

学位論文

中国の大学生の学ぶ外国語の選択の動機と要因に関する考察
—日本語・フランス語・ドイツ語・ロシア語学習者に対比を中心に—

指導教員 西山教行 教授

平成 31年 1月 11日

京都大学大学院 人間・環境学研究科

修士課程 共生人間学 専攻

氏名 馬云霏

論文内容の要旨

共生人間学 専攻 氏名 馬 云霏

本研究の目的は、中国におけるフランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専門としている学習者が外国語を選ぶにあたり、どのような動機や要因がその選択に影響にすることを解明することである。

中国はフランス、ドイツ、ロシア、日本などの国と外交関係を確立してから、二国間の経済、貿易、外交、文化交渉などを促進し、中国とそれらの国の関係は加速度的に発展し、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語に対する人材のニーズはさらに高まってきた。外国語の学習動機は外国語の選択理由に一番関わると考えられる。しかしながら、学習者数が増え続ける一方、その選択理由にはいまだに不明な点が多い。今後の外国語人材育成のため、学習者はどのように外国語を選択するか、またその理由は何かを解明し、今後の国家の人材把握と学習者の専攻選択に示唆を与えることはとても重要である。

本稿は、外国語学習の動機に関する先行研究を検討した上で、量的調査と質的調査により、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する学習者を対象に、学習動機の特徴、各言語の選択動機と要因、各言語の学習動機の構成、学習動機は学習者をどう影響を与えるのかを分析した。

その結果、以上の4言語の学習者は、外発的・内発的動機両方を持っているが、外発的動機・要因からそれぞれの専攻を選んでいることが明らかになった。

目次

1 序論	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 中国の近代教育における外国語教育の重要性	1
1.1.2 中国における外国語教育の変遷と現状	1
1.1.3 英語以外の外国語の学習動機研究の重要性	2
1.2 研究目的	3
1.3 論文の構成	3
2 先行研究	4
2.1 学習動機をめぐる用語の定義	4
2.2 学習動機における研究の流れ	5
2.2.1 「道具的志向性」と「統合的志向性」	5
2.2.2 自己決定理論	7
2.2.3 Dörnyei を中心とした学習動機の研究	9
2.2.4 その他の理論	13
2.3 中国における学習動機に関する先行研究及び現状	13
2.3.1 英語を中心とした学習動機研究	13
2.3.2 日本語学習動機について	15
2.3.2.1 中国における日本語専攻の歴史的変遷	15
2.3.2.2 中国の日本語専攻学習者の学習動機	16
2.3.3 フランス語学習動機について	18
2.3.3.1 中国におけるフランス語専攻の歴史的変遷	18
2.3.3.2 中国のフランス語専攻学習者の学習動機	19
2.3.4 ドイツ語学習動機について	20
2.3.4.1 中国におけるドイツ語専攻の歴史的変遷	20
2.3.4.2 中国のドイツ語専攻学習者の学習動機	24
2.3.5 ロシア語学習動機について	25
2.3.5.1 中国におけるロシア語専攻の歴史的変遷	25
2.3.5.2 中国のロシア語専攻学習者の学習動機	27
2.4 先行研究の問題点	28
3 研究方法	29
3.1 調査対象	29

3.2	データの集め方	30
3.3	分析方法	31
4	結果と考察	33
4.1	全体な結果	33
4.2	質問紙調査の信頼性と妥当性の検証	36
4.2.1	質問紙調査の信頼性	36
4.2.2	質問紙調査の妥当性	37
4.3	動機の関連性と独立性に関する分析	37
4.3.1	共通性の検証	37
4.3.2	抽出因子の命名	40
4.3.3	性別・専攻・学年差による動機の相違	41
4.4	各言語による結果の検証	44
4.5	学習者のインタビューによる動機因子の検証	49
4.5.1	自己意識型の学習者の動機付け	49
4.5.2	言語の影響を受ける学習者の動機付け	50
4.5.3	自我実現型の学習者の動機付け	51
4.5.4	外部からの影響を受けた学習者の動機付け	51
4.5.5	無動機型学習者の動機付け	52
4.5.6	学習者が最も重視する要因	53
4.6	本章のまとめ	55
5	結論	57
5.1	本研究のまとめ	57
5.2	今後の課題	58
	参考文献	59
	謝辞	66
	添付資料	67

1 序論

1.1 研究背景

1.1.1 中国の近代教育における外国語教育の重要性

「中国の近代教育の始まりは外国語教育である。」李・許(2006:1)

1840年から1842年のアヘン戦争、1856年から1860年にかけて第二次アヘン戦争によって、中国は「植民地的・半植民地・半封建的な社会」になった。更に1851年農民暴動「太平天国」の乱を経て、当時の清朝政府はこの内憂外患の状況下、横井・高(2012)によれば、李鴻章などを代表する洋務派官僚は外交交渉に必要な外国語に堪能な人材が不足していること、また太平天国と捻軍を鎮圧するための優れた西洋の武器の不足していることに直面し、西洋の科学や技術を導入して自国の強化を図ろうとした「洋務運動」を展開し、近代化の改革を推進した。

1862年には外交に必要な外国語が堪能な人材を育成するための京師同文館が創立された。開館当初は英文館、仏文館(フランス語)露文館(ロシア語)徳文館(ドイツ語)などが開かれ、その後、東文館(日本語)も増設された。

京師同文館が創設された後に、上海広方言館、福建乱政学堂、天津武備学堂、広東水師学堂が相次いで設置された。その後、中国人学生を留学させる風潮が生まれ、1872年に清朝政府は30人の若者を官費留学生としてアメリカへ派遣した。1875年には、学生を欧州への留学に派遣し、1896年になると、日本への派遣することより海外留学の発展は頂点に到達した。

近代化の改革は「洋務運動」により外国語教育を中心に展開したが、これは重大な歴史的意義を持つ。「師夷長技以制夷」(西洋人の進んだ技術を用いて西洋人を制する)との主張に基づく、中国の近代化を推進した人材を輩出し、中国の近代教育もこの動きの中で進んでいった。英語以外の、日本語、フランス語、ドイツ語、ロシア語も中国の外国語教育史において重要な役割を果たしたのである。

1.1.2 中国における外国語教育の変遷と現状

中国においては、1949年に新中国が成立して以来、外国語教育が正式に導入された。1950年代前半までの外国語教育はロシア語が中心であり、その他の言語は「特定の目的を持った人材養成の一環として行われていたにすぎ」なかった。1950年代後半から1960年代なかばまで、旧ソ連との外交関係の変化の影響によりロシア語学科の縮小や再編が行なわれ、ロシア語以外の外国語の専攻が徐々に増えはじめた。その後、1966年から約10年間は、「文化大革命」のため、外国語教育の発展はいったん中止されたが、1970年代頃になると外国と

の友好関係が再開され、さらに 1978 年に開催された全国外国語教育座談会における「外国語教育の強化」の提言をうけて、さまざまな形式の教師研修や外国語学院や外国語学科の増設が盛んに行われてきた。

1979 年には、中国教育部の「加紧培养外语人才(外国語の人材を加速的に育成する)」との発言により、外国語学習の多様化が求められ、外国語人材の育成が重点化された。また、1980 年代から、中国の国家政策は「経済の発展」に重心を移転し、「改革開放」などの政策が実施され、経済が急速に成長した。1990 年代において、グローバリゼーションのめざましい発展に伴い、多国籍企業の進出、国際機関や社内での英語の公用語化など、英語の持つ経済的価値によって英語は「世界共通語」としての地位を固めてきた。世界中で、英語教育・英語学習が重視され、アジア諸国においても英語教育への関心が強くなってきた。特に改革開放以降、大学において英語専攻は人気が増し続け、さらに 2008 年の北京オリンピックの開催によって英語学習のブームが頂点になった。こうして、外国語学習者の中で、英語学習者が一番多くなっていた。

英語教育が盛んになる一方、中国は英語が母語として使われる国以外、すなわち日本やフランス、ドイツ、ロシアなどの国とも、外交関係を確立し、二国間の経済、貿易、外交、文化交流などを促進し、それらの国との関係は加速度的に発展し、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語に対する人材のニーズがさらに多くなってきた。2011 年には、4 年制本科大学のうち、日本語専攻を設置する大学は 466 校に達しており、英語専攻に次いで 2 位となっている。また、フランス語、ドイツ語などの外国語学習者数もますます増えてきた。

2013 年、習近平総書記が提唱した「一帯一路」(OBOR ; One Belt, One Road)政策によって、2017 年『光明日報』は「一帯一路」を実現するために英語以外の外国語人材も必要であると言及している。フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語の学習者数が増え続ける一方、その選択理由はいまだに不明な点が多い。今後の外国語人材育成のため、学習者はどのように学ぶ外国語を選択するか、またその理由は何かを解明にして、今後の国家の人材把握と学習者の専攻選択に示唆を与えることはとても重要である。

1.1.3 英語以外の外国語の学習動機研究の重要性

外国語学習の成否を握る要因には、学習者の年齢、性格、学習適性、学習スタイル、学習ストラテジー、学習経験、動機づけのような学習者要因がある。外国語の選択理由には、その外国語の学習動機が一番関わると考えられる。第二言語学習の学習者に内在する要因には認知的要因、情意的要因があるとされる(Ellis, 2004; 倉八, 1991)。第二言語習得(以下、L2)の研究において、動機は重要な学習者要因であり、また最も重要な情意的要因の一つとされている。外国語の学習動機の研究は、1950 年代末において Gardner&Lambert によって

進められ、学習動機が外国語学習の成功を左右する最も大きな要因であることが明らかになった。これまで多くの研究者は、主に社会・教育的心理学の側面から、L2 に関する学習動機の、学習スタイル、学習目的、学習方法などへの影響を考察した。中国における外国語の学習動機に関する研究は 80 年代に始まり、基本的に今まで挙げられた理論を踏まえ、主に社会・教育心理的側面から学習動機を解釈し、特に英語教育における学習動機が研究の中心となっている。

一方、英語は「世界共通語」であるという事実を前にしても、他の外国語を専攻として選ぶ学習者はますます増えている。しかしながら、英語以外の外国語の学習者たちはどのような学習動機を持っているか、またそれに関連する学習ビリーフ等についてほとんど研究が行われていない。中国では、英語以外の外国語専攻を設置する大学がますます増えていることから、学習者の英語以外の外国語学習動機を把握することは、今後の学生募集と専攻設置に示唆を与え、また国の人材育成計画の把握のためにも必要であると考えられる。

1.2 研究目的

以上のことを踏まえて、本論文は中国におけるフランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専門としている学習者が外国語を選ぶにあたり、どのような動機や要因がその選択に影響にするかを解明する。この課題は、各言語の学習者の学習観やニーズを把握し、また今後の外国語教育のあり方を探る上でも意義を持っていると考えられる。

本研究では、前述の 4 言語を専門とする学習者を対象に、各言語の学習動機の特徴、各言語の選択動機と要因、各言語の学習動機の構成、学習動機は学習者をどう影響を与えるのかといった問題について考察する。

1.3 論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。第 1 章では、本研究の研究背景と問題意識を説明する。第 2 章では、学習動機についての定義と先行研究について概観し、主要な論点をまとめ、学習動機の重要性を論じる。中国における学習動機の先行研究及び現状を中心に検討し、先行研究で考察していなかった点を提示する。第 3 章では、本研究の研究方法を提示し、研究対象や調査方法、データの分析方法などを論ずる。第 4 章では、アンケート調査の結果や統計分析の結果とインタビュー結果に関する説明と考察を述べる。第 5 章では、本研究の結論を導き、本研究の意義を提示する。最後に本研究の今後の課題と展望について言及する。

2 先行研究

本章では、まず L2 における学習動機の理論的背景についての先行研究を概観する。次に、中国における L2 の学習動機の先行研究と日本語、フランス語、ドイツ語、ロシア語を専門とする学習者を対象とした研究のレビューを行い、これらの研究が、どのような枠組みで行われているのかを明らかにする。また学習動機に関する近年の研究動向を概観する。最後に、先行研究の問題点を整理する。

2.1 学習動機をめぐる用語の定義

外国語教育の分野では motivation の訳語に、「動機づけ」、「学習動機」、「学習意欲」などといった用語が使われている。多くの研究者は、この定義は曖昧であり、共通の理解が存在していないことを指摘している。また、研究者によってそれぞれの動機づけの定義が異なっている。

中田(2006)は、これまでの動機づけ研究において関連する概念が十分に整理されていないと述べ、日本においては「動機づけ」と「学習動機」という二つの用語が、必ずしも十分にその定義づけが行われないうまま、混同して使われているケースが見られ、また、同じ用語を使用しているにもかかわらず、研究者によって対象としている問題が異なることも指摘している。

守谷(2002:316)は「motivation の定訳がない」ことの問題点を指摘し、こうした motivation をめぐる多様なとらえ方と議論は、研究者の「研究姿勢や目的を反映したもの」であり、その「関心の高さを示すもの」であると述べている。磯田(2005:85)は、「動機づけ」という概念が非常に抽象的で、それが指す内容も多様であると指摘し、動機づけに関する定義が曖昧と批判した。

磯田(2005)によれば、動機づけを区別するためには、「特性 trait」と「状態 state」という2つの状況を把握する必要がある。動機づけを「特性 trait」として扱った場合、動機づけは個人内の安定的な傾性で見られ、一方、「状態 state」は特定の状況に応じて変化する。動機づけ理論で、Pintrich&Schunk(2002:5)は動機づけを「目標に向かった行動を喚起し、それを支援するプロセス」(the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained)と定義し、動機づけは人の行動選択や維持のプロセスと見ている。磯田(2005:88)は、「動機づけは単なる個人的内面の問題を捉えず、人がある状況下で何らかの行動をとる際の行動選択を維持するためのプロセスである」と再整理した。

以上の動機づけの定義に関する議論を踏まえた上で、本研究では、動機づけとは、「人がある状況下で、何らかの行動をとる際の行動選択の過程やその行動を維持するためのプロセスである」と定義する。つまり、本論文では、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語

を専攻とする学習者がどのような状況で、当初、その専門を選んだのかという行動選択を考察する。

2.2 学習動機における研究の流れ

2.2.1 「道具的志向性」と「統合的志向性」

一般的にL2習得における学習動機の研究は、1950年代末カナダの社会心理学者 Gardner & Lambert (1959) から導入され、学習動機の理論として長らく影響力を持っていた。Gardner & Lambert (1972) は目標言語社会における学習者に着目し、学習動機は目標言語社会に対する態度 (Attitude) の要因によって影響が与えられると主張した。彼らの理論の中で、最も広く注目を浴びできた重要なものは、学習動機に関する道具的志向性 (integration orientation) と統合的志向性 (instrumental orientation) という概念である。道具的志向性は、将来の仕事やテスト、良い成績をとるためなどの社会的成功・大学入試での合格といった何らかの実用的な目的のために言語学習を行うことである。これに対して、統合的志向性は、目標言語が用いられる社会及びコミュニティに興味や関心があり、社会や文化への同化・統合を目的にその一員と見なされるようになりたいという意識から言語学習を行うことである。この動機の二分化は長きにわたって第二言語教育における動機づけ研究の礎となってきた。

Gardner らはアンケート調査を中心に、AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) という動機測定尺度を開発した。そして、一連の研究を基に図1の社会教育モデル (Socio-educational model) を構築した。これらのモデルによって、社会統合的志向性を統合的態度 (integrative motivation)、学習環境への態度 (attitude toward the learning situation)、学習動機 (motivation) という三つの情緒的要因により構成した。その中で、統合的態度は最も重要な動機の要因として扱われた。Gardner らは学習動機がより統合的であればあるほど、そのL2習得にとってよい学習成果を得る傾向にあるとし、統合的志向性の重要性を強調した。(Gardner & Lambert, 1972 ; Gardner, 1985)

一方、Gardner & Lambert (1972) はフィリピンの英語学習者を対象とした調査の中で、道具的志向性の結果を示した。Gardner & MacIntyre (1991) の研究の中で、単語の記憶作業が成功すれば金銭をもらえるグループと、最善を尽くすよう指示したのみのグループを比べたところ、金銭報酬のあるグループの方が作業時間・成果ともに良好であったが、報酬をなくして実験を行うとそれほど努力しなくなったという結果となった。このことから、道具的動機づけは外国語学習の成功と結びつくが、その成功は短期的なもので、長期的には統合的動機づけのほうが重要になると考えられる。

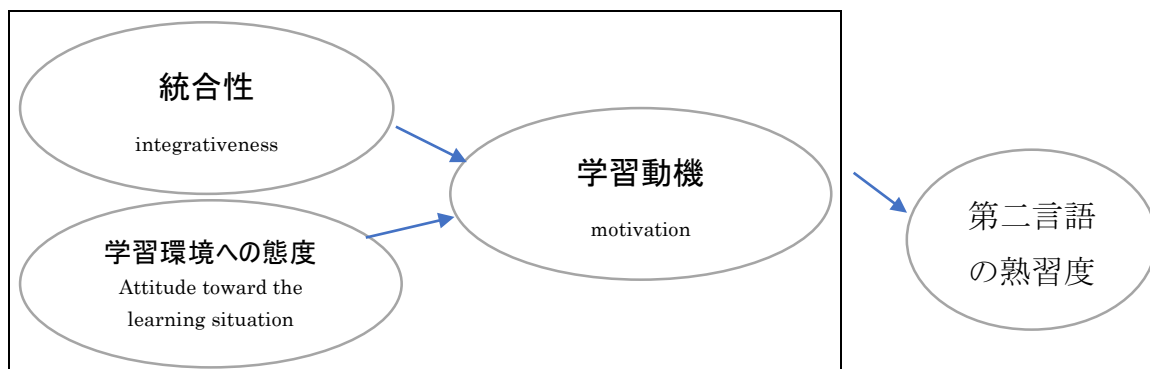


図1 Gardner(1985)の社会教育モデルの一部

社会心理学からの学習動機に関する考察は、学習者がどのように、またなぜL2を習得するのかを明らかにしたが、学習動機研究の発展により、この二分化に対する批判の声も現れた。

GardnerらはESL(English as Second Language)の社会環境で研究を行い、EFL(English as Foreign language)という社会環境において、統合的志向性はそれほど重要ではないと指摘した。Dörnyei(1990)は目標言語の使用環境では、統合的志向性よりも道具的志向性の方がL2習熟度を予測する可能性があると主張した。

一方、Skehan(1991)は、Gardnerの学習動機の二分類が、異なる学習環境を考慮していないと指摘した。Crookes & Schmidt(1991)は、教育現場が考慮に入れられていないなどの批判を展開した。Brown(1994)も、L2習得と学習環境との関係は絶対ではなく、道具的志向性と統合的志向性は全ての学習環境に適応することができないと主張した。

