



东亚语言研究论丛
EAST ASIA
LANGUAGES STUDIES

社会性视角下日语专业学习者的 学习动机减退研究 (日文版)

许晴◎著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS



本书受到深圳技术大学学术著作出版基金资助出版

社会性视角下日语专业学习者的 学习动机减退研究

(日文版)

许 晴 著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

内容提要

本书针对大学日语专业学习者中出现的“动机减退”现象,从“社会性”的视角定量地分析了学习者的动机减退结构,动机减退与学习者出身地、大学所在地的关系,动机减退与专业调剂制度的关系。研究显示,内在动机及学习能力的欠缺、日语学习困难、缺乏运用能力及成就感、对教师不满、专业选择上的问题是造成日语专业学习者动机减退的5个重要因子。高校所在地不同,学习者出身地的省际差异及城乡差异的影响程度各异,学习者专业调剂与否使得动机减退原因呈现出不同的结构。本书的研究内容对大学日语教师、从事学习动机研究的研究者有一定的参考价值。本书的读者对象主要为从事外语教学的高校教师、科研人员、研究生以及对此类课题感兴趣的相关读者。

图书在版编目(CIP)数据

社会性视角下日语专业学习者的学习动机减退研究:日文版 / 许晴著. —上海:上海交通大学出版社,2021

ISBN 978-7-313-24779-6

I. ①社… II. ①许… III. ①日语-学习动机-研究 IV. ①H369.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2021)第260041号

社会性视角下日语专业学习者的学习动机减退研究(日文版)

SHEHUIXING SHIJIAOXIA RIYU ZHUANYE XUEXIZHE DE XUEXI DONGJI JIANTUI YANJIU(RIWEN BAN)

著 者:许 晴

出版发行:上海交通大学出版社

邮政编码:200030

印 刷:当纳利(上海)信息技术有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

字 数:209千字

版 次:2021年7月第1版

书 号:ISBN 978-7-313-24779-6

定 价:88.00元

地 址:上海市番禺路951号

电 话:021-64071208

经 销:全国新华书店

印 张:13.75

印 次:2021年7月第1次印刷

版权所有 侵权必究

告 读 者:如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系

联系电话:021-31011198

在第二语言习得领域,学习者个体差异研究作为一个长盛不衰的话题受到了诸多学者的关注。体现学习者个体差异的因素有很多,例如,性别、年龄、学习动机、学习策略等。其中,学习动机作为不可忽视的因素影响着学习过程及效果。

笔者在大学期间,经常能明显感受到身边一些同学的学习动机变化。许多同学在大学入学时对日语学习保持新鲜感和较强的学习动机,随着时间的推移,慢慢对日语学习失去积极性。学生时代对此现象的好奇心也成为笔者选择此题目的缘由。在学期间,研读相关文献发现我国不少学者指出了外语学习中出现的动机减退现象,并开展了相关实证研究。成为高校教师之后,笔者常常在日语教师间的对话中听到“学生学习不积极”“学习意欲低下”等相关讨论。可以说学习者中出现的“动机减退”现象已经成为困扰高校一线日语教师的一个不可忽视的问题。

近十年来,动机减退作为一个热门研究方向,在我国以英语教育领域研究居多,实证研究及综述性论文层出不穷。在以学习者为中心的教学理念的影响下,越来越多的日语教育领域研究者开始将目光投向学习动机研究,近年来,研究的数量有显著的提升。但是,动机减退研究相对滞后。由于我国的日语学习者在高等教育阶段所占比重较高,“动机减退”现象长期存在,本书把研究对象锁定为高校日语专业学习者,探讨学习者动机减退相关的问题。

本书中,除核心问题“动机减退”外,还有一个关键词是“社会性”。在国内外的相关研究中,有诸多围绕不同国家学习者动机减退结构的比较研究。这是因为不同国家的社会环境不同,影响学习动机的因素自然也不同。此类研究中

