

The motivations and identities in learning multiple languages: English as a lingua franca and German language acquisition in an intensive study abroad program in Germany

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/47151

多言語学習のモチベーションとアイデンティティ
—ドイツ短期留学プログラムにおける共通語としての
英語とドイツ語習得—

The motivations and identities in learning multiple languages:
English as a lingua franca and German language acquisition in
an intensive study abroad program in Germany

根本 浩行・早川 文人

NEMOTO Hiroyuki and HAYAKAWA Fumito

Abstract

Integrating Dörnyei's (2005, 2009) L2 motivational self system into the theory of language socialization (Duff, 2010), this study deals with the ways Japanese university students negotiate a sense of self as a learner of German and English through an intensive study abroad program in Germany. An in-depth investigation is made about the impact of English as a lingua franca (ELF) on German language acquisition, identity transformation in communities of practice and individual networks of practice, and students' development of ought-to and ideal L2 selves in improving German and/or English interactive competence. This study employed a mixed methods approach by mainly collecting the qualitative data through a case study of five Japanese students as well as the quantitative data through a questionnaire survey of 30 students in the study abroad program. The findings suggest that students' use of ELF in German discourses contributes to enhancing their motivations to learn both languages and engage in various activities embedded in study abroad contexts in Germany. This study furthermore indicates that students' formation of ought-to and ideal L2 selves enables them to manage cultural contact in the processes of their L2 socialization.

1. はじめに

日本国内におけるグローバル化の流れは社会、経済、文化、産業だけに留まらず高等教育機関でも顕著に現れており、大学では留学生受け入れ数の増大や授業の英語化に力を注ぐとともに英語以外の第二外国語能力を育成すべく様々な試みがなされている。留学事前指導を含めた短期留学プログラムの組織化はその代表的な例として捉えられ、履修科目として開講し、卒業に必要となる単位を付与することで参加の動機付けを図る方策が用いられている。また、日本学生支援機構(JASSO)、民間企業、財団などからの奨学金制度も近年充実してきており、海外派遣制度における教育的意義の高まりと経済的負担の軽減により大学生にとっては以前にも増して海外に留学しやすい条件が整ってきている。

第二言語習得研究においては、海外留学に付随する異文化接触場面は肥沃な研究土壌として精察され、これまで理論的發展へと繋がる数多くの発見をもたらしてきた。近年では、

研究手法にも変化が見られ、従来の実験的、認知的アプローチだけではなく、第二言語習得における社会文化的アプローチを用いた様々な研究が行われるにつれて、認識論的・方法論的多様性が強調されるに至っている(cf. Kinginger, 2013)。特に、社会文化的アプローチに基づいた実証研究では言語外要因から生じる多種多様な異文化接触現象が顕在化され、それらの現象を包摂する異文化適応プロセスの解明に繋がっている。例えば、カナダの大学におけるメキシコ人留学生の学術英語社会化研究(Zappa-Hollman & Duff, 2015)、同じくカナダの大学での日本人留学生を対象としたアイデンティティ交渉研究(Morita, 2004)、そしてオーストラリアの大学における日本人留学生の正統的周辺参加研究(Nemoto, 2011, 2012)では、「実践コミュニティ(community of practice)」(Lave & Wenger, 1991)内での留学生の位置取りやコミュニティ内の力学、「個々の実践ネットワーク(individual networks of practice)」(Zappa-Hollman, 2007)における第二言語習得過程及びモチベーションの動的性質と「自己投資(investment)」(Darvin & Norton, 2015; Norton Peirce, 1995)などが例証され、理論的概念の深化に繋がる研究結果が提示されている。

その一方で、上記の社会文化的視座から英語以外の第二言語習得と異文化適応を考察する研究はまだ質量ともに十分ではなく、英語圏以外の国々を研究領域とした調査が急務であることは明白である。また、中学校、高等学校を通して行ってきた英語学習が大学での第二外国語学習のきっかけとなりうることから英語学習と他言語学習の関連性を考慮した考察が必要であろう。本研究は、某地方国立大学で実施された約四週間のドイツ語短期留学プログラム参加者を対象に質的研究に量的データを取り入れた混合研究を実施し、「共通語としての英語(English as a lingua franca)(ELF)」がドイツ語習得に及ぼす影響、ドイツ語、英語学習者としてのアイデンティティ変容、そしてドイツ語学研修による英語学習モチベーションの変化について考察する。