また、従来の動機の調査による質問紙調査では学習者の微妙な内面の感情を正確に調査できない可能性がある。さらに、グローバル社会において、英語は世界共通語となり、Lamb(2004)によれば、グローバル化の環境において、アメリカやイギリスなど特定の英語使用者文化との結びつきが弱化しており、さまざまな英語を学ぶ学習者にとって特定の英語文化圏に統合したいという気持ちが徐々に失いつつあると主張した。学習環境や動機の変化に伴い、この統合的志向を優先する動機は支持されにくいと考えられる。

このような批判を見ると、この学習動機の二分類は異なった環境の学習者の学習動機を説明できない状況にある。このような批判に対して、Gardner(2001)は、統合的態度を優先にした学習動機のモデルを修正した。しかしながら現在においてもGardnerらの研究は第二言語学習における動機研究の重要な理論の一つとなっている。

2.2.2 自己決定理論

Gardner&Lambert の社会心理学的なアプローチによる L2 習得および外国語学習に関する学習動機の研究に対して、1990 年代に入ると、研究者たちはより広範囲で心理学な考え方に重きを置く方向へ進んでいった。外国語学習における動機づけ研究に大きな影響を与え、最も多く引用されているのは、アメリカの心理学者 Deci&Ryan (1985, 2002) の自己決定理論 (self-determination) による内発・外発的動機理論の研究である。

自己決定理論では、学習者が自分の行動の決定に深く関わっていると感じられることによって、内発的動機が高まると主張する。そもそも、内発的動機から発展した理論は、現在では動機現象全般に関わる理論として発展している。

Deci & Ryan (1985) では、自己決定を自律性 (autonomy)、有能 (competence)、関連性 (relatedness) の 3 つの基本的心理的欲求の観点から仮定しているが、そのうち、自らが行動の主体でありたいといった、自律性 (自己決定) 欲求が動機づけの必須条件であると指摘している。

自己決定理論は表 1 のように、①認知的評価理論、②有機的統合理論、③因果志向性理論、④基本的真理欲求理論、⑤目標内容理論の 5 つの下位理論によって構成されている (櫻井, 2009)。

Deci & Ryan (1985) の訴える自己決定理論は、動機を内発的動機 (intrinsic motivation) と外発的動機 (extrinsic motivation) に分類する。内発的動機は、いわゆる精神的楽しみや満足感を引き起こす動機である。これと対比的に、外発的動機とは、報酬を得る、罰を逃れるなどの道具的な目的を果たすための行動である。

外国語学習における動機づけ研究では、有機的統合理論に基づく研究が多く行われている。有機的統合理論は外発的動機づけを自律性の程度によって表 2 の四つの段階に分けることを提案している。この連続性の段階は「報酬の獲得や罰の回避、社会的規則など、外的要因」という外的調整の段階、「他者との比較で自己価値を維持、恥や罪の回避」という取り入れ的調整の段階、「将来のため、行動の価値を認識」という同一化的調整の段階、「自己の価値観と一致」という統合的調整の段階に分類される。外的調整が最も自律度が低く、統合的調整が最も自律度が高い。外発的な動機から、内発的な動機へと変化する過程として、この有機統合理論の区分が挙げられている。

(Intrinsic motivation in the classroom)」という章が設けられ、内発的動機づけを高める学習や指導のあり方が詳細に検討されている。

近年は外発的動機づけも学習にとって有用だとする立場も見られる(阿部 2011、櫻井 2012、竹口 2013)。中国の日本語学習者は、「仕事因子」のみが学習成績を予測しているため統合的に動機づける必要があるとする先行研究(郭・全 2006)と異なり、阿部(2011)は、「同一視的調整」が外的調整のみではなく、内発的動機とも関連があることを指摘している。実力を知るため、また「目標を実現するためにテストは重要である」と位置づけている場合は、内発的動機づけに関連があることを明らかにした。自己決定理論に基づき日本語学習者の動機づけを調査した小林(2008)は、「道具的志向」は内発的動機づけから遠く、自己決定性の低い外発的動機づけであると述べているが、阿部は、外発的動機づけが必ずしも自己決定性が低いとは言えないことを示唆する。

竹口(2013: 262)も、これまでの研究では「資格を取得したい」という項目も、その意味解釈を吟味することなく、「就職・資格と関連する功利性要素の強い動機」とし、外発的動機を忌避するのではなく、「学習したことを就職、職場に生かす」ことは、大学教育の次の段階を考えるうえで、必要なことであるとした。また、「日本語能力試験で自分のレベルを知り、それから何をしたらいいか知りたい」と学習者が意識していることから、資格取得が外発的動機だけではないことを示した。

ここまで見たように、内発的・外発的動機づけは、「学習内容自体への興味関心」「報酬などの外的要因」という 2 つの対立的な研究から、「外発的動機から、内発的動機へ変化することが望ましい」という連続性を持つ自己決定理論へ発展した。現在は、自己決定理論の構造に基づき動機を分析する研究に加え、外発的動機を捉えるに着目する研究も行われている。

2.2.3 Dörnyei を中心とした学習動機の研究

1990年代以降、ハンガリーの研究者 Dörnyei (2009) は Gardner らの主張を受けて、学習環境における動機を再考し、EFL の社会環境において、教室に焦点を当てたアプローチから動機をより具体化させていった研究に進んだ。彼は外国語学習研究の貢献として主に次の 2 点を取り上げる。

まず、Dörnyei は、従来の Gardner (1959; 1972) らによる社会教育モデルの限界を指摘した。社会教育モデルにおける統合的動機づけは、目標言語が用いられる社会及びコミュニティに統合・同化したいと設定され、これに対し、Dörnyei は、社会教育モデル統合の対象となる目標言語文化が不明瞭な場合や、教科としての外国語学習において、この統合的動機づけはどれほど意味のあることなのかと疑問を投げかけた。Dörnyei は L2 文化に対する同化

の程度とも受け止められる統合性の概念を改める必要があると指摘したが、それと同時に、グローバル化の中で英語が事実上国際共通語であるとも認めている。この言説はバイカルチュラル、多文化アイデンティティの様態が研究されている昨今、特に EFL のような環境に目標文化が定まっていなと思われる状況にとっては重要である。

また、Dörnyei (2005) は、統合的動機づけ、並びにそれに関連する概念である L2 学習を何らかの目標達成の手段として捉える「道具的動機づけ (instrumental motivation)」について、パーソナリティ心理学研究の構成概念を採用した「理想 L2 自己 (the Ideal L2 Self)」、「義務 L2 自己 (the Ought-to L2 Self)」、及び「L2 学習体験 (L2 Learning Experience)」の 3 要素から成る枠組みの中で説明しようとした。

Dörnyei らによるハンガリーの英語学習者を対象とした研究 (Clément, Dörnyei & Noels 1994) は、質問紙による調査から抽出した因子から、第二言語教室の動機づけの概念化を試み、(1)「統合的動機づけ (integrative motivation)」、(2)「言語上の自信 (linguistic self-confidence)」、(3)「教室環境への評価 (the appraisal of the classroom environment)」の 3 つを構成要素としてまとめている。このうち、(1)「統合的動機づけ」は、道具的な知識への志向をも含む多くの志向と結びついていることが明らかになり、それまでの統合的・道具的のような志向の二分法の終焉を告げるものとなった。また、(3)の「教室環境への評価」は、グループの団結性とも関わるものであり、それまでの動機づけの研究成果には見られない全く新しいものであったため、Dörnyei らはこれを、(1)「統合的動機づけ」や(2)「自信」とは別の第二言語の動機づけの下位カテゴリーになるとみなした。

この研究結果を踏まえ、Dörnyei (1994) では、それまでの第二言語の動機づけ研究から得られた結果を、(1)「言語レベル (language level)」、(2)「学習者レベル (learner level)」、(3)「学習状況レベル (learning situation level)」の 3 レベルに分類し、動機づけの構成要素としてまとめた。表 3 が示しているように、Gardner らが提唱した社会的要因である道具的動機づけと統合的動機づけは言語レベルに位置づけられ、認知的アプローチで解釈される学習者個々人の学習に関係する性格は学習者レベルに位置付けられている。

さらに、動機づけ研究の結果を学習者が実際に動機づけるためにいかに利用できるかを検討し、研究結果を踏まえ、学習者の動機づけを高めるためのストラテジーを考案し、「外国語学習者に動機づける 10 条 「(Ten commandments for motivating language learners)」 (Dörnyei & Csizér, 1998) を定義した。

21 世紀初めに動機づけ研究における新たな「4 期目」である「社会・動的アプローチ (Socio Dynamic)」が開始された (Dörnyei&Ushioda, 2001)。このアプローチでは、Dörnyei (2005) が提唱する「第二言語動機づけ自己システム 「(L2 Motivational Self

System)」に注目している。そして動機づけについては、自己の理想と現実のギャップを埋める意欲から学習が動機づけられると指摘されている (Dörnyei, 2009)。

Dörnyei (2005) は、Deci らの自己決定理論を基礎とし、Markus&Nurius(1986)の「可能自己理論(Possible Selves Theory)」及び Higgins (1987; 1996)が提唱した「理想自己(Ideal Self)」並びに「義務自己(Ought Self)」及び「自己不一致理論」(Self-Discrepancy Theory)」を参考し、言語学習を促進する 3 つの志向性を提案した研究を踏まえて、理想自己は統合的志向性に相当し、義務自己は外発的志向性、肯定的な学習経験は内発的志向性に相当すると定義した。

表 3 第二言語・外国語学習動機の構成要素(Dörnyei, 1994:280)

言語レベル	統合的志向性のサブシステム 道具的志向性のサブシステム
学習者レベル	達成欲求 自己に対する自信(不安、有能感、原因帰属、自己効力感)
学習状況レベル ● 授業に関する動機づけ要因 ● 教師に関する動機づけ要因 ● 学習集団に関する動機づけ要因	興味、関連性、成功への期待、満足感 親和動機、権威のタイプ、動機づけの直接的な社会化(モデリング、フィードバックなど) 目標志向性、規範や報酬のシステム、集団の結束性、教室の目標構造

「理想自己」への影響についてはコンテキストの差が指摘されている。L2 Self System(Dörnyei, 2005) を日本、中国、イランで応用した研究 (Taguchi, Magid, & Papi, 2009) を見ると、日本人学生は、仕事を得るために英語が必要であると考えているが、それが将来の専門に直結するというのではなく、成功するためにしなければならないものと考えられる傾向が三カ国の間で最も強かったことがわかる。

第二言語動機づけ自己システムは以下の 3 つの要素から構成されている。

(1) 第二言語(L2)理想自己(Ideal L2 Self) : 第二言語を学習する際に目指す「こうなりたい」という理想像である。第二言語及び外国語を学ぶ多くの学習者がその言語を流暢にまたは自由に話し、円滑に使用することを理想とした「こうなりたい」と願っている。学習者はこの理想の自己と現在の自己(actual self)との間のギャップを埋めるため学習に多大な努力を注ぎ、積極的に取り組む。例えば、第二言語が英語の場合は、英語ネイティブ話者と堂々と英語で話せることや国際学会において英語で発表する研究者などが、L2 理想自己に

該当する。また伝統的な統合的動機づけ (integrative motives) または内在化された道具的動機づけが (internalized Instrumental motives) これに含まれる。

(2) L2 義務自己 (Ought-to L2 Self) : これは、社会または他者の期待に応えるため、もしくはネガティブな結果を避けるために自身が持っていなければならないと学習者が考える資質や属性である。例えば、外国語の勉強が重要だと思うのは同僚・教師・家族・上司の承認を得たいというような感情をさす。この義務自己は、自らの希望ではなく、他者や外的要因により「こうなりたくない」という回避的理由から学習に取り組む傾向が高くなる (大和・三上, 2015)。それほど内在化されていない道具的動機づけ (externalized Instrumental motives) がこれに含まれる。

(3) L2 学習経験 (L2 Learning Experience) : これは、学習者が実際に第二言語を学ぶ学習環境及び学習内容に関する。教師の人柄や教え方、教科内容及びカリキュラム、クラスメート、成功体験などを指す。特に、自己決定理論における有機統合理論を外国語学習の視点から捉えて、L2 学習経験が学習行動を直接的に導く要因として考えるため、上記の2つの動機づけ自己要因とは性格が異なる。

第二言語 (L2) 理想自己、L2 義務自己、L2 学習経験は影響し合っている。この三つの要素の関係は図2のように考えられる。動機づけは実際の self (自己) と、なりたい L2 自己の距離を埋めようとする意識から生まれる。

概して L2 Motivational Self System は自己決定理論を基礎とし、統合的態度を通じて異文化に対する開放性を考慮に入れた理論の構築を目指している。国際的志向性とあわせて研究されることにより、理想自己はグローバル時代の英語学習を視野に入れている。しかし、理想自己を国際社会での第二言語によるコミュニケーションとして目標に設定することで、現在の自己から理想自己への言語学習を自己の成長として捉えた点には大きな意義がある。今後は、内発的動機づけにとどまらず、学習者の肯定的な学習経験 (統合による調整) や外的要求をこなす満足 (同一化による調整) と理想自己の関連を調べる研究が求められる。

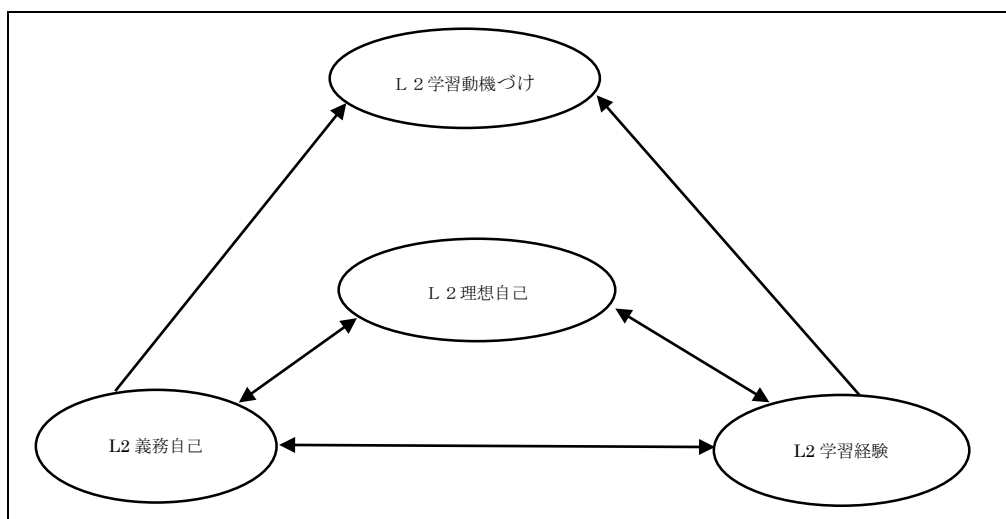


図2 第二言語動機づけ自己システム関係図 (Dörnyei, 2005 ; 王・麻生 2017 による)

2.2.4 その他の理論

その他、外国語教育における動機づけ研究で使用される理論として、原因帰属理論 (Attribution theories) が挙げられる。帰属理論自体は社会心理学の領域で対人認知研究を中心に発展してきたものであり、Weiner (1979) が達成動機づけの分野に持ち込んだと考えられる。櫻井 (1997) は Weiner の原因帰属研究をとりあげ、成功や失敗の原因がその後の意欲、行動に影響することを見出し、理論化したことには大きな功績があったと述べている。Weiner は成功場面での原因を「努力」や「能力」に求める子供は学習意欲を高めることができるが、失敗場面での原因を「能力」に求めると意欲が低下し、「努力」に求めると意欲は維持され、また高まったりすることを見出した。失敗の原因帰属を「能力」に求めるタイプの場合、何度も失敗を繰り返すと無力感を得る可能性があると考えられる。

以上、代表的な動機づけ理論を概観してきたが、これらの先行研究は外国語教育領域における動機づけ研究に大きな影響を与えている。外国語教育に関する先行研究については第3節において述べる。

2.3 中国における学習動機に関する先行研究及び現状

2.3.1 英語を中心とした学習動機研究

中国における学習動機の研究は、1980年代から始まり、基本的には、Gardner & Lambert、Deci & Ryan、Dörnyei らの研究を理論として展開してきた。

華 (1998) はアメリカの少数民族と中国の学生の学習動機を対比しながら、Gardner & Lambert の主張する、道具的動機 (integration motivation) や統合的動機 (instrumental motivation) の分類は中国に適応できないと指摘し、中国の学習者の 80% は認証取得動機

(certification motivation)に再分類されたが、その動機の構成や構成の要因についての言及はなかった。

高(2003)は中国における非専門的大学生英語学習者を対象に、英語の学習動機を「内的興味動機」、「成績動機」、「学習環境動機」、「海外志向動機」、「社会責任動機」、「個人発展動機」、「情報媒介動機」という7つ動機タイプに分類したが、異なる動機の間に関連性について検証しなかった。

李・劉(2015)は、中国学術文献オンラインサービス CNKI(China National Knowledge Infrastructure)に公開されている、18の外国語研究の刊行物を中心に、2003年から2013年まで中国における学習動機に関する91本の論文を検索し、その研究対象を表4のようにまとめた。

表4 2003年～2013年中国における外国語学習動機の対象の分布(李・劉2015)

研究対象	本数	割合
大学院院生を対象とした学習動機の研究	7	7.7%
学部生を対象とした学習動機の研究	56	61.5%
高校・専門学校を対象とした学習動機の研究	4	4.4%
中学生を対象とした学習動機の研究	4	4.4%
その他の言語を対象とした学習動機の研究	20	22.0%
合計	91	100%

学習者を専門別に分類すると、外国語学習の動機の研究は外国語を専門とする学習者と外国語を専門としない学習者に分けられ、外国語を専門とする学習者の割合は15.9%、これに対して外国語を専門としない学習者の割合は84.1%となった。

以上のことから見ると、中国における外国語学習の動機の研究は主に英語を中心の外国語を専門としない学習者を対象としていることがわかる。

一方、多くの研究は、学習動機と学習成績の関係に着目し、動機より成績が促進されることを検証したが、具体的にどの動機が成績に影響を与えるのか、また学習動機に影響を与える要因を論じることはなかった。

このように英語に関する主に心理学から考察は学習動機の研究が主流であり、英語の学習動機には「道具的動機」という傾向が見られた。英語以外の他の言語に関する学習動機の研究は、近年になり次第に関心を集めている。