所体现的“社会性”多指不同国家间的社会环境差异。本书的“社会性”是从教育社会学和教育政策学的研究视角出发,提取出的我国特定的“社会性”因素。这也是本书与现有研究对“社会性”理解的不同之处。从教育社会学研究视角提取的“社会性”因素是户籍制度、学习者出生地、高校所在地区。从教育政策学研究视角提取的“社会性”因素是高考志愿填报政策中的专业调剂制度。选择这些因素是因为它们是我国特有的社会性因素,并且预期会对学习动机产生较强的影响。

本书的受众主要是从事日语教学的高校教师、科研人员、研究生以及对此类课题感兴趣的相关读者。

本书分为六章,第一章总括了本书的总体章节结构、研究意义、研究对象及特征、研究方法。第二章概括了国内外言语教育领域动机减退的研究动向。明确了动机与动机减退的概念,动机减退研究在学习动机研究中的定位,并分别对第二言语习得,日语教育研究中的动机减退相关研究进行了综述。第三章探讨了我国日语专业学习者的动机减退结构,经统计分析得出了5个动机减退因子。分别是内在动机及学习能力的欠缺、日语学习困难、缺乏运用能力及成就感、对教师不满、专业选择上的问题。第四章探讨了动机减退与学习者出身地的关系。访谈调查发现,学习者出身地的差异可能导致动机减退。定量调查发现,上海高校学习者出身地的省际差异与学习者动机减退的关联较强。与之相反,湖南高校学习者出身地的城乡差异与学习者动机减退的关联较强。第五章探讨了动机减退与专业调剂制度的关系,发现即使是志愿进入日语专业的学习者,也可能经历动机减退,其原因是对于学习成绩和运用能力的落差感、丧失自信和兴趣、专业选择的问题等。另一方面,被调剂进日语专业的学习者有依赖教师的倾向,虽然展现出了学习日语的积极态度,但是由于没有具备言语学习的心理准备,没有伴随理想的学习成果,造成了动机减退。第六章对全文进行了总结和考察。

随着社会的不断发展,全国各地社会经济教育发展差距的缩小,高考录取制度的不断完善与革新,各高校转专业政策的日益宽松,影响学习动机的因素也在不断的变化之中。在如今快速变化的社会环境下,今后“社会性”视角下的动机减退研究如何顺应这些变化,也应是科研人员需要思考的课题。

本书作为笔者博士论文的一部分,在写作的过程中始终得到了导师北海道大学国际传媒观光学院日本言语论小林由子教授的悉心指导。北海道大学国际传媒观光学院言语习得论河合靖教授、日本言语论山田智久副教授给予了诸多宝贵的意见。另外,也得到了不少海内外师长、专家的批评、指正、讨论、建议,在此谨致衷心的感谢。本书受到了深圳技术大学学术著作出版基金资助出版。出版单位上海交通大学出版社的大力推动和支持,使得受众面较窄的日文版学术性研究书籍能够顺利出版,在此一并表示衷心的感谢。

由于水平有限和经验不足,本书难免存在不足之处,切望各位专家同仁及广大读者不吝赐教,予以批评指正。

许 晴

深圳技术大学

2020年11月

第 1 章 序論	1
1.1 本書の構造	1
1.2 本書の意義	2
1.3 本書の研究対象とその特徴	4
1.4 本書の研究手法	9
第 2 章 言語教育における動機減退研究の動向	23
2.1 「動機づけ」と「動機減退」の概念の定義	23
2.2 動機減退研究の位置づけと理論的枠組み	28
2.3 第二言語習得における動機減退研究	33
2.4 日本語教育における動機減退研究	66
2.5 中国人日本語専攻学習者を対象とする学習動機と動機 減退に関する研究	72
2.6 先行研究のまとめとその問題点	85
2.7 出身地と入学制度からの中国人学習者の動機減退研究 の必要性	90
第 3 章 [研究 1] 中国における日本語専攻学習者の動機減退 要因の再検討	92
3.1 [研究 1]の目的	92

