



Title	ドイツにおけるJFL 学習者の学習継続プロセス : 動機の変容に着目して
Author(s)	細野, 怜花
Citation	日本語・日本文化研究. 2022, 32, p. 224-238
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90730
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

ドイツにおける JFL 学習者の学習継続プロセス —動機の変容に着目して—

細野 怜花

1. 研究の背景と目的

習得に長期間を要する外国語学習において、「学習を継続する」ことは非常に重要である。日本で日本語を学ぶという第二言語(Japanese as Second Language: JSL)環境と比べ、教室外で日本語を使う機会の少ない外国語(Japanese as Foreign Language: JFL)環境では、「動機づけは高いのに動機づけが持続しない」(李 2003)という指摘もあるように、「学習を継続する」ことにより困難が伴うことは容易に想像できる。

そこで本稿では、ドイツという外国語環境で日本語を学習する学習者(以下、JFL 学習者)、その中でも最も学習者数の多い、大学における日本語学習者がどのように自身の学習経験を認識し、どのように学習行動に繋げることで日本語学習を継続させているのかを明らかにすることを目的とする。

Dörnyei&Ushioda(2021)は動機を、人間の行為の「選択」「持続」「熱心さ」を規定するものであると定義している。このことから、「人は学習をどのように継続するか」を明らかにするために、動機が果たしている役割を見ることは有用であると考えられる。近年の研究では、動機は動的な概念であるという認識が広まりつつあり、時間の経過や環境との相互作用により変化しうるものであると言われている。(Ushioda1996 ; 中田ほか 2003) したがって、学習継続に従い、日本語学習の動機がどのように変容したか(あるいは変容しなかったのか)も明らかにすることを試みる。

具体的な研究課題は以下の通りである。

- (1) ドイツにおける JFL 学習者の学習継続プロセスはどのようなものか。
- (2) ドイツにおける JFL 学習者の学習継続促進要因と学習継続阻害要因は何か。
- (3) 学習の継続に伴い、動機はどのように変容するか。

2. 先行研究

動機に関する研究は、大きく分けて心理学分野と第二言語習得分野という二つの異なる分野でそれぞれの発展を見せてきた。心理学分野では自己像と動機の関係が注目され、Higgins(1996)は、人は現実自己(Actual-Self)と望ましい自己(Desired-Self)の間の乖離を埋めようと動機づけられる存在であると述べた。第二言語習得分野ではより言語習得の特異性に焦点を当て、統合的動機や道具的動機などの概念が提唱されてきた(Gardner& Lambert 1959)。統合的動機とは目標言語を話すコミュニティとの同一化を望む動機であり、道具的動機とは仕事などで言語を用いて利益を得ることを望む動機である。

これらの異なる分野から生まれた動機を一つの理論として統合することを試みた

のが、Dörnyei(2009)の提唱した L2 Self Motivational System である。これは、学習者の持つ自己像を、積極的にそうなりたいと願う「L2 理想自己(ideal L2 self)」と、他者に望まれそうなるべきと思う「L2 義務自己(ought to L2 self)」に分割し、動機を現実の自己と L2 理想自己または L2 義務自己とのギャップを埋める欲求を伴うものとみなした理論である。これらの2つの自己像に、学習活動を起こす直接的要因となる「L2 学習経験(L2 Learning Experience)」を加えた3点を、L2 Self Motivational System の構成要素として提唱した。Dörnyei は、目標言語の話者に対してより肯定的な感情を抱くほど、理想化された第二言語を使用する自己(L2 理想自己)もより魅力的になることから、統合的動機を L2 理想自己の中に含まれるものと位置付けている。一方で、道具的動機はその性質により内発的なものであれば L2 理想自己に、外発的なものであれば L2 義務自己に含まれるとしている。なお、これらの自己イメージが学習行動に結びつくための条件として、Dörnyei(2009)は以下の6点を挙げている。

① 精巧で鮮明な将来の自己イメージがあること

たとえ自己イメージが存在していても、そのイメージが精巧さと鮮明さを欠いたものであれば十分な効力を発揮しない。

② 妥当性を認識していること

実現可能性が極めて低い自己イメージは動機として機能しない。

③ 理想自己と義務自己の間に調和があること

理想自己と義務自己の間に対立が生じると、学習者の個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの間に衝突が生じる恐れがある。

④ 必要な活性化・刺激があること

たとえ学習者が十分に発達したもっともらしい自己イメージを持っていたとしても、それが常にワーキングメモリー内で活性化されているとは限らない。学習者が望ましい最終状態をシミュレートすることで未来自己ガイドを活性化することができる。

⑤ 手順を踏んだストラテジーを伴っていること

動機の潜在的な力を行動に移行させるために、理想自己に近づくためのタスクやストラテジーのロードマップが必要である。

⑥ 恐れる自己(feared self)の相殺的影響があること

もし失敗したらどうなるかという恐れる自己について考え、それが望ましい自己とバランスが取れているとき、動機づけの効果をj得る。

大学生を対象とした日本語学習動機の研究においては、「青年期にある留学生の動機づけを理解するためには、授業に限定した動機づけのみではなく、彼らの自己像や将来像というより長期的な観点から考察することが必要である」(小林 2014)などの指摘もあり、大学生の学習継続プロセスとそれに伴う動機の変容を分析するためには、学習者の持つ自己像の形

