

日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割

－カタールを事例とした量的および質的研究－

「一橋大学審査博士学位論文」

2014年3月24日

一橋大学大学院言語社会研究科

博士課程

学籍番号：LD092002

根本 愛子

目次

| | |
|---|-----------|
| 第 1 章 本論文の概要 | 1 |
| 第 1 節 本論文の背景と目的 | 1 |
| 第 2 節 本論文の構成 | 3 |
| 第 3 節 動機づけ研究のまとめ | 4 |
| 第 4 節 ポップカルチャーとクールジャパン | 8 |
| | |
| 第 2 章 関係政策からみる海外の日本語学習者 | 11 |
| 第 1 節 戦後の海外における日本語教育の先行研究 | 11 |
| 第 2 節 経済・技術の援助・協力の時代 | 12 |
| 第 3 節 技術・経済協力から国際交流への移行期 | 14 |
| 第 4 節 国際交流の時代 | 17 |
| 第 5 節 クールジャパンの到来 | 20 |
| | |
| 第 3 章 調査・研究からみる海外の日本語学習者 | 28 |
| 第 1 節 大規模調査の中の海外の日本語学習者 | 28 |
| 第 2 節 海外の日本語学習動機に関する先行研究 | 33 |
| 第 3 節 これまでの調査・研究における問題点 | 39 |
| | |
| 第 4 章 調査の設計 | 43 |
| 第 1 節 量的研究と質的研究：説明的デザイン | 43 |
| 第 2 節 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ | 44 |
| | |
| 第 5 章 調査対象の概要 | 49 |
| 第 1 節 調査対象の設定 | 49 |
| 第 2 節 カタールにおける日本語教育の概要 | 50 |
| 第 3 節 カタール教育省語学教育センター(LTI)の日本語講座 | 50 |
| 第 4 節 カタール大学 The Japanese Club(QUJC) | 52 |
| 第 5 節 調査の限界 | 53 |
| | |
| 第 6 章 LTI 受講生と QUJC 学生の差 | 54 |
| 第 1 節 カタールにおけるアンケート調査－LTI 受講生と QUJC 学生の比較 | 54 |
| 第 2 節 中東 3 か国におけるアンケート調査 | 58 |
| 第 3 節 インタビュー調査に向けて | 66 |

| | | |
|--------------------|--------------------------------------|------------|
| 第 7 章 | QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス | 66 |
| 第 1 節 | 調査の概要 | 66 |
| 第 2 節 | 分析結果の概要 | 67 |
| 第 3 節 | 懐かしい思い出 | 69 |
| 第 4 節 | 興味の発展 | 72 |
| 第 5 節 | 日本通の看板を背負う | 76 |
| 第 6 節 | 日本語学習の必要性の認識へ | 85 |
| 第 7 節 | 日本語学習の必要性の認識するプロセスにはなかった概念 | 89 |
| 第 8 節 | QUJC 学生の日本語学習におけるポップカルチャーの役割 | 91 |
| | | |
| 第 8 章 | LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス | 93 |
| 第 1 節 | 調査の概要 | 93 |
| 第 2 節 | 分析結果の概要 | 94 |
| 第 3 節 | 言語学習への興味 | 96 |
| 第 4 節 | 日本語学習開始までの「日本への興味」 | 99 |
| 第 5 節 | 日本語学習の開始の決心 | 102 |
| 第 6 節 | 日本語学習開始以降の「日本への興味」 | 106 |
| 第 7 節 | 諦めと割り切り | 110 |
| 第 8 節 | 頑張れる理由 | 112 |
| 第 9 節 | 日本語学習動機のプロセスにはなかった概念 | 115 |
| 第 10 節 | LTI 修了生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割 | 117 |
| | | |
| 第 9 章 | ポップカルチャーを日本語学習動機とするために必要な要因 | 119 |
| 第 1 節 | 日本語学習の開始とポップカルチャー | 119 |
| 第 2 節 | 日本語学習の継続とポップカルチャー | 124 |
| 第 3 節 | 海外の日本語学習動機をポップカルチャーとする際の問題点 | 125 |
| 第 4 節 | 「日本語教師」ができること | 126 |
| | | |
| 参考文献 / 参考資料 / 参考記事 | | 129 |
| 謝辞 | | 134 |
| | | |
| 添付資料(1) | 日本語学習者(LTI, B JL, T JL 用)アンケート用紙 | 135 |
| (2) | 非日本語学習者(QUJC、QU 一般用)アンケート用紙 | 139 |
| (3) | 中東 3 か国におけるアンケート調査 記述統計 | 143 |
| (4) | QUJC 学生用インタビューガイド | 144 |
| (5) | LTI 修了生用インタビューガイド | 145 |
| (6) | 分析ワークシート：QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセス | 146 |
| (7) | 分析ワークシート：LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス | 179 |

第1章 本研究の概要

第1節 本研究の背景と目的

近年、ポップカルチャーを入口として日本語学習者を獲得し、日本理解者を育成することの重要性がいわれている。それは、海外における日本語学習者はポップカルチャーが好きであり、ポップカルチャーを学習動機として日本語を始める者が増えているためである。

国際交流基金(2011)によると、2009年現在、世界133の国・地域に約365万人の日本語学習者がおり、これは前回2006年度調査からは22.5%増であるという。海外交流審議会(2008)はこうした日本語学習者増加の「背景には、アニメ、マンガなどのポップカルチャーやデザイン、ファッション等日本の現代文化に対する関心の高まりもあると考えられる」としている。国際交流基金(2011)の2009年海外日本語教育機関調査でも、日本語学習の目的・理由を問う項目に「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」という選択肢が新設されるなど、日本のポップカルチャーが日本語教育に与える影響は大きい。

クールジャパン政策においても、ポップカルチャーに興味を持つ者を日本ファンにすべく日本語教育に力を入れる旨が記されている。例えば、文化外交の推進に関する懇談会(2005)は「日本はこれまで、特に現代日本文化に対する諸外国からの高まる関心に対して、十分に応えてきたとは言いがたい」こと、また、「日本に対する現在の関心や興味を一過性の流行で終わらせることなく」、「経済活動や政治的関係においても好意的な国際環境を安定的に醸成していく力に育てていくことが強く求められる」という。そして、「日本のマンガ、アニメ、ゲーム、音楽、映画、ドラマといったポップカルチャーや現代アート、文学作品、舞台芸術等は『ジャパン・クール』と呼ばれ、世界の若者世代の人気を博している」ことから、日本理解の促進と親日感の醸成のための「積極的で明確な政策的取組み」として、日本語の一層の普及を図ることをあげている。また、日本ブランドの確立と発信に関する関係省庁連絡会議(2009)でも「アニメ、マンガ、映画、ドラマ、音楽、ゲーム等のコンテンツや、食、ファッション、デザインといった日本特有のブランド価値創造に関連する産業を『ソフトパワー産業』として位置付け、これら産業の振興や海外展開を総合的に推進する」にあたり、海外での若年層の日本に対する興味関心を高めるため、海外における日本語教育を進めることとしている。

ポップカルチャーと日本語学習の関係についても、「アニメを見るために日本語を勉強するアメリカ人が確実に増えている」(杉山 2006:38)や「海外で話した日本語を勉強しているという学生の多くも、アニメが観たくて日本語を勉強し始めたという人ばかりであった」(櫻井 2009:181)という例を見つけることは難しくない。

しかし、実際にポップカルチャーが日本語学習者を獲得しているのか、日本語学習者がその学習を継続する要因になっているのかなどはほとんど検証されていない。日本語学習者の側からした場合、「ポップカルチャーによって日本語学習を開始するのか否か、継続するのか否か」は、日本語学習の動機や動機づけに関わることである。そして、こうした動機や動機づけは言語学習において学習者の目標を成功に導くための重要な要因の一つであると考えられている(Oxford1996、Dörnyei1998 など)。したがって、ポップカルチャーが実際に日本語学習動機となっているのであれば、ポップカルチャーを推進することで日本語学習者を獲得し、その学習の継続を促すことになるであろう。

では、実際のところ、ポップカルチャーは日本語学習者を獲得しているのだろうか。嶋津(2008:12-13)は、「日本語を学習したいと考えている人」に関する調査事例は一度しかないという。このため、海外で「日本語を学習したいと考えている人」が通時的に増加していることを統計的に証明したデータは存在せず、近年海外で「日本語を学習したいと考えている人」が増加しているというのは統計に基づく客観的な言い方ではなく、感覚的な言い方にすぎないと指摘している。そうであれば、「ポップカルチャーに興味を持ったことで日本語学習を考える者が増えている」ということも、感覚的である可能性は否定できない。

その後、近藤・村中(2010)が、日本のポップカルチャーファンが日本語学習者になりうるか否かを検討するため、フランスにあるパリ日本文化センターでの日本文化関連事業の来場者を対象に日本語未習者のポップカルチャーへの関心の強さと日本語学習への関心の強さを調査している。その結果、ポップカルチャーに関心が強い未習者のほうが、ポップカルチャーに関心の低い未習者より日本語学習への関心が高い傾向にあることから、日本語学習者の増加を期待するのであれば、ポップカルチャーへの関心が高い未習者をターゲットにすることが有効であるという。しかし、日本語学習にも関心が高い彼らがなぜ日本語学習を開始していないのかは明らかになっていない。

一方、アメリカ西海岸での「日本のポップカルチャー」に興味を持つ大学生へのアンケート調査では、実際に日本語を習いたいと回答したのは約 41%であった(會澤ほか 2010)という。つまり、ポップカルチャーに興味がある者であっても、その半数以上は日本語学習への興味を示していないということになる。

したがって、日本語学習を開始するか否かは、ポップカルチャーへの関心が低い者より高い者のほうが日本語学習を開始する可能性は高いが、ポップカルチャーに関心がある者すべてが日本語学習に関心があるというわけではないということになる。

さらに、日本語学習に高い関心があったとしても、実際に日本語学習を行うか否かはまた別の問題である。なぜなら、「日本のアニメが好き」「日本のアイドルが好き」という者であっても、日本語学習を開始していない者は大勢いるからである。では、なぜ彼らは日本語学習を開始しないのであろうか。

また、ポップカルチャーが日本語学習を継続させる要因となっているか否かについても、一考の余地があるのではないだろうか。国際交流基金(2011)によると、日本語学習の目的で最も回答割合が高いのは、「日本語という言語そのものへの興味があるため」(58.1%)、次いで「日本語によるコミュニケーションができるようになるため」(55.1%)であるが、第3位が「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」(50.6%)とポップカルチャーに関する項目となっている。確かに日本語学習の目的としては順位は高いのだが、その数字をみると約半数はポップカルチャーを日本語学習の目的とは回答していない。つまり、現在の日本語学習者すべてが日本のマンガやアニメなどのために日本語を学習しているわけではないのである。では、ポップカルチャーを日本語学習を継続させる要因とするには何が必要なのだろうか。

デシ&フラスト(1999:12)は、医者や教師のような上位者が、患者や学生などの下位者に対して「他者をどのように動機づけたらよいのか」というのは正しい問いではないと指摘し、正しい問いは「どのようにすれば他者が自らを動機づける条件を生み出せるのか」であるとしている。したがって、ポップカルチャーによって日本語学習者を獲得するには、また、日本語学習を継続させるには、実際の日本語学習者や日本語学習者予備群とされる者が、ポップカルチャーを自ら日本語学習へと動機づけるためにはどのような条件を整えるべきかを考える必要があるということである。そのためにも、まず行わなければならないことは、日本語学習者や日本語学習者予備群とされる者自身の声から、日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割を明らかにすることである。

そこで本論文では、海外における日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割を日本語学習者自身の声から明らかにし、日本語学習の開始動機および継続動機に必要な要因の検討を行う。

第2節 本論文の構成

本論文の構成は以下のとおりである。

まず、本章では、本論文の背景と目的、そして構成を述べる。また、学習動機研究の理論についてまとめる。さらに、本論文のキーワードである「ポップカルチャー」、「クールジャパン」という用語について整理しておく。

第2章では、戦後の海外における日本語学習者が誰であったのか、その目的はどのようなものであったのか、そして、どのような経緯で現在の「ポップカルチャーが日本語学習動機」となるに至った経緯を整理する。特に関係各政策の中での日本語学習者に視点をおき、日本側の認識を明らかにする。

第3章では、海外の日本語教育に関する各調査において、海外における日本語学習者は

誰だったのか、学習の目的がどのように報告されたのかを見ていく。そのうえで、海外における日本語学習動機の先行研究をまとめ、その問題点を指摘する。

第4章では、本論文の調査方法について述べる。本論文が採る「混合研究法」とはどのようなものか、また、質的研究として用いる修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach=M-GTA)の考え方や手順について説明する。

第5章では、本論文の事例であるカタールにおける日本語教育、および、調査対象とした教育省附属語学教育センター(The Language Teaching Institute、以下 LTI)日本語講座、カタール大学日本クラブ(Qatar University The Japanese Club、以下 QUJC)の概要を提示する。

第6章は量的研究の部分である。まず、日本語学習者である LTI 日本語講座受講生の日本語学習動機と、日本語学習者予備群とされる QUJC 学生の日本への興味・関心の比較を行い、両者の差異を探る。また、比較対象として周辺国の日本語学習者(=バーレーンの日本語学習者・トルコの日本語非専攻大学生)と、QUJC に所属していないカタール大学生を加え、さらなる比較を行う。

第7章と第8章は質的研究の部分である。第7章では QUJC 学生の日本語学習の(不)必要性を認識するプロセスを、第8章では LTI 日本語講座修了生の日本語学習動機のプロセスをそれぞれ分析し、日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割を明らかにする。

第9章では、それぞれのプロセスを比較し、両者の差異からポップカルチャーが日本語学習動機になる要因について考察する。また、その過程で浮かび上がった問題点を指摘する。

第3節 動機づけ研究のまとめ

(1) 動機とは、動機づけとは

ある人が日本語学習を開始し、それを継続するという行為は、学習のための動機を持つか否か、学習に動機づけられているか否かによって決定する。まず、「動機」という場合、なぜ人がある行動をとることに決めたのか、その選択に影響を及ぼした要因は何か、また目標達成のためにどの程度の労力を費やすかに関わる意識(Williams & Burden 1997:115)や、行動の目標や目的(質的側面)を規定するものであり、一般には学習目的や学習理由に相当する(廣森 2011)ものだと定義できる。「動機づけ」という場合、行動の理由を考える際に用いられる大概念であり、行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能の全般(『心理学用語辞典』1999)や、目標が設定された行為に向かって行動し、またそれを維持しているプロセス(Pintrich, Schunk & Meece 2002:5)、動機に加えて学習という行動の強さ(量的側面)を規定するものであり、動機を成就させるプロセス(廣森 2011)など

と定義される。

また、ドルニエイ(2005)によれば動機づけとは、なぜ人が何かをやろうと決定するのか(why)、どのくらい熱心に取り組むのか(how hard)、そして、どのくらいの期間その活動に意欲的に取り組むことができるのか(how long)を明らかにするものであるという。また、人が何かをやろうとする場合だけではなく、やりたがらない場合もその理由を「動機づけられていないから」と説明することができる」と述べ、動機づけは行動に先行する事件・事情(=原因と起因)を述べる一般的方法であるとしている。さらに、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)」を示している。その前提として動機づけはいくつかの異なる段階からなるものだと主張する。ドルニエイのいう段階とは、まず、動機づけを産み出し、目標や取り組む課題の設定や行動の開始に関わる行動前段階の「選択動機づけ(choice motivation)」がある。続いて、特定の行動が続く間、積極的にその行動を維持および保護するといった行動段階の「実行動機づけ(executive motivation)」がある。最後に、学習経過を学習者が回顧的に評価することに関わる行動後段階の「動機づけを高める追観(motivational retrospection)」である。これらはそれぞれが異なる動機に刺激され、各段階で考え方が大きく異なるとしている。

第2章で詳しく述べるが、2013年7月に出された海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会の『議論の総括と政策提言』では、海外における日本語教育の需要面において、日本の魅力の発信強化などを通じて新たな日本語学習者を取り込むこと、日本語を学習するメリットを明らかにして継続的な日本語学習が行える環境を整えることが必要であるとしている。つまり、ここで期待されていることは、ポップカルチャーに興味がある者が日本語学習を開始することと、そうして日本語学習を始めた者が日本語学習を継続することである。このため、ドルニエイの過程志向アプローチによれば、この開始動機と継続動機は同一に扱うことはできないが、連続性のあるものだとして扱う必要がある。したがって、日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割を明らかにするためには、開始動機と継続動機を段階的に追うことが可能な調査方法を選択することが必要である。

(2) 言語学習と動機づけ

動機づけとはいくつかのアプローチからさまざまな理論が提唱されている(鹿毛 2004, 2012 など)が、言語学習における動機づけ研究の先駆けとしては Gardner & Lambert (1972)があげられる。Gardner & Lambert は、学習動機には「就職に有利だから」「旅行のため」というように、外国語を何らかの手段としてとらえる「道具的動機」(instrumental motive)と、学習者が目標言語話者の文化や言語、その言語共同体について知りたい、目標言語話者と友達になりたい、自分もその共同体の一員になりたいといった「統合的動機」

(integrative motive)があるとした。後の動機づけ研究にはこの二項対立を基に発展させたものが多くみられる。

例えば、Oxford & Shearin(1994)は「道具的動機づけ/統合的動機づけ」の二項対立では動機づけは説明できないとする。そして、「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」に当てはまらない動機があることを指摘し、難しい言語を学習することはエリート主義の一種である自己満足と見られることから「エリート主義」を重要な動機づけの一つであるとしている。

また、外国語学習と第二言語学習の違いについての研究にも発展している。Dörnyei(1990)は、学習動機は第二言語学習(日本語教育では日本国内での日本語学習=JSLにあたる)と外国語学習(日本語教育では海外における日本語学習=JFLにあたる)の違いは大きいことを指摘し、目標言語文化とは空間(space)も態度(attitude)も隔てられている外国語学習者にとっては、道具的動機づけの方がより重要であると主張した。言い換えれば、海外における日本語学習者にとって、「日本の魅力を知りたい」という統合的動機づけより、「日本語ができると就職に有利」という道具的動機づけのほうが重要であるということになる。さらに、倉八(1991)は、Gardnerらの調査を引用したうえで、目標言語の実用価値が高くかつ使用頻度が高い環境では、道具的動機づけが高い学習者が学習成果が高く、また目標言語の実用価値が低く生活の中で目標言語に接することの少ない環境では、統合的動機づけが学習成果を高めることが示唆されるとする。つまり、海外の日本語学習者にとって、日本語の実用価値が高く使用頻度が高ければ道具的動機づけが、その反対であれば統合的動機づけが学習成果を高めることになる。

また、言語学習の動機づけについては、内発的動機づけ(Intrinsic Motivation)と外発的動機づけ(Extrinsic Motivation)という概念もある。内発的動機は、学習自体が目的で、学習することにより喜びや満足を体験するような行動に関わる動機である。外発的動機は、外部から報償を得たり、処罰を免れたりするために手段として行う行動に関わる動機である。この二項対立も後の動機研究の基となっており、Deci & Ryan(1985、2002)の自己決定理論(Self-Determinant Theory)などへと発展している。

(3) 自己決定理論

Deci & Ryan(1985)は、動機は内発的・外発的という構造を持つことを前提としつつも、動機は単純に二分されるものではなく、動機づけはその行動がどの程度個人内に内在化されているかを基準として判断される自己決定の程度の連続体上にあるとする自己決定理論(Self-Determinant Theory)を提唱している。これは、まず、動機づけの種類(Type of Motivation)は「非動機づけ(Amotivation)」、「外発的動機づけ(Extrinsic Motivation)」、「内発的動機づけ(Intrinsic Motivation)」の3つだと考えている。

非動機づけとは、内発的にも外発的にも動機づけられておらず、行動が伴わない、または、受け身の状態である。

外発的動機づけはその自己決定性 (Quality of Behavior)が低い(Nonself-determined)ほうから高い(Self-determined)ほうに「外的調整(External Regulation)」「取り入れ的調整(Introjected Regulation)」「同一化的調整(Identified Regulation)」、「内発的調整(Integrated Regulation)」と区分されている。

「外的調整」は、物的報酬を得たり罰を回避したりすることを目的としており、「単位が必要だから勉強する」「親に叱られないために勉強する」といった外的圧力によって行動が調整されるものである。「取り入れ的調整」とは、「点数が悪いと恥ずかしい」など行動の調整は外的圧力が強いものの、部分的には内在化が生じており、明らかな外的圧力がなくとも動機づけられる。その目的は不安や恥といった感情を軽減し、自己価値を守ることがあげられる。「同一化的調整」は、行動の価値を自己と同一化し、個人的な重要性から自律的に行動する動機づけである。「医者になって人を助けたいから勉強する」など、部分的に外的圧力があるものの、基本的に行動は内的圧力によって調整される。「内発的調整」では、行動に対する同一化が他の活動に対する価値や欲求と矛盾なく統合され、葛藤を生じずに行動が行われる。注意しておくべき点は、これらの4つの区分は、勉強そのものが目的ではなく、道具的であるという点で内発的動機づけとは異なる(鹿毛 2004)という点である。また、これらの連続性は概念的に位置づけられているという意味であり、発達的あるいは段階的に連続性を持つというものではない(Ryan & Deci 2007)。

また、デシ&フラスト(1999)によると、内発的動機づけは、それを維持するために必要な先行要因、つまり、動機づけを高めるための心理的欲求として「有能感(competence)」、「自律性(autonomy)」、そして「関係性(relatedness)」がある。「有能感」とは、自身がより有能でありたいという心理的欲求である。この「有能感」は、自分自身の考えで活動できるとき、それが達成に向けて努力するという最適の挑戦になるときにもたらされるものである(デシ&フラスト 1999:89)。「自律性」とは、自由な意志と自己選択の感覚をもって、自由に行動することである(デシ&フラスト 1999:120)。「関係性」とは、効果的で自由でありたいと同時に、効果的で自律的でありながら、他者と結びつくということである(デシ&フラスト 1999:119)。また、デシ&フラスト(1999: 12)によると、人は外から動機づけられるという外発的動機づけよりも、自分で自分を動機づける、すなわち、内発的動機づけのほうが、創造性、責任感、健康な行動、変化の持続性といった点で優れているという。

こうした自己決定理論によると、自己決定度の高く内発的に動機づけされた状態が学習には適しているとされ、外発的な動機づけを学習者自身の判断により自分の価値観の一部に取り入れていくことが、学習が成功するための要因となるといえる。つまり、日本語学習の開始や継続において、学習者自身が日本語学習の価値を見いだしていくことが必要だ

ということである。では、日本語学習者や日本語学習者予備群が日本語学習に価値を見いだしていくプロセスはどのようなものなのであろうか、そして、ポップカルチャーはそのプロセスの中でどのような役割を果たしているのであろうか。

第4節 ポップカルチャーとクールジャパン

(1) ポップカルチャーとは

「ポップカルチャー」という用語について中村(2006)は、ポップカルチャーの範囲を「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』として緩くとらえておく」とし、そのジャンルを「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、ウェブやケータイといったデジタルの新分野、そして、ファッション、オモチャ、スポーツ、風俗などメディアコンテンツ以外のものも含む」としている。一方、知的財産戦略本部(2010)は『知的財産推進計画 2010』の中で「日本のアニメ、マンガ、音楽、ファッション等、一般大衆が好む文化群を指す」と定義づけている。

しかし、これ以外のポップカルチャーを論じた書籍や論文、各政策ではほとんどがポップカルチャーを定義づけず、「アニメ、マンガなど」(海外交流審議会答申 2008)や「日本のマンガ、アニメ、ゲーム、音楽、映画、ドラマといったポップカルチャー」(文化外交の推進に関する懇親会 2005a)など、ポップカルチャーを修飾することで説明するにとどまっており、また、その範囲は統一されていない。

これに加えて、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」を指していること、また、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ことを指摘している。

したがって、ポップカルチャーとは定義づけは難しいこと、その示す範囲があいまいであるために説明が必要である用語であること、さらに、特定のイメージを伴う用語であると捉えることができるだろう。以上を踏まえ、本論文では「ポップカルチャー」を「マンガやアニメを中心とした現代的な大衆文化であり、肯定的な日本観を伴うもの」とする。

(2) クールジャパンとは

経済産業省は『平成 23 年度年報』(2012:359-369)において、「クールジャパンは、2010年 6 月に閣議決定された『新成長戦略 2010』や『産業構造ビジョン 2010』において重要な戦略の一分野に位置づけられ、2011 年 12 月に閣議決定された『日本再生の基本戦略』

においても、更なる成長力強化のための取組のひとつとして、『クールジャパンの推進』が明示されている」としている。さらに、『『クール・ジャパン戦略』とは国のブランディングをしっかりとこない、日本の文化力と中小企業の底力を活かし、これらの一つ一つの潜在的な力を発掘し、『ジャパン』という大きなブランドとして海外に売り込むと共に、それに基づきアジア等から観光客を呼び込むことで、新たな成長産業を作り、雇用の獲得に繋げていく戦略』とするなど、クールジャパンの重要度を述べている。だがしかし、このクールジャパンの対象範囲についての説明はない。

前述した『知的財産推進計画 2010』ではクールジャパンを「外国人にとってクール(カッコいい)と捉えられる日本の製品、コンテンツ、文化群を称して使用される言葉」と定義づけられている。その一方、2010年6月の閣議決定『新成長戦略―「元気な日本」復活のシナリオ』では「クール・ジャパン」を「我が国のファッション、コンテンツ、デザイン、食、伝統・文化・観光、音楽など」と記述しており、ポップカルチャーとの重複が見られる。

また、2013年『クールジャパン戦略についての基本的考え方』では、担当大臣でありクールジャパン推進会議議長のメッセージの中に次のような記述がある。

実は、私は「クールジャパン」と聞いて、アニメやゲームなど、若者を中心にした、いわゆるポップカルチャーに代表される非常に目新しいものをイメージしていました。もちろん、そうしたものが人気があり、目立っているのは事実ですが、世界の人々が日本を「COOL!」と言ってくれるものの中には、例えば、元々は海外で生まれたケーキなどのお菓子が、丁寧な手わざがこめられて日本で進化したおいしいスイーツであったり、美しい日本の四季折々の景色の中で、おもてなしの心で癒される温泉旅館であったり、私たちにってはごく当たり前の日常の中に、世界を惹きつけるストーリーにあふれたクールジャパンの種がたくさん眠っていることが分かりました。

では、その具体的な範囲はというと、「あえて限定しない」ことになっているようである。例えば、知的財産戦略本部企画委員会(2011)は「クールジャパン(素敵な日本)」として、その範囲を「ゲーム・マンガ・アニメといったコンテンツ、ファッション、産品、日本食、伝統文化、デザイン、更にはロボットや環境技術などハイテク製品にまで」広がっているとしたうえで、「日本人が想定するクールジャパンと実際に外国人が感じるクールジャパンにはギャップが存在している」ことから、「あらかじめクールジャパンの定義をするよりも、何が真にクールジャパンなのかを模索しつつ、多くの試行錯誤の中でクールジャパンを確立していくことが重要である」としている。

以上を踏まえると、まず、クールジャパンとは「日本文化の魅力」の代名詞として扱わ

れているといえる。また、クールジャパンにはその代表としてポップカルチャーが含まれている。さらに、従来の日本的な価値観や伝統に加え、元来は日本のものではなかったものが日本化された場合であっても、「世界を惹きつける」といった「肯定的な日本観」を伴うものであればよいといえる。つまり、クールジャパンとは、範囲を限定することは難しいものであるといえよう。

経済産業省商務情報政策局クリエイティブ産業課クールジャパン海外戦略室も「もともとは、日本のマンガやアニメ、ポップカルチャーなどのコンテンツ」であったのが、「今はその幅は広がり、食材やファッション、伝統工芸、家電、自動車など、衣食住に関わるもの、ひいては教育や福祉、ブライダル、ITまで、日本独自の文化を含めてクールジャパンだ」とし、範囲を限定しない理由を「(枠組みがないほうが)異業種間のコラボレーションができると考えている」(Cnet2013)からだとしている。

こうした表現を見ると、まず、「クールジャパン」なのか、「クール・ジャパン」なのかという表記が統一されておらず、「ジャパン・クール」(高橋 2008)や「21世紀型クール」(文化外交の推進に関する懇親会 2005a)など表記が統一されていない用語であることがわかる。また、その範囲があいまいであることは積極的な選択の結果であり、クールジャパンという場合、そこに「何か日本的な要素」が含まれていること、そしてそれが海外から見た場合に「素敵」であればよいといえる。したがって、本論文ではその対象範囲は「ポップカルチャーを中心とする、海外から見た場合に、何か日本的な要素が含まれている“クール”なもの」と概念的に捉えておくこととする。また、その表記は「クールジャパン」とするが、これはそれ以外の「クール・ジャパン」「ジャパン・クール」「21世紀型クール」などの上位語として用いることとする。

また、本研究ではこうした「ポップカルチャーを活用したソフトパワーをめぐる、もしくは海外市場開拓を視野に入れたコンテンツ産業などをめぐる中央官庁による政策(松井 2010)」を「クールジャパン政策」として扱うこととする。

第2章 関係政策からみる海外の日本語学習者

本節では、戦後の海外における日本語教育の中で、日本語学習者は誰だったのかを各政策から概観し、「ポップカルチャーが日本語学習動機」とされるに至った経緯を明らかにする。先行研究によると、海外における日本語教育のおかれた枠組みは年代・時代によって異なる。このため、本論文では先行研究で指摘された各年代の枠組みの範囲における各政策の中で、海外における日本語教育に関する記述があるものを扱うものとする。

第1節 戦後の海外における日本語教育についての先行研究

嶋津(2011)によると、海外の日本語非母語話者に対する日本語普及に関する政策についての研究は、日本政府またはその関連機関がある特定の国に対して、どのような日本語普及または日本語教育支援を行っているかを考察したものが多くという。さらに、こうした日本語教育政策そのものを取り上げた研究は1990年代後半に始まったばかりで、蓄積が少ないと指摘したうえで、野津(1996)、高橋(1999)を紹介¹⁾し、包括的なものとして嶋津(2010)をあげている。

野津(1996)は、戦後の海外における日本語教育援助の経緯を日本政府の外交政策・経済政策との関連から考察している。戦後の日本語教育援助を概観した結果、明らかな点は、なぜ日本語教育を海外で普及するのかという根本的な理念を政府も援助機関も積極的には表明してこなかったということであると指摘している。

高橋(1999)は、国際交流基金での日本語普及政策の目的に着目し、その変遷と議論を整理したうえで、日本語の普及目的の特徴と問題点について考察している。その結果、国際交流基金の日本語普及目的は、日本語支援事業を本格化させた1980年代前半から一貫して日本文化理解促進に置かれているとする。また、海外での日本語学習者の拡大は、日本の経済的プレゼンスの増大や、アジア地域を中心とする日系企業の海外進出の増加を画期とする対外経済関係と極めて密接に関連していること、日本語教育が行われる各国の国内事情に基づく国家の政策として日本語教育の促進が図られ、それが日本語学習需要の拡大の主因になっていることを指摘している。さらに、日本語学習者の学習動機が日本文化理解に留まらず多様化している今日、文化理解の協調が戦前の文化同化教育同様の作用を帯びる危険性があると指摘する。そして、こうした状況を解消するためには、日本語普及の目的を、日本語を「日本文化」ではなく「日本情報」の媒体として位置づけることで海外の学習者の学ぶ「日本文化」の内容に何らかのバイアスを加えることを防ぎ、日本文化の多様性を学ぶ側の自主性、自発性を確保することが可能になると主張している。

嶋津(2010)は、法律あるいは政令によって「日本語の普及」の実施を義務づけられてい

る日本政府および関連機関が実施し、かつ、「国際文化交流事業」あるいは「文化その他の分野における国際交流」の目的から行われる「日本語の普及」を言語政策として捉え、目的、内容、方法について分析している。そして、海外における「日本語の普及」は、基本的には「我が国に対する諸外国の理解を深め」ることを最重要課題とし、その理由を「日本の政策への支持や日本人の海外での安全確保」という外交上の効果に加え、近年では「世界の人材や投資の流入を通じた社会経済の活性化」という経済的な効果も期待されるようになってきているとする(2010:305-306)。

これら先行研究では、海外における日本語教育について、その名称は「日本語教育援助」(野津 1996)、「日本語普及」(高橋 1999)、『日本語の普及』(嶋津)と異なっているものの、取り上げている事象は「日本側が海外で展開する日本語教育」であるという点では共通している。これについて「普及」という場合、嶋津が述べているように、それは特定の意味づけを持つことになる。一方、「援助」とした場合、日本側が人的または金銭的に何らかの手段を提供しているという意味となる。本論文では「想定されている海外の日本語学習者像はどのようなものか」を探るため、「普及」や「援助」という表現は用いず、「海外の日本語教育」という表現にとどめることとする。そして、日本の海外における日本語普及の目的や方法、その背景について先行研究を踏まえ、日本側の想定する日本語学習者は誰かという観点から戦後の日本語教育に関する各政策を概観する。なお、本論文では「日本語学習者」に焦点を置くため、「誰が行うか」という実施団体は問わないものとする。

第2節 経済・技術の援助・協力の時代

野津(1996)によると、1945年から1960年代までの特徴として、日本語教育への施策は経済援助に従属した位置を占めたこと、その施策は経済援助の相手国である東南アジア諸国を特定的に対象としていたことがあげられる。嶋津(2010:46、2013)も、海外における日本語教育は終戦から約10年間の中断期間を経て、「経済協力」または「技術協力」の一環として再開したと指摘し、その前後にコロンボ計画による技術留学生や、インドネシアとの賠償協定による留学生の渡日前日本語教育のために教師が派遣されたという例をあげている。したがって、援助の観点からも、日本語の普及の観点からも、1960年代までは経済・技術の援助・協力の一環として海外では日本語教育が行われていたという点では一致している。

技術・経済協力の枠組みの中で、まず海外における日本語学習者とされたのは東南アジア地域の技術留学生や賠償留学生であった。これは先行研究が指摘する戦後賠償や技術協力という枠組みだけではなく、1956年中央教育審議会答申『教育・学術・文化に関する国際交流の促進について』でも見られるものである。「今次の大戦によって久しく文化的に孤

立し、世界の進歩からたち遅れを余儀なくされたわが国の学術を向上させ、さらに国際間の理解と親善とを増進するには、留学生・研究者の人物交流、学術に関する文献・資料の交換ならびにわが国文化の海外紹介等の施設を強力に推進する」ため必要な施策のひとつに「海外における日本文化・日本語の普及方法等について検討」すること、また、その対象地域は「東南アジアの諸国」であることをあげているからである。

その対象地域と学習目的の拡大は、1964年文部省調査局が出した『日本語教育のあり方』で確認することができる。これは、主に外国人留学生に対する日本語教育の問題を通して、広く外国人に対する日本語教育全般についての現状と問題点を明らかにする目的で出されたものである。ここに登場する海外での日本語学習者がいる地域は「日本研究が盛んになったアメリカ、その他、イギリス、ドイツ、ソ連などのヨーロッパ諸国、東南アジア、オーストラリアの諸国」となっている。また、付録2の『日本語教育改善の方策に関する意見』では、諸外国に日本文化センターを設置する場合には、その中に日本語および日本語教育に関する諸資料を整備することが必要だとされている。つまり、海外における日本語学習者のいる地域が東南アジアから世界各国に広がり、学習目的も「技術」に「日本研究」が加わるようになったといえる。日本文化の中に日本語教育が位置づけられたのは、日本研究を行う者が日本語学習者であり、その研究対象であろう日本文化に日本語が含まれたと考えることができる。

嶋津(2013:15)は、「経済協力」の枠組みであった日本語普及事業は、東京オリンピックが開催された1964年ごろから、「文化外交」あるいは「国際文化交流事業」の枠組みにおいても実施されるようになり、この頃から「国際文化交流事業」および「日本語の普及」という表現が日本の法律の中で使われるようになったという。一方、野津(1996)は、日本語教育が「国際交流」という枠組みに位置づけられ、従来の経済援助従属型の事業という位置づけから大きく飛躍したのは1970年代であるとしている。両先行研究では、海外における日本語教育が経済援助・協力から国際交流の一環に移行したかの時期は異なっているが、戦後しばらくの間は経済・技術の援助・協力の枠組みで日本語教育が行われており、その学習者は日本への留学を前提としたもの、または、日本研究を行うためのものであったといえる。

以上を踏まえると、この時期の海外の日本語学習者の学習動機は日本で技術を学ぶため、日本研究を行うためという道具的動機づけであったと考えられたといえる。また、外発的か内発的かということについても、少なくとも「日本語学習そのものが楽しい」ということではないため、内発的に動機づけられていたとはいえず、外発的であると考えられる。調整の度合いについては、誰が「日本で技術を学ぶか」「日本研究を行うか」を決定したかで異なってくるが、学習者自らが「日本で技術を学びたい」と強く動機づけられているのであれば、同一化的調整となり、反対に「日本で技術を学ぶよう命ぜられた」のであれば、

外的調整となると考えられる。しかし、詳細は第3章で述べるが、この当時は海外の日本語学習者の日本語学習目的は調査されておらず、実際の学習動機は不明である。

第3節 技術・経済協力から国際交流への移行期

野津(1996)によると、1970年代に東南アジアを中心に日系企業の進出が相次いだことから「日本語ブーム」と呼ばれるほどに日本語熱が高まったため援助の量的側面は急激に発展した。しかし、より広い外交政策全体の枠組みの中で見ると、1970年代以前の日本語教育援助と極めて連続的な性格を持っていた、つまり、政府の経済外交を補完する役割が国際交流事業に与えられ、日本語教育それ自体に積極的・主体的目的があったわけではないという点で1960年代の延長であったともいえるとする。

また、嶋津(2013:16)によると、1972年に設立された国際交流基金の日本語普及事業は「経済協力」の範疇の中で生まれた日本語普及事業を引き継ぐ形で開始されたものである。1970年代後半以降、海外では日本語学習人口が国際交流基金の予想をはるかに越えて急激に拡大していったのだが、この増加現象の理由は、海外諸国政府や教育行政機関が日本との経済交流や人的交流の拡大を目的に、その外国語教育政策の一環として日本語教育を振興しようとしたことが大きく影響している(2010:52-53)とする。

つまり、この時期の海外における日本語教育は、国際交流的な形を見せつつも、経済協力の影響が残っていたといえる。しかし、これを海外における日本語学習者に視点をおいて概観すると、多少様子は異なってくる。

対外経済協力審議会は佐藤栄作内閣総理大臣からの「わが国の経済の拡大、国際的地位の向上等に伴い、1970年代を迎えてのわが国対外経済協力推進上留意すべき基本的事項」の諮問に対し、1970年には中間答申として『技術援助のあり方について』、1971年に答申『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』を出したうえで、1972年には総理府意見『開発協力のための言語教育の改善について』を出している。

まず、対象地域であるが、これは1970年中間答申、1971年答申、1972年意見ともに「開発途上国」であるのは変わらないが、対象者には変化が見られる。1971年中間答申では「海外における日本語学習充実のために必要な援助をすべきである」とされると同時に、「留学生」は大学院レベルの研究留学生と学部留学生であるが、このうち学部留学生はすべて開発途上国から受け入れているとしていることから、対象者は「留学生」、その目的を考えると、特に技術留学生であったといえる。それが1971年答申になると「わが国への留学、研修、日本研究等のために日本語が必要であるので、開発途上国における日本語講座、日本語学校等の日本語習得機関を拡充強化する」との記述がある。対象者が技術留学生から「留学、研修、日本研究等」を行う者へと拡大されているのである。続いて1972

年意見での現地における日本語教育についての記述を見ると、まず、「現地各大学におかれている日本語寄附講座の現状を再検討し、その総合的改善を図る必要がある」とされている。そして、こうした「日本語講座に優れた学生が集まるようにするため、奨学金を始め学生を引き付けるための各種の方策を講ずる」こと、「日本語講座を文学部のみでなく、社会系や理工学系の学部にも、あるいは全学共通に置かれるようにする」こと、「日本語講座の学生の中から優秀な者を留学生に採用するような制度も考える」必要があるとされている。さらに1972年意見では、「開発協力における日本語教育の対象は、ある程度の学校教育を受けた成人をその対象とするものであることを十分に考慮にいれなければならない」とされている。

こうした経緯を見る限り、対外経済協力審議会が想定している日本語学習者は、出身国である程度の学校教育を受け、分野を問わず留学、研修、日本研究等を行うために日本に来る予定のある者であり、その準備としての日本語教育が必要だとしていることがわかる。海外における日本語教育が、経済・技術協力の流れを汲むものであると同時に、経済・技術協力分野も国際交流、日本理解に歩み寄っていったともいえよう。

1974年2月には日本語教育推進対策調査会が報告『外国人に対する日本語教育の推進具体策について』を出している。この報告では海外への日本語教育の拡大の必要性は「我が国の国際交流を一層活発にし、より効果のあるものとすることになり、更に外国人が日本についての真の理解を深めるための基盤となるものである」ためである。この背景には「近年、我が国と諸外国との国際交流の進展に伴って、広く外国人の間に日本語学習への関心が高まっており、学習者の数も増加する傾向」があるという。外国人が日本についての理解を深めるには日本語学習が必要であり、日本を理解してもらうために日本語を普及する必要があるという考え方である。つまり、海外における日本語学習者は、日本の国際交流を活発にし、日本を理解するという期待が持たれたのであるが、それが誰なのかは具体的にされていない。

中央教育審議会も1974年に答申『教育・学術・文化における国際交流について』の中で、「近年、外国人の間に広く日本語学習への関心が高まりつつある」としている。海外の日本語学習者については、「留学生の多数がほとんど日本語を身につけずに来日せざるを得ない状況である」が、「来日後の学習の効果と能率を高める上からも、また、日本文化の理解を助けるためにも大きな意義を有するものであることにかんがみ」、来日後のみならず「渡日前に必要な水準の日本語学習をしておくことを奨励すること」が必要であるとしていることから、やはり海外における日本語学習者は「留学生予備群」があったといえよう。さらに、答申付属書『教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策』には、「海外の高等教育機関へ派遣する日本語教員の資質向上を図る」旨の記述があることから、大学レベルでの日本語学習者がターゲットとなっていることがわかる。

以上、1974年に出された両者からも海外での日本語学習者は日本理解の期待が持たれる留学生予備群が中心であるされていたといえよう。

1976年国立国語研究所『日本語教育の概観』では、第二次世界大戦終結以後の日本語教育については次のように述べられている。「武力進出に伴った日本語教育の体制が、ある程度の教育的効果を各方面に残しつつも、1945年に崩れ去ったことは言うまでもない。しかし、新たな開国によって、国際理解や技術協力や日本研究のために、日本語教育の必要性が改めて強調されるようになった」。また、海外の日本語教育については、章を立てられており、現状は「世界的に日本語への関心が高まりつつあるとすることができる」としている。また、海外における日本語学習者がいる地域は、アジア、北米、中南米、欧州、大洋州、中東、アフリカであり、対象地域がほぼ飽和状態になったといえる。しかし、日本語学習者自身については具体的ではなく、日本語への関心が高まりつつあるという原因・理由に関する記述もみられない。

翌1977年には文化行政長期総合計画懇談会が『文化行政長期総合計画について』をまとめている。こうした長期計画が必要となったのは、「近年、社会的・経済的諸条件が著しく変化し、国民の文化に関する欲求も急速に高まってきており、また、明治以降の我が国の文教政策が教育に偏り、文化に対する施策が重視されなかった事実を指摘する声が高まりつつある中で、文化行政に関する画期的な改善が養成されている」ためであり、また、「近年外国人の間に広く日本語学習への関心が高まりつつある」ことから、日本語教育の充実が述べられている。この「国際文化交流の推進」の中で、日本語教育の必要性は「日本文化の紹介に当たっては、断片的にではなく、総合的に理解されるようにしなければならないし、交流の基盤となる外国人に対する日本語教育の充実も促進する必要がある」とされている。国際文化交流の側からも、海外における日本語教育の必要性がいわれるようになったのである。こうした国際文化交流を推進することは、「我が国文化の振興を図り、併せて国際親善の実を上げる上で大きな意義がある」ためである。このため、「広く人物、文化財、芸術作品等の交流の活発化を図るとともに、特に開発途上国との文化交流の推進を図り、また、我が国文化の紹介に一層努める」としている。そのための施策とともに、「外国人に対する日本語教育の拡充を図るため、日本語教育関係機関の整備充実、日本語教育の養成・研修体制の整備などを進める」必要があるのである。

以上のことから、この時期の海外における日本語教育の特徴としては、まず、「学習者の増加」があり、これを受けて各政策には「近年、外国人の間に広く日本語学習への関心が高まりつつある」という文言が枕詞のようにつけられるようになったという特徴が見られる。しかし、「なぜ関心が高まりつつあるのか」という点についてはあいまいな表現が多い。これは、海外における日本語学習者の範囲が以前の東南アジア地域から広がりまた、目的も技術から広がってきているからだと推測できる。嶋津によると、こうした当時の「学

習者数の増加」は「日本語学習熱」という言葉で表現されていたが、国際交流基金は日本語普及事業を「現地主導」の立場を取っているため、このような感覚的で漠然とした表現を用いることが少ないと考えられる(2008:187-188)。こうした「日本語学習熱」という表現は、マスコミが「翻訳」していた(2008:189)ものであり、また、外務省が用いる理由について「それまではあまり力を入れてこなかった『日本語の普及』を本格的に実施することにした理由として、換言すれば政策転換」のエクスキューズのために使用していると考えられる(2008:181)と指摘している。言い換えれば、1970年代は、それ以前の技術習得や日本研究のために必要であるという道具的動機づけが、学習者が増加したことで海外の日本語学習者の動機づけがわからなくなってきたと言えるだろう。

また、これと並行して「日本理解のための日本語教育」の色が徐々に見え始めている。先行研究が指摘するように、海外の日本語教育は経済・技術の援助・協力から、国際理解の枠組みへと変わり、以降、「日本理解」を目的とした日本語教育が海外で進められるようになった移行期であるといえよう。

第4節 国際交流の時代

野津(1996)によると、日本語教育援助の認識に変化が生じるのは1980年代以降である。日本において「国際交流」という表現が、具体的・実質的な国際交流のイメージを想定して言及されるようになり、日本語教育にも国際交流に対する関与の在り方について次第に内実と方向性を持った認識が生じてきたように見えるという。この時期の「国際交流」とは、野津によると、日本語が一方的に外国人に対して日本文化や日本社会を紹介し理解させるための手段となるというのではなく、逆に日本人にとっても外国文化社会を理解する重要な手段になるという双方向性があり、今までとは逆の主張が見られるという。

嶋津(2010)は、1980年代から1990年代にかけて、国際交流基金の日本語普及事業が拡大されるが、この理由は海外における日本語学習者数の増加という外的な要因と、ODA予算の活用という現実的な要因によるものだったと指摘している(2010:56)。しかし、この時期に見られる「海外における日本語学習熱」の「急激な高まり」が日本語普及事業を推進すべき理由の一つとしてあげられていることから、この時期の日本語教育拡大の理由も、これまでと同様に「何らかの理念や哲学に基づいてというよりは、むしろ外的な要因に大きく影響されてものだったということが出来る」(2010:77)としている。

いずれの先行研究からも、この時期に海外における日本語教育の転換があったと考えることができるであろう。こうした転換期について西尾(1997)は、戦後の日本語教育は次々と出る新しいニーズに個別的に対処することで間に合わせてきたこと、また、戦時中の海外への文化侵略の後遺症を払拭すべく日本語教育関係者が比較的消極的に対応してきたこ

とがあったと指摘し、こうした対応が一段落し、問題の見直しの時期に来たからだという。では、その結果、海外における日本語学習者はどのように想定されていたのだろうか。

この時期の各政策を見ると、「学習者の多様性」がキーワードとなっている。これは言い換えれば、海外の日本語学習者が誰かがわからなくなり、海外の日本語学習者を見失った時代だともいえる。

日本語普及総合調査会(1985)『海外における日本語普及の抜本的対応策について』では「アジア地域を中心として海外諸国においては、近時日本語を学ぶ者の数が増加」しており、「学習の動機・内容も多様化し、海外における日本語教育には質的な変化が生じてきている。その背景には、国際社会において、特に日本に対する関心と期待が強まってきていることがあると考えられる」とされている。

しかしその一方で、海外において特定の日本語学習者についてはそれぞれの対応が取られるようになっている。例えば、1980年『中南米及びカナダ移住子弟の日本語教育調査報告』(国際協力事業団移住海外事業部)、1983年『21世紀への留学生政策に関する提言』(21世紀留学生政策懇談会)があるが、こうした特定の日本語学習者に対応することで、それ以外の日本語学習者の姿が見えなくなっていたといえる。

1993年には日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議が『日本語教育推進施策について一日本語の国際化に向けて』という報告書を出している。これによると、「我が国の経済発展、科学技術の進展及び国際社会における我が国の役割の増大を背景として、我が国に対する外国人の関心がますます高まっていることに伴い、国内外の日本語学習者数は著しく増加」しており、特に「海外の日本語学習者数は目を見張るばかりの増加傾向」があるという。

1994年6月に出た国際文化交流に関する懇談会の『新しい時代の国際文化交流』でも「日本語学習者の急増と学習目的の多様化」がいわれている。これからの国際文化交流に必要なこととして、アジア・太平洋地域との間の交流、留学生政策の充実、学術活動の充実、日本理解の増進、国際貢献、芸術文化交流の拡充などをあげているが、これは冷戦構造崩壊後の「新たな秩序を模索する国際社会にあって、来るべき国際関係をさらに平和で豊かな交流の場としていくために、我が国はその経済力にふさわしい大きな文化的責任を果たしていかなければならない。その責務の一端としての国際文化交流の推進が、これまで以上に重要」だからである。こうした中、海外における日本語教育の必要性は「日本理解の飛躍的増進」に位置づけられる。これは、「海外及び国内において日本語を学ぶ外国人の数は300万人にも達している」と見られ、その学習の目的や学習内容も多様になってきている。このような関心に効果的に対応することこそが、諸外国における日本への理解を深め、日本への親近感とつながりを深めることになる」ためであり、また、「日本からの諸外国向けのテレビ放送の発信、ニュース番組及び日本語教育番組を含む放送番組やその素材

の海外提供など、視聴覚メディアを利用した日本からの情報発信を強化」が必要であるとされている。

1995年国語審議会『新しい時代に応じた国語施策について』では、日本語の国際的な広がり理由の第一に「世界における外国人の日本語学習者が急増し」ており、学習の目的や内容なども多様化してきているが、こうした状況は「日本語の永い歴史においても、このような事態は初めてのことであり」という。そして、「海外及び国内の日本語教育に対する需要の増大と多様化に応じて日本語教育に関係する機関も多様なものとなっているので、相互の連携を一層推進し、長期的・総合的な視野に立った施策を推進すべきである。また、そのための連絡・調整を図る体制を確立すべきである」ともしている。

1999年には、「これまでの日本語教育施策が転機を迎えている」ため、『今後の日本語教育施策の推進について』（今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議）が出されている。転機とは、「国内外の日本語学習者数の増加や多様な日本語学習者の新たな学習ニーズに適切に対応していくことが求められている」ということである。こうした日本語学習者の増加は「我が国の科学技術に対する関心や芸術文化の交流、ビジネスや就職に当たっての必要性など、様々な動機による日本やその文化に対する関心の高まり」があるためである。具体的に海外においては「かつてのように専門的な研究者となるため高等教育機関において日本語教育を受ける者のみならず、初等中等教育段階で日本語を学習する者や職業上の実務的な必要性から日本語学習に取り組む者など、多様な学習者」層が生み出されている。一方、日本語教育は「文化発信の基盤」であり、「我が国文化の『顔』」であること、また、新しい情報メディアを活用し、日本語学習者がいつでもどこでも効果的に学習できるような環境を実現することが必要だとされている。

こうした海外における日本語学習者の増加及び母語、年齢層、学習目的等の多様化、学習需要も増大・多様化、新しい情報メディアを活用した教育方法等の開発の必要性は2000年の国語審議会答申『国際社会に対応する日本語の在り方』でもいわれていることである。したがって、海外における日本語教育が国際化の文化交流の枠組みで行われるようになったことから、学習動機もこれまで道具的動機づけであったものが、「日本理解のため」という統合的動機づけへと変化していったと捉えられていると推測できるのだが、学習者そのものが増加し多様化したことにより、それもあいまいになってしまっているといえよう。

1990年代を振り返ると、海外における日本語学習者の増加は、日本の国際化に伴うものであった。こうした日本の国際化が日本語の国際化へとつながり、また、日本理解を目的としたことから、日本からの情報発信の必要性が増大したという背景を持つ。こうした背景を発展させるために日本語教育に対する期待、つまり、海外における日本語学習者には日本理解のために日本から発信された情報の受け手としての期待が高まっていったといえる。しかし、これらに具体性はみられない。どのような情報を日本から発信するのか、海

外の日本語学習者は誰なのかがあいまいなまま、その重要性と期待が高まっていったのである。

第5節 クールジャパンの到来

こうした状況は 2000 年代に入ると一変するのだが、それは McGray (2002) “Japan’s Gross National Cool” という論文²によるところが大きい。2003 年 4 月、国際交流研究会は「いかなる外交課題が新たに浮上しているのか、これに対し国際交流はどのような役割を果たすべきなのか」を分析した『新たな時代の外交と国際交流の新たな役割』を出したが、その参考資料の中で McGray(2002)を「日本の国民総精彩(Gross National Cool)」として要約を掲載している。これによると、近年、ポップ・ミュージック、テレビゲーム、家電製品、建築、ファッション、マンガ、アニメーション、日本食等の日本文化が国際的に注目を集めている。日本は 90 年代に入り、政治的、経済的には落ち込んでいるものの、今日、文化大国としてさらにそれ以上の影響力を持ちつつある。日本文化の特色は無国籍性であり、日本人は、伝統に固執せずあらゆる海外の文化を取り込むことができ、また、日本的要素を感じさせない文化を創造してこれを海外に売り込むことができる。だが、日本はこうした「ナショナル・クール(国家の文化的魅力)」を持つようになっているが、これをソフト・パワーとして活用してないというものである。

「ソフト・パワー」とは、国際外交における国家のパワーの中でも、強制や報酬(ハード・パワー)ではなく、魅力によって望む結果を得る能力(ナイ 2004:13)であり、その源泉は、他国が魅力を感じることができる文化、国内と国外で恥じない行動をとっているという政治的な価値観、そして、正当で敬意を払われるべきものとみられている外交政策である(ナイ 2004:34)。

McGray(2002)は、当然ポップカルチャー論で取り上げられるようになる。これまでポップカルチャーは「サブカルチャー」の同義語として用いられることが多かった。しかし、この「サブカルチャー」は「ハイ・カルチャーやひろく一般大衆を大衆とするマス・カルチャーとは一線を画した、ある特定の若者(ないし子ども)向けの作品、コンテンツ」や「オタク系コンテンツ」とほぼ同義語であり、下位文化と訳される(難波 2006)など、負のイメージ³を持つものであった。それが McGray(2002)により「クールジャパン」と称されることで、「食文化、アニメ、音楽、ファッション、建築、さらに現代アートなども含めて、新しい日本の魅力を世界が発見しつつある」と市民権を得始めた(杉山 2006:21-22)のである。この他、大塚(2005:192)は、経産省の『コンテンツ産業の現状と課題』の中で、アニメやマンガが日本を国家ブランドの価値を増大させる理論として McGray(2002)などが示されていることを紹介している。また、中村(2006:16)は、日本が誇る文化的パワーとして、日

本のエンターテインメントや風俗に注目が集まっている根拠として McGray(2002)を紹介している。中村・小野打(2006:36-37)では、戦後日本がソフト・パワーの貧弱な国であるという一般的な認識を覆すものがポップカルチャーであるとし、McGray(2002)が引用されている。このように、ポップカルチャーやクールジャパンを推進するためのきっかけとして、そして、それが成功するであろう根拠として McGray(2002)が盛んに取り上げられるようになったのである。

ナイ(2004:34-35)は、ソフト・パワーの源泉のひとつである「魅力を感じることができる文化」について、大衆文化がソフト・パワーを生み出す源泉になることを否定しようとするのではないが、力の源泉がどこまで有効なのかは状況によるものであり、「ポケモンがあるからといって日本が望む政策を外国がとるわけではない」ことを指摘している。つまり、単純に「ポップカルチャー＝ソフト・パワー」ではないということである。

しかし、そうではあっても、こうしたソフト・パワーとしてのポップカルチャーの扱いは強化され、官民一体の「オール・ジャパン」の体制(海外交流審議会 2008、経済産業省 2010 など)で日本の新しい魅力を海外に発信させ、日本のナショナル・イメージを構築すべく動いていくようになる。こうしたクールジャパン政策の中でのポップカルチャーをソフト・パワーとして扱うようになったことは、国際文化交流の枠組みに位置づけられていた海外における日本語教育にも影響を与えるようになる。

その最初が、2003年3月に出された国際文化交流懇談会『今後の国際文化交流の推進について』である。21世紀は「文化の交流によって相互理解を増進し、多様な文化の共存・共生を図らなければならない時代」であり、その中で「日本はまさに魅力ある文化を持つ国として、国際文化交流を通じて国際的な貢献を行い、21世紀型の『ソフト・パワー』を発揮していくことが望まれる」としている。また、こうした21世紀における国際交流の理念と目的の中では「ライフスタイルにまで拡大した広義の国際文化交流による相互理解の増進」について次のように述べている。

今日、知的交流、学術交流や市民交流など、国際的な交流の現場で使われている文化とは、かつてあたかも普遍的な価値を持つかのごとく、狭義の意味で使われてきた芸術文化にとどまるものではない。国際文化交流における文化の広がり注目しなければならない。例えば、経済的な繁栄は、ほとんど世界中のエスニック料理や、一見すると混沌とした若者ファッションを楽しむ文化的な豊かさをもたらしている。こうした衣食住の生活文化はもとより、映画、マンガ、アニメーションなどのメディア芸術やポップ・ミュージック、さらにはそれぞれの社会が培ってきた知恵や経験までも文化の領域と捉え、広い視野から国際文化交流を再構築することが、文化の多様性を維持し、推進する役割をもつ国際文化交流にとって重要である。

日本は既にこうした生活文化やメディア芸術、ポップ・ミュージックなどの有力な発信国となっている。そのため、今日では、例えば、日本のマンガやゲームを「原典」や「現場」で研究するために来日する研究者や留学生も少なからず存在する。今後は、こうした日本の文化を一方的に発信するのではなく、その受容側の文化をも理解することが、相互の信頼関係を増進するために不可欠である。

ここでいう「メディア芸術」については、2001年に施行された文化芸術振興基本法からの説明が付いているのだが、「映画、漫画、アニメーション及びコンピュータその他の電子機器等を利用した芸術(第9条)」のことである⁴。同法では第19条が「日本語教育」についてであり、ここでは「外国人の我が国の文化芸術に関する理解に資するよう、外国人に対する日本語教育の充実を図る」ことが求められている。さらに、国際文化交流懇談会(2003)は、「日本文化と国際文化交流の今後」として重視すべきことの中に「外国人を対象とする日本語教育の充実」をあげている。これは、「日本文化についての国際的な理解を増進するためには、外国人に日本語で日本文化に接してもらうことも必要である」ため、「日本語教育の充実を図り、世界で増加しつつある学習者の需要に適切に対応していくことが、重要な課題である」からである。そして、「外国人を対象とする日本語教育は、日本語を通じた知的活動の一環として幅と深みを持つものであり、今後ますます、国際文化交流の基盤としての役割を担うことになるであろう」と述べている。

ここからわかることは、範囲の広さとあいまいさを持つクールジャパン、ポップカルチャーというものが国際文化交流で重要視されるようになったこと、そして、そこに日本語教育への期待があることである。

一方、国際交流研究会(2003)は、冷戦の終焉とグローバリゼーションなど国際社会の変化の中で、パブリック・ディプロマシーの強化を中心とした新しい志向に基づく外交が求められているという。また、その中では「Gross National Cool(国民総精彩)」ともいうべき新たなパワー、つまり、ソフト・パワーが国際社会を規定する重要な要因になっているという。そして、「幸いなことに、近年、日本文化は、Japanese Coolとして世界中から注目されはじめている」ことから、「日本文化の魅力をより積極的に海外に向けてアピールし、これを外交資産として活用していく必要がある」と述べている。ここでいう「日本文化の魅力」とは、具体的には、「普遍的価値を背負った日本の道義性」と「日本型の伝統と近代の共存システム」を核とし、「環境問題への取り組み、民主主義社会の構築と進展、東洋と西洋の共存など、日本が戦後発展させてきた普遍的価値を有する社会システムは、あるいは、海外で注目を集めている日本の現代文化や、ファッション、マンガ、アニメーション、TVゲーム、テレビドラマ、J-POP、ロボットといった国際的に流通する魅力ある文化」であり、これらを「構成要素としてナショナル・イメージを構築すれば、現代日本社会は

新たな魅力を海外に向けて発信することができるようになる」としている。そして、こうした魅力を「パブリック(公衆)」に対して発信していくこと、つまり、パブリック・ディプロマシーを強化することが必要であると述べている。

「パブリック・ディプロマシー」とは、「国際社会の中で自国の存在感を高め、自国のイメージを向上させ、自国についての理解を深めるために、相手国の政府ではなく、相手国の国民に働きかけていく外交活動」(金子・北野 2007「はじめに」)や、「政府や議員が相手国のカウンターパートと行う伝統的外交とは異なり、政府が相手国の国民に対して行うこと」であり、その結果、彼らの「『心と精神を勝ち取る(win hearts and minds)』こと」(渡辺 2011)などと定義される。

国際交流研究会(2003)は、国際交流基金の役割として「パブリック・ディプロマシーを担う主要な中間組織」、「日本文化の海外発信を担う中核的組織」、「文化を通じた国際貢献の担い手」、そして、「国際交流の支援組織」をあげているが、まだこの時点では日本語教育事業については「異文化理解教育という観点から、日本語教育事業を再検討」することが求められていると述べるにとどまっている。

しかし、以降、ポップカルチャーやクールジャパンを日本文化として海外に広めること、そして、海外における日本語学教育とポップカルチャーやクールジャパンの関連を強化するような文言が目立つようになる。

例えば、文化外交の推進に関する懇親会は、報告書『文化交流の平和国家日本の創造を』(2005a)において、発信すべき自文化として「21世紀型クール」をあげている。そして、「ジャパン・クール」の説明として「日本のマンガ、アニメ、ゲーム、音楽、映画、ドラマといったポップカルチャーや現代アート、文学作品、舞台芸術等」とし、多様化する日本への関心や日本語学習の需要に応えられるよう日本語の一層の普及を図ること、ポップカルチャーを日本語教育の教材に活用することなどを述べている。さらに、文化外交の3つの理念の第一の柱である「発信の理念に対する行動指針」の最初に「日本語普及と日本語教育の推進」があげられているが、これには「多様化する日本語学習の目的や動機、関心や興味に応えられる、魅力的な教材の開発や教育の質の向上、人材育成や教育の機会の確保」が必要だとしている。さらに、この『フォローアップに関連する関係省庁施策』(2005b)では、「文化交流の資金投入の面では、日本語教育やポップカルチャー分野等、必要性が従前より増大している分野に重点をおく」としていること、重点対象地域としての東アジア地域については、「積極的に日本語教育を推進すると共に、日本文化(特にポップカルチャー)に関心を持った者が、日本語学習を通じてより深い日本理解も可能となるよう」にする必要があるなどしている。

また、2007年には海外交流審議会が『日本の発信力強化のための5つの提言』を出したが、これは「世界的なポップカルチャー人気を活かした日本語・日本文化の発信」が基

本となっている。そして、パブリック・ディプロマシーの観点から、「日本」の発信を強化する必要があるものの、総じて日本に対するイメージは「良好であるが、その関心の高さは一様ではなく、一般市民層と有識者層とで大きく異なっている」とする。このうち海外における日本語学習者の対象と考えているのは、一般市民層かつ若者層である。「近年のポップカルチャー人気により、若年層を中心として対日関心は大きく高まっている」ためであるが、「こうしたポップカルチャー人気は『旬』である」ことから、「広い日本文化や日本語に対する関心の高まりにつなげていくことが大切である」としている。

こうした提言も含み、海外交流審議会は 2008 年に「日本の対外発信の地平を広げる、新たな弾みを与えるための施策を提言しようとするもので、外務省にとって初めてのパブリック・ディプロマシーに関わる包括的提言」として、答申『我が国の発信力強化のための施策と体制－「日本」の理解者とファンを増やすために』を出している。その中で海外における日本語教育については次のように述べられている。

外国人に対する日本語教育の推進は、日本理解者の育成を通じて我が国と諸外国との友好関係の基盤を強化するとの観点から重要であり、外務省をはじめ政府・関係機関が連携・協力して、海外及び国内における日本語教育を一層積極的に推進していくことは喫緊の課題である。

日本語学習者数は、世界的に見て近年顕著な伸びが見られ、潜在的な日本語学習者も少なくないと思われるが、その背景には、アニメ、マンガ等のポップカルチャーやデザイン、ファッション等日本の現代文化に対する関心の高まりもあると考えられる。こうした関心の高まりは、何もしなければ一過性のものに終わってしまう可能性も高いが、日本語を学ぶきっかけがあれば、日本語学習者として永く日本に関心を持つようになることが期待される。このように、初学者に対して日本語教育機会を提供し、日本語学習者の裾野を拡大することは、対日関心を高める上で非常に効果的である。

さらに、実現すべき具体的なこととしてあげられた諸点には「先進国を含む海外の教育現場に、日本語教師等の日本語教育を担う人材を派遣する。特に、初学者や草の根レベルでの教育機会を増大させ、ポップカルチャー等日本文化に関心を有した外国人に日本語を学ぶきっかけを提供する」ことや、「ポップカルチャーに魅かれて日本語に興味を持った層を積極的に取り込むことで日本語学習者の底辺を拡大するため、例えば民間のメディア産業等の有するマンガやアニメのコンテンツを活用した魅力ある教材を制作する。また、テレビ国際放送を、一部日本語・英語二重音声の番組を流したり、英語による日本語講座を放送するなど、日本語教育媒体として活用することが有効である」が入っている。

これら各政策はクールジャパン政策の中でも「ポップカルチャーを活用したソフトパワ

一をめぐる」ものである。では、「海外市場開拓を視野に入れたコンテンツ産業などをめぐる」中央官庁による政策では海外における日本語学習者がどのように扱われているかというのだろうか。

2003年4月『コンテンツ産業の国際展開と波及効果』（経済産業省）では、コンテンツ産業の波及効果の類型の一つとして、「アニメ、マンガ、音楽等のポップカルチャーが日本語学習動機となる点については、多数の専門家から指摘されており、コンテンツ産業による日本語普及効果が期待できる」としている。しかしその後、2005年2月『コンテンツ産業の現状と課題～コンテンツ産業の国際競争力強化に向けて～』（経済産業省）や2010年11月『コンテンツ産業の現状と今後の発展の方向性』（経済産業省）などでは海外の日本語教育に関連する記述はみられなくなっている。つまり、海外における日本語教育は、クールジャパン政策の一環ではあるものの、日本の発信力強化のための「ポップカルチャーを活用したソフトパワーをめぐる政策」という部分に含まれるものであるといえる。

このように、McGray(2002)以降、クールジャパン政策の枠組みにおいて海外での日本語教育の重要性と必要性が主張されてきた。しかしここに来て、海外における日本語教育政策の中でもポップカルチャーやクールジャパンを利用する動きが強まってきている。

国際交流基金は『海外日本語事業中期重点方針(平成24~28年度)』において、「日本語学習者増加の背景として、日本のマンガ・アニメなどのポップカルチャーや、デザイン・ファッションなどの現代文化への関心の高まりが大きな要因の一つとなっており、こうした新たな関心・ニーズを積極的に日本語学習や日本理解に結びつけられることが求められていることから、今後の方針として「増加する傾向にある若年層や対日理解の入り口にある諸学者層が学習を開始、継続しやすくなるようにしていきたい」としている。

また、2013年7月、海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会が日本語を学ぶ(ないし学んだ)外国人を「日本語人材」とし、こうした人材の育成と積極的な活用をめざし、日本語の海外での普及促進を目的とする『議論の総括と政策提言』を出した。この背景として、日本や日本語への理解を深めること、国際社会での日本の地位を高めることなどクールジャパン政策があるだけではなく、中国語などへの関心が高まり、日本の相対的な地位と日本語の存在感が低下するとの懸念が共有されていることを指摘している。だが、こうした状況については、「はじめに」の中で

しかしながら、日本語にとって幸いなことは、諸外国において、若年層を中心に人気を集めているマンガやアニメといったポップカルチャーや、日本食や伝統文化を含めた日本文化への魅力への関心が高まり、それが日本語への関心、ひいては日本語学習を始める大きな動機の一つとなっていることである。

と述べ、ポップカルチャーを日本語学習動機とすることが有効であるとの方向性を示している。さらに本提言では、日本語教育の需要を増やすためには、日本語学習者に対する明確な動機づけが必要であるとし、「日本語学習への関心を持ってもらい、日本語学習に誘う『入り口』部分の間口を拡大するとともに、日本語学習を始めた者が立派に学習課程を完結し、『日本語人材』として成長した暁には『出口』部分で味わうことができる『果実』(インセンティブ)を目に見える形で付与できるかが大きな鍵となっている」と指摘する。つまり、「ポップカルチャーに興味がある」者を日本語学習の開始するよう動機づけ、さらに、「ポップカルチャーに興味がある」日本語学習者がその学習課程を修了させるまで日本語学習を継続させるよう動機づけることが必要だということである。

本提言では、まず、こうした「入り口」の間口拡大のためには、「日本語そのものへの関心や日本・日本社会・日本文化への関心は、内発的動機づけとなり、日本語の裾野を広げることになる」ことから、クールジャパン政策でも指摘されているように「オールジャパンで、魅力的な日本語の発掘・発信を含めて、日本の『魅力』の発信をよい戦略的、効果的に行っていくことが必要」であり、また、容易に日本語学習を開始できる環境を整備すること、日本語学習が進んだ段階での日本語を使いたいという要望に対応することの必要性を指摘している。また、「出口」のインセンティブ付与については、「日本語教育の継続性の問題や、日本語を学習することで得られるメリットやキャリアパスが描けず、途中で日本語学習を諦める者も少なくない」ことから、「明確なキャリアパスを示す必要がある」と指摘している。

しかし、このようにポップカルチャーを入口として日本および日本語学習の興味を持った者を日本語学習者として獲得し、ポップカルチャーを利用して日本語学習を継続させることが現在の海外における日本語教育の方向となっている。

