

海外における義務教育での英語学習と自発的な日本語学習との学習動機の差異

—メキシコの学習者に PAC 分析を用いて—

Differences in Learning Motivation Between Learning English in Compulsory Education Overseas and Learning Japanese Voluntarily
-Using PAC Analysis for Mexican Learners-

新井 克之

要 旨

本稿は、第二言語学習状況において、学習言語を学んでも、就職や進学といった直接的な「実益」にほとんど直結しない言語を学ぶ意義について考察するものである。そのため、日本語学習が就職や進学に直結しない環境における日本語学習者に向けた調査をメキシコで行った。調査の際、通常学習動機の調査で行われるアンケートを使用した定量的な調査に比べて、特に本人ですらあまり意識していないような意見が引き出させるという特性を持つ PAC 分析を用いた。英語学習と日本語学習についての比較調査の結果、スペイン語母語話者の学習者にとってスペイン語近い語彙を多数持つ英語の学習に比べて、多義語が多く、意味やコンテキストの類推が難しい日本語学習のほうが難解であるゆえ日本語学習が興味深いということが結果として表出した。また、そのため挑戦的な意欲が増進されていることが明らかになった。

キーワード：日本語学習動機、社会システム理論、構造化理論、実践的意識、PAC 分析

1. はじめに

海外における日本語学習者数は増加傾向にあり、国際交流基金による 2018 年の調査では約 385 万人となっている。また、当該調査は学校教育機関にたいするアンケートによるものであって、近年増加していると考えられるインターネットを使用した日本語学習者も含めればその数は計り知れない。では、彼らはいったいなぜ通常の日常生活においてはほとんど使用することのない日本語を学習するのだろうか。これまでの第二言語教育では、学校教育で学んだ言語能力や評価を生かして進学・就職することを学習目的とする通念が存在していた。しかし、本研究においては、人間が根源的に第二言語を学び／獲得する意義や意味について迫りたい。そのため、学校教育ではない環境下で自律的な日本語学習を行う日本語学習者を調査対象者として、メキシコにおいて義務教育から長期にわたって学んでいる英語学習と自主的に学ぶ日本語学習にたいする心理態度を対比し、考察する。そして、就職や進学といった「実益」に直結しにくい学習者の学習動機や学習効果を明らかにしていくことを目的とする。

1.2 メキシコの日本語教育

メキシコについての一般情報は以下の表 1 の通りである。

表 1 メキシコについて

人口	約 1 億 2,601 万人 (2020 年国立統計地理情報院[INEGI])
首都	メキシコシティ
面積	196 万平方キロメートル (日本の約 5 倍)
人種	メスティソ (スペイン系等の欧州系と先住民の混血) が 60%、先住民が 30%、スペイン系等の欧州系が 9%、その他が 1%程度
使用言語	スペイン語 (公用語) 先住民の言語が 60 以上存在する。
GDP (一人当たり)	8,612.162 米ドル
宗教	カトリック (国民の約 8 割) (2020 年国立統計地理情報院[INEGI])
教育制度	6-3-3 制 小学校が 6 年間、中学校が 3 年間、高校は通常 3 年
外国語教育	第一外国語: 英語教育が小学校から始まる。私立の学校では幼稚園から英語のクラスを開始しているところもある。大学入学の際、学校によっては外国語 (英語) の成績証明書も求められるが、試験制度は学校によって異なり、メキシコ国立自治大学の場合、学部によって英語の試験が取り入れられている。しかし入学後は第一外国語として英語が必修とされている。 第二外国語: 必修科目ではないが、大学によっては選択科目として卒業単位となるところもある。言語の指定は特れないが、多くの大学生が第二外国語にフランス語を選択しており、その次にドイツ語が多い。その他の言語として、イタリア語やロシア語などがあり、日本語を選択する学生は全体から見れば少ない。中国語講座を開講する大学が増え始めているが、日本語学習者数への影響はほとんど聞かれない。

