

# 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

竹口智之

## ●要旨

**本**研究はこれまでの動機研究では顧みられることが少なかった「道具の媒介性・文脈性・関係性」に着目したものである。サハリン州・ユジノサハリンスク市（ロシア）の2大学に通学する（していた）、日本語学習者11名を対象に、回想的インタビューを実施し、動機の変容過程とその要因の分析を試みた。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて検証した結果、4つのコア・カテゴリーが形成された。またこれらを構成するカテゴリー、概念も抽出された。コア・カテゴリー、カテゴリー、概念の意味解釈、関係性から、従来提唱されてきた動機研究とは若干異なった見解が見受けられた。つまり、動機の解釈は「学習活動が目的（内発的）か、手段（外発的）か」だけでなく、「自己の行為が自己決定的なものと認識しているか否か」という点も、より考慮に入れなければならないと思われる。

## ●キーワード

ユジノサハリンスク市、動機の変容、回想的インタビュー、動機の変容解釈

## ●ABSTRACT

This study focused on the 'mediating tools, context, and relationship' of motivation, which research in the field has hitherto paid little attention to. Retrospective interviews were conducted with 11 students that used to attend a university in Yuzhno-Sakhalinsk, Sakhalin, Russia. Through the interviews, we attempted to analyse the changing processes and factors of motivation.

We used the Modified Grounded Theory Approach, to abduct four core categories, and categories and codes that comprised these core categories. The relation between the core categories, categories, and codes indicated that the views expressed in previous studies on the motivation are problematic. We believe that motivation should be interpreted not only from the perspective of the objective (intrinsic) and mean-ness (extrinsic) of learning activities but also from the perspective of whether or not the activities are recognized by students as self-determination.

## ●KEY WORDS

Yuzhno-Sakhalinsk, change in motivation, retrospective interview, interpretation of motivation in contexts.

The Study of Motivations, on Japanese  
Language Learning, Targeting  
on the Students in Sakhalin Oblast  
(the City of Yuzhno-Sakhalinsk)  
Focusing on the changing and factors  
TOMOYUKI TAKEGUCHI

## 1 はじめに

ロシア・極東に位置するサハリン州（旧樺太）は人口約49万7000人の島であり、州都ユジノサハリンスク市（Южно-Сахалинск、以下IO-C市）はそのうち18万9000人を占める（いずれも2010年度の数値。ロシア連邦国家統計局サイト2012）。また100以上の民族から構成される多民族州政府であり、ロシア系が約80%、その他ウクライナ系、韓国・朝鮮系、ベラルーシ系<sup>[註1]</sup>、さらにはニブヒ族、ウイグル族、ナナイ族、エヴィンキ族等の先住北方少数民族も居住している（ユジノサハリンスク日本国総領事館サイト2012）。

サハリン州は本州以南から見ると、どのような地域かを想像するのは難しいかもしれない。しかしながらIO-C市では日本が実感できるものを目にすることができる。スーパーなどでは日本製の食品、家電が並び、市内を日本車が数多く走っている。若者を中心に日本のアニメや漫画などのサブカルチャーも人気が高く、天然資源開発から日本企業が進出し、日露合弁会社が数社存在する。北海道とは定期船・定期便があり、夏を中心に両国の行き来が盛んになる。

IO-C市においては公的機関（1機関）、大学機関（2校…X大学<sup>[註2]</sup>—主専攻、Y大学—副専攻）、初～中等教育機関<sup>[註3]</sup>（4校）において日本語教育が実施されている。大学では、交換留学制度等を利用して日本に留学する学生も多い。また私費で日本の大学・日本語学校に留学したり、北海道を中心に観光で日本に行く学生も存在する。このようにサハリン州における日本、及び日本語は、他のロシア内陸部と比較して、地理的にも物流的にも認識しやすい存在である。入学当初において、学習者は日本語への目新しさもあってか出席率・課題の提出率も高く、授業への取り組みも積極的である。しかしながら学年の進級にともない、レベル差が拡大し、欠席者の増加が次第に目立つようになるなど、取り組みに陰りが出てくるのも事実である。

そこで本稿ではIO-C市の大学における日本語学習者が学習を継続するにあたり、どの時点でどのような動機を保持してきたかを分析し、考察していきたい。語学習得にとって必要と思われる条件は様々あるが、動機は現状の日本語力にかかわらず、学習を継続するために重要な要因と考えられるからである。

