

學習方法使用之變化分析 —以非日語相關科系初學者為例—

郭毓芳

逢甲大學外國語文學系助理教授

摘要

本研究以非日語相關科系的初學者設定為調查對象，以解明其學習方法的使用狀況，以及其使用學習方法的過程中，自我意識之變化狀況為研究目的。研究調查是針對 17 名的學習者進行面談調查，透過日本的社會學者木下康仁所開發的紮根理論修正版（Modified Grounded Theory Approach：M-GTA）來進行分析，進而闡明他們學習策略使用的過程。

結果顯示，非日語相關科系的初學者使用了【接觸日語/開始學習日語的學習方法】隨即開啟了接觸日語的道路。在學習的過程中，出現了【日語學習上的前進與停滯】，日語學習上的前進促進了持續性的學習。然而，另一方面，在學習的途中，也陷入了停滯的狀態。而此狀態卻成為契機，學習者透過使用某些學習策略來促使【日語學習上的突破】。透過上述三個階段的意識過程，勾勒出非日語相關科系初學者使用學習方法的變化狀況。

關鍵字：學習方法使用、意識變化過程、非日語相關科系、初學者、
M-GTA

受理日期：2017.03.10

通過日期：2017.05.05

The Analysis of Learning Strategy Use Consciousness in Non-Majoring Japanese Elementary-level Students

Kuo Yu-Fang

Assistant Professor, Feng Chia University, Taiwan

Abstract

This qualitative study investigates the learning strategies of non-majoring Japanese elementary-level students in Taiwan, focusing on the process of consciousness transformation in learning strategies over time. In this investigation 17 students were interviewed and the data from their interviews was analyzed with the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). The result of the analysis demonstrates how the consciousness of the students was transformed.

The results showed that non-majoring Japanese elementary-level students use the “Method of contact with Japanese/beginning the study of Japanese” to start their journey of learning Japanese. During their learning process, they encountered “Improvement and Non-Improvement in their Japanese learning,” with continued Japanese studies resulting in continuous learning. However, Non-improvement states also appeared in student learning processes, which served as a vital turning point. Learners then achieved “Breakthrough in Japanese learning” through the use of various kinds of learning strategies. Through the three-stage process of consciousness transformation, it is clear that the learning strategies used by non-majoring Japanese elementary-level students changed over time.

Keywords: Learning Strategy Use, transformation of learners’
consciousness process, Non-majoring Japanese learners,
elementary-level students, M-GTA

学習ストラテジー使用の意識変容プロセスの分析 —非日本語専攻の初級学習者を例として—

郭毓芳

逢甲大学外国語文学科助理教授

要旨

本研究は非日本語専攻の初級学習者を調査対象と設定し、彼らによるストラテジー使用の状況及びその使用の意識変容プロセスを解明することを目的とする。調査は17名の学習者に対するインタビューを、日本の社会学者木下康仁が開発した修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析し、彼らの学習ストラテジー使用の意識変容のプロセスを明らかにした。

その結果、非日本語専攻の初級学習者は【日本語に接触／学習し始めた学習方法】を使用し、日本語に接することが分かった。学習の途中には、【日本語学習上の前進と停滞】が起き、日本語学習上の前進によって持続的な学習を促された学習者がいる一方、停滞という状況に陥った学習者も現われた。停滞という状況がきっかけで、学習者らは何らかの学習ストラテジーを使用することを通して【日本語学習上の突破】を果たしていた。上述の3段階の意識プロセスを経て、非日本語専攻の初級学習者による学習ストラテジー使用が変容している姿が明らかになった。

キーワード：学習ストラテジー使用、意識変容プロセス、
非日本語専攻、初級学習者、M-GTA、

学習ストラテジー使用の意識変容プロセス —非日本語専攻の初級学習者を調査対象として—

郭毓芳

逢甲大学外国語文学科助理教授

1. はじめに

台湾の高等教育機関で日本語を専攻ではなく、第二外国語として勉強する学習者（以下、非専攻学習者と言う）は、日本語を専攻として学習する学習者に比べて、教育機関で日本語に接する密度が低い。接する密度が低いからこそ、日本語が上達する程度も限られることが十分に考えられる。そのような学習背景の下で、非専攻学習者は日本語を上達させるために、授業における学習以外に、何らかの工夫が必要と思われる。このような日本語が自分自身の専攻でない背景の下で、彼らは教室内外で学習する際に、どういった学習ストラテジーを用いて日本語の学習を促進していくのか、また、困難に遭遇したとき、彼らはどうやってそれらの困難を克服していくのかという疑問が本研究の出発点である。この疑問を解くために、本研究は非専攻学習者による日本語学習の学習ストラテジー使用の実態を記述することを研究目的とする。とりわけ、初級¹学習者を調査対象として設定し、調査を行う。具体的には学習時間の増加とともに、彼らの学習ストラテジーの使用がどのように変わっていくのか、それに加えて、彼らの学習ストラテジー使用の意識がどのように変わっていくのかについてその変化のプロセスを考察する。

¹ 初級とは、『岩波国語辞典』は、「最初の等級。最低の等級。」と定義している（西尾他 1994, p562）。初級学習者は、日本語学習段階において、最初のレベルで学習する者である。

2. 研究目的及び先行研究

2.1 研究目的

本研究は非日本語専攻の初級学習者による学習ストラテジー使用の意識変容のプロセスを解明することを目的とする。その考察を通して非日本語専攻学習者による日本語学習の状況を探り、学習者の学習上の困難点を理解することを目指す。なお、学習上の困難点を把握することによって、今後の教育現場に応用可能な教育方法の開発の示唆を得たいと考える。

ただし、学習ストラテジー使用の変化、そして、その変化の要因を探ることも重要である。なぜなら、学習時間の変化とともに、学習内容が変わっていくことは当然であり、学習者が学習ストラテジー使用の際に、意識変容プロセスを探ることを通して、学習ストラテジー使用の変化の理由も分かるからである。そのため、本研究は学習者の学習ストラテジー使用の意識変容のプロセスを解明することを通して、学習者による日本語学習の状況を探り、学習者の学習上の困難点を理解することを目的とする。

2.2 台湾人日本語学習者の学習ストラテジー使用の研究

本節では、台湾の高等教育機関で日本語を学ぶ学習者の学習ストラテジー使用に関する研究を概観する。台湾の高等教育機関で日本語を学ぶ学習者の学習ストラテジー使用の研究は、日本語を主専攻とする学習者を対象とする研究と、日本語を主専攻としない学習者を対象とする研究が挙げられる。日本語を主専攻とする学習者を対象とする研究は堀越（2010）、盧（2011）、盧（2012）などがある。そのうち、堀越（2010）と盧（2011）は、学習ストラテジーと動機付けの相関関係を論じた研究であり、これらの研究は優秀な日本語学習者とそうではない学習者との比較検討がなされている。そして、盧（2012）は日本語専攻学習者の達成動機と自己効力感の高低が学習ストラテジーの選択とどのように関連しているのかについて調査されている。台湾の日本語専攻学習者による学習ストラテジーの使

用は、自身の動機付けなどの要因に影響を受けていることが先行研究の結果から窺える。

その一方、日本語を主専攻としない学習者を対象とする研究は林（2010）、林（2014）が挙げられる。林（2010）は台湾という外国語環境で日本語を学ぶ学習背景を考慮し、Oxford（1990）の分類に改善案を示し、非日本語専攻学習者に適した学習ストラテジー分類の枠組みを提唱した。また、林（2014）は台湾嘉義大學において共通教育の日本語授業を履修する学習者を対象に、期末テストの際に、「自律学習量表（AILL）」に基づいた質問票の調査を用い、非日本語専攻学習者による日本語学習のビリーフ、学習ストラテジーと学習成果との関係について考察を行った。その結果は、学習者のビリーフの自律度が高いほど、学習ストラテジーの使用度も高くなる傾向が見られた。とりなおさず、自律性の高い学習者はより多くの学習ストラテジーを使用しているということであった。

