

学位請求論文題目

中国の大学における日本語専攻学習者の動機づけの研究
-内容重視の言語教育としての持続可能性日本語教育に
基づく翻訳授業を通して-

2019年 6月

城西国際大学大学院 人文科学研究科
比較文化専攻

王 婷婷

第1章 序論.....	1
1.1. 問題の所在：日本語専攻学習者の動機減退.....	1
1.1.1. 社会的背景.....	1
(1) 就職などの道具的な動機づけによる日本語専攻の選択.....	1
(2) 中国における日系企業の相対的地盤沈下.....	1
(3) 「服従分配」.....	2
1.1.2. 「ツールとしての日本語教育」の限界.....	2
1.2. 本研究の目的.....	3
1.3. 本研究の構成.....	4
第2章 本研究の理論的枠組み.....	7
2.1. はじめに.....	7
2.2. 言語生態学の基本的な考え方.....	7
2.2.1. 基本概念：言語生態学、言語生態環境、言語生態.....	7
2.2.2. 言語生態学の性格.....	8
2.2.3. 言語教育における生態学的アプローチ.....	8
2.3. 持続可能性日本語教育の基本的な考え方.....	10
2.3.1. 持続可能性日本語教育の目標.....	10
2.3.2. 持続可能性日本語教育の扱う内容.....	10
2.4. 持続可能性日本語教育と動機づけの接点.....	11
第3章 先行研究.....	12
3.1. はじめに.....	12
3.2. 動機づけ研究の概観.....	12
3.2.1. 第二言語教育における動機づけに関する研究.....	12
3.2.2. 日本語教育における動機づけに関する研究.....	13
3.2.2.1. 中国の大学における日本語専攻生以外の学習者を対象とした研究.....	14
3.2.2.2. 中国の大学における日本語専攻生を対象とした研究.....	16
3.3. 中国の大学における日本語専攻生を対象とする持続可能性日本語教育の概観.....	19
3.4. 残された課題.....	21
第4章 研究目的と方法.....	23
4.1. 本研究の目的と課題.....	23
4.2. 研究方法.....	24
4.2.1. 実践概要.....	24
(1) フィールドの概要.....	25
(2) 調査の実施期間.....	26
(3) 対象者.....	27
4.2.2. データの収集.....	27
(1) データ収集の手順.....	27
(2) 質問紙の作成.....	28
(3) 振り返り.....	28
(4) インタビューの手続き.....	29
(5) 文字化原則.....	30
4.2.3. 当事者評価を調べる方法.....	30

第5章 内容重視の翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態【研究1】	31
5.1. はじめに	31
5.2. 先行研究	31
5.3. 研究課題	31
5.4. 研究方法	31
5.4.1. 研究対象と調査の実施期間	31
5.4.2. 調査方法	33
5.4.3. 分析方法	34
5.5. 結果と考察	34
5.5.1. 課題1の結果と考察	34
5.5.2. 課題2の結果と考察	35
5.6. 研究1のまとめと総合的考察	75
5.6.1. 研究1のまとめ	75
5.6.2. 総合的考察	78
(1) 日本語学習の意味の喪失と動機減退	78
(2) 自己との関連性が感じられない授業内容と動機減退	79
(3) 抑圧された教室風土と動機減退	79
5.7. 本章のまとめ	80
第6章 内容重視の翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変容【研究2】	81
6.1. はじめに	81
6.2. 動機づけの視点からみる従来の翻訳授業の問題点	81
6.3. 学習者の動機回復を視野に入れた内容重視の翻訳授業のデザイン	82
6.4. 内容重視の翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変化【研究2】	92
6.4.1. はじめに	92
6.4.2. 先行研究	93
6.4.3. 研究目的と課題	93
6.4.4. 研究方法	93
6.4.4.1. データの収集	94
6.4.4.2. 分析方法	94
6.4.5. 結果と考察	94
6.4.5.1. 課題1の結果と考察	94
6.4.5.2. 課題2の結果と考察	100
(1) 既有知識を活用して社会情報をグループメンバーと共有する	100
(2) 母語の知識を活用して正解にたどり着くのを支える	104
(3) 母語の知識を活用して訳文をより良いものにする	105
6.5. 本章のまとめ	107
第7章 動機減退スパイラルの打破と新たな動機の形成【研究3】	109
7.1. はじめに	109
7.2. 先行研究	109
7.3. 研究課題	110
7.4. 研究方法	110
7.4.1. データの収集	110
(1) 調査対象	110
(2) 調査方法と調査時期	112

7.4.2. 分析方法	113
7.5. 結果と考察	113
7.5.1. 課題1の結果と考察	113
7.5.2. 課題2の結果と考察	171
7.6. 研究3のまとめと総合的考察	183
7.6.1. 研究3のまとめ	183
7.6.2. 総合的考察	186
(1) 生き方と結びつけられた授業内容がもたらす再動機づけ	186
(2) 支える他者の存在による動機づけの回復	187
(3) 既存能力の発揮による動機づけの回復	188
第8章 結論	190
8.1. 本研究の結果のまとめ	190
8.2. 内容重視の翻訳授業における学習者の動機づけの変容と今後の実践に向けての示唆	194
8.2.1. 日本語学習と学習者の生活を繋げ、教室と外の壁を取り払うこと	194
8.2.2. 市販教材を使わない授業の可能性	195
8.2.3. 動機づけの形成と維持における母語活用の重要性	196
8.2.4. 学習者の動機づけの保持・促進に教師のできること	196
8.3. 今後の課題	197
(1) 動機づけの変容が見られない学習者に対するさらなる考察	197
(2) 持続可能性日本語教育に基づく授業内容のさらなる拡張	198
(3) 持続可能性日本語教育の翻訳以外の授業への導入と研究の展開	198
(4) 教師の視点からの動機減退研究	198
(5) 学習者の日本語レベルの向上を可視化すること	198
参考文献	199
付録	210

第1章 序論

1.1. 問題の所在：日本語専攻学習者の動機減退

1.1.1. 社会的背景

(1) 就職などの道具的な動機づけによる日本語専攻の選択

張（2016）は中国の大学生は専攻への興味からではなく、両親の意見あるいは社会のニーズによって専攻を選ぶ傾向があると指摘している。その両親の意見の多くも「就職のしやすさや将来の安定度などに基づいている」（趙 2015：62）。趙（前掲）はまた、中国人の大学生自身も就職に役に立つ専攻を勉強したいという考えが強いと述べている。2009年度の国際交流基金の調査もこの趙の主張を裏付けている。その調査によると、中国の大学における日本語専攻学習者は研究志向より実務志向（ビジネス、観光など）の方が強く、また「将来の就職のため」という学習目的が一番多いという。

(2) 中国における日系企業の相対的地盤沈下

陳（2012）は日本語専攻の卒業生の就職状況を把握するため、2011年9月～10月に、ある985大学¹の10年近くの日本語専攻の卒業生221名を対象にアンケート調査を行い、143人から有効回答を得た。調査票には「現在の仕事、或いは学習中、日本語を使いますか」という項目があり、調査結果は次の表1-1の示す通りである。

表 1-1 日本語専攻の卒業生の日本語使用状況（陳 2012：2；筆者訳）

毎日使う (%)	よく使う (%)	あまり使わない (%)	まったく使わない (%)
55 (38%)	30 (21%)	30 (21%)	28 (20%)

表 1-1 から分かるように、「あまり使わない」と「まったく使わない」を合わせると 41% になり、「毎日使う」と「よく使う」のトータルである 59% より少ないが、半分近くになっている。つまり、半数近くの日本語専攻の卒業生が日本語に関係のない仕事に従事しているということになる。他に、中国の日本語専攻学生の就職活動を考察する上原・陶（2014）でも同じような傾向が見られた。卒業生の日系企業への就職率が 1 割にも満たない南京のある 985 大学の日本語学部を取り上げ、日本語関連の仕事をする日本語専攻生が減っていると述べている。陳（2012）、上原・陶（2014）は 985 大学の学習者を調査対象としている。大学によって程度の差があるものの、中国では 985 大学は優れた教育資源が集中している

¹中国教育部が 1998 年 5 月に定めた、中国の大学での研究活動の質を国際レベルに上げるために、211 工程の中で限られた重点大学に重点的に投資していくプログラムである。普通大学が 38 校、軍学校が 1 校、合計 39 校がある。

ところであると考え、この二つの調査結果は決して極端な例ではない。

(3) 「服従分配」

前述したように中国では大学専攻を選ぶ時、実利を重視する傾向がある。しかし、「服従分配」という中国の大学の独特な募集制度により、志望以外の専攻に割り当てられる可能性がある。中国の大学出願書には「服従分配」という項目があり、そこに賛成と記すると、大学の入学レベルに達していても、希望の専攻に必要な点数に満たない場合、あまり人気のない専攻(就職において優勢を持っていない専攻がほとんどである)に割り当てられる。近年、総合大学、理工類大学の日本語学部にもこのように割り当てられた学習者は増えつつある。それは必ず学習動機の欠如につながるとは限らないが、興味、動機の有無、適性などを問わずに、日本語学部には在籍している限り、自分の意志で学習を放棄することは難しい。極端な場合、大学を卒業できるように、強制的に勉強させられてしまうこともある。

以上見てきたように、中国人の学生は大学での専攻を選ぶ時、就職しやすさに重きを置くなど実利重視の傾向がある。しかし、近年日本語専攻の卒業生は日本語と関係のない職につく人が増えているため、実利の面から考えると、日本語専攻は理想的な専攻とは言いにくい。国際交流基金 2015 年度の調査によると、中国の日本語学習者数は 953,283 人になり、2012 年度の調査の 1,046,490 人より減少したことが明らかになった。そのうち、高等教育では「英語志向の高まりを背景に、日本語専攻の学科・学生数が減り、全体の学習者数減少につながった」という(交流協会 2017)。そこから中国の大学における日本語専攻に陰りが見え始めてきたことが窺われる。それに関連して「服従分配」の募集制度で、日本語を学ぶ意欲がないものの、日本語専攻に割り当てられた学習者が増えている。

1.1.2. 「ツールとしての日本語教育」の限界

言語教育は教育目標により、「ツールとしての言語教育」と「内容重視の言語教育」に大別できる。「ツールとしての言語教育」は言葉を留学、仕事などのツール(道具・手段)と捉え、言語能力の養成を目標としている。それに対して、「内容重視の言語教育」は言語学習で取り上げられる内容そのものの習得を目標としている(岡崎2009c : xvi)。

中国の大学における日本語教育は昔から「ツールとしての日本語教育」が主流である。「過去の日本語教育のあり方を素直に反省してみると、その内容はかなり言語そのものを目標としたものだったと考えられる。学習者の日本語習得の目的が経済的な活動であったにせよ、日本社会の中に溶け込んで生活できるコミュニケーション能力の獲得であったにせよ言語的基礎能力を強調するあまり、ことばそのものに関する知識や技能の習得が目標になりがちであった」と于(2012 : 120)は指摘している。ここの「言語そのもの」、「ことばそのものに関する知識や技能の習得」というものはまさに「ツールとしての言語教育」の目標である。

また、近年、日本語専攻生の競争力を高めるため、「複合型日本語人材」を育成する目

標が盛んに掲げられている。この「複合型日本語人材」を育てる方式は多くあり、譚他(2008)では「ダブルメジャー」、「専攻併設型」、「双外国語型」、「副専攻型」などが挙げられている。「ダブルメジャー」とは学習者が日本語以外に、他の学部で経済、貿易などもう一つの専攻の講義を履修し、単位を取る形式である。「専攻併設型」とは日本語学科のカリキュラムに「国際ビジネス」などの科目を設置するものである。「双外国語型」とは日本語の他に、英語などもう一つの外国語を学習するものである。「副専攻型」とは日本語を主専攻、経済、貿易などの専攻を副専攻として学習するものである。このような日本語教育における流れは国際交流基金2012年度の調査にも反映されている。その調査によると、日本語だけでは就職が難しくなるため、大学側はダブルメジャー、「2+2」(日本の大学との連携プログラムで、学習者は1年と2年の時中国で日本語を習い、3年以後日本の大学で日本語以外の専攻を習う)などを導入し、日本語専攻生に向け、英語、経営、コンピューターなどの専攻を勉強するカリキュラムを提供する傾向が見られるという。

「複合型日本語人材」を育てる方式は複数あるが、「日本語+ α 」という考えがそれらを貫いている。一般的に、日本語学習と経済、貿易、英語などの他専攻、つまり「 α 」の学習が別々に行われている。日本語学習に絞ってみると、日本語そのものを目標とすることに変わりがない。言い換えると、「ツールとしての日本語教育」の内実は変わっていない。「ツールとしての日本語教育」は、いままでに多くの日本語人材を育ててきた。しかし、学習者は教室という閉じた空間ではなく、社会という大きな文脈の中で生活しており、常に社会変動の影響を受けている。前述したように、近年日本語専攻の卒業生の就職は日本語離れの傾向が見られ、就職など実利の面では日本語専攻は競争力が弱くなっている。それは学習者の動機づけに影響を及ぼし、近年日本語専攻生の学習動機が困難な問題が噴き出してきた。葛(2014: 53)は「日本語専攻学生の就職難の問題が顕著化し、個々の学習者にとって、日本語を学ぶことの実利的な意味は薄れてきている。また、日中両国の間に横わたる歴史、政治、社会などの様々な課題があり、学習者の学習動機、学習意欲、学習効果に大きく影響を及ぼしている」と述べている。他に、中国人民大学の日本語学習者の日本語学習状況を考察した鮑・成(2016)は「近年、外国語専攻、特に日本語専攻は軽視されている傾向の影響を受け、日本語専攻生は卒業後のよりよい就職、昇進のチャンスや高給を追求するため、専攻の日本語より金融、経済、商学、法学、社会学などに対する学習意欲が強い」(鮑・成2016: 156; 筆者訳)と指摘している。学習動機が困難な問題は中国の日本語教育に重い現実を突きつけていると言わざるを得ない。

1.2. 本研究の目的

学習動機が困難な問題の背後には、就職など実利的なものを追求する学習者がツールとしての日本語教育の目標の現実性を感じられないジレンマがあると思われる。言い換えると、ツールとして使える日本語能力を必要としない学習者が増えているにもかかわらず、依然として日本語能力のみの養成を追求している現場では学習者の変化に対応できていな

い。その結果、「動機に困難をきたしている中で能力向上の方策を考える決め手は、実際に限られている」（岡崎 2009c : 73）。要するに、学習者の動機が困難な問題を解決するにはツールとしての日本語教育では限界がある。

それに対し、「グローバルな教育内容、環境、持続可能性などを、その土地固有のローカルな視点から行う内容重視教育は、学習者にとって動機、意義の面で重要な位置を占め始めている」（岡崎 2009c : xviii）。なぜなら、このような内容は個々人の学習者にとって、自分なりの生き方に関わった切実な内容であるため、日本語が就職に有利に働かなくても、その内容を学習することを通して「生活の質を向上させる」（岡崎 2008b : 10）ことが図れるからと考えられる。つまり、内容重視の日本語教育はツールとしての日本語教育の限界を打破し、学習者の動機づけの困難な問題を改善する可能性がある。

しかし、内容重視の日本語教育を中国の大学における日本語専攻の授業に取り入れた実践があるものの、動機づけに焦点をあてた研究はなく、学習者が受講中動機づけの変容、そしてその変容の原因はまだ解明されていない。そこで、本研究では、社会変動に伴う学習者の変化を視野に入れ、動機減退問題の打開策として、内容重視の日本語教育を中国の大学の日本語専攻への導入を提案することを目的としている。そのため、学習者の動機減退が引き起こされた要因を学習者の視点から探り、それを踏まえて内容重視の日本語授業をデザインし、実施する。そして、この内容重視の日本語授業の受講を通して、学習者が如何に動機減退のスパイラルを打破し、そこから脱出するか、実証的な手続きを重ねながら検証する。

1.3. 本研究の構成

本論文は、以下の8章から構成される。

第1章では研究動機、研究背景を述べ、また本研究の主旨と構成を導き出す。

第2章では本研究の理論的枠組みを説明する。本実践の基盤である持続可能性日本語教育は言語教育への生態学的アプローチが具現化されたもので、理論的には言語生態学に依拠している。よって、言語生態学は本研究の理論的枠組みになる。

続いて第3章では、まず、動機減退と教室場面における動機づけを高める研究を中心に、第二言語教育の領域、日本語教育の領域、特に中国の大学における日本語専攻学習者を対象とした動機づけの研究を概観する。続いて、中国の大学での日本語専攻学習者を対象とした持続可能性日本語教育の実践研究を概観し、残された課題を明らかにする。

第4章では、まず、本研究の目的及び課題を提示する。次に、本研究のフィールドの概要、データの収集と分析方法について詳しく説明する。

第5章では、学習者が内容重視の翻訳授業を受講する前の動機づけの実態を検討する。学習者に動機減退があるかどうかを考察し、動機減退が見られた場合、動機減退を引き起こした要因、そして要因間の関連性を探り、言語生態学に基づいて問題の根本を捉え直す。

第5章を踏まえて、第6章ではまず内容重視でデザインされた翻訳授業を実施する。次

に、内容重視の翻訳授業の受講期間中における学習者の動機づけの変容過程を縦断的に考察する。また、第5章で動機減退が見られた学習者に焦点をあて、授業中のやりとりを録音、文字化した資料に対して談話分析を援用して分析し、受講期間中に彼らが提出した振り返りの記録と合わせて、彼らの授業参加の実態を探る。

第7章では、第6章を踏まえて学習者が内容重視の翻訳授業の受講を通して、如何に動機減退のスパイラルから抜け出したか、そしてその回復した動機づけの内実を質的に検討する。

第8章では第5、6、7章で考察した結果をまとめ、分析する。それを踏まえ、中国の大学における日本語教育に対する示唆を述べ、また本研究の限界と今後の課題を提示する。

本論文の構成を次の図 1-1 に示す。

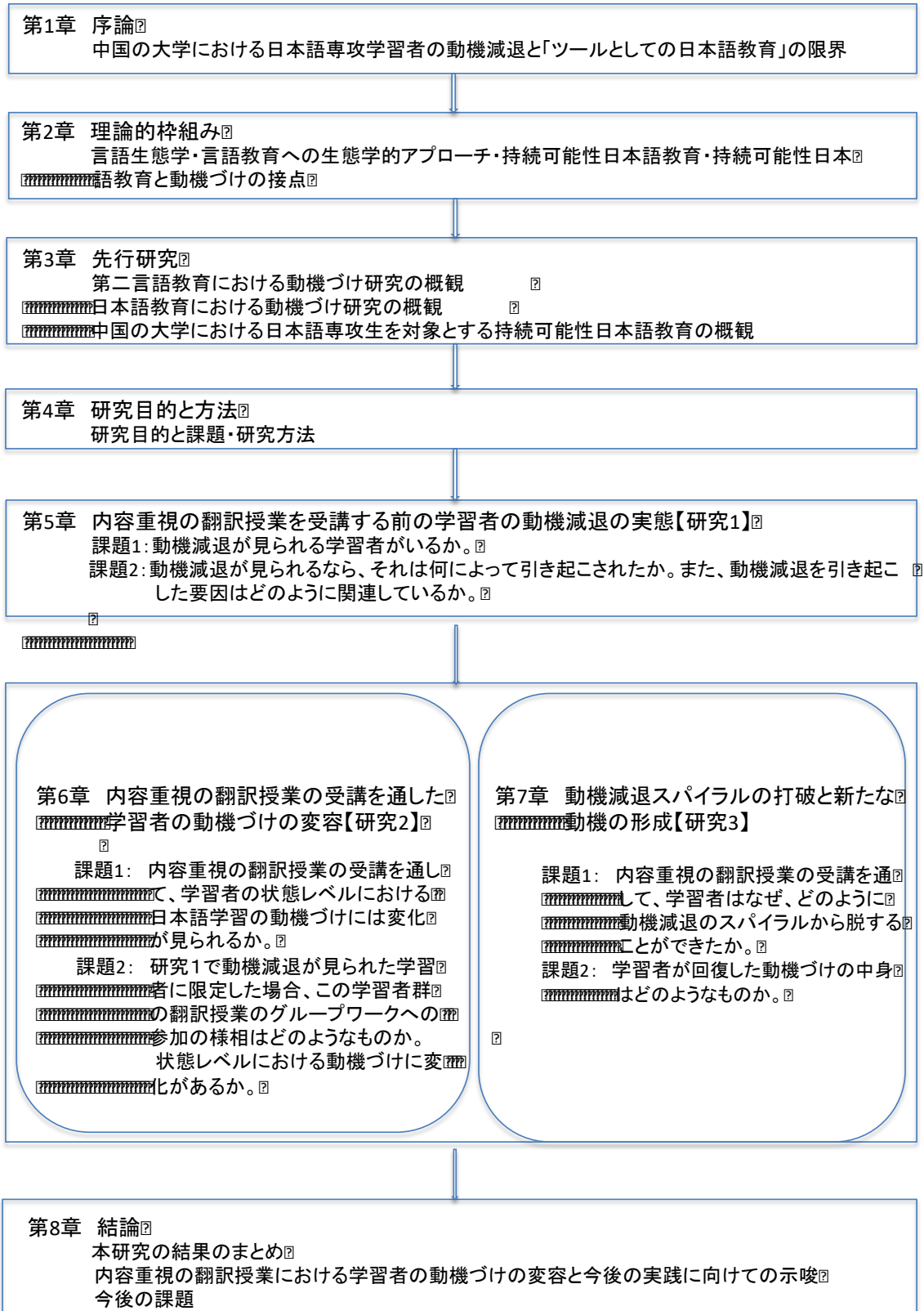


図1-1 本研究の構成

第2章 本研究の理論的枠組み

2.1. はじめに

序論で述べたように、社会の変動に伴い、中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退は深刻になっている。学習者の動機問題を解決するには、ツールとしての日本語教育では限界がある。本研究では、日本語専攻学習者の動機減退の打開策として、内容重視の日本語教育を中国の大学における日本語専攻への導入を提案することを目的としている。本研究の内容重視の日本語教育は持続可能性日本語教育に基づいている。持続可能性日本語教育は理論的に言語生態学に依拠しているため、言語生態学は本研究の理論的基盤になる。本章では、まず言語生態学の基本的考え方を紹介する。その後、言語教育への生態学的アプローチを具現化した持続可能性日本語教育の基本的考え方を述べる。最後に、言語生態学と動機づけの接点を述べる。

2.2. 言語生態学の基本的な考え方

2.2.1. 基本概念：言語生態学、言語生態環境、言語生態

言語生態学は Haugen (1972) によって確立された研究分野である。日本語教育の領域においては、岡崎敏雄の一連の研究 (岡崎 2005a, b, 2006a, b, 2007a, b, 2008a, b, c, 2009a, b, c, d) により取り入れられ、展開されている。言語生態学は「ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的関係の学である」 (Haugen, 1972: 岡崎 2009c 訳の引用)。この定義を理解するには「環境」と「相互交渉的関係」が肝心のポイントである。言語を取り巻く「環境」は「言語生態環境」と呼ばれ、「心理的な領域」と「社会的な領域」から構成される。「心理的な領域」とは、「バイリンガルや多言語使用者の mind (知性、精神) の中での、ある言語と他の言語との相互交渉的関係の領域」である。一方、「社会的な領域」とは「ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的関係の領域」である (岡崎 2009c : 4)。「心理的な領域」と「社会的な領域」の定義ともに「相互交渉的関係」が使用されているように、「相互交渉的関係」が言語生態学の概念を理解するためのもう一つの要点である。「心理的な領域」と「社会的な領域」の内部に限らず、2つの領域の間にも相互交渉的関係が存在している。

中国の大学における日本語専攻学習者に当てはまると、母語としての中国語と専攻としての日本語との相互交渉的関係が「心理的な領域」を構成する。また、日本語と日本語教室、より広く見れば、学習者が置かれている社会環境との相互交渉的関係が「社会的な領域」を構成する。「心理的な領域」と「社会的な領域」の間に相互交渉的関係が存在しており、「心理的な領域」の改善が「社会的な領域」の改善につながり、逆に「社会的な領域」の改善は「心理的な領域」の改善にもつながる。言語生態学では、言葉を言語生態環境の中で「生きて活動しているものと捉える」 (岡崎 2009c : xii)。そして、その言語生態環境の中で「言葉がうまく機能しているかどうかの状態」を言語生態とする。言語とそ

れを取り巻く言語生態環境の間に相互交渉的關係が存在しているため、言葉がうまく機能していない、つまり言語生態が悪い場合、その言語生態環境に問題があると見られる。

2.2.2. 言語生態学の性格

岡崎（2009c）では、言語生態学の目的として、「言語生態・言語生態と環境間の關係の記述・分析」、「言語生態・言語生態と環境間の關係の保全と育成」、「言語の生態と人間の生態の緊密な關係を明らかにし、人間の生態学として形成・展開すること」（前掲：5）という3つのものが挙げられている。その目的から言語生態学が通常の言語学とは性格が異なっていることが窺える。まず、言語生態学における3つの目的はいずれも「關係」を巡って展開されるため、言語生態学は關係の学と言える。日本語学習者の日本語生態を研究する際に、決して日本語生態のみに着眼するのではなく、日本語生態と日本語を取り巻く環境との關係、さらに日本語生態と日本語学習者の人間の生態との關係も視野に入れる必要がある。次に、通常言語学は言葉の記述・分析に主眼を置くのに対し、言語生態学では言葉の保全・育成も目的としているため、保全の学としての性格を持っている。日本語学習者の日本語生態を研究する際、その具体的な様相の記述・分析に留まらず、その日本語生態の保全・育成も研究の目的とする必要がある。更に、言語生態と人間生態との關係も研究目的とする上に、「保全を人間生態学の中に位置づける」ため、「人間の生態学としての言語生態学」（岡崎 2009c：6）という性格も形成される。通常言語学では言葉だけを研究の対象にするが、言語生態学では「言語活動は人間活動と一体化してなされる」（前掲：6）と捉える。従って、人間生態と切り離して言語生態を研究することはできない。日本語学習者の日本語生態を研究するには、彼らの人間生態を視野に入れなければならない。

2.2.3. 言語教育における生態学的アプローチ

前節では言語生態学の基本的考え方と性格について述べてきた。この節では言語生態学に基づく言語教育のあり方、即ち生態学的アプローチについて紹介する。それは本実践が基づいた持続可能性日本語教育の「前提的基礎をなす」（岡崎 2007a：68）ものである。言語教育の生態学的アプローチは、「人間の生態学としての言語生態学の見方に基づいてなされ」（岡崎 2007a：69）、人間の生態を視野に入れることで目指すものは通常第二言語教育との間には根源的な違いがある。具体的には、岡崎（2007a：69）では次のように述べられている。

- ① 学習者（＝言語話者）の言語生態環境の生態学的支援システムの育成（＝言語生態系の社会的領域の育成）
- ② 言語生態環境の下にある学習者の、言語能力を構成する既有の言語（＝母語）・認知・情意・社会・文化諸能力のネットワークを生態学的に発展させる形を通じた第

二言語能力の育成（＝言語生態系の心理的領域の育成）

これらを通じて：

言語面の人間開発による言語のリソースの十分な発揮・開発に基づく人間のリソースの十分な発揮・開発。

その下で、言語の社会的・認知的・情意的・文化的機能の十分な発揮を基に共同体に参加・貢献し、自己を他の人間のリソースとして生かすことを図る。

言語教育の生態学的アプローチは言語生態系の社会的領域と心理的領域の両方の育成を目指す。それを実現する方法は通常の第二言語教育のゼロから出発するという考え方とは大きく異なることに注意を払う必要がある。特に成人学習者であれば、母語を始めとする既存能力を既に持っていることから、第二言語学習においても、ゼロから出発する代わりに、既に持っている母語能力をはじめとする既存能力の上に統合する形で第二言語の能力を育成する方針である。これは教育現場では大きな意義があると考えられる。例えば、大学高学年になると、同じクラスの学習者でも、日本語能力に大きな開きが見られる。日本語の成績のみを評価の基準にすれば、成績のよくない学習者が能力のない人と教師、クラスメートに思われるだけでなく、最悪の場合は、本人も自分がダメな人間だと自己を貶すケースが見られる。こうなった以上、授業への参加が大変難しくなり、成績が更に落ちるだけでなく、人間生態も悪化する一方である。しかし、既存能力を重視する場合、学習者は日本語力が弱くても、母語の力などの「人間のリソース」を活かして授業への参加が図られる。このように、「第二言語と他の諸能力の総体の育成を促す」、つまり「言語・人間における持続的開発を目指す」（岡崎 2007a : 71）ことは従来の言語教育とは根本的に異なっている。

一方、社会的な領域では「言語接触ネットワークや言語政策、およびそれと生態学的関連を持つ教育・政治・経済・社会・文化諸政策との意識的連携」（岡崎 2007a : 70）を育成でき、従来の言語教育と対照的になる。ツールとしての言語教育では、教育、政治、経済・社会などの内容の文章を理解できればもう目標達成だと考えられるが、生態学的アプローチでは「意識的連携」を追求するため、文言の字面上の理解だけでは足りず、関連した内容の勉強、思考を通すことなしには目標達成は実現できない。まとめて言うと、言語教育への生態学的アプローチでは、言語教育の目標は言語能力の育成そのものだけではなく、言語生態の保全を通して最終的に人間生態を良い状態することを目指すものである。言語教室は、言語話者の言語がうまく機能できるように支援する場であり、言語面の人間開発を担う場である。そのため、教室に取り組むべき課題は既存能力の活用を重視することと言語活動の内容をなるべく人間活動と一体化させることの二つであるとされる（岡崎 2007a）。

2.3. 持続可能性日本語教育の基本的な考え方

2.3.1. 持続可能性日本語教育の目標

言語教育への生態学的アプローチを具現化した持続可能性日本語教育は「内容重視の日本語教育をさらに進化させた」ものである（岡崎眸 2013：2）。具体的に、「グローバル化の下で変動する世界の中で、雇用や食料など、ライフラインを中心とした揺れに対して、個々人がどのような持続可能な生き方を追求していくかについて考え、そのために読み、話し、聞き、書くことを通じて日本語能力を合わせて形成していくものである」（岡崎 2009c：72）。

言語教育への生態学的アプローチを具現化した持続可能性教育の目指すものは日本語能力そのものではなく、「持続可能に生きる展望と力を育むこと」（岡崎 2013：2）である。具体的には、「四つの問い」、つまり自分はどのような状況に置かれているのかを情報収集を通して知り（世界認識）、自分はどのようにすればいいか（行動基準）、他人とはどのような関係を持つか（人間関係）、私とは何か（アイデンティティ）を巡って、自問自答と他人との対話を繰り返すことで持続可能に生きるに必要な展望と力を追求する。一方、どうすれば持続可能に生きられるかを考えるために、母語と日本語両方の資料を収集し、読み、話し、聞き、書くなどの4技能を統合して使うことによって、副次産物として言語能力の育成が達成される。

2.3.2. 持続可能性日本語教育の扱う内容

持続可能性日本語教育が提起された社会的背景は、グローバル化の進行と持続可能性への着目と追求というパラダイムの転換である。中国も例外なくグローバルの波に巻き込まれている。その影響を受け、若年層の雇用は両親の世代と比べ、大きく変化した。両親の世代では、国営企業での就職など、終身雇用が幅を利かせている。しかし、今日の若者にとっては、公務員、大手国営企業などの選択肢がないわけではないが、そのような仕事を入手できるのは僅か一部の人間に過ぎない。多くの人は民間企業などに就職することになる。民間企業は終身雇用を保証しないため、いつかリストラされるかもしれないという危機感が多少伴う。そして、仕事が不安定になると、結婚、子育てなどのライフコースの展望も難しくなる。大学生はこのような雇用現状に漠然とした不安を抱えている。異なる環境を生きてきた両親の世代から役に立つ指導がもらえないため、その不安は解消せず長く続くことが多い。このような現状において、どのように生きていくかは、個々の学習者にとって避けられない課題であり、持続可能性日本語教育の内容にもなる。持続可能性日本語教育の教室では学習者にそのような内容を考え、クラスメートとともに議論する場を提供する。要するに、持続可能性日本語教育の言語活動の内容は人間活動と分離せず、「人間活動の中で行われるという特性を保持したものが目指される」（岡崎 2007a：70）。

2.4. 持続可能性日本語教育と動機づけの接点

動機づけは「①場との相互作用によって生じ、②不安定で「波」があり、③その質と量には個人差がある」といった特徴があると鹿毛（2013：234）は指摘している。「場との相互作用によって生じた」動機づけは学習者を取り巻くあらゆる環境から関係を受けている。動機減退、また動機づけが高まった原因を検討する時、学習者と環境との相互作用を考慮に入れる必要がある。「言語生態学は関係のあり方を学を中心に置く」（岡崎 2009c:xiii）ため、物事を関係として見る。言語生態に問題が生じた場合、「個別の要因のみを特定」（前掲）せず、言語生態、及び言語生態と言語生態環境の関係を分析した上、繋がり方の改善から問題解決の手がかりを考えられる。たとえば、学習者の動機減退の原因を分析する時、勉強嫌い、語学の適性があるかどうかなどの学習者個人の要因のみを特定せず、彼らが置かれている言語生態環境との繋がりにも着目する。このような言語生態学の考え方は、学習者の動機づけに影響を及ぼしている複数の要因間の相互作用を分析するのに適すると考えられる。

また、言語生態学では、「言語のあり方の良さ」を評価する場合、「当事者の評価」が重視される（岡崎 2005b：10）。個人差があり、不安定である動機づけを把握するには、当事者である学習者自身により自己申告の手法がよく使用される。この点においても、言語生態学の当事者評価の重視と合致すると考えられる。

さらに、序論で述べたが、中国における日系企業の相対的地盤沈下が見られる中、就職などの道具的な動機づけしか持っていない学習者にとっては、日本語学習の実利的な意味が薄れているため、ツールとしての日本語教育では動機づけの形成・維持に限界がある。持続可能性日本語教育は「現実には個々が不安の中で手探りで生き方を模索している。しかし現実は何を手がかりにどのように考えを組み立てていくかのための場を持っていない」（岡崎 2008c：7）学習者に、それを考える場を提供するものである。自分なりの生き方を考える過程において、日本語学習を自身の生活と結びつけられることによって、自分自身の人間活動を支える日本語学習に学ぶ必然性を感じる。つまり、「日本語学習を、学習者自身の人間としての活動を豊かにするものとして捉えること」（岡崎 2008b：10）である。それで、日本語学習に対する意味づけが新たに形作られ、動機づけの変容につながる事が期待される。

第3章 先行研究

3.1. はじめに

本章では、まず、動機減退の研究と教室場面における動機づけを高める研究を中心に、第二言語教育、日本語教育における動機づけの研究を概観する。日本語教育のうち、特に中国の大学における日本語専攻学習者を対象とした動機づけの研究に焦点を当てる。続いて、中国の大学における日本語専攻学習者を対象とした持続可能性日本語教育の実践研究を概観し、残された課題を明らかにする。

3.2. 動機づけ研究の概観

「動機づけ」は心理学の学術用語である「motivation」から訳されているものである。他に、「学習動機」、「学習意欲」、「やる気」、「モチベーション」などの訳語もある。第二言語教育及び日本語教育においては、「動機づけ」と「学習動機」は広く使われており、「ほぼ同義として扱われる」（岡 2017：28）傾向がある。本研究では「動機づけ」を用いるが、先行研究を援用する時、先行研究の表記をそのまま用いる。

3.2.1. 第二言語教育における動機づけに関する研究

第二言語教育における動機づけの研究は 1960 年前後に Gardner によって始められた。Gardner は動機づけ研究の第一人者であり、彼を中心とした一連の研究は社会心理学の立場をとり、二言語併存の地域において一つのコミュニティーの成員がもう一方の言語を習熟するための要因を探ることを目的にしていた。その研究成果として一番広く知られているのは 2 つある。一つは動機づけを「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」に二分したことである。もう一つは「社会教育モデル」である。

鹿毛（2013：17）では、速水（1998）、Vallerand&Ratelle（2002）、鹿毛（2004）を参考に、動機づけを特性レベル、領域レベル、状態レベルという 3 つの水準に分けている。特性レベルを「特定の場面や領域を越えた一般的な傾向性であり、個人のパーソナリティの一部として全般的に機能する水準」、領域レベルを「動機の対象となる分野や領域の内容に即して発見する水準」、状態レベルを「その場、その時に応じて現れ、時間経過とともに現在進行形で変化する水準」と定義している。鹿毛（2013）のこの動機づけの 3 水準で見ると、Gardner を中心とした研究は主に領域レベルの動機づけに関するものである。

90 年代に入り、Crooks and Schmich（1991）は Gardner らの研究のアンチテーゼとして、言語の習熟度と社会的・心理的要因を探ることを中心とした Gardner らの研究は第二言語教育の教師が関心をもつ学習場面の動機づけを反映できないと指摘している。研究者はアウトサイダー的立場からではなく、「第二言語教育に携わる実践者たちのとらえる動機づけの概念と一致するような研究」、また「心理学などの領域から様々な知見を取り入れ」る研究が必要であると主張している（守谷 2002：318-319）。それ以来、第二言語学習において、実際の教育場面での動機づけ研究、つまり状態レベルの動機づけ研究は重要視され始

めた。Dörnyei は Crooks らの主張を受け、学習場面の動機づけ研究をさらに発展させ、Dörnyei を中心とした一連の研究では言語教室場面の「動機づけの概念化を試み」(守谷 2002: 319) た。しかし、教室場面において動機づけを高める研究の数はまだ少なく、さらなる研究が必要である (Dörnyei, 1998, 2001b; 竹内, 2004; 廣森, 2006 磯田 2008 など)。

一方、動機減退の研究は教育学の分野から始めたとされている。Gorham を始めとする一連の研究 (Gorham & Christopel, 1992 ; Christophel & Gorham, 1995 ; Gorham & Milliette, 1997) では、コミュニケーション教育のクラスにおける学習者の動機減退を導いた要因を探り、授業時間を合理的にコントロールできないなど、教師の不適切な行為が学習者に主に取り上げられた要因であることが分かった。

第二言語教育の領域においては、動機減退の研究に先鞭をつけたのは Chambers (1993) である。Chambers (1993) はリーズにある中学校の教師と学生を対象に、外国語の学習動機減退の原因についてアンケート調査を行った。その結果、学生と教師はそれについて正反対の考えを持っていること、つまり、互いに動機減退の原因は向こうにあると考えていることが明らかになった。Dörnyei (1998) は第二言語習得における動機減退研究をさらに発展させた。Dörnyei (1998) はブダペストで英語とドイツ語を学習する高校生を対象に、彼らの学習動機減退の原因を考察し、「教師」、「学校の設備の不備」、「自信の喪失」、「外国語に対する否定的な態度」、「外国語学習が強制的であること」、「別の外国語の干渉」、「第二言語コミュニティに対する消極的な態度」、「グループメンバーへの消極的な態度」、「教材/教科書」という 9 つの要因が得られた。そのうち、「教師」の要因が占める割合は 40% に及ぶと指摘している。そして、Dörnyei (2001:143) では、動機減退(demotivation)を外的要因の働きかけによって動機づけが削減されることであると定義されている。しかし、2000 年以降、動機減退研究はさらに注目され始め、多くの研究者によって研究が手がけられてきた。英語学習者を中心に、中学生、高校生、大学生のいずれかを対象とした研究、さらに、中学校から大学までの動機づけの変化を縦断的に考察する研究も見られた。外的要因のみならず、内的要因も動機づけの削減に関わっていることが証明されたため、現在では、動機減退は外的要因と内的要因の両方の働きかけによって動機づけが削減されることであると定義されることが多い (Agawa & Ueda 2013、Sakai & Kikuchi 2009、許 2018 など)。

3.2.2. 日本語教育における動機づけに関する研究

高橋・平山 (2014: 96) では、日本語教育における文献調査により、日本語学習動機の研究を「日本語学習者の学習動機そのものを明らかにすることを目的とする内容」、「日本語学習者の学習環境や、その国の日本語教育事情などを明らかにすることを目的にし、その一つとして学習動機に触れている内容」、「ある項目と学習動機の関連性を見るために調査をした内容」、「学習の動機付けの要因を明らかにするために調査をした内容」、「別の目的で調査・実践を行い、その結果として学習動機に関連する項目が出てきた内容」といった 5 つのものに分類している。なお、高橋・平山 (2014) には動機減退の研究が含まれて

いない。そこから日本語教育において、動機減退を扱った研究の数が限られている現状が窺われると考える。以下では、本研究の関連研究として、「学習の動機付けの要因を明らかにするために調査をした内容」のうち、特に教室場面の動機づけに比重を置いた研究及び、動機減退に関する研究を取り上げることとする。

3.2.2.1. 中国の大学における日本語専攻生以外の学習者を対象とした研究

三矢（1999）は Skehan(1991)に基づき、学習動機を「中心的動機/一次的動機」と「周辺の動機/二次的動機」に分けている。「中心的動機/一次的動機」とは、「言語学習の目的、目標と直結した動機であり、目標言語や目標文化に対する学習者自身の価値観、考えなどがその核をなしているものである」（三矢 1999：1）。それに対し、「周辺の動機/二次的動機」とは、「教材、教授法、教室環境、教師など言語学習環境に関連する動機である」（三矢 1999：2）。そして、言語教育の現場において、不安定な「周辺の動機/二次的動機」を高めることによって、個人差があり、しかも比較的安定した「中心的動機/一次的動機」に働きかけることが重要な課題であると指摘している。ここでの「中心的動機/一次的動機」は領域レベルでの動機づけ、「周辺の動機/二次的動機」は状態レベルの動機づけに相当する。つまり、教室場面、即ち状態レベルの動機づけを高めることによって、領域レベルの日本語学習の動機づけを促進するアプローチを三矢（1999）は提示している。

他に、教室場面に重きを置き、学習者の動機づけを高める要因を探る研究として、二宮・川上（2012）、吉川（2013b）、富吉（2015）などが挙げられる。二宮・川上（2012）は学習者の動機づけの保持・促進に焦点を当て、JSL 環境における2つの大学の中級レベルの授業で多読授業の実践を行った。授業の流れは以下のようなものである。学習者が教室に置かれた多読の読み物の中から、辞書を使わず読めるものを自分で選び、読み終わったら記録シートを記入する。そして記入した記録シートを教師に見せ、読書の感想を述べ、また教師からアドバイスを受ける。実践前後に実施した学習者の多読に対する意識調査、学習者が受講期間に記入した記録シート、さらに実践後に実施したフォローアップインタビューに対し、有能感、自律・自己決定感の認知、満足感・達成感のような内発的な結果、活動そのものを楽しむ結果が得られるかをめぐって分析を行った結果、多読授業は学習者の内的動機づけを促進したと分かった。

吉川（2013b）は1年の授業を受けた後、学習行動増加群と減少群は日本語学習動機と学習意欲を高める要因における違いを明らかにするため、タイの高校1年生707人を対象に調査を行った。まず、1年次開始時に日本語学習動機質問紙調査で学習者の日本語学習動機を調査した。次に1年次開始時と終了時に、日本語学習行動について2回にわたって質問紙調査を実施した。この2回のアンケート調査の得点により、学習者を学習行動増加群と減少群に分けた。最後に、学習意欲を高める要因質問紙調査を通して、学習行動増加群と減少群はどんな時に学習意欲が高まるかを考察した。その結果、学習行動増加群は成績が上がった時、日本語レベルの向上が実感できた時、友達が日本語の勉強を頑張っている

のを見た時などに、学習行動減少群は成績が上がった時、将来の職業を日本語と結びつけた時、教師に褒められ、励まされた時などに、動機づけが高まることが示された。両群の違いから動機づけの個人差も窺われるが、動機づけを高めるには達成感、仲間の作用、日本語学習と自己との関連性が感じられること、そして情意的配慮の大切さが示唆されている。

他に、富吉（2015）はP大学の日本語主専攻の学習者23名を対象に、半構造化インタビューを行い、学習意欲の変化をめぐるエピソードを語ってもらった。質問項目に日本語学習の動機づけ、授業場面での動機づけに関するものが両方含まれるが、ここで本研究と密接な関係がある後者の結果を紹介する。意欲が上がる授業の特徴として2点抽出されている。一つは「楽しさ」と「心理的負担の軽さ」が感じられること、もう一つは「教室外との関連」、つまり「実際使用や将来の目標との関連」が見出せることである。そのうち、「楽しさ」と「心理的負担の軽さ」は一過性のものであるため、持続できない可能性もある。それに対し、「教室外との関連」は「学習者個人に根ざしたものである」と富吉（2015:22）は指摘している。

二宮・川上（2012）、吉川（2013b）、富吉（2015）は教室場面において、如何に学習者の動機づけを高めるかについて重要な知見が得られている。しかし、これらの研究はほぼツールとしての日本語教育という枠のもとで行われた研究であるため、動機づけが減退している学習者を対象に応用する場合、限界があると考えられる。では、日本語教育において、中国の大学における日本語専攻生以外の学習者を対象とした動機減退研究に、どのようなものがあるか。以下ではそれについて紹介する。

縫部（2001）は外国語学習に対する否定的な態度という視点から、Grittner（1973）、Walker（1973）、Galyean（1977）を援用し、「退屈な授業」、「無関係な教材」、「面白くない教師」、「自然な場面で言語を使ったり、他者と話し合ったりする機会が少ないこと」、「目標言語での自分の考えや話題を交換する機会が少ないこと」が学習者の否定的態度を招く要因であると述べている。

周（2009）は地域日本語教室をやめた中国人学習者を対象に、ケース・スタディの方法でやめた原因を考察した。その結果、交流が目的で日本語教室に通い、やむをえない事情でやめた、日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、教室になんらかの不満を持ったためにやめた、また、日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、やむをえない事情でやめたといった3つのパターンが観察された。

中井（2009）は日本語学校の中国人再履修者14名を対象にインタビューを行い、M-GTAを援用して彼らの動機減退の原因を探った。その結果、学習者が再履修者になる過程を「過度期」、再履修者になった後を「低迷期」、全ての過程を「全過程」と区別して、カテゴリーを生成した。「過度期」は【自立心からもたらす学習動機の減退】、【学習の場の移行による学習動機の減退】、【孤独感から生じる学習動機の減退】という3つのカテゴリーから構成される。「低迷期」は【クラスメートとの関係による影響】、【教師とのインタラクション

による影響】、【両親の期待による影響】という3つのカテゴリーからなる。そして、全過程に通じるのは【学習性無力感と原因帰属による学習動機の変化】である。それを踏まえ、「学習者を成長過程にある青年として捉える」こと、「再履修者問題の原因を教師自身に帰属する」こと、「教授活動を見直すこと」、「学習者の学習観を変えるために教師の学習観を変える」ことなどを中井（2009）は提案している。

瀬尾（2012）では香港の社会人日本語学習者11名を対象にインタビューを行い、M-GTAを援用して彼らの動機づけの変化を考察した。そのうち、動機減退の要因については、学習内容が学習者の興味と結びつかないことが浮き彫りになった。具体的に、調査対象者は日本文化、日本旅行への興味から日本語学習を始めているものの、日本語の授業で取り扱われた教科書を中心とした内容が学習者の興味関心に合致しないことで、動機減退が引き起こされたとされている。

また、瀬尾・陳・司徒（2012）は、香港の生涯教育機関における社会人日本語学習者の動機減退要因を探るため、質的・量的手法を併用して調査を行った。まず、2010年度に、香港大学專業進修学院において『日語入門』コースを受講した学習者のうち、期末試験に申し込まなかった学習者216名を対象に、質問紙をEメールで送信し、オンライン・アンケート・システムを用いて回答することをお願いした。216名のうち、21名のみが答えてもらった。続いて、質問紙に答えた調査協力者から、3名を抽出して半構造化インタビューを行い、彼らの動機減退の要因を考察した。質問紙調査の結果として、「仕事が忙しくなって、通えなくなった」、「家庭の事情で通えなくなった」など環境の要因、次に「学習ペースが速すぎた」、「3時間のクラスは長すぎた」、「勉強する内容が多すぎた」、「クラスの人数が多すぎて、十分練習できない」といったプログラムやカリキュラムの問題、さらに「定期テスト（中間テスト、クイズ）の成績が悪かった」、「日本語の予習・復習方法がわからなかった」など学習者自身の要因が浮かび上がってきた。一方、質的調査の結果として、「仕事」と「時間」の問題が受講をやめた理由になることが分かった。

周（2009）、中井（2009）、瀬尾（2012）、瀬尾・陳・司徒（2012）は、いずれも中国人の日本語学習者を対象とすること、また質的アプローチが援用されたことで共通している。しかし、同じ中国人の日本語学習者であっても、生活環境が変わると学習動機に影響している要因も異なることは研究結果から浮き彫りになった。動機づけは学習者の環境や心情などによって常に変化するものであり（Ushioda1994、1996、Dörnyei2001など）、学習者が埋め込まれた社会的文脈から切り離して捉えることができないことは示唆されている。

3.2.2.2. 中国の大学における日本語専攻生を対象とした研究

中国の大学における日本語専攻学習者を対象とする動機づけ研究はごくわずかあり、主に3種類の研究に集中している。1つ目は、学習者の学習動機そのものを明らかにするものであり、王（2005）、郭・全（2006）、蔣（2009）、于（2012）、于他（2013）、林他（2014）などがその例である。王（2005）は中国で最初に日本語学習者の学習動機を考察する研究

である。清華大学、北京大学、人民大学の日本語学科の1～3年生の106名を対象にアンケート調査をし、因子分析の結果、「統合的動機づけ」、「道具的動機づけ」（聞く・話す・読む・書く四技能を高める手段とする）、「内発的動機づけ」（「知識を獲得し、視野が広がる」などの因子からなる）、「言語志向動機づけ」、「仕事動機づけ」、「強引動機づけ」という6つの因子を抽出した。それ以後の研究はほぼ因子分析の手法を援用し、異なる地域、異なる大学における学習者の日本語学習動機の種類について考察が行われてきた。

2つ目は学習動機とある項目との関連性を探るもので、王（2003）、初・王（2011）、趙・謝（2013）、楊（2014）などが挙げられる。これらの研究は主に動機づけと学習効果、動機づけと学習不安などとの関連性を探った。

3つ目は、動機づけに着目していないが、結果として学習動機に関連する内容が出てきたものである。鐘・陳（2010）はゲームを授業に取り入れたことで学習者の学習の主体性を促進できるかを明らかにするため、中国の3つの大学において、初級レベル（大学1、2年生）の日本語専攻生を対象に、ゲームで学ぶ実践を1回行った。調査協力者のニーズに対する事前調査に基づき、三つの大学でそれぞれ「動物園」、「土曜日のプラン」、「野菜総動員」といった異なったゲームを取り入れた。例えば、「動物園」は調査協力者が学習中の「これ、それ、あれ」を把握することをサポートするためにデザインされたゲームである。実践の時、まず学習者に事前に調べてきた動物の日本語の言い方を紹介してもらってから教師は補足した。次に学習者を二つのチームに分け、教師が流した動物の鳴き声を聞いて、「これは何の声ですか」という質問に「それは～の声です」で答えさせた。最後に、学習者に3人ごとにチームを組んでもらった。そして、二人は動物の写真を見ながら、「あれは何ですか」、「あれは～です」と会話し、もう一人は写真を見ずに聞いた答えをすぐ日本語に訳すように指示した。ゲームが終わった後、点数の一番高いチームが勝つということになる。「土曜日のプラン」は日常生活でよく使われた文型、例えば、「私は毎日朝七時に起きます」の把握、「野菜総動員」は日本語における野菜の言い方と動詞の「た形」の把握を目標にデザインされたものである。アンケート調査を通して、実践前後における学習者の主体性の変化を考察した結果、学習者はゲームを通して学習意欲が高まったことが見られた。しかし、鐘・陳（2010）で指摘されたように、ゲームを授業に取り入れたことで、長期にわたり学習意欲が保持できるかどうかについては縦断的な調査が必要である。

以上述べてきたように、第二言語教育においては1990年代からすでに教室実践に応用するという動機づけ研究の方向性のシフトが始まったが、中国の大学における日本語専攻学習者を対象とする動機づけ研究では、動機づけの種類、そして動機づけとある項目との関係について数多くの研究がなされてきたが、教室場面において如何に学習者の動機づけを高めるかについては、実証的な手続きを踏んだ研究は管見の限りない。

一方、中国の大学における日本語専攻生を研究対象とした動機減退研究には、高（2016）、楊（2016）、許（2016）、許（2017）、許（2018）などがある。

許（2016）では中国の大学における日本語専攻生の自信喪失と動機減退の関連、並びに

自信喪失を引き起こす要因について研究が行われた。日本語専攻学習者 36 名を対象に、動機減退の要因についてアンケート調査を行い、得られたデータについて記述統計と重回帰分析をした結果、日本語学習への自信のなさが学習者の動機減退につながるということが分かった。さらに、学習者の自信喪失には「自分は日本語学習の才能がない」、「達成感が感じられない」、「知らない知識の積み重ねについていけない」、「日本語の資格だけが欲しい」が正の影響、「たくさん勉強しなくても、日本語のゲームやドラマに支障がない」が負の影響があることが明らかになった。

許（2017）は学習者の出身地と動機減退との関連を明らかにするため、質的・量的研究を併用して考察を行った。まず 9 名の日本語専攻学習者に対してインタビューを行い、上海の某大学に在籍している 3 名の学習者には、出身地による劣等感、優越感が動機減退の原因になることがわかった。続いて、インタビュー調査の結果に基づき、質問紙を作成し、上海及び、湖南省の某大学に在籍している日本語専攻学習者 230 名を対象にアンケート調査を行った。その結果、上海の大学のみが県間比較に有意差が見られた。中国では教育発展指数が 1 位である上海は他の県との格差が大きいため、地方出身の学習者は劣等感を感じやすく、学習環境への適応が不十分ということで動機減退が引き起こされたのに対して、上海出身の学習者は出身地による優越感が動機減退につながる。また、都市出身と農村部出身に分けられた戸籍間比較では、上海市と湖南省ともに有意差が見られた。上海の大学では知識運用の困難さ、湖南省の大学では試験への達成志向、クラスメートとの人間関係が学習動機の減退との関連は農村部出身の学習者がより強いという。

許（2018）は中国の日本語専攻生 283 名を対象に質問紙調査を実施し、専攻の振り分けに焦点をあて、日本語志望群と非志望群の動機減退の要因を比較した。日本語志望群にも動機減退の因子が抽出され、動機減退が非志望群に限られたわけではないことが明らかになった。また、両群は動機減退の因子構造に相違が見られた。日本語専攻非志望群には「日本語学習資質の不足」、「有能感の不足」、「予想外の教室内学習の苦しさ」、「学習量による学習困難」、「進路選択上の日本語の重要性の低下」、日本語専攻志望群には「成績と運用能力への落差感」、「授業テンポの速さによる学習困難」、「自信と興味の喪失」、「専攻選択上の問題」、「学習への非強制欲求」のいった因子がそれぞれ抽出された。それに基づき、非志望群は自己効力感が低く、日本語学習資質に懐疑的な態度を持ち、教師への依存性が高いと指摘している。

高（2016）は中国の某外国語大学の日本語専攻生 216 名を対象に質問紙調査を実施し、因子分析の結果、日本語専攻学習者の動機減退に影響を与えた因子を 5 つ抽出した。「興味の欠如」、「外的サポートの足りなさ」、「教師の職業技能の不足」、「学習ストラテジーの失敗」、「教材と授業デザインの不十分」という順で影響が大きくなっていく。更に、「興味の欠如」、「学習ストラテジーの失敗」を内的要因、「外的サポートの足りなさ」、「教師の職業技能の不足」、「教材と授業デザインの不十分」を外的要因にまとめ、内的要因より外的要因の影響がより大きいという。

楊（2016）は日本語専攻生 31 名に動機減退の要因を自由記述のアンケートで書いてもらった。それを参考に 46 項目からなる調査票を作成した。続いて中国の三つの大学において、日本語専攻学習者 301 名に対し質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、6 つの因子を抽出した。各因子の影響力は「内容は簡単すぎる」、「教師の能力及び教授法の不足」、「外部環境の不整備」、「動機の欠如」、「学力の低下」、「自己効力感の低下」という順で増えていく。また、「自己効力感の低下」、「学力の低下」、「動機の欠如」を内的要因、「教師の能力及び教授法の不足」、「外部環境の不整備」、「内容が簡単すぎる」を外的要因にまとめ、外的要因より内的要因の方が影響が大きいという。内的要因と外的要因の影響力の強さについては、高（2016）とは逆の結果が示されている。

以上、許（2016）、許（2017）はそれぞれ学習者の自信、出身地に焦点をあて、この 2 つの要因と動機減退の関係を探った研究である。つまり要因を一つ一つ個別に扱われており、動機減退構造の全体像を掴みにくいという問題がある。それに対し、楊（2016）、高（2016）、許（2018）は中国の大学における日本語学習者の動機減退構造を探索した研究である。しかし、動機減退を招いた要因が割り出されたが、各要因間の関連性はまだ不明なままである。現場教師はバラバラになっている要因を手がかりに、学習者の動機づけを回復させるような授業をデザインすることは難しいと推測できる。一方、前述のように、内的要因と外的要因の影響力については、高（2016）と楊（2016）では異なった結果が出されている。それは研究が行われる社会的環境や対象者の背景の差によるところが大きいと考える。三つの研究のうち、楊（2016）では研究対象が重慶、成都、寧波の大学の学習者であることだけが記述されており、大学の類型について触れていない。高（2016）は東北地方にある外国語大学の学習者、許（2018）は湖南省の総合大学、東北地方の理工類大学、上海市の農林類大学といった 3 つの大学の学習者を研究対象としている。大学の地域、類型などの環境要因が変わると、学習者の動機減退を引き起こした要因も異なってくるのが研究結果から分かった。そこから動機づけの多様性と個別性が窺われる。よって、現場教師として、フィールドの学習者の動機づけを考察するあたり、先行研究の結果をそのまま当てはめるより、フィールドの学習者に限定した調査が必要になる。さらに、研究方法から見ると、楊（2016）、高（2016）、許（2018）は共に因子分析による量的アプローチを援用している。量的アプローチは「複雑な関係を探ったり、それを深く解明したりすることが難しく、さらに、個人の生活の多様性を正当に評価することにも適していない」（ドルニエイ 2005:149）という方法論上の限界が存在している。動機づけの多様性と複雑さを考えると、現場教師は教育への応用を考える時、現場の学習者の生の声に基づき、どんな時に動機減退が引き起こされ、またそれを導いた要因間の関連性を浮かび上がらせる質的調査が必要だと考える。

3.3. 中国の大学における日本語専攻生を対象とする持続可能性日本語教育の概観

中国の大学における日本語専攻生を対象に行われた持続可能性日本語教育の実践には、

楊（2009）、劉（2011a、2011b）、秦（2012、2013、2018）などが挙げられる。

中国の大学における日本語専攻のフィールドにおいて、楊（2009）が持続可能性日本語教育を取り入れた最初の実践である。中国の日本語専攻大学生が豊富な日本語知識を持ちながら日本語でうまくコミュニケーションできないという学習者の日本語生態の悪さを問題に感じる。そして日本語生態の保全策として、学習者の既有能力を重視する「言語教育への生態学的アプローチ」の観点から、精読授業にグループワークを導入して実践を行った。具体的に、基礎日本語を受講する一年生を対象に、週に1回（2時間）の応用練習をする授業で、会話活動と翻訳活動においてグループワークを取り入れた実践を4回行った。グループワークの導入により、日本語専攻学習者の言語生態環境は改善できたか、また、グループワークにおける言語の使い方という角度から学習者の日本語生態は保全されるかを探った。学習者の言語生態環境に改善ができたかどうかを分析する際、言語生態環境を構成する社会的領域、心理的領域（言語学習観を指す）に分けて考察した。そのうち、社会的領域においては、学習者は教師の管理から離れたグループワークでは、課題に取り組んでいるかを考察した。具体的には、学習者のグループワークにおけるやりとりを課題遂行、活動管理、余談・雑談、その他にカテゴライズし、それぞれのカテゴリーの発話数と全体に占める割合を統計した結果、課題遂行の発話が一番多く、89パーセントを占め、続いて活動管理が二番目に多く、7%を占めることが分かった。また、余談・雑談の中でも活動が円滑に展開することを促進したのが見られた。この結果から、学習者は主体的にグループワークに取り組んでいることが分かった。

劉（2011a）は中国の大学における日本語専攻の作文の授業において、よく見られた学習者が教師に与えられたテーマで作文を書き、教師に提出し、添削してもらおうというやり方には2つの問題点があると指摘している。1つは、「私の趣味」などよく取り上げられるテーマは大学生である学習者の知的レベルに合わないため、思考を深めることに限界があることである。もう1つは、文章の構成、文法などの言語形式の正しさを追求するあまり、内容が二の次になっていることである。学習者は自分の考えを述べるより、上手に表現できるものを優先し、内実の伴わないものを書きがちということである。このような「自分の考えの表出」（劉 2011a：168）が難しいことを言語生態学で捉え直すと、作文授業に使われる言語が学習者の人間活動からかけ離れたため、学習者の言語生態、人間生態が十全に保全されていないことが分かった。このような現状を踏まえ、関連資料を読み、クラスメートと議論する事前活動と改稿に向けてグループで議論することからなる持続可能性日本語作文教育の実践を日本語専攻3年生の授業で試みた。その結果、事前活動に取り組むことにより、学習者がグループ、そしてクラスでの議論からヒントをもらい、思考を深め、自分の考えを作文に表出することが促されることが分かった。劉（2011b）は学習者が持続可能性日本語作文教育に対する受け止め方を考察した。学習者は心理的領域においては、事前準備をすることで資料からヒントをもらい、社会的な問題を自分に関連づけて考えることができた。また社会的領域においては、クラスメート、教師とだけでなく、友達、親

戚などの教室外の人ともテーマについて話し合い、言語実践を教室外に拡張したことが観察されたなど、学習者の授業への能動的な参加のありようが窺われる。

また、秦の一連の研究（秦 2012、2013、2018）は中国の大学における日本語会話の授業に持続可能性日本語教育を導入した効果を示している。この実践は中国黒竜江省にある大学の日本語専攻3年生を対象に、「食」をテーマに、週一回（2コマ120分）の授業を3回行った。実践の流れとして、まず事前課題として、学習者に会話のテーマを与え、関連する質問が書かれた「事前準備シート」を配布し、またテーマを巡って主張したい内容を調べることを課した。授業の時、ワークシートを配布し、学習者にグループワークの形で「事前準備シート」とワークシートに沿って会話を展開してもらった。その後、グループで議論した内容をまとめ、ポスターセッションの形で発表してもらい、仲間同士と教師がそれについてフィードバックを行った。最後に母語で振り返りを書いてもらった。秦（2012）は学習者が実践に対する受け止め方を考察した結果、学習者が実践に対し肯定的な評価が形成されたことが分かった。また秦（2013）は内容上の事前準備が会話参加をどのように促し支えるかについて考察し、学習者のグループワークにおけるやりとりから能動的に参加する姿が見られた。さらに秦（2018）では卒業した受講生に対し、半構造化インタビューを行い、実践に対する評価を考察した結果、学習者は授業中の能動的な参加についても言及された。

以上見てきたように、中国の大学における持続可能性日本語教育の実践においては、いずれも学習者の授業への能動的な参加が観察された。しかし、動機づけに重きを置いた研究ではないため、授業のどのような側面が学習者の能動的な参加に繋がっているか、つまり学習者は授業の何に触発され動機づけられているかはまだ解明されていない。また、楊（2009）は「実用的な日本語力の獲得というニーズがあ」（楊 2009：1-2）り、「より質の高い日本語を獲得したい気持ちが強い」（前掲：102）1年生を対象としている。それは動機減退が深刻になった本研究の研究背景とは大きく異なっているため、研究の知見をそのまま援用することは難しいと考える。

3.4. 残された課題

動機づけ研究の概観から、まず90年代に入ってから動機づけ研究の関心は教室場面に寄せられ始めたが、日本語教育においては、授業と動機づけの関係を探る実践研究の数はまだ少ないことが分かった。特に、中国の大学における日本語専攻生を対象とした動機づけ研究に至っては、このような研究はまだ見当たらない。

次に、動機減退の研究については、中国の大学における日本語専攻生を対象とした動機減退の研究は数が少ない上に、研究方法は因子分析による量的アプローチに偏っていることが分かった。動機づけは社会的環境や学習者の背景により、個別性と多様性を示しているため、量的研究のみではそれをカバーすることは難しい。したがって、教育実践を行う場合に、フィールドの学習者に限定し、質的アプローチを援用してさらなる研究の必要性

が生じる。

一方、中国の大学における日本語専攻生を対象とした持続可能性日本語教育の実践においては、学習者の能動的な授業参加は観察されたが、動機づけに着目している研究ではないため、動機づけが発生したプロセスについて詳しく触れていない。

以上を踏まえて、学習者の動機減退の原因を、質的手法を援用して探った上で、内容重視の日本語教育の受講を通して、学習者の動機づけはどのように変化するか、また、その変化は授業のどの側面に触発され生まれたかを明らかにすることを課題として浮上する。

第4章 研究目的と方法

本章では、まず前章までの議論を踏まえて本研究の研究目的と研究課題を提示する。続いて、実践概要とデータ収集から本研究の研究方法を紹介する。

4.1. 本研究の目的と課題

本研究では、社会変動に伴う日本語専攻学習者の動機減退を視野に入れ、その打開策として、内容重視の日本語教育を中国の大学日本語専攻への導入を提案することを目的としている。そのため、学習者の動機減退が引き起こされた要因を学習者の視点から探り、それを踏まえて内容重視の日本語授業をデザインして実施に移す。さらに、その内容重視の日本語授業の受講を通して、学習者が如何に動機減退のスパイラルから脱出したかを実証的手続きを踏んで検証する。

第1章序論では、学習者の就職など道具的動機づけによる日本語専攻の選択、中国における日系企業の相対的地盤沈下、「服従分配」という大学募集制度により、日本語専攻学習者の動機減退が生まれた背景を示した上で、「ツールとしての日本語教育」が学習者の動機問題を解決することにおける限界を述べた。このような現状を踏まえ、「内容重視の日本語教育」を中国の大学日本語専攻への導入を提起した。

第2章では、本研究の理論的枠組みである言語生態学を提示し、言語生態学では言語生態と人間生態を統一したものとして捉えており、言語生態の良し悪しが人の生活の質と直結すると考えられる。言語教育における生態学的アプローチは言語面の人間開発を視野に入れており、言語生態の保全を通して最終的に人間生態を良い状態にすることを旨とする。ツールとしての日本語教育との間には根源的な違いがある。本研究の内容重視が依拠する持続可能性日本語教育は言語教育における生態学的アプローチが具現化されたものである。持続可能性日本語教育では、学習者が生きる上で直面している課題を仲間とともに思考、議論する場を提供することで、日本語学習と並行して自分なりの生き方について考えることが実現できる。その「生活の質を向上させる」(岡崎 2008b) ために学ぶプロセスにおいて、道具的動機づけと異なった新たな動機の形成が期待できると考える。

第3章では、まず、動機減退研究と動機づけを高める研究を中心に、第二言語教育、そして日本語教育における動機づけに関する研究を概観した。日本語教育のうち、特に中国の大学における日本語専攻学習者を対象とした動機づけの研究に焦点を当てて概観した。その結果、中国の大学における日本語専攻学習者を対象とする動機減退の研究は数少ない上に、研究方法は因子分析などの統計的手法による量的アプローチに偏っていることが分かった。さらに、動機づけを高める研究に至っては、データに基づいた実践研究は管見の限りない。続いて、中国の大学日本語専攻学習者を対象とした持続可能性日本語教育の実践研究を概観した結果、実践中に学習者の能動的参加が観察されたが、それは授業の何に

触発されたかはまだ不明なままである。

以上の議論を踏まえ、本研究では研究課題は次のように設定した。

研究1：内容重視の翻訳授業を受講する前、学習者の動機づけの実態はどのようなものか。

課題1：動機減退が見られる学習者がいるか

課題2：動機減退があるなら、それは何によって引き起こされるか。また、動機減退を引き起こした要因はどのように関連しているか。

研究2：内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者の動機づけに変容があるか。あるなら、どのような変容か。

課題1：内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者全体は状態レベルの動機づけに変化が見られるか。

課題2：研究1で動機減退が見られた学習者はどのように翻訳授業のグループワークに参加しているか。状態レベルの動機づけに変化が見られるか。

研究3：何故、どのような過程を辿って学習者が陥っていた動機減退スパイラルから脱していったか。またその回復した動機づけの内実はどのようなものか。

課題1：内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者はなぜ、どのように動機減退スパイラルから脱することができたか。

課題2：学習者が回復した動機づけの中身はどのようなものか。

研究1では、内容重視の翻訳授業を受講する前の段階における学習者の動機づけの実態を明らかにするために、学習者の自己評価により、動機減退があるかどうかを検討する。また、動機減退が見られた場合、動機減退を引き起こした要因、そして要因間の関連性を探る。次に研究2では、まず、学習者全体が内容重視の翻訳授業の受講を通じた動機づけの変容を量的アプローチにより縦断的に考察する。さらに、研究1で動機減退が見られた学習者に焦点を当て、彼らが内容重視の翻訳授業における教室活動の軸であるグループワークへの参加様相を考察し、そこから動機づけの変容を検討する。続いて、研究3では、研究1と研究2の結果を踏まえ、内容重視の翻訳授業の何に触発され、どのような過程を辿って学習者が陥っていた動機減退スパイラルから脱していったかを詳細に報告する。

4.2. 研究方法

本研究の研究方法については、以下の実践概要とデータ収集から説明する。

4.2.1. 実践概要

第1章で述べたように、近年社会変動に伴い、大学における日本語専攻生の就職情勢が大きく変わっており、卒業後日本語と関係ない仕事に従事する人が増えつつある。それは学習者の日本語学習の動機づけにマイナスの影響を及ぼしており、学習行動にも反映され

ている。特に高学年の授業では、学習者が就職活動、大学院の受験などで授業への参加が消極的になることを現場の日本語教師として身近に感じている。そのため、高学年の学習者を対象に開講される翻訳授業を受け持つ前に、学習者の動機づけの実態を把握した上、卒業を控えている学習者が自分なりの生き方について考えるとともに翻訳の学習を進めることを目指し、内容重視の日本語教育を翻訳授業に取り入れる試みを行った。

(1) フィールドの概要

本研究は東北地方のある内陸都市に位置する理工類大学の日本語学部をフィールドとする。筆者はそこに日本語教員として勤めている。フィールドの日本語学部は2003年設置された。それ以来、毎年二つのクラス、合計50人の学習者（入学を放棄する学習者が出た年、50人未満の場合もある）を募集している。教員は中国人10人、日本人1人で、合計11人ある。日本語学部が大学の強みではないため、第一志望でない学習者も少なからずいる。つまり、大学に合格したが、第一志望の専攻に要求された点数に達していなため、日本語学部割り当てられた学習者は存在している。

日本側の提携校が二つあり、それぞれ「2+2」プログラムと1学期の交換留学が運営されている。「2+2」プログラムは学習者が日本での2年間の授業料と生活費を負担することになっているため、経済力のない学習者にとっては参加し難いものである。交換留学は授業料が免除されるが、毎年春学期に8人、秋学期に4人の枠が設けられている。そのため、卒業までに大体1クラスに4割の人が日本に留学できることになっている。この大学在学中の日本留学の比例は外国語大学より遥かに下回っている。例えば、同じ省にある外国語大学では日本語専攻は毎年18クラス、約440人を募集している。日本の49の大学との交流提携関係が結ばれている上に、中国政府派遣の下に、「2+2」、「3+1+2」、「3+1」、「4+2」などの形で日本へ短期、長期留学するプログラムが設けられている²。意欲があるなら、在学中ほぼ日本に留学できることになっている。

一方、年に1回2、3人ぐらいの日本人留学生在が短期交換留学のため大学に来ているが、大体1ヶ月以内で帰るため、日本語専攻の学習者との交流はあまり盛んではない。また、地元日系企業もあまり多くないため、日本人教員以外日本人とコミュニケーションを取ったことのない学習者もいる。孤立環境ではないが、教室は日本語学習が行われている主な場所であることは否めない事実である。

フィールドの学習者の属性は表4-1の通りである。調査時点に、すでに3年後期に入っているにもかかわらず、日本語能力試験N1に合格した人数は1組0人、2組3人で、N2に合格した人数は1組8人、2組5人である。全体的に、日本語レベルの低いこと³が窺わ

