

カタールにおける日本語学習動機に関する一考察  
—LTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査から—

根本 愛子

## 要旨

カタール LTI 日本語講座修了者 (QJL) を対象にインタビュー調査を行い、その日本語学習動機を M-GTA を用いて分析した。その結果、日本への興味と言語学習への興味が並行し、関連し合うことで日本語学習開始の決心をした後、カタールにおける日本語の位置づけの低さに諦めと割り切りで対処し、頑張れる理由を持って日本語学習を継続させていることがわかった。その過程において QJL の英語力と、年長の家族の存在が欠かせないものであることが明らかになった。学習動機の出発点はアニメなど二次元世界の対象であったが、その後、その興味は人物または日本そのものへと変化しており、二次元世界の対象からは離れていることも明らかになった。また、「日本のポップカルチャー」は他の要因と関連し、複合的に日本語学習動機を構成するものであることも示唆された。

キーワード：学習動機、M-GTA、「日本のポップカルチャー」、英語力、年長の家族

## 1. 研究の背景

海外における日本語学習者の数は 2009 年には 133 カ国・地域で約 365 万人となっており、その日本語学習の目的として「日本の文化 (アニメ・マンガ・J-POP 等) に関する知識・情報を得るため」と「日本のポップカルチャー」に相当するものがあげられている<sup>1</sup>。

カタールでも「日本のアニメなどのポップカルチャーが好きで日本語を習いたい」という日本語学習希望者が増加した<sup>2</sup>ことを受け、2006 年 12 月にカタール教育省 (当時) 附属語学教育センター (The Language Teaching Institute、以下 LTI) に、一般社会人を対象とする 2 年間 6 レベルの初級日本語講座<sup>3</sup>が開講された。当時、民間の語学学校でも日本語講座を持つ機関はあったが、そこでは読み・書きの指導は行われておらず、この LTI はカタール国内で 4 技能を学ぶことができる唯一の日本語講座であった。その後、2010 年 7 月の LTI 閉校<sup>4</sup>までの間、日本語講座を修了させることが可能であった時期に、日本語講座の受講を開始した者は 70 名であったが、この中で実際に講座を修了した学習者は 12 名 (17.1%) であった。45 名 (64.3%) がレベル 2 までに、50 名 (71.4%) が学習開始から

<sup>1</sup> 国際交流基金 (2010)。

<sup>2</sup> 筆者のカタール赴任前の 2006 年 5 月 25 日、日本国外務省によるブリーフィングにて。

<sup>3</sup> 全課程を修了すると旧日本語能力試験 3 級合格程度のレベルとなる。

<sup>4</sup> 2009 年に教育省を統合した最高教育評議会の決定により、日本語講座のみではなく、LTI 自体の閉校が決定された。

1年後のレベル3で、55名(78.6%)が初級前半終了程度のレベル4で日本語講座から離れていた。

一方、2006年9月、カタール大学(Qatar University)では「日本クラブ(The Japan Club、以下QUJC)」が学生団体としての活動を開始した。所属学生の興味は日本のアニメやドラマなど、いわゆる「日本のポップカルチャー」であった。当然、QUJC所属学生がLTI日本語講座を受講することが期待されたが、100名とも200名ともいわれるQUJCからLTI日本語講座を受講する者はほとんどいなかった。

つまり、「日本のポップカルチャーに興味のある者が日本語学習を開始するとは限らない」ことと、「日本語学習を開始したからといって、継続するとは限らない」という状態であったわけである。では、カタールLTIの日本語講座を修了した日本語学習者はどのような学習動機を持っていたのだろうか。彼らの学習動機に「日本のポップカルチャー」はどのように関わっていたのであろうか。

