

# 生きにくさを抱えるデンマークの青少年の 日本語学習と Well-being

## — 「心拋再建」概念の提案とその理論的基盤 —

奥野由紀子（東京都立大学）

yukokuno@tmu.ac.jp

### 【要約】

本稿は、高福祉社会デンマークにおいて高校期に生きにくさを抱えた青少年3名を対象に、OPI (Oral Proficiency Interview) とライフストーリーインタビューを実施し、SCAT (Steps for Coding and Theorization) によって分析したものである。対象者は OPI 上級以上のデンマーク語母語話者で、学業不振・孤立・社会的不適応などの困難を共通して経験している。差別化欲求と5年間の日本滞在を経て JET プログラムで社会的役割を獲得したマルティン、高校での人間関係の困難の中で日本語を「心の拠り所」とし、学習コミュニティへの帰属で自己効力感を回復したサンダー、4年間のギャップイヤーを通じた独学で Superior レベルに達し、YouTube 発信と修士研究を通じて知識発信者としての自己を確立したアレクスの三者は、それぞれ異なる経路をたどりながら日本語学習による Well-being 回復を体現している。分析の結果、日本語学習が (1) 対抗的アイデンティティの構築、(2) 安全な居場所の形成、(3) 自己効力感の回復、(4) コミュニティへの帰属という四つの側面から Well-being の回復・向上に機能していることが示された。本稿はこの動的過程を「心拋再建 (しんきょさいけん)」として概念化し、各 Well-being 理論との対応関係を示す。

【キーワード】デンマーク、Well-being、心拋再建、言語学習動機、SCAT、ライフストーリー

### 1. はじめに

近年、世界各国で語学教育の縮小や予算削減が進んでいる。アメリカやオーストラリア、イギリスにおいては、日本語を含む複数の言語教育プログラムが閉鎖・縮小され、デンマークにおいてもカリキュラムの縮小やインターン雇用の廃止が進められている<sup>1</sup>。この背景には、AIの普及や「就職・経済的効果」に直結しない言語教育の実用性への疑問がある。しかし「仕事に直結しないから価値がない」という理解は短絡的であろう。言語学習は経済効率を超えた人間形成的価値を持ち、とりわけ困難や生きにくさを抱える青少年にとっては、Well-being を回復し、自己を再構築する重要な手段となりうる。

---

<sup>1</sup> アメリカ：全国23大学の31の言語プログラムのうち13を削減。オーストラリア シドニー工科大学：2027年までに1億ドルの予算削減による国際学関係のコースの縮小とコスト効果的なプログラムの再編。イギリス カーディフ大学：現代語学部の特定言語の廃止、言語プログラムの縮小と再編。デンマーク オーフス大学：日本語学科インターン雇用廃止による科目の削減と統合。2028年には特定言語の学部と語学のマスターコース廃止の決定。などを現地の教員たちから直接聞いている。

本研究では、高福祉社会デンマークにおいて生きにくさを感じていた青少年のライフストーリーに基づき、日本語学習が彼らの Well-being にいかに資するかを明らかにし、その過程を理論的に説明することを試みたい。

## 2. デンマークの社会的背景

デンマークは人口 600 万人の小国で、「ゆりかごから墓場まで」と言われる高福祉制度と教育無償化を特徴とし、社会福祉のセーフティーネットが人生のあらゆる場面におよんでいる(スズキ 2010)<sup>2</sup>。大学までの学費が無料であるのはもちろん、SU (Statens Uddannelsesstøtte) と呼ばれる月額約 800 ドルの生活費が最大 6 年間受給できる。また手厚いセーフティーネットにより、ギャップイヤー(sabbatår)も社会的に広く受け入れられており、青少年には経済的、心理的な不安が少ないとされる。しかしその一方、モラトリアム期の長期化や人間関係上の困難から「生きにくさ」を抱える青少年も少なくないことが報告されている。例えば、Santini. et al. (2021)は、高校生約 29,000 名のデータをもとに、デンマークの高校生の 27.5%が学校内で社会的孤立を経験していることを示し、青年期の精神的 Well-being の向上と精神的健康問題の予防の必要性を指摘している。また、Bonnesen et al. (2023) は、学校環境のストレス要因を対象としてストレスの測定を行い、高等教育の入学要件厳格化など複数の教育改革により、デンマークの青少年への圧力が増大していることを指摘している。

