



Title	日本語学習者がインターネット上のリソースを教室外の学習に利用し始めるメカニズム：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）による理論構築
Author(s)	欧，麗賢
Citation	阪大日本語研究. 2016, 28, p. 77-108
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/55456
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語学習者がインターネット上のリソースを教室外の学習に 利用し始めるメカニズム: 修正版グラウンデッド・セオリー・ アプローチ (M-GTA) による理論構築

The mechanism for Japanese language learners to begin using
internet resources for learning outside the classroom: A theory
developed by Modified Grounded Theory Approach

欧 麗賢
OU Lixian

キーワード: 日本語学習、教室外の学習、インターネット、中国人大学生、M-GTA

要旨

中国の大学の日本語学科の学生を対象としたインタビュー調査によって収集したデータを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) によって分析し、これらの学生がインターネット上のリソースを日本語学習に利用するようになるメカニズムを明らかにした。最終的に構築された理論では、このメカニズムは【日本語環境に対する認識】【大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験】【学習方法とリソースの情報の入手】という3つのカテゴリーによって構成されていることが分かった。

1. はじめに

周知のように、優れた外国語能力の獲得には教室内の学習だけでなく、教室外の学習及び言語使用も大きな役割を果たしている (Ellis, 1994; Nunan, 1991; Pickard, 1995, 1996)。21 世紀に入ってから10年間で、テクノロジー、特にインターネットの発達と普及に伴い、教室外の言語学習及び言語使用の機会は増大した (Nunan & Richards, 2015)。しかし、ベンソン (2011) は過去の20年から30年の間に盛んに研究され理論化されてきた教室研究に対し、教室外の学習に関する研究はまだ十分ではないと指摘し、教室外の言語学習を理論化していく必要があると述べている。そこで、本稿ではインターネットを教室外の言語学習に活用する現象に注目し、特にインターネット上のリソースを日本語学習に利用し始めるまでのプロセスに存在するメカニズムを明らかにすることを目的とする。

本稿では、第2節で学習者の経験を重視するようになりつつある第二言語習得 (second language acquisition: SLA) 研究の転換について述べ、テクノロジーを利用した教室外の言

語学習の先行研究をまとめ、本研究の位置づけを示す。第3節でデータに基づいた理論の構築を目指す研究方法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を採用する理由を述べる。第4節でM-GTAの分析方法による本研究のデータ分析の結果を示す。第5節でデータ分析を踏まえ、概念やカテゴリーの関連性を示す結果図を作成し、ストーリーラインを書く。第6節でストーリーラインについて考察する。最後に第7節で本稿のまとめと今後の課題を述べる。

2. SLAにおける教室外の言語学習の研究

2.1. 言語学習者の経験の重視への転換

SLA研究は伝統的に教室内の言語学習に注目し、学習させるために必要な状況をどのように提供するかを研究してきた（Nunan & Richards, 2015）。また、学習者が言語を学ぶことより教師が言語を教えることに関心が集まり、その結果、SLAにおける学習者の役割は探究されなかった（Benson & Nunan, 2005）。

1960年代から学習者中心主義（learner-centeredness）が徐々に言語教育に広がり、1970年代から1980年代にかけてニーズ分析や学習ストラテジーなどの学習者にまつわる研究が見られるようになった（Tudor, 1996）。同時に、1960年代に学習者が自分自身の学習をコントロールする能力である学習者オートノミー（learner autonomy）という概念と、それを育てるための実践がヨーロッパで生まれたが、1990年代になると、学習者オートノミーに関して一連の書物や雑誌の特集号（Benson & Voller, 1997; Cotterall & Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson & Wenden, 1995; Little, 1991; Sinclair, McGrath, & Lamb, 2000）が出版され、学習者オートノミーの育成はヨーロッパをはじめとした国々の言語教育の目標として徐々に認められるようになった。これらの変化を背景として、SLA研究の焦点は教師側から学習者側に転換した（Nunan & Richards, 2015）。ところが、学習者を対象とした研究では教室での言語学習者に関する研究がほとんどである。また研究方法に関しては、実験やアンケート調査などの量的研究が圧倒的に多く行われてきた。その結果、特定の属性を持っている学習者全員を包括できるように、言語学習の過程に関わる諸要素が抽象化され単純化される傾向があった（Benson, 2005; Benson, 2013; Dewaele, 2013; Larsen-Freeman, 2001）。これらの問題点に対し、Larsen-Freeman (2001)は年齢、適性、性格、動機づけ、態度、学習ストラテジーなどの学習者の属性のみならず、文脈的要素を考慮しつつ学習者の経験を包括的に捉えるべきであると述べている。また、Benson and Nunan (2002)は*The Hong Kong Journal of Applied Linguistics*で言語学習者の経験についての特集号を編集した。この特集号は個別の学習者の経

験についての語りが大半を占めているが、Benson and Nunan (2005) は学習者の経験の多様性をより長期的にホリスティックに研究する方法として学習者の語りをデータとしたケース・スタディが有効であると述べている。さらに、Benson and Reinders (2011) は *Beyond the Language Classroom* という教室外の言語学習に関する論文集を編集した。この本では個別の学習者の経験についての語りや会話分析、アンケート調査など、多様な研究方法を用いた研究が取り上げられているが、それらの研究はいずれも学習者の経験をもとにして彼らが教室外の様々な文脈で行った学習活動の実態を描いたものである。

2.2. テクノロジーを利用した教室外の言語学習

2.1 節で言語学習者の経験に研究者の関心が集まっている現状に至るまでの歴史について述べた。その中で、Benson and Nunan (2005) が編集した本をはじめとして、今まであまり重要視されなかった教室外の言語学習の実態がより一層明るみに出るようになった。

インターネットがまだ普及していなかった頃、ラジオやテレビは学習者が教室外の言語学習を行う手段の1つであった (Bellingham, 2005; Murray, 2008; Pickard, 1995; Umino, 1999, 2005)。21 世紀に入りインターネットをはじめとしたテクノロジーが急速に普及し、世界の大部分の国において人間の日常生活に深く浸透したという社会的変化を背景として、教育現場の主体である学習者も変化している。Gee and Hayes (2011) はデジタル技術やインターネットなどの新しいテクノロジーの発達と普及はこの時代の子供の学習の仕方にも大きな影響を与えているとしている。Prensky (2001a, 2011b) は生まれながらにデジタル技術に親しんで生きてきている世代を「デジタル・ネイティブ」(digital natives) と呼び、彼らは今までの世代とは学習観、学習スタイルが異なるとしている。このような現象は言語教育にも起きている。例えば、Oxford (2008) は現在の第二言語学習者の大部分がデジタル・ネイティブであり、彼らはテクノロジーを利用した言語学習を志向する傾向があると述べている。

上述したように、テクノロジーの普及と発達をもたらした変化が次第に注目を浴びているため、言語学習者がインターネット上の特定のリソースを利用する様子を明らかにする研究が増加している。Benson and Chik (2010, 2011)、Chik (2011, 2014, 2015) は使用言語が外国語であるゲーム類 (コンピューターゲームやコンシューマーゲーム) をリソースとして、教室外の言語学習を行った学習者のケースを取り上げた。これらの研究から、次の3点が分かった。1 点目は、学習者たちがゲームをし始める理由は外国語学習に対する明確な目的からではなく、ゲームを娯楽として楽しむことにあったということである。2 点目は、学習者たちはゲームを楽しむと同時に、それを外国語学習に使用したということである。発音の練習や語彙の学習などの学習項目に合わせてゲームを使い分けたり、ゲーム内の会話を覚えたり、分からない語句

を調べたりする学習ストラテジーの使用が見られた。3点目は、ゲームによる教室外の言語学習では、学習者は周囲の他者の影響を受けつつ学習を行っていったということである。例えば、他者との比較を通して言語学習上の不足点に気付いたり、他者からリソースの情報をもらったりした。

また、外国語のドラマを使った教室外の言語学習の研究例もある。欧(2014a)は、日本語専攻の中国人大学生が日本語のドラマを教室外の学習に活用したシングル・ケースを提示し、調査協力者が継続的にドラマを日本語学習に使用できた要因を分析した。その結果、自分自身の過去の学習経験を日本語学習に活かしたと、具体的な目標を設定できたこと、目標と日本語レベルの変化に合わせて学習ストラテジーを変化させられたことに加えて、友人や先輩、日本語の先生が学習方法やリソースの情報を提供したり、学習者の自己評価を促したりする役割を果たしていたことが分かった。Hanf(2015)も外国語のドラマを言語学習に使用することに注目し、韓国語のドラマを教室外の韓国語学習に使ったアメリカ人のケースを示した。このケースからドラマの内容の選択が学習の動機付けに極めて重要だということが分かった。また、ドラマを見る時間を「注意を払って見る」と「ただ楽しんで見る」に分ける、学習に使用する際に、字幕の有無を調整したり、同じシーンを繰り返し見たりするなどの学習ストラテジーを使用することがドラマの活用の仕方として挙げられた。