外務省ホームページ、国際協力銀行ホームページ、国際交流基金ホームページ CEIC ホームページより筆者が抜粋し作成

まずはメキシコの日本語教育を概観していく。いわゆる 19 世紀に端を発する「榎本殖民団」¹⁾

¹⁾ 明治政府で外務大臣などを務めた榎本武揚が設立した植民協会が 1897 年に実施したメキシコ南部チアパス州エスクイントラへの集団移住集団を指す。当時 16 歳から 48 歳までの青年 36 人のうち 34 名がメキシコへ到着したが、以降マラリアなどの風土病も広まり、数々の困難に苛まれた。10 人が逃亡、一年後には、さらに 3 人が逃亡し、1901 年に植民地は譲渡されて事実上、榎本殖民地は崩壊した。

を源流とする日系移民に対して日本語教育は始まったとされる。副島 (2006) によれば、メキシコでの移民の師弟への継承語として始まった日本語教育が現地人と混在するかたちで発展してきたが、通訳養成の必要が強く認識されたメキシコ・オリンピック (1968 年) を契機として、日本語教育に大きな変化が起きたという。つまり、1968 年を契機として榎本植民に由来するメキシコ在住の「日系人のための (継承言語としての) 日本語」が「(日系人も含めた) メキシコ人が学習する日本語 (外国語)」へと移行し、今日ほぼ定着したといえる。また、副島 (2006) は、さらにもう一点、メキシコの日本語教育の特徴のひとつとして、1990 年代において、日本のバブル経済が崩壊したにもかかわらず、日本の経済状況にはあまり影響されず日本語熱は冷めなかったということを挙げている。この日本語教育熱については、2020 年の国際交流基金のメキシコの日本語教育についてのホームページでは、「80 年代後半から 90 年代に入ると多くの大学で外国語教育としての日本語講座が開講されるようになった。これらの学習者の多くは、アニメ、マンガをはじめとするポップカルチャーに対する関心が学習の動機付けとなっていると思われる」と述べられている。たしかに、アニメ・マンガを初めとするポップカルチャーが学習の動機付けとなっていることに間違いはないだろう。しかし、それだけで、日本語の学習は 3, 4 年も長期間に継続するのであろうか。たとえば、新井 (2015) では、グアテマラの実益に直結しない日本語学習者を調査したうえで、学習者がこれまでの人生で遭遇したことのなかった新たな思考様式、行動様式を獲得している点を挙げた。本研究では、メキシコでの日系人ではないメスティーゾ²としての現地人である日本語学習者を対象に、継承語とは別に外国語として日本語を勉強する学習者を対象とする調査を行う。

以上に述べた日本語教育状況と比べて、英語学習は、表 1 に記載の通り、小学校から義務的に始まり大学進学後もその学習が続いている。まずは彼らの言語学習動機について考えたい。

1.3 動機付けに関する先行研究

メキシコ人を事例とする実益に結びつきにくい言語学習動機を探索的に調査するにあたって、まずは、これまでの学習動機研究について概観する。言語教育機関における第二言語習得における学習者の動機・態度の研究で著名な概念は、Gardner & Lambert (1959, 1972) を創始とする彼らの統合的志向 (integrative orientation) と「道具的志向 (instrumental orientation)」の概念であろう。Gardner らによれば、目標言語の実用的価値が低く生活の中で目標言語に接することが少ない環境では、統合的志向による学習成果が高まる。ひるがえって、目標言語の実用的価値が高くかつ使用頻度が高い環境では、道具的志向が高い学習者の学習成果が高い傾向が示されていることが報告されている。

一方で、社会心理学分野の立場からは、Deci (1975) によって「外発的動機」と「内発的動機」という分類も有名である。たとえば、外発的動機付けは先生や親から勧められて行う場合、内発的動機付けは、自主的に学習を行う場合となる。この点において、本研究の調査対象となるメキシコ人学習者の場合、単純に言い切ってしまうとよいのならば英語学習を外発的動機と捉え、日本語学習を内発的動機捉えることもできよう。

以降動機付けの研究は、その概念がさらに細分化し、前述の動機付けに関する概念等に派生する新たな概念やモデルが提案された。たとえば、Dörnyei (1994) では、それまでの第二言語動

