



# 海外

k a i g a i

# 日本語

n i h o n g o

第5号  
2017年12月

# 教育

k y o i k u

# 研究

k e n k y u

## 海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、  
佐久間勝彦、柴田真希、高嶋幸太、パシユカ、ロマン、三原龍志、村上吉文、  
谷部弘子、吉田一彦（五十音順）

### 現在の学会組織 (\*は委員長)

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：谷部弘子

例会運営委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美、佐久間勝彦\*、高嶋幸太、村上吉文

【学会誌本号担当】 (\*は委員長)

編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦\*

査読委員会：新井克之、荒川友幸、内山聖未、黒田直美、近藤正憲、佐久間勝彦、三原龍志、  
高嶋幸太\*、谷部弘子、吉田一彦

# 目次

## 【投稿論文】

タイ人日本語学習者の「助言」場面での表現選択 —日本語母語話者との比較から見えるもの— 松本 陽子.....	01
ロシア極東地域における日本語学習動機づけ研究 —心理社会的自己同一性との関連から— 竹口 智之、麻生 迪子、ブシマキナ・アナスタシア .....	18
『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領 .....	36
編集後記 .....	40

## タイ人日本語学習者の「助言」場面での表現選択 日本語母語話者との比較から見えるもの

松本 陽子

### 【要旨】

本研究は、タイ語を母語とする日本語学習者の「助言」の発話行為について調べたものである。タイ在住のタイ人日本語学習者34名と日本語母語話者38名の「助言」場面での日本語表現とその選択理由について、上下関係・親疎関係に分けて質問紙調査を行い、両者の回答を比較した。その結果、日本語母語話者に比べて学習者は直接的に助言を行うことが明らかになった。また日本語母語話者の多くが助言を回避する場面において、学習者は何らかの助言をする傾向がうかがえた。さらに学習者の助言の回答に対する選択理由と、選択した表現との間に矛盾する点が確認されたことで、真意が伝わらない可能性が示唆された。授業等で学習者の発話行為を扱う際は、言語形式の知識だけではなく、両言語の持つ発話のスタイルを考慮し、異なる価値体系や表現形式が持つ真意を学習者自身に考えさせることで、コミュニケーション能力の向上につながると考える。

【キーワード】 助言・タイ人日本語学習者・日本語母語話者・ポライトネス・異文化理解

- |                                       |            |
|---------------------------------------|------------|
| 1. はじめに                               | 3. 調査の概要   |
| 2. 先行研究                               | 3.1 協力者の背景 |
| 2.1 Brown and Levinson(1987)のポライトネス理論 | 3.2 手順と材料  |
| 2.2 助言とは                              | 3.3 分析方法   |
| 2.3 日本語とタイ語の対照研究                      | 4. 結果      |
| 2.4 L2 学習者を対象とした研究                    | 5. 考察      |
|                                       | 6. まとめ     |
|                                       | 参考文献       |

### 1. はじめに

東南アジアの中心に位置するタイ王国(以降「タイ」)は、GDP 上昇とともに経済発展を続けており、義務教育の就学率が 100%になるなど、以前に比べて教育への意識が高まっている(寺島 2016)。タイの主要貿易相手国としての日本は、2016 年度では輸出が 3 位で輸入では 2 位となっており、両国の経済の結びつきも強い(外務省 2017)。また日本とタイの修好関係は 2017 年に 130 周年を迎え、経済や観光だけではなく、両国の留学生をはじめとする教育学分野での交流がますます盛んになっている(寺島 2016)。国際交流基金(2015)の調査では、タイ国内で日本語を学んでいる学習者の数は 2012 年と比較すると 34.1%の増加率である。日本語教育を行っている教育機関や日本語教師の増加率も同様に高く、タイでの日本語教育が活発に行われている。

ることがうかがえ、これまで以上に日本語使用者としてのタイ語母語話者の活躍が期待される。したがって、日本語教育の現場では、日本語の言語知識だけではなく、日本語のコミュニケーション能力の育成が必須である。

言語を使用したコミュニケーションを円滑に行うには、相手への配慮が重要である。Brown and Levinson(1987)は、どの言語においても普遍概念としての言語的な配慮、すなわちポライトネスが存在するという。しかし、何がポライトネスに当たるのかは、言語や文化によって異なる。学習者が自国の規範をそのまま第二言語(L2)の接触場面で適用してしまうと、違和感や誤解へとつながり、コミュニケーションに支障が起こる可能性が多くの研究で指摘されている(e.g. 沖・姜・趙・西尾 2010、ファン 2002)。このことは、タイ語を母語とする日本語学習者にも当てはまると言えるだろう。

ポライトネスに関わるものの中に「助言」がある。助言は話し手が聞き手の状況をより望ましいものにするための提案であるが、助言にも意図の伝達には様々なスタイルが存在する。しかしタイ語を母語とする日本語学習者の助言についての調査は管見の限り行われていない。そこで本研究は、タイ語を母語とする日本語学習者の助言場面での表現選択に注目し、学習者が日本語で助言をする際に、どのような表現を用いるのか、それは自身の本意に沿っているのか、また日本語母語話者と比較して発話スタイルに相違点があるのかについて分析を行う。学習者の特徴を示すことで、言語面だけではなく文化的な側面を考慮した、効果的な教育実践につながると考える。

## 2. 先行研究

本章では、言語的配慮についてBrown and Levinson(1987)のポライトネス理論に触れたのち、本研究における「助言」の定義を行う。次に日本語とタイ語の特徴を比較し、4節ではL2学習者を対象とした先行研究を概観する。

### 2.1 Brown and Levinson(1987)のポライトネス理論

国や地域によって文化に違いがあるように、対人コミュニケーションにも様々な表現形式がある。Brown and Levinson(1987)のポライトネス理論によると、人は誰しも「他者に良く思われたい」、「他者に邪魔をされたくない」という2つの側面があるという。この研究では、前者を「ポジティブ・フェイス(positive face)」、後者を「ネガティブ・フェイス(negative face)」とした概念を展開した。また、これら2つのフェイスは人が普遍的に持っているものであり、フェイスを侵害する行為「FTA(face threatening act)」を以下の公式で示している。

$$W_x = D + P + R_x$$

$W_x$  : 行為  $x$  が相手のフェイスを脅かす度合い

$D$  (S、H) : 話し手と聞き手の社会的な距離

$P$  (H、S) : 聞き手が持つ話し手に対しての社会的な力

$R_x$  : 行為  $x$  の特定の文化の中にある相手へ負荷の度合い

(Brown and Levinson 1987)

Brown and Levinson(1987)では、話し手を S、聞き手を H として、ある行為  $x$  の実施によって、相手のフェイスを脅かす度合  $W$ (Weight)は、 $D$ (Distance)、 $P$ (Power)、 $R$ (Rank)の総和であるとし、話し手と聞き手はどの程度親しい関係なのか、話し手と聞き手の相対的な力関係はどの程度なのか、相手にどの程度の負担をかけるのか、といった 3 要因が FTA に関与すると述べている。ただし上記の公式で FTA が数値化されたり、度合を算出できたりすることはない。この研究が示したものは、あくまでも概念である。

発話内容の FTA に関しては、話し手は FTA の度合いを鑑み、以下の 1~5 のうち最も適切だと思われる方策「ポライトネス・ストラテジー (politeness strategy)」を選択するという。以下は番号順に、相手のフェイスを脅かす危険性が少なくなることを示しており、1 が最も FTA が高く、5 は FTA の回避の選択である。

1. あからさまに言う (without redressive action, baldly)
2. ポジティブ・ポライトネス(ポジティブ・フェイスへの配慮)(positive politeness)
3. ネガティブ・ポライトネス(ネガティブ・フェイスへの配慮)(negative politeness)
4. ほのめかし(off record)
5. FTAを行わない(Don't do the FTA)

(Brown and Levinson 1987)

また相手に時間や労力を求める行為は、FTA になる可能性が高いと述べている。しかし、何が FTA に当たるかは言語や文化によって異なり、それぞれに独自のポライトネス・ストラテジーが存在するため、自国の規範を安易に母語以外の言語に当てはめると、誤解を招く恐れがある。

## 2.2 助言とは

本研究で注目したのは、FTAの可能性が考えられる「助言」の言語表現である。助言について、熊取谷・村上(1992)は、「話し手の現状認識・評価に基づき、聞き手の現在もしくは将来おかれる状況を、聞き手の行為によって、より望ましい状況に変えさせようとする意図の下に遂行される発話行為が助言である」と述べ、以下のように語用論的性格を分析している。

1. 聞き手の現在の状況を異なる状況に変えようとする試み。
2. 話し手による現状認識・評価に基づき遂行される。
3. 話し手が助言しなければ、聞き手は異なる状況を生み出す行為を行わないと、話し手は信じている。
4. この助言は、感謝の対象となりうる。
5. この助言は、「受け入れ」または「拒絶」の対象となる。

(熊取谷・村上1992)

本研究は、この熊取谷・村上(1992)に倣い、「助言」を以下のように定義する。

「助言」とは、話し手の認識や評価に基づき、聞き手自身の行為によって、聞き手の状況をより望ましい状況に変えさせようとする意図の下に遂行される発話行為である。また聞き手は話し手の発話に対して、受け入れることも拒絶することもできる。

### 2.3 日本語とタイ語の対照研究

ポライトネスの捉え方は言語や文化によって異なるため(Brown and Levinson 1987)、まず日本語とタイ語の対照研究から両言語の特徴を探っていきたい。日本語とタイ語の「感謝」の表現について調べたものに Kaweejarumongkol(2017)がある。この研究では、日本とタイ、それぞれの国で放映されている視聴率の高いテレビドラマの発話をもとに、ポライトネス理論の枠組みを使い調査した。データには、各言語それぞれ 282 場面の発話が使用され、そのうちの 60 場面が分析対象となった。またドラマの内容から親疎関係、上下関係を抽出し、意味公式に当てはめて分類した。その結果、感謝場面における両国の言語表現の特徴が明らかになった。日本語では、間接的な表現が多く、相手や相手に関与する事柄については直接的な表現を避ける傾向が示された。一方、タイ語の場合は直接的な表現が多く、他者に好まれたいという、相手との距離を縮めることに比重が高く置かれる傾向が示された。相手との関係では、親しい同等の相手に対しては、両言語でポジティブ・ポライトネスが多く観察された。しかし、日本語では親しい目上に対してはネガティブ・ポライトネスの表現が増えるのに対し、タイ語ではポジティブ・ポライトネスの表現のみが減少する傾向が示された。これらの結果から、「感謝」の場面におけるタイ語の特徴は、ネガティブ・ポライトネスを好まず、ポジティブ・ポライトネス表現が好まれると結論付けている。

伊藤(2012)では、断りが行われるであろうと予測される依頼条件のもと、「断りを回避する」表現に焦点を当て、ポライトネス理論の枠組みから日本語とタイ語を比較している。結果は、タイ語は断りを回避することが少なく、断るであろうと想定される状況下での承諾が日本語の 2 倍の頻度で確認された。また日本語だけではなくタイ語にも敬語表現が存在することを挙げ、ポライトネスには敬語の有無などの言語形式ではなく、社会文化的な規範の存在が大きく影響しているのではないかと述べている。

日本語とタイ語の「助言」の対照研究を行ったデンスパー(2012)では、母語でのロールプレーを行い、日本人とタイ人の特徴の解明を試みた。その結果、日本人は間接的に助言を求めるが、タイ人は直接的に助言を求める傾向が示された。また、タイ人は日本人に比べて、自らも直接的な表現を用いて助言することが多く、さらに助言する側が問題解決に向けて具体的な行動に移ることがタイの社会では好まれることを明らかにした。また聞き手の助言に対する感謝の度合いも異なり、タイ人は日本人に比べて、親しい友人には感謝の度合いが低いことがタイ語の特徴として挙げられた。引き続きタイ語での「助言」を取り上げたデンスパー(2015)においても、同様の傾向が示され、タイ語は日本語に比べて、解決案についての情報を要求する特徴が表れた。この研究では、日本語教育への示唆として、タイ語を母語とする日本語学習者が日本語で日本語母語話者に助言を求める際に、問題に対する解決案を求めることで相手に負担をかけたり、自身が助言を行う際には問題に対する選択肢を与えることなく、相手に押しつけがましい印象を与えたりする危険性を指摘している。

このように、日本語とタイ語の研究からは、好まれるポライトネス・ストラテジーに違いがあることがわかる。タイ語は日本語に比べると、直接的な表現が多く、ネガティブ・ポライトネスよりもポジティブ・ポライトネスを重視する傾向がある。日本はネガティブ・ポライトネスを重視する社会であることが Brown and Levinson(1987)でいわれているが、タイ語との比較でもその傾向が十分に考えられる。また、相手との社会的な距離や社会的な力に加え、当該言語の背景にある社会文化的な規範が影響していると推測できる。

