

日本語学習と日本語学習者の人生が つながるプロセス

—フランスの国立大学に在籍する学習者への インタビューから—

山内 薫

要 旨

本研究では、個々人が時間的、空間的背景のもとに自らの学習を構成するという生涯学習の考え方を枠組みとし、ある日本語学習者がどのように日本語学習体験、及び日本語学習に関わる多様な学習体験を連携させ、独自の日本語学習を構成しているかを記述する。本研究の分析対象は、ある一人の日本語学習者に対し、2011年から断続的に行なわれたインタビューのトランスクリプトである。分析の結果から、次の示唆が得られた。1) 学習の体験は、学習対象への関心 → 学習対象と生活の一体化 → 学習対象の融合というプロセスを経て自身の人生とつながる。2) “日本語”も1)のプロセスに現れる学習対象の一つである。1) 2)の示唆を踏まえ、日本語学習支援においては、個々の日本語学習者が日本語学習と人生をつなげられるような省察の場を設けること、及びその場が機能するように、学習者に対し省察が促されるような働きかけを行うことの必要性を主張する。

キーワード

生涯学習 「時間的つながり」 「空間的つながり」 質的研究法 日本語学習支援

1. 研究の背景

私は、幼少期より引っ越しによる移動を重ね、複数の様々な教育を受けてきた。その中で、一人ひとり（の学習者）には、それぞれ異なる生き方、考え方、ものの捉え方、さらには学習目的と方法、到達目標があるはずなのに、なぜそれらが考慮された教育が行われないのかという疑問を抱いていた。なぜ、ひとをある学習者集団としてカテゴライズし、同じ学習ベースを強いるのか。画一的、かつ同調圧力の強い学習環境のもとで学ぶことにはどのような意味があるのか。それらの疑問は、私が教える立場となっても変わらなかった。2009年から2011年にかけて勤務していたフランスの国立大学の日本学科でも、日本研究者を志望する者という“学習者集団”が想定され、“学習者集団”に対応した学習内容、学習ルール、学習ペースが設定されていた。当初、私はそのような教育のあり方にこれま

でと同様の疑問を抱きながら、日本語教育に携わっていた。しかし、授業担当者として日本語を学ぶ学生たちと関わる中で、学習者に関するこれまでとは異なる気づきを得た。それは、彼／彼女らが、日本学科により設定された日本研究者養成という目的とは一線を画す独自の日本語学習の目的を持っているということであった。また、それらの日本語学習の目的は、固定的ではなく、常に更新されていた。さらに、過去の経験や将来への展望といった時間的背景と現在の生活における様々な場所での日本語学習といった空間的背景から導き出されているようだった。私は、その中の一人にインタビューを行い、彼がどのような時間的、空間的背景のもと、どのように自らの日本語学習を構成しているかを知ること、次のような日本語教育を行うための示唆が得られるのではないかと考えた。①一人ひとりの日本語学習者が独自の日本語学習の目的に基づき、独自の日本語学習を構成できる。②①の前提として、各学習者が自身の人生に日本語学習を位置づけることができる。

上述したような個人が時間的、空間的背景のもとに自らの学習を構成するという考え方は、生涯学習の考え方と共通する。「生涯学習」とは、「社会教育、学校教育、家庭教育や偶発的学習、独力的学習をとおり、生涯にわたって行われる（発生する）学習」（田中他、2013、p. 4）である。「偶発的学習（無意識的学習）」とは、さまざまな生活・行動のなかで偶然起こる気づきや学びであり、「独力的学習」とは、意図的ではあるが教育活動として仕組まれたものを利用しない学習である。ひとは、学校という教育機関のみから教育を受けたり学習を行ったりしているわけではない。生涯教育論を提唱したフランスの教育学者ポール・ラングラン（Lengrand, Paul）は、第三回成人教育推進国際委員会（1965年12月、パリ）に提出されたワーキングペーパー「*éducation permanente*」の中で、生涯教育の目標は生活と教育との密着とした上で、学校を地域社会の一部であるとし、学校と生活の連続性を強調している（吉田、2007、p. 46）。つまり、生涯学習において、学習／教育とは、学校でのみ行われる営みではなく、日々の生活と連続する営みである。

以上のような生涯学習の観点から、あらためて日本語学習という営みを捉え直してみると、日本語学習は、時間と空間という二つの軸で捉える必要があることがわかる。ある時、ある場所における日本語学習体験は、そのひと自身の内に肯定的あるいは否定的な経験として意味づけられる。そして、その意味づけをもとに、新たな時、新たな場所で新たな日本語学習体験が生み出されていく。また、一つの意味づけは、新たな日本語学習を意味づける指標となる。つまり、日本語学習は、時間的、空間的に分断されているわけではなく、ひと一人の生涯の中で「時間的つながり」と「空間的つながり」を持っている。それらのつながりは、相互に、かつ複綜的¹に連繋している。

本論では、上述した生涯学習と同様、学習者を“時間の流れの中で自身に関わる様々な事象を連繋させながら変容する存在”であると捉えた上で、日本語学習者がどのように日本語学習体験、及び日本語学習に関わる多様な学習体験を連携させ、独自の日本語学習を構成しているかを記述することを試みる。具体的には、フランスの国立大学の日本学科において担当していた日本語科目の受講生を対象に行ったインタビューにより得られた語りをもとに、日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習の体験プロセス、それらの体験の意味づけ、体験間の関連に関し、「時間的つながり」及び「空間的つながり」という観点から描く。

2. 研究方法

2-1. 質的研究法

本研究は、質的研究を研究方法とする。大谷（2008）は、質的研究を「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」（p. 341）と定義している。また、質的研究の特徴の一つとして、次の点を挙げている。「量的研究は、一般性を最重視する。しかし、質的研究は、むしろ対象の個性・具体性を重視する」（p. 342）。1章で述べたように、本研究の目的の一つは、日本語学習者がどのように（“学習者集団”ではなく一人ひとりの“ひと”として）自身の日本語学習に固有の意味を見出し、日本語学習を自身の人生に位置づけていたかを描き出すことである。つまり、本研究の目的は、研究対象＝日本語学習者の有する一般性を明らかにすることではなく、個々の日本語学習者の有する個性や具体性を明らかにすることである。そのため、本研究において、サンプル数の多少は問題にならない。むしろ、一つ一つのサンプルを当該のサンプルが置かれている社会・文化的文脈を考慮しつつ、詳細に分析し、記述することが重視される。

2-2. 分析の問い

本論では、フランスの国立大学に在籍する日本語学習者であるマキシム²（20代、男性、日本滞在歴約4ヶ月³）へのインタビューを質的に分析することにより、次の3点を明らかにする。(a) マキシムは日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習をそれぞれどのように体験していたか。(b) マキシムは日本語学習の体験、日本語使用の体験、日本語以外の学習の体験をどのように意味づけていたか。(c) (a) (b) で明らかになった体験のプロセス、及び体験の意味づけの間にどのような関連が見られるか。

