

ケース・スタディでみる日本語学習者の自律的動機づけの変化 Changes in Japanese language learners' autonomous motivations in case studies

末吉朋美 (関西大学国際教育センター)

山本晃彦 (鈴鹿大学国際地域学部)

Tomomi Sueyoshi (Kansai University, International Education Center)

Akihiko Yamamoto (Suzuka University, Faculty of Global and Regional Studies)

要旨

本研究は、日本の大学・大学院進学を希望し、予備教育機関に在籍する留学生の自律的動機づけの変化をケース・スタディで調査したものである。同機関では自律学習のトレーニングの一環として学習記録活動を行っている。学期の前後に行った質問紙調査の結果をもとに3名の留学生にインタビューを行い、学期中に彼らの自律的動機づけがどのように変化したのかをナラティブ分析した。その結果、留学生たちの自律的動機づけの変化には「他者の存在」「経験」「母国との学習環境の違い」が大きく関与していることがわかった。また、留学が貴重な機会であること、家族の存在が留学を支えること、「規則」は自らが設定したものと認識されている感が強いこと、「なにかを成し遂げなければならない使命感」が自身へのプレッシャーとなっていることなど、留学生ならではの特性が自律的動機づけに影響していることがわかった。

キーワード 自律的動機づけ、留学生、学習記録 / **Autonomous Motivation, International Student, Learning Record**

1. はじめに

本研究は、日本の大学・大学院に進学を希望し、予備教育機関に在籍する留学生の自律的動機づけの変化について調査したものである。K大学留学生別科では、母国で高校や大学を卒業した10代後半から20代の学生が中心に学んでいる。今回調査を行ったクラスは別科内の最上級クラスであり、ほとんどの学生が1年以上当校に在籍している。当クラスでは大学・大学院進学後を見据えた自律学習のトレーニングの一環として毎日「学習記録」をつけ、週末にはその週の全体の振り返りを行うことを課題とし、内省力の向上を目指した。作成した記録は週に1度、週末にLMS上に提出を義務付け、3名の教師がそれぞれアカデミックアドバイザーとして担当する学生にコメントを記入して返却した。当校では春学期、秋学期の2学期制をとっており、さらに日本語クラスの1学期は前半と後半に分かれる、いわゆるクォーター制度であるため、1学期中に前半、後半各8週、計

16回の学習記録の提出が必要となる。

学習者の自律性の測定には質問紙を使用した。まず、学期前と学期後に自律的動機づけに関する同一の質問紙を用い、その回答から各学習者の自律性得点を算出した。次に自律性得点において類似傾向を持った群に分類するためにクラスター分析を行った結果、学期後には約半数の学生が学期前と異なるクラスターに移動していた。動機は本来固定的で普遍的なものではなく、ダイナミックで常に変化するものである(Dörnyei & Ushioda, 2011)と言われるが、クラスターの移動は、まさに学期中に学習者の自律的動機づけが変化することを意味する。そこで、本稿では、彼らの自律的動機づけの変化がどのようにして起こったのか、インタビューを通して分析し、その変化に何が関与しているのかを明らかにすることを目的とした。

2. これまでの調査の概要

インタビュー調査の分析に先立ち、これまでの

自律的動機づけ質問紙調査と、自律性得点によるクラスター分析の概要について述べておく。

速水 (1998) によると、自律的動機づけとは自分で目標自体を見出すことでそれに近づこうとし、それに到達しそうになると、自分でその目標を変化させ、より高い、あるいはより深いものに変容させていくことができるとされる。さらに、速水は自律学習能力を高めるには自律的動機づけを形成することが肝要であると述べている。この自律的動機づけの概念は内発的・外発的動機づけ理論が土台となっている。古くは「内発的動機づけ＝善」、「外発的動機づけ＝悪」、という2項対立的な受け止め方をされたが、心理学者ライアンとデシは「外発的動機づけ」の中にも、自律性の低いものから高いものまで連続性があり、段階を経て自律度が上がることを「自己決定理論」の中で提唱した (Ryan & Deci, 2000)。「外発的動機づけ」は最も自律度の低い「外的調整」から「取り入れ的調整」「同一化的調整」の段階を経て、最も自己決定的な「統合的調整」へと自律性を高める。なお、「統合的調整」は質問紙で測定することが難しく、実証的研究が少ない (速水, 2019) ことから、本研究では内発的動機づけに相当する「内的調整」と外発的動機づけの中でも自律度の高い「同一化的調整」を「自律的動機づけ」とし、自律度の低い「取り入れ的調整」と「外的調整」については「非自律的動機づけ」という表現を用いる。

質問紙調査は2019年度、2020年度、2021年度の秋学期上級クラスを受講したのべ122名から学期前(9月末実施)と学期後(1月末実施)の2回、同一の質問紙を用いて行い、のべ205件の回答を得た。質問は24項目を使用し、その下位尺度は山本・末吉 (2022) の因子分析の結果をもとに、自律的動機づけ11項目 (内的調整6項目、同一化的調整5項目)、非自律的動機づけ13項目 (取り入れ的調整5項目、外的調整8項目) とした (図1参照)。教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、1「まったくあてはまらない」から、5「とてもよくあてはまる」の5件法を用いた。