上述の研究の特徴は、量的研究という枠組みを通して日本語学習者における学習ストラテジー使用の傾向を解明し、彼らの学習ストラテジー使用の一般性を考察してきた。こういった研究成果はある時点の日本語学習者による学習ストラテジー使用の結果を理解することができる。さらに、日本語学習者の学習ストラテジー使用の傾向を解明することを通して、日本語学習者が学習効果を向上させるために行った学習行動を横断的に窺うことができ、非常に重要である。しかし、学習ストラテジー使用の変化、そして、その変化に与える要因を探ることも重要である。なぜなら、学習時間の変化とともに、学習内容も変わっていくことが当然である。それに、量的研究という枠組みは個々の日本語学習者による学習ストラテジー使用の特徴や差異が捨象されやすい可能性がある。また、日本語学習者が置かれる学習環境や学習コンテキストが考慮されないことも生じる。こういった背景に基づき、本研究は学習コンテキスト、また時間とともに日本語学習者の成長や意識変容とそのプロセスなどの要

素を考慮にいたれた質的研究の枠組みを通して考察を行う。

2.3 本研究における学習ストラテジーの捉え方

言語学習における学習ストラテジーの使用や言語教育における学習ストラテジーの指導の研究において、広く援用された枠組みはOxford (1990) の分類である。Oxford (1990) は学習ストラテジーの種類や言語学習者の学習行動が表す意味をそれぞれの学習ストラテジーとして名づけ、成立させた。こういった分類によって、言語学習ストラテジー研究の枠組みが確立された。Oxford (1990) による分類は系統的に学習ストラテジーの使用や指導の傾向を考察できる側面がある。ただし、Oxford (1990) による分類についての批判もある (竹内 2003、津田 2007、林 2010)。本研究は非専攻学習者が使用する学習ストラテジーの意味を Oxford (1990) による分類や学習ストラテジーの定義に拘らず、より広い意味として捉える。言い換えれば、非専攻学習者が使用するあらゆる学習方法、または彼らが行ったすべての学習行動を学習ストラテジーの使用として捉える。

3. 研究方法について

3.1 調査対象者と調査期間

本研究の調査対象者は、台湾の高等教育機関で日本語を第二外国語として履修する学習者 17 名 (男性 6 名、女性 11 名) である。調査全員は初級学習者であり、第二外国語の日文 (一)、日文 (二)、日文 (三) という科目を履修していた者とする。なぜなら、本研究はある期間における日本語学習状況を考察することに焦点を当てるため、調査対象者全員は前述の 3 科目を履修していた受講者であることを必要条件とするためである。調査の実施は、日文 (一) の期末試験の直後に 1 回目の調査、日文 (三) の期末試験の直後に 2 回目の調査を行った。なぜ日文 (二) という科目を履修し終わった後に調査を行わなかったかについては、日文 (一) と日文 (二) 両者の終了時点が 5 ヶ月のみの差だからである。日文(一)と日文(二)

は週に 100 分の授業時間しかなかったため、教室内での学習という状況を考えれば、約 5 ヶ月でその学習状況、また学習ストラテジー使用の変化が顕著に現われない可能性がある。よって、本研究は 2 回の調査に約 1 年の間隔を設け、ある程度の学習時間の蓄積があることをふまえ、その学習状況の表れ方を考察する。ただし、調査対象者の学習ストラテジーの使用状況をより深く理解し、そして、理論的飽和に必要なデータを得るために、基本の 2 回の調査の間や 2 回目の調査の後に、追加インタビューを行った。すべての調査は対面式を用い、中国語で行った。インタビュー時間は 1 回につき 30 分から 1 時間半程度とし、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、文字起こしした。調査対象者のプロフィールと調査実施の期間に関する情報は表 1 に整理した。

表 1 調査対象者とインタビュー調査の詳細²

順番	調査対象者	性別	学習歴 ³	調査の実施時間	
1	A	女性	有	2015/12/18	2016/12/15
2	B	男性	有	2015/12/17	2016/12/15
3	C	男性	有	2015/12/17	2016/12/15
4	D	男性	無	2015/12/18	2016/12/15
5	E	女性	有	2015/12/18	2016/12/15
6	F	男性	有	2015/12/18	2016/12/15
7	G	女性	無	2015/12/30	2016/12/14
8	H	女性	有	2016/01/04	2016/12/14
9	I	女性	有	2015/12/30	2016/12/20
10	J	女性	無	2015/12/30	2016/12/20

² 2 回の調査の間、または 2 回目の調査の後に、追加されたインタビューの実施時間は 4. 分析の結果と考察の中でインタビューデータの提示とともに、そのインタビューの実施時間を提示する。

³ ここで指す「学習歴」は、大学で最初の日本語の授業を受ける前に、日本語を学習した経験があるかどうかということである。

11	K	女性	有	2015/12/30	2016/12/20
12	L	男性	無	2016/01/06	2016/12/20
13	M	女性	有	2015/12/30	2016/12/20
14	N	男性	無	2015/12/28	2016/12/21
15	O	女性	有	2015/12/30	2016/12/21
16	P	女性	無	2015/01/05	2016/12/27
17	Q	女性	有	2015/01/05	2016/12/27

3.2 M-GTA 分析の援用

従来の量的調査による学習ストラテジー使用の考察は、日本語学習者による学習ストラテジーの傾向と一般性を解明するものである。本研究は、学習者個人の学習ストラテジーの使用状況とその変化を中心にみるため、質的調査法を用いて調査を行った。質的調査法を採用した理由は、質的研究が「参加者の観点から、関心のある対象となる現象を理解する(メリアム 2004:9)」としているからである。質的調査法を用いてデータを分析する際に、様々な分析手法が挙げられる。その中で、本研究は「M-GTA(Modified Grounded Theory Approach)」という手法を用いてデータの分析を進めていく。M-GTAは日本の社会学者木下康仁によって開発されたデータ分析の手法であり、1960年代にアメリカの社会学者グレーザーとストラウスによって提唱されたGTA(Grounded Theory Approach)を基礎にして発展したものである。M-GTAはGTAの分析コーディング方法がはっきりと示されていない点を改善し、より活用しやすく修正することを図っている。M-GTAは看護、介護、臨床心理、教育などのヒューマンサービスの領域の研究で多く用いられている。最近、日本語教育においても、日本語学習者による日本語学習のリソースの使用実態の研究(欧 2016)、読解活動における読み方の意識変容プロセスの分析(霍 2015)や作文活動において学習者間の相互学習活動における学習者の認識変容過程の分析(原田 2009)などに援用されている。M-GTAは「とくに人間を対象に、ある”うごき”を説明する理論を

生成する方法（木下 2007：67）」である。また、M-GTA は限定性を明確に設定した上で、その範囲内に関しては人間行動の説明と予測に優れた理論を提供する（木下 2003）。そのため、量的研究では捨象されてしまう学習者の認識過程にも注目できる（原田 2009：3）」という特性を持っている。本研究は学習時間の変化に着目し、学習者による学習ストラテジー使用の変化はどういったものなのか、また、なぜそのように変わっていったのか、という学習者の意識を考察し、そのプロセスを探る。したがって、本研究では、「回想的なインタビューデータや相互作用の分析に優れ、データのプロセス性を重視する（原田 2009：2）」という特性を持つ M-GTA を分析方法として使うのが適切であると判断した。

