

Title	孤立環境における日本語学習者の役割 : 複線径路・等至性モデルTEM図を用いて
Author(s)	ラマダン, ヘバ マフラン
Citation	日本語・日本文化研究. 2022, 32, p. 167-181
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90726
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

孤立環境における日本語学習者の役割 —複線径路・等至性モデル TEM 図を用いて—

ラマダン ヘバ マフラン

1. はじめに

日本語学習者(以下、学習者)は自分の日本語学習の目標¹に向かって学習していくものであり、教師は学習者の学習目標を達成できるようにサポートする役割を持つ。梅田(2005)は学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割として、教授者、計画者、ファシリテーター、情報提供者、学習管理者などをあげている。教師に恵まれた環境では教師が自身の役割を果たすことで、学習者が言語学習を効果的に進めることができる。一方、孤立環境では、日本語教師がいない、または少ない、日本語教育を専門に学んだ人が日本語教師になっているわけではないなどの理由で、学習者が日本語学習を進めるためには自主的な行動をとらなければならない状況になると思われる。例えば、シリアのように教師が少ないところでは、上述した「教師の役割」を全て教師が果たしているとは限らない。そのため、学習者は自分でこの役割を担う必要性が出てくると考えられる。恵まれた学習環境でも、学習者はそのような役割を部分的に担っているが、孤立環境では学習者自ら教師の役割をも全面的に果たさなければならないため、本研究では孤立環境における「学習者の役割」について検討していく。

2. 学習者の役割

2.1 学習者の役割とビリーフとの違い

ここでは、日本語学習者の役割と日本語学習者のビリーフとが重なる部分があるため、役割とビリーフはどう違うのかを説明する。

梅田(2005)は、成人教育および言語教育における教師の役割は、学習者の学習の取り組み方に対する教師の働きかけであると述べている。ここから、言語学習における役割とは学習の取り組み方への働きかけであると言える。また、日本語教育学会(2005)によれば、言語学習についてのビリーフとは「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信」である。つまり、役割とビリーフとは学習に効果的に取り組む方法を見つけようとするという点で重なる部分があると言えるが、前者が観察可能な働きかけであるのに対し、後者は内面にある信念であるという面で異なる。本研究では、学習者の役割とはビリーフに基づいて学習を進めるために学習者自身が実際に行う行為であると定義する。

学習者の役割に注目する理由は、従来の日本語学習ではこの点あまり注目されてい

かったからである。しかし、1. で述べたように学習者の役割は孤立環境にいる学習者にとっては非常に重要な部分であると考えられるため、注目する必要がある。

2.2 学習者の役割と孤立環境について

孤立環境地域とは日本とは距離的に遠く、日本語そのものも知られていない地域であると考えられる。例えば、中東地域は孤立環境と言えるだろう。小熊(2006)は、中東地域の日本語教師が感じる困難点は①授業時間が少ない、②教師の不足、③学習者の動機づけが低いなどであり、これらは中東地域に共通する問題であると指摘している。また、市嶋(2016)はシリアの孤立環境について、日系企業はほとんどなく、日本語を活かした職業先としては国際協力機構(JICA)や大使館の現地採用職員、大学の日本語学科や日本研究センターの非常勤教師しかなく、これらの間口も非常に狭いなど、社会的需要が小さいことを指摘している。

孤立環境に関して福島・イヴァノヴァ(2006)は、地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学に行くことも稀で、教室内外で日本語との接触のない海外環境にあると定義している。この定義を参考にしつつシリアの環境を考えると、コミュニティ、図書館、ニュース(一般的な情報)、母語話者、仕事、大学の様子という6つのポイントから孤立環境としての特徴がみられる。以下、シリア出身の筆者の経験をもとに説明する。

第1に、シリア国内には日本語コミュニティがなく、また、ビザ²を取ることも難しいためシリアの学習者は自由に海外に行くことができず、日本語学習の意志があっても日本語コミュニティを求めて海外に出て学習し続けることが難しい。第2に、公的な図書館に日本語の本や教材などの専門書籍がほとんどないという状況であり、教室以外に日本語との接触がない。第3に、日本のニュースはシリアのテレビチャンネルであまり放送されない上、インターネット環境が不安定であるため、日本に関して調べようとしてもほとんど情報が得られない。第4に、シリアには日本語母語話者が少なく、日本語を学習しても教室外で日本語を使う機会ほとんどない³。第5に、日本語を学習しても、それを生かす仕事はシリアにはないため、学習の動機づけを維持することは難しい。第6に、大学の様子である。シリアで唯一、専門的に日本語を勉強することができるダマスカス大学日本語・日本文学科では、2011年のシリア危機で日本語母語話者教師が国外退避してしまい、在学する学生を日本語・日本文学科の卒業生であるシリア人教師が教える事態となった。シリア人教師は日本語教育の専門家ではなく、在学生在が卒業するまでの一時的な代替教員にすぎなかった。このような日本語教育専門家の不在が原因で2013年から新生の募集が停止され、2017年から一時的に学科が閉鎖されている。

