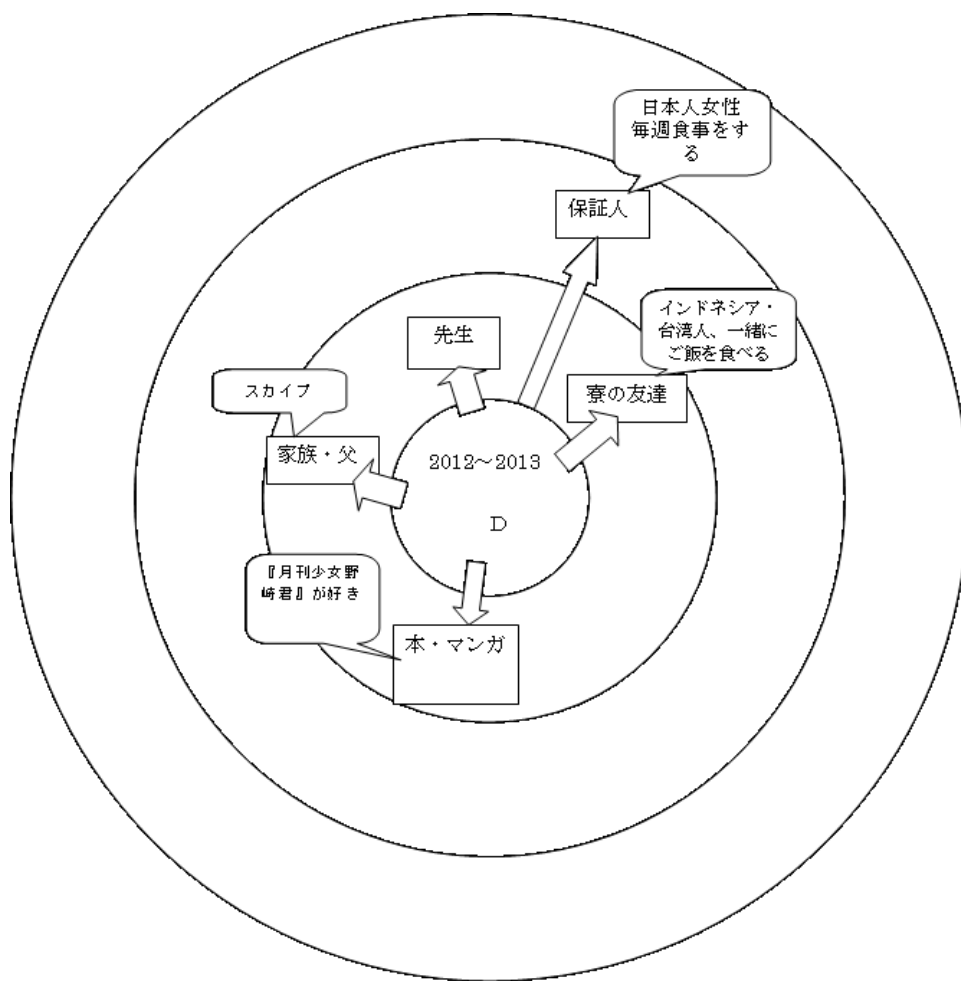
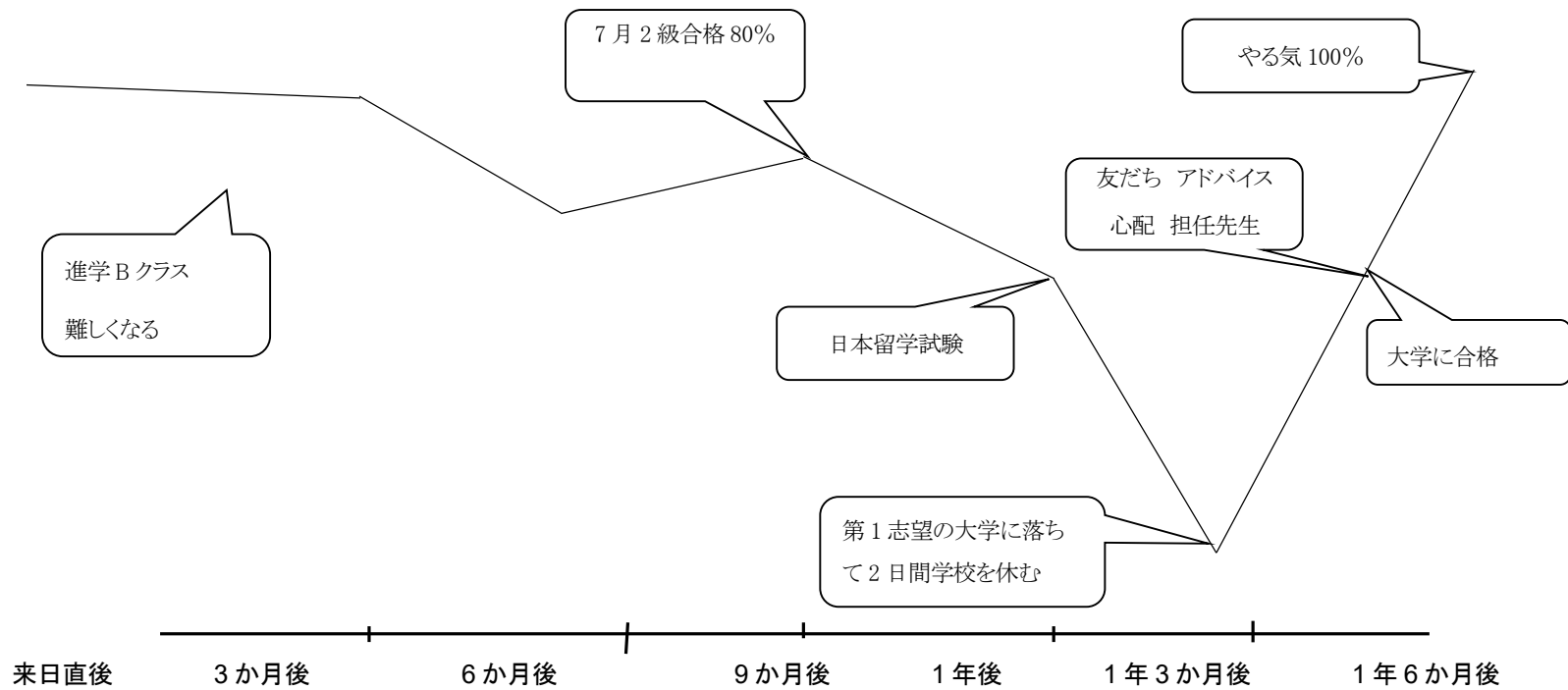


図 7-8 学習者 D の同心円図

(3) 学習動機のグラフと自己形成の変遷図

D は学習動機のグラフを、パーセンテージまで計算して作成した。D の学習動機のグラフおよび自己形成の変遷を図 7-9 に示す。



学習 動機	「もともと勉強が好き」 内発的価値 ↑	「授業についていけない」 学習困難 ↑ 能力期待 ↓ 「アドバイス通りにしたらうまくいった」 能力期待 ↑	第一志望に不合格で落ち込む 能力期待 ↓ 「みんな頑張っているから私も頑張る」 努力肯定 ↑
自己 形成		クラスメイトへ援助申請を行う 心理社会的同一性 ↑	積極的になったと周りに評価される 対他的同一性 ↑ 新しい自己

図 7-9 学習者 D の日本語の学習動機のグラフと自己形成の変遷

学習動機は来日当初は高い値のまま維持されていたが、6 か月後に進学クラスへ移ったことにより、下降する。「授業についていけない」という語りから、「学習困難」の上昇と「能力期待」の低下が考えられる。D は、そこで援助申請を行い、適切なアドバイスをもらい、実行する。これは、進学クラスの中で良好なネットワークを築くことに成功し、自らの位置取りの確認ができ、「心理社会的同一性」が高まっていたことが考えられる。

その後、D は学習動機の高まりを感じ、在籍後 9 カ月で日本語能力試験 N2 レベルに合格した頃は 80% のレベルになった。だが、日本留学試験や大学受験の頃は学習動機が低下する。一番低かったのは、第一志望の大学に落ちたところで、20% にまで落ち込む。これは、受験の失敗による「能力期待」の低下が要因だと考えられる。だが、周囲の励ましにより再びやる気を取り戻し、大学合格後は 60% にまで回復した。「みんな頑張っているから私も頑張る」という語りからは、「心理社会的同一性」からの影響による「努力肯定」の高まりが推測される。大学入学時には再び 100% になっている。

7.3 総合考察

本研究の研究設問は、第一は日本語学校生の学習動機の変遷の考察、第二は自己形成の変遷の考察、第三は、学習動機および自己形成と社会環境の関係を探り、具体的な事例を挙げて提言を導くことであった。

7.3.1. 学習動機の変遷の考察

まず、4 名の語りから、学習動機の因子について、共通する語りが多く見られた因子（学習困難、能力期待）、共通する語りが見られなかった因子（内発的価値、利用獲得価値、努力肯定）の順番に述べる。次に、学習動機が時間の経過と共にどのように変遷するのか、在籍期間との関連についてまとめる。

まず、学習動機の因子ごとの考察であるが、第一に、4 名全員から「学習困難」に関する語りが聞かれた。在籍期間の初期に感じる学生もいれば（学習者 A, C）、ある程度学習が進んでから困難さを感じる学生（学習者 B, D）もいた。国で初級レベルは既に終えてきた学習者 B は「ハイレベルの文法を使うこと」「早口の店員の言葉を聞き取ること」が難しいと語った。日本語のレベルが上がればまた新たな課題が見えてくること、難しいと感じ

る項目がより具体化・明確化されてくることが考えられる。5 の質問紙調査の結果では、学習困難意識が高まっても学習行動に向かうことが報告されているが、本調査の対象者においても、学習困難意識は抱えつつも学習を継続していることが分かった。

第二に、3名において、「能力期待」の向上および低下が見られた。「能力期待」の変化は、①試験の前後と②クラス内環境の変化において観察された。①については、試験前にストレスや焦りを感じたり（学習者 A）、試験が不本意な結果に終わった場合急激に自信を失ったりする（学習者 D）こともあれば、逆に、試験に合格する度に「能力期待」が向上する（学習者 C）という現象も見られた。②については、教室外の活動が充実した結果、自信がついたり（学習者 A）、クラス内でのネットワークが構築された結果、適切な援助申請ができたり（学習者 D）するケースが見られた。これは、「能力期待」に対して「心理社会的同一性」が正の影響を与える可能性があるという質問紙調査の結果とも一致する。また、学習者 C のように、漢字圏出身という自分の持たない優位性を持つ台湾人クラスメイトに対し、ライバル心を持つことで、学習動機が高まるというケースも見られた。①の試験と②のクラス内環境は、いずれも他者からの評価が絡むことから、学習動機における「能力期待」は周囲の環境からの影響を受けやすく、その結果いかんによって向上および低下すると考えられる。

第三に、4名全員から「内発的価値」についての語りが出現したが、語りの内容には異なりが見られ、主に①学習が「好き」だという語り、②学習成果に満足した結果出現する「楽しい」という語り、③ネットワーク構築と共に出現する「楽しい」という語り、の3点に分類できた。①は日本語が学習について「好き」「楽しい」と一貫して語られたり（学習者 B）、学習そのものが「好き」という語りが出現したり（学習者 A, D）するなど、日本語学習そのものに対する語りである。②は、来日直後の勉強量の多さによって低くなり、その後 N3 合格によって向上する（学習者 C）、③はクラス内のネットワークの構築により「楽しい」という語りが見られる（学習者 A）である。②と③は他者からの評価も含まれることから、「内発的価値」は、学習内容そのものだけではなく、周囲の環境によって変遷すると考えられる。

第四に、「努力肯定」は学習者 D において、周囲からの励ましによって受験勉強を続けるという語りが見られた。

第五に、「利用獲得価値」は、日本語学校生にとって日本語学習は進学に欠かせない要

素であるものの、今回の調査においてはそれが明示的に語られることはなかった⁷⁶。

次に、学習動機の変遷について考察すると、学習動機のグラフが入手できなかった学習者 B を除き、学習者 A, C, D において、学習動機は最終的に向上していったことが報告された。これは、前章の質問紙調査の結果とは異なるものである。すなわち、質問紙調査においては、在籍期間が長くなると学習動機の複数の因子が低くなることが示されていたが、本調査の結果からは、学習動機の因子のうち、「能力期待」、「内発的価値」、「努力肯定」は、向上する可能性があることが分かった。その原因としては、①試験合格のような学習成果によるものと、②クラス内ネットワークの構築といった社会の中での位置取りの認識による二点が考えられた。①は在籍 2, 3 か月後に出てくることもある（学習者 C）が、②は在籍半年以上など、ある程度時間が経過してから語られることが多い。特に、「能力期待」はクラス内のネットワークの構築後に出現することが多かった（学習者 A, C, D）。

以上のことから、学習動機の向上と低下は、個々の学習者がそれぞれの要因によって異なる動きを示すが、学習環境、特に試験やクラス内のネットワークから受ける影響は少ないことが示された。学習環境との関連については、7.3.3 において述べる。

7.3.2 自己形成の変遷の考察

まず、自己形成の因子ごとに考察する。第一に、「自己斉一性・連続性」は留学に伴う空間移動によって、低下する傾向が見られた（学習者 A, B, C）。国にいるときに持っていたネットワークを失ったことで孤独感を感じる（学習者 A, C）、一人暮らしをすることにより将来について悩むようになる（学習者 B）などである。一方、クラス内の人間関係の構築により再び「アクティブになった」と「自己斉一性・連続性」の回復を語るケースもあった（学習者 A）。以上のことから、「自己斉一性・連続性」は、留学によって学習者を取り巻く環境が変わった直後に低下しやすいが、時間と共に人的ネットワークが構築されると再び向上する可能性があると考えられる。

なお、学習者 B においては、自己について「以前の自分とはちょっと違う」という語りと「性格は日本でも台湾でも同じ」という、「自己斉一性・連続性」に関して矛盾する語りが見られた。これは、2 章で指摘した「特性レベル」と「状態レベル」における認識の

⁷⁶ 学習者 A と D において、自分は「もともと勉強が好き」という語りが出現したことから、「好き」という語りは学習動機の「内発的価値」のみならず、自らの特性、すなわち「獲得価値」に近い性質も併せ持つように筆者には思われたが、これについては今後の検討課題としたい。

違いによるものだと考えられる。すなわち、Bは「特性レベル」においては自己の変化を感じないが、今ここにある「状態」においては以前の自分と現在の自分との差異を感じるのであろう。Bの場合、自己の変化の認識に矛盾があり、その矛盾に気づいていないことが筆者には問題だと思われた。矛盾に対する認識については次項で改めて述べる。

第二に、「心理社会的同一性」は学習者を取り巻く環境により、上下することが分かった。「27歳であいうえおはつらい(学習者A)」や、「クラスの中で自分が一番年上(学習者B)」、クラスで「独りぼっちになった」(学習者C)など、「心理社会的同一性」が低下した語りが見られた。その一方で、クラス内および教室外でのネットワークの構築により、「心理社会的同一性」の向上が見られた。クラス替えによって新しいクラスメイトと知り合う(学習者A)、日本人大学生と交流する(学習者A)、クラスで孤立しそうになったが積極的に行動した結果、他国のクラスメイトと仲良くなる(学習者C)、クラスメイトに援助申請を行えるようになる(学習者D)などである。さらに、「心理社会的同一性」が高まると、「能力期待」の向上(学習者A, C, D)および「内発的価値」の向上(学習者A)に影響をおよぼすと思われる。特に「能力期待」に対して「心理社会的同一性」が正の影響を及ぼす可能性は、前章の質問紙調査の結果と合致する結果になった。なお、「心理社会的同一性」の向上にはネットワークの構築が前提となるため、全ての事例は在籍期間の半年後に生じている。

「対他的同一性」については、学習者BとDにおいて聞かれた。自分の性格は他人も同じように認識している(学習者B)、あるいは自分の性格の変化を自他共に認めている(学習者D)という語りである。質問紙調査の結果においては、「対他的同一性」において女子学生のほうが男子学生よりも有意に高い値が示されていたが、本調査においても学習者BとDは女性であった。調査対象者の4名とも、国にいる家族や友人とインターネットを介して連絡を取っていた。また、家族は同心円図の最も中心に近い場所に配置されていたことから、国にいる家族や友人との接触の有無および頻度において性差は見られなかった。とすれば、恐らく、男女間において、国の家族や友人との接触の仕方に異なりがあることが推測されるが、これについては、より多くのデータの収集と分析が必要であるため、可能性を示唆するにとどめたい。

「対自的同一性」については語られなかった。これは、調査対象者4名とも「自分のことはわかっている」という認識が高かった可能性、あるいは、そもそも筆者の考えた質問

からは「自分で自分のことが分かっている」という語りを引き出しにくかったという可能性などが考えられる。

次に、自己形成の変遷について考察する。自己の変化について明確に語ったのは、学習者 A と D であり、どちらも共通して「チャレンジ」という言葉を使用していた(表 7-3)。学習者 C は、クラスの中での孤立感を感じた時間の中でも、「教会」という居場所を確保したり、違う国の友達を作ったりという行動を取ることで、安定したネットワークを構築していく様子を語った。日本語学習における語りの中で C は「成長した」という表現を用いたが、それは C 自身の自己形成にも言えるだろう。学習者 B は、一人暮らしを始めたことにより、「独立した」感覚を持ち、「将来のことを考える」ようになったと語った。それは、クラスの中で「一番年上である」というクラスの年齢構成も大いに関係していると思われた。

茂住(2013)はアジアからの私費留学生 59 名を対象に文章完成法を用いて、過去(留学前)・現在・未来(大学卒業後)に対する彼らの認識を分析し、「日本留学」はネガティブな過去をリセットするための移動であると同時に、日本社会でいくつもの課題を克服していく中で「他者からの承認」を得て、自分自身の充実感や自己効力感を高めるプロセスであると述べている。本調査の対象者においても、それぞれが「受験」や「進学」の悩みといった課題に直面していく様子が見られた。ただし、茂住(2013)のいう「課題の克服」という点において、教室内外での位置取りについて語られた学習者 A, C, D と、語られなかった B の間に差が見られた。これについては、次項で述べる。

自己の変化に関連して、日本のイメージについて述べる。肯定的なイメージは、「日本製の質は高い(学習者 A)」、「日本のゴミ分別には驚いた(学習者 C)」、「日本人は文化を大切にしている(学習者 D)」などである。一方、「日本人は会社の人とお酒を飲む」「集団で同じ意見を共有する」といった会社文化への戸惑い(学習者 A)や、「生活費が高い(学習者 B)」というマイナスのイメージも抽出された。張(2013)は中国人大学生を対象とした質問紙調査の結果から、中国人大学生の対日意識は、学年が上がるごとに、否定的な側面も含めて多面化していくことを指摘しているが、本調査においても、在籍期間が長くなるに伴い、日本のイメージに否定的な側面も入ってくるようになった。また、学習者 B のように「生活に慣れた」と「生活がつまらなくなった」ことが同時に語られていたことから、在籍期間が長くなるにつれ、自らを取り巻く環境について否定的かつ多面的に感じる可能性が考えられた。

7.3.3 学習動機および自己形成と環境の関係

学習動機および自己形成に関して、以下の5点にまとめる。

- ・「学習困難」は、留学直後か半年後かという違いはあったものの、全員が感じていた。
- ・「能力期待」の変化は、3名が語っていたが、周囲の環境からの影響を受けやすく、①試験の前後と②人的ネットワークの構築によって向上および低下すると考えられた。
- ・「内発的価値」については全員が語っていたが、語りの内容には異なりが見られ、①学習そのものが好きであるという語りと、②学習の成果および③人的ネットワークの構築によって向上および低下すると考えられた。
- ・「自己斉一性・連続性」は、留学直後に低下しやすいが、人的ネットワークが構築されると再び向上する可能性がある。
- ・「心理社会的同一性」は学習者を取り巻く環境によって変化し、孤立感を感じて低下することもあれば、人的ネットワークの構築により社会の中での位置取りの認識が生まれると向上する。

以上の結果から、教育の現場において、以下のような指摘ができる。

まず、学習動機が低下している場合は、学習が難しくなったことによるのか、教室の内外のネットワークに原因があるのか、見極める必要がある。前者の場合は、より適切な授業運営や学習者に合った課題の提供などが有効である。一方、後者の場合は、学生の様子に目を配る、クラス内のいい雰囲気づくりを心掛けるなど、学習者の環境に注目することが有効であろう。なぜなら、クラス内で人的ネットワークが構築されると、複数の学習動機因子と自己形成因子の向上につながる事例が複数報告されているからである。

では、学習者「環境」とは何か、具体的に考えてみよう。筆者は、本調査の調査協力者においては、クラス内の人間関係、家族との関係の2点が挙げられると考えた。

まず、クラス内の人間関係は、本調査の対象者にとっての「社会」とも言える存在であった。4名ともアルバイトをしていなかったこともあり、より一層クラス内の人間関係が学習者に及ぼす影響は強かったと考えられる。ただし、クラス内の人間関係において重要な役割を果たす人物は、同じ出身国のクラスメイトとは限らず、他国人との関係により、クラス内が快適になった語りが聞かれた（学習者A, C, D）。A, C, Dにおいては、クラス内での居場所が確認された時期に、学習動機の高まりも語られていたことから、学習環境が整うことの重要性が示されたとも言える。