2. ドイツ語短期留学プログラム概要

本研究の調査対象となった某地方国立大学のドイツ語短期留学プログラムは2014年8、9月に実施され、同大学とその近隣の大学でドイツ語を学んでいる31名の学生が参加した。学生たちは、まずレーゲンスブルクにある大学で三週間ドイツ語を学び、その後デュッセルドルフに移動し現地の大学などで三日間現代ドイツに関する研修を行った。レーゲンスブルクでのドイツ語コースでは、他の国々からのドイツ語学習者が混在しない、この短期留学プログラム参加学生専用の授業が2クラス開講された。それぞれのクラスをドイツ語母語教員が担当し、時には交互に入れ替わり、合同で授業を行うこともあった。午前には2コマドイツ語の授業があり、午後は、音声学の教員による発音矯正のワークショップが週2回ずつ各学生に割り当てられており、2名のドイツ人学生チューターが企画するイベントも実施された。三週間のコース修了後はデュッセルドルフに各自旅行計画を立て、列車やホテルを予約し、二泊三日をかけて移動した。その後、デュッセルドルフには三日間滞在し、その期間中に学生たちは、大学、中等教育機関、日本商工会議所等を訪問し、講演に参加したり現地の学生との交流を行ったりして、ドイツに関する様々な知見を得た。

3. 研究枠組みと方法論

本研究では、「言語社会化理論(language socialization)」(Duff, 2010)と心理言語学者 Dörnyei (2005, 2009)が提唱している L2 motivational self system を組み合わせた研究枠組みを構築した。言語社会化理論では、学習の状況性と活動を通じた学習が根幹をなしており、「発達は、文化的に介在されるものと解釈され、観念的で命題的であるだけでなく社会的、文化的、政治的意味を含んでいる」と考えられている (Duff, 2010)。また、当該理論は、「学習対象言語により熟達した他者」もしくは「その言語を取り巻く社会文化的慣習に関する知識と規範的な使用方法を明示的・暗示的に新参者に教えてくれる他者」とのインターアクションを通じた第二言語習得として定義されている (Duff, 2010)。L2 motivational self system からは、その中核を成す二つの概念、「理想自己(ideal L2 self)」と「義務自己(ought-to L2 self)」を活用する。理想自己は、理想的な第二言語使用者になりたい、実際の自分と理想とする自分との差を埋め合わせたいという願望に基づくもので、義務自己は外的な期待に応えるため、起こり得る負の結末を回避するために持たなければいけない自分像を指す(Dörnyei, 2005, 2009)。

本研究は、これら二つの理論を融合させた研究枠組みをもとに、アンケート調査、ダイアリースタディ及びフォローアップインタビューからなる複数の異なるデータ収集方法を用いて質的研究に量的データを取り入れた混合研究を実施した。異文化適応における内省を促すため参加者全員に週ごとのダイアリーの記入を義務付け、参加者は四週間のドイツ滞在中に計4回のダイアリーを作成した。ダイアリーは主に3つの記入欄に分かれており、その週の主な活動、授業と授業外活動に関する自己評価、新たに覚えたドイツ語の言葉、表現などを記入するよう指示が与えられた。プログラム終了直前に参加学生全員にアンケート調査を実施し、語学研修の充実度、現地の人々との交流に関する達成感、ドイツ語能力の向上、これまでの英語学習の有用性、ドイツ語学習継続意欲、英語学習意欲の向上、将来の目標設定の変化、ドイツ語を産出する際の言語変換などについて選択式回答による量的データと各項目の具体的な理由を述べた記述式回答による質的データを収集した。このアンケート調査では参加者31名中30名から回答を得た。さらに、ダイアリーの記載内容とアンケートの回答をもとに、帰国後に5名の学生にフォローアップインタビューを行い、ダイアリーとアンケートの回答に関するより具体的な説明を聞き出した。表1のとおり、インタビュー参加者は、すべて2年生で、5名中4名が女性であった。なお、本研究では参加者名はすべて仮名を用いている。この5名の学生たちの専攻は、文化人類学、ドイツ文学、法学、ヨーロッパ研究、日本語教育と多岐にわたっており、ドイツ語科目を1年次から2年次前期まで継続的に履修している学生が4名で、Sakuraのみが2年次にドイツ語科目を取っていなかった。また、Ayakaは1年次の夏期休暇中にエジンバラ大学で行われた三週間の短期留学プログラムに参加していたが、他4名は英語圏を含め事前の海外学習経験は無かった。

表1：インタビュー参加者のプロフィール

参加者名 (仮名)	性別	専攻	学年	ドイツ語 学習歴	海外経験
Naoko	女性	文化人類学	2年生	1年半	無
Reiji	男性	ドイツ文学	2年生	1年半	無
Sakura	女性	法学	2年生	1年	無
Ayaka	女性	ヨーロッパ 研究	2年生	1年半	エジンバラ 語学研修 (3 週間)
Mayumi	女性	日本語教育	2年生	1年半	無