こうした社会背景にあるデンマークの青少年にとって、外国語学習、とりわけ日本語のように生活や就職と直結しにくい言語学習は、どのような意味を持つのであろうか。

## 3. 先行研究

### 3.1 Well-being の多元的理解

従来、Well-being は「心身の健康」や「幸福」として理解されてきた。しかし近年のポジティブ心理学研究は、Well-being をより多元的に捉える視点を提供している。Ryff (1989) は、Well-being を単一の幸福感で測ることの限界を指摘し、(1) 自己受容、(2) 他者との積極的な関係、(3) 自律性、(4) 環境の制御、(5) 人生の目的、(6) 個人の成長、の六次元モデルを提唱した。この枠組みは言語学習者の Well-being を多角的に分析する上で有効であり、特に「人生の目的」「個人の成長」「自律性」の各次元は言語学習の文脈と深く接続する。Keyes (2002) は「完全なる精神的健康」モデルにおいて、症状の不在にとどまらず、感情的・心理的・社会的に積極的に繁栄している状態を「フラーリッシング (flourishing)」として概念化した。Seligman (2011) の PERMA モデルは、Well-being の構成要素をポジティブ感情 (P)、エンゲージメント (E)、関係性 (R)、意味・目的 (M)、達成 (A) の五要素として示した。言語学習においても、学習への没入感、コミュニティとの関係性、習得の達成感、文化を通じた意味の発見という形で PERMA 各要素が具現化することが期待される。

### 3.2 言語学習と動機づけ・Well-being

MacIntyre et al. (2019) は、ポジティブ心理学 (PP) を SLA 研究に導入するアジェンダを提示し、言語学習において well-being や flourishing (繁栄) の追求が重要であることを論じた。Sade (2011) は、言語学習の動機を「帰属感 (sense of belonging)」として捉え、学習者が目標言語コミュニティへの帰

---

<sup>2</sup> 世界幸福度ランキングでも上位を占めている (2025 年第 2 位)。

属を希求する過程そのものが動機づけの核をなすと論じた。これは外発的・内発的動機の二項対立を超え、「どこかに属したい」という実存的欲求を学習動機を中心に置くものである。Canagarajah (2004) の safe house 概念は、教育の場における主流文化への「対抗的アイデンティティ (counter-identity)」構築の基盤として、心の拠り所となる安全な言語空間を構築することを定義した。野村・望月 (2018) はこれを日本語教育の文脈に応用し、香港で学ぶ日本語学習が香港の社会文化的文脈の中で対抗的アイデンティティを構築する基盤として機能することを明らかにした。そして学習者は日本語を通じて既存の社会的カテゴリーの抑圧から距離を置き、心の拠り所を確保しているということを示した。

Deci & Ryan (2000) の自己決定理論 (Self-Determination Theory: SDT) は、自律性・有能感・関係性という三つの基本的心理的欲求の充足が内発的動機を支え、Well-being の向上と密接に結びつくことを示した。外発的動機は短期的な行動を引き出す一方で持続性に限界があるのに対し、内発的動機は活動そのものへの喜びや意味の発見に根ざし、Ryff (1989) の「自律性」「個人の成長」次元および PERMA の「ポジティブ感情」「エンゲージメント」の充実に直結する。Dörnyei & Ushioda (2021) の L2 動機づけ自己システムは、「L2 理想自己」が現在の自己とのギャップを埋めようとする強力な動機源となることを示した。この理想自己の形成は Ryff の「人生の目的」および PERMA の「意味・目的 (M)」とも深く共鳴し、困難な時期にあっても学習継続を支える心理的基盤として機能すると考えられる。

### 3.3 言語学習と社会変革・関係存在論

Norton (2000) の「投資 (investment)」概念は、言語学習を「象徴資本」と「物質資本」への投資として捉え、学習者アイデンティティを歴史的・文脈的に構築されるダイナミックなものとして論じた。言語学習は、社会的力関係の中で自己の位置を再交渉し、より豊かな未来のための資源を蓄積する行為として理解される。ハインリッヒ (2021) は、徳川 (2000)<sup>3</sup>の議論を発展させた「ウェルフェア・リングイスティクス」において、言語教育を通じた社会的弱者の包摂と社会全体の福祉向上の可能性を主張する。このアプローチは、言語教育の価値を個人の技能習得ではなく、社会的公正と人間の尊厳の回復という次元で捉え直すものである。