このように、シリアでは孤立環境であるからこそ、学習者が自分で「学習者の役割」を持っていなければ日本語学習を継続することは難しい状況なのである。

3. 本研究の目的

本研究では、孤立環境の1つであるシリアにおける学習者の役割を明らかにすることを目的とする。シリアの学習者のモチベーションと学習経験を詳細に考察することにより、孤立環境に置かれている日本語学習者がどのような役割を持っているのかを検討する。

4. 先行研究

2.1 で述べたように学習者の役割は心理的な態度や行動に関係しているため、本研究ではそれらに関連すると考えられる外国語学習のモチベーション、学習ストラテジー、そして自己調整学習の3つの先行研究について説明する。

4.1 外国語学習のモチベーション

本稿では「モチベーション」を「行動や心の活動を、開始し、方向づけ、維持し、調整する、心理行動的なプロセス(上淵・2012)」と定義し、この語を使用するが、術語の訳として「動機づけ」が定着している語については「動機づけ」を使用する。

Dörnyei(1998)によればモチベーションは、第二言語教育において学習者の目標を成功に導くための重要な要因の一つである。また、外国語学習におけるモチベーションについて、Gardner(1985,2000)では統合的動機づけと道具的動機づけのうち、学習状況への態度が学習意欲に影響を与えるプロセスである統合的動機づけの方が言語習熟度を上げるとされている。一方で、廣森(2002)が述べているように、モチベーションは多面的、可変的であり、近年は、個々の学習者がどのようなモチベーションを持っているかが問われるようになってきている。

以上のように、モチベーションの方向性は何であれ、外国語を学習し習得を目指すプロセスにおいてモチベーションは大きな要因であり、モチベーションを維持することで学習を続けさせることができるという点で、個々の学習者の役割に関係していると思われる。

4.2 学習ストラテジーの研究

伊藤(2016)によると、「学習方略」とは学習を効果的に進めるための方法、やり方のことを広く指す言葉で学習ストラテジーと訳されることもある。また、オックスフォード(1990)によると、学習ストラテジーとは学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である。この2つの先行研究を参考にし、本稿では、学習ストラテジーを自分の言語学習を効果的に進めるために使われる方法のことでであると定義する。

言語学習者は個人に合ったストラテジーを選択し、学習を進める。孤立環境の学習者もさまざまなストラテジーを使用しつつ、自分自身に合う学習の仕方を決めることは重要であり、効果的に学習ができることは学習者の役割に関係があると考えられる。

4.3 自己調整学習研究

Zimmerman(1989)は、自己調整学習における「自己調整」とは、学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していることととらえている。そして、自己調整学習を支えている重要な3要素として「自己調整学習方略」「自己効力感」「目標への関与」があり、これらの心理的要素が果たす役割について強調している。また、自己調整学習のプロセスを大きく3つの段階によって概念化している。それは、予見段階、遂行コントロール、そして内省段階の3つである。この3つの段階は互いに循環的に関わっていることが示唆されている。孤立環境下で日本語学習を効果的に進めるためには学習者が自ら自己調整学習をすることが重要な役割の1つになるのではないかと考えられる。

5. 調査の概要

本研究では孤立環境におけるシリア人学習者に対してインタビュー調査を行い、複線径路・等至性モデル(以下、TEM)によって学習経験を分析することで、モチベーションの変化と学習プロセスを明らかにし、それをもとに学習者の役割について考察をした。

5.1 調査協力者(D)

Dは2011年にシリアのX大学医学部に入学し2017年に卒業した。2021年にロシア科学・高等教育省の奨学金を得て、現在はロシアで医学を勉強中である。日本語学習を始めたのは2012年で、最初は独学だったが、数ヶ月後にアレッポ日本語センターに通い始め、2015年まで同センターで日本語学習を続けた。しかし、同センターでの日本語クラスは進度が遅いと感じ、センターに通いながら独学も続け、センターでの日本語クラスを終えた後も、独学で日本語学習を続けている。

5.2 調査方法

本研究ではDのこれまでの日本語学習について半構造化インタビュー調査を2回行った。第1回目のインタビューは、2021年10月27日にシリアで行い、インタビュー時間は30分であった。インタビュー形式は対面で、全て日本語を使用した。インタビューでは、Dに日本語に対するモチベーションの変化をグラフに書くように頼んだ。Dがどこまで個人の日本語学習に対するモチベーションの変化を意識しているのかを理解するためである。

第1回目のインタビューの後、TEM図の確認を含め、さらに不明なところを語ってもらうために第2回目のインタビューを行った。第2回目のインタビューは2022年1月7日で、インタビュー時間は57分であった。Web会議システム(Zoom)を利用し、主にアラビア語を使用した。第1回も第2回も、Dの希望により話す言語を決めた。

