The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	中井, 好男
Citation	阪大日本語研究. 2009, 21, p. 151-181
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7435
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』21（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

The mechanism of the change of Chinese pre-college students' learning motive

中井　好男
NAKAI Yoshio

キーワード：中国人就学生、再履修、学習動機、日本語学校

要旨

現在、日本語学校で多数派となっている中国人就学生はその多くを「一人っ子」が占めている。彼らの学習動機には大きな変化が見られており、これまでとは違った現象を日本語学校にもたらしているといわれている。現場で指導にあたる教師がその学習動機の変化に対応し、日本語学習の指導を効果的に進めるには、彼らの学習動機について理解する必要がある。学習動機とはそれを取り巻く文脈によって形作られるものであるといわれているため、本研究では中国人就学生の学習動機を取り巻く文脈に存在する要因について、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを応用して分析を行った。分析によって得られた要因には、日本での留学生活に伴うもの、彼らとクラスメートや教師とのインタラクションに関するものなどがあった。学習動機の変遷を理論化することによって、学習動機の低下を防ぐために教師が取り組むことができる改善策について示唆が得られた。学習者を理解し期待を持って接すること、彼らが能力不足を感じないような教授活動とクラスが居場所となるようなクラス運営をすることが教師には求められることが分かった。

１．はじめに

日本国内には多くの日本語学校があり、そこで日本語を学ぶ学習者は中国出身者が最も多くなっている[1)]。日本語学校には主に大学などへの進学を希望する就学生と、観光ビザなどで来日し短期間日本語を学習する短期生などが在籍するが、中国からの学習者は進学を希望することがほとんどで、日本語学校において進学準備として日本語を学んでいる。近年、この中国人就学生の中で、「一人っ子」がその大半を占めるようになり、彼らの学習態度や学習意欲が大きく変化し、「やる気のない」学習者が見られるようになったといわれている（嶋本, 2004）。本研究では、この中国人就学生の「やる気」がどのように変化しているのかを知るために、彼らの学習動機について調査を行った。大都市圏にある日

本語学校をフィールドとし、そこに在籍する中国人「再履修者」に焦点を当て、彼らの学習動機を支える文脈について分析を試みた。

対象となった再履修者とは次のレベルに進級せずに同じレベルに留まる学習者のことである。この日本語学校では各学期末に行われる定期テストにおいて、学習者の獲得点数が規定の点数に満たない場合[2)]、学習態度といった他の要素も考慮した上で必要だと思われる学習者に再履修の判断が下されている。再履修になるような学習者は学校に遅刻したり欠席したりすることが多く、授業に集中しない様子が多く観察されている。また、再履修者となった後でも成績が改善されないケースがしばしば見られている。教師の多くはこういった中国人再履修者は学習動機が低く、それが再履修の原因にもなっているという指摘をしている。

学習動機については様々な研究があるが、Dörnyei（2001）やPavlenko（2002）によると、固定的かつ不変的なものではなく、時間の流れや学習者が属する文脈に影響され変化するものであると主張されている。この主張に従えば、中国人就学生の学習動機も彼らが置かれている文脈によって変化し、形成されるものであることが予想できる。また、学習動機は学習者が学習を維持していくための原動力となるものであり、教師が効果的な指導を行うためには、学習動機を理解しておかなければならないと言われている（倉八, 1992）。したがって、日本語学校や現場の教師が彼らの学習動機の変化に対応するためには、中国人就学生の学習動機を形成する文脈を明らかにする必要があるといえる。

２．先行研究とその問題点

中国人就学生を対象とした先行研究の中で、彼らの学習動機を扱ったものには、嶋本（2004）の研究がある。嶋本（前掲）は、「やる気のない教室」への対応策を探るために、中国人就学生を対象としたインタビューを通じて彼らの経験についての分析を行った。その分析には質的研究法の一つである現象学的アプローチを用いている。この研究では、日本語学校をミクロな社会と捉え、現場の教師である嶋本（前掲）が学習者の「声」を聞くことによって、「就学生である学習者個人に対する理解を深める」ことを試みたものである。この分析によって、日本語学校で学ぶ中国人就学生の「経験」や、彼らの「やる気のなさ」が明らかにされた。そこでは、彼らの「やる気」には、教師･アルバイト･対人関係･日本での生活の疲れやストレス・親・彼らが育った社会的背景などといった中国人就学生を取り巻く全ての要因が複雑に絡み合っているということが記されている。そして、学習者は教師に対して技術的なものよりも「人としての関わり」や「学習者と向き合おうとす

る姿勢」を求めていることが明らかにされており、教師は学習者を集団として捉えるのではなく、学習者個人に注目し信頼関係を築く必要があると結論付けられている。

現在増加している中国人学習者の多くは「一人っ子」である。範（2003）は、この一人っ子がもたらす現象を日本語教育の現場や社会的な背景にいたるまで詳細に分析している。範の研究は質的研究方法の一つであるグランデッド・セオリー・アプローチを用いている。

範（前掲）によると、彼らの特徴として挙げられるのは、自由や無限への憧れを持つ一方で、他者への依存をやめられないことである。また、自由をうまくコントロールできない場合は自らを孤独の中に閉ざしてしまうこともあるという。両親の庇護下で自由に育ってきた彼らにとって、日本への留学によって得られる自由は今までの自由とは全く異なる性質のものとなる。依頼心が強く、他の人からの援助が当然あるものだと考えている彼らは、両親の援助が得られない日本での自由をうまくコントロールできなくなり、自らを孤独に追いやるのである。範（前掲）はこの孤独を「故意な孤独」と呼び、この「故意な孤独」から彼らを守るためには、学校側や教師側がこのような状況を問題として認識し、彼らの「居場所」作りを考えなければならないと述べている。そのためには、日本語教師は単に日本語に関する知識を提供する者として存在するのではなく、一個人として彼らと対等な立場に立ち、教師と学習者という枠から離れた人間対人間という関係を築かなければならないと結論付けている。

範（前掲）がこの調査を行った2003年頃、日本では第三次中国人日本留学ブームが形成されていた。経済発展に伴い国民生活も豊かになってきた中国では、社会的価値観も変化していた。そのため、海外留学経験を持つ人材が競争の中で優位に立つと考えられるようになり、留学に将来の発展や大きな希望を託すものが増えた。第三次中国人日本留学ブームは、このような背景のもとで起こっていたため、日本における留学生問題を扱う研究領域においては、彼ら「一人っ子」がこれまでの留学生の成長環境とは全く異なる「背景」を持っているということを考慮するべきだと述べている。

以上のような先行研究は、中国人就学生が置かれている社会的状況や特徴を明らかにしているため、とても有意義な研究であり、中国人就学生の学習動機を考える上で必要不可欠なものであるといえる。しかし、これらは中国人就学生の特徴や彼らとの関わり方についての全体像を示しているだけである。刻々と変化していく学習動機はどういう過程を経るのか、また、その変化を前に彼らと接する教師はどう対応していけばよいのかを知ることができない。したがって、本研究では、これら２つの先行研究を踏まえながら、彼らの学習動機に影響を与える要因だけではなく、学習動機の変化のプロセスを明らかにするこ

とを目指した。さらに、その学習動機の変化に対する教師の対応策についても検討したい。

３．方法論

本研究の分析は木下（2007）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M－GTA）という質的研究方法を応用した。このアプローチは、特にサービスが提供されるような実践的領域に応用するのがふさわしいとされている。M－GTAを用いた分析は、ある実践的な領域で起こっている現象の解決や改善を目指すための理論を構成することができる。この理論は研究者が関心を持った現象や課題に関するデータから引き出されたもので、現象が起こる過程に注目したプロセスの理論である。つまり、M－GTA では、人の行動を説明したり予測したりでき、かつ、断片的なことではなく何らかの「動き」が説明できる動態的な理論の生成を目指す。また、得られた理論は現場での応用によって、継続的に修正を加えられていくと考えられている。

本研究では、中国人就学生の学習動機の変化をひとつの現象として捉え、学習動機が変わっていく過程に存在するメカニズムを明らかにすることによって、教師の対応策を検討することが目的である。したがって、現場の問題解決を図ること、また、動態的な理論を構築していくというM－GTAの理念は本研究の主旨に最も適していると考えられる。

４．調査協力者と調査方法

中国人再履修者に関するデータを収集するために、初級後半から中級後半レベル（在籍期間は半年から１年）の中国人再履修者14名と、彼らが在籍するクラスを指導する教師11名を対象に半構造化インタビュー（鈴木, 2002）を行った。インタビューの質問項目はそれぞれ次のようなものを設定した。中国人再履修者については再履修となる前後の学習状況やクラス内の状況、彼らのクラスの担当教師や学校以外での生活などについてである。教師については、中国人再履修者のクラスでの様子や学習状況、彼らに対する指導方法などである。インタビューは全ての調査協力者について、１回につき30分から１時間程度のものを２回以上行った。インタビューは全てICレコーダーに録音している。

中国人再履修者のインタビューでは、筆者が質問に中国語を用いたり、彼らが言いたいことを中国語で書いてもらったりすることもあったが、それについては２回目以降のインタビューで彼らの意図するところを中国語で表記したものとその日本語訳を確認してもらうという形で進めた。また、その日本語訳にはできる限り彼らが用いた日本語を使用し

