

日本語既習者の大学での学習経験

—モチベーションの観点から—

森本 一樹
リーズ大学

要旨

本稿では、リーズ大学の日本語専攻課程に2013-14年度に入学した一年生のうち中等教育機関で正規に日本語を学んだ既習者¹を対象にアンケートとインタビュー調査を行い、当該コースでの学習を通じて彼らの学習意欲や満足感、自己成長感等がどのように変化していくのかを未習者の場合と比較しながら探った。また、同時に入学時に既習者であった上級生にもアンケートを行い、彼らのこれまでの日本語学習経験を振り返って調査した。調査結果は、Sakai and Kikuchi (2009) の「demotivating factors」に基づいて分析し、日本語学習意欲の減退要因を考察するとともに、Dörnyei (2001)、Dörnyei and Ushioda (2011) の提唱する動機付け指導実践モデルを使ってどのように改善が図れるか論じる。

【キーワード】 既習者、モチベーション、学習意欲の減退、アーティキュレーション

1 はじめに

近年世界各国で日本語教育におけるアーティキュレーションの必要性が求められている(當作(2009)他)が、英国では中等教育機関における日本語学習者の増加に伴い、中等教育と高等教育の橋渡しがとりわけ重要な課題となっている。(J-GAP Europe (2013))

実際、筆者の所属するリーズ大学においても、2005年から2010年の6年間に日本語専攻(二科目専攻を含む)課程に入学した学生の内、英国内の中等教育機関で正規に日本語を学んだ学生の最終到達度(当該大学の日本語コースの成績および日本語能力試験N2文法診断テスト)にはほとんど差が見られず²、彼ら既習者が2年から4年かけて学んだ日本語の基礎が十分生かされていないのではないかと懸念がある。そこで本稿では日本語既習者に焦点を当て、彼らが本学での日本語学習をどのように捉え、どのように感じているのかを探る。

2 調査、研究方法

既習者の学習経験とモチベーションを調べるため、2013-14年度入学の既習者に対して、縦断的にアンケート調査を行い(2013年11月(アンケート1)、2014年3月(アンケート2)、2014年6月(アンケート3))、それぞれ中等教育での経験、本学での第一学期、第二学期について、彼らの学習経験や感じたことを選択式および記述式で尋ねた。また、最後のアンケートの直後に筆者自身がフォローアップインタビューを行いより詳しい感想を求めた。回答は、アンケート1が8人、アンケート2が7人、アンケート3が4人、インタビューが5人から得られた。また、既習者との比較のため、未習者に対しても同様のアン

ケートを2014年3月と、2014年6月に行い、それぞれ第一学期、第二学期の本学での学習経験等を尋ねた(回答数はそれぞれ、16人と17人)。さらに、上級生(3、4年生)の内、入学時に既習者と認められる学生にもアンケートを行い、彼らの学習を振り返って感想を尋ねた(回答数11人)。

3 結果と考察

3.1 既習者の中学・高校での日本語学習経験

既習者へのアンケート1と上級生へのアンケートの結果(表1)より、既習者は中学、高校での学習経験を概ね肯定的に捉えていることが分かる。主要5項目の内4項目の平均値が5段階の4以上である。唯一、評価がやや低かった「授業時間は適切だった」に関しては、「時間数が不自由分だった」というコメントが多く、より多くの日本語の授業を求める様子が窺える。こうした肯定的な学習経験が大学で日本語を専攻するきっかけとなっていることは想像に難くないであろう。

N=19	1	2	3	4	5	平均値
日本語学習を楽しんだ	0	1	0	6	12	4.53
教育方法は効果的だった	0	0	2	11	6	4.21
授業時間は適切だった	2	2	4	8	3	3.42
学習教材は効果的だった	0	1	1	13	4	4.05
学習環境や設備は整っていた	0	1	3	10	5	4.00

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. どちらとも言えない 4. そう思う 5. 強くそう思う

表1 既習者の中学・高校での日本語学習経験

3.2 未習者の大学での学習経験

それでは、大学での学習経験についてはどうであろうか。まず、未習者については、表2から明らかなように本学入学後の第一学期から学習経験全般にわたって極めて満足度が高い。さらに、初級後半の内容に入ってから学習の難易度がかなり高くなる第二学期になっても学習への肯定感は低下せず、モチベーションを維持している(表3)。唯一「日本語学習に自信が付いた」の項目が下がっているのは、文法、語彙、漢字ともに難易度が増し、彼らが想像していた以上に学習が大変であることを実感し始めたからだと思われる。未習者からのコメントは、「大学での日本語の授業は高校の時の他の語学の授業よりはるかに集中的でペースが速いが、この『挑戦』こそがむしろ楽しい」、「『話す』練習に重点が置かれていて、幅広い状況で使われる様々な表現を常に試す事ができる」、「『使える』日本語の習得に専念しているのが良い」、「文法を重視しているのが良い。初級で最も大切だと思われる」、「漢字や語彙の小テストが多く勉強の励みになる」等、大学での学習経験に対して圧倒的に肯定的なものが多かった。