5.3 分析の枠組みと分析方法

本研究では分析の枠組みとして TEM を用いて分析した。サトウ他(2006)によると、TEM というのは、ある主題に関して焦点をあてて研究をする時に、人間の行動、特に何らかの選択とその後の状態の安定や変化を、複線性の文脈の上で描くための枠組みである。この分析方法を使用することによって時系列に沿った人間の行動を描くことを目的にしつつ、過去のことを描くだけではなく未来の可能性も描くことができる。学習者を取り巻く環境や出来事からどのような影響を受け、どのような学習経験に至ったのかを表すことができると考え、TEM を用いた。

荒川他(2012)を参考とし、①インタビューデータを文字化しつつ時系列に事情を並び替え、研究のテーマに鑑みて、対応した区切りを抜き出すという切片化を行う、②調査協力が経験した順にそれぞれ横1行に並べ、個人としての時間の流れを抑えておき、TEM 図の概念を付す、という手順で TEM 図を作成した。

この TEM 図から学習経験を明らかにし、その学習経験の中から D のモチベーションの変化をみる。次に、各時期における行動の分析から D の学習プロセスを分析する。そして、このモチベーションの変化と学習プロセスから学習者の役割について明らかにする。

6. TEM 図による分析結果

以下、D の学習経験、モチベーションの変化、D の学習プロセスの順に分析する。

6.1 TEM 図による D の学習経験の分析

以下、TEM 図による分析を行う。【】は TEM 図におけるラベルを表し、<>は筆者による補足を表している。

等至点(以下、EFP)は研究目的に応じて焦点が当てられる、何らかのできことや行動や選択のことである。本研究では、日本語を専門としておらず、独学で学習を継続している日本語学習者の役割を明らかにすることを研究目的としているため、【日本語の勉強を継続する】を EFP として設定した。D にとって日本語は専門分野ではないにもかかわらず長年学習していた要因とは何かを明確にする必要があると考えたためである。

D は専門である医学に加えて【言語を勉強する】ことにした。それは D の分岐点(以下、BFP)だと考えられる。BFP とは結果として後に複数の経路選択が発生する状態のことであり、複数経路を可能にする結節点である。D の場合は日本語を学習するのか、あるいは他の言語なのかを最初は迷っていた。ここに複数の経路が発生していたが、音の響きを大事にする D は、まず日本語の音が好きになり、最終的に日本語を学習することにした。

D は日本語を学習し始めた 2012 年からインタビュー調査をした 2021 年まで日本語学習を継続しているが、その間、日本語に対するモチベーションは変化し続けていた。【日本語を勉強する】ことを決めた頃は常にモチベーションが高く、携帯アプリを使用しながら、自分でひらがなを学んだ。その後日本センターがあることを知り、【日本センターに

入る】ことにした。社会的助勢(以下、SG)とはある行動や選択を後押ししたり、促したりするような援助的な力である。【日本センターがあった】ことによってEFPに近づいたと考えられるため、これがSGになると言える。日本語や日本の文化を学習できる日本センターという場所で、Dにとってもう一つのSGが生じた。それは【同じモチベーションを共有できる仲間がいた】ことである。Dは「皆私と一緒に私みたいに日本語が好きで、日本目指しているという子が結構いるから私も頑張れる」と語り、自分と同じように日本語に対する思い入れが強く、学習に対しても精力的な仲間が多くいることで、同じモチベーションを共有できたと思われる。これによりDは日本語の学習を継続できたと言える。また、同時に、Dにとってのちに目標とするようになるA先生との出会いがあった。Dは【A先生が日本語で話していた】のを聞いて、自分も日本語で話せるようになることは可能だと考えた。そして、より一層自分で日本語を学習するようになった。このように、A先生との出会いは3番目のSGになったと考えられる。一方で、日本語センターの進度は遅く、Dにとっては物足りなかった。このことはDにとって最初の社会的方向づけ(以下、SD)になると考えられる。SDとは個人の行動や選択に抑制的にかかっていく文化的・社会的な諸力のことである。このSDにより、Dはセンターでの学習だけでなく独学もする必要が生じた。

2015年に【ASP⁴プログラムに参加する】ことになり、実際に日本へ行く機会を得た。たった2週間だけのプログラムだったが、帰国した後はDは日本センターで日本語を教えるようになった。Dが「日本センターで日本語を教えていてそして私は日本語を結構力を入れて勉強した」と述べるように、日本語への思いがさらに強まり、また自身の日本語の学習により力を入れるようになった。Dは教える立場になって改めて自分自身の日本語力の不足を感じたためである。Dは「<中略>どうしても一番の段階とトッパーする⁵ことができない」と述べているように【トップになることができない】という2番目のSDがあった。Dはこれについて「結構落ち込んでいて、その気持ちはなんか日本語にぶつかっただという感じがして、やっぱり勉強がうまくできなかった。辞めなかったけど、前より楽しい勉強はあまりしませんでした。という感じがしました」と語った。この語りから、中級レベルから上級レベルになかなか上達できなかったことがモチベーションの低下の一因になっていることがわかる。