## 2 先行研究

動機は学習活動を維持し、教科習得の成否にとって重要なものであるが、その定義は様々になされている。本稿ではDörnyei（2001）の定義に従い、人間の行動の「方向（direction）」と「大きさ（magnitude）」に関連する心理的エネルギーとする。これまでの日本語教育における動機研究は以下のように分類されるかと思われる。1つは、学習者が日本語教育に対し、どのような動機を有しているかを分類したものである（縫部・狩野・伊藤1995、郭・大北2001など）。これらの研究においては、当該地域における学習者が統合・道具的動機<sup>[註4]</sup>など、様々な動機を保持していることが示唆されている。今1つは、これらの動機群を独立変数とし、他の要因（動機と成績、動機と不安など）との関連を分析したものである（成田1998、元田2005など）。どの研究においても動機という心理的エネルギーが、学習に向かわせる要因であることが分析されている。

ロシアの学習動機を扱ったものとしてはバルスコワ（2006）がある。この研究は極東に位置するハバロフスク州の大学生100名を対象に行われたものである。調査の結果、先行研究（Gardner 1983など）で言及されている、統合・道具的動機などが抽出されている。さらにIO-C市の日本語学習者に特化した調査としては阪上（2011）がある。この報告書によると、日本語学習者（243名）の学習目的として一番多いのは「日本語を使ってコミュニケーションをしたいという欲求」（19%）と「日本語という言語そのものへの興味」（19%）であり、次いで「日本文化の知識を得たい」（12%）と続いている。この報告書では、IO-C市における日本語学習者は、従来の外国語教育研究における、いわゆる統合的動機の傾向が強いという結果となった。

上記の先行研究を概観すると、以下の課題がある。石黒（1998）によると、これまで教育心理学における学力（能力）や人格は、無媒介性、非文脈性、没交渉性の形式で測定されてきたという。石黒は能力や問題を個人のみにも帰着する心理学を「個体能力主義」として批判し、道具などの媒介性、場の文脈、他者との交渉によって捉え直す必要性を説いている。従来の動機研究においては個人の志向性を分析したものが中心となっている。IO-C市2大学における日本

語教育も、状況や文脈を踏まえて動機の形成を考察する必要があるだろう。

また、上記と関連するもう1点の課題は、動機という情意要因を横断的に分析している点である。動機という心理エネルギーが静的・恒常的であるとは考えにくく、状況の変化やそれらに適合しようとする発達段階に応じて変容すると考えるのが常識的である。従来の日本語教育における動機研究は高等教育機関における学習者が中心であるが、大学入学前後、日本への留学前後、学年という状況の違いなどで学習動機は変容していくと考えるべきだろう。こういった学年別による動機傾向の相違に着目した研究は大西（2010）などごく限られている。またこの研究も質問紙による一斉調査であり、個人の変容過程を辿ったものとは言い難い。上記のことから、本研究では以下の研究課題に取り組む。

- ①IO-C市における日本語学習者の動機はどのような経緯で形成され、変遷していったか。
- ②その要因は何か。
- ③他者（ここではクラスメートや教員といった学校内だけの他者だけではなく、世間全般についての他者も含む）による影響は何か。

### 3 調査

#### 3.1 調査実施と調査校における留学プログラム

X大学の学科長代理と、Y大学の学科長に調査の目的を伝え、調査の許可を得た。調査者と日本語でインタビューが可能な大学生を募った結果、X大学の大学生9名（調査期間2012年6月・7月）、Y大学の大学生4名（10月）のインタビューが可能となった。そのうち調査者とある程度の日本語によるやりとりが可能だった者のインタビューを、データとして扱うこととした。その結果、X大学9名、Y大学2名、計11名を調査対象とすることにした。調査は調査者と調査協力者の1対1で行われ、大学の空き教室を利用した。インタビューは調査協力者の承諾を得た上で録音し、文字化してデータとした。インタビュー時間は

40分～1時間弱である。

本研究における調査協力校であるX校の日本への訪問は、短期の観光の他に、短期（約1カ月）から長期（約1年）にわたる様々な留学プログラムがある。大学や日本語学校の他、X大学日本人教員の伝手で私費によって参加するサマーキャンプ（主に日本の子どもたちと触れ合う）も存在する。Y大学においても、大学とサハリン州政府支援からなる北海道方面の私立大学へのプログラム（2週間）が置かれている（表1参照）。