²<http://jp.dlufledu.cn/gjil/jlgk/2013-10-21/35327.html> (2017.3.31)

³中国では、一般的に日本語関係の仕事に応募する場合、N2に合格することが最低条件である。卒業するまでにN2、N1に合格することが常識だと思われる。フィールドは理工類の大学であるが、日本語学部が設置された最初の何年間、全員N2に合格したクラスもある。

れる。そして進路の計画については、日本語と関係ない仕事をする予定の人と分からない人を合わせ、1組と2組はそれぞれ11人、10人でクラスの人数の半数近くにもなっており、日本語学習に対する関心はそれほど大きくない。なお、受講者とのラポールについては、2組の学習者に2年次の作文授業を担当したことがある。1組の授業を担当するのは翻訳授業が初めてであり、それまでにはほとんど面識がなかった。

表 4-1 フィールドの学習者の属性

クラス	人数	性別		入学志望			進路についての計画			日本語レベル		
		男性	女性	日本語が第一志望	第一志望でないが、志望に日本語がある	志望に日本語がない	日本語以外の仕事をする	日本語関係の仕事をする	分からない	N1合格	N2合格	N2以下 ⁴
1組	19人	4人	15人	8人	4人	7人	6人	8人	5人	0人	8人	11人
2組	21人	4人	17人	4人	8人	9人	7人	11人	3人	3人	5人	13人

(2) 調査の実施期間

研究1について、課題1の調査は2017年2月28日に、新学期が始まる前に、生活指導先生によるオリエンテーションにおいて行った。課題2は2017年3月1日から5月30日までに調査を実施した。そのうち、作文の授業を受け持ったことのある2組の学習者(8人)には2017年3月に、初めて授業を担当する1組(13人)には2017年4月～5月までに調査を行った。1組の授業を受け持ったことがないため、一定のラポールを築いてからインタビューを行うのは妥当だと判断したからである。

研究2については、課題1は内容重視の翻訳授業を実施するにあたって、学習者の授業をめぐる学習行動について、事前、中間、事後と3回にわたって質問紙調査を実施した。具体的に、第1回調査は2017年3月、第2回調査は2017年7月、第3回調査は2018年1月に調査を行った。課題2は2017年3月から12までに内容重視の翻訳授業が開講される間にデータを収集した。

研究3については、学習者が大学を卒業してから、2018年10月29日から11月11日にかけて調査を実施した。

⁴学習者にはN2から日本語能力試験を受ける傾向がある。N2に合格できない場合、日本語の資格証明書を一つも持っていないことが多い。

(3) 対象者

研究1では、課題1はフィールドにおいて翻訳授業を受講する2つのクラスの受講生、計40人(1組19人、2組21人)を研究対象者とする。課題2は、課題1の結果に基づき、動機減退があった23人の学習者から、調査時点に動機づけの回復が見られた2人を除外にし、残りの21人(男子6名、女子15名)を対象とする。

研究2では、課題1は研究1の課題1と同じ、内容重視の翻訳授業を受講する学習者全体を対象とする。課題2は研究1の課題2と同じ、動機減退のあった23人の学習者を対象とする。

研究3では、課題1は研究1で動機減退が見られた21人の学習者のうちの16人(男性3人、女性13人)を対象とする。課題2は課題1の16人に、動機減退のあった学習者ではないが、授業参加の意欲が高く、就職の意思決定に大きな変容が見られた一人の学習者(歓さん)を追加した。

4.2.2. データの収集

(1) データ収集の手順

本研究では図4-1に示した手順を踏み、データを収集した。

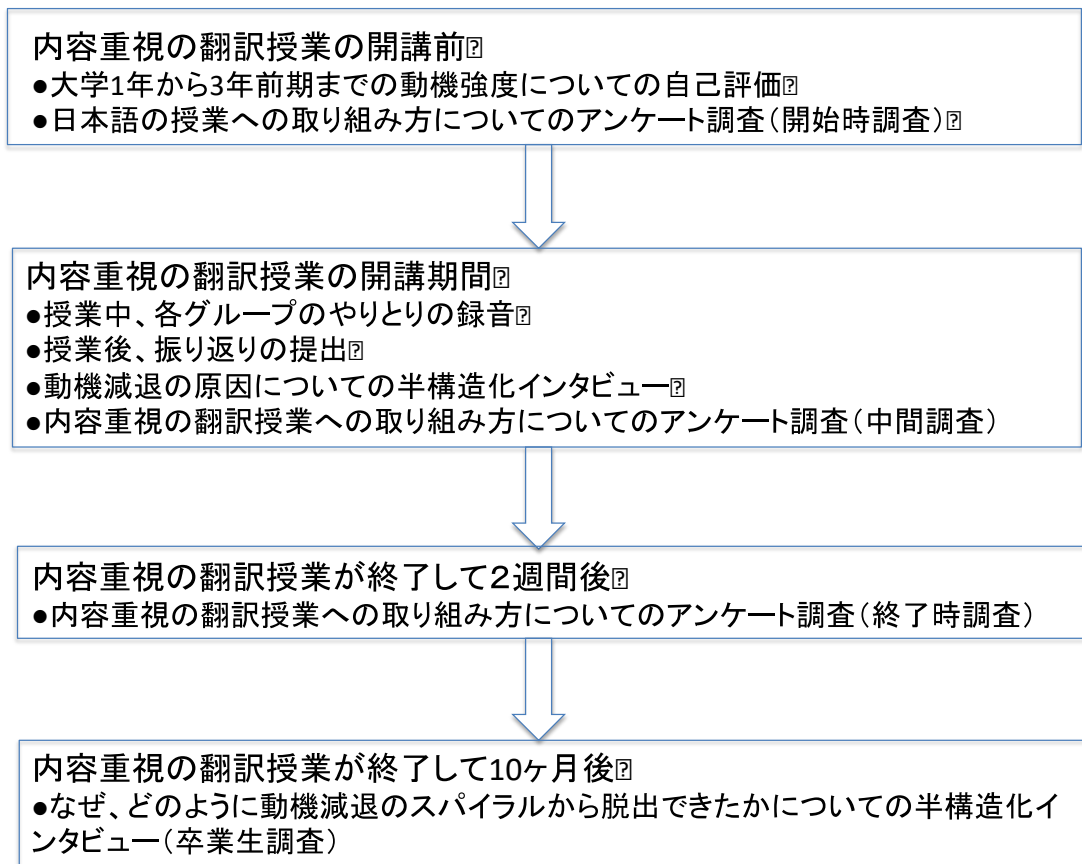


図4-1 データ収集の手順

まず、内容重視の翻訳授業が開講する前に、学習者に大学1年から3年前期までの動機づけの強度について自己評価してもらった。また、日本語授業への取り組み方についての

開始時調査を行った。次に、授業の開講期間において、次の4種類のデータを収集した。具体的に、学習者の承諾を得た上で、授業中各グループのやりとりを録音した。また、授業後、学習者の記入した振り返りを回収した。他に、動機減退の学習者を対象に、動機減退の原因について半構造化インタビューを行った。さらに、第1学期（春学期）の内容重視の翻訳授業への取り組み方についてのアンケート調査を行った。最後、内容重視の翻訳授業が終わった後、第2学期（秋学期）の内容重視の翻訳授業への取り組み方についてのアンケート調査を実施した。さらに、動機づけが回復した原因について半構造化インタビューを行い、データを収集した。

（2）質問紙の作成

状態レベルにおける学習者の動機づけの変化がどのように学習行動に現れるかを把握するため、2016年3月に、過去の日本語学習期間において日本語学習動機に変化があったことを認めた4年生8人を対象にインタビューを行い、日本語授業における動機づけが高い時、低い時、それぞれどのような学習行動として現れるかを探った。インタビューは一人につき、中国語で30分程度行い、学習者の同意を得た上で録音した。録音したものを全て文字化し、学習動機の変化に伴う学習行動の変容を抽出し、それに基づき26項目の項目グループを中国語で作成した。日本語版に訳す時、吉川（2013）にある「日本語学習への取り組み方」の項目の表現を参考にした。続いて、中国人の大学日本語教師5名、日本語教育専攻の博士課程後期在籍の大学院生1名に質問項目を逐一精読の上文言の修正をしてもらった。同時に、重複項目、また動機づけとの関連性が薄いと思われる4項目（「日本語の授業で積極的に発表している」など）を削除し、22項目からなる質問紙を作成した。そして、2016年6月に、予備調査として、日本語専攻の4年生24人を対象に、予備調査として実施した。外国語による誤解を避けるため、調査は学習者の母語である中国語で行った。学習者にそれぞれの質問項目がどの程度自分に当てはまるかを判断させ、「A 常に当てはまる・B だいたい当てはまる・C どちらとも言えない・D あまり当てはまらない・E 全然当てはまらない」といった5段階で回答を求めた。調査結果に基づき、平均(M)と標準偏差(SD)の和が5.00以上、つまり天井効果が大きい2項目（「授業に出席している」、「宿題が出たら、提出期限を守る」）、また平均(M)と標準偏差(SD)の差が1.00以下、つまり床効果が見られた1項目（「2コマ目に遅刻したことがある」）、合計3項目を除外し、最終的に19項目からなる質問紙を作成した。

（3）振り返り

内容重視の翻訳授業が開講される期間中に、毎回の授業が終わったら学習者に授業で気づいたこと、考えたことについて振り返りを書いてもらった。研究2の課題1を分析する時、補足データとして使う。

(4) インタビューの手続き

本研究において、半構造化インタビューを2回行った。インタビューを行う際に、学習者が筆者に合わせて言うことを避けるため、動機づけの研究であることを告げずに、これからの授業を改善するための面接という旨だけを伝えた。

1回目は、動機減退が見られた21人の学習者を対象とする。インタビューを行う際に、学習者とともに動機づけの自己評価の結果を見ながら、学習者の話を聞いた。質問項目は「このあたり、動機が下がりましたね。その時、何が起きましたか」、「ここ、さらに低くなりましたね。なぜですか」など、1年前期から3年前期までの五つの学期の動機変化及びそれを引き起こした要因をめぐりものである。特に動機減退が見られた時期に焦点を当て、動機づけの浮き沈みの原因を尋ねた。なお、学習者に自由に語ってもらうために、厳密に時間の順に沿わず、学習者の語る順に進めた。時間は一人当たり50分から1時間20分程度で、学習者が安らげる大学図書館の喫茶店で実施した。学習者の同意を得た上で録音し、文字化を行った。

2回目のインタビューは、学習者が大学を卒業した3ヶ月後、彼らの指定した場所でインタビューを行った。一人につき、1時間から1時間半程度である。学習者が授業の内容を忘れる可能性を考慮に入れ、インタビューの2週間前に、学習者が授業中に書いた振り返りのまとめをメールにて学習者に送り、目を通すことをお願いした。またインタビュー当日、振り返りの内容と去年のインタビューの文字化資料を学習者とともに確認してから質問に入った。なお、質問項目は次のように設定した（中国語バージョンは付録2を参照されたい）。

- ① 去年のインタビューでは日本語授業への取り組み方について話したことはありますか。翻訳授業の受講中、変化がありましたか。
- ② あるなら、なぜこのような変化が起きましたか。
- ③ 翻訳授業の受講を通して、収穫がありましたか。あるなら、どんな収穫ですか。
- ④ 今翻訳授業を振り返って、授業内容についてどう思いますか。なぜですか。
- ⑤ 教室活動（例えば、先輩へのインタビュー、ロールレタリング、グループワーク）についてどう思いますか。
- ⑥ 今仕事をしていますか。仕事をしているなら、仕事の内容、仕事を決めた経緯、そして、仕事の近況を教えてください。
- ⑦ 先ほど翻訳授業の内容、収穫について尋ねましたが、それは今の生活に役に立ったことがありますか。あるなら、詳しく教えてください。

インタビューの際、学習者の反応によって順序を調節することもある。なお、個々人の振り返りに書いてある動機づけと関係のある内容についても確認した。

(5) 文字化原則

本研究では半構造化インタビュー及びグループワークのやりとりの録音を文字化して、データとして使う。文字化の原則は楊（2009）、野々口（2016）を参考に、以下のように設定した。

表 4-2 半構造化インタビューの文字化に使用した記号の凡例

。	文末を示す。
、	区切り、または短いポーズ。
？	疑問の音調を示す。
@	笑い声を示す。
…	言い淀みを示す。
()	インタビュー対象者が省略した単語や文を文脈から推測して補うもの
[]	筆者が付け加えた説明

表 4-3 グループワークのやりとりの文字化に使用した記号の凡例

。	文末を示す。
、	区切り、または短いポーズ。
？	疑問の音調を示す。
@	笑い声を示す。
…	言い淀みを示す。
//	発話の重なりを示す。
[]	沈黙の秒数
()	インタビュー対象者が省略した単語や文を文脈から推測して補うもの
[]	筆者が付け加えた説明

4.2.3. 当事者評価を調べる方法

実証的なアプローチを採る心理学において、動機づけを把握する方法として、行動観察、他者評定、自己報告があるとされている（鹿毛 2013:14）。本研究のスタンスは当事者評価、つまり学習者自身による評価を重視することから、学習者の自己申告を主な調べる方法として援用する。具体的に、研究1の課題1の動機強度の変化は学習者に自己評価してもらうこととする。課題2の動機減退の原因、及び研究3での動機づけの回復した原因、回復した動機づけの内実は、学習者の生の声を拾い上げ、データを収集する。また、研究2では、学習者が内容重視の翻訳授業の受講を通じた動機づけの変容については、アンケート調査による学習者の自己申告を採用する。

第5章 内容重視の翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態 [研究1]

5.1. はじめに

第1章では中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退が生まれた背景を示した上で、「ツールとしての日本語教育」が学習者の動機問題を解決することにおける限界を述べた。さらに、このような現状の克服として、「内容重視の日本語教育」の導入の可能性を提示した。しかし、動機づけは学習者の置かれている環境と関わり合いながら変動し、多様性と個別性のあるものである。現場教師は各自のフィールドの学習者を対象に、動機づけが高められる授業をデザインする際に、フィールドにおける学習者の動機づけの実態を把握することが必要である。この章では、まず、フィールドの学習者には動機減退があるかどうかを考察する。次に、動機減退がある場合、それを引き起こした要因を明らかにした上で、本研究の理論的枠組みである言語生態学を援用して学習者の動機減退の構造を検討する。

5.2. 先行研究

3章で述べたように、中国の大学における日本語学習者の動機減退の要因を探索した研究として、楊（2016）、高（2016）、許（2018）が挙げられる。3つの研究ともにアンケート調査による因子分析という量的アプローチは援用されている。それぞれの文脈における日本語専攻生の動機減退を招いた要因が割り出されたが、各要因間の関連性はまだ不明なままである。そのため、各因子がそれぞれ孤立しているものになっており、現場教師はこのようなバラバラとした要因を手がかりに、学習者の動機づけを回復させるような授業をデザインすることは難しいと推測できる。そこで、本章では、フィールドの学習者に限定し、学習者に動機減退が見られた場合、動機減退を引き起こした要因、そして要因間の関連性を浮かび上がらせることを目的とする。

5.3. 研究課題

以上を踏まえて、研究1では、フィールドの学習者に動機減退があるかどうかを明らかにすること、またある場合、授業改善の手立てを考える前提として、学習者の視点から動機減退の要因を明らかにすることを目的とする。そのため、研究課題を以下のように設定する。

課題1：フィールドの学習者には動機減退が見られるか。

課題2：動機減退があるなら、それは何によって引き起こされるか。また、動機減退を引き起こした各要因はどのように関連しているか。

5.4. 研究方法

5.4.1. 研究対象と調査の実施期間

課題1：フィールドにおいて翻訳授業を受講する2つのクラスの受講生、計40人（1

組 19 人、2 組 21 人) を研究対象者とする (調査対象の属性は表 4-1、表 4-2 を参照されたい)。翻訳授業は大学 3 年生の後期から 4 年生の前期まで 2 学期にわたって開講されている。課題 1 は 2017 年 3 月に、初回の翻訳授業において調査を行い、質問紙はその場で回収した。

課題 2 : 課題 1 の結果に基づき、動機減退が見られた学習者が 23 人いるが、その中の 2 人は 2 年後期から 3 年前期にかけて動機の回復が見られ、調査時点でも動機減退がないということで、この 2 人を除外にし、残りの 21 人 (男子 6 名、女子 15 名) を対象にインタビューを行った。調査時期は 2017 年 3 月 1 日から 5 月 30 日までである。作文の授業を受け持ったことの 2 組の学習者 (8 人) には 2017 年 3 月に、初めて授業を担当する 1 組 (13 人) には 2017 年 4 月～5 月までに調査を行った。1 組の授業を受け持ったことがないため、一定のラポールを築いてからする必要があると判断したからである。

表 5-1 研究対象 (21 人) のプロフィール

番号	研究対象者 (仮名)	性別	大学入学時の志望専攻	成績
1	浩	男	理工系の専攻	下
2	詩	女	国際貿易	中
3	鳴	女	国際貿易	中 (N2)
4	楠	女	日本語	上 (N1)
5	然	男	日本語	中 (N2)
6	宇	男	理工系の専攻	中
7	晴	女	金融	中
8	恵	女	日本語	上 (N1)
9	雪	女	日本語	中
10	雨	女	理工系の専攻	中
11	竹	女	英語、日本語	中
12	緑	女	金融	下
13	香	女	日本語	中 (N2)
14	珍	女	日本語	中
15	凡	女	英語	中 (N2)
16	夏	女	英語	中 (N2)
17	行	男	理工系の専攻	下
18	恒	男	理工系の専攻	中 (N2)
19	翔	男	理工系の専攻	下
20	星	女	金融	中
21	蘭	女	理工系の専攻	下

5.4.2. 調査方法

課題1：これまでの動機減退要因に関する研究では、概ね調査対象者の自己評価により、動機減退があるかどうかを判断される。例えば、荒井（2004）、楊（2016）は被験者にアンケート調査を実施し、動機減退の経験の有無を尋ねた。また、許（2018）はアンケートに水平の x 軸が学期、垂直の y 軸が動機強度を表す座標図を使い、被験者に大学1年から4年にわたる8つの学期における動機強度について自己評価してもらった。その結果に基づき、被験者に動機減退があるかどうかを判断する。許（2018）の調査方法は調査時点までの各学期の動機づけの状態を学習者に振り返らせ、その後のインタビューのデータ収集に資すると考え、課題1では許（2018）を援用することとする。

具体的に、下の図5-1を用いて、学習者に大学入学から調査時点までの5つの学期における日本語学習の動機強度について自己評価してもらった。x軸は学期を代表し、1年前期、1年後期、2年前期、2年後期、3年前期と五つの期間に分けている。y軸は動機強度を代表し、0-10の区間を設置している。図5-2は学習者の記入例である。

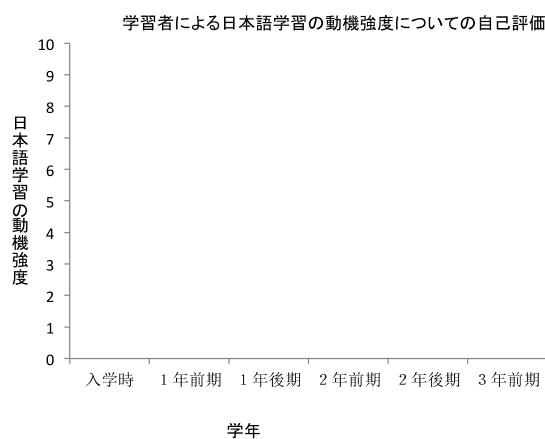


図5-1: 学習者による自己評価に使われる座標図

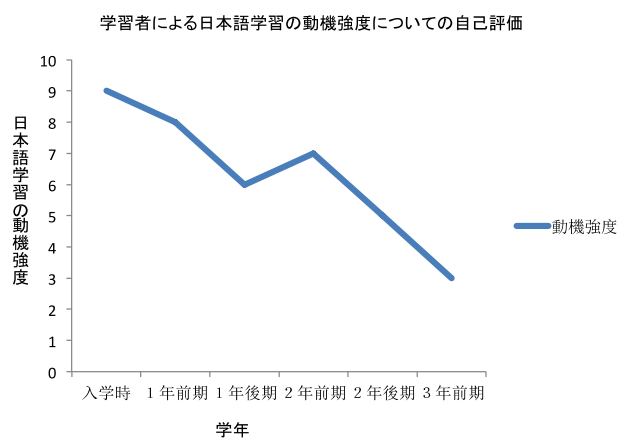


図5-2: 学習者による自己評価の例

課題2：学習者自身が動機減退の要因をどのように考えているかを把握することを目指すため、半構造化インタビューを通して学習者の声を拾い、データを収集した。インタビューの質問項目は「このあたり、動機が下がりましたね。その時、何が起きましたか」、「こ

こ、さらに低くなりましたね。なぜですか」など、1年前期から3年前期までの5つの学期の動機変化及びそれを引き起こした要因をめぐるものである。特に動機減退が見られた時期に焦点を当て、動機づけの浮き沈みの原因を尋ねた。

インタビューを行う際に、学習者とともに動機づけの自己評価の結果を見ながら、学習者の話を聞いた。なお、学習者に自由に語ってもらうために、厳密に時間の順に沿わず、学習者の語る順で進めた。時間は一人当たり50分から1時間20分程度で、学習者が安らげる大学図書館の喫茶店で実施した。学習者の同意を得た上で録音し、文字化を行った。

5.4.3. 分析方法

課題1：学習者が記入した座標図を使い、動機強度が下がる時期がある場合、動機減退があると判定する。上の図5-2を例に説明すると、1年生前期、1年生後期、そして2年生後期から3年生前期まで動機減退があると判断した。

課題2：KJ法（川喜田1996）を援用して半構造化インタビューのデータを分析する。KJ法は民族地理学者の川喜田二郎氏が考案した技法で、KJは川喜田氏の頭文字に因んでいる。KJ法は個々人の研究対象者の声を埋没させずに、雑多で無秩序に見えるようなデータを構造的に組み立てられることが特徴である。本研究は学習者の動機減退を起こした要因、そして各要因間の関連性を把握することを目的にする。また、動機づけの多様性と個別性を考えると、個々の学生の声を反映できる方法が必要である。その目的を達成するには、研究対象の個性を損なうことなく、また関連性が示せるKJ法は妥当だと考える。

分析の際、日本人日本語教師1名、韓国人日本語教師1名、中国人日本語教師7名、日本語教育を専攻している大学院生2名の協力をもらい、次の手順に沿って行った。

①ラベル作り。文字起こしデータを精読し、動機減退の内容に該当する記述をピックアップし、カードに書き、ラベルを作る。一つのラベルに一つの意味があることが原則である。文脈がないと訴えられる意味を把握しにくい場合、文脈ごとに抜き出すようにし、注目する文に下線を入れる。なお、1人の学習者が同じ意味のことを何回も述べた場合、1とカウントする。

②表札づくり。意味に親近性を持つラベルを集め、小グループを作る。それぞれのグループの訴える意味を抽出し、カードに書き、表札としてグループの一番上に乗せる。続いて、意味が類似している小グループを集め、中グループを作成する。この作業を繰り返し、中グループを大グループにまとめる。最後できた大グループの表札はシンボルマークという。

③図解化。各グループの表札の関係を検討し、関係図を作成する。

④叙述化。関係図に基づき、ストーリーラインを完成する。

5.5. 結果と考察

5.5.1. 課題1の結果と考察

学習者が記入した座標図を分析した結果、40人の学習者のうち、動機減退が見られたの

は 23 人いる。動機減退は 50%を超える高い割合で起こったことから、本研究のフィールドにおける学習者の動機減退が深刻である現状が浮かび上がってきた。

学習者それぞれの個人差により、動機減退が見られた時期、そして動機減退の程度に違いが見られたが、3 年生前期の動機減退が特に目立つ。23 人のうち、21 人がこの期間において動機づけが低減していることが見られた。

中国の大学では、高学年の学習者の動機づけが低学年より低下している傾向がある。例えば、劉・高（2012）は総合大学の英語学部の学習者 51 名を対象に、1 年～4 年までの 4 年間にわたる動機づけの変容を追跡調査した結果、3 年の末頃から大幅な動機減退が見られ、四年の末頃では一番低くなっていることが分かった。また授業観察から必須科目でも授業内容と無関係なことをする学習者が多くなり、欠席者が増えたことが明らかになった。その理由について、卒業間近の学習者が生活の中心とアイデンティティーに変化が起こり、大学院の入学試験の準備、就職活動、公務員試験の準備およびインターンシップなどが多くの時間を占めるようになったからと分析している。

劉・高（2012）は英語専攻の学習者を対象にした調査であるが、日本語専攻の学習者を対象にした調査も類似した結果が得られた。張（2014）では、上海市にある 6 大学の日本語専攻学習者 1200 人を対象とし、大学の日本語専攻における日本語教育と日本語学習の実態についてアンケート調査を行った。調査結果によると、日本語専攻に対する評価（質問項目「日本語学部に入るのは正しい選択だと思うか」）、日本語に対する態度（質問項目「日本語が好きですか」）、日本語学習における取り組み方（質問項目「日本語の勉強を頑張っていますか」、「予習していますか」、「授業で発言したいですか」など）において、学年が上がるほど否定的な傾向が見られた。他に、蔣（2009）ではある地方の大学における日本語専攻学習者を対象に、日本語学習動機、学習動機の強度、授業外で日本語を学習する時間数、日本語能力に対する自己評価についてアンケート調査を行った結果、4 年次の学習者は動機強度も日本語学習への取り組み方も一番下であることが分かった。課題 1 の結果は張（2014）、蔣（2009）の結果に合致しており、中国の大学における日本語専攻では低学年より高学年の動機づけの問題が厳しいことが明らかになった。

5.5.2. 課題 2 の結果と考察

文字化資料を KJ 法による分析を行ったところ、396 個のラベルを抽出し、7 段階までグループ編成は進んだ。その結果を、中国の大学における日本語専攻学習者の動機づけが引き起こされた要因（全体図）（図 5-4）としてまとめた。各カテゴリーの関係性をはっきり示すために、簡略図である図 5-3 を作成した。以下、図 5-3、図 5-4 を踏まえ、ストーリーラインを述べる。なお、シンボルマークを【】、単独カードを‘、1 段階から 6 段階の表札をそれぞれ〈〉、《》、「」、[]、{} で表示する。

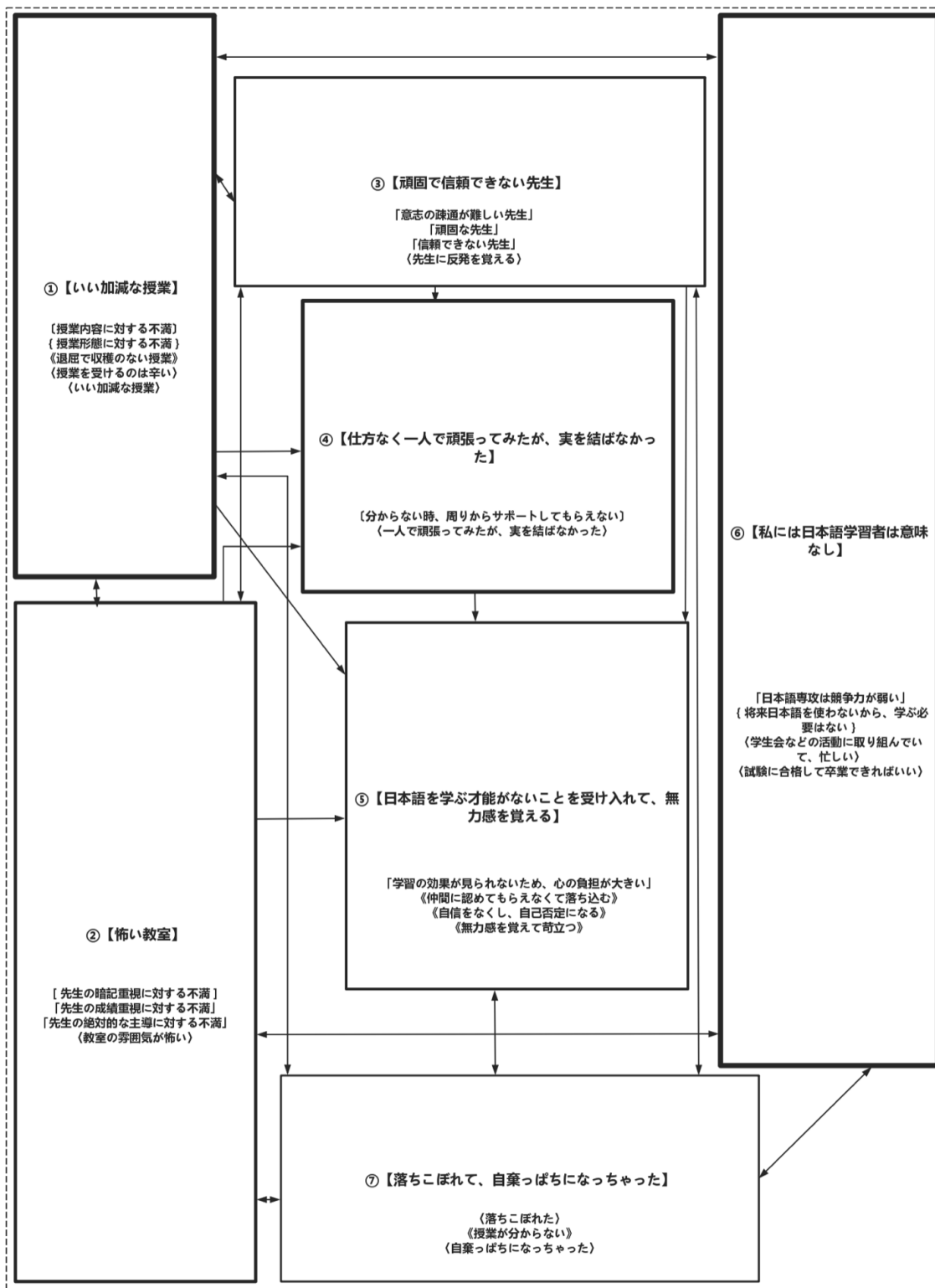


図5-3 中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退が引き起こされた要因（簡略図）

以下に詳細に述べるように、動機減退が引き起こされた要因として、学習者は①【いい加減な授業】、②【怖い教室】、③【頑固で信頼できない先生】、④【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、⑤【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を

覚える】、⑥【私には日本語学習は意味なし】、⑦【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】を挙げている。学習者は受けてきた日本語の授業に対し、〔授業内容に対する不満〕と〔授業形態に対する不満〕を同時に持ち、《退屈で収穫のない授業》、《いい加減な授業》というラベルを貼り、そのような〈授業を受けるのは辛い〉と感じる。授業の運営には教師の教育理念が投影されている。学習者の目に見える【いい加減な授業】の背後に、教師の暗記重視、成績重視、そして授業を主導するという考え方が潜んでいる。学習者はそれを敏感に感じ取ったが、納得できていない。自分の納得がいかないと考え、運営された教室を【怖い教室】と捉えている。そして【いい加減な授業】と【怖い教室】の責任を教師に求め、「意思の疎通が難しい先生」、「頑固な先生」、「信頼できない先生」といったマイナスのイメージが生まれ、とうとう〈先生に反発を覚える〉ようになる。【頑固で信頼できない先生】といったような教師に対する不満はさらに【いい加減な授業】と【怖い教室】に対する否定的な見方を強めていく。【いい加減な授業】の結果として、学習者は日本語学習に躓き、困難を覚える。しかし、【頑固で信頼できない先生】を敬遠し、教師に聞くことを自ら諦める。一方、クラスメートには自分と同じように分からない人が多い上に、クラスメートとの人間関係も【怖い教室】に影響を受け、教えてもらえないこともあるため、〔分からない時、周りからサポートしてもらえない〕。それで、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】。このまま、「学習の効果が見られないため、心の負担が大きい」。加えて、【怖い教室】において成績が悪いことで【頑固で信頼できない先生】に認めてもらえないだけでなく、さらに《仲間に認めってもらえなくて落ち込む》。それは《自信をなくし、自己否定になる》に繋がり、結局【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】。一方、社会情勢に影響を受け、「日本語専攻は競争力が弱い」と判断し、〔将来日本語を使わないから、学ぶ必要はない〕と感じるため、【私には日本語学習は意味なし】と捉えるようになる。【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】と【私には日本語学習は意味なし】は相まって、ついに日本語学習の努力を諦め、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】。それで日本語で生きていく見通しが立たないため、一層日本語を学習する意味が感じられなくなる。しかし、卒業できるように、意味の感じられない日本語を勉強せざるをえないため、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】は余計に耐えづらくなる。つまり、①【いい加減な授業】、②【怖い教室】、③【頑固で信頼できない先生】、④【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、⑤【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】、⑥【私には日本語学習は意味なし】、⑦【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】は悪循環を繰り返し、学習者を動機減退のスパイラルに墜ちこませていく。

以上、各カテゴリーの関係を中心に図 5-3 を見てきたが、各カテゴリーの具体的な構成は図 5-4 に示している。

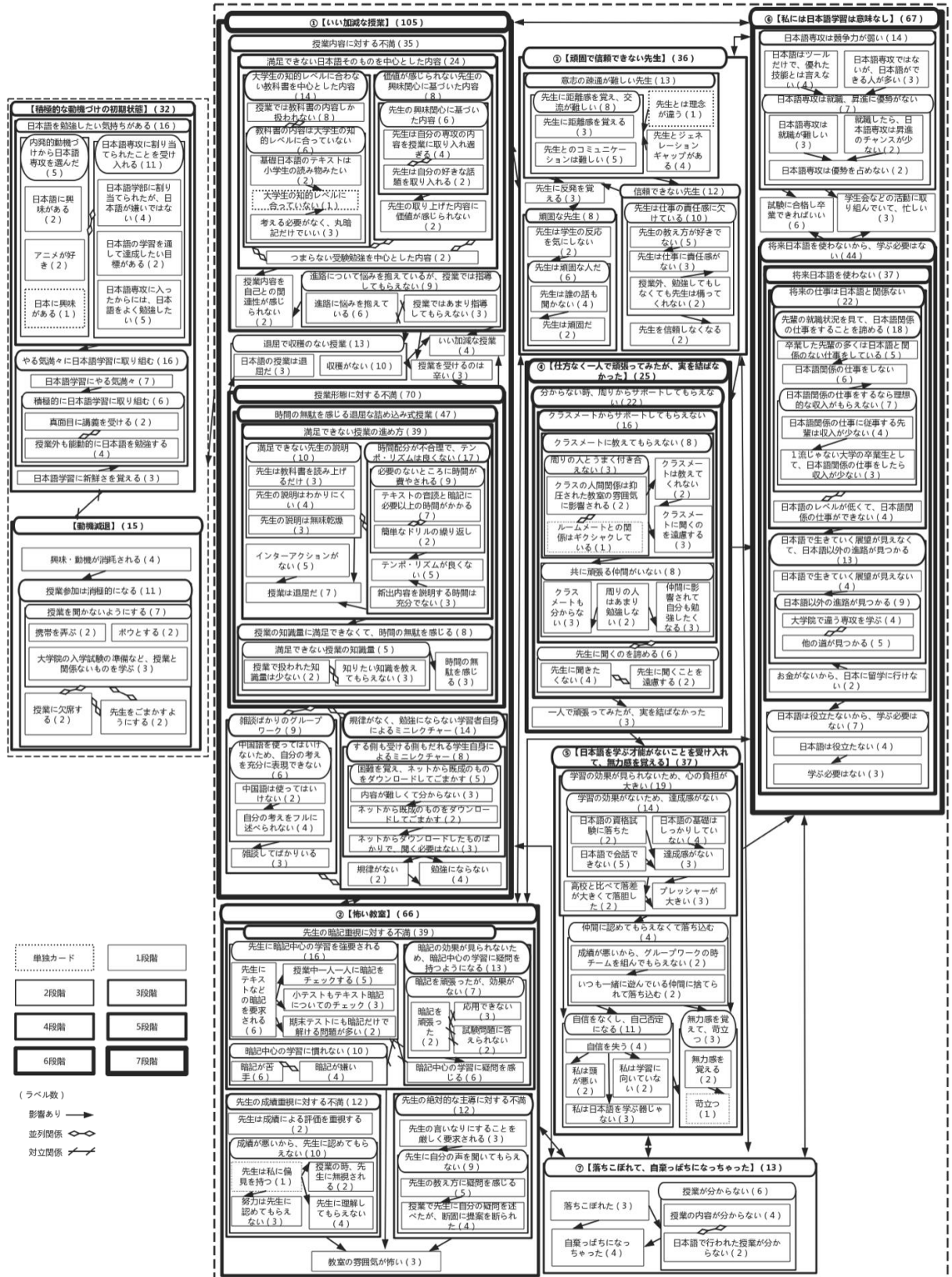


図5-4 中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退が引き起こされた要因(全体図)

学習者には自ら日本語を選んだ人もいれば、日本語学部割り当てられた人もいるが、日本語学部に入ったばかりの時、それぞれの理由で【積極的な動機づけの初期状態】を持っており、授業内外を問わず、積極的に日本語学習に取り組んでいた。しかし、2年間半の勉強をやり、＜興味・動機が消耗され＞、【動機減退】が起こり、授業参加は消極的になってしまった。では、【動機減退】はどのように引き起こされたのだろうか。①【いい加減な授業】、②【怖い教室】、③【頑固で信頼できない先生】、④【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、⑤【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】、⑥【私には日本語学習は意味なし】、⑦【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】という理由が学習者に挙げられている。この7つの要因は複雑に絡み合いながら、学習者の動機減退を導いた。〔授業内容に対する不満〕と〔授業形態に対する不満〕、《退屈で収穫がない》、《授業を受けるのは辛い》により、学習者は受けてきた日本語授業を【いい加減な授業】として捉えている。そのうち、〔授業内容に対する不満〕は主に〔満足できない日本語そのものを中心とした内容〕に、《進路について悩みを抱えているが、授業では指導してもらえない》ため、《授業内容を自己との関連性が感じられない》ことで生まれる。一方、〔時間の無駄を感じる退屈な詰め込み式授業〕、「雑談ばかりのグループワーク」、〔規律がなく、勉強にならない学生自身によるミニレクチャー〕により、〔授業形態に対する不満〕を覚える。【いい加減な授業】の背後には教師の暗記重視、成績重視、授業を主導するというような教育観が潜んでいる。学習者は《先生に暗記中心の学習を強要される》が、《暗記中心の学習に慣れない》人もいれば、教師の要求通り頑張ったが、「暗記の効果が見られないため、暗記中心の学習に疑問を持つようになる」人もいる。また、教師の成績重視により、「先生は私に偏見を持つ」、《努力は先生に認めてもらえない》、《授業の時、先生に無視される》など、《成績が悪いから、先生に認めてもらえない》と感じる学習者もいる。さらに、《先生の言いなりにすることを厳しく要求され》、《先生に自分の声を聞いてもらえない》とも感じている。暗記重視、成績重視、そして教師が授業を主導するといった教育観の下で作られた教室環境は、学習者の目には動機減退に繋がる【怖い教室】である。学習者は【いい加減な授業】と【怖い教室】の責任を教師側に求め、【頑固で信頼できない先生】という教師に対する否定的なイメージが形成される。具体的に、「先生とは根本的な考え方が違う」、《先生とジェネレーションギャップがある》と感じており、《先生に距離感を覚え、交流が難しい》ため、「意志の疎通が難しい先生」というイメージが生まれる。また《先生は学生の反応を気にしない》ことで《先生は頑固な人だ》と捉えるようになる。さらに《先生の教え方が好きでない》、《授業外、勉強してもしなくても先生は構ってくれない》ことで《先生は仕事の責任感に欠けている》と感じ、「信頼できない先生」というイメージが形成される。「意志の疎通が難しい先生」、「頑固な先生」、「信頼できない先生」はともに《先生に反発を覚える》ことを導く。【いい加減な授業】、【怖い教室】に影響され、学習者は学習困難を感じたが、【頑固で信頼できない先生】に助けを求めることを自ら諦める。一方《共に頑張る仲間がいない》上に、学習者間の人間関係が【怖い教室】から影響を受け、《周りの人

とうまく付き合えない」ため、「クラスメートに教えてもらえない」。こうして、教師からもクラスメートからもサポートしてもらえないため、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】。〈日本語の能力試験に落ちた〉、また〈日本語で会話できない〉など、「学習の効果が見られないため、心の負担が大きい」。一方、〈成績が悪いから、グループワークの時チームを組んでももらえない〉こともあり、〈いつも一緒に遊んでいる仲間に捨てられて落ち込む〉。さらに、前述した《成績が悪いから、先生に認めてもらえない》ことも加わり、ついに〈私は頭が悪い〉、〈私は学習に向いていない〉、〈私は日本語を学ぶ器じゃない〉と《自信を無くし、自己否定になる》。それでいくら努力をしても現状が変えられないと思ひ、《無力感を覚えて、苛立つ》。こうして、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】ものの、日本語学部 に在籍している以上、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】を我慢せざるを得ないため、授業を受けるのは一層辛くなる。それはまた日本語の授業、教室、教師への否定的な見方を強めていく。同時に、教室での辛い日本語学習の体験と相まって、学習者は就職などの実利的な角度から、「日本語専攻は競争力が弱い」と捉えている。さらに、先輩から情報を収集し、〈卒業した先輩の多くは日本語と関係のない仕事をしている〉こと、また《日本語関係の仕事をするなら、理想的な収入がもらえない》と分かるため、〈将来日本語関係の仕事をしなさい〉と決心した学習者がいる。一方、〈日本語のレベルが低くて、日本語関係の仕事ができない〉学習者もいる。他に〈お金がないから、日本に留学に行けない〉学習者も見られる。このような学習者は〈大学院で違う専攻を学ぶ〉など、《日本語以外の進路が見つかる》ため、《日本語は役立たないから、学ぶ必要はない》と捉えるようになる。その結果、日本語学習の代わりに〈学生会などの活動に取り組んでいて、忙しい〉。日本語の学習に至っては、〈試験に合格し卒業できればいい〉と思うようになる。このように、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】ことに、【私には日本語学習は意味なし】と感じた末に、努力を諦め、ついに【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】。こうなった以上、日本語で生きていく見通しが一向に立たないため、【私には日本語は意味なし】という考えは一層深まっていく。それに連動し、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】は余計に耐えづらくなる。このように、各要因が関係しながら、学習者を動機減退のスパイラルにはまり込ませていく。

以下では、図 5-4 を参考しながら、このストーリーラインに沿い、各要因間の関連性を踏まえ、日本語専攻学習者の動機減退のスパイラルを詳細に説明する。なお学習者の語りを引用する場合、名前は全て仮名である。

【積極的な動機づけの初期状態】

このカテゴリーは 1 個の小グループ〈日本語学習に新鮮さを覚える〉、と 2 個の中グループ「日本語を勉強したい気持ちがある」、「やる気満々に日本語学習に取り組んだ」から構成される。

「日本語を勉強したい気持ちがある」

このグループは2個の小グループ《内発的動機づけから日本語専攻を選んだ》、《日本語専攻に割り当てられたことを受け入れた》からなる。

事例 5-1 の然さんは日本に関心があるため、日本語専攻を選んだと述べた。他には、日本語、あるいはアニメなど日本のポップカルチャーに興味を持っており、内発的動機づけから日本語専攻を選んだ人がいる。

事例 5-1：我学日语的主要兴趣就是对日本很感兴趣。但是这就仅仅上大学之前，完全没有一点概念，一点想法，就是凭着我对日本的感情去的，所以就选了这个，所以对这个学习兴趣特别浓厚，第一志愿全部填的日语。（学習者然）

【訳】日本にすごく興味があったので日本語を選んだ。しかし、それはただ大学に入る前にね、他のことを一切考えないで、ただ日本が好きという気持ちからの選択だった。だから、日本語学習にすごく興味を持ってて、すべての志望校の第一志望を日本語にしたんだ。

一方、志望した専攻の点数が満たされないため、日本語学部割り当てられた人もいる。このような学習者は日本語が第一志望である学習者ほど日本語学習に興味関心を見せないが、それぞれ日本語を勉強する理由が見つかったことが学習者の発言から分かった。例えば、事例 5-2 では学習者雪さんは日本語で漫画を読みたいと述べた。事例 5-3、5-4 では恒さん、宇さんともに大学院進学のことを考え、日本語学部に入ったことをチャンスとして捉えている。一方、星さんと行さんは不本意に日本語学部割り当てられたことを恒さん、宇さんほど積極的に捉えておらず、興味の欠如を述べながらも、とにかくよく勉強しようと現実を受け止めた様子が見られる（事例 5-5）。特に行さんは日本語に触れたことがないため、勉強を通して興味を育てられるのを望んでいたことが窺える（事例 5-6）。このように、学習者が日本語学部割り当てられたことを前向きに受け入れている傾向が見られる。

事例 5-2：小时候还挺爱看漫画的，但是当然咱们国内漫画都是汉语的，但是觉得挺好玩的，所以合计学点以后看点漫画什么的，也能有点用。（学習者雪）

【訳】子供の時漫画が好きだった。もちろん国内の漫画は中国語で書かれているものばかりだった。それでも面白いから、（日本語）を勉強したら漫画を読む時も役立つと考えていた。

事例 5-3：当时想过如果学得好，还可以去日本考个大学院，改变自己本科考的不好的这样的想法还是有的。（学習者恒）

【訳】その時よく勉強できたら、日本の大学院に進んで、国内でいい大学に入れなかった遺憾を補おうという考え方もあった。

事例 5-4：然后就过来学日语了（笑），学日语其实内心毫无波澜，就学日语吧。然后我妈倒不行了。我妈当时就觉得，我天我儿子学日语，以后可咋整。我就觉得学日语也不是啥坏事，因为我的理工科是数学是最低，但是我的化学和生物是最高分。但是你说上中国这面学习的

話、读研的话你的数学不好其他学不了，然后我就顺其自然的过来了。（学習者宇）

【訳】それで日本語学部に入った（笑）。心は落ち着いていて、よし、日本語を勉強しようって。しかし、母はすごく落ち込んでいた。息子日本語を勉強して将来どうするかって心配していた。私は逆に日本語学部に入ったのも悪くないと思った。理系科目の中で化学と生物は最高得点だったが、数学が一番低かった。中国では理科系の大学院の入学試験には必ず数学があるので、数学が苦手なら受かるはずがないだろう。だから、その流れで日本語の学習を始めた。

事例 5-5：然后就变成日语了，一开始兴趣就不是很高。但是刚开学的时候想着既然都来这个日语了，那就先好好，就是说稳一下自己的心态，好好学着。（学習者星）

【訳】で、不本意だけど、日本語学部配置されちゃった。最初からあまり興味がなかったが、大学に入ったばかりの時、日本語学部に入った以上、落ち着いて勉強しようと思っていた。

事例 5-6：因为我一开始对日语并不是特别反感。我只能说我不喜欢，但是也不是不想学。但是后来每一学期过的就好像刚开学很轻松，然后去消磨一上午时间就回来了，到后半学期就是怎么熬到快到期末的时候，考完试了，太好了。（略）其实刚来的时候可能会觉得，因为我也没基础，不知道是怎么样的，然后觉得学一学然后通过一些什么东西可能会吸引一点兴趣，然后感觉挺好的就接着往下学，然后就能改变当时的想法。但是通过上了大一的课之后，原来的那点想法也没有了。（学習者行）

【訳】最初、日本語は嫌いではなかった。好きではないというだけで、勉強したくないというわけでもなかった。しかし、毎学期、前半はのんびりして、午前中の時間を潰して寮に帰った

りして、後半は期末テストをなんとか凌いで、試験が終わったら解放っていう生活を繰り返していた。（中略）正直来たばかりの時、日本語について何もわからないので、勉強して何かを通して、興味もてるものに惹きつけられて、勉強を続けたら最初の考えが変わるかもと思っていた。しかし、1年の授業を受けたら、その考えもなくなったんだ。

以上見てきたように、日本語が第一志望である学習者も、日本語学部割り当てられた学習者も大学に入学したばかりのとき、勉強したい気持ちがあったことが分かった。

<日本語学習に新鮮さを覚える>

加えて、フィールドの大学はセンター試験の外国語科目に英語で受験した学習者しか受け入れないため、ほとんどの学習者は大学までに日本語を勉強したことがない。事例 5-7 の蘭さんのように、初めての日本語学習に新鮮さを覚える人が多い。

事例 5-7：上大学前完全没接触过日语，（开始的时候）发音、文字、语法，什么都觉得新鲜。那时候学习还是很投入的。（学習者蘭）

【訳】大学に入るまでは日本語に触れたことがなかった。（勉強し始めた時）発音、文字、文法、なんでも新鮮だった。その時勉強を頑張っていた。

「やる気満々に日本語学習に取り組む」

このグループは2個の小グループ〈日本語学習にやる気満々〉、《積極的に日本語学習に取り組む》からなる。

大学1年の時、学習者は新しい外国語である日本語の学習への意欲に燃えており、講義を真面目に受けていただけでなく、授業外も能動的に日本語学習に取り組んでいた（事例5-8、5-9）。

事例 5-8：大一的时候我感觉这个日语没接触过，挺新鲜的。所以说就是特别有学习热情，刚开头上课都有认真听。（学習者翔）

【訳】1年生の時、はじめて日本語に触れたので、新鮮さを覚えた。だから学習意欲が高くて、最初真剣に授業を受けていた。

事例 5-9：那时候（大一刚进来）撸胳膊挽袖子，这日语有啥的，感觉这玩意不一样学吗？别的那英语都能学好，日语差点啥。再说我妈知道我进日语专业后一直就没抱怨过，一直说哎，男生要学个小语种也挺好，以后好找工作什么的，因为机会多。（略）上完课回寝室一直学到熄灯。（学習者浩）

【訳】その時（大学に入ったばかりの時）やる気満々だった。英語をよく勉強してきたんじゃない？日本語も同じだろう。努力したらできるって思ってたさ。それに、母は日本語学部に振り当てられたことを知っても、少しも文句を言ったことがない。逆にチャンスが多くて、就職しやすいので、男の子が日本語を勉強するのはいいよって言っていた。（中略）授業が終わってから、寝室で消灯時間まで勉強していた。

以上、学習者の語りから積極的な動機づけの初期状態が読み取れる。では、このようなやる気はどのように失われていったのか。事例5-6では、行さんは1年の授業を受けたらやる気はなくなったと述べたが、学習者は一体どのような授業を受けたのだろう。①【いい加減な授業】で見ていく。

①【いい加減な授業】

このカテゴリーは2個の大きいグループ〔授業内容に対する不満〕、〔授業形態に対する不満〕、と3個の小グループ《退屈で収穫のない授業》、〈日本語授業を受けるのは辛い〉、〈いい加減な授業〉から構成される。

〔授業内容に対する不満〕

このグループは1個の中グループ〔満足できない日本語そのものを中心とした授業内容〕、と2個の小グループ《進路にならぬ悩みを抱えているが、先生に指導してもらえない》、〈授業内容を自己との関連性が感じられない〉からなる。

日本語の授業では、学習者は教科書の内容しか扱われない、つまり「教科書を教える」授業を多く経験したことがある（事例5-10、5-11）。低学年のみならず、高学年でもこのような授業が見られる。例えば、グループワークの時間でもテキストにある言葉の読み方

などを確認していることが学習者の語りから窺える（事例 5-12）。しかし、教科書、特に基礎日本語の教材は小学生の読み物のようなものがほとんどで（事例 5-13）、学習者は特に考えなくても丸暗記するだけで済ませる（事例 5-14）と感じている。

事例 5-10：A 老师是那种从头讲到尾，讲的是够仔细，但是还是内容的问题，还是书上那些内容呀。（学習者楠）

【訳】A 先生は最初から最後まで細かく説明してくれたが、やっぱり内容の問題でね、教科書の内容しかやらなかったんだ。

事例 5-11：大一上来就是课文里那些死内容开始叫我们学，天天读单词、背单词，然后背课文什么的，在那个过程中就慢慢不爱学了。（学習者然）

【訳】一年生から教科書の決まった内容だけ勉強させられて、毎日単語を読んだり、覚えたり、またテキストなどを暗記したりしていた。そのプロセスの中でだんだん勉強しなくなかった。

事例 5-12：老师总是让我们随机地去读课文呀，或者是说去翻译这个课文，就是完全的读和翻译。（中略）而且他们三个虽然都会，但是他们三个也是不做课前预习的。所以给这个时间（小组学习）的时候是我们四个人各自在作各自的事情，各自忙各自的读音，然后有一个单词都不会的时候就赶紧问，问完之后都不会就赶紧查。这样的。（学習者緑）

【訳】先生はいつもランダムに私たちにテキストを読ませたり、訳させたりしていて、もっぱら朗読と翻訳だった。（中略）彼ら 3 人はできるけど、予習してこなかったのは私と一緒に。だからこの時間（グループワークの時間）は 4 人でそれぞれ自分の分からない単語の読み方を調べていた。知らない単語があったらお互いに聞いて、みんな知らなかったら急いで調べた。この通りだね。

事例 5-13：基础日语都是一些对话的，你也知道的，就跟小学生看的一样。（学習者楠）

【訳】基礎日本語は会話ばかりで、先生も知っているだろう。小学生の読み物みたい。

事例 5-14：（只讲教材）那些课吧，根本就不带脑子来，全是死记硬背的东西。（学習者浩）

【訳】（教科書しか教えられない）それらの授業は、頭を使わなくてもいい。丸暗記の内容ばかりだから。

教科書の内容を中心とした授業は大学生である学習者の知的好奇心を満足できないため、大学生の知的レベルに合っていないというイメージが漂っている。これは楊（2016）で抽出された「内容は簡単すぎる」という因子に似ていると考える。また、受験勉強を中心とした授業では日本語に対する興味が削がれてしまう（事例 5-14）。

事例 5-15：文法、听力之类的课，让人没有学习兴趣，只为了考试那种学习，进行下去就很痛苦。（学習者楠）

【訳】文法、聴解などの授業には、興味が削がれてしまう。ただ受験のための勉強は、続けるのは辛い。

他に、教科書に縛られず、それ以外の内容が組み込まれたような授業もある。しかし、その組み込まれた内容は教師の興味関心に基づいていることが多いと学習者は語った。例

えば、詩に興味を持つ教師は授業でよく詩の朗読に話題が外れたり、音韻学専攻の教師は発音の訓練に必要以上に時間をかけるなど、教師は自分の興味、あるいは専攻の内容を授業に取り入れがちである。しかし、学習者は教師と同じほど興味を示しておらず、取り上げられた内容の意義が感じられない。(事例 5-15、5-16)

事例 5-16 : Y 老师说朗讀して、然后大家就开始读读读，然后读半节课老师开始提问，等读完了，前半节课就过去了。然后老师开始打开课本，讲讲，讲讲单词，如果哪个单词和文学有关，老师一下就跑题了，就开始背诗。背完诗之后再回来，讲讲课文就完了。我们班成绩最好的都不听课。(学習者雪)

【訳】 Y 先生が朗読しなさいと言ったら、みんな読み始めた。半コマかけて読んだら、先生は質問して、単語などの説明した。文学と関係がありそうな単語があると、話題はずれてしまって、詩の暗唱を始めた。終わったら教科書に戻って、テキストを説明して終わり。成績の一番いい人でも授業を聞かない。

事例 5-17 : 你说你讲单词，或从这个单词引出什么语法都行，纠你发音玩。你要是发音不漂亮还得学发音，啊呀我天呀，考试还考发音怎么的。可算他专业是这个。(学習者行)

【訳】 単語の説明、あるいはそれと関連のある文法の説明など、どっちでもいいのに、発音のトレーニングばかりやっていた。きれいに発音できなかつたら、発音の練習をさせられた。試験のとき、発音なんかがあるもんか。わけがわからない。先生の専門はこれかってことが痛いほど分かった。

以上、学習者が経験した授業の内容を見てきた。教科書の内容を中心とした授業、受験勉強を中心とした授業、そして教師の興味関心に基づいた内容を中心とした授業に大別できる。そのうち、教科書を中心とした授業と受験勉強を中心とした授業は明らかに日本語そのものの習得が目標とされている。一方、教師の興味関心は教師の専攻に関連することが多いが、日本語教師の専攻は一般的に日本語、日本文化などに集中しているため、日本語そのものを中心とした枠を超えていない。

一方、学習者は進路の選択に戸惑いを持っているが、授業ではそれについて指導してもらえない(事例 5-18)。こうして授業内容は学習者自身の生活と遊離しているため、学習者はそれを自己との関連が感じられないことになる(事例 5-19)。

事例 5-18 :大三了我们对自己将来要选择的道路非常迷茫，老师们在这方面并没有指导太大。(学習者楠)

【訳】 三年になった私たちはこれからの進路の選択に大変迷っていたが、それについて先生にあまり指導してもらえなかった。

事例 5-19 : 就特别无聊，一开始还感觉有点关系，后来就感觉和自己没有什么关系了。(学習者行)

【訳】 すごくつまらない。最初の時まだ少し関係があったが、だんだん自分との関連が感じられなくなった。

縫部(1994: 75)は学習者が教材の学習と自己との関わりを実感できない場合、「学習不

振や興味減退を招き、情意面の発達を遅らせてしまう。こうして、学習者は学習に興味と情熱を失い、あちこちに「死んだ教室」が生み出された」と指摘している。本研究の結果はそれを裏付けている。

「いつ」、「何を」、「どう」教えるかが日本語教師の長年にわたる最大の関心事であると尾崎（2001）は述べている。ここの「何」は授業内容のことである。「どう」は授業のやり方で、授業形態と密接に関係している。学習者は授業内容に満足が覚えられないことに連動し、授業形態に対しても不満を持つことが今回の調査で明らかになった。具体的に、以下のようなものである。

{授業形態に対する不満}

このグループは1個の大きいグループ〔時間の無駄を感じる退屈な詰め込み式授業〕、と2個の中グループ「雑談ばかりのグループワーク」、〔規律がなく、勉強にならない学習者自身によるミニレクチャー〕からなる。

詰め込み式の授業では、教師の説明が中心になっているが、学習者が教師の説明に満足できない様子が窺われる。具体的に、教科書を読み上げるだけで説明を済ませること（事例 5-20）、説明が分かりにくいこと（事例 5-21）、説明が無味乾燥（事例 5-22）などが学習者に挙げられる。

事例 5-20：（老师）讲吧，倒是会说一些例句，但是大家头脑里都没有成型，说不出来（用日语翻译不出来）。然后老师（把译文）黑板上写出来，当然我当时态度很好，我还做笔记了，都写在笔记本上，但是我觉得这样效果并不明显，而且讲的内容几乎都是老师读一遍书，就是我并没有理解它到底是怎么回事。（学習者晴）

【訳】先生が説明する時、例文を挙げたけど、私たちは頭の中でまだ整理できていないから、自分で日本語に訳せなかった。先生はその後、訳文を黒板に書いた。その時、真剣にメモを取ったが、しかし、このようなやり方はあまり効果がない。それに先生の説明は大体教科書を読み上げただけで、いったいどういうことなのか私にはあまり理解できなかった。

事例 5-21：其实我觉的S老师讲课有点那个讲不明白，颠三倒四的。也不是说她没有学识，可能她懂的挺多，但是她就是表达不出来。颠三倒四的，然后又重复好几遍，重复重复的就跟自己也不一样了。

【訳】実はS先生の説明はちょっと分かりにくいと思う。論理的ではない。先生は学問がないというわけではないが、ただ自分の中にあるものをうまく表現できない。論理的でもないし、繰り返しも多い。そして繰り返しているうちに、前後の説明にズレが出たりしてしまう。

事例 5-22：有的老师讲的也就太无聊了，干干巴巴的，最开始的那点兴趣全消磨掉了。（学習者雨）

【訳】先生の説明はあまりにも無味乾燥で、最初の興味は完全に無くなっちゃった。

また、教師が文法の説明（事例 5-23）、簡単なドリルの練習（事例 5-24）、そして一人一人に学習者のテキストの音読、暗記をチェックすることに多くの時間を費やすため、新出内容の説明に利用できる時間が足りなくなる。学習者は授業のテンポ・リズムがよくないと感じている（事例 5-25、5-26）。

事例 5-23：上课就在一个语法上一直讲，然后轮流读那个句子。（学習者楠）

【訳】授業の時、一つの文法をずっと説明してから、順番に学生に文を読ませる。

事例 5-24：简单的听力题反复听，真是浪费时间。（学習者凡）

【訳】簡単な聴解の練習問題だけど、繰り返して聞かされて、時間の無駄だよ。

事例 5-25：上课就是先从单词看起，单词她先给读一遍，然后让自己读 4、5 遍，然后就是读一段时间，她再每个词给说一说，单词过完一遍就开始读前文或者会话，反正在我印象上基础日语课就是读，这一节课得有半个多小时都在读。（学習者香）

【訳】授業は単語から始まる。先生がまず読んで、それから私たちに 4、5 回読ませてから単語ごとに説明する。単語が終わったら前文あるいは会話の朗読に入る。とにかく基礎日本語の授業といったら音読してばかりいるというイメージがあって、毎回 30 分以上の時間が音読に使われちゃう。

事例 5-26：一是我觉的老师在教课的时候节奏不是很好，我不适应她的节奏。一般，我们那个时候特别注重让你读，读这个我能理解，因为初学者来说读很重要，但都是花费一大节上课时间，第一节课、第二节课，上课时间都是一个挨着一个起来读、背，背课文，然后剩下半个小时来给你讲，然后讲的很紧张。（学習者鳴）

【訳】授業のリズムが良なくて、それに慣れなかった。先生は特に音読を重視していた。初心者にとって音読が大切であることが分かるけど、授業の一コマ、場合には二コマをかけて、私たちに次から次へと立って読ませ、暗記させて、残りの 30 分で駆け足で説明した。

さらに、教師が一人で説明する授業では、教師と学習者、また学習者の間にインターアクションが生じにくいいため、学習者は退屈だと感じている（事例 5-27～5-29）。

事例 5-27：我感觉大学课堂太无趣了，全是老师在讲，一点互动也没有，如果上课老师能生动一下，我还能有点兴趣。（学習者詩）

【訳】大学の授業は先生一人で説明するばかりで、インターアクションが少しもないので、なんの面白さもない。もし、先生が少しでも授業を面白くしてくれたら、興味が湧いていたかも。

事例 5-28：B 老师那心理素质不是一般的好。（笑）下面没有一个人听，她还在上面低头讲。

【訳】B 先生はすごく心が強い人だよ（笑）。誰も聞いていないのに、教壇で下を向いたまま講義をやっている。（学習者緑）

事例 5-29：老师的知识点讲的很好，但是过程太乏味了，感觉无聊。（学習者然）

【訳】先生は知識の説明はいいけど、そのプロセスは退屈で、つまらない。

以上まとめて言うと、学習者は詰め込み式授業に対し、教師の説明、授業の時間配分、さらにインターアクションがないことに問題を感じており、授業の進め方に満足覚えな

い。このような授業では扱われた知識の量が少なく、学習者の学びたいことを十分に指導してもらえないため（事例 5-30、5-31）、時間の無駄を感じた（事例 5-32）。

事例 5-30：一点点資料讲了一学期，整个课堂每个人都得读几句，再翻译几句。反正那一个学期就学了那一点儿东西。（学習者楠）

【訳】 ちょっとだけの資料に1学期が使われちゃった。授業中、一人一人読んだり、翻訳したりするように指示された。とにかく1学期でそれしか学んでいない。

事例 5-31：大二上の这会儿，（动机减退）就是，因为很大原因，还是因为当时我就压根不感兴趣了。因为我们当时一本教材一学期只讲几课呢？也就10课左右，也都挺赶的。其实我有很多内容都没有理解，就像那什么读解呀。（略）其实我觉得外语学习很重要的一个因素，就是对比吗，对比，比如说像咱们的ようだ、そうだ之类的对比。但是我们老师，我记得，对于这个知识点我记得特别清楚，她是说要给我们对比来着，但就是因为她上课的这个进度和安排，没有很妥帖，没有控制好节奏，所以说她后来都要期末考试了，这个东西也没有给我们。其实你可以很正式地花费半个小时给我们做个对比的，但是没有。（学習者宇）

【訳】 2年生の前期、（動機減退は）興味が全くなくなってきたからだ。なぜかという、1学期で教材の何課を終わったかなあ、せいぜい10課ぐらいだった。しかも急いで説明したので、私には理解できないものが多かった。例えば、読解文など。（中略）外国語学習では比較・対照は大切だと思う。たとえば、「ようだ」「そうだ」みたいなもの。しかし、この比較・対照については、はっきり覚えている。先生はやってくれると言ったけど、授業ペースのことで、計画通りできなくて、期末テスト直前でもやってくれなかった。本当は授業の時、30分ぐらい使ったらできるはずだったなのに、やらなかった。

事例 5-32：我就感觉进度实在是不行，有点浪费时间。（学習者鳴）

【訳】 進度についてはどうしようもなく、時間の無駄になっちゃった。

以上、学習者が詰め込み式に対する受け止め方を見てきた。今回の調査で詰め込み式授業に対する不満は合わせて47個のラベルが得られ、はるかに他の授業形態を超えている。また、多くの事例は初級段階の基礎日本語という授業に集中している。初級段階の授業は「教師主導型、受け身型になりやす」（三矢1998：6）く、「文型練習を始めとする機械的言語練習が主流となっている」（縫部2001：97）。このような言語練習は必要であるが、学習者の主体性を保障するための工夫も考えなければならないと縫部（前掲）も指摘している。しかし、中国の日本語教育現場、特に低学年では、教師が授業のイニシアティブをとっており、学習者の主体性が軽視されるような詰め込み式授業が依然として幅を利かせている。教室で何をどのように教えるかは学習者の情意的側面を考慮せず、全て教師の判断、及び経験に委ねられている。例えば、学習者の語りから詰め込み式授業では音読が盛んに行われている問題が浮き上がってきた。多くの時間をかけて学習者に順番で音読させたことは異なる教師の異なる科目の授業で見受けられる。音読練習は本来学習者が個人でできるものであるが、なぜ授業でしなければならないのだろうか。茂住・足立（2004）はそれを明らかにするために、日本語教師を対象にアンケート調査を行った結果、調査回答者の

9割が授業で学習者に音読させていること、またそのうちの4割が音読をさせることは「時間がかかる」、「聞く側がだれる」などの問題点があると感じながらもしていることが分かった。このように音読をさせることが「常識」になっていることに対し、茂住・足立(2004)は日本語教師が音読を要求された過去の経験を吟味せず、日本語教室に移したと指摘している。音声リソースに欠けている時代では、教師が音読させることで学習者の発音を指導することが多かったが、ネットが発達した今日では同じことをすると、学習者から見れば時間の無駄に他ならない。それだけではなく、音読に時間が費やされたことは授業で取り扱われた知識量の減少に繋がり、さらに学習者の学びたい欲求が満足されないといった悪い連鎖が起こされ、学習意欲にマイナスな影響を及ぼしてしまう。

「雑談ばかりのグループワーク」

このグループは2個の小グループ《中国語を使ってはいけないから、自分の考えを十分に表現できない》、〈雑談してばかりいる〉からなる。

高学年になると、詰め込み式授業のかわりにグループワークなどの授業形態が多くなる。協働学習を背景に持つグループワークは本来学習者の能動的な参加を促すことができると言われているが、学習者の語りからその時間が雑談に使われたことが分かった。学習者の語りによると、自分の考えを述べる意欲があるにもかかわらず、母語である中国語の使用が禁止されているため、日本語でそれを十分に表現できない。その結果意欲が削がれ、グループワークは雑談の時間になってしまう(事例5-33)。

事例 5-33: (小组活动) 是让大家就某一个话题用日语来讨论, 但是大部分用日语你说不出来, 达不到那个程度。说汉语又不行, 说不出来就只好闲聊了。心里挺急的, 你想表达, 但是表达不出来。(略) 反正我就感觉到后来那些课程越来越没有意思了。每次上课就是一个组, 老师就花很多时间让在下面讨论。都是在说话的, 闲话。(学习者楠)

【訳】(グループワークの時)、みんなである話題を巡って議論しなさいって先生に指示された。しかし、多くの内容は日本語で言えなくて、そのレベルに達してないから。中国語も使ってはいけないので、雑談しかできない。自分の意見を述べようと思ったが、表現できなくて、焦っていた。(中略) とにかく後になって、授業はますますつまらなくなってきた。授業の時、いくつかのグループに分けて、多くの時間をかけて議論することを先生に指示された。結局雑談ばかりしていた。雑談ばかり。

第二言語の教室では母語が外国語の習得にマイナスな影響を及ぼすと思われるため、母語の使用が禁止される傾向がある。しかし、母語が排除されると、母語で培われてきた既有知識を発揮できないため、成績のよくない学習者が参加し難いことになる。それだけでなく、成績のいい学習者でも日本語のみでは表現できるものに限界がある。楠さんはN1に合格しており、クラスの中で成績が上のほうであるが、日本語だけが使えるグループワークでは十分に自分の考えを述べられない。その結果、能動的な参加が阻まれ、雑談ばかりのグループワークになってしまった。

【規律がなく、勉強にならない学生自身によるミニレクチャー】

このグループは1個の中グループ「する側も受ける側もだれる学習者自身によるミニレクチャー」、と2個の小グループ〈規律がない〉、〈勉強にならない〉からなる。

他に、学習者は自分で講義するミニレクチャーも体験したことがある。それは学習者がいくつかのグループに分けられ、各グループがミニレクチャーに必要な資料を準備し、クラスメートの前で講義する形式である。このような授業形態では、内容をある程度自分で決められるため、学習者のイニシアティブが重視されるはずであるが、学習者の語りからそれはかえって動機減退に繋がるのが分かった。学習者は高学年において開講された専門課程の内容が分からないため、自分で講義することに困難を感じる（事例 5-34）。それを完成しなければならない宿題だと捉えており、インターネットから既成のものをダウンロードしてごまかす（事例 5-35）。講義を受ける学習者もそれを知っており、聞く意欲が生まれにくい（事例 5-36）。このような学習者によるミニレクチャーは規律がなく、勉強にならないと受け止めている（事例 5-34、5-35）。

事例 5-34：（内容）我们真的是不知道。如果单纯讲语文或者其他的东西我们之前接触过还好，但是日语这东西（高年级的专业课）我们真的不懂。（略）这个东西它超出了我们的能力范围，所以自己讲真的很难（学習者鳴）。

【訳】中国語だけ、あるいは触れたことのあるものならまだいいけど、これ（高学年で開講される専門課程の内容）は本気で分からなかった。（中略）これは自分の能力を超えていたので、本当に難しい。

事例 5-35：而且现在就是说，包括##课，还有##课，都是我们自己，学生去讲，每天就是感觉逼着去赶作业一样，其实一点兴趣都找不到。就是感觉是说机械枯燥，这个礼拜讲完之后，掰着手指头算，哎呀，还要2个礼拜就又得讲了，又得准备什么什么东西的，就是特别枯燥。（略）最后就是复制粘贴一份资料上去读一下。（学習者浩）

【訳】それに、今ね、〇〇授業、〇〇授業を含めて、全部私たち、学生で講義している。毎日宿題に追われているようで、本当は少しも興味もてない。機械的であまりつまらない。今週の分を完成して、指を数えながら計算して、あと2週間でまたやらなきゃならない、準備しなきゃと思ったら嫌だなあ。とにかくつまらない。（中略）結局コピーして読み上げるだけ。

事例 5-36：首先就是同学讲，他讲的东西首先都是在网上找的 ppt。我想看自己从网上下不就行了，何必浪费这个时间坐在那儿听？（学習者浩）

【訳】まず学生の講義と言ったら、全部ネットからダウンロードしてきた PPT だ。もし見たいなら自分でネットからダウンロードしたらいいじゃん。わざわざ時間をかけて教室に座ってそれを聞く必要があるもんか。

事例 5-37：刚开始还没有太习惯。但到后来的时候，就听着学生讲吗，都是百度出来的知识，真的是没有什么用，提不起劲学。（学習者然）

【訳】最初あまり慣れていなかった。後になって、学生の講義を聞いたら、全部 Baidu [Google に似ている検索ネット。中国で広範に使用されている]で検索して出てきたものなので、あまり価値がなくて、勉強する意欲が生まれなかった。

事例 5-38 : 我讨厌老师上课毫无规律。毫无规律就是 (笑), 某某老师上课一直让我们作 PPT, 然后让我们来讲课 (学習者鳴)。

【訳】規律のまったくない授業が嫌いだ。規律がない授業というのは、(笑)、先生がずっと私たちに PPT を作らせ、自分で講義させるような授業だ。

事例 5-39 : 学生自己上的那个, 就是整个上课的那个我就感觉特别混乱。上课忙乎是忙乎, 但我感觉没学到什么玩意。(学習者行)