## 2. 先行研究

### 2.1 「日本のポップカルチャー」とは

まず、本稿において「日本のポップカルチャー」とは、どのようなものか定義する。

国際交流基金による2003年度調査では「日本のマンガ、アニメ、ファッション、ゲーム、映画などのポップカルチャーに対する関心から日本語学習を始める若者が増えている」とされている。2009年度調査になると、学習目的を問う項目に新たに「日本文化(アニメ・ドラマ・J-POP等)に関する知識・情報を得るため」が加えられた。ここでは「日本のポップカルチャー」という語は使われていないが、この項目は2003年度調査での「日本のポップカルチャー」を指すと考えられる。小倉(2010)は日本語学習への関心について、「いわゆるポップカルチャーへの関心とあいまって若者の日本語に対する関心が増大している」、「マンガやアニメ、寿司などの日本食、若者のファッション、コスプレなどが『クールジャパン』として認識され、日本においては日本語に関心を持つ人びとが増大している」、「日本のポストモダン文化に対する興味が主たる動機となって、日本語を少しでも学びたいという現象が生じている」等としており、「日本のポップカルチャー」と日本語学習のつながりを指摘している一方で、その範囲を明確には定義していない。

中村ほか(2006)は、「ポップカルチャー」を確定的に定義づけるのは難しいとしたうえで、「古典・伝統芸術や貴族文化に対抗する概念としての『流行文化』や『大衆文化』として緩くとらえ、ジャンルとしては「マンガ、アニメ、ゲームといった日本の得意分野や、映画、軽音楽といったアメリカの得意分野、ウェブ、ケータイといったデジタルの新聞や、ファッション、オモチャ、スポーツ、風俗などのメディアコンテンツ以外のものも含む」とする。しかし、高橋(2008)は「ポップカルチャー」という言葉を日本政府が使う場合、常に「ジャパン・クール」などに象徴される「日本はカッコいい」という肯定的な日本観

を伴っており、具体的には「マンガ、ゲーム、アニメなど」を指しているという。さらに、2008年度からはこの「など」にはそれ以外を受け付けない排他力を持ち始めたと指摘する。

以上を受けて、本稿では、「日本のポップカルチャー」は、「 」つきで表すこととし、特定のイメージが付与されたものであり、「アニメ、ドラマ、J-POP など」とその範囲は曖昧であるとする。

## 2.2 学習動機にまつわる先行研究

第二言語習得に関する動機研究の出発点となるものは、Gardner & Lambert (1972) であろう。これはある一時点での「なぜその言語を学習するのか」に焦点をあてたものである。

しかし、実際の学習動機とは安定したものではなく、時間経過や社会的状況などにより、絶え間なく変化するものである (Ushioda 1996、ドルニエイ 2005 など)。

ドルニエイ (2005) は、動機づけとは動的 (dynamic) なものであり、時間的側面を含むことが有益であるとする「過程志向アプローチ (Process-Oriented Approach)」を示した。その前提として、動機づけとは、「選択動機づけ (choice motivation)」、「実行動機づけ (executive motivation)」、「動機づけを高める追観 (motivational retrospection)」の異なる段階があり、それぞれが異なる動機に刺激されているとする。さらに、動機づけを発生させる段階と、動機づけを維持させる段階とでは考え方が大きく異なるとする。

本稿では学習動機をこうしたプロセスを持つものであるとし、日本語学習開始以前から捉える必要があるものであるとする。

## 2.3 海外における日本語学習動機にまつわる先行研究

海外における日本語学習動機については、縫部ら (1995)、成田 (1998)、郭・大北 (2001)、森 (2006)、バルスコワ (2006) のように質問紙調査によるものが多く見られる。これら研究の結果からは、「日本のポップカルチャー」に相当する因子も抽出されているが、各因子がどのように関連し合っているのか、どのように変化したのかは不明である。また、学習動機の持つプロセス性は考慮されておらず、ある一時点に焦点があてられているものである。

一方、羅 (2005)、田村 (2009) のように学習動機をプロセスと捉えたインタビュー調査による研究も見られる。これらの研究では、日本語学習者の置かれた状況、どのような刺激があったか、その関係性も考察されている。ここからは、「日本のポップカルチャー」は日本語学習開始のきっかけとはなっているが、最終的な選択としてはそれ以外の要素が大きいことが明らかになっている。しかし、これらの研究は特定の日本語学習者に関する事例研究である。

