

## 日本留学は日本語学習を保証するか ——学習環境の連続性と分断に関する事例研究——

秋田美帆、安田励子、内田陽子、牛窪隆太

### 1. はじめに

留学生は、自国から日本へ、そしてまた自国へというサイクルのなかで留学を経験しており、教師が目にする学生の姿は、その通過点に過ぎない。私たちは、2010年から、日本に留学中のタイ人留学生を対象とし、留学による学習環境の変化と日本語学習を留学生自身がどのように経験しているかを明らかにするためのインタビュー調査を実施してきた。本稿ではこのうち、タイから日本への学習環境の移行において、学習意欲が減退したと述べた2名の留学生の語りを分析することで、留学における日本語学習経験の実際を記述し、その問題点を示す。

### 2. 先行研究

日本語教育においては、1990年代から、学習者の学習意欲について、動機づけや、学習スタイルの面からアプローチする研究が実施されてきた<sup>(1)</sup>。

しかし、「動機づけ」や「学習ストラテジー」「学習スタイル」などの用語は、研究者の間でも使用法が異なる抽象的な概念であることも指摘されている。磯田(2005)は、同じように学習意欲や動機づけといっても、その捉え方には、静的なもの動的なものがあると指摘する。そして、教室においてそれらを高めることに注目するならば、特定の「状況の中での動機づけ」(p. 86)という動的概念に注目する必要があると述べ、「学習者の内的要因」→「評価・意味づけの段階」→「行動」からなるモデルを提示している(p. 90)。このモデルにおいて、「環境」は、「評価・意味づけの段階」に外的に作用する。例えば、教室において、あるタスクについての価値と期待は、学習者の内的要因によって見積もられ、自身の「目標(意図)」が設定される。その上で、行動の強さや方向性が決められる(p. 90)。環境は、この目標の設定の段階にかかわるものである。しかし、このモデルにおいて言われる学習者の内的要因とは、実際には過去の環境によって形成されているものでもある。つまり、学習者は、過去の環境において形成された内的要因から目の前のタスクを捉え、現在の環境に影響を受けながら、評価・意味づけることで、目標を設定していると考えられる。留学とは当然、大きな学習環境の変化をもたらすものであり、その変化の中で学習者の価値と期待が変化することは容易に予想できる。また、それにより行動の変化がもたらされていることは、十分に考えうることである。では、タイから日本へという学習環境の変化はどのように経験されているのか。インタビュー調査の結果から探してみたい。

### 3. インタビュー調査と分析の方法

留学による学習環境の変化と日本語学習を留学生自身がどのように経験しているのかを明らかにするため、日本に留学中のタイ人留学生を対象としたインタビュー調査を行なった。1) タイと日本の学習環境を経験していること 2) 日本語でのインタビューが可能であること、という2つの条件を満たす必要があったため、対象者はタイで1年以上、日本国内の大学で1学期以上の学習経験を持つタイ人留学生とした。調査協力者の選定は、知人に声をかけ、条件に合う留学生を紹介してもらったスノーボールサンプリングの方法を用いた。その結果、集まった7名を対象に、日本語学習歴を問う質問紙調査と、30分から1時間程度の半構造化インタビューを実施した(2010年8月～9月)。インタビューの質問項目は、「タイでの学習経験」(質問項目1)、「日本での学習経験」(同2)、「来日後の日本語の学習方法の変化、学習に対する意識の変容」(同3)を問うものであり、学習環境の変化を軸に具体的な経験をエピソードとして話してもらうよう心がけた。インタビューは共同研究者が分担して実施し、1名または2名の分担者と調査協力者1名の個別インタビューとして行なった<sup>(2)</sup>。