【訳】学生の講義、全体的に混乱している感じがある。授業の時、忙しくように見えるけど、学んだものは一つもない。

生態学の言語教育アプローチでは「学習者が既に持っているものの上に、少しずつ新しいものを加えていくという自然な発展を辿ることを図る」が提唱されている(岡崎 2007a : 70)。学習者の能力を吟味せず、ミニレクチャーを一方向的に押し付けては主体性は育てられがたいことが学習者の語りから分かった。

以上見てきたように、インタビューを受けた時点、学習者は大学3年の後期である。五つの学期を經り、低学年の詰め込み式授業、そして高学年のグループワークが導入された授業、さらに学習者自身が講義するミニレクチャーなどの参加型授業を体験してきた。形式上、この三つの授業形態は教師主導から学習者主導への転換が図られているように見えるが、学習者はどれにも不満があることは興味深い。これは前述した〔授業内容に対する不満〕にかかわっていると考える。授業内容が学習者の生活と遊離している以上、授業形態だけ変えても動機減退の回復に繋がりにくいという示唆が得られる。

《退屈で収穫のない授業》

さらに、〔授業内容に対する不満〕と〔授業形態に対する不満〕はあいまって、学習者は受けてきた授業に対し、退屈で学びが希薄だというイメージが生まれる(事例 5-40、5-41)。

事例 5-40 : 比如说我们现在, 就包括我们从大一开始, 很多课堂上, 老师很多课堂上能做到的就是, 哎呀, 我讲课了, 我讲课仅仅就是说我讲了, 你听了, 就行了。但没有说给我们带来什么, 比如说这个东西有延伸也好, 再比如说他讲完这个东西, 他讲完这个语法点他能穿插到其他语法点也可以, 他讲课之后让我们觉得日语真的很好, 日语真的特别有意思, 就这种想法我们是没的。我们只是觉得日语课真是太无聊了, 这节课终于上完了, 终于结束了, 终于解脱了。(学習者鳴)

【訳】例えば、今、いや、一年生から今まで、多くの授業では、先生は講義を済ませただけだと思う。講義を済ませただけというのは、先生として講義をして、そして学生は聞いたから、それで終わりという感じでね。しかし、その講義は私たちに何ももたらしていな

い。知識を広げることでもいいし、文法知識の繋がりや整理でもいいから、とにかく講義を受けたら日本語を面白いと感じられることは一切なかった。逆に、日本語の授業は退屈でたまらない。 毎回授業が終わったら、やっと終わった、解放されたと感じただけ。

事例 5-41 : 感觉课上学不到什么东西。 每天课挺多的, 但是并不是对每个人来说都有效果的。
(学習者楠)

【訳】 授業では勉強になっていない気がした。 授業は多いけど、誰にとっても効果があるというわけではないさ。

学習者は、授業内容と授業形態に満足できない上に、退屈で収穫が薄い授業を〈いい加減な授業〉(事例 5-42、5-43)だと捉えており、授業を受けるのは辛いことになる(事例 5-44、5-45)。

事例 5-42 : 那课真是糊弄。 课上大部分时间都在闲扯, 比如讲讲她(老师)孩子的事情, 有时候一讲就能讲一节课、半节课。(学習者晴)

【訳】 その授業は本当にいい加減。 多くの時間、先生は雑談している。例えば、彼女(教師)の子供のこととか、話し出したら半コマ、1コマも喋る。

事例 5-43 : 就是给我们发了一本书, 就是 n1 的语法。上面会有一个语法点, 例句, (老师)让我们读完, 每个人上黑板写一遍, 写一遍之后然后这一天这个课基本上就结束了。读和写, 然后除此之外就没有别的东西了。这样的课, 基本上我就觉得有一种很应付的感觉在里面。
(学習者香)

【訳】 N1 レベルの文法の本を教科書として配られた。その本には文型、例文があって、(先生が) 私たちに読ませてから、順番で黒板に書くように指示する。ほぼ書き終わったら授業も終わり。読み書き以外は何もないから、このような授業はすごくいい加減って感じる。

事例 5-44 : 上日语课特别痛苦, 像做贼一样。 (略) 因为玩手机的话, 你毕竟不是干正事, 就算是你学一些其他的科, 你可能也会被老师说呀。所以只能没事发发呆, 熬时间。(学習者行)

【訳】 日本語の授業を受けるのはとても辛い。泥棒みたいだ。 (中略) 携帯をいじるのはやはり良くないだろう。たとえ、日本語以外のことを勉強しても先生に言われるかも。だからぼーとしたりして時間を潰していただけ。

事例 5-45 : 你像有些课我去也是在那玩手机, 我在宿舍也是玩手机, 我为什么不在屋里躺着爱干嘛干嘛呢。12 点下课买饭还挤, 我还不如说在屋里躺着, 到 11 点钟再洗个漱, 再吃口饭。在屋里躺着多舒服, 反正一个学期 3 次机会不用白瞎了。不用白瞎了因为这些课太折磨人。 (学習者浩)

【訳】 行ってもどうせ携帯をいじったりする授業がある。携帯を弄るなら、寮にいてもできるので、ベッドで横になって好きなようにした方が楽だろう。12 時に授業が終わって食堂に行ったら、いつも長い列ができています。それより、ベッドで横になって、11 時に片付けて食堂に行ったほうが楽。どうせ 1 学期に 3 回のチャンス [フィールドでは 1 学期に 3 回以上授業を休んだら合格できない] があるから、使わないともったいない。これらの

授業を受けるのは辛いから。

授業で何を、どのようにするかは教師の学習観、教育観などの教育理念が直接反映されるものであるが、学習者の目に見えている【いい加減な授業】には教師のどのような教育理念が潜んでおり、また学習者はそれをどう感じているのだろうか。次の②【怖い教室】で見てみよう。

② 【怖い教室】

このカテゴリーは3個の中グループ〔先生の暗記重視に対する不満〕、「先生の成績重視に対する不満」、「先生の絶対的な主導に対する不満」、と1個の小グループ〈教室の雰囲気は怖い〉から構成される。

〔先生の暗記重視に対する不満〕

このグループは2個の小グループ《先生に暗記中心の学習を要求される》、《暗記中心の学習に慣れない》、と1個の中グループ「暗記の効果が見られないため、暗記中心の学習に疑問を持つようになる」からなる。

暗記中心が授業を貫かれている。事例5-46で、星さんは前文のみならず、会話の暗記まで教師に要求されると語った。教師は授業で暗記の出来上がり状況をチェックするだけでなく、それを小テストの内容にもする（事例5-47～5-48）。さらに期末テストの問題もほとんど練習したことのあるもので、学習者はそれを日本語の能力より記憶力のほうが見られるテストだと捉えている（事例5-49）。

事例5-46：你知道后来那个书（基础日语），那个课文就特别长吧。然后（老师要求）就全都得背，前文、会话、读解文。然后背课文，我们反感在哪儿呢，因为那个会话，它毕竟是对话吗，是两个人的。然后你自己背，你自己背吧，它那个课文长的时候吧，你可能每句话都能记住，但是你可能记不住那个课文的顺序。就是这个感觉，不知道下一句是哪一句。（学习者星）

【訳】（基礎日本語）の教科書は後ろになればなるほど、テキストが長くなること、先生は分かるよね。前文、会話、読解文、全部覚えなきゃ（って先生に要求された）。私たち、嫌なのは、会話の暗記だった。会話だから、二人でするものだろう。なのに、一人で暗記することを要求された。長くても、覚えられるけど、その順序、つまり次の文はどれか思い出せないことがある。

事例5-47：课上（老师）挨个检查，每个人都得背。然后要是没背下来，下课还得到老师办公室去背。（学习者晴）

【訳】授業の時、（先生が）一人一人に順番で（暗記の）出来具合をチェックする。できなかつたら、放課後、教員室に行って暗記するように要求される。

事例5-48：就是A老师让背课文呀。然后那个，我们当时可能连音都读不出来，就开始背课

文。(略)然后再后来就是老师整的那个每5课一个考试,小结的总结,考试,真的是头都大了。就是她把课文里的句子一条一条拿出来,然后(想检查的地方)抠空儿,然后画一个小圈圈,然后你就在里面填空。简直就是太煎熬了,简直。

【訳】A先生はテキストの暗記を要求していたから。まだ発音も分からないのに、暗記を始めさせられた。(中略)それから先生が5課ごとに行く、ユニットのまとめとしてのテストがあつてさ、困ったもんだ。テキストの中の文を一つ一つとり出されて、(チェックしたいところを)抜き出されて、○○○の形にされている。で、私たち、穴埋め作業を要求されて本当に辛かった。

事例 5-49: 那课考试百分之百就是都是出原题,你只要背原题就行,这样的考试一点意义都没有。为什么?也是它可能照顾到一些学习有障碍的同学,感受吧,但是我觉得对大多数同学它都是没有意义的,她可以出40%是原题,60%加一些新题,但是95%以上都是原题,就没啥太大的用了。就是死记硬背,考的是记忆的能力,不是日语的能力。(学习者鳴)

【訳】その授業、期末テストの内容はほぼ百パーセント練習したことのある問題でね、覚えるだけでいい。このようなテストは全く意義がないと思うわ。学習困難な学生のことを配慮しているかもしれないが、多くの学生にとって意義がないよ。練習した問題40%に新しい問題60%という組み合わせならOKだけど、95%以上練習問題をそのまま出されたとは役立たないから。丸暗記以外のなものではないよ。試験は日本語の能力ではなく、覚える力を見ているんだ。

このような暗記中心の学習に慣れない、暗記が苦手、または暗記が嫌いな学習者もいれば(事例 5-50、5-51)、教師の指示に従い、暗記を頑張ったものの、期待の効果が見られない(事例 5-52~5-54)ため、暗記中心の学習方法に疑問を感じる学習者もいる(事例 5-55)。

事例 5-50: 然后就是背不进去。考试也背不会,那种。然后写吧,写那么多遍还是记不住。(学习者緑)

【訳】どうしても覚えられない。試験に出るのが分かっているもできない。それでたくさん書いて覚えようとしたが、何回書いても覚えなれない。

事例 5-51: 完事学语言,一直死记硬背,我一直特别不喜欢那种机械、枯燥的方式。(学习者浩)

【訳】日本語の勉強を始めたら、ずっと丸暗記を続けていた。そのような機械的で、つまらないやり方がすごく嫌だ。

事例 5-52: 早上我也不偷懒,所有课文,可能偷懒了1、2课,剩下的都背下来了,就是基础日语前文。但是我可能我就是怪,让我写老师卷我就是不会写。(学习者宇)

【訳】朝もサボらないで、1、2課をのぞいて、テキストを全部覚えた。基礎日本語の全文ね。私はおかしいんのかかもしれないが、先生の小テストはいつもできなかった。

事例 5-53: 我可能背的时候还快一点,但是还不知道怎么用(学习者然)

【訳】私は暗記が早いけど、使い方が分からない。

事例 5-54: 整个日语学习期间,别的事都没干,就是背课文了。我们感觉除了背课文,啥也

不会。(学習者夏)

【訳】日本語の全ての学習期間、テキストの暗記以外の他のことは何もやらなかった。テキストの暗記以外、何もできなかった気がする。

事例 5-55：读着读着我就想，在图书馆读吗，就是早上，我就突然想，就是有一种感觉，我背这个有什么意义呀？有一段时间特别地想不通。(学習者鳴)

【訳】朝、図書館でテキストを読んでいるうちに、これを暗記して一体何の意義があるだろうか、突然気づいた。とにかく納得がいかないと感じている時期があった。

中国では、言葉の習得に暗記が大きな役割を果たしていると思われている。学習者の語りから、低学年では教科書のテキストの暗記を要求されたことが多いことが分かった。しかし、テキストの内容に関しては、【授業内容に対する不満】で見たように、学習者は基礎日本語に使用された教科書のテキストを小学生の読み物に例え、内容は大学生の知的レベルに合っていないと捉えている。突き合わせて見ると、学習者は知的レベルに合わない内容の暗記を中心とした学習を続けている。本来暗記を通して言葉の習得を期待されるはずであるが、言葉の習得は他人との相互作用を通して初めてできるため、暗記のみではいくら頑張っても期待の効果が見られない。事例 5-54 で夏さんが暗記以外に何もできないと感じるようになると、日本語で仕事をする見通しがなく、自分の生活と関連づけにくくなる。要するに、日本語が学習者の人間活動に寄与できないことになる。その結果、人間活動に貢献できない日本語学習に意欲が失われていく。

「先生の成績重視に対する不満」

このグループは 2 個の小グループ<先生は成績による評価を重視する>、《成績が悪いから、先生に認めてもらえない》からなる。

学習者の発言から教師が成績による評価を重視することが浮かび上がってきた。事例 5-56 では、平日の出勤、テキストの音読、小テストなど、項目ごとに細かく点数がつけられており、学習者の授業への取り組み方はすべて成績で評価されている。それにもかかわず、期末テストの点数が 60 点に達していない場合、平日の得点が加算されず落第するという矛盾したやり方さえ見られる。この成績重視の傾向は詰め込み式の授業に留まらず、グループワークにおいてもグループ全体で評価され、グループメンバー間の連帯責任が追究されるケースも見られる(事例 5-57)。

事例 5-56：我们班特别注重考级，不是考级，那就什么，考核吧。因为每个期末评分不是有基础分吗？我们班不是那种说就是给你 29、30，我们班是小考、然后考勤、出勤率、上课读课文等等，综合给你算，算得老仔细了。我们班还有一个机制，就是期末你卷面不达 60 分，我不给你过。她并不是按照，咱们卷面不是 42 吗，我们老师的原则，原话就是你卷面不达 60 分，不给你过，怎么能给你过。(学習者宇)

【訳】うちのクラスは特に成績評価が重視されていた。毎学期の期末テストの成績には普段の成績が含まれているだろう。平日の成績は 30 点あるけど、うちのクラスでは簡単に

29点、30点取れなかった。小テスト、出勤、テキストの朗読などを含めて細かく計算されていた。普通もし平日の成績が30点なら、期末テスト42点もらえれば合格できるはずだが、うちの先生のルールは、期末テスト60点に足りなかったら不合格ってことだ。「合格させてあげない」、「合格させてあげるはずがないということだ」、それが先生のもともとの話だよ。

事例 5-57：就是说老师之前，就是刚上课前说如果你那组如果有错误的话就是扣分，整个组扣，就是把所有人的分绑在一起了。（学習者浩）

【訳】先生は以前、最初の授業の時、こう言った。グループの誰かが間違いをしたら、平日点が減点されること。グループ全体が減点され、つまりメンバー全員の点数はつながってる。

学び合う仲間の信頼関係が協働学習をうまく展開させるための鍵だと池田・舘岡（2007）は述べている。グループメンバーが点数で結ばれ、連帯責任が追究される場合、信頼関係を築くことは極めて難しい。その結果、グループワークは形式だけのものになり、学習者の動機づけを促進することは図れない。

また、成績が評価の唯一の標準になる場合、教師はできる学生が好きという傾向がありがちである。一方、できない学生は授業で先生に無視されること、努力が教師に認めてもらえないこと、先生に理解してもらえないことなど、先生の偏見を感じる（事例 5-58～5-60）。

事例 5-58：而且我对 Z 老师就是说，感觉老师对我有点偏见，还是怎么样的，为什么，就是她大一的时候教我基础日语，大二下她就不教我基础日语了，当时教的是选修课，真的是我感觉，平时你可能是我基础日语不好，给我一个中等、或者及格的什么都好，但为什么这个课我上课一我不睡觉，二我不迟到，三我不说跟那儿胡说乱道，真我感觉我上课你让我回答问题我就回答问题，无论说我会还是不会，不会我就看会儿答案，会我就按自己答案来说，就是我感觉我上课特别特别认真，最起码照别的同学一点不差，就因为我成绩不好，我那个课从来没拿过良以上的成绩，最好的就是良拿过一次，就是什么及格呀，中等呀，我就是说心里有些挺不喜欢的感觉。就是说她有一种先入为主的观念。（学習者浩）

【訳】Z 先生は、私に偏見を持っているというか。彼女は 1 年の時、基礎日本語が担当だったが、2 年後期から基礎日本語ではなく、他の選択科目を教えるようになった。正直、基礎日本語の時、私は成績が悪いので、中程度、合格の成績をつけられても当たり前のことだけど、他の科目では、私は第一に、居眠りしない、第二に、遅刻しない、第三に、私語もしない。指名されたら、分かっても分からなくても質問に答えた。分からなかったら、答えを参考にしたり、分かったら自分の答えを言った。とにかく真面目に授業を受けたのよ。少なくともクラスメートたちと比べたら負けられないほど。なのに、昔の成績が悪いだけで、その授業では良以上の成績をもらったことはない。一番よかったのは良で、しかも 1 回しかない。あとは合格、中程度ばかりだった。心には不満があった。先生は先入観を持っていることに対して。

事例 5-59：那时候，诗、丹她们这些女生在前面，天天和这些女生扯淡。我们这些在后面，根本不管我们，爱干嘛干嘛。（他）在前面那个欢实。（学習者行）

【訳】その時、詩さん、丹さんなどの女子学生が前に座ってて、先生は毎日楽しそうに彼女たちとおしゃべりしていた。後ろに座っていた私たちのこと、全然構ってくれなかった。やりたい放題。

事例 5-60：那边加上老师，就要求比较严吗。怎么说呢，你看我忙吧，她不理解我，还老吡的我，说你是班长还得学习好。然后我的压力特别大。（学習者宇）

【訳】先生は厳しかった。何と言ったらいいだろう。こっちはすごく忙しいのに、理解してくれないどころか、よく私のことを叱っていた。学級委員として、成績が良くてはいけないって。そのことで、すごくプレッシャーを感じた。

できない学習者は日本語以外の能力が無視され、日本語ができないということで取り柄がないと見られ、人間として認めてもらえない窮地に陥ってしまう。それは【日本語を学ぶ才能はないことを受け入れる】という否定的な自己認識に直結するだけではなく、学習者同士の人間関係にも影響を及ぼしており、後述する【仕方なく一人で頑張ってみたが、実は結ばなかった】にもつながる。

「先生の絶対的な主導に対する不満」

このグループは2個の小グループ（先生の言いなりにすることを厳しく要求される）、《先生に自分の声を聞いてもらえない》からなる。

学習者は日本語学部に入ったばかりの時、動機づけが高く、教師の指導通りに日本語の勉強を努力した。しかし、期待した効果が見られないため、教師の教え方に疑問を持つようになる。学習者には能動的に問題を解決しようとする姿勢が見られる。彼らは積極的に教師とコミュニケーションを取ろうとしたが、教師に強く提案を断られた（事例 5-61～5-63）。

事例 5-61：然后主要是我们不会，然后你还不教，然后你还考。真的，我就觉得这个考试没有意义，花这个时间浪费。还不如你用这个时间给我们讲讲语法，我反正是这个想法。（学習者宇）

【訳】要は私たちできないのに、先生は教えてくれないどころか、テストをやる。正直、このテストは意味がないと思う。テストに時間を無駄遣いするより、その時間を文法などの説明に活用して欲しい。

事例 5-62：就是说考试的那次吧，其实那次是班级集体告诉老师，我们就希望怎么样的。但是老师很古板、很拗，不行，就得按她的来。（学習者宇）

【訳】テストについての意見を述べたのは、実はクラス全員で先生に言ったの。私たちの期待はこんなふうだね。しかし、先生はとても昔気質で頑固で、彼女の指示通りにしなければダメ。

事例 5-63：也有试过和她沟通，但是无果。（学習者詩）

【訳】先生とコミュニケーションを試みたが、失敗だった。

学習者の意見は必ず正しいとは限らないが、教師との間に授業に対する認識のずれができたことは間違いない。教師と学習者の教育観や学習観におけるギャップが学習意欲に影響を及ぼすと指摘されている (Nunan, 1989, 1995; Kern, 1995; Peacock, 1998 ; Schulz, 1996, 2001; 池田・館岡 2007 ; 磯田 2008 など)。学習動機を配慮する視点から考えると、学習者とコミュニケーションをとることが大変重要な意味を持っている。しかしながら、学習者の語りからは教師は自分の権威を徹底的に振るい、学習者とコミュニケーションをしようとする姿勢がないことが窺われる。その後、授業のやり方に変化がなく、従来どおりに行われていた。許 (2018) では日本語志望群から抽出された「学習への非強制要求」因子に「教師に日本語学習を強制されたくない」という項目がある。本研究の「先生の絶対的な主導に対する不満」はそれに類似しているが、事例 5-61～5-63 の宇さん、雨さん、詩さん 3 人とも日本語を志望しなかったが、教師の絶対的な主導に不満を持つ。「教師の言動が統制的と感じるほど自律性の欲求が満たされなくなり、そのため内発的動機づけは低下する」と磯田 (2008 : 91) は述べている。学習者の発言からも日本語が入学志望であるかどうかと関係なく、教師の統制的な言動が学習者の動機づけにマイナスな影響を与えていると言えるのではないかと。

〈教室の雰囲気怖い〉

教師の暗記重視、成績重視、絶対的な主導によって、教室ではかなりの緊張を強いられている。換言すれば、教師の絶対的権威が感じられる怖い教室風土が醸成される。

事例 5-64 : 我就是感觉我们整个大一、大二是在特别恐怖的气氛中过来的。(学習者宇)

【例】1 年から 2 年にわたる 2 年間は恐ろしい雰囲気の中を過ごしてきた気がする。

マズローの「人間的動機づけの基本的欲求階層説」(Maslow 1970)においては、人間の欲求を生理的欲求、安全的欲求、社会的欲求、尊敬欲求、自己実現欲求というように低次欲求から高次欲求に構造化されている。低階層の欲求が満たされないと、より高次の階層の欲求が生まれないとされる。【怖い教室】において、学習者は自分の生活と切り離された内容に関連性を感じられないものの、教師に日本語学習を強制されている。一番低階層のよ級である安全的欲求が満たされなため、能動的に学ぶような意欲は生まれ難い。

③【頑固で信頼できない先生】

このカテゴリーは 3 個の中グループ「意思の疎通が難しい先生」、「信頼できない先生」、「頑固な先生」、と 1 個の小グループ〈先生に反発を覚える〉から構成される。

「意思の疎通が難しい先生」

このグループは 1 個の単独カード「先生とは根本的な考え方が違う」、と 2 個の小グループ〈先生とジェネレーションギャップがある〉、《先生に距離感を覚え、交流が難しい》

からなる。

【いい加減な授業】、【怖い教室】と連動し、学習者は教師との考え方の違い、ジェネレーションギャップに気づく。さらに、先生と距離感を覚え、コミュニケーションを図るのは難しいと感じている（事例 5-65～5-68）。

事例 5-65：我感觉理念真不一样，起码跟我的理念感觉就是完全相冲的那种。（学習者恒）

【訳】マジ理念が違う。少なくとも、私と正反対なんだ。

事例 5-66：也可能是因为有代沟。她的频道永远和我们不在一起。她笑的时候我们永远不知道她的笑点在哪里。

【訳】ジェネレーションギャップがあるからだろう。彼女と私たちは平行線みたいに、いつになっても重なることはない。彼女が笑う時、どこがおかしいか永遠にわかりっこない。（学習者詩）

事例 5-67：和老师有一点距离感。因为平时和老师接触就是上课的时间，但是课下的时候没有太多时间去（接触）。（学習者緑）

【訳】先生とは距離感がある。普段は授業以外に、先生と付き合うこと、あまりないから。

事例 5-68：其实我感觉，感觉这话就像那啥似的，就是感觉我们老师，感觉就是…不太好交流。跟她说也不太理解你啥的。也不想跟他说（苦恼）去，（有不懂的）也不想问。（学習者翔）

【訳】正直、こう言うのはちょっとひどいかもしれないけど、うちの先生とは…コミュニケーションが難しいと思う。先生に自分の考えを言っても理解してもらえない。だから（悩みを）言いたくもないし、（分からない時）、聞きたくもない。

同時に、学習者は教師の教え方が気にならない。それに、教師が授業以外に自分のことを構ってくれないため、教師が仕事への責任感に欠けていると捉えるようになる。それは教師への信頼を失うことの引き金になる（事例 5-69～5-72）。

事例 5-69：我对于我基日的班主任的教学风格不是很喜欢，想去适应也没适应下去吧（学習者詩）

【訳】基礎日本語の先生の教え方はあまり好きではない。合わせようとしたができなかったから。

事例 5-70：老师只管上课。上完课你会还是不会，课后你学还是不学那都是你自己的事。完事我自己自制力再差一点，真就不学了。（学習者浩）

【訳】先生は授業するだけ。学生が授業を受けた後分かるかどうか、そして授業後勉強するかどうか、それは全部自己責任だ。私、あまり自律的でないところがあって、勉強しなくなっちゃった。

事例 5-71：我觉得她（老师）对她自己这个工作是一点都不上心。比如说考试，小考，有 3 次小考的吗。然后她会在小考之前给你发一份材料，说过几天小考就考这个上面的东西，都回去好好背。我记得那个时候○○○（课程名称），她让我们背拟声拟态词。好厚的资料呀，4 页，然后大家就都回去看呗，结果后来她出的这个卷子上，她出专四的题，那个题和她材

料一点关系都没有，哎呀，我的天呀。（学習者香）

【訳】彼女（先生）は自分の仕事に少しも熱心じゃないと思う。例えば、テストのことでね、毎学期3回の小テストがあるだろう。彼女は小テストの前に資料を配って、その中の内容をチェックするから、よく覚えなさいと言った。その時は〇〇（科目名）の授業でね、4ページもある擬声語、擬態語の資料が配られた。一生懸命覚えたのに、テストの時、4級テストの問題が出されて、資料と全く関係ないものだった。まじかよ。

事例 5-72：我们已经对她失去信心了。再讲一遍也是和上节课一模一样了，没有必要（问了）。（学習者鳴）

【訳】私たちはもう先生を信頼しなくなったよ。（分からないと言ったら）もう一度説明してくれても前回の授業と全く同じだから、もう（聞く）必要はない。

事例 5-70 の浩さんの発言を注意されたい。【怖い教室】では、教師の絶対的な主導下の学習に不満を持つという学習者の発言が確認された。しかし、ここの浩さんの発言から学習者が教師からのサポートを望んでいることも窺われる。やや矛盾するところが見られる発言であるが、学習者の動機づけを維持・促進するために、教師がどのように、どの程度介入したらいいかについて工夫を凝らす必要があることを示唆されている。また、教師から期待通りのサポートがもらえないことが、後述する【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】にも繋がる。

「頑固な先生」

さらに、学習者は教師が自分の反応を気にせず、自分の声を聞いてくれないため、教師に対し「頑固な先生」というイメージが生じる（事例 5-73～5-75）。

事例 5-73：她并不是很在意我们的反应。（学習者雨）

【訳】先生は私たちの反応をあまり気にしていない。

事例 5-74：我觉得她是一个谁的意见都不会听的人，她觉的只要是对的，就这样就是对的。（学習者詩）

【訳】先生は誰の意見も聞かない人だと思う。彼女が正しいと思うことなら、誰が何と言っても無駄だ。

事例 5-75：就是说考试（对小考的意见）的那次吧，其实那次是班级集体告诉老师，我们就希望怎么样的。但是老师很古板、很拗，不行，就得按她的来。（学習者宇）

【訳】テストについての意見を述べたのは、実はクラス全員で先生に言ったの。私たちの期待をね。しかし、先生はとても昔気質で頑固で、彼女の指示通りにしなければダメ。

〈先生に反発を覚える〉

「意思の疎通が難しい先生」、「信頼できない先生」、「頑固な先生」など教師に対する不満が合わせて、教師への反発を導くことになる（事例 5-76、5-77）。

事例 5-76：所以感觉那一年特别反感，压根不想学（学習者雨）

【訳】だからその一年間はすごく嫌になって、ちっとも勉強したくなかった。

事例 5-77：我感觉我极少和哪个老师对着干，我脾气一般都挺顺溜的。但是C老师确实是她给我惹急了，我就是不尿她。我那时候是考n2吧，她上课讲那些玩应，真的就呵呵了。我就是想自己看一点，看一点她就不让看。她说你上课不好好听，你自己在底下看什么？她说你不尊重她，其实没这个意思，但后来就真这样了。然后这是我对她有意见的开始，到后来的话，那就没法说了。（学習者恒）

【訳】私は先生に反発したことめったにない。どちらかという、平和な人間だと思う。けど、C先生に本当にムカついたので、あえて言うことを聞かなかった。その時、N2を受けたかった。彼女の授業で全く勉強にならないので、授業の時自分で復習したかった。しかし、ちょっとだけ自分のものを勉強したら、叱られちゃう。授業を聞かないことは彼女を尊敬しないことって。最初、そのつもりはなかったが、後になって本気でその気になった。これがきっかけで彼女に不満を覚え始めて、最後は話にならなくなった。

縫部（2001：60）では学習者は「教材と自己の生活との関わりを実感」できない場合、「そのような指導をする教師に対してしばしば否定的な態度を形成した」と指摘している。学習者の語りから無関係な教材のみならず、日本語学習において不愉快な経験をした場合、それを指導した教師に対し不満な態度が生まれることが分かった。つまり、【いい加減な授業】と【怖い教室】を併せ持って、【頑固で信頼できない先生】という教師に対する否定的な態度が生まれる。学習に困難を覚えた時、不満を持つ教師に助けを求め難いことは一人で頑張らざるを得ない窮地に陥ることに繋がっていく。以下【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】で詳しく見てみよう。

④【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】

このカテゴリーは1個の大きいグループ〔分からない時、周りからサポートしてもらえない〕、と1個の小グループ<一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった>からなる。

〔分からない時、周りからサポートしてもらえない〕

このグループは1個の中グループ〔クラスメートからサポートしてもらえない〕、と1個の小グループ《先生に助けを求めない》からなる。

中学校、高校では受験勉強の目標の下、授業内だけではなく、授業外の時間でも学習に取り組むように両親と教師に管理されることが多い。しかし、大学では全寮制の生活が始まり、また授業外の時間に教師が介入しないため、授業外の時間管理がすべて自分自身に委ねられている。生活環境の変化に慣れなく、勉強を怠る人が出てくる。周りに勉強しない人が多くいると、共に頑張る仲間がいらないため、動機づけが低くなる学習者がある（事例 5-78、5-79）。また、分からないことがある時、勉強をしないクラスメートは自分と同じように分からないため、助けにならない（事例 5-80）。

事例 5-78：上大学后再也没找到和好朋友一起努力的感觉了。回到宿舍大家都不学，我也就

是打打游戏、看看韩剧什么的。(学習者蘭)

【訳】大学に入ってから友達と一緒に努力した覚えはない。寮に帰ったら、みんな勉強しない。私もゲームをやったり、韓流ドラマを見たりするだけ。

事例 5-79：整个班级学习氛围其实挺重要的，你看有那么几个人不学习，像我这样的，中下游的人就被带过去了，也不愿意去学习。(学習者香)

【訳】クラス全体の学習雰囲気ってとても大切だと思うわ。ほら、何人か勉強しない人がいたら、私のような、成績の良くない人は影響され、勉強したくなかった。

事例 5-80：然后我这边光看语法解释我还看不懂，然后问谁吧，同学也是稀里糊涂。就然能弄得清楚点，他还不一定教别人。(学習者宇)

【訳】文法の説明を読むだけでは分からなかった。クラスメートに聞いたら、彼らも混乱していた。然さんだけ分かるけど、他の人に教えてくれるとは限らない。

さらに、抑圧された教室の雰囲気はクラスメート間の人間関係にも刺し響く。同じ教室で授業を受けるクラスメートであるにもかかわらず、授業外コミュニケーションを取ることが少ない。加えて、ルームメートなど周りの人とうまく付き合えないこともある。結局、自分と同じように分からない人が多い一方、できるクラスメートにたくさん聞いたら不機嫌になるため、仕方なく助けを求めるのを諦めた(事例 5-81~5-83)。

事例 5-81：我就觉得这个课堂氛围，不单单影响学习，还有生活方面。我觉得我们班就是整个一个氛围，就是跟其他班来比的话，都是一种压抑的状况。同学间私人的交往都受影响。我觉得大学咱们还是小班，人这么少，交流应该还算是挺多的吧。就是一起上课，所有的课都是一起上的。但怎么讲呢，我这性子我也不是说刚开始就是看着就闷闷的，我觉得给我一个适当的环境的话，我应该还是那种挺开朗乐观的，可是现在不是这样的。怎么讲，一个班同学3年了，见面连招呼都不打，是不是觉得挺不可思议的。没有任何矛盾，但是就是这样了。(学習者詩)

【訳】私に言わせれば、このような教室の雰囲気は、勉強だけではなく、生活にも影響がある。うちのクラスの雰囲気は、他のクラスと比べたら、絶対に抑圧されているほう。クラスメート間の付き合いもそれに影響された。他の専攻と比べて、日本語のクラスは人数が少なく、すべての授業を一緒に受けているので円滑なコミュニケーションができるはずだったのに。私でも、最初からこんな内気な性格ではなかったの。いい環境に恵まれれば楽観的なタイプのはずだったよ。でも、現実は違う。なんと言うだろう、同じクラスに3年間もいたのに、顔を合わせたら挨拶もしないなんて信じられないだろう。揉め事もしなかったけど、結局こうなっている。

事例 5-82：那个学期我想一下啊。如果我没记错的话，那个学期应该是和室友有矛盾吧，影响了学习。对，其实是挺影响的，到现在我专四也没过。@@ (学習者鳴)

【訳】その学期はね、ちょっと考えさせて。記憶に間違いがなければ、ルームメートとギクシャクしていた。そう、影響は大きかったよ。今でも専攻の4級試験に合格してないさ。

@@

事例 5-83：问多了，人家也烦，太急了人家也不愿告诉。如果当时有个人能教一下的话，可能也就不会到现在这样了。(学習者行)

【訳】たくさん聞いたら皆めんどくさがって、教えてもらえなくなったのさ。その時、教えてくれる人がいたら、今のようにならなかったかも。

以上、人間関係がうまくいかないことも学習意欲の低減に繋がることが分かった。しかし、人間関係がうまくいかないことは、学習者自身の原因によるのみならず、事例 5-81 詩さんの発言から【怖い教室】という息詰まる教室風土にも関係していることが確認できた。【怖い教室】において、学習者が成績で評価され、競争関係が促されている。競争関係の下、みんなで情報を共有したり、対等に対話することができないため、健全な人間関係の構築が図れない。

クラスメート以外に、教師に助けを求める選択肢もあるはずであるが、教師に反発を覚えて聞きたくない学習者もいれば、教師に距離感を覚えて聞くのを遠慮する学習者もいる。その結果、先生に助けを求めないことにした(事例 5-84、5-85)。

事例 5-84：老师吧，跟她说不太理解你啥的，也不想跟她说（自己的想法）去，也不想问（不懂的问题）。(学習者宇)

【訳】先生と言ったら、言っても理解してもらえないので、(自分の考えも)言いたくもないし、(質問があっても)聞きたくない。

事例 5-85：然后感觉就像这个电子设备，有时候感觉不太好，不去面对面，感觉挺顾虑的。而且有的时候觉得跟老师接触不是那么多，直接去问题的话可能不太好，有点太直接了，感觉。(学習者緑)

【訳】メールなどで連絡できないわけではないが、対面で話すのではないから、やはり遠慮があった。それに先生とのコミュニケーションがそれほど多くなかったので、直接聞くのもよくない、直接すぎるというか。

「第二言語の学習過程では、人・物などあらゆるものを含めた学習者を取り巻く環境との関わりが大きな役割を果たす」(守谷 2004: 73)。特に外国語環境において日本語を学習している学習者にとって、教師とクラスメートが極めて重要な存在である。学習に困難を覚えたとき、教師、クラスメートに助けを求めることは当然のことだと思われるが、学習者の語りからそういう選択肢がないことが窺えた。それは【頑固で信頼できない先生】が運営する【怖い教室】の影響で、教師とクラスメートと疎遠になったことの結果であると考えられる。

このように、周りに支えがもらえないため、一人で頑張らざるを得ないことになる。事例 5-86 の緑さん、事例 5-87 の宇さんともに日本語の勉強に取り組む姿が見られた。緑さんは日本語の能力試験を受けたくてしばらく努力を続けたが、受験に失敗し、勉強の効果がまったくないと感じた。宇さんは辞書で調べる方法で分からない問題を解決しようと努力したが、やはり失敗に終わった。このように、努力が報われず、せっかくの動機づけも失われてしまう。

事例 5-86：那个时候其实就有点想法去考那个日语 n2 还有专四了。就是想去学，还主动地去学过一段时间，但学完之后就是效果不是很（好），就是因为之前拉很多，然后自己在捡，也坚持了一段时间，但是一直没有什么那个太多的效果。然后后来就觉得很耽误时间，还不如去学一些自己喜欢的那种。没坚持下来，考了一次，也没有效果。就感觉我复习，学和没学都是一样的。（学習者緑）

【訳】その時、N2、それから専攻4級試験を受ける気があった。とりあえず、勉強したくて、積極的に頑張ったが、効果はあまりね。落ちこぼれたので、自分で追いつこうと思って、しばらく続けていたが、ずっと効果が見られなかった。それで時間の無駄だと感じて、それより好きなものを勉強した方がいいって思うようになった。努力は続けられなかった。一回試験を受けたが、効果はなかった。勉強してもしなくても一緒だよ。

事例 5-87：当时就想算了吧（不问别人）。就拿着，因为大一上就买的电子词典，就开始和我的电子词典奋斗了。我就开始查，但是查完之后能看出来写的什么，就是用不会用。（学習者宇）

【訳】その時、（他の人に助けを求めるのを）諦めた。1年前期に買った電子辞書を使って、一人で頑張っていた。（分からないことを）調べて勉強した。しかし、調べたら辞書に書いている意味は分かるけど、やはり使い方が分からない。

以上見てきたように、動機減退が見られた学習者でも途中で学習に困難を覚えた時、すぐ諦めず、自分なりに努力した。しかし、その努力が報われないため、続ける意欲が失われてしまったのである。さらに、努力した効果が見られないことは学習者の心理にもマイナスな影響を及ぼす。以下⑤【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】で詳しく見る。

⑤【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】

このカテゴリーは1個の中グループ「日本語を身につけられなくて心の負担が大きい」と、3個の小グループ《仲間にも認められなくて落ち込む》、《自信をなくし、自己否定になる》、《無力感を覚え、苛立つ》から構成される。

「日本語を身につけられなくて心の負担が大きい」

このグループは3個の小グループ《日本語を身につけられなくて達成感がない》、と2個の小グループ〈高校の時と比べて落差が大きくて落胆した〉、〈プレッシャーが大きい〉からなる。

大学の日本語専攻では、一般的に大学2年になったら、日本語能力試験 N2、N1、大学日本語専攻生4級テストなどを受けることになっている。将来の就職に大変意義があるこれらの試験に合格できなかったことで挫折した（事例 5-88、5-89）。またクラスの中で成績がよい方であっても、日本語であまり話せないことが気になる（事例 5-90）。このように、日本語学習の効果が見られないため、達成感がないと感じている（事例 5-91）。一方、厳

しい受験勉強に勝ち残ってやっと大学に入った学習者たちは、成績が良い高校時代と比べ、落差が大きくて落胆した（事例 5-92）。このままでは無事に卒業できないことなどを心配し、大きなプレッシャーを抱えている（事例 5-93）。

事例 5-88：考了几次试了（都没过），觉得自己也考不下来证书。（学習者星）

【訳】日本語能力試験を何回も受けて（不合格だった）ので、自分でも受からないと思った。

事例 5-89：我最受挫的就是专四，我班没几个过的。没学会（日语），确实就是没学明白。

【訳】一番挫折したのは日本語専攻生4級テストの時だった。クラスには合格した人はすごく少ない。日本語がマスターできていない。本当にできていないことがはっきりしていた。（学習者恒）

事例 5-90：就是自己交流也没交流明白，也交流不清楚，压根不行。基础知识还不扎实。（学習者惠）

【訳】会話があまりできない。全くだめ。それに基礎知識もしっかりしていない。

事例 5-91：就是说我在日语这方面我从来没有成就感。（学習者浩）

【訳】日本語の勉強で達成感を味わったことがない。1回もない。

事例 5-92：高中时候我学习成绩从来没有差过，就是没考过中间。一直都在前面，就是我的试卷、化学试卷什么的，就是满分让人贴到黑板上的。尤其是从高中到大学，就是这个落差特别大。高中时同学有不会的题都问我，等到了大学我的天哪，就是每次排名跟我班都排倒第二、倒第三那样。就是落差感特别大。（略）特别失望。（学習者浩）

【訳】高校の時、成績はずっとよくて、いつもトップだった。特に、化学など、満点を取ったこともある。先生はそれを黒板に貼ってクラスメートに見せたんだよ。大学に入ったら、落差は大きい。高校の時、クラスメートたちが分からないことがあった時は、いつも私に聞いていたよ。大学に入ったらさ、成績はいつもビリから2番、3番で、とにかく落差が大きい。（中略）すごく落胆した。

事例 5-93：就是有一个心理的压力。因为挂过一次了，所以在想要是再不过怎么办，不过怎么办。而且我感觉我大一下的那次考试，完全是侥幸过的。之后每次期末考试我都在担心，如果是挂了怎么办，越到大四前越担心，因为大四挂了之后不好补。（学習者行）

【訳】プレッシャーが大きい。1度落第したことがあるので、2次テストでまた合格できなかったらどうしようって。それに一年後期のテストに合格できたけど、運が良かっただけ。その後、期末テストになると心配するようになった。落第したらどうしようって。4年に近ければ近いほど余計に心配するようになる。もし落第したら計画通りに卒業できないからさ。

《仲間に認めてもらえなくて落ち込む》

このグループは〈成績が悪いから、グループワークの時チームを組んでももらえない〉、〈いつも一緒に遊んでいる仲間に捨てられて落ち込む〉からなる。

学習者は日本語がよくできていないことで心の負担が大きい。加えて、成績が悪いことで、グループ分けの時、友達にチームを組むことを断られたため、仲間に認めてもらえなくて一層落ち込むようになる。仲間から疎外され、承認されないことで心理的苦痛を覚える（事例 5-94）。

事例 5-94：老师说如果有错误的话就是扣分，整个组扣，就是把所有人的分数绑在一起了。就是说感觉，当初分组前，我们四个男生必须拆开，必须拆开。其实我当时心里挺不开心的，因为亚〔男生〕说他懒，愿意和亮〔男生〕还有楠他们三个一组，然后把我〔男生〕和思〔男生〕扔下来了，我和思我俩学习成绩都不好。（略）平时老在一起打游戏、打篮球什么的，老在一起玩，按说算哥们吧。可是到了上课，就因为我成绩不好，怕被我拉分，就把我给扔出去了。说实话我心里真的挺不痛快的，真的…非常郁闷。（学習者浩）

【訳】先生は間違いがあったら、グループ全員減点になるってルールを作った。つまり、グループメンバーは点数で結ばれている。それに、グループ分けの時、男性の4人は一緒にいてはいけないうて言われた。で、亜さん〔男〕が自分が怠け者で、良さん〔男〕と楠さんとチームを組みたいとか言って、思さんと〔男〕私〔男〕を捨てちゃった。思さんと私、成績が悪かったからさ。その時、苦しかった。（中略）普段よく一緒にゲームをやったり、バスケットボールをやったりしていて、仲間だろう。なのに、授業の時、成績が悪い私に足を引っ張られたくないので、思さんと私を捨てちゃった。正直ムットしちゃった。マジ…落ち込む。

教師の成績重視は学習者間のインターアクションにも影響を及ぼしている。縫部（2013）は周囲の重要な人（significant others）からの自己を否定するようなフィードバックを蓄積することは否定的自己概念に導くと述べている。浩さんのような成績のよくない学習者は成績を重視する教師からの偏見を感じる上に、仲間にも認められていないことに気づくのは自信喪失のきっかけになる。

《自信をなくし、自己否定になる》

このグループは〈自信を失う〉、〈私は頭が悪い〉、〈私は学習に向いていない〉、〈私は日本語を学ぶ器じゃない〉からなる。

学習者は日本語学習の効果が見られないことで自信を失い、さらに日本語学習で挫折した原因は自分自身に日本語学習の才能がないことに起因していることが事例 5-95～5-98 の発言から確認できた。

事例 5-95：当时我（N2）没过，我觉得我没有任何的沮丧@@。我觉得很正常。就觉得跟我以前完全不一样，以前要是考级过不了，就觉得挺沮丧的。我当时就麻木了，彻底失去信心了。（学習者雪）

【訳】その時、（N2）に合格できなかった。落ち込んだりしなかった@@。何不思議もないと思ったから。その前だったら、合格できなかったら落ち込んだりしたけど、その時はすっかり変わった。（不合格）に慣れてしまってもう感覚がなかった。自信をすっかり失

ってしまったの。

事例 5-96：我发现可能我真的不适合学习，因为我学习太累了，而且我的付出和收获是不成正比的，如果我付出十分，那我收获只有4分，因为我学东西太笨了。（学習者鳴）

【訳】本当に勉強に向いていない。勉強にすごく苦労したのに、努力は報われない。100パー努力しても、40パーしか成果が出ない。頭が悪いから。

事例 5-97：学下来就让我觉得我对日语没有天赋。（学習者宇）

【訳】勉強を続けたら、自分には日本語学習の才能がないことに気づいた。

事例 5-98：但是谁曾想，我真不是这块料啊。（学習者浩）

【訳】私は日本語を学習する器なんかじゃない。

日本語学習失敗の原因を適性、知能に起因させることは否定的な自己概念の形成に直結する。許（2018：56）では日本語非志望群は＜日本語学習資質の不足＞という葛藤を抱えていると述べている。本研究の【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて無力感を覚える】という要因はそれに類似する。しかし、＜日本語学習資質の不足＞は日本語非志望群に限られていない。例えば、事例 5-95 の雪さんは最初日本のアニメなどに興味を持っており、日本語を第一志望として選んだのである。また＜日本語学習資質の不足＞は必ずしも最初から持っているわけではないことも分かった。教師とクラスメート、つまり周りの人に認めてもらえないことが大きく関わっている。

《無力感を覚えて苛立つ》

このグループは2個の小グループ〈無力感を覚える〉、〈苛立つ〉からなる。

前述したように、学習者は能力試験に合格できない、また日本語で会話ができないことなどで挫折した。それで、日本語学習に期待を失い、さらに将来への見通しが立たないため、無力感を覚える。それでも日本語学部_に在籍している以上、卒業できるように日本語学習を続けざるを得ないため、苛立ちを抑えられない状態に陥る（事例 5-99、5-100）。

事例 5-99：我对日语最绝望的时候就是大二，就是日语学不好，太难了，也不是太难了，就是没有方法把这门语言彻底学好。（学習者宇）

【訳】日本語の学習に一番絶望した頃は2年生の時だ。日本語を身につけられない。難しすぎる、いや難しすぎるのではなくて、これを身につける方法がない。

事例 5-100：感觉特别无力感。就是一种无力感，就是再怎么努力可能也没法摆脱这个现象。然后我感觉大一下，每天都在焦虑中。就是这么说吧，真的就是想想以后生活中要是用日语，用日语去交流的话，我感觉就是没有望。没有望，都是黑的。（学習者浩）

【訳】すごく無力感を覚えた。そう、無力感。つまりいくら頑張ってもこの窮地から抜け出せないこと。それから1年の後期、毎日苛立っていた。これから生活の中で日本語を使ったり、日本語でコミュニケーションをしたりすると考えただけでも、希望が見えなくなる。希望がない、真っ暗と感じた。本当だよ。

学習者のいくら頑張っても現状から逃げられないという趣旨の発言は「学習性無力感」

(Learned helplessness) に当たるもので、動機減退の中で一番深刻な状況である (Nakata 2006)。中井 (2009) では、日本語学校の中国人再履修者は低迷期における動機減退の理由として、「クラスメートとの関係」、「教師とのインタラクション」、「学習性無力感」が指摘されている。本研究の研究対象は中井 (2009) と異なっているが、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて無力感を覚える】という結果は中井 (2009) と共通しているところがある。そこから動機づけの促進に他者の存在、そして積極的な自己認識の大切さが示唆されている。

⑥【私には日本語学習は意味なし】

このカテゴリーは 1 個の大きいグループ {将来日本語を使わないから、学ぶ必要がない}、1 個の中グループ「日本語専攻は競争力が弱い」、と 2 個の小グループ〈試験に合格して卒業できればいい〉、〈学生会などの活動に取り組んでいて、忙しい〉から構成される。

「日本語専攻は競争力が弱い」

このグループは 3 個の小グループ〈日本語はツールだけで、優れた技能とは言えない〉、〈日本語専攻ではないが、日本語のできる人が多い〉、〈日本語専攻は就職、昇進に優勢を占めない〉からなる。

中国では外国語が専攻として学ぶ価値があるかどうかについて昔から議論の分かれているところである。日本語専攻の学習者としてこれは避けられない問題である。学習者の発言から日本語は道具だけで、技能とは言えないと思っている人がいることが分かった。また、日本語専攻ではないが、日本語のできる人が多いため、日本語専攻を就職、昇進に優勢を占めない専攻と捉えている (事例 5-101~5-104)。

事例 5-101 : 语言是作为一种工具, 为其他的工作提供帮助。我觉得并没有特别的专业性, 除了毕业后从事与日语特别相关的工作, 比如翻译。(学習者晴)

【訳】言葉はツールとして、他の仕事に役立てるものだ。特に専門的なものではないと思う。卒業したら翻訳など、日本語と非常に関係ある仕事をするなら別だけど。

事例 5-102 : 我很多别的同学并不是日语专业的学生, 但也都学习了日语, 也考了 N2, N1, 就让我觉得这个专业更没有优势。(学習者香)

【訳】日本語専攻ではないけど、日本語を学んで、N2、N1 に合格した高校時代の友達は何人もいるので、日本語専攻には利点はないと思うようになる。

事例 5-103 : 现在就业形势不容乐观, 所以我感觉日语专业找工作不是一件容易的事。(学習者楠)

【訳】今就職難だから、日本語専攻生として就職は難しいと思う。

事例 5-104 : 作为日语毕业生, 以后在岗位上晋升的机会很少。还是要再学点什么才行。(学習者恒)

【訳】日本語専攻の卒業生として、仕事で昇進のチャンスが少ないので、やはり他に何か

を学ばなきゃ。

{将来日本語を使わないから、学ぶ必要がない}

このグループは1個の大きいグループ〔将来日本語を使わない〕、と《日本語は役立たないから、学ぶ必要がない》からなる。

身近にある先輩たちの就職状況が学習者の社会情勢を判断するための重要な情報源になっている。卒業した先輩の多くは日本語に関係ない仕事をしていること、また日本語を使って仕事をする先輩の収入が少ないことを先輩から情報を収集した(事例 5-105~5-107)。学習者はそのような情報を自分自身と結びつけて考え、一流ではない、さらに日本語専攻が強みでもない大学の卒業生として、日本語関係の仕事に従事するなら、収入が少ないと判断し、日本語関係の仕事をしたくない学習者がいる(事例 5-108、5-109)。一方、日本語レベルが低い場合、日本語関係の仕事ができないと思う学習者もいる(事例 5-110)。いずれにしても、日本語関係の職につくのを断念することになる。

事例 5-105：大二下大三上，我问他们。其实也不是问，说白了就是学长，哎，毕业了都干啥了。后来我一看，他上银行了，他上机场了。那我就说那和日语都有关系吗，他们都说基本上都和日语没关系。(学習者翔)

【訳】二年生の後期、三年の前期、先輩に聞いた。いや、わざわざ聞いたのではなく、話しているうちにその話題が出てきた。卒業したらなにをするって。銀行とか、空港に勤めているっていう答えだった。じゃ、日本語と関係があるかと聞いたら、ほぼ関係ないと教えてくれた。

事例 5-106：我个人感觉日语没有出路。也问过学长，他们卖保险。(学習者行)

【訳】個人的な考えだけど、日本語では活路が見えない。先輩にも聞いたことがあるが、彼らは保険の商売をしている。

事例 5-107：我去北京的时候和学长们聚过。咱们学校在北京的人不少吧，那么多人里收入最少的就是用日语的那几个。(学習者浩)

【訳】北京へ行った時、先輩たちと会ったことがある。うちの大学の卒業生、北京にいる人が多いだろう。そんなにたくさんの人の中、収入が一番少ないのは日本語で仕事をする人たちだよ。

事例 5-108：但是在进入大学之后我开始想的東西非常多。我开始考虑以后的工作，包括日语能给我以后带来什么。就是我具体从事什么样的和日语有关的，当时大一、包括大二上的时候我都在摸索这个。跟日语有关的，但是可能也就是，这个东西大多是主观的吗，…，就是感觉，学日语这个，要么你就学得好一点，直接考上北外、上外，你本科出来直接就行，但像咱们学校这种的，都知道本科毕业就算你能找到跟日语有关的工作，也不可能直接带给你多大的，就是那种收入。(学習者然)

【訳】大学に入ってからこれからの仕事など、いろいろなことを考え始めた。日本語は私に何をもたらせるか、つまり日本語を使ってどんな仕事ができるかなども含めてね。一年

生、それから二年生前期、ずっとこれを考えていた。個人的な考えかもしれないが、…、日本語で生きるなら、成績が良くて北京外大、上海外大に入れるなら、学部卒業でもできるけど、うちのような大学は、卒業したら日本語関係の仕事が見つかってあまり高い収入がもらえない。そんなことみんな知っている。

事例 5-109：就是其实，我一直都觉得，我都觉得我的工作不会和日语有任何关系的，即使是想考 n2 和专四的时候，也只不过是证明我来过，至少手里有个东西。就算是当时考下了，我也不会从事和日语相关的工作。就是一点相关的都不想。（学習者雪）

【訳】実は、将来の仕事は日本語とは何の関係もないはずだとずっと思っていた。N2 と日本語専攻 4 級テストを準備する時もこう考えていた。ただ資格証明書をもって、日本語専攻で勉強したって証明したいだけ。当時受かったとしても、日本語関係の仕事をするはずがない。少し関係があるものについても考えていなかった。

事例 5-110：大三的时候我就想到不能找日语相关的工作了。因为我知道我现在的水平是不行的。（学習者竹）

【訳】3 年生の時、日本語関係の仕事ができないと気づいた。自分のレベルぐらいは知っているから。

一方、日本語専攻の卒業生には留学という選択肢もあるが、家が豊かでないため留学できない学習者もいる（事例 5-111）。このように、日本語で仕事をせず、また日本に留学もしないため、日本語で生きることを断念し、大学院で別の専攻を学ぶなど日本語以外の進路が見つかる（事例 5-112、5-113）。それで「将来日本語を使わないから、学ぶ必要はない」という考えに至る（事例 5-114）。

事例 5-111：但是就我现在，拿我现在，我家里的水平根本没有条件支持我去国外深造。单纯靠我自己的话，根本连国门都踏不出去。然后你要让我跟家里面要钱，不是说要不出来，根本都没有。你也知道我家什么情况是吧，根本不可能要。自己打工一点点攒，何年何月才能达到？（学習者然）

【訳】両親の経済力ではとても留学して学問を身につけるためのサポートはできない。自分の力だけでは、外国へ行くなんて叶わない夢だ。両親にお金をもらおうと言われたら、くれないのではなく、そもそも金ないよ。先生も私の家のこと少し知っているだろう。お金をくださいって言えないよ。自分でバイトして貯めるなら、いつになったらできるもんか。

事例 5-112：考研决定了跨专业，我就觉得没有再学（日语）的必要了。（学習者然）

【訳】大学院で別の専攻を学ぶことを決めたら、もう日本語を学ぶ必要はなくなると思う。

事例 5-113：有其他想法，就是要干别的事了，所以就不想学这个了。（学習者恒）

【訳】他の考え、つまり日本語以外の仕事をするのを決めたので、日本語を勉強しなくなかった。

事例 5-114：我不知道别人怎么样，但是在我眼中，我觉得日语对我来说是无用的。因为我看我工作也不用它，我也不要考级证。而且如果说我工作还没着落，可能要个证或者怎么样

的，我也不用说用它去证明我的学习能力。（学習者浩）

【訳】他の人のことが分からないけど、私から見れば、日本語は役に立たないものだ。ほら、仕事にも使わないし、能力試験の資格書も要らない。仕事がまだ見つからなかったら、資格書が必要かもしれないけど。今は資格書で学習能力を証明する必要はないから。

その結果、日本語学習の代わりに、就職に有用だと思われる学生会などの活動に取り組む（事例 5-115、5-116）。日本語の学習に至っては、期末テスト、あるいは能力試験に合格できたらもう目標達成と考えるようになる（事例 5-117、5-118）。

事例 5-115：那个时候我还是班长，特别大一上的时候那个事儿特别多。然后就一天忙的事特别多，也累，挺耽误学习。加上你累的话，一累就不想学。（学習者行）

【訳】その時、まだ学級委員だった。1年前期は特に忙しかった。毎日やることがいっぱい、疲れていた。疲れたら勉強したくなくなった。

事例 5-116：大二下开始参加学生会竞选。啊，我想起来，大二上也挺忙的。大二上我动机其实就特别特别小，因为大二上，他那个新生入学，我们这些助导就得去。每天可忙了。（学習者宇）

【訳】2年の後期から学生会の立候補になった。あ、思い出した。前期も忙しかった。実は前期の時からやる気が特になくなった。その時、新入生が大学に入ったばかりで、私たちは生活指導員先生のアシスタントをやらなければなくて、すごく忙しかったからだ。

事例 5-117：我当时就觉得，也是前辈的一些基础在头脑里形成一个定性的概念，就是 n2 过了就对了，就觉得已经交代了。（学習者恒）

【訳】その時の考えはね、まあ、先輩に教え込まれた先入観でもあるが、N2 に合格したらもう OK って思っていた。

事例 5-118：就感觉我现在能过期末的就行，其他的（能力考试什么的）就不考虑了。（学習者翔）

【訳】今は期末テストに合格できればいいと思っている。他のこと（能力試験など）も考えない。

教室は閉鎖空間ではなく、そこで学習している学習者は社会的文脈からも影響を受けている。学習者の動機を考察する時、学習者の内側に限定できず、社会的文脈に注目する必要がある（Little1997、大久保・黒沢 2003、鹿毛 2004、羅 2005 など）。姚（2013）は中国の三つの大学における 299 名の日本語学習者にアンケート調査をしたところ、日本語を学ぶ理由について、「就職のため」が一番多いことが明らかになった。日本語専攻の卒業生が日本語関係の職につくことが減っている中、学習者は日本語ができて就職のチャンスが増えるとは限らないことを認識したため、将来への不安から日本語以外の進路を考える人が多い。このような日本語学習に実利的意義しか見つかからない学習者にとっては、日本語を学ぶ必然性が感じられないため、動機減退に直結する。許（2018：56）では、日本語非志望群の学習者は日本語に関係ない進路を探そうとすることが「日本語の重要性の低下に繋がった」と述べている。本研究では、この傾向は日本語志望群の学習者にも当てはまる

という結果が得られた。例えば、然さんは日本に興味を持っており、大学入学の時、日本語を志望した全ての大学の第一志望にしたが（事例 5-1）、大学 2 年に入ったら日本語関係の仕事をするなら、理想の収入がもらえないことに気づいた（事例 5-108）。さらに家が豊かではないため、留学もできないため、日本語学習を諦めて大学院で違う専攻を勉強することを決心した（事例 5-111、5-112）。

【私には日本語学習は意味なし】は前述した【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】と関わり合っている。たとえば、日本語学習に価値が感じられる学習者には、教師に対して少々不満があっても、日本語授業に満足できなくても取り組むと考えられるが、逆に日本語学習の意味が感じられない学習者は【いい加減な授業】、【怖い教室】に遭遇すると余計に我慢しづらくなる。日本語を勉強しない人が多くなると、クラス全体の学習雰囲気にも影響を及ぼし、共に頑張る仲間も少なくなる。そして、教師、クラスメートなど周りの人からサポートしてもらえない、一人で頑張らざるを得ない窮地に陥る。さらに期待どおりの効果が見られない場合、教師とクラスメートに認めてもらえないことに連動し、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】と自己否定になりがちである。日本語関係の仕事をする日本語専攻の卒業生が増えている社会情勢を敏感に感じ取り、将来日本語を使って仕事をする展望が見えないため、日本語学習の意義を見出せなくなる。このように、各要因は相乗し、動機減退は一層進む。それはさらに発展し、ドロップアップすることも見られる。以下⑦【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】で詳しく見る。

⑦【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】

このカテゴリーは 3 個の小グループ〈落ちこぼれた〉、《授業が分からない》、〈自棄っぱちになっちゃった〉から構成される。

〈落ちこぼれた〉

以上見てきたように、学習者は日本語学習に困難を覚えたが、教師とクラスメートからサポートしてもらえないため、自力で解決を試みたが、効果が見られない。このように分からないことが積み重なると、クラスの進度についていけなくなる（事例 5-119、5-120）。

事例 5-119：后来就有捡不起来的感覺了。（學習者綠）

【訳】後になって落ちこぼれた気がする。

事例 5-120：到后来成績直线下降我就觉得没有再学的必要了。（學習者雪）

【訳】後で成績が急降下したので、もう学ぶ必要はなくなると思った。

《授業が分からない》

高学年になり、日本語で行われる授業が多くなる。落ちこぼれた学習者は授業の内容、あるいは日本語が分からないため、授業を受けても分からなくなる（事例 5-121～5-123）。

事例 5-121：有些老师就是说上课就是不说几句话，如果说也全是日语、日语，其实真的听不懂。越听不懂你就不会听。（学习者浩）

【訳】授業の時あまり話さないけど、話す時は日本語、日本語ばかりを話されると、マジで分からない。分からないから、聞かない。

事例 5-122：像什么古典文法那课，听不懂，我这边也是挺着急的，考试也是，也想好好听，但真听不懂，这啥呀，这啥呀，就这个感觉。（学习者翔）

【訳】古典文法の授業など、さっぱり分からない。試験科目だから、聞きたいけどまじ分からない。

事例 5-123：因为我感觉她讲就是对牛弹琴，她讲她的我看我的，根本就听不懂。（学习者浩）

【訳】その授業は馬耳東風だね。下で自分のことをやっていて、先生の話は全く分からない。

〈自棄っぱちになっちゃった〉

それで、自暴自棄になり、日本語学習を諦めてしまう（事例 5-124）。

事例 5-124：考试考试不及格，上课上课听不懂，后来就觉得破罐子破摔了，有点这个意思吧。（学习者蘭）

【訳】試験にも合格できないし、授業も分からないので、その後自棄っぱちになっちゃった。そう、そういう感じ。

以上、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】、【私には日本語学習者は意味なし】、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】は複雑に絡み合いながら、学習者の動機減退が引き起こされたのを見てきた。学習者の動機づけが低下したことは授業への取り組み方にも反映される。以下【動機減退の実態】でそれを詳しく見る。

【動機減退】

このカテゴリーは 2 個の小グループ〈興味・動機は消耗される〉、《授業参加は消極的になる》からなる。

〈興味・動機は消耗される〉

動機づけが低減した過程を振り返り、学習者はそれを自ら起こったものではなく、不愉快な日本語学習を経験して興味・動機がそがれたことにより生じたものとして捉えている（事例 5-125、5-126）。

事例 5-125：所以我感觉我是被磨掉的，我不是自己消沉掉的。一点点。大一考试答 80 分左右，但是大二上我很清楚地记得，我的成绩是 70 分多一点吧，就是感觉我当时也不学了。（学习者宇）

【訳】だから私の動機はそがれていったの、自ら落ち込んだのではないの。少しずつね。はっきり覚えているけど、一年の時、テストはまだ 80 点ぐらいが、2 年になったら、70 ちよっとかな。とにかくその時、もう勉強したくなくなった。

事例 5-126：我们的口语课开的时候，已经对这个日语失去兴趣了。好多同学都这样，这个东西（兴趣）已经磨的，基础日语半本都啃完了，就已经觉得没什么意思了。（学習者然）

【訳】会話の授業が開講される時、日本語に対して、もう興味がなくなった。同じようなクラスメートが多い。第 1 冊の基礎日本語の半分をかじったところで、（興味が）全くなくなったよ。

《授業参加は消極的になる》

学習者の動機づけは学習行動に反映されている。動機減退が引き起こされると、消極的な授業参加が目立つようになる。欠席、授業を聞かない、あるいは先生を誤魔化するような行動が学習者の発言から確認できた（事例 5-127～5-131）。

事例 5-127：一般都是前天晚上喝完酒了，或是打完球累了，或者看今天的课。如果说我上午一节课，下午一节课，我上午这节课要是早上 8 点起不来，我就不起来了。（学習者浩）

【訳】大体、前の夜酒を飲んだりした、バスケットボールをやって疲れたり、あるいはその日の授業は朝と午後に分かれていたら、午前のコマで朝 8 時に起きられなかったら、起きなかった。

事例 5-128：基本上开学有点新鲜感（会听）。但是都后面基本上也是不听，就像一只弹簧，拉到头就没有弹性了。（学習者宇）

【訳】大体、新学期が始まったばかりの時、新鮮さがあるので（真面目に授業を受ける）。後になってほとんど聞かないようにしている。ばねみたいに、限界を超えたらもう弾性がなくなっちゃう。

事例 5-129：不听就是想法儿拿个笔袋一挡，跟那一趴 2 个小时就过去了。（学習者行）

【訳】授業を聞かない時、ペンケースをデスクに置いてあって、その後ろに隠れて俯いたまま 2 時間を過ごす。

事例 5-130：上课老师今天讲哪篇课文，好，把那页打开。然后老师讲啥（完全不知道），我那时候就是大脑已经放空了。（学習者緑）

【訳】授業の時、教科書を先生が今日説明するページを開いてあって、先生は何を話しているかわからない。後はぼう～としているだけ。

事例 5-131：大家都抢着，哎，第几段谁读呀。都不是课前预习去标好假名。就是在她说，比如说茜在读第一段的时候抓紧时间查一下。你也抢，我也抢，感觉课堂气氛老浓烈了，其实都是为了这个考勤，要不然我凑不过 60 分。（学習者然）

【訳】みんな競ってテキストを朗読した。予習してルビをつけるのではなく、例えば指名された茜さんが第 1 段落を読んでいるうちに、急いで読み方を調べていたの。教室の雰囲気はすごく積極的に見えるけど、実は平日点のためだけだった。そうしないと、期末テス

トに合格できないから。

5.6. 研究1のまとめと総合的考察

5.6.1. 研究1のまとめ

研究1は、中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退を引き起こした要因、そして要因間の関連性について、半構造化インタビューを通して学習者の声を拾い上げ、KJ法を援用して分析を行った。本研究の理論的枠組みである言語生態学を援用して、その結果を下図5-5にまとめている。

言語生態環境は心理的領域と社会的領域からなっている。心理的領域は「バイリンガルや多言語使用者のmind（知性、精神）の中での、ある言語と他の言語との相互交渉的関係の領域」、社会的領域は「ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的関係の領域」（岡崎 2009c : 4）である。中国の大学の日本語専攻生の場合、心理的領域は日本語と母語である中国語と相互交渉しながら、思考を促し支えるものとして使用される領域である。社会的領域は言語と日本語教室、そして社会との間の相互交渉的関係の領域である。ただ JFL 環境において日本語を勉強している中国の大学の日本語専攻学習者にとっては、日本語が中国社会での生活言語ではないため、中国社会という大きな文脈より、主に日本語教室においてコミュニケーションの手段として機能することになる。本研究の研究対象である状態レベルの動機づけは学習者が社会的領域、具体的に社会的文脈の影響を受けつつ、日本語の授業での体験に対し、心理的領域において認知的判断を行った結果として生じたものである。

図5-5に示しているように、学習者は社会の一員として、いずれ大学を卒業して社会に出るものの、ツールとしての日本語教育が行われている教室においては、学習者の最大の関心事である卒業後の進路、生き方などがほとんど取り上げられていない。つまり、社会の中にあるはずの日本語教室は社会と切り離されているのが現状である。しかし、日本語教室と社会との繋がりが切られても、社会の一員である学習者と社会との繋がりを切ることができない。学習者は常に社会情勢の影響を受けている。日本語専攻生の就職の日本語離れが著しくなっている中、特に日本語で生きていくつもりのない学習者にとっては、日本語の知識と技能のみが取り扱われた授業に自身との関連が感じられにくいため、授業への参加が消極的になり、場合には教室活動から浮いてしまうことも見られる。また、教師が支配している日本語教室においては、詰め込み式が幅を利かせており、学習者が与えられた知識を鵜呑みに受け入れることは要求されている。学習者はこのような授業に対して不満を持っているながらも、教師に自分の声を聞いてもらえない。さらに、威圧的な教室風土はクラスメート間の人間関係にも影響を与えてしまい、仲間の不在を招き、学習者と教師の間にのみならず、学習者同士の間でも円滑なコミュニケーションができていない。要するに社会的領域において日本語がコミュニケーションの手段として機能していない。そ

の結果、周りからサポートしてもらえないため、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】。

社会的領域と心理的領域の間には相互交渉的關係が存在している。学習者は社会的領域、つまり実社会と隔絶された日本語教室で受けてきた授業を【いい加減な授業】、抑圧されている教室を【怖い教室】、このような授業を運営する教師を【頑固で信頼できない教師】と捉えるようになる。【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない教師】と連動し、日本語学習で挫折して、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】という否定的な自己認識が生まれる。一方、社会情勢の影響を受けて【私には日本語学習は意味なし】という日本語学習に対する否定的な意味づけが形成される。こうして心理的領域において否定的な自己認識と日本語学習に対する否定的な意味づけが相乗し、日本語で生きていく見通しが立たないため、ついに【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】。一方、心理的領域は社会的領域にも働きかけ、日本語授業、日本語教室、日本語教師に対するマイナスの捉え方はさらなる消極的な授業参加を導く。

以上、動機減退が見られた学習者の言語生態は保全されていないことが分かった。言語生態学では、言語活動を人間活動と一体化したものと見なされる。人間は言語を媒介に人間活動を営み、言語は人の生活の質に直結し（岡崎 2005b、2006、2009a）、言語のあり方のよさは人の生き方のあり方のよさでもある（岡崎 2008a）。動機減退が見られた学習者は授業への十全な参加ができないだけではない。さらに、日本語のレベルのみで評価されるため、成績の悪い場合、教師とクラスメートに認めてもらえず、健全な人間関係が構築されていないことも見られる。一方、進路に対する悩みを抱えているが、教師に対応してもらえない。代わりに、それを個人の課題として、授業外で自分で解決することになる。自分で解決策を考える場合、日本語の授業、日本語の学習が全く寄与していないのは自明のことである。この場合、「ことばによるコミュニケーションによって人間活動（生活）の改善をはかることができていないのである。このように、言語の状態の悪さは人間活動（生活）の状態の悪さに結びついている」（岡崎 2008b：4）。つまり、動機減退の見られた学習者は言語生態も人間生態も悪い状態に置かれている。このように、人間活動に貢献できない日本語の学習に必然性が感じられないことは、動機減退にエンジンをかけてしまう。

