

日本語学習においてネイティブスピーカーを目指す学習志向の形成

—実践共同体における文化的規則の内面化—

盧 叢珊

要 旨

本稿は、「力」と「文化的資本」の理論をもとに学習者の異なる実践共同体への参加での言語使用を伴うネイティブスピーカー（以下、NS）志向の形成のプロセスを考察した。複数の実践共同体に跨る学習者は正当な価値が付与される言語使用規則に従うことによって言語使用規則を自分に有益で多様な言語的リソースに転化し、言語的リソース以外の多様なシンボリック・リソースにアクセスすることによって共同体での「話す権利」を獲得していた。実践共同体の文化的規則に合う「正しい日本語」を使用することにより、学習者の日本語学習に対する自己投資に期待される見返りが満たされた。その結果、集団が参加者に求める「正しい日本語」の「学習の必要性」は、参加者自身が望む「学習への欲求」へ内面化してきた。日本語学習におけるNS志向は学習者の参加した実践共同体における文化的規則の学習者自身への内面化によって形成されるものであることが示唆された。

キーワード

学習志向 ネイティブスピーカー／ノンネイティブスピーカー 正しい日本語
実践共同体 シンボリック・リソース

1. はじめに

外国人移住者の日本語能力が問題視されるのは、正確さと適切さを求める「正しい日本語」を目指す言語能力観が常に言語能力の評価体系の基盤にあるからと考えられる。日本語教育の分野において、学習者の学ぶべき日本語を「日本人のような正しい日本語」、つまり、日本語ネイティブスピーカー（以下、NS）である日本人が話す日本語と想定することが多い（三代・鄭 2006）。このような目標言語のNSを理想のモデルとし、それに近づくことを学習の目的とし、「NSのように○○語が話せるようになりたい」「○○語はNSから習うべきだ」という言語学習志向はnative speaker fallacy（Phillipson 1992）と呼ばれ

る。本稿はPhillipson (1992)などを参考に、以下の3つの条件を同時に満たす者を、上述の学習志向の持ち主とみなし、彼らが持つ「日本人のような正しい日本語」(以下、「正しい日本語」)への学習志向を「NS志向」と名付ける。

- ① 「ネイティブ=標準」「ノンネイティブ=逸脱」という言説を承認し、NSの言語使用に優位を付与すること。
- ② NSの言語使用を参照したり、真似したりして当該言語学習のモデルとすること。
- ③ NS並みの言語能力を、当該言語学習の最終的目標を実現するために必要不可欠なものとすること。

「ネイティブ=標準」「ノンネイティブ=逸脱」という「正しい日本語」に隠れる権力構造はどのように構築されてきたのか、また教育現場で蔓延しているNS志向はどのように現れてきたのかを問うためには、第2章でも詳述するが、先行研究は「国家語」としての「正しい日本語」が作られた歴史的問題(三代・鄭 2006など)、伝統的な言語教育法・教授観が引き起こした教師・学習者の主体性問題(佐藤 2007)という2つの視点が提供されている。しかし、学習者の今の言語学習志向に至るまでの経緯は、マクロな社会的背景と日本語教室という単一な実践参加から捉えると学習者一人ひとりの能動的な存在としての個別性と言語使用を伴う実践参加の複線性が見逃される恐れがある。そのため、学習者一人ひとりの持つNS志向は学習者自身と学習者の持つ個人的背景にある様々な要素との相互作用によって構築されてきたものであるという社会構成主義に基づき、学習者個人の教室内外の幅広い実践共同体への参加に焦点を当て、学習者がNS志向を抱くようになるまでのプロセスを解明する事例研究が必要である。

そのため、本稿はNS志向の日本語学習者が来日した異なる時期における複数の実践共同体での言語習得・使用の実態を記述した上で、「正しい日本語」を目指すNS志向はどのように学習者の中に形成されたかを考察する。

2. 複線的な実践参加から見たNS志向

2.1 言語政策と教室活動から見る「正しい日本語」を目指すNS志向の成因

まず、「正しい日本語」の誕生は、「日本人の国語」としての日本語の成立の歴史的問題に起因すると三代・鄭(2006)が指摘している。田中(1981)によれば日本の急速な中央集権化に伴って言語の統一が求められ、それゆえに「国語」、つまり国の「標準語」¹としての「日本語」が成立した。そして国の言語を普及するには国内において国語としての日本語を浸透させると並行に日本の植民地における日本語教育も実施されていく(安田2000)。こうした植民地の人々を対象とする日本語教育が、国内における国語教育の変種であると捉えられ、「植民地の住民が『日本(語)人』として同化するまでの『過渡的な教育』であるという暗黙の了解があった」(p.5)と本田ら(2019)が指摘している。

つまり、三代・鄭(2006)が指摘しているように、「戦前の国語教育、日本語教育は『日本人化』と強く結びついたものであるため、「正しい日本語」という概念そのもの、またそれを規範として教えるということが近代の植民地主義的なイデオロギーから影響を受けている」(p.83)のものである。つまり、「正しい日本語」という概念は、近代の国家の

イデオロギーのもとに、国家の正統性を維持するための言語政策として人為的にまとめ上げられたものであり、客観的事実として存在しているわけではない。そして、規範を求める日本語の日本国内外への普及により、国語教育においても日本語教育においても、規範を教えることの正当性が広く、強くなっていくと言える。

また、「日本語教室で何が起きているのか」というミクロな視点から見れば、「正しい日本語」を理想的なモデルおよび最終目標の通過点とするNS志向は、学び手に「正しい日本語」の構造を中心とした知識を伝達することをことばの学びとした言語教育観に支えられた「規範的日本語教育」（清水 2008）という伝統的な言語教育法・教授観と強く結びついたものである。清水（2008）は、NSの日本語規範を「正しい日本語」として基準化し、その習得を目指す日本語教育を「規範的日本語教育」と称する。「規範的日本語教育」の方針に従った日本語教室においては、「日本人はそういうふうには言わない」といった教師からの指摘がよく聞かれる。たとえ文法上の誤りがなくても、日本人が言わないから「不適切な」表現とされ、「正しくない日本語」と括られ、修正が行われる。

かくして、「正しい日本語」が正しい言語知識を有する教師側から、それを持っていない学習者側に一方的に転送されることにより、教育する側とされる側の間に力関係が生じ、学習者の主体性が失われてしまう。「規範的日本語教育」における教師・学習者の力関係について、佐藤（2007）は「教育制度における『真理』が日本語教育では『正しい日本語』というイデオロギーとして機能し、その呼びかけに応じるように教師／学習者相互が従属化＝主体化してい」（p.19）き、教師も学習者も「自由な思考や表現をすることができなくなる」（p.25）と指摘している。しかし前述したとおり、「正しい日本語」はあくまでも近代国家のイデオロギーによって作られた制度にすぎない。「正しい日本語」観に囚われた教室活動が行なわれた結果、「日本人こそが日本語の正統な話し手であるという特権意識に基づき、非日本人の日本語は逸脱として排除され」（牲川 2006）続けると考えられる。