さらに、Black(2008)ではファンフィクション¹⁾を英語の読み書き能力の向上に活用した英語学習者の姿が見られる。ファンフィクションを書くために、学習者は同じ空間にいる他者のみならず、その他の道具やウェブ・サイトも活用し英語学習を行ったという。他に、欧(2014b)では日本語を専攻する中国人大学生が中国語を学習する日本人とのEメールのやり取りを通して教室外の言語学習を行った様子を描いた。分析の結果から以下の3点が明らかになった。1点目は、Eメールによる教室外の日本語学習は、学習者が自分の置かれた状況を考慮し、自分の言語学習に一番適した学習リソースや方法を選択した結果であるということ、2点目は、Eメールのやりとりを続けるには、学習者自身の学習者オートノミーの発揮による工夫の他、パートナーのサポートも必要不可欠であるということ、3点目は、Eメールのやりとりによる日本語学習を学習者の行っている日本語学習の全体と関連づけることがこの学習方法を続ける上で重要であるということである。

これらのケースは、特定のリソースを使った言語学習の実態を詳しく提示していると言えるが、テクノロジーを利用した言語学習の研究において、ケース・スタディでは全体を把握できないという立場に立って、アンケート調査による研究を行った例もある。Lai and Gu(2011)は香港大学の言語学習者279名にアンケート調査を行うと同時に、18名の調査協力者に半構造化インタビューを行い、教室外の言語学習におけるテクノロジーの利用と自己調整学習²⁾(self-

regulated learning) との関係について論じた。この研究から以下の3点が明らかになった。第一に、「学習環境」という概念について、教室内にとどまらず、教室外までを含めた広い範囲で捉えている学習者が多いことである。第二に、テクノロジーの利用の効果は以下の7つに分けられるということである。1つ目は実際の言語使用の機会を見つけること、2つ目は文化的な情報を入手すること、3つ目はソーシャル・ネットワークを広げること、4つ目は楽しい学習経験を作り出すこと、5つ目は学習時間を増やすこと、6つ目は、学習の実行に動機を与えること、7つ目は自己評価を促すことである。第三に、テクノロジーの利用方法は変化することもあるということである。例えば、学習の段階によってリソースの選択が異なったり、利用の目的が変わったりする現象が見られた。

テクノロジーと教室外の言語学習の相互関係も研究されている。Lai and Gu (前掲) はテクノロジーを自己調整学習に利用することに影響をもたらす要素として以下の4つを挙げている。1つ目の要素は学習者の持っている言語学習観である。例えば、教室外での言語使用の機会を見つけようとする学習者は、積極的にインターネットから入手したリソースを言語学習に使用した反面、教室での言語知識の勉強だけで十分だと考えている学習者は教室外の言語学習に対して消極的だった。2つ目の要素は、学習の歴史及び過去に形成した習慣である。つまり、学習者の過去の経験がテクノロジーを自己調整学習に利用するという選択に影響を与えているということである。3つ目の要素は、言語の習熟度である。例えば、言語を4年以上学んでいる学習者は4年以下の学習者より積極的にテクノロジーを利用する傾向があるという。最後に、4つ目の要素は、リソースを得るために必要な知識を持っているかどうかということである。また、Lai (2013) はテクノロジーを言語学習に利用するという現象に影響を与える諸要素及び要素間の関係について仮説を立て、香港にある大学の大学生 339 名にアンケート調査を行い、それらの仮説を検証した。この研究から以下の3点が分かった。第一点は、態度的要素がテクノロジーの使用に最も影響を与えているという点である。態度的要素には、動機（言語を学ぼうと思う理由）、知覚された有用性（テクノロジーが言語学習に役に立つと思っているかどうか）、教育的整合性（テクノロジーの利用と学習者の学習習慣や価値観との整合性）の3つの要素が含まれている。第二点は、知覚された有用性及び教育的整合性は一連の心理的及び社会的要因によって形成されているという点である。それらは、以下の3点にまとめられる。第一に、学習者が構成主義的学習観を持ち、体験的学習や教室外の言語使用を重視するかどうか、第二に、学習者のテクノロジーを学習に使用する効果に対する期待と、授業からこのような学習に必要なサポートを得られるかどうか、第三に学習者がテクノロジーを効率的に学習に利用できるように、言語学習の経験や自信を調整する能力を持っているかどうか、である。第三点は、学習者が自己調整できるかどうか、テクノロジーを選択し学習に利用して自己効力感³⁾を感じら

れるかどうかを決定するという点である。

アンケートによる研究は、テクノロジーを活用した教室外の言語学習を全体的に把握するには必要不可欠なものと思われる。しかし、学習者の行動はどのような過程を経て変化するのか、その過程にどのような要素が影響しているのかを知ることはできない。従って、本研究では、上述した先行研究を踏まえつつ、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を採用し、学習者の行動の変化の過程のみならず、その過程に影響を与える要因も明らかにすることを目指す。

3. 研究方法

3.1. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) は日本の社会学者の木下康仁によって提唱された質的研究方法であり、1960年代にアメリカの社会学者のグレーザーとストラウスが唱えたグラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) をベースとしてさらに発展させたものである (木下, 1999, 2003, 2007, 2014)。

M-GTAが他のタイプのGTAと異なる部分については、木下 (2003, 2007, 2014) が言及した内容に基づいて次の3点にまとめることができる。1つ目の相違点は、データの意味解釈の方法である。GTA ではオープン・コーディングの段階から、文脈から離れ、出来事ごとにデータをバラバラにするという切片化の方法を通じてデータを解釈する (木下, 1999)。M-GTAのデータのオープン化の段階においては、データを単に切片化するのではなく、概念生成の基礎となる具体例 (データ) の持っている文脈を重視し、データの文脈に基づいた意味解釈を行う (木下, 2003, 2007, 2014)。また、M-GTAの分析の過程において「分析テーマ」と「分析焦点者」を設定し、分析途中でデータの持つ文脈を見失わないようにする。木下 (2007) によると、分析テーマとは、「最終的にその分析で自分が何を明らかにしていこうとするのか」 (木下, 前掲, p.146) という分析の方向性を設定するものであり、分析テーマの設定に「プロセス」という言葉を入れる (木下, 前掲, p.151) という。分析焦点者は研究協力者の一人一人ではなく、彼らを抽象化した「集団」を指す (木下, 前掲, p.156)。このように、M-GTAはデータの持っている文脈を壊さず、分析テーマや分析焦点者によって状況が限定された範囲内でデータを解釈する。2つ目の相違点は、理論生成に向かってデータをまとめていく方法である。GTAではオープン・コーディングの次に、軸足コーディングや選択的コーディング、理論的コーディングによって、切片化で生成したコードの関係を検討し、データを理論生成の方向にまとめていくが、M-GTAでは概念が生成された後、分析テーマとして設定した「プロセス」を構成する

概念の関係を検討しつつ理論を構成していく。3つ目の相違点は、研究における研究者の位置づけである。GTA では研究する人の姿を排除するのに対して、M-GTA では研究する人間の視点を重視する。木下（2007, 2014）によると、研究者はデータ収集段階では調査協力者と協同的にデータを構築し、データ分析段階では「分析テーマ」及び「分析焦点者」の2つの視点に立ち、データを解釈する。さらに、応用段階では、M-GTA によって生成された理論は分析結果に関心を持つ応用者によって類似した社会的場面で応用され評価される。

このように、M-GTA は人間の行動を説明したり予測したりすることができる理論を生成する方法であり、プロセス的性格を持っている現象を扱うのに適している（木下, 2003, 2007）。本研究は、日本語専攻の中国人大学生たちがインターネット上のリソースを教室外の学習に利用し始めるプロセスに存在するメカニズムを明らかにすることを目的としているため、M-GTA は本研究に適切な方法だと言える。

3.2. 調査概要

調査のフィールドは中国の沿岸都市である A 市にある A 大学である。調査協力者は2011年3月の時点で3年生の後期に入った日本語学科の大学生9名と2012年9月の時点で4年生の前期に入った日本語学科の大学生8名であった。データの収集は調査協力者が大学に在籍していた2011年3月15日から、彼らが大学を卒業した2013年8月16日まで行った。さらに、理論的飽和に必要なデータを得るために、2014年1月14日から2015年8月1日まで追加インタビューを行った。インタビューは対面式、スカイプ、チャットを用い、中国語で行った。インタビューの質問項目は日本語学科に入る前の日本や日本語に関する経験、日本語学科に入ってからの日語学習の様子（教室内、教室外両方）についてであった。インタビューは調査協力者全員に1回につき30分から1時間半程度のものを2回以上行った。インタビューの実施の詳細は次の表1で示す。インタビューの音声データは全てICレコーダーに録音し、文字化を行った。

