

日本語学習者のモチベーションに関する意識調査

—L2モチベーション研究のためのパイロットスタディー—

長谷川孝子（立教大学）

A Survey on Motivation in Studying Japanese:
A Pilot Study of L2 Learner Motivation

Takako HASEGAWA (Rikkyo University)

キーワード： 第二言語習得、モチベーション、L2 Self、質的研究

Keywords : second language acquisition, motivation, L2 Self, qualitative research

SUMMARY

This paper investigates L2 learner motivation for studying Japanese at a Japanese university. Motivational changes in two Japanese language learners and their motivational factors are examined. Student retrospection regarding their motivation was collected in oral interviews. From the point of view of L2 Self, it is assumed that understanding their own core of L2 Self helps to achieve their ideal image and keep their high motivation.

1. はじめに

「モチベーション」「動機づけ」は教育、医療、福祉、ビジネス分野など、多くの分野で重要視され、第二言語習得に関する研究においても、学習を成功させるための重要な要素であると信じられていることは周知の事実であろう。近年、日本語を学ぶ学習者は増加し、その背景や目的も一様ではない。日本で日本語を学ぶ留学生だけを見ても、日本語を学ぶ目的は生活のため、日本の大学へ入学するため、専門研究のためなど様々であり、さらに彼らの日本語学習意欲は、学習者個人の背景、彼らを取り巻く環境や体験などが相まって様々な形を見せ変化し続けている。このように、学習者の状況が多様化する中で、言語習得を促すために学習者の個々のモチベーションを理解する必要性が生まれている。

現在までモチベーションは様々な観点から研究がなされ、理論的枠組みも多数存在している。Gardner(1985)に代表される研究は社会環境と心理的要素に注目し、言語学習におけるモチベーションの要素を追求した。その後、個人が状況をどのように認識し、それがどう行動に影響するかというような認知心理学の観点からモチベーションを解明しようとした研究が主流となり、モチベーションの複雑性を解明しようとする動きが進んでいった。

しかし、これらの研究はモチベーション研究に多大な影響を与えたことは事実であるが、モ

モチベーションの複雑な全容を現すのには不十分であったと言われている(Dornyei, 2011)。90年代後半、長期的な言語学習を行う上での学習プロセスが注目されるようになり、Dornyei and Otto(1998)によって学習プロセスに注目した理論的枠組みが発表された。ここから、各研究者がそれぞれに違った観点でモチベーションを高める要素のみを解明しようとする時代から徐々に変化を遂げることとなる。こうして、Dornyeiなどが指摘するように、言語学習ではモチベーションは静的なものとというよりも動的なものであり(Dornyei, 2001b; Dornyei and Otto, 1998; Ushioda, 1996)、学習プログラムのなかでは多くの要素に影響を受け変化するものだということが少しずつ理解されるようになったのである。

このようにモチベーションの複雑性が指摘されるようになった中、Ushioda and Dornyei (2009)はL2モチベーション理論が学習者の自己という視点から再構築される時期にきたことを示唆している。多面的で複雑なモチベーションのプロセスを各学習者の自己を軸に考察するというのである。

現在、Waninge, F. 他(2014)が述べているように、言語学習におけるモチベーションの変動性は広く支持され、ここ10年間では、変動的な本質をもったモチベーションのプロセスを多くの研究者が支持する動きが見られている。加えて、モチベーションの個別性にも注目した研究が進んでいる。学習者環境は学習者でそれぞれ違い、さらに、同じ環境であっても学習者による感じ方は異なるということを考えると、各学習者がどのような環境でどう感じるかという質的な研究が今強く求められているのである。

しかしながら、個人の違いと変動性に注目したモチベーションの質的研究はまだ多くはなく、日本語教育に関してはまさに始まったばかりといえよう。本調査では、日本の大学における初級後半レベルの日本語学習モチベーションを質的方法で考察したい。個人の違いに注目し、Dornyei and Otto(1998)とDornyei (2009; 2011)、Ushioda(2009)の理論的枠組みを参考に次の2点に焦点を当てる。