採取した録音データから、共同研究者で分担して文字化資料を作成し、二重の確認作業を経て、一次データとした。7名の意識の変容に焦点を当てるため、「来日後の日本語の学習方法の変化、学習に対する意識の変容」(質問項目3)で得られたデータ部分について、「SCAT」(大谷、2008)を用いて分析した。SCATは、言語データを4つのステップに沿ってコード化・概念化する「4ステップコーディング」<sup>(3)</sup>の手続きと、コーディングによって得られたテーマや構成概念をもとにストーリーラインと理論を記述する手続きからなる質的データ分析法である。観察記録や面接記録によって得られた比較的小さな質的データの分析にも有効とされる(大谷、2008、p.27)ことから、7名という限られたデータについて、それぞれの経験を記述するための方法として最適であると判断した。また、「SCATのためのExcelフォーム」<sup>(4)</sup>を使用することで、解釈の妥当性を繰り返し検討することができ、共同研究者間で分析過程を共有できるという利点があった。

7名のデータについて、それぞれストーリーラインを作成し、理論記述を行なった。理論記述を学習スタイルの変容あり、なしで分類したところ、学習環境にうまく適応したタイプと学習意欲が減退したタイプにまとめられた。本稿では、このうちインタビューで学習意欲が減退したと述べた2名(仮名:ノイ、ミン)の分析結果を取り上げ、考察の対象とする。2名が日本留学後に学習意欲を減退させた理由を考察することで、留学における日本語学習経験の問題点を明らかにできると考えたからである。学習意欲減退の要因を探るため、2名について、分析範囲を「タイでの学習経験」(質問項目1)、「日本での学習経験」(同2)まで広げ、タイと日本での学習経験を検討した。なお、2名はタイ国内の大学4年生であり、同じプログラムで日本の同じ大学に留学していたが、ミンはノイより半年先行して留学している。

#### 4. 結果

分析の結果、ノイから34、ミンから39の「テーマ・構成概念」を得た。これらの「テーマ・構成概念」から、2名の留学体験を「ストーリーライン」として記述した。「ストーリーライン」(以下、SL)とは、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」(大谷、2008、p.32)である。本来、ノイ、ミンの留学体験が記されたSLが一つずつ作成されるが、本研究の目的は学習意欲の減退について2名の留学経験に即して、できるだけ詳細に探ることにある。そこで、抽出された「テーマ・構成概念」を5つに分類し、各観点からのSLを記述することとした。大きなSLを支える支流のSLを記述することにより、ノイとミンの留学経験の実際をより正確に捉えることが可能になると考えたからである。「テーマ・構成概念」の内容を検討し、(1)「厳しさ」と「真面目さ」(2)「日本語仲間」(3)「留学先での必要性」(4)リソース活用(5)「留学イメージ」を観点として設定した。(2)の「日本語仲間」は、ノイのみにみられたものであったが、学習意欲の減退と強い関連を持つものと判断し、観点として取り上げた。また、ミンの「期待通りにならないのは自分の「真面目さ」の減退のせい」という「テーマ・構成概念」は(1)「厳しさ」と「真面目さ」、(5)「留学イメージ」に当てはまると判断し、双方の観点で取り上げた。以下、具体例をあげながら順に見ていく。

##### 4.1 「厳しさ」と「真面目さ」

表1は、「厳しさ」と「真面目さ」の観点からノイ、ミンの「テーマ・構成概念」を集めたものである。表中の○印は、それがノイ、ミンのどちらにみられたかを示している。表1を見ると、ミンから得られた「テーマ・構成概念」はノイを網羅しており、「厳しさ」と「真面目さ」の重視と、それによる環境に対する評価は、両者に共通していることがわかる。これは、2名の所属する教育機関が留学前後ともに同じで、似通った学習環境で学んできたためであろう。

表1 「厳しさ」と「真面目さ」

| ノイ | ミン | テーマ・構成概念                           |
|----|----|------------------------------------|
| ○  | ○  | 「真面目」な学習態度の重視                      |
|    | ○  | 「真面目」な学習態度を維持する要件としての他律的な(厳しい)学習環境 |
|    | ○  | 「勉強」に良い学習環境＝他律的な(厳しい)学習環境          |
| ○  | ○  | (タイの)他律的な(厳しい)学習環境への肯定的評価          |
|    | ○  | 留学先(日本)の他律的でない(厳しくない)学習環境          |
|    | ○  | 留学先(日本)の先生がやさしい(厳しくない)学習環境         |
| ○  | ○  | 留学先(日本)の難易度が低い(厳しくない)学習環境          |
|    | ○  | 留学先の他律的でない学習環境に対する否定的評価            |
| ○  | ○  | 他律的でない(厳しくない)学習環境による「真面目さ」の減退      |
|    | ○  | 留学による「真面目さ」の減退                     |
|    | ○  | 期待通りにならないのは自分の「真面目さ」の減退のせい         |