このように、1990年代以降、関連を強めてきた海外への「日本」の発信力の強化と海外における日本語教育は、2000年代に入るとクールジャパンの登場によってそれぞれが具体化されるようになったのである。これは双方にとって大きなメリットがあるためだと考えられる。

まず、海外への「日本」の発信力強化の観点のメリットを見てみることにする。渡辺(2011:86)は、歴史的にみても、「心と精神を勝ち取る」ための手法はさほど変化があるわけではないが、一定のパターンの一つとして、パブリック・ディプロマシーによって達成しようとしている政策目標や働きかける対象が十分に限定されていることをあげている。したがって、まず、海外の日本語学習者の日本語学習開始動機がポップカルチャーであるとするので、働きかける対象が「日本語学習者」や「日本語学習者予備群」とすることができるようになるのである。また、パブリック・ディプロマシーが対象としているのは、

プレゼンス、イメージ、理解といった抽象的なものであるだけに、評価を行うことは困難が付きまとう(北野 2007:42)が、海外の日本語教育と関連させることで、日本語学習者数や機関数などが増加したという数字に表れるようになり、評価として扱うことが可能となるという点もある。

一方、海外における日本語教育という観点からは、一度は見失った日本語学習者が「ポップカルチャーに興味がある者」ということで再発見ができたということがある。また、国際交流の一環として推進されてきた中で、発信すべき情報がポップカルチャーという枠組みで規定され、具体化されたということもある。さらに、ポップカルチャーが日本語学習の開始動機とすることで、すでに日本語学習者となっている者だけではなく、これから開始するであろう者も対象に含むことができるようになったという点である。ポップカルチャー登場以前の各政策では、日本語学習者は「増えた」のであり、「増やした」のではない。しかし、ポップカルチャーと関連させることで、ポップカルチャーに興味がある者を日本語学習者として取り込む、つまり、日本語学習者を「増やす」ことが可能となったのである。

こうしたメリットが双方にあるからこそ、「ポップカルチャーは日本語学習動機である」とされ、クールジャパン政策の枠組みの中で海外の日本語教育が推し進められるようになってきたといえよう。

-
- 1 嶋津(2011)ではこのほか、木村(2000)も先行研究としてあげられているが、これは 1930 年代の外交戦略としての「文化」を取り扱ったものであったため、本論文では先行研究としては取り上げない。
 - 2 この論文は『中央公論』2003 年 5 月号に「世界を闊歩する日本のカッコよさ」という日本語訳が掲載された。
 - 3 当時の「オタク」にまつわるイメージは相田(2005)によると、「アンバランスなスペシャリスト」、アイデンティティ形成におけるねじれ、社会化されない存在、「コミュニケーション不全症候群」という人格の問題が取り上げられるという。
 - 4 同法では、このほか、「生活文化」とは「茶道、華道、書道その他の生活に係る文化(第 12 条)」である。しかし、同法では「芸術文化」という用語は用いられておらず、「芸術」はメディア芸術を除く「文学、音楽、美術、写真、演劇、舞踊その他の芸術(第 8 条)」であり、「文化芸術(第 2 章)」は上記の芸術、メディア芸術、生活文化、伝統芸能(雅楽、能楽、文楽、歌舞伎その他の我が国古来の伝統的な芸能・第 10 条)、芸能(伝統芸能を除く講談、落語、浪曲、漫談、漫才、歌唱その他の芸能・第 11 条)、国民娯楽(囲碁、将棋その他の国民的娯楽・第 12 条)などであるとされている。

第3章 調査研究における海外の日本語学習者

第2章では、なぜポップカルチャーが日本語学習動機とされるようになったのか、各政策の中から考察した。本節では、こうした各政策と照らし合わせながら、国際交流基金などが行った大規模調査および個別の先行研究における海外の日本語学習動機の変遷を概観する。

第1節 大規模調査における海外の日本語学習者

(1) 1945年から1970年代までの調査における海外の日本語学習者

1945年から1960年代は、各政策では海外における日本語学習者は日本への留学生予備群とされていた。では、実際の調査ではどのような学習者がいて、何を目的に日本語を学習していたのだろうかという点、調査そのものが行われていなかったようである。先行研究においても1960年代までの調査は扱われておらず、調査らしい調査は1972年の国際交流基金の設立を待つこととなる。

その国際交流基金は、1974年7月から1975年3月にかけて海外日本語教育機関の実情調査を行い、1975年に『海外日本語教育機関一覧(昭和50年)』にまとめている。「まえがき」には「わが国に対する諸外国の関心の高まりとともに海外における日本語学習も一段と盛んになり」とされているが、この調査報告は国別・地域別の機関数や日本語学習者数、教師数などがまとめられたものであり、その日本語学習者が誰か、目的は何かにまでの報告はあげられていない。これはその後、1979年から2年間にわたる調査の報告『海外日本語教育機関一覧(昭和56年版)』でも同様である。昭和56年版報告の「まえがき」では、国際交流基金は「日本と諸外国との相互理解と友好親善を促進するため、各種の文化交流事業を実施しているが、日本語普及はその大きな柱の一つ」であり、「長期的展望に立ってこれらの事業を効果的に実施するためには、海外における日本語教育の現状の把握と分析が不可欠」とされているのだが、この当時の「海外における日本語教育の現状と把握と分析」には、海外における日本語学習者の学習動機より、「どれだけ増えたか」の数が重視されていたことがうかがえる。

1979年には日本語教育推進施策調査会が『日本語教育の内容・方法の整備充実に関する調査研究について』を出した。ここでは「近年、我が国と諸外国との多方面にわたる交流が活発になるにつれ、外国人の間に日本語学習に対する関心が高まり、また、内外の日本語教育機関も年々増加してきている」ことから、「国外の教育機関が行っている教材作成に一層協力するとともに、それらに対し国は適宜援助と助言」が必要だとされている。しかし、海外の日本語学習者が誰かということに関する記述はない。一方、学習者の母語別教

材の作成・提供について、現在の教材のほとんどが「英語圏の諸国を対象としたもの」が中心であるため、「海外においては、母語別教材の作成・提供に対する要望がとりわけ強く、特に「東南アジア、中近東、中南米等」が母語別教材の少ない国としてあげられている。また、1976年から国際交流基金が進めている母語別日本語教科書の作成の対象母語は、「インドネシア語、タイ語、中国語、ビルマ語、ヒンディ語、朝鮮語、アラビア語、スペイン語、ポルトガル語、英語」の10言語である旨の記述がある。したがって、これらを母語とする地域の学習者が想定されていると考えられるが、これらの地域の日本語学習者がなぜ日本語を学習するのか、その目的や動機については示されていない。

したがって、1970年代までは、「海外における日本語教育」という場合、機関数や学習者数など日本側の行った事業の結果としての数字が求められており、海外における日本語学習者は誰か、その目的が何かという点は重視されていなかった、つまり、学習者不在のまま「日本語の普及」が進められていったといえよう。

(2) 1980～90年調査における海外の日本語学習者

実際のところ、国際交流基金の調査報告は1980年代に入っても変化はない。1987年『海外日本語教育機関一覧』もまえがきにおいて「日本と諸外国との相互理解と親善を促進するため、各自の文化交流事業を実施しており、日本語の普及事業はその大きな柱の一つ」であり、「これら事業も海外の日本語教育の実態を把握することによりはじめて、長期的展望にたった実施を実りあるものとするのが可能となるものである」としたうえで、機関数や学習者数などの数字があげられている。

しかし、これに先立つ1985年、総合研究開発機構が調査報告『日本語教育および日本語普及活動の現状と課題』では、「諸外国における日本語学習熱は非常な高まりを見せているということが言われており、その要因、つまり日本語学習の開始動機として、①日本の科学・技術の進歩—発展途上国に対する技術協力、合弁会社の設立および技術携帯、日本製品の市場進出、日系企業(製造業関係)の進出、②日本の経済的発展—発展途上国に対する経済協力、日系企業(非製造業関係)の進出、諸外国の対日貿易額の増加、③日本人観光客の増加、④国際交流の活発化、⑤伝統文化の保有、⑥血縁的關係—在外日系人、⑦趣味、娯楽面における日本の文物の浸透—日本映画、テレビ番組、婦人雑誌、歌謡曲等の一般市民への浸透の7つをあげている。

また、日本語学習者の学習動機・目的は①日本語教育、日本語研究を行うため、②日本研究を行うため、③自己の専門分野に関する日本の情報や日本での研究成果の知識を得るため、④技術を習得するため、⑤職務・職業上の必要性のため、⑥訪日予定・希望のため、⑦就職に対する期待のため、⑧日本語の必要性の増大に備えて、⑨家族は近親者に日本人や日系人がいるため、⑩自己の趣味に関連して、⑪初・中等教育の一環として、⑫父祖の

国・父祖のことばとして日本・日本語に対する関心のため、⑬その他の動機・目的の13項目をあげている。これらを整理すると、アカデミック・スキル(①～③)、職業的スキル(④、⑤)、将来への準備(⑥～⑧)、継承語として(⑨、⑫)、強制力(⑪)、趣味に関係(⑩)が日本語学習の継続動機となっているといえる。これらはすべて外発的動機であり、学習そのものが楽しいという内発的動機は出てきていない。ここでいう要因⑦はポップカルチャーの範疇に入ると考えられる。学習動機・目的にはポップカルチャーに関するものは見られないが、要因⑦の「日本の文物」に接することが趣味の一つと考えると、⑩の「趣味に関係」がポップカルチャーを含むのではないかと考えられる。

この1985年の調査報告がこれまでの国際交流基金の機関調査と違う点は、数字の羅列ではないという点と、学習動機・目的が学習者の視点で具体的にあげられているという点である。さらに、それが「第1章日本語の普及について」の「第1節なぜ日本語を学ぶのか」と最初に報告されている。これまでの日本語教育関連政策や調査研究では、日本語普及の必要性が日本側の意向が中心となっていた。つまり、「なぜ学んでほしいのか」という日本側の意向が優先されていた。しかし、本報告では「なぜ学ぶのか」という学習者側の意向を優先させようとしているといえよう。

1990年代に入り、国際交流基金の『海外の日本語教育機関調査』にも変化がみられるようになる。海外の日本語学習者が誰か、そして、その目的は何かが報告されるようになるのである。1990年調査報告『海外の日本語教育』では、「かつての日本語学習者は、大学等の高等教育機関で日本研究を専攻する学生にほとんど限られていた。しかし現在ではさまざまなレベルで、さまざまな動機・目的を持って日本語学習を行う人々が増えている」という記述がみられるようになる。そして、その動機・目的として「初等・中等教育機関で正規の教科として日本語が導入されるようになってきたこと、また大学においても、日本語・日本研究以外の法学、経済学や理工系、医学系の学生が専門とあわせて、日本の情報や資料を収集するために日本語を学んだり、日系企業の進出や日本との経済取引の盛んなどころでは、社会人が職業上の必要、あるいは日本語を知っていれば就職に有利であるとの期待から日本語を学ぼうとする例が増えてきている」としている。この調査報告によれば、初等教育レベルから高等教育レベルまでの学校教育における日本語学習者と、道具的に動機づけられた日本語学習者がいるということになる。

この1990年調査報告以降、国際交流基金の調査報告にも数字だけではなく、こうした記述が見られるようになる。1993年調査報告では、「日本語教育の目的の多様化」として「相互理解・研究・ビジネス」が見出しとしてあげられている。ただし、この「目的の多様化」は「海外の日本語学習者がどのような目的で日本語を学習しているのか」という学習動機や目的を調査したのではない。「各機関が日本語教育を行うことでどのような効果・メリットを期待しているのか」、つまり、「なぜ日本語を学んでほしいのか」を調査したも

のである。これによると、初等・中等教育機関では、日本語を通じて日本という他国の文化・社会をみつめ、自らの視野を広げようとするものであるとしている。また、高等教育機関では、「日本研究者の育成に重点がある」ものの、「ビジネスおよび科学技術の分野での日本との関係の緊密化に対応したより専門的な日本語教育が進められていること」、「日本企業の海外進出が進み、海外旅行をする日本人が増大する中、日本語を学ぶことは就職に非常に有利になっていること」がうかがえると記述されている。さらに、日系人が多い地域では、継承後としての日本語教育が目的となっている機関がみられたという。しかし、1993年調査報告では「目的の多様化」がこうした学校教育機関以外のものについての記述はみられないことから、1990年代当初は、海外の日本語学習者は「学校教育機関の日本語学習者」が中心であること、また、「日本語学習の目的」ではなく、「日本語教育の目的」が日本側の興味の対象であったといえよう。

こうした状況に変化がみられるのは、1998年調査からである。

1998年調査報告では、海外の日本語学習者として初等・中等、高等教育レベルといった学校教育機関と合わせて、学校教育以外の機関についての記述がみられるようになり、また、「日本語学習の目的」が調査の対象となっている。これによると、海外の日本語学習者は「日本語を学ぶ機関の性格や国、学習者の年齢や職業がさまざま」であること、このため、「日本語を学習する目的も多様」であるとしながらも、「日本文化に対する興味、日本語という言葉そのものへの興味、日本語を使ってコミュニケーションしたいという欲求」の3つにあわせて、「将来の就職のためという実利志向」が共通しているという。つまり、統合的動機づけに加え、道具的動機づけもあるということである。また、日本語学習動機とポップカルチャーの関連性を示唆する記述として、国別の日本語教育の状況報告の中に次のようなものがある。

タイでは、日本との経済関係の深さを背景に中等教育、高等教育で学習者が増えています。直接的な原因ではありませんが、歌、漫画、アニメ、テレビゲームといった日本のサブカルチャーの流入が、若い世代の学習者を惹きつけているということも関係しているようです。

この記述でポイントとなる点は、まず、日本語学習動機としてポップカルチャーが注目されたのは「タイ」に限定されている点である。この当時、ポップカルチャーが日本語学習動機として注目されていたのは、タイだけではない。清谷(2009:176)は「フランスでは1998年現在16歳から20代中頃までの世代は、マンガやアニメ見たさに日本語を勉強しているものが多く、一説によると、この層の80%が何らかの形で日本語を勉強しているそうだ」と述べており、フランスにもポップカルチャーが日本語学習動機となっていた状況

があった。しかし、それは 1998 年報告には反映されていない。その理由は 2 つあると考えられる。まず、一連の調査が「機関に所属して日本語を学習している人」(国際交流基金 1998:1)に限定されていたため、清谷(2009)のような「何らかの形で」学習しているだけの日本語学習者は対象とされていなかったのである。また、調査が「海外の日本語教育機関に調査票を配布するかたちで行われ」たことから、その記入者が、ポップカルチャーが学習動機となっている状況を何らかの理由で記入しなかったため²である。

また、1985 年調査では開始動機として取り上げられたポップカルチャーはこの時点では日本語学習の「直接的な原因」ではないとされている。これは、文末の「ようだ」という表現と合わせて考えると「ポップカルチャーが日本語学習動機となる」ということに半信半疑であったと考えられる。そして、学習動機としては間接的、つまり、「きっかけ」であったことと調査側が考えていたことがうかがえる表現だといえるのではないだろうか。

(3) 2000 年代以降の調査における海外の日本語学習者

ポップカルチャーが日本語学習の開始動機としては「直接的な原因ではない」という報告から一転し、国際交流基金の 2003 年調査報告では国別の状況の中で、「多くの国で、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という若者が増えているという報告」があるとされるようになる。一方で、「1990 年代後半のアジア経済危機や長引く日本の景気低迷などを背景に、日本語学習に対する興味や熱意が失われつつあると指摘されている国や、中国語など他の言語の学習者が増え、相対的に日本語の学習者が減少していると指摘されている国もあります」との説明がある。また、目的については、「日本文化に関する知識を得るため、日本語によるコミュニケーション、日本語という言語そのものへの興味」はどの教育段階でも主要な学習目的になっているという。また、教育段階別にみた場合、これら 3 つの目的以外には、初等・中等教育機関では、異文化理解の一環としてや、日本との親善・交流を深めるためといった人と人のコミュニケーションに対する関心、また、大学や資格試験の受験準備、将来の就職のためといった現実的・実利的な目的があるという。また、高等教育機関では、将来の就職のためや日本に留学するため、また、日本の政治・経済・社会に関する知識のような専門性の高い知識を得ようとする傾向があるとしている。これに加えて学校教育以外の機関では、将来の就職のためや今の仕事で必要という実利的・現実的なニーズ、日本との親善・交流を深めるためや日本に観光旅行するためという短期的な交流目的が目立つとされる。

2003 年調査報告を 1998 年調査報告と比較すると、1998 年調査報告では「サブカルチャー」とされていたものが 2003 年調査報告では「ポップカルチャー」という表現となっている。これは McGray(2002)以降の流れを受けてと推測される。しかし、「サブカルチャ

一」とされていたものは「歌、漫画、アニメ、テレビゲーム」であったが、これが「マンガ、アニメ、ファッション、ゲーム、映画など」と範囲が異なっている。この示す範囲については、2003年の国際文化交流懇談会とも国際交流研究会とも異なっており、「ポップカルチャー」が進むべき方向をそれぞれが模索していたのではないかと考えられる。

2006年調査報告では、国別の状況において、まず、ポップカルチャーに関する記述がある。それは、中国では日本語学習者が前回調査の1.8倍となった理由の一つとして「日本のポップカルチャーの人気などの背景もある」というものである。また、多くの国から「マンガ、アニメなどポップカルチャーに対する関心が日本語学習の動機の一つとなっていると報告された」とも述べられている。「ポップカルチャー」という表現が用いられているのは2003年調査報告と同様であるが、その範囲は「マンガ、アニメなど」と狭まっている。また、日本語を学習する目的は、国によって、あるいは教育段階などによっても異なるが、「日本文化に関する知識を得る、日本語でコミュニケーションできるようになる、日本語という言語そのものに興味がある」の3つほどの教育段階でも主要な学習目的になっているとされており、この点では2003年調査報告との大きな違いはみられない。

2009年調査報告では、これまでの調査とは異なる点が見られた。まず、背景についての記述はないものの、日本語学習の目的の選択肢にポップカルチャーに関するものが設けられたという点である。しかし、その表現は「マンガ・アニメ等に関する知識」である。2006年調査報告について、対象の範囲が狭められたことは指摘したが、その範囲は保持しながらも「ポップカルチャー」という表現が避けられている。また、日本語学習目的について、「世界全体の日本語学習の目的」と「教育段階別の日本語学習の目的」との2つが報告されるようになり、また、また、これまでになかった回答割合が提示されるようにもなった。

以上、大規模調査による日本語学習動機を概観した。その結果、まず、1970年代半ばまではこうした大規模調査は行われておらず、また、1980年代半ばまでは調査の対象は数字で表せるものであった。その後の調査では、海外の日本語学習動機を中心は道具的動機づけから徐々に統合的動機づけに変化してきたが、これは海外における日本語教育の枠組みが経済・技術協力から国際文化交流へと変化したことと一致する。そして、ポップカルチャーが学習動機だという報告は1980年代半ばにすでにあるが、国際交流基金の調査項目に選択肢として入れられたのは2009年調査からであり、後追いの印象がある。

現在、「ポップカルチャーが日本語学習動機となる」といわれるのは、こうした経緯を経た結果である。

第2節 海外の日本語学習動機に関する先行研究

本節では、海外における日本語学習動機の先行研究を概観するが、先行研究は量的および

質的な研究方法に分けることができる。量的研究法と質的研究法については、フリック(2002)、無藤ら(2004)、メリアム(2004)、北沢・古賀(編)(2008)、クレスウェル&プラノ クラーク(2010)などが、哲学的伝統や思想上の学派、扱うデータとその収集方法、分析方法、目的などからその違いについて述べている。これらを踏まえ、本論文では量的研究法を「量的(定量)データをもとに統計学的分析法を用いる研究方法」、つまり、実証主義的で統計的なアプローチを採るものとする。

一方、質的調査については「社会現象の自然な状態をできるだけ壊さないようにして、その意味を理解しようとする探究の形態を包括する概念」(メリアム 2004:8)という抽象的な定義にもみられるように、概して「さまざまな理論的アプローチとそこから派生する様々な方法に関連している」(フリック 2002:11)のものであり、定義することは難しい。主にデータはインタビューや参与観察、記述されたテキストなどより収集した質的(定性)データを記述または分析するものであるが、フリックの言葉を借りれば「一枚岩ではない」(2002:11)のものである。こうした状況について無藤(2004:2)は「質的研究とは何かという問いに対する『量的な研究ではないもの』という答えは、安易ではあるが実用的に役立つものである」と述べている。そこで本論文では質的研究法を「質的データをもとに行われる『量的な研究ではないもの』」とする。

以上をもとに、本節では海外における日本語学習動機の先行研究を量的研究および質的研究に分け、ポップカルチャーに着目しながら概観する。

(1) 量的調査を用いた海外の日本語学習動機研究

縫部・狩野・伊藤(1995)は 1994 年にニュージーランドの大学生 110 名を対象に日本語学習動機に関する質問紙調査を行っている。これは“I am learning Japanese, because...”に続く文について答えさせているため、継続動機調査であると判断する。この調査の結果、日本語学習の継続動機として「日本理解」「国際意識」「学習への興味」「統合的志向」「誘発的志向」「道具的志向」の 6 因子が抽出されている。まず、注意しておかねばならないことは、縫部らが名付けた因子名は Gardner & Lambert(1972)の考え方とは異なるという点である。縫部らは、「道具的動機」は何かの手段として日本語を学ぶということ、「統合的動機」は日本社会の一員になるためや日本人の友達を作りたいためといったものとしている。さらに、これにいい成績を取るためや周囲の人の言われてという「誘発的動機」があるとし、これら 3 つを「外発的動機」と捉え、「統合的志向」を構成する項目には日本で働くことや日系企業への就職といった道具的動機とされる項目を含んでいる。また、縫部らの調査において、ポップカルチャーに関する質問項目となるであろうものは“I want to understand Japanese films, TV and radio.” “I want to enjoy Japanese songs.”の 2 項目であるが、この 2 項目は「日本理解」因子を構成しているとされている。この因子は日

本文化・日本事情に対する興味や日本人との交流への関心というものとされており、縫部らは日本の映画やテレビ、ラジオ、歌は「日本理解のため」とであると認識していることになる。

成田(1998)は、1996年にバンコクにある大学で日本語を専攻する大学生44名を対象に日本語学習動機に関する質問紙調査を行っている。この調査も縫部ら(1996)同様“*I am learning Japanese, because...*”に答えさせているため、継続動機の調査である。これによると、タイでの日本語学習継続動機には「文化理解の志向」「統合的志向」「道具的志向」「利益享受志向」「国際性志向」「誘発的志向」の6つの因子があるという。成田(1998)のいう「統合的志向」は因子を構成する質問項目を見る限り、縫部ら(1995)のいう「統合的志向」とは意味が異なっている。成田(1998)では日本文化を理解したい、文化的な人間に見られたいという「文化理解の志向」が縫部ら(1995)のいう「統合的志向」に近いと思われるが、“*I want to understand Japanese films, TV and radio.*” “*I want to enjoy Japanese songs.*”の質問項目は成田でも「統合的志向」に含まれている。成田のいう「統合的志向」とは日本人と親しくなりたい、日本人とコミュニケーションしたいなどである。

郭・大北(2001)は、1999年にシンガポールにある大学の華人大学生125名を対象に日本語学習動機に関する質問紙調査を行っている。調査は“*I am studying Japanese, because...*”に答えさせているため、やはり継続動機の調査である。その結果、統合的動機づけとして「交流志向」「現代日本あこがれ」「伝統文化」、エリート主義として「語学学習志向」「自己満足」、道具的動機づけとして「仕事」のそれぞれの因子が抽出されている。これら6因子と成績の関係を見ると、日本語学習成績を予測する有意な予測因子は「語学学習志向」であり、「統合的動機づけ」は日本語学習上達の有利な予測因子ではないとしている。これら6因子のうちポップカルチャーに相当するものは「現代日本あこがれ」因子であり、「日本のポップミュージックを聞いたり歌ったりしたい」「日本の漫画を読みたい」「日本のファッションに興味がある」「日本人と結婚したい」「日本文学に興味がある」「日本のビデオゲームが好きだ」「日本の雑誌、新聞、小説が読みたい」という質問項目から構成されている。なお、ポップカルチャーに関する質問項目としては「日本の映画、テレビドラマ、ビデオが見たい」があるが、これは「交流志向」因子に含まれていた。

李(2003)は、2002年に韓国人JFL164名とJSL139名を対象に動機づけおよび動機づけに関わる要因について質問紙調査を行っている。なお、李(2003)は単に「動機づけの種類についての質問」としているため、調査内容が開始動機なのか継続動機なのかは不明であるが、まとめの段階で「動機づけを持続させるためには」との記述があるため、継続動機の調査であると判断する。この結果、継続と思われる学習動機として「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」の2因子を抽出している。このうち「統合的動機づけ」因子は、「日本の歌の歌詞がわかりたい」「日本の映画、テレビ・ラジオ番組を見たい(聴きたい)」「日

本の雑誌や漫画を読みたい」「日本の歌を歌いたい」というポップカルチャーに関する質問項目の他、「日本の新聞や文学作品を読みたい」「日本・日本文化に興味がある」「日本人の友達とメールのやりとりや文通がしたい」「日本人の友達と付き合いたい」「日本人と会話がしたい」の9項目で構成されていた。また、JFLとJSLの間では、「統合的動機づけ」には有意差はみられなかったが、「道具的動機づけ」ではJFLの方がJSLより有意に高かったという。さらに李(2003)は、JFLの学習者の動機づけが高いにも関わらず学習が長続きしない理由を①学習環境の問題：欲求は強いが、使用の機会がないため自分の日本語能力を正確に把握できないという学習環境の問題、②動機づけの性格に関わる問題：道具的動機づけが統合的動機づけに移行しない可能性、③自己効力感の不足、の3点ではないかと考察している。

森(2006)はモンゴルでモンゴル語を母語とする日本語学習者の高校生243名と大学生47名にアンケート調査を行い、日本語学習動機と成績との関係について分析した。実施時期は不明であるが、2004年のデータを引用していることと発行年から2004~2006年であると推測できる。また、ここでいう学習動機が開始動機か継続動機かは不明であるが、質問項目の作成には縫部ら(1995)を参考にしたということから、調査目的は継続動機であると考えられる。その結果、まず、モンゴル人日本語学習者の日本語学習動機の上位3位は「視野を広げてくれるから」「文化人になりたいから」「日本で勉強したいから」であり、下位3位は「日本人と結婚したいから」「友人に影響されたから」「中学で日本語を勉強していたから」であったという。また、高校生の因子分析では、「現代日本文化への関心」、「日本・日本語への関心」、「異文化理解」、「道具的志向」、「交流志向」、「教養・自己啓発」、「誘発的志向」の7因子を抽出している。このうち「現代日本文化への関心」は、「日本の映画やテレビが理解できるようになりたい」「日本の歌が歌えるようになりたい」「漫画が読めるようになりたい」というポップカルチャーに相当するものと、その他「雑誌、新聞、小説が読めるようになりたい」「日本の文化や歴史を知りたい」である。

バルスコワ(2006)は、2005年に極東ロシアで日本語を専攻している大学生100名の日本語学習の動機とその動機づけが日本語学習にどのように影響を与えるのかを調査している。その結果、統合的動機づけとして「文化交流」「現在日本興味」「日本語学習志向」、道具的動機づけとして「仕事因子」「職業学習」「満足」、実用的動機づけとして「仕事」「職業学習」のそれぞれの因子があるとした。このうち「現代日本興味」因子は「日本のビデオゲームが好き」「日本の漫画が好き」「日本の映画、ドラマを見たい」「日本のファッションに興味がある」というポップカルチャーに関する項目に加え、「友人の影響」「日本人の思考や行動を知りたい」「その他」から構成されている。しかし、「日本のポップミュージックを聞いたり歌ったりしたい」は「自己満足」因子を構成している。なお、この調査は“Do you agree with the following statements?”という問いに答えさせている。学習動機とい

うより現在の興味の調査であり、それを「学習動機」と読み替えたものと考えられる。

大西(2010)は、ウクライナの大学において日本語を専攻する学習者 183 名を対象に、日本語学習動機調査を行っている。大西(2010)は、まず 2007 年に自由記述回答による予備調査を行い、その結果から本調査の質問項目を作成している。その結果、本調査の質問項目においてポップカルチャーに相当するものは「日本のアニメや漫画が好きです」「日本語の歌を歌うのが好きです」の 2 項目のみとなった。また、本調査は質問項目についてどう思うかを尋ねており、現在の興味を学習動機として読み替えているものと考えられるが、分析を低学年と高学年とに分けて行っていることから、学習継続中の興味の変化を追う、つまり、継続動機を明らかにするものだと推測できる。なお、因子分析の結果では、低学年では「将来実用志向」、「日本語日本文化志向」、「国交志向」、「挑戦志向」、「憧れ志向」の 5 因子を、高学年では「活用志向」、「日本語日本文化志向」、「キャリア志向」の 3 因子を抽出しており、ポップカルチャーに相当する 2 項目はいずれの学年も「日本語日本文化志向」を構成している。

楊(2011)は、台湾の大学において日本語主専攻の学生 479 名と非主専攻の学生 259 名を対象に、動機づけと継続ストラテジー、およびそれらの関連についての調査を 2007 年に行った。本調査は、その目的から継続動機を明らかにするものであると判断した。その結果、主専攻・非専攻を合わせた台湾の日本語学習者の学習動機として「実用性重視志向」、「日本関連志向」、「日本語学習への興味」、「交流志向」、「日本文化への関心」、「大衆文化への興味」、「外的評価重視志向」の 7 因子を抽出している。このうち「大衆文化への興味」因子は、「日本の漫画やアニメが好き」、「日本の雑誌、新聞や小説を読みたい」、「日本のゲームに興味がある」、「日本の歌を楽しみたい」、「日本の映画やテレビ、ラジオを理解したい」の 5 項目から構成されており、ポップカルチャーに相当するものと考えられる。これら 7 因子について主専攻学習者と非主専攻学習者について比較したところ、「実用性重視志向」は非専攻学生のほうが、「日本関連志向」、「日本文化への関心」、「大衆文化へ興味」の 3 因子は主専攻のほうが統計的に有意に高かった。また、継続ストラテジーとしては「他者からの援助希求」、「自己効力感の獲得」、「内省」、「目標達成のための方略」、「他者との共感」の 5 因子を抽出した。楊(2011)はこれら動機づけと継続ストラテジーの関係から専攻別の特徴をまとめたが、主専攻学習者の特徴として「大衆文化への興味」が関係するものはなかった。一方、非専攻学習者の場合、「日本関連志向」、「日本語学習への興味」、「大衆文化への興味」などの動機づけがそれぞれ継続ストラテジーに負の影響を与えていることが認められたとする。

(2) 質的調査を用いた海外の日本語学習動機研究

続いて、質的調査を用いた海外の日本語学習動機研究を概観するが、数としてはあまり

多くない。

羅(2005)は、2004年に台湾北部にある大学でインタビュー調査を行い、ライフストーリー・インタビューの手法を用いて日本語学習動機をプロセスとして明らかにすることを試みている。インタビュー協力者は19名とのことだが、羅(2005)での分析対象は1名の学生のライフストーリーによるものである。その結果、分析対象となった日本語学習者は、日本語学習開始を選択する以前に、メディアの影響によって日本のサブカルチャー(日本のアイドル、新曲、テレビゲームやマンガ、アニメなど)への興味から形成された日本語学習動機あり、これが大学入試制度によって日本語学習動機の再生されることで日本語学習を開始していた。その後、「新しいものを勉強できない」「テストが多い」という学習文脈による学習動機の低下が見られるものの、将来の自己像の再認識によって学習動機を再生していたという。

田村(2009)は、ドイツにある大学の東アジア学部で日本語または/および韓国語を専攻している学生3名を対象に2006年にインタビューを実施している。このインタビュー協力者は1年生のみであったことから、「大学入学以降の長期的な変動を見ることはできなかった」と記述されているように、開始動機を中心とした調査であるといえよう。調査方法は、個々人の日常生活における特定の物事に関連する経験や独自の意味づけを研究対象とする *episodic interviewing* を用いており、得られたストーリーを分析している。その結果から、彼らには経験することから動機を得る「学習行動に対するエンジョイメント」が「将来の職業」よりも強く意識される傾向があると述べている。また、学校教育での外国語学習の経験や日本語のエキゾチックさが彼らを日本語学習に導いたとする。さらに、1990年代からドイツで流行したマンガなどの日本のポップカルチャーについては、それをきっかけとしても、それぞれ日本語学習へと駆り立てる要因には個人や地域によって違いが見られるとしている。

以上、質的調査からみると、海外での日本語学習動機について、ポップカルチャーは日本語学習の開始動機としては直接的なものではなく、継続の段階においても大きな役割を果たしているとは言い難いことがわかる。

第3節 これまでの調査・研究における問題点

以上、国際交流基金の『海外日本語教育機関調査』を中心とした大規模調査、量的調査および質的調査を用いた海外における日本語学習動機の先行研究を概観したが、そこからわかった問題点を指摘したい。

まず、これら大規模調査および先行研究における「日本語学習者」は特定の機関に所属して日本語学習を行っている者である。国際交流基金は2006年度調査まで調査対象には

「不特定多数の視聴者向けのテレビやラジオの日本語講座、個人教授などで日本語を学習している人は含まれていない」としてきた。2009年度調査では「テレビやラジオ、インターネットの日本語講座や、個人教授での学習者などがいることから、実際に日本語を学習している人は、本調査で把握された日本語学習者数よりももっと多いものと推測される」と、潜在的な日本語学習者への配慮がみられるようになったものの、特定の学習機関で日本語学習を行っている者のみが調査対象であることには変わりはない。こうした潜在的な日本語学習者がいるのであれば、彼らはどのように日本語学習を行っているのか、そして、なぜ機関での日本語学習といった方法を選択しないのかを検討する必要がある。

また、嶋津(2008:12-13)が指摘するように、「日本語を学習したいと考えている人」に対する調査は行っておらず、「日本語を学習したいと考えている」ものの日本語学習を行わない者に対する調査、言い換えれば、日本語学習の開始を阻害するような要因は明らかにはなっていないのである。日本語学習を促進するような条件を提示するのであれば、こうした阻害要因にも目を向ける必要があるだろう。

続いて、量的調査の限界を指摘したい

第一に、量的調査のみでは調査者の想定範囲から外れる学習動機を見つけることはできないという点である。量的調査は方法論的統制が行われているものの、研究に関わる者の利害関心や社会文化的な背景が研究の過程に影響することは避けられない(フリック2002:7)。例えば、縫部ら(1995)、成田(1996)ではポップカルチャーに関する因子は抽出されていない。それは、これら調査の質問項目にポップカルチャーに関する質問項目が入っていないためである。ポップカルチャーが学習動機であるということは1980年代からすでに指摘されていたが、縫部ら(1995)、成田(1998)が調査を行った1990年代は、ポップカルチャーは日本語学習動機としてまだ注目されていなかった。このため、調査側がポップカルチャーに関する質問項目を立てることができなかつたと推測できる。つまり、当時の被調査者側の日本語学習動機としてポップカルチャーがあったとしても、質問項目に含まれていなかったため、当時の日本語学習者はポップカルチャーを学習動機としていないようにみえるのである。結果として、ポップカルチャーが海外での日本語学習動機研究に反映されるようになるのはクールジャパン登場以降のことである。また、大規模調査では同様の指摘が1998年調査にはあるものの、調査項目に取り入れられるのは2009年度調査からである。したがって、先の量的調査において報告された内容を後の量的調査を行う側が調査項目として反映させない限り、調査側が見つけない学習動機が存在することとなる。

また、調査の背景に「近年、漫画、テレビドラマ、アニメ、ファッション、ポップミュージックなどいわゆる日本の若者文化の浸透によって、アジア諸国の若者の間で日本の若者文化のブームが高まっている」があることから、郭・大北(2001)には質問項目には当然

ポップカルチャーに関するものが多く含まれている。しかし、背景に含まれているにも関わらず、「アニメ」に関する質問項目は見当たらない。これは李(2003)、森(2006)、バルスコワ(2006)でも同様である。ポップカルチャーを説明する際、真っ先にあげられる「アニメ」が、ポップカルチャーを学習動機とするとされるようになった 2000 年以降の調査でも項目にない理由は不明であるが、こうした調査側の何らかの意図は結果にも反映されるものである。これを避けるため、大西(2010)の場合、予備調査の結果から本調査の質問項目を作成したところ、ポップカルチャーに関する質問項目は本調査では 2 項目のみとなっている。これは裏を返せば、ポップカルチャーの範囲は広いものの、ウクライナでは学習動機となるものはポップカルチャー全体ではなく、一部であるといえよう。

一方、質的調査を用いた先行研究からは、量的調査の質問項目とはなっていない学習動機、すなわち、調査者が想定していなかった学習動機が出てきている。動機の複雑な構成と個人間の差異を浮き上がらせるためには、学習者の思考プロセスに焦点を当てた質的な調査が有効である(Ushioda1994)。したがって、調査者の想定が正しいか否かを明らかにするには量的調査で十分であるが、想定している学習動機以外にも注目したい場合は質的調査が有効であるといえる。

第二に、大規模調査および量的調査において注目されているのは、継続動機であるという点である。第 2 章で概観した関係各政策では、想定されている日本語学習者は何らかの理由で日本語学習に興味を持った、つまり、開始動機をもとに想定されている。しかし、継続動機を明らかにしようとする先行研究からは想定された日本語学習者像が正確であったのか否かは不明なままである。また、継続動機でも調査時というある一時点を軸に切り取られたものしか説明することはできない。

一方、学習動機をプロセスとして捉えた場合の質的調査からは、ポップカルチャーは日本語学習の開始動機のきっかけとはなっているものの、最終的な開始の決定はそれ以外の要因であること、また、継続動機としてはポップカルチャーが見られないという結果が出ている。したがって、学習動機を明らかにするうえで、ある一時点を捉えればよいのか、またはプロセスとして全体を捉える必要があるのかによって、調査の方法を選択する必要がある。

第三に、動機と興味の読み替えが行われている先行研究もあり、それが実際に学習動機についての調査だったのかどうか疑わしいものがあるという点である。例えば、「アニメが好き」という日本語学習者について、「だから日本語を勉強している」という読み替えは可能であろうか。「アニメは好きだけど、そのために勉強しているわけではない」や「昔は好きだったから始めたけれど、今は興味がない」という学習者がいた場合も「継続動機はアニメ」とされてしまう可能性は否定できないだろう。これはドルニエイが質問紙調査の短所としてあげている「回答者の間違いを訂正する機会がほとんどない、あるいは全くない」

(2006:10)の例だといえる。

第四に、量的調査は規模が小さい学習者集団には適用できないという点である。先行研究などで見たとおり、量的調査を用いる学習動機研究には因子分析が用いられる。しかし、石井(2005:61-62)によると、あくまでも目安ではあるが、因子分析を行う場合、相関係数を0.35前後であると予想し、95%信頼区間の幅を±0.1程度とする場合は300名以上、±0.15程度とする場合は140名以上の被調査者が必要である。また、質問項目数で考える場合でも、最低必要な被調査者数の目安は質問項目の5~10倍である。この場合、仮に質問項目を40とした場合、被調査者は最低でも200名が必要で、400名集めるのが望ましいということになる。学習動機は学習者の属する環境や文化的背景により異なる結果が現れる(倉八1991)ため、先行研究でも一機関、あるいは、ある一か国を対象に行われることがほとんどである。そうなると、規模が小さい期間や国・地域では学習動機を明らかにすることは難しくなるだろう。

以上、主に量的調査に関する問題点をあげたが、質的調査の問題点への指摘もある。例えば、質的調査を用いた先行研究では羅(2005)および田村(2009)はケース・スタディと呼ばれるものである。メリアム(2004:59-63)はケース・スタディを優れた調査方法としながらも、状況を過度に単純化したり誇張したりすることがあること、また、実際には調査対象の一部でしかないにもかかわらず、全体の説明であるかのように読者の側が捉えてしまうという危険があることを指摘している。これは裏を返せば、ケース・スタディはあくまで事例の提示であり、全体像を示すための方法ではないといえる。したがって、より全体像に近づけるためには、ケース・スタディ以外の方法を選択する必要があるだろう。

また、インタビュー調査を行う際、重要となってくるのはインタビューで語ってもらう設問をいかに立てるかであるが、設問は何もないところから出てくるのではない。設問を具体的に設計するためには調査フィールドの多様性を削減し、構造化を行う必要がある。(フリック 2002:61)。この手続きを経ない場合、質的調査を用いたとしても、量的調査同様に調査者の想定範囲においてのみの結果しか得られないと考えられる。したがって、設問の構造化を目指すための予備調査的なものが必要である。

さらに、質的調査の信頼性と妥当性が疑われることも多い。この点についてメリアム(2004)やフリック(2002)は、研究の目的、データの収集や部関や解釈の仕方、調査結果の提示方法に十分な注意を払うことで信頼性と妥当性を確保できると述べている。

海外における日本語学習動機研究は主に量的調査が中心であるため、問題点の指摘も量的調査が多くみえる。しかし、質的調査には問題点がないわけではなく、両調査法の長所と短所をうまく補い合うような形での調査設計が必要である。

以上の問題点を踏まえたうえで、本論文では量的調査および質的調査の双方を用い、カタルの日本語学習動機のプロセスを明らかにすることとする。

-
- ¹ 1998年の15~24歳の推定人口は7,799,238人(Demographic Yearbook 2000)であり、当時フランスでは最低でも6,239,390人が「何らかの形で日本語を勉強していた」ということになる。1998年当時のフランスの日本語学習者数は12,118人(国際交流基金1999)である。したがって、この「一説」が正しければ、調査対象となった日本語学習者の500倍以上の潜在的な日本語学習者がいたということになる。
- ² 記入しなかった理由は、こうした状況に気が付かなかったか、または、下位文化とされる「サブカルチャー」を日本語学習動機としたくなかったか、それ以外の理由があったかは不明である。

第4章 調査の設計

第3章第3節で提示した問題点を克服するため、本論文では、カタルにおける日本語学習動機を明らかにする方法として、量的研究および質的調研究を併用する混合研究法を用いる。中でも量的研究の結果を質的研究で補うという説明的デザインを採用することとする。本章では混合研究法とは何か、説明的デザインとはどのような方法かについて説明する。また、調査対象の概要について説明する。そして、本論文の質的研究法として用いる「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」についてその考え方と手順を述べる。

第1節 量的研究と質的研究：説明的デザイン

(1) 混合研究法とは

混合研究法¹とは、単一の研究において量的質的両方の形態のデータを収集し、分析するという研究方法である(クレスウェル 2007:17)。これは、実証主義的な量的研究と社会構成主義的な質的研究との対立を軽減すると同時に共通点を強調し、研究の妥当性および信頼性を高める第3の研究法として発展してきたものである(フリック 2002、クレスウェル 2007、クレスウェル&プラノクラーク 2010、廣瀬 2012 など)。

クレスウェル&プラノクラーク(2010)は、混合研究法のデザインを「トライアングレーションデザイン」、「埋め込みデザイン」、「説明的デザイン」、「探究的デザイン」に分類している。「トライアングレーションデザイン」とは、研究テーマにおいて同じトピックに関する異なるが補足的なデータを得ることであり、調査研究者が量的統計結果を質的研究結果に直接比較対照させて、あるいは量的結果を質的データで妥当かあるいは拡大したいときに用いられるデザインである。「埋め込みデザイン」とは、1つのデータセットが、もう1つのタイプのデータセットを主にした研究の支援的役割、または二次的役割をもつもので、量的あるいは質的研究の中で研究設問に答えるために、質的あるいは量的データが必要な場合に用いられるデザインである。「説明的デザイン」とは、量的研究および質的研究を段階に分けて行われるもので、質的データは始めの量的結果を説明するか、あるいはそのうえに構築することに役立つとされる。「探究的デザイン」もダブルフェーズのデザインであるが、第1の質的研究手法の結果が第2の量的研究手法に進展するのを助けるというものである。

こうしたデザインの選択は、データを混合させるタイミングと重みの比重、そして、データの混合から選択される。まず、混合させるタイミングであるが、「順次的」と「並行的」の2つがある。順次的手順とは、1つの方法で得られた結果を他の方法で精緻化するという方法であり、量的研究を行った後にその結果を踏まえて質的研究を行う、または、質的

研究を行った後にその結果を踏まえて量的研究を行うというものである。並行的手順とは、量的研究と質的研究を同時並行的に行い、双方のデータを1つに収斂させていくという方法である。また、重みづけとは双方の手法のどちらに相対的重要性あるいは優先順位があるかを意味する。量的および質的方法の重みが平等か否か、平等でない場合はどちらに重みをおくのは量的か質的かを決定する必要がある。そして、量的手法と質的手法をどのように混合するかは、①データを1つに統合する、②デザインレベルでデータを埋め込む、③データ分析からデータ収集へ結合させる、という方法がある。以上を基に、どのようなデザインを用いて量的研究と質的研究を併用するかを決定する必要がある。

このようにして遂行された混合研究法には、Teddlie & Tashakkori (2003)によると、3つのメリットがある。第一に、量的研究、または質的研究のいずれかのみでは解決することのできない問いを明らかにすることができるという点である。第二に、混合研究法によって量的研究、質的研究のそれぞれの弱点を補い、よりよい推測を行うことが可能になるという点である。第三に、量的研究と質的研究の方法の違いから、現実の複雑さを理解できる可能性が増えるという点である。

第3章第3節で指摘したとおり、日本語学習動機は量的研究だけ、質的研究だけといった方法では明らかにすることは難しい。このため、本論文では双方の利点が得られ、足りない点を補うことのできる混合研究法を用いることとした。中でも、量的研究の結果を質的研究で説明するという説明的デザインを採る。

まず、「ポップカルチャーに興味がある者が日本語学習者となりうるか否か」を検証するため、量的研究を用いてLTI日本語講座受講生とQUJC学生を比較し、両者の共通点または差異を明らかにする。比較対象として、周辺国の日本語学習者やQ大学一般学生(QUJCに所属していない学生)も加え、統計的距離を測る。そして、量的研究で得られた結果がなぜ生み出されたのかを明らかにするため、インタビュー調査を行う。そのためのインタビューガイドは量的調査の結果から作成する。

第2節 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)とは

(1) M-GTA の位置づけ

インタビュー調査の分析には、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)を選択した。

M-GTA はその名が表すとおり、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、GTA)の理論が基となっている。GTA とは、1960年代に社会学者グレーザーとスト劳斯が開発した質的研究法である。グレーザーとスト劳斯は検証偏重となった当時の社会学研究を批判し、データ重視の理論生成の必要を訴え、1967年に“The Discovery of Grounded

Theory”(『データ対話型理論の発見』)を刊行した(木下 2003:37)。

木下(2003、2007)によれば、GTA の理論とは、第一に、継続的比較分析法による質的研究された理論である。第二に、データに密着した分析から独自の概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明図が分析結果として提示されるものである。第三に、社会的相互作用に関係し、人間行動の予測と説明に関するものであると同時に、研究者によりその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲における説明力に優れている理論である。第四に、実践的な活用のための理論である。提示された研究結果は応用されて、データが収集された現場と同じような社会的な場に戻されて、試されることによってその出来ばえが評価されるべきであるという立場をとる。応用が検証であり、かつ、応用する人間が必要は修正を行うことで目的にかなった応用ができる。現実との適合性、理解しやすさ、一般性、コントロールといった4つの理論特性を持っている。

現在のところ、GTA はその基本的な特性は共通しているものの、認識論やデータ分析の技法によってさらに分類することができる。M-GTA もそのうちの一つである。M-GTA では GTA の理論生成への志向性、grounded on data の原則、経験的実証性(データ化と感覚的理解)、そして、結果の実践への還元という基本特性を継承しつつ、課題点を克服すべく新たな方法を取り入れている。まず、コーディング方法を明確化したことである。これは活用しやすく、かつ、分析プロセスが他の人にも理解しやすいという特徴を持っている。次に、意味の深い解釈を行うという点である。M-GTA ではデータ分析の際に、そのデータが有する文脈を破壊するのではなく重視するため、GTA にみられるような「データの切片化」は行わない。そして、M-GTA はデータ収集、データ分析、分析結果の応用といった研究の全プロセスを通しての社会的相互作用、相互影響性を特徴としている。また、社会活動としての研究を問う立場に立ち、「研究する人間」という視点を導入している。以上のような独自の認識論が、グレーザーとストラウスが開発したオリジナルやそこから分化したその他の GTA とは異なる点である。

また、M-GTA に適した研究は、以下の点を備えている研究であるとされている。第一に、実践的な領域、つまり、健康問題や生活問題を抱えた人々に専門的に援助を提供するヒューマンサービス領域などである。第二に、サービスが行為として提供され、利用者も行為で反応する直接的やり取り(社会的相互作用)があるということである。第三に、現実の問題となっている現象で、研究結果がその解決や改善に向けて実践的に活用されることが期待できる場合である。第四に、研究対象自体がプロセス的特性を持っている場合である(木下 2003)。

本研究で M-GTA を選択した理由は、以下の3点である。

まず、第一の理由は、本研究では学習動機を学習開始以前からのプロセスとして捉えていることから、プロセス性を重視すること、それに加え、こうした日本語学習者の学習動

機のプロセスは学習者本人の主観的な経験の積み重ねで形成されると考えると、データの文脈を重視して切片化を行わないという M-GTA が適切であると判断した。

第二の理由は、言語学習そのものが社会的相互作用の場であるという点である。日本語学習開始前の学習者の周りには、日本に関する情報や日本人が存在している。日本語学習開始後は、それに加え「教師」「他の学習者」との社会的相互作用が生まれる。また、言語はコミュニケーションの道具であるということを考えると、学習した言語を使用するには直接的または間接的な相手が必要であり、ここでもまた社会的相互作用が生まれる。したがって、社会的相互作用を重視する M-GTA がよいと考えた。

第三の理由は、M-GTA は結果を現場に還元することを目的としている点である。本研究は日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割を明らかにすることを目的としているが、そこで終わってしまったのでは今後にはつながらない。ポップカルチャーを日本語学習動機として有効に活用するための要因を提示するためにも、結果を還元することを目的とする M-GTA が適していると考えた。

(2) M-GTA の分析手順

データ分析は、データから分析テーマに即して概念を生成し、生成された複数の概念の関係を解釈的にまとめていくというものである。手順は木下(2003, 2007)に従った。

まず、データが豊富だと思われるインタビュー対象者の逐語録を丹念に読み込み、分析テーマに関連がありそうな箇所に着目した。そして、その箇所をインタビュー対象者の行為や認識に照らし合わせて解釈し、定義を行ったうえで概念を生成した。こうして生成した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。分析の途中で第三者に協力してもらい、解釈の方向性および妥当性を検討した。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。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。

(3) 概念生成の例

分析の手順は上の通りであるが、ここでは第 8 章の LTI 修了生へのインタビュー分析「日本語学習動機のプロセス」から、一つ概念を取り上げ、それをどのような過程によって生成していったかの説明を行う。

まず、最初のインタビューデータとして LTI1 の逐語録を読んでいくと、次のような語りがあった。

w-inds.(というグループ)を好きになりましたとき、なんか、全然サブタイトルがないんですからね、自分で、なんか、ふふふ、*I have to understand on my own, so I have to start study* (自分で理解しないといけないから、勉強を始めないといけない)

LTI1 は、テレビやインターネットでアニメやドラマを視聴している間は、字幕が付いていたので特に日本語学習を行おうとは思っていなかった。しかし、特定のアイドルグループに興味を持ち、彼らを追うようになると、字幕がある映像には限りがあることに気が付いたという。また、彼らのブログは日本語で書かれており、日本語がわからないためにそのブログも読めないという状況に陥っていた。そのため、この具体例は、自分が欲しい情報を得るために日本語がわからないということが壁になっていると解釈した。

次に、他のデータにも同様の内容が語られている箇所がないかを確認した。すると、LTI2 のデータにおいて次のようなものが見られた。

テレビ番組はサブタイトルは、あの、ありませんから、ちょっと、あの、笑ったり、泣いたり、あの、してた人は、なんでなんですか、これ。なんで、あの、笑いますかとか、ちょっと気に、気になるんです。

LTI2 はジャニーズに所属するアイドルたちを好きになり、インターネットでテレビ番組を視聴していたが、すべて日本語であったことから、わかる内容は「20%ぐらい」であったという。このため、番組の中で大好きな彼らがなぜ泣いたり笑ったりしているかがわからず、その理由がとても気になっていた。他の LTI 修了生のデータも見ると、「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。あー、何かなーって。もう、わかんない、わかんない」という語りや、「すごくイラッとしました。とてもいいゲームがあるのに、(日本語がわからないから)できないなんて」など、同様の解釈が可能な語りが多く見つかったため、具体例が豊富な概念となり得ると判断した。そして、LTI 修了生が共通して「日本語がわからない」と語っていること、また、そのために自身の興味を満たすことができないと感じていることに着目した。そこで、一連の概念を「日本語がわからないために自身の興味を満足させられないというストレス」と定義し、<日本語がわからないストレス>という概念名をつけた。

このような分析を行うにあたり、分析ワークシートを概念ごとに作成した(表 1)。分析ワークシートに具体例を記入する際には、データ確認を容易にするためにインタビュー対象者に割り振った番号と、逐語録のページ数を最初に記入した。

さらに、概念を生成する過程やデータを解釈する過程で思いついたこと、疑問に思ったことなどを理論的メモの部分に記入しておいた。

表 1 分析ワークシート例

| | |
|-------|---|
| 概念名 | 日本語がわからないストレス |
| 定義 | 日本語がわからないために自身の興味を満足させられないというストレス |
| 具体例 | <p>(LTI1-16) w-inds.(というグループ)を好きになりましたとき、なんか、全然サブタイトルがないんですからね、自分で、なんか、ふふふ、I have to understand on my own, so I have to start study と思いました。</p> <p>(LTI2-9) テレビ番組はサブタイトルは、あの、ありませんから、ちょっと、あの、笑ったり、泣いたり、あの、してた人は、なんでなんですか、これ。なんで、あの、笑いますかとか、ちょっと気に、気になるんです。</p> <p>(LTI3-8) えっとテレビ番組を、あの見ながら、わかんない、あの、あの、何の話を、全然わからなくて、たぶん、20%わかりました。でも、あの、話は全然わかりませんでした。</p> <p>(LTI6-8) 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。あー、何かなーって。もう、わかんない、わかんない。</p> <p>(LTI6-10) インターネットでも、ちょっとドラマ、あんまり遅いですが、サブタイトルあんまりありませんから、ちょっと大変でした。</p> <p>(以下、省略)</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・対極例「日本語がわかる」や「わからないけど問題ない」というものはあるか。→なし ・「翻訳で十分」という対極例はないのか? →(LTI5-20)「みんなアニメのファンなんですから、アニメで英語もありますから、サブ(字幕)もありますから、もう十分なんです。ドラマの好きな人、アーティストの好きな人、たぶん日本語が必要。わかんない、でも、わたしは必要」→何に興味を持っているかで日本語が必要かどうか分かるのか? …興味がある特定の事象を追いかけるために日本語が必要になってくるのでは=概念<興味の収斂>と関連 ・「日本語がわかったらもっと情報が得られる」と考えている =自分の興味を満たすためには日本語が必要であるということの発見 ・「日本語がわからない」ということをどう捉えているのか? →仕方がない、よくない? →「怒り」「どうして」ということがストレスとなっている ・情報を得るために何を換えればよいと考えているのか? →情報提供源を変える、自分を変える などをどう捉えているのか? =わからないから「自分が勉強しなければならない」 ・「わからないから諦める」という選択は? →<思い入れのあるモノ>の情報なので諦めない ・「もっと字幕を」や「翻訳を急げ」などの要求はあるか →ない ・「自分を変える=日本語がわかるようになればよい」という考え方は日本語学習の開始につながる |

1 「混合研究法」の名称は、英語では **mixed methods** である。しかし、日本語ではまだ統一された名称はなく、「混合研究法」(クレスウェル&プラノクラーク 2010)や「ミックス法」(Creswell 2007)などと訳されたり、「質的研究と量的研究を組み合わせる」(フリック 2002)と説明的に記述されたりしている。本論文ではこれらを踏まえ、質的研究と量的研究を組み合わせる方法を「混合研究法」と表記することとする。

第5章 調査の対象

本章では、本研究の調査を行ったカタール、および、調査対象についての概要を述べる。

第1節 調査対象の設定

本研究では事例としてカタールを取り上げることとした。その理由は、まず、筆者がカタールにおける日本語教育に携わったということがあり、日本語学習動機を明らかにする必要性を強く感じたためである。しかしそれだけではなく、カタールにおける日本語教育の歴史は短く、最近の動向のみに焦点を当てることに適しているためである。また、国際交流基金や JICA からの日本語教師の派遣がなく、日本側の意向から受ける影響が少ないと考えたためでもある。

その調査対象は、カタール教育省附属語学教育センター(The Language Teaching Institute、以下 LTI)の日本語講座受講生、および、カタール大学 The Japanese Club(以下、QUJC)の学生とした。

LTI 受講生は、日本語学習者として調査対象とした。第3節で詳述するが、LTI での日本語講座開講理由は「日本側によれば」日本のポップカルチャーファンの増加による日本語学習希望者の増加である。また、調査当時、カタール国内には LTI 以外に一般社会人向けの日本語学習機関はなく、「日本語学習を希望する日本のポップカルチャーファン」が日本語学習を開始することができる唯一の日本語学習機関であったといえる。したがって、ポップカルチャーと日本語学習動機の関連を検証するには適当であると判断した。

一方、QUJC 学生は、ポップカルチャーに興味があるものの、機関での日本語学習を行っていない者として調査対象とした。第1章第1節で述べたとおり、ポップカルチャーファンは日本語学習を開始する可能性が高いことから日本語学習者予備群だとされている。だが、「ポップカルチャーに興味がある者」をどのように限定するかは難しい。自己申告によるものなのか、彼らの経験を基に一定の基準を設けるのか、さまざまな方法が考えられる。しかし、いずれもその真偽を確かめる術はない。そこで、日本語学習者が日本語学習機関で受講の手続きを行うのと同様に、ポップカルチャーに関する何らかの手続きを経たものに限定するとしたところ、調査当時、QUJC 以外に日本のポップカルチャーに関連する団体はカタール国内には見られなかった。QUJC の詳細は第3節で詳しく述べるが、QUJC はクラブ設立の経緯から所属学生は「ポップカルチャーに興味がある者」である率が極めて高いこと、また、「クラブに入部する」という行動を伴っていることから、本論文の「ポップカルチャーに興味があるものの、機関での日本語学習を行っていない者」として適切であると判断した。

第2節 カタールにおける日本語教育の概要

では、カタールでの日本語教育はどのようなものであったのだろうか。本節では調査時までのカタールにおける日本語教育の概要を述べる。

カタールにおける日本語教育の歴史は浅く、1998年から旧ドーハ日本人学校¹で開講されていた日本語教室が最初である。青木(2001)によると、1998(平成10)年度1学期から2000(平成12)年度2学期まで、在カタール国日本大使館と共同で現地住民に対しての日本語教室が開設され、旧ドーハ日本人学校の教員が指導にあたっていた。この間の学習者数はのべ86人である。これら学習者について青木は以下のように記述している。「来校してくる人々の痛切な願いは日本語を習得し、日本語を使って働き、生活し、暮らしを楽にしていく。日本語を学習することで、それがそのまま生活につながると考え、受講しにくる。興味・関心・意欲はとても高く、1時間の授業中の一生懸命な姿勢に心を打たれるときもある。日本、イコール裕福な国、イコール楽な生活…。眼差しは真剣である」²。しかし、この日本語講座は旧ドーハ日本人学校が2000年に閉校されるのと同時に終了している。また、2001年9月から2003年6月までカタール大学(女子部)でも日本語教育が行われたと言われている³。しかし、当時についての資料はなく、その規模や参加学生の人数などは不明である。

その後、第3節で詳述するLTI日本語講座が2006年に開講されたが、このLTIも2010年7月に閉校している。また、民間の語学学校でも希望者がいる場合、日本語講座が開講されているが、中級レベル以上は開講されていないという。

中東地域の日本語教育の問題点として、日本語教師が国際交流基金やJICAからの派遣、または、研修を受けずに働く現地雇いが多く、どちらも数年で人が変わってしまうことが指摘されている(吉田 2007:89)。しかし、カタールの場合、教師以前に日本語講座そのものが数年で入れ替わっており、また、そこでの情報が引き継がれておらず、継続的な日本語教育が行われていないという問題がある。

第3節 カタール教育省附属語学教育センター(LTI)の日本語講座

LTIは1971年に設立された教育省附属の語学教育センターである。そもそも政府関係機関および政府関連企業の被雇用者の語学教育のための教育機関であり、学習者はカタール国籍の公務員が圧倒的に多かった。人数に余裕がある講座では、非カタール国籍の者や民間企業の従業員も入学が許可されるが、すべての講座に共通して「高校卒業以降」という年齢制限が設けられている。日本語に関しては、入学制限はこの年齢のみであり、非カタール国籍の者にも受講を許可していた。ただし、このLTIは、省庁再編・統廃合により、

表 2 LTI 年度別レベル別申込者数(開始時)一覧

| 年度 学期 | 2006-2007 | | 2007-2008 | | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | | 合計 |
|----------|-----------|----|-----------|----|----|-----------|---|---|-----------|----|----|-----|
| | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| レベル1 | 18 | 8 | 19 | 8 | 12 | 12 | - | 6 | 12 | 20 | - | 115 |
| レベル2 | - | 12 | 6 | 11 | 6 | 9 | 6 | - | 3 | 10 | 15 | 78 |
| レベル3 | - | - | 6 | 3 | 7 | - | 4 | 5 | - | - | 5 | 30 |
| レベル4 | - | - | - | 5 | 4 | 5 | - | 5 | 4 | - | - | 23 |
| レベル5 | - | - | - | - | 4 | - | 4 | - | 5 | 3 | - | 16 |
| レベル6 | - | - | - | - | - | 4 | - | - | - | 7 | 3 | 14 |
| レベルS | - | - | - | - | - | - | 4 | - | - | - | 9 | 13 |

注1)「-」はクラスを開講していないことを表す

注2) 合計はのべ人数である(同レベル複数受講を含む)

2009年に管轄が最高教育評議会へと移ったが、その後、事業仕訳により2010年7月をもって閉校となっている。

LTIに日本語講座が開講されたのは、2006年12月のことである。2年間全6レベル⁴で初級程度修了となっている。当時、日本語以外に開講されていたのは英語、フランス語、およびアラビア語である。

日本語講座の開講の理由は、日本国外務省の説明⁵によると、「ハマド首長による日本式教育につながる日本語教育の要請」と「日本のポップカルチャーファンの増加による日本語学習希望者の増加」であった。まず、日本語講座開講理由の一つである「日本式教育につながる日本語教育」については、1999年当時、駐カタール特命全権大使が中東調査会の各国便りに寄せた文章⁶や、カタールのエネルギー工業省勤務の日本人から、その必要性和カタール側の構想がすでに述べられている(中東協力センター・国際観光サービスセンター2005:103)。しかし、すでに述べたように、LTIは一般社会人を対象としており、児童・生徒を対象とする「日本式教育につながる日本語教育」は実現にはいたらなかった。その後、2009年にドーハ日本人学校が開校したことで「日本式教育につながる日本語教育」の役割はそちらへと移っていく。この結果、LTIの日本語講座の開講理由として残ったものが日本のマンガやアニメなど「ポップカルチャーファンの増加による日本語学習希望者の増加」である。

カタールでは、当時、民間の語学学校で日本語講座を行うところもあったが、希望者がいる場合のみ開講されており、また、学習内容は聞く・話すに特化されていた。このため、カタール国内で唯一4技能が学べ、公的機関でもあるLTI日本語講座にポップカルチャーに興味を持つ者が集まることが期待された。

表1は日本語講座学期別・レベル別の人数一覧である。表1中の数字は「受講手続」をしたのべ人数であり、登録手続はしたものの授業には来なかった者や、同レベルを複数回受講した者も含まれている。こうした者を除くと、LTI閉校までの間に新規開講9回の日本語講座で108名が日本語学習を開始しており、2年間の課程修了が可能であった2008-2009年度第1学期開講講座までに受講を開始したのは70名(100.0%)である。しかし、

このうち開始から1年後のレベル3までで50名(71.4%)、旧日本語能力試験4級修了程度のレベル4までで55名(78.6%)が講座から離れていた。最終的に、2年間の課程修了までたどり着いたのは12名(17.1%)であり、日本語学習の開始には動機づけられていたものの、継続はできなかった者が多いことがわかる。

第4節 カタール大学 The Japanese Club(QUJC)

カタール大学は、1973年に設立されたカタール初の国立大学であり、授業は基本的に英語で行われている。文理学部、経営・経済学部、教育学部、法学部、工学部、薬学部、イスラーム学部、および予備教育課程を持つ。共用する建物や活動は一部ではあるものの、基本的には男子部と女子部に分かれており、互いの交流はない。2008年春学期の学生総数は7245人(100.0%)、うち男子学生1754人(24.2%)、女子学生5491人(75.8%)である。

QUJCの前身は2006年9月より女子部にて活動を開始したクラブである。英語圏出身で日本に在住経験のある英語教師が、当初は日本に関する活動を行うべく「The Japan Club」として立ち上げた。しかし、学生の集まりが芳しくなかったことから、日本のアニメ関連の活動を入れ、名称を「The Japan Anime Club(以下、アニメクラブ)」としたところ、100名ほどの学生が集まったという。活動は日本のアニメに限らず、在留邦人を招いての“Origami Workshop”や生け花や俳句を紹介する“Flower Festival”など、日本紹介の活動も行っていた⁷。日本大使館との関係も強く、日本紹介活動の際には日本大使館の協力を仰いだり、日本からの来客が日本大使館からの紹介でアニメクラブを訪問したりするなど、アニメクラブと日本大使館との関係は密であった。また、基本的にこうした活動は顧問教師主導であった。最終的には学生数は200名近くまで増えたというが、この数字は「アニメクラブからの連絡をメールで受け取る学生の数」であり、実際に活動に参加しているといえるのは10~20名程度であった。それ以外の学生たちは「おもしろそうな活動=アニメ関連の時だけ顔を出す」だけで、顧問の教師によると「それ以外の日に来る学生は本当に少なかった」という。女子部での活動が活発となってきたため、男子部においても2007年度には女子部同様のアニメクラブ設立への動きが見られ、男女それぞれのキャンパスで活動を行っていた。しかし、顧問が変更されたことで活動は停滞していった。

こうした中、日本からの学生団体の訪問に感化された一部の女子学生がクラブ再建を決意し、日本のアニメやドラマに興味がある学生たちが集まり新たな活動を女子部で開始した。その結果、2008年度に「The Japanese Club(=QUJC)」が学生クラブとして認可されると、アニメクラブは活動を停止し、女子部の所属学生のほとんどがQUJCでの活動に参加するようになった。男子部については、アニメクラブはまだ発足していなかったこともあり、そのまま消滅していった。設立に関わった学生によると、前身のアニメクラブと

の違いは、大学の認可を得るためにアカデミックな要素として日本語講座を行うことにした点、また、学生主体で活動を進めるという点であるという。しかし、実際には日本語講座はほとんど行われておらず⁸、それ以外の活動もアニメクラブとの大きな違いは見られない。所属学生の構成や興味もほとんど変化がないことから、アニメクラブと QUJC の差はクラブの名称と大学の公認を受けたか否かに限られており、活動内容からはどちらも「日本クラブ」ということができるだろう。

こうした経緯から所属学生は日本のアニメやドラマ、J-POP などに興味がある者が中心となっており、その数は 100 名とも 200 名ともいわれていた。しかし、実際には週 1 回のミーティングに顔を出す学生は 20～30 名程度であった。

活動内容は名前のとおり、日本語講座が中心だとされている。日本語講座は初級と上級の 2 レベルがあり、「ひらがながわかるかどうか」で区別されている。日本語講座は日本滞在経験があり、日本語ができる顧問の英語教師が行っていた。しかし、講座の実施は不定期であり、「ミーティングで特にする場合がない場合」に限られており、実際のところは活動の中心とはなっていない。活動の中心は、「日本のポップカルチャー」に関する情報交換や各国文化紹介週間での日本紹介ブースの展示などの学内行事への参加、そして、日本大使館の各企画への参加や協力などである。大学内で日本語の授業がないこともあり、QUJC は日本語を大学の授業として行うよう大学に掛け合っているが、実現には至っていないのが現状である。

そこで筆者は QUJC がアニメクラブであった頃から、クラブの会合など学生と会う機会には LTI のチラシを持参していた。しかし、チラシを受け取る学生は少なく、また、LTI 日本語講座が開講していた 4 年弱の間にクラブに所属している学生が LTI で受講を開始する例はほとんど見られなかった⁹。

第 5 節 調査の限界

ここで、調査の限界を述べておきたい。

本研究の目的は、日本語学習の開始動機と継続動機それぞれの中でポップカルチャーが果たす役割を明らかにするものである。そのため、「なぜ日本語学習を開始しないのか」と「なぜ日本語学習を継続できたのか」を調査する対象としてそれぞれ QUJC 学生と LTI 修了生を選択した。だが、研究目的を考えれば「なぜ日本語学習を開始したのに継続できなかったのか」を調査する対象、すなわち、LTI 日本語講座を中断した日本語学習者(以下、LTI 中断生)の日本語学習のプロセスも明らかにすることが、より具体的で現実的な結果が得られるはずである。しかし、本研究ではこの調査は行わないこととした。その理由は、筆者が日本語教師としての立場を優先させたためである。

筆者は「日本語教師」であるが、「研究者」の立場から本研究を進めている。しかし、「日本語教師」と「研究者」という立場は相互補完的なものではない。このため、双方の立場が対立することが想定されていたが、筆者は「日本語教師」としての立場を優先させることを決めていた。それは、筆者が「日本語教師」としてカタールに渡ったためである。筆者が「研究者」として LTI 中断生に「なぜ LTI での日本語学習が続けられなかったのか」と問いかけたとしても、LTI 中断生にとっての筆者は「日本語教師」であり、この問いは「自分が習っていた先生から『どうしてやめたのか』ときかれている」ことを意味する。それは LTI 中断生に日本語学習に対する負の感情へとつながるおそれがある。このため、「日本語教師」としての立場を優先させるならば、自分自身を「研究者」と位置づける場合であっても筆者自身が LTI 中断生に「なぜ LTI での日本語学習が続けられなかったのか」という質問ははすべきではないと判断した。