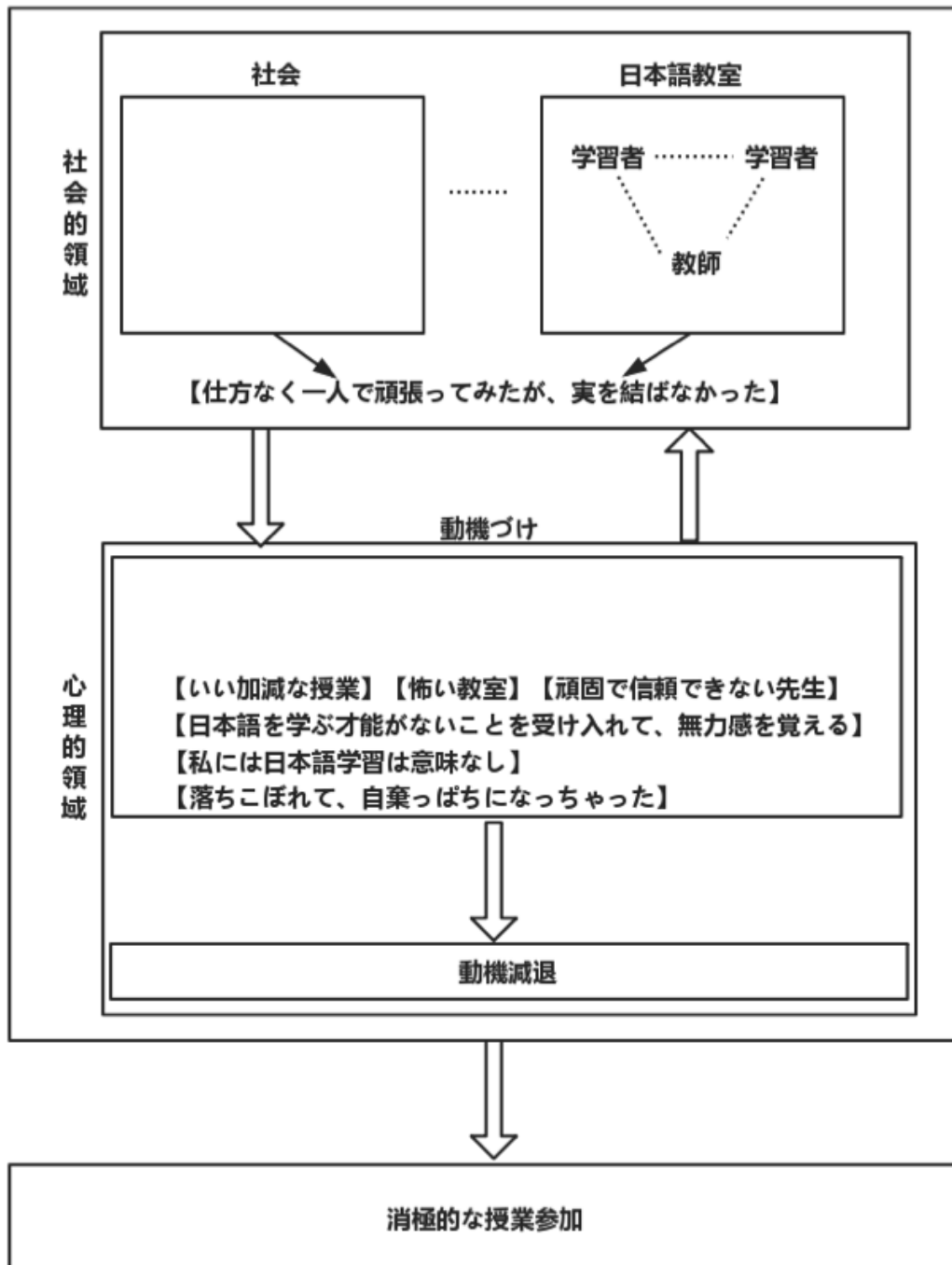


図 5-5 動機減退が見られた学習者の言語生態環境

..... 繋がっていないことを表す

5.6.2. 総合的考察

(1) 日本語学習の意味の喪失と動機減退

今回の調査により、【私には日本語学習は意味なし】が学習者の動機減退を引き起こされた要因の一つであることは浮き彫りになった。学習者の中に、日本のアニメなどに興味を持ち、日本語を第一志望として選んだ人もいれば、そもそも志望に日本語を記入しないものの、日本語学部割りに割当てられた学習者もいる。しかし、低学年の段階において、学習者は概ね日本語の勉強を通して、より良い就職あるいは大学院への進学が実現されることを期待し、それなりに日本語学習の意義を見出した。しかし、日本語と関係のない職につく日本語専攻の卒業生が増えつつある社会的文脈の影響を受けつつ、決して満足とは言えない日本語授業を受けてきた結果、将来日本語関係の職につく展望が見えなくなり、日本語以外の進路を探ることになる。つまり最初見出した実利的な日本語学習の意義がなくなる一方、それ以外の新たな日本語学習の意義が見出せない状態にある。

学習者が日本語学習の意義の有無を判断する基準は就職に寄与するかどうか、つまり実利があるかどうか偏っている。これは本研究の対象者に限った結果ではない。第1章で述べたが、中国人大学生の専攻の選択は社会的要請に大きく影響を受けている。専攻の選択だけでなく、大学での学習目的も就職などに密接的に関わっている。郭・全（2006）は中国ハルビン理工大学の日本語専攻学習者250名を対象に、アンケート調査の結果に対し、因子分析を行った結果、「日本留学志向因子」、「大衆文化因子」、「日本理解因子」、「仕事因子」、「自己尊重因子」、「語学学習志向因子」といった6つの因子を抽出した。さらに各因子と日本語学習の成績との関係を回帰分析で探った結果、「仕事因子」だけが日本語学習の成績の予測因子であることが分かった。郭・全（2006）はこの結果は日本語のできる人材に対する社会的要請に起因すると分析している。この郭・全（2006）の研究から、当時日本語のできる人材に対する社会的要請、及び大学の日本語専攻生における実利重視の動機づけの傾向が読み取れる。

大学の日本語専攻生における実利重視の動機づけの傾向は今日でもあまり変わることなく、中国の大学では仕事、留学などの道具的な動機づけから日本語専攻を選んだ人が多いことはしばしば指摘されている（喬 2014、趙 2015 など）。しかし、社会情勢は大きく変わっている。中国の高等教育は大衆化の時代に入るとともに、増えつつある日本語専攻の卒業生に社会が十分な日本語関係のポストを提供できないこと（陳 2012）に、金融、経済などの専攻と比べ、日本語専攻の卒業生の収入が少ないため、日本語専攻の魅力が失われていく（鮑・成 2016）。このような社会情勢を背景に、日本語専攻の卒業生の就職に日本語離れという傾向が見られるようになる（宋・裏坂 2010、陳 2012、上原・陶 2014 など）。要するに「実利志向主義の中国においては、近年個々の日本語学習者にとって、日本語専攻を選ぶことは将来の就職に有利といった実利的な意味は薄れている」（葛 2013：3）。一方、実利以外の日本語学習の意義が見出せず、【私には日本語学習は意味なし】といったような日本語学習の意義が見失われたことが動機減退に繋がるようになる。

(2) 自己との関連性が感じられない授業内容と動機減退

中国の大学における日本語教育では、ツールとしての日本語教育が主流であることは多く指摘されている。例えば、喬 (2014) は中国の大学における日本語専攻の教育目標は「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「訳す」という 5 技能の習得に集約できると述べている。また、于 (2012: 120) も今までの日本語教育は「言語そのものを目標とした」と指摘している。しかし、日本語関係の仕事につく日本語専攻の卒業生が減少の一途をたどっている中、日本語そのものだけではどれだけ学習者を惹きつけられるのだろうか。

今回の調査で浮かび上がった授業の内容と自身の関連性が感じられないという学習者の声は注意深いところである。学習者は日本語専攻の学生である同時に、社会に生きる一員でもある。クラスメートとの人間関係などに戸惑い、また高学年に上がったら、卒業後の進路などについて悩みを抱えていることも多い。しかし、それは日本語教育と関係のない学習者個人の問題として扱われ、日本語の授業では一切触れられずに、日本語そのものを中心に授業が行われている。その結果、本来教室内外と関係なく、繋がっているはずの学習者の人間活動であるが、日本語授業で完全に分離されている。JFL 環境において日本語を学習している学習者にとっては、日本語の授業は日本語を学習する主な場所でもある。日本語の授業で自分自身の人間活動に関係するものを扱われないことは、日本語が人間生活を支えていないことを意味する。

学習者が外国語の学習と自己の生活との関連が実感できないことが、学習不振を起こした主な原因であると Pimsleur et al. (1966) が指摘している。これは言語生態学で捉え直すと、自分の人間生活を支えていない外国語の学習に対し、自己との関連性を感じられないということになる。そして自己と関連づけられない授業内容に学習の必然性が感じないため、動機減退に導く。岡崎 (2009c: xviii) は「特定の目的を持たない学習者」を動機づけるにはツールとしての日本語教育は限界があると指摘している。本研究ではこの指摘を裏付ける結果が得られたと言える。

(3) 抑圧された教室風土と動機減退

日本語教育においては、「教育する」→「支援する」→「共生する」というパラダイムシフト (佐々木 2006) に連動し、教師の関心も「言語のしくみ」から、「教え方 (教授法)」へ、さらに「学習者の学びとその支援」へと移ってきたと池田・館岡 (2007: 43) は述べている。しかし、このようなパラダイムシフトは教育現場の末端に届いていないことが研究 1 より明らかになった。教師が「教育する」詰め込み式の授業は依然として幅を利かせている。詰め込み式の授業では、教師が日本語知識と技能を伝授し、学習者が鵜呑みに覚えるといった教授と学習の対立によって、教師と学習者の間に垂直の関係が形成される。教師の学習者に対する接し方がその垂直の関係に規定され、対等な対話が実現しにくい。一方、グループワークなどの授業形態も取り入れられているが、教師の成績重視のもとで、

グループメンバー全員が点数で縛られており、成績の良くない学習者がグループを組んでももらえない事態すら見られた。協働学習であるグループワークは本来学習者に競争させるような学習のアルチターゼとして提起されたものであるが、現場では競争を強化させる手段になってしまう。このように、教師の支配のもとで競争が煽られた【怖い教室】において、学習者が不満を持っているものの、自分の声を出すことができない。このような抑圧されている教室風土において、学習者と教師、学習者と学習者の間にインタラクションが生まれず、健全な人間関係が構築されていない。それで学習に困難を覚えた時、周りからのサポートがもらえないため、一人で頑張らざるをえない窮地に陥る。そして努力が報われないと、自己否定になり、さらに動機減退に繋がる。許(2018)では、日本語専攻志望群の動機減退を招いた因子である「学習への非強制欲求」には<教師に日本語学習を強制されたくない>という項目が含まれている。本研究の【怖い教室】はこれに類似していると考えられる。つまり、教師が主導権を握り、強制的に学習者を管理するような伝統的な教室風土は動機減退を引き起こす要因の1つである。ただ、本研究の結果から、専攻志望群にとどまらず、非志望群にも同じような傾向が見られることが明らかになった。

5.7. 本章のまとめ

本章では、翻訳授業を受講する前、フィールドにおける学習者40人のうち、半数も占める20人に動機減退が見られたことが判明した。動機減退を引き起こした要因をKJ法によってボトムアップ的にあぶりだし、学習者の日本語学習の動機減退の構造を明らかにした。その結果を踏まえ、言語生態学に基づき、動機減退の構造を捉え直した。動機減退が見られた学習者は、人間生態を支えるべきである言語生態が機能していないため、言語生態も人間生態も健全でない状態にあることが分かった。

そのため、動機減退を緩和するには、学習者の言語生態と人間生態を改善しなければならない。動機減退を引き起こした社会的領域を改善することを通して、心理的領域に働きかけ、言語生態を改善するアプローチが考えられる。社会的領域のうち、日本語専攻生における就職離れという社会的文脈を変えることは難しいが、社会と切り離された日本語教室と社会的文脈とのつながり方を改善することにより、学習者に実利以外の日本語学習の意義を付与することで、動機づけの回復に繋がることを想定できる。第6章ではそのアプローチを具現化する翻訳授業のデザインを提起し、また翻訳授業の受講を通して、学習者の動機づけの変容を探る。

第6章 内容重視の翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変容 [研究2]

6.1. はじめに

前章では翻訳授業を受講する前の段階において既に深刻な動機減退のスパイラルにはまり込んでいる学習者の存在と、彼らが陥っていた動機減退の構造を明らかにした。本章において、まず6.2で第5章の結果を踏まえ、従来の翻訳授業における学習者の動機形成における問題点を整理する。続いて、6.3では内容重視の翻訳授業のデザインを提起する。その後、6.4では学習者が内容重視の翻訳授業の受講を通して、日本語学習の動機づけに変容が見られるか、状態レベルにおける日本語学習の動機づけに焦点を当てて検討する。最後に、6.5で本章のまとめをする。

6.2. 動機づけの視点からみる従来の翻訳授業の問題点

第5章ではフィールドの学習者は高い割合で動機減退が見られたことが分かった。このような学習者を対象に授業をデザインする際に、学習者の動機づけに特段の工夫をしない限り、授業効果を期待することは難しい。したがって、翻訳授業を開講するにあたり、如何に学習者の動機減退を緩和し、動機づけを促すかを視野に入れなければならない。

第2章で述べたように、動機づけには水準の違いがある（鹿毛2013）。日本語学習の動機づけは領域レベルの動機づけ、日本語授業における動機づけは状態レベルの動機づけである。Vallerand&Ratelle(2002)では下位レベルの動機づけを高めることを通して、上位レベルの動機づけを促すというボトムアップ効果を提示している。翻訳授業に当てはまると、状態レベルである翻訳授業での動機づけを高めることにより、領域レベルである日本語学習の動機づけを向上させる効果が図られる。では、中国の大学の日本語専攻において、翻訳授業はどのように行われているか、それは学習者の動機減退が深刻化している現状に対応できているのだろうか。以下では先行研究を引用しながら詳しく見ていく。

王（2015）は授業が終わる前に教師が宿題を出し、学習者が次回の授業までに提出し、教師が添削して、授業の時講評するという流れが多いことに対し、授業内容と授業のやり方から現在の翻訳授業の問題点を分析している。授業内容においては、理論知識の伝授だけに力点が置かれ、実践が怠られていること、また、授業のやり方においては、教師が一方的に教え込み、学習者がメモをとるといった形態が多いと指摘している。改善策として翻訳実践を重視し、授業中学習者にグループで翻訳、議論させることを増やすべきだと述べている。他に、李（2017）では授業のやり方、教科書などに関する翻訳授業の問題点を指摘されている。李（2017）によると、授業効果にマイナスの影響を与える授業のやり方は主に二つのパターンにまとめられる。一つは過度に教科書に頼り、漢字、語彙、文の翻訳あるいは文の構造分析に重点を置き、翻訳授業を精読授業にしてしまうパターンである。もう一つは教師が気の向くままに翻訳のテキストを選び、学習者に翻訳させてから簡単に

講評するだけで、理論とテクニックの指導を怠ってしまうパターンである。一方、教科書に関しては、二つの問題点が挙げられる。一つは翻訳の方法とテクニックに偏り、翻訳のテキストが文学作品などに限定され、しかも古いものがほとんどであること、もう一つは翻訳のテキストが文章のスタイルの多様性に偏り、翻訳理論とテクニックの解説が重要視されていないことである。このような問題点に対応し、李（2017）は社会的ニーズに合わせてビジネス、製造、旅行などのサービス業に関係する内容を増やすべきだと提案している。

王（2015）、李（2017）が指摘した従来の翻訳授業の問題点には共通しているところがある。それは教師の支配のもとで授業が行われていることである。第5章で述べたように、教師の支配した教室は学習者の動機減退を引き起こす【怖い教室】になりやすい。一方、改善策として、王（2015）はグループワークを導入することを提案しているが、グループで議論する内容は翻訳そのものをめぐるもののみである。この点において、社会的ニーズに答えられるような翻訳の技能を学習者に身につけさせることを主張した李（2017）とは、ツールとしての日本語教育の下の教育目標を掲げていることで一致する。しかし、第5章で述べたように、社会の変動に伴い、日本語能力のみを追求する授業内容は学習者の人間活動が支えられなくなっている。学習者は自分の人間活動を支えない日本語学習に意味が見出せないため、動機づけの形成は難しい。第1章では、学習者の動機づけを促進するには、内容重視の日本語授業は大きな役割を果たしていると述べた。では翻訳授業において、内容重視の日本語授業をどのように具現化できるのだろうか。6.3 では学習者の動機減退の構造及び従来の翻訳授業の問題点を踏まえ、内容重視の翻訳授業のデザインを提起する。

6.3. 学習者の動機回復を視野に入れた内容重視の翻訳授業のデザイン

第5章では【私には日本語学習は意味なし】は学習者の動機減退を引き起こす要因の一つであることがわかった。それは日本語と関係のない仕事につく日本語専攻の卒業生が増えていることにより、日本語のみを内容とした日本語の授業を自己と関連づけられないことに関係している。大学高学年の学習者は卒業間際にあり、進路の選択に迫られ、行動の基準、人間関係などを含めて自分なりの生き方を模索する意義をどの時期よりも身近に感じられる。しかし、進路の選択について戸惑うことが多いにもかかわらず、日本語の授業でそれについて議論できる場が設けられていない。このような現状を変えるためには、学習者が生活で直面している課題を翻訳作業と結びつける必要がある。

また、【怖い教室】と【頑固で信頼できない先生】に対応し、教室風土、及び教師と学習者との接し方を変える必要があると考える。教師が一方的に教え込むという授業形態に代え、学習者が自主的に参画できるグループワークを教室活動の軸とする。グループワークを教師と学習者、そして学習者の間に対等に対話できる場に作り上げ、教師のパワーを減らし、自由で支持的な教室風土を醸成することを目指す。

以上を踏まえ、内容重視の翻訳授業を次のようにデザインする。

①授業目標：翻訳スキルの学習と並行し、学習者に自分なりの生き方を考えてもらうことを授業目標とする。

②授業内容：楊（2009）では、教科書の練習問題の代わりに、学習者が書いた作文を翻訳練習のテキストとして使った。本実践では、翻訳テクニックの導入に教科書の練習問題を使う。日中訳は北京大学出版社の『新編日漢翻訳教程』、中日訳は商務印書館の『漢日翻訳教程』を使用する。応用練習は楊（2009）を参考に、卒業を控えた学習者が自分と関連づけやすいテーマである雇用、幸福観をめぐる生のテキストを用いる。テキストは主に岡崎（2009c）、そして日中両国のネット、新聞から選んだものである。

また、大学側の要求を受け、第1学期（春学期）では日中訳、第2学期（秋学期）では中日訳を中心にするが、両者を完全に分断することなく、二つの学期にそれぞれ授業で扱われた内容と関連した中日訳、日中訳を取り込むことがある。表 6-1、表 6-2 は内容重視の翻訳授業の前期（春学期）と後期（秋学期）のシラバスである。翻訳授業は週に1回、2コマ（1コマ45分）が開講される。春学期と秋学期ともに、もともと16回の計画であるが、休みの日と重なり、1回休講したため、15回になる。

表 6-1 2017 年春学期の『内容重視の翻訳授業』シラバス（日中訳）

月日	コマ	授業内容	
		テキスト	日中訳のテクニック
3月6日	1	オリエンテーション、自己紹介（これからの進路を中心に）	
	2		
3月13日	1	「就職氷河期」、「短期就職バブル」、 「有期雇用比率の増大」	言葉の翻訳、単文の翻訳
	2		
3月20日	1	「五月病」の消失	
	2		
3月27日	1	早期の専門分野へのカリキュラムシフト	
	2		
4月3日	1	「教養科目」選択期間の短縮	
	2		
4月10日	1	大学2年生後半から始まる就活（就職活動）	複文の翻訳（長い連体修飾語、連用修飾語、複雑文）
	2		
4月17日	1	企業面接でアイデンティティを問われる	
	2		
4月24日	1	マリコテキスト（聞き取りしてから翻訳する）、電通過労死事件	
	2		
5月8日	1	20代、30代の結婚・家族	

	2				
5月15日	1	先輩へインタビューを行い、またその内容を日本語に訳す（中日訳）	加訳		
	2				
5月22日	1	中国のキャンパスローン（「裸貸」）（中日訳）、日本の奨学金ローン			
	2				
5月29日	1	「生き方を考える」の漠然とした出発-「何となく漠然と」が、就活につき動かされる-			
	2				
6月5日	1				
	2			もう一つのやり方	
6月12日	1			自分流の「生き方を考える方法論」を鍛える（1）：何か手がかりを手に入れる	減訳
	2				
6月19日	1	自分流の「生き方を考える方法論」を鍛える（2）：うちから攻めていく			
	2				

表 6-2 2017 年秋学期の『内容重視の翻訳授業』シラバス（中日訳）

月日	コマ	授業内容		
		テキスト	中日訳のテクニック	
9月4日	1	私の「生き方を考える方法論」-「私の幸福論」、「ライフスタイル論」を形にしてみる（日中訳）	文の翻訳	
	2			
9月11日	1	「长大后再看小时候的课本，发现里面全是人生」（大人になった今、小さい頃のテキストを振り返って見たら、中には人生っていうものが書かれている）		言葉の翻訳
	2			
9月18日	1	①「一个从11楼跳下的女子，临死前都看到了什么」（11階から飛び降りた女性が、死ぬ前に見たもの）		文の翻訳
	2			
9月25日	1	②『グローバル化社会を生きるための力を育成する授業』Cさん2012年4月16日の振り返りを中国語に訳し、「私のため」について考える（日中訳）		
	2			

10月9日	1	『731部隊の真実 エリート医学者と人体実験』(中国の新聞に載せられた中国語訳を使い、日本語にバックトランスレーションする。その後、ドキュメンタリーを視聴し、答えを合わせながらテクニックを学ぶ。さらに、規定と逆規定のことについて考える)	受身文の翻訳		
	2				
10月16日	1				
	2				
10月23日	1				
	2				
10月30日	1			使役文の翻訳	
	2				
11月6日	1				
	2				
11月13日	1	文章の翻訳			
	2				
11月20日	1		「顺流还是逆流——又到了年轻人作出选择的时候了（時代の流れに合わせるか、逆らうか—若者が選択しなければならない時がまた来ている）」その1-「现在出去拼还回的来，留下来可就出不去了（今挑戦として大都市に出るなら、後悔してもまだ帰れるが、実家に残るならもう出られない）」		
	2				
11月27日	1				「顺流还是逆流——又到了年轻人作出选择的时候了（時代の流れに合わせるか、逆らうか—若者が選択しなければならない時がまた来ている）」その2-「你在大城市挤地铁吃外卖，我在老家有房有车（込んだ地下鉄とテイクアウトを利用する大都市にいるあなた、家もマイカーも持つ実家にいる私）」
	2				
12月4日	1				
	2				
12月11日	1			「顺流还是逆流——又到了年轻人作出选择的时候了（時代の流れに合わせるか、逆らうか—若者が選択しなければならない時がまた来ている）」その3-「你在大城市挤地铁吃外卖，我在老家有房有车（込んだ地下鉄とテイクアウトを利用する大都市にいるあなた、家もマイカーも持つ実家にいる私）」	
	2				

	2	せるか、逆らうかー若者が選択しなければならぬ時がまた来ている)」その3「理想并非只有在大城市才能实现」(大都市にいなくても、夢を実現できる)」	
12月18日	1	『グローバル化社会を生きるための力を育成する授業』Vさん2012年4月12日の振り返りを中国語に訳し、私について改めて考える。(日中訳、授業のまとめと未来への展望)	
	2		

③教室活動の流れ

教室活動の流れは図6-1に示しているようである。内容重視の翻訳授業は基本的に事前課題、グループワーク、教師によるフィードバックとまとめ、振り返りという流れで展開されている。まず授業前に、教科書からの練習問題と翻訳のテクニックを応用できるような雇用、幸福感を巡る生のテキストからなる事前課題を学習者に配布し、完成してもらう。授業の時、学習者は完成した事前課題及び、各自テキストを巡って調べた資料をグループに持ち寄る。グループで互いに翻訳案を工夫し、また内容についての考えを話し合い、発表する。その後、教師はフィードバックし、テクニックのポイントを説明する。さらに学習者が内容についての考えをまとめた上、教師自身の考えを学習者と共有する。最後、授業で気づいたこと、感じたことを学習者に授業外の時間を利用し、振り返りを書いてもらう。教師は振り返りにフィードバックし、また次回の授業でグループで共有してもらう。本人に同意をもらい、クラスで共有することもある。

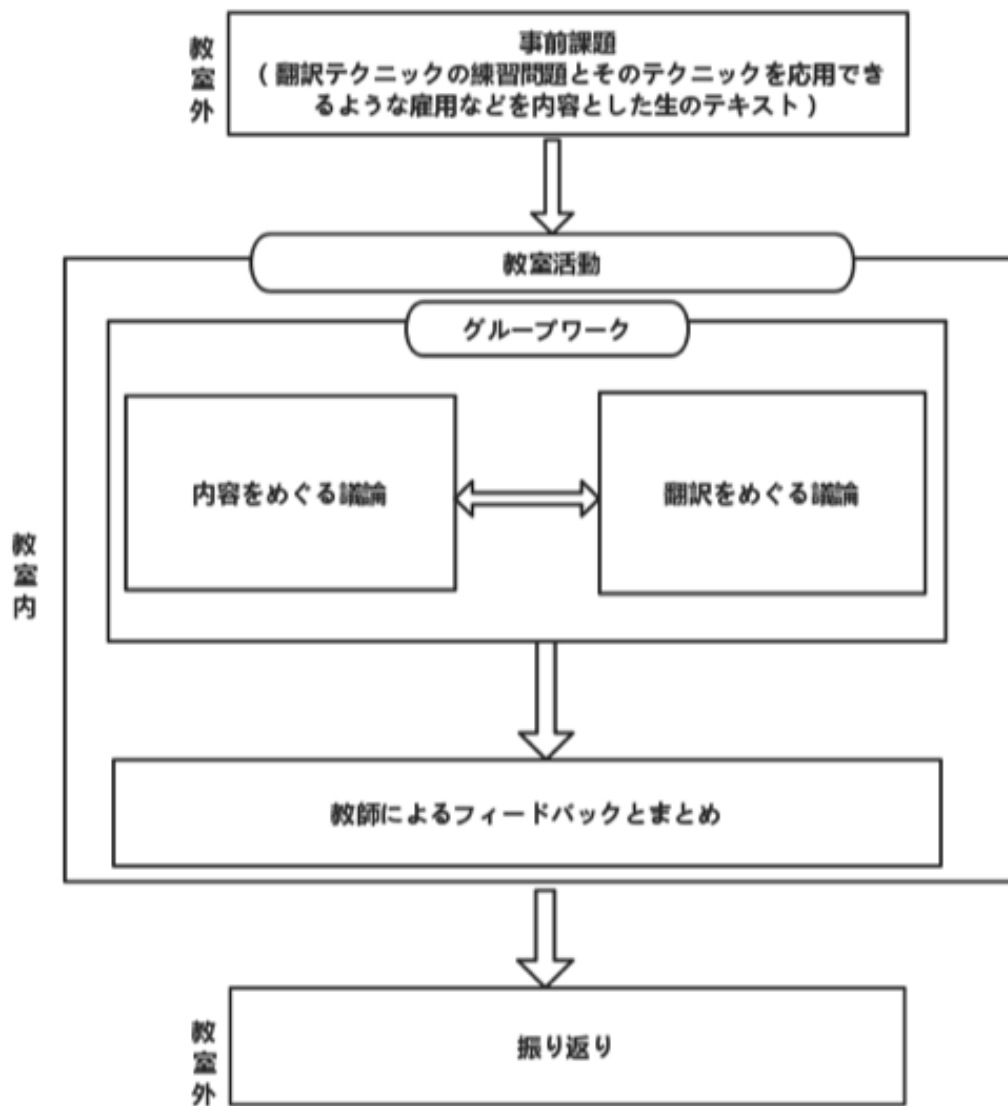


図6-1 内容重視の翻訳授業の活動案

④教室活動の具体例

2017年秋学期の13回目の教室活動を例として、内容重視の翻訳授業がどのように行われたかを紹介する。この13回目を例として選んだ理由は、後述6.4.5.2項でこの回の授業

のグループワークにおけるやりとりをデータに、学習者浩の授業の参加のありようを考察するため、教室活動を具体的に紹介することで後述の分析をよりの確に捉えられると考えるからである。

下に示すように、13回目の事前課題は二つの部分からなっている。第一部分は教科書のテキストであり、1991年3月16日付の『人民日報』から選んだものである。文脈の中の言葉の意味を把握し、的確に翻訳することを練習の目標とする。下線がついた「宝貴的（貴重だ）⁵」、「“加码”（値上げ）」、「出妻子的“丑”（妻に恥をかかせる）」はテキストの中の意味が辞書上の意味とは異なるところである。第二部分は第一部分の翻訳テクニックを応用するためのテキストである。そのテキストは2017年12月4日付の『中国青年報』から選んだ記事である。12回目、14回目のテキストと合わせて、目下の中国の若者が就職地を選択する際の困惑に関する内容である。テーマを日本語に訳すと、「込んだ地下鉄とテイクアウト⁶を利用する大都市にいるあなた 家もマイカーも持つ実家にいる私」になる。テキストに北京での仕事をやめ、実家に戻り、新しい生活を始めたいと考えている二人の若者の事例が紹介されている。不動産の上場会社に勤めていた林曉勇氏（仮名）は北京での仕事をやめたいきっかけは終わりのない残業、とても手が出せない北京の高騰した不動産の価格に、春節に参加した高校時代のクラスメートの同窓会である。高校の時、隣に座っていたクラスメートが大学受験に失敗し、地元に残って飲食店の経営を始めた。今は支店も出しており、林より豊かな生活を過ごしている。クラスメートに「私は実家に残されているが、家もマイカーも持っている。あなたは北京に行っているが、込んだ電車で移動したり、出前を食べたりする生活をしている。一体何を求めているの」と聞かれた。それに触発され、林は自分の生活を見つめ直し、改めて自分の選択を考え始めた。もう一人の陳曉氏（仮名）は今従事している編集者の仕事に大変満足している。しかし、実家の高騰した不動産の価格と老いていく両親に引っかかっている。そのため、気に入った仕事を諦め、大学時代の専攻だった国際貿易の書籍を再び拾い出し、地元の貿易会社、銀行など収入のいい仕事に応募する準備を始めた。なお、二つのテキストはどちらも中国の新聞からとったものであるが、掲載の日付が16年間近く離れていることに注目されたい。

事前課題（2017/12/18、13回目）

一、次のテキストを日本語に訳してから、教科書の翻訳例を参考し、「宝貴的」、「“加码”」と「出妻子的“丑”」の訳し方について考えなさい。

第二单元又测验了，成绩比上次多了宝贵的1分，名次朝前挪动了3位——38名。这下妻子有根据了，堂而皇之地说，辅不辅导就不一样。妻子向我“加码”：每晚辅导半小时。我不让步，剩余的时间就和女儿玩开心的项目，旨在松弛她极度紧张的神经。持续了一段，女

5（ ）の中は辞書上の意味

6中国では、テイクアウトは衛生上よくない上に、栄養のバランスも良くないというイメージがあるため、出前に頼る生活は羨ましいものではない。

儿的成绩有了明显长进。期中考试跃到前 5 名，期末进入不太容易的前 3 名。每当妻子乐的时候，我使用“顺乎发展”这句话 出妻子的“丑”。

(《人民日报》海外版 1991 年 3 月 16 日)

【翻訳例】

二回目のテストになった。前回より なんとか1点増えた。順番も前より 3 位進み、38 位になった。妻は、ほら、ごらんなさい。補習してあげると違うでしょうと、したり顔である。そこで 補習時間のアップ、每晚 30 分だという。わたしは譲歩しなかった。30 分は 30 分だが、後の時間は娘と好きなことをした。張りつめた神経をほぐしてやるのだ。ともかくもこのように補習を続けていった。娘の成績はぐんぐん上がり、中間試験のときには、ポンと 5 位になり、学期末試験には得がたい 3 位に入ってくれた。妻が機嫌のいい時には、わたしはよく“自然のなりゆきに任せよう”ということばをもち出して、からかうのだった。

二、(一) 下の『中国青年報』の記事を読んで、次の質問について考えなさい。①林さんと陳さんはなぜ北京での仕事を辞めて、故郷に帰りたいと考えるようになりますか、②あなたは林さんと陳さんの決定をどう思いますか、③あなたは大都市で仕事をしたいですか、それとも小さい都市でしますか。なぜですか。

(二) この記事を日本語に訳しなさい。

“你在大城市挤地铁叫外卖，我在老家有房有车”

让林晓勇产生放弃北京一家上市地产集团工作念头的，除了每天无休止的加班和令人望而却步的北京高房价，还因为春节期间的一次高中同学聚会。

正月初四，他在高中同学聚会上遇到了曾经的同桌。这名同桌当初高考落榜，回到老家做起了餐饮生意，如今已经开了分店，当上了小老板，家里不仅有车还有两套房，去年也已成家。而他另外以为经常一块儿打篮球的同学，毕业之后考上了老家的公务员，生活无忧不说，还获得单位的重视，得到不少外出学习的机会。相比之下，林晓勇就像个物质匮乏初入职场的“小白”。

同学聚会酒过三巡之后，一位同学开玩笑似的问林晓勇：“你在大城市挤地铁叫外卖，我们在老家有房有车。你说你图的是啥？”回忆起当初满怀理想要去大城市证明自己的情景，再看看眼前鲜明的对比，林晓勇开始重新考虑自己的选择。

酷爱文字的陈晓 2014 年毕业后选择到一家图书出版公司担任文字编辑，虽然工作的内容和工作状态都让自己满意，但春节过后他也不得不考虑换一份“有高增长性的工作”。首先让他感到忧虑的是老家飙升的房价。陈晓告诉中国青年报中青在线记者，两年前他离开老家福州时，当地多数新房的价格也就在每平方米 1 万元出头，尚在可承受范围内。但如今，郊区新房的价格都要逼近每平方米两万元。“工资两年涨了不到 1000，房价却已经翻了一番。现在别说首付了，自己连月供都承担不起”。

他还心疼地发现，父母这两年衰老了不少，而自己一直对父母“早点找对象组建家庭”的建议漫不经心，一年到头也很少回家。

“完全听从自己的内心？哪那么容易？”陈晓辞去了图书出版公司的工作，又重新拿起了大学期间就读的国贸专业的书籍，准备年后去当地的外贸公司或者银行应聘。

『中国青年報』2017/02/04

教室活動は以下の通りである。1 コマ目に、まず第二部分の（一）について、自分のことと結びつけ、林曉勇と陳曉の選択に対する考えをグループで話し合ってもらおう。グループによって議論の内容にも違いがあるが、大体自己と結びつけて就職先に対する自分の考えを話し合った。例えば、浩のグループでは次のような対話が行われ、グループメンバー3人は就職地の選択についての自分の考えを共有した。

惠：我有一个大爷家的姐她一毕业就去上海了。然后我就听我奶他们天天说，唉，你说你那个什么姐，人家一个月能挣，挣1万7、8千吧，老刺激我。然后我就在想，她在那边她虽然挣的多，但是她开销也大，然后而且离家还远。然后我就想你说到到底是去那种大城市，发展好呢，开拓一下眼界好呢，还是在家这边，安安稳稳的好呢？有的时候自己也想过这个问题。但是我就是那种离不开家的孩子，所以不会有大出息那种感觉。@【一人のおじちゃんのところの姉は卒業したら上海に行っている。で、おばあちゃん達はよく、ほら、お姉さんにちゃんと習いなさいよ。月に1万7、8千元ももらっているよとか言って私を刺激している。でも、上海では給料が高いけど、生活のコストも高いし、家から離れているだろう。それで、大都市で仕事を見つけて、視野を深めた方がいいか、それとも実家に残って、安定した生活をした方がいいか、時に自分に問いかけている。でも私、やはり家から遠く離れられない。だから、出世できる人になれないんだね。@】

浩：那可是不去大城市就没有出息。不过，日子没有在家舒服是一定的。我有一个我哥的同学，（在北京工作）一个月就5000块钱，5000块钱真的是一个月拿出500块钱交房租，住的是那种就是像简易房搭的，然后屋里只有一张床，然后一个卫生间，然后一个窗户一个门，就是和筒子楼是一样的。然后就是那样的生活，其实就是生活在底层，没有望儿。【大都市で仕事をしないと、見込みがないことはないよ。大都市での生活より、やはり実家にいたほうが楽だよ。兄のクラスメート、（北京で仕事している）。月給5000元しかなくて、それに家賃に500元も使う。住んでいるところはすごく粗末で、部屋にベッド、トイレ、それから窓一つ、ドア一つだけで、「筒子楼」〔中央道路の両側が部屋になっている建物〕みたい。社会の最下層に生活してて、希望が見えない。】

墨：咱学长不是挺多都在北京工作的吗，他们现在都怎么样？【北京で仕事している先輩が多いだろう。彼らは今どうだろう。】

浩：上届毕业的华（学长）家里特别有钱。他家给他在北京机场找的工作，去北京了吗。他买房了。他们家是做水产养殖的，好像是把承包的水域卖出去一部分才买的。所以我觉得有钱人去北京指定行@@，没钱就愁了。我爸也跟我说你真要是去了北京，你将来的房子可怎么

办。我爸是买不起北京的房子，只能靠我自己了，我的工资肯定也买不起。【去年卒業した華さん（先輩）は金持ちの息子で、家族に北京空港での仕事を斡旋してもらって、北京に行っている。彼は家を買ったよ。ご両親は水産養殖をやっている。話では請け負っていたところを一部譲渡して北京で家を買ったそうだ。だから金持ちだったら北京で生活するのは全く問題ないと思う@@。逆に金がなかったら、困ることは多い。父は、あなた北京へ行ったら、将来住む家、どうしようってよく私に言っている。父はとても北京での家を買えないので、自分に頼るしかないけど、私の給料では無理だ。】

惠：北京的房价为什么那么贵？【北京の不動産価格、なぜこんなに高いだろう。】

浩：需求大呗。也不是说住的需求，还包括投资。全世界的有钱人都在那儿投资，不是有报道说邓文迪在北京有四合院吗，多少个亿来着。【ニーズが大きいだろう。住むだけではなく、投資のことも含めてね。世界中の金持ちの投資はあそこに集中している。ほら、邓文迪〔中国でよく知られているアメリカ籍の中国人セレブ〕が北京で何億もする「四合院」を持っている記事があるだろう。】

惠：国家会管控吗？【国が北京の不動産の価格を管理しないの？】

浩：我觉得难。房价下来了影响 GDP，政府应该也不愿意。要是和日本泡沫经济破裂时候那样的，整个经济就完了。再有其实不光是房子，北漂的话将来小孩上学也是问题，没有北京户口的话。【難しいだろう。不動産の価格が下がったら GDP に影響するから、政府はそれを喜ばないだろう。日本のバブルが崩壊した時と同じだったら、国の経済はだめになっちゃう。また、家だけではなく、北京の戸籍がなかったら、将来子どもの教育も問題になる。】

惠：@@你想的真远。@@连孩子的事情都想到了@@。【@@浩さん、目が長い。@@子どものことまで考えている。】

墨：@@

浩：@@也不是远，很现实的问题。没有北京户口倒是可以在北京上学，一是上不了好学校，再有高考必须得回原籍，题都不一样，太吃亏了。【@@目が長いなんてない。とても現実的な問題だよ。北京の戸籍がないと、北京で学校に通えないことはないけど、いい学校には入れないし、また大学受験の時、戸籍地に戻らなければならない。受験問題は北京と違うから、損をする。】

惠：那你还是要去北京？【それでも北京へ行くの】

浩：我也没办法。我想干的这一行咱这儿也没有。【仕方ないよ。やりたい仕事はここにはないから】

惠：大连没有吗？【大連にはないの？】

浩：大连都是和日语结合的，我不想做和日语结合的。最理想的就是在北京干几年，有工作经验了能回来在这边找到合适的公司。我认识好几个人都是在老家提前买好房子，等孩子要上学了就回老家。【大連の会社は、基本的に日本語が必要だ。日本語関係の仕事をしたくないんだ。北京で何年間やって、経験を積んだら気に入った仕事が見つかってここに戻るのが一番理想的。知り合いの中に、故郷で不動産を買ってあって、子どもが小学校に上がる年になったら実家に戻るって考えている人、何人もいる。】

墨：浩，我太佩服你了@@，这些我想到都没想过。【浩さんに感服した@@。このようなこと、私、考えたこともない。】

惠：我也没想过。【私も考えたことない。】

浩：我不是因为暑假在北京实习过吗，要不然也不知道。对了，墨，你还没说你的打算呢。@@【夏休みの時、北京で研修したことがあるだろう。研修しなかったら、私も分からなかったはずだ。あっ、墨さんはまだ自分の考えを言っていない。@@】

墨：@@我一直在听你说呢。我想去南方，但是还没定下来。首先从工作机会来说，北京也好，南方也好都比东北多。东北和日语相关的工作，大概也只能去大连了。我家也不在大连，所以我去那儿也是去外地，那不如去个远点儿机会多的地方。【@@ずっと浩さんの話を聞いていた。私、南の方へ行きたい。でもまだ決まっていない。仕事のチャンスを考えると、北京も、南の方も東北地方より多い。東北地方では、日本語と関係ある仕事をするなら、大連にしか行けないだろう。大連の人ではないから、どうせ実家にいられないなら、遠くてチャンスの多いところがいい。】

浩：那为什么不去北京呢？【じゃ、なぜ北京へ行かないの？】

墨：北京竞争也激烈呀。我想去南方稍小一点儿的城市，无锡、南通什么的，日企多，相对竞争没那么激烈的，先积攒一些工作经验。【北京なら競争厳しいだろう。南の小さい都市、無錫とか、南通とか、日系企業が多いし、競争もそれほど厳しくない。まず仕事経験を積みたい。】

惠：你真冷静，想的这么周到。【墨さんは冷静だね。よく考えている。】

グループワークの後、グループで議論した内容をクラスで発表してもらってから、教師はまとめるようにした。北京の高騰した不動産の価格が取り上げられたことが多いため、その原因について学習者とともに考えた。また、人口流動による東北地方の過疎化、自己中心の枠を超えてより広い視野で就職地を選択することを見る視点を紹介した。

続く2コマ目では、まず第一部分を使い、翻訳は起点言語と目標言語の言葉の対応ではなく、原文の意味を再現することであるため、言葉がテキストの中の意味を把握しなければならないことを学習者とともに確認した。その後、学習者にグループで第二部分の『中国青年報』の記事の訳し方を工夫し、ポスター発表してもらってから、教師は各グループの訳文を講評した。

6.4. 内容重視の翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変化【研究2】

6.4.1. はじめに

「教師の大半は、学習者と授業との関わりの中で意欲を捉えている」と磯田（2008：6）が指摘したように、現場の教師は授業中の学習行動から学習者の動機づけを把握することが一般的である。言い換えれば、学習者の動機づけは学習行動に現れていると考えられている。しかしながら、学習行動を把握するアプローチは教師、他者による行動観察及び学習者による自己申告など、学習行動を評価する主体によって様々である。本研究のスタンス

として、当事者評価を重視するため、学習者の自己申告により学習者の学習行動を把握することとする。そこで、研究2では、まず翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変容を学習者による授業への取り組み方についての自己申告により探ることとする。次に、動機づけが減退していた学習者が翻訳授業のグループワークにどのように参加したか、つまり彼らの具体的な参加様相を考察し、動機づけの変容の実態を検討する。

6.4.2. 先行研究

中国の大学における日本語専攻学習者の日本語学習動機を扱った研究は、学習者の学習動機の構造を探求するものと日本語学習動機とある項目との関連性を探るものに集中している。前者には王(2005)、郭・全(2006)、蔣(2009)、于(2012)、于他(2013)、林他(2011)などが挙げられる。後者には王(2003)、初・王(2011)、趙・謝(2013)、楊(2014)などがあり、主に日本語学習の動機づけと学習効果、不安などとの関連性を探ったものである。この2種類の研究の共通点としては日本語学習全般の動機づけ、すなわち領域レベルにおける動機づけの研究である。

研究2では、内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者が授業における動機づけの変容を探ることを目的とするため、領域レベルにおける動機づけではなく、状態レベルにおける動機づけに着目する。中国人の日本語専攻学習者を対象に、実証的な手続きを踏み、状態レベルの動機づけの変容を探る研究は管見の限りまだ見当たらない。

6.4.3. 研究目的と課題

研究2では、内容重視の翻訳授業の受講を通して、状態レベルにおける学習者の日本語学習に対する動機づけに変化があるかどうか、ある場合、どんな変化であるかを明らかにすることが目的である。研究課題を以下のように設定する。

課題1：内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者の状態レベルにおける日本語学習の動機づけに変化が見られるか。

課題2：研究1で動機減退が見られた学習者に限定した場合、この学習者群の翻訳授業のグループワークへの参加の様相はどのようなものか。状態レベルにおける動機づけに変化があるか。

6.4.4. 研究方法

実証的なアプローチを採る心理学において、動機づけを把握する方法として、行動観察、他者評定、自己申告があるとされている(鹿毛2013:14)。本研究のスタンスとして、前述したように、当事者評価、つまり学習者自身の評価を重視することから、課題1ではアンケートによる学習者の自己申告を採用する。

課題1のアンケート調査は翻訳授業の受講中の受講者全員の状態レベルにおける動機づけを見るため、受講生全員の日本語学習への取り組み方の変化を探る。続いて課題2では、

当該授業の受講前の段階における動機減退の実態を探った研究1の結果を踏まえて、動機減退が見られた学習者に焦点を当て、彼らのグループワークへの参加の様相を談話分析を援用して検討し、研究1のインタビューで言及された彼らの学習行動と対照しながら、動機づけの変容を考察する。

6.4.4.1. データの収集

課題1では、内容重視の翻訳授業の全期間を対象に、学習者の授業をめぐる学習行動について、事前（コース開講時点）、中間（コースのほぼ中間地点）、事後（コース終了時点）の3回にわたって質問紙調査を実施した。具体的には、第1回調査は2017年3月（以下、開始時調査とする）、第2回調査は2017年7月（以下、中間調査とする）、第3回調査は2018年1月（以下、終了時調査とする）に調査を行った。

アンケートを実施する際に、教師と学習者という力関係の効果を軽減するため、中間調査、終了時調査は当該学期の期末テストが終わった時点に実施することとし、さらに動機づけが研究目的であることを言わず、授業改善に向けての一般的な調査であること、また期末テストと一切関係がないという旨を伝えた。また、実践期間中に、毎回の授業が終わった後、受講者に授業で気づいたこと、考えたことについて振り返りを書いてもらった。課題1を分析する時、それを補足データとして使う。

課題2では、学習者の許可を得て、授業中に展開されたグループワーク活動におけるやりとりを録音し、文字起こししてデータとして使う。

6.4.4.2. 分析方法

課題1では、3回のアンケートの回答にコード化を行い、「全然当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「どちらとも言えない」、「だいたい当てはまる」、「常に当てはまる」にそれぞれ1～5の点数をつける。ただ、取り組むほど点数が高くなるように、逆転項目には5～1のように点数をつける。次に繰り返しありの一元配置分散分析（one-way ANOVA）を行い、受講前後に動機づけの強度に変化があるかを検討する。

課題2では、談話分析を援用し、動機減退が見られた学習者の発話の内容に焦点をあて、彼らがグループワークにどのように参加しているか、参加の様相を考察し、動機づけの変化を検討する。

6.4.5. 結果と考察

6.4.5.1. 課題1の結果と考察

授業をめぐる学習活動を授業内における取り組み方と授業外における取り組み方に分け、3回の調査結果におけるそれぞれの質問項目、授業内における取り組み方に関する項目の合計、授業外における取り組み方に関する項目の合計、そして全ての項目の合計に対し、繰り返しありの一元配置分散分析を行った。その結果は表6-3、6-4にまとめた。表6-3

は授業内、授業外の取り組み方に関する項目の合計、全ての項目の合計に対する分析結果である。表 6-4 は授業内外の各質問項目に対する分析結果である。

表 6-3 日本語授業への取り組み方（合計）

領域	開始時調査		中間調査		終了時調査		F 値	有意 確率 P
	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差		
授業内の取り組み方に関する項目の合計	43.3 75	7.29 8	51.1	3.96 0	46.0 5	6.67	F(2, 78)=50.423	P=.00
授業外の取り組み方に関する項目の合計	20	4.47 2	23.5	4.82 5	21.5 5	3.69 3	F(1.259, 49.082) =20.715	P=.00
全ての項目の合計	43.3 75	7.29 8	51.1	3.96 0	46.0 5	6.67	F(2, 78)=77.729	P=.00

表 6-4 日本語授業への取り組み方（質問項目別に）

領域	質問項目	開始時調査		中間調査		終了時調査		F 値	有意 確率 P
		平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差		
授業内における取り組み方	3、欠席したことがある	3.57 5	1.25 9	4.52 5	0.64 0	3.42 5	1.44 8	F(1.66, 64.62)=1 6.941	P=.00
	4、授業で一生懸命先生の説明を聞いている。	2.97 5	0.89 1	3.47 5	0.96 0	3.05 0	0.93 2	F(2, 78)=5.941	P=.00 4
	5、グループワークの議論に積極的に参加する。	3.97 5	0.94 7	4.47 5	0.55 4	4.20 0	0.68 7	F(1.71, 66.84)=7 .878	P=.00 1
	7、授業の時、携帯を弄ぶ。	3.62 5	0.77 4	4.20 0	0.56 4	3.75 0	0.98 1	F(2, 78)=12.961	P=.00
	9、授業で分からないこ	3.10 0	1.03 3	3.62 5	0.80 7	3.62 5	0.89 7	F(2, 78)=7.052	P=.00 2

とがあったら、先生かクラスメートに聞く								
13、グループで議論する時、グループメンバーの発言を聞かない	4.02 5	1.02 5	4.30 0	0.51 6	4.17 5	0.81 3	F(2, 78)=1.155	P=.32
14、遅刻したことがある	3.85 0	1.38 8	4.72 5	0.45 2	4.05 0	1.15 4	F(2, 78)=11.457	P=.00
15、授業で日本語と関係のないものを読む（小説、他専攻の資料など）	3.82 5	1.13 0	4.60 0	0.59 1	3.82 5	0.93 1	F(2, 78)=13.195	P=.00
16、授業で授業内容と関係ない日本語の資料を勉強する（能力試験対策など）	3.57 5	1.15 3	4.62 5	0.70 5	4.35 0	0.89 3	F(1.64, 64.128)= 18.494	P=.00
17、クラスメートが発表する時、一生懸命聞く	3.50 0	0.84 7	4.15 0	0.62 2	3.87 5	0.93 9	F(2, 78)=8.706	P=.00
18、授業でぼんやりして、先生が何を話しているか分からない	3.55 0	1.06 1	4.20 0	0.68 7	3.92 5	0.76 4	F(2, 78)=12.668	P=.00
19、試験に関	3.80	1.13	4.20	0.64	3.80	0.93	F(2, 78)=5.402	P=.00

	係がある内容だけを一生懸命聞く	0	4	0	8	0	9		6
授業外における取り組み方	1、授業の予習をしている	2.77 5	0.97 4	3.85 0	0.92 1	3.20 0	0.91 1	F(2, 78)=34.446	P=.00
	2、授業の復習をしている	2.97 5	1.05 0	3.45 0	0.67 7	2.97 5	0.83 2	F(2, 78)=5.869	P=.00 4
	6、授業以外にもクラスメートと授業関係の内容を議論する。	2.60 0	1.03 3	3.55 0	0.78 3	3.17 5	0.93 1	F(2, 78)=26.162	P=.00
	8、宿題をする時、他人のものを写したことがある	3.42 5	1.01 0	4.07 5	0.76 4	3.57 5	1.01 0	F(1.75, 68.09)=7.800	P=.00 1
	10、授業外、授業と関係する内容を調べたりする	2.55 0	0.84 6	3.87 5	0.72 3	3.35 0	0.94 9	F(2, 78)=38.891	P=.00
	11、作文の宿題がある時、一生懸命自分の考えを表現する	1.95 0	0.81 5	4.12 5	0.72 3	3.95 0	0.84 6	F(2, 78)=97.940	P=.00
	12、翻訳の宿題を分析、修正する	3.72 5	1.15 4	3.97 5	0.69 8	3.27 5	0.93 3	F(1.72, 66.88)=1.566	P=.00

表 6-3 に示しているように、授業内の項目の合計、授業外項目の合計、そしてすべての項目の合計において、中間調査が一番高く、終了時調査は中間調査よりは低い、開始時調査より高いという傾向が見られた。

さらに、質問項目別に見ると、合計 19 項目のうち、統計上有意味な変化が見られないのは項目 13「グループで議論する時、グループメンバーの発言を聞かない」だけであるが、3 回の平均値それぞれ 4.025、4.30、4.175 であり、これも中間調査が一番高く、終了時調査、開始時調査という順で低くなるという全体の傾向に合致する。19 項目のうち、この傾向に合致しないのは 4 個のみである。そのうち、3「欠席したことがある」、12「翻訳の宿題を分析、修正する」においては、中間調査の結果が一番高いが、終了時調査の結果は開始時調査より少し低いことになる。また、15「授業で日本語と関係のないものを読む（小説、他専攻の資料など）」、19「試験に関係がある内容だけ一生懸命聞く」においては、中間調査の結果が一番高いことには変わりはないが、終了時調査は開始時調査と同じ平均値になる。

この結果から、内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者は教師の説明を聞くこと（項目 4、18、19）、グループワークへの参加（項目 5）、クラスメートの発表を聞くこと（項目 17）に集中的になり、欠席と遅刻（項目 3、14）、授業と関係のないことをすること（項目 7、15、16）が減少したことが分かった。また、授業で分からないことがあると、教師、あるいはクラスメートに助けを求めるとも多くなった（項目 9）。前述したように、動機づけは「特性レベル」、「領域レベル」、「状態レベル」に分けられる。授業中における取り組み方に反映される動機づけは「状態レベル」の動機づけである。内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者の授業中の学習行動が積極的な方向への変化が見られたのは「状態レベル」における動機づけが高まったことを意味する。

同時に、受講者の学習行動は授業中に限らず、授業をめぐる復習（項目 2）、予習（項目 1）、宿題の完成（項目 8、11）、授業と関連する内容についての調査、議論（項目 6、10）など授業外の学習行動も積極的になったことが窺える。授業外の学習行動に反映される動機づけはどの水準であるかを判断することは難しい。授業場面における動機づけではないため、「状態レベル」に属さない。また「領域レベル」は、日本語教育という文脈において日本語学習全般における動機づけであるため、翻訳授業という特定の授業をめぐる授業外の学習行動に見られた動機づけは「領域レベル」にも入りにくい。しかし、授業外の学習行動も授業に関連して生じたということを考えると、「領域レベル」より「状態レベル」の動機づけに近い。前述したように、学習者の学習行動は動機づけと関連しており、動機づけが学習行動に反映されている。したがって、翻訳授業をめぐる授業内外における受講者の構えや取り組み方における積極的な変化は動機づけが高まったことの現れだと言える。学習者の振り返りにもこれに関連する内容が書かれている。以下は学習者の春学期の最終回（2017年6月19日）及び、秋学期の最終回（2017年12月18日）の振り返りから、学習行動に触れた内容を抽出したものである。その例を示しながら考察する。

振り返りの事例 1（学習者詩 2017/06/19）

そう言えば、16 週間の時間が長くないが、もし既存の授業方式どおりなら、本当にとっても辛いです。やっぱり退屈で、そんなつまらない堅苦しい教師の授業方式と比べ、私は確

かに自由に一部の雰囲気が好きです。今学期学習の情緒は空前の高いですね。以前の振り返りにもたくさんの違いもの、いろいろな気持ちを記録を書いて、思い出してなんだかちよっと偉いですね。(中略)そして授業の時に携帯をするということはぜんぜんしません。自分の興味を探し当てねばに抵触しないと、たいていはこの理由だろう。(原文のまま)

振り返りの事例 2 (学習者緑 2017/06/19)

本学期翻译课相对其他学科收获要多，听课效果好一些。老师没有一直坐在前面，一定程度上减少了与课堂无关看手机的时间。(後略)

【訳】今学期の翻訳授業では他の授業より収穫が大きい。授業の内容をよりよく理解できた。先生がずっと前に座っていないので、携帯をいじる授業と関係のないことをする時間は少なくなった。

事例 1 と事例 2 は学習者詩と緑の春学期の最終回の振り返りである。理由はそれぞれ異なるが、二人とも携帯をいじることが少なくなったことを明言した。また、学習者詩は自分の気持ちを素直に振り返りに書き、学期末振り返る時達成感を感じたことも述べている。

一方、秋学期の授業においては、春学期より学習行動が消極的になった傾向が見られる。秋学期と春学期は授業内容と授業形態は一貫しているが、翻訳練習の中心が日中訳から中日訳に変わった。前章で紹介したように、内容重視の翻訳授業の受講生 40 人のうち、日本語国際能力試験 N2 に合格した人は 13 人、N1 に合格した人は 3 人だけである。日本語基礎の弱い学習者にとって、中日訳は大きな負担になることが窺われる。事例 3～事例 6 は春学期に学習者が書いた最終回の振り返りから授業への取り組み方に関する内容を抽出したものである。日本語の基礎の弱いこと、そして中日訳の難しさという点で共通している。それは授業への取り組み方にも影響を及ぼしていると考えられる。

振り返りの事例 3 (学習者雨 2017/12/18)

翻译课结课，上完了大学最后一堂课。我喜欢翻译课的课堂气氛以及小组讨论的模式，觉得老师很开明，所以不会有太大的压力。日译中上课听课就会有印象，不用考试前死记硬背。可是下学期的中译日对于我这种基础不好的就有些困难了，不会翻译，听课了也记不住。

【訳】翻訳授業が終わって、大学時代の最後の授業も終わった。授業の雰囲気、そしてグループワークの形が好きだ。それに先生は明るくて、あまりプレッシャーを感じない。授業を受けるだけで印象に残るので、試験の前に丸暗記をしなくてもいい。しかし、基礎の弱い私にとって、秋学期の中日訳は難しく、訳せなかった。また、授業を受けても覚えられなかった。

振り返りの事例 4 (学習者晴 2017/12/18)

由于本身日语基础不怎么样，这学期中译日语法也不会，单词也不会，要一个一个查查查，

做了两次就失掉耐心。对整个课的感觉就是好难，小组讨论时我的翻译几乎就没对过。不过觉得老师的方法和想法比起老古板的老师好超级多，即便不会翻译、还是能汲取不少养分。

【訳】: もともと日本語の基礎は良くないから、今学期中国語を日本語に訳す練習をする時、文法も単語も分からなくて、一つ一つ調べなければならない。こうして2回やったら根性がなくなっちゃった。授業全体に対して難しいというイメージがある。グループで議論する時、私の訳文が正しかったことは一度もなかった。それでも先生の教え方は頑固な先生よりはるかによく、翻訳できなくても勉強になることが多いと思う。

振り返りの事例 5 (学習者珍 2017/12/18)

我喜欢小组讨论的方式，但是由于个人原因，基础太差，有些东西真的跟不上。日译中还好写，中译日感觉说不出来，感觉平时偶尔看到日语文章自己可以理解大概，但表达不出来。中译日时感觉连不成完整的句子。

【訳】 グループワークの形が好きだ。しかし、個人の原因で、基礎が弱くてついていけないものがある。日中訳はまだ書けるけど、中日訳はあまり表現できない。普段たまに日本語の文章を読む時、大体の意味が分かるけど、自分の言葉で表現できない。中日訳をする時、まとまりのある文にすることができない。

振り返りの事例 6 (学習者浩 2017/12/18)

中译日的作业对我来说太难了，有时候会造成比较大的负担，以至于后期有时候会少写或者不写。

【訳】 中日訳の宿題は私にとって難しすぎて、大きな負担になることもある。だから、後期になって一部分だけを完成する場合もあれば、書かないこともあった。

6.4.5.2. 課題2の結果と考察

内容重視の翻訳授業を受講する前に、既に動機づけが低下していた学習者に限定して、彼らがどのようにグループワークに参加していたか、グループメンバーとのやりとりを分析した。その結果、積極的にグループワークに取り組んでいることが分かった。以下では、特徴的な三つのケースを取り上げ、その具体例を挙げながら詳細に述べる。

(1) 既有知識を活用して社会情報をグループメンバーと共有する

事例1は、事前課題として出された「先輩へのインタビュー」の結果をグループに持ち寄って話し合っている場面でのやりとりの一部である。グループメンバーは佳、亭、雪の3人である。研究課題1の結果から、雪は動機づけが減退していたと見なされている。

【事例1】 2017/05/15

番号	発話内容
01 佳:	教师编制是什么?【教師の「編制」は何だろう?】
02 雪:	编制,是不是说就不会失业呀?【「編制」があれば失業しないってことじゃない?】
03 佳:	编制,[沈黙3秒]是什么?【「編制」、[沈黙3秒]何だろう?】
04 雪:	没有编制是不是说到时候不用你,就直接给你解雇了?【「編制」がなかったら、会社に必要されなくなるとすぐクビされることだと思うけど?】
05 佳:	什么意思?【どういう意味?】
06 亭:	好像老师还有特岗、特岗什么的。【先生には特別なポスト、特別なポストみたいなものがある。】
07 雪:	一旦有编制就是吃皇粮了,就是属于国家正式工作人员。一般是老干部、公务员编制就厉害了。【「編制」を手に入れたら、国から給料がもらえるよ。公務員などは「編制」のある仕事だ。すごいよ。】
08 佳:	吃皇粮?【国から給料をもらえるって】
09 雪:	就是属于政府单位或事业单位。就我们前一段翻译的那个,就有点儿像日本的正规雇佣。【つまり政府機関、あるいは国営企業の仕事だよ。この前、翻訳したものの中の、日本の「正規雇用」に似ている。】
10 亭:	对,机关单位一般都有编制。【そうそう、政府部門は大体「編制」がある】
11 雪:	如果你拿到编制的话,就能拿到稳定的国家财政工资,就和公务员一样啊。【「編制」がもらえたら、公務員と同じように、国から給料をもらえて、安定した生活ができる】
12 佳:	啊【そうか。】
13 雪:	有编制是正式员工,享有一切待遇,可以进职称。进职称比公务员待遇还好,没有编制就是随时可以赶你走。其实你有编制还可以晋升到什么主任呀,要是没有你就永远当老师。【「編制」があつたら正社員になって、昇進など全ての待遇を受けられる。昇進できたら公務員よりも待遇がいい。逆に「編成」がなかったらいつクビになるか分からない。「編成」があつたら主任などに昇進できるが、なかったらいつまでも教師でしかいられない。】
14 佳:	教务主任呀,啊,厉害。【教務主任か、すごい。】
15 亭:	厉害。【すごい】
16 雪:	我一个朋友还跟我说,他05年硕士进单位没有编制,而04年的本科生都有编制。07年吗他竞争吗某科室的行政副主任,可是被一个资历不如他的本科生给拿去了,因为他没有编制,不是国家干部。【友達から聞いた話だけど。彼は05年大学院を卒業して勤め先に入ったが、「編制」はないけど、04年に大学を卒業して入った人はそれを持っている。そして、07年に彼はあるオフィスの行政副主任のポストに応募したが、学歴が大学である同僚に負けた。彼は「編制」がないので、「国家幹部」ではないから。】

佳がインタビューした先輩は教師資格試験に合格し、将来「編制」のある教師になるのが夢だと話した。佳は「編制」の意味が分からず、その質問をみんなに向かって投げかけた（01 佳）。その質問に答えて雪は、「編制」があると失業しないと答えた（02 雪）。しかし佳は雪の発言を無視して、もう一度質問をし直した（03 佳）。すると、雪は「編制」がないと、随時くびになる可能性があるとして少し詳しく説明をした（04 雪）。佳は雪の答えを受け止めて、しかし、なんだろう？とまた聞き返した（05 佳）ところで、亭がターンをとり、教師には特別なポストがあるのだという新たな情報を追加した（06 亭）。それに対し、雪は亭の話に合わせるというよりは、先のターンの自分の発話に続けて「編制」の説明を始めた（07 雪）。佳は雪が使った「吃皇粮」（国から給料をもらうこと）という言葉を理解できず、言葉の意味を確認した（08 佳）。雪は佳の質問に対し、「編制」のある仕事はどんな仕事か、さらに授業で訳したテキストの中にある日本の正規雇用を例として使い、わかりやすく説明した（09 雪）。亭は雪の今回の説明に頷き納得した（10 亭）が、佳がまだ反応していないのを見て、雪はまた公務員に似ていると説明した（11 雪）。今度の説明で佳はやっと納得できた（12 佳）。続いて、雪は「編制」があると、昇進時に優遇があり、主任になれること（13 雪）、また、大学院を出て就職した友達が、「編制」がないため、昇進に失敗した例も紹介した。

この事例 1 から、日本語学習に対する動機づけが減退していた雪が、自身の既有知識を活用して、佳の質問に一生懸命答えようとしていることが分かった。自分の答えが佳に無視された時（03 佳）も、また、亭に割り込まれる時（06 亭）も、ひるまず、諦めず、佳が納得するまで説明の仕方を少しずつ変えながらグループの議論を引っ張っていると言える。

次に事例 2 を示す。事例 2 は日本の電通の社員が過酷な仕事環境に耐えられず自殺をした事件を取り上げた文章を訳してから、中国でも類似の過労死事件があるかどうかについて話し合っている場面でのやりとりの一部である。グループメンバーは、陽、輝、緑の 3 人で、緑が動機減退が見られた学習者である。

【事例 2】 2017/04/24

番号	発話内容
01 陽：	这种事情咱国内应该没有吧？【このようなこと（過労死）、中国にはないだろう。】
02 輝：	我觉得也不好说，现在私企那么多。比如那个富士康，好像报纸上报道过，有 10 来个员工都跳楼了。【そうとは限らないと思う。民营企业はこんなに多いから。ほら、富士康のこと、新聞で報道されたことがあるだろう。10 数人の社員が飛び降り自殺したって。】
03 緑：	对，而且国内也有很多日企呀，加班什么的也都挺常见的。还有要是在日企干的话，所有的假期都是和日本那边一样。【そう、その通り。それに国内にも日系企業がたくさんあって、残業などよくあることだよ。それに、日系企業に勤めるなら、休日などは日本と全く同じだよ。】

- 04 陽： 和日本那边一样？【日本と同じ？】
- 05 緑： 对，我姐夫是在日企，他就是休息时间不一样，而且老倒夜班。他休的是日本的假期，就是过年的时候都不能回家。【ええ、義理のお兄さんは日系企業に勤めていて、彼の休日は私たちと違う。それに夜勤が多い。日本の休みの日にしか休めないの
で、旧暦の新年の時も家に帰れないの】
- 06 陽： 我家里人没有在日企上班的。【私の親戚の中に、日系企業に勤めている人はいない。】
- 07 輝： 那星期六、星期日都得上班？【じゃ、土曜日、日曜日も出勤するの？】
- 08 緑： 星期六星期天不一定，但我感觉他几乎天天都在上夜班。就没有几天是正常的。【土曜日、日曜日は必ずしも出勤することはないけど、ほとんど毎日夜勤する。夜勤しない日はあまりない。】
- 09 輝： 加班还不一定给钱吧？【残業しても、残業手当はもらえないだろう。】
- 10 緑： 加班费好像有，但不是很多。【残業手当はあるみたいけど、あまり多くない。】
- 11 陽： 唉，日本也，日本也特别爱加班吧。【ええ、日本、日本はあまりにも残業が好きだね。】
- 12 輝： 所以过劳死这种事也不一定是日本的专利。全球化吗，估计哪儿都差不多。【だから、過労死は日本にしかないということはないと思うよ。グローバル化だろう、どこに行ってもあまり差がないかも。】
- 13 陽： 那找工作的时候还真得注意一些，提前了解一下。【そう言えば、仕事を探す時、やはり気をつけなければならないね。やはり前もって調査しておかなきゃ。】

陽がまず中国にはこのようなことはないという意見を出した（01 陽）のに対し、輝は中国で広く知られた富士康会社の社員の飛び降り自殺を持ち出して反論をした（02 輝）。緑は輝の意見に賛同し、日系企業の残業が多いことを持ち出し、また日系企業に勤めるなら、中国の休日ではなく、日本の休みにしか休めないということを述べた（03 緑）。陽はそれに驚き、確認を求めたところ、緑は日系企業に勤めている義理の兄の事例を詳しく紹介した（04 陽、05 緑）。それに対し、陽は自分の家族には日系企業に勤めている人はいないと述べた（06 陽）。緑が紹介した情報は陽にとっては初耳だったと考えられる。輝は日本語の成績がよく、将来日系企業に勤めることを考えているため、緑の兄の仕事に興味を持ったようで、週末に残業するか、そして残業手当はどうなっているかなどを尋ねた（07 輝、09 輝）。緑は自分の知っている情報を詳しく紹介し、残業が多いことを教えた（08 緑、10 緑）。それを聞いて陽は日本は残業が好きな国なのだとため息をついた（11 陽）。輝は陽に同調せず、緑から聞いた中国でも日系企業では残業が多いという情報に基づき、グローバル社会においては、過労死は日本だけにあるわけではないという結論を出した（12 輝）。陽はそれを受け、仕事を探す時、前もって調査する必要があるという認識に至った（13 陽）。このように、事例 2 では、動機減退を示していた緑が日常生活で得た既有知識を活用して

有用な情報を提供し、そのことで、日本で起きた電通社員の過労自殺を中国の日系企業の職場環境とつなげて議論が展開され、自分たちの就職活動という直面する現実課題と結びつけることに大いに貢献したことが分かる。

(2) 母語の知識を活用して正解にたどり着くのを支える

事例3は中日訳をしている時、中国語の四字熟語の訳し方に躓き、適切な訳出を話し合っている場面でのやりとりである。グループメンバーは、恵、墨、浩の3人である。恵と浩が動機減退が見られた学習者である。3人グループの中、動機づけが減退していた学習者が2人もいるという点は事例1、事例2とは違う。

【事例3】2017/12/04

番号	発話内容
01 恵:	「酒過三巡」怎么翻? 【「酒過三巡」はどう訳す?】
02 墨:	是「お酒を3回飲んでから」吗? @@ 【「お酒を3回飲んだから」はどうだろう。@@】
03 浩:	「お酒を3回飲んでから」是说喝了3回酒的意思吧。【「お酒を3回飲んでから」って3回お酒を飲んだという意味?】
04 墨:	对呀。【ええ。】
05 浩:	@@「酒過三巡」可不是喝了3次酒的意思。【@@「酒過三巡」はそういう意味じゃないよ。】
06 墨:	@@那到底是什么意思? 【@@じゃ、どういう意味なの?】
07 浩:	就是说喝了3圈。【つまり、3回ついで回るってこと】
08 墨:	3圈? 什么意思? 【3回ついで回る? どういう意味?】
09 浩:	你这语文是怎么学的? @@我给你查一下, 等一下。看, 原意是说酒桌上, 主人敬客人, 然后客人再敬回来, 一共进行了三圈, 就是三轮。但是现在, 「三巡」是泛指, 不是说三次的意思。【国語を勉強したろう@@。調べてあげるから、ちょっと待ってて。ほら、元々の意味はお酒を飲む時、主人はお客さんにお酒を進めて、そして、お客さんは主人に返杯する。これを3回することという意味だ。でも、今は「三巡」はもう3回という意味がなくなる。】
10 恵:	那到底怎么翻? 【じゃ、どう訳したらいいだろう。】
11 墨:	咱们上课不是说了吗, 翻译的时候不要去吧词汇一一对应, 就是把意思翻译出来。【先生は言っただろう。翻訳する時、言葉をいちいち翻訳するのではなく、原文の意味を伝えなければならんって】
12 恵:	那这个意思是什么? 【じゃ、ここの意味は何だろう。】
13 浩:	我觉得就是说喝开了, 喝高兴了, 就是喝到可以酒后吐真言的程度了。@@ 【つまり

たくさん飲む。本音が吐ける程度飲んだと私は思う。@@】

14 墨： 那，就用「盛り上がる」吧。【じゃ、「盛り上がる」にしよう】

15 浩： 「盛り上がる」什么意思？【「盛り上がる」ってどういう意味？】

16 墨： 就是你所说的那个，喝开了，气氛出来了的意思。【浩さんがさっき言った意味だよ。たくさん飲んで、雰囲気が高まったってこと。】

恵と浩は2人とも動機づけが減退していたが、恵は JLPT（日本語能力試験）の N2 に合格している。墨も同じ試験に合格している。浩は成績がクラスの下のほうで、日本語の資格証明書を1つも持っていない。恵は中国語の四字熟語「酒過三巡」の訳し方が分からなくて、それを質問としてみんなに向かって聞いた（01 恵）。それを受け、墨が自分の訳文を述べたが、確信を持っていなかったようである（02 墨）。そこで、浩がターンをとり、まず墨の訳出の中国語の意味を確認した（03 浩）。自分の理解が正しいと返事してもらおうと、墨の「酒過三巡」に対する理解が間違っていることを笑いながら指摘した（05 浩）。墨も笑い出し、「酒過三巡」の意味を浩に尋ねた（06 墨）。ここで墨は浩の指摘を快く受け入れたと考えられる。それに対し、浩は東北地方の方言で説明してみたが（07 浩）、墨はそれを理解できなかった（08 墨）。それで浩は中国語をよく勉強しなかつただろうと冗談を言いながら、辞書で「酒過三巡」の意味を調べ、辞書の記述通りに説明した（09 浩）。恵は今の議論が先の質問の答えになっていないと感じたようで、もう一度訳し方の質問を出した（10 恵）。それに対し、墨は授業で学んだことを取り上げ、翻訳は言葉と言葉の対応ではなく、原文の意味を伝えなければならないと説明した（11 墨）。恵は墨のこの翻訳の方法に対する説明を受け入れたが、翻訳作業が躓いたところである「酒過三巡」の意味を墨に尋ねた（12 恵）ところ、浩がまたターンをとり、先ほどの説明と違って自分の言葉でわかりやすく説明した（13 浩）。すると墨は浩の今回の説明からヒントをもらい、「盛り上がる」という翻訳案を出した（14 墨）。浩は「盛り上がる」の意味が分からなくて即座に墨に聞き返し（15 浩）たところに、翻訳作業に加わりたい姿勢が窺われる。