4. 研究結果と考察

4.1. アンケート調査の結果から見る全体の傾向

アンケート調査の選択式回答は表2のとおりで、全体的に肯定的な回答が目立つ。以下7項目の中で語学研修の充実度(3.80)が最も高く、ドイツ語学習継続意欲(3.70)と英語学習意欲の向上(3.66)がそれに続いている。また、参加者たちは英語学習経験がドイツ語運用能力に肯定的影響を与えていることを確かに留意している一方で、語学研修におけるドイツ語能力の向上と現地の人々との交流における達成感に関しては「多少あった」と「あまりなかった」の間となり、学生間で個人差が見られた。

表2：量的研究結果(N=30)

質問項目	Mean	SD
1. 語学研修の充実度	3.80	.40
2. 現地の人々との交流に関する達成感	2.80	.60
3. ドイツ語能力の向上	2.86	.33
4. 英語学習の影響	3.33	.53
5. ドイツ語学習の継続意欲	3.70	.45
6. 英語学習意欲の向上	3.66	.59
7. 将来の目標設定の変化	3.00	.63

とても=4, 多少=3, あまり=2, 全く=1

自由回答の具体的な理由を分析してみると、ドイツ語使用が必然となるオーセンティックな状況で自己紹介、挨拶、食事の注文、買い物などの型にはまったディスコースは確実に上達したが、語彙力や論理的な意見の述べ方などに関してはまだ力が足りないと感じている学生が多いことが明らかになり、このような留意がドイツ語学習のモチベーションの向上に繋がっているとも考えられる。ドイツ語インターアクションの際の補助的役割を担う英語に関しては、予想していた以上に役に立つ場面が多かったことから、異文化場面で英語を話すことに抵抗がなくなり、英語インターアクションに挑んでいく自信へと繋がっ

たようである。また、語学研修を通して外国語学習の意義を再考する機会を得ることができた。ドイツ語検定試験を受験すること、ドイツへの一年間の派遣留学を目指すこと、国際的業務に携わる職に就くことなど将来の目標の明確化と理想とする自己の確立に寄与するマイクロアイデンティティの変容も見られた。

また、ドイツ語を産出する際の言語変換に関する質問には大多数（22名）が日本語から直接ドイツ語に変換し運用すると回答し、次いで日本語から英語に変換してからドイツ語のテキストを作り上げるという回答が5名、英語で考えるという学生が3名、英語から日本語に変換してからドイツ語にするという学生はいなかった（表3を参照）。自由回答欄では、思考を深めるためには母語の使用が不可欠との意見が多く見られた。日本語から英語、英語からドイツ語へと徐々に段階を踏んで変換することを好んでいた学生は英語とドイツ語の類似性を重視し、日本語の文を思い浮かべるとまず英語が出てくること、英語で文を書いたり話したりするほうがドイツ語よりも慣れている点などを主張した。ある学生はアンケートで「日本語から英語には、やはり中高と積み重ねてきた分すぐに変換ができ、また英語からドイツ語は文構造や単語が似通った部分が多く変換が比較的楽だった」と述べている。これらの結果から母語リテラシーのみならず英語リテラシーがドイツ語運用能力に影響を与えていること、そして特に初級の段階では認知過程において英語に依存する度合いが決して低くはないことが示唆できるであろう。以下のセクションでは、アンケート調査の結果を裏付ける要因を質的データを用いて検証する。

表3：ドイツ語を産出する際の言語変換(N=30)

内言語	回答数
日本語	22
英語	3
日本語から英語に変換	5
英語から日本語に変換	0

4.2. ELFの有用性

参加者のダイアリー、アンケートの自由記述欄及び5名の学生へのインタビューをさらに分析することにより、アンケート調査による肯定的な回答は、参加者の英語運用能力、運用姿勢、学習モチベーションと密接に関わっており、ELFの有用性を徐々に認識するにつれドイツ語運用能力と異文化適応過程が促進されていったことが判明した。特に、学生寮や街中などでの教室外インターアクションを円滑に進めしていく際に、英語とドイツ語の混成文を用いたり、ドイツ語から英語へ所々切り替えてインターアクションを進めるコードスイッチング(code-switching)が重要な役割を果たした。

本研究におけるコードスイッチングは、英語からの語彙借用(lexical borrowing)や Myers-Scotton (2002, 2005)が提唱しているマトリックス・ランゲージ・フレーム・モデル(Matrix language frame model) (MLF)に基づく部分的コード変換から英語への完全な切り替えまで多岐にわたる。語彙借用は、第二言語を話す際に語彙不足が引き金となり、母

