

# 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教育を目指して—

Japanese language portfolio activities in a French national university:  
Aiming for Japanese language education designed for diverse learners

山内 薫

## 要旨

筆者は、フランスの国立大学に在籍する日本語学習者を対象に、学習者一人ひとりが、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察しながら学習に取り組めるようになることを目的とする日本語ポートフォリオ（以下、「ポートフォリオ」）作成活動を実施した。そして、次の二つの観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した。(a) 学習者は日本語学習と自身の人生をどのように関わらせているか。(b) 学習者は大学の日本語授業をどのように位置づけているか。その結果、「ポートフォリオ」作成活動が、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会の一つとなっていたことがわかった。

キーワード：日本語ポートフォリオ、フランスの国立大学、学習者内の多様性、日本語学習と自身の人生のつながり

## 1. 研究の背景と問題意識

現在（2009年調査時）、日本国外の日本語教育を行っている機関に所属する日本語学習者は、365万名を越え、増加する傾向にある（国際交流基金，2011a, p. 1）。フランスの日本語教育を行っている機関に所属する日本語学習者は16,010名で、その約半数にあたる7,975名が高等教育機関（83校）に在籍している（国際交流基金，2011b）。

フランスの国立大学では、ここ十数年、日本文化及び日本語への関心を背景に、日本学科への入学志望者が増加する傾向にある。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<sup>1)</sup>。そのため、多くの日本語学習者は、日本や日本語への漠然とした興味や関心を主な動機づけとし、日本学科に入学し、日本語学習を始める<sup>2)</sup>。そして、自分が何のために日本語を学習し、身につけた日本語を将来、どのように活かしていくかを省察する機会、つまり「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会がほとんどないまま、在学中の3年間を過ごす。自身の将来の可能性として、日本に関わる研究を行うことや日本語を用いた職業に就くことをイメージしている学習者は少ない。その結果、進級率の低さ、日本語学習の放棄、在学中の日本語学習と卒業後の職業の分断といった問題が発生している（これらの問題に関しては、2-2で詳述する）。このような状況の改善を目指し、筆者は、フランスの国立大学に在籍する日本語学習者を対象に、学習者一人ひとりが、「日本語学習と自身

の人生とのつながり」を省察しながら学習に取り組めるようになることを目的とする日本語ポートフォリオ（以下、「ポートフォリオ」）作成活動を実施した。本研究では、「ポートフォリオ」の記述を分析することにより、次の二点を明らかにする。(a) 学習者は日本語学習と自身の人生をどのように関わらせているか。(b) 学習者は大学の日本語授業をどのように位置づけているか。分析の結果を踏まえ、「ポートフォリオ」作成活動を次の二つの観点で考察する。①「ポートフォリオ」作成活動は、多様な日本語学習者がそれぞれに独自の「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会の一つとなっていたか。②「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、学習者はどのように変容する可能性があるか。

## 2. 日本語ポートフォリオ作成活動実施の経緯

### 2-1. フランスの国立大学に在籍する日本語学習者の状況

フランスの国立大学に在籍する日本語学習者の学習目的は、非常に多様である。国際交流基金(2011b)には、60%以上の学習者が挙げた学習目的として、次の八つが挙げられている。①日本語そのものへの興味、②歴史・文学等に関する知識、③コミュニケーション、④マンガ・アニメ等に関する知識、⑤国際理解・異文化交流、⑥政治・経済・社会に関する知識、⑦日本留学、⑧将来の就職。同様に、フランスの日本語学習者を取り巻く文脈、すなわち、学習経験、学習条件、学習背景、学習環境等もまた多様である。

筆者が勤務していた日本学科においても、日本語学習者は、日本学に関する専門的な知識の獲得、日本・日本語に対する興味、教育学への関心、日仏混合家族からの影響等、多様な学習目的・背景を持っていた。例えば、竹内・山内(2011)は、大学で日本語を学ぶ学習者が多様化する傾向にあることを指摘している。学習目的・背景が多様であることにより、日本語学習者の日本語学習に対する態度や日本語学習の形態・方法は、学習者により異なる（「学習者間の多様性」）。また、「学習者間の多様性」は、一人ひとりの学習者に内在する、過去や未来の多様な自己により発生する。一人ひとりの学習者は、言語や文化に関する独自の多様な過去の経験と独自の未来への展望を抱きつつ、日々の生活を送っている。また、現時点に留まることなく、常に変容する動的な存在でもある（「学習者内の多様性」）。

それでは、このように多様な日本語学習者を対象とするフランスの国立大学における日本語教育は、実際にどのように行われているのだろうか。

### 2-2. フランスの国立大学における日本語教育の現状と問題点

本節では、フランスの国立大学の常勤言語講師であった筆者の観察に基づき、フランスの国立大学における日本語教育の現状と問題点を述べる。

フランスの国立大学の学士課程の修業年限は、基本的に3年6学期である。学士課程の外国語専門コースには、LLCE (Langues, Littératures et Civilisation Etrangères : 外国語・外国文学・外国文化コース) と LEA (Langues étrangères appliqués : 応用外国語コース) の二種類がある。例えば、筆者が勤務していた日本学科には、外国語に関する研究者の育成を目的とする LLCE が設置されている<sup>3)</sup>。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て、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。日本学科において

## 山内 薫／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

は、主専攻が日本語となり、日本語、言語学、日本文学や歴史等に関する科目が設置されている。設置科目のうち、日本語科目は、全科目が必修である。学習者には日本語科目を選択する余地がなく、全ての学習者が同一の日本語科目を履修する。以上のような現状の中で、特に学習者の日本語学習の継続に関し、いくつかの問題が発生している。

筆者が勤務していた日本学科において、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。2009-2010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

2009-2010年度	登録者	進級者	進級率
1年次	213	58	27.23%
2年次	81	38	46.91%
3年次	46	24	52.17%

このように進級率が低い原因の一つとして、1章で述べた「日本語学習と自身の人生のつながりを省察する機会」の欠如が推測される。多くの日本語学習者が、日本や日本語への漠然とした興味や関心を主な動機づけとし、日本学科に入学し、日本語学習を始める。日本や日本語への興味や関心という動機づけは、内発的動機づけではあるものの、具体性に乏しく、維持することが難しい。そのため、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会がほとんどない学習者は、徐々に日本語学習への動機づけを低下させ、日本語学習から遠ざかるようになる。その結果、進級不可という事態に陥る。さらには日本学の学士号の取得自体をあきらめ、退学・休学、転科、他大学への転校という形で日本語学習を放棄する場合もある。