## 2.4 L2 学習者を対象とした研究

L2 学習者の言語表現を調査した研究は、「依頼」や「断り」を扱ったものが多いが、ピナンソウティクン(2014)では、タイ在住のタイ語を母語とする日本語学習者(JFL)を対象に、FTA の可能性が高い「不同意表明」について調査し、タイ人学習者と日本語母語話者の表現選択の違いを比較した。調査の結果、JFL は、日本語母語話者に比べて不同意の際の理由の提示が少なく、母語からの転移に加えて、日本語の語用論的知識に過剰に依存する傾向が示された。また、JFL の表現選択には日本語の熟達度との有意差がなかったことから、母語話者との差には、学習環境が影響している可能性があるとして述べている。

日本国内で日本語を学んでいる学習者(JSL)を対象とした Leadkitlax (2014)では、日本滞在期間が 1 年半から 5 年のタイ人学習者の日本人との接触場面における「断りの際の弁明」について調査し、学習者が母語規範を緩和し、日本語の規範に近づいていることを報告した。また、学習者は母語使用の際には直接的な断りをする場面でも、日本人に対しては間接的な弁明を多く使っていることから、学習環境の関与を示唆している。しかし、母語規範からの転移も確認され、日本人から否定的な評価を受けるケースもみられた。

タイ人日本語学習者の「申し出・断り」を調査した成田・成田(2010)においても、JSL 経験がある学習者は、JFL 経験しかない学習者に比べて、日本語母語話者との共通点が多くみられたことから、学習環境の影響を指摘している。しかし JSL 経験者は日本人の表現以上に複雑な



言い方になることが多く、まわりくどい印象を受ける危険もあるという。また、タイ人にとっての申し出は、互いの利益に繋がると見なされるが、日本語母語話者にとっての申し出に対する承諾は、その恩を一種の心理的負担として引きずることになるため、日本語母語話者は、相手の申し出を安易に受け入れない傾向が表れた。

松本(2014)では、「助言」の発話行為について、中国語を母語とする日本語学習者に対する質問紙調査を行っている。この研究では72名が調査に参加し、学習環境の違いを比較した。対象は中国国内の学習者(JFL)と日本国内の学習者(JSL)である。また学習者との比較を目的に、日本語母語話者の大学生(JNS)が調査に加わった。その結果、JFLはJSLに比べて、直接表現が多いことが明らかになり、日本語を学んでいる学習環境が助言の表現選択に影響している可能性が示唆された。しかし学習者と母語話者の間にも差が示され、JNSは、多くの場面においてJFLやJSLよりも直接表現が少なく、ネガティブ・フェイスを脅かす可能性を極力避けようとする傾向がみられた。さらに、学習者の助言の言語表現と、その表現を選択した理由について書かれたコメントには内容面でのギャップが確認され、JFLだけではなくJSLの学習者にも表現の意図が正確には伝わらずに、誤解を受ける可能性があるとして述べている。

英語学習者の「助言」を扱った研究を見てみると、Hinkel(1994)が、英語をL2とする留学中の学習者(ESL)と英語母語話者を対象に、助言の発話行為について調査している。調査では、助言が行われる可能性がある場面を提示し、もっとも適切であると思われるものを以下の3つの文の中から選ぶ、3者択一形式での質問紙調査を実施した。①直接的な表現を使用した助言、②直接表現を避けたソフトな提案、③話し手の感想やコメント。その結果、英語母語話者と学習者の間にパターンの違いが表れ、母語話者が使用しない直接的な表現を学習者が多く使用することが明らかになった。この研究では、個別の言語の特徴については言及していないが、172名のESLのうち、33名が日本語を母語とする学習者であった。

このように、L2学習者の研究からもFTAの可能性を持つ発話行為に、社会文化的な規範の関与が観察されている。また、学習者は自国の規範を緩和する場合もあるが、直接的な表現を選ぶことが多く、タイ語を母語とする日本語学習者も例外ではないことがうかがえる。したがって、L2使用時の「助言」においてもコミュニケーションに支障が起こる可能性が十分に考えられる。しかし、タイ人の日本語学習者の「助言」を扱った研究は見当たらないため、本研究ではタイ人日本語学習者と日本語母語話者を対象に、相手との関係性も考慮に入れた「助言」場面における表現選択とその使用意図の調査を行い、特徴を明らかにすることにした。

### 3. 調査の概要

#### 3.1 協力者の背景

本研究の調査協力者は、タイ人日本語学習者(JFL)と日本語母語話者(JNS)、計72名である。JFLは、タイ中部に位置する大学で日本語を必修科目として学んでいる大学生で、大学が独自に作成したテストによって、中級レベルの日本語クラスに所属していた。本研究の分析対象としての条件は、タイで生まれ育っていること、日本への渡航経験を持たないこと、後述(3.2)の

「助言アンケート」の全ての項目に回答していること、アンケートにおける日本語での回答の意味が確実に読み取れることとした。判定は筆者を含めた日本語母語話者2名で行った。分析対象となった34名のJFLは、男性6名・女性28名、年齢21~22歳である。一方のJNSは、全員が日本で生まれ育った大学生38名で、関東の大学に所属していた。男性5名・女性33名、年齢は19~22歳である。また、追加調査として本研究のJFLの所属機関に勤務する専任日本語教師2名が参加した。日本語教師は1名がタイ語母語話者、もう1名は日本語母語話者である。2名の教師には所属大学の学習環境等について、対面でのインタビューを個別に行った。

### 3.2 手順と材料

調査はJFLおよびJNSがそれぞれ所属している大学内で実施した。調査の手順は、調査の概要説明、助言アンケート、協力者の背景に関するアンケートの順である。助言の発話行為を見るために行った助言アンケートは、助言の可能性のある12の場面を設定し、日本語での記述形式とした。また、社会的な距離として親疎関係(親しい・疎遠)、社会的な力関係として上下関係(目上・同等)に分け、助言をするかしないかの選択肢とともに、助言をする場合はどのように言うかを日本語で書くよう指示した。各項目にはなぜその表現を選択したのか、その理由について、コメント(以降「選択理由のコメント」)を書く欄を設けた。表1に助言が想定される場面およびその設定を示す。

表1 助言アンケートの内容および設定

助言が想定される場面	社会的距離	社会的力関係
1: 自分の国のことばの発音が悪すぎる友人		
2: おいしくないパンを買おうとしている友人	親しい	同等
3: インスタントラーメンしか食べない友人		
4: 似合わない靴を履いている友人		
5: 激しく咳をしている友人	疎遠	同等
6: 凍結した道を通ろうとしている友人		
7: 化粧をしない女性教師		
8: 子どものいない既婚の教師	親しい	目上
9: 風邪をひいているのに薄着で寒い野外にいる教師		
10: 遅くまで仕事をしている教師		
11: 背中部分が破れたジャケットを着ている教師	疎遠	目上
12: 壊れた椅子に座ろうとしている教師		

調査の説明や質問紙の記載事項に関しては、JNSにはすべて日本語で提示した。JFLの調査では、調査の説明および助言場面の設定や質問等は、日本語だけではなくタイ語訳でも提示した。選択理由のコメントに関しては、特に日本語が必要な場合を除き、母語で書くよう指示した。表2にJFL用にタイ語の訳を付けた項目6の「疎同(疎遠・同等)」、項目7の「親上(親しい・目上)」の質問の例を示す。

表2 助言アンケートの質問の例(JFL)

疎 同	あなたが通った道は、凍っていて、とても危険でした。その道を学校の友だち(日本人)が通ろうとしています。その友だちとは挨拶はしますが、親しく話したことはありません。あなたは、友だちに何か言いますか。日本語で書いてください。 ทางที่คุณเคยผ่านนั้น เป็นพื้นหิมะแข็งซึ่งอันตรายมาก เพื่อน (ชาวญี่ปุ่น) ในโรงเรียนคุณกำลังทำท่าจะผ่านไปทางนั้น คุณเคยทักทายเพื่อนคนนั้น แต่ไม่เคยคุยอะไรที่สนิทสนมด้วยเลย คุณจะบอกกับเพื่อนว่าจะไร (กรุณาเขียนเป็นภาษาไทยญี่ปุ่น)
親 上	あなたの先生(日本人)は、女性ですがお化粧をしません。あなたは、その先生がお化粧をすれば、今よりもっと綺麗になると思っています。先生とは個人的なことも話せるくらい親しい関係です。あなたは、先生に何か言いますか。日本語で書いてください。 อาจารย์ (ชาวญี่ปุ่น) ของคุณเป็นผู้หญิงแต่ไม่แต่งหน้า ซึ่งคุณคิดว่า ถ้าหากอาจารย์แต่งหน้าก็คงจะสวยมากกว่านี้ และคุณก็มีความสัมพันธ์ที่สนิทสนมกับอาจารย์ถึงขนาดที่สามารถคุยเรื่องส่วนตัวกับอาจารย์ได้ คุณจะบอกกับอาจารย์ว่าจะไร (กรุณาเขียนเป็นภาษาไทยญี่ปุ่น)

### 3.3 分析方法

助言アンケートの回答は、前述の Brown and Levinson(1987)および Hinkel(1994)を参考に、直接表現が含まれる強い言い方、すなわち FTA の可能性が高い表現を①とし、最も FTA の可能性が低いとされる、助言の回避を⑤とした 5 つの項目に分類した。助言の回答の判断基準を表3に示す。

表3 助言の回答の判断基準

① 直接的に改善を求める表現が含まれる
② 直接的に事実あるいは自己の判断で現状を伝える
③ 直接的な言い方を避けて相手の意向を問う
④ 直接的な言い方を避けて注意や気付きを促す
⑤ 助言を回避する(何も言わないあるいは挨拶等はするが内容に関する発言はしない)

助言の回答に関しては、回答の中に間接的な表現を使用していたとしても、一部に直接的に改善を求める表現が含まれる場合は①とし、FTA の度合いが高いほうを優先した。回答の判定は、筆者を含めた日本語母語話者 2 名で行い、判定が異なる場合は協議の上決定した。タイ語で書かれた選択理由のコメントに関しては、日本語に翻訳したのち分析に使用した。項目の判定の例を表4に示す。

表4 助言の回答の判定例

① 直接的に改善を求める表現が含まれる 例：「ちょっと、待って。この道は凍っているので、他の道を通りましょう」 例：「先生はお化粧をしないんですね。お化粧してみてください。美人になります」
② 直接的に事実あるいは自己の判断で現状を伝える 例：「この道は凍っています。とても危険ですよ」 例：「先生はあまり化粧をしません、化粧をすればもっと綺麗になると思います」
③ 直接的な言い方を避けて相手の意向を問う 例：「向こうの道のほうが安全だと思いますが、急いでいるんですか」 例：「先生は肌がきれいですね。お化粧はしているんですか」
④ 直接的な言い方を避けて注意や気付きを促す 例：「冬の道は危ない場所が多いですよ」 例：「日本には良い化粧品がたくさんありそうですね」
⑤ 助言を回避する(何も言わないあるいは挨拶等はするが内容に関する発言はしない) 例：何も言わない 例：「こんにちは」

#### 4. 結果

助言アンケートの回答の割合を表5に示す。これを見ると、JFLとJNSは同様の傾向を示している項目もあるが、いくつかの項目に差がうかがえる。そこで、どの項目に統計的な有意差があるのかを確かめるために、それぞれの項目に対してMann-WhitneyのU検定を行った。その結果、有意な差が確認されたのは、4「似合わない靴を履いている友人(疎同)」( $U=314, p<.01$ )、5「激しく咳をしている友人(疎同)」( $U=190.5, p<.01$ )、7「化粧をしない女性教師(親上)」( $U=262.5, p<.01$ )、8「子どものいない既婚の教師(親上)」( $U=312.5, p<.01$ )、10「遅くまで仕事をしている教師(疎上)」( $U=87, p<.01$ )の5項目であった。4では助言の回避がJNSでは71%と高い比率で確認されたのに対し、JFLの回避は12%であった。また直接的な表現はJFLのみが使用していた。5では両者共に直接的な言い方を避けて相手の意向を問う助言の割合が多いが、JNSの回避が39%であるのに対し、JFLの回避は3%にとどまり、直接的な表現はJFLにしかみられなかった。7に関してはJFL、JNSどちらの回答にもばらつきがみられる。しかし、回避の割合がJFLの3%に対し、JNSは32%と目立っている。8でもJFLよりもJNSの回避率が高い。10も7と同様に回答にばらつきがみられ、回避の差が表れた。このように、有意差が示された5項目からは、日本語母語話者に比べて学習者の助言の回避が少ないことがわかる。