以上を鑑みると、教育現場では、クラス内の人間関係に注目し、違う国や年齢層の異なる学習者が交流しやすいような環境を作ることを目指す必要があると言える。これは、中国出身の日本語学校生にとって「居場所づくり」が重要であるという範(2005)の主張や、日本人配偶者である学習者がコミュニティや他者との関係の中で「居場所」を獲得し「自分」を表現することこそが日本語の使用であるという八木(2004)の主張とも重なるだろう。ただし、一人ひとりの学習者にとって居心地のいいクラスを作るとは、日本語学校が予備教育機関である以上、極めて困難な状況であることは、我々は理解しなければならない。例えば、クラス編成は基本的に学習者の日本語習得レベルによって編成される。また、高等教育機関への進学を目指す学生が多数を占めることから、当然のことながら、学生の年齢構造を見れば若年層が多くなる。このような制約があることは日本語学校の性質上仕方がないことと思われるが、それでもなお、可能であればより多様性を有するクラス編成を心掛け、その中での人間関係にも注意を払うことが望ましいだろう。

次に、家族との関係について述べる。4人全ての語りから、インターネットを利用して、国の家族と密に連絡を取っていることが分かった。困ったことがあった時はインドネシアにいる父親に相談し、父親を通じて現地の日本人に質問をしたこともあった、という学習者Cのエピソードなど、留学生活には家族や友人との連絡が心の支えとして、学習者を支えていることが、彼らの語りから伝わってきた。

インターネットの普及により、家族や友人と手軽に連絡が取れることは、自己形成においても意味がある。なぜなら、異文化においても人的ネットワークが維持されていることが保証されることにより、「自己斉一性・連続性」が維持されるからである。

だが、時として家族の存在が心の支えであると同時に、プレッシャーとなることもある。Bは家族の中でも母親とは「日本好き」という感覚も共有しており、日本留学中もよく連絡を取っていた。母親を初めとする家族の存在が、Bの自己形成を支えていたと考えられる。だが、Bは大学院進学という夢について、インタビュー当時は母親にしか伝えておらず、経済的に援助してもらっている父親にはまだ話していなかった。また、Bの留学を応援してくれている母も、娘に早く結婚してほしいという意志表示をしていたため、Bの葛藤をより深刻にしていたと考えられる。

以上のことから、教育現場では、学習者と家族との関係にも注意をはらう必要があると思われる。その際に、家族との関係を維持することが、日本の留学生活そのものを支える働きをもたらしている反面、それが逆にプレッシャーの原因となり常にプラスの影響を与

えるとは限らないことも注意しておいたほうがいだろう。

では、最後に、学習者 A, C, D においてはクラス内での位置取りに成功したという感触を持ったのに対し、B においてはそのような語りが出現しなかったのか、考察しよう。両者の違いとして、①前者は日本語がほぼゼロ初級で来日したのに対し、後者はある程度の既習者であったこと、②前者の抱える問題（孤立感）がネットワークの構築によって解消できたのに対し、後者の抱える問題（結婚か進学か）はネットワークの構築によっては解消できないこと、③後者の語りにおいて矛盾が多くみられ、具体的な将来像が描けないこと、などが考えられる。

① は、ある程度台湾で日本語を学んできた B にとって、学習の成果がそれほど感じられなかったことが推測できる。②の学習者が抱える問題の種類であるが、B はクラス内の友人の他に、日本人・台湾人の友人もおり、交流をしていた。先に述べたように家族との連絡も密に取っていた。だが、B の抱える問題を打ち明けられる存在はいなかったかもしれない。インタビュー調査を行った当時を振り返ると、B のみが質問紙調査の後に筆者にインタビューに協力したいと連絡してきたのであった。当初、筆者は「熱心な学生だなあ」と B のことを捉えていたが、B にとっては「女性で大学院に行っている人」と話してみたい、悩みを打ち明けたい、という切実な願いがあったのかもしれない。筆者は B のおこした行動に対して、期待通りの対応ができなかったのかもしれない。その後 B との連絡は途絶えてしまったからである。ただ、もしこのインタビューをきっかけに、B が他にも行動を起こし、女性のキャリアに興味のある人たちとネットワークが築けたら、B の人生は大きく変わっていくだろうと考えられた。③は、学習者 A, C, D が進学や就職といった明確なビジョンを持ち、そのために日本語が必要であることを認識していたのに対し、B は日本語が好きだという気持ちを持ち続けているものの、自分がどうしたいのか葛藤を抱えており、悩んでいる自分を受け入れていないように見えたからである。それは、自己の変化において矛盾する発言をしていたこととも関連する。学習者 C が「独りぼっちになった」という現状を認識した後で自分から積極的にクラスメイトに声をかけたように、学習者 B も悩んでいる自分に向き合い、父親に進路を相談するなどの行動を起こした場合、また違う語りが聞けるのではないだろうか。

(引用文献)

- 岡葉子 (2013) 「日本語学習者の意識における日本語能力の変遷およびその要因—長期日本定住者 (ミャンマー人、ドイツ人) へのインタビュー調査から」 東京外国語大学大学院博士後期課程論叢『言語・地域文化研究』19, pp.205-223.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 新曜社
- 張勇 (2013) 「日本語学習者の異文化態度に関する意識調査—日本語専攻の中国人大学生を対象に—」 『日本語教育』154, pp.100-114.
- 範玉梅 (2005) 「日本語学校における一人っ子の中国人留学生増加に伴う問題」 『阪大日本語研究』17, pp. 59-90.
- 文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断的研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの—」 『人間と環境—人間環境学研究所研究報告』3, pp.35-45.
- 文野峯子 (研究代表) (2004) 『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成13年度-15年度科学研究費補助金研究報告書
- 茂住和世 (2013) 「大学在学中の私費留学生の時間的展望と『日本留学』の意味」 『東京情報大学研究論集』16 (2) , pp.1-14.
- 八木真奈美 (2004) 「日本語学習者の日本社会におけるネットワークの形成とアイデンティティの構築」 『質的心理学研究第3号』 新曜社, pp. 157-172.
- 安田裕子・サトウタツヤ編著 (2012) 『TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開—』 誠信書房
- 横林宙世 (2004) 「地域住民としての学習者—面接結果から見えること」 文野他 (2004) 『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成13年度-15年度科学研究費補助金研究報告書, pp.71-76.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*, (エリクソン, E.H. 西平直・中島由恵訳 (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』 誠信書房)
- Newman, R. S. (2008) The Motivational Role of Adaptive Help Seeking in Self-Regulated Learning, In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and Self Regulated Learning: Theory, Research, and Applications Lawrence Erlbaum Associates: Lawrence Erlbaum Associates*, (ニューマン, R. S. 「自己調整学習の適応的援助要請における動機づけの役割」 シャンク, D.H., ジーマーマン, B. J. 編著 塚野州一編訳 (2009) 『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房 pp.263-281.)

8章 結論：学習者の力を引き出す教育とは

本研究では、日本語学校生の学習動機および自己形成が、時間と共にどのように変遷していくのか、量的および質的研究法を合わせて考察した。

本章では、各章の結果を要約し、これらの結果を二つの視点でまとめる。一つは、日本留学の意義を、学習者の視点からまとめるものである。もう一つは、学習者の力を引き出すための教育についての提言を示す。学習者の内在する能力や意欲を引き出すには、どのような教育が望ましいのか、教師はどのような学びの「場」を学習者に提供できるのか、述べることにする。

8.1 日本語学校生の学習動機および自己形成と学習環境について—研究のまとめ—

本研究の目的は、第一に、日本語学校生の日本語学習動機を構成する因子は何か、明らかにすることである。第二に、異文化における自己形成を構築するという過程が、学習動機にどのような影響を与えているのか、検証することである。第三に、学習動機および自己形成が、環境との相互作用の中で、時間と共にどのように変化していくのか、考察することである。

第2章では、**motivation** という用語の訳語が、第二言語教育および日本語教育の研究者の間で共通概念がないことを指摘し、日本語教育における主な学習動機研究で用いられている訳語とその定義を整理した。その結果、教育心理学→第二言語教育→日本語教育と進むにつれて定義がより複雑になっていること、同じ用語を用いても定義が異なるケースも多く、単純に類型化することは不可能であることが明らかになった。そのため、こうした用語の曖昧さを克服するためには、今後は各研究者が明確な定義づけを行うことが必要であることを述べた。

第3章では、日本語教育における学習動機研究について、時系列に研究動向を述べ、近年は、研究アプローチおよび研究方法が多岐に渡っていることを示した。その上で、第二言語教育学独自の理論に基づく研究、教育心理学の理論を援用した研究、社会学の理論を援用した研究の3つの研究アプローチ別に先行研究を整理した。先行研究の課題として、学習動機研究その全体像が研究者の間に共有されていない点を指摘し、様々な理論の連続

性や重なりにも注意する必要があることを述べた。また、学習動機の要因として内発的動機や自己効力感が注目されているが、研究対象者によっては、それ以外の要因にも目を向けるべきであることを指摘した。

第4章では、本研究で援用した期待価値理論と、本研究の理論の枠組みについて述べた。期待価値理論は、学習動機が自らの能力や結果に対する「期待」と、学習そのものの意義にあたる「価値」の二つの側面から構成されるという理論であり、時間の経過と共に学習動機が低下する現象やジェンダー意識の異なりによる学習行動の相違を説明する理論である。Eccles & Wigfield (1995) は、「期待」と「価値」に加えて、「学習困難」意識を含めた尺度を示しているため、困難な環境の中でも学習行動を維持していくメカニズムを解明するため、使用することにした。

第5章と第6章は、406名を対象に実施した質問紙調査の結果を提示した。第5章では、期待価値理論を日本語学習者の学習動機に援用した結果、これまで個別に扱われることの多かった学習動機の因子間の関係が明らかになった。「獲得価値」と「利用価値」が同一視されたことから、言語の獲得と利用の一体化という言語学習の特徴が明らかになった。

「努力肯定」は、「学習困難」と正の相関を持つ一方で、「利用獲得価値」及び「内発的価値」とも正の相関を持つことがわかった。また、学習時間に対して「学習困難」も正の影響を及ぼすことから、「学習困難」意識は必ずしも排除すべき意識ではないことが分かった。

第6章では、学習動機と自己形成の間には関連があり、在籍期間が長くなると値が低くなる因子が存在することが分かった。学習動機因子においては、「内発的価値」「能力期待」「努力肯定」の低下が見られ、自己形成においては心理社会的同一性の低下がみられた。このことは、日本語学校生が異文化の中で自己を構築することが困難であり、同時に学習動機も低下することを示している。先行研究で注目されている内発的動機および自己効力感と構成概念が類似する「内発的価値」および「能力期待」は、時間の影響を受けやすく、特に、「能力期待」は「心理社会的同一性」から影響を受ける可能性と、在籍期間が6-10か月の男子学生においてのみ有意に値が高くなることが示されたので、学習環境との関連を検討する必要がある。

第7章では、6章の結果を踏まえ、学習動機および自己形成と学習環境の関連を質的調査から考察することを目指した。4名の対象者にインタビュー調査を行った結果、学習が進むと「学習困難」意識が高まること、学習環境如何では「能力期待」が上下することが

明らかになった。「能力期待」に関しては、質問紙調査の結果からも「心理社会的同一性」の影響を受ける可能性が示されていたが、さらにそれがクラス内の人間関係に起因することが個別の事例において報告された。クラス内の人間関係とは、クラスメイトの関係が良好に築ける（あるいは築けない）ということだけではなく、年齢や出身国構成による位置取りにも関係し、4名とも何らかの形でマイノリティ意識を経験していた。だが、自ら行動を起こすことでクラスの中での人間関係が構築され、それが自己形成及び学習動機を高める事例も報告された。

8.2 学習者の能力を引き出す教育とは

以上の研究により得られた知見をもとに、日本語学校生にとっての留学の意味を改めて問い、学習者の能力を引き出す学校環境について述べる。

まず、日本語学校生が、学習を継続する理由として、「学習困難」意識の存在を指摘したい(5章)。期待価値理論は「期待」と「価値」に焦点を当てた理論であったが、「学習困難」も含めた Eccles & Wigfield (1995) を用いたところ、「学習困難」が教室外の学習時間に正の影響を与えていることが分かった。また、「期待」「価値」「学習困難」のそれぞれの因子と正の相関関係を持つ「努力肯定」の存在も分かった。日本語学校生にとって勉強が困難であるという意識は、必ずしも学習を阻害するわけではなく、むしろ学習困難意識が学習者を机に向かわせていると思われる。

次に、学習動機因子のうち、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」が時間の影響を受け、在籍期間が長くなると低い値を示すことを述べたい(6章)。「内発的価値」と「能力期待」は、特に働きかけをしない限りは低下してしまうものであり、学習の継続性という観点からは脆弱性を含む因子であることが分かった。つまり、日本語学校生が学習を継続するには、そのままでは低下してしまう学習動機を高めるための、外からの働きかけが必要である。

どんな働きかけが必要かという点、まずは「心理社会的同一性」に注目する必要がある(6,7章)。「心理社会的同一性」自身は、在籍期間が長くなると低い値を示すため、日本語学校生が日本社会の中で自らの位置づけが確認できないと意識していることは既に述べた。だが、「心理社会的同一性」が「能力期待」に正の影響を与える可能性が、質問紙調査およびインタビュー調査から明らかになっていることから、「心理社会的同一性」の重

要性を我々は認識しなければならないだろう。

「心理社会的同一性」をインタビュー調査対象者4人の具体的な事例をもとに考えると、個人にとって「心理社会的同一性」を高めるといのは、困難な状況を認め、自分から行動することによってもたらされると考えられる(7章)。予備教育である日本語学校での学生生活は、日本語能力試験や日本留学試験、その先の専門学校や大学受験など、常に競争とプレッシャーにさらされる。定期試験の結果によってクラス替えがあり、全く生活環境の異なるクラスメイトと並んで授業を受ける。学校やクラスによって、クラスメイトの国籍や年齢も異なり、場合によっては疎外感やマイノリティ意識を抱かざるを得ない状況に陥ることもある。それは確かに学習面においても自己形成面においても困難な状況であるが、自分で行動することによって「心理社会的同一性」が高まることを考慮すると、そうした困難な環境は排除するべきではない。個人の自己形成に焦点化すると、予期せぬマイノリティ意識に遭遇することこそが、日本留学の意義とも言えよう。マイノリティ意識については、今後さらに検討を要する概念である。

次に、学習者個人ではなく、学習者を取り巻く環境を考えてみる。教育現場において、どのような環境を提供することが、学習者の「心理社会的同一性」を高めるのだろうか。クラス内の居場所が確かめられた事例を見ると、それは同国人からもたらされたわけではない。学習者A,C,Dは他国出身のクラスメイトと交流することで、クラスが「楽しくなった」と語ったことから、異なる属性を持つ学習者をクラスに配置することが重要だと思われる。日本語学校においては、クラス内の学習進度を揃えるために、漢字圏の学習者と非漢字圏の学習者を分ける学校もあるが、むしろ両者を共に配置するクラス運営のほうが望ましいと考える。

また、学習者CやDの語りからは、学習者が深刻な状況に陥った時の教師の働きかけが語られている(受験に失敗した際に教師が電話したエピソードなど)。学習者によっては、教師との関係も重要な要因となるため、クラス内のいわば横の関係と共に、教師と学習者という縦の関係の構築も重要である。

鹿毛(2007)は、教室の雰囲気はメンバー間の相互作用によってダイナミックに変化していくものであり、学習動機を高めるための「処方箋」のような方法は存在しないことを認めたいうえで、教師にできることは学習動機の複雑で微妙な性質を理解し、学習者一人ひとりのユニークな姿を尊重することだと述べている。教師自身が、学習者も含めた教室環境を楽しむことが肝要なのであろう。

では、「教室に集う」ということの意義とは何だろうか。今日のようにインターネット技術が発達し、自律学習ツールが普及した時代において、なぜ留学生は日本へ空間移動をし、教室の中で学ぶのだろうか。それは、クラスメイトおよび教師とともに学ぶためだろう。たとえ、それが短い限られた時間であったとしても、それぞれの個人にとって予期せぬマイノリティ意識やライバル意識に遭遇しながら、学習動機の向上や低下を経験しつつ、新しい自己を作り上げていく際に、日本語の教室および日本語学校は少なからぬ存在意義があると考えられる。

鍋島（2003）は、学校の在り方をめぐって、1970年代のアメリカにおいて、全ての人々に等しい教育を提供することは不可能であるという主張（イリッチ,1977）と公教育が一定の効果を上げることは可能だとする主張（Edmonds 1979）が対立したことを述べているが、この対立は「学校が本当に無力なのか」という問いに行きつくだろう。鍋島（2003：73）はEdmonds（1979）の主張の要点は、「学校にとって重要なことは常に有用であろうとすること」だと述べるが、これは予備教育機関である日本語学校にも当てはまると言えよう。予備教育という制約のある中で何ができるのか、教育現場で問い続ける必要がある。

質問紙調査から浮かび上がってきたのは、学習困難意識を抱えながらも学習を続ける日本語学校生の姿であった。また、インタビュー調査からは、マイノリティ意識にとまどいながらも、それを受け止め行動をおこす事例を得ることができた。調査に協力してくれた日本語学校生の質問紙や語りから得られた手がかりを元に、クラス内の人間関係を豊かに構築させるような取り組みを、教育に携わる者は諦めてはいけないうらう。

8.3 本研究の意義と課題

本研究では、これまで取り上げることの少なかった日本語学校生を対象に、学習動機と自己形成の時間的変遷を、量的調査と質的調査を用いて明らかにした。

本研究の意義は、3点ある。まず、日本語学校生を対象にし、大規模な質問紙調査を行ったことである。日本語学校生は、留学生全体の約3分の1を占め、卒業後は毎年7割前後の学生が高等教育機関へ進学することからも、留学生教育を語る上で重要な位置を占めると言える。しかし、日本語学校生を対象にした研究は、現在まで大学留学生と比較しても絶対量の少なさが指摘されている。そのため、彼らの実態を知る上でも、本研究は意義があると言える。

第2点として、日本語学校生を、問題点を抱えた存在、サポートの必要な存在と捉えず、困難意識を抱えつつも学習に向かう姿を示した点である。確かに、調査結果からは、在籍期間が長い学習者群は、学習動機が有意に低い傾向が示された。しかし、同時に、学習困難意識が自宅学習時間を伸ばしていることが質問紙調査から、「勉強は大変だ」と感じつつタスクに向かう語りがインタビュー調査から明らかになった。先行研究における「日本語学校生＝問題を抱えた存在」というイメージにとどまらない、困難意識と共に学習を続ける主体的な学習者像も示すことができたと思われる。

第3点として、学習動機に影響を与える要因として、自己形成因子と環境に注目し、量的調査および質的調査から、それぞれの関連性を検討した点である。特に、時間という視点を用いて、在籍期間別に検討した結果、両者に関連が見られた。時間軸を取り入れたことにより、社会における自己の確立という意識が低下することと、学習動機の複数の因子が低下することとの関連性を示すことができた。特に在籍期間が1年以上経った学習者については、注意が必要だという指摘は、教育現場において有効であると思われる。また、社会の中での位置取り（心理社会的同一性）が学習者の自己効力感（期待）と関連していることが質問紙調査およびインタビュー調査から示すことができた。学習動機と自己形成を構成する因子のうちどの因子が時間の影響を受けやすいのか、反対に学習環境を整えることで向上する可能性のある因子はどれか示すことにより、教育現場においてより具体的な提言ができたと考える。

次に、本研究の限界を述べる。第一に、本研究は、理論の枠組みとして期待価値理論を援用し、自己形成との関連を見たが、逆に言えば、それ以外の学習動機の側面は見るができなかった。また、動機の三水準でいうところの領域レベルの学習動機に注目したため、よりミクロな状態レベルについて、例えば、教材、教育法、カリキュラムなどの教育実践的な観点については述べるができなかった。しかし、結論において、学習者のクラス内での位置取りが学習動機に影響を及ぼすことがあきらかになったため、今後は教室環境における状態レベルでの研究や観察を行うと、より具体的な提言ができると考える。

第二に、インタビュー対象者の性質の偏りである。日本語でインタビューを行うという研究方法の性質上、学習動機が高い対象者が集まってしまうのは当然のことではある。これは、日本語学習者のポジティブな面を描き出すと結果となり、よりよい教室運営への手がかりを得ることとなった。しかし、学習動機の高いインタビュー対象者が集まったため、なぜ在籍期間が長い学習者は学習動機が有意に低いのか、具体的な事例を得ることができ

なかった。また、筆者は今回のインタビュー対象者の母語である中国語およびインドネシア語は全く話すことができなかった。もし、彼らの母語でインタビューを行ったら、より豊かな内容を聞くことができたかもしれない。

第三に、本研究は横断的な研究であることである。日本語学校生は、大学の留学生に比べて入れ替わりが激しく、3 か月や半年で帰国してしまう学生も少なくない。そのため、今回の質問紙調査では、学習者を在籍期間別に3つの学習者群に分けて分析を行った。在籍期間別の学習者群において有意差が見られたため、現場の教師がクラスに入る時に、在籍期間を考慮して学習者と接することの有効性は示せたが、学習者を縦断的に観察することはできなかった。また、インタビュー調査は、2回に分けて行えたのは学習者 A のみで、B は途中帰国のため1回目のインタビューのみを考察し、C と D は振り返ってインタビューを行ってもらうことで対応した。今後は、縦断的な学習動機調査も行い、より厳密な意味での学習動機および自己形成の時間的変遷を考察したい。

(引用文献)

- イリッチ, L. (東洋・小沢周三訳) (1977) 『脱学校の社会』東京創元社
- 鹿毛雅治 (2007) 「教育実践におけるかかわりと学び」中谷素之 (編著) 『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学—』金子書房, pp.89-107.
- 鍋島祥郎 (2003) 『効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育—』解放出版社
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995) In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Edmonds, R.R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp.15-24.