表1 調査協力者概要一覧

大学名	調査協力者	学部	性別	年齢	学年	日本語学習歴	参加した日本への留学プログラム	証明できる日本語能力の資格
X大学	A（韓国系） <sup>[註5]</sup>	a学部	女性	22歳	4年生	5年	・関西方面の私立大学（1カ月） ・九州方面の国立大学（1年）	N2
	B	a学部	女性	21歳	4年生	4年	・北海道方面の私立大学（1カ月） ・関西方面の日本語学校（1カ月）	N4
	C（韓国系）	a学部	女性	21歳	4年生	7年 <sup>[註6]</sup>	・北海道方面の私立大学（1カ月） ・北海道方面の日本語学校（1カ月）	3級 （旧能力試験）
	D	6学部	男性	23歳	5年生	6年	・北海道方面へ日本語学校（1カ月を2回） ・北海道方面へ国立大学（1年）	N1
	E	a学部	男性	22歳	4年生	5年	・北海道方面の国立大学（1年） ・北海道方面のサマーキャンプ（1カ月を2回）	N2
	F	a学部	女性	23歳	4年生	5年	・北海道方面の私立大学（1カ月） ・北海道方面の日本語学校（1年）	N2
	G	a学部	女性	23歳	4年生	4年	・関西方面の私立大学（1カ月）	N2
	H（韓国系）	6学部	女性	23歳	5年生	6年	・北海道方面の日本語学校（1年） ・九州方面の国立大学（1年）	N1
	I（韓国系）	6学部	女性	22歳	5年生	6年	・北海道方面のサマーキャンプ（1カ月を1回） ・九州方面の国立大学（1年）	3級 （旧能力試験）
Y大学	J	r学部	女性	20歳	4年生	3年	なし（観光で10日間の来日）	N4
	K	r学部	男性	20歳	4年生	3年	・北海道方面の私立大学（10日間）	N4

#### 3.2 調査法

Ushioda (2001)、竹口・麻生・太田 (2011) で用いられた質問項目を参照し、前節で挙げた研究課題を元に、半構造式・回想的インタビュー法で「日本語を勉強しだした目的や経緯は何か。現在それはどのようになったか」「日本語と

自分の現在と将来の関係はどうか」などを尋ねた。また、インタビューの最中気づいた点や確認したい点などは随時質問し、新たな疑問や確認事項が追加された場合、次の調査協力者にも質問していった。データはグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下GTA）、さらにその中でも、データの文脈に則った解釈を行い、概念やカテゴリーの抽出を行う修正版GTA（以下M-GTA、木下2003）によって分析した。GTAには様々な手法があるが、このM-GATは他のGTAとは異なり、得られたデータを文節ごとに切片（Sliced data）化せず、まとまりから現象を解釈することを重視している。また、テキストに埋め込まれたデータのみならず、そのコンテキストに反映されている調査協力者の認識や感情、関連する条件なども検証するものである（木下2003）。

まずデータから前節の研究課題①・②・③と関連があると思われる意味内容のデータに解釈を加え、その解釈を分析の最小単位である「概念」とした。この概念を説明する定義と、具体例を分析ワークシートに書き記した。また、まとめる際に浮上した解釈や疑問点などはその都度理論的メモに記した。次に、命名した概念間で共通点、類似性のあるもの、相互作用の関連性があると判断したものを統合し、「カテゴリー」として作成した。これらの作業を繰り返しながら、新たなデータを加え、データ分析と概念を照合しながら、概念やカテゴリーの検討を行った。その都度、仮説生成・検証・修正を繰り返した。

## 4 結果

分析を行った結果、動機生成に影響を与える概念、および動機の変容過程に関する概念は表2のとおりになった。分析の最小単位である概念を〈〉で表示し、概念を統合するカテゴリーは《》、カテゴリーを統合し、最も抽象度の高いものをコア・カテゴリー（以下CG）として【】で表示している。これらの関連は図1のように示される。図1においてはこれらを時系列で示している。以下ではその定義と関連性について述べる。

