

外国語学習の情意と
異文化コミュニケーションの融合

—八島智子先生ご退職記念論集—

Copyright © 2023 八島智子先生退職記念論集編集委員会

八島智子先生からのお言葉・・・ i

<ゼミ生の論文>

はしがき・・・ 1

西田理恵子：私の動機づけ研究-八島智子先生にその思いを寄せて-・・・ 3

出口朋美：「教室の外での異文化コミュニケーション」に注目し続けて
国際寮・国際ボランティアの調査から・・・ 22

前川洋子：ESPと英語学習動機づけから：八島先生の導き・・・ 40

小島直子：English-medium instruction における学習意欲の調査を通して・・・ 51

豊田順子：L2 WTC 研究-八島先生退官に寄せて-・・・ 61

福井春菜：Exploring the Motivation of L2 and L3 Learners・・・ 67

持留沙智子：動機づけ研究を通して得た学びと気づき・・・ 79

講師としてはじめて大学の教壇に立って以来、なんと 38 年も大学での教育研究に携わってきました。その長い時間を振り返った時、最も大きい喜びを与えてくれたのは、間違いなく関西大学大学院外国語教育学研究科の八島ゼミの学生さんたちとの出会いであり共に醸成した時間です。大学院修士課程の演習（すなわちゼミ）を初めて担当したのは 2002 年だったと思います。それ以来、数多くの博士、修士を送り出してきました。今回私の退職に際し、その中で有志 7 名が、修了生を代表して珠玉の論文をささげてくださいました。心より感謝いたします。

研究者としての私のキャリアは本当に楽しく充実していましたが、その研究を進めていく上で、指導を通しての皆さんとの対話が刺激的であったことが、私自身の研究を後押ししてくれました。良い研究指導をするために、良い研究者でなければいけないと、努力をしました。優秀で熱意のある大学院生に恵まれたことが、研究者八島を作ってくれたと言っても過言ではありません。八島ゼミに在籍した一人一人に感謝をしたいと思います。

外国語教育学研究科の学生は社会人が多く、女性の割合が多いのも特徴です。八島ゼミは特に女性が多かったためか、研究だけでなく、私生活の悩みも相談するようなコミュニティが築かれて行きました。仕事と研究の時間の配分や調整で悩み、さらに出産、育児などが加わり、複雑な研生活トラジェクトリーを辿る人が多いのです。そういう中で互いに助け合い、サポートし合うコミュニティが生まれたことは、私が何よりも誇りとし、また嬉しく思っていることです。この論文集はそういうコミュニティの中で生まれ、その優しさを象徴する色彩に満ちています。

八島ゼミでは、修士・博士合同研究会を年に 3～4 回は行うのが定例行事でした。ゼミの懇親会予算で茶菓子を準備し、朝の 10 時から夕方 6 時ごろまで、10 人ほどの学生がほぼ休みなく研究発表をするという大変インテンシブなものでした。美味しいスイーツが息抜きといったところ。忌憚のない意見交換を行い、できるだけお互いの研究を良くする方法をみんなで考えました。昼食、夕食、あるいは両方を懇親会の場として開設し、その場でも議論や質問のやりとりが続くこともありました。どっぷり、研究に浸かる 1 日でした。学生さんにとっては楽しいけれど、ハードで苦しくもある 1 日だったと思います。

こういう中で、八島ゼミでは、互いに切磋琢磨すると同様に、データの収集などにおいて協力する体制が築かれていきました。この伝統は、西田理恵子さん、出口（住）朋美さん、前川洋子さんが中心となり、定期的に、研究会や実践関連の情報交換会などを開催するなどして引き継いでくださっています。このスピリットがずっと継承されることを真に願っております。また、今回は論文の投稿をされなかったものの、各教育現場で力を尽くしておられる修了生が大勢おられます。時々、教育レポートやビデオなどをお送りいただき、新鮮な刺激を受けています。こういった利害関係のない、対話に満ちたコミュニティは、キャリアを生きていく皆さんにとって宝物です。ぜひ大切に維持し

ていっていただきたいと切に願います。

最後に、私自身が教育・研究という仕事、そして学生に恵まれ、豊かで充実したキャリアを歩めた幸運に心より感謝すると同時に、八島ゼミに在籍されたお一人一人のご多幸と発展を心より祈念いたします。

関西大学名誉教授
八島智子

はしがき

2023年3月末、関西大学外国語教育学研究科 八島智子先生がご退職をされました。これまでに、第二言語習得・学習の動機づけ・情意的要因に関する研究と、異文化間接触状況におけるコミュニケーション行動に関する研究を中心とし、多くの博士後期課程生、博士前期課程生をリードしてこられました。八島先生のご研究は、量的研究、質的研究方法を融合し、研究対象者が置かれた社会文化的な状況を十分に考慮されて、研究を行ってこられました。研究活動全般としては、言語運用能力、多変量分析、共分散構造分析などの統計学に取り組み、近年の研究パラダイムの転換後には、質的研究方法として、KJ法、グラウンデッド・セオリー・アプローチ、マイクロ・エスノグラフィー、複線径路等至性モデリング、ナラティブ研究など様々な研究法を用いて、研究方法の応用を深めてこられました。八島先生のご研究の深みは、国内外で高く評価され、博士生・修士生にも大きな影響を与え、数多くの優秀な研究者・教育者を輩出してこられました。

八島先生がご退職をされる2023年3月に向けて、2022年夏頃に、ゼミ生一同として、八島智子教授退職記念論集の発行とオンラインイベントを企画しました。これまでの八島先生のご功績をたたえ、私たちに惜しみなく注いでくださったご指導に感謝の気持ちを込めて、この退職記念論集を刊行させていただき運びとなりました。

それではここからは、八島先生のご経歴に触れてみたいと思います。八島先生は、神戸市外国語大学大学院で修士号（文学）を取得されました。その後、2002年に岡山大学大学院博士後期課程にて学位論文「滞米日本人高校生の社会文化的適応：第二言語コミュニケーション行動の視点から」をご執筆され、博士（文化科学）の学位を取得されました。博士論文をご執筆される傍ら、関西大学大学院外国語教育学研究科の教授にご昇格されておられます。八島先生のご執筆されるご論文やご著書は、国内外で極めて高い評価を受けておられます。国内のみならず海外の研究者とのご人脈も大切にされておられ、そのご人脈は、弟子たちにも同様に受け継がれています。

八島先生は、研究者、そして教育者、また数多くの学内運営に携わられ、常にご多忙な状況でありになりましたが、博士前期生・博士後期生に多くの時間を使ってご指導をしてくださいました。八島先生が私たちの修士論文・博士論文を何度も見て下さり、お時間をとってくださらなければ、私たちは論文を書き進めることはできませんでした。心から感謝しております。

八島先生の指導スタイルは、個々の生徒の状況に合わせてご指導をくださるというスタイルでした。どの学生にも常にお優しく、学生に寄り添って下さり、柔軟にご対応をして

くださいました。また、時には鋭く研究の方向性を正して下さい、私たちが迷子にならないように見守ってくださっていたと思います。時に、心身を崩してしまう学生には、まるで母親が子を思うようにご心配をしてくださり、就職が決まらない学生には「がんばっていると必ずチャンスはあります」と励ましてくださいました。私たちは、八島先生からの励ましによって何度も何度も助けられて、前進してこれたのだと思います。このように、私たちの人生の中で、研究者として教育者として、また1人の人として素晴らしい八島先生に出会うことができ、いつくしみを受けた恩師に出会えたことに、一同、深くお礼を申し上げます。

八島先生の研究者としての厳格さ、教育者としての柔軟でお優しいお姿、管理運営業務をこなされるタフさ、指導者として学生に寄り添ってくださるお姿は、私たちの良きロールモデルであり、私たちの目標です。私たちもまた、現在また未来において、応用言語学、外国語教育学、異文化間教育、異文化間コミュニケーションの分野を活性化し、研究分野への貢献を行い、また、教育を通して、良い教育者の輩出を行うことで、八島先生に恩返しをしたいと思います。

八島先生、今まで本当にありがとうございました。心よりお礼申し上げます。

八島智子教授退職記念論集編集委員会一同
編集委員代表 西田理恵子・出口朋美

2023年9月末日

私の動機づけ研究：八島智子先生にその思いを寄せて

西田 理恵子

1. はじめに

1.1 八島智子先生に寄せる思い

私がこれまでに八島智子先生から受けた恩は計り知れず、その感謝の思いは言葉にすることは到底できるものではありません。この場をおかりして、心の底から、八島先生にお礼をお伝えしたいと思います。

私がはじめて八島先生にお目にかかったのは、2006年12月、博士論文後期課程の面接を受けたときでした。私は海外の大学院を卒業しておりましたので、八島先生との面識はありませんでした。それで、後期課程の面接は上手くいかなかったと思い込んでいました。そんなある日、関西大学から合格通知がきて、飛び上がって喜んだことを今でも記憶しております。見ず知らずの私なのに、先生の指導下に受け入れて下さったことに、今でも心より感謝をしております。

八島先生と出会って以来、最初は小学校外国語活動における外国語不安に関する研究を行う予定でいたのですが、八島先生のご論文やご著書を拝読しているうちに、動機づけ研究と情意の研究に引き寄せられていきました。拝読するご論文の全てが興味深くて仕方ありませんでした。それからの私は、「水を得た魚」のように夢中で学術論文を読み、アンケート調査を行い、統計分析を行い、研究活動に励んでいきました。嬉しくて、嬉しくて、寝る間も惜しんで研究に没頭したのを記憶しています。今でも八島先生と研究活動をご一緒した時間を思い返すと、刺激的で、新奇的で、斬新で、あんなに楽しくてワクワクした時間を過ごせたことは、研究者としての人生の中で、これまでもなかったのではないかと思います。

研究者としての八島先生は、すべてが尊敬できるのですが、教育者としてまた指導者としての八島先生にも、言葉にできないくらいの感謝の気持ちがあります。私が困っているときには、いつも私を助けてくださり、貴重な時間をとってくださって私の話に耳を傾け、数々のご助言をしてくださいました。いつも私を支え、時には背中を押してくださり、弱くなっているときはいつも傍で励ましてくださいました。とてもお優しく、時には私を厳格にただし、いつも温かく見守ってくださっていました。博士号を取得したときに先生から頂いたカードを読み返すと、今でも涙が溢れます。本当にありがとうございました。

それではここからは、八島先生からご教示をうけて研究を開始した動機づけ研究のこれまでの総括を行いたいと思います。私のこれまでの動機づけ研究を3つの校種に分けて概観したいと思います。小学校での動機づけ研究、中学校での動機づけ研究、大学生を対象とした動機づけ研究の3つです。それぞれの研究では助成金も受けているものもありますので、研究成果のご紹介もしたいと思います。

2. 私のこれまでの動機づけ研究

2.1 小学校での動機づけ研究

まず、小学校で行ってきた研究をご紹介します。博士論文は「Empirical studies of affective variables and motivational changes among Japanese elementary school EFL learners」と題し、小学生を対象とした研究を行いました。泉大津市教育委員会のご協力のもと、公立小学校にて英語活動を行いながら、データ収集をさせていただきました。

私の博士論文では、小学生を対象として、主に2つの軸での研究を行っています。横断研究と縦断研究です。横断研究では主に年齢・性差の全体傾向について、多変量分析を用いて分析し、要因間の検討について共分散構造分析を用いて分析しています。小学3年生～6年生を対象に、動機づけ・言語への関心・不安に関する質問紙を行い、比較検討を行った結果、動機づけと言語への関心は、3年生から6年生にかけて低下する傾向にあることが明らかになりました。また性差の比較では、女子生徒の方が男子生徒と比較して動機づけや言語への関心が高い傾向を明らかにしました。この結果を受けて、高学年には、児童の興味関心を高める活動や指導を行うこと、性差比較では、男子生徒と女子生徒には興味や関心が異なることから、両者が好む活動やタスクを組み込む重要性を指摘しました。また、要因間の検討について共分散構造分析を用いて分析を行いました。教室の雰囲気が良いと認知する生徒は、動機づけへと繋がり、ひいては言語への興味関心へと繋がることを明らかにしました。また、CanDoはWTCに繋がると示されました(図1)(Nishida & Yashima, 2009)。

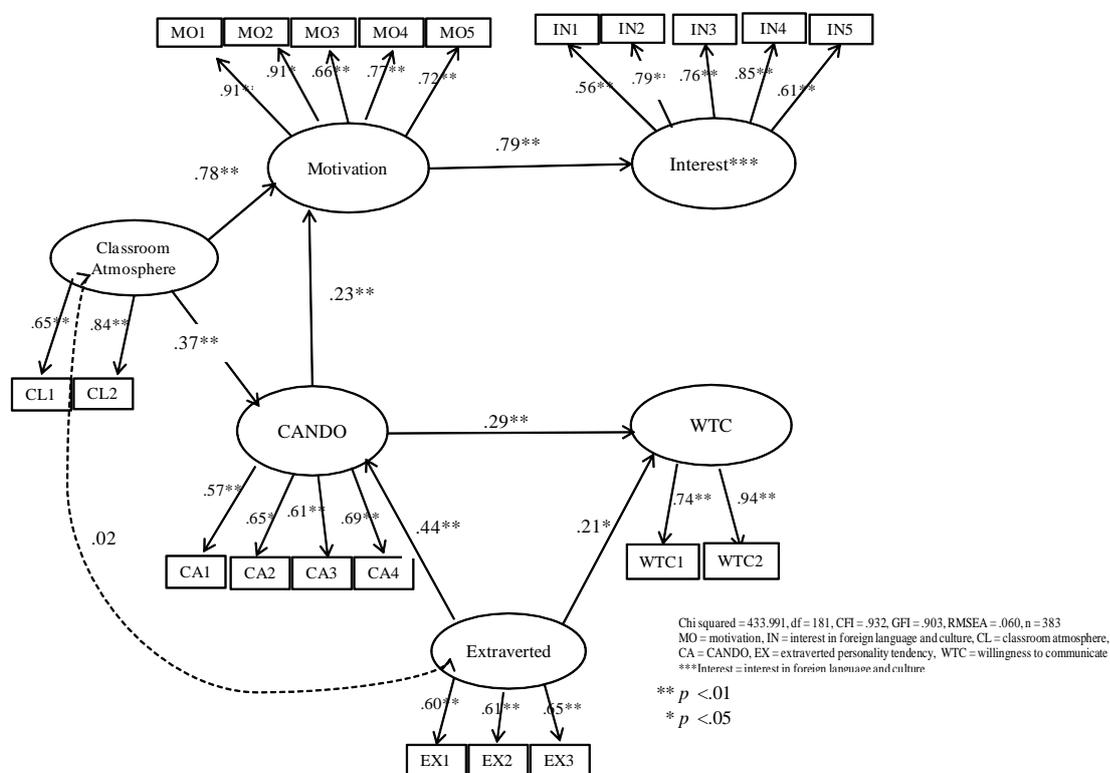
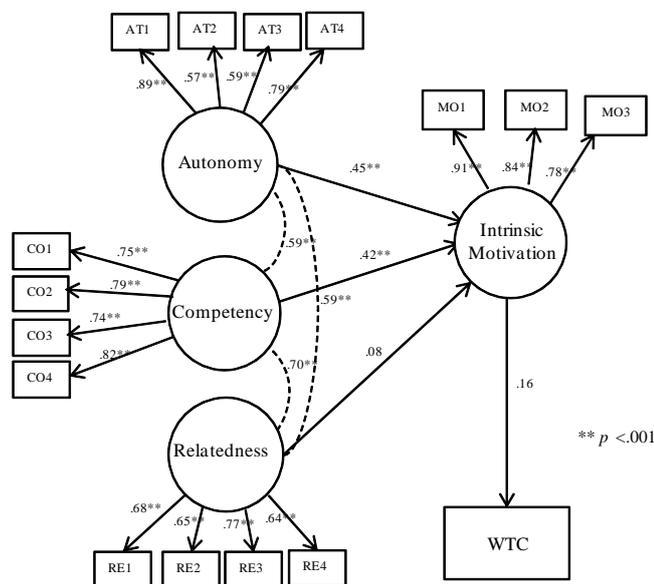


図1. 小学生を対象とした動機づけと情意のモデル (Nishida & Yashima, 2009)

次に縦断調査をご紹介します。小学5年生に教育的介入を行い、児童の動機づけの変化の傾向とそのプロセスを明らかにしています。ライオンキングのミュージカルプロジェクトを行ったのですが、プロジェクトの事前・事後でどのような変化があるのかを多変量分析と共分散構造分析を用いて分析しました。また変化の起こるプロセスは何かについては質的研究（談話分析）を用いて行いました。そもそも何故ライオンキングなのか？ということなのですが、小学校の担任の先生方が「この子たちは目立つのが大好きで、幼稚園のころから人の前で歌うのが大好きなんです。幼稚園の窓がぶるぶる震えるくらい大きな声ができるのを知っているんですよ」と教えてくださったのがきっかけでした。ライオンキングを8場面で構成し、各場面の練習と4曲の歌の練習を児童たちと練習しました。お面やペープサートを作って、児童たちと一緒に劇の練習をしました（Appendix A 参照）。ミュージカルの当日は、教育関係者・保護者をあわせて200名ほどの参加者がありました。保護者の中には、涙ぐんで児童たちを見守ってくださる姿が見られました。

この縦断調査では、量的研究と質的研究を融合して、動機づけの変化の傾向と動機づけの変化が起こるプロセスを精緻に分析しています。量的研究では、自律性・有能性・関係性・内発的動機づけ・WTC (Willingness to Communicate)について質問紙調査を行いました。プロジェクトの事前・事後での測定でしたので、記述統計と対応のある t 検定を用いて分析を行いました。分析の結果、自律性・有能性が上昇し、統計的な有意差を認めました。またプロジェクトの介入後に、共分散構造分析を用いて、自律性・有能性・関係性・WTCの事後モデルを作成しました。自律性から内発的動機づけへのパス係数が強く、ひいてはWTCへ繋がることになりました(図2) (Nishida, 2013a)。



Chi squared = 179.863, $df = 98$, GFI = .829, CFI = .911, RMSEA = .085
 AT = autonomy, CO = competency, RE = relatedness, MO = intrinsic motivation
 WTC = willingness to communicate

図2. ミュージカル介入後の事後モデル (Nishida, 2013a)

量的研究の結果、児童の自律性が高くなったことが明らかになったのですが、教師としても児童が自立していく姿を目の当たりにしていました。ミュージカルの本番が近づくにつれて「何か手伝えることはある？」と聞いても「大丈夫！」といい、私が手伝えることはだんだんと少なくなっていました。教師としては生徒たちの自律が嬉しくもあり、また寂しくもある瞬間でもありました。この教師から生徒がだんだんと離れていく様子が教師をしていても明らかだったのですが、この自律していく様子は、研究結果でも明らかになっています。最近接発達理論 (Zone of Proximal Theory) の理論的背景を基盤として、教室内について談話分析を用いて分析しました。教室内には3名の教師 (担任1名・英語指導員2名) で指導をしていましたが、そのうちの1名は私でした。練習は12週間に渡って行われたのですが、練習の初期段階では、私ともう一人の英語指導員の先生が中心となって、歌・劇の練習をしています。主な練習方法が modeling-repetition で、歌やセリフを教師に続いて生徒が発話をしていることが多かったです。練習の中期段階では担任の先生が介入し、一緒に劇を生徒たちに教えるようになられました。練習の最終段階では、担任の先生がお一人で英語を教えられる姿が浮き彫りになりました。教師としては、練習の初期段階が一番大変で、声をからして歌の練習とセリフの練習をしていたことを記憶しています。生徒たちの様子を振り返ると、練習の初期段階では、教師が生徒を教えているのに対し、練習の中期段階では生徒同士が教えあうことができるようになり、練習の後期段階では1人で会話を発話することができる生徒の姿がありました。練習の初期段階では、教師が見童に対して発話を促せるように多くの足場かけ(scaffolding)を行っていましたが、練習の後期段階では、教師の足場かけは見られなくなっていました (図3) (Nishida & Yashima, 2010)。

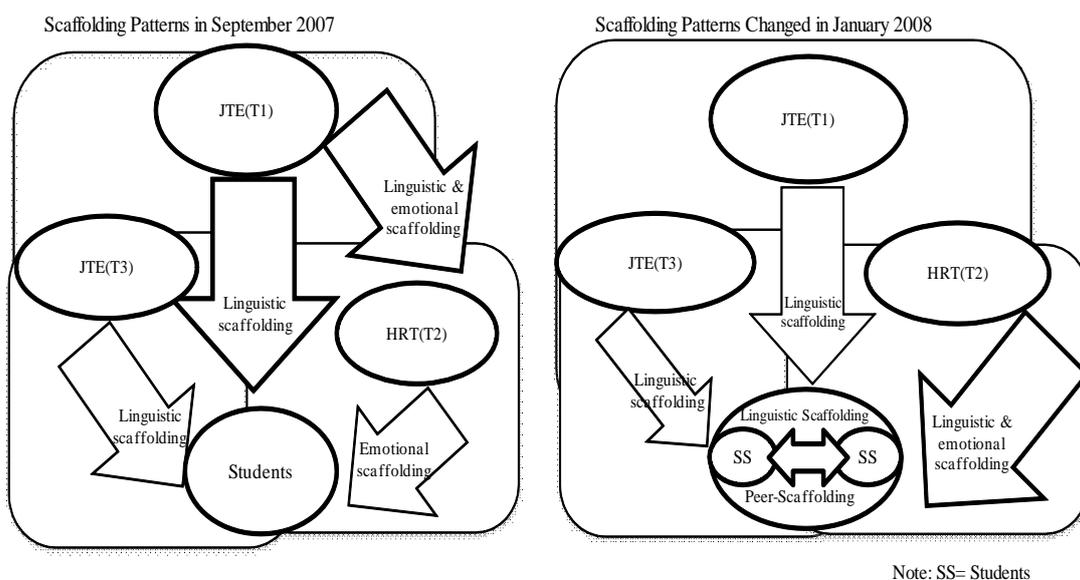


図3. 小学校教室内における Scaffolding の縦断的变化 (Nishida & Yashima, 2010)

2011年10月、大阪大学に採用されてからも、小学生を対象とした研究は続きました。科学研究費助成金事業若手研究(B)の採択課題も「小学校外国語活動における児童の動機づけと情意要因に関する縦断調査」(課題番号24720256)(西田,2014)でした。ご縁があって、大阪府豊能町立教育委員会のご協力を得て、公立小学生を対象として縦断調査を行いました。当時は、小学校でのデータ収集をしたい学生さん達(院生)も多くおられましたので、学生さん達と一緒に小学校に行っていました。院生さん達が運動場で走り回って児童たちと遊んでくれていた光景を思い返します。小学校では5年生~6年生にかけての2年間の縦断調査を行いました。とても素晴らしいALTの先生がおられたのですが、児童たちと一緒に”Brown Bear, Brown Bear, What do you see?”(Eric Carl)の絵本にならって、クラス絵本を作ったり(APPENDIX B参照)、アイスホッケーをされておられました。児童が絵をかいたり、切り絵を使ったりして楽しそうに授業に参加していたこと、またアイスホッケーでは、いつの間にか英語でのルールを覚えて発話をしたりしていたことが、印象的でした。豊能町での研究ですが、調査を行った時期は、児童が5年生時点の2012年7月・2013年2月、6年生時点での2013年7月・2014年2月でした。リスニングテストと質問紙調査をそれぞれ4回ずつ行っています。質問紙調査では、自律性・有能性・関係性・CanDo・理想自己・WTCを測定しました。結果としてリスニングは5年生の7月から6年生にかけて上昇する傾向にありました(図4)。自律性・有能性・関係性・内発的動機づけ・CanDo・理想自己・WTCについては、2年間を通して若干の低下、あるいは維持する傾向を示しました(図5・図6)(西田,2014)。

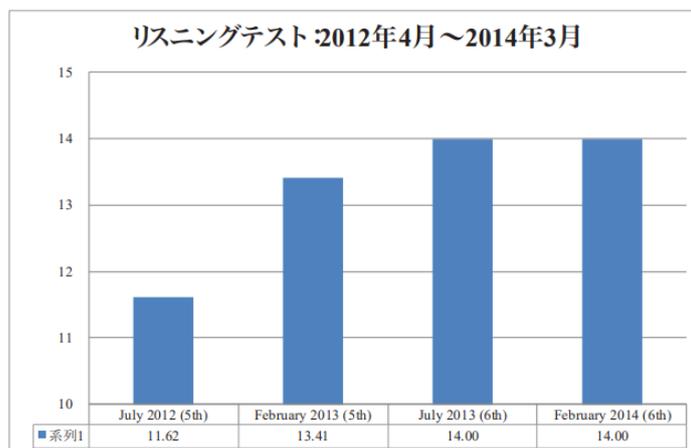


図4. 小学校5年生~6年生にかけてのリスニングの変化 (西田,2014)

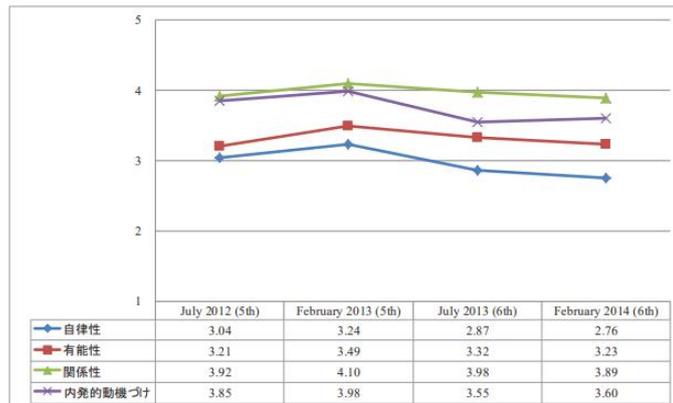


図 5. 小学校 5 年生～6 年生にかけての動機づけの変化 (西田, 2014)

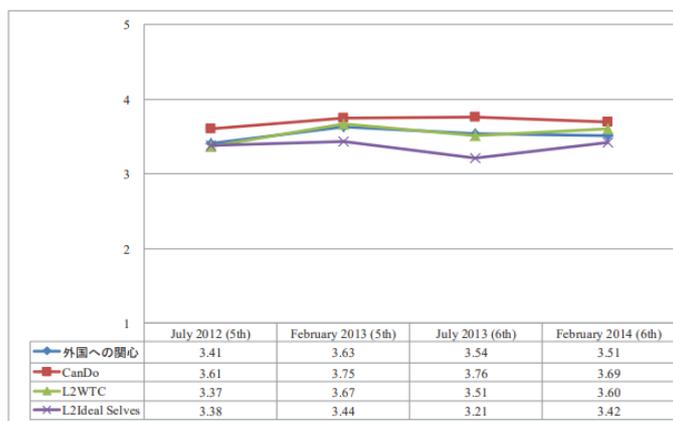


図 6. 小学校 5 年生～6 年生にかけての情意の変化 (西田, 2014)