N=16	1	2	3	4	5	平均値
日本語学習を楽しんだ	0	0	2	2	12	4.53
教育方法は効果的だった	0	0	2	5	9	4.21
授業時間は適切だった	0	1	0	5	10	3.42
学習教材は効果的だった	0	1	0	5	10	4.05
学習環境や設備は整っていた	0	0	0	6	10	4.00
モチベーションは上がった	0	0	4	7	5	4.06
日本語の上達に満足した	0	0	2	6	8	4.38
日本語学習に自信が付いた	0	0	1	9	6	4.31
クラスでの不安感が和らいだ	0	0	5	5	6	4.06

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. どちらとも言えない 4. そう思う 5. 強くそう思う

表2 未習者第一学期

N=16	1	2	3	4	5	平均値
日本語学習を楽しんだ	0	0	0	7	9	4.63
モチベーションは上がった	0	0	1	6	9	4.06
日本語の上達に満足した	0	0	0	11	5	4.38
日本語学習に自信が付いた	0	1	5	6	4	3.81
クラスでの不安感が和らいだ	0	0	5	5	6	4.06

表3 未習者第二学期

3.3 既習者の大学での学習経験

一方、既習者に目を向けると、高校での肯定的な学習経験にもかかわらず、既に第一学期目からかなり評価が低いことが分かる（表 4）。特に、「モチベーションが上がった」と思っている学習者が少なく、自分たちが「未習者よりクラスでの不安が少なかった」とは感じていない。さらに、第二学期に入って学習環境に慣れるにつれて日本語学習を楽しむようにはなったものの、自己の日本語能力の上達に対する満足度にもモチベーションにもほとんど向上が見られなかった（表 5）。さらに、上級生による振り返りの調査結果（表 6）からも、やはり、既習者は日本語能力の上達に対する満足度とモチベーションが未習者の場合と比べて低いことが分かる。

N=7	1	2	3	4	5	平均値	N=5	1	2	3	4	5	平均値
ブレスメントは満足だった	0	0	0	1	6	4.56	日本語学習を楽しんだ	0	0	0	4	1	4.20
以前より日本語学習を楽しんだ	0	2	1	3	1	3.43	モチベーションが上がった	0	1	1	3	0	3.40
教授方法は効果的だった	0	3	1	2	1	3.14	日本語の上達に満足した	0	1	2	2	0	3.20
学習時間は適切だった	0	4	1	0	2	3.60	日本語学習に自信が付いた	0	2	2	1	1	3.40
学習教材は効果的だった	0	0	3	3	1	3.71	クラスでの不安感が和らいだ	0	1	1	2	1	3.60
学習環境や設備は整っていた	0	0	0	5	2	4.29							
モチベーションは上がった	0	4	1	0	2	3.60							
日本語の上達に満足した	0	2	1	3	1	3.43							
未習者より効果的な学習方法を知っていた	0	1	2	3	1	3.57							
未習者よりクラスでの不安感が少なかった	0	2	3	1	1	3.14							

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. どちらとも書えない 4. そう思う 5. 強くそう思う

表 4 既習者第一学期

表 5 既習者第二学期

N=11	1	2	3	4	5	平均値
ブレスメントは満足だった	0	1	3	3	4	3.91
以前より日本語学習を楽しんだ	0	1	0	10	0	3.82
教授方法は効果的だった	0	1	0	9	1	3.91
学習時間は適切だった	1	1	0	7	2	3.73
学習教材は効果的だった	0	0	0	8	3	4.27
学習環境や設備は整っていた	0	1	0	6	4	4.18
モチベーションは上がった	1	0	6	2	2	3.36
日本語の上達に満足した	0	3	4	4	0	3.69

1. 全くそう思わない 2. あまりそう思わない 3. どちらとも書えない 4. そう思う 5. 強くそう思う

表 6 上級生による第一学年についての振り返り

3.4 既習者の遭遇する困難、問題点

では、未習者と比較して既習者の学習経験に対する評価がかなり低いのはなぜであろうか。既習者から得られたアンケートのコメントやインタビューの内容を Sasaki and Kikuchi (2009) の 6 つの「demotivating factors」³に分類して考察しよう。なお、興味深いことに本調査では「教材」に関する否定的コメントはほとんど見られなかった。⁴