廣松渉 (1933-1994) は、「関係の一次性」を基軸とする「事的世界観」を構築した (廣松, 1972/2017)。廣松によれば、意識主体は社会的交通・協働を通じて共同主観的になり、「I as We, We as I」として自己形成をとげることで認識の主体となる。つまり従来の「存在論」においてはまず個別の実態 (もの) があり、それらが二次的に関係を結ぶとされてきたが、その関係こそが一次的であり、個別な「もの」は関係のネットワークの中で二次的に成立するという逆転の発想である。この「関係の一次性」は、Well-being の理解にも通じる。Well-being とは孤立した個人の内的資源の蓄積ではなく、他者との関係の網の目の中で共同主観的に構成されるより動的な状態として捉える必要がある。

## 4. 研究方法

### 4.1 調査協力者

---

<sup>3</sup> ウェルフェア・リングイスティクスという概念を導入する理由として、徳川は「言語学者も…略…社会に貢献することも考えるべきではあるまいか。そしてこれまでの研究成果をどのように社会に役立てるか、足りないところはどこなのか、そういうことを考える時期になっていると考えた」(徳川 1999, 90) と述べている。

調査協力者は、デンマーク語を L1 とする日本語使用者で OPI<sup>4</sup>上級（Advanced）以上の口頭運用能力を持つ3名である（インタビュー時期：2025年3月）。3名はいずれもデンマークの大学で日本語を専攻しており（学部生・大学院生）、共通して高校期に学業不振・孤立・社会的適応困難を経験している。個人情報保護のため、マルティン、サンダー、アレクの仮名を用いる（表1参照）。

表1 調査協力者の属性

仮名	年齢	OPI レベル	学年	困難の経緯
マルティン	30	Advanced+	学部4年	学業不振・2回の大学受験失敗
サンダー	24	Advanced	学部4年	人間関係の困難・自己肯定感の低下
アレク	31	Superior	大学院生	高校での孤立・不適応・長期ギャップイヤー

#### 4.2 データ収集方法

データ収集は、(1) OPI と、(2) 言語ライフストーリーインタビューの2段階で実施した。OPI は口頭運用能力の測定と同時に「その人を取材する（牧野 2020: 5）」という側面を持ち、対象者の日常・趣味・経験について自然な形で語りを引き出す機能を持つ。言語ライフストーリーインタビューでは、日本語学習との出会い、学習動機の変遷、困難な時期の経験、言語学習の意味について半構造化形式で聴取した。インタビューは日本語で実施し、録音・逐語文字起こしを行った。

#### 4.3 分析方法

言語ライフストーリーの分析には大谷（2008; 2019 等）が開発した SCAT を採用した。SCAT は①テキスト中の着目すべき語句、②それを言い換えるための語句、③それを説明する概念・カテゴリー、④テーマ・構成概念の生成という4ステップでコーディングを進め、最終的にストーリーラインと理論を記述する質的分析法である。例えばマルティンの初期動機の語り（テキスト）の部分については以下のように分析した。

デンマークではみんな英語ができた、ドイツ語ができた、フランス語ができた、スペイン語とか、それはつまらないなあと思って、全くできない言語が、珍しい言語がしたかった。私だけができた、周り誰もできなかったのに、自分特別感があったんですね、最初のモチベーションで

表2 テキストの SCAT 分析例

セグメント	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するための概念	④テーマ・構成概念
1. 初期動機:差別化・特別感	みんなができる / つまらない / 珍しい言語 / 私だけができた / 周り誰もできない / 特別感	多数派への反発 / 差異化への欲求 / 希少性への志向 / 独自性の獲得 / 社会的優位性 / 承認欲求	差別化動機 / 独自性追求 / 社会比較に基づく動機づけ / 外発的動機 / 卓越性への志向	社会的差別化と特別感による外発的学習動機の形成