表5 助言アンケートの回答の割合

	1 親同					2 親同					3 親同				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
JFL	0%	0%	74%	26%	0%	62%	24%	9%	6%	0%	47%	47%	6%	0%	0%
JNS	8%	18%	42%	29%	3%	13%	50%	0%	24%	13%	26%	11%	37%	26%	0%

  

	4 疎同 **					5 疎同 **					6 疎同				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
JFL	12%	24%	3%	50%	12%	12%	38%	47%	0%	3%	85%	12%	3%	0%	0%
JNS	0%	0%	0%	29%	71%	0%	0%	53%	8%	39%	61%	18%	0%	0%	21%

  

	7 親上 **					8 親上 **					9 親上				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
JFL	26%	50%	21%	0%	3%	18%	3%	9%	50%	21%	18%	59%	12%	12%	0%
JNS	3%	29%	24%	13%	32%	3%	0%	5%	24%	68%	24%	8%	34%	16%	18%

  

	10 疎上 **					11 疎上					12 疎上				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
JFL	26%	50%	21%	0%	3%	3%	41%	0%	12%	44%	41%	56%	0%	3%	0%
JNS	3%	29%	24%	13%	32%	0%	34%	5%	0%	61%	42%	55%	0%	0%	3%

\*\* :  $p < 0.01$ 

続いて、項目ごとの回答を選択理由のコメント欄に書かれた内容と共にみていきたい。まず、「親しい・同等」では、3項目の全てに統計的な有意差はみられず、1の「自分の国のことばの発音が悪すぎる友人」に対してはJFLもJNSも直接的な言い方を避ける傾向が表れた。選択理由のコメントも相手のネガティブ・フェイスに配慮したものが多く、JFLの場合はタイ語の発音の複雑さについて書かれているものが目立っていた。2の「おいしくないパンを買おうとしている友人」と3の「インスタントラーメンしか食べない友人」では、JFLの多くが直接的な助言を行っているが、JFL、JNS共に積極的に伝えたいという内容の選択理由のコメントが多かった。3ではJFLとJNSは共に改善を望む選択理由のコメントが多数確認された。JFLでは直接やめるように言った後で「一緒に食事に行きましょう」や「私の野菜も食べてみて」等の回答もみられた。表6に「親しい・同等」関係の選択理由のコメントの一例を示す。

表6 「親しい・同等」関係の選択理由のコメントの例

場面	有意差	選択理由のコメント
1	<i>n.s.</i>	相手を傷つけない程度に指摘する (JFL/JNS) 私も人のことは言えないので、相手にも言わない (JNS) 他の簡単な発音の言い方を教えてあげる (JFL)
2	<i>n.s.</i>	親しい友だちなら言うべきだと思う (JFL/JNS) 他人の食べ物のことは気にしない (JNS) 自分の時も言ってほしいので、はっきり言う (JFL)
3	<i>n.s.</i>	親しい友だちなら言うべきだと思う (JFL/JNS) 回りくどいと嫌味になるのではっきり言う (JNS) 友だちの体が心配なので、食事に誘う (JFL)

*n.s.* : 非有意

「疎遠・同等」では、4の「似合わない靴を履いている友人」と5の「激しく咳をしている友人」へのJNSの直接的な助言は皆無であるのに対し、JFLは間接的な表現以外に直接的な表現も含まれており、両項目に有意差が表れた。JNSは疎遠の関係では余計なことを言わないという選択理由のコメントが多かった。一方、JFLの選択理由のコメントには改善を促すものが多く、親切心で助言をする傾向がうかがえる。5もJFLは、相手を気遣い、直接的な表現を選択して助言を行っている。しかし5に関しては「大丈夫？水を飲む？」や「のど飴あるけどいる？」という直接表現を避けた回答がJNSだけではなくJFLにも共通してみられた。有意差がなかった6の「凍結した道を通ろうとしている友人」では、両者に直接的な助言が多かった。JNSの中には回避もみられるが、選択理由のコメントからは、両者が深刻な場面だと捉えていることがうかがえる。表7に「疎遠・同等」関係の選択理由のコメントの一例を示す。

表7 「疎遠・同等」関係の選択理由のコメントの例

場面	有意差	選択理由のコメント
4	**	親しくない相手に対してはあまり余計なことを言わない (JNS) 変だと思ったら、教えてあげたい (JFL) 何も言わないのは良くないと思う (JFL)
5	**	咳をしているのはかわいそうなので (飴をあげる) (JFL/JNS) 早く病院に行ったほうがいいので親しくなくても言う (JFL) 帰って家で休んだほうがいいので言う (JFL)
6	<i>n.s.</i>	親しくなくても絶対に言う (JFL/JNS) 命にかかわることなので言う (JFL/JNS) 見ればわかるので言わない (JNS)

\*\* :  $p < 0.01$     *n.s.* : 非有意

「親しい・目上」の場合は、7と8の項目に有意差が確認された。7の「化粧をしない女性教師」では、JNSの回答にはばらつきはあるが、助言を回避するという回答が最も多い。一方、JFLは何らかの提案をする場合が多かった。JFLの選択理由のコメントにも積極的に助言をしたいという欲求傾向が表れた。8の「子どものいない既婚の教師」に対してもJNSの回避率は68%と高く、JFLは間接的に気づきを促す割合が多い。JNSの選択理由のコメントには、強い否定の感情が表れていた。しかし、JFLでは自身の価値観が発話に関与する例もあった。さらに、回答内には「先生、どうして子どもを作りませんか。早く作ってください」という誤解を招き兼ねない表現が含まれていたが、これを書いたJFLは「先生に対しては失礼にならないように、言い方に気をつける」という理由選択のコメントをしており、本意が伝わらない可能性が示された。一方、9の「風邪をひいているのに薄着で寒い野外にいる教師」では、統計的な有意差は表れず、ばらつきが目立つものの両者に回避は少ない。選択理由のコメントにも類似性があり、相手の体を気遣うものが多かった。しかし、JFSの場合は発話だけではなく、行動がプラスされる場合が確認された。またJFLに関しては、選択理由のコメントでは相手の体調を気遣っているにもかかわらず、「先生、寒いから、早くコートを着てくださいよ」や「先生はどうしてコートを着ませんか。理由を教えてください」といった強い言語形式の使用によって、言い過ぎだと捉えられる可能性が高い直接表現があった。表8に「親しい・目上」関係の選択理由のコメントの一例を示す。

表8 「親しい・目上」関係の選択理由のコメントの例

場面	有意差	選択理由のコメント
7	**	何か言うのは失礼な気がする (JNS) 先生にはきれいになってほしいのはっきり言う (JFL) 親しければ言いたい (JFL)
8	**	プライベートに土足で踏み込む気がするので言わない (JNS) 子どもはかわいいし、いたほうがいいので言う (JFL) 私は結婚したら子どもが欲しいので、親しい先生なら言う (JFL)
9	n.s.	先生の体が心配なので何か言う (JFL/JNS) 早く終わるように手伝いたい (JFL) 先生が心配なので着るものも持っていく (JFL)

\*\* :  $p < 0.01$     n.s. : 非有意

「疎遠・目上」では、10の「遅くまで仕事をしている教師」にのみ有意な差が表れた。その特徴として「先生、早く帰ってください」や「遅く帰ると危ないし、家族も心配します。帰ったほうが良いです」等のJFLの直接的な回答が目立っていた。選択理由のコメントにも両者に差が見られ、JFLは相手を心配するコメントが多かった。一方、JNSは回避が32%と多く、特

に問題視する場面には捉えていないことが選択理由のコメントからもうかがえる。11の「背中の部分が破れたジャケットを着ている教師」では、両者にソフトな言い方と回避が多い。選択理由のコメントも JFL と JNS に類似性がみられた。12の「壊れた椅子に座ろうとしている教師」に関しては、どちらも直接表現の回答が多く、明確に知らせるといふ選択理由のコメントが目立っていた。また JFL は9の場合と同様に、併せて行動に移す選択理由のコメントが多数みられた。表9に「疎遠・目上」関係の選択理由のコメントの一例を示す。

表9 「疎遠・目上」関係の選択理由のコメントの例

場面	有意差	選択理由のコメント
10	**	あまり気にならないから何も言わない (JNS) 遅くまで仕事をするのはよくないので言う (JFL) 先生の体が心配だから言う (JFL)
11	n.s.	言い方に気をつけて、それとなく知らせる (JFL/JNS) 恥をかかせたくない所以说 (JFL/JNS) 何か言うのは失礼な気がする (JFL/JNS)
12	n.s.	危険なので絶対に知らせる (JFL/JNS) 自分の椅子を先生に差し出す (JFL) 壊れていない椅子を探して先生に持って行く (JFL)

\*\* :  $p < 0.01$  n.s. : 非有意

## 5. 考察

有意差が表れた5つの項目における大きな特徴は、JFLに比べてJNSの助言の回避が多いことである。中国語を母語とする日本語学習者の「助言」の発話行為を調べた松本(2014)においても学習者の助言の回避が日本語母語話者に比べて少なく、本研究のJFLも同様の結果となった。松本(2014)では、中国では自身の意見を明確に示すべきだという社会背景があることを挙げ、自国の規範をL2である日本語にも適用している可能性が高いと論じている。タイ語の場合は、助言者に対する感謝の度合いが日本語に比べると低いことから、積極的な助言を期待されることが多い(デンスパー 2012; 2015)。すなわち、タイでの助言は他者によく思われたいという、ポジティブ・ポライトネスが考慮されることで直接的な助言が表れやすいと考えられる。本研究のJFLも母語の規範をL2である日本語に採用した可能性が高い。

また社会的な距離がある場合は、社会的な力関係がなくてもJFLとJNSの回答に差が表れた。選択理由のコメントからもJNSはFTAを避ける傾向が示され、助言の回避が多くみられたが、JFLは何らかの助言を行っていた。その理由として、デンスパー(2012; 2015)で確認された、聞き手は話し手に対して解決案についての情報を要求するという、タイ語の特徴が挙げられる。他者との距離を縮めることに比重が置かれる(Kaweejarumongkol 2017) タイの社会では、他者に対しても情報提示の欲求が強く、本研究のJFLの選択理由のコメントからも助言の発話欲求



のようなものが表れている。すなわち、話し手も聞き手も積極的な助言を期待する傾向にあるタイの社会規範が影響したと推測できよう。一方の JNS は、ネガティブ・ストラテジーを考慮し、FTA を極力避けるための表現を選択していた可能性がある。

さらに、社会的な距離がなく、社会的な力が働く「親しい・目上」においても、JFL は自身の価値観が発話に関与するなど、JNS に比べて積極的に助言を行う結果となった。JFL は相手に良かれと思い親切心で直接的な助言をすることが、選択理由のコメントからわかる。タイ語では断るであろうとされる場面においても承諾する頻度が高い(伊藤 2012)。このことから、相手のために労力を惜しまず、相手を思いやる文化が根付いていることがタイ社会の特徴と考えられるが、L2 の助言においても同様の傾向が表れたのではないだろうか。一方、JNS の回答や選択理由のコメントからは、相手との社会的な力関係への意識が強いことがうかがえた。目上に対する日本語の助言では、ネガティブ・ストラテジーの使用が想定される。したがって、過度の助言は、相手に出過ぎた印象を与える危険性が高い。また JNS の選択理由のコメントにもあるようにプライベートな部分に触れることは、日本では FTA にあたることが多く、無礼だと捉えられる可能性がある。親しい関係であるにもかかわらず、FTA によって相手との関係崩壊にもつながりかねない。目上の相手に対して私的領域に踏み込む助言をする場合は、日本語使用者としての十分な理解が必要だろう。

社会的な距離があり、社会的な力が関与する場面では、遅くまで仕事をしている目上の教師に対する助言に JFL と JNS の違いが確認された。この助言の表現選択にもポジティブ・ポライトネスが優先されるタイ社会の規範の適用が推測されるが、厚生労働省(2016)の海外情勢報告書によると、タイでは時間外労働に関する法制度として、所定労働時間の賃金単価の 5 割増以上の時間外手当の支払いが定められている。そのため、残業を禁止する企業もあるという。そこで、追加の調査として、本研究の JFL の所属機関であるタイの大学に勤務する 2 名の日本語教師(日本語母語話者の教師とタイ語母語話者の教師)に、それぞれインタビューを実施した。その結果、タイでは残業が頻繁に行われる傾向があり、学習者の親世代は、残業をすることで生計を保っている家庭も多く、劣悪な労働環境を強いられているケースがあるという。それにより、遅くまで仕事をするに対して、子世代が嫌悪感を抱いている場合があるというタイ語母語話者の日本語教師のコメントがあった。また、JFL の所属する大学では、教員が遅くまで残って仕事することは殆どないというコメントは、2 名の教師に共通していた。この件についてはさらなる調査が必要ではあるが、回答の差には社会文化的な要因のほかに、各大学の職場環境や労働事情、それぞれの家庭環境等が複雑に関与している可能性がある。