表2 IO-C市の大学における日本語学習者動機の変遷、及び動機に影響を与えるCG、カテゴリー、概念表一覧

CG名	CGを構成するカテゴリー	カテゴリーを構成する概念
【地歴・家庭環境認識】	《地歴環境要因》	〈祖父母の影響〉〈地理事情〉 〈サブカルチャーへの関心〉〈日本文化への関心〉 〈日本アニメへの関心〉
	《家庭関係性要因》	〈自身に課せられた家庭内の責任認識〉 〈勤勉さの再生産〉
【教育環境認識と活用】	《自国での教室・教育要因》	〈熱心な教員、緩急つけた授業・教員による動機強化〉 〈熱心な周囲による触発〉〈他者との比較〉
	《能力試験の活用》	〈日本語能力自己チェック動機〉 〈日本語能力試験による目標設定動機〉 〈自己レベル認知後の方向確定〉 〈最上級資格取得による動機低下〉
【留学というライフイベントの希望と受容】	《留学前の心境》	〈本当の日本との接触願望〉〈留学動機〉 〈既習項目とコミュニケーション能力の開きに対する葛藤〉
	《留学先一般動機》	〈留学先での動機強化〉 〈留学先での日本語能力向上実感〉
	《教室内動機》	〈上級者への同調〉〈ユーモアによる向上心強化〉
	《教室外動機》	〈留学先の一般生活における日本語の理解不足〉 〈留学先の一般生活における日本語使用動機〉
		〈サマーキャンプにおける状況的周辺参加としての日本語〉
	《再来日希望動機》	〈学習体験・留学体験のフィードバックによる学習動機強化〉 〈留学目的の明確化〉〈日本社会十全参加動機〉
【発達・修正される自己と向社会性】		〈興味としての日本語学習動機〉
	《本格的な学習前の構え》	〈言語的特徴の関心〉〈得意分野の何気ない選択〉
	《向学習への自助心理》	〈方向選択の自主性〉〈自己向上動機〉 〈困難さへの挑戦動機〉〈目標完遂動機〉〈自己鼓舞〉 〈項目習得、危機・困難克服による効力感〉
	《日露社会認識》	〈日本での就業動機〉 〈サハリン州における日本語職種不足認識〉 〈語学プロパーの待遇面の悪さの認識〉 〈ロシア国内での就職動機〉
	《自己実現》	〈自分探し・自己実現のための日本語学習〉 〈よりよい自画像の設定〉 〈キャリアアップのための一般学習動機〉 〈進学のための日本語学習動機〉
	《代替動機への移行過程》	〈日本における否定的職業体験〉 〈日本語を使った仕事に対する回避観〉 〈好成绩獲得動機〉〈学業終了に伴う動機低下〉 〈楽しみのための日本語接触動機〉

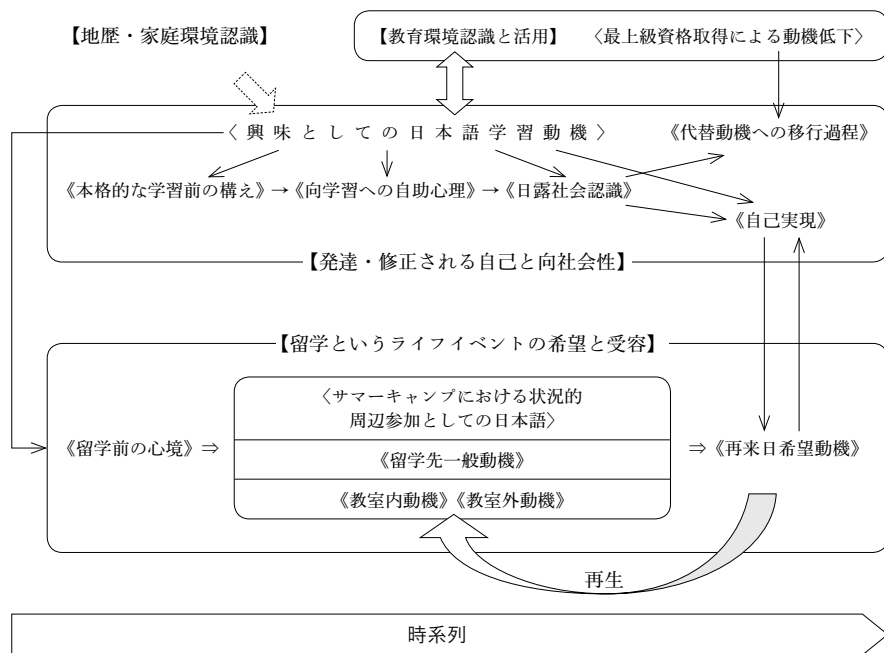


図1 IO-C市における日本語学習者の動機の変遷、および動機に影響を与える要因の関係図

#### 4.1 【地歴・家庭環境認識】

このCGはサハリン州における日本語を取り巻く歴史的背景、地理的状況であり、また家庭教育環境に関連するものである。

《地歴環境要因》について説明する。韓国系ロシア人の中には日本統治時代の影響を受け、日本語が話せ、日本文化に通じている者も存在する。中には、ソ連時代、ロシア連邦時代になっても統治時代の出来事を記憶し、さらには日本文化を象徴するもの（相撲・TV番組のビデオなど）を、家に保管している者も存在する。こういった背景から、幼少から日本文化に触れる機会も家庭によっては存在する（〈祖父母の影響〉〈サブカルチャーへの関心〉〈日本文化への関心〉）。また、

親が漁業を営み、北海道と隣接していることから、道内の都市と行き来を繰り返すことで自ずと日本についての情報に触れた学習者も存在する（〈地理事情〉）。さらにIO-C市では日本のアニメなどが一般に放送され、根強い人気がある。こういった〈日本アニメへの関心〉が学習の契機となることもある。