2.3.2 日本語学習動機について

2.3.2.1 中国における日本語専攻の歴史的変遷

中国における専門日本語教育は、日本との外交関係の改善に伴う国家戦略的プロジェクトの一環に始まる。それは、1970年代末からの日中両国間の協定に基づいて日本の理工系大学に留学する学習者に対する予備教育の実施から始まった。一方、1990年代以降、外国語学習者の多様化したニーズに応えるために、各大学における日本語教育の実践も「専門日本語教育」の特徴を備えつつある。

1978年の日中平和友好条約の調印に伴い、1979年から日本の理工系大学の学部や大学院へ向けた、中国政府による留学生の派遣計画が実施された。同年、日本留学の予備教育として、東北師範大学に学部生向けの予備学校が、大連外国語学院には大学院生向けの予備学校が開校された(椎名, 2007)。東北師範大学の日本留学予備校は現在も教育を継続している。教育の対象者は、当初は全国の大学から選抜された学部1年生であったが、後に修士号の取得を目的とした修士レベルの学習者を経て、現在では博士号の取得を目的とした博士レベルの学習者と博士号取得者に絞られている。学習者は中国の大学に在籍する教員(教授、准教授、講師、助教)であり、専門分野は、物理学、化学、情報工学、生物学、医学など理工系が圧倒的に多く、人文系は少ない。

西谷(2001a:4)は、日本留学予備校には、大学院における博士号の取得を目的とした「進学博士コース」と約2年間の研究活動を行うことを目的とした「修了博士コース」が設置されている。教育期間は「予備期」、「前期」、「後期」に分けられ、「進学博士コース」は合計10ヶ月、「修了博士コース」は6ヶ月である。「予備期」と「前期」は中国人教員と日本から派遣された日本語教育の教員による日本語教育を行い、「後期」は日本の大学から派遣された専門分野の教員による専門科目の教育を行う。また、学習者の専門にあわせて専門科目が設置され、専門科目の学習、論文作成と口頭発表などの「ゼミナール」、パソコンを用いた論文やレポート作成の練習の「情報処理」および「特別講義」などが行われる。

予備教育は学習者のニーズに対応し、来日後におけるアカデミックな活動に必要な専門日本語を視野に入れているため、学習者の高い満足度が得られている(西谷, 2001b)。大学の外国語教育および日本語専攻教育における専門日本語教育については、経済成長やそれに伴った社会状況の変化の影響を受け、一部の大学では1980年代後半から、理工系専攻の学部生を対象とした外国語教育としての日本語教育についても、専門日本語教育の観点からの取り組みが積極的に行われてきた。これらの専門日本語教育は、「理工系専門知識、貿易や経済の常識並びに高度な外国語能力を一体に備えた複合型人才」(李, 2003)の育成を目指して開始され、専門日本語の指導に重点を置いたカリキュラムの開発や教育実践、教材開発が積極的に行われてきた。代表的な例としては、西安交通大学における科学技術系日本語

の教育実践(河路, 1994)や大連理工大学機械工学部における日本語強化班の実践(李, 2003)、および理工系専攻の大学生向けの基礎日本語教材の開発(張, 2007)が挙げられる。

また日本語専攻教育では、学習者の就職や進学/留学などの実用的なニーズに応えるため、教育目標やカリキュラムの検討などが行われ、柔軟な姿勢が示されている。学習者には専攻である日本語学や日本文学、日本文化とともに、ほかの専門知識をあわせて学ばせる環境を整える努力がなされつつある。杜(2005)は、日本語専攻の学生を対象とした「専門強化コース」の教育実践を報告している。また、砂川・朱音(2008)は、日本語の専門出身の大学院生を対象としたアカデミックなコミュニケーション能力の向上を目指す指導方法の実践を報告している。このように、日本語専攻教育には学習者の実用的なニーズを重視した専門日本語教育の特徴が現れつつある。

2.3.2.2 中国の日本語専攻学習者の学習動機

谷部(1999:102)によれば、中国における外国語教育は従来「実用の学として位置づけられて」おり、大学の日本語専攻教育でも一貫して実用的な志向が存在してきた。そこで、新中国の成立(1949年)からの中国の大学における日本語専攻教育の歴史的変遷について、「実用的な志向」の変化に基づき、(1)新中国成立後から1980年代後半；(2)1990年代から現在までの期間に分けて振り返る。第1期の日本語専攻教育は、国家的な外国語政策の変化に大きく左右され、国家主導の「実用的な志向」を目ざし、「政治的経済的な需要を満たす」ための人材育成の需要が中心となっている。一方、第2期における専門日本語専攻教育は、学習者各自の就職や進学/留学のニーズといった個人的な意志による「学習者主導の実用的な志向」に左右されるようになってきた。

1980年代から、国家の政策は「経済の発展」に重心を移転し、「改革開放」などの政策が実施され、経済が急速に成長してきた。それに伴い、大学卒業生の就職に関する政策は、「計画経済体制」時代の国家が一律に仕事を配属することから、次第に「市場経済体制に相応しい、卒業生に各自の意志で自分の職業や職種を自由に選択させるように変遷してきた。また、1990年代以降、大学入学定員数拡大政策により、日本語学科の定員増加や新規設置が行われた。1993年の時点において日本語を専攻科目として開設した大学は98校であったが(王, 1995)、2004年末、中国の4年制本科大学のうち250校の大学で日本語学科が設置され、2006年において、日本語専攻が設置された大学は263校に及び、学習者数は14万7千人に達している(彭, 2007)。さらに、2011年現在、4年制本科大学のうち、日本語専攻の設置校は466校に達しており、英語専攻に次いで2位となっている(修・李, 2011)。

日本語専攻教育は従来、日本語学や日本文学、文化などの研究を中心とした少人数のエリート教育であったが、1990年代以降の学習者の目的は、従来の研究志向と異なる、全体的

に実務志向(ビジネス、貿易、会計、観光、通訳、医療院院長など)となってきた。より良い発展のチャンスと高い報酬をもらうため、多くの学習者は卒業後に外資系の企業に就職することを希望している。そのため、日本語に関する言語能力以外に、ほかのスキルの養成も必要となっている。学習者のこのようなニーズの多様化に十分に対応するため、特に学部段階の日本語専攻教育は、日本語能力以外にもさまざまな専門知識を身に付けさせる、いわゆる「複合型人才」の育成を目ざし、日本語とそれ以外の専門知識の習得といった実用性を重視する教育を定着してきた。このような実用志向の教育に対して、日本語専攻を1つの体系的な学問分野として位置付けるべきとの主張(梁, 1994)が現われていたが、学習者それぞれの意志や卒業後の実用的なニーズが教育現場に与える影響力は次第に大きくなり、それに応じて日本語専攻教育の目標やカリキュラムの再検討が必要となる時代に移ってきた。

彭(2007)は、大学の日本語専攻教育は、職業訓練と類似した性格を持ち始めていると分析する。つまり多人数の学習者を対象とする、日本語を媒介とした実務重視の指導に変化してきたと論ずるのである。カリキュラムの取り組みにおいては、「日本語+アルファ」のローガンの提示、日本語とほかの専門知識・外国語をあわせて学び、2つの学位が取得できる「ダブルメジャー制」の導入や、日本の大学と提携し、4年制本科のうち、大学最初の2年間は中国で、後の2年間は日本の提携校で学ぶ「2+2」制度の導入などが行われており、日本語専攻教育は多様な形態での教育カリキュラムも認めるようになった。こうして、学習者は日本へ行くことが易しくなっていたため、日本語を専攻として選ぶ学習者も多くなっていた。また、李(2007)によれば、現在の大学における日本語専攻と呼ばれるものには、伝統的な「日本語や日本文化を専攻する学科」がある一方、「国際貿易日本語学科」、「科学技術日本語学科」、「計算機日本語学科」、「観光日本語学科」、「メディア日本語学科」、「福祉・医療日本語学科」なども存在している。このように、日本語専攻教育は、経済の発展や社会状況の変化に伴った学習者のニーズの多様化に応えることを目指して、さまざまな側面から教育実践の新たな試行を行い、教育の目標やカリキュラムについて再検討する転換期に入ってきた。国際交流基金(2017)海外日本語教育機関調査をみると、中国の日本語学習者数は世界で最も多く、大学における日本語専攻も英語専攻に次いで2位となっている。

このように多くの学習者の学習動機に対して、郭・全(2006: 124)は中国ハルビン理工大学外国語学部日本語学科の学習者を対象にし、アンケート調査により日本語学習動機について因子分析を行い、「日本留学志向因子」、「語学学習志向因子」、「仕事因子」、「自己尊重因子」、「日本大衆文化因子」、「日本理解因子」を抽出し、Gardner&Lambertらの先行研究に加えて、中国の日本語専攻の学習者の動機を以下のように分類した。

統合的動機—「日本留学志向因子」、「日本大衆文化因子」、「日本理解因子」

道具的動機—「仕事因子」

エリート主義—「自己尊重因子」、「語学学習志向因子」

考察の中で、郭・全(2006)は学習動機と学習成果との関係において「仕事因子」が日本語の学習成績を最大の予測因子であることを明らかにした。

彭・王(2003)は清華大学の日本語を専攻する学習者と日本語を専攻しない学習者の学習動機を対比し、その中、日本語専攻を専攻する学習者は強制的に日本語専攻に配属されたため、「強制的動機」の特徴が日本語を専攻しない学習者より強い傾向が見られたことを明らかにした。

洪(2017)国際交流基金もよる1998年～2012年の海外日本語教育の調査から、中国の大学生における日本語学習者の学習目的を分析し、日本語の学習動機は「知識」や「実利」から「交流」に変化したことを解明した。一方、中国の大学における学習指導綱要の目標設定と日々変化した学習者の学習動機とが一致していなかったことを指摘し、大学における日本語教育の目標設定を再考する必要があると主張した。

また、学習者の学習動機は、「実用性」とかかわる。劉(2017)によると、学習者は日本語を将来の職場に活用したいと強く望んでおり、さらに実用的な文章を書けるようになることを一番求めている。また、余(2018)によれば、学習者は自分の趣味などの内的動機で日本語を勉強しているが、四技能の中で学習者が一番身につきたいのは「会話力」であり、「コミュニケーション能力をつけたい」との理由も挙げている。また、「話せないと職場では使えない」「話せれば良い給料がもらえる」とような外的刺激も必要であることが明らかになった。

以上の日本語に関する学習動機の研究は、学習動機と学習成果、学習動機と学校環境の角度から日本語の学習動機を分類するものであった。また、学習成果や学習環境(教育目標、教材、教師の教え方)から学習動機の重要性を論じた。

2.3.3 フランス語学習動機について

2.3.3.1 中国におけるフランス語専攻の歴史的変遷

「洋務運動」の近代化改革運動に伴い、京師同文館が創設された後に、1863年の仏文館(フランス語)の開設により、中国における正式なフランス語教育が始まった。1902年、康有為の維新変法により、京師同文館が京師大学堂に編入され、京師大学堂訳学館となった。京師大学堂訳学館は京師同文館と同じように英語、フランス語、ロシア語、ドイツ語、日本語の専門を設置した。

中華民国政府が成立した後、京師大学堂は北京大学と変名された。1932年、北京大学は英語、フランス語、ドイツ語専門を西洋文学学科に併合し、その後は外国文学学科と改組した。また、1932年、上海の震旦大学(現復旦大学)はフランス文学学科を開設し、それ以後の上海地区のフランス語人材の育成に大きな貢献をした。

新中国が1949年に成立した後、1950年代初期、中国とソビエト連邦との外交的關係が良好になったことから、ロシア語を中心とした外国語教育がブームになり、大学におけるフランス語学科の設置は、わずか2校(中法大学、震旦大学)にとどまった(李・許, 2006)。この時期のフランス語教育の発展は、ロシア語教育の強化により制約されたのである。

1957年から経済発展計画のもとに、12年間の科学技術発展計画が作成され、世界の国々の良いところを学ぼうとする政策が打ち出された。その計画実現に向けて、外国語教育では従来のロシア語教育のほかに、英語、ドイツ語、フランス語、日本語などの教育も重要視されるようになる。そして、外国語大学が新設され、総合大学に外国語学部が次々と設置された。1964年に「外国語教育7ヵ年計画要領」が公布されると、英語科目をはじめ、各外国語学科も徐々に募集を明確にする措置が取られた。1964年、中国とフランスは正式な外交關係を確立し、フランス語教育は新たな転機を迎えた。1966年には、全国でフランス語学科を開設した大学は15校になった(李・許, 2006)。

1966年からの文化大革命期には外国語教育が一旦停止されたが、1971年の国連正式加盟後、各国との外交關係が確立したことにより、外国語能力を備えた人材育成が緊急の課題となってきた。1978年に改革開放政策が打ち出され、中国の四つの近代化「(工業、農業、国防建設、科学技術)」の実現には、世界各国との往来、交流を広めることが重要項目となった。このため、各分野における外国語が堪能な人材養成が促進されるようになった。

高(2014)は、2014年には、中国とフランスが正式に外交關係を確立し、50年を経て、政治、経済、文化交流などを促進し、中国とフランス間の投資や経済交流などをさらに発展させるための、フランス語能力が高い人材需要が高まっていると展望している。

2.3.3.2 中国のフランス語専攻学習者の学習動機

フランス語に関する学習動機の研究は、鄭(1987)のフランス語専攻の学習者を対象とした考察から始まった。鄭(1987)は動機に関する要因として、学習者だけではなく、教師の影響も考慮すべきであると主張した。

学習者の要因として、鄭(1987)はフランス語に対する態度を重点に置き、成績が良い学生は成績が良くない学生よりもっと積極的にフランス語を学ぶこと、また、フランス語に関する学習動機としてフランスに対するイメージを指摘し、学習者はフランス語に対し積極的な要因と消極的な要因の両方を持つことを明らかにしている。さらに、学習者の性格、家庭

背景、言語レベルなどの要因を通じて学習動機を考察した。教師側の要因として、教師の教え方、教室活動からの影響が大きいことを明らかにした。

近年、中国は各地のフランス語を公用語とする諸国と政治、経済、文化、教育などの分野で交流を深め、それによりフランス語人材の育成はさらに求められ、フランス語を専門とする学習者数も以前より増えてきた。フランス語人材の増加について、陳(2014: 41)は、北京2011年から2013年度のフランス語専攻の学生の就職現状を考察した。就職先の多くが企業であり、その割合は37.65%(2011年度)、46.83%(2012年度)、31.46%(2013年度)となり、その就職先の多くはアフリカに展開している。

現在、中国企業はアフリカ諸国に進出し、主として開発業に携わっている。アフリカの熱帯林地方にも進出して開発やインフラ整備に従事し、コンゴ共和国でも、インフラをサポートする形で中国航空技術海外貿易会社、中国土木工程集团有限公司、中国建築株式会社などといった中国企業が入り、橋作りや道路整備などを行っている。

アフリカにおける中国企業は大量のフランス語人材が求めているが、そこでは男女性別に関する差別問題が指摘された。2011年から2013年にかけての男女比は7:3であるが、それは、女性は就職先に対するこだわりが強く、男性の方がアフリカという環境で働けるためであると分析した。

以上のフランス語に関する学習動機の研究は、学習者側と教師側の要因を考慮した上で、また社会環境的要因から学習動機に影響を及ぼすことを明らかにするものだった。

2.3.4 ドイツ語学習動機について

2.3.4.1 中国におけるドイツ語専攻の歴史的変遷

清朝の末期において、中国は半植民地であり半封建主義の時代にあった。鎖国政策を行う清朝政府は、ドイツ語教育政策において絶対的な自主権を持ってことなく、常に外国の指示に従った。西洋化運動の初期の頃、中国社会における「西学東漸」¹の傾向に伴い、西洋化改革派は西側諸国からの教育、特にドイツの教育を提唱し、ドイツ語教育を行うために様々な外国語学校、軍事学校、工業学校を設立し、外交翻訳者、軍人および技術者の訓練を行い始めた(高・黄, 2007)。

旧式の教育制度の下にある学校は、独自で規則やカリキュラムを決めたものの、類似する学校の間には統一されたシラバスやカリキュラムの基準がなかったため、学校の教育水準は

¹ 「西学東漸」：明代末期から現代に西洋の学問的思考を広める歴史的プロセスのことである。通常、明朝末期と清朝初期、そして清末と初期の共和国におけるヨーロッパとアメリカの学問的思考が中国に伝達することを示す(陳, 2008)。

さまざまなレベルにあった。非常に多くの外国語学校、軍事学校、工業学校においてドイツ語コースが開設されたが、意義のあるドイツ語教育の方針は提出されなかった(高, 1992)。

日清戦争の敗北後、清朝政府は日本が明治維新にあたり西洋諸国の教育制度を研究した後に行なった教育改革が成功したことを認識し、近隣の日本のやり方を提唱し、科举制度を廃止し、一連の学術規則を公布した。日本の教育制度はドイツの教育制度の影響を受けていたため、中国の教育改革も間接的にドイツの教育制度の影響を受け、またある程度はドイツの特徴もあった(高, 2006)。

新しい教育体制の確立後、清朝政府が外国語教育政策を公布したとき、プロイセン帝国政府は積極的に注意を払っただけでなく、故意に干渉や指示をするなど、何度もドイツ語教育の地位を高めるよう促し、中国の外国語教育政策においてドイツ語の地位やドイツ語教育の重要性は強化された。ドイツ語は、高等農業学校の農業科学の同時学習コースにあり、また高等工業学校と高等商学校の外国語コースのひとつとして政治学や法学専攻の大学では英語と同じ地位にあった。

青島の膠州湾植民地でドイツ帝国政府が採用したドイツの教育政策は、植民地教育の性質が強く、初等教育、中等教育、職業教育および高等教育に浸透しており、一定の普及性があった。プロイセン帝国政府は、膠州湾の植民地を突破口として、中国の他の地域へと拡散し、中国で体系的で完全な教育システムの確立を目指し、全面的な言語と文化の浸透と影響を与える戦略を実行し、「世界の科学のトップとしてのドイツ」の地位の確立と維持を目指し、中国におけるドイツの利益の最大化を保証した(潘, 2006)。

ドイツのいくつかの宗教団体もまた、中国で宣教活動を行うと同時に教育活動を行い、積極的にドイツ語教育を進めていた。ドイツ語教育を重視する原因は、キリスト教の福音をよりよく伝えることであった。ドイツが青島膠州湾を植民地として奪取した後、ドイツが中国政治と経済への影響を拡大するために、帝国政府の訴えに応じて、宗教団体は帝国政府と協力して、中国における経済の略奪と宗教、教育、文化の浸透を促した。

中華民国と北洋政府²の初期になると、中国の教育の自主権は次第に回復し、民間機関や教会組織はさまざまな教育活動を行うことが可能になった。その時、中国の高等教育は比較的自由な立場にあり、急速な発展を遂げていた。国の教育政策はドイツ語教育により重要な意味を与え、それによってほかの外国語教育と比べてドイツ語教育の地位はさらに向上した(潘, 2006)。