2.2 言語による差異化問題に繋がるNS志向を見るための必要な視点

このような「正しい日本語」観に支配された教室内活動の結果として、『正しい日本語』を話すものと話さないものが差異化され、『正しい日本語』から逸脱したものが、社会的に不利益を被る可能性がある」（三代・鄭 2006：83）という教室外の日本語による差異化問題があげられている。それは「正しい日本語」を話す能力を持っていないものは教室外においても社会参加の機会を奪われ、教室外の様々な実践共同体の周縁に駆逐される可能性が高いということを意味している。このような差異化問題から、個人と組織とそこで起きる実践参加に働く「正しい日本語」に隠れた力関係が浮き彫りになってきた。そのため、学習者本人と本人が直接関わる実践参加に焦点を当てたミクロな視点を用いて学習者の「正しい日本語」を目指すNS志向の成因を明らかにするには、個人が参加する組織で起きる「力関係」の変化が重要な分析の手がかりとなり得る。このような手がかりへアクセスするためには、学習者が日本語使用を伴う日本語教室内外における複数の実践共同体への参加に関する詳細な記述が必要である。

なお、こうした「正しい日本語」を目指すNS志向の問題性を批判する研究においては、

学習ビリーフであるNS志向を「所与のコンテキスト (context as given)」(Young 1999) とみなし、つまり、NS志向をNS志向の持ち主である学習者が周りの環境との相互作用に先立って存在する静的属性であり、相互作用の中で継続的に維持されるものと捉えがちである。この場合、NS志向は独立変数として扱われ、教室における主体性問題、学習者のコミュニケーション問題、アイデンティティ問題など様々な事象に悪影響を与えるネガティブな要因とみなされるようになる。

しかし、学習者が持つ言語学習に対する信念は、学習者が置かれる複雑な社会的文脈との相互作用で(再)構築され続ける「言語を使用する私とは何者」という言語使用者のアイデンティティと同じように、その場や状況に応じて生じる流動的なものであると考える。それに加え、NS志向と関連する諸問題は果たしてNS志向という言語学習に対する意識そのものから生じるのか、それとも、このような意識を持つ言語使用者の周囲の環境との相互作用の中に生まれるのか、まだ疑問が残されている。そのため、今までの先行研究のようなNS志向への否定的な捉え方を前提としてNS志向を批判しようとするものと異なり、本稿はNS志向に対して中立的な立ち位置を取り、「所与のコンテキスト (context as given)」という静的相対主義的な観点ではなく、NS志向をその持ち主である学習者の周囲の環境との相互作用の中で動的に変化する「その場で生じるコンテキスト (context as emergent)」(Young 1999) として捉え直していく。

2.3 実践共同体における「文化的資本」としての「正しい日本語」

Norton (2000) は、「力」(Norton 2000 : 7 power) を「個人、組織、コミュニティにおいて社会的に構築された関係性」と定義し、このような関係性が作られる同じ場所において言語・教育・友情関係というようなシンボリック・リソース、及び資本・不動産・お金というようなマテリアル・リソースが生産、分配、検証されると述べている (Norton 2000 : 7)。また、Norton (2000) は学習者が目標言語を習得・使用する行為を目標言語への「投資 (Norton 2000 : 10 investment)」とみなし、このような投資行為は、「社会的、歴史的に構築された学習者と目標言語との関係であり、学習者がしばしば抱く目標言語を学習、使用したいというアンビバレンツな欲望でもある」(Norton 2000 : 10) と認識している。さらに、言語学習者の投資行為を理解するために、Nortonは Bourdieu & Passeron (1977) による経済的メタファー「文化的資本 (Norton 2000 : 10 cultural capital)」という概念を第二言語習得とアイデンティティの関係に注目する研究に取り入れている。「文化的資本」は、Norton (2000) によれば言葉、教育などのような特定の社会的形態に関連し、さまざまな階級やグループを特徴付ける知識と思考様式のことを指しており、ある特定の場所で価値が持てるものであるという。それに、資本を持つか否かにより、個人や組織の間に不公平な力関係が生じ、資本を持つものは正統的話者として実践共同体の中心に位置し、持たないものは周辺に追いやられることになるという。ここでいう「実践共同体 (コミュニティ)」はウエンガーが提唱した状況的学習論 (situated learning) における重要な概念であり、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウエンガーら 2002 : 33) を意味しており、学習者が社会的存在として多様な場面で参加する集団を指している。以

上のことを踏まえ、「正しい日本語」に関する知識は学習者が十全的な社会参加を果たそうとするにあたって高い価値のある「文化的資本」と言っても良いだろう。さらに、第二言語習得、文化的資本、シンボリック・リソースの獲得の関係について、Norton (2000) は以下のように述べている。

学習者が第二言語に投資する場合、彼らはより広い範囲でシンボリック・リソースとマテリアル・リソースを獲得できることを理解する必要がある。そしてこうした投資行為により、学習者が持つ文化的資本の価値を高めることができると同時に、これまで獲得できなかったリソースへのアクセスを提供するというような投資に対して十分な見返りが学習者に期待されている。(p.10 筆者訳)

すなわち、第二言語を学習、使用することを通して、学習者の持つ文化的資本の増加だけでなく、新たなシンボリック・リソースへのアクセスを図ることも望まれる。また、学習者が第二言語に投資する中で獲得されたシンボリック・リソースとマテリアル・リソースの増加は、学習者が持つ文化的資本の価値を高める形で第二言語学習に必要なとされる「学習者の努力に報いる見返り」(Peirce 1995) を提供している。そのため、第二言語学習者にとって「正しい日本語」の価値は、それ自身が文化的資本とシンボリック・リソースそのものであることによって反映されるだけでなく、「言語」以外のシンボリック・リソースへのアクセスを促す役割も果たしていることにあるのである。

なお、ウェンガーらによれば、「実践共同体の参加者としての学習者が古参者や他のコミュニティのメンバー、情報、リソース、参加の機会にアクセス」(レイブ・ウェンガー 1993: 83) することができる。つまり、学習者個人の成長は置かれている実践共同体の文脈に大きく依存すると主張する状況的学習論からすれば、学習者が実践共同体に参加する際に起こりうる文化的資本を象徴したシンボリック・リソースへのアクセスは言語学習者の実践共同体への参加のあり方と切り離せない。さらに、シンボリック・リソースへのアクセスを伴う言語学習に対する投資行為の成否と実践共同体内のある特定の言語使用や行動パターンといったような「文化的規則」(柴山 2013) の有無によって、学習者が目標言語のNSとの実践共同体に参加し、目標言語を使ってNSとインターアクションをする際に存在する「不公平な力関係」、「社会的な力関係の差」(Norton 2000) が反映されている。

3. 調査概要

本稿はNorton (2000) による「力」と「文化的資本」の理論を用いてNS志向の日本語学習者が来日後の異なる時期における複数の実践共同体での言語使用の実態を分析することでNS志向の生成プロセスを考察する。そのため、日本で建築専門家としてのアカデミックキャリアを積むことを目指す留学生Wを対象とし、ライフストーリー調査を実施する。