成に焦点を当てる必要があると考えられる。よって本稿では、自己像に焦点を当てた動機理論の一つである Dörnyei(2009)の L2 Self Motivational System に基づいて日本語学習の継続に伴う動機の変容に関する分析を行う。

3. 分析方法

3.1. 分析枠組み

本研究では分析の枠組みとして、複線経路・等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: 以下 TEA)(サトウほか 2006)を採用する。複線経路・等至性アプローチ (TEA) とは、時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学のアプローチである。等至性 (Equifinality) というのは、個々人がそれぞれ多様な経路を辿っていたとしても、等しく到達するポイント (等至点) があるという概念であり、TEA の考え方の基本となっている。

以下、安田ほか(2015a)を参考に TEA の基本概念について述べる。

TEA には、①「複線経路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model : 以下 TEM)」, ②「歴史的構造化ご招待(Historically Structured Inviting : 以下 HIS)ⁱⁱ⁾」, ③「発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis : 以下 TLMG)」という3つの概念があり、それらを統合したものを TEA と呼ぶ。

複線経路・等至性モデル(TEM)とは、TEA の中心となっているモデルであり、等至点 (Equifinality Point : EFP)に至る複数の経路をモデルとして描いたものを TEM 図と呼ぶ。等至点に対する経路の分かれ道が発生する点が「分岐点(Bifurcation Point : BFP)」である。TEM 図内には横に一本の矢印が引かれ、これは「非可逆的時間」を表している。非可逆的時間の概念は、同じことが繰り返されているように思えることでも、時間の経過のなかで質的変容がある、という考え方を支える。TEM 図には他に「必須通過点(Obligatory Passage Point: OPP)」も描かれる。これは、ほとんどの人が、制度的・慣習的・結果的に経験せざるを得ないポイントを意味する。また、調査協力者個人の視点から見た等至点を「セカンド等至点(Second Equifinality Point : 2nd EFP)」と呼び、等至点より先の、調査協力者にとっての未来展望を表す。

発生の三層モデル(TLMG)とは、分岐点における内的変容過程を「行動(第1層)」「行動に影響を与える意味づけ(記号)(第2層)」「価値観・信念(第3層)」の3つの層で捉えるモデルである。価値観は減多なことでは変動せず、第1層で日々行われる行動や感情や思考が、第3層を揺さぶることはない。しかし、中間層である第2層で状況を意味づけ、人を動かす「促進的記号」が発生することで、信念・価値観が揺らいだりあらたな信念・価値観が生成される。

以上のような TEA の特徴は、環境との相互作用という視点から日本語の学習継続プロセスを分析する本研究の研究課題と合致しており、分析手法として適していると考えた。

なお、第2層にて発生する「促進的記号」とは、「個人の判断や行為をガイドする未来志向的な動的な記号」(安田ほか 2015b)であり、特定の行動の「選択」「持続」「熱心さ」を規定するもの(Dörnyei&Ushioda 2021)である動機も「促進的記号」の一種であると言える。よって本稿では、動機が時間の経過と共にどのように変容するかを可視化するため、発生の三層モデル(TLMG)の第2層に動機の変容を記述する。

3.2. 調査

3.2.1. 調査協力者

筆者が2018年10月から2019年7月まで日本語教育実習を行っていたドイツ・A大学の日本学を主専攻とする学科(以下、本稿では「日本学科」とする)で、筆者実習当時に日本語を学習していた学生の中から、2022年現在もドイツで日本語学習を継続している3名と、現在は継続していない3名に調査協力を依頼した。本稿では紙幅の都合上、以下の2名を取り出し分析を行った。

表1 調査協力者の概要(インタビュー当時)

	性別	年齢	日本語学習歴	所属
Aさん	男性	20代	4年(継続中)	A大学日本学科 大学院生(修士)
Cさん	女性	20代	3年(継続中)	A大学日本学科 学部生

3.2.2. データ収集方法

調査協力者には調査開始前に口頭で研究の主旨を説明し、紙面でインタビュー内容の研究使用に関する同意と、インタビュー時の音声・映像の録画の許可を得た上で、各調査協力者につき3回ずつオンラインで半構造化インタビューを行った。

なお、1回目のインタビュー時には調査協力者に事前に「日本語学習を始めてから現在まで」の動機の変化を表すライフライン図ⁱⁱⁱを作成してもらい、その図を参照しながらインタビューを進行した。

2回目のインタビュー時には1回目の語りをもとに作成したTEM図を見せながら内容の確認をし、追加でいくつかの質問を行った。3回目も同様の手順を踏み、調査協力者の十分な共感と納得をもってTEM図が完成したとみなした。

各回のインタビューの実施日時・時間・ターン数^{iv}は以下の表の通りである。

表2 インタビューの実施日時・時間・ターン数

		日時	時間	総時間	ターン数
Aさん	1回目	2021年9月7日	1時間11分	3時間47分	527
	2回目	2021年11月9日	2時間06分		1067
	3回目	2022年1月5日	0時間30分		254
Cさん	1回目	2022年3月4日	1時間06分	2時間58分	734
	2回目	2022年4月29日	1時間04分		539
	3回目	2022年6月11日	0時間48分		340