医学部や薬科大学ではドイツ語を第一外国語として要求して、ドイツ語を学ばなければならず、英語を含む他の外国語を学ぶことは必要ではないと指示した。師範大学において

² 「北洋政府」とは辛亥革命後の1912年から1928年まで中華民国を支配した軍閥政権である(潘・魏, 2011)。

は、ドイツ語専攻が開設され、ドイツ語学だけではなく、ドイツ語教授法も必修科目としてシラバスが設置された。1917年9月27日に教育部が発表した「大学秩序の改正」において、「ドイツ文学」という名称が初めて登場し、「ドイツ語学ドイツ文学」は一つの学科として正式に高等教育の対象とみなされた。また、「ドイツ文学」については、ドイツ文学、ドイツ文学史、ドイツ史、文学入門、中国文学史、ギリシャ文学史、ローマ文学史、現代ヨーロッパ文学史、言語学、哲学、美学を含む11の必修科目が設置された。

さらに、ドイツ語専攻の学生以外の、ほかの文系専攻の学生も、第二外国語としてドイツ語を選ぶことが可能であった。理学・工学・農学・医学の4つの分野の下での電気工学、応用化学、軍事科学、鉱業学、冶金学、および薬学の学生にはドイツ語の勉強を勧められ、医学は最初にドイツ語を第一外国語として学ばなければならなかった。医学専攻がドイツ語を第一外国語として設定する理由は、ドイツの医学教育システムが中国に認められ、大学で徐々に普及していたためである(毛, 1998)。

南京国民政府³の設立の初期において、ドイツに関連する高等教育政策はそれほど変わっていないが、中等教育では、1930年代の非キリスト教運動の発展に伴い、教会学校におけるドイツ語教育は大きな影響を受けた。また、小学校の高学年では外国語を学ぶ必要がなく、中学校や高校において第二外国語を開講することができた。

ドイツ語は第二外国語のうちのひとつであり、各学校はそれぞれの状況によって英語以外の一つの外国語を第一外国語として設置することができた(潘, 2006)。大学で、学生は2つの外国語を勉強しなければならず、ドイツ語は第二外国語として最初に勧められた。実際、その時ドイツ語教育を行っていた中学校はほんの一握りしかなく、特に日中戦争の後に、教育制度は破壊され、中学校でのドイツ語教育は完全になくなったものの、高校や大学でのドイツの教育は維持された。当時の教育部は「大学のカリキュラムを調整する」措置を導入し、初修外国語として1年の勉強を終えた後、その外国語レベルはその外国語で書かれた参考書を読むことができるように、外国語教育により高い要求を提唱した。また、外国語の成績は卒業に直接に関連するものとなった。

新中国の初期の教育政策を見ると、ドイツ語教育はロシア語を中心とした教育の影響を受け、それに値する注目を浴びていなかった(毛, 2014)。その頃、すべての教育はソビエト連邦の教育を模倣しており、中学校も高校もロシア語学習を提唱しているため、ドイツ語教育は重視されていなかった。

3 「南京国民政府」とは1927年4月、国民党右派の蒋介石が反共クーデターによって南京に樹立した政府。広東を拠点とする国民革命政府が、北伐を通して勢力を拡大したもので、同年8月、国民党左派の武漢政府を吸収して、列国の承認を受け、中華民国の正式な中央政府となった(史, 1987)。

ドイツ語の授業は中学校と高等学校から完全に消え、ドイツ語を学ぶことができる高校は3つしかなく、中国のドイツ語人材は不足した。1958年に、教育部は徐々に中国の外国語教育政策を改革し、大学で新たにドイツ専攻を設置することを始めた。総合大学、外国語大学、貿易大学と師範大学はすべてドイツ語の専門教育に参加し、ドイツ語教育は専門化と規模拡大へと方針を転換し始めた。1963年に複数の外国語学校が設立され、中断された中学校のドイツ語教育には再び活気を与えられ、そして「以培养高端外交人才为目的(レベルが高い外交的才能を持つ人材を育てる)」と「エリート化」の新しい人材育成政策が確立した。したがって、新中国の成立の後に、中学校と大学において実施されたドイツ語教育とドイツ語の専門教育の実施目的と人材育成政策については、後期清王朝と中華民国と比較して質的な変化があった。

さらに、シラバスを見ると、清朝と中華民国には体系的で完全なシラバスはなかった。新中国の設立の後、中国は教育制度を全面的に調整し、新たな外国語教育政策を作成した。中国教育部は、大学におけるドイツ語専攻のためのシラバスを作成するように北京大学に依頼し、大学のドイツ語専攻の規範化を目指した(毛, 2014)。1956年、中国教育部は、「現代ドイツ語教育シラバス(草案)」(4年制総合大学のドイツ語学ドイツ文学専攻のためのシラバス)を承認した。これは、新中国が設立されてから4年制のドイツ語学ドイツ文学専攻のために作成されたシラバスであった。したがって、清朝末期や中華民国と比較すると、新中国の設立後のドイツ語教育はより標準化されたことになる。

新中国の設立当初、共産党中央委員会の外国語教育運営に関する経験は十分ではなく、外国語教育政策として、ロシア語人材を不必要なまでに多く育成したり、他の言語の人材を育成したりすることを無視していた(毛, 2014)。外国語人材の養成がますます困難になったため、党中央委員会は外国語教育を重視し、迅速かつ柔軟な調整を行い、かつての不用意な人材育成の状況を避け、「外国語教育7年計画要領」を公布した。それによって、1960年代後半から1970年代初頭にかけて、杭州大学、武漢大学、華東師範大学、天津外国語大学がドイツ語専攻を設立した。

清朝末期から、中華民国を経て、新中国の創設に至るまで、また文化大革命までのドイツ語教育政策の変遷は、中国が「自主の権利はない」から「完全に自主」へと徐々に自主権を取り戻すプロセスと見なすことができる。しかし、ドイツ語教育政策は常に国家戦略や社会的ニーズと密接に関連している。

鎖国政策を行っていた清朝時代、外交官や外国語に堪能な翻訳者が早急に必要とされ、西洋化改革派は西洋諸国から学ぶように提唱した。ドイツの軍事技術を習得し、産業の開発を積極的に推進するため、ドイツ語教育もそれに対応して進展した。ドイツがこの頃に中国で

支援していたドイツ語教育も、ドイツの国家戦略のニーズを満たすための道具であった(毛, 2014)。

一方で、中国は科学技術のニーズを満たすために、文系や工学、理学または医学に関わらず、ドイツ語教育を重視しており、多様な教育モデルを確立した。中華人民共和国が設立された当初は、ソビエト連邦の教育を模倣するため、ドイツ語教育は短期間で縮小したが、1958年から1964年の間にまた文化大革命以後に復活し発展をつづけた。

1978年の改革開放以来、中国はドイツと政治や経済、文化において良好な関係を築いてきた。2002年、中国が初めて日本を超え、アジアでドイツとの最大の貿易相手国となった。2008年1月から11月まで、中国とドイツの相互貿易額は1059.5億ドルとなり、ドイツとの文化交流も広がり、ドイツ語学習はますます盛んになっている。

2.3.4.2 中国のドイツ語専攻学習者の学習動機

黄(2011)、黄・陳(2013)は中国の大学におけるドイツ語専攻の一年生の学習者を対象に、ドイツ語を専門として選択する理由をアンケート調査により考察した。その中で、ドイツ語を選択した動機として、「ドイツに対する興味」、「ドイツの人文・芸術に対する興味」、「個人的発展動機」、「留学するため」、「大学のブランド力」、「外的影響」という6つの因子を抽出し、「大学のブランド力」や「外的影響」からの影響が強かったことを明らかにした。

黄・陳(2013)は黄(2011)の研究を踏まえて、2年後のドイツ語学習者の学習動機の変化の有無について質問項目を追加し、さらにドイツ語の学習動機を「成績」と「学習環境」という二つの要因からの影響があると分析した。馬(2018)も、中国と日本の非ドイツ語専攻学習者を対象に、ドイツ語を選ぶ理由を「他の人の見方」、「就職に有利」、「自分の専門に有利」、「個人の趣味」、「ほかの人は何を選んでいるか」、「ドイツと自分の国の友好関係、政治関係」、「ドイツ語は簡単か」、「自分はドイツ語にむいているか」、「世界中でのドイツ語の位置付け」、「ドイツの経済状況と技術」に分類したが、中国の非ドイツ語専攻学習者の学習動機には「実利的」と「非実利的」な傾向が見えないことが判明した。

一方で、1990年代以後、専門におけるドイツ語と文学の授業は削減され、大学におけるドイツ語教育を「実用的教育に転換」するための試みがなされた。この教育改革にあたり、文学的素養を高めるため、さらに文学の授業を設置するか、それとも専門技能を増やすための授業を選択するのかを巡り論争が発生した。杜(2014)は、ドイツ語専攻の卒業生の進路調

査により、中国の「985 工程」⁴大学においても、ごく一部の大学生は大学院進学や海外留学を希望していたが、ほとんどの大学生は就職を希望していることを明らかにした。学校のレベルにより就職先も異なり、浙江大学と南京大学の卒業生の就職率が高いことを示し、その他の大学の卒業生の就職は困難であることを明らかにした。杜(2014)は、これからドイツ語専門を設置する大学は、学習者のニーズと就職状況に応じて、ドイツ語教育の内容やカリキュラムを再考する必要があると指摘した。

王(2013)は上海理工大学におけるドイツ専攻の学習の動機と卒業の就職先について考察している。その就職率は90%に上るが、ドイツ系企業に就職する学生はわずか17%にすぎず、その他の学生はドイツと無関係な企業に就職している。また、王はドイツ専攻の学習者は、専攻を選択する前に、志望校における卒業生の就職率、平均的な給料、大学周囲のドイツ系企業の割合を参考することもあり、ドイツ専攻学習者の学習動機にはかなり外的な志向があると論じた。

以上の先行研究は、中国のドイツ語専門に巡る問題点とドイツ語学習の動機を考察したものである。これらの研究は学習者の内在的原因を顧慮するものではなく、質的調査もほとんどなかった。

2.3.5 ロシア語学習動機について

2.3.5.1 中国におけるロシア語専攻の歴史的変遷

ロシアにおける「10月革命」の勝利の後、中国ではマルクス主義が発展し、「联俄、联共、扶助农工(ロシアへの加盟、共産党への参加、そして農業労働者の支援)」という孫文氏の3つの政策から、ロシア語教育への情熱はさらに刺激された。当時、国民党と共産党はソビエトの革命理論と経験を学ばなければならないことに気づき、ロシア語を理解できる幹部のグループを育成しなければならないと認識した(王・孟, 2005)。

1920年に、中国のマルクス主義者は上海に外国語協会を設立し、ロシア語教育の活動を始めた。1921年、上海大学はロシア語専門コースを設立した。1930年代後半から1940年代初頭にかけて、共産党は延安にアマチュアロシア語講習会を開催した。1941年9月に、延安大学が設立され、ロシア学科が設立された。この頃のロシア語教科書のほとんどは、ロシア語の論文を教師が取りまとめたものであった。会話教科書は、主に国内外の状況や日常生活と組み合わせたものであり、教育の目標は非常に明確であった(郝, 2004)。

⁴ 「985 プロジェクト」は世界一流の大学および国際的に高い知名度を有する一群のハイレベルの研究型大学の構築を目指した国家プロジェクトである。独立行政法人科学技術振興機構 中国総合研究センター
https://www.spc.jst.go.jp/investigation/downloads/r_201102_01.pdf 2018/01/08 参照

その時、反日軍事政治大学付属学校もロシア語学科を設立し、その後、これは軍の士官学校ロシアアカデミーに変わった。1942年に、そのアカデミーは「中央軍事委員会ロシア語学校」となった。党中央委員会は外国語の才能を訓練することの重要性を認識していたため、1944年4月に、「中央軍事委員会ロシア語学校」は「延安外国語学校」へと改組された。

この学校の特徴は、1)明確なトレーニング目標の設置、2)トレーニングの目的と組み合わせたコース内容の決定、3)リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの練習トレーニングの重視、4)柔軟な指導方法であった(王・孟, 2005)。これらの外国語教育の実践は、新しい中国で新しい外国語学校を設立するために貴重な経験となった。

中国国内の政治情勢の変化に伴い、ロシア語教育は発展しつつ、また専門の外国語教育としても発展した。1945年8月には、日中戦争の勝利後、延安外国語学校の教師と生徒は張家口に「华北連合大学文芸学院外語教育系」を開設し、その後「华北連大学附属外国語専修学校」に転変した(李, 2004)。1948年12月に、「华北連大学附属外国語専修学校」と北方大学が統合して華北大学になった。1949年1月には北京外国語大学の前身である北京外国語学校が設立された。1946年11月には、外国語を学ぶための専門学校が設立され、2年間から4年間の学制が設けられた。これは、ロシア語翻訳の人材を訓練し、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの実践力を育成することを目標とした。不完全な統計ではあるものの、1949年に、中国には合計13の学校がロシア語学科を開設したようだ(劉・龔, 2001)。

中国とソビエト連邦との外交的関係およびソ連からの経済的援助を受け、中国は建国にあたり、科学技術情報を主にソビエト連邦から移入し、ソビエトの専門家が多数雇われていた。そのため、ロシア語は一時的にニーズが高く、ロシア語教育も急速に発展してきた。1951年までに、全国で36の大学がロシアの学科と7つのロシア語専門学校を設立した。

このような設置は当時の政治的経済構造の必要性に対応した言語政策であったため、中国の外国語教育はロシア語「一辺倒」の現象を引き起こし、そのあとの外国語教育に大きな影響を及ぼした。当時の言語政策はロシア語教育を優遇しており、ロシア語教育は小中学校にまで拡大し、中国におけるロシア語教育は順調に進んでいた(闫, 1999)。

一方、1950年代半ばになると、ロシア語教育の急速な発展により、ロシア語人材の過剰という問題が発生した。その後、中国とソビエトの関係は悪化し、ロシア語教育は徐々に停滞し、代わって英語教育がますます発展する。その時、外国語学校や総合大学の外国語学科は統合や再編成を行ったが、外国語学校およびいくつかの総合大学ではロシア語教育を依然として維持していた。文化大革命の影響のもと1966年から1976年まで、外国語教育は中断された。文化大革命の後期に、大学は学生募集を再開し、ロシア語専攻の定員数は劇的に縮小した(史, 2004)。

1978 年以降、中国の外国語教育は急速に発展し、特に英語教育は急速に拡大した。中ソビエト関係の正常化とともに、1980 年代半ばから後半にかけてのロシアの教育もある程度は回復してきた。1990 年代、ソビエト連邦の崩壊にもかかわらず、中国のさらなる開放拡大とロシア経済の継続的な回復により、エネルギー、宇宙技術、文化と芸術、教育と観光の分野で、中国とロシアおよびその他の CIS 諸国との協力が増えていた(史, 2004)。

1980 年代後半から 1990 年代半ばにかけて、黒龍江省を中心に、多くの地方を席卷していたロシアを拠点とする国境貿易は、主に観光通訳や文書翻訳者を求めていたため、ロシア語学習は再び人気を得た。それと同時に、学歴に対する要求も高まり、短期大学や学士レベルの学位が必要とされるようになった。黒龍江省の中学校、大学、大学におけるロシア語教育は、ロシアとの国境貿易によって発展し、学生は就職先を確保し、ロシア語教育の規模は拡大した。

1990 年代後半になると、大学は入学定員を拡大し、ロシア語教育の規模は大幅に拡大し、いくつかの専科大学は総合大学へと昇格し、その後にそれぞれの特徴に合わせてロシア語専攻を開設し始めた。その頃は、約 65 の大学がロシア語専攻を開設している(劉・龔, 2001)。

2004 年 4 月に 53 校の大学でロシア語専攻の学部生についての調査をしたところ、ロシア語を専攻として選ぶ学生は、学部生 5127 名、短期大学の学生 805 名、大学院生 483 名(修士課程 412 名、博士課程 58、ポストドクター13 人)を含む 6415 名であった。現在、ロシア語専攻が開設されている大学は 300 以上あり、ロシア語専攻の大学生は約 3 万人から 3 万 5 千人である(童・王, 2000)。

2.3.5.2 中国のロシア語専攻学習者の学習動機

中国におけるロシア語学習者の数は次第に増加している。その原因としては、「一帯一路」によりロシアとの友好な政治・経済関係が促進されていること、ロシアに対する良好なイメージやロシア語の使用範囲が広いこと、中国教育部や大学の政策により、ロシア学科数が増加したことなどの原因が考えられる。

刑・梁(2015)は、中央アジアの 5 か国(カザフスタン、ウズベキスタン、キルギス、タジキスタン、トルクメニスタン)の言語政策を分析し、中央アジアの 5 か国におけるロシア語の重要性を確認し、中央アジア 5 か国に展開する中国企業は、ロシア語に堪能な人材を大量に求める傾向があることを明らかにした。つまり、地理的・経済的側面から見ると、ロシア語は「一帯一路」の政策において重点な役割を果たしている。

中国におけるロシア語の学習動機の研究はほとんど展開していないとは言え、数少ない研究の中でも、李・阿(2017)の研究は、中国の 6 大学でロシア語を専攻する学習者を対象に、ロシア語学習者の学習タイプを「内的動機」、「学習環境動機」、「学習成績動機」、「留学

的動機」、「個人的発展動機」、「社会責任的動機」に分類した。また、学年を違うごとに「個人的発展動機」、「社会責任的動機」が低下する原因を分析した。この研究から、中国におけるロシア語を専門する学習者の学習動機をある程度は把握することができる。

以上の先行研究から、現在の中国におけるロシア語ブームと学習者数の増加に関する社会的要因を考察し、ロシア語学習者の学習動機を把握することができた。

2.4 先行研究の問題点

外国語の学習動機を分析する研究はこれまで多く行われてきたが、量的分析を行う研究が多く、信頼性と透明性ともに高い質的分析に基づく研究は少ない。また、多くの研究は学習者の学習動機を分類したが、学習動機と学習成果、学習環境、学習者の個人差などの観点から議論を行ない、学習者がそれぞれの専攻の外国語(フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語)を選択した動機と要因からの考察を実施しなかった。

そのため、本稿は、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する学習者がどのような状況で、当初、その専門となる言語を選んだのかという言語選択の課題を考察する。

3 研究方法

本章は、本研究の方法を説明する。第1節は、調査対象とその属性について説明する。第2節は、研究のデータの収集方法を述べる。第3節は、第2節で集めたデータの分析方法について述べる。