これら先行研究を踏まえた上で、本稿では学習動機はプロセスを持つものであるとし、カタールにおける日本語学習者集団の日本語学習動機を明らかにしたい。

### 3. 調査方法

#### 3.1 パイロット調査

本調査を行うにあたり、LTIでの日本語学習者(30名)の学習動機と、「日本語を学習してはいないが『日本のポップカルチャー』には興味がある者」としてQUJC所属学生(36名)の興味・関心の差異を明らかにするため2008年に質問紙調査を行った<sup>5</sup>。その結果、カタールでは、①日本語学習者より「日本のポップカルチャー」に興味があるの方が日本および日本語に関して何にでも高い興味を示す傾向があること、つまり、日本語学習者の方が日本への興味の範囲が狭いこと、②言語学習への興味・関心が日本語学習者の方が高いこと、以上2点が両者の相違点として注目すべきである、つまり、日本語学習の動機づけと関わっているという示唆を得た。

これを受け、本調査では日本語学習者の日本への興味および言語学習への興味を中心とするインタビュー調査を行うこととした。

#### 3.2 調査対象

本調査の対象者は、カタールLTIの日本語講座を修了した日本語学習者(以下、QJL)10名とした<sup>6</sup>。調査対象とした日本語学習者の性別は男性4名、女性6名であった。QJL10名のうち、LTI日本語講座開始時には9名が大学生、1名が一般社会人であったが、講座修了時には大学生と一般社会人であった者がそれぞれ5名となった。

#### 3.3 データ収集方法と範囲

データ収集のため、2009年12月から2010年5月の間に30分から60分の1対1の半構造化インタビューを行った。インタビューに協力してくれるQJLには事前に英語のインタビューガイドを示し、インタビューの録音および文字化、インタビューの目的および質問内容を理解してもらった。また、インタビューデータは匿名化されることも説明した。

インタビュー項目は①言語経験(母語、学習言語、習得言語など)について、②日本との最初の出会いについて、③日本語学習開始の決意について、④日本語学習開始後の興味の変化について、⑤日本語学習のゴールについて、⑥(大学生または大学卒業生のみ)大学における「日本クラブ」についての5ないし6項目とした。インタビューでの使用言語は英語または日本語のどちらかをQJL自身に選択してもらったところ、9名が日本語、1名が英語の使用を選択した。選択した言語はインタビュー中「使用し続けなければならない」ものではなく、「必要があれば英語(または日本語)を使用して欲しい」旨を伝えてお

<sup>5</sup> 根本(2009)。

<sup>6</sup> 講座修了者12名中2名は、閉校直前に日本語講座を修了したカタール人男性である。カタールでは「家族以外の異性と外で会う」ということは社会的習慣としてありえない。LTI開校中は学内でインタビューが行えたが、閉校後ではその機会が設けられないと判断し、インタビュー対象から外した。

いた。また、インタビュアーである筆者は QJL の直接の日本語教師である点、また、インタビューデータは相互補完的なものである点、考慮が必要である。

### 3.4 データ分析方法

得られたデータは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (=Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA) を用いて分析した。M-GTA とはデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法であり、社会的相互作用のある分野において、研究対象がプロセス的特性を持つ場合に有効な分析方法である (木下 2003、2007)。本調査では、学習動機はプロセスを持つものであると捉えている点、および言語学習とは社会的相互作用がある点から、M-GTA による分析が有効であると考えた。

データ分析の手順は木下 (2003) に従って行った。データ内にある具体例 (ヴァリエーション) から概念を生成し、概念ごとに分析ワークシートを作成した。分析ワークシートには概念名、その定義、具体例および理論的メモを記入していった。生成した概念は類似例および対極例といった比較の観点から解釈を行った。分析の途中で M-GTA 研究会においてスーパービジョンを受け、その方向性および解釈の妥当性を検討した。こうして生成した概念同士の関係からカテゴリーおよびサブカテゴリーを生成した。そして、生成されたカテゴリーおよび概念の関係を結果図およびストーリーラインで表した。

## 4. 結果

### 4.1 ストーリーライン

分析の結果、28 の概念が生成され、5 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリーにまとめられた。図 1 は QJL の日本語学習動機のプロセスを示している。〈 〉は概念名、【 】はカテゴリー名、[ ] はサブカテゴリー名である。→は変化、→は影響、\_\_\_は結合を表している。