語、母国語もしくは他の言語から語彙を持ってきて埋め合わせる現象で、単語レベルでの借用が主である。参加者は「ドイツ語では分からない表現でも英語なら出てくる場面が結構ある」とし、ドイツ語の語彙の欠如を英語で補う傾向が頻繁にあり、会話を続けるストラテジーとしてだけでなく、誤解を防ぐため又は言語的弱者となることを回避するための調整ストラテジーとして機能していたと推察される。

本研究における MLF モデル適用パターンは主に二通りで、ドイツ語が「主となる言語 (matrix language)」となり文の構造上の制約を与える中「埋め込み言語 (embedded language)」として英語が用いられる場合と、その逆で英語が主となりドイツ語が所々埋め込まれる場合があった。状況により意図的に MLF 型のコードスイッチングを使用した場合もあれば、意思疎通を図る上でドイツ語と英語が脳内で混在し無意識のうちに同様のコードスイッチングが形成されたパターンも見受けられた。ある学生は「ドイツ語で分からない単語があった時に英語で話さなければならなかったから」と述べ、あくまでもドイツ語のみで対話を進めていきたいという意欲はあるものの英語に頼らざるを得ない場面があることを説明している。その一方で、エジンバラ大学での三週間の語学研修に一年次に参加するなど英語学習モチベーションが高い Ayaka は「英語と対比させてドイツ語を学習すると覚えがいい」とインタビューで答えている。この学生は、常に英語学習経験をドイツ語習得に応用しようと心掛けていたが、これが意図的ではない MLF 型のコードスイッチングが起こるきっかけともなった。他の学生も「(ドイツ語と英語が)よく似ているために間違えてしまうことがよくあるから、使い分けが重要視される」との見解を示しており、英語とドイツ語の類似性による混乱からドイツ語ディスコースの最中に英語の語彙を発することも多々あったことが分かる。

さらに、対話者の言語選択により英語でのインターアクションを強いられるもしくは英語に甘んじてしまう場面も少なくはなかった。特に、観光名所などでは、観光客にあえてドイツ語使用を求めない場合が多く、日本人である学生たちは英語で対応されることが常であった。また、他国からの留学生が数多く居住している学生寮では、英語が共通のコミュニケーション媒体として用いられていて “Do you speak English?” と質問されることが日常茶飯事であった。Mayumi の場合、日本語学習者のトルコ人に「日本人？」と日本語で話しかけられたのをきっかけに、その後会う度に英語で日本についての話をするようになったとインタビューで述懐している。Sakura もキッチンに居合わせた中国人カップルにキッチンの使い方を尋ねているうちに、主に英語で交流するようになったと吐露している。これらのケースでは、ドイツ語を使用したい、しなければいけないという潜在的な意図はあるものの、英語の方が既習語彙が豊富なことからインターアクションの円滑な流れを重視するあまり英語に固執してしまったと考えられ、途中からドイツ語へコードスイッチングすることもなかった。Naoko は、「英語で話しかけられたり、日本語が話せる人と交流するときは、あまり自分から積極的にドイツ語を使おうとしなかったので、英語とか日本語とかに流されてしまうっていう感じになってしまってちょっと罪悪感がある」と後悔の念を口にしている。

また、切迫した状況では英語が優先的な使用言語となることも報告された。インタビューで Sakura は以下のように述べている。

「例えば、道案内をしてもらう時とか、ドイツ語だと文法の構成を考えるのが時間かかるので（英語を使う）。英語は“where”とか“how”とか、疑問詞を使いやすいので、いっぱい使っていましたね。疑問詞は使い分けとかわかりやすいし、高校の頃から英語だったら絶対覚えているじゃないですか。道案内してもらう時にそれを使って質問していました。」

このように、特に語学研修の最初の数週間は英語運用能力の方がドイツ語運用能力を上回る学生がほとんどであったため、ELFの重要性を強く認識するようになった。ドイツ語で話さなければならないというプレッシャーから解放され、英語がどちらの母語でもないということから気楽に英語を用いることが出来るという状況は学生たちにとって初めての経験であった。そのため、ドイツ語規範でも日本語規範でもない異文化接触場面独自の「接触規範(contact norm)」を構築し、英語圏への留学で得る英語運用モチベーションとは異なるELF運用モチベーションを発達させていった。