3.1 調査協力者

第1章で述べた問題意識に基づき、筆者は日本の大学院に在籍している中国人留学生を中心に自身の言語学習志向に興味関心を持つ5名の協力者を集め、事前調査としてオンラインでアンケート調査と半構造化インタビューを実施した。5名の協力者のうち、日本語を学び始めた時点からインタビューを受けた時点まで「正しい日本語」を目指す言語学習ピリーフを持っており、近い将来にこうした学習志向を放棄しようとしないう意識を示していたWがいた。表1に示すように、Wは学部時代中国のT大学の理工系専攻で勉強し、卒業後日本国内の日本語学校で一年間日本語を学び、N2取得の後日本のL大学の理工系の研究科に研究生として入り、半年後同じ研究科の大学院修士課程に進学した。調査開始時点（2022年）に修士課程に二年在学しており、同研究科の博士課程への進学を希望していた。筆者がWと出会ったのは、Wが日本語学校時代に参加した中国人留学生向けの交流会の場であった。当時東京で交換留学していた筆者は、そこで日本語の勉強に取り組んでおり、日本の大学院への進学を目指していたWと知り合った。それから現在に至るまで友人としての交流が続いている。Wと筆者はこれまでの交流の中で、日本語や専門科目の勉学から、日本での生活などのプライベートなことに至るまでお互いに相談してきており、留学生同士の悩みや葛藤などを共有できる信頼関係が築き上げられている。

表1 Wのプロフィール

年/月	学歴
2014年9月～2018年6月	中国国内のD大学 理工系学部 学部生
2018年7月～2019年9月	日本国内の日本語学校 学生
2019年10月～2020年3月	日本国内のL大学 理工系研究科 研究生
2020年4月～2022年3月現在	日本国内のL大学 理工系研究科 大学院生

今まで日本語の勉強と日本での生活に関する交流の中で、Wは「俺の日本語、中国人に聞こえますか」と筆者に意見を求めたり、「日本人はそういう言い方を使わないから、やめた方がいいと思うよ」と筆者の日本語の表現を訂正してくれたり、「先生（研究室の指導教官）へのメールなら、送る前にできるだけ研究室の日本人の友達に変な日本語があるかどうかチェックしてもらっておく」とNSによる言語精査への高い依存度を示したりしたことから、筆者はWには自分の使っている日本語がどれほど日本人に近づいているかというこだわりがあることに気づいた。そこでWはNS志向の持ち主ではないかと推測し、それを検証するためにアンケート調査とインタビュー調査を実施した。そして調査で語られたナラティブの「内容」にのみ着目する「テーマ分析」（リースマン 2014）の手法でWの日本語学習志向を分析し、Wの語りから生成した解釈としてのコードを使ってWの日本語学習志向の特徴を考察した。その結果、Wの持つ日本語のNSである日本人を日本語の有能なスピーカー、日本語以外の言語を母語または第一言語とする日本語のノンネイティブスピーカー（以下、NNS）は日本語の有能な話者ではないと捉え、日本語NNSは日本語NSより優れた言語能力を持つことは不可能だというような日本語学習志向に

は、第1章で述べた本稿で定義づけたNS志向と同じ特徴が示され、そのことからWを次の段階のNS志向に基づく第二言語習得に関するライフストーリー調査の対象者として調査を進めるのが適当であると判断した。

3.2 調査方法

学習者の言語習得とアイデンティティ交渉の関係を考察するための方策として中山(2009)はライフストーリー研究法を挙げている。「ある1つの共同体だけではなく、いくつもの共同体を移動し、それぞれの場所で構築され、また日々(再)構築される位置取りを背負いながら過去と未来と現在を渡り歩く」(中山 2009: 96) 個人としての学習者にアクセスし、彼・彼女が日本語と接触し始める頃から日本語と関わり続ける近い未来までの生活における異なるコミュニティでの位置付けの変容と、それに伴う学習志向の形作りのプロセスを解明するため、本稿はライフストーリーを研究の手法として使う。なお、本稿ではライフストーリーインタビューという調査者と協力者の相互的なやりとりによって構築され創り出されたストーリーは、協力者の〈あのとき-あそこ〉の経験が協力者と調査者によって〈いま-ここ〉で共同で構築されたライフストーリーとして解読する。インタビューは2021年6月から2022年3月までの間に行った。場所²、時間数などインタビューの実施概要は以下の表2に示す。

表2 インタビュー実施概要

回数	場所	時間数	日付
1回目	オンライン (Zoom)	1時間ほど	2021年6月24日
2回目	オンライン (Zoom)	1.5時間ほど	2021年11月13日
3回目	オンライン (Zoom)	1時間ほど	2021年12月22日
4回目	オンライン (Zoom)	2時間ほど	2022年3月8日

インタビューの形について、鄭(2010)を参照し、ライフヒストリー法におけるナラティブインタビューを用い、インタビューイーが自由に語れるように、「日本語を始めたきっかけや学習、また来日して生活の中で起きたエピソードなど、これまでのことをお話しください。(p.2)」というナラティブ生成質問を設けた。インタビューの内容は全て録音し文字化した上で、中国語で語った部分は筆者が日本語に翻訳し、文字起こしと翻訳したものを協力者に確認してもらった。なお、調査の実施にあたって事前に協力者に研究協力を依頼し、研究の趣旨と個人情報保護などについて口頭と文書で説明し、書面で同意を得た。

4. 分析：Wのライフストーリー

本稿は語られたナラティブの内容にのみ着目し、Wの日本語と向き合い日本で社会参加をした経験についてのライフストーリーを分析する。分析手順はまず文字化したデータから出来事を抽出し時間軸に沿って並べ替える。次に出来事に内容を表す小見出しを付

け、協力者の日本語習得・使用に関する経歴を時系列のあるストーリーとしてまとめる。

次節の4.1から4.3までは「日本語学校時代」「大学院時代」「これから」の時間軸と、同じ時期における協力者の主な実践共同体である教育機関（日本語学校、大学院研究室）とアルバイト先（飲食店、建築事務所）の「場」への複数の参加線路に沿ってWの目標言語社会での日本語習得・使用に関する経歴を時系列のあるストーリーとして記述する。〔 〕は語りの原文の部分的引用を、「W：」で始まる段落は語りのブロック引用を表す。

4.1 日本語学校時代

本節はWの日本語学校時代のストーリーを日本語学校の場面とアルバイト先の飲食店の場面の2つに分けて考察する。

4.1.1 日本語学校の場面

(1) 日本語の先生との対話

来日後、Wは日本語能力試験対策を内容とした教材を使って教室外の自律日本語学習をしながら、日本語学校内で集中日本語クラスと学校が主催した様々な活動にも積極的に参加していた。来日半年後N2に合格したWは、入学当初の初心者クラスから中上級クラスに昇格した。初級クラスより速く進んでいたが、授業内容は主に文法シラバスの教材と日本語能力試験対策に基づいたものであることは変わらず、言語知識の定着を図るクラスであった。先生は言語知識の学習に力を入れ、教室内のシミュレーションの会話練習でいつも生徒の誤った言語形式を即時的、明示的に指摘し、訂正行為を徹底していた。Wは当時の授業の光景を以下のように振り返っている。

W：日本学校の先生たちが、文法と語彙がもし使い間違ったら「こういう言い方、こういう言葉ではないですよ」ってすごく言われますよ。言われたら恥ずかしくなるんですからね。ですから、先生と日本語を話すとき自分の語彙や文法が正しいかどうか気になります（笑）。