次に学習者の自律度を測定するために、質問紙

自律性	調整スタイル	下位尺度項目
自律的 (高)	内的調整 (6項目)	「勉強すること自体がおもしろいから」「むずかしいことに挑戦することが楽しいから」「新しい文法やことばを知ることがおもしろいから」「勉強することは大切なことだから」「自分が勉強したいと思うから」
	同一化的調整 (5項目)	「自分のためになるから」「自分の夢を実現したいから」「自分の希望する大学や大学院、会社に入りたいから」「将来の成功につながるから」「家族が応援してくれているから」
非自律的 (低)	取り入れ的調整 (5項目)	「テストがあるから」「宿題があるから」「試験に合格したいから」「勉強することは、規則のようなものだから」「みんながあたりまえのように勉強しているから」
	外的調整 (8項目)	「友だちにバカにされたくないから」「勉強で友だちに負けたくないから」「友達より良い成績を取りたいから」「やらないとまわりの人がうるさいから」「まわりの人に賢いと思われたいから」「まわりの人から、やんざいといわれるから」「成績が下がると、怒られるから」「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」

図1 自律性の調整スタイルと質問項目

の結果からRAI得点を算出した。RAIとは相対的自律性指数(Relative Autonomy Index)であり、動機づけの自己決定性の程度を表す指標として用いられる (Grolnick & Ryan, 1987; 岡田, 2005)。得点は、「内的調整×2+自律的動機づけ×1+取り入れ的調整×(-1)+外的調整×(-2)」の計算式によって算出され、得点が高いほど自律度が高いとされる。このRAI得点において、類似傾向を持った群に分類するためにクラスター分析を行った。表1は分析の結果をRAI得点の高い順に並べたものである。各群の特徴をわかりやすくするため、平均値3.5以上を網掛けした。

表1を見ると、1群から6群まではRAI得点の平均値が+の値を示しており、全体的に自律的動機づけの優位な学習者群であることがわかる。自律的動機づけ質問紙の学期前調査 (以下、事前と略す)、学期後調査 (以下、事後と略す) とともに回答が得られたのは122名中82名で、そのうち学期後に自律度の高い群へ移動した学習者が21名、事前、事後とも同じ群に属した学習者が41名であった。このうち事前、事後ともに第1群に属した20名はそれ以上自律度が高い群がないので、学期の前後を通して高い自律的動機づけを維持し

表1 各群のRAI得点と下位尺度平均値、SD

群	RAI 平均値	自律的動機づけ		非自律的動機づけ		
		内的調整	同一化的調整	取り入的調整	外的調整	
1群 (N=72)	6.14	平均値	4.04	4.4	2.80	1.77
		SD	0.48	0.51	0.67	0.57
2群 (N=48)	3.85	平均値	4.40	4.79	3.55	3.09
		SD	0.37	0.30	0.59	0.55
3群 (N=3)	2.34	平均値	2.56	3.93	4.2	1.25
		SD	0.10	0.31	0.35	0.21
4群 (N=5)	1.61	平均値	1.87	2.72	1.64	1.60
		SD	0.50	0.72	0.52	0.51
5群 (N=31)	0.88	平均値	3.18	3.73	3.17	3.03
		SD	0.43	0.59	0.53	0.37
6群 (N=44)	0.41	平均値	4.38	4.66	4.44	4.29
		SD	0.55	0.47	0.41	0.49
7群 (N=1)	-6	平均値	2.5	3.8	4.8	5
		SD

続けたということになる。一方、学期前より自律度が低い群へ移動した学習者も20名存在した。

学習記録の提出率と自律性の高さには相関関係があるのではないかと予想していたが、分析結果では学習記録の提出率が低くとも自律性の高い群に属する学生や、学習記録の提出率が高いにも関わらず学期前より自律性の低い群へ移動した学生が少なからず存在した。なぜこのような現象が起きたのであろうか。Ushioda (2009) は動機づけ研究において理論的抽象化としての学習者ではなく、実在の人物に焦点をあてることを主張し、学習者個人の思考や感情、アイデンティティーや個性、経験、社会的な文脈の中でかれらを理解する必要があることを指摘している。そこで、留学生に個別インタビューを行い、質的に調査することにした。

3. 研究方法と調査概要

本研究では、ケース・スタディを用いる。ケース・スタディは、研究者が関心を持つ出来事や現象をケース (case) として深く理解しようとするものである。Merriam (1998/2004) は「ケース・スタディ調査の定義的特性を最もはっきりと示すものは、研究対象の範囲を限定するもの、すなわちケース (事例) である」とし、ケースを「境界で囲まれたひとつの物・ひとつの実体・単位 (ユニット) だ」(p.39) とみなしている。Yin (1994/1996)

は、ケース・スタディを「経験的探求の独特の形態」(p.13) と表し、特に「現象と文脈の境界が明確でない場合に、その現実の文脈で起こる現在の現象を研究する」(p.18) ものであると述べ、「『どのように』あるいは『なぜ』という問題が提示されている場合、研究者が事象をほとんど制御できない場合、そして現実の文脈における現在の現象に焦点がある場合」(p.1) において望ましい「包括的なりサーチ戦略」(p.19) だと説明している。包括的であるのは、データ収集やデータ分析の為の特定の方法のようなものはもちろん、データ収集のあらゆる方法が使われる (Merriam, 1998/2004, p.41) からである。また、「質的なケース・スタディは、特定主義的 (particularistic)、記述的 (descriptive)、発見的 (heuristic) なものとして特徴づけられる」(Merriam, 前掲, p.42) が、それは、焦点が特定のものに絞られており、豊かで分厚い記述 (thick description) の結果、研究対象の現象に対して新しい知見や洞察が得られるからである。Merriam (前掲) は、ケース・スタディを、「現場の知識基盤を豊かにする重要な役割を担っている」ため、「教育のような応用領域にとくにアピールするデザインとなる」(p.60) と指摘し、複数のケースを扱うマルチプル・ケース・スタディでは、ケース内分析とケース間分析の2つの段階があり、前者ではそのケース自身が独立した包括的なものとして分析されるが、後者はそれぞれのケース間に共通する抽象的概念を構築することをめざす (p.285) と述べている。