その一方で、何人かの学生にとっては、英語にコード変換をしなければならない場面を何度も経験することで、ドイツ語を使用する際の問題点を把握し、ドイツ語の学習モチベーションを高めるきっかけとなったことも見逃せない。特に、ドイツ語には独特な発音が多く、その複雑さを意思の疎通がうまくできなかつた一因として挙げる学生もいた。インタビューでAyakaは「（ドイツ語は）日本語よりも口の動きが激しいので、全然ペラペラとは喋れなくて（苦勞した）」と述べ、Naokoも「（ドイツ語を）喋っていないから口の開き方が慣れなかつた」と回想している。日本語訛りのカタカナ発音では理解してもらえないことがほとんどであったため、これまで重視してこなかつた発音の際の口の開け方や舌の使い方などにも徐々に着目するようになった。

4.3. 実践コミュニティ及びネットワークの形成とアイデンティティ変容

第二言語を習得する際には、教室内外の特定コミュニティ及びネットワークを活用して、状況に応じた活動の中で学習対象言語能力を発達させていくことが必要となる。「実践コミュニティ」は、新参加者が様々な活動に介入し、多種多様な方法を用いて正統的周辺参加をしていながら、学習対象言語に熟達した他者とのやり取りを通じて、十全参加者へと成長していく場とされる(Lave & Wenger, 1991)。しかし、コミュニティという概念が厳格に制限された狭い領域であることが問題視されることもあり、個々の関係性をより重視すべきとの見解も示されている(Duff, 2007, 2011; Haneda, 2006; Zuengler & Miller, 2008)。そのため、特定コミュニティだけではなく様々な他者との交流の中から学習の機会が発生することが着目されるようになり、社会的グループ、コミュニティ、組織内外の個人の繋がりに焦点を当てた「個々の実践ネットワーク」が言語社会化を考察する上で不可欠な理論的概念として生み出された(Zappa-Hollman, 2007; Zappa-Hollman & Duff, 2015)。

本研究では、強固な実践コミュニティやネットワークは検出されなかつたが、以下の一時的なコミュニティとネットワークに基づくアイデンティティ変容が明らかになった。まず、

ドイツ語学習者・使用者としての義務自己の形成の一助として、語学学校のドイツ人学生チューターとの実践ネットワークが挙げられる。チューターは第二言語としてのドイツ語教育を専門としている同大学の学生で、平日の午後はチューターとの面談やチューターが企画するドイツ語、ドイツ文化学習イベントなどが開催され、希望する学生は誰でも参加可能であった。教員とは違い、同じ大学生として話しやすく相談もしやすい間柄で、日本人学生は時には自らのドイツ語習得や異文化適応過程を客観視して問題点などを自分の言葉でチューターに説明しなければいけない状況下にあったため、ドイツ語学習者としての自覚を高めるだけでなくドイツ語非母語話者としてのあるべき自分像を形成していく上で有益であった。

語学研修の一環として実施された街頭インタビューも一時的な実践ネットワークではあるが、義務自己の形成を促進する上で効果を発揮した。プロジェクト型学習(project-based learning)となるこの街頭インタビューは語学学校の二週目に実施され、学生は3人から4人のグループに別れ実際に街に出て、街中の人々にインタビューをすることが義務付けられた。それぞれのグループには、買い物、音楽、ファッションといった異なるテーマが与えられ、事前に授業で準備した質問項目にしたがって、インタビューを行った。例えば、「買い物」がテーマのグループは、「一週間にどれくらいの頻度で買い物をするのか?」「何を買っているか?」「どこで買い物をしているのか?」等の質問項目を授業内事前学習で作成した。この街頭インタビューでは、レーゲンスブルクの旧市街で午前中一時間程度、最低でも5人もしくは5組から回答を得て、その翌日にインタビューの回答結果をまとめて発表するという条件が課されていた。

この街頭インタビュー・プロジェクトには、外国語学習における「能動的な学修」要素が集約されている。学生は主体的・能動的に話しかけなければならないだけでなく、インタビューという性質上、学生は対象者から一定の情報を得なければならない。そして得られた情報を精査しまとめた上で、さらに発表を行うという一連のプロセスが含まれており、授業という大学の教室を舞台としたいわば仮想現実での訓練、練習にとどまらずに、現実の街を巻き込んで実践的に外国語を用いる機会が与えられている。このインタビューを通して街中のドイツ人とコミュニケーションをとることによって、ドイツ語非母語話者としての義務自己の明確化が助長された。語学学校とは異なり、相手は短期留学生であることを考慮しわかりやすくゆっくりと話してくれる foreigner talk を用いることはなく、容赦なく早口で回答することも多々あり、日本人のドイツ語発音に対しても寛容ではなかったため、筆談で回答を依頼することも多かった。