た。そのため、後述の分析結果に引用する中国人再履修者のデータは、彼らが意図するところを筆者が日本語で補足、あるいは書き表したものとなっている。

5．分析方法

分析は木下（2007）による手順を踏まえて行った。

① 文字化データの中から、着目する箇所を探す。次に、分析テーマ[3]と分析焦点者[4]に照らし合わせてその意味を解釈し、概念を生成する。具体的には、着目した箇所を1つの具体例とし、さらに関連する他の具体例も探していく。こうして得られた複数の具体例を1つにまとめ、それらをある程度抽象的に表現する概念を作成する。

② これらの概念を作成する際、分析ワークシートを立ち上げ、概念名やその意味の定義、得られた具体例を記入していく。このワークシートの具体例を付録1に挙げておく。

③ データ分析を進め、新たな概念を作成していく。分析ワークシートは個々の概念ごとに作る。新たな概念を作成する作業と併行して、既存のワークシートについても、新たな具体例となるものをデータから探す。新たな具体例があれば、それを分析ワークシートの具体例の欄に追加記入していく。具体例が極端に少ない場合は有効な概念ではないと判断する。また、この概念は他の概念との関係によって階層構造をなすことがある。類似、あるいは、対極の概念を含む上位の概念にまとめることができる。

④ 作成した概念の完成度は類似例による確認だけではなく、対極の例と比較もすることによって、解釈が恣意的になるのを防ぐ。その結果を分析ワークシートの理論的メモ欄に記録していく。この対極の例というのは、例えば「クラスには友人がいないからおもしろくない」という概念に対して、「クラスの人とは仲が良いいので楽しい」というように、対照的な関係となっているものをいう。

⑤ 作成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。

⑥ 複数の概念の相互関係からなるカテゴリーを生成する。カテゴリーは単なる概念の集合体ではない。概念同士の関係が全体のプロセスの一部を説明する「動き」を示すもので、新たな解釈が得られるような概念の集まりのことである。つまり、概念同士が明らかにしたい分析対象の重要な変化のダイナミズムを捉えており、それが分析対象となった現象の改善をもたらす可能性のある新しい見方となるものということである。

⑦ カテゴリー相互の関係から、取り上げた問題を見据えて分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化して理論のストーリーを作る。この理論のストーリーは分析テーマとして取り上げた問題が起こるプロセスを表している。また、このストーリーに基づい

た結果図も作成する。

修正版M－GTAにおける「概念」とは、データを解釈して得られる仮説的なものであり、一定程度の現象の多様性を説明できるものである。特定の要素を厳密に識別するものではない。概念とデータが１対１の関係、つまり、具体例だけを説明するようなものではなく、他の具体例も説明できるような概念を設定する必要があるということである。概念はある程度抽象化されたものであり、これはいくつかの具体例から得られた解釈を表している。また、分析手順③や④の作業を通じて概念の精選を行っていくが、この過程を概念の「精緻化」という。さらに、分析手順⑥への移行の判断は①から⑤の分析過程において内発的に生じる「理論的飽和化」をもって行う。「理論的飽和」とは次の２点をもって判断される。１点目は、さらにデータの収集・分析を行っても、新たな概念が作成されないということである。２点目は、すでに生成された概念の対極的な概念を推測し、データを収集してもその生成された概念に不都合が生じないということである。この２点を持って飽和化として判断し、最後のカテゴリー生成や理論の生成を行う。本研究における概念の生成や概念同士の統合、また、カテゴリーに含まれる概念などを一覧にして付録２に示す。

６．学習動機に関するカテゴリーの形成

まず、学習者が再履修者になる過程を「過渡期」、再履修者になった後を「低迷期」、全ての過程を「全過程」と区別してカテゴリーを形成した。6. 1. では過渡期に、6. 2. では低迷期に、6. 3. では全過程に見られた学習動機の変遷に関わるカテゴリーについて述べる。本稿では概念は〈　〉、カテゴリーは【　】で示し、引用する具体例には、調査協力者の仮名とインタビューの日付を（哲050623）のように示す。

6. 1.「過渡期」の概念とカテゴリー

過渡期には８つの概念と３つのカテゴリーが得られた。その３つのカテゴリーとは【自立心がもたらす学習動機の減退】、【学習の場の移行による学習動機の減退】、【孤独感から生じる学習動機の減退】である。

6. 1. 1.【自立心がもたらす学習動機の減退】

〈私はもう大人〉

この概念は、〈日本では私は一人だから頑張らなければならない〉・〈両親にはもう頼りたくない〉・〈もう私は子どもじゃない〉・〈自分のことは自分でする〉という概念を統合し

たものである。日本での生活を始めてみると自分の周りには家族のように常に心配し助けてくれる人はいない。学校には教師もクラスメートも同胞の人もたくさんいるが、それぞれが自分のために頑張って生活を送っている。電話やインターネットを使って家族とは連絡しているものの、日本での毎日の生活を支えるのは自分自身であるということに気づき始める。家庭によっては経済的な問題があったり、日本語学習を進める上で何らかの問題に出くわしたりすることもある。また、日々の生活や勉学、将来の選択などこれまでにはないほど重い責任を感じる。そんな中、彼らは「大人」としての自分を意識するようになる。周りにいる同じ留学生が頑張っている姿や日々直面する悩みや問題を前にしながら両親からの自立を強く望むようになる。その具体例を以下に挙げておく。

「大学へ行きたいですが、私はもう大人だから両親には学費や生活費など払ってほしくないです。哲（050623）」

「両親は私が日本へ来るとき、たくさんお金を使いました。これ以上両親に頼ることはできません。岩（050623）」

「クラスの友達も頑張っています。私も頑張らなければ両親が心配します。もう子供じゃありませんし、自分の生活も大学も自分のことだから自分で何とかしなければならないと思います。（暁060621）」

「勉強も分からないから嫌になったり、アルバイトに行くのも疲れるので嫌になったりすることがあります。国に帰りたいと思うときがありますが、日本へ来た以上、私は負けないで頑張ろうと思います。両親と電話で話をしても、体に気をつけて勉強頑張りなさいと言われます。だから、私はここで頑張るしかないんです。（林060621）」

「みんな成人だから、いつまでも両親から送金をしてもらうわけにはいかない。日本語学校を卒業したら、もらえない。今は6万ぐらいのお金（アルバイトによる収入）と両親の送金でがんばれば8万は貯金できる。（義050614）」

〈生活や大学の学費のためのアルバイト〉

彼らは来日後数か月も経たないうちにアルバイトをするようになる。アルバイトを始める理由は出身国と日本の物価の違いやそれぞれの家庭の経済的な理由である。次のその具体例を挙げる。

「日本の生活とか大学のためにアルバイトをしなければなりません。（哲050601）」

「大学へ行きたいですが、私はもう大人だから両親には学費や生活費など払ってほし

くないです。ですからアルバイトをしなければなりません。(哲050623)」

「(『アルバイトを減らしてもう少し勉強時間を増やしたらどうですか。』という筆者の質問に対して)両親は私が日本へ来るとき、たくさんお金を使いました。これ以上両親に頼ることはできません。(岩050623)」

ここに挙げた概念はアルバイトに関するインタビューの回答として得られたものから生成されたもので、「両親に頼りたくないから働く」という学習者のアルバイトに対する姿勢が窺える。これらのデータから、アルバイトに対する彼らの姿勢は日本に留学することによって生まれた自立心から生じたものであると捉えた。〈私はもう大人〉であると考え、アルバイトですべてを賄おうと努力することに重点を置くようになるのである。

〈疲れた〉

アルバイトは、彼らにとって日本で初めて経験するものである。始めた当初はあくまでも生活の補助的なものであったはずのアルバイトが、慣れてくるうちにどんどん時間や日数を増やすようになる。勉強よりもアルバイトに労力を費やすことが多くなり、その疲労感を隠せなくなってくる。次の具体例を見ればその様子が分かる。

「アルバイトをたくさんしたので、疲れました。(湘060727)」

「アルバイトのせいで授業中はとても眠かったです。(義050614)」

「授業では勉強したかったですが、とても疲れたのでできませんでした。(哲050623)」

「勉強しなければならないし、先生にも悪いと思いましたが、授業では疲れていてよく眠ってしまいました。(暁060621)」

この概念は〈生活費や学費のためのアルバイト〉という概念と関連しているもので、彼らはアルバイトに傾倒することで疲労が蓄積し、その結果、学校や家庭などの学習活動に集中できなくなってしまったようだ。

6. 1. 2. 【学習の場の移行による学習動機の減退】

〈授業は面白くない〉

調査協力者はインタビューにおいて過渡期の頃の学習は面白くなかったと話していた。次に具体例を挙げる。

「書いたり読んだりすることが多かったし、授業は面白くなかったです。(栄060712)」

「前のクラス(過渡期のクラス)の授業は、面白くなかったです。(哲050601)」

「教科書の勉強は面白くなかったです。（義050614）」

受験を目標とするカリキュラムをもとに進められているため、授業ではテキストやそれに関連した問題を解くことや読解などの長文を読むことがあった。また、テキストをメインに授業が進められていくため、彼らには興味関心を引くものが少なかったようである。