ところが、Wは先生にことばの間違いを指摘されたことに恥ずかしさを感じた一方、正用を教えてもらったことから、先生とのインターアクションでフィードバックを得ることを、日本語の正確さを磨く良い機会と捉えていた。日本語学校の先生には、Wと同じ20代で、[やさしい人]が多かったため、おしゃべり好きで人懐っこい性格のWは授業後教室に残って先生とおしゃべりをするが多かった。そしてたとえ授業後の雑談であっても、誤ったら「授業でちゃんと教えてあげましたよね、何で間違っているの？」と先生に厳しく言語形式の正しさを求められたWは、授業中も授業外も、日本語学校の先生と日本語でやり取りをする機会を大切に、できるだけコミュニケーションにおける誤りを避け、先生に怒られないように常に注意を払っていた。

しかし、日本語学校の先生は言語形式的正確さを生徒に求める一方、生徒の話す意欲と話す内容を尊重する姿勢も示していた。学習者ならでの[やさしくて、だらだらとした]表現を使った日本語を気長に聴き、言語形式の訂正のみならず、話の内容に応じて反応してくれていたという。Wは日本語学校で先生との対話を次のように振り返っている。

W：その時言いたいことがあったら面倒くさい言い方でちゃんと言いたいことを説明している。先生たちもちゃんと聞いてくれるんですよ。長くても、聴いてくれる。

つまり、日本語の先生は一般の日本人より外国人学習者特有の表現に高い適性を示していただけではなく、授業中と授業後のコミュニケーションにおいて学習者の日本語レベルに合わせて自分自身の日本語を調整する行為もあったという。このことにより、当時学校の外で一般の日本人と話すことに恐怖心を持っていたWは日本語の熟達度に関わらず、日本語学校で日本人と日本語で話し合う場へアクセスする機会を持ち得るようになった。

(2) 日本語の先生とのネットワーク

Wは日本語学校時代、放課後の日本語自律学習と学校内の積極的な授業参加で常に良い成績を収めていたので先生に可愛がられていた。それに加え、授業外で年の近い先生やクラスメートと雑談したり、個人情報と交換したりすることで教師や学生の人気者となった。Wが見せてくれた日本語学校主催のクラス全員で遊園地へ遊びに行ったときの写真に映っているクラスメートに囲まれ、若い女性教師の後ろで笑顔で顔を寄せているWの姿が、彼の語っていた日本語学校の先生との友人関係に近い間柄を裏付けている。

先生とのおしゃべりの中で、Wと「この先生の彼氏は何歳で、いつ結婚するのか、あの先生のお子さんは何歳で、何人いるのかでもわかっている」といったプライベートな情報が交換できる関係まで築いていた先生も何人かいたようである。こういう親密な間柄の中、冗談を言うことが好きなWはいつも授業後の雑談時間で先生と冗談を言い合っていた。インタビューでWは仲の良かった男性教師とのエピソードを笑顔で語ってくれた。

W：昔仲の良かった男性の先生がいたのですが、最近恋人にプロポーズしたと聞いていました。で、彼がフィットネスに夢中になってることはみんな知ってたから、冗談で「プロポーズのセリフは『僕と一緒にトレーニングしませんか』ですか」って聞いてみたらみんな爆笑になった。

そして、こうしたネットワークの成立が当時Wの日本語能力と関連があるかを聞いたところ、「日本語がちっとも話せないならやっぱり無理だろう」が、「雑な日本語でも先生やクラスメートとコミュニケーションを取れた」ことから、前述した教師の言語調整行為と生徒に心を開く姿勢により、Wの日本語学校での実践参加は、高度な言語力がなくても図れるものであったと推測できよう。

4.1.2 アルバイト先の飲食店の場合

Wの日本語学校時代の日本語習得・使用の経験で必ず語ってくれたのは、同時代の飲食店でのアルバイトの経験であった。日本語学校で体系的日本語教育を受け、自立的に言語知識の丸暗記、四技能のトレーニングを行うといった教材に基づいた日本語学習を日本語学習のメインライン・ストーリーとして位置付けられることに対し、教室の外の外国人や日本人と接触し、アルバイトという現実場面での言語使用に基づく言語学習は、日本語学習に関するサブライン・ストーリーとして語られている。アルバイトを通じて日本文化を体験し、「より早く日本の生活に馴染みたい」と思っていたWは生活の基本要件である

衣・食・住の3業種のいずれかに就業することにした。そこで来日して日本語学校で日本語を2カ月勉強した後、飲食店のキッチンスタッフとして働き始めた。飲食店のホールではお客様と直接的な接触が頻繁的に行われたため、店員にお客様と円滑に日本語でコミュニケーションを取れる能力が求められた。日本語学校に入学したばかりのWはそれほどの日本語力がなかったため、[言語力より、体力がもっと必要とされる]キッチンに配属された。そこでWは、自分と同様にまだ日本語の初心者であった東南アジア人とたびたび出会った。日本語はあまり上手ではなかったが、キッチンで働く人たちが互いに理解できるようなやさしい日本語を使って、仕事の合間にコミュニケーションを取っていた時間は印象深かったという。なぜなら、日本語は間違いだらけであっても、コミュニケーション効率が悪くても、話が通じるから楽しく話すことができたからであり、日本語学校のクラスメートや先生と同じように冗談も言い合える関係性が作れたからである。この経験を通して学校外で日本語を使うことを恐れていたWは、[クラスメート以外の外国人と日本語で話す勇気を獲得するようになった]と語ってくれた。

4.2 大学院時代

本節はWの大学院時代のストーリーを研究室の場面とアルバイト先の建築設計事務所場の場面の2つに分けて考察する。

4.2.1 研究室の場面

(1) 研究室の文脈

来日2年目のWは日本語学校を卒業し、日本留学の最大の目標である学位取得に向け努力を始めた。日本で建築士の資格を取るのが夢だったWは、英語の成績のせいで志望校に入れなかったが、都内の理工専門の私立大学L校に入学し、翌年の大学院入試を控える研究生として、日本語と専門知識の学習の両立を求めている。

Wが所属する研究室(以下、T研)は、指導教授、事務係、助教、同分野の大学院生・研究生・学部4年生で構成されている。研究室の責任者である指導教員はL校の教授として勤めるかわら、学外では建築設計事務所も経営している。多忙であることと[学生を自分で成長させる]という研究指導のスタイルにより、研究指導、研究設備の取り扱い、新入学生の受け入れなど指導教員の担うべき役割は事務員、助教、院生の先輩たちで分担して行なわれることになっている。通常、修士2年生(M2)の先輩は自分の研究と近いテーマを持つ修士1年生(M1)と学部4年生(B4)を2、3人程度受け入れ、新入生が研究室に来る初日に研究室の構成、各人員の役割、研究機器の使用上の手続きなどを簡単に紹介するほか、今後の研究においてもできる限りサポートしてくれている。

理論の学習より実験でデータを収集、分析することに重点を置く、いわゆる実験系のT研には、一般の研究室と異なり指導教員と学生が集まって文献購読をしたり研究の進捗状況を報告したりするゼミはほとんどなかったし、指導教員が多忙であることで学生は研究課題について指導教員と直接顔を合わせてコミュニケーションをとる機会も少なかった。そこで学生が研究上の問題にぶつかったとき、[あまり浅い質問を先生に聞くと叱られちゃう]ことがあるため、先輩に相談したり、同期の学生と話し合ったりして、学生同士で解決できなければ助教の先生に聞き、それでもわからない場合に限って指導教員にメー

