

「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化を

めざした日本語教育

—フランスの日本語専攻学生の移動性に

注目して—

2019年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

山内 薫

## 目次

第1章：「日本語学習と人生のつながり」という問題設定 .....	1
1-1 個人的経験—教育再考における日本語専攻学生の視点の欠如.....	1
1-2 外国語として日本語という「ことば」を学ぶということ .....	3
1-2-1 使うあてのない外国語学習.....	3
1-2-2 言語的道具としての「ことば」の学習 .....	7
1-3 「ことば」を学ぶということ .....	11
1-3-1 「生きる活動」という視点.....	11
1-3-2 「移動性」という視点.....	14
1-4 「日本語学習と人生のつながり」の探究.....	17
1-4-1 本研究の枠組み.....	17
1-4-2 本研究の問題意識と質的研究法の関係 .....	20
1-4-3 フランスの日本語教育における調査・研究 .....	24
1-5 本研究の目的 .....	27
1-6 本論文の構成 .....	27
第2章：「学習と人生のつながり」はどのように捉えられてきたか.....	31
2-1 学習と人生のつながり .....	32
2-1-1 生涯教育論における学習 .....	32
2-1-2 成人教育学における学習 .....	35
2-1-3 大学・高等教育学における学習 .....	39
2-1-4 社会文化的アプローチに基づく学習 .....	44
2-2 外国語学習と人生のつながり .....	51
2-2-1 母語話者をめざす外国語学習 .....	52
2-2-2 複言語話者をめざす外国語学習 .....	55

2-3 本研究の位置づけ .....	59
2-3-1 本研究における「学習と人生のつながり」の定義 .....	59
2-3-2 日本語教育における「学習と人生のつながり」論の意義 .....	62
第3章：日本語専攻学生が置かれている日本語学習環境 .....	66
3-1 「日本」への関心とフランスの大学教育政策からみる日本語学習の開始 .....	66
3-2 フランスの大学の「大衆化」からみる日本語学習の継続 .....	68
3-3 フランスの言語教育政策における理念と日本語教育実践 .....	71
第4章：人生と日本語授業（日本語ポートフォリオ実践研究） .....	74
4-1 本章の位置づけ .....	74
4-2 ポートフォリオに関する先行研究 .....	74
4-2-1 ポートフォリオの定義 .....	74
4-2-2 日本語教育におけるポートフォリオの運用 .....	75
4-2-3 本論におけるポートフォリオ .....	77
4-3 日本語ポートフォリオ作成活動 .....	77
4-3-1 概要 .....	77
4-3-2 教師の役割 .....	78
4-3-3 記述項目 .....	79
4-4 日本語ポートフォリオの記述の分析 .....	80
4-4-1 分析の問い .....	80
4-4-2 分析の方法 .....	80
4-5 分析結果 .....	81
4-5-1 日本語授業の位置づけ（ストーリーライン） .....	81
4-5-2 「日本語授業の位置づけ」に関するまとめ .....	85

4-5-3 日本語学習と人生のつながり（ストーリーライン） .....	88
4-5-4 「日本語学習と人生のつながり」に関するまとめ .....	91
4-6 小括：研究課題の再設定 .....	93
第5章：生活と日本語学習（在籍生へのインタビュー調査） .....	96
5-1 本章の位置づけ .....	96
5-2 分析の問い .....	96
5-3 分析資料 .....	96
5-4 調査協力者 .....	97
5-5 分析手順 .....	100
5-6 事例1：マキシムの日本語学習と人生がつながるプロセス .....	100
5-6-1 マキシムの日本語学習に関わる経歴 .....	100
5-6-2 マキシムの日本語学習に関わるカテゴリー，サブカテゴリー，構成概念 ..	102
5-6-3 垂直的視点（時間）のつながり .....	104
5-6-4 水平的視点（空間）のつながり .....	107
5-6-5 マキシムの「移動」 .....	111
5-7 事例2：ジュリアンの日本語学習と人生がつながるプロセス .....	113
5-7-1 ジュリアンの日本語学習に関わる経歴 .....	113
5-7-2 ジュリアンの日本語学習に関わるカテゴリー，サブカテゴリー，構成概念 .....	114
5-7-3 垂直的視点（時間）のつながり .....	117
5-7-4 水平的視点（空間）のつながり .....	124
5-7-5 ジュリアンの「移動」 .....	132
5-8 事例3：エロディの日本語学習と人生がつながるプロセス .....	134

5-8-1 エロディの日本語学習に関わる経歴.....	134
5-8-2 エロディの日本語学習に関わるカテゴリー, サブカテゴリー, 構成概念..	135
5-8-3 垂直的視点 (時間) のつながり .....	138
5-8-4 水平的視点 (空間) のつながり .....	144
5-8-5 エロディの「移動」 .....	149
5-9 小括: 「日本語学習と人生のつながりの軸」の形成 .....	151
第6章: 「移動」と日本語学習 (修了生・中退及び転科者への質問紙・インタビュー調査)	
.....	155
6-1 本章の位置づけ.....	155
6-2 分析の問い.....	155
6-3 分析資料.....	155
6-4 調査協力者 .....	157
6-5 分析手順.....	160
6-6 事例1: シリルの日本語学習と人生がつながるプロセス.....	162
6-6-1 シリルの日本語学習に関わる経歴.....	162
6-6-2 大学時代の学習・生活経験 (ストーリーライン1) .....	162
6-6-3 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり (ストーリーライン2) .....	164
6-6-4 大学という学習環境における日本語学習のあり方 (ストーリーライン3)	165
6-6-5 シリルの「移動」 .....	167
6-6-6 シリルの「移動」の経験, 及び「移動」の意味づけ .....	168
6-7 事例2: ギヨムの日本語学習と人生がつながるプロセス.....	169
6-7-1 ギヨムの日本語学習に関わる経歴.....	169

6-7-2	大学時代の学習・生活経験（ストーリーライン1） .....	170
6-7-3	大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり （ストーリーライン2） .....	175
6-7-4	大学という学習環境における日本語学習のあり方（ストーリーライン3）	177
6-7-5	ギヨムの「移動」 .....	185
6-7-6	ギヨムの「移動」の経験，及び「移動」の意味づけ .....	186
6-8	事例3：サラの日本語学習と人生がつながるプロセス .....	187
6-8-1	サラの日本語学習に関わる経歴 .....	187
6-8-2	大学時代の学習・生活経験（ストーリーライン1） .....	188
6-8-3	大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり （ストーリーライン2） .....	191
6-8-4	大学という学習環境における日本語学習のあり方（ストーリーライン3）	193
6-8-5	サラの「移動」 .....	195
6-8-6	サラの「移動」の経験，及び「移動」の意味づけ .....	196
6-9	小括：大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性	197
第7章	：総合考察 「学習と人生のつながり」から捉える日本語学習の実態 .....	202
7-1	本研究による知見のまとめ—日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」 .....	202
7-1-1	〔研究1〕人生と日本語授業.....	203
7-1-2	〔研究2〕生活と日本語学習.....	205
7-1-3	〔研究3〕「移動」と日本語学習 .....	207
7-2	「学習と人生のつながり」からみる日本語専攻学生の学び .....	209
7-2-1	日本語学習経験を意味づける「学習と人生のつながりの軸」 .....	209
7-2-2	社会的文脈と学習目的の相違から形成される将来像・学習目的 .....	212

7-2-3 学習実態からみる「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」 .....	216
7-3 日本語専攻学生が外国語としての日本語を学ぶ意義 .....	219
7-3-1 「使うあてのない外国語学習」がもたらす複線的視点への変移 .....	219
7-3-2 「ことば」の学びによる空間的な「移動」の拡がり .....	223
第8章：結論 日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育に向けて .	227
8-1 「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育 .....	227
8-2 日本語専攻学生に対する教育の問い直し.....	228
8-3 「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育構想の視座 .....	231
8-3-1 到達目標：大学の日本語教育における到達目標の捉え直し.....	231
8-3-2 授業実践：画一的な授業実践から懇談を重視する授業実践への転換.....	234
8-3-3 授業活動：「日本語学習と人生のつながり」の可視化及び蓄積 .....	238
8-4 今後の課題と展望 .....	242
謝辞.....	246
初出一覧.....	249
引用文献.....	251
資料.....	264

## 第1章：「日本語学習と人生のつながり」という問題設定

本研究の目的は、日本語学習が将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い状況にいる日本語専攻学生に対する「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育を提言することにある。本研究では、フランスの国立大学で主専攻として日本語を選択した学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）の移動性<sup>1</sup>に注目し、日本語専攻学生が、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、「日本語学習と人生のつながり」を構成しているかを明らかにする。その結果を踏まえ、大学時代及び大学という学習環境において、外国語としての日本語を主専攻として学ぶ意義を考察し、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育とはどのような教育かを明らかにする。

本章では、まず、本研究の問題意識と視点を詳述する。次に、本研究の枠組み及び研究法を述べるとともに、フランスの日本語教育を対象とする調査・研究から本研究の意義を示す。そして、本研究の目的及び構成を説明する。

### 1-1 個人的経験—教育再考における日本語専攻学生の視点の欠如

本研究の問題意識は、筆者が2009年から2011年にかけて携わったフランスの国立大学の学士課程日本学科における教育実践、及びカリキュラム改編の経験を基点とする<sup>2</sup>。フランスの国立大学の日本学科では、これまで、幾度も日本語専攻学生に対する教育が再考されてきた。それは、フランスの国立大学の「大衆化」から生じた「大量の大学中退者」を大学本部が問題視し、日本学科に「落第率の低下・卒業生のレベル向上・就職率の向上」という指示を出したためである（竹内・山内，2013；フランス教育学会編，2009，p.155）。日本

---

<sup>1</sup> 本論では、「移動」が個人の時間的な推移と空間的な動きを表す概念に対して、「移動」する存在である個々人がもつ特質を「移動性」ということばで表し着目する。詳しくは、1-3-2で詳述する。

<sup>2</sup> 本研究は、全て、調査協力者である日本語専攻学生に、研究用データ提供承諾書を得ている（巻末資料1及び2）。また、本研究の調査フィールドであるフランス、シャルル・ド・ゴール、リール第三大学から、研究用データ使用承諾書を得ている（巻末資料3）。なお、本研究で扱う調査のうち、研究2（第5章）、研究3（第6章）、及び第8章の「ポートフォリオ実践研究」については、早稲田大学に設置されている早稲田大学大学院日本語教育研究科・日本語教育研究センター「研究調査倫理ガイドライン」に沿い、事前に研究調査倫理審査に申請し、承認を受けた上で行われた。研究1（第4章）においては、実践研究の実施時には当該大学には在籍していなかったため、上述した研究調査倫理審査は申請していない。また、第8章の「ポートフォリオ実践研究」については、共同研究者の黒田史彦氏、及び竹内理恵氏には事前に実践内容開示及びポートフォリオ使用の許可を得た。

学科の教師は、「いかにして留年、中退や転科する学生を減らすか／日本学科の修士課程に進学する学生を増やすか」など、対処すべき「喫緊の課題」を立てた上で、主に次のような二点の「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」を検討し、「日本学科が提供する日本語学習」を微調整し、改良することで上述した問題に対応してきた。

【教師の視点からの「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」】

- ・日本語専攻学生が置かれている社会的文脈（距離的制約・労働市場の需要の低さ）
- ・日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違（それに伴う「学びたい日本語学習」と「提供される日本語学習」の異なり）

教育現場の教師は、日本語専攻学生の学習や学習環境をどうにかして改善したいと考え、改善しようと試みている。フランスの国立大学の学士課程で日本語を主専攻として学ぶ学生の日本語学習は、上述した二つの要素の影響を避けることはできない。教師は、「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」を解消するために、留学生枠の増強や就職支援の改善、あるいは、言語運用を重視した活動の導入や学生の自律性育成など、試行錯誤を重ねている。筆者も日本学科の在職中にカリキュラム改編に関わったが、その際の再考においても上述した要因が注目された。なぜなら、近年のフランスにおける学習目的の多様化、学習条件の多様化、過去の学習経験の多様化など、日本語学習者の多様化を背景に、日本学科での日本語学習が日本語専攻学生と合わなくなってきたことを「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」と捉えた上で、カリキュラム改編には「学習者の多様化」という問題に対応するという視点が必要であると考えたからである（竹内・山内，2013）。

だが、これまでの教育再考において、大学本部からの指示を踏まえ、教師が対応するまでの過程には、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点は組み込まれていない。大学本部からの指示、及び教師が捉える「喫緊の課題」においては、日本語専攻学生が、「成功者」（＝進級・修了した学生）と「失敗者」（＝留年・中退・転科した学生）に区別されるという考えが前提にある。大学という学習環境における「外国語としての日本語」教育の到達目標は、大学の日本語学習及び日本・日本語に関連する専門的学習を通し、進級・修了することに置かれている。その意味づけは、大学本部、及び教師の視点によりなされたものである。筆者が関わったカリキュラム改編においても、「日本語専攻学生の日本語学習」＝日本語専攻学生が「成功者」となることという意味づけに基づき再考が行われていた。

では、「日本語専攻学生の日本語学習」を、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生はどのように意味づけているのか。自らの日本語学習を、大学本部、及び教師の視点と同様に意味づけているのか。日本語専攻学生は、日本学科の学士課程を進級・修了することを「成功」とし、留年、中退や転科することを「失敗」とであると意味づけているのか。また、教育再考において、教師が「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」として捉えていた二つの要素は、日本語専攻学生が日本語学習を経験するなかで、実際に、「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」となっているのか。

筆者は、日本語専攻学生と継続的に交流するなかで、一人ひとりの学習経験が、時間的にも空間的にも、大学の内に留まることなく、絶えずつくり出されているのではないかと感じる事が度々あった。そこから、母語あるいは学習者自身が優先的に用いる言語（国際家族の環境を背景にもつ者にとっての優先言語）ではない数ある言語のなかから、主専攻として、日本語という「ことば」を選び、学ぶという日本語専攻学生の日本語学習経験は、実は、授業のなか、あるいは大学のなかでのみ形成されるものではなく、一人ひとりの生活や人生のなかでつくり出されるとともに意味づけされていくのではないかと考えた。そして、フランスの国立大学の日本語教育を再考するためには、大学本部及び教師の視点から出発するのではなく、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点から出発するべきであり、日本語学習経験の実態や意味を追究することでしか、教育のあり方を問い直す手掛かりを得ることはできないのではないかという問題意識をもつようになった。学生の視点から根本的に教育のあり方を問い直すことにより、「フランスの国立大学の日本語専攻学生に対する日本語教育を変えたい」と望み、試行錯誤している日本語教育実践者・実践研究者、そして、なによりも、「日本語学習経験が、自身の人生にどのように意味づけられるのか」あるいは「目的や将来像を見つけないのに、見つからない」と葛藤する日本語専攻学生に還元したいという想いが本研究の起点である。

## 1-2 外国語として日本語という「ことば」を学ぶということ

### 1-2-1 使うあてのない外国語学習

フランスの国立大学の学士課程で日本語を主専攻として学ぶ学生にとって、日本語学習は、将来において「使うあてのない外国語学習」である。それぞれの学生が学士課程修了後も自律的に日本語運用の場や機会をつくり出すことは十分考えられるが、ここで示す「使うあてのない外国語学習」は、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈、及び日本語を主専

攻とするコースにおける単一的な目的設定を背景とし、将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶことを意味する。「使うあてのない外国語学習」は、フランスの国立大学の「外国語・外国文学・外国文化コース」（以下、LLCE ; Langues, Littératures et Civilisation Etrangères）で日本語学習を主専攻とする日本語専攻学生に特有の日本語学習であり、「使うあてのある外国語学習」を経験する英語専攻学生やフランスの国立大学の「応用外国語コース」（以下、LEA ; Langues Etrangères Appliqués）で日本語を学ぶ学生、東アジア地域<sup>3</sup>の日本語学習者とは、大きな違いがある。

日本語専攻学生の日本語学習が「使うあてのない外国語学習」となる背景には、まず、距離的制約と労働市場の需要の低さという二つの固有の要素が深く関わる。具体的には、距離的制約により日本への留学などの短期滞在の機会を獲得するのが容易ではないこと、さらに、労働市場の需要が日本の近隣諸国、例えば東アジア地域の日本語学習者に比べて低く、日本・日本語に関わる業種・職業に関する求人数が不十分であることが挙げられる。独立行政法人国際交流基金（2013）によると、海外の高等教育においては、「日本に対する知識やコミュニケーション、人的交流に加え、日本語を活かした進学・就職などの実利的な目的が強いこと」（p.17）が特徴として挙げられる。また、海外の日本語教育全体から日本語学習の目的をみると、高等教育においては他の教育段階の平均より多く、特に、西欧地域<sup>4</sup>の高等教育では、海外全体の高等教育よりも高い回答が出ている。同様に、フランスの高等教育においても、「大学時代以降の時間・大学外の空間」において、日本語学習経験を活かしたいという学生が多いことが窺える（表 1-1）。

表 1-1 地域別の日本語学習の目的（独立行政法人国際交流基金，2013）

地域	日本語学習の目的	
	「日本への留学」	「将来の就職」
海外の日本語教育全体	51.4%	65.0%

<sup>3</sup> 「東アジア地域」とは、以下の国家が統治する地域を指す。韓国，台湾，中国，香港，マカオ，モンゴル（独立行政法人国際交流基金，2017a）。

<sup>4</sup> 「西欧地域」とは、以下の国家が統治する地域を指す。アイスランド，アイルランド，アンドラ，イタリア，英国，オーストリア，オランダ，キプロス，ギリシャ，サンマリノ，スイス，スウェーデン，スペイン，デンマーク，ドイツ，ノルウェー，バチカン，フィンランド，フランス，ベルギー，ポルトガル，マルタ，モナコ，リヒテンシュタイン，ルクセンブルク（独立行政法人国際交流基金，2017a）。

西欧地域の高等教育	70.0%	71.8%
フランスの高等教育	72.8%	64.1%

しかし、西欧地域の日本語学習者にとっては距離的制約が大きく、実際のところ、日本への短期滞在は身近なものとはいえない。ここ10年の外国人留学生在籍状況（独立行政法人日本学生支援機構）をみると、フランスから日本に留学した学生は、少しずつ増加しているものの、日本語を学ぶ者のごく一部しか留学していない。例えば、2015年度には、フランス全土で20,875名の日本語学習者がいるが、日本へ留学したのは1,122名と決して多くはない（独立行政法人国際交流基金、2017a、独立行政法人日本学生支援機構）。フランスの国立大学の日本語専攻学生にとっても同様であり、大半の学生が大学時代に日本に留学することなく修了している。短期滞在には旅行という手段もあるが、大学生という立場から容易ではないことは歴然である。

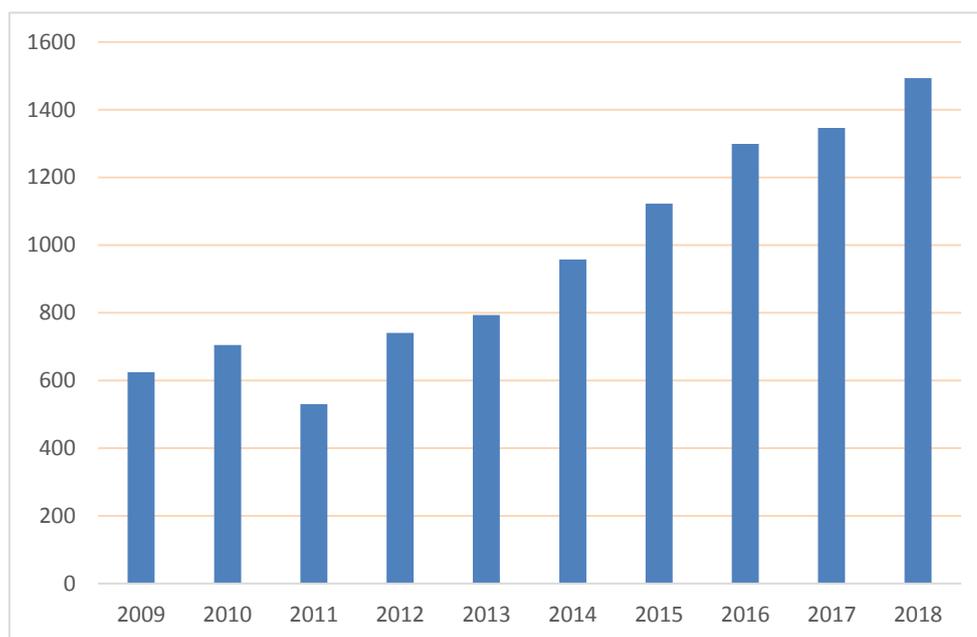


図 1-1 フランス人留学生在籍状況（独立行政法人日本学生支援機構）

同様に、「将来の就職」という目的に対する意識の高さに反し、労働市場の需要と日本語学習者数も一致しない。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増加している。その一方で、日本・日本語に関わる業種・職業に関する求人数は微々たるものである。

### 【代表的な日本・日本語に関わる業種・職業】

- ・ 専門職（翻訳，通訳）
- ・ 教職（在仏日本語教師 [常勤／非常勤]・中等教育及び高等教育の教師職）
- ・ 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）

これらの業種・職業への就職は、日本語学習者数に比べると、非常に狭き門である。つまり、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のである。また、上述したような「代表的な日本・日本語に関わる業種・職業」は、日本語の高い運用力が問われる。フランスでは、学士課程修了後の雇用において、日本にみられる新卒一括採用制度とは異なり、即戦力が求められることから、「職務経験の乏しいあるいはまったくない若年者」は、「非正規の職から正規の職に徐々に移行する」という「段階的参入」が一般的である（五十畑，2013，p.5）。日本学科の修了生においては、大多数が職務経験も職業的に即戦力となりうる日本語力ももち合わせてはいないため、まずは非正規の職を探すことになる。また、就職活動においては、日本国内の4年制大学に在籍する大学生であれば、大学生活の半分を過ぎた3年次から就職活動を始めるが、フランスの国立大学は、約6割の学生が、学士課程修了後から就職活動を行っている（五十畑，2013，p.6）。

加えて、日本語を主専攻とする学生においては、同じフランスの国立大学で日本語を学ぶ学生のなかでも、日本語学習と職業社会との関連性が低く、日本語学習が「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い。フランスの学士課程の外国語専門コースには、LLCEとLEAの2種類がある。大学により、いずれかのコースのひとつのみが設置されている日本学科もあれば、両方のコースが設置されている日本学科もある。例えば、筆者が勤務していた日本学科には、LLCEという「教師・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、日本語専攻学生が在籍する学士課程であり、3年間、主専攻である一言語を媒体とし、言語学、文学や文化など、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コースである。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り、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、日本文学や歴史などの科目を中心に履修する。LLCEという外国語専門コ

ースを主専攻とした場合、その「教師・研究者」の養成という単一的な目的から、外国語学習とマーケティングなどの実用性の高い技能を同時に学習できる LEA よりも、学習経験の応用範囲が狭く、他の分野に関わる職への就業がより困難となる。

社会的文脈や単一的な目的設定を背景とする、将来において「使うあてのない外国語学習」(=将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶこと)への取り組みは、日本語専攻学生以外の外国語学習者においても共通する。「使えるあて」に関しては、英語と他の言語で顕著な区別が見られる。英語は、「言語帝国主義 (linguistic imperialism)」(フィリップソン, 2013/1992 ; Phillipson & Davies 1997)により、国際共通語として確固たる地位を占めているため、将来における「使えるあて」がある言語とされる。近年、複数の外国語教育の分野において、英語以外の言語を外国語として学ぶ意義について活発に議論されている(大木・西山, 2011 ; 竹田, 2014 ; 田中, 2016 ; 藤本, 2009 など)。例えば、竹田(2014)では、グローバル共通言語としての「英語」とローカル言語としての「第二外国語」に区別され、「第二外国語」習得の実用的価値と教養的価値の比較をもとに、「現地に密着した経営やマーケティングを行う上で求められるローカル言語としての『第二外国語』の役割と実用的な価値」が示されている。また、田中(2016)では、ドイツ語学習を事例に、「将来社会に出てから役に立つかどうか」を示す「有用性」という観点から、第二外国語学習の意義と効用について、「コミュニケーション・ツール、あるいはそれを操る技能としての有用性」と「コミュニケーションにとどまらない知的能力としての有用性」が示されている。上述した論考における観点をみると、英語以外の外国語学習において、「使えるあて」があることは、議論の前提とされていることがわかる。つまり、将来において、学習する外国語を使用することが前提の上で、どのように当該外国語を運用できるのか/運用できないのかが議論される傾向にある。しかし、英語以外の言語を外国語として学ぶ意義について議論されるのであれば、まず、その前提そのものを問い直さなければならないのではないか。なぜなら、使用することを前提に議論を始めると、上述したような「実用的な価値」あるいは「有用性」を追求するほかなくなってしまうためである。このことから、「使うあてのない外国語学習」の意義に対する探究は、「ことば」を学ぶという営みの本質を問い直すために必要であることが示唆される。

## 1-2-2 言語的道具としての「ことば」の学習

将来において「使うあてのない外国語学習」という観点から、改めて、大学本部による「落

第率の低下・卒業者のレベル向上・就職率の向上」という指示を検討すると、日本学科の教師は、日本語教育を再考するにあたり、日本語専攻学生の「使うあてのない日本語学習」をいかにして「使うあてのある日本語学習」にするかということに試行錯誤していることになる。では、フランスの国立大学の現況の日本語教育においては、どのようなことに価値が置かれ、学生やことばがどのように捉えられているのか。また、日本語専攻学生の日本語学習の意味はどのように考えられているのか。

LLCE では、「教師・研究者」の養成という目的を基に、日本学科の教育方針、カリキュラム・シラバス、教育実践が構成されている。大学で外国語としての日本語を学ぶ学生は、一般的に、教育機関の目的である「教師・研究者」となる者で括られた「学習者集団」の一人となる。日本国内では、国や大学本部の意向、世界情勢や学習者の動向、学習者数の推移、学習目的の傾向などに鑑み、複数の「学習者集団」が設定される。細分化され、授業単位で設定される場合は、それぞれの留学生が自身に合う「学習者集団」クラスを選択することも可能である。しかし、フランスの国立大学の日本語専攻学生に選択の余地はない。大学で日本語を学びたい、あるいは学ぼうとする学生は、自動的に、ある日本語「学習者集団」に組み込まれることになる。そのように教育機関の目的が限定化されている日本語の教育実践において扱われる「ことば」は、画一的で固定的に捉えられる傾向にある。ある日本語「学習者集団」が獲得すべき最適な「ことば」という考え方である。このような考え方においては、教育実践の前提が、教室内で学習する「日本語学習者」という「グループの特長をつかみ、より効果的に『日本語を教える』ということ」（舘岡，2013a, pp.69-70）におかれ、日本語という「ことば」は言語的道具としての意味合いが強まる。

言語学者及びフランス語教育法の専門家であるジャン＝ピエール・キュック（J.P. Cuq）は、外国語としてのフランス語を例に挙げ、外国語とは「付加された価値」と述べ、「一般的に、ひとつあるいは複数の外国語を話すことによる利点が認知されていることは同意がある。文化的価値の高いこの知は、職業的プランにおいて競争力を高めうるものでもある」と主張する（Cuq, 1991, p.133：筆者訳）。具体的には、外国語を話せることの利点とは、国内及び関係する国々の国際関係に関わることであり、行政機関における責任者や外交官などの職業的地位の獲得、あるいは理数系の高等教育の授業受講などにおいて必要となるものであると考えられている。つまり、言語的道具としての「外国語」という意味合いが強く、外国語とは、職業や学業において、手段や方法として利用するものであり、外国語学習とは、母語に「付加された価値」を身につける行為ということになる。

外国語学習論においては、上述したような視点とは異なり、外国語学習が学習者の人格形成に関わる行為であるという見方がある。外国語学習の意義について、フランス現代思想及び情報メディア思想の専門家である藤本一勇は、次のように述べている。「外国語を学ぶことの効用は、まずは、新しい言語を習得することによって、新しい『メガネ』、新しい物の見方、新しい意味世界を獲得できることだろう。私たちの認識は、さらには感性さえもが、言語の表象システムによって知らぬ間に構築されている。『人格』さえ、言語に大きく規定されているかもしれない」（藤本，2009，p.39）。また、応用言語学者であり、英語教育学者である竹内理は、従来の外国語学習の目的は、「外国語でのコミュニケーション能力の習得」におかれてきたが、『外国語を学ぶということは、断片化された能力を獲得するという行為ではなく、全人格（whole person）的な成長につながる行為、あるいは、そのための過程なのだ』という考えを持つべき時代が到来した」と主張する（竹内，2010，pp.3-4）。つまり、外国語学習は、人格に影響を与える行為であるがゆえに、全人格的な成長につながる行為といえる。さらに、フランス言語学者であり、フランス語・外国語教育学者である大木充は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（トリム・ノース・コスト，2004/2001；以下，CEFR<sup>5</sup>）の概念をまとめ、言語と文化の結びつきに言及し、個人の言語や文化を相対化できるようになることが必要だと指摘する。そして、そのためには、「自分の言語や文化と他者のそれとの共通点・相違点の意識できる『複言語な人』でなければならず、『複言語な人』になるには、外国語を学ぶ目的が、コミュニケーション能力を習得することだけでなく、その言語に固有の文化と他者の文化的アイデンティティを尊重できるようになるためであることに気づく必要がある。また、言語と文化の関係を認知し、両者を結びつける能力も習得する必要がある」と述べる（大木，2011，pp.14-15）。

また、社会科教育学者である佐久間勝彦は、海外の日本語学習の多様性に言及し、外国語学習の目的に関し、次のように述べている。

外国語学習の目的が単に運用にあるわけでないことはいうまでもない。たとえ使用する機会がなく進学や就職に結びつかないとしても、外国語学習の目的の1つに、その過程で生まれる自己認識や視野の拡がりなどがある。異なった言語体系に触れ

---

<sup>5</sup> 英語では、CEFR あるいは CEF（Common European Framework of Reference for Languages）と呼ばれ、フランス語では、CECRL（Cadre européen commun de référence pour les langues）と呼ばれている。

ることで、自国の言語を世界に無数にある言語の1つとして捉える機会が与えられ、そこから生まれる自己認識が、その後の人生において、言語に限らず未知の多くのことに触れてみたいという好奇心や自己実現の意欲を生み出すのに大きな役割を果たす。多言語、多文化を知ることは、選択肢の拡大、知識や人間関係の広がりにも役立つ。人間的にも、自己（言語・文化・価値観）を肯定的に捉えつつ他者のそれも尊重する姿勢を育むことにつながるだろう。

(佐久間, 2006, p.37)

このような視点は、日本語学習論においてもみられる。日本語教育学者の岡崎洋三は、学習という視点から、「外国語学習に限らず、学習と呼べるものは目的達成のための手段ではあるが、目的自体にもなりうるもの」という考えを示している(岡崎, 2003, p.47)。この考え方に関して、より具体的に、同書の岡崎・西口・山田(2003, p.2)では、「教育の世界の中でも特に外国語教育というものが手段や道具的なものになりやすい性質を持っている」ことに鑑み、「知識や能力の獲得に劣らず、人格形成・自己変容・人間性の発達というもの」に重きを置く、「人間主義の日本語教育」となる必要性が訴えられている。また、同様に日本語教育学者の縫部義憲は、「外国語というものは人間的な要素であり、人と人—日本人と外国人、外国人どうし—を結びつける働きをすることだ」という教育観をもとに、「外国語(日本語)教育を人間化する」という「人間中心の日本語教育」を提唱している(縫部, 2001, p.3)。また、従来のコミュニカティブ・アプローチが学習者中心主義に偏りすぎていることを指摘し、外国語学習の目的として、学習者の多様なニーズのなかに「使えさえすればよい」という考え方(実用性・道具的学習観・言語観)があり、それが世界における日本語教育を支えている原動力の中心となっていることを問題視している(p.48)。その上で、本来の外国語学習の本質は、情意的領域(affective domain)に属する「自己開示」、認知的領域(cognitive domain)に属する「相互伝達」、相互作用領域に属する「人間的交流」という三領域から成り立っていると主張している(p.51)。つまり、学習者は、外国語学習を行うことで、「異文化の人々に対する共感的理解」を育みながら、また、自らの母語や文化を顧みながら、「人としての己のあり方を探求する」ことを通して、「一個の人間として己のあるべき姿」(pp.49-50)を確立させていくのである。

言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習においては、そのような「全人格的成長」、「複言語な人」、あるいは「情意的・認知的領域」などが学びと捉えら

れることはない。日本語を学ぶ意味は、言語的道具としての「ことば」の獲得に対する成功、ただひとつに集約される。フランスの国立大学の日本語教育をみると、日本語という外国語学習は、学生間に達成度を巡る競争を起し、学生は、進級や修了といった「成功した者」と留年や転科・退学といった「失敗した者」に選り分けられている。このような日本語学習は、フランスの国立大学に限定される学習ではなく、海外の日本語教育に共通する点でもある。佐久間（2006, pp.33-34）は、「日本での日本語教育の常識」として、日本語が話しことばを重視するコミュニケーションの道具として捉えられていることを指摘した上で、日本国内とは異なる「学習の場の広がり」をもつ、海外の「多様な日本語教育」を考慮した教育の必要性を主張している。佐久間が展開する議論からは、海外の日本語教育が「日本での日本語教育の常識」に倣い、実施されつづけていること、そして、日本語が道具として捉えられていることがわかる。当該問題が提起されてから10年以上経つ現在も、このような「ことば」の学習に対する考え方は、ほぼ変わりはない。

### 1-3 「ことば」を学ぶということ

#### 1-3-1 「生きる活動」という視点

学習を生涯の過程と捉え、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（P. Lengrand）は、「成功者と失敗者」に関し、次のように述べている。

一定の年齢で終了する、試験、卒業証書、その他の選抜形態からなる「加入儀式」によって特徴づけられる教育システムにおいては、成功者は失敗者から切り離される。

（中略）だがしかし、かりに、一人ひとりの個人がみな継続的な教育過程に参加し、恒常的に新しいことを学習するような、適切な社会構造になっていれば、失敗は相対的なものにしかすぎなくなる。（中略）彼らは失敗者にはならないのであって、人生における多くの失敗のうちの一つをしてしまったにすぎないのである。同様に、成功もまた相対的であり、それは成功するかもしれないし、そうでないかもしれない一連の試みのうちの一つにしかすぎないのである。

（ラングラン，1999，pp.13-14）

「恒常的に新しいことを学習する」なかで、成功も失敗も、人生における「一連の試みのうちの一つ」と捉えられる。つまり、人は、「成功者と失敗者」のいずれにもなりえない。

このような「成功者と失敗者」の捉え方から、フランスの国立大学の日本語専攻学生にとって、外国語としての日本語を学ぶことは、言語的道具としての「ことば」だけではないと推測される。彼／彼女らは、日本語学習という得た豊かな経験をとおり、日本語に関わる能力に留まらない多様な学びを得ている。そして、それらの学びは、生涯学習、すなわち「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・坂口・宮地，2013，p.4）の一環として、現在の生活とつながっていると見えよう。

だが、上述したようなラングランの「成功者と失敗者」の考え方からは、学校教育制度に対する強い批判がみられる。つまり、学校制度が「成功者と失敗者」という区別を生む要因となっているため、一人ひとりが「継続的な教育過程」に参加し、「恒常的に新しいことを学習する」ことをしなければ、「適切な社会構造」とはならないと指摘されている。学校教育から離れ、学校教育以外の場所で学習し続けることにより、成功や失敗の概念から解放されるという考え方である。

また、ラングランは、1969年にユネスコの雑誌に掲載された“*Perspectives in Lifelong Education*”において、「個性を顕現するための教育」に関し、次のように述べている。

ひとりひとりの人間が、その全生涯をかけて、自分自身の知識を獲得しながら生きているのである。(中略) 人は、学校で課せられるような強い圧力に屈服することなく、生涯の連続的な各段階において、あれこれと試行錯誤をしながら、他の人とのかかわりの中で、また自分自身との対話の中で、自分の独自性をあらわしていくものである。

(ラングラン，1979，pp.36-37)

ここからも、学校教育に対する根強い批判が窺える。ラングランの生涯教育の考えにおいては、人が学ぶ目的とは、生きるなかで「個性を顕現する」ことである。そして、個性の顕現は、学校教育ではなく、生涯にわたる「継続的な教育過程」の参加のなかで、他者とのかかわりと自己との対話を通して行われると考えられている。

だが、そもそも「ことば」とは「生きる活動」である。そのため、学ぶ空間は、「学校教育」か「継続的な教育過程」かに区分することはできない。なぜなら、人は、それぞれが生きている空間、つまり、日常の生活におけるありとあらゆる空間のなかで、絶えず、「ことば」を介し、思考し、自身・他者に対し、表現をし続けているからである。日本語教育学者

である細川英雄は、言語の最も重要な機能を「思考・思想の伝達による人間相互の社会的関係の成立」であると述べている。そして、そこで行われる言語活動とは、「あらゆる言語行為、言語活動を統合した、人間生活の一形態」、つまり「ことばによるコミュニケーションが社会的人間の形成に資するもの」であると言及している（細川，2004，p.146）。さらに、戦後の日本語教育において、ことばと文化が切り離されて扱われてきたことを批判し、コミュニケーションとしての言語活動という立場から、文化を「個の文化」として、自己の内部にあるものとして捉え、ことばと文化の関係について、次のように論じている。

このような立場に立つと、ことばは内言の形で自己の思考を形づくり、文化は場面認識能力として、個人一人一人の中に存在するということになるが、その形態は、仮に同一の国家社会・同一の言語社会の中にあっても一人一人すべて異なると解釈することになる。ゆえに、このそれぞれ異なることばと文化を有する総合体としての個人が他者と社会を共有していくためには、一人一人の協働的な対人相互関係としてのコミュニケーション活動が不可欠になってくるわけである。そしてそのためには、人間一人一人が自立的な自己アイデンティティを有し、そのことによる他者との共振性に重点をおいた人間関係の創造が必要となることも明確になってくる。

（細川，2004，p.181）

したがって、先述したような生涯教育の考えにおいても、他者とのかかわりや自己との対話において「ことば」が用いられる以上、「生涯にわたる言語学習」を学校教育以降・環境外の「継続的な教育過程」に限定することはできない。つまり、生涯教育論における「成功者と失敗者」や「個性を顕現するための教育」といった考え方は、大学教育という学校教育においても必要不可欠な考え方である。