この事例3から、日本語学習に対する動機づけが減退していた恵と浩が、積極的にグループワークに参加していることが分かった。恵は質問を出し、グループの議論を引っ張っている役割を果たしたと言える。特に注意したいのは、浩の参加のありようである。第5章で述べたように、成績の悪い浩が日本語で行われた授業が分からないことが動機減退、さらに授業参加に積極的になった理由の一つとして挙げたが（事例 5-121、5-127）、ここでは母語の力を活用して中国語の言葉を説明し、適切な訳出の前提である中国語の原文を正確に理解することに大いに貢献した。正解を出したのはグループメンバーの墨であるが、浩が正解にたどり着くのを結果的に支えると言える。

（3）母語の知識を活用して訳文をより良いものにする

事例4は事例3と同じ、恵、墨、浩の3人からなるグループで展開されているやりとりである。3人は中国語の訳出の表現について話し合っているところである。

【事例 4】 2017/03/20

番号	発話内容
01 墨：	但是连接着“入学后的五月，四肢无力”这种事难以发生。@@有点儿别扭哈。【(自分の「五月病」の訳文を読み上げる)。不自然だね。@@】
02 惠：	@@一看就知道是从日语翻译过来的。【@@見たら、すぐ日本語から訳されたものって分かる。】
03 墨：	那你怎么翻的？【惠さん、どう訳したの？】
04 惠：	我那个也一样。@@【私も同じだよ@@】
05 墨：	读一下呗。【読んでみて】
06 惠：	也导致了“入学后的五月，感觉身体被掏空”很难发生。@@我这个也不通【(自分の訳文を読み上げる) @@これも流れが悪いね。】
07 浩：	@@你们这都属于日语学的太好了，不会说中国话了。【@@あなたたちは、日本語が上手になってからかえって中国語ができなくなっているよ。】
08 惠：	@@那你给我们顺一下，快点。【@@じゃ、直してくれて、早く】
09 浩：	你们这个都属于前面的修饰语太长。汉语里修饰语这么长，听起来就别扭。【二人とも、前の修飾語は長過ぎだよ。中国語では修飾語が長すぎると、不自然に聞こえる。】
10 墨：	那怎么改，能顺溜一些？【じゃ、どう直したら、自然になるの？】
11 浩：	就直接说以前非常明显的“五月病”现在已经不常见了就行，我觉得。【私なら、このように訳す(自分の翻訳案を言う)】
12 墨：	但是“五月病”也得翻译一下吧，咱们中文又没有这个词，不解释的话读不懂。【でも、「五月病」も訳さなければならぬだろう。中国語にこの言葉がないから、説明しないと読んで分かってもらえない。】
13 惠：	对。【そうそう】
14 浩：	“五月病”可以在下面加一个注。要不然就接下来在括号里解释一下。【「5月病」は下の注で説明したり、あるいは()の中で説明したりすることができる。】
15 墨：	嗯，聪明。那就这么翻，咱们再顺一下“五月病”的解释。【そうだね。浩さんは頭がいいね。こうしよう。じゃ、次は「五月病」の解釈をもう1度ちょっと整理しよう。】

会話は最初、成績のいい墨と惠の間で展開される。「この連休の時期に特徴的だった『五月病』が、これまでほどはっきりとした形では見られなくなっている。『入った大学がその後の人生を決定する。あとの軌道修正は難しい』、だから『受験勉強に全力投球した。入学で人生がほぼ決まった。あと何をするー』、これが『五月病』だったと考えられている」といった内容の原文に対し、墨は中国語の文1つで訳出を試みたが、自分でも通りが悪いと感じたようである(01 墨)。惠はそれに同調し、訳文を読むとすぐ日本語から訳されたも

のだと分かると頷いた（02 恵）。それを聞き、墨は恵の訳し方を聞き返した。恵は自信がないが、笑いながら、自分の訳文を述べた（03 墨、04 恵、05 墨、06 恵）。そこで、浩がターンをとり、墨と恵は日本語が上手になってからかえって中国語を忘れてしまったと冗談を言った（07 浩）。恵は浩の冗談まじりの指摘を受け入れ、笑いながら中国語の訳文を直してくれるようにと浩に頼んだ（08 恵）。それで浩は墨と恵の訳文は連体修飾語が長いから、中国語として不自然であるとコメントした（09 浩）。それを受け、墨はさらに具体的な修正案を浩に求めた（10 墨）。そこで、浩は自分の翻訳案を述べたが、墨は「五月病」の意味が説明されないことでまだ工夫する必要があるとコメントした（11 浩、12 墨）。恵もこの墨の意見に同調し、頷いた（13 恵）。それを受け、浩は注、あるいは括弧の中で「五月病」の意味を説明する方法もあると提案した（14 浩）。墨は浩のこの提案に非常に賛成し、この方向で進めていこうと意思を表明した（15 墨）。浩の翻訳案はグループメンバーに採用されたことが分かった。

事例4から動機づけが減退した、成績の悪い浩でも、母語の力を活用することで、課題達成に多いに貢献できたことが分かった。事例3では最終的に正解を出しているのはグループメンバーであり、浩はそれを支えるだけであるが、事例4では浩は翻訳案がグループメンバーに受け入れられ、周縁的な参加から十全的な参加が実現できたと言える。

以上見てきたように、動機づけが減退した学習者は（1）既有知識を活用して社会情報をグループメンバーと共有する、（2）母語の知識を活用して正解にたどり着くのを支える、（3）母語の知識を活用して訳文をより良いものにするを通して、グループでの位置づけが見つかるとともに、能動的にグループワークに取り組んだことが分かった。内容重視の翻訳授業はグループワークを軸に展開されているため、グループワークへの取り組み方は授業への参加のありようを反映できる。研究1で学習者は授業中、携帯をいじったり、寝たり、またグループワークの時、雑談ばかりしていると述べたが、それと対照的に、内容重視の翻訳授業においては、学習者の授業参加に大きな変化が見られた。そこから動機づけが高まったことが窺われる。

6.5. 本章のまとめ

この章では、まず、第5章で明らかにした動機減退の構造を踏まえ、従来の翻訳授業の問題点を整理した。それに基づき、従来の翻訳授業に代えて、内容重視の翻訳授業をデザインし、実施した。この実践を対象としてデータを収集し、内容重視の翻訳授業の受講を通して動機づけに変容が見られるか、見られるとしたらどのような変容か、その実態を探った。

その結果、学習者の動機づけは全体的に高くなる傾向にあることが分かった。詳細を見ると、日本語から中国語への翻訳を中心にした春学期に動機づけが一番高く、中国語から日本語への翻訳が中心となる秋学期には、受講前よりは高くなっているが、春学期よりは低いことが分かった。それは今回の受講生の多くが日本語の基礎が弱いことに起因してい

ると考える。また、研究1で動機減退が確認された学習者に焦点を当てて、彼らのグループワークへの参加の様相を検討したところ、動機減退のスパイラルに嵌っていたこれらの学習者が自らの有している様々の既有知識を発揮しながら積極的にグループワークに取り組んでいることがわかり、そのスパイラルから脱出し、動機づけの回復が窺われた。

第7章 動機減退スパイラルの打破と新たな動機の形成【研究3】

7.1. はじめに

第6章では、研究1で動機減退が見られた学習者が、「内容重視の翻訳授業」に参加する中で、動機減退スパイラルから脱し、逆に、授業への動機づけが高まったことを明らかにした。これは、教育的介入を通して学習者の動機づけを喚起したいと考える現場の教師にとっては注目に値することであろう。学習者は、何故、どのように動機減退スパイラルから脱することができたのだろうか。この章では、学習者が、「内容重視の翻訳授業」の何に触発され、どのような過程を辿って学習者が陥っていた動機減退スパイラルから脱していったかを詳細に報告する。

7.2. 先行研究

3章で述べたように、中国の大学における日本語専攻学習者を対象とした動機づけに関する研究の中に、実証的手続きを踏んで授業と動機づけの関係を研究したものは管見の限りまだ見当たらない。近い研究として、楊（2017）は動機減退があった274名の中国の日本語専攻大学生を対象に、アンケート調査で彼らは意欲が下がった時、どんな動機づけ調整方略をとるかを考察した。その結果、「興味高揚方略」、「仲間と比較する方略」、「他人と交流する方略」、「価値づけ方略」、「意志統制方略」、「アニメ鑑賞方略」、「自己効力感高揚方略」といった7つの方略を抽出できた。そのうち、「他人と交流する方略」、「興味高揚方略」、「自己効力感高揚方略」が学習意欲の向上への影響が一番大きいことが明らかになった。それを踏まえ、日本語教師はこの三つの方略を多用することを楊（2017）は提案している。具体的に、①教師は学習者と交流を増やすことを通して、学習者との距離を縮めること、②クラスメート、先輩との交流を促し、学習者が自分に適する方法を見つけるように支援すること、③日本文化に関する知識を取り入れ、学習者がインターネットを活用して興味のある日本語、日本文化関係の内容に触れるようにサポートすること、④学習者が困難に合った時、批評を抑え、励みの言葉をかけ、寛いだ雰囲気での学習者の自信を育てることが挙げられる。この楊（2017）の研究は学習意欲が低下した学習者の再動機づけに有益な示唆を示しているが、授業改善の具体策は出されていない。

また、中国の大学における日本語専攻教育に持続可能性日本語教育を取り入れた楊（2009）、劉（2011a、2011b）、秦（2012、2013、2018）では、学習者の能動的な参加が見られたが、動機づけに焦点を置いた研究ではないため、その能動的な参加を触発した動機づけの解明については詳しく触れていない。そこで、本研究では、内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者は授業の何に触発され動機づけが回復したか、つまり動機減退スパイラルはどのように打破されたかを検討する。

7.3. 研究課題

研究課題は以下のように設定する。

課題1：内容重視の翻訳授業の受講を通して、学習者はなぜ、どのように動機減退スパイラルから脱することができたか。

課題2：学習者が回復した動機づけの中身はどのようなものか。

7.4. 研究方法

「授業と動機づけの変化の関係を考える上で、学習者が授業をどのように認知しているかということが鍵になる」と磯田（2008：113）は指摘している。つまり学習者が授業をどのように受け止め、それがどのように動機づけに影響するかを把握する必要がある。

本研究のスタンスである当事者評価重視という前提を踏まえ、データ収集も分析方法も学習者の生の声を最大限に反映するアプローチをとることとする。以下データの収集と分析方法について説明する。

7.4.1. データの収集

（1）調査対象

課題1：学習意欲が低下した学習者は、内容重視の翻訳授業の受講を通して、動機減退スパイラルから如何に抜け出したかを課題とするため、インタビューの対象者は研究1の研究対象、つまり授業を受ける前に動機減退があった学習者を選定した。ただ、研究1の研究対象21人（男性7人、女性14人）のうち、5人は欧米圏の大学に留学に行き、あるいは東北地方から離れた都市で就職したため、対面でインタビューを実施することは物理的に困難があるということで、残りの16人（男性3人、女性13人）を対象にした。調査対象のプロフィールは表7-1のとおりである。

表7-1 調査対象者（卒業生16名）のプロフィール

番号	仮名	性別	仕事の内容	日本語の使用状況
1	浩	男	北京にあるIT会社で研修生を3ヶ月してクビになった。その後、実家で3ヶ月独学してまた北京に戻り、就活を始めた。インタビューを受ける時、まだ内定をもらっていなかった。	使わない
2	詩	女	外資系会社の財務関係の仕事	日本語でメールを送受信することがある
3	鳴	女	入職したA会社をやめ、志望のB会社(ネ	使わない

			ット上の英語クラスを運営する会社)に入ったが、インタビューを受ける時、B社もやめ、就職活動をしていた。	
4	楠	女	北京のある国営企業に入社して6ヶ月ぐらいやめ、IT関係の会社に転職。	たまに使う
5	然	男	日系企業の営業部	日本人の客との連絡はほぼ日本語で行われる
6	宇	男	中国のある電気会社	使わない
7	晴	女	塾(中学校、高校の受験生向け)	使わない
8	恵	女	外資系会社でBPO担当	日本語でメールを送受信することがある
9	雪	女	国営の製薬会社	使わない
10	雨	女	IT会社	使わない
11	竹	女	民営の学校で中国語、数学を教えていた	使わない
12	緑	女	鳴さんと同じB社(ネット上の英語クラスを運営する会社)に入ったが、3ヶ月でやめた。地元にある民営の学校に転職して営業を担当していた。	使わない
13	香	女	広告会社	使わない
14	珍	女	IT会社	使わない
15	凡	女	民営の学校で営業を半年担当してやめた。インタビューする時、2回目の大学院入試の準備をしていた。	使わない
16	夏	女	恵さんと同じ外資系会社に入社。IT関係の仕事担当	たまに使う

課題2は内容重視の翻訳授業において、学習者が形成した動機づけの内実を探ることを目的とする。学習者の動機づけの変化の内実をよりよく把握するために、課題1で対象とした16人に、研究1の研究対象ではないが、授業参加の意欲が高く、そして就職などの意思決定に大きな変容が見られた学習者1人(学習者歓)を加えた。よって、課題2の対象者は17人(男性3人、女性14人)ある。学習者歓のプロフィールは表7-2のとおりである。

表 7-2 学習者歓のプロフィール

番号	仮名	性別	仕事の状況	日本語の使用状況
17	歓	女	4年後期、ある大手会社の内定をもらったが、仕事の内容が気に入らないため、内定を断った。その後民営の学校で3ヶ月仕事をしてやめた。インタビューを受ける時ある翻訳会社に入社したばかりだった。	翻訳作業が日常の仕事である。

(2) 調査方法と調査時期

本研究の当事者重視という前提を踏まえ、あまり制限をかけることなく、学習者の生の声を収集できる半構造化インタビューでデータを収集した。

半構造化インタビューは、2018年10月29日～11月11日にかけて、学習者が卒業後の3ヶ月後に行った。授業が終わったばかりの時ではなく、学習者が卒業してから実施した理由は、以下の二つである。

まず、筆者は研究者であるとともに、内容重視の翻訳授業の実施者でもある。実践を行う前に、研究に参加するかしないかは期末テストの成績と一切関係がないことを明言した上、研究参加への同意をお願いした。また、教師と学習者の身分による力関係を抑えるため、第6章の研究2（内容重視の翻訳授業の受講を通じた学習者の動機づけの変化）における2回目と3回目のアンケート調査は期末テストの成績が公表されてから実施したが、翻訳授業は必須科目の一つであるため、期末テストの採点が在学中の学習者が順調に卒業できるかどうかに影響があることは否定できない。卒業後の学習者が教師と学生という力関係に束縛されないよう、卒業してからのインタビューのほうが在学中より自然な心情を引き出せると考える。

また、本研究の内容重視は学習者が自分なりの持続可能な生き方を追求することを内容とするものである。教室で学習者に変動の激しいグローバル化社会をどのように生きていくかについて議論、思考する場を提供することを通して、彼らの「生活の質を向上させる」（岡崎眸 2008b：1）ことを期待する。「生活の質を向上させる」ことはむしろ、教室に留まらず、教室外、ひいては卒業後の人間生活にも通じると考える。同時に、これを触発した動機づけは従来の道具的動機づけ、統合的動機づけとは異なり、卒業後の学習者も動機づけていくと想定できる。従って、学習者が内容重視の翻訳授業を通して喚起された動機づけの内実をよりよく把握するには、当時の授業内容が卒業した学習者の生活に如何に影響しているかについても考察する必要がある。以上の二つの理由を持って、学習者に対する半構造化インタビューは学習者が卒業してから行うこととした。なお、質問項目は第4章の4.2.4を参照されたい。

7.4.2. 分析方法

課題1は研究1の課題2（動機減退の要因を検討したもの）と同様に、KJ法（川喜田1996）を援用して半構造化インタビューのデータを分析する。まず、個々人の研究対象者の声を埋没させずに、雑多で無秩序に見えるようなデータを構造的に組み立てられるKJ法は学習者の声を最大限に反映でき、本研究のスタンスである当事者評価重視と合致する。また、KJ法は各要因間の関連性が示せるため、授業改善の手がかりを探ることに役立つと考える。以上の二つの理由からKJ法は妥当だと判断した。

分析の際、日本人日本語教師1名、中国人日本語教師10名、日本語教育を専攻している大学院生2名の協力ももらい、次の手順に沿って行った。

①ラベル作り。文字化したデータを精読し、学習者がなぜ、どのように動機減退スパイラルから脱出できたかに該当する記述をピックアップし、カードに書き、ラベルを作る。一つのラベルに一つの意味しかないことが原則である。文脈がないと訴えられる意味を把握しにくい場合、文脈ごとに抜き出すようにし、注目する文に下線を引く。なお、1人の学習者が同じ意味のことを何回も述べた場合、1とカウントする。

②表札づくり。意味に親近性の持つラベルを集め、小グループを作る。それぞれのグループの訴える意味を抽出し、カードに書き、表札としてグループの一番上に乗せる。続いて、意味が類似している小グループを集め、中グループを作成する。この作業を繰り返し、さらに中グループを大グループにまとめ、一番大きいグループの表札であるシンボルマークを作成する。

③図解化。各グループの表札の関係を検討し、関係図を作成する。

④叙述化。関係図に基づき、ストーリーラインを完成する。

課題2は文字化した半構造化インタビューのデータを精読し、学習者の動機づけの中身に関する内容を抽出し、KJ法を援用して受講中、卒業後という時間順にカテゴリ化した。そして、研究1（内容重視の翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態）で分かった動機づけの初期状態と照らし合わせながら、内容重視の翻訳授業において学習者が回復した動機づけの内実を質的に探る。

7.5. 結果と考察

7.5.1. 課題1の結果と考察

文字化資料に対してKJ法による分析を行ったところ、609個のラベルが抽出でき、その結果を、能動的な授業参加が動機づけられた内容重視の翻訳授業の特徴（全体図）（図7-2）及び内容重視の翻訳授業の特徴は如何に生まれたか（全体図）（図7-4）としてまとめた。図7-2、図7-4ともに7段階までグループ編成は進んだ。各カテゴリーの関係性をはっきり示すために、それぞれ簡略図である図7-1、図7-3を作成した。以下、図7-1～図7-4を踏まえ、ストーリーラインを述べる。なお、1段階から6段階の表札をそれぞれ〈〉、《》、「」、[]、[]、{}、シンボルマークを【】、単独カードを‘ ’で表示する。

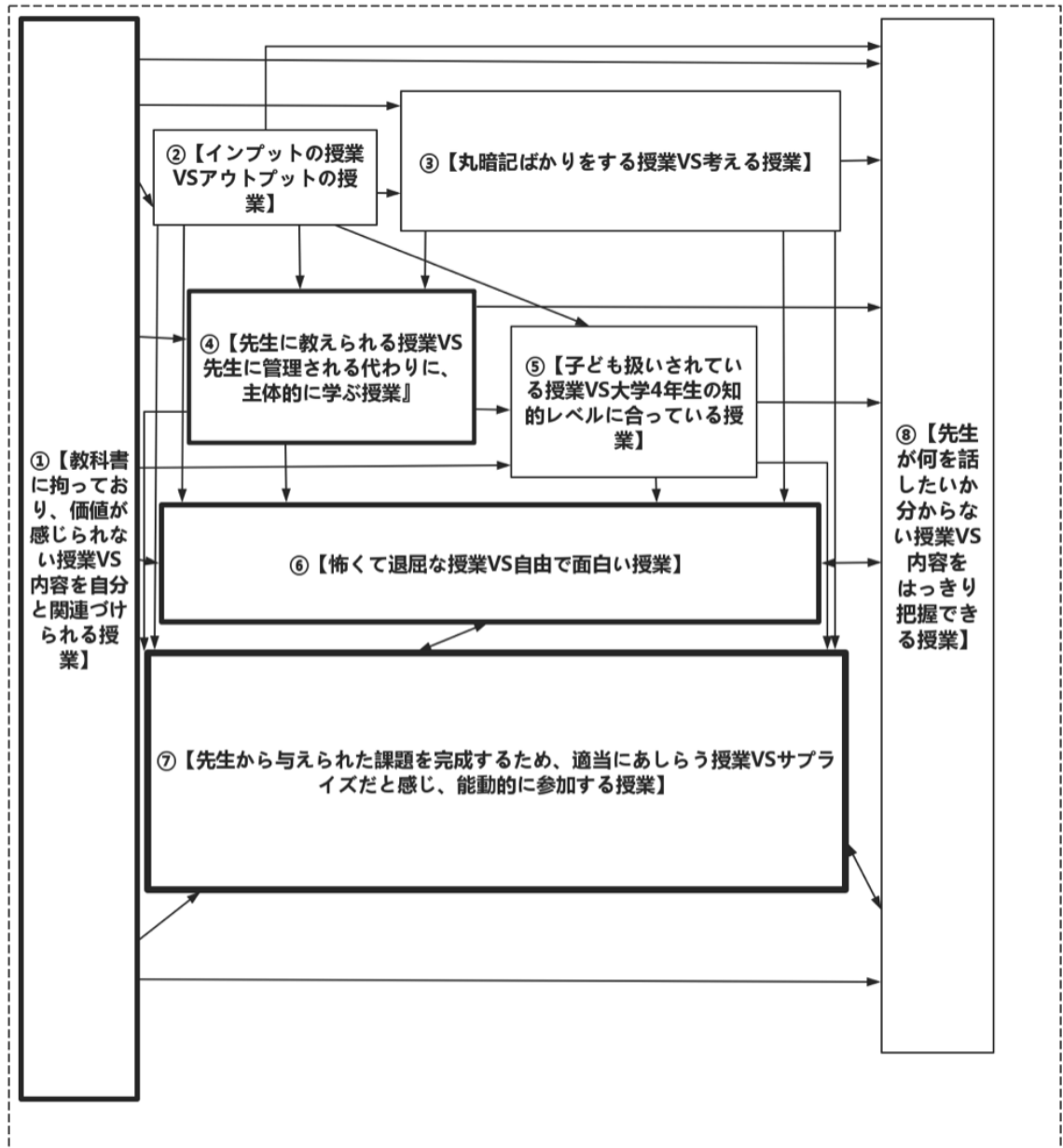


図7-1 能動的な授業参加が動機づけられた内容重視の翻訳授業の特徴（簡略図）

影響あり→

以下に詳細に述べるように、学習者は、まず、従来の授業と内容重視の翻訳授業を比べながら両者の特徴づけを行い、次に、その特徴づけを踏まえて、後者において授業参加が積極的になった、つまり動機づけが高まった理由を解釈した。学習者は従来の授業と翻訳授業の違いを次の8点にまとめている。【①教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 内容を自分と関連づけられる授業】、【②インプットの授業 VS アウトプットの授業】、【③丸暗記ばかりをする授業 VS 考える授業】、【④先生に教えられる授業 VS 先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業】、【⑤子ども扱いされている授業 VS 大学4年生の知的レベルに合っている授業】、【⑥怖くて退屈な授業 VS 自由で面白い授業】、【⑦先生から与えられた課題を完成するため、適当にあしらう授業 VS サプライズだと感じ、能動的に参加する授業】、【⑧先生が何を話したいか分からない授業 VS 内容をはっきり把握できる授業】。図7-1に示しているように、授業の個々の特徴は複雑に絡み合いながら学習者の動機づけに影響を及ぼしている。

従来の授業では、教科書に拘っているため、教科書に書かれた知識の伝授が授業の目標に設定される傾向がある。そして、知識の伝授を目標とした授業では、知識の詰め込みが重視され、教えられた知識を覚えることが学習者の務めになる。学習者はこのように教師から与えられた知識をひたすら暗記する授業をインプットの授業として捉え、丸暗記ばかりをする授業というラベルを貼る。一方、すでに大学生であり知的レベルも高くなっているにもかかわらず、教師によって主導され、教師の管理のもとで勉強する授業は小学校、中学校で受けてきた授業と変わりがなく、子ども扱いされていると感じる。このように、教師に管理され、教科書に書かれた知識を覚えるといった授業を、学習者は怖くて退屈だと感じ、授業参加の態度も受け身的になり、教師から与えられた課題だけを完成すれば済むと思うようになる。このような受け身的な授業参加の結果、先生が何を話したいか分からないことが多い。分からないことが積み重なると、「怖くて退屈な授業」というイメージが強くなり、授業参加はさらに受け身的になっていく。

それに対し、内容重視の翻訳授業では、雇用、幸福観などをテーマとした生のテキストが翻訳資料として使われているため、学習者は授業内容を自己の生活と関連づけられる。それまでに習った言語知識を生かして自分の生活に近いものに訳出することができ、翻訳授業をアウトプットだと捉える。また、内容をめぐる議論には正解がない上に、翻訳に模範解答を設定しない。学習者は自分なりの答えを探ることに思考を巡らし、翻訳授業では頭を使うと感じる。さらに、授業は先生の管理のもとではなく、グループワークの形で学習者を中心に展開されている。そのため、「先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業」というイメージが形成される。このイメージに関連し、大学4年生の知的レベルに合っている、自由で面白い授業という授業に対する認識が生まれる。学習者は従来の授業と対照的になっている翻訳授業をサプライズだと感じ、能動的に参加するようになる。能動的に参加した結果、授業の内容をはっきり把握できる。自分が把握できた内容は面白さが増し、授業参加は一層積極的になる。このように、翻訳授業の個々の特徴は好循環を形成し、学

習者を動機減退スパイラルからの脱出に導いていく。

以上、学習者の能動的な授業参加を動機づけた内容重視の翻訳授業における特徴の関係を見てきたが、それぞれの特徴の具的な構成は図 7-2 に示している。

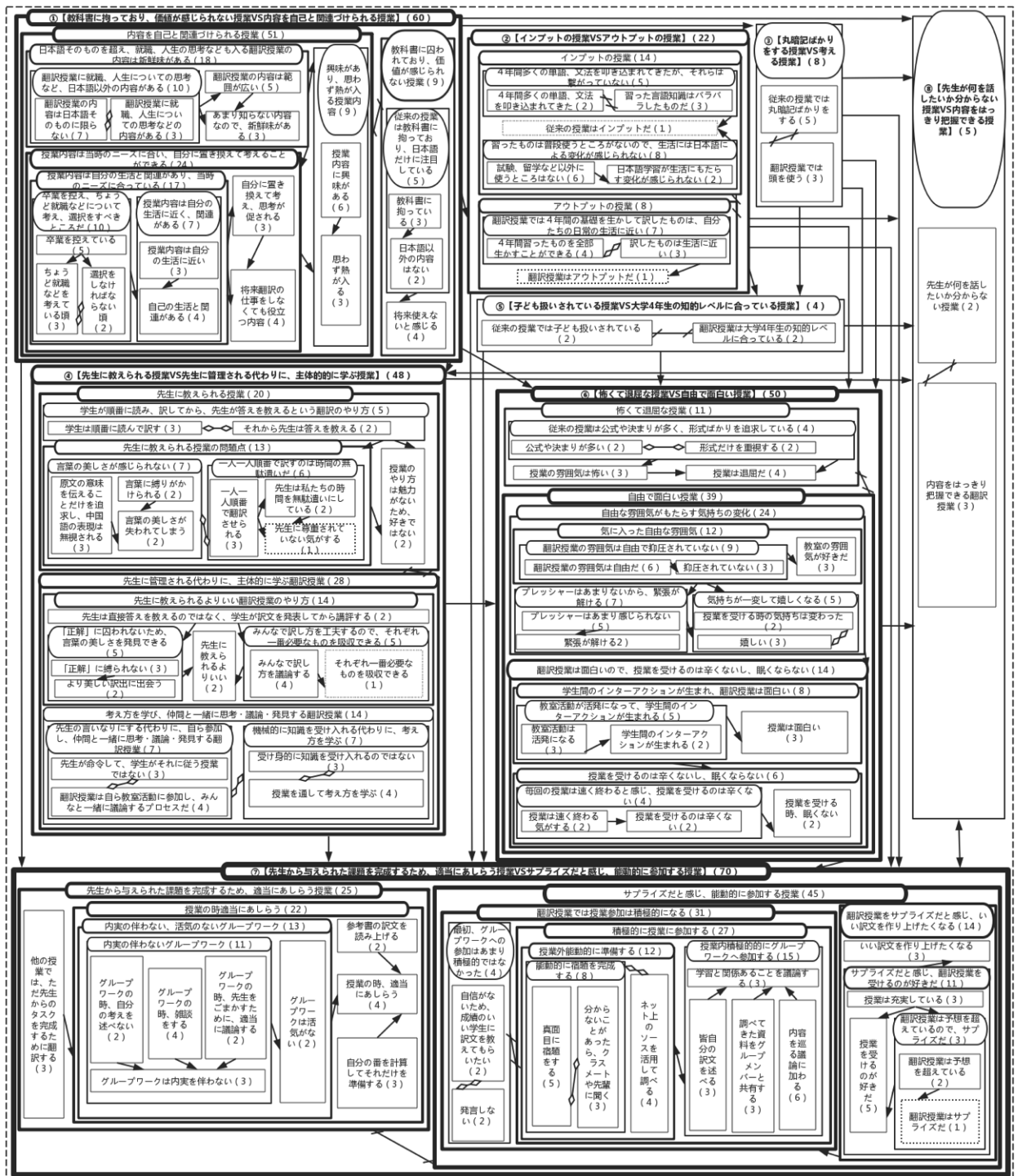


図7-2 能動的な授業参加が動機づけられた内容重視の翻訳授業の特徴 (全体図)



従来の「教科書に囚われており、価値が感じられない授業」と対照的に、翻訳授業は「内容を自己と関連づけられる授業」であると学習者は語った。「日本語そのものを越えて、就職、人生の思考などもある翻訳授業の内容は新鮮味がある」。また、「授業内容は当時のニーズに合い、自分に置き換えて考えることができる」ため、「興味があり、思わず熱が入る授業内容」だと学習者は捉えている。同時に、従来の授業では《4年間多くの単語、文法を叩き込まれてきたが、それらは繋がっていない》上に、「習ったものは普段使うところがないので、生活には日本語による変化が感じられない」。そのため、「従来の授業はインプットだ」と学習者は認識している。それにひきかえ、「翻訳授業で4年間の基礎を生かして訳したものは、自分たちの日常の生活に近い」と感じ、「翻訳授業はアウトプット」だと捉えている。このように、「教科書に囚われており、価値が感じられない」、「インプットの授業」である〈従来の授業では丸暗記ばかりをする〉。それと異なり、「内容を自己と関連づけられる」、「アウトプットの授業」である《翻訳授業では頭を使う》と学習者は感じる。

一方、授業内容と密接に関連する授業形態から見ると、「先生に教えられる授業」に対して、「言葉の美しさが感じられない」、「一人一人順番で訳すのは時間の無駄遣い」と学習者は問題点を感じ、「授業のやり方は魅力がなくて、好きではない」と結論付ける。それに対し、「教師に管理される代わりに、主体的に学ぶ翻訳授業」では、「先生は直接答えを与えるのではなく、学生が訳文を発表してから講評する」だけである。そのため、「『正解』に囚われないので、言葉の美しさを発見でき」、また《みんなで訳し方を工夫するので、それぞれ一番必要なものを吸収できる》。その結果として、「先生に答えを教えられるよりいい」と学習者は翻訳授業のやり方を積極的に受け止め、「考え方を学び、仲間と一緒に思考・議論・発見する翻訳授業」と特徴づけている。

先生に管理され、教科書の勉強を中心とした丸暗記ばかりをする授業は小学校、中学校などで受けてきた授業とはあまり変わりがないため、「従来の授業では子ども扱いされている」と感じる。それに関連し、「従来の授業は公式や決まりが多く、形式ばかりを追求している」ため、「授業の雰囲気は怖く」、「授業は退屈だ」というイメージが形成される。それと対照的に、自ら教室活動に参加し、自己と関連づけられた内容について仲間と一緒に主体的に学ぶ〈翻訳授業は大学4年生の知的レベルに合っている〉と認識している。また、「翻訳授業の雰囲気は自由で抑圧されていない」ため、「教室の雰囲気が好きだ」と述べた。このような雰囲気では授業を受けるのは《プレッシャーはあまりないから、緊張が解け》、「気持ちが一変して嬉しくなる」。抑圧された雰囲気から解放できたため、「教室活動が活発になり、学生間のインターアクションが生まれる」。《授業は予想を超えるほど面白い》ため、授業を受けるのは辛くないし、眠くならない。まとめて言うと、学習者に授業に対する情意的変化が見られ、その情意的な変化は授業参加のありように繋がる。〈最初自分の訳文を書く自信がないので、成績のいい学生に答えを教えてもらいたい〉学習者もいるが、従来の授業とは異なった特徴を持つ「翻訳授業をサプライズだと感じ、いい訳文を作り上げたい」となる。よって、「授業外能動的に準備する」、「授業内で積極的にグループワークに参加

する」など、[翻訳授業では授業参加は積極的になる]。これは、《従来の授業では、ただ先生から与えられた課題を完成するために翻訳》し、[授業の時適当にあしらう]といった参加様相とは大きな異なりを見せている。そこから学習者の動機づけが高まったことが窺われる。

さらに、授業内容、授業形態に満足覚え、授業に真剣に取り組んだ結果、〈先生が何を話したいか分からない授業〉と区別し、〈内容をはっきり把握できる翻訳授業〉という認識が生まれる。それはまた積極的な授業参加を促すことになる。こうして授業参加のありようと授業への理解度の中に好循環が生み出される。

図 7-1、図 7-2 で見てきたように、学習者は内容重視の翻訳授業の特徴に触発され、授業参加が積極的になった、つまり状態レベルを中心に動機づけが高まった。では、内容重視の翻訳授業のこのような特徴は如何に生まれたのか。図 7-3、図 7-4 はその答えになる。図 7-3 に示しているように、学習者は①【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、②【斬新な教室活動の進め方】、③【同行者としての先生】、④【収穫のある翻訳授業】といった 4 つの要因を挙げている。各要因間の関係は以下のようなものである。学習者はまず雇用、幸福観などをテーマとした翻訳資料に引き込まれ、【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】だと受け止めている。授業形態と授業内容は分ち難く結びついている。雇用、幸福観など生き方をめぐる内容には正解がないため、教師は特定の正しい知識を教え授ける人ではありえない。そのため、正しい知識の詰め込み式授業の代わりに、学習者が自主的に参画できるグループワークを軸に授業を展開することになる。加えて、調べ学習を促進する事前課題、教師によるフィードバックとまとめ、内省を促す振り返り、人的リソースの広がり促進する先輩へのインタビューなども教室活動に取り込まれる。学習者はこうした活動を【斬新な教室活動の進め方】と捉えている。同時に、このような翻訳授業をデザインし、運営する教師は、知識を伝授する代わりに、自分たち学習者と一緒に情報を調べ、議論し、考えるため、【同行者としての先生】というイメージが生まれる。【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、【斬新な教室活動の進め方】、【同行者としての先生】は相互に関連し合いながら全体として奏功し、その結果、学習者はこの新たな授業に対し【収穫のある翻訳授業】という実感を得る。

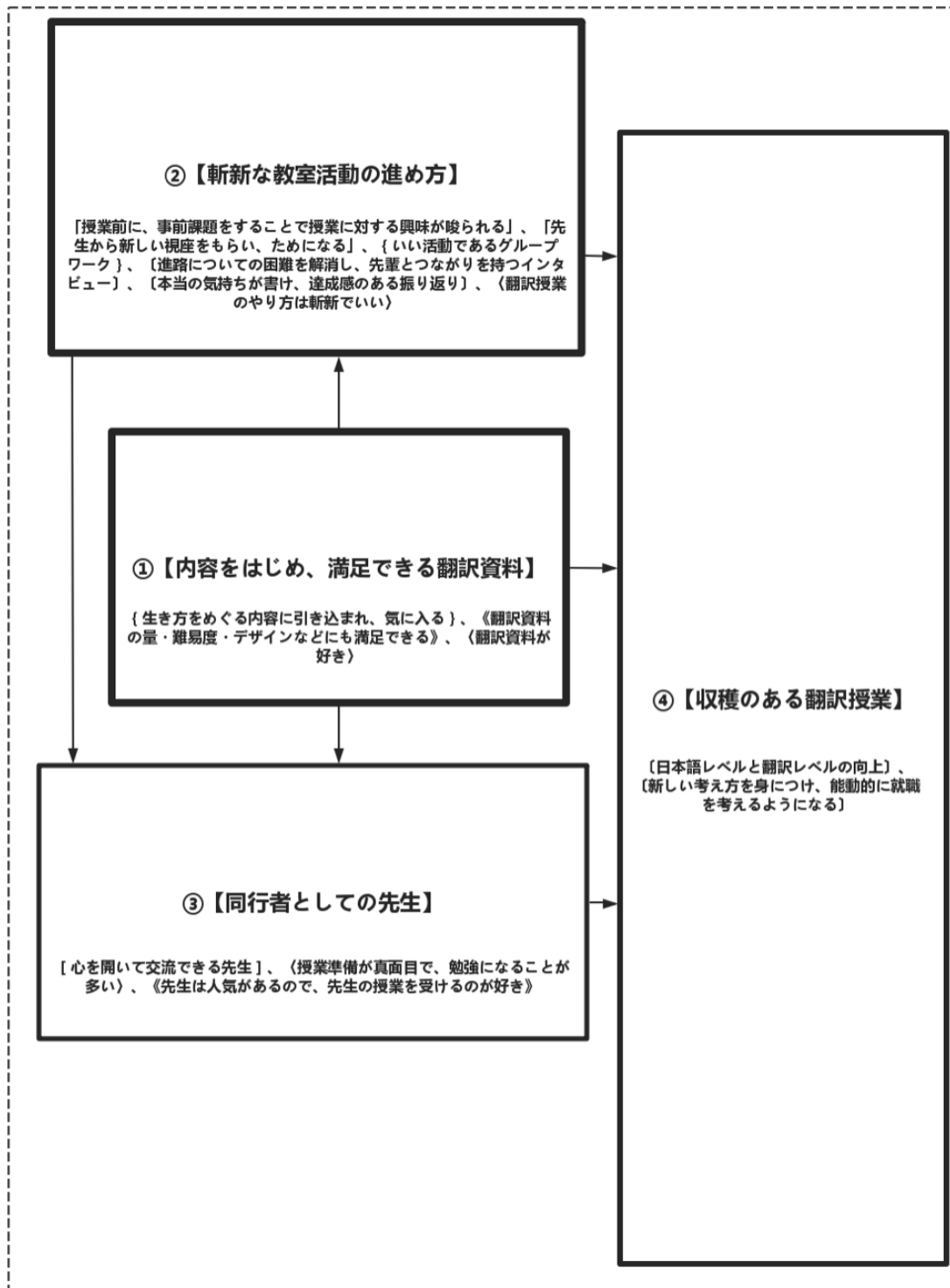


図 7-3 内容重視の翻訳授業の特徴は如何に生まれたか（簡略図）

→ 影響あり

図 7-3 で四つの要因間の関連性を中心に見てきたが、それぞれの要因の構成は図 7-4 に示している通りである。内容重視の翻訳授業は主に事前課題、教室活動、授業後の振り返

りという三つの部分から構成される。個々の翻訳テクニックの練習問題とそのテクニックを応用できる雇用などの生き方に関する内容のテキストを含む翻訳資料が事前課題として、授業前に学習者に配布される。「翻訳テキストを自己との関連が感じられ」、さらに「翻訳テキストを自己に引きつけて考え、共感を覚える」ようなテキストを訳すことを通して、「違う視点に触れ、社会を認識する」だけでなく、「《生き方についての思考が促される》」。そのため、翻訳テキストは「大学生の知的レベルに合い、意義がある」と学習者は感じる。それで、「《翻訳資料の内容に引き込まれ、関心がある》」。一方、市販の教科書に囚われない〈オープンなテキスト選定は珍しい〉が、今回使用された生教材は《市販の教材は時代の変動を反映できない》というこれまで市販の教材に対して学習者が感じてきた問題点をクリアすることができ、「テキスト選定がオープンな翻訳資料は市販の教材より実用的」だと評価する。同時に、「《翻訳資料の量・難易度・デザインなどにも満足でき》、「《翻訳資料が好き》」になる。このように、内容重視の翻訳授業で使用されたテキストは【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】であるという認識が形成される。

「授業前に、事前課題をすることで授業に対する興味が唆られ」、関心を持って授業に臨むようになる。そして、授業の時、教師が一方向的に教え込む代わりに、グループワークが主な授業形態になり、議論・発表は全てグループで遂行することになる。「グループで訳し方を議論・発表するので、気楽に参加できる」。また、「[異なった訳文に出会って、お互いに学び合うことができる]」。さらに、「《グループワークでは翻訳以外に、内容をめぐる議論もする》」。その議論は、「《正解がないため、自由に意見が述べられる》」上に、「中国語の使用が禁止されないため、不自由なく自分の考えが伝えられる」。翻訳をめぐる議論にせよ、テーマをめぐる議論にせよ、「《仲間から多くの助けをもらえ、一人で頑張る必要はなくなる》」。そのため、日本語の成績が良くない学生は《成績が悪いが、必要とされていると感じる》。一方、「《内向的な人は自信がつき、言えるようになる》」。このような〈グループワークは面白くて意義がある〉上に、「《グループメンバーから多く学ぶ》」ため、「《グループワークは意義のあるいい活動だ》」と積極的に受け止めている。

グループワークの後、教師がテーマを巡って経験をシェアしてくれることで、「《新しい視座をもらい、ためになる》」と学習者は感じている。そして、授業後、学習者に授業で気づいたこと、考えたことを振り返りに書いてもらう。「振り返りは授業へのフィードバックだけでなく、自分の考えも綴れる」。しかし、自分の考えを書くのは一種の自己開示でもあるため、最初慣れていない学習者がいるが、「手紙を出す感覚で安心して書ける」、または「成績が悪いが、認めてもらって嬉しい」といったように、理由が異なっているが、「開放感が生まれ、本当の気持ちを書く」。同時に、「中国語を使ってもいいから、書きたいことが書ける」ため、振り返りに「[本当の気持ちを書きたいし、書ける]」ようになる。振り返りを書き続けると、「自分の考えを表現できて達成感がある」。加えて、「《調べることにより自律学習が促される》」とも感じ、振り返りを書くことは〈日本語のレベルアップに役立つ〉と実感できた。このように、「[本当の気持ちを書きたいし、書ける]」上に、「日本語の勉強に

役立ち、達成感が味わえる」「振り返りを書くことが好きになる」。

他に、先輩へのインタビューも授業に組み込まれる。「進路が決められなくて悩んでいる」学習者は、〈同じ経験をした先輩にインタビューをする〉ことを通して、《新しい仕事を知り、自分の可能性を考え始める》人もいれば、《心配をなくし、決心がつく》人もいる。このように、「先輩の追体験で進路についての困惑を解消し、未来の展望が見える」。さらに、〈インタビューをきっかけに、先輩とつながりを持つようになる〉。その後、〈先輩と連絡を続け〉、〈分からないところを教えてもらう〉なり、〈悩みの相談をしてもらう〉なり、先輩から助けをもらう。それで、〔進路についての困惑を解消し、先輩とのつながりを持つインタビュー〕というイメージが生まれる。このように、学習者は事前課題、グループワーク、教師による内容の拡張、振り返り、先輩へのインタビューといった内容重視の翻訳授業に組み込まれた活動を積極的に受け止め、〈翻訳授業のやり方は斬新でいい〉と評価している。

このような翻訳授業をデザインし、運営する教師に対し、《先生にはジェネレーションギャップを感じないので、スムーズに交流できる》というイメージを持つ。そして、授業中「講壇から降り、一人一人の考えを聞いてくれるといった先生と学習者との接し方は気持ちがいい」。《距離感を覚えないので、先生とは何でも話せる》と思うようになる。それで、〔心を開いて交流できる先生〕というイメージが生み出された。それに合わせて、「授業準備が真面目で、勉強になることが多い」ため、《先生は人気があるので、先生の授業を受けるのが好き》になる。

《受講前、理論とスキルが分からないので、翻訳レベルは低かった》学習者は、【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】が使われ、また【斬新な教室活動の進め方】を持つ内容重視の翻訳授業の受講を通して、〔日本語レベルと翻訳レベルの向上〕を感じる。具体的に、《先生が翻訳作業に出た文法を説明してくれるので、文法に対する理解が深まった》とともに、〈新しい言語知識を学んだ〉ため、〈日本語レベルが向上した〉。一方、〈翻訳の理論とスキルを身につけ〉、《訳し順が分かり、全体から翻訳を把握でき》、〈論理的思考が鍛えられる〉。さらに、学んだテクニックは〈翻訳以外の授業にも応用でき〉、また〈日本語の本を読んだり、アニメを見たりすることに役立った〉。徐々に〈翻訳作業はしやすくなった〉と実感し、〈翻訳レベルは上がった〉という自己評価に繋がる。以上の日本語学習における収穫の他に、学習者は〈自己表現を学んだ〉上に、《他人を理解するとともに、自己認識を深めた》。また《新しい考え方を身につけ、多方面から物事が見られるようになる》と語った。それに関連し、受講前に《卒業後のことはあまり知らなかったし、考えることも少なかった》が、《翻訳授業ではより多くの可能性を知り、進路についての思考が促される》。それにより、「ひたすら就職率を追求する大学のやり方に問題を感じ、能動的に就職を捉えるようになる」。まとめて言うと、学習者は内容重視の翻訳授業の受講を通して、〔日本語レベルと翻訳レベルの向上〕とともに〔新しい考え方を身につけ、能動的に就職を考えるようになる〕と実感できた。そのため【収穫のある翻訳授業】という受け止め方がなされた。

以上を教師側から見ると、従来の翻訳授業を、内容重視の翻訳授業として新たにデザインし直し、授業内容、教室活動の進め方、教師と学習者との接し方を変えることによって、学習動機を喪失していた学習者においても、収穫のある授業として翻訳授業を積極的に捉え返すようになる。即ち、授業に対する減退した動機を回復できる可能性が示されたと言える。

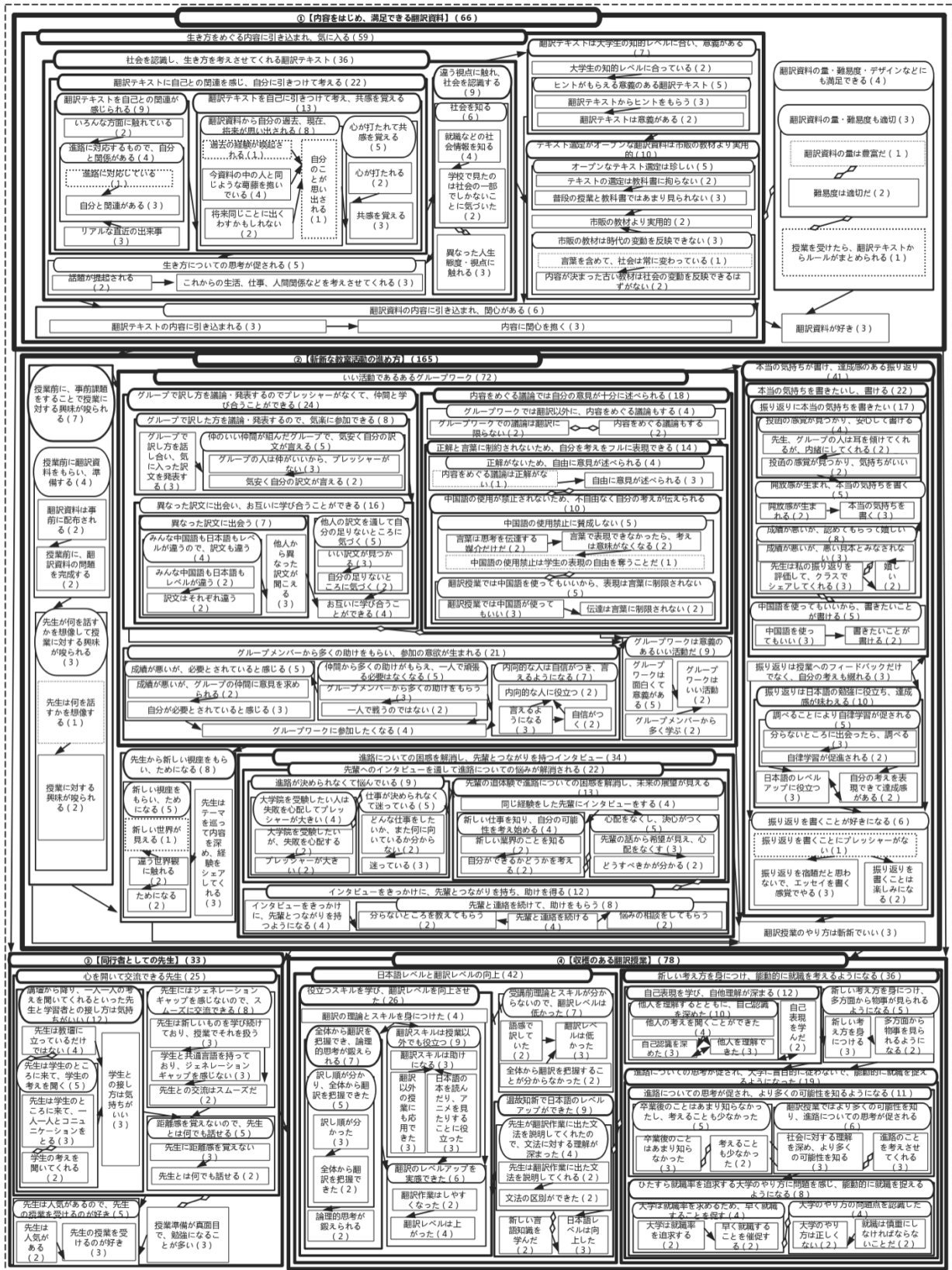


図 7-4 内容重視の翻訳授業の特徴は如何に生まれたか (全体図)

●: 無熟カード 1 段階 2 段階 3 段階 4 段階 5 段階
 ○: 6 段階 7 段階 (ラベル数)

以下ではこのストーリーラインに沿って、図 7-2 を踏まえ、学習者の語りを示しながら、能動的な授業参加が動機づけられた内容重視の翻訳授業の特徴を詳細に説明する。なお学習者の語りを引用する場合、名前は全て仮名である。

①【教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 自己と関連づけられる授業】

このカテゴリーは1個の大きいグループ〔内容を自己と関連づけられる授業〕と1個の中グループ「教科書に囚われており、価値が感じられない授業」からなる。以下、詳しく見ていく。

「教科書に囚われており、価値が感じられない授業」

このグループは2個の小グループ《従来の授業は教科書に拘っており、日本語だけに注目している》、〈将来使えないと感じる〉からなる。

学習者は従来の授業では、翻訳はどのように扱われるかを振り返ることで、教科書に拘っており、内容の広がりがないこと（事例 7-1-1、7-1-2）、また文法など翻訳そのものに留まっていること（事例 7-1-3）を特徴として取り上げている。そのような内容は将来役立たないと捉えている（事例 7-1-4）。

事例 7-1-1：之前的翻译，就是一本固定的教材，然后让你来翻译。就是，很死板的那种。（学習者珍）

【訳】：この前の翻訳は決まった教科書を訳させられる。とても機械的だった。

事例 7-1-2：也不会拓展一些别的内容，只是拘泥于课本。（学習者雪）

【訳】：内容の広がりもなく、教科書にこだわっているだけ。

事例 7-1-3：我记得以前翻译，像英语课时，翻译就是翻一篇小短文，然后老师会讲一些语法，讲一下需要注意的地方，这节课差不多就过去了。（学習者凡）

【訳】：以前翻訳をした時、例えば英語の授業でね、短い文章を訳して、先生が文法、そして注意の必要なところを説明したら、この授業は終わっちゃう。

事例 7-1-4：不像有些课，就会让你想到以后没有用。（学習者楠）

【訳】それらの授業では、将来使えないと感じられる。

ツールとしての日本語教育のもとでは、翻訳授業で翻訳そのものを中心にするのは当たり前のことである。しかし、楠のような将来日本語と関係のない仕事につくと考える学習者にとっては、授業内容を進路と関連づけられないため、価値が感じられない。価値の感じられないものを勉強する意味が見出せず、動機減退に繋がっていく。

〔内容を自己と関連づけられる授業〕

このグループは2個の中グループ「日本語そのものを超えて、就職、人生の思考なども入る翻訳授業の内容は新鮮味がある」、〔授業内容は当時のニーズに合い、自分に置き換えて考えることができる〕と1個の小グループ《興味があり、思わず熱が入る授業内容》か

らなる。

従来の授業と対照的に、内容重視の翻訳授業は翻訳のみならず、就職など生き方に関する内容も取り扱われている（事例 7-1-5）。そのような内容は、勉強一筋でやってきた学習者にとっては、分からないことが多く、新鮮味がある（事例 7-1-6）。

事例 7-1-5：我们这个翻译课就涉及到的方面会多一些，就不光课堂上的那些东西，还有专业外的东西，关于就业呀，人生观的一些思考。（学習者恵）

【訳】：私たちのこの翻訳授業では触れた内容が多い。教科書にあるものだけではなく、専攻以外のもの、就職、人生観についての考えもある。（学習者珍）

事例 7-1-6：我本来想象它就处在课本里面，它就不需要拓展什么的，就干巴巴地上完就 OK，然后没有想到它会给我讲这么多我不知道的事情，就是我没有接触过的，我不知道的，对我来说新鲜的。（学習者詩）

【訳】：もともと翻訳授業は内容の広がりもなく、教科書にあるものを無味乾燥に説明して終わりって想像していた。しかし、私の知らないこと、触れたことのないこと、私にとって新鮮なことをこんなにたくさん話してくれるとは思ってもいなかった。

また、卒業を控えている学習者は進路について考え、選択しなければならないという人生の節目にある（事例 7-1-7、7-1-8）ため、雇用をめぐる内容は自己と関連づけ（事例 7-1-9、事例 7-1-10）、自分の立場に置き換えて考えることができる（事例事例 7-1-11）。そのような内容は、将来翻訳の仕事をするかどうかに関わらず、役立つと学習者は考えている（事例 7-1-12）。

事例 7-1-7：我觉得就是认真上课翻译出来之后，通过翻译这些东西，因为正好在那个时期，我们也是正好处在思考那些问题的时候。可能有时候就别人的观点会给你带来一些帮助，就是在你走以后的路也是可以有一个借鉴的。（学習者楠）

【訳】 ちょうどその時期（卒業を迎える頃）、これらの問題について考えている頃だった。そして授業で真剣に訳文を作り上げて、これらのものを訳すことを通して、他人の視点が助けになる、つまり自分の進路を考えることにヒントをくれる。

事例 7-1-8：就是在我要选择（发展方向）的那些时候，翻译了这些文章。（学習者珍）

【訳】：進路を選択しなければならない時、このようなテキストを翻訳した。

事例 7-1-9：（翻译课的内容）就感觉贴合自己的生活，跟自己的生活有一些联系。（学習者晴）

【訳】：（翻訳授業の内容）は生活に近くて、自分の生活と関連がある。

事例 7-1-10：翻译课上不仅讲了日语相关内容，也讲了与我们自身未来相关的事，有所启发。（学習者夏）

【訳】：翻訳の授業では日本語に関係がある内容だけではなく、私たちの将来に関わっていることも扱われてて、ヒントになるところがある。

事例 7-1-11：翻译课的内容至少能让我们这些临毕业的学生，有一个深入点，或者有一个代入感，会让我感到我也到了这个临界值，我不想不行了。（学習者鳴）

【訳】：翻訳授業の内容は、少なくとも卒業を控えている私たちに掘り下げたテーマをくれるというか、自分の立場に置き換えて考えさせてくれる。人生の節目に立っていて、もう考えないわけにはいかないって気づかせてくれる。

事例 7-1-12：我感觉翻译课，翻译课我的感觉就是不管它能不能用到，反正我感觉这些东西听了它是有用的。(略)。不管将来会不会做翻译吧。

【訳】：翻訳授業は将来使えるかどうかと関係ない。とにかくこのような内容を聞いたら役立つ気がする。(中略)。将来翻訳の仕事をしてもしなくても。

学習者はこのような自己と関連づけられ、また将来に有用だと感じる授業内容に興味を持っており、授業に参加したいという意欲が生まれる(事例 7-1-13～7-1-15)。

事例 7-1-13：内容是感兴趣的，他就，他就不由自主的想参与进去。就因为每一个人，对每一个事情，对每一个主题他都会有思考的。那我在听内容的时候，就知道我感兴趣，就自然想参与进去。(学習者珍)

【訳】：興味のある内容なら、自然に参加したくなる。みんなそれぞれ、ある物事、あるテーマに対して自分なりの思考がある。内容を聞いて、それに興味があると分かったら、自然に加わりたくなる。

事例 7-1-14：课上的内容是能走进学生生活的。最开始我觉得能混个毕业就行，日语对我也没有什么意义。但翻译课的这些内容我愿意听。(学習者浩)

【訳】：授業の内容は学生の生活に近い。最初、卒業できればもう十分だと思っていて、日本語は私にとって意味がなかった。翻訳授業のこのような内容は聞きたいと思う。

事例 7-1-15：翻译课的主题就是可以比较轻松地切进去。(学習者雨)

【訳】：翻訳授業のテーマは気楽に加わることができる。

内容重視の翻訳授業では、生存の基盤の一つである雇用を切り口に、翻訳作業を自分なりの生き方を考え、模索することと結びつけている。進路の選択を迫られる大学高学年である学習者はこのような内容を自己と関連づけ、学習の必然性を感じる。授業内容に引き込まれ、授業に参加する意欲が生まれたことは学習者の語りから窺える。

②【インプットの授業 VS アウトプットの授業】

このカテゴリーは2個の中グループ「インプットの授業」、「アウトプットの授業」からなる。

「インプットの授業」

このグループは2個の小グループ《4年間多くの単語・文法を叩き込まれてきたが、それらは繋がっていない》、《習ったものは普段使うところがないので、生活には日本語による変化が感じられない》と1個の単独カード「従来の授業はインプットだ」から構成される。

学習者は大学4年間で数多くの単語、文法を叩き込まれてきた(事例 7-1-16)が、それ

らのものは断片的知識で、体系的になっていない（事例 7-1-17）と感じている。それに試験、留学、ボランティアをすること以外に使えるところがないため、日本語が生活にもたらす変化が全く感じられない（事例 7-1-18、7-1-19）。それで、従来の授業をインプットだと捉えている（事例 7-1-20）。

事例 7-1-16：四年往脑子里灌了很多，比如单词、语法。而且最终的话，我感觉四年一直往我们脑子里灌了很多。（学習者鳴）

【訳】：大学四年間、単語、文法などいろいろなものを叩き込まれてきた。結局、この4年間、ずっと叩き込まれている。

事例 7-1-17：我是这么觉得，原来我们学的可能是片段，今天让你学几个单词，明天让你学一个语法。（学習者然）

【訳】私はこのように感じている。以前習ったものは断片的なものだ。今日はいつつかの単語、明日は一つの文法を勉強させられた。

事例 7-1-18：其实除了你能做志愿者或者你能出国留学之外，你是没有任何地方去用到的。（学習者楠）

【訳】ボランティア、あるいは留学しないと、使えるところはない。

事例 7-1-19：就比如这个单词也好，这个语法也好，但除了 N1 考试的时候，就 N1，N2 能用的话，平时真的感受不到日语给我们生活带来什么变化。（学習者鳴）

【訳】単語でも文法でも、N1、N2 試験以外に使うところがないから、普段日本語による生活の変化は少しも感じられない。

事例 7-1-20：其实我是一直觉得那些课是输入。（学習者鳴）

【訳】そのような授業はインプットだと思っている。

「アウトプットの授業」

このグループは1個の小グループ《翻訳授業では4年間の基礎を生かして訳したものは、自分たちの日常の生活に近い》と1個の単独カード‘翻訳授業はアウトプットだ’から構成される。

従来の授業に対し、内容重視の翻訳授業においては、4年間に習った言語知識を応用できた（事例 7-1-21～7-1-23）上に、訳されたものが自分たちの日常の生活に近いため、内容重視の翻訳授業をアウトプットだと捉えている（事例 7-1-24、7-1-25）。

事例 7-1-21：我上翻译课最开心的一件事就是，我把我这四年学到的东西用上了。就比如说，让我们翻译句子的时候，就突然有一种，啊，原来你之前学过的那些词汇、语法，有那么一天会那么地使用的上。（学習者鳴）

【訳】：翻訳授業を受けて一番嬉しいことは、この4年間習ったものを全部使えたこと。例えば、文を訳す時、突然、なるほど、これまでに習った単語、文法、このように使えるんだと感じたことがある。

事例 7-1-22：那整段的翻译，翻译起来就是以前的各种基础都能用上。（学習者楠）

【訳】長い段落を翻訳する時、それまでに習った基礎的なものを全部使えた。

事例 7-1-23：在翻译课的时候，好像只要你主动去学习的话，你可以主动地把这些学过的地方套进去，你可以应用的上，我觉得这是比较吸引我的地方（学習者珍）

【訳】翻訳授業では能動的に学ぶと、それまでに習ったものを使うことができた。それが私が惹きつけられたポイントだ。

事例 7-1-24：一旦这个日语翻译出来的东西，好像和我们生活很近，然后就会觉得，哎，这个东西好像还挺有意思的。（学習者鳴）

【訳】日本語から訳されたものが私たちの日常の生活に近いことに気づいたら、えー、これ面白いじゃんって感じられる。

事例 7-1-25：然后翻译课是输出。（学習者鳴）

【訳】そして翻訳授業はアウトプットだ。

大西（2014）は孤立環境において日本語を勉強するウクライナの学習者は、習った日本語を使うところがないことが動機づけの低下につながると指摘している。本研究のフィールドはウクライナのような孤立環境ではないが、普段日本語を応用するチャンスの少ないことが動機減退に関わっていることは学習者の語りから伺えた。内容重視の翻訳授業では、応用練習に日中両国の新聞記事、出版物などから生のテキストが選ばれ、学習者は習った言語知識を統合的に発動して訳すことを通して、ばらばらな日本語の知識をつなげるとともに、日本語を応用して生活上直面した課題について考えることができた。

楊（2009：101）では、テキストの文脈を重視し、教科書の翻訳練習の代わりに、学習者が書いた中国語の作文を翻訳テキストとして使われている。そこには当課の文型以外に、既習文型も多く含まれており、文法項目はばらばらに提示されているのではなく、自然な文脈の中に埋め込められているため、学習者は「既習知識の統合的運用ができる」と評価している。本研究はこの楊（2009）の研究結果を裏付けることになると思う。一方、楊（2009：89）では翻訳活動は「既習文法の創造的運用をねらいとしている」が、内容重視の翻訳授業では翻訳学習と学習者の生活を一体化にすることを目的にしているため、学習者は内容が自分の日常生活に近いテキストを翻訳することにより、既習知識を運用するとともに、日本語学習と自己の生活との関連を体得できた。よって、本研究で学習者が語った「アウトプット」は言語知識の運用を超えた広い意味での応用と読み解くことができると考える。

③【丸暗記ばかりをする授業 VS 考える授業】

このカテゴリーは2個の小グループ〈従来の授業では丸暗記ばかりをする〉、〈翻訳授業では頭を使う〉からなる。

事例 7-1-26、7-1-27 では、学習者は翻訳授業を従来の授業と比べ、従来の授業では丸暗記ばかりをするのと対照的に、翻訳授業では思考力を発揮すると振り返った。

事例 7-1-26：课上不单纯地死记硬背，真的是用脑子思考了。（学習者浩）

【訳】授業で丸暗記するばかりではなく、本当に頭を使って考えた。

事例 7-1-27：课上要是就讲讲书上课文什么的，其实不用刻意去听，因为自己也能看明白。但是翻译课的这些内容不太一样，最起码我会想想如果是我会怎么做。怎么说呢，没有放空@@，还是认真思考了的。（学習者然）

【訳】教科書のテキストを説明する授業なら、特に注意深く聞かなくてもいい。自分でも理解できるから。でも翻訳授業の内容はちょっと違う。少なくとも自分ならどうするだろうって考えたりする。なんといふかな、ボウーとしていなかった@@。やはり真けんに考えたんだ。

では内容重視の翻訳授業ではなぜ考える力を発動できただろう。これは①【教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 自己と関連づけられる授業】、② [インプットの授業 VS アウトプットの授業] と関連していると考え。前述したように、内容重視の翻訳授業では雇用など生き方をめぐる内容を翻訳作業と結びつけられているため、学習者はそれまでに習った言語知識を活かし、新聞記事、出版物から選ばれた生のテキストを訳出するとともに、自己に置き換えて内容について思考を巡らす。このプロセスにおいて、教科書にないテキストの訳出も生き方をめぐる思考も考える力を発動して初めて実現できるものである。

他に、事例 7-1-27 から教科書に拘っている授業の問題点も窺われる。インターネットの発達により学習リソースをより簡単に入手できる時代になっているため、教科書はもう教員の説明がないと分からないものではなくなっている。このような背景においては、すべて教科書を中心に展開される授業の意義が問われはじめているのではないだろうか。

④【先生に教えられる授業 VS 先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業】

このカテゴリーは2個の中グループ [先生に教えられる授業]、[先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ翻訳授業] から構成される。

[先生に教えられる授業]

このグループは2個の小グループ《学生が順番に読み、訳してから、先生が答えを教えるという翻訳のやり方》、〈授業のやり方は魅力がないため、好きではない〉と1個の中グループ「先生に教えられる授業の問題点」からなる。

日本語専攻の学習者として、翻訳授業のみならず、多くの授業で翻訳の練習をしたことがある。学習者の語りによると、それらの授業では学習者が順番に原文を読み、訳してから教師が正解を言うといった流れが多い（事例 7-1-28、7-1-29）。このような流れに学習者は2つの問題点を感じる。1つは表現の工夫をせず、原文の意味を伝えることだけを追求されている（事例 7-1-30）上に、正解が設定されるため、言葉に縛りをかけられ、言葉の美しさが失われてしまうことである（事例 7-1-31）。もう1つは、一人一人順番で訳させられることは時間の無駄使いになり、教員は学生を尊重しないと感じさせられることで

ある（事例 7-1-32）。

事例 7-1-28：上那种课的方式吧，就是让你读，读完之后翻译一下，就是这样。（学習者珍）

【訳】 そのような授業のやり方って言ったら、学生に（原文を）読んでから訳させること
でね。そう、その通り。

事例 7-1-29：就是她那个课文吗，那么长，然后老师说下面从这翻译到这，然后我们就从这
翻译到这。之后她就点名，叫人来翻译，翻译完就坐下，她再说一遍标准的。（学習者凡）

【訳】 その長いテキストでね、先生が次はここからここまで訳しなさいと言ったら、私
たちは指示通りに翻訳する。それから先生は指名して学生に訳文を読ませる。学生が読み終
わって席に着いたら先生は模範解答を言う。

事例 7-1-30：因为当时的所有做的翻译，都是像基日呀、高日呀的那种，就是拿过来直接翻，
然后不管的。就是不管它的中文是不是达到了那种信达雅的那种感觉，就是只要把意思翻译
出来就行。（学習者夏）

【訳】 その時の翻訳と言ったら、基礎日本語、上級日本語の授業でのやり方みたいに、意
味が伝えられたらもう充分だった。中国語の文が信、達、雅という翻訳の基準に達してい
るかにはおかまいなく、意味が訳出ができていさえすればいい。

事例 7-1-31：然后一个一个人翻译，然后再给你正确答案。它丧失了，至少我是觉得语言很
美的那个东西它丧失了。我是觉得语言这么好，为什么要用这种方式去给她一个条条框框呢？
我觉得这样非常不舒服。（学習者香）

【訳】 学習者が一人一人順番で訳してから正解を与えられることで、少なくとも言葉にあ
る美しいものが失われてしまう。言葉はこんなに美しいものなのに、なんでこんなやり方
で自由な発想を縛らなければならないのって思うから。なんか気分が悪いの。

事例 7-1-32：因为我本身就是一个不听话的人，不听家长的话也不听老师的话这种人。所以
我，别人命令我，要求我，就是跟我说这个要必须怎么样，就跟我不讲道理的，就是填鸭式
的，你必须要翻译出来，那我们必须要一个人一句。（略）。我觉得你不尊重我们每一个人，
你在浪费我们每一个人的时间。我可能这样说不大好，但是我确实是这样想的。（学習者鳴）

【訳】 私はもともと人の話を聞かない人だ。親の話でも先生の話でもね。なので、命令さ
れて、要求されると、つまりこうすべきだとか言って、話の道理を言わず、詰め込み式で
翻訳しなければあらない、一人に一つの文を訳さなければならぬと押し付けられたら（中
略）、先生は私たち学生一人一人のことを尊重しない。みんなの時間を無駄使いにしている
と思っちゃう。こう言うのはよくないかもしれないが、本当の気持ちだよ。

学習者はこのような授業のやり方に魅力が欠けており、あまり好きではないと語った（事
例 7-1-33、7-1-34）。

事例 7-1-33：就是说，怎么就感觉这个课，啊，我翻译它，就是因为老师让我翻译它，就是
一个任务吗，一点都不吸引人。（学習者緑）

【訳】 なんか、この授業でね、先生に言われたから翻訳するの。先生から与えられたタス
クだけでは、少しも魅力がない。

事例 7-1-34：其实我不是很喜欢那个，上那种课的方式吧，就是让你读，读完之后翻译一下，就是这样。（学習者珍）

【訳】：実はそのような授業のやり方はあまり好きではない。学生に読ませ、訳させるだけ。それだけ。

【先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ翻訳授業】

このグループは2個の中グループ「先生に教えられるよりいい翻訳授業のやり方」、「考え方を学び、仲間と一緒に思考・議論・発見する翻訳授業」からなる。

従来の授業と対照的に、内容重視の翻訳授業では、教員が模範解答を教える代わりに、学習者がグループで気に入った訳文を発表してから、訳文について講評し、いいところと良くないところを分析する（事例 7-1-35）。模範解答が設定されないため、学習者はそれに縛られず、グループで満足できた訳出を磨き、より美しい表現を追求する（事例 7-1-36、7-1-37）。この訳文を切磋琢磨する過程において、それぞれ学びたいところを勉強でき、先生に模範解答を与えられるよりいいと捉えている（事例 7-1-38～7-1-40）。

事例 7-1-35：翻译课不是老师你给我们答案，而是各小组发表之后，就这些方案进行点评，分析优缺点。

【訳】翻訳授業では先生が答えを教えるのではなく、各グループで発表した訳文について講評し、長所と短所を分析する。

事例 7-1-36：但咱们翻译课我们的这个答案不是固定了，我们说出来，就算是说错了（也没关系），没有一个正确答案给我们框住。（学習者香）

【訳】この翻訳授業では答えが決まっていないので、正解に縛られることはない。自分の答えを言い出して、間違っても（構わない）。

事例 7-1-37：就是当我用一个词把这个意思给表达明白之后，我发现还有另一个词，可以更美的，就是很流畅、很美地把这个意思表达出来，就觉得很有意思。（学習者夏）

【訳】一つの言葉で原文の意味を明確に表現してから、訳出をもっと美しく、もっと自然にできる別の言葉が見つかったら、面白いと感じた。

事例 7-1-38：小组的人一起研究我们最满意的译文，从意义表达，到遣词造句，都是我们一起商量出来的。（学習者雪）

【訳】グループでいっしょに一番気に入った訳出を求めて、意味の表出から言葉遣いまで、全部みんなで一緒に議論して決めたの。

事例 7-1-39：也许我们学生，某一个人翻译出来的这个方式，不一定就比老师的差。所以我觉得大家讨论之后，老师再说一遍，就是大家都可以汲取到最好的（自己最需要的）。（学習者珍）

【訳】学生だけど、先生に劣らない訳出ができないとは限らない。だからみんなで議論してから、先生がもう1度説明したほうが、それぞれ一番いいもの（自分が必要なもの）を取り入れられる。