ルで面談の時間を予約してから相談に乗ってもらうという手順で研究遂行における困難点を解決してきたのである。つまり、T研には、専門知識と技能の習熟度により後輩－先輩－助教－指導教員という上下関係が顕在しているが、研究室における指導教官の頻繁な不在で学生同士による協働的な問題解決が研究を進める上で重要な役割を担っている。

(2) 言語が理由の研究遂行上の困難

T研のような実験系の研究室では、実験装置へのアクセス、実験データを得るための実験装置の正しい使い方、データを得た後の計算や解析を行うソフトウェアシステムの操作能力などの専門分野における知識と技能の習得が研究の成否を左右するほどの重要なリソースとなっている。中国人留学生の先輩はある程度のサポートはしてくれたが、日本人が大多数であったT研で、上記の知識と技能にアクセスするためには同期生や先輩の日本人学生、実験装置やソフトウェアの管理を担当する事務系の日本人スタッフとのコミュニケーションが必要となっている。前述したように、T研における研究上の問題解決と情報交換は、学生同士のコミュニケーションに負うところが大きいので、中国人だけでなく、日本人学生にまでネットワークを広げる必要があるとWは考えていた。ところが、T研に入った当初思ったようには日本人学生とコミュニケーションが取れず、[会話は理解できなくて、会話に加われなかった]といった苦勞の体験を語っていた。[日本人の対話を聞き取れなかった、言いたいことも言えなかった]というのが、果たして日本語能力の不足ゆえなのか、話題に馴染みがなかったからなのかは今になっても明確に判断できないWはその時の研究室の日本人メンバーとのインターアクションにおける困難を意識し、日本人と同量の研究関連情報にアクセスできなかったことで自分の日本語力を否定的に捉えたこともあるという。それ以外の、研究遂行における日本人メンバーとのコミュニケーション問題がきたしたもう一つの困難として、指導教員の不在の状況のもとで学生間の協働的な問題解決が図れなかったことが語られた。

以上のことから、研究遂行上の困難を言語力に帰結させたWは、日本人との共同体に入って研究上の情報を獲得、理解することを求めるには、言語的障害を乗り越え、言語能力の面で研究室の日本人メンバーと同じ土俵に立つ、つまり日本人並みの日本語を使いこなすことが必要であるという認識を持っていたと言える。

(3) 言語面において支援し合う関係性

理工系の学生の滞校時間は一般的に長いため、授業の時間のみならず、授業が終わって研究室に戻ってからの時間でもWは日本人と接触する機会に恵まれていた。こうした客観的な条件に加え、W自身も「日本人が話す言葉を聞き取り、それを真似するようにした」という方法で「正しい日本語」を学ぼうとする主観的な意欲を持っていた。そこで、Wは昼ご飯や飲み会の際に研究に関する質問をしたり、他のメンバーの実験の手伝いをしたり、研究室が主催する活動に参加したりするといった現実場面での問題解決を伴う対話経験を重ねることで、[話すときのスピード、言葉と言葉の繋がり、文法の使い方とか考えなくてもすぐ言えるようになった]という日本語で言いたいことを表現できる能力の上達とともに、日本人メンバーとのコミュニケーションへの参加度も上がってきたという。

しかし、それらの言語使用は日本人並みの日本語力とまだ距離があると意識していたWは、ある日に研究室での「親友」のSと食事をした際に日本語力の悩みを相手につぶや

いたところ、「じゃ、変な日本語とかあれば、教えてあげましょう」とSが提案してくれた。こうして、Sは折に触れて「こういう表現は日本人があまり使わない」「この言葉のアクセントはこうじゃない」とWの日本語のミスを修正する役目を担うようになった。

このように、食事中の雑談などのノンアカデミックな活動によって作られたインフォーマルなネットワークの存在により、研究や授業に関連するアカデミックな活動への参加の中に見られやすい専門知識と技能の習熟度で生まれた先輩－後輩という上下関係と並行に、Wと研究室の学生同士にはさらなる対等かつ親密な関係性が生み出された。この関係性により、「漢字が読めないとか、先生や研究室と連携した企業の担当者とメールでやりとりをする時表現に迷うことがある」などの言語的ハンディがある場合、Sを含む研究室の日本人学生になら誰にでも助けを求められるようになった。

また、ここで特筆したいのは、Sを含む日本人メンバーからの言語修正は、Wの日本語に優劣をつけるのを目的としたものではなく、Wの要望に応じて、友人関係に基づいた相互扶助的な行為である。このような言語的支援は、日本語のミスを修正する以外の状況にも見られる。例えば、研究室の雑談で、日本語・日本文化に関連する豆知識を話題の付属品として日本人に紹介してもらうこともよくあるという。

W：そういえばこの間「天下り」っていう言葉が教えてもらったことがあるんですよ。でも、いきなり「ねね、こういう言葉知っている」っていうふうに教えてもらったのではなく、ちょうどその頃みんなと世間話してて、ある会社の人事異動の話になって誰々さんはどういう経緯で今の職位に就いたかについて話した時、「こういう人は日本で何と言われているか知っている」ってあいつらに聞かれてから、「天下り」って教えてもらったのだ。

Wはこのような日本人からの言語知識の提示は、NS同士の間で行われるものと違いがないと考えている。領土が広く、南北地域の地理・文化・言語的な差異が大きな中国においては、同じ中国語を母語とする中国人の間でもこのように、地元の文化をアピールすることを目的に行われた地域の言語特徴に基づいた言語知識の普及がよくあるのである。

W：これは、例えば中国人同士でおしゃべりをするときも「こういうのは私の地元で何々と言いますよ」っていうセリフみたいなものです。あんたは日本語が下手だから、何も知らないから僕は教えてあげないと、というわけではないです。

つまり、このような研究室内における言語知識の提示は、関係構築を伴う情報共有を目的とした談話の流れの中で自然に起きたものである。

さらに、T研においてWはいつでも日本人から言語的支援を受ける側にいたわけではなく、日本人に言語支援を提供する側に置かれることも時折あったという。留学生・日本人学生にかかわらず、Wを含むT研の学生のほとんどは、指導教員が経営している建築設計事務所までアルバイトとして働いていた。学生たちは仕事の場面で事務所の正社員や相手先の責任者とメールでやりとりをしなければならぬ状況が多かったが、仕事関連の

メールの書き方に悩みを抱えていたのは、Wのような外国人留学生だけでなく、まだ学校を出て社会人になっていない日本人学生もたくさんいた。そこで、メールは「きちんと伝わったか」を確認するために、事務所で働いている学生同士で、メールを先方へ送る前に互いの書いた文章をチェックし合う作業がしばしば行われていた。このような協働作業の一員であったWは「きちんと伝わった」メールについて具体的に紹介してくれた。

W：例えば、文と文はこういう論理的関係ならばこういう表現が正しいかどうか、あとは、こういうふうに書いてあれば、事情は詳しく説明されているか、きちんと伝わっているか、相手への敬意が表されているかなど、職場での対人関係や仕事の効率の面から文章は適切かどうかを考えてきたのです。