欧州評議会（Conseil de l'Europe）の言語教育の理念においては、上述したような生涯という視点と言語学習とが関連づけられている。欧州評議会では、2001年、「欧州言語年」（AEL；L'Année européenne des langues 2001）がEUと共同で実施された。その目的は、欧州の特徴というべき多様性を象徴する多様な言語のあり方を記念し、生活のあらゆる場面で言語学習の機会を奨励することであった。さらに、その「欧州言語年」を記念し、次の3点を目的とする「欧州言語の日（La Journée Européenne Des Langues）」（9月26日）が制定された。

- 1) 複言語主義と異文化理解を促進するために、言語学習と様々な学習言語の多様性に対して関心をもたせる。
- 2) 維持及び育成されるべき欧州の豊かな文化的及び言語的多様性を促進する。
- 3) 初等・中等教育機関、あるいは高等教育機関の内外の環境において、職業的ニーズや移動の動機、あるいは単に楽しみと交流のために、生涯にわたる言語学習を奨励する。

(Conseil de l'Europe, 2014b, 筆者訳)

特に3点目の目的に着目すると、「生涯にわたる言語学習」が初等・中等教育機関、あるいは高等教育機関の「内外の環境 (dans et en dehors du contexte)」で行われることと捉えられており、言語学習において、学校教育機関と生涯学習とが結びつけられている。つまり、従来の生涯教育の考え方とは異なり、学校教育の期間・環境内をも含まれるという考え方が示されている。さらに、言語を学ぶ目的が「職業的ニーズや移動の動機、あるいは単に楽しみと交流」といった、言語学習者の外的・内的な動機づけに置かれている。ここから、Conseil de l'Europe (2014b) が示す「生涯にわたる言語学習」において重視されていることは、言語学習が、「学校教育を越え、生涯にわたり継続的に営まれる行為」ではなく、「生涯にわたり、時間的・空間的視点から、一人ひとりの生活やそのなかの移動性を踏まえた上で営まれる行為」にあるとみることができる。したがって、言語学習を「生きる活動」を学ぶ営みと捉える考えにおいては、学校教育と学校教育以降・環境外の「継続的な教育過程」というように、時間的にも空間的にも区切られることはない。

そのように両者に境界線を引くことは、生涯教育においてのみ行われてきたわけではない。大学の日本学科においても、同様の傾向がある。日本語専攻学生を進級や修了といった「成功した者」と留年や転科・退学といった「失敗した者」に選り分ける見方は、正に、学生が、大学時代・大学という環境の内でのみ、あるいはその環境を中心に、言語を学習する存在として、固定的及び静態的に捉えられていることを表している。

### 1-3-2 「移動性」という視点

学校教育と「継続的な教育過程」を時間的及び空間的に分離する考え方においては、人の移動性（「移動」する存在である個々人がもつ特質）という視点が欠如している。社会学者のアンソニー・エリオット (A. Elliott) とジョン・アーリ (J. Urry) は、社会学において、

従来は「フェイス・トゥ・フェイスな社会的相互作用に基礎づけられたもの」を要因とし、地理的に近接していたコミュニティに焦点が置かれてきたが、「モノ、人、情報、イメージが旅することによって生まれる多様なかたちの『想像された存在性 (プレゼンス)』は、様々な社会空間を横断するつながりを実現する」という考えを示している (エリオット・アーリ, 2016/2010, p.20)。また、「モビリティーズ・パラダイム」の必要性を主張する立場から、「モバイル・ライズ」を形成し、そのなかに生きている人は、「do-it-yourself 的な、個人化された時間と空間のパターンのもと」で、「生の結び合わせ (コーディネーション)」を実行することが必要であると述べる (p.16)。

フランスの日本語専攻学生も、そのような「モバイル・ライズ」を形成していると考えられる。学生は、それぞれの時間的・空間的な「移動」を結び合わせながら、自らの「日本語学習と人生のつながり」をつくり出している。先述したように、西欧地域の日本語学習者は、日本の近隣諸国、例えば東アジア地域の日本語学習者と比べ、距離的制約が大きく、渡日が容易ではない。その点で、一見、日本語専攻学生においては、移動性が捉えられにくい。しかし、日本ブーム・日本語熱と高度情報通信社会を背景とし、海外に住みながら、幼少期より日本に関わることやものが浸透している環境に育ち、日本滞在の経験を持っていないにもかかわらず「日本」<sup>6</sup>という存在に馴染んでいる者は少なくない。特に、インターネットの自由度が非常に高いことにより、フランスの日本語専攻学生は、日本に関する情報収集あるいは意見交換などに対する欲求を満たすことのできる環境にいる。アクセス規制、コンテンツ規制、及びユーザー権利の侵害の3分野の観点から65ヶ国を対象に調査されたインターネットの自由度の統計 (Freedom House, 2018) をみると、西欧地域 (アイスランド、イタリア、英国、ドイツ、フランス) の最下位となったフランスでも、65ヶ国中の12位という結果が示されており、インターネット及びデジタルメディアを用いた情報収集、あるいは言論・表現に対する自由度が高いことがわかる。そのように、「日本」との関係が濃い環境に育つなかで、多種多様な日本文化あるいは日本語への関心が培われ、フランスの大学で日本語を主専攻として選択する学生も非常に多い。つまり、日本語という「ことば」の学びは、日本語専攻学生がそれぞれにもつ「日本」という存在や日本語に対する心理的な距離から影響を受けている。それは、エリオットとアーリが述べる「広範で越境的なつながりとトランスナショナルな過程を含むグローバルなネットワークの登場」により発生した (エリオ

---

<sup>6</sup> 本論において、「日本」とは、日本に関わることやもの、ひとや場所、文化などを包括する概念である。

ット・アーリ, 2016/2010, p.118), 「現代における『遠距離の親密性』カルト」(p.113) といえよう。そして, その「親密性」は, 「グローバリゼーション, 親密性の変容, そして個人生活の再創造」と深く関わりをもち (p.116), 継続的に移動性を帯びているのである。

従来, このような移動性を有する日本語専攻学生と「日本」という存在や日本語との関わりの実態は, 日本語教育の現場において, 学生が日本語学習を開始するきっかけとしか捉えられておらず, 大学の日本語教育が構想あるいは再考される際に, 個々の学生の日本語学習の実態が考慮されることもなかった。それは, 「日本語専攻学生＝アニメやマンガを嗜好している」と集約される傾向にあることから歴然であろう。日本語教育学者及び文化人類学者である川上郁雄は, 一人ひとりの移動性から, その人に固有の「ことば」を捉える見方を提示し, 「現代を生きる人々の『複合的で, 動的で不均質が常態という視点』に立って, ことばやアイデンティティを捉えることが重要である」と指摘している。そして, そのような「移動の中に生き, 『複数言語』と接触する現実は, 人の人生, 家族の形, 子どもの教育などに流動性と複合性を与え, 人のあり様を加速度的に多様化させている」ことから, 「これまでの既成の境界を越えて『移動』を経験する人々の生活を常態と捉え, 流動する「ことば」と複言語・複文化能力を日常的に駆使して生きることを常態と捉える」視点の必要性を主張している (川上, 2018, p.8)。このような「移動とことば」研究の考え方から, 改めて日本語専攻学生における日本語学習という営みを捉え直してみると, 日本語を学ぶ, あるいは学んだ彼／彼女らにとって, 日本語学習とは, 学生が「モバイル・ライヴズ」を形成し, そのなかに生きているなかで営まれる学習のひとつである。そうであるならば, 日本語専攻学生の日本語学習は, 「モバイル・ライヴズ」により意味づけられるということになる。

本章で指摘してきたように, これまで, フランスの国立大学の日本語教育においては, 大学本部及び教師の視点から, 「日本語専攻学生の日本語学習」＝日本語専攻学生が「成功者」となることという意味づけが疑われることなく, また議論されることなく, 再考が行われていた。しかし, 現代の「モバイル・ライヴズ」のなかに生きる日本語専攻学生から移動性を切り離すことはできない。その移動性という観点をもたず, 日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」を排除した上で, 再考された日本語教育の実践は, 日本語専攻学生の日本語学習に, 何かしらの弊害をもたらしてはいないだろうかという疑問が生じる。本研究は言語的道具としての「ことば」の獲得やその学習自体を否定するものではない。そして, 多くの教師が, 日本語専攻学生の将来を想い, 「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」を解消しようと, 日本学科の教育再考に奮闘していることも, 筆者自身, その現場に携わった

経験から熟知している。そうであるからこそ、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育とはどのような教育なのか。筆者は、この問いに対し、これまで組み込まれてこなかった日本語専攻学生の視点から、将来において「使うあてのない外国語学習」の意義を明らかにすることにより、教育を再考する手がかりを得られるのではないかと考えている。そのためには、まず、日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）の「日本語学習と人生のつながり」を移動性という観点から追究し、日本語学習の実態を捉えることが必要となる。

#### 1-4 「日本語学習と人生のつながり」の探究

##### 1-4-1 本研究の枠組み

本研究においては、生涯教育論の「生涯にわたり統合された教育」における垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）、及び「統合」に至るそれらの視点の変容における動態性を表す概念として、「現実を生きる人々の生活を、『移動』と『ことば』という二つの焦点で捉えるバイフォーカル（bifocal）なアプローチ」（川上・三宅・岩崎，2016）を枠組みとする。

上述したような概念を取り入れるのは、日本語専攻学生を移動性をもつ「生涯学習者」という観点から考察することで、日本語学習経験の範囲を時間的及び空間的に授業外・大学外へと広げ、日本語専攻学生の学習実態を詳細に把握するためである。

本研究で捉える生涯教育論に通底する視点は、近年の生涯教育／学習研究の議論の傾向とは異にする。生涯教育／学習研究の領域及び分野は広く、また対象も個人から機関や企業、行政機関まで幅広い。そのなかでも、高等教育に注目した研究においては、社会人が学び直す場としての大学に関する議論（岩崎，2017；内山，2017；馬場，2017）が目立つ。また、本研究と共通する学士課程教育を領域とする研究（佐々木，2017）においては、先述したような学び直す場としての生涯学習ではなく、学士課程の期間が考察の対象となっているが、「生涯学習者」ではない大学生を「生涯学習者」に養成することが大学教育の役割であると考えられており、「生涯学習者」を可変的に捉えている点で、本研究とは大きく異なる。本研究では、次のようなラングランの生涯教育論の人間観に立脚し、人は生来的に「生涯学習者」と捉えている。

ラングラン（1989）が提唱する生涯教育論において、「人間」とは、「あるがままの人間」である。そして、この「あるがままの人間」の育成が、生涯教育の目的である。ラングランは、1960年代、教育は、試験による競争原理や他者との量的比較に基づく序列主義により、

人を「あるがままの人間」と相反する「分離の犠牲者」とさせてしまっていたことを指摘している。人間は、皆、「独立した個人」であると同時に、「他者ならびに社会一般」という普遍的な環境にも属し、「責任をもち、参加し、交流」している。つまり、「あるがままの人間」とは「そのあらゆる面から、その置かれている多様な状況のもとで、その人がもつ責任の広さ、などで捉えられた人間」である。さらに、「自分自身の教育の主体」として、時間と自身の生涯との間に「建設的で生々とした関係」を創造し、絶え間ない変化と再生を行っていく存在である。このようなラングラン（1989）の生涯教育論における人間観に基づき、本論では、「生涯学習者」である「人」を、次のような存在として捉える。

- ① 一人ひとり、独自の表情をもつ存在。
- ② 時間の流れのなか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。
- ③ 他者との関係性及び内省を重ねながら「学習と人生のつながり」を創造し、「移動」し続ける存在。

本研究では、このような人間観に加え、ラングランの生涯教育論と本研究の学習観との重なりに基づき、「生涯の連続的な各段階」（ラングラン、1979、p.37）における垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）という二つの観点から、日本語専攻学生の日本語学習の実態を追究する。「生涯教育」<sup>7</sup>は、その概念が提唱された当時は、「生涯にわたり統合された教育」（lifelong integrated education）と言われていた。教育学者である宮原誠一は、ラングランの生涯教育の「統合」について、次のように意義づけている。

話は単に学校教育をおえたあとも継続的にということではなくて、生まれてから死ぬまでの一生の教育を一貫したものとして総合的に計画化していく。時間の系列をおって、つまりタテに統合すると同時に、一生のそれぞれの時期で個人と社会全体とをむすびあわせて、つまりヨコに統合する。だから、家庭教育・学校教育・社会教育といった区切りをとりはらって、人間一生の教育を全体としてタテヨコにむすびあわされた、つりあいのとれたものにしていく。そういう方向で教育計画がたてられなければならない。

---

<sup>7</sup> 現在は、「生涯学習」という用語が一般的に用いられているが、その概念が提唱された当初は、「学習」ではなく「教育」の視点から議論が行われている。

(宮原, 1990, p.125)

森 (1997, p.3) は、「統合」とは、「個人の生涯にわたる教育と、社会における国民全体の教育の両者を統合する」ということであり、「生涯にわたり統合された教育」とは、「一人の個人の生涯教育だけでなく、国民全体、社会全体の人類の教育の両者を統合した教育の意」であると言及している。つまり、学習と人生とは、人が生きている過程において、個人の乳幼児期から高齢期に至る全生涯（時間的統合）と社会全体の教育環境（空間的統合）が重層的に統合されること、あるいは人が自ら統合することによりつながっているといえる。また、教育を「学び」という観点で捉えると、人は、教育のなかで、それまでの生涯（時間）において得られた学びと新たな学習環境（空間）において得られた学びを統合していると考えられる。

生涯教育論では、「統合」が教育的立場から検討されてきたため、学び手そのものの「統合」に至る垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の変容における動態性を表す概念は提示されていない。本論では、「移動」を、垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）の変容における移動性、すなわち、学び手の生涯におけるある期間、ある学習環境のなかで学びが変わりつくられていく様を掴む概念として用いる。川上 (2018, pp.8-9) は、「移動とことば」を追究する上でめざされること、また、研究のあり方について、次のように述べている。

そのような「移動とことば」の状態を踏まえ、研究者自身が移動を続けながら研究テーマに向き合う地動説的研究を目指した。その場合の研究者の視点は、定住者の視点から遊離する視点となろう。定住者の視点とは、具体的には、国籍、出自、出身地、家庭内言語、血統、居住地、エスニシティ等による静態的・均質的・統一的な捉え方で人の生を説明しようとする視点をいう。つまり、「移動」が常態的なものであることが見えてきた 21 世紀に、日本・日本語という固定観念に風穴（裂け目）を開けることにより、「人とことばと社会」の関係を問い直し、そこから、新たなリアリティと人間関係を探究したい。バイフォーカル (bifocal) なアプローチは、必然的に、立体的性、整合性、動態性のリアリティを、「動く」視点から捉える研究者の不安定性、動態性、矛盾を含んだ研究となろう。

本研究では、上述したような生涯教育論の概念、及び「移動とことば」研究の視点を枠組みとする。「モバイル・ライヴズ」を形成し、そのなかに生きる日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」を垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）という両視点により追いつつ、論を進めていく。

また、本章において取り上げる期間は、大学入学以前から大学修了後（現在の生活）までという限られた期間が対象とされる。なぜなら、全生涯という時間のなかでも、大学時代は、生涯にわたる価値を得られるという意味で非常に重要な時期だからである。例えば、大学教育において、一般教養科目の意義を説いたイギリスの哲学者であるジョン・スチュアート・ミル（J.S. Mill）は、大学で学ぶことに関し、「人生を十倍も価値あるものにし、しかも生涯を終えるまで持ち続けることのできる価値」があると述べている（ミル，2011，p.134）。また、クルト・レヴィン（K. Lewin）は、青年期を、「ある一定の時点における個人の心理的過去および未来についての見解の総体」である「時間的展望」を拡大する時期、及び「時間的展望の文化期」と定義している（レヴィン，1979/1951）。レヴィンの述べる時間的展望に関する考えは、青年期と成人期が重なる位置にいると考えられる日本語専攻学生が人生・生涯という概念を掴む時期にいることを示している。したがって、日本語を学習する日本語専攻学生の移動性に注目し、生涯と深く関係をもつ大学という時代、及び大学という学習環境における日本語学習の実態を捉えることにより、大学における日本語教育のあり方に関する示唆を得られると考えられる。

#### 1-4-2 本研究の問題意識と質的研究法の関係

本研究では、移動性をもつ「生涯学習者」である日本語専攻学生の学習実態を探るために最も適している研究方法として、質的研究法を用いる。質的研究法について、アメリカの成人教育学者であるシャラン・B・メリアム（S.B. Merriam）は、Sherman and Webb (1988)の質的研究法と経験の考えを取り入れながら、次のように定義し、説明している。

質的調査法とは、社会現象のしぜんな状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探究の形態を包括する概念（umbrella concept）である。（中略）

すでにふれたように、あらゆるタイプの質的調査法が立脚しているキーとなる哲学的考え方は、「われわれの日常世界は、人びとがその社会的世界と相互作用しあう

ことによって構築されている」という視点にもとづいている。質的調査を行うものは、人びとが構築してきた意味を理解することに関心を示す。すなわち、人びとが、この世界と世界のなかで培ってきた諸経験に対して、いかなる意味づけをするのかという点である。質的研究法は、『『生きられた』『感じられた』『被った』経験との直接なかかわりを含むのである』(Sherman & Webb, 1988, p.7)

ある現象を部分的要素（それらは調査研究の変数となるが）に解体して検討する量的調査法とは対照的に、質的調査法は、すべての部分が、いかに連携してあるひとつの全体像を形成するのかを明らかにする。人びとの経験のなかには意味が埋め込まれているが、この意味が、調査者自身の近くをとおして伝えられるのである。

(メリアム, 2004, pp.8-9)

また、質的データの分析手法である Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）の提唱者である大谷尚は、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」（大谷, 2008, p.341）と定義している。また、質的研究の特徴のひとつとして、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、むしろ対象の個別性・具体性を重視する」（p.342）。一方、「ひと」という研究対象を量的研究で行う弊害については、多数の指摘がある。まず、日本語教育学者の館岡洋子は、次のように指摘している。

自然科学では、主に仮説を立ててデータをもとに量的な研究により実証するという演繹的方法が採られてきました。このような研究には、一般化された仮説や法則をもとに、経験したことがないような事象まで予測し証明できるという強みがあります。しかし、人間科学にこの方法を使った場合、実験群と統制群をつくって条件をコントロールしていく研究では、方法論的な基準を満たすために生身の人間の諸要素を切り捨てなければなりません。そのため、肝心の日常生活における意味ある問題から研究がかけ離れてしまう場合もあるでしょう。

(館岡, 2015, pp.4-5)

また、同様に日本語教育学者の八木真奈美は、以下のように指摘している。

人間の研究とは、「意味」の領域をもつ人間の研究です。Polkinghorne (1988) は、人間の物質、生命、意味が融合する統合的な存在で、人間をほかの物質と区別し、人間たらしめている「意味」の領域は、人間という特別な総体と共にのみ存在するとして、人間研究における「意味」の領域の重要性を強調しました。

(八木, 2015, p.27)

数量化や一般化された結果は、人間が多様で、不変ではなく、おかれた状況や文脈に影響を受けるものだということを無視したものとなってしまうがちです。数量化で見えるものもありますが、同時に見えなくなるものもあるでしょう。

(八木, 2015, p.45)

本研究においては、大学における外国語としての日本語教育のあり方を探るため、フランスの国立大学の学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験する在籍生、及び経験した修了生・中退及び転科者がどのように自身の「移動」をつくり、そのなかで日本語学習に固有の意味を見だし、自身の人生に位置づけていたかを描き出す。つまり、研究対象の有する一般性を明らかにすることではなく、個々が有する個別性や具体性を熟視することが必要となる。そのため、本研究においては、サンプル数の多少ではなく、一つひと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。そこで、本研究においては、質的研究法を採用した。

質的研究法の具体的な方法としては、参与観察、非・半構造化インタビューやフィールドワークなどにより、複層的、多面的、及び包括的にデータが収集される。そして、収集された質的データをもとに、研究者が、特定の協力者（被験者とも呼ばれる）の経験や意味世界と社会的・歴史的な文脈を包括し、解釈的理解が行われるという流れである。本研究では、フランスの国立大学の日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）を対象とし、4章から6章において、質的研究法を用いた三つの調査を行っている。

4章（[研究1] 人生と日本語授業）及び6章（[研究3] 「移動」と日本語学習）の調査に関しては、SCAT（大谷, 2011）により、質的に分析した。本手法を採用したのは、SCATが、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効」（大谷, 2011, p.155）とされる手法であり、日本語専攻学生における深く緻密なプロセスを追う本研究に、より適した質的データの分析手法であると判断した

ためである。4章及び6章の調査では、各学生から得られた記述及びインタビューの内容量が比較的小規模であり、全内容が対象とされた。そのため、SCATを用い、記述の各項目(4-3-3)及び分析の問いの項目ごと(4-4-1, 6-2)にファイルをつくり、各問いの項目の分析を行っていくという手順で進めていく方法が適していた。

一方、5章([研究2]生活と日本語学習)に関しては、SCATではなく、西條剛央が提唱する質的分析法である構造構成主義的質的研究法(西條, 2007; 以下, SCQRM)を援用することが適当であると考えた。5章の調査では、3名の在籍生に対して数年にわたり、複数回のインタビューを行った。その合計時間は各学生(協力者)に対して3時間から4時間半以上に及んだことから、調査内容量は比較的大規模のデータとして現れることとなった。そのため、分析にあたり、まず、分析の問いの3項目(5-2)に関し、語られている部分を抜き出すという作業が必要となった。同時に、1-4-1で示した垂直的視点(時間)及び水平的視点(空間)から、分析の各問いを関連づけることを通して、学習者の日本語学習の構造を可視化していくことから、一度抜き出しても、その前後のインタビュー内容のものと文脈に何度ももどり、読み返す必要があった。そのようなプロセスに鑑み、本調査では、既存の手法を取り入れず、SCQRMにおける科学性を担保する条件に関する考え方に基づき、分析における詳細な手順を示し、分析を行っていくという手順で進めていく方法が適していた。西條(2008)は、研究において、科学性を担保する条件、つまり「知見を公共性のあるものにするための条件」(p.40)として、「現象を構造化すること、そして他者が批判的に吟味できるよう構造化に至る過程を開示すること」(p.45)の2点を示している。具体的には、次のように述べている。「仮説の妥当性、有効性や限界、射程といったことを含めて他者が批判的に吟味できるような“提示の仕方”が求められるのです。したがってどのような関心のもとで、どういった事象を対象として、どういった視点から、どのような研究手法によってアプローチした結果、どのような構造が構成されたか(=どのような知見が得られたか)といった「構造化に至る過程までの諸条件」を開示すればよい」(p.43)。それにより、反証可能性の担保も可能となる。

本研究では、上述したような質的研究法の手法及び考えを用い、「使うあてのない外国語学習」に取り組む、フランスの国立大学の日本語専攻学生の移動性に注目し、日本語学習の経験や意味世界、及び社会的・歴史的な文脈を包括し、解釈的理解を試みる。

### 1-4-3 フランスの日本語教育における調査・研究

海外における日本語教育研究の分野においては、近年、動態的な社会や文化のなかで生きる学習者の多様性が注目されている（佐久間，2006）。その現状を背景とし、学習者自身の「主観的な生活世界」（桜井・小林，2005，p.17）を描き出すために、「生身の人間の生きざま（人間らしさ）」（川上，2014，p.11）が反映されるライフストーリー研究法を採用する研究が増えている。川上（2014，p.17）は、日本語学習者に焦点化したライフストーリー研究の目的と主題について次のように述べている。

日本語学習者に焦点化したライフストーリー研究は、これまであまり知られていなかった学習者の視点からの言語学習，特に社会的な関係性の中でどのように学習を進めているのかを，学習者の意味づけを含めて明らかにしようとしている研究といえよう。そのねらいは、日本語教育の学習者のもつ「社会的現実」すなわち「リアリティ」を提示することに，目的と主題があるといえよう。

本研究においては、ライフストーリー研究法を採用しないが、日本語専攻学生の移動性に注目し、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から日本語学習経験の実態をまとめ、「日本語学習と人生のつながり」が描かれることにより、川上（2014）が述べる日本語学習者のもつ「リアリティ」が立体的に提示されうると考えている。

海外の日本語学習者のライフストーリーが分析対象として扱われている先行研究としては、例えば、台湾の高等教育機関に在籍する日本語学習者の外国語の学習動機を追究した羅（2005）、ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習者経験を描いている山口（2007）、また、ドイツの大学学部1年次に在籍する日本語学習者の学習動機を追究した田村（2008）などがある。上述したような研究においては、学習者の主観的語り、つまり「個人が生活史上で体験した出来事やその語り」（桜井・小林，2005，p.12）であるライフストーリーを読み解くことにより、学習者の日本語学習及び使用の体験，それらの体験の意味づけである「多面的な『ライフ』」（小林，2010，viii）が明らかにされている。しかし、日本語専攻学生の移動性に注目し、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、授業内外、大学内外の日本語学習経験の実態を追究し、「日本語学習と人生のつながり」が描かれている研究はない。

本研究のフィールドとなるフランスの日本語教育においては、現在に至るまで、日本語学

習者の日本語学習の実態調査は非常に少ない。1999年に第1回のフランス日本語教育シンポジウムが始まってから現在まで、全16回のシンポジウムが実施されている。筆者は、その研究発表のなかからフランスの日本語教育に特化した研究や実践報告を抽出し、公益社団法人日本語教育学会が提示する「発表要領の分野（専門分野）一覧」を参考に区分した。その結果、質的研究を用いた日本語学習者の実態調査は数件しか確認できなかった<sup>8</sup>。

全16回のシンポジウムにおいて、全体的に窺える強い傾向としては、教育実践・教室活動や教材の開発に関する発表が多く、第4回、数回空いた後の第8回以降は、「視聴覚教育・ICT（活用）教育」に関連する研究が急激に増えていることが確認できる。それらの研究においては、漢字や読解指導、語彙力の強化、作文などの書きことばに対する授業活動、あるいはコミュニケーション能力習得や方略に関する提案など、教師がめざす学習の目的や学習者像に当てはめた研究が目立つ。フランス日本語教育シンポジウムにおいては、各シンポジウムで選定されたテーマ（例えば、第16回のフランス日本語教育シンポジウムでは、「21世紀の漢字学習・漢字教育」がテーマとなった）があるため、そのテーマに沿った基調講演、パネル、研究・実践発表が多く窺えることは否めない。さらに、あるテーマが取り上げられることにより、続くシンポジウムにおいて議論が増えていくこともある。例えば、第10回には、「日本語・日本人・日本文化論—言語理論から教育現場まで—」という日本語教育における「文化」の位置づけがテーマにされたことを端緒とし、「複言語主義」の議論が取り上げられるようになった。

一方、日本語学習者を対象とする実態調査は、継承日本語教育（佐藤・根来・村中，2010）、日仏国際児の言語接触と言語・文化的アイデンティティ（村中，2012）、及びフランス国立東洋言語文化学院（以下、INALCO；Institut national des langues et civilisations orientales）の日本語学習者を対象とする複言語・複文化アイデンティティ構築過程における日本語習得の影響（小間井，2015）の観点から議論されている3点の研究が確認された。まず、佐藤・根来・村中（2010，p.92）の研究においては、「子どもから日本語母語話者親への日本語使用に着目し、子どもの言語使用に関連する要因を探ること」が目的とされ、量的研究法

---

<sup>8</sup> 各発表は複数分野に跨ぐこともあり、発表者本人の教育あるいは研究理念により、筆者が区分した分野とは若干異なることも考慮に入れなければならない。例えば、日本語学・言語学に関する研究（特に、形態・語彙・意味、構文・文法、及び談話分析・語用論の研究）が多くみられるが、これらを、論文集においては日本語学・言語学のための議論となっても、発表においては、教育実践・教室活動あるいは教材開発とともに検討されている可能性もある。

により調査及び分析が行われている。次に、村中（2012, p.81）は、「日常的に複数の言語（社会の多数派言語であるフランス語と少数派言語である日本語）に接しているフランスに在住する日仏国際児」を対象とする研究である。構造構成的質的研究法（西條 2007; 2008）を援用し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003）を採用し、質的分析により、日仏国際児の言語生態に関する発達の追究、及び言語・文化的アイデンティティの形成・変容の過程が縦断的に考察されている。また、小間井（2015, p.309）では、INALCOの日本語学習者の動機及び習得の過程が、質的なナラティブ研究の立場から分析及び考察されている。1ヶ月にかけて「それぞれの環境や経験と結びついた日本語の学習動機、学習方法、習得の変遷」に関するインタビューが行われ、学習者2名の日本語習得において、「社会的な対話を通してなされる自己省察が言語習得やアイデンティティ形成に影響があること」が示されている。小間井の研究は、日本語を学ぶ当事者の視点から学習者と学習者を取り巻く社会との相互作用による日本語習得の様子が追究されている。しかし、INALCOの日本語学部はフランスの高等教育機関のなかでも、Institut（学院）という性質から、フランスの法律上では Université（大学）には位置づけられていない。その上、INALCOは、フランスにおける日本語関連の教育機関及び研究機関の最高峰と言われている。そのため、日本への留学や日本・日本語に関する就職の面で、国立大学の日本学科で学ぶ日本語専攻学生が置かれている日本語学習環境とは大きく異なる。つまり、INALCOの日本語学習者にとって、日本語を専攻とする学習は、将来において「使うあてのある外国語学習」である。したがって、小間井の研究においては、INALCOの「使うあてのある外国語学習」に限定された示唆となっており、汎用の範囲が非常に狭い。

上述したように、フランスの日本語教育においては、質的研究法を用い、「リアリティ」が描かれるような日本語学習者の実態調査はほとんどない上、「使うあてのない外国語学習」に取り組む、大学の日本語を専攻として学ぶ学生については皆無である。本研究において日本語専攻学生の日本語学習の実態調査を通し、将来において「使うあてのない外国語学習」（＝将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶこと）の意義を明らかにすることにより、教育現場で試行錯誤している日本語教育実践者・実践研究者に支援のあり方を提案しうる。また、本研究において提示された支援のあり方に基づき教育実践を構想することにより、人生における日本語学習経験の意味づけ及び目的や将来像の発見に葛藤する日本語専攻学生を支えうる可能性がある。

## 1-5 本研究の目的

本研究の目的は、日本語専攻学生に対する「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育を提言することである。フランスの国立大学の日本語教育においては、教育を再考する上で、これまで、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点が組み込まれてこなかった。本研究では、日本語専攻学生の移動性に注目し、「日本語学習と人生のつながり」からみる学習実態に基づき、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育とはどのような教育かを明らかにする。

そこで、本研究では、次の三つの問いを追究する。

- I. 日本語専攻学生（在籍生，修了生・中退及び転科者）の大学での日本語学習経験は、どのように個々人の人生とつながっているのか。
- II. 日本語専攻学生（在籍生，修了生・中退及び転科者）は、フランスの国立大学の学習環境において、どのように日本語を学んでいるのか。
- III. 日本語専攻学生（在籍生，修了生・中退及び転科者）が、大学時代及び大学という学習環境で、外国語としての日本語を学ぶ意義とは何か。

## 1-6 本論文の構成

本論文は8章で構成されている（図 1-2 参照）。

1章では、日本学科の教育を再考する上で、これまで、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点が組み込まれていなかったことを指摘した。その上で、将来において「使うあてのない外国語学習」としての日本語を主専攻として学ぶ学生に対して、言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習を行うことにより、「日本語専攻学生の日本語学習」＝日本語専攻学生が「成功者」となることと意味づけられてきたことを批判した。また、「ことば」を学ぶことにおける本研究の基本的な視点として、「生きる活動」及び「移動性」という二つの視点を示すとともに、言語学習が、「学校教育を越え、生涯にわたり継続的に営まれる行為」ではなく、「生涯にわたり、時間的・空間的視点から、一人ひとりの生活やそのなかの移動性を踏まえた上で営まれる行為」であるという、従来の生涯教育の概念とは異なる考え方を提示した。その上で、本研究においては、生涯教育論、及び「移動とことば」研究のバイフォーカル (bifocal) なアプローチの概念を枠組みとし、本研究の問題意識に適する質的研究法を用いることを述べた。さらに、フランスの日本語教育におけ

る調査・研究の分野の先行研究を概観し、本研究の意義を示した。最後に、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育がどのようにあるべきかを考察するための三つの問いを提示した。

2章では、「学習と人生のつながり」がどのように捉えられてきたのかということ、学習と人生のつながり、及び外国語学習と人生のつながりから概観し、本研究の位置づけを述べる。

3章では、日本語専攻学生が置かれている日本語学習環境を、「日本」への関心とフランスの大学教育政策からみる日本語学習の開始、フランスの大学の「大衆化」からみる日本語学習の継続、及び、フランスの言語教育政策における理念と日本語教育実践から詳述する。

4章から6章は、フランスの国立大学の学士課程日本学科において、主専攻で学習している在籍生、及び学習していた修了生・中退及び転科者を対象とする実態調査である。

4章（〔研究1〕人生と日本語授業）では、フランスの国立大学の学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験する在籍生は大学の日本語授業をどのように位置づけているか、また大学での日本語学習と人生をどのように関わらせているかという観点から、日本語ポートフォリオを分析する。4章の在籍生に対する短期的なポートフォリオ実践から見いだされた学習実態からは、学生が「移動」する存在であることの示唆が得られるに留まった。そのため、第5章における在籍生への調査、第6章における修了生・中退及び転科者への調査から、日本語専攻学生の移動性を広い視野で捉え、日本語学習の実態を追究した。

5章（〔研究2〕生活と日本語学習）では、在籍生3名を対象とするインタビューを通して、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみた移動性という観点で、大学内外の日本語学習の実態を追究する。具体的には、日本語学習体験と日本語学習に関わる多様な学習体験がどのように連繋し、どのように独自の日本語学習を構成しているかを把握する。その上で、「日本語学習と人生のつながり」のプロセスを考察する。

6章（〔研究3〕「移動」と日本語学習）では、日本語学習に関わる移動性をより詳細に記述するため、日本語専攻学生の範囲を修了生・中退及び転科者に広げ、質問紙調査及びインタビュー調査を行う。3名への調査を通して、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を追う。さらに、どのような変容のプロセスを経て、それら二つの視点における「移動」が統合されているのかを追究する。そして、大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性を考察する。

7章では、実態調査の総合考察を行う。さらに、2章から6章までの議論及び調査を踏まえ、「学習と人生のつながり」からみる日本語専攻学生の学び、そして、日本語専攻学生が外国語としての日本語を学ぶ意義を考察する。

終章である8章では、日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」からみる学習実態に基づき、日本語専攻学生に対する教育を問い直し、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育の構築に向け、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育を構築する視座を論じる。最後に、本論の実態調査によりもたらされた今後の課題と展望を本研究の結びとして述べる。

[本論文の構成]

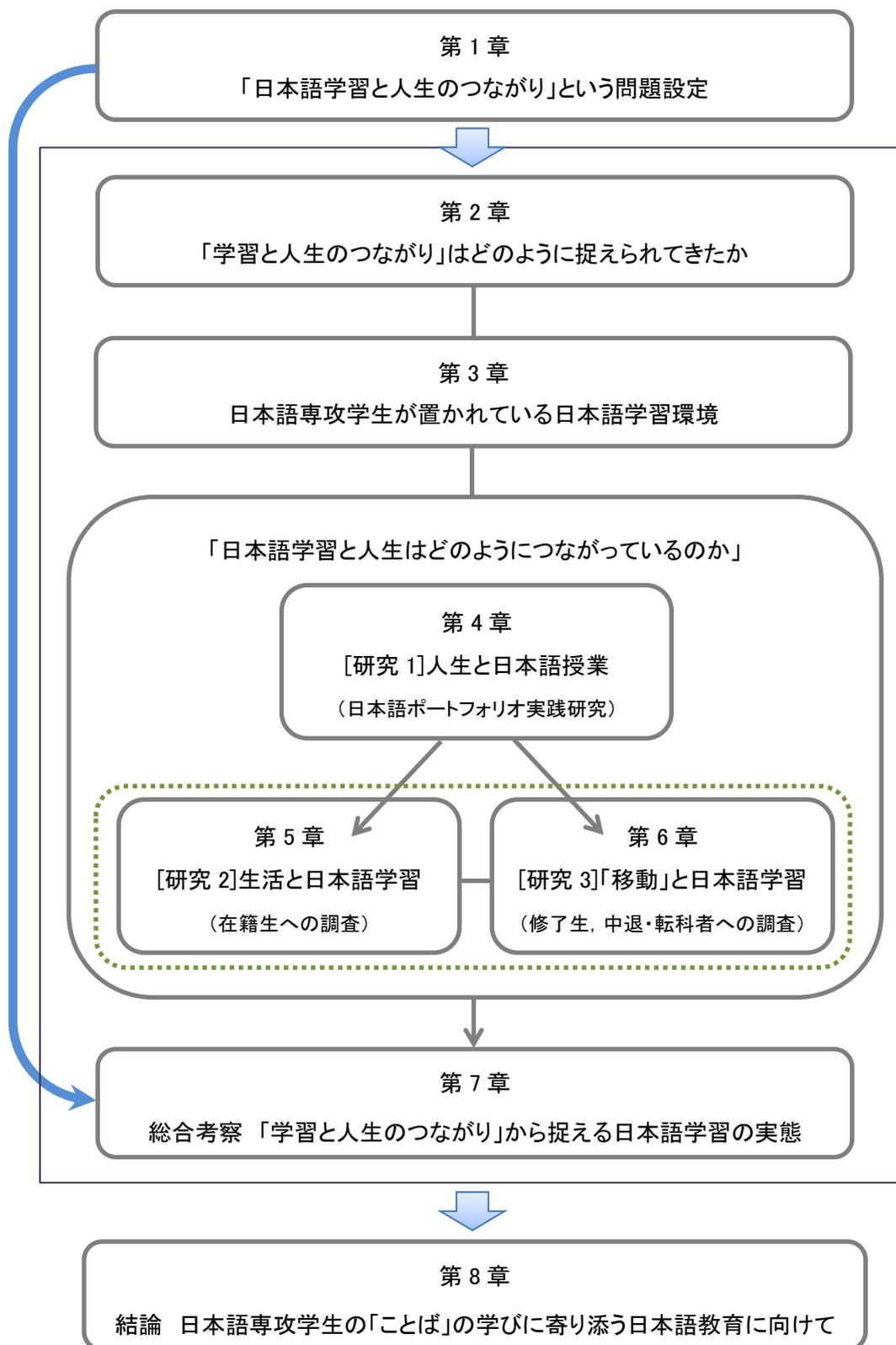


図 1-2 第1章 研究の構成

## 第2章：「学習と人生のつながり」はどのように捉えられてきたか

学習と人生は切り離して考えることはできない。人は生涯をかけて、一生学び続ける。このような「学習と学ぶ者の人生とがつながっている」という考え方は、古来より儒教思想のなかで示されてきた。孔子（B.C.552-479）による『論語』においては、自らの一生を回顧し、人を形成するための学には終わりが無いことを論ず、次のような一説がある。「吾十有五にして学に志す。三十にして立つ。四十にして惑はず。五十にして天命を知る。六十にして耳順（したが）ふ。七十にして心の欲する所に従へども、矩（のり）を踰（こ）えず」（孔子，1999，p.35）。また、宗教思想においても説かれてきた。例えば、仏教思想における芸武道の修行観を示した世阿弥（1363-1443）による『風姿花伝・花鏡』においても、生涯を通し試練が存在し、学びの心を忘れることのないことが、生涯忘れるべきではない苦節した若い頃の初心（「ぜひ初心忘るべからず」）、歳を重ねるとともに積み得ていく折々の初心（「時々の初心忘るべからず」）、そして、新たな試練に立ち向かわざるを得ない老年の初心（老後の初心忘るべからず）という三つの「初心」を通して説かれている（世阿弥，2012）。キリスト教思想における生命観を示すコメニウス（1592-1670）による『大教授学』においても、「人間が生まれた時から負わされている注文」として、「あらゆる事柄を知る者」となり、「さまざまな事物と自分自身とを支配する者」となり、「万物の源泉である神に自分自身とあらゆるものをかえす者となれ」と示されている（コメニウス，1962，pp.63-64）。現代に至り、1965年に、フランスの教育学者であるラングランにより生涯教育論が提唱されてからは、人の誕生から死没に至るまでのライフスパンでの学び、成長や発達の議論が、生涯教育学、成人教育学、学校教育学、言語教育学など、様々な学問領域で議論されている。