3.2.3. 分析方法

TEM 図を作成し、その図をもとに研究課題(1)～(3)を明らかにするための分析を行った。TEM 図の描き方は必ずしも明確な手順があるわけではなく、研究の目的に合わせて各自が最適化を行う必要があるとされている。よって本稿では荒川・安田・サトウ(2012)・安田・滑田・福田・サトウ(2015a, 2017)を参考に、本研究の目的に沿った手順で TEM 図を作成した。具体的な作成方法は以下の通りである。

(1) 等至点と両極化した等至点を設定する

研究者が研究したい現象を等至点として設定する。本研究では、日本語学習の継続に至るまでの径路を描くため、〈日本語学習を継続する〉を等至点として設定した。両極化した等至点(Polarized EFP: P-EFP)とは、等至点に対する論理的な補集合として設定されるものである。本研究においては、〈日本語学習を継続する〉の両極化した等至点を〈日本語学習を継続しない〉とした。

(2) 非可逆的時間の矢印を引く

(3) インタビューデータを精読し、意味のまとまりごとに分ける

インタビューデータを文字に起こし、繰り返し精読する。そして、日本語学習の継続と動機の変容に関連すると考えられる語りに焦点を当て、語りデータを意味のまとまりごとに区分していく(=切片化)。本稿では切片化した語りデータを切片と呼ぶ。それらの切片を「日本語学習の行動や認識等にまつわるもの(以下、「行動の語り」)」と「日本語学習の行動や認識等に影響を及ぼしたもの(以下、「影響の語り」)」に分ける。

(4) 行動と感情・認識を径路化し、TEM 図に位置づける

切片化したデータのうち、「行動の語り」を抽出し、その内容を表すラベルを付ける。そして、これらのラベルを時系列順に並び変え、話し手の主題を考慮しながら、類似性と関連性の高いラベルをまとめてカテゴリを作成する。作成したカテゴリを TEM 図内に配置する。なおこの際、信念・価値観を表すものは TLMG の第3層へ、動機を表すものは第2層へ、その他の行動・感情・認識を表すものは第1層へと描く。第1層の径路は、インタビュー時に調査協力者に描いてもらった、動機の変化を表すライフライン図を参考に、等至点である〈日本語学習を継続する〉に近づくものを上方に、遠ざかるものを下方に配置した。

(5) 可能な径路を描き出す

実際には径路に現れなかったがありえたことを「可能な径路」として可視化する。可能な径路は点線の矢印を用いて表す。

(6) 分岐点と必須通過点を定め、諸力(社会的方向づけ、社会的助勢)を描く

TEM 図内に配置した径路の中から「分岐点(BFP)」または「必須通過点(OPP)」に当てはまる径路を特定し、TEM 図内に配置する。

また、等至点へ至るように働く力を「社会的助勢(Social Guidance : SG)」, 等至点から遠ざけようとする力を「社会的方向づけ(Social Direction : SD)」と呼ぶ。語りの中から「影響の語り」を取り出し、その内容を表すラベルを付け、類似性と関連性の高いラベルをまとめてカテゴリを作成する。その中から等至点に至る径路に影響を及ぼしたと判断したものを「社会的助勢(Social Guidance : SG)」または「社会的方向づけ(Social Direction : SD)」として TEM 図内に配置する。

4. 結果

本章では作成した TEM 図をもとに各調査協力者の(1)学習継続プロセス, (2)学習継続促進要因と学習継続阻害要因, (3)動機の変容を記述する。

4.1. Aさんのインタビュー結果

Aさんのインタビューから得られた切片数は387であった。そこから「行動の語り」のカテゴリが31, 「影響の語り」のカテゴリが70作成された。

4.1.1. Aさんの学習継続プロセス

TEM 図内の「語りから得られた径路」に文脈を補ったものを, Aさんの学習継続プロセスとして記述する。なお TEM 図内の「語りから得られた径路」上のラベルは【】を用いて表記する。

Aさんは幼少期【日本と知らずに日本文化に親し】んでおり, 成長に従い【だんだんと日本を認識し, 日本のことが好きにな】った。しかし, 【日本学の存在を知らず, 日本語学習に実現可能性を感じな】かった。高校卒業後, 【何を専攻すればいいか分からな】かった Aさんは, 【経済学を専攻】したが, 【専攻を変えたいと思】った。そこで初めて【日本学の存在を知】り, 【日本語学習に実現可能性を感じ】た。【日本学を専攻するか迷】ったが, 入学を決め, 【入学前に友人と日本語を自習】した。その後, 【A大学の日本学科に入学】し, 【日本語が大好きにな】った。そして, 【同世代の日本人と日本語で話すのが楽しい】と感じた。

【必修の日本語授業を修了】した後, 【日本に留学】した。コロナ禍のオンライン授業により【授業の動機は低下しても, 日本語学習の動機は維持】した。【読書・映画鑑賞などをできるだけなんでも日本語でやろう】と思った Aさんは, 【留学が終わ】っても【日本語の読書や映画鑑賞などをさらに熱心に継続する】。【JLPT N2の受験を終えた】後, 【卒論に取り掛かり】。【同学科の大学院に入】った。現在も【日本語学習を継続】しており, 【公私ともに日本語を使う生活をする】ことで, 「できるだけ」自然な日本語を身につけ【たい】と思っている。