2-3. 分析資料

本論の分析対象は、マキシムに対し、2011年から2012年にかけて断続的に行なわれた2回のインタビュー及びフォローアップ・インタビューのトランスクリプトである。1回目のインタビュー（2011年9月6日、東京都内のレストラン）では“これまでの日本語学習”及び“今年度の授業活動と体験”に関し、約2時間、話してもらった。2回目のインタビュー（2012年4月10日、Skype）では、前回のインタビューの分析からより具体的に聞きたいと思った点に関するフォローアップ・インタビュー、及び、“今年度の授業活動と体験”に関するインタビューを行った。インタビューは、マキシムに許可を得てICレコーダーで録音し、トランスクリプトを作成した後、内容の確認及び修正を依頼した。なお、インタビューは、基本的に日本語で行われ、お互いが相手に伝わらないと感じた時にもみ、単語あるいは短文レベルのフランス語で補足された。インタビューでは、ラポール形成に十分に配慮した。また、やりとりの中で語りが構築されるようにするため、事前に用意した質問にこだわることなく、インタビューを進めた。

2-4. 分析手順

分析に関しては、西條（2007）が提唱する質的分析法である SCQRM を援用し、インタビューのトランスクリプトを2-2で示した3点の観点で質的に分析した。具体的な分析の手順は次の通りである。

- 1) 「日本語学習の体験」、「日本語使用の体験」、「日本語以外の学習の体験」、及び「それらの体験の意味づけ」に関し、語られている部分を抜き出す。
- 2) 1) で抜き出した各部分に構成概念名を付す。
- 3) 2) で付した概念名をグルーピングする。
- 4) 3) で形成された各グループを「時間的つながり」と「空間的つながり」という観点で、グループ間の関係に配慮しつつ、学習者の日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習の体験のプロセス、及び体験の意味づけを関連づけることにより、学習者の日本語学習の構造を可視化する。

3. 調査協力者と調査協力者が置かれている社会的文脈

学習者を“時間の流れの中で自身に関わる様々な事象を連繋させながら変容する存在”であると捉えるという本論の立場に基づき、分析結果を説明する前に、調査協力者のこれまでの人生における日本語との関わり、及び現在、調査協力者が置かれている社会的文脈を説明する。

3-1. 調査協力者（マキシム）の日本語学習に関わる経歴

日本のポップカルチャーへの嗜好という動機づけにより、マキシムは、高校在学時に地方都市の私立日本語学校で日本語学習を開始した。高校卒業後、パリの大学でコンピューターを専攻し、日本語を副専攻とした。1年次修了後に退学し、私立の日本語学校で初級後半レベルの日本語科目を受講した。その後、2010年7-8月に日本の地方のホテルで、住み込みで働いた。続く2010年9月に、フランスの地方国立大学の日本学科に入学し、日本語学習を本格的に開始する。翌2011年7月に1年次を合格した。夏季休業期間中には、前年と同じホテルで働いた。同年9月に2年次に登録し、翌年合格した。そして、かねてより抱いていた日本留学の希望を果たし、2012年9月から1年間、日本の地方都市の大学に留学した。留学から帰国後、3年次を修了し、*Lexicographie, Terminologie et Traitement des Corpus*（語彙研究、専門用語及びコーパス処理）の専門大学院に進学した。2013年12月現在、大学院に在学しながら、専門に関わる日本の各企業への就職活動に取り組んでいる。

2010年当時、日本学科の1年次に在籍していたマキシムは、私が担当する口頭表現・理解の授業においては、常に1～2列目の担当者とやりとりがしやすい座席に、仲の良い学生数名と共に着席していた。日本語運用に関しては、入学してから3ヵ月後の1年次前期の最終週（2010年12月）に、2年次の口頭表現・理解の授業の聴講を願い出てくるほど、熱心な様子が窺えた。1年次後期（2011年1月）以降は、担当者である私に、授業の前後、また授業外でもメール等で、コンタクトを取る回数が増えてきた。マキシムは、日本のド

ラマを日本語で視聴することを習慣にしていた。そのため、ドラマで見聞きした詳細な表現に関する質問を頻繁に受けた。その際、やりとりは常に日本語のみで行われた。授業以外でのやりとりが始まった当初は、日本語の形式に関し、マキシムが質問し、私が答えるというやりとりが多かった。また、日本のドラマを観ていて、複数のドラマで同じロケ地が使用されていることに気づくと、「有名な場所なのか」というような質問をすることもあった。このようなやりとりには、日本から赴任した日本語母語話者である担当者から、日本や日本語に関する情報及び知識を得ようとすることに焦点があったようである。しかし、私よりもマキシムのほうが日本のドラマに精通していたことから、日本のドラマに関し、私のほうがマキシムに教えてもらう機会が徐々に増えていった。その結果、当初は、マキシムが質問し、私が答えるというパターンしかなかったやりとりに、私が質問し、マキシムが答えるというパターンが加わった。また、やりとりの中身も、私が大学のシステムや授業に関し、マキシムから学生の視点で意見をもらうといった内容に次第に変化していった。

クラスには、マキシムのほかにも日本での生活経験を持つ学生が数名いた（そのうち数名は、マキシムよりも長期の生活経験を持っていた）。彼／彼女らの中には、自身の日本語力を誇示し、殊更に日本や日本語に関する情報や知識を他のクラスメイトに示そうとする者もいた。これらの学生に対し、マキシムは、日本での生活経験を持っていながら、クラスでは目立つような振る舞いを控え、その時々クラスの雰囲気に合わせるような学生であった。また、他者とのコミュニケーションにおいては、話すよりも聴くほうが得意であった。クラスメイトとの付き合いにおいても、自分から提案するのではなく、相手の提案に乗り、自分の行動を相手に合わせる傾向が見られた。一方で、日本や日本語に関わることに對しては、フランスの日常生活の中で日本語を使用する環境をどのように創るかを模索したり、周囲の反対意見を振り切り自らの意志で渡日していたりすることからも窺えるように、常に自発的に行動していた。

3-2. フランスの国立大学で日本語を学習する学習者が置かれている社会的文脈

フランスの高等教育機関における日本語教育の近年の動向として、日本語教育を行っている機関、教師数、日本語学習者ともに、日本熱とも言える日本文化及び日本語への関心を背景とする急激な増加が見られる。特に、1992年に4,553名であった日本語学習者は、2012年には9,137名と、ここ20年で約2倍の増加となっている（財団法人自治体国際化協会（パリ事務所）、1993；国際交流基金、2013）。フランスでは、「高校を卒業したバカロレア保持者（大学入学資格者）は、無試験で大学に入学できる制度となっている」（柴田、2008、p. 5）ため、日本学科に入学するにあたり、入学志望者が日本や日本語に関する基礎的な知識を問われる機会はなく、入学を志望しさえすれば誰でも入学できる。同じ外国語に関わる分野を専攻する場合でも、英語や欧州諸言語に関わる分野であれば、中等教育までに培われるべき一定の基礎知識がバカロレアで問われる。そのため、入学後に当該の外国語の学習をゼロから始める学生は皆無である。一方で、日本語に関わる分野を専攻する場合、前述したように、日本語に関する基礎知識が問われる機会はない。また、バカロレアには、日本語が選択受験科目として設置されているものの、日本語の受験は、日本学