3.1 調査対象

本研究の調査対象は、中国に居住する、外国語を第一専攻とした学習者である。日本語、フランス語、ドイツ語、ロシア語に関する複数の学習者を集めるため、外国語大学を対象にした。今回、筆者は上海外国語大学、北京外国語大学、天津外国語大学、西安外国語大学、大連外国語大学、広東外語外貿大学の六つの大学で、協力者を募集した。

学年の制限はなく、言語ごとに60名、総計240名のデータを集めることにした。各言語から募集した学習者の詳細は、表3.1から表3.4に示す。

表 3.1 日本語学習者協力者の学校と学級の分布

大学	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
上海外国語大学	0	4	3	1	10
北京外国語大学	3	2	4	1	10
天津外国語大学	2	3	3	2	10
西安外国語大学	1	4	4	1	10
大連外国語大学	1	4	3	2	10
広東外語外貿大学	0	5	4	1	10
合計	7	22	21	10	60

表 3.2 フランス語学習者協力者の学校と学級の分布

大学	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
上海外国語大学	2	5	2	1	10
北京外国語大学	3	4	2	1	10
天津外国語大学	2	4	3	1	10
西安外国語大学	2	4	2	2	10
大連外国語大学	2	4	3	1	10
広東外語外貿大学	2	5	2	1	10
合計	13	26	14	7	60

表 3.3 ドイツ語学習者協力者の学校と学級の分布

大学	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	合計
上海外国語大学	7	2	1	0	10
北京外国語大学	6	3	1	0	10
天津外国語大学	4	3	2	1	10
西安外国語大学	5	3	1	1	10
大連外国語大学	7	2	1	0	10
広東外語外貿大学	7	2	1	0	10
合計	36	15	7	2	60

表 3.4 ロシア語学習者協力者の学校と学級の分布

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	合計
上海外国語大学	4	2	2	2	10
北京外国語大学	4	2	2	2	10
天津外国語大学	4	2	3	1	10
西安外国語大学	4	2	2	2	10
大連外国語大学	3	2	3	2	10
広東外語外貿大学	3	2	3	2	10
合計	22	12	15	11	60

3.2 データの集め方

調査は 2018 年 8 月 8 日から 2018 年 9 月 18 日の期間に行った。まず、筆者は中国のオンラインアンケート作成ネット「問巻星」(<https://www.wjx.cn/>)で設問を設け、専用ページのリンクと QR コードを作成した。研究協力に承諾した学習者に、リンクや QR コードを利用してアンケートを記入してもらった。記入したアンケートの答えは、「問巻星」による自動集計が終わってから、その回答の詳細を出力した。



QR コード(図)

アンケート調査終了後、さらに各言語 3 名の調査対象に対して、フォローアップインタビュー調査を行った。この調査は、学習者が答えたアンケートの結果をもとに、その選択理由を解明することを目的としている。学習者がどうしてこのような表象を持つのか、学習動機への意識はあるか、さらにその中で一番強作用している動機についても、フォローアップインタビュー調査は言及している。

3.3 分析方法

本研究は、1 つの教育機関や地域に偏らず、異なる地域の複数の大学から、同じ母語話者、同じ日本語専攻の高学年学部生から十分な量のサンプルを得ており、質・量ともに適切なデータであると考えられる。

まず、アンケート調査については、今回の質問紙は先行研究で論じた Gardner&Lambert の動機づけの 2 分類、将来の仕事やテスト、良い成績をとるためなどの社会的成功・大学入試での合格といった何らかの実用的な目的と、目標言語が用いられる社会及びコミュニティに興味や関心がある言語学習の志向、また Deci&Ryan の自己決定論により報酬を得るための外発的動機、何か新しいことを学ぶこと、何かを達成することの内発的動機、更に Dörnyei における「理想 L2 自己(the Ideal L2 Self)」、「義務 L2 自己(the Ought-to L2 Self)」、及び「L2 学習体験(L2 Learning Experience)」の 3 要素をベースにして作られた。

一方、中国における日本語、フランス語、ドイツ、ロシアの学習動機に関する先行研究から考察した動機の分類と特徴を参考した：

- ・日本語：郭・全(2006)「仕事因子」、劉(2017)「実用性」の動機
- ・フランス語：鄭(1987)「フランスに対するイメージについて」、陳(2014)「フランス語専門学習者の卒業進路の現状」
- ・ドイツ語：黄(2011)「大学のブランド力」や「外的影響」の影響、王(2013)「外的な志向」、馬(2018)「他の人の見方」、「就職に有利」、「自分の専門に有利」、「個人の趣味」、「ほかの人は何を選んでいるか」、「ドイツと自分の国の友好関係、政治関係」、「ドイツ語は簡単か」、「自分はドイツ語にむいているか」、「ドイツ語は世界中の位置付け」、「ドイツの経済状況と技術」の分類
- ・ロシア語：刑・梁(2015)「一带一路」に重点な役割の影響、李・阿(2017)「内的動機」、「学習環境動機」、「学習成績動機」、「留学的動機」、「個人的発展動機」、「社会責任的動機」の分類

アンケートは31項目で構成され、そのうち1から5までの項目は調査協力者の専門、性別、学年、選択した専門は第一志望の専門か、またそれぞれの専門を選んだきっかけとして全体的な傾向を把握する設問により構成された。残りの26項目は本研究の考察の中心であり、1から31項目の全体の結果となる。アンケートは、添付資料1として示す。

上述のアンケートに答えた結果から得られたデータは、まず、学習者の全体的な選択や傾向を示している。次に、アンケート全体の信頼性と妥当性について検証する。さらに、問題間の関連性と独立性についての因子分析を行い、同じ因子を持つ問題をまとめ、さらに分析する。その後、分散分析により、4言語における学習動機に有意差があるかを分析し、回帰分析の結果によって本研究の3つの仮説を検証する。さらに、学習者のインタビューから内容を抽出し、上述の結論についてさらに検証し、その理由を考察する。

4 結果と考察

4.1 全体な結果

表 4.1 専門状況

専門	頻度	%
日本語専門	60	25.0
フランス語専門	60	25.0
ドイツ語専門	60	25.0
ロシア語専門	60	25.0
合計	240	100.0

表 4.1 によると、今回の調査対象は合計 240 人であり、そのうち、日本語専攻は 60 人で 25%を占め、フランス語専攻は 60 人で 25%を占め、ドイツ語専攻は 60 人で 25%を占め、ロシア語専攻は 60 人で 25%を占めている。

表 4.2 学年状況

学年	頻度	百分比
一年生	78	32.5
二年生	75	31.3
三年生	57	23.8
四年生	30	12.5
合計	240	100.0

表 4.2 によると、今回の調査対象は合計 240 人であり、そのうち、1 年生は 78 人で 32.5 %を占め、2 年生は 75 人で 31.3%を占め、3 年生は 57 人で 23.8%を占め、4 年生 30 人で 12.5%を占めている。

表 4.3 性別状況

性別	頻度	百分比
男	96	40.0
女	144	60.0
合計	240	100.0

表 4.3 によると、今回の調査対象者は合計 240 人であり、そのうち、男性 96 人で 40%を占め、女性 144 人で 60%を占めている。

表 4.4 第一志望の状況

第一志望専門に進学したか	頻度	百分比
はい	194	80.8
いいえ	46	19.2
合計	240	100.0

表 4.4 によると、今回の調査対象は合計 240 人であり、そのうち、当専攻が第一志望であるのは 194 人で 80.8%を占め、当専攻が第一志望でないのは 46 人で 19.2%を占めている。

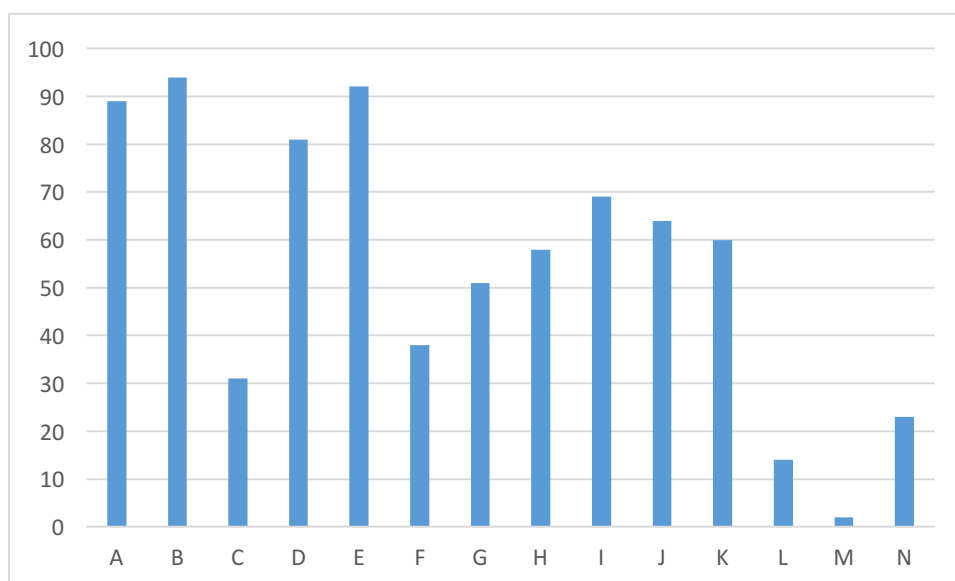


図 4.1 学ぶ外国語を選ぶきっかけの結果 (複数選択可能)

- A. この言語が好き。
- B. この言語を学ぶことが好き。
- C. この専門を習得すると他人からの尊敬が得られる。
- D. 卒業後この言語が話される国や地域に留学したい。
- E. この言語を話す国の文化に興味があり、将来私はそのに旅行したい。
- F. 両親/学校が、私にこの言語を学ぶことを希望している。
- G. 友人や他人の影響でこの専門を選んだ。
- H. この言語を学ぶと将来の就職に有利と思う。
- I. 将来、この言語に関連する仕事を就きたい。
- J. この言語を用いる国の経済や技術のレベルが高いから。
- K. この言語を話す国は、中国との関係が良好であるから。

- L. この言語の学習は私にあってる。
- M. 昔この言語を学んだ経験がある。
- N. 特に理由はない。

図 4.1 が示したように、第 5 の項目は多項選択に設定され、この結果から学習者は言語を選択するきっかけとして、「この言語が好き」、「この言語を学ぶことが好き」、「卒業後この言語が話される国や地域に留学したい」、「この言語を話す国の文化に興味があり、将来私はその国へ旅行したい」、「将来、この言語に関連する仕事を就きたい」、「この言語を用いる国の経済や技術のレベルが高いから」、「この言語を話す国は、中国との関係が良好であるから」などがあることが明らかになった。

表 4.5 は、アンケート全体の結果を示している（「4」と「3」の合計%は 75%を超える質問は太字と下線により示す）。この全体の結果から、内発的動機としては、第 6 項目の「将来の理想と人生の計画を達成するために、この専攻を選んだ」という特徴が一番強かった。外発的動機としては、第 8 項目「他人の就職状況を参考した上で、この専門を選んだ」、第 23 項目「将来この言語に関連する仕事に従事ために、この専門を選んだ」、第 24 項目「将来この言語が話される国や地域で更に上の教育を受ける機会と仕事の機会を見つけるために、この専門を選んだ」、第 26 項目「複数の言語を習得することで、社会での競争力がつくので、この専門を選んだ」、第 27 項目「この言語を話す人とコミュニケーションをしたい、自分の見識を深めるために、この専門を選んだ」、第 29 項目「継続的な学習を通じて、この言語のスキルを磨くことができるから、この専門を選んだ」などの外的傾向が見られた。しかし、第 5 項目の「この言語を話す国の文化に興味があり、将来私はそのくにへ旅行したい」という文化的傾向はそれほど強なかった。その原因として、この後の分析の中で具体的に考察する。

表 4.5 全体的結果

質問 番号	キーワード	選択肢							
		4:とても賛成		3:賛成		2:あまり賛成しない		1:賛成しない	
6	理想と人生の計画	93	38.75%	100	41.67%	27	11.25%	20	8.33%
7	達成感	56	23.33%	99	41.25%	60	25.00%	25	10.42%
8	他人の認可	42	17.50%	97	40.42%	75	31.25%	26	10.83%
9	仕事の機会の増加	79	32.92%	96	40.00%	35	14.58%	30	12.50%
10	他人からの影響	37	15.42%	84	35.00%	75	31.25%	44	18.33%
11	昔の学習経験	37	15.42%	46	19.17%	62	25.83%	95	39.58%
12	文化に興味	60	25.00%	91	37.92%	55	22.92%	34	14.17%
13	英語との比較	45	18.75%	61	25.42%	82	34.17%	52	21.67%
14	自分に向いてる	40	16.67%	92	38.33%	77	32.08%	31	12.92%
15	憧れるもの	38	15.83%	87	36.25%	70	29.17%	45	18.75%
16	英語より好き	50	20.83%	82	34.17%	70	29.17%	38	15.83%
17	言語的好感	64	26.67%	95	39.58%	47	19.58%	34	14.17%
18	他人のアドバイス	54	22.50%	81	33.75%	68	28.33%	37	15.42%
19	他人の就職状況	82	34.17%	105	43.75%	30	12.50%	23	9.58%
20	中国の関係	75	31.25%	100	41.67%	35	14.58%	30	12.50%
21	人気	45	18.75%	86	35.83%	80	33.33%	29	12.08%
22	影響力	46	19.17%	94	39.17%	68	28.33%	32	13.33%
23	就職	88	36.67%	102	42.50%	26	10.83%	24	10.00%
24	留学・仕事	85	35.42%	105	43.75%	30	12.50%	20	8.33%
25	特に理由なし	45	18.75%	84	35.00%	67	27.92%	44	18.33%
26	競争力	86	35.83%	108	45.00%	27	11.25%	19	7.92%
27	交流	98	40.83%	100	41.67%	32	13.33%	10	4.17%
28	専攻のランキング	53	22.08%	93	38.75%	65	27.08%	29	12.08%
29	スキルを磨く	90	37.50%	105	43.75%	31	12.92%	14	5.83%
30	習得レベル	39	16.25%	40	16.67%	57	23.75%	104	43.33%
31	他の言語より人気	36	15.00%	103	42.92%	71	29.58%	30	12.50%

4.2 質問紙調査の信頼性と妥当性の検証

4.2.1 質問紙調査の信頼性

問 1 から 5 は学習者の個人情報、全体的な学習動機の傾向性を調べるため、ここでは分析対象としていない。残りの 6 から 26 の質問の内的一貫性(internal consistency)を求めたクロンバックのアルファ (Cronbach's alpha)は $\alpha = .910$ であることが求められる(表 4.6)。クロンバックの α 係数は.910 を超えており十分な信頼性が得られていると判断した。

表 4.6 信頼性統計量

信頼性統計量	
Cronbach のアルファ	項目の数
.910	26

4.2.2 質問紙調査の妥当性

質問 1 から 5 は学習者の個人情報、全体的な学習動機のイメージを調べるため、ここでは分析対象としていない。残りの 6 から 26 の質問の妥当性を確認するために、KMO と Bartlett の球面性の検定(表 4.7)を行った。サンプリング適切性基準 KMO 判定基準は 0.9 以上「marvelous 素晴らしい」、0.8 以上「meritorious 価値がある」、0.7 以上「middling まずまず」、0.6 以上「mediocre 並み」、0.5 以上「miserable 惨め」、0.5 未満「unacceptable ふさわしくない」。

今回の結果として、KMO の基準値は 0.899 で、Bartlett の球面性の検定の有意確率は 0.000 である。これは今回の調査に対して、因子分析が適切に行われることを示す。

4.3 動機に関連性と独立性に関する分析

4.3.1 共通性の検証

アンケート調査の共通性について表 4.7 に示す。その 26 項目について、主因子法・プロマックス回転表 4.8 で分析した。固有値の大きさと解釈の可能性から 5 主因子解を採用した。累積寄与率は 55.789%であった 0.30 以上の負荷を示す項目を下位尺度とする。最終因子パターン行列表 4.9 を以下の表に示した。

表 4.8 質問紙調査の共通性の結果

共通性		
	初期	因子抽出後
6. 将来の理想と人生の計画を達成するために、この専攻を選んだ。	1.000	.554
7. 達成感を得るために、この専攻を選んだ。	1.000	.544
8. 他人から認められるために、この専攻を選んだ。	1.000	.586
9. 仕事の機会の増加につれて、(例えば、「一带一路」政策によりロシア語人材の需要)この言語の魅力を感じさせ、この専攻を選んだ。	1.000	.488
10. 他人(親、先生など)からの影響を受けて、この専門を選んだ。	1.000	.553
11. 昔この言語を学んだ経験があり、そこから興味に持ちはじめたために、この専門を選んだ。	1.000	.672
12. この言語が話される国の文化(歴史、文学など)に興味を持ち、この専門を選んだ。	1.000	.558
13. 私にとって、英語よりもこの言語の学習の方が向いてるために、この専門を選んだ。	1.000	.619
14. 私にとって、他の言語と比べてこの言語の学習の方が向いてるために、この専門を選びました。	1.000	.606
15. 憧れるもの、(例えば、ドラマ「翻訳者」のブーム)の影響を受けて、この専門を選んだ。	1.000	.523
16. 英語よりもこの言語の方が好きだから、この専門を選んだ。	1.000	.421
17. この言語が好きだから、この専門を選びました。	1.000	.569
18. 他人のアドバイスを参考した上で、この専門を選んだ。	1.000	.572
19. 他人の就職状況を参考した上で、この専門を選んだ。	1.000	.577
20. 中国とこの言語が話される国の関係を考えて、この専門を選んだ。	1.000	.613
21. この言語人気があるから、この専門を選んだ。	1.000	.551
22. この言語は世界的影響力があるから、この専門を選んだ。	1.000	.503
23. 将来この言語に関連する仕事に従事するために、この専門を選んだ。	1.000	.513
24. 将来この言語が話される国や地域で更に上の教育を受ける機会と仕事の機会を見つけるために、この専門を選んだ。	1.000	.461
25. 特に理由はなく、この専門を選んだ。	1.000	.646
26. 複数の言語を習得することで、社会での競争力がつくので、この専門を選んだ。	1.000	.546
27. この言語を話す人とコミュニケーションをしたい、自分の見識を深めるために、この専門を選んだ。	1.000	.588
28. この大学におけるこの専攻のランキングが高いから、この言語の魅力を感じさせ、この専門を選んだ。	1.000	.511
29. 継続的な学習を通じて、この言語のスキルを磨くことができるから、この専門を選んだ。	1.000	.580
30. この言語を選択する時点で、既に、この言語をある程度習得していたから、この専門を選んだ。	1.000	.616
31. この言語は他の言語よりも社会的人気があるから、この専門を選んだ。	1.000	.535