QJL の日本語学習動機を構成するカテゴリーは、まず【日本への興味】がある。これは、[興味の収斂] から〈二次元世界からの卒業〉を経て [より狭く、より高く] へと変化している。もう一つのカテゴリーは【言語学習への興味】であり、ここでは [英語力の向上] と [学習言語の選別] が行われていた。この二つのカテゴリーが並行し、関連しながら進行していく過程で、〈日本語がわからないストレス〉、[学習方法模索]、[タイミング] が結合し、日本語学習【開始の決心】をしていた。「日本語を勉強して何になるのか」というカタールの社会的状況には【諦めと割り切り】を持っていた。そして、QJL はそれぞれの【頑張れる理由】を持ち、日本語学習を継続させていた。

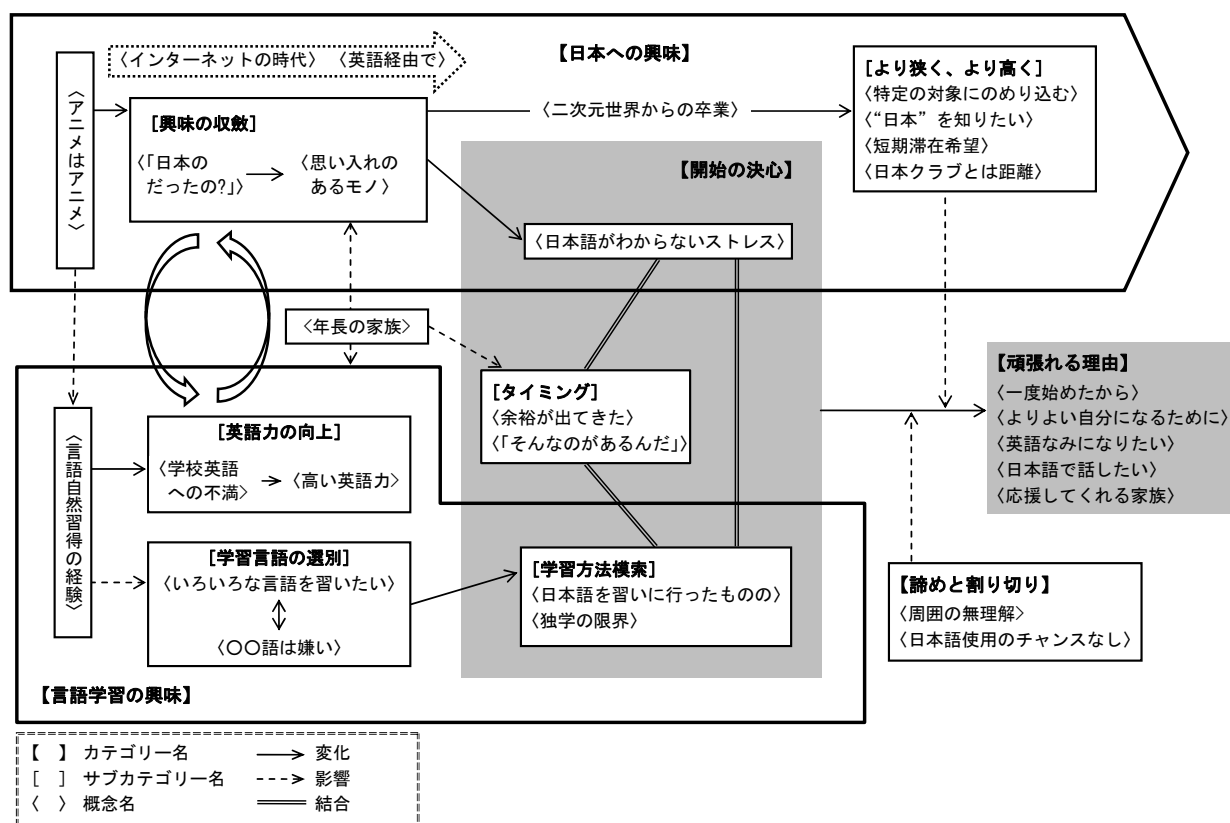


図1 カタールにおける日本語学習者の学習動機

以下、各カテゴリーを構成する概念について具体例<sup>7</sup>をあげながら、分析を行う。

#### 4.2 言語学習の興味

QJL は、幼少時代に置かれた環境やテレビの視聴から、母語以外の言語が自然とわかるようになったという<言語自然習得の経験>を持つ。特に英語については、学校での英語教育開始前にある程度は理解ができた。そのため、「(学校英語の) レベルは低いです。あの、すみません、でも、くだらないことを勉強、ちゃんとの言葉や、ちゃんとの文を勉強しませんでした」という小学校で開始された<学校英語への不満>を持ち、自身で[英語力の向上]のための行為が見られた。[英語力の向上]には家庭環境や教育方針という<年長の家族>の影響がある。その一方で、「大学始まる前に、私、日本語のドラマを見ることは始まったんですから、あの、subtitles は英語で。… (中略) …英語をたくさん習いました。初めて辞書を使いました、英語の辞書。そして、pose、pose、たくさん。その前まで全然英語使いませんでした」というように、4.3 で述べる【日本への興味】を深めるための

<sup>7</sup> イタリック体部分が引用データである。意味のわかる範囲では言い間違いも残すなど、訂正は最低限にとどめた。英語でインタビューをした QJL のデータは筆者が日本語訳を行った。日本語でインタビューをした QJL のデータの英語部分はそのままとした。また、具体例内の ( ) は筆者の補足、(I:) は筆者の発言を意味する。