ノイ、ミンに共通する「真面目」な学習態度の重視、他律的な(厳しい)学習環境への肯定的評価からは、2名の価値観がタイの教室で培われたものであることがわかる。例えば、

ミンはインタビューの中で「私は文法が好きですが、(略)なんか一番厳しい、授業だと思いますから、いいと思います (034M) <sup>(6)</sup>」とタイの日本語授業を振り返っている。一方、留学先での **「他律的でない(厳しくない)学習環境による「真面目さ」の減退**」も認識している。例えば、ノイは「タイでは私、毎日宿題とか、練習とか、復習とか、毎日していたけど、だけど、今はぜんぜんしない (148N)」と話し、ミンも「タイのほうが真面目だったのですが、ここはあんまり、はい厳しくないの自分もやる気が少なくなって (285M)」と、学習環境の変化と意欲の低下を関連づけて説明している。しかし、ミンには **「期待通りにならないのは自分の「真面目さ」の減退のせい**」がみられる。「変わるのは自分、です。自分の、真面目さ (299 M)」と述べ、「真面目さ」が自分の問題であるとも考えている。以上から、教室内を主とする学習環境の変化と学習者の変容との関わりについて、「厳しさ」と「真面目さ」の観点からは、以下のSLが記述できるだろう。

- ・ノイは「真面目」な学習態度を重視し、留学後もタイの他律的な(厳しい)学習環境を肯定的に評価する。一方、留学先の学習環境は厳しくないため、ノイの「真面目さ」は減退している。
- ・ミンは「厳しさ」を要件とする「真面目」な学習態度を重視し、「勉強」に良い学習環境は他律的な(厳しい)学習環境であるという価値観に基づいて、タイの学習環境を肯定的に評価する。一方、留学先の学習環境については、課題の量、難易度、教師の態度等「厳しくない」学習環境として否定的に評価する。留学によって「厳しい」学習環境から「厳しくない」学習環境に移行したことから、ミンの「真面目さ」は減退し、学習意欲が低下している。

#### 4.2 「日本語仲間」

「日本語仲間」とは、ともに日本語を学び、ときには競い合う仲間としてのタイ人の友人を指す。ミンの学習意欲に影響を与えている「日本語仲間」の「テーマ・構成概念」を表2に示す。

表2 「日本語仲間」

| ノイ | ミン | テーマ・構成概念               |
|----|----|------------------------|
|    | ○  | タイでの「日本語仲間」の存在         |
|    | ○  | ライバルとしての「日本語仲間」の必要性    |
|    | ○  | 「日本語仲間」の不在による「真面目さ」の減退 |

ミンは、インタビューで、「タイにいるときは、友達と話したりして、これはどうしてこうやるのかを相談したりして(略)(※注.今は)みんなバラバラになっちゃって、一人しかいないので、やる気が少なくなりました (285M)」と述べ、留学先において、学習意欲が減退した理由を仲間がいないこととしている。「日本語仲間」についてのミンのSLは以下の通りである。

- ・ミンにとって留学前の学習環境では、日本語の練習相手やライバルとしての「日本語仲間」の存在が学習意欲を維持する要件の一つになっていた。しかし、留学先の学習環境では、タイ人の「日本語仲間」が得られないため、「真面目さ」が減退した。