二週目の時点で、語学学校内と自然状況下でのインターアクションの違いをより強く意識するようになったことで、それ以後、自然状況下でのドイツ語運用能力を高める必要性を痛感するに至ったことも見逃せない効果である。このプロジェクトを機に、Sakuraは三週目のダイアリーの中で、「こっちの生活にもまざまざ慣れて、インタビューをしてから何となく聞き取りも多少できるようになって、口数もちよっと多くなって、ちよっとドイツ語ができるようになったと自分なりに実感した」と記している。また、他の学生も「対話力が鍛えられた」、「度胸がついた」と回答しており、このインタビュー・プロジェクトは、語学学校外でのドイツ語使用者としてのアイデンティティ形成を促すきっかけと

なったと考えられる。また、このプロジェクトにおいても、不測の事態での補助的言語として英語を使用し、ドイツ語と英語の二段構えでインターアクションを進めていたことが明らかになった。プロジェクトの情報収集の効率を上げるために、このようなストラテジーを用いることで、学生たちは異文化場面の介入者としての接触規範を作り上げていたと言えよう。さらに、言語にとらわれずに異文化接触を自ら率先して調整しなければいけないという義務自己の確立にも繋がったことが察せられる。

次に挙げられるのは、様々な国々からの寮生との個々の実践ネットワークである。日本人学生たちは、このネットワークによりドイツで学ぶ留学生としてのアイデンティティを形成していった。レーゲンスブルグの大学からバスで7分程度の距離にある学生寮は、トイレ・シャワー付きの個室で、キッチンが5～10名程度で共同利用であった。日本人学生は、異なる棟や階に住むことになり、一つの生活空間に2、3名ほど割り振られた。8月と9月は夏季休暇中であるため、通常寮で生活している現地の学生も帰省あるいは帰国しており、語学研修に参加した日本人学生は、空部屋を利用するのが常であった。そのため、学期中よりも寮は閑散としていて、寮に残っている学生は、ほとんどが遠方や他国からの留学生であり、ドイツ語よりも英語が堪能な学生も多く居住していた。この寮での交流は貴重な英語実践ネットワーク構築の機会をもたらし、生活上のルールを確認する手段として英語を用いるようになった。特に、キッチンの使い方などは寮に長く住んでいる留学生に教えてもらうことが多く、同じ寮生としてのアイデンティティを発達させながら、寮の新参者兼英語非母語話者として率先して他の寮生からのサポートを得るべきであるという義務自己を形成していった。

さらに、毎週木曜日の夜に開催されていた日本語を学ぶドイツ人大学生たちとの食事会及びデュッセルドルフの日本語学習者との交流会をドイツ語と英語の実践コミュニティとして位置づけることができるであろう。これらのコミュニティでは、同じ第二言語学習者として第二言語習得の複雑さを共感できる環境にあったため、お互いに対等な関係でそれぞれの学習対象言語を使用することができた。また、日本に興味のある学生と交流することにより、日本人としての特色を生かした関係作りができ、流暢ではないドイツ語や英語であっても日本事情の貴重な情報提供者として寛容に理解を示してくれる対話者がほとんどであったため、引け目なくドイツ語を使うことができた。このような実践コミュニティに参加することにより、新たな義務自己の確立にも繋がった。Reiji はインタビューの中で、「現地のドイツ人が日本語が上手なのを見て、自分をもっとドイツ語を勉強しないといけないと思った」と当時のことを振り返っている。ドイツ人学生に対して生じた競争心がドイツ語話者としてのあるべき自分像をより強く意識するきっかけとなった。また、Naoko は、「日本に興味があるドイツ人と喋ると特別日本に興味が無い人と喋るのではたぶんまた違うと思う」とし、「日本に特別興味が無い人ともドイツ語とか英語で話すことで、また違う内容の話が聞けるんじゃないかなって思うので、自分が英語とかドイツ語をもっと話せるようになりたいって思うようになりました」と述べ、日本人としての特色を最大限に生かせない状況においても積極的なドイツ語、英語使用者でありたいという理想自己を抱くようになった。

4.4. 理想自己の明瞭化

この語学研修を通して、Sakura 以外の 4 名がドイツへの派遣留学生としての理想自己を確立し、その後一年間の派遣留学を経験することでそれぞれさらなる目標設定のもと第二言語使用者としてのアイデンティティを形成していった。なお、派遣留学をした 4 名のうち Ayaka のみが 4 年で大学を卒業し、他 3 名は派遣留学の期間分 1 年卒業を送らせ五年計画で学士課程の修了を目指す。