表3 TEM図における記号の意味

記号	説明	記号	説明	記号	説明
EFPP	等至点(EFP)	2 nd EFPP	セカンド等至点(2 nd EFP)		語りから得られた行動・感情・認識
P-EFP	両極化した等至点(P-EFP)	P-2 nd EFPP	両極化したセカンド等至点(P-2 nd EFP)		論理上あり得る行動・感情・認識
OPP-○	必須通過点(OPP)		社会的方向づけ(SD)		促進的記号として働く動機
BFP-○	分岐点(BFP)		社会的助勢(SG)		促進的記号として働かない動機
→	語りから得られた経路	----→	論理上あり得る経路	○	信念・価値観

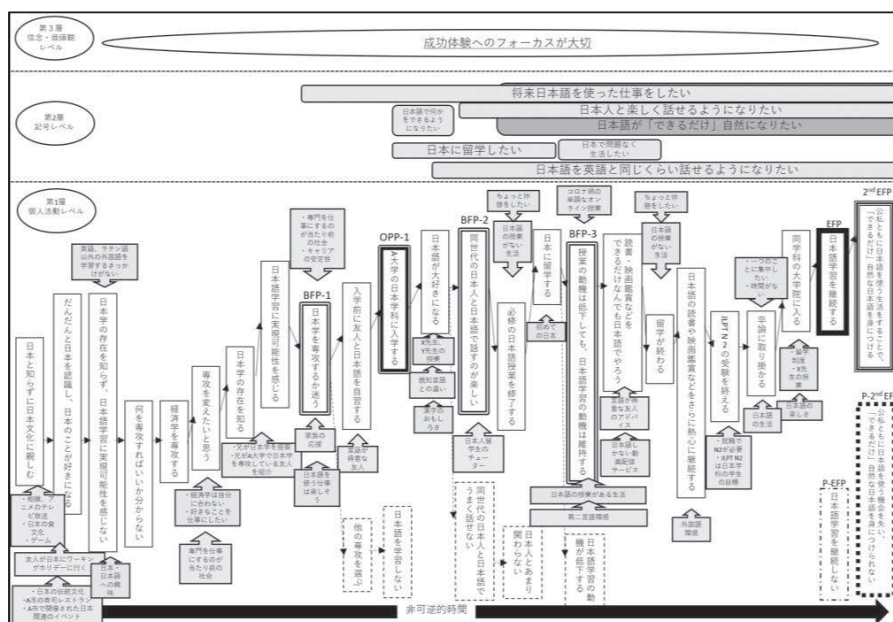


図1 AさんのTEM図

4.1.2. Aさんの学習継続促進要因と学習継続阻害要因

TEM図内に描き出された社会的助勢(SG)を、日本語学習の継続を促進した学習継続促進要因、社会的方向付け(SD)を、日本語学習の継続を阻害した学習継続阻害要因として分析を行う。なお、学習継続に関する要因の分析のため、学習開始前の社会的助勢(SG)と社会的方向付け(SD)は分析対象外とした。

内山(2018)を参考にそれぞれの要因を、学習者個人に関する要因である「個人要因」、学習者の周囲の人々に関する要因である「他者要因」、カリキュラムなどの学校生活に関する要因である「学校生活要因」、学習者の属する社会や環境に関する要因である「社会要因」の4つに分類した。(表3) なお、以下の分析において、TEM図内の「語りから得られた経路」上の概念は【】を、SD・SGは〔 〕を用いて表記する。

分類の結果、Aさんは主に〔日本語の授業がない生活〕や〔コロナ禍の単調なオンライン

授業]といった学校生活要因と,[ちょっと休憩をしたい]・[一つのことに集中したい]・[時間がない]といった個人要因に影響を受け動機が低下していた. その中でも学校生活要因の[日本語の授業がない生活]は,【必修の日本語授業を修了する】際と【留学が終わる】際の二度にわたって動機に影響を及ぼしており, A さんにとって日本語の授業の存在が, 学習継続に大きな影響力を持つ存在であることが伺える.

一方で特に学習継続促進要因として機能していたのは, 学校生活要因と社会要因であった. 中でも学校生活要因である[日本語の授業がある生活]と社会要因である[第二言語環境]は, 留学中に新型コロナウイルスの影響で授業がオンラインになった際に,【授業の動機は低下しても, 日本語学習の動機は維持する】ことに強く影響を及ぼしており, 動機の維持に寄与していることが分かった.

表 4 A さんの学習継続促進要因と学習継続阻害要因

	個人要因	他者要因	学校生活要因	社会要因
促進	- 漢字のおもしろさ - 初めての日本 - 日本語の楽しさ	- 日本人留学生のチューター - 言語が得意な友人のアドバイス	- X 先生, Y 先生の授業 - 日本語の授業がある生活 - 留学制度	- 既知言語との違い - 日本語しかない動画配信サービス - 第二言語環境 - 外国語環境 - 就職で N2 が必要 - JLPT N2 は日本学科の学生の目標
阻害	- ちょっと休憩をしたい - 一つのことに集中したい - 時間がない		- 日本語の授業がない生活 - コロナ禍の単調なオンライン授業	

4.1.3. A さんの動機の変容

図 1 の TLMG の第 2 層に描いた動機を分析することで, A さんの動機が学習継続に伴いどのように変容していったかを明らかにする. なお, TLMG 内に現れた動機は〈〉を用いて表記する.