つまり、仕事関連のメール作成には、単に文法、語彙などを規範通りに使い、構造的に正確な文を作れる能力だけでなく、文と文の論理的な関係を考え、それを明瞭に表現できる能力、不快感や唐突な印象を与えないように相手の気持ちに共感できる能力も求められている。特に後者の論理力、表現力、共感力においては、一般的に日本語に関する言語知識が多いと考えられる日本人が外国人より優れているかといえば、必ずしもそうではない。T研の場合、Wは言語知識が乏しい外国人と捉えられているのではなく、「職場での対人関係や仕事の効率」という課題と向き合い、ビジネス文章を書くための論理力、表現力、共感力を持つ大学院生として日本人とのメールチェックチームに受け入れられたのである。このような「受け入れ」は、T研に所属する学生間のネットワークの密接度と、Wがどれほど他の構成員に承認、信頼されていたかと緊密に関連していたに違いない。さらに、日本人学生の承認、信頼を勝ち得たことが、支障のない日本語コミュニケーション能力のほか、WのT研という実践共同体における特殊な位置付けにも深く関わる。

(4) T研における特殊な役目

前述したように、T研では指導教員の頻繁な不在のため研究遂行における情報交換と問題解決は学生間のネットワークに大きく依存する文脈が生み出されている。建築学科の学生は、実験で木やコンクリート製の実験体を作ったり、クレーンなどの大型装置を操作したりすることが必要となるので、たった一人ですべての手順をやり遂げることは、時間的にも体力的にも不可能である。そのため、実験担当者は実験スケジュールを作成し、研究テーマの近かったりや仲の良かったりする研究室メンバーを募って実験に協力してもらうのが一般的である。また、実験によって得られたデータをソフトウェアで処理し、そこで作ったモデルで計算、解析を行わなければならない。データを分析するために、どんなソフトウェア、モデル、解析方法を使うかによって予想通りの結果が得られるかどうかが決まるので、こうしたデータ処理に関する専門知識と技能の有無が、実験操作に協力してくれる人手を募ること以外の、研究の成否を決める上でもう一つの鍵となっている。そして、専門的スキルを獲得するには、各自で先行文献を読むことはもちろん、T研においてよく見られるのは学生同士が研究室に集まって議論を交わしながらブレインストーミングする中で学びを進めることであった。

つまり、専門的スキルを生かして協働で問題解決を成し遂げるプロセスはT研という共

同体への参加における重要な実践活動であることが推測できよう。そこで、チームワークで「頼まれた仕事を効率よくこなし、建設的な提言をできる」人は有能な者として共同体に認められる。入学してから研究と専門学習に濃厚な興味を持ち、積極的に研究室の各種の事情に関わってきたWはまさにこのような有能な技術担当者として周囲の学生に評価されている。

W：本を読んだり他人と議論したりするのが好きです。ですから、研究に関して何か問題があれば、私のところに相談に来たり、解決策を一緒に考えたりすることがよくあります。

技術的支援を他の学生に提供すること以外、WがT研における特別な立ち位置を獲得したのは、研究室の中国人留学生と日本人教師や学生をつなぐ役割を担っているからである。T研究室の仕組みについて述べたように、研究室に入った初期、実践体の新参者としての中国人留学生Wは同じ中国人留学生である二人の先輩につけられることになった。その後、先輩たちが論文に専念したがつたために研究室への参加度がだんだん低くなっていったのに反比例して、研究室への活動参加に高い意欲を持っていたWは次第に先輩のもとから離れて独自で研究室の活動に参加するようになった。その結果、先輩よりも研究室のことに詳しくなったWは逆に先輩に研究室の情報を求められることもよくあるという。それから、WがM1に進んだ学年に、卒業で忙しくて研究室にあまり関わってこなくなっていた先輩たちが新入生の面倒見の役を退いたのに代わって、その役割は残った唯一の中国留学生Wのところに戻ってきた。

W：そしてうちの研究室の基本情報とか、入学の手続きとか、全部私が中国語で対応してきたのだ。(略)そして研究室に入ってから、例えば研究上の問題があったら、手続きで誰に連絡したらいいのかわからなかったら、私と関係があることもないことも何でも「先輩がやってくれたらいいな」「教えてくれたらいいな」と。

研究室の中国人の先輩が卒業した後、WはT研の伝統に従い、制度上だけでなく、事実上も「T研の中国人留学生のリーダー」となった。上記のWの語りからも明らかのように、言葉の壁やネットワークの不足から、新しい留学生は研究室に入った初期のWと同様に、日本人の多い研究室のコミュニティにスムーズに溶け込めないことで情報獲得に困難を経験していた時期があることがわかる。そこで、日本人との情報獲得のギャップを埋め、留学生を困難な局面から救い出してくれるWは留学生メンバーの代表者として扱われるようになった。そして、このような日本人との結びつきは、留学生の側だけではなく、日本人の側からも期待されていた。例えば、以下の語りからわかるように、T研の中国人と日本人メンバーを橋渡しとしてつないだWには仲介的な役割が見られた。

W：実験で人手が足りなくて、留学生の後輩の手を借りたい時、日本人みんなが先に私のところに来て、誰々さんと呼んできてくれませんか、連絡をとってくれませんかかって頼んでいたのだ。

4.2.2 アルバイト先の建築事務所の場合

4.2.1で述べたように、WはT研に入った一年目に指導教員が取締役を務めている約20人規模の建築設計事務所（以下、事務所）でアルバイトとして働き始めた。事務所に入ったばかりの頃同期の正社員二人ともT研のOBであったため、研究室の繋がりや業務上のやり取りのほか、専門学習に関する議論や学校生活上の悩み相談もよく休みの時間で多くされていた。こうした正社員との関係づくりの話になったとき、Wは前働いた飲食店の日本人同僚との関係と対照しながら、研究室で繋がっていたおかげで、プライベートな情報も共有できるような親密さで同僚同士との新たな人間関係を味わうことができたと言っている。しかし、この関係の持続はOBの退職と新入社員の入職で中断された。研究室の繋がりがなくなった新入社員とのコミュニケーションの内容は専門知識に関する議論を挟んで業務連絡を中心としたものになった。その頃からWは事務所で「アルバイトの学生」と「正社員の社会人」との区別が気づくようになってきた。そこで、コアの仕事が任せられたことがあるにもかかわらず、研究室以外の時間をほとんど事務所で過ごしていたWは、「正社員ではなく、お手伝いに来た学生だけだ」との自己認識で、自分のことを正統的なメンバーの一員として事務所に位置づけることがなかなかできなかったようである。

4.3 これからのW

インタビュー時点で修士課程修了に近づいていたWはこれからの進路を決めなければならなかった。前述したように、将来日本で研究職に就きたいWは修士課程に合格する前にすでに博士課程への進学を決めていた。ただし、もう3年間の留学を経て博士号を取るだけでなく、日本で建築専門家としてのキャリアを積むことを通して長期間の滞日を図ることが、Wが今考えている将来の自己像である。Wは自分自身のことを、周りによく見られる「日本で2、3年間止まって、学位を取ればすぐ母国に戻る」留学生とは違う者と捉え、「日本に長く住みたいから、日本で専門家になりたいからこそ」、長期生活者と高度人材になるための言語力を身につけなければならないと考えている。