〈勉強はアルバイト先で〉

来日後の日本語学習に関するインタビューでは、日本語学校での学習に関して、次のように話す再履修者が見られた。

「アルバイト先の日本人に習うほうが、分かりやすくて面白いです。この言葉にはたくさん意味があるけど、こんなときはこれを使うと教えてくれます。（義050614）」
「学校ではあまりできなくても、アルバイトで勉強するから、大丈夫です。（暁060621）」
「アルバイトをすれば、（日本語の知識だけでなく）仕事のこととか日本人の考え方とかいろいろ勉強できます。（義050614）」

このような具体例から〈アルバイト先のほうが学校で習うよりも分かりやすい〉・〈アルバイト先の日本人との日本語による会話が面白い〉・〈アルバイトでは使いたい日本語を教えてくれる〉・〈学校でできなくてもアルバイト先でもできる〉といった概念を生成した。そして、これらの概念をここにあげた〈勉強はアルバイト先で〉という一つの概念としてまとめた。アルバイトには様々な側面があるが、ここでは、日本人との交流を通して行われる日本語学習や日本社会に関する知識の吸収という面に着目した。この概念は、日本語学習の場が日本語学校の教室からアルバイト先に移行していることを示していると考えられる。

6. 1. 3. 【孤独感から生じる学習動機の減退】

このカテゴリーは〈母国での人間関係の喪失〉、〈クラスでの人間関係の欠如〉、〈寂しい〉という概念で構成されている。

〈母国での人間関係の喪失〉

これは〈日本には両親がいない〉〈日本には中国の友達がいない〉という概念を統合した概念である。来日後、特にまだ来日して間もないころは、これまでずっと身を置いていた中国の環境とのギャップを意識するようである。インタビューをしているとどのような

質問の答えでも、両親や友人など、来日前の人間関係について触れられることがあった。日本と中国の違いを比較する場合、日本の生活や学校について質問した場合、アルバイトや日本人に関する質問の場合、様々なところに両親や友人が登場する。

「両親と離れました。(義050614)」
「友達がいません。(湘060727)」
「日本に来て一人になりました。(暁060621)」
「一か月5回か6回電話します。毎週。僕はおねえちゃん(親戚)が4人いますから両親のことは心配しない。おばあさんの家も近いから(心配することはない)。僕は一人っ子です。心配より会いたいです。(明050606)」
「授業じゃなくて、生活が想像と全然違いました。中国には友達も家族もいるから、中国のほうがたのしい。(源0505030)」
「両親に会いたいです。(林060621)」
「日本に来てから、退屈なとき公園へいって軽く運動する。サッカーをしたいけど日本にする場所もないし、友達もいない。中国ではいつも友達とサッカーをしました。日本には一緒にする人がいません。(哲050601)」

このような言葉がよく聞かれたが、これは彼らにとって母国の両親や友人との関係から遠く離れているという現実が大きな意味を持っているためであると考えられる。

〈クラスでの人間関係の欠如〉

再履修になる前のクラスについてのインタビューに頻繁に登場した回答から得られたのは、〈過渡期のクラスは面白くなかった〉・〈過渡期のクラスはつまらなかった〉・〈前(過渡期の前の学期)のクラスのほうがよかった〉など再履修になる前のクラスに関する否定的な概念であった。

「クラスの人と話さないからぜんぜん面白くなかったです。(暁060621)」
「クラスではいつも一人でいました。(明050606)」
「友達を作るのは面倒ですから一人でいました。(栄060705)」
「(過渡期の前の学期のクラスでは)クラスメートとも仲がよくて、毎月のみに行ったり、ボーリングをしたりした。でも前のクラス(過渡期のクラス)[5]ではあんまり仲はよくなかった。面白くなかった。(哲050623)」

これらの具体例から、過渡期にあった頃、クラスでは人間関係をうまく構築することが

できなったということが分かる。彼らは授業の間にある10分の休憩時間でも教室から出て行き、別のクラスの友人に会って話をしたり、教室にいても自分の席で頭を伏せて寝たりしていることが多かったとも言っている。

〈寂しい〉

このカテゴリーはすべての調査協力者がインタビューで触れていたものである。インタビューでは「寂しい」という言葉をよく口にしていた。ここでこの「寂しい」という言葉を取り上げ、1つの概念として捉えた。次にあげる具体例には〈寂しい〉感情、つまり孤独感が生じる理由となるところも合わせて挙げておく。

「誰とも話しませんでした。クラスの人とはご飯を食べたり、遊んだりしませんでした。何もしませんでしたから、ずっと一人でいて寂しかったですよ。(義050614)」
「誰も友達はいませんでした。慣れてしまいましたけど、やはり寂しかったです。(哲050601)」
「中国の友達がここにいないから寂しいです。(栄060712)」
「両親に会えないのはとても寂しい。すぐにでも会いたい。(林060621)」
「国の友達も両親もいないし、クラスでも誰とも話さないから一人ぼっちだ。(岩050623)」

これは上述の〈母国での人間関係の喪失〉や〈クラスでの人間関係の欠如〉という概念が〈寂しい〉気持ちをもたらす理由の1つとなっていることを表していると考えられる。来日後の環境の変化の中、母国の家族や友人たちを思い、寂しさを募らせる。その上、クラスメートとの交流もなく教室にも友人といえる存在がないため、孤独感に駆られるのであろう。

6. 2.「低迷期」の概念とカテゴリー

低迷期に関して得られたのは6つの概念と、【クラスメートとの関係による影響】・【教師とのインタラクションによる影響】という2つのカテゴリーである。

6. 2. 1.【クラスメートとの関係による影響】

〈自分が恥ずかしい〉

この概念は彼らが再履修者になることによって感じる「恥ずかしい」という気持ちを取り上げたものである。

「再履修は自分に対してとても恥ずかしいです。他の人には恥ずかしくないです。(義050614)」

「自分に対して恥ずかしい。(明050606)」

「やっぱり気持ちは悪い。自分が情けなく思います。(湘060727)」

新学期が始まる直前、新しいクラスの名簿が学校の廊下などに貼り出されて、再履修の発表が行われる。学習者は自分の都合に合わせてクラス名簿を見に来る。その発表を見て自分が再履修になっていることを知る。発表によって知らされるということは、他の学習者、特に彼らを知っている元のクラスメートや友人も分かってしまうことになる。ここで再履修の決定を知らされる学習者はショックを受けると同時に自分に対して、また他の学習者に対して恥ずかしい思いをする。また、新しい学期が実際に始まると、クラスでは彼らの後輩にあたる学習者がほとんどであるため、新しいクラスメートにも同じような恥ずかしさを感じると述べている。

〈周りの人の目が気になる〉

この概念は、再履修者が再履修クラスにいるクラスメートの言動や視線などを気にしている様子をとらえたものである。

「『再履修』となったことを知って、ショックでした。今の初級クラスの人たちはどうして私がまだ初級クラスにいるのか知っていると思います。みんながそんな風に見るので恥ずかしい。(源050530)」

「『再履修』となったことを知って、ショックでした。今の初級クラスの人たちはどうして私がまだ初級クラスにいるのか知っていると思います。みんながそんな風に見るので恥ずかしい。(岩050624)」

「再履修はとても恥ずかしい。もう二度としたくない。(林060621)」

「授業中に発言をしてもくすくす笑われました。(岩050623)」

「私は勉強があまりできません。みんなそれが分かっていますから、人を見下したように見るんですよ。(林060621)」

クラスメートが実際に彼らが言っているような行動をとっていたのかは分からない。しかし、この具体例には、彼ら自身の中で再履修者であるという理由からクラスメートの行動を意識している、あるいは、意識させられているということがよく表れている。

〈クラスメートとの交流がない〉

再履修者は低迷期のクラスメートとの関係について次のように述べている。

「前のクラス（過渡期の前の学期のクラス）では韓国人とも仲良くお酒をよく飲んだりしたが、今（低迷期のクラス）[6]はぜんぜんしないし、話さないからつまらない。（義050614）」

「Jクラス（過渡期の前の学期のクラス）のときのほうが友人が親切で、今でも連絡を取って時々会ったりする。今の（低迷期のクラス）[7]クラスは話はします。でもみんな親切じゃない。だから、少ししか話さない。あまり面白くない。（湘060727）」

過渡期の概念〈クラスでの人間関係の欠如〉にも記したが、低迷期のクラスにおいても、クラス以外の友人との交流を持っており、休み時間になると教室を出ていくと述べていた。

〈クラスに居場所がない〉

この概念は、再履修者として所属するクラスについてのインタビューを通して得られた次のような概念を統合したものである。それは、〈クラスにいたくない〉・〈クラスにいるのが嫌になる〉という概念である。次に具体例を挙げる。

「学校に来るのが嫌でした。（源050530）」

「そういう気持ち（他の人に対して恥ずかしい）でクラスにいるのはあまり好きじゃありません。（義050614）」

前述の〈自分が恥ずかしい〉、〈周りの人の目が気になる〉という概念と併せて言えるのは、再履修者は自分が情けなく感じたり、再履修クラスのクラスメートの目を気にしたりすることで、結果的にクラスメートとの間に疎外感を感じる。交流がなくクラスに溶け込めないため、クラスの一員としての自覚が持てないでいる。また、この〈クラスに居場所がない〉と対極にある〈クラスは楽しい〉という概念から具体例の１例を挙げる。