また、仮に在学中の3年間、順調に進級し、日本語学習を継続した学習者であっても、大学を卒業した後、日本語を用いる職業、あるいは日本に関わる職業に就く学習者は、ごくわずかである。学習者は、在学中、自分が何のために日本語を学習し、身につけた日本語を将来、どのように活かすかを省察する機会を与えられていない。そのため、就職活動を行う時期になっても、自身が在学中に身につけた日本語を、職業の選択にどのように活かすかを上手く考えることができないという事態が予想される。また、自分が日本語で何ができるかを省察した経験がないため、就職活動の際、自身の日本語に関し、上手くアピールすることができないという事態も予想される。このような事態が、ほとんどの学習者が日本語を用いる職業、あるいは日本に関わる職業に就かない／就けないという結果を招いていると推測される。

以上のような、進級率の低さ、日本語学習の放棄、在学中の日本語学習と卒業後の職業の分断という問題点は、学習者に「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会がほとんどないことにより発生すると推測される。そこで、筆者は、多様な日本語学習者がそれぞれに独自の「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会の一つとして、「ポートフォリオ」作成活動を行うことにした。

### 3. ポートフォリオに関する先行研究

#### 3-1. ポートフォリオの定義

言語教育の分野では、欧州評議会による『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』(吉島・大橋訳・編, 2004)において、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」が提案されたことが、ポートフォリオの本格的な導入を促した。山川 (2008)によれば、ELPは「学習者個人が学習記録を自ら記述保管しておくことにより、学習への動機づけ、学習効果を高めようという考えに基づ」(p. 100)き、提案された。Université de Cergy-Pontoise (2008)は、ポートフォリオに関し、次のように説明している。

ポートフォリオは、決して、それぞれに関連が無い多数の資料が置かれるようなファイルではないし、無論、軌跡や省察のない作品の寄せ集めでもない。学習者の成果の整理保存の場以上の、省察とフォローアップ、そして評価の場である。ポートフォリオは、単なる成績表からは程遠いもので、学習者に、彼らの学習における前進を評価し続けうるダイナミックな手段である。(p. 3) (筆者訳)

また、モリエ (2008)は、ポートフォリオの有効性について、「①意味をもたらす学習を行なうこと、②学習者としての自分を熟知すること、③自分自身の学習の歩みに責任を負うこと」(p.22)とまとめている。そして、ポートフォリオは、「『最新』の教育パラダイムの普及を具現化するものである：学習のツール」であり、その意義として、「①知識を共に構築すること、②教師、学生、及び制度が一貫して協働すること」を挙げている (p. 24)。

#### 3-2. 日本語教育におけるポートフォリオの運用

近年、日本語教育においても、資料を蓄積し、資料をもとに省察する手段として、ポートフォリオが用いられるようになった。日本語教育において運用されているポートフォリオは、次の二種類に分けられる。

- 1) 個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ
- 2) ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ

##### 3-2-1. 個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ

「個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ」は、学習者の日本語学習全般を、学習者一人ひとりの人生と照らし合わせて作成されるポートフォリオである。例えば、学習者が「目標」を設定する際には、日本語授業だけではなく、学習者の生活全般と日本語学習との関わりが考慮される。また、「これまで・現在・これから」という人生全体における日本語学習の位置づけに基づく中長期的目標が設定された後に、短期的な目標が重層的に設定される。このような「個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ」の例として、青木 (2006a)、独立行政法人国際交流基金編 (2010)、黒田他 (2011)が挙げられる。青木 (2006a)では、日本在住の日本語非母語話者を対象とし、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)をもとにした『日本語ポートフォリオ』を提示している。『日本語ポートフォリオ』は、学習者が「長期的な目標と具体

的で現実的な短期目標を持つ」った上で、自らの「学習内容や方法について選択権を持ち」、「学習活動の計画に積極的に関与する」ような仕掛けを作るための「道具の一つ」とされている（青木、2006b）。独立行政法人国際交流基金編（2010）では、ポートフォリオを、「相互理解のために」必要となる『課題遂行能力』と『異文化理解能力』を「育成するために、学習者一人一人が学習過程を記録し、保存するもの」と定義している。また、「学習過程を記録し、振り返ることで学習成果の評価のツールとして使うことができ」としている（p. 22）。黒田他（2011）では、「日本語学習ポートフォリオ（試作版）」が「留学生が日々の日本語学習・日本語使用に関する全般的・長期的な記録を継続的に蓄積し、蓄積した情報をもとに、自らの学習を振り返りつつ、新たな学習を主体的にデザインするためのシステム」（p. 2）として構想及び運用されている。

### 3-2-2. ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ

「ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ」は、教室活動において、学習者一人ひとりの学習の実践（教師から課された課題の遂行、授業の予習・復習等）を記録するために作成されるポートフォリオである。各学習者の目標設定と達成過程を記録として可視化することにより、学習者の自律的学習能力の向上が目指される場合が多い。このような「ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ」の例として、舟橋（2005）、土屋（2008）、里見（2011）、三門（2011）が挙げられる。舟橋（2005）は、日本の大学の学部の留学生を対象に、自由会話による教室活動において、各学習者の目標設定と達成過程の確認をととした自律的学習を目指し、「カリキュラムの内容に即した、査定のためのタスクを教師側がデザインし、最終評価を下す Assessment portfolios」（p. 3）が導入された実践を行っている。土屋（2008）は、日本語学校に在籍する大学、大学院への進学を希望する学習者を対象に、自律学習を目指した教室実践を行っている。各学習者が毎回の授業ごとに自身の学習を振り返ることにより自身の学びについて深く考えること、及び教師が各学習者と学びの過程を共有することが目的とされている。里見（2011）は、フランスの国立大学の学部1年次の日本語学習者を対象に、クラス内の日本語能力のレベル差に対応するため、コース終了後の自律的日本語学習への支援を目的とするポートフォリオの要素を取り入れた語彙学習の実践を行っている。具体的には、「言語的・文化的体験の記録」（学期中に授業外で学習した日本語語彙に関する情報）、及び「自己『評価表』（学期中の語彙学習を自分で評価した記録）」をポートフォリオに蓄積していくという実践である。三門（2011）は、学部1年次に在籍する留学生を対象とする読解授業において、ポートフォリオの手法を用いた学習活動を実施している。具体的には、専門書（新書）の通読における読解の可視化と予習等の自律的な学習習慣の形成を目的とし、各章の要約と作業ノートの提出が繰り返される。

### 3-2-3. 本論におけるポートフォリオ

筆者の実践におけるポートフォリオの用いられ方は、3-2-1で述べた「個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ」と3-2-2で述べた「ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ」の両方の側面を併せ持つ。

まず、「個々の学習者の日本語学習全般を対象とするポートフォリオ」の側面として、自身の日本語学習全般と自身の人生とを照らし合わせることにより、各学習者に「学習者内の多様性」（2-1を参照）の意識化を促すことを目的とし、学習者の「これまでとこれから」と「今」（具体的な目