3.4.1 教師

本調査ではアンケートやインタビューを行ったのが日頃指導に当たっている筆者自身であったこともあり、ほとんど肯定的なコメントが多かったが、既習者クラスに配置された一人の学習者は「高校の時のように、教師はもっと 1 対 1 で学生に向き合い、日本語学習における心配事などについて話しかけてほしかった。個人レベルでの教師とのつながりの欠如が、自分が本当に尋ねたいことを尋ねられなくし、学習全般を阻害した」と述べている。大学で求められる学習スタイルがそれまでと異なることへの戸惑いがあるのではないだろうか。これは未習者も同じはずであるが、日本語学習の経験がないため、日本語教師との関係については過去と比較することがないのであろう。

3.4.2 授業の特徴

既習者はそれまでの日本語学習環境が様々であり、「高校時代は週に 11 時間の日本語の授業があったが、大学では 4 時間（既習者クラス）に急減し、今までのような上達が体感できなくなり、少し怠けるようになった」、「授業時間数が少なく宿題も少ないため、1 年次には日本語が上達したという実感がなかった」というように授業時間数の不足に触れるコメントが見られた。また、「高校時代は会話練習がほとんどなかったため、大学で既習者として一定のレベルを期待されることに恐怖心を覚えた」というように、それまで主に非母語話者による読解、翻訳、試験対策中心の授業から日本語での口頭でのやり取りが求められる大学の授業にうまく適応できないという感想も複数見られた。

3.4.3 失敗の経験

これについては、まず、GCSE で初級前半レベルの内容を学んだ学習者が、「自分のモチベーションは自分の自信と直結している。第二学期に日本語が難しくなってモチベーションが下がった」、「第二学期になると、日本語が『自分の一番得意な科目』から『something I struggle with』に変わってしまった」と述べている。このように、未習者クラスに入れられた学習者は既習項目を終えた途端に大学での非常に速い進捗についていけず、結果としてモチベーションの低下へとつながる例も複数見られた。一方、既習者クラスに配置された学習者の場合も「教師と他のクラスメートが日本語で会話している内容が分からず、やる気がなくなった。日本への旅行や滞在経験の有無がクラスを分断している」というように、既習者間同士の経験や得意分野の違いから挫折感を感じ、クラスに失望することもあるようである。また、「GCSE、IB において素晴らしい成績を収めたのに、第一学期の試験の成績が悪くてがっかりした」というように、やはりそれまでと学習の焦点や速度、評価方法などが異なるため、大学で思うような結果が出せず、ショックを受ける学習者もいるのである。

3.4.4 授業を取り巻く環境

この項目に関しては、以下のように「不適切なレベル」についてのコメントが目立った。

- 「一学期の授業は多くの内容を既に知っていたのであまり復習せず、二学期が非常に大変だった」（未習者クラス配置）
- 「自分は GCSE で A* を取っているので、授業中あまり基本的な質問をしてはいけないかのように感じてしまった」（未習者クラス配置）
- 「自分は A-Level 修了者のレベルに達していないので、語彙や漢字の学習が大変だった」（既習者クラス配置）
- 「既習者クラスが難しすぎて未習者クラスに移ったが、簡単すぎた。気を抜いているといつの間にか未習者に追い抜かれてやる気を失った」

また、「クラスメートからの刺激は非常に大切だと思うが、未習者クラスの学生をほとんど知らないのも、時々まるで日本語を勉強している学生がいけないかのように感じられた」というように、少人数の既習者クラスに配置された学習者の中には、その他大勢の未習者クラスで学ぶ学習者と学習経験を共有する機会が不十分なことからちょっとした孤独感を味わう学生もいるようである。

3.4.5 興味の欠如

対象が EFL を学ぶ高校生であった Sakai and Kikuchi (2009) の研究と異なり、本調査は

日本語を専攻している大学生が対象であるため、日本語そのものに対する興味をはじめから欠如していると思われる例はなかった。しかしながら、「日本語は楽しいが、時々学んでいることが将来社会の役に立つのかどうか疑問に思う」というように日本語学習に対する intrinsic motivation (Dörnyei and Ushioda 2011:23) はあるものの、それがどのように自分のキャリアや社会貢献へとつながるのかが見えず、更なる具体的なモチベーションへとつなげられないという例は見られた。

4 既習者のモチベーション維持と向上を目指した指導の提案

こうした既習者の学習経験に対する困難点やそれにもなう学習意欲の減退を緩和する方法としては、図1のDörnyei (2001)、Dörnyei and Ushioda (2011)の動機付け指導実践モデルが参考になると思われる。

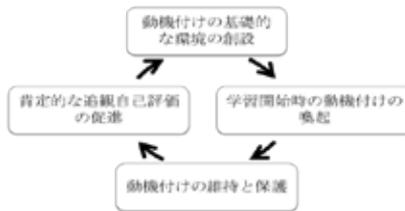


図1 動機付け指導実践 (日本語訳はドルニエイ (2005) による)