3.3 インタビュー調査の質問項目

インタビュー調査の質問項目は主に 2 種類に分けられる。まず 1 つ目は、日文（一）を履修する前の日本語に関する経験についてである。もう 1 種類は日文（一）を履修してから、つまり、大学で日本語を履修し始めてから、そして、日文（三）を履修してからの日本語学習の方法（教室内と教室外）についてである。これは調査対象者の回想をもとに、その変化を探るという目的である。データの範囲には、調査対象者全員が日文（一）から日文（三）という入門の授業から初級の授業を履修した非専攻学習者という方法論的限定がある。インタビューは研究テーマに応じて主な質問項目を準備しておいた。第 1 回調査と第 2 回調査の質問項目の詳細は次のようになる⁴。また、インタビュー調査は中国語で進行したため、下記の質問項目の具体的な内容は筆者による日本語訳である。

表 2 インタビュー調査の質問項目

調査回数	質問項目の詳細
------	---------

⁴ 2 回の調査の間に、また 2 回目の調査後に行われた追加調査の質問は調査対象者の回答に従い質問を行った。

第 1 回調査	1) 日文（一）を履修する前に、日本語学習の経験があるなら、どのような学習方法を用いて日本語を勉強していましたか。 2) 教室内と教室外において、どのような学習方法を用いて日本語を学習しますか。 3) どうして前述の学習方法を用いて、日本語の学習を進めていきますか。
第 2 回調査	1) 教室内と教室外において、どのような学習方法を用いて日本語を学習しますか。 2) どうして前述の学習方法を用いて、日本語の学習を進めていきますか。 3) 第 1 回調査の時と比べて、自分が用いている日本語を学習する方法に変化がありますか。 4) 変化があった場合、どのような変化でしょうか。 5) どうして学習方法を変えましたか。

3.4 データ分析の手順

本研究の分析方法は、M-GTA を援用したものである。分析テーマは、非専攻学習者の学習ストラテジー使用とその使用の変化に対する意識がどのように変わっていくかを探ることである。

M-GTA による分析においては、データから生成される概念が最小の分析単位となる。研究テーマと関連のあるデータ箇所に着目し、それを一つの具体例として、他の類似例も関連すると考えられる概念を生成する。また、一つの概念を生成する際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入する（付録 1 参照）。データ分析のステップは、5 段階の作業が同時並行に行われる流れである。データ分析の手順は下記の図 1 にまとめた。

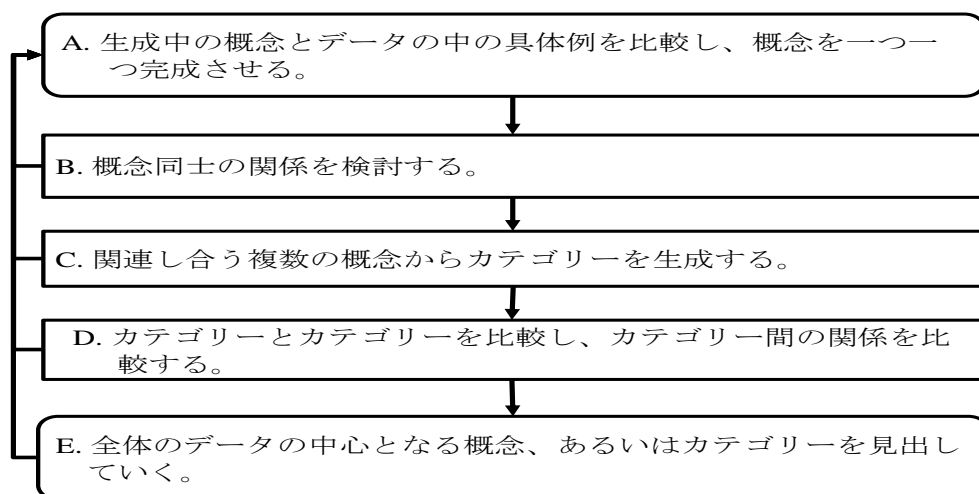


図 1 M-GTA の分析手順の流れ図（木下 2003、2007）

上述の 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。最後に、概念やカテゴリー間の関連性をまとめ、それに基づいてストーリーラインを書き、さらに結果図を描く。

4. 分析の結果と考察

本研究では、3.4 で述べたデータ分析の手順に従い、調査対象者へのインタビューデータの逐語録の内容をもとに、分析を進めた。また、M-GTA の立場である、分析途中でデータの持つ文脈を見失わないようにするために、分析テーマ（学習ストラテジーの使用とその使用の仕方が変容するプロセス）と分析焦点者（台湾の高等教育機関で日本語を学ぶ非専攻初級学習者）の視点が示されているデータに着目し、分析を行った⁵。分析の結果、16 の概念が生成され、3 つのカテゴリーにまとめられた。また、カテゴリー化の過程で、4 つのサブカテゴリーが浮かび上がった。(表3参照)。表3にある「※」記号はカテゴリーを表し、「△」はサブカテゴリーを表し、「○」は概念を指す。また、4.1～4.3 の分析では、概念名をより顕著に反映できると思われるインタビューデータに下線を引いて強調している。

表3 概念とカテゴリーの一覧

※日本語に接触／学習し始めた学習方法
△大学入学前日本語に接触した経験
○他人の影響で接触開始
○自身の趣味で接触開始
○高校の第二外国語選択授業やサークルで接触開始
△大学入学後日本語に接触した経験
○第二外国語の日本語の履修
※日本語学習上の前進と停滞
△日本語学習が持続する要素
○日本語学習において注意すべき言語項目
○日本語学習において持つべき態度
○日本語学習に役に立つ学習方法
○日本語や日本に対する興味の深化
○学習過程において順調に学習したところを掴む方法
○一貫した学習方法
△学習途中の困難と挫折
○日本語学習の難しさ

⁵ 木下(2007)は分析テーマと分析焦点者について以下のように解釈している。まず、分析テーマは「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 (p.151)」である。また、分析焦点者は「研究協力者の一人一人ではなく、彼らを抽象した『集団』を指す (p.158)」と説明している。

※日本語学習上の突破

- 学習のために定めた計画
- 学習過程においてだんだんよくなることを掴む方法
- 日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法
- 学習過程の変化とともに調整した学習方法
- 困難や学習の停滞を克服する学習方法

4.1 日本語に接触／学習し始めた学習方法

非専攻学習者が日本語学習を始めたきっかけは、カテゴリー1の【日本語に接触／学習し始めた学習方法】である。そのうち、大学入学は分水嶺であり、入学前と入学後の学習方法（学習ストラテジー）に差異がある。まず、大学入学前は〈他人の影響で接触開始〉、〈自身の趣味で接触開始〉、〈高校の第二外国語選択授業やサークルで接触開始〉としてまとめられる。大学入学前後に差異が現われたため、サブカテゴリーを設け、《大学入学前日本語に接触した経験》を一つのサブカテゴリーとした。もう一つのサブカテゴリーは《大学入学後日本語に接触した経験》である。

以下の語りは、調査対象者は大学に入る前に、すでに日本語を学習し始めた内容である。彼らは親の影響を受け、地域の教育機関で勉強し始め、また友人の影響の可能性があり、日本語を勉強し始めた例が見られる。そして、友人に習った状況もみられる。

〈他人の影響で接触開始〉

(F1_6-1) 「我國小和我媽媽上過一段時間的社區大學日文班，那時候有學到五十音，國中沒事的時候就會自己練習。（小学校の時、母と一緒に市民大学の日本語講座を受けました。当時五十音を習いました。中学校に入った後、暇な時、自分で練習しました。）