標や学習計画を設定している時点)に関する問いを設定した。「これまでとこれから」に関する問いとは、学習歴と学習を始めるきっかけ、学習目標・計画に関する問いである。「今」に関する問いとは、学習時間、学習の方法、得意・不得意に関する問いである。

次に、「ある一つの授業における個々の学習者の日本語学習を対象とするポートフォリオ」の側面として、各学習者が教室活動における自身の学びを省察し、フォローアップし、評価できるようなることを目的とし、教室活動における学びの実感を記録するような問い(学期末の感想及び発表の感想)を設定した。フランスの国立大学で学ぶ日本語学習者にとって、日本語に関する教室活動(授業及び授業に関わる予習・復習)は、学期中の日本語学習時間の大半を占める。学習者が自身の日本語学習を省察するためには、主要な日本語学習の場である教室活動における自身の学びの実感をポートフォリオに記録する必要があると判断した。

## 4. 日本語ポートフォリオ作成活動

### 4-1. 日本語ポートフォリオ作成活動の概要

「ポートフォリオ」作成活動は、2年次及び3年次の在籍生(約130名)を対象とする科目である「言語実践(pratique de la langue)」<sup>4)</sup>内の活動として、「ポートフォリオ」の作成をとおし、学習者が自らの日本語学習の管理に意識的になり、「日本語学習と自身の人生とのつながり」を考えながら日本語学習に取り組めるようになることを目的とし、実施された。活動は、2010-2011年度(9月～4月)の1学期開始時、1学期終了時、2学期終了時の計3回<sup>4)</sup>行われた。活動内容には、以下の二つのフェーズがある。

#### 1) 「ポートフォリオ」作成

学習者は、「ポートフォリオ」作成をとおし、自身の日本語学習に関し「これまで・今・これから」という観点で、繰り返し考え、記述し、可視化する。

学習者は、基本的に自宅で「ポートフォリオ」を作成し、期限までに提出する。1回目は授業時間中に時間を取り、終わらなければ、宿題とした。また、教師は、「ポートフォリオ」を原則的に日本語で作成することを推奨した。日本語の形式の誤りに関しては、日本語の形式ではなく内容が重要であると判断し、教師による訂正は行わなかった。なお、「ポートフォリオ」の作成及び提出は、成績に加点した。

#### 2) 「ポートフォリオ」の発表

学習者は、各自の「ポートフォリオ」の記述内容をふり返り、その一部を、発表用に再構成する。

発表の形式や内容は、各学年の登録者数(2年次82名、3年次43名)に応じ、調整した。2年次生は、口頭試験において、各自の「ポートフォリオ」の一部を活用し、「私の日本語上達法」というテーマで、各自約5分の発表をクラスメイトの前で行った。3年次生は、各自の「ポートフォリオ」中の「日本語上達法」及び「得意・不得意」の項目を活用し、日本語の教科書の作成、あるいは日本語授業のデザイン(選択制)を行った。作成した日本語の教科書、日本語授業のデザインは、一部がクラス内で発表され、その他は、教師に提出された。また、教師が活動を評価するにあたっては、個人あるいはグループにより行われた発表、及び作成された日本語の教科書、日本語授業のデザインのオリジナリティを重視した。

#### 4-2. 日本語ポートフォリオ作成活動における教師の役割

本活動における教師の役割は、主に、以下の四点である。

##### 1) 活動の説明

本活動を行うにあたり、上述した活動内容を学習者に説明した。なお、学習者に一方的に説明するのではなく、やり取りをしながら進めた。特に、「ポートフォリオ」作成の意義については、学習者自身が日頃感じているであろう「フランスの国立大学の日本語教育と一人ひとりの学習者の日本語学習とのずれ」に関し、学習者と教師で話し合った上で、教師から以下の三点を説明した。

①自身の学習をふり返ることで、「これまで・今・これから」をつなぐこと、②自身の日本語学習を可視化することにより、日本語学習と自身の生活や人生の関わりを実感できるようになること、③発表により、クラス内でお互いの日本語学習（教室内外の学習のつながり）を共有すること。

##### 2) 「ポートフォリオ」の保管

作成された学習者の「ポートフォリオ」は、教師である筆者が、学習者ごとのファイルに保管した。そして、次の「ポートフォリオ」を作成する際に、前回までに作成した「ポートフォリオ」を返却した。「ポートフォリオ」作成後に再び回収し、保管した。

##### 3) 「ポートフォリオ」のフィードバック

基本的には、学習者が、自身でフィードバックを行った。教師は、「いい、好ましくない」等の評価をしてしまうようなフィードバックは一切行わなかった。だが、口答試験（面談型）において、「ポートフォリオ」を介してやり取りを交わす中で、「ポートフォリオ」の記述内容に関し、質問をする場合もあった。その場合は、試験ではあったが、当該の学習者への純粋な関心に基づき、問いかけを行うことを心がけた。

##### 4) 学習者間の共有の場の構築

学習者が「ポートフォリオ」を互いに公開し、共有できる場を創った。具体的には、3-1で述べた「『ポートフォリオ』の発表」を行った。

#### 4-3. 日本語ポートフォリオの記述項目

「ポートフォリオ」の記述項目は、次ページの表2のとおりである。

1回目（1学期開始時）の活動では、「ポートフォリオ」の記述項目として①～⑦を設定した。2回目（1学期終了時）の活動では、③～⑦に加え、⑧～⑩を設定した。3回目（2学期終了時）の活動では、2回目の③～⑩のうち、⑩を⑪に変更した。記述方式は、自由記述方式である。ただし、項目⑧に関しては、達成度に応じ、1～5の数字を選択する方式を採用した。また、2回目及び3回目の活動においては、それ以前に記述した内容を読み返し、十分に省察した上で、記入することとした。

表2 日本語ポートフォリオの記述項目

	1回目：1学期開始時	2回目：1学期終了時	3回目：2学期終了時
◆「ふり返り」			
① 学習歴ときっかけ	○		
② 目標	○		
③ 学習時間	○	○	○
④ 学習の方法	○	○	○
⑤ 得意・不得意	○	○	○
◆「目標と学習計画」			
⑥ 具体的な目標	○	○	○
⑦ 学習目標・計画	○	○	○
⑧ 目標・計画の達成度		○	○
⑨ 自分の勉強に対する満足度		○	○
⑩ 発表の感想		○	
⑪ 授業・試験の感想や反省、印象に残っていること			○

## 5. 日本語ポートフォリオの記述の分析

### 5-1. 分析概要

2-2で述べた「学習者一人ひとりが、自身の学習プロセス、学習状況、学習目標を把握する活動」を通じ、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する必要があるという問題意識に基づき、4章で説明した「ポートフォリオ」作成活動により得られた記述を、次の二つの観点で分析した。