<sup>4</sup> 外国語学習者の口頭能力の熟達度を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で被験者の口頭能力の上限と下限を見極め、安定した能力判定を見出すテストである。（牧野 2020）

本分析では各学習者の SCAT シートを作成した後に、共通点・相違点を比較し、新たな理論概念への統合を試みた。

## 5. 分析結果

以下に SCAT 分析から見えてきた各対象者の特徴的な語りとストーリーラインと理論的記述を述べる。その後、3者の共通点と相違点を提示する。

### 5.1 マルティンの SCAT 分析

#### (1) 困難期：成績低下と長期モラトリアム 2

マルティンは高校時代に成績が低下し、大学入学を2度失敗した。「高校のね、成績がどんどん落ちてて」という語りに示されるように、学業的な挫折が長期のモラトリアム期へとつながった。この時期、彼は既存の制度的枠組みへの適応に困難を感じていた。

#### (2) 日本語との出会い：差別化としての特別感

日本語学習の始まりは17歳の夏休みのことであった。「デンマークみんな英語ができたり、フランス語できたり、スペイン語とか、それはつまらないなあと思って、珍しい言語がしたかった、じゃあ、一番遠い場所はどこでしょうって日本ですかね」という語りが示すように、他者との差別化と「自分特別感」が初期の動機として機能した。

#### (3) 日本滞在・継続動機：美的価値と成長実感

高校卒業後、大学入学に失敗したマルティンは、独学を続けながらビザを取得し、日本へ渡航した。日本での5年間の生活を通じて、日本語の美的価値への気づきと小さな目標の達成による成長実感が継続の源となった。「どんどん日本語のきれいさというかが気づきました」「前できなかったことが急にできるようになると、それよりの、いや楽しいことないんじゃないかな」という語りは、言語そのものへの愛着が内発的動機へと転化した過程を示す。

#### (4) 大学での再出発：帰属感と他者への貢献

コロナ禍を機に帰国し、大学の日本語学科に入学したマルティンは、上級者であるにもかかわらず「みんなとね、同じく最初から全部勉強しようと思って」と語り、スキップを拒否した。この選択は、コミュニティへの完全な帰属を優先するものであった。さらに後輩への指導を通じて「今はこういうことできないのはわかりますが、今だけ終わったら、同じエクササイズしたら、簡単になってるはず」と語り、他者の成長を支援することに喜びを見出した。インタビュー当時は JET プログラムで市役所国際課に勤務が決定しており、日本語能力を社会的に活用する場を見出している。

【ストーリーライン】「珍しい言語がしたい」「私だけができた」という差別化欲求から17歳で日本語学習を開始したマルティンは、2度の大学受験失敗というモラトリアム期を経て独学で日本語力を培い、20歳で来日した。5年間の日本生活で「日本語のきれいさ」という審美的価値を発見し、外発的動機は内発的動機へと変容した。帰国後は「最初から全部学び直す」ことを選んで大学に入学、後輩支援を通じた貢献感を獲得し、JET プログラムで社会的役割を担うことでモラトリアム期の困難から自己を再構築した。

【理論的記述】初期の差別化欲求は Norton (2000) の象徴資本への投資として理解でき、希少性を通じた自己肯定として機能した。学習継続の中で審美的価値を発見したことで外発的から内発的への動

機の質的転換が生じ、Deci & Ryan (2000) のSDTが示す自律性・有能感の充足が持続的学習エネルギーとなった。段階的目標の達成が繰り返す成長実感はRyff (1989) の「個人の成長」次元およびPERMAの「達成 (A)」と対応する。「最初から全部学び直す」という選択は結果よりも学習経験の全体性を重視する過程志向性を示し、後輩支援による貢献感がWell-beingの関係性次元を充実させた。コアカテゴリー：【学習経験の全体性への志向】【象徴資本としての日本語】【段階的成長による自己効力感の回復】

## 5.2 サンダーのSCAT分析

### (1) 困難期：高校における人間関係の苦しさ

サンダーは高校時代の困難を「高校が結構辛いでしたが、なんか、時間もほとんどなくて。その、環境が、周りは、ちょっと私に合わなかったと思います」と語った。さらに「人間関係そのものがちょっと、辛かったと思います。特に、結構なんかプレッシャーがあった環境に入ったとは思いますが。自分が選んだ友達が多分正しくなかったと思います」という語りは、人間関係の困難がメンタル面に影響を与えていたことを示す。