#### 4.3 「留学先での必要性」

「留学先での必要性」からは、2名が留学先での生活経験を通して、日本語学習の意味を見直

していく過程をうかがうことができる。

表3 「留学先での必要性」

| ノイ | ミン | テーマ・構成概念                      |
|----|----|-------------------------------|
| ○  | ○  | 会話上の困難を経験                     |
| ○  | ○  | 会話上の困難の減少                     |
| ○  |    | 聴解力の低さの自覚                     |
| ○  |    | 留学先（日本）の難易度が高い（話すのが早い）学習環境    |
|    | ○  | 日本の生活における会話の必要性               |
| ○  |    | 日本での日常的な日本人との接触を通して感じる学習の必要性  |
| ○  |    | 日本人とのコミュニケーションによる社会文化面の戸惑いと学び |
| ○  |    | タイ日の社会的行動の違いに対する関心            |
| ○  |    | コミュニケーション能力育成を意識した授業への肯定的評価   |
| ○  |    | 日本での生活＝日本語学習                  |
| ○  |    | 日本での生活＝自立の機会                  |
| ○  |    | 日本での経験への肯定的評価                 |
| ○  | ○  | （日本の生活での）必要性をもとにした授業評価        |
|    | ○  | （日本の生活での）必要性をもとにしたリソース評価      |
|    | ○  | 現実の会話のリハーサルとしての会話授業の位置づけ      |
|    | ○  | 会話の進歩が実感できる授業                 |
|    | ○  | 「勉強」への固定的概念                   |
| ○  | ○  | 「勉強」の概念の2分化                   |

2名に共通する【会話上の困難を経験】、【会話上の困難の減少】は、留学生活で遭遇する言語上の困難を克服する中で、コミュニケーションのための「勉強」の必要性に気づくきっかけとなっており、それが【（日本の生活での）必要性をもとにした授業評価】へとつながっている。ミンは、「日本人も私の日本語分からないし、私も、日本人の言葉がわからなかったです（164M）」といい、「ここ（※注. 日本）は一、文法はあんまり必要ない（056M）」、「一番必要なのは、会話（略）だと思います（058 M）」と述べている。

アルバイトを経験しているノイからは、多様な「テーマ・構成概念」が得られている。これは、アルバイト場面での必要性によって学習意欲が高められ、【日本での生活＝日本語学習】、【日本での生活＝自立の機会】へと、日本語学習の裾野が広がっていることを示していると考えられる。ノイは、「店長が私を、箱根、連れて行って、帰ると私、メール、ありがとうって、送らないです。それが、失礼ですね（084N）」、「（※注. 日本のマナーや習慣に）今は、今は慣れたけど、うーん、たくさん、勉強したいことがありますね。（088N）」と述べるなど、アルバイト先に新たな日本語学習の場を見出している。

しかし同時に、ノイ、ミン共に【「勉強」の概念の2分化】がみられた。これは、コミュニケーションのための「勉強」が必要性に照らして評価されている一方で、従来の知識獲得のための「勉強」に対する意欲を失うというものである。ノイは、「文法はいいと思いますけど、あんまり使わない、難しいすぎるから、はい。その、試験は覚え、覚えますけど（略）忘れちゃった（124N）」

と述べ、以前は評価していた文法学習が、日本では、試験のためだけのものになっているとする。ノイ、ミンが留学先での生活経験を通して日本語学習についての認識を変化させている過程を、必要性の観点からまとめると次のようなSLとして記述することができる。

- ・ノイは、留学先で会話・聴解といった言語上の困難や社会文化面での戸惑いを経験するなかで、コミュニケーションのための「勉強」に必要性を感じ、意欲を向ける。そして、授業についても留学先での必要性をもとに再評価する。さらに、留学生活そのものが日本語学習であり自立の機会でもあると日本での経験全般を学びとしてとらえるようになる。一方、留学先機関での知識獲得のための「勉強」は試験のためと割り切り、勉強の概念の2分化がみられる。
- ・ミンは、留学先で会話上の困難を経験したことから会話の必要性に気づき、コミュニケーションのための「勉強」に意識を向ける。また、さまざまなリソースや授業についても留学先での必要性をもとに再評価する。一方、留学生活においては、知識獲得のための「勉強」は能力試験のためと割り切り、コミュニケーションのための「勉強」との2分化がみられる。

#### 4.4 「リソース活用」

ノイ、ミンの留学前後の「リソース活用」についての「テーマ・構成概念」は、表4の通り、両者の間で大きく異なっている。共通しているのは「留学先でも限定された人的リソース」のみである。これは、学習者がもつ学習リソースは個別性が強いものであるからだと考えられる。