資料1 Eccles & Wigfield (1995)の質問項目 (7件法)

● Perceived Task Value Items

Intrinsic Interest Value

1. In general, I find working on math assignments (very boring, very interesting)
2. How much do you like doing math? (not very much, very much)

Attainment Value/Importance

3. Is the amount of effort it will take to do well in advanced high school math courses worthwhile to you? (not very worthwhile, very worthwhile)
4. I feel that, to me, being good at solving problems which involve math or reasoning mathematically is (not at all important, very important)
5. How important is it to you to get good grades in math? (not at all important, very important)

Extrinsic Utility Value

6. How useful in learning advanced high school math for what you want to do after you graduate and go to work? (not very useful, very useful)
7. How useful is what you learn in advanced high school math for your daily life outside school? (not at all useful, very useful)

● Ability/Expectancy-Related Items

8. Compared to other students, how well do you expect to do in math this year? (much worse than other students, much better than other students)
9. How well do you think you will do in your math course this year? (very poorly, very well)
10. How good at math are you? (not at all good, very good)
11. If you were to order all the students in your math class from the worst to the best in math, where would you put yourself? (the worst, the best)
12. How have you been doing in math this year? (very poorly, very well)

● Perceived Task Difficulty Items

Task Difficulty

13. In general, how hard is math for you? (very easy, very hard)
14. Compared to most other students in your class, how hard is math for you? (much easier, much harder)
15. Compared to most other school subjects that you take, how hard is math for you? (my easiest course, my hardest course)

Required Effort

16. How hard would you have to try to do well in an advanced high school math course? (not very hard, very hard)
17. How hard do you have to try to get good grades in math? (a little, a lot)
18. How hard do you have to study for math tests to get a good grade? (a little, a lot)
19. To do well in math I have to work (much harder in math than in other subjects, much harder in other subjects than in math)

資料2 日本語学習者向け期待・価値・学習困難意識尺度（質問紙調査実施時）（5件法）

1. 日本語の勉強は面白い。（内）
 2. 日本語の上達のために努力していることは、私のためになると思う。（獲）
 3. 日本語を勉強することは、進学したり就職したりするために役立つと思う。（利）
 4. 私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う。（期）
 5. 日本語の勉強は大変だ。（困）
 6. さらに上のレベル（クラス）に行くために、たくさん頑張らなくてはならない。（努）
 7. 自分は日本語に向いている、または合っていると思う。（獲）
 8. 日本語を勉強することは、卒業後、勉強したり仕事をしたりする時に役立つと思う。（利）
 9. 日本語の勉強が好きだ。（内）
 10. これから日本語の成績が上がると思う。（期）
 11. 他の学生と比べて、私は日本語の勉強に苦労している。（困）
 12. これからいい成績を取るために、頑張らなくてはならない。（努）
 13. 私は日本語が得意だ。（期）
 14. 日本語を使うのは楽しい。（内）
 15. 日本語の勉強は、学校以外の日常生活で役立つと思う。（利）
 16. 日本語で物事を考えたり、表現したりすることは、重要なことだと思う。（獲）
 17. この学校（クラス）の中で、私は日本語ができるほうだ。（期）
 18. これまで勉強した他の科目に比べて、日本語の勉強は大変だ。（困）
 19. テストでいい点を取るために、たくさん勉強しなくてはならない。（努）
 20. 日本語の授業でいい成績を取ることは、自分にとって大切なことだと思う。（獲）
- （内）内発的価値、（獲）獲得価値、（利）利用価値、（期）期待、（努）努力必要（困）学習困難

資料3 多次元自我同一性尺度 MEIS (谷 2001)

1. 過去において自分をなくしてしまったように感じる。(斉一) (逆)
 2. 自分が望んでいることがはっきりしている。(対自)
 3. 自分のまわりの人々は、本当の私をわかっていないと思う。(対他) (逆)
 4. 現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う。(社会)
 5. 過去に自分自身を置(お)き去(ざ)りにしてきたような気がする。(斉一) (逆)
 6. 自分がどうなりたいかはっきりしている。(対自)
 7. 自分は周囲の人々によく理解されていると感じる。(対他)
 8. 現実の社会の中で、自分らしい生活が送れる自信がある。(社会)
 9. いつのまにか自分が自分でなくなってしまうような気がする。(斉一) (逆)
 10. 自分のすべきことがはっきりしている。(対自)
 11. 人に見られている自分は本当の自分と一致しないと感じる。(対他) (逆)
 12. 現実の社会の中で、自分の可能性を十分に実現できると思う。(社会)
 13. 今のままでは次第に自分を失ってってしまうような気がする。(斉一) (逆)
 14. 自分が何をしたいのかよくわからないと感じるときがある。(対自) (逆)
 15. 本当の自分は人には理解されないだろう。(対他) (逆)
 16. 自分らしく生きてゆくことは、現実の社会の中では難しいだろうと思う。(社会) (逆)
 17. 「自分がない」と感じることもある。(斉一) (逆)
 18. 自分が何を望んでいるのかわからなくなることがある。(対自) (逆)
 19. 人前での自分は、本当の自分ではないような気がする。(対他) (逆)
 20. 自分の本当の能力を活かせる場所が社会にはないような気がする。(社会) (逆)
- (斉一) 自己斉一性・連続性、(対自) 対自的同一性、(対他) 対他的同一性、(社会) 心理社会的同一性、
(逆) 逆転項目⁷⁷

⁷⁷ 逆転項目とは、測定したい項目と逆の意味の文章を質問に用いることである。統計処理の際に、数値を修正する。

資料4 インタビュー・データ

【Aのインタビュー（1回目）】

- A1 1 *: はい、よろしくお願いします。じゃ、ちょっと私の方からいくつか質問をします。
- A1 2 A: はい。
- A1 3 *: Aさんはいつ日本に来たんですか。
- A1 4 A: あー、去年の10月から。
- A1 5 *: そうですか。それが初めてですか。
- A1 6 A: はい。
- A1 7 *: そうですか。と、どうして日本へ来ましたか。
- A1 8 A: 仕事の時、日本のお客様があります。あー、時々、英語ができる・・・のに、あー、ちょっと日本人の英語が//*: (笑う)//ちょっと一時々できません。
- A1 9 *: そうですね。
- A1 10 A: はいはいはい。じゃ、後で自分の会社が作りたいですから、日本語、自分で習います。
- A1 11 *: あ、そうですか。どんなお仕事をしていたんですか。
- A1 12 A: あー、機械の輸出。
- A1 13 *: どんな機械？車の機械？コンピュータ？
- A1 14 A: 車椅子//*: 車椅子！//車椅子。でも、電気の。//*: 電気の。
- A1 15 *: あー。そうですか。分かりました。ありがとうございます。何年くらい、お仕事をしたんですか。
- A1 16 A: 何年？//*: 何年//あー、2年。2年間。
- A1 17 *: そうですか。それから日本に来たんですか。
- A1 18 A: はい。
- A1 19 *: 分かりました。台湾にいる時、日本語は勉強していましたか？
- A1 20 A: いいえ。
- A1 21 *: 全然(笑)。じゃ、日本に来た時、日本語のレベルはどのくらいでしたか。Level
- A1 22 A: レベル？あいうえおから。
- A1 23 *: そうですかー。そうですか。今、でも、とても上手です。
- A1 24 A: いいえ//*: (笑う)//まだ上手になりません。
- A1 25 *: いえ、上手です。じゃ、今の勉強についてお聞きします。日本語の勉強は楽しいですか？
- A1 26 A: うん、はい、はい。楽しいです。
- A1 27 *: どうして、どこが楽しい？//A: どこ楽しい？//なぜ楽しい？

- A1 28 A: うーん。台湾で日本のものがたくさんあります。番組とかー。あー、んー、歌手とか。でも、台湾で日本語が分かりません。今、今、台湾で今日、台湾で帰ります。日本の歌詞が分かります。意味、分かります。あ！楽しかったです。
- A1 29 *: 例えば、どんなことがありますか。例えば？//A:例えば？//日本の歌？ドラマ？
- A1 30 A: 歌。歌の名前？//*:うんうん。//あー、名前、分かりません。でも、あー、曲の言葉・・・//*:よく分かる//はい。今、ちょっと分かります。
- A1 31 *: 音楽が好きなんですか。日本の音楽が好き・・・
- A1 32 A: いえ、アメリカの音楽。//:*あー//でも、でも！音楽が好きです。日本語、まだ上手になりません。日本語の音楽・・・今、あまり好きじゃありません。でも、日本語上手になります・・・ので、好き。
- A1 33 *: あー、そうですか。私はあまり音楽のことを知らないんですが、どんな音楽が好きなんですか。アメリカの音楽、例えば。
- A1 34 A: アメリカの音楽？pop music と classic music
- A1 35 *: そうですね。今、Aさんの目標は？どんな目標がありますか。
- A1 36 A: 目標。7月のJLPTのテストがあります。N2のテスト、頑張ります。
- A1 37 *: あー、そうですね。分かりました。ありがとうございます。クラスはどうですか。
- A1 38 A: あー、クラスは、今、アメリカ人、アメリカ人がいます。さっきのクラスは、台湾人がたくさんいます。今のクラスは、あー、アメリカ人1人がいます。あー、もっと楽しいです。
- A1 39 *: どうして楽しいですか。
- A1 40 A: アメリカ人はいつもたくさん話します。台湾人やインドネシア人はちょっとシャイ。少し話します。
- A1 41 *: あー。
- A1 42 A: アメリカ人はいつも、たくさん話します。
- A1 43 *: じゃ、4月からとてもクラスが楽しいんですか。
- A1 44 A: はい、はい。
- A1 45 *:今、クラスは何人いるんですか。
- A1 46 A: あー、16人。
- A1 47 *: へー、分かりました。えーと、今、Aさんは友達がありますか。
- A1 48 A: はい、どんな？日本で？
- A1 49 *: うん、日本で。
- A1 50 A: うーん、台湾人の友達、たくさんいます。//*: 台湾で？//ここで。学校の友達があります。日本人の友達、一人います。でも、アメリカ、アメリカに会いました。の、日本人。3年前にアメリカで住んでいました。あー、日本人の友達、作った。今、東京で働いています。
- A1 51 *: あー、Aさんは、じゃあ、アメリカにもいたんですか。

- A1 52 A: うん、はい。
- A1 53 *: えー、すみません、じゃあ、大学は台湾ですか//A:はい。//台湾の大学を卒業して一、アメリカに一//A: あ、はい。//勉強したんですか、仕事したんですか。
- A1 54 A: 大学院。2年間。
- A1 55 *: あー、そうですか。//A:2年//そして仕事をして一台湾で仕事をして、今日本にいる。
- A1 56 A: はい。
- A1 57 *: あー、そうですか。すごいですね。
- A1 58 A: よく勉強します。
- A1 59 *: 勉強が好きですか。
- A1 60 A: えー、はい、好きです。
- A1 61 *: その日本人の友達とはよく会いますか。
- A1 62 A: あー、1か月に1回。
- A1 63 *: 日本語で話しますか。英語で話しますか(笑)。
- A1 64 A: あー、…英語。
- A1 65 *: そうですか。//A:すみません。//いえいえ。今、家では一人暮らしですか。
- A1 66 A: 家?//*: 今、一人で住んでいますか// はい。自分の部屋、でもゲストハウス。いろんな人、一緒に住んでいます。
- A1 67 *: じゃ、楽しいですねー。いろんな人、どんな人ですか?
- A1 68 A: 隣の人は日本人です。日本人と一フランス人。フランス人。はい。
- A1 69 *: 学校の友達ですか。
- A1 70 A: いえ、全然違う。
- A1 71 *: そうなんですか。ありがとうございます。へー、えーと、よく話したり、一緒にご飯を食べたりするんですか?
- A1 72 A: ときどき。うちに、うちへ帰った時間…でも、ときどき会いました。話します。
- A1 73 *: 例えば今日、Aさんはうちに帰りますよね。//A:はい//その後、何をしますか。勉強したあと、学校のあと…
- A1 74 A: ちょっと…、多分1時間、2時間くらい待って、ちょっと勉強、勉強します。ご飯を食べます。日本の番組を見ます。それから休みます。
- A1 75 *: テレビですか。それともインターネット?
- A1 76 A: インターネット。
- A1 77 *: どんな番組を見るんですか。
- A1 78 A: 毎日違います。

- A1 79 *: あー。例えば。
- A1 80 A: 例えばー、あの一、ドラマ・・・と、ロンドンハート。ロンドンハート。
- A1 81 *: あー！コメディみたいな。//A: はいはいはい。//そうですか。おもしろいですね。ありがとうございます。えーと、勉強で困ったこととか、大変なことはありますか。ありましたか。
- A1 82 A: うん、はい。日本語は一、文法は、漢字は、台湾人なので・・・文法は漢字は一、難しくないですが、でも、話すと聞くはちょっと大変です。日本、日本人は一話すのスピードはちょっと速い//*(笑う)//、早すぎます。
- A1 83 *: でも、私も英語を勉強する時も、いつも同じです。英語聞くととき一話すとき一、早いと思います。へー、そうですか。あ、どうぞ飲んでください(飲み物を勧める)。他に勉強で大変とか難しいこと、ありますか。
- A1 84 A: うーん、(数秒)、いいえ。読むとき、いつも漢字の方がいいです。もし、全部、全部ひらがな、ちょっと大変。でも、漢字がありますから、あー、漢字の意味、大体中国語と同じだから・・・、//*: そうですか。分かりました//困っていることじゃ、ありません。
- A1 85 *: じゃ、プライベートの生活で、困ったこととか大変なことはありましたか？
- A1 86 A: プライベート？
- A1 87 *: 自分の生活。今、学校で困ったこと。今度は・・・
- A1 88 A: 生活？はい、生活で困ったこと・・・。日本のマナー、えー、例えば、銭湯、銭湯へ行きます。でも、銭湯で規則あります、//*: 規則。ルール//ルール、はい、ルールがあります。でも台湾、外国人なので、分かりません。でも、よく見ます。あー、まず何々します。つぎ、何々します。分かります。じゃあ、日本で一、うーん、たくさん、たくさんルールがあります。でも、分かりません。
- A1 89 *: そうですか。銭湯へ行くんですか？
- A1 90 A: はいはい。//*: (笑う)//銭湯と温泉、大好き。
- A1 91 *: 私も銭湯が好きです。でも、私の友達、日本人でも全然行きません。//A:ほんと？// ほんと。うーん、行かない人もたくさんいます。多分、そういう人がはじめて銭湯に行ったら、多分、Aさんと同じ、行かない人行ったら、困ると思います。
- A1 92 A: あー、すみません、一つ、日本で、困っていること。
- A1 93 *: はい、どうぞ。
- A1 94 A: 敬語、使い方//*: はい// 時々、何か買いたいですか。店員がいつも敬語が使います。でも、分かりません。普通形をつかうほうがいいと思います。
- A1 95 *: そうですね。難しいですねー(笑う)。でも、日本人でも、小学生は敬語が使えないから一、中学生もどうかなー。小学生には、敬語、難しいと思いますよ。だんだん。で、私も、日本語の先生ですけど一、電話でも、今でも緊張します。敬語を使うとき一

- A1 96 A: へー、
- A1 97 *: やっぱ難しいと思います。日本人ですけど。うんうん(笑う)。がんばってください。
- A1 98 A: はい。
- A1 99 *: ちょっと私から質問です。帰国する予定は、いつですか？9月？
- A1 100 A: はい、9月。
- A1 101 *: でも今日3時まで勉強していますよねー。//:4時// あ、4時。いつも、進学コースみたいに、いつもそんなに遅くまで勉強するんですか。
- A1 102 A: ??コース?いつも?
- A1 103 *: はい。私、Aさん、4時まで勉強するなら、日本の専門学校とか大学へ行きたいと思いました。
- A1 104 A: いいえ。あー、木曜日は、…いえいえ。月曜日、月曜日と金曜日、朝。朝、12時40分まで。火曜日と木曜日は午後の授業があります。
- A1 105 *: あー、そうですか。大変ですね。ありがとうございます。じゃ、今のAさんと、うーんと、台湾にいる時のAさん、ちょっと違いますか。
- A1 106 A: あー、生活？
- A1 107 *: うん、生活。
- A1 108 A: はい、もちろん。今、うーん、自分で料理を作り、作ると、台湾で車があります。便利です。今、台湾で友達がたくさんあります。//*: うんうんうん。// 週末は友達と一緒にどこか行きます。日本で、友達あまりたくさんありません。じゃ、うーん、いつも一人。どこか見に行きます。
- A1 109 *: そうですか。ちょっとさびしい？
- A1 110 A: はい、ちょっとさびしい。
- A1 111 *:前、アンケートを書いていただいて、どうもありがとうございました。これーを書いたとき、12月の時と今、生活は違いますか。
- A1 112 A: んー、はい、そう。
- A1 113 *: 前は12月で、今は5月ですよ。//:はい//その時と、生活は違いますか？
- A1 114 A: んー、(数秒)大体同じ。
- A1 115 *: 大体同じ//A: はい//そうですか、分かりました。じゃ、クラスだけ、違う。クラスが違う。
- A1 116 A: あ、はい、クラスが違う。でも、生活は大体同じ。
- A1 117 *: あ、そうですか。では、今度は、Aさんの性格？…は、前と今、同じですか。性格、というか、英語の personaliy//A:あ、はい//は、日本と台湾と同じですか。
- A1 118 A: んー//*: (笑う)//、性格は…んー、日本、日本で…。英語は平気ですか。
- A1 119 *: はい！

- A1 120 A: I was Ary new Ahings a loAs in Japan //*: yes//新しいの生活。んー、日本、日本語が一、まだ少し話せ……。でも、あー、新しいのことがしたいです。はい。
- A1 121 *: ああ、そうですか。分かりました。えっと、Aさんのお友達は、Aさんのことをどんな人だと言いますか。
- A1 122 A: どんな人？
- A1 123 *: Aさんの友達。友達は、Aさんのことをどんな人だと言いますか。
- A1 124 A: どんな人？あー、passion
- A1 125 *: あー、私もそう思う。
- A1 126 A: 本当？ある、ある……。すみません、漢字は明るい。
- A1 127 *: 明るい。それから、さっき、patientと言ったのは//A: はい、patient//、我慢強い。我慢する。
- A1 128 A: 我慢？
- A1 129 *: 違う？寛容？torelant?違う？(筆談する)
- A1 130 A: いえいえいえ、この passion(筆談する)
- A1 131 *: うんうんうん。あー！sorry、間違えました。すみません、間違えました。私、こっちだと思いました
//A: tient うん。いえいえ。違う// あー、そうですか。へー。例えば？
- A1 132 A: 例えば、友達一、んーと、友だちとどこか、どこか、「明日どこか一緒に行きますか。」「はいー、もちろん、もちろん、行きます」。友達が「ちょっと手伝ってください。」「はい！もちろん。もちろん」
- A1 133 *: そうですかー。それは、台湾のお友達ですかー、日本のお友達、同じですかですか。
- A1 134 A: ちょっと違う。because 日本語がまだ……。じゃ、//*: うんうんうん//日本語を使うの場場合はちょっと、あー、緊張して。
- A1 135 *: じゃ、多分、台湾の一、ええと一、Aさんはもっとアクティブ。//A: ん、はい//で一、今、ちょっと日本にいるから一、日本語にまだちょっと自信がないから一//A: はい// 少しshyですか。
- A1 136 A: でも一、4月から一、あー、半年だけ一、日本で。も、もっとアクティブ、と思います。そういうほうがいいです。
- A1 137 *: あと、ほんとに、日本語とてもきれいだと思います。
- A1 138 A: ほんと？ありがとうございます。
- A1 139 *: いえいえ。では、日本の中のAさんは、結構、とてもいいと思いますか。それとも、ちょっと大変だと思いませんか。日本の社会の中のAさんは……。じゃ、日本の中でAさんは、いい状態と思いませんか。
- A1 140 A: いい状態？
- A1 141 *: うーん、do you think your situation, condition, A-san in Japan is very very good condition? of something... Please evaluate.