3.2	分析方法と結果	93
3.3	考察	98
3.4	教育的示唆	102
第4章 [研究2]中国における日本語専攻学習者の出身地と動機 減退の関連		
	減退の関連	104
4.1	教育社会学の視点から見る教育の地域格差	104
4.2	中国の戸籍制度と高等教育	113
4.3	[研究2]の目的	117
4.4	出身地の定義と出身地の省間比較の比較基準	118
4.5	分析方法	119
4.6	データの分析	120
4.7	インタビュー調査の結果	121
4.8	質問紙調査の結果	123
4.9	考察	127
4.10	教育的示唆	129
第5章 [研究3]専攻の振り分けによる日本語専攻学習者の動機減退 要因の比較		
	要因の比較	131
5.1	中国大学入試制度の概要と専攻「振り分け」の可能性	131
5.2	中国入試制度の問題点	135
5.3	[研究3]の目的	136
5.4	調査の基本状況	137
5.5	分析方法と結果	139
5.6	考察	146
5.7	中国の入試制度と動機減退	152
5.8	教育的示唆	153

第 6 章 結論と総合考察	155
6.1 結論	155
6.2 総合考察	157
6.3 本書の限界と課題	166
付録:質問紙	168
1. インタビュー調査の質問紙	168
2. 予備調査の質問紙(中国語版)	170
3. 予備調査の質問紙(日本語版)	176
4. 本調査の質問紙(中国語版)	182
5. 本調査の質問紙(日本語版)	188
参考文献	195

序 論

1.1 本書の構造

本書では、中国という社会的文脈の中で、日本語専攻学習者の動機減退の特徴と要因を明らかにするために、半構造化インタビュー調査と質問紙調査を実施した。調査の結果を基に、中国日本語専攻学習者の動機減退要因の構造と特性について、考察を行った。

第1章では、本書の構造、意義、研究対象とその特徴、研究方法に分けて、概要を紹介する。

第2章では、言語教育における動機減退研究の動向を示す。まずは、「動機づけ」と「動機減退」という中心的概念の定義を行う。次に、第二言語習得分野における動機減退研究の位置づけを明示し、動機づけと動機減退の先行研究でよく使用される理論的枠組み「統合的・道具的動機づけ」理論と「内発的・外発的動機づけ」理論について、説明する。そして、第二言語習得分野における動機減退に関する代表的な先行研究を取り上げ、研究対象別、研究目的別、研究方法別にまとめ、国別、文化圏別に研究結果を分析する。第二言語習得分野以外に、日本語教育分野における動機減退の研究と、中国人日本語専攻学習者を研究対象とした学習動機と動機減退の研究をレビューし、研究結果をまとめる。最後に、中国における日本語専攻学習者を対象とする「動機減退研究の必要性と欠如」、「社会・教育的環境と動機減退の関連づけの少なさ」という2点から先行研究の問題点を指摘する。それにより、出身地と入学制度という2つの視点から、中国人日本語専攻学

習者を対象とする動機減退研究の必要性を強調する。

第3章から第5章では、研究1～研究3それぞれの研究背景、研究目的、研究内容、概念的定義、研究結果を述べ、考察を行う。

第3章[研究1]のリサーチ・クエスチョンは、中国における日本語専攻学習者の動機減退要因は何かである。

第4章では、教育社会学の視点から、中国における教育機会の地域格差と高等教育発展水準の地域格差を議論する。そして、中国戸籍制度と高等教育の関連を論じる。[研究2]のリサーチ・クエスチョンは、教育や経済発展の格差の大きい中国では、教育と経済の発展を反映する学習者の出身地が動機減退と関連するか、また、どのように関連しているかである。

第5章ではまず、中国大学入試制度の概要と専攻「振り分け」の可能性、入試制度の問題点を紹介する。[研究3]のリサーチ・クエスチョンは中国の独特な大学入学制度の中で、「専攻の振り分け」により、学習者の動機減退要因の構造は異なるかである。この章では、「専攻の振り分け」により、学習者を日本語志望群と日本語非志望群に分類し、2群の動機減退因子を明らかにし、入学制度と動機減退要因の考察も行う。