表4 「リソース活用」

| ノイ | ミン | テーマ・構成概念                 |
|----|----|--------------------------|
| ○  |    | タイの教室内に限定された日本語学習        |
| ○  |    | 運用機会が無いタイの学習環境に制限される上達   |
| ○  |    | タイでのメディアリソース活用の試み        |
| ○  |    | 日本での人的リソースの活用            |
| ○  |    | 日本でのメディアリソースの活用          |
| ○  |    | 社会文化的知識リソースとしてのタイ人留学生の存在 |
| ○  |    | 留学先における多文化（生活）環境         |
| ○  |    | 留学による視野の拡大               |
| ○  |    | 日本語学習＝「正しい」日本語           |
|    | ○  | 日本文化と接触可能な環境             |
|    | ○  | タイでの教室外リソースの利用           |
|    | ○  | タイでの人的リソースの存在            |
|    | ○  | タイでのメディアリソースの利用          |
|    | ○  | 留学先におけるシステム化された人的リソースの存在 |
|    | ○  | タイにはない留学生クラスの学び          |
|    | ○  | システム化された人的リソースの利用        |
| ○  | ○  | 留学先でも限定された人的リソース         |

ノイは、「(※注. タイでは日本語を使う) チャンスがありません。はい。あまり練習しなかった(074N)」と述べるなど、留学前には人的リソースがなく、日本語を使う機会がなかったとしている。ノイは留学先の豊富なリソースに期待を持って来日しており、前節でみたように、人的リ

ソースの活用を積極的に行っている。また、ノイは、「私、お願いします。Yさんは、何年間ぐらい日本に勉強してたから (184N)」と述べ、先に来日したタイ人留学生を、メンターの役割を持つ人的リソースとしている。一方、ミンは留学前には様々なリソースを活用し、学びの実感を得ていたが、留学先では所属教育機関で用意されたチューター制度を利用するのみにとどまっている。ノイ、ミンに共通する [留学先でも限定された人的リソース] は、留学先の教育機関に対して期待していた日本人との接触や豊富な運用機会が、十分に提供されていないというものである。ノイは「留学生と話しているときは、文法は、(略)間違っても、分かりません。留学生から、と話したら (136N)」といい、ミンもまた「私が話すのが一番必要ですね。でも、あんまり機会がないです。日本で勉強してるのに (256M)」と述べている。留学先の教育機関において、ノイは [留学先における多文化 (生活) 環境] における視野の拡大、また、ミンは [タイにはない留学生クラスの学び] がみられるものの、そこから新たな学習のリソースは生まれていない。以上のことから「リソース活用」として次のSLが記述できる。

- ・ノイは、留学前、運用機会が無いタイの学習環境では上達が制限されると考え、日本の学習環境への期待を持って留学を志した。留学後は教室外で、メディアリソース、アルバイト先の人的リソースを積極的に活用している。また、ノイより先に来日したタイ人留学生を社会文化的知識に関するリソースとして頼りにしている。一方、留学先の機関では、多文化 (生活) 環境の中で視野を拡大しながらも、留学先でも人的リソースは限定されていると感じている。
- ・ミンは留学前から、日本語でやり取りする知人やメディアといった教室外リソースに親しみ、学びを実感していた。留学先においては、システム化された人的リソースを利用して会話の上達を実感する。しかし、留学先の授業では留学生クラスならではの学びがあることに興味を覚えながらも、運用機会や人的リソースが、期待に反して限定されていると感じている。

#### 4.5 「留学イメージ」

「留学イメージ」について、ノイ、ミンに共通するのは、[日本留学が上達を保証するという「留学イメージ」] であり、二人は共に漠然とした期待を持って日本に留学している。

表5 「留学イメージ」

| ノイ | ミン | テーマ・構成概念                   |
|----|----|----------------------------|
| ○  | ○  | 日本留学が上達を保証するという「留学イメージ」    |
| ○  |    | 海外で固定化された日本イメージ            |
| ○  |    | 留学は困難を伴うものだという予想の異なり       |
|    | ○  | 想定を下回る日本語使用機会              |
|    | ○  | 期待通りにならないのは自分の「真面目さ」の減退のせい |
|    | ○  | タイ日の日本語授業の相似性              |