### (2) 日本語との出会い：言語への幼少期からの愛着

サンダーの日本語への関心は幼少期のアニメ体験に端を発する。「子どもの時からアニメが好きで、漫画も好きで、初めてアニメを見た時は、その、ジブリの千と千尋の神隠しを見た時です」という語りが示すように、日本語への接近は娯楽的文化消費から始まった。「元々、英語に興味があって、本当になんか、言語が好きなお子でした。ドイツ語も本当に楽しかったと思ったし」という語りは、言語学習そのものへの志向性が幼少期から形成されていたことを示す。14歳の時点で夜間学校での日本語学習を始めており、高校の困難な環境とは別軸で継続していた。

### (3) 大学での居場所形成：環境からの解放と新たな仲間

大学入学後の変化について、サンダーは「大学を始めてから、その環境とか、気持ちとかから離れて、ほんとになんか嬉しいですよ」と述べた。さらに「なんか友達のほとんどが大学で会いました。今の友達はほとんどみんな大学ですよ」という語りは、日本語学習コミュニティが高校での孤立からの回復を支える新たな社会的環境となったことを示している。

### (4) スタディグループでの貢献：自己効力感の回復

特筆すべきは、日本語学習コミュニティ内でのサンダーの役割変化である。ゼロから始め直した環境において、サンダーは他の学習者への支援者という立場を積極的に担った。「ゼロから始めるのは、私にとって大丈夫でしたが、グループに入って、ちょっとあたしが手伝える部分で手伝えることでも、ちょっとモチベーションを上げたと思います」という語りが示すように、他者への貢献がモチベーションと自己効力感の双方を支えた。「ゼロから始めた友達が、スタディグループの中にいます。彼女にちょっと手伝うのは、本当に嬉しいですよ」という語りにも、この関係的自己効力感が明確に表れている。また、一人称として「あたし」を用いていることも、日本語コミュニティ内での自己表現の多様化と関連している。

【ストーリーライン】幼少期にジブリアニメとの出会いを契機として日本語への内発的動機を形成したサンダーは、高校時代に環境とのミスマッチや人間関係の困難を経験した。困難な時期においても日本語学習が精神的な拠り所として機能し続けた。大学進学後、共通の目標を持つ学習コミュニティに所属することで安全な居場所を獲得し、学習歴の浅い仲間を支援する経験を通じて自己効力

感を回復した。「あたし」という人称表現に象徴されるように、日本語コミュニティはアイデンティティを安全に表現できる場ともなっている。

**【理論的記述】** 高校期の孤立の中でも日本語学習が継続された背景には、Canagarajah (2004) のいう safe house としての機能がある。学習継続それ自体が外部困難への心理的リソースとなり、既存の社会秩序への対抗的アイデンティティの形成基盤として日本語が機能した (野村・望月, 2018)。大学の学習コミュニティへの参加は Sade (2011) の帰属感を提供し、他者支援による貢献経験は PERMA の「関係性 (R)」と「達成 (A)」を同時に充実させた。Deci & Ryan (2000) の SDT が示す関係性欲求の充足が動機回復の核となっている。コアカテゴリー：**【困難の中の安全な拠り所】** **【コミュニティへの帰属による居場所形成】** **【貢献による自己効力感の回復】**

### 5.3 アレクの SCAT 分析

#### (1) 困難期：アイデンティティクライシスと大学入学失敗

アレクは高校時代の状況を「高校であんまりそのいい成績を取ることができませんでした。その全部は、どうでしょう、その自分、自分は誰だとか、その、自分にとって何が大事だとか。そのあんまり知らなかった時なので」と語った。高校卒業後に大学入学を試みたが、成績不足で不合格となり、4年に及ぶギャップイヤーを経験した。工場、魚屋、スーパーレジ係など複数の職を転々としながら、この模索期に独学で日本語学習を開始した。