《家庭関係性要因》は家庭内で形成される学習全般の構えである。両親が日本語学習とは無縁でも、その勤労姿勢から就学期、特に高等教育機関入学時において自身のすべきことを認識し、行動しようと心掛けるようになる（〈自身に課せられた家庭内の責任認識〉〈勤勉さの再生産〉）。このCGは全ての調査協力者から得られたわけではないため、図中の矢印は点線としている。

#### 4.2 【教育環境認識と活用】

このCGは高等教育機関入学後、自国の教育環境を学習者がどのように認識し、活用しているかということに関するものである。

まず《自国での教室・教育要因》について説明する。多くの大学生にとって、日本語は「何となく面白そうだから」という〈興味としての日本語学習動機〉（【発達・修正される自己と向社会性（後述）】）を契機としている。この概念から始まった日本語学習は、大学において厳しくもユーモアあふれる授業に触れることで、学習そのものの進め方を具体的に知るようになる（〈熱心な教員、緩急つけた授業・教員による動機強化〉）。X大学の調査対象者がほぼ言及していたロシア人教員 Иванов 先生（仮名）は、課題も多く、成績に関しては非常に厳しいが、博学かつウィットに富んでいるため人気が高い。こういった緩急をつけた授業により〈興味としての日本語学習動機〉が強化され、学習が促進される。また自身の能力だけではなく、他のクラスメートの努力を目の当たりにすることで、自身の能力・努力を相対視するようになる（〈熱心な周囲による触発〉〈他者との比較〉）。

次にサハリン州で年1回実施されている日本語能力試験をいかに利用しているかという《能力試験の活用》について説明する。IO-C市の学習者は、進学目的というよりも、自己の日本語力が具現化されたものを知りたいという動機から能力試験を受験する（〈日本語能力自己チェック動機〉）。N4から始め、徐々に目標を高く設定することで、具体的な学習課題も見つけやすくなる（〈日本語能力試験による目標設定動機〉）。合格結果が出た場合は一段高いレベルを設定し、結

果が芳しくなかった場合は、何が足りなかったかを内省するようになる（〈自己レベル認知後の方向確定〉）。

上述の教育環境という「道具」を認識し、活用することで、学習者の動機は後述の【発達・修正される自己と向社会性】へと繋がっていくこととなる。

### 4.3 【留学というライフイベントの希望と受容】

このCGは、留学前後の認識や動機の過程を描写したものである。

〈興味としての日本語学習動機〉は、一種の憧憬である〈本当の日本との接触願望〉へと発達し、自然に〈留学動機〉へとつながっていく。また、〈留学動機〉は自国の大学での学習だけでは、コミュニケーション能力が理想に届かないという悩みからでもある（〈既習項目とコミュニケーション能力の開きに対する葛藤〉）。留学前のこれらのカテゴリーを《留学前の心境》とした。

留学先における動機の基盤を形成しているカテゴリーを《留学先一般動機》とした。留学先では、四技能全般、フォーマル・インフォーマルを問わない日本語能力向上を希望している（〈留学先での動機強化〉）。また、単に学習に取り組むだけではなく、自身の能力をモニタリングし、日本語能力の伸長ぶりを実感しようとする（〈留学先での日本語能力向上実感〉）。

この基盤から《教室内動機》と《教室外動機》が発動・強化される。前者は日本の教室内環境から生成されるカテゴリーであり、後者は日本生活万般にわたる環境から生成されるカテゴリーである。《教室内動機》は以下のように説明される。まずは日本語力、特に上級レベルに求められる漢語力が、他の東アジアの学生に比べると不足しているという認識から、彼らに追いつこうとする〈上級者への同調〉がある。そして、もう1つは冗談などを交えつつもアカデミックな講義を進める日本人講師による〈ユーモアによる向上心強化〉である。

《教室外動機》は以下のように説明される。教室内では教師もクラスメートも「学校内での日本語」を使用するが、普段の生活における日本人は、学習者にとって未習語をふんだんに使う。このため、学習者は「教室内の日本語だけでは、日本人と問題なくコミュニケーションするのは難しい」と実感する（〈留学先の一般生活における日本語の理解不足〉）。教室内で満足いく生活を送っている彼らにとって、教室外は予想外のことが多く、何とか一般生活語を身につけるこ

とで、教室外における日本人とも日本語が使えるようになりたいと考える（〈留学先の一般生活における日本語使用動機〉）。

このように、教室内・外に分類された動機の種類であるが、単純に二分できない動機が存在する。それが〈サマーキャンプにおける状況的周辺参加としての日本語〉である。先述したように、X大学の留学プログラムの1つとして、サマーキャンプのプログラムがある。ここでは主に日本の子どもたちと日本語で触れ、異文化交流がなされている。学習者は単なる「海外からのお客様」ではなく、プログラムを促進するための団体行動力やリーダーシップが求められる。このプログラムにおいて必要な言動は日本人スタッフによって日本語で説明されるか、X大学のプログラム経験者によってなされる。ここでは日本語（言語習得）と、日本人の日常の言動（文化習得）が不可分となっている。