Naoko は、短期留学参加前から 3 年次に一年間ドイツへの派遣留学を希望していた。この短期留学を振り返り、日本で履修したドイツ語の授業では、主に語彙習得や文法指導に重きが置かれていたことを挙げ、長期留学に向けインターアクション能力を高める必要性を認識するようになった。インタビューでは、以下のとおりコメントしている。

「(日本では) そんなにドイツ語でコミュニケーションを取る機会が無かったので、ドイツに行って、人と喋ろうとしたときに全然表現とかもわからなくて、基本的なドイツ語は覚えていたんですけど、全然出てこないことが多くて、会話表現とかリスニングに力を入れなきゃいけないなっていうふうに思いました。」

また、英語運用能力に関しても、短期留学中に英語が聞き取れないことが多々あり、それをそのまま聞き流しておおよその回答をすることで会話を終わらせていたと述べている。このままの状態では、ドイツへの派遣留学生としての理想自己には程遠いことから帰国後はドイツ人留学生との言語交換レッスンを行うことで、起こり得る負の結末を回避すべく計画的に会話能力の向上に努めた。

Ayaka は、語学研修の中のダイアリーの中で「思うようにならないことが多くて少しずつ理想と違っていき、でもそれもおもしろい、別な楽しみもあっていい」と述べ、言語的・文化的障壁により不自由な環境ながらも正統的周辺参加者としての異文化適応過程を肯定的に捉えている。この時点で既に、翌年にはドイツに一年間留学したいと決めており、語学研修で ELF の有用性を痛感したことから、ドイツ語だけではなく英語で専門科目を受講することを希望していた。その後 2015 年 8 月から一年間デュッセルドルフの大学に留学し、帰国後就職活動を機に英語もしくはドイツ語運用能力を職務上活用するという理想自己を持つようになり、旅行会社を就職先に選んだ。

Reiji はリーディング能力は元々他の参加者よりも秀でていたが、短期留学の最初の一、二週間はドイツ語を使うのを恐れるあまり、買い物にも行けず、寮でもあまり他の留学生との交流ができなかった。インタビューでは、「ちょっと向こうが何言っているかわからないので、いきなりわからない事話をされても困るっていうのもあったし、会話をするのがつらかったの」と心境を語っている。しかし、他の日本人学生が果敢にドイツ語を話す努力をしているのを見るうちに、途中から一人だけ躊躇しているのはおかしいと気がつき、短期留学中しか得ることのできないオーセンティックなドイツ語使用環境を最大限に活用しなければいけないという義務自己を抱くようになり、後半は楽しみながらドイツ語を使用する場面も増えた。Reiji は、このように自己分析している。

「自分が言いたいことを伝えられなかったっていうのが一番の原因です。最初はあまり聞き返さなかったんですけど、後半になってからは『ちょっともう一回言ってみて』とか『もっとゆっくりしゃべって』って言うようになりました。」

この短期留学を通して、第二言語を使用する積極性が必要であることを痛感し、帰国後の勉強法として、読む、書くだけではなくて、ドイツ人留学生やドイツ語母語話者教員とのドイツ語実践ネットワークを作り、既習表現を実践練習することでインターアクション能力を促進すべきとの義務自己を持つに至った。また、将来はドイツ語の教員になりたいという理想自己を形成していった。その後、Ayaka と同じデュッセルドルフの大学に一年間派遣留学し、留学中は語学コースには参加せずに、自らの専門とするトーマス・マンを扱ったドイツ文学の授業を受講した。今後は留学中に得た専門知識を活用し、卒業論文はトーマス・マンの作品解釈を主題とし執筆を進める予定である。

Mayumi は、この短期留学を通して異文化に対する抵抗がなくなり、ドイツ語でも英語でも会話の流れを予測しインターアクションを進める能力が高まったと述べている。その能力をさらに向上させるべく、上記2名と同じデュッセルドルフの大学に一年間留学することを選んだ。また、ドイツでの移民者向けの言語教育と言語政策に関心を持つようになり、所属を日本語教育コースからヨーロッパ研究コースに変更し、留学中にドイツ語で専門性を身に付けたいという理想自己を形成していった。派遣留学から帰国後は、ドイツ語技能検定準1級に合格し、今後は大学院に進学を希望している。

インタビュー参加者の残り1名は、5名の中で唯一ドイツへの派遣留学を選択しなかった Sakura である。Sakura は、法学の専門授業でドイツ語で文献を読まなければならないためドイツ語能力を向上させる必要があるという義務自己を短期留学参加前は抱いていたが、帰国後はドイツ語使用者よりもむしろ英語使用者としての理想自己を描くようになった。