別の Nishida (2012a)では、小学 5 年生を対象とした研究で、4 月・7 月・11 月・2 月で測定した結果、動機づけなどの要因が低下する傾向を示したのに対して、この研究では、2 年間を通して、維持する傾向を示しましたので、ミニプロジェクトを年に 3 回組み込んだカリキュラムや指導案が魅力的であったのではないかと思います。

この他にも様々な公立小学校を対象とした研究を行ってきましたが（例：西田 2010, Nishida 2012b）、研究結果から得た知見を基盤とした教育現場への提言は、次の通りです。

1. 学年や性別で、動機づけや情意の要因に差があります。従って、教育的介入を行う際には、年齢に応じたタスクや活動を提示する必要があります。また性差でも差があるために、男子生徒が関心のあるような内容を使ったりする工夫をすること、女子生徒についても同様です。
2. クラスの雰囲気が良いと、動機づけや CanDo に繋がる可能性を示唆しました。従っ

て、教室内での教師・生徒、生徒・生徒の関係性の構築が、児童にとって大きな影響がある可能性があります。

3. プロジェクト型学習は、小学生にとって、動機づけや意欲・関心などに肯定的な変化を加える可能性があるために、児童にとって意義のあるプロジェクトを行うと、よい効果がある可能性があると思います。
4. 児童の学習にとって大切なことは、教師が児童に対して十分な足場をかけるということです。特に学習の初期段階では、児童に十分な理解を促すために、児童のそばにいて児童が自律していけるように手助けをするということです。
5. 児童には、知的好奇心を高める内容を授業で取り入れることも大切です。他教科で学んだことを英語の授業で使う、環境問題や地球について考えるなど、新奇性のある内容を学習することで、児童の好奇心を高める可能性があると考えます。

それでは次に、公立中学校でも量的・質的研究を用いて、中学生の動機づけや情意に関する調査を行っていますので、ご紹介したいと思います。

2.2 中学校での動機づけ研究

2014年春、科学研究費助成金事業若手研究（B）「小学校外国語活動における児童の動機づけと情意要因に関する縦断調査」（西田, 2014）の調査報告書を小学校へお持ちした際に、校長先生から「実はとなりの中学校に異動することになりました。中学生になるあの子たち（調査対象にした児童たち）を、追跡調査をしてもらえませんか？」と仰ってくださり、小学校で調査を行ってきた児童たちを中学校でも調査することができるという機会に恵まれました。また校長先生が「とてもやる気のある先生がおられるのでご紹介させてください」と中学校教諭（英語）をご紹介下さって、中学校での研究が実現していくことになりました。このようにして数多くの人々との出会いのなかで、中学校での研究を開始しました。

中学校での研究は主に、中学生英語学習に関連して助成金を受けた3つの研究をご紹介します。英語検定協会受託研究、科学研究費助成金挑戦的萌芽研究、科学研究費助成金基盤研究Cの3つです。

調査対象校となった公立中学校には、3つの小学校が集まってきましたので、人数も多く、中学1年生の全員を対象として調査を開始しました。調査を行っているうちに、公益財団法人日本人英語検定協会 英語教育研究センター受託研究「中学校段階における学習者動機と言語能力に関する実証研究」（平成27年～平成29年度）（西田, 2015a）の助成金を受けました。この研究は、1学年103名（欠席者を除く）を調査対象として、中学1年生～中学3年生までの3年間を追跡することになりました。中学校1年生段階の7月・2月、中学校2年生段階の7月・2月、中学校3年生段階の7月・2月と質問紙調査と英検のプレースメントテストを実施し、生徒たちの言語運用能力と動機づけや情意の変化を捉えています。英検受託研究は、中学校1年生段階の1月から開始されましたので、1年生段階では、リスニング

テストのみを実施し、中学校2年生・3年生段階で、プレイスメントテスト（英検プレイスメントテストE）を実施しました。言語運用能力については、1年生段階の7月・2月を比較すると上昇する傾向にあり、2年生段階の7月・2月でも上昇する傾向にあり、中学校3年生7月・2月では、若干の低下があったことを報告しました。質問紙調査には、自律性・有能性・関係性・内発的動機づけ・言語や文化への関心、L2WTC、CanDoは、図7・図8に示す通りです。自律性・有能性・関係性・内発的動機づけは維持する傾向にありますが、言語や文化への関心、L2WTC、CanDoは中学2年生7月から上昇する傾向にあることを示しました（西田, 2017）。

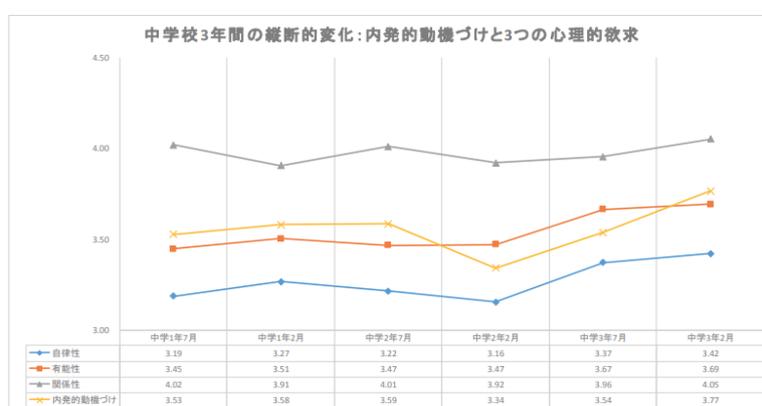


図7.中学校3年間の動機づけの縦断的变化（西田, 2015a）

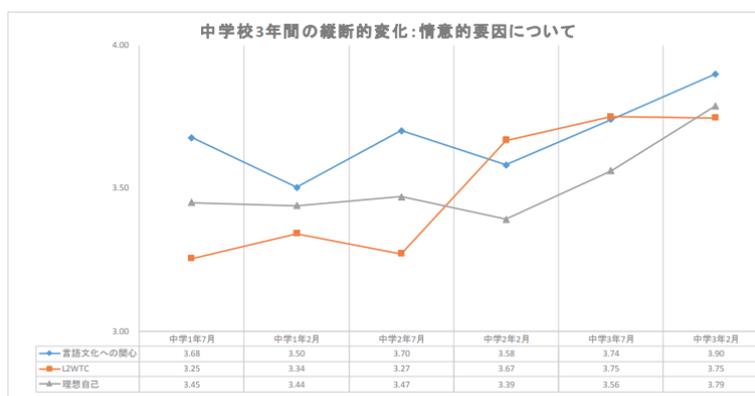


図8.中学校3年間の情意的縦断的变化（西田, 2015a）

また上記の研究と並行して行った研究があり、小学校5年生から中学校3年生までの5年間の追跡調査を行った22名についてもご紹介したいと思います。こちらの研究は、科学研究費助成金挑戦的萌芽研究「複雑系理論を基盤とした学習者の言語能力と動機づけの変化に関する縦断的調査」（平成27年～平成30年度）（15K12907）（西田, 2020）が採択されて、研究を行うことが可能となりました。この研究でも同様に、22名の学習者の傾向を、量的

研究・質的研究を用いて実施し、個人内の変化の傾向を、個々の学習者ごとに変化の傾向を捉えた研究です。小学校から中学校にかけての5年間の動機づけに関わる要因については維持する傾向にあり、外国への関心、L2WTC、CanDo、理想自己についてはなだらかに上昇する可能性を示しました。英検の報告書と同様に、この22名の生徒たちにおいても、中学校2年生7月段階から、L2WTC、CanDoは上昇する傾向があり、良好な結果であると考えられました(図9・図10)(西田, 2020)。

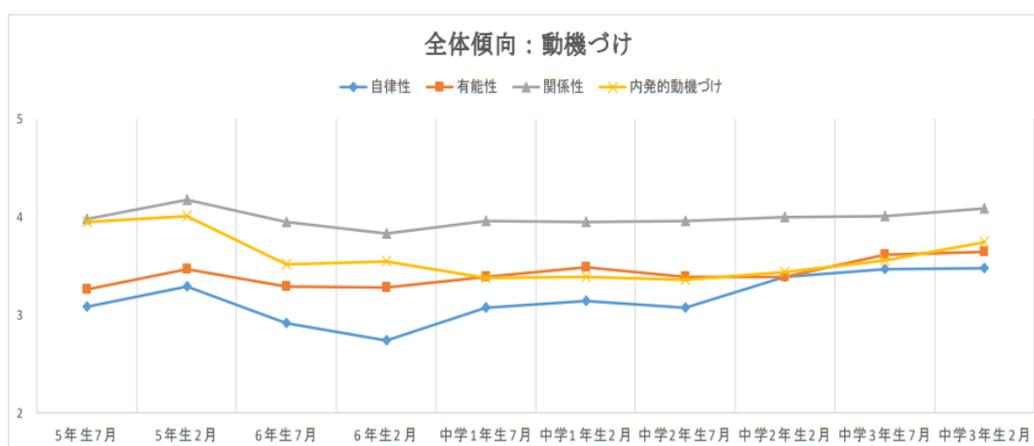


図9.小学校から中学校にかけて5年間の動機づけの縦断的变化 (西田, 2020)

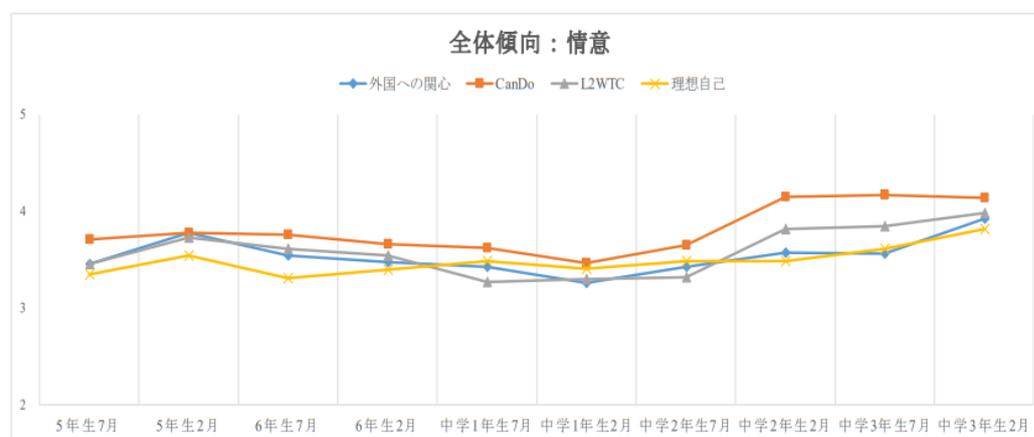


図10.小学校から中学校にかけて5年間の情意の縦断的变化 (西田, 2020)

最近では、新規に開始した研究として、2021年4月から、枚方市立長尾中学校にてデータ収集をさせて頂き、調査を開始しました。枚方市立長尾中学校 高木智記先生の調査協力を得て、公立中学校にて調査を行っています。この研究も、科学研究費助成金基盤研究C「中学校英語教育における学習者と教師の動機づけを高めるメカニズムに関する実証研究」(令和3年~令和5年)(21K00759)の助成金を受けて実施しています。この研究では主に、近年注目を集めている エンゲージメント(グループ・ペア)(行動的・認知的・情意的・社会的)

と他要因との関係性について、調査中です。また先生方に面接を行う予定であり、主に、ポジティブな心的要因（ウェルビーイング）とネガティブな心的要因（ストレスや不安）について、分析を行っていく予定としています。継続研究中ですが、本調査で明らかになった1つの結果としては、エンゲージメントが動機づけに働きかかる可能性があること、教室内では、教師の励ましや生徒の励ましがエンゲージメントに働きかかる可能性があることを示しました (Nishida & Takagi, in press).

この他にも、平成 27 年度英語教育教科事業 兵庫県教育委員会から学識経験者として招かれ「平成 27 年公立中学校 1 年生～3 年生にかけての英語に関する基本調査：言語・動機づけ・容易に関する実態調査－公立中が構成の英語学習に対する「つまずき」を予防するために－」を執筆しています。この調査では、兵庫県に位置する公立中学校 6 校を対象に、中学 1 年生 189 名を対象に自律性・有能性・関係性・内発的動機づけ・言語文化への関心・CanDo 読む・CanDo 書く・L2WTC・L2 理想自己に焦点を当てて調査を行いました。結果として CanDo 読む、CanDo 書くが最も高い数値を示し、関係性も高い数値を示しました。また「つまずきの意識」を分析した結果（有効回答数 472）、英語で文章（ある程度まとまりのある）を書く（80 回答）、英語で書かれた文章（ある程度まとまりのある文章）を読む（69 回答）、英語で文章（短文）を書く（66 回答）がありました。またつまずきの理由をオープンコード化したところ「英語で文章（ある程度まとまりのある）を書く」（36 記述）の中で、「文法がわからない（14 記述）」、「単語を書く」（35 記述）の中で、「単語を覚えるのが大変（12 記述）」、「つづりをわすれてしまったりする（10 記述）」が見られました（西田, 2015b）。

別の研究では、2016 年 1 月には、大阪市立公立中学校からの依頼を受けて「公立中学校 2 年生を対象とした GTEC と学習意欲に関する調査報告書：学習意欲減退要因と学習意欲再燃に焦点を置いて」を執筆し、中学校英語学習者の言語運用能力（GTEC）と学習者動機・情意要因に関する全体傾向や性差の傾向、学習意欲減退要因と学習意欲再燃要因を探るために生徒からの自由記述を分析し、「テストの結果が悪いとき」「課題の難易度が高いとき」が学習意欲減退要因の引き金となる可能性を示唆し、「教師から褒められる」「友人から褒められる」「教師から励まし」「テストの結果が良くなる」などが、学習意欲再燃要因となることを明らかにしました（西田, 2016）。

中学生英語学習者を対象とした研究を行ってきましたが、研究結果から得た知見を教育現場へ提言できることがあります。次の通りに行うことができようかと思えます。

1. 中学校 3 年間の言語運用能力と情意を縦断的調査した結果、言語運用能力は上昇し、動機づけや情意は維持する傾向を示しています。この調査対象校では、生徒たちが好むと考えられるミニプロジェクトを学期に 1 度行っていました。このように、動機づけや情意を維持するには、学習者の好む活動やプロジェクトを取り入れると肯定的な変化を示す可能性があるかと思えます。

2. 言語運用能力については、女子生徒の方が男子生徒と比較して高い傾向にあります。また男子生徒は動機づけや CanDo が高い傾向にあることから、男子学生の興味関心のある活動を取り入れる、内容を取り入れるなどの教育的介入が必要となるかと思いません。
3. 中学生段階では、英語への苦手意識やつまずきが見られる傾向にあります。特に多くは「書く」ことが苦手であるという意識が高いこと、また「英語で書かれた文章（ある程度まとまりのある文章）を読む」に苦手意識が見られていることから、文法へのつまずきや理解ができない生徒に対して「つまずき」を早期に発見し、克服することで、英語苦手意識の低下をふせぐ可能性に繋がるかと思いません。
4. 中学生を学習に熱中させる（エンゲージさせる）要因として、「教師の励まし」「生徒同士の励まし」が肯定的に働きかける可能性を示しています。従って課題が上手くできないときは教師が励ますこと、また生徒同士の励ましあいも重要な要素であると思いません。また積極的に行っていきたい活動として全学年で共通して見られた活動は「1人で単語を覚える」「ペアで会話をする」「グループで会話をする」であるため、これらの活動を適宜組み込むことが望ましいと考えられます。

では次に、大学生を対象とした動機づけの研究を行っていますので、横断調査を縦断調査に分けて、ご紹介したいと思います。横断調査では、言語運用能力と動機づけ・情意に関わる質問紙を行っています。縦断調査では CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)を実施した結果をお示ししたいと思います。

2.3 大学生を対象とした動機づけ研究

大阪大学に着任をしてしばらくして、大阪大学全学教育推進機構から依頼を受け、学部生1年生全員に対して動機づけの質問紙調査を行うことになりました。2012年、2013年の2度に渡って調査を実施していますが、ここでは2015年度に出版をされた「大阪大学学部生を対象とした英語学習時における学習者動機と情意要因に関する実証研究：縦断調査に基づいて。森祐司編。平成25年度-TOEFL-ITP実施に関する報告書—結果と分析・考察—」の結果を基盤としてご紹介したいと思います。

2012年2869名（男子：1899名、女子：970名）、2013年2631名（男子：1833名、女子：798名）、合計5500名を対象として質問紙調査を実施しました。質問紙の項目には、自己決定理論に依拠する内発的動機づけ・外発的動機づけ・無動機、可能自己、国際的志向性、CanDo、L2WTCを測定しています。全体傾向としては、外発的動機づけの中で、同一視調整が最も高く、CanDo speaking/listeningが低い傾向にあることを明らかにしました。性差の比較をしたところ、小学生や中学生の結果と同様に、女子生徒の方が男子生徒と比較して、動機づけや情意が高い傾向にあることが明らかになりました（図11・図12）（西田, 2015c）。

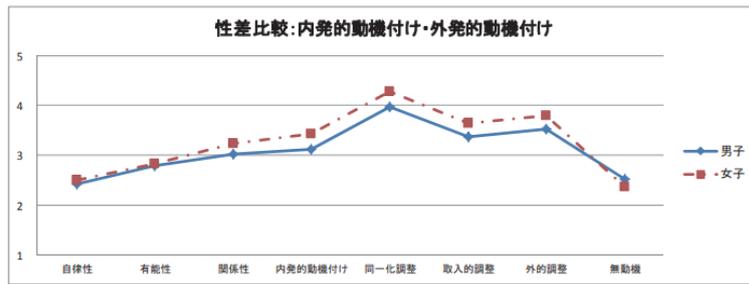


図 11. 大学英語学習者の性差比較：動機づけ (西田, 2015c)

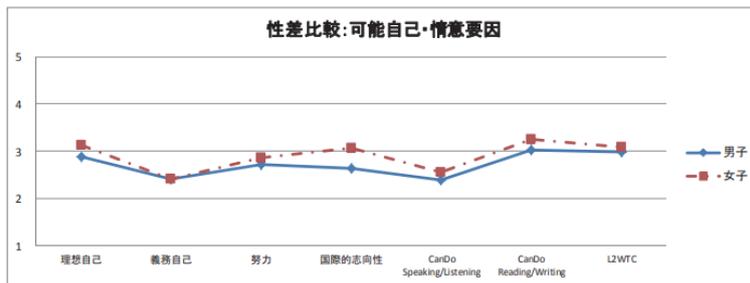


図 12. 大学英語学習者の性差比較：情意 (西田, 2015c)

また同じ報告書の中で、1年生の動機づけと情意の変化を見るために、実践英語を受講した139名を対象に、4月・7月・11月・2月にかけて、質問紙調査を縦断的に行った結果、若干の上昇、あるいは維持する傾向を示しました(図 13・図 14) (西田, 2015c)。

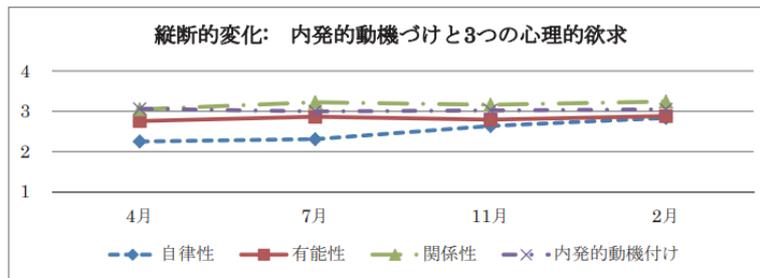


図 13. 大学英語学習者の縦断調査：動機づけ (西田, 2015c)

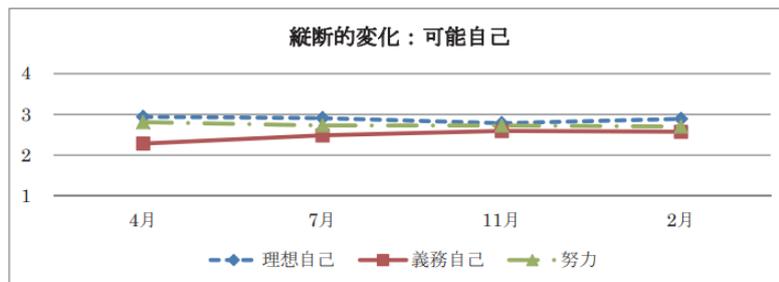


図 14. 大学英語学習者の縦断調査：可能自己 (西田, 2015c)

次に、2014年8月、外国語教育メディア学会から論文賞を受章した「The L2 Self, motivation, international posture, willingness to communicate and Can-Do among Japanese university learners of English」についてご紹介したいと思います。この論文は、2つ大学（1年生）を対象にした研究を行っています。大学Aは留学目前にしていた学生達でしたので言語運用能力は高い傾向にありました（TOEIC=約450点）。大学Bの学生は留学などを目前にしておりませんでしたので、言語運用能力が低い傾向にありました（TOEIC=約300点）。調査対象者は107名（A大学：50名、B大学：57名）でした。結果を図15に示しますが、4群のクラスターは、第1クラスター、第2クラスターにB大学の学生、第3クラスター、第4クラスターにA大学の学生が位置付けられています。A大学の学生のクラスターは、内発的動機づけ、可能自己、国際的志向性、CanDoが高く、無動機が低い傾向を示しました。一方で、B大学の学生のクラスターは、内発的動機づけ、可能自己、国際的志向性、CanDoが低く、無動機が高い傾向を示しました。関係性については、高い数値を示しています。この結果を受けて、言語運用能力が低い学習者群には、教師・生徒、生徒・生徒の関係性の充足が重要な役割を果たす可能性を示しました。「L2理想自己と英語学習」「L2理想自己と英語学習の努力」について、自由記述をもとにした質的研究も行っています。「L2理想自己と英語学習」については「将来の仕事のため」「グローバル化社会への参加に対する必要性」と、どのクラスターも同じ結果を示しました。また「L2理想自己と英語学習の努力」については「リスニングへの努力」「スピーキングへの努力」「語彙学習への努力」と、どのクラスターも同様の結果を示しました（図15）(Nishida, 2013b)。

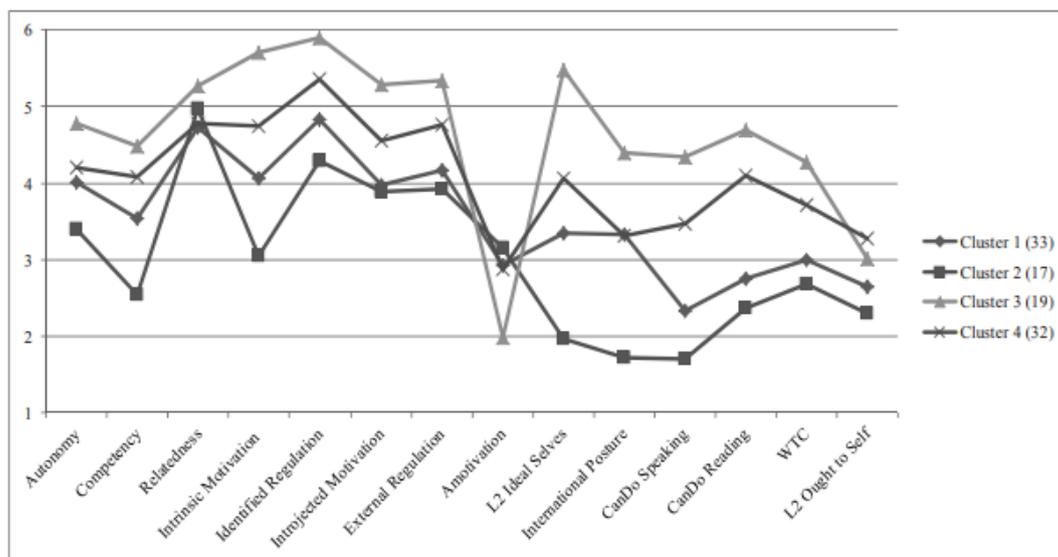


図15. 大学英語学習者における大学（2群）の比較 (Nishida, 2013b)

さらに、2013年にTOEFLと質問紙を受けた2631名を調査対象者として、言語運用能力と動機づけ・情意に関する論文の執筆を行っています。学習者信念（コミュニケーション志向性・文法訳読志向性）、可能自己（理想自己・義務自己）・努力・言語運用能力に関して共分散構造分析を用いてモデルを構築しました。この研究は、八島先生・水本篤先生（関西大学）とご一緒に執筆させて頂き、*Modern Language Journal* に、2017年度に掲載がなされています。研究の結果、コミュニケーションへの志向性が強い学生は、理想自己へと繋がり、ひいては努力に繋がる可能性を示しました。また文法訳読志向性が強い学生は義務自己へと繋がり、ひいては努力に繋がる可能性を示しました。努力は言語運用能力へと繋がる可能性を示しています。この研究ではさらに、多母集団同時比較検討を行い、性差による比較を行っています。男子学生の傾向としては、文法訳読志向性の強い学生は義務自己に繋がり、ひいては努力に繋がる傾向にあること、女子学生については、コミュニケーションへの志向性が理想自己へと繋がり、ひいては努力へと繋がり、言語運用能力に影響することを明らかにしました(図16) (Yashima, Nishida, & Mizumoto, 2017)。

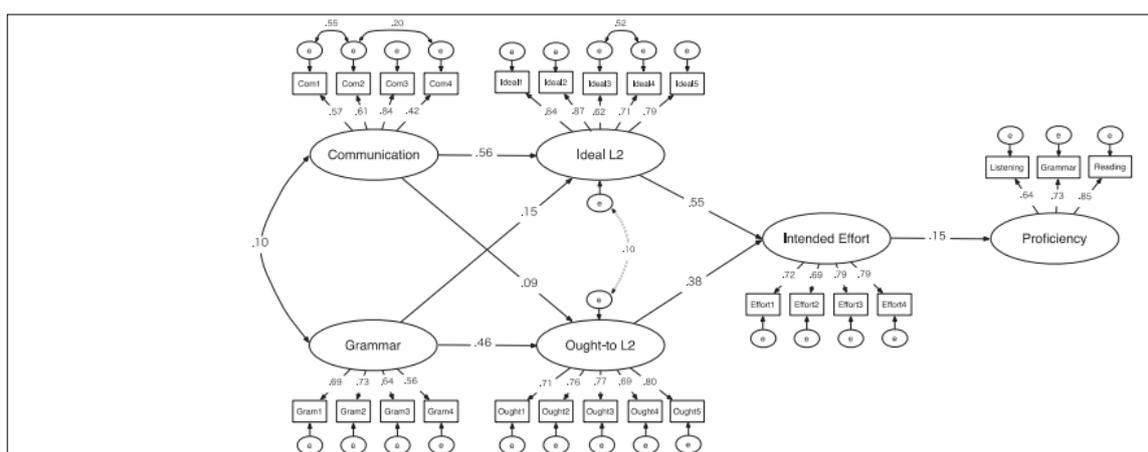


図 16. 大学英語学習者における学習者信念、可能自己、努力、言語運用能力のモデル(Yashima, Nishida, & Mizumoto, 2017)