科に出願するための必須事項とはされていないため、受験者は数えるほどしかない。ごく一部の学生が大学入学前に学校（中等教育の学校、私立日本語学校等）で日本語を学習した経験や日本語を自学した経験を持っている場合もあるものの、それほど多くはない。したがって、多くの学生が入学後にゼロから日本語学習を始めるということになる。また、学費に関しても、「安い登録料は徴収するが、授業料は無料とする方針を政府は堅持している」（柴田、2008、p. 5）上、奨学金（登録料、生活費、交通費等）の受給率も高いため、学生の多くは、金銭的な心配をすることなく、学業に専念できる。

このように、フランスの国立大学に在籍する日本語学習者は、容易に日本語学習が開始できるとともに、開始した日本語学習を持続しやすい状況にある。しかし、そのような恵まれた状況にあるにもかかわらず、実際には、在学中に日本語学習を放棄する学習者も多い。また、山内（2013）で紹介されている日本語ポートフォリオ活動の記述内容に示されているように、日本語学習者には、日本・日本語に関連する職に就くことを希望する者もいれば希望しない者もいる。さらに、日本・日本語に関連する職に就くことを希望する学習者でも、進級するにつれ、「人生中の日本語の位置づけを喪失」し、日本語とは関係のない職に就くことを志向するようになる者も少なくない。

在学中に日本語学習を放棄する者が多い背景として、大学の「大衆化」が考えられる。リセ（後期中等教育段階）最終学年末に実施されるバカロレア試験は、「大学進学に必要な学力を問う大学入学資格試験としての側面」と「リセ修了段階の教育目標への到達度を評価する中等教育終了認定試験としての側面」の二つの側面を持つ（フランス教育学会、2009、p. 152）。バカロレア試験には、普通バカロレア、技術バカロレア、職業バカロレアがある。いずれのバカロレアも、学部を問わず、大学入学資格として有効である。フランス政府は、1985年にバカロレア資格取得者倍増計画を打ち出した。計画は効果を上げ、1985年から10年間でバカロレア資格取得者が大幅に増加し、2006年には、バカロレア試験の平均合格率が82.1%に達した。バカロレア資格取得者の増加に伴い、従来の基準で測れば、大学教育に順応できる学力をつけていないと見なされる者が進学するようになった。そのため、高等教育機関への進学率は飛躍的に上昇した。進学率の上昇に呼応するように、大学入学後、退学、または転部、転科する学生が増加した。このような動きは、日本学科においても、在学中における日本語学習の放棄として現れるようになった。

日本・日本語に関連する職に就くことを希望しない学習者が多い背景として、日本語学習者数と日本・日本語に関わる業種・職業に関する求人数のアンバランスが考えられる。すでに述べたように、フランスの高等教育機関で日本語を学習する学習者は、1992年から2012年の20年間で約2倍に増加している。これには、上述した大学の「大衆化」が影響している。その一方で、日本・日本語に関わる業種・職業⁴に関する求人数は微々たるものである。そのため、日本学科の学士課程を修了すれば、自動的に日本・日本語に関連する職に就けるというわけではない。そればかりか、日本語の学習を継続することは、就業可能な業種の幅が狭まるというリスクをはらんでいる。なぜなら、日本学科の学士課程を修了した場合、他の分野に関わる職への就業がかえって困難になるからである⁵。それゆえ、各学習者は、在学期間中に日本語学習を継続するか否かに関し、否応なく選択を迫られることとなる。このように、フランスの国立大学で日本語を専攻した学習者は、大学

で習得した日本語を職業に直結させにくいという状況に置かれている。

フランス教育学会（2009）では、上述したような状況が、次のように端的に説明されている。「この大衆化の弊害として、労働市場でのバカロレア資格の価値が低下し、資格水準に見合った職に就けない事態が生じている。また、アカデミックな教育を中心とする大学教育にふさわしい学力をつけていない者まで進学するようになったことにより、大量の大学中退者が出ている」（p. 155）。

3-3. 調査協力者（マキシム）が在籍していた国立大学日本学科の状況⁶

フランスの国立大学の学士課程は、基本的に3年6学期制⁷である。学士課程の外国語専門コースには、LLCE（Langues, Littératures et Civilisations Étrangères：外国語・外国文学・外国文化コース）とLEA（Langues Étrangères Appliquées：応用外国語コース）の2種類がある。大学により、LLCEあるいはLEAのみが設置されている日本学科⁸もあれば、両方のコースが設置されている日本学科もある。インタビュー協力者が在籍していた日本学科には、LLCEという教師及び研究者の養成を主な目的とする外国語専門コースが設置されている。LLCEとは、学士課程の3年間において、主専攻である一言語を媒体とし、言語学、文学や文化等、その言語が使用されている言語圏について総合的に学ぶ学科である。日本学科に在籍する学生は、主専攻を日本語とし、日本語、言語学、日本文学や歴史等の科目を中心に履修する。日本語教育の中核目標は、日本学専攻の修士課程で必要とされる学術的日本語能力の育成である。

しかしながら、実態としては、学士課程1年目の途中で退学、休学、転部する学生も少なくない。インタビュー協力者が在籍していた日本学科においても、中間試験、期末試験及び追試験等、定期的に行われる試験に合格し、順調に進級する学習者は少数である。入学してから学士3年次を修了し、日本学の学士号を取得するまでの間に落第する学習者の比率は、ここ数年8割前後で高止まりしている状況であった。2010-2011年度の各年次における学習者の進級状況は、次のとおりであった。

表1 学習者の進級状況

| 2010-2011年度 | 登録者 | 進級／修了者 | 進級／合格率 |
|-------------|-----|--------|--------|
| 1年次 | 171 | 60 | 35.08% |
| 2年次 | 82 | 46 | 56.09% |
| 3年次 | 43 | 25 | 58.13% |

さらに、日本学専攻の修士課程で必要とされる学術的日本語能力の育成が中核目標として日本語教育が行なわれているにも関わらず、本学科を卒業した後に修士課程に進学する学生は毎年5～10名前後である。多くの場合、修士課程に進学した学生のうち数名は、学期途中で退学する。また、修士課程1年次に課される研究論文の作成及び口頭試問に合格した場合でも、2年次に進級することなく、転校・転科したり、ワーキングホリデー制度により日本に留学したりする学生も少なくない。