- A1 142 A: 私? 日本? //*: 日本の社会で。// I think it is very good. The condition is very good. 半年前にちょっと、全然自信がない。日本語全然分らない。あいうえおから。今、今、少し、少しー日本語と英語一、はい、じゃ、大丈夫かなーと思います。
- A1 143 *: ふーん、ありがとうございます。とー、(数秒)今、すみません、今、Aさんはおいくつですか。
- A1 144 A: 28歳。
- A1 145 *: 最初、あいうえおを勉強したとき、クラスの一、クラスメイトは若かった、若い人が多かったですか?
- A1 146 A: はい、はい。27歳、28歳の時、あいうえお。ちょっと遅いです。
- A1 147 *: あ、そうですか。でも、今、もう早く勉強したから。
- A1 148 A: はい、はい。
- A1 149 *: あ、そうですか。わかりました。今、学校以外で何か、趣味とか、何かアルバイトしていますか?
- A1 150 A: アルバイト? んー、ないです。
- A1 151 *: あとは、何か、学校…。週末、何かー趣味とか、していますか。
- A1 152 A: 趣味? 趣味はスポーツが大好きです。あートレー、トレーニングが1週間に1回。//*: トレーニング// トレーニングをします。と、バスケットボールを1回します。
- A1 153 *: へー、どこするんですか。
- A1 154 A: 東板橋体育館。
- A1 155 *: あ、そうですか。すみません(何かこぼす)
- A1 156 A: あ、大丈夫ですか。
- A1 157 *: へー、誰としますか。
- A1 158 A: んー、人と。自分で。
- A1 159 *: そこに行くと、誰かバスケットボールをしているんですか。
- A1 160 A: あ、//*: トレーニング// バスケットボールは学校の友達と、知らないの人と会います//*: 週に//。じゃ、一緒にします。A、いいよ。
- A1 161 *: そうですか、じゃ、トレーニングは週に1回?
- A1 162 A: はい。1回と2回。
- A1 163 *: 回から2回、トレーニングは一人で、1週間に1回か2回やってー//A: はい//、バスケットボールは友達と//A: はい//週に1回? how often
- A1 164 A: あー、2週間に1回。
- A1 165 *: へー。どこでするんですか?
- A1 166 A: どこで? //*: うん// どこで?
- A1 167 *: いろいろ、ち、いろいろな所でするんですか。ゲームは。バスケットボールの。

- A1 168 A: バasketボール。体育館。
- A1 169 *: あ、それも体育館ですか。分かりました。ありがとうございますか。強いんですか？(笑)Aさんのチーム。
- A1 170 A: 強いと思います//*: ふーん//はい。アメリカ人がいます。アメリカ人もしますが、アメリカ人はBasketボールが上手です。
- A1 171 *: Aさんも上手ですか。
- A1 172 A: はい。いえいえ。
- A1 173 *: あ、そうですかー。えーと、じゃ、今度、日本の印象ーについて聞きます。
- A1 174 A: 印象？
- A1 175 *: 印象、はい。impression
- A1 176 A: あ、はい。きれい。とつてもきれい。町。町がとても綺麗ーと、んー、日本人はいつもー、あー、はたら、働き…遅い。残業がたくさんあります、の感じ。
- A1 177 *: んー//A: はい//、そうですね。
- A1 178 A: とー、たくさんお酒、//*: お酒？あ、そうですか// あー毎日、もし9時と10時、たくさん人は電車の中//*: そうですね// にいます。ちょっと大変です。
- A1 179 *: そうですかー。へー。台湾では、みなさん、そんなにお酒を飲みませんか。
- A1 180 A: あー、飲みますがー。んー、でもー、んー、not very much
- A1 181 *: んー。すこし飲んでー//A: はい//。日本では酔っぱらっている人も//*: はいはいはいはい//たくさんいますね。あー、分かりました。その、日本の印象。台湾の時にいるイメージと、日本の印象、同じですか。ちょっと違いますか。
- A1 182 A: んー、大体同じ。台湾にいる時、日本人の印象は、always follow the rules, always//*: (笑)//。でもー、日本人の作ったのものは、qualityが一番。とー、はい。
- A1 183 *: その印象は、今も同じですか。それともちょっと違いますか。
- A1 184 A: 同じよ。同じ。はい。
- A1 185 *: でも、じゃ、お酒を飲んでよっぱらう人は、台湾ではあまりいなかった。
- A1 186 A: 台湾では分かりません。日本に来た。あー、本当？たくさん見ます。
- A1 187 *: そうですか。なんか、けっこう、日本では、会社？仕事のあと飲む人が多いんですけど//A: うん、はい//、台湾では仕事が終わったあと飲んだりしませんか。
- A1 188 A: いえ。友達、台湾で飲んだ人はー、友達//*: 友だち//仕事の人じゃありません。
- A1 189 *: そうですか。台湾だと、仕事の方は友達にならない？あまり。
- A1 190 A: うーん、仕事の方はー、友達…ですが、でもー、ときどき、うーん、上の人の悪いことを話したい時//*: そうね(笑)//、仕事の人じゃないほうがいいと思います。

- A1 191 *: あー、そうですねー、そうですね。ふーん、分かりました。あ、そうだ、ご家族はどんな人ですか？Aさんのご家族。
- A1 192 A: あ、家族。どんな人？
- A1 193 *: はい。えっと、例えばー、Aさん、ごりよう、兄弟はいますか。
- A1 194 A: あ、はい。妹が一人。妹が一人。
- A1 195 *: 妹さんが一人。妹さんも日本語を勉強していますか。
- A1 196 A: いえ//*: あ、そうですか//。日本語…勉強しません。
- A1 197 *: じゃ、Aさんのご家族で日本語を話す人はAさんだけ。
- A1 198 A: うん。はい。
- A1 199 *: でも、じゃ、みなさん、英語ができる。
- A1 200 A: はい。えっと、英語できる。
- A1 201 *: もしかして、妹さんは将来アメリカに留学する？
- A1 202 A: 今、アメリカにいる。
- A1 203 *: あー、そうですか。
- A1 204 A: 今、アメリカで働いています。
- A1 205 *: アメリカで働いているんですか。//A: はい// へー。じゃ、ご両親は、あのー、あの、なんだろう、子供をアメリカに留学・・・
- A1 206 A: 妹は一、大学卒業あとでアメリカに留学、留学して、働いています。
- A1 207 *: すみません。//A: はい//Aさんや妹さんがアメリカに留学したのはどうしてですか。
- A1 208 A: どうして。
- A1 209 *: 台湾の人、たくさん留学していますが。
- A1 210 A: んー、母の一母の会社は一機械の輸出。はい、じゃ、英語を一英語を学んだ方がいいですと、全員、んー、アメリカ。
- A1 211 *: そうですか。わかりました。もしかして、お母さまのえーっと、会社は、車いすの//A: はい//会社ですか。わかりました。今、ご家族とは、昨日まで台湾でしたがーご家族とは電話したりしますか。インターネットとかで話したり。
- A1 212 A: はい、ま、ま、毎日ー。毎日スカイプします。
- A1 213 *: じゃ、台湾と日本とアメリカでスカイプしますか。
- A1 214 A: アメリカじゃない。私と母。
- A1 215 *: へー。そうですかー。へー。国の友達とはよく会いますか。//A: 国の友達?// 台湾の。えっとじゃあ…、日本にいる時は連絡を取りますか。
- A1 216 A: ええ、Lineで。

- A1 217 *: あー、Line で。毎日ですか。
- A1 218 A: あー、いいえ。Best friend だけ毎日。
- A1 219 *: ふーん、そうですか。ありがとうございます。と、大体私の方からの質問したいことは、大体これで終わりですけども。トーマスさんのほうから、私に質問したいこと、なんでも。
- A1 220 A: (英語で私の研究について、質問する)

【Aのインタビュー（2回目）】

- A2 221 *: はい、じゃあ始めます。
- A2 222 A: はい。
- A2 223 *: よろしくお願いします。
- A2 224 A: はい。
- A2 225 *: えーと、今日朝台湾から日本に来た、戻ってきたんですよね。
- A2 226 A: え、いえ、違います。//あれ、台湾はいつ、あれ？//えーと、福岡。
- A2 227 *: 福岡に行ってたんですか。えー、どうして、何をしに行ったんですか。
- A2 228 A: あー、えーと、うーん、卒業旅行みたいな//あー//来週台湾に行って、//あー//帰ります。//そうですか//大阪とか福岡、行きました。
- A2 229 *: ああ、そうですか。いつからいつまでですか。
- A2 230 A: 二週間//*: 一週間ぐらい//二週間//*: 二週間？えー//福岡//*: はい//長崎//*: はい//阿蘇•あ、あそ//*: 阿蘇山//ああ、阿蘇山。//*: はい。えー//北九州//*: へー//全部行きました。//*: どうして//と、関西。
- A2 231 *: 関西は大阪と？
- A2 232 A: 京都と神戸。
- A2 233 *: えー、良いですね。あ、あの、それは誰と行ったんですか？
- A2 234 A: 友達。二人。
- A2 235 *: 二人で。あー、そうですか。台湾人のお友達ですか？
- A2 236 A: はい。そうです。
- A2 237 *: へー、【学校名】の人なんですか？
- A2 238 A: いえ、台湾人の友達。
- A2 239 *: どうでしたか、旅行は
- A2 240 A: 疲れたけど楽しかった。
- A2 241 *: そうですね。どこが一番良かったんですか。
- A2 242 A: えー、あー、湯布院。

- A2 243 *:湯布院。
- A2 244 A:そうです。
- A2 245 *:へー、羨ましいです。とても有名で、//A:はいはいはいはい。//私いつも行きたいんですけど、まだ行ったことがありません。
- A2 246 A:是非行きます。
- A2 247 *:へー、良いですね。あ、思い出しました。//*:はい//あの、Aさんは、温泉が大好きなんですよ。
- A2 248 A:そうです。(笑)
- A2 249 *:(笑)。じゃあ、良かったですね。ありがとうございました。えーと、それで帰国するのはいつですか？
- A2 250 A:帰国？
- A2 251 *:はい。台湾に帰るのは・・・
- A2 252 A:10月15です。
- A2 253 *:15日。あ、わかりました。はい。えーとじゃあ、授業はいつ終わったんですか？【学校名】の授業は？
- A2 254 A: えー、9月19日。
- A2 255 *:そうですか。//A:そう//わかりました。前回のアンケートで、//A:うん//JLPT(=日本語能力試験)の2級が、をーなんか目標というふうに//A:そうです//言っていましたが、どうでしたかテストは
- A2 256 A:ああ、結構(合格?)しました
- A2 257 *:おめでとうございます。すごーい。そうですか。ふーん。あの、勉強大変でしたか。
- A2 258 A:あ、はい。私のクラスはー//*:はい//中級なんです//*:はい//、クラスメイトみんなーN3目標です。僕は、自分で、N2の文法を自分で勉強しました。
- A2 259 *:じゃあクラスメイトも先生もびっくりしたんじゃないですか
- A2 260 A:ああ、少しびっくり。はい
- A2 261 *:すごいですね。どうやって自分で勉強したんですか。本を買って、とか。
- A2 262 A:はい。本を買って、自分で文法を覚えて。もし、うーん、意味わからない時、学校で先生に聞きました。
- A2 263 *:すごいですね。おめでとうございます。そうですか、ちょっとクラスについて聞きたいんですけど//A: はい//、前回5月に会った時と、//A:はい//9月までのクラスは同じクラスですか。
- A2 264 A:はい、そうです。
- A2 265 *:そうですか。確か、アメリカ人の人がいて、その人がすごくお話をすると聞いていましたが//A:うん、そうです//、その人も9月まで一緒に勉強したんですか

- A2 266 A:はい。
- A2 267 *:へえ。その方、お名前はなんていうんですか。
- A2 268 A:【人名】さん。
- A2 269 *:【人名】さん。【人名】さんとは今もバスケットボールとかしますか。
- A2 270 A:今？
- A2 271 *:今と言うか、はい。5月の時、【人名】さんと時々バスケットボールをずっと言っていたんですが
- A2 272 A:そう。今、あー、えっと、JLPTの前//*:はい//ちょっと忙しいので、はい、あまり体育館(行きませんでした?)
- A2 273 *:みんな忙しかったんですか、それとも//A:そうです//みんな忙し//A: はい//
- A2 274 *:ああ、そうですか。わかりました。あと、まえ前はゲストハウスに住んでいるということでしたが、どうですか。今も、ゲストハウスに住んでいるんですか。//A:はい//住んでいる人は同じですか、それとも、
- A2 275 A:あー、少し、新しいの人、今住んでいます。
- A2 276 *:そうですか。へー。
- A2 277 A:ゲストハウスは外国人多いのでー//*: ええ、ええ、//時間は・・・長い、え?、長くない。
- A2 278 *:そうですか。わかりました。あと、前回は、話すのと聞くのが難しいというふうに言っていたんですが、今はどうですか。
- A2 279 A:聞くは・・・まあ大丈夫。でも、けど、喋るは全然ダメ。
- A2 280 *: いや、あの(笑)、上手になっていると思います。
- A2 281 A: え?ありがとうございます。
- A2 282 *:話すスピードが速いです。
- A2 283 A:え、でも、でも//*: はい//よく考えて、時間長い。で、話せます。//*:うんうん。そうですね//
- A2 284 *:それから前回、銭湯、温泉によく行くと言っていたんですが//A:そうです//そうですね、この前湯布院も行ったし、銭湯も今もよく行くんですか。
- A2 285 A:はい、はい、そうです。一ヶ月に1回か2回。
- A2 286 *:ジムも行っているんですか
- A2 287 A:はい、そうです。トレーニングも//*:はい//続けています。
- A2 288 *:わかりました。えっと、前回、この前聞いた時、あの一、なんか、Aさんに困ったことはありますか?というふうにちょっと聞いた時に、敬語が難しい//A:はい、そうです//と言っていたんですが//A:はい//今はどうですか。
- A2 289 A:敬語は・・・聞くは大丈夫。//*:うん//使うは時々。あまり一使えない。//*:うんうんうん//

- A2 290 *: 前回私聞いた時、店員の言葉がわからない//A: はいはいはい//とAさんが言っていて、普通形を話した方がいい//A: うん、そうです//とっていました。あの、私その時、実はよくわからなかったんですけど、台湾ではあまり使わないんですか、お店の人は。
- A2 291 A: はい。使わ、あ！あー、台湾では、敬語がありません。でも、丁寧に話す型あります。でも敬語、敬語がありません。
- A2 292 *: じゃあ、聞けばわかるんですね。
- A2 293 A: はい。そうです。
- A2 294 *: で、あと、アメリカにいた経験がありますけど、英語は全然敬語は
- A2 295 A: はい。そうです。アメリカでも敬語がありません。でも、あー、お客さんの話す時、丁寧に話します。
- A2 296 *: じゃあ確かに私はあの後ちょっと考えました。確かに、日本は確かに一、言葉が全然違うから//A: そうです//勉強しないと敬語がわかりませんね。//A: はい//あーなるほど。でも今は大体わかるようになったんですね。
- A2 297 A: うん、そうです。はい。
- A2 298 *: わかりました。あとですね、この前ちょっと生活の時に、週末一人でいることが多い、//A: はい//ちょっと寂しいと言っていたんですが、それは、なんか、変化がありましたか。
- A2 299 A: うーん・・・とね、今、あー、少し日本語が上手になった//*: うんうん//ので、学校で日本の大学生のクラブのみんな一緒に遊びに行きました。んー、勇気がある。日本語が少し上手になったので、勇気がある。
- A2 300 *: ふーん。ゆ、勇気？
- A2 301 A: できる。//*: 自信がある？//あ、自信がある。そうです。
- A2 302 *: そうですか。ちょっとじゃあその大学生のクラブの話をちょっと詳しく教えてください。//A: はい//それはどんなクラブなんですか。
- A2 303 A: えー、正しいの名前、覚えてません。S、SC、SCE? //*: はい//ちょっと、覚え//*: あ、大丈夫です//大学生の、外国人の学生と交流のために、その、クラブです。はい。日本語学校で一、もし、もし時間あれば一みんなと日本の大学生一緒に遊びに行きます。//*: えーと//ということです。
- A2 304 *: そうですか。じゃあ始め日本語学校にクラブの人が来るんですか。//A: はいそうです//いつ来るんですか。
- A2 305 A: んー…(数秒)5月かな。え、違う。5月かな、初めては。
- A2 306 *: 5月初めて。ああそうですか。いつもは大体1ヶ月に一回とか2回とか会えるんですか。
- A2 307 A: イベント、イベントあれば一先生に伝え、伝えました。
- A2 308 *: へー。Aさんは//A: はい//そのクラブのイベントで5月に初めて会ってー

- A2 309 A:5月は、大学生//*: はい//、大学生//*: はい//、【学校名】日本語学校//*: 来ます//行きました。
- A2 310 *:それでAさんもそこで会ったんですか。
- A2 311 A:はい、そうです
- A2 312 *:でそれから、よく遊ぶようになったということですか
- A2 313 A:あー、3回。
- A2 314 *:3回。へー。あ、ちょっと教えてください。//A:はい//何をしたんですか。//A:はい//興味があります。
- A2 315 A:実は、東京で有名なところ、一緒に行きました。と、日本語で、色々なこと、を教えてくださいました。
- A2 316 *:どこへ行きましたか。
- A2 317 A:初め、1回目は//*:はい//上野。//*:あ、はい//上野動物園。//*:あ、はい//その後で、一緒に飲みに行きました。
- A2 318 *:そうですか。何人で行ったんですか。
- A2 319 A:何人?人数が多い。うーん、15人ぐらい。
- A2 320 *:日本人は何人。
- A2 321 A:日本人は。6人
- A2 322 *:へー。//A: はい、6人//留学生はじゃあ、9人とか10人で//A:はい//みんなで一緒に飲みに行ったんですね。
- A2 323 A:はい、そうです。そうです。【学校名】の学生も多い。
- A2 324 *:で、その後もまたどこかへ行っただけですね。あ、後の二回はどこへ行っただけですか。
- A2 325 A:あー、2回目は秋葉原。//*:あー、はい(笑)//商店街。色々な//*: はい//面白いの店あったので、あー、よく案内してもらいました。
- A2 326 *:そうですか。メイドカフェにも行きましたか。
- A2 327 A:はい。そうです。ちょっと恥ずかしい(笑)
- A2 328 *:ちょっと恥ずかしい、どうして(笑)
- A2 329 A:えと、うーん、メイドカフェ初めて//*: はい//。んーと…変な感じ//*:あー//ちょっと恥ずかしい。
- A2 330 *:私も一度行ったことがあります。ちょっと、あの、うん、そうですね、変な感じ…。
- A2 331 A:例えば、注文とき、注文したいの時、あー、すみません。..普通はすみませんと言いました。でもその時、あ、ミュウミュウ?//*:(笑)//ミュウミュウ、こわい、可愛い感じ、//*:可愛い。あー//ミュウミュウと言いました。//*:なるほど//

- A2 332 *: 私たちは普通だったけど、あの一、メイドの人がご主人様っていうのが//A: そうそう// ちょっと恥ずかしかった。
- A2 333 A: そうです。
- A2 334 *: でもそれが好きな人もいますよね。//A: はいはいはいはい//ふーん。なるほど、わかりました。3回目はどこに行ったんですか？
- A2 335 A: あ、お台場。
- A2 336 *: あーそうですか。へー。でも、例えば上野動物園とか秋葉原とかお台場、一人でも行けると思うんですけど、//A: はい、そうです//うん、大学生と行くとなんか違いますか？
- A2 337 A: えっと一、んー…違います…、じゃなくて、その遊びに行くの…チャンス、日本人と一緒に話すの//*: うんうん、そうですね//はい、そうです。場所は、//*: はい//んー…関係ありません
- A2 338 *: あーどこでも、そうですね//A: そうです、そうです。その感じ//秋葉原の後もお台場の後もじゃあ飲み会とかしたんですか？
- A2 339 A: あ、お台場の時も、//*: あー//飲みに行きました。でも、秋葉原はその時//*: 行かなかった//はい//*: あ、そうですか//
- A2 340 *: どんなことをみんなで話すんですか？日本人の学生さんと//A: あー//
- A2 341 A: んー、笑い番組//*: あー、お笑い番組//はい。お笑い番組と、あー、有名なげいじん//*: うん、芸人。はい。//と、映画、と音楽//*: あー//若い者の
- A2 342 *: 前Aさん、えーと、ロンドンハーツが好きと言っていましたよね。//A: はい、そうです//そういう話もするんですね。
- A2 343 A: はい、はいはい。
- A2 344 *: わかりました。それで今は自信が少し出たという。
- A2 345 A: はい、そうです
- A2 346 *: じゃあ良かったですね。後えっと、前回話した時に、なんか、新しいことにチャレンジしたい//A: 新しいもの//try new thingsと言っていました//A: はい、そうです//、何か5月から今まで何か新しいチャレンジありますか
- A2 347 A: はい。あー…日本人と一緒に…住んでいる。えっと、ホストファミリーと、しじがつ、え？はい、7月の時
- A2 348 *: ホームステイしたんですか
- A2 349 A: ホームステイ。鹿児島で。
- A2 350 *: えー。その話も聞きたい。//A: 7月。//あー、そうですか。7月のいつからいつまでですか。
- A2 351 A: 7月…あ、覚えてない//*: ああ、何日間//あ、一週間
- A2 352 *: 一週間。わー、いいですね。そうですか。//A: はい//どう、どうでしたか、何をしましたか？