表1 調査協力者とインタビュー調査の詳細

人数	調査 協力者	性別	調査の実施時間				
			インタビュー・データ（対面式、スカイプ、チャット）				
1	Aさん ⁴⁾	女性	2011/03/15	※本稿では取り扱わない			
			対面式90分				
2	Bさん	男性	2011/03/15	2011/09/01	2011/09/17	2012/02/17	2012/05/24
			対面式95分	対面式 20分	対面式30分	対面式 65分	スカイプ59分
3	Cさん	女性	2011/03/17	2011/09/10	2012/03/10	2015/04/19	
			対面式112分	対面式 77分	対面式40分	チャット90分	
4	Dさん	女性	2011/03/17	2011/09/17			
			対面式62分	対面式120分			
5	Eさん	女性	2011/03/18	2011/09/13	2012/02/18	2012/06/09	2014/09/30
			対面式73分	対面式50分	対面式41分	対面式70分	スカイプ55分
6	Fさん	女性	2011/03/19	2011/09/14	2012/02/20	2012/06/16	
			対面式50分	対面式80分	対面式77分	スカイプ48分	
7	Gさん	女性	2011/03/22	2011/09/14			
			対面式61分	対面式 50分			
8	Hさん	男性	2011/03/27	2011/09/15			
			対面式49分	対面式40分			
9	Iさん	女性	2011/03/31	2011/09/16			
			対面式 47分	対面式 51分			
10	Jさん	女性	2012/09/12	2013/03/16	2014/01/14		
			対面式35分	対面式60分	チャット50分		
11	Kさん	男性	2012/09/19	2013/03/18	2014/03/14		
			対面式30分	対面式31分	チャット50分		
12	Lさん	女性	2012/09/25	2013/03/10	2014/02/11		
			対面式 30分	対面式 46分	チャット100分		
13	Mさん	女性	2012/09/10	2013/03/15	2015/04/15		
			対面式31分	対面式39分	チャット90分		
14	Nさん	女性	2012/09/15	2013/03/11	2013/08/16	2014/05/25	
			対面式61分	対面式147分	対面式 109分	チャット50分	
15	Oさん	女性	2012/09/13	2013/03/16	2015/04/03		
			対面式75分	対面式 53分	チャット100分		
16	Pさん	女性	2012/09/14	2015/08/01			
			対面式 45分	チャット100分			
17	Qさん	女性	2012/09/13	2013/03/11	2014/08/30		
			対面式 27分	対面式55分	チャット95分		

3.3. M-GTAによるデータ分析の手順

M-GTA による分析において、①生成中の概念とデータの中の具体例を比較し、概念を個々に完成させる、②概念同士の関係を検討する、③関連し合う複数の概念からカテゴリーを生成

する、④カテゴリーとカテゴリーを比較し、カテゴリー間の関係を検討する、⑤全体のデータの中心となる概念あるいはカテゴリーを見出していくという5段階の作業が同時並行に行われる(木下, 2007)。次に、それぞれの分析のレベルについて詳述する。

第一の分析レベルでは、基礎的分析作業を行う道具としての分析ワークシートを作成し、データの中の具体例と生成中の概念を比較しながら、概念の完成度を向上させる作業を行う。ワークシート1枚につき、1つの概念が生成される。ワークシートは表2で示したように、概念、定義、具体例、理論的メモの4つの部分から構成される。まずは、分析テーマと分析焦点者の観点からデータのある部分に着目し、概念生成の根拠となる具体例(データの抜粋)を具体例の欄に転記する。この時、具体例の元のデータに立ち返って確認できるように、抜粋元の情報进行明記しておく。次に、具体例の内容を簡潔な文章で定義欄に書き、定義をさらに要約した言葉を概念名の欄に記入する。そして概念生成の際に浮かんだ疑問や解釈上のアイディアを理論的メモ欄に記録する。ワークシートを作成した後は、その概念が果たして成立するかということを、具体例の類似例及び対極例を常に探しながら、概念の妥当性を検討することで確認し、完成度を高めていく作業をする。第二の分析レベルでは、概念の完成度を上げていくとともに、概念間の相互関係を確認していく。この分析レベルでは、①生成した概念を個々で比較し合い、何らかの関係がありそうなまとまりとなる概念はどれか、②生成した概念と対極的な関係にある概念は何かを考え、データを多角的に解釈する。第三の分析レベルでは、関連し合う「複数の概念のまとまり」(木下, 前掲, p. 213)からカテゴリーを生成する。ここで言う「複数の概念のまとまり」は、分析テーマで設定したプロセスを構成する概念の関係を検討した上で生成されたものである。第四の分析レベルでは、カテゴリー間の関係を検討するが、通常、第五の分析レベルも一緒に検討する。この段階では、分析結果全体のコアが何になるかを検討しつつ、データとの関係を確認する作業を行っていく。木下(前掲)によると、コアのカテゴリーを判断するポイントは、分析結果が分析テーマとの関連で重要な変化のプロセスを説明できるかということにあるという。

上述した5段階の分析を経て、理論的飽和に至ったと判断できれば、分析を終了させる。M-GTAにおける理論的飽和の判断は個々の概念の完成度、及び分析結果全体の完成度に基づいて行われる。データを分析しても新たな重要な概念が生成されなくなったのであれば、分析が完了となる。最後に、概念やカテゴリー間の関連性を提示する結果図を描き、それに基づいたストーリーラインを書く。

表2 ワークシートの例

概念1: <上大学之前就接触了日本流行文化 (大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した)>	
定義: 上大学之前, 研究協力者们因受到电视、网络、周围的人的影响而接触日本的流行文化。(大学に入る前から調査協力者たちはテレビやインターネット、周りの人の影響で日本のポップカルチャーと接した。)	
具体例:	
X: 你上大学之前接触过日本相关的东西吗 (大学に入る前に日本のものと接しましたか。)	
C: 上大学之前肯定就是因为看日本的动画片 就是在电视上 在 TVB 上有播日本的动画片 [后略] (大学に入る前、もちろん日本のアニメを見たことがあります。テレビで。テレビ局のTVB ⁵⁾ で日本のアニメが放送されたから。[後略])	(C03_1-2)
X: 大概是什么时候呢 通过什么途径接触到 [动漫] 的呢 (いつからどのような方法で [アニメと] 接しましたか。)	
M: 从初中那时开始就看日本动漫了 主要通过网络 (中学校の時から日本のアニメを見始めました。主にインターネットで。)	(M03_3-4)
X: 你为什么对这一方面 [时尚] 这么感兴趣呢 (それ [ファッション] に興味を持つようになったのはなぜですか。)	
P: 高二的时候学校同班有女生在看那个《Vivi》 [后略] (高校2年生の時、クラスメイトの女の子の1人が『Vivi』を読んでいるのを見たから。[後略])	(P01_13-14)
理論的メモ:	
1. 有没有上大学之前没有接触过日本的流行文化的例子呢? (大学に入る前に日本のポップカルチャーと接したことのない具体例はないのか。)	
2. 上大学之前接触过日本的流行文化跟是否把这些使用这些内容到日语学习这件事有什么样的联系呢? (この経験は、大学に入ってから日本語学習に使うこととどのような関連性があるのか。)	

※ワークシートで使用する記号の説明:

< >・・・概念名、[]・・・内容の補充、[]・・・内容の省略

データの抜粋・・・(調査協力者の仮名/インタビューの順番_ターンの番号)

4. データ分析の結果

本稿では分析焦点者は日本語専攻の中国人大学生であり、分析テーマはインターネット上のリソースを日本語学習に使用し始めるプロセスとしている。概念はこれらの2つの視点に基づき生成した(概念と具体例の記述に用いる記号は表2を参照)。概念の間の関係を検討した結果、付録に示したように21の概念と3つのカテゴリーが生成された⁶⁾。概念から生成されるカテゴリーは【 】で示す。以下の4.1節から4.3節で、それらの概念とカテゴリーについて述べる。

4.1.【日本語環境に対する認識】

概念12 〈日本語学習には日本語に触れることが必要だと思った〉

この概念は、調査協力者たちの日本語に接触することと日本語学習との関連についての認識を示している。

Q: [前略] 学習语言 环境很重要 ([前略] 言語学習には環境がとても大切だと思っていました。)

(Q03_4)

P: 学習不能中断 你平时一定要接触日语 要通过各种渠道来接触日语 [中略] 反正就是不管懂不懂 但是还是要每一天都接触吧 (勉強し続けることが大切です。普段から日本語と接触すべきだと思います。様々な方法で日本語と接しなければなりません。[中略] とにかく、分からなくても毎日日本語に触れるべきだろうと思います。)

(P01_56)

X: 你断断续续听了一段时间 [的动漫和日剧] 那你最初的目的是什么呢 (ある時期、[アニメやドラマを] 聞いたりしたと言っていました、それらを使う最初の目的は何でしたか。)

G: 就是提高日语 (日本語能力を伸ばしたかったからです。)

X: 为什么会想到用这个来提高你的日语呢 (どうしてそれらを使って日本語を伸ばそうと思ったんですか。)

G: 因为要听一些原声的东西 (生の日本語を聞くべきだと思ったから。)

(G01_26-29)

以上の具体例が示すように、調査協力者たちの「言語学習には環境がとても大切だ」、「普段から日本語と接触すべきだ」「生の日本語を聞くべきだ」という語りから、彼らは日本語学習には日本語に触れることが必要だという考えを持っていたことがうかがえる。

概念26 〈日本人との接触の機会があったから、それを通して日本語を学んだ〉

調査協力者のうち、〈日本語学習には日本語に触れることが必要だと思った〉(概念12) 人の一部は、日本人との接触の機会を日本語学習に活かしていた。調査協力者たちによると、A大学では留学生と中国人の学生が交流できる場として『日本語コーナー』⁷⁾ や『中国語コーナー』⁸⁾ が設けられているという。次の具体例では、彼らが日本人との接触の機会を利用した様子を示している。