一方、日本学科における学士課程の履修プログラム（2010-2013年度）では、日本語の

学習時間は、大学での授業 192 時間（週 8 時間 × 12 週間 × 前期 / 後期、試験期間を含む）と自宅学習 408 時間を合わせた 600 時間と設定されている。学習者数は、協力者が登録していた 2010-2011 年度で、1 年次 171 名、2 年次 82 名、3 年次 43 名であった。クラスは、基本的に 1 学年につき一つしか設置されておらず、日本語の授業は、1、2 年次は主に座席数 300 名以上の大教室で、3 年次は座席数 60 名程度の中規模の教室で行われた。また、履修すべき科目があらかじめ設定されているため、いずれの学習者も同一学年で同一の日本語科目を履修していた。日本語科目には、「文法」、「理解・表現」、「筆記・読解」、「翻訳」等があった。いずれの科目でも、教材として主に『みんなの日本語初級 I』・『みんなの日本語初級 II』（スリーエーネットワーク編）及び『Kanji & Kana』（Libraire J. Maisonneuve）が用いられていた。なお、修士課程においては、日本語の授業は開講されていない。

4. 分析結果

本研究では、2-2 で示したように、(a) 日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習の体験、(b) それらの体験の意味づけ、(c) (a) (b) 間の関連、という 3 点を明らかにするため、フランスの国立大学に在籍する日本語学習者（マキシム）へのインタビューのトランスクリプトを質的に分析した。具体的には、インタビューのトランスクリプトから (a) (b) に関し語られている部分を抜き出し、各部分に構成概念名を付した後、構成概念名をグルーピングした。分析の結果、下記の表 2 のようなカテゴリー、サブカテゴリー、構成概念が得られた。2-4 の 3) で形成された各グループを「時間的つながり」と「空間的つながり」という観点で、グループ間の関係に配慮しつつ、(a) 学習者の日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習の体験プロセス及び (b) 体験の意味づけを関連づけることにより、学習者の日本語学習の構造を可視化する。

表 2 「日本語学習・日本語使用・日本語以外の学習」の体験と「意味づけ」に関する概念

| カテゴリー | サブ カテゴリー | 構成概念 | 定 義 |
|-------|----------------------|------------------------|---|
| 体験 | 大学での 日本語学習 の体験 | 自身の日本語レベルと授業内容の不適合 | 自身が評価する日本語のレベルと日本語科目の授業内容が適合しないこと |
| | | 大学の日本語授業への期待の薄さ | 在籍している大学の日本語科目の授業に対して、ほとんど期待できないこと |
| | | 大学の日本語授業と自学による日本語学習の分断 | 在籍している大学の日本語科目の授業での日本語学習と自身で取り組む日本語学習とを明確に分けること |
| | | 復習としての文法授業 | 大学入学以前にすでに習い熟知している内容を繰り返すため、復習する場としてしか機能しない日本語科目の文法授業 |
| | | 大学の日本語授業に対する失望感 | 在籍している大学の日本語科目の授業に対して失望していること |

| | | | |
|---------------|----------------------------------|--|--|
| 体験 | 大学での日本語学習の体験 | 不本意な日本語学習環境の選択 “教室外学習”の補完／補助としての“教室内学習” | 自身が望まない日本語学習環境を選ばされているという感覚 教室外での自学により日本語を学習する中で十分に理解できなかった事項が、日本語科目の授業で扱われることにより理解できるようになること |
| | 授業外の日本語使用の体験 | 独自の方法による日本語使用環境の構築 | 自身が日本語を使用する環境を自身が編み出した方法により構築すること |
| | | 日本人の思考や生活様式への同化志向 | 自身の思考や生活様式を日本語母語話者の思考や生活様式に同化させようとする意識 |
| | 日本学科の専門の授業の体験 | 自身の希望する授業内容と実際の授業内容の不適合 | 日本学科の専門科目の内容が自身の希望する授業内容とかけ離れていること |
| | 大学の日本語授業の意味づけ | 日本語によるコミュニケーションの場としての日本語授業 | 日本語を使用してコミュニケーションができる場として機能する日本語授業 |
| 意味づけ | 日本語学習体験の意味づけ | 将来像の具体化による日本語学習とその他の学習の統合 | 自身が描く将来像が具体的になるのに伴い、日本語の学習と、日本学科以外の専門科目等、これまでに経験した全ての学習が統合されていく過程 |
| | 日本学科以外の専門の学習体験の意味づけ | 自身の将来像をイメージするきっかけとしての専門の授業 | 日本学科以外の専門科目の授業を受講する体験が自身の将来像をイメージするきっかけになること |
| | 言語学習観の変化 | 自学志向、自学を進める手段としての教師の活用 | 自学に意識を向けたり、自学を進めたりするための手段として教師を活用すること |
| | | 日本語知識にアクセスする方法を持つ存在としての教師への期待 | 自身に日本語の知識にアクセスする方法を教えてくれるのではないかと教師に期待すること |
| | 日本語学習の動機づけの変化 | 大学の授業に期待しない態度 | 大学の授業全般に全く期待しない態度 |
| | | 他分野を専攻する必要条件としての大卒資格 | 現在の専攻（日本学）で大学を卒業することを新たに日本学以外の分野を専攻する必要条件と位置づけていること |
| | | 口頭表現に関する授業への満足感 | 日本語の口頭表現に関する授業に対して満足していること |
| 日本語学習の動機づけの変化 | 復習となる日本語授業への不満感 | 日本語の授業が既知の日本語学習内容を復習する時間となることに対して不満を抱いていること | |
| | 日本語力のみで将来像を実現する限界への気づきによる動機づけの低下 | 日本語を運用できる能力のみで自身の将来像を実現することはできないという気づきにより、日本語学習に対する動機づけが低下すること | |

4-1. 「時間的つながり」

本節では、マキシムの過去の経験、すなわち“これまでの日本語学習・使用経験”と“これまでの他分野の専門科目の学習経験”が、「現在の日本語学習・使用体験」、及び将来像とどのように連繋しているかに関し、インタビューのトランスクリプト⁹を交え、説明する。

マキシムは、高校の最終学年（3年生）の時に北フランスに位置する地方都市の私立日本語学校で日本語学習を開始した。学校では、『みんなの日本語』を用いた授業を週1日1時間半（30コマ）受講した。日本語学習を始めたきっかけは、高校の時にマンガやアニメといった日本のポップカルチャーを知ったことであった。マキシムは、まず、日本のアニメを日本語の音声とフランス語の字幕で観ることにより、音としての日本語に興味を持った。そして、登場人物の感情をより深く理解したいという思いから、アニメ、ドラマ、映画等を字幕無しで理解することにこだわりを持つようになった。

日本語を聴いて、なんか聴いたり、アニメで。で、おもしろいなと思って。言語は、たぶん、なんで言うんですかね。音が、日本語の、音色。（中略）（音色が）おもしろい、うん。（中略）あ、そう、そんな（どきどきする、わくわくする）感じです。何を言っているか分からないから。（中略）そう、知りたくて、うん。習い始めたと思います。（中略）うん、日本語で分かりたくて。英語も、大体そうなんですけど、英語の映画を見ている時には、字幕無しでのほうがいいと思います。（中略）言語分かれると、ちょっと気持ちが分かりやすいと思います。