「クラスのみんなと仲がいいですから、とても楽しいです。授業のときもみんなで一緒に勉強しますし、分からないときは教えてもらったり、教えてあげたりします。（哲050601）」

この具体例は、低迷期にある再履修者が自分の所属するクラスについて答えたものである。彼の場合クラスメートとの関係がよいことから、再履修であってもクラスに楽しさを

感じている。いて楽しいクラスであるため、クラスでの学習活動にも参加できているようである。この対極にある例を比較すると、上に挙げた具体例ではクラスへの帰属意識が低いということが窺える。また、彼らは所属していたクラスにあまり好感を持っておらず、「居場所」（範, 2003）がなかったのではないかとも考えられる。この帰属意識の低さが、クラスでの学習を円滑に進めることを困難にしているのだろう。

6. 2. 2. 【教師とのインタラクションによる影響】

再履修クラスのクラスメートだけではなく、教師の関わり方にも注目すべき箇所が見られた。これには〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉と〈再履修者との関わり方が積極的な教師〉という２つの側面があったため、それぞれを概念として生成し、これらを統合して、〈教師の関わり方〉という概念を作成した。

〈教師の関わり方〉

まず、ここに含まれる概念〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉である。これはさらに、〈先生は優しすぎて私が勉強しなくても怒らない〉・〈先生と話をしたことがない〉・〈授業中に寝ても怒られないので、寝るようになった〉という概念で構成されている。具体例は次に示すものである。

「寝ていても全然注意されないので、授業では寝るようになり、…。（湘060727）」
「先生は優しいと思いますが、（先生とは）あまり話しませんでした。（義050614）」
「授業中は隣の人といつも話しをしてた。それでよく怒られた。（源050530）」

教師の中には再履修者の学習態度にあまり注意をしない、また、再履修者とコミュニケーションをあまりとらない教師がいたようだ。

次に、〈再履修者との関わり方が積極的な教師〉である。これは、再履修者と教師が積極的に交流を持つような場合で、含まれる概念は〈先生によく話しかけられる〉・〈先生に点数を褒められる〉である。得られた具体例は次のようなものである。

「前（過渡期）のクラスでは寝てても怒られませんでしたが、今（低迷期）のクラスでは、先生に起こされて話しかけられるし、たくさん質問されたりする。（暁060621）」
「前はほめられたことがありませんでしたが、今は自分では低い点数だと思っても先生がほめてくれる。（林060621）」

これらから再履修者に積極的に関わろうとする教師の態度が窺えるが、以上の２つの概

念と関連を持つのは、次に挙げる〈やる気〉である。

〈やる気〉

先述のとおり、教師の行動によって再履修者の行動が次の２つのパターンに分かれた。その２つは〈やる気がなかった〉・〈やる気になった〉というもので、それぞれを概念として作成した。さらにこれらの２つの概念を〈やる気〉という概念として１つに統合した。その２つの概念の具体例を次に挙げる。

〈やる気がなかった〉の具体例

「授業では寝るようになり、勉強する意欲が全然ありませんでした。（湘060727）」

「勉強はしたくなかったです。（義050614）」

「よく怒られたけど、最後は先生はあまり気にしなくなりました。（源050530）」

〈やる気になった〉の具体例

「とても積極的に勉強できます。（暁060621）」

「勉強するのがとても楽しくなります。（林060621）」

これらの個々の具体例は、すでに示してある〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉と〈再履修者との関わり方が積極的な教師〉の具体例と関連がある。例えば、「寝ていても全然注意されないので、授業では寝るようになり（湘060727）」という〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉にある具体例は、〈やる気〉の具体例「授業では寝るようになり、勉強する意欲が全然ありませんでした。（湘060727）」につながっている。つまり、授業中寝ていても教師には注意されなかったので、寝るようになり、学習意欲も持てなかったというように因果関係を示している。他の具体例についても同様で、教師の関わり方によって再履修者の学習態度や意欲が変化していることが分かる。〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉の指導によって再履修者は〈やる気がなくなった〉、また、〈再履修者との関わり方が積極的な教師〉の指導によって〈やる気になった〉というように概念同士が因果関係を示しているのである。

6. 3. 全過程に通じるカテゴリー

次に示す概念とカテゴリーは過渡期、低迷期に通じるものであるため、１つのカテゴリー【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】としてまとめた。〈授業が分からない〉ために〈やっても仕方がない〉と思うようになり再履修者なる。その後、〈やっても仕方がない〉という状態から、授業が分からない原因をどこに見出すかという〈原因帰属の転

換〉によって学習動機が変化するというプロセスである。

6. 3. 1. 【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】

〈授業が分からない〉

この概念は過渡期における授業に関する具体例から構成されている。調査協力者は再履修になる前の学習について、授業が全く理解できなかったということを話していた。

「先生の質問も何を言ってるのか、何をやってるのかもわからないですよ。何もかも分からないです。(栄060712)」

「先生の話もあまり分かりません。友達に聞いたり、文法の説明書を読めば分かりますが、授業のときは分かりませんでした。」

「みんなの日本語１の初めのほうは中国で少し勉強したので分かりましたが、勉強していないところになったら全然分かりませんでした。(哲050601」」

「友達に聞かないと分かりませんでした。(湘060727)」

「中国語の解説書を持っていましたが、見ることがあまりできなかったし、見ていると授業はどんどん進んでいくから、授業は分からなくても後で解説書を見るようにしていました。(岩050623)」

来日前に少し日本語を学んだ経験を持つ学習者は、すでに知識を持っている部分の授業に関しては問題がなかったが、授業が進んでまだ学習したことがないところに入ってくると、授業についていけなくなる。教師の説明もあまり聞き取れないため、授業中や終わった後で友人や知人に教えてもらわなければ分からない。母国語による文法の解説書も持っているが、授業中は見ることがあまり奨励されていない環境であったため、授業を受けながら理解を進めていくということが困難になっていたようである。

〈やっても仕方がない〉

本研究の焦点となる学習動機に大きく関わることが予想される概念で、〈やりたくない〉・〈分からなくても仕方がない〉という概念を統合したものである。具体例は次に挙げるようなもので、再履修者は日本語学校での学習活動についてこう述べている。

「授業は何も分からないから、面白くなかったです。ぜんぜん勉強したくなかったです。(明050606)」

「私は頭が悪いから、できません。仕方がないです。(湘060727)」

「みんなは頭がいいですけど、私は頭が悪いですから、ぜんぜん分かりません。あきらめました。（哲050601）」

これらの具体例から、再履修者は学習性無力感（learned helplessness：略してLH）（Seligman et.al., 1976）という状態に陥っていたということが考えられる。これは「やる気を失ってしまった」状態のことで、Weiner（1974,1979）の原因帰属理論とともに考えられるものである。原因帰属理論では、望ましくない事態の原因を３つの次元に分類している。まずは、「原因の位置」次元と呼ばれるもので、原因がその人の内部にあるのか、外部にあるのかという次元である。第二の次元は「安定性」で、時間的に安定しているのか、変動的であるのかという次元である。第三の次元は「統制可能性」で、その人にとって原因がコントロールできるか否かというものである。LH状態は、その原因を内在的･安定的･統制不可能な要因に求めるほど生じやすくなるという。つまり、学習者が授業を理解できない原因を、自分の能力のなさに求める場合にLH状態に陥るということになる。自分の能力というものは、自分の中に存在する内的なもので、将来も続いていくという不変性を持っており、その人の統制が利かない要素をもっているからである。現に、学習者からは「私は頭が悪いから、できません。仕方がないです。」という発言も得られており、原因を自分の能力に帰属させている現象が見られている。〈授業が分からない〉状態が続き、その原因を自分の能力の欠如に求める。それによって、彼らは無意識のうちに何をやってもできないからやりたくない、〈やっても仕方がない〉というLH状態に陥ったといえる。

また、この〈やっても仕方がない〉というLH状態は低迷期にも見られたものでもある。LH状態に陥ったために学習がおろそかになり再履修者となる。そして、その状態から抜け出せないまま再履修という低迷期を過ごしているというケースである。しかし、低迷期の場合は改善される可能性が見られた。次の〈原因帰属の転換〉という概念で、その詳細を示す。

〈原因帰属の転換〉

再履修者は再履修をした後の学習状況について「少しわかるようにはなった」と述べていた。その理由について分析したところ、〈２回目だから分かりやすくなっただけで、自分には能力はない〉という概念と〈アルバイトを減らして勉強時間を増やしたから今は分かるようになった〉という概念に分けることができた。これらの概念は、上述の原因帰属と関係がある。ここでは、これらの２つの概念を原因帰属の違いとして捉え、一つの概念〈原因帰属の転換〉としてまとめた。

「今は（再履修のクラス）二回目の勉強だから、前にしたことがあるし、分かります。でも２回目だから分かるだけです。頭は悪いですからよくないです。（義050614）」

「（再履修になる前は）何も分からなかったから面白くないし、何も勉強したくなかったです。（再履修になる前は）アルバイトもしていたし、勉強もしなかったせいで学期末テストも悪く、再履修になってしまいました。でも、今は勉強したいですからアルバイトをやめました。（哲050623）」