A さんは, 日本学科へ入学する前に〈将来日本語を使った仕事をしたい〉と考えた. これには, ドイツが[専門を仕事にするのが当たり前の社会]であることが大きく影響していると考えられる. 〈将来日本語を使った仕事をしたい〉という動機が[専門を仕事にするのが当たり前の社会]に影響を受けて形成された動機であることが, 以下(1)の語りから読み取れる.

- (1) 068A「(略) 日本学に入ったらもちろんなんか日本語に関わる仕事を結局するんじゃないかな. だからその思いはもちろんあるけどなんか当たり前みたいなの.(3回目)」

このような[専門を仕事にするのが当たり前の社会]に要請され, A さんの中に「日本語を仕事で使う自分」が L2 義務自己として立ち上がったことが, 日本語学習を開始する動機の一つとして機能したと言えるだろう.

その後, 日本学科に入学した A さんはまず, 〈日本語で何かをできるようになりたい〉と思うようになった. それまで日本語学習歴がほとんどなかった A さんは, まずは自己紹介

などの簡単な表現を日本語で言えるようになりたいと感じ、それを一つずつ達成することで喜びを感じていた。また、A 大学で留学が比較的容易にできることを知った A さんは、〈日本に留学したい〉という動機も持った。この動機は実際に【日本に留学する】ことで消滅し、〈日本で問題なく生活したい〉という動機が新たに生まれた。

学習を進める中で、〈日本語を英語と同じくらい話せるようになりたい〉と思い、自身の日本語能力と英語能力の比較を始める。この動機はインタビュー現在まで継続しており、「英語ではできるが日本語ではできないこと」を「日本語でもできるようになりたい」という気持ちが自身のやる気を高めていると述べている。このような「今何ができるか」「これから何ができるようになりたいか」を絶えず省察することは、未来自己ガイドの活性化につながり、A さんの動機の向上や維持に寄与していると考えられる。

そして、日本人留学生のチューターを務めたことをきっかけに、同世代の日本人と関わるようになった A さんは、〈日本人と楽しく話せるようになりたい〉と思うようになった。その後、A さんの中には〈日本語が「できるだけ」自然になりたい〉という動機が生まれる。「できるだけ」というのは、自分は日本人ではないので完璧になることは不可能だが、可能な限り自然に近づきたいという A さんの語りを反映させている。(以下(2))

- (2) 184A「(略) 絶対に、まあ実は思ってるのは、自然に、なれない。それは、まあ、普通。ほんとに自然になれないと思う。まあ別にそれは大丈夫。でも「できるだけ」自然になりたくて、でそれ絶対に、まだ、20年間とかかかる考え方もある。」(2回目)

母語話者と同等の完璧さを追い求めるのではなく、現実的な目標を掲げることで、自己イメージがより精巧になり、学習の継続に繋がっている。

この動機は、前述の〈将来日本語を使った仕事をしたい〉と〈日本人と楽しく話せるようになりたい〉を内包していることが以下(3)・(4)の語りから分かる。

- (3) 413A「日本語で自然になったら、仕事でも使えることもあるけど、それが、日本語で言葉分らないけど、*Nebeneffekt*(副次的効果)」(1回目)
- (4) 488A「日本語で自然になったら、もちろん、彼女とかも、友達とも、自然のように話せるから、まあ大体同じじゃないかなーと思っている。」(1回目)

「日本語が「できるだけ」自然になった自分」というのが A さんの中で L2 理想自己として立ち上がり、これまでの動機を内包した、より広域的かつ長期的な動機として機能することで、日本語の学習継続が実現されていると言えるだろう。

4.2. Cさんのインタビュー結果

C さんのインタビューから得られた切片数は 334 であった。そこから「行動の語り」のカテゴリが 30、「影響の語り」のカテゴリが 61 作成された。

4.2.1. Cさんの学習継続プロセス

Cさんは幼少期、【東アジアに興味を持つ】た。【高校時に英語圏へ留学できなかった】経験を経て、大学で【化学を専攻】したが、【化学専攻を辞め】た。次の【専攻は日本語でも韓国語でもどっちでもいいと思】ったCさんは【A大学の日本学科に入学する】。入学後、【授業を楽しんで受け】ていたが、【日本人留学生と日本語でうまく話せず、残念に感じ】た。そして、【日本学科での生活が日常化】し、【日本人の友達が欲しいと思わな】かった。しかし、【留学に内定する①】ことで、【日本人の友達を作って話す練習をしたい】と思うようになった。その後、【オンライン授業が楽しくない】と感じ、【日本語Dの試験に2回落ち】た。それにより【留学延期①】が決まる。【授業外での日本語学習があまりうまくいかない】Cさんは【一瞬日本学科をやめようと思】った。しかし、【留学に内定②】し、【日本語Dに合格】した。その後、【留学延期②】を経験し、【留学しないことを選】んだ。【卒業後の進路を意識し始め】たCさんは、【JLPTのための勉強を始め】た。その後、【卒業に向けて卒論の準備を始め】た。現在も【日本語学習を継続】しており、【日本語が流暢に話せるようになって、将来の可能性が広がる】ことを望んでいる。