（2回目のインタビュー（2012.04.10実施） 発話31-60）

その後、マキシムは、日本語学習を進めるうちに日本の歴史に関心を寄せるようになっていった。しかし、高校を卒業した後に大学での主専攻として選んだのは、コンピューター関係の学科であった。日本語は副専攻として選択した。1年半後、マキシムは、家庭の事情により、コンピューター関係の学科を止めざるをえなくなった。そこで、学習の方向性をシフトし、もともと関心のあった日本語に自身の学習の軸を置くことにした。父親の会社を手伝う傍ら、まず以前に在籍していた私立日本語学校に戻り、初級後半レベルの日本語科目を受講した。その私立学校では、山梨県にあるホテルで業務補助を体験できる短期滞在プログラムを学生に紹介していた。マキシムは、自発的にプログラムへの参加を決め、2010年7-8月の2ヶ月間、ホテルに滞在した。

帰国後の同年9月、マキシムは日本語学習を続けるため、北フランスの別の地域に位置する地方国立大学の日本学科に入学した。入学後まもなく、マキシムは日本語授業に失望し、不満を抱くようになった。日本学科で提供される日本語授業がマキシムの日本語レベルと合致していなかったというのがその主な要因である。マキシムの「これまでの日本語学習・使用」は、他の日本語学習者よりも遥かに豊富であった。そのため、日本学科で提供される日本語授業は、マキシムにとって、いわば復習であった。

うん、(日本語科目の文法は) 必要無かったんです。ま、それでも、なんか、文法は、知ってても、復習、復習になったんだから。(中略)でも、授業の時は復習になっても、何もしないで、こう、座って待ってて。[笑い] うん。それは、ちょっとつまらなかった。(中略) もったいない。なんか、時間の無駄、みたい。

〈1 回目のインタビュー (2011.09.06 実施) 発話 484-490〉

マキシムが1年次の時(2010-2011年度)、在籍していた大学では多様な背景をもった学習者への対応としてカリキュラムが改訂されたばかりであった(竹内・山内、2013)。従来の日本学科のカリキュラムでは、日本学の研究者に必要な日本語能力を養成することが主な目標とされてきた。しかし、最近になり、日本学の専門的研究に興味を示さない学習者が増加し、多様な学習者が混在するようになった。そこで、そのような状況の変化に対応すべく、カリキュラム改訂が行われた。その結果、授業は仮名を習得していることを前提に行われることになり、新1年次は授業開始前に仮名を習得することを求められるようになった。ところが、実際には大多数の学習者が授業開始後も仮名を習得しておらず、授業内容の理解に困難を来していた。だが、『みんなの日本語』を用いた日本語学習をすでに終えていたマキシムにとって、大学の日本語の授業は過去に経験した日本語授業の繰り返しであり、教室にいる時間は無駄であった。日本学科の専門の中で唯一関心のある分野であった歴史の授業も、戦国時代という自身の嗜好が反映された内容ではなかった。つまり、自身の希望する授業内容と実際の授業内容は適合しなかった。その結果、マキシムは、自身の意識の中で大学の日本語授業と自学による日本語学習を分断し、自学を志向するようになる。大学の授業に対しては期待しない態度を示し、在籍していた大学は他分野に進むための手段として位置づけられる。

[笑い] (日本語授業の意味が) あまりないです。だって、日本語は授業で習わないと、今は思います。で、その後して、文学はあまり好きじゃないから、えっと、何のために学校に行くんだなって思う。(中略) (大学にいる意味は) 卒業するだけ。[笑い] 卒業したら、何でもできる。いや、そういうわけではないけど、卒業したら、別の専門に行けるかなあ。日本語はもう自分で習うから、他のものにしようか、な。(中略) フランスでは(卒業することは) 大事です。(中略) フランスでは卒業しない人は何もできないから。

〈2 回目のインタビュー (2012.04.10 実施) 発話 565-572〉

そして、日本語授業や日本語教師は自学を進める手段として位置づけられるようになる。特に、日本語教師に関しては、質問できる教師と質問できない教師に二分した上で、日本語の知識にアクセスする方法を持つ存在として期待をかけるようになる。

うーん、ま、(先生は) 大切な。どうですかね。先生と一緒に居る時には、その先生が、全部知ってるようなイメージがあるから、なんでも質問していいと思います。(中略) 質問したら、私より先生が先にその内容を調べる、調べる、方法がある、知っ

ているから。調べる、なんて言うの、日本語じゃ、「カギ」って言わないんですね。(中略) フランス語で、方法っていうと思いますけど、いや、Clef (= 解く鍵・秘訣) っていうから。(中略) 私が質問して、先生が分からない場合は、「ああ、そういうのももしろいな、調べておく」って感じがいい。

〈2回目のインタビュー (2012.04.10 実施) 発話 302-320〉

一方、マキシムは、日本学科以外の専門科目の一つとして、コンピューターによる自然言語処理に関する科目を選択した。これは、前述したように、マキシムには、以前にコンピューター関係の学科に在籍していた経験があったためである。コンピューターによる自然言語処理に関する科目を受講したことは、マキシムにとって学習の方向性を日本語からコンピューター関係へとシフトするきっかけとなるとともに、自身の将来像をイメージするきっかけともなった。

先生も、その興味を伝えられる先生だから。(中略) コンピューターも言語も好きですから。その授業始まる前に、こんな仕事しようかなと思いました。で、その授業が、「ああ、いいな、この専門」って。思わせ(られ)るようになりました。

〈2回目のインタビュー (2012.04.10 実施) 発話 644-664〉

コンピューターによる自然言語処理に関する科目を受講した後、マキシムは、従来、漠然と描いていた日本語力が活かせる職業に就くという将来像に替わり、日本語を対象言語とする自然言語処理システムを開発するという将来像を描くようになった。このようにマキシムは、「これまでの日本語学習・使用経験」と「これまでの他分野の専門科目の学習経験」を重ね合わせ、自身の将来像をイメージしていった。

4-2. 「空間的つながり」

本節では、1) 日本語科目と日本学科の専門科目、2) 日本学科の科目と日本学科以外の専門科目、3) 日本語科目の教室内と教室外という三つの視点から、マキシムの日本語学習にどのような空間的な連繋があったかに関し、インタビューのトランスクリプトを交え、説明する。

1) 日本語科目と日本学科の専門科目

マキシムは、「これまでの日本語学習・使用」の経験が他の日本語学習者よりも遥かに多かった。ところが、日本学科には、マキシムの日本語レベルに合うような日本語科目は設置されていなかった。そのため、マキシムは、入学後間もなく、日本学科で行われている授業の内容が自身の希望する授業内容ではないことに気づく。受講している授業と自身が希望する授業の不適合という状態が続いた結果、マキシムは、日本語科目、日本学科の専門科目のいずれにも意味を見出すことができなくなっていった。そして、日本語科目と日本学科の専門科目を“日本学科に設置されている科目”という一つの括りとして捉えた上で、“日本学科に設置されている科目”にマイナスのイメージを持つようになった。一