「(K1_11-3) 朋友在學，我會跟他拿五十音的表來看來學，然後他也會教我一點簡單的對話。（友達が勉強していました。その友達に五十音の表を持ってきて勉強していました。それから、その友達も簡単な会話を教えてくれました。）

上述の例を加えて、下記の語りのように、趣味、高校の第二外国語選択授業または自主のサークル参加をきっかけとして学習し始める状況もみられる。

⁶ データの提示の仕方は（調査対象者インタビューの回数_インタビューの順番-発話の番号）また（調査対象者インタビューの回数_インタビューの順番+発話の番号）である。

〈自身の趣味で接触開始〉

(C1_2-6) 我有個嗜好是看動漫，也許不是正式學過，有聽過一些口語。（私はアニメを見る嗜好を持っています。教育機関で正式的に学習したとは言えないかも知れませんが、話し言葉を聞いた経験があります。）

(K1_11-3) 朋友在學，我會跟他拿五十音的表來看來學，然後他也會教我一點簡單的對話。（友達が勉強していました。その友達に五十音の表を持ってきて勉強していました。それから、その友達も簡単な会話を教えてくれました。）

〈高校の第二外国語選択授業やサークルで接触開始〉

(O1_13-1+3) 高中的時候有參加日文社，但是主要只有學到平假名和一些單字，沒有很深入。（高校の時、日本語のサークルに参加しました。でも、主に平仮名や一部の単語を習いました。深く勉強しませんでした。）

(K1_11-4) 高二有選修日文課，可是感覺選修課沒有教很多東西。（高校二年生のとき、選択科目として日本語の授業を履修していました。選択科目の授業はあまり勉強できなかった気がします。）

上述の語り「正式的に学習したとは言えないかもしれない」、「深く勉強しませんでした」から、調査対象者自身は日本語に接し始めた頃は広く、深く日本語に触れていなかったと意識している。しかし、緻密に日本語を学習していなかったとしても、日本語に接する機会を持つことによって、日本語に接触し続け、日本語を学習し続けるきっかけになったといえよう。

その一方、《大学入学後日本語に接触した経験》は〈第二外国語の日本語の授業の履修〉から始まる。

〈第二外国語の日本語の授業の履修〉

(E1_5-20) 上大学後修日文課才第一次接觸日文。學了可以看動漫或者去日本旅遊，有機會的話很想去日本旅遊。（大学に入って日本語を履修して始めて日本語に接しました。習ったらアニメを見ることができずし、日本へ旅行することもできて。機会があれば、日本へ旅行に行きたいです。）

(L1_17-24) 上大学可以開始學第二個語言。（大学に入ってから第二外国語を勉強し始めてもいいと思っていました。）

(O1_13-24+25) 上大学是為了要培養自己的專業。我覺得日文比較實用，在找工作什麼的。我們很常使用日文。所以想說上大学後就開始來學習日文。（大学に入るのは自分の専門知識を養うためです。日本語は実用的だと思います。仕事探しの時に。私たちは（筆者注：台湾では）よく日本語を使いますので、大学に入ってから日本語を勉強し始めたのです。）

上述の語りから、調査対象者は大学に入ってから、自身の趣味や段階的目標、または将来の就職のために日本語を習い始めたとみられる。彼らにとって、日本語を勉強するのはプラスになることであり、いつか日本語を使えるという実用の面を考慮しているのであろう。

4.2 日本語学習上の前進と停滞

非専攻学習者が学習を進めていく途中で、カテゴリー2【日本語学習上の前進と停滞】が現われた。このカテゴリーの下に《日本語学習が持続する要素》と《学習途中の困難と挫折》が含まれる。7つの概念〈日本語学習において注意すべき言語項目〉〈日本語学習において持つべき態度〉〈日本語学習に役に立つ学習方法〉〈日本語や日本へ興味を深める説明〉〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉〈一貫した学習方法〉〈日本語学習の難しさ〉にカテゴリー化した。

まず、調査対象者にとって挫折を味わう、次の語りを見ていこう。

〈日本語学習の難しさ〉

(F1_6-15) 我文法不太會。主要是句型很難。(文法があまり把握できません。それは文型が難しいからです。)

(H1_14-11) 句子比較難，因為它的順序。(文型が難しいです。文型の語順変化が理由で。)

(Q1_16-12) 數字比較複雜。(数字が比較的難しいです。)

(D1_4-5) 比較難的是漢字，因為它不是只要背字還要背音。(難しいのは、漢字です。字形だけではなく、読み方も暗記しなければなりません。)

(H2_14-49) 我覺得聽力的話對我來講還蠻困難的。(聞き取りは私にとって、けっこう難しいです。)

(B2_1-5) 我讀日文的時間變少了，本科系的東西變得比較難一點。(日本語を勉強(筆者注：復習)する時間が少なくなりました。自分の専門の教科が難しくなりましたので。)

上述の例はすべてが調査対象者にとって、日本語学習過程において、困難な学習項目や状況であり、どういった学習ストラテジーを使えばいいか分からず、学習の前進や継続を妨げた可能性がある。例えば、ある調査対象者は聞き取りが難しいと語っている。台湾という外国語環境で日本語の聞き取りの力を伸ばすことは、非専攻学習者だけでなく、専攻学習者にとっても困難である。非専攻学習者がいわゆる教室環境で日本語に接する機会や時間は専攻学習者に比べて遥かに少ない。教室外で自分が意識的にトレーニングしなければ、聞き取りの力が伸びないことが考えられる。上述のことを改善するためには、教師による気配りや教室活動の調整を通してサポートする。例を挙げると、聞き取りの力を伸ばすためには、教室内では音声教材を活用する。その上、教室外で学習できるオンライ

ン教材を提供し、それに合わせてタスクや宿題を出すことによって、学習者の聞き取りの能力を鍛える。学習者が出会う困難はさまざまで一概には言えないが、教師がその都度学習者にとって学習困難な部分を克服する学習方法を提供することが重要である。

一方、前述の〈日本語学習の難しさ〉と反対に、日本語学習上の前進を促した要素として6つの概念〈日本語学習において注意すべき言語項目〉〈日本語学習において持つべき態度〉〈日本語学習に役に立つ学習方法〉〈日本語や日本に対する興味の深化〉〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉〈一貫した学習方法〉が浮かび上がった。それらの概念を分類してみると、学習項目の把握、学習に備える態度及び学習に使用する学習方法に分けられる。また、〈日本語学習において注意すべき言語項目〉における学習項目の把握、〈日本語学習に役に立つ学習方法〉、そして〈一貫した学習方法〉は関連しあう。言い換えれば、非専攻学習者は言語内容の習得が重要であるという気付きがあり、その内容を習得するために、行った学習行動やこれまで用いてきた適切だと思う学習方法を使い、日本語学習を進めていく。まず、日本語学習において注意すべき学習項目では、五十音の把握が大切であるという語りが多く聞かれた。それに、単語の把握も大事という学習項目に関わる学習方法が挙げられている。

〈日本語学習において注意すべき学習項目〉

「(02_13-30) 五十音最重要，一定要背熟。要唸出聲才會記得起來。(五十音が一番重要です。絶対に覚えきるべきです。声を出して読んだほうが覚えることができます。)」

「(L3_17-51) ⁷單字多記一點。(単語をもっと知り、覚えるべきです。)」

また、〈日本語学習において注意すべき言語項目〉に関連する概念である〈日本語学習に役に立つ学習方法〉は主に学習内容を把握するためにまとめられたものである。例えば、単語の記憶や文型の練習に関した以下の語りがある。