手段として利用したことがある。これにより、QJL は同世代の周囲と比較すると＜高い英語力＞を身に付けていた。

また、QJL は＜いろいろな言語を習いたい＞という希望や、習ったという経験を持つ。その一方で、音の響きや習得の難しさから＜〇〇語は嫌い＞という〔学習言語の選別〕も行っており、手近な言語を常に学習していたわけではない。

#### 4.3 日本語学習開始までの日本への興味

QJL は幼少時代にテレビで日本のアニメを視聴した経験を持つ。当時はそれが日本のものだと認識はなく、＜アニメはアニメ＞でしかなかった。しかし、自分の慣れ親しんだものが＜「日本のだったの？」＞という驚きを経験することで、【日本への興味】を持つようになった。

また、＜インターネットの時代＞となっていたために情報の入手は易しく、多くの日本のアニメ、ドラマ、人物などに触れることが可能であった。その中で＜思い入れのあるモノ＞ができると、その対象を追うようになった。そこでさらに新たな情報に触れると、その中でまた新たな対象を追うこととなり、興味の対象は変化しつつも〔興味の収斂〕が行われた。

こうした一連のプロセスは主に＜英語経由で＞行われていた。情報を英語で入手できるだけの＜高い英語力＞を備えていたことから可能になったことであると同時に、4.2 で述べたように、情報を英語で入手することでさらに英語力を高めることとなった。つまり、〔英語力の向上〕と〔興味の収斂〕はスパイラルの関係であったこととなる。

一方、こうした〔興味の収斂〕も＜年長の家族＞から影響を受けている。それは、まず、「お母さん、何か、レディオスカー、何でしたっけ。誰？『ベルサイユのばら』？のアニメは大好きでした。フランスへ行って、ふふふ、ベルサイユへ行っていました」というように、家族自身が「日本のポップカルチャー」に興味を持っていたことによる影響である。その他、「父は日本へ一回行ったんです。それで、お土産を買ってきてくれました。…（中略）…父が買ってきてくれたので、それは何か特別なものだと思います。それに、誰もが日本は素晴らしい、日本は高い技術があると言いましたから」というように、家族の訪日経験や家族の日本に対する高い評価など、日本に好意的な家族の存在が窺える。

#### 4.4 開始の決心

QJL の日本語学習【開始の決心】は、【日本への興味】の＜日本語がわからないストレス＞と、【言語学習への興味】の〔学習方法模索〕、および〔タイミング〕の結合したものである。