- (a) 学習者は日本語学習と自身の人生をどのように関わらせているか。
- (b) 学習者は大学の日本語授業をどのように位置づけているか。

まず、下記の1)2)の手順で「ポートフォリオ」の記述を分類、抽出した。

- 1) 1学期開始時に書かれた「②目標」を次の三種に分類した。(A) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しており、学習目的が明確に示されている記述、(B) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しているが、学習目的が明確に示されていない記述、(C) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望していないことが示されている記述。
- 2) (A) (B) (C) から数編ずつ、計8編の記述が豊富な「ポートフォリオ」を抽出した。(A) から4名分 (A-1 ジュリ、A-2 ルカ、A-3 イヅ、A-4 ローラ)、(B) から2名分 (B-1 アメリ、B-2 マイテ)、(C) から2名分 (C-1 マリナ、C-2 リザ) の「ポートフォリオ」の記述を抽出した<sup>6)</sup>。次に、分類、抽出した「ポートフォリオ」の記述を、大谷(2011)を参考に、上述した(a) (b) 二つの観点で分析した。具体的な分析の手順は、次のとおりである。

- 〈1〉 テキストの中の着目すべき語句を書き出す。
- 〈2〉 〈1〉 で書き出した部分の意味を表すような別の語を付す。
- 〈3〉 〈2〉 で付した語を本データの文脈で説明できるような語を記入する。
- 〈4〉 〈1〉 から 〈3〉 までを良く読み、分析者自身が新たな構成概念を考え、それを付す。
- 〈5〉 〈4〉 で付した構成概念を紡ぎ合わせ、ストーリーラインを記述する。
- 〈6〉 ストーリーラインに即し、理論(本データから言えること)記述を行う。

## 5-2. 分析結果

本節では、5-1 で示した (a) (b) の観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した結果を記述する。なお (a) の観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した結果に関しては、5-1 で示した (A) (B) (C) の分類ごとに示す。

### 5-2-1. (a) 学習者は日本語学習と自身の人生をどのように関わらせているか

(a) の観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した結果、下記の表3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。表3で示した構成概念を紡ぎ合わせ、記述した個々の学習者のストーリーラインを以下に示す。

(A) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しており、学習目的が明確に示されている記述

#### A-1 ジュリ (女性, 20代, 3年次)

ジュリは、高校在学時に「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。大学入学後も、「日本文化・日本人の思考法への理解と深化」を目的に、日本語学習を継続した。1学期開始時より、ジュリは、将来通訳になるために、まずは日本で日本語を使いながら生活してみたいという「将来像と日本語の関連づけ」を行っていた。また、「将来像と日本語の関連づけ」に即した「重層的な学習目標」を設定していた。ジュリは、2学期終了時まで「人生中の日本語の位置づけ」を維持し、1学期開始時に設定した目標達成への志向を持続していた。

#### A-2 ルカ (男性, 40代, 3年次)

ルカは、「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。その後、失業をきっか

表3 「日本語学習と学習者の人生との関わり」に関する概念

カテゴリー	サブカテゴリー	構成概念	定義
日本語学習の開始		日本語との蓋然的な出会い	学習者自身の関心・興味から、蓋然的に日本語と出会っている。
		日本語との必然的な出会い	学習者自身の意図に関わらず、必然的に日本語と出会っている。
日本語学習と自身の人生との関連性	将来像と日本語の関連づけ	将来像と日本語の関連づけ	学習者自身が思い描く将来像と日本語に関連づけがある。
		憧れの段階	学習者自身が思い描く将来像が具体性に乏しく、憧れの段階にある。
	目 標	将来像と日本語の関連づけの欠如	学習者自身が思い描く将来像と日本語に関連づけが欠如している。
		近視眼的学習目標	学習目標が目先の課題を対象に設定されている。
日本語の位置づけ		重層的・中期的学習目標	様々なレベルの学習目標が、将来を見据え、設定されている。
		人生中の日本語の位置づけ	日本語が学習者の人生における重要な要素として位置づけられている。
		人生中の日本語の位置づけの喪失	学習者が人生における日本語の位置づけを喪失している。
		自己を構成する一要素＝日本語	日本語が学習者の自己を構成する一要素として位置づけられている。

けに、大学の日本語科での「本格的日本語学習の開始」に至った。仏教者であるルカは、1学期開始時より、永平寺での生活、日本語の童話の仏語訳、日本人観光客グループの案内という「将来像と日本語の関連づけ」を行っていた。また、日本語でのコミュニケーションを「中期的学習目標」とし、学習を継続していた。

#### A-3 イヴ (女性, 20代, 3年次)

イヴは、「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。その後、「日本のサブカルチャーとの出会い」をきっかけに、クリエイター（ゲームデザイナー、作家）になるという「将来像と日本語の関連づけ」を行った。そして、クリエイターになることを内発的動機づけとして日本語学習を継続した。具体的には、アソシエーション、高校の「授業内での習慣的学習」を行った。イヴは、1学期開始時には「近視眼的目標」として、授業に関連する日本語知識獲得を設定していた。しかし、徐々に授業依存からの脱却を希求するようになり、2学期終了時には「重層的学習目標」を設定するようになった。

#### A-4 ローラ (女性, 20代, 2年次と3年次同時履修者)

ローラは、「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。「学習仲間との出会い」により、日本語学習は一過性の活動に終わることなく、継続された。1学期開始時にローラは、日仏翻訳者という「将来像と日本語の関連づけ」を行っていた。しかし、「将来像と日本語の関連づけ」は次第に後退し、JLPT合格という「近視眼的目標」に焦点を当てるようになった。そして、2学期終了時には、「人生中の日本語の位置づけを喪失」し、日本語とは特に関係のない職に就くことを志向するようになった。

(B) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しているが、学習目的が明確に示されていない記述

#### B-1 アメリ (女性, 20代, 2年次)

アメリは、「外国語への嗜好」による「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。1学期開始時にアメリは、外国語（フランス語）教師としての日本での就業や日本での生活といった「将来像と日本語の関連づけ」を行っていた。しかし、「将来像と日本語の関連づけ」が「憧れの段階」に留まっていたため、漢字学習、JLPT合格、日本文化の理解や新出語彙の学習といった「近視眼的目標」を設定していた。次第に「将来における日本語学習環境向上への欲求」を抱くようになったが、具体性に乏しく、日本語学習に影響するまでには至らなかった。

#### B-2 マイテ (女性, 10代, 2年次)

マイテは、「外国語への嗜好」及び「日本語への嗜好」による「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。1学期開始時にマイテは、翻訳者や日本語教師といった「将来像と日本語の関連づけ」を行っていた。しかし、「将来像と日本語の関連づけ」が「憧れの段階」に留まっていたため、日本語資格や日本語知識の獲得を重視する「近視眼的目標」を設定していた。また、1学期開始時より、口頭表現の上達を希求していたものの、具体性に乏しく、将来像との関連性も明確ではなかった。