本稿では、まず、自律的動機づけの変化を学習記録の提出状況の違いによる3つのケースを通してナラティブ分析する。やまだ (2021) によると「ナラティブ (narrative 語り・もの語り)」とは、「広義の言語によって語る行為と語られたもの」をさし、能智 (2022) は、ナラティブ分析 (narrative analysis) の章で、ナラティブの概念を「ナラティブは物語るという行為であり、それによって意味が生成される」(p.160) と説明する。能智は、ナラティブ分析の中心には、「ナラティブを通じて生成される意味の世界を明らかにし、そ

の生成にかかわる個人や集団や状況への理解を深めること」(p.161)があり、また、ナラティブ分析には様々な分析手続きがありうるが、この象限における研究は、「記述の意味づけ」を重要な手続きとしており、分析対象の中心に位置づけられるのは、個人が自分や自分の体験について生み出す表現であると指摘している。

3.1. 調査概要

協力者の選定は、過度な付度やストレスをなるべくなくすため、調査者とある程度の関係作りができてはいるが調査者の担当学生ではないこと、すでに進路が決まっている学生であること、学習記録の提出状況に違いがあることを考慮した。2022年3月に声をかけた中で協力を了承してくれた3名と承諾書を交わし、それぞれ1時間弱、学期の途中に行った学習記録活動に関するアンケートの結果と、自律的動機づけに関する質問紙の事前・事後の回答データを一緒に見ながら半構造化インタビューを行った。質的調査では、多くの場合半構造化インタビューが使われる。半構造化インタビューでは、質問内容とその順序がある程度決まっているものの、それらに対する回答の結果を見ながら他の質問を自由に行うことができる。このようなゆるやかに構造化された形態であれば、調査者はその場の状況や回答者の世界観、また、テーマに関する新しい着想に対応しやすくなる(Merriam, 1998/2004, p.108)。能智(2022)は、ナラティブ分析でまず必要となる作業は、与えられた「ナラティブ・テキスト(能智, 2013)」から物語内容を固定することであり、それにはインタビューで豊かな語りを引き出す事が必要だと述べている。インタビュー時は対話的に協力者の話を聞くように心がけ、相互行為の一環である事を意識しながら行った。インタビュー後は彼らのナラティブ・テキストの分析結果の確認を行った。

協力者の詳細は次の通りである。それぞれ、出身国・地域、在籍年数、進学先、学習記録の提出状況、学期前後のRAI得点によるクラスター分析の結果を示す。A:台湾、1年半、大学院進学、学

習記録はほぼ全ての回を提出した、学期前後とも比較的高い自律性を示す2群に属す。B:中国、2年、大学進学、学習記録は前半の途中から未提出となり後半で何度か提出、学期前の6群から学期後は5群へ移動。C:中国、1年半、大学進学、学習記録は後半3週目から未提出、学期前の2群から学期後3群へ移動。

4. ケース内分析

以下はA、B、C、それぞれのインタビューをナラティブ分析したものである。文中の【 】内は3人のインタビューデータから抜き出した重要な語句の直接引用である。また、文中では、協力者A、B、Cに加え、インタビュアーをSと表記した。()で文中の語彙を補い、上昇イントネーションは?で表した。

4.1. Aのケース

Aは学習記録をほぼ全て提出していた。学習記録活動に関するアンケートでAは、教師のコメントからリスニング学習の不足点や改善する方法を教わり、学習意欲が高まったと書いていた。この頃大学院進学準備中だったAは担当教師にアドバイスをもらいながら研究計画書を作成していた。Aにとって学習記録でもらえるコメントは自分の学習不足の【サポート】と、研究計画書を完成させるための【刺激】となった。研究計画書の作成に苦しんでいたAは、学習記録の教師からの励ましコメントを毎週見て、【もうちょっと頑張ろうか】と意欲を上げ、完成まで頑張った。

学習記録活動に関するアンケートにはやる気の出し方についての質問項目もあったが、Aはそれに【自分に周りの人に負けたくないと言います】と書いた。Aは小さい頃からクラスの成績上位者で、母国では進学競争が激しく、家族や教師など周りの人達から良い学校へ進学するために【成績は大事という教育】を受けてきた。他の人に負けないために頑張らなければならないと真面目に勉強してきた。しかし、来日後、Aと同じ日本語クラスで学ぶ若いクラスメイト達の学習態度は不真

面目だった。しかし、授業中携帯ゲームで遊んでいるような学習態度が悪い彼らが、Aが聞き取れなかったリスニング問題を問題なく聞き取った。それに驚いたAは、同じ授業を受けているのに授業態度の悪い人に負けた自分を許せなかった。

Aは自律的動機づけのクラスター分析で、学期前後とも比較的高い自律性を示す2群に属した。自律度の高い「内的調整（事前平均値4.17：事後平均値4.17、以下、前の数値が事前平均値、後ろの数値が事後平均値を表す）」や「同一化的調整（5.00：4.60）」項目は学期の前後ともに高い数値だった。「内的調整」項目の「勉強するということは大切なことだから」は事前に高い数値を選択していたが、Aは教育は大切だという教えのもとで育ってきたので、もともと【勉強するのは大切だというイメージ】を持っていた。また、勉強しなければ自分の人生の進路に大きく影響すると理解していたAは「同一化的調整」項目は事前事後ともに高い数値を選択しており、特に事前にはすべて5をつけた。「家族が応援してくれているから」の項目では、Aの両親はAの【考えを尊重】し、欧米留学ではなく日本留学を許してくれた。そして、【何かしたかったら応援してくれる】ので、Aはいつもサポートしてくれる【家族の期待に応えたい】と思っていた。しかし、K大学の他にも別の大学を受験しようとして諦めたことをAの母親に報告した際、もしK大学に不合格になったら後がないので、両親の期待に応えられないと思うと涙が出てきた。Aは両親に心配をかけないようにあまり相談や連絡をしないようにし、両親からもAに聞くことはなかった。