日本に関する〔興味の収斂〕をさせた QJL は、その過程で「英語のマンガ、ちょっと終わりました。みんな日本語。あ、大変って思って。で、ちょっと怒ってしまいました。」という＜日本語がわからないストレス＞を感じるようになる。

また、元々【言語学習への興味】が高い QJL は日本語学習を考え、[学習方法模索] をすることとなる。これは、LTI 以外の講座へく日本語を習いに行ったものの>レベルや内容が合わない、一人で自宅学習を行っても<独学の限界>に当たるなど、日本語学習を続けることができずにいたということである。

ここに LTI へと向かう [タイミング] が結合する。まず、日常生活に時間的<余裕が出てきた>と感じたことである。さらに、<「そんなのがあるんだ」>と LTI の存在を知ることである。この当時、QJL は必死で何らかの学習機関を探していたわけではなく、偶然や、QJL の日本および日本語に関する興味を知る周囲からもたらされた情報によるものである。「LTI の校長とお父さんと、友達です。日本語のクラスを始めた時、お父さん、いつつも私のこと、日本、日本とか、日本好き、あの、知っていますから、お父さん教えてください。だから、お父さんは、勉強したいですか? 日本語。だから、私、はいと言いました」と、特に QJL の身近で QJL のことを気にかけている<年長の家族>の存在があることがわかる。

#### 4.5 日本語学習開始以降の日本への興味

QJL は日本語学習開始と前後して、「今、アニメ見ません。ドラマだけ。(I: その理由は?)」  
ドラマはもっと気持ちがあります。人ですから」という<二次元世界からの卒業>を果たす。これは、アニメやゲームとなど二次元世界の対象から興味が離れることである。これは、ドラマや特定のアーティストなど「人物」へと興味の対象が移ったということに加え、「高校の時は大人になって、だから、(アニメより) ドラマの方が。その後、なんかドラマの方が見ます」という「アニメは子どもの物」だという認識があることがわかる。また、「大学に入ってから、(日本語の) クラスに行き始めてから、日本のアニメは全然見ませんし、ゲームもしません。ゲームをする時間がないし、アニメを見る時間ありません」という QJL 自身の現状からくるものもあろう。

これは「日本のポップカルチャー」内での興味の変化だが、QJL の興味が「日本のポップカルチャー」を離れる現象も見られる。「アニメも好きですが、今、もっと早い、もっと高いことも思います」、具体的には、「ドラマを見て、あの、興味はせ、何、日本人の…style of living、(I: 生活?)、うん、生活に興味が」「アニメ、サムライのアニメ、好きです。…(中略) …それから、本当にサムライ、武蔵、宮本武蔵、服部半蔵。サムライ、日本語で何ですか。英語で honor がありました。だから好きです」の語りにあるように、「日本のポップカルチャー」をきっかけとして、日本や日本人など<“日本”を知りたい>と思うようになる。

こうした<二次元世界からの卒業>を経て、その後の【日本への興味】は何らかの<特定の対象にのめり込む>ようになっていく。そのため、その対象以外への興味が薄れたり、なくなったりするという現象が見られた。日本行きについては、興味のある対象を追うため、またはその興味が満足させるためとなることから、滞在そのものが長期である必要は



なく、＜短期滞在希望＞となる。また、大学生の QJL は大学内の＜日本クラブとは距離＞をおいている。これは、所属していても活動にはあまり熱心でなく、所属していない場合は所属するための条件をつけていることを意味する。こうした理由は、自身の勉強が忙しくてクラブのための時間が取れないことと、方向性やノリの違いによるものであった。

このように、QJL の【日本への興味】は日本語学習開始と前後して、[より狭く、より高く] を求めるようになっていくことがわかる。

#### 4.6 諦めと割り切り

QJL は「日本語、日本語の、私は今、日本語を勉強しました、聞いた時、みんな笑いました。… (中略) …母と父は、無理無理。… (中略) … (I: 今はどうか?) 知りません。(自分が日本語を習っていることを) 言いません。言ったら、笑います」と日本語学習について＜周囲の無理解＞にさらされている。これは、「父も、母も、(一人の兄以外の) 家族は全部。どうして (日本語を) 勉強しますか? カタールで大切じゃないです。もし日本語を勉強したら、後で何をしますか? 給料はたくさんになりますか?」からもわかるように、カタールでは日本語は必要とされていないという社会的認識によるものである。