それでは次に、縦断調査を見ていきたいと思います。2011年に大阪大学に着任して以来、内容と言語に焦点を置いた教育実践と研究を行ってきました。近年では、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning: CLIL）を基盤とした教育実践を行っています。この取り組みは、のちに科学研究費助成金 基盤研究 B「大学英語学習者を対象とした内容言語統合型学習に関する縦断調査」（課題番号 17H0235）（平成 29 年度～平成 33 年度）に繋がっていきました。この基盤研究 B では、大阪大学（西田理恵子）・早稲田大学（Stephen Ryan 先生、マキュワン麻哉先生）・学習院大学（入江恵先生）・関西大学（八島智子先生）の 4 大学における CLIL と EMI (English Medium Instruction) の介入を行った場合に、どのように学習者の言語運用能力と学習者の動機づけと情意が変化をするのかを捉えた研究です。

言語運用能力には、CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) を使用しています。この研究では、CLIL や EMI が半年間の教育的介入であった大阪大学や早稲田大学では、言語運用能力は維持した傾向にあり、上昇は見られませんでした。但し、学習院大学では2年間の縦断調査を行い、言語運用能力の上昇が見られています。質問紙調査を各大学で行っていますが、図 14 は、2018 年～2019 年に 249 名を対象にして行った質問紙調査を行った結果ですが、学期の第 1 週目、第 8 週目、第 15 週目に調査を行い、変化の傾向を捉えています。この傾向は、別のデータでも同様の結果を示しています (e.g., Nishida, 2021; Nishida, 2022)。また、自由記述や Motigraph (モチグラフ：回顧的調査手法) を用いて学習者の変化の傾向を捉えた結果、学期末に向かって上昇する傾向を示し、また自由記述をコード化したところ「グループリサーチプレゼンテーション (肯定的)」「クラスメートの友好的な関係性」「英語能力の改善」など肯定的な意見が多くみられました。関西大学で行われた EMI (「Culture and Communication」) でも、2018 年、4 月の授業開始直後と 7 月の学期の修了時に 54 名の学生を対象に、質問紙調査を行っています。結果として、内発的動機づけ、可能自己、努力、英語学習動機づけ、国際的志向性に肯定的変化を示しました。早稲田大学でも同様に、EMI (「第二言語習得論入門」「異文化コミュニケーション」) の教育介入の結果、49 名の学生を対象として調査を行っていますが、内発的動機づけや理想自己が高い数値のまま維持したことを示しました (図 17) (西田・Ryan・入江, 2022)。

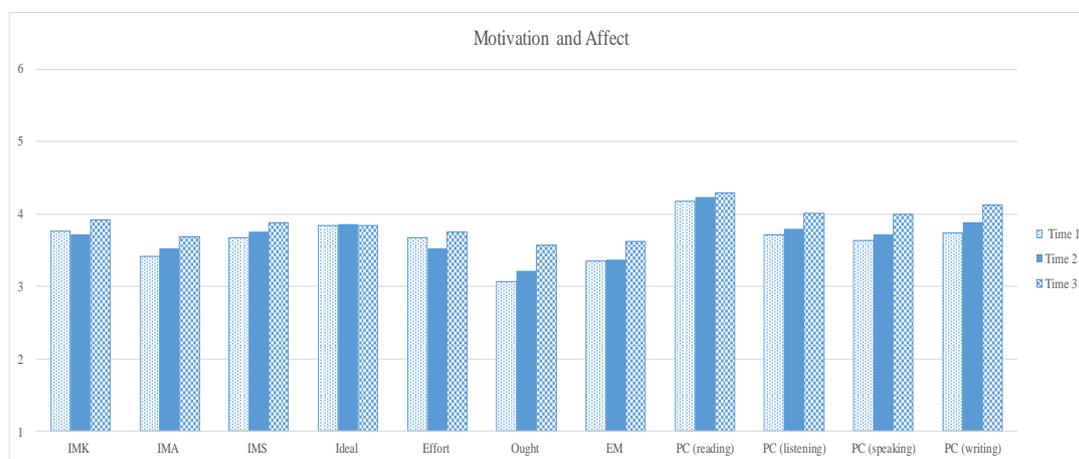


図 17. 大学英語学習者における CLIL の実践に基づく縦断調査 (西田, 2021)

2018 年度のデータをもとに、CLIL の教育介入後に動機づけ、可能自己、言語運用能力の要因間について、共分散構造分析を用いて明らかにしました。CLIL 内発的動機づけは、CLIL 理想自己へと繋がり、ひいては CLIL 努力に繋がります。また CLIL 努力は CLIL 英語学習動機づけへと繋がり、言語運用能力に影響することが明らかになりました。また最も強いパス係数を示したのは、CLIL 努力から CLIL 英語学習動機づけ(.92)でした(図 18) (Nishida, 2022)。

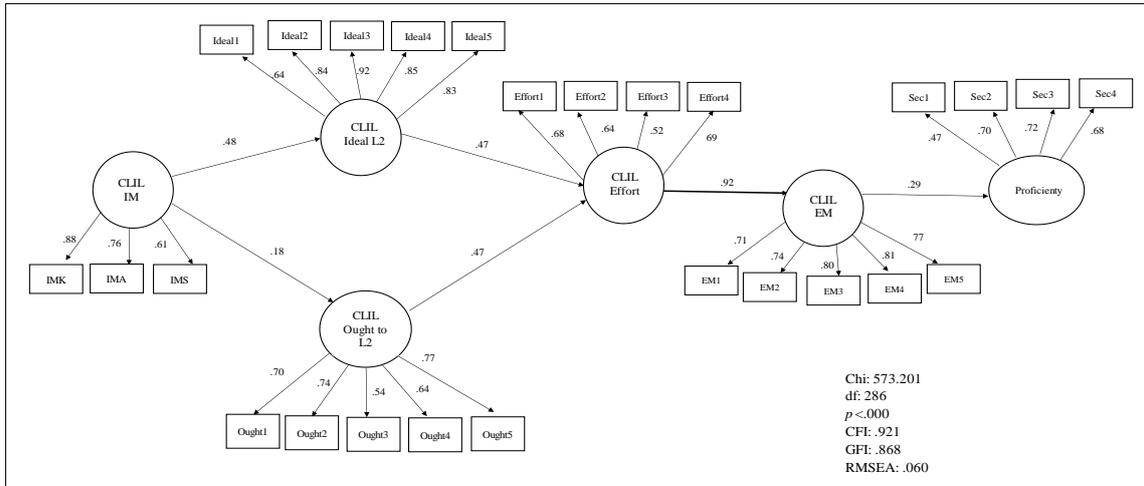


図 18. 大学英語学習者における CLIL 介入後の動機づけモデル (Nishida, 2022)

これまでに、大学英語学習者を対象とした研究について横断調査・縦断調査を使って研究を行ってきましたが、研究から得た知見をもとに、教育的示唆を述べたいと思います。

1. 大学英語学習者においても、小学校や中学校でのデータと同様に、性差を比較すると女子生徒の方が男子生徒と比較して言語運用能力、動機づけ、情意ともに高い傾向にあります。男子生徒の知的好奇心を刺激するような理工系の内容を含む授業展開をすることが重要かと考えられます。文法訳読志向性が女子生徒よりも高いことから、授業中には、コミュニケーション活動よりも、1人で行うタスクなどの時間を増やしたりすることなどの工夫が必要です。
2. 言語運用能力が高い学習者は、自律性や有能性が高い傾向にありますが、言語運用能力が低い学習者は、関係性が高いため、関係性の充足性の必要性を捉えています。言語学習に不安を抱える場合においては、関係性の充足が重要な鍵となる可能性がありますので、教室内では、よりよい良好な関係性を築くことが重要かと思えます。
3. 内容言語統合型学習 (CLIL) と EMI の教育的介入の結果、肯定的な変化を示しました。ただ、CLIL や EMI を実施する場合には、十分な言語学習や足場かけを必要としますから、学習者の今ある状態を正確に読み取り、内容や言語に対する配慮を行う必要があるかと思えます。

3. おわりに

このように小学校英語教育における動機づけ研究を博士論文で執筆して以来、中学生、大学生を対象とした研究へと広がっていきました。これまでに、私がさまざまな校種を通して研究成果を積みあげることができたのは、八島先生のおかげです。博士論文の執筆中に、私の至らぬ論文を何度も修正したくださり、私に時間とエネルギーを投じて下さったので、今、

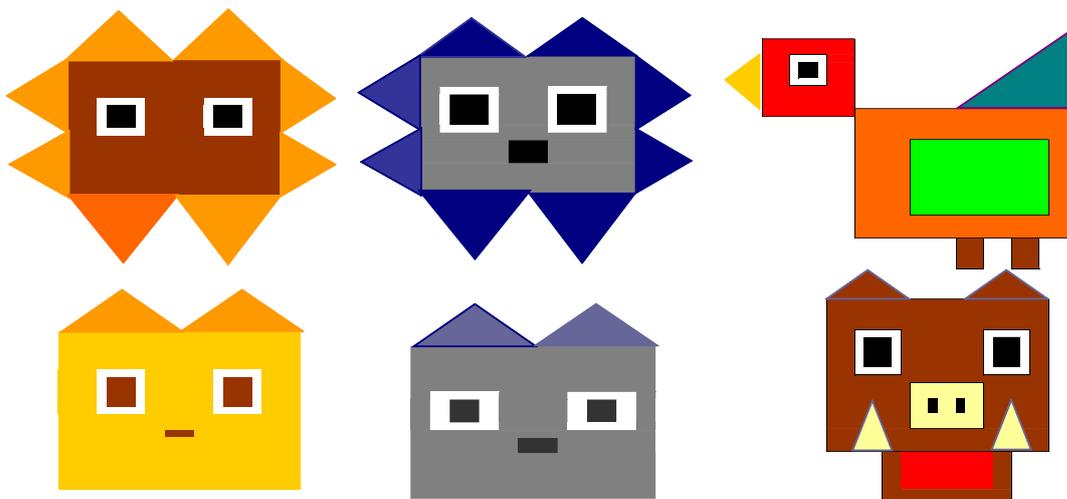
私が自律して論文を書けるようになったのです。そして、その御恩は一生忘れません。また、八島先生への感謝の思いは尽きることはありません。八島先生に出会い、夢中になって学術論文を読み、アンケート調査を行い、統計の勉強をして分析を行っていた私は、今もなお続いています。そして、これからも、まだまだ日々努力し、精進していきたいと思います。いつまでも、いつまでも、良い研究者、そして良い教育者になれるように、先生の背中を追いかけたいと思います。将来、八島先生のようになっていけるように、生涯を通して頑張りたいと思います。まだまだ未熟ですので、私（たち）のことを見守ってくださいましたら幸いです。これまで本当にありがとうございました。心からお礼を申し上げます。今後ともご指導、ご鞭撻のほどよろしくお願い致します。

References

- Nishida, R. (2012a). A longitudinal study of motivation, Interest, CANDO and willingness to communicate in foreign language activities among Japanese fifth-grade students. *Language Education and Technology*, 49, 23-45.
- Nishida, R. (2012b). Project-based teaching practice in the Japanese elementary school EFL learners. *Studies in English Language Teaching*, 35, 153-162.
- Nishida, R. (2013a). *Empirical studies of affective variables and motivational changes among Japanese elementary school EFL learners*. Kinseido.
- Nishida, R. (2013b). The L2 Ideal self, intrinsic/extrinsic motivation, international posture, willingness to communicate and Can-Do among Japanese University learners of English. *Language Education and Technology*, 50, 47-63.
- Nishida, R. (2021). A longitudinal study of Japanese tertiary students' motivation, perceived competency and classroom dynamics in Soft-CLIL. In Talbot, R., Gruber, M. & Nishida, R. (Eds.) (pp.250-265). *The Psychological Experience of Integrating Language and Culture*. Multilingual Matters.
- Nishida, R. (2022). Motivating university students in CLIL in the Japanese context: longitudinal perspectives. *Kansai JACET Journal* 24, 118-133.
- Nishida, R. (2022). Influence of motivation and possible selves on proficiency situated in CLIL for Japanese tertiary students. *Psychology of Language Learning (PLL4)*. Sydney, Canada.
- Nishida, R., & Takagi, T. (in press). Investigation of inter-relations in social factors, engagement and motivation in English learning for Japanese junior high school students.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2010). Classroom interactions of teachers and elementary school pupils through a musical project in a Japanese context. *System* 38 (3), 480-490.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2009). An investigation of factors concerning willingness to communicate and interests in foreign countries among young learners. *Language Education and Technology* 46, pp.151-170.

- Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A.(2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *Modern Language Journal*. 101 (4), 691-711.
- 西田理恵子 (2010). 小学校外国語活動における内容重視のアプローチ:「地球博」の試み, *JES* (10), 1-6.
- 西田理恵子 (2014). 小学校外国語活動における児童の動機づけと情意要因に関する縦断調査. 平成 24 年度文部科学省 科学研究費補助金 若手研究(B) 科研番号 24720256 研究成果報告書.
- 西田理恵子(2015a). 中学校段階における学習者動機と言語能力に関する実証研究. 2015 年度英語検定協会英語教育センター委託研究実施報告書. 英語検定協会.
- 西田理恵子(2015b). 平成 27 年公立中学校 1 年生～3 年生にかけての英語に関する基本調査: 言語・動機づけ・容易に関する実態調査－公立中が構成の英語学習に対する「つまずき」を予防するために－. 兵庫県教育委員会.
- 西田理恵子 (2015c). 大阪大学学部生を対象とした英語学習時における学習者動機と情意要因に関する実証研究: 縦断調査に基づいて. 森佑司編. 平成 25 年度 TOEFL-ITP 実施に関する報告書－結果と分析・考察－. 大阪大学全学教育推進機構言語教育部門. 大阪大学言語文化研究科英語部会.
- 西田理恵子 (2016). 公立中学校 2 年生を対象とした GTEC と学習意欲に関する調査報告: 学習意欲減退と学習意欲再燃に焦点を置いて. 大阪市立公立中学校調査報告書.
- 西田理恵子(2020). 「複雑性理論を基盤とした学習者の言語能力と動機付けの変化に関する縦断的調査」平成 27 年度～平成 30 年度 (代表) 科学研究費助成金 挑戦的萌芽研究 15K12907 調査報告書.
- 西田理恵子 (2021). 科学研究費助成金 基盤研究 B 「大学英語学習者を対象とした内容言語統合型学習に関する縦断調査」成果報告書. Accessed on August 1, 2023.
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-17H02359/17H02359seika.pdf>
- 西田理恵子, Stephen Ryan, 入江恵 (2022). Psychology of Language Learning in the Japanese EFL Context. Online. 科学研究費助成金 B シンポジウム企画. 大阪大学言語文化研究科.

APPENDIX A. 児童たちのために作成したお面



APPENDIX B. 児童たちが作成した切り絵の絵本



「教室の外での異文化コミュニケーション」に注目し続けて

国際寮・国際ボランティアの調査から

出口 朋美

1. はじめに

大学院に行って、研究をしてみたいと思ったのは、大学三年生になってから「異文化コミュニケーション」の授業を一般教養で受けた時でした。子どもの頃に毎年行っていた海外旅行、高校生でのアメリカ留学の経験がこれまでの自分を作ってきたと思っていたのですが、「異文化コミュニケーション」はまさに自分の体験が全て説明されたような気がして、驚いたことを覚えています。授業を担当されていた竹内理先生に「このような専門はどこで学べますか」とお尋ねしたところ、「来年から関西大学に外国語教育学研究科というところが新設されるのだけれど、そこで異文化コミュニケーションをご専門にされている八島智子先生という方がいらっしゃるよ。」と教えていただきました。こうやって私の人生を変える八島智子先生との出会いに繋がったのでした。

2002年に修士課程に入学し、博士課程を終えるまで、長い間八島先生にご指導いただきました。メールボックスに「Tomoko Yashima」の文字が現れた時、先生の研究室に向かう細くて暗い通路を通る時、八島先生が教室にいらっしゃるのを待っている時、うまく言葉で表現できない、なんとも言えない緊張感がありました。それは私の人生で初めて出会った「師匠」に会う時の緊張感だと思います。尊敬、畏敬の念からくる感情といった感じです。私の人生にたった一人の存在（それはどこか両親のような感覚にもいますが）、それが八島先生です。

量的研究を多く行ってこられた八島先生ですが、ご自身の退職記念エッセイでも書かれている様に、2000年代に起こった応用言語学の分野における認識論的転換から、質的研究への探究を常にされていました（八島, 2023）。質的研究を行う学生達のことを想って、お茶の水女子大学の箕浦康子先生を短期集中講座で呼んでいただき、直接授業を受ける機会を与えていただいたことは今でも本当に感謝の気持ちでいっぱいです。八島先生の広い視野と探究心の恩恵に預かり、量対質、といった当時流行りの(?)議論に惑わされることなく、自分の研究に自信を持って取り組むことができました。私の研究のデータ分析や考察に関するご指導はいつもの的確で、鋭く、自分の勉強不足に気付かされるばかりでした。

データに忠実であること、データから導き出されること以上のことは言えないこと、包括的に第二言語コミュニケーションという営みを捉えること、研究協力者の時間と協力を無駄にしないこと、他者の研究を尊重すること、先行研究を絶え間なく行うこと、論文だけではなく本も読むこと、アートやサブカルチャーからもたくさん研究のヒントが散らばっていること、研究者コミュニティの一員になること。八島先生に教えていただいた、忘れられ

ない大切なことがたくさんあります。

先生に出会えたことは私の研究者人生の最大の幸運です。どんな言葉でも十分ではありませんが、ここであらためてお礼をお伝えしたいと思います。

八島先生、これまで本当にありがとうございました。これからもどうぞよろしく願いいたします。

2. 国際寮での異文化適応

2.1 フィールドの背景と目的

八島先生ご指導の元、執筆した修士論文は“International Exchange Students’ Interpersonal Relationships and Adaptation in a Traditional Japanese College Dormitory”でした。この調査は、伝統的な大学の国際寮に暮らす留学生の異文化接触による対人関係と、心理的な異文化適応を明らかにすることを目的としたものです。調査のフィールドとなった大学寮には主に日本人学生が居住しており、留学生が日本に滞在する間、短期期間（約10か月）そこに暮らします。伝統あるこの寮は上下関係が厳しいことが特徴的で、日常のさまざまな場面でそれが実践されていました。例えば、先輩がいる部屋に入る際、後輩は大きな声で「失礼します」と挨拶をしたり、共同浴場に入る際、後輩は先輩達の室内履きを揃えたり、というルールがありました。

2.2 予備調査

目的のためにまずインタビューによる予備調査を行いました。協力してくれたのは、1年間の交換留学プログラムに来ていた北米、ヨーロッパ、アジア出身の合計15名の留学生でした。面接を行ったタイミングは国際寮に滞在してそれぞれ3ヶ月目（3名）8ヶ月目（12名）の時点で、寮生活について1時間ほど自由に語ってもらいました。その内容を文字起こしし、KJ法（川喜田, 1967）で分析しました。その結果、この寮に滞在する多くの留学生が、寮の伝統的な上限関係の規則に不満を持っていて、日本人学生との対人関係形成に困難を感じていることが分かりました。

2.3 本調査

本節では修士論文をまとめて出版した論文「実践共同体としての大学寮における留学生と日本人学生の対人関係」（出口・八島, 2008）の内容をご紹介します。

前節で紹介した予備調査から明らかになった結果を元に、本調査では日本人学生寮コミュニティの中で繰り返られる留学生と日本人学生の対人関係について、留学生の語りから調べることにしました。

本調査では、予備調査の次の年に同じプログラムに参加した北米、ヨーロッパ、アジア計5カ国の交換留学生11名に協力してもらいました。予備調査同様、本調査でそれぞれ約1時間の半構造化面接を行い、上記の課題を中心に話をしてもらいました。また、日本

人学生 4 人にもインタビューを行い、日本人学生の立場から寮生活について答えてもらいました。大学寮の事務員をしていた A さんにも寮の歴史的背景や生活について尋ねました。得られたデータは全て文字起こしされ、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Graser & Strauss, 1999) の方法を参考に、MaxQDA という質的データ分析ツールを使って分析されました (佐藤, 2006)。手順は以下のとおりです。まず、文字起こしされたデータを意味のまとまりごとにグループとしてまとめていき、そのグループの特徴を表す具体的な名前 (コード) をつけます (コード化)。コードは情報をまとめるために下位コード、上位コードと二層に分けられます。次に、コード同士を比較して、再び似ている意味同士集め、グループにし、より抽象度の高い名前をつけます (カテゴリー化)。このグループ化や名付けの作業は、面接から見えてくる現象を説明するために「じっくりくる」まで、何度も繰り返されたり、修正されたりします。イメージとしては、たくさんファイルが入っているフォルダーを整理する感じです。この場合、ファイル名が下位コード、フォルダーが上位コードやカテゴリーです。この論文では最終的にそうやって浮かび上がってきたカテゴリーやコードの説明を課題に沿って行い、最終的に「日本人学生と留学生の寮コミュニティ参加モデル」を作成しました。次節ではその内容についてご紹介します。

2.4 結果と考察

分析の結果、面接データは 379 個の下位コードに分けられ、それらが 44 個の上位コード、さらに 14 個のカテゴリーとして整理されました。下記の表では上位コード (論文ではコードと記載されています) とカテゴリーの内容を紹介しています。

表1. 生成されたカテゴリー／コード

3か月目・8ヶ月目両方に見られたカテゴリー / コード	
カテゴリー	コード
日本人学生コミュニティにおける 上下関係の実践	新入生オリエンテーションにおけるイニシエーション(2) ¹ 挨拶の実践(4)
位置づけ行為	下級生としての扱い(3) 部外者としての扱い(13) 発言権の否定(10)
自分たちの位置についての解釈	本来は上級生(5) 下位に位置する(4) 外側にいる(20)
寮文化についての分析	上下関係の構造を分析(9)

¹ ()内は、そのコード名がつけられた意味のまとまりの数

寮文化への違和感	ミーティングに対する違和感(4) 監視的な性質への違和感(7) 規則に対する違和感(11)
寮文化への適応感	規則を理解(12) 寮文化への慣れ(20)
対人関係における接近感の認知	下級生に対する親近感(6) 留学経験がある日本人学生との友好関係(2) 日本語学習のための存在(4) 他の留学生に対する仲間意識(15) 日本人学生との個人的な友好関係(41)
対人関係における距離感の認知	日本人学生・留学生の集団間の心理的距離(17) 日本人学生と個人間の心理的距離(13) 言語の壁(20)
対人関係に関する個人的な信念	自己の性格分析(7) 友人関係についての個人的な考え(6) 友人関係形成に国境・言語・人種は関係ない (16) 寛容性を重要視(7)
多様な自己からの発言	アジア人・欧米人としての私(16) 趣味を持つ私(10)

3ヶ月目のみに見られたコード

寮生活への期待	コミュニティ参加への期待(5) 関係性構築への期待(6)
寮文化への違和感	上下関係に対する違和感(8)
対人関係における距離感の認知	上級生への心理的距離(5) 留学生間の心理的距離(4) 日本人学生が保つ他者との距離感(11)
多様な自己からの発言	大学生としての私(4) 男性・女性としての私(4)

8ヶ月目に新しく見られたカテゴリー/コード

日本人学生コミュニティへの不参加	他の留学生の退寮(2) 寮主催イベントへの義理的参加(3) 一時滞在者としての自覚(4) 対等な関係性を挨拶で表現(3)
対人関係の在り方の違いの認知	非言語表現の違い(2)

	間接的な表現(2) 集団主義的特徴(3)
留学による自己変容	留学を通じた自己の成長(3)

(出口・八島, 2008)

両時期に共通していたのは、表にもある通り 10 個のカテゴリーに関連した発言でした。留学生はこの寮で実践されている日本人学生の上下関係の実践に、すぐに気がついていました【日本人学生コミュニティにおける上下関係の実践】。それは下記のような日本人同士、または日本人学生から留学生への【位置づけ行為】にまつわる体験からも明らかになります。

「留学生は挨拶をしなくてもいいって、他の日本人学生から言われたよ。」コード：部外者としての扱い（対象者 B・3 ヶ月目）

「ルームメイトに、部屋に入るときは失礼しますって言わなきゃだめだよって言われた。」コード：下級生としての扱い（対象者 B・3 ヶ月目）

「駐輪場がぐちゃぐちゃだから、きちんと整頓をしようって委員の日本人学生に提案したら、そのアイデアいいねって言ってくれた。それなのに結局、正式な会議では、僕の提案の話をしてくれなかったんだ。」コード：発言権の否定（対象者 A：8 ヶ月目）

このような体験は留学生の【自分たちの位置についての解釈】や【寮文化についての分析】につながっていきます。そして厳しい規則や上下関係は【寮文化への違和感】や【対人関係における距離感の認知】につながっていました。

ただし、留学生の発言は否定的な内容だけではありませんでした。「規則を理解する」「規則に慣れる」という点から【寮文化への適応感】をもたらせていたり、個人レベルで日本人学生、他の留学生たちと友好的な関係を築き、それが【対人関係における接近感の認知】につながっていたりしました。面接ではしばしば、【友人関係に対する個人的な信念】や【多様な自己からの発言】も確認できました。

分析から 3 ヶ月目のみ、また 8 ヶ月目のみに確認された発言がありました。3 ヶ月目に確認された発言は【寮生活への期待】といった肯定的なものや、【寮文化への違和感】【対人関係における距離感の認知】といった戸惑いや孤独感といったものでした。8 ヶ月目に確認された発言は、この寮でさまざまな対人関係に関する経験を経て獲得した位置取りともいえる、【日本人学生コミュニティへの不参加】がありました。

「ただ日本人学生を喜ばすため。ミーティングに欠席したら、理由もきちんと言わなければならない。なんとかして、理由を作らなきゃいけない。」コード：寮主催イベントへの義理的参加（対象者 B・8ヶ月目）

「3年生や、4年生がウッスっていうから、こっちもウッスって返すんだ。」コード：対等な関係性を挨拶で表現（対象者 A・8ヶ月目）

その他は、日本人の対人関係を自分の文化とは異なっているという認識を示す【対人関係の在り方の違いの認知】や、留学を通じた成長を自覚する【留学による自己変容】がありました。