一方、非自律的動機づけの「取り入れ的調整（2.20:3.20）」項目のうち、5項目の数値は特に事前では低かった。Aにとっては宿題やテストは【そもそも日本語を勉強するための理由ではない】。そのために勉強するのは【おかしい】ことであり、【日本語が身につけられない】と考えた。【暗記でテスト】しているので、確かに勉強になることもあるだろうが少ないはずであり、クラスメイトは当たり前のように勉強しているわけではなく、ど

のように勉強しているかは自分に関係ないことだと思った。Aにとって勉強するということは【自分で決めること】であり、【本当の勉強は自分のため】にすることなので【ルール】ではなかった。

しかし、非自律的動機づけの「外的調整（3.38:3.63）」では、質問項目によって、数値にばらつきが見られた。「やらないとまわりの人がうるさいから」「まわりの人からやりなさいといわれるから」「成績が下がると、怒られるから」は前後とも3以下の低い数値であったが、「勉強で友だちに負けたくないから」「友だちにバカにされたくないから」は前後ともに5を「友だちより良い成績を取りたいから」は事前は5、事後でも4と高い数値をつけていた。

A: 確かに 周りの人よりも日本語でいい成績を取りたいです その子達は私よりも若いですから 本当に負けたくないです 同じ年であっても負けたくないです とりあえず負けたくないです

S: その なぜ負けたくないんだろう

A: さっきも話したけど みんな同じ授業を受けているので 少なくとも日本語は負けたくないです 日本語領域ではとりあえず負けたくないです 同じ事を学んでいるから 馬鹿にされたくないです 賢いと思われるのは求めてはいないですけど 少なくとも私を馬鹿にするのはやめてくださいという感じです 他の領域では負けても大丈夫そうだけど 日本語では負けたくないです 1番じゃなくてもいいけど みんなと同じようにはやりたい 同じから以上まで しかし 以下になりたくないのは 負けたくないですから

Aはクラスメイトと同じ授業を受けているので、少なくとも日本語は負けられないと話し、何度も【負けたくない】と言った。Aは決して【賢いと思われるのは求めてはいない】が、【少なくとも馬鹿にするのはやめてください】と思っている。1番でなくてもいいが【みんなと同じようにはやりたい】【以下になりたくない】と切実に考えている。それはAのクラスメイトが他の人の日本語能力を

評価しているのを聞いたことで、周囲から自分の日本語がどう思われているのかを気にするようになったからだ。そして、Aはせめてクラスメイトたちと【同じようにしないといけないというストレス】を常に感じていた。

4.2. Bのケース

Bは【学習記録が役に立ったか】という質問には、【役に立った】を選んだ。しかし、学習記録は、学期前半の途中から未提出となり、後半になって再び何度か提出した。Bは最初の頃一生懸命書いたが、あとはやる気がなくなって書かなくなってしまったと話した。Bは小学校の時から成績が悪く、クラスメイトにいじめられた経験を持つ。中学校の時は成績不良で学校の先生の家に住んで勉強を強制させられた。勉強は【ずっと嫌】だったが、日本の歴史が好きで日本語は自ら学んだ。来日当初、【勉強より遊びたい】気持ちが強く、母国と違って留学生別科の学習環境は【自由】だと感じた。しかし、今のBは自由すぎるのも良くないが、強制しすぎるのも良くない、その【バランスが大切】だと考えている。それは皆が【ちゃんとやる】という【クラスの雰囲気】があるからで、【やはり課題を出さないのは良くない】と思い、後半の学習記録は出すようになった。

Bの自律的動機づけのクラスター分析は、学期前の6群から学期後は5群へ移動し、自律度が1つ上がった事を示す。質問紙では、全体的に学期前よりも学期後のほうが低い数値だった。自律度の高い「内的調整 (3.17 : 2.50)」では、後半の授業の内容が面白くなかった事で全体的に数値が下がった。また、「同一化的調整 (3.80 : 3.20)」では、「家族が応援してくれているから」の項目のみ数値が学期前後で3から4へ上がり、その他はすべて逆に4から3へ下がった。Bは、最初は家族の応援をあまり意識してなかったが、受験の時、【やっぱり家族のサポートは大切だ】と思った。将来を考えると心細くなったBは、よく両親に連絡して相談していた。母親には【自分を信じて】【自分で選んで】とアドバイスをもらって進路を

決めた後は不安もなくなった。Bの選択を両親も支持してくれた。しかし、最初Bが日本に留学する時母親は反対していた。

B: 私の留学がはじまるとき 最初お母さんは反対でした 私は今 26 歳だから それに 卒業したらちゃんといい仕事があるかどうか 不確定だから それに留学にはすごくお金がかかります でも 父は(日本留学を)支持してくれました 父は勉強が一番大切だといいました 実は私の両親はずいぶん昔は田舎にすんでいて そのときは中国の経済はそんなに良くないです 沢山の人は中学校で中退してしまって進学できませんでした お父さんは そのとき 自分の努力によって理系の専門学校に入りました 勉強の大切さを感じたので それを息子である私に伝えようと お母さんも 最後は応援してくれました

S: どう?留学して良かった?