(C) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望していないことが示されている記述

#### C-1 マリナ (女性, 20代, 3年次)

マリナは、「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始した。しかし、1学期開始時より、日本語を活かして就職することを志向しておらず、「将来像と日本語との関連づけの欠如」

という状態にあった。そのため、「近視眼的学習目標」を設定し、学習を行っていた。その後、2学期終了時には、日本語が話せるようになること、漢字知識の獲得、そして日本文化の理解という「重層的学習目標」を設定していた。

### C-2 リザ（女性、20代、3年次）

リザは、日仏混合家族の一員としての生活の中での「日本語との必然的な出会い」により日本語学習を開始した。自身の将来像が不明確であったため、「将来像と日本語との関連づけの欠如」という状態にあった。そのため、学士号の獲得及び日本語知識の獲得を重視した「近視眼的学習目標」を設定していた。しかし、その後、「近視眼的学習目標」ではなく「重層的学習目標を設定する必要性への気づき」が芽生えてきた。そして、2学期終了時には「自己を構成する一要素＝日本語」と捉えるようになった。その結果、日本語とのつながりを維持することを希求するようになった。

#### 5-2-2. 学習者の「日本語学習と自身の人生との関連性」に関するまとめ

本項では、5-2-1の表3で示したサブカテゴリーに即し、「学習者は日本語学習と自身の人生をどのように関わらせているか」を示す。

まず、「学習歴ときっかけ」に関しては、日仏混合家族の一員としての生活の中で「日本語との必然的な出会い」により日本語学習を開始した（C-2）リザを除き、ほとんどの学習者は、「日本語との蓋然的な出会い」により、日本語学習を開始していた。

次に、「学習目標」に関しては、「将来像と日本語の関連づけ」の程度が、学習目標の設定に関わっていた。以下、「将来像と日本語の関連づけ」の程度と学習目標の設定の関係に関し、(A) (B) (C)の分類ごとに述べる。

(A) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しており、学習目的が明確に示されている記述

次の三つのタイプが見出された。一つ目は、「将来像との日本語の関連づけ」に基づき「重層的・中期的学習目標」を設定することにより、「人生中の日本語の位置づけ」を維持するタイプである。例えば、(A-1) ジュリ、(A-2) ルカがそのようなタイプである。二つ目は、「将来像との日本語の関連づけ」に基づき「重層的・中期的学習目標」を設定するものの、「人生中の日本語の位置づけ」を行うまでには至らないタイプである。例えば、(A-3) イヴがそのようなタイプである。三つ目は、「近視眼的目標」を設定することにより、明確であった「将来像との日本語の関連づけ」を徐々に喪失していくタイプである。例えば、(A-4) ローラがそのようなタイプである。

(B) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しているが、学習目的が明確に示されていない記述

(B-1) アメリ、(B-2) マイテは、「将来像との日本語の関連づけ」が「憧れの段階」であった。このような場合、まず、「近視眼的学習目標」が設定される。その後、「近視眼的学習目標」をもとに、「重層的・中期的学習目標」が設定される。

(C) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望していないことが示されている記述

(C-1) マリナ、(C-2) リザは、1学期開始時より「将来像と日本語の関連づけ」が欠如していた。このような場合、まず、「近視眼的学習目標」が設定される。その後、「重層的・中期的学習目標」が設定されたり、「重層的学習目標を設定する必要性への気づき」を得たりする。また、「将来像と日本語の関連づけの欠如」には、(C-1) マリナのように日本語を活かした就職への志向がない場合と、(C-2) リザのように自身の将来像そのものが不明確である場合がある。以上の分析の結果は、

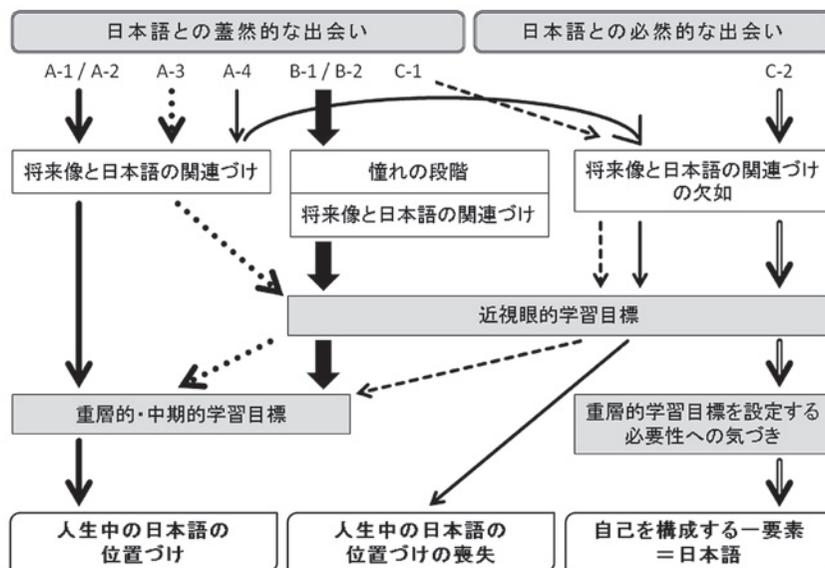


図1 日本語学習と学習者の人生との関わり

上記の図1のように図示できる。

### 5-2-3. (b) 学習者は大学の日本語授業をどのように位置づけているか

(b) の観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した結果、次ページの表4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。表4で示した構成概念を紡ぎ合わせ、記述した個々の学習者のストーリーラインを以下に示す。

#### A-1 ジュリ (女性, 20代, 3年次)

ジュリにとって、大学の日本語授業は、1学期開始時より一貫して「日本語知識・技能獲得の場」及び「協働を学ぶ場」という位置づけであった。また、ジュリは大学の日本語授業内外で、特に日本語知識（語彙）の習得を中心に、「主体的日本語学習」を継続していた。

#### A-2 ルカ (男性, 40代, 2年次)

1学期開始時、ルカにとって、大学の日本語授業は「日本語による口頭表現を聴く場」であった。その後、「互いに学び合う場」という位置づけが加わった。また、ルカは、大学の日本語授業内外で一貫して「主体的日本語学習」を継続していた。1学期開始時には大学の日本語授業内のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組んでいたが、その後、大学の日本語授業内外のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組むようになった。さらに、2学期終了時には、渡日することにより、「卒業後の日本語学習・使用の場」を確保しようとしていた。

#### A-3 イヴ (女性, 20代, 3年次)

1学期開始時、イヴにとって、大学の日本語授業は、「日本語技能獲得の場」であった。その後も、大学の日本語授業は、イヴにとって「日本語知識・技能獲得の場」であった。しかし、大学の日本語授業をとおり、次第に「無力感」を覚えるようになった。また、イヴには、1学期開始時から「授業依存的日本語学習」を行う傾向があった。しかし、その後、依然として授業を重視しつつも、大