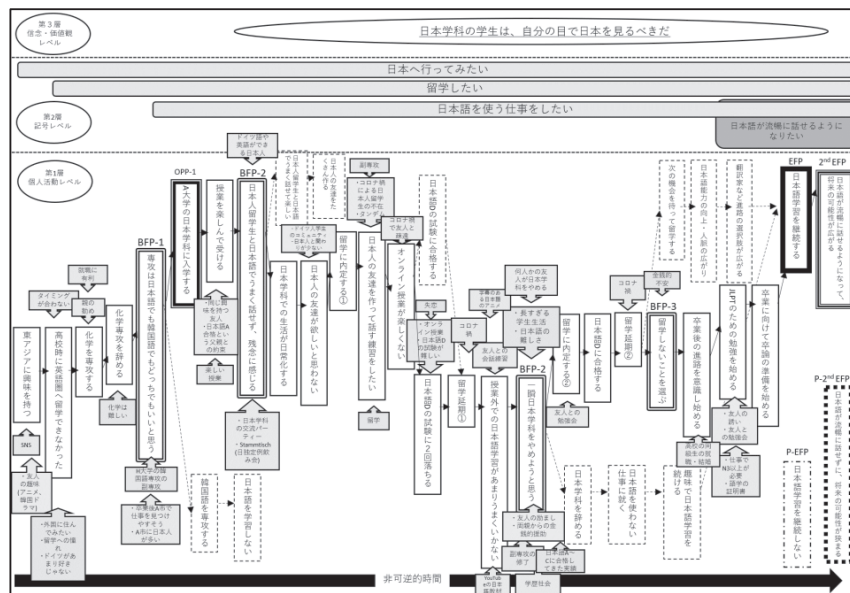


図 2 Cさんの TEM 図

4.2.2. Cさんの学習継続促進要因と学習継続阻害要因

Cさんの学習継続促進要因と学習継続阻害要因を、4つの要因に分類したものが以下の表4である。

分類の結果、Cさんは特に他者要因に強く影響を受けていることが分かった。その中でも日本学科に入学してすぐに「同じ趣味を持つ友人」に出会ったこと、【一瞬日本学科を辞め

ように思う】際に[友人の励まし]により思いとどまったこと、二度目の留学内定の際に[友人との勉強会]を開催していたこと、[友人の誘い]により【JLPTの勉強を始めたこと】などを見ると、Cさんは友人の存在に大きな影響を受け、日本語学習を継続してきたことが分かった。しかし反対に他者要因である[友人との会話練習]や[タンデム]や、社会要因である[字幕のある日本語のアニメ]を使った学習がうまくいかなかったという経験が動機の低下に影響を及ぼしていることも読み取れる。岩本(2010)は、学習継続のための動機を高める諸要因として、「学習支援者の存在」「自己効力感」「成功体験」「自律学習」が重要な役割を担っていることを明らかにした。また、Dörnyei(2009)においてもL2学習経験が動機に影響を及ぼす要素であることが提唱されている。[友人との会話練習]や[タンデム]というL2学習経験において成功体験を得られなかったことで、Cさんの自己効力感が低下し、動機の低下を引き起こしたと推察できる。

【一瞬日本学科を辞めようと思う】という学習継続を揺るがす事態の際には、[長すぎる学生生活][日本語の難しさ]という個人要因が学習継続阻害要因として作用している。しかし、[日本語A～Cに合格してきた実績]という個人要因、[友人の励まし][両親からの金銭的援助]という他者要因、[副専攻の修了]という学校生活要因、[学歴社会]という社会要因が学習継続要因として作用し、Cさんに日本学科を辞めることを思いとどまらせた。[両親からの金銭的援助]とは、Cさんが両親から生活のために受けている仕送りのことであり、Cさんは日本学科を辞めてしまうことで、これまで受けてきた両親からの援助を裏切ることになってしまうことを恐れた。[学歴社会]とは、ドイツが学歴によって就くことのできる仕事が左右される社会であるということを意味する。日本学科を辞め、就職を検討したCさんだが、大学中退という学歴では自分の望む仕事に就くことができない現実に直面し、日本学科を続けることを決めた。これらは、Dörnyei(2009)によって提唱された、そうならないといけない自己イメージである「恐れる可能自己」がCさんの中で生まれ、動機の維持に作用した例であると考えられる。

表5 Cさんの学習継続促進要因と学習継続阻害要因

	個人要因	他者要因	学校生活要因	社会要因
促進	・日本語A～Cに合格してきた実績	・同じ趣味を持つ友人 ・日本語A合格という父親との約束 ・友人の励まし ・両親からの金銭的援助 ・友人との勉強会 ・高校の同級生の就職・結婚 ・友人の誘い	・楽しい授業 ・留学 ・副専攻の修了	・日本学科の交流パーティー ・Stammtisch(日独定例飲み会) ・学歴社会 ・YouTubeの日本語教材 ・仕事でN3以上が必要 ・語学の証明書
阻害	・失恋 ・長すぎる学生生活 ・日本語の難しさ ・金銭的不安	・ドイツ語や英語ができる日本人 ・ドイツ人学生のコミュニティ ・日本人と関わりが少ない ・コロナ禍による日本人留学生の不在 ・タンデム ・コロナ禍で友人と疎遠 ・友人との会話練習 ・何人かの友人が日本学をやめる	・副専攻 ・オンライン授業 ・日本語Dの試験が難しい	・コロナ禍 ・字幕のある日本語のアニメ