こうした＜日本語使用のチャンスなし＞というカタールの社会的認識は、QJL 自身も認識している。これに関して QJL は「(日本語を使ってコミュニケーションを) したい。でも、誰と? ははは」という【諦め】と、「もし (日本語が使える仕事) がありました、もし、いいんですけど、カタールで使わない。日本語はもう趣味なんです。日本語の *certificate* 持っていますから、じゃ、あの、どこ行くんですか?」という【割り切り】を持っている。つまり、カタールにおける日本語の位置づけを認識し、受け入れた上で、「私は日本語が大好き、これは私の意見です」と【諦めと割り切り】をもって、日本語学習の継続を選択したことが見て取れる。

#### 4.7 頑張れる理由

こうしたプロセスを経た後の、QJL が【頑張れる理由】は5つの概念で構成されていた。

まず、「だって、私なんか、何かことは始まった、何か始まって、何か辞めたくない。あの、最後までしたいんです。日本語もそう」という＜一度始めたから＞である。また、日本語を学習することで自身がよりよい「人間」になれるという思いからくる＜よりよい自分になるために＞日本語学習を継続することができた。この二つの概念は、「日本語」を他の事象に置き換えることが可能である。[タイミング] よく日本語を始めたことで、その思いが「日本語」に向かったと考えられる。

また、日本語学習のゴールとしてあげられた概念は、まず、＜日本人と話したい＞という目的である。これは4.6で述べた＜日本語使用のチャンスなし＞の対極を成す概念である。このことから、QJL がカタールにおける日本語の位置づけを【諦めと割り切り】を行う

ことで、日本語学習を継続させていることがわかる。そして、もう一つのゴールは<英語なみになりたい>という目標である。これは QJL の<高い英語力>からくる自信であることが推測される。

こうした QJL を支えているのは<応援してくれる家族>である。この概念は 4.6 で述べた<周囲の無理解>と対立するものである。QJL にとって、「日本語なんて勉強して何になるんだ」という社会的な状況があっても、身近にいる家族の中に自分を理解してくれる存在があるということが必要であると考えられる。

#### 4.8 QJL の学習動機にはなかった概念

以上、インタビューデータから QJL の日本語学習動機を分析した。そのインタビューデータには、QJL から日本語学習を断念させるような具体例は見られず、【頑張れる理由】と対立する概念は生成されなかった。このことから、QJL は「日本語を辞めたい」と考えるプロセスを経ることなく、日本語学習を継続したことがわかる。

また、「日本のポップカルチャー」に関する概念は【頑張れる理由】では生成されなかった。ある QJL は「日本語を習う理由が変わり始めたと思います。以前はただゲームやアニメのためだったんです。でも、大きくなって、少し年をとってから、ゲームやアニメなんかよりもっと大事なことがあると発見しました。…(中略)…他の言語を学ぶということとは(文化や習慣、思考などの差異に関する)情報や知識への扉を開けることです。それで、アニメやゲームみたいなものを窓だと考えています。この窓を通して、他の人の考えなどを見ることができるのです」と語っている。このことから、日本語学習【開始の決心】をした時には「ゲームやアニメ」が学習動機として有効であったが、日本語学習を継続させていく間に【日本への興味】が変化したことがわかる。

一方、QJL からは日本語学習について回顧的に語られることはなかった。LTI 日本語講座を修了したにもかかわらず、「日本語は(自分が知っているアラビア語や英語とはまったく違うから)難しい。だから、頑張ろうと思います」「日本語のゴールはまだです。もっと頑張ります」と、日本語学習は継続中であるという認識を持っている。つまり、QJL にとって日本語講座修了は日本語学習において通過点でしかなく、講座の有無に関わらず日本語学習を継続させていることがわかる。