第6章では、本研究の結論、総合考察、本書の限界と課題を述べる。

1.2 本書の意義

本書の意義を「動機減退の観点から動的な動機づけを見つめ直す」、「動機減退の社会性の再検討」という2つの視点から述べたい。

1.2.1 動機減退の観点から動的な動機づけを見つめ直す

言語学習における動機づけ研究の発展は社会心理学の発展段階(1990年代)、認知的立場の発展段階(1990年代)からプロセス指向的発展段階(過去の5年間に発展してきた(Dörnyei 2010)。プロセス指向的発展段階以前の動機づけに関する研究は動機づけを静的なものとして捉えるものが多く、「学習者がある外国語を学ぶ理由は何か」を中心に行われてきた。例えば、シン

ガポール華人大学生の動機づけの構造(郭・大北 2001)、日本語専攻学習者の動機づけの構造及び成績の関係(郭・全 2006)などである。現在の動機づけ研究は動機づけを静的なものとして捉えるのではなく、動的なものとして捉える時代に入ってきたと言える。

本書では、中国日本語専攻学習者の動機減退に焦点を当てることは、動機づけを一時的なものではなく、長期間で変化するものであるとして捉える。動機づけのマイナス的な変化に注目し、変化の理由や社会的文脈と関連づけた研究は必要、かつ、有意義であると考えられる。

1.2.2 動機減退の「社会性」の再検討

動機づけの研究では、学習環境が異なると、同様の結果が得られないという(小柳 2004)。動機減退は社会から切り離して考えることはできない。数多くの先行研究から、国の社会文化的要因による動機減退要因の相違が示されている。すなわち、動機づけ及び動機減退は社会性を持つものであると考えられる。そのため、本書では、「動機減退」の社会性について、再検討する。

本書は「社会性」について、「地域の社会性」、「学習者の社会性」という2つの側面を持っていると考える。

今までの先行研究では、「社会的文脈」は主に国を指していた。「国」という社会的文脈の中で、動機づけの検討がなされていた。本書で言う「地域の社会性」は、特定の「国」ではなく、ある国の中の異なる地域の間がそれぞれの社会的文脈を持つことを指す。本書の[研究2]は動機づけを「地域の社会性」という観点から動機減退を取り上げたものである。学校所在地の地域格差、学習者出身地の地域内格差、学習者出身地の地域間格差という三つのレベルで動機減退の社会性を再検討する。

次に、「学習者の社会性」とは、学習者は様々な社会的属性を持つことである。これらの社会的属性は、例えば、学習者の出身地は、農村か都市か、教育発展レベルの高い省か教育発展レベルの低い省か、日本語専攻に入ったのは振り分けられたかどうかなどである。これらの社会的属性は学習文

脈に直接に影響を与える。また、動機減退は学習文脈の中で起こっているため、社会的属性を持つことが動機減退に影響していると言える。中国の特殊な社会的文脈の中で、学習者の持つ社会性は動機づけへの影響は強いと言える。

1.3 本書の研究対象とその特徴

1.3.1 本書の研究対象

現在、日本語専攻学習者、日本語を第二外国語として学習する学習者、社会教育機関で学習する学習者、社会人学習者など学習者の多様化が見られる。その中で、日本語専攻学習者の多くは大学から日本語を学習し始め、大学という専門知識をマスターする教育段階では、日本語専攻学習者にとって、日本語学習は今後のキャリアと深く関わると考えられる。また、専攻学習者の動機づけは近年徐々に問題視されてきた(蔣 2010)。

そこで、本書では、中国の4年制大学における日本語専攻学習者を研究対象とする。

木村(1982)では、日本語教育の多様性を提出し、日本語教育を専門教育としての日本語教育と非専門教育としての日本語教育に分類し、非専門教育としての日本語教育は学校教育の外国語科目としての日本語教育、帰国子女教育としての日本語教育、日系子女に対する日本語教育、成人教育としての日本語教育、技術研修生のための日本語教育があると指摘した。専門教育としての日本語教育は将来それぞれの分野で日本人と同等に近い言語能力を要求される外国人を対象とする日本語教育であるとされる。また、このような日本語教育は次のような7つの特徴があると指摘した。