- A2 353 A:素晴らしいの経験。一週間で、日本人の、家族一緒に住んでいるので一すごく日本語を話し、話せました。」
- A2 354 *: その家族は、何人家族だったんですか。
- A2 355 A:四人。お、お父さん、お母さんと、んー…と、女の子と…え、女の子一人と男の子ひとり、はい、そうです。
- A2 356 *:と、女の子と男の子はAさんより年下?
- A2 357 A:はい、年下。
- A2 358 *:じゃあ弟妹みたいな感じ?
- A2 359 A:はい、弟妹。
- A2 360 *:二人のお子さんも喜んだんじゃないですか。お兄さんが来て、きっと楽しかったと思います。
- A2 361 A:はいそうです。
- A2 362 *:どこかへ行ったりしましたか? //A:どこか? //どこかへ行きましたか? ホストファミリーの人と一緒に鹿児島で、何をしましたか?
- A2 363 A:あ、実は、その一、その一、ホストファミリーの仕事を毎日一緒に手伝ってあげました。
- A2 364 *:へー。どんな仕事?
- A2 365 A:農業。//*:へー//ピーマンとお茶の農業です。
- A2 366 *:へー。大変でしたか?
- A2 367 A:うん、大変でした。//*(笑)//でもその、仕事は一、前と変わって珍しい。珍しいや、いい経験です。
- A2 368 *:そうかそうですか、それは素晴らしいですね。
- A2 369 A:と、一緒に桜島行きました。
- A2 370 *:えー。桜島私行ったことありません。//A: (笑)//どんなところなんですか。
- A2 371 A:桜島。かいさんがい。//*:かい//A: かいさんがい。空が黒くなりました//*:火山。火山。//火山。すいません
- A2 372 *:へー、いいですね。あの一、7月は多分、お茶の季節だと思います。お茶をとりましたか。
- A2 373 A:はい、そうです
- A2 374 *:すぐ、それをそれを飲んだり。
- A2 375 A:はい、葉っぱを取って、機械//*:はい//名前はわかりません//*:私もわかりません//あの一、ドライ。ドライ。//*:乾燥。乾燥機。//はい、乾燥しました。
- A2 376 *:ほんとにじゃあいい時ですね。//A:はい//7月はお茶の季節ですし。
- A2 377 A:はい。

- A2 378 *:わかりました。ありがとうございます。そのホームステイというのは、【学校名】の学生さんはみんな行くことができるんですか？
- A2 379 A:はいそうです。//*:へー//その交流会は一、【学校名】で、先生たち、その機会、もし日本人と一緒に、と一緒に、話したいの学生はおすすめです。そのホストファミリーの交流会。
- A2 380 *:そうですね。ありがとうございます。えっと、そうですね。じゃあもう、もうすぐ帰国ですけど、1年間日本にいて、どうでしたか？この1年の経験は。
- A2 381 A:ええと、色々な新しいの経験と、日本人の仕事の時とか//*:うん//普通の生活とかの//*:はい//考え方//*:はい//今…少しわかります。
- A2 382 *:前あの、日本人の、なんでしたっけ、日本人、日本に来てびっくりしたことに、なんか日本人がお酒を飲むと言っていましたけど、なんか他にびっくりしたこととか、なんか日本人の考え方とか、なんか、教えてください。
- A2 383 A:実は日本人、台湾に住んでいるの時日本人は丁寧のみぞ、人//*:民族、そう//民族です。でも、自分で見る？//*:見る。経験する//もびっくりした。そんなに丁寧しました。例えば、飛行機乗るとき、前の人はいす・・back,backしたいの時、私を聞きました。「いいですか？」びっくりした。
- A2 384 *:なるほど。
- A2 385 A:電車乗る時、隣の席の人、人がいない。でもその人座りたいの時、「いいですか？」と聞きました。びっくりした。他の台湾では、そのまま//*:あー、はい//座って。
- A2 386 *:じゃあ良いこともあったし、あのたくさん楽しい経験もあったと思うんですけど//A:うん//じゃあちょっと嫌だったこととかありますか？
- A2 387 A:嫌だったこと…//*: 困ったこととか//ちょっとね…嫌なことは…んー、東京で、東京の人はちょっと冷たいの感じ。//*:うーん//あー…ある時、電車である人は吐きました。でもみんな何も話しません。何も言いません。みんな、はいはいはい。//*:逃げますね(笑)//はい、逃げます。私は駅員と呼びました。
- A2 388 *:ほんと。そうですね。でもよくわかります。特にあのー、電車の中、東京の人は冷たいと私も思います。//A:そうです//多分鹿児島とか大阪また違うと思います。
- A2 389 A:そうです。んー、今回の旅行、九州の人ははい、優しい。もっと優しい。
- A2 390 *:そうですね。よくわかります。
- A2 391 A:でもその感じ、その気持ち、あー、わかります。台湾で台北も、この東京の感じもあります。//*:多分忙しいからかな。//そうです。
- A2 392 えーと、じゃあこの後帰国してからの//A: うん//Aさんの、なんか予定を教えてください。またお仕事するんですか？
- A2 393 A:はい、そうです。…貿易の、貿易の仕事を続けています。

- A2 394 *: ふーん。そうですか。あと、もう一つ質問なんですけど、アメリカにも留学した経験がありますよね？//A:はい//アメリカと日本の留学の経験は同じですか、それとも何か違いましたか？
- A2 395 A: うーんと、すごく違います。
- A2 396 *: ああそうですか、はい。
- A2 397 A: 東京では便利です。電車もあります。電車とバス。ちょっと…うん、とても便利です。でもアメリカでもし車、なければ大変です。
- A2 398 *: んー。
- A2 399 A: と一、東京で日本人は…ん、なんだっけ、えー、みんなグループの感じ。んー、もし考え方と…何、ことをする方とみんな違うの時…ちょっと…よくないの感じ//*: あー、はい//あります。でも、アメリカで先生たちともしみんな違うのその…んー、なんという。自由、自分の、自由の、イメー、自分の考え方。一番大切です。
- A2 400 *: そう、そうかもしれない。それはどんな時思いましたか？なんかエピソードがあれば教えてください。
- A2 401 A: えー、仕事。仕事。日本人の大学生たち聞きました。その、もし日本の会社入ったの時、先輩たちの…んー、何かもし自分で…何かと、みんな違う、知ったら、よくないのイメージ。
- A2 402 *: そうですね、そうですね。
- A2 403 A: でも、アメリカで別々の、アメリカでその、その時大学院の//*: はい//master degree//*: はい//その時、アメリカ人は、私のクラスメイトその時…あるいて、働いての人もあります//*: うんうんうんうん//と聞きました。もし、上せ//*: 上司？//上司と違うの意見あればどうしました？…喧嘩じゃなくて argue//*: argue、議論する
- A2 404 *: よくわかります。//A:はい//台湾はどんな社会なんですか？
- A2 405 A: 台湾は、あー、日本みたいな感じ。でも、その一、その、あまり、日本より弱い、でもその、日本みたい。
- A2 406 *: ふーん。わかりました。じゃあ最後に、あの、私の方からの質問はこれくらいです。Aさんのじゃ、夢について教えてください。これから、夢？//A:夢？//dream
- A2 407 A: あー。…んー、できないかも夢ある。実は、あ、野球チーム欲しいです。//*: あー。良いですね。//でもそれは夢です。
- A2 408 *: わかりました。いい夢ですね。将来台湾のAさんのチームと日本のチームが//A: (笑)//アメリカで戦うかも。(笑)
- A2 409 A: (笑)野球大好きなので、チーム欲しいです。
- A2 410 *: 私の方からはこれで終わりです。何か質問ありますか？
- A2 411 A: ん。質問…特にありません。

A2 412 *: うんうんうんうん。わかりました。じゃあちょっとインタビュー一回やめます。

A2 413 A: はい。

【Bのインタビュー】

B1 1 *: はい、ちょっといくつかじゃー、質問をさせてください。

B1 2 B: はい。

B1 3 *: えっとー、そうですね、日本に来たのはー、あの、アンケート調査に、書いてありましたけど//B: はい//、去年のー9月でしたっけ、10月でしたっけ、日本に来たのは。

B1 4 B: 去年。去年の9月。

B1 5 *: そうですね//*: うん//その時の目的っていうのはーなんですか。

B1 6 B: 実は、えっとー//*: はい//日本に来る前に//*: はい//、私は病院で働いていました。

B1 7 *: あ、そうなんですか。

B1 8 B: あとー、病院で働いていた時間は3年間くらいね//*: へー//、でも、次の仕事ー変わりたいですから、むしろ、私は日本が大好きーなので、そしてずっと日本語、日本語を勉強しているー//*: あ、あ、していたんですね//、台湾で。

B1 9 *: どのくらい勉強していたんですか。

B1 10 B: んとー、1年半くらい。

B1 11 *: あ、そうですか。大学で？

B1 12 B: いえいえいえ。あ、塾で、塾。

B1 13 *: へー。

B1 14 B: 仕事が終わったら、えっと、塾へ、塾へ行きました。はいはいはいはい

B1 15 *: 分かりました。だから、なんか、アンケートにも中級っていう風書いてあったのでー//B: はいはいはいはい//。日本に来たときのレベルが//B: そうそうそうそうそう//へー、じゃ、1年半塾で勉強して

B1 16 B: はい。

B1 17 *: 毎日勉強、行っていたんですか。週何回くらい行っていたんですか。

B1 18 B: 週3回。週3回。

B1 19 *: 1回は何時間くらいですか。

B1 20 B: 1回は1時間くらい。うん。会話、会話練習のクラスです。うん。

B1 21 *: そうですか。ありがとうございます。//B: (笑)//えーとー、じゃ、日本には、なんか、日本が好きっていう風に言ってきましたけど//B: うん//、なんか、アニメみたりとかー、なんか、あの、ドラマ見たりとかー、そういうことから興味をもったんですか。それとも、何か、きっかけとかあるんですか。

- B1 22 B: あー、日本、前には旅行。//*: あー// うん、旅行が大好き。
- B1 23 *: じゃ、前にも旅行したことがあるんですね、日本に。
- B1 24 B: はい、個人旅行。はいはいはいはい。
- B1 25 *: いつしたんですか。
- B1 26 B: えーとー。実は毎年//*: 毎年！//時間があつたらぜひ日本へ来ました。
- B1 27 *: え、じゃあ、何回目ですか、日本は。
- B1 28 B: えっと、たぶん年1回。はい、年一回。
- B1 29 *: 年1回。で、何回来ましたか。
- B1 30 B: 何回来ました？もう、5回以上//*: えー(笑)//(笑)//*: あ、そうですか//大阪ー、京都とか。北海道とかー、東京。はい。そうです。大好きですから。
- B1 31 *: 最初来たとき、いつも、一人で来るんですか、それとも友達と来るんですか。
- B1 32 B: 母と一緒に。
- B1 33 *: お母さまも日本語が// B: え、いえ(笑)、全然// 日本がすき。でも、お母さんは日本への旅行が好きということですね。
- B1 34 B: そうですねー。
- B1 35 *: いつも何をするんですか、二人で旅行して。
- B1 36 B: いつもー、多分おいしいものを//*: (笑)//探したりー、買い物をしたりー、そうですね。
- B1 37 *: そうですかー//B: そうですねー//あの、私は1度台湾に行ったことがあるんですけどー//B: はい//、台湾のほうはずっとおいしいと思います。
- B1 38 B: ほんとー？
- B1 39 *: 私、どうして台湾の学生が、私も日本語を教えているんですけど、なんで学生が日本に来るのかわからない(笑)。台湾のほうが、おいしいし、気候もいいしー。
- B1 40 B: 私の日本語の先生もー、そう言いました。//*: そういいですか、やっぱり//どうして、日本へ来ました？そうですね(笑)
- B1 41 *: わかりました。少し、日本語の勉強について質問します。日本語の勉強は楽しいですか。
- B1 42 B: 楽しい(何度もうなずく)。
- B1 43 *: アンケートにもとっても楽しい//B: はい//と書いてあつたんですけどー//B: うん//、どうして楽しい？どんなふうに楽しいですか。
- B1 44 B: うーん、たぶんー、日本語ーえっと、ペラペラに話せるー、話したいからー。自分の好きなー、好きなー、好きなものですかー、そしてー、ずっとーずっとー、時間が、えっとー…何と説明したらいい//*: うーん//、たぶん、たぶん、好きなものだからー、勉強するときー、えっと、もっと楽しみにしている。

- B1 45 *: そうですかー//B:そうですねー//そうですか//B: はい//。じゃ、あのー、日本の、結構日本人のお友達も多いんですか。
- B1 46 B: います、います。
- B1 47 *: そうなんですか。どんなお友達なんですか。
- B1 48 B: えーと、学校で//*: あー//交流会でーえっとー、知り合ったー//*: あ、そうですか//、そうです。うんうんうん。
- B1 49 *: わかりました。あとで、お友達のことについて//B: (笑)//教えてください。あの、目標のところに、アンケートではー//B: うん//えーと、就職…もちよっとかん、就職したいとかー、もしかしたら帰国したいと書いてありましたけどー//B: うん//、今も同じですか、目標は。
- B1 50 B: 今年の9月、帰国、帰国ーする予定です//*: そうですね、そうですね//同じです。あ、大丈夫です(携帯の着信音について)はい。
- B1 51 *: 帰国したあとの予定がありますか。
- B1 52 B: 多分、次の仕事をー探したいです。
- B1 53 *: 日本語と関係のある仕事ですか？
- B1 54 B: 日系製薬会社に入りたい。ふうふうふ(笑)。
- B1 55 *: あー、なるほどー。あ、分かりましたー。ありがとうございます。クラスはどうですか。楽しいですか。
- B1 56 B: うーん、楽しいです。今のクラス。
- B1 57 *: 今のクラスには、何人くらい、学生がいるんですか。
- B1 58 B: 15人くらい。
- B1 59 *: 15人。【学校名】は台湾、台湾の学生が多いですよ。
- B1 60 B: 台湾の方が多いです。
- B1 61 *: クラスもそうですか。
- B1 62 B: そうですねー、今のクラスでもそうです。
- B1 63 *: 他にどんな国の方が、お友達がいるんですか。
- B1 64 B: えーと、台湾じゃなくて、香港。//*: はい//香港人もいるしー、今のクラス…、多分、台湾と香港とマカオ。
- B1 65 *: そうですか。ありがとうございます。大丈夫ですか(携帯を気にして)。//B: 大丈夫です。はいはいはい。// (クラス)楽しいですか。
- B1 66 B: (笑)大丈夫。
- B1 67 *: 今、おうちは一人暮らしですか。
- B1 68 B: 一人暮らしです。//*: あ、そうですか//うん。

- B1 69 *: 料理とかは自分でや、作っているんですか。
- B1 70 B: あ、うーん。
- B1 71 *: あの、私、台湾では一、よく、朝もなんか、外で安い朝食を売っていて一//B: あ一//すごい便利だと思いました。
- B1 72 B: 便利でしょ(笑)
- B1 73 *: 日本も売ってるけど、ちょっと冷たいから//B: あ、そうですね//台湾はあったかいものも外で買えて//B: そうです(笑)//本当に便利でした。
- B1 74 *: じゃー困ったこととか、大変なことって…//B: うーん//今、ありますか。それ、前でもいいんですけどー日本に来てから、ちょっと勉強で困ったこととか、大変なこととかありましたか。
- B1 75 B: 勉強のこと一、うんと、いつも一、文法、例えば文法を勉強する、する時、えっと、もし「見る」とか一、「見る」とか、「書く」とか、えっと、たぶん大丈夫だと思います。//*: はい//でも「話す」とか、えっと、もつと一、もつと…うーん、ハイレベルの文法を使えば難しいと思います。//*: あ一//いつも、その一そのまの文法を使っています。
- B1 76 *: 大体、読む時、理解//B: 理解できる一でも//使うのは
- B1 77 B: 使うは、ちょっと難しい//*: 難しい//うんうんうん。
- B1 78 *: あ、そうですかー。そんなとき、どうしますか。今、まだ一、同じですか。
- B1 79 B: 今、まだ一、いい方法が探しています。
- B1 80 *: 探しています。そうですか…。
- B1 81 B: そうですね。うん。
- B1 82 *: じゃ、今は勉強で困ったことですけどー//B: はい//、今度は、プライベートの//B: はい//なんか、生活とかで困ったこととか一//B: うんうんうんうん//、大変なこととか一、ありますか。ありましたか。
- B1 83 B: 実は、最近は//*: うん//、私は一、日本へ来た一と、と一、日本で一、働き、働きたいです。
- B1 84 *: はい、そうですよね。
- B1 85 B: でも一、でも、台湾で薬剤師の勉強を持っていました//*: はい//。でも、日本で台湾の勉強を、と、持っても一、たぶん台湾の勉強をもつても一、薬剤師の仕事はできません、できないと思います。うん。
- B1 86 *: じゃ、病院で働いていたということですが一//B: うん//、えっと、病院で薬剤師として働いていたんですか。
- B1 87 B: はい、そうです。
- B1 88 *: あ一。うーん、そうですか。
- B1 89 B: 日本、日本が大好きなので一、ここで、ここで住みたいですから一。
- B1 90 *: あ一、そうですか。他に何か一、ありますか、大変だったとか、困ったなってこととか一。

- B1 91 B: もし、日本…えっと日本で働きたいですから、たぶん大学院へ行かなければなりません。うん。大学院について考えています。
- B1 92 *: 分かりました。えっと…今の、Bさんと一//B: はい//、台湾にいる時とか、日本に来る前の自分はちょっと違いますか//B: うーん//(笑)。比べてみて何か違いがありますか。それとも違いますか。
- B1 93 B: えー…、ちょ、ちょっと違いますね。たぶん、どく、どく、独立?//*: 独立//独立して、独り暮らし一なので、えっと一、さまざまなことが、自分でやらないと。そして一えっと、うーん、もっと、未来の、将来のことが考えていますから//*: ふーん//はいはいはい。
- B1 94 *: そうですか。じゃあ、台湾にいる時は、ご家族と住んでいたということですか。
- B1 95 B: 家族と一緒に一//*: あー、そっか//、うん、そうです。
- B1 96 *: 9月に来たんですよ//B: はい//、で、じゃ、9月に来て一、このアンケートをしてもらった時は12月で//B: はいそうです//。じゃ、えっと一8月までのBさんと、今の自分。今のBさんは一。前は家族と住んでいて一//B: うんうんうん//、今のBさんは独立している一。
- B1 97 B: はい。
- B1 98 *: じゃ、インタビューした時のBさんと、今のBさんはちょっと、違う、それとも、大体同じですか。
- B1 99 B: うーん、そんなに…、うん、大体同じ。
- B1 100 *: 同じですか。あの一、じゃあ、今のBさんの話をちょっと聞きたいんですけど一//B: うん//、今のBさんのお友達、クラスのお友達でもいいんですけど一、お友達はBさんのこと、どんな人だと、思っているでしょうか。
- B1 101 B: 友達から?//*: うん(笑)//あー、うーん、あ、明るい人。(笑)
- B1 102 *: あ、私もそう思います(笑)。
- B1 103 B: よく、おしゃべり?(手を口の前に持って来て、ひらひらさせる)、(笑)おしゃべりだと思います。
- B1 104 *: 日本人のお友達もそういうんですか?
- B1 105 B: うーん、そうですね。
- B1 106 *: 台湾のお友達は//B: はい//、Bさんのこと、どんな人っていいですか。
- B1 107 B: あー、たぶん、同じですか。//*: あー、そうですか//同じですよ
- B1 108 *: 分かりました。そうですね一、えーと、ちょっとこの前のアンケートをしたときに一//B: うん//、私が思ったのは一、割とBさんがちょっと、Bさんが、他の人がどう見られてるのか一気になっているのの一、あと、なんか、社会の中で…、今、日本の社会の中で一少しまだ自分が…どこにいるのか、少しまだ不安に思っているように、アンケートを見て思ったんですが一、
- B1 109 B: うんうんうん。