4.2.3. Cさんの動機の変容

東アジアに興味を持ったCさんは、まず〈日本へ行ってみたい〉と思うようになった。その後、学校で英語を学習したことや、英語圏の映画の影響を受け、〈留学したい〉という気持ちが生まれる。しかし、高校時に留学できなかったことから、留学への憧れが強くCさんの中で残ることとなった。この時点では留学先に関して特定の希望はなく、漠然とどこか外国へ留学したいという思いを抱えていた。その後日本学科へ入学する前に、〈日本語を使う仕事をしたい〉という動機を持つ。これには先述の「専門を仕事にするのが当たり前の社会」に加え、「卒業後A市で仕事を見つけやすそう」「A市に日本人が多い」というA市の地域的特色も影響していることが分かった。(以下(5))

- (5) 138C「そしてA市はもう、日本人多いから、多分あと、仕事をさがしてちょっと、簡単ね。」(1回目)

その後、〈日本へ行ってみたい〉〈留学したい〉という動機により留学を試みるが、二度もその道を阻まれ、ついには【留学しないことを選ぶ】ことになった。二度の留学への挑戦の中で、Cさんの中に、「日本学科なのに、一度も日本へ行ったことがないのは変だ」という思いが生まれる。(以下(6))

- (6) 193C「*Andere Leute finden das auch komisch, wenn man sagt, man hat Japanologie studiert, aber man war selber noch nie in dem Land.* (日本学を専攻しているのに一度もその国に行ったことがないというと、他の人はそれを変だと思う。) *Ein bisschen so, hätte man nur Theorie gelernt, aber man weiß nicht, wie es wirklich ist.* (ちょっとそう、もし理論だけ学んだら、それが本当はどうなのかわからない。) *Realität kann immer anders sein, als dass man an der Universität lernt.* (現実は大学で学ぶことといつも異なることがある。) *Ja. Deswegen.* (そう、だから。) *Es ist manchmal ein bisschen schon komisch zu sagen „ja, ich war noch nie in Japan, aber ich hab Japanologie studiert.“* (“(「日本にまだ一度も行っていないけど、日本学を専攻しました。」と言うのは時々ちょっと変だ。)”(3回目)

(6)の語りから分かるように、Cさんは「他の人」という他者から見た「日本学の学生として日本へ行ったことのある自分」というL2義務自己によって、〈日本へ行ってみたい〉〈留学したい〉という動機を一層強めている。日本語学習開始前から強く望み続けてきたこの2つの動機が長期間満たされなかったため、他の動機が新たに生まれることがなかったのではないだろうか。

そして、留学をしない選択をしたCさんは【卒業後の進路を意識し始める】が、その際に〈日本語が流暢に話せるようになりたい〉という動機が生まれる。この動機には、〈日本語

を使う仕事をしたい」という動機が内包されていることが以下(7)の語りから読み取れる。

- (7) 502C「毎日仕事に、日本語使うと、もっともっと、話せる?チャレンジと思う。」(1回目)

「日本語を使う仕事をする自分」から、仕事でも日本語を使うことで「日本語を流暢に話す自分」へとL2理想自己が広域化した。これまでCさんの中にあった動機は「日本に行く」「留学する」「日本語を使う仕事に就く」など、達成の基準が明確かつ達成すると消失する性質を持つ動機であったが、「日本語を流暢に話す」というのは達成基準が主観的かつ比較的達成に長期間を要する動機であると言える。大学在学中に達成を目指す短期的な目標ではなく、生涯学習を視野に入れた長期的な目標を新たに設定したことにより、Cさんの学習継続が促進されたのではないだろうか。

5. 考察

AさんとCさんはそれぞれ異なる日本語学習の径路を辿っているが、日本語学習前から〈日本へ行ってみたい〉と思い続けていたこと、日本学科入学前に〈将来日本語を使った仕事をしたい〉と考え始めていたことなどの共通点が見られた。田村(2009)は、ドイツにおける日本語学習動機は「将来の目標」よりも「学習行動に対するエンジョイメント」が重視される傾向があると主張した。しかし、本研究では「将来の目標」である〈将来日本語を使った仕事をしたい〉という動機が日本学科入学前から現在まで継続し、学習行動に大きな影響を及ぼしていることが明らかになった。これは本研究の調査協力者が日本語を主専攻とする学生であるのに対し、田村(2009)は韓国語や中国語を主専攻とする学生も含めていたことに起因する違いであると考えられる。