Dは「自分が好きな2つを勉強すればどうか」と思って、専門としていた医学を日本語で学習することにした。そのため、日本の文部科学省の国費外国人留学生制度に応募し、日本で医学を学習しようとしたが、その選考で2度不合格となり、期待通りに進まずに日本語学習へのモチベーションが下がり始めた。このことはDにとって3番目のSDであると考えられる。奨学金がなければ日本という経済事情の異なる国への留学は不可能だからである。

当時、Dが住んでいた町、アレッポは戦争によって不安定な状況であったが、「その時アレッポの状況が結構悪化していて、戦争とかが悪化していて、ゆっくりちょっと zone out できるような手段でもあった気がします。漢字を勉強する時にはヘッドフォンをつけて漢字を勉強することで落ち着くかな」という語りからもわかるように、日本語学習に集中することによって、悪化していく戦況を忘れようとした。つまり、【アレッポの状況は悪化していた】ことがDの4番目のSGになると考えられる。

奨学金の選考において2回連続で不合格になった後、Dは自分の学歴の改善が必要だと考え、日本語能力試験(以下、JLPT)を受けることにした。シリアではJLPTの実施がないため、シリア人が受験するためには他国に行く必要がある。当時、シリアからビザなしで渡航することのできるスーダンでJLPTが実施されていることを知ったDは、スーダンに渡って受験し、N1に合格することができた。つまり、【シリアからビザなしで行きやすい国でJLPTが行われた】ことがDの5番目のSGになると考えられる。JLPTのN1に合格したことで、自信を持ってもう一度文部科学省の奨学金に申し込むことにしたが、期待通りに進まず、奨学金には合格できなかった。

【JLPTを受験しようとする】ことは、必須通過点(以下、OPP)にもなると考える。OPPとはある場所に到達するために必ず通らなくてはいけないポイントである。「必須」という意味は「全員が必ず」という強い意味ではなく、「多くの人が」通る道である。【JLPTを受験しようとする】ことは、多くの日本語学習者が望むことであると思われるため、OPPになり得ると言える。Dの場合は日本語が専門ではないため、JLPT受験は必ずしも必須ではなかったが、日本語学習を続けるという目標を達成するために文部科学省の奨学金審査に合格するという手段を考え、その手段を手に入れるためには履歴書で高い日本語能力を示す必要があると考えてJLPT受験をしたということを考えると、JLPT受験はDにとって必ず通らなければいけないポイントであったと考えられる。

文部科学省の奨学金にすべての希望を託していたDは4回の不合格によって【日本語を勉強するのが苦痛になる】、【日本語を話すと失敗したことを思い出して悲しくなる】などのラベルからわかるように、日本語を学習するのが辛くなってきた。そのために、違う計画を立てて、違う奨学金を手に入れようとするようになり、ロシア科学・高等教育省から奨学金を得て、ロシアで医学の勉強をすることにした。これによって、Dの日本語に対するモチベーションが安定してきた。このことから、Dの6番目のSGは【ロシアの奨学金に合格できた】こととなる。ロシアの奨学金に合格したということは、Dの進路が決まり、将来への不安が解消されることにつながった。すると、日本語が再び面白いと感じるようになり、前より文学を楽しめるようになるなど、日本語の好きな分野に集中できるようになった。さらに、日本語そのものも上達したと意識するようになった。それは「日本で進学することがそもそもあの時に無理だと思って、あまり目指しても無理ですから、