事例 7-1-40：有时候就是自己，就是和欢他们讨论的时候，感觉自己去，就是自己做出来的东西，就是比别人（老师）给的好。（学習者詩）

【訳】 歓さんたちと議論する時、自分で訳したものはやはり他の人（先生）に与えられたものよりいいと感じた。

学習者は翻訳授業では教師が指示し、学生がそれに従ってするのではなく（事例 7-1-41）、自ら参加し、仲間と一緒に考え、話し合い、模索するプロセスである（事例 7-1-42、7-1-43）とまとめている。そして授業では機械的に知識を受け入れるのではなく、考える方法を学ぶと捉えている（事例 7-1-44）。

事例 7-1-41：就是你觉得这个课不是老师要你怎样，然后你怎么样。（学習者珍）

【訳】 この授業は、先生が指示を出して、そして学生がそれに従ってするのではない。

事例 7-1-42：听课也不仅仅是听课。而是你主动参与进来，然后大家都一起讨论问题。（学習者詩）

【訳】 授業を受けるときはただ聞くだけではなく。主体に参加して、みんなで一緒に問題について議論する。

事例 7-1-43：我就是喜欢去默默地自己做，被人家推着做就很讨厌，特别讨厌。就或者是我给我定下来，让我自己去，不需要别人去推我的话，ok。我喜欢翻译课这个自己去思考、讨论，摸索的过程。（学習者鳴）

【訳】 そもそも黙々と自分でするのが好きなタイプで、誰かに押し付けられてやるのはすごく、すごく嫌だ。あるいは誰かが決めて、私に任せてもいい。押し付ける必要はない。だから学生が能動的に考え、議論、模索するといった翻訳授業のこのプロセスが好きだ。

事例 7-1-44：我喜欢上翻译课的原因，是因为这个课不是单纯地接受知识，而是给我们提供思考方式，并且还能和小组成员一起讨论充满乐趣。（学習者宇）

【訳】 翻訳授業が好きな理由は、単純に知識を受け入れるのではなく、考え方が学べるからだ。それにグループメンバーと一緒に議論もできて楽しいから、翻訳授業は本当に楽しい。

授業形態と授業内容は分かちがたく結びついている。内容重視の翻訳授業では、自分なりの生き方を考え、探る内容が組み込まれている。そのような内容にはどこでも通用する正解がないため、教員から一方的に教えられるものではない。授業形態は詰め込み式の代わりに、学習者が一緒に調べ、考え、議論するグループワークで教室活動を展開することになる。同時に、翻訳作業で使われた生き方をめぐる内容を反映できるテキストも教科書以外のものから選ばれているため、既存の訳文がない。学習者は教科書と参考書の束縛から抜け出し、事前にできた訳文をグループに持ち寄り、グループの力で最も満足できるものに磨くことに取り組む。教師に教えられるより、仲間とともに学び、主体的に答えを探る方が好まれることが示唆される発言が確認できた。

⑤ 【子ども扱いされた授業 VS 大学 4 年生の知的レベルに合っている授業】

このカテゴリーは2個の小グループ〈従来の授業では子ども扱いされている〉、〈翻訳授業は大学4年生の知的レベルに合っている〉からなる。

事例 7-1-45 から、学習者は翻訳授業を従来の授業と比べ、従来の授業では子ども扱いされているのに対し、翻訳授業では大学生として扱われていると捉えていることが窺える。

事例 7-1-45：我当时其实有那种心态，就是以后工作和日语没有关系了，所以当时对日语也不是太上心。但我们大四时候的那个翻译课，那个是感觉能够符合当时的状态的，像之前的课就感觉都太把我们当小孩了，那种感觉。（学習者楠）

【訳】当時、将来の仕事は日本語と関係なかったもので、日本語の勉強にあまり取り組み意識がなかった。しかし、4年生の時の翻訳授業は、当時の状態に合っていた。それまでの授業では子ども扱いされていたっていう気がする。

では、このような差異はどのように生まれたのだろうか。①【教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 内容を自己と関連づけられる授業】、②【インプットの授業 VS アウトプットの授業】、③【丸暗記ばかりをする授業 VS 考える授業】、④【先生に管理される授業 VS 先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業】と関わっている。大学生になっているにもかかわらず、教師の管理のもとで、教科書にある知識を丸暗記ばかりする従来の授業では、小学校、中学校などで受けた授業とあまり変わらないため、学習者は子どものように扱われていると感じている。翻訳授業での、学習者が主体的に自分の生き方をめぐる内容について、仲間とともに読み、翻訳してから、対話しながら自分の選択を考える活動は、大学4年生の知的レベルに合っていると捉えている。

⑥【怖くて退屈な授業 VS 自由で面白い授業】

このカテゴリーは1個の中グループ「怖くて退屈な授業」と1個の大きいグループ〔自由で面白い授業〕から構成される。

「怖くて退屈な授業」

このグループは3個の小グループ《従来の授業は公式や決まりが多く、形式ばかりを追求している》、〈授業の雰囲気は怖い〉、〈授業は退屈だ〉からなる。

学習者の発言によると、従来の授業では形式が大切にされ、公式や決まりが多く（事例 7-1-46）、雰囲気が怖い（事例 7-1-47、7-1-48）。また、授業が無味乾燥で、授業を受けるのは退屈でしかたがない（事例 7-1-49、7-1-50）。

事例 7-1-46：不像别的课堂，条条框框，感觉形式主义特别强烈。（学習者珍）

【訳】公式や決まりが多くて、フォーマリズムって感じが強い前の授業とは違う。

事例 7-1-47：就是这个氛围很重要的，我觉得。反正就是，不像其它课，就是蛮吓人的。（学習者香）

【訳】この雰囲気こそが大切だと思うわ。とにかく、雰囲気が怖い他の授業と違って。

事例 7-1-48：以前我不是说过我们上课气氛特别恐怖吗。（学習者宇）

【訳】以前の授業、雰囲気はすごく怖いって言っただろう。

事例 7-1-49：一开始我（对翻译课）没抱什么希望。（笑）。就是当时基日不是 s 老师吗，给我枯燥坏了。我当时对这个课（翻译课）什么的就没抱太大希望。（学習者詩）

【訳】最初（翻訳授業に）あまり期待を抱かなかった。（笑）。基礎日本語の時、S 先生に教わっていて、授業はすごく無味乾燥だった。なので、翻訳授業を受講する前に、あまり大きな期待を抱かなかったの。

事例 7-1-50：上其他的课就是感觉可能有点无聊吧。（学習者緑）

【訳】他の授業を受けるのはちょっと退屈だって感じた。

〔自由で面白い授業〕

このグループは 2 個の中グループ [自由な雰囲気をもたらす気持ちの変化]、[翻訳授業は面白いので、授業を受けるのは辛くないし、眠くならない] からなる。

内容重視の翻訳授業では、学習者は自由で寛いだ雰囲気の中で学び、抑圧された状態から解放できたため、教室の雰囲気が好きになる（事例 7-1-51～7-1-53）。このような雰囲気のもと、プレッシャーが軽減され、緊張が解ける（事例 7-1-54～7-1-56）。そのため、授業を受ける気持ちは変わり、楽しくなると学習者は述べた（事例 7-1-57）。

事例 7-1-51：翻译课的气氛就是那种很自由的，终于没有压抑感了。（学習者宇）

【訳】翻訳授業の雰囲気はとても自由だから、やっと抑圧されている状態から解放された。

事例 7-1-52：这种师生互动的交流模式，让人在一种宽松的氛围下学习，不压抑，我反正是很喜欢。（学習者雪）

【訳】このように教師と学生との間にインターアクションができた寛いだ雰囲気で勉強すると抑圧されないから、気に入っている。

事例 7-1-53：从最开始，一开始第一节课，从进这个教室开始，就这个氛围，就让人觉得特别喜欢上这个课。（学習者詩）

【訳】最初から、初めの第 1 課の授業の時、この教室に入ったら、この雰囲気を感じて、授業がとても好きになる。

事例 7-1-54：翻译课是大学的考试课中最喜欢的，因为相对来讲上课时的压力较小。（学習者珍）

【訳】大学の試験科目の中で一番好きなのは翻訳授業だ。授業の時、プレッシャーは少ないから。

事例 7-1-55：老师您上课的方式，就是您上课让我们不是那么紧张，就是感觉您上课（我们）很放松，整个人不用那么紧绷着，就是特别累的那种感觉。（学習者恵）

【訳】先生の授業のやり方のおかげで、授業ではそれほど緊張がしないから、皆ガチガチにならないと言うか、特に疲れないって感じ。

事例 7-1-56：到了翻译课，感觉就是一下子就轻松了，一下子就放松了那种，感觉好释怀呀。（学習者緑）

【訳】 翻訳授業になったら、すぐにリラックスできて、胸がすっとしたって感じ。

事例 7-1-57：从进这个教室那个瞬间，心情都是不一样的。就很开心。（学習者珍）

【訳】 この教室（翻訳）に入ったとたん、気持ちが変わった。嬉しかった。

自由な雰囲気に関連して教室活動が活発になり、学習者間のインターアクションが生まれる（事例 7-1-58）ため、翻訳授業を面白く感じる（事例 7-1-59）。中には、携帯を携帯を弄ぶよりおもしろいと言う学習者もいる（事例 7-1-60）。面白い授業では、時間の流れを長く感じず、授業を受けるのは辛くなく、眠気がさすこともない（事例 7-1-61、7-1-62）。

事例 7-1-58：大家都愿意参与进来（教室活动），整个课堂就很活跃，而且彼此之间能互动起来了。（学習者恵）

【訳】 みんな（教室活動）に参加したいので、教室活動は活発になって、学習者間のインターアクションが生まれた。

事例 7-1-59：因为当时就是一直做的这个（大家轮流读、翻译，然后老师给答案），所以没有想过翻译课能这么有意思。（学習者夏）

【訳】 それまでにずっとこれ（学生が順番で読み、訳してから先生が答えを与える）をやっているので、翻訳授業はこんなに面白いとは思ってもしなかった。

事例 7-1-60：这个课堂确实是气氛活跃，比我玩手机有意思的多，我为什么还要玩手机呢？顶着被老师说的风险。（学習者浩）

【訳】 この（翻訳）授業は本当に雰囲気が活発で、一人で携帯をいじるよりずっと面白いから、先生に叱られるリスクを冒してまで携帯をいじる意味があるのかな。

事例 7-1-61：一节课就很快就下来了那种。就不会觉得痛苦（笑）。（学習者楠）

【訳】 コマの授業はすぐ終わる気がして、辛いつて感じがなくなる（笑）。

事例 7-1-62：就是有意思。就上你课我不犯困。而且你的课，最后一个学期是在下午是不是，在下午真的是，下午都是容易犯困的，但是上你的课没有那种感觉。（学習者恵）

【訳】 とにかく面白い。先生の授業を受ける時眠くない。 2学期の授業は午後だっただろう。午後の授業は居眠りしやすいけど、先生の授業ではそんな感じはないの。

教員の管理のもとで行われた授業では、学習者は教員の指示に従い行動し、教員からの質問に答え、教員に評価される。それにより、教師と学習者の間に垂直の関係が構築されている。学習者、特に成績の良くない学習者は試験に合格できないこと、卒業できないこと、またはクラスメートの前でメンツが潰されることなどを心配し、威圧感を覚えがちである。また、怖い雰囲気においては学習の楽しさを味わうことは難しい。さらに、怖い雰囲気と相まって、学習内容が進路にあまり関係がなくて、関心を持たないものである場合、強制的に勉強させられてしまうことになるため、つまらなく感じる。内容重視の翻訳授業では自己と関連づけられ、そして知りたい内容を仲間と一緒に主体的に学ぶことになる。そのプロセスにおいて、知的好奇心が満足されるとともに、仲間との相互交流により発生したダイナミズムで学習の楽しさも増すため、「自由で面白い授業」というイメージが生まれる。

⑦【先生から与えられた課題を完成するため、適当にあしらう授業 VS サプライズだと感じ、能動的に参加する授業】

このカテゴリーは2個の大きいグループ〔先生から与えられた課題を完成するため、適当にあしらう授業〕、{サプライズだと感じ、能動的に参加する授業}から構成される。

〔先生から与えられた課題を完成するため、適当にあしらう授業〕

このグループは1個の小グループ〈従来の授業では、ただ先生から与えられた課題を完成するために翻訳する〉、と1個の中グループ〔授業の時適当にあしらう〕からなる。

学習者は従来の従業では自らやりたいのではなく、順調に卒業できるように、教師から与えられた課題を完成するため翻訳作業をすると語った（事例 7-1-63）。本気で学びたい気持ちに欠けているため、授業の時適当にあしらう（事例 7-1-64）。真剣に考えず、教員に指名されたら、教科書の参考書に書かれた訳文をそのまま読み上げたり（事例 7-1-65）、自分の番を計算してそれだけを準備し、答え終わったらもう授業を聞かなかったりして（事例 7-1-66）、教師をごまかしている。

事例 7-1-63 : 我以前做翻译就是为了完成任务, 说白了就是为了要毕业。不写拿不到平日分, 拿不到平日分, 期末可能就过不了。(学习者绿)

【訳】前は翻訳をするのはただタスクを完成するため。一言で言うと、卒業できるようにやらないと平日点がもらえないから。で、平日点がなかったら期末テストに合格できないかも。

事例 7-1-64 : 其实我是真的说是不怎么学日语, 上课也是在混。但翻译课还好。(学习者浩)

【訳】本当に日本語の勉強をあまりしないで、授業の時も適当にやっていた。しかし、翻訳授業はまあまあだ。

事例 7-1-65 : 但是我们每个人都有那个翻译的材料 (参考书), (被点到了) 然后我们就照着读。(学习者鸣)

【訳】みんな翻訳の参考書を持ってて、(指名されたら) そのまま読み上げちゃう。

事例 7-1-66 : 那我这个时候的选择就是我把这一句算好, 做完之后, 我就是把这篇文章快速看一遍。就是我知道这篇文章什么意思, 我就没必要跟着你一句一句的看了。(学习者夏)

【訳】私の番になった時、どの文を訳すかを計算して準備する。終わったら速くテキストを一通り読む。その大筋が分かったら、もう先生について文ごとに見ていく必要はない。

このような授業に対する受け身的な姿勢はグループワークの時も変わらない。事例 7-1-67~7-1-71 では学習者は従来の授業におけるグループワークへの参加様相を振り返った。自分の考えを述べななかったり、携帯を弄ったり、雑談したりする。あるいは、適当に議論して教師をごまかすといった受け身的な参加のありようが窺われる。その結果、グループワークは内実が伴わないものになり、活力が失われる。

事例 7-1-67 : 之前的小组活动我不太愿意说话, 就是你说一句, 好, 我觉得你这个挺好, 我

就不发表自己的言论。反正小组讨论的时间到了，我何必要去说一下呢，因为无论我说不说到时间它都会结束。（学習者浩）

【訳】前はグループ活動の時あまり発言しなくなかった。グループメンバーが何か言ったら相槌を打つだけで、自分の考えを述べない。言おうか言うまいか、どうせ時間になったらグループワークは終わるんだから。

事例 7-1-68：但是有的课吧，就会聊天，不去讨论学习上的东西，哎，你最近干什么了，玩手机什么的，玩什么游戏比较好。（学習者夏）

【訳】グループ活動の時、雑談する授業もあった。学習と関係のあることをやらない。代わりに、ねえ、最近何をやっているの。何か面白い携帯のゲームがあるのって話をしたりする。

事例 7-1-69：老师我们的某某课，就是一篇课文吗，然后老师让我们给翻译，然后一组翻译一遍，就是找一个人翻译一遍。我们都是提前准备好的翻译，然后发到小组，发到那个，我们每个小组有一个群，然后发到那里边。然后到时候到那一天了，老师说把这一段翻译一下，然后一组派一个人翻译一下，所以也不算是上课的时候讨论，都是提前准备好了。（学習者惠）

【訳】：〇〇授業では、教科書のテキストを訳し、それからグループで翻訳することを要求された。つまり誰かにグループを代表して訳文を読んでもらう。前もって訳文を作り上げて、グループメンバーで作ったウィーチャットのグループにアップしてある。そして授業の日に、先生にこの段落を訳しなさいと言われたら、誰かに代表として読んでもらう。だから授業で議論したとは言えない。事前に準備したものだから。

事例 7-1-70：小组讨论闲聊居多，东拉西扯的，没有什么实际内容，就是走个形式。（学習者楠）

【訳】グループワークは雑談が多い。形式に流れて内実がない。

事例 7-1-71：其他课其实也有小组讨论，就是讨论的时候也讨论，讨论吧就是一板一眼的，没有那种，就是活力。就是为了应付、翻译一下那种感觉。（学習者惠）

【訳】実は他の授業でもグループワークがある。ただ議論の時議論はするけど、形式に流れて、なんか、活気がない。先生をあしらうため翻訳するって感じでね。

{サプライズだと感じ、能動的に参加する授業}

このグループは1個の中グループ [翻訳授業をサプライズだと感じ、いい訳文を作り上げたい] と1個の大きいグループ [翻訳授業では授業参加は積極的になる] からなる。

学習者は内容重視の翻訳授業は充実していると感じ（事例 7-1-72）、受講前に、授業にあまり期待を抱かなかったが、自分の予想を超えてサプライズだと捉える（事例 7-1-73）。それで授業を受けたい意欲が生まれる。事例 7-1-74 では浩は教師からの強制がなくても翻訳授業を受けたいと述べた。また、事例 7-1-75 では惠は大学時代の全ての試験科目の中で、翻訳授業が一番気に入っていると評価した。このような授業に対する情意的な変化は授業に対する構えに良い影響を与え、いい訳文を作り上げたい気持ちが生まれる（事例 7-1-76）。

事例 7-1-72：(翻译课) 反正感觉是很充实的，可以了解到其他方面，工作、生活呀，这些方面的东西。(学习者楠)

【訳】(翻訳授業は)とても充実している。仕事、生活など、日本語以外のことを知ることができる。

事例 7-1-73：上翻译课就是惊喜，怎么讲这个惊喜，就是超乎意外。(学习者詩)

【訳】翻訳授業はサプライズだ。このサプライズをどう説明したらいいだろう。とにかく予想を超えていることだ。

事例 7-1-74：为什么我们愿意，就是说有些课学生愿意听，或者有一些学生不愿意听，或者有时候这节课听了，下节课不听，为什么？你像翻译课，让我有参与感，这时候我自然而然就会去听。没必要强迫，因为这时候我就愿意听。(学习者浩)

【訳】なぜ学生に受けたい授業と受けたい授業がある？あるいは、あるコマは真面目に聞いたが、次のコマを聞かなくなる。なぜだろう。翻訳授業みたいに、参加したい意欲が生まれると、自然に聞きたくなる。押し付けなんかはいらない。この場合自分自身が聞きたいから。

事例 7-1-75：翻译课是大学的考试课中最喜欢的。(学习者惠)

【訳】大学の試験科目の中では翻訳の授業が一番好きだ。

事例 7-1-76：现在不的，我想把它好好整出来，就是自己这种心态的改变。(学习者夏)

【訳】今は違っていて、いい訳文を作り上げたい。自分の心構えが変わった。

内容重視の翻訳授業を受講したばかりの時、従来の授業への参加のありようが続いており、成績のいい仲間の事前課題を写す、またはグループワークの時、発言しない学習者がいた(事例 7-1-77、7-1-78)。

事例 7-1-77：刚开始，就那个事前课题我不怎么敢下笔，因为我觉得我写了也都是错的。就想照他们学的好的写一下然后背下来。(学习者雪)

【訳】最初、事前課題をすることになかなか書き始めることができなかった。書いてもうせ間違いだらけって思ったから。成績のいい人のものを写して暗記したかった。

事例 7-1-78：(翻译课) 小组讨论，刚开始感觉都不怎么说。(学习者竹)

【訳】(翻訳授業では)最初、グループワークの時はみんなあまり発言しなかった。

内容重視の翻訳授業を肯定的に受け止めるに従い、授業参加が積極的になる。授業外真剣に宿題をし、分からないことがあったら、クラスメート、さらに先輩に尋ねる。また、インターネット上のリソースを活用してテーマを巡って情報を収集する。このように十分に準備して授業に臨むようになる。

事例 7-1-79：跟上这个课(翻译课)的氛围有关系。上这个课活泼，课下做作业就会很活跃、主动。(学习者宇)

【訳】この授業(翻訳授業)の雰囲気に関係がある。教室活動が活発なので、放課後宿題をするのも積極的になる。

事例 7-1-80：这个翻译，同学回去做作业，大家都保证每个人回去都写了，而且都认真写了。

我要不是自己写的，我连自己写的是什么都不知道，我还拿什么去思考、去讨论？首先是说作业既然我有能力会做的，我肯定去会做。而且有时候真的不会的，我会去问惠和墨（同学），有时候还包括问一下飞哥或是东哥什么的（学长）。其实他们还真的挺帮我的。（学习者浩）

【訳】翻訳授業では、みんな宿題を完成する、しかも真面目にする。自分で書かないなら、何を書いたか自分でさえ分からなかったら、何を持って考え、話し合うか。私の場合、できるものなら必ず自分でやる。そして本当に分からないことがあったら、恵さんと墨さん（クラスメート）、時には飛さん、東さん（先輩）にも聞きに行った。とても助けてもらった。

事例 7-1-81：课后也是各种搜吧，围绕着咱们的那些话题，运用我知道的各种平台。（学习者詩）

【訳】放課後も、それらの話題をめぐって、私の知っているネット上のリソースを活用して色々調べたりした。

内容重視の翻訳授業では、教室活動は主にグループワークの形で展開される。学習者は訳し方、そして生き方をめぐる内容について話し合い（事例 7-1-82、7-1-83）、事前に収集した情報を仲間と共有する（事例 7-1-84）など、積極的にグループワークに取り組む。このように、グループワークにおける議論は学習と関係のあるものを巡って展開されるため、内実が伴うグループワークが実現できた（事例 7-1-85、7-1-86）。

事例 7-1-82：就是上课的时候，翻译吗，可能这个人翻这段，但是，诶，她听了之后就觉的和她的不一样，她就说她自己的是什么样子的。就是确实每个人都参与进来了。（学习者竹）

【訳】：授業の時、他人の訳文を聞いて、自分の訳文と違うと感じたら、自分の訳文がどんなものかを述べる。このようにみんな参加していた。

事例 7-1-83：话题的讨论我会参与进去。有一些东西如果是比较简单的日语，我了解了之后，我可以就是说靠我自己的水平举出一些例子什么的。（学习者浩）

【訳】内容をめぐる議論に加わるようにしている。日本語がそんなに複雑でない場合、意味が分かったら関連のある例を挙げたりもする。

事例 7-1-84：有些话题，像什么校园贷款的，当时还挺火的。不仅有文字报导，刷 b 站时还看到了微电影，我就都汇总了，课上和大家分享。（学习者詩）

【訳】学生ローンとか、その時話題になっているテーマがある。新聞記事だけでなく、Bilibili [Youtube のような動画が見られるアプリ] ではミニ映画も見つけた。それらを全部まとめて、授業の時みんなと共有した。

事例 7-1-85：小组讨论吧，我觉得分什么课程、内容吧。就是比如说咱们这个翻译课，我们上课真的是在讨论一些跟学习有关的东西。（学习者夏）

【訳】グループワークへの取り組み方は、授業、そして内容によって違うと思う。例えば、この翻訳授業では、本当に学習と関係のあるものについて話し合っている。

事例 7-1-86：翻译的小组活动还是有实质内容的，确实有讨论。（学习者楠）

【訳】翻訳授業のグループ活動は内実があって、本当の意味での議論ができた。

以上見てきたように、従来の授業と比べ、内容重視の翻訳授業では、学習者の授業参加に大きな変化が見られた。これは【①教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 内容を自分と関連づけられる授業】、【②インプットの授業 VS アウトプットの授業】、【③丸暗記ばかりをする授業 VS 考える授業】、【④先生に教えられる授業 VS 先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業】、【⑤子ども扱いされている授業 VS 大学4年生の知的レベルに合っている授業】、【⑥怖くて退屈な授業 VS 自由で面白い授業】と連動して起こった結果である。

ここで、特にグループワークへの取り組み方における変化について注目されたい。協働学習は「競争学習」へのアンテゼーチとして出されたものである。池田・館岡（2007：5-7）は日本語教育における協働の5要素として「対等」、「対話」、「創造」、「互惠性」、「プロセス」を挙げている。しかし、研究1（内容重視の翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態）では、学習者が動機が低下していた頃、経験したグループワークはグループメンバーが連帯責任を問われるほど点数で評価されており、成績のよくない学習者はチームを組んでもらうことすら難しい状態に置かれているようなものであった。一方、教科書のテキストの読み方と翻訳が主な内容とされ、しかも「正解」に相当する模範解答と思われる訳文が設けられている。教師の管理のもと、成績だけで評価されると、成績のよくない学習者は価値の低い存在と見られがちである。「対等」な人間関係が構築されない上に、「正解」に縛られており、「対話」、「互惠性」、「プロセス」、「創造」は生み出されない。このように、協働の要素が実現されておらず、「雑談するばかりのグループワーク」になってしまふ。

それと対照的に、学習者は内容重視の翻訳授業におけるグループワークは内実が伴うものだとは肯定的に捉えている。この違いはグループワークで議論する内容により生まれたものである。内容重視の翻訳授業では、学習者は雇用などの生き方をめぐるテーマを内容としたテキストの翻訳、そしてその内容に対する自分の理解と考えを巡って対話する。第6章の6.4では動機づけが低下していた学習者が内容重視の翻訳授業のグループワークにおけるやりとりを考察した。日本語の成績がよくない学習者でも既有知識を生かして社会情報を提供したり、中国語の言葉の意味を説明して正解にたどり着くのを支えたり、中国語を活用して訳文をより良いものにすることを通して、グループに貢献できたことが浮き彫りになった。つまり、日本語の成績がない学習者は価値の低い存在ではなくなるのである。こうして、成績がいいかどうかを問わず、学習者の間に対等な関係が構築でき、「対話」、「互惠性」、「プロセス」、「創造」は生み出される。それに合わせて、翻訳の部分についても、学生の訳文より良い模範解答が存在するという前提が捨てられ、学習者が仲間とともによりよい訳出ができるように切磋琢磨をすることが励まされる。このように、自分と関連づけられる内容の思考の上、より良い訳文を追求することで知的好奇心がくすぐられるとともに、仲間との「対話」を重ね、「創造」していくプロセスを経り、グループワークに対する肯定的な評価が形成された。それにより、動機減退を招く〔授業形態に対する不満〕

にある《雑談するばかりのグループワーク》という認識は覆されることになる。

⑧【先生が何を話したいか分からない授業 VS 内容をはっきり把握できる翻訳授業】

このカテゴリーは2個の小グループ〈先生が何を話したいか分からない授業〉、〈内容をはっきり把握翻訳授業〉から構成される。

学習者の発言から、それまでに受けてきた授業の中、教師が何を説明したいかすら分からないものがある（事例7-1-87）のに対し、内容重視の翻訳授業では毎回の授業内容がはっきり把握できる（事例7-1-88）ことが分かった。

事例7-1-87：之前有的课，上课不知道老师要干什么。（略）那像之前有的课吗，就这翻翻，那翻翻，不知道干嘛似的那种@@。（学習者楠）

【訳】：それまでの授業、先生は何をしたいか分からなかった。（中略）先生はここを説明するだろうと思っていたら、もう他のページに行っちゃった。何をやりたいか分からなかった@@。

事例7-1-88：然后就讲的内容就很快，就是这一节课就讲这一块吗，然后也不会是说就感觉不知道要讲什么那种，就很明确。（学習者然）

【訳】（翻訳）授業ペースが早くて、このコマでこの部分の内容が扱われるって一目瞭然。何を説明するか分からないようなことはなくて、とにかくはっきりしている。

このカテゴリーでは学習者は授業内容に対する理解度を比べた。従来の授業では、学習者は授業内容、授業形態、教室の雰囲気などが気に入らず、授業参加は受け身的である。その結果、授業内容についていけないことが多い。分からないことが積み重なると、さらに授業参加が嫌になり、悪循環が生み出される。それと対照的に、内容重視の翻訳授業では、学習者は授業内容をはじめ、授業形態、教室の雰囲気などに肯定的な認識を持ち、教室活動に加わりたい意欲が生まれ、授業参加が積極的になるため、授業内容をよく把握できるようになる。授業内容を把握できることはまた積極的な授業参加を促し、好循環を導くことになる。

以上、図7-2に基づき、従来の授業と比べながら、能動的な授業参加を導く内容重視の翻訳授業の特徴を見てきた。では、内容重視の翻訳授業のこのような特徴はどのように実現できたか。次は、図7-4を踏まえ、学習者の語りを示しながら、詳しく見ていく。

①【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】

このカテゴリーは1個の大きいグループ{生き方をめぐる内容に引き込まれ、気に入る}と、2個の小グループ「翻訳資料の量・難易度・デザインなどにも満足できる」、〈翻訳資料が好き〉から構成される。

{生き方をめぐる内容に引き込まれ、気に入る}

このグループは、1個の大きいグループ〔社会を認識し、生き方を考えさせてくれる翻

訳テキスト]、2個の中グループ「翻訳テキストは大学生の知的レベルに合い、意義がある」、
「テキスト選定がオープンな翻訳資料は市販の教材より実用的」、と1個の小グループ《翻
訳資料の内容に引き込まれ、関心がある》からなる。

内容重視の翻訳授業において、翻訳資料は事前課題として授業前に学習者に配布される。
学習者の授業に対する認知は翻訳資料から始まると言える。翻訳のテキストに最近に起こ
ったリアルな出来事が組み込まれている。学習者はこのような翻訳資料を多くの事柄に触
れ、進路に対応しており、大学生である自己と関連があると捉えている（事例 7-1-89～事
例 7-1-92）。

事例 7-1-89：到现在我印象都很深的，就是一个过劳死的课，那个课我印象还是很深刻。为
什么？就是因为它这个事是真实发生的，还是近期发生的，这个例子也很生动形象吧。（学
習者香）

【訳】今でも印象深いのは、過労死の話をしたその授業だ。なぜかという、それは本当
に起こったこと、しかも近頃のこと、生々しいケースだったから。

事例 7-1-90：还有就是那些资料，不是涉及到各个方面吗。（学習者珍）

【訳】それらの資料（翻訳テキスト）、色々なことに触れているじゃないか。

事例 7-1-91：你的材料是有针对性的，真的就是面对我们将来要走的路，就是说肯定有一些
注意力在上面。（学習者浩）

【訳】先生が配った資料、私たちの進路に関係があるもので、自然にそこに注意が向く。

事例 7-1-92：翻译的素材就首先有一些比较感兴趣，能了解一些东西。内容本身比较吸引人，
都是和大学生相关的。比如对选择北上广还是小城市的思考，再比如关于黑心企业的一些内
容。（学習者楠）

【訳】まず翻訳の資料に興味を持っている。そこから分かることがある。内容そのものに
魅力があり、全部大学生と関係があるものだから。例えば、就職地は北京、上海、広州と
いった大都市をとるか、それとも小さい町をとるかについての考え、ブラック企業に関す
る内容など。

学習者に言及された事例 7-1-89 の過労死、事例 7-1-92 の就職地の選択、ブラック企業
などは学習者が就職活動する際、考えなければならない現実の問題であり、学習者にとっ
て身近で自己と関連づけやすいものである。また、日本語そのものを主な内容とした授業
が多い中で、このような問題が1つの授業に集中して取り上げられるのは珍しいため、学
習者はテキストで触れた面が広いと考えるように至ったと推測できる。

学習者は自己との関連が感じられた「翻訳テキストを自分に引きつけて考え、共感を覚
える」。事例 7-1-93 では、学習者詩は電通社員が過労に耐えられず自殺した内容のテキス
トから中学校時代、自殺したい時期があったことを思い起こされた。また、テキストにあ
る人物と同じ選択、葛藤に直面している（事例 7-1-94）、将来同じことに遭遇するかもし
れないと感じる（事例 7-1-95）学習者もいる。このように自己に引きつけて考えられる資
料に心を打たれ、共感を覚える（事例 7-1-96、7-1-97）。

事例 7-1-93 : 看有些翻译内容的时候也联系到了自己。怎么讲吧, 讲这个话题, 自杀这个吧, 反正是我初中的时候, 有, 反正是有一阵是挺想的, 就是有。当时在, 就是, 怎么讲, 那阵心情比较灰暗, 整个人就比较颓。怎么说, 看这个资料 (电通社员自杀) 的时候就联想到了过去的自己。所以写回顾文的时候立场都不太一样。(学習者詩)

【訳】 翻訳資料に自分のことが思い起こされた内容がある。何と言ったらいだろう。この話題、自殺の話題でね、私中学校の時、自殺したい時期があった。そう、あった。その時、すごく、気持ちが暗くて、鬱だった。この資料 (電通社員の自殺) を読む時、昔の自分を思い出した。それで振り返りを書く時、立場も違う。

事例 7-1-94 : 我现在还记得顺流、逆流那篇文章, 其实吧那篇文章对我真的是太难了, 我这个水平那么长的东西真的是翻不好。但是我当时就面临着一样的选择, 家里面我爸就是说想让我在家考个警察、公务员什么的, 我就想去北京闯一下。(学習者浩)

【訳】 今でも時代の流れに合わせるか、それとも逆らうかという内容の文章を覚えている。正直、その文章は私にとって難しく、私のレベルではうまく訳せなかった。しかし、その時、文章の中の人と同じ選択に直面していた。父は私に実家で警察とか、公務員になる試験を受けてもらいたがっていたが、私自身は北京で挑戦してみたかった。

事例 7-1-95 : 正好是我正在思考的东西, 感觉自己将来也可能会遇到。(学習者宇)

【訳】 : (資料の内容は) ちょうど私が考えているもので、自分も将来このようなことに遭遇するかもって気がする。

事例 7-1-96 : 我们以前翻译过一个文章, 就是几个年轻人的人生选择, 挺触动的。就是现在还印象比较深刻的。其中有一个事例是说, 就是现在不出去走一走, 以后就各种走不出去了那个。因为我怎么说呢, 因为我家里就我一个孩子, 然后家是〇〇 (本地) 的, 我爸妈不希望我远走, 但是我挺想出去看一下的。因为我感觉再过几年可能都没那个热情了。(学習者凡)

【訳】 授業で何人かの若い人の人生選択についての文章を訳したことがある。心が揺さぶられちゃった。その中の一人の話、今のうち故郷を出ないと、一生出られないといった話は今でも印象深い。私は一人っ子、そして地元の間人で、両親は私にそばにいてもらいたがっているが、私自身は外の世界を見てみたい。何年か待ったらその情熱はなくなってしまうと思うから。

事例 7-1-97 : 文章 (顺流、逆流) 里 “一眼见到头” 的生活真是说到我心坎里了。(学習者浩)

【訳】 文章 (時代の流れに合わせるか、それとも逆らうか) にある「一生が見えてしまう」生活って言葉が心に染み通った。

フィールドの学習者は地方出身、特に東北地方出身の人が多い。近年東北地方の経済発展が遅れており、大学を卒業して北京、上海などの大都市へ行って仕事する人が増えつつある。しかし、一人っ子として、そばにいて安定な生活をしてもらいたいという両親の期待も感じており、進路の選択に迷っているところである。そのため、自分と同じ環境に置かれている同世代の人の話に共感を覚える。

このようなテキストを訳すことにより、学習者は「違う視点に触れ、社会を認識する」。勉強一筋やってきた学習者は社会経験が限られており、特に過労死、ブラック企業などの社会の裏事情について知ることが少ない。授業でこのようなことに接触することで社会をより認識し(事例 7-1-98)、学校で見たのは社会の一面でしかないと気づく(事例 7-1-99)。同時に、事例 7-1-100、7-1-101 で学習者に挙げられたテキストには大都市での仕事をやめ、地元の小さい町に帰る若者と、全く逆のルートを取る若者へのインタビューが同時に取り上げられているため、就職地が大都市でも小さい町でも、学習者はどちらの考えを持っていても自分と異なった視点に出会える。それは他人の視点を受け入れ、学習者自身の考えを整理することにつながる。

事例 7-1-98 : (通过翻译资料) 然后也能更了解目前的这个, 社会吧, 包括就业状况呀, 然后包括各方面的信息也都多知道一点。(学習者雪)

【訳】(翻訳テキストを通して)、今の社会、就職状況を含めてね、それから各方面のことについてより多く知ることができる。

事例 7-1-99 : 因为你在学校见识到的和你在工作中见识到的是不一样的。因为上完大学之后, 有的人可能会继续, 继续往上读呀, 或是怎么样的, 有的人就会到社会当中找工作了。如果找工作的话, 因为你在学校里见识到的人和人之间的相处是一种模式, 工作中又是另外一种样子了。所以我觉得在学校提早接触一些在社会中能遇到什么的这种文章什么的, 确实挺好的。能提早见识到这个社会并不是在学校里看到的那么片面, 那个样子。(学習者竹)

【訳】大学で見たものは仕事で見たものとは違うの。大学を出たら、大学院に進む人もいれば、就活する人もいる。就活するなら、職場における人間関係は、学校で経験した人間関係とは同じじゃない。だから、大学で前もってこのような文章、つまり社会に出てどんなことに出会うかといったような文章に触れてよかったと思う。前持って見た社会は大学で見た一面とは全く違う。

事例 7-1-100 : 比如顺流、逆流那个资料吧, 通过那篇文章了解了不同人的人生态度, 产生了同感。(学習者楠)

【訳】: 例えば、流れに乗るか、逆らうかが内容だった資料、その文章を通して異なった人生态度を知って、共感を覚えた。

事例 7-1-101 : 从翻译的材料中看到了一些别人的观点。那一篇好像也是和工作有关吧, 就是有的人他是在大城市怎么怎么样, 然后有的人在家乡怎么样怎么样, 《中国青年报》的那篇报导。当是我也是处于这样的纠结之中, 当时我就在考虑是去北京还是留〇〇(本地)。然后包括职业方向, 如果按发展来算的话, 其实 IT 职业发展的空间还是蛮大的。虽说现在已经很多人, 但是我觉得这个需求还是逐渐增加的。但是如果按照喜好来说, 其实这并不是我喜欢的东西。(学習者珍)

【訳】翻訳の資料から他の人の考えも見られた。大都市で生活する人、そして実家で生活する人についての『中国青年報』の記事、それも仕事に関わった内容だね。その時、私はちょうど同じような葛藤を持っていた。北京へ行くか、それとも〇〇(地元)に残るか考

えていた。それから就職先の選択についても、キャリアパスを考えたら、IT産業は従業者が多いけど、やはり需要は次第に増加していると思う。しかし、個人の好みから言うと、私の好きなものではない。

翻訳テキストで提起された話題をきっかけとして、学習者は卒業後の仕事選択、行動基準、人間関係などについて考えるようになる。つまり翻訳テキストにより、「生き方についての思考が促される」（事例 7-1-102～事例 7-1-103）。

事例 7-1-102：翻译资料有一个好处就是先把这个话题抛出来，让我去思考。（学習者浩）

【訳】翻訳資料のメリットは話題が引き出されて、考えさせてくれることだ。

事例 7-1-103：当时，确实当时的时候因为我那会儿已经知道自己也不是读研究生了，然后准备要工作了。就是做那些材料的时候，更会想想自己以后进入社会中我应该怎么做，为人处事要怎么样，我想找什么样的工作，我想怎么样去生活。（学習者竹）

【訳】その時、大学院に進まないのので就職することを決めたの。翻訳テキストを訳す時、自分はこれから社会に出たらどうすべきか、人間関係をどのようにするか、またどんな仕事をしたいか、どんな生活をしたいかについて考える。

以上見てきたように、翻訳テキストが社会を認識することに役立つのみならず、自分なりの生き方を考えることにも参考になるため、学習者はそれを「大学生の知的レベルに合い、意義がある」と捉えている（事例 7-1-104、7-1-105）。

事例 7-1-104：就是翻译的那些素材，都是很有意义的。至少对我有启发，能够自己再去思考这些东西，真的很好，我感觉。尤其是那个北上广，还有就是那一段素材记得非常深刻，就是有好几个不同处境的人，几年之后作出了生活的选择那些。（学習者珍）

【訳】翻訳の資料は意義がある。少なくとも私にインスピレーションを与えてくれる。自分でそれについて更に考えることができよかったですと思う。特に、北京、上海、広州での就職についての記事がとても印象深い。ほら、違う環境に置かれた人々が、数年後に改めて生活の選択をしたって内容でね。

事例 7-1-105：我特别喜欢咱们用的那些长的整段的翻译资料，就是就业呀、职场、幸福观什么的，就是感觉到了大四终于有点符合大学生的思维了。（学習者楠）

【訳】私は私たちが使った長い翻訳テキストが特に好きだ。就職、職場、幸福観など、4年生になってやっと大学生の思考に合ったものが見られたって気がする。

学習者は内容重視の翻訳授業で使われた翻訳資料は普通の授業と異なっていることを鋭く感じとった。従来の授業では決まった教科書が使われていることが多いのに対し、内容重視の翻訳授業で使用された翻訳テキストは教科書に囚われず、開放的である（事例 7-1-106）。例えば、電通社員の自殺事件、日本の大学生の就職状況、非正規雇用、五月病など近年起こったことは普通の授業と教科書には滅多に見られないものである（事例 7-1-107）。学習者はこのようなテキストを市販の教材と比べ、市販教材は言葉を含めて時代の変化を反映できない欠点がある（事例 7-1-108）ため、それを克服できた「テキスト選定がオー

ブンな翻訳資料は市販の教材より実用的」だと捉えている。

事例 7-1-106：翻译材料的选择方式开放，不局限于书本，尽可能地调动了我们的兴趣。（学習者香）

【訳】翻訳テキストの選択は教科書に囚われていないので、開放的である。それは最大限に私たちの興味を引き出した。

事例 7-1-107：我感觉长的资料大部分都挺吸引人的，所以很少课堂上也能看到这样的，和课下你在教材里看到的那些内容也不一样。印象比较深刻的，比如那个跳楼的，就是东大毕业生的那个，还有你那一套资料有日本大学生的情况，五月病、临时工什么的。不光做翻译，结合日本的情况也思考自己的未来。（学習者楠）

【訳】：長い資料の多くは魅力的だ。普通の授業ではあまり見られないし、授業後、教科書で読んだ内容とも違う。飛び降り自殺した東大卒業生のこと、また資料にある日本の大学生の現状、5月病、非正規雇用などの内容がとても印象深い。翻訳をするだけでなく、日本の状況と合わせて自分の将来についても考える。

事例 7-1-108：（翻译资料）我就觉的很喜欢的。就是有不同的题材，因为毕竟那种翻译类的教材就只有那种一板一眼的，而这种是实时的材料翻译出来，我觉得，会怎么说，更实用一些吧。因为，就是时代也在发展吗，包括语言，还有一些新出现的，它不可能一直停留在过去的固定的翻译教材里。（学習者珍）

【訳】（翻訳資料）が気に入った。なにしろ、異なった題材があるから。市販の翻訳教材は決まった内容しかない。それに対して、このような時事ネタを訳したら、なんというだろう、もっと実用的だと思うから。時代は発展しつつあって、言葉を含めてね。新しく出てきたものは昔からずっとある翻訳教材にあるわけがないじゃないか。

以上述べたように、市販の教科書に拘らず、大学生の日常生活と関係のある内容を広く取り入れられた翻訳テキストを通して学習者は社会を認識し、生き方についての思考が促される。学習者はこのようなテキストは大学生の知的レベルに合い、意義があると捉えている。そのため、翻訳資料に魅力を感じており、内容に引き込まれ、関心を抱いている（事例 7-1-109～7-1-111）。

事例 7-1-109：内容本身比较吸引人，都是和大学生相关的。（学習者然）

【訳】内容そのものに魅力があり、全部大学生と関係があるものだから。

事例 7-1-110：其实我当时去做这个东西（翻译）的时候，也没觉得这个好才去做什么的，但它确实能把我引进去。（学習者浩）

【訳】これ（翻訳の資料）を訳す時、これがいいと気づいてやるわけではないけど、確かに引きつけられた。

事例 7-1-111：翻译的素材就首先有一些比较感兴趣，能了解一些东西。（学習者楠）

【訳】まず翻訳資料の内容に関心がある。そこから知ることがある。

「翻訳資料の量・難易度・デザインなどにも満足できる」

このグループは1個の小グループ《翻訳資料の量・難易度も適切》と1個の単独カード‘授業を受けたら、翻訳資料からルールがまとめられる’からなる。

前述したように、学習者は翻訳資料の内容を積極的に受け止めている。それと同時に、内容以外の面についても満足している様子が学習者の発言から窺える。具体的に、翻訳資料の量は充実していること、難易度は一人ですぐできずに、グループメンバーと議論する必要があること(事例 7-1-112)、また授業を受けたら規則を発見できること(事例 7-1-113)が学習者に挙げられている。

事例 7-1-112：翻译课感觉真的学到了很多。第一你给我们的材料，首先量确实有点多。不是否定的意思，我是想说量很充足。@@并且它有一些难度，就是有些翻译确实不是你想着，一下子就知道的。然后课上和可以和小组的同学讨论一下。(学習者然)

【訳】翻訳の授業では本当に勉強になったことが多い。第一に、先生が配った資料は量が多かった。@@また難易度についても、見てすぐ分かるものではない。そして、授業の時、それについてグループメンバーと議論することもできる。

事例 7-1-113：每个模块你要是刚开始看的时候感觉不到，上完课之后可以总结出来，就是你想通过几句话它是相同的，就是一个(翻译)模式。(学習者楠)

【訳】最初に読む時は分からないが、授業が終わると(規則が)まとめられる。つまり同じ翻訳テクニックが使える段落が一緒に並べてあること。

〈翻訳資料が好き〉

以上見てきたように、学習者は内容をはじめ、翻訳資料の量・難易度などにも満足しているため、翻訳資料が気に入ったと評価している。

事例 7-1-114：翻译资料我是很喜欢的，课前基本都提前做好。(学習者晴)

【訳】私は翻訳資料が気に入っている。授業前に、だいたい前もって終わるようにしていた。

学習者は内容重視の翻訳授業に対する最初の認知は、授業前に配布された翻訳資料から始まる。そこに雇用など卒業を控える学習者が密接に関わっている内容が話題として提起されているため、学習者は自己との関連を感じ、自分に引きつけて考え、翻訳資料は自分にとって意義があると感じとる。研究1(内容重視の翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態)では、〈授業と自己との関連性が感じられない〉ことが授業に対する否定的なイメージに関わっていることが分かった。内容重視の翻訳授業では、学習者が翻訳資料を自己と関連づけて考え、意義を感じたこの時点では日本語の授業は自分には関係がないという先入観が揺らぎ始まっていると言えよう。

②【斬新な教室活動の進め方】

このカテゴリーは3個の大きいグループ{いい活動であるグループワーク}、[本当の気持ちを書け、達成感のある振り返り]、[進路についての困惑を解消し、先輩とつながりを

持つインタビュー]、2 個の中グループ、「授業前に、事前課題をすることで授業に対する興味が唆られる」、「先生から新しい視座をもらい、ためになる」、と 1 個の小グループ〈翻訳授業のやり方は斬新でいい〉から構成される。

「授業前に、事前課題をすることで授業に対する興味が唆られる」

このグループは 2 個の小グループ《授業前に翻訳資料をもらい、準備する》、《先生が何を話すかを想像して授業に対する興味が唆られる》からなる。

翻訳資料は事前課題として授業前に学習者に配布される。学習者は授業前に事前課題を完成する（事例 7-1-115）。さらに、その内容について思考を巡らし、授業の時教師がどんな話を展開するかを想像し、授業に対する興味が唆られる（事例 7-1-116）。言い換えると、学習者は翻訳資料の内容に動機づけられ、関心を持って教室に臨むことになる。

事例 7-1-115：就是首先第一个，我们那个材料不是提前给发的吗。对，我都是提前先看一看，就是我们也都是提前做吗。（学習者宇）

【訳】第一に、翻訳資料は授業前に配布されるから、そう、私はいつも前もって読んで、翻訳するようにしていた。

事例 7-1-116：那个素材反正每次做都会思考，然后就会想再上课老师关于这方面老师会讲什么，特别有兴趣的。我是这么一个感受。（学習者楠）

【訳】毎回その内容について考えて、そして先生がまた授業の時どんな話をするだろうと想像して、すごく興味があった。それが私の感想。

{いい活動であるグループワーク}

このグループは 2 個の大きいグループ [グループで訳し方を議論・発表するのでプレッシャーがなくて、仲間と学び合うことができる]、[内容をめぐる議論では自分の意見が十分に述べられる]、1 個の中グループ「グループメンバーから多くの助けをもらい、参加の意欲が生まれる」、と 1 個の小グループ《グループワークは意義のあるいい活動だ》からなる。

内容重視の翻訳授業においては、教師が一方向的に教え込む代わりに、学習者が仲間とともに思考・議論するグループワークが教室活動の軸とされている。学習者は各自の翻訳を持ち寄り、グループで議論し、一番気に入った翻訳を発表することになっている（事例 7-1-117）。翻訳授業の受講前、学習者の動機減退の実態を扱った研究 1 で浮き彫りになった、抑圧された教室の雰囲気の影響され、学習者間の人間関係がうまくいかないことに配慮し、グループの構成は学習者に任せた。学習者が自由に組んだグループに、仲のいいメンバーが集まるため、プレッシャーを感じず（事例 7-1-118）、遠慮なく自分の訳文が言える（事例 7-1-119）。

事例 7-1-117：然后你上课的模式也是（挺好的）。我们自己提前做好，然后小组可以讨论然后发表我们组比较满意的翻译。刚开始还没有太适应，但是后来就能跟着你一起走了。（学習者楠）

【訳】この授業のやり方も（いい）。私たちは事前に訳して、（各自の訳文を）グループに持ち寄って議論してからグループの気に入ったものを発表する。最初このやり方にあまり慣れていなかったが、後になって先生についていけるようになった。

事例 7-1-118：小组讨论自己的翻译，没有压力，总体上还是比较轻松的。（学習者雪）

【訳】グループで自分の翻訳を議論するのは、プレッシャーがなくて、まあ、気楽だね。

事例 7-1-119：小组的人都比较熟吗，也不存在那种不好意思说自己东西的情况。（学習者恵）

【訳】グループのメンバーはよく分かっているから、自分の訳文を言うのが恥ずかしいってこともない。

グループメンバーは日本語も中国語もレベルが違うため、訳文はさまざまである。グループワークで異なった訳文に出会い、他人の優れたところを発見するとともに、自分の足りないところにも気づくことができる。こうして、相補的關係になり、お互いに学び合うことができる（事例 7-1-120～7-1-124）。

事例 7-1-120：小组讨论，就是你，嗯，每一个人的语言水平也不一样，包括日语水平和中文水平。因为我觉得在翻译的时候中文水平其实也蛮重要的，然后因为每个人的水平不一样，所以每个人翻译出来的东西也不一样。（学習者珍）

【訳】グループで議論する時、えーと、みんなそれぞれレベルが違う。日本語のレベルと中国語のレベル、両方を含めてね。翻訳の場合、中国語のレベルも結構重要だと思うわ。そして、みんなレベルが違うので、訳文も同じではない。

事例 7-1-121：而且有时候就是对答案的时候，每个人翻译出同样的意思吗，感觉就每个人翻译的不一样。那个时候你就能听到别人不同的翻译的感觉，唉，就发现亮点了（好的地方）。（学習者詩）

【訳】そして、答え合わせをする時、みんなの訳出した意味は同じだけど、翻訳文はそれぞれ違うの。その時、グループメンバーの違った訳文を聞いたら、素晴らしいところが見つかった。

事例 7-1-122：小组讨论可以对比自己于其他人翻译上的区别，了解到自己的不足。（学習者夏）

【訳】グループワークで他の人の訳文との違いを比較することができて、自分の足りないところに気づくことができる。

事例 7-1-123：我翻译的时候，理解方面的一些问题，有时候就是转不过来弯，就是不太理解它的那句话想表达的什么东西。然后觉得自己翻译挺对的，但是别人一说就觉得他翻译的更对。（学習者凡）

【訳】翻訳の時、原文の理解面に問題があって、時々よく理解できない時がある。その文で何を伝えたいか分からないけど、自分の訳はいいと思い込んだ。しかし、他の人の訳文を聞いたら、やはり彼の訳文はもっといいと気づく。

事例 7-1-124：大家也可以互相参考，互相借鉴。

【訳】お互いに参考にして、学び合うことができる。

内容重視の翻訳授業では自分なりの生き方を考えることが授業目標の一つであるため、グループワークでは翻訳に限らず、学習者が物事に対する考え（事例 7-1-125）、そして進路のことに対する考えを話し合う内容が組み込まれている（事例 7-1-126）。

事例 7-1-125：因为小组讨论的时候，就是也会交流一些自己对各种事情的看法什么的，就不光是翻译，也听到了一些别人的想法。（学習者珍）

【訳】：グループワークの時、自分の物事に対する考え方についても議論した。翻訳だけではないから、他の人の考えも聞くことができた。

事例 7-1-126：那会儿就不是很清晰自己要做什么。小组讨论的时候也在一起讨论自己的想法（关于以后的打算）。（学習者惠）

【訳】：その時自分が何をやりたいかまだはっきりしていなかった。グループで議論する時、（これからのこと）についての自分の考え方もいっしょに話し合った。

物事、そして進路に対する考えをめぐる議論には正解がないため、学習者は自分の意見を自由に述べることができる。それと同時に、中国語の使用が禁止されていないため、言葉に制約されず、不自由なく自分の考えを表現できる（事例 7-1-127～7-1-129）。

事例 7-1-127：最起码我有言论自由，我可以表达我自己的看法。我希望让大家知道（我的想法）。在没有绝对对错的情况下，我愿意去讨论。因为这个东西没有一个绝对的对错，我说的也可能是对的。我的看法也不代表你的看法，没有看法是对的或错的。（学習者浩）

【訳】少なくとも言論の自由がある。自分の考えを述べることができる。（自分の考えを）みんなに知ってもらいたい。絶対的な正否がない状況で議論に参加したい。この議論には正しいとか、正しくないとかといったものがないから、私の意見も正しい可能性がある。私の考えはあなたの考えを代表しない。とにかく誰の考えが正しいとか正しくないとかいうことはない。

事例 7-1-128：其实我是真的说是不怎么学日语，上课也是在混。但翻译课还好，因为平时上课讨论，就是说可以用中文去交流。（学習者浩）

【訳】実は私はあまり日本語を勉強しないで、授業の時も適当にごまかしていた。でも翻訳授業の時はまだいい。授業では中国語で交流することができるから。

事例 7-1-129：像这个翻译课，我思想表达的话是不受限于语言的。（学習者楠）

【訳】この翻訳授業では、思考の表出は言葉に制約されない。

事例 7-1-130：其实语言就是去表达你想法的一个东西，如果你都不能说的话，你想法还有什么意义。（学習者楠）

【訳】言葉はただ表現・伝達の手段というだけで、自分の考えが述べられなかったら、その考えは意味がなくなるんじゃないか。

事例 7-1-131：听说读写你如果都是用日语交流的话，就相当于束缚了学生听说读写的权利。就是什么东西都没有母语来的自然方便吧。（学習者浩）

【訳】聞く、話す、読む、書く、全部日本語でするなら、学習者の聞く、話す、読む、書く権利を奪うことと一緒にだ。何よりも母語が一番自然で、しかも便利だろう。

ここでは、学習者が日本語の授業においてよく見られた母語使用の禁止についての発言が興味深い。言葉が伝達的手段であり、言葉に制限がかけられたことで自分の考えを表現できなかつたら、思考そのものは意味が失われてしまう（事例 7-1-130）。そのため、外国語である日本語の使用しか許されない場合、学習者の表現の自由を奪うことに相当する（事例 7-1-131）と学習者は捉えており、母語の使用禁止に否定的な態度を示している。

以上の内容をまとめて言うと、内容重視の翻訳授業において、雇用など生き方をめぐる議論には、正解と言葉の制約がないため、学習者は気兼ねなく参加できることが分かった。

一方、教師が誰かを指名して質問に答えさせずに、グループで発表することになっている（事例 7-1-132）。学習者は一人で頑張らざるを得ないという窮地から抜け出し、仲間の力を借りることができるようになる（事例 7-1-133）。そのため、内向的な人でも緊張がとれ、仲間の前で自分の考えが述べられるようになり（事例 7-1-134）、徐々に自信がついていく（事例 7-1-135）。一方、日本語の成績の悪い学習者は母語の力を発揮し、訳文の中国語の表現を工夫することを仲間に頼まれる。それで仲間に必要とされていると感じており、グループの中の自分の位置付けが見つかり、グループワークに参加する意欲が生まれる（事例 7-1-135、7-1-136）。

事例 7-1-132：老师每次干什么都让大家一起讨论，然后就是，就是，不是单独提问哪一个。（学習者恵）

【訳】先生は毎回何をやるにしても皆でいっしょに話し合い、誰かを指名して答えさせるのではない。

事例 7-1-133：咱们翻译这种小组合作讨论、发表的方式非常好。并不是自己一个人孤军奋战，能得到更多的帮助。（学習者緑）

【訳】この翻訳授業のグループで議論、発表するというやり方はとてもいいと思う。孤軍奮闘するのではなくて、もっと多くのサポートがもらえる。

事例 7-1-134：（小组一起讨论、发表）我就觉得特别好，对我们这种内向的人，特别，太有帮助了，就是我能放松下来，我敢说。后来就是感觉每堂课都能说出来的话，就是感觉也有一点儿不同了。怎么说呢，就是自信心提高了吧。（学習者恵）

【訳】私のような内向的な人にとっては、すごく助かる。リラックスできて言えるようになるから。そして後で毎回の授業で（訳文が）述べられたら、何か変わった気がする。なんというのだろう、自信がついたということだね。

事例 7-1-135：小组讨论翻译的时候，虽然我日语成绩不好，但可能也就是因为日语不好吧，我的汉语反倒没怎么受日语影响，就是没有日式汉语吧。她们都会让我帮他们顺一下汉语。（学習者浩）

【訳】グループで議論する時、私は日本語の成績が悪かったが、日本語がよくなかったからこそ、中国語は日本語の影響を受けていなかった。つまり日本式中国語ではなかった。ですから彼女たちに中国語の表現を直すように頼まれている。

事例 7-1-136：再有一个感觉是自己被需要了。其实惠她们做的很好，他们会问我的意见，

让我去有这个参与感。(学習者浩)

【訳】自分が必要とされている気がする。恵さんたちがよくしてくれて、私の意見を聞いてくれるので、参加したい気持ちが生まれた。

訳文の切磋琢磨と生き方を巡る内容の議論からなる内容重視の翻訳授業のグループワークを振り返り、学習者はグループメンバーから多く学び(事例 7-1-137)、インスピレーションをもらう(事例 7-1-138)と述べ、グループワークを面白くて意味があると受け止めている(事例 7-1-139、7-1-140)。

事例 7-1-137：真的在小组同学那儿学到了很多。你比如翔他喜欢文学，所以就是表达什么的、逻辑什么比较好。他用词什么的会更好一些。(学習者凡)

【訳】グループメンバーから学んだことはいっぱいある。例えば、翔さんは文学が好きで、表現とか、ロジックとか優れていて、訳文の言葉遣いもいい。

事例 7-1-138：我很喜欢课上的小组讨论，大家的翻译都不同，讨论时可以很清楚地了解大家想法的不同，对自己有很大启发。(学習者楠)

【訳】翻訳授業のグループワークが好き。訳文はそれぞれ違うし、またみんなの考えの違いをはっきり知ることができて、大きなインスピレーションがもらえる。

事例 7-1-139：小组讨论比较有意思。周一早上比较困，如果没有小组之间的互动，可能又要困了。(学習者恵)

【訳】：グループワークは面白い。月曜日の朝は眠くて、グループでのインターアクションがなかったらまた眠くなっちゃうだろう。

事例 7-1-140：小组讨论的时候，每个人发表不同意见，我觉得有趣也有意义。(学習者珍)

【訳】：グループワークでは、みんな違った意見を発表して、面白いし、意義もある。

楊(2017:80)では、学習者は学習意欲が下がった時、「他人と交流する方略」の使用が一番少ないことについて、日本語専攻の学習者は「沈黙は金」という日本の文化に影響され、他人と交流することはあまり得意ではないと分析している。しかし、本研究では、同じ学習者が従来の授業と内容重視の翻訳授業において異なったコミュニケーションの意欲を見せていることが浮き彫りになった。例えば、学習者浩は従来の授業のグループワークではあまり発言せずに、受け身的にグループワークが終わるのを待っていたが(事例 7-1-67)、内容重視の翻訳授業では仲間に自分の考えを知ってもらいたい意欲がうまれた(事例 7-1-127)。交流することが得意ではないことでこの浩の変化を説明しきれないと考ええる。

前述したように、内容重視の翻訳授業において、「対等」、「対話」、「創造」、「互惠性」、「プロセス」といった協働の5要素が満たされたため、学習者はグループワークへの参加が積極的になった。では、協働の5要素はなぜ満たされることができたのだろうか。ツールとしての日本語教育において、日本語そのものの習得が目標とされるため、日本語の成績が良くない学習者は価値の低い人と見られがちである。それに一般的に母語が日本語の習得にマイナスな影響があると思われ、母語の使用が禁止される傾向もある。自分の考え

を述べたくても日本語力の制限でできない。母語でなら述べられるはずであるが、母語の使用が禁止されているため、自分の考えを言語化して仲間と交流する可能性は奪われる。日本語も中国語も機能しないため、グループに貢献できなくなり、「対等」、「対話」、「互惠性」は実現しがたい。さらに、グループメンバーに認めてもらえないことは教室外の人間関係にも影響を及ぼし、教室外の交流もあまり期待できない。こうなった場合、言語生態のみならず、学習者の人間生態も悪い状態に置かれている。

それと対照的に、内容重視の翻訳授業におけるグループワークには二つの特徴がある。一つは翻訳の他に、雇用など生き方に関する内容も組み込まれること、もう一つは母語の使用が禁止されないことである。第6章の6.4.5.2項で見られたように、日本語の成績のよくない学習者の緑、浩は、既有知識を発揮して日系企業の情報を紹介したり、グループメンバーの訳文の中国語の表現を工夫したりすることを通して、自分なりの貢献ができるようになった。それにより、グループメンバーに自分の価値を認めてもらい、「対等」、「対話」、「互惠性」は実現される。それが実現される前提は、グループワークにおける生き方をめぐる内容の取り入れと、母語の使用が禁止されないことである。以上まとめて言うと、学習者に交流の意欲に欠けているのではなく、学習者が交流できるような環境が作られていないことが「他の人と交流する方略」が一番少なく使われている原因ではないかと考える。

「先生から新しい視座をもらい、ためになる」

このグループは2個の小グループ〈先生はテーマを巡って内容を深め、経験をシェアしてくれる〉、《新しい価値観に触れ、ためになる》からなる。

グループワークの後、〈先生はテーマを巡って内容を深め、経験をシェアしてくれる〉(事例7-1-141、7-1-142)ため、《違う価値観に触れ、ためになる》(事例7-1-143、7-1-144)。

事例 7-1-141：第一是翻译，就是大家翻译的方法都不一样；然后第二你每次都会根据这个话题吗，去扩展一些。(学習者楠)

【訳】まず、翻訳だね。訳し方はみんなそれぞれ違う。そして、次に先生は毎回テーマをめぐって、内容を広げてくれる。

事例 7-1-142：涉及到一些关于工作、生活的话题，老师在课上也会给我们讲你的经历、感悟。(学習者香)

【訳】仕事、生活に関わった話題になると、先生は自分の経験、自分が感じたことをシェアしてくれる。

事例 7-1-143：就是因为每个人的价值观都不一样吗，就是老师你说的时候可能不经意说的一句话，就给我一种新的价值观的感受。就是这个事情给我的价值观就感觉和我自己原来的是不一样的，感觉给我打开了一个新的世界的大门那种感觉。(学習者詩)

【訳】価値観ってもの、みんなそれぞれで、先生が気づかずに言った一言かもしれないが、新しい価値観をもたらしてくれる。自分がもともと持っているのと違って、新しい世界

の大きな扉が開いた気がする。

事例 7-1-144：这些经验之谈也能让我们从中受益。（学習者凡）

【訳】 こういった先生の経験談からも勉強になる

日本語教師として、学習者より日本語の知識を多く持っているが、生き方の思考・模索になると学習者と同じように進行中である。教師は自分自身が卒業を控えている頃、どんな環境に置かれているか、どのような経緯を経て選択をしたか、そしてその選択についての反省などを学習者と共有した。経験談だけではなく、日本語学習のブームが冷めるとともに、日本語学部の廃部が見られ始める中で、教師自身の困惑についても率直に学習者と話した。学習者は違う世代である教師から啓発を得られるとともに、自分と同じように悩み、考え、探る教師に親近感が生まれる。それは後述する③【同行者としての教師】というイメージの形成にも繋がる。

【進路についての困惑を解消し、先輩とつながりを持つインタビュー】

このグループは2個の中グループ [先輩へのインタビューを通して、進路についての悩みが解消される]、「インタビューをきっかけに、先輩とつながりを持ち、助けを得る」からなる。

生き方を考える上で、同世代の追体験が大きく参考になると考えられるため、内容重視の翻訳授業では先輩にインタビューするという活動が取り込まれている。大学卒業という人生の節目において、「進路が決められなくて悩んでいる」学習者が多い。大学院進学を考えている人は、周りの人が就職活動をしているのを見て、入学試験に失敗したら仕事が見つからないことを心配している（事例 7-1-145）。就職を考えている人は、日本語に対する興味が失われ、日本語と関係のある職につくことに抵抗がある一方、関係のない職には自信がない。とにかく自分には何をしたいか、何ができるかについてまだはっきりしていない状態である（事例 7-1-146）。

事例 7-1-145：其实以前就是挺迷茫的那种，到底要不要考。（略）我当时，就是周围的人就业的比较多，然后挺有压力的。比较担心要是考不上接下来怎么办？（学習者凡）

【訳】 実は前に大学院の受験を受けるかどうかで迷っていた。（中略）その時、周りの人は、就職する人が多いから、プレッシャーが大きかった。受験に失敗したらどうしたらいいだろうって心配していた。

事例 7-1-146：当初学日语还是因为喜欢动漫，后来在学习的过程中这点兴趣也泯灭了。当然还有一部分原因是现在日企也没那么景气了，好多日资企业都要求会别的语言了。总之是越学越不感兴趣，也是要命。找工作跟日语无关我害怕不行，有关我还觉得没兴趣。总之当时就是很迷茫，不知道自己到底想干什么，能干什么。（学習者珍）

【訳】 最初アニメが好きで日本語を習い始めたが、勉強しているうちに興味がなくなった。もちろん、日系企業の不景気にも関係があるけど。日本語以外の言葉を求める日系企業も増えている。とにかく勉強する時間が長ければ長いほど興味がなくなって、すごく困って

いた。就活で仕事が日本語と関係ないなら、できないじゃないかと心配するけど、関係がある仕事には興味がない。とにかくその時迷っていた。一体何をやりたいか、そして何ができるか分からなかったから。

学習者はそれぞれの悩みを抱え、自分と同じような困惑を経験した先輩にインタビューを行う（事例 7-1-147、7-1-148）。先輩の追体験を通して、試験に落ちても道があることが分かり、心配をなくし、希望が見える人もいれば（事例 7-1-149）、関心のある分野が見つかる人もいる（事例 7-1-150）。つまり、先輩へのインタビューを通して、未来への展望が見え始めたのである。

事例 7-1-147：采访了一个考研的学姐。因为共性比较多，就是觉的自己的困惑她也曾经经历过。（学習者凡）

【訳】大学院入試に参加した先輩にインタビューした。共通しているところが多くて、つまり私と同じような困惑を経験したことがあるから。

事例 7-1-148：我采访了我一个姐姐，她是大外的吗。然后她学的就是，她是英日双语的那个。然后最后她，就是面试的时候，去了那个微软。然后刚开始她也没有特别说自己想从事哪个行业，但是面试的时候去了，然后进了微软的项目组。（学習者珍）

【訳】一人のお姉さんにインタビューした。彼女は大連外大の英語と日本語のダブル専攻の学生だった。マイクロソフト会社の面接を受けた。彼女もやはり最初どの分野の仕事をするか特に決めていなかったが、面接に参加してからマイクロソフト会社に入ることを決めたの。

事例 7-1-149：那个学姐考的结果就不太理想，然后她就先做了一个工作，打算找合适的机会再参加考试。就是在当时对于我来说是挺鼓励的，至少就是，看到了希望。就是说，感觉有退路了一样，就是没有那么担心了。（略）反正就是知道了自己应该怎样做。（学習者凡）

【訳】その先輩は試験に落ちたんだ。その後就職して、チャンスがあったらもう一度挑戦しようと考えていた。それはその時、私にとっては励みになった。少なくとも希望が見えた。つまり、窮地から逃れる方法があることが分かったの、心配しなくなった。（中略）とにかくどうすべきかが分かったの。

事例 7-1-150：然后进了微软的项目组，项目组里就是各个国家的人都有，然后她通过这个项目之后，她就对这方面特别感兴趣了，就觉得自己可以做下去。当时我就对这个行业有点好奇，开始想自己是不是也能做这个领域。（学習者珍）

【訳】彼女、その後マイクロソフトのあるプロジェクトチームに入った。そこに色々な国からの人々が集まって、彼女はこのプロジェクトを通してこの分野に興味を持ち始めて、やり続けていけると思うようになった。その時、私はこの分野に関心を持ち始めて、自分にはこの分野の仕事をする可能性があるかどうかを考え始めた。

普段先輩と全く関わっていない人でも、インタビューを通して先輩と繋がりを持つようになる（事例 7-1-151）。そしてそのつながりは1回で終わるのでなく、インタビューが終わってからも先輩との連絡を続け、日本語学習を含めて多くのところで先輩に助けをもら

う（事例 7-1-152、7-1-153）。このように、「インタビューをきっかけに、先輩と繋がりを持ち、助けを得る」ことになる。

事例 7-1-151：反正我平时就是不太去找学长学姐，零交流。然后就找的这几个，有几个是我特别好的朋友，比我大一点点的。然后还有一个学姐是咱们系大我一届，原来是在一个部的。就是这个作业没布置之前，就完全是零接触，那种，我也从不特意找她那种。这项作业布置的那个时候，这应该是一个挺好的机会，然后就就问了一下。就感觉每个人给我的回答都是不一样的，就是有一个，就是咱那个学姐是在深圳吗，我感觉特别拼，就整个人都是特别拼的那个状态。就是和在大连的这几个，我这几个朋友感觉是不一样的。（学習者詩）

【訳】：私は、普段、先輩との接触はあまりなくて、コミュニケーションはまったくなかった。それで、何人か特に仲のいい友達、私よりちょっと年上の人、それから、一年上の先輩をインタビューの対象にした。部活は同じ部だったが、この宿題〔先輩にインタビューすること〕の前に、まったく接触がなかった。そう、彼女と行き来したことはなかった。この宿題をきっかけに、これは1つのいい機会に違いなかった。先輩に聞いてみた。みんなの答えはやはり違っていた。その先輩は深圳にいて、すごく頑張っているようだった。大連にいる私の友達とは違うんだ。

事例 7-1-152：我后来不是报名 N2 了吗。那会儿不明白的也去找亮（学长），他学的明白，教了我不少。（学習者宇）

【訳】その後、N2を申し込んだだろう。準備している間に、分からないことがあったら、よく亮（先輩）に聞きに行った。彼は日本語がよく分かる。たくさん教えてもらった。

事例 7-1-153：采访之后跟学姐联系也比较多。这个学姐她对我影响挺大的。（略）当时在学校的时候，就是经常会找她聊一聊。（学習者凡）

【訳】インタビューが終わった後でも先輩とよく連絡している。先輩から大きな影響を受けた。（中略）大学にいる間に、よく先輩とおしゃべりをした。

先輩へのインタビューを通し、教室という壁を越え、教師、クラスメートにのみならず、先輩ともつながりを持つようになる。日本語の勉強のみならず、生活上の困惑についても先輩に相談に乗ってもらえる。【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】が動機減退の生じた要因の1つになっているが、内容重視の翻訳授業では教師、クラスメート、さらに先輩との繋がりを持つようになるため、周りから多くのサポートを得ることになる。それにより、一人で頑張らざるをえないという言語生態環境の社会的領域は改善される。社会的領域と心理的領域は相互交渉的關係をなしているため、心理的領域の改善にもつながる。その結果、言語生態が保全されるとともに人間生態も良い方に持っていけるようになる。

【本当の気持ちが書け、達成感のある振り返り】

このグループは2個の中グループ [本当の気持ちを書きたいし、書ける]、「振り返りは日本語の勉強に役立ち、達成感が味わえる」と2個の小グループ〈振り返りは授業へのフ