因子抽出法：主因子法

表 4.8 説明された分散の合計

因子	初期の固有値			抽出後の負荷量平方差		
	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%
1	8.227	31.642	31.642	8.227	31.642	31.642
2	2.191	8.427	40.069	2.191	8.427	40.069
3	1.690	6.500	46.569	1.690	6.500	46.569
4	1.260	4.848	51.417	1.260	4.848	51.417
5	1.137	4.372	55.789	1.137	4.372	55.789
6	.974	3.748	59.537			
7	.861	3.311	62.848			
8	.846	3.255	66.103			
9	.793	3.050	69.154			
10	.760	2.924	72.077			
11	.677	2.604	74.681			
12	.646	2.484	77.165			
13	.624	2.398	79.563			
14	.572	2.199	81.762			
15	.547	2.106	83.868			
16	.536	2.060	85.928			
17	.507	1.951	87.879			
18	.469	1.805	89.684			
19	.425	1.635	91.319			
20	.406	1.561	92.881			
21	.377	1.449	94.330			
22	.335	1.288	95.618			
23	.324	1.248	96.865			
24	.290	1.116	97.981			
25	.275	1.057	99.038			
26	.250	.962	100.000			

因子抽出方法：主因子法

表 4.9 最終因子パターン行列

項目	1	2	3	4	5
11	0.778				
13	0.786				
14	0.603				
17	0.632				
30	0.693				
6		0.357			
7		0.589			
8		0.568			
9		0.424			
28		0.635			
20			0.456		
23			0.449		
24			0.483		
26			0.603		
27			0.505		
29			0.599		
10				0.651	
18				0.697	
19				0.469	
25					0.883

今回の調査では、プロマックス回転後、「自己意識型」「言語における学習者への影響」「自己実現型」「外部影響型」「無動機型」といった5つの因子が抽出された。各因子と関連項目は表4.10に示す。以下は各因子の命名経過である。

表 4.10 因子分類

因子	質問紙に対応する問題
① 自己意識型	11. 過去の学習経験による継続学習
	13. 英語のかわりに新しい言語学習
	14. 自分に適した言語の学習
	17. 言語に対する好意
	30. 言語のレベルによる継続学習
② 言語における学習者への影響型	6. 自分の理想を実現するための言語学習
	7. 達成感を得るための言語学習
	8. 他人の認可を得るための言語学習
	9. 仕事の機会を増やすための言語学習
	28. 大学でこの専攻の評判の良悪
③ 自己実現型	20. 中国との関係の考慮
	23. 関連する仕事を従事
	24. 留学・仕事
	26. 競争力の向上
	27. コミュニケーション
	29. スキル習得
④ 外部影響型	10. 他人からの影響
	18. 他人のアドバイスを参考
	19. 他人の就職状況を参考
⑤ 無動機型	25. 理由なし

4.3.2 抽出因子の命名

第一因子は5項目で構成されており、「昔この言語を学んだ経験があり、そこから興味を持ちはじめたために、この専門を選んだ」、「英語よりもこの言語の学習の方が向いてるために、この専門を選んだ」など、自分の決定によりその言語を選択するなどに意識が向かう内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「自己意識型」因子と命名した。

第二因子は5項目で構成されており、「将来の理想と人生の計画を達成するために、この専攻を選んだ」、「達成感を得るために、この専攻を選んだ」の言語学習目的傾向が見られた内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「言語における学習者への影響型」因子と命名した。

第三の因子は6項目で構成されており、「将来この言語に関連する仕事に従事するために、この専門を選んだ」、「将来この言語が話される国や地域で更に上の教育を受ける機会と仕事の機会を見つけるために、この専門を選んだ」などの自分の将来性を考えた上の考慮に関する内容が高い負荷量を示していた。そこで、これを「自己実現型」因子と命名した。

第四の因子は3項目で構成されて、「他人(親、先生など)からの影響を受けて、この専門を選んだ」、「他人のアドバイスを参考した上で、この専門を選んだ」などの外部からの他人の影響を受ける内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、これを「外部影響型」を命名した。

第五の因子は1項目で構成されており、「特に理由はなく」という目的のない態度を示す項目が高い負荷量を示していた。そこで、これを「無動機型」因子と命名した。

4.3.3 性別・専攻・学年差による動機の相違

表 4.11 からわかるように、性別の異なる調査対象は自己意識型、言語における学習者への影響型、自己実現型、外部影響型という4つの動機タイプにおいて相違がなく、但し、性別の異なった調査対象は無動機型において($=.047 < .05$)、差があることが分かり、平均値と標準偏差の比較を通じて、女性(mean=2.5625)の得点が男性(mean=2.3021)より相違に高いことが判明した。

無動機型の学習者は第一志望の専門に属していなく、この状況に応じて、女性は男性より自分の将来性について具体的に考えすることはなく、そのまま専門を選び、そのために無動機型の傾向が男性よりも高いと推測される。

表 4.11 性別により各動機間の相違

性別		N	平均値	標準誤差	T値	P値
自己意識型	男	96	12.4896	3.60700	-1.808	.072
	女	144	13.4236	4.11475		
言語における学習者への影響型	男	96	10.5833	2.95463	-0.998	.319
	女	144	10.9931	3.21817		
自己実現型	男	96	11.1146	3.49698	-1.536	.126
	女	144	11.8472	3.70092		
外部影響型	男	96	6.8438	2.17318		
	女	144	6.8819	2.26403	-0.130	.897
無動機型	男	96	2.3021	.95278		
	女	144	2.5625	1.01540	-1.995	.047

表 4.12 専攻により各動機の中の相違

		N	平均値	標準誤差	F 値	P 値
自己意識型	日本語	60	11.4500	3.87703		
	フランス語	60	11.5167	2.9943	14.986	0
	ドイツ語	60	14.800	3.49721		
	ロシア語	60	14.433	4.06876		
	合計	240	13.050	3.93854		
言語における学習者への影響型	日本語	60	11.250	3.66211		
	フランス語	60	10.4833	2.39697		
	ドイツ語	60	11.3667	3.56996	2.004	.114
	ロシア語	60	10.2167	2.53846		
	合計	240	10.8292	3.11562		
自我実現型	日本語	60	12.150	4.51298		
	フランス語	60	10.950	2.67712		
	ドイツ語	60	12.2833	3.85804	2.746	.044
	ロシア語	60	10.8333	3.03185		
	合計	240	11.5542	3.63116		
外部影響型	日本語	60	7.0333	2.43538	1.178	.319
	フランス語	60	6.4000	1.63852		
	ドイツ語	60	7.0167	2.46667		
	ロシア語	60	7.0167	2.24357		
	合計	240	6.8667	2.22362		
無動機型	日本語	60	2.4667	1.0328		
	フランス語	60	2.1822	0.79173		
	ドイツ語	60	2.5667	1.18417	2.3	.078
	ロシア語	60	2.6167	0.9037		
	合計	240	2.4583	0.99703		

表 4.12 からわかるように、専攻別の異なる調査対象は言語における学習者への影響型、外部影響型と無動機型において差がなく、自己意識型($=0<.05$)と自己実現型($=.044<.05$)において差があり、統計学における有意差基準($p<.05$)に合う。

自己意識型においては差が見られる。平均値を比較した結果、ドイツ語専攻(mean=14.8)は他の3言語より差が見られた。ドイツ語専攻が強かった原因として、過去にドイツ語の学習経験があり、ドイツ語に対する好意、自分にとってドイツ語は向いている、他の三つの言語と比べて「自己意識型」が強かったと推測される。

自己実現型において差が見られる。平均値を比較した結果、ドイツ語専攻(mean=12.2833)は他の3言語より相違が見られた。ドイツ語専攻が強かった原因には、中国とドイツの関係、ドイツ語に関する仕事に就きたい、ドイツに留学・仕事するなどの理由が他の3言語より強く、そのためここでドイツ語専攻に強い「自己実現型」動機が見られると考えられた。

表 4.13 からわかるように、異なる学年を調査したところ言語における学習者への影響型、自己実現型において差がなく、統計学における有意差の基準に合っていない($p>.05$)が、自

自己意識型、外部影響型、無動機型において差があり、統計学における有意差基準に合っている ($p=0.00<.05$)。

自己意識型において差がある。平均値を比較した結果、1年生 (mean=14.9359) は他の3学年より差が見られることが判明した。外部影響型においても差がある。平均値を比較した結果、1年生 (mean=7.5256) は他の3学年より差が見られることが判明した。無動機型においても差がある。平均値を比較すると、1年生 (mean=2.6667) は他の3学年より差が見られることが推測される。

表 4.13 学年により各動機の相違

		N	平均値	標準誤差	F 値	P 値
自己意識型	一年生	78	14.9359	3.82181	14.168	0
	二年生	75	11.1467	3.58937		
	三年生	57	12.6842	3.91498		
	四年生	30	13.6000	2.66005		
	合計	240	13.0500	3.93854		
言語における学習者への影響型	一年生	78	11.2949	3.64713		
	二年生	75	10.0667	2.86325	2.294	.079
	三年生	57	11.1053	3.09195		
	四年生	30	11.0000	1.74198		
	合計	240	10.8292	3.11562		
自我実現型	一年生	78	11.8974	3.69482		
	二年生	75	11.9067	3.93588		
	三年生	57	11.3158	3.50081	1.894	.131
	四年生	30	10.2333	2.58221		
	合計	240	11.5542	3.63116		
外部影響型	一年生	78	7.5256	2.50052		
	二年生	75	6.4133	1.98026	5.188	0
	三年生	57	7.0175	2.232		
	四年生	30	6.0000	1.41421		
	合計	240	6.8667	2.22362		
無動機型	一年生	78	2.6667	1.12431		
	二年生	75	2.2133	0.91966		
	三年生	57	2.4912	0.92819	2.724	.045
	四年生	30	2.4667	0.86037		
	合計	240	2.4583	0.99703		

ここで、一年生は以上の3つの動機で差が見られたのだが、その原因として、一年生は入学したばかりなので、言語に対する好意、英語と比べて新しい言語を学習したい気持ち、自分にとってこの言語は向いている、過去の学習経験が影響しているなどが選択の理由になっている。また、他人からの影響、アドバイス、就職状況も参考したと考えられる。さらに、学校から強制的に第一志望から今の専門に配属され、この専門に対する動機はなかったと考えられる。

以上の相違を検証するために、インタビューを通じて、学習者の内在要因を検証する必要がある。

4.4 各言語による結果の検証

以上の分析により、各因子間の相互的影響が見られ、要素間の連動の可能性が推察される。本節では、3つの仮説を踏まえて、その関連性を検証する。

仮説1 言語における学習者への影響型は自己意識型に影響がある。

表 4.14 言語における学習者への影響型と自己意識型の相関分析

		言語による学習者への影響型
自己意識型	Pearson の相関係数	.567**
	有意確率(両側)	.000
	N	240

**、相関係数は1%水準で有意(両側)です。

2つの変数間の相関分析方法によって、変数としての「言語における学習者への影響型」と「自己意識型」の関連性(相関)を、変数間に相関があるかを検証する。一般的によく使われる相関係数を Pearson の積率相関係数と呼ぶ、相関係数は-1から+1の間の値をとる。相関係数が+1.00は完全な正の相関、相関係数が-1は完全な負の相関。一般的に、.00~±.20ほとんど相関がない(.00は無相関)、.20~±.40低い(弱い)相関がある、.40~±.70かなり(比較的強い)相関がある、.70~±1.00高い(強い)相関があるのように判断することが多い。

上記の表からわかるように、相関係数は1%水準で有意(両側)という基準で判断されると、「言語による学習者への影響型」と「自己意識型」間の相関係数=.567>.01であり、有意確率(p値)=0.000、「言語による学習者への影響型」と「自己意識型」間に有意な正の相関があることが推定され、相関係数は比較的強くなる。

表 4.15 モデルの集計(1)

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差	変化の統計量				
					R2 乗変化量	F 変化量	自由度 1	自由度 2	有意確率 F 変化量
1	.567 ^a	.322	.319	3.25090	.322	112.802	1	238	.000

a. 予測値: (定数)、言語における学習者への影響型

上記の表はモデル (1) のフィッティング状況を示している。モデルのR乗が.322<.5で、モデルのフィッティング度は32.2%になることを示している。

表 4.16 分散分析^a(1)

モデル		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
1	回帰	1192.129	1	1192.129	112.802	.000 ^b
	残差	2515.271	238	10.568		
	合計	3707.400	239			
a. 従属変数: 自己意識型						
b. 予測値: (定数), 言語における学習者への影響型						

回帰式の妥当性の検定を行ったところ、有意確率(p 値) = .0000 となり、この有意確率が 0.5 未満であれば、この回帰式は使えると判断する。有意確率(p 値) = .000 < .05。F 検定を行ったところ、F 値 = 112.802、回帰モデルの有意性が高いため、この分散分析における仮説は、「言語における学習者への影響型」と「自己意識型」間に線形関係があると考えられている。

表 4.17 係数^a(1)

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	T値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	5.287	.760		6.953	.000
	言語による学習者への影響型	.717	.067	.567	10.621	.000
a. 因変数: 自己意識型						

当表は一次線形回帰の係数リストである。表にモデルの偏回帰係数(B)、標準誤差(Std. Error)、定数(Constant)、標準偏回帰係数(Beta)、回帰係数検定の t 統計量観測値と相応する確率 p 値(Sig.)が示されており、 x に言語における学習者への影響型動機を示させ、 y に自己意識型動機を示させ、モデルに基づいて構築された回帰式は $y=5.287+0.717x$ である。回帰式の中で定数項は 5.287 であり、 T 検定を経て、有意確率 p 値は 0.000 となり、与えられた有意水準が 0.05 であるために、有意な相関がある。総じて、言語における学習者への影響型動機は自己意識型動機に影響でき、両者は線形関係にあり、回帰式は $y=5.287+0.717x$ と求められる。

以上の分析により、「言語における学習者への影響型動機」は「自己意識型動機」に影響するという仮説を証明した。

仮説 2：自己実現型は自己意識に影響することがある。

表 4.18 自己実現型と自己意識に影響するの相関分析

		自己実現型
自己意識型	Pearson の相関係数	.379**
	有意確率(両側)	.000
	N	240

**、相関係数は1%水準で有意(両側)である。

上記の表からわかるように、相関係数は1%水準で有意(両側)が.01という基準で判断されると、「自己実現型」と「自己意識型」間の相関係数=0.379>0であり、有意確率(p 値)=.000<.01であり、「自己実現型」と「自己意識型」間に有意な正の相関があることが推定され、相関係数はやや弱くなる。

表 4.19 モデルの集計 (2)

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標 準誤差	変化の統計量				
					R2 乗変 化量	F 変化 量	自由度 1	自由度 2	有意確率 F 変化量
1	.379 ^a	.143	.140	3.65288	.143	39.842	1	238	.000
a. 予測値：(定数)、自己実現型									

上記の表はモデル (2) のフィッティング状況を示している。モデルの R 乗は.143 < 0.5 でモデルのフィッティング度が 14.3%になることを示している。

表 4.20 分散分析^a(2)

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	531.636	1	531.636	39.842	.000 ^b
	残差	3175.764	238	13.344		
	合計	3707.400	239			
a. 従属変数：自己意識型						
b. 予測値：(定数)、自己実現型						

有意確率 (p 値) = .0000 となり、F 値 = 39.842、重回帰モデルの有意性が高いため、この分散分析における仮説は、「自己実現型」と「自己意識型」間に線形関係があると考えられている。

表 4.21 係数^a (2)

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	T 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	8.304	.788		10.539	.000
	自己実現型	.411	.065	.379	6.312	.000

a. 従属変数: 自己意識型

xに自己実現型を示させ、yに自己意識型を示させ、モデルに基づいて構築された回帰式は $y=8.304+0.411x$ である。回帰式の中で定数項は8.304であり、T検定を経て、有意確率p値は.000であり、有意な相関がある。総じて、動機は動機に影響でき、両者は線形関係にあり、 $y=8.304+0.411x$ と求められる。

以上の分析により、「自己実現型動機」は「自己意識型動機」に影響することという仮説を証明した。

仮説3：外部影響型は自己実現型に影響することがある。

表 4.22 外部影響型と自己実現型の相関分析

		外部影響型
自己実現型	Pearson の相関係数	.499**
	有意確率(両側)	.000
	N	240

**、相関係数は1%水準で有意(両側)です。

上記の表からわかるように、相関係数は1%水準で有意(両側)という基準で判断されると、「外部影響型」と「自己実現型」間の相関係数=.499>0であり、有意確率(p値)=.000<.01であり、「自己実現型」と「外部影響型」間に有意な正の相関があることが推定され、相関係数は比較的強くなる。

表 4.23 モデルの集計(3)

模型	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差	変化の統計量				
					R2 乗変化量	F 変化量	自由度 1	自由度 2	有意確率 F 変化量
1	.499 ^a	.249	.246	3.15253	.249	79.082	1	238	.000

a. 予測値: (定数)、外部影響型

上記の表はモデルのフィッティング状況を示している。モデルのR乗が.249<.5で、モデルのフィッティング度が24.9%になることを示している。

表 4.24 分散分析^a(3)

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	785.949	1	785.949	79.082	.000 ^b
	残差	2365.347	238	9.938		
	合計	3151.296	239			
a. 従属変数: 自己実現型						
b. 予測値: (定数)、外部影響型						

意確率 (p 値) = .0000 となり、F 値 = 79.082、重回帰モデルの有意性が高いため、この分散分析における仮設は、「外部影響型」と「自己実現型」間に線形関係があると考えられている。

表 4.25 係数^a (3)

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	T 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	5.954	.662		8.997	.000
	外部影响型	.816	.092	.499	8.893	.000
a. 従属変数: 自己実現型						

x に外部影響型を厄示させ、 y に自己実現型を示させ、モデルに基づいて構築された回帰式は $y=5.954+0.816x$ である。回帰式の中で、定数項は 65.954 であり、T 検定を経て、有意確率 p 値は .000 であり、有意な相関がある。総じて、外的影響型は自己実現型に影響でき、両者に線形関係があり、 $y=5.954+0.816x$ と求められる。

以上の分析により、「外的影響型」は「自己実現型動機」に影響するという仮説を証明した。

4.5 学習者のインタビューによる動機因子の検証

本節は、4.2 と 4.3 から抽出した学習者が外国語を選ぶ因子を取り上げ、学習者にインタビューを行った結果と対応しながら、学習者の動機をさらに分析し、検証する。今回協力してくれた学習者の属性は表 4.26 にて示す。