上に挙げた２例のうち、前者の具体例は再履修になった後でも、自分の能力不足を学業不振の原因としているが、後者の再履修者は再履修になった原因を自分自身の能力ではなく、外的、一時的、統制可能な要因であるアルバイトに原因を帰属させている。こういった原因帰属の転換は、過去にあったLH状態から抜け出す可能性を示唆しているということがいえる。これを裏付けるように、この再履修者を指導した教師は、「授業でも積極的に発言していますし、彼らなりに努力して頑張っているようです。」と述べており、彼らが学習動機を回復していることや学習状況に改善が見られていることが示されている。したがって、自分の能力以外の外的要因に原因を帰属するということは、LH状態から脱却するための大きな要因の一つになると考えることができる。

７．構成された理論のストーリー

次に、最終的に構成した理論のストーリーを記述する。理論の構成は図１に示す。

過渡期の学習者は次の大きな３つのカテゴリーによって学習動機が左右されている。それは自立心に関するもの、学習の場に関するもの、孤独感に関するものである。

まず、自立心に関するカテゴリーには、〈私はもう大人〉・〈生活や大学の学費のためのアルバイト〉・〈疲れた〉という概念がある。母国を離れた中国の青年はこれまでとは異なる環境に身を置くことによって自立心を持つようになり、アルバイトを始めることになる。アルバイトは時間を費やせば費やした分だけ報酬が得られる。経済的な独立を目指す彼らは、このアルバイトに多くの時間を割くようになり、疲労が隠せなくなる。アルバイトで疲れてしまった学習者は、結果的に学校での授業に取り組めなくなってしまうのである。

次に、このアルバイトに関しては、学習の場の移行という側面から生じる学習動機への影響もとらえることができた。このカテゴリーには〈授業は面白くない〉・〈勉強はアルバイト先で〉という概念が含まれている。アルバイトには日本人との交流、日本語、日本の

社会や文化などに触れる機会をもたらすという側面が備わっている。そういった機会に恵まれ、学校の授業より魅力を感じることで、学習者は次第に学校からアルバイトに重点を移してしまうのである。様々な日本人と交流することで学ぶ日本語や日本人が持っている考え方、また文化や習慣などが実践的に学べる場面に関心を移すことで、学校の授業での学習動機を減退させてしまうということが起こる。

さらに、孤独感に関するカテゴリーである。このカテゴリーには、〈母国での人間関係の喪失〉・〈クラスでの人間関係の欠如〉・〈寂しい〉という概念がある。来日後、彼らは中国との環境の違いに孤独になり閉じこもってしまう。また、友人も作れずクラスに帰属意識が持てないことから、クラスの中でも孤独感を持ってしまう。そのため、学習動機を低下させ、学習にきちんと取り組むことができなくなるのである。

低迷期のカテゴリーには、クラスメートとの関係に関するもの、教師とのインタラクションに関するものがある。まず、クラスメートとの関係に関するカテゴリーは、〈自分が恥ずかしい〉、〈周りの人の目が気になる〉、〈クラスメートとの交流がない〉、〈クラスに居場所がない〉という概念で構成される。このカテゴリーは再履修者が再履修クラスに自分の居場所となるものが見出せるのかどうかが学習動機を左右することを示している。

再履修という事実を受けて、自分、あるいは周りの人に対して引け目を感じることや、それによってクラスメートとの交流がうまく図れなくなるということが原因となっている。

また、教師とのインタラクションに関するカテゴリーには〈教師の関わり方〉、〈やる気〉という概念が存在する。この教師の関わり方と再履修者のやる気との間に、次のような関係があることが分かった。教師が再履修者に積極的に関わる場合、再履修者はやる気を取り戻すことになる。しかし、それとは逆に、教師の関わり方が消極的な場合は再履修者のやる気が戻らないというものである。つまり、教師に関わり方が彼らのやる気を左右しているということである。

3つ目は学習性無力感に関するカテゴリーである。このカテゴリーには、〈授業が分からない〉、〈やっても仕方がない〉、〈原因帰属の転換〉という3つの概念がある。来日前に中国で勉強して得た知識だけでは授業についていけなくなる上、授業のスピードにもついていけない。そうした状態が続くと、どうせやっても分からないというLH状態に陥る。こうして日本語学習の動機を低下させ、その結果、学期末テストで合格点を取ることができずに再履修者になると考えられる。さらに、再履修者になった後も、このLH状態が続くが、このLH状態は再履修の原因をどこに見出すかによって、その後の改善が可能になる。能力不足ではなく、自分以外の要素にその原因を帰属することでLH状態から抜け出すことができるのである。

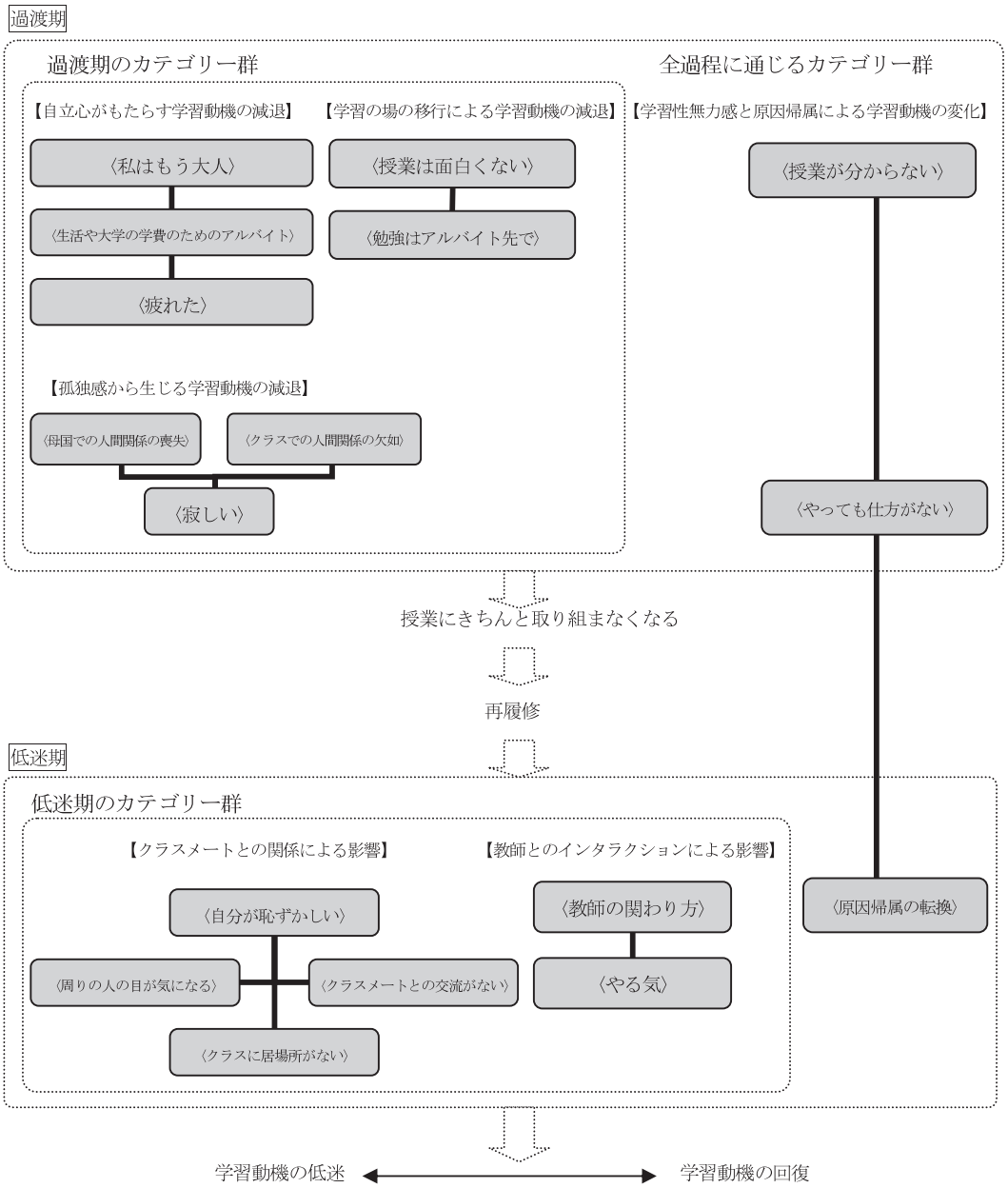

図１：学習動機に影響を与える要因とその変化の過程

８．理論の構成に関する考察と教師が留意すべき点

次に、先に述べた理論構成に関わるカテゴリーについて、関連する文献や先行研究を引

用しながら考察を行う。また、最後に学習動機の形成と教師の関わり方に関して教師が留意すべき点についても検討する。

8. 1. 自立心に関するカテゴリー

自立心に関するカテゴリーでは、自立心からアルバイトに重点を置くという精神的な面での変化が見られた。この自立心については嶋本（2004）や徐（2004）も指摘しているが、中国人就学生は日本への留学によって両親への依存度の高さに気づき、アルバイトによって経済的な独立を目指そうとするといわれている。これらの指摘と同様に、本研究の調査協力者の中にも、アルバイトを両親からの経済的な自立を実現させる手段であると考え始め、日本語学習からアルバイトへと重点を移していた学習者がいることが分かった。教師は、学習者がアルバイトをするのは単に生活費や学費のためだけではなく、精神的な面での変化も関係していることがあるということを理解しておかなければならない。