〈日本語学習に役に立つ学習方法〉

(C1_2-38) 包包裡都會放筆記本。沒事的時候就拿出來看。 常常一段時間感

⁷ 今回の追加インタビューは2016年12月23日に実施。

覺有一些字會一直在腦海裡回想。(かばんに(日本語学習内容に書かれた)ノートがいつも入っています。暇な時に出してその内容を見ます。すると、ある程度時間がすぎたら、一部のことばを頭で回想します。
(M1_12-4) 我用日本的兒歌來記單字。(日本の童謡で単語を覚えます。)、
「(L1_17-57) 我下載手機裡的 app 程式來記單字跟練習句子。(携帯電話のアプリをダウンロードして単語を覚えたり、文型を練習したりします。)

上の例から分かるように、調査対象者は自分に適切な方法を用いて、気付いた重要な学習内容を繰り返して練習していることが窺える。続いて、〈一貫した学習方法〉とはどういったものなのか。次の語りを通して見ていく。

〈一貫した学習方法〉

(O2_13-1+3) 我一直以來都會先從課本的單字開始看，然後之後看句型，再看老師的 PPT[中略]做練習題。[中略]跟同學討論。(これまで使う方法はまず、教科書の単語を見て、文型を見て、それから先生が提供したパワーポイントの教材をみます。[中略]練習問題を解きます。[中略]友達とディスカッションします。)

調査対象者は教材のみではなく、教師が提供した整理された学習内容を使って、日本語を復習したり、それから、学習仲間とディスカッションを通じて学習内容を理解していく。つまり、この学習者は単一のリソースや学習方法を利用するのではなく、複数の学習ストラテジーを駆使しているように見える。続いて、学習に備える態度に関わる概念〈日本語学習において持つべき態度〉〈日本語や日本へ興味を深める説明〉〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉は調査対象者にとって学習成果を上げるための重要な要素である。例えば、〈日本語学習において持つべき態度〉では、調査対象者による以下のような認識があった。

〈日本語学習において持つべき態度〉

(A1_3-18) 語言最重要的是熱情。(言語学習で一番大切なのは情熱です。)
(B1_1-24) 跟著老師學習，跟著一個老師然後跟到底。(先生に習い、それから、一人の先生の下で習い続けます。)
(C1_2-46) 多利用零碎的時間。(細かい時間をよく利用します。)
(D1_4-23) 我覺得學習語言是需要時間[中略]，然後排課很重要。(言語学習は時間が必要です。[中略]それから、履修する予定の授業をどう組み合わせるかも大事です。)

上述の語りから、学習において重要な要素は、前向きの姿勢であることを調査対象者自身が自覚していることが分かる。また授業の選択、自己管理、そしてやる気の大切さを認識していることがわかる。一方、学習ストラテジーには一致した考え方がみられるが、学習の信念には対極例が現われた。

(G1_8-29) 每天都要看一點，連續一點比較記得起來。想著一定要把它學起來，不要只是應付學分，多一個語言就是多一個工具。(毎日勉強します。続けて勉強したほうが覚えられます。絶対に上達したいと考えるべきで

す。ただ単に単位を取得すればいいと思わず、もう一つの言語を身に付ければ、もう一つの道具を得ると考えています。)

その一方、

(I3_9-47) ⁸我覺得不一定要一開始就想著要把它學好，像我一開始就是想著要快點學好，反而就記不得那麼多。每天花個五到十分鐘慢慢累積，我現在每天花最多半個小時接觸日文的東西，慢慢就上手了。(絶対に上達しないといけないと考えなくてもいいと思います。最初は私は早く上達させたいと考えていて、結局あまり覚えられませんでした。毎日五分や十分で蓄積し、一日多くても三十分を使って日本語に接すれば、徐々に上達できると思います。)

学習の信念が異なっているにもかかわらず、使うべきまたは使っている学習ストラテジーが同じ、すなわち、時間が短くても、毎日日本語に接する必要があるという。

日本語を学習し続けていくうちに、さらに日本語や日本に関わる物事に興味が深まった学習者もいる。

〈日本や日本語に対する興味の深化〉

(M2_12-33) 我很喜歡飲食文化。所以會去注意這方面的日文或用法。(私は飲食文化が非常に好きなので、この領域の日本語や表現に目を向けます。)

(D2_4-69+70) 就是現在會比較積極去面對日文，覺得希望它可以成為我生活中的一部分，會有這種期待[中略]跟我的未來有關。(今は比較的積極的に日本語に向き合っています。自分の生活の一部になればと期待しています。[中略]私の将来に関わっていますから。)

(M2_12-28+33+34) 想去日本看看耶。[中略]以後可以去考檢定，然後再去日本，我很想去日本自助旅行。[中略]有機會的話想去日本工作。(日本へ行ってみたいです。[中略]日本語の検定試験を受けて、それから日本へ行きます。日本へ個人旅行に行きたいです。[中略]自分で行きたいです。機会があれば、日本へ働きに行きたいです。)

前述の語りでは、調査対象者は日本語を勉強してからだんだん日本語や日本にもっと興味を持つようになり、言葉の勉強を通して、彼らの視野が広がり、日本語や日本が自分にとっての位置づけや自分の人生との関わりについても言及している。

最後に、〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉の語りでは、以下のような例がみられた。

⁸ 今回の追加調査は 2016 年 12 月 27 日に実施。

〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉

(F2_6-25) 閱讀吧。因為我常閱讀文章啊。(読解かな。僕はよく文章を読みますから。)

(P2_15-14) 記單字。(單語を覚えることです。)

(Q2_16-2+3) 發音、記單字比較簡單。[中略]因為有些跟中文很像，所以蠻好記的[中略]像「よやく」就很像預約，就念起來很像。(発音と単語を覚えるのは比較的簡単です。[中略]一部は中国語に似ていますから、比較的覚えやすいです。[中略]例えば、予約は中国語の予約に似ています。発音がよく似ています。)

調査対象者は学習プロセスにおいて、習得できる部分は元々その部分は自分が得意な分野であると考えられる。というのは、漢字圏学習者である台湾人学習者にとって、漢字が自分の母語で使われている表記であるからだ。そのため、日本語の漢字を認識する際に、中国語の漢字を利用して日本語の漢字を習得していくことが可能である。それに加えて、意識的または無意識的に自分にふさわしい学習ストラテジーを使用していることも考えられる。こういった学習過程における成功体験は学習の持続に繋がり、学習の動機付けにもなっているのである。

4.3 日本語学習上の突破

では、非専攻学習者は日本語を学習していくにつれ、学習ストラテジーの使用はどのように変容していったのだろうか。データを分析する中で、以下のような、日本語学習上の突破に関する調査対象者の語りが得られた。

5つの概念がカテゴリー3【日本語学習上の突破】を生成した。その内訳は〈学習のために定めた計画〉〈学習過程においてだんだんよくなることを掴む方法〉〈日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法〉〈学習過程の変化とともに調整した学習方法〉〈困難や学習の停滞を克服する学習方法〉である。

では、日本語学習上の突破がこういった過程であるのか、次の調査対象者による発言を通して見ていく。

〈学習のために定めた計画〉

(P2_15-31) 因為我覺得學日文有學出興趣，可以的話未來工作也用得到。然後想到學校課程沒有之後，繼續在外面的學校學。讓它能夠稍微精通一點。(日本語を勉強していくうちに、だんだん興味が湧いてきましたので、できれば、将来、仕事に使えたらと思います。大学で日本語の授業を履修できなければ、

外の学校で習い続けたいです。もうちょっと堪能になりたいです。

(H2_14-29) 因為我讀外文系，即使英文很強大家也都很強，我把重心放在第二外語上，因為我想當空姐，由於工作需要，我大三的時候會去考日語檢定。(私は外国語学科の学生ですから、英語が堪能と言ってもみんなが堪能です。ですから、第二外国語に力を入れたいです。私はキャビンアテンダントになりたいので、仕事のため、三年生の時に日本語能力検定試験を受けたいです。