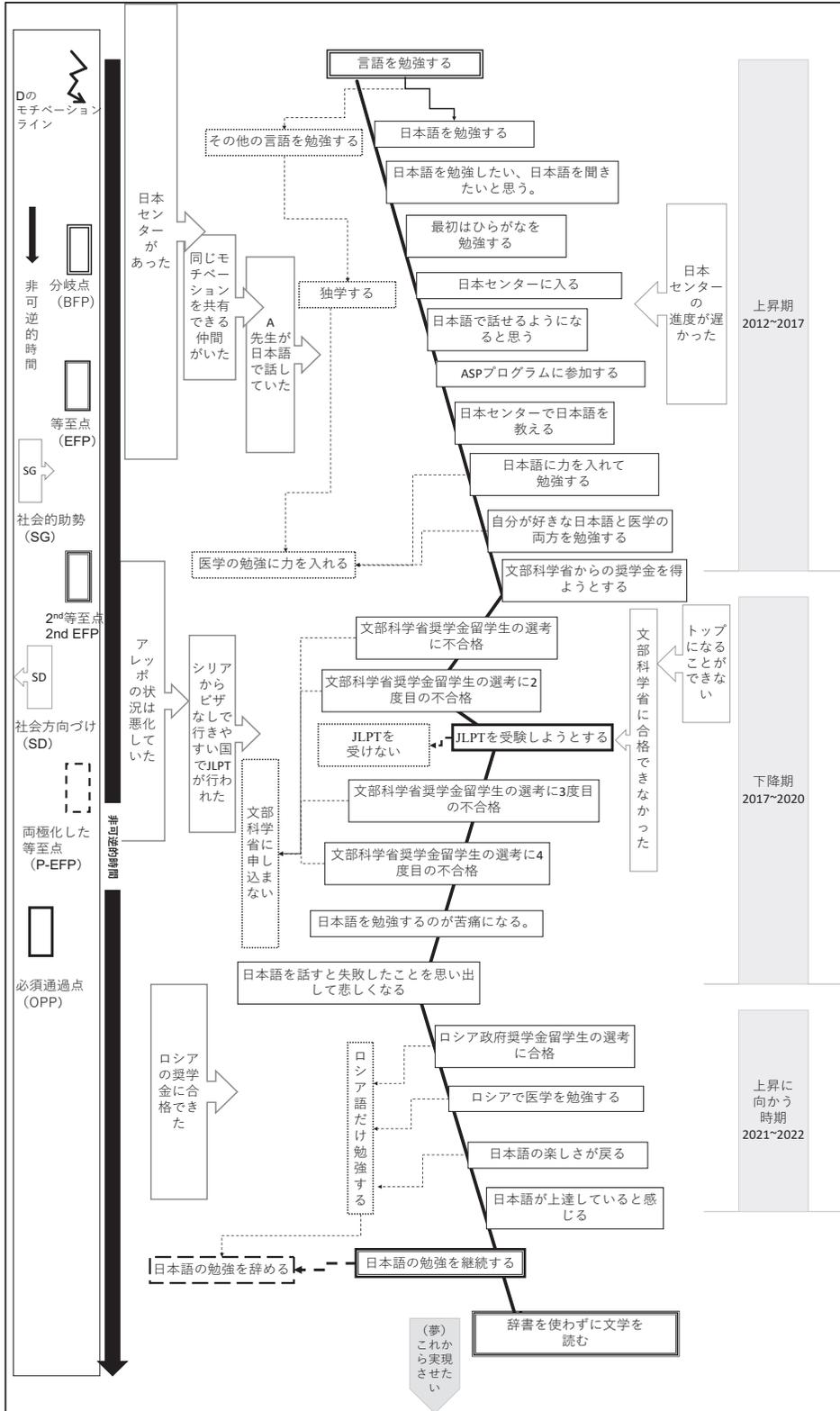


図1 Dの日本語学習経験

やっぱり日本語を勉強するには文学ですね」、「日本語の楽しさが戻ってきた」、「日本語は上達している」などの語りから読み取れる。

D のインタビューデータを通して、D は【辞書を使わずに文学を読む】ことに対して強い思いを持っていたことがわかった。そのため、これが D のセカンド等至点(以下、2ndEFP)になると思われる。2ndEFP とは、研究者が聞き取った話をもとにして、本人にとって重要な未来展望を切り出すことである。D が「本当に自由に日本の文学読みたい。あまり辞書使わずに、本当にその文章の全て理解するために勉強したい」と述べていることから、辞書を使わずに自由に日本語母語話者と同様に日本文学を読めるようになりたいと考えていることがうかがわれる。D にとってはそれまでの実力や成果に満足せず、さらなる日本語の上達のために学習に励むことが重要であり、D が未来についてそのように考えていることは「このグラフ⁶は下がらないと思うが、どんどん上を向いていくと思う」とこれからの学習に励むことを述べている語りから読み取れる。実際にそのグラフが下がらないように D はどのような役割を持っていたのかということを 6.2 と 6.3 で検討する。

6.2 D の日本語に対するモチベーションの変化

第 1 回目のインタビューで D に日本語に対するモチベーションの変化をグラフに書くように頼んだ。筆者はそれを TEM 図のモチベーションラインに反映させている。

図 1 のモチベーションラインに見られるように、2012 年から 2021 年までの 10 年間を通して、D の日本語学習に関するモチベーションは下がることがあっても日本語学習をやめず、日本語力を向上させようとしていたことがわかる。日本語が専門分野ではなく、教師がいないこと、4 回も文部科学省の奨学金の審査に不合格だったこと、日本ではなくロシアでロシア語という新たな言語を通して医学の勉強をすることになったことなどの困難があったにもかかわらず日本語学習を続けることは、D にとって挑戦だったと考えられる。

また D がシリア人であり孤立環境の学習者という背景から、D の日本語学習へのモチベーションは将来の不安と密接に関わっていた。シリアでは国内の経済状況の悪化から国外での就職を目指す人も少なくない。日本語が専門であれば、国外での就職を目指すチャンスが少ないながらも有り得るが、専門ではない場合にはそのチャンスがあるかどうかは不明である。その中で日本語学習のモチベーションを保つこと、さらに上昇させることは困難であろう。しかし、D は「本当に自由に日本の文学読みたい。あまり辞書使わずに、本当にその文章の全て理解するために勉強したいと思います」という目標を持ちつつ、日本語学習を継続する。この目標に向かって日本語学習のモチベーションを上昇させることが D の学習者としての重要な役割になると思われる。