人々の「人生」には、その人自身の人となり（人柄や気質、個性など）、その人によりつくり出される唯一の環境（人間関係や経験など）、その人を取り巻く社会的環境（慣習や組織・制度など）、多様な要素が時間的・空間的に複雑に編み込まれている。そのなかで、「学習」はどのように位置づけられ、またどのような意味をもつのだろうか。認知心理学者の佐伯胖は「何のために学ぶのか」という問いに、「わたしたち自身が『より人間的に』なるため」あるいは「人々を『より人間的に』していくという人間の日々の営みや文化の創造に自分も『参加』できるようになるため」（佐伯，1975，pp.166-167）と答えた上で、人間とは、「つねに『学び続けていく』存在」（p.173）であると指摘する。この観点より日本語学習を捉えなおすと、日本語学習とは、「つねに『学び続けていく』存在」である学習者にとって、「人生」で、『より人間的に』なるためにこれまでに経験してきた、今現在経験している、

そしてこれから経験する複数の多様な学習のなかのひとつでしかない。しかし、他の学習同様に、生涯にわたり統合される重要な学習のひとつである。

本研究において「学習と人生のつながり」に注目するのは、「学習」の実態を明らかにする場合に「人生」という概念を論及すると、上述したような「学習」の意義が個人による差異性の問題として捉えられることが多く、また描き出す研究者・実践研究者も一個人のストーリーや物語を構築することに執心することにより、「学習」の本質がみえにくくなるからである。本章では、「学習と人生のつながり」はどのように捉えられてきたのかということ、「学習」の意義及び本質を考えながら丁寧にみることにより、本研究における「学習と人生のつながり」の定義、及び日本語教育における「学習と人生のつながり」論の意義を検討する。具体的には、学習と人生のつながり（生涯教育論、成人教育学、大学・高等教育学）、及び外国語学習と人生のつながり（母語話者をめざす外国語学習、複言語話者をめざす外国語学習）に焦点をあて、「学習と人生のつながり」を概観した上で、そこで得られた観点をもとに、本研究の位置づけを提示する。

## 2-1 学習と人生のつながり

### 2-1-1 生涯教育論における学習

生涯教育という概念は、1965年12月にユネスコにおいて正式に提唱された。それまでは、「個人の問題としての古典的生涯教育の考え方を、現代において『生涯教育』という新しい言葉で提起した」（森・耳塚・藤井，1997，p.16）のが、ラングランである。生涯にわたる学習としての「生涯学習」は、今日、国際的に多くの国々において導入されている。日本においても、1981（昭和56）年6月11日の文部省中央教育審議会の生涯教育における答申において、「生涯学習」が次のように定義されている。

今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

（文部省 生涯学習政策局政策課，1981）

本審議会以降、日本では、家庭・学校・社会・企業における教育、また、大学・企業・市町村のカルチャーセンターや生涯学習センターにおける教育のもとで、「生涯学習」の実現に対する取り組みが意欲的に行われている。上述したような「生涯学習」の理念は普遍的でもあり、理想的でもあるため、幅広い教育分野において、「生涯学習」という用語が見受けられる。そのなかで、最も使用されているのは、次の二つである。まず、学校教育修了後に継続して、専門的あるいは文化的知識や実践を学ぶという意味の「生涯学習」である。そして、もうひとつは、地域社会において、市民として生活する上で必要な知識や情報、技術などを学ぶ、「社会教育」と同義の「生涯学習」である。

ユネスコにより設置された「21世紀国際委員会（The International Commission on Education for Twenty-first Century）」（1997/1996, p.77）の報告書『学習：秘められた宝』（以下、ドローール報告書；原文“Learning The Treasure Within”）においては、「人生の初期における学校教育とその後の継続教育とを区別するようなこれまでの伝統的な考え方」に対する再検討の必要性が指摘されている。学習の時期や目的は、限定的な一過性のものではない。学習する時間は、人生のすべてを通じて永続的にもたれるべきであり、そこで学ぶ知識は限定されたある分野に留まらず、「他の分野と交錯し合い、互いに豊かにし合うもの」なのである。では、「生涯にわたり統合された『学習』』とは何か。ドローール報告書では、生涯学習の視点から21世紀の教育や学習のあり方が深く、幅広く検討された上で、次のような「学習の4本柱」という教育方針が掲げられた。①知ることを学ぶ（learning to know）、②為すことを学ぶ（learning to do）、③共に生きることを学ぶ（learning to live together）、④人間として生きることを学ぶ（learning to be）。特に、四つ目の「人間として生きることを学ぶ」は、①から③の三つの柱から「必然的に導き出される過程」（21世紀国際委員会、1997, p.66）であり、本報告書が継承してきたラングランの生涯教育論、エドガー・フォールの『未来の学習』（ユネスコ教育開発国際委員会、1975/1972）、（以下、フォール報告書；原文“Leaning to Be”）においても議論されてきた。

フォール報告書は、1970年11月にユネスコ本部から刊行された、ラングランの『生涯教育入門』を基礎とし、1972年、教育開発国際委員会において発表された。この報告書では、生涯教育における「未来の学習」に対する教育の到達すべき目標として「科学的ヒューマニズム」、「創造性」、「社会的責任性」、「完全な人間」の四つが掲げられた。このフォール報告書の「完全な人間」は、ラングランの生涯教育論で指摘された「分離の犠牲者」という問題を、同様に背景とする。ラングラン（1989, pp.5-7）は、1960年代に生きる現代人を「分離の犠

性者」，すなわち「分割された人間」であると指摘している。それは，試験による競争や他者との量的比較が「人間の経験領域」を狭め，人が自己の力を十分に発揮するために必要となる「交流，対話，コミュニケーション，相互の高め合い」が意味をほぼもたない，単なる形となっていることを指摘している。1-4-1 で言及したように，ラングランの生涯教育論における「人間」とは，「あるがままの人間」であり，「自分自身の教育の主体」として，時間と自身の生涯との間に「建設的で生々とした関係」を創造し，絶え間ない変化と再生を行っていく存在である。一方，フォール報告書において到達すべき目標として掲げられた「完全な人間」は，「完全な人間」という理想に向かうという意味が含まれていた。人間は，「未完成な人間」であるからこそ「人間は生存を続け，また進化をしていくために，間断なく学習をしていかざる得ない」（ユネスコ教育開発国際委員会編，1975/1972，pp.187-188）。「生きる」ということは，「人間にとって，万人にとって，つねに挑戦の連続を意味するもの」である（ラングラン，1990，p.15）。また，『『成熟しきらずに』生まれるもの』だからこそ，人は教育の主体となるのである。フォール報告書では，現在の社会が「未完成な人間」に対してなしえる役割及び可能性を指摘するなかで，人間とは，「自己を，一発達と変革の主体として，民主主義の推進者として，世界の市民として，自己自身を完成する創作者として，完成する」ため，つまり，「完全な人間という理想に向かって現実の中を押し進んでいく」存在であると述べられており，ラングランの考えが引き継がれている（ユネスコ教育開発国際委員会編，1975/1972，p.188）。そして，このような「完全な人間」を創造するためには，全生涯を通じて，「生きることを学ぶ」ことが必要であると説かれている。ドロール報告書で掲げられた「人間として生きることを学ぶ」という教育方針に先行する考えである。エドガー・フォールは，1972年5月18日，ルネ・マウ国連教育科学文化機関（UNESCO）事務総長に，委員長の立場から本報告書を提出する際に添えた書簡において，フォール報告書を貫く基本的な仮定として，次のような考えを提示している。

全面的かつ生涯にわたる教育のみが，この「完全な人間」を創造するものであり，その完全な人間に対する必要性は，個人を分裂化させる絶えずより緊迫化しつつある束縛とともに，増大しているのであります。われわれはもはや，一度にすべての知識を，いきとどいた形で獲得しうるはずはなくて，全生涯を通じて，絶えず進展する知識の実態を構築する方法を学ぶ—「生きることを学ぶ」—べきなのです。

（ユネスコ教育開発国際委員会，1975，p.2）

ラングランの生涯教育論やフォール報告書においては、上述したように、分裂化されない「完全な人間」の創造をめざし、生涯をかけて「生きることを学ぶ」必要性が議論されている。続くドローール報告書によると、「人間として生きることを学ぶ」こととは、「全き人間への発展過程」である（21世紀教育国際委員会，1997，p.67）。つまり、「特定の目的（知識や資格，あるいは経済的な可能性の向上など）の達成手段」を得ることが学習ではなく、「生まれたときから生涯の終わりまで続く個の発達」に絶え間なく向き合うことこそ学習ということである。そのような生涯にわたる個の発達は、「自己を知ることから始まり，自己と他者との関係を築くという対話的過程」であると同時に、「絶え間ない人格形成の過程」である（21世紀教育国際委員会，1997，pp.74-75）。

したがって，生涯教育論において「学習と人生とつながり」とは，人が，生涯を通して絶え間なく，他者と交流し社会と参画しながら，あるがままの完全な人間となろうとする人格形成の過程であるといえる。そこでは，人は，自身の教育の主体である。しかし，10代後半から20代前半の日本語専攻学生を対象とする日本語教育の立場からみると，「学習と人生のつながり」は，成人教育学及び大学・高等教育学においてどのように捉えられるのかという疑問が出てくる。

## 2-1-2 成人教育学における学習

おとなが学ぶこととは，教育学者の三輪健二によると，「おとなが，思考，価値観や態度の持続的な変化を通して，生きがいや自己実現につながるような能動的な情報や技術の獲得という経験をもつこと」である（三輪，2011，p.34）。また，成人教育及び生涯教育学者の永井健夫によると，学びを省察的に行うことにより，自らの認識世界を捉えなおすなかでパースペクティブ変容が生じ，成人期における人間的成熟の成否を決定づける学習となる（永井，2004）。本項では，具体的に，成人教育学の成り立ちから学習の意義を追い，成人教育学における「学習と人生のつながり」をみていく。

成人教育学は，成人学習理論の提唱者であるマルカム・ノールズ（M. S. Knowles）によると，「成人の学習を援助する技術と科学（the art and science of helping adults learn）という意味の「アンドラゴジー（Andragogy）」と定義される。「アンドラゴジー（Andragogy）」は，成人教育の初めての文献となるエデュアード・リンデマン（E. C. Lindeman）の『成人教育の意味（The Meaning of Adult Education）』（1996/1926）において「ペダゴジー

(pedagogy)」という語の対義概念として示されたが(堀, 1989, p.222), 現在は, アンドラゴジーの概念は「成人」以外を対象とする教育への応用可能性をもち, 「特定の状況への『適合』の程度が検証されるべき, 二つの異なったモデル」と捉えられている(ノールズ, 2002, p.38)。生理学的定義や法律的定義, あるいは社会的定義や心理学定義など, 現在は数多くの定義があるものの, それらの定義からは, 子ども・青年と「成人」の境界線は複雑化されるだけで, 「成人」とは年代や年齢的属性によるのか, あるいは社会的役割や精神的成熟によるのかは明確ではない(ノールズ, 2002, pp.7-8)。

教育学者である堀薫夫は, 成人教育が「ペダゴジー (Pedagogy)」と切り離されるまでは, 「成人の特性を活かした教育学」の必要性和可能性が議論されてこなかったことを指摘している(堀, 1989, pp.208-209)。その理由のなかで, それ以前の「成人期」及び「成人」に対する一般的な考え方に関し, 次のように言及している。まず, 成人期は「安定期 (plateau)」であり, 人間の可変可能性を経過した時期である。「成長—停滞—衰退」というモデルに則り, 青年期までが成長しうる時期であり, それゆえ, 成人期になる前の時期が学校教育に相当すると考えられていたのである。次に, その「成人期」は教育の「ひとつの到達目標のようなもの」と捉えられ, 「成人」とは成熟と等しい意味合いで理解されていた。つまり, 「子ども=未成熟, おとな=成熟」と, 明確な境界線が引かれていたのである。しかし, 「成人の特性を活かした教育学」において, 「成人もまた成熟に向かって変化し続ける存在」と認識されたことに端を発し, 現在においても, 子ども・青年と「成人」の境界線は明確には定義しえない。

堀(1989)のこの議論における重要な点は, 「成人もまた成熟に向かって変化し続ける存在」ということである。リンデマンやノールズに影響を与えたと考えられている経験主義教育論を提唱したジョン・デューイ (J. Dewey) は, 絶えざる「経験の再構成」=成長という考えを展開し, 『民主主義と教育』(Democracy and Education)において, 「生活 (life) とは, 環境への働きかけを通して, 自己を更新して行く過程なのである」と述べている(デューイ, 1975/1916, p.4)。デューイにとって, 自己の更新は, 「後に現れる結果に向かって進行するこの行動の累積的变化」であり, この変化の意味するものは, 「成長」である(p.46)。つまり, 生活 (life) は, 自己更新の過程であり, 成長することだといえる。また, デューイが述べる「経験」とは, 「経験の連続性の原理」として示されるように, 「願望や意思とはまったく無関係に引きつづき起こってくる更なる経験の中に生きる」(デューイ, 2004/1938, p.34)のものであり, 「いずれもみな動きゆく動力」(デューイ, 2004/1938, p.52)である。

したがって、「生活 (life)」という自己更新過程・成長は、動的な「経験」を生きることである。

リンデマンは、このようなデューイの概念を成人教育論に位置づけた。リンデマンの「成人教育」は、「成人」ではなく、「成人性 (adulthood)」と「成熟性 (maturity)」が軸に置かれている (リンデマン, 1996/1926, p.6)。それらの二点に範囲を限定した上で、『成人教育の意味』において、次のような成人教育の四つの特徴を挙げている。①教育は生活 (life) である, ②成人教育は非職業的な性格を持つ, ③成人教育は, 状況 (situation) を経由するものであり, 教科を経由するものではない, ④成人教育の資源は, 学習者の経験に求められる (pp.6-10)。上記特徴における①「教育は生活 (life) である」に関し, 堀 (1991, p.183) が「彼の考える教育は, 未知なる未来への準備としての教育ではない。生活・人生のすべての場が学習の場となる。成人教育の目的は, 生活の意味の探求であり, 生活に意味を注ぎ込むところにある」とまとめているように, リンデマンは, 生活・人生=教育/学習と捉え, 生活に意味を注ぎ込む資源となるものは学習者の経験であると考えていた。さらに, 堀 (1991, pp.184-187) は, リンデマンの成人教育の目的を「意味と喜びが散りばめられた生活」と「パーソナリティの成長」の二つにあることに言及している。リンデマンは, 人生・生活の目標である自身の「パーソナリティの成長」(1. 知性, 2. 力, 3. 自己表現, 4. 自由, 5. 創造性, 6. 鑑賞と楽しみ) と経験が相乗的に増し, その気づきを得ることにより自身が参加する「生活」の事柄にどのような「意味」があるのかということを知りえる。そこに積み重ねられていく「喜び」があると結論づけている。

このようなリンデマンの「成人教育」に対する考えは, 初期から後期にかけて変容しており, 先に述べた考えは初期のものになる。しかし, 人の生涯にわたる「成熟のプロセス」に成人教育者の使命をみるといった特徴は, リンデマンの成人教育観と軌を一にしているといえる。ノールズは, リンデマンも主張する成人学習者がもつ多様な経験が有用な学習資源となること, 及び学習者の主体性の重要性をひとつの理論として位置づけ, 「実践への橋渡し」を試みた第一人者である (堀, 1991, p.192)。ノールズは, 成人教育者の使命を「ニーズと目標の達成感との関わり」から捉えた上で, 人間の自己実現, 完成された自己アイデンティティ構築, 成熟という三つの人々のニーズと目標を挙げている (ノールズ, 2002, pp.13-15)。「成熟」というニーズと目標に関し, ノールズは, 「成熟を『人生のつながり』(linkages with life) と同じ」とするハリー・オーバーストリート (H.Overstreet) の考えを取り上げ (Overstreet, 1949), 人間は「成熟しつづけている (maturing)」こと, さらに「その入

生とのつながりはますます強く豊かになっていく」ことを示した(ノールズ, 2002, p.15)。  
そして、人間が成熟することによる変容を、次のように提示している。

① 自己概念は、依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。②人は、経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源になっていく。③学習へのレディネス(準備状態)は、ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。そして、④時間的見通しは、知識のあとになってからの応用というものから応用の即時性へと変化していく。そしてそれゆえ、学習への方向づけは、教科中心的なものから課題達成(performance)中心的なものへと変化していく。

(ノールズ, 2002, p.40)

そして、①の学習者の自己決定性の会得に応じた学習形態として、ノールズの成人学習論の柱となる Self-Directed Learning 論が導き出される(安川, 2009)。このノールズの理論に代わる理論を展開したのが、ジャック・メジロー(J. Mezirow) やステファン・ブルックフィールド(S. D. Brookfield)らである。ここでは、リンデマン、ノールズに続き、成人教育学において大きな影響力をもつメジロー(2012)の「変容的学習(意識変容の学習, Transformative Learning)」における「意味」の概念に注目したい。

後に批判の対象となるが、ノールズもメジローも、学習とは、知識の蓄積と視点の転換であると捉えていた。メジローは、「個人の中に知識を蓄積すること」に関しては、「学習とは、私たちがすでに生成した意味を現在経験していることについて私たちが考え、行為し、感じる仕方を導くために用いることを意味する。意味づけることとは、自分の経験の意味を理解したり、経験にまとまりを与える行為である。〈意味とは解釈なのである〉」(p.16)という考えを示している。また、「個人のものを見方を変えること」に関しては、「学習とは、行動指針に対する新たな、または修正された解釈を構成し、それを自分のものにするものである」(p.43)と述べている。ここには、学習する個人の変容は扱われているものの、個人と社会とは循環的に関連するという視点は考慮されておらず、欠落している。だが、メジローの考える「意味」とは、ノールズやリンデマンが捉える、人の生涯にわたる「成熟のプロセス」、つまり自分の経験・生活を解釈することを重ね、結果として、自分のものとするところといえる。

したがって、成人教育学において「学習と人生のつながり」とは、人が、経験を通して生活・人生を意味づけながら、成熟に向かって自己を更新し続ける、その過程であるといえる。ここでもまた、生涯教育論と同様に、人は自身の教育の主体である。次項では、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈において、強い影響力となりうる大学・高等教育が、どのように「学習と人生のつながり」を捉えてきたかということ、そして、成人教育学における学習とどのように関わるのかということを見ていく。

### 2-1-3 大学・高等教育学における学習

生涯教育論を提唱したラングラン（1999）は、1-3-1 で述べたように、「学校」は、強い圧力を課し、成功者と失敗者を分別する「一定の年齢で終了する、試験、卒業証書、その他の選抜形態からなる「加入儀式」によって特徴づけられる」教育システムのもとで行われていると厳しく非難している（pp.13-14）。また、「学校」のカリキュラムにおいて重要視されたのは「モデルの再生産であって創造性ではなかった」ことに言及し、その状況は、「ある種の攻撃的抑圧」となると指摘する（pp.8-9）。ラングランが大学での学校教育に携わったフランスでは、いわゆるアメリカ型の単線型による日本の大学教育とは異なり、複線型（学術と職業教育）による大学教育の制度が採られている（里見，2005，pp.15-17）。しかし、学生が「加入儀式」により特徴づけられる教育システムのもとに置かれ、「学校」が、攻撃的抑圧の下で学校に決められたモデルを再生産するという指摘は、現在のフランス、そして日本の大学・高等教育にも通ずる指摘である。高等教育の概念に関して、教育学者の喜多村和之は、時代や社会により変動するものであり、また、機能あるいは制度という視点により異なるため、「国や社会によって一様ではなく、普遍的・画一的な定義を困難にしている」と指摘した上で、哲学者のロナルド・バーネット（R. Barnett）の高等教育の哲学観（Barnett, 1992）を参照し、次のようにまとめている。「ただ、いずれの国の場合にも、日本もふくめて、20世紀に入ってから、高等教育は、初等教育、中等教育にひき続く学校教育体系上の第3段階の教育制度（tertiary education）に位置づけられていることは、ほぼ共通の現象とみてよいだろう」（喜多村，1999，p.22）。本節では、この定義をもとに、「学校教育体系上の第3段階の教育制度（tertiary education）」における大学教育に着目し、「学習と人生のつながり」はどのように捉えられてきたかを見ていく。

高等教育のひとつの形態としての「大学」という原型は、12世紀後半から13世紀初頭にかけての中世ヨーロッパにおいて成立した。大学の起源は、「学問を志すものが集まって一

つの自律的な組織である自治団体（ギルト）を形成したことによって生じたもの」から来ており、ユニヴァーシティ（university）の語源となったユニヴェルシタス（universitas）は、総合性を示すものではなく、ギルトと互換的に用いられている。ギルトは、教師と学生とを社会的に保護する役割をもち、また、ひとつの枠の中に異なる専門領域の教育活動を擁することで、新しい知識の形成を導いたとされる（金子，2007，pp.47-48）。教皇権力と皇帝権力の対立を利用しながら，15世紀頃まで，ヨーロッパ全土に勢力を広げていった大学においては，ヨーロッパ全土の大学教育の画一性・共通性により，教師と学生の大学間の自由な移動が保証されていた。そこでの最大の存在は，中世的な意味での「自由な知識人」であり，この「自由」は，「移動の自由と思考の自由という二重の意味での自由」であった。（吉見，2011，p.36）このような「自由」のもとでの学びは，①官僚組織を支える人材として，法学，神学，医学等の高度の専門職を養成すること，②武力での権力支配から脱した貴族階級が人格的な感性と知識をもつこと，そして，③新しい文化活動を通して知識そのものへの要求を拡大しようとするものの3つにまとめられる（金子，2007，pp.47-48）。

その後，国家から独立する存在であったギルドは，フランス革命（1789年）から19世紀初頭にかけて台頭した近代国民国家により破壊され，近代大学において，①専門的な職業人の養成，②リベラル・アーツ，③学術的な真理探究（フンボルト理念）の三つの新たな教育機能の潮流が出来上がる。一点目の「専門的な職業人の養成」に関しては，先述の中世の大学における法学，神学，医学に加え，工学や農学などに職業の幅が拡大した。職業教育のあり方について，教育社会学者の金子元久は「一方において実践的な職業人を形成するうえで効率的な形態であったが，他方で学生に知識の機械的な修得を強いる反面で，自律的な知的探求を阻む乾燥したものであった」と批判している（金子，2007，p.55）。二点目の「リベラル・アーツ」は，探求志向と古典志向の二つの流れがあると言われている。学問の真髄とは既存の知識を徹底的に疑い検証することにより真実に近づくことであるという探求志向と，古典の学習により民主主義的社会のリーダーとしての資質を獲得すると考える古典志向である。ここまでみると，大学教育は，「大学」の成立以降，個としての「人生のつながり」は取り上げられることはなく，むしろ，国家や社会単位での役割や機能が中心に置かれ続けてきた。一方，三点目の「学術的な真理探究（フンボルト理念）」では，学習過程という観点が議論に挙げられ，人の道徳性や人格的影響，学習の自主性などが問われるようになり，個へと関心が向けられるようになる。ベルリン大学の創立者であり，世界最初の近代大学であるベルリン大学の基本構想を立案したヴィルヘルム・フォン・フンボルト（W. V. Humboldt），

及び初代総長であり、哲学者のヨハン・ゴットリープ・フィヒテ (J. G. Fichte) によると、学生は「一人の真実の探求者」である。書物に向かい、知識の体系と格闘するという孤独な活動により思考や論理の枠組みが形成される。そして、真実に向かう謙虚な営みから高い道徳性が生み出される。このような学習過程の捉え方からは、『学習の自由』(Lernfreiheit) という概念のもとで、学生の学習は完全なる自主的なものとなる(金子, 2007, p.63)。教育者学者の潮木守一によると、このような「研究と教育の統一」を標榜する「フンボルト理念」のもとで、ドイツの学問は 20 世紀初頭には世界の頂点に立つが(潮木, 2008, p.205)、その後、第一次世界大戦の敗北(1919年)により壊滅的な打撃を受け、ドイツの大学・学問は世界的に威信を失うこととなる(pp.214-216)。しかし、フンボルト理念において何より注目すべきことは、伝統的な大学観、学生観、学習観及び知識観を覆したことにある。潮木(2008, pp.18-19)は、「フンボルト理念」以前は、「大学とは知識を教える場であり、学生が大学へくるのは、その知識を学び取るためであり、教師とはそれを教え込むために大学にいる」と捉えられてきたと意義づけている。さらに、知識は、「疑う余地のない不動のもの」であると同時に権威をもつものであり、従来の大学と学問の権威はそれに支えられてきたと指摘する。このような考え方は、現代においても共通する。知識を固定的であり絶対的なものとして教授する教育現場は少なくない。

金子(2007, pp.7-13)は、近年、現実的に社会の大学に対する関心が高まるなかで、大学教育が「役に立つ」という関心のあらわれ方に問題が潜んでいることを指摘する。そして、日本のみならず、各国の大学教育において質的変革が課題となっていることに言及している。近年のグローバル化志向により、現在、大学教育において、グローバル人材の育成が喫緊の課題となり、推進されている(日本学術振興会, 2014, 文部科学省, 2012)。そこで育成の対象となるのは、例えば、「世界に雄飛する人材」(文部科学省, 2012)や「経済社会の発展を牽引する人材」(日本学術振興会, 2014)であるが、大学教育がめざすこれらの人材においては、「役に立つ」という概念からなかなか離れることができない。なぜなら、グローバル人材をつくる教育のもとでは、将来的に国際的に就業するための知識や技能の習得＝目にみえる成果と評価されやすいためである。文部科学省(2012)は、大学教育における「世界に雄飛する人材の育成」を急務とし、2014年度「グローバル人材育成推進事業」事業において「徹底した『大学改革』と『国際化』を断行し、我が国の高等教育の国際通用性、ひいては国際競争力強化の実現を図り、優れた能力を持つ人材を育成する環境基盤を整備する」ことを目的としている。しかし、大学において知識や技能を得るための教育を受け、

それらの知識や技能が社会人基礎力となり、就職や職業生活に「役に立つ」というような考えを通すと、知識は、「疑う余地のない不動のもの」となる。一方、フンボルト理念においては、知識は、「まだ明らかにされていないもの」であり、進歩するものである。潮木(2008, p.20)は、新たな知識観のもとでの大学観について、次のように言及している。

知識が進歩するとすれば、大学は何を教えなければならないのか。教えるべき知識が進歩する以上、すでにできあがった、既成の知識を教えるのでは、やがては通用しなくなる。そうであれば、大学が伝えるべきことは、いかにして新たな知識を発見するか、いかにして知識を進歩させるか、そのための技法である。すでに確定した知識内容そのものではなく、その知識がいかにして作り出されたのか、いかにして発見されたのか、人類未知の知識を発見するためには、どういう方法を使ったらよいか、その技法を教えなければならない。

このような理念のもとでは、大学で学ぶ者は、疑う余地のない不動の「知識」を習得するのではなく、「知識」が進歩し続けるということを認知し、そして、その「知識」の意義を自律的に追究することが学びとなる。つまり、「大学」が、画一的及び同調圧力の強い学習環境から脱却し、各人が個として、自律的及び研究意欲を発揮する学習環境となるのである。上述のように、関心は、国家や社会単位での役割や機能から個へと移り、また、進歩する知識という見方が取り入れられたことにより、大学観、学生観、学習観及び知識観は、大きく転換する契機となった。

「大学」の成立からフンボルト理念を概観してきたが、その議論においては、「知識」が大学教育の対象であることが前提とされていた。だが、大学教育の対象として、他にどのようなものが議論されてきたのであろうか。大学教育を受ける対象は、その大半が10代後半から20代前半であり、青年期と成人期が重なる位置にいる。場所や状況によりその立場は揺らぎ、研究者によっても意見に相違がみられる。例えば、金子(2007)では、大学教育と小中高の教育との差異を「入学する時点で学生は一定の選択をしており、そして学習の過程でも基本的には独自の判断をすることのできる成人であることを前提としている点」(pp.16-17)とし、大学教育で学ぶ者は成人と捉えられていると述べる。しかし、その一方で、青年期の変質として、高等教育のユニバーサル化を背景とし、将来の展望が脆弱となること、さらに、現代の少年期における自然や社会に対する現実の直接的な体験を失い、薄い

体験しかできていないことが基礎となることを挙げ、大学教育で学ぶ者を青年とも捉えている (pp.126-128)。このように、曖昧な立場に置かれている者たちは、先述したような「知識」に関わる学び以外に、青年から成人へと移動する過程に関わる学びも重要になってくる。

では、青年から成人へと移動する過程に関わる学びとは何か。イギリスの哲学者、ジョン・スチュアート・ミル (J. S. Mill) は、より広く、世界を自分自身から捉えることを学びとする考えを提示した。ミルは、青年時代の勉学を価値づける究極の目的について、次のように結論づけている。

自分自身を「善」と「悪」との間で絶え間なく繰り返されている激しい戦闘に従軍する有能な戦士に鍛え上げ、人間性と人間社会が変化する過程で生じて解決を迫る日々新たな問題に対処しうる能力を高めること。

(ミル, 2011, p.131)

ミル (2011) が考える一般教養教育とは、大学で学ぶ者が、「すでに個別に学んできたことを包括的に見る見方と関係づける仕方を教える」ものであるが、一般教養教育の最終段階には、「人間の知性が既知のものから未知のものへと進むその進み方についての哲学的研究」が含まれると述べる。これをミルは、諸科学の「体系化」と呼ぶが、要するに、人間精神が自然研究のために所有している手段についての概念を適用すること—世界に実在する諸事実をいかにして発見するか、それが真の発見であるか否かを何によって検証するのか—を学ぶことが、大学教育における学びであるという考えである (p.16)。そして、大学で学ぶことにより、「人生に対してますます深く、ますます多種多様な興味を感じずる」ようになり、一生涯をとおした価値となると捉えている (p.134)。このような世界を自分自身から捉えることを学びとする考えを、教育学者の里見実は、「世界に働きかけて自分の認識をつくる」という観点から示している。伝統的な教育が、知識の「内面化」あるいは技能の定着の過程と捉えてきたことは、学習者と世界との相互関係を不問に付することと結びついてきた。しかし、学ぶことは、「本質的に社会的な行為」であると同時に、「能動的な行為」である。したがって、知識や認識というものは、私たちが能動的に発見し、構成するものであること、そして、知ることを「自分がそれに対してはたらきかける対象的世界の像を形成していく作業」と定義する (里見, 1995, pp.16-17)。つまり、青年から成人へと移動する過程に関わる学びは、自身と世界との相互関係を能動的に働きかけてつくることであり、それは、

必然的に自己を変革し、人生を価値づける要因となるといえる。

本項でみてきたように、大学・高等教育学において「学習と人生のつながり」とは、人が、人生を価値づける行程として、恒久的に進歩する「知識」の意義を自律的に追究し、自身と世界との相互関係を能動的に形成していく、その過程であるといえる。これまで、生涯教育論、成人教育学、及び大学・高等教育学の三つの領域から「学習と人生のつながり」を検討してきた。そこで取り上げた議論から、人生のつながりは「学習」のあり方に左右されるという共通点がみえてきた。そこで、次項では、三つの領域に現れた「学習」のあり方を、「知識の獲得」と「共同体への参加」という対比から捉え直していく。

#### 2-1-4 社会文化的アプローチに基づく学習

生涯教育論や成人教育学で考えられているように、人間とは、他者と交流し社会と参画するなかで、それぞれに唯一の生活・人生を自分の経験を意味づけながら、自己更新していく存在である。だが、フンボルト理念以前には、「知識」とは、全ての人に共通するものであり、「疑う余地のない不動のもの」であると同時に、権威をもつものであると捉えられていた。そして、そのような「知識」を獲得することこそ学習であると捉える見方、具体的には、学習に纏わる様々な要因（外からの情報）を、個人のなかに内在化（*internalization*）させるという還元主義が一般的とする見方は、現在もなお根強く残っている。しかし、近年、このような「知識の獲得」は、頻繁に「共同体への参加」と捉える見方から批判されている。

上記のような「学びのメタファ論」において、イスラエルの数学者であるアンナ・スファード（*A. Sfard*）は、伝統的に捉えられてきた学びの概念として、個人が知識を限度ある一定の容器に満たしていく「獲得メタファ（*Acquisition Metaphor*）」という考え、そして、それに対照する新たな学びの概念として、個人が共同体に参加することを通して相互的に構築されていく「参加メタファ（*Participation Metaphor*）」という考えを提唱し、以下のように区分している（表 2-1 参照）。

表 2-1 「Table 1 The Metaphorical Mappings」(Sfard, 1998, p.7, 筆者訳)

Acquisition metaphor 獲得メタファ		Participation metaphor 参加メタファ
Indivisual enrichment	Goal of learning	Community building

個の豊かさ	学習目標	共同体構築
Acquisition of something 獲得すること	Learning 学習	Becoming a participant 参加者となること
Recipient (consumer), (re-) constructor 知識を受ける者, 消費者, (再) 構築する者	Student 学び手	Peripheral participant, apprentice 周辺の参加者, 見習い
Provider, facilitator, mediator 知識の供給者, ファシリエータ ー, メディエーター	Teacher 教育者	Expert participant, preserver of practice / discourse 熟達した参加者, 実践/ディスコ ースのプリザーバー
Property, possession, commodity (individual, public) 所有物, 所有, 生活必需品 (私 的・公的)	Knowledge, concept 知識, 概念	Aspect of practice / discourse / activity 実践/ディスコース/活動の側面
Having, possessing もつこと, 所有すること	Knowing 知ること	Belonging, participating, communicating 所属, 参加, コミュニケーション

城間 (2011, pp.212-213) では、両者の「学習」におけるイメージの違いについて、次のように説明されている。

獲得メタファーにおいて、「学習」とは「何かを獲得すること」である。人間の心とはある種の物質で満たされるべき容器であり、学習者とはそれらの物質の所有者になることとみなされる。知識や概念は、モノのように、蓄積したり、精製したり、組み合わせたりすることが可能なものとして扱われる。獲得メタファーにおける「学習」は、「所有の永続性」としてイメージされる。(中略) 一方、参加メタファーでは、学習は「参加者になること」とみなされる。学習者は、私的所有物を蓄積することよりも、ある種の活動に参加することに関心をもつ人物と考えられている。「概念」や「知識」と

いう語は永続的な実在物の存在を暗示してしまうため用いられず、その代わりに行為を表す「知ること (knowing)」という語がつかわれる。参加メタファーにおける「学習」は、「絶え間ない行為 (doing) の変化」としてイメージされる。

また、Sfard (1998) は、獲得メタファーと参加メタファーを表 2-1 のように区分した上で、どちらかのメタファーに優劣をつけ、排除しようとする当時の議論における傾向に対し、警鐘を鳴らしている。だが、数学者のルネ・デカルト (R. Descartes) の実体二元論 (Cartesian dualism) に表されるような知識や能力を容器に満たしていくという獲得メタファーの考え (Descartes, 1908) は、ソビエトの発達心理学者であるレフ・ヴィゴツキー (L. Vygotsky) の発達心理学研究における「発達の最近接領域 (the zone of proximal development : ZPD)」及び「スキャフォールディング (scaffolding)」における他者 (子どもという立場からみた大人、あるいは自身より能力の高い仲間) との協働的学習に始まり、参加メタファーを枠組みとする学習論、すなわち状況的学習論 (situated learning) が議論されることにより、批難が強まっていく (ヴィゴツキー, 2001)。さらに、文化人類学者のジーン・レイヴ (J. Lave) とエティエンヌ・ウエンガー (E. Wenger) による正統的周辺参加論 (legitimate peripheral participation) という概念における社会的実践への参加の考えにより、状況的学習の考え方が定着し、学びにおける社会文化的アプローチが根付いていく (レイヴ・ウエンガー, 1993/1991)。