一日本語教師が研究を行おうとする場合、こうした葛藤は必ず起こるものであろう。だが、日本語教師が最優先させるものは日本語学習者であり、また、日本語教育研究も日本語学習者のためである以上、日本語学習者にとってマイナスとなる研究は「研究者」の立場からも行うべきではないということが筆者の判断である。

こうした「日本語教師」の立場を優先させ、「研究者」になりきることができなかったことが、本調査の限界である。

1 ドーハには 1979 年～2001 年の日本人学校と、2009 年に開校した現在の日本人学校がある。いずれも名称は「ドーハ日本人学校」であるが、組織は別である。したがって、両者の混同を避けるため、本論文では現在の日本人学校を「ドーハ日本人学校」、以前のものを「旧ドーハ日本人学校」としている。

2 青木(2002)、p.118

3 2006 年 5 月日本国外務省内ブリーフィングで配布された国際交流基金 HP「日本語教育 国別情報 2003 年度カタール」による

4このほか教室および教師に余裕があった 2 つの学期で修了生を対象とした「中級会話クラス(レベル S)」が実施された。

5 2006 年 5 月日本国外務省によるブリーフィングにて。

6 <<http://www.meij.or.jp/countries/qatar/nagai8/html>>本ページは現在削除されている

7 筆者はこのクラブの設立当時から活動に協力しており、必要に応じて英語から日本語への翻訳を手伝ったり、Origami Workshop の講師をしたりしていた。

8例えば、2010 年度冬学期に行われた日本語講座は 2 回だけである。

9 LTI 受講生の中には QUJC に所属している者もいた。しかし、LTI での受講開始が先であることがほとんどで、そうでない場合は LTI の受講を考えていたときに「QUJC でも日本語ができると聞いて参加した」というものであった。

第6章 LTI 受講生と QUJC 学生の差

これまでの各政策および先行研究では、「ポップカルチャーや日本への関心が高まると日本語学習を開始する」、「日本語学習者はポップカルチャーや日本への関心が高い」そして、「日本語学習者が日本理解者となる」といわれている。そうであるならば、ポップカルチャーへの興味関心が日本語学習動機と変化したということであろう。そこで本節では、「LTI 日本語講座で日本語学習を行っている者(LTI 群)=ポップカルチャーを入口として日本語学習を開始した日本語学習者」と、「QUJC 学生(QUJC 群)=ポップカルチャーに興味があるが日本語学習は行っていない者、LTI 受講生予備群と期待される者」を対象とし、それぞれ日本語学習動機と日本に対する興味関心を比較する。また、調査対象を追加し、さらなる比較を行う。

第1節 カタールにおけるアンケート調査—LTI 受講生と QUJC 学生の比較

(1) 調査の概要

まず、LTI 受講生と QUJC 学生を比較するための質問紙調査を行った。質問項目は郭・大北(2001)を参考とし、カタールの状況に合わせ質問項目を追加・削除した全 47 項目とした(添付資料 1、2)。うち 2 項目は日本語学習を行っていない者には適さない質問であるため QUJC 群への質問紙からは除外し、45 項目を比較した。LTI 群には “I am learning Japanese, because…” に続く文として日本語学習の継続動機を質問した。QUJC 群には同内容の文について “Do you Agree?” という質問に対し現在の興味・関心として選択してもらった。回答は 5 段階の尺度法(5=Strongly Agree、1=Strongly Disagree)とした。ただし、質問の前提が異なるため質問の表現が両者では一部異なる質問項目がある。この場合は、質問内容が同じ項目同士を比較することとした。また、質問紙にはフェイス・シートをつけ、性別、年代、国籍、母語、日本渡航経験、日本語学習経験、学習経験や自然習得の経験がある言語(既知言語)など回答者の基本情報を選択式または記述式で回答してもらった。

調査時期は、LTI 群は 2008 年 5 月の中間試験時に全クラス 30 名に配布、後日 30 名より回収した(回収率 100.0%)。QUJC 群には 2008 年 5 月 15 日時点でアニメクラブに所属する学生を対象とし、クラブ顧問に 50 部を依頼したところ、5 月 15 日から 31 日までの間で 36 名から回答を得た(回収率 72.0%)が、35 名分を有効回答とした。

なお、分析には SPSS19.0 を使用した。

(2) 順位の比較

LTI 群、QUJC 群の各質問項目の評定平均値および標準偏差を求め、評定平均値の高い

表 3 LTI 受講生の日本語学習動機平均値上位項目

| 順位 | 質問内容 | 平均 | SD (順位) |
|----|------------------------|------|-----------|
| 1 | 日本人とコミュニケーションが取れるようになる | 4.79 | 0.41 (1) |
| 2 | 日本語が好きだ | 4.77 | 0.50 (2) |
| 3 | 日本に関する見識を深める | 4.63 | 0.67 (3) |
| 3 | 新しい言語を学ぶことが好きだ | 4.63 | 0.72 (6) |
| 5 | より知的な人間になれる | 4.55 | 0.69 (5) |
| 6 | 日本に旅行に行きたい | 4.53 | 0.94 (14) |
| 7 | 日本人のライフスタイルをより理解したい | 4.50 | 0.68 (4) |
| 8 | 日本の伝統について知りたい | 4.47 | 0.86 (7) |
| 8 | 日本語がわかったら、日本人の行動が理解できる | 4.47 | 0.78 (8) |
| 10 | 日本語学習は趣味の一つだ | 4.40 | 0.93 (12) |

表 4 QUJC 学生の日本への興味・関心平均値上位項目

| 順位 | 質問内容 | 平均 | SD (順位) |
|----|-------------------------------|------|-----------|
| 1 | 日本語ができる日本人とコミュニケーションが取れるようになる | 4.89 | 0.32 (1) |
| 2 | 新しい言語を習うことが好きだ | 4.85 | 0.36 (3) |
| 3 | 日本に旅行に行きたい | 4.83 | 0.38 (4) |
| 3 | 他の文化についてより理解したい | 4.83 | 0.38 (4) |
| 5 | 日本の伝統について知りたい | 4.82 | 0.39 (6) |
| 6 | 日本のアニメが好きだ | 4.77 | 0.65 (10) |
| 7 | 異文化間の差異に興味がある | 4.74 | 0.56 (7) |
| 8 | 日本のマンガを読みたい | 4.66 | 0.73 (11) |
| 8 | 日本人のライフスタイルをより理解したい | 4.66 | 0.59 (8) |
| 10 | 日本のテレビゲームが好きだ | 4.63 | 0.60 (9) |

順に並べ替えて比較した。表 3、4 はそれぞれ LTI 群、QUJC 群の上位 10 項目である。

まず、LTI 群の上位項目には日本や日本人を理解したいという項目が並ぶ一方、「日本のポップカルチャー」に関する項目は見られなかった。一方、QUJC 群の上位項目では LTI 群上位項目に見られるものもあったが、日本人理解に関する項目が減っており、そこに代わって「日本のポップカルチャー」に関する項目があげられた。また、LTI 群は「日本のポップカルチャーに興味を持ち日本語学習を開始した」とされているにも関わらず、日本語学習を開始していない QUJC 群の方が「日本のポップカルチャー」に対する興味が日本への興味の中で相対的に高い現象が見られた。

(3) 平均値および標準偏差の比較

続いて、LTI 群および QUJC 群それぞれで、回答者ごとに全質問項目の回答の平均値(各自平均値)および標準偏差(各自標準偏差)を求め、LTI 群と QUJC 群の各自平均値と各自標準偏差の t 検定を行った。その結果、各自平均値も各自標準偏差も統計的有意差がみられた(表 5)。各自平均値の平均値は QUJC 群の方が LTI 群よりも高かった。すなわち、QUJC 群の方が LTI 群より各質問項目に対して高い値を回答したということになる。一方、各自標準偏差の平均値は、LTI 群の方が QUJC 群より高かった。すなわち、LTI 群の方がそれぞれの回答者で回答の値にばらつきが大きいということになる。したがって、QUJC 群は

表 5 各自平均値および各自標準偏差の比較

| | LTI | QUJC | 両群の差 | t値 | 自由度 |
|--------|------------|------------|-------|---------|-----|
| 各自平均値 | 3.60(0.48) | 4.02(0.33) | -0.42 | -4.22** | 63 |
| 各自標準偏差 | 1.29(0.20) | 1.16(0.20) | 0.13 | 2.66** | 63 |

()内は標準偏差

**p<0.01

LTI 群と比べて、すべての質問項目で高い値を回答する傾向があるのに対し、LTI 群は QUJC 群と比べて、質問項目間で回答した値にばらつきがあるということがわかった。つまり、QUJC 群は LTI 群と比べた場合、相対的に何にでも高い興味・関心を示す傾向があるといえる。

(4) 項目ごとの比較

さらに、LTI 群の回答と QUJC 群の回答の平均値を比較するため質問項目ごとに t 検定を行った。比較した全 45 項目中 19 項目(42.2%)で統計的有意差が認められた。うち 18 項目で QUJC メンバーの平均値の方が高かった。表 6 は統計的有意差のあった質問項目の一覧である。

まず、注目すべき点はポップカルチャーに関する項目である。比較した 45 項目中 7 項目がポップカルチャーに関する質問項目であったが、うち 4 項目(ゲーム、日本食、アニメ、マンガ)で QUJC 群のほうが興味が高いという統計的有意差が得られた。LTI 群は日本語学習動機はポップカルチャーであるとされていたが、これら項目は QUJC 群よりも低い値となっている。それ以外の項目でも、統計的有意差がある項目は特定の分野に偏ることなく QUJC 群の方が高い興味を示していることがわかった。つまり、QUJC 学生が LTI 予備群ではない可能性が示唆されたということとなる。

表 6 統計的有意差があった質問項目一覧

| 質問項目 | LTI | QUJC | 両群の差 | t値 |
|-------------------|------------|------------|-------|---------|
| 友人が日本語を学習している | 3.00(1.36) | 4.29(0.74) | 1.29 | -3.35** |
| 日本だけでなく東アジアに興味がある | 3.13(1.38) | 4.21(0.60) | 1.08 | -3.46** |
| 日本人に母語を教えたい | 3.43(1.03) | 4.51(0.56) | 1.08 | -3.89** |
| 日本語の先生になりたい | 2.33(1.09) | 3.37(1.26) | 1.04 | -3.51** |
| 日本のテレビゲームが好きだ | 3.60(1.33) | 4.63(1.15) | 1.03 | -3.79** |
| 日本人と結婚したい | 2.17(1.74) | 3.11(1.29) | 0.94 | -2.81** |
| 現在よりもよい職が得られる | 3.07(1.24) | 3.97(0.95) | 0.9 | -2.9** |
| 日本で働きたい | 3.20(1.31) | 4.03(1.12) | 0.83 | -3.04** |
| 異文化間の差異に興味がある | 3.97(0.91) | 4.74(0.95) | 0.77 | -3.68** |
| 日本食が好きだ | 3.36(1.42) | 4.03(1.30) | 0.67 | -2.83** |
| 日本のアニメが好きだ | 4.13(1.11) | 4.77(0.65) | 0.64 | -2.78** |
| 日本語は国際的に重要な言語の一つだ | 3.30(0.90) | 3.91(0.77) | 0.61 | -2.36* |
| 日本の経済に興味がある | 3.10(1.13) | 3.71(0.73) | 0.61 | -2.12* |
| カタール/母国の日系企業で働きたい | 3.53(1.00) | 4.14(0.38) | 0.61 | -2.05* |
| 日本のマンガが読みたい | 4.07(1.06) | 4.66(1.04) | 0.59 | -2.42* |
| 日本の歴史に興味がある | 3.87(1.32) | 4.40(1.02) | 0.53 | -2.57* |
| 他文化について知りたい | 4.37(0.86) | 4.83(0.39) | 0.46 | -2.39* |
| 日本の伝統について知りたい | 4.47(1.36) | 4.82(0.97) | 0.35 | -2.09* |
| 日本人の友人がいる | 3.13(1.46) | 2.06(1.14) | -1.07 | 3.28** |

()内は標準偏差 **p<0.01, *p<0.05

表 7 既知言語数の比較

| | LTI | QUJC | 両群の差 | t値 |
|-------|----------------|----------------|------|--------|
| 既知言語数 | 3.63 (0.77) | 2.60 (0.94) | 1.03 | 4.90** |

()内は標準偏差

**p<0.01

また、フェイス・シートの各項目について両群を比較したところ、既知言語数についての統計的有意差がみられた(表 7)。日本語学習経験が前提となっている LTI 群では日本語は既知言語には入れないこととした。回答者の中には非アラビア語母語話者もみられたが、全回答者は共通して既知言語にアラビア語および英語を選択していた。この結果から、QUJC 群より LTI 群のほうが既知言語数が多く、言語学習経験、または言語の自然習得経験が多いことがわかる。また、QUJC 群は「新しい言語を学ぶことが好きだ」という項目が平均値では第 2 位になっており興味は高いとしているものの、それが行動とは結びついていない可能性があることがわかった。

(5) 小括

今回の調査から、カタールでは、①日本語学習者よりポップカルチャーに興味はあるが日本語学習者ではない者の方が、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、の 2 点が両者の相違点として注目すべきである、つまり、日本語の学習動機と関わっているという示唆を得た。また、QUJC 学生が LTI 予備群ではない可能性が示唆され、日本語学習動機における「日本のポップカルチャー」の位置づけを再検討する必要があることもわかった。

しかし、こうした違いがあるから日本語学習を開始したのか、または日本語学習を開始することでこのような変化があったのかは明らかにはならなかった。したがって、日本語学習開始以前も考慮して検討していく必要がある。また、今回に比較した QUJC 群の傾向が、QUJC 所属学生の傾向なのか、またはカタール国内の大学生一般の傾向なのかも明らかではないことから、さらなる調査が必要であることがわかった。

第 2 節 中東 3 か国におけるアンケート調査

(1) 調査対象、調査方法の概要

本節では、統計的距離や関係を見るにあたり、調査対象を新たに加えて比較を行うことで、LTI 群と QUJC 群の関係を検討する。このため、LTI 新規受講生、および、以下の 3 群を新たに調査対象に加え、5 群での比較を行うこととした。

表 8 調査対象一覧

| 群 | 国 | 所属 | 年代 | 人数 | 回収率(%) | 属性 |
|------|-------|--------------|---------|----|--------|----------------------------|
| LTI | カタール | カタールLTI日本語講座 | 大学生/社会人 | 44 | 91.7 | 日本語学習者 |
| QUJC | カタール | カタール大学日本クラブ | 大学生 | 52 | 72.0 | 「日本のポップカルチャー」に興味がある非日本語学習者 |
| QU一般 | カタール | カタール大学一般学生 | 大学生 | 79 | 72.9 | 非日本語学習者 |
| BJL | バーレーン | B大学/AE日本語講座 | 大学生/社会人 | 56 | 100 | 日本語学習者 |
| TJL | トルコ | B大学日本語講座 | 大学生 | 65 | 100 | 日本語学習者 |

①バーレーンの日本語学習者

特に LTI 日本語学習者との比較のため、カタールと地理的にも社会的にも近いバーレーンの日本語学習者を対象として選択した。

バーレーンの日本語講座は 2 つある。まず、1 つ目は 1990 年から一般社会人を対象として行われている夜間の市民講座である。2 つ目は 1997 年から B 大学外国語学部英語学科で、選択自由科目として行われている日本語の授業である。両講座を合わせると学習者数は 64 名(2009 年現在)、LTI 同様一般社会人および大学生の日本語学習者が対象となる。いずれの日本語学習者も本人の自由意思で日本語学習の開始、継続が可能である。

②トルコの日本語非専攻大学生の日本語学習者

特に QUJC 学生との比較のため、同じく大学生であり、日本語を非専攻とするトルコの B 大学日本語講座の日本語学習者を対象として選択した。トルコの日本語教育の歴史は 1970 年代からと長く、日本語学習者数は 1,189 名と中東地域内でも突出して多いことから、カタールとは対照的である。その中で学習者の意思で開始・継続が選択できるという点で LTI 群と同じ大学生として、QUJC 群の統計的距離をみるには B 大学が適していると考えた。

B 大学日本語講座は 1988 年から文理学部歴史学科で開講されており、受講生は全学部にわたっている。しかし、日本語を主専攻とする学生はおらず、受講生の学部の方針により選択自由科目、単位を伴う自由科目、または単位を伴わない自由科目に分類される。トルコ B 大学の日本語学習者も、本人の自由意思で日本語学習の開始、選択が可能である。

③カタール大学一般学生

LTI 日本語学習者および QUJC 学生との比較のため、日本のポップカルチャーに特に興味を持たない者として、QUJC に所属しないカタール大学の一般学生を対象とした。

日本語学習者は LTI 群、BJL 群および TJL 群の 3 群である。非日本語学習者は、ポップカルチャーに興味があるという QUJC 群と、ポップカルチャーに特に興味はない QU 一

般群である。倉八(1992)は、日本語学習動機は学習者の背景によって異なるとしている。したがって、QUJC 群が日本語学習者予備群であるならば、統計的にも LTI 群と近くなると考えられる。

BJL 群および TJL 群には、それぞれの講座担当講師の協力を得て、2010 年 4 月に質問紙の配布・回収を行った。QU 一般群への調査は、QJL 群中の Q 大学生に協力を依頼し、2010 年 5 月に経済学部、工学部、薬学部それぞれの授業で質問紙を配布・回収した。この中で QUJC 所属であると回答した者は QUJC 群とした。

なお、分析には SPSS19.0 を使用した。

(2) 統計的距離

まず、調査対象とした 5 群を比較するための類型化を目的として、45 質問項目の各群の平均値を基に階層クラスター分析を行った。その結果はデンドログラム(図 1)の通りである。LTI 群、BJL 群、TJL 群が第 1 クラスターを形成しており、類似性が高いことがわかった。また、QUJC 群は、QJL 群、BJL 群および TJL 群の 3 群と第 2 クラスターを形成した。つまり、QUJC 群は同じく非日本語学習者である QU 一般群よりも、日本語学習者である LTI 群、BJL 群、TJL 群との類似性が高いといえる。

したがって、LTI 群、BJL 群および TJL 群の 3 群を「日本語学習者群(以下、JL 群)」、QUJC 群を「ポップカルチャーに興味がある非日本語学習者群(QUJC 群)」、QU 一般群を「ポップカルチャーに特に興味はない非日本語学習者群(QU 一般群)」と、調査対象を設定した通りに比較できることがわかった。

このことから、カタールのポップカルチャーに興味はある非日本語学習者(QUJC 群)を、カタールを含む中東地域の日本語学習者(LTI 群、BJL 群、TJL 群)、および、ポップカルチャーに特に興味はない非日本語学習者(QU 一般群)と比較した場合、ポップカルチャーに興味がある非日本語学習者(QUJC 群)は、ポップカルチャーに特に興味がない非日本語学習者(QU 一般群)より日本語学習者(LTI 群、BJL 群、TJL 群)への類似性が統計的に高いこ

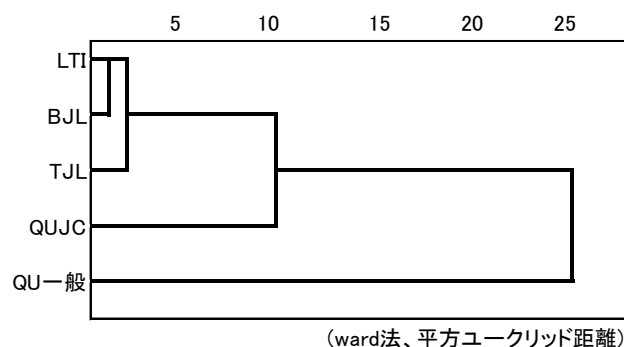


図 1 項目ごとの平均値による階層クラスター分析デンドログラム

とがわかった。つまり、同じ非日本語学習者であっても、ポップカルチャーへの興味があるか否かで差があるといえる。

その一方で、QUJD 群と LTI 群との間には文化的背景が異なる日本語学習者(BJL 群、TJL 群)が存在することから、QUJC 群と LTI 群には差があることもわかった。文化的背景が同じであっても、日本語学習者であるか否かは大きな差となることが考えられる。では、日本語学習者と非日本語学習者との間にはどのような差があるのだろうか。

(3) 尺度項目による日本語学習者と非日本語学習者の比較

階層クラスター分析の結果を受け、JL 群の学習動機と QUJC 群および QU 一般群の興味・関心の差異を検討することとした。

まず、その尺度項目の選定のため、JL 群の 44 項目の回答値について因子分析を行い、JL 群の日本語学習動機因子を抽出した。スクリープロットにより因子数を決定したところ、

表 9 JL 群日本語学習動機の因子分析結果

| 質問項目 | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 共通性 |
|-------------------------|--------|---------------|--------|------|
| | 仕事・実用 | 「日本のポップカルチャー」 | 知的興味 | |
| Q14 今よりもいい職を得たい | .712 | -.190 | .135 | .838 |
| Q10 日系企業で働きたい | .688 | .110 | .185 | .781 |
| Q9 将来、日本に留学したい | .675 | .260 | -.027 | .888 |
| Q5 仕事で日本語が必要だ | .668 | -.106 | -.150 | .885 |
| Q11 日本語が使える仕事がしたい | .663 | .170 | .086 | .831 |
| Q26 日本で働くことに興味がある | .609 | .278 | -.161 | .834 |
| Q16 就職のチャンスが広がる | .582 | -.052 | .297 | .881 |
| Q20 将来のキャリアに役立つ | .545 | -.118 | .328 | .736 |
| Q2 日本へ旅行に行きたい | .447 | .108 | -.087 | .812 |
| Q34 日本のマンガを読みたい | .077 | .859 | .144 | .918 |
| Q33 日本のドラマを見たい | .045 | .751 | .377 | .880 |
| Q24 J-POPを聴くのが好きだ | -.028 | .685 | .054 | .750 |
| Q35 日本語で日本の小説を読みたい | .207 | .584 | .200 | .856 |
| Q21 日本のアニメが好きだ | -.021 | .563 | .093 | .679 |
| Q23 日本のテレビゲームが好きだ | -.162 | .508 | .023 | .821 |
| Q1 日本語が好きだ | .288 | .483 | -.082 | .743 |
| Q30 日本のファッションに興味がある | -.016 | .445 | .213 | .726 |
| Q40 日本人の思考が理解できる | .038 | .133 | .818 | .876 |
| Q39 日本人の行動が理解できる | .053 | .157 | .806 | .901 |
| Q32 母語と日本語の言語学的差異に興味がある | -.036 | .276 | .596 | .751 |
| Q19 日本に関する見識を広げる | .327 | .253 | .558 | .890 |
| Q17 より知的な人間になれる | .234 | .108 | .474 | .687 |
| 固有値 | 4.859 | 4.578 | 3.960 | |
| 寄与率 | 10.798 | 10.174 | 8.799 | |
| 累積寄与率 | 10.798 | 20.972 | 29.771 | |

(一般化された最小二乗法、バリマックス回転)

3因子が抽出された(表9)。累積寄与率は29.8%であったが、適合度検定($\chi^2=771.1$, $df=775$, $p=.53$)からモデルはデータに適合しているといえる。

第1因子は9項目から構成された($\alpha=.83$)。「現在よりもよい仕事を得られる」「日系企業で働きたい」などの項目に加え、「日本で勉強したい」「日本へ旅行に行きたい」などの項目に高い負荷がみられた。この因子は仕事に関連することを中心とし、実用的な日本語使用を学習動機としていると考えられたため、「仕事・実用因子」と命名した。

第2因子は8項目から構成された($\alpha=.85$)。「マンガ」「ドラマ」「J-POP」などの項目を含んでいることから、「『日本のポップカルチャー』因子」と命名した。

第3因子は5項目から構成された($\alpha=.81$)。日本人の「思考」や「態度」、日本語と母語との言語的差異への関心と、日本語学習によって「より知的な人間になれる」などの項目への負荷が高かった。これは日本人、日本語への高い興味と、それを知ることによって高い知性を得られると考えていることだと判断し「知的興味因子」と命名した。

これら3因子のいずれにも負荷量が.40に満たない項目を除き、日本語学習動機因子を構成する22項目、対象群ごとの各回答者の回答値の平均値(以下、群内平均値)と標準偏差(以下、群内標準偏差)の2項目、合わせて24項目を尺度項目とし、JL群、QUJC群およびQU一般群を比較することとした。

尺度項目とする22項目および群内平均値、群内標準偏差について一元配置分散分析を行った。その結果、全24項目で統計的有意差が認められた($p<.05$)。3群の対比は表10(記述統計は添付資料3)の通りである。

まず、QUJC群とQU一般群の平均値を比較したところ、24項目中、群内標準偏差を除く23項目で統計的有意差が認められた($p<.05$)。23項目はいずれもQUJC群の方が平均値が高く、QU一般群よりも日本に対して高い興味を示していることが明らかになった。続いて、QUJC群とJL群の平均値を比較したところ、統計的有意差が認められた項目($p<.05$)は、日本旅行、アニメ、テレビゲーム、ファッション、ドラマ、マンガ、群内平均値および群内標準偏差の8項目であった。群内標準偏差ではJL群の方が高い値を示したが、それ以外の7項目ではQUJC群の方が高い値を示した。QUJC群の方が高い値を示した7項目中5項目は「日本のポップカルチャー」因子に関する項目であり、QUJC群はJL群よりも「日本のポップカルチャー」に対して高い興味を示す傾向があることが明らかになった。

また、3群での対比からは、24項目中16項目においてJL群およびQUJC群の方が、QU一般群よりも平均値が高かった(JL, QUJC > QU一般)。しかし、日本旅行、テレビゲーム、ファッションではQUJC群が、JL群およびQU一般群より平均値が高く(QUJC > JL, QU一般)、アニメ、ドラマ、マンガ、群内平均値ではQUJC群、JL群、QU一般群の順に値が高かった(QUJC > JL > QU一般)。群内標準偏差はJL群とQUJC群との間に有意

表 10 3群の対比の検定結果

| 因子 | 項目 | 対比 | 対比の値 | 標準誤差 | t 値 | 下位検定 |
|--------------------|------------------|-----------|---------|-------|-----------------------|------------------|
| 「仕事・実用」因子 | Q2 日本へ旅行に行きたい | JL/QUJC | -0.28** | 0.09 | -3.02 | QUJC > JL, QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 0.23* | 0.12 | 1.98 | |
| | | QUJC/QU一般 | 0.52** | 0.11 | 4.56 | |
| | Q5 仕事で日本語が必要 | JL/QUJC | 0.21 | 0.20 | 1.04 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 1.13** | 0.16 | 7.07 | |
| | | QUJC/QU一般 | 0.92** | 0.20 | 4.67 | |
| | Q9 日本に留学したい | JL/QUJC | -0.19 | 0.18 | -1.06 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 1.46** | 0.18 | 8.11 | |
| | | QUJC/QU一般 | 1.65** | 0.21 | 7.72 | |
| | Q10 日系企業で働きたい | JL/QUJC | -0.34 | 0.18 | -1.91 | JL, QUJC > QU一般 |
| JL/QU一般 | | 1.10** | 0.17 | 6.34 | | |
| QUJC/QU一般 | | 1.44** | 0.20 | 7.06 | | |
| Q11 日本語が使える仕事 | JL/QUJC | 0.01 | 0.17 | 0.04 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 2.00** | 0.14 | 14.01 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.99** | 0.19 | 10.63 | | |
| Q14 今よりもいい職を得たい | JL/QUJC | -0.40* | 0.20 | -1.99 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.97** | 0.17 | 5.63 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.37** | 0.23 | 6.06 | | |
| Q16 就職のチャンスが広がる | JL/QUJC | -0.18 | 0.17 | -1.02 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.99** | 0.18 | 5.62 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.17** | 0.22 | 5.31 | | |
| Q20 将来のキャリアに役立つ | JL/QUJC | -0.06 | 0.19 | -0.31 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.80** | 0.16 | 5.03 | | |
| | QUJC/QU一般 | 0.85** | 0.21 | 4.11 | | |
| Q26 日本で働くことに興味 | JL/QUJC | -0.30 | 0.16 | -1.87 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 1.00** | 0.18 | 5.54 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.31** | 0.20 | 6.37 | | |
| 「日本のポップカルチャー」因子 | Q1 日本語が好き | JL/QUJC | -0.11 | 0.07 | -1.45 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 1.34** | 0.14 | 9.87 | |
| | | QUJC/QU一般 | 1.44** | 0.14 | 10.07 | |
| | Q21 アニメ | JL/QUJC | -0.39** | 0.14 | -2.74 | QUJC > JL > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 0.47** | 0.17 | 2.83 | |
| | | QUJC/QU一般 | 0.86** | 0.19 | 4.63 | |
| | Q23 テレビゲーム | JL/QUJC | -0.95** | 0.14 | -6.62 | QUJC > JL, QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 0.35 | 0.19 | 1.84 | |
| | | QUJC/QU一般 | 1.30** | 0.19 | 6.82 | |
| | Q24 J-POP | JL/QUJC | -0.52* | 0.22 | -2.40 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 1.18** | 0.17 | 6.82 | |
| | | QUJC/QU一般 | 1.71** | 0.23 | 7.39 | |
| | Q30 ファッション | JL/QUJC | -0.72** | 0.21 | -3.35 | QUJC > JL, QU一般 |
| JL/QU一般 | | 0.04 | 0.18 | 0.23 | | |
| QUJC/QU一般 | | 0.76** | 0.24 | 3.17 | | |
| Q33 ドラマ | JL/QUJC | -0.51* | 0.20 | -2.54 | QUJC > JL > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 1.03** | 0.17 | 5.93 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.54** | 0.23 | 6.79 | | |
| Q34 マンガ | JL/QUJC | -0.65** | 0.15 | -4.33 | QUJC > JL > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 1.06** | 0.18 | 5.98 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.71** | 0.19 | 9.00 | | |
| Q35 日本語で小説 | JL/QUJC | -0.14 | 0.20 | -0.74 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 1.34** | 0.17 | 8.00 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.49** | 0.22 | 6.77 | | |
| 「知的興味」因子 | Q17 知的な人間に | JL/QUJC | 0.19 | 0.15 | 1.21 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 1.09** | 0.16 | 6.62 | |
| | | QUJC/QU一般 | 0.90** | 0.21 | 4.31 | |
| | Q19 日本の見識を広げる | JL/QUJC | 0.05 | 0.13 | 0.39 | JL, QUJC > QU一般 |
| | | JL/QU一般 | 0.94** | 0.15 | 6.19 | |
| | | QUJC/QU一般 | 0.89** | 0.18 | 4.97 | |
| Q32 日本語と母語の差異 | JL/QUJC | -0.35* | 0.15 | -2.31 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.63** | 0.17 | 3.74 | | |
| | QUJC/QU一般 | 0.98** | 0.19 | 5.17 | | |
| Q39 日本人の行動 | JL/QUJC | -0.14 | 0.13 | -1.10 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.68** | 0.16 | 4.27 | | |
| | QUJC/QU一般 | 0.82** | 0.18 | 4.42 | | |
| Q40 日本人の思考 | JL/QUJC | -0.07 | 0.14 | -0.50 | JL, QUJC > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.72** | 0.15 | 4.70 | | |
| | QUJC/QU一般 | 0.79** | 0.18 | 4.33 | | |
| 群内平均値 | JL/QUJC | -0.36** | 0.07 | -5.29 | QUJC > JL > QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.74** | 0.09 | 8.51 | | |
| | QUJC/QU一般 | 1.10** | 0.10 | 11.23 | | |
| 群内標準偏差 | JL/QUJC | 0.13** | 0.03 | 3.86 | JL, QU一般 > QUJC, QU一般 | |
| | JL/QU一般 | 0.04 | 0.03 | 1.26 | | |
| | QUJC/QU一般 | -0.08* | 0.04 | -2.01 | | |

注1) **p<.01、*p<.05

注2) 網かけ項目は3群の基本関係「JL, QUJC > QU一般」ではない項目

差があったものの、QU 一般群は他の 2 群との差はみられなかった(JL, QU 一般 > QUJC, QU 一般)。

このことから、3 群の関係は、「JL, QUJC > QU 一般」が基本となっているといえる。つまり、①JL 群と QUJC 群の間には統計的有意差がないこと、②JL 群および QUJC 群は QU 一般群との間に統計的有意差があり、日本および日本に関する興味が高いこと、の 2 点が基本であるといえる。これは本章第 1 節の「非日本語学習者の中でもポップカルチャーに興味がある者のほうがそうでない者より日本語学習を開始する可能性が高い」、つまり、日本語学習者予備群となりうるということと同じ結果であるといえる

しかし、この 3 群の基本関係「JL, QUJC > QU 一般」が崩れる質問項目もある(表 10 下位分類網かけ部分)。

まず、それは「日本のポップカルチャー」因子に集中してみられた傾向である。QU 一般群が他の 2 群より低いという点は変わらないものの、QUJC 群と JL 群では統計的有意差があり、QUJC 群の方が群内平均値が高く、他の 2 群より高い興味を示していることがわかった。また、群内平均値も同様の傾向があり、QUJC 群が尺度項目全体を通して高い値となっていることがわかった。群内標準偏差は QU 一般群が他の 2 群とほぼ変わらないものの、QUJC 群が JL 群より低い値となっていることがわかった。つまり、QUJC 群は他の 2 群に比べ、尺度項目全体を通して高い値をつけており、項目間での差が少なく、「日本のポップカルチャー」に限らず広く日本への興味があるといえる。

以上の比較結果から、まず、「日本のポップカルチャー」に特に興味がない非日本語学習者は日本への興味は高くない一方で、「日本のポップカルチャー」に興味がある者は日本全般に興味が高いことがわかった。したがって、「日本のポップカルチャー」を通して日本への興味を持つようになることがいえよう。しかし、その日本全般への興味が日本語学習者よりも高いことは、「日本のポップカルチャー」から日本全般に興味を持ち、日本語学習を開始するという各政策は先行研究からの報告とは異なる結果となった。

この可能性としては、「日本のポップカルチャー」に興味を持つ者が日本語学習を開始するには、何らかの特定の興味のあることについてより深く知りたいという知的欲求が必要となると考えられる。また、日本語学習が日本への興味の一つでしかなく、突出した興味とはならないことから日本語学習を開始しないということも考えられる。いずれにせよ、「日本のポップカルチャー」に興味を持つことが日本語学習につながるとは一概には言うことができないことが示唆された。

QUJC 群は「ポップカルチャーに興味がある」者として調査の対象としたことから、「日本のポップカルチャー」に関する項目群の値が高くなるのは当然ともいえる。しかし、これと同様にポップカルチャーとは関係のない「仕事・実用」および「知的興味」に関する項目も値が高いのはなぜだろうか。また、JL 群も「ポップカルチャーを入口として日本語

学習を始めた」とされており、ポップカルチャーが学習動機となっているのであれば、日本語学習者ではない QUJC 群より「日本のポップカルチャー」に関する項目の値は高くなるべきである。このような結果になったのはなぜであろうか。この疑問を明らかにするため、質的調査を行うこととする。

第 3 節 インタビュー調査に向けて

本章での量的調査からは QUJC 学生は日本語学習者とは興味の範囲が異なることから、LTI 予備群とはならない可能性が示唆された。こうした差異はこれまでの日本との関わり方、言語学習への取り組み方が異なることに起因すると考えられる。したがって、両者の差異を明らかにするためには、これまでのプロセスが、日本および言語学習との関わりが中心となるようインタビューを行う必要がある。

また、QUJC 学生へのアンケート調査では、35 名中 13 名が「日本語学習の経験があり」、その方法は主に「アニメ」であるとしている。アンケート調査では QUJC 学生は「非日本語学習者」と設定したが、インタビュー調査では日本語学習を行っているか否かを確認したうえで、日本語学習との関わりについても語ってもらうことが必要である。

これら結果を踏まえ、LTI 修了生および QUJC 学生それぞれに対するインタビューガイドを作成し、インタビュー調査を行うこととする。なお、インタビューでの質問項目はそれぞれの章で述べる。

第7章 QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

本章では、LTI 予備群と期待される QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセスを明らかにする。

第1節 調査の概要

本調査では、LTI 日本語講座受講生になることが期待された、言い換えれば、日本語学習者予備群と考えられていた QUJC 学生を対象とするインタビューを行った。QUJC メーリングリストを通じて「ポップカルチャーに興味がある QUJC 学生」への協力を求めたところ、男子学生 3 名、女子学生 12 名のインタビュー協力者を得ることができた。なお、インタビュー協力者は、インタビュアーである筆者が LTI 日本語講座の教師であることを理解している。

協力者には、2010 年 2 月から 2010 年 5 月の間に 30 分から 60 分の英語による半構造化インタビューを行った。基本的には 1 対 1 としたが、希望者は 2～3 人でのグループ・インタビューとした。インタビュー協力者の QUJC 学生には事前に英語のインタビューガイド(添付資料 4)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。インタビュー内容は量的調査の結果を踏まえ、①クラブの活動内容、②クラブ参加の理由、③言語経験(母語、学習言語、習得言語など)、④日本との最初の出会い、⑤日本語学習との関わり、以上 5 項目とした。また、インタビューデータは匿名化され、研究目的以外には使用されないこと、データも外部には公開されないことも説明し、書面にて了解も得た。得られたデータは文字化し、筆者が日本語訳を行った。

分析対象データからは、まず、「日本のポップカルチャーに興味がある日本クラブの学生」という条件に合わない 4 名を外し¹⁾、残り 11 名分のインタビューを分析対象データとして扱うこととした。

分析対象データとした 11 名の国籍はカタール、非カタールがそれぞれ 6 名(二重国籍 1

表 11 QUJC 学生 11 名の属性

| | |
|------|--|
| 性別 | 男性0名、女性11名 |
| 国籍 | カタール6名、非カタール6名(二重国籍1名を含む) →パレスチナ1名、イラン1名、リビア1名、スーダン1名 インド1名、イギリス1名 |
| 出生地 | カタール7名、非カタール4名 →サウジアラビア1名、イラン1名、スーダン1名、イギリス1名 |
| 母語 | アラビア語10名、非アラビア語1名 →マラヤラム語1名 |
| 所属学部 | 工学部6名、文理学部2名、経済・経営学部3名 |

名を含む)である。ただし、国籍を問わず、7名がカタール生まれであり、それ以外の4名も9歳までには家族でカタールに移住し、現地での学校教育を受けている。また、母語は10名がアラビア語、1名が非アラビア語であった。学生の専攻は、工学部6名、文理学部2名、経営・経済学部3名であった。調査対象者の属性は表11のとおりであるが、対象個人の概要は匿名性を確保するために割愛している。

11名は、インタビュー中の「日本語を勉強しているか」との問いに「はい」と答えており、アンケート調査で設定したQUJC学生の「非日本語学習者」という設定には無理があることがわかった。しかし、これら11名は、日本語学習の目的や理由に関する質問には「きちんと勉強しているわけではない」「QUJCの活動に日本語学習がある日本クラブにいるから日本語学習者だと思うだけ」という理由から、日本語学習の目的や理由をあげることはできなかった。このため、インタビューの分析テーマは学習動機ではなく、「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」とし、分析を行った(添付資料6分析ワークシート)。

また、データの解釈の信頼性および妥当性を確保するため、分析の途中で所属ゼミなど大学院での複数のゼミで発表を行い、指導教官を始め複数の教官からの指導や参加大学院生からの意見をもらった。また、2012年日本語教育国際研究大会においてポスター発表を行うなど、中東地域を含む日本国内外の日本語教師および日本語教育関係者より意見をもらった。さらに、M-GTA研究会のスーパーヴァイザーによるスーパービジョンを受けた。

第2節 分析結果の概要

インタビューデータは、分析テーマを「QUJC学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」とし、分析した。その結果、18の概念を生成し、4つのカテゴリーおよび4つのサブカテゴリーにまとめることができた。図2はQUJC学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセスを示している。<>は概念名、[]はサブカテゴリー名、【】はカテゴリー名である。→は変化、⇒は影響を表している。

QUJC学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセスは、10代前半までのアニメやドラマに対する【懐かしい思い出】から、【興味の広がり】を経ることで、【日本通の看板を背負】い、【将来を夢見る】中で形成されていた。この一連のプロセスを経て、QUJC学生は、日本語学習の必要性を感じるようになっていた。

QUJC学生は幼少期にも日本のアニメを<見たことは覚えている>。しかし、日本のアニメやドラマから<興味が立体的に拡大>するようになったのは、10代前半に<友人きっかけ>で視聴を開始してからであった。

QUJC学生は日本のアニメやドラマなどを見ることで<興味が立体的に拡大>し、インターネットを駆使して新しい情報を探すようになる。その過程で、欲しい情報の[隣もクリッ

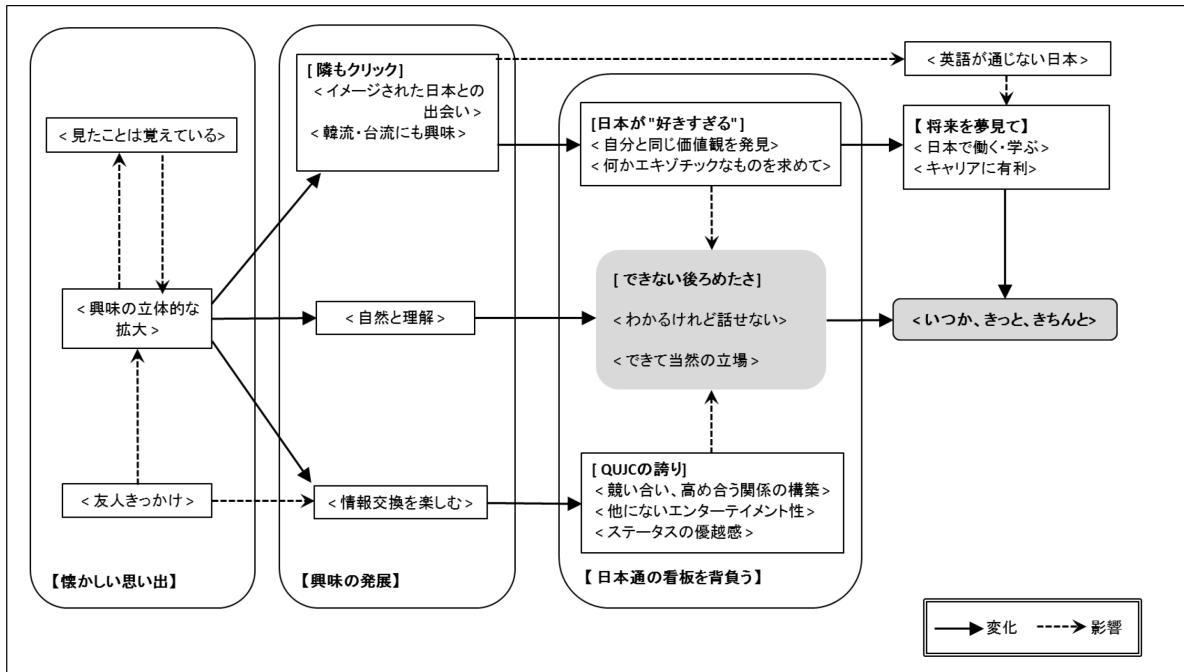


図 2 QJJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

ク]することでより多くの情報を得るようになる。そして、韓国や台湾のドラマの情報を得たことで<韓流・台流にも興味>を持つようになる。また、紹介されている日本の情報から日本に興味を持ち、テレビの日本紹介番組も視聴するようになる。こうして<イメージされた日本との出会い>によって、日本への憧れを持つようになっていく。QJJC 学生は日本に<自分と同じ価値観を発見>すると同時に、日本には<何かエキゾチックなものを求めて>、【日本が“好きすぎる”】ようになっていく。

その思いは【将来を夢見る】中で<日本で働く・学ぶ>ことを希望するようになるが、【隣をクリック】して得た情報から、<英語が通じない日本>に行くためには日本語が必要になると認識している。また、カタール国内で就職するにしても日本語ができれば<キャリアに有利>であるとも考えている。

また、QJJC 学生は、<興味が立体的に拡大>したことで、友人と互いの<情報交換の楽しむ>ようになっていった。カタール大学入学後は The Japanese Club に所属するが、【日本通の看板を背負う】ことで、友人とは<競い合い、高め合う関係性の構築>へと変化する。また、学生クラブでは<他にはないエンターテインメント性>や日本大使館との連携といった<ステータスの優越感>もあることから、【QUJC の誇り】を持っている。

日本語については、<興味の立体的な拡大>することで日本語でアニメやドラマを数多く視聴したことにより、<自然と理解>できるようになったというが、実際には<わかるけれど話せない>状態であると認識している。こうした状況について【日本通の看板を背負】っていることから、日本語が<できて当然の立場>にいるのに、<わかるけれど話せない>

という自身の日本語力に[できない後ろめたさ]を感じている。

こうして[できない後ろめたさ]を抱え、【将来を夢見る】QUJC 学生は、<いつか、きっと、きちんと>何らかの形で日本語学習をしたいという気持ち、言い換えれば、日本語学習の必要性を認識しつつも「それは今ではない」という気持ちを持つにいたっている。

以下、各節においてそれぞれのカテゴリーを構成する概念の具体例をあげながら、分析を行う。イタリック体部分は引用データである。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。なお、匿名化のため、個人を特定できるような表現や用語がある場合、発言者は「QUJC0」とした。

第3節 懐かしい思い出

QUJC 学生は、幼少期に日本のアニメを見た経験があるが、意図的な視聴開始は10代前半に友人に勧められたことによる。この意図的な視聴開始までは【懐かしい思い出】として語られていた。

(1) 見たことは覚えている

QUJC 学生の日本との最初の出会いは、幼少期に視聴した日本のアニメである。しかし、その内容やタイトルは覚えていなかったり、日本以外のアニメも日本のものだと思ったりするなど<見たことは覚えている>という状態である。

例えば、幼少期のアニメについては、次のような語りがある。

子どもの頃、たくさん日本のアニメを見ました。(I:例えば、どんなのを見たのか?) ええと、やっているのは全部見ました。でも、全部忘れちゃいました。(I:全然思い出せないか?) そうですね…あの、小説で「あしながおじさん」ってありますよね。そのアニメを見たことがあると思います。すごく古いやつで、お姫さまが出てくる…。ああ、忘れちゃった、だって、すごくすごく古いアニメなんです(QUJC7)

このように「当時、視聴可能なチャンネルで放映されているアニメはほとんど見た」というが、タイトルや内容はすぐには思い出せない。また、具体的に幼少期のアニメについて語った場合であっても、「インタビューで聞かれると思って、検索しておいたんです(QUJC4)」というように、準備した結果だという場合もある。

また、QUJC7の具体例にある「あしながおじさん²」という日本のアニメは確かに存在するが、そこに「お姫さま」は登場しない。このように内容があいまいであるだけでなく、「フrintストーン³が大好きでした(QUJC5)」とアメリカのアニメを日本のものだと

思っている例もある。

このように、QUJC 学生たちの幼少期の日本のアニメに対する記憶はあいまいであり、現在の日本に対する興味との中断がみられる。しかし、「子どものころに好きだった」という記憶から、10代になって日本のアニメに再会した際に肯定的に受け入れることができた
と推測できる。

(2) 友人きっかけ

<友人きっかけ>とは、日本のアニメやドラマを意識的に接触するようになったきっかけは、友人に勧められたことだという経験である。これは主に 10代前半に行われていた。また、「友人」ではなく、いとこや兄弟という具体例もあるが、いずれも QUJC 学生に年齢が近いということが共通している。こうした友人などから、

この話(ドラマ)がいいよって勧めてくれた友人がいました。話とかプロットがよかったので、興味を持ったんです。そうしたら、彼女はそのドラマがどういうストーリーかを教えてくださいました。わたしは、OK、これ結構いいじゃないって思って。他にやることもないですし。最初はそんなに興味なはかったんです。で、もっとたくさん話を知って、あれ?って(QUJC7)

と、最初は興味はなかったものの、勧められたことで次第に興味を持つようになり、自分でも面白そうなアニメやドラマなどを探さようになっていったという。

対極例としては、まず、「これおもしろいよってわたしが QUJC11 に勧めたんです(QUJC10)」という「自分がきっかけを作ってあげる」という例もあった。しかし、この QUJC10 も最初は友人に勧められて視聴を開始したと語っており、カタールでの日本のアニメやドラマの視聴は、いわゆる「ロコミ」で拡大していったことがわかる。

また、「自分で発見」という対極例も見られた。これは、

友人と一緒に座って、音楽中毒になっていました。以前はトルコ音楽を聴いたんですけどね。それから、メキシコ、ドイツ、ロシア…っていろいろな種類の音楽を。その中で、友人が「日本のもチェックしてみようか」って言ったんです。わたしも「いいね、チェックしよう」って答えたんですけど、内心では「絶対に聞くわけない」って思っていたんです。でも、彼女と探して、聞いてみたら、割とよくて。で、それをほかの友人に話したら、「日本の音楽は今すごくはやっているんだよ」って言われて、もっと聞いてみたんです(QUJC2)

と、いろいろな国のポップカルチャーに触れる中で、日本のものを発見したという例である。しかし、ここでも「友人」と一緒に発見したものの評価をほかの「友人」に聞いたなど、きっかけに友人が深く関わっている点は同様である。

したがって、QUJC 学生と日本のポップカルチャーとの関わりは、友人との関わりと強く関連しており、友人同士で情報を共有することが日本との距離をも縮めることとなっているといえる。

(3) 興味の立体的な拡大

<興味の立体的な拡大>という概念は、ポップカルチャーへの興味の範囲が、一つの作品を核として立体的に興味が広がる様子である。ここでいう「立体的」とは、同じ種類のメディアへの「横」への興味の広がり、異なる種類のメディアへの「縦」への興味の興味の広がりが同時に起こることである。その結果、QUJC 学生は日本のポップカルチャーへと傾倒している。

本当にはまって、最初に見たの(アニメ)は「ナルト」です。「ナルト」と「ブリーチ」を同時に見始めました。なんか、これを見終わらなきゃって思って。それから、「フルーツバスケット」「鋼の錬金術師」でどんどんアニメに興味が出てきました(QUJC8)

上記は、ある一つのマンガ作品を核として、他のマンガ作品へと手を広げていく「横」への興味の広がり例である。また、ある一つの作品を核として、異なるメディアにも関わるようになる「縦」への興味の広がり例は次のようなものである。

最初は「ごくせん」(アニメ)を見たんですけど、それがおもしろくて。調べたらドラマがあるってわかって、それも探して、見ました。オリジナルはマンガだってわかったから、それも読んだし、サントラも全部聞きました。主題歌がよかったから、その人たちのほかの歌も聞いたし。それから、「ごくせん」はシリーズだから、全部のシリーズも見ないといけないなって。出ている人のほかのドラマも見ましたし、なんか、どんどんつながっていくような感じなんです (QUJC5)

このように、あるアニメ作品を核とし、原作のマンガや実写化されたドラマ、それらの主題歌、さらに、その主題歌を歌う人(グループ)の他の曲という具合に、他のメディア情報を入手していくようになる。

以上のことから、QUJC 学生は日本のポップカルチャーに関する情報を横にも縦にも求めるようになった結果、興味の広がり核となる最初の作品を中心として「立体的」な様

子で拡大し、日本のポップカルチャーにはまっていくなった。

ただし、具体例としてあげられたものは、アニメ・ドラマ・音楽に限定されており、それ以外でポップカルチャーの範囲とされるゲームやファッションなどに関するものはなかった。したがって、「ポップカルチャーへの興味」という場合でも、その範囲は限定的であると考えられる。また、ドラマの出演者や主題歌を担当するアーティストにも興味を持ったという具体例が見られたが、その人物そのものへの興味には言及されておらず、その「人となり」を追うということは見られなかった。これは QUJC 学生にとって出演者やアーティストはあくまでも作品の一部であり、彼らの興味はポップカルチャーの内容や表現などであると考えられる。このため、興味は「立体的に拡大」するものの、「ドラマ・アニメ・マンガ・音楽」という枠組み内での拡大であり、範囲は限定的なものだといえる。

第4節 興味の発展

【興味の発展】 カテゴリーは、日本のポップカルチャーへの<興味が立体的に拡大>した結果、形成されたものである。このカテゴリーは [隣もクリック]、日本語を<自然と理解>、友人とポップカルチャーに関する<情報交換を楽しむ>から構成されている。

(1) 隣もクリック

[隣もクリック]サブカテゴリーは、<興味の立体的な拡大>の過程において、インターネットでの情報収集の際に起こった変化である。QUJC 学生はある特定の作品を探すのではなく、「何かおもしろそうなもの」を求めてネットサーフィンをしている状態である。その中でポップカルチャー以外の情報でも「何かおもしろそう」だと感じ、[隣もクリック]していた。そして、新しいジャンルの情報を入手する中で、<イメージされた日本と出会い>ったり、<韓流・台流にも興味>を持つようになったしていた。

<イメージされた日本との出会い>とは、日本紹介のサイトやテレビ番組を通しての情報から、創られた日本のイメージと出会うことである。最初は、日本のアニメやドラマなどがまとめたあるサイトで「何かおもしろそうなもの」を探していた QUJC 学生は、そこにある関連リンクや広告バナーなど[隣もクリック]することで、インターネット上で紹介されている日本についての情報を得ていた。それらに触れ、日本に興味を持つようになると、テレビの日本紹介番組も視聴するようになり、より日本への興味を強めるようになっていく。

こうしたテレビ番組は具体例では日本発信の NHK World があるが、それ以上にサウジアラビア mbc チャンネルの「ハワーティル(طوارخ)」⁴⁾ という番組が具体例としてあげられた。「ハワーティル」はサウジアラビアの衛星テレビ局 mbc がラマダン月の間に放映して

いる番組で、2009年は日本紹介がテーマであった。内容は、サウジアラビアからのチームが日本を訪問し、日本での日常生活を紹介したものである。QUJC学生はこの日本紹介シリーズを視聴し、日本についての情報を得るとともに、日本について強い興味を示すようになることで、「日本が“好きすぎる”」ようになっていた。

また、インタビューでは、このテレビ番組を通してどのようなことに興味を持ち、日本について何を知っているかを熱く語るQUJC学生が多くみられたのだが、その際に引用されていたのは、興味の対象そのものである日本側が発信した情報より、QUJC学生と似た背景を持つサウジアラビアが発信した情報の方であった。その理由について、ある学生は次のように語っている。

NHK も見るんですけど、ごめんなさい、*NHK* はあまりおもしろくないんです。いろいろ紹介しているけれど、誰でも知っているようなことばかりで。でも、「ハワーティル」は、「へえ、そうなんだ」っていうのがたくさんありました。同じアラブ人が発見したことだからなのかもしれませんが、そっちの方がわたしには役に立つというか、ディープな日本がわかるっていうか(QUJC9)

これは、日本発信の日本についての情報は、既知のものであったり、「浅い」ものであったりするという批判である。つまり、日本が「クールジャパン」だと認識し、紹介しているものが、QUJC学生のニーズとはズレがあることを意味しているといえる。

[隣もクリック]を構成するもう一つの方法は、<韓流・台流も好き>である。これは、ポップカルチャーへの興味が日本だけではなく、韓国や台湾のものにも同じように好きであるという状態である。これは「日本のドラマが集めてあるサイトは、韓流ドラマとか台流ドラマとか、*Asian Dramas* って、全部いっしょにある(QUJC3)」ため、韓国や台湾にも接するようになるのである。反対に、最初は韓流ドラマに興味を持ち、そこから日本のドラマを視聴するようになったという対極例もあり、QUJC学生の興味の範囲は日本に限定されていないということがわかる。

『花より男子』っていうドラマ、大好きになって、アニメも見たし、マンガも読んだし、とにかくはまっちゃって。そうしたら、これは韓国でも台湾でもドラマ化されているっていうのを知って、あ、これ(韓国版、台湾版)も見ないとなって思いました(QUJC1)

このように、QUJC学生は「何かおもしろいもの」であれば、日本にこだわることなく、広く興味を示しているといえる。言い換えれば、「日本のもの」であっても「おもしろい」と感じられなければ、QUJC学生たちは興味を示さなくなる可能性が高いといえる。例え

ば、「最近では日本のより韓流のほうがおもしろいなって思っています(QUJC1)」という対極例もあることから、彼らは「日本のもの」と限定して興味を持つのではなく、この段階ではストーリーなどの内容や表現を重視しているということである。

このように、QUJC 学生の興味の拡大の範囲はポップカルチャーの中でもドラマや音楽の場合、日本に限定されるものではなく、韓国や台湾といった東アジア地域内にまで拡大する。反対に、韓流や台流から日本にまで興味が拡大されているという具体例もある。したがって、QUJC 学生のポップカルチャーへの興味の範囲は日本限定ではなく、「東アジア」全般と考えることができる。

(2) 情報交換を楽しむ

<情報交換を楽しむ>は、日本のポップカルチャーの情報を友人と交換し、共有して楽しむようになることである。<友人きっかけ>で日本のポップカルチャーに接するようになった QUJC 学生は、最初のうちは友人からの情報が頼りであった。しかし、日本のポップカルチャーへの<興味が立体的に拡大>したことで、自らも新しい情報を探すようになる。それは、自らが楽しむためでもあるが、友人と共有することを前提としていたり、友人と共に情報を探したりするなど、友人との関係の構築への影響が大きいと考えられる。

(友人から日本のドラマを紹介してもらった後は)もっと自分で何か見つけようと思いました。自分と友人とで。別の友達が手伝ってくれたんです。わたしたち3人はドラマを探して、見るということにすごく熱心になりました。彼女たちが何かいいのを見つけて、わたしも何か見つけて、それをシェアするのが楽しくて。それと、このドラマはここがよかったとか、この人が格好いいとか、感想も言い合って、そういう感じでやっていました(QUJC7)

と、話題として情報を共有することを楽しみ、情報を交換すること自体を楽しむようになるのである。

(3) 自然に理解

<自然に理解>という概念は、日本のドラマやアニメの視聴を通して日本語に多く接したことで日本語がほとんどわかるようになったという認識である。これはインタビューに協力してくれた QUJC 学生のほとんどが「映画やアニメを日本語で見ても、ほとんどわかると思う」と語っているが、その理由は「字幕があったから」である。こうした字幕と日本語音声とを照らし合わせることで「いくつかの単語やフレーズを拾う(QUJC6)」ようになり、わからない単語やフレーズは「インターネットで調べる(QUJC10)」ことで、次第に日本

語が理解できるようになっているという。

また、マンガの場合、巻末にある「翻訳ノート」を通して日本語が理解できるようになるという。

マンガでは、最後のページに翻訳ノートっていうのがあるんです。英語に訳した日本語の単語があったら、それはどういうつもりでこのように書いたのか、どうしてこの単語を使ったかみたいな説明があるんです。漢字がそのまま残っているような場合にも。漢字によっては一つ以上の意味がありますよね。だから、漢字をそのまま使うと私たちはどの意味なのかわからないから、翻訳家はマンガの最後に説明を書いておくんです。あと、年寄りはこの言い方を、若者はこの言い方をするとか。そうやって日本語を覚えていくんです(QUJC9)

そうそう。そういう翻訳ノートが文字にもつながるんです。マンガを読んでいる時、白髪のキャラクターがいたんだけど、名前が「gin」ってなっていたんです。(翻訳ノートを見たら)「gin」って、silverのことだって説明していて、漢字も書いてあって(QUJC10)

日本語がわからない段階では、アラビア語または英語の字幕や説明があればそれを読むのは自然な行為である。QUJC 学生は「そのうちわかるようになる」「自然に理解できるようになる」と語っているが、それは字幕や説明を通して理解できるようになったのであり、「見ているだけで自然と理解できるようになった」わけではない。

また、この「理解できる」というのは、「日本語が理解できる」ということと、「内容が理解できる」というのを混同している場合もある。

ほとんどの場合、インターネットで日本のアニメとかドラマとか、そういうにはほとんどの場合、字幕が付いているから。だから、長いこと見ていたら、基本的なことはわかるようになりました。ときどき、例えば、見たいエピソードがまだ翻訳されていなくて、翻訳を待たなければならないっていつても待ちきれないじゃないですか。そういうときは、字幕が付いてないでもいいやつて見るんです、日本語はだいたいわかりますから。内容とか、どういうストーリーかは見ていれば想像できるじゃないですか(QUJC7)

アニメやドラマは映像が主体である。続き物の場合、これまで字幕付きで物語の背景や人間関係は理解できていることから、実際のところは日本語が理解できなくとも、内容は理解できることも多い。したがって、QUJC 学生の<自然と理解>は「日本語を理解できるようになった」わけではなく、「内容が理解できる」ということであり、アニメやドラマの視聴を通して日本語を自然に理解できるようになったということとは異なるものであると

考えられる。竹内(2003:144)も外国語の「学習初期においては、映像を見ると音声を聞かなくてもわかったような気分になる」ことを指摘している。ポップカルチャー論では、『アニメ自体が日本語の先生』にもなっている」(櫻井 2009:181)という例が見られるが、実際に彼らの日本語力を測定したというわけではなく、QUJC 学生の<自然と理解>という状況と同様の可能性はある。ポップカルチャーに接することで「日本語」が理解できるようになるのか否か、どのような過程を経て内容ではなく「日本語が理解できる」ようになっていくのかは検討すべきであろう。

第 5 節 日本通の看板を背負う

このカテゴリーは、QUJC 学生は自身を「自他ともに認める日本通」とであると認識しており、この看板に誇りを持っていることの表れである。だが、この「日本通の看板」は日本語学習の(不)必要性を認識する中では重い「看板」となっていた。

(1) 日本が“好きすぎる”

QUJC 学生は<イメージされた日本との出会い>を通じ、日本についての情報を得ることで「自分でもおかしいと思うぐらい、取りつかれたみたいに」[日本が“好きすぎる”]ようになっていく。

まず、その理由として、<自分と同じ価値観に共感>という概念がある。これは、日本人の考え方や行動の規範が自分の持つ価値観と同じであるという共感のことである。

QUJC 学生は、インターネットで日本に関する記事を読んだり、日本紹介番組を視聴したりする際、常に自身の持つアラブ的な価値観との比較を行っている。その中で、まず、『『ハーティル』はずっと日本のことについて、日本人のマナーはどうか、わたしたちの文化にどう近いかっていうのをやっていて。わたし、近くて、びっくりしました(QUJC7)』というように、同じ価値観や規範を発見している。そうした発見は、

日本では何でもリサイクルするじゃないですか、物とか、プラスチックとか。イスラームの文化でも、これがあるんです。そうしないといけないんですけど、残念ながら、だめ、たくさんの方がその辺にごみを捨てちゃうんです(QUJC9)

(日本人が持っている価値観は)イスラーム、わたしたちの宗教にもあるんです。わたしたちは日本人がやっているようなことをしなければならいんですけど、ムスリムは、ムスリムの何人かは、それをしないんです。日本人のことで本当にびっくりしたことは、ムスリムじゃないことなんです。ムスリムじゃなくても、(ムスリムの価値観でよいとされてい

ることを)やるんですよね(QUJC10)

という QUJC 学生の持つ宗教的価値観と比較したうえで、共感へとつながっている。そして、こうした共感日本以外の国や地域では持ちえないものだと考えている。

そこ(日本)では、(自分自身が)混乱することはきっとありません。例えば、アメリカ人がどうやって生活してるか知っています。…(中略)…アメリカでは、失礼なことをするとかいふんじゃなくても、話し方は、相手が若かろうと年上だろうと同じじゃないですか、英語は年上が相手でも同じように話しますよね。でも、日本では、このアラブ、イスラーム世界と同じだから(QUJC11)

つまり、非ムスリム国である日本で、非ムスリムである日本人が、ムスリム的な価値観や規範を持つことに驚き、共感を抱いていること、そして、そうした共感他国や地域に対しては抱けないということから、日本に対して強い思いを抱くようになるのである。

また、こうした比較は、日本語とアラビア語の比較といった見地からも行われている。

日本人は食べる前に「いただきます」って言いますよね? わたしたちも同じで食べる前には「ビスミッラー」って言うんです(QUJC3)

食べ終わったら、日本人は「ごちそうさま」って言うでしょ、わたしたちも「アルハムドゥリッラー…」って、「ごちそうさま」みたいなことを言うんです(QUJC9)

このような小さな事例の積み重ねの中で、自身の持つ価値観や規範との比較を通して QUJC 学生は日本に共感するようになり、[日本が“好きすぎる”]ようになっていくのである。

ただし、QUJC 学生の行った比較が、彼ら自身の発見によるものかは明らかではない。上記の「いただきます」「ごちそうさま」の例は数名の学生から得られているが、その中で『『ハワーティル』でやっていたんだけど(QUJC4)』という前置きをしていた QUJC 学生がいた。したがって、「ハワーティル」で紹介された内容がそのまま QUJC 学生の言葉として語られた可能性は否定できないだろう。

また、QUJC 学生が抱えている共感が「勘違い」による場合もある。

テレビでは人々はフスハー(標準アラビア語や書きことばとしての H 変種)で話します。でも、私たちがお互いに話す時は、アーンミーヤ(地域方言としての L 変種)で話します。

これって日本語でも同じですよ、それぞれの町に方言があるじゃないですか。あと、元気かどうかは「元気ですか?」って言ってもいいし、「お元気ですか?」って敬意を込めても言えるけれど、普通は「お元気ですか?」なんて言わないじゃないですか。だって、そんな話し方したら、相手は笑うから。アラビア語も同じなんです。実際に話しているのはアーンミーヤで、フスハーなんて日常生活では話さない(QUJC10)

アラビア語のフスハーは現在では日常的な話しことばとしては用いられていないという点で、日本語の共通語とは異なる。また、日本語においても共通語は敬語表現とは異なるものである。しかし、この QUJC 学生は、日本語の「敬意を表す表現」は「共通語」であり、それが口語としては用いられることがほとんどないフスハーと同じであること、また、それと対立するものがアラビア語のアーンミーヤであり、日本語の地域方言であるという間違った認識を持っているのだが、そこに共感を見いだしているのである。

一方、比較して発見したことが、QUJC 学生の持つ価値観や規範とは異なる場合もある。こうした場合、QUJC 学生は

(番組では日本の)学校にどんな子どもたちがいるか、どうやって自分たちで食事の配膳をしているか、そういう簡単なことを小さいころからどうやって学ぶかをやっていました。ここ(カタール)ではそういった規則(discipline)はないでしょ、よく知っていると思いますけれど。ほとんどの子どもはコントロールされてない、学校ではそういう規則は嫌だって。わたしはそんなことないけれど、みんな本当にだらしがないですよ(QUJC4)

と、自らが属する社会の価値観や規範を批判する態度を示していた。これは、QUJC 学生がもともと自らの属する社会の価値観や規範に対して批判的な態度を示していたわけではない。【日本通の看板を背負】っている QUJC 学生は、日本的な規範を知ったことで「わたしもこれからはああいう風にしよう」と心がけています(QUJC8)」と思うなど、自分自身を日本的なものに同化させようとした結果である可能性も否定できない。

これらをまとめると、QUJC 学生の持つ<自分と同じ価値観に共感>は、2つの段階を経ていることになる。まず、アラブ社会やムスリムとしての価値観や規範と照らし合わせ、共通するものに共感する。その後、共通しないものについては、自身の属する側の価値観や規範を批判したり、自身を同化させたりすることで共感していくのである。したがって、QUJC 学生にとって日本について共感できないことは非常に少なくなっているのである。

【日本が“好きすぎる”】を構成するもう一つ概念は<何かエキゾチックなものを求めて>である。これは、日本の魅力はカタールやアラブ世界、欧米などとは違うエキゾチックさであるという認識である。

QUJC 学生は「日本の文化に興味がある」と語っている。それが具体的に何かというと、

温泉、そう、そこ行きたいですね、入らないけど。日本庭園も見たいし、花とか桜の木とか、花が好きだから、庭園に興味があります。お寺や古い所、日本の歴史。(I:歴史という?) サムライとかゲイシャとか、そういう古い時代の…。(I:伝統的ということか?) 伝統的っていっても、茶道とか生け花は日本大使館で見たから、もういいです。まだ見ていないのだと、お祭りですかね(QUJC6)

と「目に見える」ものをあげる。また、こうした事物に興味を持つ理由として「アラブ世界にはない、西欧にもない、何か日本的というか、他にはないような特別な、何かエキゾチックなもの (QUJC5)」だからであり、それらを「見たい」と語る。つまり、上記の具体例で温泉に「入らないけれど、行きたい」というように、「見る」ということでその興味が満たされるのである。

したがって、QUJC 学生にとって、[日本が“好きすぎる”]ようになるのは、日本がアラブ社会やムスリム的なものだけではなく欧米とも異なるからである。また、価値観や規範など「目に見えないもの」については、最終的にほとんどが共感できることから、「日本人の考え方とかルールとかそういうのはほとんど推測できるもの(QUJC2)」になるため、そして、「目に見える」ものについてはそのエキゾチックさがあるため、[日本が“好きすぎる”]のである。

こうしたポップカルチャーから日本への興味を持つようになった若者が[日本が“好きすぎる”]ようになるのは他の国でも見られている。例えば、フランスでも日本のポップカルチャーに興味がある若者たちは、日本に関連づけられた物・事柄に対して、一括して肯定的な評価を行っていた(山本 2013)。アメリカでは日本に留学したいという学生たちは、アニメが好きであり、また、「love」という単語を用いて「日本自体を愛している」という(ヴィンセント 2010:17)。したがって、ポップカルチャーから日本へと興味を持つようになった場合、その若者が属する社会的・宗教的な価値観に関わらず、時には「盲目的」ともいうべき日本への好意的な態度が形成される可能性がある。

学習動機研究では、こうした目標言語文化への好意的な態度は統合的動機とされている。しかし、QUJC 学生はこのような日本に対して好意的な態度を持っていても、実際には日本語学習を開始するにいたっていない。したがって、ポップカルチャーを出発点とした場合、統合的動機になりうる態度があったとしても、日本語学習開始の動機となるには不十分であると考えられる。

(2) QUJC の誇り

ポップカルチャーに関する<興味を立体的に拡大>させ、友人との<情報交換を楽しむ>ようになった QUJC 学生は、大学入学後、QUJC に所属するようになる。所属したクラブ【QUJC の誇り】は<競い合い、高め合う関係の構築>、<他にはないエンターテインメント性>、そして<ステータスの優越感>である。

1 つ目の<競い合い、高め合う関係の構築>は、同じ興味を持つ仲間との関係の中で、情報を競い合うように交換することで、自身の日本に関する知識が増えることに対する満足感である。

QUJC 学生は<情報交換の楽しみ>は、あくまでも近しい友人と仲間内で楽しむだけのものではあった。それが QUJC に入ること、

(QUJC に入って)驚いているんです、ここ(カタール)ではわたしと同じような興味がある人がたくさんいるんだって。だって、他の国(出身国のスーダンや家族で長期滞在をしたアメリカ)では、みんなも興味があったかもしれないけれど、それには気が付きませんでした。わたしが日本のアニメやドラマとか、日本のこととか、そういうこと全部にどんな思いでいるかっていうのが、ここでは他の女の子たちも同じだって知って、すごく驚いたんです。それで、すごく嬉しくなりました(QUJC0)。