6.3 D の学習のプロセス

では、D はモチベーションを上昇させるためにどのようなことをしたのだろうか。それを明らかにするために、D の学習プロセスを分析する。

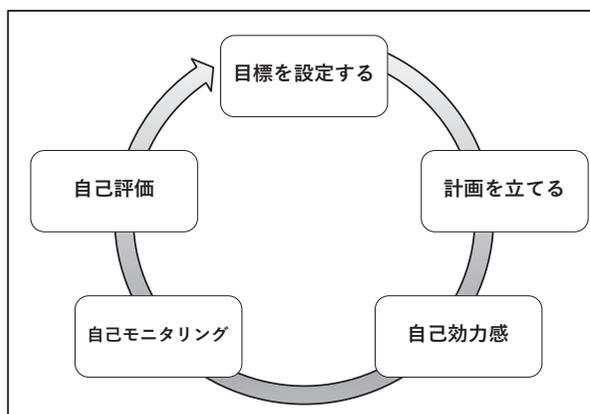


図2 Dの学習プロセス

TEM図の分析から、Dは5つの学習プロセスで日本語学習を進めたと考えられる。それらを図2に示した。まず、大きな目標を設定し、その目標を達成するために目の前の小さな目的を決め、その目的を達成するための計画を立てる。その目的を達成できるという自己効力感をもつことができれば、目的の達成行動をとり、実行後に自己モニタリングをする。そして、目的達成について自己評価を行う。この5つの学習プロセスは常にこの順序で行われるわけではなく、6.3.5にも見られるように、時には前の段階に戻りつつ、日本語学習を進めている。

このプロセスは指導者の存在なしに、Dが自分で行なったプロセスであり、学習者としての役割につながると考えられる。学習環境に恵まれた地域であれば教師が学習者の学習プロセスのサポートをするが、Dの場合は孤立環境の学習者として自発的に行なった。以下、各学習プロセスについてDの語りから考察する。

6.3.1 目標を設定する

TEM図のラベルにある【日本語を勉強する】は「ある日どうしても分からないですけど『日本語ですよ』と思って、本当にびっくりしました。私はそんなに気まぐれな人ではないというつもりでやっていますが、あの時私は『いや日本語を勉強したい、日本語で勉強したいかな』と思って、そうしました。理由は今でも理解できないと思います。」というDの語りからわかるように、Dが日本語を学習するという目標を自分で設定したことを表す。そして、この目標のために、1つ1つ目の前の小さな目的を設定し、それらの目的達成を積み上げることで目標に近づいていこうとした。この1つ1つの目的は計画を立てるプロセスにつながっていく。

6.3.2 計画を立てる

TEM図のラベルにある【最初はひらがなを勉強する】【日本語センターに入る】は「ひらがなはアプリで勉強しようと思って、日本語センターがあるという話があって、やっぱりクラスを受けようかなーと思って」というDの語りからわかるように、Dが日本語を学

習しようとして目標を設定した上で、どう学習すればいいのかを考えて、計画を立てていることを表す。計画というのはアプリを使ったり、日本語を学習する機関があるかを調べ、あるとわかればすぐにそこへ通ったりしていたことを指す。実際に目標を実現させるためにどう進めばよいかを考え目的設定し、その目的達成のための手段や場所を自分で考えることがDにとっての計画を立てることであったと考えられる。

6.3.3 自己効力感

TEM 図のラベルにある【自分が好きな日本語と医学の両方を勉強する】というラベルは「基本的にはちょっと考えていたが、言語を勉強し始めて、例えば7~8年のタイムラインで、その言語のマスターレベルに到達できるかできないか次第で、私はその言語で医学を勉強できる」というDの語りからわかるように、Dは日本語を学習し始めて、自分でどう進めるのかを計画し、自分の専門も日本語で学習が可能であるかどうかを考えており、さらに、その後に自己効力感を持てるかどうかによって日本語学習を継続するかどうかを考えていたことを表す。日本語を学習し始めた頃にはDが日本語で医学を学習するのは無理だと覚悟していた。しかし、日本語が上達したことで自分に自信を持つようになり、自由自在に日本語が使えるレベルになると思えるようになった、つまり、自己効力感を持つことができたことがわかった。

6.3.4 自己モニタリングをする

TEM 図のラベルにある【アレppoの状況は悪化していた】というSGは「アレppoの状況が結構悪化していて戦争とかが悪化していて、ゆっくりちょっと zone out できるような手段でもあった気がします。漢字を勉強する時にはヘッドフォンをつけて漢字を勉強することでなんとか落ち着くかな」というDの語りからわかるように、Dは国が混乱状態であった中で、日本語を集中して学習することによって、自分の気持ちを困難な現実から逸らすことができたことを表す。その結果、日本語学習への集中力が上がった。つまり、変えられない状況を、自分に有利に働くようにしたという自己モニタリングがみられる。