さらに、学習者の回答には、選択理由のコメントとの矛盾がみられた。目上に対しては「失礼にならないようにする」、「言葉遣いに気をつける」等の選択理由のコメントが多いにもかかわらず、回答では直接的な助言をしており、不適切な表現もあった。これらは FTA の危険が高く、本意が伝わらずに、誤解を招く恐れがある。Hinkel(1994)では、日本語母語話者の学習者も含まれていたが、英語母語話者に比べて直接的な L2 での助言が目立っていた。タイ語を母語とする日本語学習者の断りメールを調べた Worasri(2012)でも学習者特有の言語形式が確認されて

いる。助言の発話行為においても言語形式に関する知識や運用力の欠如が関与しているのではないだろうか。したがって、L2 言語の持つ社会文化的な規範とともに言語形式の十分な理解も重要である。本研究の JFL は中級クラスに属しており、助言アンケートの日本語での回答の意味が読み取れることを分析の条件とした。しかし、日本語の詳細な熟達度の判定は行っておらず、発話行為も質問紙アンケートによるものであった。言語知識や運用能力を詳細に調べ、レベル別に口頭での調査を行うことで、L2 の熟達度に応じた段階的な特徴を明らかにすることも可能であろう。

有意差が表れなかった項目では、相手との社会的な距離がなく、社会的な力が関与しない場合は、JFL も JNS と同様の表現を選択して助言している。日本語はネガティブ・ポライトネスが優先される社会であるといわれているが(Brown and Levinson 1987)、本研究の日本人の大学生は、親しい友人に対しては、積極的にポジティブ・ポライトネスを使用しており、社会的距離が近く、相手との力関係がない場合は、タイ人日本語使用者がポジティブ・ポライトネスに配慮した助言を行ったとしても、それによって誤解を生じたり、コミュニケーション上の摩擦が起きたりする可能性は低いと考えられる。

また、相手が対外的に恥をかいたり、相手の身体に深刻な危機がおよぶと予想されたりする場面では、何らかの助言を行うことが JFL と JNS の両者にみられた。このことから、緊迫した状況下では、親疎や上下の関係性にかかわらず、直接的な表現を使用した助言の遂行が JFL と JNS の共通点として示唆されたといえる。

## 6. まとめ

本研究は、助言が行われる可能性のある場面を設定し、タイ人日本語学習者(JFL)と日本語母語話者(JNS)の助言の表現選択について、相手との親疎関係、上下関係に分けて調査した。その結果、いくつかの共通点と相違点が明らかになった。

JNS は目上に対しては直接表現を用いることは少なく、特に、親しくない目上に対しては無闇に意見や提案をしないが、JFL は直接的な表現で助言をし、さらに解決に向けて具体的な行動に移る傾向が示された。これにはタイの社会文化的な規範が、L2 での助言の発話行為に影響していると考えられる。また、言語形式に関する知識や運用能力の不足により、実際の意図が正確に伝わらない可能性が示唆された。

一方、相手の身体や対外面で相手の不利になる度合いが高い場面においては、JFL も JNS も何らかの助言を行うことが共通して確認された。親しい同等の相手に対しても、回避が少なく、JFL も JNS も何らかの改善に向けた助言を行っていた。親しくない同等の相手では、差し迫った状況では同様の傾向がみられたが、それ以外は、JFL は JNS に比べて直接的な助言が多く、JFL に比べて JNS の回避の選択が多かった。

したがって、学習者の発話行為を扱う際は、言語形式の理解や運用力を向上させるとともに、それぞれの言語が持っている社会文化的な規範への留意が必要である。目標言語と母語との共通点・相違点を比較し、異なる価値体系や表現形式が持つ真意を学習者自身に考えさせること

で、コミュニケーション能力の向上が期待できると考える。

言語を使用したコミュニケーションの目的は、その言語を使って自身の考えを一方的に相手に伝えることではない。その言語が持っている社会的背景を含めた深い理解が必要である。本研究の結果は、言語と文化の結びつきに関わる課題を提示できたのではないだろうか。今後は、場面や使用範囲を広げたより多くのデータの検討が求められる。

#### 【参考文献】

- Brown, P., and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- デンスパー スワッターナー (2012) 「「助言」における日・タイ対照研究－問題となる事柄の深刻度の低い場面に着目して－」『日本語・日本文化研究』 22、 213-226
- デンスパー スワッターナー (2015) 「「助言」における日・タイ対照研究－問題となる事柄の深刻度の高い場面に着目して－」『日本語・日本文化研究』 25、 22-33
- ファン S.K (2002) 「香港中国人から見た日本語の言語外コミュニケーション」『日本語研究所紀要』 3、 21-35
- 外務省 (2017) 「タイ王国 (Kingdom of Thailand) 基礎データ」外務省 <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/thailand/data.html>> (2017年8月1日)
- Hinkel, E. (1994) *Appropriateness of advice as L2 solidarity strategy*. *RELC Journal*, 25 (2), 71-91
- 伊藤恵美子 (2012) 「ポライトネス・ストラテジーに反映された社会文化的規範－タイ語・ジャワ語・日本語の断らない表現に焦点を当てて－」『国際開発研究フォーラム』 41、 1-14.
- Kaweejarumongkol, S (2017) 「ポライトネスの観点から見た感謝場面における日タイ語の言語行動－表現の使い分けの異同の考察－」『国際文化研究』 23、 15-29
- 国際交流基金 (2015) 「2015年度海外日本語教育機関調査」『海外の日本語教育の現状－2015年度海外日本語教育機関調査より－』くろしお出版
- 厚生労働省 (2016) 「2016年海外情勢報告」『厚生労働省定例報告、第6節タイ王国(Kingdom of Thailand)』厚生労働省 <[http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kaigai/17\\_dl/t5-11.pdf](http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kaigai/17_dl/t5-11.pdf)> (2017年8月1日)
- 熊取谷哲夫・村上恵 (1992) 「表現類型に見る日本語の『助言』の伝達方略」『表現研究』 55、 28-35
- Leadkitlax, T (2014) 「タイ・日接触場面における「誘い／依頼－断り」談話における弁明の発話行為の研究」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 11、 81-90
- 松本陽子 (2014) 「日本語学習者の「助言」におけるポライトネス・ストラテジー－中国語を母語とする JSL と JFL のデータをもとに－」『2014年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 165-170

- 成田昌子・成田高宏 (2010) 「「申し出の断り」表現における日本語・タイ語母語話者、およびタイ人日本語学習者の意味公式使用の相違」『小出記念日本語教育研究会』 18、 23-37
- 沖裕子・姜錫祐・趙華敏・西尾純二 (2010) 「日韓中の外言談話にみる発想と表現—日本語と日本語教育のための基礎的研究—」 『人文科学論集. 文化コミュニケーション学科編』 44、 1-25
- ピナンソツティクン ポラニー (2014) 「日本語熟達度と語用論的能力に関する一考察—タイ語を母語とする日本語学習者の不同意表明から—」 『小出記念日本語教育研究会』 22、 5-16
- 寺島史朗 (2016) 「教育学術分野における日タイ協力の取組と展望」『バンコクの風』 日本学術振興会バンコク研究連絡センター活動報告書 11-15
- Worasri, K (2012) 「留学経験がないタイ人日本語学習者の語用論的能力の分析—断りメールの構成から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 9、 39-48

松本 陽子(まつもと ようこ)

## ロシア極東地域における日本語学習動機づけ研究 心理社会的自己同一性との関連から

竹口 智之、麻生 迪子、ブシマキナ・アナスタシア

### 【要旨】

本研究は、ロシア極東地域における大学生の動機づけを分析したものである。本研究では青年期にあたる大学生の動機づけを分析するため、心理社会的自己同一性との関わりから検証した。分析の結果、「学究心」「体裁維持」「就業実用」「日本文化・滞在志向」が抽出された。「学究心」は学習活動が目的となったものであり、「就業実用」は学習活動が手段となったものである。しかし、いずれも「対自的同一性」「心理社会的同一性」と相関が見られたことから、「就業実用」も、義務感から生まれる動機づけでないことが示唆された。また上/下級生、心理社会的自己同一性が発達した学生と発達の余地が見られる学生との分散分析を実施した。分析の結果、上級生となって衰微する動機づけ、上級生となって高まる動機づけ、心理社会的自己同一性の発達によって差が生じる動機づけ、学年、心理社会的自己同一性の両者の影響を受ける動機づけがあることがわかった。

【キーワード】 ロシア極東地域・大学生の動機づけ・ボトムアップ式による質問項目作成・心理社会的自己同一性

- |                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. はじめに                  | 4.2 動機づけ因子の関連、および動機づけ因子と心理社会的同一性の関連 |
| 2. 先行研究の問題点              | 4.3 属性別による比較                        |
| 2.1 極東地域における動機づけと個人差     | 5. 考察                               |
| 2.2 動機づけと自我同一性           | 5.1 動機づけの内容分析——日本語学習動機づけ尺度から        |
| 3. 調査方法                  | 5.2 心理社会的自己同一性との関連から                |
| 3.1 調査手順と調査時期、分析手続き      | 5.3 属性別の比較から                        |
| 3.2 自我同一性、日本語学習動機づけ      | 6. まとめと今後の課題                        |
| 4. 結果                    | 参考文献                                |
| 4.1 心理社会的自己同一性、動機づけの尺度構成 |                                     |

### 1. はじめに

ロシア極東地域（以下極東地域）においては、天然資源開発のため日本企業が進出し、日露合弁会社も存在する。都市によっては、東京や北海道、北陸地方と定期船・定期便があり、両国の行き来が盛んである。交換留学制度等を利用して日本に留学する学生も、現在は決して珍しい存在ではない。このように極東地域は他のロシアの都市と比較して、日本・日本語という存在を認識しやすい地域であると言える。極東地域における日本語学習機関は、2009年度時点で約50

機関であり、うち大学等の高等教育機関は約 20 機関が存在する。また同地域には 3000~4000 人の学習者があり、うち高等教育機関の学習者数は約 1700 人を占めている(国際交流基金 2011)。さらに、モスクワで開催される CIS 国際日本語弁論大会でも毎年上位入賞を果たすなど、同地域の日本語教育は CIS 諸国全体を牽引しているといえるだろう。

しかしながら同時に諸問題も提示されている。各国日本語教育事情を調査した国際交流基金(2013)によると、2009 年度の調査では、ロシアにおける主な課題は「教員・教材不足」であった。これに対し、2012 年実施の調査<sup>1</sup>では「学習者減」「教室内のモチベーション維持」が大きな課題となっている。実際に教育現場に携わっていると、入学当初は出席率や課題履行率が高いものの、学年の進級に伴い欠席者の増加が次第に目立つようになり、課題への取り組みも入学当初ほどではなくなっていく。このような現象はなぜ生じるのだろうか。学習者の情意面に着目すると、日本語学習への動機づけが低下したと言えるだろう。動機づけとは、上淵(2012:4)によると(1)プロセスが始発する契機(動機)がある、(2)方向性(志向性)がある、(3)強さ(強度)がある、(4)プロセスが続く時間の長さ(持続性)、(5)以上の事柄はすべて変化しうる、という諸特徴を持つ概念である。動機づけは、就学期間の日本語習得のみならず、学習効力感/無力感や自己肯定感にも関わってくると言われている。このような状況を解決するために、学習者の日本語学習の原動力とも言える動機づけを明らかにし、有意義な教育活動を考察する必要がある。

外国語学習における動機づけ研究は、Gardner ら社会心理学の分野(Gardner & Lambert 1959、1972 など)から勃興し、その後 Crookes & Schmidt (1991) に代表される教育心理学の分野で継続された。しかしながら、動機づけは学習者の年齢層によってその特徴は異なる。日本語学習の動機づけ研究は、調査対象が大学生であることが多いが、青年心理学の立場から見ると、大学生は青年期に該当する(溝上 2010)。大学生の動機づけの特徴は、今後の自身にとっての価値や展望が関わってくることが速水(1998)によって述べられている。さらに溝上(2010)、Wigfield & Wagner (2005) は、大学生の時期においては「自我同一性(Erikson 1959)」が学習への動機づけに影響を及ぼすことを指摘している。自我同一性の基礎概念は、将来に向けての有効な歩みを自身は学びつつあるという確信であり、自身が理解する現実社会の中に自己を位置づけ、人格を発達させつつあるという認識である(Erikson 1959)。