自分と同じ興味を持つ仲間の多さに驚き、それが喜びとなる。そして、こうした仲間とは、

(QUJC では)日本に関係があるものなら何でもありなんです。で、いろいろ学べます。いちばん大事なことは、メンバーみんなが日本文化は何かって知っていることです(QUJC1)

に見られるように、日本についての知識が豊富であると互いに認め合っている。そのため、

全員が日本の映画やドラマ、音楽なんかをダウンロードしまくっているんです。こういう同じ経験をみんながたくさんしていて、わたしはこんなを知っていると、こんなのを見つけたとか、自慢っていうか、競争みたいに教え合うのが楽しいんです(QUJC1)

それを見たんだったら、こっちも見ないって教えてあげるが楽しいんです。わたしも誰かにそうやって教えてもらって、もっともっとたくさんのがわかるようになるっていうのがいいんです(QUJC3)

と、共に情報や知識を増やし、共に【日本通の看板を背負う】ようになっていく関係を QUJC 学生は非常に大事にしている。だが、そうした中でも「競争意識」のようなものがあることは否めないであろう。それは、インタビュー時に、QUJC 学生には自身の日本や日本語に関する知識を披露したいという様子にも表れている。ほとんど接触がない「本物の日本人」であり、数少ない国内の「日本語教師」であるインタビュアー(筆者)へのアピールであると考えられるが、これは特にグループ・インタビューで顕著であったことから推測すると、同席している他の QUJC 学生との競争があったと考えられる。

2つ目は<他にはないエンターテイメント性>である。これは、カタール大学の他の学生クラブにはないエンターテイメント性を QUJC は持っているという認識である。QUJC は 2008 年にカタール大学から学生クラブとしての公認を得た。その結果、他の学生クラブと同じように、部室や活動資金を大学から得られるようになった。だが、他の学生クラブと比較した場合、「QUJC は同じではない」と考えている。

ほとんどの学生クラブは、例えば、環境クラブ、エンジニアクラブ、そういう教育的な何かを学ぶためのクラブばかりなんです。でも、わたしたち (QUJC) は違います。わたしがこのクラブを好きなのは、何か学べると同時に、エンターテイメント的なところがあるというか (QUJC4)

他のクラブとの比較では、「QUJC は来られるときに参加すればいい (QUJC5)」ことや、「日本に関係することなら何でも好きなことができる (QUJC7)」という自由なスタンスがよいという具体例もあり、「とにかくほかの学生クラブとは全然違う (QUJC6)」という点を QUJC 学生は評価している。

また、こうしたエンターテイメント性は自身の日常生活の他の場面と比較しても「同じではない」と考えられている。

わたしの学科は楽しくないです。エンジニアリングなんですけど、楽しいとは言えません。みんな真面目ですから。数学とか、数字の何かとか、もう嫌だなんて思うことはたくさんあります。だから何か楽しいもののために QUJC へ来るんです (QUJC3)

このように、QUJC 学生は「QUJC の特別さ」を強く主張し、非日常的な「エンターテイメント」を体験できる場として QUJC を認識し、誇りを持っているのである。

3つ目は<ステータスの優越感>である。これは、QUJC が正規の学生クラブであることや日本大使館とのつながりがあるということに対する外部への優越感である。

QUJC は、その活動内容から日本大使館との関わりが強い。大学内で各国紹介を行うイ

イベント “Cultural Village” や、QUJC の映画上映イベントなどでは日本大使館の文化班の協力や助言を仰いだり、日本大使を招待したりしている。また、カタール国内には QUJC に相当するような日本関連の活動を行っている団体はほかにはないため、日本大使館側も日本からの来客がある場合は QUJC を紹介したり、日本関連行事を Q 大学で行ったりしている。日本大使館側も QUJC 学生を大使館に招待し、日本文化紹介も行っている。こうした日本大使館との関係に対して QUJC 学生は

日本大使館には感謝しています。たくさん活動の手助けしてくれるので。何でも新しいことをやる時、できることは何でも。日本大使館に協力してもらえなくて聞くと、いつでもいいよって言って、手伝ってくれるんです。わたしたちも日本大使館から、こういうことをやりたいって相談があれば、必ず手伝います。だから、日本大使館は私たちのパートナーみたいな(QUJC2)

という気持ちを持っている。そして、こうした「大使館みたいにきちんとした、立派なところと協力関係がある学生クラブなんて他にはない(QUJC6)」と誇りに思い、

遊びのクラブってわたしたちを馬鹿にする人もいるけれど、QUJC は大学の認可を受けている学生クラブだし、日本大使館との関係だって強いんです。それなのにこんなに楽しそうにしているから、きっと嫉妬しているんです(QUJC8)

という「優越感」を持ち、QUJC はほかの学生クラブとは違う、QUJC に批判的な人たちはわかっていないという気持ちを抱いている。こうして自らの所属する QUJC をメンバーたちが特別視することで、互いの結束がより強まっているとも考えられる。

また、こうした優越感は QUJC の前身である The Japan Anime Club に対しても「あれはきちんとした学生クラブじゃありません。QUJC とは全然違います。同じ日本のことをやっていて、活動も似ていて、メンバーもほとんどそのままだからって一緒にはしてほしくないですね(QUJC6)」と向けられる。その理由は、The Japan Anime Club は大学の正規の学生クラブではなかったこと、「アニメ」という「子どもじみたこと(QUJC2)」を名称に持つことがあげられる。

このように、QUJC 学生は QUJC を特別なものだと感じ、【QUJC の誇り】を持っているのである。

(3) できない後ろめたさ

この[できない後ろめたさ]サブカテゴリーは、QUJC 学生が自身の日本語ができないと

いうことに対して後ろめたく思う気持ちである。[日本が“好きすぎる”]ことと、【QUJCの誇り】から強い影響を受けており、<できて当然の立場>と<わかるけれど話せない>という2つの概念で構成されている。

<できて当然の立場>は、QUJC 学生自身が自分は日本語ができて当然の立場にいるという認識を持っていることである。QUJC 学生は、日本語学習を行うとしている QUJC にいること、<自然と理解>できるようになった自身の日本語力は、日本のアニメやドラマ、音楽などに多く触れ続けているため、今でも向上し続けていると考えていることから、自身を「日本語学習者である」と考えている。そして、QUJC 学生は、【QUJC の誇り】を持っていること、日本大使館や日本から訪問客に対応する機会が多いこと、そして、[日本が“好きすぎる”]ことから、自分は日本語が<できて当然の立場>にいると認識するようになっている。この認識は、まず、【QUJC の誇り】に影響を受けて、形成されている。

日本人がクラブに来たとき恥ずかしいじゃないですか、日本語ができなかったら。日本のこと詳しいのに日本語できないの? *The Japanese Club*なのに日本語できないの? って思われるのは嫌だなって思うんです(QUJC8)

また、[日本が“好きすぎる”]ことも、<できて当然の立場>という認識の形成に強い影響を与えている。

わたしは期待されているっていうか。わたしがおかしいくらい日本が大好きで、日本にすごく詳しいってみんな知っているから。そういうわたしが、日本語ができないっておかしいでしょう?(QUJC6)

このように、【日本通の看板を背負】っていうという自負から周囲の期待や目を気にし、自分は日本語が<できて当然の立場>であるという認識にいたるのである。こうした「できないことを恥じる」ことが日本語学習の動機となる場合、自己決定理論においては取り入れ的調整が行われたといえる。しかし、結果として QUJC 学生は日本語学習を開始していないということは、彼らにとって取り入れ的調整では日本語学習の開始の動機とはなりえないということがいえよう。

また、QUJC 学生が自分は日本語が<できて当然の立場>と考えるようになった理由は、クラブの名称が「アニメクラブ」から「*The Japanese Club*」へと変更されたことも大きい。それは、日本語学習者とする理由を活動の中心を日本語講座としている「*The Japanese Club*にいるから」としているためである。つまり、彼らにとって大切なことは「実際に日本語講座を行っているか」ではなく、「日本語講座を行っているという看板」である。こう

した名称の変化が【日本通の看板】を重くし、日本語が<できて当然の立場>という認識を生み出したのである。

一方、<わかるけれど話せない>は、QUJC 学生が自身の日本語力をわかるけれど話せないというレベルだと認識していることであり、<自然と理解>という概念が変化したものである。QUJC 学生は、【日本通の看板を背負】っていることから、日本語は<自然と理解>できるようになり、「自分は日本語ができる」ということを最初は誇張するのだが、その後、「実は話すことはあまりできない」と語るようになっていく。

単語はわかりますし、ドラマなんかを見た経験から文を作ることもできます。でも、まだ何か言うには恥ずかしいですね。ちょっと間違えるかなって思いますから。…(中略)…つまり、日本語が少しはわかりますし、単語とかフレーズだったら、何か聞かれたら答えられますけど、何か間違っちゃおうと思うと何も言いたくないですね(QUJC8)

QUJC 学生はインタビュー中、最初は「自分がどれだけ日本語を知っているか」について、例をあげながら詳細に語っていた。しかし、次第に上記の具体例のようにトーンダウンし、「文は作れるけれど話すのは恥ずかしい」となり、「話せるのは単語やフレーズのレベルだ」と告白している。そして、最初に日本語力を誇張したこと、また、日本語ができないことについて、

(日本語を話せるというのは)本当は、ほんの少しなんです。こんなこと、言いにくいんですけど。実は、よくある基本的な単語を知っているだけなんです。誰もが知っている「ありがとう」とかそういうのだけです。「こんにちは」って言われたら、わたしも「こんにちは」って返すことはできますけれど、本当はそれだけなんです、すみません。別に言語を軽視しているっていうわけではないんですけど(QUJC1)

と謝罪をする場合もある。また、QUJC 学生の「自分は日本語学習者で日本語ができる」という発言から、インタビュアーである筆者が日本語 OPI テストの実施を申し出ると「そんなの無理、無理。できるっていても、話すのは別だから(QUJC11)」と態度が一変する場面も多く見られた。そうしたことから、【背負った日本通の看板】が、QUJC 学生にこうした一連の「日本語ができる自分」を演出させ、その重みに耐えられなくなることで<わかるけれど話せない>と「告白」するのだと推測される。

QUJC 学生は、こうして[できない後ろめたさ]を抱え、日本語学習の必要性を感じるようになっていくのだが、その中で【日本通の看板】は非常に重いものだと考えられる。こうした【日本通の看板】をいかに日本語学習動機へとつなげるかが彼らを日本語学習へと

導く鍵となるのではなると考えられる。

第6節 日本語学習の必要性の認識へ

QUJC 学生は、特定の学習機関では日本語学習を行っていないことから非日本語学習者といえるが、日本語学習者の自覚を持っていることから潜在的日本語学習者であるともいえる。しかし、こうした QUJC 学生は、[できない後ろめたさ]を払拭するため、また、<英語が通じない日本>に行くという【将来を夢見る】ことで、最終的に日本語学習の必要性を感じている。

(1) 将来を夢見

[日本が“好きすぎる”]QUJC 学生は、大学卒業後の【将来を夢見】る中でも、その思いが日本から離れることはない。その結果、まず、<日本で働く・学ぶ>ことを考え、そうでなくても日本語ができれば<キャリアに有利>になると考えている。

<日本で働く・学ぶ>という概念は、大学卒業後の進路として、留学または就職のために日本へ行きたいという希望である。ほとんどの QUJC 学生は大学卒業後に「日本で修士課程に進学したい」や「日本でアニメやゲームの仕事がしたい」と語っているが、何をするかについては、

わたしの専門はコンピューターサイエンスです。それで、エンジニアリングを学ぶのにいちばんいい国はどこかって考えました。それで、日本か中国かに行こうって思ったんです。それで、わたしは日本が大好きだし、日本語は中国語よりもずっとやさしいから、日本に行きたいと思っています(QUJC10)

と、自身の専攻との関連から日本を選択している場合もある。その一方で、工学部の学生が、

チャンスがあったら、日本へはすぐに行きます。(I:何をしに?)修士に留学したいんです、旅行じゃなくて。(I:何を勉強するのか)日本語。それから、日本の美術と歴史。(I:今の専攻は?)エンジニアリング(笑)。でも、それは関係ないです。美術と歴史は興味がある分野だし、日本のことは本当によく知っているから、専攻が違って大丈夫(QUJC6)

と、これまでの専攻とはまったく異なる分野でも[日本が”好きすぎる”]がゆえに「大丈夫」と楽観的に考えている例も見られた。こうした楽観的な点は、いろいろな面で表れてい

る。

日本でアニメの仕事をしようと考えています。(I:そういう経験やトレーニングを受けているのか?) 大丈夫。わたしは子どもの頃からよく絵を描いているんですけど、みんなに上手だってほめられますから。それに、専攻はコンピューターだから、その知識が使えるはずですから(QUJC4)

卒業したら、日本へ留学します。親もいって言うてくれています。(I:カタールでは女性が一人で留学するのは難しいのでは?) だから、たぶん、弟と行きます。だって、わたしが学部を卒業するときは、弟も高校を終わるところだから。わたしといっしょに日本へ行って、学部に入って、エンジニアの勉強をすればいいんです。わたしも日本でコンピューターの修士ができますから。(I:弟さんはその計画を承知しているのか?) いいえ、でも大丈夫。絶対に日本が好きになるはずだから、弟も喜ぶはずですよ(QUJC9)

このように、日本で希望通りのことができるかどうか、日本行の計画が実行可能かどうかは具体的に検討しておらず、QUJC 学生はあくまでも【将来を夢見て】いるという段階である。

【将来を夢見て】カテゴリーを構成するもう 1 つの概念は、<キャリアに有利>である。これは、日本語ができると就職活動やキャリアアップの際に有利になるという認識を意味している。QUJC 学生は、将来的に<日本で働く・学ぶ>ということが叶わなかったとしても、

履歴書に「日本語ができる」って書いて、仕事に応募するときに、相手に印象付けたいんです。わたしはいろいろな語学ができるよのって(QUJC5)

と、就職活動を行う際には「語学ができる」という意味で有利に働くと考え、日本語学習を行うことを考えている。これは日本語以外の語学でも可能であり、日本語学習の動機となる決定的なものではない。しかし、【日本通の看板を背負】っていることから、「日本語ができる」とアピールしたいのだと考えられる。

一方、「日本語ができる」ということを、「日本に詳しい」に置き換えるためだという具体例もある。

わたしが日本に詳しいっていうのを証明するのは無理だと思うんです。でも、日本語だったら、できるってことは証明できますよね(QUJC4)

これは【日本通の看板を背負う】自分を証明するために、日本語学習を考えるにいたることを意味する。

このように、QUJC 学生は【将来を夢見て】日本語学習を考える場合、<日本で働く・学ぶ>ためや<キャリアに有利>だというためといった道具的な志向から日本語学習の必要性を認識していることがわかる。

(2) 英語が通じない日本

<英語が通じない日本>とは、<イメージされた日本との出会い>によって、「日本は英語が通じない」ということを認識することで形成された概念である。

第4節ですでに述べたように、QUJC 学生の日本に関する知識は自身が経験したのではなく、<イメージされた日本>として紹介されたものである。この中で、QUJC 学生は「日本では英語が通じない」という情報を得ている。

前に聞いたんですけど、日本ではほとんどの人が英語が話せない、日本語しか話さないんですよね。だから、もしいつか日本へ行ったら、日本語がわからないと困りますよね。だって、英語ができる人を見つけられないから、誰もわたしを助けてくれない(QUJC3)

このように、QUJC 学生は将来の日本行を考えると、「<英語が通じない日本>では、日本語ができないと困る」と考えるようになることで、日本語が必要になると考えていた。ここでいう「困る」というのは「誰も助けてくれない」ということだけではなく、

日本でマンガの書き方を習いたいと思っているんだけど、日本語がわからなかったら、それも習えませんよね(QUJC4)

というように、日本へ行く目的を遂行するためにも日本語ができないと「困る」のである。こうした<英語が通じない日本>については、「どこの国へ行っても、普通は『英語ができないと困る』なのに、日本はそうじゃないなんて、本当に変だなって思います(QUJC1)」という意見はあるものの、第5節で述べたように、日本に共感することがほとんどであるQUJC 学生は<英語が通じない日本>にも共感し、自分自身を変えることを考えることから、日本語学習の必要性を認識するようになっている。

(3) いつか、きっと、きちんと

<いつか、きっと、きちんと>は、日本語学習の必要を感じ、将来的には何らかの機関での

日本語学習を行うという希望を示す概念である。QUJC 学生は、<英語が通じない><日本で働く・学ぶ>という【将来を夢見て】いること、日本語が[できない後ろめたさ]を抱えていることから、最終的には「日本語学習が必要だ」という認識にいたっている。その方法も現在のように日本のアニメやドラマ、音楽などに触れるというのではなく、きちんとした学習機関であると考えている。だが、それは今ではない。その理由については、次のような具体例がある。

もし外で確実に日本語を習うんだったら、夏とか、大きい長い休みの間かなと思います。今は時間がないんです。もし登録するなら、つまり、もし、どこかの学校に入りたかったら、大学のクラスがないときにしないと。わたしはエンジニア(学科)でのラボがあるし。…(中略)…ここ(カタル大学)では、もしエンジニアだったら、エネルギー全部をそっちに使わないとついていけないんです(QUJC5)

これは、学生としての本業が忙しいため、今は日本語をやる余裕がないということである。多くの QUJC 学生がこのように「日本語のクラスに行くには自分は忙しすぎる」と述べており、「日本語は必要だ」としながらも、それが優先されるべきことではないと考えている。

この一方で、楽観的な意見として、「今は時期が早すぎる」という具体例もみられた。これは、

(日本への留学についての情報を)日本大使館に聞きに行きたいんだけど、まだ卒業までに2年半あるから。もしかしたら、今ある情報も変わるかもしれないから、その時にしようって思って。それでどうするのがいいかがわかったら、日本語の勉強もちゃんと始めようと思っています(QUJC10)

この QUJC 学生は、「絶対に日本に留学します」と語っており、「絶対に日本語を勉強します」とも語っている。だが、自分がまだ2年生であり、留学は学部卒業後を考えているため、今から日本語をやるのは時期尚早だと考えているのである。これは、大学院への留学に必要な日本語のレベルと、それを習得するのにかかる時間をあまり考慮していないためと思われる。だが、それだけではなく、現在の自身の日本語力に満足しているためでもある。

(日本語がわかる理由は)ドラマをすごくたくさん見ているからです。あと、自分でも少しはやっているから、基本的な挨拶みたいなちょっとしたフレーズは問題ないです。あと文字も。ひらがなとカタカナの区別はできます。あまり文を作るのは上手じゃないかもし

れないけれど、もし学校へ行ったら、大丈夫。…(中略)…だから、今でも誰かが日本語で話す時、十分わかります。文が作れないだけで。日本語を話すのは、わたしの発音は完璧だと思うけど、速く話しすぎてわからないって思われるかもしれません。わたしは相手の言うことは、全部の単語が聞き取れるし、書き取りだってできます。だから、ちょっと勉強したら、きっとよくなります。わたしの日本語が完璧になるのには、全然時間はかからないです。だから、どうしてもやらなければならないになったら、少しの間、学校には行きますよ。でも、それで十分足りるんです。今、ほとんど完璧にわかるのに、忙しい中、日本語をやる必要はないんです(QUJC6)

この学生は、自身の持つ日本語の理解力は「ほぼ完璧」であり、発音も「完璧」だという一方で、使用については「文は作れない」と考えている。また、文字も「ひらがなとカタカナの区別はつく」とも述べている。このため、「必要になったら」「少しの間」「きちんと習えば完璧になる」ので、「今習う必要はない」と結論付けている。この一連の語りには「文は作れないが話したら発音は完璧」という矛盾がみられるのだが、こうした矛盾は多くの QUJC 学生にみられる傾向であった。これは、【日本通の看板を背負】っていることから、素直に「日本語ができない」とは言えず誇張せざるをえないのだが、語りの端々に[できない後ろめたさ]が現れてしまうためではないかと推測できる。

このように、QUJC 学生は日本語学習の必要性を認識しているが、それは今ではなく、「必要になったら」「余裕があるときに」何らかの機関できちんと日本語学習を行いたいという希望を持っているのである。

第7節 QUJC 学生の日本語学習の必要性を認識するプロセスにはなかった概念

以上、Q 大学 The Japanese Club に所属する学生が、日本語学習の必要性をどのように認識していったかのプロセスを分析した。その結果、以下の点が示唆された。

- ①QUJC 学生は、日本語学習が必要だと認識している。しかし、それは今ではなく、適当な時期を待って行いたいと考えている。
- ②QUJC 学生は、日本語学習が必要だと認識している。それは現在の自分の立場と将来の展望を考慮した結果である。
- ③QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスには、周囲の人間関係が強く影響している。同じ興味を持つ友人とは互いに情報を共有することで、そうではないその他の周囲からの評価には自らの立場を自らが特別視することで、日本への思いが強まっている。

これを踏まえ、QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスにおいて「生成されなかった概念」について考察を加えたい。

まず、QUJC 学生からは自身が非日本語学習者であるという概念は生成されなかった。インタビューにおいて、こちらからの「あなたは日本語学習者か」「日本語を勉強しているか」という問いに対して、QUJC 学生は「そうだ」と答えているためである。だが、その学習目的や動機についての問には「日本語を勉強しているといっても、きちんとやっているわけではないから、答えられない(QUJC3)」という返答となっていたことから、QUJC 学生は「日本語学習者であるが、日本語学習者ではない」という矛盾した状態にあるものの、それを自覚してはいないと考えられる。

学習動機に関しては、日本のポップカルチャーへの理解に関する概念は生成されなかった。これは、まず、QUJC 学生は「アニメやドラマはほとんどわかる」と認識していることから、ポップカルチャーの理解のための必要性を感じていないためだと推測される。

また、人間関係に関する概念は友人関係に限定されており、家族が関わる概念もみられなかった。だが、これは家族に関する言及がなかったわけではない。QUJC 学生が評価を気にする周囲とは、同世代の人間であるが、家族の中でも QUJC 学生に近い世代、つまり、兄弟については「一緒にアニメを見た(QUJC7)」など、情報を共有した経験があった。一方、両親については「自分を理解していない(QUJC4)」など、QUJC 学生の日本への思いや QUJC との関わりを否定的に捉えているという具体例が多々見られた。

QUJC 学生の日本への思いや QUJC との関わりをその両親が否定的にみる理由は、まず、「クラブというより、わたしが自分の勉強を後回しにするのが問題なんです(QUJC4)」という学業を疎かにしていることを心配していることや、「父はアジアが全部嫌いなんです。(I:その理由は?) 父はアラブ人すぎるんです (QUJC6)」と保守的な考え方を持つことなど、日本や QUJC 以外についてでも起こりうるものもある。また、「アニメとか見ていると、父がわたしの成長を心配しているのがわかります。両親にとって、アニメは *cartoon* で、子どものもものだって思っているんです(QUJC11)」という未熟さに対して否定的であるという面もある。こうした未熟さは、ヴィンセント(2010:16)も「現在アメリカの大学で日本に興味を持っている学生たちの動機は、1980 年代とは異なり、日本についてや日本語を学ぶことが自分の今後のキャリアに有利に働くという『オトナの動機』を持つ学生はごくごく少数であり、多くは『アニメやマンガといった大衆文化』のファン」と指摘しており、実際に日本語学習を行うか否かは別として、ポップカルチャーを入口とする日本語学習者を未熟さに否定的な意見はカテゴリーに限ったものではない。さらに、「お前は『日本について詳しい』というけれど、何を知っているというんだって。自分で経験したことでもないのに、わかったつもりになっているだけだって言うんです。本当にわたしは日本について詳しいのに、まるで尋問みたいなんです(QUJC5)」と【日本通の看板】を疑っている。

QUJC 学生は、こうした自身に否定的な両親を意識はしているものの、これを聞き流し、日本への思いや QUJC との関わりを強めていたことがわかる。

第 8 節 QUJC 学生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割

以上、本章では QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスを明らかにした。そのプロセスから、QUJC 学生と日本語学習動機について、その中でのポップカルチャーの役割について考察する。

QUJC 学生は学習機関での日本語学習を行っていないことから、「日本語学習者」と言われてきていない。しかし、「非日本語学習者」とも言い切ることができない。それは、QUJC 学生が「自分は日本語学習者である」という自覚を持っているためである。だが、彼らを「潜在的な日本語学者」とも言うことは難しい。なぜなら、QUJC 学生は日本語学習者の自覚はある一方で日本語学習の目的を言語化することができないためであり、また、「将来は日本語を勉強したい」と語っているためである。こうした QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスでは、日本語学習動機となりうる概念も表れているが、学習機関での日本語学習は開始していない。それはなぜなのだろうか。

QUJC 学生が日本語学習が必要だと考える最終的なものは、①英語が通じない日本で働く・学ぶため ②日本通の看板を背負っている自分が日本語ができないのは恥ずかしいからという 2 点である。

①は日本語を日本での就職・留学のための手段として必要であるという道具的動機づけだといえる。また、外発的動機であり、同一化的調整の段階でもある。②も「できないと恥ずかしい」という自己を確立するための道具的な志向であり、外発的動機の取り入れ的調整の段階である。つまり、QUJC 学生のポップカルチャーを入口とした「日本が好きだ」という思いは、「日本を理解したい」というような統合的な志向へとは向かっていないのである。また、外発的動機ともいえるものはあっても、それは取り入れ的調整、同一化的調整の段階であり、内発的調整には至っていない。

したがって、QUJC 学生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割は、道具的動機へと方向づけること、しかし、外発的動機は促すものの、内発的調整は行われないうことがいえる。こうしたことから QUJC 学生は、ポップカルチャーを入口として日本に興味を持つようにはなるものの、学習機関における日本語学習を開始することはない。彼らを日本語学習へと向かわせるためには、統合的動機および内発的調整を促す働きかけが必要であると考えられる。

¹ この 4 名は、インタビュー中に QUJC への入部手続きを行っていないことが判明した 2 名、

ポップカルチャーには「まったく興味がない」という者 2 名である。

2 フジテレビ系で 1990 年に放映されたアニメ

http://www.nippon-animation.co.jp/work/watashino_ashinagaojisan.html

3 アメリカで 1960 年代に放映されたアニメ

<http://www.museum.tv/archives/etv/F/htmlF/flintstones/flintstones.htm>

4 <http://www.youtube.com/watch?v=NywhOc3FMfo> で視聴可能

第 8 章 LTI 修了生の日本語学習のプロセス

本章では、ポップカルチャーを入口として日本語学習を開始したとされる LTI 受講生の中でも講座を修了した日本語学習者を対象とし、日本語学習のプロセスを明らかにする。

第 1 節 調査の概要

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、LTI 修了生)12 名中の 10 名とした¹。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。また、国籍は 9 名がカタール国籍、1 名が非カタール国籍であるが、母語は全員がアラビア語である。また、LTI 修了生 10 名のうち、LTI 日本語講座開始時に社会人であった者は 1 名、大学生は 9 名である。この大学生の所属はカタール大学が 8 名(工学部 4 名、文理学部 2 名、薬学部 1 名、看護学部 1 名)、アメリカ系大学が 1 名(工学部)である。講座修了時までの間に 4 名が大学を卒業したため、修了時には大学生と社会人であった者がそれぞれ 5 名となった。調査対象者の属性は表 12 のとおりであるが、対象個人の概要は匿名性を確保するために割愛している。本論文では学習機関の位置づけを説明するためにその名称を出している。LTI 修了生も 12 名しかいない。このため、調査対象個人の概要を記述することで論文中の具体例から人物の特定が可能となると判断した。

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 LTI 修了生には事前に英語のインタビューガイド(参考資料 5)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、研究目的以外には使用されないこと、データも外部には公開されないことも説明した。以上について書面にて了解も得た。

表 12 LTI 修了生の属性一覧

| | |
|-------------------|--|
| 性別 | 男性4名、女性6名 |
| 国籍 | カタール9名、非カタール1名 →アルジェリア1名 |
| 出生地 | カタール9名、非カタール1名 |
| 母語 | アラビア語10名 |
| 開始時 所属大学 専攻 | 大学生9名、社会人1名 →カタール大学8名、その他大学1名 →工学部4名、文理学部2名、薬学部1名、 看護学部1名、経営・経済学部1名 |
| 修了時 | 大学生5名、社会人5名 |

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 LTI 修了生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」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」旨を伝えておいた。また、インタビュアーである筆者は LTI 修了生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。

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、⑤日本語学習のゴール、⑥(カタール大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。

インタビューによって得られたデータは、筆者が文字化し、英語によるものは日本語訳を作成した。そして、分析テーマを「LTI 日本語学習者の日本語学習動機のプロセス」と設定し、分析を行った(添付資料 7 分析ワークシート)。

また、データの解釈の信頼性および妥当性を確保するため、所属ゼミなど複数の大学院でのゼミで発表を行い、指導教官を始め複数の教官からの指導や参加大学院生からの意見をもらった。また、M-GTA 研究会において研究結果を発表し、M-GTA の提唱者および研究会会員によるスーパービジョンを受けた。その成果を拙稿(2011)として発表し、その読者から意見をもらった。

第 2 節 分析結果の概要

インタビューデータは、分析テーマを「LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス」とし、分析を行った。その結果、28 の概念が生成され、6 つのサブカテゴリーと 5 つのカテゴリーにまとめられた。図 3 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、[]はサブカテゴリー名、【 】はカテゴリー名である。→は変化、→は影響、=は結合を表している。

LTI 修了生は、幼少時代にテレビで日本のアニメを視聴していた経験を持つが、当時は<アニメはアニメ>でしかなく、それが日本のものだと認識していなかった。しかし、あるときそれが<「日本のだったの?」>と驚くことで【日本への興味】を持つようになる。すでに<インターネットの時代>であったため情報の入手は易しく、多くの日本のモノに触れるようになった。<年長の家族>の中にも同じように日本に対して興味を持つ者がおり、興味を共有することが可能であった。こうした中で<思い入れのあるモノ>を見つけると、それに対してのみ[興味を収斂]させていった。

一方、LTI 修了生は【言語学習への興味】をそもそも持っており、テレビの視聴などを

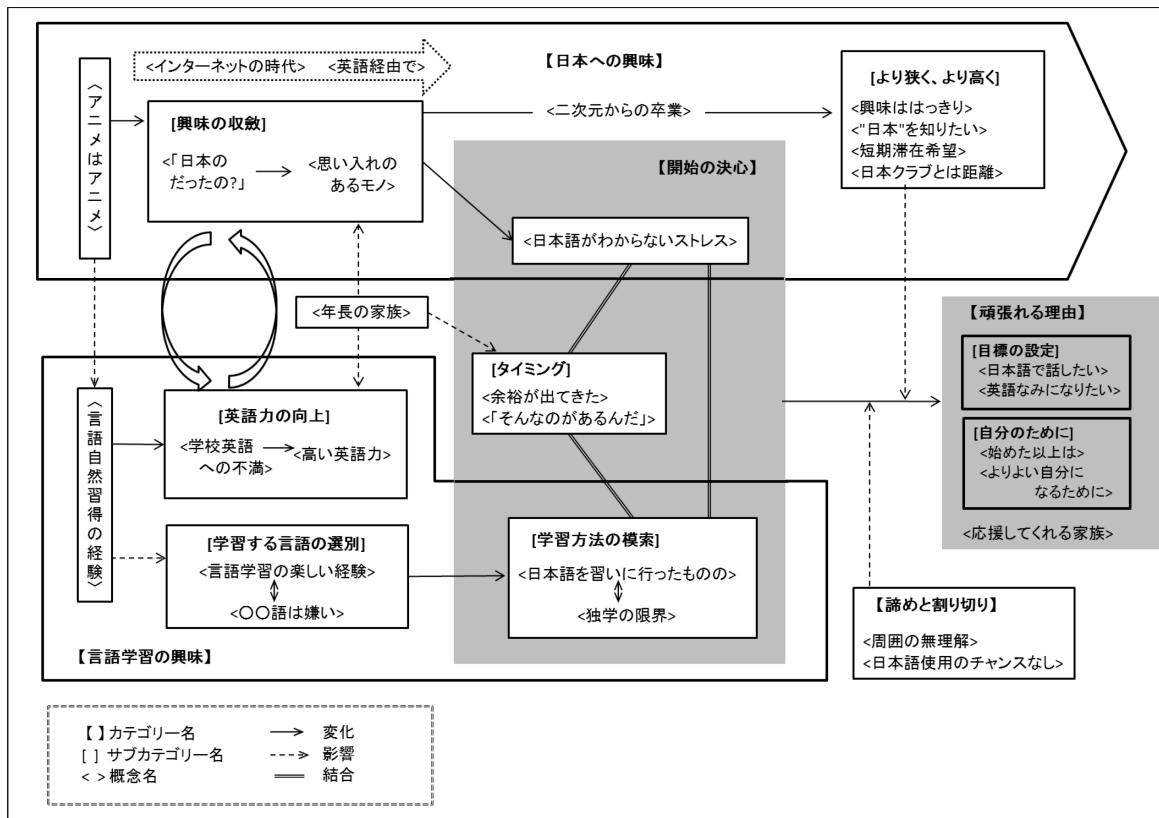


図 3 LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

通して<言語自然習得の経験>も持っている。特に英語は、家庭環境や教育方針という<年長の家族>の影響もあり、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、「簡単すぎる」など<学校英語への不満>を持ち、自身で<高い英語力>を身に付けていくという[英語向上力]を備えていた。<思い入れのあるモノ>の情報収集も<英語経由で>行っていたため、日本に関する【興味の収斂】と[英語向上力]はスパイラルの関係でそれぞれ高まっていた。また、LTI 修了生は英語以外の言語にも興味を持っていた。しかし、<いろいろな言語を習いたい>とはいう一方、<〇〇語は嫌い>という[学習言語の選別]も行っていた。

LTI 修了生が自分の興味をさらに深めようとする、<英語経由で>の壁に当たり、<日本語がわからないストレス>を抱えるようになる。【言語学習への興味】を持つ LTI 修了生は、日本語学習を考え、[学習方法の模索]を始める。しかし、<日本語を習いに行ったもの>レベルや内容があわなかったり、一人で勉強しても<独学の限界>があったりと思うように日本語学習を進めることができなかった。こうした状況下で、時間的に<余裕が出てきた>こと、周囲から LTI の存在を聞き「そんなのがあるんだ」と知るといった[タイミング]が合うことで、LTI での日本語学習【開始の決心】をすることとなった。

LTI で日本語学習を開始すると、次第に【日本への興味】は<二次元からの卒業>を果たし、[より狭く、より深く]になっていた。その結果、<「それは興味ない」>というものが出

てきたり、日本には<短期滞在を希望>したりするようになった。また、LTI 修了生の中のカタール大生は、カタール大学の<日本クラブとは距離>を置いている状態であった。

LTI で日本語学習を開始したものの、日本語学習に対する<周囲の無理解>や<日本語使用のチャンスなし>という状況を認識するが、【諦めと割り切り】を持って日本語学習を継続させた。このような状況下でも【頑張れる理由】は、<一度始めたから><よりよい自分になるために><英語なみになりたい><日本語で話したい>という目標であり、<応援してくれる家族>が一人でもいるということであった。

以下、各カテゴリーを構成する概念について具体例をあげながら、分析を行う。イタリック体部分は引用データである。意味のわかる範囲では言い間違いも残すなど、日本語の訂正は最低限にとどめた。英語でインタビューをした LTI 修了生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 LTI 修了生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。なお、匿名化のため、個人を特定できるような表現や用語がある場合、発言者は省略してある。

第3節 言語学習への興味

LTI 修了生は、そもそも【言語学習への興味】が高く、いろいろな言語を学習したいという希望の中から[学習言語の選別]を行い、[学習方法を模索]したりしていた。また、[英語力を向上]させるために意識的・無意識的な行動を行っていた。

(1) 言語自然習得の経験

LTI 修了生は、過去に学習したわけではないが母語以外の言語を習得していたという<言語自然習得の経験>を持つ。これはまず英語が例としてあげられていたが、それ以外にもフランス語、イタリア語、ウルドゥー語、ペルシャ語の自然習得の例が見られた。

その方法は、まず、「子ども時、学校へ入る前、入るの前、テレビをたくさん見ましたから、英語がだんだん上手になりました(LTI9)」というテレビの視聴を通しての経験である。カタールでは衛星放送でアラビア語や英語以外にもフランス語、ドイツ語、イタリア語など多くの言語で放送されている番組を視聴することが可能であり、これらを通しての自然習得がされていた。また、「父が外交官だったので、わたしの家族はみんな英語が話せるし、読むこともできます。わたしも小さい時から家でテレビを見たり、英語の本や雑誌を読んだりしていました。だから、とても小さい時から、わたしにとって英語はとても自然な、当たり前のものでした(LTI10)」という家庭環境によるものもある。この他、母親の母語であるウルドゥー語や、バイリンガル環境にあったことからフランス語やペルシャ語を習得したという LTI 修了生もいる。

また、こうした状況に置かれていたのは「学校の前」や「子どものとき」である。第二言語習得研究では、外国語習得が容易な期間を臨界期と呼び、その臨界期が過ぎると外国語の習得が難しくなるという「臨界期仮説」がある(Penfield & Roberts 1959、Lenneberg 1967 など)。この臨界期仮説には賛否両論があるが、竹内(2003:25)はこれらを総合すると「外国語習得は“the earlier, the better”であるが、ある一定の期間をすぎても“practically impossible”では決してない」としながらも、「外国語習得を行う際に、効率的な期間は確かに存在している」とする(竹内 2003:18)。LTI 修了生が幼少期に外国語に触れたり、バイリンガル環境にいたりしたことが、<言語自然習得の経験>と関連していたと考えられる。

こうした状況をみると、LTI 修了生は母語以外の言語との接触が幼少期から多く、また、接触時にも不安やストレスを感じる事がなかったことから、母語以外の言語を無意識的に受け入れられる態度が形成されたと考えられる。

(2) 英語力の向上

LTI 修了生は母語以外の言語に接触する機会が多かったが、特に英語に関しては<学校英語への不満>を持ち、<高い英語力>を身に着けるようになっていた。

<学校英語への不満>は、小学校 5 年生(当時)から開始した学校での英語の授業に対して持っている不満である。「(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(LTI6)」というレベルの低さや、「先生はアラビア人ですから、いつもアラビア語で話しました(LTI8)」という内容への不満を持っていた。こうした不満を持つようになった背景には、まず、英語の<言語自然習得の経験>がある。また、幼稚園レベルではインターナショナル・スクールに通っていたり、学校での英語教育の開始前に外部の英語教室に行くように言われたりするなど、<年長の家族>によるその過程の教育方針が影響している。こうした背景の下、LTI 修了生たちは「高校が終わるまで、英語はわたしにとって一番簡単な科目で、美術やそんな科目と同じでした。いつも英語は満点だったし、やさしすぎて、休憩時間みたいなものでした(LTI10)」という程度まで[英語力を向上]させていた。

その結果、<高い英語力>を身に着けていくが、これは単なる自己評価ではない。「5 年生に英語が始まった時、わたしは、はい、わかります、わかりますと全部言いました。先生びっくりしました(LTI7)」という周囲の反応に基づく評価であったり、大学入学後に予備教育課程での英語の履修が必要か否かを判定するための TOEFL では十分な点数を採ったりするなど、事実に基づく評価を自分自身に下している。こうした事実は、周囲の同世代より LTI 修了生が高い英語力を持っており、それを自身も認識していることで、言語学習に対する自信を強化する役割があったと考えられる。

また、LTI 修了生は【日本への興味】を深めるために、情報を<英語経由で>得ていたこ

とも影響している。それは、次のような語りに表れている。

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*(字幕)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(LTI4)

したがって、LTI 修了生の[英語力の向上]は、【日本への興味】と互いに影響し合っていたといえる。

(3) 学習する言語の選別

LTI 修了生は英語以外にもさまざまな言語を学習しており、<言語学習の楽しい経験>を持つ。しかし一方で、<〇〇語は嫌い>という[学習言語の選別]も行っており、手近な言語や学ぶというわけではなかった。

<言語学習の楽しい経験>は、言語学習を実際に行ったことで、何らかの楽しさを感じた経験である。ここで重要な点は、「わたしは言葉を、えー、好きですから。たくさん言葉を習った、好きですから(LTI3)」と自律的に学習を開始する場合もあるが、それに限られないということである。

フランス語は最初嫌いでした。わたしは英語をしたい、でも、英語の学生はフランス語もしなければならぬ、どうして?…(中略)…で、最初、すごく難しかったんですけど、まあ、あ、あ、あの、だんだん好きになって、はい、楽しいと(LTI6)

といった専攻の必修科目であったために渋々開始したが楽しさを感じるようになったり、

スペイン語欲しかった、大学って聞いて(=大学がスペイン語講座を開講したがっているという噂を聞いて)。これは *Easy A* と。(I:試験がやさしいってこと?) うん、そうなんですから、だから、大学の偉い人、あー、お願いします。スペインのクラス、欲しいなんですから、もしよかったら、カタルで来てくださってかんじ(LTI5)

と単位の取りやすさから気軽に始めたところ、結局は

レベル3まで。レベル4も欲しいんだったんですけど、*conflict* があって、卒業のつもりなんだったから。(I:卒業したかったらスペイン語はだめですよってこと?) はい、そう。(I:それがなかったら?) もちろん、レベル4も。だって、楽しいなんですから(LTI5)

と楽しさを感じたことで、続けられる範囲で続けていったという例もある。すなわち、自律性の結果ではなくとも、言語学習を継続させていくことで楽しさを見つけ、自律的な学習へと変化していったといえる。こうした楽しさは、「ディズニーの映画、みんな英語なんですけど、前、わかりませんでした。でも、あー、わかりますって、楽しい。わかりませんでしたけど、今わかります、はいはいって(LTI2)」といった以前わからなかったものが理解できるようになる喜びと、「(フランス語の研修でフランスに行き、街中で)あなたフランス語の学生なんですから、英語じゃなくてフランス語って(言われて)。えーだめだめって。でも、大丈夫でした。わー、わたしのフランス語、フランス人わかります、すごいなんです(LTI5)」という伝わる喜びを通じて感じていったものである。こうした喜びが有能感へと繋がり、LTI 修了生は言語学習全般に対して「有能感を感じられるものだ」という認識が生まれてきていたといえる。田村(2009)でも、ドイツの日本語学習者は過去の言語学習経験が日本語学習に関連付けられているとされている。したがって、日本語学習以前の言語学習経験は日本語学習動機に強く影響するといえる。

この一方で LTI 修了生は<〇〇語は嫌い>という選別も行っている。これは興味を持てなかったり好きになれなかったりした言語もあり、チャンスさえあればどんな言語でも学習するというわけではない態度のことである。しかし、理由もなく嫌うわけではない。「フランス語をやったんです、でも嫌いなんです(I:どうして?) わかりません。わたし頑張りましたけど、でも、やっぱりだめ、嫌いでした(LTI6)」と学習を行った結果や、「フランス語は嫌いなんです。(I:どうして?) グォグォ (フランス語の音声を真似て) この音が嫌いです。猫と同じ(LTI8)」という「音が嫌い」という理由など、一度は触れたことのある言語について何らかの理由で「嫌い」と判断した結果の選別である。

つまり、LTI 修了生は言語学習に行動力を伴う興味を持っているが、どんな言語でも学習したいと思うわけではなく、個人個人が何らかの基準を持って学習する言語を選別していた。日本語学習も選別された結果の選択であったといえる。

第4節 日本語学習開始までの「日本への興味」

LTI 修了生は、幼少期にテレビで日本のアニメを視聴した経験を持つが、当時はそれが日本のものだとの認識はなく、<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?」>と驚いたことをきっかけに、【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<英語経由で>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。

(1) 「アニメはアニメ」から「興味の収斂」へ

LTI 修了生が日本との最初の出会いを語る時、「子どものころに見ていたアニメ」や「ゲーム」をあげる。しかし、その当時は<アニメはアニメ>でしかなく、幼少期に視聴していたアニメなどについて「日本のもの」という認識はなく、「日本のアニメとディズニー。でも、そのとき、これは日本、これはディズニー、わかりません。ただの、ただの *cartoon* です(LTI1)」という認識しか持っていなかった。また、アニメやゲームに出てくる日本語の文字について「これ何?アラビア語じゃない、英語じゃない、でも何?(LTI7)」と疑問を持つものの、幼少期にはそれを調べるといふ思考も方法もなく、「(吹き替えであるためアニメの登場人物は)アラビア語で話していますから、全然知りませんでした(LTI9)」と内容を理解できるがゆえに気にしないで過ごしていた。つまり、特に「日本のアニメ/ゲーム」を好んだわけではなく、

これ(このゲーム)は何、日本ですか、中国ですか。フィリピーノですか、わかりません。でもゲームはおもしろかったです。…(中略)…お兄さんはたぶん日本、たぶん中国、たぶんアメリカ、わかりません。わたしはゲームが好きです。でも、どこからわかりません。でも大丈夫。おもしろいですから、いいです(LTI8)

と、内容のおもしろさが重視されていた。それが、<「日本のだったの?」>という驚きを経験することで、周囲にある「日本」にも気づくようになるのである。

これ(自宅にある電化製品など)は日本のです。だから、ああ、わたしは日本です。それから、わたしは、わたしに質問しました。日本はどんな国ですか。どうしていつもみんなさん日本のゲームが買いますか、どうしてうちでテレビは日本製、ビデオも日本製、いつも日本製、どうしてですか(LTI8)

つまり、単に「アニメやゲームが好きで」日本に興味を持ったのではなく、<「日本のだったの?」>と驚くことが【日本への興味】を持つきっかけとなっていたのである。

また、こうした<「日本のだったの?」>という驚きを引き起こしたのは「友達は知っていました。ファミコンと任天堂も好きです。わたしはこのゲームは何ですか、これは日本のゲームです。翼は日本のアニメです(LTI9)」と友人や<年長の家族>など周囲の人間から情報を得たことがある。しかし、それ以上に、

インターネットを調べて、アニメは日本、作った人は日本人です。ショックです。はじめてショックです。アラビア人です、じゃありません。それから、日本を、日本語を考えました(LTI3)

と、インターネットで興味のあるものを検索することで発見するという<インターネットの時代>ならではの恩恵もあった。

インターネット上にはアニメやドラマなどの映像であればファンサブ²と呼ばれるサイトでいろいろなものを字幕付きで視聴することができる。そうしたものの視聴を通して、LTI 修了生は<思い入れのあるモノ>を見つけていく。この概念は、アニメ、ドラマ、人物など、何らかの対象の中で特別に思い入れを持っているモノやヒトに限った興味の範囲である。LTI 修了生は、視聴したものすべてに好感を抱くわけではなく、「アニメ、『City Hunter』大好きです。もちろん『ドラゴンボール Z』も見ましたが、わたしそんなに好きじゃなくて(LTI4)」と評価し、視聴するものの選別を行うようになっていく。その結果、<思い入れのあるモノ>に対して[興味が収斂]されていくのである。

こうした<思い入れのあるモノ>が何かは個々人で異なり、また、分野や種類も統一性はみられない。しかし、LTI 修了生はそれぞれが自分の対象を見つけ、その結果、その対象に絞って情報収集を行うが、日本語ができない間は<英語経由で>行われている。当然、LTI 修了生にとってはアラビア語での情報収集がいちばん都合はよかった。しかし、「アラビア語は少ないです。アニメは少し吹き替えでありますけど、アラビア語版のゲームは見たことがありません(LTI10)」という状況であった。このため、英語であればより多くの情報が得られることがわかっており、<英語経由で>最初は十分であるため、[英語力が向上]して行くのである。しかし、<思い入れのあるモノ>を追うようになると、英語でも入手できる情報に限界があることに気が付く。こうして「日本語がわかれば」と思うようになるのである。こうした「アラビア語から英語、英語から日本語」という変化のプロセスが必要なことは、次のような語りから明らかである。

あの、『名探偵コナン』好きでしたから、でも、最初はアラビア語でした。で、アラビア、カタールテレビ見ました。で、カタールテレビは、え、何と云うか、シーズン1とか、終わりました。で、あれ? でも見たいですよ。だから、サーチしました。で、インターネットサーチしました。ああ、日本のアニメとか。もっともっともっとサーチしました、マンガ。あの、見つけましたが、マンガはあの、英語。英語好きでしたから、大丈夫。英語、もっと上手になりますね。英語好きだから、嬉しい。…(中略)…英語のマンガもありましたから、よかった。ありました。で、英語のマンガ、ちょっと終わりました。もう、

みんな日本語。あ、大変って思って(LTI6)

このように、日本にアニメやゲームなどの情報への接触により、最初に学習することになる言語は日本語ではなく、英語である。<高い英語力>があるからこそ英語による情報への接触が可能であるが、そうして接触することにより、さらに[英語力が向上]し、それと同時に、<思い入れのあるモノ>の情報量が増えることで、【日本への興味】が高まっていくのである。このように、LTI 修了生にとって【日本への興味】と[英語力の向上]は互いに影響し合い、スパイラルな関係となって双方が高まっていったのである。

また、こうした【日本への興味】には<年長の家族>の存在も忘れてはならないものであった。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(LTI1)」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(LTI10)」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、LTI 修了生の周囲には日本に好意的な家族の存在が窺える。

第5節 日本語学習の開始の決心

LTI 修了生が日本語学習の【開始を決心】をしたのは、【日本への興味】からくる<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。

(1) 日本語がわからないストレス

まず、<日本語がわからないストレス>とは、日本語がわからないために自身の興味を満足させることができずに感じるストレスである。これは、英語で得られる情報はこれ以上なく、あとは日本語しかないとわかったときに起こるものである。

(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。あー、何かなーって。もう、わかんない、わかんない(LTI6)

わたしたちがこうした(英語の雑誌で紹介されている)ゲームを手にするのは日本での発

売より1年後だって知って、驚きました。始めに日本語で発売されてから、翻訳するのに1年かかるからです。それで、何度も日本語版しか発売されていないゲームに関する記事を読みました。このゲームはすごくいい、すごく面白い、でも、(英語に)翻訳されるかどうか分からない、いつか翻訳されるといいですねって書いてある。それを読んだ時、すごくイラッとしました。とてもいいゲームがあるのに、(日本語がわからないから)できないなんて。…(中略)…あるゲームをするのに1、2年は待たなければならないんです。それで、自分が日本語ができたらいいのになって思いました(LTI10)

これら事例では、まず「興味を満足させられない」という状況に対する怒りがあるが、この怒りの矛先は「翻訳が少ない=英語版をもっと増やせ」という方向ではなく、「日本語がわからない自分」に向いている。だからこそ、LTI 修了生は「自分で何とかしなければ」と思い、日本語学習の【開始の決心】へとつながるのである。

(2) 学習方法模索

[英語力の向上]による自信と、<言語学習の楽しい経験>から有能感を得たうえで[学習言語の選別]も行っている LTI 修了生は、[学習方法の模索]も行っていた。このサブカテゴリーは<独学の限界>と<日本語を習いに行ったものの>の2つの概念から構成されている。<独学の限界>という概念は、言語学習は独学では無理だという認識である。これは過去に経験したさまざまな言語学習を通して得られている。

例えば、「一人ですとね、ずっとぼーぼーってします(LTI1)」や「一人は難しいです。全然わかりませんから (LTI10)」にみられるように、言語学習において独学は困難であるとの認識を持っており、何らかの学習機関での学習が必要であると考えようになっている。こうした学習機関における言語学習の必要性の理由は、3点あげられる。1点目は、教師を「何かわからないことがあったときに質問に答えてくれる」存在であるという認識を持つためである。

何て言うか、もし、何かあったら、あの、先生が必要なんです。あの、質問がありますから。質問しますから(LTI6)

独学ではわからないことがあっても質問できないため、わからないことをわからないままにしてしまうことから、次に進むことができず、学習の継続が難しくなっている。

2点目は教師を「学習しなければならない状況を作ってくれる」存在と考えるためである。

先生があつたら、宿題と、ふふふ、「明日テストです」って。えーっ、えーっ、はい、よし、勉強します。この感じ(LTI3)

独学では「明日でいい」「難しいからこれはいい」と自分を甘やかしてしまうことから、それを認めない厳しさを教師に求めているのである。

3点目は「使う場としての教室」を求めているためである。

リスニングは大丈夫でした。なんか、はいはいって。でもしゃべりはダメでしたから、学校に来ました(LTI1)

自分で勉強して、つまらないです。だって、なんかいつもウェブサイトへ行って、読んで、はい、はい、はい、はい…でも、いいえ、つまらないですから、全然勉強しませんでした。全部頭の中。…(中略)…難しいじゃなくて、でも、なんか、勉強しなければならぬ、あの、つまらない、頭の中だけはつまらないと思いましたから、(一人で勉強するのは)やめました(LTI4)

これは、「独学でもある程度は進められる」ということが前提となっている。そのうえで、「使う場」を「頭の外」に求め、それが「教室」であると考えているといえる。

また、<日本語を習いに行ったものの>は、LTIで日本語学習を開始する以前に他の日本語学習機関に行ったが、内容やレベルが合わずに辞めてしまったという経験である。次の具体例は、いずれも「日本語を習いたいと思って学習機関に『わくわくして』通い始めた」というLTI修了生からの具体例である。

(一人で勉強するのは無理だとわかっているので日本語講座を探して民間の語学)学校を見つけました。でも、よくなか…、いえ、あんまり。うーん、まあまあ、大丈夫でした。簡単だったし。でも、本当に遊びました。たぶん。みんな。…(中略)…楽しいでした。でも、わたし、厳しいの方がもっと好き(LTI6)

いちばんやりたいことは読むことでしたが、あまり教えてくれませんでした。フレーズが中心で、数とか、基本会話、これ、それ、あれみたいな。だから、クラスの後、いつも先生に言い続けたんです。読みたい、読むのを習いたって。先生は図書館を見せてくれました。学校には図書館があって、そこにあるマンガを見せてくれたんです。マンガを見て、興奮しましたが、何も読めませんでした。悲しくなって、また、読みたいって先生に言い続けました。たぶん、4、5回目のクラスだったと思います、そう言い続けて。

よくわかりませんが、自分が原因だと思うんですけど、先生はひらがなカタカナの表を持ってきてくれました。で、それをわたしたちにくれて、来週にはこれを全部覚えてくるように言いました。で、覚えようとしたんですが、できませんでした。それで、クラスへ行くのをやめてしまいました(LTI0)

このほか、「習っていた先生がいなくなった」「次のレベルはないと言われた」など外的な要因により日本語学習を諦めざるをえなかったという具体例もあるが、それも含め、すべてに共通している点は、結果として「期待したものが得られなかった」という点である。いかに日本語学習に熱意を持っており、自律的に日本語学習を開始したとしても、期待通りのものが得られない場合はそれを諦め、他の[学習方法を模索]していくのである。

(3) タイミング

こうして LTI 修了生が<日本語がわからないストレス>を抱え、[学習方法の模索]を行っている状況に、LTI へと向かう[タイミング]が結合する。

この[タイミング]とは、まず、<「そんなのがあるんだ」>という、自身の興味を知る周囲の人が LTI の存在を教えてくれたという経験である。当時、LTI 修了生は必死で何らかの学習機関を探していたわけではない。「大学内に貼ってあるポスターを見た(LTI10)」という偶然や、LTI 修了生の「どこかで日本語を習いたい」という興味を知る周囲から LTI の存在を知ることになるのである。それは、以前日本大使館に問い合わせたことから、「びっくりしました。わたし、もう忘れちゃったから(I:習いたって思っていたこと?) いいえ、大使館に質問しました、もう忘れちゃった(LTI7)」頃になってから、情報がもたらされたという例もある。しかし、多くは<年長の家族>からの情報であった。

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、いつも私のこと、日本、日本語とかやりたいって知っていますから、お父さん教えました。お父さんは勉強したいですか? 日本語。だから、わたし、はいと言いました。わたし、冗談と思いました。だって、なんか、みんなわたしは、日本、知っている、日本が好き知っているんですけど、あの、なんか…ちよっと…なんか、*I didn't think they would take me seriously*(わたしが真面目に考えていると思っていてくれるなんて思っていなかった)(LTI4)

これは単に<年長の家族>が情報を持ってきたというだけではなく、<年長の家族>が自分を理解してくれていると実感すること、つまり、関係性が満たされるというでもある。こうした<年長の家族>は第 8 節で述べる【頑張れる理由】に<応援してくれる家族>へとつな

がっていくものとなっている。

【タイミング】を構成するもう一つの内容は、<余裕が出てきた>である。これは、時間的な目途が立ち、日本語を習う余裕ができたという状況である。LTI 修了生は大学生か社会人であり、いわゆる本業の合間を縫って日本語学習を行うことになる。このため、

(姉が LTI で日本語を始めたときに一緒に来なかった理由は) いいな、わたしも行きたいだったんですけど、大学の勉強は始めましたから。でも、なんか状況が見えて。日本語習いに行けるなって感じで(LTI0)

と、本業との折り合いがつけられると感じることで LTI での日本語学習という行動に繋がっていく。これは裏を返せば、どんなに熱意があったとしても<余裕が出てきた>と感ぜられなければ、【開始の決心】はつかないということである。つまり、本業を犠牲にしてまで日本語学習をすることはないということになる。

第 6 節 日本語学習開始以降の「日本への興味」

LTI 修了生の【日本への興味】をみると、日本語学習開始以前とは変化がみられる。まず、<二次元からの卒業>と変化し、さらに[より深く、より高く]を求めるようになっていた。

(1) 二次元からの卒業

最初の変化は<二次元からの卒業>である。これは、興味の対象がアニメやゲームといった二次元の世界であったものから離れていくという興味の変化であり、日本語学習の開始と前後する時期に起きている。

LTI 修了生は【興味の収斂】によって<思い入れのあるモノ>の情報を追うようになっていくが、それがさらに変化し「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(LTI3)」というより実在するものに近い対象に興味に移っている。また、「高校の時は大人になって、だから、ドラマの方が。その後、なんかドラマの方が見ます(LTI4)」と「アニメは子どもの物だ」という認識もある。しかし、「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(LTI10)」という LTI 修了生自身の現状からくるものもある。

これは「日本のポップカルチャー」内での興味の変化だが、LTI 修了生の興味が「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(LTI7)」、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(LTI2)」や「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(LTI8)」の語りにあるように、「日本のポップカルチャー」の中で発見した日本や日本人などを通して<“日本”を知りたい>と思いつながっていく。

ここで注意しておかなければならない点は、必ずしも LTI 修了生は「アニメやゲームが嫌い」と言っているわけではないということである。

アニメやゲームが好きかと聞かれたら、「嫌い」とは言いません。興味がない…というか、前と同じではないです。もう見ない。絶対に見ないとは言いませんけど、そういう時間があるなら、日本語を勉強するとか、何かもっと有意義なことに使いたいんです(LTI10)

との語りからわかるように、興味の対象の中でのアニメやゲームの優先順位が低くなったということであろう。

<二次元からの卒業>の対極例として「アニメやゲームが大好き(LTI9)」という具体例もある。しかし、この場合、「ドラマは全然見ない。音楽も聞かない(LTI9)」と語っている。日本人についても、有名人に興味はないが、カタル国内にいる日本人には興味があるという。その理由は、ドラマや音楽、有名人は「インターネットで探さないとならない」ものであるが、アニメはテレビで視聴でき、ゲームも街中で購入できるからだという。つまり、この場合にはインターネットが<二次元の世界>であり、そこからの<卒業>とは、実生活で直接接触できる範囲のものであると考えられる。

(2) より狭く、より高く

LTI 修了生は<二次元からの卒業>を経ると、その後の【日本への興味】は[より狭く、より高く]を求めるようになっていく。このサブカテゴリーは<“日本”を知りたい>、<興味ははっきり>、<短期滞在希望>、<日本クラブとは距離>の4つの概念から構成されている。

<“日本”を知りたい>は、日本という国そのものや日本文化、日本人の生活といった“日本”を知りたいという欲求である。

(以前とは)意見は変わりました。日本はアニメとゲームじゃありません。日本は日本です。日本の文化と日本の歴史はもっと興味があります(LTI8)

まず、この語りに見られるように、現在の欲求はポップカルチャーではなく、「もっと高

尚なもの」に向けられる、言い換えれば、大衆文化から[より高い]伝統文化・貴族文化というハイカルチャーへの興味の転換である。

その一方、ドラマの中にある“日本”を見ることでも、[より高い]ことに興味を示すようになっている。しかし、それを見たことでどのように感じたかは分かれている。

日本、思ったより普通です。(I:前はどう思っていた?) なんか、着物とか、ルールとか。でも、普通。今、日本は今のカタールと一緒に(LTI1)

毎日の日本、日本人の毎日? あのおもしろい、とか、あの、何と言うか。挨拶とか、仕事の行った時、ちょっとルールがありますから。このルールは好き。だって違いますから。カタールと全然違います(LTI6)

このように、同じようにドラマを視聴しても、カタールと「同じ」か「違う」かという感じ方は異なっている。ただし、同じだから、または、違うから<“日本”を知りたい>という興味の方向性は一致している。また、<“日本”を知りたい>という欲求はあるものの、その欲求を満たすため、つまり、日本と知るために日本語を学習しているという具体例は見られなかった。

だがその一方で、日本やポップカルチャーへの<思い入れのあるモノ>は、より狭い範囲に絞られ、<興味ははっきり>としていく。この概念は、興味の焦点ははっきりしており、それ以外にはあまり興味を示さないという興味の範囲を示している。[興味を収斂]させていた LTI 修了生は、日本語学習を開始し、継続している段階になると、その興味の範囲が狭くなる。例えば、以前はアイドル全般に興味を示していても、「今はもう、とにかく涼平くん、涼平くん。他の人は興味ない。あ、興味ないじゃない、何、普通です、(手近に)あったら見ます。でも、DVD 買います、ブログ見ます、ファンブログ見ます、涼平くんだけ、わたし頑張ります (LTI5)」という状況になる。興味の対象はとにかく追えるだけ追い、それ以外は追わなくとも手に入る範囲で十分という程度まで興味が薄れたり、なくなったりしている。

また、<興味ははっきり>してくる原因として、LTI 修了生自身の専門性との兼ね合いも影響している。

日本の経済は、全然。ぜんぜん興味ない、すみません。でも、わたし薬学部の学生。(LTI10)

わたしはコンピューターサイエンス。コンピューターサイエンスと、日本とか日本語はちょっと違う。これはフィールドなんですから、違うのは違う(LTI10)

と、自身の専門分野がはっきりしているからこそ、その専門性とは関係のないものに対して興味を示さないようになっていく。したがって、本来 LTI 修了生が持つ興味の範囲に日本が加わったとしても、本来の興味の範囲は拡大することはないといえる。

<短期滞在希望>とは、日本へは行きたいが、その目的や条件が決まっていることから短期の滞在を希望することである。その目的とは、[興味が収斂]し、<はっきり>した対象に関することにほぼ限られている。それが特定のアイドルである場合は「コンサート、あと、お店? グッズを買います。それから恵比寿。(I: どうして恵比寿?) あの、ちょっと恥ずかしい、ドラマを見ました。ドラマはそこ(恵比寿)で。わー、ここであのシーンって(LTI2)」ということができればよく、「(I: 観光はしないんですか?) お寺? あの、歴史は別にいいです。ちょっと行くかもしれませんが、写真のため。コンサート行って、買い物して、十分(LTI2)」ということになる。日本留学についても「(しなくて)いいです。(I: どうして?) わたしの専門(数学)は問題です。わたしの専門、どうして日本?(LTI7)」と、自身の専門分野との整合性から「必要ない」という結論を出している。こうした専門との整合性は将来の目標設定を行うことで明確になっている。

前はしたかったんですけど、今はいいです。(I: どうして?) あの、前はわたし何します? 日本で勉強はいいなって思いましたけど、あの、わたしは英語の先生になりたいんですから、決めたあと、英語、英語。日本で英語? おかしいですね(LTI10)

と、将来の目標の決定が日本語学習継続中に行われたことから、将来の目標を優先させたことにより、以前はあった日本留学への興味が失われている。さらに、「食べ物ちょっと大変(LTI2)」や「女の人ですと、大変です。アバヤとか(LTI3)」といった宗教的な理由や社会的観念の違いから、日本で生活することは難しいと判断し、「旅行だけ」という希望になっているという面もある。

また、カタール大学に所属する LTI 修了生は<日本クラブとは距離>をおいていた。これは、まず、QUJC のほとんどが女子学生であることから、男子学生は敬遠するということがある。しかし、女子学生であっても QUJC に所属しなかった学生は「なんか、ちょっと雰囲気違います、ついていけないっていうか(LTI2)」や「時間があったら入ったかもしれませんが、自分の勉強と日本語は十分忙しいですから(LTI6)」との理由をあげている。また、QUJC に所属していた学生も「わたしは部長と友達なんですね。で、『日本語やっているから、入ってください』って無理やり。わたし、あまり活躍しませんね(LTI1)」との理由で誘われたり、「日本語をやっているのだから」ということで義務感を感じたりして QUJC に所属していた。しかし、QUJC に所属しなかった学生同様にノリの違いや忙し

さから<日本クラブとは距離>をおいていた。こうしたノリや雰囲気の違いについては、カール大学に日本の大学から来ていた男子交換留学生 M さんについての語りに表れている。

学生はみんな M さんに興味があります。もちろん男の人ですが、日本人ですから。んー、男の人かな、わかんない。でもいつもいつも「M さん、M さん」って、みんな。…(中略) …はい、写真を撮って。なんか、セレブリティみたいだったんです。M さん本当にやさしいんです。でも、わたしと(ほかの LTI 修了生)、日本人はちょっと違います。だって、プライドとか、全然知らないんですから。(I: 誰が? 誰のプライド?) みんな、わーわーって、ちょっと変です。日本人ですって、それ失礼じゃないですか。パンダみたい。(I: パンダ?) 日本でこれ、パンダですね、めずらしい、かわいって、わーわーってする。わたしたち、それ止めてくださいって、ちょっと助けるんです。で、M さん、わたしと(ほかの LTI 修了生)を見るとすぐ来ます。日本語で話します。よかったーって。(I: M さんが「日本語で話せてよかったー」って?) そうじゃない、あの…みんな「わたし日本好きです」とか「日本のことよく知ってます、これはこう」とか「このドラマ見ました、こんなストーリー」、*blah-blah-blah*、ずっと、ずーっと。何、知ったか? 知ったかします。M さん、ずーっと「うん、うん、へー」って、本当にかわいそう。…(中略)…わたしたち日本語で話しますから、みんな「どうして日本語?」って。でも、わたし、日本語使いたい。どうしてみんな英語? *The Japanese Club* って、「わたし日本語上手です」って言って、どうして英語? ちょっと変、ううん、すっごく変(LTI4)

これは QUJC のプロセスにある【日本通の看板を背負う】カテゴリーと概念<わかるけど話せない>に対する批判が含まれている。こうした QUJC の態度が、LTI 修了生が<日本クラブとは距離を>おく大きな理由となっていることがわかる。また、【日本通の看板を背負う】カテゴリーと概念<わかるけど話せない>は、LTI 予備群と考えられている QUJC 学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスにおいて、最終的に必要性を認識するにいたる重要な位置を占めている。これを日本語学習を継続した LTI 修了生が否定するということは、日本語学習の必要性を認識するには欠かせないものであっても、日本語学習の動機とはならないことを示唆しているといえよう。

第 7 節 諦めと割り切り

LTI 修了生は日本語学習を継続していく中で<日本語使用のチャンスなし>と<周囲の無理解>という状況を認識している。しかし、こうした状況に【諦めと割り切り】を持って日

本語学習を継続させている。

<周囲の無理解>とは、日本語を学習することに対して周囲から批判的なことを言われるなど理解してもらえないという状況である。これは、「(両親に言われることは)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?(LTI8)」というカタールでは日本語が必要とされていないという社会的状況に基づく批判である。また、こうした「どうして日本語?」とセットで出てくるのは、世界経済などを考慮した「中国語のほうがよい」という意見である。こうした社会的状況は LTI 修了生も認識しており、それに対処する術を見つけていく。

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?) 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(LTI7)

これは「隠す」という対処法である。LTI9 に限らず、LTI 修了生は<周囲の無理解>に反論や説明を試みる。しかし、すぐにこれを【諦め】、<周囲の無理解>を正面から受け止めるより、聞き流したり、隠したりするほうがよいと判断していた。

また、<日本語使用のチャンスなし>とは、日本語を学習しても使用する場面がないという諦めのことである。これに共通するのは語りの最後の部分に表れている。

(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(LTI4)

あの、(日本語を)仕事で使ったら、いいと思います。でも、ないね。ははははは(LTI1)

<チャンスがない>という状況を語るさい、LTI 修了生はその最後を自虐的な笑いで締めくくっているのである。これは日本語を使うチャンスを探したい気持ちはあるものの、それは叶わぬ願いであるということに納得し、諦めた結果、生まれると考えられる。

こうした【諦め】の結果、生まれてくるのが【割り切り】である。

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*(証明書)持っていますから、じゃ、あの、どこ行くんですか? (LTI5)

つまり、LTI 修了生は、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(LTI8)」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。

こうした【諦めと割り切り】は、日本語継続の動機づけの内発的調整の結果であり、この【諦めと割り切り】があるからこそ、日本語学習に自分なりの意味づけをし、継続することができるかと推測できる。

第8節 頑張れる理由

こうしたプロセスを経た後の、LTI 修了生が日本語学習を【頑張れる理由】は[目標の設定]と[自分のために]という2つのサブカテゴリー、そして<応援してくれる家族>という概念で構成された。

(1) 目標の設定

[目標の設定]というサブカテゴリーは、日本語学習の目標やゴールを自分で設定している<日本人と話したい>と<英語なみになりたい>という2つの概念である。

<日本人と話したい>は、日本語を使って日本人とコミュニケーションを取りたいという願望である。LTI 修了生はカタールでは<日本語使用のチャンスがない>という認識はある。しかし、その一方で「いろんなフォームを使いたいです。えーっと、新しい言葉とか、新しい…習った日本語、使いたいかな(LTI2)」と日本語ネイティブを相手に使用したいという気持ちがないわけではない。このため、<短期滞在希望>であっても日本に旅行に行ったり、カタール国内の日本人の知り合いを見つれたりと何らかの方法で使用するチャンスを掴もうと試みている。

また、LTI 修了生は、自身の日本語力を<英語なみになりたい>と考えている。この概念は、高いと認識している自身の英語力と同じぐらい日本語もできるようになりたいという目標設定のことである。