社会文化的アプローチの概念は、ヴィゴツキーの発達心理学や社会文化理論を基礎とし (Norton and Toohey, 2011 ; 新城, 2008 ; 根本, 2012 ; 吉田, 2011 など)、アメリカの社会文化人類学者であるジェームス・V・ワーチ (J. V. Wertsch) により定義された (ワーチ, 2004/1991 ; 2002/1998)。ワーチ (2004/1991) によると、社会文化的アプローチという考えは、ヴィゴツキーとロシアの哲学者であり、言語思想家であるミハイル・M・バフチン (M.M Bakhtin) の思想における「生産的な統合」により結びつけられた理論である (p.9)。社会文化的アプローチにおいて、人間は、「行為を通して自身はもとより、環境と接触し、創造するもの」と捉えられている。それゆえ、社会文化的アプローチにおける分析単位の焦点とされたのは、「行為、声の概念やその他の記号的媒介の形態、心的過程における単一性よりも多様性に強調点をおいた心的行為へのアプローチ、そして媒介された行為の文化的、制度的、歴史的状況性について」である (p.23)。人間の行為は、他者、道具や言語など、「媒介手段 (mediational means)」に支えられ、行われているが、その行為と媒介手段と

の間に関係性があると考え社会文化的アプローチにおいては、「(諸) 個人」を、他の要因と切り離して単独でみるのではなく、「媒介—手段を一用いて—行為する— (諸) 個人 (individual(s)-acting-with-mediational-means)」(p.29)として、それらの関係性のなかでみることになる。

このような社会文化的アプローチの立場から学習を捉えると、学習とは、受動的な存在である「孤立した個人」が知識を蓄積・所有することが学習であると捉える「内面化モデル」(山住, 1995)とは異なり、他者の存在や行為、共同体の文化や歴史、さらにはそれらの変容が、個人である「学習者」と関与することにより行われるものだといえる。ワーチ(2002/1998)は、バフチンの「アプロプリエーション (appropriation)」という概念を用いて、個人と媒介手段との関わりを示している。アプロプリエーションとは、「他者との対話、文化的道具との関わり、対話を通じて、『他者に属するものを自己のものにする過程』である」(吉田, 2001, p.43)。そして、アプロプリエーションの過程においては、「摩擦・軋轢 (friction)」が伴い、「抵抗 (resistance)」が存在する。この自己と他者との間にある緊張関係について、具体的に、バフチンは、自己と他者との間にある緊張関係を重視し、他者の思考が住みついている「他者の言葉」は、他者のコンテクストのなかにおいて他者の指向に奉仕して存在しているものであるため、それを「自分」のことばとするのは困難かつ複雑な過程であると言及している (バフチン, 1996, p.66-67)。つまり、このような「摩擦・軋轢 (friction)」や「抵抗 (resistance)」に直面することは、社会文化的アプローチにおけるアプロプリエーションとしての学習においては不可避である。アプロプリエーションとしての学習について、甲斐 (2010, p.23) では、次のように述べられている。

アプロプリエーションとしての学習は、他者に属しているものを自己のものとしながら、社会へ参加していく過程として捉えられる。(中略) アプロプリエーションとしての学習が描き出すのは、知識を受動的に受け取り続ける存在としての学習者ではない。習得した知識に対して能動的に意味づけを行い、積極的に社会に参加しようとする学習者である。

このような考えから、学習とは、社会を共有する他者や環境と向き合い、時として立ち向かいながら、また試行錯誤しながら、自らに関わる全てをつくり上げていこうとすることであるといえるだろう。このような学習は、生涯教育論の「生きることを学ぶ」人間が、他者と

交流し社会と参画するという考え方と一致する。

では、このような考えに基づき、学習が大学の「教室」で行われる場合、学習はどのように捉えられるのか。本研究で対象とされるフランスの国立大学の日本語専攻学生が学ぶ教室の中では、類型化された日本語「学習者集団」に対応するかたちで、教育実践が計画され、実施されている。「学習者集団」においては、多くの場合、個人は共通点によりカテゴリー化され、その集団を表すラベルを象徴する一人となる。本来、人は、固有の人生を持つ存在である。しかし、そのように個人が集団に取り込まれ、「学習者集団」の一人となるという考えにおいて、集団のなかの個人はどうなるのか、また、その個人の「学習と人生のつながり」はどうなるのかという疑問が生じる。

フィンランドの成人教育学者であるユーリア・エンゲストローム (Y, Engeström) は、社会的構成主義 (social constructivism) を基盤とする協働構成における「拡張的学習 (expansive learning)」という概念を提案した (エンゲストローム, 1999/1987)。拡張的学習の概念は、アメリカの文化人類学者であるグレゴリー・ベイトソン (G, Bateson) の学習過程 (ベイトソン, 1990/1972) における、下記のゼロからⅣの4段階のヒエラルキー分類のなかから学習Ⅲの概念が、集団の視点から意味づけられ、その概念が明確化された。

ゼロ学習の特徴は、反応がひとつに定まっている点にある。その特定された反応は、正しかろうと間違っていようと、動かすことのできないものである。

学習Ⅰとは、反応がひとつの定まる定まり方の変化、すなわちはじめの反応に代わる反応が、所定の選択肢群のなかから選びとられる変化である。

学習Ⅱとは、学習Ⅰの進行過程上の変化である。選択肢群そのものが修正される変化や、経験の連続体が区切られる、その区切り方の変化がこれにあたる。

学習Ⅲとは、学習Ⅱの進行過程上の変化である。代替可能な選択肢群がなすシステムそのものが修正されるたぐいの変化である。(のちに見ていくように、このレベルの変化を強いられる人間やある種の哺乳動物は、時として病的な症状をきたす。)

学習Ⅳとは、学習Ⅲに生じる変化、ということになるが、地球上に生きる(成体の)有機体が、このレベルの変化に行きつくことはないと思われる。ただ、進化の過程は、個体発生のなかでⅢのレベルに到達するような有機体を生み出しているわけであるから、そのような個体発生上の変化を変化させる系統発生上の変化は、事実Ⅳのレベルに踏み込んでいると言える。

(ベイトソン, 1990/1972, p.287)

エンゲストローム (1999/1987, pp.178-179) によると、問題や課題が、提示から解決へと進む学習Ⅱに対して、学習Ⅲでは学習者による創造が行われる。また、学習Ⅱが、「対象とは、主体の外にそれ自体の客観的ダイナミクスを有する問題」となる一方で、学習Ⅲにおいては、「対象システムはその内部に主体を含むもの」と見られている。つまり、学習ⅡからⅢへの変化は、個人の行為ではなく、公的かつ集団的な活動への移行を意味する。このような移行において、エンゲストローム (1999/1987) は、「活動がしだいに社会的にならていく」(p.186) ことと捉え、ベイトソンの理論を活動の概念から再解釈し、人間活動と活動システムについて、次のように言及している。

人間活動の明白な特徴は、活動それ自体の構造を複雑化し、質的に変えていく新しい道具をたえまなく創造していくことにある。

(エンゲストローム, 1999/1987, p.168)

学習Ⅲにおいて、主体は、活動システム全体を、過去・現在・未来の時間の流れのなかで意識するようになり、それを想像的に、したがって(潜在的には) 実際のなしかたでも習得する。学習Ⅲが個人レベルで現れるとき、私たちはそれを「個人的危機」「脱却 (breaking away)」「ターニングポイント」「天啓の瞬間」と呼ぶのである。

(エンゲストローム, 1999/1987, p.182)

学習Ⅲにおいて現れる、創造し続ける人間活動において具体化される「個人的な危機と爆発としての発達」は、ベイトソンによると、人格破壊と紙一重である。学習Ⅲでは、「学習Ⅱのレベルの内的矛盾の解決が動機づけ」(エンゲストローム, 1999/1987, p.179) となるため、問題の意義や意味、物事の本質を徹底的に問い直すことが要求される。そのため、個人で学習Ⅲが行われる場合、精神的に不安定となる状態に身を置かざるを得ず、学習者には、精神的な重責がのしかかることになる。先述したように、ベイトソン (1990/1972, p.287) は、学習Ⅲを強いられた場合、「時として病的な症状をきたす」ことを示している。

一方、エンゲストローム (1999/1987, pp.190-192) は、実質的な発達につながらないと捉えるベイトソンの考え方に異議を唱え、個人的発達と社会的発達の観点から、ベイトソン

が示す「個人的な危機と爆発としての発達」に、「暗黙の不可視の寄与としての発達」という形態を付加し、両方の形態が同時に生じることを指摘し、学習Ⅲが個人ではなく、集団で行うことにより生じる個人の発达到に注目した。森川（2013, p.17）によると、集団で行うことにより、個人の精神的負担が回避され、学校の授業への導入も可能となる。しかし、そこで生じる発達は、エンゲストローム（1999/1987）によると、個人が主導的な役割をとることではなく（p.188）、あくまでも主体の「背後」で生じることであり、主体は「断片化された分業によって集団的な習得から切り離された、活動と発達の潜在的な主体」でしかないのである（p.190）。エンゲストロームは、このような「学習Ⅲの漸進的で暗黙的な側面」について、言語の発達の場合を例に挙げ、次のように述べている。

この個人の寄与はすぐに個人的なアイデンティティを失い、共同体内部の社会的交換のなかでなされた同様の寄与の、強大なたまり場へと溶けこむ。こうして、長い目でみれば、個人の寄与は必然的に言語使用の新しいモデルを形成していくことにつながる。そのモデルのなかへ、個人の寄与は、必然的に言語使用の新しいモデルを形成していくことにつながる。そのモデルのなかへ、個人は爆発的にではなく「下から成長しながら」入っていくのである。最終的に、これらのモデルは、ゆっくり周縁的にはあるが、個人の全体的な世界観全体や世界と処する方法論をかたちづくるようになるのである。

（エンゲストローム， 1999/1987， pp.190-191）

この場合、個人は「社会的・文化的発達の共同制作者」であり、「ただ間接的にのみ自分自身の発達の制作者」として見なされる（p.191）。これが、ベイトソンとは異なる「暗黙の不可視の寄与としての発達」という学習Ⅲの形態である。

エンゲストローム（1999/1987, p.192）は、このような学習Ⅲの考え方から、「拡張的学習（expansive learning）」という概念を提案し、「拡張的学習とは、学習Ⅲが個人ではなく集団によって行われた場合の学習である」と述べ、社会的な性格を有する学習であると捉えている。そして、次のように定義している。

拡張的学習は歴史的に新しいタイプの学習である。それは、行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達のな転換を生み出そうとする努力のなかから現れ、そのようにして行為者たちは集団的な最近接発達領域を超えていくのである。

(エンゲストローム, 1999/1987, p.5)

つまり、拡張的学習の考えをもとにし、学習が学校で行われる場合は、学習者は、自身を巡る文脈を意識し、集団とともに協働的に構成される環境において、文脈を拓げていくことが目的となる。そのため、教室における学習は、生活活動であり、社会活動と捉えられる。それゆえ、学習は人生そのものを為すといえる。

上述したような議論から、外国語としての日本語という「ことば」を学習する場合においても、「学習」のあり方を「知識の獲得」ではなく「共同体への参加」の重視から捉えることにより、集団とともに学習することと「学習と人生のつながり」との関連性が現れることが示唆される。しかし、日本語教育の立場で考えると、「知識の獲得」あるいは「共同体への参加」を重視する場合、日本語学習者は何をめざす存在となるのか。また、「学習と人生のつながり」との関連性が現れるのであれば、「学習と人生のつながり」は、日本語学習において生じるものであるのか、作り出されていくものなのか、あるいは見いだされるものか、さらに疑問が深まる。そこで、次節では、学習のなかでも、言語の学習、より具体的には外国語の学習に焦点をあて、外国語を学ぶことと人生がどのようにつながるのかをみていきたい。

## 2-2 外国語学習と人生のつながり

バフチンによると、言語とは、「語り手・聴き手の言葉による社会的な相互作用」のなかの実現される「絶えざる生成の過程」(1980)であり、その相互的な人間の対話関係とは「あらゆる人間の言葉、あらゆる関係、人間の生のあらゆる発露、すなわちおよそ意味と意義を持つすべてのものを貫く、ほとんど普遍的な現象」(1995, p.82)である。つまり、人は、言語を用いて、他者とともに、継続的及び恒久的に、そして、動的に、対話を続けている。したがって、「ことば」を無くしては、人は生きることができないともいえるだろう。

このように人の生や生活とは切っては切り離せない「ことば」を、母語あるいは自身が優先的に用いる言語(国際家族の環境を背景にもつ者にとっての優先言語)としてではなく、外国語として学ぶ場合、「学習と人生のつながり」はどのように捉えられてきたのであろうか。

まず、「第二言語(second language)」と「外国語(foreign language)」の違いを押さえておきたい。イギリスの言語教育学者であるマイケル・バイラム(M. Byram)は、言語習

得過程を心理学観点から見ると、両者に違いはなく、決定的な区別がないが、その一方で、社会における言語の位置づけの観点から見ると、両者は、教育や政治などのコンテクストに応じて微細に区別されると述べる（バイラム, 2015/2008, pp.8-9）。両者の区別において、迫田（2002, p.10）では、学習環境の影響に関する研究を例とし、以下のように定義されている。

第二言語とはその言語がその社会で生活およびコミュニケーションの手段として使用される際の言語を指し、外国語とは目標言語圏（目標の言語が一般的に話されている国々）以外の国で学校教科や学問の一部として学ぶ際の言語を指す。

本節で注目する「外国語」の学習とは、1-2-2 で述べたように、職業や学業における手段や方法として利用しうる母国語に「付加された価値」を身につける行為という考えと、人格に影響を与える行為であるがゆえに全人格的な成長につながる行為という考えの二つの考えがある。言語学研究、及び外国語学研究においては、言語習得の母語干渉や臨界期仮説、個人の能力差や動機づけなどの研究が進み、効果的な外国語学習法あるいは習得方法が追究されている。だが、これらの異なる二つの考えにより、外国語学習の分野における「学習と人生のつながり」は、その意味合いが大きく変わってくる。本節では、前者を「母語話者をめざす外国語学習」、後者を「複言語話者をめざす外国語学習」という観点から、それぞれの「学習と人生のつながり」をみていく。

### 2-2-1 母語話者をめざす外国語学習

職業や学業における手段や方法として利用しうる、母国語に『付加された価値』を身につける行為としての外国語学習は、国際基準の言語能力試験や資格試験、国内基準の言語技能検定などで、評価や測定を経て認定され、獲得されると考えられる傾向にある。また、国際基準の認定を受けるほうがより手段や方法として有益となる。例えば、英語学習でいうと、TOEFL テスト（Test of English as a Foreign Language）や TOEIC（Test of English for International Communication）などが主流である。日本語学習でいうと、国際交流基金と日本国際教育支援協会が運営する日本語能力試験（JLPT ; Japanese Language Proficiency Test）がある。このような認定を受けることは、Cuq（1991）が述べる自分自身で実感することができると同時に、他者からの肯定評価も受けられる言語的道具としての「外国語」の

獲得を意味する。

現在、手段や方法となる「外国語」としては、公用語人口が最も多い英語が、まず挙げられる。複数のアジアの国々において、英語学習は、国家的使命の様相を帯びている (Tsui, 2008)。日本の文部科学省においても、2003年に「英語が使える日本人」の育成のための行動計画 (平成15年3月31日) が提示され、今後、グローバル化が進展していくなか、『コミュニケーションの手段』としての英語」という観点から、4技能 (聞く、話す、読む、書く) の総合的なコミュニケーション能力を身に付けることが重要視され、次のように世界平均水準が求められている。

国民全体のレベルで、英語により日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けるようにすると同時に、職業や研究などの仕事上英語を必要とする者には、上記の基礎的な英語力を踏まえつつ、それぞれの分野に応じて必要な英語力を身に付けるようにし、日本人全体として、英検、TOEFL (トーフル)、TOEIC (トエイック) 等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指すことが重要である。

(文部科学省, 2003)

以上のように練り上げられた国家の戦略は、大学の国際化戦略へと反映され、大学の外国語教育にも多大な影響を及ぼしている。

外国語教育においては、学習対象言語が、母国語に『付加された価値』と認められるためには、学習者は母語話者が有する言語レベルを獲得することが必要であると考えられる傾向がある。吉田 (2001, pp.41-42) によると、英語教育研究においては、アメリカの哲学者であり言語学者でもあるノーム・チョムスキー (A.N. Chomsky) が提唱する生成文法研究に示される「理想的な話者／聴者 (ideal speaker/hearer) の言語能力 (linguistic competence, i-language) の獲得が研究対象のひとつとされ、それに対応する形で、「学習者の理想化」が注目されてきた。近年においても、英語が「できる／できない」という付加価値が日常的に問われる場面が多く、「母語話者をめざす学習者像」が根強く存在する。その一方、英語における言語帝国主義が指摘されており (藤本, 2009; フィリップソン, 2013/1992)、国際共通語としての「英語」が助長する母語話者基準への服従、及び外国語／第二言語習得研究が抱く学習像の「理想化」の二つの視点から批判されている。

藤本 (2009, p.v) は、「英語が何か一種の超越者のごとくに多言語を支配しているという形でイメージされる『英語帝国主義』は、非現実的である」と指摘し、英語が不動の圧倒的支配権を持つがゆえに、「出世や自己実現のためのツールとして利用しようというドライかつクールな、しかし反面、体制順応的な考え方」であると、「英語帝国主義」を批判している。加えて、ここで示される「英語」とは、イギリス英語及びアメリカ英語の二つのみを指す。バイラム (2015/2008, pp.12-13) は、「国際語 (international language)」であるイギリス英語やアメリカ英語が規範とされる傾向を疑問視し、「言語帝国主義 (linguistic imperialism)」(フィリップソン, 2013/1992 ; Phillipson & Davies 1997) が母語話者基準への服従を意識化させる要因となっていることを示唆している。だが、母語話者基準が強調される一方で、現状においては、英語は、母語話者より非母語話者の使用が上回っており、「国際英語論 (World Englishes)」という考え方においては、世界の多様な英語の存在、及びその話し手は母語話者以上の数となることが指摘されている(塩澤, 2009; 本名, 1999, Kachru, 1992 ; 1982 ; Smith, 1987)。日本語のように、一見すると母語話者のほうが多い言語であっても、やはり同様に、地域差、世代差、国籍や経験の異なりから多様な日本語が存在し、それらの分だけ話し手は存在する。したがって、母語話者が基準とされること自体が疑わしいといえる。

近年、母語話者をめざす外国語学習は、「母語話者のような英語に合わせる必要はない」とする考え(郡山, 2016, p.148)、あるいは、「日本人英語学習者をネイティブスピーカーのように話さなければならないという呪縛から解放する」必要性(塩澤, 2010, p.151)が議論されている。しかし、外国語／第二言語習得研究においては、長い間、学習像の「理想化」が行われてきた。デンマークの言語学者であるアラン・ファース (A. Firth) とホーナス・ワグナー (J. Wagner) は、第二言語習得研究においては、認知的視点 (cognitive perspective) からの研究が重視されてきたことにより、学習像の「理想化」、つまり、理想的話者／聴者の言語能力がモデルとされてきたと述べ、学習者を社会的参加者として捉えていないことを問題視している。そして、このような従来の考え方では、外国語学習者が、理想であり到達点である母語話者に達することができない場合、その外国語学習者は、「意思伝達に欠陥のある者 (deficient communicator)」と見做されてしまうと指摘する (Firth & Wagner, 1997)。つまり、母語話者にたどり着かない限り、その学習は失敗したということになる。

バイラムは、英語学習の「成功」の定義づけと比較において、TOEFL など、試験というものは、「『成功』の特徴のうちのいくつかだけを測ろうとしているにすぎない」と述べる。

バイラム (2015/2008, pp.49-50) はノルウェーと日本の英語学習における「成功」の特徴を推定し、ノルウェーの「成功」の特徴として、様々な生活場面の協働的コミュニケーション運用能力、寛容な態度と他者尊重、文化的帰属意識の理解、自己理解とアイデンティティ強化、及び言語と文化への意識の深化を挙げている。また、日本の「成功」の特徴としては、日本経済や国際社会での運用力、日本の観点・考え・意見を伝える力、及び日本語能力を高めることを挙げている。これらの「成功」とされる特徴に対して、試験で重点が置かれる特徴は、「言語能力という点から見たコミュニケーションのスキル」に限定される。しかし、本来、コミュニケーションや協働における「成功」は、「非言語能力や性格的要素や相互文化的能力 (intercultural competence)」(バイラム, 2015/2008, p.50) の全体に関わるものであり、試験はその全範疇を網羅することはできないはずがない。バイラムの指摘からわかることは、「成功」は、決して、母語話者にたどり着くところにあるのではないということ、また、その「成功」の意味を本来の意味から捉え直したとしても、やはり試験によっては「成功」を達成することはできないということである。

したがって、母国語に『付加された価値』を身につける行為としての外国語は、規範的で母語話者基準であるがゆえに、画一的となり、個々の差は淘汰される。そして、「個人」が尊重されることはない。そのため、「母語話者をめざす外国語学習」と人生のつながりは希薄、あるいは表面的なものでしかない。

## 2-2-2 複言語話者をめざす外国語学習

先述のバイラム (2015/2008) の「成功」をより深く検討していく。バイラムの定義する「成功」とは、ノルウェーや日本の特徴に表されるように、国による違いはあるものの、個別かつ構築的、さらに多様で重厚なものである。それらは、人生に追随するもの、人生における目的となりえるものである。そして、ここに、外国語学習と人生のつながりがみえてくるのである。藤本 (2009, p.43) は、「外国語を学ぶことによる単なる『実用』や『利益』を超える『意味』」があるとすれば、言語をめぐる権力関係を主観的に実感、あるいは自覚するだけでなく、「言語の権力構造を、具体的な言語外の政治・経済・社会・文化の諸構造を関連づけて客観化し、言語を『外部』に開く地盤変動を引き起こす実践を、当の言語を用いて展開することにある」と述べる。そして、そのためには、複数の言語学習が必要となる。藤本 (2009, pp.43-44) は、複数の言語を学ぶ意義と外国語学習との関連について、次のように言及する。

複数の言語を学び、言語を外部から見る視点を学んだ上で、その言語外の視座において母語も含めた複数の言語を、そのうちのどれに着地するのも選択するのもなく、たとえどれか一つの言語を使用している場合であっても、それ以外の言語の残響によって使用言語を変容させることが必要である。複数の言語があるというよりも、「一つ」と単位化する言語が存在しない象徴空間で言語活動を行うこと、複数の言語ではなく、一つの言語がはらむ複数性・多元性・分裂性において活動すること、それが重要であり、外国語を学ぶことは、「自分」の言語を複数化するもっとも効果的な方法である。

外国語を学ぶとは、より有効な一言語に淘汰するために行われるものではない。着地や選択という捉え方は、外国語が道具的要素として扱われているということである。また、複数の言語を学ばばいいというものでもない。外国語を、そして複数の言語を学習する意義は、「自分」の内にある「言語」が、「複数性・多元性・分裂性」のなかで、動態性をもって変容しているということを認識することだといえる。これは、言語帝国主義の考えとは真逆である。藤本（2009, p.44）によると、『『自分』の言語を複数化する』とは、「自己の真の『自由』を構築していく可能性を切り開く作業」である。

「自分」というものが、身体的にも精神的にも社会的にも様々な要素から構成されているのと同様に、「自分の」言語もまた「一枚岩」ではない。「自」らの「分」けもつ言語は、それ自体が複数に「分かたれた」ものであり、「自分」もまた、そうして分裂した言語によって「分けられた」ものなのである。

（藤本，2009，p.44）

つまり、自分の存在や構成に対して改めて意識し、その意識するひとつとして「自分」の言語があるということである。このような考え方は、CEFRの言語観における複言語複文化能力と符合する。CEFRとは、欧州評議会により確立されたヨーロッパの言語における共通の基準である。ヨーロッパの市民に関わる言語教育の向上のために基盤を作ることが目的とされ、現在まで急速にヨーロッパ各地、及び全世界に広がりがみられる。多様な文化的

背景とし、複数言語が混用されているヨーロッパにおいて、人は、それぞれに異なる環境で暮らし、それぞれに異なる学習環境で言語技能を獲得する。CEFR は、それまで四分五裂の状態であった言語技能の資格を、ヨーロッパ内で比較対照することを可能にしたことで、言語学習者の人生と言語生活を結び付けるものであった。CEFR の言語観における複言語複文化能力は、次のように定義されている。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。

(コスト・ムーア・ザラト, 2011, p.252)

この部分的能力は、「ネイティブのような話者を養成するのではなく、言語レパートリーを増やすことに意義を見出すという点」(西山, 2011, p.8)を重要とする観点が特徴的である。このネイティブのような話者に関する概念は度々取り上げられ、議論されてきており(バイラム, 2015/2008 ; Kramersch, 1998 ; Davies, 2003), 前節で述べたように、長年、外国語教育においては、母語話者が有する言語を到達目標とすることに、多くの言語教師は疑問を抱くことはなかった。学習者を母語話者に近づけることを望むように仕向け、母語話者を基準とし評価することを続けてきた結果、学習者に未達成感を絶えずもたせることになってしまっていたのである(バイラム, 2015/2008, p.215)。バイラム(2015/2008, p.61)は、「学習者は、『ほとんど』母語話者のようになるべきなのではなく、『完全な』一個人として考えられるべきである」という見解を示している。また、スコットランドの言語学者であるアラン・デイヴィス(A. Davies)も、母語話者は、学習者が動機づけを高める目標とはなるが、評価基準として達成すべき目標とはならないと述べる(Davies, 2003)。1980年以降は、このような「母語話者神話」とも呼ばれる言語習得概念について疑問を呈する声も出たが、母語話者への到達を理想であるという考え、あるいはその定義の難しさによるものであった(バイラム, 2015/2008, p.60)。そのため、CEFRが提唱されるまでは、「母語話者神話」を打ち崩すほどの議論は巻き起こらなかった。

上述した「母語話者」に対して、CEFRでは、個々人が「複言語話者」になることが推奨

されている。「複言語話者」とは、「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力」をもつ者のことを指す。また、「複言語話者」は、複言語複文化能力と言われる、複雑かつ複合的に合わさるひとつの能力を駆使することにより、自身のなかで能力差のある複数の言語を運用するとともに、複数の文化を経験することができる（トリム・ノース・コスト、2004/2001, p.182）。ヨーロッパが推進する複言語教育では、このような「複言語話者」が市民として、「生涯にわたってさまざまな言語レパートリーを広めていく」ことが重視されていた。そこでの言語教育は、学校生活のなかに留められておくという考え方ではなく、生涯へと拓かれることにより、「民主的市民の育成につながるという考え方」へと転換した（西山、2011, p.6）。

また、外国語学習者の母語話者への従属に対し、バイラムは、“The Intercultural Speaker”という語を定義している。従来は、国民国家を単位とする言語教育により、固定的に国家あるいは民族の差異を学ぶことが普遍化されていた。しかし、“The Intercultural Speaker”の考え方では、固定的には決して捉えられない「複言語話者」としての自身と「複言語話者」としての他者の存在、そして類似点と相違点を認識し、相互に交流しながら社会を構成していると捉えられている（バイラム、2015/2008, pp.59-78；細川、2012, pp.149-154）。このような“The Intercultural Speaker”は、バイラムによると、「自己と他者の文化、パラ言語と非言語コミュニケーションの現象における無意識の効果」を知る者であり、対話者に誤解の原因や機能的障害を説明し、矛盾する見方を解消することにより、共通の着地点と解決できない相違を特定することができる者である（Byram, 1997, pp.97-98, 筆者訳）。細川は、バイラムの“The Intercultural Speaker”を「相互文化的話者／相互文化的仲介者」と解釈し、上述した考えを、自己と他者の「文化的前提、価値観、信条と行動様式について新しい物の見方」を備えもっている者とまとめている（バイラム、2015/2008, p.216）。さらに、「相互文化的話者」が「動的な文化を相互に交換し、それを自らに取り入れつつ、またさらに他者とのやりとりのなかで、文化間仲介者としての自己を再構築・再更新していく」（細川、2012, p.152）性質をもつ。バイラムによると、上述した性質にみられるような「仲介」（mediator）による多元的に「様々な文化の組み合わせを関連させるような経験や能力の幅」は、誰もが備えもっているものである（バイラム、2015/2008, p.73）。そして、複数の言語と文化をもつ自己が、“The Intercultural Speaker”として、他者との関係のなかで、「仲介」を行うためには、ことばが必要不可欠となる。つまり、多様で複雑に組み合わせられる文化の交流で扱われる経験や能力は、ことばによって表現されるということであ

る。細川（2012, p.153）は、『『個の文化』を相互に関連し交流しあうことができる認識』を「相互文化性 interpersonal culture/intercultural relation」という認識と捉え、この認識を形成するために言語教育があると結論づけている。したがって、言語学習とは、「人が生きていく上で、自分というかけがえのない存在をどのように確認するかということがテーマ」となる。そして、その学習は、「自己発信と他者受容の繰り返しを基本とする連続的な行為」となるのである。このように、自己及び他者を“The Intercultural Speaker”と捉える考え方は、個人の人生・生涯そのものが反映される生涯教育論に通ずる考え方であるといえるだろう。

上述したような考えに対し、川上・三宅・岩崎（2016）では、「現実を生きる人々の生活を、『移動』と『ことば』という二つの焦点で捉えるバイフォーカル（bifocal）なアプローチから、移動性、複文化性、複言語性を持つ人と言語教育の関係、および日本語教育のあり方」が議論されている。川上（2016）によると、人の移動は、「国際間の双方向の移動や多地点間移動など」に研究視野が拡大され、今や、「移動」が常態とされる「移動する時代」である。2-1-3 で言及したように、1990 年代以降、急速にグローバル化が進んでいる。それに伴い、地域内や国内から地球規模へと、人や文化が「移動」する手段が質量ともに増大し、今後、人や物の物理的な「移動」や言語間の「移動」が活性化していくことが見込まれる。それにより、「移動」の意味づけは今以上に注目されていくと考えられる。1-4-1 で述べたように、学習と人生とは、人が生きている過程において、個人の乳幼児期から高齢期に至る全生涯（時間的統合）と社会全体の教育環境（空間的統合）が重層的に統合されること、あるいは人が自ら統合することによりつながっている。そうであるならば、外国語学習者においては、物理的あるいは言語間の「移動」という経験を超えた、一人ひとりの人生における時間的・空間的な様々な「移動」をも存在すると考えられるだろう。

以上の議論から、「学習と人生のつながり」を捉えなおすと、複言語話者をめざす外国語学習とは、私たちが、生活のなかで、そして人生・生涯のなかで、時間的及び空間的に「移動」と統合を繰り返しながら、他者との対話を通して永続的に行われる営みである。

## 2-3 本研究の位置づけ

### 2-3-1 本研究における「学習と人生のつながり」の定義

前節までは、学習と人生のつながり、及び外国語学習と人生のつながりから、人という存在、人と学習環境との関連性、そして知識や学習がどのように捉えられてきたのか、さらに、

外国語学習の到達目標の現状と意義を詳しくみていくことにより、「学習と人生のつながり」において、どのような要素が関係し、どのようにそれらの要素が関わり合っているのかを概観した。本節では、本論の先行研究の流れを踏まえ、「学習と人生のつながり」に関する議論を整理し、その上で、筆者が「学習と人生のつながり」をどのように捉えるかを説明する。

生涯教育論において、「学習と人生のつながり」とは、人が、生涯を通して絶え間なく、他者と交流し社会と参画しながら、あるがままの完全な人間となろうとする人格形成の過程である。生涯教育論の考え方は、試験による競争や他者との量的比較が行われるような「人間の経験領域」を狭める教育とは相反する。人生を分断し、学習の時期や目的を限定的な一過性のもので捉える教育のもとでは、「学習と人生のつながり」は皆無といってもいいだろう。生涯教育論においては、人生は分断されるべきものではなく、人は自らが教育の主体として、生涯をかけて「人間として生きることを学ぶ」のである。同様に、成人教育学においても、人は自身の教育の主体である。成人教育が「ペダゴジー (Pedagogy)」と切り離されてから、「成長—停滞—衰退」というモデルが崩れ、「成人もまた成熟に向かって変化し続ける存在」であるという考えへと発展していった。成人教育学における「学習と人生のつながり」とは、人が、経験を通して生活・人生を意味づけながら、成熟に向かって自己を更新し続ける、その過程である。

生涯教育学や成人教育学で、個としての「人生のつながり」が注目されてきた一方で、大学教育においては、12世紀後半から13世紀初頭にかけての中世ヨーロッパで「大学」が成立されて以降、個、つまり個人単位ではなく、国家や社会単位での役割や機能が中心に置かれ続けてきた。その後、「フンボルト理念」のもとで、伝統的な大学観、学生観、学習観及び知識観が覆され、学生は「一人の真実の探求者」と見なされるようになった。それは、疑う余地のない不動の「知識」を習得するのではなく、「知識」が進歩し続けるということを認知し、さらに、その「知識」の意義を自律的に追究することが学びとなると考える見方への転換であった。また、大学教育を、青年から成人へと移動する過程から見た場合、その過程に関わる学びは、自身と世界との相互関係を能動的に働きかけてつくることであり、それは、必然的に自己を変革し、人生を価値づける要因となる。このように、大学・高等教育学における「学習と人生のつながり」とは、人が、人生を価値づける行程として、恒久的に進歩する「知識」の意義を自律的に追究し、自身と世界との相互関係を能動的に形成していく、その過程である。

「フンボルト理念」を前後して変容した「知識」の概念は、個人が知識を限度ある一定の

容器に満たしていく「獲得メタファ (Acquisition Metaphor)」という考えから、その考えに対照する新たな学びの概念として、個人が共同体に参加することを通して相互的に構築されていく「参加メタファ (Participation Metaphor)」という考えへと区分され、後者の考えが社会文化的アプローチの概念へととして発展していく。社会文化的アプローチの立場から学習を捉えると、学習とは、他者の存在や行為、共同体の文化や歴史、さらにはそれらの変容が、個人である「学習者」と関与することにより行われる。そこでは、人は、社会を共有する他者や環境と対峙し、その関係のなかで試行錯誤しながら、自身を構築していくのである。このような生涯教育論とも共通する社会文化的アプローチにおいて展開された拡張的学習の考えのなかで、エンゲストロームは「集団」について、「集団」が「学習と人生のつながり」を緊密にするものであるという捉え方を示している。これは、本研究で指摘している「日本語学習者」集団とは対極的な捉え方である。学習とは、「集団」と協働的に営まれる生活活動及び社会活動であり、それらの活動は人生そのものであるといえる。

「獲得メタファ (Acquisition Metaphor)」と「参加メタファ (Participation Metaphor)」の考え方は、外国語学習においても、前者は「母語話者をめざす外国語学習」と、後者は「複言語話者をめざす外国語学習」と、学習意義や人生のつながりの観点より非常に近い捉え方ができる。学習者は母語話者が有する言語レベルを獲得することを到達目標とする傾向は、特に、「国際語 (international language)」であるイギリス英語やアメリカ英語が規範とされる傾向に起因される。実際には、非母語話者が多数となり、世界で多様な存在が認知されている英語にもかかわらず、現在もなお、「母語話者神話」を疑わない教育者あるいは学習者は少なくない。外国語としての日本語教育においても、同様である。このような「母語話者をめざす外国語学習」は、外国語／第二言語習得研究により長年重視され続けてきた。理想的話者／聴者の言語能力をモデルとする学習像の「理想化」が為されるため、学習の意義は、理想である母語話者に達することに置かれることになる。唯一の理想的なモデルとされる母語話者を基準する学習においては、各学習者の異なりはおろか、「個人」の存在さえも注目に値するものとはならない。したがって、母語話者が学習到達モデルとする考えにおいては、その「個人」の生 (人生) とのつながりは、必然的に、希薄あるいは表面的となる。

このような母語話者をめざす外国語学習とは相反し、複言語話者をめざす外国語学習においては、確固たる人生のつながりが存在する。「複言語話者」とは、自身の複言語複文化能力を活かし、他者とのやりとりにおいて複数の言語を用い、他者とのやりとりを介して複数の文化を経験できる者のことである。複言語話者をめざす外国語学習とは、人が生活のな

かで、そして人生・生涯のなかで、時間的及び空間的に「移動」と統合を繰り返しながら、他者との対話を通して永続的に行われる営みそのものである。その営みのなかでは、人は生きていくということや自らの存在意義を問いながら、協働的に社会を構成し続けていくことになる。

以上述べてきた先行研究の流れを踏まえ、本研究では、「学習と人生のつながり」を、次のように定義する。

- ・「学習と人生のつながり」とは、人が、生きている歩みや生きていく展望を構築することにある。
- ・学習とは、生活活動であり、社会活動である。固定的な「知識」の習熟にとらわれるものではなく、人格の形成、生きる意味、あるいは自身の存在意義に対する熟考が行われる。
- ・学習の過程においては、「ことば」を用いた他者との対話をとおり、協働的に環境を構築することが目的とされる。協働的に構築された環境においては、他者との関係性や必然性により、意味内容が決定される。

### 2-3-2 日本語教育における「学習と人生のつながり」論の意義

序章で述べたように、本研究の起点は、日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）の「日本語学習と人生のつながり」を移動性という観点から追究し、日本語学習の実態を捉えることが必要なのではないかという問題意識にある。本章で詳述したように、人が生きている過程（生活、人生、生涯）においては、個人の乳幼児期から高齢期に至る全生涯（時間的統合）と社会全体の教育環境（空間的統合）が重層的に統合されている。人が主体的に統合している場合もある。この「統合」は到達点ではなく、継続性を有するものである。このような時間的・空間的な「移動」と「統合」の往還において、人は、他者と複数言語を用いた対話をとおり、その交流を通して複数の多様な文化を経験しているのである。日本語を学ぶ一人ひとりにおいても同様である。では、「学習と人生のつながり」を語ることで、日本語専攻学生を対象とした教育から何がみえてくるのか。1-4-3で詳述したように、ライフストーリー研究法による海外の高等教育機関や青年期の日本語学習者を対象とする研究は僅かではあるが見受けられる。しかし、本研究で指摘するフランスの国立大学における日本語専攻学生の「学習と人生のつながり」を取り上げた研究は見当たらない。そこで、本項では、高等教育機関における日本語教育から「学習と人生のつながり」がどのように捉えられてきたのかを検討したい。