しかし、その一方、自分のような第二言語学習者にとって、NS並みの日本語力を獲得するのは不可能とは言えないが、決して短期間では到達できる目標ではないとWは自覚しており、「難しくても、頑張ればできると思う。たとえ10年、20年がかかっても大丈夫。自分は長く日本にいるから、きっといつか、周りの人に外国人であることが気づかれなほど日本語をうまくできるだろう。」という語りから、Wが近い将来においてNS並みの日本語レベルに向かって学習に取り組んでいく決意と目標を実現できる可能性への確信が見られた。

5. 考察

本章では、4章で示したNS志向の学習者Wの複数の参加線路に沿う目標言語社会での日本語習得・使用に関するストーリーに基づき、「正しい日本語」を目指すNS志向はどのように学習者の中に形成されたかについて考察する。

5.1 実践共同体での言語使用

学習者が参加する複数の言語コミュニティにおいて文化的規則とされる言語使用規則はそれぞれ異なっている。複数の言語コミュニティに跨っている学習者は異なる言語規則に応じて異なるコミュニティでの言語使用を調整している。例えば、日本語学校、大学院の研究室の実践共同体においては「正しい日本語」で、NSが不在の初級NNS学習者からなる飲食店のキッチンの実践共同体において「正しくないが分かり合える日本語」で、Wは共同体の他の構成員とのコミュニケーションを図っていた。学習者はこういった正当的な価値が付与される言語使用規則に従うことによって言語使用規則を自分に有益な言語的リソースに転化し、共同体での「話す権利 (Norton 2000 : 7 right to speak)」を獲得していた。ここで「言語的リソース」には、目標言語社会で絶対的な主導権を有する「正しい日本語」のみならず、外国人学習者同士で創り上げた特定の実践体で通用している「分かり合えるやさしい日本語」、T研のような多言語の実践体における異なる言語話者の意思疎通を媒介するために必要とされる複合的な言語能力も含まれている。

また、上述したWは共同体での「話す権利」へのアクセスを助けたのは、制度的、技能的、ネットワーク的、言語的リソースという4種類のシンボリック・リソースであり、それぞれは下の図1のように密接に繋がっており、互いに促し合う関係にある。

Wは日本語学校、T研究室、飲食店のキッチンで日本人の先生、日本人の学生、外国人の同僚と構築された冗談を言い合うことで自分らしくいられる親密な関係性により、上述した「正しい日本語」などの言語的リソースを生かして実践共同体で有能さを持つ熟練者に成長してきた。このような状況に埋め込まれた学習の過程においてシンボリック・リソースがどのように働くかを図1に示すと、まず、構成員間のネットワークから生まれた互恵的かつ互信的な協働関係のおかげで共同体内の情報へのアクセスが可能になり、他者とのインターアクションの中で情報獲得の手段となる異なる言語的リソースの学習と使用する機会が得られたと同時に、技能的リソースの獲得も実現されるようになった。その一方、共同体の学習目標となる言語的リソースと技能的リソースを持つことで、構成員との信頼関係とそれによる「居場所」感が強化され、ネットワーク的リソースはさらに堅実になってきた。技能的リソースと言語的リソースの間には直接的な相互作用が起きていない

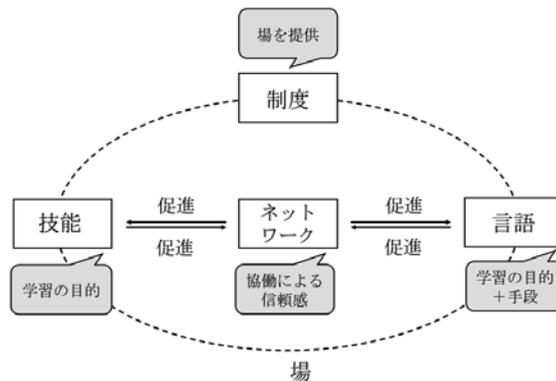


図1 各シンボリック・リソース間の関係

が、ネットワーク的リソースを媒介にして相互的な増値が叶えられるようになり、学習者は共同体の周辺に追いやられることなく、正統的話者として異なるリソースへアクセスする機会に恵まれることを可能にさせている。なお、日本語学校や大学院の研究室といった日本人がいる「場」や「組織」（ソーヤー 2006）は制度的リソースとして学習者に他の参加者と触れ合える客観的な機会を与えてくれ、参加者間のネットワーク構築を可能にさせている。このように技能的、ネットワーク的、言語的リソースの三者間の有機的なインターアクションは、このような制度的リソースの機能とは離れない。

さらに、NNS学習者の持つ文化的資本の価値の高まりを受け、学習者自身の言語使用の変容のみならず、学習者が参加した実践コミュニティ全体も、参加者の立ち位置の変化によって変化してくる。それは、NSによるNNSの「正しい日本語」に関する言語能力及び複言語能力の価値への認識には変容が見られたということである。

5.2 NS志向の形成プロセス

以上の考察から分かるように、言語学習者の持つある言語のNSを当該言語の所有者とみなし、NSの言語使用を自らの言語使用規範とし、NS並みの言語能力を言語学習における最終的目標を実現させるための必要条件と捉える学習ビリーフ、いわゆる第二言語におけるNS志向は、学習者が言語と接触した最初の時点にすでに備えている本質的なものではなく、参加したコミュニティの文化的規則という外部の集団が構成員に求める「正しい日本語」を学習する必要性という「学習の必要性」および個人の内部のアイデンティティ構築と学習動機に関わる「正しい日本語」を学習する欲望という「学習への欲求」のもとで次第に形作られてきたのである。こうしたNS志向の形成プロセスを以下の図2に示す。

「正しい日本語」の使用は社会参加において期待される規範的行為とされる背景に、共同体からの承認を求めようとする学習者は特定の言語コミュニティに特定の言語規範に縛られる一方、規定される言語使用を自らのエンパワーメントに繋がる「武器」とし、意識的に規則を利用し、利益を得ることがWの異なるコミュニティでの言語使用に関するストーリーからうかがえた。Wは日本語学校とT研究室において「正しい日本語」という言語的リソースの欠如で実践活動への参加に困難を経験していたが、言語的リソースの獲得で多様なシンボリック・リソースにアクセスすることによって困難な局面を打開した。

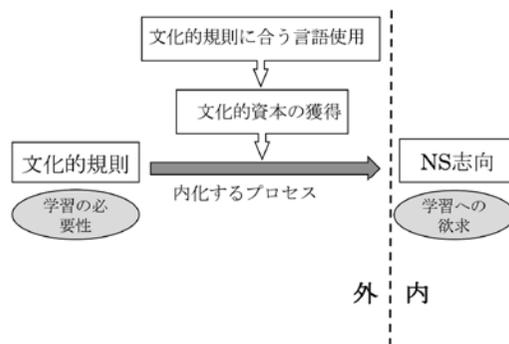


図2 NS志向の形成プロセス

周縁的な参加者から徐々に有能さを持つ中心的な参加者になっていく中で、「正しい日本語」が文化的資本としての価値が検証されるようになり、「正しい日本語」を追い求めることが学習志向としてWの中に定着してきた。つまり、図2で示されるように、学習者は規則に合う言語使用から対話に成功する達成感、コミュニティ参加への一体感などの、自己投資に期待される見返りが満たされる満足感を得られることによって、外部からの「文化的規則」となる「正しい日本語」に関する「学習の必要性」は、徐々に主体が望むものとして個人の「欲求」に内面化されるようになる。このような学習者の中に生まれた「正しい日本語」を日本語学習の最終的なゴールとして到達しようとする「欲求」は、まさに本稿で「NS志向」と名付けられる学習志向である。