² メスティーゾ (Mestizo) とは、白人とラテンアメリカ現地先住民との混血の人々のことを指す。

機付けの研究から得られた結果を「言語レベル」「学習レベル」「学習状況レベル」の3レベルに整理し、動機付けの構成要素としてまとめている。

これらの学習動機の視点から日本語教育分野の学習動機調査を実施した代表例では、縫部・狩野・伊藤(1995)がある。このニュージーランドの大学生を対象とした調査はGardner & Lambert(1972)をもとにした調査アンケートを同地域の高校生の動機付け調査で使用した。この研究以降、タイの大学生(成田1998)や、シンガポールの華人大学生(郭・大北2001)、ウクライナの大学生(大西2011)などを対象とした定量的調査が実施されている。これらの調査では、縫部ら(1995) Gardner&Lambert(1972)を参考にしつつ、現地の状況に合わせ一部の項目を削除または追加変更したり、大西(2011)のように新たな尺度が作成され、動機付けのそれぞれ独自の説明がされている。

また近年では、本調査対象地であるメキシコにて佐藤(2018)がメキシコ人日本語学習者に、市川(1998)による学習動機を「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の6つに分類した上で「学習の功利性」「学習内容の重要性」という2つの要因の組み合わせによる「2要因モデル」を分析枠組みとしながら、アンケート調査を行った。その結果、「日本語使用に対する自尊感情」「知識技能の獲得」「多言語と他者のため」「学習の有用性」「知的訓練と学ぶことの面白さ」の5つの因子構造があることを明らかにし、「新しい知識を得ることや日本語が分かるように目指しているのではなく学ぶということ自体をおもしろいと感じている可能性や、日本語を勉強して自分の知的能力をのばすという知的訓練に価値を見出していること(p.19)」を示唆している。しかし、これまでに挙げた研究調査は基本的に調査者が仮説を設定し、上記のいずれの調査もあらかじめ提示された質問紙を使った定量的な調査となる。しかし、実際には、学習動機やモチベーションに関する先行研究は、2022年現在では研究が多様化している。その方法も多岐にわたっており、Gardner & Lambert(1959)やDeci(1975)に代表されるような概念のみでは常態的に変容する学習者のモチベーションや行動を捉えることはできないことは多く議論されている。たとえばUshioda(2001)は、アイルランドの大学でフランス語を学ぶ学生に定性的調査を実施し学習過程における経験を肯定的に捉えて学習者自身を励まし学習継続する自己動機付けの方法を見出した。

本研究では、日本語教育分野の先行研究のように仮説を定量的調査によって検証するといった手段を取らずに、教室活動という枠を離れた学習行為の理由について、探索的に検証していきたい。これから本研究が依拠する理論を述べるにあたって、動機付け研究分野の課題点にふれる。20世紀の終わり頃から動機付け研究の領域に限らず心理学にはグランド・セオリー(一般理論)がないと指摘されている(大芦2019)。そこで従来の動機付けに関する理論にだけ依ることなく、むしろ当該分野で必要とされうる以下に述べるグランド・セオリーを援用する。

2. 理論と方法

2.1 理論

本研究ではグランド・セオリーとして、言語をおもな媒介とした〈コミュニケーション〉をもとに社会が〈社会システム〉として成立すると捉える社会システム理論(ルーマン1993[1984])を理論枠組みの根底に定位させる。この社会システム理論に従えば、たとえば2人以上の間であるコミュニケーションがなされる時、社会がシステムとして成立する。つまり、教師と学習者がいる場合、いかなる言語教育空間も〈社会システム〉である。また、この

社会システムとは、生命システム、心理システム等の各システムと共に自己準拠的に常に「変容」しつづける。社会システム理論に依拠するならば、我々の言動と行為や欲求は直結していない。(e.g. 言語は「海外旅行で地図を見て学習言語で道を尋ねる」といった目的や欲求の達成だけに用いられておらず、たとえば、「昼食のメニューを考えながら、ゼミで議論する。」といったコミュニケーション行動も可能である。)つまり、多くの学習動機研究で前提とされるように、人間の行為はある目的や欲求の達成に直結していない。また、「個」としての「学習動機」が人間の内面に存在しているわけではない。社会システム理論に依拠するならばコミュニケーションとは、〈予期〉にもとづきながら情報の伝達と理解を通して成立し、各システムが変容する。本研究では、都度自己生成を繰り返し変容するシステムのひとつである心理システムをPAC分析によって分析する。