今、わたしは英語は十分できると思います。でも、日本語は十分ではありません。誰かと話すとき、ときどき間をおいて考えなければならないので、日本語は十分じゃないなど。…(中略)…ほとんど漢字にはふりがながありませんから、辞書なしでは読めません。辞書があると、時間がかかります。だから、自分のゴールへの到達にはまだまだ足りないなっと思っています。英語では、科学の文献だとしても、全部読めるし、文脈から理解できます。でも日本語では、それにはまだまだ遠いです(LTI10)

このように、LTI 修了生は将来的にどの程度まで自身の日本語力を高めたいかを語る時、自身の英語力と比較したうえで<英語なみになりたい>と考えていた。その「わかりたいも

の」がポップカルチャーに関することであっても、「わかりたい理由」は内容理解のためではない。

アニメやドラマやバラエティーや、全部わかりたいです。あの、英語だったら、全部わかりますなんですけど、日本語は全部は無理。英語と同じぐらい、全部わかりたいです (LT14)

と、自身の日本語力を英語力と比較して低いと感じることから「全部わかりたい」のである。これは、<高い英語力>からくる自信に裏打ちされていると推測できる。

(2) 自分のために

一方、[自分のために]サブカテゴリーには、<始めた以上は>と<よりよい自分になるために>という2つの概念がある。

<始めた以上は>は、何らかの目的のために日本語学習を継続するのではなく、始めたことは最後までやりたいという気持ちである。

だって、私、なんか、何かことは始まった、何か始まって、何かやめたくない。あの、最後までしたいんです。日本語もそう (LT14)

これは、日本語を継続させることより「やめない」ことにより強い意味を求めているといえよう。

2つ目の概念は、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>である。これは「漢字の勉強を始めて、そんな気が。頭がよくなったんです(LT12)」という有能感に通じる概念である。また、

なんか、日本語勉強して、わたし頑張りますね、いいねって。(I:いい学生だなんて?) 学生じゃなくて、なんか、人間。なんか、暇がありすぎて。勉強、大学の勉強、他のは、なんかバイトとか…できないんですからね。何かやりたいんです。勉強大っ嫌いですから、ずーっと勉強したら、あ、人生終わりますねって感じです。何もしなかった一っつ感です。一つのこと、はまっているもの、集中して。なんか自分のためです…(中略)…大学の、なんか他のこと、違うことやりたいと思います。変な人です。今はそれで、日本語を勉強して、何か一つのことを頑張るから、何か自分はちょっといい人間になった感じが。自分のためです(LT11)

にみられるように、本業以外のことを充実させること、また、頑張る自分を発見することでも有能感を感じていることがわかる。

この[自分のために]サブカテゴリーは、「日本語学習」を他の行動に置き換えることが可能である。しかし、[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。

(3) 応援してくれる家族

こうした LTI 修了生を支えているのは、日本語学習への理解が得られない中にある<応援してくれる家族>の存在である。この概念は<周囲の無理解>と対立するものである。確かに、日本語学習を理解してくれない家族は少なくない。しかし、

父と母は「あなたは馬鹿です」と言います。わたしは兄だけ。兄は日本語のことききます。お兄さんも勉強したいですが、結婚しましたから無理です。でも「これは何ですか」とわたしにききます。(I:お兄さんは何人?) 5人。(I:5人みんなききますか?) いいえ、1人だけ。でも大丈夫です。この兄はわたしに「頑張ってください」と言います。(LTI7)

このような例から、LTI 修了生にとって、「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、身近にいる家族が一人でも自分を理解してくれるということが必要であると考えられる。

しかし、こうして<応援してくれる家族>は最初からこうした立場にあったわけではない場合もある。

母は、最初、どうして日本語、どうして、どうして…。でも、今、大丈夫です。はい、日本語はいいです。勉強どうしてですか、それから何をしますか、それはあなたの問題です。あなたは勉強したいですから、いいです、頑張ってください(LTI8)

これは、勉強を続ける自分の姿を見続けたことで、母親が次第に理解してくれるようになったという例である。ただし、こうした応援も「大学の勉強をしなかったら、父は怒ります。でも、ちゃんと大学行きますから大丈夫(LTI1)」や「お父さんはわたしの体が心配です。仕事と日本語と、元気ですから頑張ってください。(I:体調を悪くしたら?)もちろん、やめてくださいと言います(LTI6)」という生活に差し障りのない範囲でという条件が付いている。

LTI 修了生は、こうした家族の反応を理解したうえで、自分なりの興味や目標を持って日本語学習を続けているのである。

これは、LTI 修了生が「自分の意思でやると決めた日本語学習を、家族の誰かが認め、応援してくれる」ということが、内発的動機に必要なだとされる「自律的」「有能感」「関係性」を満たすものであると考えられる。それは次の具体例に集約されているといえる。

(自分は日本語の勉強が)好きですから、まじめですから、あの、遊びじゃないんですから、大丈夫です、お父さんは。じゃあ、頑張りまーすと。で、嬉しかった。LTI 終わりましたのこと。あ、この間のスピーチコンテスト。本当にお父さんも嬉しかった。自慢です。わたしの娘は日本語で全部って感じ(LTI0)

したがって、こうした<応援してくれる家族>が日本語学習動機を外発的なものから内発的なものへと変化させるのに重要な役割を果たしているといえるだろう。

第 9 節 LTI 修了生の学習動機のプロセスにはなかった概念

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 LTI 修了生にとって、日本語学習動機のプロセス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である。
- ② LTI 修了生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、自分の興味を理解してくれる家族の存在が不可欠である。
- ③ LTI 修了生の日本への興味は「日本のポップカルチャー」の中でも二次元の事物を出発点とする。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収斂され、興味が二次元から卒業することで、“日本”へも興味を持つようになる。
- ④ LTI 修了生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。言語学習へのそもそも興味や、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。

これを踏まえ、LTI 修了生の日本語学習動機のプロセスにおいて「生成されなかった概念」について考察を加えたい。

まず、LTI 修了生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、LTI 修了生は「日本語をやめたい」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。

さらに、LTI 修了生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 日本語講座が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(LTI8)」「日本語のゴールはまだです。もっと頑張ります(LTI5)」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、LTI 修了生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。

また、日本側が海外での日本語普及の目的とする「相互理解のため」「日本理解のため」にあたる概念も生成されなかった。これは、日本側の目的と LTI 修了生の日本語学習の目的が合致していないということの意味する。

中でも近年日本側が特に推し進めている「日本のポップカルチャー」に関する概念は【頑張れる理由】では生成されていない。その理由については次のような語りがある。

ドラマをわかりたいは、ちょっと違う、全然違う。何、全部わかりたいけど、わかりたいから勉強しません。なんか、わかったら、もっとわかります。(I:何がわかったら、何がもっとわかる?) ええと、日本語がわかったら、何? 例えば、わたしは KAT-TUN が好き。KAT-TUN のこと、もっとたくさんわかります。だから日本語を勉強します、もっと知ります(LTI6)

これはつまり、より多くの情報を入手するための手段として日本語が必要なのであり、内容理解を目的とすることは否定しているといえる。また、入手したいという情報も狭い範囲に限られていることがわかる。さらに、次のような語りもある。

日本語を習う理由が変わり始めたと思います。以前(中学生の頃)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、ゲームやアニメなんかよりも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(LTI10)

このことから、日本語学習【開始の決心】をする前の段階では「ゲームやアニメ」が学習動機として有効であったが、日本語学習を開始し、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³。

そして、LTI 修了生の日本語学習動機のプロセスには<家族>は登場するものの、友人に関する概念は生成されなかった。<独学の限界>では「友達がいいますから(クラスは)楽しい

です(LTI6)」という具体例はあるものの、そうした友人と支え合ったり、情報交換をしたりという行為は行われていない。つまり、LTI 修了生にとって日本語学習とは、<応援してくれる家族>が一人でもいればよく、基本的には「一人で進めるもの」であり、日本語学習を一人でも進めることができる「一人力」ともいうべき力を LTI 修了生は備えているといえる。

第 10 節 LTI 修了生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割

以上、本章では LTI 終了生の日本語学習のプロセスを明らかにした。そのプロセスから LTI 修了生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割について考察する。

LTI 修了生の日本語学習動機のプロセスにおいてポップカルチャーは開始および継続の直接の動機にはなっていない。役割としては、最終的な学習動機を引き起こす要因のきっかけにすぎない。

開始動機の直接的な要因は、「日本語がわからない」というストレスである。こうしたストレスと抱えることとなったのは、ポップカルチャーの中でも思い入れのあるものを追うことによったためである。LTI 修了生の場合はその思い入れのあるものがポップカルチャーに関するものであったが、ポップカルチャー以外の対象に置き換えることは可能である。しかし、カタールという日本語使用のチャンスがないような場所では、ポップカルチャー以外で日本語がわからないストレスを感じることはほとんどないのではないと思われる。したがって、現在のような状況がカタールで続くのであれば、ポップカルチャーは直接の開始動機ではなくとも、動機づけのための重要な一要素となるといえるだろう。

また、LTI 修了生には日本語学習を継続している間に、日本語学習の動機を内在化していた。これは、LTI 修了生が、日本語を使用するチャンスがないことを認識することで日本語学習の意味づけを自律的に行ったこと、日本語ができるようになることで自らがよい方向に変わるという有能感を得たこと、そして、こうした日本語学習について家族の誰かが評価することで関係性を確認できたためである。こうした一連のプロセスでは、ポップカルチャーが果たした役割は大きくない。あえていうならば、以前はわからなかった日本語がわかるようになったと感じることができた場がポップカルチャーであったということだろう。しかし、これもまた、ポップカルチャー以外で有能感を得られる状況があればよく、また、LTI 修了生自身もそれがポップカルチャーでなければならなかったとは感じていない。

したがって、LTI 修了生の日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割は、開始動機を間接的に促す要因となるだけであり、直接的な動機にも、また、日本語学習の継続動機にもならないといえる。

-
- ¹ 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。
 - ² ファンサブとは、日本の劇場版アニメ映画やテレビアニメの海外ファンのグループが、それらを許可なくデジタル化し、翻訳し、字幕をつけてインターネット上で視聴できるようにする活動(コンドリ-2010)である。ただし、ここでは対象はアニメに限らず、ドラマ、バラエティー番組などまで含めてファンサブと捉えている。
 - ³ 筆者は、日本人から日本語学習の理由や目的を問われた際に、LTI 修了生が「アニメが好きだから」と返答する場面に遭遇したことがある。後でそう返答した理由を尋ねたところ、「日本人はそう答えると喜ぶからサービスで」や「それ以外を言うと説明が面倒だから」とのことであった。今回の調査では明らかにできなかったが、日本側の「ポップカルチャーを入口として日本語を始める」という強い認識が、日本語学習者の本来の学習目的や理由を隠している可能性もあると考えられる。

第9章 ポップカルチャーを日本語学習動機とするために必要な要因

第7章ではQUJC学生が日本語学習の必要性を認識するプロセスを、第8章ではLTI修了生の日本語学習動機のプロセスを明らかにした。これらプロセスによると、まず、QUJC学生は、日本語学習の必要性を認識していたが、それは「ポップカルチャー(を理解する)ために必要」だからではない。また、LTI修了生も、「ポップカルチャー(を理解する)ために」日本語学習を継続させたわけではない。いずれも、ポップカルチャーをきっかけとはしているものの、そこに何らかの刺激を受けた結果、興味や認識が変化することで日本語学習の必要性を認識したり、継続させたりしていた。つまり、単にポップカルチャーを発信するだけでは、日本語学習へと導かれないということである。

そこで本章では、QUJC学生とLTI修了生の比較から、日本語学習の開始および継続にはどのような刺激や認識が必要かを明らかにし、その過程で明らかになった問題点を指摘する。

第1節 日本語学習の開始とポップカルチャー

(1) 幼少期からの連続性とその過程での驚き

幼少期に日本のアニメの視聴経験があるという点では、LTI修了生もQUJC学生も同じであった。しかし、その経験が現在の興味と連続しているか否かという点で差異がみられた。

LTI修了生は<アニメはアニメ>として視聴していた幼少期のアニメについて、<「日本のだったの?」>という発見が日本への興味を促しており、幼少期のアニメと現在の興味との連続性が見られる。しかし、QUJC学生は幼少期のアニメは<見たことは覚えている>であり、現在の興味は10代前半の<友人きっかけ>であることから、その間に日本のポップカルチャーとの接触が中断していることがわかる。

こうした幼少期に視聴したアニメと現在の興味の連続性の差は、「最初のアニメ」にも表れている。QUJC学生は幼少期のアニメは記憶があいまいであり、「最初のアニメ」として10代前半にインターネットで視聴したという「ワンピース¹⁾」「ナルト²⁾」など日本での放映が2000年前後の作品をあげている。一方、LTI修了生の最初のアニメは幼少期に衛星放送で視聴した「ベルサイユのばら³⁾」「釣りキチ三平⁴⁾」「ときめきトゥナイト⁵⁾」「伊賀野カバ丸⁶⁾」など、日本での放映が1980年代の作品をあげている。LTI修了生とQUJC学生の間には年代の差はほとんどないにも関わらず、「最初のアニメ」に差があるということは、日本語学習動機において幼少期からの連続性の有無が影響するといえる。

また、その当時は日本への関心を持っている必要もない。幼少期に抱いた日本への関心

が継続し、さらに、その過程で日本と出会い、「驚き」を感じることで開始動機の要因となることが必要であると考えられる。ポップカルチャー論に登場する日本語学習者でも、小野打(2006)や櫻井(2010)など熱心に日本語学習に取り組む事例では、こうした幼少期からの連続性とその過程での驚きがあったとされている。

したがって、ポップカルチャーは幼少期から現在までの興味に連続性があること、その中で「これは日本のものだ」という驚きを経ることが日本語学習の開始を促す要因となりうると考えられる。

2013年提言では、「初等教育段階など、幼少時から日本への関心を目覚めさせ、早い段階から日本・日本語のファンになってもらうことの効果は大きい」としている。しかし、カタールの事例では、単に幼少期に日本との接触があるだけでは日本語学習へと動機づけられる可能性は低く、学習動機となるには不十分であるといえる。

(2) ポップカルチャーの中での日本の発見

LTI 修了生も QUJC 学生も、これまで日本のポップカルチャーに接した経験があり、また、日本についての情報も得ていると語っている。しかし、日本に関する情報の入手先に差が見られた。QUJC 学生は日本に関する情報の発信源として日本紹介番組をあげており、日本のドラマやアニメから得たという具体例はない。これは QUJC 学生にとって、ドラマやアニメはストーリーなどを楽しむためのものであり、日本の情報を得るためのツールではなっていないということだと考えられる。

その一方、LTI 修了生は日本に関する情報の発信源について「ドラマを見ていて、いろいろ知った」と語っており、アニメや日本紹介番組ではないとしている。この理由について、まず、アニメはファンタジーであり非現実的なことがあげられている。また、日本紹介番組は、存在は知っており、一部の LTI 修了生は視聴の経験があるものの、日本に関する情報を得たとは感じていなかった。その理由として、内容が一律に肯定的・好意的であることへの違和感、そして、一部を切り取って示していることへの非現実感があがっている。ある LTI 修了生はこうした日本紹介番組を「テレビショッピングみたい」だと語っており、クールジャパン政策の商業的な面が垣間見えることに対する批判もある。したがって、切り取った日本の紹介は、日本語学習者にとってはあまり魅力的なものではない可能性が高い。

岩淵(2007:82-83)は、「日本の」アニメという認識が肯定的に作用していることと特定の「日本らしさ」というイメージの喚起は必ずしも同一ではないこと、また、日本の文化的価値観や慣習が表象されていても、それを通してその視聴者に日本という国文化の具体的なイメージが強く認識されているとも限らないことを指摘している。カタールの事例でみる限り、ポップカルチャーを通して日本という国文化のイメージが認識された場合は日本

語学習を開始し、そうでない場合は日本語学習へとは結びついていない。したがって、ポップカルチャーを日本語の学習動機とするためには、ポップカルチャーの中での「日本」発見が必要だと考えられる。

(3) 「日本語がわからない」という自己認識

ともに「ポップカルチャーに興味がある」とされた LTI 修了生と QUJC 学生を比べると、日本語学習を開始するか否かは、日本語が理解できると認識したか否かで分かれていた。「わかる」と認識した者は日本語学習を開始せず、「わからない」と認識した者は日本語学習を開始していた。これはつまり、「日本語がわからない」と感じる事が日本語学習を開始するための要因として必要であるといえる。

したがって、単にポップカルチャーに接し、日本語を耳にしているだけでは日本語学習は開始されず、ポップカルチャーを通して「日本語がわからない」という認識を持つことが学習動機としては必要であるといえよう。

しかし、例えば、『クリエイティブ産業の海外展開強化に向けた調査報告書』（経済産業省 2012）では、中国のオンライン動画配信第 2 位の動画共有サイトが正式に日本アニメの放映権を獲得し、日本放映の 1 時間後に字幕付きでそれらを視聴できるようにしているという。こうした字幕を付けることは、日本語学習動機の観点からいうと、「日本語がわからない」という認識を持つチャンスを減らすこととなり、日本語学習者の獲得にはつながらない可能性があるといえる。

(4) 範囲を限定した情報

LTI 修了生も QUJC 学生も「ポップカルチャーに興味を持っていた」という点では同様であるが、その範囲と範囲の変遷には違いが見られた。

LTI 修了生のポップカルチャーに関する興味の範囲は縦または横にのみ広がり、出発点からは離れ、興味を収斂させていた。この興味の収斂により、特定の対象を追うことが日本語がわからないストレスを抱くきっかけとなっていた。一方、QUJC 学生は出発点となる作品やジャンルから離れることなく、興味の範囲を縦にも横にも「立体的」に拡大している。したがって、ポップカルチャーへの興味の範囲が拡大すると、日本語がわからないストレスを感じる可能性が減ることとなる。

現在のクールジャパン政策で発信する対象は、「何か日本的な要素が含まれている“クール”なもの」という網羅的な情報である。こうした姿勢は QUJC 学生のように広い範囲の情報を求める者には有効である一方、LTI 修了生のようにピンポイントの深い情報を要求する者には物足りなさを感じさせることとなるであろう。LTI 修了生の興味は個人によって異なっていることから、どのような分野に重点を置くべきか一概には決めることはで

きない。しかし、日本語学習者を獲得するためには、網羅的な情報だけではなく、範囲を絞った深い情報を発信していく必要があると考えられる。

(5) 家族間での共有

また、こうした興味の範囲の広がりや、「ポップカルチャーに興味がある者」同士の人間関係の構築に関わる要因の一つである。QUJC 学生が<情報交換の楽しみ>を感じ、<競い合い、高め合う関係の構築>ができるのも、この興味が立体的に拡大していることから、他者との興味の範囲が重なることで可能となっている。

しかし、[興味が収斂]していく LTI 修了生は、その興味の範囲が重なることが少ないため、友人同士でこうした関係を構築することはないと考えられる。その一方で、LTI 修了生は家族とはポップカルチャーに関する情報を共有している。

守谷ら(2011)によると、台湾では日本の大衆文化は日本関連情報の収集や、友人との関係性の形成・維持、また家族間でも嗜好・娯楽の共有のための媒介機能を果たしている。これをカタルの事例に当てはめると、日本関連情報の収集と友人との関係性の形成・維持は QUJC 学生のプロセスでのみ見られたのに対し、家族間での嗜好・娯楽の共有は LTI 修了生のプロセスでのみで出現している。

海外交流審議会(2008)では、日本語教育に新たに取り入れるターゲットを若年層としている。しかし、ポップカルチャーを日本語学習の開始動機へとつなげるためには、家族間で共有できる、つまり、若者層だけではなく幅広い年代への働きかけた必要があると考えられる。

(6) 言語学習の経験

LTI 修了生はそもそも言語学習への興味が高く、日本語学習開始以前に学校教育で義務とされた語学以外の言語学習経験があり、それに楽しさを感じていた。一方、QUJC 学生は「言語学習が好きだ」と語っているものの、学校教育で義務とされた語学以外の学習経験はない。つまり、ポップカルチャーに興味を持っている場合でも、「言語学習が好きだ」という認識だけではなく、過去の自主的な言語学習経験がなければ、日本語学習を開始しないことが示唆されたということである。

また、言語学習のスタイルにも差が見られる。まず、LTI 修了生はドラマやアニメの視聴、幼少期に周囲で話されていた言語を理解できるようになった経験があるが、それはドラマやアニメ以外でその言語を使用することで自然習得ができたという自信を持っている。しかし、日本語については「わからない」というストレスを抱えているが、自身の日本語力を使用する場面がなかったことから、アニメやドラマを視聴でしか日本語力を確認することができず、それを通して日本語力が不足しているという認識を持つようになっている。

これに対し QUJC 学生は日本語に限らず、「ドラマやアニメを見ているうちにわかるようになる」と語っているものの、それ以外の場でその言語を使用した経験はなく、実際に自分の能力がどの程度なのかを確認していない。これは「(2)『日本語がわからない』という自己認識」とも関係することだが、ポップカルチャーを通して日本語に接することで「日本語がわかるようになった」と感じる場合は日本語学習の開始とは結びつかないと考えられる。

こうしたことから、個人の持つ言語学習のレディネスが日本語学習の開始にも影響するといえる。したがって、ポップカルチャーに興味がある者の中でも、これまでの言語学習経験が豊富な者への働きかけが可能であれば、日本語学習者の獲得が期待できるのではないだろうか。海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会(2013)など各関係政策では、日本語学習者または日本語学習者予備群が中国語や韓国語へと流出が危惧されている。しかし、長期的な展望で考えた場合、中国語や韓国語を学習した経験のある者をポップカルチャーによって日本語学習へと取り込める可能性はあるといえよう。

(7) 忙しさに勝る必要性

LTI 修了生は時間的余裕ができたことが日本語学習開始につながっており、一方で QUJC 学生は日本語学習を開始しない理由として忙しさをあげていた。つまり、ポップカルチャーが好きで日本に興味があったとしても、日本語学習の時間が確保できるか否かで決定されるといえる。

しかし、LTI 修了生 10 名で日本語学習開始時に大学生だった者は 9 名、そのうちカタール大学の学生であった者は 8 名である。学部や専攻も特に QUJC 学生と大きく異なるわけではなく、LTI 修了生が QUJC 学生に比べて時間的余裕があったとはいえない。QUJC 学生の「今は忙しい」は、日本語学習を開始しない言い訳として使われている可能性もある。同じような状況におかれていても、それを忙しいと感じるか否かは個人によって異なる。また、「忙しい」中でも日本語学習の必要性や価値を感じられれば、時間をやりくりして日本語学習を行うことは可能である。実際のところ、LTI 修了生で大学生であった者の中には、大学の授業や実験があるため LTI の日本語の授業には最後 30 分しか参加できないという者もいた。

したがって、日本語学習を開始するか否かは、時間的余裕が実際にあるか否かが問題ではない。日本語学習の時間を確保する気になれるような日本語学習の魅力や必要性を認識できるような働きかけが必要であろう。

(8) 将来の計画に入り込む

日本での滞在について見た場合、LTI 修了生は旅行などの短期滞在を希望しているが、

これはLTI修了生が一度も留学や就職などの長期滞在を考えなかったというわけではない。自分の専門と将来を考えたとき、その中に日本への留学や就職は「必要がない」と判断した結果である。一方、QIJC学生は旅行などの短期滞在より留学や就職などの長期滞在を希望している。これはQUJC学生がまだ将来を決定していない、いわゆるモラトリアムの状態におり、日本滞在が将来の選択肢としてあるためだと考えられる。

したがって、将来を決定していないモラトリアムの時期にいる者に対し、日本での長期滞在のプランを具体的なものにさせるような働きかけをすることで、それが忙しさに勝る必要性となり、日本語学習を開始する可能性はあるのではないだろうか。

第2節 日本語学習の継続とポップカルチャー

(1) 絶対的な日本

QUJC学生は日本に対して非常に好意的な態度を示しているが、それは常に自身の持つ社会的・宗教的価値観との比較を通してのものである。また、これまでメディアや書籍を通して得たアメリカやヨーロッパと日本を比較し、日本のほうよいと思ったり、自分の持つ社会的・宗教的価値観に近いと感じたりしている。一方、LTI修了生にはこうした比較はほとんど見られない。つまり、日本語学習を行ううえで、相対的または比較を通してではなく、絶対的な日本に対する評価が必要ということがいえる。

(2) ポップカルチャーとの距離

興味の範囲が立体的に拡大するQUJC学生は、ポップカルチャーを出発点とし、そこから離れることなく日本や日本文化の魅力、つまり、クールジャパンの対象にも興味を示し、盲目的に日本への興味を持つようになる。しかし、LTI修了生にはそうした傾向は見られない。クールジャパンの対象に興味を示す場合も、それは点としてであって、興味の広がりは見られない。また、その場合には、興味の対象はポップカルチャー全般からは離れてしまっている。しかし、そうであるからこそ、LTI修了生は何らかの思い入れを持つ対象に関する情報を得るために日本語学習を開始し、日本語の社会的位置づけを客観的に考えることで日本語学習を継続させている。

海外交流審議会(2008)など関係各政策では、日本語教材にアニメなどを取り入れる取り組みの必要性がいわれている。しかし、一度日本語学習を開始した者には、これらのようなポップカルチャーを取り入れた日本語教材は、継続を阻害することはなくとも、促すものでもない可能性がある。また、ポップカルチャーを入口とし、日本語学習を開始した者をポップカルチャーに引き留めることになる。そのため、盲目的な思いを助長させることになり、客観的に自らの学習理由を考えることを止めさせてしまう可能性があるといえる。

(3) 日本語の社会的位置づけへの認識

日本語学習がカタール社会でどのように評価されるかの認識も、LTI 修了生と QUJC 学生とで分かれたものである。LTI 修了生は、日本語ができたとしてもそれは社会的には評価されないと考え、趣味として日本語学習を継続させている。しかし、QUJC 学生は、日本語ができると評価されるという期待を持っているものの、将来的には日本語学習を行おうと考えている。

海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会(2013)は日本語学習者にとって出口となるような「明確なキャリアパスを描く」ことの必要性がいわれているが、カタールの事例からは、キャリアパスがなくとも日本語学習の継続は可能であった。カタールでは、日本語の社会的認識を個人が把握したうえで、日本語学習を自分のライフプランにどのように位置づけるかを明らかにすることができれば、日本語学習は継続できるということである。そのためにも、日本語学習者が所属する社会の中で、日本語学習がどのように位置づけられているのかを認識する必要がある。

第3節 海外の日本語学習動機をポップカルチャーとする際の問題点

これまでカタールを事例とし、日本語学習動機においてポップカルチャーがどのような役割を果たすのか、そして、どのような働きかけによってポップカルチャーに興味がある者の日本語学習の開始および継続が促されるのかを検討してきた。その中で浮かんだ問題点を提示する。

(1) 「日本語学習者」は誰なのか

従来、日本語学習者とは「機関に所属して日本語学習を行っている者」であった。しかし近年、それ以外の潜在的な日本語学習者の存在が指摘されている。本研究で対象とした QUJC 学生は、日本語学習機関に所属はしていないものの、自身を日本語学習者と認識しており、こうした潜在的な日本語学習者であるといえよう。しかしその一方で、QUJC 学生は、現在の日本語学習の目的や動機を明示することができない。さらに、「将来的にはきちんと日本語を勉強したい」との語りから演繹的に考えれば、「現在は日本語を勉強していない」ということになり、「日本語学習者である」という自己認識との矛盾が生じている。したがって、潜在的であっても日本語学習者とする場合の判断が必要となってくる。しかし、その判断も非常に難しいものとなることが予想される。例えば、日本語力が一定のレベルを超えていることや、何らかの試験を受験するなどが考えられるだろう。では、誰がそのレベルをどのような基準で測定するのか、試験を受けられないような場合はどうする

のかなど、クリアせねばならない問題が多く、レベル判定や試験の実施は事実上不可能ではないかと考えられる。だが、学習者本人の自己認識だけでは学習動機らしきものは見られず、「将来日本語を学習したい」と考えている「日本語学習者」が存在することとなる。

今後、「機関に所属せずに日本語学習を行っている者」を潜在的な日本語学習者と位置づけ、あくまでも「日本語学習者」として扱うのであれば、こうした学習動機を意識化できない者も含まれるであろう。クールジャパン政策だけでなく、海外の日本語教育について今後「日本語学習者を獲得する」という場合、この獲得したい日本語学習者が誰なのかを明らかにする必要がある。何を根拠に「日本語学習者」とするのかは今後の課題になるであろう。

(2) 「日本ファン」は誰なのか

QUJC 学生は[日本が“好きすぎる”]という日本への盲目的な思いがあるのに対し、LTI 修了生にはこれに相応するような思いは見られなかった。また、第6章での量的調査と合わせても、こうした両者の日本への思い入れを比較した場合、LTI 修了生より QUJC 学生のほうが日本に対して好意的だといえる。言い換えるならば、従来の「機関で日本語学習を行っている者」を日本語学習者とした場合、日本語学習者よりポップカルチャーに興味があるものの日本語学習者でない者のほうが日本に対して好意的だということである。そうであるならば、「日本ファンの獲得」のために海外において日本語教育を推進することが本当に必要なのかという疑問が出てくる。

QUJC 学生のような者も「日本ファン」であるならば、機関における日本語学習は必要ではなく、クールジャパン政策や海外での日本語教育施策でいわれている「日本語学習を通して日本への理解が深まる」ということは事実と反することとなる。反対に QUJC 学生のような者は「日本ファン」でないとするならば、「日本ファン」の条件は何なのであるかという問いが生まれる。従来の「日本理解者」は「親日派・知日派」と呼ばれ、大学レベルで日本研究をし、日本への留学経験もあり、日本語力も高いというエリート層であった。だが、QUJC 学生のようなポップカルチャーを入口とした者たちはこれとは異なる新しいタイプの「日本ファン」となるだろう。

では、クールジャパン政策や海外への日本語教育の推進の結果、獲得したい「日本ファン」はどのような者なのだろうか、また、どのような条件が必要なのだろうか。「日本ファン」には日本語学習が必要なのだろうか、必要な場合はどの程度まで必要なのだろうか。こうした「日本ファン」の具体的な姿を今後は明確にしていく必要がある。これは言い換えれば、今後はクールジャパン政策における日本語教育の位置づけを明確、かつ、具体的にすることが求められるといえる。

第4節 「日本語教師」ができること

以上、カタルを事例にポップカルチャーが日本語学習動機に果たす役割を検討してきた。最後に「日本語教師」の立場に戻り、日本語教師として何ができるか考えてみたい。

現在、「ポップカルチャーを入口とし、日本語学習者を獲得し、日本ファンを育成する」ことがいわれている。しかし、ここでいう「日本語学習者」も「日本ファン」もあいまいである。では、なぜあいまいなままであったかという点、これまで海外の日本語教育に関する各政策では、日本の情報を「発信」することに重きがおかれ、日本語学習者の声を「受信」するということはほとんど行われていなかったためではないだろうか。

今後、誰が「日本語学習者」であり、「日本ファン」なのかを具体的、かつ明確にしていくためには、本研究のような当事者自身の声を聞く「受信」という作業が必要である。この声を「受信」できるのは誰かと考えると、それは、日本語学習者と直接している日本語教師が最初に考えられる。

日本語教育関係各政策において、海外での日本語教師の「質の向上」がいわれ続けている。1964年の『日本語教育のあり方』では、日本語教師は「外国語としての日本語を享受することができる技術と、日本語および日本文化一般についての教養とを備えていることが肝要」とされた。1976年の『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』では、日本語教師に期待される知識・能力として「日本語能力」、「言語に関する知識・能力」、「日本語の教授に関する知識・能力」、「その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解」があげられているが、この「日本語教育の背景をなす事項」には「日本の文化・社会・歴史・地理等に関する一般的な知識と理解」が入っている。1985年の『日本語教員の養成等について』では、「日本語教員養成のための標準的な教育内容等」における「日本語教育に係る知識・能力」の中に「日本事情に関する知識」も含まれている。さらに、海外交流審議会(2007)では提言1に「日本文化ボランティア制度の新設」をあげ、「日本語を含む日本文化を広く紹介するボランティアの派遣」が相手国市民層におけるポップカルチャー人気を導入とした対日関心層の拡充に有効であるとしている。つまり、日本語教師の役割は日本語を教えることに限らず、日本や日本文化を「発信」する者としての役割が求められている。国際文化論においても、日本語に限らず外国語教師はその背景文化を運搬し広めるという役割を持つことが指摘されている(吉野 1997、平野 2000 など)。しかし、日本語教師のできることは、日本を海外に持ち出すことだけではない。海外の学習者の声を日本に持ち帰ることもできるはずである。

本論文での一連の調査を通し、筆者は多くの日本語学習者、日本語学習者予備群と想定された者と接する機会があった。別れ際、こちらが協力に対する感謝の言葉を述べた際、「こちらこそ自分の話を聞いてくれてありがとう。今までこうした話を聞いてもらえるこ

とはなかったから、本当にうれしい」という協力者は少なくなかった。今後、海外で日本語教育を展開するにあたり、日本語学習者の声を聞くこと、そして、日本語学習者が最優先されることを切に願う次第である。

-
- 1 フジテレビ系列で 1999 年より放送されているアニメ作品。
 - 2 テレビ東京系列で 2002 年より放送されているアニメ作品。
 - 3 日本テレビ系列で 1979～1980 年に放送されたアニメ作品。
 - 4 フジテレビ系列で 1980～1982 年に放送されたアニメ作品。
 - 5 日本テレビ系列で 1982 年～1983 年に放送されたアニメ作品。
 - 6 日本テレビ系列で 1983 年～1984 年に放送されたアニメ作品。

参考文献

- 會澤まりえ・大野実・ジラード ダレン・ジラード美佳子(2010)「アメリカにおけるクールジャパン現象」『尚絅学院大学紀要』60, 尚絅学院大学
- 相田美穂(2005)「おたくをめぐる言説の構成—1983年～2005年サブカルチャー史」『広島修大論集 人文編』46(1)、pp.17-58
- アリスン、アン(著)、実川元子(訳)(2010)『菊とポケモン—グローバル化する日本の文化力』新潮社
- 石井秀宗(2005)『統計分析のここが知りたい—保健・看護・心理・教育系研究のまとめ方』文光堂
- 岩瀬功一(2007)『文化の対話力—ソフト・パワーとブランド・ナショナリズムを越えて』日本経済新聞出版社
- ヴィンセント、キース(2010)『『日本の未成熟』の系譜』東浩紀(編)『日本の想像力の未来—クール・ジャパノロジーの可能性』第1部日本の未成熟の力I、NHKブックス、pp.15-46
- 上淵寿編(2004)『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- 大西由美(2010)「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147、pp.82-96
- 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.jpj.go.jp/j/about/survey/bp/pdf/rep_101130jk.pdf (2013年10月25日最終アクセス)
- 小野打恵(2006)「世界を駆ける変化の兆し」中村伊知哉・小野打恵(編著)『日本のポップパワー—世界を変えるコンテンツの実像』第2章、日本経済新聞社、pp.55-82
- 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、pp.130-139
- 鹿毛雅治(2004)『動機づけ研究』へのいざない 上淵寿(編)『動機づけ研究の最前線』1章、北大路書房
- 鹿毛雅治(編)(2012)『モチベーションをまなぶ12の理論』金剛出版
- 北澤毅・古賀正義(編)(2008)『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社
- 北野充(2007)「パブリック・ディプロマシーとは何か」金子将史・北野充(編)『パブリック・ディプロマシー—「世論の時代」の外交戦略』1章、PHP研究所
- 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
- 清谷信一(2009)『ル・オタク—フランスおたく物語』講談社文庫
- 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」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』33、pp.17-25
- 倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77、pp.129-141
- クレスウェル、J.W・プラノクラーク V.L. (著)、大谷順子(訳)(2010)『人間科学のための混合研究法—質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』北大路書房
- コンドリー、イアン(2010)「暗黒エネルギー—コピーライト・ウォーズについてファンサブが明らかにするもの」『一橋ビジネスレビュー』58巻3号、pp.52-67
- 櫻井孝昌(2009)『アニメ文化外交』ちくま新書
- 櫻井孝昌(2010)『日本はアニメで再興する—クルマと家電が外貨を稼ぐ時代は終わった』アスキー新書
- 嶋津拓(2008)『海外の「日本語学習熱」と日本』三元社
- 嶋津拓(2010)『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁』ひつじ書房
- 嶋津拓(2011)「言語政策研究と日本語教育」『日本語教育』150、pp.56-70
- 嶋津拓(2013)「敗者たちの海外言語普及—敗戦後における日本とドイツの海外言語普及事業」『言語政策』9、pp.1-20
- ショット、フレデリック・L(2010)「北米における『クール・ジャパン』」『一橋ビジネスレビュー』58巻3号、pp.22-35

- 杉山知之(2006)『クール・ジャパンー世界が買ったがる日本』祥伝社
- 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)、pp.4-33
- 高橋力丸(1999)「戦後の日本語普及政策の目的に関する一考察ー国際交流基金の日本語普及政策を中心に」『ソシオサイエンス』5、pp.137-156
- 竹内理(2003)『より良い外国語学習法を求めてー外国語学習成功者の研究』松柏社
- 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ー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、pp.157-168
- デシ、エドワード L・フラスト、リチャード(著)、桜井茂男(訳)(1999)『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ』新曜社
- ドルニェイ、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
- ドルニェイ、ゾルダン(著)、八島智子・竹内理(監訳)(2006)『外国語教育学のための質問紙調査入門』松柏社
- ナイ、ジョセフ S.(著)、山岡洋一(訳)(2004)『ソフト・パワーー21世紀国際政治を制する見えざる力』日本経済新聞出版社
- 永井慎也(1999)「カタール便り 8」中東調査会<<http://www.meij.or.jp/countries/qatar/nagai8/html>>
- *2006年5月20日最終確認、現在は削除されている
- 中島義明、安藤清志、子安増生、坂野雄二、繁樹算男、立花政夫、箱田裕司(編)『心理学事典』(1999)有斐閣
- 中田賀之(1999)『言語モチベーションー理論と実践』リーベル出版
- 中村伊知哉(2006)「ポップカルチャーという名の妖怪」中村伊知哉・小野打恵(編著)『日本のポップパワーー世界を変えるコンテンツの実像』序章、日本経済新聞社、pp.15-22
- 中村伊知哉・小野打恵(2006)「ソフトパワーとしてのポップカルチャー」中村伊知哉・小野打恵(編著)『日本のポップパワーー世界を変えるコンテンツの実像』第1章、日本経済新聞社、pp.23-53
- 成田高宏(1998)「日本語学習動機と成績との関係ータイの大学生の場合」『世界の日本語教育』8、pp.1-11
- 難波功士(2006)「サブカルチャー概念の現状をめぐって」『関西学院大学社会学部紀要』101、pp.161-169
- 西尾瑠子(1997)「日本語教育政策推進のための連携を考える」『日本語学』1997.5、pp.31-37
- 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ーニュージーランドの場合ー」『日本語教育』86、pp.162-172
- 根本愛子(2011)「カタールにおける日本語学習動機に関する一考察 - LTI 日本語講座修了生へのインタビュー調査から」『一橋大学国際教育センター紀要』2、pp.85-96
- 野津隆志(1996)「海外での日本語教育の普及とわが国の援助政策ー戦後の歴史的展開の整理」『佐藤栄学園埼玉短期大学研究紀要』5、pp.56-66
- 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
- 平野健一郎(2000)『国際文化論』東京大学出版会
- 廣瀬春次(2012)「混合研究法の現在と未来」『山口医学』61-1,2、pp.11-16
- 廣森友人(2011)「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」『立命館言語文化研究』22(3)、pp.159-167
- フリック、ウヴェ(2002)『質的研究入門ー<人間の科学>のための方法論』春秋社
- 堀江正彦(2007)「日本学校とロバの涙」『ジャミール・レポート』No.98、pp.4-9、日本・カタール友好協会
- 松井剛(2010)「ブームとしての『クール・ジャパン』ーポップカルチャーをめぐる中央官庁の政策競争」『一橋ビジネスレビュー』58巻3号、pp.86-105

- 無藤隆(2004)「研究における質対量」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編)『質的心理学—創造的に活用するコツ』第1章第1節、pp.2-7、新曜社
- 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編)(2004)『質的心理学—創造的に活用するコツ』新曜社
- メリアム、S.B.(著)、堀薫夫・久保真人・成島美弥(訳)(2004)『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房
- 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
- 守谷智美・加賀美常美代・楊孟勳(2011)「台湾における日本のイメージ形成—家庭環境、大衆文化及び歴史教育を焦点として」『お茶の水女子大学人文科学研究』7、pp.73-85
- 山本冴里(2013)「日本発ポップカルチャーを巡って交錯する／せめぎあう境界—ルポルタージュ『日本マニアの幾つかの肖像』へのコメント分析」『日本研究』47、pp.171-206
- 楊孟勳(2011)「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語主専攻・非専攻学習者の比較」『日本語教育』150、pp.116-130
- 吉田昌平(2007)「日本語教育における中東との連携を目指して—私的取り組み」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』14、pp.79-93
- 吉野耕作(1997)『文化ナショナリズムの社会学』名古屋大学出版会
- 羅曉勤(2005)「ライフストーリー・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」『外国語教育研究』8、pp.38-54
- 李受香(2003)「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として」『世界の日本語教育』13、pp.75-92
- 渡辺靖(2011)『文化と外交—パブリック・ディプロマシーの時代』中公新書
- Creswell, John W.(著)、操華子・森岡崇(訳)(2007)『研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法』日本看護協会出版会
- Dörnyei, Z. (1990) *Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning*, Language Learning 40
- Dörnyei, Z. (1998) *Motivation in Second and Foreign Language Learning*, Language Teaching 31
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*, NY: Wiley
- Oxford, R. L. (1996) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*, University of Hawai'i Press
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994) *Language Learning Motivation, Expanding the Theoretical Framework*, The Modern Language Journal 78-1, pp.12-28
- Penfield, W. & Roberts, L.(1959) *Speech and Brain Mechanisms*, NJ: Princeton University Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2007) *Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health* in M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis Eds., *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, pp.1-19 Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2007) *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Upper Saddle River, Pearson Education
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2003) *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Science*, Tashakkori, A & Teddle, C eds., *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*,

Sage Publications, pp.3-50

Ushioda, E. (1994) *L2 motivation as a qualitative construct*, Teanga14, p.76-84

Williams, M. & Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press

参考資料

海外交流審議会(2007)『日本の発信力強化のための5つの提言』

海外交流審議会(2008)『我が国の発信力強化のための施策と体制～「日本」の理解者とファンを増やすために～』

海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会(2013)『議論の総括と政策提言』

クール・ジャパン官民有識者会議(2011)『クール・ジャパン官民有識者会議提言 新しい日本の創造 「文化と産業」「日本と海外」をつなぐために』

経済産業省(2011)『「新成長戦略」について(閣議決定)』

経済産業省(2011)『平成23年度 経済産業省年報』

国際交流基金(1975)『海外日本語教育機関一覧(昭和50年)』国際交流基金

国際交流基金(1981)『海外日本語教育機関一覧(昭和56年度版)』国際交流基金

国際交流基金(1987)『海外日本語教育機関一覧 1984-85年』凡人社

国際交流基金(1992)『海外の日本語教育の現状－海外日本語教育機関調査 1990年』大蔵省印刷局

国際交流基金(1995)『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査 1993年』大蔵省印刷局

国際交流基金(2000)『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・1998年(概要)』国際交流基金日本語国際センター

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(2008)『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006年(概要)』国際交流基金日本語国際センター

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(概要)』国際交流基金日本語国際センター

国際文化交流に関する懇談会(1994)『新しい時代の国際文化交流』

国際文化交流懇談会(2003)『今後の国際文化交流の推進について』

対外経済協力審議会(1970)『技術援助のあり方について(中間答申)』

対外経済協力審議会(1971)『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について(答申)』

対外経済協力審議会(1972)『開発協力のための言語教育の改善について (総理府意見)』

中央教育審議会(1956)『教育・学術・文化に関する国際交流の促進についての答申』

中東協力センター・国際観光サービスセンター(2005)『平成16年度 投資促進ビジョン作成事業 新中東関係構築 中東と日本の人的交流促進調査 実施報告』

中東協力センター・野村総合研究所(2005)『平成16年度 中東産油国投資促進事業(調査・アドバイザー事業) ジャパンプログラムの具体化に関する調査 最終報告書』

知的財産戦略会議(2002)『知的財産戦略大綱』

知的財産戦略本部(2010)『知的財産推進計画 2010』

知的財産戦略本部企画委員会(2011)『クールジャパン推進に関するアクションプラン』

知的財産戦略本部 コンテンツ・日本ブランド専門調査会(2009)『日本ブランド戦略 ソフトパワー産業を成長の原動力に』

日本語教育推進対策調査委員会(1976)『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』

日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)『日本語教員の養成等について』

日本ブランドの確立と発信に関する関係省庁連絡会議(2009)『日本ブランド戦略アクションプラン』

文化外交の推進に関する懇談会(2005a)『文化外交の推進に関する懇談会報告書「文化交流の平和国家」日本の創造を』

文化外交の推進に関する懇談会(2005b)『「文化外交の推進に関する懇談会」報告書 フォローアップに関連する関係省庁施策(本文)』

文部省調査局(1964)『日本語教育のあり方』

参考記事

Cnet Japan(2013)「クールジャパンを世界に発信する--経産省が手掛ける官民出資の新会社の狙い」

謝辞

本論文は、一橋大学大学院言語社会研究科第2部門在学中の研究をまとめたものです。ここにたどり着くまでには、多くの方々のご指導、ご協力をいただきました。

修士のころからの指導教官であり、本論文の主査でもあった一橋大学言語社会研究科のイ・ヨンスク先生には大変お世話になりました。9年もの間ご指導いただいたことありますが、研究に躓いたり、迷ったりしたとき、そして突然「休学してカタールに行きたい」と行ったとき、いつでもイ先生は「やりたいようにやっていい」と見守っていただきました。改めて謝意を示したく思います。

副査をしてくださった一橋大学国際教育センター准教授の西谷まり先生にも大変感謝しております。統計分析に困り、ご相談したことが最初でしたが、ほとんど大学に行けない場合でもメールで迅速なご指導をいただけたことは本当にありがたいことでした。この他、一橋大学大学院言語社会研究科第2部門の諸先生方にも大変お世話になりました。ありがとうございました。

立教大学社会学部教授の木下康仁先生にも厚く御礼申し上げます。木下先生には、M-GTAの分析をご指導いただいただけではなく、論文の副査もお引き受けいただきました。最初にご指導いただいたときの「方向は間違っていないから、このままたくさん悩んでください」というお言葉は、研究を続ける中で辛くなったときの大きな支えでありました。

M-GTA研究会の諸先生方、会員の方々にも、暖かいご指導、ご助言を多くいただきました。特に、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究院研究員の林葉子先生には、他の分析でご指導いただいたご縁から、本研究の分析についてもご指導をお願いいたしました。研究会のほとんどの方々にとって日本語教育とは異分野であるにも関わらず、本当にご丁寧なご指導、ご助言をいただけたこと、感謝しております。最近では日本語教育分野でもM-GTAを始め、さまざまな質的方法が用いられるようになってきています。私のこの研究が、こうした動きを加速させる一端を担うことができれば幸いです。

また、アンケートおよびインタビュー調査にご協力いただいた方がいなければ、本研究を進めることはできませんでした。カタール教育省附属語学教育センター、カタール大学日本クラブの関係者、そして、バーレーン、トルコの日本語教育関係者と学生の皆様、国際交流基金カイロ事務所の皆様には感謝の気持ちでいっぱいです。

研究を進める間には、友人や職場など周囲の方々から新たな視点やヒント、励ましをいただきました。すべての方を挙げることはできませんが、特に、海島健さん、世良時子さん、馬場芽さん、岡典栄さんには時間を取っていただき、迷いを聞いてもらったり、背中を押してもらったりしました。また、忘れてはならないのは、筑波大学第二学群日本語日本文化学類時代からの恩師である石田敏子先生の存在です。まだ研究の方向性が定まらない時期に、論文の一部を読んでくださった石田先生からのお言葉がなければ、そのまま迷走していたのではないかと思います。皆様には心から御礼申し上げます。

最後に、こうして学生生活を続けることができたのも、側で支えてくれた家族があってこそです。長い間、心配かけました。本当に感謝しています。

2014年3月24日

根本 愛子

QUESTIONNAIRE

My name is Aiko NEMOTO. I am teaching Japanese at The Language Teaching Institute and I am a graduate student at Hitotsubashi University, Graduate School of Language and Society, in Japan. I investigate why students are motivated to study Japanese in Qatar, and compare them with people who don't study Japanese.

Your privacy will be respected; your name is not collected, no form of personal information will be stored with your answers to this questionnaire, and be assured that the information you provide in this study, will have no effect on your grade.

Your results will be used for educational purposes Only.

If you have any questions about this Questionnaire, please contact:

Aiko NEMOTO(Ms) [REDACTED]@g.hit-u.ac.jp or +974-[REDACTED]

INSTRUCTIONS Section 1 : Why do you learn Japanese?

Answer the following questions like the example below.

Q. I think it's hot today. (5) 4 3 2 1

The scale means: 5-Strongly Agree 4-Agree 3-Don't know 2-Disagree 1-Strongly Disagree
/Not applicable

In making your ratings, please remember the following points:

- * Be sure to answer all items – do not omit any. This questionnaire has 4 pages and 2 sections.
- * Never circle more than one number on a single scale.
- * Read each question carefully.

I am learning Japanese because...

| | Strongly Agree | Agree | Don't know /Not applicable | Disagree | Strongly Disagree |
|--|----------------|-------|-------------------------------|----------|-------------------|
|--|----------------|-------|-------------------------------|----------|-------------------|

| | | | | | | |
|----|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Q1 | I like the Japanese Language. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q2 | I want to travel to Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q3 | I have been to Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q4 | I have a Japanese friend(s). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q5 | I need to use Japanese for my job. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q6 | My brother or sister is learning Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q7 | My friend is learning Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q8 | Most people don't study Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q9 | I want to study in Japan in the future. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q10 | I want to work for a Japanese company in Qatar or my country. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| Q11 | I want to get a job where I can use my Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q12 | I want to teach my first language to Japanese people. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q13 | I want to be a Japanese language teacher. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q14 | I can get a better job than what I have now. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q15 | I can gain the respect of other people if I know Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| Q16 | It can provide me more job opportunities. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q17 | It will enable me to be a more knowledgeable person. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q18 | It will enable me to communicate with Japanese people. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q19 | It will help me broaden my outlook on Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q20 | It will help me get a promotion more easily in my future career. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q21 | I like Japanese animations. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q22 | I like Japanese food. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q23 | I like playing Japanese video games. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q24 | I like listening to Japanese pop songs. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q25 | I like learning new languages. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q26 | I am interested in working in Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q27 | I am interested in Japanese economics. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q28 | I am interested in Japanese history. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q29 | I am interested in Japanese literature. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q30 | I am interested in Japanese fashion. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q31 | I am interested in intercultural differences. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q32 | I am interested in linguistic differences between my language and Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q33 | I want to watch Japanese TV dramas. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q34 | I want to read Japanese comics. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q35 | I want to read Japanese novels written in Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| Q36 | I want to marry a Japanese man/woman. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q37 | I want to know about Japanese traditions. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q38 | I want to have a better understanding of Japanese lifestyle. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q39 | If I know Japanese, I will be able to understand how Japanese people behave. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q40 | If I know Japanese, I will be able to understand how Japanese people think. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q41 | I want to have a deeper understanding of another culture. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q42 | I am not only interested in Japan, but also East Asia. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q43 | Japanese is an easy language to learn. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q44 | Japanese is one of the international auxiliary languages. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q45 | I have nothing to do in my free time. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q46 | Learning Japanese is one of my hobbies. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q47 | I was influenced by a person around me to study Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

If you have any other reasons why you are learning Japanese, please write them down here.

()

Q48 Before you started learning Japanese, how many Japanese dramas, animations or movies had you watched ?

- A. None B. 1~5 C. 6~10 D. 11~15 E. 16~20 F. more than 21

Q49 Before you started learning Japanese, what kind of Japanese drama, animation or drama had you watched? Please write the titles or the storylines. You don't have to use English, if you can't remember in English.

()

Q50 Do you think learning Japanese changed your interest in Japan?

1. Yes, I am interested in Japan **more** than before.
2. Yes, I am interested in Japan **less** than before.
3. No, I am interested in Japan **same** as before.

→ Section 2 is on the next page.

INSTRUCTIONS Section 2 : about your background

Please answer each of the following questions.

Q1. Are you 1. Male 2. Female

Q2. What is your occupation? 1. Student 2. Other (_____)
→school or work place name (_____)

Q3. What is your nationality? ... 1. Qatari 2. Other (_____)

Q4. Which age group are you in? ... 1. 20 or less 2. 21~25 3. 26~30
4. 31~35 5. 36~40 6. More than 40

Q5. What is your first Language? ... 1. Arabic 2. English 3. French 4. Other(_____)

Q6. What languages do you know/ have you studied? Circle ALL languages you know/have studied.
1. Arabic 2. English 3. French 4. German 5. Spanish 6. Japanese
7. Other (_____)

Q7. How long have you learnt Japanese in total? →(_____)

Q8. Have you learnt Japanese at another school?
1. No 2. Yes →[1. Berlitz 2. Private teacher 3. Self study 4. Other(_____)

Q9. Have you ever been to Japan?
1. No 2. Yes → [**1. How many times? ...** (_____)
2. How long have you stayed in total? (_____)
3. Why did you go to Japan?
A. holiday B. in-service training
C. business D. other(_____)

Q10. How did you know about this Japanese course in Language Teaching Institute(L.T.I.)?
1. Phoned L.T.I. 2. In the newspapers 3. From the Japan Embassy
4. From my friend 5. From a member of my family 6. I had learnt another language at L.T.I.
7. Other(_____)

Q11. Could you grant me an interview if it is needed?
1. No 2. Yes →[Your name: _____

E-mail: _____

telephone: _____

Thank you so much!

QUESTIONNAIRE

My name is Aiko NEMOTO. I am teaching Japanese at The Language Teaching Institute and I am a graduate student at Hitotsubashi University, Graduate School of Language and Society, in Japan. I investigate why students are motivated to study Japanese in Qatar, and compare them with people who don't study Japanese.

Your privacy will be respected; your name is not collected, no form of personal information will be stored with your answers to this questionnaire, and be assured that the information you provide in this study, will have no effect on your grade.

Your results will be used for educational purposes ONLY.

If you have any questions about this Questionnaire, please contact:

Aiko NEMOTO(Ms) [REDACTED]@g.hit-u.ac.jp or +974-[REDACTED]

INSTRUCTIONS Section 1 : Do you agree?

Answer the following questions like the example below.

Q. I think it's hot today. (5) 4 3 2 1

The scale means: 5-Strongly Agree 4-Agree 3-Don't know 2-Disagree 1-Strongly Disagree
/Not applicable

In making your ratings, please remember the following points:

- * Be sure to **answer all items** – do not omit any. This questionnaire has 4 pages and 2 sections.
- * **Never circle more than one number** on a single scale.
- * Please read each question carefully.

Do you agree?

| | | Strongly Agree | Agree | Don't know /Not applicable | Disagree | Strongly Disagree |
|----|---|----------------|-------|-------------------------------|----------|-------------------|
| Q1 | I have no interest in learning Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q2 | I want to travel to Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q3 | I have a Japanese friend(s). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q4 | I want to study in Japan in the future. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q5 | I want to work for a Japanese company in Qatar or my country. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q6 | I want to get a job where I can use Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q7 | I like Japanese animations. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q8 | I like Japanese food. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q9 | I like playing Japanese video games. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q10 | I like listening to Japanese pop songs. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q11 | I am interested in working in Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q12 | I am interested in Japanese economics. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q13 | I am interested in Japanese history. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q14 | I am interested in Japanese literature. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q15 | I am interested in Japanese fashion. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q16 | I want to watch Japanese TV dramas. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q17 | I want to read Japanese comics. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q18 | I want to read Japanese novels written in Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q19 | I want to marry a Japanese man/women. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q20 | I want to know about Japanese traditions. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q21 | I want to have a better understanding of Japanese life style. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q22 | I want to teach my first language to Japanese people. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q23 | I want to be a Japanese language teacher. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q24 | I like learning new languages. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q25 | I am interested in intercultural differences. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| Q26 | I am interested in linguistic differences between my language and Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q27 | I want to have a deeper understanding of another culture. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q28 | I am not only interested in Japan, but also East Asia. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q29 | If I know Japanese, I will be able to understand how Japanese people behave. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q30 | If I know Japanese, I will be able to understand how Japanese people think. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q31 | If I know Japanese, I can get a better job. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q32 | If I know Japanese, I can gain the respect of other people. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q33 | If I know Japanese, it can provide me more job opportunities. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q34 | Learning Japanese will enable me to be a more knowledgeable person. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q35 | Learning Japanese will enable me to communicate with Japanese people. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| Q36 | Learning Japanese will help me broaden my outlook on Japan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q37 | If I know Japanese, I can get a promotion more easily in my future career. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q38 | Japanese is an easy language to learn. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q39 | Japanese is one of the international auxiliary languages. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q40 | I don't have to use Japanese in my life. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| Q41 | My brother or sister is learning Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q42 | My friend is learning Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q43 | I think most people in Qatar don't have to learn Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q44 | I have nothing to do in my free time. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q45 | I was not influenced by a person around me to study Japanese. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Q46 How many Japanese dramas, animations or movies have you watched ?

- A. None B. 1~5 C. 6~10 D. 11~15 E. 16~20 F. more than 21

Q47 What kind of Japanese dramas, animations or movies have you watched? Please write the titles or the storylines. You don't have to use English, if you can't remember in English.

→ Section 2 is on the next page.

INSTRUCTIONS Section 2 : about your background

Please answer each of the following questions.

Q0. Are you ... 1. Male 2. Female

Q1. What is your nationality? ... 1. Qatari 2. Other ()

Q2. Which age group are you in? ... 1. 20 or less 2. 21~25 3. more than 26

Q3. Which college are you in?... 1. Arts and Sciences 2. Education 3. Engineering
4. Business and Economics 5. Law 6 Sharia
7. Other()

Q4. Which department are you in? ()

Q5. What is your first Language? ... 1. Arabic 2. English 3. French 4. Other()

Q6. Which languages do you know/ have you studied? Circle ALL languages you know/have studied.

1. Arabic 2. English 3. Japanese 4. French 5. German 6. Spanish
7. other ()

Q7. Have you ever learnt / Are you learning Japanese ?

1. No 2. Yes → [A. 1. I have learnt it. 2. I am learning it.

B. Where/ How did you learn Japanese?

1. Language Teaching Institute 2. Berlitz
3. Private teacher 4. Self study
5. Other()

Q8. Have you ever been to Japan?

1. No 2. Yes → [**A. How many times? ...** ()
B. How long have you stayed in total? ()
C. Why did you go to Japan? 1. Holiday 2. In-service training
3. Business 4. Other()

Q9. Could you grant me an interview if it is needed?

1. No 2. Yes → [Your name: _____

E-mail: _____

telephone: _____

Thank you so much!

(添付資料 3 中東 3 国におけるアンケート調査 記述統計)

| | 日本語が好きだ | | | |
|------|---------|--------|-------|------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 78 | 293 |
| 平均値 | 4.70 | 4.80 | 3.36 | 4.36 |
| 標準偏差 | .524 | .448 | 1.139 | .946 |
| 標準誤差 | .041 | .063 | .129 | .055 |

| | 日本へ旅行に行きたい | | | |
|------|------------|--------|------|------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 78 | 293 |
| 平均値 | 4.54 | 4.82 | 4.31 | 4.53 |
| 標準偏差 | .902 | .434 | .842 | .838 |
| 標準誤差 | .070 | .061 | .095 | .049 |

| | 仕事で日本語が必要だ | | | |
|------|------------|--------|------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 163 | 51 | 78 | 292 |
| 平均値 | 2.80 | 2.59 | 1.67 | 2.46 |
| 標準偏差 | 1.475 | 1.169 | .976 | 1.390 |
| 標準誤差 | .116 | .164 | .110 | .081 |

| | 将来、日本に留学したい | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 49 | 79 | 293 |
| 平均値 | 3.93 | 4.12 | 2.47 | 3.57 |
| 標準偏差 | 1.240 | 1.053 | 1.357 | 1.412 |
| 標準誤差 | .097 | .150 | .153 | .082 |

| | 日系企業で働きたい | | | |
|------|-----------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 78 | 293 |
| 平均値 | 3.64 | 3.98 | 2.54 | 3.41 |
| 標準偏差 | 1.282 | 1.049 | 1.256 | 1.346 |
| 標準誤差 | .100 | .147 | .142 | .079 |

| | 日本語が使える仕事をしたい | | | |
|------|---------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 51 | 79 | 295 |
| 平均値 | 3.99 | 3.98 | 1.99 | 3.45 |
| 標準偏差 | 1.053 | .948 | 1.080 | 1.367 |
| 標準誤差 | .082 | .133 | .122 | .080 |

| | 今よりもいい職を得たい | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 51 | 79 | 295 |
| 平均値 | 3.28 | 3.69 | 2.32 | 3.09 |
| 標準偏差 | 1.194 | 1.273 | 1.373 | 1.347 |
| 標準誤差 | .093 | .178 | .155 | .078 |

| | 就職のチャンスが広がる | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 79 | 294 |
| 平均値 | 3.84 | 4.02 | 2.85 | 3.61 |
| 標準偏差 | 1.039 | 1.104 | 1.397 | 1.242 |
| 標準誤差 | .081 | .155 | .157 | .072 |

| | より知的な人間になれる | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 163 | 51 | 79 | 293 |
| 平均値 | 4.44 | 4.25 | 3.35 | 4.12 |
| 標準偏差 | .763 | 1.017 | 1.359 | 1.101 |
| 標準誤差 | .060 | .142 | .153 | .064 |

| | 日本に関する見識を広げる | | | |
|------|--------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 51 | 78 | 294 |
| 平均値 | 4.44 | 4.39 | 3.50 | 4.18 |
| 標準偏差 | .776 | .802 | 1.235 | 1.009 |
| 標準誤差 | .060 | .112 | .140 | .059 |

| | 将来のキャリアに役立つ | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 79 | 294 |
| 平均値 | 3.53 | 3.59 | 2.73 | 3.33 |
| 標準偏差 | 1.132 | 1.099 | 1.237 | 1.207 |
| 標準誤差 | .088 | .154 | .139 | .070 |

| | 日本のアニメが好きだ | | | |
|------|------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 79 | 294 |
| 平均値 | 4.22 | 4.61 | 3.75 | 4.16 |
| 標準偏差 | 1.051 | .827 | 1.296 | 1.123 |
| 標準誤差 | .082 | .116 | .146 | .065 |

| | 日本のテレビゲームが好きだ | | | |
|------|---------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 50 | 77 | 291 |
| 平均値 | 3.57 | 4.52 | 3.22 | 3.64 |
| 標準偏差 | 1.273 | .735 | 1.401 | 1.304 |
| 標準誤差 | .099 | .104 | .160 | .076 |

| | J-POPを聴くのが好きだ | | | |
|------|---------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 161 | 51 | 76 | 288 |
| 平均値 | 3.22 | 3.75 | 2.04 | 3.00 |
| 標準偏差 | 1.396 | 1.339 | 1.171 | 1.459 |
| 標準誤差 | .110 | .188 | .134 | .086 |

| | 日本で働くことに興味がある | | | |
|------|---------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 162 | 51 | 79 | 292 |
| 平均値 | 3.73 | 4.04 | 2.73 | 3.52 |
| 標準偏差 | 1.184 | .958 | 1.375 | 1.296 |
| 標準誤差 | .093 | .134 | .155 | .076 |

| | 日本のファッションに興味がある | | | |
|------|-----------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 163 | 51 | 79 | 293 |
| 平均値 | 3.25 | 3.96 | 3.20 | 3.36 |
| 標準偏差 | 1.277 | 1.280 | 1.471 | 1.357 |
| 標準誤差 | .100 | .179 | .165 | .079 |

| | 母語と日本語の言語学的差異に興味がある | | | |
|------|---------------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 79 | 294 |
| 平均値 | 3.98 | 4.33 | 3.35 | 3.87 |
| 標準偏差 | 1.121 | .887 | 1.271 | 1.175 |
| 標準誤差 | .088 | .124 | .143 | .069 |

| | 日本のドラマを見たい | | | |
|------|------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 79 | 294 |
| 平均値 | 3.80 | 4.31 | 2.77 | 3.61 |
| 標準偏差 | 1.269 | 1.140 | 1.330 | 1.372 |
| 標準誤差 | .099 | .160 | .150 | .080 |

| | 日本のマンガを読みたい | | | |
|------|-------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 163 | 51 | 78 | 292 |
| 平均値 | 3.92 | 4.57 | 2.86 | 3.75 |
| 標準偏差 | 1.207 | .831 | 1.326 | 1.320 |
| 標準誤差 | .095 | .116 | .150 | .077 |

| | 日本語で日本の小説を読みたい | | | |
|------|----------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 162 | 51 | 79 | 292 |
| 平均値 | 3.80 | 3.94 | 2.46 | 3.46 |
| 標準偏差 | 1.232 | 1.121 | 1.259 | 1.363 |
| 標準誤差 | .097 | .157 | .142 | .080 |

| | 日本人の行動が理解できる | | | |
|------|--------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 51 | 78 | 293 |
| 平均値 | 4.33 | 4.47 | 3.65 | 4.17 |
| 標準偏差 | .792 | .809 | 1.288 | 1.000 |
| 標準誤差 | .062 | .113 | .146 | .058 |

| | 日本人の思考が理解できる | | | |
|------|--------------|--------|-------|-------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 164 | 50 | 79 | 293 |
| 平均値 | 4.31 | 4.38 | 3.59 | 4.13 |
| 標準偏差 | .890 | .855 | 1.204 | 1.029 |
| 標準誤差 | .070 | .121 | .135 | .060 |

| | 平均値 | | | |
|------|------|--------|------|------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 51 | 79 | 295 |
| 平均値 | 3.59 | 3.96 | 2.85 | 3.46 |
| 標準偏差 | .466 | .416 | .703 | .658 |
| 標準誤差 | .036 | .058 | .079 | .038 |

| | 標準偏差 | | | |
|------|------|--------|------|------|
| | JL | PC-NJL | NJL | 合計 |
| 度数 | 165 | 51 | 79 | 295 |
| 平均値 | 1.27 | 1.15 | 1.23 | 1.24 |
| 標準偏差 | .194 | .206 | .265 | .221 |
| 標準誤差 | .015 | .029 | .030 | .013 |

Interview Guide

My name is Aiko NEMOTO. I teach Japanese at The Language Teaching Institute in Qatar and I am a graduate student at Hitotsubashi University Graduate School of Language and Society, in Japan. I investigate why students are motivated to study Japanese on a Japanese language course, and compare them with people who don't study Japanese on a course, but have an interest in Japan.

No individual institutional data will ever be released publicly. This interview will be recorded to ensure the accuracy of each response. At your request, I will keep what you say in this interview "off record", or confidential. That is, I will not attribute what you say to you, in my report. I plan to take written notes during the interview and I will construct this interview in written form exactly as it is. These notes will not be shared with anyone. All information will be kept and used for my academic research only.

If there is any part of any question that you would like further clarification on, do not hesitate to let me know. Please contact Aiko NEMOTO(Ms) by email [REDACTED]@g.hit-u.ac.jp or by phone +974-[REDACTED].

Please answer each question with as much detailed information as possible. You can use Japanese and/or English in this interview. Please speak slowly and clearly during the interview due to the recording.

1. Explain what the Japan Club at Qatar University does?
2. Why do you belong to this club?
3. Tell me about your "language experience". Your first language, second language and languages that you know or studied. Why do you know and why did you study these language(s)?
4. What was your first encounter with Japan or something/someone Japanese?
5. Do/Did you study Japanese?

If yes,

- 1) Please let me know why you started studying Japanese. When and why did you decide to study Japanese?
- 2) How do you study Japanese?
- 3) After you started studying Japanese, did your interest in Japan change? If "yes", how and why did it change?
- 4) Please tell me why you study Japanese for, and what your goal is?

If no,

- Do you intend to study Japanese?
If yes, why?
If no, why not?

Thank you for your participation.

Interview Guide

My name is Aiko NEMOTO. I teach Japanese at The Language Teaching Institute in Qatar and I am a graduate student at Hitotsubashi University Graduate School of Language and Society, in Japan. I investigate why students are motivated to study Japanese on a Japanese language course, and compare them with people who don't study Japanese on a course, but have an interest in Japan.

No individual institutional data will ever be released publicly. This interview will be recorded to ensure the accuracy of each response. At your request, I will keep what you say in this interview "off record", or confidential. That is, I will not attribute what you say to you, in my report. I plan to take written notes during the interview and I will construct this interview in written form exactly as it is. These notes will not be shared with anyone. All information will be kept and used for my academic research only.

If there is any part of any question that you would like further clarification on, do not hesitate to let me know. Please contact Aiko NEMOTO(Ms) by email [REDACTED]@g.hit-u.ac.jp or by phone +974-[REDACTED].

Please answer each question with as much detailed information as possible. You can use Japanese and/or English in this interview. Please speak slowly and clearly during the interview due to the recording.

1. Tell me about your "language experience". Your first language, second language and languages that you know or studied. Why do you know and why did you study these language(s)?
2. What was your first encounter with Japan or something/someone Japanese?
3. Why did you start studying Japanese? When did you decide to study Japanese?
4. After you started studying Japanese, did your interest in Japan change? If "yes", how and why did it change?
5. Why did you continue to study Japanese and what your goal is?
6. (To the members of Qatar University Japan Club **only**) Please explain what the Japan Club does and why you belong to this club.