5.3 NS志向の動態性

2.2で既に述べたが、「正しい日本語」への信仰が土台となったNS志向を議論する際にもう1つ焦点を当てるべきなのは、学習者が持つNSの言語使用に対する意識は彼らが持つ学習目標と動機に密接に関わっている以上、学習者のNS志向は彼らの動的で多面性があるアイデンティティの構築と決して同じようにいつでもどこでも固有の、本質的、不変なものではないという点である。学習者のNS志向がいかに関係性、つまり、Shea (1994) のいうコミュニティにおいて目的や状況に応じて規定されるルールに対応しながら行動パターンを選ぶという学習者の「相互行為の実践 (interactional practice)」(p.361) を考えることなしには結論づけられない。第4章で分かるように、同じ共同体での言語使用は固定的なものではなくその場に起きる状況によって変化が生じるものである。5.2で述べたシンボリック・リソースといった文化的資本の蓄積がもたらしたコミュニティ内の力関係の転換、教室内で権力の上に位置付けられる教師側からの言語的誤りへの寛容意識は、学習者の「正しい日本語」の言語規則を一時的に破って他の言語使用に変える行動の要因となる。このような表の言語使用の調整が学習者の裏に隠れている言語志向の揺れにもつながる。つまり、学習者の「正しい日本語」を日本語習得の最終目標とするNS志向は過去から近い将来までも続くかもしれないが、その中身は学習者が置かれる状況によって形を変えることを繰り返していき動態性を保つものに違いない。

6. まとめと結論

本稿は、NS志向の形成への探求にあたってはNS志向を持つ学習者の一人ひとりが能動的な存在としての個別性と言語使用を伴う実践参加の複線性への注目が欠落していることで、NS志向を学習者の周囲の環境との相互作用の中で動的に変化する「その場で生じるコンテキスト」として捉え直す必要があるという問題意識から出発した。そこでNS志向者のWの日本での異なる時期に複数の実践共同体での言語習得・使用の実態に関するライフストーリーを記述した上で、Norton (2000) による「力」と「文化的資本」の理論をもとに、Wは異なる実践共同体への参加での言語使用を伴うNS志向の形成プロセスとNS志向の動態性を考察した。複数の実践共同体に跨るWに異なる言語規則に応じて異

なる共同体での言語使用を調整する姿が観察された。Wは正当的な価値が付与される言語使用規則に従うことによって言語使用規則を自分に有益で多様な言語的リソースに転化し、シンボリック・リソースにアクセスすることにより共同体での「話す権利」を獲得していた。実践共同体の文化的規則に合う「正しい日本語」を使用することにより、学習者の日本語学習に対する自己投資に期待される見返りが満たされた。その結果、集団が参加者に求める「正しい日本語」の「学習の必要性」は、参加者自身が望む「学習への欲求」へ内面化してきた。つまり、日本語学習におけるNS志向は学習者の参加した実践共同体における文化的規則の学習者自身への内面化によって形成されるものであることが示唆された。

今後の課題として、学習者の異なる実践共同体への参加におけるアイデンティティの交渉に焦点をあててNS志向を考察することをあげる。本稿は学習者のそれぞれの場所で環境との相互作用によって構築される位置付けを連続性のある時間範囲から考察するにはライフストーリーの手法を使っているが、学習者の実践体で起きる言語習得・使用とアイデンティティ交渉との関係性はまだ不明な点である。NS志向は学習者の内面にある学習に関する欲求である以上、第二言語を使って何者でありたいかという第二言語話者としてのアイデンティティと深く関わってくるに違いない。そのため、時空間の座標に置かれる学習者の絶えず変容しているアイデンティティの交渉を視野に入れ、NS志向の形成プロセスとその動態性をより体系的に考察していくことを今後の課題としたい。

注

- 1 田中（1981）のように「正しい日本語」を近代国家の正統性を代表するものとして、規範的な性格を持つ「標準語」とみなす観点がある一方、各地方の方言話者の言語使用を統一させることで各地域間の方言使用者間のコミュニケーションの問題を解消するために創られた「共通語」として「正しい日本語」を位置付ける見方もある。後者では日本国民を対象とした国語教育や学校教育における「正しい日本語」の必要性を強調している。しかし本稿は、「正しい日本語」の日本国内の通用範囲に着目するものではなく、「正しい日本語」の規範性がきたす言語使用における力関係に焦点を当て、第二言語学習者を対象とした日本語教育に及ぼす影響を検討するものなので、「正しい日本語」を「共通語」ではなく「標準語」として捉える考え方を採用する。
- 2 コロナ禍の影響で中国滞在の筆者は調査実施期間に赴日できなかったため、日本在住の協力者Wと対面でインタビューを実施することができず、やむを得ずウェブミーティングアプリケーションZoomを介して4回のインタビュー調査を実施した。

参考文献

- ウェンガー、E・マクダーモット、R・スナイダー、W.M.(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』（櫻井祐子訳）翔泳社
- 佐藤正則（2007）「教育＝学びのための実践に向けて：「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか」『言語文化教育研究』6、pp.18-36
- 柴山真琴（2013）「フィールドへの参入と参与観察」やまだようこら（編）『質的心理学ハンドブック』、新曜社、pp.190-204
- 清水寿子（2008）「共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察：ある教

- 育実習生の事例から」『多言語多文化-実践と研究』1、pp.123-146
- 牲川波都季 (2006) 「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次・山下仁 (編) 『共生』内実：批判的社会言語学からの問いかけ』、三元社、pp.107-125
- ソーヤーりえこ (2006) 「理工系研究所における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤーりえこ (編) 『文化と状況の学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』、凡人社、pp.40-88
- 田中克彦 (1981) 『ことばと国家』岩波書店
- 鄭京姫 (2010) 「二分化された日本語」の問題：学習者が語る「日本語」の意味に注目して」『リテラシリーズ』7、pp.1-11
- 中山亜紀子 (2009) 「言語学習者のライフストーリーをめぐっての覚書：言語習得（使用）という複雑な現象」『佐賀大学留学センター紀要』9、pp.91-103
- 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (2019) 「日本語教育研究の現在地」本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (編) 『日本語教育学の歩き方：初学者のための研究ガイド』、大阪大学出版会、pp.3-13
- 三代純平・鄭京姫 (2006) 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望」『言語文化教育研究』5、pp.80-93
- 安田敏明 (2000) 「帝国日本の言語編制 植民地期朝鮮・満州国・大東亜共栄圏」糟谷啓介・三浦信孝 (編) 『言語帝国主義とは何か』、藤原書店、pp.66-83
- リースマン、C.K. (2014) 「テーマ分析」『人間科学のためのナラティブ研究法』（大久保功子・宮坂道夫監訳）、クオリティケア、pp.99-146
- レイヴ、J・ウェンガー、E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（佐伯胖訳）産業図書
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: gender ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education
- Peirce, B. N. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, pp.9-31
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press
- Shea, D. P. (1994) Perspective and Production: Structuring Conversational Participation Across Cultural Borders. *Pragmatics* 4, pp.357-389
- Young, R. (1999) Sociolinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp.105-132

(ろ そうさん 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程修了)