- B1 110 *: 今、ちょっとお話を聞いて、仕事のこととか一、少し不安に思っている一//B: うんうんうん//
思いました。
- B1 111 B: はい。
- B1 112 *: 例えばじゃ、日本の中にいる B さん//B: うん//日本の中にいる一自分は、とてもうまくいって
いる、ちょっと大変とか。
- B1 113 B: 日本に住んでいる一
- B1 114 *: そうですね、自分について。で、日本の社会の中で、自分はすごくうまくいっているか一、ちょ
っとまだまだかと、ちょっと(笑)教えてください。
- B1 115 B: 時々ちょっとまだまだ。たぶん、まだ、日本語が一上手になりましたんだね、時々えっと、日本
人と話すとき、多分誤解一誤解があります。
- B1 116 *: え、あ、そうですか。//B: そうですね//どんな誤解がありますか？
- B1 117 B: あ一、たぶん、簡単な一。たとえばえっと、えっとラーメンのお店//*: はいはいはい//そう
す。いつも注文した、注文したあと一、チケット持って一店員さんから、えっと一。時々店員さんのスピード、
ちょっと速い、速すぎる、私にとって、とても速すぎる。たぶん、「すみません、ちょっと、もう一回聞いてもい
いですか」
- B1 118 *: あ、はいはいはい。
- B1 119 B: そのちょっとなんか、うーん、「あ一(困った笑顔)」恥ずかしい、ですね。
- B1 120 *: あ、はい。でも、なんか…。あ、分かりました。
- B1 121 B: でも、なんか、//*: ありがとうございます//不安な感じ。
- B1 122 *: ちょっと困った感じ。あ、はいはいはい。今日は学校ですよ。毎日学校が午前中あるんです
よね//B: はい、そうです//、12時半まで。その後は、何をしていますか。
- B1 123 B: そのあとは一、日本語能力試験(笑)の勉強//*: 勉強一！//をするため一。そうですね一。と
きどき、その一。最近、友達と花見をしに一//*: あ、はい//行きました。
- B1 124 *: あ、そうですか。アルバイトとかはしていますか？
- B1 125 B: アルバイト一
- B1 126 *: アルバイト一
- B1 127 B: あ一、来る前に、アルバイト、がして一、//*: アルバイトだめなんですよ、【学校名】//あ、大
丈夫です//*: あ、大丈夫ですか。すみません//、でも一、私は日本で1年、2年しかないので、多分。ちょ
っと、勉強しながら、もしアルバイトがあったら一
- B1 128 *: 忙しい
- B1 129 B: そうそう、忙しい一

- B1 130 *: じゃ、特に何もしないで、勉強した、と、そうですね、あ、ごめんなさい、学校のあと、勉強したり
//B: はい//、友達とあったりー//B: はい//、分かりました。来る前に一、ま、これまで何回も日本に来て
いますけどー//B: うん//、旅行で見た日本とー//B: うん//、なんか、半年住んでみた日本って//B: は
い//印象が同じですか、それとも印象が変わりましたか。
- B1 131 B: 印象が変わりました！(笑)
- B1 132 *: へー、そうですか。はい、はい。
- B1 133 B: えっと一旅行一、旅行の中は、旅行の時、いつもえっと四泊五日、えっと短い時間、毎日ここへ
ーいつも遊ぶ一、遊びました。でも、今、半年一住んでいます。つまらなくなりました、ちょっと(笑)
- B1 134 *: あー(笑)
- B1 135 B: ちょっと一買い物も一あ、値段が高いしーえっと一毎日、えっと生活費がかかるしーちょっと大
変ですねー。
- B1 136 *: そうですねー。池袋も面白いけどー//B: はい//、毎日だとちょっと飽きちゃいますか。
- B1 137 B: そ、そ、そ、そうですねー。//*: あーそうですかー//たぶん、授業が終わったら、すぐー、い
え、いえに帰ります。
- B1 138 *: あ、そっかそっか。でも、よく分かります、でも(笑)//B: (笑)//。ちょっとさきほどー、あの、お
母さんとよく、あのー、来るというふうに聞きましたけどー//B: はい//、ご家族はどんな人ですか。そのー、
ご家族も日本語、日本が好きなんですか。
- B1 139 B: あ、日本が大好きです。
- B1 140 *: 特にお母さん？
- B1 141 B: はい、(?)お母さん。
- B1 142 *: 他にもご家族で日本が好きーとか、旅行する、した人とかいるんですか？
- B1 143 B: 父と兄ー。うーん。でも、たまに一たまに、来ません。はいはいはいはい。時間が…
- B1 144 *: で！でも、全員日本に旅行したことがあるんですね。
- B1 145 B: はいはいはいはい、小さい頃、ツアー旅行で//*: あーそうですか//、日本へ来ました。
- B1 146 *: あ、分かりました。今、国の、台湾の友達とは、どのくらい、あの、連絡を取っていますか。
- B1 147 B: あー、いつも facebook で//*: はい//facebook で一連絡しています。
- B1 148 *: あー、そうですかー、じゃ、結構みんなのことはよく分かるということですか。
- B1 149 B: はいはいはいはい。
- B1 150 *: えーと、とりあえず、今、あの、私が一えーと、聞きたいことは、とりあえずこれで終わりです。
- B1 151 B: あー、はい。
- B1 152 *: 他になんか、ありませんか。

- B1 153 B: えーと、岡さんはー//*: はい//、うーん、どうして留学生についてー、論文？論文？//*: そう
ですねーはい//うんうんうんうん。
- B1 154 *: はい、私はあのー大学でも勉強しているんですけどー//B: うん//、普段、あの、その、なんで
しよう、あの、日本語学校でも教えていてー、
- B1 155 B: あーそうそうそう。
- B1 156 *: 日本語の先生をしているのでー、学生さんを見ていてーどうすれば、だんだんやっぱり、勉強
って飽きてきちゃうでしょ？
- B1 157 B: うーん(勉強が面白くないことが信じられない顔)
- B1 158 *: 勉強って、飽きるというかーだんだん、ちょっと、やる気がなくなったり//B: うん//、ちょっと疲
れちゃったり、でも1年とか1年半勉強しなきゃいけないからー、なんかこう…みんながいつも、いつも楽しく
勉強するにはどうしたらいいのかな？と考えて、アンケートをしようか、ていうふうにしたんです。
- B1 159 B: ふーん。
- B1 160 *: なんか、でも、Bさんみたいに楽しいって//B: うん//思っている人もいますけど//B: うんう
んうん//、あんまり楽しくない人もいたので(笑)
- B1 161 B: いるいる、うーん。
- B1 162 *: 日本語学習が楽しくない、でも勉強しなきゃいけないって時があるかなって思っ//B: そうで
すねー//、そういうとき、じゃ、どうすればー、あの、勉強できるようになるかなーというふうにしたんです
(笑)
- B1 163 B: ふーん。
- B1 164 *: うーん、そうですね。あと、ちょっとねー、気になったのはー、あと、うん(…数秒)、あとは、私
が、あと、私が今まだ調査している途中なんですけどー、例えば男性と女性がちょっと違ったりして
- B1 165 B: はい(眼が真剣)
- B1 166 *: あの、大体男子学生のほうがー、自分ができるって自信があつたりー//B: うんうんうんうん//女
子学生のほうがーもっと頑張らなくちゃって思うことが多い//B: うんうんうんうん//という結果があつたり
- B1 167 B: うんうんうんうん
- B1 168 *: これまでの研究でそういう結果が出ていてー、私がみたのは数学だったんですけどー、語学も
そうかなーってちょっと思っていて。男子学生と女子学生の比較もしようと思っています。今、Bさんがうんう
んうんうんって言ってたけど、やっぱりちょっと違っていてある？ありますかー。男子と女子。
- B1 169 B: 男性と女性ー。あ、そっかー。そっかー。おか、岡さん//*: はい//の通りに、女性だったら
ー、時々自信がない。
- B1 170 *: あーそうですか。

- B1 171 B: うーん、だけど、もし、えっとー、もし時々成績が一ちょっと不合格ですからーあと、気持ちが「あー、どうしてー、私はそんなことができない」とちょっと心配している。でも、男性ー、たぶん、「大丈夫、今度(笑)/*: (笑)//、今度ががんばります！」ってそんな感じ。
- B1 172 *: 今のクラスもそんな感じなんですか。
- B1 173 B: そうですねー
- B1 174 *: あの一15人いるうちにー、あの、男子の学生と女子の学生は何人と何人くらいいるんですか。
- B1 175 B: んー、今のクラスは、半分半分。
- B1 176 *: えー、でも、男子学生のほうが「大丈夫、次、がんばればいいよ」って感じで…
- B1 177 B: うーん、そうですねー。あと、えっとー私は、今のクラスの中でー、多分、一番年、年、えっと年齢が…//*: 年上//年上、年上です。他の人たち、高校生、高校を卒業したあと、まだ若い、のでー、時間がたくさんありますのでー、たぶん、全然心配したこと、心配することが少ない、私より。
- B1 178 *: うーん、そうですね。
- B1 179 B: 私はえっと、今年えっと、もう30歳になりましたからー//*: うんうん//、たぶんいろいろなことを考えなければなりません。
- B1 180 *: うんうん。
- B1 181 B: たとえば、もし日本でえっと大学院に入りたい、でもーもう30歳。どうすれば、いい、いいですかー。その質問//*: そうですね//、ちょっと困っている。
- B1 182 *: そうですね。ちょっと私のほうから(笑)//B: (笑)//、質問なんですけどー、それはご両親のほうから、年、年齢のこととか、言われたりするんですかー。
- B1 183 B: えーと、母は//*: はい//、えっとー母は、支えている「大丈夫、がんばって//*: がんばってって//。好きなことがもしできればー、やってみて、やってみてください」
- B1 184 *: うんうんうん。
- B1 185 B: でも、父は、まだ。相談したことがない。
- B1 186 *: 何をすることがない？//B: 父。父は//応援？
- B1 187 B: 父は、相談したことがない、大学院について。
- B1 188 *: あ、知らない、の？
- B1 189 B: まだ(笑)。
- B1 190 *: そうですねー。そうですねー。
- B1 191 B: そうですねー。ここでのえっと、学費とか生活費とか父からー//*: あ、そうですねー//もらった。そしてー今も、沢山えっとお金が、お金かかるしー//*: あーそうですねー//、もし大学院と入りたい、もつと…
- B1 192 *: そうですねー。お兄さんは今何をしていますか。

- B1 193 B: お兄さん？お兄さんー、今父の会社で働いています。
- B1 194 *: あーそうですかー//B: はい、そうです//。あ、そっかー、じゃ、ちょっとねー//B: (笑)//、ご両親とお兄さんはBさんのこと、心配しているかもしれないですね。
- B1 195 B: 今の年齢は、結婚?//*: はい//の年齢ですねー//*: はい//、私の友達ーもう結婚しました。母もーちょっと、心配している。あー、「彼氏がいる？えっと、もしいい人がいたらー、早く結婚して。」そんなこと、いつも
- B1 196 *: そうですか。プライベートなことですが、Bさん、今、彼氏がいるんですか。
- B1 197 B: 今、いない。ふふふ(笑)
- B1 198 *: そっかー。そっかー。結婚ー、今、すぐしようとはあんまり、思っていない？勉強したいとか、もっと仕事したいとか、思っている？
- B1 199 B: 勉強、したいねー。
- B1 200 *: えー、あー、よくわかります。
- B1 201 B: やりたいことがたくさんあってー、もし結婚したらー、自分のことあきらめると思う。
- B1 202 *: 実は、私、でも、台湾と日本を比べると、実は、日本の女性はもっとそのプレッシャーが強いような気がしてー。年齢とか。
- B1 203 B: はいはいはいはい。
- B1 204 *: 台湾の女性のほうがもっと働いている人が多い//B: うんうん//、私のイメージなんですけど。それについてはどうですか。
- B1 205 B: 同じだと思いますね。
- B1 206 *: そうですか、じゃ、日本も台湾もー(笑)、女性はプレッシャー。
- B1 207 B: でも、でもー日本人の女性は、たぶんーそんな人はだんだん多くなりました。働く、働きたい女性。
- B1 208 *: 働く人が多くなってきましたね。台湾はもう、働いている女性が多いですよ。
- B1 209 B: うんうんうんうん。
- B1 210 *: でもプレッシャーがあるんですね。
- B1 211 B: でも、えっと、結婚…結婚したくない人が多い、//*: 台湾は？//女性。うん、女性が。
- B1 212 *: でも、日本もそうですよ(笑)。//B: (笑)//働いている人は。よくわかりますーふふふ。あー、そうですか。ほかに何か質問したいことがあったらー、何でも聞いてください。
- B1 213 B: 岡さんはー//*: はい//今、日本で日本語を教えています//*: はいはい//。将来はー、台湾とかー中国とか行きたいですか。
- B1 214 *: はい、チャンスがあれば行きたいんですけど//B: ほんと？//、でも実はー、あの、なんだろう、私は10年ぐらい日本語学校で仕事をしていてー、すごく楽しかったけどー、それで生きていくためにはお

金がよくないと思って一、修士号をとりました。大学院に行つて一、そしたら一、今は非常勤なんですが一、ちょっと大学でも日本語を教える仕事が増えてきて一それはよかったですけど一、でもやっぱり一非常勤なので、毎年毎年契約を更新する。だから、今はどこでも世界どこでもいい仕事をしたいというのは、あるんですけど、でもあの一、博士号、博士号を取りたい

B1 215 B: 博士？

B1 216 *: PhD が取りたいと思っています。

B1 217 B: でも、すごいな。

B1 218 *: 私から見るとBさん、若いです。私はもう40.

B1 219 B: え一、全然見えません。

B1 220 *: 実は、結婚していなくて、2歳の息子がいます。

B1 221 B: あ一、全然見えないね一！

B1 222 *: そうですか一。だから、若いですよ。30といたら、うらやましい。

B1 223 B:あ、そうですか。すみませんすみません。

B1 224 *: じゃ、ここで1回止めます。

【Cのインタビュー】

C1 1 *: はい、じゃあよろしく願います。

C1 2 C: よろしく願います。

C1 3 *: えっと、Cさんにまずあの、日本に来たのがえっと確認ですが、2012年の10月//C:10月です//ということですね。

C1 4 C: はい。

C1 5 *: で、その前に3か月勉強していた。

C1 6 C: はい。//*:はい//

C1 7 *: 3か月、それは学校で勉強していたんですか。

C1 8 C: 塾//*:塾で。あ一//日本語の塾があつて、//*:そうですか//そこで勉強しました。

C1 9 *: その塾では、毎日勉強したんですか、それとも・・・。

C1 10 C: 大体1週間2回//*:1週間に2回 //はい。//*:1回は//2時間・・・//*:2時間ぐらい。

C1 11 *: ああ、そうですか。ひらがなとか、カタカナとか、漢字も勉強したんですか。

C1 12 C: 私、//*:はい//塾に入る前に、//*:あ一//予習…準備して、入ってから、その、授業に追いかけるように、//*:ふーん//その、前もって準備しました。

C1 13 *: そうなんですか。じゃ、一人で、自分で。//C: はい//ああ、そうですか。

C1 14 C: ひらがな、カタカナだけ。

- C1 15 *: うん、うん。そうですか、わかりました、ありがとうございます。えーと、で、じゃあ日本に来た目的と
いうのはなんでしょう。
- C1 16 C: うーん、//*:うん//日本に来る目的、えー、将来私は、その//*:うん//日本…とインドネシアの
懸け橋//*:ふーん//になりたいので、特にその、技術に関する//*:ふーん//人間になりたいので、ま、将
来インドネシアに帰って、日本の企業とか日本一に関する会社に就職したいと思っていますから。
- C1 17 *: そうなんですか。
- C1 18 C: インドネシアでも、特に私の一出身地は、工業団地、すごい、工業地帯に囲まれて80%くらい、
日本の企業。80%くらい。
- C1 19 *: えっとすみません、さっき出身地がブカシとおっしゃっていましたが//はい、ブカシ。//ブ
カシの80%くらいの方が日本企業に勤めている？
- C1 20 C: はいはい。
- C1 21 *: へー、そうですか。
- C1 22 C: はい。その、ブカシ//*:ええ、ええ//と言えば工業団地。何か所か//*:あ、工場がいっぱいある
//工場がいっぱいあって、//*:あーそうですか//で、その80%が日本の工業企業。
- C1 23 *: 何を作っているんですか。
- C1 24 C: 大体自動車とか。例えば、トヨタ//*:うん//パナソニック、ヤマハ。//*:ああ//その3件とか、オ
ムロン、エプソン、全部、有名な大手企業が//*:あー、そうですか//…()しているところです。はい。
- C1 25 *: もしかしたらじゃあ、ご家族も誰かここで働いていますか。
- C1 26 C: うーん、働いていないが//*:はい//その、父が今自分の会社を営んでいますので//*:ふーん
//工業製品供給会社。
- C1 27 *:あー、じゃあ取引先なんですね。
- C1 28 C: はい、はい。//*:あー、そうなんですか//サプライヤーみたいな感じ。
- C1 29 *: あー、よくわかりました。ありがとうございます。で、じゃあ、それもあつてこう、日本に興味があつ
たというか…。
- C1 30 C: はい。
- C1 31 *: あーそうですか。わかりました。もうすでにインドネシアで、例えば日本人のお友達というか知り合
いっていたんですか。
- C1 32 C: (..)いましたね、//*:ふーん//いました。お父さんの一//*:はい//日本人の友達とか。
- C1 33 *: 同じぐらいの年の友達もいたんですか。
- C1 34 C: 同じぐらい大体。50代くらいで、大体//*:あ、お父さんと同じ年なんですか//同じ。
- C1 35 *: わかりました。どうもありがとうございます。//C:はい、はい//へー、おもしろい
- C1 36 C: (笑)

- C1 37 *: じゃ、ちょっと一一年半前のことを思い出して一、(笑う)、じゃ、ちょっと//C:はい//えーと、この一年半前のことをちょっと思い出して、この一年半の日本語学校時代のことを思い出して、//C:はい//教えてください。日本語の勉強はどうですか、楽しかったですか。
- C1 38 C: 最初は一・・・あんまり一//*: (笑)//楽しくなかったね。
- C1 39 *: えー、どうしてですか。
- C1 40 C: 最初、その、1年一5か月くらい、1年5か月は普通のコース。普通の授業//*:はい//で、あとの1年間は//*:うん//日本の大学に入るための、学生ですね。
- C1 41 *: はい。
- C1 42 C: 最初の5か月は、私にとっての私の考えではすごい絞られ・・・たですね。
- C1 43 *: 絞られた？
- C1 44 C: (うなずいて、ぞうきんを絞るようなしぐさをする)
- C1 45 *: え！
- C1 46 C: たとえば一//*:うんうんうん//私の最初の漢字の勉強は最初は1つの漢字は50回書いたり・・・、その、何回も。50回書いて、50回話す。言いました。宿題もかなり多かったし//*:ふーん//
- C1 47 *: あ、そう。
- C1 48 C: ま、先輩もいない。//*:ええ//私は初めてのインドネシア人だったから
- C1 49 *: あ、そうだったんですか！
- C1 50 C: その一、英語はまあまあですが、英語をしゃべられる方もあんまりいないし//*:そうですね、//【学校名】日本語学校はだいたい、8割、90%ぐらいは台湾人の方なので//*:そうですね//C: それで、ほかは一
- C1 51 *: じゃ、ちょっとさびしかったですねー
- C1 52 C: さびしいですねー。はい。
- C1 53 *: ふーん、ああ、そうですね。じゃあ普通のクラスで、私の最初聞いた時のイメージは、最初が普通のクラスで、その後が進学のコースですよ。
- C1 54 C: はい、進学コース。1年間。
- C1 55 *: そうすると、私のイメージだと、進学コースは辛くて(笑)、普通のコースが楽しいと思ったけど一//C:ああ//逆だっ、Cさんは最初が一番苦しかったですね。
- C1 56 C: その//*:うん//両方の最初の時がちょっと辛かったですね。
- C1 57 *: 今聞いてよく分かりました。たぶん誰も知っている人もいないし//C:はいはいはい//、母語が通じないし一
- C1 58 C: 母語は通じない。だから、いつも、//*:ええ、ええ//なる(べく?)、日本語しか話せない//*:そうですねー//インドネシア語を話したかったら、親で電話して//*:あー//さびしいときはそう。

- C1 59 *: そうですか。
- C1 60 C: たぶんやりすぎると思ったが、私は前は毎日//*:毎日、あ、はい//親に連絡した。//*:はい、はい//
- C1 61 *: うん、いや、分かりますよ。//C:(笑)//そうですかー。
- C1 62 C: さびしかった。
- C1 63 *: そうですかー。でもあの一、私がこの前12月に調査させてもらったときは、//C:はい//インドネシアの人が10人くらい、もっとかな?いたと思うんですけど。
- C1 64 C: はい、その一次々はもう、//*:増えたんですか。//どんどんどんどん増えました。
- C1 65 *: は一。
- C1 66 C その一、最初の//*:5か月は一人?//5か月は
- C1 67 *:いつまで一人だったんですか?
- C1 68 C: 5ヶ月は、私のクラスは一人ですね。もっと基礎の//*:基礎のクラスに//クラスは・・3, 4人くらいかな、でもその、私の勉強したところは4階で、その、彼らは3階で勉強して、あまり会う機会がない。
- C1 69 *: あ一、そうですね、そうですね。じゃ、いつからちょっと楽になったんですか。(笑)
- C1 70 C: その真ん中くらいかな、5か月で(手で範囲を作る)、2か月め、3か月め。
- C1 71 *: そうですか。どうして楽しくなってきたんですか。
- C1 72 C: ん一、慣れるかな、//*:慣れてきて//生活に慣れてきて、先生もいろいろ相談に乗ってくれたりとか。と、その一、あ!私はその一、日本初めての1か月、私日本語能力試験の3級、3級、N3という試験に、を、合格しました!
- C1 73 *: おめでとう!(笑)
- C1 74 C: そのN3の試験は、前、インドネシアで受けて、3回落ちちゃった。//*:うん、うん//その、だから、日本に来たばかりなのに最初の2か月は試験を受けて、//*:受かった、合格した。//受かった。合格しました。
- C1 75 *: 嬉しいですね
- C1 76 C: それは、行けますかな、これから。そういう感じ。それから、もっとどんどん、楽しくなりました。
- C1 77 *: あ一、いい、いい出来事でしたね一。//C:はいはいはい//2か月に合格したんですね一。//C:はい//すごい!頑張ったんだ一。//C:はい(笑)//そうですかー。わかりました。
- C1 78 C: その、10月来て、試験は12月です。
- C1 79 *: うんうん、そうですね。そうですかー、わかりました。じゃ、その後の1年の進学コースはどうでしたか。
- C1 80 C: あ一。最初は、もう一。みんなバラバラですね。//*:ふーん?うん//その、私のクラスはインドネシア人は2人。でも、あまり一、あまり一、正直に言うと、あまり仲良くないかな。