X: 那和日本人怎么相互帮助呢（日本人とどのように相互学習をしましたか。）

M: 如果是学生的话 我们就可能偶尔一起出去 或者说到时候了我们就在日语角见面这样子 或者我去汉语角 我就教你中文 我去日语角你再教我日文（相手も大学生の場合、たまに一緒にどこかへ遊びに行ったりしました。または、『日本語コーナー』や『中国語コーナー』で会ったりしました。『中国語コーナー』で中国語を教えてあげるかわりに、『日本語コーナー』で日本語を教えてもらいました。）

(M01_55-56)

J: [前略] 大一师姐介绍的是Ko 大一第二学期吧 那时候才刚开始跟日本人学习（[前略] 1年生の時に先輩に日本人のKoさんを紹介してもらいました。1年生の後期からかな。その時から日本人と相互学習をし始めました。）

(J01_48)

このように、調査協力者たちは留学生と交流する場に行ったり、周囲の他者に紹介してもらったりして日本人と知り合う機会を作り、日本人と互いに言語を学び合う形で交流していた。

概念28〈日本人との接触の機会があったが、うまく利用できなかった〉

〈日本人との接触の機会があったから、それを通して日本語を学んだ〉（概念26）調査協力者がいる一方、日本人と接触する機会があったものの、それをうまく利用できなかった人もいる。

P: [前略] 那时候不是有日语角吗 就定期会参加那个 但是大一的时候没有去 还是不够胆吧 那时候（[前略]『日本語コーナー』があるじゃないですか。それに定期的に参加したんです。しかし、1年生の時は行きませんでした。行く勇気がなかったんですね。その時。）

(P01_54)

F: 那个时候〔大一的时候〕我去了一次日语角 那个时候不会说日语（その時に〔1年生の時〕『日本語コーナー』に1回行ってみました。でも、その時、日本語が話せなくて。）

X: 很正常（普通はそうですね。）

F: 但是就自己去了 就有兴趣就跑去了 那个时候感觉就是 日语怎么办啊（それにもかかわらず、自分で行きました。興味を持っていたから行きました。そして、日本語、どうしようというふうに思ったんですね。）

X: 日语怎么办啊（日本語、どうしよう？）

F: 对啊 怎么办啊 觉得根本就不懂啊 你会发现一个日本人 一圈中国人 中国人好多日本人 好少 估计没有你说话的机会 然后就觉得好失落啊 不干了! 我就再也没去过了(そう。どうしたらいいかなって。全然分からないと思ったから。しかも、日本人1人にたくさんの中国人ということに気が付いて。中国人がたくさんいたのに対して日本人はすごく少なかったんです。話せるチャンスもないだろうと思ってがっかりしました。もう行きたくないって思って、あれから行ったことはありません。)

(F01_374-378)

概念108 〈授業や教科書だけで学びたいことには不十分だと思った〉

この概念は授業や教科書から学べる内容と学びたい内容の間にギャップが存在していると思った調査協力者たちがいることを示している。

X: 刚开始怎么去用沪江网校的呢(どのように『沪江网』⁹⁾のネット・スクールを使うようになったんですか。)

M: 首先是报了N1 其实像我报的那个班 讲新编日语四 因为当时觉得老师授课学到的东西实在太少了 她没有怎么拓展 所以就报了网校(N1試験の申し込みをしたから。申し込んだコースは『新編日本語』¹⁰⁾の第4冊の内容でした。授業では先生から学べるものが少なすぎると思ったから。先生は教科書以外のことをあまり教えてくれなかったから、ネット・スクールに申し込みました。)

(M01_21-22)

J: [前略] 大二的时候就慢慢会觉得整天看着课本说话能力根本就没有提高 虽然每天都在读精读 但是精读里面的内容对现实来说有点不是很搭啊 あわない 所以会慢慢发现这个问题([前略] 2年生の時に、毎日教科書を読んだとしても、スピーキング能力はぜんぜん伸びていないとだんだん思うようになりました。毎日『精読』の教科書を勉強していたんですが、『精読』の教科書の内容が現実とあまり合わないことにだんだん気付きました。)

(J01_98)

以上の具体例から、調査協力者たちは日本語能力試験のために学ばなければならないことを把握し、それを授業内容と比べて授業と自分の学びたいこととのギャップを感じたり、教科書の日本語と日常会話での日本語とのズレに気付いたりすることが明らかになった。

概念35 〈インターネット上のリソースを日本語学習に利用した〉

〈日本語学習には日本語に触れることが必要だと思った〉(概念12) 調査協力者は、日本人との接触の機会を活用しようとした他、インターネット上のリソースも学習に利用した。また、〈授業や教科書だけで学びたいことには不十分だと思った〉(概念108) 人たちは、インターネットを使って現実の日本語環境の不足を補おうとした。次にその具体例を挙げる。

P: [前略] 我觉得习惯日语真的是很难的一件事 每天接触日语 其实这样说 接触日语最大的渠道还是看东西吧 看日剧那些 ([前略] 日本語に慣れるのは本当に難しいことです。毎日日本語と接触するって。実際のところ、日本語に接触する一番のツールはやはりドラマなどを見ることかなと思います。)

(P01_56)

X: 你说你大一的时候去参加日语角了 但后来就没去了 参加日语角的经历跟你后面开始使用Skype练口语有什么关联吗 (この前、1年生の時に『日本語コーナー』に参加したが行かなくなったと言っていました。この経験と、Skype で日本語のスピーキングを練習するようになったことと何か関連がありましたか。)

F: 有很大的关系的 因为知道了现实生活中没有可以满足我练习口语 了解日本的目的 (強く関連していたと思います。現実の生活では日本語で会話練習をしたり、日本を知るというニーズを満たしたりすることができないことが分かったから。)

(F04_01-02)

概念24 〈授業や教科書の内容だけで日本語学習には十分だと思った〉

〈授業や教科書だけで学びたいことには不十分だと思った〉(概念108) 調査協力者がいるのに対し、日本語学習には授業や教科書の内容だけで十分だと思った調査協力者もいる。具体例を次に挙げる。

X: 一年级你是怎么学习日语的呢 (1年生の時にどのように日本語を勉強していましたか。)

G: 大一的时候对日语什么都不懂 什么都不懂 那时候只是去上课 (1年生の時は、日本語について何も分かりませんでした。何も分かりませんでした。その時はただ授業に行っただけでした。)

(G01_1-2)

X: 学习日语是什么样子的呢 (日本語を学ぶというのはどんな感じでしたか。)

N: 大一点时候就觉得能读一下课文挺好的 大一老师也是经常用普通话上课的 就觉得老师

能讲的东西自己可以接受 课本上的东西自己可以消化 我当时大一就大概是这种心态 就大二的时候还是会想着说 书上的东西懂了也差不多〔后略〕（1年生の時、教科書の内容を読むことができたらいいいと思いました。1年生の時に先生はよく中国語で授業をしていたので、先生が教えた内容が分かって、教科書の内容も理解できたらいいいと思っていました。1年生の時は大体このような考え方でした。2年生になっても同じように教科書の内容が大体分かればいいいと思っていました。〔後略〕）

(N01_15-16)

概念25〈授業外の時間に日本語をあまり学ばなかった〉

〈日本人との接触の機会があったから、それを通して日本語を学んだ〉（概念26）人たちが及び〈インターネット上のリソースを日本語学習に利用した〉（概念35）人たちがいるに対し、〈授業や教科書の内容だけで日本語学習には十分だと思った〉（概念24）調査協力者たちは、授業外の時間に日本語をあまり学ばなかった。

X: 从一年级你是怎么学习日语的呢（1年生の時にどのように日本語を勉強していましたか。）

G: 〔前略〕那时候只是去上课 别的时间什么也没有做（〔前略〕その時はただ授業に行っただけでした。他の時間に何もしていませんでした。）

(G01_1-2)

N: 其实我大一大二学得挺辛苦的 除了上课之外自己不是特别认真吧（実は1、2年生の時は日本語の勉強が大変でした。その原因の1つは授業以外の時間にあまりまじめに勉強していなかったことにあるかなと思います。）

(N01_06)

4.2. 【大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験】

概念1〈大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した〉

この概念は大学入学前に調査協力者たちが日本のポップカルチャーと接触した経験についてのものである。この概念では、調査協力者たちは日本語を専攻として学ぶ前に、テレビやインターネット、周囲の他者の影響によって、日本のアニメを見たり、ファッション雑誌を読んだりしたことを示している。その具体例を以下に挙げる。

X: 你上大学之前接触过日本相关的东西吗（大学に入る前に日本のものと接しましたか。）

C: 上大学之前肯定就是因为看日本的动画片 就是在电视上 在 TVB 上有播日本的动画片
[后略] (大学に入る前、もちろん日本のアニメを見たことがあります。テレビで。テレビ局のTVBで日本のアニメが放送されたから。[後略])

(C03_1-2)

X: 大概是什么时候呢 通过什么途径接触到[动漫] 的 (いつからどのような方法で[アニメと] 接しましたか。)