6.3.5 自己評価をする

TEM 図のラベルにある【日本語が上達していると感じる】というラベルは「日本語で話す友達がいて、最近何人にも電話をしていたが日本語での会話がなぜか上達していたと言うことに気づいた。逆にいつもの勉強仕方が変わっていて、以前よりほぼしなくなった。それは仕方がないが、日本語で〈小説を〉読む時間が増えた。30分でも暇時間見つけたら、歌、アニメ、映画とか見ようとしている。こんな感じの時間の潰し方が一般的に増えた」というDの語りからわかるように、Dは友人との日本語での会話が知らないうちに上達していたと自分の日本語を肯定的に評価しながら、なぜそのような自己評価をしたのかを考え、学習方法を変えたことで効果的に日本語が身についたのだという自己モニタリングも

同時に行なっていたことがわかる。このように、Dが自己モニタリングと自己評価を相互に関連付けて行なっていたことが読み取れる。

6.3.6 学習プロセスのまとめ

Dのインタビューデータを、時間の経過に伴うモチベーションの変化をもとにTEM図にまとめることによって、Dの学習プロセスが明らかになった。

Dは自分で設定した【日本語を勉強する】という目標設定のもとにそれを達成するための学習目的を設定し、その手段や場所、学習の内容と学習進度などを自分で考えており、将来像を想像し、それに基づいて計画していた。また、今学習している言語をのちに医学の勉強をする際にも使いたいと思いつけていたように、常に将来のことを考え計画を実行している自分は目標を達成できると信じている。それらの背後にはずっと高いモチベーションが存在しており、そのモチベーションのもと行動することが、学習者として最も重要な役割になるとわかった。最後に、Dが日本語を学習し始めた時期と、現在の自身の日本語レベルを比較していることから、自分の日本語学習を自己モニタリングし、客観的に評価していることが読み取れた。

Dは6.3.1～6.3.5の各過程の学習プロセスに沿って意識的に日本語学習をしてきており、このことから、学習プロセスを通してDにとって適切な学習の仕方を決めることができたことがわかった。全ての過程を達成するために力を入れ、実現させようとするそのものが自己調整学習になっており、全体的なDの学習プロセスは自己調整学習のプロセスである。つまり、自己調整学習がDの学習者としての役割である。

7. 考察

以上の分析から、Dの学習者の役割は「モチベーションを上昇させること」と「自己調整学習をすること」になる。

Dがこのような役割を持って行動したことは、Dのビリーフに関わると考えられる。Dは、いつか辞書を使わなくても支障なく日本語で読んだり書いたり話したりすることができるようになるという自身のビリーフに基づいて【日本語の学習を継続する】という目標を設定し、その目標の達成のために、【最初はひらがなを勉強する】【日本センターに入る】【ASPプログラムに参加する】【文部科学省からの奨学金を得ようとする】などの小さな目的を設定し、その目的を1つ1つ達成することで目標に近づいていった。このようにしてモチベーションを維持し、また1つ1つの目的達成のために自己調整学習を行った。

そこでDがどのような自己調整学習プロセスで日本語学習を行ったのかを明確にするため、Schunk & Zimmerman(1998)を参考に考察する。Schunk & Zimmerman(1998)によると、自己調整のプロセスにおける3段階の過程によると自己調整学習としてのプロセスは「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスのことで

ある。「予見」の段階とは実際の遂行に先行するもので、活動の下準備をするプロセスのことである。「遂行コントロール」の段階とは学習中に生じるプロセスであり、注意や活動に直接影響を与えるプロセスのことである。「自己省察」の段階は、遂行後の生じるプロセスのことであり、自らの努力に対して反応をなすプロセスのことである。Dの学習プロセスには Schunk & Zimmerman(1998)が提案した自己調整学習プロセスが現れ、Dは自身の学習プロセスを通して自己調整学習を行ったと思われる。その中でも特に「予見段階」がよく見られる。自己調整研究会(2012)が「予見段階」は学習を自己調整する準備と意欲に作用する学習過程と動機づけの源であると述べているように、Dにとっては目的を設定して計画を立てるという予見段階がモチベーションに大きくつながっていたと考えられる。このことは、孤立環境であるという状況とDの個人的な特徴の2つに起因すると考える。孤立環境の状況とは、教えてくれる教師がおらず言語を一人で学習している状況である。このような状況の中でDは専門ではない言語の学習について自ら学習の仕方を決め、継続するために必ず毎日練習することを決心し、漢字学習により悪化する戦況の中でも zone out できたと言っているように、困難な状況の中で意識的に自分の行動を定めようとした点はDの個人的特徴ではないかと思われる。このように、Dは日本語学習をする際には、置かれている状況の中でどのような行動をとるべきかを慎重に考え目的を設定するという予見段階を意識的に行っていたことが伺える。