1. 日本の大学で日本語を学ぶ学習者のモチベーションはどのように変化するか。
理由は何か。
2. モチベーションに影響を与えるものは何か。

研究方法としてはインタビュー1回分の分析、回答内容の意味確認が必要な場合のみ、メールを使って質問を追加する方法をとった。学習者は自身を顧みながらモチベーションの安定的な側面と変動的な側面について回答した。時間的な制約のため、1回だけのインタビューでの分析ということがこの調査の欠点となるのだが、日本の大学で日本語を学ぶ学習者モチベーションを調査する第一段階として、次回の研究につながる一助となると思われる。

2. 理論的枠組み

2.1 モチベーションの定義

Motivationはその複雑性からか研究者の間でも定義が様々である。日本語で書かれた研究ではMotivationの訳語として「動機づけ」が多く用いられているが、本稿では「モチベーション」という表記を使い、学習の開始から終わり、そして次の段階と、すべての学習段階を広くとらえながら長期的視点から考察できるDornyei (2001b:4)の定義を使用する。

モチベーション:

1. The choice of a particular action: “why people decide to do something”
行動の選択「なぜ人は行動を決定するのか」
2. The effort expended on it: “how hard they are going to pursue it”
費やす努力「いかに真剣に取り組むか」
3. The persistence in pursuing it: “how long they are willing to sustain the activity”
持続性「どのくらい活動を維持しようとするか」 (筆者訳)

2.2 モチベーションの変動性と要素の考察

2.2.1 モチベーションの変動性

本調査の1つの理論的枠組みとしてDornyei and Otto (1998:48)のモデルの学習段階を参考とする。この枠組みは以前からのモチベーションに影響力のある要素を含みながら学習プロセスに焦点を当てたモデルである。Dornyei (2001a,b)は次の3段階に区切ってモチベーションを説明している。

1. Motivation is generated
モチベーションが生成される段階
2. generated motivation needs to be actively maintained and protected
維持される段階
3. completion of the action
活動が完了する段階 (筆者訳)

プロセスを説明した枠組みは本来ある複雑性を一般化しようとするものであり、学習者の個々の特徴を見極めることができない(Ushioda, 2009)という指摘もあるが、確固たる目標がある学習者はこのモデルにあるように、強い意欲を継続し結果を得る可能性もあると思われる。

2.2.2 モチベーション主要要素の考察

学習者の社会環境、認知心理学的観点からモチベーションに影響を与えられてきた主要要素についての考察では、Ushioda (2001:103,104)の研究で使われたモチベーションの分類を参考にし、コード化を行った。日本の大学で学ぶ日本語学習者に合わせて変更を加えたものである。以下に示すコードを使いデータ分析をし、結果を考察した。

EL enjoyment, liking 楽しみ、好み

DL desired levels of Japanese competence 目標とする日本語能力レベル

GL goals 目標

UF usefulness 有用性

PL positive learning history ポジティブな学習体験

PE positive experience ポジティブな体験

EX extrinsic factors 外的要素(単位取得のため、家族の勧めなど)

EP expectations 期待、可能性

EF effort 努力

OC outcomes 結果

RE resources 学習の手助け

2.3. L2学習者の自己構築

以上説明した理論的枠組み、つまり、モチベーションの変動性、学習者環境の違い、そして、学習者のモチベーションに影響する要素を知ることは有効だと考えられるが、現実をすべて説明できるものではないと指摘されている(Dornyei, 2011)。何が学習者の意欲に影響を与えるかは個々に違い、それらは限られた理論で説明できるものではない。そこで、複雑な現実をより正確に考察するためには、Ushioda(2009)が重要性を強調し、Dornyei(2009; 2011)が提唱したアプローチ、学習者が自己をどう形成していくかという観点で考察するアプローチが有効だと考えられる。Dornyei(2009)は、学習者がL2を学習する際、個人のアイデンティティを形成するcore に関係する部分を受け入れる傾向がある点を強調している。L2 Selfと呼ばれるL2学習者の自己に焦点を当てたアプローチは、現在まで解明されてきた多くのモチベーション主要要素を生かしながら、その複雑性を質的に概観できると考えられるのだ。本稿では学習者の自己構築という視点からもモチベーション主要要素を分析した。