表 4.26 言語学習者の属性

	学習者	性別	所属大学	学年	第一志望専門
日本語専門	A さん	女	上海外国語大学	三年	非第一志望専門
	B さん	男	廣東外語外貿大学	四年	非第一志望専門
	C さん	女	大連外国語大学	一年	第一志望専門
フランス語専門	D さん	男	大連外国語大学	二年	第一志望専門
	E さん	女	北京外国語大学	三年	第一志望専門
	F さん	男	西安外国語大学	一年	第一志望専門
ドイツ語専門	G さん	男	北京外国語大学	一年	第一志望専門
	H さん	女	上海外国語大学	三年	第一志望専門
	I さん	女	西安外国語大学	二年	第一志望専門
ロシア語専門	J さん	女	大連外国語大学	一年	第一志望専門
	K さん	女	大連外国語大学	二年	第一志望専門
	L さん	男	天津外国語大学	一年	非第一志望専門

4.5.1 自己意識型学習者の動機付け

自己意識型の動機因子(アンケートの質問⑩、⑬、⑭、⑰に対応する)とその対応する発言を取り上げ、表 4.27 に示す。インタビューの結果から、今回の 4 言語の学習者は、その言語の選択した理由は、「昔の言語学習経験」、「英語よりその選択した言語の方が自分に向いている」、「自分に向いている言語を選択」、「言語に対する好感」により自分の専攻を選んだという特徴が見られた。その理由としては、「過去の学習経験があるから良い体験があったためさらに勉強したかった」、「新しい言語を選ぶにあたりやり直しのチャンスが得る」、「自分にとってその言語が向いているかどうか」、「言語に好む感情」などが挙げられる。

一方、「この言語を選択する時点で、既に、この言語をある程度習得していたから、さらに勉強したいため、この専門を選んだ」という因子の特徴は今回のインタビューでは、現れなかった。その理由としては、ほとんどの学習者はこの言語の学習経験がないからであり、このような結果は、アンケートの結果(設問⑳、「D:ほとんど影響はない」104名、43.33% ;

「C:あまり影響はない」57名; 23.75%; N=240)と一致している。学習者は、自己の意識で大学の専門として、はじめからこの言語を学習したいという気持ちを示している。

表 4.27 自己意識型の学習者の特徴と学習者の理由

特徴	学習者による理由(下線と太字が筆者による)
以前この言語を学んだ経験がある(⑩)	E: 私の母はフランスの教師で、子供の頃から少し母から フランス語を習った ⑩。
英語よりもこの言語の方が向いている(⑬)	C: 私は 英語が苦手 なので、大学で 他の言語を選べば 、最初から勉強することができる⑬。
他の言語と比べてこの言語の学習に向いている(⑭)	D: 自分の感覚しかないが、私は言語を学ぶ才能があると思って、フランス語を勉強することに 向いている気がする ⑭。
この言語が好き(⑰)	C: 言語学習が好きなので、多くの言語と接触して、なんとなく 日本語の方が好き になった⑰。

4.5.2 言語における学習者への影響学習者の動機付け

言語における学習者への影響の動機因子(アンケートの質問⑥、⑦、⑧、⑨、⑳)に対応するとその対応する発言を取り上げ、表 4.28 に示す。インタビューの結果から、今回の4言語の学習者が、それぞれ言語を選択した理由として、その言語を学ぶことで「自分の将来の理想と人生の計画を達成させる」、「達成感を得させる」、「他人から認められる」、「就職の機会や業界を増やさせる」ことが見られた。また、「入りたい大学の専攻の名声や評判が良い」などの特徴が見られた。その理由には、通訳者としての夢の実現、ロシア語をマスターすることによる達成感、ロシア語の勉強による他人からの認可、社会環境によるフランス語の経済的な影響、大学における自分の専門の評判が良いなどの理由が挙げられる。

表 4.28 言語における影響型の学習者の特徴と学習者の理由

特徴	学習者による理由(下線と太字が筆者による)
将来の理想と人生の計画を達成させる⑥	G: 医療に関わる 通訳者になりたい ため、ドイツ語を選んだ。
達成感を得させる⑦	K: ロシア語が難しいため、ロシア語をマスターすると 達成感 を感じる。
他人から認められたい⑧	K: ロシア語ができる人は少ないため、ロシア語ができれば 他人に認められる 。
仕事の機会が増えさせる⑨	F: 現在中国企業がアフリカの国で 活躍 し、ファーフウェイみたいな企業は アフリカ市場 における 業務が多い 。アフリカではフランス語を公用語としている国が多いことを考えると、 就職 という面で すごく有利 だと思う。
大学におけるその専攻の評判⑳	C: この学校の日本語学科は 評判 がよかったから。

4.5.3 自我実現型学習者の動機付け

自己実現型の動機因子(アンケートの質問⑳、㉓、㉔、㉖、㉗に対応する)とその対応する発言を取り上げ、表 4.29 に示す。インタビューの結果から、今回の4言語の学習者は、自我実現の動機の点でその言語の選択した理由を見ると、「その言語が使われる国と中国との外交関係」、「その言語に関連する仕事に携わりたい」、「その言語が話せる国へ留学・仕事をしたい」、「その言語が学習者に持たせる競争力」、「その言語を使ってその言語の人とコミュニケーションをしたい」などの特徴が見られた。その理由としては、中日関係による人材のニーズ、受け入れが就職への影響、所在地の外資系企業の分布、その言語を母語とする国への留学・就職、自分の競争力を高める、友達を作るなどの理由が挙げられる。

表 4.29 自己実現型の学習者の特徴と学習者の理由

特徴	学習者による理由(下線と太字が筆者による)
その言語が話せる国と中国との関係⑳	A: 影響があると思う。特に、将来の就職に影響がある。もし、 <u>中日関係が悪化</u> したら、恐らく <u>日系企業に就職</u> することが <u>難しくなる</u> 。
言語に関連する仕事㉓	C: 大連には、 <u>日系企業</u> が多いので <u>就職</u> しやすいと思う。
留学・仕事志向㉔	G: 私は将来、ドイツに <u>留学</u> したい、ドイツで <u>就職</u> したい。
競争力㉖	D: 英語に加えて、 <u>もう一つの</u> 外国語を学ぶことで、自分の <u>競争力</u> を高め、将来の就職に有利だと思う。
コミュニケーション㉗	L: ずっとロシア人がかっこいいと思い、私はロシア語人の <u>友達</u> を作りたいので、ロシア語を勉強したい。

4.5.4 外部影響型学習者の動機付け

外部的影響を受けた学習者の動機因子(アンケートの質問⑩、⑱、㉑に対応する)とその対応する発言を取り上げ、表 4.30 に示す。インタビューの結果から、外部からの影響は主に、「身近な人の影響を受ける」、「他人からのアドバイスを受ける」、「他人の就職状況を参考にして専攻を決める」などの特徴が見られた。その理由としては、「父親の影響を受けた」、「従姉妹のアドバイスを受けた」、「親の同僚の娘の進路を参考した」などの理由が挙げられる。

表 4.30 外部影響型の学習者の特徴と学習者の理由

特徴	学習者による理由(下線と太字が筆者による)
他人からの影響⑩	D: <u>父親はフランス語を勉強したので</u> 、私もフランス語を勉強して、フランスへ留学をしたい。
他人からのアドバイス⑬	I: 従姉妹の <u>アドバイス</u> だった。彼女はヨーロッパに旅行した後、ドイツは社会と人文科学の面で非常に良いと私に言ってくれた。彼女の <u>アドバイス</u> にはよく <u>従ったので</u> 、ドイツ語専攻を選んだ。
他人の就職状況を参考⑲	J: 両親の <u>同僚の娘</u> がロシア語を専攻として、 <u>給料が高くていい仕事を見つけたため</u> 、私も将来 <u>同じような職場で働きたい</u> ためロシア語を選んだ。

4.5.5 無動機型学習者の動機付け

無動機型の学習者は、成績や学校により、第一志望専門ではない専門に配属されており、その言語に対するイメージや動機に関してとりわけ考えがない場合もある。このような学習者は強制的に配属され、そもそも自分の志望専とはしない専門の言語に対して、無動機型の傾向が見られた。一方、実際にこのような学習者は、もともとの第一志望の専門の言語に対して、以下のような態度が窺がわれた。

表 4.31 無動機型の学習者の特徴と学習者の理由

特徴	学習者による理由(下線と太字が筆者による)
第一志望専門ではなく、自分が何を選ぶのをはっきり決まっていない	A: 元々英語専攻を志望したが、 <u>成績の原因</u> で学校から <u>日本語専攻に配属された</u> 。 B: 元々中国語専攻を志望したが、当時うちの大学は吉林省で応募する専門は6つしかない、一応全部応募したが、最後に <u>日本語専攻に配属された</u> 。

質問：なぜあなたは英語専攻を志望したいですか？

A: 英語は国際共通語だから、さらに勉強するメリットがあると思います。当時、どんな場合でも英語が必要と思い、英語を専門として学ぶことは良いと思いました。

質問：英語は好きかどうかよりも、実は英語の実用性と社会性を考えたのですか？

A: はい、そうです。

質問：あなたはもともと日本語専攻に志望しましたか？

B: 配属されたのです。私は中国語(国語)専攻に志望したかったです。中国語が好きで、文学が好きです。日本語学科に配属されて、本当にショックでしたが、

別に日本語が嫌いではなかったですけど、やはり中国語専攻が良いと思いました。

インタビューにより、このような無動機型の学習者は、強制的に配属された専門に対して無動機の傾向が見られたが、実際はもともとの専門に対して、自己実現型と自己意識型の傾向があることが示唆された。

4.5.6 学習者が最も重視する要因

表 4.32 が示しているように、今回の調査協力者は当初自分の専攻に選んだ際、最も重視する要因の結果を見ると、そこには内的な要因が見られたが、外的な要因がより数多く観察されている。つまり、協力者たちは外部からの影響を受けた可能性が高いと言えるだろう。

今回の調査では、「⑫この言語が話される国の文化(歴史、文学など)に興味を持ち、この専門を選んだ」、「⑮懂れるもの、(例えば、ドラマ「翻訳者」のブーム)の影響を受けて、この専門を選んだ」、「⑬英語よりもこの言語の方が好きだから、この専門を選んだ」、「⑲この言語は人気があるから、この専門を選んだ」、「⑳この言語は世界中で影響力があるから、この専門を選んだ」、「㉑この言語は他の言語よりも社会で人気があるから、この専門を選んだ」という6つの項目において、特に学習者が自分の専攻を選ぶにあまり影響していないことが示唆されている。その原因として、まず以上の要因は因子分析を行う時、他の因子との関連性が見られなかったこと；また、インタビューにあたり、文化の影響を協力者に提示したが、その影響はそれほど強くないことが判明した。

表 4.32 学習者が最も重視する要因

学習者	一番重視する要因
Aさん(女性)	就職、中国との関係
Bさん(男性)	環境、就職
Cさん(女性)	将来性、就職、文化、大学のブランド
Dさん(男性)	競争力
Eさん(女性)	安全性、個人発展、留学
Fさん(男性)	将来性、就職
Gさん(男性)	文化、個人発展、留学
Hさん(女性)	専門ランキング、就職
Iさん(女性)	留学、就職、他人の影響
Jさん(女性)	中国との関係、将来の給料
Kさん(女性)	就職、達成感
Lさん(男性)	環境、コミュニケーション

例えば、「この言語が話される国の文化(歴史、文学など)に興味を持ち、この専門を選んだ」について、インタビューの中でCさんは「日本のアニメや漫画が好きだ」、Eさんは「フランスのファッションショーが好き」、Lさんは「ロシアの風景が好きで何回も行きたい」と話したが、この理由で自分の専門を選択したことを否認した。3人とも、「確かに好きだけど、「好きだから選んだ」ということではなかった」と答えだ。したがって、文化の要因から自分の専門を選択したことは言い難いと考えられ、ただ日本やドイツ等の国や文化へある程度の関心を持つ姿勢が窺われた。一方、Gさんは「ドイツの医療技術・ドイツの国家文化に興味があるためドイツ語を選んだ」と発言したため、少数の一部の学習者が文化の要因で自分の専門を選ぶと言える。

また、「憧れるもの(例えば、ドラマ「翻訳官」のブーム)の影響を受けて、この専門を選んだ」について、インタビューの中、Hさんは「三年生のある先輩はドイツ語と英語をすごく流暢に話すことができ、成績もいい、彼みたいの人になりたい」と話したが、それはHさんがこの専門を選択する前にこの先輩からの影響を受けて今の専攻を選んだということではなく、選択した後にこの先輩の影響を受けたため、この影響はドイツ語学習に影響があるか、それとも他のところに影響があるのは現時点では不明である。Hさん以外の協力者はこの憧れるものからの影響が見られなかった。さらに、近年中国でブームになった、中国人気アイドル楊冪が演出している、フランス語の通訳官の仕事を中心としたテレビドラマ「翻訳官」の影響で、フランス語を勉強する人が一層に増えたというインターネットの記事もあるが、今回の3人は、「確かにかっこいいけど、ドラマだから虚構なものが多い」「特にそのドラマから影響されていない」など、特にそのドラマの影響を受けていないことが示唆され、そのため、ドラマのアイドル影響はあまり観察されていなかった。

残りの「英語よりもこの言語の方が好きだから、この専門を選んだ」、「この言語が人気があるから、この専門を選んだ」、「この言語は世界中で影響力があるから、この専門を選んだ」、「この言語は他の言語よりも社会で人気があるから、この専門を選んだ」という要因はインタビューの中で提示されなかった。さらに、アンケートには表れていない「その国の環境、衛生、安全問題」については、何人かの協力者が言及しており、「就職や留学には重要」、「安全が悪ければ観光客が少なり、仕事がしにくくなる」などの理由が挙げられている。

4.6 本章のまとめ

本章では、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語の学習者の学習動機の特徴、各言語の選択動機と要因、各言語の学習動機の構成、学習動機は学習者をどう影響を与えるのかについて質問紙調査とインタビューにより考察した。

アンケート調査に基づき、因子分析を行い、主因子法・プロマックス回転で分析した。抽出された因子から「言語学習型」「言語による学習者への影響」「自我実現型」「外部影響型」「無動機型」といった5つの因子が抽出された。また、各動機タイプの因子を性別、専門、学年、第一志望に応じて考察し、その相違を明らかにした。さらに、分散分析と回帰分析で、三つの仮説によって学習者の学習者動機の因果関係及び関連性を検証した。

結果から見れば、まず、性別を見るとそれぞれの動機に大きな差がなかったが、「無動機」に差が認められた。女性は男性より無動機が多かった。無動機型の学習者はもともと学校によって第一専門から第一志望ではない専門に強制的に配属されている。その理由として、女性は専門よりも学校のブランドを重視し、これに対して、男性は第一志望の専門に対して強い動機を持っていることが多かった。インタビューの結果からもこの原因は検証された。従って、女性は男性より無動機であることが判明した。

次に、専門を見ると、学習者には「言語における学習者への影響型」と「外部影響型」と「無動機型」の間に相違がなかったが、「自己意識型」と「自己実現型」に差異が現われた。「自己意識型」について、ドイツ語は他の3つの言語よりも高かった。その原因として、学習者は過去にドイツ語の学習経験があり、ドイツ語に好感を持ち、自分にとってドイツ語の学習は適切であるなどの原因があり、インタビューの結果からもドイツ語の学習経験があり、ドイツ語に好感を持ち、自分にとってドイツ語の学習は適切であるなどの原因を検証された。従って、ドイツ語学習者は「自己意識型」の動機により言語を選択する傾向が強かった。ドイツ語学習者の動機は「自己実現型」が一番強かった。その原因として、中国とドイツの関係、ドイツ語に関する仕事に就きたい、ドイツに留学・仕事することが挙げられ、インタビューの結果からもこの原因が確認された。

さらに、学年から見ると、「自己意識型」、「外部影響型」、「無動機型」において相違が見られた。「自己意識型」においては、一年生の動機が一番強かった。一年生は入学したばかりであるため、その言語を選択する理由は言語に対する好意、英語と比べて新しい言語を学習したい気持ち、自分にとってこの言語は向いている、過去の学習経験が影響していることが挙げられる。インタビューの結果からもこれらの理由を確認することができた。一年生の「自己意識型」の動機が一番強かった。「外部影響型」においても、一年生の動機は強かった。その理由として、他人からの影響、アドバイス、就職状況を参考した

ことが挙げられる。インタビューの結果から、この原因を確認することができた。「無動機型」においても、一年生も強かった。その理由として、学校から強制的に第一志望の専門から今の専門に配属され、今の専門に対する動機に乏しかったためと考えられる。インタビューの結果からもこの原因を確認することができた。

最後に、アンケート調査を補足にインタビューの結果から、各動機のタイプの特徴と学習者に関するより詳細な理由を考察することができ、その結果から、学習者にはかなり強い外的な動機が見られた。

5 結論

5.1 本研究のまとめ

本研究は、中国のフランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する大学生を対象として、外国語教育を選択する時の動機と要因を分析し、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻とする学習者はどのような状況で、当初、その専門言語を選んだのかという行動選択を考察した。

第一章では、研究対象と問題意識を提示し、中国の近代教育における外国語教育を概観し、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語の歴史的重要性を論じた。また、新中国が成立して以後、外国語教育の発展と現状を分析し、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語の学習動機を解明する重要性を論じた。さらに、外国語教育における動機研究の重要性を提示し、本研究の研究意義を導き出した。

第二章では、先行研究における重要な動機づけ研究に関する理論を、Gardner & Lambert (1972)により目標言語社会における学習者に着目し、学習動機を道具的志向性と統合的志向性という動機の二分類から、学習者が自分の行動の決定に深く関わっている Deci & Ryan (1985 ; 2002) の自己決定理論に関する動機の分類、Dörnyei を中心とした学習動機の研究まで考察した。さらに、中国における動機の研究及び現状から、日本語、フランス語、ドイツ語、ロシア語に関する学習研究を考察し、先行研究の限界を明らかにした。最後に、本研究の考察方法を提示した。

第三章では、本研究における学習者の情報、また、データ収集の仕方、さらに、データに関する分析の方法を述べ、学習者のアンケート調査の結果によって、量的研究と質的研究の分析の手順を説明した。

第四章では、まず、アンケート調査の全体的結果を示した。次に、統計分析により、5つの因子を分類して、中国人大学生のフランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語の学習動機を解明した。因子の寄与率により、中国人大学生の主な動機づけは「道具的動機」及び「統合的動機」の組み合わせであることが明らかになった。さらに、分散分析と回帰分析によって、学習者の学習者動機の因果関係及び関連性を検証した。最後に、学習者のインタビューを通じて、その学習動機の原因をさら分析、考察し、統計の結果を検証した。日本語、フランス語、ドイツ語、ロシア語の中国人学習者は外発的・内発的動機を両方を持っているが、かなり外発的動機・要因からそれぞれの専攻を選んでいることを明らかにした。

フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する中国人学習者の動機と要因を分析した本研究の成果が、今後の中国における外国語学習の動機に関わる研究に新たな研究の

礎となり、大学が学習者の動機を把握し、その学習者のニーズや要望に応じて教材やカリキュラムを再考する一助となることを願ってやまない。

5.2 今後の課題

本研究では、中国における六つの外国語大学のフランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する学習者の選択動機を明らかにしたが、今後、中国における、フランス語、ドイツ語、ロシア語、日本語を専攻する学習者を把握するためには、全国の大学のレベルで学習者の実情を調査する必要がある。

また、本研究では、学習者が入学した後の、それぞれの言語に対する動機の変化を考察することはできなかった。これから、今後は各学年の学習者の学習動機の経年の変化を解明する必要がある。

さらに、各言語の学習者を教える教師の意識も無視することができない。外国語教師の立場から、学習者の学習動機に与える要因、またその動機を維持するための方法も検討する必要があるだろう。

参考文献

日本語(アイウェア順)

- 阿部啓子(2011)「中国で日本語を専攻する大学生の動機づけ—『試験』に対する価値づけと動機づけの関連から—」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院修士論文
- 磯田貴道(2005)「学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて」『広島外国語教育研究』第8号, pp. 85-96.
- 王軼群・麻生迪子(2017)「L2MSSを理論的基盤とした動機づけ研究に関する概観」『東亜大学紀要』24, pp. 77-88.
- 王広(1995)「1993年中国日本語教育事情調査報告—1990年との比較—」『世界の日本語教育日本語教育事情報告編』3, pp. 191-206.
- 河路由佳(1994)「中国・西安交通大学の科学技術日本語専門課程—その沿革とカリキュラム」『日本語教育』82, pp. 147-157.
- 郭俊海・全京姫(2006)「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『国際センター紀要』2, pp. 118-128.
- 倉八順子(1991)「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』33号, pp. 17-25.
- 小林明子(2008)「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関係」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57, pp. 245-253.
- 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査 2009年』凡人社
———(2017)『海外日本語教育機関調査』URL
(https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf) (最終閲覧日: 2019年1月6日)
- 櫻井茂男(1997)『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
———(2009)『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』有斐閣
———(2012)「夢や目標をもって生きよう!—自己決定理論—」鹿毛雅治編『モチベーションをまなぶ 12の理論』Theory2 pp. 45-71, 金剛出版
- 椎名和男(2007)「忘れ得ぬ先達の思い出と若き人々への期待」『日本語教育』135, pp. 35-40.
- 砂川有理子・朱音桂栄(2008)「学術的なコミュニケーションの雨量句の向上を目指すジグソー学習法の試み—中国出身の日本語専攻の大学院生を対象に—」『日本語教育』138, pp. 92-101.

- 竹口智之(2013)「サハリン州(ユジノサハリンスク市)における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語・日本語教育研究会』4, pp. 249-265.
- 谷部弘子(1999)「中国の大学における日本語教育の質的変革—言語教育と専門性—」『日本語教育』103, pp. 99-108.
- 張威(2007)「理工系向け日本語教材改革の構想と実践 —『現代実用日本語』シリーズ教材の作成例を中心に—」『専門日本語教育研究』8, pp. 17-22.
- 杜鳳剛(2005)「工学専攻の学生のための『日本語強化コース』と語学専攻の学生のための『専門強化コース』」『専門日本語教育研究』7, pp. 68.
- 中田賀之(2006)「「英語学習動機づけ」から「英語学習意欲」の研究への転換：研究対象領域、研究手法、研究目的の観点から」『外国語教育メディア学会機関誌』43, pp. 77-94.
- 西谷まり(2001a)「日本語教官と専門科目教官との協力体制—東北師範大学赴日本国留学生予備学校の事例から—」『専門日本語教育研究』3, pp. 35-40.
- (2001b)「海外における予備教育のあり方—東北師範大学赴日本国留学生予備学校の事例から—」『言語文化』38, 一橋大学語学研究室, pp. 3-18.
- 廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
- 彭広陸(2007)「中国における日本語教育事情—大学日本語専攻の場合—」『中国 21』27 愛知大学現代中国学会, 風媒社, pp. 45-54.
- 馬云霏(2018)「中国と日本の大学生の学ぶ外国語選択の動機と要因に関する考察—ドイツ語を対象にして—」『2018年度年度異文化教育学会第39回大会発表抄録』pp. 86-87.
- 守谷智美(2002)「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(第6章 言語学習と動機づけ)」『言語文化と日本語教育・増刊特集号—第二言語習得・教育の研究最前線』, pp. 315-329.
- 大和隆介・三上由香(2012)「日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察:L2動機づけ自己システムの観点から」『京都産業大学教職研究紀要』7, pp. 1-21.
- 余文龍(2018)「中国人日本語学習者のライティングの学習状況と学習意識に関する調査」『社会言語科学会第42回大会発表論文集』pp. 53-56.
- 横井和彦・高明珠(2012)「中国清末における留学生派遣政策の展開：日本の留学生派遣政策との比較をふまえて」『同志社大学経済学論叢』64(1), pp. 103-143.
- 李篠平(2003)『理工系大学生のための日本語教育におけるチャレンジ—中国大連理工大学日本語強化班の事例—』『専門日本語教育研究』5, 専門日本語教育研究会 pp. 3-8.
- 李培建(2007)「中国における日本語教育と日本語教材の編成及び使用について」『中央学院大学社会システム研究所紀要』pp. 209-244.

劉偉(2017)『中国人日本語学習者のライティングに関する実証的研究—論理的文章作成を
目指す指導方法の改善に向けて—』暨南大学出版社

英語文献(アルファベット順)

- Brown, H. D. (1981) "Affective factors in second language learning": In J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (Eds.), *the second language classroom: Directions for the eighties* (pp.111-129), New York: Oxford University Press.
- Brown, D. (1994) (3rd ed.) *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. Chap. 5: 103-136.
- Brown, H. D. (2001) *An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.), Addison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2002) *Strategies for success: A practical guide to learning English*, Longman.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Clement, R., Z. Dörnyei & K. Noels (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44:417-448.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1990) conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40:45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. and K. Csizér (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2:203-229.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Great Britain: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* 9-42. Bristol: Multilingual Matters.

- Ellis, R.(2004).Individual differences in second language learning. *In C. Elder and A. Davies(Eds.), The Hand book of Applied Linguistics(525-551)*. Oxford: Blackwell
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266-272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, University of Western Ontario
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner,R.C.(2001).Integrative motivation and second language learning: practical issues. *Kansai Univ J Foreign Lang Edu Res*, 2:71–91.
- Higgins,E.T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins,E.T.(1996). The “Self Digest”: Self-Knowledge Serving Self-Regulatory Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19
- MacIntyre, P. D & Gardner, R. C(1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Language. *Language-Learning*, 41(4),pp.513-534
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954- 969.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education(2nd.Ed.)*. Upper Saddle River, NJ .Pearson Education.
- Skehan, P. (1991) Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Taguchi, T., Magid, M., &Papi, M (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds), *Motivation, Language Identity and the L2 self* (pp. 44-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

中国語文献(ピンイン順)

- 陳奧薇(2014)「北京高校仏語專業本科生就職現狀分析与思考」『仏語學習』第3期, pp. 41-44.
- 杜卫華(2014)「中国独語專業課程設置的國際比較及改進之建議」『人力資源管理』第12期, pp. 224-225.
- 高时良(1992)『中国近代史資料汇编—洋務運動时期教育』上海教育出版社
- 高一虹(2003)「中国大学本科生英語學習動機類型」『現代外語』第26卷第1期, pp. 28-38.
- 高晓芳(2006)『晚晴洋務学堂的外語教育研究』商务印書館
- 高时良・黄仁贤(2007)『洋务运动时期教育』上海教育出版社
- 高瑞凤(2014)「向阳而生自葳蕤—中仏建交50周年之仏語教学在中国」『商』第25期, pp. 253
- 華文惠(1998)「試論英語學習与策略的研究」『外語界』第3期, pp. 44-47.
- 洪优(2017)「我国高等院校学生日語學習動機歷时研究」『日語學習与研究』第2期, pp. 85-93.
- 黄崇岭(2011)「德語專業報考動機研究」『邯鄲学院學報』第21卷第3期 pp. 119-125.
- 黄崇岭・王晓芸(2013)「德语專業本科生學習動機動態研究」『天津外国語大学學報』第20卷第5期, pp. 74-80.
- 郝淑霞(2004)「京师同文館的露語教学」『中国露語教学』第2期, pp. 58-62.
- 梁继国(1994)「関与我国日語教育諸問題的考察」中国日語教学研究會・日本國際交流基金日本語國際中心, pp. 103-106.
- 李玮(2004)「綜合大学露語專業的發展方向」『中国露語教学』第4期, pp. 8-11.
- 李伝松・許宝癸(2006)『中国近代外語教育史』上海外語教育出版社
- 李炯英・刘鵬輝(2015)「我国外語學習動機研究: 回顾与思考」『外語界』第2期, pp. 34-43.
- 李向東・阿娜爾(2017)「中国高校大学生露語學習動機与動機強度研究」『中国露語教学』第36卷第3期, pp. 75-80.
- 劉道義・龚亜夫(2001)「中国学校外語教育的發展」『中小学外語教学』第3期, pp. 1-4.
- 毛克明(1998)「晚清独籍軍事教習与中国軍事近代化」『政法學刊』第3期, pp. 79-82.
- 毛小红(2014)「中国独語文教育歷史研究(1861-1976)」上海外国语大学博士論文
- 彭晶・王婉莹(2003)「專業学生和非專業学生日語學習動機及學習效果研究」『清華大学教育研究』第1期, pp. 117-121.
- 潘琪昌(2006)『百年中独關係』世界知識出版社
- 史鉄强(2004)「關於露語教学改革的思考」『中国俄语教学』第4期, pp. 3-7.
- 童丹・王利众(2000)「論21世紀露語專業的教学改革」『黑龙江高教研究』第4期, pp. 73-75.

王铭玉·孟霞(2005)「中国露語教学的歷史、現狀与發展方略」『露語語言文学研究』第3期, pp. 1-13.

王丹若(2013)「學習動機与卒業志向对独語本科課程學習的影響—以上海理工大学独語專業本科生为例」『理論前沿』第11期, pp. 86-89.

邢欣·梁云(2016)「“一帶一路”背景下的中亞国家語言需求語言戰略研究」『研究战略研究』第2期, pp. 39-46.

修剛·李運博(2011)『中国日語教育概覽1』外語教学与研究出版社

闫洪波(1999)「从歷史回顾中看中国露語教学的特点」『中国露語教学』第4期, pp. 2-8.

鄭立華(1987)「仏語专业学生學習動機調查分析」『現代外語』第1期, pp. 56-64.

新聞記事

光明日報 「“一帶一路”建設中複合型外語人材的重要性」2017年10月22日, 15版

謝辞

本論文の完成には、多くの方々からのご指導、ご協力を賜りました。

まず指導教員の西山教行先生に厚く感謝を申し上げます。西山先生は、2年間ご教授いただき、毎週の読書会、毎回のゼミ発表会、外国語政策論の授業で、言語教育・政策、及び研究の進み方など多くの勉強の機会を与えていただきました。また、修論構想から執筆まで非常に熱心に指導していただきました。

また、外国語教育論講座の他の先生方にも感謝申し上げます。高橋幸先生は学習動機に関する有益なアドバイスをいただき、研究方法、アンケート調査の信頼性と妥当性などについてご教授頂きました。中森誉之先生、塚原信行先生、金丸敏幸先生の授業に出席し、言語教育に関する幅広い知識を得ることができました。文化社会論分野の田邊玲子先生はドイツ語の教育及びドイツ語の学習動機について教えていただきました。

研究を進めるにあたり、家族がいつも温かく守ってくれること、また親友の高訳旋さんがいつもそばに居てくれることに感謝いたします。また外国語講座の研究室の先輩方、院生の皆様にも大変励まされました。さらに赤桐敦さん、佐藤美奈子さんは研究に的確なアドバイスと励ましのお言葉をいただきました。皆様に心より感謝申し上げます。

添付資料

添付資料1 フランス語・ドイツ語・ロシア語、日本語学習者に対するその言語を選択した動機に関するアンケート調査

1. あなたの専門は何ですか？

A.日本語 B.フランス語 C. ドイツ語 D.ロシア語

2. あなたの学年は何ですか？

A. 一年生 B. 二年生 C. 三年生 D.四年生

3. あなたの性別は何ですか？

A. 女性 B.男性

4. この専門はあなたの第一志望ですか？（それとも第一志望専門ではないですか）

A. はい B.いいえ

5. この専門を選んだきっかけは？

A. この言語が好き。

B.この言語を学ぶことが好き。

C.この専門を習得すると他人からの尊敬が得られる。

D.卒業後この言語が話される国や地域に留学したい。

F. この言語を話す国の文化に興味があり、将来私はそのに旅行したい。

G. 両親/学校が、私にこの言語を学ぶことを希望している。

H. 友人や他人の影響でこの専門を選んだ。

I. 将来、この言語に関連する仕事を就きたい。

J. この言語を用いる国の経済や技術のレベルが高いから。

K.この言語を話す国は、中国との関係が良好であるから。

L. この言語の学習は私にあってる。

M. 昔この言語を学んだ経験がある。

N.特に理由はない。

以下の回答は「影響なし」から「影響力あり」の選択肢です。「まったく影響がない」から「非常に影響がある」まで4つのレベルに分かれています。

4.非常に影響がある 3.影響がある 2.影響がない 1.まったく影響がない

あなたが学習を始めた当初について該当するものを下から選んでください。

6. 将来の理想と人生の計画を達成するために、この専攻を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

7. 達成感を得るために、この専攻を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

8. 他人から認められるために、この専攻を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

9. 社会的影響（例えば、「一带一路」政策によりロシア語人材の需要）を受けて、この専攻を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

10.他人（親、先生など）からの影響を受けて、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

11.昔この言語を学んだ経験があり、そこから興味を持ちはじめたために、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

12.この言語が話される国の文化（歴史、文学など）に興味を持ち、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

13. 私にとって、英語よりもこの言語の学習の方が向いてるために、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

14. 私にとって、他の言語と比べてこの言語の学習の方が向いてるために、この専門を選びました。

A.4 B.3 C.2 B.1

15. 憧れるもの、(例えば、ドラマ「翻訳者」のブーム)の影響を受けて、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

16. 英語よりもこの言語の方が好きだから、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

17. この言語が好きだから、この専門を選びました。

A.4 B.3 C.2 B.1

18. 他人のアドバイスを参考した上で、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

19. 他人の就職状況を参考した上で、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

20. 中国とこの言語が話される国の関係を考えて、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

21. この言語は人気があるから、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

22. この言語は世界的影響力があるから、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

23. 将来この言語に関連する仕事に従事するために、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

24.将来この言語が話される国や地域で更に上の教育を受ける機会と仕事の機会を見つけるために、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

25.特に理由はなく、この専門を選びました。

A.4 B.3 C.2 B.1

26.複数の言語を習得することで、社会での競争力がつくので、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

27.この言語を話す人とコミュニケーションをしたい、自分の見識を深めるために、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

28.この大学におけるこの専攻のランキングが高いから、この言語の魅力を感じさせ、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

29.継続的な学習を通じて、この言語のスキルを磨くことができるから、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

30.この言語を選択する時点で、既に、この言語をある程度習得していたから、さらに勉強したいため、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

31.この言語は他の言語よりも社会的人気があるから、この専門を選んだ。

A.4 B.3 C.2 B.1

添付資料 2：半構造化インタビュー質問サンプル

対象	G	専攻	ドイツ語	学年	2	
	第一志望					

1. あなたは第一志望でこの専攻を選んだか。
2. いろいろな要因がありましたが、一番の理由はやはりどのような理由ですか。
3. この言語は以前でも知っていますか。どれほど知っていますか。
4. 他人の影響を受けましたか。よろしければそのエピソードを教えてください。
5. 両親の影響(支持・反対等)がありますか。
6. 現在の言語を選ぶ理由は、やはり就職・政治関係が一番影響していますか。
7. 今の専攻は将来のツールだと思いますか。
8. ほかの専攻ではなく言語に関する専攻を選ぶ理由は何ですか。
9. ほかのあなたがこの言語を選ぶ理由がありますか。
10. ほかの補足がありますか。

ご協力ありがとうございました。

添付資料3 インタビューのサンプル(中国語で実施)

问：你是自己选的德语专业，是吗？

答：是的，我自己选的。其实我是希望以后可以做一位德语的同声传译，因此就当时很坚定的选了德语。

问：那是因为之前有了解过德语吗？

答：其实我当时高中的时候对德语的了解倒不多，但因为德国的医疗特别好，特别出名，所以就喜欢这个国家，就喜欢德国。喜欢德国人的性格，我觉得德国这个民族能是一个能自我反思的国家，然后我这个人就比较喜欢严谨。而且德国整体比较有礼貌，国家也挺安全。所以我很欣赏德国人严谨的性格。然后之后想去德国留学和旅游。

问：那对你来说，选择德语最主要的原因是？

答：文化，以及个人以后的发展，还有留学吧。

问：那爸妈支持你学习德语吗？

答：支持。我的选择我爸妈都支持。我爸妈比较开明。

问：那班上的其他同学也有相同的情况吗？

答：我记得开学第一天老师问我们为什么学德语，很多同学说2014年德国世界杯夺冠了，都有关注，就觉得德国人长得帅。然后中德关系比较好，不管是经济还是贸易上，所以觉得将来就业前景也会比较好。

问：那你也会有这样的想法吗？会德语比较吃香？

答：想过。但是觉得就是喜欢德国。兴趣是最重要的。只要你真的有兴趣，真的能把这个语言学好，不管什么小语种你都可以去当翻译什么的。但是如果你学不好，就只能做其他工作。可能只能把它作为一个工具来使用。

问：那你觉得德语对你来说只是一个工具吗？

答：不是，我将来想做一个翻译。德国的话大家都知道他们的哲学比较厉害，我觉得现在学德语将来可以了解日耳曼文化。比如可以了解尼采，康德之类的思想。

问：那大学的德语课可以满足你学德语的需求吗？

答：能啊。老师特别耐心负责仔细。然后我们系也有外教，平时也可以和外教交流。但是我比较害羞和外教交流。

问：那你后悔过学德语吗？

答：我没有后悔过，虽然德语很难，看看我的发际线。但我会一直坚持学下去的。