部の日本語科目に関しては、日本語によるコミュニケーションの場として意味を見出していたものの、“日本学科に設置されている科目”に関しては、フランスの大学においてフランス語で行われる一般的な授業と変わらないことを否定的に評価していた。

んー。まあ、(日本学科の)先生たちはフランス語で話して、フランスの、フランス人みたい。フランス人みたいに、リアクションして。で、なんかここ(フランス)にずっと前から住んでいたから、ちょっとだけフランス人みたいに思えるようになって、思うようになってから、授業は、まあ、授業は“普通”、ですかねぇ。(中略)フランス、フランス人用な授業みたいです。

〈2回目のインタビュー(2012.04.10実施) 発話558-560〉

日本学科の授業は、内容的にも形式的にもマキシムの期待とは、異なっていた。日本学科に設置されている科目を担当する日本語母語話者教師の多くは、10数年間フランスで生活しており、フランス人であるかのように振る舞っている。授業においても同様であり、教師から学生への講義がフランス語で行なわれるという授業スタイルが採られ、“日本語母語話者”である教師から“日本語”が出てくることは減多にない。マキシムは、日本学科であるにもかかわらず、日本語よりもフランス語の使用率が高く、学生が日本語で話せる雰囲気のない授業に意味を見出すことができなかった。

2) 日本学科の科目と日本学科以外の専門科目

マキシムは、日本学科の科目の受講を通し、日本学科のクラスメイトと交流する。そして、多くのクラスメイトが“日本語教師”という将来像を描いていることを知る。しかし、マキシムは、“日本語教師”を自身の将来像として描くことはできなかった。マキシムは、“日本学科に設置されている科目”を担当する教師の授業から、その授業において扱われている専門分野の魅力を感じ取ることができなかった。そして、その際、授業を通して当該の専門分野の魅力を伝えることは、非常に難しい行為であることに気付いた。さらにマキシムは、もし自身が将来、日本語教師になり、授業を行った場合、自身の授業から学生たちが当該の専門分野の魅力を感じることは難しいであろうと想像した。

だからなんか、「将来は何になりたい」って聞かれた時、聞かれる時は、「日本語の先生かなあ」って言うひとはいるけど、私は、先生は、ま、私の中は、こういう、さっきから言ってる、こういう授業(学生が専門の魅力を感じる授業)がいいから、私は全然できないと思うから、先生はだめ。将来は、先生はだめですって。

〈2回目のインタビュー(2012.04.10実施) 発話678〉

同時に、マキシムは、日本語力のみを頼りに自身の将来像を描くことに限界があることに気づく。このように日本語科目と自身の将来像のつながりが実感できなくなったことにより、日本学科の科目への参加に対する動機づけが低下した。一方、日本学科以外の専門科目(選択)であるコンピューターによる自然言語処理に関する科目を受講したことをき

かけに、日本語を単なる外国語としてだけではなく、自然言語処理の対象言語の一つとしても捉えるようになった。このような日本語の捉え方の変化にともない、マキシムはこれまで志向していた日本語力が活かせる職業に替わり、日本語とコンピューターという自身の二つの興味が満たせる職業を志向するようになった。

その後、マキシムは、日本学科以外の専門科目（選択）であるコンピューターによる自然言語処理に関する科目を受講した。その教室では、授業に参加する全ての学生が自然言語処理に興味を持っていた。また、教師は折に触れ、自然言語処理という専門分野の魅力を伝えた。さらに、授業中、学生が教師に自由に質問できる雰囲気があったため、授業参加者は学生・教師の別なく率直に話し合うことができた。そのような教室で自然言語処理を学ぶ中で、マキシムは、日本語を対象言語とする自然言語処理システムを開発するという将来像を描くようになった。

3) 日本語科目の教室内と教室外

マキシムは、日本語科目の教室内と教室外の関係を“教室外学習”の補完／補助としての“教室内学習”として捉えていた。そのため、日本語科目と日本学科の専門科目、さらに日本学科以外の専門科目の学習内容や指導方法を比較対照し、“教室内学習”における自身の日本語学習の過不足を見極めた上で、“教室外学習”の内容や方法を自ら考案していた。マキシムにとって、“教室内学習”は、自身の日本語レベル、及び希望する授業内容に適合していなかった。そのため、マキシムは、自身の意識の中で“教室内学習”としての大学の日本語授業と“教室外学習”としての自学による日本語学習を分断した。日本人の思考や生活様式への同化志向があったマキシムは、“教室外学習”において、独自の日本語使用環境を構築する。具体的には、(マキシムの思い描く)まるで日本で暮らしているかのような生活を、フランスに住みながら送れるように、パソコンの表示や自室の掲示物等の身の回りにある、言語が用いられている媒体を全て日本語仕様にするとともに、字幕のないドラマの視聴や複数の日本語母語話者との連絡を試みていた。

勉強って、なんか、うーん。普通の日本の生活をやってみたかった。なんか。[笑い]
(中略) 全部、全部日本語で、パソコンも日本語にして。で、ドラマとか音楽も日本語だけ。[笑い]

〈1 回目のインタビュー (2011.09.06 実施) 発話 306-308〉

(日本の物で回りを固めると) 少しずつ、日本の生活になれる、なります。(中略) パソコンは全部日本語にしました。(中略) 難しいですよ。「えー、今、何て言ったか、わかんない」って。(中略) それでも、日本語を、日常で読むようになるから。になったから。

〈2 回目のインタビュー (2012.04.10 実施) 発話 768-778〉

一方、“教室内学習”では、大学や教師は、自学を進める手段として活用していた。

んー、いや、(一人で勉強する時は) 周りに人が居ないから、その人たちは邪魔できない、邪魔しないから。音とか、あの、まあ、色々ね。今は。勉強とか、習っている時は集中して、他の人に話しかけられたら、集中はもう無くなるですから。(中略) 勉強する時は一人、のほうがいいです。(中略) んー、質問がある時とか、分からないことがあったら、先生に質問できるから、授業はいります。[笑い]

〈2 回目のインタビュー (2012.04.10 実施) 発話 708-714〉

マキシムは、自身が選択した口頭表現の授業を中心に出席するとともに、他学年の授業にも参加することで、日本語による口頭表現を充実させたいという欲求を満たしていた。そのため、口頭表現に関する日本語授業に対しては満足していた。

たぶん2年生の(口頭の) 授業の、おもしろかったから。なんか、1年生より日本語の、日本語で話してきましたから。

〈1 回目のインタビュー (2011.09.06 実施) 発話 254〉

2年生のクラスは、なんか2年生でも、日本語を、よく簡単に話せるひとは、そんなに居なかったんですけど、それでも、よく、話、してましたから。うん。おもしろかった。うん。