3. 調査方法

3.1 参加者

本調査の参加者は日本の大学で初級後半レベルを勉強した学習者2名、女性である。2人とも日本語コースに積極的に参加し終了した学習者であった。1名は1学期間のみ留学、もう1名は1年の留学のうち2学期目が終わったところでのインタビューであった。学習者の背景は以下のとおりである。名前は仮名となっている。

表1 学習者背景

| | Kate | Anne |
|----------|--------------------|--------------|
| 性別 | 女性 | 女性 |
| 年齢 | 20 | 21 |
| 国籍 | フィリピン | スペイン |
| 母国語 | タガログ語 中国語 | スペイン語 |
| 専門(母国で) | ヨーロッパ研究、中国研究 | 東アジア研究 |
| 他言語の学習経験 | タガログ語、中国語、英語、フランス語 | 英語、中国語、フランス語 |
| 日本語学習レベル | 初級後半 | 初級後半 |
| 留学期間 | 1学期間 | 1年間 |

3.2 インタビュー

インタビューはより詳しく深い情報が得られるように、半構造化インタビューを用いた。インタビューの目的は各学習者のモチベーションがどのような影響を受けて変化するのかを探るものである。1回のインタビューでは過去の状況をすべて語ることは難しいと思われるが、本調査では、学習者にとって強く印象に残っているモチベーションの要素や、それらが現在の自己にどう影響を与えているのかを中心に考察することとする。

不正確な情報を避けるため、インタビュー時に調査目的を伝え、答えが明確でないときは伝えてもらえるように助言もした。また、インタビューは日本語で行われたが、理解ができない場合は英語を使用した。学習者の母語でのインタビューではないため、常にシンプルで明確な質問をし、理解ができているかを確認しながら進めていった。Neustupny and Miyazaki (2002) と Nunan (1992) のインタビュー法を参考にし、常に正確な情報が得られるように、お互いの理解を確認し観察をしながら進めていくように心がけた。

インタビューの質問は Ushioda (1996) を参考にし、約 40 分行った。内容は録音し、その後文字化したものを分析した。

4. 調査結果

4.1 モチベーションの変化

Kate と Anne、二人とも、大学の授業では積極的に参加をし、課題を真面目にこなしていた。そして、Dornyei (2001b:4) の定義と照らし合わせて見ても、留学期間中高いモチベーションを維持していたことがわかる。

Kate は子供のころ日本語のアニメを見て、日本語を勉強したいと思ったそうだ。学期前から「日本語で仕事がしたい」と思っていた。フィリピンの現大学を選んだ理由は、日本に留学できる制度があるというのが理由だそうだ。日本での留学は日本語に集中して勉強できるよいチャンスだと話していて、実際授業以外にも様々なことに挑戦していた。単語の勉強を空き時間にしていたり、日本語での会話の機会が少ないため、ボランティアで会話練習ができる制度に自分から申し込んでいた。また、SNS では日本語を使って日本人とコミュニケーションもしていたという。1 学期間が終わった時点では、すべての経験をプラスに評価していることが分かる。留学期間でそれまでの目標や日本語に対する考えが大きく変わったということはなかったようだが、自信に関しては少し違っていた。以前と比べて自信をもって書いたり話せたりできるようになったことを以下のように述べている。

質問は日本語で行い、わかりにくいときは英語を使って意味を確かめているので、初めの質問部分は実際の録音とは全く同じではないが、質問以外はインタビューを文字化したものに変更はない。インタビュアー（筆者）は ER で示した。

(質問)

日本語に対して自信はありますか。日本語を勉強しているときはどうでしたか。

Kate : はじまり・・・はじまる時、ないです。で、ぜんぜんなにもできないから・・・
(笑)