①学習者が強い学習動機を持っている。

②それぞれの機関内では、学習者の知的背景がほぼ同じ水準にあり、しかも高い。

③学習に専念できる恵まれた環境にある。

- ④ 授業時間数が多く、学習期間も長い。
- ⑤ クラスの人数が少ない。
- ⑥ 教師は日本語教育の専門家で、教育・研究に意欲的である。
- ⑦ 教育施設も比較的に整っている。

以上の7つの特徴は日本語専攻教育の特徴と考えられるが、全ての場合に適するとは限らない。例えば、学習者が強い学習動機を持っていることに関しては、実際の教育現場では、全ての学習者は強い動機づけを持っているとは限らない。本書では、木村(1982)で述べられる専門教育としての日本語教育の特徴を参考にし、外国語環境における日本語専攻学習者の特徴に注目する。木村(1982)で述べられた「④授業時間数が多く、学習期間も長い」を含め、中国における日本語専攻学習者の特徴を、「授業時間数と学習負担」「義務づけられた日本語学習」「教育目標の相違」「目標言語と接触チャンスの少ない環境」という4側面から述べたい。

1.3.2 中国における日本語専攻学習者の特徴

(1) 授業時間数と学習負担

社会人学習者、第二外国語日本語学習者などと比較し、日本語専攻学習者は長い授業時間数と重い学習負担が特徴である。

本書では、ある大学を例として、日本語専攻の授業時間数を詳述する。この大学では、日本語専攻学習者の授業は、総合教育、学科基礎教育、専門知識教育、専門実践という4つのモジュールからなる。

総合教育は、政治理論、コンピューター、体育などの必修科目と、人文学と自然科学の選択科目からなる。これは専攻と関係なく、大学生全員が規定される単位数を取らなければならない授業である。

学科基礎教育は全部必修科目となる。例えば、基礎日本語(1-4)、日本語聴解(1-2)、日本語口頭表現(1-2)、日本語聴解(1-2)、日本語文法、第二外国語(1-3)(英語、フランス語、韓国語)などからなる。この中で、第二外国語(1-3)以外は全部日本語の専門科目である。

專業知識教育は必修科目と選択科目からなる。必修科目はすべて日本語の専門科目である。例えば、上級日本語(1-3)、上級日本語口頭表現(1-2)、日本語聴解(3-4)などである。選択科目は専攻の方向(日本語方向とビジネス日本語方向)によって異なるが、日本経済、日本の会社文化、日本概況など日本文化と社会と関連のある科目と、マーケティング、国際貿易など日本語と関係なく他の分野の授業という2種類から構成される。

專業実践は学習者に実際に日本語を使用するチャンスを作り、日本語をツールにし、調査と課外活動に参加することで、日本語運用能力の上達を目標とする実践活動である。

このように、日本語授業科目は学科教育(第二外国語除外)と專業知識教育の必修科目である。上海某大学の日本語専攻における日本語授業科目の授業単位数(時間数)を表1に示す。

表1 上海某大学の日本語専攻における日本語授業科目の授業単位数(時間数)

学年	大学1年目		大学2年目		大学3年目		大学4年目	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
学科教育単位数 (時間数)	11 (176)	10 (160)	10 (160)	10 (160)	2 (32)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
專業知識教育 単位数(時間数)	0 (0)	0 (0)	6 (96)	6 (96)	10 (160)	12 (192)	7 (112)	0 (0)
総授業単位数 (時間数)	11 (176)	10 (160)	16 (256)	16 (256)	12 (192)	12 (192)	7 (112)	0 (0)
週授業時間数	11	10	16	16	12	12	7	0

(上海某大学外国語学院2016年度学部生学習ガイドブックより作成)

日本語の授業は、大学1年目の前期が合わせて11単位(176時間)である。前期の授業は16週間からなるため、週授業時間数は11時間である。大学2年目の授業単位数と時間数は最も多く、16時間に達している。大学3年目は2年目よりやや減少するが、12時間も短いとは言えない。大学4年目は卒業に直面する学年であり、授業単位数は少なくなる。学年によって授業時間数