《再来日希望動機》は留学経験を経て至った心理をまとめたものである。一旦日本での学習環境に触れ、これらの出来事を「素晴らしい思い出」と回想することで、再度「日本へ行きたい」と希望し、学習に励むことになる（〈学習体験・留学体験のフィードバックによる学習動機強化〉）。ただし、最初の来日と異なり、2度目以降は大学名の明示やプログラムの希望など、目標が明確であることが多い（〈留学目的の明確化〉）。また、語学学習にとどまらず、日本社会全般に深く関わっていくためのボランティア活動やアルバイトなどを希望する〈日本社会十全参加動機〉も発達する。この《再来日希望動機》は実際に行動に移され、留学体験が重ねられていくこととなる。調査協力者の大部分が2度以上の留学体験を経ていることからそれが窺える。

### 4.4 【発達・修正される自己と向社会性】

〈興味としての日本語学習動機〉は学習を継続するにあたり、どの段階においても機能しているが、年齢を経るにつれ徐々にその質は変容する。これらをまとめたCGを【発達・修正される自己と向社会性】とした。

《本格的な学習前の構え》は、大学入学前に抱いていた日本語学習に対する心理である。この時期においては、日本語学習において明確な動機もなく、単に語学などが得意であったという〈得意分野の何気ない選択〉や、漢字等に異国情緒を感じた〈言語的特徴の関心〉などから始められている。

このカテゴリーは徐々に《向学習への自助心理》へと移行する。これは当初の受動的な姿勢から能動的な学習へと移行するカテゴリーである。当初日本語は何気ない選択かもしれず、また《家庭関係性要因》(4.1)など一種の義務感から始めた者もいる。が、やがて学習が面白みとして実感できるようになり、日本語の選択を自主的なものとして捉えるようになる(〈方向選択の自主性〉)。この時点では、大学の単位にとらわれず、漠然とではあるが、自身の能力向上を目指すようになる(〈自己向上動機〉)。このため、漢字学習などロシアの学習者にとって困難さを伴うことが予想されることについても、自ら挑戦しようとする(〈困難さへの挑戦動機〉)。学習者は一度立てた目標に対し、それを達成するために、学習で困難や否定的なフィードバックがあったとしても自助努力で乗り越えていこうとする(〈自己鼓舞〉)。また、当初立てた目標から、「中途半端で終わらたくない」という堅持性も保っている(〈目標完遂動機〉)。さらに、困難さを伴った学習であったからこそ、学習項目を習得した際や能力試験等で結果が出た際には一層の喜びとなる(〈項目習得、危機・困難克服による効力感〉)。

大学卒業後、後続する段階へと目を向ける過程を《日露社会認識》とした。学習者は最終学年に近づくにつれ、就職等具体的な将来を考える段階に入る。これまで学習した内容に自信を持っている学習者は国内外で得たものを具体的な形で生かそうと考えるようになる。が、その際、現実的には学習したことを生かそうとする場が必ずしも多いわけではないことを認識する(〈サハリ州における日本語職種不足認識〉)。特にロシア全体において、通訳・観光業・教職など、語学が生かせると思われる職種すら希望通りの収入が難しいという〈語学プロパーの待遇面の悪さの認識〉から、日本語を使った仕事に対する進路を敬遠する向きも見られる。そこで自身の集積を無駄にしないために〈日本での就職動機〉を抱き、さらなる飛躍を図ろうとしたり、上記の事情にもかかわらず、諸事情から日本語を使った〈ロシア国内での就職動機〉を選択するようになる。

やがて、そういった状況に対しても自身のスキルを生かしていこうとする《自己実現》と、現状では《自己実現》が難しいため、学習の目標を別のものに変換する《代替動機への移行過程》に分類される。前者は以下のように説明される。この時点においては、学習は自律的なものとなっており、学習することにより、よりよい自己が描けるようになる(〈自分探し・自己実現のための日本語