## 山内 薫／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

表4 「大学の日本語授業の位置づけ」に関する概念

カテゴリー	サブ カテゴリー	概念	定義
大学の 日本語授業 の位置づけ	日本語授業	日本語知識・技能獲得の場	日本語に関する知識や技能を獲得する場としての日本語授業。
		協働を学ぶ場	グループのメンバーとの協働による課題遂行を学ぶ場としての日本語授業。
		日本語による口頭表現を聴く場	教師や他のクラスメイトの日本語による口頭表現を聴く場としての日本語授業。
		互いに学び合う場	クラスメイトと互いに学び合う場としての日本語授業。
		日本語で表現し合う場	日本語で自身の考えを表現するとともに、他のクラスメイトが日本語で表現する考えを聴く場としての日本語授業。
		出会いの場	クラスメイトとの出会いの場としての日本語授業。
		学習スタイルの拡張の場	新たな学び、及び学習方法を体験することによる学習スタイルの拡張の場としての日本語授業。
		友人関係の構築の場	クラスメイトとの友人関係の構築の場としての日本語授業。
		安心して日本語が使用できる場	クラスメイトや教師の前で安心して日本語が使用できる場としての日本語授業。
		進級を達成する場	進級を達成する場としての日本語授業。
		協働学習の場	発表活動をとおり、クラスメイトとの協働で学習する場としての日本語授業。
		学習意欲が促進される場	日本語学習を継続する意欲が促進される場としての日本語授業。
		口頭表現を行う場	日本語を用い表現を行う場としての日本語授業。
		聴解の練習の場	日本語の聴解練習の場としての日本語授業。
		日本文化に触れる場	日本の番組や音楽等の日本文化に触れる場としての日本語授業。
		日本語学習	主体的日本語学習
授業依存的日本語学習	大学の日本語授業に依存した日本語学習を行っている。		

学の日本語授業内外のリソースを活用した「主体的日本語学習」に取り組むようになった。

#### A-4 ローラ（女性、20代、2年次と3年次同時履修者）

1学期開始時、ローラにとって、大学の日本語授業は、「日本語で表現し合う場」であった。その後、「日本語知識・技能獲得の場」、いいクラスメイトとの「出会いの場」という位置づけが加わった。また、ローラは主に大学の日本語授業以外の場で「主体的日本語学習」を継続していた。しかし、特に日本語知識（漢字）の習得に関しては、成果があがっていなかったことから「未達成感」を覚えていた。

#### B-1 アメリ（女性、20代、2年次）

1学期開始時、アメリにとって、大学の日本語授業は、「学習スタイルの拡張の場」であり、「友

人関係の構築の場」であった。その後、アメリカにとって、大学の日本語授業は、クラスメイトとの友人関係に支えられる「安心して日本語が使用できる場」となった。また、アメリカは大学の日本語授業内外で一貫して「主体的日本語学習」を継続していた。また、大学の日本語授業内外のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組んでいた。さらに、渡日することにより、独自に「日本語使用の場」を確保しようとしていた。

#### B-2 マイテ (女性, 10代, 2年次)

1学期開始時、マイテにとって、大学の日本語授業は「進級を達成する場」であり、「日本語知識を獲得する場」であった。また、大学の日本語授業における学習の不足感を解消する場としての授業外環境を活用していた。その後、大学の日本語授業は、マイテにとって、「日本語を練習する場」となった。一方で、マイテは大学の日本語授業内外で一貫して「主体的日本語学習」を継続していた。また、大学の日本語授業内外のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組んでいた。

#### C-1 マリナ (女性, 20代, 3年次)

1学期開始時、マリナにとって、大学の日本語授業は、「協働学習の場」であった。その後、「日本語技能・知識獲得の場」、「学習意欲が促進される場」という位置づけが加わった。また、マリナは、1学期開始時から「授業依存的日本語学習」と「主体的日本語学習」との間を行き来していた。授業外では仲間との学習を行っていた。2学期終了時には「授業依存的日本語学習」を脱却し、「主体的日本語学習」に取り組もうとしていた。

#### C-2 リザ (女性, 20代, 3年次)

リザにとって、大学の日本語授業は、「口頭表現を行う場」であった。その後、1学期終了時には「日本語知識を獲得する場」、「聴解の練習の場」、「日本文化に触れる場」という位置づけが加わった。また、日本語授業と日本語科の（専門科目を含む）他の授業の対比を行った上で、日本語授業への肯定的評価を行っていた。また、リザは、1学期開始時には、授業内外のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組んでいた。しかし、その後、「授業依存的日本語学習」を行うようになった。「主体的日本語学習」から「授業依存的日本語学習」への変化の背景には、将来像と日本語の関連づけの欠如とそれに伴う日本語学習に対する動機づけの欠如があった。そして、2学期終了時には、これまでに学習した日本語の維持を学習目標とするようになった。

### 5-2-4. 学習者の「大学の日本語授業の位置づけ」に関するまとめ

本項では、5-2-3の表3で示したサブカテゴリーに即し、1) 日本語授業、2) 日本語学習という二つの観点より、「学習者は大学の日本語授業をどのように位置づけているか」を示す。

#### 1) 日本語授業

学習者一人ひとりの大学の日本語授業の位置づけは、(A) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しており、学習目的が明確に示されている記述、(B) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望しているが、学習目的が明確に示されていない記述、(C) 日本・日本語に関連する職に就くことを希望していないことが示されている記述という分類を問わず、非常に多様である。特徴として、次の三点を挙げるができる。①日本語学習の場だけではなく仲間との場でもある。②日本語知識・技能獲得の場／練習の場である。③学習全般（学習スタイル、動機づけ）に関わる場である。以下、大学の日本語授業の位置づけに関する三つの特徴に関し、詳述する。

#### ①日本語学習の場だけではなく仲間との場でもある

同じ「仲間との場」という位置づけであっても、その内実は多様である。(A-4) ローラや(B-1) アメリは、大学の日本語授業をクラスメイトとの出会いや交流の場として位置づけている。(C-1) マリナは、大学の日本語授業をクラスメイトと協働的に日本語を学習する場として位置づけている。(A-1) ジュリは、大学の日本語授業を協働そのものを学ぶ場として位置づけている。また、(A-4) ローラや(B-1) アメリのように、大学の日本語授業を「仲間との場」であると位置づけた上で、安心して日本語で表現できる場として位置づけている場合もある。