#### (2) 日本語との出会い：幼少期からの一貫した関心

アレクの日本への関心は幼少期から一貫していた。「子供の頃からずっと日本に興味を持っていました。その頃は特にその侍とか歴史にこだわったので」という語りや、「大好きな番組は全部日本系？日本で作られたので」という語りに示されるように、日本の歴史・文化への知的好奇心がその根底にあった。2017年の独学開始後はアニメ・ドラマ・音楽を素材に学習を進め、考えることを日本語で声に出すという独自の学習法で会話力を培った。

#### (3) 継続の試練と内発的動機の強さ

ホイスコーレでのギャップイヤー中、アレクはすでに独学で N3 レベル以上の力を持ちながら初歩から学ぶ環境に置かれた。「ボーセに入る時はすでに全部習ったので、半年経っても何もその新しいことを習ってなかったので」という状況でも、日本への旅行という目標と自律的な学習継続でモチベーションを維持した。大学入学後もコロナ禍による交換留学の中止という挫折を経験したが、「僕はまあ英語と同じように完璧主義者なので。その日本語自身、その言語自身が好きなので」という語りは、外的な目標が失われても揺らがない内発的動機の強さを示している。

#### (4) YouTuber としての発信：日本語を媒介とした対抗的アイデンティティの形成

アレクの現在の活動として特徴的なのが、YouTube チャンネルでの日本の歴史・社会に関する英語での情報発信である。「その最も人気なのは、その、部落民について説明して」という語りに示されるように、日本社会の複雑な問題を英語話者向けに解説するという活動を展開している。これは、高校時代に「自分は誰だ」という問いに苦しんでいたアレクが、日本語・日本文化の深い理解を基盤として、英語圏の視聴者に向けた知識発信者という明確な社会的役割を獲得したことを意味する。また、修士論文のテーマとして「日本の若い世代は政治にとって無関心なんですけど、それはなぜかを調べて、論文書きたいと思ってます」と語っており、知的探究と発信が統合された自己像が形成されている。

**【ストーリーライン】**「自分は誰か」というアイデンティティの問いを抱えたまま高校期を過ごしたア

アレクは、大学入学失敗後の4年間のギャップイヤーを通じて独学で日本語力を培い、Superior レベルという高い言語能力を達成した。制度的挫折（ホイスコーレでのレベルミスマッチ、コロナ禍による留学中止）が続く中でも「言語自身が好き」という内発的動機は揺らがなかった。現在は、YouTubeでの日本の歴史・社会問題の英語発信と修士論文研究を通じて知識発信者という自律的な社会的役割を構築し、高校期には持ちえなかったアイデンティティを確立している。

【理論的記述】独学による高度な言語習得は、Dörnyei & Ushioda (2021) の L2 理想自己が強力な動機源となることを示す典型例である。一方、社会的相互作用の乏しい学習スタイルは、外的挫折を緩衝する学習コミュニティ的サポートを欠く脆弱性をはらんでいた。YouTube 発信と修士論文研究を通じた社会的役割の自律的構築は、Sade (2011) の帰属感をコミュニティ参加ではなく自己定義的な形で達成した点で独自性を持ち、Norton (2000) の象徴資本への投資として理解できる。Ryff (1989) の「人生の目的 (purpose in life)」次元の充実が Well-being の回復の核となっている。コアカテゴリー：【自律的発信による自己実現】【言語による居場所の再構築】【内発的動機の持続と脆弱性】

### 5.3 3名の共通点と相違点

3名に共通するのは、①高校期における学業不振・人間関係の困難・アイデンティティの混乱という「生きにくさ」、②日本語との出会いがアニメ・マンガ等のポップカルチャーや歴史への関心を契機としていること、③学習が進む中で「言語そのものへの愛着」という内発的動機へと深化したこと、④現在は何らかの形で他者への発信・支援・指導という役割を担い、自己効力感と貢献感を回復していること、の四点である。③から④への転換—内発的動機の深化と社会的役割の獲得—は、いずれの事例においても高校期の困難からの回復と密接に連動している。