M: 从初中那时开始就看日本动漫了 主要通过网络 (中学校の時から日本のアニメを見始めました。主にインターネットで。)

(M03_3-4)

X: 你是为什么对这一方面[时尚] 这么感兴趣呢 (それ[ファッション] にそんなに興味を持つようになったのはなぜですか。)

P: 高二的时候学校同班有女生在看那个《Vivi》[后略] (高校2年生の時、クラスメイトの女の子の1人が『Vivi』を読んでいるのを見たから。[後略])

(P01_13-14)

概念102 <大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった>

この概念は概念1 <大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した> の対極概念である。この概念では、日本語学科に入学する前に、日本のポップカルチャーと接触した経験をあまり持っていなかった調査協力者もいることを示している。

X: 那一开始对学习日语抱着什么样的态度呢 (最初は日本語を学ぶことについてどう思いましたか。)

E: 我在大学之前对于日语和日本的了解基本是零 我不怎么看动漫 不看日剧 对日本也不感冒 基本就是对日本一片空白 (大学に入る前は日本語や日本についてほぼ何も知りませんでした。アニメをあまり見ていなかったし、ドラマも見ていませんでした。日本に対して好きとも嫌いとも言えない感じでした。基本的には日本についてほとんど知りませんでした。)

(E05_22-23)

X: 你上大学前有接触过日本的动漫吗 (大学に入る前に、日本のアニメと接したことがありますか。)

N: 没有耶 当时压根就不知道动漫是什么 记得初中那会还是什么时候 有人在看犬夜叉 我也没有关注 (ありませんでした。その時、アニメは何かが全く分かりませんでした。中学

校の時かな、『犬夜叉』を見ていた人もいましたが、それに関心を持つようにはなりませんでした。)

(N04_1-2)

概念3 <大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた>

この概念は概念1 <大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した> と関連しているものである。具体的には、日本語学科に入る前から日本のポップカルチャーと接触し、関心を持つようになったということである。

C: [说了关于上大学之前看了电视上播放的日本的动漫之后] 所以对动漫比较感兴趣 ([大学に入る前にテレビでアニメを見たことを話した後] それで、アニメに興味を持つようになりました。)

(C03_2)

P: 高二的时候学校同班有女生在看那个《Vivi》然后女孩子嘛 都很喜欢 只要看一眼就很有兴趣嘛 所以当时我自己也买了很多 (高校2年生の時にクラスメイトの女の子の1人が『Vivi』を読んでいるのを見たから。女の子だし、[ファッションなどが] 好きです。私も見ただけで興味を持つようになったんです。そして、たくさん買うようになりました。)

(P01_14)

概念5 <日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った>

この概念は概念3 <大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた> の対極概念である。大学に入る前に日本のポップカルチャーと接したことのある調査協力者のうち、接触したものの、内容が自分の好みに合わないと思った人がいる。具体例は以下の通りである。

X: 我问过你说为什么一直看动漫看得少 你说不喜欢 因为无聊 什么地方让你觉得无聊呢 (なぜあまりアニメを見ないかと聞いたら、つまらないから好きじゃないと言いましたが、どんなところがつまらないと思ったんですか。)

O: 看着看着就看不下去了 剧情无聊 (見ていたんですが、なかなか続きませんでした。ストーリーがつまらなかったから。)

(O03_11-12)

X: 你说你看日剧看的比较少 你对日剧是一种什么感觉呢 (ドラマはあまり見ないと言って

いましたが、ドラマについてどう思いましたか。)

K: 日剧嘛 其实我是不喜欢 不太喜欢看那种剧啊 无论是国内还是日本(ドラマですね。実はあまり好きじゃないんです。ドラマというものをそもそも見るのがあまり好きじゃないです。国内のもの、日本のもの。)

(K02_39-40)

概念2〈大学入学後、日本のポップカルチャーを日本語学習に利用し始めた〉

大学入学前から日本のポップカルチャーと接触し、関心を持つようになった調査協力者の一部は、大学に入ってからそれを日本語学習に利用するようになった。以下にそれらの具体例を示す。

P: [前略] 我从大一的时候就有开始积累了一个小本子 就积累各种类型的单词 ([前略] 1年生の時から日本語を集めるための小さな手帳を作りました。様々なジャンルの単語を。)

X: 例如什么样的 (例えば、どんなもの?)

P: 例如时尚型啊 还有一些衣服 还有化妆品型 也有衣服类型的 就每天会看网上的杂志啊 (例えば、ファッション関係のもの。服や化粧品、服の種類など。毎日、インターネット上の雑誌を見ていました。)

(P01_10-12)

X: 你说在看动漫的那半学期学了一些日语 你在看动漫的时候是怎么利用它的呢 (1学期くらいアニメを見て、そこから日本語を少し学んだと言いましたが、アニメをどのように見ていたんですか。)

C: 那时候看动漫的话 可能初期兴趣比较高涨的时候会跟念 就是动漫的人物说的台词 (アニメを見た時、最初は興味を強く持っていたから、それに従って復唱したりしました。アニメのキャラクターの言ったせりふを。)

(C03_15-16)

この概念は調査協力者たちが大学に入る前に日本のポップカルチャーと接触した経験と関連している。例えば、高校時代から日本のファッション雑誌を読んでファッションに興味を持つようになったPさんは、大学に入ってからインターネット上のファッション雑誌を読むようになり、しかもファッション関係の日本語を手帳にメモするようになった。また、小さい頃からテレビで日本のアニメを見てそれに興味を持つようになったCさんは、大学に入ってから、ア

ニメのせりふに従って復唱したりするようになった。

概念103 〈大学入学後、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用した〉

一方、〈大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた〉(概念3) 調査協力者の一部は、大学に入ってもそれを娯楽のために利用した。

X: 这个过程中你有没有把看日剧或者看动漫当成一种学习呢(ドラマやアニメを見ていた時、それらを学習に利用しようと思ったりはしましたか。)

M: 没有 从来没有(いいえ、一度も。)

X: 那是为了什么(じゃあ、どんな目的で見えていましたか。)

M: 就是消遣咯(暇つぶしでした。)

(M01_65-68)

X: 大一的时候あいうえお才开始会 大一的时候看动漫的时候是什么样的感觉(1年生になってから「あいうえお」を勉強し始めたんですね。その時にアニメを見てどう思いましたか。)

H: 那时候其实觉得也没当是练习[日语]就觉得 啊 没什么事[中略] 没课的时候也没什么作业之类的 就一直在看动漫(その時は特に[日本語の]練習だと全然思っていないでした。ただやることもないし。[中略] 授業がなかったら、宿題なども特になかったから、アニメをずっと見ていました。)

(H01_119-120)

これらの具体例を通し、日本のポップカルチャーに接触し関心を持つようになった調査協力者たちが必ずしもそれらを日本語学習に利用しようと思うとは限らないことが分かった。

概念104 〈大学入学後、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかった〉

この概念は〈日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った〉(概念5) 調査協力者の行動を示しているものである。具体的には、接したことのあるポップカルチャーの内容が自分の好みに合わないと思った調査協力者たちは、それらを積極的に利用しなかったということである。

X: 那除了看动漫还会看一些别的東西嗎(アニメの他に何か別のものを利用したりしましたか。)

K: 电视剧 很少啊 比较少看电视剧 (ドラマはあまりですね。ドラマはあまり見ません。)
(K01_104-105)

X: 那上大学之后 怎么样开始去看动漫呢 (大学に入ってからどのようにアニメを見るようになったんですか。)

O: 上大学之后看动漫很少 (大学に入ってからほとんどアニメを見ていません。)
(O03_7-8)

概念4 <日本語を学びたいと思った時は、日本のポップカルチャーを学習に使用した>

この概念は概念103<大学入学後、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用した>と概念104<大学入学後、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかった>に関連している。以下の具体例では、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用したり、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかったりした調査協力者たちも、日本語を学びたいと思った時にそれを学習に使用するようになったことを示している。

X: 那你后来再接触动漫的是什么时候呢 (その後、アニメとまた接したのはいつでしたか。)

J: 动漫 因为那种很多都是打来打去的 像火影忍者啊 还有什么比较吵闹的我就不是很喜欢 但是想要学习的话我就会去看 (アニメ、戦うタイプのものがたくさんあったから、例えば『NARUTO』とか、うるさいもの、私はあまり好きじゃなかったんです。でも、勉強しようと思った時は見たりしました。)

(J02_84-85)

Q: [前略] 其实说实话 我看日剧和动漫 真的完全出于学习的目的 所以如果不是为了学习 我不会选择继续看 因为如果不是因为学习 我不感兴趣 看不下去 ([前略] 正直に言えば、ドラマやアニメを見たのは学習の目的を持っていたからです。学習の目的じゃなかったら、見続けようとしなかったと思います。学習のためじゃなかったら、興味を持っていなかったし、見続けることができなかったと思います。)

(Q03_14)

X: 那是为了什么 [而看动漫呢] (どんな目的で [アニメを見ていましたか。])