本論文ではこれら分析の結果から、「日本人学生と留学生の日本人学生コミュニティ参加モデル」を作成しました。

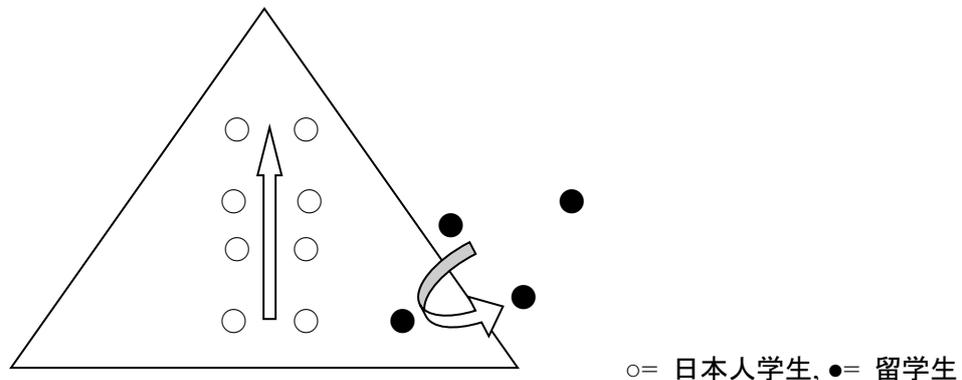


図1. 日本人学生と留学生の日本人学生コミュニティ参加モデル（出口・八島, 2008）

留学生は寮生活に対して初期段階では期待を抱いていました。しかし、日本人学生による上下関係に対する違和感や厳しい規則の実践は、留学生をコミュニティの下位、または外側に位置付けることになってしまっています。個人レベルでは日本人学生、留学生共に親しい友人ができる一方で、集団レベルでは日本人と留学生の間に距離があるという認識につながっていきます。滞在が進むにつれ、留学生自身も寮文化に違和感を覚えながらも慣れていき、一時的な滞在者である自覚を持つようになります。そして「寮の規範を適度にやりすごしつつ、寮の運営や実践に深く関わらないまま、プログラムを終える」（出口・八島, 2008, p.44）のです。日本人学生は学年が進むにつれて、自動的にコミュニティのヒエラルキーの中で上位に上り詰めていけますが、留学生は「周辺をさまようだけでコミュニティの会員にはならない（なれない）」（出口・八島, 2008, p.44）と言えるでしょう。

本研究は、当時ほとんど見当たらなかった「国際寮の対人関係」に着目しました。初めての本格的な学術誌への投稿論文執筆で、八島先生に粘り強くご指導いただいたことを昨

日のように覚えています。いただいたコメントはいつも鋭く、深く、的確で、なぜ実際にインタビューを行った私よりも、こんなにも「見えていらっしゃる」のか！とファイルが返ってくるたびに驚き、自分の勉強不足を痛感しました。早くも執筆から15年もの月日経ちました。本研究のフィールドは大学寮ですが、現在、以前より増して、日本人と外国人が「共に暮らす場所」が多くなっていると感じます。本研究の結果は、今でもさまざまな場での異文化コンフリクトや対人関係の課題を理解するのに役に立つのではないのでしょうか。

3. 国際ボランティア

3.1 フィールドの背景と目的

博士課程に進学すると、以前から八島先生が調査を行っていらっしゃった国際教育交換協議会(CIEE)²主催の国際ボランティアでフィールドワークをする機会をいただきました。八島先生はご自身のご研究で国際ボランティアの参加者を対象に、態度・行動傾向(開放性、民族相対性、国際的関心、対人コミュニケーションスキル、自己効力感)を調査し、参加者は非参加者よりほとんど全ての項目で有意に参加前から高く、ボランティアの参加後はその差がさらに広がることを明らかにしていらっしゃいました(八島, 2010)。プロジェクトの教育効果が明らかにされたことを踏まえ、実際に現場ではどのような経験が得られているのか、このような疑問から私の研究が始まりました。

国際ボランティアは、世界中から若者が参加する教育活動で、古城修復、環境保全、お祭りの運営、老人ホームなど、さまざまなものがあります。参加者は自分のスケジュールと興味一致したものを世界中のデータベースの中から選び、現地集合、現地解散でボランティアに参加します。同じプロジェクトを選んだ世界中の仲間と共に2週間ほど寝泊まりし、協働を行うのです。調査に協力していただいたCIEEのルールでは、その活動が行われている国の出身者がプロジェクトリーダーとなり、参加者とホスト団体の間の仲介役を担うことになっていました。

私がフィールドワークを行ったのは、日本の関西圏にある教育支援活動を行っているNPO法人Tによって行われた夏季子どもキャンプです。毎年行われるこの2泊3日のキャンプには、主に地元の小学生が参加し、施設に寝泊まりしながら、自然遊びや料理、地元のお祭りなどを楽しめます。小学生の参加者が入れ替わりながら、このようなキャンプが3回(それぞれ、早く行われる順番にAキャンプ、Bキャンプ、Cキャンプ)繰り返されます。国際ボランティアの参加者の仕事は、主にキャンプリーダーとして子ども達の安全確認をしたり、一緒に遊んだりして過ごすことです。フィールドワークでは、私も一緒にキャンプに参加しながら、国際ボランティアの参加者たちのコミュニケーションの様子を観察しました。

² CIEEは2021年3月に国際交流事業を終了しました。

本節では博士論文の一部となった「国際ボランティア・プロジェクトにおける異文化間相互作用の分析—相互理解をめざした対話プロセス」(出口・八島, 2009) の内容をご紹介します。この論文では、参加者のミーティングでの相互理解のプロセスを明らかにすることを目的としました。

3.2 本研究の理論的枠組み

本研究のフィールドにはいくつか特徴があります。一つ目は、この現場は参加者にとって、異文化接触を通じた学びの場であるということ。二つ目は、参加者の母語が異なるため、意思疎通のためには英語、場合によっては日本語という第二言語を用いる必要があること。三つ目は、プロジェクトの参加者にとっては、異文化接触が協働を通して行われるということです(出口・八島, 2009)。子どもたちが安全に楽しくキャンプを過ごすために、参加者たちは協力して意思疎通を図らなければなりません。無事にキャンプの最終日を迎えるためには、絶え間ない交渉を乗り越える必要があります。さらに、それは第二言語運用用力をめぐって参加者たちの間に情報差や力差が生じることも意味しています(八島, 2004)。このような観点から、本研究では Sunaoshi (2005)の枠組みを援用し、プロジェクトの参加者を相対的に位置付ける要因(歴史的コンテキストと資本³の差)と、その場で参加者を接近させる要因の双方の観点から分析することにしました(出口・八島, 2009)。

表2. 参加者の相互作用に影響を与えるコンテキストや要因 (出口・八島, 2009)

参加者を相対的に位置づける要因 (歴史的コンテキストと資本の差)
(1) 出身国・文化
(2) 言語間の力差
(3) 英語・日本語の言語運用能力
(4) これまでの異文化経験
(5) 年齢(全員学生であるので、比較的対等であるが、学年差・年齢差は日本や韓国の学生文化の中で力差として扱われやすい)
(6) フィールドとなるボランティア活動の運営に対する知識
参加者を接近させる要因
(1) 異文化接触動機
(2) 目的や課題、知識の共有
(3) 参加者の英語・日本語運用能力の不十分さ
(4) 調査者によるメディエーション
(5) 空間と時間の共有

³本研究で言及する資本は「文化的資本」(Bourdieu, 1991) のことで、経験や教育によって獲得され個人の中で蓄積されていく知識、スキル、資格などのことです。

3.3 方法

3.3.1 参加者とデータ収集方法

本研究では国際ボランティアに参加した4人の大学生（JL, R1, K2, K3）とNPO受け入れ団体のボランティアスタッフ（NL）に協力してもらいました。JLは19歳⁴女子大学生で今回初めて国際ボランティアに参加しました。CIEEのルールにより、日本出身のJLがプロジェクトリーダーとなり、NPO法人Tのスタッフと海外からの参加者をまとめる役割になっていました。留学、海外渡航などや英語を話した経験があまりなく、受験を中心に英語を勉強してきました。R1はロシア人の22歳女子大学生で今回、国際ボランティアに参加するのは2度目です。ロシア語、英語のほか、ドイツ語、フランス語も流暢に話します。K2は韓国人の19歳女子大学生で、英語専攻で英語の会話も得意でした。日本語は独学で簡単な会話ことができました。K3は韓国人の27歳男子大学生です。以前、オーストラリアでワーキングホリデーとしてホテルで働いていた経験がありました。彼も英語は流暢に話すことができました。日本語は挨拶や簡単な単語を知っている程度でした。NLはNPO法人Tですでに10ヶ月間ボランティアスタッフとして子どもと関わっており、現場のことを熟知していました。英語はほとんど話せず、外国人参加者とは主にジェスチャーを使って話をしていました。そして、私自身（D）も結果的に活動に参加することになったため、分析対象者になりました。留学や海外渡航の経験があり、英語を話すことができました。今回が初めてのフィールドワークでした。

データ収集のために、私は国際ボランティアの参加者が顔を合わせた初日から、三つのキャンプを経て、最終日の10日目まで参加者の様子を観察しました。参加者には研究協力の同意を得た上で、コミュニケーションの様子をビデオカメラやレコーダーで録画、録音しました。時間がある時は各参加者にインタビューを行い、その時の気持ちや認識を話してもらいました。また、活動の様子を各参加者に日記につけてもらいました。私自身もフィールドノーツを作成したり、日記をつけたりしていました。活動を包括的に理解するために、NPO法人Tの代表者にインタビューを行い、教育理念やこれまでの活動の歴史についても情報を得ていました。多様なデータの中から、本研究では参加者の相互理解のダイナミズムがはっきりと確認された初期段階の7月29日のミーティングを分析対象としました。

3.3.2 分析方法

ミーティングでの会話は録音され、すべて書き起こされました。発話の意図や意味を解釈する会話分析（Goodwin & Duranti, 1992）を行いました。また、本研究は私自身も調査対象者に含まれているため、分析には私の主観的解釈だけではなく、共著者である八島先生の客観的分析も融合する形で進めました。状況を立体的に理解するために、参加者のインタビューデータやフィールドノーツも参考にしました。

⁴ 年齢は2008年当時のものです。

3.4 結果と考察

前節でご紹介したように、本研究の対象者のこれまでの異文化接触経験、言語運用能力、NPO 法人 T に関する知識は大きく異なっていました。例えば、日本語運用能力は JL や NL は母語話者であるので高いですが、外国人参加者は低くなってしまいます。これが英語運用能力になると、逆転します。また、子どもキャンプの知識に関しては NL が最も多く、プロジェクト参加者は少ない。異文化接触経験は外国人参加者が最も多く、JL、NL は少ないです。これらの相対的な差異は以下の表にまとめられました。

表3. 参加者を相対的に位置づける要因

	JL	NL	R1	K2	K3	D
活動に関する知識	○	◎	△	△	△	○
日本語運用能力	◎	◎	△	△	△	◎
英語運用能力	○	△	◎	◎	◎	◎
これまでの異文化接触の経験	△	△	◎	◎	◎	◎

◎>○>△の順に能力、知識、経験の多さを表す⁵

分析対象となったミーティングでは、次の日のスケジュールや次回のキャンプについて話されていました。子どもキャンプについて経験豊富な NL は都合上、次のキャンプには参加できないことになっていました。すると、ミーティングの途中でプロジェクトの参加者 K2 がそのことに対する不安を訴え始めたのです。会話はその時の様子で、三つのパートに分かれています。一つ目は初めて K2 が不安を訴え、それに対し、NL と JL が応答しているシーン、二つ目は私が仲介者として介入したシーン、三つ目は相互理解に到達していくシーンです。なお、トランスクリプトの表示方法⁶は Sunaoshi (2005) と松嶋(2008)を参考にしました(出口・八島, 2009)。

【トランスクリプト I : 22:55-23:00】

NL=NPO 法人 T 日本人スタッフ、JL=日本人ボランティア、R1= ロシア人ボランティア、K2=韓国人ボランティア、K3= 韓国人ボランティア (Z さん=NPO 法人 T 代表者)

行	発話者	発話内容
1	K2	NL-
2	NL	うん？
3	K2	かえ+らないよ hhh

⁵ 参加者へのインタビューやミーティングでの様子から、筆者らが判断しました。

⁶ トランスクリプトの中の=は間を空けずにすぐに発話されたことを、h は笑いを、(()) はよく聞き取れない発話を、+は 1 秒の沈黙を表しています。

4	JL	hhh かえらないでって？
5	K2	まだかえらないでください hhh
6	JL	Hhh
7	NL	hh だいじょうぶ、Z さんがいる、Z さん、リーダー、トップリーダー。 え、帰らないでくださいってどういう意味？
8	JL	あ
9	NL	次のプログラムっていうことやんな
10	JL	ってことだと思う
11	NL	Andー、You、えっと、みんなは+子どもたちと楽しむ。
12	K2	((韓国語)) ⁷
13	K3	((韓国語))
14	JL	=うん。
15	NL	プログラム中、個人で、一人でいない。みんなと一緒にいない。
16	JL	=うん。
17	NL	んで、から、集合のときはきちっと
18	JL	=うん
19	NL	自分が責任を持って子どもたちを集める+っていうことをしっかりとやれば大丈夫 hhh
20	JL	あ、+++She said,
21	R1	=OK
22	JL	She said
23	K2	=大丈夫
24	JL	=大丈夫, She said 大丈夫
25	R1	hhh OK 大丈夫
26	JL	If you, if youーIf you meet Ms. Z, aaahhh++うーん。なんだろ+++うーん
27	R1	((英語)) ⁸
28	K3	((英語))hhh
29	JL	+++So+うーん++えっとー
30	NL	なんて言ったっけ？ hhh ++なんて言ったっけ？
31	JL	++えっとー +++
32	NL	Z さん、top leader
33	JL	Ms Z is top leader
34	K3	=OK

⁷ 小声のため内容不明

⁸ 小声のため内容不明

35	R1	=OK
36	NL	You are
37	JL	=And you are ++ also leader
38	K3	=OK
39	JL	So+ you + you have to, you have to
40	R1	=OK.
41	JL	You take, take, you, you, you, have to take care of children.
42	R1	=OK, OK.
43	JL	OK?

K2 は NL の名前を呼び、(NL がこのキャンプが終わったら) 帰らないでほしいと簡単な日本語で訴えています (1, 3, 5) 9。NL はその意味を聞き返したり、JL に確認したりしながら (7, 9, 10)、自分がいなくなった後、どのようにすればいいかを日本語で教えています (11, 15, 17, 19)。NL は何度か「大丈夫」と言い、K2 の不安を和らげようともしています (7, 19)。JL は NL の言葉をすぐに訳そうとします (20, 22, 24)、K2 や R1 は聞き取れた「大丈夫」という言葉を繰り返すのですが (23, 25)、JL から詳細な訳はなかなか伝わりません (26, 29, 31)。NL の助け舟もあるのですが (30, 32, 36)、最終的にたどりついた訳が “You have to take care of children.” (39, 41) となっており、NL の伝えたかった内容とは異なっています。K3 と R1 は いらだった様子で “OK” だけを繰り返すばかりで (34, 35, 38, 40, 42)、本当に理解しているか、ただ会話を終わらせるために返事をしているだけなのかは不明です。

3.4.1 参加者を相対的に位置付ける要因からの考察

K2 が NL の不在に不安を感じるのは、おそらく NL が最もキャンプの知識があり、子どもこともよく知る頼れる存在であったからでしょう。英語運用能力という観点からは参加者の中で一番低い位置にいる NL がこの場では力を持った存在であることがわかります。一方で、NL が話している内容を訳すのに苦戦する JL は、英語運用能力やキャンプに関する知識の不十分さから意図せず K3 や R1 をいらだたせてしまい、プロジェクト・リーダーとしての微妙な位置になってしまっています。

3.4.2 参加者を接近させる要因からの考察

参加者の第二言語運用能力に限界があるものの、なんとかして会話を推し進めようとしています。JL の英語運用能力の不十分さを NL が補完しようとしたり、K2 が聞き取れた日本語を繰り返したりして、意味を共有しています。不安の共有から始まったこの会話は、同時にキャンプを無事に終わらせなければならないという目標の共有でもあると言えます。NL も自分の持つキャンプについての知識を共有しようと努めています。

9 トランスクリプトの行を示しています。

【トランスクリプトⅡ：23:20-23:23】

NL=NPO 法人 T 日本人スタッフ、JL=日本人ボランティア、K2=韓国人ボランティア、
K3= 韓国人ボランティア、D=私

行	発話者	発話内容
1	K2	帰らないで hhh
2	NL	NL(私)も行きたかった。Join したかった。But 別のプログラムがあるん。What things ++不安ってなんていいですか？
3	D	Anxious?
4	NL	What things anxious for you?++発音が違うのね。What things anxious for you?
5	D	うまいよ、でも NL。
6	K2	hhh Whole this. I don't know how to handle...
7	D	=Hey, hey, hey, hey, people, we are talking about pretty important things. So you should listen to her. She asked her, ++ “wh, what, what is anxious for you?” because she didn't want NL to go home.
8	JL	Hhh
9	D	So she was wondering what is anxious for her.
10	K3	=Yeah, yeah, yeah, yeah.
11	K2	=The reason why I said this is++we always don't know any program's contents and always, always we heard from contents from her, so.
12	D	Do you guys have the same opinion?
13	K2	=I think it's better to hear the contents of, least of contents, ah, before start the program.
14	D	JL さんどう思う？ Yeah, you are the leader, so you explain. ++ Or if you have something to talk. +++NL 明日帰っちゃうから、今話しておけることを話しておき。
15	JL	うー、日本語でもいい？
16	D	日本語でもいい。

最初に NL の不在に不安を訴えた約 20 分後、K2 は再びその不安について吐露しはじめました(1)。NL はそれにすぐ応えます。今度は最初の時とは異なり、英語で K2 と意思疎通を図ろうと試みています(4)。私は NL の努力を感じ取り、褒めています(5)。K2 があらためて自分の気持ちを説明しようとする(6)、私はその情報を共有しようとする他のメンバーに K2 の言葉に注意を向け、K2 の気持ちを説明しています(7,9)。その言葉に同意する K3(10)、再び自分の言葉で説明する K2(11, 13)、他の人の気持ちも確かめ、JL の発言も促す私(12)、そして自分も気持ちをより詳細に話せる日本語で語ることを希望する JL(15)とそれを許可する

私(16)が続きます。

3.4.3 参加者を相対的に位置付ける要因からの考察

K2はNLの不在についての不安を払拭できずにいました。NLの注意を引くために最初は日本語で語りかけるもののすぐに自分の得意な英語に切り替えます。11行目の発言で、主語がIからweに切り替わっていることは、この不安はK2だけではなく、K3やR1も同様に持っていることを示唆しています。発言の中の“her”はNLのことを指しているのでしょう。さらに、キャンプで何を行うのかを事前に知らせてほしいと訴えています(13)。日本語が自由に使えず、キャンプの知識も十分ではない、という不安定な外国人参加者としての位置がよくわかります。また、この場面では私が介入している点が前回とは大きく異なります¹⁰。私は、メンバーの中で最年長で、異文化接触経験も第二言語運用能力が比較的高い存在として、JLに先輩的な視点から発言しています。会話の主導権を握る私にJLも従っています。

3.4.4 参加者を接近させる要因からの考察

ここでは参加者が「できる限りの言語資源を使い、不足分を補いながら理解させよう、しようという方向に」(出口・八島, 2009, p.47) 動こうとしています。日本語でも英語でもとにかく相手に理解してもらいたい、自分の気持ちを伝えたいという勢いが感じられます。このような流れになったのは、参加者の異文化接触の動機の高さや、共通の目標やNLの不在という課題の共有、私の介入などが理由として挙げられるのではないのでしょうか。

【トランスクリプトIII：23:51-23:55】

NL=NPO 法人T日本人スタッフ、JL=日本人ボランティア、K3= 韓国人ボランティア、
D=私

行	発話者	発話内容
1	NL	++すごい大変だったと思うけど、K3は、いっぱい頑張っ、どうやってコミュニケーションとったらいいかとか、どうやって子供を捕まえたらいいかとか、いっぱい考えて、それが成長につながる+んだと思う。
2	JL	うーん。
3	D	++じゃあ、言ってあげて、それは。

¹⁰ 調査当初、介入するつもりはなく「黒子」に徹するつもりだったのですが、対象者の間で起こる誤解や齟齬を見過ごすことはできず、悩んだ末に話し合いに参加することにしました。八島先生にもフィールドから電話で急遽相談し、介入をご許可いただいたことを覚えています。調査者自身も観察対象の世界の中に(感情を含む)主観的な存在として位置づける質的研究ならではの悩みだったと思います。

4	JL	+ああ、ああ、 she said,++うーん、うーん。
5	NL	かんたんな日本語で言ったほうがいいのかな。
(2行省略)		
6	JL	あ、あ、えっと、えっと、 she knows you, you, you are... you have to, have to , have to do, next, next boys boys ask you 歯磨きたい、 トイレどこ、 of course you don't know, but, but, but, you you you come come to me please translate that action that action うーん、 the action
7	K3	ah, ah.
8	JL	you you you think about next next next you I should what should I do next time so that's you you your you are connect connect connect to your growing, your growing something your life your life no life your life your past past, うーん。
9	K3	yeah, Thank you, NL。 Thank you, thank you, NL。うれしかったです。

最初のスクリプトから約1時間経ち、そろそろ日付が変わろうとした頃、参加者同士の相互理解がさらに進む流れになりました。K3はこの時、男性ボランティアスタッフの不という環境的要因に対する不満をJLやNLに述べていました。それに対して、NLはすぐに理解を示し、K3を労います(1)。私はJLにそのことを通訳する様に促し(3)、JLも頑張って通訳しようとし(4, 6, 8)。NLはJLが通訳しやすいように、またはK3が理解しやすいように簡単な日本語で言い直すことを提案しています(5)、K3にNLの意図が伝わり、感謝を述べています(9)。

3.4.5 参加者を相対的に位置付ける要因からの考察

K3はNLに不満を述べたのは、NLがNPO法人T側のスタッフで、活動に詳しい人物だからでしょう。この場では、NLに大変さを理解してもらい、労いの言葉をかけてもらうことが大きな意味を持ちます。私は前回のスクリプトと同じ視点から、JLに通訳するように指示しており、JLとの位置取りの違いがはっきりと現れています。JLもそれに従い、同じ単語を繰り返したり、日本語を挟んだりしながらも、頑張って通訳しようとしています。最初のスクリプトとは異なり、今回はK3もそれに耳を傾けています。

3.4.6 参加者を接近させる要因からの考察

このスクリプトでは第二言語運用能力の差を私の介入やNLの日本語の言い直しの提案、JLの粘り強い通訳で乗り越えようと、それぞれができることを行なっています。K3も辛抱強くそれを聞いています。お互いが理解をしたいという異文化接触への動機の表れでもあり、キャンプを成功させたいという目標が共有されているからこそそのやり取りだとも言えるでしょう。また、これまでの活動を共にして、相手の努力を知っているという空間と

時間の共有もこのやり取りを可能にしていると言えるでしょう。

本研究は国際ボランティアの参加者と受け入れ団体のスタッフが、第二言語で相互理解を行うプロセスに着目しました。伝統的な異文化接触研究では、コミュニケーションが文化的枠組みから捉えられる傾向にあるのですが、本研究では個人の積み上げてきた文化資本の差という視点から論じた点が特徴となっています。また、言語運用能力の差が齟齬や誤解だけではなく、参加者同士を接近させる要因にもなっていることも興味深く第二言語コミュニケーションの複雑な一側面を描くことができました。

本論文に加え、博士課程で得られたデータを元に、葛藤解決のプロセスに着目した論文(出口, 2009)、ピロシキ作りのディスコースを巡って、第二言語を促進・阻害する道具(電子辞書やジェスチャーなど)に着目した論文(出口, 2014)、参加者のコミュニティを実践共同体(Wenger, 1998)と捉え、インタビューデータからプロジェクトへの参加を学びのプロセスとして紹介した論文(出口, 2016)、プロジェクトで行われた全ミーティングを対象に、参加者が活動への参加モードがどのように変わり、同時にコミュニティでのアイデンティティを変化させていったのかに着目した論文(出口, 2017)が出版されました。

高齢化社会に伴い、外国人と働く機会が一段と高まってきています。国際ボランティアを理解することは、文化や言葉を異にする人たちが共に働くと、どのようなことが起こるのか、何が課題となるのか、どうすればその課題が解決できるのか、についての理解に役立つと言えるでしょう。「異文化協働による学び」はこれからも私の大切な研究テーマの一つです。

4. 最近の研究

2021年に若手研究で初めて科学研究費をいただくことができました。研究課題名は「国際ボランティア参加者の第二言語を使用した異文化協働による学び」(課題番号 21K13082)です。計画当初は海外での国際ボランティアへフィールドワークを行う予定だったのですが、ご存じのとおり新型コロナウイルスの影響で渡航が難しくなっていました。国際ボランティアのプログラム自体も多くの団体で中止され、途方に暮れていたところ、旧友の Learning Is Fun 代表・中村健司氏のご紹介で、カンボジアにある Cambodian Children's Destiny(CCD)という学校でオンライン国際ボランティアの実施が可能となりました。活動の内容は、その学校の子ども達に5日間、オンラインで英語の授業をするというものです。ボランティアとして、私の勤務先の日本人学生2名に声をかけ、同時にドイツ人大学生2名にも参加してもらうことになりました。ドイツの大学生を募る際には研究科の元同級生、辻香里さんとその夫の Alexander Dauner 氏のご協力を得ることができました。日本とドイツ、合計4名の異文化協働チームができあがり、6、7月の2ヶ月間、毎週1回のスタッフミーティングを行いました。ミーティングでは授業の内容について主に話し合いました。日本とドイツの時差を合わせてオンライン上でミーティングを開くのは大変でした。リハーサルも含み、合計7回のミーティングを行いました。本番は8月2日から6日の5日間、CCDの子ども達18名を対象に授業が行われました。ボランティアの参

加者には事前事後のインタビューを行い、オンライン行われた活動は承諾を得た上で全て録音されました。現在、これらのデータを分析中で、発表・論文執筆の準備を行なっています。全てオンラインで行われた活動で不安もあったのですが、参加者、子ども達、みんながとても仲良くなりました。画面の向こう側から聞こえるカンボジアの美しい鳥の声や雨の音が今でも耳に残っています。

そして2021年に行なった上記のオンライン活動を経て、2023年、今年の8月にインタビューや視察を兼ねて、CCDを訪問しました。ホームページで見たとおり、黄色い校舎が緑の自然に映えて、素晴らしい場所でした。オンライン上でしか会ったことのない、プロジェクトにご協力いただいた先生方や子ども達に会えて本当に嬉しかったです。研究を通じて得た素晴らしい出会いになりました。

5. おわりに

2002年4月に修士課程に入学してから、博士課程を2014年に終えるまで、八島先生から、研究者にとって大切なこと、教育者として、大学人として、そして人（娘、妻、母）として大切なことをたくさん教えていただきました。八島先生がいらっしゃらなければ、今の私はありません。22歳で初めて先生にお会いして、あっという間に現在44歳になりました。まだまだ先生の足元にも及びませんが、八島ゼミに継承される価値観や精神をこれからも大切に生きていこうと思います。八島先生、本当にありがとうございました。

参考文献

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
- Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: An introduction. In A. Duranti, & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp.1–42). Cambridge University Press.
- Sunaoshi, Y. (2005). Historical context and intercultural communication: Interactions between Japanese and American factory workers in the American South. *Language in Society*, 34, 185–217.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2010). The effects of international volunteer work experiences on intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 268–282.
- 川喜田二郎 (1967). *発想法—創造性開発のために* 中央公論社.
- 佐藤郁哉 (2006). *定性データ分析入門—QDAソフトウェア・マニュアル* 新曜社.
- 出口朋美・八島智子 (2008). *実践共同体としての大学寮における留学生と日本人学生の対*

- 人関係 多文化関係学, 5, 33–47. https://doi.org/10.20657/jsmrejournal.5.0_33
- 出口朋美・八島智子 (2009). 国際ボランティア・プロジェクトにおける異文化間相互作用の分析—相互理解をめざした対話プロセス 多文化関係学, 6, 37–52.
https://doi.org/10.20657/jsmrejournal.6.0_37
- 出口朋美 (2009). 国際ボランティア・プロジェクトにおける葛藤解決プロセス—相互作用の質的分析から 千里への道, 8, 17–38.
- 出口朋美 (2014). 第二言語コミュニケーションを促進・阻害する道具：国際ボランティア・プロジェクトでのピロシキ作りをめぐるディスコース分析から, 近畿大学教養・外国語教育センター紀要 (外国語編), 5(2), 55–72.
- 出口朋美 (2016). 国際ボランティアの参加者は活動を通して何を学んでいるのか：実践の共同体を視点として 多文化関係学, 13, 19–31.
https://doi.org/10.20657/jsmrejournal.13.0_19
- 出口朋美 (2017). 国際ボランティア参加者の学びのプロセス：相互作用と活動への参加モードの変化から 異文化コミュニケーション, 20, 103–120.
- 松嶋秀明 (2008). 境界線上で生じる実践としての協働 質的心理学研究, 7, 96–115.
- 八島智子 (2014). 外国語コミュニケーションの情意と動機 関西大学出版
- 八島智子 (2023). 研究者としてのリフレクション 雑感 外国語学部紀要, 28, 51–56.