ードバックだけでなく、自分の考えも綴れる)、《振り返りを書くことが好きになる》からなる。

内容重視の翻訳授業の最後の一環として、授業後、授業で感じたこと、気づいたことについて学習者に振り返りを書いてもらう。学習者は授業で習った内容を振り返るだけでなく、物事に対する自分の考えも振り返りに書く(事例 7-1-154、7-1-155)。

事例 7-1-154: 每周的那个振り返り都会让我重新回顾课堂上的内容, 让我能够对学过的内容加深印象, 也会对自己的不足加以反省。(学習者恵)

【訳】毎週振り返りを書くことを通して、授業の内容をもう1度振り返って、学んだものに対する理解が深まる。また、自分の足りないことについて反省することもできる。

事例 7-1-155: 翻译课的振り返り感觉挺好的, 其实我觉得这不仅仅只是一个对于课堂内容进行反馈, 更可以将自己个人的想法写进去。(学習者香)

【訳】翻訳授業の振り返りはいいと思う。それは授業内容に対するフィードバックだけではなく、それより自分の思いを綴れるものだと私は思う。

しかし、自分の考えを書くことは自己開示でもあり、最初から達成できたものではない。学習者の性格はそれぞれで、自己開示の苦手な人もいることを考慮し、振り返りをクラスで共有したい場合、事前に学習者の意見を求めるようにしている。抵抗感を持っている学習者にはグループ内だけで共有してもらう。そのようなやり方で性格が内向的な学習者はポストに手紙を入れる感覚を身につけ、安心して心に思っていることが言える相手が見つかり、開放感が生まれる(事例 7-1-156)。一方、振り返りは内容を優先し、日本語のレベルで採点しないため、成績の良くない学習者でも内容で評価されるため、喜びを感じる(事例 7-1-157)。このように、内向的な学習者にも成績の良くない学習者にも解放感が生まれ、自己開示に抵抗がなくなる(事例 7-1-158)。

しかし、高学年の学習者は日本語レベルに大きな開きが見られる。本研究の調査対象には日本語力が極めて低い学習者もいる。このような学習者は日本語で自己開示をすることには無理があるため、日本語で書く時、言いたいことより言えることを優先する傾向がある。しかし、内容重視の翻訳授業では、中国語の使用が禁止されないため、日本語力の弱い学習者でも自分の考えを表現できるようになる(事例 7-1-159、7-1-160)。

事例 7-1-156: 一开始就是写这个的时候, 就感觉好像我写了, 写完之后所有人都会知道, 就不喜欢这种感觉。(后来) 就是找到了那种信箱的感觉, 就是我把信投进去, 有人会听, 老师, 小组的人会去倾听, 但他不会去让我宣传, 就这种感觉非常舒服。对, 就感觉很舒服。(学習者詩)

【訳】最初振り返りを書く時、私が書いたものをみんなに知られてしまうと思ったので、あまり好きではなかった。(その後)手紙を投函する感覚をもった。つまり手紙をポストに入れたら、耳を傾けてくれる人がいる。先生、グループメンバーが話を聞いてくれるが、言いふらすことは絶対ない。このような感覚は気分がいい。そう、気分がいい。

事例 7-1-157: 然后你还会从回顾文里找出某个人的一点或两点讲一下, 其实学生都是希望

得到老师的肯定吧。当我写的东西，首先就是没有被老师当一个反面教材去讲，而且反而是加以理解、肯定，还在课上和同学分享什么的，我听到之后，唉，被肯定了，就很高兴。（学習者浩）

【訳】そして、先生は振り返りからある人のいくつかのポイントをピックアップしてみんなに話す。学生としてやはり先生に認めてもらいたいだろう。私の書いたもの、悪い手本とされないどころか、先生に理解、評価してもらって、それにクラスメートと共有までしてくれた。それを聞いた時、認めてもらえて嬉しかった。

事例 7-1-158：就放开了，就把自己感受到的就全写出来了。（学習者詩）

【訳】解放されて、感じたことを全部書いちゃった。

事例 7-1-159：（以前）因为真的有时候这个单词我不会，我换一句写，就是真的写的不是自己想说的东西。（略）这样（用中文）写了我更放开，更能写出一些我愿意写的东西，愿意和老师、同学一起分享的东西。（学習者浩）

【訳】（以前）時々分からない言葉があったら、（それを諦めて、）代わりに言えることを書いたりする。それで書かれたものは自分の言いたいことではない。（中略）このように（中国語で）書いてみたらさらに自己開示ができて、書きたいもの、先生とクラスメートと共有したいものが書けるようになった。

事例 7-1-160：因为我可以汉语写吗。就是说我想到什么写什么。（略）而可以用汉语，就可以写出自己真的所思所想了。（学習者緑）

【訳】：振り返りは中国語を使ってもいいので、思いついたことなんでも書ける。（中略）中国語を使ってもいいから、自分の思ったことを表現できるようになる。

内容重視の翻訳授業において、グループワークも振り返りも母語である中国語の使用を可としている。それにより、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】学習者は教室活動から浮いている状態から脱出できた。第6章の6.4.5.2項で学習者緑、浩が既存能力を発揮しながらグループワークに取り組んだことが見られた。既存能力が発揮できる前提は、母語の中国語が使用できることである。

一方、振り返りは中国語を使ってもいいが、できる限り日本語で書くように学習者に奨励されている。学習者は表現できないことに会えば、調べて表現できるように努力する。そうするプロセスにおいて自律学習が促される（事例 7-1-161）とともに、振り返りを書くことが日本語レベルの向上にも役立つという実感が得られる（事例 7-1-162）。最初に困難を覚えたが、練習を積み重ねると、自分の考えを表現することができ、達成感が味わえる（事例 7-1-163）。自分の言いたいことを綴る振り返りを書くことにプレッシャーを感じない（事例 7-1-164）とともに、それを教師から与えられたタスクの代わりに、自分の気持ちを伝達する媒介と捉えているため、振り返りを書くことは楽しみになる（事例 7-1-165、7-1-166）。

事例 7-1-161：因为你在写的时候，会遇到很多自己不会表达的一些东西。然后你就会去查、找，这个过程也是不断提高自己去探索呀、自主学习的一个方面。（学習者凡）

【訳】書く時、表現できないこといっぱいあって、調べたりするんだね。そのプロセスでは、自分で探求することとか、自律学習を向上させる。

事例 7-1-162：回顾文坚持写下来确实对提高日语水平有帮助。特别大四上练习汉译日的时候我就感觉，坚持写回顾文对汉译日也是一个基础。因为如果你不会用日语去表达的话，根本就做不了翻译。（学習者恵）

【訳】振り返りを書き続けたら、確かに日本語レベルの向上に役立つ。特に4年生の前期、中日訳の練習をしている時、振り返りを書くことは中日訳をするための基礎になるってことに気づいた。日本語で表現できなかつたら、中日訳ができるはずがないから。

事例 7-1-163：刚开始写振り返り的时候，是比较忧头的事儿。但是一旦写出来，表达出自己的想法，又特别有成就感。（学習者香）

【訳】振り返りを書き始めたばかりの時、苦手だった。でも、一旦自分の考えを表現できたら、すごく達成感を覚える。

事例 7-1-164：我写回顾文，真的没有压力。我没有写作业的感觉。因为我可以用汉语写吗。（学習者緑）

【訳】振り返りを書くには本当にプレッシャーがない。宿題をするという感覚がない。中国語で書いてもいいから。

事例 7-1-165：我就不把它当成一个作业，我就把它当成一个随笔。其实我也不用那么多时间准备，确实这节课我想到什么就写什么了。（学習者浩）

【訳】それを宿題とみなさないで、エッセーを書くような感覚でやる。準備する時間はそれほどかからないが、確かに授業で考えたことをそのまま綴った。

事例 7-1-166：刚开始写振り返り的时候会觉得有一点儿难度。但写了一段时间，我觉得慢慢地写振り返り有时也成为了一种乐趣，对提高日语水平也有帮助。（学習者夏）

【訳】振り返りを書き始めたばかりの時難しかったが、書いているうちに、振り返りを書くことは1種の楽しみになるし、日本語レベルの向上にも役立つ。

〈翻訳授業のやり方は斬新でいい〉

以上述べてきたように、学習者は事前課題、グループワーク、教師による内容の拡張、先輩へのインタビュー、振り返りといったような内容重視の翻訳授業を構成する各部分を積極的受け止めているため、授業の進め方は斬新でいいと高く評価している（事例 7-1-167、7-1-168）。

事例 7-1-167：你这个方式，这个上课方式比较好吗，就是谁都往里参与，都不想睡觉了。（学習者恵）

【訳】先生のこのやり方、この授業のやり方はいいから、みんな参加したがっている。授業の時眠たくなかった。

事例 7-1-168：我主要觉得老师讲课的方式比较的新颖。（学習者香）

【訳】先生の授業のやり方は斬新だと思う。

以上、学習者が内容重視の翻訳授業において扱われた授業内容、授業の進め方についての受け止め方を見てきた。では授業内容の選定とデザインをすることに大きな役割を果たした教師について、学習者たちはどう見ているのだろうか。次は詳しく見てみる。

③【同行者としての先生】

このカテゴリーは1個の中グループである[心を開いて交流できる先生]、と2個の小グループ〈授業準備が真面目で、勉強になることが多い〉、《先生は人気があるので、先生の授業を受けるのが好き》から構成される。

[心を開いて交流できる先生]

このグループは2個の小グループ《先生にはジェネレーションギャップを感じないので、スムーズに交流できる》、《距離感を覚えないので、先生とは何でも話せる》、と1個の中グループ「教壇から降り、一人一人の考えを聞いてくれるといった先生と学習者との接し方は気持ちがいい」からなる。

学習者は教師が新聞記事などから雇用など生き方を巡るテキストを収集し、それを授業に取り入れたことから、教師は新しいものを勉強し続けていると感じる(事例7-1-169)。このように近々に起きていることに興味を持ち、学習を続けている教師は自分と「共通言語」を持っているため(事例7-1-170)、ジェネレーションギャップを感じず、円滑なコミュニケーションができる(事例7-1-171)。

事例7-1-169：老师上课时讲这些，我觉得老师你可能也是一直在不断学习新的东西，然后上课也会讲。不像有的老师，上课讲的东西太有年代感了吧。这个我以前说过。(学習者香)

【訳】先生は授業でこのような内容を扱うので、先生は新しいものを学び続けていて、そして授業でそれを話すだろうと思う。授業の時、すごく世代間の違いが感じられる話をする他の先生とは違って。このこと、前に話をしたことがあるけど。

事例7-1-170：你本来就是和学生，就是那种，挺，…感觉像是，就是和其他老师不一样吧，就是感觉啥都说的，就是和我们有共同语言似的。(学習者楠)

【訳】先生はもともと、学生と、ええと、…他の先生と違って、なんでも話す。つまり私たちと「共通言語」を持っている。

事例7-1-171：因为咱们沟通起来没有障碍，一点儿代沟都没有。(学習者宇)

【訳】私たちのコミュニケーションには支障がなくて、ジェネレーションギャップが少しも感じられない。

また、教師が講壇に立って教え込むばかりでなく、学習者たちの間に来て自分たちの考えを聞いてくれるといった学生との接し方を気持ちよく受け止めている(事例7-1-172、7-1-173)。優しく接してくれ、また自分の考えを聞いてくれる「共通言語」を持つ教師に距離感を覚え、心を開いて交流できる(事例7-1-114)と学習者は述べた。

事例7-1-172：就是老师不是只站在讲台上面的，而是下来跟每一个学生都有交流、沟通，

了解我们的想法。(学習者珍)

【訳】先生は講壇に立つだけではなく、講壇から降りて一人一人の学習とコミュニケーションをとって、私たちの考えをわかってくれる。

事例 7-1-173：老师比较随和，就是和学生的沟通、相处方式就是让人觉得很舒服，我觉得这样就很（好）。(学習者宇)

【訳】先生は優しく、学生とのコミュニケーション、接し方が気持ちいい。これはすごく（いい）と思う。

事例 7-1-174：老师其实和你交流就挺好的，就是感觉不用隐瞒什么东西。没有距离感。(学習者浩)

【訳】先生とは話しやすく、自分の考えを隠さなくてもいいと感じられる。距離感はない。

ここは前述した②【斬新な教室活動の進め方】の「先生から新しい視座をもらい、ためになる」と関連している。自分なりの生き方をめぐり、教師は学習者と同じように考え続けている。学習者は授業で扱われた内容からそれを感じ取ったことが事例 7-1-169 の香の発言から読み取れる。さらに、この内容について、学習者と話し合い、学習者の話を聞くとともに、自分の考えも素直に述べる教師に親近感を覚え、心を開いて交流できるというイメージが生まれると推測できる。

〈授業準備が真面目で、勉強になることが多い〉

加えて、教師の授業準備が十分にできてきているので、勉強になることが多いと学習者は感じている（事例 7-1-175）。

事例 7-1-175：老师上课备课很充分，能学到很多（学習者恵）

【訳】先生はいつも十分に授業準備をしてくれるので、たくさんのことを勉強できた。

①【内容を始め、満足できる翻訳資料】、②【斬新な教室活動の進め方】で見てきたように、学習者は授業内容、授業の進め方を積極的に受け止めている。それと連動して、教師の授業準備に対する評価も高くなると考える。

《先生は人気があるので、先生の授業を受けるのが好き》

このグループは2個の小グループ〈先生は人気がある〉、〈先生の授業を受けるのが好き〉からなる。

教師が学習者の中に人気があることは事例 7-1-176 の詩の発言から窺われる。

事例 7-1-176：再有就是老师人气。老师的一个人气在班里面，大家都觉得就是優しい，我们班学生都喜欢上老师的课。(学習者詩)

【訳】また先生は人気がある。先生はクラスで人気がある。皆先生のことを優しいと思っている。うちのクラス、みんな先生の授業を受けるのが好きだ。

一般的に、教師が学習者の中に人気がある理由は多く挙げられ、別に授業関係の要因の

みに限られたものではない。しかし、第4章の4.2.2項で紹介したように、内容重視の翻訳授業を受講した2クラスの中に、翻訳授業が開講されるまでに、全く授業を担当したことがないクラスが一つある。学習者詩はそのクラスの一人で、翻訳授業の受講前、教師である筆者と面識がなく、また授業にあまり期待を抱かなかつた（事例7-1-49を参照）。そのクラスの学習者は筆者との接触は主に翻訳授業を通して実現されたことを考えると、学習者の言う人気は翻訳授業に起因する可能性が大きい。

④【収穫のある翻訳授業】

このカテゴリーは2個の大きいグループ〔日本語レベルと翻訳レベルの向上〕、〔新しい考え方を身につけ、能動的に就職を考えるようになる〕から構成される。

〔日本語レベルと翻訳レベルの向上〕

このグループは1個の小グループ《受講前理論とスキルが分からないので、翻訳レベルは低かった》、と2個の中グループ「温故知新で日本語のレベルアップができた」、〔役立つスキルを学び、翻訳レベルを向上させた〕からなる。

基礎段階にも翻訳の練習があるが、文法を把握することを目的に設定されることが多いため、学習者はあまり翻訳スキルと理論に触れたことはない。そのため、翻訳の方法が分からず、レベルも高くない（事例7-1-177～7-1-179）。

事例 7-1-177： 像我之前完全凭语感来翻译，（翻译）课上学的东西确实对我帮助很大。（学习者鳴）

【訳】 前は完全に語感で訳していたので、（翻訳）授業で習ったものは大きく役立った。

事例 7-1-178： 就是你像我们一般的日语翻译吧，就是压根不会把整个一句话看完，往往就是看到半句话，或者几个单词就去翻译了，最后就不是一个整体，就是一块一块的。（学习者然）

【訳】 普段日本語の翻訳をする時、実際文を最後まで読むことはなく、途中まで読んで、あるいはいつかの単語を見たらすぐ訳し始めるので、最後できたのはまとまりがなく、バラバラしたものだった。

事例 7-1-179： 自己本身翻译水平不好，通过翻译课提高了自己的翻译能力。（学习者香）

【訳】 私自身は翻訳のレベルが低かったが、翻訳授業を通して翻訳の能力が向上した。

翻訳作業に文法が欠かせないため、翻訳作業に出会った文法の説明も組み込まれている。学習者は授業を受けることにより、以前区別できない文法が分かるようになったと感じている（事例7-1-180）。同時に、宿題である事前課題をする際、知らないことが出てきたら調べ学習をする。それを通して、新しい言語知識も学ぶことになる（事例7-1-181）。このようにうまく理解できなかったものを復習し、身につけるとともに、新しい言語知識を学び、日本語力の向上を実感できた（事例7-1-182）。

事例 7-1-180： 包括我们第一年开始上翻译的时候，我感觉那是我们开始正式接受语法。我

当时记得我刚上完课，我跟平还有东（学长）说，我感觉我们现在才区别语法，就是老师您在给我们讲语法，因为翻译中要用到这些。（学习者宇）

【訳】 翻訳授業では、やっと文法が分かったと感じた。今でも覚えているが、授業が終わって、平さんと東さん（先輩）に今になってやっと文法を区別することができた。翻訳の中で文法が必要だということを、先生が説明してくれたからって話したことがある。

事例 7-1-181：通过课后的作业（事前课题）因为自己要查一些资料呀，哪怕是查字典什么的，也都学到了新的单词、新的语法、新的句式什么的。（学习者竹）

【訳】 宿題（事前課題）をする時、自分で資料を調べたり辞書を引いたりした。それを通して新しい単語、文法、文型などを学んだ。

事例 7-1-182：虽然我对日语不是很感兴趣，但是也在完成（翻译）作业（事前课题）的时候有了一点点提升。（学习者緑）

【訳】 日本語にあまり興味を持っていないが、（翻訳の）宿題（事前課題）をすることで、日本語のレベルが少しアップした。

日本語力が伸びるとともに、翻訳の理論とテクニックも身につけていく（事例 7-1-183）。学習者は訳し順などのテクニックが分かり（事例 7-1-184、7-1-185）、全体から翻訳を把握することができ、論理的思考が鍛えられると感じている（事例 7-1-186）。

事例 7-1-183：在翻译课上学到了很多实用的翻译技巧，以及理论上的东西。（学习者然）

【訳】 翻訳の授業で役立つ翻訳のスキル、そして理論を学んだ。

事例 7-1-184：翻译的时候就也讲了很多技巧，比如说那个修饰语过多，然后那个顺序问题呀，同形异义词之类的，很多很多。（学习者珍）

【訳】 翻訳の授業では多くのスキルを教えてくれた。例えば、修飾語が長い場合、訳し順の工夫とか、同形意義語など、色々あった。

事例 7-1-185：咱们不是教了很多技巧吗，那些技巧，然后用的时候，就是翻的时候，把什么放在前面，对自己是有帮助的。（学习者楠）

【訳】 多くのテクニックを教えてくれた。そういったテクニックは使う時、つまり実際に訳す時、それらのテクニックは、例えば、何を前にするかなどが役立った。

事例 7-1-186：翻译课上我学会了从整体去把握。我觉得我在翻译课上训练了逻辑，锻炼了思维。（学习者然）

【訳】 翻訳の授業で全体から翻訳を把握することを身につけた。また翻訳授業ではロジカルシンキングが鍛えられた。

身につけた翻訳のテクニックは翻訳授業にとどまらず、他の授業（事例 7-1-187）、そして日本の本を読み、アニメを見ることにも役立つと学習者は語った（事例 7-1-188）。こうして、内容重視の翻訳授業の受講を通して翻訳レベルの向上を実感できた（事例 7-1-189、7-1-190）。

事例 7-1-187：这些方面（技巧）在上其它课的时候也是有帮助的，就比如高级日语，翻译的时候就好很多。（学习者夏）

【訳】 このようなスキルは他の授業でも役立った。 例えば、上級日本語で翻訳をするときに随分よくなった。

事例 7-1-188：在翻译课上学到了基本的翻译技巧，对平时看一些日本的书或看动漫有很大帮助。（学習者雪）

【訳】 翻訳授業では基本的な翻訳スキルを身につけて、それは普段日本の本を読んだり、アニメを見たりするときも、大きく役立った。

事例 7-1-189：而且我也确实感觉到了翻译能力的提升。（学習者鳴）

【訳】 確かに翻訳レベルのアップを感じた。

事例 7-1-190：听了课之后能明显感觉到自己的进步。（学習者緑）

【訳】 授業を受けたら進歩があったとはっきり実感できる。

以上学習者が語った翻訳における収穫であるが、他に、翻訳以外の成果も学習者により挙げられている。以下詳しく見ていく。

【新しい考え方を身につけ、能動的に就職を考えるようになる】

このグループは2個の中グループ「自己表現を学び、自他への理解が深まる」、[進路についての思考が促され、大学に盲目的に従わぬに、能動的に就職を考えるようになる]、と1個の小グループ《新しい考え方を身につけ、多方面から物事が見られるようになる》からなる。

すべての人が自分の考えが自由に述べられるグループワークで、話すことが苦手な学習者でも他の人の話を聞くことに始まり、自己表現ができるようになる（事例 7-1-191）。また、仲間の発言を聞いてそれぞれの考えの違いに気づき、一人一人の選択に自分なりの理由があると他者を理解することができる（事例 7-1-192、7-1-193）。さらに他人を知るとは、自己認識にもつながり、他の人の考えを聞くことで自分が何を求めているかをはっきりすることができる（事例 7-1-194）。自分は何をやりたいか、何に向いているかといった自己認識が高められる（事例 7-1-195）。このように、学習者は十分に自己表現が実現できたグループワークを通して、お互いに発見し、自他理解が達成できる。

事例 7-1-191：我这个人平时不是很擅长表达，刚开始的时候我就是听别人说。但是第二学期的时候就已经能充分表达自己的意见，提出自己的观点了。就是刚开始的时候我会倾听，慢慢的一点点就会表达自己了。一个不断进步的过程。只会听的话，别人也不知道你的感受，那别人也不知道你怎么想的，你的意见。（学習者竹）

【例】 私は普段話すことが苦手なタイプで、最初の時、他の人が言うのを聞いているだけだった。でも2学期に入ったらもう十分に自分の考えが述べられるようになった。つまり、最初の時、人の話に耳を傾けていて、だんだん自分を表現することができるようになった。絶えず進歩するプロセスだね。聞くだけでは、自分がどう感じているかを知らえてもらえないはずがない。

事例 7-1-192：小组也会就这些话题去讨论，然后就算自己不发言，但是听着其他同学那些发言，就感觉就是每个人的看法什么的也都不一样吗。反正听着也是挺有感触的。是这样的。

（学習者楠）

【訳】グループでテーマをめぐって議論する時、発言しなくても、クラスメートの発言を聞くだけでも、みんなそれぞれ見方が違うことに気づく。とにかく聞いたら感慨深いもの。そう、その通り。

事例 7-1-193：小组讨论的时候，反正怎么说呢，每个人的选择可能都有自己的原因。就是了解其他人。（学習者珍）

【訳】なんといいたらいいだろう、とにかく一人一人の選択は自分なりの理由がある。グループでの議論を通して、他の人を理解することができる。

事例 7-1-194：翔是想法挺多的。当初在翻译课上他就把他家里给他定的这个目标，规划都告诉我们了。对，当初他这个路好像好几年前家里人都给他规划好了。其实他规划好了之后，我觉得其实我不太想走这样的道路@@。因为看别人也能看到自己的想法。他的那种安稳真是能一眼望到头。（学習者凡）

【訳】翔さんはよく考える人だ。はじめ翻訳授業の時、家族の人が彼のために決めた目標、プランを全部教えてくれた。そう、彼の進路は数年前に家族の人が決めたの。実は彼の進路についての計画を聞いたら、そんな道を歩みたくないと思う@@。他の人の考えを通して自分の考えが見えてくるから。彼のそんな「安定」は本当に人生の全てが見えてしまう。

事例 7-1-195：你可能想不到，我翻译课最大的收获是认识自己。就是对自己的定位。就是我感觉说什么理想或将来什么的，作用没有认清自己的大。（学習者詩）

【訳】先生には予想外かもしれないが、翻訳授業での一番の収穫は自己認識ができたことだ。そう、自分を把握できた。理想とか、将来とかの役割より、自分のことをはっきり認識できることの方が大切だと思う。

以上見てきたように、グループワークにおいて仲間との対話を通して、違う視点に触れ、自他理解が深まる。このプロセスにおいて、学習者は新しい考え方を身につけ、物事を多方面に見られるようになると語った（事例 7-1-196）。

事例 7-1-196：我在翻译课上学到了新的思考方式，可以让自己更全面地思考问题，帮助挺大的。（学習者恵）

【訳】翻訳授業で新しい考え方を身につけて、物事を多方面に見られるようになった。翻訳授業での収穫が多い。

一方、日本語専攻の学生として、卒業したら何ができるかについて漠然としたイメージしか持っていない（事例 7-1-197）ものの、それについて真剣に考えることは少ない。内容重視の翻訳授業において、それに関連する話題が提起され、思考が促される（事例 7-1-198）。また、グループメンバーの面接、アルバイトなどの経験共有を通して社会に対する認識を深める（事例 7-1-199）。さらに、グループメンバーの情報を活用し、進路の選択肢を増やし（事例 7-1-200）、多くの可能性を知るようになる（事例 7-1-201）。

事例 7-1-197：其实你学日语不一定要去做翻译，但是你现在去问大一、大二、大三甚至是大四学生，你问他们你学日语是干嘛呀，大家也只能说出一个翻译，大家真的不知道学完这个还能干什么。（学习者浩）

【訳】実は日本語専攻と言っても将来必ず翻訳の仕事をするとは限らない。しかし、1年から3年の学生、4年生でも同じだと思うが、日本語を勉強して、将来何をするかと聞かれたら、翻訳としか言えないだろう。日本語を勉強しおわって将来何ができるか、みんな分からないから。

事例 7-1-198：虽然还没有毕业走出校门，其实我们大四上半学期的时候已经面临这个问题了（未来出路的选择），但在学校的时候考虑这方面的挺少的，翻译课让我们早点考虑。（学习者凡）

【訳】まだ卒業していないけど、4年前期にはもうこのような問題に直面している（進路の選択）。しかし大学ではこれについて考えることは少なかった。翻訳授業で早く考え流ようになった。

事例 7-1-199：我完全没有什么工作经验，但是面试的经验就是特别多，还有夕的打工的经验，他们两就会分享给我们两个听。她之前也打了很多工，就和我们讲了很多她的经历。他们俩有过这种经历经验，就会讲，也算对社会的一个提前了解吧。（学习者诗）

【訳】私は仕事の経験が全くないが、歆さんは面接の経験がすごく多くて、そして夕さんはバイトの経験が豊富なので、彼女たちはよくシェアしてくれる。夕さんはたくさんバイトをしたことがあって、その経験を多く語ってくれた。彼女たちにこのような経験を語ってもらうことは、卒業前の社会勉強とも言えるよね。

事例 7-1-200：比如说她想从事的这个方面，就是她了解的比较多吗。然后你通过她了解的这个，你就可以知道适不适合你，可不可以去做。这样就可以给你自己的选择思路多开放一些吧。（学习者珍）

【訳】例えば、彼女がこの分野の仕事に従事したいなら、この分野について詳しいだろう。彼女が知っているものを通して、自分がそれに向いているかどうか、やれるかどうかを知ることができる。こうして、（自分の進路を考える時）選択肢が増える。

事例 7-1-201：在翻译课上我们开始认真思考这个问题（毕业后能做什么工作），知道了更多的可能性。（学习者晴）

【訳】翻訳の授業でこの問題について（将来何ができるか）真面目に考え始めてから、もっと多くの可能性を知ることができた。

学習者は自分の置かれている環境を振り返り、どのような規定を受けているかに気づくようになる。卒業生の就職率が大学に対する評価に関わることで、大学側として何よりも就職率を追求している傾向が見られる。学習者は盲目的に大学の方針に従わず、自分の適性を大切にし、慎重に仕事を探さなければならないと能動的に認識できるようになる（事例 7-1-202、7-1-203）。

事例 7-1-202：因为怎么讲，当时找工作的时候，咱院里的那个辅导员跟我们灌输的是一定要

先找一个工作，然后你再去选择工作。她灌输的是这种思想，这其实是不对的。我觉得这就是赶鸭子上架吗。学校要就业率，但这种做法对学生来讲并不是一个好的效果，反倒会让我们焦虑。然后在我们没有搞清楚自己适合什么什么之前，你去催促他赶紧找一个好的工作，真的是不太好的一个。就是这样。(学習者詩)

【訳】何と言ったらいいだろう。その時、就活をしていた。指導員先生がまず内定を手に入れてから好きな仕事を選択するように押し付けていた。このような考えは間違っている。これはアヒルを追いやって木に止まらせるようなものだ。大学側は就職率を求めているばかりで、このようなやり方は学生にとっていい効果が出ないどころか、かえって私たちにイライラさせちゃった。自分が何に向いているかまだ分からない時、早く仕事を見つけなさいと促されるのは正直よくないよ。そう、その通りだ。

事例 7-1-203：我还意识到一件事，就是说真的真的，千万千万不要着急找工作，可能和学校主题还是有些相违背，因为学校毕竟还是就业率为主吗？但是一定要选一个适合自己的，因为它是一辈子的，甚至是影响下一代的一个事情。(学習者浩)

【訳】決して焦って仕事を決めてはいけないということにも気づいた。この考えは大学の方針に背いているかもしれないが。だって大学は就職率を第一にしているだろう。しかし、自分の向いている仕事を選ばなきゃ。仕事は一生続くことで、子どもの世代にも影響を与えるものだからだ。

学習者は内容重視の翻訳授業の受講を通して、[日本語レベルと翻訳レベルの向上]を実感できたのみならず、[新しい考え方を身につけ、能動的に就職を考えるようになる]。つまり内容重視の翻訳授業における収穫は、翻訳そのものを越え、学習者の生き方にも貢献できたと言えるのではないか。

以上、学習者の積極的な授業参加を導く内容重視の翻訳授業の特徴、そしてその特徴はどのように生まれたかを見てきた。それを動機減退の構造と合わせて見ると、学習者の動機減退のスパイラルは如何に打破されたかが分かってきた。具体的に図 7-5 に示している通りである。翻訳授業を受講する前の学習者の動機減退の実態を考察した研究 1 では、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】、【私には日本語学習は意味なし】、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】といった七つの因子が複雑に関わり合いながら動機減退を招くことが分かった。そのうち、【いい加減な授業】は [授業内容に対する不満]、[授業形態に対する不満]、《退屈で収穫のない授業》、《授業を受けるのは辛い》、〈いい加減な授業〉と 5 つのグループからなっている。卒業後日本語と関係のない仕事につく日本語専攻の学習者が増えている中、日本語学習の意義が見出せない学習者がいる。それにもかかわらず、日本語の授業で日本語のみが扱われたため、従来の授業に対し「教科書に囚われていて、価値が感じられない授業」という受け止め方がなされる。また、授業内容と並行し、教師の管理のもとで詰め込み式が主な授業形態とされたため、「インプットの授業」、〈従来の授業では丸暗記ばかりをする〉、[先生

に教えられる授業]、〈従来の授業では子ども扱いされている〉と特徴づけがなされる。さらに、【怖い教室】、【頑固で信頼できない教師】が加わり、「怖くて退屈な授業」というイメージは形成される。怖い教室において対等の人間関係が構築できず、教師と仲間に認めてもらえない。分からないことがあっても、自分のことを認めてくれない教師と仲間に助けを求め難いため、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】。それで「先生が何を話したいか分からない授業」になり、ついに【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】といったように自己を否定する羽目に陥った。その結果、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】が最後、[先生から与えられた課題をを完成するため、適当にあしらう授業]になってしまう。

それを踏まえ、内容重視の翻訳授業において、①【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、②【斬新な教室活動の進め方】、③【同行者としての先生】、④【収穫のある翻訳授業】といった4つのところで改善ができた。具体的に、まず授業の内容が変えられた。翻訳技能の習得のみを目標とせず、雇用などの大学高学年の学習者に身近な内容を取り入れ、教室での学習を学習者の人間活動と繋げる試みをした。教科書にあるテキストの代わりに、雇用、幸福観など生き方に関する内容のテキストを翻訳資料として使われた。翻訳資料を巡って授業が展開されているため、翻訳資料の内容は授業の内容でもある。学習者は内容への思考を通して翻訳授業を自己との関連性が感じられるため、[内容を自己と関連づけられる授業]、「アウトプットの授業」、〈翻訳授業では頭を使う〉と捉えるようになる。生活で実際に抱えている問題を話し合い、解決策を探ることで日本語学習に意味を見出し、【私には日本語学習は意味なし】という先入観は捨てられる。

次に授業の進め方も変えられた。教室活動は教師のコントロールから離れたグループワークを軸で展開されるようになる。また、従来の授業におけるグループワークと異なり、正解を設定しない上に、母語の使用も可とする。そのため、学習者は正解と言葉に制限されず、自由に自分の考えを述べ、グループワークに参加することが可能になる。【斬新な教室活動の進め方】と自己と関連づけられる内容とがあいまって、[先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ翻訳授業]、〈翻訳授業は大学4年生の知的レベルに合っている〉という捉え方の形成を導く。

さらに、教師と学習者との関係が変えられた。内容重視の翻訳授業においては、〈教える一教えられる〉という垂直の関係の代わりに、教師は学習者とともに生き方を探る同行者として、学習者と対等に対話を行うようになる。そのため、[心を開いて交流できる先生]が【頑固で信頼できない先生】に取って代わり、【怖い教室】は崩壊することになる。自由で支持的な教室風土の下、既有知識を活用できるグループワークで仲間との対等な関係が構築され、さらに、先輩へのインタビューを通して先輩と繋がりを持つようになる。学習者は教室内外の人的リソースを生かし、多くの助けが得られるため、一人で頑張らざるを得ないという窮地から救われる。

【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、【斬新な教室活動の進め方】、【同行者としての

先生】がともに備えている内容重視の翻訳授業に対し、〔自由で面白い授業〕、〔サプライズだと感じ、積極的に参加する授業〕というイメージが生まれる。そして、積極的な授業参加により、日本語レベルと翻訳レベルが向上しただけでなく、進路についての思考が深められ、【収穫のある翻訳授業】という受け止め方がなされる。積極的に参加して収穫を実感できた授業は〈内容をはっきり把握できる翻訳授業〉になる。それで〔授業内容に対する不満〕、〔授業形態に対する不満〕、《退屈で収穫のない授業》、〈授業を受けるのは辛い〉から構成される【いい加減な授業】というイメージは完全に覆されることになる。また【収穫のある翻訳授業】において、【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】ことがないため、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】といったような否定的な自己認識も軽減される。このように、動機減退が引き起こされた要因が克服され、学習者は動機減退のスパイラルから抜け出すことができた。

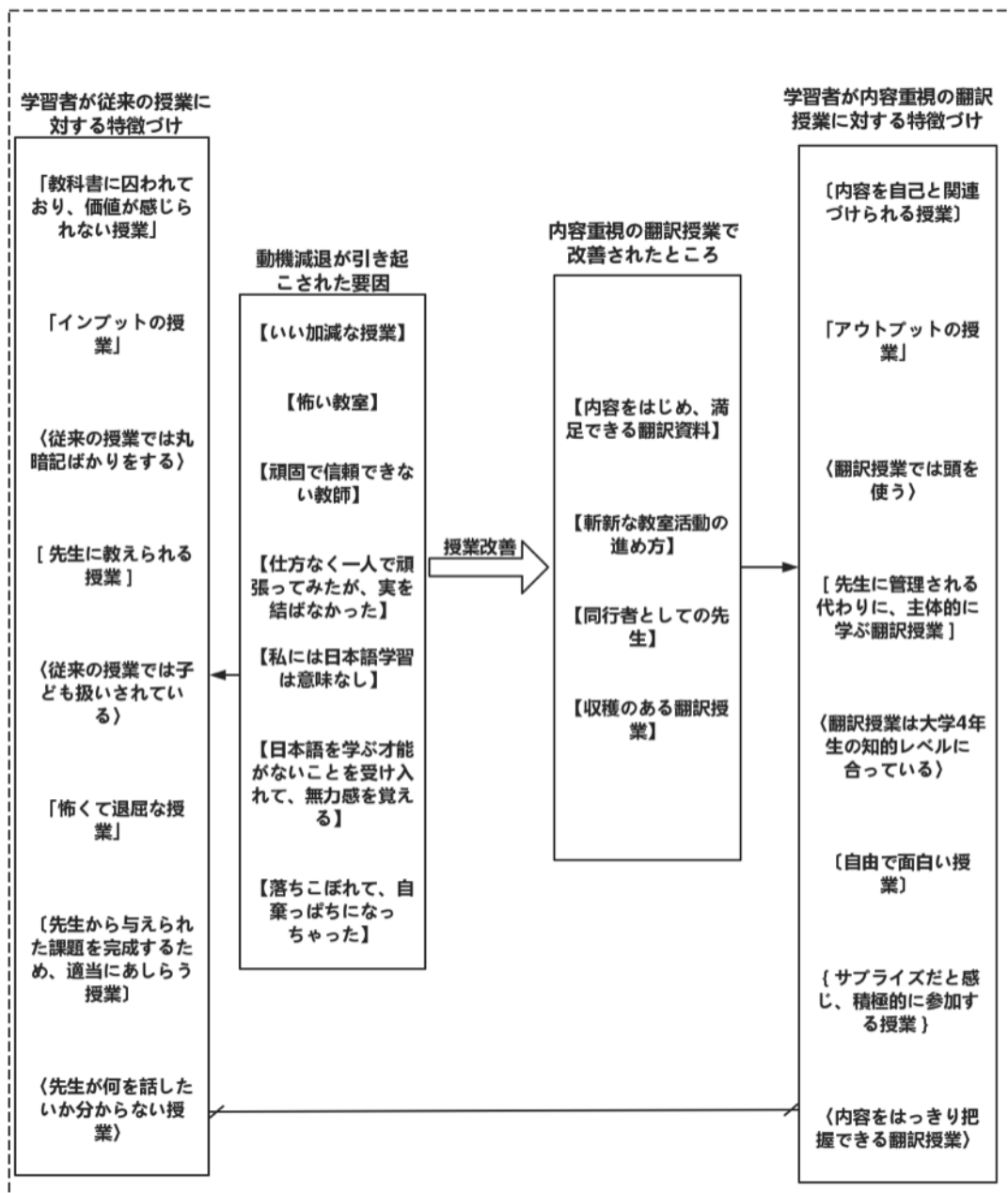


図7-5 動機減退のスパイラルは如何に打破されたか

影響あり → 対立関係 ⇄

7.5.2. 課題2の結果と考察

内容重視の翻訳授業は3年後期から4年前期まで開講される。事例7-2-1の学習者浩の

ように、日本語と関係のない職につくことを決心したため、日本語学習の価値が感じられない人が少なからずいる。仕事に使わないことをなぜ勉強しなければならないのか、日本語学習の意義が見出せない。極端な場合、動機づけの欠如より無動機の状態に近いと言ってもいい。

事例 7-2-1：上翻译课的时候，日语对我来说已经没有价值了。我以前就说过，当时我工作也定了，就是做 IT 吗，和日语没有一点关系。（学習者浩）

【訳】 翻訳授業が開講される時、私にとっては、日本語はもう価値がなかった。前にも話したことがあるけど、その時、IT 関係の仕事をすることを決めた。それは日本語とはちっとも関係ないということだ。

しかし、日本語関係の仕事をしなないと決心したとしても、自分には何ができるか、何に向いているか、漠然としたイメージしか持っていないため、悩みを抱えている。このような悩みは実は大学に入る前にすでに始まったものである。大学に入るために、受験勉強に全力投球した高校時代に、大学で何を勉強したいか、何をやりたいかについては考える余裕はなかった（事例 7-2-2）。そのまま大学に入ったら、専門化が進んだ大学の日本語学部では日本語を中心とするカリキュラムが展開されている。高校時代と同じように、自分の興味、適性、生き方などをゆっくり考えることがないまま、卒業を迎えることになる。何をやりたいか、何のために努力するかなどの人生の方向づけに戸惑っていることが多い（事例 7-2-3）。

事例 7-2-2：其实有一点，就是一直挺迷茫的。其实这个还得从刚进大学开始讲吧，就是说中国的应试教育就是导致说很少有兴趣什么的。就是说大家都在高考，所以我要去高考；大家都在上大学，所以说我要去上大学。但是说当我自己选专业的时候，我真的不知道我要选什么，和怎么选。我也不知道自己想要什么。（学習者浩）

【訳】 実際ずっと迷っているところがある。実はこれは大学入学の時に遡ることができる。受験勉強のせいで、多くの学生が趣味なんて持っていない。みんな大学を受験するから、私も受ける。みんな大学に行くから、私も行く。しかし、志望を選ぶ時、何を選ぶか、そしてどのように選ぶかは、本当に分からなかった。自分が何を求めているかも分からない。

事例 7-2-3：大学里每天都是日语、日语，我觉得渐渐迷失了什么。自己到底要干吗，我努力的目的到底是什么？（学習者鳴）

【訳】 大学では毎日日本語、日本語ばかりをやっている。そうしているうちに、だんだん何をやりたいか、何のために努力するか分からなくなっていった。

内容重視の翻訳授業において、雇用、幸福観などをテーマとした翻訳テキストが使用され、仲間、教師とともにテーマをめぐって考える場が設けられている。学習者は別に価値があると気づいたわけではないが、翻訳テキストの内容に引き込まれ（事例 7-2-4）、生き方の思考に目を向けるようになる。しかし、学習者は最初主体的に探る態度はまだ生まれず、教員に正解を導いてもらいたいといった受身的な姿が窺われる（事例 7-2-5）。それは学習者が考えたくないのではなく、事例 7-2-6 で学習者歓が語ったように、どのように考

えたらいいか、その方法自体が分からないのである。つまり、大学高学年の学習者は卒業という人生の節目において、新たなライフステージに向け、仕事、人生の方向付けをどう決めたらいいかという問いを発したが、答えにたどり着く方法が分からない状態にある。しかし、その問い自体が主体性の発揮に繋がっており、それが動機づけの芽生えだと考える。

事例 7-2-4：其实我当时去做这个东西（翻译）的时候，也没觉得这个好才去做什么的，但它确实能把我引进去。（学習者浩）

【訳】これ（翻訳の資料）を訳す時、これがいいと気づいてやるわけではないけど、確かに引きつけられた。

事例 7-2-5：最开始就是想老师在经历和心智上都比我们成熟，见的多，如果老师能在这方面（未来发展）给一个指导，就是比如说你做这方面好呀，你适合和人打交道呀，你适合搞技术呀。@@当时真的是想让老师告诉我答案来着。（学習者浩）

【訳】最初、先生は経験も知恵も私たちより多いから、この方面（進路のこと）を指導してくれたらと思っていた。例えば、あなたはこれに向いているとか、あなたは人とのコミュニケーションに長けているからこれに向いているとか、あなたは技術系に向いているとか、このようなアドバイスをもらいたかった。@@。その時、本当に先生に答えを教えてもらいたかった。

事例 7-2-6：一开始是不知道从哪儿去开始想，对，不知道我能想什么，不知道我需要什么，不知道从哪儿开始想，一切就好像在摸黑。根本不知道，就是不知道后来要经历什么什么的。（略）因为我我觉得我对现实的认知，其实我找不到方法，我只能网上搜，或者听别人说一说，但实际上对现实的认知还是太片面了。（学習者歓）

【訳】初めの時、どこから考えたらいいか、そう、自分にはなにが考えられるか、何が欲しいか、どこから考え始めたらいいか分からなくて、全て真っ暗な中で手探りをするような感覚だった。これから何を経験するか全く分からなかった。（中略）どのようにやったら現実を認識できるかも分からなくて、ネットで調べたり、あるいは他の人から聞いたりしただけだったので、やはり現実に対する認識が偏っていた。

翻訳テキストには日本、そして中国の若者の雇用現状などを反映するものが組み込まれている。学習者は自分と同じ環境に置かれている若者に関するものに興味を示している。そこから自分と同じ葛藤を持っている主人公の話に共感を覚えるとともに、異なった視点に触れ、思考が促される（事例 7-2-7～7-2-10）。また、自分の葛藤をグループワークで話し合い、互いに発見し、他人を知るとともに、自己認識を深めつつある。

事例 7-2-7：我现在还记得顺流、逆流那篇文章，其实吧那篇文章对我真的是太难了，我这个水平那么长的东西真的是翻不好。但是我当时就面临着一样的选择，家里面我爸就是说想让我在家考个警察、公务员什么的，我就想去北京闯一下。（学習者浩）

【訳】今でも時代の流れに合わせるか、それとも逆らうかという内容の文章を覚えている。正直、その文章は私にとって難しく、私のレベルではうまく訳せなかった。しかし、そ

の時、文章の中の人と同じ選択に直面していた。父は私に実家で警察とか、公務員とかになってもらいたがっていたが、私自身は北京で挑戦してみたかった。

事例 7-2-8：从翻译的材料中看到了一些别人的观点。那一篇好像也是和工作有关吧，就是有的人他是在大城市怎么怎么样，然后有的人在家乡怎么样怎么样，《中国青年报》的那篇报导。当是我也是处于这样的纠结之中，当时我就在考虑是去北京还是留〇〇（本地）。然后包括职业方向，如果按发展来算的话，其实 IT 职业发展的空间还是蛮大的，虽说现在已经很多人，但是我觉得这个需求还是逐渐增加的。但是如果按照喜好来说，其实这并不是我喜欢的东西。（学習者珍）

【訳】翻訳の資料から他の人の考えも見られた。大都市で生活する人、そして実家で生活する人についての『中国青年報』の記事、それも仕事に関わった内容だね。その時、ちょうど同じような葛藤を持っていた。北京へ行くか、それとも地元に残るか。それから仕事の分野の選択についても（迷っていた）。キャリアパスを考えたら、IT 産業は従業者が多いけど、やはり需要が次第に増えているので、将来性があると思っていた。しかし、個人の好みから言うと、それは決して私の好きなものではない。

事例 7-2-9：我就感觉他眼光可长远了。他讲的那些东西我们都不知道，我们都没想过。人家又要在北京，又要买房又要干什么的，我就感觉想的可远了。我就觉得我天天在学校，除了上课，背点单词什么，考试，就什么也不知道了。要毕业了才发现自己什么也不是。（学習者惠）

【訳】彼ははるかかなたまで見通している。彼の話したこと、私たちは分からないし、考えたこともない。彼は北京へ行くとか、家を買うとか、遠い先のことを考えている。逆に、私は毎日学校にいて、授業に出たり、単語を覚えたり、テストを受けたりする以外、何も分からない。もうすぐ卒業するのに、自分が何もできないってことにやっと気づいたなんて。

事例 7-2-10：翔是想法挺多的。当初在翻译课上他就把他家里给他定的这个目标，规划都告诉我们了。对，当初他这个路好像好几年前家里人都给他规划好了。其实他规划好了之后，我觉得其实我不太想走这样的道路@@。因为看别人也能看到自己的想法。他的那种安稳真是能一眼望到头。（学習者凡）

【訳】：翔さんはよく考えている人だ。翻訳授業の時、家族の人が彼のために決めた目標、プランを全部教えてくれた。そう、彼の進路は数年前に家族の人が決めたの。実は彼の進路計画を聞いたら、同じような道を歩みたくないと思う@@。他の人の考えを通して自分の考えが見えてくるから。彼のそんな「安定」した人生は本当に一眼見れば人生の全てが見えてしまう。

事例 7-2-11 では、浩は翻訳テキストにある地方の町で公務員をしている人の生活に自分が向いていないことが分かり、両親の地元に残り、警察官になるというアドバイスに対して否定的な答えを出した。事例 7-2-12 では、詩は中学時代に受験のプレッシャーに耐えられず自殺したかったことが思い起こされ、自殺した電通社員の高橋さんのような仕事はし

ないという結論を出した。このように、学習者は翻訳テキストを媒介に、仲間との対話を通して、自己内の対話が促され、自己認識が深まる。同時に、進路を切り開く方向が見えてきて、自分なりの選択を出すことになる（事例 7-2-13）。

事例 7-2-11：确实那样的工作吧不适合我自己。因为我感觉喜欢每天都带来改变的生活，不喜欢那种我从 20 岁到 60 岁做一样的工作。就是说没有工作的意义了。就和材料里那个男的一样，一天给领导打个热水什么的，那种生活我受不了。（学習者浩）

【訳】確かにそのような仕事は私に向いていない。毎日変化が感じられる生活が好きだから、20 歳から 60 歳まで同じことを繰り返すような仕事は好きではない。仕事の意味がないから。テキストの中のあの男のように、毎日上司にお湯を入れたりするような生活は、私には我慢できない。

事例 7-2-12：看有些翻译内容的时候也联系到了自己。怎么讲吧，讲这个话题，自杀这个吧，反正是我初中的时候，有，反正是有一阵是挺想的，就是有。当时在，就是，怎么讲，那阵心情比较灰暗，整个人就比较颓。怎么说，看这个资料（电通社员自杀）的时候就联想到了过去的自己。（略）。再回头看初中那段时间，就是太压抑了。到高中的时候，应该是高考完之后吧，整个人就是释放天性了。看高桥自杀前的生活状态，我突然就认识了自己。她那种工作和生活的状态我接受不了。我要找那种自己能够控制节奏的，和同事愉快相处的比较养生的那种工作。（学習者詩）

【訳】翻訳資料には自分のことを思い出された内容がある。何と言ったらいいだろう。この話題、自殺の話題でね、私中学校の時、自殺したい時期があった。そう、あった。その時、すごく、気持ちが暗くて、鬱だった。この資料（電通社員の自殺）を読んだ時、昔の自分を思い出した。（中略）。中学校の時期を振り返ってみると、その時すごく抑圧されている状態だった。高校に入ってから、確かに大学のセンター試験が終わってから、やっと解放された。高橋さんが自殺前の生活状態（のテキスト）を読んだ時、突然自分のこと、分かってきた。彼女のような仕事と生活の状態は私には無理だ。やはり自分でペースをコントロールできて、同僚と楽しく付き合えるような健康にいい仕事をやりたい。

事例 7-2-13：结合这些材料也思考了自己的路怎么走，也做了选择。（学習者珍）

【訳】これらの資料を参考に、自分の道をどう歩むかを考えて、選択をした。

仕事、人生の方向付け、つまり生き方については、教師自身も探り続けており、学習者に答えを与えることはできない。内容重視の翻訳授業においては、話題を切り出し、学習者と一緒に資料を収集、思考、議論することにする（事例 7-2-14、事例 7-2-15）。学習者はそのプロセスを体験することを通して、仲間と一緒に考える方法を身につけた（事例 7-2-16）。

事例 7-2-14：就是你觉得这个课不是老师要你怎样，然后你怎么样。（略）。而是你主动参与进来，然后大家都一起讨论问题。最后老师只是告诉你这样这样，而并不是要求你要怎样怎样。（学習者珍）

【訳】この授業は、先生が指示を出して、そして学生がそれに従うのではない。（中略）そ

の代わりに、私たちは主体的にに加わって、みんなで一緒に問題について議論する。最後に先生はこうこうと意見を述べるが、こうしろと命令しない。

事例 7-2-15：我喜欢翻译课这个自己去思考、讨论、摸索的过程。(学習者鳴)

【訳】学生が能動的に考え、議論し、探索するといった翻訳授業のこのプロセスが好きだ。

事例 7-2-16：我喜欢上翻译课的原因，是因为这个课不是单纯地接受知识，而是给我们提供思考方式，并且还能和小组成员一起讨论充满乐趣。(学習者宇)

【訳】翻訳授業では、単純に知識を受け入れるのではなく、考え方を学んだ。それにグループメンバーと一緒に議論もできてとても楽しいから、翻訳授業が好きだ。

動機減退の要因を扱った研究 1 で、学習者は日本語学部に入ったばかりの時の動機づけについて言及したことがある。その時の動機づけは、日本、日本のアニメに興味を持つ、あるいは、日本語をよく勉強していい大学院に入りたい、いい仕事を見つけないといったようなものである。それと異なり、内容重視の翻訳授業では、学習者は自分自身の進路を考える方法、そしてその方法で人生の方向づけを選択することに目を向けるようになる。つまり、内容重視の翻訳授業において学習者の動機づけが回復したが、回復した動機づけの内実は初期の動機づけとは大きく異なっている。学習者は自分なりの生き方を考え、探ることに動機づけられ、「自分仕立ての考え方の枠組み」(岡崎 2009a : 2) を仲間と一緒に構築することに取り組むようになる。その努力は教室にとどまらず、教室を離れても、さらに大学を卒業してからもその「自分仕立ての考え方の枠組み」(前掲) を能動的に援用し、自分なりの生き方を追求し続ける。

事例 7-2-17 では、日本語の成績が良い歓は 4 年前期にある大手会社の内定をもらった。大学の掲示板に写真が貼られ、宣伝されるほど就職率を求める大学側に奨励される仕事である。しかし、歓は大手会社の優れたところだけに注目せず、翻訳授業で学んだ先輩にインタビューする方法を援用し、そこに勤めている人から多面的に情報を収集した。その結果、自分の声が出せず、いつも会社に要求された言葉を繰り返す仕事はロボットのようにだと判断し、この給料の高い仕事を辞めた。事例 7-2-18 の鳴さんは希望の会社に入るため、周りのアクセス可能な全ての人の力を借り、その会社の人事担当者の電話番号を調べてもらい、電話で自分自身を推薦してまでしてやっとその会社に入った。

事例 7-2-17：我 12 月份就拿到了〇〇公司的内定。它那边福利待遇什么的都特别好，环境也特别的好。但是也有听说工作比较单调，接电话给日本客人做做售后服务什么的。我们课上不是做过采访学长的任务吧，我就把这个方法又用了一下。联系了两个在那工作的前辈，〇〇学长是当年刚毕业入职的，知道的不算太多。另一个姐姐在那工作了好几年，人特别好，虽然不符合公司规定吧，但还是把她了解的都告诉了我。公司会给你培训，比如你给日本药厂做售后，无论客人说他吃了是头疼还是哪不舒服的，回答永远是我们这个药是没问题的。就感觉在那工作是一个流水线上的螺丝钉，只能看见自己岗位的那点地方，每天重复着公司要求自己说的话。我觉得这是机器人的状态，非常不喜欢。当然它工资很高，我知道如果我辞职了可能很难再找到这样的收入，也纠结了一段时间，最后还是下了决心。(学習者歓)

【訳】私は12月に〇〇会社の内定をもらった。あそこは給料も仕事環境もいいけど、仕事が単調ということを知ったことがある。電話で日本人のクライアントにアフターサービスをする仕事でね。授業で先輩にインタビューしたタスクがあっただろう。この方法を使って、あそこに勤めている二人の先輩に尋ねた。一人の先輩はその年就職したばかりで、知っているものは少ない。もう一人のお姉さんは何年間も勤めているので詳しい。すごくいい人で、会社のルール違反になるけど、知っていることを全部教えてくれた。会社に入ったら研修がある。例えば、日本の製薬会社のアフターサービスをするなら、クライアントは、頭が痛いとか、どこどこが悪いとか、何を言ってもこちらの薬と関係ないことを伝えるように教えられる。生産ラインのネジみたいに、自分の周りしか見えないまま、会社に要求された話を繰り返すだけ。これは人間じゃなくて、ロボットになっちゃうので、好きになれない。もちろん給料はいい。やめたら同じ収入の仕事が見つからないかもしれないので、しばらく迷っていたが、決心してやめたの。

事例 7-2-18：我当时签的是另一家公司，但是我特别想进〇〇公司，就是学姐在北京总部工作的那家公司。我知道这个工作特别忙，但是我就是觉得这个很忙的工作我喜欢。而且没有进互联网行业，我就是觉得不甘心。然后我当时我就连夜找了很多，我说我就是想要他们大连 HR 的电话，就很多人帮我找的。然后找到了之后，然后那天晚上我 8 点多给她打的电话，我说我想应聘。她说特别巧，说明天是我们年前最后一次面试。然后很巧我就过了。就是在他们正式入职第一天我就知道，哇，这个工作这么忙，真好，真开心。然后这么开心，然后和那么多小伙伴在一起，然后大家完成任务，还有钱拿，我真是太幸福了。（学習者鳴）

【訳】その時契約をしたのは他の会社だったけど、すごく〇〇会社、ほら、先輩が北京の本社に勤めているあの会社に入りたかった。すごく忙しい仕事だって知っているが、このような忙しい仕事が好き。そしてインターネット関係の仕事に従事できないならやはり悔しい。それでその夜、色々な人に頼んでその会社の大連支社の人事担当の電話番号を調べてもらった。多くの人に手伝ってもらって、やっと電話番号を入手して、夜8時に電話をして応募したいと自分のことを薦めた。向こうはちょうど次の日は春節前の最後の面接だと教えてくれた。そして運が良くて面接に合格して入社できた。入社の日目から、仕事の忙しさを実感できて嬉しかった。多くの仲間と一緒に任務を終わらせ、それにいい給料ももらえてすごく幸せだった。

学習者は自己認識をした上で自分なりの進路を選択した。しかし、自己認識も進路の選択も一回できたら変わらないものではない。現実と関わりながら変化するため、仕事をする過程で学習者はその選択を検証し、考え続けている。事例 7-2-19 では中学時代自殺したい時期があった詩さんは、リラックスした雰囲気職場が見つかり、大変満足しており、その会社でレベルアップを目指して頑張っている。しかし、学習者詩と対照的に、自分が選択した道で困惑を感じ、さらに挫折に遭遇したケースもある。事例 7-2-20 では浩は同僚との人間関係についての困惑を語った。内容重視の翻訳授業で人間関係を考える時、同僚と良好な関係を作りたいと考えていたが、仕事現場で研修生たちが厳しい競争環境に置か

れており、会社に残るために自分の仕事だけに精一杯になり、同僚との人間関係を構う余裕はなかった。このような困惑を抱えながら、事例 7-2-21 では会社がリストラをはじめ、浩を含めて全ての研修生がクビになった。事例 7-2-22 では、鳴は辛うじて入社できたネット上の英語教室を経営する会社で、営業部に配属された。収入は営業額により決められるため、ノルマをクリアするために必死に頑張っていた。鳴はオンラインの教育に興味を持つ上に、高収入に惹きつけられ会社を希望したが、しかし、会社にプレッシャーをかけられて客を騙すようなことをしたのは初心に背いているため、悩みを感じた。さらに、夜 1 時までに残業させられ、上司からのセクハラまでに遭遇した。

事例 7-2-19：我们这，就我们这片儿的项目组吧，就基本上就是养生组那种的。就是生完孩子过来了，就专门找的这种工作，就特别养生，不是特别辛苦。就除了每个月月末关账的时候。就有些组就挺忙的。就像我这组还好。我的性格也比较养生@@，特别适合我。（略）而且这个组的氛围也是不错，就实习的时候也不是对我特别的拘束。而且自从学长调过来做 leader 后，这个组贼又意思，可逗了，天天就在那像开相声会似的。特别逗，特别轻松，感觉。（略）这两年我是不打算动地方了，就在这就是不断地升级，就是这儿（公司）分级吗，现在我的这个 level 是最低的，就是打算先往上升，嗯，然后，因为往上升那个机会才会多。（学習者詩）

【訳】私のいるプロジェクトチームは、健康にいいところだよ。子どもを産んでわざわざ移動してきた人が多い。あまり疲れていないので、健康にいい。月末清算する時を除いてね。それでもすごく忙しいチームと比べたら、このチームはやはり楽だ。私の性格ものんびりしているので@@、すごく向いている。（中略）それにこのチームの雰囲気も良くて、研修の時でもあまり縛られたことがない。また先輩がチームリーダーに派遣されてから、もっと面白くなって、毎日漫才を聞いているようで、すごく面白くて、楽だ。（中略）この数年間は転職するつもりはない。ここで絶えずレベルアップしたい。会社で社員はいくつかの level に分けられていて、私はいま一番下の level だ。レベルアップして、そう、レベルアップできたらチャンスも多くなる。

事例 7-2-20：当时翻译课的时候，我记得有自杀、或是被领导欺负的事情，当时我们也讨论了职场人际关系的事情，我记得老师还问过有没有可能同事之间团结起来一起应对。但是工作以后真的不是那么简单。你看我的那个环境，首先大家都是程序员吧，就是人际交往很少，然后大家还都是同一批实习生，大家还都是竞争对手。那时候交流就不像大学想象的那样的，大学大家知道互相朝夕相处要 4 年。这个就不一样了，这个实习生他本来做的好好的，然后今天老师说他被开除了，然后他走了。你不可能说唉，你不干了，我跟你一起走，这是根本不可能的。（学習者浩）

【訳】翻訳授業の時、自殺、上司にいじめられたようなテキストがあって、その時職場の人間関係についても議論した。その時、先生は同僚が結束して対応する可能性があるかどうか聞いていただろう。しかし、仕事を始めたら、それほど簡単ではないってことが分かってきた。ほら、私の仕事環境を見たら分かると思う。まずみんなプログラマーで、（パソ

コンに向けて作業するので) 交流が少ない。またみんな同期の研修生で、ライバルでもある。その時の付き合いは、大学の時想像していたものとは全然違う。大学の時、クラスメートが4年間ずっと一緒にいることを知っているが、これは全く違う。研修生って、いつクビになってもおかしくない。いつも通り仕事をしている時、急に研修担当の先生に來られて、「あなたはくびだ」と言われたら会社を離れなければならない。残された人として、クビになった人に、あなたがやらないなら、私も一緒にやめると言うわけがないだろう。無理だ。

事例 7-2-21：也是中间发生了一点变故，我也没和别人说。其实之前那份工作我干到了5月份，然后那边公司就把我们实习生都开了，因为他们公司开始裁员了。我还没毕业呢，然后就开始找工作。(学習者浩)

【訳】ちょっとしたトラブルがあった。誰にも話さなかったが、実は5月に、研修生全員がクビになった。会社はリストラを始めたから。その時、まだ卒業していなかったが、再び仕事を探し始めた。

事例 7-2-22：公司想要转型，然后转型的话就有悖于我当初进来的那个意愿吧。我们3月份进公司的那一拨是最早赶上(课程)有效期的时候，我有些家长，因为我当时胆子比较小，不敢和家长说。那我们9月份的时候，不是(说)那个课程包要提价了吗，就(提前)让这帮家长买了。然后当时我们那期的那些人吧，我们当时不是特别敢跟家长说，我们当时把那个账算了。(略)结果呢就是你必须得1年之内，你差不多得一周上平均4课时，你才能把课程上完。对，点在这儿呢，其实她的单价并没有什么改变，但是它只不过让你多上课，所以我觉的这样其实有悖于我之前来的意愿的。(略)我当时带团队，领导让我必须要去前三。但是我跟他们说，我这个组里面的人都是bottom呀，你不要再逼他们了。这都不行，就是必须要逼他们，我看他们也挺惨的。但是领导就是逼着我，有时候把我留到1点钟，就跟我各种分析我组员的问题。(略)再有我还遇到了セクハラ。本身6、7月份，那个衣服穿的也少，他就把手放在你身上，摩擦。(学習者鳴)

【訳】会社は運営方針の転換を図って、授業に有効期間をつけるようになった。それは会社に入ってきた時の気持ち・希望を裏切るものだ。私たち、3月に入社した人は最初に授業の使用期間を適用される社員だ。9月から会社(ネット上の英語クラスを経営する会社)は授業料を上げるという理由で、学生の親に9月前に授業料を払うように勧めた。学生の親には本当のことを言う勇気はなかったが、自分で計算してみた。(中略)週にほぼ4回授業を受けないと、使用期間の1年以内に全ての授業を利用できるはずがない。そう、ここがポイントだ。実は1コマの授業料は変わらず、単に多くの授業を受けさせるようにしたということだ。それは私が会社に入った時の気持ちを裏切っている。(中略)その時、一つのチームを担当していた。リーダーにtop3に入ることを要求されていた。チームメンバーの業績はみんなボトムなので、これ以上彼らにプレッシャーをかけないでくださいってリーダーに言った。しかし、ダメだ、プレッシャーをかけないといけないって言われた。チームメンバーは本当にかわいそうだった。しかし、私は、リーダーにプレッシャーをかけ

られ続けて、チームメンバーの問題を分析するために、時々朝の1時まで残業させられた。(中略)それに、セクハラにも遭遇した。その時、6、7月だったから、薄着をしていた。彼(リーダー)は手を私の体において撫で続けていた。

事例7-2-23では、浩は首になってから、当時のレベルでは北京でIT関係の仕事を見つけるには足りないと認識し、実家に戻り、独学を始めた。しかし、競争の激しい業界において、短期間の独学で生きていけるかどうか自信がなく、心の中大きな葛藤を持っていた。両親も浩のことを心配し、コネを使う話を出した。それに対し、浩は事例7-2-5と異なった態度を見せたのは興味深い。受講したばかりの時、浩はまだ教師に頼りたいようなやや受身的な姿勢だったが、事例7-2-23では翻訳授業で触れた世代間の教育が難しいということで親の助けを断り、主体的に対応していく姿が見られた。周りのアクセス可能な人的リソースを活用し、市場ニーズが大きな分野を選び、自分が求めている変化のある生活のために努力を続けている。事例7-2-24では、鳴は当時の収入はクラスメートより何倍も高いが、やめたらもう同じ収入をもらえないと考えると躊躇した。しかし、当時朝まで残業させられ、セクハラも受けた辛い経験から授業で触れたことがある自殺した東大卒業生の高橋さんの事例が思い出された。収入の高い仕事より自分が楽しくいられる選択を取り、家族の人も説得し、仕事をやめたことを理解してもらった。

浩と鳴は自分の選んだに道で挫折したが、現実をそのまま受け入れるのではなく、能動的に対応していく姿が見られた。また、その対応していくプロセスにおいて、内容重視の翻訳授業で触れた内容が影響を与えていることも学習者の語りから確認できた。つまり、内容重視の翻訳授業において、自分なりの仕事、人生の方向づけを追求することに動機づけられて学習に取り組み、そして、その学んだ内容は、卒業後でも彼らの生活に影響を及ぼしている。事例7-2-25では鳴は内容重視の翻訳授業で裏事情を含め、社会に対する認識を深めたため、無防備で社会に出ることが避けられると述べた。また事例7-2-26では浩は授業で考えた内容をダイヤモンドに喩え、今日本語と関係のない仕事に従事しているが、考え方や決定は当時の内容から影響を受けていると明言した。

事例7-2-23：其实我是10月份，从毕业到10月份，10月6号我来的北京。之前那段时间，一直在家里学习，真的说特别煎熬。我感觉和那些考研二战的还不一样，二战的学生吧他们知道我努力学习我就会有收获，我努力学习我能考上，但是我这个真的不一样。就是你再怎么努力学，你真的不知道你将来会怎么样。而且你的父母也不会像考研的父母那样，他们知道孩子只要好好学习就行了。我的父母就觉得你真的适合这条道吗，你真的能做到吗，当然他们肯定不会说让你去放手或者怎么样的。然后我感觉有一个形象的比喻，就是一家三口站在一个隧道门口，然后里面一片漆黑，然后父母站在门口，然后你往里走了50步，你看到的是一片漆黑，然后你父母看到的也是一片漆黑，谁也不知道这隧道是通的，还是堵的。但是你唯一能做的就是往前走，也不能回到父母身边。我爸看我特别痛苦，就问我你说我们现在能怎么帮你。我爸说的帮忙就是想帮我去公司里找人什么的。我就告诉他们不用内疚，现在这个社会父母帮不上忙是很正常的，因为他们那个时代和我们不一样。就是我们课上说的那

个。但是我比较幸运的是我有一个叔叔是从事这个行业的，我就经常去向他请教。还有以前毕业的学长也有很多从事这个行业的，也没少去麻烦他们。有那么多计算机语言，我之所以选现在的这个就是听了他们的建议。(略)当然我也见到有很多人失败了，回家随便找个工作，其实你不想要这样的生活，但是你真是被逼无奈只能去选择这样的生活，不敢去坚持了。当然这方面我也没有做到多好，就是感觉能一直坚持到现在吧。(学习者浩)

【訳】卒業してから10月までずっと家で勉強していた。10月6日に北京へ来た。本当に苦しかった。大学院入試で失敗して二度目挑戦する人と違う。彼らは頑張れば報われる、頑張れば大学院に入れるって知っているから。私の場合、どうなるか分からなかった。それに私の両親と彼らの両親は考えが違う。彼らの両親は子どもが勉強を頑張ればいいと思っているが、私の両親は、あなたは本当にこの道に向いているのか、本当にできるかって思っている。もちろん両親はやめなさいとか言わない。その時の家族の状態を描くのについていい喩えがある。家族3人はトンネルの入り口に立っている。中は真っ暗だ。両親はまだ入り口の所にいる。それから私は中へ50歩進んだ。私の目にも両親の目にも真っ暗だ。このトンネルから出られるかどうか誰も知らない。しかし、前へ進むしかない。両親の元に戻れない。私の苦しい様子を見て、父は何をしたら助けられるかって私に聞いた。コネを使って会社の人に助けてもらうってことが父の言ったことだ。自分を咎めないようにと両親を慰めた。今の時代両親が子どもを助けられないのはよくあることだ。私の時代と両親の時代は違うから。これは授業で話したことがある。しかし、私が運がよかったのは、おじさんがこの仕事に従事していたことだ。それから卒業した先輩にもこの仕事をしている人が多い。よく彼らに迷惑をかけている。たくさんあるパソコンの言語からこれを選んだのも彼らのおかげだ。(中略)もちろん失敗して、実家に戻って好きでもない仕事についてた人も見ている。これは自分の欲った生活ではないが、仕方なくこのような現実を受け入れた。頑張ることができなくなったんだ。もちろん私のこのような状況は彼らよりいいと言うわけではない。ただ歯を食いしばっていままで頑張ってきた。

事例 7-2-24：当時の収入在同学里算翘楚。但就是让我感觉就是感情和工作都非常有压力，我都不开心。我当时很多时候都是下半夜1点多才从公司走出来。就是感觉，身体也受不了了。我是喜欢忙碌的工作，但也没必要把自己往死胡同里逼。我们翻译课上翻译的那个东大毕业生自杀的内容，在日本好像辞职了就很难再找到正社员的工作。我这个工作辞了，估计也不会再找到收入这么好的工作了，但是我还是选择让自己开心一些。(略)说句实话，老师就是我在离职的时候我的内心其实也是很崩溃的，因为爸爸一直在跟我说，你怎么就离职了，怎么就离职了，然后你怎么不跟我商量一下。然后有一天我就跟他说了セクハラ这个事情，然后他就再也不跟我说这件事了。(略)之后我打算去北京，还是想做教育这个行业，因为我就是喜欢这个工作。(学习者鳴)

【訳】当時、私の収入はクラスメートの中でかなり良いほうだった。しかし、その時、彼氏との関係も仕事もプレッシャーが大きくて、苦しかった。朝1時過ぎに会社を出た日が多かった。体がもたない気がした。忙しい仕事が好きだけど、自分を袋小路に追い込む必

要はない。翻訳授業で東大卒業生の自殺した内容のテキストを訳したことがある。日本で仕事を辞めたら二度と正社員になることが難しいそうだね。私もこの仕事を辞めたら同じ収入の仕事は見つからないと思う。それでも、やはり楽しくいられるほうを選択した。(中略)先生、正直やめる時心が折れそうだった。なんで相談もしないで自分で仕事を辞めたかってずっと父に言われていたから。ある日、セクハラされたことを父に打ち明けたら、父はこの話を二度としなくなった。(中略)これから北京へ行きたい。やはり教育関係の仕事をしたい。この仕事が好きだから。

事例 7-2-25：課上有提及到一些对未来有启示的案例，我觉得很有用。刚毕业的时候真的是职场小白，什么也不懂。然后你讲那些，我们还会有些了解，自己多长点心眼。大学的时候也有那种职业规划的大课，但是实际上可能没有太大的用。因为纸上谈兵的话，我第一年年要怎样怎样，第二年怎样怎样，当时在学校里接触的东西和社会里接触的东西不一样的。就比如说我在学校里我也没有想过我会经历セクハラ，但是你遇到了之后你该怎么办？如果之前一点都没有涉及的话，真的会被措手不及。(学習者鳴)