高等教育機関における日本語教育においては、これまで、「学習と人生のつながり」は、異文化間教育、ライフコースとしての日本語教育、キャリア教育、あるいはビジネス日本語教育などの領域において議論されてきた。そして、それらの領域はそれぞれに重なり合い、議論が展開されているものも少なくない。トンプソン (2017, p.131) は、「長期的なキャリア形成を視野に入れた日本語教育」を考える上で、「ビジネス日本語教育を越え、人生の長期的な展望の見出しを視野に入れた教養教育を日本語教育で実現させること」、そして「社会に出る前に就労や人生をめぐる自身の価値観やビジョンを考え、キャリアを長期的に捉える機会を日本語教育の場において設けることは、留学生の生涯学習を支える日本語教育を可能にする」と述べており、キャリア教育、ビジネス日本語教育、生涯学習の領域が重なり合うことを示唆している。

また、異文化間教育の領域をみると、その研究や実践において、「学齢期の児童・生徒あるいは青年といった年代の人たち」(異文化間教育学会紀要編集委員会, 2010, p.4) が対象とされてきた傾向があることから、ライフコースとしての日本語教育やキャリア教育と結びつけられた研究が多く認められる。吹原 (2002) では、日本の大学への進学や企業への就職を志望する 20 代後半の滞日ベトナム人 5 名を対象に、面接や通信媒体でのやりとりにより「日本語教育を契機とした自他理解」が検証されている。この論考においては、異文化間教育の視点から日本語教育を捉え直され、ベトナムという激変する社会において育ってきた対象者らが、ライフコース論における「コーホート (cohort)」という「人生上の出来事を一定の歴年時間において経験した人口集団」(石原, 1987) という考え方が援用されている。それにより、各対象者の社会変動との関わりや日本語クラスを通じた「学習 (経歴) と人生のつながり」が描かれている。しかし、「日本語学習を契機として彼のライフコースに関与していった日本人との相互の影響関係」から「調査者と調査対象者の自他理解」へと結論づけられており、各対象者の「学習と人生のつながり」における「ことば」を学ぶ経験がどのように影響したのかという点からの議論には至っていない。

キャリア教育の観点においては、2018 年発行の『異文化間教育』第 48 号でキャリア形成に関わる特集が組まれるほど、近年、関心もたれている領域である (異文化間教育学会紀要編集委員会, 2018)。キャリア教育においては、文部科学省 (2011, pp.15-16) により、「キャリア」を「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」と定義されている。そして、上述した「役割」について、誕生から老年期に至る多様な環境に生きるなかで与えられるものとして、次

のように言及されている。

生涯という時間的な流れの中で変化しつつ積み重なり、つながっていくものである。また、人はこれらを含めた様々な役割の関係や価値を自ら判断し、取捨選択や創造を重ねながらその役割に取り組んでいる。人は、このような自分の役割を果たして活動することを通して、他者や社会にかかわることになり、そのかかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていくものである。

このような生涯という時間軸、そのなかでの変容、主体的に他者や社会と関わり合うという考え方から、「キャリア教育」は、「学習と人生のつながり」とは深く関係する領域であると捉えられる。日本語教育において、特に、本研究とフィールドの重なる海外の大学の日本語専攻学習者を対象とする研究をみると、中国（立川，2014）や韓国（古賀，2016）などがある。立川（2014）は、アンケート及び半構造化インタビューという研究手法の複線化から、量的研究による専攻生のキャリア形成意識における日本語の位置づけが分析・考察されている。そして、ビジネス場面にも現れる異文化間コミュニケーションに関わる能力育成を重要視し、日本語学習の意義づけの促進が主張されている。立川（2014）においては、「キャリア」形成において、日本語学習が言語的道具としての「ことば」として活用されるという意味合いが強く、専攻生の就職が意識された高度な日本語人材育成の必要性を求める論考である。しかし、専攻生の「キャリア形成意識と日本語学習の関わり」をみるのであれば、専攻生にとってのキャリア形成、及び日本語学習の意味づけの点に踏み込み、議論を行うべきであろう。つまり、それは、専攻生に「自分らしい生き方」を問うことであるといえる。他方、古賀（2016）は、この「自分らしい生き方」が質的研究により描き出された論考である。個人のキャリア形成に関する質的研究の不足に鑑み、日本での就職をめざす韓国の大学生に対し、「自己分析における介入実践としての半構造化インタビュー」が行われている。そして、他者との対話を通し、過去の経験が「自己のストーリー」として言語化されることと、アイデンティティと自己決定の経験の結びつきが明らかにされている。しかし、本論考は、キャリア教育の観点から議論されていることから、先述された「役割」という観点から切り離されるものではない。それにより「学習と人生のつながり」における「生きる」経験が十分に議論されていない。それは、キャリア教育の定義における「役割」という考え方により、「働くこと」に着目されるためだと考えられる。人は、職業生活を含め、学校生

活、家庭生活、市民生活などにおいて、「働くこと」という視点から、「様々な立場や役割を遂行する活動」をする者として捉えられることとなる（文部科学省，2011，p.16）。「生きる」経験に関わる議論が、「働くこと」の議論にすり替わってしまうことは、日本語という「ことば」を学ぶ意義をみえなくしてしまうことになる。その意味で、「学習と人生のつながり」は、「キャリア教育」とは概念的に近いものの、議論の着眼点が異なるものであるといえる。

「学習と人生のつながり」は、日本語という「ことば」を学ぶ意義を捉える上で、非常に重要な観点となる。「学習と人生のつながり」の観点に立てば、「生きる」経験の全てが議論の対象となる。そこでは、「ことば」の学習がもたらす固定的な「知識」の習熟にとらわれることなく、また、挫折や妥協といった、キャリア教育の定義における「取捨選択」の「捨」も学びのひとつと捉えられることになる。つまり、「働くこと」に関わること以外も人生を構成する重要な要素として、「つながり」の過程のなかに可視化されるということである。このような「学習と人生のつながり」の観点は、特に、日本語学習が将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い状況にいる日本語専攻学生の「外国語としての『ことば』を学ぶ意義」を捉える上で、重要な観点といえる。日本語教育に関わる教育実践者は、「ことば」を学習することが、どのような意味をもつのかを、日本語専攻学生の「学習と人生のつながり」を熟視することにより、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から人の生きている歩みや生きていく展望が紡ぎ出されていく「移動」の軌跡を追うことを通し、考え、知覚することができるのである。したがって、フランスの国立大学の日本語教育実践を再構築する上で「学習と人生のつながり」から議論し、日本語専攻学生が、外国語としての日本語という「ことば」の学習を経験することで、どのように、また、どのような「学習と人生のつながり」をつくり出していくのかを日本語専攻学生の学びの実態を描き出しながら考えることは、教育実践者としての私たちの責務である。

本研究では、このような考えをもとに、「生きる」経験に関わる議論を重視し、フランスの国立大学日本学科の日本語専攻学生一人ひとりの「学習と人生のつながり」を詳細に記述することにより、日本語専攻学生に対する教育がめざすべき方向性を論じていきたい。

### 第3章：日本語専攻学生が置かれている日本語学習環境

#### 3-1 「日本」への関心とフランスの大学教育政策からみる日本語学習の開始

現在、海外の日本語教育を行っている136国の教育機関に所属する日本語学習者は、1979年度以降、継続的かつ大幅に拡大している状況にあり、2009年から9.2%増の3,985,669名と増加している（国際交流基金、2013、pp.7-8）。同様に、西欧地域の日本語教育においても、近年、日本の文化コンテンツ、特にポップカルチャーに関するコンテンツへの関心の高まりに応じ、学習者数が増加する傾向にある。西欧諸国のなかでもフランスは日本語学習者数が最も多い。2015年度には、全学習者数83,559名のうちの約25%（20,875名）をフランスの学習者が占め、そのうちの約半数にあたる10,719名（日本語専攻が4,429名、日本語専攻以外が6,152名、課外活動が138名）が、大学で日本語を学習している。

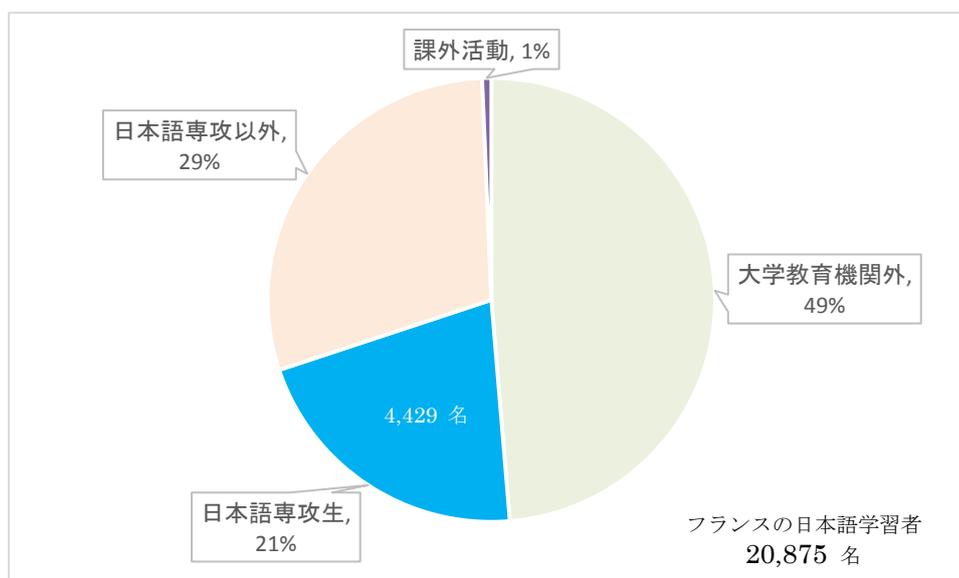


図3-1 フランスの日本語学習者からみる日本語専攻生の割合（独立行政法人国際交流基金、2017a）

1990年度に4,553名であった大学の日本語学習者は、2015年には10,719名と、ここ20数年で約2.4倍も増加しており、今後も更なる増加が見込まれている（国際交流基金日本語国際センター、1992；独立行政法人国際交流基金、2017a）。

日本政府経済産業省のクール・ジャパン政策（経済産業省、2015）の後押しも受け、近年の日本ブーム・日本語熱により、フランスの日本語学習者にとって、「日本」は大変身近な存在といえる。クール・ジャパンとは「アニメや漫画、ゲームやファッション、食などの分野で、日本の文化的魅力を体現する製品・サービスなどを、海外に向かって積極的に発信・

振興していこうとする取り組み全般を指す言葉」である（三原，2014，p.3）。欧州諸国のなかでも，フランス・パリは「従来から日本文化の受容性が高く，ヨーロッパにおける流行の発信地として高い波及効果が期待される」場所として注目され，2011年には経済産業省のクール・ジャパン戦略推進事業の第一弾として，フランスを拠点とする海外販路開拓支援事業が実施された（経済産業省，2011）。経済産業省がフランス・パリに注目したのは，ヨーロッパ最大の日本見本市「Japan Expo（ジャパン・エキスポ）」による影響が大きい。上記事業において，経済産業省もデジタル・コンテンツや地域製品の出展を行った「Japan Expo（ジャパン・エキスポ）」は，日本ブーム・日本語熱の先駆けである。毎年7月，フランス・パリ郊外で行われる「Japan Expo（ジャパン・エキスポ）」は，1999年に日本文化を嗜好する数名のフランス人により立ち上げられ，2000年に第1回目が開催された。フランス全土，ドイツやベルギーなど近隣諸国も含める来場者は，当初は2000名程度であったが，経済産業省が上記事業により出展した2011年には191,858名，15回目の2014年には240,189名と増加の一途をたどっている（SEFA EVENT，2014）。

このような「日本」への関心を背景に，国立大学で主専攻としての日本語学習を希望した場合，日本語は，英語や欧州諸言語といった外国語学習とは異なり，未習の状態で学習を開始することができる。フランスでは，教育基本法として，2005年3月24日に，「学校の未来のための基本・計画法（Loi d'orientation pour l'avenir de l'école）」，通称フィヨン法が制定された（文部科学省）。その法律のなかで，外国語に関して，「少なくとも2つ以上の外国語を使えるようになること」（フィヨン法の第9条4項）と定められている。具体的には，小学校から高校2学年の義務教育期間（6歳～16歳）においてフランス語以外に二つの言語を学習することであり，特に近隣のヨーロッパ諸国言語の学習が優先されている。大学で，英語や欧州諸言語といった外国語学習を主専攻とする場合，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ため，入学後に未初級者として学習を開始する学生は皆無である。一方，日本語教育においては，初等教育では正規の外国語教育としての取り組みはほとんどない。中等教育ではバカロレアの試験で第一，第二，あるいは第三外国語として日本語を選択できる（国際交流基金，2013，p.93）。しかし，大学入学前に学校（中等教育の学校，私立日本語学校，補習校など）での日本語学習経験や自学した経験をもっているごく一部の学生を除いて，日本語を「2つ以上の外国語」に含み，大学に進学する学生はいない。また，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はいない。

また，入学制度においては，フランスでは，2017年度まで，「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」（柴田，2008，p.5）に基づき、入学を志望しさえすれば誰でも入学することができた。そして、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かった。しかし、2018年より新しい大学入学制度として、『Parcoursup（パルクールシュップ）』が導入され（Ministre de l'Éducation nationale），2019年度に入学する学生から適用されることが決定された。マクロン政府により義務化された本制度は、入学希望者が、優先順位を付けず、志望する10校の大学及び学部をネット登録するシステムである。各大学は、学科の定員を定めると同時に、志望者に求める適正や能力（日本学科のような外国語教育を扱う学科では、言語能力の有無，あるいは未習・既習もひとつの指針となる）を明示し、それに適合する優先順位の高い志望者を定員分のみ入学を許可するというようになった。Parcoursup以前にも、2017年度まで『Admission Post-Bac（APB）』というネット登録による入学振り分け制度が存在した。しかし、APBは、政府から義務化された制度ではなく、高校の成績などが考慮されたものではなかった。一方、本制度は、志望動機書や課題活動の実績などに加え、高校の成績や内申書の提出が要件となっている。本制度の導入にあたり、政府は、「学生の方向性と成功」を掲げているが、実質的には、従来の平等原則に反し、選抜方式の制度であるという批判が強く、2018年度は、学生の制度改正反対デモ、学生組合の抗議運動や大学封鎖の運動が全国的に起こり、暴動事件までに発展している状況となった。本制度導入後も、大学本部・教師、志望者、学生全ての者において、当分混乱する状況が続くと考えられており、実際に2019年度現在も学生運動が続いている。本制度導入により、次項で示すような進級率の低さの解消が見込まれているものの、日本語学習や英語学習のような専門分野は学生からの人気非常に高く、志望者過多となる傾向にあるため、選抜方式の性質が高まることが危惧されている。また、従来のように、同大学でのダブル課程あるいは大学間を跨いだダブルスクールを望む者がどのように手続きを行えばいいのかなど、情報不足にある現状に鑑みると、本制度が今後どのように進退するかは、現時点では不透明な点が多い。

### 3-2 フランスの大学の「大衆化」からみる日本語学習の継続

フランスの学位構造は、学士課程3年（Licence）、修士課程2年（Master）、博士課程3年（Doctrat）に基づくLMDである。これは、1999年に提案されたボローニャ・プロセス（欧州高等教育圏構想）と2000年に提案された欧州研究圏構想という二つの構想を受け、

欧州高等教育圏構想によるヨーロッパ共通の単位コースに対応し、2002年に導入された学位構造である。LMDの主要な要素は、①欧州各国と整合性のある学位構造と学修内容を示す学位附属書の交付、②単位制度（ECTS）に基づく大学教育、③学際的教育や領域横断的教育、教養教育、職業教育の推進、④教育の質保証である（大場、2009、p.6）。LMD導入時、当時の教育行政を所管していた省は、これまでの教育課程をヨーロッパ共通の標準に対応し再編成するのみならず、「科目間の壁を可能な限り取り払い、学問領域の大きな括り（domaine=学域）毎に学際的な教育課程を編成すること」（大場、2009、p.6）を決めた。なお、フランスの国立大学の学士課程は、基本的に3年6学期制であるが、一部の国立大学における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。例えば、筆者が勤務していた日本学科（ロマンス・スラブ・東洋学部）においては、2017年度までは3年間6学期制、2018年度からは4年間8学期制の枠組みにおいてカリキュラムが構成されている。4年間8学期制（1年次初級者、1年次、2年次、3年次）とした背景には、留年や離脱率の解消がある。具体的には、1年次の学生間の日本語力の差を減少させることにより、学生のモチベーションの維持につなげ、日本語学習を継続させやすい環境をつくること、さらに、留学の年次に複数の候補をもたせることなどが挙げられる。1年次初級者は、日本語未習の者にあたる。授業においては、大学内と外の活動が同一の時間数と設定されており、他の学年よりも圧倒的に大学内の授業数は少ない。一方、いずれの学年においても、学生のなかには、複数の分野において学業を同時に進行する者が少なからずいる。したがって、同大学でのダブル課程あるいは、大学間を跨いだダブルスクールという状態も珍しくない。ただし、実際のところ、それらの状態が想定されてカリキュラムが構成されていない上、学科間の連繋が取れていない。そのため、学習者はどちらかの授業を欠席したり、追試験での合格をめざしたりするが多い。

前節で述べたように、フランスの国立大学に在籍する者は、容易に日本語学習が開始できる。また、学費に関しては、「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、交通費など）の受給率も高い。そのため、学生の多くは、金銭的な心配をすることなく、学業に専念することができる環境におり、開始した日本語学習を持続しやすい環境にいる。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者が非常に多い。その要因として、フランスの国立大学に共通する、大学の「大衆化」による学力低下が指摘されている。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」の二つの側面をもつ（フランス教育学会編，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が，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年の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。しかし，大学の「大衆化」による弊害として，フランス教育学会編（2009，p.155）は，次のように指摘している。

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。

大学の「大衆化」により，高等教育機関への進学率は飛躍的に上昇したものの，進学率の上昇に呼応するように，大学入学後に，退学，または転部，転科する学生が増加した。日本学科においても，学生のなかに，基礎学力や学習意欲の不足する者がかなり含まれている。日本語のような特殊文字を有する言語においては，大学入学以前に日本語学習経験をもっている学生はごく一部しかおらず，大半の学生が入門レベルから日本語学習を開始することになる。入門レベルから開始し，進級，さらに学士課程修了まで至る学生は希少で，授業についていくことに困難を要する学生が非常に多い。例えば，筆者が勤務していた日本学科においては，全学年登録者数が，2005年1月15日現在の180名から2011年1月15日現在の304名まで，年々順調に増え続けてきた（OFIVE；リール第三大学教育・就職・学生生活観測所による）。全国的な数字と並行して，日本語学習に関心をもつ学生が安定的に存在していることが伺える。しかしながら，実態としては，学士課程1年目の途中で退学や転科する学生は非常に多く，中間試験，期末試験及び追試験など，定期的に行われる試験に合格し，順調に進級する学生は少数である。入学してから学士課程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生の比率は，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生の進級状況は，次のとおりであった（表3-1参照）。

表 3-1 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 %

1-1 で述べたように、日本学科においては、大学本部の指示のもと、長年にわたり、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状況を打開するため、カリキュラムの改訂などの対策が講じられている（竹内・山内，2013）。しかし、現状は変わらない。留年をしたり修了に至らない学生は稀ではなく、各学年を 2 度あるいは 3 度ずつ繰り返す学生もいる。

### 3-3 フランスの言語教育政策における理念と日本語教育実践

前節まで、大学本部の指示を、大学教育政策とその結果である大学の「大衆化」という視点に特化して捉えてきたが、日本語専攻学生に対する「ことば」の教育の視点から捉え直してみると、フランスの言語教育政策を通した異なる大学本部の指示がみえてくる。

フランスにおける日本語教育は、政策転換の時期にあるフランスの言語教育政策の一部に位置づけられる。国立大学の日本語教育においては、カリキュラムや学習項目を構成する際、CEFR に適用するように大学本部から指示を受けている。CEFR は、言語使用者を「何ができるか」を「基礎レベル (A1, A2)」、「自立レベル (B1, B2)」及び「熟達レベル (C1, C2)」の 6 段階で示し、「人々が自分のルートを計画できるように、あるいは各自が日常とっているルートを改めて検討し、今現在も最善のルートであるかどうか見極められるように、詳細な地形図を提示」（モロウ，2013，p.9）する参照枠である。フランスは、この参照枠を最初に法的に採用した国である。CEFR を推進するフランスの言語教育政策においては、1949 年 5 月に設置された欧州評議会の理念に基づき、「人権擁護を基本理念とする欧州の平和構築」が目標とされている。欧州評議会の言語教育政策では、教育、言語及び言語政策に関して、「ヨーロッパの文化的協定の枠組みの教育分野において、複言語主義、言語的多様性及び言語学習の促進に関わる諸活動を先導している」と述べられており、複言語主義、言語的多様性、相互理解、民主的市民、社会的結束という 5 項目の促進が提案されてい

る。

- 1) 複言語主義 (Le Plurilinguisme) : すべてのヨーロッパ市民は、生涯に渡り、各自のニーズに応じて、複数言語を用いたコミュニケーション能力を習得する権利をもつ。
- 2) 言語の多様性 (La Diversite Linguistique) : ヨーロッパは多言語を併用する大陸であり、それらすべての言語はコミュニケーション手段としても同一性の表現手段としても、同等の価値をもつ。欧州評議会の協定により、複数言語の使用及び学習の権利は保障される。
- 3) 相互理解 (La Comprehension Mutuelle) : 相互文化的コミュニケーションと異文化理解は、他の複数言語を学習する機会と強く影響している。
- 4) 民主的市民 (La Citoyennete Democratique) : 多言語社会における民主的・社会的プロセスへの参加は、一人ひとりの市民の複言語能力により容易となる。
- 5) 社会的結束 (La Cohesion Sociale) : 個人の成長、教育、雇用、移動、情報へのアクセス及び文化的豊かさに関して、機会の均等は、複数言語の生涯学習の可能性にかかっている。

(Conseil de l'Europe, 2014a, 筆者訳)

CEFR は、2001年に欧州評議会により提示された。CEFR は、その「前身」として、学習者の言語能力基準を示すガイドラインとして位置づけられる『成人の現代語学習のヨーロッパ単位制度における敷居レベル』(The Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adult) を発展させたヨーロッパの言語における共通の基準である。欧州評議会は「生涯学習のためのヨーロッパ資格認定枠組み」(CEC ; Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) の推進を進めており、CEFR においても、第二次大戦後、ヨーロッパの市民が勉学や就労を行う際にヨーロッパ各国の国境を取り払い、ヨーロッパ内での移動が容易にできることが CEFR 開発における重要な意義であった (COMMISSION EUROPÉENNE Éducation et culture, 2008)。CEFR のねらいは、「異なる国や地域の学習者の目標と統一基準を比較できる方法を確立することにより、ヨーロッパにおける言語教育促進の手段を提示すること (モロウ, 2013, p.7)」であり、ヨーロッパ各国において言語学習と教育を補強する必要性が言及されている。また、その必要性は、移動の拡大、主体性と文化的

多様性の尊重による効果的な国際的なコミュニケーション、情報へのアクセス向上、個人間のより親密なインターアクション、職業的関係の改善、及びより深い相互理解に対する関心と結びついている。したがって、欧州評議会は、「ことば」とは、移動するヨーロッパ市民が、生涯における社会的活動（職業的及び個人的）を拓げる要素であり、また手段ともなりうるものであると捉えていることがわかる。

本章の大学教育政策と言語教育政策を対照すると、日本語教育の実践においては、大学本部から「落第率の低下・卒業者のレベル向上・就職率の向上」に対する措置、及びCEFRの適用という二種類の指示を受けていることがわかる。しかし、それらは、理念の面において性質が異なるものである。つまり、「ことば」の捉え方が異なるのである。前者が、「ことば」を「成功者」（＝進級・修了した学生）となるための言語的道具であり、また将来において「使うあてのある外国語」となるものと捉えている一方、後者のCEFRでは、生涯における社会的活動（職業的及び個人的）を拓げる要素であり、また手段ともなりうるものと捉えている。フランスの国立大学の日本語教育におけるカリキュラムや学習項目には、大学本部の指示を受け、確かに、欧州評議会の理念をもとにつくられたCEFRが適用されている。しかし、大学の日本語教育の実践をみると、その理念とは一致しているものとはなっていない。フランスの日本語専攻学生に対する日本語教育実践においては、前者の「ことば」の理念のもとで、後者のCEFRがレベル分けの観点において、形式的に当てはめられているに過ぎない。そのことにより、フランスの言語教育政策における言語教育理念と、大学の日本語教育実践との間にずれが生じている。日本語専攻学生が置かれている上述したような日本語学習環境に鑑み、1-5で掲げた三つの問いを明らかにするため、4章から6章において、日本語専攻学生の移動性に注目し、実態調査を行った。4章の在籍生に対する短期的なポートフォリオ実践から見いだされた学習実態からは、学生が「移動」する存在であることの示唆が得られるに留まった。そのため、第5章における在籍生への調査、第6章における修了生・中退及び転科者への調査から日本語専攻学生の移動性を広い視野で捉え、日本語学習の実態を追究した。

## 第4章：人生と日本語授業（日本語ポートフォリオ実践研究）

### 4-1 本章の位置づけ

本章では、日本語ポートフォリオの実践研究を通し得られたポートフォリオの記述内容より、日本語専攻学生（在籍生）が、大学の日本語授業をどのように位置づけているか、また大学での日本語学習と人生をどのように関わらせているかを考察する。フランスの国立大学日本学科においては、在学期間に、日本語専攻学生が「日本語学習と人生のつながり」を省察する機会は皆無に等しい。筆者は、何のために日本語を主専攻とし選択し、学習したのか、また、身につけた日本語を将来、どのように活かしていくかを、学生自身が省察する機会を十分にもっていないことが、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の要因であると考え、一人ひとりの学生が、「日本語学習と人生のつながり」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。

### 4-2 ポートフォリオに関する先行研究

#### 4-2-1 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 CEFR 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。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」に基づき、提案された(山川, 2008, p.100)。Université de Cergy-Pontoise (2008, p.5, 筆者訳) 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。

また、フランス語教育学者であり、ポートフォリオ研究の専門家であるミュリエル・モリニエ (M. Molinié) 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」

とまとめている（モリニエ，2008，p.22）。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）。

#### 4-2-2 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，文化庁の「生活者としての外国人」に対する「日本語学習ポートフォリオ」（文化庁，2014）を始め，独立行政法人国際交流基金が開発した『JF 日本語教育スタンダード』において，「相互理解のための日本語」に必要なポイントのひとつとして「ポートフォリオ」が示されるなど，様々な教育機関で試用段階にある。日本語教育において資料を蓄積し，資料をもとに省察する手段として，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) あるひと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

##### (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（2017b），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」をもった上で，自らの「学習内容や方法について選択権」をもち，「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（2017b，p.25）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」の育成，さらに自律的学習能力や学習の動機づけの

ために、「日本語の熟達度を自己評価し、自分の言語的・文化的体験を記録し、それらの資料を収集」し、保管するものであると定義している。学習者は、「日本語能力だけでなく、教室の中や外で学んださまざまな知識や技能の学習成果の評価も行うこと」ができる。黒田他（2011）及び黒田・山内（2016）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」（黒田他，2011，p.2）として構想及び運用されている。

## (2) あるひと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

「あるひと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・復習など）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めざされる場合が多い。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，p.3）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おした自律的学習をめざし、「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*」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、自律学習をめざした教室実践を行っている。本実践では、各学習者が毎回の授業ごとに自身の学習をふ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の語彙に関する情報）、及び「自己『評価表』」（学期中の語彙学習を自身で評価した記録）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、ポートフォリオ的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などの自律的な学

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。

#### 4-2-3 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、前節で述べた「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「あるひと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もつ。

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、各学生の「日本語学習と人生のつながり」を省察してもらうことを目的とし、学生の「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、「あるひと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、各学生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、評価できるように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。

#### 4-3 日本語ポートフォリオ作成活動

##### 4-3-1 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（125名）を対象とする科目である「言語実践（*pratique de la langue*）」内の活動の一部である。「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。「ポートフォリオ」の作成をとおし、学生が自らの日本語学習の管理に意識的になり、「日本語学習と人生のつながり」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、行われた。なお、1学期終了から2学期開始までの期間は約3週間と短いため、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。

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

学生は、「ポートフォリオ」作成をとおり、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。学生は、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

学生は、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、教室発表の形式の口頭試験において、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ルティを重視した。

### 4-3-2 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生に説明した。なお、学生に一方向的に説明するのではなく、やりと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、学生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生の日本語学習とのずれ」に関し、学生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

作成された学生の「ポートフォリオ」は、教師である筆者が、学生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、学生が、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」など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」を介してやりとりを交わすなかで、「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、当該の学生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) 学生間の共有の場の構築

学生が「ポートフォリオ」を互いに公開し、共有できる場をつくった。具体的には、4-3-1 (2) で述べた『「ポートフォリオ」の発表』を行った。

### 4-3-3 記述項目

「ポートフォリオ」の記述項目は、次のとおりである(表 4-1 参照)。

表 4-1 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			○

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った。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。

#### 4-4 日本語ポートフォリオの記述の分析

##### 4-4-1 分析の問い

4-1 で述べた「日本語学習と人生のつながり」を省察する必要があるという問題意識に基づき、学生一人ひとりが、自身の学習プロセス、学習状況、学習目標を把握しうる「ポートフォリオ」作成活動を通じ、得られた記述を、次の二つの観点で分析した。

- (a) 日本語専攻学生は大学の日本語授業をどのように位置づけているか。
- (b) 日本語専攻学生は日本語学習と人生をどのように関わらせているか。

##### 4-4-2 分析の方法

まず、下記の (1) (2) の手順で 125 名の「ポートフォリオ」の記述を分類、抽出した。

###### (1) 分類

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) 抽出

- (A) (B) (C) から数編ずつ、記述が豊富な計 8 編の「ポートフォリオ」を抽出した。8

編の内訳は、(1) の分類の (A) から 4 名分 (A-1 ジュリ, A-2 ルカ, A-3 イヴ, 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) である<sup>9</sup>。

次に、分類、抽出した「ポートフォリオ」の記述を、SCAT (大谷, 2011) により、上述した (a) (b) 二つの観点で質的に分析した。分析手順は以下のとおりである。まず、インタビューのトランスクリプトを (a) (b) の問いの項目に分ける。次に、分割した各トランスクリプトを内容が転換する箇所でセグメント化し、Excel のセルに入れる。その上で、各セグメントを下記の〈1〉から〈4〉までのコーディングにより概念化し、データの「脱文脈化 (decontextualization)」を行う。最後に、〈5〉の段階でストーリーラインとして紡ぎ合わせるにより、「再文脈化 (recontextualization)」を行う。〈5〉で得られたストーリーラインに即し、理論 (本データからいえること) 記述を行う。

- 〈1〉 テキスト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〉 までを考察し、それらを総括する新たな構成概念を付す。
- 〈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。

#### 4-5 分析結果

本節では、4-4-1 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、4-4-2 で示した (A) (B) (C) の分類ごとに示す。

##### 4-5-1 日本語授業の位置づけ (ストーリーライン)

(a) の観点で「ポートフォリオ」の記述を分析した結果、次の表 4-2 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。表 4-2 で示した構成概念を紡ぎ合わせ、記述した個々の学生のストーリーラインを以下に示す。

---

<sup>9</sup> 名前は全て仮名である。

表 4-2 「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	日本の番組や音楽など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	大学の日本語授業内外において、大学の日本語授業内で提供されたリソースに限らない、多様なリソースを用い、主体的に日本語を学習している
	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

#### 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し、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学科の（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。

#### 4-5-2 「日本語授業の位置づけ」に関するまとめ

本項では、4-5-1 の表 4-2 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、「日本語専攻学生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

学生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、次の三点を挙げることができる。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」と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いだされた。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生がいた一方で、(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生もいた。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生がいた一方で、(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生もいた。

### 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いだされた。(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

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

### ①日本語専攻学生の日本語学習は、大学の日本語授業の位置づけと同様に多様である

学生の日本語学習形態は、各学生により異なる。さらに、一人ひとりの学生においても、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、一人の学生において、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日本語専攻学習者は、様々な形態で「主体的日本語学習」を行っている

学生は、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生もいれば、(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生もいた。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生もいれば、(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生もいた。

#### 4-5-3 日本語学習と人生のつながり（ストーリーライン）

(b) 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 4-3 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 4-3 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。

表 4-3 「日本語学習と学生の人生の関わり」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	学生自身の関心・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	学生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	学生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	学生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
		将来像と日本語の関連づけの欠如	学生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
目標		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
		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
日本語の位置づけ		人生のなかの日本語の位置づけ	日本語が学生の人生における重要な要素として位置づけられている
		人生のなかの日本語の位置づけの喪失	学生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	日本語が学生の自己を構成する一要素として位

(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「人生のなか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、失業をきっかけに、大学の日本学科での「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」に焦点を当ててようになった。そして、2学期終了時には、「人生のなか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、日仏国際家族の一員としての生活のなかでの「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。

#### 4-5-4 「日本語学習と人生のつながり」に関するまとめ

本項では、4-5-3 の表 4-3 で示したサブカテゴリーに即し、「日本語専攻学生は日本語学習と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、日仏国際家族の一員としての生活のなかで「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、ほとんどの学生は、「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いだされた。一点目は、「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、「人生のなか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。二点目は、「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、「人生のなか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、次ページの図 4-1 のように図示できる。

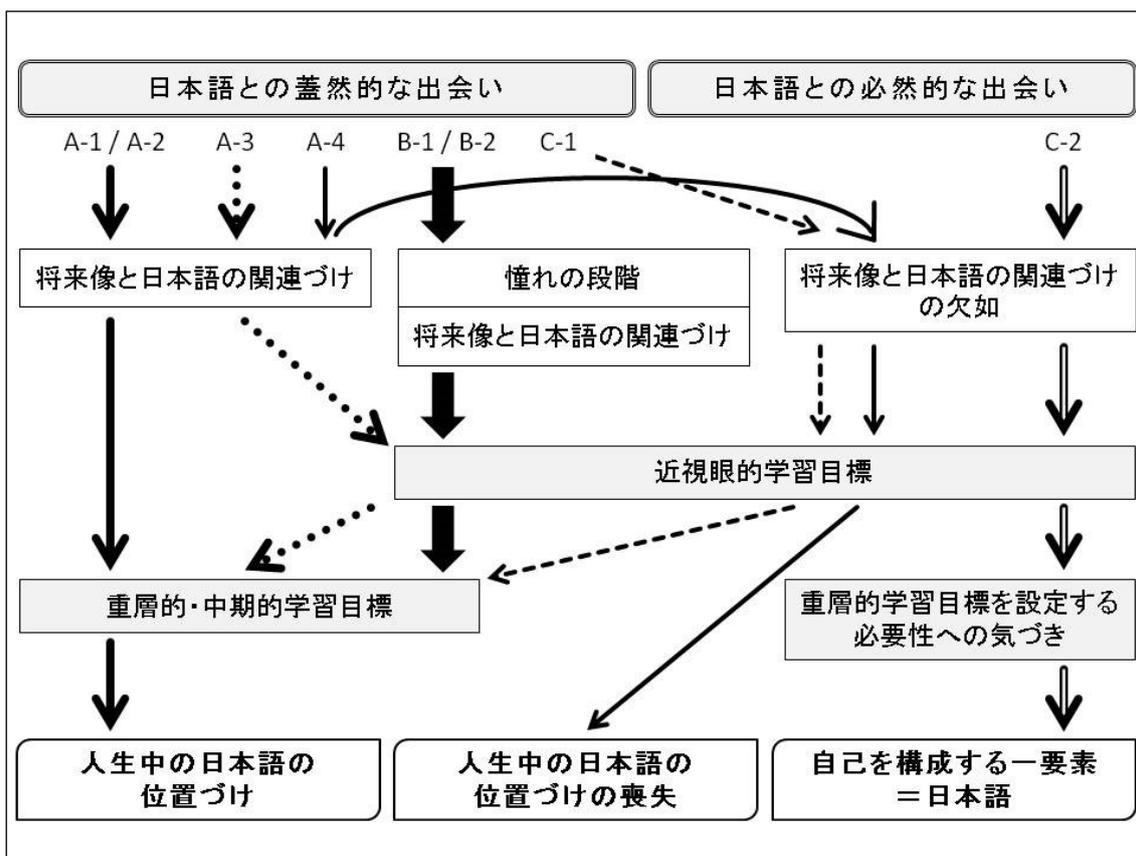


図 4-1 日本語学習と日本語専攻学生の人生の関わり

#### 4-6 小括：研究課題の再設定

本章で掲げた課題は、日本語専攻学生に固有の日本語学習の実態のなかから、大学の日本語授業の位置づけ、及び日本語学習と人生の関連性を把握し、日本語学習の経験が個々人の人生とつながるプロセスを探ることであった。

本章においては、フランスの国立大学の学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験する2年次及び3年次の在籍生（125名）を対象とし、筆者が実施した日本語ポートフォリオ作成活動から将来の職業と日本語との関連の有無、及び学習目的の明確さにより分類した上で、8編の「ポートフォリオ」の記述を分析した。分析の結果、学生は、「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、「人生のなかの日本語の位置づけ」を行っていた。また、「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ることが明らかになった。多くの場合、「将来像との日本語の関連づけ」に基づき「近視眼的学習目標」の設定、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」の設定というように、段階的かつ順調に行われるものではない。「将来像との日本語の関連づけ」が「憧れの段階」であったり欠如している学生もいれば、「重層的・中期的学習目標」が設定される前に、まず、「重層的学習目標を設定する必要性への気づき」を得る段階を経る学習者もいる。また、「将来像と日本語の関連づけの欠如」には、4-4-2 で述べたように、日本語を活かした就職への志向がない場合と自身の将来像そのものが不明確である場合という二つのタイプが捉えられた。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生でも、進級するにつれ、4-5-3 で挙げた (A-4) ローラのように、「人生のなか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生も少なくない。「自身の将来像」がどの程度、具体的にイメージできるかは、学生により異なる。また、同じ学生であっても、「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。加えて、(C-2) リザのように、近年、日仏国際家族の一員、いわゆる日系人子弟という立場から、継承語としての日本語を学習する者が増えてきているが、「日本語との必然的な出会い」により日本語学習が開始されることから、自身の将来像は、自己と日本語という言語との関連を自らに問うことを経ずには見いだすことはできなかった。