ESP と英語学習動機づけから：八島先生の導き

前川 洋子

1. はじめに

八島先生ご退官にあたり、記念論集に参加させて頂けることに感謝申し上げます。失礼ながら、関西大学に入るまで八島先生のことを存じ上げなかった私にとって、八島先生にご指導いただけたことは思いがけない幸運な出会いでした。また、八島ゼミで共に刺激し合ってきた研究仲間の存在にも感謝しております。年に数回開催されたゼミの研究会後の夜は、先生やゼミ仲間からのコメントや他の人の研究に関するやり取りが刺激的で、興奮状態になっていたのか中々眠れなかったのも良い思い出です。

八島先生に初めてお目にかかったのは2006年4月、関西大学入学式の日でした。前年度、先生はサバティカルだったこともあり、八島ゼミへの配属が知らされるとほぼ同時が初対面でしたので、お互いに緊張が走った出会いだった気がします。理系学部を卒業し、修士を米国で **Comprehension Exam** のみで取得した私は、様々な常識が欠けており、論文をどう書くかだけでなく研究の進め方さえも知らない状態でした。ゼロから博士論文に挑む中、始まりから今まで八島先生には多大なご心配とご迷惑をお掛けしました。仕事と研究の両立は常に課題であり、年々責任が増し忙しくなる中、研究では挫折を味わうこともあり、諦めたいと思ったことが何度かありましたが、学位取得を始め、これまで導いて頂いたことに改めて感謝申し上げます。

博士論文に取り組むにあたり、私は当初 **English for Specific Purposes (=ESP: 特定目的のための英語教育)** を主軸とした研究を進める予定でした。先生の今までのご研究との関連があまりなかった分野でしたが、最初に面談をして頂いた時に「ESP 関連についての文献はコピーを下さいね、私も読みますから。」と仰って、研究室に”ESP 関連”と書かれたフォルダを用意して下さったのを拝見し、先生の懐の広さと優しさを実感しました。投稿論文が中々受諾されず、研究の方向性が分からなくなっていた時は、私が進めたい研究の方向性を確認しながら主軸を動機づけに変えていく道筋を付けてくださいました。他の人への先生からのコメントを聞いていると、個々の性格やライフステージにも配慮が行き届いたご指導に、教育者としてのお手本も見せて頂きました。

ESP が主軸ではなくなったとはいえ、私の興味は主に理系学生と英語学習にありました。理工学部出身の私は、大学時代に教授たちが繰り返していた「数学、英語、コンピュータはこれからの工学者にとって使いこなすべき道具である」との言葉と「技術英語」という実践的な英語教育に興味を持ったことがきっかけで英語教育に方向転換し、実践的な英語教育とは何か、英語が必要なのになぜ理系学生には英語嫌が多いとされているのかを研究してきました。ここでは、理系学生への英語教育について考える背景となった ESP や CLIL に

ついでと、理系学生の英語学習動機づけに関する私自身の主な研究についてご紹介致します。

2. 理系学生対象の英語教育

2.1 English for Specific Purposes (ESP)教育と研究

理系学生への英語教育を論ずるとき、「理系学生にとって英語は不可欠である」「理系学生の英語学習への関心が低い」との相反する声が教育現場から上がります。産業界や経済界の国際化が進み、グローバル人材育成の必要性が説かれてから20年(文部科学省,2003)、専門分野に関わらず日本国内外で日本語を母語としない人々とコミュニケーションをとる機会が増えています。更に、情報化社会においては最先端の技術動向を知るには英語が不可欠であり、理系の学生が将来を見据えて英語を自立(自律)的に学ぶ姿勢は益々重要になっています。

English for Specific Purposes (ESP)の研究は、第二次大戦後の科学技術や経済の国際規模での成長により英語コミュニケーション能力の必要性が高まったことにより (Hutchinson & Waters 1987)、成人や中級・上級の英語学習者を対象にして(Dudley-Evans & St.John 1998)始まったとされています。Basturkmen(2006)では、ESPは学習者が学術的・専門的・職業的な環境において英語を使いこなせるように準備をし、学習を促進する場と定義し、学習者の専門性と学習目標に基づいた「学習者中心」の効率的な英語教育だとしています。このような定義の下で、ESPは理系学生が将来所属するだろう職業集団または学術集団(discourse community)で必要とされる「特定の目的のための」英語を学ぶ実践的で実用的な英語教育として、学習者の英語学習ニーズ、それぞれの専門性で使われる語彙を中心としたtextやgenre、discourseの分析を中心に研究が進められました。日本でのESP教育は2000年代頃、多くの大学で特に理系学生を対象としたESP関連科目が開講されてから活発になりました。深山(2000)ではESP教育の4原則は、1)学習者の学術上・職業上に応えること、2)明確なコミュニケーション上の目的を設定すること、3)文法の規則でなく言語使用の規則を理解させること、4)コースの目的に合った教室内活動を、学習者が自分の学習スタイルや学習段階について自ら責任を持って行う自立学習を奨励することであるとしており、日本のESP研究はより現実に即したauthenticな教材開発を目指して進められました。しかし、日本のESP教育は、大学初年次を中心とした共通教育の一部として開講されていることが多いため、受講生の基礎学力(英語力)が十分でないことや学生の専門性や専門知識が確立していないこと、学生の卒業後の進路が多岐にわたることから、真に学生のニーズや将来の職業上の使用に合ったカリキュラムや教材を開発することの困難さが明らかになってきたように思います。そのような背景の中で、ESP研究は自立(自律)学習を支援する教育的アプローチや教材作成へと形を変えてきました(野口,2009)。

私の博士論文は、日本におけるESP教育の課題を踏まえながら学生を自立(自律)学習へと促すアプローチとして、学生が将来職業上又は専門的に英語を使わなくてはならない

状況を想像するような環境を教室内に創出することで、学生が将来必要な英語力を認識し、英語を使う理想の自己像(Ideal self)を確立し(Dörnyei, 2005)、英語学習動機づけへと導くことがテーマでした。英語を使う状況として、学生が将来研究や開発に携わりたいと思う Ideal machine を紹介する年4回の英語プレゼンテーションを中心とした授業で英語学習動機づけや英語を使う自己像がどのように変化するのかを研究していました。英語プレゼンテーションを中心に行うことは、博士課程に入る前から行っていましたが、この授業を Lave and Wenger(1991)による Community of Practice (実践の共同体)や八島先生ご自身による”Imagined International Community”(Yashima, 2009)、更に ESP が提唱する職業的学術的専門集団 (discourse community)を合わせて、教室内に”Imagined international discourse community”を創出するという道筋を付けて頂いたのはひとえに八島先生のご指導のおかげです。

2.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL は、1990 年代に欧州で発展してきた教育方法で、その名が示す通り、言語教育と言語以外の教科の内容教育とを統合した形で行うことが特徴です。CLIL の特徴は、「統合」とも言われ、内容と言語の統合だけでなく、様々な教育原理や理論の統合、知識の獲得と学習スキルの獲得の統合、高次の思考力や対人交渉力を代表する社会人として必要な汎用能力を統合した資質や能力の育成も含まれるとされています (池田, 2011; 和泉, 2016; 笹島他, 2011)。特に CLIL の中核は内容 (Content)、言語 (Communication)、思考力 (Cognition)、協学 (Community/Culture) の4つのCの「統合」であり、この枠組みに即した教材作成、授業計画、指導を行うものと定義されています。池田(2011)は4つのCを以下のように定義しています。

内容 (Content) : 語学以外の教科内容を指し、新しい知識やスキルを身につけ、理解すること。

言語 (Communication) : 対人コミュニケーションや教科内容(Content)を理解するために使用する言語の習得と使用。Language of learning (学習の言語 : 単元の重要語句や必須文法項目といった内容理解に直結する言語)、Language for learning (学習のための言語 : 英語で学ぶ際に必要な表現や言語スキルであり、議論の方法、情報収集方法、レポートの書き方等)、Language through learning (学習を通しての言語 : 上記2つの言語を結びつける繰り返しの言語) の3種類。

思考力 (Cognition) : 知識の獲得だけでなく、思考力を伸ばすための教育活動。Bloomによりまとめられた思考の分類 (taxonomy) における、LOTS (Lower Order Thinking Skills=低次の思考力) に含まれる「記憶」「理解」「応用」と HOTS (Higher Order Thinking Skills=高次の思考力) に含まれる「分析」「評価」「創造」を網羅した授業を実践。

協学 (Community/Culture) : ペアワークやグループワークを通じた言語を使用及び協働。CLIL の授業は、上記4つのCを考慮することで、コミュニケーションを多用する学生中

心の活動（アクティブラーニング）を行い、実社会や専門のコアに即した題材や資料を利用し、音声・視覚（映像、図、数字など）の情報を多く用いた教材や課題を用いるため、学習動機づけにもつながると期待されています。

奇しくも、私が今まで実践していた英語プレゼンテーション中心の授業は4つのCを網羅していた所があります。しかし、現在の本務校に勤め始めてからはプレゼンテーションを中心とした授業が難しくなった状況の中で、既存のテキストを使用しながらも学生の専門性や英語力に柔軟に対応できるアプローチとなるのではないかと考えから、CLILの実践に取り組むようになりました。更に、英語でも日本語でも自己の考えをまとめて伝える力が不足している学生が多い本務校において、思考力(cognition)をより身につけられるような授業の実践は学生の将来を考えた上でも有用だろうと考えています。

3 教育的介入による英語学習動機づけの変化

3.1 プレゼンテーション中心授業 (Maekawa & Yashima, 2012; Maekawa, 2015)

博士論文の研究参加者は、私が最初に非常勤として勤めた母校の後輩たちでした。理工学部機械システム工学科に所属する学生たちは、自分たちが将来開発又は研究したい機械製品(Ideal Machine)というテーマで、製品の紹介、他製品との比較、デモンストレーション、ビジネスプレゼンテーションという年4回の発表を行いました。その授業を通して学生の動機づけがどのように変化したのかを、Dornyei (2005)による第二言語学習動機づけセルフシステム理論(the L2 motivational self-system)と Deci and Ryan(2000)による自己決定理論(Self-determination theory)を用いて検証しました。表 1-3 は 2009 年度と 2010 年度に私の授業を受講した学生を対象に4月、7月、1月に行った調査の結果です。全ての調査に参加した60名を有効回答者としました。

表 1 第二言語学習動機づけセルフシステムの変化

	April		July		January		F	p	Partial η^2
	M (SD)	α	M (SD)	α	M (SD)	α			
OL2S	5.50 (1.18)	.88	5.43 (0.97)	.80	5.47 (1.10)	.83	0.15	.860	.00
AXT	5.21 (1.22)	.82	5.26 (1.09)	.79	5.15 (1.05)	.75	0.41	.664	.01
IL2S	3.25 (1.40)	.85	3.40 (1.42)	.84	3.45 (1.43)	.85	1.11	.334	.02

Note. OL2S = ought-to L2 self; AXT = anxiety; IL2S = ideal L2 self.

表 1 は ideal L2 self (理想の L2 自己像)、ought-to L2 self(こうあらねばならないという L2 自己像)、Anxiety(英語を使うことへの不安)を見えています。この結果から、学生は不安やこうあらねばならないという意識が強くありますが、理想の自己像はあまり高くない様子が見られます。更に年間を通じて、有意な変化は見られませんでした。

表 2 心理的 3 欲求の変化

	April		July		January		<i>F</i>	Partial η^2	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α			
NA	2.37 (0.70)	.74	3.30 (0.45)	.54	3.21 (0.47)	.53	81.38 <i>p</i> < .001	.59	A-JU <i>p</i> < .001 A-JA <i>p</i> < .001
NC	2.48 (0.60)	.62	3.13 (0.52)	.67	3.18 (0.59)	.70	46.17 <i>p</i> < .001	.44	A-JU <i>p</i> < .001 A-JA <i>p</i> < .001
NR	2.86 (0.68)	.75	3.44 (0.51)	.64	3.64 (0.64)	.76	35.30 <i>p</i> < .001	.38	A-JU <i>p</i> < .001 A-JA <i>p</i> < .001 JU-JA <i>p</i> = .031

Note. NA = autonomy; NC = competence; NR = relatedness. A = April; JU = July; JA = January.

表 2 では自己決定理論の中でも心理的 3 欲求を満たしているかどうかを見ています。4 月時点では今まで受けた英語授業、7 月と 1 月は受講中の英語プレゼンテーションを中心とした授業について質問しています。4 月から 7 月にかけて全ての心理的欲求尺度が有意に上がっており、英語プレゼンテーションを中心とした授業が学生の心理的 3 欲求を満たした様子が伺えました。

表 3 自己決定理論動機づけ尺度の変化

	April		July		January		<i>F</i>	Partial η^2	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α			
IM	2.95 (0.89)	.82	3.08 (0.77)	.80	3.01 (0.88)	.86	1.92 <i>p</i> = .365	.02	
ID	3.99 (0.80)	.88	3.83 (0.72)	.84	3.98 (0.72)	.82	2.39 <i>p</i> = .097	.04	
IN	3.60 (0.78)	.53	3.54 (0.80)	.64	3.61 (0.70)	.52	0.36 <i>p</i> = .698	.01	
EX	3.07 (0.82)	.64	3.08 (0.80)	.55	3.10 (0.82)	.58	0.06 <i>p</i> = .945	.00	
AM	2.53 (0.77)	.74	2.53 (0.76)	.75	2.28 (0.73)	.76	4.57 <i>p</i> = .012	.07	A-JA <i>p</i> = .017 JU-JA <i>p</i> = .048

Note. IM = intrinsic motivation; ID = identified regulation; IN = introjected regulation; EX = external regulation; AM = amotivation. A = April; JU = July; JA = January.

表 3 では自己決定理論の動機づけ尺度変化を見ています。Ideal L2 self が ought-to L2 self よりも低かった表 1 の結果と同じように、内発的動機づけが低く、同一視的調整が高い傾向が見られました。つまり、本研究の参加者は外発的ではあるが自己決定レベルが高く動機づけされていた様子が伺えます。1 年間の変化を見ると、amotivation(無動機)のみが有意に下がっており、英語プレゼンテーション中心の授業によって、学生の動機づけが上がる傾向が見られなかったもの、英語学習を無意味だとする意識を軽減することにはつながったこととなります。

上記調査参加者のうち、2010 年度の受講者には学習記録シートと名付けたものに、各発

表への目標や自己評価、反省点を書いてもらい、その記述について木下(2013)による M-GTA を参照して質的分析を行いました。45 名の受講者のうち、全ての学習記録シートを提出した 27 名を有効回答者としています。分析では学生のコメントをコード化し、それを Preparation, Content, Clear message, Presentation technique の 4つのカテゴリーに分類しました。

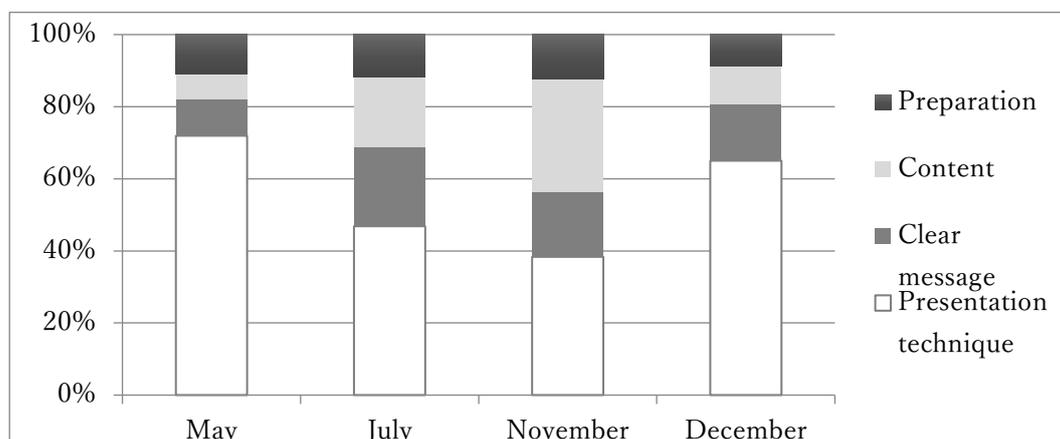


図 1 コメントにおける各カテゴリーの比率変化

図 1 は、それぞれの発表回における各カテゴリーの比率が変化した様子を表しています。5月と12月は、学生が発表した様子をビデオ撮影しそれについての振り返りも行ったため、Presentation technique の比率が高くなっています。7月から11月にかけては Content を意識したコメントが増えた様子が見え、表面的な技術に対しての意識を保ちながらも内容の充実に意識を向けるようになった様子が見られます。

3.2 アクティブラーニング授業 (前川, 2019)

現在の本務校に着任してから、CLIL で物理授業を 3 週間行う機会があり、普段の担当授業でも CLIL 要素を取り入れた授業実践を考えるようになりました。しかし、担当授業の性質から学生の専門に合わせた内容 (Content) を選択することが困難だったこともあり、言語 (communication)、思考力 (cognition)、協学 (Community / Culture) を意識した活動を多く取り入れたアクティブラーニング授業を行いました。特に、周りとの意見交換やその意見をまとめることが苦手な学生が多かったため、協学と思考力を育てるためグループワークによるディスカッションを必ず取り込む授業を行い、その教育的効果について調査を行いました。2018 年に授業を履修した工学部及び文系学部 (教育学部、経営学部) の学生のうち、4 月と 7 月の調査に参加した 62 名 (工学部 33 名、文系 29 名) を有効回答者としてしました。

表 4 Ideal L2 self と ought-to L2 self の変化

	4月			7月			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α		
Ideal L2 self	2.90	0.75	.83	2.84	0.77	.80	0.68	.497
Ought-to L2 self	3.41	0.75	.72	3.48	0.71	.63	-0.76	.448

N = 62

表 4 を見ると、英語プレゼンテーション授業の調査と同様の結果になり、理想の自己像よりもこうあらねばならないという自己像の方が強い事、教育的介入による変化があまり見られないことが分かりました。

表 5 心理的 3 欲求の変化

	4月			7月			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α		
自律性	2.66	0.64	.53	3.00	0.61	.52	<u>-3.60</u>	<u>.001</u>
有能性	2.46	0.78	.65	2.73	0.71	.66	<u>-2.43</u>	<u>.018</u>
関係性	3.18	0.95	.84	3.67	0.89	.87	<u>-3.84</u>	<u>.000</u>

N = 62

表 5 は心理的 3 欲求について、4 月は今までの英語授業、7 月は受講中の授業を対象として質問しています。この結果から、心理的 3 欲求が全て有意に上がっており、特に自律性と関係性の欲求が今までの授業に比べて満たされたと感じている様子が伺えます。

表 6 自己決定理論動機づけ尺度の変化

	4月			7月			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α		
内発的	2.44	0.87	.84	2.44	0.92	.89	0.04	.970
同一視	3.55	0.82	.82	3.51	0.87	.85	0.42	.676
取入れ	3.00	0.61	.28	3.19	0.66	.50	<u>-2.54</u>	<u>.014</u>
外的	3.46	0.80	.59	3.45	0.74	.47	0.05	.957
無動機	2.68	0.73	.65	2.79	0.75	.64	-1.28	.205

N = 62

表 6 は動機づけ尺度の変化を見ています。英語プレゼンテーションの授業の際と違うのは、外発的動機づけのうち同一視的調整と外的調整が高い傾向があり、学生の動機づけは自己決定レベルの高いものと低いものが同等に現れることが分かりました。また、取入的調整のみが有意な正の変化を見せており、自尊心や自己価値に関連する動機づけに影響を与えた様子が伺えます。

3.3 CLIL 授業 (Maekawa, 2020)

CLIL 実践ができる授業を担当するようになり、2019 年は CLIL 教材を使用した授業の実践を行いました。理系学生対象、文系学生対象の 2 種類 4 クラスで、125 名の学生が調査に参加しました。

表 7 自己決定理論動機づけ尺度及び Ideal L2 self と Ought-to L2 self の変化

	APR		AUG		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>α</i>	<i>M (SD)</i>	<i>α</i>		
Intrinsic	2.74(0.80)	.85	2.83(0.82)	.81	-1.42	.16
Identified	3.64(0.81)	.83	3.58(0.80)	.83	0.88	.38
Introjected	3.27(0.68)	.37	3.35(0.68)	.43	-1.33	.19
External	3.29(0.74)	.42	3.32(0.72)	.37	-0.51	.61
Amotivation	2.61(0.74)	.64	2.59(0.72)	.62	0.22	.83
Ideal	2.85(0.73)	.78	2.77(0.88)	.87	1.25	.21
Ought-to	3.42(0.59)	.59	3.37(0.67)	.66	0.81	.42

表 7 は自己決定理論の動機づけ尺度と ideal L2 self 及び ought-to L2 self の変化を示しています。これらの傾向は、同大学でとった表 4 及び表 6 の結果とあまり違いがなく、変化も見られませんでした。

本来なら年間の授業として最後にも同じような調査をするべきですが、統計的調査の限界もあったため、年度末には記述式の質問紙による質的調査を行いました。質的調査では、特に学生が何を学んだと感じたのか、どのような力が身についたと感じたのかを聞き、Maxqda を用いてコード化及びカテゴリー化を行い、コードを数値化しました。

理系の学生は、授業を通してより深い内容理解につながったと答えた人数が多かったのに対し、文系クラスでは文法や英作文力、異なる視点への理解が進んだとの回答が多く、これは授業やテキストの違いによる影響もあったと考えられます。

表 8 CLIL 授業を通して学生が身についたと感じた力

	Codes	Examples	# of codes
Science	Creating sentences in English	Skills to think about English sentences / I gained the skills needed to summarize in English	18
	Listening comprehension	Listening comprehension skills / How to listen to spoken English	8
	Vocabulary	I learned new words / I learned some difficult words	6
	Reading comprehension	To guess the meaning of a difficult sentence based on its context	5
Arts	Communication skills	Communication skills / Skills to talk to people / Skills to communicate my opinions to others	28
	Creating sentences in English	I feel that I gained the skills needed to explain my ideas in English / I learned how to create a complete sentence	24
	General English skills	English skills / I gained basic English skills	8
	Vocabulary	Vocabulary needed to express my opinions / New vocabulary	5

表 8 は理系クラスと文系クラスでそれぞれ学生がどのような力が身についたと感じたのかについてコードの数と具体的なコメントを載せています。理系のクラスでは、英語で文を書けるようになったと感じている人が多かったのに対し、文系クラスではそれに加えてコミュニケーションスキルが身についたと答える学生が多いという結果になりました。博士論文の時点から、量的な調査では効果が表れにくい教育的介入による動機づけ変化ですが、八島先生にご指導いただく中で、学生の記述という質的データを通して別の視点からも考察する方法も学び、それを実践した研究にもなります。

4 おわりに

ここまで博士論文での研究から今までの主な研究の流れを振り返りました。教育的介入による動機づけの変化は、量的データからは中々影響が見られないという葛藤があり、項目選択や手法について学んでいかななくてはいけないことがあります。また、理系学生の英語教育については、学生の専門性や学部学科の文化、教員の経験や感情により様々な見解があり、理系学生だけでなく多くの学生にとって有用な英語授業を行いたいと思いつつ、迷いや葛藤も多々あります。研究についても迷いの多い日々ですが、八島先生やゼミ仲間の研究や授業から刺激を受け、本当に挫折を感じたときに励まして頂いたおかげで、これまで歩んできたことができました。視野が狭くなりがちな私にとって、八島先生にご指導いただき、研究の手法や理論的な枠組みの大切さ、多角的なアプローチを学んだことは、自分が自立して研究を進める大きな糧になりました。博士課程を修了してから初めて論文投稿をする際には、先生から頂いた過去の厳しく鋭い過コメントやご指導を参考にしながら論文を書き、査読を通った時には自分がやっと一人前になれたような気がしました。今の本務校に移って2年目、東京で発表をする時、何もご報告していなかったはずなのに、八島先生が会場にいらっ

しゃった時の驚きと緊張は忘れられません。発表後に先生が手を挙げて質問して下さったこと、発表内容についてお話しさせて頂いたことは、とても嬉しく有難い思い出です。

これからも与えられた環境の中で、出会った人々に感謝しながら、研究も教育も進めていきたいと考えています。研究者や教育者としてだけでなく人生の先輩としても八島先生に教えを乞うことは続くと思いますが、これからもどうかご指導いただきますようお願い致します。

参考文献

- 池田真.(2011). CLIL の原理, 和泉伸一・池田真・渡部良典 (2011) CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法, 上智大学出版.
- 和泉真一.(2016). フォーカス・オン・フォームと CLIL の授業, 株式会社 アルク.
- 前川洋子.(2019). 学生の心理的3欲求を満たす英語アクティブラーニング授業の実践ー動機づけ効果の検証ー, 岡山理科大学紀要 第55号 B.
- 深山晶子. (2000). ESP の理論と実践ーこれで日本の英語教育が変わる. 三修社.
- 文部科学省(2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画.
- 野口ジュディー. (2009). ESP のススメー応用言語学からみた ESP の概念と必要性-. 福井希一, 野口ジュディー, & 渡辺紀子, ESP 的バイリンガルを目指して. 大阪大学.
- 笹島茂・Mehisto, P.・ Marsh, D.・ Frigols, M. J.・ 齊藤早苗・池田真・Hemmi, C. (2011). CLIL 新しい発想の授業ー理科や歴史を外国語で教える!?ー, 三修社.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior [target article]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Maekawa, Y. (2015). *Empirical Studies of Motivational Changes of Japanese Engineering Students Learning English* [Unpublished doctoral dissertation], Kansai University.
- Maekawa, Y. (2020). How yearlong CLIL-based English courses affect university students, *JAAL in JACET Proceedings*, 3, 22-29.
- Maekawa, Y., & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based

instruction on Japanese engineering students: From the viewpoints of the ideal self and self-determination theory. *Language Education & Technology*, 49, 65-92.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters ltd.