### ②日本語知識・技能獲得の場／練習の場である

「日本語知識・技能獲得の場／練習の場」という位置づけには、時間の経過に従って変化するというプロセスが見出された。まず、「日本語知識・技能獲得の場」という位置づけに関しては、(A-1) ジュリ、(A-3) イヴ、(B-2) マイテのように、1学期開始時より一貫して「日本語知識・技能獲得の場」と位置づけているような変化のないプロセスを経る学習者がいた一方で、(A-4) ローラ、(C-1) マリナ、(C-2) リザのように、日本語授業における学習を継続することより、日本語授業に「日本語知識・技能獲得の場」という位置づけが加わるというプロセスを経る学習者もいた。次に、「練習の場」という位置づけに関しては、日本語授業に継続的に参加することをおし、(A-2) ルカのように、1学期開始時より一貫していた「日本語による口頭表現を聴く場」という位置づけに他の位置づけが加わるというプロセスを経る学習者がいた一方で、(B-2) マイテや(C-2) リザのように、「日本語を練習する場」や「聴解の練習の場」という1学期開始時にはなかった位置づけが加わるというプロセスを経る学習者もいた。

### ③学習全般（学習スタイル、動機づけ）に関わる場である

「学習全般（学習スタイル、動機づけ）に関わる場」という位置づけには、①②の位置づけのいずれかに付随するという傾向が見出された。(B-1) アメリは、①の「友人関係を構築する場」という位置づけに「学習スタイルの拡張の場」という位置づけを付随させていた。(C-1) マリナは、①の「協働学習の場」及び②の「日本語知識・技能獲得の場」という位置づけに「学習意欲が促進される場」という位置づけを付随させていた。また、(C-2) リザは、②「日本語知識を獲得の場」及び「聴解の練習の場」という位置づけに「日本文化に触れる場」という位置づけを付随させていた。

## 2) 日本語学習

学習者の日本語学習の特徴として、次の二点を挙げることができる。①学習者の日本語学習は、大学の日本語授業の位置づけと同様に多様である。②学習者は、様々な形態で「主体的日本語学習」を行っている。以下、学習者の日本語学習に関する二つの特徴に関し、詳述する。

### ①学習者の日本語学習は、大学の日本語授業の位置づけと同様に多様である

学習者の日本語学習形態は、各学習者により異なる。さらに、一人ひとりの学習者においても、学習形態は可変的である。「主体的日本語学習」と「授業依存的日本語学習」は、相反する学習形態であるが、一人の学習者において、時期により学習形態のシフトが行われている。例えば、(A-3) イヴは、1学期開始時には「授業依存的日本語学習」を行う傾向があった。しかし、その後、依然として授業を重視しつつも、「主体的日本語学習」に取り組むようになった。また、(C-1) マリナは、1学期開始時より半年の間、「授業依存的日本語学習」と「主体的日本語学習」との間を行き来していた。その後、2学期終了時には「授業依存的日本語学習」を脱却し、「主体的日本語学習」にシフトしようとしていた。一方、(C-2) リザは、前述した(A-3) イヴや(C-1) マリナとは逆に、

「主体的日本語学習」から「授業依存的日本語学習」へとシフトした。(C-2) リザは、1学期開始時には、授業内外のリソースを活用し、「主体的日本語学習」に取り組んでいた。しかし、その後、「授業依存的日本語学習」を行うようになった。

②学習者は、様々な形態で「主体的日本語学習」を行っている

学習者は、それぞれに多様な形態で「主体的日本語学習」を行っていた。例えば、リソース活用に関しては、(A-3) イヴ、(B-1) アメリ、(B-2) マイテ、(C-2) リザのように、大学の日本語授業内外のリソースを活用し、日本語学習に取り組んでいた学習者もいれば、(A-2) ルカのように、日本語授業内のリソースから日本語授業内外のリソースへと活用するリソースの種類が拡張した学習者もいた。また、学習環境に関しては、(A-1) ジュリのように、大学の日本語授業の内外で、日本語知識(語彙)の習得を学習環境の中心に据える学習者もいれば、(A-2) ルカ、(A-4) ローラ、(B-2) マイテのように、大学の日本語授業以外の場でのみ実現できる日本語学習を重視する学習者もいた。

## 6. 考察

本章では、5-2で述べた分析結果を踏まえ、「ポートフォリオ」作成活動を次の二つの観点で考察する。①「ポートフォリオ」作成活動は、多様な日本語学習者がそれぞれに独自の「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会の一つとなっていたか。②「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、学習者はどのように変容する可能性があるか。

「ポートフォリオ」作成活動は、日本語学習者が「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会の一つとなっていた。学習者は、「ポートフォリオ」作成活動をとおし、「将来像と日本語の関連づけ」を行った上で、「将来像と日本語の関連づけ」に即し、「目標」を設定し、学習を進めることにより、「人生中の日本語の位置づけ」を行っていた。「ポートフォリオ」作成活動をとおし、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、学習者は次のように変容する可能性がある。

### (1) 日本語学習と日本語学習以外の学習との関連づけ

学習者は、大学の日本語科目によってのみ学んでいるわけではない。大学の日本語科目以外にも、日本に関わる専門科目や日本学科以外の日本語学習の場、他の専門に関わる学習の場等、様々な場で学んでいる。「ポートフォリオ」作成活動は、学習者に自身の学習環境を俯瞰し、複数の学びの場がどのように関連し合っているかを省察する機会を提供する。学習者は、「ポートフォリオ」作成活動をとおし、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、日本語学習と日本語学習以外の学習を関連づけつつ、自身の学習環境をデザインできるようになる可能性がある。

### (2) 日本語学習と卒業後の職業の関連づけ

5-1で述べたように、学習者には、日本・日本語に関連する職<sup>7)</sup>に就くことを希望する学習者もいれば、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もいる。また、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、5-2-1で挙げた(A-4) ローラのように、「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学習者も少なくない。「ポートフォリオ」作成活動は、学習者に自身の日本語学習が卒業後の職業とどのように関連するかを省察する機会を提供する。学習者は、「ポートフォリオ」作

成活動をとおり、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、日本語学習と卒業後の職業を関連づけつつ、具体的に自身の将来像を描けるようになる可能性がある。1章で述べたように、フランス国内の高等教育機関だけでも7,975名もの日本語学習者がいる。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。しかし、結果的に日本・日本語に関連する職に就くことができなかつた／しなかつたとしても、将来像を具体的に描くことで自身が納得できる職業選択が実現できる可能性がある。ただ、「自身の将来像」がどの程度、具体的にイメージできるかは、学習者により異なる。また、同じ学習者であっても、「自身の将来像」が時期により、明確になったり曖昧になったりする場合もある。そのため、教師は、個々の学習者が「自身の将来像」を自分のペースで更新できるような環境の創出に留意しつつ、「ポートフォリオ」作成活動をデザインする必要がある。