B: よかったです 大変ですけど でも 働いてしまったらもう学生に戻れない

Bは20代半ばでの留学だった。母親が留学に反対したのは、日本で大学に進学しても卒業後に【いい仕事があるかどうか不確定だから】であり、お金もかかることだったからである。しかし、Bの父親は自身の進学経験から【勉強が一番大切だ】とBに教え、日本留学を支持してくれた。今のBは留学生生活は【大変】だが、日本へ留学して【よかった】と思っている。【働いてしまったらもう学生に戻れない】というように、Bは留学生として貴重な時間を過ごせる事に感謝している。【学生だから勉強しなければならない】と言うBは、非自律的動機づけの「取り入れ的調整 (4.00 : 3.20)」項目の「試験に合格したいから」「宿題があるから」「テストがあるから」の数値は学期前後で4から3へ下がり、「外的調整 (4.00 : 3.25)」項目の「勉強で友だちに負けたくないから」「友だちにばかにされたくないから」なども学期前後で4から3に下がった。Bは、最初に大学受験に落ちた時、初めて【落ちる悔しさ】を感じた。普段の授業では

テストの点数をクラスメイトと比べなかったのも、そのようには思わなかったが、【勉強で友達に負けたくない】と思った。しかし、大学に合格した今は、受験は【もう終わったこと】なので、Bは特に悔しいとは感じていない。

4.3. Cのケース

Cは学習記録を前半は全て提出していたが、後半は3週目から全て未提出だった。前半の学習記録ではかなりしっかりと自分の学習の振り返りが記されていた。学習記録に関するアンケートでは特にコメントは書いていなかったが、「学習記録が役に立ったか」という質問には、「とても役に立った」を選んだ。Cの学習記録が未提出となった時期は、大学【受験で忙しい時だ】った。金曜日の時点ではまだ大丈夫だと思っていたが、月曜日になってまだ書いていないことに焦り、結局間に合わないことが重なって、未提出になった。

Cの自律的動機づけは、学期前の2群から学期後は3群へ移動した。どちらも比較的高い自律度を示す群であるものの、自律度は1つ下の群に移動した。自律度の高い「内的調整 (4.00 : 2.50)」で、授業の面白さに関する項目の数値が学期前後で4から2へと大きく下がったことが原因である。Cは、前半の授業は数学のゲームや多読などの【刺激】がある授業が多く、面白さを感じたが、後半は同じような内容が続き、前半より刺激がなかった。【前半の色々さは後半にもあればいいな】と思った。一方、「勉強するということは大切なことだから」の項目は前半の5から後半は4に下がったものの、高い数値を維持していた。Cは【今の職業は学生】なので【勉強は大切だ】と考えている。【学生の第一条件】として【勉強を必ず一生懸命努力しなければならない】。それは両親からも言われることであってC自身も両親のこの意見に賛成し、正しいことだと理解できた。

次の「同一化的調整 (4.80 : 4.00)」項目ではいずれも高い数値を示した。「家族が応援してくれているから」の数値も高いが、Cの両親は、Cの日本留学を全面的に応援している。Cが高校生の時、

日本語テストでクラスで一番高い点数を取ったことで、担任の先生は両親に日本留学を勧めた。両親はCの将来を考えて【留学するという選択肢】を勧めた。まさか自分が日本に留学するとは思っていなかったCは、【別にしたいとも嫌だとも思わなかった】が、教師と両親に勧められるまま日本に留学した。また、非自律的動機づけの「取り入れ的調整 (3.60 : 4.40)」では、「勉強するということは規則のようなものだから」の数値だけが、学期前後で1から5へと大きく変化していた。

C: たぶん職業は学生なのでそれはルールですと意識したのかな 昔はずっと先生に勉強しろ勉強しろ勉強しろって毎日先生はこういいました そのときはまだ学生の意味を考えたことがなかったと思います 日本に来て先生は勉強しろという言葉は言ってなかったでしょう ただ宿題を出してくださいだけ だから日本に来て先生はそんなに厳しくない状況で自分は必ず学生という自分の意味と自分が目指した意味をもう一度考えなければならないです 先生が厳しく勉強しろ一つと言うよりも 言わない方が自分で考えるというか まあ 学生は勉強するのが仕事だから頑張ろうと途中で思ったんですよね

Cが母国にいたときは、学校の先生から「勉強しろ」と毎日言われ、何も考えずただ従ってきたが、日本では学校の教師は【宿題を出してください】と言うだけで勉強しろと厳しく言わなかった。Cは日本に留学し、先生がそんなに厳しくない学習環境に置かれたことで、必然的に【学生という自分の意味と自分が目指した意味】をもう一度考えなければならないようになった。教師が厳しく【勉強しろ】と言うよりも言わない方が【自分で考える】ことになり、Cは留学している今の自分の【職業は学生】で、【学生は勉強するのが仕事だから頑張ろう】と思うようになった。そんなCの「外的調整 (2.38 : 1.13)」の「勉強で友だちに負けたくないから」は学期前後で4から1へ、「まわりの人に賢いと思われたいから」「友だちより良い成績を

取りたいから」「友だちにバカにされたくないから」は学期前後で3から1へと大きく下がった。Cは、勉強は【自分のためにするわけ】なので、友だちに勝つとか、他人と比べるものではなく、【自分の基準で勉強する】のが一番良いと考えている。Cがそのように考えるのは、小さい頃から当たり前のように他人と比べられ、それが嫌だったからだ。Cは、【いつも比べていると人生も疲れる】し、この方法は【子どもの自信を失わせるかもしれない】ので、両親のように他人と比べたりせず、【自分の基準で】進む方がいいと考えている。