M: 就是消遣咯 后来我认识了一个比较好的日本朋友之后他有时候会提出其实你在发音上会存在一些问题 所以我从那以后看日剧动漫啊之类这一些会更注重去模仿那些语音语调咯 (暇つぶしでした。でも、日本人の友だちと知りあってから彼は時々私の発音上の問題点を教えてくれました。あれから、ドラマやアニメなどを見る時に、発音やイントネーションを真似しようとするようになりました。)

(M01_67-68)

4.3. 【学習方法とリソースの情報の入手】

このカテゴリーは4.2節の概念1〈大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した〉及び概念102〈大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった〉の2つの概念と繋がっている。大学に入る前に、日本のポップカルチャーと接したことのある調査協力者は、接触したポップカルチャーの情報を持っていたが、接したことのないリソースの情報は知らなかっただろうと推測できる。また、大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった人たちもリソースの情報は持っていなかったと考えられる。これらの人たちは、どのようにインターネット上のリソースを利用するようになったのだろうか。次に、新しいリソースを使い始めることに直接的に関わる学習方法とリソースの情報の入手についての概念を挙げていく。

概念15〈自分の過去の言語学習の経験から学習方法とリソースの情報を得た〉

この概念では調査協力者たちが過去の英語学習で使ったリソースとその利用の仕方が日本語学習に影響していることを示している。次にその具体例を挙げる。

X: 你怎么会知道这个东西〔Skype〕呢（どのようにしてそれ〔スカイプ〕を知ったんですか。）

F: 我好久之前 我高三就用Skype聊英语过了 后来就用聊日语（ずっと前に、高校3年生の時にスカイプを通して英語のおしゃべりをしたことがあります。その後、それを日本語のおしゃべりに使いました。）

(F01_37-38)

X: 你之前看美剧的经历对你利用日剧有没有什么影响（大学以前に英語のドラマを見た経験は、日本語のドラマを利用することに何か影響がありましたか。）

L: 是有影响的 其实我觉得看这些会让你浸入这个语言 比如我这段时间看的都是美剧 我平常就会想说英语 或者说不自觉得脑海中就会闪一些英文啊什么的（影響があったと思います。実はそれを見ることによって言語そのものにどっぷり浸かることができると思います。例えば、英語のドラマをたくさん見たら、普段から英語で話そうと思うようになるし、意識せずに英語が頭に浮んできます。）

(L03_77-78)

以上の具体例は、調査協力者たちが日本語学習に使ったリソースの種類やリソースの利用の仕方は、過去の英語学習の経験によって形成されたことを示している。

概念16〈周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得た〉

この概念は調査協力者たちが周囲の他者から学習方法とリソースについての情報を得たことを示している。以下に具体例の内容を提示する。

X: 他们〔同学〕怎么推荐让你觉得我也来试试好了呢（彼ら〔クラスメイト〕にどのように薦められて「じゃあ、私も使おうか」と思うようになったんですか。）

K: 之前是有同学也报过沪江的 N1 备考班 因为网校上课时间比较随意 加上同学说那里教学也挺不错 不会让人觉得乏味 平时也会举行很多活动（そのクラスメイトは『沪江网』の N1 の受験〔準備〕のコースを受けたことがあります。ネット・スクールだと授業の時間が比較的に自由だし、そのクラスメイトはそのコースの教え方がよくて、つまらないなあと思わなかったと言いました。普段からもいろいろな活動が行われていると聞きました。）

(K03_11-12)

X: 你说有很多人做字幕组啊 怎么知道做字幕组这种方法的呢（字幕組¹¹⁾で字幕を作る人がたくさんいると言いましたが、この方法はどのように知りましたか。）

Q: 从别人口中得知 都是别人在做 然后我知道 比如说有个同学 她很喜欢 AKB 她就会经常去做那些 AKB 的一些节目视频的字幕 然后就知道其实还有做字幕学日语（他の人から聞いたんです。他の人がその方法を使っていたから、知りました。例えば、AKB のことが大好きなクラスメイトがいました。彼女は AKB 関係の番組などの動画の字幕を作っているそうです。それで、字幕を作ることで日本語を学ぶ方法もあることを知りました。）

(Q02_191-192)

P: 我之前听有人说 是可以 Skype 的嘛 可以跟日本人交流的嘛（この前スカイプで日本人と交流できると他の人から聞きました。）

(P02_15)

概念36〈自分でインターネットでリソースの情報を見つけた〉

概念15、概念16から、調査協力者たちは自分自身の言語学習の経験や周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得たことが分かった。それに対して、この概念は《自分でインターネッ

トで探してリソースの情報を見つけた」と《インターネットで偶然リソースの情報を見つけた》の2つの下位概念によって構成されており、調査協力者たちが過去の言語学習の経験や他者から情報を得ることなしに、自分でインターネットからリソースを見つけることもあることを示すものである。

X: 那你像NNN那种是〔怎么找到的〕(NNNとかはどのように〔見つけましたか。〕)

B: 是在网上(インターネットで。)

X: 怎么知道这些呢(どのようにそのサイトを知ったんですか。)

B: 也是找的啊(探したから見つかったんです。)

(B01_495-498)

X: 那你刚才说的沪江是怎么〔知道的〕(さっき言った『沪江网』というサイトはどのように〔知ったんですか。〕)

Q: [前略] 平时可能看日剧的时候会加的广告特别多 就比如说那个视频嘛 旁边可能蹦出他的那些小窗口啊 沪江 然后就了解了([前略] 普段、ドラマを見る時に、広告がよく出るんですね。例えば、画面の周りに小さな広告が出てきたりしました。『沪江网』の情報はそこから知りました。)

(Q02_127-128)

概念105 〈入手した情報を日本語学習に利用した〉

学習方法とリソースの情報は、過去の言語学習の経験を活かしたり、周囲の他者から情報をもらったり、インターネットで探したり、偶然見つけたりして手に入れることができる。この概念では、入手できた学習方法とリソースの情報を日本語学習に用いた具体例を挙げる。

X: 你是一开始就有把它当成学习的工具吗(最初から学習のためにそれを利用していましたか。)

L: 应该是抱有想去学习的那种 因为以前我也不看日剧的(そのつもりだったはずですが。勉強しようという。だって以前はドラマを見ていなかったのです。)

(L01_31-32)

F: [前略] 我学了六七个月〔日语〕就是大一下学期的时候 我就开始用 Skype 网上的聊天工具([前略] 私は〔日本語を〕6、7ヶ月を学んでから、大体1年生の後期から、スカイプのようなチャットツールを使うようになりました。)

(F01_36)

K: [听了有用过沪江网通过能力考试的同学的推荐后] 我就想到也报个班看看吧 (『沪江网』を使って能力試験に合格したクラスメイトに薦められて] それで、そのネット・スクールに申し込んでみようと思いました。)

(K03_12)

概念106 <学習方法が難しそうだった>

概念 16 から調査協力者たちは周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得たことが分かった。しかし、調査協力者たちは全員がその情報を使ったわけではない。他者から聞いた学習方法が難しそうだと思うこともあった。

Q: [前略] 有很多人说字幕组 可以加入字幕组 可是我总是以为那个日语要求是很高的 [后略] ([前略] 字幕組のことを言っている人がたくさんいました。字幕組に入ることができるって。でも、私はそれに高い日本語力が要求されているとずっと思い込んでいました。 [後略])

(Q01_40)

P: 我之前听有人说是可以用 Skype 的嘛 可以跟日本人交流的嘛 可是我觉得好像挺难的耶 你要在怎么跟人家搭讪呀 然后搭完讪之后要怎么跟人家保持一个长期的联系 (この前はスカイプで日本人と交流できると他の人から聞きました。しかし、それが難しそうだと思います。どのように他の人に声をかけるのか、知り合ってからどのようにコンタクトを維持していくのかとかですね。)

(P02_15)

概念17 <情報は持っていたが、日本語学習に使わなかった>

<学習方法が難しそうだった> (概念 106) 調査協力者たちは、それらの方法を自分の日本語学習に使わなかった。具体例は次の通りである。

P: [前略] 是有觉得这样 [利用 Skype 跟日本人聊天] 挺好啊 他说的是日文 对你提高也很大 但是你要怎么去利用 方法上面还是比较不懂 ([前略] そのように [スカイプで日本人とおしゃべり] できたらいいなあと思いました。相手は日本語で話すから、自分の日本語の向上にもすごく役立つだろうと思いました。しかし、どのように利用すればいいか、利用の仕方についてはやっぱりよく分かりませんでした。)

X: 哦 你是有想要用的 只是不知道该怎么用 (そうですか。利用しようとは思ったものの、

利用の仕方が分からなかったということですね。)

(P02_15-16)

Q: [前略] 可是我总是以为那个日语要求是很高的 所以不敢去挑战 [做字幕] ([前略] でも、私はそれに高い日本語力が要求されているとずっと思い込んでいました。だから、[字幕を作ることに] チャレンジする勇気がなくて…)

(Q01_40)

5. ストーリーライン

第4節の分析結果を踏まえ、理論構築の結果を図1に示す。四角の中にあるのは概念番号と概念名である。対極関係は両方向矢印で、因果関係は一方方向矢印で、変化を表す関係は点線矢印で示す。