ER : うん。

Kate : confidence はあまりないです。

ER : じゃ、途中はどうですか。立教のクラスの中は・・・

Kate : でも、もっと、最後のじゅ・授業は、大丈夫と思います。

ER : うん。

Kate : と、書くはできるから、

Kate : うん、

ER : 書けるから、話せるも、たぶん、もっと confidence があります？

Kate : 大丈夫だと思う。

また、インタビューは日本語の勉強が終わった学期終了時であったが、その時点で Kate は以下のように「もっと勉強したい」と気持ちが強まったことを語った。

(質問) 何かの経験をして、考えが変わったことはありますか。

Kate : この留学する・・・して

ER : しているとき？

Kate : しているとき、もっと勉強したいです。

ER : 思いました？

Kate : はい。

Anne も Kate と同様、早くから日本語に興味を持ち始めた。12 歳から日本語の単語を勉強し始め、その後家庭教師をつけて日本語を勉強し、大学でも日本語の勉強をした。日本の大学に留学している期間は、授業以外でも日本語で話をし、テレビ・音楽・本などでも日本語に触れ、積極的に日本語に触れようとしていたことを語った。また、スピーチコンテストへの参加、日本人とのサークル活動など、様々なイベントへ参加したことで日本語を使う機会が増えていったようだ。一年の留学終了時、すべての経験をプラスに評価している。Kate と同じく、大きくモチベーションが変わったとは言えないかもしれないが、「自分は成功していると思いますか」という質問では強く頷き、理由は「今は日本語で話せますから。」ということだった。そのあと、以下のように、日常生活でも日本語ができるようになった経験をうれしそうに話していた。

Anne : あ、んと。私は洋服を買い物好きです。と、そのとき、店員さんはいつも日本語で話しました。前に全然わかりませんでした。

ER : あ、はい。

Anne : でも、今わかります。

ER : わかります？それ、どのくらいからわかるようになったんですか。

Anne : んんー

ER：途中でかな。最初は分かんなかった？来たときは。

Anne：ん、はい。でも、たぶん、この学期から。んと、わかります。

ER：ああ、そうですか。あとはお店と、あと〇〇さん（日本人の友人）もそうなのかな。

Anne：はい。でも、前に〇〇といつも英語で話しました。

ER：はいはい。

Anne：今はいつも日本語で話します。

ポジティブな体験をした後、Anneの「日本語を勉強したい」という気持ちはKate同様に強く、同じ日本の大学で勉強を継続したかったようだが、様々な制約で実現ができない状況だった。しかし、日本に残って勉強したいという気持ちは強く、Kateは日本語学校への入学を決心するまでになった。インタビューの日はちょうど手続きを済ませたところだった。

このように、二人の高いモチベーションは留学期間中、維持され強まっていった。日本での経験を通じ、日本や日本語に対しての肯定的な考え方はさらにプラスの方向へと動いた。そして、日本語に対して自信をつけ「勉強したい」という気持ちが一層強くなっていったことが推察できる。

4.2 モチベーションの主要要素

学習者のモチベーションに影響を与える要素を見ると、高いモチベーションを維持し続けた理由が多くあることが理解できる。日本語だけでなく日本に関することに対しても、常にプラスのイメージを持ち、「楽しい」「好き」という気持ちを持って努力をしている。そして、「自信」「成功」などのモチベーションを高める結果も含まれる。以下、二人のモチベーション主要要素を示す。

表2 Kateのモチベーション主要要素

| | |
|--|--|
| 【留学前】 | |
| EL（楽しみ、好み） GL（目標） | 日本のアニメ、日本語、 日本語で仕事がしたい |
| 【留学中】 | |
| EL（楽しみ、好み） GL（目標） PL（ポジティブな学習体験） EF（努力） | 日本語、日本の歴史、大学のコース 日本で働きたい、JLPT 日本語の勉強、自信がついた、大学のコースに満足 単語を覚える（電車や歩きながらの時間）、 会話の練習（定期的）、家族のために努力する |
| 【大学のコース終了後】 | |

| | |
|-------------|----------------------------------|
| OC (結果) | 書ける、話せるようになった、難しさ：「授業は大丈夫」、楽しかった |
| RE (学習の手助け) | 日本人の友達、日本人のボランティア、大学のテキスト |