実際の教育現場でも「一体何のために大学に籍を置いているのか。日本語云々以前に、人生の目標を見出せないようである」という学生には学習遅滞が多く見られる。こういった現場の経験からも「自分は一体何者か、今後はどうありたいのか」という自我同一性の確立が、動機づけの基礎となると仮定すると合点のいくことが多い。青年期の学習者の動機づけを維持し、学習活動に取り組むには、自我同一性の確立が欠かせないのではないだろうか。そこで本研究では、極東地域の大学生の日本語学習動機づけを維持し、そして向上させる目的で、自我同一性の確立と動

<sup>1</sup> 2015 年度も調査が実施され、各地の概要を国際交流基金(2017)で確認することができる。ただし、従来の多項目選択質問・複数回答とは質問形式が異なり、現場では何が喫緊の課題であるかを判断するのが難しい。このため、回答時期がやや古いものの、現場での課題は国際交流基金(2013)を用いる。

機づけの関係に着目する。すなわち、青年期の学習者がどのような動機づけを持っているのかを明らかにし、その動機づけが自我同一性とどのような関係にあるのかを考察する。

## 2. 先行研究の問題点

### 2.1 極東地域における動機づけと個人差

Gardner らがカナダで行った研究では、学習言語の母語話者と一体感を持つようとする「統合的動機づけ」と、学習に付随する功利面を重視し、進学や就職、キャリアアップ等に生かそうとする「道具的動機づけ」に分類された。日本語学習動機づけの研究は 1990 年代以降から開始された（縫部・狩野・伊藤 1995、郭・大北 2001 など）が、主として研究対象地域における日本語学習者の全般的な動機づけを明らかにすることを目的とし、質問紙を用いて実施されている。

極東地域の日本語学習動機づけを扱ったものとしては、ハバロフスク市で日本語を専攻とする大学生 100 名を調査対象としたバルスコワ（2006）の研究が挙げられる。バルスコワの研究では先行研究（Gardner1983 など）で言及されている、いわゆる統合的動機づけや道具的動機づけの性向に近い因子が抽出されている。

しかしながら長沼（2006）が述べるように、学習言語の動機づけを分析する際は社会的文脈を考慮しなければならない。Gardner らの作成した項目は、多民族が集住するカナダがその背景となっている。そのため、これらの項目を参照した上記の質問紙法は、調査地での状況にそぐわない部分があると考えられる。2000 年代初頭まで行われてきた日本語学習動機づけ研究が、主に Gardner らの研究に依拠していることを考えると、先行研究で使用された質問項目の妥当性が問題になってくる。バルスコワ（2006）でも「日本語は自分の地域で使用されている言語の一つだから」「日本のラジオ放送を聞きたいから」など、地域性や時代性を等閑視した質問項目が散見される。

動機づけ研究における方法手順は、既存の理論を検証するトップダウン的手法と、学習者からの自由記述回答を整理し、質問項目をまとめた上で調査を実施するボトムアップ的手法が存在する（久保 1997）。ボトムアップ的手法によって質問項目を作成し、動機尺度の妥当性を検証した研究例としては、国内では小林（2008）が、国外では大西（2014）があげられる。これらの研究では、母集団となる日本語学習者に自由記述回答によって日本語を学習する理由を求め、日本語学習動機づけに関する項目を抽出している。いずれの研究でも各調査対象者が置かれた社会的文脈を視野に入れた質問項目が作成され、定量的分析の足掛かりとなっている。トップダウン的手法とボトムアップ的手法は相補的な関係として捉えるべきであり、研究目的によって調査手法を選択していく必要があるだろう。しかしながら、より状況に即した動機づけ研究を試みる場合、今後はボトムアップ的手法の重要性がより増していくものと思われる。

上記の課題点・動機づけ研究の潮流に鑑み、竹口（2013）、竹口他（2015）では極東地域の動機づけが以下のように分析されている。まず竹口（2013）では、極東地域の一都市である X 市の大学生日本語学習者 11 名を対象に、インタビュー調査が実施されている。分析の結果、以下のことが明らかになった。まず、進学や就職など動機づけが道具的な性向を持っていたとしても、

「それが自身の能力を活かす道」という能動的な面も伴っていたことである。また学習経年や留学した日本での経験によって、動機づけが変化することがまとめられている。

続く竹口他 (2015) では、極東地域における日本語学習動機づけの量的調査が行われている。竹口 (2013) でのインタビュー資料を基に、極東地域で日本語を学習する動機づけとして、重要だと判断された項目を「KJ 法」(川喜田 1967) によって抽出し、「極東地域の日本語学習動機づけ」尺度を作成した。これらの尺度には「隣国の社会知識が必要だから。」「欧米言語よりも難しいから。」など、従来の日本語学習動機づけ研究には見受けられない項目が含まれていた。この尺度を用いて、極東地域 (ハバロフスク、カムチャッカ、ウラジオストク、ヤクーツク) 5 大学の日本語が主専攻である学習者 101 名 (2013 年 5 月～6 月、回収率 : 97.1%、平均年齢 : 20.31 歳) を対象に調査が実施された。分析の結果、全 28 項目 6 つの因子が抽出されている。6 つの因子の名称・特徴は、以下のように分類されている。日本への接近や、日本滞在、日本人との交流を目的とした「日本・日本人接触」、就業や昇進、進学など卒業後の進路に関する「進学・就職」、家庭内からの評価や社会的評価を重視した項目、および隣接している日本の社会情勢を窺う「義務・隣国社会知識」、欧米言語との比較や、語学への得意意識、語学の具体的活用を意図した「他言語比較・語学活用」、日本語の言語的特徴や文化への興味、学習活動そのものへの希求する「日本語文化興味・教養」、教員・クラスメートとの関わりを重視した「関係性」である。これらの尺度は十分な内的一貫性が保たれていた。

極東地域でのさらなる課題点は、動機づけという情意要因を、各学習者が持つ背景や属性に着目することなく分析している点である。上淵 (2012) による動機づけの諸特徴にもあるように、動機づけという心理的エネルギーは可変的な性質を持つ。バルスコワ (2006) では調査対象の全体的な傾向は窺えるものの、各個人の背景による動機づけの相違点までは調査されていない。動機づけの個人差に着目することで、より個人差に応じた教育のあり方を論じることが可能になると思われる。

このため本稿では、調査対象者を上/下級生に二分して動機づけの強度の比較を行う。大西 (2014) では、下級生と上級生とでは、動機づけの強度が異なっていることが報告されており<sup>2</sup>、また前述したように、下級生においては課題遂行率が高いものの、進級するにつれ取り組みに陰りが見られるためである。

## 2.2 動機づけと自我同一性

青年期が自我同一性の確立の時期であることは先に述べた。これはどういうことかということ、例えば、ある学生が英語を自律的に学んでいたとすれば、それは「英語を勉強したい」という動機づけの存在と同時に、「英語がよくできる自分になりたい」という感覚でもある (速水 1998 : 153-154)。これらのことから、動機づけと自我同一性は密接に関わりあっていると言えよう。

<sup>2</sup> 大西 (2014) では上/下級生ごとで因子分析が実施され、動機づけの比較がされている。本稿では調査協力者 (後述) の絶対数に鑑み、まずは全体で因子分析を実施した後に動機づけの強度の比較を行う。



日本語学習動機づけ研究で自我同一性との関わりから分析した研究は、中国人留学生を対象とした小林 (2014) の研究が挙げられる。この研究では、日本語を学ぼうとすることで日本・中国両社会において自身の位置づけを図ろうとする過程が描写されている。また、学習者の自我同一性の発達過程が、動機づけにいかに関与しているかが述べられている。一連の分析から、動機づけ研究においては「なぜ学ぶか」を分析するだけでは十分ではなく、自らの生き方や人生との関連から、日本語学習がどのように動機づけられているかを考えなければならないと、小林 (2014) は述べている。しかしながらこの研究も、留学生 11 名を対象とした分析であり、自我同一性が動機づけといかに関与しているかを扱った量的研究は見受けられない。今後の日本語教育の動機づけ研究も、学習者の自我同一性と関連付けて考察する必要があるだろう。

ただし、自我同一性は包括的・多面的な概念であるため、それぞれを構成する全ての変数を網羅的に測定するのは困難であり、どの指標を用いるかは検討を要する (畑野・原田 2014)。自我同一性には様々な測定法があるが、本稿では大学生の自我同一性の測定に汎用されている谷 (2001) の多次元自己同一性尺度 (Multidimensional Ego Identity Scale; 以下 MEIS) について説明を行う。

まず、旧来の自我同一性の測定法は、「同一性 対 同一性拡散」の危機が優勢となる発達段階である、青年期 (第 V 段階) における同一性の感覚に特化したものではなく、他の発達段階の感覚 (「時間的展望の拡散」「自意識の過剰」など) を含んだものとなっている (谷 2001)。これに対し MEIS は青年期における自我同一性に特化したものであり、Erikson (1959) の記述に基づいて作成されている。

さらに多構造が予想される青年期の同一性の感覚は、これまでは単次元で測定されていたが、MEIS はこの点においても改善がなされている。MEIS は、「自己斉一性・連続性」「対自的同一性」「対他的同一性」「心理社会的同一性」という 4 つの因子から構成されている。「自己斉一性・連続性」とは、自分が自分であるという一貫性、時間帯連続性をもった感覚である。次に、「対自的同一性」とは、自分自身が目指すべきもの、望んでいることが明確に意識されている感覚である。3 つ目の「対他的同一性」とは、他者から見られている自分自身が本来の自分自身と一致している感覚である。最後の「心理社会的同一性」とは、現実と社会との適応的な結び付きという感覚である。谷 (2008) は、さらにこれら 4 因子を「自己斉一性・連続性」「対他的同一性」からなる「中核的同一性」と、「対自的同一性」「心理社会的同一性」からなる「心理社会的自己同一性」に分類している。

前者の「中核的同一性」は以下のように説明される。Mahler et al (1975) は、乳児は分離-個体化過程 (約 3 年程度) を経て、自己概念の安定や情緒的な対象的恒常性<sup>3</sup>を獲得し、その過程の中で核心的同一性<sup>4</sup>を確立することを述べている。佐方 (2004) によると、青年期に確立される自我同一性は、この核心的同一性が結晶化したものであり、核心的同一性が脆弱であれば、

<sup>3</sup> 愛情の対象 (母親など) の内的イメージが定着し、愛情の対象が不在な場合でも内的イメージが機能すること。

<sup>4</sup> 自身が母親から分離し、個体化した実体であると認識することである。青年期の「私が何者であるか」という感覚ではなく、「私が存在すること」の感覚である。

様々な局面で自我同一性の病理が顕在化するという。MEISの「中核的同一性」はMahler et al (1975)の「核心的同一性」を基礎に形成されたものであり、精神病理的傾向などと相関が出やすいことを谷(2014)は述べている。

一方、後者の「心理社会的自己同一性」は、主に青年期において、現実・社会と接触・直面することで形成される自我同一性である(谷2014)。このため、コミュニケーションスキルへの自信(畑野2010)や、教科・教育課程における動機づけも、心理社会自己同一性と正の相関が見られることが報告されている(伊田2003、畑野・原田2014)。

日本語学習を例にとって説明すると、「現在取り組んでいる日本語学習が自身の理想や目標に接近しつつある」という感覚は「対自的同一性」に相当するであろう。また、「自身の日本語は将来、実社会で活用できると思う」という感覚は「心理社会的同一性」に相当すると考えられる。大学生の動機づけと自我同一性の関係に着目する場合、大学教育における日本語教育であること、自身の日本語学習の将来への展望であることを考えると、心理社会的自己同一性との関連に着目することが妥当であると考えられる。

さらに本稿では、心理社会的自己同一性が確立されたと思われる学生(心理社会的自己同一性高群。以下H群)と、心理社会的自己同一性に発達余地があると思われる学生(心理社会的自己同一性低群。以下L群)とに二分し、両群における動機づけの強度の比較を行う。自身の為すべきことや目標が明確化し、実社会との結び付きが明確化している学生は、自我同一性が未発達の学生よりも動機づけが強いと考えられるためである。また学生を類型化し、分析・比較することは、より現場に適した教育活動を考察することにつながると考えられるためである。