English-medium instruction における学習意欲の調査を通して

小島 直子

1. はじめに

博士課程後期課程を始める理由は人それぞれ異なると思うが、私は様々な理由が入り交じりながらも、任期の無い専任の職位を得たい、そのために研究力を身に着けたいという理由が大きかったように思う。当時の同僚たちに特定の博士課程後期課程大学を選んだ理由や博士号を取得までの経験談等を聞いて回ったところ「どの大学に行くかよりもどの先生にご指導頂くかが博士課程後期課程では重要だ」という主旨のアドバイスを頂くことが多かった。それからは興味のある論文を読み、それらの著者をインターネット上で検索するという作業を繰り返した。そんな中『Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context』(Yashima, 2002)の論文を拝読し、調査の内容だけでなく八島先生の豊かな表現力に感銘を受けたのを今でも覚えている。その後、先生のご著書も拝読し、八島先生にご指導頂きたいと強く思うようになった。また学部から博士号までの学位を日本で取得されている八島先生が如何にして英語で高い表現力を習得されたのか、その「秘密」を知りたいと思った。その後、幸運にも八島先生にご指導頂く中で気づいたのは「秘密」は無く、八島先生が日々研究に真摯に向き合ってこられた結果だということが分かった。また、博士課程後期課程に在学中は常に忍耐強く接して頂き、如何にして学習者(私)の学習意欲を高めるかを考えながらご指導頂いたお陰で博士号を取得することができた。さらに、定期的に開催して頂いたゼミでの研究発表会を通して良い仲間にも出会い、共に学び、博士課程後期課程を修了した今では大切な友人である。このような研究者・教育者としての「理想自己」である八島先生にご指導頂けたことは、何よりも幸せで贅沢な時間であった。本論文では博士課程後期課程での研究に加えて、博士課程後期課程修了後の研究についても少し触れ、最後にこれらの研究を通して感じたことについて述べたい。

2. 博士課程後期課程での研究について

私が先生のご指導の下、博士論文のトピックとして選んだのは英語を媒体言語とした一般・専門科目(English-medium instruction, 以下 EMI)における学習意欲であった。高等教育の国際化の必要性が叫ばれる中、EMIが2000年頃から世界中で急速に広まっている。EMIとは第一言語が英語でない国や地域において英語を学術的な科目を教えるために使うこと(Dearden, 2015)であり、多くの大学は学生が興味のある内容を英語で学ぶことで自然とその理解に必要な英語力が身に付き、一つの授業で「英語」と「科目」両方の学習が可能になることを期待した。その一方でEMIの急速な広がりには研究は追いついておらず、その教育的効果は明らかになっていない(Macaro et al., 2018)。特に動機づけの視点からEMIをとら

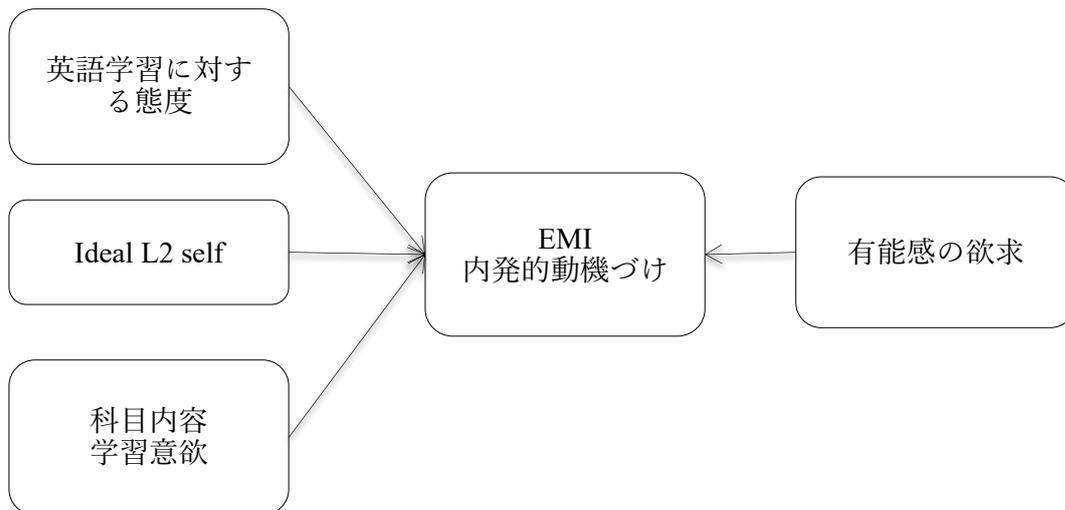


図 2. EMI 内発的動機づけを目的変数として行った重回帰分析の結果の要約

さらに EMI 学習意欲が高いほど、授業理解度も高く、授業外における自主勉強時間も長いことが分かった (Study1 の詳細は Kojima & Yashima, 2017 を参照)。続いて行った質的調査 Study 2 では Study 1 で同意の得られた 6 名に対して半構造化面接を行い、学生の SDT における心理的 3 欲求の充足度について学生の語りの分析を通してその心理を探った。その結果、自律性の欲求、有能感の欲求、関係性の欲求のいずれも満たされていないことが浮き彫りになった (表 1)。具体的には Study 1 で学生の (自己申告の) 授業理解度の平均が 6 割であったことから示唆されたように、深刻な有能感の欲求の不足が報告された。加えて EMI 担当教員だけでなく周囲の学生と信頼関係が構築できてない様子が報告された。つまり、関係性の欲求が満たされていないことが分かった。さらに、彼らは自らの声が届かず、EMI の教室において自己の存在が価値のあるものとして受け入れられていないと感じており、自律性の欲求も満たされていない状況が明らかになった。

表 1. Study 2 カテゴリー一覧

カテゴリ名
Category 1 English as a barrier to learning (80)
Category 2 English as a barrier to belonging (7)
Category 3 Need for autonomy unfulfilled (23)
Category 4 Need for relatedness unfulfilled (11)
Category 5 Heavy workload of EMI (12)
Category 6 EMI as a burden (3)
Category 7 Lack of self-efficacy (6)
Category 8 Awareness of lack of interactions in EMI at A University (1)

Category 9 Importance of autonomy-supportive teaching approaches in EMI (5)

Category 10 Large class size as a barrier to learning (2)

注：括弧内の数字はそれぞれのカテゴリに属するコンセプトの数

以下、心理的 3 欲求が充足されていないことが分かる調査協力者の発言をいくつか抜粋する。最初の発言からは授業が理解できないという有能感の欲求が満たされていないことに加えて、周りに「ついていけない」という孤独感、つまり関係性の欲求も満たされていないことが分かる。

Excerpt 1.

ほぼ、先生の言ってることは全て分かんないんです。だからあのよくある、英語で何かジョークを言って、皆が笑うっていうのには、全くついていけないんですよ。

また、以下の発言からは学生が EMI の様々な場面で、英語で学ぶ「壁」にぶつかっていることが分かる。また有能感の欲求が満たされていないことで、周囲との関係性が築けていない様子も明らかになった。

Excerpt 2.

選択できる場合は、グループでもいいし、個人でも良い時は個人を選ぶようにしてて (...) 実際、(EMI の) 授業で難しかった事は、自分が、やっぱり明らかに、その、まあ、できないっていう感覚が、その、やっぱりその時(グループワークの時)だけは、こう、バツとこう、呼び起されるというか、「私って英語だめやな」って、やっぱり思う。思うと、へこむんですね。気持ち的にね。

また、留学生と比較して、英語学習経験が少ない日本人学生を留学生と同じ基準で評価することへの不満も報告された。そして以下の発言からは EMI における自律性の欲求を満たす重要性が明らかとなった。

Excerpt 3.

例えば授業(これまで受けた EMI)で、なんかもう、頑張って手挙げて発言したけど、内容が違って、「それじゃない」みたいな形で言われると、もう(手が)挙げられない。正しい答えしか出せないみたいな空気になると、もう嫌、楽しくない、面白くない、やりたくないみたいな感じになるので。けっこう、(EMI では)学生も頑張らないといけないけど、先生がどう持っていくかによって学生も転び方が違うかなと思います。

Study 1 及び Study 2 を通して、学生の授業理解度を上げ、SDT における心理的 3 欲求を満たすことにより彼らの EMI 内発的動機づけを高め、EMI 外発的動機づけをより内在化させるための教育的介入の必要性が明らかとなった。

教育的介入は「ジェンダー研究」及び「カルチュラルスタディーズ」の EMI で行った。それぞれクォーター制度で開講されていたため、教育的介入は 7 週間 15 回の講義の中で実施した。具体的な教育的介入は学生のニーズを聞いた上で心理的 3 欲求の充足を目的に実施した。例えば、留学生との小グループ、online learning system を活用した日本語の掲示板による学習経験の共有、英語の掲示板を活用した理解度チェック、語彙リストの作成、期末試験対策講座などを行った（詳細は Appendix を参照）。そして、教育的介入の効果の検証を量的調査 Study 3 及び質的調査 Study 4 で実施した。Study3 は日本人学生が比較的多く履修していた「ジェンダー研究」の授業で実施した。履修者数全体は 234 名で、内 60 名が日本人学生であった。その内、6 名は一度も出席せず、残り 54 名のうち 38 名が事前・事後両方の質問紙に回答した。38 名の調査協力者の回答を分析したところ、介入の前後で EMI 動機づけ、英語学習動機づけは統計的に有意な水準で向上しなかった。一方で、介入前後の動機づけの変化によって上昇群、維持群、下降群に分けて詳細に見ていくと、当初 EMI 内発的動機づけが低かった 40% の学生の動機づけが向上したことが確認できた（図 3）。

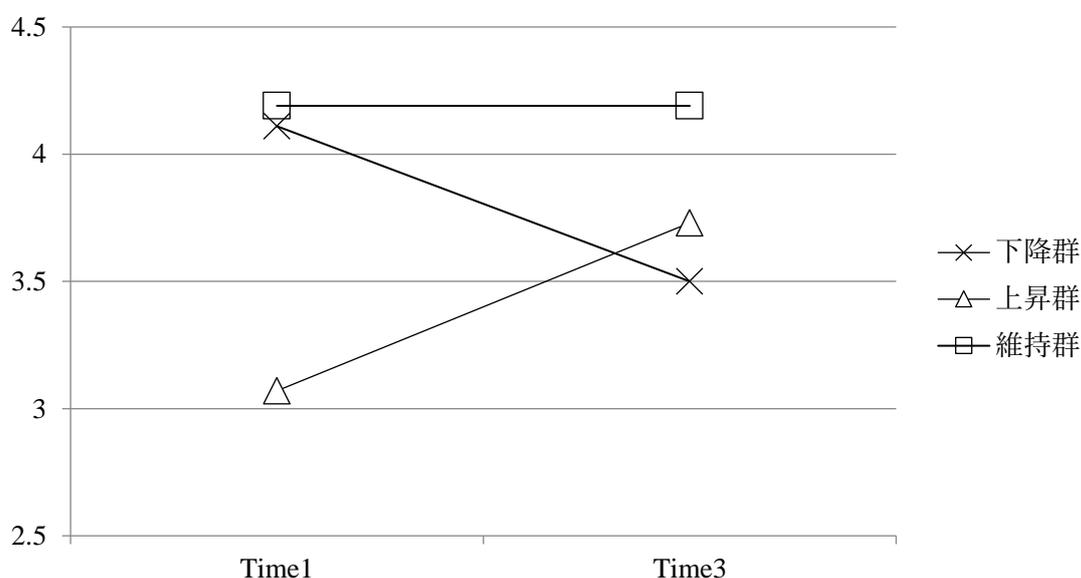


図 3. 各グループの Time 1 及び Time 3 の EMI 内発的動機づけ

この上昇群の学習者は授業内容が難しくなったコースの後半になっても授業理解度が下がっていなかった。Study3 の結果、授業理解度の重要性と 7 週間という短い期間でグループ全体の動機づけを向上させる難しさが明らかとなった。Study 3 に加えて質的研究 Study 4 を比較群の欠如を補うために行った。6 名に対する半構造化面接のうち、4 名 (Jiro, Kai, Shun,

Sae) をケーススタディの対象とした。ここでは教育的介入が如何に学生の心理的 3 欲求の充足に貢献したのかが分かるいくつかの発言を紹介する。

最初のケース (Jiro) は教育的介入に対してネガティブな発言が一切なく、心理的 3 欲求全ての充足が報告された。「2,3 回目くらいからは毎週カルチュラルスタディーズの授業に来ることが楽しみにになりました」といった発言からも分かるように、教育的介入が実施された授業における EMI 内発的動機づけの高まりも明らかとなった。2 番目のケース (Kai) は TOEFL ITP も 450 点程度で海外留学経験も無く、これまで受講した EMI で強い孤独感を感じていた。

Excerpt 4.

EMI の教室ではすごいお客様感があって (...) 他人の家に上がってきたような感じがしてちょっと受け身になりがちだったんです。

その一方で、教育的介入が実施された「カルチュラルスタディーズ」の授業については「与えられたグループですけど、それなりに居心地もよかった」と話しており、留学生との小グループが彼の関係性の欲求の充足に貢献したことが分かった。また、彼は、online learning system を活用した日本語の掲示板による学習経験の共有を非常に有益な取り組みであったと評価しており、他の EMI でも取り入れて欲しいとのことだった。

Excerpt 5.

日本語できちんと EMI の授業について振り返る場所があったのは結構心地良かったというか。不安があったらあそこに投稿できるし。皆、結構それなりに日本人の学生が掲示板に投稿してたんじゃないかなって感じたんで、それは結構需要があるんじゃないかな。

3 番目のケース (Shun) も Kai と同様に留学生との小グループを EMI における彼の「居場所」と感じており、ディカッションを通して多様な視点を学ぶ機会を得て「楽しい」と感じていたことも分かった。Study 4 を通して、留学生との小グループ (自律性、有能感、関係性の欲求の充足への貢献)、日本語のオンライン掲示板 (自律性、有能感、関係性の欲求の充足への貢献)、そして英語のオンライン掲示板 (有能感の欲求の充足への貢献) の 3 つの取り組みが特に有効であったことが分かった。

一方で Jiro 以外の Kai, Shun, Sae の 3 人から有能感の欲求の不足が報告され、英語で学ぶ難しさが残ったことも明らかとなった。例えば Jiro は EMI における英語話者としての ideal L2 self (例えば留学生と活発に意見交換したい、日本語の授業と同様に自発的に意見を主張したい) と現在の英語話者としての自己との乖離を感じていた。また Sae も「英語で聞いて分からないものを何度説明されても分からない。日本語で説明して欲しかった」と語ってお

り英語で専門的な知識を学ぶ難しさを感じていた。EMI における学ぶ難しさは残った (Study 3 及び 4 の詳細については Kojima, 2021 を参照)。

しかし、英語の教室における先行研究との比較や Study 3・4 の結果などを踏まえると教育的介入は学生の心理的 3 欲求を一定程度充実させ、EMI 動機づけの維持・向上に貢献したと考えられる。以上に述べたように博士論文では主に 4 つの調査から一連の調査を通して、EMI における日本人学生の苦しい現状を描き、その解決策として教育的介入を提案・実施し、その効果を検証した。量的研究 Study 3 の調査協力者数が少なかったこと、共に EMI を履修していた留学生の存在が日本人学生の学びに与えた影響について調査に含めることができなかったことなど限界点はあるものの、EMI という新しいコンテキストにおける動機づけ研究を行い、SDT の理論的枠組みにおける心理的 3 欲求を充足させることの重要性や英語学習動機づけ、特に ideal L2 self をより明確に持つことの重要性を明らかにした。数量解析でも示された有能感の欲求の充足の重要性だけでなく、コミュニティ創成の重要性、つまり関係性の欲求の充足の重要性を示した。さらに自律性の充足の根幹に焦点を当て、学生の声に耳を傾ける重要性も主張した。

EMI は現場の混乱とはいき裏腹に、もはや止められない世界的な現象であり、「EMI を取り入れるかどうか」ではなく「如何に EMI を教えるべきか」を議論する時期に来ている。学生の学びを守るためにも、EMI に備えて英語力を向上させることはもちろんのこと、EMI の授業内においても英語教育の視点を取り入れた授業実践が必要である。

3. 博士課程後期課程修了後の研究について

ここでは少しだけ、博士課程後期課程修了後に取り組んでいる日本の EMI に在籍する留学生を対象とした動機づけ研究について触れたい。博士課程後期課程修了とほぼ同時期に帰国子女や留学生を主なターゲットとした 4 年間すべての授業を英語で行う英語学位プログラムで教鞭を執る機会を頂いた (以下 B 大学)。このタイプの EMI は日本留学のポトルネックである日本語を取り除き、より多くの留学生の獲得を実現し、キャンパスの国際化推進に大きく貢献することが期待されている。英語学位プログラムにおける先行研究 (例えば 嶋内 2016) や A 大学の EMI 担当教員とのやりとりなどから、留学生は何らかの明確な目的を持って日本の英語プログラムに留学しており、学習意欲が高い傾向があると認識していた。

その一方で、B 大学に在籍する学生達と授業などを通して関わる中で、彼らは非常に多様な理由で留学を決めており、入学後の動機づけの変化も多岐に渡るのではと感じるようになった。そして「なぜ日本の英語学位プログラムに留学するのか」「英語力が一定以上の学生を対象にした EMI における英語教育の役割とは何か」「どのような学習行動が彼らの動機づけを高めるのか」など多くの疑問を持つようになった。しかし、EMI における留学生を対象とした理論的フレームワークを応用した動機づけの調査は日本人を対象にした調査よりもさらに少なく、先行研究からその答えを得ることはできなかった。そのため質問紙と面接

調査からなる予備的な調査を行った。先行研究でも言及されていた「日本語や日本文化を学びたい」といった理由（例えば Galloway & Curle, 2022）もあれば、自国での受験に失敗し他に進学先が無かった学生や教員や親の勧めによって「なんとなく」留学した学生もいた。また、日本に留学していても彼らが日本語の授業以外で日本語を使う機会は非常に限られており（例えば大学の職員と会話をする時、スーパーに行った時、レストランで注文する時など）日本語学習意欲の維持が難しい状況であることも明らかになった。その一方でいずれの学生も英語学習の重要性とさらに高い英語力を身に着ける必要性を認識しており、日本に住んでいても英語学位プログラムに在籍している学習者の使用言語は英語が中心であることが示唆された（例えば様々な国の学生と出会う中で、英語力を伸ばす必要性を感じた、将来海外で研究者になりたいので英語力を向上させる必要があるなど）。まだ何かを結論づけることはできないが、日本に留学すれば、日本語を使う中で「自然」に必要な日本語力が身に着くという大学が抱く淡い期待と現状は異なると考えられる。

4. おわりに

EMI は高等教育の国際化のプレッシャーの中、様々な期待と思い込みによって始まり、EMIを通して何を如何にして教えるべきか、日本における学位プログラムの意義とは何か、EMI 教員に求められる教育力とは何かなど教学的な側面が置き去りにされている。

私は EMI で苦しそうな日本人学生を見るたび、EMI 教員が日本人学生の学習意欲や自己効力感を削ぐような発言をするたび「なぜ英語でやるべきなのか？英語は英語の授業で学び、専門的な知識は母語（日本語）で学ぶことの何がいけないのか？」と EMI に対してネガティブな感情を抱いてきた。また、学部生の時に1年間の米国留学を経験するまで、学校教育と塾のみで英語を学習してきた私にとって、EMI 教員の「やる気のない日本人学生はこの科目を履修しなくて良い」「日本人学生のせいで授業が思ったようなスピードで進まない」など日本人学生に向けた厳しい発言や態度は過去の自分に向けられているようで悔しかった。また言語教員としてこの状況を変えられない自分の非力さを情けなく感じた。博士論文と向き合うのが苦しい時期も、調査に参加してくれた A 大学の日本人学生の声を届けたいという気持ちが私を最後まで支えてくれた。博士論文でその声を一人でも多くの EMI に携わる研究者・教育者に届けられたなら幸いである。今後も様々なコンテキストにおける言語学習者の心理や学習経験を理解する中で、グローバル化社会における外国語教育学・英語教育の役割とは何かを問い続けていきたい。そして日々研究や教育と向き合う中で、八島先生のような表現力と研究力を持ち合わせた研究者・学生の学習意欲を高められる教育者に一步でも近づけるよう邁進していきたい。八島先生、これまで本当にありがとうございました。

参考文献：

Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*.

www.teachingenglish.org.uk

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2018). Teachers' and students' second language motivational self system in English-medium instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, 52(3), 657–679. <https://doi.org/10.1002/tesq.452>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Galloway, Ni., & Curle, S. (2022). “I just wanted to learn Japanese and visit Japan”: the incentives and attitudes of international students in English-medium instruction programmes in Japan. *International Journal of Language Studies*, 16, 23–48. <http://www.ijls.net/pages/inpress.html>
- 小島直子(2016). 英語による学修(EMI)の現状:EMI 準備講座の動機づけ調査から,同志社大学 学習支援・教育開発センター年報(7) 25-41. <https://doi/10.14988/pa.2017.0000014555>
- Kojima, N. (2021). *Student motivation in English-medium instruction*. Routledge.
- Kojima, N., & Yashima, T. (2017). Motivation in English medium instruction classrooms from the perspective of self-determination theory and the ideal self. *JACET Journal*, 61, 23–39.
- Lasagabaster, D. (2016). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1105806>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). *A systematic review of English medium instruction in higher education*. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55>
- 嶋内佐絵 (2016). 東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換—大学国際化と「英語プログラム」の日韓比較. 東信堂.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(i), 54–66.