(M1_12-25) 我有考慮去日本留學或工作[中略]所以想要考日語檢定。(日本へ留学に行くか、仕事するかを考えていますので、[中略]日本語能力検定試験を受けたいです。

(A2_3-14+55) 我的夢想是一年內至少拼個 N2 或 N1。升學的話，我很想去念日本的青山學院大學。[中略]寒假有目標，因為台灣的教科書『大家的日本語』完之後就比較沒有銜接的教材，比較多是考試用書。然後我就上網去買中國的教科書，因為那些課本有銜接日語檢定，一本課本就是一個級數，所以比較有系統。(私の夢は一年以内で日本語能力試験の N1 や N2 に受かることです。進学なら、日本の青山学院大学に留学したいです。[中略]冬休みにある目標を持っています。台湾には『みんなの日本語』という教材の次のレベルの教材がありません。受験用のテキストが多いです。ですので、私はインターネットで中国の教科書を買いました。それらのテキストは日本語能力試験と関連していて、一冊のテキストは一つのレベルで、比較的系統的に学べると思います。)

上記の語りは将来の仕事や留学の準備のために計画を図る〈学習のために定めた計画〉という概念に該当する。

そして、〈学習過程においてだんだんよくなるところを掴む方法〉には以下のように、様々な学習方法が取り上げられる。

〈学習過程においてだんだんよくなるところを掴む方法〉

(A3_3-30)⁹我覺得日文比英文直覺很多，至少在聽的方面就是感覺語句結構比較接近中文。[中略]有辦法聽出它整句話的大意。(日本語は英語に比べて直感的です。少なくとも聞いた感じは文型の構造は中国語寄りです。[中略]今はある文型を聞いて、その文型の意味が大体分かります。

(M2_12-3) 現在記單字比較快。就是我會去網路找那個單字，然後或者是一些句子，來看那個單字放在句子怎麼用。(今は単語を覚えるのが比較的速いです。インターネットで単語や文型を探し、その単語は文型の中にどのように使われるのかを理解します。)

非専攻学習者は自身の語感による働きやインターネット上のリソースを用いることによって、学習項目を把握するようになった。

また、次の語りのように、非専攻学習者が学習目的の変更や動機付けの変化に応じて自身の学習ストラテジーを調整して、学習を進めていると言え、それが〈日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法〉となることがわかる。

〈日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法〉(D3_4-33)¹⁰ 想要

⁹ 今回の追加調査は 2016 年 12 月 20 日に実施。

¹⁰ 今回の追加調査は 2016 年 12 月 21 日に実施。

持續學習日文的原因，就是當然一開始對自己有一定的期許，就是希望多學一種語言，把日文學好。另外的話就是自己的規劃，就是想要繼續唸研究所。[中略]在我的科系政治系的領域，我會希望留在亞洲地區。[中略]在政治系的課程當中，修讀一些課程，像這學期的台灣地方政治與政府的課提到我們許多政策在推動的話，其實是參考日本的。所以我後來決定要去日本唸研究所，當然日文就要多加強了[中略]想先從閱讀能力開始培養起。(日本語を勉強し続ける理由は、もちろん最初は自分への期待があります。もう一つの言語を勉強したいです。日本語を上達させたいです。それから、自分の計画もあります。大学院に行きたいです。[中略]私の専門は政治学科です。アジアで勉強したいです。[中略]政治学科のカリキュラムでの一部の科目は、例えば、今学期の台湾地方政治という授業で、台湾でたくさんの政策推進において日本を参考にしたことが分かりました。ですので、日本の大学院に行くことを決めました。もちろん日本語を上達させなければなりません。[中略]読解の能力の向上から始めたいです。)

最も豊富に現われたのは〈学習過程の変化とともに調整した学習方法〉についての発言である。

〈学習過程の変化とともに調整した学習方法〉

(E2_5-105+108+111) 我以前幾乎不背單字。[中略]我有看一下動詞，名詞幾乎不太看的。」「[中略]這學期會改是因為我發現單字量瞬間翻倍，我覺得還是要先看單字，先有單字的基礎才能往下學，這是我體悟到的。(以前は単語はほとんど覚える工夫をしませんでした。[中略]動詞は見ていましたが、名詞はほぼ見ませんでした。[中略]今学期変わったきっかけは、単語の量が倍増したことなので、先に単語を覚えるべきだと思っています。単語の基礎があれば、どんどん深く勉強できます。これは私が悟ったことです。)

(H2_14-51+52+54) 現在要更多時間去複習，因為這學期的學習內容比較多樣化，要多下一點功夫才行。[中略]另外，最近比較常使用的方式是跟同學討論上課內容。因為之前就是各自自己讀也能讀得很好，可是我這學期比較多不懂的地方，就可以問同學。跟同學討論的這個學習方式幫助我很多。(今はもっと時間を利用して復習します。それは今学期の学習内容が多様化し、もっと工夫しなければならないからです。[中略]また、最近よく使う方法は一緒に授業を履修している人と授業の内容をディスカッションする方法です。以前はそれぞれ自分で勉強すればわりとよくできましたが、今学期は分からない箇所が多くなりましたので、一緒に履修している人に聞いたり、彼らとディスカッションしたりするこの方法は非常に役に立ちます。)

(A2_3-97) 學校的課程不夠了，就是找網路上的日文課程來上。[中略]網路上有很多免費的課程。學校的授業もう足りないことになった場合、インターネット上の日本語の授業を探して受けます。[中略]インターネット上無料の授業がたくさんありますので。

(C2_2-73) 就是一個在 youtube 上的一個介紹日文和日本文化的影片，我會利用那些影片來自修日文。(youtube で日本や日本文化を紹介するビデオを見て日本語を勉強しています。)

調査対象者はインターネット上の物的リソース、または同級生や友人に答えを求めたり、ディスカッションしたりする人的リソースを通して学習を進めていく状況がみられる。

最後に、〈困難や学習の停滞を克服する学習方法〉の語りを整理す

ると、学習項目の克服と学習態度の調整に関する概念が出現した。まず、学習態度の調整に関する語りは以下のものである。

〈困難や学習の停滞を克服する学習方法〉

(H3_14-32+34) ¹¹把日文看得跟其它科目一樣，會多花時間在日文上面，多找時間複習。[中略]跟同學討論內容，有問題就立刻去請教老師。(他の科目と同じように、たくさんの時間を利用して日本語を勉強します。時間を見つけて復習します。[中略]一緒に履修している人と内容を討論したり、質問があればすぐ先生に教えてもらったりします。)

(M3_12-56) 句子的學習譬如說上完課有印象，但我需要一點時間去消化，包括動詞的變化等。上課真的有聽懂，真的要講就有一點打結，所以回去還是要重覆地看這樣才能掌握好這些所學的內容。(文型の勉強は、例えば、授業を受けた後、勉強した内容はわりと印象に残っています。でも、それらの内容を消化する時間が必要です。例えば、動詞の变化などです。授業を受けたとき理解はできましたが、いざ使う際に、すぐには使えない状況です。そのため、授業後は繰り返し復習しなければ、これらの内容はうまく把握できません。)

学習項目の克服は非専攻学習者にとって、日本語のこの科目は自分の主専攻ではないため、これまであまり時間を割き、学習内容をちゃんと把握するようにすることができなかったということは十分に考えられる。ただ、困難が目の前に現われた際に、彼らは自分の使用する学習ストラテジーを調整して、目の前の変化や難題を克服している。