8. 2. 学習の場の移行に関するカテゴリー

学習者にとってアルバイトは、さまざまな面で関心を引くことがあるようだ。日本語学校では教師や事務職員だけが交流を持つ唯一の日本人であるが、アルバイトへ行けば日本人と交流する機会が増える。その交流によって学べることは多いが、彼らが特に関心を移すことになる日本語の学習について述べる。

アルバイト先での日本語学習を重視するようになる原因については、Barnes（1976）の‘school knowledge’と‘action knowledge’という概念を用いると次のように考えられる。school knowledgeというのは教師などによって与えられる知識である。この知識が行動に基づいた世界観に組み込まれると、action knowledgeと呼ばれるものになる。school kowledgeは学習者が教師から受動的に取り入れるものであるが、action knowledgeの場合は行動とともに身につく知識であるため、学習者はaction knowledgeが得られる学習に対して意欲を持って積極的に取り組むことができる。調査協力者のデータを見ると、彼らは教師によって行われる授業をschool knowledge、アルバイト先での日本語学習をaction knowledgeとして捉え、日本語学校から学習が実感できるアルバイト先へと日本語学習の場を移行させていったということが考えられる。

また、調査協力者は教師について「最後まで聞いてくれるので、話しやすいし分かってもらえる」「先生は私たちが言いたいことがすぐ分かる。」「間違えても、理解してくれる。」「先生は分かってくれるから、話すとき便利です。」と言っている。このデータから、教師は文法や語彙を間違えてもすぐに理解してくれるため、正しい文法や表現を使うことに学

習者はそれほど注意しなくなることが考えられる。これは不適切な発話を行った学習者に対する教師の調整行動が関連していると考えられる。例えば、学習者の発話のエラーを学習者に確認せずに調整するrecastsという意味交渉ストラテジーがある。これは教師が学習者のエラーは留意するものの、明示化はせず自らのターンにおいて調整を完結するものである。また、recastsは教師による聞き返しと確認が不要であり、学習者の問題解決ができるという前提に立っている。こういった調整行動は、「不適切さをより的確に類推できる教師によって、教室場面で使われる頻度が高い」もので、ティーチャートークの特徴であると言われている（宮崎, 2005）。つまり、エラーの修正を強要しない教室での会話が、学習の実感を遠ざけてしまう原因になっていることが考えられる。

8. 3. 孤独感に関するカテゴリー

母国を離れて異国の地に一人で来れば誰であっても孤独感を感じるであろう。特に調査協力者のように外国で言語を学ぶ留学生に「孤独感」が生じる要因については、異文化適応という視点から説明されている。

異文化適応のプロセスとしては「W型カーブ」（Gullahorn, J.T., & Gullahorn, J.E., 1963）に修正を加えた一般的適応曲線というものが久米（1996）によって示されている。W型カーブは一度ある程度の適応を果たした後、再び適応の危機を経験するプロセスを示しており、久米（前掲）による一般的適応曲線は７段階の分類がされている。調査協力者の日本滞在期間を考えると、本研究の分析に関わるのは７つのうち第一の時期のハネムーン期から第三の時期の葛藤期までであると思われる。第一のハネムーン期は、見るもの聞くもの全てが新鮮で、周囲の人も親切で満足する時期である。第二の闘争期では、日常生活や仕事の上で様々な困難に直面し、無能力感や欲求不満を持ち、一時的な闘争と逃走を繰り返す。第三の葛藤期は、それらの困難や問題が解決しなかったり、悪化したりする時期である。

また、井上（2001）によると、「文化受容の態度は、自文化に対する文化的アイデンティティを重視するかどうかと、相手国すなわち日本の人々との関係を重視するかで、次の４つのグループに分かれる」という（井上, 前掲, p. 14）。日本との関係を重視して自文化を重視しない態度を示す「同化」、そのどちらも重視しない態度を示す「周辺化」、自国のアイデンティティを重視し、日本の文化や人々とは交わらない態度を示す「分離」、最後に、自文化と日本文化の両方とも重視する態度を見せる「統合」。「同化」・「周辺化」・「分離」・「統合」という順で、文化受容の態度を変化させる。先述の久米の一般的適応曲線と井上の文化受容の４グループを統合すると、図２（井上, 2005）のようになる。統合したもので考えると、日本文化を重視するハネムーン期の後半、国が恋しくなる、日本食が嫌

になるなどの前兆を見せながら、「同化」から「周辺化」という態度に移行する。この「周辺化」は来日後、3か月から半年後に見られることが多く、「周辺化」の後、「分離」に移行し、この「周辺化」や「分離」では遅刻や欠席が増えると井上（前掲）は述べている。これについては、実際に調査協力者の間でも遅刻や欠席が増加しているという同様の現象が見られており、孤独感というカテゴリーに関して言えば、この周辺化や分離といった異文化適応のプロセスも関連している可能性があると考えられる。

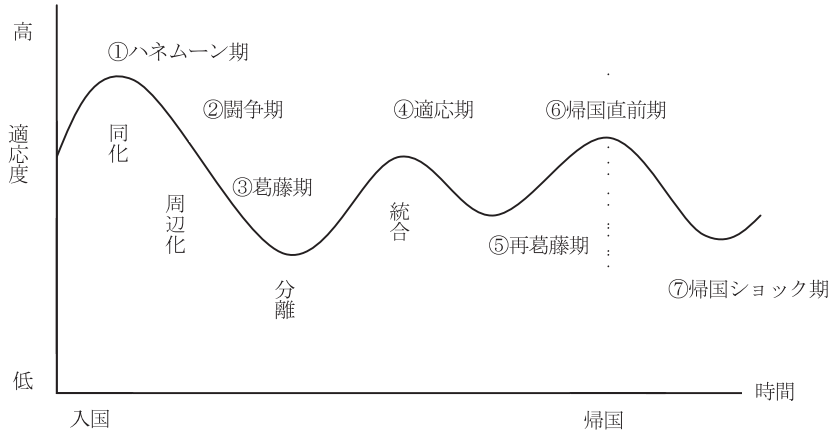

図2：一般的適応曲線（久米 1996）と文化受容の4グループ（井上 2005）

このように異文化適応の困難から生じる孤独感や「故意な孤独」（範, 2003）によって、学習者は学校への遅刻や欠席を増やし、授業についていくことが困難になる。これは、インタビューで「寂しい」と話した再履修者が「全然分からなくなったから面白くなかったです。だから、学校はつまらないし、あまり来たくなかったです。」と話しを続けており、彼が実際に遅刻や欠席を重ねていたことからも分かる。クラスには友人も少ない上、授業も分からないとなれば、さらに遅刻や欠席を増やしていくことになるだろう。孤独感がもたらすこのような悪循環は学習者の日本語学習の動機に悪影響を及ぼしているといえる。

8.4. クラスメートとの関係に関するカテゴリー

【クラスメートとの関係による影響】というカテゴリーについて、次のようなことが考えられる。クラスメートからネガティブに評価されているという再履修者の意識が彼ら自身に不安をもたらしており、それによって学習動機を喪失している可能性があるということである。クラス単位の授業には教師と学習者だけではなく、学習者同士の関係も日本語

学習に大きく関与することを示しているものであり、これはグループダイナミクスの観点から説明することができる。

Leaverら（2005）によると、クラスにおけるグループの対立というものは学習者に不安をもたらし、学習者間の摩擦や学習動機の喪失、ある特定の学習者または他のグループへの軽視という現象を引き起こす。また、成績がよく理解の早い学習者たちが、そうでない学習者をスケープゴートにして自分の持つ不安を解消しようとすると述べられている（Leaver, et al., 前掲, pp.135-137）。インタビューにあった「見下したように見る」という状態もこれと同様であり、再履修者の学習動機の喪失をもたらしていると考えられる。

その一方で、次のような具体例もあった。「クラスのみんなと仲がいいですから、とても楽しいです。授業のときもみんなで一緒に勉強しますし、分からないときは教えてもらったり、教えてあげたりします。」この具体例からは、再履修がクラス内での自分の役割を見出し、学習に励んでいるということが窺える。Leaverら（前掲）は、結束のあるクラスの場合「学習者のほとんどが発言に伴うリスクを積極的に背負い、クラスメートとの関係をクラスの内外で楽しむ」（Leaver, et al., 前掲, p. 135）と述べている。ここにあげたデータのように、クラスメートがお互いを認め合うことによって再履修者にクラスへの帰属意識が生まれると、再履修者は日本語学習に積極的に取り組むことができるようになると考えられる。したがって、教師は学習者がクラスへの帰属意識を持てるように学習者同士の交流を促し、お互いを受容する土台となる雰囲気を作り出すことが必要であるといえる。また、文法知識が多い、語彙が豊富である、聞き取りや会話の能力にたけているなど、個々の学習者の特性の違いを利用した活動などを用いることで役割というものを認識してもらうこともクラスへの帰属意識を生むことにつながると考えられる。