しかし、2名は、留学前に抱いていたイメージや予想が留学先の実状と異なるものであることを知る。この異なりは、ミンの [タイ日の日本語授業の相似性]、ノイの [留学は困難を伴うものだという予想の異なり] に見られる。また、ミンが「なんか私はタイにいた時は、日本来たたら、

もっともっと上達になるはずだと思いました。(笑)でも、来てから、なんか分かりました。そうでもないですね。(笑)あれは自分によってです。人によって違います。もし自分が真面目だったら、上達できる、ようになると思います(317M)」と述べていることから、「留学イメージ」が自動的に実現されるものではないという気づきがうかがえる。「留学イメージ」の観点から、ノイ、ミンが留学に対する期待と現実に向き合う過程は、次のようなSLとして記述できるだろう。

- ・ノイは、日本留学が上達を保証するという「留学イメージ」を持って来日を志した。また、留学前の教室で固定化された「厳しい」日本イメージや、留学後の日本語学習は困難を伴うという予想を持っていたが、留学先での実情は異なるものであることを知った。
- ・ミンは、日本留学が上達を保証するという「留学イメージ」を持って来日した。しかし、日本語の使用機会は期待を下回っており、留学先の日本語授業もタイと変わらないと感じている。また、日本語が期待通りに上達しないのは、自身の「真面目さ」が減退したことによると自覚している。

## 5. 考察

分析の結果、タイの教室内を主とした学習環境には「厳しさ」があり、それがノイ、ミンの「真面目さ」を維持すること、2名が「厳しさ」による「真面目さ」の維持を肯定的に捉えていることがわかった。またミンにとっては、タイの学習環境における「日本語仲間」の存在が、学習意欲の維持に必要なものであった。以上を磯田(2005)のモデルになぞらえると、ノイとミンの内的要因には、「厳しさ」「真面目さ」「日本語仲間」が存在している。一方、2名が留学先で履修しているのは、留学生を対象とした日本語授業のみであり、ミンはそれを「タイと同じような授業」(182M)、「教え方はだいたい同じ」(212M)と捉えている。日本語授業がタイと同様のものであるため、タイの学習環境で形成された内的要因「厳しさ」「真面目さ」「日本語仲間」をそのまま留学先の学習環境の「評価・意味づけ」に用いている。その結果、タイと比較して留学先の学習環境を「厳しくない」環境としてとらえ、「真面目さ」を保つことができないと感じているのである。

このタイの学習環境において形成された「真面目さ」「厳しさ」は、二人の留学イメージにも影響している。ノイは日本の留学環境には「厳しさ」が存在するという留学イメージを抱いて来日するが、実際には異なっていたと評価する。また、ミンはイメージ通りに日本語が上達しない自分自身に対し、自分の「真面目さ」が足りないからだと評価している。つまり、ノイとミンは、留学によって、学習環境の変化を経験しているにもかかわらず、タイの学習環境において形成された「真面目さ」と「厳しさ」に支えられた日本語学習のイメージに囚われたままなのである。

一方で、留学によって新たな日本語学習の必要性が生まれていることがわかった。中井(2009)は、中国人留学生の学習動機変化のプロセスにおいて、日本語学習の場が教室からアルバイト先



へと変化していることを示しているが、ノイとミンの場合も、学習の場の移行がみられる。留学により新たな学習文脈が生まれ、日本社会で生活するための会話が必要であるとしている。

しかし、以前評価していた文法学習に必要性を感じなくなるなど、留学を経て日本語の勉強の概念が2分化していることも明らかになった。三代(2010)は、韓国人留学生へのライフストーリー研究において、留学生が日本でコミュニティに参加すること自体が学びの実感につながることを指摘し、教室内の「コミュニケーション能力を身に付けさせる学び」との間に存在するずれを問題化している。ノイ、ミンも教室外での日本人とのコミュニケーションを重視しており、教室内の学習はそれほど重要性を感じていない。ミンは、「勉強はそんなにしなくてもいい」(311M)という。さらに、留学先の授業は、タイの授業と同様のものであり、留学以前からの学習概念と、留学により生まれた新たな学習文脈との関連性を見いだすことができていない。つまり、日本の環境にあるはずの「日本語授業」が、実際には環境との相互作用を持たない脱文脈化したものになっており、留学により生まれた新たな学習文脈が、いわゆる日本語学習とは異なるものとして捉えられている可能性がある。