Thank you for your participation

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス (第7章)

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス (第8章)

- ・概念の番号は本文中で提示している節、項の番号を表す

例) 概念 4-3 →本文中の第4節第3項で提示

- ・語りの引用の最初の部分に調査対象者番号と逐語録のページ数を記入してある

ただし、語りの中に個人が特定できる情報がある場合、匿名化のため、調査対象者番号はすべて0とし、発言者を区別するためのアルファベットを概念ごとに割り振った。

例) QUJC3-12 →QUJC 学生、調査対象者番号3番、逐語録12ページ

LTI0-A1 →LTI 修了生、調査対象者番号0番(=匿名化) 修了生Aの語り1

LTI0-A2 →LTI 修了生、調査対象者番号0番(=匿名化) 修了生Aの語り2

LTI0-B →LTI 修了生、調査対象者番号0番(=匿名化) 修了生Bの語り

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|--|
| 概念 3-1 | 見たことは覚えている |
| 定義 | 幼少期に日本のアニメを視聴したことは覚えている一方で、内容やタイトルは覚えていなかったり、日本以外のアニメも日本のものだと思っていたりする状態 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-7) (日本のアニメを)いくつか見ましたが、すごく、すごく古いやつです。[すごくすごく古いの?]90年代とかそのぐらい。[つまり、子どもの頃っていうこと?] はい、でも、それを見るのはすごく好きでした。[何を見たか教えてくれる?] 覚えていません、たくさん見たんですけどね。</p> <p>(QUJC3-2) (子どもの頃に見た日本のアニメは) どんな話かはもう覚えていません。ただ、その映画を見て…ああ、ストーリーは思い出せないんだけど。</p> <p>(QUJC4,5-7) (4)でも、アラビア語の名前に翻訳されていたから、オリジナルの名前が何かは本当は知らないんだよね。 (5)そうそう、知らない。 (4)でも「マージトは(日本語で)翼」っていうのは知っています。 (5)マージト? 何それ。わたしの知らないアニメがあるのね。 (4)絶対知ってるって。マージト(「翼」のアラビア語)、サッカーのアニメ。 (5)ああ、あれね、マージト、マージトね。見た見た。よく覚えてるね。 (4)だって、インタビューで聞かれると思って、検索しておいたんです。 (5)だったら、見たやつは全部調べておけばよかったのに。 (4)マージトは簡単に見つかったから。「サッカー アニメ 日本」で google すれば一発だもの。 [「マージト」で検索しなかったんですか?] (4)あはは。自信がなかったから、確実なワードで検索したんです。</p> <p>(QUJC4,5-8,9) (4)日本の映画、大人向けの、映画みたいな、日本の映画。[どんな映画?] 思い出せないですね。フィルムフェスティバルのに似てるんだけど…。 (5)スウィングガールじゃなかった? (4)スウィングガールと、アニメね、この前のは。アニメじゃなくて、カトゥーンみたいなんだけど。 (5)あれでしょう? この前(のフィルムフェスティバルで)見たやつ。時代を超えちゃう?女の子の話。 (4)そうかな、違うと思うんだけど。時代を超えちゃうの? あんまりわからないんだけど、そんな感じの。名前を思い出せないんだけど、ちょっと見ただけで、本当に少しだけだから…。</p> <p>(QUJC4-10) [子どもの頃に見た人って誰か覚えていますか?] うーん、あんまり…。名前を思い出せないな。名前って苦手なんです。</p> <p>(QUJC5-7) [コナンの前に何か日本のアニメは見ましたか?] その頃は、フrintストーンと何か。フrintストーンが大好きでした。</p> <p>(QUJC6-9) [子どもの頃はどんなアニメを見ていたんですか?] ええと、その時によって。子どもの時は、言った通り、ポケモンを見ていました。でも、時期によって特定のアニメを見ていました。放映しているのは何でも見ていたんですけど、その中で気に入ったのがあったら、それを見るんです。いくつかは見続けるし、いくつかは途中で止めてしまいます。でも、特にこれというのはありません。何でもいいんです。とにかくたくさん見たから、どんなのを見ていたかなんて覚えていません。</p> <p>(QUJC7-6) 子どもの頃、たくさん日本のアニメを見ました。[例えば、どんなのを見たんですか?] ええと、やっているのは全部見ました。でも、全部忘れちゃいました。[全然思い出せませんか?] そうですね…あの、小説で「あしながおじさん」ってありますよね。そのアニメを見たことがあると思います。</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|-------|--|
| | <p>すごく古いやつで、お姫さまが出てくる…。ああ、忘れちゃった、だって、すごくすごく古いアニメなんです</p> <p>(QUJC10-5)</p> <p>わたしもアニメやマンガにはまっていました。でも、子どもだったし、アラビア語の吹き替えだったから、それが日本のだって知りませんでした。でも、大学に入って、わたしの先輩なんですけど、彼女が、これもあれも日本のなんだよって紹介してくれました。[それはどのアニメでしたか?] どの? どのアニメかね…すみません、ちょっとわからないです。でも、子どもの頃に見たアニメは全部全部日本のでした。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・「幼少期のアニメの記憶はない」ということ? →内容を覚えていないが「大好きで見ていた」という記憶はある。＝記憶がないというわけではない。ではどんな記憶?→「見たという記憶」 ・その当時、「終わって残念だった」や「もっと続きが見たい」という対極例はあるか?→なし ・「内容を覚えていない」「特に後を追うことはない」ということは、思い入れが少ないということか? →特定のアニメへの思い入れはないが、アニメそのものへの思い入れはある…こうした肯定的な思い出がアニメに再会したときにより影響をもたらしているのではないか ・QUJC6 から「ポケモン」という具体例あり→これは思い入れがあった? …この語りの前に「ポケモンは世界的に有名なアニメだ」と話しており、「それを自分も見ていた」と上げただけ＝思い入れがあるというわけではない。 ・「フrintストーンズ」はアメリカのアニメ。日本以外のアニメを「日本のものだ」と思う理由は? →当時はまったく認識していないが、後になって「日本のアニメ」への思い入れから「あれも日本のものだ」と思い込んでしまった可能性あり…記憶の後付けがある? ・「日本語の(不)必要性を認識するプロセス」を考える際、これは本当に必要な概念なのか? バックグラウンド・インフォメーションでよいのでは? →「日本との出会い」を語る中で出てきた具体例なので、出発点として必要な概念となる。 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|---|
| 概念 3-2 | 友人きっかけ |
| 定義 | 日本のアニメやドラマに意識的に接触するようになったきっかけは、友人に勧められたことだという経験 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-8) (最初は)友達してくれたから、それを一つ見ました。ラブコン、聞いたことあるかわからないけれど。背の低い男の子と背の高い女の子の話で、すごくよかったけど、見たのはそれだけ。</p> <p>(QUJC1-10) そうそう、それに、(日本のドラマは)テレビではやってなくて、で、わたしはそれをどこから見つけてくるかわからなくて。だから、探さなくちゃならないんだけど、全然見つからなくて。友達に「何か持ってないの?」って言って、持ってきてもらっていました。</p> <p>(QUJC2-13) 友人と一緒に座って、音楽中毒になっていました。以前はトルコ音楽を聴いたんですね。それから、メキシコ、ドイツ、ロシア…っていろいろな種類の音楽を。その中で、友人が「日本のもチェックしてみようか」って言ったんです。わたしも「いいね、チェックしよう」って答えたんですけど、内心では「絶対に聞かれない」って思っていたんです。でも、彼女と探して、聞いてみたら、割とよくて。で、それをほかの友人に話したら、「日本の音楽は今すごくはやっているんだよ」って言われて、もっと聞いてみたんです。</p> <p>(QUJC3-3) 10年生の時なんだけど、従姉(1歳年上)が何か素敵な(awesome)話を教えてくれたんです。(…中略…)最初に従姉がそのストーリーを話した時、そのストーリーが気に入ったんです。松本潤の「花より男子」みたいな。そこでの出来事は全部、順番に話せるけど、何もかも、本当に。最初は何か、聞いただけなんだけど。</p> <p>(QUJC6-2) だって、7歳の時一度、7歳か8歳だと思うんだけど(最終的に「11歳のとき」だと思い出す)、わたしのうちに日本人の交換留学生がいたんです。彼女は私に日本について、アニメや何かについて教えてくれました。いろいろ持っていて、それを一緒に見たりして。</p> <p>(QUJC7-7) この話(ドラマ)がいいよって勧めてくれた友人がいました。話とかプロットがよかったので、興味を持ったんです。そうしたら、彼女はそのドラマがどういうストーリーかを教えてくれました。わたしは、OK、これ結構いいじゃないって思って。他にやることもないですし。最初はそんなに興味なはかったんです。で、もっとたくさん話を知って、あれ?って</p> <p>(QUJC8-5) 聞いて、探して、ダウンロードするの。だって、「るろうに剣心」なんて最初は知りませんでした。従妹(同い年)が教えてくれました。彼女はよく知ってるんです、で、これいいよ、見た方がいいよって。で、探して、ダウンロードして、見ました。ここでは誰もが、誰かに何かを教えるんです。</p> <p>(QUJC8-6) 弟がアニメを見ていました。弟が、これ見ないと、すっごくいいよ、これ見た方がいいよって言うから。わたしは、そうなんだ(=このアニメはおもしろいんだ)、そういえば、長い間アニメ見てなくなって思って、久しぶりに見てみようかなって。</p> <p>(QUJC8-6,7) [日本のドラマも見るようになったんですか?] はい、QUJC6がいくつかくれて、それを見ました。それを見て、ドラマも好きになりました。だって、QUJC6は私が好きなのが何か知ってるし、私が好きそうなやつしか持ってこないから。</p> <p>(QUJC9-10) 姉がいるんですけど、小さい時、姉はアニメを見ましたが、私に日本語でアニメを見せてくれませんでした。姉は9歳離れているんですけど。それで、友達にその話をしたら、その友達がアニメを持っていて、わたしに貸してくれたんです。</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|-------|--|
| | <p>(QUJC10-12) わたしはいつも英語のドラマを見ていたんです、テレビのシリーズみたいなのを。わたしはドラマが好きなんですけど、そしたら、QUJC9 が日本のドラマは本当にいいよって紹介してくれました。いくつかの日本のドラマとかそういうの。QUJC9 が「ごくせん」を見せてくれて、わたし、それを見て、好きになったんです。それから他のドラマも探し続けて、もっとそういうのを見たんです。</p> <p>(QUJC10-13) (日本のドラマは)すごくおもしろかったです。それで、これおもしろいよってわたしが QUJC11 に勧めたんです。</p> <p>(QUJC11-6) QUJC10 が本当にいいバンドを紹介してくれました。韓国のバンドなんですけど。彼らは日本語でも歌っていて、東方神起です。それが最初かな。</p> <p>(QUJC11-14) QUJC10 がこれ(PV)見てみなよって。このサウンドは本当にかっこいいよって。わたしはそのビートが好きで、J-POP だったんですけど。その後、日本の映画とドラマについても話すようになりました。QUJC10 はわたしたちにドラマもくれたんです。それで、わたしはそれを見始めました。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 対極例「自分で発見」や「友人に勧める」というものはあるか? → 「自分で発見」…友人と一緒にいろいろ探してみた＝友人との関係が強く影響している 「友人に勧める」…最初は自分も勧められた側＝「受ける側」から「提供する側」へと立場が変化する。その後は?→情報を交換するようになる =<情報交換を楽しむ>へと変化 ・ 最初は「教えてもらう」という受け身の状態。そこから「自分で探す」ようになり、最後は「交換する」ようになるという変化が見られる? → 「自分で探す」と「交換する」はほぼ同時 ・ 友人との距離を縮めていく様子は、日本との距離を縮めていくという過程と重なるのでは? → 並行し、QUJC に入るところで統合され、どちらも縮めきったことになる? ★要検討 → カテゴリー【日本通の看板を背負う】としてまとめられる ・ 教えた側はどうして「教えた」と思うようになるのか? → ポップカルチャーの役割の一つではないか? ＝守谷ら(2013)での大衆文化の機能に通ずるものがある これが日本語学習動機にどうつながるのか→友人と情報量を競い合うようになり、その中に日本語に関する情報量も含まれる＝QUJCでの友人関係と密接に関わっているということ ・ 友人以外がきっかけという具体例はあるか? → 従妹、兄弟などあり…どれも年が近い相手。年が離れるときっかけとはならない? カタールの家族間の関係との関連か。カタールでは年が近い兄弟や従兄弟は友人と同じような付き合い方をしていることから、「友人」という範囲に含むことは可能。 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|---|
| 概念 3-3 | 興味の立体的な拡大 |
| 定義 | ポップカルチャーへの興味の範囲が、一つの作品を核として立体的に興味広がる様子 |
| 具体例 | <p>(QUJC2-15,16) わたしはアニメを見ます。あと、マンガも読みます。[どうやって探すんですか?] ネットで英語に翻訳されたマンガがあるんです。それで、マンガを読んだら、そのアニメを探して、見るんです。逆の場合もあるけど。アニメを見てから、マンガを探す。</p> <p>(QUJC3-16) 時間があつたら、連載中のマンガを探すんです。でも、続きが待ちきれないんですよ。いつもちよどいいところで終わっているし。次はどうなるのかって気になって、本当につらいです。だから、気を紛らわすために、他のマンガを探すんです。[続きが気になるマンガが増えるんじゃないですか?] そうそう、そうなんです。でも止められない。</p> <p>(QUJC5-9) 最初は「ごくせん」(アニメ)を見たんですけど、それがおもしろくて。調べたらドラマがあるってわかって、それも探して、見ました。オリジナルはマンガだってわかったから、それも読んだし、サントラも全部聞きました。主題歌がよかったから、その人たちのほかの歌も聞いたし。それから、「ごくせん」はシリーズだから、全部のシリーズも見ないといけないなって。出ている人のほかのドラマも見ましたし、なんか、どんどんつながっていくような感じなんです。</p> <p>(QUJC6-2) インターネットでいろいろ探して、もっといろいろ見るようになりました。そうしたらドラマが起こったんです。アニメからマンガとか音楽とかいろいろ探すようになって、全部見るようになりました。その一つ一つ、全部に取りつかれたみたいになったんです。一つのことが、また一つ新しいものを見つける。</p> <p>(QUJC8-3) 本当にはまって、最初に見たの(アニメ)は「ナルト」です。「ナルト」と「ブリーチ」を同時に見始めました。なんか、これを見終わらなきゃって思っ。それから、「フルーツバスケット」「鋼の錬金術師」でどんどんアニメに興味が出てきました。そこから「ナルト」はマンガがある、「ブリーチ」もマンガがある、「鋼の錬金術師」もマンガがあるっていうので、よし、このマンガも全部読むぞって思っ。わたしは一通り全部に手を出しました。[いろいろなアニメを見てから、それぞれのマンガを読んだんですか?] そうじゃなくて、「ナルト」のアニメを見て、「ブリーチ」のアニメを見ながら「ナルト」のマンガを読んで、それといっしょに「ブリーチ」も読んでっていう感じです。全部一緒に。</p> <p>(QUJC9,10-13) [「ごくせん」は最初は何がきっかけですか?]それもマンガとアニメから。だって、マンガとアニメの情報を読んだんだけど、そこに live action ドラマがあるって。それで、探して、ドラマを見つけたんです。</p> <p>(QUJC9,10-16) はい、QUJC10 さんからいくつかの音楽を教えてもらって、音楽とかそういうのを聴くのが好きっていう感じになりました。わたしたち、本当に好きになって、それで、バンドと日本の音楽を探し続けたんです。</p> <p>(QUJC10-p17) はい。ドラマは音楽を聴くようになってからです。KAT-TUN がいいねってなって、このドラマに出ているんだよって QUJC9 が「ごくせん」を見せてくれて。私たちそれを見て、音楽だけじゃなくてドラマも好きになったんです。それから他のドラマも探して、もっとそういうのを見たんです。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ポップカルチャーの何に「はまっている」のか? →アニメ・ドラマ・音楽以外の具体例はなし … ゲーム・ファッションなどの具体例は出てこない=ポップカルチャーといっても限定的である ・「はまっている」ことが重要? …分析テーマ「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」では「はまっている」ことより「興味の範囲」のほうが重要 →概念名を変更 : はまっている様子< |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--|--|
| | <p>どっぷりはまる>ではなく、どのように興味の範囲が変化しているかを示すため<興味の立体的な拡大>に変更</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対極例「はまらない」というような具体例はあるか? ←はまり具合を見るのではないため ・興味を拡大させた結果、どうなっているのか →ポップカルチャー以外の日本への興味 + 日本以外のポップカルチャーへの興味 →その理由は?[隣もクリック]で説明できる ・①ある一つのアニメから他のアニメへ(横) ②ある一つのアニメから他のメディアへ(縦) →段階を追うのではなく①と②が同時に起こる =縦にも横にも興味が広がる=興味の広がり「立体的」なものである ・興味の範囲は広がるのか、変化するのか(例えばアニメからドラマへと興味が変化することで、アニメは見なくなるというようなことはあるのか) →「広がる」で「変化する」ではない =ドラマを見るようになってアニメも見るのは変わらない…「アニメ」「ドラマ」「音楽」が1セット? ドラマの出演者の楽曲、主題歌のアーティストなどへも広がる ・出演者やアーティストという人物に興味を持つことで、その人物が出演するドラマ・音楽以外の番組へとつながるか? →具体例なし…人物に興味を持ったとしても、その「人となり」にはあまり興味がない? あくまでもポップカルチャーとして内容や表現への興味 =興味は広がるものの「ポップカルチャー」から出るということはない |
|--|--|

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 4-1-1 | イメージされた日本との出会い |
| 定義 | 日本紹介のサイトやテレビ番組を通しての情報から創られた日本のイメージと出会うこと |
| 具体例 | <p>(QUJC1-17) NHK もときどき見ます。あと、この前「ハワーティル」を見ました。日本のことを知りたかったら、こういう番組が本当に役立ちます。</p> <p>(QUJC4,5-16,17) (4)数か月前、番組があったの。宗教的な番組、実際に彼は日本へ行って、文化や人々がどうかってわたしたちに見せてくれたの。[何ていう番組ですか?] (5)ハワーティル。 (4)サウジの、MBC1 でやった番組です。 (5)レポーターが日本に行って、日本のいろいろなことを紹介してくれるんです。学校の様子とか、駅で電車の待ち方とか。 (4)すごくおもしろかったです。</p> <p>(QUJC6-15) サウジアラビアの「ハワーティル」って聞いたことありますか? 日本を紹介する番組なんですけど。アラブの番組って堅苦しいものばかりだって思っていないですか?そんなことないんですよ。こんな旅行番組もあるんです。これを見れば日本が全部わかります。出てくるもの全部が「日本(The Japan)」っていう感じで、すごくおもしろいんです。これを見たら、誰でも日本に興味を持つんじゃないかな。</p> <p>(QUJC9,10,11-24,25) (10)NHK も見るよね。“Let’s Learn about Japanese Culture”だけ? あれ大好き。 (9)ロボットが日本文化を習いにアメリカから日本に来たんです。日本人はどう振る舞うかとかをわたしたちに教えてくれるんです。 (10)食べ方、見方、年上の人との話し方…いろいろ。 (11)お辞儀にあんなにレベルがあるなんて知りませんでした。 (10)本当におもしろいんです。 (9) そう? NHK も見るんですけど、ごめんなさい、NHK はあまりおもしろくないんです。いろいろ紹介しているけれど、誰でも知っているようなことばかりで。でも、「ハワーティル」は、「へえ、そうなんだ」っていうのがたくさんありました。同じアラブ人が発見したことだからなのかもしれませんが、そっちの方がわたしには役に立つというか、ディープな日本がわかるっていうか。</p> <p>(QUJC10,11-43,44) (9)実は、一つ大きな理由があるんです、わたしたちが日本がもっと好きな理由。私たちは日本が好きだけど、もっともっと好きになった理由があるんです。ラマダンにテレビ番組があります。毎年。[ハワーティル?] (10)そう、ハワーティル、毎年、イスラームか何かについてやるんです。でも今年は日本に行ったの。その番組はずっと日本のことについて、日本人のマナーはどうか、わたしたちの文化にどう近いか。 (11)あれ、カタール人はみんな見たよね。少なくとも QUJC の学生は絶対に全員見たでしょ? (9)うん、絶対に QUJC の人は見た。見てなかったらおかしいもの。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・見ていたという番組は何か? →NHK と「ハワーティル」…これ以外はあるか? →具体例なし ・日本紹介番組から受けた影響は何か →日本に対するいいイメージ、日本のエキゾチックさや自分たちとの共通点…日本への交換、日本好きの根拠となっている ・QUJC 学生の<日本が“好きすぎる”>のはこの日本紹介番組からの影響 →そこで受け取るものは何らかの意図をもって「切り取られた日本」①NHK：日本への肯定的なイメージを持ってもらうというクールジャパン政策の一環 ②ハワーティル:「改善(番組タイトル)」は中東戦略の一環? アラブ世界から日本へのアプローチの方法 いずれも「悪いイメージはない」というもの=イメ |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--|---|
| | <p>ーじされた日本を通して<日本が“好きすぎる”>ようになっている →実際の姿はない?</p> <ul style="list-style-type: none">• 日本に対する負のイメージは形成されなかったのか?(対極例の確認) →具体例なし• これら日本紹介番組はどのようなものか? →ハワーティルは mbc のサイトやレポーターの youtube で視聴が可能…見られるものは全部見ておくこと→確認したが全編アラビア語(英語字幕なし)で不明点多数。• レポーター(番組制作側?)が「おもしろい」と思ったものを紹介 →QUJC 学生はこうして作られた情報を通して日本への興味を深めている• 日本紹介番組ではなく日本のアニメやドラマから日本のイメージは形成されないのか? →「ドラマを見て」というのは1例あり(QUJC9-25 わたしはお辞儀のことはドラマで気が付いた)。ただし、それ以外に具体例はないため、概念としては生成できず …日本のアニメやドラマは日本のイメージや日本への好感を形成するものではない• 概念名<日本紹介番組の影響>を<イメージされた日本との出会い>に変更: どういうものからどういう影響を受けたのか、次の概念に続くことがわかるようにするため →日本への好感は[日本が好きすぎる]で説明すること |
|--|---|

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 4-1-2 | 韓流・台流にも興味 |
| 定義 | 日本の事物だけではなく、韓国や台湾の事物にも同じように興味を持つようになったという経験 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-15,16) 最近韓国語にも興味があります。[どうしてですか?]韓国のドラマをたくさん見たから。韓流ドラマ、大好きなんです。[韓流ドラマを見るようになったのはどうしてですか?]「花より男子」っていうドラマ、大好きになって、アニメも見たし、マンガも読んだし、とくかくはまっちゃって。そうしたら、これは韓国でも台湾でもドラマ化されているっていうのを知って、あ、これ(韓国版、台湾版)も見ないとなって思いました。それで、韓流とか台流のドラマも見erようになったんです。実は最近日本のより韓流のほうがおもしろいと思うんですね。[どういうところがおもしろいんですか?] 韓流ドラマってどれも同じなんです。庶民的なコメディドラマみたいに同じようなストーリー展開。彼はお金持ちで、彼女は貧乏な女の子でって。実は最近日本のより韓流のほうがおもしろいなって思っています。</p> <p>(QUJC1-16,17) それで、最近本当に韓国に興味があつて。[カルチャービレッジで韓国ブースがありましたよね] そうそう、あれは交換留学で来た女の子 2 人が中心になってやっていたんです、あとは韓流が好きな学生も一緒に。[QUJC1 さんも一緒にやったんですか?]わたしは QUJC の日本ブースがあつたから…。韓国クラブみたいなの、作らないかな、彼女たち。そうしたらわたし、絶対にメンバーになるのに。</p> <p>(QUJC2-4) わたしは、最初は韓国ドラマにはまったんです。[どこで?]どこかのチャンネルでアラビア語に翻訳された韓流ドラマをやっていて、それを見たんです。それで、おお、今まで見たいようなドラマとはちょっと違うぞって思って、英語の韓流ドラマを見始めたんです。それで、韓国のことをもっと知りたいなと思ったんですけど、カタール大学ではそういうアジアのことができるのは QUJC しかなくて。でも、まあ、韓国文化と日本文化は同じだからいいかって思って QUJC に入ったんですけど、全然違いましたね。あ、間違っちゃったって(笑)。でも、それはそれでおもしろいから、まあいいかって、結局今まで続けてきちゃったんですね。</p> <p>(QUJC3-13) 日本のだけじゃなくて、韓流とか台流のドラマも見ます。[どうして見るようになったんですか?] 日本のドラマが集めてあるサイトは、韓流ドラマとか台流ドラマとか、Asian Dramas って、全部いっしょにあるんです。それで、どれどれ、日本のはだいたい見ちゃったから、こっちも見てみるかって。</p> <p>(QUJC5-10) ええと、QUJC のメンバーが音楽の PV を見ていたんですね。日本語の歌なんだけど、実は韓国人のグループで。そこから韓国にも興味を持つようになったかな。</p> <p>(QUJC7-5) M ええと、(アメリカから)カタールに戻ってきってから、アジア全体(whole Asian)のドラマ、日本と韓国と台湾のドラマを紹介されて。そこから少し見るようになったんです。最初は日本のに興味を持ちました。それから、段々韓流ドラマを見るようになって、韓国語に興味を持つようになりました。[台流は?] 台流はあまり…悪くはないんですけど、主に日本と韓流ですね。[東アジア?] そうですね、東アジアってことになりますね。日本だけじゃなくて。ストーリーがよければどこでもいいんですけど、わたしは日本とか韓国が合うみたい。(…中略…)今は(日本のも韓流も)同じぐらいかな。その時にあるのによってですかね。だから、例えば、次の数か月は、映画を見て、特に気に入ったのがなかったら、多分何も見ないと思います。で、韓流映画と韓流ドラマに行って、また日本のに戻ってくるとか、そう言う感じです。</p> <p>(QUJC11-p18) 好きなのはアニメ、それから音楽ですね。[同じぐらいですか?]どちらかを選ぶんだったら音楽です。J-POP ですね。東方神起っていうグループ。[彼らは韓国のグループですよね?]そうなんです</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>けど、日本語でも歌っているし、格好いいから日本とか韓国とか関係くて、大好きなんですよ。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・興味拡大は日本から韓流・台流へか、韓流・台流から日本へか→日本からの方が多いが、韓流からという具体例もあり。だが、興味の強さは個人差があるものの片方へ移るということはなく、両方に対して興味を示している。→「東アジア」というくくりの中に日本を位置づけている? →「東アジア」と位置づけているのなら、まず「東アジア」で協力して彼らを引き付け、その後で競合するという方法もありなのでは? ・「日本以外に興味はない」という対極例はあるか? →1例あり(QUJC6-33 日本だけで十分です。だって、日本クラブなんだから、それ以外もなんておかしいじゃないですか。みんな韓流ドラマとか東方神起とかいうけれど、わたしは全然興味ないです。一度も見たことはないし、これからも見ようとは思いません) 見たうえでの判断ではなく「食わず嫌い」のようなもの? 【日本通の看板を背負う】ため、日本に固執するという具体例になる。 ・この概念はバックグラウンド・インフォメーションで十分? →日本語との関わりはなさそうに見えるが、①「興味がどこまで拡大するか」ということを説明するための概念となる ②QUJC 学生が「日本だから」とこだわるのではなく、その内容や表現を重要視しているということを表す概念となる＝プロセスの中で必要だと判断 ・「日本の」ドラマ、アニメというのだったら何でもいいというのではなく、内容や表現を重視→つまらないと判断したら、または、ほかに「おもしろいもの」を見つけたら、日本のものから離れていく可能性は大。 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|--|
| 概念 4-2 | 情報交換を楽しむ |
| 定義 | 日本のポップカルチャーの情報を友人と交換し、共有して楽しむようになること |
| 具体例 | <p>(QUJC1-9) 工学部には日本の音楽にはまってる人が多いですよ。いくつかくれるんですけど、わたしはあまりわかりません。私は映画の名前もわからないし、そんなに日本の音楽にも詳しくないし。でも、そうやってみんなできゃあきやあやるのは楽しいですよ。</p> <p>(QUJC5-10) ええと、女の子同士、それぞれ音楽を聴いて、教え合うというか、お互いに影響し合うというか…わたしは影響されているんですけど。[それは悪いことなんですか?]もちろん違います。いいことです、だって楽しいんだから。</p> <p>(QUJC6-11) (「東方神起」なんて韓国人なんだから興味ないと言ったことで)今、何人かの友人がわたしを東方神起にはまらせようとしているんです。でも絶対に無理無理(笑)。それなのに頑張っているんですよ。ゲームみたいなものですね。</p> <p>(QUJC7-6) 親友も日本のアニメにすごく興味を持っていました。だから、私たちは一緒にアニメについておしゃべりするのが普通でした。それで、自分たちで話を作るようにもなりました。グループができて、会うだけなんですけど、そういうのを作りつづけることにすべての情熱を注いでいました。</p> <p>(QUJC7-7) (2歳年下の)妹にも日本のアニメやドラマを教えました。わたしが何かに興味を持ったら、妹を洗脳するんです、それで妹も一緒に見るんです。でもね、ちょっと趣味が違うんですね。妹はコメディが好きなんです。ま、わたしが見るのとはほとんどは同じなんですけど。わたしが何かオススメして、彼女がいくつか欲しいのを選ぶんです。こうやって始まりました。わたしのオススメ。それから、彼女もどんどん好きになって。で、わたしのことなんか忘れて、自分で探すようになりました。今は妹は自分の好きなのがあるし、わたしも自分の好きなのがあります。それを交換して、またお互いに洗脳し合うんです(笑)。毎日、そんなことばかり。</p> <p>(QUJC7-10) (友人から日本のドラマを紹介してもらった後は)もっと自分で何か見つけようと思いました。自分と友人とで。別の友達が手伝ってくれたんです。わたしたち3人はドラマを探して、見るということにすごく熱心になりました。彼女たちが何かいいのを見つけて、わたしも何か見つけて、それをシェアするのが楽しくて。それと、このドラマはここがよかったとか、この人が格好いいとか、感想も言い合って、そういう感じでやっていました。</p> <p>(QUJC8-7) 「のだめ(カンタービレ)」って知っていますか?[はい、見ました。おもしろかったですね]そう、わたし大好きなんです。だからダウンロードして QUJC6 にあげました。[どうしてですか?] いつも彼女にもらってばかりだから。「のだめ」を見ていないっていうから、よし、わたしも成長したのよって見せるチャンスだと思って(笑)。</p> <p>(QUJC9,10-16) (9)QUJC10 さんからいくつか(日本の)音楽を教えてもらって、そういうのを聴くようになりました。本当に好きになって、一緒に探したり、見つけたものをお互いに交換したりして。そうやって楽しい時間を過ごすっていうんですかね。 (10)そう、最初はわたしが教えてあげたんですけど、今ではみんなにいろいろな音楽を教えてもらっています。[ちょっと悔しい?] ちょっと(笑)。でも、一人で探すよりたくさん見つかるから効率がいいし、そうやって教え合うのって楽しいじゃないですか。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・対極例「一人で楽しむ」はあるか? →具体例なし ・自分が探したものを教えてあげるといふ行為? →「教えてあげる」のではなく「教え合う」「交換する」といふ行為 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">・情報を共有するのが目的ではなく、情報を交換することそのものが楽しい→概念名<情報共有の楽しみ>から<情報交換を楽しむ>に変更・交換する情報は何か →ドラマ・音楽が主流、アニメも少し…興味の範囲が変化している? →(QUJC6-14 アニメはもう目新しいのがないかなって感じます。おもしろいのがあればもちろん教え合うけれどももう特にないし、おもしろいなって思うものはもうみんな見ているし)=まだアニメも情報を探す範囲に含まれている=興味の範囲が変化しているわけではない・守谷ら(2011)の大衆文化の機能に一部通じるものがある・いろいろな情報を提供できるということは一種のステータスになるのか? →QUJC の枠組みに入るとなるが、その前段階ではそこまでの競争意識はない=QUJC に入ること<競い合い、高め合う関係の構築>へと変化していく |
|--|---|

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|---|
| 概念 4-3 | 自然と理解 |
| 定義 | 日本のドラマやアニメの視聴を通して日本語に多く接したことで日本語がほとんどわかるようになったという認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-4) 正直いうと、英語はほとんど英語や TV ショーから覚えたんです。だって、テレビはみんな英語だったから。イギリスとアメリカの映画をたくさん見たから、わたしは英語が得意なんです。だから、学校ではなくて、ほとんどのところ、わたしの英語はそこからです。学校では、基本的なこと、基本的な文法は基本的なルール、ちょっと始めるっていうのぐらいで。でも、単語や何か、全部、全部メディアからなんです。日本語だって同じです。たくさんドラマを見たり、アニメも見たり、だから日本語はだいたい理解できるようになりました。</p> <p>(QUJC2-10) 日本語は毎週やっているから、わかるようになってきました。[毎週?どこでやっているんですか?]QUJC で。いえ、日本語のクラスは毎週あるわけじゃないんだけど、毎週みんなで集まっていろいろイベントを考えたり、準備をしたりするんですけど、その中で日本語は絶対に出てくるんです。それに、みんなが集まったらドラマの話になるし、みんなパソコンを持っていて、そこにダウンロードしたものが絶対に入っているから、それをみんなで見るし。それで、「今の日本語何?」って教えてもらったり、この前こんな日本語見つけたよって話をしたりするんです。だから、クラスがなくても毎週日本語を勉強している感じなんです。</p> <p>(QUJC4-25) (スペイン語の学習について)歌のスペイン語。ラテンの歌を聞くのが好きなので、それで習おうとしたんです。ええと、お母さんから聞いたんですけど、本当かどうかはわからないんですけど…わたしたちの家族はスペインの血が流れているんだって。それで、言葉(スペイン語)をやらなければならないんです。でも、学校でも、外でもそんな機会はありませんでした。だから、歌かなんかを。テレビでもちょっとやったんです。ほとんど何もわからないんだけど。スペイン語のアニメやドラマを見ていたらきっとわかるようになったと思います。[どうしてそう思うんですか?]だって、日本語はそうやってできるようになったもの。</p> <p>(QUJC5-9) はい、映画は好きです。アニメや絵を描くことにもっと興味があるというか。それで、映画やアニメを日本語で見る時、わかると思います。そこからいくつかの言葉を習えるというか、字幕があるから、それがいいですね。</p> <p>(QUJC5-15) アニメソングからいくつかの単語だけ(拾いました)。それを wikipedia とかで調べて覚えるんです。</p> <p>(QUJC6-17) わたしは日本語が上手ですよ。[どうやって勉強したんですか?] ドラマを見すぎっていうぐらい見たんです。それと、自分で挨拶とかいくつかの単語やフレーズを拾って調べるんです。あと文字。ひらがなとカタカナの区別はできます。</p> <p>(QUJC7-10) ほとんどの場合、インターネットで日本のアニメとかドラマとか、そういうにはほとんどの場合、字幕が付いているから。だから、長いこと見ていたら、基本的なことはわかるようになりました。ときどき、例えば、見たいエピソードがまだ翻訳されていなくて、翻訳を待たなければならないっていても待ちきれないじゃないですか。そういうときは、字幕が付いてないでもいいやつて見るんです、日本語はだいたいわかりますから。内容というか、どういうストーリーかは見ていれば想像できるじゃないですか。</p> <p>(QUJC7-11) 誰かが(日本語で)話したり、何か見ている時、何となくはわかります。</p> <p>(QUJC9,10-p27,28) (9)マンガでは、最後のページに翻訳ノートっていうのがあるんです。英語に訳した日本語の単語</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|-------|---|
| | <p>があったら、それはどういうつもりでこのように書いたのか、どうしてこの単語を使ったかみたいな説明があるんです。漢字がそのまま残っているような場合にも。漢字によっては一つ以上の意味がありますよね。だから、漢字をそのまま使うと私たちはどの意味なのかわからないから、翻訳家はマンガの最後に説明を書いておくんです。あと、年寄りはこの言い方をする、若者はこの言い方をするとか。そうやって日本語を覚えていくんです。</p> <p>(10)そうそう。そういう翻訳ノートが文字にもつながるんです。マンガを読んでいる時、白髪のキャラクターがいたんだけど、名前が「gin」ってなっていたんです。(翻訳ノートを見たら)「gin」って、silver のことだって説明していて、漢字も書いてあって。</p> <p>(9)そう、だからマンガを読んだら自然と日本語も漢字もわかるようになるんです。</p> <p>(10)わからなかったら、インターネットで調べればいいし。日本語はそうやって勉強するんです。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ドラマやアニメの視聴で日本語ができるようになったということは、日本語の習得は簡単だと認識している? →簡単だという具体例はない: <日本語は簡単>から<自然と理解>に概念名変更 ・ドラマやアニメを見ていけば自然と日本語がわかるようになって感じている? →本当に「わかっている」のか? →字幕や翻訳ノートの存在、「ストーリーはわかる」という認識…①「わかる」のは日本語ではなく内容の可能性大。②字幕や翻訳ノートを読むことで「わかる」ようになったと感じている ・「わかる」と「使える」は別物。日本語を使うことはできるのか? →OPI の実施の申し出には「無理無理」と返答 →<わかるけど使えない>へとつながっている ・「わかる」というのはどうやって確認したか? →「見ていけばだいたいわかるから」という自己申告(?) 映像の助けがあるのでは?...実際に映像なしでは確認していない=本当に「わかっている」ものは何か? ・ドラマやアニメ以外の方法は? →具体例なし: 「QUJC での学習」という例もなし ・ドラマやアニメから「わかるようになる」というのは日本語以外でもか? →①英語ができるようになった理由として英語のドラマやテレビの視聴をあげている ②ほかの言語も同様に学習しようとした経験がある =語学学習のスタイルの違い ・対極例「ドラマやアニメからではわかるようにならない」というようなものはあるか? →(QUJC5-15 アニメはアラビア語に翻訳されたものを見ていたんです。吹き替えってことですけど。だから、アニメからは何も学びませんでした)…吹き替えだからダメだという理由 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------------------|--|
| 概念 5-1 ⇒サブカテゴリー | 日本が“好きすぎる” |
| 定義 | 日本や日本文化、日本のことなら何でも、自分でもおかしいと思うぐらい好きになった状態 |
| 具体例 | <p>(QUJC3-2) (日本が好きだというのは)ええと、実はあまり覚えていないんですけど、何か取りつかれちゃったんですね。[何に取りつかれたんですか?]それがわからないんです。おかしいですよ、でも本当なんです。自分でもおかしいと思うぐらい、取りつかれたみたいになっちゃったんです。</p> <p>(QUJC6-2) 中学校、中学校です。インターネットがあって、日本についてもっと知るようになりました。それからアニメを見たり、マンガを読んだりするようになって、ドラマは起こりました、そして、その一つ一つに私はちょうど取りつかれたようになりました。</p> <p>(QUJC7-7) 日本のこと、日本の文化のこと、知れば知るほどすばらしいということがわかったんです。そうしたら、日本のことなら何でもとにかく「好き」って思ってしまった。</p> <p>(QUJC9,10-p14,15) (10)QUJC9 がいろいろ教えてくれて、わたしたち、みんな(日本に)興味を持ったんです。 (9)そう、これ素敵じゃない? これすごくない?っていろいろ。 (10)そうやってわたしたちのこと、中毒にしたのよね。 (9)そう、みんなで日本中毒。ないとおかしくなっちゃうんです(笑)</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本の何が好きなのか? →対象を明らかにする…絞ることは不可能：①具体的にこれというものを出すことができない ②とにかく何でも日本のことなら好きとの語り＝注目すべきは「とにかく好き」というその思い→日本への執着? どうしてそこまで執着しなければならないのか? →【日本通の看板を背負って】いるから…【日本通を背負う】のカテゴリーを形成する ⇒これは概念ではなくカテゴリーとなる＝「好き」という対象がそれに含まれる概念になる ・なぜ好きなのか? →自分でも理由がわからない |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-1-1 | 自分と同じ価値観に共感 |
| 定義 | 日本人の考え方や行動の規範が自分の持つ価値観と同じであるという共感 |
| 具体例 | <p>(QUJC3-16) 日本人は食べる前に「いただきます」って言いますよね? わたしたちも同じで食べる前には「ビスミッター」っていうんです。</p> <p>(QUJC4-8) (「ハワーティル」では日本の)学校にどんな子どもたちがいるか、どうやって自分たちで食事の配膳をしているか、そういう簡単なことを小さいころからどうやって学ぶかをやっていました。ここ(カタール)ではそういった規則(discipline)はないでしょ、よく知っていると思いますけれど。ほとんどの子どもはコントロールされてない、学校ではそういう規則は嫌だって。わたしはそんなことないけれど、みんな本当にだらしがないですよ。</p> <p>(QUJC4-9) これも「ハワーティル」でやっていたんだけど、日本人は(手を合わせる動作を見ながら)「いただきます」「ごちそうさま」ってやらなければならないじゃないですか。それを見たとき、あ、わたしたちと同じ考え方なんだなって思ったんです。</p> <p>(QUJC7-15) その番組(「ハワーティル」)はずっと日本について、日本人のマナーなどとか、わたしたちの文化にどう近いのかっていうのをやっていて。わたし、近くて、びっくりしました。文化が違う、宗教が違う、日本は日本独自のスタイルがあるのに、わたしたちとすごく近いんだなって。</p> <p>(QUJC8-16) (「ハワーティル」で)駅で電車を待つ人たちを見たんです。みんなきちんと並んで静かに待っているし、降りる人が先とかそういうルールもきちんとあるし。電車はほとんど遅れないし、遅れたって文句は言わないじゃないですか。日本人はとにかくいつも冷静というか、礼儀正しいですよ。わたしもこれからはああいう風にしようと心がけています。</p> <p>(QUJC9-20) 食べ終わったら、日本人は「ごちそうさま」っていうでしょ、わたしたちも「アルハムドゥリッラー…」って、「ごちそうさま」みたいなことを言うんです。</p> <p>(QUJC9,10-32,33) (10)テレビでは人々はフスハー(標準アラビア語や書きことばとしての H 変種)で話します。でも、私たちがお互いに話す時は、アーンミーヤ(地域方言としての L 変種)で話します。これって日本語でも同じですよ、それぞれの町に方言があるじゃないですか。あと、元気かどうかは「元気ですか?」って言ってもいいし、「お元気ですか?」って敬意を込めても言えるけれど、普通は「お元気ですか?」なんて言わないじゃないですか。だって、そんな話し方したら、相手は笑うから。アラビア語も同じなんです。実際に話しているのはアーンミーヤで、フスハーなんて日常生活では話さない。</p> <p>(9) わたしたちも日本語みたいに話すんです。もし、同い年の人と話している時、フォーマルな日本語で話したら、何か変ですよ。合っていますか?ここでも同じです。だって、アラビア語は、アラブ人だったら誰だってわかるアラビア語(フスハー)があるから。それに、この国ではアラビア語だけが人々がわかるという言語だから。中国語みたく。</p> <p>(10)でも、彼らのこと(他の地方のアラビア語)がわかりますよ。彼らは違う方言を使ってる、方言じゃなくて、違った単語や発音もあります。でも、私たちはそれがわかります、全部アラビア語だから。日本語だってそうじゃないですか。[何がですか?]ほかの地方の人が方言で話したって全部わかるでしょう?</p> <p>(QUJC9-35) 日本では何でもリサイクルするじゃないですか、物とか、プラスチックとか。イスラームの文化でも、これがあるんです。そうしないといけないんだけど、残念ながら、だめ、たくさんの方がその辺にごみを捨てちゃうんです。</p> |

| | |
|--------------|---|
| | <p>(QUJC10-37) (日本人が持っている価値観は)イスラーム、わたしたちの宗教にもあるんです。わたしたちは日本人がやっているようなことをしなければならいんですけど、ムスリムは、ムスリムの何人かは、それをしないんです。日本人のことで本当にびっくりしたことは、ムスリムじゃないことなんです。ムスリムじゃなくても、(ムスリムの価値観でよいとされていることを)やるんですよ。</p> <p>(QUJC10-44) 日本人の生活(living)感覚や日常生活(life)がわかるし、どうやって行動するかわかります。おこがましく聞こえるかもしれないけれど、なぜかわかるんです。</p> <p>(QUJC11-45) そこ(日本)では、(自分自身が)混乱することはきっとありません。例えば、アメリカ人がどうやって生活してるか知っています。…(中略)…アメリカでは、失礼なことをするとかいうんじゃないんですけど、話し方は、相手が若かろうと年上だろうと同じじゃないですか、英語は年上が相手でも同じように話しますよね。でも、日本では、このアラブ、イスラーム世界と同じだから。</p> <p>(QUJC0) インドの映画は有名ですよ、ハリウッドって知っていますか?[はい、とても有名ですよ]たくさん映画があるんですけど、わたしは全然好きじゃないんです。自分の国の映画なのにおかしいですよ。でも、好きじゃない、よくないんです。でも、日本の話は本当にいいです。[どういところが?]ハリウッドとは全然違いますから。カタールで生まれ育ったからかもしれませんが、ハリウッドは好きになれないんです。でも、日本の映画は本当に大好きです。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・「価値観が違う」という対極例はあるか → 違うという例はあるがそのまともは共感となっている = 自分の所属する社会観、宗教観を否定して日本に寄ろうとしている? それはなぜか?…自分は「日本通」だから = 【日本通の看板を背負う】 ことで①価値観が同じものを探す ②違う場合は自分を日本的な価値観へと寄せる という 2つの段階を経て<日本が“好きすぎる”>にいたる ・共感するための材料(情報)はどこから得ているのか → 「ハワーティル」 = <イメージされた日本との出会い>から共感へとつながる ・同じだと感じる価値観はどのような部分か → ①価値観 ②言語的なもの → 常に「自分たちと比較」をしている…日本への共感は絶対的なものではなく、自分たちや欧米と比べたうえでの結果となっている → 「共感」なのだから自分たちと比較するのは当然では? → 「日本のよさ」は絶対的なものではなく「自分たちと同じだからよい」というものである ・「いただきます」「ごちそうさま」の例が重なるのは「ハワーティル」で取り上げたため? → 共感するようになった認識は QUJC 学生がドラマや何かから得たものではなく、「ハワーティル」の受け売りの可能性大。 ・正しい事実に基づいて共感しているのか? → 認識が間違っている場合もある(例: アラビア語のフスハーと日本語の共通語) → 認識が正しいかどうかを確認しないのはなぜ? → ①「ハワーティル」は絶対的に正しい = <イメージされた日本>は壊さない ②【日本通の看板を背負う】自分の認識が間違っているわけがないという思いこみ? …「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」ではそれが正しいかどうかは問題ではない、プロセスで大事なことは「QUJC 学生がどう思っているか」。事実と異なることに対してでもそれが「共感」となっていることが大事。…概念名が「日本語学習の(不)必要性を認識する」中で方向性がわかるようなものにする = 概念名<思い込みの共感>を<自分と同じ価値観に共感>へと変更 |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 5-1-2 | 何かエキゾチックなものを求めて |
| 定義 | 日本の魅力はカタルやアラブ世界、欧米などとは違うエキゾチックさであるという認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-5) [QUJC に入った理由を教えてください]ええ、日本文化みたいなのに興味があったんです。[例えばどういうものですか?]そうですね…(しばらく沈黙)着物とか、日本庭園とかですかね。</p> <p>(QUJC1-18) 日本文化はとても有名なんですよ、知っての通り、アラブ世界では。他の地域や国、ヨーロッパやアメリカではどうかは知らないけれど、アラブではとても有名です。[どうして有名なんですか?]だって、ここにはないものばかりじゃないですか。アラブ世界にはない、ヨーロッパにもアメリカにもない、何か日本的というか、他にはないような特別な、何かエキゾチックなもの。こんな言い方失礼かもしれないけれど、ちょっと変わっているから。</p> <p>(QUJC4,5-10) (4)アニメを見る時、英語に翻訳された歌詞があって、ほとんどの日本の歌は歌詞がすごくいいんですよ、すごくいい意味。だから好きなんです。ほとんどの時間、日本語で聞いて、歌詞の意味がいいなって思いながら、その音の響きを聞くんです。 (5)例えば、ポケモン。日本語でも英語でもあったし、アラビア語でもありました。この3つを比べるのは面白かったかな、どれも意味は同じなんですけれど。 [何を比べるんですか?] (5)音です。響きが違います。英語とアラビア語は同じですけど、日本語は違うんです。日本語だけ違う。 [どういうところが違うんですか?] (5)ええと…どうやって説明したらいいのかな、英語もアラビア語も聞いたら何を言っているかわかるんですけど、日本語はわからないんです。だから、外国っぽいというか、神秘的というか… (4)エキゾチックじゃない? (5)そう、それぞれ。音だけじゃなくて、日本文化もエキゾチックですよ。 [例えばどんなものですか?] (5)例えば…何だろう…ああ、以前、大使館で生け花を体験しました。ああいうのかな。 (4)大使館といえば、茶道も体験したよね。 [他にはないですか?] (4)着物とか? 侍とか芸者? (笑) そういうのしか思いつかないけど。 (5)何かそういうエキゾチックなものですよ、日本以外にはないもの。お寺とか庭園とか。とにかく、アラブ世界にはない、ヨーロッパにもない、何か日本的というか、他にはないような特別な、何かエキゾチックなものですかね、日本文化って。</p> <p>(QUJC6-12) (茶道が好きだということについて)[茶道に興味を持ったきっかけは?]茶道のことはマンガで知りました。ドラマでもそういう場面があったし。でも、そのときは全然理解できませんでした。何がいいんだろう?ってわけがわからなくて。でも、大使公邸(のお茶会)へ行ったとき、初めて自分の目で見て、体験することができました。すごく穏やかで、静かな気持ち、いい気分になりました。[いい気分ですか?]そう、マンガで見た茶道を自分もやっているのよ、日本人みたく穏やかな気持ちになっているのよって考えたら、すごくいい気分。だって、何がいいんだろう?って思って、ずっと体験してみたかったんです。最初は居心地が悪かったんですけど。[でもいい気分になったんですよ?]そう、わたし茶道を体験してるのって思ったら。今は茶道の道具、全部持っています。[どうやって手に入れたんですか]amazon でアメリカから買いました。あまり使わないけれど、部屋に飾っておいて、日本的な雰囲気を楽しんでいるんです。</p> <p>(QUJC6-15) 温泉、そう、そこ行きたいですね、入らないけど。日本庭園も見たいし、花とか桜の木とか、花が好きだから、庭園に興味があります。お寺や古い所、日本の歴史。(I:歴史という?) サムライ</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>とかゲイシャとか、そういう古い時代の…。(I:伝統的ということか?) 伝統的っていうっても、茶道とか生け花は日本大使館で見たから、もういいです。まだ見ていないのだと、お祭りですかね</p> <p>(QUJC7-p8)</p> <p>(日本の音楽のいいところについて)いろいろあります。今は、ちょっと離れちゃってるけど。長い間随分聞いていたので思い出せますよ。日本の音楽はとても癒されるし、静かだなんて思いました。だから、それがいいなって。人によっては、western music とどのぐらい同じか違うかっていうのを気にしますよね。で、ほとんどは、何ていうのかな、結局、west のコピーをしているだけじゃないですか。でも、日本の音楽はそうじゃない、スタイルは同じに見えるけれど、注意してみると全然違うっていうことがわかるんです。スタイルやファッション、音楽は west とは全然違います。[west は具体的にはどこですか?]どこ…west って一般的にいったら、west でしょう(笑)? とにかく違う、日本は全然違うんです。だから大好きなんです。もっとオープンな感じです。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・日本独自のもの? 価値観も含まれる? →「目に見えないもの」は「共感」していくため「日本独自」ではない＝「独自」と思うものは「目に見えるもの」が中心 ・いいと思うものはどこで接したのか→「ハワーティル」から、日本大使館から ・具体例に表れる「日本文化」は何か? →種類は多くない…これも「ハワーティル」効果? ・「日本文化に興味」というが、具体的には何か? →この質問のあとに口ごもるのはなぜか?…「日本文化」が何かという具体的な例は持っていない? →クールジャパン政策では「日本の魅力」といっているが、彼らにとっては「エキゾチック」なものが「日本の魅力」となっている →「エキゾチック」なものとは何か?＝身近なものと比較して「日本は違う」と感じている ①アラブ的ではないもの(自分のバックグラウンドを含む) ②ヨーロッパ、アメリカ(テレビなどで昔から接している＝よく知っている)にはないもの =非日常的なもの? <p>⇒「目に見えないもの」(価値観)には共感するが、「目に見えるもの」(“日本文化”)は何か違うものと認識している →「共感」と「エキゾチックさ」でカテゴリーが形成できる→[日本が“好きすぎる”]</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-2-1 | 競い合い、高め合う関係の構築 |
| 定義 | 同じ興味を持つ仲間との関係の中で情報を競い合うように交換することで、自身の日本に関する知識が増えることに対する満足感 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-5) (QUJC に入った理由を)正直に言うと、友達みんなが QUJC にいたんです。で、みんな日本の映画を見て楽しそうだなって思ったんです。私は本当に日本の文化が好きで。それで、よし、わたしも QUJC に参加しないとみたいな。</p> <p>(QUJC1-6) (QUJC では)日本に関係があるものなら何でもありません。で、いろいろ学べます。いちばん大事なことは、メンバーみんなが日本文化は何かって知っていることです。他の人たちはここまで詳しくないんです。全員が日本の映画やドラマ、音楽なんかをダウンロードしまくっているんです。こういう同じ経験をみんながたくさんしていて、わたしはこんなのを知っているとか、こんなのを見つけたとか、自慢っていうか、競争みたいに教え合うのが楽しいんです。「これ知ってる?」「それならもう見た。こっちのほうがいいよ」とか言い合います。みんな実際にいくつかの文を日本語で話せるのも、「わたしこんな言葉を知ってるよ」とか、「こういう言い方知ってる?」とか、何かそういうの、とても楽しいんです。勉強にもなるし。</p> <p>(QUJC1-11) 映画とか何か見せるっていう時はいつも参加しています。今日みたいな、今日は学期末のパーティーについてのミーティングがあるんだけど、それには参加しています。ええ、みんな友達で、ほとんどみんな私と同じ専攻だから。だから、いつもみんなと一緒に出歩いているんです。</p> <p>(QUJC3-3) (QUJC の様子を見に来たときに)ここへ来たら、私と同じようにはまっちゃってる女の子がたくさんいて、すごく楽しさだろなって思ったんです。ここに参加したら、もっといろいろなことをたくさん知ることができるだろうなと思って。入ったら、それは本当でした。それを見たんだったら、こっちも見ないかって教えてあげるが楽しいんです。わたしも誰かにそうやって教えてもらって、もっともっとたくさんのがわかるようになるっていうのがいいんです。</p> <p>(QUJC5-3) わたしが QUJC に入った動機のほとんどは、全然違う人たちなのに、みんな日本に興味がある、そういう同じ興味を持った人たちとここで会えるということですね。</p> <p>(QUJC6-2) 私の友人、みんなは同じものが好きでした。だから QUJC で集まって、みんなでわいわいと。そうやって過ごす中でもっと日本のことを知るようになっていくんです。</p> <p>(QUJC8-1) わたしは QUJC のメンバーにならなきゃいけなかったんです。QUJC0 はわたしの親友で、5 年来の付き合いです。そんな親友が QUJC で頑張っているんだから、わたしも一緒にやらなくちゃって思って。実際のところ、わたしも日本文化に興味があって、すごくはまっていますからいいんです。</p> <p>(QUJC8-2) ええと、最初に QUJC0 が QUJC を始めた時、彼女は別に参加しなくてもいいよって言ったんです。わたしは彼女の親友だし。でも、友達だからっていうんじゃないくて、わたしは本当に参加したかったんです。だって、本当に日本文化に興味があったし、もっと知りたかったし、自分と同じ興味がある人とも会いたかったから。同じこと、ファッションとか、そういう同じ趣味について話せるから。マンガを読むのも好きだし、アニメを見るのも好きだし、そういうのを誰かと話すのも好きです。それから、みんながこれ見たよ、これ読んだよって話してくれて、話し合うのも好きです。楽しいです。</p> <p>(QUJC0) (QUJC に入って)驚いているんです、ここ(カタール)ではわたしと同じような興味がある人がたく</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|-------|--|
| | <p>さんいるんだって。だって、他の国(出身国のスーダンや家族で長期滞在中のアメリカ)では、みんなも興味があったかもしれないけれど、それには気が付きませんでした。わたしが日本のアニメやドラマとか、日本のこととか、そういうこと全部にどんな思いでいるかっていうのが、ここでは他の女の子たちも同じだって知って、すごく驚いたんです。それで、すごく嬉しくなりました。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・「友人がいるから」が QUJC に入った理由? →それは理由の 1 つになるが、これに加えて「そもそも自分も日本に興味がある」ため=理由は複合的なもの ・友人と同じ時間を過ごすことが楽しい? →一緒に過ごすだけでなく、その中で情報を交換することが楽しい…<情報交換を楽しむ>と同じでは? →「みんな同じ興味があり」「教え合う」だけではなく「競争する」ということに楽しさを感じている →その理由は? ①わいわいやるのが楽しい=友人と過ごす時間 ②競う合うのが楽しい=自分の持つ情報量が増える ・こうした友人関係をわずらわしいという具体例はあるか? →ない とにかく一緒何かすることを楽しんでいる ・「友人」ではなくとも、「同じ興味を持つ仲間」を見つけることができる喜びを感じている ・概念名<同じ興味を持つ仲間>から<切磋琢磨の関係>へと変更 ・「切磋琢磨」というと、互いに励まし合っていることになるがそうなのか? →励まし合っていない →では QUJC メンバー同士で何をしているのか? =競争する、日本のことをもっと知るようになる =概念名を<競い合い、高め合う関係の構築>に変更 ・こうしたメンバーの関係は QUJC 外でもあるのか? →メンバー以外に教えるという働きかけはない=仲間意識が強くなっている、自分たちは「他とは違う」と考えている? →<ステータスの優越感>として表れる |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 5-2-2 | 他にはないエンターテイメント性 |
| 定義 | カタール大学の他の学生クラブにはないエンターテイメント性を QUJC は持っているという認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC3-3) 勉強以外にも、何かこういう楽しいことが、日本クラブなんです。</p> <p>(QUJC3-6) QUJC はとても楽しいから好きなんです。わたしの学科は楽しくないです。エンジニアリングなんですけど、楽しいとは言えません。みんな真面目ですから。数学とか、数字の何かとか、もう嫌だなんて思うことはたくさんあります。だから何か楽しいもののために QUJC へ来るんです。</p> <p>(QUJC4-3) 私は大学に入って、QUJC のことを聞いて、おもしろそうだなって思ったんです。これはちょっとやってみてもいいかなと。ほとんどの学生クラブは、例えば、環境クラブ、エンジニアクラブ、そういう教育的な何かを学ぶためのクラブばかりなんです。でも、わたしたちは (QUJC)は違います。わたしがこのクラブを好きなのは、何か学べると同時に、エンターテイメント的なところがあるというか。それで、入ろうかなと、他の文化を知りたいし、議論も好きだし、何か知りたくなって。大学の勉強ばかりでもつまらないですし。それで、クラブに入るのは私にとっては面白かったです。それが動機です、本当に。</p> <p>(QUJC4,5-11) QUJC に入ってよかったです。ほかの学生クラブより活動的で、楽しいんです。ちょっと違うんですよね、ユニーク。ここ(カタール大学)ではユニークだなんて。</p> <p>(QUJC5-3) 他のクラブは真面目なんです。全部のミーティング、全部のことに出席しなければならないって。でも、QUJC は来られるときに参加すればいいんです。もし参加したかったらいつでも何にでも参加できるし、何か学べるんです。しかも楽しいってすごいですよね。</p> <p>(QUJC7-16,17) QUJC の好きなところは、やりたいことはなんでも自由ってことです。もしわたしが、何か生け花でいいアイデアがあったら、または着物か何かのデザインとかでも、そういうのがあったら、QUJC に行けばいいんです。QUJC の幹部学生たちと座って、おしゃべりするんです。そして、計画を立てて、実行することができます。メンバーは何でも日本に関係することなら何でも好きなことができるんです。</p> <p>(QUJC0) わたしが作ったこの QUJC は、とにかくほかの学生クラブとは全然違うんですよ。真面目なこともやるけれどそれだけじゃないですし、やりたいことは何でもできるし。みんな楽しむために集まっているから、何をやっても楽しいです。ほかのクラブを見に行ってみてくださいよ。(眉間にしわを寄せながら)こんな顔して難しい本を読んだり、できもしないことを議論したり。QUJC はそんなことは全くないです。あ、でも前のアニメクラブとも違います。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・「楽しい」ことをメインにするなら、「日本」にこがわる必要はない?ほかに楽しめるクラブがあればそれでもよい? →大好きな日本に関することだから QUJC がよい ・「楽しい」のはほかのクラブと比べるだけではなく、学科や勉強など、日常生活のほかの場面と比較しても「楽しい」→非日常的な空間と考えている? …<何かエキゾチックなものを求めて>でも非日常を求めていた…先行研究 山本(2013)でもこうした指摘があった ・「楽しい」ということが QUJC の魅力の一つか? →QUJC がエンターテイメント的な要素を持っていると考えている ・<他にはない>のは何か? →「楽しさ」=エンターテイメント性 ・ほかと比較してエンターテイメント性があるということで優越感を感じている →<ステータスの優越感>と一緒にカテゴリーを形成できる |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-2-3 | ステータスの優越感 |
| 定義 | QUJC が正規の学生クラブであることや日本大使館とのつながりがあるということに対する外部への優越感 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-p5,6) 時々カタールの日本大使館でイベントがあるんですけど、QUJC はいつも招待されるんです。大使館とはコネクションが強いです。例えば、一度、大学の図書館に本(Japanese Books)の寄贈がありました。あと、一回お茶会が大使館でありました。すごくよかったです。日本クラブは毎年行われる大学のカルチャービレッジに参加しています。これも大使館がいろいろ手助けしてくれるんです。</p> <p>(QUJC2-2) 日本大使館には感謝しています。たくさん活動の手助けしてくれるので。何でも新しいことをやる時、できることは何でも。日本大使館に協力してもらえると聞いて、いつでもいいよって、手伝ってくれるんです。わたしたちも日本大使館から、こういうことをやりたいって相談があれば、必ず手伝います。だから、日本大使館は私たちのパートナーみたいな。</p> <p>(QUJC2-7) 前のアニメクラブも日本大使館とはつながりがありましたけど、QUJC とは違います。[大使館とのつながりが違うんですか?]そうじゃなくて、QUJC とアニメクラブは違います。[どういう点で違うんですか?]だって、アニメなんて…。わたしもアニメは見ましたけれど、アニメなんて子どもじみたことを大学のクラブでってどうなんですかね。人を集めるためっていうのがわかるし、自分はそれに釣られたと思われるのも嫌だし、だからわたしはアニメクラブには入っていませんでした。でも、QUJC は日本語の勉強、アカデミックなことがメインですから、全然違うんです。</p> <p>(QUJC4-2) QUJC はいろいろ違った活動をしています。言葉を習ったり、日本語のクラスを運営したり。ああ、基本的には日本大使館と交渉して行う活動が多いです。</p> <p>(QUJC6-3,4) アニメクラブはクラブじゃないです。あれはカタール大学の公式なクラブじゃありませんでした。あれはファンデーションプログラムの管轄でした。そういうのだったんです。私たちのカタール大学の公式なクラブだから、一緒だと思われたくはないですね。</p> <p>(QUJC6-5) アニメクラブはファンデーションプログラムなので、大学からはお金をもらっていませんでした。彼女(クラブ顧問)が活動をどうこうするのに学生は関係がありませんでした。QUJC は学生が活動を作っているし、活動を作ろうっていう考えがあるし、実際に自分たちで作った活動をしているんです。カタール大学にはクラブがあります。ディベートクラブ、シャリーアクラブ、たくさんのクラブが。今、QUJC は正真正銘公式なクラブで、私たちが必要な時は大学が手助けしてくれるんです。援助してくれるし、アレンジしてくれるし、何かイベントをする時には必要なものを提供してくれます。私たちの物にお金を払ってくれます。</p> <p>(QUJC6-6) 大使館みたいにきちんとした、立派なところと協力関係がある学生クラブなんて他にはないですよ。</p> <p>(QUJC7-16) わたしが参加した最初の頃のイベントはお茶会で、日本大使館に行きました。そして、それはわたしの人生で初めてのお茶会でした。それを見て興味を持ちましたが、生で見て何か難しいなと思っていました。ほかの国の大使館に招待されるのも初めてでした。わたしなんてただの学生なのに大使館に招待だなんて。QUJC だからこそですね。</p> <p>(QUJC8-12) 遊びのクラブってわたしたちを馬鹿にする人もいるけれど、QUJC は大学の認可を受けている学生クラブだし、日本大使館との関係だって強いです。それなのにこんなに楽しそうにしているから、きっと嫉妬しているんです。</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>(QUJC11-18) QUJC では日本大使館を訪問(trip)します。日本大使館もここに来るんです。大使館から何人か来て、日本文化についてももっともっと教えてくれます。</p> <p>(QUJC0) 日本大使館は誰か日本から来た時はいつでも私に「お客さんが来るんだけど、カタール大学へ連れて行ってもいいか」って電話をかけてきます。それで、お客さんが来るといつでも、彼らはわたしたちに会いに来ます。それで、私たちは日本人に教えてあげるんです。QUJC が何をしているか、カタールの文化、私たちの文化とかを。これが基本的なクラブの活動です。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・日本大使館との関係を強調 →安心感? 優越感? 特別なイメージ? →「安心感」ということは反対にいうと自分たちのやっていることに不安を抱えている?日本大使館がバックにあるということで活動にお墨付きをもらったという感覚ではないか? →活動に不安を感じているという具体例はないので「安心感」ではない →「優越感」=ほかの学生クラブではこんなすごいところと協力していることはないという気持ち、アニメクラブとは立場も内容も違うという思い…これら具体例は「優越感」から →「特別なイメージ」は別の概念を立てる=①具体例が豊富 ②大使館がらみではない ⇒概念名を<お墨付きの安心感>から<ステータスの優越感>に変更、概念<他にはない>を立てる? ・日本大使館はどのような場面で QUJC を手助けするのか →「何でも」イベント開催時…何かあったら大使館に相談すればよいという態度はないか? インタビュー後のカルチャービレッジでは「大使館に何でもやってほしくない」ということで(筆者が)手伝いを依頼された=大使館以外との日本との付き合いはない…カタール大学にいる日本人交換留学生や日本人聴講生はあまり関わりが強い →日本人とのコミュニケーションは求めているのでは?では日本からの来客をなぜ協調するのか=自分たちは客をもてなすという立場にいるという優越感につながる ・大使館との関係は一方的ではなく「自分たちも日本大使館を手助けしている」という意識が強い =日本大使館とは対等な関係?→日本からの来客対応やイベント参加を一手に引き受ける:カタール国内には QUJC のような日本関連団体がないため日本大使館は QUJC に頼らざるを得ない |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-3-1 | できて当然の立場 |
| 定義 | QUJC 学生自身が持っている「自分は日本語ができて当然の立場にいる」という認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC2-7) [日本語を勉強したいという理由は?]だって(日本語は)必要だから。日本クラブにはたくさん日本から人が来るし、日本大使館とも関係があるし。だから、彼らと話す必要があるんです。日本語クラブにいるんだから、敬意を示すためにも日本語がわからないと。</p> <p>(QUJC4-13) わたしはなんか、私たちは日本語のクラブがあって、じゃあ、なんで日本語を習わないのかって。日本語のクラブなのにどうして日本語ができないのかって。</p> <p>(QUJC6-10) わたしは期待されているっていうか。わたしがおかしいくらい日本が好きで、日本にすごく詳しいってみんな知っているから。そういうわたしが、日本語ができないっておかしいでしょう？</p> <p>(QUJC8-5) 日本語はできるようにならなきゃって思います。[その理由はなんですか?] クラブにいると日本人と接することが多いですから。[おしゃべりしたい?]いえ、おしゃべりだったら英語でもできるじゃないですか。そうじゃなくて、日本人がクラブに来たとき恥ずかしいじゃないですか、日本語ができなかったら。日本のこと詳しいのに日本語できないの? The Japanese Club なのに日本語できないの? って思われるのは嫌だなんて思うんです。</p> <p>(QUJC9-38) QUJC にいるのに、日本語ができないっていうのは変じゃないですか? じゃあ、あなたたちはクラブで一体何をやっているの? って。</p> <p>(QUJC11-36) 日本語ができないのに、日本大好きっていう人がいますよね。そういう人は信用できますか?[別に日本語ができなくても日本が好きって言ってくれたらそれはうれしいですよ]わたしは嫌、そういうの。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・QUJC に所属しているということが、「できて当然」という立場を作るのか? →それだけではなく「日本に詳しい」ということを周囲が認知していることも立場を作る理由＝「できて当然」と感じる理由は①日本クラブに所属していること ②周囲が自分を「日本通」だと認識していること(→【日本通の看板】が影響している)の2点になるのか? ・QUJC にいるということで「日本語ができなければならない」と感じている? →①理由は QUJC だけではなく「日本が好き」ということ＝【日本通の看板を背負う】ことによる ②「できなければならない」ではなく「できなければおかしい」と感じている＝「だから自分は日本語を勉強しなければならない」という気持ちと「だから自分は日本語ができるんだ」という気持ちの両方につながる概念となる ・「日本人と話したい」から日本語をやりたいと思うのか? →コミュニケーションは目的ではない。できないことが「申し訳ない?」「恥ずかしい?」見栄のようなもの? ・「できないのは仕方がない」という対極例はあるか →「できない」とは思っているが「仕方がない」とは思っていない＝だから日本語をきちんと学習したいと思う ・「できなければ恥ずかしい」と気持ちは自己決定理論では外発的動機の取り入れ的調整にあたる →日本語学習という行動へはつながっていない…外発的動機は「動機づけされている」つまり「行動を起こしている＝日本語学習を行っている」ということだが? →継続の動機としては「動機づけされている」状態だが、開始という行動のためには動機とはならないということか |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 5-3-2 | わかるけれど話せない |
| 定義 | QUJC 学生が自身の日本語力をわかるけれど話せないというレベルだと認識していること |
| 具体例 | <p>(QUJC1-6) (日本語を話せるというのは)本当は、ほんの少しなんです。こんなこと言いにくいんですけど。実は、よくある基本的な単語を知っているだけなんです。誰もが知っている「ありがとう」とかそういうだけです。「こんにちは」って言われたら、わたしも「こんにちは」って返すことはできますけれど、本当はそれだけなんです、すみません。別に言語を軽視しているっていうわけではないんですけど。</p> <p>(QUJC6-15) 誰かが日本語で話す時、十分わかります。文が作れないだけで。</p> <p>(QUJC8-11) 単語はわかりますし、ドラマなんかを見た経験から文を作ることもできます。でも、まだ何か言うには恥ずかしいですね。ちょっと間違えるかなって思いますから。だから、話せないかもしれないけれど、わかるんです。あとは文法とか、文の構造とかを全部やったらちゃんと話せるんだけれど、今はまだやっていないから、間違えちゃうと思います。つまり、日本語が少しはわかりますし、単語とかフレーズだったら、何か聞かれたら答えられますけど、何か間違っちゃうと思うと何も言いたくないですね。</p> <p>(QUJC11-33) (日本語ができるということに対して OPI の実施を申し出たところ)そんなの無理、無理。できるっていても、話すのは別だから。[別なんですか?]うん、ちょっとはわかるけれど、日本語では話せません。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・できないということをなぜ申し訳なく思うのか? →<できて当然の立場>にいるため ・全然できないのではなく、聞いたわかるが単語やフレーズレベルでは話せる、文が作れない、間違える→理解と使用の差? …「理解」についてもどこまで理解できているのかは不明=<自然と理解>で言及 ・<日本語は簡単><自然と理解>という概念の対極例? →対極例ではなく、「自分は日本語ができる」ということをアピールするために「日本語ができる」と語ったが、ボロが出そうになって「実はできない」と告白した? …①なぜ「日本語ができる」とアピールしたのか→【日本通の看板】があるから。日本語教師である筆者へのアピールや“サービス”? ②「実はできない」ということをどのように思っているのか→罪悪感(表現が強すぎる)、恥じる、申し訳ない、後ろめたい <p>⇒この「後ろめたい」という気持ちは<できて当然の立場>にいるのに<わかるけれど話せない>ためなので、[できない後ろめたさ]というカテゴリーに2つの概念が含まれることになる</p> <p>⇒【日本通の看板】は相当重いものでは?</p> <ul style="list-style-type: none"> ・【日本通】なのに<わかるけれど話せない>から日本語をやろうという気持ちになる? →気持ちはあっても行動には移していない「将来的には」「いつか」であって「今」でないのはなぜか? →<いつか、きっと、きちんと>で検討すること |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 6-1-1 | 日本で働く・学ぶ |
| 定義 | 大学卒業後の進路として、留学または就職のために日本へ行きたいという希望 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-18,19) わたしの人生で一度だけ、アニメの関する仕事をしに日本に行きたいと思いました、アニメやテレビゲームなんかの仕事を。[今はもう行きたいとは思わないんですか?]今でも行きたいですね、日本語ができれば。</p> <p>(QUJC2-15) できれば日本で勉強したいです。実は行く予定なんですけど。[勉強は何をするんですか?]ビジネス、わたしの専攻なんです。大学でもう一度勉強するのがわたしの希望です、でも英語で。[日本の大学で英語でビジネスの勉強はできるんですか?]わたしは英語が得意だから大丈夫です。[そうではなくて、日本でそういう場所があるんですか?]あるんじゃないですか?英語って国際的な言語じゃないですか。だから、わたしは日本人や韓国人の英語が必要な人に英語を教えられます。</p> <p>(QUJC4-18,19) 実は、わたしはマンガを描くことに興味があるんです。子どもの時から好きで、日本に行って、マンガの書き方を習いたって思っています。あと、日本でアニメの仕事をしようと考えています。[そういう経験やトレーニングを受けたことがあるんですか?]大丈夫。わたしは子どもの頃からよく絵を描いているんですけど、みんなに上手だってほめられますから。それに、専攻はコンピューターだから、その知識が使えるはずですから。</p> <p>(QUJC5-18,19) わたしは日本に留学したいです、できれば交換留学。だって、もし文化を習いたかったら、そこでの経験が必要じゃないですか。遠くにいたら経験できませんよね。</p> <p>(QUJC6-14,15) 卒業したら日本へ行きたいんです。で、父は休みに日本へ行くことは気にしません。休みをとって、家族のほかの人たちとみんなで行きたいんです。でもわたしはそうじゃありません。もしチャンスがあったら勉強を…。チャンスがあったら、日本へはすぐに行きます。[何をしに行くんですか?]修士に留学したいんです、旅行じゃなくて。[何を勉強するんですか?]日本語。それから、日本の美術と歴史。[今の専攻は何でしたっけ?]エンジニアリング(笑)。でも、それは関係ないです。美術と歴史は興味がある分野だし、日本のことは本当によく知っているから、専攻が違ってても大丈夫。</p> <p>(QUJC9-42) 卒業したら、日本へ留学します。親もいって言うてくれています。[カタールでは女性が一人で留学するのは難しいのでは?]だから、たぶん、弟と行きます。だって、わたしが学部を卒業するときは、弟も高校を終わるところだから。わたしといっしょに日本へ行って、学部に入って、エンジニアを勉強すればいいんです。わたしも日本でコンピューターの修士ができますから。[弟さんはその計画を承知しているんですか?]いいえ、でも大丈夫。絶対に日本が好きになるはずだから、弟も喜ぶはず。QUJC10も卒業したら日本で修士をしたいって。彼女の弟もうちの弟と同年だから、みんなで日本に行けばいいんです。絶対に楽しいですよ</p> <p>(QUJC10-42) (日本語を勉強する理由は)日本へ行くためです。わたしの専門はコンピューターサイエンスです。それで、エンジニアリングを学ぶのにいちばんいい国はどこかって考えました。それで、日本か中国かに行こうって思ったんです。それで、わたしは日本が大好きだし、日本語は中国語よりずっとやさしいから、日本に行きたいと思っています。だから、母に日本で修士号を取りたいって言ったんです。そうしたら母は、まず学部を卒業しなさいって、それから修士をやりなさいって。だから、今は日本に行ってもいいって親の承認があるんです。</p> |
| 理論的メモ | <p>・日本に行きたいのは就職だけ?留学は? →仕事、または留学。日本に長期滞在し、生活したいと考えている…カタールでは女性が1人で海外に行くことはまずない(基本は男性家族が同行)が、それはクリアできるのか? →「弟と一緒に」という例があるが、弟本人がどう考えているかは</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--|---|
| | <p>不明＝まだ「夢」の状態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就職はどのような業種? そのためのスキルは持っているのか? →アニメやゲームといったポップカルチャーに関連する仕事。スキルは「何とかなる」という楽観的な態度 ・留学目的は? →①日本のことを何か勉強＝これまでの専門とは関係なし ②自分の専門に関連したもの ・対極例として長期滞在ではなく短期はどうか。→1 例あり(QUJC3-14,15 日本へは本当に行きたいんです。[それは何をしにですか、勉強、旅行?]旅行です。旅行は大好きなんです) ただし、概念として生成できるほどの具体例はなし ・対極例「日本行には興味なし」というのはあるか →なし。日本行の希望は高いがその目的は? →就職・留学 ・日本行の目的は漠然としている →時期は「大学卒業後」であるが目的がはっきりしていないということは、卒業後の進路を決めかねている、まだ考えていない? →日本のような就職活動があるわけではない、現在の専攻の専門性が低い? =モラトリアムの真ただ中で「あれもこれも」→【日本通】だから ①本当に日本に行きたい ②日本に行きたいという必要があると考えている? ・日本行に自信を持っているが、なぜそこまでの自信があるのか →自信を持つ根拠はない・楽観的な考え方=概念を分ける<根拠のない自信><漠然とした計画> 「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」として適切な概念名と定義をすること…最終的に「必要」としているのだからネガティブなイメージは持たせない=もっと積極的な概念名に…「根拠がない」というのは BGI として入れるのでよい |
|--|---|