4.1～4.3は非専攻学習者における3段階の意識変容プロセスの分析結果である。上述の分析から、非専攻学習者は日本語の言語項目を学習する際に、物的リソースや人的リソースを利用して学習を進めることがみられる。その上、学習を促進する、または持続させるためには、学習の態度が重要な役割を果たしていることが明らかになった。

4.4 学習ストラテジー使用の意識変容プロセスの結果図

4.1 から 4.3 の分析結果に基づき、非専攻学習者における学習ストラテジー使用の意識変容プロセスの理論構築の結果図を図2に示す。カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》、概念を〈 〉で示した。図2の太い矢印(⇒)は変化の方向で、細い矢印(→)は影響の関係で、Xは互いは相反の関係を表している。図2に基づ

¹¹ 今回の追加調査は2016年12月22日に実施。

き構成されたストーリーラインを次に書く。

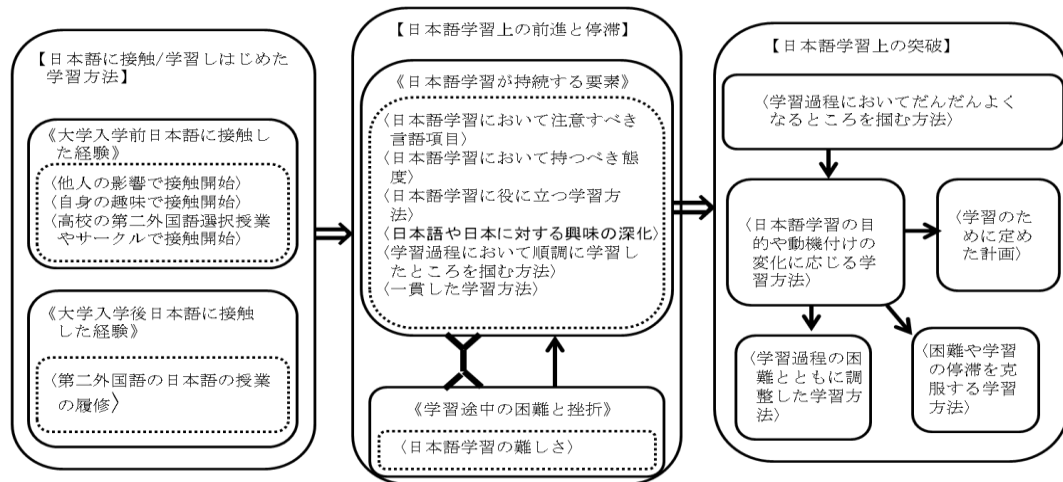


図 2 理論構築の結果図

図 2 の一番左側の部分は非専攻学習者による学習ストラテジー使用の意識変容プロセスの第一段階、つまり、【日本語に接触/学習し始めた学習方法】である。この段階は、非専攻学習者は〈他人の影響で接触開始〉〈自身の趣味で接触開始〉〈高校の第二外国語選択授業やサークルで接触開始〉〈第二外国語の日本語の授業の履修〉といったきっかけ、または具体的な学習方法である【日本語に接触/学習し始めた学習方法】を使い、日本語に接触するようになる。その後、学習時間の変化とともに、学習途中において、学習ストラテジー使用の意識変容は図 2 の【日本語学習上の前進と停滞】の段階となる。それは、〈日本語学習において注意すべき言語項目〉〈日本語学習において持つべき態度〉〈日本語学習に役に立つ学習方法〉〈日本語や日本へ興味を深める説明〉〈学習過程において順調に学習したところを掴む方法〉〈一貫した学習方法〉などの要素に基づき、日本語学習上の前進を遂げ、適切な学習ストラテジーを使い、持続的な学習を可能にした。しかし、その一方、この段階では、〈日本語学習の難しさ〉による停滞という状況に陥いることもあった。ただし、停滞の状況が現われたとしても、それは学習の中止になることはない。停

滞という状況をきっかけに、非専攻学習者による学習ストラテジー使用の意識は第3段階に移行することになった。具体的には、〈学習のために定めた計画〉〈学習過程においてだんだんよくなるところを掴む方法〉〈日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法〉〈学習過程の変化とともに調整した学習方法〉〈困難や学習の停滞を克服する学習方法〉といった学習ストラテジーを使うことを通して【日本語学習上の突破】に導いた。このように上述の3段階の認識過程を経て、非専攻学習者における学習ストラテジー使用が変容している姿が明らかになった。

5. 総合的考察

本研究では、非専攻学習者による学習ストラテジーの使用と使用の際の意識変容のプロセスを探ることを試みた。日本語学習のみではなく、ものを学習するという過程は流動的なプロセスである。一時期の停滞や減退が現われる可能性があるが、一方、停滞や減退という状況がなくなれば、前進するという状況が現われる可能性もある。よって、学習時間の変化とともに、非専攻学習者が使用する学習ストラテジーとその意識も変化していくと考えられる。その変化は本研究の分析結果から、3段階に分けられることが明らかになった。

5.1 【日本語学習上の前進と停滞】や【日本語学習上の突破】による自己調整学習

非専攻学習者は日本語を学習し続けていくうちに、カテゴリ3【日本語学習上の突破】が現われた。非専攻学習者は日本語を学習する途中で困難や挫折に遭遇した時に、〈学習のために定めた計画〉〈学習過程の変化とともに調整した学習方法〉〈困難や学習の停滞を克服する学習方法〉を通して、日本語学習において突破口を見出した。この過程は自己調整、あるいは自己管理とっていいであろう。メタ認知を生かし、自ら学習をコントロールしながら、目標達成に

向けて自分の意思で学習を進行していくこのプロセスは、自己調整または自己管理である(Rubin, 2001)。自己調整は能力でもなければ、スキルでもなく、一つの過程としてとらえるのが一般的である。学習者はこの過程を通して、慣れた作業以外に、また、指導者がいなくても自分一人だけのときでも、自律的に学習を進めていける能力やスキルを身に付けていく(ジーママン 2006)。非専攻学習者は学習を進めていく途中や困難に遭遇した時、自分の学習方法やストラテジーをモニターしている。さらに、そのプロセスの中で、ある学習ストラテジーを別の学習ストラテジーに変換させつつ使用している。彼らは自ら自分の学習をコントロールし、自己効力感¹²を得ており、学習過程において、自分の学習ストラテジーを調整しながら、学習を進めていることが窺える。それ以外にも、例えば、4.2 で分析した内容、【日本語学習上の前進と停滞】の結果から次のことが分かった。それは、非専攻学習者は日本語の難しさを知り、その一方、学習過程において順調に学習したところも十分に理解し、彼らは自ら自分の学習状況を把握していることがみられる。このことは学習者ら自身の自律的学習態度の涵養とも繋がると考えられる。

5.2 日本語学習に関する教育方法の応用や教師の関わり方

4. 「データの分析と考察」により明らかになった内容から、非専攻学習者に関わる日本語学習に関する教育方法の応用や教師の関わり方については学習者側と教師側の2つの側面があると考えられる。

一つの側面は、5.1 においても取り上げられた非専攻学習者における自律的学習態度の涵養である。学習者における自律とは「自ら学習に責任を負う能力」である(Holec 1981)。その中で、「学習に責任を負う」とは、(1) 学習目標 (2) 学習計画と学習内容 (3) 学習方法 (4) 学習過程の振り返り (5) 学習結果に対する評価、という学習過程の各種の局面において責任を負うということである。非

¹² 自己効力感とは、「学習者は自分が学習や試行の結果をコントロールできるの信じていること。人間の行為の始まりや持続表現を研究する大切な物事である(Wilhite, 1990)」。そして、自己効力感は自分の感じ方のことをさす。