以上、先行研究における動機づけ研究の流れと現場での課題点をまとめたが、本研究では以下の2点を明らかにする。

- (1) 極東地域において、日本語を主専攻とする大学生の日本語学習動機づけの構造はどのようなものか。
- (2) 動機づけと心理的自己同一性はどのような関係だろうか。また、上/下級生・自我同一性の発達によって、動機づけの強度はどのように異なるか。

### 3. 調査方法

#### 3.1 調査協力校、調査手順、分析手続き

極東地域で日本語を主専攻とするY大学、Z大学の学科長に研究の意図を伝え、質問紙をメールで送信した。日本語科を主専攻として設置している極東地域の大学の中で、Y大学は最も日本語学習者が多い。1~2年次は初級文法から始まるが、3年次以降は会話のみならず興味に応じて文化や日本経済など様々なテーマを選択し、理解を深めている。筆者の赴任時はネイティブ教員が1名指導にあたっていた(他のロシア人教員数は不詳)。Z大学は当該地域の中で学習者が3番目に多い。7名のロシア人教師が文法、歴史、音声学、文学等を指導し、2名のネイティブ教師が会話や発音の指導を行っている。Z大学でのネイティブ教師は、授業はほぼ全て日本語で進めている。Y大学同様、3年次から各自の興味で日本に関するテーマを選び、全体発表の機

会を定期的に行っている。学科の目指すレベルは日本語能力試験 N2 が受験可能になる段階である。Y 大学、Z 大学とも日本語教育に関してロシア政府から特別な支援や施策を受けているわけではなく、当該地域で日本語科が設置されているごく一般的な大学である。

調査許可を得た上で、質問紙ロシア語版をコピーし、調査を実施した。回答に不備のなかった 154 名（配布回収率：75.5%、平均年齢：19.5 歳、 $SD=1.53$ ）を分析対象とした。学年と男子・女子学生人数は表 1 に示される。調査時期は 2013 年 9 月～12 月である。質問紙は、心理的自我同一性、日本語動機づけに関する質問によって構成されている。

本研究においては 1・2 年生を下級生、3～5 年生を上級生とした。極東の日本語学習動機づけの項目平均値を従属変数とし、上/下級生と H/L 群を独立変数とした 2×2 の分散分析を実施する。

表 1 調査協力者の概要

	学年					合計
	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	
男子学生	14	3	6	7	2	32
女子学生	29	32	21	23	17	122
	43	35	27	30	19	154

### 3.2 日本語学習動機づけ、自我同一性

動機づけの尺度は、極東地域の日本語学習者を対象に動機づけ分析を実施した竹口他 (2015) を用いる。本調査では予備調査で選定された 28 項目を 7 段階評定で回答を求めた (参考資料 1)。

自我同一性は、Erikson (1959) の記述に則り、自我同一性を将来に向けての有効な歩みを自身は学びつつあるという確信であり、自身が理解する社会的現実の中に、自己を位置づける人格を発達させつつあるという認識とする。心理社会的自己同一性を測定するため、自我同一性に関しては、大学生の自我同一性測定において汎用されている MEIS (谷 2001) を用いる。自分自身が目指すべきもの、望んでいることが明確に意識されている感覚である「対自的同一性」は、「自分がどうなりたいかははっきりしている」などの 5 項目から構成されている。また、現実と社会との適応的な結び付きという感覚である「心理社会的同一性」は、「現実社会の中で自分の可能性を十分に実現できると思う。」などの 5 項目から構成される (参考資料 2)。回答は「全然当てはまらない」から「非常によくあてはまる」までの 7 段階評定である。

## 4. 結果

### 4.1 心理社会的自己同一性、動機づけの尺度構成

心理社会的自己同一性の  $\alpha$  係数を算出したところ、対自的同一性は  $\alpha = .76$ 、心理社会的同一性は  $\alpha = .78$  を示した。十分な内的一貫性が計測されたため、これら 2 つの尺度を、心理社会的自己同一性を構成する下位尺度として用いることとした。対自的同一性と心理社会的同一性の各項目を合算し、項目数 (5) で除して平均値を算出した。さらにその平均値の合計点が 14.0～9.6

を示した 78 名 ( $M=11.3$ ,  $SD=1.19$ ) を H 群、9.4~5.2 を示した 76 名 ( $M=7.71$ ,  $SD=1.20$ ) を L 群とした。

表 2 日本語学習動機づけの分析結果

項目内容	F1	F2	F3	F4
<b>第 1 因子 学究心 (<math>\alpha=.81</math>)</b>				
(5) クラスメートが熱心に勉強するから。	<b>.68</b>	.14	-.26	-.17
(6) 日本語能力試験に合格したいから。	<b>.64</b>	.07	-.11	.12
(19) 日本・ロシアを問わず大学院研究所で研究を続けたいから。	<b>.57</b>	-.19	.02	.15
(26) <u>語学全般が得意だから。</u>	<b>.56</b>	-.16	.17	-.15
(27) <u>英語やフランス語など他の欧米語よりもエキゾチックだから。</u>	<b>.55</b>	.07	.12	-.07
(4) 先生が熱心に教えてくれるから。	<b>.51</b>	.15	-.03	-.05
(14) <u>欧米言語よりも難しいから。</u>	<b>.41</b>	.09	.21	-.06
(13) <u>文字や文法・音声など言葉の特徴が面白いから。</u>	<b>.40</b>	-.38	.09	.22
(22) <u>隣国の社会知識が必要だから。</u>	<b>.40</b>	.16	.37	-.05
(23) <u>日本の科学技術に興味があるから。</u>	<b>.38</b>	.07	.07	.30
<b>第 2 因子 体裁維持 (<math>\alpha=.74</math>)</b>				
(24) 落第・退学になると格好悪いから。	.06	<b>.89</b>	-.02	.06
(28) 大学を卒業したいから。	-.05	<b>.73</b>	.27	.04
(3) <u>勉強しないと家族に申し訳ないから。</u>	.14	<b>.60</b>	-.15	-.01
(20) 大学内でいい成績を取りたいから。	.34	<b>.44</b>	.13	.08
<b>第 3 因子 就業実用 (<math>\alpha=.74</math>)</b>				
(18) 将来のキャリアアップにつながるから。	-.08	.01	<b>.92</b>	-.01
(21) 就職に有利だから。	-.01	.11	<b>.79</b>	-.06
(17) 通訳・翻訳者として働きたいから。	.17	-.21	<b>.38</b>	.08
<b>第 4 因子 日本文化・滞在志向 (<math>\alpha=.63</math>)</b>				
(1) 日本のアニメやマンガドラマなどのサブカルチャーに関心があるから。	-.10	.17	-.17	<b>.84</b>
(2) 日本の伝統文化に関心があるから。	.01	-.02	.00	<b>.65</b>
(16) 日本で就職したいから。	-.12	-.08	.27	<b>.42</b>

太字と下線部で示した項目内容は、他の日本語学習動機づけ研究には見られなかったと思われる項目

極東地域の日本語学習動機づけは、28 項目数のうち天井効果・床下効果が見られた項目を削減し、主因子法による確証的因子分析 (主因子法、Promax 回転) を行い 6 因子の抽出を試みた。因子負荷量を .35 以上に設定して分析を行ったところ、解釈可能な結果に至らなかった。このため、いずれの因子にも十分な負荷が見られなかった質問項目を削除し、合計 20 の質問項目、抽

出因子数を4に減じて分析を行った(主因子法・Promax回転)。回転後の各因子の説明率は第1因子から順に、22.6%、12.4%、4.7%、3.8%(計43.7%)であった。

第1因子は言語的特徴への好奇心、学業への取り組み全般を中心とした10項目で構成されていることから、「学究心( $\alpha=.81$ )」とした。第2因子は世間体や家庭内・社会的評価を下げないための項目を中心に構成されていることから「体裁維持( $\alpha=.74$ )」とした(4項目)。第3因子は就業やキャリアアップ、日本語の実務活用を中心としていることから、「就業実用( $\alpha=.74$ )」とした(3項目)。第4因子は新旧の日本文化への関心と日本での滞在を中心とした3項目で構成されているため「日本文化・滞在志向( $\alpha=.63$ )」とした。第4因子はやや $\alpha$ 係数が低いものの、項目数の少なさを考慮し採用することとした(表2参照)。

#### 4.2 動機づけ因子の関連、および動機づけ因子と心理社会的自己同一性の関連

動機づけ群、心理社会的自己同一性は、下位尺度得点ごとに合計得点を算出し、それを項目数で除した。その後、日本語学習動機づけの下位尺度と、対自的自己同一性と心理社会的同一性との相関分析を行った(表3参照)。

まず動機づけ群では「学究心」が「就業実用」と高い相関が見られ、「体裁維持」「日本文化・滞在志向」には低い相関が見られた。「体裁維持」は「就業実用」とは傾向差で低い相関が見られたが、「日本文化・滞在志向」とは傾向差で負の相関が見られた。「就業実用」は「日本文化・滞在志向」と低い相関が見られた。次に、極東地域における日本語学習動機づけと心理社会的自己同一性の下位尺度の相関の結果を述べる。「学究心」には対自的同一性、心理社会的同一性ともに低い相関が見られた( $r=.20/.22$ )。「体裁維持」には心理社会的自己同一性のいずれの下位尺度にも相関が見られなかった。「就業実用」には対自的同一性、心理社会的同一性ともに低い相関が見られた( $r=.22/.18$ )。「日本文化・滞在志向」には、対自的同一性に低い相関が見られた( $r=.19$ )。

動機づけ群内の相関係数は全般的にやや低い。このことから、これら4つの動機づけは相互に志向性が異なることを示唆している。ただし、その中においても「学究心」と「就業実用」に高い相関が見られたのは、この2つの動機づけの親和性が強いことが窺える。また、この2つの動機づけは、いずれも心理社会的自己同一性との相関が見られている。

表3 心理社会的自己同一性と日本語動機づけの相関

	対自的同一性	心理社会	学究心	体裁維持	就業実用
心理社会的同一性	.52***				
学究心	.20**	.22**			
体裁維持	.01	.02	.29***		
就業実用	.22**	.18*	.54***	.15†	
日本文化・滞在志向	.19*	-.06	.23*	-.14†	.23**

†  $p<.10$ , \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

### 4.3 属性別による比較

まず、上/下級生によって心理社会的自己同一性に差があるか否かを検証した。 $t$ 検定を行ったところ、対自的同一性において下級生は上級生と比べて傾向差が見られた ( $t(146.7) = 1.92, p < .10$ )。心理社会的同一性において有意差は見られなかった ( $t(152) = .09, n.s.$ )。

続いて日本語学習動機づけを従属変数とし、上/下級生と H/L 群を独立変数とする  $2 \times 2$  の分散分析を実施した。

日本語学習動機づけの各因子にはいずれも交互作用が見られなかった。「学究心」には、心理社会的自己同一性の高低による主効果 ( $F(1, 150) = 6.49, p < .05$ ) が見られた。「体裁維持」には、傾向差で上/下級生による主効果が見られた ( $F(1, 150) = 3.00, p < .10$ )。この動機づけのみ、上級生のほうが下級生よりも動機づけの強度が高かった。「就業実用」には、心理社会的自己同一性の高低による主効果 ( $F(1, 150) = 5.65, p < .05$ ) と、傾向差で上/下級生別による主効果が見られた ( $F(1, 150) = 2.97, p < .10$ )。「日本文化・滞在志向」には上/下級生による主効果 ( $F(1, 150) = 5.31, p < .05$ ) が見られた (表 4 参照)。

動機づけの志向性は、上/下級生によって異なることが大西 (2014) で報告されている。本稿の調査は、大西の調査を支持するものであるが、動機づけの強弱は、社会における自己の位置づけが定まっているか否かも重要であることを示している。

表 4 心理社会的自己同一性、日本語学習動機づけの比較(括弧内の数値は標準偏差)

心理社会的自己同一性	下級生 (N=78)		上級生 (N=76)		t検定 ( $t(152)$ )	
対自的同一性	4.84 (1.21)		4.43 (1.43)		1.92† ( $t=146.7$ )	
心理社会的同一性	4.97 (1.01)		4.96 (1.22)		n.s. ( $t(152)$ )	
動機づけ群	下級生 (N=78)		上級生 (N=76)		単純主効果 $F(1, 150)$	
	L群(N=35)	H群(N=43)	L群(N=38)	H群(N=38)	上/下級生	L/H
学究心	3.39 (0.71)	3.81 (.87)	3.45 (1.12)	3.83 (1.12)	n.s.	6.49*
体裁維持	3.66 (1.67)	3.79 (1.83)	4.01 (1.61)	4.41 (1.80)	3.00†	n.s.
就業実用	5.33 (1.16)	5.48 (.90)	4.60 (1.53)	5.47 (1.59)	2.97†	5.65*
日本文化・滞在志向	4.80 (1.15)	5.14 (1.29)	4.47 (1.43)	4.49 (1.35)	5.31*	n.s.