4.4. ケース内分析結果

以上から、A、B、C、それぞれのケースの自律的動機づけの変化をまとめる。

まず、Aの学期前後の自律的動機づけの変化をみる。成績は大事という教育を受けてきたAは、小さい頃より他の人に負けないように真面目に勉強してきた。来日後、同じ授業を受けているのにも関わらず、授業態度の悪いクラスメイトに負けた自分を許せず、また、応援してくれる家族の期待に応えたいという想いで、日本語学習や大学院受験を頑張った。Aは、学習記録活動の教師のサポートをうまく利用し、リスニングや研究計画書作成に対する悩みを乗り越えた。Aは勉強するかどうかは自分で決めることであり、本当の勉強は自分のためにすることだと考えている。そして、【せめてみんなと同じようにしないといけないというストレス】を感じながら、周りの人に負けたくない自分自身に言うことでやる気を出している。Aの自律的動機づけが学期前後とも比較的自律度の高い2群にあったのは、このように周りの人に負けたくないという他者との競争意識を持ち、自分自身を常に鼓舞し続けたからだと思われる。そして、その背景には【家族の期待に応えたい】というAの切実な想いがある。通常は非自律的動機づけとされる「他者との比較による自己価値の維持」が、Aの動機づけを自律的にコントロールするのに大きな影響を与えていることから、非自律的動機づけの数値が高いことで自律性が低いと

は一概に言い切れないことがわかった。

次に、Bの学期前後の自律的動機づけの変化をみる。Bは小学校の時に成績が悪いことでいじめられ、中学校では成績不良で学校の先生の家に住んで勉強を強制させられた経験を持つ。来日後、母国と違って自由な学習環境で、きちんと真面目にやるというクラスの雰囲気触れたBは、【課題を出さないのは良くない】と考えるようになった。Bの母国と日本の学習環境の違いに触れた経験は、Bに勉強は強制されてするものではないと考えさせるきっかけを与え、その結果、Bは学習環境が自由すぎるのも強制しすぎるのも良くないものであり、両方の【バランスが大切】だという考えを持つようになった。また、Bは学期の前半で大学受験失敗を経験した。Bはこの経験から、やはり【家族のサポートは大切だ】と思い、自分が家族に精神的にも支えられていた事に気づいた。そして、【働いてしまったらもう学生に戻れない】と20代半ばでの留学の機会が貴重なものであることをあらためて実感した。Bの学習環境の違いに触れた経験や大学受験の経験は、Bの気づきや考えを深める事を促し、それが学期後半でBの自律性をやや高めたとと思われる。学習記録が未提出になった時期は、ちょうどBが大学受験に失敗した時期であり、やる気を失ったBは、学習記録の提出をやめた。しかし、大学に合格した後の後半では、学習記録を再び提出した。Bの自律性の変化には学習環境の違いに触れた経験や大学受験の経験が大きく関与していると言える。

最後に、Cの学期前後の自律的動機づけの変化をみる。Cの自律的動機づけは学期前は2群と高い自律度であったが、学期後は自律度が1つ低い3群に移動した。それは、【後半は同じような内容が続き、前半より刺激がなかった】と述べているように、「内的調整」得点が大きく下がったことによる。速水(2019)は、「他者から本人の内発的動機づけを高めるためになされる働きかけで本人の内発的動機づけが喚起される」動機づけを「他律内発的動機づけ」としているが、Cの学期後の「内的調整」得点の低下は、授業内容という一種の外

からの働きかけによって、「他律的」に「内的調整」が高められていた可能性も考えられる。一方で、Cに特徴的に見られたのは「取り入的調整」項目の「勉強するということは規則のようなものだから」の数値が学期前後で1から5へと大きく変化した事である。Cは来日し、母国とは違う【先生がそんなに厳しくない】学習環境下に置かれたことで、自分の姿を見つめ直し、学生の意味や留学の目的を考える機会を得た。そして、自分の【今の職業は学生】であり、【学生は勉強するのが仕事だから頑張ろう】と前向きな姿勢を示した。親や教師からやれと言われてやるのではなく、学生なのだから勉強は自分のためにやるという自覚がCに芽生えている様子が窺える。また、Cは大学受験が忙しくなったことで、学期の後半に学習記録の提出をやめたが、これは大学受験の方が大事だと【自分の基準】で選択した行為であり、ひとつの自己決定的な選択であると言える。そう考えると、Cが学習記録の提出をやめたことは、一概に自律的動機づけが低下した結果とは言えない。

以上の分析から、留学生である彼らにとっては家族やクラスメイトといった「他者の存在」が励ましであると同時にプレッシャーでもあること、受験やクラス活動での成功や失敗の「経験」、母国での厳しい他律的な学習とは違う日本での自分で考える学習といった「学習環境の違い」が自律的動機づけに関与していると考えられる。

5. ケース間分析

次に、3つのケース間分析として、「内的調整」「同一化的調整」「取り入的調整」「外的調整」の4つの下位尺度から、どのようなことが彼らの自律的動機づけに関与しているかを考えてみる。

5.1. 内的調整

最も自律度の高いとされる「内的調整」は「楽しさや興味、価値観の一致」によって動機づけられる。ここでは留学生に特徴的に見られた「勉強するということは大切なことだから」を取り上げ、留学生にとっての留学に対する価値観につい