8. 5. 教師とのインタラクションに関するカテゴリー

次は、概念〈教師の働きかけ〉と〈やる気〉について考える。これらの概念は教師の行動によって、再履修者の学習活動がどう変化したかを示すものとなっている。

〈やる気〉の概念はピグマリオン効果（Rosenthal &Jacobson, 1968）と関連がある。このピグマリオン効果とは、教師が学習者に期待を持って指導にあたればその学習者の成績はよくなっていくが、教師の期待度が低い場合は、それとは逆の効果をもたらすという現象である。この現象が起きる原因は、教師がある学習者に対して学力の向上を期待すれば、その学習者に対する教師の行動が影響を受け、それによって実際に学習者の学力や知能指数が向上するからであると考えられている。以下の表１に学習者に対する期待の度合いによって変化する教師の行動について挙げる。

表１：高期待・低期待生徒に対する教師行動の差異（一部抜粋）（北尾 2002）

期待 教師の行動	高期待生徒	低期待生徒
手がかりの付与	多い	少ない
ほほえみ・視線	多い	少ない
座席の配置	教師に近い	教師から遠い
与える学習形態	介助多い	介助少なく自主学習

教師から得られた再履修者についての回答の中で、彼らに対する教師の期待が低いと思われるものと、その指導を受けた再履修者の回答を次に挙げる。

（教師から得られた具体例）

「やっぱり、何をやってもできませんね。（野050627）」

「一番後ろに一人で座っていて、何も話さないしちょっと暗い雰囲気だから、できなくてもいいかって無視してしまうこともありえますよね。（村050727）」

「どうもやる気がなくて、つかみどころのないっていうのが（中国人）再履修者で、彼らをよくしてあげるのは難しいし、本当に大変です。（北050614）」

（再履修者から得られた具体例）

「先生は優しいと思いますが、（先生とは）あまり話しませんでした。勉強はしたくなかったです。（林060621）」

「寝ていても全然注意されないので、授業では寝るようになり、勉強する意欲が全然ありませんでした。（暁060621）」

再履修者に対する期待が低い教師の指導によって、学習動機が低下してしまうというのは先述のカテゴリーで示したことである。上に挙げたような教師による発言は、再履修者のデータから見ると、表１にある低期待生徒に対する指導に一致する。ここに、ピグマリオン効果が存在することは予想できる。

これとは逆に、再履修者に対する次のような教師の発言も見られた。

「テキストの問題を解くときは少しでもほめたり、近くで手伝ったりすると問題を解こうとしますよ。（船050727）」

「いつも彼（再履修者）ばかりに注意してましたよ。遠くにいると大変だから、一番前に座らせて、頭の上に時々手を置いたりして注意を引きながら授業をしたりとか。（田050627）」

これに対し、このような指導を受けた再履修者は次のように述べている。

「前（過渡期）のクラスでは寝てても怒られませんでしたが、今（低迷期）のクラスでは、先生に起こされて話しかけられるし、たくさん質問されたりするのでとても積極的に勉強できます。（暁060621）」

「前はほめられたことがありませんでしたが、今は自分では低い点数だと思っても先生がほめてくれるので、勉強するのがとても楽しくなります。（林060621）」

教師による再履修者への積極的な働きかけは、高期待生徒に対する教師行動と重なり、再履修者に学力の向上がもたらされるということが期待できる。上に挙げた再履修者の具体例においても、彼らの学習に対する態度に改善が見られており、教師による学習者への積極的な働きかけは、学習者の学習動機を左右するものであるということがいえる。

8. 6. 学習性無力感と原因帰属に関するカテゴリー

分析の結果、再履修者のほとんどが学習性無力感という状態にあったと考えられる。

フィールドとなった日本語学校では、直接法で授業が進められている。教師が媒介語を全く用いない授業では、母語で書かれた文法書などを片手に授業を聞かなければ理解がついていかないこともあるだろう。進学を主な目的とする学習者に合わせたカリキュラムで授業が進められるため、学習者にとってはスピードが速すぎることもあるからである。一日４時間の授業で毎日２、３の文型を学んでいく。初級クラスでは「みんなの日本語Ⅰ」を３か月間で４技能バランスよく身に付けられるようにと過密なスケジュールで進められている。このような状態にあっては授業が分からない学習者が出てくることも当然予想される。

分からなくなったとき、教師や友人に質問をすることで、疑問を解決する学習者も見られたが、継続してできる方法であるとは決して言えない。毎日のように新しい文型が登場するため、特に文型積み上げ方式で進められる授業では一つのつまずきが次に大きな影響を与える。授業が進めば進むほどこの影響は増大し、最後には「何をやっているのかわからない」というLH状態に陥るだろう。

このLHは上述の通り、原因帰属理論（Weiner, 1974, 1979）とともに述べられる理論で、LH状態の学習者は彼ら自身の能力以外に原因を見出そうとしない限り、その状態から抜け出せない。再履修をしても自分には能力がないという認識を持っている限り、再履修をするという効果はほとんど意味がないということになってしまう。

しかし、その一方で、LH状態を経て再履修となった学習者が再履修者になった原因を

自分自身以外に見出すというケースも見られている。すでに具体例を挙げているが、アルバイトが原因だと考えた再履修者は、アルバイトという外的、一時的、統制可能な要因に原因を帰属することで、過去にあったLH状態から抜け出すことができたと考えられる。

8.7. 教師が留意すべき点

以上のような学習動機の変遷に関する理論やそれに対する考察を踏まえ、現場で彼らを指導する教師が留意すべき点について、得られた示唆を次に挙げる。

・学習者個人を理解して、学習者の変化を見逃さないこと

これは中国人就学生に関する先行研究にもあったように、彼らをクラスにいる学習者の一人としてではなく、個人として教師が理解することが必要となる。彼らを理解するということは彼らの性格といった特徴だけではなく、彼らが置かれている文脈、つまり、現在どのような状況にあるのかを理解することも含まれる。これは以下にあげる留意点すべてにつながることであるが、来日して間もない「一人っ子」は、特に年齢的に不安定な時期であるため、異文化に身を置くことでいろいろな変化が生じるであろう。自立心や孤独感など様々な感情を持つこともあるだろう。教師はその変化についてもできる限り理解することが望ましいといえる。

・教授活動を見直すこと

教師は進学を主な目的とする学習者が集まるクラスで、進学を意識したカリキュラムをもとに授業を進めていく。そのカリキュラムに教師も当然のように従っているだろうが、ここで再度、教授活動を見直すことが必要なのではないだろうか。第二言語としての日本語の習得という原点に戻って、進学のための道具としてではなくコミュニケーションの道具としての日本語を学ぶことも意識する。そして、生きた日本語が学べる教室づくりをすることも彼らの学習動機の維持や向上にとって重要なことになるだろう。

・学習者に能力不足を感じさせないこと

どんな学習者でも一度ぐらいは困難にぶちあたる。しかし、それを乗り越えて頑張っていける学習者とそうでない学習者がいる。さまざまな原因があるだろうが、本研究ではLHというものが大きく関係していることが分かった。つまり能力不足と思うか思わないかが学習を継続していけるかどうかを大きく左右するのである。分析ではアルバイトという要因に学習の行き詰まりの原因を見出して学習動機を回復している学習者が見られた。

アルバイトのような外的で可変性のある要因に目を向けることは一つの方法ではあるが、すべての学習者に同じように適用できるというわけでもないだろう。授業のスピードについていけずに置き去りにされていること、テストなどの点数による評価で学習者を判断することなど、改善する余地はあると考えられる。

・成績不振者への先入観を捨て、期待を持って接すること

これはピグマリオン効果そのものである。成績が悪いからできないだろうと思うのではなく、期待を持って彼らの学習を改善するべく接することが教師にとって必要となる。教師は成績不振者であっても彼らの学習活動を支える義務があるからである。学習者もさることながら、教師も点数評価に頼りすぎているため、点数だけである一定の学習者観を持ってしまっている可能性がある。点数には表れない学習者の特性を見出し、それを伸ばすという形で彼らの今後の学習活動に期待を持って接することはそれほど難しくないことであろう。

・クラス運営を徹底し、クラス内の関係を保つこと

これは学習者にクラスへの帰属意識を高めてもらうために重要なことである。帰属意識が持てれば、自分の「居場所」（範, 2003）を見つけることができるからである。クラスに友人がいる、自分のいる場所があると思うことで孤独感などが少なからず軽減されるだろう。また、帰属意識を高めることはクラス内での自分の役割というものも見出すことにもつながる。さらに、自分がクラス内で得た場所や役割は責任感を生むことになるため、孤独感だけではなく遅刻や欠席を減らすことにもつながっていくと考えられる。

９．まとめと今後の課題

中国人再履修者や彼らに関わる教師へのインタビューとその分析を通して、留学に付随する人間関係の問題やアルバイトに関する問題、クラス内での教師や学習者同士のインタラクションに関する問題など、学習動機に影響を与える様々な要因を導き出すことができた。教師が効果的な指導を行うには、こういった要因が中国人就学生の学習動機を取り巻く文脈の一部として存在することを理解した上で、彼らに接しなければならないということができる。具体的な方策は数多くあるため、この方策について検討することが今後の課題であるといえる。しかし、まずは教師が彼らの背後にある文脈を理解することが重要である。それは、分析で得られた要因を知ることによって、教師は中国人就学生が日本語学