このような学習目標の設定や「将来像との日本語の関連づけ」における様々で複雑な過程は、フランスで日本語を学習するという環境も深く関わる点であるが、本研究において大きな示唆となる点は、言語や文化に関する多様な過去の経験と未来への展望において、日本語専攻学生は、それぞれに、唯一無二の移動性を内在しているという点である。例えば、日本語授業の位置づけをみると、仲間との場であったり学習全般（学習スタイル、動機づけ）に関わる場であったり、「日本語」を学習する場という字面の表面的な意味に留まらない。位置づけの変化や追加、他の位置づけへの付随など、空間的な「移動」が現れている。また、「蓋然的」であれ「必然的」であれ、それぞれの日本語との出会いから大学の日本語学科に入学した学生たちは、入学後、言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習を経験することにより、「在学中の日本語学習と卒業後の職業の分断」と向き合わざるを得ない状況に追い込まれ、日本語学習を継続するかどうかを考え続け、揺れ動いている。その一人ひとりの日本語専攻学生は、過去や未来の多様な自己（言語や文化に関する多様な過去の経験と未来への展望）を内在し、「移動」する存在であることが示唆された。

本実践研究では、日本語専攻学生における在籍生を取り上げ、一年度にわたる短期的な実

践による結果が導き出された。このような結果を通し、日本学科入学以前から修了あるいは中退・転科するまで、どのように日本語学習継続に対する省察を行っているのか、また行っていたのかという課題が導き出された。つまり、第1章で掲げた、本論における「日本語学習と人生とはどのようにつながっているのか」という問いを明らかにするためには、さらに、在籍生と修了生・中退及び転科者という二つの立場から、時間的に、より長期的な視点でみること、また、空間的には、授業内外、さらには大学内外へと拡大し、より広い視野から日本語専攻学生の移動性に注目し、検討することが必然となる。以上のように、本章の結果を通し、在籍生の「生活と日本語学習」(第5章)、及び修了生・中退及び転科者の『移動』と日本語学習」(第6章)という二つの研究課題が立ち上がった。

## 第5章：生活と日本語学習（在籍生へのインタビュー調査）

### 5-1 本章の位置づけ

本章では、日本語専攻学生（在籍生）を数年間追い、在籍生の「生活と日本語学習」、つまり、一人ひとりの学生が、生活のなかで、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繋させ、どのように日本語学習と人生のつながりをつくり出しているの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学士課程日本学科において、筆者が担当した日本語科目を受講する在籍生 3 名を対象にインタビューを行った。そのインタビューにより得られた語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみた移動性という観点で、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、体験間のつながりを描く。その上で、「日本語学習と人生のつながり」のプロセスを考察する。

### 5-2 分析の問い

本章では、フランスの国立大学の学士課程日本学科で、主専攻として日本語学習を経験する在籍生<sup>10</sup>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) 在籍生は日本語学習、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) 在籍生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みられるか。

### 5-3 分析資料

分析対象は、在籍生 3 名に対し、2010 年から 2012 年にかけて断続的に行われた以下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。各協力者による調査の回数、日付、場所、内容及び時間については、5-4（表 5-1）に詳述した。

インタビューは、調査協力者である在籍生に許可を得て 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

---

<sup>10</sup> 名前は、本人の希望及び了承により実名である。

に日本語で行われ、互いが相手に伝わらないと感じた時にのみ、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、やりとりのなか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。

#### 5-4 調査協力者

本研究の3名の協力者は、日本学科の日本語専攻学生に多くの共通点を備えていることから本論の対象とする要因となった。まず、筆者が教育実践を通し、独自の日本語学習方法をもっていると捉えられた在籍生10名に対し、インタビューが行われた。独自の日本語学習方法をもっているか否かは、筆者が担当した授業において継続的に行われた日本語学習ポートフォリオ（第4章 [研究1]）の記述内容、及び口頭試験として実施された発表や面談中の発話の内容から判断された。そのため、協力者は、「進級試験や学士課程修了試験に合格した」あるいは「日本語運用の上達が見られた」といった、いわゆる優秀な学生を対象としたわけではない。2回目のインタビュー調査は、上述したような日本語専攻学生の共通性に注目し、1回目にインタビューを行った10名のうちの3名（表5-1）を対象に行われた。

表 5-1 調査協力者

氏名	年齢 性別	日本学科 在籍年度・履修学年	専攻
	日本滞在歴 <sup>11</sup>		
1) マキシム	20代, 男性	2010-2011 年度 1 年次科目  (他大学より転科)	日本語以外の専攻 (コンピューター)  →日本学科の日本語学習
	短期 2 回, 4 ヶ月		
2) ジュリアン	30代, 男性	2009-2010 年度 1 年次科目	日本学科の日本語学習のみ
	なし	2010-2011 年度 2 年次科目	
3) エロディ	20代, 女性	2010-2011 年度 2 年次科目  同時履修 3 年次科目  (留年 1 年)	複数言語学習 (主専攻とする中国語・日本語), 同時期における複数学年での日本語学習
	1 年		

<sup>11</sup> 「日本滞在歴」は、本研究の調査協力者（在籍生）のインタビュー最終日における日本滞在期間である。

3名には、彼／彼女らの「生活と日本語学習」を追うことを目的に、以下のとおり、断続的なインタビューへの協力を依頼した。

事例1：マキシム

回数	日付	場所	内容	時間
1回目	2011年9月6日	日本東京都 内のレストラン	「これまでの日本語学習」及び「2010-2011年度の授業活動と体験」に関するインタビュー	約2時間
2回目	2012年4月10日	Skype	1回目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	約2時間20分

事例2：ジュリアン

回数	日付	場所	内容	時間
1回目	2010年8月11日	フランス 地方都市の カフェ	「これまでの日本語学習」及び「2009-2010年度の授業活動と体験」に関するインタビュー	約1時間10分
2回目	2011年4月13日		1回目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	約1時間20分
3回目	2011年7月7日		「2010-2011年度の授業活動と体験」及び「今後の進路」に関するインタビュー	約1時間半

事例3：エロディ

回数	日付	場所	内容	時間
1回目	2011年6月28日	フランス 地方都市の カフェ	「これまでの日本語学習」及び「2010-2011年度の授業活動と体験」に関するインタビュー	約1時間50分
2回目	2012年2月25日	フランス パリ市内の カフェ	1回目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「大学卒業後の生活全般」に関するインタビュー	約1時間10分

上述したような日本滞在経験の有無や主専攻の単一性・複数性の異なりなど、3名の日本語学習や日本語使用、及び日本語以外の学習をめぐる状況は、日本語専攻学生に特徴的にみられるものである。そのため、3名の日本語学習と使用の体験、及び日本語以外の学習の体験のプロセスと意味づけが明らかになることで、日本学科の日本語専攻学生における「日本語学習の意味づけ」のモデル化が可能になる。

一方で、在籍生3名からは、日本語学習開始後の初期段階で、日本学科を中退する学生の日本語学習の意味づけや中退の要因は明らかにすることができない。それは、在籍生3名の留年、中退、及び転科は、日本語学習を打ち切るためのものではなく、継続が前提とされているためである。日本学科では、年度中、前期に2回、後期に2回の試験があるが、1年次前期の1回目の試験前後、つまり、入学後の1~2ヶ月で多くの学生が中退する。日本学科では、彼/彼女らが日本学科での日本語学習を打ち切ることの要因は、日本語学習の動機づけの低さや日本学科の日本語学習の進度への不適合にあると捉えられている。その点の要因については、本研究からはみえてこない。本研究においては、日本語専攻学生のなかでも、日本学科において、少なくとも、1学期以上の期間は在籍し、日本語学習を継続する意思をもつ学生の「生活と日本語学習」の体験がつながるプロセスを追う。

なお、調査協力者である在籍生3名の日本語学習に関わる経歴は、各節において、分析結果の前に詳述する。また、これまでの人生における日本語との関わりに加え、調査協力者の人柄及び筆者との関係についても、「生活と日本語学習」に関わる重要な要素及び存在として、詳述する。

## 5-5 分析手順

本研究では、分析に関しては、1-4-2 で述べたように、西條（2007）の SCQRM における科学性を担保する条件に関する考え方にに基づき、インタビューのトランスクリプトを 5-2 で示した三つの観点で質的に分析した。具体的な分析の手順は次のとおりである。

- 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<sup>12</sup>。
- 4) 3) で形成された各グループを、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、グループ間の関係に配慮しつつ、日本語専攻学生の日本語学習、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、在籍生の日本語学習の構造を可視化する。

## 5-6 事例 1：マキシムの日本語学習と人生がつながるプロセス

### 5-6-1 マキシムの日本語学習に関わる経歴

マキシムは、コンピューター関連の専門分野の学習、他大学からの転校、日本への夏期短期滞在という、様々な環境での学習を経験してきた学生である。

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

---

<sup>12</sup> 分析の結果得られたカテゴリー、サブカテゴリー、構成概念は、5-6-2、5-7-2、5-8-2 の各表のとおりである。

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、筆者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ともに着席していた。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、授業担当者である筆者に、授業の前後、また授業外でもメールなどで、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、筆者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筆者から、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、筆者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、筆者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、筆者が答えるというパターンしかなかったやりとりに、筆者が質問し、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、筆者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、マキシムの他にも日本での生活経験をもつ学生が数名いた（そのうち数名は、マキシムよりも長期の生活経験をもっていた）。彼／彼女らのなかには、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もっていながら、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てい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ようとする傾向が見られた。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なかで日本語を使用する環境をどのようにつくるかを模索したり、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。

## 5-6-2 マキシムの日本語学習に関わるカテゴリー、サブカテゴリー、構成概念

表 5-2 「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
		不本意な日本語学習環境の選択	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
		「教室外学習」の補完／補助としての「教室内学習」	教室外での自学により日本語を学習するなか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
		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
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など、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も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	大学の授業全般にまったく期待しない態度
		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
		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	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

	る動機づけの低下	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
大学の日本語授業の興味づけ	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

### 5-6-3 垂直的視点（時間）のつながり

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繫しているかに関し、インタビューのトランスクリプトを交え、説明する<sup>13</sup>。

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もった。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、映画などを字幕無しで理解することにこだわりをもつようになった。

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良いと思います。(中略) 言語分かると、ちょっと気も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〉

<sup>13</sup> 以下、本章の3名の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、[聞き取り不能] 聞き取りができなかった箇所。

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もどり、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、フランスの地方都市の大学に入学した。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、他の日本語専攻学生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(2011-2012年度)、在籍していた大学では多様な背景をもった学生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。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生が増加し、多様な学生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

生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。日本学科の専門のなか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、自身の意識のなか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の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、日本語の教師に関しては、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もつ存在として期待をかけるようになる。

うーん、ま、(先生は) 大切かな。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、そういうのおもしろいな、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、大学の副専攻の選択科目（以下、日本学科以外の専門科目）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。

#### 5-6-4 水平的視点（空間）のつながり

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専攻学生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いだ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」というひと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もつようになった。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いだしていたものの、「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」、ですかねえ。(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をしており、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」が出てくることは滅多にない。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いだ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づいた。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」って言う人はいるけど、私は、先生は、ま、私のなかは、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っかけに、日本語を単なる外国語としてだけでなく、自然言語処理の対象言語のひと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伴い、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。

コンピューターによる自然言語処理に関する科目では、参加する全ての学生が自然言語処理に興味をもっていた。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」の区別なく率直に話し合うことができた。そのような環境で自然言語処理を学ぶなかで、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、自身の意識のなかで「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などの身の回りにある、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、日本語で話しできましたから。

〈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、よく簡単に話せる人は、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〉

#### 5-6-5 マキシムの「移動」

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。垂直的視点(時間)及び水平的視点(空間)からみると、マキシムの変遷には、次のような「移動」が作用している。

##### (1) 垂直的視点(時間)

〔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「移動」

##### (2) 水平的視点(空間)

〔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〕への「移動」

マキシムの「移動」においては、主たる学習対象が「日本語」から「コンピューター」へ

と変遷するのに伴い、日本語科目の教室の内と外の関係が「教室外学習」の補完／補助としての「教室内学習」という関係となっていった。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われるようになった。そして、垂直的視点と水平的視点の統合により、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もち、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、最初に入学した大学のコンピューター関係の学科において、デジタル情報処理など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もち歩き、パソコンの起動やファイルの開閉などの操作、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、「日本語」と「コンピューター」という要素が時間的・空間的につながることで、実現可能性を帯びた明確な像となった。

本項では、マキシムの語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、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、体験間のつながりを描くことにより、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、マキシムの生活と「日本語」、さらに人生と「日本語」が繋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。

### (3) マキシムの日本語学習と人生が繋がるプロセス

#### 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・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「教師・研究者」の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」という他の専門の学習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。

## 5-7 事例 2：ジュリアンの日本語学習と人生がつながるプロセス

### 5-7-1 ジュリアンの日本語学習に関わる経歴

ジュリアンは、日本滞在経験がまったくないにも関わらず、日本学科 1 年次に、授業が開講されていた 6 ヶ月間で、日本語運用に飛躍的な上達が見られた学生である。幼少期から日本のアニメに慣れ親しんでいたジュリアンは、2005 年から 2007 年の間、B.E.P. (Brevet d'études professionnelles) という職業教育修了証書が得られる高校に通ったが、授業にも同級生にも、高校生活全般に馴染めなかった。そこで、ジュリアンは、アニメ手帳に付録でついていた平仮名表に関心をもち、授業中に平仮名を独学するようになった。その結果、日本語教育とは無縁の高校であったにもかかわらず、高校卒業時には、平仮名を習得していた。

高校卒業後、2008 年 9 月から高等技術者証書 [BAC+2] (B.T.S. ; Brevet de technicien supérieur) という取得をめざす学校に登録し、運搬・輸送関係の分野を学んだ。同時に、ジュリアンの出身地であるベルギーから通学圏内のフランスの地方都市にあるアソシエーションに入り、9 ヶ月間、週 1 日 2 時間、日本語を基礎から学習した。ジュリアンの選んだ B.T.S. は 2 年の学業後に、実践的に専門業界で勤務することが目的とされていた。しかし、ジュリアンは、1 学期間 B.T.S. の授業を受講したものの、授業内容に興味をもてなかったため、学期終了後に退学した。退学後の半年間、アソシエーションの授業に出席する以外は、

自宅で専ら（主に日本の）アニメやゲームに耽溺する日々を送った。そして、2009年9月にフランスの地方国立大学の日本学科に進学し、日本語学習を本格的に開始する。翌2010年7月に1年次を合格した。さらに、同年9月に2年次に登録し、翌年合格した。その後、3年次には進まず、1年後の渡日に向けた貯蓄のため、建築や物流関係といった両親の仕事を手伝う日々を送った。また、2010年（1年次）にインターネット上の日仏交流サイトで知り合った女性と2012年6月に結婚し、「日本人の配偶者等」の在留資格を獲得する。同年7月に初めて来日した後、現在まで、複数のフレンチレストランで接客業を行っている。2013年2月には第一子が生まれ、家族とともに関東近郊で生活している。

ジュリアンは2009年から2011年までの2学年の期間、日本学科の1年次及び2年次に在籍しており、筆者が担当する授業にも、毎回欠かすことなく出席していた。授業の際には、常に最前列の座席に着席し、熱心に受講する様子が見られた。また、担当者やクラスメイトとのやりとりを活発に行うとともに、授業を盛り上げるような言動も多く、クラスの雰囲気づくりに貢献しようとする態度が窺えた。ジュリアンは、クラスメイトに限らず、日本学科の他の学年の学生など、誰に対しても友好的かつ積極的に話しかけ、皆と満遍なく親しくなるような社交性を備えていた。その一方で、インタビュー開始当時は集団で行動をとることはなく、他の学生達が授業後や週末に開催する集まりやパーティーにはあまり顔を出すことはなかった。大学外では、基本的には自宅に直帰することが多く、幼馴染やインターネットの日仏交流サイトでの知り合いなど、彼自身が選んだ友人、あるいは以前に通っていたアソシエーションの教師家族や筆者などの特定の人との交流の時間に用い、深い人間関係を築くことを大切にしていた。また、常に自身の日本語運用能力の上達を重視していた。

### 5-7-2 ジュリアンの日本語学習に関わるカテゴリー、サブカテゴリー、構成概念

表 5-3 「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	一体感を実感できる教室での学習	日本語授業を担当する教師や他の学生たちと一体感を得られる教室で学習すること
	の体験	自身の実体験による参加授業の選別	自身が実際に体験することによって、参加したい授業を選別すること

		教室参加への動機づけとしての教師とのコミュニケーション	日本語授業を担当する教師とのコミュニケーションが、教室に参加する動機づけとなること
		訳読中心の授業への批判的態度	訳読中心の授業に対して、批判的な態度をもつこと
		日本語知識を定着させる教室におけるコミュニケーション	教室においてコミュニケーションを行うことで、日本語知識を定着させること
授業外の日本語使用の体験		メディアを用いた日本語による交流	メール、スカイプ、及びウェブカメラといったメディアを用いて、日本語による交流を行うこと
		教室外で使用した日本語を確認する場としての授業	教室外で日本語母語話者や他の学生と使用した日本語を、改めて確認する場としての授業が機能していたということ
		実際的な使用を想定した日本語学習	実際に日本語を運用することを想定した上で日本語学習を行うこと
日本学科の専門の授業の体験		各学生の得意分野を活用した援け合い	日本学科のそれぞれの学生が、自身の得意分野を活用して、内容を教え合うなど、援け合いを行うこと
		正当に評価されないことによる参加意欲の低下	専門の授業の教師から正当に評価されないため、参加意欲が低下すること
意味づけ 体験の意味 づけ	日本語学習 体験の意味 づけ	アイデンティティ発見の契機	大学入学以前（高校卒業の専門学校時代）の日本語学習体験が自身のアイデンティティを発見する契機となること
		孤立の要因	大学入学前（高校時代）の日本語学習が、高校生活での孤立の要因となること
言語学習観 の変化		学習継続の動機づけとしての母語話者との日本語による	日本語学習継続の動機づけとして、母語話者と日本語によるコミュニケーションが

るコミュニケーションの必要性	必要だと考えていること
学生同士の助けによる学習の推進	日本学科の学生同士で助け合うことにより, 日本語学習や日本学科以外の専門科目の学習が推進されること
日本語学習継続の動機づけとしての協働学習	日本語学習継続の動機づけとして, 協働学習を捉えていること
日本語学習の動機づけとならない日本学科の専門科目の授業	日本学科の専門科目(文学・歴史)の授業が, 日本語学習の動機づけとならないこと
授業の意味の喪失	授業の意味において喪失感を味わうこと
教室参加への動機づけとしての教室の一体感	日本語学習において, 教室に積極的に参加する動機づけとして, 教室全体が一体感があることが必要だという考え
教室における一体感の重視	日本語を学ぶ教室において, 教師や他の学生と一体感をもつことを重視していること
教室に一体感が形成される要因としての学生と教師とのコミュニケーション	日本語を学ぶ学生と教師とコミュニケーションがあることが, 教室全体に一体感が形成される要因となること
教室に一体感を形成するという教師の役割	教室全体の一体感を形成するために, 教師が役割を担うこと
コミュニケーションを活発にする装置としての小規模教室	教室が小規模であることは, 学生同士, 及び教師と学生とのコミュニケーションを活発にする装置となること
教室外での日本語使用の重要性	日本語科目の教室外で, 自身で日本語を使用することが重要であること
躍動的な授業活動における	日本語学習のもとで躍動的な授業活動が

	日本語学習	行われること
	躍動的な授業の必然性	単に活況なのではなく、躍動的に授業が行われることが必要であること
日本語学習の動機づけの変化	渡日への憧れ	日本に行くことに憧れをもっていること
	ライフステージのひとつとしての渡日	日本に行き、生活をするのが、自身のライフステージのひとつとなること
	知識欲とは異なる日本語という言語への関心	日本語という言語に対して、知識に対する欲とは異なる強い関心をもっていること
	日本語によるコミュニケーション上達の実感	日本語を用いたコミュニケーションにおいて上達を実感すること
	日常的な日本語使用による上達の実感	日常的に日本語を使用することにより、自身の日本語力が上達したことを実感すること
外国語使用の上達に関するビリーフの変化	対面によるコミュニケーションの必要性	他者と対面し、実際にコミュニケーションをすることが必要であること
	特定の相手とのコミュニケーション欲求に基づく日本語使用の重要性	不特定多数から、特定の母語話者へと限定され、その相手とのコミュニケーションをしたいという欲求に基づき、日本語使用をする重要性が出てくること
	作為的な日本語授業とは異なる日本語学習による上達の実感	教師により作り込まれた日本語授業とは異なる、個人的状況において実際に日本語が使えることにより、上達を実感すること
日本滞在の意味づけ	日本滞在による独自の日本観の形成	日本に滞在することにより、独自の日本観を形成すること

### 5-7-3 垂直的視点（時間）のつながり

本節では、ジュリアンの過去の経験、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

どのように連繫しているかに関し、インタビューのトランスクリプトを交え、説明する。

ジュリアンは、父親がベルギー国籍、母親がフランス国籍で、両親の国籍が異なる。幼少期よりフランスに住み、家族の使用言語はフランス語である。フランスの教育を受け、義務教育で中等教育の第1学年から英語、第3学年と第4学年の2年間はスペイン語を学習した。日本語学習は、高校時代に、独学で開始した。高校卒業後、高等技術者証書 [BAC+2] 取得をめざす職業訓練校の勉強と同時に、日本語教室のあるアソシエーションで日本語を学習し始める。彼は、日本語学習を今後「継続する道」として妥当性があるのか、高校時代から数年かけて確認を重ね、日本語学習を、「自分の道」として自ら選択したという意識を強く抱いた。高校の学習環境や人間関係に馴染めず、さらに両親の勧めで始めた職業訓練校の勉強に関心がもてなかったジュリアンにとって、日本語学習は、自身の関心をもとに、自身で選択した学習であり、アイデンティティ発見の契機となる学習でもあった。

高校生の時ね、やりたかったけど、両親が反対だったので、他の道を選った。なんか、他の道は、実は興味無かったけど、しょうがなかった。これだけ後悔する。今、終わったのでしょうがないね。で、今、「自分の道」を「もどりました」みたいね。(中略) BTS 始めた時、BTS 試した(けど)、自分の道をもどって、またやったから、いいんじゃない。「今から日本語を勉強しましょう」とか。(中略) 両親に、「もう、これする。どんなこと言っても、どうでもいい。この道を探りたい」で、これで終わる。両親が、「ああ、そっか。」と。いいんだ。なんか、自分の道を探る。でも後悔しない、試したから。うん。

〈3 回目のインタビュー (2011.07.07 実施) 発話 219-227〉

ジュリアンは、幼少期から日本のアニメに慣れ親しんでいた。しかし、日本語という言語に対しては、難しいという印象を抱いており、漠然とした日本語への興味のみで、自身が学習するというイメージはもっていなかった。日本語学習の動機づけが高まったのは、高校の時に両親から日本語学習という道を反対され、興味のもてない他の専門の学習を選択し、体験したという経験による。他者に決められた道を選択したことを後悔したという経験を経て、日本語学習を選択したことにより、ジュリアンの動機づけは、日本のアニメから渡日への憧れへと変化した。

(日本へ行くことを) 考えていた。1 年から考えるよ、Licence (学士課程) の始まる前に考えたよ、実は。アソシエーションで日本語を勉強した時に、考えてた。ワーキングホリデーで日本に行くかなあ。(中略) だって、私にとって、そんな、なんか、大学と1年間くらい日本に行くって、私にだったら夢だった。

〈3 回目のインタビュー (2011.07.07 実施) 発話 128-130〉

9 ヶ月間、アソシエーションで週1日2時間、日本語を基礎から学習した後、ジュリアンが日本語学習を本格的に開始したのは、2009年9月にフランスの地方国立大学の日本学科に進学してからである。大学進学後、ジュリアンを取り巻く学習環境は、高校時代に比べ、大きく変化した。高校時代のジュリアンは、自己を開示することを拒絶し、他者無き環境における学習を貫いた。

(高校では) 真面目で、授業を受けた。だから、勉強しなくてもいい。本当に、簡単だった。だから、一応、まあただ授業だけ。後に、試験で「ああ、授業でやったね」とかで、上手くやった。だからいつも一人ぼっちだった。(中略) (友達を) 作ろうとかじゃない、もう、いじめられた。最終的に。なんか、日本が好きだから、だめだった。うん。まあ、だからいいんじゃない? (中略) (高校は) 楽しくなかったよ、別に。でも、いいよ別に、後悔とかしてない。まあ、しょうがないなって感じで。まだ生きてるから、いいんじゃないの。[笑い] (中略) (今の自分と) 性格は同じだったけど、人と何も居なかった。ただ自分だけ。(中略) そう。(自分を) 見せなかった。だから、もし今見たら、なんか、「え? 変わったよ」って。変わってないけど。(中略) やっぱ相手あまり好きじゃない時に、私は、なんか閉じ込めるみたい。そう、見せられない。別に、心を開きたくない、みたいね。

〈3 回目のインタビュー (2011.07.07 実施) 発話 199-205〉

その一方、大学では、入学後に日本語学習という共通の興味関心をもつクラスメイトに対して、自己開示を試み、その成功が自らの自信となる。

そうそうそう、大学で本当に心を開いて、これは本当の私みたい。で、大丈夫だった。なぜかと言うと、興味が同じだったから、最初にね。だから、大丈夫だったみたい。も

ちろん、みんなには仲良くは出来ないかもね。出来ない、出来ない。でも、まあ、一応試してみよう。で、もしだめだったら、採らないみたいね。で、結局、大丈夫だった。友達がいっぱい作ったから、本当に嬉しかった。だって、初めて、初めて、みんなと話すとか、なんかいっぱい友達が居るって。そう、だから、最初にいっぱい友達を作った時、超嬉しかった。なんか、実は出来るよ、みたいなの。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 233〉

ジュリアンは、高校までの学習環境で経験した人間関係とは異なる関係を大学のクラスメイトと築くことができた経験から、自己肯定感を得る。そして、授業中は、最前列の座席に着席し、授業担当者やクラスメイトと積極的にやりとりを行うことにより、日本語学習環境をよりよいものにしようと試みるようになる。しかし、そのクラスメイトとの人間関係のほとんどは、大学の1年次には、教室のなかでのみに留まるものであった。ジュリアンは、大学内外の人間関係を区別する傾向があり、大学の授業外では、クラスメイトとはあまり親交を深めようとはしなかった。その代わりに、幼馴染やインターネット上の日仏交流サイトで知り合った友人、あるいは以前に通っていたアソシエーションの教師家族及び筆者といった、ジュリアン自身が選んだ特定の人と深い人間関係を築くことに授業外の時間を活用した。また、日仏交流サイトで知り合った友人や筆者のような日本語母語話者との関係が、ジュリアンの日本語運用能力の上達を支える要因となっていた。

ジュリアンは、大学入学当初にガイダンスを受けた時点で、学生数の多さを目の当たりにし、大学内には日本語を使用する機会が少ないということに気づいた。そこで、どうすれば大学の日本語授業に不足している日本語使用の機会を作ることができるかを模索した。ジュリアンにとって、日仏交流サイトで知り合った友人や筆者のような日本語母語話者との日本語によるコミュニケーションは、日本語学習を継続する動機づけとなっていた。

直接、日本、日本男性、女性とか関係ない。でも日本人と。だって、その、日本人は、もっと、話すことができる。もっと・・・なんか。(中略) あ、どんな話でも。でも、その話してる時、その、「あ、単語思い出せない」そして、その、日本人と話す。だから、もっとおもしろい。うん。そして、その、僕には、その、他の・・・人がしてる、に、勉強のなかに、日本語の勉強の続けるの、ために、他の日本人と話すことが必要。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 344-346〉

また、ジュリアンは、メディア（メール、スカイプ、ウェブカメラ）を用いた日本語による交流を行っていたが、そのなかでも特に、対面によるコミュニケーションの必要性を感じていた。

その、メールだけ。メールだけでも、もちろん、いいけど、でも、結局、発音をしない。ね、僕は、発音がしたかったから。今、その・・・(中略) 毎日、その、日本人と話す、話している。(中略) (顔を見て話す) そう、もっとおもしろい。なんか、それ、これのおかげで、ほんとに、僕の発音はもっと、ま、なんか上達になってる。

〈1 回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 352-356〉

その後、1 年次から 2 年次に進級すると、クラスメイトの意味づけが変化した。それに伴い、ジュリアンの学習環境も変容した。

2 年生の時は、なんかやっぱ、1 年に比べたら、うーん、なんか、実はもっと楽しかった。っていうか、もちろん勉強したけど、楽しんで勉強した。みたいね。1 年生は、人がいっぱいなので、ま、知り合いがあったけど、友達がいたけど、空気がちょっとおかしかった。で、なんか、2 年生は、もうみんなのことをもう分かる、と、もう知っているから、授業で来た時、みんなに挨拶して、とか、話して、授業の時も話しているけど。んー、授業をちゃんと、私にとっては、楽しんで居ちゃった。1 年生に比べたら。2 年生は、来て、「おはよー！」とかみんな言って、楽しんで、笑って。で、もちろん、勉強してたね。でも、笑いながら勉強した。

〈3 回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 10〉

ジュリアンにとって日本語授業の体験は、教師からの日本語に関する知識の伝達から一体感を実感できる教室での学習へと変容した。それは、クラスメイトとの教室外における関係性が深まったことにもよる。2 年次に進級後、ある学生の発案により 2 年次の学生間の相互扶助を目的とするインターネット上のフォーラムが作られた。このフォーラムにおいて、学生たちは、出席者が欠席者に授業で配付されたプリントを送付したり、試験前の準備や復習をする際に、個々の得意分野を活かし、互いに教え合ったりした。ジュリアンは

「みんなが集まって。で、こうやって友だちになっちゃった、つながが。」〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 44〉と述べ、連帯感を育み友人関係を構築しうるこのフォーラムを必要な状況において利活用していた。

なんか、私は、文学もちょっと勉強したね。歴史とか、まあそんなこと他の人に頼んで。で、日本語について、私は、助けるとか手伝うとか。口頭の試験とか、どのような文章を、相談やって。だから、みんなが集まって、相談を言う。色々な。「あ、これ、勉強したほうがいいと思うよ」とか「これこれこれ」とか。だから、みんなの意見を聞いて。それぞれの「作戦」みたいな。それぞれの勉強。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 58〉

ジュリアンは、日本学科の専門科目の授業内容の情報を得たり、得意分野である日本語を活かし、他の学生を助けたりしていた。文学や歴史といった日本学科の専門科目の授業は、ジュリアンにとって、日本語学習の動機づけとはならなかった。さらに、専門科目の教師から正当に評価されないことにより参加意欲が低下していった。そのため、ジュリアンにとって、学生により運営されるフォーラムは、授業における学習を補う場として、有益であった。また、向上しつつある日本語能力を活かして、クラスメイトの日本語学習をサポートできる場として機能していた。

これらの経験をとおして、ジュリアンの言語学習観は変化した。具体的には、学生同士の教え合いの経験をとおし、協働学習が日本語学習を継続する動機づけになると捉えるようになった。最終的には、3年次には進級しなかったものの、2年次の学生達との協働的な日本語学習環境を体験したことにより、3年次進級の可能性も視野に入れ、考えるようになった。

本当に便利。だから、時々、思ってるよ。3年に行こう、3年生に行こうかなあとか。だって、本当にみんなが手伝うから、なんか実は、簡単かどうか分からないけど、私にとっては簡単にできる。もしみんなが友達じゃなくて、一人で勉強したら、難しいかどうか分からない。なんか、おもしろくないと思うよ、残念だと思う。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 62〉

そもそも、ジュリアンの日本語学習に対する強い動機づけは、将来的な日本での生活にあった。ジュリアンにとって、渡日は、学士号を得ることよりも、ライフステージのひとつとしての「自身の道」となるものであった。

私にとっては、3年生に行かなくていい、合格しなくてもいい。私は、もし日本に行くと、普通の仕事をしたらいいんじゃない？私は、すごい仕事が、すごく忙しい仕事を別に探していない。ただ普通の仕事、普通に暮らしたい。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 140〉

日本で色んな人知ってるから、手伝ってもらおうね。だから、辞書もって、「じゃあ、行こう！」とか。2年生（修了後）で行って、でも、もしだめだったら、別にフランスに帰って、3年生やって。で、自分の道続ける。ま、後悔はない、試したから。別にいいよ。で、もしOKだったら、よくない？続ける、自分の道続ける。別に、未来でなんか、どうやって言えるの。まあ、ひとつずつ進む。進んでるね。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 146〉

また、ジュリアンは、日本滞在をとおし、独自の日本観を形成したいと考えていた。

何をしたい？なんか、色々日本に行って、日本、日本人みたいとか。まあ、住んでいて、日本で働いて、こうやって、自分の意見作られる。作ることができる。でも、本を読んでいる時に、何か、漢字とか覚える時に、自分の意見はできない。他の、他の意見だから。（中略）特別なことがない。ただ、日本人の生活みたいなことをしたい。その仕事とか。これで、本当の意見ができる。自分の意見。ただ、自分の意見。他の意見を聞いている時に、「あ、そうなんだ。そうなんだ」でも、自分のじゃないから。私にとって、残ってる、「やっぱ、行かなきゃ。自分の意見を作らなきゃ」。で、これで、日本について話している時に、他の人にね、話しているんだけど、行ったことないから、正しいかどうか、時々わからない。読んだけど、「正しかったかなあ」とか。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07実施） 発話 513-535〉

その後、ジュリアンは進級しなかったものの、渡日に対する意欲を維持し、2012年から日

本で生活を続けている。

#### 5-7-4 水平的視点（空間）のつながり

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、ジュリアン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

ジュリアンの日本語学習に対する動機づけは、専門科目における知識欲とは異なる日本語という言語への関心にあった。

（日本語の）何がおもしろい、その、その文章の単語、その、歴史の漢字のついてとか。

（中略）そう、日本語。日本語の歴史。もちろん、知りたい、江戸の時代とか、織田信長とか。知ってるけど、でも興味があるけど、ただ知りたいだけ。後には、「うん、知ってるけど、終わる」。終わった。（中略）（日本語は）終わらない。終わりたくない。でも、その歴史はとか、文学とかその興味があるけど、ただ知りたいだけ。後には「知ってる？」「いや、うん。分かってる、知ってる」終わってる。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 290-298〉

もちろん。今、日本語は、まだ本当にまだ、まだまだだけど、でも、も、もっと勉強して、そして結局、日本のついて、終わらない、結局。いつも、新しいことば、なって、いつもいつも終わらない。から、おもしろい。でも、例えば、歴史とか、ま、「おぶなが」（織田信長）知ってる。は、終わってる。「おぶなが」知ってる。もちろん、歴史の [聞き取り不能]、いつも続けられるけど、でも、これが、勉強したくない。なんか、ただ、知りたい。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 310〉

ジュリアンは、日本語学習は終着点のない営みであるからこそ学習継続の動機づけとなる一方、歴史や文学といった専門科目は知識伝授型学習であるため、知識欲はあるものの、授

業終了後、学習を継続する可能性に乏しいと捉えていた。そのため、日本学科の専門科目においては、知識を得ることを希求し、2年次の始めの1学期までは全ての授業に参加していたが、2学期以降は、興味関心を惹かれないという自身の実体験に基づき、どの授業に参加するかを自分で選別するようになった。

あー、行かなかった。歴史とか、文学。ま、ただ文学だけ。一学期で行って、なんか、だって知らなかったから、「一応、行こうかなー」と思って。だから行って、でやっぱ、つまらないとかじゃないけど。なんか弱いと、興味ないし、やっぱ、行かなくてもいいです。(中略) 行ってみて、そう。だから行っちゃったよ、1学期で。そしたら、やっぱ、なんかその、授業で勉強したこと、試験についてあまり関係ないから、最終的に興味なかったから、「行かなくてもいいかな」と思って。

〈3回目のインタビュー (2011.07.07 実施) 発話 16-20〉

ジュリアンは、日本語学習の動機づけとならない日本学科の専門科目の授業を体験するなかで、評価基準に疑問を抱いたことにより参加意欲が低下していく。さらに、学生が運営するフォーラムにおける学生による協働的な学習をとおし、自らの日本語学習が促進されるという経験を経たことにより、授業の意味が喪失する。

おもしろくなかった、私にはね。他の人にはおもしろいけど、最初には、本とか文学とか、本当に興味ないから。一応、本、読んだよ。でも、「はい、読んだ」[笑い] 終わったから。別に、だから、授業で、ただ本について話している。本は興味ないかな。結局、大丈夫だった。なんか、ちょっとびっくりしちゃった。20点満点、8点(も)くれた。なんで? 30分くらい掛かった。[笑い] おかしい。例えば、(友人の名前) ね、2時間ぐらい、すごい書いて、20点満点、6点(だけ)くれた。だから、なんで? 分からない。(中略) そうね、だから、なんでかな。だから、やっぱ、授業受けなくてもいい、実は文学の。ただ、文学。歴史も、まあ、これは学生のおかげで行かなくてもいいです。(中略) だって、フォーラムで、なんか、「ページからページまで勉強した」(と教えてくれる、だから)。家で、このページか、と一回読んで、ちょっと翻訳して、「あ、そっか!」で、なんか、その試験で、「あ、そうね、やっぱそうだったね」とか。(中略) (授業参加の) 必要ない。実は全然必

要ない。そして、何て言うか、もし内容知っているから、知っているなら、行かなくていいですよ。

〈3 回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 26-32〉

## 2) 日本学科の科目と日本学科以外の専門科目

ジュリアンは、2年次には、法律、簿記及びマネージメントを自由選択科目として履修した。ジュリアンにとって、日本学科以外の専門科目は、日本学科の専門科目と同じような位置づけであり、知識伝授型学習と捉えていた。一方、授業形態に関しては、日本学科の日本語や専門科目の学習とは異なり、5~6人のグループによる学習が行われていた。グループ学習は徐々に頻度が増え、ともに学習し、ともに休息を取るという授業形態は学期末まで続けられた。