レッスン	1	2-6	7	8-13	14	15
授業内容 (専門科目 担当教員)	コースのオリエンテーション	講義	中間試験	講義	学生プレゼンテーション 期末試験の説明	期末試験
介入 (筆者)	1. 介入の説明・目的 自律性の欲求 2. 英語で読むスキルについて 有能感の欲求・ニーズ 掲示板への投稿の仕方の説明 ^{注1}		3. 授業評価セッション 自律性の欲求		4. 期末試験対策講座 有能感の欲求・ニーズ	
データ収集	事前質問紙 授業理解度 (Time 1)		授業理解度 (Time 2)		事後質問紙 授業理解度 (Time 3)	対策講座 評価シート

Appendix. 教育的介入調査の概要

8. Cultural Studiesでは2名の日本人ティーチングアシスタントを採用。留学経験があり、科目内容に精通している学生を指名*ideal L2 self*

9. Cultural Studiesでは語彙シートを配布有能感の欲求

注1：A大学が新しいオンラインラーニングシステムを導入したため、オンライン掲示板を活用するために初回の授業で説明を行った。授業内での説明に加え同様の内容でビデオも作成した
斜体は個々に満たそうとした心理的3欲求及び、*ideal L2 self*の明確化のために行った取り組み

L2 WTC 研究：八島先生退官に寄せて

豊田 順子

1. はじめに

研究者として今の私があるのは、2つの貴重な出会いのおかげである。1つ目は、間違いなく八島先生との出会いである。2009年ごろ、私と同じ大学で非常勤講師をしていた出口朋美氏と知り合った。当時八島ゼミに所属していた彼女から、彼女の研究への情熱や八島先生の偉大さをよく聞いた。当時、私は大学非常勤講師になったばかりだった。過去にアメリカの修士課程(Teaching English as a Second Language, TESL)で学んだことをアップデートしつつ、研究を開始したいと考えていたが、何から手をつけてよいかわからず悶々としていた。出口さんから大きな刺激を受けて、数年後、八島先生の門下生となることを決意した。

入試を受ける前に、関西大学外国語教育学部研究科のオープンキャンパスに行った。この時の2つの事を鮮明に覚えている。個別ブースで八島先生が「いつでも来てください。」と快く言ってくださり、士気が上がったことを覚えている。さらに、関西大学外国語教育学部博士後期課程修了生の方が、代表生徒としてプレゼンテーションし、「博士課程に来る前と今を比べると、確実に違う自分がある。」と研究者としての成長を熱く語ってくださった。この一言が私の心を強く揺すぶった。

2つ目の出会いは、Willingness to Communicate in a second language (L2 WTC)研究そのものとの出会いである。私は幸運にも L2 WTC 研究のフロンティアかつ大家である八島先生の下で、L2 WTC 研究をゼロからスタートし、道を究めたいと思っていた。始めの修士課程では、L2 WTC の先行研究、関連する第二言語習得(second language acquisition, SLA)研究、研究方法のノーハウを学んだ。学ぶ過程で、八島先生はあらゆる分野に博学多才であると知り、益々研究を進めたい意欲に駆られた。そこで、L2 WTC の実証研究を行い、私なりに L2 WTC 研究の集大成を仕上げたいという思いから、博士課程後期に進んだ。国際誌を中心に L2 WTC 先行研究を読み、その世界を知れば知るほど、八島先生の偉大さを感じた。先生は、世界の L2 WTC 研究、ならびに日本の L2 WTC 研究の潮流をリードしており、研究者として突出していた。常に、先を見据えた最先端の研究手法(例えば、共分散構造分析(SEM)など)をいち早く取り入れた研究は、後続研究の在り方を牽引していた。また、日本の英語教育現場で実証研究を行い、「国際的志向(International Posture)」という概念を確立されて、日本の外国語教育(English as a foreign language, EFL)ならびに SLA 研究分野に多大な影響を与えていた。世界の名だたる研究者と肩を並べて学会や誌面で活躍される先生は、やがて「世界の八島」と巷で呼ばれるようになり(先生がご存じかどうかかわからないが)、私は純粋に先生に憧れた。世界・日本の研究者たちが先生の研究に触発され、追随したことは間違いないだろう。過去の論文や学会でされた引用数や引用内容から伺え

る。先生からすべてを学ぶことが、L2 WTC 研究に制覇することだと考えた。八島先生と L2 WTC 研究—2つの出会いを経て研究をスタートした。ここでは、八島先生指導の下、博士課程中に行った2つの教育介入研究を簡単に紹介したい。

2. 研究開始まで

八島先生の門下生となって以降、多くの L2 WTC 関連先行研究の論文を読み進め、レビューを行った。近年、L2 WTC 研究は英語圏である ESL 環境において発展を遂げ、1990年代から、欧米を中心に SLA 研究分野において、英語圏に住む移民や留学生など L2 学習者の英語を使う意思の強さの違い、すなわち L2 WTC の違いが L2 習得に影響を与えるのではないかとその原因について研究が進められてきた (例: MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998)。一方、アジアでは、Yashima 他 (2002; 2004; 2008)が先駆的に日本の EFL 環境における実証研究を始め、日本人高校生や大学生の L2 WTC に関して多くのことを明らかにしていた。そこで、私は、まだ未開拓であった中学校英語教育現場を博士課程研究のリサーチコンテキストに選んだ。過去に中学校英語教員を1年勤めた経験も少なからず活かせるのではないかという思いもあった。何よりも、英語を学ぶ初期段階のティーンズの「英語を使いたい」という心理を調査・解明していくことは魅力的かつ重要だと感じた。

3. 研究目的

八島先生にご指導いただいた7年間で、私は、2つの時期(フェーズ1とフェーズ2)で L2 WTC の研究を行った。両フェーズの研究目的は2つである。1つ目は、中学生英語学習者の英語使用時の L2 WTC、すなわち「英語を話したい」、または「英語を話したくない」を左右する影響要因を探ることであった。2つ目は、英語使用経験が少ない中学生は、教室での英語インタラクションの経験によって L2 WTC になんらかの変化を示すのかということ明らかにすることであった。

4. フェーズ1の研究の概要

フェーズ1では研究1と研究2の2種の研究を行った。先行研究で確立された L2 WTC や動機づけ理論をベースに2種の質問紙: 1) 英語学習者の一般的特性(例. 動機づけや英語使用に対する自信や不安)を測定する質問紙、2) 毎タスク時の situational L2 WTC と情意を測定する質問紙を作成し、1) は1回のみ、2) は毎タスク活動直後に計5回実施した。八島先生には何度も質問紙を見ていただき、修正を重ねた。その後、調査対象中学校の3学年4クラス(計135名の調査協力者)へタスク中心学習(Task-based learning, TBL)授業を導入し、2種類の質問紙を実施した。また補助的データとして、毎タスク活動後、自由記述形式で対象者たちには英語使用時の気持ちを綴ってもらった。

ここから得た量的データを相関分析、重回帰分析 (ステップワイズ法)、反復測定分散分

析 (Repeated Measures ANOVA)などの統計処理を用いて分析を行った。

質問紙 2)の回答を 5 回の重回帰分析により分析した結果、perceived situational task competence(その場でタスクができると感じる事)が situational L2 WTC の最も重要な予測要因であることが明らかとなった。その他、situational task engagement(その場のタスクの参加意欲)、L1 L2 WTC (日本語の L2 WTC、気質要因)、L2 WTC (英語の L2 WTC、気質要因)なども予測要因であることがわかった。

さらに、2 つ目の研究目的(英語使用経験が少ない中学生は、教室での英語インタラクションの経験によって L2 WTC になんらかの変化を示すのかを明らかにすること)を混合研究法により調査した。先述の質問紙 2)の結果を反復測定分散分析により介入前期・中期・後期の 3 水準で比較したところ、対象者のタスク時の situational L2 WTC は有意に伸長したことが明らかとなった。加えて、上記の L2 WTC 予測要因や L2 WTC 伸長の原因を探るために、毎タスク時取った自由記述コメントを質的に分析した結果、後半に進むにつれて、対象者は、話す回数増加・単語と単語をつなぐ即興性・簡単なフレーズ(例. I think so.)を使う力がついたという自覚から英語使用の自信が深まったと報告している。それと共に、仲間と有意味な本物のコミュニケーションを楽しみたいという願望から、タスクへの参加意欲が高まり、英語使用の頻度が高まったことが伺えた。

結果から、学習者の英語使用の頻度を高めるためには、英語の能力に関わらず、タスクが与えられたその場で、学習者が「タスクが遂行できると感じる事」、真に誰かと自分の意見や考えなどについて「コミュニケーションを楽しみたいと感じる事」が重要であることがわかった。さらに、学習者の一般的特性よりも、学習者がタスク時にその場その場で感じる自信や楽しさの充足が重要であることがわかった。

フェーズ 1 の研究指導をしていただいたおかげで、私自身が「自分で研究が遂行できる」という一種の perceived competence を感じるようになった。研究前は、私は質問紙作成・統計処理・分析・考察方法ならびに論文執筆など全般に関しては全くの素人であった。しかし、一から八島先生にご指導していただき、そのおかげで、何とか量的研究手法を使える一人前の研究者になれたと感じた。

5. フェーズ 2 の研究の概要

フェーズ 1 の研究が終わってから、八島先生から「博士論文を仕上げるためには、現時点の研究内容をもう少し発展させる必要がある。」とご助言いただいた。そこで、より詳細にフェーズ 1 の結果を調査するために、フェーズ 2 の研究を、同じ研究対象中学校の 3 年生 8 名を対象に質的研究を行った。situational L2 WTC への影響要因を探るために、英語使用経験が豊富な中級英語学習者 2 名と初級英語学習者 5 名を含む 7 名の中学生へタスクによるコミュニケーション活動を行い、その直後、再生面接を用いて英語を話すことに関する深層心理を捉えた。その結果、対象者たちは 2 つの影響：1) 対話相手の影響、2) タスクコンディションの影響を受けて、英語を話す気持ちが上下に揺れることが明らかになった。「対話相

手の影響」には、対話相手が積極的にコミュニケーションをとる姿勢、対話相手の英語能力レベルの差、対話相手との関係が含まれる。「タスクコンディションの影響」には、タスクのトピック、タスクの難易度、タスクのゴール、タスクの実施方法の自由選択が含まれる。例えば、対話相手が懸命に身振り手振りや言い換えなどを用いて積極的にコミュニケーションをとる姿勢を見せるとき、対象者の situational L2 WTC は刺激された。一方、対話相手がそのような努力を示さないとき、対象者の situational L2 WTC は減退した。また、初級者は上級者の流暢な英語と自身の英語の差に劣等感を感じて、沈黙や口数が少なくなる傾向があった。

さらに、研究目的2を達成するために、TBL 介入中、調査対象者の L2 WTC や関連するコミュニケーション情意がどのように変化したのかを質的に調査した。その結果、3つの代表的な変容カテゴリーを抽出した。1つ目は、肯定的な変化をみせた初級学習者である。介入初期に感じていた英語を間違ふ不安や特定の対話者を好む傾向などが薄れて、言語使用の自信が増し、英語を使って異文化交流をしたい願望も芽生えた。これらの情意の肯定的変化とともに、彼らは、授業で英語をより頻繁に使う意思が高まり、外国人教員に自ら英語で話しかけることができるようになった。一方、2つ目は、このような変化が感じられないある学習者について報告している。さらに、3つ目は幼少期から留学や異文化交流を経て豊富な英語使用経験を持つ学習者が一定した高い L2 WTC や動機づけを維持している状態である。

結果から、L2 WTC の肯定的な変容には、学習者の個人特性や言語使用の経験が深く関わっていることが伺えた。まず、豊富な L2 使用経験を持つ学習者はすでに確立した L2 WTC やコミュニケーション情意を維持している。一方、数名の使用経験のない初級学習者英語は、間違えてもよいという曖昧さへの寛容を覚え不安が薄れて自信が増したこと、真のコミュニケーションを楽しんだことなどにより、L2 WTC が肯定的に変容し、コミュニケーション使用頻度や使用域が拡大していった。また、彼らは、介入当初、英語学習動機づけは、Single goal (学校の英語をがんばる) という英語学習動機づけを持っていた。しかし、介入後は社会で英語を使う自己 (L2 using self) をイメージできるようになり、Dual goals (実際の L2 コミュニケーション能力と学業の英語向上) を目指せるようになった。すなわち、豊富な L2 使用経験者とは違い、中学生初級英語学習者は教室内のコミュニケーション経験により L2 WTC やコミュニケーション情意は常に変動し、形成途上であることが伺えた。

限界点はあるものの、フェーズ1と2の介入研究を通して、中学生の L2 WTC に関して多くのことが解明された。研究対象者のタスク時の予測要因がわかり、それと共に、TBL 介入授業中、研究対象者群はタスク時の situational L2 WTC やコミュニケーションの情意 (自信や活動意欲) が向上したことが明らかとなった。また、英語学習者として成長するために不可欠である要因：異文化交流への興味・英語学習動機づけ・言語使用不安の軽減などがよい方向に向かった。さらに、タスク時に芽生えた情意が学習者の教室外の英語使用を誘導したようだ。数名の対象者たちは教室外で自ら外国人教員にコミュニケーションを取りに行

き、教室外での異文化交流を夢描くようになった。

以上の結果から、いくつかの教育的示唆を述べたい。まず、英語の授業の中で、英語能力を向上するのみならず、英語を話したいという情意である L2 WTC を形成していくことは非常に重要である。理想は、学習者が生き生きと積極的かつ頻繁に英語を話すことである。この気持ちを促進するためには、授業者は教室環境の何が L2 WTC を誘発し、または減退させるのかを理解する必要がある。学習者が本物のコミュニケーションの中で自分の意見や考えを誰かに伝えたいそしてそれを楽しみたいと感じる授業の中で感じなければ、L2 WTC は誘発された。一方、間違いをせずに完全な英語を話そうとする姿勢は英語を話す頻度を減退させた。授業者は、生徒たちが自分の間違いに対して寛容になることを説き、彼らの不安を取り除かねばならない。また、授業の工夫により、学習者のタスクやコミュニケーションの自信を補強し、教室外での他者と英語でやりとりできる自信を育みことで、グローバルな社会で自己が英語を使用していくビジョンも形成していく必要がある。このような取り組みを経て、英語学習早期段階に、英語学習者の L2 WTC を醸成せねばならないだろう。

6. 謝辞と終わりに

改めてここで、八島先生の博士課程在学中の貴重な指導、一貫したサポート、そして忍耐力に深く感謝の意を表したい。先生の膨大な知識、豊富な経験、研究と教育に対する情熱のおかげで、私は博士論文を完成させるだけでなく、研究者として成長することができた。先生のご指導がなければ、私はここまで到達できなかった。先述の7年間の博士論文を仕上げる研究課程で、かなりの成果を得ることができた。介入授業研究を通して、中学生の英語使用の心理である L2 WTC に関して多くのことを解明し、研究成果を4つの論文ならびに4つの応用言語学の国際学会で発表することができ、そして博士論文も仕上げることもできた。同時に科学研究費助成も2度に渡り受けることができた。今、微力ではあるが、研究者として何とか1人立ちできるようになり、日々、冒頭で述べた修了生の人の「入学前と今を比べると、確実に違う自分がいる。」という言葉をはしひしと実感している。この言葉を実感できるのは、八島先生のご指導のおかげである。

さらに、八島先生は一流の研究者たるものはどうあるべきかという姿を示してくれた。研究への情熱・分析力・弛まぬ努力だけでなく、早い段階から新分野を開拓していく先見性や海外の研究者たちと渡り合える共同性などを傍らから勉強させていただいたことは私にとって貴重な経験となった。おそらく我々は八島先生にいつまで経っても遠く及ばないだろう。まだまだ語り尽くせないが、このような経験をさせて頂けたことはただただ感謝であり、私の貴重な財産である。八島先生に教えて頂いたことを糧に頑張っていく所存である。ご退官となられた後も、執筆等で世界でのご活躍を切に祈念致しております。本当にありがとうございました。

References

- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*(1), 3–26. doi: 10.1177/0261927x960151001
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545–562. doi: 10.2307/330224
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66. doi.org/10.1111/ 1540-4781.00136
- Yashima, T., Zenik-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152. doi: 10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x.
- Yashima, T., & Zenik-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System, 36*(4), 566–585. doi:10.1016/j.system.2008.03.006

Exploring the Motivation of L2 and L3 Learners

福井 春菜

1. The Starting Point

When I embarked on my academic journey in the field of foreign language education almost 15 years ago, I had the privilege of meeting Professor Yashima. I was primarily interested in the language-learning identity of returnee students in Japan. I began searching for a master's program and an advisor willing to guide me on this topic, which led me to Kansai University and Professor Yashima. I was thrilled when I was accepted to the program, and I still do not have the words to express how thankful I am to Professor Yashima for taking me under her wing. She advised me through my master's and PhD programs, where my interest expanded to include the motivation of L2/L3 learners in a study-abroad (SA) context. Her kindness, endless support, words of encouragement, willingness to teach, and guidance are things I will always be grateful for.

The following sections will present part of the results from my research (Fukui, 2023) that Professor Yashima advised during my PhD candidacy at Kansai University.

2. Introduction

L2 motivation research has long been a popular field; taking a “dynamic turn” (de Bot, 2015), the field has entered the socio-dynamic period, with researchers increasingly promoting the view that motivation is dynamic in nature. This paradigm shift has birthed influential theories and frameworks related to language-learning motivation such as person-in-context (Ushioda, 2009) and the L2 motivational self-system (Dörnyei, 2005). In addition, the overall bi-or multilingual turn (May, 2014; Ortega, 2013) in the field of SLA also became noticeable, where interest expanded to studies capturing fluctuations of long-term motivation and to languages other than English and L3 learning experiences. In this context, a new theoretical framework, that is, the multilingual motivational self-system (Henry, 2017), was presented; however, studies using it as a theoretical framework remain scarce. L3 motivation research has also concentrated on only a few countries, with the majority of studies featuring European languages as L3 compared to languages in other regions. Research on SA language-learning motivation that explores multilingual contexts is also limited. In an attempt to fill these research gaps, my PhD thesis explored the experiences and motivational trajectories of three Japanese university students learning English and Chinese, both in Japan and during an SA in Taiwan, by viewing language-learning and motivation as dynamic processes.

3. The study

All three participants in this study were students at a large private university in Japan. The

university itself is in the suburbs of a major city on a large campus. The students were in the foreign language department, majoring in English, and it was mandatory to join an SA program in their second year. While most students in this program choose English-speaking countries as a destination for their time abroad, a few students each year opt to go to countries where English is not the dominant language, with Taiwan being one of the options. Choosing to go to Taiwan allowed the students in this study to take both English and Chinese classes. The three female students, Haruka, Elly, and Satomi (all pseudonyms), all volunteered to be part of this research. A summary of the participants' profiles is presented in Table 1-1.

Table 1-1

Summary of Participants' Profiles

Name	Age	L1	L2 (TOEFL score)	L3	Past SA experience
Haruka	19	Japanese	English (540)	Chinese	Canada (1 academic year)
Elly	19	Japanese	English (527)	Chinese	None
Satomi	18	Japanese	English (507)	Chinese	Taiwan (6 days) Philippines (2 weeks)

To understand their motivation and complex experiences had during a SA from the participants' perspectives, qualitative research interviews were deemed most suitable (Barkhuizen et al., 2014). Table 1-2 shows the schedule for the interviews. I conducted all the interviews in Japanese, the first language of the participants and myself. Interview questions mainly focused on their daily lives, motivation, identity, attitudes, language use, community, and future trajectories.

Table 1-2

Summary of Interview Schedule

Interview Number	Country	Year	Date
1	Japan	2016	November 15 th –24 th
2	Japan	2017	January 26 th –27 th
3	Taiwan	2017	July 28 th –30 th
4	Taiwan	2017	October 25 th –27 th
5	Taiwan	2017	December 15 th –16 th

4. Analysis

The first step in the analysis consisted of coding the interview data, where the open-coding techniques suggested by Strauss and Corbin (1998) were adopted along with a timescale (explained in the following section). I then wrote narrative summaries of the three participants in accordance with the categories that emerged from this coding process. Lastly a “qualitative content analysis” (Barkhuizen & Wette, 2008) stage was added, which involved the revisiting and defining major categories. The present paper will present a part of the results from the last stage of analysis, focusing on major categories related to the ideal multilingual self (Henry, 2017) and Ought-to L2 self / Ideal L2 self (Dörnyei, 2005). For the full report of the results see Fukui (2023).

The analysis itself was not a linear process as I went back and forth between the data, coding, and writing the narratives. For example, past codes were reviewed and at times changed after coding a new set of data, or the written narratives were edited after reviewing the major categories. As Dörnyei (2007, p. 243) states, “qualitative research is iterative, using a nonlinear, ‘zigzag’ pattern: we move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation, depending on the emergent results.”

5. Analysis of Motivation at Different Time Scales

To gain a deeper understanding of the participants’ language-learning experiences and the dynamics of long-term motivation, I adapted Valsiner’s (2007) framework of three timescales of human experience in the analysis of the interviews, as Yashima and Arano (2015) did in their study of Japanese EFL learners’ motivational dynamics. Using this framework, I considered motivation as operating along three timescales (or levels): microgenetic, mesogenetic, and ontogenetic. The microgenetic process refers to immediate, moment-to-moment experiences a person encounters every day, as reflected in students’ comments like “I had fun speaking with my friends in Chinese last night even though some students laughed when I made a mistake speaking English.” Experiences on the mesogenetic level are somewhat longer-term activities that carry some socio-cultural meaning in students’ lives or psychological states, as shown in comments like “I enjoy the English class” or “My dream is to be an international businessperson.” The mesogenetic process is often a result of repeated microgenetic experiences that provoke similar emotions. Finally, the ontogenetic process refers to the formation and maintenance of more stable visions, values, and firmly held beliefs that can be only identified by observing a person over time. A series of positive microgenetic experiences using the L2 may help form the vision of an ideal L2 self on a mesogenetic timescale and then develop into an ontogenetic one if it turns into a truly stable vision of the person, that is, an identity that cannot be easily influenced by moment-to-moment microgenetic experiences.

A three-level model works well with motivational frameworks such as the ideal self system and multilingual self system because it helps the researcher examine how learners develop ideal or multilingual selves, or how moment-to-moment occurrences and social contexts help learners forge self-concepts that are held over somewhat longer periods. It also helps reveal how these self-visions change with time as they are influenced by other immediate experiences or social cultural activities and perhaps develop into a multilingual self as a value that sustains language-learning motivation ontogenetically. In other words, adopting a timescale in motivational studies facilitates viewing motivational change and its effects on language learning longitudinally while remaining connected to the here and now.

6. Interpretation of the Major Categories

This section will present and discuss category themes based on the ideal multilingual self (Henry, 2017), Ought-to L2 self and Ideal L2 self (Dörnyei, 2005) dimensions that emerged during the “qualitative content analysis” (Barkhuizen & Wette, 2008) portion of the study. Qualitative content analysis is the process of coding and categorizing the data in order to identify themes, find patterns, and make interpretations of the themes (Barkhuizen et al., 2014). The category themes that had emerged will be introduced, defined, explored, and discussed, drawing on the interview data and relevant literature to gain a better understanding of the language-learning experience and motivation of the participants.

Barkhuizen et al. (2014) point out that generalizability in narrative research “is often a matter of establishing a pattern of shared experience,” (p.92) and thus by creating and discussing the category themes, it is possible to find the shared (and different) experiences among the three participants through a more focused lens and consider points of connection with other research findings. Citing O’Sullivan (2010), Barkhuizen et al. (2014) highlight that “it is shared experience that appears to go beyond the particular experiences of any single author” (p. 92), pointing out that similarities in experience can be found regardless of differences in linguistic and cultural backgrounds. The findings from this section therefore invite future narrative research to consider points of connection to their own findings, opening doors to further identify similarities and differences across diverse contexts.

7. The Ideal Multilingual Self

The category “ideal multilingual self” emerged in Elly and Haruka’s narrative analysis relatively early during their SA. Visiting the definition of this concept given by Henry (2017), we see that self-guides (such as an ideal Lx self and ideal Ly self) may interact and generate higher-level properties of multilingual self-guides within the larger multilingual motivational self system. In other words, rather than only looking at the separate ideal Lx self and Ly self that one may develop when learning multiple languages, the ideal multilingual self is a self-guide that covers one’s desire to become multilingual in

a more holistic sense. In the present study, this category embodied the personal, ideal future visions of a multilingual individual that were formed through experiences in the SA context.

Haruka and Elly were found to have an ideal English self before they went to Taiwan, built from their experience learning English in high school. They had clear visions of particular jobs they were interested in at that time that involved English. This ideal English self category disappeared in Haruka and Elly's data by the first interview in Taiwan, and vague visions of an ideal future where they used both languages as multilingual individuals started to bloom. The positive experiences of learning two languages, using them in actual communities, such as with their friends from Thailand and in daily life with locals, and talking to other students who were already in diverse communities gave them reason to believe that a multilingual world does exist that they could be a part of, allowing the emergence of an ideal multilingual self. For Haruka, the ideal multilingual self was a vision of herself using language to connect with people, to reach a wide audience with her thoughts and ideas, and to be a part of a diverse imagined community. For Elly, it was an image of her using languages at her future workplace and being able to open doors to opportunities that she could not yet imagine but believed to exist. For both participants, the key word to explain their visions was "vagueness" or, borrowing Elly's words from a interview, "being fuzzy." They did not have concrete visions of their future selves in any particular workplace or country, sometimes having difficulty conveying to the me what they were envisioning. However, both felt these "fuzzy" visions to be realistic goals with authentic emotions attached to them. As Henry (2017) wrote, "while representations of psychologically distant events might be abstract and diffuse in terms of detail, they are rich and elaborated in terms of the aspirations that they embody" (p. 558). Citing Kivetz and Tyler's (2007) study of idealistic and pragmatic selves, Henry went further by explaining that abstractness leads to freedom from situational constraints and lets images reflect the more intrinsic core idealistic dimensions of the individual. Such abstract images of being multilingual have the potential to be a strong source of motivation to learn each language. Indeed, Elly and Haruka's perceived motivation to study English and Chinese was relatively stable, even when disturbed at the microgenetic and mesogenetic levels.

The ideal multilingual self category that emerged in the final interview data is placed tentatively at the ontogenetic level. Ontogenetic-level categories must be stable visions, values, and firmly held beliefs that can be only identified by observing a person over time (Yashima & Arano, 2015). Values, thought patterns, and habits formed at this level remain stable "despite daily fluctuations in motivation, unless, that is, something drastic takes place that halts the ontogenetic maintenance or only subject to change if there is a life altering experience" (Yashima & Arano, 2015, pp. 287–289). I cannot confirm that the ideal multilingual selves of Elly and Haruka are "lifelong" visions, but having seen them nurture and hold this vision steadily for almost a year during a time when they had experienced living abroad long-term for the first time in their lives, and moreover seeing that this vision was stronger

after they returned to Japan gives confidence in its stability for the foreseeable future.

An ideal multilingual self did not emerge in Satomi's data. It was also possible to see more ups and downs in her perceived motivation from the interview data. However, it is important to note here that she also did not form a "contentedly bilingual self" (Henry, 2017, p. 553), which is described as a self that could emerge when two languages compete for the learner's limited cognitive resources, and one ends up triumphant (most often global English). As a result, a loss of interest or significance in becoming multilingual may occur, leading to demotivation to study the L3. Satomi at times felt like "giving up" Chinese. She was often frustrated with having to learn two languages. She did convey that she preferred English over Chinese by the last interview, hoping to study in an English-speaking country in the future, which does seem like a win for global English. However, from her interviews it is possible to see that she never truly gave up on her Chinese. She went to her classes, even though she did the minimum work, and cherished the small microgenetic triumphs she experienced through using the language, which led to a certain level of confidence. Though she did not see herself as a true trilingual, she also did not see herself being only bilingual either. She was still member of a Chinese language club at her university and went to meetings after returning to Japan. She still sustained interest in Chinese. Her motivation to study both languages was seemingly supported by other factors, such as her international posture (Yashima, 2002), Ought-to L2/L3Self, and Ideal L2/L3Self (Dörnyei, 2005).

8. The Ought-to L2 English/L3 Chinese Self and Ideal L2 English/L3 Chinese Self

Categories related to the Ought-to L2 English Self, Ought-to L3 Chinese Self, Ideal L2 English Self, and Ideal L3 Chinese Self emerged for all the participants at different points of the study, influencing their motivation to study. These categories are based on the Ought-to L2 self and Ideal L2 self dimension of Dörnyei (2005). In this section, the codes under the categories from all three participants will be grouped together and reexamined to gain a new perspective on what each category represents.

In order to explore the types of codes within the Ought-to Self and Ideal Self categories, I incorporated the method of analysis from Siridetkoon and Dewaele's study (2017) of students learning L2 and L3 in a Thai university and their motivation. The original codes under Ought-to and Ideal Self categories were reexamined and grouped into larger themes. Table 8-1 presents the themes, as well as when they emerged and how many participants showed this theme in their interview data. Two themes were found under the Ideal Self category: 1) Future occupation opportunity and 2) Future SA opportunities. Nine themes were found under the Ought-to Self category: 1) Pressure to succeed in SA, 2) Pressure to study for future opportunities, 3) Peer pressure, 4) Pressure from teacher, 5) Influence from parents, 6) Majoring in English, 7) Not wanting to waste money, 8) Pressure to not fail language class, and 9) Language proficiency test.