しかし、社会システム理論ではコミュニケーションによって成立する社会システムの自己準拠的な変容に焦点を置いているが、その社会システムと共存するいわゆる心理システム内部の構成については深くは言及されていない。そこで、日本語学習行為の作動に連関する心理システム、いわゆる〈心〉に焦点をあてるため、行為者の行為を規定する〈構造〉に着目する社会学者のギデンズ(2015[1984])の構造化理論をさらに援用する。ギデンズによれば、社会は人々の「実践」に基づきながら構造化を繰り返している。この実践は意志を前提とした行為であるが、言説化されていない。つまり、言説的意識ではなく実践的意識が存在し、この無意識の動機／認知とは区別された実践的意識こそが、社会において、社会構造を再生産しうる主体的な基盤となる。つまり、この実践的意識に基づく行動によって「社会」が持続形成する。

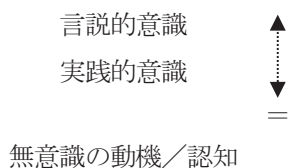


図1 ギデンズ(2015[1984]: 33)による意識についての三つの概念

構造化理論に依拠するならば、実践的意識に基づく行為者の行動の反復によって、次第にその意識が身体化・内面化されていく。また、その行為者に与えられた役割や環境と相互規定的に作用する実践的意識に基づいた相互行為によって社会が再構成・形成される。つまり、海外で日本語を学んでいるというひとつの空間・社会では、たとえ学習者は実践的意識に基づく行為が、当初は意図していなかった結果にたどり着く。つまり、日本語教育活動の実相としては学習者当人も当初は思いもよらなかった事由に導かれて日本語学習を実践しているといえる。この実践的意識に着目し、PAC分析を使用することで分析を行いたい。

2.2 方法: PAC分析

本研究では、コミュニケーションによって発生する変容のなかでも、これまで言説化されていなかった意識である実践的意識を再言説化するためPAC分析を援用し、調査を行う。言い換えれば、PAC分析によって、たえず変容する学習者の実践的意識を言語化するのがその主な目

的である。PAC 分析とは社会心理学と臨床心理学の両方の知見を持つ内藤（2002: 1）によって開発され、「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によりクラスター分析、被験者によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」である。PAC 分析にはいくつかの特徴があるが、特筆すべき特徴として、特に本人ですらあまり意識していないような意見が引き出させる（末田 2011: 246）ことにある。つまり、PAC 分析は実験者によって構造化・半構造化されたインタビュー形式よりも、調査をインタビューの協力者自体で連想する語や文を自由に記述する作業から開始し協力者自身で語りを行うプロセスによって、協力者各個人の内面、実践的意識に迫りやすい。これより PAC 分析の調査方法の説明を行う。

PAC 分析（内藤 2002）の手順に倣い以下の通りにインタビューを行った。

a) 協力者に連想刺激文が与えられる。

あなたが英語／日本語を勉強していたとき、どう感じていたか、どんなイメージを持っていたか、その感じたことやイメージを言葉や短い文章でこのカードに書いてください。

¿Cómo te has sentido durante tu aprendizaje del inglés/ japonés? Anota en cada papelito lo que sentías sobre tú aprendizaje del inglés/ japonés.

b) 協力者は思いつくままに連想した言葉や文章をひとつずつ一枚のカードに書く。

c) 協力者はカードを重要な順に並べる。

d) 協力者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの 7 段階で評価を行い実験者は類似度距離行列を作成する。

e) 実験者によって類似度距離行列から作成されたデンドログラムに基づき協力者はインタビューを受ける。具体的にはまとまりをもつクラスターとして解釈できそうなグループを協力者が提示し、まとまりだと思ふ理由やクラスター間の関係、各項目のイメージ（プラスかマイナスか）を評価する。なお、協力者の許可を得て IC レコーダーで録音。使用言語は協力者の母語であるスペイン語を使用した。デンドログラム作成には IBM 社の SPSS. ver 20 を使用した。

2.2.1 調査対象者と調査概要

メキシコのトルーカ (Toluca) 地域で生活するメキシコ人の英語／日本語学習者に 2015 年 6 月に約 2 時間程度の PAC 分析を用いたインタビュー調査を行った。彼のルーツは日系人ではなく、メスティーソである。協力者は英語に関しては小学校から中学・高校・大学で勉強した。日本語は独学にて約 10 年勉強している。単位に換算されない大学付属の言語センターで 4 年間日本語学習を行った。属性は以下のようになる。