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ ,

## 5. 考察

### 5.1 動機づけの内容分析—日本語学習動機づけ尺度から

第 1 因子を構成する項目は、従来の研究では見受けられなかった項目が目立つ。この因子はロシア人学習者にとって、言語的相違が大きく、難度の高い日本語を習得することで達成感を得ようという志向性が強いと考えられる。また、教員やクラスメートとの関係性を重視した内容も含まれている。Deci & Ryan (1985) では、自律性、有能性、関係性という 3 つの人間の基本的欲求を挙げ、この欲求が満たされる条件下では、人は動機づけられることを述べている。「学究心」には Deci & Ryan が主張する欲求のうち、有能性と関係性が含まれているものと思われる。

る。このため、「学究心」はDeci & Ryan (1985) の主張する内発的動機づけに近い性向であるともいえる。またこの因子には「日本語能力試験に合格したいから」という項目も含まれている。従来「試験に合格したい」という項目は、手段性の強い外発的動機づけと認識される傾向にあった。しかし、極東地域の学習者は学習到達点を確認し、次段階を見据えるために受験していることが多い(竹口 2013)。この項目も、語学的関心が高まったために同因子内に収斂されたと判断される。資格試験の扱いも、学習者が置かれた状況(進学を希望しているのか、学習効果を確認したいだけなのか、など)や発達段階、将来の展望等を考慮する必要があると考えている。

第2因子は目的への接近願望というよりも、失態を回避したいという他者評価を意識した動機づけであると考えられる。岩崎・関(2011)によると、ソ連がロシア連邦となって以降、学歴はより明確な能力の証明となったという。項目内容を概観すると、この因子は高等教育機関を終えた証明の提示であり、周囲に承認されたいがための動機づけである可能性が高い。

第3因子は学習活動の手段化、道具化がより明確になった動機づけである。極東地域において日本語関連の職種そのものは決して多いとは言えないが、バルスコワ(2006)の研究においても実用性の高い「仕事因子」が抽出されている。本研究においても「就業実用」の強度がいずれの群も中央値(4.0)を超えていることから、日本語に関連する仕事に関わっていきたくする志向は依然として強いと言える。

第4因子は日本文化嗜好という性向が色濃く表れていると言える。「日本で就職したい」という項目は確かに第3因子の「就業実用」に近い性向であるが、「日本文化が具現化されている日本に接近したい」という願望の表れとも言える。こういった日本への接近願望が、日本文化への憧憬と融和したのではないかと考えている。極東地域の日本語学習動機づけを分析した竹口他(2015)の研究でも、日本人との接触を希望する「日本・日本人接触」が抽出されている。他地域同様、日本文化を堪能し、日本への接近願望は、当該地域にも見られる動機づけであると言える。

## 5.2 心理社会的自己同一性との関連から

日本語学習動機づけ群における「学究心」「就業実用」は、対自的同一性、心理社会的同一性とも相関が見られた。「学究心」は学習活動が目的となった項目が多い反面、「就業実用」は学習活動が手段的となった動機づけである。しかし、いずれの動機づけも心理社会的自己同一性の発達から促された動機づけであることが示唆される。さらに両因子は中位上の相関係数が見られる。このため極東の日本語学習者は、語学への関心や知識への希求と、学習活動による功利面(進学・就職など)を相反する動機づけではなく、連続性のある動機づけとして捉えていることが窺える。同様の結果は、日本人との接触が限定的なウクライナにおける調査(大西 2014)においても報告されている。大西(2014: 76)は学習活動が目的化した動機づけと学習活動が手段化した動機づけが反目するのではなく、教育支援をする際には双方の動機づけの必要性を述べている。また、楊(2011)では台湾の日本語学習者を対象に、動機づけと学習を継続させるストラテジーとの関連が分析されている。それによると、学習活動が目的化した「日本語学習への興味」のみならず、就職への活用など日本語の「実用性重視志向」も、学習の継続や自己効力感に機能しているという。

従来動機づけ研究においては、Deci(1975)が唱導する内発的動機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が忌避されてきた経緯がある(速水 1998)。「日本語を使った仕事をしたい」という項目も、その意味解釈を吟味することなく、「学習そのものではなく、学習によってもたらされる功利的要素の強い動機づけ」とされることが多かった。しかしながら、「自身の目標の明確化」「実社会との結び付き」などの心理社会的自己同一性の発達と関連があったことから、本稿における「就業実用」という動機づけが、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、学習内容を就職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、極めて自然な流れである。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、机上の学習に勤しむことと同様に望ましい状況ではないだろうか。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とも考えられる。昨今の先行研究と今回の調査結果から、両動機づけにおける学習の目的/手段化は決定的な対立ではないと考えている。

鹿毛(1994)では、内発的・外発的動機づけの分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だろうか。

一方、第2因子である「体裁維持」も、「就業実用」と同様に、学習が手段化した動機づけである。ただし、「体裁維持」は「就業実用」とは異なり、いずれの心理社会自己同一性とも相関が見られなかった。大学修了や大学内での好成績は、周囲に期待される結果である。しかし、他者評価を介在した動機づけであるため、自身の目標が明確化した感覚である自己的同一性や、社会における十全性の認識である心理社会的同一性とは無相関になったのではないかと思われる。このように、学習が手段化した動機づけであったとしても、心理社会的自己同一性との関連からその志向性は「就業実用」とは大きく異なる。今後の動機づけ研究は、「自身の目標が明確化しているか」「自身の能力が実社会で生かせそうか」などの心理社会的自己同一性との関連からも考察が必要なのではないだろうか。さらに「体裁維持」は、他の動機づけ群と見ても、相関がやや低く、「日本文化・滞在志向」とは負の相関さえ見られる。これらの点を考えると、「体裁維持」は外部から触発されて生起・強化される動機づけである可能性がある。

第4因子の「日本文化・滞在志向」は対自的同一性とは相関が見られたものの、心理社会的同一性とは相関が見られなかった。この動機づけの内容は自身の趣向の深化に重きが置かれた内容であるため、対自的同一性と相関が見られたと思われる。この動機づけは Gardner の研究で言及されている「統合的動機づけ」の性向に近い動機づけかもしれない。また、ハバロフスクの大学生の日本語学習動機づけを調査したバルスコワ(2006)の研究でも、「文化交流因子」が第1因子として抽出されている。バルスコワの調査は動機づけの構造分類にとどまっており、動機づけが学習にどのように機能するかについての分析はされていない。しかし、本研究における「日本文化・滞在志向」は、内容がやや享乐的でもあるため、「将来実社会において自身の能力が発揮できる」という心理社会的同一性とは無相関になったのではないかと考えられる。「学究心」「就業実用」との相関がやや低いことから、日本文化に興味を持ったとしても、語学の向上心



や日本語の実用化の動機づけとの相乗効果は限定的ではないかと考えられる。

### 5.3 属性別の比較から

心理社会的自己同一性のうち対自的同一性は、傾向差ではあるが下級生が高い数値を示した。このことから、極東地域の大学生は学年の進級に伴い、徐々に自身の目標が不明瞭となり、目標が見出せなくなる可能性が示唆される。大学生の自我同一性の退行する要因の一つとして、大学生が在学時にどのようなスキルを身につけ、卒業後どのような選択をすればいいのかが見出せないことが挙げられている（溝上 2010）。昨今ロシアは人口減（雲 2011）が進み、特に極東地域ではその傾向が著しい。結果的に高等教育は一般化した（岩崎・関 2011）ものの、大学と実社会との結び付きが描けない場合、自身の目標を失ってしまうのではないだろうか。学年が進み、卒業が迫っているという現実と、「日本語は自身の専攻だが、今後学び続ける自分は正しいのだろうか」という葛藤が、有意傾向として表れた可能性がある。

日本語学習動機づけの下位尺度である、「学究心」には心理社会的自己同一性の高低による主効果が見られた。このことから心理社会的自己同一性が保たれていれば、語学への関心や日本社会への興味は上級生になっても持続することが予想される。逆に、目標が明確ではなく、将来の社会における自己の位置づけがままならない学生は、下級生であっても「学究心」の強度は低い。心理社会的自己同一性との相関も考えると、目標の明確化と、将来像を描かせることが、この動機づけの保持につながるのではないと思われる。

「体裁維持」は、傾向差ではあるが上/下級生による主効果が見られた。また、この動機づけは動機づけ群の中で唯一、上級生のほうが動機づけの強度が増す。この結果については以下のように考えている。L群にとっては、学年が進むにつれ「日本語で目標は見出しづらいが、大学卒業という最低限の社会的期待には応えなければいけない」という認識が強まる。それに対してH群は、「各学年で好成績を修めることが、次段階での円滑な学習につながる。最終的にはそれが周囲からの期待に応える結果になる」という認識が強まっているのではないと思われる。

「就業実用」は傾向差ではあるが上/下級生による主効果が見られ、心理社会的自己同一性の高低による主効果が見られた。極東地域は日本を実感しやすい地域ではあるものの、日本語を使った職種は極めて限定的である。こういった地域の状況が、学年が進級とともに動機づけが衰微している要因となっていると考えられる。ただし、上級生となっても目標が明確化し、能力を実社会で活用したいと望んでいる学生は、「就業実用」は学習継続に有効な動機づけであると考えられる。実際、上級生のH群は、他の群と比較しても平均値が最も高いが、自身の生き方が明確である上級生が、確固とした動機づけを保持しているのは当然の結果であろう。

「日本文化・滞在志向」は、上/下級生による主効果が見られた。これは、下級生時においては日本文化の新奇性から、日本語学習に取り組むが、進級に伴いこういった動機づけが弱まることが示唆される。心理社会的同一性とは無相関であることも考え合わせると、この動機づけは上級生時において将来の展望が開ける動機づけとはなりえず、代替的な動機づけが必要となることが予想される。

## 6. まとめと今後の課題

今回の調査では、極東地域の日本語学習者は大きく4つの動機づけを保持していることがわ

かった。また、「就業実用」「体裁維持」とでは、学習内容が手段化した動機づけではあっても、心理社会的自己同一性の関与が大きく異なっている。さらに、学習が手段/目的化しているという相違はあっても、「学究心」「就業実用」は、ともに「自分がどうありたいか」「社会の中で自分の能力を生かしたい」という心理社会的自己同一性に立脚している動機づけであることがわかった。また動機づけの変化は、進級によるもの（「体裁維持」、「日本文化・滞在志向」と、心理的的自己同一性の保持によるもの（「学究心」）、進級・心理社会的自己同一性の保持両者が要因となっているもの（「就業実用」）が示唆された。

冒頭では、学習への取り組みに陰りが出ることを報告されていることを述べた。これまでは、長期間学習に関わってきたことによる日本語への倦怠感ではないかと各国の報告書では推察・記載されていたが、そのみでは理解が十分ではないことが示唆された。つまり、「学ぶこと」「将来生きること」「学習内容」が有機的に結びついていれば、上級生でも継続的に日本語に取り組むことが予想される。逆に、これらの結びつけが見出せない場合、下級生時においても日本語を放棄する可能性が高い。また、当初は語学や日本文化に興味を持ち、日本語を将来の仕事に活かしたいと思っても、それが叶わないと判断した場合、大学卒業という社会的認証を得るためだけの動機づけに収束される危険性も示唆される。

本調査で明らかになったことを教育現場でどのような還元ができるかを述べる。第一に、今後海外の日本語教師は、日本語の授業運営の他に、卒業後を見据えた語学活動も視野に入れるべきである。Dörnyei (2009) が述べるように、将来の自己の姿を描かせ、日々の授業で自己像を精緻化する活動も有効である可能性がある。ネイティブ日本語教師は日露の社会情勢を見計らい、学びという営為や日本語が、卒業後もいかに運用されるかを考えることが重要である。日本語のみならず日本社会の概況を学生に伝え、動機づけを維持することが重要である。

第二に、動機づけが心理社会的自己同一性と関連があることが示唆されたため、自己同一性を発達させることで、動機づけが高められる可能性がある。心理社会的自己同一性を発達させる一手として、キャリア教育の可能性（畑野・原田 2014）が挙げられる。元来、Erikson (1959) の概念において、職業選択は青年期における自己同一性を形成する条件の一つである。昨今、国内留学生にも日本企業への就業・適応が円滑に移行するため、キャリア教育が実施されている。こういった国内留学生の教育実践をそのまま海外の教育に展開するのは困難な部分もあるであろう。しかし、学習内容と自身の将来像の有機的な結び付きを考える上では、参考にできる部分も多いのではないかと考えられる。海外で行われている各種行事や催しにも、文化紹介だけでなく、日本でのキャリア設計を考えさせる催しも重要になるのではないだろうか。