相違点として注目されるのは、困難の性質と Well-being 回復を支えたりソースおよびその発揮形態の違いである。マルティンは学業的挫折が主な困難であり、日本という物理的な場への移動と生活体験が転換点となった。日本語能力は JET プログラムというキャリアへの接続として発揮されている。サンダーは人間関係の困難が中心にあり、日本語学習コミュニティという新たな対人環境が安全な居場所として機能し、スタディグループでの貢献的役割が自己効力感の主要な源となっている。アレクはアイデンティティの問いが根底にあり、制度的文脈では繰り返し挫折を経験した一方で、YouTube という自律的発信プラットフォームと修士論文研究を自ら構築することで社会的役割を確立した。この三者の差異は、言語学習が Well-being に寄与するプロセスが学習者の困難の質と動機スタイルに応じて複数の経路をとりうることを示唆している。

## 6. 考察：「心拋再建」概念の提案

本研究の分析を通じて提案される「心拋再建 (しんきょさいけん)」とは、困難を抱える青少年が言語学習を契機として、①心の抛り所となる安全な居場所 (safe house) を再発見し、②対抗的アイデンティティを構築し、③自己効力感を回復し、④新たなコミュニティへの帰属を獲得する動的・関係的過程を指す。「心拋」は safe house の概念に由来し、青少年にとっての「心の抛り所」を意味する。「再建」は、それが困難や生きにくさを経て新たに構築される動的プロセスを示す。

心拋再建の4側面は、Seligman の PERMA モデルおよび Ryff の心理的 Well-being モデルと以下のように対応する

表 3 心拋再建と Well-being 理論の統合

心拋再建の側面	PERMA モデル	Ryff モデル
対抗的アイデンティティの構築	Meaning(意味)	Purpose in life
安全な居場所の形成	Relationships(関係性)	Positive relations
自己効力感の回復	Accomplishment(達成)	Environmental mastery
コミュニティへの帰属	Engagement(没入)	Personal growth

この対応関係は、心拋再建という概念が、確立された Well-being 理論と整合的であり、かつ言語学習という特定の文脈における独自の視点を提供することを示している。また「心拋再建」は、Norton (2000) の「投資」概念と接続する。対象者にとって日本語学習は、単なる言語能力の習得ではなく、アイデンティティと社会的ポジションを再交渉するための象徴的・物質的投資として機能している。「ウェルフェア・リングイスティックス」(ハインリッヒ, 2021) の観点からも日本語学習が社会的マイノリティ的経験を持つ青少年の包摂と福祉向上に貢献するものとして位置づけられよう。

さらに、従来の L2 動機理論では動機の種類と強度を問題にしてきた。これに対し「心拋再建」は、動機の「why (なぜ学ぶのか)」を超えて、言語学習が人間の Well-being にとって果たす根源的機能を問うものである。すなわち、Well-being とは孤立した個人の内的状態ではなく、関係の再編と居場所の再構築を通じて形成される動的・関係的なものとして再定義されうる。

廣松の「役割の主体」概念を採用すれば、3名の転換、つまり、「学校で居場所のない自分」から「日本語コミュニティの中に位置づけられた自分」への変容は、孤立した個人の内的変化ではなく、新たな言語共同体における「役割」の獲得、すなわち共同主観的な世界への再参与として理解される。「心拋」とは、この新たな役割を通じて共同主観的世界に再び位置づけられた状態を指す。「再建」は廣松の「事的世界観」に基づく動的・関係的過程を強調し、Well-being の回復は、孤立した個人が内的資源を積み上げるのではなく、日本語という新たな言語実践を通じて他者との関係の網の目を再編成し、その中で新たな自己を立ち現らせるプロセスとして捉えられる。

## 7. おわりに

本稿は、OPI 上級以上のデンマーク人日本語学習者3名へのライフストーリーインタビューを SCAT で分析し、以下の知見を得た。(1) 生きにくさを抱える青少年にとって、日本語学習は困難期の「心の拠り所」として機能する。(2) 学習過程において、対抗的アイデンティティの確立、帰属感の獲得、自己効力感の回復という Well-being 向上の動的プロセスが確認される。(3) これらを包括する概念として「心拋再建」を提案し、Ryff・Seligman・Keyes のモデルとの理論的接続を示した。

廣松哲学に拠る<sup>5</sup>砂川 (2020) では、日本事情教育の集約的目標として「知の伝達から場の言説化能力へ」という転換が提示されている。これは「心拋再建」の実践的な教育論的含意と対応するもので

<sup>5</sup> 砂川(2017)では廣松について触れられている。https://bonpublishing.wixsite.com/design/24(2026年3月閲覧)