Table 8-1

Frequency of Themes Within the Ideal Self and Ought-to Self Categories That Emerged During Participants' Interviews Before, During, and After SA

Time of Interview	Categories	Themes	L2 English	L3 Chinese
Pre-SA	Ideal self (L2/L3)	Future occupation opportunity	✓ (H/E)	✗
		Pressure to succeed in SA	✓ (E)	✗
	Ought-to self (L2/L3)	Pressure to study for future opportunities	✓ (E/S)	✗
		Peer pressure	✓ (S)	✗
		Pressure from teacher	✓ (S)	✗
		Influence from parents	✗	✓ (S)
Months 1-5 in Taiwan	Ideal self (L2/L3)	Future occupation opportunity	✓ (S)	✗
		Pressure to succeed in SA	✗	✓ (S)
	Ought-to self (L2/L3)	Pressure to study for future opportunities	✓ (H)	✗
		Peer pressure	✓ (H)	✗
		Influence from parents	✓ (H)	✓ (S)
		Majoring in English	✓ (E)	✗
		Not wanting to waste money	✗	✓ (S)
Months 6-8 in Taiwan	Ideal self (L2/L3)	Future SA opportunities	✓ (S)	✗
		Pressure to succeed in SA	✓ (H)	✓ (H/S)
	Ought-to self (L2/L3)	Pressure to study for future opportunities	✓ (H/E)	✗
		Peer pressure	✓ (H)	✓ (E/S)
		Pressure from teacher	✗	✓ (S)
		Influence from parents	✓ (H)	✓ (H)
Pressure to not fail language class	✓ (H)	✗		

Time of Interview	Categories	Themes	L2 English	L3 Chinese
Months 9 and 10 in Taiwan	Ideal self (L2/L3)	Future SA opportunities	✓ (S)	✗
		Future occupation opportunity	✓ (S)	✓ (S)
	Ought-to self (L2/L3)	Pressure to succeed in SA	✓ (E)	✓ (E)
		Peer pressure	✓ (S)	✓ (E)
		Pressure from teacher	✓ (E)	✗
		Influence from parents	✓ (H/S)	✓ (H/S)
		Majoring in English	✓ (S)	✗
Pressure to not fail language class	✓ (E)	✗		
Post-SA	Ideal self (L2/L3)	N/A	✗	✗
		Pressure to succeed in SA	✓ (E)	✗
	Ought-to self (L2/L3)	Pressure to study for future opportunities	✓ (E/S)	✗
		Peer pressure	✓ (E/S)	✓ (S)
		Influence from parents	✓ (H/E)	✗
		Not wanting to waste money	✓ (H)	✗
Language proficiency test	✓ (E)	✓ (E/S)		

Note. ✓ means the topic had been raised by some participants, while ✗ means none of the participants mentioned the topic. Letter(s) in () show which participant's data the theme emerged from. "H" stands for Haruka, "E" for Elly, and "S" for Satomi.

The themes under the Ideal Self categories, "Future occupation opportunity" and "Future SA opportunities," emerged mostly from Satomi's interview. As mentioned in the previous section, Haruka and Elly's ideal multilingual self categories emerged during their SA, thus resulting in them not having any separate L2/L3 ideal selves after the pre-SA interview. For Satomi, her Ideal Self was related to visions of herself using mostly English in her future occupations at the beginning of the study, but gradually her wish to go on an SA and planning an SA to an English-speaking country emerged as well, resulting in the "Future SA opportunities" theme.

"Pressure to study for future opportunities" theme emerged in the data in all three participants at different points in the study and was related to the Ought-to English Self. This theme included the feelings of having to study English for their future, especially in terms of getting a job. All three felt

that English was the international language that must be learned in order to get a job in Japan or abroad. With Elly and Haruka, though they wanted to focus more on their Chinese studies, even changing majors from English to Chinese after returning to Japan, they still felt that English was important, or, as Elly put it, “general knowledge.” They felt that their Chinese skills were not an advantage in finding a job in the future unless they had English skills along with them. Satomi had similar thoughts of English being an international language. However, she did not particularly desire a future career using English or both English and Chinese, as Elly and Haruka did by the end of their SA. For Satomi, though it was not attached to a future vision, she felt that she had to have English skills in order to have more opportunities in the future in general.

The “Peer pressure” theme was found in the data of all three participants and is related to the pressure they put on themselves to study English and/or Chinese after comparing themselves to their peers. The peers ranged from students in their English class during SA, other Japanese students and international students they met and studied with in Taiwan, and students back in their university in Japan. It was never a pressure actively put on them by their peers. The participants naturally compared themselves to others and self-pressured themselves to keep up with the other students, especially during SA.

“Pressure from teacher” is a theme only found three times in the data, once by Elly and twice by Satomi. This theme is related to the pressure felt from teachers in both English and Chinese classes to study harder. For both Elly and Satomi, there was no report of teachers explicitly pointing out to them that they had to study more, but rather a self-imposed pressure that they felt from the teacher’s presence and teaching in general. They often talked about how they felt that all the teachers were enthusiastic and well-informed, conducting high-level classes, which made them feel pressure to keep up with the class and not disappoint their teacher. Satomi talked about how a teacher asked her if she understood the material when she seemed confused during class, which she knew reflected the good intentions of her teacher but added to the pressure she put on herself.

One common thread for the three participants was the strong influence of their parents, which is represented under the “Influence from parents” theme. The influence was especially focused on pressuring them to study English, due to their parents’ belief in English being the most important language for their child’s future. The participants also talked regularly with their parents during the SA, with Satomi especially talking with her mother due to her homesickness, thus having regular exposure to their parents’ beliefs. Parents impinging on students’ language learning motivation has been seen in past studies in Asian countries with a Confucian heritage (Chen, 2012; Taguchi et al., 2009). In Chen’s study of motivation of Taiwanese high school students learning L2 English, students often mentioned their parents’ influence in their interviews and seemed to go through life following the life they prearranged. For the Chinese learners in Taguchi, et al. (2009), aged 11 to 53, family was a major motivator, feeling a need to study in order to get a good job and salary to support them. Taguchi

et al. noted that the one-child policy that started in 1978 in China meant that older learners were often the only child, experiencing the pressure to support their aging parents alone. It is important to highlight that the situation with the participants in this study is quite different, with the data not showing any feelings toward needing to support their family financially in the future or feelings of their lives being prearranged for them. Elly mentioned not wanting to “go the classic route” of other Japanese students, wanting to forge her own path. The results in the present study were more similar to those regarding Thai students learning L2 and L3 in Siridetkoon and Dewaele (2017), where they asked their families advice about their education choices and respected their input but were inclined to choose their own path. The students in the present study were also financially dependent on their parents, who mostly paid their education and SA expenses. To a certain extent they felt obligated to respect their views.

“Majoring in English” was a theme found in Elly and Satomi’s interview data. This was the self-imposed pressure they felt of having to study and master English because they were majoring in English. Elly was motivated to study more English in Taiwan because she felt her English skills were not high enough to confidently reveal that her major is English. She felt it would be an embarrassment to say she was majoring in English unless she had better English skills. Satomi expressed similar feelings of having to study English harder due to choosing this major.

The “Not wanting to waste money” theme is related to “Pressure to succeed in SA” and “Influence from parents” theme. As mentioned before, the students’ parents supported their education financially, and they did not want to waste their money by failing to learn two languages, thus self-pressuring themselves to work harder.

The “Pressure to not fail language class” theme is similar to “Pressure to succeed in SA,” but more centered on the “here and now.” In order to be able to say they succeeded in SA, they felt they had to pass the language classes, but this was not an easy feat, especially in their English class. At one point Satomi said she had “half given up” on her classes due to the workload. However, wanting to avoid failing their language classes pushed all three of them to attend the classes and work hard (for Satomi, to do the minimum work) in the classes until the end of their SA.

The “Language proficiency test” theme was found in the post-SA data of Elly and Satomi, with them studying for both Chinese and English proficiency tests, such as the Chinese Proficiency Test and TOEIC test. They especially felt pressured to study for the test to be able to show that they learned the language during SA and also in preparation for the upcoming job-hunting season.

Overall, by reanalyzing the codes under the Ought-to Self categories into themes, it is possible to see the variety within the categories. It also shows how the participants shared similar themes with each other, though expressed in different ways at different times in the interview.

9. Conclusion and Reflections

When revisiting my PhD research for this paper, as I had completed my doctoral program a few months ago, I was reminded of how much the environment and community played an integral part in the language-learning journey of the three participants. The multilingual/multicultural SA environment supported the emergence and growth of the ideal multilingual self, leading one's motivation to learn the target L3 and L2, resulting in a sense of freedom and abstractness to imagine an unprecedented future. Moreover, whether it be parents, teachers, friends, or classmates, the relationships formed and the environment they were in molded their ideal and ought-to selves. I felt the importance of the environment and community while being advised by Professor Yashima. I remember that when I first started my master's program, both master's and PhD students gathered to present their progress a few times every year. The presentations took an entire day, with everyone enthusiastically sharing ideas and providing advice. From these meetings, I first felt a sense of belonging and community in a vast research field, where it was easy to feel lost and isolated. The Covid-19 pandemic happened during my Ph.D., but Professor Yashima and the community she created helped me through it. The other students in this community became my ideal future selves, comrades, and, dare I say, friends. I will forever be grateful to Professor Yashima for introducing me to the world of research, for her words of encouragement, for inspiring me throughout the years, and for letting me become a part of the community she had built.

References

- Barkhuizen, G., & Wette, E. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36(3), 372-387. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.002>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203124994>
- Chen, S. A. (2012). Motivation and possible selves: An interview study of Taiwanese EFL learners. *Language Education in Asia*, 3(1), 50-59. <https://doi.org/10.5746/LEiA/12/V3/I1/A05/Chen>
- de Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Fukui, H. (2023). *Longitudinal study of motivation to learn two languages simultaneously: Exploring the narratives of Japanese students in a study-abroad context* [Unpublished doctoral dissertation]. Kansai University.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International*

- Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548-565. <https://doi.org/10.1111/modl.12412>
- Kivetz, Y., & Tyler, T. R. (2007). Tomorrow I'll be me: The effect of time perspective on the activation of idealistic versus pragmatic selves. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(2), 193-211. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.07.002>
- May, S. (Ed). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (s1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>
- O'Sullivan, H. (2010). Autonomy abroad: metaphors of Mündigkeit in language learner narrative. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 106-118. <https://doi.org/10.1080/14708470903348515>
- Siridetkoon, P., & Dewaele, J.-M. (2017). Ideal self and ought-to self of simultaneous learners of multiple foreign languages. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 313-328. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1293063>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage publications.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self, and identity. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9788132108504>
- Yashima, T., & Arano, K. (2015). Understanding EFL learners' motivational dynamics: A three-level model from a dynamic systems and sociocultural perspective. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 285-314). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 85(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

動機づけ研究を通して得た学びと気づき

持留 沙智子

1. はじめに

1.1 八島智子先生への感謝の気持ち

私は 2018 年に関西大学外国語教育学研究科の博士課程前期課程に入学しました。それまではアメリカの大学を卒業し、航空会社でグランドスタッフとして働いていました。その後、中学・高等学校の教員免許を取得したり、大学職員を経験したりするなかで、仕事と家庭の狭間で様々な悩みを抱えていました。日本語・韓国語・英語を使う職場にいたこともあり、もう一度外国語教育について研究してみたいと思ひ、幸運にも八島智子先生のもとで研究を進められることになりました。

博士課程前期課程を終え、まもなく3年が過ぎようとしています。現在は大学で非常勤講師として英語を教えながら子育てに試行錯誤する日々で、修了後に思い描いていた通りの研究が続けられていないことに焦りを感じます。そんな中でも、八島ゼミ卒業生の方が隔月に1回オンライン研究会を開いてくださり、研究や人生においてさまざまな悩みを共有し話し合える場所を提供して下さっていることはとても心強い存在です。修士の私も気軽に参加させていただき、八島先生と博士の先輩方のお話を聴けるのはとても貴重な時間です。

博士課程前期課程に入り1年半が経つころ、長女を出産し、半年間休学いたしました。その間にコロナ禍になり、復学後も全面オンライン授業となりましたが、八島先生は ZOOM やメールにて細やかにやり取りをしていただきました。先生のおかげで不安に感じることなく修士論文を執筆することができました。研究や修士論文のことはもちろん、これから研究者を目指すうえで大切なことをたくさん教えてくださいました。本当にありがとうございました。

八島先生と八島ゼミの皆さんと過ごした2年半は、私の人生のなかで大変有意義な時間でした。今思い返すと夢のようです。八島ゼミに所属できたことは私の人生で最も誇れることです。八島ゼミ出身者の名として恥じないよう、これからも精一杯努力していきたいと思ひます。

ここからは、八島先生のご指導をいただき完成することができた私の修士論文についてご紹介したいと思います。私が外国語学習動機づけ研究に興味を持ったのは、私自身が働いていた職場が日本語、英語、韓国語の3言語を用いて仕事をする環境だったからです。3言語(L1=日本語、L2=韓国語、L3=英語)を用いて仕事をする際に、どのような外国語学習動機づけの変化がみられるのかについて調査を行いました。

2. 私の修士論文における動機づけ研究について

2.1. 先行研究

まず大学院に入り苦労したのは先行研究を読むことです。必修科目を多数受講しながらたくさんの学術論文を読むことは容易ではありませんでした。ゼミの授業で仲間と輪読をしたり、博士課程の先輩が私に興味がありそうな先行研究を教えてくださいたりしたおかげで、少しずつ読み進めることができました。たくさん読むことで自分の研究と照らし合わせて新しい発見があったときはとても嬉しく、読み進めることに刺激と喜びを見出すことができました。

先行研究を読み始めてとくに感銘を受け、自分の研究にも採択した理論は The L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005, 2009)です。この理論は、外国語学習者の ideal L2 self (理想自己)、ought-to L2 self (義務自己)、そして L2 learning experience (学習経験) の3つの構成要素によって成り立っており、learning experience が最も学習動機づけに影響することが明らかになっています (Csizer&Kormos, 2009; Taguchi, Magid, & Papi 2009; You, Dörnyei, & Csizer, 2016; Munezane, 2015)。これらの実証研究は The L2 Motivational Self System を支持するもので、世界中の様々なコンテキストにおいて正当性が認められています。このほかにも、The L2 Motivational Self System の理論の中では、動機づけを高めるためには明確な ideal L2 self のイメージを形成することが大事であることが明らかになっています (Maekawa & Yashima, 2012)。

これまでの The L2 Motivational Self System は、第2言語（とくに英語）を習得する際の動機づけ研究に用いられてきました。しかし、近年の外国人労働者や外国人留学生が増加しており、今後日本人も英語以外の第3言語を学習する機会があるのではないかと考えられます。実際に私が勤務していた航空会社の職場のように、英語以外に中国語や韓国語の第3言語を仕事で用いられています。そして The L2 Motivational Self System の理論は第3言語習得の研究においても使われ始めているので、私もこの理論を用いて研究を進めることにいたしました。

修士論文で私が立てたりサーチクエスチョンは、「社会人が仕事で第2言語 (L2)、第3言語 (L3) を用いた場合、L2, L3 動機づけはどのように変化するのか」です。そして、その変化は Dörnyei (2005, 2009) が提唱した理論である The Motivational Self System を用いてどのように説明することができるのかについて調査いたしました。

3. 本研究の手法

3.1 参加者

本研究の参加者は私が勤めていた韓国系の航空会社で働く30歳から33歳の女性4名を対象に行いました。参加者全員が日本語を母語としており、大学時代には海外留学も経験している人たちです。私はすでに8年前に退職しており、今回は同僚に調査をお願いしまし

た (Table 1-1)。しかし、同僚に調査するという視点から、面識のない方を紹介してもらいなどなるべく先入観を持たずに調査できるよう工夫いたしました。

Table 1-1

Participants' Language Background

Name	L2	L3	Position	Overseas Experience	TOEIC	KLPT/TOPIK
Natsumi	Korean	English	Junior employee	Korea (6 months)	740	KLPT (3 rd grade)
				Australia (2 months)		
Sawa	Korean	English	Junior employee	Korea (3 years)	730	TOPIK (6 th grade)
				USA (3 weeks)		
Marie	Korean	English	Full employee	Korea (1 year)	820	TOPIK (6 th grade)
				USA (3 months)		

Note. Junior employees have less responsibility than full employees; the former are paid low salaries and endure poor working conditions.

3.2 研究手法と手順について

関西大学外国語教育学研究科の授業や八島ゼミでは量的研究・質的研究などの分析方法についてもたくさん学びました。統計はとても難しかったです、データを扱いながら結果が出たときはとても嬉しかったです。また、質的研究においても、人の話した言葉をデータとして扱うことの難しさ、いかに多面的な見方をすることが難しいかを実感いたしました。実際に私は参加者4名に対してアンケート調査と1人60分程度の半構造化面接を実施しました。

アンケート調査では、(1) L2, L3 言語はそれぞれ何か、(2) L2, L3 それぞれどの程度好きか、(3) 留学・海外滞在経験、(4) 語学資格、(5) 現在の外国語学習時間、(6) 職場で使う外国語の割合について調査しました (Appendix A 参照)。これらのアンケートを参照しながら、参加者の方と1対1で日本語のインタビューを行いました。質問内容は、(1) L2, L3 を使う自己イメージについて、(2) どうして韓国語を学習し始めたのか、(3) 英語：韓国語に対する印象などについて質問しました。本調査では、4名のうち2名が似通ったデータだったため、より変化にバリエーションがみられた3名のインタビューデータを分析することにしました。

インタビューデータの分析については、修士・博士合同ゼミのみなさんの発表でも勉強させていただきながら、Chamaz (2008), Corbin & Straus (2008)が提唱したグラウンデッドセオリーのコーディングプロセスを参考にしながら行いました。私が参考にしたコーディングプロセスの手順は、(1) インタビューで得た話し言葉を書き起こし、再読する。インタビューデータにメモをとりながらコード化する。(2) 似ているコードをグループにし、カテゴリーにしました。カテゴリーにできなかったコードについては省きました。

人の言葉をデータとして扱うことの難しさに痛感し、膨大な時間をかけてデータを分析していくことは大変でしたが、八島先生にご指導いただいたおかげで分析することができました。

4. 結果と考察

結果については参加者3名のL2,L3動機づけの変動 (trajectory) を時系列に図に示してきました。今回は参加者全員ともL2を韓国語と認識していたことから、L2=韓国語、L3=英語と設定しました。参加者3名 (Natsumi, Sawa, Marie) について、Dornyei (2005, 2009) のThe L2 Motivational Self Systemを用いて分析した調査結果を以下に説明したいと思います。

4.1 Natsumi

まず、Natsumi についてご説明いたします。Natsumi は、学生時代に韓国のポップカルチャー (韓国ドラマ、K-POP) に興味をもち、ドラマで使われている韓国語を話せるようになりたい、といった動機から ideal L2 self を築きました。大学卒業後は、保険会社で4年半働いた後、韓国にワーキングホリデーに行つて ideal Korean self を real self として実現させました。日本に帰国後は、韓国系航空会社で働き始めました。成田空港で勤務していた際は、日本語・英語・韓国語をバランスよく使っており充実していた様子がインタビューから伺えました。それに比べて、関空は韓国色が強く、韓国人職員・顧客が多く、一気に韓国のムードにのめり込まれていきます。求められる韓国語のレベルがあまりにも高すぎたため、自身の韓国語のレベルに自信をなくしてしまいました。そして、韓国に対してネガティブな印象を抱き始めたことが以下抜粋 (N-1) の通りわかりました。

(Excerpt Case N-1)

N: For example, when something happens, there are problems that I cannot deal with.

I: Is it not a matter of language competence?

N: Yes, it may be because of language competency. Regarding my work experience, I have been working for six or seven years so I know how to do my job, but I cannot find the right words to express myself. . . Therefore, I have to ask Korean speakers to talk to customers. When this happens . . . I feel a bit . . . yeah . . . Especially when I have to ask a junior colleague, it is tough . . .

このように、Natsumi は学生時代に興味を持った韓国ポップカルチャーを通して ideal L2 self を築き、自ら韓国へワーキングホリデーに行き自己実現をしました。ワーキングホリデー終了後は、日本に帰国し韓国系航空会社に入社することで real self として実現させたものの、職場が期待する韓国語能力には満たず、精神的につらい状態が続いている様子がうかがえました。現在も韓国ドラマや K-POP が好きなど、韓国文化には好意的な態度が見受けられましたが、韓国語を使う場面は職場に限られており、韓国のコミュニティーに入っていくことには抵抗がみられました。

4.2 Sawa

つぎに、Sawa についてご説明いたします。Sawa は、高校時代は英語を使って仕事をしたい、という明確な ideal L3(English) self を持っていました。しかし、就職活動が思い通りにいかなかったため、趣味で好きだった韓国の K-POP 音楽の影響で大学卒業後は韓国留学を決意しました。その際に韓国の歌手が歌う歌詞の意味を知りたいという ideal L2 (Korean)Self を持っていました。韓国に留学し、ideal L2 self を実現した後は、韓国語をもっとマスターしたい、という新しい ideal L2 self を発達させ、韓国で働きながら4年間滞在しました。日本に帰国してからは、韓国系航空会社に就職し、関西国際空港に勤務していました。Sawa にとって職員同士が韓国語で話すことは自然なことで職場の環境は彼女に合っているようですが (Excerpt Case S-1)、女性が働く環境としては納得いくものではなくキャリアに行き詰まりを感じる様子が見受けられました。

Excerpt Case S- 1

S: I have many Korean junior colleagues and coworkers. I talk with them in Korean, although they can speak Japanese.

I: Is there a lot of Korean staff?

S: There are many people lately and they can speak Japanese very well.

I: Is there any inconvenience [while communicating in Korean]?

S: Not at all. There are some words that I cannot understand, of course. I ask my colleagues how I can say certain things in Korean.

以上から、Sawa は学生時代に自ら韓国に興味を持ち、大学卒業後は韓国へワーキングホリデーと語学留学を経験し、ideal L2 self を築きました。日本に帰国後は、韓国系航空会社に入社し、real self として自己実現しましたが、その後の目標や目的が見い出せず、キャリアの行き詰まりが見られました。その理由として、職場で使用する韓国語力には不自由がなく、それ以上の韓国語力を身に付けようとする意欲がみられないこと、また、結婚や子育てをしながら仕事を続けることがむずかしい職場であることから、女性特有の複雑な気持ちあらわれていました。

4.3 Marie

最後に、Marie についてご説明いたします。学生時代 Marie は英語教師である両親から受けた英語教育を義務に感じていました。その中で、初めて自分から興味を持ち勉強し始めたのが韓国語でした。さらにそのころに父親が在日韓国人であることを知ったため、韓国に縁を感じ始めていました。日本の大学へ進学し、法学を学んだものの、就職活動がうまくいかず、初めて自ら取り組みたいと思った韓国語を習得するために留学を決意しました。韓国へ語学留学することに対して両親からの反対されたため、プレッシャーもあったようです (Ough-to L2 self)。留学中は自分の好きな K-POP を通してできた現地の友達とコミュニケーションを通して韓国語の習熟度が高まりました。当初 1 年間滞在予定だった語学留学を 4 か月延長させ、韓国語能力試験 (TOPIK) の最上級レベルを取得するなどの高度な韓国語力を身につけ帰国しました。

韓国語を話せるようになりたい、と思い語学留学し(ideal L2 self)、その後 ideal L2 self を実現させ帰国した後は、韓国系航空会社に入社し韓国語、英語、日本語の 3 か国語を使い仕事をしています。現在は正社員として働きながら、管理職という新しいポジションの研修を受けています。管理職では、現場状況を判断し、現場で指揮をとったり、部下をまとめたり、より一層責任が必要とされる仕事です。Marie は職場で ideal L2 self (韓国語を使う職場での管理職)を見出しています。もともとは韓国語を使いたくて始めた現職が、今では語学力よりもお客様に感謝されることや後輩に頼られることに仕事のやりがいを感じている様子がインタビューのなかから伺えました。

このように、Natsumi や Sawa と同様、Marie も学生時代に韓国のポップカルチャーを通して ideal L2 self を築き、大学卒業後は韓国へ語学留学して自己実現させました。日本に帰国後は韓国語を使った仕事をするという新しい ideal L2 self を描き、韓国系航空会社で仕事をはじめました。その後も管理職に就くという新しい ideal L2 self を見出しトレーニング中であるように、常に自己実現した後も ideal L2 self を見つけて努力していく姿がよく見られました。

5. 考察

今回実施したアンケートとインタビュー調査で参加者 3 名に見られた共通点として、高校時代に明確な ideal Korean selves を持っており、全員が韓国へ留学し real selves として自己実現したことが挙げられます。また、3 名とも英語より韓国語に価値を見出しました。自ら K-POP や韓国文化に興味を持ち学習し始めることが学習の価値を見出すきっかけになったと思われます。さらに 3 名とも韓国語を使って仕事を始めましたが、働き出してから韓国語の学習動機づけの高まりはあまり見られませんでした。理由として、仕事で求められる語学力以上の学力を身につける必要性がないからかもしれません。

次に、3 名見受けられた相違点についてご説明いたします。参加者 3 名とも高校時代に描いた ideal self が実現したあと、韓国語を使って働く自分という意味での ideal self の形成に

は違いがみられました。Natsumi は韓国語を使って働くという ideal self は見出していませんでした。Sawa と Marie は韓国語を使って働く自分という ideal self を見出しており、それを実現させました。その後 Marie については、さらに管理職に就くという新しい ideal self を見い出しています。

6. 語学学習と語学教育への示唆

私の修士論文からは、語学学習には明確な ideal self が必要であるということが言えそうです。とくに、韓国語のようなマイナーな言語には、自ら K-POP を好きになったり、韓国ドラマで話している言葉を理解したいなど、対象言語のコミュニティーに好意的で関心であることが大切であることがわかりました。また、ideal self を実現させた後は、新しい目標である ideal self を見つけることがその後の学習動機づけを高めるために必要であることがわかりました。

7. まとめ

本調査では参加者は4名と少なく、ひとり一回のみのインタビュー調査で研究初心者の私が行ったため、調査結果に限界がありました。職場観察や実際の習熟度を測定するテストを実施するなど、より詳しく調査することでより詳細な結果や考察を得られたことと思います。しかしながら、L2 が英語以外の韓国語での研究ができたこと、学生ではなく韓国語を使いながら仕事をする社会人を対象に研究ができたことは意義のある研究だったと感じております。とくに社会人として仕事で外国語を使う場合、新しい ideal self をどのように描いていくかについては、長い人生のなかにあるさまざまな選択肢と複雑に絡みあっていることも垣間見ることができました。今後どのように ideal self を更新し続けるのか、また ideal self を実現させる環境をどのように整えるのかについて調査を深めていきたいと思えます。

8. おわりに

社会人が複数言語を使って仕事をする際の学習動機づけの移り変わりについて八島先生にご指導いただき修士論文を書き終えることができました。八島先生の授業ゼヤミ、面談を通して動機づけ研究を学び、研究を行うことができました。現在は非常勤講師として働きつつも、研究からは少し遠のいてしまっているのですが、八島先生と先輩方からご助言、アドバイスをいただいたおかげで細々とですが仕事と勉強を続けることができています。八島先生のおかげでとても充実した博士課程前期課程の2年半を過ごすことができました。本当にありがとうございました。今後ともご指導のほどよろしくお願い申し上げます。

References

Chamaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*.

Thousand Oaks, CA: Sage.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves, and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bistol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Maekawa, Y. & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based instruction on Japanese engineering students – from the viewpoints of the ideal self and self-determination theory-. *Language Education & Technology*, 49, 65-92.
- Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *Modern Language Journal*, 99, 175-191.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bistol, UK: Multilingual Matters.
- You, C., Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: a survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66, 94-123.