〈1 回目のインタビュー (2011.09.06 実施) 発話 452〉

4-3. 「時間的つながり」と「空間的つながり」の複綜的連繋

4-1、4-2 で記述した「時間的つながり」と「空間的つながり」は複綜的に連繋していた。マキシムは、これまでの過去の経験と「現在の日本語学習・使用体験」との連繋(「時間的つながり」)を通し、相互に連繋している学習環境(「空間的つながり」)への認識を変化させていた。以下、マキシムの「時間的つながり」と「空間的つながり」がどのように連繋していたかを記述する。

マキシムの主たる学習対象は、時期により変遷している。マキシムは、高校の最終学年の時に地方都市の私立日本語学校で日本語学習を開始した。この時、学習対象はまだ明確ではなかった。高校卒業後、大学でコンピューターを専攻した際は、日本語を副専攻としてはいたものの、主たる学習対象は“コンピューター”であった。約1年半後、大学を退学してから他大学の日本学科に入学後しばらくは、逆に“日本語”が主たる学習対象となった。しかし、日本学科入学後、日本学科以外の専門科目(選択)であるコンピューターによる自然言語処理に関する科目を履修したことをきっかけに、再び“コンピューター”が主たる学習対象となった。マキシムのこのような変遷には、次のような「時間的つながり」と「空間的つながり」が作用している。

「時間的つながり」= コンピューター専攻 → 日本語専攻 → 自然言語処理に関する科目の履修という時期による学習環境の変化が、主たる学習対象の変遷を促している。

「空間的つながり」= 自然言語処理に関する科目という日本学科以外の専門科目の履修が、

主たる学習対象の変遷に大きな影響を与えていた。

また、主たる学習対象が“日本語”から“コンピューター”へと変遷するのにもない、日本語科目の教室内と教室外の関係が“教室外学習”の補完／補助としての“教室内学習”という関係になっていった。日本語学習は、自学中心となり、自宅において、日本人の思考や生活様式への同化志向による環境構築が行なわれるようになった。以上のような「時間的つながり」と「空間的つながり」の連繋により、マキシムの主たる学習対象は、“コンピューター”から“日本語”、そして“コンピューター（による自然言語処理）”へと変遷した。

マキシムにとって、“日本語”と“コンピューター”は、それぞれ重要な興味の対象である。“日本語”には常に強いこだわりを持ち、日本語学習の継続と日本語学習環境の構築に主体的かつ積極的に努めて来た。2回目の短期留学の際に家族から反対を受けても、大学で自身が思うように日本語が学習できないということが分かっても、常に“日本語”の学習と使用が可能になるような環境を自主的に構築してきた。一方、“コンピューター”は、マキシムにとって最も身近な道具である。マキシムは、最初に入學した大学のコンピューター関係の学科において、デジタル情報処理等、コンピューター全般を学んだ。その後、日本学科においては常にパソコンを持ち歩き、パソコンの起動やファイルの開閉等の操作、及びパソコンのカスタマイズを、全てプログラミング言語により行っていた。マキシムにとって“コンピューター”は当然のように身近にある道具であった。マキシムの将来は、上述したようなマキシムにとって最も重要な興味の対象である“日本語”と“コンピューター”という要素が時間的・空間的につながるにより、実現可能性を帯びた明確な像となった。

5. 考察

5-1. 学習の体験が個々人の人生とつながるプロセス

4章では、マキシムの語りをもとに、日本語学習、日本語使用、日本語以外の学習の体験プロセス、それらの体験の意味づけ、体験間の関連に関し、「時間的つながり」及び「空間的つながり」という観点から描くことにより、マキシムの将来像が明確になっていくプロセスを示した。このようなプロセスは、“日本語”がマキシムの人生につながっていくプロセスとして、次のようにまとめることができる。

1) “日本語”への興味・関心

音としての日本語への興味、ドラマの登場人物の感情を理解したいという欲求、そして日本の歴史への興味から日本語学習を開始する。

2) 生活と“日本語”の一体化

(1) 大学で提供される日本語授業への違和感

日本学科により設定された教師及び研究者の養成という目的に即した日本語授業の内容や形式に違和感を覚えるようになる。

(2) 日本語授業に対する独特の関わり方

(1)の違和感に基づき、自身にとって有用となるような日本語授業に対する関わり方

を模索し、実行するようになる。

(3) 日本語学習に対する独自の目的に基づく日本語学習の継続

日本学科により設定された日本研究者養成という目的とは異なる日本語学習に対する独自の目的（日本語力が活かせる職業に就く）に基づき、日本語学習を継続する。

3) “コンピューター”と“日本語”の融合

日本語学習を継続するうちに、日本語力のみを頼りに、自身の将来像を描くことの限界に気づく。そこで、すでに体得していた“コンピューター”という他の学習の経験に日本語学習の経験を融合させ、日本語を対象言語とする自然言語処理システムを開発するという将来像を描く。

上述した“日本語”がマキシムの人生とつながっていくプロセスから次のような示唆が得られる。

- 1) 学習の体験は、次のようなプロセスを経て、自身の人生とつながる。①学習対象への関心：学習対象に興味・関心を抱く → ②学習対象と生活の一体化：学習を継続的に体験することにより、学習対象が生活と一体化する → ③学習対象の融合：すでに生活と一体化している学習対象と新たに生活と一体化した学習対象が融合する。このようなプロセスは、人が何かに強い興味・関心を抱き続ける限り、おそらく生涯継続されるプロセスである。
- 2) “日本語”も 1) のプロセスに現れる学習対象の一つである。

次節では、マキシムの語りを分析した結果として得られた 1) 2) の示唆、つまり、学習対象が学習者の人生とつながるというプロセスを踏まえた場合、日本語学習者に対するどのような支援が考えられるかに関し、議論する。

5-2. 日本語学習者に対する支援

現行の日本語教育においては、学習者像として固定的なニーズを持った学習者が想定されている。これは、フランスの国立大学の日本学科で学習する者に限らない。しかし、5-1 で述べたように、学習者は、①学習対象への関心 → ②学習対象と生活の一体化 → ③学習対象の融合というプロセスを経て、学習対象（日本語）と自身の人生をつなげており、その内実は多様である。学習者像として固定的なニーズを持った学習者が想定されている場合、日本語学習者は、画一的、かつ同調圧力の強い学習環境に置かれやすい。そして、そうした学習環境そのものが、日本語学習者が“日本語”を自身の人生にどのように位置づけるかに関し、様々な迷いや悩みを抱く原因となっている可能性がある。このような問題を解決するためには、学習者像として、固定的なニーズを持った学習者ではなく、“日本語”と人生を固有のプロセスによりつなげる学習者を想定する必要がある。以下、学習者像として、“日本語”と人生を固有のプロセスによりつなげる学習者を想定した場合、具体的に、学習者に対してどのような支援が考えられるかを提案する。

日本語学習者に対する支援は、主に次の二つの活動から成る必要がある。

- ・個々の日本語学習者が、過去を振り返り、将来を見据えつつ、現在、自身が行っている日本語学習と人生をつなげられるような省察（= reflection）の場を設ける。