表 2 メキシコ人日本語学習者の属性

年齢	性別	属性	英語学習歴	日本語学習歴 (独学)	日本語学習歴 (言語センター)
22 歳	男性	大学生	約 13 年	10 年	4 年

3. 結果 メキシコ人学習者の PAC 分析から英語学習の結果³

表 3 協力者の英語についての連想内容

重要順	連想内容	想起順	※
1	"La pronunciación es difícil" 発音は難しい。	6	-
2	"Es fácil aprender si analizo con cuidado el significado de palabras y frases" もし、言葉と文章の意味を注意して分析すれば、勉強するのは簡単だ。	7	○
3	"Esto es fácil" それは簡単だ。	1	+
4	"Hay muchas cosas que no existen en español" スペイン語には存在しないことが沢山ある。	5	+
5	"Es un poco diferente del español, pero no mucho." スペイン語とはちょっと違う。でも派山ではない。	4	+
6	"Es como aprender sinónimos". 類義語を学ぶようなものだ。	2	○
7	"Quiero saber más." もっと知りたい。	3	○

※各項目に対する協力者の「+・○」のイメージ。言葉の意味ではなく協力者に実際に感覚として感じられるもの。

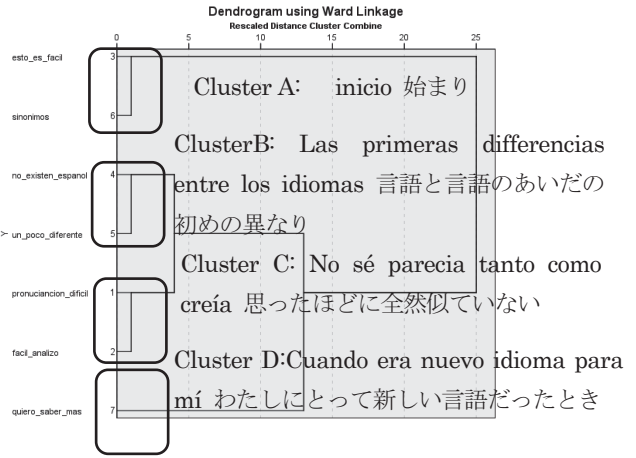


図 2 協力者の英語についてのデンドログラム

日本語学習の結果

表 4 協力者の日本語についての連想内容

重要順	連想内容	想起順	※
1	"Me encanta que el japonés sea difícil, lo dominaré" 日本語は難しいかもしれない、それに精通していくことが大好きだ。	1	+
2	"En japonés nada es lo que parece." 日本語では、(スペイン語と)似ているところが全然ない。	12	+
3	"No puedo dejar de estudiar" 日本語をやめることが出来ない。	10	+
4	"Es difícil de entender, pero me gusta" 理解するのは難しい、でも好きだ。	8	+
5	"En japonés no se puede aprender con pura memoria, hay que comprendes sintáctica y gramáticamente." 日本語では、単純な記憶だけでは学習することが出来ない、統語的にも文法的にも理解しないと出来ない。	13	+
6	"No se parece en nada de español" スペイン語とは似ても似つかない。	7	+
7	"Los kanjis son muy difíciles" 漢字はとても難しい。	9	+
8	"creí que las palabras en japonés significan lo mismo en español, pero no." 日本語の言葉の意味はスペイン語と同じだと考えていた、でも違う。	6	○
9	"Me empieza a costar trabajo" 骨の折れる仕事が始まった。	4	○
10	"Creo que no entiendo bien aunque creía que sí entendía" もし、理解したと思っていたことでさえも、きちんと理解していないと思う。	5	-
11	"Me lo puedo memorizar" 私は記憶することができる。	1	○
12	"Es fácil memorizas las palabras y expresiones" 言葉と表現を暗記することは簡単だ。	3	○
13	"¿Por qué es diferente el orden de las palabras?" どうして、言葉の順序が違うんだ。	2	○
14	"Es frustrante que no haya material para estudiar japonés" 日本語を勉強するための教材が無いことがフラストレーションだ。	11	-