- C1 81*: あ、そうなの？(笑)ライバル？
- C1 82 C: あー、そのー、ちょっと相手は一相手の態度？私、あまり合わないかな//*:う、うん//。その、同じクラスになってしまった//*(笑)//んです。と、最初のクラスは、台湾人、タイ人、インドネシア人、とマレーシア人。//*:うん//大体みんなグループになっちゃって。
- C1 83*: うん。2人だけインドネシア人(笑)
- C1 84 C: 2人、でも私はあまり話し//*:話さない//。あまり話さないので、どうしようかな、一人ぼっちになっちゃって、だんだんだんだん声をかけたりとかー。その先生もその、グループになったりとか。その、ゲームやったりとか。だんだんだんだん、みんな慣れてきて、もう、さびしくなかったんですね。
- C1 85*: ふーん。じゃ、そのインドネシア人//C: はいはいはい//、ちょっと合わない人ではなくってー、他の台湾やタイ、マレーシアの人と仲良くなったのかな。
- C1 86 C: そう、仲良くなった、すごい。
- C1 87*: よかったですねー。
- C1 88 C: 今は、もう、家族みたいかな//あ、今も。あ。//今はもう、卒業の時は、もうすごいみんな泣いちゃって、その、一人ずつみんなの前で、1年間の振り返り？振り返って。もうみんなすごい泣きましたね。//*:うーん//はいはい。だから、もう家族みたい。
- C1 89*: 家族みたいっていいましたがけど、この進学コースって結構じゃあ、一緒にいる時間が長いんですか。
- C1 90 C: すごい長い。だいたいその5か月は、大体9時から1時まで。
- C1 91*: うん。
- C1 92 C: その1年はー、あとの1年はー、9時から1時まで。1時間//*:休んで//休んで、2時からー、一番遅いは5時まで。
- C1 93*: は！すいません(笑)。//C:5時まで//大変ー！
- C1 94 C: 日本語と、数学、化学、物理//*:はー//英語。午後は//*:本当に頑張って//日本留学試験、大学に入るためにそれをかかせないので、問題を解いたりとか。//*: そうですかー、あの。//C: だから絞られたかな。//*:絞られた。あー//でも、大丈夫です、大丈夫だったかな。耐えられました。
- C1 95*: でもじゃあ5時に終わりますよね。//C: はい//それで、その時はどこに住んでいたんですか。
- C1 96 C: 学校の近くですね。
- C1 97*: 1人で？//C:一人で//ふーん、じゃ、この後どんな風にしていたんですか。一人で帰りますか、それともなんか友達とご飯食べたり
- C1 98 C: その後は友達と一話したりとか。5時半まで話したり、先生と話したり。一緒に晩御飯を食べて、いろいろしゃべって。大体…それですね。だからさびしくない。
- C1 99*: 本当に仲良くなりますね。

- C1 100 C: 仲良くなった。はいはいはい。
- C1 101 *: そうですか。じゃ、その頃のことをちょっと思い出してください。じゃあ、えっとー、その頃ですね、お友達はCさんのことを、どんな人だと思っていたと思いますか。
- C1 102 C: よく言われーたことは、ムードメーカーかな。
- C1 103 *: ムードメーカー。ああ、いいですね。
- C1 104 C: まあわからないね。もし私は1回学校を休んだことがあって、//はい。(笑)//翌日「Cさんはいないなら、なんか物足りないな、クラスは」。それは嘘かどうかわからないけど//*: いいえ//、「お前はムードメーカーだから来いよ」と。よくムード…ムードメーカーと。
- C1 105 *: そうですか。分かりました。じゃ、今もそうですけどその時ね、日本に来て、「自分はまあ頑張ってる、うまくやっている。」というふうに思っていましたか。
- C1 106 C: 思っていますねー。特に最初の2か月かな、//*:うんうんうん//そのN3を//*:うんうんうん//合格して、次はN2も合格して、次は1番高いレベル//*:あー//、N1も合格しました。
- C1 107 *: すごい！7月にN2, 12月にN1？すごい！
- C1 108 C: その、自分が持っている目標を達成できた。私の目標は、その、大体台湾人が、その、国、えー、なんだっけ、漢字、漢字を使っている//そうですね//*:国の方がいっぱいいて、でも彼らたちは合格できる人は少ないので、私、何か私非漢字圏の国の人合格して、それは満足できましたね。
- C1 109 *: そうですねー。頑張りましたねー。あの、じゃあその頃、最後のほうは、クラスの中でも一、割と、割とというか、とてもよくできたんじゃないんですか。
- C1 110 C: はいはいはい。成長しましたね。
- C1 111 *: そうですか。わかりました。じゃ、学校、ほぼ毎日そういう生活だったと思うんですけど//*: はい//、まあ学校以外ではどんなことをしていましたか。
- C1 112 C: 私キリスト教で、//*:あー//だいたい月に3回くらいピアノを演奏しています。
- C1 113 *: えーどこですか？
- C1 114 C: えっとー【地名】というところでその【ホテル名】ホテルがあつてー、その地下1階、地下2階で。【教会名】教会という//*: あ、そうなんですかー//そこで。ピアノを演奏していますね。
- C1 115 *: じゃ、日曜日はいつも礼拝に行くんですね。
- C1 116 C: はい、礼拝に行っていますねー。でも、今は、ちょっと//*:遠いですね//遠いのでー、大体、1か月1回くらいかなー。
- C1 117 *: それは、その一、前、【地名】に住んでいた時に、もう最初から行っていたということですか。
- C1 118 C: はい、はい。
- C1 119 *: じゃ、1年半そこに通つてー//C:そうです//そうすると、週に1回はインドネシア語が話せた、ということですか。

- C1 120 C: はい、はい、そのインドネシア語を使って、その教会で。
- C1 121 *: でも、若い人っているんですか。
- C1 122 C: 若い人—//*: Cさんくらいの//んー、んー。少ない、少ない。大体、みんな大学2年、3年。大学院とか、博士課程とか。その、大学？博士課程も、います。
- C1 123 *: でも、じゃ、どうだろ？そこで例えばいろいろ先輩と関係ができたとかしたんですか。
- C1 124 C: うん、結構できてますね。だから、私はその、毎…演奏できるのは、その仲良くなるのおかげ。
- C1 125 *: へー、ピアノはいつからやっているんですか。
- C1 126 C: ピアノ？前は小学校から4か月ぐらいゆっくり通ってやめました。その後は自分で、弾いて、探したりとか。
- C1 127 *: でも、それはたぶん、すごく上手だと思う//そう//私、昔、べん、やってみました、習ってましたけどー、今全然弾けません(笑)
- C1 128 C: 私は、音楽は、ちょっと才能があるかなと思います。ピアノ、キーボード、ギター、ベース、ドラムもできます。
- C1 129 *: へー。そうなんですか。すごいですね。あの一、今も、サークル活動とか、やる予定ですか。(笑)
- C1 130 C: 1年は、本当にたぶん勉強が忙しいから、無理。2年から入ろうかと思っています。
- C1 131 *: いいですねー。わかりました。えーと、じゃ、来る前と日本の印象って変わりましたか。
- C1 132 C: 来る前。うーん、あんまりかな、あまり変わってないかな。
- C1 133 *: あまり変わってない？
- C1 134 C: その一、(恥ずかしそう)、最初の印象は、日本に来る前に一日本の女性は美人だなーと思って、//*(笑)//来てから、そうです。その通り。と、やっぱりその、規律。はい。
- C1 135 *: 規律。
- C1 136 C: 規律一とか、時間。私は前、高校の時、お父さんをよく手伝って、日本の企業に、すごいルールに厳しいので、規律も。すごい。
- C1 137 *: そうですかー。はい、わかりました。じゃ、だいたいあまりかわっていないということですね。
- C1 138 C: あまりかわっていない。//*:あー、そうですか。//あ、変わったところはごみかな？
- C1 139 *: ごみ。
- C1 140 C: その、ごみね、ほんとにごみ…ごみは、きちんと分別してから捨てることは、すごい感心します。
- C1 141 *: うんうんうんうん。
- C1 142 C: その前、日本に来る前は、日本は高いビルがすごくたくさんあって、人の性格もいいし、そう思っていた。でも、日本に来てから…すごい、印象、びっくり、すごい驚いたね、驚きました、ごみ。

- C1 143 *: そうですか。なんか、ちょっと困ったとか、大変だったことありましたか。さっき勉強の話、していましたけどー。
- C1 144 C: 手続きですね//手続き//。私の氏名は【人名】だけど、名字だけ。【人名】だけ。ありません、ない、【人名】だけ。
- C1 145 *: えー、そうなんですか。ちょっとめずらしいんじゃないんですか、インドネシアにしても。
- C1 146 C: はいはいはい。
- C1 147 *: キリスト教だから？ですか。
- C1 148 C: かなあ？ね、でもみんな私の家族も全部同じですね。私にお兄さんいます、お兄さんも名前は1つだけ、氏名は、【人名】という名前だけです。
- C1 149 *: 私の友達でー、実はこのインドネシア語の翻訳作ってくれた人はー、【人名】という名前ですけど。3つありますよ。
- C1 150 C: そうねー。でもインドネシアは・・・//*: いろいろありますか//いろいろありますね。その、手続きの時はーあんまり難しくないと思います。
- C1 151 *: でも説明するの、大変だったんじゃないの？
- C1 152 C: そうそう。いつも、「苗字とかないの？」「すみません、私は【人名】だけです」「ああ、ああ」//*: (笑)//特に電話の手続きとか、困った、困った。うーん。もし日本語分からなかったら、誰に聞かか。それ、困っていました。
- C1 153 *: 今？前//C: 前、前//？誰に聞いたんですか、その時は。
- C1 154 C: 誰に聞きましたかねー。うーん、お父さんの友達。「ちょっと分からないんだけど、お父さんの友達に聞いてくれない」って。そこまで、私、やりましたね。
- C1 155 *: うーん、私、大体日本語学校のことについて中心にー、まず私が最初に聞きたいこと、大体聞いたんですけどー、じゃ、今度、Cさん、私に聞きたいことがあればーなんでも、私に聞いてください。
- C1 156 C: そのー、なんでしょう。・・・外国人に対して、どう思いますかね。
- C1 157 *: 私が？
- C1 158 C: はいはいはい。私はー今、大学に入って、いろいろなー日本の学生に、いろいろ声をかけてみたが、無視された感じ。
- C1 159 *: あー、はい。
- C1 160 C: なんか、「外国人と話をしたくない」ってそういう感じ、感じていますね。
- C1 161 *: あー、そうですか。でも、..どうぞ。
- C1 162 C: あ、なんか「外国人、嫌いかな？話したくないかな？」そう、おも..思う。
- C1 163 *: でも、よく日本は島国だって、島国、狭い社会だっていいですけど。ちょっとそれは、そういうところ、あると思います。私は、今、こういうこと勉強しているしー、私も日本語の先生なんですけど//C: あー！

//はい、私が授業に行くのと一、私の職場には、あの、外国の学生さんがいるし一、今大学院で勉強していますが、大学院の友達には、えと韓国人とイタリア人なんですね。

C1 164 C: あー。

C1 165 *: 今、私の周りには、結構、いろいろな国の人がいて一、この【人名】さんもそうなんですけど(笑)、そうなったのは、不思議ですけど、20代後半からです。そして、大学の時、たくさん大学にも留学生の人もいましたけど、誰とも友達にならなかったですね。日本人の友達と生活していて、今思うともったいないって思うんですけど一、その時はあまりそういうこと考えなくて。

C1 166 C: あー。

C1 167 *: だから今いる【大学名】大の学生さんたちも一、たぶん嫌いじゃなくて一まだ、あまり世界を知らないんだと思います。それで、私がちょっと友達ができたのは、その後ドイツに留学したんですね。ドイツ語勉強して…。それで、そういう環境に慣れて。それで慣れて。みんな、あまり慣れていないんだと思います。Cさんは小さいときから企業の人と接していたから//*: あああ//、国際的な環境にいたんだと思います。

C1 168 C: 私の友達も、たとえばタイ人なんかも//*: うん//、「留学生の気持ち、わからないかな？」って。そういう声かけない留学生は、留学したら//*: そうそうそうそう//、きっと気持ちに分かる。

C1 169 *: そうだ！私も留学したのが大学4年だから、そう、半年間、変わりました。そのあとは外国の友だち増えました。そうですね。ほかに何かありますか、質問。

C1 170 C: うーん、どうして日本語を教えてくださいか。

C1 171 *: でも、それは本当に、きっかけは…、自分からなろうと思ったんじゃないかって、実は、私は今から10年くらい前にモンゴルにいたんですね。その時、「日本語教えますか」って言われて、それで日本語の仕事を始めたんですね。

C1 172 C: なるほど。

C1 173 *: じゃ、ちょっとまだ、始まった1週間ですけど。Cさん、大学が始まって1週間ですけど一【大学名】大学で、専門はなんでしたっけ。もう一度教えてください。

C1 174 C: 機械工学。

C1 175 *: これは、前から勉強したかったことですか。

C1 176 C: 【大学名】大学で？

C1 177 *: さっき、エンジニア、技術に興味があるとってましたから。

C1 178 C: 最初は、【大学名】大学を狙っていなかった。5つの大学受けて、3つは国立。2つは私立。それで4つは落ちちゃって、【大学名】大学に入ることにしました。日本の企業はエンジニア、技術に関することなので、特に機械、機械に詳しい人、はインドネシアに欠かせないと思って、工学部を勉強しました。

C1 179 *: じゃ、大学が一番入りたいところじゃなかったけど//C: はい//、専門は前からやりたかったことなんですね。

- C1 180 C: はい。
- C1 181 *: じゃ、入る前のイメージと、今入ってみて、ちょっと日本人が冷たいと言っていましたが一、ちょっとイメージと違ったことがあったら教えてください。
- C1 182 C: そうですねー。特に、いつもお父さんに聞かれて、「どうですか、日本人の友達は」って言われて、「まだ、すくなくいです」。「なんで、大学に入ったのに、まだ少ない。何百人とか、何千人といて、なぜ少ない」と言って、がっかりというと、まだ、親の期待に応えられないかな。多分、まだ、1週間だからかな？
- C1 183 *: そうですね。まだ一週間。【学校名】にいた時も日本人のお友達はいたんですか。
- C1 184 C: すこし、少なかつたんですね。【学校名】はよくイベントがあるので//*: うんうん//、そこで日本人の友達を作ります。でも、少ない。
- C1 185 *: 何人くらい。
- C1 186 C: 3人くらい。
- C1 187 *: 3人いればいいじゃないですか。//C: そうですね//今も会ったりしますか。
- C1 188 C: あんまり//*: ちょっと…//会わない。
- C1 189 *: そうですね。忙しいもんね。では、いったんインタビューを止めます。ありがとうございました。
- C1 190 C: ありがとうございました。

【Dのインタビュー】

- D1 1 *: じゃあお願いします、始めます。
- D1 2 D: はい。
- D1 3 *: えーとじゃあDさん、いつ日本へ来ましたか。
- D1 4 D: 2012年の10月に来ました。
- D1 5 *: へー。じゃあもう3年くらい前ですね。
- D1 6 D: そうですね。あと…
- D1 7 *: 日本へ来た目的はなんですか？
- D1 8 D: 大学に一入るためなんですけど。
- D1 9 *: そうですね。それまで日本語は勉強していたんですか。
- D1 10 D: 勉強してなかったんです。//*: えー//来てから、ひらがなカタカナ勉強しました。
- D1 11 *: あ、ほんと。あの一、じゃあどうして、あの一インドネシアにいる時、ジャカルタにいる時、日本へ行きたいって思ったんですか。
- D1 12 D: うーん、そうですね、やっぱり子供の頃の時から、日本の文化に興味があつて、それで、日本語という言語にも、興味がありますが、うーん、日本のアニメとか漫画とか読んで、日本にしました。
- D1 13 *: あ、じゃあそのとき映画とかアニメは見てたけど//D: はい//、日本語は知らなくて。

- D1 14 D:そうですね。日本語は全く知らなくて、インドネシアに訳した//*: やつ、うんうん//
- D1 15 *:そうですか。じゃあ最初日本に来て勉強はどうでしたか。
- D1 16 D:大変でしたね。//*: (笑う)はい//うーん。あ、でも、最初はひらがなとかカタカナはちょっとできましたけど。
- D1 17 *:少し準備してから行ったんですか。
- D1 18 D:そうそう、はい。
- D1 19 *:読む練習とかして行ったの？
- D1 20 D:読む練習、書く練習ーとか。
- D1 21 *:それはどうやってやったんですか？教科書があったの？
- D1 22 D:実は漫画から勉強しました
- D1 23 *:へー、あ、なんの漫画ですか？
- D1 24 D:ドラえもんとか。あの、やさしい日本語、なんか…
- D1 25 *:じゃあちょっと書く練習してから行ったの。//D: はい//へー、そうでしたか。じゃあ最初の頃は、どんな風に、毎日何時間ぐらい日本語勉強したんですか。ひらがなとかカタカナは
- D1 26 D:そうですね日本に//*: ええ、来てから//来てからですか。先生から宿題もらってそれで。
- D1 27 *:最初は、じゃ、「アイウエオ覚えてください、はい宿題」みたいな感じですか。
- D1 28 D:そうですね、はい。
- D1 29 *:で、それと一緒に授業も、普通の、「おはようございます」とか//D: そうですね//「私はDです」とか練習したんですよ。
- D1 30 D: はい。
- D1 31 *: 何時から何時まで授業がありましたか？
- D1 32 D:あの…9時から1時まで。
- D1 33 *:そうですか。結構大変だったんじゃないですか(笑)。
- D1 34 D:いや、私好きだから。勉強するの。(笑)日本語の…。
- D1 35 *:本当？そうなんだー。勉強するのが好き。それはいいですね。//D: (笑)//じゃああの、最初困ったこととか、大変だったこととかってどんなことでしたか？
- D1 36 D:日本語の…。私あんまり自信、話す自信がなくて。言いたいことがわかるんですけどー、その、相手に一伝えるのが難しいです。
- D1 37 *:へー、じゃあそういうときはどうしたんですか。最初は黙ってた感じ//D: はい、そうですね(笑)//静かな人だったんですね(笑)
- D1 38 D:特に//*: ええ//目上の人に話すときはー、ちょっと難しいです。
- D1 39 *:あー、そうでしたか。

- D1 40 D: 丁寧語…とか使って
- D1 41 *: うんうん、じゃあ 10 月に来て最初はまあ、ちょっと大人しくなっ—//D: そうですね//、でも一生懸命勉強して//D: はい//大体、えっ—。そうですね、ひらがなとかカタカナとか、もうどのくらいですぐできるようになった？1ヶ月くらいでもう大丈夫？
- D1 42 D: 1ヶ月くらいで。はい。
- D1 43 *: その頃はクラスメイト、どんな人、仲よかったんですか。
- D1 44 D: えー、台湾人の人が一私のクラスだから、台湾人の人と、インドネシア人しかいないです。あと、タイの人。
- D1 45 *: あー、そうですか。そっか、台湾の学生が多いんですね。
- D1 46 D: そうですね。ちょっとなが(?)
- D1 47 *: そうだよな。タイ、インドネシアの人は何人でしたか
- D1 48 D: タイ…4人くらい。
- D1 49 *: 4人くらい。へー、インドネシアは？
- D1 50 D: は3人しかいないです。
- D1 51 *: ふーん。台湾の人は//D: 後は台湾//多いよね、何人くらい？
- D1 52 D: どうですね、10人くらい。
- D1 53 *: 10人くらい。ああ、そうだったんですか。この中にCさんはいたんですか。
- D1 54 D: 私、同じクラスにいなかったです。
- D1 55 *: あー、そうなんですか。わかりました。じゃあその後、日本語は授業はどうですか。なんか、その後、ずっとこのクラスで行ったんですか、それとも途中でクラスが変わったんですか。
- D1 56 D: そうですね。大きい試験みたいな(の)あって、その試験の結果によるクラスが分かれて—
- D1 57 *: それでDさんは上のクラスへ行った//D: はい//すごい。その時のクラスは何クラスなんですか。
- D1 58 D: 【クラス名】クラスです。//*: 【クラス名】クラス。//一番下のクラスでした。(笑)
- D1 59 *: ああ。次は？
- D1 60 D: 次は…あ、違います。次の、すぐ進学のクラスに行ってきました。進学のクラスは【クラス名】と【クラス名】しか、//*: はい//2つしかなくて。//*: ええ//私は【クラス名】に入りました。
- D1 61 *: すごい。【クラス名】から【クラス名】に行ったんですね。すごい。いつ【クラス名】に行ったんですか。
- D1 62 D: 2013年の4月。
- D1 63 *: じゃあ半年間は一番下のクラスだけどすごく頑張って、次にパッと【クラス名】クラスに行ったの。//はい//すごい。(笑)