まず、「動機付けの基礎的な環境の創造」については、より早い時期から継続的に「ice-breaking activities」を行う必要があるであろう。前章で述べたように、既習者間において学習経験や日本滞在経験の違いなどへの意識から来る見えない「壁」が存在していることも少なくない。実際、クラスメートへの相互理解によって学習が楽しくなり緊張が緩和したというコメントが複数見られた。従って、初期の段階から各学生の学習経験や強み、弱みを全員で共有し、協働学習の意義を理解させることが有用と思われる。既習者ということで、教師は教室内ではとかく日本語での発話を重視しがちであるが、たとえ媒介語を利用してでもこうした活動に数分程度の時間を定期的に割くことに意義があるのではないであろうか。

次に、「学習開始時の動機付けの喚起」であるが、既習者とはいえ、日本語でいつ頃までに具体的に何ができるようになりたいかという目的、目標意識は希薄で、そのため、自己の日本語の上達について非現実的な希望を持ち、結果として自己成長感を感じにくいのではないと思われる。これに対しては、いわゆる「Can-Do Statements」(国際交流基金他)等を用いて、各学生に具体的かつ現実的目標を設定させる必要がある。さらに、日本語学習が将来どのように役立つのかに疑問を抱く学習者もいたことから、外国語学習、日本語学習の意義を再認識させる必要もあろう。

そして、「動機付けの維持と保護」については、大学での学習に不可欠な自律学習を促進し、教師が具体的にサポートすることが重要である。実際、既習者の中にも大学入学後もモチベーションを維持、向上させて、自己の学習経験に大変満足している学習者がいたが、その学習者はアンケート、インタビューで「(学生主導の)日本サークルなどに自主的に参加し、日本人との交流を持つようになったのが大変良かった」「大学入学前も入学後も、常に自習を心掛けている」というように自律的学習方法を身につけている様子が窺えた。但

し、こうした自律的学習は皆がはじめから実践できるわけではなく、教師のファシリテーターとしての役割が求められる。例えば、日本人との会話交換レッスンを促したり、課外学習の成果と難点を定期的にクラスで報告、共有させるなどの継続的フォローアップが大切であろう。

最後に、「肯定的な追観自己評価の促進」としては、自己評価シート等を作成し、学習者に包括的自己評価を促すのが効果的であろう。今回の調査で特に既習者は自己成長感を得にくいという結果が見られたが、学習項目の難易度が高まるにつれ、入門期に感じられた上達感が感じにくいからだと思われる。そのため、試験の成績や他の既習者との比較ばかりに注意が向き、自己評価が低くなるのかもしれない。従って、前述の「Can-Do Statements」を使った自己目標と照らし合わせた、全体的な自己評価へと導く必要があろう。

注.

¹ 本稿では、英国の中等教育で一般的な資格である A-Level および AS-Level、International Baccalaureate (IB)、GCSE で日本語を学んだ学習者を「既習者」と定義し、日本語能力試験や公文式など他の資格保持者は除いた。また、オンラインでの自主学習や夜間講座など、資格レベルに至らない基礎的な日本語を学んだ学生は「未習者」に分類した。

² 注 1 に加え、両親または一方の親が日本人である学生、他の大学で日本語を学んでからリーズ大学にきた学生、2 ヶ月程度以上日本に滞在した経験のある学生なども調査対象から除いた。なお、第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでは詳細を提示したが、紙面の都合上本稿では割愛する。

³ Sakai and Kikuchi (2009) では、学習意欲を減退させる 6 つの要因として、1. 教師 (態度、指導能力、言語能力、人格、教育スタイル等) 2. 授業の特徴 (授業の内容、ペース、焦点、目的、変化等)、3. 失敗の経験 (試験結果、教師や他者からの非承認、達成不可能感等)、4. 授業を取り巻く環境 (他の学習者の態度、不活発さ、不適切なレベル、学習設備等) 5. 教材 (不適切、興味を持ってない教材等) 6. 興味の欠如 (対象言語、社会、人々への無関心、授業に対する有益感の欠如等) を挙げている。

⁴ 未習者クラスでは『みんなの日本語初級 I、II』(スリーエーネットワーク)、既習者クラスでは『日本語中級 J301』(スリーエーネットワーク) を主な教科書としている。

<参考文献>

Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Japanese Global Articulation Project (J-GAP) Europe. (2013) *Japanese Language Education in the UK – The Transition between Secondary School and University*. J-GAP Europe

Sakai, H., and Kikuchi, K. (2009) An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1):57-69.

當作靖彦 (2009) 「AP Japanese Language and Culture Program とアーティキュレーション」, 『The 23rd Conference of the Japanese Teachers Association of New England and The 14th Conference of the Northeast Council of Teachers of Japanese 論文集』.

<https://www.amherst.edu/academiclife/departments/asian/JLTANE/proceedings> (2014 年 1 月 10 日)

ドルニエイ Z. (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館.

<参考 URL>

国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」

<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do> (2014 年 9 月 15 日)