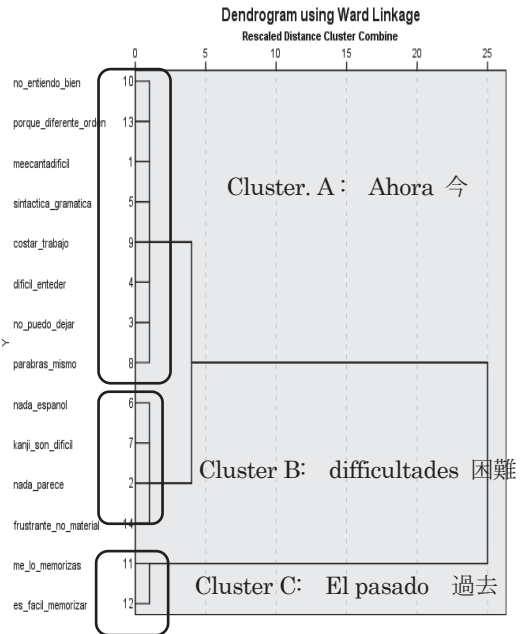


図 3 協力者の日本語についてのデンドログラム

協力者によるクラスタのイメージと解釈 (上記表 3、表 4 の連想内容、図 2 と図 3 のクラスタ名及び、以下の発話箇所日本語翻訳は実験者である筆者がインタビュー後に行った。)

³ 図 2、図 3 のデンドログラムの数値は連想内容の重要順を指す。想起内容はそれぞれ省略表記している。

インタビュー時のスペイン語による発話は日本語訳の下にそれぞれ付記する。またインタビュー内容の斜体表記の箇所は協力者が日本語で発話した箇所を表している。

■英語学習についての結果について

クラスターA「それは簡単だ」と「類義語を学ぶようなことだ」の2項目について:

これは英語を始めたとき思ったこと。(中略)そのすべて、その学んでいるすべて、英語はすべてスペイン語の単語で言い換えられる。だから、スムーズに学習できた。

Quando empecé aprender inglés, lo decía (...) Toda la que aprendiendo. Sabía que inglés pero como si fueran la palabra de español. Entonces no, no me quedaba.

クラスターB「スペイン語には存在しないことが沢山ある」と「スペイン語とはちょっと違う。でも沢山ではない」の2項目について:

気づいたこと、たとえば“friends”はスペイン語で“amigo”。ぜんぜん似ていない。こんなことが沢山あることに気づいた。でも、大きな物事ではなかった。なぜなら、英語の文の書き方はとてもスペイン語に似ていたからだよ。(中略)ともあれ、自分の見方によれば、少なくとも初級においては、英語はスペイン語よりやさしい。

Me di cuenta, por ejemplo, como palabras “friends” friend es amigo. No se parece nada. Me di cuenta que había muchas cosas. Pero aun no era gran cosa porque las escritura de las frases era muy simirar. (...) Porque inglés es más sencillo que español. Entonces desde mi perperspectiva. Al menos un nivel básico, y por eso me sentí más fácil también.

クラスターC「発音は難しい」と「もし言葉と文章の意味を注意して分析すれば、勉強するのは簡単だ」の2項目について:

発音はとても難しい。ぼくはイギリス英語についてだけいえば話すことが出来ると思う。

(もし分からないことがあっても)注意深く、分析すれば、えっとこれは問題解決できる。

Yo creo que la pronunciación es muy difícil, el único siento que hablo bien, es el británico. Poreso si analiza con cuidado, pues si se puede resolver este.

クラスターD「もっと知りたい」の1項目について:

(笑いながら)英語の勉強を始めたころはそうだった。でも、さっき言った通り、もう話せるようになったし、興味がなくなった。つまり、勉強するのが簡単だからこそ、もう興味がないよ。

También cunado empecé a inglés... pero...pues ya como te decía, me di cuenta ya lo hablaba, entonces perdió interés. Entonces más fácil de lo aprender, entonces ya no me interesa...

各クラスターに命名する:

ブロック (A) ? 「始まり」もしくは「初期」うーむ。「始まり」。始めた頃。これ (B) は、なにががいいかな、「言語と言語のあいだの初めの異なり」これ (C) は「思ったほどに全然似ていない」… (D) うーむ「わたしにとって新しい言語だったとき」

¿Bloque A? este...inicio o principio. ujm “inicios” si,始めた頃. Bloque B...なにががいいかな

...“las primeras diferencias entre los idiomas” ujim, el ultimo. “ No se parecían tanto como crecía.”
思ったほどに全然似てない。(nombre de D)ujim, podría ser, “Cuando era nuevo idioma para mí.”