習に関して抱えている問題の解決を助け、日本語学習の環境を整えることができるようになるからである。さらには、彼らの日本語学習に対する意欲を維持させる、あるいは、向上させることもできるようになる。これは言い換えれば、教師の存在自体が中国人就学生の学習動機の形成に関わる重要な要因の一つとなっているということではないだろうか。

注

1）2007年7月現在、日本国内には383の日本語教育機関があり、そこで日本語を学ぶ学習者は31,663人。その内中国出身者が占める割合は49.9％と最も多くなっている。（http://www.nisshinkyo.org/j147.pdf 2008/9/28）

2）再履修者は各学期末に行われる定期テストの結果によって決定されている。文法・読解・文字語彙・聴解の四科目で合計400点満点のうち、およそ200点以下の学習者で、特に文法の点数が著しく悪い学習者について再履修という措置がとられている。

3）分析テーマとは、その研究で明らかにしたいことである。本研究においては「中国人再履修者の学習動機の変化のプロセス」が分析テーマとなる。

4）分析焦点者とは、研究において設定される視点のことで、データ分析に入る前に設定される。インタビュー調査であれば、実際にインタビューに応じたAさんといった特定の個人を指すのではなく、その対象者全てを抽象的に限定集団化したものである。本研究における分析焦点者は中国人再履修者であり、調査協力者は実際にその状況にある学習者である。分析はこの分析焦点者を中心に行っていくため、分析結果は分析焦点者を通して同じ状況にある人たちについても説明することができるものになる。

5）インタビューの時、調査協力者は再履修をしており、具体例は過渡期とその前の学期のクラスについて触れている。

6）インタビューの時、調査協力者は再履修をしており、具体例は低迷期と過渡期の前の学期のクラスについて触れている。

7）インタビューの時、調査協力者は再履修をしており、具体例は低迷期と過渡期の前の学期のクラスについて触れている。

参考文献

井上孝代（2001）『留学生の異文化間心理学　文化受容と援助の視点から』玉川大学出版部.

井上孝代（2005）『『日本語学校における危機管理の問題』－マクロ・カウンセリングの視点から－』財団法人日本語教育振興協会新任主任教員研修口頭発表資料.

北尾倫彦（編著）（2002）『子どもをとりまく問題と教育　第13巻　学習不適応の心理と指導』（pp. 25-27）開隆堂出版.

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.

木下康仁（2007）『ライブ講義M－GTA　－実践的質的研究法　修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.

久米昭元（1996）『異文化コミュニケーション』有斐格.

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号, 129-141.

小島裕子（2003）「学習リソースとしてのアルバイト：就学生を対象として」『Magis/桜美林国際学論集』

8, 199-213.
嶋本圭子（2004）『中国人就学生が語る日本での経験～日本語学校における『問題』を理解するために～』大阪大学大学院文学研究科修士論文.
徐利佳（2004）『在日中国人日本語学校生のアルバイト生活に関する一考察』大阪大学文学研究科修士論文.
鈴木淳子（2002）『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.
範玉梅（2003）『日本語学校における一人っ子の中国人留学生の増加現象－－背景・問題・対応策の提案』大阪大学大学院文学研究科修士論文.
宮崎里司（2005）「日本語教科書の会話ディスコースと明示的（explicit）、暗示的（implicit）な調整行動: 教科書談話から学べること・学べないこと」『早稲田大学日本語教育研究』7, 1-25.
Barnes, D.（1976）. *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
Dörnyei, Z.（2001）. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
Gullahorn, J. T. , & Gullahorn, J. E.（1963）. An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19（3）. 33-47.
Leaver, B. L. , Ehrman, M. , & Shekhtman, B.（2005）. *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Maier, S. F. , & Seligman, M. E. P.（1976）. Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*: General, 105, 3-46.
Pavlenko, A.（2002）. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook（Ed. ）. *Portraits of the L2 user*（pp. 277-302）. Clevedon: Multilingual Matters.
Rosenthal, R. & Jacobson, L. F.（1968）. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Weiner, B.（1974）. *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
Weiner, B.（1979）. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

付録１：ワークシートの例

ワークシート１	概念１：〈私はもう大人〉
定義：来日し両親と離れたこと、また来日にかかる費用を両親や家族が負担してくれたということを再認識することで精神的な面や経済的な面での自立を意識するようになる。さらに、この自立という意識は、日本での生活やクラスメートが生活のためにアルバイトなどをする姿を見ることで更に拍車がかけられる。	
具体例 「大学へ行きたいですが、私はもう大人だから両親には学費や生活費など払ってほしくないです。哲（050623）」 「両親は私が日本へ来るとき、たくさんお金を使いました。これ以上両親に頼ることはできません。岩（050623）」 「クラスの友達も頑張っています。私も頑張らなければ両親が心配します。もう子供じゃありませんし、自分の生活も大学も自分のことだから自分で何とかしなければならないと思います。（暁 060621）」 「勉強も分からないから嫌になったり、アルバイトに行くのも疲れるので嫌になったりすることがあります。国に帰りたいと思うときがありますが、日本へ来た以上、私は負けないで頑張ろうと思います。両親と電話で話をしても、体に気をつけて勉強頑張りなさいと言われます。だから、私はここで頑張るしかないんです。（林 060621）」 「みんな成人だから、いつまでも両親から送金をしてもらうわけにはいかない。日本語学校を卒業したら、もらえない。今は６万ぐらいのお金と両親の送金でがんばれば８万は貯金できる。（義 050614）」	
理論的メモ	
・こういった意識は来日したことで生じたのか。 ・彼らの年齢的な要素は関係ないのか。 ・アルバイトをして初めて自立心が芽生えるということはないか。 ・他の学習者が頑張っている姿を模倣しているだけで自立心とは言えないのでは。 ・ただ遊びたい、お金がほしいという理由だけなのではないか。	

付録２：カテゴリーと概念の一覧

カテゴリー【自立心がもたらす学習動機の減退】	カテゴリー【クラスメートとの関係による影響】
○概念 1〈私はもう大人〉 ・概念（1）〈日本では私は一人だから頑張らなければならない〉 ・概念（2）〈両親にはもう頼りたくない〉 ・概念（3）〈もう私は子どもじゃない〉 ・概念（4）〈自分のことは自分でする〉 ○概念 2〈生活とか大学の学費のためのアルバイト〉 ○概念 3〈疲れた〉	○概念 9〈自分が恥ずかしい〉 ・概念（14）〈周りの人に対して恥ずかしい〉 ・概念（15）〈自分に対して恥ずかしい〉 ○概念 10〈周りの人の目が気になる〉 ○概念 11〈クラスメートとの交流がない〉 ○概念 12〈クラスに居場所がない〉 ・概念（16）〈クラスにいたくない〉 ・概念（17）〈クラスにいるのが嫌になる〉
カテゴリー【学習の場の移行による学習動機の減退】	カテゴリー【教師とのインタラクションによる影響】
○概念 4〈授業は面白くない〉 ○概念 5〈勉強はアルバイト先で〉 ・概念（5）〈アルバイト先のほうが学校で習うよりも分かりやすい〉 ・概念（6）〈アルバイト先の日本人との日本語による会話が面白い〉 ・概念（7）〈アルバイトでは使いたい日本語を教えてくれる〉 ・概念（8）〈学校でできなくてもアルバイト先でもできる〉	○概念 13〈教師の関わり方〉 ・概念（18）〈再履修者との関わり方が消極的な教師〉 ・概念（19）〈先生は優しすぎて私が勉強しなくても怒らない〉 ・概念（20）〈先生と話をしたことがない〉 ・概念（21）〈授業中に寝ても怒られないので、寝るようになった〉 ・概念（22）〈再履修者との関わり方が積極的な教師〉 ・概念（23）〈先生によく話しかけられる〉 ・概念（24）〈先生に点数を褒められる〉 ○概念 14〈やる気〉 ・概念（25）〈やる気がなくなった〉 ・概念（26）〈やる気になった〉
カテゴリー【孤独感から生じる学習動機の減退】	カテゴリー【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】
○概念 6〈母国での人間関係の喪失〉 ・概念（9）〈日本には両親がいない〉 ・概念（10）〈日本には中国の友達がいない〉 ○概念 7〈クラスでの人間関係の欠如〉 ・概念（11）〈過渡期のクラスは面白くなかった〉・ ・概念（12）〈過渡期のクラスはつまらなかった〉 ・概念（13）〈前（過渡期の前の学期）のクラスのほうがよかった〉 ○概念 8〈寂しい〉	○概念 15〈授業が分からない〉 ○概念 16〈やっても仕方がない〉 ・概念（27）〈やりたくない〉 ・概念（28）〈分からなくても仕方がない〉 ○概念 17〈原因帰属の転換〉 ・概念（29）〈2 回目だから分かりやすくなっただけで、自分には能力がない〉 ・概念（30）〈アルバイトを減らして勉強時間を増やしたから今は分かるようになった〉

（博士後期課程学生）

（2008年 8 月22日受付）
（2008年10月 1 日修正版受付）
（2008年10月30日再修正版受付）
（2008年11月 4 日掲載決定）