第三に、上記と関連することであるが、学年の変化に応じた教育活動のあり方である。下級生時においては日本文化・日本事情に関する授業で、動機づけを高めることも可能であるかもしれない。しかしながら進級するにつれ、学内の成績や卒業後の進路など、より現実的な状況が学生には切実な問題となる。このため、「日本語を使った仕事をしたい」と漠然と考えていた学生には3年生以降、日本文化への憧憬を抱かせるよりも、職種・業種を絞らせて目標をさらに明確化させることが、動機づけ強化の一助となると思われる。

以下では今後の課題を述べる。まず動機づけの項目数が28項目（竹口他 2015）から20項目に（今回）、6因子（前回）は4因子（今回）の抽出という結果になった。確証的因子分析を試みたものの、想定とは異なった結果になり、動機づけ尺度の信頼性に課題が残った。質問項目の

精査などを含め、同じ極東地域の調査で因子構造が異なった原因を追究する必要がある。次に、今回調査した心理社会的自己同一性、および日本語学習動機づけは横断的に分析したものである。動機づけが可変的な心理的エネルギーであることを鑑みると、今後は教室環境や当人の辿った個人的経験、経時的分析などが必要となる。さらに今回は、心理社会的自己同一性と日本語学習動機づけの相関を分析したが、自我同一性がいかなる過程で形成されたか、または衰微したかという点までには考察が踏み込まれていない。「日本語は自分の能力を超えたもので、次第にどうしていいかわからなくなった」などの挫折による自我同一性の拡散も含め、自我同一性と日本語学習動機づけの因果性にも注視する必要がある。

【参考文献】

- バルスコワ・A (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2, 144-151.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469- 512.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (デシ, E. L. (1980) 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』誠信書房.)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei., & E. Ushioda. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Matters. 9-42.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity : Youth and crisis*. New York : W.W.Norton & Company. (小此木啓吾訳 (1973) 『自我同一性』誠信書房.)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(2). 266-272.
- (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1983). Language attitudes and language learning. In Ryan, E. B., & Giles, H. (Eds), *Attitudes towards language variation : social and applied contexts*. London: Edward Arnold, 132-147.
- 畑野快 (2010) 「青年期後期におけるコミュニケーションに対する自信とアイデンティティとの関連性」『教育心理学研究』58(4), 404-413.
- 畑野快・原田新 (2014) 「大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ：心理社会的自己同一性に着目して」『発達心理学研究』25 (1) , 67-75.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房.
- 伊田勝憲 (2003) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性、達成動機づけ、職業レディネスと課題価値評定との関連から」『教育心理学研究』51 (4) , 367-377.

- 岩崎正吾・関敬子 (2011) 『変わるロシアの教育』ユーラシア研究所ブックレット編集委員会.
- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機づけ研究の展望」『教育心理学研究』42(3), 345-359.
- 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, 130-139.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』中央公論.
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』57, 245-253.
- (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, 97-111.
- 雲和広 (2011) 『ロシアの人口問題—人が減りつづける社会—』東洋書店.
- 国際交流基金 (2011) 『日本語教育国・地域別情報—2011年度ロシア—』  
<http://www.jpfi.go.jp/japanese/survey/country/2011/russia.html#GAKUSHU> (2016年3月25日)
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状—2012年度 日本語教育機関調査より—』くろしお出版.
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状—2015年度 日本語教育機関調査より (CD-ROM) —』国際交流基金.
- 久保信子 (1997) 「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』45 (4), 449-445.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. 1975. *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books. (高橋雅士・織田正美・浜畑紀編訳 (1975) 『乳幼児の心理的誕生—母子共生と個体化—』黎明書房.)
- 溝上慎一 (2010) 『現代青年の心理学—適応から自己形成の時代へ』有斐閣.
- 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』86, 162-172.
- 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.
- 大西由美 (2014) 『日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究：日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に』北海道大学国際広報メディア・観光学院国際広報メディア専攻博士論文.
- 佐方哲彦 (2004) 「病理的なアイデンティティの形成メカニズム」谷冬彦、宮下一博編著『さまよえる青少年の心—アイデンティティの病理』北大路書房, 11-24.
- 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, 249-265.
- 竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガ (2015) 「ロシア極東地域における日本語学習動機づけ」『Polyglossia』27, 85-97.
- 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造—多次元的自我同一性尺度 (MEIS) の作成」『教育心理学研究』49(3), 265-273.

- (2008) 『自我同一性の人格発達心理学』 ナカニシヤ出版.
- (2014) 「第3章アイデンティティ研究の実際 (1) 尺度による研究」 鑪幹八郎監修・宮下一博、谷冬彦、大倉得史編著『アイデンティティ研究ハンドブック』 ナカニシヤ出版.73-82.
- 上淵寿編著 (2012) 『キーワード 動機づけ心理学』 金子書房.
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. 2005. Competence, motivation, and identity development during adolescence. In Elliot, A., & Dweck, C. (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 222-239.
- 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー」 『日本語教育』 第150, 116-130.

【参考資料1】 極東地域における日本語学習動機づけの項目、平均値、標準偏差

質問項目	M	SD
(1) 日本のアニメやマンガドラマなどのサブカルチャーに関心があるから。	4.50	2.04
(2) 日本の伝統文化に関心があるから。	5.16	1.44
(3) 勉強しないと家族に申し訳ないから。	3.32	2.18
(4) 先生が熱心に教えてくれるから。	3.78	1.69
(5) クラスメートが熱心に勉強するから。	2.89	1.83
(6) 日本語能力試験に合格したいから。	4.33	1.96
(7) 本当の日本・日本人と接したいから。	6.10	1.37
(8) 日本に (長期・短期問わず) 留学したいから。	5.88	1.50
(9) 日本に (長期・短期問わず) 観光旅行したいから。	5.42	1.75
(10) もっと日本語でコミュニケーションしたいから。	5.94	1.40
(11) 日本に長期間住んでみたいから。	5.44	1.72
(12) 日本語の勉強そのものが面白いから。	5.93	1.35
(13) 文字や文法、音声など言葉の特徴が面白いから。	5.00	1.60
(14) 他の欧米言語よりも難しいから。	3.99	1.83
(15) 一度日本語を勉強すると決めたから。	5.02	1.95
(16) 日本で就職したいから。	4.55	1.78
(17) 通訳・翻訳者として働きたいから。	4.91	1.81
(18) 将来のキャリアアップにつながるから。	5.39	1.58
(19) 日本・ロシアを問わず大学院研究所で研究を続けたい。	3.70	1.86
(20) 大学内でいい成績を取りたいから。	3.97	2.15
(21) 就職に有利だから。	5.38	1.68
(22) 隣国の社会知識が必要だから。	4.51	1.80
(23) 日本の科学技術に興味があるから。	3.74	1.86

(24) 落第・退学になると格好悪いから。	3.68	2.41
(25) 日本語を使った仕事をしたいから。	5.68	1.60
(26) 語学全般が得意だから。	4.35	1.71
(27) 英語や仏語などの欧米語よりもエキゾチックだから。	3.77	2.02
(28) 大学を卒業したいから。	4.91	2.19

【参考資料 2】 多次元自己同一性尺度で用いた質問項目、平均値、標準偏差

質問項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
(対自) 自分が望んでいることがはっきりしている。	4.66	1.79
(心理) 現実の社会の中で自分らしい生き方ができると思う。	5.27	1.50
(対自) 自分がどうなりたいたのかはっきりしている。	5.25	1.76
(心理) 現実の社会の中で自分らしい生活が送れる自信がある。	5.24	1.46
(対自) 自分のすべきことがはっきりしている。	4.75	1.75
(心理) 現実の社会の中で自分の可能性を十分に実現できると思う。	5.05	1.30
(対自) 自分が何をしたのかよくわからないと感じる時がある。【逆】	4.79	2.04
(心理) 自分らしく生きていくのは現実の社会の中で難しいだろうと思う。【逆】	3.73	1.88
(対自) 自分が何を望んでいるのかわからなくなることがある。【逆】	3.73	2.11
(心理) 自分の本当の能力を生かせる場所が社会にはないような気がする。【逆】	5.55	1.54

(対自) …対自的同一性

(心理) …心理社会的同一性

【逆】 …逆転項目を表す。

竹口 智之 (たけぐち ともゆき)

【主な海外教授活動の場】

韓国・高等教育機関 2008. 03～2010. 02

ロシア・高等教育機関 2012. 04～2014. 07

麻生 迪子 (あそう みちこ)

【主な海外教授活動の場】

韓国・高等教育機関 2006. 12～2008. 02

ブシマキナ・アナスタシア

## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿：

本学会の趣意を理解し、投稿を希望される方は、学会ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。所属、国籍等は問いません。投稿申し込みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、編集委員会から投稿承認の通知とともに論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊となっており、投稿のスケジュールは以下のとおりです。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4月10日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10月10日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

#### 2. 内容：

海外の日本語教育関連分野の「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語習得」「教育史」「言語（教育）政策」等に関する研究論文で、未発表のものに限ります。他学会誌等との二重投稿は受け付けられません。

#### 3. 使用言語：日本語を原則とします。

#### 4. 原稿料：お支払いしません。

#### 5. 審査：

投稿原稿は、査読委員の審査を受け、その結果を編集委員会が取りまとめ、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の確認を経て、当該号に論文が掲載されます。

#### 6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

#### 7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連絡先で常に応じます。本誌への投稿を予定し、研究トピックについてご相談のある方は、十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、編集委員会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願いする場合があります。

E-mail [kgnk.info@gmail.com](mailto:kgnk.info@gmail.com) (学会誌編集委員会)

## 執筆要領

### 1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- ① タイトル（副題をつけることも可能）
- ② 要旨（日本語 400 字以内）
- ③ キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- ④ 目次（見出しを 2 段配列で）
- ⑤ 本文（図表を含む）
  1. 章・節・項構成は 3 階層までとします。
  2. サイズは 15,000～20,000 字程度で、横書きです。ただし論の展開上、掲載が必要な資料がある等の場合はこれより大きいサイズも可能です。
  3. 注は、脚注とします。
- ⑥ 参考文献一覧
- ⑦ 著者紹介

### 2. 本文についての詳細：

- 1) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 2) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 3) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。  
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 4) 補助動詞はなるべくかな表記。  
例)「～しはじめる。／～しおわる。」など。
- 5) カタカナは全角入力。
- 6) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 7) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。  
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 8) マル数字の使用は可能です。
- 9) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 10) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
- 11) 句読点は「,」「。」で統一。
- 12) ルビは、原則なし。
- 13) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所も明記



してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上部に中央揃えとします。

- 1 4) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる(2014)『その日本語、どこがおかしい?: 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦(2001)「埋め込み文をともなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/teitaの交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64  
そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URLの場合は、サイト名・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>>(2005年10月2日)

### 3. 参考文献について:

1) 言語別に分けず、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

1. 書名(副題も含む)は斜体。
2. 副題はコロンのあと。
3. 以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名: 出版社名または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「,(カンマ)」でつないでください。

\*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない可能性がありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関	2000.12～2002.06
マレーシア・民間語学学校	2004.06～2008.02
タンザニア・政府高等教育機関	2009.08～2010.07

以上

## 編集後記

本号においても、言語と文化、第二言語とアイデンティティなど、言語教育の根源にかかわるキーワードがあったと思います。言語学習は学習者それぞれの日常の中の一つの社会的な営みである、ということのを再認識させられました。(内山)

関係者各位のご尽力もあり、スケジュールどおりに編集作業が進められ、無事期日に第5号を刊行することができました。お礼申し上げます。次号でも読みごたえのある学会誌を目指したいと思います。(高嶋)

個人的な事情で、編集作業にあまり力になれず、「常設」としていた「ディスカッション」も一回休みにしてしまったことが大変悔やまれます。しかし、海外日本語教育を取り巻く状況は良い意味で多様化してきていますし、研究課題や記録・資料として取り上げるべきトピックも集まってきました。それを無駄にしないためには、次号以降をより良いものにしていくしかありません。がんばります。(吉田)

最後に、今号における論文の投稿状況を報告します。投稿申し込みが15本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が10本、そして、査読を通り訂正作業を経て掲載に至った論文が2本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第5号
発行日	2017年12月31日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
編集協力	蟻末淳
HP	<a href="http://kg-nk.jimdo.com/">http://kg-nk.jimdo.com/</a>
Facebook	<a href="https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai">https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai</a>

海外日本語教育学会