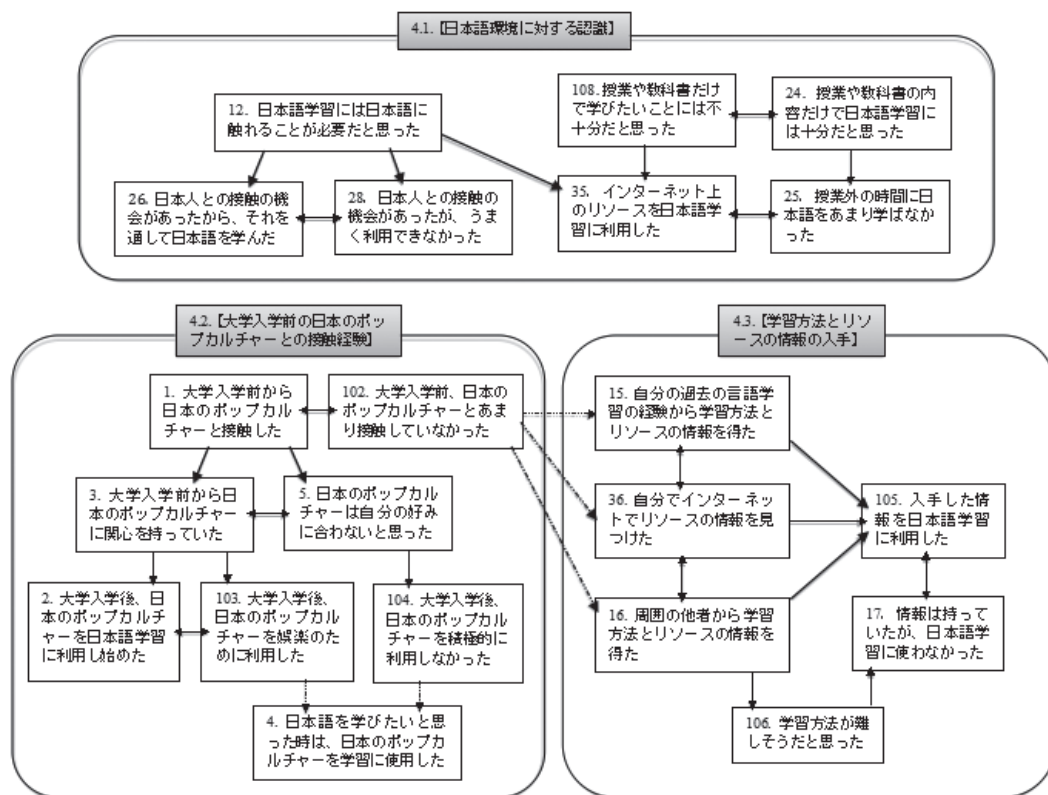


図1 理論構築の結果図

図1に基づき構成されたストーリーラインを次を書く。

まず、調査協力者たちの日本語環境に対する認識のカテゴリーについて説明する。〈日本語学習には日本語に触れることが必要だと思った〉調査協力者たちは、日本人との接触やインターネット上のリソースを利用して、日本語に触れる機会を作ろうとした。しかし、〈日本人との接触の機会があったから、それを通して日本語を学んだ〉人もいれば、〈日本人との接触の機会があったが、うまく利用できなかった〉人もいる。また、〈授業や教科書だけで学びたいことには不十分だと思った〉調査協力者たちは、授業や教科書の内容と自分の学習ニーズのギャップを補うために、〈インターネット上のリソースを日本語学習に利用した〉が、〈授業や教科書の内容だけで日本語学習には十分だと思った〉調査協力者たちは、〈授業外の時間に日本語をあまり学ばなかった〉。

次に、大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験が日本語学習に与えた影響について述べる。このカテゴリーでは〈大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した〉調査協力者と〈大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった〉調査協力者がいることを示している。〈大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した〉経験を持っている調査協力者たちは、〈大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた〉り、〈日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った〉りしていた。〈大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた〉調査協力者の中には、〈大学入学後、日本のポップカルチャーを日本語学習に利用し始めた〉人もいれば、〈大学入学後、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用した〉人もいる。〈日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った〉調査協力者たちは、〈大学入学後、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかった〉。しかし、〈大学入学後、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用した〉調査協力者、及び〈大学入学後、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかった〉調査協力者たちは〈日本語を学びたいと思った時は、日本のポップカルチャーを学習に使用した〉。一方、〈大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった〉調査協力者たちは、自分の過去の言語学習の経験や周囲の他者、インターネットを通して、学習方法とリソースの情報を入手した。

最後に、学習方法とリソースの情報の入手の方法について説明する。調査協力者たちは大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験の他に、〈自分の過去の言語学習の経験から学習方法とリソースの情報を得た〉り、〈周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得た〉りした。また、過去の言語学習の経験や周囲の他者に影響されず、〈自分でインターネットでリソースの情報を見つけた〉調査協力者たちもいる。調査協力者たちは、これらの方法によって〈入手した情報を日本語学習に利用した〉。しかし、〈周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得た〉としても、〈学習方法が難しそうだと思った〉場合、〈情報は持っていたが、日本語学習に使わなかった〉人もいる。学習方法とリソースの情報を得られなかった人の具体例は、本研

究のデータからは見つからなかった。

6. 理論に関する考察

6.1. 学習者の日本語環境に対する認識

この節では、学習者と日本語環境との関連性について考察する。4.1節から、学習者は日本語の授業や教科書の内容が日本語学習に十分なのかを考え、教室外の学習を行うかどうかを決めることが分かった。この結果はLai and Gu (2011)においても挙げられている。Lai and Gu (前掲)は、教室外の言語使用の機会を見つけようとする学習者は、積極的にリソースを探し言語学習に使用した反面、教室内の言語知識の勉強だけで十分だと考えている学習者は、教室外の言語学習に対して消極的だったと述べている。また、日本語学習には日本語に触れることが必要だという考えを持っていた学習者たちは、日本人との接触の機会やインターネット上のリソースなどの日本語環境を認識できた。Lai and Gu (前掲)による調査においても『『学習環境』という概念について、教室内にとどまらず、教室外までを含めた広い範囲で捉えている学習者が多い』という結果が出たが、学習者の学習環境の捉え方がどのように教室外の言語学習に影響を与えているのかについては検討されていない。4.1節の分析結果は、日本語環境を認識することは日本語学習観のみで決まるのではなく、学習者個人と日本語環境との関わり方によって異なってくることを示している。外国語環境で目標言語との接触を通して教室外の言語学習を行うことについて調査した研究として、Murray (2011)、Murray and Fujishima (2013)、Murray, Fujishima and Uzuka (2014)が挙げられる。この3つの研究は、日本のある大学で日本人の学生が教室外の時間に英語で話せる場として「the English café」を設立し、その場で行われた言語学習の実態を描いているものであり、目標言語との接触をうまく言語学習に利用できたケースを取り上げている。しかし、本研究の分析は、日本人との接触の機会を日本語学習に利用できる人と機会があってもそれをうまく利用できない人がいることを示している。

6.2. 大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験

大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触の経験が教室外の日本語学習に与える影響を見よう。ポップカルチャーと日本語学習の関連に関する研究においては、ポップカルチャーは学習開始の動機づけとなることがよく指摘される。例えば、国際交流基金(2013)による世界の日本語教育機関の日本語学習者を対象としたアンケート調査の結果では、「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから」が日本語学習の理由の第3位となっている。しかし、4.2節では、

大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験は教室外の学習にも影響していることが明らかになった。大学入学前から日本のポップカルチャーと接触し関心を持っていた学習者はそれを日本語学習に利用し始めたり、娯楽に利用したりした。ポップカルチャーとの接触経験を肯定的に捉えた学習者がポップカルチャーを言語学習より娯楽に利用する現象は、渡辺・布施(2008)、Benson and Chik (2011)、Chik (2011)においても言及されている。渡辺・布施(2008)は、アメリカの大学生を対象とした日本語学習の動機づけの研究であり、アニメや漫画は日本語学習のリソースとして利用される可能性がある一方、あくまでも娯楽のためのものであって、勉学の対象とは考えられないとする学習者もいると述べている。Benson and Chik (2011)、Chik (2011)が行った使用言語が外国語であるゲームによる教室外の学習の研究においても、学習者たちがゲームをし始める理由は明確な外国語学習の目的より娯楽のためにあるということが述べられている。しかし、本研究では、最初はポップカルチャーを娯楽としてしか利用していなくても、日本語を勉強しようと思った時に、学習のために利用し始めることが分かった。一方、日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った学習者は、それを積極的に利用しなかった。しかし、娯楽のために利用した学習者と同じように、日本語を勉強しようと思った時に、ポップカルチャーを学習のために利用し始めることも分かった。