以上より、孤立環境の日本語学習者Dの役割は、日本語学習に対するモチベーションを上昇させることと最終的な目標を達成できるよう自己調整学習をするという2点になる。

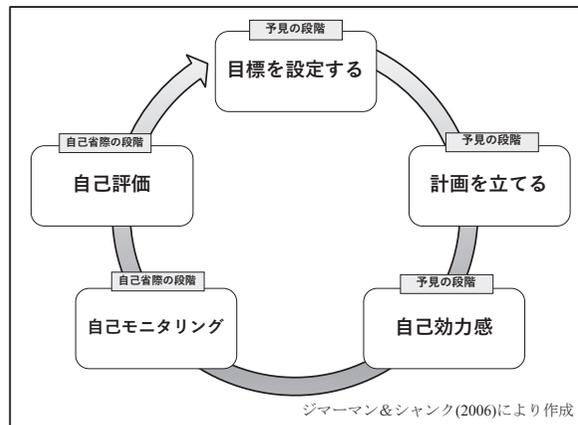


図3 Dの自己調整学習プロセス

8. まとめと今後の課題

本研究では孤立環境に置かれている日本語学習者の役割を持っているのかを明らかにすることを研究目的とし、シリアの学習者Dのモチベーションと学習経験について詳細な考察を行った結果、学習者の役割は「自分のモチベーションを上昇させる」と「自己調整学習をする」ことが判明した。

本研究ではDという1人の学習者へのインタビューにすぎず、本研究の結果をすぐに一般化できるものではない。しかし、孤立環境で日本語学習を継続するための要因についての示唆を得ることができた。

ただし、本研究で得られた示唆はシリアという学習環境であるからこそのものであると思われる。シリアの学習者には国外に出て日本語学習を続ける者もおり、このような学習者の役割に関してはまだ検討が不足している。これについては、今後の課題としたい。

【註】

¹本研究で分析の際に目標と目的を区別して使用している。目標は、抽象的で長期的に目指す対象であり、目的は、具体的で短期的に規定する対象である(柳瀬 2009:93 より)。

²シリア人がビザなしで自由に渡航できる国は7か国のみである。

<https://www.guideconsultants.com/syrian-passport-visa-free-countries-2022/>(2022年10月23日アクセス)

³2011年のシリア危機以降、シリア在住日本人数に関する公式の報告はない。2016年に筆者が把握していた限りでは、ゴラン高原にいる自衛隊か、ユニセフで派遣されている1名、一時的に取材に来ている新聞記者が2名いる程度であった。

⁴ASPとは、アラブ人学生歓迎プログラム(Ahlan wa Sahlan Program)の頭文字である。慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)奥田敦研究会が、アラブ諸国で日本語を学ぶ学生を約2週間SFCに招聘し、研究会(ゼミ)の活動の一環として、SFCでアラビア語を学ぶ学生たちと日本語レポートの作成や日本語スキット映像の制作などを通じて行う、アラブ・イスラム圏との学術交流プログラムである。

慶應義塾大学SFC奥田敦研究会「そして、共に歩もう」<https://expydoc.com/doc/7885436/>(2022年10月23日アクセス)

⁵Dによれば、「一番の段階」とは日本語センターにいる日本語学習者の中で一番(トップ)になることである。

⁶第1回目のインタビューで筆者がDに書くように頼んだ日本語に対するモチベーションの変化のグラフのことである。Dが書いたグラフはTEM図の中にあるモチベーションラインによって表されている。

【参考文献】

荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012)「複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25, pp.95-107.

市嶋典子(2016)「シリアの日本語教師・学習者の市民性形成過程についての一考察」『秋田大学国際交流センター紀要』5, pp.1-20.

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

- 上淵寿(2012)『キーワード動機づけ心理学』金子書房
- 梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」『愛知大学言語学教育研究室』12, pp.59-77.
- オックスフォード・L・レベッカ(1990)『言語学習ストラテジー』凡人社
- 小熊利江(2006)「中東地域の日本語教師の感じる困難-中東日本語教育セミナーの意見から」『言語文化と日本語教育』32, pp.30-38.
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵ほか(2006)「複線径路・等至性モデル—人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して」『心理学研究』5, pp.255-275.
- ジーママン・J・バリー&シャンク・H・ディル(2006)『自己調整学習の理論』北大路書房
- 自己調整学習研究会(2012)『自己調整学習理論と実践の新たな展開へ』北大路書房
- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
- 速水敏彦(2019)『内発的動機づけと自立的動機づけ』金子書房
- 廣森友人(2002)「第二言語/外国語教育における言語学習動機づけ研究—動機づけ研究の新しい仕組みへ—」『The Japan Association of College English Teacher (JACET)』 p.26.
- 福島青史・イヴァノヴァマリーナ(2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金 日本語教育紀要』2, pp.49-64.
- 柳瀬陽介(2009)「現代社会における英語教育の人間形成について—社会哲学的考察—」『中国地区英語教育学会研究紀要』39, pp.89-98.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning, *Language Teaching*, 31, pp.117-135.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (2000) Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, pp.10-24.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds). (1998) *Self-Regulated Learning: from Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp.329-339.