専攻学習者にとって、日本語は主専攻ではないため、自分の専門分野の学習に加え、日本語を学習しなければならない。日本語が主専攻ではないからこそ、自分自身の興味や将来の就職のために日本語を学習する者が少なくない。こういった外発的動機づけや内発的動機づけが強い背景の下で、非専攻学習者自身が自律的学習態度を培養することが重要である。その際には、教師側によるサポートも大切である。それは教師が教室外でも日本語を勉強できるリソースを学習者に提供することが考えられる。例えば、インターネット上の学習リソースを提供したり、教室外で自分で独学できる教材を示すなどである。インターネット上のオンライン教材にはさまざまな種類があるが、例としては日本の大学が作成した系統的なオンライン教材を紹介することが考えられる。そういったオンライン教材を利用することを通して、日本語の学習項目を体系的に見につける利点がある。また、自分の学習を管理したり、計画したりする能力を身に付けさせることも重要である。具体的には、定期的に自分の学習を振り返る習慣を身につけさせるように、ポートフォリオを作ることによって、自分の学習履歴を可視化する。自分の学習を計画する部分に関して、例えば、外発的動機づけを駆使し、日本語能力試験を受験する目標を立てるとする。この目標を達成するために、教師が具体的な学習計画を立てるトレーニングを試す。言い換えれば、学習過程において自己調整学習の力を養っていくことである。

もう一つの側面は、教師による教室活動のデザインである。教師が一方的に教えるやり方が時流にあわなくなっているのは周知のことである。4.3 の分析で取り上げられた学習者の語りでは、学習仲間とともに学習内容に向き合う学習ストラテジーの活用が重要であるということである。そのためにも、教師が他の学習者と協力して課題を完成することや問題を解決していく環境を作っていくことが必要であろう。教室を新たな社会的実践の場として成立させ、非専攻学習者がそういった学習仲間と協働的に問題を解決する場面を通

じて、協働的に学習能力を身につけていく。つまり、教師が物的リソースや人的リソースを活用する実践の場を提供することが必要となる。

6. まとめと今後の課題

本研究は M-GTA という分析方法を用い、非日本語専攻初級学習者による学習ストラテジーの使用、その使用状況の変化及びその使用状況を変化させる意識変容のプロセスを追跡した。その結果、学習者による学習ストラテジー使用において、その意識変容には 3 段階の変化が現れることが確認できた。また、学習者における学習上の問題点は言語項目の習得の困難や聴解などの技能の能力の向上であることが分かった。さらに、非専攻学習者に対する教育方法の開発には、教師が物的リソースや人的リソースを活用する実践の場を提供することが必要となる。具体的には、協働的に学習する授業活動をデザインすることや、教室外に学習できるインターネット上の学習リソースを提供することが重要である。

本研究は一定の基準を設け、つまり、非日本語専攻の初級学習者を研究対象として設定した。ただし、調査対象者全員は同じ授業を履修したのではなく、複数のクラス、そして異なる大学で日本語を習っている学習者である。今後の課題として、こういった異なる学習環境で学び、そして、調査対象者の学力の相違や、できのよしあしで調査対象者を二組に分けて分析するという要素を視野に入れる。それらの要素に基づいて各々の学習者の意識変容プロセス及びその異同を明らかにしたい。

謝辞：本調査にご協力いただいた学習者の皆様には、心より感謝申し上げます。また、本論文について査読の先生方より大変貴重なご指摘、ご意見を賜りました。厚く御礼申し上げます。

付記：本論文は「科技部 105 學年度專題研究計畫（計畫番号：105-2410-H-035-033-）」による研究成果の一部である。

参考文献

- 欧麗賢 (2016) 「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」『阪大日本語研究』28 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp. 77-108
- 霍沁宇 (2015) 「『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス」『日本語教育』162号 日本語教育学会 pp. 97-112
- 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
- ジーマン, B. J. & シャンク, D. H. (編著) (2006) 『自己調整学習の理論』塚野州一 (編訳) 伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪 (訳) 北大路書房
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて』松柏社
- 津田ひろみ (2007) 「言語学習ストラテジーに関する階層性について—Oxford (1990) の批判的考察—」『異文化コミュニケーション論集』5 立教大学 pp. 95-106
- 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫 (1994) 『岩波国語辞典』岩波書店：第5版
- 原田三千代 (2009) 「協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程—M-GTA によるインタビューの分析から—」『BATJ ジャーナル』10 英国日本語教育学会 pp. 1-20
- 堀越和男 (2010) 「動機づけと学習ストラテジーが日本語学習の成果に与える影響—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に—」『台湾日本語文学期』第28期 台湾日本語文學會 pp. 259-281
- メリアム, S. B. (2004) 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房
- 林明煌 (2010) 「台湾人学生の日本語学習ストラテジー調査票 (SIJLL) の開発」『台湾日本語文学期』第28期 台湾日本語文學會 pp. 233-257
- 林明煌 (2014) 「非日本語学科生のビリーフ、学習ストラテジーと学習効果の相関的研究—嘉義大学の日本語履修生を対象に—」『臺大日本語文研究』第27期 台湾大学 pp. 180-215
- 盧錦姫 (2011) 「台湾の大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究—日本語専攻者を中心として—」『台湾日本語文学期』第30期 東呉大学 pp. 369-391
- 盧錦姫 (2012) 「台湾の大学生の日本語学習における目標志向性と学習ストラテジー研究—日本語専攻者を中心として—」『東呉外語學報』第34期 東呉大学 pp. 79-106
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every*

Teacher Should Know. Newbury House.

Rubin, J. (2001) Language Learner Self-Management. *Journal of Asian Pacific Communication* Vol.11, 23-57

Wilhite, S. C. (1990) Self-Efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 696-700

付録 1：分析ワークシートの例¹³

概念名	日本語学習の目的や動機付けの変化に応じる学習方法
定義	学習を進めていく過程で、非日本語専攻の初級学習者が日本語を勉強する目的や動機を変えたことに応じて使う学習方法
具体例	<p>1. 日本の留学試験を受けに行く予定です。将来の進路を考慮していたので、まず日本へ留学に行きたいです。今は留学の準備に向かって勉強しています。(A2_3-52)</p> <p>2. 日本語を勉強し続ける理由は、もちろん最初は自分への期待があります。もう一つの言語を勉強したいです。日本語を上達させたいです。それから、自分の計画もあります。前も言ったように、大学院に行きたいです。[中略]もちろん日本語を上達させなければなりません。[中略]読解の能力の向上から始めたいです。(D2_4-33)</p> <p>3. だんだん思うのは、日本は（筆者注：台湾）に近いですし、それから、日本は非常に現代化しています。あの国はすごいですから。日本語は台湾で徐々に重視されるようになっていきます。今後の仕事によく使えるような気がします。ですから、今は以前に比べてもっと日本語を勉強しています。(J2_10-20)</p> <p>4. 前はちょっと倦怠期に入ったんでしょうか。たぶん、あまりできませんでしたので、ちょっと自信を失いました。でも、自分は日本語や日本に非常に興味を持っているから、気を取り直して、今は（筆者注：日本語）は将来は就職に役に立つというスタンスで向き合い、勉強しています。(H1_14-37)</p>

¹³紙幅の制限のため、具体例の内容は日本語訳のもののみ提示する。

理論的メモ	<ul style="list-style-type: none">・ 学習途中であるシチュエーションに出会い、そのシチュエーションがきっかけで、非日本語専攻の初級学習者が学習戦略や学習のスタンスが変わる。・ 日本語学習の難しさという日本語学習上の停滞になりうる要素は日本語学習の目的や動機付けの変化の契機によくない影響を与える可能性がある。
-------	--