- D1 64 D: (笑)
- D1 65 *:みんなすごーいって言ってくれたでしょう。先生とか。
- D1 66 D: (笑)いや、それはないです
- D1 67 *:すごーいねー。だって、同じクラスでそこに行った人いる？
- D1 68 D:あ、います。//*: ほんとう？//タイの人。
- D1 69 *:そうですかー。で進学の【クラス名】クラスに行ったんですね。
- D1 70 D:はい。
- D1 71 *:どうでしたか、【クラス名】クラスは。
- D1 72 D:それは…やっぱりみんな大学に…行くので、色々準備をして、//*:うん//大変でした。あの、面接の練習。
- D1 73 *:面接の練習。何回やる、いつからやるんですか、面接の練習。
- D1 74 D:【クラス名】クラスに入ってからすぐ//*: すぐ//、簡単な面接を練習とかやりました。
- D1 75 *:でもさっき、Dさんは年上の人と話すのが難しい(笑)
- D1 76 D: (笑)そうですね。
- D1 77 *:どうでしたか。
- D1 78 D: (笑)先生に色々教えていただいて…できるようになりました。//*:できるようになったんですか。
- D1 79 *:そうですか。進学のクラスも9時から1時までなんですか。
- D1 80 D:そうですね。進学クラスはもっと、5時までやっていたので。
- D1 81 *:えー。9時から5時まで、毎日？
- D1 82 D:毎日、ではないですけど…まあほぼ毎日9時からで//*: えー。そうですか//みんな遅くまで残って勉強しました。
- D1 83 *:もしかして日本語だけではなくて数学とか
- D1 84 D:そうですね、数学と、EGU やるなら、日本留学試験//*:あーはいはいEGU//EGU。すみません。
- D1 85 *:いえいえいえ。勉強したんだー。
- D1 86 D:そうです。数学と化学//*: うんうん//と生物//*:うん//
- D1 87 *:その中で何が一番楽しかったですか？
- D1 88 D:楽しかった。うん、生物が一番楽しいです。
- D1 89 *:そっかー。今も生物物理学がご専門なんですよ。
- D1 90 D:はい。
- D1 91 *:生物が好きだった//D: はい//。じゃあ逆に何が一番嫌いと言うか(笑)、大変でしたか。
- D1 92 D:数学です//*: (笑)//苦手ですね。

- D1 93 *: そうなんですか。へー。分かりました。この頃の、この、えっと最初の6か月とー//D: はい//後の一年を比べると一何が一番違いますか。ま、時間も違うし、内容も違うけど。
- D1 94 D: 勉強…量//*: 勉強量。うんうん。//と、そうですね。先生ももっと厳しく教えて、ちょっとね(笑)毎日大変でした。その…【クラス名】クラスにいた時、もっと、ゆるい感じでした。
- D1 95 *: じゃ、ちょっと厳しい感じだったんですね。
- D1 96 D: でも大学行くので、その、色々準備しないとダメなので…
- D1 97 *: そうですか。あの、【クラス名】クラスと【クラス名】クラスが進学のクラスで//D: はい//何人ずついるんですか。
- D1 98 D: 何人ずつ…。うーんと、そんなに多くないけど//*: うん//12人くらいですかね。
- D1 99 *: 12人くらい。へー、そうですね。だいたいあの、やっぱり台湾の人が多いんですか。それとも、色々な人がいるんですか。
- D1 100 D: 台湾とタイ。
- D1 101 *: インドネシアの人は何人いたんですか、【クラス名】クラスに。
- D1 102 D: 【クラス名】クラス一人。私だけです。
- D1 103 *: えー！そうですね。後はどこの人、タイの人。
- D1 104 D: タイの人…と台湾。
- D1 105 *: へー、タイの人は何人いたんですか。
- D1 106 D: 後マレーシア人が一人いました。
- D1 107 *: マレーシア。そうですね。そのクラスの時に、一番仲よかった人は誰ですか。
- D1 108 D: うーん、私…みんなと(笑)//*: みんなと、あーそっか。大変な授業、ずっといるもんね//そうですね。
- D1 109 *: そうですね。分かりました。えーと、じゃ、ま、この頃、さっきは一ちょっと最初の頃はお話するのが苦手って言ってたんですけど//D: はい//進学クラスでちょっと大変だったことって何でしたか。
- D1 110 D: 進学クラスで大変だったこと…。うーん、…漢字が//*: (笑)// (笑)やっぱり、漢字が難しい。
- D1 111 *: 漢字が難しい。ふーん。…そうですね。
- D1 112 D: …後、文法もどんどん難しくなってくるので。
- D1 113 *: …そういう時、どうしました？ちょっと大変だな、難しいなって思うときは、どうしたんですか？
- D1 114 D: どうしたんですかね(笑)//*: (笑)//授業についていけない時もあったんですけど、//*: うん//友達に聞いて、どうやって勉強すればいいと、初めて聞きましてー//*: はい//、色々、色々なアドバイスをもらって(笑)//*: へー、あ、そう//勉強しました。
- D1 115 *: 本当。そのこともうちよつと詳しく教えてもらっていいですか。
- D1 116 D: はい。

- D1 117 *: どんなお友達？【クラス名】の人？
- D1 118 D: 【クラス名】クラスのタイの人。//*: タイの人//タイの人、大体奨学金生…//*: はい//みんな一生懸命勉強して私より//*: そんな(笑)//私よりすごく勉強していますので。…みんなから、アドバイス色々もらいました。
- D1 119 *: 何人いたんですか、タイの人。
- D1 120 D: そうですねー。4人？5人。
- D1 121 *: もしかしたら、私もちょっとわかるかも。私は前、【学校名】日本語学校という日本語学校で教えてたんですけど、そこにもタイの留学生、やっぱり奨学生//D: 【人名】という//すみません、それはちょっと分かりません。でも、色々な日本語学校に一仲間がいるって言っていましたからー//D: そうですねー//で、みんな真面目でした。なんかいつも一授業が終わっていても、勉強していて//D: そうですねー//え、その中の一人の人に聞いたんですか、アドバイス。
- D1 122 D: はい、はい。
- D1 123 *: どんな人、その人？
- D1 124 D: 真面目な人。やっぱり。(笑)
- D1 125 *: 女性ですか、その人。
- D1 126 D: 女性、いえ、男です
- D1 127 *: 真面目な人でちょっとお話。
- D1 128 D: そうですね、はい。
- D1 129 *: どんなアドバイスをくれたんですか。
- D1 130 D: どんなアドバイス。…一日どれぐらい勉強しましたか、とか聞きましてー。やっぱり一日やるのが、ん？毎日(?)が大切と。一時間でも毎日やれば。
- D1 131 *: うんうんうん。そういうアドバイスだったんだ。
- D1 132 D: そうです。それは漢字のことですね。
- D1 133 *: 他にも色々教えてくれたの？
- D1 134 D: うーん、そうですねー。私、本を読むのが好きですねー読み物でずっと英語の本を読んできてー。彼は、簡単な日本語の本を教えてくれて//*: へー//それで私毎日…知らない言葉とかあったら辞書で引いて、ノートに取るように。
- D1 135 *: すごい先生、先生じゃないけど、な、名前はなんという人なんですか。
- D1 136 D: 【人名】さん。
- D1 137 *: 【人名】さん、すごいいいアドバイスですね。(笑)
- D1 138 D: すごい真面目です。(笑)いつもいい点数取れているんですね。
- D1 139 *: ふーん、すごいですね。でも本当にじゃあ、でその通りにやったんですか。

- D1 140 D: はい。やっぱり役に立ちました。
- D1 141 *: そうですかー。すごーい。なるほどー。分かりました。
- D1 142 D: はい。
- D1 143 *: で、このクラス、どうでしたか。楽しかったですか。
- D1 144 D: うん、楽しかったです。
- D1 145 *: みんなで授業の後、なんかご飯食べたりとか遊んだりしたんですか。
- D1 146 D: はい。
- D1 147 *: どんなことしたの？
- D1 148 D: 一緒にお昼ご飯とか食べたりしてー。EGU が終わってから先生と一緒に出掛けたりしました。
- D1 149 *: へー。それはえっと、6月でしたっけ。
- D1 150 D: そうですね。
- D1 151 *: みんなでどこに行ったんですか。
- D1 152 D: お台場の未来科学館。
- D1 153 *: あ、さすが(笑)
- D1 154 D: みんなやっぱり理系だから。
- D1 155 *: でも、私も行ったことがありますけど、楽しいですよ。
- D1 156 D: また行きたいです。
- D1 157 *: また行きたい。どこが一番楽しかったですか。
- D1 158 D: 全部(笑)。面白いと思います。
- D1 159 *: 全部(笑)じゃ、本当に好きなんだね、化学がね。
- D1 160 D: はい。
- D1 161 *: そうなんですかー。へー。よくわかりました。//D:はい//じゃ、大体それが6月くらいですよ。
- //D:はい//そのあと、どうでしたか。いよいよ受験とか。何月くらいから受験とかになったんですか。
- D1 162 D: うーん、8月。EGU2回、年に2回あります。//*:はい//あと日本語能力試験も。
- D1 163 *: 12月にあるよね、日本語能力試験。EGU6月と何月だっけ、11月？違いましたっけ。
- D1 164 D: EGU ですか？//*:はいはい//11月だと思います。//*:11月。そうですね//
- D1 165 *: この頃はもうどうでしたか、勉強は。
- D1 166 D: 大変です。先生からも色々宿題をもらったりして
- D1 167 *: うんうん。【大学名】大学の試験はいつだったんですか。
- D1 168 D: あの、中間試験？
- D1 169 *: ううん、入学試験//D: あ、すいません //(笑)
- D1 170 D: 入学試験は…9月だと思う、違う、違う。年末…12月。

- D1 171 *: ふーん。そっかー。ずっとそれまで、準備してたんだ。
- D1 172 D: 1月。冬の時だと思います。
- D1 173 *: ずーっと。そうだったんだー。へー。じゃ、大体まあ今、こういう風に勉強したということは聞きました。じゃあ、日本語学校に1年半いたんですよ。//D:はい//なんか辛かったこと、あ、じゃあ楽しかったことから聞きましょうか。楽しかったこと何ですか。
- D1 174 D: 【学校名】学校は日本語のこと教える学校だけじゃなくって、日本の文化も色々勉強になりました。
- D1 175 *: 例えばどんな?
- D1 176 D: 茶道? 茶道とか。えー、そうですね(笑)。うーん、書道とか、やりました。
- D1 177 *: そうなんだ。
- D1 178 D: ちょっとね、日本語勉強しながら日本の文化も勉強できるので、それが楽しかった。
- D1 179 *: いいですね。//D:(笑)//じゃあ、ちょっと大変だったとか辛かったことは…
- D1 180 D: やはり受験の時に一、色々な大学に応募して、落ちた時には落ち込んで…//*:うーん//勉強のやる気がなくなってしまいましたよね。
- D1 181 *: そうだよー
- D1 182 D: それが辛いですよ。
- D1 183 *: うーん。行きたい大学他にもあったんですか。
- D1 184 D: 他にもありました。
- D1 185 *: 落ちちゃったの、どこ?
- D1 186 D: 【大学名】大学。
- D1 187 *: あー、それは落ち込みますよ。
- D1 188 D: そうですね。第一希望でしたので。ずーっとずっと行きたくて。
- D1 189 *: あー、そうなんだー。
- D1 190 D: それと、あと【大学名】大学。
- D1 191 *: うんうん。そっか、【大学名】も【大学名】もすごく有名なところですからね。
- D1 192 D: そうですね。私多分、勉強が足りないってわかりましたので…//*:うんうん//ちょっと後悔しました。
- D1 193 *: そうですね、よくわかります。
- D1 194 D: もっと勉強すれば、行けるのに、と思った。
- D1 195 *: そっかー。わかりました。でもそのあとどうして元気になりましたか?

- D1 196 D: そうですねー、うーん…みんな頑張ってるから。その、私の周りの(?)する人がすごい頑張ってるから、私も頑張ろうと思って。//*:うんうんうん、そうですよね。//ずっと落ち込んでいると何も変わらないから。
- D1 197 *: すごい。偉いですね。そっかー。
- D1 198 D: (笑)やっぱり友達のおかげ、先生方のおかげで一、またやる気が出ました
- D1 199 *: へー、そうですか。このころ家族の人とはどうやってコミュニケーションを取ってたんですか。
- D1 200 D: 電話?とか。//*: 電話// Skype //*: Skype。うんうん//facetime とか。
- D1 201 *: 大体、一日、毎日連絡?
- D1 202 D: 毎日(笑)//*:うん、うん//
- D1 203 *: へー、今も?
- D1 204 D: 今も。お父さんからずっと電話かかって(きます)。(笑)忙しいですと言ってたのに、多分わかってくれないからずっと電話して(笑)//*:何時くらいによく//私のこと心配してくれ//*:ん?//あ、夜です
- D1 205 *: へー、じゃあ今日も夜、かかってくるのね?(笑)
- D1 206 D: はい(笑)//*:(笑)そうですかー。//「今日の勉強どうでしたか?」とか。
- D1 207 *: あー、そうなんだー。(笑)//D:(笑)//可愛くて仕方ないんだねー、ほんと可愛くて可愛くて。
- D1 208 D: いえいえ(笑)
- D1 209 *: わかりました。大体私から聞いたかったことはこのぐらいだけど、あ、そうだ、もう一つちょっと聞きたいことがあります。そうだなあ、えーと…、Dさんは自分のことはどんな人だと思う?(笑)友達にどんな人だねって言われる?
- D1 210 D: うーん…そうですね。明るい?
- D1 211 *: そっかそっか明るい人なんですね。それから、ん?
- D1 212 D: 自分のことちょっと、恥ずかしい。(笑)
- D1 213 *: 恥ずかしいね(笑)。あの、日本に来る前のDさんと今のDさんと、同じところ、違うところありますか?
- D1 214 D: あります。
- D1 215 *: ああ、何?明るいのは明るい、ずーっとおんなじね?(笑)
- D1 216 D: でもあの、日本に来る前に、自信はあんまり、なんていうんですかね、私日本語が…
- D1 217 *: 自信がなかった?
- D1 218 D: なかったんですね。…日本に来てから色々なチャレンジをやるとういう気持ちが…色々なチャレンジに挑戦したいです。
- D1 219 *: じゃあちょっと積極的になったのかな?
- D1 220 D: 積極的…になりました、そうですね、積極的。

- D1 221 *: そうなんだー。//D:はい//家族にも言われますか？お姉ちゃん前よりちょっと積極的だねーとか。
- D1 222 D: それはないですけど(笑)、友達に。
- D1 223 *: 言われる？そうですか。じゃあ来る前の日本のイメージと来てからの日本のイメージ、同じですか、ちょっと違いますか。
- D1 224 D: 違いますね。あ、同じところもあります。
- D1 225 *: 同じところもちろんある。//D:はい//同じところは？
- D1 226 D: 日本人は優しいですね(笑)。日本人の方はやっぱり、自分の国の文化を大切にしていますという。
- D1 227 *: うんうんうん。
- D1 228 D: 違うところは、…うーん、大学に入るのはそんなに簡単じゃないという。
- D1 229 *: うんうん。そっかー。
- D1 230 D: みんな真面目ですので、そういう簡単には入れない(笑)。最初は簡単だと思ってしまっ。
- D1 231 *: うんうん。Dさんは、えっとジャカルタの高校を卒業してー、日本に来たんですか。
- D1 232 D: はい。
- D1 233 *: きっとすごくいい高校ですね。
- D1 234 D: いやいや。(笑)
- D1 235 *: わかりました。大体、ごめんなさい、私が聞きたかったことは大体これで終わりです。逆に聞きたいことはありますか、私に。
- D1 236 D: うーん……日本…、うーん、すみませんちょっと。
- D1 237 *: うん。後でもいいけど。後にしよっか。
- D1 238 D: 日本人にとっては留学生はどう思いますか？
- D1 239 *: 留学生のこと？でも、すごくいいと思うよ(笑)。
- D1 240 D: どういうイメージがありますか？
- D1 241 *: あー。留学生のイメージ。そっかー、でもちょっと国によって私実はちょっと違います。例えばやっぱりアジアの学生は真面目というイメージがあります。日本の漫画が好きだけどそれだけ。例えば好き嫌いが割とはっきりしてるイメージ。
- D1 242 D: あー、はいはい
- D1 243 *: みんなちゃんと目的があって、あの一、真面目に勉強するイメージ。で、そうですね、ちょっとヨーロッパとかアメリカの学生は、またちょっと違いますね。あの、真面目な人もいるけど、例えば例えば、アニメがほんと好きだから勉強するけど//D: はいはい//、それ以外はあんまり興味ないとか。
- D1 244 D: それ以外、あー。

- D1 245 *: 日本の漫画が好きーだけどそれだけ?例えば好き嫌いが割とはっきりしてるイメージ。ヨーロッパの人は//D: あー、はいはいはい。//好きなものは好き。同じ日本でも漫画は好きだけど歌舞伎は嫌いとか。はっきりしてるイメージがあります。アジアの学生はやっぱり真面目だなと思います。あとインドネシアの学生さんはやっぱりみんな漫画が好き。
- D1 246 D: そうですね。
- D1 247 *: あとインドネシアの学生さんはやっぱりみんな漫画が好き。漫画も好きだしそこからなんか勉強していくイメージですね
- D1 248 D: はいはい、そうですね。やっぱりそういうイメージありますね。
- D1 249 *: あとゲーム好きだ。はやってる気がしたんで。日本のゲームとか色々教えてくれて私の学生が、「先生、こんなのあります」とかってみんな色々知ってるなと思います。じゃ、えっと、あ、どうぞどうぞ//D: どうぞどうぞ(何か言いたそうだったが、私にターンを譲る)//そういえばDさんのご両親はどんなお仕事をしてるんですか。日本と関係がありますか?
- D1 250 D: ないです。
- D1 251 *: やっぱり学者ですか、科学者とか。
- D1 252 D: 違います(笑)お母さんは学校の、うーん…何というんですかねー、先生ではないんですけど。
- D1 253 *: 一番偉い人?
- D1 254 D: 校長先生じゃないんですけど。
- D1 255 *: あ、でも、理事。
- D1 256 D: 理事、理事。
- D1 257 *: ほんとにね、教育にね、興味があるご家庭ですね。//D:はい//お父さんは?
- D1 258 D: お父さんはお米の…//*:ふーん//なんていうんですかね、自分の会社を持ってるんですけど。
- D1 259 *: ふーん、そうですか。わかりました、会社を経営しているんですね//D: 経営しています//。じゃあ、Dさんは帰ったらー、日本で研究を続けますか?生物を。物理学も。
- D1 260 D: 大学院に入ってー研究をしてから//*: へー、そうですか//インドネシアに戻って
- D1 261 *: で、また研究したり、お仕事したり。
- D1 262 D: そうですね、あの、教授になりたいんですけど、//*:へー//科学者の他に
- D1 263 *: なれると思います。へー、すごいねー。わかりました。ありがとうございます。一回止めます。

謝辞

本論文は、筆者が東京外国語大学大学院総合国際学研究所博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。国際日本学研究院教授宮城徹先生には、指導教官として本研究の実施の機会を与えていただき、その遂行にあたって終始ご指導を戴いた。筆者の研究が遅々として進まない時も、常に静かに見守ってくださった。ここに深謝の意を表す。総合国際学研究院准教授田島充士先生、並びに国際日本学研究院教授早津恵美子先生には副指導教官として貴重なご助言を戴いた。田島先生には心理学の講座や学部および大学院ゼミにも参加する機会を戴き、ご指導を戴いた。田島先生のご指導がなければ、本論文は完成しなかったと言っても過言ではない。ここに深謝の意を表す。早津先生には論文構成や表現の曖昧なところについて、鋭いご指摘をいただいた。ここに感謝の意を表す。また、文野峯子先生、並びに岡山大学全学教育・学生支援機構准教授守谷智美先生には、有益なご助言を戴いた。日本語教育における学習動機研究を代表するお二人に公開審査に携わっていただけたことに感謝の意を表す。

最後に、調査にご協力いただいた日本語学校の学生の皆様、教職員の皆様に心より御礼申し上げます。