■日本語学習についての結果について

クラスター1「もし理解したと思っていたことでさえもきちんと理解していないと思う」から「日本語の言葉の意味はスペイン語と同じだと考えていた、でも違う。」までの8項目について：
これは、日本語の難しいという感覚、でも（日本語は）ぜんぶ繋がりがあある。そして重要なことは、理解するためにその繋がりを見ること。ともあれ、作業は難しい、だけど、他の何か褒賞 (recompensa) が存在する。

Es la sensación que me dar japonés de que es difícil pero, que todo tiene relación. Y que importante es la ver relación para entenderlo. Entonces es como que trabajo difícil pero que recompensa con el oro.

クラスター2「スペイン語とは似ても似つかない」から「日本語を勉強するための教材が無いことがフラストレーションだ。」までの4項目について：

ところで満足感ってなんですか。（実験者が「満足感」の日本語の意味を説明）ああ、満足感、少し似ている。「喜ばしい」に近いと思う。

クラスター3「私は記憶することができる」と「言葉と表現を暗記することは簡単だ。」の2項目について：

これは始めたときのこと。（笑）このように感じていた。実際に初めは退屈だった。でも難しい日本語に出会ってから、好きになった

esto es cuando empecé. Jajaja. Cuando creí que más.... de hecho, me empezaba aburrir, cuando empezaba poner difícil japonés. entonces ya me gustó.

■連想内容10「もし、理解していたと思っていたことでさえも、きちんと理解していないと思う」について

スペイン語では「心」は「心臓」。だから、言葉の意味はまったく分からなかった。

■協力者にとって日本語を勉強する意味：

難しいけど、それは楽しくなる。ときどき、全然勉強したくないときがあるけど、やっと分からなかったことが分かるようになったときは最高ですね！いつか日本人と話したい。

■協力者にとって英語と日本語の結果について印象：

自分が抱えている感情をよく反映していると思う。なぜなら、英語はもう興味がなくなった。もう（英語との）恋人関係は終えた。でも、日本語は、愛している。日本語は勉強したようにとても注意深くしている。自分が考えていることが反映している思うよ。

Creo que reflejan muy bien las sentimientos que tengo. Porque el inglés es como perdido de interés. Ya dejo como estado de parejo, pero japonés me encanta, tengo mucho cuidado como la aprendí. A mí me parece que reflejan bien lo que siento.

4. 考察：総合的解釈

協力者主体であり、構造化されたインタビューではない PAC 分析を用いたインタビューによって、協力者の内面から出てくる英語学習と日本語学習に対する感情と意見が表出した。小学校の義務教育から大学生である現在にかけて行う英語学習にたいする結果は、協力者にとって、小学生の頃の学習初期は「もっと知りたい」と感じていたが現在では「現在でも抱えている発音の問題」以外は特に語学学習についての大きな問題は抱えていない。つまり、協力者の言葉を借りれば、すでに英語を「使用することやその他のことすべてに適応」している。そのため、結論として「もう興味がなくなった」とし、現在では協力者は言語学習の軸を英語ではなく日本語に移している。

上述のような英語学習にたいして、日本語学習では、連想内容のカード枚数も英語の7枚の倍に相当する14枚になり、インタビューにも積極的な姿勢で言葉を探しながら答えていた。協力者が挙げる例によると、たとえば日本語の「心」という単語のように多義的な意味を持つ漢字を理解するのが一番難しく、またその意味構造を理解していく過程に「満足感」があり「喜ばしい」。彼にとって日本語学習はつねに考えて、単語を分析する必要がある。また、学習初期は記憶するのに問題がなかった単語も、次第に漢字が動詞、形容詞、名詞となり、また同時に、漢字同士が複合して新たな語彙を形成していくことに、協力者のフラストレーションが溜まる。しかし、それを理解していく過程こそが協力者にとっての日本語学習の魅力でもあり、日本語を学ぶことは「何か他の褒賞があり」「満足感」がある。つまり、協力者は、日本語学習において、以前分からなかったことを理解していく過程を楽しみながら日本語学習を行っている。また日本語学習の醍醐味として「やっと分からなかったことが分かるようになったときは最高ですね!」と述べているように、協力者にとっては言葉の意味を理解することが難しいからこそ、日本語を学習する。それはまるで恋人との関係のように日本語を「愛している *me encanta*」ともいえる。換言すれば、佐藤 (2018) のメキシコ人の日本語学習者の学習動機として示唆したように「学ぶということ自体をおもしろいと感じている」可能性が高い。