表3 Anne のモチベーション主要要素

| | |
|--------------------|---|
| 【留学前】 | |
| EL (楽しみ、好み) | 外国の文化や言葉、人とのコミュニケーション、日本語、J-pop、日本の文化、 |
| GL (目標) | 日本で働きたい |
| 【留学中】 | |
| EL (楽しみ、好み) | 日本の文化や言葉、日本語、J-pop、日本人 |
| GL (目標) | 日本で働きたい、日本で勉強を続ける |
| PL (ポジティブな学習体験) | 日本語の勉強、上達した、大学の勉強に満足、成功している |
| PE (ポジティブな体験) | スピーチコンテスト、サークル活動 |
| EF (努力) | スピーチコンテスト、サークルに参加、日本語で話す、テレビ・音楽・本 (時間があるときにいつも) |
| 【大学のコース終了後】 | |
| OC (結果) | 理解できる、話せるようになった、難しさ：「今は大丈夫」、楽しかった |
| RE (学習の手助け) | 日本人の親しい友人、サークルの友人、日本語の先生、テレビ・音楽・本など |

4.3 L2 Self の構築

では、多くのモチベーション要素を持つ理由はどのように説明できるのでしょうか。Kate と Anne のモチベーション主要要素を自己構築という視点から分析を試みた。

Kate は留学以前から「日本のアニメが好き」「日本語が好き」であり、「日本語で仕事がしたい」と思っていた。フィリピンの大学を選ぶ際も日本留学が「ゴール」だったそうだ。そして、念願の留学を果たし、好きな日本語を思い切り使える環境に置かれる。自分が好きだという歴史に関しても学び、好きな日本語を学べるコースに対しても好印象を持ったことを強調して話していた。加えて、「この留学は両親を、たくさんお金かかりますから」「一生懸命勉強しなければならないんです。」という理由からも実際に努力も怠らなかった。会話の機会が少ないと感じると、自分からボランティアに申し込んでいた。そして、日本語で書けて話せるようになり「日本語で仕事がしたい」という自己の描くイメージに徐々に近づいていったのである。日本での経験でよかったことを聞いたとき、「日本語を使えば、楽しかったです。」と述べ、日本語の

コースについての印象は、毎日クラスのために勉強しようという気持ちになること、大学独自の教材があることに触れ「すごくよかったです。」「日本語の授業終わったとき、本当に悲しかったです。」と強調していた。

Anne に関しても、留学以前から日本語を学ぶ多くの理由があったことが分かる。好きなことを聞くと、外国の文化や言葉、人とのコミュニケーション、日本語、J-pop、日本の文化など、はっきりと答えていた。専門は東アジア研究で、「日本の〇〇大学に留学したい」と最初から具体的に留学先を決めていたことも分かる。明確な目標を持ち、留学中も自分が好きなことに積極的に参加している。日本語を使う努力もし、結果、日本語が理解でき、話せるようになった。「日本で仕事がしたい」という思いは具体的な計画を立てるまでになり、実際に就職用のコースがある日本語学校への入学も決めている。また、Anne も日本語の勉強が楽しかったこと、体験が有意義であったことを笑顔で話していた。

また Anne が自己について述べていた内容で、興味深いコメントを以下に示す。

(質問)

日本人、日本語、日本文化などについてポジティブかネガティブな気持ちはありますか。

Anne : はい。えっと。わたしは、日本で、とても comfortable?

ER : うん。

Anne : が、と思います。

ER : へええ。

Anne : と、スペインに比べて、日本に、わたしの personality は・・・んー

ER : 合う?