うん、（一人で勉強するというよりも、みんなで勉強するほうが）好き。おもしろい。なんか、時々、最後にはよくやった。5人で、とか、6人で。じゃあ、9時から、図書館で。時々休憩して。一緒に勉強したよ。特に法律。びっくりした。（中略）法律と、簿記と、マネージメント。なんか、ちょっとおもしろかった、最後にね。（中略）UE4とUE6（自由選択科目）。特別なことね。だから、9時から勉強して。すごい勉強した。びっくりした。「おー、法律できるよ」とか。[笑い]

〈3 回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 64-70〉

ジュリアンは、日本学科の科目の学習に関しては、1年次から基本的に、自宅で一人で進めてきた。そのため、大学の図書館で日本学科のクラスメイトとのグループ学習をとおして、専門分野の基礎を身につけるという学習方法は、ジュリアンにとって新たな体験となった。一方で、グループ学習という新たな体験が、授業終了後も、法律、簿記及びマネージメントを継続的に学習しようとする動機づけを促したわけではなかった。

（法律は）興味があるけど、興味ない。半分ね。だから、勉強したけど、勉強したから「あーそうなんだ」とびっくりして。でも、別に好きとかじゃない。（中略）たぶん続けない。でも、今、baseを習ったから、別に嬉しいよ。もしこれしたら「あ、だめだよ」。反対です（と言えます）。[笑い]

3) 日本語科目の教室内と教室外

ジュリアンは、マキシムとは逆に、日本語科目の教室内と教室外の関係を「教室内学習」の補完／補助としての「教室外学習」として捉えていた。ジュリアンは、大学入学当初にガイダンスを受けた時点で、大学内には日本語を使用する機会が少ないということに気づいた。そこでジュリアンは、インターネットを用い、日本人と交流することを試みた。それまでは、初対面の人物とインターネットで交流をもつことに対し、興味をもちつつも恐れを抱いていたが、「勉強のため」にインターネットを用い、積極的に日本語でやりとりする機会を得ようとした。

具体的には、まず、国際交流を目的とする Web サイトを通じ、複数の日本人とメールで連絡を取り、そのなかで気が合いそうな人とビデオチャットを用い、交流した。最終的に4名の日本人女性と継続的に連絡を取り合うようになった。使用言語は、主に日本語を使用し、相手によりフランス語も併用した。交流の方法は、メールのやりとりが中心となる場合もあれば、ビデオチャットで頻繁に話す場合もあり、相手により様々である。ジュリアンは、日本人の友人との日本語による交流を通して、自身の日本語が変化したことへの喜びと驚きを感じた。

その、最初は、その、文章がいつも考えなきゃ。「えっと、ぼくは・・・その・・・」でも、今は、発音はなんか、自然に話すことができる。もっと速く。そして、その単語とことばを、もっと習った。例えば、海に行った。「あ、何をした?」「これをした、これをした」もし、日本語で知らないなら、一緒に、日本語の単語を探す。そして、「あー、そうそう、これだった、そうそう」そして習った。だから、毎日、新しいことばを習う。だから、ちょっと、なんか、嬉しい。もっと上達になった。(中略)(それは)もちろん、楽しい。だって、その、最初は友達だから。友達とか彼女は関係ない。ただ、友達、いい人だから話したい。話す、てるとき、その一、気づけない、気づいてないけど、もっと上達になってる。だから、ちょっとびっくりした。なん、なんか、急に(中略)自分にびっくりした。その、いつだった、その、すごく10分ぐらい話した。そして、急に、「10分ぐらい話した?え?」びっくりした。[笑い]最初は、できなかった。いつも考えなきゃ、とか。そして、できなかった。わかったけど、できなかった。だか

ら、今、ほんとに、毎日、いつもうれしい。上達になってるから、もっと話したいとか、もっと聞きたいとか。もっと勉強したい。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 404-408〉

それ以前まではできなかった「10分間、日本語を話すことができた」という体験を通して、日本語によるコミュニケーションの上達を実感するようになる。そして、日常的な日本語使用による上達の実感が、ジュリアンの日本語学習に対する動機づけとなる。

うん、なんか、本当に誇りがあつた。誇りになりました。結局、役に立ったね。役に立った。無駄じゃない、いつもやってること。うん。そうね、本当に進めるよ、みたいね。本当に、嬉しかった。(中略) だって、いつも英語とかについて、勉強したけど、本当の側が無かった。なんか、別に使ってなかった。使わない、英語。時々使うけど、まあ、ゲームについてとか。でも、日本語は、いつもいつも使っているんで、なんか、新しいことがあつたとかの時に、すごいよ、初めて！なんか、人生で初めて本当に日本語で話してとか。だから進んだみたいね。本当に、嬉しい。

〈3回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 477-479〉

ジュリアンは、日本語科目の教室内においても「話すこと」を重視しており、学生と教師が話しやすい学習環境、具体的にはコミュニケーションを活発にする装置としての小規模教室を重要視していた。ジュリアンは、話しやすい学習環境、すなわち、自身と他の学生、教師との間でやりとりが生まれやすい環境を「みんなの空気」と呼び、日本語科目を担当する教師が、自らのやり方について学生に説明したり、一対一で個別に問いかけたりすることにより、「空気を作る」必要があると考えていた。

例えばね、もちろん（先生に直接は）言わないけど、自分のやり方でも、時々そのことを話して、そしてみんなに話してとか。「あ、わかったー？」とか。その、なんか、空気を作らなきゃ。先生の空気じゃなくて、でも、みんなの空気を。感じ、感じなきゃとか。(中略) 山内先生の授業はみんなと話して、そのなんか散歩（大講義室の巡視）して、「あ、わかった？」とか。そして、この、大学生と話してるよね。例えば、漢字について。みんなで、「漢字知ってるー？漢字知ってるー？」

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 12-14〉

そして、「空気を作る」ことは、授業内容の記憶定着、及び日本語学習や授業参加への動機づけという効果をもたらすと意味づけていた。

もし、最後に「あー、授業、おもしろかったー」だから、まだ残る。そして、「あー本当に、なんかつまらなかったー」授業はもう思い出さない。もう忘れてた。だから先生と話さなきゃ、先生と空気を作らなきゃとか。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 168〉

（先生が）話をするから、その、大学生は授業をしたいとか、その、「ああ、うん、漢字知ってる、漢字知ってる」なんか、ちょっとうれしい。「ああ、先生が私のこと、話した」とか。んー、でも、もし、ただ授業をして、その「質問があった？ない、じゃあ、続けよ」とか、これだけは、ちょっとつまらない。もちろん勉強は、まじめに勉強しなきゃだけど。でも僕には、なんか冗談、いいけどね、とか。いいんじゃない。だって、もっとおもしろい、もっと、「あー勉強したい」と「あー授業行きたい」とか、おもしろい。その、行くの前に、なんか、喜ぶ行きたい。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 16〉

うん、最初漢字の勉強が好き、そしてやり方が好き、そして先生が好きだから、本当に行きたい、授業。先生の会い、だけじゃなくて、でもその授業、そしてその空気はおもしろいから、行く。もし授業がおもしろい、行きたい、そして色々なことが、人が変わるから、話して、笑って、でも（中略）そう。そして、授業、なんか笑うけど、続けることができる。だからおもしろい、だから行く。

〈1回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 102-104〉

以上のように、ジュリアンは、日本語科目の教室内と教室外において、日本語でやりとりができるような日本語学習環境を独自に構築していた。そして、上述したような独自に構築した日本語学習環境における自らの体験に基づき、独自の学習方法や学習理念をつくり出していた。具体的には、教室内学習と教室外学習の役割を分け、教室外では、日本語

母語話者との日本語による継続的な交流を通して、日本語使用や日本語学習への動機づけを高めている。また、教室内では、一体感と躍動性を重視しており、訳読中心の授業を批判的に捉えていた。

なんか、にぎやかとかじゃなくて、授業を生きらせなくきゃ。Vivante！（中略）（先生の名前）先生とは、い一つも、この文章をひとつずつ読んで、学生がひとつずつ読んで、翻訳して、終わった、「次ー！」。いつも。つまんなかった。自分の文章が無い時につまらない。本当につまらない。

〈3 回目のインタビュー（2011.07.07 実施） 発話 393-395〉

そこで、ジュリアンは、自身と他の学生、教師との間で日本語によるやりとりが生まれやすい環境を創出することにより、学習内容の定着を促進させたり、授業参加への動機づけを高めたりしていた。特に、ジュリアンは、教室における具体的な活動のなかで他の学生と協働で「作る」ことを重視していた。これは、先述した「空気を作る」という考えと関連している。ジュリアンは、教室で漢字を学習する際、例文を協働で作成する活動の効果を見いだしていた。

「空気」を作って、そして、例えば最初言って、そして友達が続ける。そしてみんなと一緒にセリフが作れること（＝授業で学んだ漢字を使ってフレーズを作ること）ができる。そして、みんなに結局聞いて、おもしろかった。「ああ、授業おもしろかった。」そして「さっきのセリフがおもしろかった」とか。で、後に、授業を話して、そしてもっとなんか集中じゃなくて、でも（中略）なんか残ってる。（中略）その後、授業（について、友達と）話して、だから漢字がまだ頭の中にある。ただ、授業を聞いて、そして、はい、いいよ、忘れて。ただ、聞いただけ。（中略）みんなと話すことができ、そして漢字が思い出す。なんか、やすい。やすい、思い出す。

〈1 回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 160-166〉

ある漢字を用いた例文をクラスメイトと協働で作成することで、授業が印象に残る。そして、授業が印象に残ることで、教室を出た後も他の学生と授業に関する話題を共有することができる。その結果、授業の内容が容易に思い出せるようになる。このように、ジュ

リアンにとって教室における他の学生との協働は、言語知識を獲得するための有効なプロセスとして認識されていた。一方で、教室外では、笑ったり冗談を言ったりするような日本人の友人とのやりとりを通して、自身の日本語運用が上達していると実感している。

大学には（今日はこれを勉強しますっていう時間も大切）ね。そして、もちろん、日本語は勉強する。漢字とか歴史とか。でも、美樹（日本人の友人、仮名）には、そんなことを考えていない。ま、美樹だけじゃなくて、マイ（日本人の友人、仮名）と。何の人でも。その勉強じゃなくて、おもしろい時間だ。なんか、べん、もし間違えることがあったら、大丈夫よ、大丈夫よ。なん、なんか、直すことができる。でも、もし試験だったら、もしバツだったら、ま、バツだよ。だから、真面目にしなきゃ。そして、大学に、ちょっと、そして、その、ま、笑える時は日本人の、人と。そして、ま、その、その、ほんとに気づいてないとき、もっと上達になってる。

〈1 回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 442-444〉

また、ジュリアンは、教室外においては、リラックスした雰囲気の中で自身の日本語力の向上を実感しながら、日本語母語話者との日本語によるやりとりを行っていた。その一方で、やりとりを通して、授業で学習した内容を思い返し、学習内容が自身の日本語運用に活用できるかどうかを判別していた。

でも、問題は、その、いつも話しているから、漢字について、これは問題。なんか、書いている時、「この漢字はなんだったっけ？」いつも、これは問題。だから、話しているけど、でも、その隣に、漢字を勉強する。（中略）例えば、日本語の授業、試験に、その、例えば、翻訳しなきゃ（いけない時に）「ああ、大丈夫、できる。だって、その、さっき、美樹と話したから、思い出す」。で、書いてる。そして、勉強もちろん必要だけど、でも、その現実にこれはあまり使わない、その文章。自分に、自分に、話す、なんか。なんか、自分に文章を、つく、なんか、作らなきゃ。だから、直接、うん。日本人に直接に、その「ああ、ごめーん」（と謝りながら使わせてもらう）。例えば、勉強だけ、その文章習った。これはだめ、もっと隣に勉強しなきゃ。ただ、大学に、日本語が少ない。もっと隣に勉強しなきゃ。

〈1 回目のインタビュー（2010.08.11 実施） 発話 408-412〉

教室で学習した知識（漢字，文法）を思い出しながら，教室外での日本語運用の必要性を実感し，教室外のやりとりにおいて，自身の学習に関する不足点を発見したり，やりとりのなかで獲得した表現を授業や試験において用いたりしていた。このように，ジュリアンは，教室内外の日本語学習においてつながりが必要であると実感していた。そして，ジュリアンの「教室内学習」と「教室外学習」の関係は，「教室内学習」の補完／補助としての「教室外学習」から，徐々に「教室内学習」と「教室外学習」の統合という関係に変化していく。

#### 5-7-5 ジュリアンの「移動」

ジュリアンの他者との関わり方は，時期により変遷している。ジュリアンは，自らが置かれている社会的文脈や大学の学習環境の限界を乗り越え，豊かな対人的環境を構築している。しかし，大学に入学する以前には，限られた者以外には自己開示せず，他者との交流を避けるような環境に身を置いていた。その意識を変化させたのが日本語学習である。大学入学後，ジュリアンは，自らの日本語学習環境を充実したものにするため，他者と関わろうとするようになる。1年次より，教室内では日本語学習という共通の興味関心をもつクラスメイトと積極的に関わると同時に，教室外では，日仏交流サイトの知り合った友人や筆者という母語話者との関わる場をつくり出していった。他者の関わり方は，2年次にさらに変化する。教室内のみの関わりから，日本学科と日本学科以外の専門科目を媒介とし教室内外における協働学習という関わりへと変化する。垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみると，ジュリアンの変遷には，次のような「移動」が作用している。

##### (1) 垂直的視点（時間）

〔他者無き環境の高校時代前後→自己開示と人間関係構築の大学1年次→協働学習の2年次〕という時期による「移動」

##### (2) 水平的視点（空間）

〔日本学科におけるクラスメイトとの協働的日本語学習環境〕と，〔日本学科内外における日本語母語話者との日常的な日本語使用環境〕の「移動」，及びそれら二つの環境の「移動」の繰り返し

日本語学習歴（5-7-1）からもわかるように、ジュリアンは日本のアニメとゲームの理解を主な動機づけとし、日本語学習を始めた。しかし、大学入学後、日本のアニメやゲームの理解は、日本語学習の動機づけとして後景化する。替わって、前景化した動機づけが、日本語による他者との交流である。そして、交流において築き上げられた人間関係が、ジュリアンの時間的・空間的な「移動」を促していた。さらに、垂直的視点と水平的視点が統合されることにより、ジュリアンの将来像がつくられていく。そして、他者との関わり方が変化するに伴い、渡日と進級の間で揺らぎを繰り返していくなかで確固たる将来像となった。

本項では、ジュリアンの語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、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、体験間のつながりを描くことにより、ジュリアンの将来像が作り上げられていくプロセスを示した。このようなプロセスは、ジュリアンの生活と「日本語」、さらに人生と「日本語」が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。

### （3）ジュリアンの日本語学習と人生がつながるプロセス

#### ① 渡日・日本での生活への憧れ

日本のアニメとゲームの嗜好から日本語に対して興味・関心を抱く。職業教育に対する失望を経験した後、自ら日本語学習開始を選択するという経験を通して、渡日・日本での生活への憧れをもつようになる。

#### ② 自己・他者と「日本語」の融合

##### 1. 自己開示

高校での他者無き環境における学習を経て、大学からは、他者との関わる機会を設け、教室内外で自己開示を試みる。

##### 2. コミュニケーション重視の日本語学習環境の構築

教室における一体感の重視による教室内のコミュニケーション重視の日本語学習環境と、日常的な日本語使用の必要性による教室外のコミュニケーション重視の日本語学習環境を構築する。

##### 3. 自己の意義と他者の意味づけ

さらに、教室内に留まっていた人間関係が、相互支援及び協働的学習により教室外に拡張する。教室内外の関係性において自己の意義を見だし、他者を自らの

進路に関連するものと意味づけるようになる。

### ③他者と学習継続の動機づけとの連繋

学習開始当時から憧れを抱いていた渡日が、将来像において、特定の母語話者との親密な人間関係を通して現実味を帯びてきた。その一方で、大学で築いた連帯感を抱く友人との協働学習により進級への関心が高まる。そして、2年次修了後、渡日あるいは進級のいずれの手段で学習を継続していくかについて、それぞれの手段に纏わる他者の存在が動機づけの重要な一部となる。

## 5-8 事例3：エロディの日本語学習と人生がつながるプロセス

### 5-8-1 エロディの日本語学習に関わる経歴

エロディは、中国学科と日本学科の学業の両立、日本学科の学士課程途中でワーキングホリデービザを用いた日本滞在、日本学科2年次科目と3年次科目の同時履修という学習環境を自身で作り出していた学生である。

幼少期からのアジア諸国への興味と中等教育からの外国語学習への嗜好という動機づけにより、エロディは、まず、2005年9月にフランスの地方国立大学の中国学科で中国語学習を開始した。翌年、中国学科の2年次への進級と同時に、同大学日本学科の1年次にも登録し、日本語学習を開始した。2007年に、中国学科3年次及び日本学科2年次に進級し、2008年7月には中国学科の学士を取得したが、中国学科の学士号取得に向け集中していたため、日本学科2年次は留年した。翌年、日本学科2年次に再登録したが、かねてより長期日本滞在の機会を獲得することを希求していたため、インターネットを通じて日本でのアルバイトを見つけたことを機に退学し、2009年3月から1年間、ワーキングホリデービザで日本の東京都内に滞在した。

日本では、日仏国際家族の元で、ベビーシッター及び日本語・中国語・英語を用いた事務補助に従事しながら、日本語教師によるプライベートレッスンの受講と多様な国籍の友人たちとの *échange linguistique* (言語交換) を通じ、日本語学習を進めていた。日本滞在後の2010年9月には同大学に復学し、日本学科2年次科目と3年次科目の両方を同時に履修<sup>14</sup>、翌年2011年7月に日本学科の学士号を得た。その後、パリへ引っ越し、約1年間、

---

<sup>14</sup> 各科目は、日本・日本語に関わる四つの専門教科ユニット、及び選択外国語科目と自由選択専門科目の計六つの教育ユニット (UE ; *Unité d'enseignement*) のなかに組み込まれている。留年しても、各 UE の合格は持ちこされ、再履修時には免除される。

在学や在職の無い期間を過ごした。そして、2012年9月にパリのデジタルアニメクリエイション学院に入学し、学業を再開した。

日本滞在後に復学し、日本学科の2年次及び3年次に在籍していたエロディは、筆者が担当する日本語科目の授業も受講していた。新学期当初より、日本学科2学年の科目を同時に履修するにあたり、授業登録はできたが2年次科目と3年次科目の複数の授業時間が重なるなどの多くの問題を抱えており、年度中は2学年修了の計画に関して、幾度となく相談を受けた。それ以外には、授業や口答試験での日本語を用いた自由会話、あるいはメールでの授業発表に関する連絡や指導を除いては、筆者がエロディに学年末にインタビュー調査を依頼するまで個人的なやりとりはほとんどなかった。

エロディは、日本語でのやりとりが支障なくでき、筆者とは日本語のみでやりとりを行っていた。しかし、授業においては目立つタイプではなく、どちらかというと常に控え目に、3~5列目辺りに着席し、いつも穏やかにほほ笑んでいるような学生であった。ただし、教師やクラスメイトからの質問や授業のディスカッション活動において発言の機会を見つけた際には自分の意見をはっきりと述べる様子が窺えた。また、自身の日本語運用能力（上達や低下）、日本のファッションやコスプレなどの趣味、日仏国際家族などの関心のある話題に及ぶと躍動的になり、生き生きと表現する傾向が見られた。

## 5-8-2 エロディの日本語学習に関わるカテゴリー、サブカテゴリー、構成概念

表 5-4 「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	自身を表現すること	他者の前で自信をもって、自己表現をすること
	授業外の日	学習仲間との協働	日本語を学習する仲間と協働的に学習を行うこと
	本語使用の	主体的学習	主体的に学習をすること
	体験	インターネットを介した人間関係の持続と構築	インターネットを介し、人間関係を持続したり構築したりすること

	プライベートレッスンによる日本語学習	日本語母語話者によるプライベートレッスンで、日本語を学習すること
日本滞在中における日本語学習の体験	日本語教師との人間関係の構築	プライベートレッスンの日本語教師と、学生と先生の枠には収まらない友人に近い関係を構築すること
	language exchange (言語交換) の体験	日本語母語話者との言語交換の体験をすること
日本滞在中の環境の体験	日本語使用による新たな職業的経験	新しい職業により日本語を使用するという経験を行うこと
日本滞在中における日本語使用の体験	多様な場面での人との出会い	様々な場面で、他者との出会いを得ること
自身の日本語使用の体験	自身と合う日本語の話し方の選択	自身が考える、自身の性格と合う日本語の話し方を自らで選択すること
自身の日本語使用の上達・衰退の体験	日本滞在中における上達	日本滞在中において、恒常的に日本語を使用することで上達を実感すること
	日本滞在中前後の変化の実感	日本滞在中の前後において、自身の日本語が変化したことを実感すること
大学における学習環境の体験	現在の大学の日本学科における将来像と日本語の関連づけの欠如への気づき	現在の大学の日本学科における将来像と、日本語が関連づけられていないことに気づくこと
中国語学科の他の学生との関係の体験	「親友」と呼べる人間関係の構築	中国語学科において、「親友」と呼べるような人間関係を構築すること

	日本語学科 の他の学生 との関係の 体験	大学在学期間中の人間関係	日本語学科における人間関係を、在学期間中のみであると限定すること
	大学外での 活動の体験	仲間との協働での日本文化 交流の継続的参加	大学外で、日本・日本語に関心を抱く仲間と協働で日本文化交流の場に継続的に参加すること。
意味づけ	言語学習観 の変化	外国語学習スタイルの変化	インプット中心の学習からアウトプット中心の学習へ、言語知識の獲得中心からコミュニケーション重視へ、外国語学習スタイルが変化すること
	日本語学習 の動機づけ の変化	日本語学習に対する動機づけの不足（日本滞在前）  日本語学習に対する動機づけの高まり（日本滞在時）	日本滞在前には、日本語学習に対して、動機づけが不足していたこと  日本滞在時には、日本語学習に対して動機づけが高まったこと
		将来像と日本語の関連づけ	重層的・中期的学習目標につながる近視眼的学習目標を行い、将来像と日本語を関連づけていたこと
		日本語学習に対する動機づけの低下（日本滞在后）	日本滞在后に、日本語学習に対する動機づけが低下したこと
	日本語使用 に対するビ リーフの変 化	日本語使用に対する自信 感の変化	自らが日本語を使用することに対して、 自信感の変化が現れたこと
	日本に留学 する動機づ け	具体的な内発的動機づけ	日本語学習における必然性から、具体的な内発的動機づけが出たこと
	自身の人生	人生における日本語の位置	人生において日本語が位置づけられたこ

---

のなかの日 づけ と  
本語の位置  
づけ

---

### 5-8-3 垂直的視点（時間）のつながり

本節では、エロディの過去の経験，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繫しているかに関し、インタビューのトランスクリプトを交え、説明する。

エロディはアジア諸国への興味と外国語学習への嗜好という動機づけにより、中国語の学習を始めた。その後、同大学に日本学科が開設されていることを知り、東アジア諸国（日中韓）の言語への興味、及び日中言語の比較へと外国語学習の動機づけが変容したことから、中国語学習を始めて2年目に日本語学習を開始する。そして、エロディは、学習開始時から自身の日本語学習を「日本語によるコミュニケーション経験としての日本語学習」と意味づけていた。

えー、(勉強とは) 例えば、話したかった。えー、誰かと話しますとか、日本語で、例えば。なんでもいい。(中略) 使いたかった。例えば、(日本学科の) 先生と一緒に日本語で話したかったけど、いつもフランス語だったから。[笑い] だめだったよね。だって、練習できなくて、それに話すことができなかったから。

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 35-38〉

以上のように、日本語で他者と話す機会が無い状況に葛藤していたエロディは、大学の日本語授業において、日本語母語話者との日本語による接触の体験を得る。そして、「先生『と』話す」という体験とは異なる「本当に日本人と一緒に話して」という初めての体験を通じて、満足感と不足感を同時に得る。

初めてだったから、ドキドキしてた。[笑い] 本当に怖かった。(中略) 例えば、「何歳ですか?」とか、「お名前は何ですか?」とか。本当に、当然のことだったけど、初めだったから、おもしろかったと思います。(中略) 本当にいい経験だったから。たぶん

1年間1回しかなかったから、足りないと思います。(中略)だから、もっともっと話したかった。(中略)けど、1回しかなかった1年間で。だから、足りない。本当。もっと人と話して、たぶん上達する。だからおもしろかったけど。[笑い]

〈2回目のインタビュー (2012.02.25 実施) 発話 55-64〉

エロディは、この体験を「強いポイントだったと思います。インパクト!」と述べており、「母語話者との日本語によるやりとり」を特に学習初期における日本語学習を強く動機づける要素として意味づけている。

一方、日本語使用に関して、エロディは、授業外において、クラスメイトとともに日本の漫画を翻訳(日本語→フランス語)し、その翻訳をインターネットで公開するという活動を行っている。そこでは、以下に語られているように、難しい単語や違和感を覚えた文脈について話し合いながら、学習仲間との協働を通して主体的に日本語使用を行っている。

最初に、えーっと、日本人の友達が漫画のスキャンをやってくれて、それに私達がスキャンを取って、フォトショップで日本語を消して、それに日本語を翻訳して。(中略)だから、いい勉強だったけど。もちろん難しかった。(中略)単語が時々難しくくて、それにおかしいシーンですから、「何それ?」とか。

〈1回目のインタビュー (2011.06.28 実施) 発話 817-818〉

エロディは、「母語話者との日本語によるやりとり」と「学習仲間との協働」による翻訳という授業内外の日本語使用を通し、日本語学習と日本語使用の関連づけを始める。その結果、エロディの日本語に対する意識は、「学習する言語としての日本語」から「使用する言語としての日本語へ」と次第に変容していく。また、日本語に対する意識の変容に伴い、「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会が不足していることを実感するようになる。

実は、大学で勉強していたけど、あまり日本語の話すことがとかレッスンなかったから。それで、自分でできなかったから。あまり勉強していなかった。(中略)実は、勉強してたかったけど、できなかった。

〈2 回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 32-34〉

上記の語りからわかるように、エロディは、「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会が不足していることにより、自身の日本語学習に対する動機づけが減退していることを実感するようになる。そして、「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会を求め、「日本への留学」を希求するようになる。

エロディは、2007年に日本学科2年次を留年したため、翌2008年に再登録する。ちょうどその頃、希求していた「日本への留学」を後押しするかのようになり、インターネットで「日本語、中国語、英語ができるフランス国籍の人」という求人を偶然見つける。エロディはこの求人に応募し、採用され、ワーキングホリデービザによる1年間の日本滞在の機会を得る。この日本滞在は、エロディにとって、将来的な日本居住の可能性を判断する材料を収集する機会でもあった。

エロディは、日本滞在中は、毎週約2時間の日本語教師（女性、30代）によるプライベートレッスンを受け、「話すこと」を中心に、日本語を学習する。日本語教師とは、「話すこと」を中心とするレッスンを通し、徐々に親しくなったことから、レッスン以外でも交流するようになり、友人としての人間関係を構築する。

えー、ワーキングホリデーの時には、話します。話す、話す、話す。『みんなの日本語（渡日前の大学での使用教材）』は、もう勉強しなかった。全然。（中略）それにプライベート先生がいました。だから、えっと、*exposé*（発表）をしました。でも、少しだけ。30分くらい *exposé*。その後、2時間くらい、話す。だからおもしろかった。たぶん、このおかげで、もっと便利だったと思います。話すことが必要だから。

〈2 回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 102〉

日本語学習が、日本に来る前に比べ、インプット中心の学習からアウトプット中心の学習へと質的に変化したことに伴い、エロディは、自身の日本語学習を「日本語によるコミュニケーション経験としての日本語学習」として、さらに強く意味づけるようになっていく。

一方、エロディは、日仏国際家族のベビーシッターとして、日本語の絵本を作成したり、子どもたちの父親（フランス国籍）が経営する会社で、事務員として、日本語、中国語、英語を併用しながら電話応対をしたり、事務補助などを行ったりといった就業経験を通し、実践

的に日本語使用を体験している。また、日本語教師、日仏国際家族や多様な場面で出会った多様な国籍の友人たちとの *échange linguistique* (言語交換) の体験から、エロディは、自身の個性に即した日本語の話し方の選択を意識するようになる。

最初に、日本に行った時には、私は男っぽいだったから。えー、「だ」と「なんか?」とか。「大丈夫かい?」とか。(中略)でも、私のボスの奥さんが、「いやー、これはだめ」とか。[笑い](中略)そんなに(男の子っぽい話し方が)好きじゃないんですけど、便利だと思います。(中略)それに私はフランスにも時々男っぽいので。

〈1 回目のインタビュー (2011.06.28 実施) 発話 977-979〉

このように、日本滞在において実際に日本語を使用することを通して、エロディは、自身の日本語使用が急激に上達しているという実感を得る。

はい。(日本語の勉強のなかで)強いポイントが必要です。だって、いつも、例えば、「これ(なめらかな上昇<sup>15</sup>)」ならだめ、でも、「これとぱんっ(平坦の後、ひとつの強いポイントで90度に上昇)」。(中略)ストレスが本当に、心がドキドキする。そして、本当にショック!なんだから、便利だと思います。

〈2 回目のインタビュー (2012.02.25 実施) 発話 215-216〉

このような実感を、エロディは、「*s'épanouir* (開花する)」と表現している。以上のように、渡日前には、不足していると実感していた「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会が、日本滞在中は、必然的、かつ飛躍的に増加した。その結果、以下に語られているように、渡日前には減退しつつあった日本語学習に対する動機づけは、日本滞在中に急激に高まっていった。日本滞在中を契機とし、エロディの日本語学習に対する動機づけは変容する。

うん、私はそう(日本に行った時に、変わったと)思います。だって、あそこにはみんな日本人だったから、日本語が必要だった。確かに、英語で話してたかったけど。「い

---

<sup>15</sup> ジェスチャーで示しているところである。

や、だめ、日本語で、日本語で話して！」と。思。つ。て。(中略)だから、フランスに帰ってから、もっと、えー、自分に自信も。つ。て。だ。か。ら、あ。の。時。に。は。勉。強。し。た。か。つ。た。も。つ。と。も。つ。と。勉。強。し。た。か。つ。た。そ。れ。に、使。い。ま。す、日。本。語。い。つ。も。

〈2 回目のインタビュー (2012.02.25 実施) 発話 39-40〉

日本への留学以前、エロディは、大学卒業後に日本語を用い、何をするかという自身の将来像をあまりイメージしていなかった。そして、大学入学後も「中国語ですから、これをや。つ。て」「日本語ですから、これをや。つ。て」と与えられた課題をこなすばかりであったため、特に自身の将来像を考える機会にはなかった。そのように自身の将来像を特にイメージしていなかったため、自身が在籍する日本語学科のコースである LLCE の目的や目標に対する関心が乏しかった。エロディは、自身の将来像と外国語学習を関連づける機会がなかったこの時期の自身の状態に関し、「この後(学習後)はどうする?とか、分からなかった」と語っている。

1 年間の日本滞在を終え、同大学に復学したエロディは、自身の将来像を考えるようになった。そこで、改めて自身が所属する LLCE がどのような人材の育成を目標としているかを調べたところ、LLCE が外国語の「教師・研究者」の養成を主な目的とするコースであり、日本語を活かした職業への就業という自身の将来像とは異なっていることに気づく。コースの目的と自身の将来像が食い違っていることに気づいたエロディは、自身の将来像に合致するコースを探し始めた。その結果、自身の将来像を実現するために役立つような学習ができる LEA という外国語学習とマーケティングなどの実用性の高い技能が同時に学習できる応用外国語コースの存在を知る。しかし、在籍大学の日本学科及び中国学科には LEA が設置されておらず、LEA が設置されている大学に転学しようにも、すでに時期を逸していた。結局、エロディが LEA で学習する道は閉ざされてしまった。

自身の将来像と外国語学習を関連づけ始めたことに呼応するように、エロディは、日本語学習を自身のテーマに関して日本語で表現する活動としても意味づけるようになる。

実は、自分のテキスト(市販の教科書ではない、エロディ自身が記述した作文)のほうが好きなんです。だって、自分のテキストを使う時には、自分のテーマとか、自分のことばなんだから。ことばを探して、新しい単語を探すだから、これがおもしろいと思います。(中略)あの時は本当にうれしくて、それに、楽しくて。だから、うん、自分自

身がもってたから。本当にできたと思います。話すことが難しくなかったと。[笑い]

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 72-74〉

新たに加わったこのような日本語学習の意味づけに関し、エロディは、「自分の」という点を強調している。

一方、この時期、日本語は、様々な国籍の友人とビデオチャットでやりとりを行う際に、複数言語の内の一言語として用いられていた。だが、複数言語の内の一言語として日本語が使用されるという状況は、日本滞在中に日本語使用に対し自信感を獲得したエロディにとって、日本語を「使いたい」という欲求が十分に満たされない、ストレスフルな状況であった。

使いたいから、使わない時には「いや～なんでだろう」[笑い] ストレス、ストレスがあるんですけど、*Déception*（失望、落胆）。（中略）それとか、絶望した。[笑い]「言いたいけど、できない。なんでだろう。」これがだめ。

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 352〉

エロディは、その後、2011年に日本学科の学士号を得る。日本学科修了直後のインタビューの際には、今後の日本語学習に対する動機づけとして、複数言語での翻訳業への従事や複数言語の書籍を扱った書店の開業といった自身の将来像を挙げている。また、そのために必要となるであろう日本語に関する資格の取得への意欲を表している。だが、それらの動機づけは、8ヶ月後のインタビューでは、将来像と日本・日本語との乖離、再渡日の目途が立たないという現状を踏まえ、後景化する。

本当に帰りたいけどいつかな。（中略）「あきらめない」と言いますがこのせい（渡日できないこと）であきらめるという感じがする。いつも、「まあ、無理だね、無理無理」とか。「他のことをやらなきゃ」とか。

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 466-472〉

上記の語りからわかるように、エロディは、日本・日本語に関連する将来像以外の新たな将来像を模索せざるを得ない状況になってきたことを実感している。新たな将来像を模索せ

ざるを得ない状況に陥ったことにより、エロディの日本語学習に対する動機づけは、様々な葛藤を抱えつつ、徐々に低下していく。

#### 5-8-4 水平的視点（空間）のつながり

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、エロディ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

エロディの関心は、大学入学以前より、表現することにあつた。彼女にとっての表現とは、即時的に、自らのことばで自らの考えを表すということである。高校では演劇という手段を通して、内向的である自身を表現することを行っていた。彼女は、演劇により表現できる場所と仲間を得た。その高校時代の経験を通して、大学においても演劇を続けることを望んでおり、演劇科への入学を考えていた。そこで、エロディは、入学を希望あるいは考慮している者に対して大学の学科や施設を公開するオープンキャンパスに訪れた。当初は演劇科に関心が向けられていたが、偶然、中国語学科による中国語学習への勧誘に触れたことで、新たな分野で学ぶ可能性を思案するようになる。エロディにとって、演劇は、即時的であり、自身を内向的から外向的にする手段であつた。しかし、自らのことばで自らの考えを表すことには十分ではなかつた。そのため、演劇は趣味として留めることにし、中国語学科への進学を決めた。

エロディは、中学と高校の時に 6 年間、選択科目として外国語としての英語とスペイン語、そして、大学では、学士課程の主専攻として、中国語と日本語を学習した。彼女にとって、外国語の学習は表現するためであると同時に、表現することそのものでもあつた。特に、即時的で変容する会話という表現手段を嗜好していた。

話す時には、えっと、本当にいい感じです。例えば、えっと、フリー、一番。書く時には、例えば、考えます、書きます、直します、それに後で、まあ、もう一度やりますから [笑い]。これがいいけど、時々めんどくさいとっていたけど、話す時には、「まあ、これが間違っただけど、分かったでしょ？」 [笑い] だから、もう一度言います。問題が無い。時間がある、それに、後で、分からないなら聞きます。これがおもしろいと思う。

私はそれが好き。(中略) それに、テーマがいつも変わります。話す時には。書く時には、テーマが、ま、「何がおもしろい」と書きます。でも、テーマがいつも同じ。けど、話す時にはテーマがたくさんある。例えば、「家族」、「Holiday」とか。「趣味」。(中略) 「じゃあ、あなたは何が好き?」「あー、私はこれが好き。でも、これが嫌い」なんか。だから、おもしろい。それに、spontané (自然で即興的) だから。これが好き。

〈2 回目のインタビュー (2012.02.25 実施) 発話 88-92〉

このように、エロディにとって、外国語と表現は密接に繋がっており、外国語は動機づけの中心にあった。そのため、日本学科の文学や歴史などといった専門科目よりも日本語科目における比重が大きかった。エロディに対するインタビューにおいて、大学の日本学科の授業科目においては、エロディ自身を表現することと結びつく日本語科目には肯定的、否定的、あるいは批判的なイメージなど、様々な評価が出てきた。しかし、日本学科の専門科目に関しては、3年次に専門科目の授業時間が増える一方、日本語科目数及び授業時間が減ることに対して否定的に評価するに留まっている。

## 2) 日本学科の科目と日本学科以外の専門科目

5-8-1 で述べたように、エロディは、日本学科に入学する1年前に、中国学科で中国語学習を始めた。その後、中国学科と日本学科の両方で、中国語と日本語を同時に学習するようになる。中国学科の学習環境は小規模で、日本学科に比べて4分の1程度の学生しかいなかった。エロディは、中国語の授業に関して、歴史の科目以外の全ての科目が中国語のみで行われ、「3年生の中国語は、3年生の日本語より難しいと思います。本当に難しかった。」と述べている。だが、その難しさを「大かろうのインパクト」と肯定的に評価し、日本学科においても、「新聞を読みたい。これが本当に難しかったけど。」と述べている。また、日本学科の日本語学習に関して「最初に大丈夫だと思っていたけど、その後で、たぶん足りない。だから日本に行きました。」と、中国学科と日本学科の両方で外国語学習を経験したことで、自身の外国語学習において自身に適した学習方法を見定め、自身に不足している要素は何か、そして、それらの要素をどのように補えばいいのかを思案するようになる。

また、エロディは、中国学科において、自身を変容させるような影響を与える3名のクラスメイトとの出会いを経験している。中国語学習における上達モデルの男性、家族のような存在の女性、そして、中国語学習を補助してあげていた女性である。