6.3. 学習方法とリソースの情報の入手

本節では学習者たちがどのように新しいリソースを利用し始めるかについて考察する。4.3節から、学習者たちは自分の言語学習の経験や周囲の他者から、学習方法とリソースの情報を得たり、自分でインターネットからリソースを見つけたりしたことが分かった。教室外の言語学習における他者の影響については、Benson and Chik (2011)、Chik (2011)、Hanf (2015)、Palfreyman (2011)、欧 (2014a) などで検討されている。Palfreyman (2011) はアラブ首長国連邦の女子大学生5名の教室外の学習を研究し、彼女たちにとって重要な他者の役割を考察した結果、学習者の周囲にいる家族や友だちは、学習者に学習の方法を提供したり、学習者の言語使用の相手となったり、励ましてくれたりする役割を果たしていることが分かった。Benson and Chik (2011)、Chik (2011)、Hanf (2015)、欧 (2014a) はインターネット上のリソースの言語学習への利用に関する研究であり、これらの研究における他者は学習者の身近にいる他者以外に、インターネット上で出会う他者も含まれており、彼らの共通な役割の一つとして、学習方法とリソース情報を提供することが報告されている。しかし、学習者は周囲の他者から受けた影響をそのまま受け入れるわけではない。彼らは他者から得た学習方法とリソースの情報が自分の学習に適用できるかを判断したりする。例えば、新しい方法が自分にとって難しそうだと思った場合、情報を持っていたとしても、それを日本語学習に使用しなかった。

7. まとめと今後の課題

日本語学科の中国人大学生へのインタビューとM-GTAによるデータ分析を通して、学習者がインターネット上のリソースを日本語学習に利用するようになるメカニズムを【日本語環境に対する認識】【大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験】【学習方法とリソースの情報の入手】という3つのカテゴリーによって明らかにすることができた。しかし、上述した3つのカテゴリーの間の相互関係に関する考察は不十分であり、本研究の今後の課題である。

注

- 1) ファンフィクション (fan fiction) とは、既存の作品のキャラクターや設定を利用して、ファンによって書かれた作品を指す。
- 2) 自己調整学習とは「学習者が自分自身の学習過程の中で、メタ認知的に、動機づけ的に、行動的に、自らの学習の過程に積極的に関与しており、その程度に応じて自己調整をする学習である」(Zimmerman, 1986)。
- 3) 自己効力感 Bandura (1977) によって提唱された概念であり、「学習者がある行動を行う際に、それをどの程度うまく行うことができるか、自分自身で行動の可能性を認知する」ことを指す。
- 4) Aさんは調査協力の途中、日本に1年間留学しており、留学経験のないほかの協力者とは条件が異なるため、本稿ではAさんのデータを取り扱わない。
- 5) TVBは香港初の地上波テレビ局のTelevision Broadcasts Limitedの略称である。
- 6) 概念の番号は概念が生成された順番で付けられた。番号が飛んでいるのは、分析の過程で、廃止されたり、他の概念と統合された概念があるからである。
- 7) 『日本語コーナー』はA大学で自主的に行われる日本語で話す場の名前である。
- 8) 『中国語コーナー』はA大学の留学生のために開設された中国語で話す場の名前である。
- 9) 『沪江网』(hujiang) は中国最大の外国語学習サイトである。
- 10) 『新編日本語』は上海外語教育出版社によって出版された日本語の教材である。A大学で『精読』(総合日本語)の教科書として使われていた。
- 11) 字幕組とは海外のアニメやドラマなどの動画に中国語字幕を付ける翻訳者たちである。彼らは基本的にボランティアで、報酬を受けずに字幕翻訳をしているという。

参考文献

- 欧麗賢 (2014a) 「日本語のドラマを利用した教室外の日本語学習のケース・スタディ: 文脈と学習者オートノミーの相互作用」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会(編)『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』(pp. 101-112). 東京: ココ出版.
- 欧麗賢 (2014b) 「目標言語話者とのメールのやりとりを通じた教室外の日本語学習」『阪大日本語研究』26, 113-137.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ: 質的実証研究の再生』東京: 弘文堂.
- 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』東京: 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』東京: 弘文堂.
- 木下康仁 (2014) 『グラウンデッド・セオリー論』東京: 弘文堂.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状: 2012年度日本語教育機関調査より』東京: くろしお出版.
- フィル・ベンソン (2011) 「教室を超えた言語学習の場の考察」トムソン木下千尋 (訳) 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー: 日本語教育と外国語教育のために』(pp. 223-239). 東京: ひつじ書房.
- 渡辺素和子・布施直樹 (2008) 「米国の大学における日本語学習の動機調査: アニメ/漫画の影響」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』, 426-429.
- Bellingham, L. (2005). Is there language acquisition after 40? Older learners speak up. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 56-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2005). (Auto) biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 4-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2013). Drifting in and out of view: Autonomy and the social individual. In P. Benson & L. Cooker (Eds.), *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy* (pp.75-89). Sheffield: Equinox Publishing.
- Benson, P. & Chik, A. (2010). New literacies and autonomy in foreign language learning. In M. J. Luzón, M. N. Ruiz-Madrid, & M. L. Villanueva (Eds.), *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning* (pp. 63-80). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Benson, P. & Chik, A. (2011). Towards a more naturalistic CALL: Video gaming and language learning. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 1(3), 1-13.
- Benson, P. & Nunan, D. (Eds.). (2002). The experience of language learning [Special issue]. *The Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2).
- Benson, P. & Nunan, D. (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. & Reinders, H. (Eds.). (2011). *Beyond the language classroom*. London: Palgrave macmillan.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Chik, A. (2011). Learner autonomy development through digital gameplay. *Digital Culture and Education*, 3(1), 50-64.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85-100.
- Chik, A. (2015). "I don't know how to talk basketball before playing NBA 2K10": Using digital games for out-of-class language learning. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 75-83). New York: Routledge.
- Cotterall, S. & Crabbe, D. (Eds.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Lang.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dewaele, J-M. (2013). Individual differences in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K.

- Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 623-645). Leiden: Brill.
- Dickinson, L. & Wenden, A. (Eds.). (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea [Special issue] . *System*, 23(2).
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Hanf, A. (2015). Resourcing authentic language in television series. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 137-148). New York: Routledge.
- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-122.
- Lai, C. & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 12-24). London: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Murray, G. (2008). Pop culture and language learning: Learners' stories informing EFL. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2, 1-16.
- Murray, G. (2011). Old language learners, social learning spaces and community. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 132-145). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murray, G. & Fujishima, N. (2013). Social language learning spaces: Affordances in a community of learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 141-157.
- Murray, G., Fujishima, N., & Uzuka, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 81-99). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. & Richards, J. C. (Eds.). (2015). *Language learning beyond the classroom*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (2008). *White water: Sensory learning styles in the digital age. Festschrift: Essays in honor of Dr. Hyo Wong Lee* (pp. 191-220). Pusan: Korea Maritime University.
- Palfreyman, D. M. (2011). Family, friends, and learning beyond the classroom: Social networks and social capital in language learning. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp.17-34). London: Palgrave macmillan.
- Pickard, N. (1995). Out-of-class language learning strategies: Three case studies. *Language Learning Journal*, 12, 35-37.
- Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. Retrieved from <http://203.72.145.166/ELT/files/50-2-7.pdf>
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, digital immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (Eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future direction*.

London: Longman.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Umino, T. (1999). The use of self-instructional broadcast for L2 learning: An investigation in the Japanese context. *System*, 27(3), 309-327.

Umino, T. (2005). Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories differences and diversity in language learning* (pp. 134-172). Cambridge: Cambridge University Press

付録: カテゴリーと概念の一覧

4.1. 【日本語環境に対する認識】
○ 概念12 <日本語学習には日本語に触れることが必要だと思った>
○ 概念26 <日本人との接触の機会があったから、それを通して日本語を学んだ>
○ 概念28 <日本人との接触の機会があったが、うまく利用できなかった>
○ 概念108 <授業や教科書だけで学びたいことには不十分だと思った>
○ 概念35 <インターネット上のリソースを日本語学習に利用した>
○ 概念24 <授業や教科書の内容だけで日本語学習には十分だと思った>
○ 概念25 <授業外の時間に日本語をあまり学ばなかった>
4.2. 【大学入学前の日本のポップカルチャーとの接触経験】
○ 概念1 <大学入学前から日本のポップカルチャーと接触した>
○ 概念102 <大学入学前、日本のポップカルチャーとあまり接触していなかった>
○ 概念3 <大学入学前から日本のポップカルチャーに関心を持っていた>
○ 概念5 <日本のポップカルチャーは自分の好みに合わないと思った>
○ 概念2 <大学入学後、日本のポップカルチャーを日本語学習に利用し始めた>
○ 概念103 <大学入学後、日本のポップカルチャーを娯楽のために利用した>
○ 概念104 <大学入学後、日本のポップカルチャーを積極的に利用しなかった>
○ 概念4 <日本語を学びたいと思った時は、日本のポップカルチャーを学習に使用した>
4.3. 【学習方法とリソースの情報の入手】
○ 概念15 <自分の過去の言語学習の経験から学習方法とリソースの情報を得た>
○ 概念16 <周囲の他者から学習方法とリソースの情報を得た>
○ 概念36 <自分でインターネットでリソースの情報を見つけた>
○ 概念105 <入手した情報を日本語学習に利用した>
○ 概念106 <学習方法が難しそうだった>
○ 概念17 <情報は持っていたが、日本語学習に使わなかった>

(博士後期課程学生)

(2015年8月19日受付)

(2015年10月5日修正版受付)

(2015年11月9日再修正版受付)

(2015年11月30日再々修正版受付)

(2015年12月8日掲載決定)