てA、B、Cのケースから考える。

日本に来る留学生の多くは、進学や就職といった実質的な目的だけではなく、日本語そのものや伝統的な文化、日本製品、ポップカルチャーなどに興味を持っていることが多い。独立行政法人日本学生支援機構が、日本国内の準備教育機関及び日本語教育機関に在籍する私費外国人留学生9,000人を対象に実施した生活実態調査の結果では、日本を留学先として選んだ理由は、「日本社会に興味があり日本で生活したかったため」が64.1%と最も多く、次いで「日本語・日本文化を勉強したかった」が42.7%となっている。AもBも日本語に興味を持ち、Aは大学卒業後、Bは20代半ばで自ら希望して留学した。しかし、彼らの留学は決して順調であったわけではない。Aの両親は最初欧米留学を勧めており、Bの母親は年齢や金銭的な事情から反対した。AもBも日本留学の実現にはある程度の苦労があったため、日本語に対する純粋な興味と共に、学びたいことが学べる自分たちの恵まれた環境を理解し、留学を通して「学ぶことの大切さ」や「学ぶことの重要性」を実感していたと思われる。

一方、Cは両親や教師に勧められるままに留学を決めた。そこにはC自身の意思は感じられない。しかし来日後、母国と違う学習環境の中で、Cは自ら留学生であることや日本で学ぶ意味を考えることになり、勉強を頑張ると決めた。そこからは、Cが前向きに学ぼうとする姿が窺える。

これら3つのケースからは、「勉強するということは大切なことだから」の質問項目を通して、日本を留学先に選び、留学という貴重な機会を得た留学生たちの日本語への興味、日本社会や文化への関心、日本留学の価値観が感じられる。

5.2. 同一化調整

次の「同一化的調整」は、内的調整の次に自律度が高く、「自分にとってそれが大切だからやる」という段階である。目標遂行のためにその活動が必要だとその価値を認識し、受け入れていることが特徴とされる。ここでは「家族が応援してくれているから」を取り上げ、どうして家族の存在が自律的動機づけに関わるのかをA、B、Cの

ケースから考える。

通常、私費留学生在親の金銭的なサポートなしに円滑な留学生活を送るのは難しい。本研究の3名も留学に際し、学費や生活費など経済的なサポートを両親から受けている。しかし、それ以上に彼らは精神的なサポートを家族から受けている。Aにとって家族は【何かしたかったら応援してくれ】、【サポートしてくれ】る存在である。Aの【家族の期待に応えたい】という想いがAの受験での頑張りを支えていた。Bは、受験の辛い時に両親を頼り、相談やアドバイスをもらったことで受験を乗り越えた。また、Cの将来を考えて【留学するという選択肢】を勧めた両親も、Cの日本留学を全面的に応援している。家族の存在は、経済的、物理的だけでなく、留学生の身近な相談相手として精神的にも留学生生活全般を支えるものとなっており、海外留学の成功は家族の理解と支援なしでは難しいといえる。その観点で言えば、留学生の日本留学での成功はもはや留学生自身だけでなく、彼らの家族も含めて目指すものである。他の「同一化的調整」項目である「将来の成功につながるから」「自分の夢を実現したいから」が、「将来の成功」や「自分の夢の実現」といった目標遂行のために日本語学習が必要だとその価値を認識し、受け入れるものであれば、それと同様に、「家族が応援してくれているから」も家族の応援対象である留学の成功を達成するためには日本語学習が必要だと、留学生である彼らの自律的な動機づけを促すことにつながると考えられるのではないだろうか。

5.3. 取り入りの調整

「非自律的動機づけ」の中でも、「取り入りの調整」は「外的調整」よりやや自律性が高く、多少なりとも「自らやろうという意識」がある段階である。「勉強するということは規則のようなものだから」「みんながあたりまえのようにやっているから」の2項目では、Aは本当の勉強は自分のためにするもので【ルール】ではなく、【みんなも当たり前のように勉強しているわけではない】と言って低い数値をつけた。しかし、BとCは高い数値をつけた。Bは日本に留学した留學生

であれば日本語を学ぶのは当然だという意識で「規則」や「あたりまえ」を捉えた。また、Cは留学生の自分の立場について真剣に考える機会を得たことで、自分の職業を学生と捉え、学生は勉強が仕事だから、勉強するのは当然だという考えに至った。西村他(2011)、速水(2019)の日本人の学習者を対象とした分析ではこれらの項目は「外的調整」に含まれるが、日本語学習者を対象とした山本・末吉(2022)では「取り入りの調整」項目となっている。日本人の学習者においては「学生だから勉強しなければならない」といった「規則」は親や教師等周囲の他者が生み出した他律的なものを想起することが多いが、BやCでは、「規則」は他者からというよりも自らが設定したものと認識されている感が強く、日本人学生のように外圧的なものとは捉えていない様子が窺える。

また、「テスト」「宿題」「試験」という成績に関わる項目では、BとCは、日本語を学ぶ留學生である以上、当然しなければならない事柄だと捉えている。一方、Aは、「試験」については、BやCと同様であるものの、「宿題」や「テスト」には低い数値をつけた。Aにとってそれらは【日本語を勉強するための理由】ではなく、そのために勉強するというのは【おかし】ことである。Aのこの言葉からは、宿題やテストが、「内的調整」項目の「問題を解くことがおもしろいから」には結びついておらず、他律的なものと捉えていることがわかる。しかし、Aは勉強になる部分もあるとも言っており、宿題やテストを完全否定しているわけではない。

これら3つのケースでは、日本語学習が留学を成功させるために不可欠な条件であることから、「勉強するということは規則のようなものだから」「みんながあたりまえのようにやっているから」の2項目を外圧的だとはあまり捉えておらず、また、「テスト」「宿題」「試験」の成績に関わる項目に対しては、日本語学習上、やらざるを得ないものとして捉えていると思われる。