「ドイツ語が通じないときに出てくるのが英語だったので、どこでも通じるのって英語なんだなって思って。前は公務員志望だったんですけど、企業に変えたので、余計要るだろうと思って。国際的な企業に就職したいんだったら余計要るだろうし、やらなきゃって意味で。」

その後、第二言語学習から就職試験の勉強に方向転換し、グローバル企業ではないが、名古屋方面の中小企業への融資を主業務とする銀行から内定を得ている。結局はドイツ語もしくは英語運用能力を問われる職ではないが、短期留学で得た異文化適応経験が理想自己の絞り込みを促進し、将来の職業人としての自分像を作り上げる一助となったことが推察される。

5. おわりに

本稿は、ドイツ語短期留学プログラム参加者から収集した量的・質的データを多角的に分析し、ELF の有用性がドイツ語習得及び英語学習モチベーションに与える影響、実践コ

コミュニティと個々の実践ネットワークにおけるアイデンティティ変容、そして第二言語学習者・使用者としての義務自己と理想自己の形成について論じたものである。ドイツでの異文化接触場面における ELF の有用性を認識するにつれて、参加者は母語規範にもドイツ語規範にも依存しない接触規範を持つようになり、その接触規範をもとにインターアクションに従事することで ELF 運用モチベーションを増進させることが可能となった。また、ELF へのコードスイッチングを繰り返すことによりそれぞれのドイツ語運用上の弱点を敏感に察知するようになり、ドイツ語学習のモチベーションの向上にも繋げていった。さらに、実践コミュニティとネットワークを構築することで、第二言語学習者というよりはむしろドイツ語・英語非母語話者としてインターアクションを重視したアイデンティティを強固なものとし、言語にとらわれずに異文化接触を自ら率先して調整しなければいけないという義務自己の確立も見られた。この短期留学プログラムを通して、将来の派遣留学生として理想自己や英語・ドイツ語を運用できる職業人としての理想自己を形成する学生もいれば、ドイツ語で専門性を高めることや大学院に進学しドイツ研究を進めることを将来の自分像として描き学術的にドイツ語学習を進めていく意欲を示す学生も現れた。

本研究では限られたデータによる分析しかできなかったが、今後同種の第二言語習得研究を進めていく上では ELF とドイツ語習得の相互関係をより入念に考察する包括的な調査が求められる。実践コミュニティとネットワーク内での自己投資や他者との力関係などによるアイデンティティ変動を考慮し、言語社会化過程をより詳細に分析することが必要となるであろう。参加者が、第二言語学習者・使用者としての自己を評価することで、状況におけるアイデンティティの交渉及び調整を行うことも十分に予測されるため、義務自己と理想自己の留意・評価に至るプロセスを考察していくことも今後の課題となる (cf. Nemoto, 2016)。さらに、これまで当該分野の研究では、異文化適応におけるリテラシーの役割に関して十分な調査がなされていないため (Churchill & DuFon, 2006)、母語及び第二、第三言語リテラシーの視点から多言語学習とアイデンティティ変容を検証することも求められる。今後、上記の視座から英語教育と第二外国語教育の関連性を探究していくことが、ヨーロッパを中心とした非英語圏への短期留学プログラムを体系化する手がかりとなるであろうと期待される。

参考文献

- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P. A. (2007). Problematising academic discourse socialisation. In H. Marriott, T. Moore & R. Spence-Brown (Eds.), *Learning discourses and the discourses of learning* (pp. 1.1-1.18.). Melbourne: Monash University ePress.

- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- DuFon, M. A., & Churchill, E. E. (Eds.). (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haneda, M. (2006). Classroom as communities of practice: A reevaluation. *TESOL Quarterly*, 40, 807-817.
- Kinginger, C. (Ed.). (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2005). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Nemoto, H. (2011). *The management of intercultural academic interaction: Student exchanges between Japanese and Australian universities*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nemoto, H. (2012). Noting and evaluating contact between Japanese and Australian academic cultures. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 249-270.
- Nemoto, H. (2016). *Exploring the relationships between identity negotiation and L2 academic literacy: A case study of Japanese university students in Australia*. Paper presented at the Applied Linguistics Association of Australia (ALAA) annual conference.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-430.
- Zappa-Hollman, S. (2007). *The academic literacy socialization of Mexican exchange students at a Canadian university*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Zappa-Hollman, S., & Duff, P. A. (2015). Academic English socialization through individual networks of practice. *TESOL Quarterly*, 49(2), 333-368.
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.