【訳】授業で触れたケースは将来の参考になって、役立った。卒業したばかりの人は、新米と呼ばれるだろう。その時本当に何も分からなかったから。授業でそのような内容を教えてもらったので、少し分かるようになって、世間を渡っていくために必要な知恵を得た。大学の時、何百人も一緒に受けるキャリアプランニングの授業もあったけど、実際はあまり役立たなかった。(卒業してから)一年目に何をするか、二年目に何をするかなどを机上の空論をただけだから。大学で触れたものは社会で触れたものとは違うの。ほら、大学にいる時セクハラに遭うなんて考えてもいなかった。でも遭ったらどうしたらいいか。少しも触れたことがなかったら、どう対応したらいいか分からなかっただろう。

事例 7-2-26：一个小男孩走到一个山谷里边，旁边都是一篇漆黑。然后地上有一些石头，大人吩咐他让他捡了带出去吧，小男孩捡了几颗，嫌太沉。大人就说你再捡点吧，然后他又捡了几颗。然后这个声音一直在重复，他听到的时候有时候会去捡，有时候不会去捡。等他走出山谷的时候发现自己手里拿的是钻石。翻译课给我的感觉就是这样的，现在再回头去看。因为知道以后不靠日语生活了，所以总觉得日语是负担。可是就是日语课上(翻译课)考虑的东西一直影响着自已的心态，还有决定吧。(学習者浩)

【訳】男の子が山の中に入って、周りは真っ暗だった。地上に石が転がっている。大人に石を拾って持っていきなさいと言われた。重いのは嫌だから、いくつか拾った。大人にもう少し拾いなさいと言われて、またいくつか拾った。そしてその声が繰り返されていて、拾う時もあれば、拾わない時もある。しかし山から出たら、手元に持っているのはダイヤモンドであることに気づいた。私から言えば、翻訳授業はこのような感じだ。今振り返ってみたら、その時将来日本語で生きていけないことが分かっていたので、いつも日本語は負担だと思っていた。しかし日本語の授業(翻訳授業)で考えたことが今の考え方、そして決定にずっと影響している。

以上見てきたように、学習者は内容重視の翻訳授業で動機づけの回復が見られたが、動

機づけの内実が初期状態に戻ったのではない。大学に入ったばかりの時、日本語力を身につけていい大学院に入るなり、いい仕事を見つけるなどを考えている人が多かった。内容重視の翻訳授業では学習者はそのような道具的動機づけの枠から抜け出し、日本語学習を将来の生き方と繋げ、仕事、人生の方向づけを考え、模索するといった内なる欲求に突き動かされ、授業での日本語学習に取り組むようになる。そのような学習行動を支えている「生活の質を向上させる」ことを追求する動機づけの性格は、理想的な仕事を求めるような道具的動機づけとは異なり、内発的動機であると考えられる。しかも、それは持続的に学習者を動機づけていくことで、よく言及される、アニメが好きなどの内発的動機づけとは異なりを見せている。

7.6. 研究3のまとめと総合的考察

7.6.1. 研究3のまとめ

研究3では、学習者は内容重視の翻訳授業の受講を通して変容した動機づけをめぐって以下に述べる二つの課題を立てて検討した。具体的には、学習者が落ち込んでいた動機減退のスパイラルから如何に脱出したかを検討する課題1と、回復した動機づけの内実を考察する課題2と設定した。

課題1では内容重視の翻訳授業の受講を通して、動機減退のスパイラルは如何に打破されたかを考察した。【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固で信頼できない先生】、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】、【私には日本語学習は意味なし】、【落ちこぼれて、自棄っぽりになった】は複雑に絡み合いながら学習者の動機減退を引き起こしたことが浮き彫りになった。動機づけが低減していた学習者はそれまでに受けてきた授業に対し、「教科書に囚われており、価値が感じられない授業」、「インプットの授業」、〈従来の授業では丸暗記ばかりをする〉、「先生に教えられる授業」、〈従来の授業では子ども扱いられている〉、「怖くて退屈な授業」、〔先生から出された課題を完成するだけの、適当にあしらう授業〕、「先生が何を話したいか分からない授業」と特徴づけている。

研究1で明らかになった学習者の動機減退の構造を踏まえ、新たにデザインされた内容重視の翻訳授業では、学習者の動機減退が引き起こされた要因は克服されるようになる。学習者は内容重視の翻訳授業を構成する要素を【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、【斬新な教室活動の進め方】、【同行者としての先生】、【収穫のある翻訳授業】と積極的に受け止めている。さらに、そのような要素を備えている内容重視の翻訳授業に対し、〔内容を自己と関連づけられる授業〕、「アウトプットの授業」、「翻訳授業では頭を使う」、〔先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ翻訳授業〕、〈翻訳授業は大学4年生の知的レベルに合っている〉、〔自由で面白い授業〕、〔サプライズだと感じ、積極的に参加する授業〕、〈内容をはっきり把握できる翻訳授業〉と特徴づけるようになる。このように、授業に対する特徴づけが変容するとともに、学習者は動機減退のスパイラルから脱出することができたので

ある。

課題1を踏まえ、続く課題2では内容重視の翻訳授業において生じた動機づけの内実を考察した。研究1では動機づけの初期状態として、学習者はアニメに興味を持つ、大学院に入りたい、あるいは日系企業に勤めたいなど、多くの動機を挙げた。しかし、学習者にとっては決して愉快とは言えない日本語学習を経、情熱がなくなり、ついに動機減退に至るようになった。内容重視の翻訳授業の受講を通して、動機減退のスパイラルから抜け出したが、元の動機づけに戻ったわけではない。それは元の道具的な動機づけを中心とした枠を超えたものである。具体的に、仲間とともに実生活で直面している課題について話し合い、社会を認識するとともに自己認識を深めつつ、自分なりの生き方を探るための動機づけである。このような動機づけは教室を離れても、さらに卒業をしてからも終わることなく、授業で学んだ方法を生かし、持続的に自分なりの生き方を探り続けていくことを支えるものである。

研究3の結果を本研究の理論枠組である言語生態学で捉えると、以下ようになる。ツールとしての日本語教育のもと、学習者が卒業後日本語関係の仕事に従事できるように、日本語の習得を授業の目標とされている。しかし、日本語と関係のない職につく日本語専攻の卒業生が増えている中、日本語学習の意義が問われ始める。一方、大学卒業という人生の節目に、仕事、人生の方向づけに悩みを抱えているにもかかわらず、授業では扱ってもらえない。教室での日本語学習が学習者の人間活動と切り離されたため、教室は実社会から隔離された場になってしまう。つまり、日本語は学習者の人間活動を支えることに機能しない。自分の人間活動を支えてくれない日本語に学ぶ必然性が感じられないことが動機減退につながり、授業参加のありようなど、学習行動にマイナスの影響を及ぼす。特に、日本語の成績が悪い場合、教師と仲間に認めてもらえないため、健全な人間関係が構築されず、教室活動から浮いてしまうこともある。学習者の言語生態も人間生態も良好な状態に置かれていない。

内容重視の翻訳授業では、翻訳の学習を学習者の人間活動と繋げられるように、雇用、幸福観などの生き方に関する内容を翻訳テキストとして使用される。同時に、授業形態も変えられたため、学習者は翻訳学習と並行して実生活で直面している課題について、仲間とともに考え、話し合い、解決策を探ることができるようになる。それで、日本語教室と社会の間の壁が取り払われ、図7-5に示しているように、動機が低減していた時、切り離された日本語教室と社会はまた繋げられるようになる。一方、日本語が唯一の授業目標でなくなるので、日本語の成績で学習者を評価する枠から抜け出すようになる。日本語の成績がよくない学習者でも既有知識を発揮しながらグループワークに貢献し、クラスメートと対等に対話できるようになる。また、先輩へのインタビューをきっかけに、先輩とも繋がりをもち、助けをもらうことになる。さらに、教師と学習者との接し方も変わり、教師は教える代わりに学習者と共に生き方を探る同行者になる。こうして学習者間、学習者と教師、学習者と先輩など教室外の人との間に、相互理解が深まり、インタラクションが生

まれ、健全な人間関係の構築が促される。つまり、言語生態環境の社会的領域の改善により、学習者の人間生態も良好な状態に持っていかれるようになる。

言語生態環境の社会的領域と心理的領域は相互交渉的関係を持つため、社会的領域の改善は心理的領域にも働きかけている。日本語学習と並行して自分自身の課題を解決することに貢献できる内容重視の翻訳授業に対する新たな意味づけが形作られる。こうして、学習者は【内容をはじめ、満足できる翻訳資料】、【斬新な教室活動の進め方】、【同行者としての先生】、【収穫のある翻訳授業】に触発され、自分の人間活動を支えてくれる日本語に学習の必然性を感じ、動機減退のスパイラルから脱出し、新たな動機が形成される。

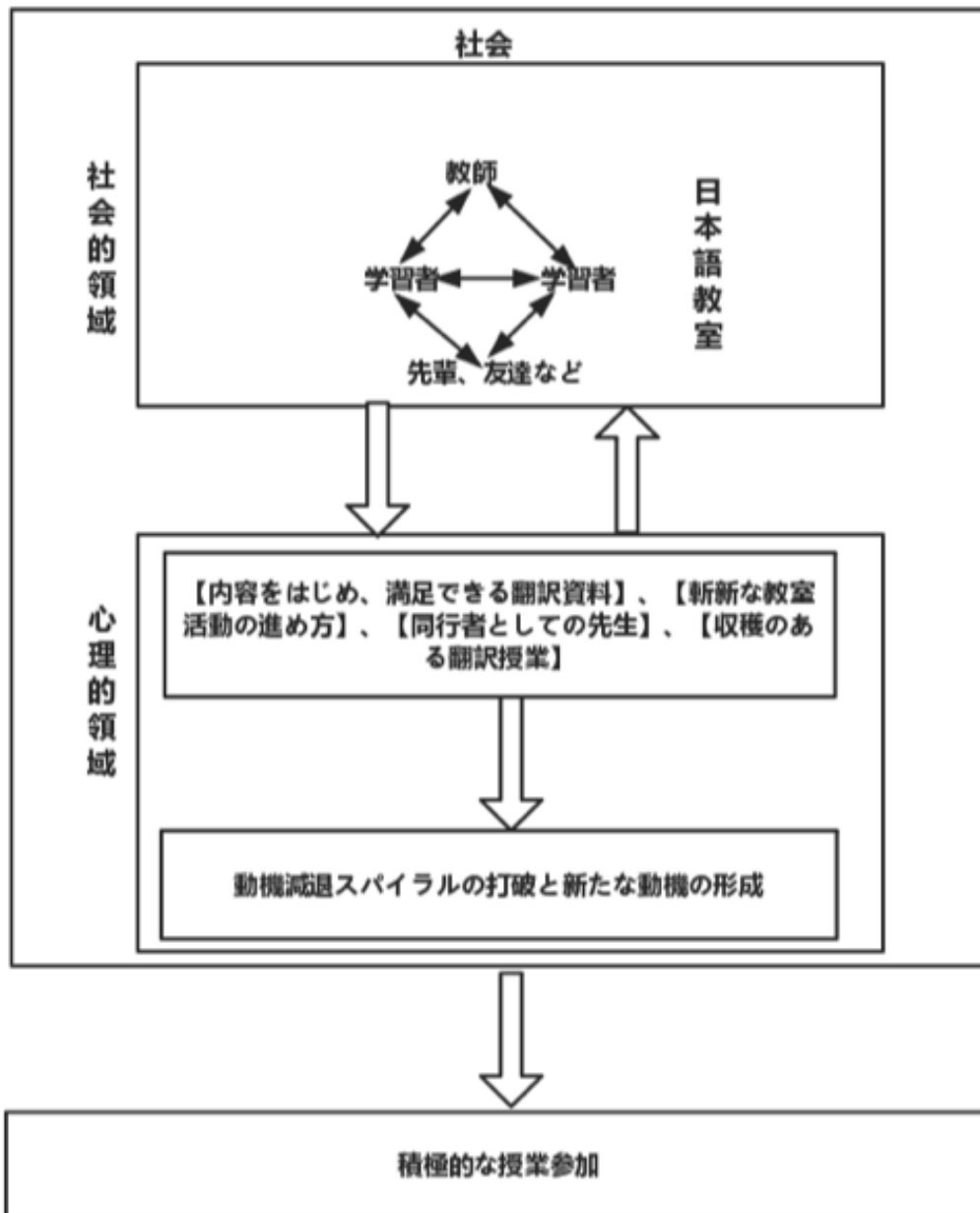


図7-6 動機減退スパイラルから脱出した学習者の言語生態環境

7.6.2. 総合的考察

(1) 生き方と結びつけられた授業内容がもたらす再動機づけ

動機減退の要因を扱った研究1で日本語学習の意味が感じられない(【私には日本語学習は

意味なし】が動機減退の要因の1つであることが分かった。学習者の動機づけを喚起するには、日本語学習の意味を実感させることが必要である。JFL 環境において日本語を勉強している学習者にとって、教室は日本語を学習する主な場所であるため、日本語の授業の中で学習者に日本語学習の意味を発見させることが喫緊の課題である。

磯田（2009：42）は「学習者は授業に対して主観的に自分との関連性などを判断する認知的評価を行っており、その結果として状態としての動機づけが生じて行動が起こる」と指摘している。つまり、学習者が授業内容との自己関与が感じられることは教室での動機づけが生まれる前提になる。また、動機づけが低くなった学習者の再動機づけには、内容に関わる動機が大きく関わっていると Ushioda（2001）は指摘している。では、どのような内容に学習者が自分との関連性が感じられ、学習の意味を見出すことができるだろうか。個々人の学習者が自分なりの価値基準で授業の内容に対し、意味づけを行うため、個人差が大きいことが推測できる。例えば、日本語能力試験に合格したい学習者には価値が感じられる受験勉強を内容とする授業は、将来の仕事に日本語を使うつもりのない学習者にとっては全く価値が感じられない可能性がある。換言すれば、「学習者の『意味』の在り処は千差万別である」（寅丸 2017：1）。その千差万別に対応できる内容は極めて難しいと言わざるを得ない。

内容重視の翻訳授業では雇用、幸福観など生き方を巡る内容を取り入れ、日本語学習に学習者の生活を関わらせる試みをした。研究3で見られたように、学習者の目を自分自身の生き方へ向けさせ、就職などの道具的動機づけを超えた「それぞれの生の文脈において役立つこと」（寅丸 2017：1）を実感させることができた。学習者が教室での日本語学習を自分の生活と繋げて考えていく際、内容の必然性と学習の意味を見いだせるとともに学習の楽しさも体得できた。これは学習者が授業に対する「楽しさ」と「必要性」の評価の間には相関関係があり、「どちらか一方の評価が高まれば、他方の評価も同時に高まっていく」（三矢 1998：1）で説明できると考える。必然性と楽しさ両方が感じられる内容重視の翻訳授業において、低減した動機づけは再び喚起されるようになる。内容重視の翻訳授業と同様に、中国の大学における日本語専攻生を対象にした持続可能性日本語教育実践（楊 2009b、劉 2011a、劉 2011b、秦 2012、秦 2013、秦 2018）においても学習者の能動的な参加が見られた。この一連の実践から生き方を考えることを内容とする持続可能性日本語教育を通して、中国の大学における日本語専攻学習者の動機問題を解決する可能性が見えてくると考える。

（2）支える他者の存在による動機づけの回復

動機減退を扱った研究1では【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】が動機減退を引き起こした一つの要因であることは明らかになった。【頑固で信頼できない先生】に距離感を覚えた上、【怖い教室】に学習者間の人間関係が影響された結果、学習者は日本語学習に困難を覚えた時、教師とクラスメートからサポートを求め難いため、一人で

頑張らざるを得ない窮地に陥る。それに対し、研究3では、教師からのみならず、学習者はクラスメート、さらに先輩など教室外の人からも助けが得られ、動機づけの回復を導くことが分かった。廣森（2006：9）は「教室における学習活動と教師の存在、そして学習者集団は密接に関連し合いながら、学習者の学習行動を規定する」と指摘している。言い換えれば、教師と学習者、そして学習者間の人間関係が動機づけに影響を及ぼしている。

では、教室における良好な対人関係がどのように実現できるのだろうか。研究3で学習者が述べた【同行者としての先生】により、作られた「抑圧された状態から解放できた自由な雰囲気」はそれに答えられると考える。生き方の探求を目的にした内容重視の翻訳授業においては、教師は日本語の成績のみで学習者を評価するという先入観を捨て、個々人の学習者と対等に交流する姿勢を持っている。教師は学習者とともに、自分なりの生き方を探るために、資料を収集し、話し合う。学習者が授業での発言、さらに振り返りに綴った考えに耳を傾け、学習者の声を大切にしている。成績の良くない学習者の振り返りについて、日本語の代わりに、内容に対し肯定的なフィードバックを与えることにより、学習者は達成感が味わえるようになる。同時に、教師の個々人の学習者を尊重する姿勢も学習者にプラスの影響を及ぼし、学習者の間にある成績による差別が軽減されるため、リラックスした雰囲気が作られる。このような雰囲気の中、緊張が緩和され、話しやすくなり、自己表現の意欲も生まれる。自己開示により、互いに発見し、日本語の「点数には表れない学習者の特性」（中井 2009：178）も見出され、日本語の成績がよくななくても仲間に受け入れられるようになる。また、西口（2013）は指摘しているように、人間関係に対する認識が自己認識の形成に重要な役割を果たしている。学習者は肯定されることにより、グループの中の位置づけが見つかり、否定的な自己認識（【日本語学習を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】）も軽減されていく。

以上述べたように、自由で支持した教室風土の下、教師、学習者間の良好な人間関係が構築され、肯定的リレーションが形成される。学習者が周りに認めてもらい、またサポートしてもらうことは積極的な自己認識につながり、さらに、動機づけの回復を導くことになる。

（3）既有能力の発揮による動機づけの回復

既有能力は心理的領域に存在する、母語をはじめ、母語で培ってきた認知・情意・社会・文化諸能力である（岡崎 2007）。翻訳授業が開講する大学3年生の後期に、学習者は日本語レベルにより、できる人とできない人に二分化される。動機減退を扱った研究1では日本語による講義が分からない、あるいは日本語で話せないため、十全に教室活動に参加できないことが窺われる。内容重視の翻訳授業において、授業での議論をはじめ、振り返りなど授業を構成する各部分において、母語である中国語の使用を可とするため、ツールとしての日本語教育のもと、落ちこぼれた学習者でも母語で培われた既有能力を発揮することができるようになる。例えば、日本語の成績が良くないが、グループメンバーに中国語

の言葉の意味を説明したり、訳文の中国語の表現を磨き、社会情報を紹介するなど、グループに貢献できるようになる。既存能力を発揮することでグループワークなどの教室活動に参加することにより、教室活動から浮上する状態が改善され、日本語学習が促される可能性が見えてくる。

また、既存能力を発揮することで、点数には現れない学習者の長所も見えてくる。それで自分でも忘れていた、気づかなかった自分の長所に気づくことで自信を育てることに繋がる。一方、仲間に日本語だけで評価されることが改善され、価値のある存在になり、クラスでの位置づけが見つかる。つまり、既存知識を発揮することにより、言語生態と人間生態の保全が実現される。そのため、自分の人間生態の保全に支えてくれる教室活動に参加の意欲が生まれ、動機づけが喚起される。

第8章 結論

本章では、まず本研究の結果をまとめる。次に、この結果を踏まえて、中国の大学における日本語教育への示唆を述べる。最後に、今後の課題を提示する。

8.1. 本研究の結果のまとめ

本研究では、中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退という背景を踏まえ、動機づけの回復を促進するアプローチとして、内容重視の翻訳授業を中国の大学の日本語専攻教育に導入することを提起した。内容重視の翻訳授業は、言語活動と人間活動を一体化したものと見なす言語生態学を理論的基盤とした、持続可能性日本語教育に基づくものである。内容重視の翻訳授業が動機減退の緩和における役割を検証するために、三つの研究を行った。

まず、研究1ではフィールドの学習者の動機づけの実態を調べた。具体的に動機減退があるか、そして動機減退が見られた場合、動機減退が生まれた要因、そして要因間の関連性を考察した。研究2では、内容重視の翻訳授業の受講中、学習者の授業をめぐる学習行動について縦断的な調査を行った結果、学習者の動機づけは全体的に高くなる傾向が見られた。さらに、研究1で動機低下が確認された学習者に焦点を当てて、彼らのグループワークへの参加の様相を検討したところ、動機減退のスパイラルに嵌っていたこれらの学習者が自らの有している様々の既存知識を発揮しながら積極的にグループワークに取り組んでいることが分かり、そのスパイラルから脱出し、動機づけの回復が窺われた。研究3では、動機回復が見られた学習者を焦点に、動機回復の原因、そして回復した動機づけの内実を検討した。以下、研究結果をまとめ、中国の大学における日本語専攻教育への示唆を述べる。

研究1はフィールドの学習者の動機づけの実態を把握することを目的にした。分析の結果、50%を超えるという高い割合で学習者の動機減退が見られた。動機減退の構造については以下のようなものである。学習者は授業内容、授業形態に対する不満を感じた上で、収穫が少ないため、受けてきた日本語の授業を【いい加減な授業】として捉える。同時に、その【いい加減な授業】は教師の絶対主導のもとで行われるため、【怖い教室】というイメージも形成した。学習者は【いい加減な授業】と【怖い教室】の責任を先生に求め、教師に対し、【頑固で信頼できない先生】という否定的なイメージを持ち、先生への信頼を失う。一方【怖い教室】がクラスメートの人間関係にも影響を与え、仲間の不在をもたらした結果、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実が結ばなかった】。それで【落ちこぼれて、自棄っばちになっちゃった】ため、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】という自己否定的な認識が形成した。一方、日本語専攻卒業生の就職が日本語離れという社会情勢の影響も受け、【私には日本学習は意味なし】といった意味づけがなされる。その

結果、【いい加減な授業】、【怖い教室】、【頑固な先生】は余計に耐えづらくなっており、日本語学習の挫折が積み重ね、落ちこぼれていくほど、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】。さらに、日本語で生きていく見通しが立たず、【私には日本語学習は意味なし】という認識を深めていく。

このように、動機減退を引き起こした要因は孤立しているのではなく、互いに関係しながら動機減退を導いたことがわかった。動機減退のある学習者は授業参加が消極的になっており、教室活動から浮いてしまう。一方卒業を控え、進路について悩みを抱えている。それにもかかわらず、ツールとしての日本語教育が主流として行われている中、授業中日本語そのものの学習が中心になり、学習者のこのような悩みが個人の問題と扱われ、授業中ほとんど取り上げられていない。このように、日本語教室と学習者の生の文脈と切り離されることになる。つまり、日本語が学習者の生活を支えるのに機能していないことである。その結果、学習者の言語生態も人間生態も良好でない状況に置かれている。

続く研究2では学習者が内容重視の翻訳授業の受講中における動機づけの変化を見るために、まず学習者の授業への取り組み方の変化を量的アプローチで縦断的に検討した(課題1)。具体的に、内容重視の翻訳授業の実施にあたって、学習者の授業をめぐる学習行動について、事前(コース開始時点)、中間(コースのほぼ中間時点)、事後(コース終了時点)と3回にわたってアンケート調査を行い、繰り返しありの一元配置分散分析をした結果、内容重視の翻訳授業の受講を通して、授業内外の学習行動はともに積極的になったことが窺われる。そのうち、翻訳授業の第1学期に学習者の授業参加が一番積極的で、第2学期にはやや熱意が落ちたが、受講前よりは高い。一般的に動機づけが学習行動に現れると考えられるため、翻訳授業をめぐる授業内外における受講者の構えや取り組み方における積極的な変化から学習者の動機づけが高まったことも窺える。次に、課題2では動機減退が確認された学習者に焦点を当て、彼らが内容重視の翻訳授業のコアな教室活動であるグループワークの参加様相を談話分析で考察した。研究1で動機減退の学習者はグループワークの時雑談ばかりしていると述べているが、内容重視の翻訳授業では、中国語の言葉の解釈、仲間の訳文の中国語表現の工夫、さらに社会情報の共有をするなど、既有知識を発揮しながら積極的に参加したことが観察された。まとめてみると、内容重視の翻訳授業の受講を通して、動機減退のある学習者を含め、学習者全体に動機づけが回復した傾向が現れた。

次に、研究3では、動機回復が見られた学習者に限定し、内容重視の翻訳授業の受講を通して、彼らはなぜ、どのように動機減退のスパイラルから脱出できたか、また回復した動機づけの内実を質的に探った。学習者は、まず、従来の授業と内容重視の翻訳授業を比べながら両者の特徴づけを行い、次に、その特徴づけを踏まえて、後者において授業参加が積極的になった、つまり動機づけが高まった理由を解釈した。学習者は従来の授業と翻訳授業の違いを次の8点にまとめている。【①教科書に拘っており、価値が感じられない授業 VS 内容を自分と関連づけられる授業】、【②インプットの授業 VS アウトプットの授業】、

【③丸暗記ばかりをする授業 VS 考える授業】、【④先生に教えられる授業 VS 先生に管理される代わりに、主体的に学ぶ授業】、【⑤子ども扱いされている授業 VS 大学4年生の知的レベルに合っている授業】、【⑥怖くて退屈な授業 VS 自由で面白い授業】、【⑦先生から与えられた課題を完成するため、適当にあしらう授業 VS サプライズだと感じ、能動的に参加する授業】、【⑧先生が何を話したいか分からない授業 VS 内容をはっきり把握できる授業】。

学習者は内容重視の翻訳授業に対し積極的な受け止め方がなされたことが分かった。では従来の授業に区別した内容重視の翻訳授業のこられの特徴はどのように生まれたのだろうか。①【内容を始め、満足できる翻訳資料】、②【斬新な教室活動の進め方】、③【同行者としての先生】、④【収穫のある翻訳授業】が答えとして学習者により挙げられる。内容重視の翻訳授業では日本語学習を学習者の実生活と繋げられ、学習者は日本語学習と並行して自分なりの生き方を考え、探ることもできるようになる。そこから学習の必然性が感じられ、【私には日本語学習は意味なし】が解消される。学習の必然性と【斬新な教室活動の進め方】とが相まって、学習者は学習の楽しさを味わうとともに、翻訳においても人生の方向づけにおいても大きな収穫が得られる。それは【いい加減な授業】の解消に繋がる。さらに、このような授業を運営する教師は【同行者としての先生】であると感じており、【頑固で信頼できない先生】と【怖い教室】のイメージも崩される。さらに、自由でリラックスした教室環境の上に、教室と社会との壁も取り払われたため、学習者は気兼ねなく自己開示でき、相互理解が深められる。同時に、教師、仲間、先輩など周りのアクセス可能な人に助けをもらい、【仕方なく一人で頑張ってみたが、実を結ばなかった】、【日本語を学ぶ才能がないことを受け入れて、無力感を覚える】といったような否定的な自己認識も改善される。それで【落ちこぼれて、自棄っぱちになっちゃった】窮地から救われる。このように言語生態と人間生態の保全とともに動機減退のスパイラルから脱出することができた。

内容重視の翻訳授業において、学習者の動機減退が克服され、動機づけの回復が見られたが、その回復した動機づけの内実は動機減退が見られる前の動機づけとは中身が異なっている。学習者の動機づけの初期状態としては、日本のアニメなどに興味を持つ、日本語力を身につけることでいい仕事を探す、あるいは有名な大学院に入りたいといったようなものが多い。それに対し、内容重視の翻訳授業では、学習者は仕事、人生の方向づけを探りたいことに動機づけられている。学習者は仲間との相互作用を通し、自分なりの考え方を身につけ、授業中だけでなく、教室を離れても、さらに卒業してからも持続的に追求していく姿は研究3により明らかになった。

以上に述べた研究1～3の結果を図で表すと以下の図8-1のようになる。

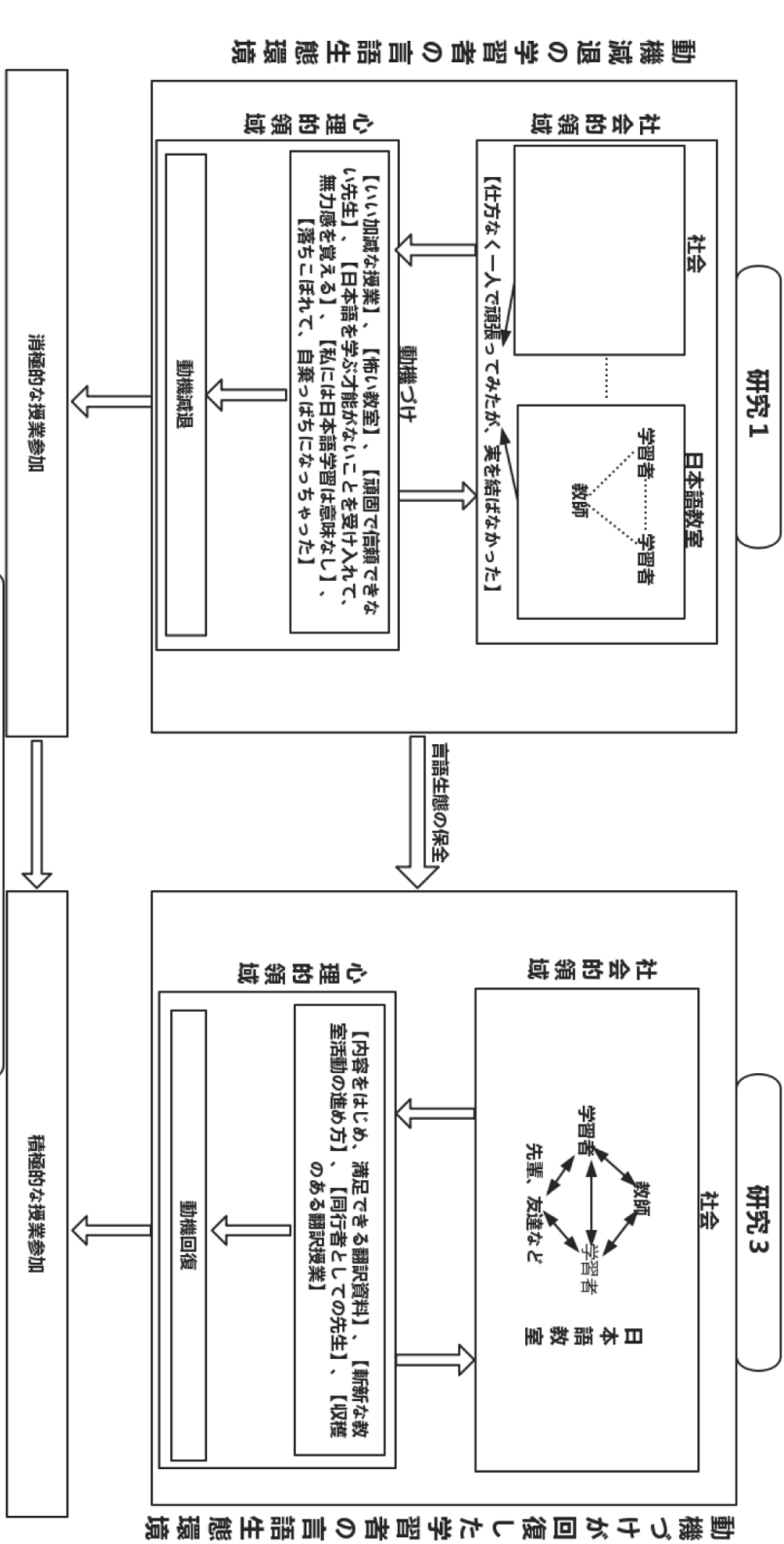


図 8 - 1 言語生地の保全による学習者の動機づけの回復

8.2. 内容重視の翻訳授業における学習者の動機づけの変容と今後の実践に向けての示唆

8.2.1. 日本語学習と学習者の生活を繋げ、教室と外の壁を取り払うこと

中国の大学における日本語専攻教育において、ツールとしての日本語教育が主流であることは序論で述べた。ツールとしての日本語教育は日本語技能そのものを教育の目標として掲げており、その背後に学習者が卒業後、これらの技能を駆使して生きていくという前提が想定されている。言い換えれば、教師は学習者の動機づけがすでに存在している前提のもと、授業を行っていることに相当する。しかし、急激に変動している今日の社会において、日本語専攻の出身であるが、日本語と関係のない職につく人は増えつつあることは認めざるを得ない事実である。このような日本語を使用しない人にとって、日本語技能を学ぶ意味が見出しにくいことは想像できないことでもない。学習者にとって必ず日本語学習の動機づけが存在している前提は成り立たないことである。

一方、日本語を使わないと言っても、4年間を通して日本語しか習わない学習者は、自分にはどんな仕事をしたいか、またどんな生き方をしたいかを考える際に、悩みを抱えていることは研究3から窺われた。進路など生き方の選択に関する戸惑いは日本語をキャリアなど自分の生活と繋がられない学習者に限らず、全ての学習者に共通していることでもある。社会を構成する一員としての学習者はいつまでも大学にいられず、いずれ社会に出る日が来る。そのため、急激に変動する社会を能動的に認識し、自分なりの生き方を模索することは誰にとっても避けられない課題である。しかし、ツールとしての日本語教育において、それを個々人の課題と見なし、授業ではほとんど取り上げられていない。

その結果、日本語教室と社会の間に壁が築かれてしまい、繋がるはずの日本語教室と社会は切り離されている。学習者は日本語学習と自己の関連が感じられないことにより動機減退が生じたことは研究1で分かった。それだけでなく、大学にいる間に、自分なりの生き方を十分に考えず、無防備な状態で社会に出ると、挫折に遭遇すると打撃が大きいことも想定できる。それは動機減退の学習者だけに適応する話ではない。日本に留学に行く、または中国の日系企業などで日本語関係の職につく学習者にとっても同じである。このような状況に対応するには、言語知識を極める代わりに、生きることを追求する内容を授業に取り入れ、つまり日本語学習を学習者の生活と繋げ、日本語教室と社会との壁を取り払うことが必要になる。学習者は自分なりの生き方を探求することを日本語学習と並行して行うことにより、学習の必然性が生まれ、動機減退の問題も克服される。

しかし、日本語教育の射程に広がりを持たせ、学習者が自分なりに持続可能に生きること自体を日本語教育の目標にすることは、ツールとしての日本語教育のもとで育てられた教師と学習者が多い中国の日本語教育現場ではまだ広く受け止められていない。研究3では学習者は生き方を巡る内容を高く評価するものの、それは日本語専攻以外のものとして捉えていることも観察された。従って、教室と社会との壁を取り払うには、現場の教師はまず日本語教育の目標に対する捉え方を見直す必要があると思われる。

8.2.2. 市販教材を使わない授業の可能性

内容重視の翻訳授業で使用された翻訳資料は二つの部分からなっている。一つは教科書にある個々の翻訳テクニックの練習問題で、もう一つは教師と学習者がネット、新聞記事などから収集した生のテキストである。研究3で見られたように、学習者は市販の教材が言葉の変化を含め、時代の変化を反映できないのと対照的に、生のテキストにはリアルでしかも近々に発生したことが含まれており、市販の教材より実用的だと積極的に受け止めている。

8.2.1 では、日本語教室と社会との壁を取り払うことの必要性を論じた。それを実現するために、学習者が自己の生活との関連性が感じられる内容が必要である。しかし、「本来、教材(一般性)は、一人一人の学習者の生活に関連性がある形で提示されるものではない。与えられた教材をどのように学習者の生活と関わりを持たせるかは教師の指導によるところが大きい」と縫部(2001:61)は述べている。中国の大学における日本語学部では、教師が自分で教科書を決める場合もあれば、上から教科書を指定された場合もある。いずれにせよ、市販の教材が使われるのは一般的である。研究3で学習者が述べたように、教材というものは出された時点で既に陳腐化が始まるため、それだけをもとに、学習者と自己との関連性を感じさせるように指導するには限界がある。だからとって、市販の教科書を使わないと言え、教科書で育てられ、教材で教えることに慣れた教員は不安でたまらない。その不安のもとに、教科書を使わないと、内的一貫性の持った知識の勉強ができないのではないかという心配がある。研究3で見られたように、生のテキストを使い、翻訳テクニックの応用練習をすることで、学習者はバラバラになっている知識が繋がるようになって感じたことはその不安に答える役割を持つと思われる。また、楊(2009)では、基礎日本語の授業において、教科書の問題に代えて、当課の文法を反映できた学習者の書いた作文を翻訳テキストとして使われる。学習者はそれに対し、習った知識を統合的に運用できたと評価するのは本研究の結果と一致する。他に、持続可能性日本語教育を中国の大学における日本語専攻の作文授業に導入した劉(2011)、会話授業に取り入れた秦(2012)の実践においても、市販の教科書を使用していないが、学習者は生き方を巡るテーマに引きつけられ、能動的な参加が見られた。この一連の実践は教科書を使わない日本語授業の可能性を示したと思われる。

なお、同じ中国の大学日本語専攻生を対象にした日本語教育の実践であるが、内容重視の翻訳授業と楊(2009)は教科書の言語知識を踏まえ、応用練習として生のテキストを使用する形を取っているため、市販の教科書を全く使用していない劉(2011)、秦(2012)とはやや違いがある。現場の教師は実践を行う時、授業の特徴、そして現場の状況に相応しい形を取ることが考えられる。また、個々人の生き方は広いテーマであるため、それを授業に取り入れる時、具体的な課題設定を如何にするかも考えなければならない。その際、「学習者がどのような課題を抱えているのかを明らかにする作業から始まる」(野元

2013 : 94) 課題提起型教育は参考になる。本研究では、雇用などの話題は卒業を控えている高学年の学習者の直面している課題であるため、学習者は授業内容と自己の生活と関わっている実感できたことが動機づけの回復に繋がると思われる。

8.2.3. 動機づけの形成と維持における母語活用の重要性

日本語との接触チャンスが少ない JFL 環境において、日本語授業は学習者が日本語に触れる主な場所であるため、現場ではできる限り日本語によるインプットの量を増やし、母語である中国語の使用を回避する傾向がある。しかし、数 10 人からなるクラスのうち、日本語レベルが同じように発達することは難しい。日本語レベルの差に二分化され、落ちこぼれた学習者が出ることもよくあることである。研究 1 で見られたように、落ちこぼれた学習者は日本語が分からなくて授業についていけなくなることが動機減退に繋がる。また、成績のいい学習者も日本語で十分に自分の考えを表現できないため、参加の意欲が失われる。つまり日本語のみでは、日本語レベルに制限され、言語が十全に機能できないため、学習者の十全な授業参加には無理が生じる。

一方、母語の使用が禁止されると、母語で培われた既存能力が発揮できないため、日本語だけで評価されることを助長することにもなる。日本語がよくないため、グループ分けの時仲間から捨てられたことはそのような例である。さらに、自己認識は周りの人に影響されるため、マイナスのフィードバックが長く続くと、自分の長所に気づけず、日本語の勉強に向いていないと自己否定になる。このように、母語使用の禁止は言語生態にだけでなく、人間生態にも悪影響を及ぼしており、動機減退に一層エンジンをかけてしまう。

内容重視の翻訳授業では、中国語の使用も可とするため、研究 2、研究 3 で見られたように、日本語の成績がよくない学習者でも、自分の知っている情報をグループメンバーと共有したり、グループメンバーの訳文の中国語の表現を工夫したりすることができるようになる。それにより、グループメンバーに認められ、自分が必要とされると感じており、グループでの位置付けが見つかるため、参加意欲が生まれる。同時に、全ての人が十分に自分の意見が述べられるグループワークでは、リアルなコミュニケーションが行われ、豊かな情報と他人の視点に触れ、自他理解が深まり、能動的に進路を選択することも働きかけられる。つまり、母語活用が言語生態と人間生態の保全に繋がり、また動機づけの形成・維持にも寄与できる。

8.2.4. 学習者の動機づけの保持・促進に教師のできること

学習者の動機減退の一つの要因である【頑固で信頼できない先生】は、研究 3 では【同行者としての先生】に変わったことが、学習者の動機づけの回復に繋がることが浮き彫りになった。そこから教師が学習者の動機づけの保持・促進に大きな役割を果たしていることが窺われる。では、学習者の動機づけを維持、促進するために、教師はどのようにしたらいいだろうか。【頑固で信頼できない先生】というイメージが形成された原因を見ればヒ

ントになると思われる。教師は教室での主導権を握っており、学習者が学ぶべきだと考える知識を一方向的に詰め込むようにしている。そのようなやり方に疑問を感じ、教師とのコミュニケーションを図りたい学習者の声は威圧的な言動で断られる。このような教師像は本研究のフィールドに限られていないと思われる。中国では、昔から「伝道、授業、解惑」（知識を教え、学習者の質問に答える）を教師の役割として考える伝統がある。しかし、知識を教えることを教師の役割として考える場合、すでに教師を知識の持っている人、そして学習者を知識の持っていない人という前提が設定される。そのような前提のもとでは、教師と学習者は垂直の関係に置かれており、教師として強制的、威圧的な言動を取る傾向がある。しかし、教師の力を行使することは学習者の動機づけなど情意的側面を無視することに繋がるため、学習者の能動的な学びを期待することは難しい。教師はいくら優れた知識を持っていても、学習者はそれに学習の必然性が感じられない場合、「宝の持ち腐れ」としか言えない。

また、情報が豊かな今日の社会において、学習者は知識を入手したいのであれば、利用できるソースは多数存在している。教師はもう学習者の知識獲得の唯一な媒介ではない。研究1で、勉強したいのであれば自分でもインターネットから入手できるものを、なぜわざわざ教室で勉強しなければならないかといった浩の話は興味深い。

では、このような背景において、学習者の動機づけの形成、維持に教師は何ができるか、また何をすべきだろう。研究3ではそれに対し、答えを出していると思われる。まず、学習者が直面している課題を授業に取り入れ、学習者が授業内容を自己と関連づけて捉え、学習の意義を感じられるような授業デザインをすること、次に、教師のパワーを減らし、「教室内にリラックスした、支持的で承認的な雰囲気」（縫部 2013：80）を作り、教師と学習者、また学習者間の信頼関係を築くこと、さらに同行者として、学習者と一緒に思考、議論し、課題解決の展望が見えるように支援することが挙げられると考える。

8.3. 今後の課題

（1）動機づけの変容が見られない学習者に対するさらなる考察

本研究は、動機減退が見られた学習者に焦点を当て、ボトムアップ的に動機減退の構造を明らかにした上、動機減退を緩和し、動機づけを促進するアプローチとして、内容重視の翻訳授業を提起した。学習者の受講前後の3回にわたるアンケート調査を通して、内容重視の翻訳授業の受講を通して、全体として学習者の動機づけが高まったことがわかった。さらに、動機減退の学習者に限定し、教室活動の軸であるグループワークにおける学習者のやりとりを考察し、授業参加が積極的になったことを明らかにした。それを踏まえ、動機づけが高まった学習者に対し、動機づけが変化した原因を検討した。しかし、動機づけに変化が見られなかった学習者も4人いる。このような学習者をピックアップし、動機づけに変化がない原因を示すことにより、学習者の動機づけを促進する対策を考えるための基盤作りにより一層寄与することができるとと思われる。これは今後の課題として残されて

いる。

(2) 持続可能性日本語教育に基づく授業内容のさらなる拡張

本研究で取り上げられている内容重視の翻訳授業は持続可能性日本語教育に基づいているものである。持続可能性日本語教育は食料、雇用、福祉など人間の生きる基盤に関わるものを内容とする日本語教育である。今回の研究では主に雇用をテーマに実践を展開しているが、学習者が持続的に生きることを追求するには食糧、福祉などの内容も必要だと考える。そのため、今後の実践にこのような内容を拡張し、学習者の動機づけへの働きかけを実証的に調べることも今後の課題となる。

(3) 持続可能性日本語教育の翻訳以外の授業への導入と研究の展開

本研究は翻訳授業に持続可能性日本語教育を取り入れたが、「持続可能性日本語教育は、学習者の学習環境に応じて様々の方法をとって実施される」(岡崎眸 2008b : 10) ことができ、翻訳以外の授業にも広範に応用する可能性がある。特に、研究1では、学習者が基礎段階においてすでに動機減退が起こったことが分かった。基礎段階では単語、文型など言語知識の勉強でマンネリ化しがちなことに加えて、学習者が生のテキストに対応する日本語力を持っていないことが特徴である。このような状況に対応して、如何に持続可能性日本語教育を取り入れ、学習者の動機づけに働きかけるかが今後の課題として残されている。

(4) 教師の視点からの動機減退研究

本研究は当事者評価を重視するという言語生態学のスタンスとして、学習者の視点から動機減退の、および動機づけが変化した原因を考察した。第二言語教育分野において、教師と学習者の両方の視点から動機減退を考察した研究があるが、教師の視点から、中国の大学における日本語専攻学習者の動機減退を研究するものはまだ見当たらない。今後教師の視点も視野に入れ、動機減退の原因に対する教師と学習者の考えのギャップを明らかにすることは、教師の内省を促し、授業改善につながると考える。

(5) 学習者の日本語レベルの向上を可視化すること

中国の大学において、ツールとしての日本語教育が主流であることを述べた。ツールとしての日本語教育は日本語そのものを教育の目標にしているため、学習者のレベルが向上した段階により、授業効果を評価する傾向がある。それに対し、内容重視の日本語教育は内容の追求が第一義で、日本語を副産物として捉える。学習者は内容を追求する中、聞き、話し、読み、書きの4技能を統合的に発揮して日本語レベルの向上を実現する。研究3では学習者は内容重視の翻訳授業の受講を通して日本語レベルと翻訳レベルの向上を実感できたことが分かったが、それをデータに基づいて示すことができれば、ツールとしての日本語教育に慣れた教師にとってより説得力と実行力のある研究になると考えている。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子. 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』東京：ひつじ書房, 2007年
- 磯田貴道. 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』広島：溪水社, 2009年
- 岩本尚希. 「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察一言語学習ヒストリーから」『桜美林言語教育論叢』6, 2010年, 29-43頁
- 于衛紅・包賀喜格図・奥田俊博. 「学習者の学習動機に対応した基礎段階における日本語教授法について—中国・内蒙古大学の日本語専攻学習者を対象にして—」『九州共立大学紀要』3(2), 2013年, 75-80頁
- 上原徳子・陶婉悠. 「中国の日本語専攻学生の就職活動に関する一考察」『宮崎大学教育文化学部紀要人文科学』31, 2014年, 1-23頁
- 于飛. 「中国における日本語教育の現状—日本語学習者に対する意識調査—」『言語と文化論集』18, 2012年, 83-126頁
- 王婉瑩. 「日本語における学習者の動機づけについて—中国の総合大学の場合—」『国文白百合』36, 2005年, 75-85頁
- 大西由美. 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147号, 2010年, 82-96頁
- 岡崎敏雄. 「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野鶴子先生古稀記念論集—』東京：凡人社, 2005a, 503-554頁
- . 「言語生態学に基づく言語政策研究—言語の生態・機能・福祉と言語政策—」『筑波応用言語研究』12, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース, 2005b, 1-14頁
- . 「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的關係—『巨視的モデル』の生態学的位置付け—」『筑波大学地域研究』26, 筑波大学大学院地域研究研究科2006a, 15-26頁
- . 「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的關係—言語制作の基礎としての、『巨視的モデル』の生態学的評価—」『筑波大学地域研究』27, 筑波大学大学院地域研究研究科, 2006b, 15-27頁
- . 「持続可能性を追求する日本語教育—その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ」『筑波大学地域研究』28, 筑波大学大学院地域研究研究科, 2007a, 67-76頁
- . 『外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究』平成16-18年度科学研究費補助金研究基礎研究(C) 課題番号16520312, 2007b
- . 「続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論—アクロス・カリキュラムのデザイン—」『文藝言語研究 言語篇』53, 筑波大学文芸・言語学系, 2008a,

17-32 頁

- ――。「言語習得・認知科学研究成果の生態学的展開に基づく日本語教育方法論」『筑波大学地域研究』29, 筑波大学大学院地域研究研究科, 2008b, 129-141 頁
- ――。「グローバル下で変動する世界における言語生態学の課題-持続可能性言語教育原論-」『筑波応用言語学研究』15, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース, 2008c, 1-14 頁
- ――。「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン-生態学的リテラシーの育成-」『文重言語研究 言語篇』55, 筑波大学文藝・言語学系, 2009a, 1-24 頁
- ――。「持続可能性教育として日本語教育-課題の克服とその具体的形態-」『筑波大学地域研究』30, 筑波大学大学院地域研究研究科, 2009b, 1-16 頁
- ――。『言語生態学と言語教育-人間の存在を支えるものとしての言語』東京：凡人社, 2009c
- ――。「生態場における生態学的意味の生成-第一、二段階の生成-」『筑波応用言語学研究』16, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース, 2009d, 1-14 頁
- ――。「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン類個の育成」『筑波大学文芸・言語学系』56, 2009e, 73-92 頁
- ――。「言語生態学に基づく持続可能性日本語教育方法論-生存を主題とする学習のデザイン-」『文藝言語研究、言語編』57, 筑波大学文藝・言語学系 2010a, 75-121 頁
- ――。「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン-教室活動・シラバスデザイン・教師の役割-」31, 筑波大学大学院地域研究研究科, 2010b, 1-24 頁
- 岡崎眸。「教授法の授業が学習者の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 日本語教育学会, 1996 年, 25-38 頁
- ――。「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて-』、東京：くろしお出版, 1999 年, 147-158 頁
- ――。「運用力を養成する学習環境-中国における日本語教育の現状と課題-」『日本言語文化研究』北京：清華大学出版社, 2008a , 372-381 頁
- ――。「持続可能性日本語教育-生活の質を向上させる言葉の力-」, ローマニア教師会WS 資料, 2008b
- ――。「学習者の主体性と教師の主体性」お茶の水大学大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書、平成 19 年度海外研修事業編, 2008c , 140-143 頁
- ――。「学習者の主体性と教師の主導性」『二十一世紀東北亜日本研究論文集』北京：学苑出版社, 2009 年, 91-95 頁
- ――。「持続可能性日本語教育-言語教育への生態学的アプローチ-学士課程教育における意義-」『日本言語文化研究会論集』9, 2013 年, 1-17 頁
- 岡崎敏雄・岡崎眸。『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』東京：凡人社,

1990年

- 岡崎眸・岡崎敏雄.『日本語教育における学習の分析とデザイン-言語習得過程の視点から見た日本語教育-』東京：凡人社,2001年
- 岡葉子.「日本語教育における『学習動機』の概念について-motivationの訳語をめぐる問題-」『東京外国語大学留学日本語教育センター論集』43,2017年,19-32頁
- 郭俊海・全京姫.「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』第2号,2006年,118-128頁
- 郭俊海・大北葉子.「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110号,2001年,130-139頁
- 鹿毛雅治.「内発的動機づけと学習意欲の発達」『心理学評論』38-2,1995年,146-170頁
――.『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』東京：金子書房,2013年
- 葛茜.『中国の大学日本語専攻教育における学習環境と学びの実態：新たな「ことばの力」を目指して』,2013年,早稲田大学博士学位論文
――.「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか：『教育大綱』の分析から」『日本語・日本学研究』2,東京外国語大学国際日本研究センター,2012年,33-45頁
――.「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題：「精読」という授業を中心に」『早稲田日本語教育学』,2014a,25-47頁
――.「中国の大学日本語専攻教育における教師の言語教育観とその教育の再考-四大学の日本語教師への調査をもとに-」『日本語・日本学研究』4,東京外国語大学国際日本研究センター,2014b,53-70頁
- 川喜田二郎.『発想法』東京：中央公論新社,1967年
――.『KJ法-渾沌をして語らしめる-』東京：中央公論新社,1996年
- 喬穎.『中国の日本語教育と大学日本語専攻生の対日認識の形成に関する研究-日本語教育における「個人」の意義』,2014年,早稲田大学博士学位論文
- 許晴.「中国における日本語専攻学習者の自信は何によって失われたか-動機減退という視点からの探索的研究-」『日語教育与日本学研究-2016年日本学国際研讨会暨中国日语教学研究会年会论文集』,2016年,74-80頁
――.「中国における日本語専攻学習者の自信は何によって失われたか-動機減退という視点からの探索的研究-」『日語教育与日本学研究』,2017年,74-81頁
――.「中国における日本語主専攻学習者の出身地と動機減退の関連」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』,北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院,2018年,73-90頁
――.「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」『日本語教育』169号,2018年,46-61頁
- 倉八順子.「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果(1)-一般化のための探査的調査-」『日本語教育』80号、日本語教育学会、1992

- 年, 49-61 頁
- ――. 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』 東京：風間書房, 1998 年
- ――. 「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』 89 号, 1996 年, 39-51 頁
- 周萍. 「地域の日本語教室をやめた中国人学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』 21, 2009 年, 129-150 頁
- 秦松梅. 「中国人学習者は事前課題と日本語母語話者の参加を取り入れたグループワークによる内容重視の会話の授業をどう受け止めたかー中国の大学における日本語専攻クラスの場合ー」『言語文化と日本語教育』44, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 2012 年, 20-30 頁
- ――. 「日本語会話授業の問題点に対する捉え方：中国の大学における日本語専攻の学習者の場合」『日本語教育』 161, 日本語教育学会, 2015, 15-30 頁
- ――. 「中国の大学における内容重視の日本語会話授業の評価ー卒業受講生に対する半構造化インタビューを通してー」『文明の科学』 第 15 号, 2018 年, 17-34 頁
- 鈴木寿子. 「留学生としての持続可能性日本語教育の活動展開：国内の大学における実践例」『高等教育と学生支援：お茶の水女子大学教育機構紀要』 2, 2012 年, 1-13 頁
- 瀬尾匡輝. 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探るー」『日本学刊』 第 14 号, 2011 年, 16-39 頁
- 瀬尾匡輝・陳徳奇・司徒棟威. 「なぜ日本語学習をやめてしまったのかー香港社会人教育機関の学習者における動機減退要因の一事例」『日本学刊』 15, 2012 年, 81-95 頁
- 宋艶平・裏坂純子. 「「中国における日本語専攻大学生の就職活動に関する調査」報告」『評論・社会科学』 90 号, 2010 年, 149-169 頁
- 高橋雅子・平山紫帆. 「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題：ー日本語教育における文献調査よりー」『立教大学ランゲージセンター紀要』, 2014 年, 95-102 頁
- 田中信之. 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査をもとにー」『日本語教育』 126, 日本語教育学会, 2005 年, 144-153 頁
- 田中博晃. 「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」『より良い外国語教育研究のための方法』, 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集, 17-29 頁
- 田村知佳. 「ドイツにおける日本語学習者の学習動機ー大学生を対象としたナラティブ・インタビューに見るー」『言語文化と日本語教育』 36 号, 2008 年, 64-67 頁
- 張瑜珊. 「大学院生が共同で研究生対象のアカデミック日本語教室言語を運営する意義」『言語文化と日本語教育』 38, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 2009 年, 62-65 頁
- ――. 「大学院予備教育とする「アカデミック日本語教室」の提案」『言語文化と日本語教育』 40, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 2010 年, 78-81 頁
- ――. 「持続可能性日本語教育としてのアカデミック日本語教室の実践：院生サポーター

- の筆者の実践直後のPAC分析とその後の再内省」『リテラシーズ』8, 東京：くろしお出版, 2011年, 21-31頁
- 趙崢光. 「中国人日本語学習者の学習動機の変化のプロセス」『武蔵野大学グローバル教育センター』5, 2015年, 47-64頁
- 富吉結花. 「タイ中部の大学における日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 2013年, 387-388頁
- . 「日本語学習者の学習意欲に影響を与える要因はどのように作用するか-タイ中部P大学の主専攻者を取り巻く文脈とL2Selfから-」『言語教育研究』第6号, 2015年, 9-27頁
- ドルニュイ, Z. 米山朝二・関昭典 (訳) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』, 東京：大修館書店, 2005年
- 中井好男. 『中国人就学生の学習動機の変遷に関する理論と日本語学習の実態』大阪大学博士学位論文, 2009a
- . 「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』, 2009b, 151-181頁
- 成田高宏. 「日本語学習動機と成績との関係-タイの大学生の場合-」『世界の日本語教育』8, 1998年, 1-11頁
- 西口光一. 「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』, 青木直子・尾崎明人・土岐哲編, 2013年
- 二宮理佳・川上麻理. 「多読授業が情意面に及ぼす影響-動機づけの保持・促進に焦点を当てて-」『一橋国際教育センター紀要』第3号, 2012年, 53-66頁
- 西部由佳. 「教室内外での出来事による学習者の「学習意欲」の変動とその背景となる心理的要因-「可能性の予期」に注目して-」『小出記念日本語教育研究会』17, 2009年, 21-34頁
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩. 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査-ニュージーランドの場合-」『日本語教育』86号, 1995年, 162-172頁
- 縫部義憲. 『日本語教師のための外国語教育学-ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン』東京：風間書房, 2001年
- . 「ヒューマニスティック・サイコロジーの視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』京都：世界思想社, 青木直子・尾崎明人・土岐哲編, 2013年, 72-90頁
- 根本愛子. 「日本語学習の選択動機に関する一考察-中東の日本語学習者と非日本語学習者の比較から-」『一橋日本語教育研究』1号, 2012年, 37-48頁
- 野々口ちとせ. 『人の主体性を支える日本語教育 地域日本語教室のアクション・リサーチ』東京：株式会社ココ出版, 2016年
- 野元弘幸. 「フレイレ的教育学の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』京都：世界思想社, 青木直子・尾崎明人・土岐哲編, 2013年, 91-104頁

- 朴主言. 「学習者の内的要因と学業成績との関係(3)―初期意志(動機的要因)と持続意志(自己統制)を考慮したモデルの構築―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊17(1), 2009年, 73-84頁
- 林さと子・小西正恵・関麻由美・池上摩希子・島崎美登里. 『第二言語学習と個別性-ことばを学ぶ一人ひとりを理解する-』, 東京: 春風社, 2006年
- 原田登美. 「留学経験は学習動機にいかに関わっているか―「自己決定理論」に拠る「甲南大学 Year in Japan プログラム留学生」の留学と日本語学習の動機の変化―」『Language and culture: the journal of the institute for language and culture』2 (故ポール・ロス准教授追悼記念号), 2008年, 151-171頁
- 原田三千代. 「大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試み: 元日本語教師のPAC分析より」『人間文化創成科学論叢』12 お茶の水女子大学大学院人間文化創生科学研究科, 2010年, 353-362頁
- 廣森友人. 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』, 多賀出版, 2006年
- 文野峯子. 「学習過程における動機づけの縦断的研究―インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの―」『人間と環境-人間環境学研究所研究報告』3, 1999年, 35-45頁
- 三浦省吾(編). 『英語の学習意欲』, 東京: 大修館書店, 1983年
- 三矢真由美. 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103号, 1999年, 1-10頁
- 村岡英祐. 「質問調査 インタビューとアンケート」『言語研究の方法』, 東京: くろしお出版, 2002年, 125-133頁
- 茂住和世・足立尚子. 「クラス授業で行われる音読に対する教師の目的意識～外国人学習者に対する日本語教育現場での調査から～」『東京情報大学研究論集』Vol. 8 No. 1, 2004年, 35-44頁
- 森敏昭・三島知剛・吉本由衣. 「学習の継続意志に影響する心理的要因」『学習開発学研究』1, 2007年, 63-71頁
- 守谷智美. 「第二言語教育における動機づけの研究動向―第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として―」『言語文化と日本語教育』5月特集号, 2002年, 315-329頁
- ――. 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究-学習成果の原因帰属を手がかりとして-」『日本語教育』120号, 2004年, 73-81頁
- 楊峻. 『中国の大学の日本語専攻主幹科目へのグループワークの提案-言語生態の保全の観点から-』, 2009, お茶の水女子大学博士学位論文
- 楊孟勳. 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー-日本語主専攻・非専攻学習者の比較-」『日本語教育』150号, 2011年, 116-130頁
- 吉川景子. 「タイ中等教育における日本語学習動機と学習行動との関係-積極的に学習を行う上位群と下位群の比較」『国際交流基金バンコク日本語センター日本語教育紀要』7, 2010年, 41-50頁

- ――.「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係-日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因-」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(通号8), 国際交流基金バンコク日本文化センター編, 2011年, 75-84頁
- ――.「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因-タイ人日本語教育と高校生の意識差-」『愛媛女子短期大学紀要』23, 2012a, 127-134頁
- ――.「学習環境が学習意欲に与える影響」『姫路独協大学日本語教育論集』21, 2012b, 81-88頁
- ――.「タイ中等教育における日本語学習動機、学習意欲を高める要因-日本語学習行動増加群と減少群の比較-」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』10, 2013a, 117-126頁
- ――.「留学生を取り巻く学習環境と日本語学習意欲への影響」『日本語教育論集』22, 姫路独協大学大学院, 2013b, 49-56頁
- 羅曉勤.「学習者のモチベーションを研究する」『文化と歴史の中の学習と学習者-日本語教育における社会文化的パースペクティブ-』, 西口光一(編著)第9章, 凡人社, 2005年, 189-211頁
- 李受香.「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較-韓国人日本語学習者を対象として-」『世界の日本語教育』13, 2003年, 75-92頁
- 劉娜.「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の試み-学習者が考えを文章にしていくプロセスを中心に-」『人間文化創成科学論叢』14, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科, 2011a, 167-176頁
- ――.「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性-学習者の意識から言語実践を見る-」『言語文化と日本語教育』42号, 2011b, 41-50頁
- 鮑同·成同社.「综合性高校日语学习现状研究--以中国人民大学日语学习者为例」『大学外语教学研究』(1), 2016年, 151-157頁
- 陈本乐.「归因视角下负动机影响因素探究」『中北大学学报(社会科学版)』(5), 2014年, 81-85頁
- 陈俊森.「试论日语专业的人才培养目标」『日语教育与日本学』(2), 2012年, 1-9頁
- 初相娟·王冲.「理工科大学生日语学习动机与成绩的相关性研究」『黑龙江教育学院学报』(9), 2011年, 189-192頁
- 戴炜棟·張雪梅.「对我国英语专业本科教学的反思」『外语界』(4), 2007年, 2-11頁
- 高强·刘振前·王梅花.「英语专业大学生学习动机消退成因探究」『外语教学』(2), 2014年, 50-54頁
- 高荣聪.「日语专业大学生日语学习负动机影响因素研究」『科教文汇』(9), 2016年, 179-182頁
- 高越·刘宏刚.「英语学习动机减退实证研究20年:回顾与展望」『北方工业大学学报』(2), 2015

- 年, 69-73 頁
- 高一虹·周燕·战凤梅等.「英语学习与学习者的认同发展—五所高校高年级阶段跟踪研究」『外语研究』(2), 2011 年, 56-62 頁
- 高一虹·周燕.「英语学习与学习者的认同发展—五所高校基础阶段跟踪研究」『外语教学』(6), 2008 年, 51-55 頁
- 高一虹·赵媛·程英·周燕.「大学本科生英语学习动机类型与自我认同变化的关系」『国外外语教学』(4), 2002 年, 18-24 頁
- 蒋庆荣.「关于专业学生日语学习动机的调查分析」『四川外语学院学报』(1), 2009 年, 130-134 頁
- 蒋庆荣.「日语学习动机实证研究」『淮海工业学报: 社会科学版』(1), 2010 年, 4-7 頁
- 刘璐·高一虹.「英语学习动机与自我认同变化—综合大学英语专业二年级跟踪调查」『中国外语』(2), 2008 年, 40-45 頁
- 刘璐·高一虹.「英语学习动机与自我认同变化跟踪—综合大学英语专业三年级样本报告」『外语与外语教学』(1), 2010 年, 18-21 頁
- 劉璐·高一虹.「英语学习动机与自我认同变化跟踪—综合性大学英语专业四年级样本报告」『外语与外语教学』(2), 2012 年, 32-35 頁
- 刘宏刚.「中国学习者英语学习动机减退实证研究述评」『山东外语教学』(5), 2014 年, 68-72 頁
- 李炯英·刘鹏辉.「国外二语去动机的实证研究方法」『外语教学』(5), 2015 年, 54-58 頁
- 李炯英·刘鹏辉.「我国外语学习动机研究: 回顾与思考(2004-2013)」『外语界』(2), 2015 年, 34-43 頁
- 李庆保.「基于应用型翻译人才培养视域下高校日语翻译课程教学改革探析」『广西科技师范学院学报』(5), 2017 年, 25-27 頁
- 吕中舌·杨元辰.「大学生英语动机自我系统及其与学习投入程度的相关性—针对清华大学非英语专业大一学生的实证研究」『清华大学教育研究』(3), 2013 年, 118-124 頁
- 林艳华·张沉香·杨艳萍.「关于日语专业学生日语学习动机的类型化研究」『中南林业科技大学学报(社会科学版)』(3), 2011 年, 149-151 頁
- 彭剑娥.「二语动机自我系统、国际姿态及努力程度关系的结构方程模型研究」『外语教学理论与实践』(1), 2015 年, 12-18 頁
- 单岩.「中国外语学习动机减退十年研究: 属性、热点与启示」『外语教学理论与实践』(7), 2015 年, 10-16 頁
- 单岩.「民族地区英语教师教学负动机调查及其对策」『外国语文』(4), 2015 年, 134-138 頁
- 孙云梅·雷蕾.「大学英语学习动机衰退影响因素研究」『外语研究』, 2013 年, 57-65 頁
- 譚晶華·楊拙人·王健宜·陸留弟·杜凤刚.「日语专业的发展」『高校外语专业教育发展报告 1978-2008』, 2008 年, 279-325 頁
- 汤闻励.「非英语专业大学生英语学习“动机缺失”研究分析」『外语教学』(1), 2012 年, 70-75

頁

- 王雪松.「当代社会需求视野下的“日本語を学ぶ”与“日本語で学ぶ”——日语笔译课程教学方法改革探索」『辽宁教育行政学院学报』(3),2015年,101-106頁
- 王峥.「我国二语动机研究的基本认识、方法与理论应用:问题与建议」『外语界』(3),2016年,64-71頁
- 吴红云·包桂英.「英语专业硕士研究生专业学习动机与自我认同关系的实证研究」『外语教学』(2),2013年,52-55頁
- 徐丽丽.「对培养高校日语专业学习者学习动机的新思考」『现代教育科学』(6),2012年,56-58頁
- 许宏晨·高一虹.「英语学习动机与自我认同变化——对五所高校跟踪研究的结构方程模型分析」『外语教学理论与实践』(3),2011年,63-70頁
- 徐智鑫.「动机策略、学习动机和动机行为的内在关系——基于大学英语课堂的实证研究」『外语教学理论与实践』(3),2014年,49-54頁
- 杨豪杰.「自尊及学习动机对日语专业学生学习焦虑的影响」『北京第二外国语学院学报』(6),2014年,75-82頁
- .「日本專業大学生學習動機減退原因探求」『浙江外國語學院學報』(5),2016年,21-26頁
- .「日语专业大学生动机调控策略实证研究」『日语學習与研究』(2)、2017年、76-84頁
- 于琰.「中国大学生日语学习动机的实证研究」『厦门科技』(1),2012年,55-59頁
- 于莹.「远程网络教育英语学习者负动机因素与应对策略研究」『中国电化教育』(9),2012年,48-53頁
- 赵冬茜·谢燕.「日语学习者学习动机与焦虑的相关性研究——兼论实施合作学习的必要性」『天津外国语学院学报』(3),2013年,53-58頁
- 张建华.「确立“大文科外语专业”的学科意识」『中国外语教育』(5),2016年,3-8頁
- 张敬.「可能自我、认同与外语学习动机减弱」『江苏外语教学研究』(1),2015年,18-22頁
- 张丽梅.「关于大学日语专业教育学情调查报告——以日语“学习意识”为中心」『东北亚外语研究』(1),2014,27-32頁
- 周慈波·王文斌.「大学英语学习者负动机影响因子调查研究」『中国外语』(1),2012年,48-55頁
- 张素敏·陈先奎.「外语学习动机对显性信息加工的作用研究」『外语界』(2),2015年,44-52頁
- 周颂波·何莲珍·闵尚超.「教育环境下非英语专业大学生英语学习动机结构的建模与验证」『现代外语』(3),2011年,287-295頁
- 钟勇·陈俊森.「论日语学习者在自主学习中的主体性意识」『日语學習与研究』(4),2010年,105-111頁

- Brown, G. et al. (eds.) (1975). *The Live Classroom*, New York: The Viking Press.
- Combs, A. (1970) Sensitivity education: Problems and promises, *Educational Leadership*, 28, 235-236.
- Crooks, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Christophel, D.M. & J. Gorham (1995). Test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes [J]. *Communication Education* 4(44), 292-306
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Result of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2, 203-229
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135
- Dörnyei, Z. Demotivation in foreign language learning. Paper Presented at the TESOL' 98 Congress [C]. Seattle, WA, 1998a.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001c). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (Second Edition). Harlow: Longman
- Green, J.M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77, 1-10
- Guilloteaux, M. j., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A Classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55-77.
- Gorham, J. & D. M. Christophel (1992). Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes [J]. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252
- Gorham, J. & D.M. Millette (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of Sources of motivation and demotivation in college classes [J]. *Communication Quarterly*, 46(4), 245-261
- Little, D. (1997). Strategies, counseling and cultural difference: Why we need an anthropological understanding of learner autonomy, Keynote paper presented at the 6th Conference on Autonomous Learning, 1-18.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Murphey, T., Chen, L.C. (2004). *Learners' constructions of identities and imagined communities. Learner' Stories*. Cambridge University Press, 83-100.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford: Peter Lang.
- Rogers, C.R. (1975). The interpersonal relationship in the facilitation of learning, in D. Rogers & S. Simon (eds.) *Humanistic Education Sourcebook* (pp. 89-103), Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2007). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Prentice Hall.

- Shoaib, A. & Dörnyei, Z. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. *Learner's Stories*. Cambridge University Press. 22-41
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition* 93-125, Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Waninge F, Dörnyei Z & de BOTK (2014). Motivational dynamics in Language Learning: Change, stability, and context [J]. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723
- Yorio, C.A. (1986). Consumerism in second language learning and teaching. *The Canadian Modern Language Review*, 42(3), 669-687

付録

付録1 質問紙

问卷调查

班级_____ 姓名_____

本次调查旨在了解大家在日语课上的投入情况，为以后的课程改革提供参考。请仔细阅读问卷，根据实际情况作出选择。A 非常符合、B 基本符合、C 说不好、D 不太符合、E 完全不符合。

本次调查结果和考试无关，不会对大家的成绩及评价产生任何影响，请放心作答。答题涉及的个人信思不会用于教学研究之外的目的。谢谢合作！

	非常符合	基本符合	说不好	不太符合	完全不符合
1、我预习下节课的内容。	A	B	C	D	E
2、我复习课堂讲过的内容。	A	B	C	D	E
3、我有缺课。	A	B	C	D	E
4、课堂上我认真听课。	A	B	C	D	E
5、课堂上我乐意参加小组活动。	A	B	C	D	E
6、课堂外也和同学讨论课程相关内容。	A	B	C	D	E
7、我上课玩手机。	A	B	C	D	E
8、我完成作业时有抄袭。	A	B	C	D	E
9、课上有不明白的问题，我会问老师或同学。	A	B	C	D	E
10、课后我会主动查找和课堂内容相关的材料（如新闻等）。	A	B	C	D	E
11、写作业，我尽力地表达所思所想。	A	B	C	D	E
12、我分析修改自己的翻译作业。	A	B	C	D	E
13、小组讨论时，我不关心别人的发言内容。	A	B	C	D	E
14、上课有迟到。	A	B	C	D	E
15、课堂上我会看一些与日语学	A	B	C	D	E

习无关的内容（小说、其他专业内容等）。课堂上我主动发言。					
16、课堂上我会看与问课程无关的日语学习资料（如能力考试问题等）	A	B	C	D	E
17、课堂发表环节，我认真听其他同学的发表。	A	B	C	D	E
18、我上课走神，不知道老师讲的什么内容。	A	B	C	D	E
19、只有涉及到考试范围的内容时我才会认真听课。	A	B	C	D	E

付録2 研究3の半構造化インタビューの質問項目

- 1、上一次采访有聊过上日语课不太投入的情况。能聊一聊翻译课的时候的课堂投入情况吗？和以前有变化吗？如果有变化，是什么样的变化呢？
- 2、为什么课堂投入情况有所变化了呢？和翻译课有关系吗？
- 3、在翻译课上有收获吗？如果有能详细说一下吗？
- 4、现在再回头看翻译课，你对翻译课的内容有什么看法？
- 5、对翻译课的教室活动是怎么看的呢？就是采访学长、往返书信、小组讨论等那些活动。
- 6、现在有在工作吗？能聊一下工作内容，决定做这个工作的理由，以及工作的近况吗？
- 7、刚才有聊了一下关于翻译课的内容以及说货。你觉得这些内容对你现在的生活有帮助吗？如果有的话，能说的详细些吗？