5. まとめと展望

本調査結果は、日本語を学習するという点で、内発的動機に大きく分類される。そして、日本語学習が困難で「分からなかったことが分かるようになっていく」プロセスを楽しむことで、前向きに自律的な学習動機を創発させている側面が PAC 分析によって明らかになった。本調査対象のメキシコの地方都市のように、高校や大学での単位にならず、就職にも関連性がない環境で、日本語を好んで自主的に学ぶ学生が世界各地に存在する。本研究はほんの一例にすぎないが、そのような事実について、日本人の多くは、はたしてどれぐらい意識しているのだろう。国内大学や日本語学校に通う学習者のみならず、彼らのように海外で人知れず日本語を学習し、日本を「愛している」人々に、日本人側からも積極的に目を向け、彼らの期待に答えていくことが望まれる。なぜなら、そこから海外諸国との連携や国際社会の創造が育まれるからである。

付言

本稿は、2015年12月19日(土)日本女子大学で開催された PAC 分析学会第9回大会の「理解していくプロセスを楽しむ日本語学習—メキシコの日本語学習者に PAC 分析を用いて—」の口頭発表を大幅に加筆・修正したものである。

文献

- 新井克之 (2015) 「いわゆる“実益” に結びつきにくい日本語学習の意味—グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて—」『海外日本語教育研究』1, 31-56
- 市川伸一 (1998) 『認知カウンセリングから見た学習 方法の相談と指導』ブレーン社
- 大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, 82-96
- 大芦治 (2019) 「8 章 むすびにかえて」上淵寿, 大芦治編『新動づけ研究の最前線』北大路書房, 188-197
- 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の動機づけについて」『日本語教育』110, 130-139
- ギデンズ, アンソニー (2015[1984]) 『社会の構成』門田健一 (訳), 勁草書房
- 佐藤梓 (2018) 「メキシコ人日本語学習者の学習動機付け—4 地域における調査結果から—」海外日本語教育研究, 6, 1-22
- 末田清子 (2011) 「19 PAC (個人別態度構造) 分析」『コミュニケーション研究』末田清子, 抱井尚子, 田崎勝也, 猿橋順子編著, ナカニシヤ出版, 245-260
- 福島健治 (2006) 「メキシコの日本語教育: 過渡期としての近年の動向」ポリグロシヤ, 6 立命館アジア太平洋大学言語研究センター, 185 - 197
- 内藤哲雄 (2002) 「PAC 分析実施法入門[改定版]「個」を科学する新技法への招待」ナカニシヤ出版
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績の関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』8, 1-11
- 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—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』86, 162-172
- ルーマン, ニクラス (1993[1984]) 『社会システム理論 上・下』佐藤勉 (訳), 恒星社厚生閣
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*, Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 1980『内発的動機付け—実験社会心理学的アプローチ—』誠心書房)
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign Language Class room, *Modern Language Journal*, 78, 273-284
- Garner, R. C. & Lambert, W. E. (1952) Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125.

Web site

外務省ホームページ「メキシコ基礎データ | 外務省」

<https://www.jpfr.go.jp/j/about/press/dl/0927.pdf>

(2022年2月15日最終閲覧)

国際協力銀行ホームページ「メキシコの投資環境 | 2021年10月 | JBIC 国際協力銀行」

https://www.jbic.go.jp/ja/information/investment/images/inv_mexico01.pdf

(2022年2月15日最終閲覧)

国際交流基金ホームページ「国際交流基金 - 2018年度 海外日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>

(2022年2月15日最終閲覧)

国際交流基金ホームページ「国際交流基金 - メキシコ (2020年度)」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/mexico.html>

(2022年2月15日最終閲覧)

CEIC ホームページ「メキシコ | 一人当たり GDP | 1993 - 2021 | 経済指標 | CEIC」

<https://www.ceicdata.com/ja/indicator/mexico/gdp-per-capita>

(2022年2月15日最終閲覧)