### (3) 日本語学習継続の主体的選択

5-2-1、5-2-2で示したように、学習者は、「蓋然的」あるいは「必然的」に日本語と出会い、日本学科に入学する。そして、日本学科入学後は、日本語学習継続の是非を考えざるを得なくなる。「ポートフォリオ」作成活動は、学習者に日本語学習を継続するか否かに関し、省察する機会を提供する。学習者は、「ポートフォリオ」作成活動をとおり、「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察することにより、自身が日本語学習を継続するか否かを主体的に選択できるようになる可能性がある。中には、日本語学習を継続するか否かに関し、省察を続けた結果、日本語学習を放棄するという結論に至る学習者もいるであろう。そのような学習者も「ポートフォリオ」作成活動という機会を活用すれば、日本語学習を単に放棄するという選択だけではなく、「日本語学習を放棄した後、何をするか」までを省察することができるかもしれない。そして、日本語学習を放棄した後の展望までを省察することができれば、当該の学習者は、日本語学習を放棄するという経験を「次のステップへと進むために必要な選択」として肯定的に捉えられるようになる可能性がある。

## 7. 「日本語学習者の多様性」を考慮した日本語教育の実現のために

最後に、フランスの国立大学における日本語教育を、今後、どのように構想するべきかに関し、言及したい。2-1で述べたように、近年、フランスでは、大学の日本語学習者が多様化する傾向にあることが指摘されている。しかし、実は、この「多様化」という捉え方そのものが大きな問題性を孕んでいる。日本語学習者の「多様化」とは、学習者集団のバリエーションが増えたという捉え方である。例えば、学習目的の多様化とは、「以前から存在していた日本学に関する知識獲得を目的とする学習者集団」に「日本のサブカルチャーに関する情報を理解できるような日本語運用能力獲得を目的とする学習者集団」が加わったという捉え方である。つまり、「多様化」という捉え方は、日本語学習者が学習者集団としてひとくりにされることにより、学習者一人ひとりの学習プロセスや学習状況が軽視されるという危険性を孕んでいる。日本語学習者の「多様化」への対応は、従来のフランスの国立大学の日本語教育の現場においても行われている。しかし、それらの教室実践の事例は、新たに加わった（と教師に認識された）学習者集団に対処しようとする試みが多い。今後、進級率の低さ、日本語学習の放棄、在学中の日本語学習と卒業後の職業の分断等、フランスの国立大学の日本語教育における様々な問題に対処するためには、日本語学習者の「多様化」に対応するのではなく、日本語学習者の「多様性」を考慮し、日本語教育を構想する必要がある。「ポー

トフォリオ」作成活動により「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会を学習者に提供することは、「多様性」を考慮した日本語教育の第一歩となるであろう。

## 注

- 1) 高等教育機関に在籍する日本語学習者には、入学が容易で、在学中も金銭的な心配をすることなく、学業に専念できるという利点がある。柴田（2008）は、フランスの国立の高等教育機関に関し、次のように述べている。「特に大学においては、高校を卒業したバカロレア（大学入学資格）保持者は、無試験で大学に入学できる制度となっているうえ、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」（p.5）。
- 2) 日本学科に入学する学習者の大半が、初めて日本語を学習する学習者である。
- 3) 他に、日本語を主専攻としない学習者を対象とする週2時間の DUFL（Diplôme universitaire français de langue：外国語資格）という日本語コースが設置されている。DUFLは、他学科の学生が選択外国語科目として履修する機会が多い。正規学生以外の一般社会人が DUFL を履修することも可能である。
- 4) 「言語実践」とは、言語に関する知識と言語の運用を統合するための活動を行う科目である。
- 5) 1学期終了から2学期開始までの期間は約3週間である。期間が短いため、学習者の具体的な目標や学習計画に大きな変化はないであろうという予想に基づき、2学期開始時には活動を行わなかった。
- 6) 名前は全て仮名である。
- 7) 代表的な日本・日本語に関連する職は、次のとおりである。
  - ・専門職：翻訳・通訳
  - ・教職：在仏日本語教師（中等教育の高等教員職、高等教育の准教）、在日フランス語教師
  - ・会社員：在仏日系企業の社員、日本企業の社員、在日仏系企業の社員
  - ・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

## 参考文献

- 青木直子（2006a）『日本語ポートフォリオ 改訂版』（<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/>）（2012年12月5日）。
- 青木直子（2006b）『学習支援者の方へ』（<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/support.html>）（2012年12月5日）。
- 大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10（3）、155-160。
- 黒田史彦・古賀和恵・坂田麗子・武一美・古屋憲章・柳田直美・相浦裕希・山本由紀子・横山愛子（2011）「日本語学習ポートフォリオ（試作版）の運用及び使用実態—自律的日本語学習が可能な環境の整備に向けて—」WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』（[http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011\\_P14\\_kuroda.pdf](http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_P14_kuroda.pdf)）。
- 大場淳（2009）「フランスの大学改革—サルコジ＝フィヨン政権下での改革を中心に—」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』41、pp.59-77。
- 柴田治呂（2008）「フランスの大学改革」『欧州科学技術・イノベーション報告』独立行政法人科学

## 山内 薫／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

技術振興機構研究戦略センター, 5.

里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告—フランスにおける学部1年次既習者クラス—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』〈[http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011\\_P13\\_satomi.pdf](http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_P13_satomi.pdf)〉.

竹内理恵・山内薫 (印刷中) 「「つながり」を重視した, 新たなる日本語教育カリキュラムの試み」『フランス日本語教育』6.

土屋真理子 (2008) 「自律的な学習を目指した教室授業における自己評価シートの役割」『桜美林言語教育論集』4, 1-13.

独立行政法人国際交流基金編 (2011a) 『海外の日本語教育の現状 海外日本語教育機関調査・2009年 概要』〈[http://www.jpf.go.jp/japanese/survey/result/dl/survey\\_2009/gaiyo2009.pdf](http://www.jpf.go.jp/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf)〉.

独立行政法人国際交流基金 (2011b) 『日本語教育日本語教育国・地域別情報 2011年度フランス』〈<http://www.jpf.go.jp/japanese/survey/country/2011/france.html>〉 (2012年12月5日).

独立行政法人国際交流基金編 (2010) 『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック [第二版]』独立行政法人国際交流基金〈[http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug\\_01.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_01.pdf)〉 (2012年12月5日).

舟橋宏代 (2005) 「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業—学習者の自律学習を支えるために—」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12, 161-173.

三門準 (2011) 「ポートフォリオ的手法を用いた上級読解の試み」『日本文化論叢』6, 188-198.

モリニエ, ミュリエル (Molinié, Muriel) (2008) 「ポートフォリオ最前線—学習と養成の立場から—」2008年度 第1回早稲田大学日本語教育学会講演会資料.

山川智子 (2008) 「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題」『ヨーロッパ研究』7, 95-114.

吉島茂・大橋理枝・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版.

Université de Cergy-Pontoise (2008) *Maquette du PORTFOLIO DE L'ÉTUDIANT-VOYAGEUR EN FRANCOPHONIES*. Université de Cergy-Pontoise.