・省察の場が機能するように、教員が学習者に対し、省察が促されるような働きかけを行う。

省察は過去の振り返りと将来への志向を含む概念である。つまり、過去の振り返りをもとに、将来に向けてどうするかを考えるということであり、“日本語”と人生を固有のプロセスによりつなげる学習者にとって必然となる。具体的には、以下のような支援のあり方が考えられる。

- 1) 学習者が5-1で挙げた①学習対象への関心 → ②学習対象と生活の一体化 → ③学習対象の融合というプロセスのうち、どの段階にいるかを意識できるような支援を行う。そのために、学習者それぞれが、次の事項に関し、省察し、可視化することができるような環境／仕掛けをつくる。
 - ・自身にとってすでに生活と一体化している学習対象とは何か。
 - ・当該の学習対象は、どのようなプロセスで生活と一体化するに至ったか。
 - ・当該の学習対象が生活と一体化するプロセスにまつわる様々な体験は、自身にとってどのような意味があったか。
- 2) “日本語”以前にすでに生活と一体化している学習対象（複数ある可能性もある）が何かを把握した上で、個々の学習者が自身で当該の学習対象と“日本語”をどのように融合し得るか（あるいは融合し得ないか）を考えるとともに、その結果として、“日本語”を自身の人生に位置づけられるような支援を行う。
- 3) 個々の学習者が自身で把握した人生における“日本語”の位置づけを参考にしながら、自分なりの将来像を具体的に描いていけるような環境をつくる。具体的には、学習者が将来像をイメージできるように、1)で挙げた事項に関し、省察した内容を各自で可視化した上で、教室で発表する、web上で公開する等の方法で共有する。また、同じような教育機関で日本語学習を体験したひとで、現在、日本語を用いて働いているひと、あるいは日本での就労体験を持つひとと交流できる機会を設ける。

3-2でも述べたように、海外の大学等の日本語教育機関に在籍する日本語学習者は、“日本語”を自身の人生にどのように位置づけるか、より彼／彼女らの実感に即して表現すれば、学習した“日本語”をどのように生かすか、あるいは、あえて“日本語”を生かさないという選択をするかというような迷いや悩みを抱えている。彼／彼女らの迷いや悩みは、具体的に次のような学習者の行動・状態として現れている。

- ・何度も留年を繰り返す学習者
- ・日本語教育機関を修了した後、何をすればいいか分からなくなってしまう学習者
- ・(特にフランス／ヨーロッパにおいて)日本語学習の放棄(例えば、大学であれば、退学、または、他学部・他学科への転部・転科)を選択する学習者
- ・日本語教育機関により設定されている日本語学習目的と自身の日本語学習目的が合致しないため、授業に意味を見出せない学習者
- ・日本語教育機関により想定されている日本語運用能力と自身の日本語運用能力が合致していないため、授業に意味を見出せない学習者
- ・日本語学習を継続したくても、日本語教育機関により設定されている学習内容、学習ルール、学習ペースに付いていくことができない学習者

彼／彼女らの迷いや悩みを解消するためには、その前提として、“日本語”をそれぞれの人生に位置づける必要がある。その際、上述した三つの支援のあり方に基づく支援が有効に作用する可能性がある。また、日本語学習者が“日本語”をそれぞれの人生に位置づけられるような支援を行うことは、現行の日本語教育、すなわち、ある“学習者集団”を想定した上で、“学習者集団”に対応した学習内容、学習ルール、学習ペースを設定するという個別性への配慮を欠いた日本語教育を問い直す契機となる可能性がある。

日本語教育は、日本語学習が生涯をとおした学習の一部であるという認識を欠いた、特定のある時点、ある場所でのみ行なわれる、閉じられた営みであるべきではない。生涯学習／教育の観点から日本語学習／教育を見直すことにより、日本語学習者を“時間の流れの中で自身に関わる様々な事象を連繋させながら変容する存在”と捉えられるようになるとともに、日本語学習／教育を一人ひとりの“ひと”としての学習者の生涯学習に位置づけることが可能になる。また、それにともない、教育実践は、学習者が教員の設定した目標を達成することを強要されるような設計から、学習者がそれまでの人生において、さらに教室内外の多様な環境において学習した経験を活用できるとともに、自身の生涯における“日本語”の意味づけができるような設計へと変わると予想される。“生涯教育としての日本語教育”という発想に基づき、具体的にどのような教育実践を設計するかに関しては、今後の課題としたい。

注

- 1 様々な要素が複雑に絡み合って形成される（つながりの）まとまりが一様ではないことという意味で使用する。
- 2 名前は、本人の希望及び了承により実名である。
- 3 日本滞在歴は、協力者のインタビュー最終日における日本滞在期間である。
- 4 代表的な日本・日本語に関連する職：専門職（翻訳、通訳）、教職（在日日本語教師常勤／非常勤・中等教育の高等教員職、高等教育の准教授、在日フランス語教師）、会社員（在日日系企業の社員、日本企業の社員、在日日系企業の社員）、公務員（日本大使館及びアソシエーションの職員、在日フランス大使館の職員）
- 5 特に、LLCE という教師及び研究者の養成を主な目的とする外国語専門コースの場合は、他の分野に関わる職への就業がより困難となる。
- 6 協力者が在籍するフランスの国立大学の学長から日本学科に関わる情報の開示に関し、許可を得た。
- 7 日本語のような特殊文字を有する言語に関する学科では、4年8学期制が採られる場合もある。このような場合、1年次には基礎文字の学習が行われる。また、既習者は、面談等をもとに、2年次に編入することができる。
- 8 日本語に関連する学科の名称は、大学により異なる。
- 9 トランスクリプトの記号：[笑い] 笑っている箇所、() 筆者による補足、(中略) 中間の発話を省略した箇所。

参考文献

大谷尚（2008）「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして—」『教育シ

- ステム情報学会誌』25(3)、pp.340-354
- 西條剛央(2007)『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編—研究の着想からデータ収集、分析、モデル構築まで—』新曜社
- 財団法人自治体国際化協会(パリ事務所)(1993)「フランスにおける日本語教育の現状と課題」『CLAIR REPORT』63、財団法人自治体国際化協会
- 柴田治呂(2008)『(欧州科学技術・イノベーション動向報告) フランスの大学改革』独立行政法人科学技術振興機構 研究戦略センター
(<http://www.jst.go.jp/crds/pdf/2008/FU/EU20080515.pdf>)
- 竹内理恵・山内薫(2013)「「つながり」を重視した、新たな日本語教育カリキュラムの試み」『フランス日本語教育』7、pp.136-144
- 田中雅文・坂口緑・宮地孝宜(2013)『テキスト生涯学習 学びがつむぐ新しい社会第三版』学文社
- 独立行政法人国際交流基金(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—』くろしお出版
- フランス教育学会編(2009)『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版
- 山内薫(2013)「フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動—日本語学習者の多様性を考慮した日本語学習を目指して—」『早稲田日本語教育実践研究』1、pp.17-35
- 吉田淳(2007)『ポール・ラングランの教育思想研究』三重大学大学院教育学研究科修士論文