学習〉)。また、これまでの経緯から、日本語力の向上が単に利便性をもたらすのみならず、自助努力によって人格形成につながる設定ができるようになる(〈よりよい自画像の設定〉)。こういった学習者は少しでも待遇のいい仕事に就き、日本語とでき得る限り関わっていくために勉強全般に取り組む動機を有す(〈キャリアアップのための一般学習動機〉)。また、その具体的な目標のために大学院、特に日本の大学院へ進学し、日本語学習を継続したいという〈進学のための日本語学習動機〉を抱くようになる。このカテゴリーは、日本での学習体験を肯定的にとらえる《再来日希望動機》(4.3)からも触発されている。実際に日本での学習体験が肯定的に感じられた学習者は、次の具体的な目標実現のために《再来日希望動機》を抱くようになる。

これに対し、《代替動機への移行過程》は、もはや日本語を使った仕事も希望しておらず、日本語についての探求心も強いものではないため、在学中の目標を別種のものに置き換える過程である。日本での体験は必ずしもいいものばかりであるとは限らない。日本で通訳のアルバイトを経験したある調査協力者は、待遇面の悪さや、拘束時間の変更についての煩雑な交渉など、本人にとって苦い経験がある(〈日本における否定的職業体験〉)。IO-C市のみならずロシア全体の〈語学プロパーの待遇面の悪さの認識〉とも相まって、〈日本語を使った仕事に対する回避観〉を抱くようになる。しかし、これまでの経験を全く無駄にしないために、見栄えよく卒業を飾りたいという〈好成績獲得動機〉へと移行する。が、一旦大学修了が確定し、仕事で日本語を使う予定も目標もない場合、日本語学習動機が低下する〈学業終了に伴う動機低下〉へと移る可能性が高い。卒業後日本語を使った職種を考えず、資格においてもNIを取得し、それ以上望める明確なレベルが存在しない場合、《能力試験の活用》(4.2)のうちの〈最上級資格取得による動機低下〉からも影響を受ける。こういった学習者は自分に明確な目標や数値を設定せず、娯楽雑誌や一般書籍を講読するなどの〈楽しみのための日本語接触動機〉へと至ることで、それまでの学習を無駄にしないようにすることもある。

## 5 まとめ

本稿ではこれまでの動機研究では顧みられることが少なかった「道具の媒介性・文脈性・関係性」に着目し、学習動機の発達過程や要因を部分的にはあれ解明できたものと思われる。

ここで従来の動機研究における傾向的な見解とは、若干異なる知見が得られたのではないかと思われる。まず、外国語学習動機の研究において「留学したい」という動機は、確かに有効な動機とされてきた。が、その位置づけは「統合的」とされたり、「道具的」と位置付けられたりと一定していない。しかしながら、この留学という動機も学習者の置かれた状況や、これまでの経緯などによって意味合いが大きく異なるものである。IO-C市の大学生は留学を数回にわたって経験していることが多い。が、漠然とした希望に過ぎない初回の来日と、進級を経て進路選択が近づく学年での来日は自ずとその動機の強度や質が変化したものとなっている。これら学習者の状況を考察することで、表現上は同じ動機ではあっても、その本質が理解できるものと思われる。

また、動機研究においてはDeci (1975) が唱導する内発的動機<sup>[注7]</sup> づけを持つことを理想化し、具体的報酬や進学、就職などの見返りを求める外発的動機<sup>[注8]</sup> が忌避されてきた(速水1998)。「資格を取得したい」という項目も、その意味解釈を吟味することなく、「就職・昇格と関連する功利的要素の強い動機」とされることが多かった。しかし、本研究における調査協力者のほぼ全員が、「日本語能力試験で自分のレベルを知り、それから何をしたらいいか知りたい」と述べていた。このことから、本稿における資格取得という動機が、外側からの刺激以上の役割を果たしているのが窺える。さらに、資格取得から就職・進学などの進路指針に結びつけることは、大学教育の次の段階を考えると、ごく自然な流れである。そもそも「学習したことを就職、職場に生かす」ということは教育的にも適っていることである。現場で実際に日本語教育にあたっている教員にとっても、かつての学生が日本語を生かして実務に就くことは、机上の学習に勤むことと同様に望ましい状況ではないだろうか。《自己実現》に至った調査協力者の就職希望先は様々だが、「勉強したことを生かしたい」と

いう見解は一致していた。自身が学習したことを現場・職場で生かそうとするのは、単に自己の能力を実感するだけではなく、向社会性を伴った行為である。

鹿毛 (1996) では、内発的・外発的動機の種類にいくつかの基準が掲げられているが、その中で最も広く認識されている基準は「学習活動が目的的(内発的)か手段的(外発的)か」であるという。しかし、この基準のみに依拠し、「あくまで学習活動そのものを楽しむように仕向けるべきであって、それに付随する報酬を強調するのは控えるべきだ」と論じるのは、現実に即した見解とは言えないのではないか。動機の内容吟味には、鹿毛 (1994) の掲げる基準の1つである「自己の行為が自己決定的なものと認識しているか否か」も、考慮に入れなければならないと言える。