Anne : (笑)

ER : わかる気がする (笑)

Anne : (笑) はい。と、私の友だちはいつもそれと言います。

日本人の友だちとか、〇〇さん (クラスメイト) もいつも、日本人みたい! (笑)

以上のように、2人の学習者は自分の core となる部分をよく理解し、自己が思い描くイメージに合う状況を求めていた。そして、自己イメージと状況が合致し、さらに理想的な結果が得られることで、モチベーションが強まり、さらなる自己イメージのために進んでいこうとしている姿を見ることが出来る。つまり、L2 学習者の自己の構築、Dornyei(2009)がいう L2 Self の構築が日本語学習への意欲となっていることが考えられるのである。自己を理解することがモチベーションの鍵となっているのかもしれない。

5. まとめと今後の課題

本稿では、日本の大学における日本語学習のモチベーションはどのように変化するか、影響を与えるものは何かを学習者の認識から概観した。学習者二人とも、留学前

から同じようにモチベーションが高く、それを留学中も維持し、さらなる目標に向かっていくことが確認された。さらに、二人ともモチベーションが高まる要素を多く持っていた。確固たる目標、興味、努力、そして好ましい結果などであるが、それらは二人の L2 Self と密接に繋がっていることが推測できた。インタビュー中でも「自己」についてのコメントも多く、自分の興味や目標など、自己の core となるものもよく理解し、それを実現するために様々なことに挑戦している姿が見られた。そして、自己イメージと日本での環境や体験が合致し、「もっと日本語を勉強したい」という気持ちを高め、さらなる自己イメージを描いていたことが窺える。

これらの結果からは、教師が学習者を支援する方法として、L2 Self を学習者に常に考えさせる内容を取り入れること、個々の L2 Self を考えた指導を心がけることが考えられる。「授業内容を教えるだけ」で終わるのではなく、学習者を大きな視点から理解しようという気持ちを忘れずに学習者と接することを忘れてはいけない。

初めに述べた通り、1 回限りのインタビューは留学終了時での学習者の認識を理解するという点では有用だと考えるが、欠点となることは否定できない。この欠点を補うために、今後は質問紙や日記など複数の視点からも同時に分析を進める必要がある。同時に長期間の縦断的な調査を行い、学習者の認識だけではなく、学習者が置かれた状況をも正確かつ詳細に調べることで、より細部の動きが見えてくるのではないだろうか。倉田 (2015) のオーストラリアの L2 Self に関する研究では、すべての要素が相互作用して、L2 セルフを形作っていることを示している。学習者の現実を正確に理解するために、L2Self を含めた「相互作用」をより詳しく調査する必要があると強く感じている。また、本調査では、高いモチベーションを持つ学習者の一例を確認することができたが、同じような学習者ばかりではないことは明らかである。モチベーションが大きく変化する学習者、最後まで意欲が見られない学習者など、様々な学習者タイプの分析も今後求められる。複雑で多様なモチベーションを理解することは簡単なことではないが、今回の課題を踏まえながら、さらなるモチベーションに関する調査へと繋げていきたいと思う。

参考文献

- Dornyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z.Dornyei&E. Ushioda(Eds.), *Motivation, language identities and the L2 self* (pp.9-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (2011). Motivation to learn another language: current socio-dynamic perspectives. In Z. Dornyei, *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed. pp.74-99). England: Pearson Education Limited.
- Dornyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation.

Working Papers in Applied Linguistics 4, 43-69.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

Neustupny, J.V. & Miyazaki, S. (2002). *Gengo kenyu no hoho*. Kuroshio shuppan: Tokyo.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of motivation. In Hickey, T., & Williams, J. Developing a dynamic concept of L2 motivation. *Language, Education and Society in a Changing World*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2001). Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In Dornyei, Z., & Schmidt, R. (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawaii at Manoa.

Ushioda, E. (2009). A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In Z.Dornyei&E. Ushioda(Eds.), *Motivation, language identities and the L2 self* (pp.215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda.E & Dornyei.Z. (2009).Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overivew. In Z.Dornyei&E. Ushioda(Eds.), *Motivation, language identities and the L2 self* (pp.1-8). Bristol: Multilingual Matters.

Waning, F., Dornyei, Z. & De Bot, K. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context.*The Modern Language Journal*,704-723.

倉田尚美(2015).「オーストラリアの大学における日本語学習者のモチベーションとL2セルフ」. 2015年度日本語教育学会春季大会研究発表予稿集.