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 6-1-2 | キャリアに有利 |
| 定義 | 日本語ができると就職活動やキャリアアップの際に有利になるという認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC2-14) (日本語を勉強する理由は)私は、自分のため。仕事にアプライする時、印象付けたくて。わたしは英語も日本語も知ってるのよって。転職するときにも役に立ちますし。</p> <p>(QUJC4,5-13) (4)わたしの専門は工学なんですけど、日本語がわかったら、それが履歴書に書けますよね。日本は技術ではいちばんなんじゃないですか、特に工学だったら。どんどんいい仕事が見つかる。 (5)QUJC4 が言うように、仕事を探すときってどんな言語を知っているのかっていう質問がありますよね。英語はできて当たり前、つまり、英語は知っていなければならないんです。でも、それ以外の言語がわかれば、それはとてもいいことですよね。だから、履歴書に「日本語ができる」って書いて、仕事に応募するときに、相手に印象付けたいんです。わたしはいろいろな語学ができるよって。</p> <p>(4)それに、わたしが日本に詳しいっていうのを証明するのは無理だと思うんです。でも、日本語だったら、できるってことは証明できますよね。だから、履歴書に書けるんです。</p> <p>(QUJC7-11) ええと、アラビア語わかるでしょ、英語がわかるでしょ。それってすごいと思うんです。でも、カタールではほかの人とそんなに違いません。新しい言語もやりたいと思います。だって、3つ目の言語があるって、わたしにとってすごく大事だと思うんです、いい仕事を得るためには。以前、フランス語をやろうとしたんです。でも、嫌いでした。フランス語が好きじゃありませんでした。</p> <p>(QUJC10,11-46,47) (11)日本語ができたら、仕事を探すときのアドバンテージになると思います。だって、カタールでは日本語ができる人なんていないじゃないですか。 (10)そうそう、だから、少しでもできれば、絶対に得ですよ。ね。 [日本語の仕事があるんですか?] (11)もちろんあります。今、日系企業がたくさんカタールに来ているから。</p> |
| 理論的メモ | <p>・「日本語ができると仕事探しに有利」というのは事実? →事実ではない ①カタール国内の日系企業の求人では「日本語ができる」は選考の段階では評価されない ②それ以前の基本条件や専門性のほうが重要＝日本語ができてそれが有利にはならない …ダマスカス大学(シリア)やインシャムシュ大学(エジプト)の日本語専攻の卒業生でも「日本語を使った仕事」は自力では見つけられない、日系企業に応募しても落とされるという事実がカタール国内ではある。</p> <p>⇒「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」では、それが事実かどうかは問題ではない。</p> <p>QUJC 学生がどのように考えているかが重要</p> <p>・なぜ「日本語ができると有利」だと考えるのか? →「日本語ができる」を前に出して苦勞した経験がない、楽観的に考えている、自分の希望?</p> <p>・カタール人(QUJC2,7,10,11)が日系企業で働くことはありえないのでは? →カタール人はコネを使って就職・転職することがほとんど。カタール人ということによってそれなりのポストがすぐにもらえる＝日系企業で日本人に使われることはない</p> <p>⇒「日系企業で働きたい」ではない。「日本語ができれば有利」なので、日系企業を相手にするカタール企業でよい…QUJC 修了生の中には日本語ができることで重宝されている者もいるが ①カタール人である ②そもそもは専門性を求められた→就職・転職したあとで「日本語ができる」ということで日系企業の担当になったり、日本へ出張させられたりしている =やはり「履歴書に日本語ができると書いた」ことが有利になったわけではない</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|--|
| 概念 6-3 | 日本では英語が通じない |
| 定義 | 「日本は英語が通じない」という QUJC 学生の認識 |
| 具体例 | <p>(QUJC1-18,19) 一度調べて見たんですけど、日本で働くには日本語を勉強しなきゃならないって書いてあって。それって大変ですよ。どこの国へ行っても、普通は「英語ができないと困る」なのに、日本はそうじゃないなんて、本当に変だなんて思います。</p> <p>(QUJC3-14) 前に聞いたんですけど、日本ではほとんどの人が英語が話せない、日本語しか話さないんですよ。だから、もしいつか日本へ行ったら、日本語がわからないと困りますよね。だって、英語ができる人を見つけれないから、誰もわたしを助けてくれない。これが日本語をやらないとなってる理由の1つです。</p> <p>(QUJC4-18) わたしはマンガを描くことに興味があるんです。それで、日本でマンガの描き方を習いたいと思っているんだけど、日本語がわからなかったら、それも習えませんよね</p> <p>(QUJC10,11-p43) (10)わたしたち、一緒に日本に行こうって考えているんです。それで日本語ができたらいいなって思うんです。みんなとコミュニケーションをとりやすくなるから。何人かは英語を知ってるけど、誰かが日本人に日本語で話しかけたほうがいいと思うんです。英語で話すよりもっとコミュニケーションしてるって感じるから。 (11)それに、日本人は英語ができないしね。 (10)そうそう。「ハワーティル」だって、英語で日本人に話しかけてるのに通訳がいたもんね。だから、日本に行くなら日本語が必要なんです。だって、言葉がわからなかったら困るから。その言葉がわかることは大事でしょ、もし何かなくしたりしたら。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ「日本では英語が通じない」と考えているのか? →どこかでそのような情報を得た、「ハワーティル」でそうだった=自らが体験したことではなく<イメージされた日本>からそのような認識を得ている ・「日本でも英語で大丈夫」というような対極例はあるか →具体例なし ・「日本では英語が通じない」ことにどのように対処しようとしているのか? →「だから日本語を勉強しなければならない」=日本語学習の必要性を認識するようになる →「だから日本へは行けない」という対極例はあるか →(QUJC1-18 日本語はわたしには難しすぎるから、(日本へ行くのは)無理だなと思いました)…だがその後、結局「日本へ行きたくったら日本語をやらないといけない」という結論を出している=「やるかやらないか」は別として、「日本へ行くには日本語学習が必要」と認識している ・なぜ「英語が通じない日本」へ行くために自らが日本語を勉強しようとするのか →①日本語ができないとトラブルに対応できないから ②日本語ができないと目的(就職・留学)が達成できないから =道具的な動機づけとなっている ・「英語ではダメだなんておかしい」というような日本に対する怒りはあるか →疑問はあっても怒りはない …「日本が好き」だから怒らない? →日本と自分との違いには「共感」していくため、この場面でも自らを日本に近づけるようにする=怒りはなく「自分が日本語を勉強する必要がある」となる |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|--------|---|
| 概念 6-3 | いつか、きっと、きちんと |
| 定義 | 今は無理だが、将来きちんと日本語を学習したいという意欲 |
| 具体例 | <p>(QUJC5-32,33) もし外で確実に日本語を習うんだったら、夏とか、大きい長い休みの間かなと思います。今は時間がないんです。もし登録するなら、つまり、もし、どこかの学校に入りたかったら、大学のクラスがないときにしないと。わたしはエンジニア(学科)でのラボがあるし。ラボは2つグループがあるんだけど、時間が違うんです。わたしは5時から8時が都合がよかったんだけど、それはもう締め切ってしまったから…。[LTIのクラスは6時から8時というのがありますよ](笑)時間はちよっどいいけれど、無理ですね。ここ(カタール大学)では、もしエンジニアだったら、エネルギー全部をそっちに使わないとついていけないんです。だから、日本語とかほかのことにエネルギーを使うのは無理ですね。日本語のクラスに行くにはわたしは忙しすぎるんです。</p> <p>(QUJC6-15) (日本語がわかる理由は)ドラマをすごくたくさん見ているからです。あと、自分でも少しはやっているから、基本的な挨拶みたいなのちよっとしたフレーズは問題ないです。あと文字も。ひらがなとカタカナの区別はできます。あまり文を作るのは上手じゃないかもしれないけれど、もし学校へ行ったら、大丈夫。</p> <p>(QUJC6-16) だから、今でも誰かが日本語で話す時、十分わかります。文が作れないだけで。日本語を話すのは、わたしの発音は完璧だと思うけど、速く話すぎでわからないって思われるかもしれません。わたしは相手の言うことは、全部の単語が聞き取れるし、書き取りだってできます。だから、ちよっど勉強したら、きっとよくなります。わたしの日本語が完璧になるのには、全然時間はかからないです。だから、どうしてもやらなければならなくなったら、少しの間、学校には行きますよ。でも、それで十分足りるんです。今、ほとんど完璧にわかるのに、忙しい中、日本語をやる必要はないんです。</p> <p>(QUJC6-17) クラスへ行く時間はありません。働いてもあるし。パートタイムの仕事があるんです。</p> <p>(QUJC7-11) 今年の夏か何かに、日本語の勉強をきちんと始めようと計画しています。[どういう方法で勉強しようと思うんですか?]どうやってやるかという、もし時間の都合がつかなかったら…。だって、クラブとか学校とか、何かやることはたくさんあるんですけど、日本語を習う方法はたくさんあるからいろいろ考えます。例えば、習えるような場所がなかったら、つまり、どこもクラスへ行かなかったら、ネットでやります。もう持っているんです。[持っているのにやっていないんですか?]あはは(笑)、わたしは忙しいから…。[ネットのパッケージってどういうものですか?]日本語をネットで少しずつ勉強するのがあるんです。で、それを使って自分で勉強します。ほかにも探せばDVDとか家庭教師みたいなとか全部あるから。もしそれをきちんと勉強したら、今年の夏の終わりまで自分でちゃんと勉強したら、きっといい beginner になれます。</p> <p>(QUJC8-p11) 日本語を習いたくなって思います。あと、スペイン語もいいですよ。だって、よく使われるから。この2つがわたしのリストにあります。将来日本語とスペイン語をやりたいです。[将来なんですか。今はどうですか?]今…。それはいいですね。だって、忙しいから。それに、日本語がわからないわけじゃないから。将来ですね。[いつごろやるかは考えていますか?]将来、いつか、余裕ができれば。それがいつになるかはわかりません。</p> <p>(QUJC10-p43) (日本への留学についての情報を)日本大使館に聞きに行きたいんだけど、まだ卒業までに2年半あるから。もしかしたら、今ある情報も変わるかもしれないから、その時にしようって思っ。それでどうするのがいいかわかったら、日本語の勉強もちゃんと始めようと思っています。</p> |

添付資料(6) QUJC 学生が日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス

| | |
|-------|---|
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本語を勉強したいが「今」ではない理由は? →①忙しい ②必要になったらやる ・今は「忙しい」からできないというのは事実か? →忙しいかどうかは本人の判断によるしかない ので、「忙しい」というなら「忙しい」…LTIに来る大学生(カタール大学以外も含む)や社会人も「忙しい」とは言っているが、それでも来ている(継続しているかどうかは別)、LTIにいる大学生でもカタール大学の同じ専攻という者がいる = 「忙しい」と思うのは本人の判断だが、「忙しくてやる」という者もいる…「忙しい」中に日本語学習の時間を確保する「気」があるかどうか…「忙しい」ことは他人には判断できないことなので、それを「やらない言い訳」にしている可能性も否定できないのでは ・必要だとは思っていても実はやる気はない? →I have to, I must, I'm sure, definitely...という強い表現はある=気持ちは強い(でも行動は伴わない) ・「必要になったらやる」というが、いつ必要になるのか? →日本に行くことが決まったら =決まらないうちはやらないということ ・日本での留学や就職に間に合うのか? →間に合うと思っている…それなりにできるから少し習えば大丈夫…留学や就職に必要な日本語のレベルがどの程度かわかっていない? 必要な日本語のレベルはわかっているが自分の日本語力を考えれば十分間に合う? =両方ある ・日本語を勉強する際の方法は? →①どこかのクラスに行く ②ネットで何かを探す(クラスに行くことができない場合) =日本語学習をきちんとしようと思った場合はやはり「学習機関で」と考えている ・日本語が必要だと思う理由は? <ul style="list-style-type: none"> ①<英語が通じない日本>で<働く・学ぶ>ため →道具的、同一化的調整 ②【日本通の看板を背負っている】ためできないと恥ずかしい→道具的、取り入的調整 ⇒内発的調整にいたらないと日本語学習は開始しない |
|-------|---|

| | |
|--------|--|
| 概念 3-1 | 言語自然習得の経験 |
| 定義 | どこかで習うのではなく、いつの間にか母語以外の言語を習得していたという経験 |
| 具体例 | <p>(LTI1-1,2) 英語ははじめに学校で、でも、学校の前は、何か、テレビとかで習いました。[テレビで習ったというのはどういうことですか?]cartoonを見て習いました。勉強したじゃない、見ていて、見ている間にだんだん。</p> <p>(LTI6-2) (英語は)あの、私、私とテレビを見たし、音楽を、聞きましたから。ちょっと、私、勉強しました。[何歳ごろですか?]えと、ずっと。最初は子どもでした。学校の前。それからずっとです。</p> <p>(LTI6-7) イタリア語は、あの、何と言うか、テレビでイタリアのチャンネルがありましたから。で、アニメがありました。でも、イタリア語。ちょっと大変でした。あれ?って感じ。だから見て、インターネットでちょっとサーチしました。あ、今日のエピソード何て言うかって。ちょっと全部読んで、じゃ、イタリア、ああ、これってイタリアか、ちょっと、あの、はい、わかりました。だって、毎日毎日見ますから、ちょっと勉強しました。でも今多分忘れちゃった。</p> <p>(LTI8-5) (学校で英語が始まる前に英語のクラスに行ったことなどは)あー、実は、ありません。でも、わたしは、もちろん子どもの時、ゲームをしました。だから、時々新しい言葉を習いました。それから、たぶん、ときどき、辞書、ソフォールの辞書で調べてみました。自分で話しました。[自分で話しました?]あの、はい、わたしはわたしに話しました。</p> <p>(LTI9-1,2) (学校で英語の授業が始まる前に外部のクラスなどに)行ったことはありません。あ、あ、あ、子ども、子ども時、学校へ入る前、入るの前、テレビをたくさん見ましたから、英語がだんだん上手になりました。[それは何歳ぐらいでしたか?]6歳ぐらい。とてもとても小さい。カタールのテレビ、チャンネル 2。いつも見ましたから、だんだん英語が上手になりました。[どんなプログラムを見ていたんですか?]ときどき英語の映画や番組。英語の映画や番組をたくさん見ていました。</p> <p>(LTI0-A) 父が外交官だったので、わたしの家族はみんな英語が話せるし、読むこともできます。わたしも小さい時から家でテレビを見たり、英語の本や雑誌を読んだりしていました。だから、とても小さい時から、わたしにとって英語はとても自然な、当たり前のものでした。わたしが 3 歳の時、わたしは英語の保育園と幼稚園に行き始めました。インターナショナルスクールです。それで、学校では英語で話していました。アメリカ人と他の国の先生たちがいましたが。みんな英語で話していました。この頃英語の基礎を学んだと思います。そして、そのため、わたしは流暢な英語が身に着いたのだと思います。</p> <p>(LTI0-B1) わたしの語はアラビア語です。そして、わたしの母はインド人。インド人から、わたしウルドゥーもだいたいわかります。わたしの母と話す時、ウルドゥー語を話します、聞きます。使います。</p> <p>(LTI0-B2) 今、仕事でペルシャ語。イラン語も、自分で、わたしと友達と、友達話す時、イラン語、ペルシャ語、使います。でも、わたし、ちょっと習っています。わたしは習いたくないですが、友達はペルシャ語を話しますから。だんだんわかります。例えば、車を運転する時、考えます、ペルシャ語で。わたしもびっくりしました。どうしてペルシャ語で考えますか。[前もペルシャ語は知っていましたか?]ちょっと知っています。[どうしてですか?]あの、スークワクフで話しました。みんな、だいたい、ペルシャ語、ペルシャ人ですね。</p> <p>(LTI0-C) (フランス語は)習いませんでした。なんか、子どもから自然に習いました。[どうしてですか?]アルジェリア人ですから。ははは。あの、フランス語はわからないと大変です、アルジェリアで。そ</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|-------|--|
| | して、なんか、ちょっとうちでフランス語を、フランス語も使います。 |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・どのように習得したのか? →だんだんわかるようになった ・どんな方法で? →テレビの視聴、バイリンガル環境 …幼いころから外国語が周りにあることが普通だった＝言語学習にストレスを感じない? →ストレスを感じたという具体例なし ・何歳の頃? →「学校の前」「子どものとき」…臨界期仮説? 幼少期に外国語に触れたり、バイリンガル環境に置かれていたということが自然な習得へとつながったのではないか ・「覚えよう」と努力していたか? →「ネットを使用するようになってから」という具体例はあるが、基本的には努力したというわけではない =自然に習得した <p>⇒こうした経験は ①外国語学習のハードルを下げる ②言語学習のスタイルの確立につながる? ③言語学習への興味が出てくる →母語以外の言語を無意識に受け入れる態度の形成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特に覚えようとしたわけではないが、少しずつ理解できるようになった+それを自覚している ・これは英語の具体例が多いが、それ以外でもある→どのような環境にいたかは個人によって異なるため …<高い英語力>へとつながっていく |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 3-2-1 | 学校英語への不満 |
| 定義 | 小学校 5 年生から始まった学校での英語の授業に対する不満 |
| 具体例 | <p>(LTI1-2) あの、学校の勉強は、足りないでした。It wasn't enough very much, because the fifth grade they taught us ABCD. I was 4 years old I thought I should study own.(全然十分じゃありませんでした。だって、5 年生なのに ABCD を教えるんです。わたしは 4 歳で「自分で勉強しないと」と思いました)あとは何かインターネットで。</p> <p>(LTI1-2,3) (学校で英語が始まったのは)10 歳のとき。でもなんか、この古いシステムだったね。古いシステムはあんまりよくなかった。[それは Education System ですか?] はい、そう、よくなかったね。</p> <p>(LTI5-3) (小学校では)ま、ABC だけ。だって、あの始めてなんですから、ABC と one, two three と、この、やさしい言葉だっただけ。こども同じなんです、5 年生は ABC…と、番号だけ、数だけ、勉強しなかったかもしれない。やさしい言葉と思います。I とか、We とか。この言葉だけだった。そして、6、6 年生は、あの、burger とか、この言葉は burger, left, right, やさしい言葉だった。あのグラマーはあんまり、そんなに難しくなかった。たぶん。I am とか、We are とか、それだけだった。だから、小学校はあんまり、ベーシックだけ。</p> <p>(LTI6-2) (英語は)学校で。でも、学校、あの、子どもの頃、学校でちょっと、すこーし、少し、あんまり、あの、私はちょっと古い時代です。学校、英語の勉強、あんまりよくないでした。</p> <p>(LTI6-3) 前は中学、高校は、あの、英語の勉強、あんまりよくなかった、学校で。だから、自分で、がんばりました。本当に悪いの、なんか。[いつから始まりましたか?]あの、何歳わかりませんが、でも、古い時代は 5 クラス(5 年生)。[中学校でもありましたか?]よくなかった。そう、でも、あの、私の意見です。みんなはわかりませんが、私の意見は、あんまりよくない。[どうしてよくないんですか?] 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。だからわたし、えーって。</p> <p>(LTI6-5) 大学の英語は大変でした。そう、だって、ギャップがあります。だって、高校で、あのあんまりよくなかったから、でも、大学で本気でしたから、うわ、本当に大変でした。</p> <p>(LTI8-2) LTI(英語の勉強は)実は、はじめは難しいです。どうしてですか。先生はアラビア人ですから、いつもアラビア語で話しました。</p> <p>(LTI10-3) (学校での英語の授業は)本当につまらなかつたです。多分、私は 10 歳、11 歳ぐらいでしたけど、ABC を教えます。その時は、私、多分、あの、すごくつまらないなって思いました。</p> <p>(LTI0-A) わたし(現在英語教師)はあの、子どもの頃、わたしは英語を勉強しませんでしたから、だから、今、あの、ちゃんと子どもたちと、ちゃんとなら…なら?[教えます?]そう、はい、教えます。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 対極例「学校の英語教育に満足」という具体例はあるか →なし…不満が多い ・ なぜ不満だったのか→レベルが低い、内容がよくない、簡単すぎる =すでに<高い英語力>があるため、アルファベットや基本的な単語などはくだらないと考えている →当時の学習指導要領では英語の授業は 5 年生からで、内容は基本的なもの。その時点ですでにある程度の英語力があるため、「レベルが低い」「簡単すぎる」という不満がある。先生はネイティブではなく、アラビア語を授業で使用したことも不満 ・ 不満を持つのはいわゆる一般校出身の学生。トップクラス出身者からは不満は出ない →<言語自然習得の経験>から<高い英語力>へとつながっていく |

| | |
|----------|--|
| 概念 3-2-2 | 高い英語力 |
| 定義 | 自身の英語力が周囲より高い(高かった)という事実に基づく認識 |
| 具体例 | <p>(LTI1-4) (出身学校での英語は)ハイレベルでした。わたしの学校ではスタンダード、でも、わたしの学校は全部ハイレベルでしたからね、クラス。</p> <p>(LTI4-4,5) (大学入学時にプレイスメント)テストを受けまして、大丈夫だった。math4 だけファンデーション、習いました。[英語はなかったんですか?]わたしの英語はよかったです。math ひとつだけ。</p> <p>(LTI6-5) 大学のファンデーションプログラム、ありません。TOEFL は、よかったです。パスしましたから。[ファンデーションなしですぐにクラスですか?]そうそう、はい。だって、英語の department は TOEFL は必要なんですから。もう TOEFL は終わったら、ファンデーションは大丈夫。</p> <p>(LTI7-3) 5 年生に英語が始まった時、わたしは、はい、わかります、わかりますと全部言いました。先生びっくりしました。どうしてわかります? どうして、どうして。</p> <p>(LTI7-3,4) 英語は、とてもやさしかった。ははは(笑)。試験の前に全然勉強しません。でも 50 点。[50 点はいいんですか?] そう、50 点はいちばんいい。わたし、ずっと 50 点、今までずっとやさしかった。今、仕事もメールを書くとき、あ、LTI7 さん、すみません、ちょっとチェックしてください。わたしのボス、だいたい呼びます。</p> <p>(LTI7-3) 大学でも英語はしません。[全然?]全然。英語のテストがありました、TOEFL。わたしはすぐ終わりました。TOEFL はよかったですから、すぐ大学の勉強始めました。ファンデーションプログラムをしませんでした。</p> <p>(LTI10-3) (学校での英語の授業はつまらなかったため)いつも先生に話しかけていました。先生たちはわたしが英語が流暢に話せるってわかって、あんまりわたしに時間を割いてくれませんでした。もうわたしが全部わかってるってわかったから。高校が終わるまで、英語はわたしにとって一番簡単な科目で、美術やそんな科目と同じでした。いつも英語は満点だったし、やさしすぎて、休憩時間みたいなものでした。</p> <p>(LTI10-3,4) 大学に入った時、TOEFL を受けないといけないんですけど、実はわたしは 660 点を取ったんですね。たしか、大学は 500 点を要求していましたし、カタールにあるトップレベルの外国の大学でも 550 点なんです。たぶん、わたしが見た中で、一番高い点を要求していたアメリカの大学は 620 点だったと思います。ほとんどのクラスメートは点数が足りませんでした。ほとんどの人は 500 点以下で、みんなファンデーションプログラムに入らなければなりません。そこで最低 1 学期、1 コースは英語だけやらないといけないんです。何人かは丸一年はそこにいたかな。それで、わたしは他のクラスメートよりも早く大学が終わったんですね。</p> <p>(LTI10-A) 小学校で、あの、5 年生から今まで、今までじゃない。大学まで勉強した。あの、大学で英語あんまり勉強しないけど、たくさん使います。アメリカ英語。だって、カーネギーメロン(大学)はアメリカの大学なんですから、英語で使いました。[最初は大変でしたね] 大変じゃない。だって、わたしの高校、学校は scientific school だったから、激しいだった、英語は。[激しい?] 激しいじゃない、厳しい? そう、厳しいだった。Al-Bayan Scientific School。Al-Bayan はいい学校。カタールで女の人、たぶんいちばん。で、Scientific School はもっと厳しい、普通じゃない。スタンダードの高校と比べて、すごく厳しい。言葉リストも、文法も全部厳しかった。わたしは</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|-------|---|
| | <p>初めての、あの、英語で勉強は初めての学生。新しい学校だった。だから、クラス全部英語だった。[Al-Bayan で?] Arabic のクラスと、Islamic のクラスだけ、シャリーアだけアラビア語。ほかのは全部英語。chemistry とか biology とか、全部英語で。math もみんな英語。だから、大学で全然大変じゃない。</p> <p>(LTI0-B1) (会社)に入りました、始めたとき、レベル 3 から。わたしの英語が上手ですから、1 からじゃない。[会社で英語を勉強したんですか?] はい、QP(Qatar Petroleum)はみんな英語を勉強しなければなりません。新しい会社員、みんな。</p> <p>(LTI0-B2) 大学で CNAQ(College of the North Atlantic in Qatar)でもっともっと英語を勉強しました。カナダ人の先生がいました。ちょっと大変でした。先生は速くて、速く話したとき、大変で、本当にわかりませんでした。書き方も。[CNAQ はいつ行ったんですか?QP に入る前ですか?] あの、QP のトレーニングコースはまだ終わらなかったが、QP はわたしを選びました。はい、あなたは英語が上手になりましたから、CNAQ へ行ってください、CNAQ で勉強してください。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 英語力が高くなったのはなぜか? →学校そのものがハイレベルだったという例もあるが、基本的には学校外でのこと ①自然に覚えた、バイリンガル環境=<言語自然習得の経験> ②英語を習いに行った経験…親の教育方針によるものと本人の希望=<年長の家族>、<言語学習の楽しい経験> ③英語でのドラマを見て…日本のドラマもあり=<英語経由で>…日本のドラマを英語で見て英語力が高くなった＝スパイラルの関係 ・ 「英語力が高い」「英語が上手」というのはどの程度? →具体例で詳細あり＝自己申告ではなく客観的な判断 ・ 英語力が高いことで ①学校英語への不満を持つようになる=<学校英語への不満> ②英語での情報収集には抵抗がない=<英語経由で> <p>⇒いろいろな概念との関連が強いキーとなる概念? =日本語学習動機では大きな役割を果たす</p> <p>注 1)カタールでは幼稚園から高校まで義務教育かつ一貫教育(転校などは可能だが少ない)</p> <p>注 2)カタール大学は大学入学後に英語(全員)と数学(理数系)のプレースメントがある。学部・学科によって最低点が決められておりそれ以下はファンデーションプログラムと呼ばれる予備教育課程を履修しなければならない。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 3-3-1 | 言語学習の楽しい経験 |
| 定義 | 語学学習が好きで、実際に行ったことで楽しいと感じた経験 |
| 具体例 | <p>(LTI1-3) (学校ではなく、外部の英語のクラスに行っていたことについて)わたしは行きたかったです。英語はなんか、いい勉強でしたから。英語大好きでした。</p> <p>(LTI1-6) 大学でペルシャ語しました。習いました。おもしろかった。言葉の、なんか、言葉の勉強好きですからね。おもしろい。[ペルシャ語は勉強しなければならなかったんですか?]あ、elective でした。なくてもいい。</p> <p>(LTI1-8) (勉強したものは)ほかに、イタリア語とドイツ語。[どうやって勉強したんですか?]んー、本を買いました、テレビを見ました。もう忘れちゃったね。でも楽しい、おもしろい。言葉の勉強大好きです。</p> <p>(LTI2-2,3) 大学でフランス語を勉強しました。[どうしてですか?](嫌そうな顔をしながら)なければなりません。フランス語、嫌い、大嫌いでした。[じゃあ勉強は大変でしたね]うーん、そうじゃない。フランス語は最初嫌いでした。わたしは英語をしたい、でも、英語の学生はフランス語もしなければならぬ、どうして?英語は英語、フランス語はフランス語、どうして?英語はしたい、フランス語はしたくない。で、最初、すごく難しかったんですけど、まあ、あ、あの、だんだん好きになって、はい、楽しいと。[好きになったんですね]そう、好きになって、今は大好き(笑)。</p> <p>(LTI3-6) (英語のほかにも勉強したことがある言語について)ドイツ語、それからイタリア語。で、韓国語。finally、日本語。[たくさんですね]ふふふ…わたし、いつも言葉わかりたい、わかりたい。それから勉強を始めました。</p> <p>(LTI3-9) わたしは言葉を、えー、好きですから。たくさん言葉を習った、好きですから。え That's why I started studying, I like studying many languages.</p> <p>(LTI5-5,6) (フランス語を始めたのは) government はこの学生とこの学生は・・・何というか offer みたいな。 [LTI5 さん、フランス語を勉強してくださいって?] うん、うん。[どうして?] あの、中学校3年生、もう卒業してた、このとき grade の早い人はちょっと。[頭がいい学生?] そう、いい学生、あなたいい学生なんですから、フランス語勉強してくださいって。</p> <p>(LTI5-6) (フランス語の研修でフランスに行き、街中で)あなたフランス語の学生なんですから、英語じゃなくてフランス語って。えーだめだめって。でも、大丈夫でした。わー、わたしのフランス語、フランス人わかります、すごいすごいって(LTI7)</p> <p>(LTI5-7,8) (スペイン語を始めたのは) スペイン語欲しかった、大学って聞いて(=大学がスペイン語講座を開講したがっているという噂を聞いて)。これは Easy A と。[試験がやさしいってことですか?] うん、そうなんです。だから、大学の偉い人、あー、お願いします。スペインのクラス、欲しいなんです。もしよかったら、カタールに来てくださいって感じ。じゃあ、行きまーす。もし前に習った、スペイン語は大丈夫なんです。ベルリッツへ行っった。[大学でスペイン語を始めるって決めてから、ベルリッツのクラスに行っったんですか?] うん、そう。[どうして?大学でやるのに]ちゃんと勉強したいなんです。大学とクラス。でもベルリッツ最初少し。大学のクラスはまあまあなんです。[大学ではいつまで勉強したんですか?] レベル3まで。レベル4も欲しいんだっただけですけど、conflict があって、卒業のつもりなんだっただけから。[卒業したかったらスペイン語はだめですってことですか?] はい、そう。[それがなかったら続けましたか?] もちろん、レ</p> |

| | |
|--------------|---|
| | <p>ベル4も。だって、楽しいなんですから。</p> <p>(LTI6-4) 英語は、新しい…新しい language、新しい語だから好きです。アメリカの文化ちょっとおもしろいからです。あと日本語、日本の。だってあの、日本語わかりませんでしたから、アニメやマンガいつも英語。だから英語やらなければなりません。だから英語好きでした。ガンダムとか。</p> <p>(LTI10-12) (スポーツでは上達を実感するのに時間がかかるが)語学みたいなものは、クラスのたびによくなっているって、すぐに違いがわかるって、習った文を見たら、すぐに。あ、何か新しいものを習ったぞってわかりますよね。ご存知の通り、わたしは例えばヨーヨーみたいなスキルの必要なおもちゃが好きなんですけど、わたしがヨーヨーが好きなの理由も同じようなことなんです。最初はヨーヨーを持つ。それでインターネットを全部読んで、もう一度やってみると、それができる。満足するし、嬉しいって思うんです。できなかったけど、今はできるぞって、結果が見える。それが嬉しいんです。日本語もこれに似ています。たぶん、どんな言語でも習うことは、とてもゆっくりなんです、でも、進まないわけではないんです。</p> <p>(LTI0-A) 英語を初めて勉強しました。はい、とても楽しかった。すごく好きでした。【何が楽しかったんですか?】 わかんない、あの、テレビを見ましたから、すごく楽しかった。テレビ番組とアニメーションとか。あのディズニー大好きです。ディズニーの映画、みんな英語なんですけど、前、わかりませんでした。でも、あー、わかりますって、楽しい。わかりませんでしたけど、今わかります、はいはいって。全部英語で、だから、英語の勉強はとても楽しかったと思います。好きでした。ずっとでしたから、高校終わって、卒業して、大学に入る前に、あの、英語、英文学と英文法、勉強しますと決めました。</p> <p>(LTI0-B1) 英語好きですから、勉強しました。あの、大学で勉強しました、英語。今も英語の先生です。</p> <p>(LTI0-B2) 英語好きですから、自分で勉強しました。大学、英語だけ勉強しますから、英語の department とか。大変でも、本当に好きですから、楽しかった。</p> <p>(LTI0-C) よくできるのは英語だけです。でも、フランス語もちょっと、少し、勉強しました。【どうしてフランス語を勉強したんですか?】 父が外交官で、フランス語が通じる国によくいたんです。わたしもベルギー生まれで。それで、フランス語は周りにあったんですけど、それだけじゃ足りないなって思って勉強しました。【できないと困るからですか?】 困らないですけど、いろいろ習うのは楽しいじゃないですか。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <p>・「新しい言葉を習うことが好き」→①行動が伴うか否か ②なぜ好きなのか ③何でもいいのか … そもそも言語学習への興味が高い</p> <p>・行動が伴うか否か →行動が伴う…やらなくてもいいが大学の授業を理由したり学外の学習機関を利用したりしている →義務で「やらねばならない」というものもあるか? →あるが最終的には楽しいと思うようになっている</p> <p>・学習はすべて自分が決めたことか? →そうでない場合もある ①義務 ②親の意向 …楽しいと感じている、最初は嫌でも最終的には好きになっている …言語学習の楽しさを知っている</p> <p>⇒単に「言語学習の経験がある」「好きだ」では不十分 →楽しい、好きだという気持ちが必要 →有能感、自律的 +実行力がある ⇒楽しいと感じた経験+実行力=概念名を<いろいろな言語を習いたい>から<言語学習の楽しい経験>へと変更</p> <p>・なぜ楽しいと思うのか →①新しいこと(言語)ができるようになるという喜び ②新しいことが(その言語がわかることで)わかるという喜び</p> <p>・チャンスがあればどんな言語でも学習するのか? 対極例は?→何でもいいと言うわけではない →<学習する言語の選別></p> |

| | |
|----------|---|
| 概念 3-3-2 | 〇〇語は嫌い |
| 定義 | チャンスさえあればどんな言語でも学習するというわけではない態度 |
| 具体例 | <p>(LTI1-7) (大学でペルシャ語を選択した理由について)[ほかのクラスはなかったんですか?] ありません。あ、フランス語、フランス語がありました。でも、わたし、フランス語あんまり好きじゃないですから。[どうして?] わかりません、けど、あんまり…。ちょっと難しい。なんか、エントリーレベルじゃありません。学校で勉強する人があるんですから。大学でゼロからじゃない。[そっか、LTI1さんはフランス語がわからないから大学では…]いいえ、わからないじゃありません、ちょっとわかります。でも嫌い。興味ない。</p> <p>(LTI1-9) (父親は)どうして日本語?なんで中国語じゃないですか。[なんでですか?] うう、全然。難しい。耳に…、なんか、なんかね、わたし、I can't imagine myself.[何が?] わたしが中国語話します、うう、ちょっと違う、ない、絶対ない。</p> <p>(LTI2-3) スペイン語、はい、しようと思いました。[で、したんですか?] しなかった。ちょっと興味が、だんだんなくなるんです。[どうしてスペイン語をしようと思ったんですか?] 家族とスペインへ行きます。2回ぐらい行きました。スペイン人の英語はちょっと…難しいです、から、スペイン語勉強したかったんです。[でもしなかった] あはは(笑)、もう興味がありません。たぶん、スペイン行かない。</p> <p>(LTI6-6) あー、フランス語はあんまり、あの、本当に嫌いでした。[どうしてフランス語をやったんですか?] 大学、フランス語も勉強しなければなりません。だから夏休み、フランス語勉強しました、クラスで。本当にフランス語をやったんです、でも嫌いです[どうしてですか?] わかりません。わたし頑張りましたが、でも、やっぱりだめ、嫌いでした。もう、もうイヤ。忘れました。フランス語パスしました、忘れました、うん大丈夫。</p> <p>(LTI8-17) [どうしてドイツ語をやりたいんですか?] わたしは歴史が好きです。いつもドイツで戦争がありました。だから、あの人はどうやって、知りたいです。[それで勉強した] いいえ、しません。[どうしてですか?] ドイツの言葉は強いです。[音ですか?] はいはい、だからいいです。わたしはいいと思います。今、習いません。たぶん、あー、10年後で。わたし、フランス語も嫌いです。[どうしてですか?] グォグォ(フランス語の音声を真似て)この音が嫌いです。猫と同じ。中国語も嫌いです。[どうしてですか?] ちょっと難しいです、たぶん。あと、声は大変です。ヨーヨウン(音声を真似て)。みんな猫です。</p> <p>(LTI9-21) (フランス語もやろうかと考えたことについて)[どうしてフランス語じゃなくて日本語だったんですか?] フランス語があまり好きじゃありません。[やろうと思ったのに?] 調べました、聞きました。たぶん、発音が難しいと思います。日本語はよかったです。</p> <p>(LTI0-A) (ファンである東方神起が日本だけでなく中国でも活動しているの)[中国語もできたほうがいいじゃないですか?] そんなじゃない、だって中国は話し方はきれいじゃないと思いますから。みんな中国語、中国語いいです。アルジェリアに中国人がたくさんいます。何、ビルとか、工事?たくさん人中国からいます。経済もいいです。わたしの家族、家族じゃない、父の父、父の弟…[親戚?] はい、親戚、「どうして日本語、中国語がいい」って言います。でも、わたしはしない。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・「言語学習が好きだ」という一方で「この言語は嫌い」という具体例が豊富 →概念として成り立つ ・なぜその言語が好きではないのか? →音が好きじゃない=その言語を耳にしたうえでの判断=印象ではなく本人なりの基準をきちんと持っている? =日本語はその基準をクリアしたということ |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">・ 対極例「〇〇語は大好き」はあるか? →特になし、あえていえば日本語? …そこまでの執着はみられない →趣味の一つとして=【諦めと割り切り】で行っている・ 日本語を絶対的に選んだというわけではない? →「複数の中から何か一つを選ばなければならない」という状況ではない、「何も選ばない」という選択肢もあった=「日本語をやらない」ということも可能 →ではどうして日本語を始めたのか? →【開始の決心】で説明できる <p>⇒「何でもいいから言語学習」や「チャンスがあれば何でもいい」というわけではない=日本語学習の魅力とは? それが開始し、継続する理由となっている(はず)</p> |
|--|---|

| | |
|----------|---|
| 概念 4-1-1 | アニメはアニメ |
| 定義 | 幼少期に視聴していたアニメなどについて「日本のもの」という認識はなかったこと |
| 具体例 | <p>(LTI2-5) (子どものとき、アニメをたくさん見たことについて)でも、日本のアニメ、アニメーションわかんない。ディズニーも見ました。全然知らなかった。[何を知らなかったんですか?] 日本のアニメとディズニー。でも、そのとき、これは日本、これはディズニー、わかりません。ただの、ただの cartoon です。</p> <p>(LTI6-16) (子どものときに見ていたアニメは)いつもアラビア語。だって、アラブはアニメがありませんから、いつも日本の。日本の? わかりません、日本じゃないかも? だって、dub(吹き替え)します。</p> <p>(LTI7-19) MTV でチャゲ&飛鳥を見ました。初めて見た時、韓国人 (ははは) と言いました、思いました。</p> <p>(LTI7-21) (「キャプテン翼」の登場人物が来ているユニフォームに書かれた文字を見て)これ何?アラビア語じゃない、英語じゃない、でも何?[それでどうしたんですか?] どうした? [何かなって調べたとか...]調べません。これ何? 終わり。</p> <p>(LTI8-5,6) 子どもとき、兄は日本語のゲームを買いました。わたしは、どんなゲームですか。(手に取ってパッケージを見ながら)これは何、日本ですか、中国ですか。フィリピーノですか、わかりません。でもゲームはおもしろかったです。ストーリーを、全然わかりませんでした。お兄さんに聞きました、わかりますか。お兄さんはいいえ。お兄さんはたぶん日本、たぶん中国、たぶんアメリカ、わかりません。わたしはゲームが好きです。でも、どこからわかりません。でも大丈夫。おもしろいですから、いいです。</p> <p>(LTI9-17) 日本のアニメ、見たことがあります。でも、本当に知りませんでした。そのアニメが本当にすごい。見ましょう、みんな話します。でもアラビア語で話します。これはどんな国? アラビア語で話していますから、全然知りませんでした。「キャプテン翼」も。「キャプテン翼」はじめて見ました時、あ、アラビアのアニメと思いました。アラビア語で話していますから、全然知りませんでした。</p> <p>(LTI10-6) (日本との出会いは)たぶん、日本のアニメが最初ですが、そのときはこれは日本のこととか、日本のアニメとか、全然わかりませんでした。本当に小さいころなので。</p> <p>(LTI10-7) (兄弟は年が離れているので遊んでもらえず)一人だからスポーツもできなかつたし。で、いちばんいいのはテレビ、本、雑誌、ゲームみたいなもの。それで、父はわたしにセガのメガドライブを、アメリカでは「ゲネシス」ってみんないってるんですけど、メガドライブ。これも日本のじゃないかなって思うんですけど。[ごめんなさい、わかりません] 大丈夫。で、メガドライブがあつて、とても嬉しかったんです。だって、これはわたしのゲームで、いつでも遊べるから。それで、面白そうなゲームを買いはじめました。で、すごく早くクリアできました。すごくよかった、本当に好きでした。でも、その当時は、わたしはそれが日本のだって知りませんでした。ときどき、ゲームの中に日本語を見かけましたが、何か変なものだなんていうだけで。たぶん、日本人がいくつかのゲームを作ったんだなんて思いましたが、そのオリジナルが日本語だって知りませんでした。で、大きくなって、英語が読めるようになって、ゲームの輸入雑誌を見るようになりました。アメリカカイギリスのゲームの雑誌を見つけました。いつも新しいゲームと、No.1 ゲームについての記事を読んでいました。</p> |
| 理論的メモ | <p>・「日本との最初の出会い」というと「アニメ」との返答が出てくる →当時はそれを「日本のものだ」と認識していたのか? →していない…どこのものかはわからないが、文字を見て気になった場合もあり。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">・日本のアニメはどのような状態で見えていたのか、吹き替え?字幕? →幼少期は吹き替え=だからアラブのものだと思う …アラビア語の字幕があっても子どもにはまだ難しいのではないか・アニメやゲームでの日本語の文字についてどういう印象か →「これ何?」…文字を見ることでの印象は出てきていない・日本以外だとどんなアニメを見ていたのか? →具体例では「ディズニー」がある…ディズニーはディズニーとわかりやすい、それ以外は区別がつかない? 見た経験がない? →特に具体例は出てこない = 「このアニメがどこのものか」を気にしていたわけではない・アニメ以外ではどういうものが? →ゲーム…語りの順番の違いだけでアニメとの時期の違いは見られない →それ以外は? …特になし =子どもの頃なのでアニメが中心、たまにゲームも・どんなアニメを見ていたか? →タイトルやストーリーが出てくる →別概念とするか具体例をみる・「日本のもの」だと当時は知らなかったが今は知っている →いつ、どうして気が付いた? →<日本のだったの?>という驚きが幼少期と現在との間に入る.・アニメが日本のものだと知ったあとどうなったか? →プロセスをきちんと確認すること |
|--|--|

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 4-1-2 | 「日本のだったの?」 |
| 定義 | 自分の接していたものが日本の物だと知ったときの驚き |
| 具体例 | <p>(LTI2-4,5) (子どものときに見ていたアニメを)小学校の時、パソコンがあって、インターネットを使って、たくさん調べて、あー日本のアニメーションだーって見つけました。</p> <p>(LTI3-9) はじめて、アニメは作った人はアラビア人です。はい、昔。でも、インターネットを調べて、アニメは日本、作った人は日本人です。ショックです。はじめてショックです。アラビア人です、じゃありません。それから、日本を、日本語を考えました。</p> <p>(LTI8-6) わたしはゲームが好きです。でも、どこからわかりません。でも、12歳のとき、LTI9さんに会いました。LTI9さんもファミコンと任天堂が好きです。わたしはこのゲームは何ですか、これは日本のゲームです。翼は日本のアニメです。[LTI9さんが教えてくれたんですか?] そう、これもこれも。例えば、ファイナルファンタジー、ドラゴンクエスト。みんな日本です。それから、たくさん日本がありました。これ(自宅にある電化製品など)は日本のです。だから、ああ、わたしは、日本ですか、日本です、はいはい。それから、わたしは、わたしに質問しました。日本はどんな国ですか。どうしていつもみなさん日本のゲームが買いますか、どうしてうちでテレビは日本製、ビデオも日本製、いつも日本製、どうしてですか。</p> <p>(LTI9-9) わたしは日本を全然知りませんでした。たぶん、日本の車、電気製品。それだけ。でも、友達は何を知っていました。ファミコンと任天堂も好きです。わたしはこのゲームは何ですか、これは日本のゲームです。翼は日本のアニメです。みんな日本でびっくりしました。</p> <p>(LTI9-18) 大人なとき、まだアニメを見ました。有名な映画、アニメ、日本のアニメ。何でしたか、あー(机を叩いて) ルール? ルル?[「るろうに剣心?」] そう、「るろうに剣心」。前見ました、でもわかりませんでした。大人とき、わかりました。これは日本の。わたしは日本のアニメを見ましたか。「翼」も日本のアニメ、ほかの国のアニメじゃない。はじめて見ましたとき、アラビアのアニメと思いました。アラビア語で話していますから。でも日本のわかりましたとき、あーっ、えーっ、日本の! どうしてわたし、前わかりませんでしたか。それから、日本の、日本に興味を。[それからですか?] はい、それから。[その前は?] 何? アニメ? [アニメじゃなくて、日本、前、日本に興味がありましたか?] いいえ、全然。アニメはアニメ、日本は日本、同じじゃありません。</p> <p>(LTI10-7) でも、その当時は、わたしはそれが日本のだって知りませんでした。ときどき、ゲームの中に日本語を見かけましたが。でも、何か変なもの、でも、それが日本のだって知りませんでした。たぶん、日本人がいくつかのゲームを作ったんだなって思いましたが、そのオリジナルが日本語だって知りませんでした。で、大きくなって、英語が読めるようになって、ゲームの輸入雑誌を見るようになりました。アメリカかイギリスのゲームの雑誌を見つめました。いつも新しいゲームと、No.1ゲームについての記事を読んでいました。で、そうした雑誌でこうしたゲームは全部日本のだって知ったんです。へえ、そうなんだって思いました。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・対極例「子どものころから知っていた」はあるか? →具体例なし=当時は「日本のアニメ」だとは思っていなかった…子どもがいちいちそういうことを気にするとは思えない(日本の子どもがセサミ・ストリートを「アメリカのもの」と意識してみているか?親に「これはアメリカのだ」と言われたところでどうなる?) ・日本のものだと知ったのはいつ、どうして →「子どものころはわからなかった」が、インターネット、友人などを通して情報を得た。「いつ」かは「日本語を始める前」=知ったことが日本や日本語への興味につながる ・日本のものだと知ってから興味は変化したか? →日本への興味につながっていく |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--|---|
| | <p>・日本のものだと知ったときに驚きを感じている →この「驚き」が大切なのでは ⇒単に「日本のアニメ」を見たから「日本に興味」を持ったのではなく、「見ていたアニメ」が 「日本のアニメ」だと知って驚いたことで「日本に興味を」と持つようになった →それだけで 日本語学習へとつながる? →そういうわけではない。ほかの要因と関連している →【開始の決心】 でほかの要因が明らかになる</p> |
|--|---|

| | |
|----------|---|
| 概念 4-1-3 | インターネットの時代 |
| 定義 | 新しい情報を得るためにインターネットを活用したという経験 |
| 具体例 | <p>(LTI1-10) (祖母や母がアニメの主題歌を歌っていた)その影響でアニメを好きになって、なんか、あと、インターネットの調べて…。</p> <p>(LTI1-12) (日本のドラマを見るようになったきっかけは)インターネットで見つけました。</p> <p>(LTI1-13) いとこは日本人の友達からなんか手紙をもらいました。その手紙に、何か嵐のメンバーの、こう小さい写真とありましたね。いーっばいありました。紹介しました。あとでインターネットで調べて、あ、嵐だ、と。</p> <p>(LTI1-14) (日本語を勉強しようと思って)インターネットでいろいろなサイトがあるんですけど、それを見ました。でも無理。</p> <p>(LTI1-23) (日本のアイドルの)DVD をいっぱい買っています。日本でも買っていました。最初はインターネットで。</p> <p>(LTI1-25,26) 今、インターネットが、日本のブログ、ちゃんと日本語で読めます。おもしろい。前はわかりませんでした。今、わかりますから、楽しくなりました。毎日ぐらい読みます。[好きなグループのことを知るため?] そう。でも、あと、日本語がわかりますねって見ます。</p> <p>(LTI2-4,5) 小学校の時、パソコンがあって、インターネットを使って、たくさん調べて、あー日本のアニメーションだーって見つけました。</p> <p>(LTI2-8) (ドラマ、バラエティ、音楽番組などを見ていることについて)今は何でもテレビを見てますね。[どうやって見るんですか?] インターネットで。全部あります。</p> <p>(LTI2-14) (コンサートのグッズであるうちの材料が東急ハンズにあることを知っているのは)えっと、インターネットでジャニーズのうちの作り方を調べて(笑)東急ハンズ。あ、グーグルで「ジャニーズ うちわ 作り方」で、サーチ、サーチ。ブログがたくさんあります。それを見て、はい、コピーをしました。</p> <p>(LTI3-10,11) インターネットでいろいろ調べました。also 日本の歌も。アニメの歌。レディ・オスカーの歌。いつも聞いて、聞きながら、言葉を読みます。[日本語ですか?] はい、でもローマ字。</p> <p>(LTI3-13) インターネットでマンガを。[インターネットで買ったんですか?] いいえいいえ、ダウンロード。[アラビア語?] 英語。英語のマンガはインターネットたくさんあります。</p> <p>(LTI4-7) (好きでずっと見ていたアニメの放送が終わって)インターネットで。日本のアニメ、もちろん subtitle がありました。フランス語の subtitle、インターネットでダウンロードしました。</p> <p>(LTI4-8) 友達にドラマをダウンロードして、わたし、借りました。それでたくさんドラマを見て。「ロングバケーション」とか。[ちょっと古いドラマですね]わたし、木村拓哉大好きです。あの、なんか新しいドラマを見ました。何でしたっけ。ま、なんかドラマを見て、木村拓哉大好きでしたから、全部のドラマ調べて。[木村拓哉のドラマ全部調べて?] はい、そう、インターネット。で、古いドラマも全部ダウンロードして見ました。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------------|---|
| | <p>(LTI5-18) (日本の雑誌を)今、amazon で買います。毎月毎月、いっぱい買います。[お金かかりますね] そう! そうなんです。すごいかかります。日本でたぶん 500(円)、でも、1000(円)したぐらいって感じ。でもインターネットでいっぱい買います。仕方ない</p> <p>(LTI6-4) (ガンダムを見ていたのは)高校、多分。高校の時。だって、インターネットで探しましたから。サーチしました。で、見つけたーって。</p> <p>(LTI6-7) (好きだったアニメの放映が終わって)あれ、もうエピソードない?サーチしました。で、インターネットサーチしました。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・インターネットをどのように使うのか →知りたい情報を調べる、日本語を調べる、アニメやマンガ、ドラマをダウンロードする …「日本語学習動機」のプロセスで重要なことは何か? →新しい情報を得るための検索 →かなりピンポイントで=特別に「知りたい」という対象がある ・この年代はネットが当たり前という世代。インターネットを使うことは特別なことではないのでは? →ただ調べるだけなら特別ではないが、ピンポイントで情報を探す=「知りたい対象がある」ことが特別 ・アラビア語で調べる? →英語で調べる=<高い英語力>があるから可能 ・ネット以外の方法での情報収集は? →1 例あり(QUJC10 ゲームの雑誌を読む)が、「インターネットは発売したゲームや発売間近のゲームの情報ばかりです。最新のゲーム、つまり、日本でどういいうゲームがあるかは雑誌だったら詳しく書いてあります」ということで、ネットでの情報収集を行い、それ以上の情報を求めて雑誌を購入する =ネットでの情報収集の限界を感じる ・英語で得られる情報に限界を感じる(<思い入れのあるもの>で説明できる)ことで、日本語での情報収集を考えるようになる→開始の動機への入り口 |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 4-1-4 | 思い入れのあるもの |
| 定義 | アニメ、ドラマ、人物など、何らかの対象の中で特別に思い入れを持っているモノやヒトに限った興味の範囲 |
| 具体例 | <p>(LTI2-8) えっと、ジャニーズ…が好きになって、いろいろな番組を見ました。</p> <p>(LTI4-7,8) わたし、初めて見た。アニメは「City Hunter」。[新しいですね] あの、もっと前にも見ましたけど、それは見ただけ。なんか、ちゃんと、見るって見たのは「City Hunter」。[ほかにはどんなアニメを見ましたか?] たくさん、えっとたくさん見ました。[でも「City Hunter」?] そう、アニメ、「City Hunter」大好きです。もちろん「ドラゴンボールZ」も見ましたが、わたしそんなに好きじゃなくて。</p> <p>(LTI4-8) 木村拓哉大好きです。</p> <p>(LTI5-10) でも、何で日本語、たぶん、中学の時、名探偵コナン大好きなんですから。</p> <p>(LTI5-12) (ドラマからバラエティ番組を見るようになったのは)だって、好きなアーティストはバラエティショーしたり。で、見てみたいなって。もう好きになっちゃって。[好きなアーティストって誰ですか?] w-inds。最近は嵐はまっています。だから、嵐の番組ばかり見て。</p> <p>(LTI5-16,17) (日本旅行でいちばんよかったことは)コンサート。もう涼平くんも見たかったから、涼平くん。[涼平くん?] w-indsの涼平くん。あの、コンサートは涼平くんをフォーカスだった。DVDではあんまりできないから。[ほかの人も出ているもんね] そう、わたしは涼平くんだけ大丈夫。コンサートは生でフォーカスできますとか。</p> <p>(LTI6-8) はい。ええ、あの、あの、名探偵コナンの。本当に好きでしたから。</p> <p>(LTI6-10) (音楽からドラマに行ったのは)だって KAT-TUN は、日本で KAT-TUN、亀梨、赤西さんはずっと音楽しますが、ドラマもします。だって興味がありますから、ドラマ見たいね。ドラマ、ああおもしろーいと思いました。[KAT-TUNはどうやって知ったんですか?] あの、最初はアニメ見て、音楽を聞きました。音楽いろいろ、たくさん人聞いて、KAT-TUN。あとはずっと KAT-TUN ばかり。</p> <p>(LTI7-19) (16年前に MTV でチャゲ&飛鳥を見てから)ずっとチャゲ&飛鳥。[ほかの人は聞かないんですか?] 聞きますが、チャゲ&飛鳥と同じじゃない。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・注目したものは何か(アニメ?ドラマ?人??) →アニメ、ドラマ、人、ゲーム :いずれにしても、そのものを追おうとした時に「日本語がわからないと次に進めない」という思いがある →「字幕の存在」「日本語がわからないストレス」と関連 ・興味が何にでも広がるというはあるか? →ない…?? 「いろいろ見たけれどこれが一番」という興味の持ち方 …ある特定のものに入り込むことで、それを追いかけるために日本語が必要と感ずるが、わからないということでストレスを感じる事となる…ということになるのでは |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 4-1-5 | 年長の家族 |
| 定義 | 日本への印象や日本語学習動機に影響を与える年上の家族の存在 |
| 具体例 | <p>(LTI1-10,11) あの、最初は、本当に小さいの時、おばあちゃんたちがアニメ好きでしたね。アニメはアラビア語で。でも、テーマソングは日本語。それでおばあちゃんは録音して、ずっとかけました。</p> <p>(LTI1-24,25) 本当に小さいのときからね、お母さんとおばあちゃんの影響で。日本大好き。[アニメとか?] 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。[お母さん何歳でしたっけ?] あれ? 40歳? ううん、もっと若い、もう少し若い。お母さんたち、みんな、みーんなアニメ見ましたよ。[みんな?] いとお母さんも見ました。みんな。</p> <p>(LTI4-7) (「City Hunter」が好きだということについて)あの、わたしと父と母と、みんな見ていました。[ご家族で?] はい、みんな見ました。でもちょっと、ときどき父とちょっと恥ずかしいだったんです。[どうして?] 先生見ましたか? [少し。だから本当は理由はわかるんですけど] 意地悪(笑い) でも、そう、ちょっとエッチですから、これはちょっと、お父さんとお母さんといっしょに…(笑い)。でも、みんな好きでした。</p> <p>(LTI5-9,10) わたしのお母さんとわたしのお兄ちゃん、お姉さんも昔から、あの、日本、カタールの、アラビア語のアニメはテーマありますね。たとえば、「レディレディ」とか、「レディオスカー」とか、あの、テーマは全部あの、「マジンガー」とか。</p> <p>(LTI7-19,20) 本当は兄は全部今、日本、日本の音楽を聞きます。お兄さんはわたしより日本の音楽を好みます。[いつからですか?] チャゲ&飛鳥、16年前。</p> <p>(LTI8-5,6) 兄はいつも日本のゲームを買いました。</p> <p>(LTI8-16) (お兄さんが応援してくれる理由は)兄は子どもの時も、アニメとドラマが好き、日本語、日本、日本が好きです。</p> <p>(LTI0-A) 外交官だったとき、父は日本へ1回行ったんです。それで、お土産を買ってきてくれました。[日本に住んでいたんですか?] いいえ、父の親友が駐日カタール大使だったんです。それで会いに行きました。1回だけですけど、そのときにお土産を。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。兄も1人外交官ですが日本に行きたいって。</p> <p>(LTI0-B) (ドラマを見るようになったのは)ずっと姉の影響で。お姉さんは調べて、いいですね、いっしょに見て、見ました。</p> <p>(LTI0-C) わたしの父は日本へ行きました。だいたい行きましたから、わたしは興味がありました。[お父さんはどうして日本へ行ったんですか?] 仕事。カタールのオリエント(時計)の代理店だった。カタールでわたしの父だけオリエントの時計。[それで日本へよく行ったんですね] はい、2年に1回、1年に1回、2回。いつもわたしにお土産を買いました。おもちゃとか。</p> <p>(LTI1-1) 4歳のとき、インターナショナルスクールに行きました。1年だけ。[どうしてですか?] なんかお母さんは、英語は大切ですから。[じゃあ、どうして1年で辞めたんですか?] あの、カタールの学</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>校、小学校の前からずっと同じ学校、高校まで。で、ずっとインターナショナルスクールはちょっと…。お母さん、カタールの学校ほうがいいですから。</p> <p>(LTI5-2) (英語を習いに小学校のとき)アリゾナに行きました。[アメリカの?] ううん、カタール、アリゾナ。[学校ですか?] じゃなくて、LTI みたい。なんか、子どもの英語のクラスなんです。英語勉強した。4年生、5年生の間、入っていた。もう6年生は終わりました。[どうしてアリゾナに行ったんですか?] お母さん。英語は必要なんです。ちょっと勉強してくださいって感じ。</p> <p>(LTI6-2) わたし英語好きで、わたしだけ勉強しました。あの、お母さんも休みのとき、institute みたいところ行ってくださいって。[それはLTI6さんが行きたかったから? それともお母さんが行ってくださいって?]あの、わたし、本当に英語好きでした。で、わたしは勉強したいですから、お母さんは大丈夫です、行ってください。本当はわたしの前、お母さん行ってください考えました。ちょうどいいですね。</p> <p>(LTI7-2) 5歳のとき、母はわたしに英語の学校に行ってください、言いました。学校じゃない、プライベートスクール? 先生の家に行きます、学校のあとで。みんな遊びます。でも、わたしだけ英語、英語、英語。[毎日?] はい、毎日。休みは金曜日だけ。[いつまでですか?] 5年。[5年間? 5年生?] 5年間、5年生。あの、5歳から10歳まで5年間。10歳は5年生。</p> <p>(LTI10-2) わたしの家ではテレビはみんな英語でした。</p> <p>(LTI0-A1) 3歳の時、わたしは英語の保育園と幼稚園に行き始めました。インターナショナルスクールです。それで、学校では英語で話していました。アメリカ人と他の国の先生たちがいましたが。みんな英語で話していました。この頃英語の基礎を学んだと思います。そして、そのため、わたしは流暢な英語が身に着いたのだと思います。その後、4、5歳の時、わたしはまた他のインターナショナルスクールに行きました。[どうしてインターナショナルスクールだったんですか?]父は外交官で、英語の大切さをよく知っていました。そして、英語は小さい頃からやったほうがよいと信じていました。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ LTI 修了生だけではなくその周囲にいる家族も日本やアニメが好き → 「家族」ではなく年上のメンバーに限られる? ・ 対極例「家族の反対」のようなものはあるか → 具体例あり = 概念<周囲の無理解>に入れる ・ 対極例「年少の家族」はあるか? → 具体例なし …LTI 修了生のなかに姉妹がいるが、妹からは「姉の影響」という具体例があるが、姉からは妹の話は出てこない = 年上の家族に限定する ・ 「年上の家族も日本が好きだ」というだけではなく、日本へ行った経験やそのときのお土産が LTI 修了生に日本に関する正のイメージ形成を促している = 概念名<年長家族も日本好き>を<年長の家族>に変更 ・ <年長の家族>は言語学習の関する概念を別に形成すべきでは? → しない…あくまでも「日本語学習動機のプロセス」に影響を与える存在であり、LTI 修了生の変化を追うため周辺概念は増やさない ・ 日本語学習を応援してくれる家族はどうする? → 概念を分ける<応援してくれる家族>: <年長の家族>は日本や日本語学習と関連する言語学習に関わる、開始動機への影響。<応援してくれる家族>は継続動機との関わり。 |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------|--|
| 概念 5-1 | 日本語がわからないストレス |
| 定義 | 日本語がわからないために自身の興味を満足させられないというストレス |
| 具体例 | <p>(LTI1-16) W(というアイドルグループ)を好きになりましたとき、なんか、全然サブタイトルがないんですからね、自分で、なんか、ふふふ、I have to understand on my own, so I have to start study と思いました。</p> <p>(LTI2-9) テレビ番組はサブタイトルは、あの、ありませんから、ちょっと、あの、笑ったり、泣いたり、あの、してた人は、なんでなんですか、これ。なんで、あの、笑いますかとか、ちょっと気に、気になるんです。</p> <p>(LTI3-8) えっとテレビ番組を、あの見ながら、わかんない、あの、あの、何の話を、全然わからなくて、たぶん、20%、わかりました でも、あの、話は全然わかりませんでした。</p> <p>(LTI6-8) 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。あー、何かなーって。もう、わかんない、わかんない。</p> <p>(LTI6-10) インターネットでも、ちょっとドラマ、あんまり遅いですが、サブタイトルあんまりありませんから、ちょっと大変でした。</p> <p>(LTI10-7) 雑誌でこうしたゲームは全部日本のだって知ったんです。わたしたちがこうしたゲームを手にするのは日本での発売より 1 年後だって知って、驚きました。最初に日本語で発売されてから、翻訳するのに 1 年かかるからです。それで、何度も日本語だけのゲームに関する記事を読みました。それはすごくいい、すごく面白い、でも、翻訳されるかどうかかわからない、いつか翻訳されるといいですねっていう。それを読んだ時、すごくイラッとしました。とてもいいゲームがあるのに、やれないなんて。</p> <p>(LTI10-9) あるゲームをするのに 1、2 年は待たなければならないんです。それで、自分が日本語ができたらいいのになって思いました。そうしたらそれが発売されたらすぐに遊べるし、発売されたゲームを全部、新しいうちにプレイできるなって。でも、今の自分はそれができないんです、日本語わからないから。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・対極例「日本語がわかる」や「わからないけど問題ない」というものはあるか。→なし ・「翻訳で十分」という対極例はないのか? →(LTI5-20)「みんなアニメのファンなんですから、アニメで英語もありますから、サブもありますから、もう十分なんです。ドラマの好きな人、アーティストの好きな人、たぶん日本語が必要。わかんない、でも、わたしは必要」→何に興味を持っているかで日本語が必要かどうか分かるのか? …興味がある特定の事象を追いかけるために日本語が必要になってくるのでは=概念「興味の収斂」と関連 ・「日本語がわかったらもっと情報が得られる」と考えている =自分の興味を満たすためには日本語が必要であるということの発見 ・「日本語がわからない」ということをどう捉えているのか? →仕方がない、よくない? →「怒り」「どうして」=ストレスとなっている ・情報を得るために何を換えればよいと考えているのか? →情報提供源を変える、自分を変えるなどをどう捉えているのか? ・「もっと字幕を」や「翻訳を急げ」などの要求はあるか →ない ・「自分を変える=日本語がわかるようになればよい」という考え方=日本語学習の開始につながる |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 5-2-1 | 独学の限界 |
| 定義 | ある言語に興味を持ち一人で勉強を始めたものの続けることができなかったという経験 |
| 具体例 | <p>(LTI1-7) 一人勉強は本当にダメです。一人ですとね、ずっとぼーぼーってします。だから、日本語のクラスに来ましたね。</p> <p>(LTI1-16) (一人で勉強していても)日本語を聞くと、なんか、理解します。リスニングは大丈夫でした。なんか、はいはいって。でもしゃべりはダメでしたから、学校に来ました。</p> <p>(LTI1-26) レベル6終わるからね、もっと勉強したいって思います。でも一人勉強はだめだ一って。</p> <p>(LTI2-11) (ひらがなとカタカナを)自分で勉強しました。すごく、あの、難しかったんです。一人ですからねえ。はい。全然わかんない、わからなかった。</p> <p>(LTI3-12) (一人で勉強することは)難しい。[どんなところが難しいんですか?]先生がない。先生があったら、宿題と[すみません]ふふふ、「明日テストです」って。えーっ、えーっ、はい、よし、勉強します。この感じ。</p> <p>(LTI4-10) (LTIに来る前の日本語の勉強は)ちょっと。インターネットでいろいろなサイトがあるんですけど、わたしいろいろな行って、でも自分で、自分で勉強して、つまらないです。だって、なんかいつつウェブサイトに行って、読んで、はい、はい、はい、はい…でも、いいえ、つまらないですから、全然勉強しませんでした。全部頭の中。「おはよう」はい、おはよう。「こんばんは」はい、こんばんは。それだけ。誰も話しません、わたしだけ。難しいじゃなくて、でも、なんか、勉強しなければならぬ、あの、つまらない、頭の中だけはつまらないと思いましたから、(一人で勉強するのは)やめました。</p> <p>(LTI5-12) (日本語を)習いたいけど、先生がいなかったから、もう、どこでも、クラスがなかったから、なんかそれはできなかった。そして自分であんまり。あの、できなかったから。</p> <p>(LTI6-10,11) (一人で家で勉強しようとしたが)だって、あの、ま、自信がありませんでした。わたしだけ。もっと勉強します何て言うか、もし、何かあったら、あの、先生が必要なんです。あの、質問がありますから。質問しますから。ちょっと自分で本当は大変ですから。あの、もっと楽しい、みんなの。だわたしの場合は、一人の、一人だけは無理。だからフランス語無理でした。だってわたし一人だけでした。あの、う、わかりませんが、勉強のこと一人で。教室でもっと大丈夫。</p> <p>(LTI7-7) (日本語を一人で勉強していたことについて)文…文も勉強しました。でも、使わなかった、チャンスがないから。</p> <p>(LTI10-9) (旧日本人学校の日本語講座は)なんか、嫌になっちゃって、すぐ行くのを辞めました。その後、まだ覚えているんですけど、数年間は気持ちはあったんですけど、日本語は何もしませんでした。難しい、自分には難しすぎるって思ったんです。一人では無理だった。高校にいた時に、また興味が出てきたんです。探したら、表を見つけました。で、ひらがなを習い始めました。たぶん、あいうえお、かきくけこから始めました。やめて、また初めて。ちょっと疲れるなって思って、多分、ここが自分には難しい段階だったんですね。でも、授業の合間や休憩時間に時々、やり続けました。字を書き続けて。友達がそんなわたしを見て、何書いてるんだって言いました。日本語だよ。習いたいんだけど、チャンスがなくて、あんまり一生懸命じゃないんだって話しました。やっぱり一人は難しいです。全然わかりませんから。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|-------|--|
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・独学の限界がわかっているということは、独学の経験があるということ? →①やってみただけダメだった ②やる前から自分には無理だとわかっていた ・独学を試みた場合、どのような方法で? →①インターネット ②本を購入 ③民間の語学学校 … ①②やってみただけ無理だった ③レベルが物足りなかった、難しくて行くのを辞めてしまった →近くに教育機関があったとしてもレベルや目的が合致しなければ続けることは無理 ・なぜ独学ではダメなのか→①先生がいない…質問できない、追いこまれるという状況がない ②一人ではつまらない →LTI 修了生が日本語講座に求めるもの=教師+相手の存在が必要 ・これは日本語に限ったものではない =学習スタイルの問題 =言語学習は一人でやるものではないという認識を持っている ・独学で成功した例があるのか→具体例では「続かなかった」とは言っていないが、続いたとは思えない…続いていたならば、レベル1ではやさしすぎるはずだがレベル1を「やさしい」という者はいなかった …LTI 以外の日本語講座で学習した経験がある5名でも4技能の観点からみた場合、レベル1が妥当だった →<日本語を習いに行ったものの>という概念を生成 |
|-------|--|