今後の課題としては以下のことが考えられる。本稿は「IO-C市の大学における日本語学習動機」という限定領域における理論構築を図ったものである。しかしながら、今回の調査協力者は上級生が多数であり、全員が日本への留学経験者であった。これと関連することであるが、本研究は調査者の言語能力の問題から、調査対象者を日本語によるコミュニケーション力を有する者のみにせざるを得なかった。冒頭で述べたように、IO-C市の大学でも、学習に取り組む者ばかりではなく、学習期間を漠然と過ごしているように見える学習者も存在する。梅崎 (2004) が述べるように、今後動機研究においては、なぜ学習や課題から離れていくのかを分析する必要がある。動機が向上する過程描写の裏付けとして、これらの動機づけのマイナスの側面を考えなければならない。これらを視野に入れることで、本稿の動機研究は現場の状況を説明しうる理論に昇華するものと考えられる。

〈サハリン国立総合大学〉

### 注

[注1] …… 国籍と民族が一致しているかどうかは不詳である。

[注2] …… X大学において、日本語を専攻とする学部は2つ存在し、そのうち6学部は2010年度入学者まで5年生制度となっている。

[注3] …… ロシアでは小学校から高校までの一貫教育が行われている。これらは学校種



によって школа (シユコーラ)、гимназия (ギムナジヤ) と呼ばれている。Ю-С市において日本語教育が実施されている初中等教育機関数は、教員、生徒数によって流動的である。

[注4] ……統合的動機とは、対象言語使用圏の人々と一体感を持ち、学習言語使用集団と交流したい、などの動機である。これに対し、道具的動機とは就職・進学に有利であるなど、実利的な側面の強いものとして分類される (Gardner 1983)。

[注5] ……本調査では国籍に関して厳密な区分けをせず、両親・祖父母 (もしくはそのうちの誰か) が韓半島にルーツを持つことを示す。

[注6] ……гимназияでの2年間の学習を含む。

[注7] ……内発的・外発的動機と統合的・道具的動機は共通点も見られる。が、長沼 (2006) によると、前者は後者に比し、その動機内容の分類基準の1つとして、行為の自発性・自律性の観点があるという。

[注8] ……速水 (1998) によると内発的動機の考え方は以下の経緯で浸透したという。1950～60年代における乳児の実験結果から、生来人間の行動エネルギーは内部に存在すると認識され、またこれ以降でも外発的動機が内発的動機を抑制しうる研究例が示された。一連の研究は一般的な学習動機からの研究であるが、民主的な教育の普及と相まって教科教育全般に知られるようになったという。

## 参考文献

- 石黒広昭 (1998) 「3章 心理学を实践から遠ざけるもの一個体能力主義の興隆と破綻」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』pp.103-156. 東京大学出版会
- 梅崎高行 (2004) 「スポーツ文脈におけるアクションリサーチ—子どもの動機づけをめぐる」『早稲田大学人間科学研究』17(1), pp.35-47. 早稲田大学人間科学部
- 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動機づけについて」『日本語教育』110, pp.130-139. 日本語教育学会
- 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」『日本語教育学』147, pp.82-96. 日本語教育学会
- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機の展望」『教育心理学研究』42(3), pp.345-359. 日本教育心理学会
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチへの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- 阪上彩子 (2011) 『サハリン国立総合大学2011年度年次計画書—添付ファイル5—サハリンで学ぶ日本語学習者の日本語学習目的』(非公開)
- 竹口智之・麻生由子・太田和秀 (2011) 「工学系留学生を対象とした日本語学習動機調査—その変容と要因への着目」『第10回世界日語教育研究大会発表予稿集 異文化コミュニケーションのための日本語教育①』pp.994-995. 日本語教育学会
- 長沼君主 (2006) 『言語学習動機づけ診断尺度の開発とその展望』東京外国語大学博士論文

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. 国際交流基金

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」『日本語教育』第86号, pp.162-172. 日本語教育学会

バルスコワ・A (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習動機づけについて」『国際センター紀要』2, pp.144-151. 新潟大学

速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房

元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社

Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 (1980) 『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』誠信書房)

Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Gardner, R. C. (1983) Language attitudes and language learning. In Ryan, E. B., & Giles, H. (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp.132-147). London: Edward Arnold.

Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z., & Schmidt, S. W. (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

## 参考サイト

- ・在エジノサハリンスク日本国総領事館サイト  
<http://www.sakhalin.ru.emb-japan.go.jp/sakhalin.htm> (2012年8月1日参照)
- ・ロシア連邦国家統計局サイト  
<http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/> (2012年8月1日参照)