また、両者共に学習の継続につれ新しい動機が生まれていく様子がTLMGの第2層に描き出されていた。TEAを用いて、時間を捨象せず動機の変容の可視化を試みたことにより、時間とともに動機がどのように変容していくかが明らかになった。Aさんの〈日本語が「できるだけ」自然になりたい〉、Cさんの〈日本語が流暢に話せるようになりたい〉という動機はそれまでの動機に取って代わるものではなく、以前の動機を維持・内包する性質を持っていた。従来の動機の変容に関する研究では、学習の継続に伴う新たな動機の発生過程に注目されることが多かった(竹口 2013 ほか)が、本研究ではTLMGの第2層に動機の変容を描くことにより、新たな動機の発生過程だけでなく、それまでの動機の維持や内包が起こる過程も可視化することができた。本研究の調査協力者の動機の変容はA→B→Cという線的な変化ではなく、初期の動機も維持しつつ、新しい動機が積み重なったり、新しい動機がこれまでの動機を内包したりするという、多層性・階層性を持った構造をしていると言えるだろう。

6. おわりに

本稿では、TEA を用いてドイツにおける JFL 学習者のインタビューを分析したことで、彼らが個人、他者、学校生活、社会という様々な要因に影響を受けながら学習を継続させていること、学習継続に従って、動機は多層性・階層性を持ちながら変容していくことが明らかになった。本研究は個別の事例を取り扱った質的研究であるため、この結果がすべての学習者に当てはまるというわけではない。しかし、ドイツという外国語環境で日本語学習の継続を望む学習者や、そのような学習者を支援に関わる教育者に対し、どのように学習を継続すればいいのかというロールモデルの一例を示していると言えるだろう。

今後の課題として、現在は学習を継続していない人の調査結果との比較を行うことで、学習の継続に関わる諸要因や動機の変容をより詳細に分析したい。

謝辞

本調査へのご協力を快諾してくださった協力者の皆様、常日頃懇切なるご指導とご助言を賜っております大阪大学の櫻井千穂先生に厚く御礼申し上げます。そして、TEA 研究会の皆様には、本研究の分析について貴重なご助言を賜りました。ここに改めて謝意を表します。

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, 立命館大学人間科学研究所
- 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—」『桜美林言語教育論叢』(6), pp.29-43, 桜美林大学言語教育研究所
- 内山喜代成(2018)「台湾における成人日本語学習者の学習継続プロセス-教室への参加及び参加継続の促進・阻害要因の分析-」『日本語教育』(171),pp.31-46, 日本語教育学会
- 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(0),pp.97-111, 異文化間教育学会
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナー・ヤーン(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—」『質的心理学研究』(5),pp.255-275, 日本質的心理学会
- サトウタツヤ(2019)「記号という考え方 記号と文化心理学その1」『文化心理学-理論・各論・方法論(木戸彩恵・サトウタツヤ編)』pp.27-39, ちとせプレス
- 竹口智之(2013)「サハリン州(ユジノサハリンスク市)における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究』(4), pp. 249-265, 日本語教育研究会
- 田村知佳(2009)「ドイツにおける日本語学習動機に関する一考察:3人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとに」『大阪大学言語文化学』(18),pp.157-168, 大阪大

学言語文化学会

中田賀之・木村裕三・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, 大学英語教育学会関西支部

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編)(2015a)『TEA 実践編—複線径路等至性アプローチを活用する—』新曜社

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編)(2015b)『TEA 理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ—』新曜社

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, 国際交流基金日
本語国際センター

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In E. Ushioda & Z. Dörnyei (Eds.),
Motivation, Language Identity and the L2 Self. pp.9-42, Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation (3rd ed.)*. New York:
Routledge.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959) *Motivation Variables in Second Language Acquisition*,
Canadian Journal of Psychology. 13(4), pp.266-272

Higgins ET. (1996). The "self digest": self-knowledge serving self-regulatory functions, *Journal of
personality and social psychology*.;71(6), pp.1062-83, American Psychological Association

Ushioda, Ema (1996) *Developing a dynamic concept of L2 motivation*. In: Hickey, T. and
Williams, J., (eds.) *Language, education and society in a changing world*. Dublin, Ireland

ⁱ 国際交流基金の実施した2018年度の日本語教育機関調査によると、ドイツにおける日本語学習者数は15,465名おり、その数は同じ西欧の中ではフランス・イギリスに次いで3番目に多い。学習者の教育機関の種別内訳は初等教育が18名(0.1%)、中等教育が1,736名(11.2%)、高等教育が7,043名(45.5%)、学校教育以外が6,668名(43.1%)となっている。このことから、ドイツにおいては大学等の高等教育機関で日本語を学んでいる学習者が最も多いことが分かる。

ⁱⁱ TEMにおいて、等至点というのは研究者が抱いた興味関心を示すものとして機能する。つまり、研究者が研究したい現象こそが等至点であり、その経験をした人をご招待して、そこに至る径路を描こうとするのがTEMである。そのご招待を、歴史的構造化招待(HIS)と呼ぶ。

ⁱⁱⁱ 横軸に時間、縦軸に動機の高低を描写するグラフ。

^{iv} 話者の発話が一区切りし、次の話者が発話するまでを1ターンとした。

^v 荒川ほか(2012)によると、意味のまとまりごとに区分する方法は、①話し手の主題はある程度無視して事象ごとに切り出していく、②ボトムアップに話し手の語ろうとしている主題ごとに切っていく、③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3つの方法がある。本研究では、研究者の主観をできる限り排除し、語りを細かく分析するために、①「話し手の主題はある程度無視して事象ごとに切り出していく」を採用する。