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-2-2 | 日本語を習いに行ったものの |
| 定義 | LTI に来る前に他の日本語学習機関での学習経験を持つが、内容やレベルが合わずに辞めてしまったという経験 |
| 具体例 | <p>(LTI2-9,10) (LTI の前に民間の語学学校で)ほかの学校で、勉強しました。[どうしてですか?] ほかの学校はありません。でも、3 か月で辞めました。[どうしてですか?] えーっと、大学はちょっと大変でした。[じゃあ、大学がなかったら続けましたか?] うーん、続けない…。[どうしてですか?] クラスは、ちょっと…いいじゃない。</p> <p>(LTI5-11) (民間の語学学校へ行ったのは)大学 2 年生だった。1 コースだけ、2 か月。すみません、クラスあんまり行ってなかったから、よく覚えてない。2 コースだった? で、LTI へ。[どうして前の学校から LTI に変えたんですか?] 先生がなかったから。待つことはもう止めた、もういい。先生がいなかったから。LTI は先生がいますから。</p> <p>(LTI6-10,11) LTI の前は、ほかの学校は、いいえ。[民間の語学学校に行ったって言っていませんでしたか?] あ、そう、行きました、忘れました。あはは(笑)。もう覚えてない、行きました忘れるくらい、何も習わなかった。[せっかく行ったのに?](一人で勉強するのは無理だとわかっているのに日本語講座を探して民間の語学学校を見つめました。でも、よくなか…、いえ、あんまり。うーん、まあまあ、大丈夫でした。簡単だったし。でも、本当に遊びました。たぶん。みんな。日本語を習いたいでしたけど、習わない、遊びます。[誰とですか?] うーん、遊びみたい? 楽しいでした。でも、わたし、厳しいのほうがもっと好き。</p> <p>(LTI6-12) (民間の語学学校を辞めた理由は)クラスは終わります。先生はドバイへ行きました。学校は新しい先生来ますけど、たぶん、わかりませんが。じゃ、辞めます。</p> <p>(LTI9-12) (職場にいた日本語ができる人に)日本語を習いました。ちょっとだけ。わたしはすごくやりたいでしたが、あまり暇じゃなかったんですから、本当に忙しかったです。[誰が?先生、LTI9 さん?] わたし。仕事がたくさんありましたから。</p> <p>(LTI0-A1) 新聞を読みました、学校(民間の語学学校)の advertisement 見つけて、授業のリストを読みました。日本語がありました。日本語を勉強してみたいです。でも、何をしなければなりませんか。電話で話しました。registration をしました。[どのぐらい勉強したんですか?] 4、レベル 4。(ため息)先生はいませんでした。[どこかへ行ったんですか?] いえ、レベル 5 はできません。先生はレベル 4 まで。どうしてですか、わかりません。先生はレベル 4 で終わりです。</p> <p>(LTI0-A2) (民間の語学学校が終わったあと)[どうして LTI に来ることにしたんですか?] もっとレベルがなかったから、本当に心配しました。もっともっとレベルがほしいです。勉強しなければなりません。まだ日本語忘れたくないです。</p> <p>(LTI0-B) (旧日本人学校の日本語講座に行ったところ)ほかの学生たちはみんな、20 歳とか、30 歳とか、それ以上だと思います、あと、みんな、会社とかそういうところの社会人でした。だから、自分だけが若い学生だったので、何か変な感じがしました。12 歳ですから。でも、それと同時に、学校とは違うので新鮮な感じがして、がんばろうって思いました。自分が日本語を習おうという理由はゲームや漫画とか、そういうのを理解するためだって思っていました。いちばんやりたいことは読むことでしたが、あまり教えてくれませんでした。フレーズが中心で、数とか、基本会話、これ、それ、あれみたいな。だから、クラスの後、いつも先生に言い続けたんです。読みをやりたい、読むのを習いたって。先生は図書館を見せてくれました。学校には図書館があって、そ</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|-------|---|
| | <p>こにあるマンガを見せてくれたんです。マンガを見て、興奮しましたが、何も読めませんでした。悲しくなって、また、読みたいって先生に言い続けました。たぶん、4、5 回目のクラスだったと思います、そう言い続けて。よくわかりませんが、自分が原因だと思うんですけど、先生はひらがなカタカナの表を持ってきてくれました。で、それをわたしたちにくれて、来週にはこれを全部覚えてくるように言いました。で、覚えようとしたんですが、できませんでした。それで、クラスへ行くのをやめてしまいました。たぶん、恥ずかしかったのか、いい学生じゃなかったことが悪いと思ったのか、覚えていません。でも、覚えているのは、それ以降、クラスに行くのはやめたということです。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・なぜそこを辞めてしまったのか→自分が忙しくなった、クラスがなくなった、レベルが合わなくなった、やりたいことと違った、あまりよくなかった …「求めているもの」とは違った? 受講生の求めるものを提供しなければ意欲はあっても継続はできないということ＝継続の動機には日本語講座の質が問われる? ・LTI 以外での日本語学習経験があるのは 5 名(数字が重要ではないが) →「日本語をやりたい」という人は学習機関を求める? =学習スタイルに関わること ・「ほかの日本語講座に行った」ということではなく、「その結果どうだったか」が重要 =続けられなかった →概念名<ほかの日本語講座で>を<日本語を習いに行ったものの>に変更 ・LTI 修了生は LTI 以前に学習機関か独学(アニメを見るだけでなく教材のようなもの入手して)の経験がある →学習方法を模索している =<日本語を習いに行ったものの>と<独学の限界>で[学習方法の模索]というカテゴリーとなる |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 5-3-1 | そんなのがあるんだ |
| 定義 | 自身の興味を知る周囲の人が LTI の存在を教えてくれたという経験 |
| 具体例 | <p>(LTI2-10,11) LTI6 さんは LTI に入って、わたしのこの学校を見せてから、決めました。ああ、日本語のクラスがあるって。わたしも LTI に入りたかった。</p> <p>(LTI3-11) (LTI のことは)兄から聞きました。新しい日本語のクラス。I want to apply. [どうしてお兄さんは LTI3 さんに話したんですか?] えと、兄の友達、最初話しました。[LTI3 さんに?] いいえ、兄に。兄の友達「日本語のクラスなんて誰が行く?」と笑いました。兄も笑いましたが、わたしが行くと思いました。[どうして?] わたしは言葉の勉強が好きですと知っています。</p> <p>(LTI5-11) [どうやって LTI のことを知ったんですか?] 日本大使館のパーティーがありました。先生(筆者)と会いました。覚えていますか? [もちろん覚えていますよ] じゃ、知ってる、大丈夫。[でも話してほしいな(IC レコーダーを示しながら)] あ、evidence(笑)。はい、じゃ、あの、大使館のパーティーで先生と会いました。先生はわたしに「LTI に新しい日本語のクラスがありますから、ぜひ来てください。とてもいい先生がいます」と言いました。[言いました? 「いい先生がいます」って] ははは(笑)、言いました。[そうか...] で、わたしは日本語の勉強ずっとほしいなんですから、「はいはい行きます」って。[そうでしたね。でも、そういえば、どうして LTI5 さんはあのパーティーにいたんですか?] あの、前、ずーっと前、大使に会いました。わたし日本語勉強したいですと言いました。でもクラスがない。で、大使館は「パーティーへ来てください。LTI で日本語のクラス始めるんですから、先生もパーティーに来ますから。いい先生ですから」って。[「いい先生」って言ったのは大使館じゃない?] そっか、先生じゃなかった(笑)。ま、そんな感じで、知りました。</p> <p>(LTI6-12) [どうやって LTI を知ったんですか?]あの、日本大使館のパーティーで先生(筆者)は LTI5 に会いました。で、話しましたから。LTI5、わたしに LTI があります、やったーって感じ。じゃ、LTI に来ました。本当にラッキーでした。[どうしてラッキーだったんですか?]あの、ほかの学校は終わりましたから、クラスがなかったですから。[ほかの学校を探していたんですか?]いいえ。もういいや、諦めました。だから、LTI があってラッキーでした。</p> <p>(LTI7-10) [どうやって LTI を知ったんですか?]S さん(大使館職員)、わたしの電話でききました。新しい日本語のクラスへ来ますか? [どうして S さんは LTI7 さんに電話をかけたんですか?] LTI 始まる 1 年前、わたしは大使館に行きました。ききました。わたしは日本語勉強したいですが、学校は今までありません。どうやって勉強しますか? S さん、わたしに待ってと言った。[それで S さんが電話したんですね]そうそう。びっくりしました。わたし、もう忘れちゃったから。[習いたって思っていたこと?] いいえ、大使館に質問しました、もう忘れちゃった。電話のあと、思い出しました。</p> <p>(LTI10-8) (日本語の勉強に)興味はあったんですけど、大学 1 年生の時、19 歳の時、大学の図書館で勉強してたか何かの時、広告というか「日本語を勉強しよう」というポスターを見たんです。で、電話番号があって。それで、電話してきいたんです。ラッキーでした。</p> <p>(LTI0-A) お姉さんは LTI を始めました、日本語。で、わたし、へーって。いいなあ、わたしもって。</p> <p>(LTI0-B) 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、いつも私のこと、日本、日本語とかやりたいって知っていますから、お父さん教えました。お父さんは勉強したいですか? 日本語。だから、わたし、はいと言いました。わたし、冗談と思いました。だって、なんか、みんなわたしは、日本、知っている、日本が好き知っているんですけど、あの、なんか…ちよっと…なんか、I didn't think they would take me seriously(わたしが真面目に考えていると思</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>ってくれているなんて思っていなかった)</p> <p>(LTI0-C)</p> <p>ほかの学校が終わって、全然勉強しませんでした。前の先生のアドバイスを聞きました。[どんなアドバイスですか?] 新しいクラスがあります。でも LTI です。大丈夫、日本語のクラスはあって、本当によかったです。[そっか、探していたんですね?] 探していた? いいえ、カタルで日本語のクラスはありませんから、本当に悲しかった。</p> <p>cf.(LTI0-D) …旧日本人学校の日本語講座を始めた LTI 修了生</p> <p>はい、10 歳、9 歳か 10 歳の時。でも、そんなに真剣ではありませんでした。ただ、日本語を習ったらいいなって思っただけで。でも、それが日本語を習おうと決心した本当に理由ではありません。すごく難しかったし、当時は日本語を習う教材がなかったんです。高速のインターネットもなかったし、本も見つけられなかった。あっても会話だけだったし。すごく遅かったし、見つけるのは難しかったんです。そんなに情報は見つけられませんでしたから、自分の中で思っただけで。12 歳の時、7 年生か 8 年生の時ですが、姉が新聞広告で日本語のクラスだか何かのことを見たって言うんです。そういったと思うんだけど、違ったかな。まあ、そこに日本大使館の電話番号があって、で、電話して聞いたんだっただけかな、あまり覚えてないですけど。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 周囲はなぜその話を持ってきたのか → 「日本語をやりたいと思っている」というのを知っていたから → なぜ知っていたのか 「わからない」 …話を持ってくるのはほとんどが家族、毎日の様子を見ていて気づいた? ・ 自分で必死に探した例があるか → 大使館に問い合わせたことは過去にある、しかし、その当時講座はなく、すっかり諦めていた/忘れていた・家族がどこかからか話を聞いて、持ってきた = 探していたわけではなく、偶然 LTI の情報が入ってきた → これまでの様子があったからこそ周囲が情報を提供した = 気にかけてくれる周囲の人間(主に<年長の家族>)の存在 ・ 「ラッキーだった」 = タイミングよく情報が入ってきたということ |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 5-3-2 | 余裕が出てきた |
| 定義 | 時間的なメドが立ち、日本語を習う余裕ができたという状況 |
| 具体例 | <p>(LTI3-11,12) (LTI のことを知ってから行きたいとは思っていたが)でも、授業がありました、大学で。難しかった。少しのあと、楽になりましたから、来ました。[それからはずっと楽でしたか?] いいえー。卒業の前、とてもとても大変でした。でも、頑張りました。</p> <p>(LTI7-9) 大学の授業あって、忙しかったですが、大丈夫。[暇になった?] ちょっと、ちょっとだけ。</p> <p>(LTI8-7,8) LTI で日本語勉強できました。初めはわたしはできません。どうしてですか、because クラスがたくさんあります、カタール大学で。だから行けませんでした。でも、次の semester は行けます。だから LTI に申し込みました。</p> <p>(LTI10-10) (LTI の日本語のクラスは)全部、自分に都合がよかったんです。わたしのクラス、大学のクラスは 5 時に終わるんですが、日本語のクラスは 6 時からでした。ちょうどいい時間です。場所も都合がよかったです。うちから近くて、3 分ぐらいでしたから。女子学生と一緒にのクラスというのは気になったんですけど、その時は男子クラスと女子クラスと分かれていました。だから、全部が完璧だと思いました。これは日本語を習うチャンスだと。</p> <p>(LTI0-A) (姉が LTI で日本語を始めたときに一緒に来なかった理由は) いいな、わたしも行きたいだったんですけど、大学の勉強は始めましたから。でも、なんか状況が見えて。日本語習いに行けるなって感じで。[暇になった?] 暇じゃないんですけど、ま、大丈夫かなと。</p> <p>(LTI0-B) 高校のあとで、大学の前、わたし暇でした。すごくすごく時間がありました。から、ラッキーでした。ずっと大学の前、LTI、日本語だけ。[大学のあとは?] ああ、もう…。大学で薬学部なんですから、勉強は大変。実験があります。だから、大学の前でよかった。[大学に入ってからだったら?] たぶん無理。始めなかった。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・余裕ができた理由は何か →大学の授業との折り合いがつくことがわかった ・仕事の折り合いがついたという具体例はあるか? →ない …LTI 修了生 10 名のうち 9 名が LTI で日本語学習開始時に大学生だった。社会人だった 1 名は「わたしの仕事は毎日 2 時に終わります」なので、元々余裕がある。(注)カタールの企業の就業時間は午前 7 時から午後 2 時(昼休みなし)が基本 ・「無理して来た」という対極例はあるか? →1 例あり(LTI7-11(LTI を始めたのは)大学 4 先生のと きです。忙しかったですが、うー、予定がちょっと壊れました。[予定を変えた?]はい、ちょっと大変でした) …どう解釈する? ①本当にやりたいという気持ちがあれば忙しくても始められる ②忙しいといっても変えられないわけではない …その両方か ・概念名を「日本をやる余裕ができた」から「余裕が出てきた」に変更: 完全に「できた」というわけでもない ・一度始めたが忙しくなって無理という対極例は? →LTI の修了生が対象(=最後まで続けられた人)なので、「忙しくなって続けられなくなった」という具体例はあるはずがない ・「忙しくなったが続けた」という具体例はある →一度始めてしまえば忙しくなっても続けるということか? =継続できた理由となる? …<始めた以上は>で説明できる ・開始したその時期がずれたら開始できなかった可能性あり →タイミングがよかった =<余裕が出てきた>と<そんなのがあるんだ>でサブカテゴリー[タイミング]となる |

| | |
|--------|--|
| 概念 6-1 | 二次元からの卒業 |
| 定義 | 興味の対象がアニメやゲームといった二次元の世界であったものから離れていくという興味の变化 |
| 具体例 | <p>(LTI1-12) 今、見るのはドラマです。[アニメは?] アニメはそんなに。[どうしてですか?] うーん、わかりませんが、もうあまり興味はありません。自分で見ない。</p> <p>(LTI2-5) 小学校の、小学校からずっとアニメーション見ました。でも、今、もう見ません。アニメから、J-POP 好きになりました。J-POP が…好きで、えっと、今はドラマのテレビ番組を見ます。[ドラマだけですか?] バラエティも。[アニメや J-POP は?] 音楽は聞きますが、アニメは見ない。もう見ない。</p> <p>(LTI2-15) (LTI2 が「日本に行きたい、ライブに行きたい」と言ったことに対して)[それはいつからそう思うようになりましたか?] 日本語を始めてからです。[ほかにも興味が出てきたことってありますか?] 出てきた…出てきたじゃなくて…たぶん、アニメもう見ません。[どうして?] うーん、興味ない。なんでかわかりませんが。</p> <p>(LTI3-14) [アニメだけじゃなくてドラマも見るようになったんですね?] ん? アニメとドラマ? [前はアニメを見ましたが、今はアニメとドラマを見るんですね?] いいえ、今、アニメ見ません。ドラマだけ。[その理由は?] ドرامはもっと気持ちがあります。人ですから。でもまだ、アニメは好きです。</p> <p>(LTI4-7) (高校生になってからはアニメよりドラマのほうが良いということについて)[どうしてドラマのほうが良いんですか?] 高校の時は大人になって、だから、ドラマのほうが。その後、なんかドラマのほうが見ます。</p> <p>(LTI5-10,11) あの、アニメから、ドラマから、アーティスト好きなんですから、日本語。[すみません?] えと、アニメを見ました、そのあとドラマ。ドラマからアーティスト好きなんです。で、バラエティーも。[じゃあ、今はアニメとドラマと音楽とバラエティー] ん、アニメはちょっと。</p> <p>(LTI5-12,13) [日本語を始めてから興味って変わりましたか?] もう今、バラエティー。昔は好きな人、好きな人のいろいろ番組見ます。[例えば?] 例えば、ドラマ見ます、音楽聞きます、バラエティー見ます…。今はバラエティーだけ。誰でも見ます。[今はどうして誰でもなんですか?] 日本のテレビ好きなんですから、バラエティー好きなんですから。</p> <p>(LTI6-10) (アニメ「名探偵コナン」から KAT-TUN へは)アニメ見て、歌も好きでした。で、その人の歌を探して。[いろいろな人がコナンの歌を歌っていますよね]わたしは倉木麻衣。倉木さん、いっぱい探しました。で、クリップたくさん見ました。ほかの人も。わーすごい、すごい。で、KAT-TUN も見ました。もうずっと KAT-TUN。[コナンはどこへ行ったんですか?] えっと、たぶん、高校生に戻りました(笑)。コナン、今も好きですけど、わたしもずっと子どもじゃない。</p> <p>(LTI7-16,17) (子どものときはアニメやゲームが好きだったが)今、意見は変わりました。</p> <p>(LTI8-8,9) (日本語を勉強する理由は)実は子どもとき、アニメとゲームをわかりたいです、見たいです。で、日本語を勉強しようと思いました。でも、今、わたしの夢は日本語の本を読みたい。特にコンピューターの本です。わたしの考え、日本は世界でいちばんコンピューターが好きです。だから、わたしの夢は日本のコンピューターの本を読むことです。[その夢はいつから?] レベル 3 から。初めてから、夢、アニメと思いました。[それが変わったんですか?] はい、今はアニメじゃ</p> |

| | |
|--------------|---|
| | <p>ない。[どうしてですか?] 前は子どもでしたから。今、大人の人ですから(笑)。[どうして大人になったんですか?] わたしは本当にコンピューターが大好きです。いつも日本の製品があります。わたしのテレビは日本製、いつも、日本製、全部日本製、だから、どうやって日本人はこのコンピューター作りますか、だから、わたしは興味があります。</p> <p>(LTI9-19,20) アニメ…わたしはアニメが好きです。それから、ゲームが好きです。[今ですか、子どものときですか?] 今、今アニメとゲームが好きです。[LTI9 さんはドラマを見ますか?] ドラマ? いいえ、見ません。全然見ません。どうして?[クラスにはドラマが好きっていう人が多いから] ああ、みなさんドラマ好きですが、わたしは見ません。音楽も。[聞かない?] そう。[どうしてですか?] 興味はないです。みなさんインターネットで探します。ドラマ、音楽、有名の人。でもわたしは探しません。テレビを見ます。hot bird(衛星放送)がありますから。店で。スークワクフの店、近くの店で買います。店にないだったら、いらぬ、インターネットはいらぬ。</p> <p>(LTI9-21) わたし日本人好きです。とても親切、きれいから好き。[インターネットで友達がありますか?] わたしの友達、インターネットじゃない。カタールの日本人が興味あります。</p> <p>(LTI10-10) 大学に入ってからは、(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。そんなに興味もないです。</p> <p>(LTI10-11) それから、その後、気がついたんですけど、たぶん、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。わかり始めたんです、自分ががんばっているのは、たぶん、前に日本語を始めた時なゲームのためって言いましたけど、でも、今は、大きくなってからは、他の文化、人々、考え方っていうのを理解とか考え始めました。わたしは社会とか、人々との違いとか、そういうのにより興味を持ち始めました。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・興味の対象がアニメからほかのものへと移っていく →アニメの次に興味を持つものは何か? ドラマや音楽 →①興味は移る(アニメから興味がなくなる)のか、拡大(アニメへの興味は維持)するのか ②どうしてそうなるのか =アニメ離れ? …「興味がない」が「好きじゃないわけではない」ので「離れ」というより「卒業」…アニメは思い出のもの? ・興味は拡大するのではなく、「移る」 →①ドラマや音楽は「人」だから=アニメは虚構…それをいうならドラマも虚構→二次元から三次元へと興味に移る? ②子どもっぽい ・もうアニメは好きじゃない? →そこまでは言わない、「興味がない」、そのための時間はほかのことに使う =アニメの時間はないが日本語の時間がある <p>⇒「アニメが好き」と「アニメを見る」は同じではない、「アニメは好きじゃない」とはいわないがそれは「嫌い」ではない、「嫌い」とはいわないが「好き」とも違う…単に「興味がない」「もう見ない」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味はどこまで移っていくのか? →①ポップカルチャー内では「人」が見えるところまで ②ポップカルチャー外→日本そのものへの興味まで移る ・概念名<アニメ離れ>から<アニメからの卒業>へ →<アニメからの卒業>から<虚構の世界から実在するモノへ> →<虚構の世界から実在するモノへ>から<二次元からの卒業> ・学習動機の変化と関わっている? なぜ続けるのか |

| | |
|----------|--|
| 概念 6-2-1 | “日本”を知りたい |
| 定義 | 日本という国そのものや日本文化、日本人の生活といった“日本”を知りたいという欲求 |
| 具体例 | <p>(LTI1-19) ドラマを見たら、なんか日本での生活が出ました、style of leaving. 生活に興味がある。なんか、カタール人と一緒だね。そんな離れているから…でも一緒だなんて。[カタールの人が日本の生活を見ても変じゃない?] そんな変じゃないです。日本、思ったより普通です。[前はどう思っていたんですか?] なんか、着物とか、ルールとか。でも、普通。今、日本は今のカタールと一緒にです。</p> <p>(LTI2-16) 前から、日本語の前から日本にちょっと興味ありました。今、日本の生活にもっとあります。</p> <p>(LTI3-15,16) ちょっと日本に興味があるように…[日本に興味が出ました?] そう、たぶん日本の祭り。[例えば?] こう、夏祭りとか、まだたくさん知りません。えー、着物、日本人の服を。興味があります。[着物を着てお祭りに行きたい?] もちろん。でも、知りたい、行きたい。</p> <p>(LTI6-17) 服、日本の服、興味があります。ファッションとか、ちょっと新しい。カタールと違います。メイクや恰好とか。だからドラマで女優さん、いつも見ますけど、服とメイク。[ストーリーじゃなくて?] ストーリーも見ますけど、服とメイクをよく見ます。まあ、わたしあんまりしなくても、見ることに好き。日本の生活、とっっても興味あります。だって、毎日の日本、日本人の毎日? あのおもしろい、とか、あの、何と言うか。挨拶とか、仕事の行った時、ちょっとルールがありますから。このルールは好き。だって違いますから。カタールと全然違います。</p> <p>(LTI7-16,17) 今、日本の文化の興味があります。[例えばどんなことに?] お寺と神社、歴史に興味があります。[昔からですか?] 子どものときはアニメやゲーム、はい。今、意見は変わりました。日本はアニメとゲームじゃありません。日本は日本です。日本の文化と日本の歴史はもっと興味があります。今、もっと早い、もっと高いとも思います。</p> <p>(LTI8-12) わたしは日本の instruments が大好きです。三味線、侍のサウンドトラック大好きです。[侍のサウンドトラック?] はい、わたしは侍が大好きです。[「るろうに剣心」のことですか?] 剣心はアニメです、嘘です。本当に侍、武蔵、宮本武蔵、服部半蔵。[忍者?] 日本で有名な忍者でした。侍は、日本語でわかりません、英語で honor(名誉)がありました。だから大好きです。[なるほど。そういう古いことに興味があるんですね] 日本の traditional. Because 昔、日本のうちはとてもきれいでした。たぶん、京都で。日本のスタイルです。今、東京で新しいビルがあります。でも、わたしは古いスタイルが好きです。[古い建物?] はい、だからお寺。and 富士山、本当に登りたいです。温泉にももちろん入りたいです。[入る?] はい、わたしは大丈夫。みんなやってみてください。</p> <p>(LTI8-14,15) 日本人は戦争しました。明治、明治とサムライ。そう、revolution(革命)でした。京都で。実は侍の歴史に興味、日本の戦争に興味があります。アメリカと戦争、pearl harbor. Because わたしの意見、戦争からたくさん大切なことを習います。どうしてこの国は戦争しました? どうしてアメリカは日本に nuclear weapon、広島と長崎、drop... どうして? [なるほどね。歴史以外は興味は?] テクノロジー。コンピューター。[それから?] うーん、それだけ。わたしはいい。</p> <p>(LTI10-7,8) それと、こうした面白いのを日本人が作っているんだっていうのを知りました。それで、こんなのを生み出すっていうことは日本人はとて頭のいい人たちなんだろうなって確信しました。だって、こんなに面白いのを作れる人はわたしたちにはいなかったから。それで、今までみていたアニメのほとんどが日本のだってことも発見しました。それで、こんなにおもしろいものを作れる人たちは、すごい面白い人なんだなって確信しました。それで、それ以来、こうした、すごいものを、面白いものをつくる日本人について考えるようになりました。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------------|---|
| | <p>(LTI10-11)</p> <p>たぶん、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。わかり始めたんです、自分がかんばっているのは、たぶん、前に日本語を始めた時はゲームのためって言いましたが、でも、今は、大きくなってからは、他の文化、人々、考え方っていうのを理解とか考え始めました。わたしは社会とか、人々との違いとか、そういうのにより興味を持ち始めました。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・「知りたい」と思う“日本”はどのようなものか →アニメ、ゲーム、ドラマではない…ハイカルチャーの文化、歴史、行動や生活など →なぜ知りたいと思うようになったのか? …①ドラマやアニメに描かれているものから興味を持った ②大人になった ・「知りたい」というものに LTI 修了生の共通点はあるか? →ない。ただし、個人個人がそれぞれの対象を持っている…それ以外には興味はない=<興味ははっきり> ・なぜそうしたものをもっと知りたいのか →「日本はアニメやゲームじゃない」、そこから何かを学ぶため ・「知りたい」はどうやって? →見聞きした情報は持っている…それをより深く知りたい、体験したい …知識よりも経験を重視 ・自分の興味のあるものを知るために日本語をやっているのか? →そうした具体例なし …「日本を知りたい」とは思ってもそのために日本語が必要というのではない=日本語は「日本を知る」ための道具的なものではない →では何のための日本語か? |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 6-2-2 | 興味ははっきり |
| 定義 | 興味の焦点ははっきりしており、それ以外にはあまり興味を示さないという興味の範囲 |
| 具体例 | <p>(LTI2-16) [生活だけ?] うーん、ほかもちょっと。特に生活。[ほかって例えば?] えー、あ、経済は興味ないです。テクノロジーとか。[興味ある?] ないない、興味ない。</p> <p>(LTI2-21) (日本へ行っても)[観光はしないんですか?] お寺? あの、歴史は別にいいです。ちょっと行くかもしれませんが、写真のため。コンサート行って、買い物して、十分なんですから。</p> <p>(LTI3-17) (日本のことを知りたいということについて)たくさん知りたい。[でも経済は…]いいえ、いいえ、いいえ、いいえ、いいえ。ダメです。興味ない、と、ダメです。ビジネスの頭じゃない、(経済を専攻している)LTI0 さんと同じじゃない。</p> <p>(LTI5-17) 今はもう、とにかく涼平くん、涼平くん。他の人は興味ない。あ、興味ないじゃない、何、普通です、(手近に)あったら見ます。でも、DVD 買います、ブログ見ます、ファンブログ見ます、だから日本語。涼平くんだけ、わたし頑張ります。</p> <p>(LTI8-13) (以前とは)意見は変わりました。日本はアニメとゲームじゃありません。日本は日本です。日本の文化と日本の歴史はもっと興味があります。</p> <p>(LTI0-A) (看護師である LTI 修了生)[病院で日本語を使いますか?] いいえ。でも、使いたい、ちょっと。[仕事で日本語を使いたい?]はい、でも、ほかの仕事じゃない。看護師は大丈夫。</p> <p>(LTI0-B) (日本への留学や就職について)日本語を使った仕事をしたい…カタール、アルジェリア、どちらも大丈夫。[どんな仕事をしたいですか?] わたしは薬剤師ですから、薬剤師。[日本で薬剤師は…] だから、無理。[薬剤師じゃない仕事はしない?] だって、日本の経済は全然。ぜーんぜん興味ない、すみません。でも、わたし薬学部の学生。</p> <p>(LTI0-C) わたしはコンピューターサイエンス。コンピューターサイエンスと、日本とか日本語はちょっと違う。これはフィールドなんですから、違うのは違う。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本への興味はあっても、興味のない分野もある →日本であれば何でも興味があるというわけではない →なぜそうなるか? ①その対象に思い入れがある ②本来の興味がそうである=そこに「日本」が加わっても変わるものではない ③専門性が確立している ・<思い入れのあるモノ>との違いは? →<思い入れのあるモノ>は興味のあるモノを強調する、こちらの概念では興味のないことを主張する …思い入れが強くなることでそれ以外への否定的な気持ちが強くなるのでは |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 6-2-3 | 短期滞在希望 |
| 定義 | 日本へは行きたいが、その目的や条件が決まっていることから短期滞在を希望すること |
| 具体例 | <p>(LTI1-21,22) 日本へ旅行したいね。[旅行だけ?] 住むことはないです。[どうしてですか?] さびしい。ホームシック、すぐなる、なると思います。でも、旅行はしたいです。毎年したいです。[じゃあ、留学も…] ない、ない。ふふふ(笑)</p> <p>(LTI2-21) 今、日本へ行くこと、もっともっと欲しかった。前は興味ありませんでした。でも今、すっごく行きたい。[日本では何をしたいんですか?] コンサート、あと、お店? グッズを買います。それから恵比寿。[どうして恵比寿なんですか?] あの、ちょっと恥ずかしい、ドラマを見ました。ドラマはそこ(恵比寿)で。わー、ここであのシーンって。</p> <p>(LTI2-22) (旅行以外での日本滞在は)うーん、行きません。[興味ないですか?] 興味はあるんですけど、食べ物はちょっと大変。旅行で行ったとき、大変でした。住んだら、もっと大変だから。旅行はいいです。</p> <p>(LTI3-19,20) 日本へ行きたいです。[何をしに行きたいですか?] 何を? [勉強、旅行、仕事…] いえいえ、仕事は…仕事、勉強、ダメです。[どうしてですか?] たぶん大変です。[大変?] カタール人は日本へ住んで、ちょっと大変です。女の人ですと、大変です。アバヤ(ムスリム女性が着る黒い服)とか…。食べ物とか、料理…。ちょっと難しい、ハラール(お祈りをして処理した肉)の食べ物が無い。[旅行だったらどのぐらいですか?] たぶん1か月。1か月は大丈夫です。仕事も短い仕事は大丈夫。</p> <p>(LTI0-A) (日本への留学は)前はしたかったんですけど、今はいいです。[I: どうしてですか?] あの、前はわたし何します? 日本で勉強はいいなって思いましたけど、あの、わたしは英語の先生になりたいんですから、決めたあと、英語、英語。日本で英語? おかしいですね。</p> <p>(LTI0-B) (日本への留学は)しなくて(しなくて)いいです。(I: どうして?) わたしの専門(数学)は問題です。わたしの専門、どうして日本?</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・単に「日本に行きたい」ということでよいのか? →「旅行」に行きたい ・なぜ「旅行」なのか? →長期は無理だから ①生活習慣が違うのでムスリムには大変 ②自分の専門を考えると長期(=就職・留学)はおかしい。 ・旅行に行ったら何をしたいのか? →自分の興味があることについて(のみ) ・対極例「長期で行きたい」の具体例あり →しかし、①昔は行きたかったが今は無理 ②留学できたらいいが専門を考えると無理 ということ結局「旅行で行きたい」に落ち着く ・日本語を学習して「日本へ留学」や「日本で働く」という学習動機はないということ |

| | |
|----------|--|
| 概念 6-2-4 | 日本クラブとは距離 |
| 定義 | カタール大学日本クラブの活動には積極的ではなかったり、所属しなかったりし、日本クラブとは距離をおいている状態 |
| 具体例 | <p>(LTI1-27) [LTI1 さんは QUJC に入っていますか?] 入っています。活躍しないですけど。わたしは部長と友達なんです。で、「日本語やっているから、入ってください」って無理やり。わたし、あまり活躍しませんね。</p> <p>(LTI1-29) (QUJC は)なんかいろいろやってます。でも、わたしは全部参加しません。[します? しません?] しません。[どうしてですか?] なんか時間、いつも合わないから。[時間が合ったら参加します?] しませんねー。[じゃあ、どうして QUJC に入ったんですか?] 無理矢理。言いましたね、(高校時代からの友人で QUJC 部長の)S さんは勝手に応募しました。なんか、友達ですからね。わたし、本当にまじめで好きなんですから。ま、いいか。[S さんは仲良しですもんね] そう。で、QUJC 入ってって。[で、入ったのに] 活躍しないです(笑)。[忙しいから] んー、わたし LTI 来ますから。あと雰囲気はちょっと違う。[雰囲気?] うん、ちょっと…何と言う…みんないい人ですが、ちょっと一緒に…大変です。みんなのノリはちょっと大変、わたしと違うから。</p> <p>(LTI2-20) [QUJC のメンバーでしたか?] いいえ、メンバーじゃない。[QUJC はなかった?] アニメクラブでした、たぶん。でも、メンバーになったことはないです。[あったけどならなかった。どうしてですか?] わかりません。たぶん忙しかったんです。時間がないんです。あ、と、オフィシャルじゃなかったんです。[アニメクラブ?] そう。それから、アニメだったから。アニメだけです。ちょっと…[その頃はもうドラマを?] うん、だからアニメ、アニメクラブ、興味がなかったんです。</p> <p>(LTI2-21) (「アニメ」という名前であっても日本関係の活動はあったことについて)そう、でも、なんか、ちょっと雰囲気が違います、ついていけない?というか…。違います、わたしと。</p> <p>(LTI3-22) (カタール大学在学中にアニメクラブの)メンバーじゃありません。でも、メールを、クラブのメールをもらいました。[どうしてメンバーにならなかったんですか?] あー、you know the club, it was my last year in university…[最後の年だから?] そう、忙しかった。[でも、LTI には来ていましたよね] はい、LTI は来ましたから、クラブの時間はない。</p> <p>(LTI4-20,21) (QUJC に)入りました。[どうしてですか?] んー、日本語勉強していますから、入るほうが…。でも、わたし、あんまり active なんかじゃなくて。</p> <p>(LTI4-22) (QUJC 学生が LTI に来ないことについて)あの、いつも fier, LTI1 さん、持って行って。[そう、いつも持って行ってくれますけど、誰も来ない] うん、もし、その人が来て、レベル 1 だけ勉強して、それから辞めると思います。[どうしてですかね?] だって、レベル 2 のあと、ちゃんと勉強しなければならぬんですから。レベル 1 は楽しーい、でもその後、本当に勉強です。厳しいんですから。[すみません、厳しくて] わたしはうれしいです。でもその人はまじめじゃないんですから。うん、ま、来なくてもいい、まじめじゃない人、来なくていい。</p> <p>(LTI4-23,24,25) (カタール大学にいる日本人交換留学生について QUJC の)学生はみんな M さんに興味があります。もちろん男の人ですが、日本人ですから。んー、男の人かな、わかんない。でもいつもいつも「M さん、M さん」って、みんな。M さんは来ます、きゃー、きゃー。M さんは話します、わー、わー。アイドルです。[M さんがアイドル? わたしも知っている M さんですよ] そう、先生の知ってる M さん(笑)。でも、クラブですごいよ。カシャカシャ、はい、写真を撮って。なんか、セレブリティみたいだったんです。M さん本当にやさしいんです。でも、わたしと LTI0 さん、日本人</p> |

| | |
|--------------|--|
| | <p>はちょっと違います。だって、プライドとか、全然知らないんですから。[誰が? 誰のプライド?] みんな、わーわーって、ちょっと変です。日本人ですって、それ失礼じゃないですか。パンダみたい。[パンダ?] 日本でこれ、パンダですね、めずらしい、かわいって、わーわーってする。わたしたち、それ止めてくださいって、ちょっと助けるんです。で、Mさん、わたしと LTI0さん見るとすぐ来ます。日本語で話します。よかったーって。[Mさんが「日本語で話せてよかったー」って?] そうじゃない、あの…みんな「わたし日本好きです」とか「日本のことよく知ってます、これはこう」とか「このドラマ見ました、こんなストーリー」、blah-blah-blah、ずっと、ずーっと。何、知ったか? 知ったかします。Mさん、ずーっと「うん、うん、へー」って、本当にかわいそう。Mさん、そのドラマ見ました、ストーリーわかりますから、説明ほしくない。見ません、興味ないですから説明ほしくない、たぶん。でも、みんなMさん見ません。Mさんはこの話嫌ですか? 見ません。だからわたしたち行くと、「よかったー」で、日本語で話します。ほかの人、わからないから。ふふふ。わたしたち日本語で話しますから、みんな「どうして日本語?」って。でも、わたし、日本語使いたい。どうしてみんな英語? The Japanese Club って、「わたし日本語上手です」って言って、どうして英語? ちょっと変、ううん、すっごく変。</p> <p>(LTI6-17,18) (カタール大学在学中、QUJCは) ありました。最初アニメクラブ。[メンバーでしたか?] いいえ、メンバーじゃなかった。だって、あの、クラブは、最初はあんまりクラブじゃなかった。ちょっと行きましたけど、雑誌作ります。アニメっぽい。でも雑誌。わたし、わーやります。でも、しませんでしたから、怒ってしまいました。じゃ、なんでミーティングしました、じゃ、辞めます。また来てくださいって、でも、入りませんでした。[どうしてですか?] 最後の year だったら、大変でした。</p> <p>(LTI6-19) (アニメクラブで日本に関する活動も行うようになり)ちょっと日本のクラブしまーすって感じ。でもわたし本当に時間がなかったから。まるこのアニメ(「ちびまるこちゃん」)あります、あーって。でも時間なかった。</p> <p>(LTI7-21) (QUJCの)メンバーになりませんでした。[どうしてですか?] 女だけ、女のクラブですから、わたしは全然(クラブについて)聞きませんでした。今、男の人のクラブありますか? [今はいっしょにやっています] 男のメンバーがいますか? [ちょっとだけ] ふーん。[興味ありますか?] はい、時間があつたら、入ります。でも、今、時間がありませんから、入りません。[でも、LTIに来る時間がありますね] LTIは勉強です、まじめです、わたしは来たいんですから、時間があります。でも、クラブは遊びです。勉強じゃありません、まじめはありません、わたしは来たくないんですから、時間がありません。</p> <p>(LTI8-16,17) [QUJCには興味がありますか?] わかりません。学生によると、アニメクラブがあるそうでした。でも、女だけ。男はありますか? わたしはわかりません。[あつたら入りますか?] もし時間があつたら、入ります。[時間がありますか?] ありません(笑)。</p> <p>(LTI0-A) (QUJCメンバーの)妹といつも話していますが、今、学生はがんばりますから。でも、わたしの時代はあんまり、みなさん興味ありませんから。だから、何かしますは大変でした。で、わたしはメンバーじゃなかった。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・カタール大学にいる/いた LTI 修了生はアニメクラブや QUJC に参加しているのか →女子学生と男子学生で異なる ・男子学生：入っていない＝メンバーは女子学生が多い、時間がない ・女子学生：アニメクラブ時代の学生…入っていない＝時間がない、活動内容と興味が合わない <li style="padding-left: 40px;">QUJC 時代の学生…入っている＝友達に誘われた、日本語をやっているから <li style="padding-left: 80px;">→活動には積極的ではない |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">・メンバーになったのに積極的ではない理由は? →時間がない、雰囲気が違う・「時間がない」は、本当にないわけではない? …LTI での日本語クラスは続けている =日本語を優先させているということ=日本語の時間は作れるが、クラブの時間は作らない →やはり活動内容が求めているものではないということ・アニメクラブや QUJC への印象はよくない →まじめじゃない、遊び…→自分はそれとは違うと 考えている=まじめ、遊びじゃない・LTI 修了生は QUJC の何が気に入らないのか? →LTI4 の語りに集約?・日本語を勉強しているからといって、QUJC の活動と合うわけではない・これが学習動機のプロセスにどのように関わるのか? →LTI 修了生が持つ日本・日本語に関する 興味の範囲の中に QUJC は入らないということ=興味が収斂されているから、[より狭く、より 高く]を求めているから |
|--|---|

| | |
|--------|---|
| 概念 7-1 | 周囲の無理解 |
| 定義 | 日本語を学習することに対して周囲から批判的なことを言われるなど理解してもらえないという状況 |
| 具体例 | <p>(LTI1-9) (日本語をやっていることについて)父は「どうして日本語?」父はずーっと中国、中国語って。勉強しなさいって言います。[どうしてですか?] 今の経済は中国だから。父はビジネスマンですね。それで、何で日本語って、なんで中国語じゃないですか。</p> <p>(LTI3-12) わたしの家族は、何で日本語を習いたいんですか? ふふふ。いつも同じです。[何でですか?] 新しい語を習うこと、わたしの趣味です。日本に興味があります。わたしもいつも同じです。</p> <p>(LTI3-18) (家族の態度は)今も同じ。何で日本語?</p> <p>(LTI7-9,10) (これまでに周囲に日本語に興味がある人は)全然いませんでした。わたしに笑いました。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。ははは、日本語ですか? 日本語勉強できます? 勉強して何をしますか? 日本人いません、ははははは。[ご家族は?] 父と母は、無理無理。あなたはバカです。[今はどうですか?] 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。</p> <p>(LTI7-15,16) (日本語の勉強を続けていることについて)お父さんは無理。英語話します、勉強してください。父にわたしは英語がもう大丈夫です、ほかの語を勉強したいです。じゃ、フランス語を勉強しろと言いました。わたし、ヨーロッパは必要ない。父は、じゃあ中国語。[お母さんは?] 興味がない。[日本語をやってもやらなくてもどちらでもいい?] いえ、意見がない。今、何もいいません。</p> <p>(LTI8-7) はじめは父にききました。わたしは(民間の語学学校で)日本語が習いたいですと言いました。父は、お金は何ですか。私は言いました。4000 リヤル(約 10 万円)ぐらいでしたから、母は言いました、あなたはバカです。どうして勉強しますか? 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?でも、わたしは日本語が大好き、これはわたしの意見です。説明、諦めました。</p> <p>(LTI9-19,20) (日本語を勉強することについて)姉はちょっと…。なぜ日本語を勉強したいですか、ほかの言葉があります。なぜ英語を習いたくないんですか、なぜ。フランス語を習ってよ、ドイツ語もいいですよ、中国語はもっといいですよ。でも、家族だけじゃありません。仕事も。仕事も同じ文と言いました。日本語が便利じゃありませんよ、なぜ勉強したいですかとききました。答えは大好きですから。本当に勉強したいです。[まだ言われますか?] あー、今、あまり言いません。初めて会った人、友達。でも知ったら、同じ。なぜ、なぜ、なぜ、なぜ…。なぜ学校へ行かなければなりませんか、お金を払ってなぜですか、不便な授業です。答えは日本語が大好きですから、払う、払いたい。お金を払って、もっと勉強しては大丈夫です。</p> <p>(LTI0-A) (カタールオリンピック委員会で働いている LTI 修了生) 仕事で全然使わない。[そうですか?この前、オリンピック委員会の人がこの英語を日本語で書いてくださいって来ましたよ] たぶん、それ、オリンピックの人じゃない。[(名刺を見せて)この人、知っていますか?] わかります、はい、この人、たぶん 3 階の人。[LTI0 さんにどうしてきかなかったんでしょう?] あー、みんな知らないんですから。[何を知らないんですか?] わたし日本語できます、先生知ってますは、みんな知らない。秘密です。[どうして?] んー、面倒くさい。みなさん「どうして日本語?」って質問します。答え、面倒くさい。</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------------|--|
| | <p>(LTI0-B) お母さんはどうして、そんなの変、ふふふ。でも、お父さんとお母さんは大丈夫ですが、アルジェリアのほかの親戚、どおーーーーーして日本語? ははは(笑) わたしいつも、好きですから習いました。でも、やっぱり変と思います、わたしのこと。[そんなに変?] だって、アルジェリアは日本語のクラスないし、中国人はたくさんいるし。[いるんですか?] そう、工事とか。今、工事たくさん、中国人たくさん。だから、中国語のほうが。みんな言います、中国語。</p> |
| <p>理論的メモ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ批判的な意見が出るのか→日本語なんかやっても意味がない、時間の無駄 …カタール社会では日本語は必ずしも必要とされていない、就職にも役に立たない、そんなものをやる意味がないという認識がある ・それでもやれるのはなぜ? →頑張れる理由があるはず ・対極例「応援してくれる」もあるのか→<応援してくれる人の存在>もある ・日本語学習への批判の中に「中国語のほうがいい、役に立つ」という意見がある →アジアという括りで考えられている? …なぜ中国語のほうがいいのか? →経済と関係=国際関係の中でアジアという枠組みがあり、その中では日本よりも中国のほうが力をつけてきているという認識がある ・概念名を<周囲からの批判>から<日本語なんか>に変更: わかりやすくする →主語は分析焦点者 …LTI 修了生からみたときにどういう状況なのか =概念名を<周囲の無理解>に変更…なぜ日本語をやろうというのをわかってくれないのか ・周囲からのこうした批判的な意見に向き合うことで日本語学習の意味を考えている =日本語学習の理由を内在化しているということになる |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------|---|
| 概念 7-2 | 日本語使用のチャンスなし |
| 定義 | 日本語を学習しても使用する場面がないという諦め |
| 具体例 | <p>(LTI1-26,27) (日本語を勉強して、将来は)仕事で使ったら、いいと思います。でも、ないね。ははははは(笑)。なんかちょっとくやしいね。ビジネスの日本語を勉強したい。すごい興味あります。でも、ないね。カターンでないね。おもしろい、きっと。</p> <p>(LTI4-24) (日本語を使って何か)したい。でも、誰と? ははは(笑)</p> <p>(LTI5-14) [日本語が使える仕事をしたいと思いますか?] はい、でもない。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、カターンで使わない。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? だから、日本語使わなくてもいいです。</p> <p>(LTI10-11) 日本語を使うことがなくても、まだ日本語を習いたいです。[どうしてですか?] 以前はわからなかったいろいろなことが、今度はわかるようになると思うからです。仕事や誰かと話すチャンスはなくても、自分が満足できますから。</p> <p>(LTI0-A) (カターンオリンピック委員会での仕事で日本語は)あんまり使わない。[あんまり?] 全然使わない。でも、オリンピックといえば、いろいろな人と日本語を使ったりするかなって思いますけど。全然。だって、わたし IT department で、他の人とはあんまり会わないから。</p> <p>(LTI0-B) (英語教師として勤務している小学校で筆者が課外日本語クラスの講師をしたことがある。そのとき、通訳兼アシスタントをしていたことから)[LTI0 さんが先生をやったらいいのに] やったらおもしろいね。でも、日本語の先生は無理。[どうして?] 日本語の先生は必要ない、すみません。先生は日本人で、本当の日本語の先生ですから大丈夫。でも、わたしは日本人じゃない、英語の先生。わたしは先生のお手伝いは楽しいです。[そうですか...]あと、(勤務している小)学校は、本当は日本語のクラス必要ない。から、先生はいません、そうですか、さようなら、です。仕方ないね。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・「日本語を使う機会がない」というとき、想定されているのはどのような場面か →仕事、コミュニケーション …道具的動機と統一的動機の否定? →では何のため? =自己実現 →[自分のために]へとつながる ・「日本語を使う機会がない」ということをどのように捉えているのか →自虐的な笑い=諦め、「ないものは仕方がない」と考えている=割り切っている →諦めて割り切る? ・「日本語を使う機会を探す」という対極例はあるか →具体例なし …機会がないことはわかっていることなので諦めているのでは →だが使いたいという気持ちはなくなっていない →<日本語で話したい>へ ・対極例「日本語を使う機会がある」というものはあるか →具体例なし …日本語を使う機会がなくても動機づけられる ・<周囲の無理解>と一緒に、日本語開始から継続までの間に起きる現象としてカテゴリーになる |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|---|
| 概念 8-1-1 | 日本語で話したい |
| 定義 | 日本語を使って日本人とコミュニケーションを取りたいという願望 |
| 具体例 | <p>(LTI1-16) (LTI で日本語を始めたのは)しゃべりは、なんかダメでしたから、学校に入りました。</p> <p>(LTI2-18) (日本語の)はい、いろんなフォームを使いたいです。えーっと、新しい言葉とか、新しい…習った日本語、使いたいか。[どうやって使いたいですか?] どうやって? 話します、話したいです、日本人と。</p> <p>(LTI3-19) (日本語を使ってやりたいことは)たぶん、日本へ行って、日本人の友達を作って…この感じだと思います。[日本人の友達と何をするんですか?] えっと、一緒にいろいろなところに行ったり、おしゃべりしたり…。</p> <p>(LTI4-24,25) (日本人の友人ができたが携帯などの連絡先を)わたしなくしました。あの、わたし、一度 City Center へ行って、映画館へ行って、食事したり、話したり、楽しかった。まだ日本語下手だった。でも、楽しかった。またしたい。日本語、前より上手になったから、もっと日本語で話したい。</p> <p>(LTI4-25) (日本人の交換留学生と)わたしたち日本語で話しますから、みんな「どうして日本語?」って。でも、わたし、日本語使いたい。</p> <p>(LTI5-15) (日本へ行ったとき)日本人いつもわたしたちに英語でいろいろ言います。わたしは日本語使いたいですけど、いつも英語。日本にいるからです、日本語使いたい、カタールで使わないから、日本で使いたい。</p> <p>(LTI7-11) (日本語を始めたのは)いちばん習いたかったは話す。[誰と?] 日本人と。[どこで?] どこでもいいです。カタールでいいです。日本でもっといいです。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本語を使ってやりたいことは何か? が「話す」こと →<日本語使用のチャンスなし>とわかっているのに? →チャンスはなくても使いたいたいという気持ちはある、チャンスがあればいいと願っている ・どこで誰と日本語で話すのか →場所に関係ない …カタールでは使うチャンスがほとんどないことがわかっているので、日本に行ったときには日本語で話したい 「日本人と」 ・日本人以外と日本語でコミュニケーションはありか? →具体例なし …ネイティブと話したい ・「話す」以外に日本語でやりたいことはあるか →「読む」という行為を目標にしている具体例はあったが概念になるほどの具体例はなし …「話したい」に特化してよいのでは ・「聞けるようになりたい(=「アニメやドラマを理解」を含む)という具体例はあるか? →「わかるようになりたい」という具体例は常に「英語だったらわかるのに」という基準がある =「わかりたいから日本語を学習する」というより「英語と同じようにわかるようになりたい」ということ →概念<英語なみに>ができる? =できた <p>⇒「日本語を日本人に対して使う」「日本語で話す」ことが目的 …チャンスがないのに矛盾? ないとわかっている「使いたい」という思いで学習は継続できる →「日本語で日本人と話せるようになるぐらいまで勉強したい」という気持ちの表れ →<英語なみにになりたい>といっしょに[目標の設定]としてまとめられる</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 8-1-2 | 英語なみになりたい |
| 定義 | 高いと認識している自身の英語力と同じぐらい日本語もできるようになりたいという目標設定 |
| 具体例 | <p>(LTI2-8,9) 日本のテレビ、subtitle も dub もないと、20%しかわからない。英語は全部わかりますが、日本語はダメ。そのテレビ、今見ているテレビが 100%がゴールです。</p> <p>(LTI4-24) ドラマやアニメや、なんか見ると、全部わかりたいんです。全部、全部。[じゃあ、ドラマやアニメを見るために日本語を?] ん? 見るため? 見るためじゃない、わかるために日本語。[ちょっと説明してください] はい、あの、わたし、英語のテレビ見ますけど、辞書は必要じゃない。もちろん、アラビア語とフランス語、使わない。でも、日本語は辞書が必要、辞書ないと困ります。だから、もっとわかるため、辞書なくて全部わかるため、日本語の勉強。[全部わかるため]だいたいじゃなくて、全部。それはちょっと大変、ちょっと難しいんです。</p> <p>(LTI5-13) 日本語と英語は同じぐらい。それ、ゴールなんです。[でも LTI5 さんは英語がすごく上手ですよ] うん、日本語も上手になります、英語は同じぐらい。</p> <p>(LTI8-13) (日本語でコンピューターの本を読みたいということについて)それは大変です。アメリカの、英語の本は大変じゃない。でも、日本語の本は大変です。</p> <p>(LTI10-11) まだ自分の日本語のレベルには満足していません。自分が満足するのは、そうですね、結局はしばらく日本に住んでみないと、自分が流暢になったとは思えないんじゃないかと思います。でも、同じように考えると、英語も流暢だとはいえないんですよ、英語圏の国に住んだことはないから。でも、例えば、今、わたしは英語は十分できると思います。でも、日本語は十分ではありません。誰かと話すとき、ときどき間をおいて考えなければならないので、日本語は十分じゃないなど。日本語で何かを読もうとした時、少し、たくさん問題があります。何かを読もうとしたとき、例えば、マンガとかそういうの、ふりがなとかそういうのがない漢字とか、子どもじゃなくて、一般向けのゲームなんか、例えば、ロールプレイングとか、ファイナルファンタジーとかそういうわたしの好きなやつ、知っていますか、そういうのはテキストがたくさんあるんです。ほとんど漢字にはふりがながありませんから、辞書なしでは読めません。辞書があると、時間がかかります。だから、自分のゴールへの到達にはまだまだ足りないなって思います。英語では、科学の文献だとしても、全部読めるし、文脈から理解できます。でも日本語では、それにはまだまだ遠いです。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習のゴールをきく「英語と比べると…」と既習言語との比較を行う →英語以外はない…ほかに既習言語がないわけではないのに「英語」が基準となっている =<高い英語力>に基づく自信? そのぐらいまで上手になりたいということ →そこまで上達させてどうするのか? …自己実現のため? ・日本語の最終的なレベルを「英語」と比較する以外の方法はないか →1 例(QUJC2 JLPT(日本語能力検定)の 1 級) →概念が生成できるほどの具体例はない …JLPT を目標にするのは珍しいことではないのになぜ基準とならないのか? =自身の英語力を目標にするほうが目標の設定がしやすいのでは JLPT を受けることはカタールからは難しいから?(注)カタールから受験する場合、いちばん近いところ、かつ、便宜を図ってくれるのはエジプト会場。だが、実施日は日曜日でカタールでは休日ではない) …それを目標にしたところで達成することは難しい =現実的な目標設定が必要だと考えている? ・「本を読みたい」「テレビをわかりたい」というのはどう解釈? →その説明では「英語ではできるのに」となる=英語と比較 <p>⇒日本語以外の言語学習が関連している</p> |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|----------|--|
| 概念 8-2-1 | 始めた以上は |
| 定義 | 何らかの目的のために日本語学習を継続するのではなく、始めたことは最後までやりたいという気持ち |
| 具体例 | <p>(LTI1-25) (日本語を続ける理由は) 始めたこと、ちゃんと終わります。終わりたいです。ちょっとやりません、すぐダメって、嫌なんです。最後までがんばりまーすと思ひまして、始めますから、日本語も同じ。最後までがんばりまーす。</p> <p>(LTI4-23,24) (日本語を続ける理由は) だって、私、なんか、何かことは始まった、何か始まって、何かやめたくない。あの、最後までしたいんです。日本語もそう。</p> <p>(LTI7-18) (途中で LTI を辞めたいと思ったことはないかということについて) 辞めたいは、ないです。忙しいでしたが、辞めませんと思ひました。[どうしてですか?] どうして? 始めましたから。[始めたら辞めない?] もちろんです。やりたいですから、始めます。どうして辞めますか? わたしはいつもそう。始めましたら、辞めません。</p> <p>(LTI10-11) (日本語を続ける理由は) 実は、よくわからないんですけど、たぶん、こういうのはわたしの性格なんです。何かをするとき、何かを習うとき、ずっと習い続けたいとか、自分で十分だと思ひうまでやりたいというか。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者の性格によるもの? 日本語学習を継続するには忍耐強さようなものが必要? →日本語学習に限らない ・「途中で辞めたい」という例はあるか? あったとしたら、どうやって乗り越えたのか …それが継続のために重要なものではないか →具体例なし = 「辞めたい」と思ひた場合は辞めてしまっている? 持ちこたえられなかった? ・「強い意志」ということか →何に對しての「強い意志」なのか …「辞めない」「続ける」という思ひ なぜそう思ひう? →「始めたことは最後まで」 = <辞めない思ひ>ではない →概念名を<一度始めたから>に変更 ・「最後まで」というが、最後は何か? →LTI の日本語講座は修了しており、これ以上のレベルはない(実際には修了生對象の会話コースを行つたが) =最後は<英語なみになりたい>ということか? →LTI は修了しても、日本語学習は終了したという思ひはない =まだまだ学習継続中という認識を持っている |

| | |
|----------|---|
| 概念 8-2-2 | よりよい自分になるために |
| 定義 | 自分がよりよい「人間」となるため、自分の時間を充実させるためという日本語学習の目的 |
| 具体例 | <p>(LTI1-19,20) なんか、日本語勉強して、わたし頑張りますね、いいねって。[いい学生だなんて?] 学生じゃなくて、なんか、人間。なんか、暇がありすぎて。勉強、大学の勉強、他のは、なんかバイトとか…できないんですからね。何かやりたいんです。勉強大っ嫌いですから、ずーっと勉強したら、あ、人生終わりますねって感じです。何もしなかった一って感じです。一つのこと、はまっているもの、集中して。なんか自分のためです。言葉の勉強、大好きですから。たまたま日本語の興味があって、もっと勉強したいって。[勉強嫌いなのに?] うん、嫌い。したくないのに、しなければなりません嫌。好きだったら、勉強嫌いじゃない。わたしは決めました、これ勉強します。で、日本語。だって、大学の、なんか他のこと、違うことやりたいと思います。変な人です。今はそれで、日本語を勉強して、何か一つのことを頑張るから、何か自分はちょっといい人間になった感じが。自分のためです。</p> <p>(LTI2-16,17) 日本語を勉強して、頭がよくなりました。[日本語で頭がよくなった?] あの、漢字の勉強を始めて、そんな気が。頭がよくなったんです。[気がする?] そう、気がするんです。[前から頭はいいでしょう?] あはは(笑) でも、難しい漢字を読んだり、書いたり、前知らなかったのに、今わたしはわかりますから、頭がよく…。気がする。</p> <p>(LTI5-14) (日本語のゴールは英語と)同じぐらいになる。わたしのためと思う。</p> <p>(LTI6-9) (子どものときに日本語のマンガを手にして)英語がありません、あの、日本語。子どものマンガ、楽です。見てわかりますから。でも、漢字とひらがな。読めませんでした。でも、今、読めますから満足です。わたし大人になりましたね。[大人でも日本語読めない人多いですよ] あ、そう。うーん、子どもでわたしは読めなかった、大人のわたしは読める、わたし変わりました。よくなった? そんな感じ、わたし、もっとよくなりました。</p> <p>(LTI0-A) (日本語を頑張った理由は日本に興味があったからではなく) んー、CNAQ(College of the North Atlantic in Qatar)の失敗、失敗するを忘れたいんですから。CNAQ を出たとき、本当に悲しかったんです。[なぜ?] いつも頑張っていますが、結果が本当に下手でした。QP のトレーニングコースももっともって下手になりました。はい。[それで日本語を?] はい、新しいのこと、上手だったら、大丈夫になります。CNAQ の失敗を忘れます。</p> <p>(LTI10-13) 自分の名前といくつかの文を習った時、どこかへ行って誰かと会った時、それから、インターネットとかそういうので。まだいくつかの言葉しかわかりません。でも、何か新しいものを習ったなって思えます。でも学校なんかで習ったことのほとんどは使いませんから、何か自分が変わったとは思いません。こうした理由で言語学習っていうのはとても面白いことだと思っています。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・類似例? 対極例? エリート意識的なものはあるか? →1 例あり(QUJC3 カタールで日本語ができる人は少ない) が、具体例は豊富ではなく、概念としては成り立たず →見栄や周囲を気にするわけではなく、あくまでも「自分のため」=有能感へとつながる ・対極例「自分以外のため」にあたるものはあるか? →1 例あり(QUJC9 日本とカタールの橋になりたい) だが具体例は豊富ではない →日本側は「相互理解のため」や「日本理解のため」に日本語を普及させようとしているが、学習者側にはこうした思いはない? あくまでも「自分のため」…日本側の片思いのようなもの? 海外での日本語教育の目的と学習者のニーズとは合致していないということになるのでは |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--------|--|
| 概念 8-3 | 応援してくれる家族 |
| 定義 | 日本語学習への理解が得られない中でも応援してくれる家族の存在 |
| 具体例 | <p>(LTI1-10) (父親は中国語をやれと言っていたが)でも、わたしは一生懸命ですからね、ま、頑張っって。大学の勉強をしなかったら、父は怒ります。でも、ちゃんと大学行きますから大丈夫。</p> <p>(LTI3-18) (どうして日本語?と言っているが)ときどき、わたしの母は頑張れって。</p> <p>(LTI4-15) お父さんは日本語頑張ってくださいと言います。[応援してくれていますよね]そう、いつも車。うち、大学、LTI、うち…ちょっとかわいそう(笑)[ちょっとね(笑)]でも大丈夫。喜びます。</p> <p>(LTI7-7) 母は最初、どうして日本語、どうして、どうして…。でも、今、大丈夫です。はい、日本語はいいです。勉強どうしてですか、それから何をしますか、それはあなたの問題です。あなたは勉強したいですから、いいです、頑張ってください。</p> <p>(LTI8-8) (両親は理解してくれないが)わたしは兄だけ。兄は日本語のこときます。お兄さんも勉強したいですが、結婚しましたから無理です。でも「これは何ですか」とわたしにききます。[お兄さんは何人?] 5人。[5人みんなききますか?] いいえ、1人だけ。でも大丈夫です。この兄はわたしに「頑張ってください」と言います。兄は、わたしに言いました。これはいいです。がんばってください。後で、(民間の語学学校で)勉強します。もし、お金がありません、わたしはあなたのお金をあげます。</p> <p>(LTI9-19) はじめては、父や母は、頑張ってくださいと言いました。</p> <p>(LTI0-A) お父さんは何か新しいの、何と言うか、for the future のいいこと、大丈夫。時間もありますし、車がありますし、大丈夫。あんまり疲れませんのこと、大丈夫です。お父さんはわたしの体が心配です。仕事と日本語と、元気ですから頑張ってください。[体調を悪くしたら?]もちろん、やめてくださいと言います。でも、わたしのことなんですから、大丈夫です。わたしのお父さんはよかった、いいお父さんです。[本当ですね]好きですから、まじめですから、あの、遊びじゃないんですから、大丈夫です、お父さんは。じゃあ、頑張りまーすと。で、嬉しかった。LTI 終わりましたのこと。あ、この間のスピーチコンテスト。本当にお父さんも嬉しかった。自慢です。わたしの娘は日本語で全部って感じ。[妹さんも] そう、2人の娘、自慢です、嬉しい。言いませんけど。[でもわかる?] 顔で。</p> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 家族が日本語学習を応援してくれる? →「家族」といっても全員ではない…<周囲の無理解>での具体例に家族は多い →全員ではないが応援してくれる人が一人でもいる…身近に自分を理解してくれる人がいるという安心感?…カタルは家族間の関係が強こうした存在が必要では ・ 家族全体が日本語学習に肯定的という例は少ない? …10名中3名(1家族: 姉妹+その従妹) 数の問題ではないが、理解してくれる人は多いほうがいい+日本語学習の継続にはプラスの環境 ・ 応援してくれるのはだれか? →父、母、兄、姉 …やはり LTI 修了生より年上 =<年長の家族>が重要であるということに ・ 対極例「応援してくれない家族」はあるか? →<周囲の無理解> …だが、「家族全員が無理解」という具体例はない <p>⇒身近(家族)に一人でも日本語学習を理解してくれる人がいるということが必要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ どのような形で応援してくれるのか →「頑張れ」という言葉、(車がない場合は)送迎、金銭面? …LTIは1ターム 500 リヤル(約1万3千円)なのでカタル社会では大した額ではない →コース料金が高額な場合、話は別である可能性あり ・ 家族は積極的に応援するのか →積極的: 言葉や態度で伝える、消極的: 黙認? …少なくとも日 |

添付資料(7) LTI 修了生の日本語学習動機のプロセス

| | |
|--|---|
| | <p>本語学習を否定することはない … 「本業に差し障りがない」「無理のない」範囲という条件</p> <ul style="list-style-type: none">・なぜ応援してくれるのか →①頑張る姿を見て ②自分も興味がある →だったらなぜやらない? そこまでの興味ではないから、忙しい … 応援することと自分がやることは別(マラソンを見るのは好きだが絶対に自分が走ることはないのと同じ感覚?)・自分でやると決めたこと(自律的)ことで、自分自身がよりよくなり(有能感)、それを誰かが応援してくれる(関係性)=内発的動機へと |
|--|---|