ある。3名の学習者はいずれも、日本語を「学ぶ対象」としてではなく、「自分の関心に応じて世界を言説化し、他者と場を共有するための実践」として使用してきた。マルティンの後輩への支援と自身の経験の語り継ぎ、サンダーのアニメ文化の共有と秋田での日本語のみによる生活経験、アレクの日本の歴史・社会問題についての YouTube 発信と修士論文研究は、まさに砂川のいう「対話的協働性」を通じた「場の言説化」であり、そのプロセスが自己アイデンティティを再構築する契機となっている。砂川が指摘するように、この過程には「自己アイデンティティの変容・崩壊につながるような不安」も伴う。アレクのモチベーション低下や外的挫折への脆弱性は、この不安の顕現として捉えることができ、言語教育実践において Well-being への配慮が不可欠であることを改めて示している。

今後の課題としては、より多様な言語・地域における学習者事例を通じて「心抛再建」の妥当性を検証することが求められる。また、教育実践において、語学教育を単なるスキル習得ではなく、青少年が自己を再編し居場所を得る契機として捉える必要があり、その学習者の心抛再建を支える教師の在り方も考えていく必要がある。この心抛再建理論は、政策的にも、経済効率性に還元できない言語教育の価値を強調する論拠となれば幸いである。

## 参考文献

- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングと理論化による SCAT: Steps for Coding and Theorization」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), pp.27-44.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版
- 尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司編著 (2023) 『ともに生きるために：ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からみることばの教育』春風社
- スズキ・ステファン・ケンジ(2010) 『デンマークが超福祉大国になったこれだけの理由』合同出版
- 砂川裕一 (2017) 「『言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化』という表現について」  
<https://bonpublishing.wixsite.com/design/24>(2026年3月閲覧)
- 砂川裕一 (2020) 「「日本事情」とは、何を、どのように、何をめざして、教えるのか?—旧くて新しい「日本事情教育」について考える」国際交流基金『日本語教育通信』日本語・日本語教育。  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/202002.html> (2026年3月閲覧)
- 徳川宗賢 (1999) 「対談 ウェルフェア・リングイスティクスの出発」『社会言語科学』第二巻 第一号、89-100.
- ハインリッヒ・パトリック (2023) 「ウェルフェア・リングイスティクスとは」『ともに生きるために』尾辻恵美・熊谷友理・佐藤慎司 (編) 春風社, pp.12-35.
- 廣松渉(2017) 『世界の共同主観的存在構造』岩波文庫
- 野村和之, 望月貴子. (2018). 「『心の拠り所』としての日本語—香港青少年学習者による日本語学習のエスノグラフィー」. 『日本語教育』169号, pp.1-15.
- 牧野成一(2020) 「序章：OPIの概略を知ろう」鎌田修・嶋田和子・三浦謙一 (編著) 『OPIによる会話能力の評価—テスト、教育、研究に生かす—』凡人社 pp.2-27..
- Bonnesen, C. T., Thygesen, L. C., Rod, N. H., Toftager, M., Madsen, K. R., Jensen, M. P., Rosing, J. A., Wehner, S. K., Due, P., & Krølner, R. F. (2023). Preventing stress among high school students in Denmark through the multicomponent Healthy High School intervention: The effectiveness at first follow-up. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 1754. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031754>
- Canagarajah, A. S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In B. Norton & K.

- Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.116-137). Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43(2), 207-222.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 262-274.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Santini, Z. I., Pisinger, V. S. C., Nielsen, L., Madsen, K. R., Nelausen, M. K., Koyanagi, A., Koushede, V., Roffey, S., Thygesen, L. C., & Meilstrup, C. (2021). Social disconnectedness, loneliness, and mental health among adolescents in Danish high schools: A nationwide cross-sectional study. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15, Article 632906. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.632906>
- Sade, L. A. (2011). Complexity in learner identity and motivation: The desire to belong. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp.55-66). Palgrave Macmillan.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

謝辞：快くインタビューに応じてくれた3名の協力者に感謝申し上げます。また本稿の元となった連絡会議での発表後に「心拠再建」を学術的に通用性を持つタームとして育てる必要性についてご助言くださった砂川裕一先生に感謝申し上げます。