5.4. 外的調整

最も自律度の低い「外的調整」は「やりたくな

いのにやらされている」段階で、報酬を獲得したり、罰を回避したり、規則だからやらなければならないといった外的な要求が特徴である。西村他(2011)、速水(2019)の日本人の学習者を対象とした分析では「取り入れ的調整」に含まれた「友だちより良い成績をとりたいたから」「まわりの人に賢いと思われたいから」「友だちにバカにされたくないから」「勉強で友だちに負けたくないから」「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」の5項目が、留学生を対象とした山本・末吉(2022)では「外的調整」となる。ここではこの5項目を取り上げ、留学生の場合、他者と比べて自己価値を維持したり、罪や恥の感覚から逃れたりすることがどうして「外的調整」と捉えられるのかをA、B、Cのケースから考える。

BもCも事後は、この5項目は数値が下がっている。Bはクラスメイトがテストでどんな成績なのかは気にしておらず、大学受験に落ちただけ悔しさを感じ、【友だちに負けたくない】と思ったが、大学に合格した後はその気持ちも消えたと話した。Cは、勉強は自分のためなので、友だちに勝つとか、他人と比べるのではなく、【自分の基準で勉強する】のが一番良いと思うようになったと言っている。どちらも事後には、他者を意識し、比較することをやめている。しかし、Aは学期の前後とも高い数値をつけ、何度もクラスメイトに【負けたくない】と言った。Aはクラスの【みんなと同じようにはやりたい】【みんなと同じぐらいには出来ていると認めてもらいたい】と切実に思い、日本語学習に関しては【みんなと同じようにしないといけないというストレスがあ】ると話した。Aの例から考えると、本来の「外的調整」が他者からの圧力とするならば、これら5項目は、「自身からの圧力」と考えられる。留学生は、親や周りの期待、自分の夢や目標を背負って留学する。そこから「なにかを成し遂げなければならない使命感」という自身へのプレッシャーをかける。しかし、そのプレッシャーが強くなりすぎると、他者の存在が「同じ目標に向かう仲間」から「負けてはいけない競争相手」という意識へと変化し、「仲間集団からの落伍」の不安を

招いてしまう。不安は使命を達成できず失敗することへの恐怖を生み、その結果、やらなくてはならないという追い立てられた意識へと変容してしまう。

これら3つのケースからは、留学生の場合、留学を成功させなければならないという「自身からの圧力」が親や周囲の人々が要求する他者からの圧力と同質の圧力になる可能性があることが考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究の目的である自律的動機づけの変化がどのように起こったのかという点については、インタビュー協力者の3名に「他者の存在」「経験」「母国との学習環境の違い」が関与していたことがわかった。また、学習記録の提出率が低い学習者でも、優先順位を自己決定的に選択した場合は、自律的動機づけが低いとは一概には言えないという結果となった。学習記録をBのように提出しなければならぬ課題としか捉えていない場合、自律性はそれほど上がらず、Cのように途中でやめても、内省できていたのであれば、自律性が下がったとは言えない。Aは学習記録を通して教師のサポートをうまく利用し、悩みを解決した。浅井(2018)は、大学別科日本語教育課程を修了した9名の大学院生に半構造化インタビューを行った結果、大学院受験時に研究テーマが分からない、あるいは研究計画書を書けないといった学生が多く見受けられたと報告し、支援の必要性を述べた。学習記録の提出率よりも、それがどのように留学生を支援できるかを問う必要があると考える。

また、「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」の4つの自律的動機づけの留学生の下位尺度項目からは、留学が貴重な機会であること、家族の存在が留学を支えていること、「規則」は自らが設定したものと認識されている感が強いこと、「なにかを成し遂げなければならない使命感」が自身へのプレッシャーとなっていること等、留学生ならではの特性が大きく自律的動機づけに関与している可能性が考えられた。今後は、

自律的動機づけの程度の違いによって、学習者にどのような働きかけが有効かを、検討していきたい。

参考文献

- 浅井尚子(2018)「大学院進学希望者の受験準備の現状と課題－大学院生の振り返りインタビューから－」『拓殖大学日本語教育研究』3, 43-71.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : Design and methods(2nd ed.)*. Thousand Oaks, Ca : Sage. イン、ロバート,K 近藤公彦訳(1996)『ケース・スタディの方法 (第2版)』千倉書房.
- 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*, Bristol, UK: Multilingual Matters, 215-228.
- 岡田涼(2005)「友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性、信頼性の検討－自己決定理論の枠組みから」『パーソナリティ研究』14 (1), 101-112.
- Grolnick W. S., & Ryan R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- 独立行政法人日本学生支援機構(2022)『令和3年度私費外国人留学生生活実態調査概要』https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/10/Seikatsu2021.pdf (2023年1月4日)
- Dörnyei,Z.,& Ushioda,E.(2011).*Teaching and researching motivation (2nd ed.)*, Harlow, UK: person Education.
- 能智正博(2013)「ナラティブ・テキストの分析」やまだようこ他編著『質的心理学ハンドブック』, pp.324-344. 新曜社.
- 能智正博(2022)「第4章 4-1 ナラティブ分析」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美編著『質的研究法マッピング 特徴をつかみ、活用するために』, pp.160-167. 新曜社.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011)「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス－内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?」『教育心理学研究』59, 77-87.
- 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(2019)『内発的動機づけと自律的動機づけ－教育心理学の神話を問い直す』金子書房.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. New York, NY: John Wiley & Sons. メリアム, S. B. 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳(2004)『質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.
- やまだようこ(2021)『ナラティブ研究 語りの共同生成』新曜社.
- 山本晃彦・末吉朋美(2022)「日本語学習者のための自律的動機づけ尺度作成の試み」『2021年度日本語教育学会支部集会予稿集・関西支部』, 10-15.
- Ryan R. M. & Deci E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.

謝辞

本研究は科研費19K00724の助成を受けたものである。