私たちは冒頭で、ノイ、ミンは留学により学習意欲の減退を起こしているとしたが、それは、2名の教室内の学習にのみ注目し、判断しているためであった。ノイ、ミンには「コミュニケーションのための学習」への気づきがあり、ノイは留学先において学習リソースを活用しているのである。このことから、教室外に注目すれば、学習意欲はむしろ、増進されていると考えることもできる。しかし、ノイ、ミンともに、日本語上達を保障するという「留学イメージ」は期待通りではないとされるのみであり、教室内の学習と教室外に生まれる新たな学習文脈との関連が意識されない(できない)ことによって、留学における日本語学習の意味は分断されているのである。

## 6. 今後の課題

本稿では、2名の留学生の語りから、学習環境の変化における連続性と分断を扱い、そこに見える問題点を指摘した。問題解決のためには、タイ・日双方の現場で授業を担当する教師が、環境との相互作用に日本語学習を位置づけられるような授業展開をする必要性とともに、タイでの日本語学習と日本での新たな学習文脈との繋がりを意識させるための支援が必要であると考えられる。

本稿で扱った調査は、留学中の留学生を対象としており、留学期間における変化は検討できていない。今後、さらに調査を進め、タイに帰国した留学生も対象としながら分析を進めることで、留学生活における日本語教育の意味を「留学サイクル」の中で検討したい。また、日本語授業の位置づけをさらに明確にした上で議論を展開するためには、残り5名の留学生がどのように日本語学習を肯定的に位置づけているのかについて検討が必要である。今後の課題としたい。

## 注

- (1) 動機づけ研究では、海外学習環境にいる日本語学習者の動機づけを明らかにする研究（成田、1998 など）や、日本留学によって動機づけが強まるという報告（高岸、2000）がある。また、学習スタイルの研究では、学習者が認知や嗜好によって異なる学習スタイルを持つ（伊藤、1999）ことが指摘され、学習者の個別性に注目して、学習ストラテジーや学習スタイルなど複数の要素を関連させて捉える必要性（真嶋、2005）も指摘されている。
- (2) インタビューでは、インタビュー趣旨の説明、インタビュー協力及びインタビューの録音、研究への使用の承諾書を確認した上で、音声を全てICレコーダーで録音した。
- (3) SCATの具体的手順は、以下の通り。1) データ中の注目すべき語句を記入する、2) 前項の語句を言い換えるデータ外の語句を記入する、3) 前項を説明するための概念、語句、文字列を記入する、4) <1>から<3>に基づいたテーマや構成概念を記入する。方法論の詳細は、大谷(2008)を参照のこと。
- (4) <http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls> より取得（2010年9月17日）。
- (5) 引用括弧中、番号は1次データ中の発話の通し番号、N、Mは発言者のイニシャルを示す。

## 参考文献

- 磯田貴道（2005）「学習意欲と動機づけに関する概念の整理に向けて」『広島外国語教育研究』第8号、pp85-96
- 伊東祐郎（1999）「学習スタイルと学習ストラテジー」『日本語教育と日本語学習』、くろしお出版、pp133-145
- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号、pp27-44
- 高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機に及ぼす影響—米国人短期留学生の場合」『日本語教育』第105号、日本語教育学会、pp101-110
- 成田高宏（1998）「日本語学習動機と成績の関係—タイ人大学生の場合」『世界の日本語教育』第8号、pp1-11
- 真嶋潤子（2005）「学習者の個人差と第二言語習得—「学習スタイル」を中心に」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号、凡人社、pp115-134
- 中井好男（2009）「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』第21号、pp151-181
- 三代純平（2010）「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から—」『早稲田日本語教育学』第6号、pp1-14