## 5. 考察

以上、カタール LTI において 2 年間の日本語講座を修了した日本語学習者の学習動機を、学習開始以前からのプロセスとして分析した。その結果、以下の点が示唆された。

- ① QJL にとって、日本語学習動機には英語力が深く関わっている。それは、日本への興味を深めることと英語力の向上がスパイラルの関係である点と、日本語学習のゴールを自身の英語力と比較して設定している点に現れている。

- ② QJL の日本語学習動機には、年長の家族が大きく関わっている。学習動機の出発点からゴールまで、こうした家族の存在が不可欠である。
- ③ QJL の日本への興味は「日本のポップカルチャー」の中でも二次元世界の対象を出発点とする。その後、「日本のポップカルチャー」の中でも特定の対象に興味ที่収斂され、興味が二次元世界の対象から「人物」へと変化することで、“日本”へも興味を持つようになる。
- ④ QJL の日本語学習動機への「日本のポップカルチャー」の関わりは、決して「アニメが好きだから日本語を始めた」というような単純なものではない。言語学習自体への興味や、日本への興味の変化など他の様々な要因と関連し、複合的な学習動機を構成するものである。

## 6. 今後の課題

本稿では学習動機を学習開始以前も含む段階的かつ連続的なプロセスとして捉え、カタールにおける日本語学習者の学習動機を、LTI 日本語講座修了者に焦点を当てて考察した。そのため、本稿で明らかになった学習動機がカタール以外の地域でも同様のプロセスを経るのかを検討する必要がある。

また、こうした学習動機の中で、カタールで一般的にみられる現象と、「LTI 日本語学習修了者」特有の現象を明らかにしなければ、実際の学習動機は見えてこない。したがって、カタール内外において「カタール LTI 日本語講座修了者」以外にも焦点をあて、比較する必要がある。

## 謝辞

本調査に協力してくださったカタール LTI 日本語講座修了者の皆さま、助言をくださった M-GTA 研究会会員の皆さまに心より感謝いたします。

## 参考文献

- 小倉和夫 (2010) 「海外における日本語教育推進のための基本政策はいかにあるべきか」  
[http://www.jpff.go.jp/j/about/survey/bp/pdf/rep\\_101130jk.pdf](http://www.jpff.go.jp/j/about/survey/bp/pdf/rep_101130jk.pdf) 国際交流基金
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110、pp130-139、日本語教育学会
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 国際交流基金 (2005) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003 年— (概要)』国際交流基金日本語国際センター

国際交流基金 (2010) 『「2009年海外日本語教育機関調査結果」結果(速報値)』

[http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news\\_2009\\_01.pdf](http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_01.pdf) 国際交流基金

高橋伸一 (2008) 「《ポップカルチャー》という言葉と操作されたそのイメージの流行(流行りブーム)」『ポピュラーカルチャー研究』2(1)、pp4-33、京都精華大学表現研究機構

田村知佳 (2009) 「ドイツにおける日本語学習動機に関する一考察—3人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとに」『大阪大学言語文化学』18、pp157-168、大阪大学言語文化学会

ドルニエイ、ゾルダン著、米山朝二・関昭典訳 (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店

中村伊知哉・小野打恵 編著 (2006) 『日本のポップパワー』日本経済新聞社

成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合」『世界の日本語教育』8、pp1-11、国際交流基金日本語教育センター

縫部義徳・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合」『日本語教育』86、pp162-172、日本語教育学会

根本愛子 (2009) 『カタールにおける日本語学習者の学習動機と「日本のポップカルチャーに興味がある若者」の興味・関心の比較』一橋大学言語社会研究科修士論文

バルスコワ、アンナ (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2、pp.144-151、新潟大学国際センター

森まどか (2006) 「モンゴル人学習者の日本語学習動機に関する分析」『語文と教育』20、pp.115-105、鳴門教育大学国語教育学会

羅曉勤 (2005) 「ライフヒストリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習者を対象に」『外国語研究』8、pp38-54、外国語教育学会

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House

Ushioda, E. (1996) *Learner Autonomy 5: Role of Motivation*, Authentik Language Learning Resources

(ねもと あいこ 言語社会研究科博士課程)