は異なるが、大学2年目の学習負担は最も重いことがわかった。

日本語授業時間数は非専攻日本語学習者と社会人日本語学習者を遥かに上回っている。例えば、瀬尾・陳・司徒(2012)では、中国の香港における社会人教育機関の週当たりの授業時間数は年間120時間、週1回3時間であると指摘した。すなわち、日本語専攻学習者の週当たりの授業時間数は社会人学習者の4倍から5倍である。このような長い授業時間数は、日本語専攻学習者にとって、予習や復習も含め、膨大な時間が求められ、重い学習負担も与えられると予想できる。

(2)教育目標の相違

中国では、日本語教育政策上、日本語専攻学習者の教育目標などを規定するものとして『教学大綱』が修訂されている。今まで、『大学日本語専門基礎段階教学大綱(1990年)』、『大学日本語専門高学年段階教学大綱(2000年)』、『大学日本語専門基礎段階教学大綱(2001年)』という三つの『教学大綱』がある(冷 2011)。基礎段階の『教学大綱』は日本語専攻1、2年生を対象に、教育対象、教育目的、学期、授業時間数、教学内容などを規定するものである。高学年の『教学大綱』は総綱、課程、卒業論文とインターンシップ、テストと評価という4つの部分からなり、総綱では、大綱の主旨、適応範囲、指導思想などを詳述した(宿 2003)。以下に『大学日本語専門高学年段階教学大綱(2000年)』、『大学日本語専門基礎段階教学大綱(2001年)』における教育目的に関する部分を提示する。

学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導く。聴解・会話・読解・作文の基本技能の訓練を行い、言語の実践的応用能力を養成する。学生の社会文化の知識を豊かにし、文化の理解力を培うことによって、高学年段階の勉強に向けて、堅固な基盤を築くこと。(葛2015)

『大学日本語専門基礎段階教学大綱(2001年)』より

日本語の基本能力を鍛え、日本語の実践能力を高め、文化知識を充実させ、さらに知識を広める。学生は本科を卒業するとき、日本の語学、文学、

社会文化(地理、歴史、政治、経済、風俗、宗教などを含む)の分野の基本知識を身につけるべきであり、就職後、ごく専門的な分野を除いた各種の通訳、翻訳、および日本書に関わる研究や教育の仕事において即戦力となるようになる。(葛2015)

『大学日本語専門高学年段階教学大綱(2000年)』より

『教学大綱』の内容から見れば、日本語専攻学習者は日本語の基礎知識のみならず、日本文化への理解を含め、高い運用能力が求められている。また、このような教育目標の設定は日本語専攻学習者のキャリアとも深い関係があると考えられる。それと対照的に、社会人教育機関で学習する学習者と第二外国語として日本語を学習する学習者には、日本語は基礎知識のみが求められ、それほど高い運用能力と文化社会に対する理解力は求められない場合が多い。

(3)義務づけられた日本語学習

日本語専攻学習者の大学四年間における日本語学習は義務づけられている。学習途中で挫折しても、簡単にやめられない。一方、社会人学習者の日本語学習を始めたきっかけはポップカルチャー・日本旅行・日本文化・生活のゆとりである(瀬尾 2011)ことが多く、彼らは、勉強の途中で、挫折してついでにいけなくなったり、興味がなくなったり、仕事で行けなくなるなどの場合は、教育機関からの制約はなく、日本語学習を簡単にやめられる。また、日本に定住する地域日本語教室に通う長期滞在者は日本語習得を目的に来日しているわけではなく、長期的または定住を志向する際に必要な手段としての日本語学習を望んでいる(久野 2002)ため、日本語学習も義務ではなく、自律性を持ちながら日本語学習を進めていくことが多いと予想される。

(4)目標言語と接触チャンスの少なさ

外国語学習環境はJSL(Japanese as Second Language)環境とJFL(Japanese as Foreigner Language)環境に分類される。JSL環境は日本語の実用的価値が高く、使用頻度が高い環境であり、JFL環境は学習者が目標言語以外の