一人目は、エロディの中国語学習における上達モデルの男性のクラスメイトである。

大学には、私のクラスメイト、フランス人のクラスメイトがいました。あの人は本当に上手だった。あの人は私のショックポイントだった。私はあの人のレベルから遠いです。だから、あの人はフランス人なのに、本当に上手なんだ。私も上手になりたいと思っていた。(中略) 実は、んー、私の目的なんだから。必要です。例えば、あの人が上手ですけど、私はもっともっと上手になりたい。あの人が日本語ができる、中国語。私も話したい。だから、そのことが必要です。目的。(中略) 一緒に、時々中国語で話しました。でもあの人は本当に上手だったから。Genius かもしれないんですけど、天才。本当にうらやましい感じがしてた。でも、その人は本当に優しくて、それに、いい仲間、仲間だったから、私に本当に手伝い、してくれた。だから、本当に感謝している。それに、あの人は、今、中国にいます。

〈2 回目のインタビュー (2012.02.25 実施) 発話 234-246〉

エロディの中国語学習における動機づけは、「ショックポイント」である彼との出会いにより変化した。上達モデルの男性よりもさらに高度の中国語を習得するという目的が動機づけとなった。だが、競争相手ではなく、援けられながら協働で切磋琢磨し、学習することができる仲間であった。

二人目の影響を与えられた存在は、インタビュー当時、6 年来の女性の友人である。彼女は、家族ほどの親密的な人間関係で、エロディにとって「姉」ともいえるような存在である。

例えば、私の **Best Friend** は (親友の名前) さんっていう人が。中国語を勉強していたからの時の友だち。だから 6 年前の友だちです。それに、あの人の、結婚するなら、私は、**Demoiselle d'honneur** (花嫁に付き添う少女)、子どもがいるなら **Marraine** (後見人の女性) になるから。私の **Best friend**。(中略) だから、お姉さんみたい、私の。

(中略) 本当に大切な人だと思います。(中略) (日本語のクラスメイトとは) 違うと思います。(中略) でも、いい友だちだから、日本のクラスメイト、日本語のクラスメイト違う感じがしている。そんなに大切な人ではないと思います。友だちけど。(中略) それに、例えば、3 年生の日本語のクラスメイトは、本当に、大したことないと思います。大切なことではない。ちょっと。もう居ないなら、もう居ない。これだけ。

〈1 回目のインタビュー（2011.06.28 実施） 発話 654-666〉

エロディはこの女性と、大学時代から人生へと続くような深く厚い信頼関係を築き上げた。同時に、自身にとって「大切な人」とはどのような存在であるかという人間関係観を獲得した。

三人目は、エロディが中国語の学習を補助してあげていた女性のクラスメイトである。

（女性の名前）と一緒に勉強していたけど。（女性の名前）は、どう言えばいい？上手ではなかった。本当に中国語を勉強するのは、（女性の名前）さんに、難しい、だった。難しかったから、私は、教えていた。私は、私にとって中国語は簡単だったから。

〈1 回目のインタビュー（2011.06.28 実施） 発話 748〉

エロディは、中国語学習を介して、先述した上達モデルの男性から援けられ、またこの女性を援けることを経験したことにより、外国語学習における援け合いが意味づけられていく。以上のような中国学科における 3 名のクラスメイトの存在により、エロディは、動機づけを蓄積し、信頼感を置ける学習環境を得る。その環境は自身を変容させ、外国語学習における意味づけのみならず、人生にも影響を与えうる環境であったといえる。

一方、日本学科では、留学後、多くの学生が 1 学年しか登録していない傍ら、エロディは 2 年次と 3 年次の両方に登録し、両方の学年の同時合格をめざし、授業活動に参加していた。そのため、エロディは 2 学年分の学生と知り合う機会があり、同時に 2 学年の授業内容を消化するため、授業内容の確認やノートの貸借など他のクラスメイトの援けを必要としていた。また、留学経験をもつエロディは、クラスメイトに対して援けたいという気もちを抱いていた。しかし、日本学科では中国学科とは異なり、協働的な人間関係を築くことができなかった。援けを求めても応えてくれるクラスメイトは少なく、特に 3 年次は卒業するための合格に向けた「Compétition（競争）」の意識が高いと認識していた。

でもそんなに助けてくれなかった。もちろん、送ってあげない（ではなく）送ってこない、送ってない。でも、時々、全ていいと思います。だって、私は授業に行けなかったから。でも、試験をやりたいかったから、どうすればいい？と欲しかった。だから、みんなにメールを送りました、とか。電話をしましたとか。（中略）でも、時々、全然返事

をしてくれなかったから、「もういいよ！」。(中略)でも優しい人ですけど、どう言えば、エゴイスト?とか。みんなは、みんなは卒業したいんですから、みんなは。Compétition (競争) (中略)だって、今は日本語を勉強している人がたくさんいるでしょ?だから、この後で仕事を見つけるのは難しくなる。(中略)みんな、一生懸命頑張りましたと思いますけど、みんなは、「私だけ」に思います。

〈1回目のインタビュー (2011.06.28 実施) 発話 682-700〉

エロディは、中国語学習において、切磋琢磨あるいは援け合いによる学習経験をもっていた。だが、日本学科では、「大学在学期間中の人間関係」と捉えており、中国学科で培われたような人間関係も学習環境も得ることはできなかった。

### 3) 日本語科目の教室内と教室外

エロディは、日本に滞在する前、マキシムとは逆に、「教室内学習」の補完/補助としての「教室外学習」として捉えていた。エロディは、授業活動において教師が設けた日本語母語話者との接触の体験を通して、徐々に日本語を「学習する言語」としてだけではなく、「使用する言語」としても捉えるようになった。日本語母語話者との接触の体験は1回で終わり、教室内の日本語使用はエロディにとって十分な量ではなかった。そこで、「教室内学習」で不足している日本語使用を補うため、教室内の学習言語から教室外の使用言語への応用を試みるようになる。エロディは、日本語の漫画の翻訳及び公開という学習仲間との協働的学習環境をつくり上げたり、日本や日本語に関連する活動に積極的に参加したりするようになる。例えば、仲間と協働で描いたイラストの人物に扮し、Japan Expo (ジャパン・エキスポ) という日本文化交流の場に継続的に参加している。彼女は、このような学習言語に関連する文化交流の場への参加を意識的に行っており、中国語学習を開始した際も、地元の囲碁クラブに定期的に赴いている。以上のように、「教室内学習」としての大学の日本語授業では不足している、あるいは得られない日本語使用や文化交流の体験を、「教室外学習」において補完/補助していた。

その一方で、フランスに帰国した後は、「教室内学習」と「教室外学習」の関係は、統合という関係に変化する。帰国後は、2年次と3年次両方の同時合格をめざし、大学のカリキュラムに追随し、授業内容を消化することを優先しなくてはいけなくなった。そのなかで、「教室内学習」においては、エロディは、表現・コミュニケーションを重視し、中間・期末

試験で実施されたクラスメイトとの共同発表や教師と一対一のオーラルインタビューの機会を、自身の日本語使用の場として有効に活用している。

たぶん、私は、コミュニケーションが必要だと思う。本当に。でも、フランス人だけじゃない、先生と一緒に話すことが。例えば、山内先生といつも二人で *exposé*（日本語科目の口頭試験の面談）をしていたでしょ？小さい *exposé*、ちょっとだったけど。これが便利だった。

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 134〉

また、「教室外学習」においても、滞在前の日本文化交流の場へ継続的に参加するとともに、日本滞在中で得た人間関係の持続と構築のために、インターネットを介し、複数言語の内の一言語として、日本語使用を行っている。以上のように、エロディは、表現・コミュニケーションという観点から、教室内外の学習を統合し、自身の日本語使用を試みていた。そして、日本語学習は人生において「終わりが無い」と述べており、自身の人生のなかに日本語を位置づけるようになる。

日本語のことが本当に好きなんだから、忘れたくない。忘れるけど、忘れたくない。[笑い] だから。もっともっと、ペラペラになりたいと。日本人といたいとか。

〈2回目のインタビュー（2012.02.25 実施） 発話 496〉

#### 5-8-5 エロディの「移動」

大学の日本学科という学習環境に対するエロディの認識は、日本滞在前と滞在後で変化していた。エロディは、日本に滞在中、滞在前と同じ大学に復学している。そして、同大学の同日本学科という日本語学習環境に対し、日本滞在前と滞在後で異なる認知及び意味づけを行っている。彼女は、日本滞在前、自らが置かれている日本語学習環境において、「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会が不足していると認知していた。そして、その認知をもとに日本滞在という学習環境を構築した。しかし、日本滞在後には、大学の言語教育において自身の将来像と外国語学習を関連づける機会が欠如していると認知していた。つまり、エロディの言語学習環境に対する認知は、日本滞在を挟み、変容した。垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみると、エロディの変遷には、次の

ような「移動」が作用している。

(1) 垂直的視点（時間）

〔中国語専攻→日本語専攻→日本滞在という学習環境の構築と複数言語の複合的運用〕と  
いう時期による学習環境の「移動」

(2) 水平的視点（空間）

〔中国学科と日本学科の同時学習環境〕, [大学という環境からの一時的離脱], [日本での  
「使用する言語としての日本語」学習環境構築] という複数言語学習環境, 大学内外, 及び  
学習対象言語の国の「移動」

エロディは、母語であるフランス語以外に複数の言語を学習し、運用した経験をもっている。具体的には、中等教育においては英語とスペイン語を学習・運用し、高等教育において中国語と日本語を学習・運用した経験がある。また、5-8-3 で述べたように、エロディは、東アジア諸国（日中韓）の言語への興味、及び日中言語の比較を動機づけとし、日本語学習を開始した。そして、日本滞在時には、日本語、中国語、英語を併用し、就業や交流を行っていた。さらに、エロディは今後、日本語学習を続ける動機づけとして、複数言語による翻訳業への従事や複数言語の書籍を扱う書店の開業を挙げている。以上のようにエロディは、常に自身がこれまでに学習・運用を経験した複数の言語を関連づけながら「移動」し、ある言語の学習・運用を行っている。また、自身の将来像と関連づけながら、言語を学習・運用するという営みを継続している。つまり、エロディは、「移動」をしながら、自身が経験した複数言語の複合的な学習・運用を相互に関連づけ、再構成している。

また、大学の日本語学習環境に対する認知と意味づけの変容は、日本語学習と使用、動機づけの関係における、相互の関連の強弱や比重の変化などの変容と深く対応している。エロディの日本語学習・日本語使用に対する動機づけは、日本語学習及び日本語使用をどのように意味づけ、関連づけ、その結果として日本語学習と日本語使用のいずれを重視するかにより、常に変容しており、不安定である。そして、このような日本語学習・日本語使用に対する動機づけの不安定さが、エロディの「移動」及び将来像の構築に大きな影響を及ぼしている。

本項では、エロディの語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、

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、体験間のつながりを描くことにより、エロディの将来像の構築が影響されていくプロセスを示した。このようなプロセスは、エロディの生活と「日本語」、さらに人生と「日本語」が繋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。

### (3) エロディの日本語学習と人生がつながるプロセス

#### ①外国語への興味・関心

アジア諸国への興味と外国語学習への嗜好から中国語学習を開始し、その後、東アジア諸国(日中韓)の言語への興味、及び日中言語の比較への関心により日本語学習を開始する。

#### ②表現・コミュニケーションと「日本語」の連繋

##### 1. フランスの日本学科という日本語学習環境への違和感

フランスの日本学科という自らが置かれている日本語学習環境において、「使用する言語としての日本語」による口頭表現を行う機会が不足していると認知し、違和感を覚えるようになる。

##### 2. 日本語学習環境の構築

1の違和感に基づき、自身にとって有用となるような学習環境の構築を模索する。そして、ワーキングホリデーで日本に滞在し、「使用する言語としての日本語」学習環境の構築を試みる。

##### 3. 日本語学習の意味づけ

2の日本語学習環境でインプット中心の学習からアウトプット中心の学習へと質的に変化したことに伴い、自身の日本語学習を「日本語によるコミュニケーション経験としての日本語学習」として、強く意味づけるようになる。

#### ③「日本語」を含む複数言語の複合的運用

大学の言語教育において自身の将来像と外国語学習を関連づける機会が欠如していると認知する。そこで、自ら、これまでに学習・運用を経験した日本語を含む複数言語を相互に関連づけ、言語学習・言語運用という営みを継続し、複数言語による翻訳業への従事や複数言語の書籍を扱う書店の開業という将来像を描く。

### 5-9 小括：「日本語学習と人生のつながりの軸」の形成

本章で掲げた課題は、日本語専攻学生(在籍生)の移動性に注目し、一人ひとりの学生の

大学内外の日本語学習の実態のなかから、日本語学習体験と日本語学習に関わる多様な学習体験が、生活のなかで、どのように連繋し、どのように独自の日本語学習を構成しているかを把握した上で、日本語学習の経験が個々人の人生とつながるプロセスを探ることであった。

本研究においては、日本滞在経験の有無や主専攻の単一性・複数性の異なりなど、日本語専攻学生に特徴的にみられる日本語学習や日本語使用、及び日本語以外の学習をめぐる背景をもつ在籍生を対象とした。本研究では、3名へのインタビューにより得られた語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみた移動性という観点で、各学生の生活における日本語学習、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、体験間のつながりを描くことにより、将来像の構築が影響されていくプロセスを示した。本章で明らかになった3名の生活と「日本語」がつながっていくプロセスは、生活のなかで営まれる日本語という「ことば」の学びが、人生へと展開していくプロセスでもあることが示唆される（表 5-5）。

表 5-5 「学習と人生のつながり」のプロセス

マキシム	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
ジュリアン	①学習対象の言語使用環境での生活への憧れ	: 学習対象の言語が母語として使用されている環境において生活する体験に憧れる
	②自己・他者と学習対象の融合	: 自己を開示し、対人的日本語学習環境を構築することにより、自己の意義と他者の意味づけ及び学習対象が融合する
	③他者と学習継続の動機づけとの連繋	: 他者の存在と学習を継続する動機づけが連繋する
エロディ	①学習対象への関心	: 学習対象に興味・関心を抱く
	②表現・コミュニケーションと学習対	: 言語学習環境を構築・体験することにより、表

象の連繫	現・コミュニケーションと学習対象が連繫する
③複数言語の複合的運用	: 保有する複数言語を相互に関連づけ、複合的に運用する

このような「学習と人生のつながり」のプロセスは、学生の興味・関心、あるいは憧れから、生活のなかに「日本語」が位置づけられることから始まる。だが、「日本語」は、常に生活の中心に位置づけられるわけではない。学生によって、また各学生のライフサイクルによって、生活のなかで主要な位置づけから補助的な位置づけへと、あるいは補助的な位置づけから主要な位置づけへと動いたり、それらの位置づけを行き来したりしていることがわかる。また、在籍生の日本語学習の取り組みにおいて、それぞれに、主たる学習対象、他者との関わり方、及び言語学習環境に対する認知が変遷していく様相が顕在化した。

また、在籍生3名には、「学習と人生のつながり」において、「軸」となるものがあることが明らかになった。マキシムは、コンピューター関係というすでに「生活と一体化している学習対象」、ジュリアンは、特定の母語話者、及び大学で築いた連帯感を抱く友人・日本語学習仲間という「他者」の存在、そして、エロディは、日本語に限らず、英語や中国語という自らが保有する「複数言語」である。もちろん、自身の「軸」以外の要素においても、「学習と人生のつながり」と関係しないというわけではなく、影響を受ける一部となっている。例えば、ジュリアンの軸である「他者」を採り上げると、マキシムは、コンピューターを専門とする学業を辞めるきっかけとなった家族、日本での短期就職を世話してくれた日本語母語話者教師、その就業経験のなかで出会った日本語母語話者や日本学科の日本語母語話者、日本学科のクラスメイトなど、多くの「他者」との交流を経験している。また、エロディも、フランスや日本の日本語母語話者教師、日仏国際家族や多様な場面で出会った多様な国籍の友人たち、日本学科・中国学科のクラスメイトという「他者」との関わりを経験している。

上述したような3名の「学習と人生のつながりの軸」は、興味・関心を示す①の段階では現れていない。それぞれの②から③への段階の動きのなかにおいて、「日本語」が、マキシムは生活、ジュリアンは他者、そしてエロディは表現・コミュニケーションと他の言語というような「軸」と関わっていく様子が現れてくる。まず、マキシムの事例をみると、日本語学習と日本語学習以外の学習対象（すでに生活と一体化している学習対象）とのつながりは、

授業内だけではなく、「生活」という授業内外・大学内外の空間的な営みのなかで紡ぎ出されていた。そして、ジュリアンの事例をみると、対人的日本語学習環境を構築するという日本語学習経験により、自己の意義と他者の意味づけを見だし、その他者の存在が、人生における日本語学習の継続という時間的な動機づけを生み出していた。また、エロディの事例をみると、言語学習環境の構築・体験を通して、自身が時間的に蓄えられてきた複数言語が、表現・コミュニケーションのなかで連繋し、複合的に運用されるかたちとして培われていた。つまり、「日本語」を学ぶというその学びのなかにいることで、それぞれの日本語専攻学生に特有の「学習と人生のつながりの軸」が形成されていたのである。さらに、学生それぞれの「学習と人生のつながりの軸」は、学生の日本語学習・使用の経験に対し、時間的・空間的に、豊かな拡がりをもたらす役割をもっていた。

## 第6章：「移動」と日本語学習（修了生・中退及び転科者への質問紙・インタビュー調査）

### 6-1 本章の位置づけ

本章では、日本語学習に関わる移動性をより詳細に記述するため、日本語専攻学生の範囲を修了生・中退及び転科者に広げ、「移動」と日本語学習に関する調査を行う。具体的には、修了生・中退及び転科者 3 名に対する質問紙調査及びインタビュー調査を通して、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を追う。さらに、どのような変容のプロセスを経て、それら二つの視点における「移動」が統合されているのかを追究する。そして、大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性を考察する。

### 6-2 分析の問い

本章では、過去にフランスの国立大学日本学科に在籍していた修了生・中退及び転科者への質問紙及び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) 大学時代の学習・生活をどのように経験していたか。
- (b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」にどのようなつながりを実感しているか。
- (c) 大学という学習環境における日本語学習のあり方に関し、どのように考えてきたか。

### 6-3 分析資料

本章の分析対象は、修了生・中退及び転科者に対し、2012 年から 2013 年にかけて行われた質問紙調査（表 6-1）による「大学時代の学習・生活全般、大学での学習と現在の生活のつながり」、及びインタビュー調査による「大学時代の学習・生活経験の意味づけ、学習・生活経験と現在の私とのつながりの実感」に関する 2 回の聞き取り調査のトランスクリプトである。なお、2 回の調査内容を補足するため、詳細な確認は随時、また事実及び内容についての確認は各協力者に対して数度ずつ行っている。

まず、質問紙調査では、大学時代の学習及び生活全般、大学で学んだことと現在の生活のつながり、在籍していた大学の日本学科における教育に対する意見に関し、回答を収集した。質問紙調査の質問項目は、次のとおりである。

表 6-1 質問紙調査の質問項目

### I. 大学生活

- 1) 全ての授業のなかで、一番熱心に学んだ授業は何か。
- 2) 1) の授業はどのような授業であったか。なぜ熱心に学んだと思うか。
- 3) 大学生活で一番熱心に取り組んだことは何か。(授業以外のこと／どのようなことでも記述可能)
- 4) 大学生活を通して、一番身についたと考えられることは何か。
- 5) 授業のなかで面白くなくて、よく覚えている授業があるか。その授業はどのような授業だったか。

### II. 大学で学んだことと現在の生活のつながり

- 6) 大学で勉強したことは、現在の生活に役立っているか。(どのようなときに役立っているか／役立っていないのは、どうしてか。)
- 7) 今の生活のなかで、大学の授業で学んだことを思い出すことがあるか。あるとすれば、どのようなとき、どのようなことを思い出すか。
- 8) (勉強だけではなく) 大学生活全体を通して、得たこと、学んだことはあるか。それはどのようなことか。

### III. 所属していた大学日本学科の教育

- 9) 「日本」に関する知識の教育と「日本語」に関する知識の教育では、どちらに重点をおいたほうがいいと思うか。また、それはなぜか。
- 10) 日本語に関する「知識の教育」と日本語を「運用する場を提供する教育」では、どちらに重点をおいたほうがいいと思うか。また、それはなぜか。
- 11) 所属していた大学の日本学科の教育をよりよくするために、教育の内容・方法をどのように改善していけばいいと思うか。
- 12) 現在、所属していた大学で学ぶ後輩に、大学生活や学習に関するアドバイス。

次に、各協力者の質問紙調査の結果を手掛かりにしながら、インタビュー調査を行った。インタビューは、大学時代の学習・生活の経験、その経験と現在の「生活」とのつながりの実感、及び大学という学習環境における日本語学習のあり方に関する考えを中心に設定された質問に基づき、主に調査協力者の母語であるフランス語により、インターネットを介して実施された。なお、質問内容及びトランスクリプトの翻訳は筆者が行い、翻訳においては、原文の意にできるだけ忠実に訳した。

#### 6-4 調査協力者

本調査は、まず、質問紙調査を9名の修了生・中退及び転科者に協力を依頼した。そのなかから回答箇所全欄に記入があった6名に対して、インタビュー調査を実施した。本章では、6名のなかから、修了生のシ ril 及びサラ、中退及び転科者のギヨムの3名<sup>16</sup>を取り上げる。

表 6-2 調査協力者

氏名	年齢 性別	日本学科 在籍期間	修了生 中退・ 転科者	1回目： 質問紙調査	2回目： インタビュー 調査	3回目： 事実確認・ 補足インタビ ュー調査
	日本滞在歴					
1) シ ril	20代, 男性	3年間	修了生	2012年 11月5日	2013年 2月3日	2015年 2月7日
	なし					
2) ギヨム	30代, 男性	1年間半 留年1回 (1年次)	中退・転 科者	2012年 10月4日	2013年 2月6日	2014年 6月25日 27日
	中退後, 約2 年間 (留学・ ワーキング ホリデー)					
3) サラ	20代, 女性	4年間 留年1回 (3年次)	修了生	2012年 11月9日	2013年 2月13日	2015年 5月26日
	幼少期より 短期4回					

協力者は3名とも、日本学科が育成の目標とする同日本学科の修士課程には進学しておらず、異なる専門の修士課程への進学、自らの選択による留年、中退や転科をした学生である。日本語学習に限らず、どのような専門分野においても、卒業後に、大学で習得した専門的な知識や能力を職業に直結させられるわけではなく、また、関連する職に就けるとは限らない。つまり、学士課程修了後の専門として、学士課程とは異なる専門を選択することは珍しいことではない。3名を本論の対象とした理由に、彼/彼女らが他の多くの学生と同様に自身の道において苦慮した修了生、中退及び転科者であるという点が挙げられる。そこから、他の学生と共通する「移動」の経験及び意味づけがみえてくると推測された。また、協力者一人

<sup>16</sup> 名前は、本人の希望及び了承により実名である。

ひとりにおいても、以下のような着目すべき点があり、インタビュー調査まで実施した6名のなかでも、水平的視点及び垂直的視点が統合される変容のプロセスが顕著に現れると推察された。

まず、シリルは、彼が最終学年（3年次）の時に筆者が1年間、フランスの国立大学日本学科で担当した学生である。進級及び修了が非常に困難である学士課程日本学科において、留年、中退や転科することなく学士課程を修了した日本語専攻の学生の一人である。在籍当時、日本語の読解力は高かったものの、それらの力と比べると聴解力や口頭表現力に乏しく、筆者とはほぼフランス語のみでやりとりが行われていた。学士課程修了後、シリルは修士課程に進学したが、同日本学科の修士課程ではなく、自らの専門を日本からアジアに広げ、応用外国語コースの国際関係・国際協力を専門とする国立大学人文社会科学学科（アジア）の修士課程に進学した。そして、修士課程修了後は、アジア方面での職業経験を求め、シンガポールで就職した。シリルは、日本学科のいずれの科目においても、授業態度は堅実かつ真面目で、教師からの指示や助言を忠実に遂行していた。また、課題もその意図を十分に理解し、日本学科の教師が望むような成果をあげられる学生であった。彼を含む数名のグループに対しては、教師からの評判は大変よく、いわゆる日本学科の教師が認める学生とみえた。彼はいずれの教師とも親密な人間関係は築いておらず、純粹にその真面目さゆえに、教師からの評判が大変高い学生であった。筆者はシリルと3年次に進級したばかりの頃に出会ったが、日本学科の教師は、彼のような学生のいるグループに対して同学科の修士課程への進級を薦めていた。シリルは順調に進級し、優秀な成績で修了したが、教師からの熱心な薦めや日本学科の意図に反し、異なる専門分野の修士課程を選択し、彼独自の人生の道りをつくるに至っている。シリルは、日本学科の少ない進級枠を勝ち取り、順調に進級できたという意味で、いわゆる「成功者」として位置づけられる。しかし、成功したはずの専門科目とはあえて異なる選択をしたシリルを追究することにより、「順調に進級すること＝成功」という枠組みに対する疑問が明らかになるのではないかということが、シリルを本論の対象とする要因となった。

ギヨムは、彼が2007-2008年に日本に留学していた時期に、都内私立大学留学生別科で筆者が1学期間、担当した学生である。ギヨムは、フランスの地方の国立大学において歴史学科の学士号を取得後、歴史学と日本語を組み合わせ、将来、日本史に係る修士課程に進学することを目標とし、本研究のフィールドとする国立大学の日本学科に入学した。その後、日本学科を1年半で退学し、修士課程及び別科への転校や転科を繰り返した。日本留学後

は、フランスの南東部に位置する国立大学の政治学科修士課程へ進学し、「日本のハラスメント」を研究テーマとして、学業及び研究に取り組んだ。修士課程修了後は、さらに研究を継続するため、博士後期課程への進学をめざしていたが実現しなかった。その後、国家公務員（約 90 倍の外務省）試験にも挑戦したが不合格となり、その代わりに、司書となる資格を取得し、2015 年度からフランス・パリにある大学の図書館に司書として就職し、現在も働いている。ギヨムは、彼の留学中の授業参加の態度から、彼自身の確固たる学習観が現れていたことが印象に残る学生であった。授業に絶対に出席しなければいけないという固定観念はもっておらず、日本語授業以外に価値があると自身が判断する事柄には、隠すことなく優先することが度々あった。また、自身が選択し決断することが重要であり、成績や特に他者からの評価に対して影響を受けないという姿勢をもっていた。それは、人間関係の構築においても同様であった。彼は、「他者とは異なる自分」という自身の存在意義を認識し、他者や将来について達観しながら歩んでいることを自負している様子が窺えた。ギヨムは、調査協力者のなかでも、日本学科に在籍時からの年月が最も経過しており、より長期的な垂直的視点から、日本語学習に関わる「移動」の軌跡が捉えられるのではないかと想定された。彼は、他の多くの学生と異なり、日本語と将来像との関係を意識した上で、日本学科に入学し、日本語学習を開始した。その後、留年を経て進級、さらに日本学科を退学するという進路を採るに至っている。このような多様な学歴をもつギヨムを、日本学科以降の日本語学習の継続を含め追究することにより、日本語という「ことば」の意義がより濃く現れるのではないかということが、ギヨムを本論の対象とする要因となった。

サラは、彼女が最終学年（3 年次）の時に、筆者が 2 年間、担当した学生であり、日本人の父とフランス人の母という日仏国際家族、そして両親が音楽家というルーツをもつ修了生である。幼少期より、父親や日本在住の父親の親族との日本語でのやりとりや平仮名の習得を行っており、日本や日本語を自身の文化や教育の一部として位置づけていたが、自身の感覚におけるアジアとヨーロッパの大きな隔たりを友人に理解してもらえないことを感じていた。日仏国際家族で育ったとはいえ、サラは、母親の母語であるフランス語を第一言語として用いていた。この背景には、大学生になるまで主にフランスに居住していたことに加え、両親の離婚や再婚により父親と離れて暮らしていたという事情があった。

そのため、日本人の父から学んだ日本語に習熟するために、大学における学士課程の主専攻として日本学科を選んだ。彼女は、最終学年の 3 年次に修了後の道を意識し始め、進級や修了に執心する学生が多いなかで、自ら留年による熟慮の期間を設け、進むべき方向性を音

楽という専門に定めた。両親が音楽家であったことから、サラ自身も音楽の世界に精通しており、大学時代からインディーズバンドを組み、ボーカルやギターとして、ライブの開催やCD制作を行うなど、本格的に活動していた。学士課程の修了後は、かねてより希望していた音楽院のエレクトリックギター科 (CEM ; Certificat d'études musicales) へ進学した。そして、音楽研究の国家資格 (DEM ; Diplôme d'études musicales) の取得をめざし、同音楽院におけるDEMコースの入学試験に挑戦し合格した。その後、DEMコースにおいて、音楽活動及び勉学に取り組み、2017年に修了した。サラは、自身の道において苦慮した修了生という他の学生との共通点がある一方で、他の学生と異なる点もある。彼女は日仏国際家族環境を背景にもつため、日本語学習の開始における時期や環境が他の学生とは異なり、競争を経て進級を勝ち取らなければいけないという状況にはなかった。加えて、彼女自身が採った留年という選択から、彼女には大学時代及び大学という学習環境において、進級や修了で表される可否では判断できない意味があると推測された。さらに、日仏国際家族環境を背景にもち、すでに日本・日本語という文化は自身のなかに存在するサラにとって、日本学科への入学を未知なる日本・日本語という文化への始動と捉えている他の多くの学生とともに、大学時代及び大学という学習環境を経験したことはどのような意味があったのかということも、サラを本論の対象とする要因となった。

## 6-5 分析手順

本節では、修了生・中退及び転科者が、現在の人生において、過去の日本語学習経験をどのように意味づけているかを記述することを試みる。先述したように、学習とは、生涯にわたり学校教育内外において統合される営みである。したがって、本論の調査協力者である3名の現在と過去がどのように連繫しているのかを明らかにするため、垂直的視点 (時間) と水平的視点 (空間) の移動性という観点から分析を行う。

分析においては、1-4-2 で詳述したように、第4章の「ポートフォリオ」分析と同様の方法である SCAT (大谷, 2011) を援用した。また、分析手順は、以下のとおりである。まず、聞き取り調査のトランスクリプトを、6-2 で示した (a) (b) (c) の問いの項目に分ける。さらに、分割した各トランスクリプトを内容が転換する箇所でセグメント化し、以下の図 6-1 のように、Excel のセルに入れる。続いて、各セグメントを下記の〈1〉から〈4〉までのコーディングにより概念化し、データの「脱文脈化 (decontextualization)」を行う。次に、〈5〉の段階で、ストーリーラインを紡ぎ合わせることにより、「再文脈化

(recontextualization)」を行う。〈5〉で得られたストーリーラインに即し、理論（本データからいえること）記述を行う。

- 〈1〉 テキスト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〉までを考察し、それらを総括する新たな構成概念を付す。
- 〈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。

	A	B	C	D	E	F
1	どのようなつながりを実感しているか。	どのように大学生活を送り、意味づけしていたか。				
2	どのようなつながりを実感しているか。	〈1〉テキスト中の 注目すべき語句	〈2〉テキスト中の 語句の言い換え	〈3〉左を説明するような テキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を 考慮して)	〈5〉疑問・ 課題
3	I. 大学生活についてお答えください。 問1: 全ての授業の中で、一番熱心に学んだ授業は何ですか。					
4	もちろん、口頭理解・表現の授業である。私たちが、より理論的な他の授業の時に学んだことを、文化に近づきながら、実際に実行に移す機会を持つのが、この授業においてである。	口頭理解・表現、より理論的な他の授業、学んだこと、文化に近づき、実際に、実行に移す機会、持つ	口頭(理解・表現)、他の理論的授業、学習したこと、文化への接近、現実的、実践の機会、獲得	知識の実践化	言語知識の実践使用	
5	「文化に近づきながら」とは、具体的に何を学んだことか					
6	私は、言語を通じた文化の経験をするという意味で用いている。つまり、話すというやり方のおかげで、どのように他の文化が世界を見て、感じ取るのかわかるということである。	言語を通じた文化の経験、話すというやり方、おかげ、他の文化、世界を見て、感じ取る、わかる	言語による文化経験、対話による方法、貢献、自身以外の文化、世の中、感知する、理解する	言語的対話論	日本語による認識の経験	サピア=ウォーフの仮説
7	言語の授業において、初めは、目的[希望]にかなうだろうと考えながら、フランス語から日本語に単に翻訳をする傾向にあるが、理解と表現の授業は、正に私たちが、この言葉乗り越えるのに役立つ。	言語の授業、初め、目的[希望]にかなう、単に、翻訳をする、理解と表現の授業、まさに、乗り越える、役立つ	日本語授業、到達目標、学習開始時、専ら、翻訳、口頭理解・表現の授業内、確かに、打開する、効果的	外国語学習観の転換	翻訳段階の克服	
	問2: 問1に書いた授業はどんな授業でしたか。なぜ熱心に学んだと思いますか。					

図 6-1 SCAT によるコーディング

続く 6-6, 6-7, 6-8 では、6-2 で示した (a) (b) (c) の観点で、質問紙調査の回答記述及びインタビュー調査のトランスクリプトの記述を分析した結果として得られた、3名のストーリーラインを記述する。なお、ストーリーラインにおける「」は、6-5 で述べた分析手順〈4〉において筆者が付した構成概念である。それらの構成概念にあたるテキスト（トランスクリプトの記述内容）を、各ストーリーラインの下に挙げる。そして、各事例で明らかになった大学時代の学習・生活の経験、その経験と現在の「生活」とのつながりの実感、及び大学という学習環境における日本語学習のあり方を整理し、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の「移動」に関し、記述する。

## 6-6 事例 1：シ ril の日本語学習と人生がつながるプロセス

### 6-6-1 シ ril の日本語学習に関わる経歴

時期	期間	滞在国	状況
学士課程	2007-2010 年	フランス	国立大学日本学科 LLCE (学士号)
修士課程	2010-2012 年		国立大学人文社会科学学科—アジア 応用外国語コース 国際関係・国際協力 (修士号)
調査協力時	2012-2013 年	シンガポール	求職中 (行政マーケティング部門)
現在	2018 年		就業中 (販売マーケティングマネージャー)

### 6-6-2 大学時代の学習・生活経験 (ストーリーライン 1)

シ ril が大学時代に最も熱心に学んだ授業は、日本語の口頭理解表現の授業であり、「言語知識の実際使用」を行うことにより、「日本語による認識を経験」していた。そして、その経験を積み重ねることにより、「第二言語不安を克服」していた。反対に、同じ手順が繰り返される「反復的な授業」や新しいことが学べない「非創造的な授業」を否定的に評価していた。また、大学生活で最も熱心に取り組んだのは、大学の授業であった。授業参加の動機づけとなっていたのは、授業には参加するものであるという「義務感」と学びたいことを自分で選択しているという「自己決定感」である。同時に、学生生活は大学で最後であるという「切迫感」も動機づけとなっていた。シ ril は、大学とは、大学生活全般をとおし「全人的な成長を果たす場」であるという大学観をもっていた。その一方で、大学における「学習経験と職業の関連性」を重視していた。

表 6-3 シ ril のストーリーライン 1

<4>テーマ・構成概念	テキスト <sup>17</sup>
言語知識の実際使用	〔全ての授業のなかで、一番熱心に学んだ授業は〕もちろん、口頭理解・表現の授業です。私たちが、より理論的な他の授業の時に学んだことを、 <u>文化に近づきながら</u> 、実際に実行に移す機会をもてるのが、この授業においてです。

<sup>17</sup> 以下、本章の 3 名のストーリーラインの記号：[] 筆者による補足の箇所、「」 () \_\_\_\_\_ は協力者自身が付した強調箇所。

日本語による認識を経験	〔「文化に近づきながら」というのは〕言語を通じた文化の経験をするという意味です。つまり、話すことで、他の文化がどのように世界を見て、感じ取るのかがわかるようになるということです。
第二言語不安を克服	私たち学生は、この〔口頭理解・表現の〕授業において、共有し、恥ずかしさをもたずに、日本語で話すことが出来ました。その雰囲気は、言語学習において大変良く、勉強に対して、大変熱心なものであると同時に、時々大変リラックスしているものでもありました。実践し、上達するためには、恥ずかしさや間違えることへの恐怖を乗り越えないといけないと思います。
反復的な授業	〔面白くなくて、よく覚えている授業は〕〔先生の名前〕先生との文明の授業です。あまり進まず、十分には構成されていないので、 <u>大変混乱した授業</u> でした。また。クラスは、その授業の時には、学生が授業に出ない傾向がありました。  〔その先生との〕毎週火曜日の午前〔の授業〕は、まったく同じ手順だったことを覚えています。私たち学生はずっと座り、先生のアシスタントと『みんなの日本語』を読むだけでした。それは死ぬほど退屈なもので、一ヶ月後には、大教室の人数は、確実に10分の1に減りました。
非創造的な授業	しかし、もっと悪いのは「文化」の授業でした。その先生は30分間、前の週に言ったはずのことを繰り返し、学生はまったく新しいことを学ぶことはありませんでした。だから、すぐにその授業に対して、無関心になってしまいました。
義務感と自己決定感	〔【授業・雰囲気に対して、一番熱心（好んだ）だった理由は何ですか】という質問に対して〕授業：朝に、時々ギリギリに起きてしまったことが主な理由ですが、授業に行くことは義務だと感じていました。しかし、それは多くの授業に魅力を感じていたからです。反対に、第二の理由としては、大学では、学びたいことを選択できます。私は日本語を選び、そして、私はこの言語学習が大変好きでした。
切迫感	雰囲気：学生生活の最後ということ、それを私たち学生は知っていて、活用するためです。

全人的な成長を果たす場	<p>大学生活は、<u>成長すること</u>、そして<u>大人の世界の準備</u>をすることができます。</p> <p>もちろん、私たちは、そこで、<u>後々の職業的生活において役立つような実際的なこと</u>を学びますが、人としても成長します。</p> <p>人、授業、場所、出来事、出会い・・・それらの全てが、私たちに、精神を開き、より大人となるように導いたと思います。</p>
学習経験と職業の関連性	<p>日本語の学士課程の後、私は少し見失ってしまいました。現実的に、就職口は無く、学士課程の証書は必ずしも認められませんでした。楽しむためだけに3年間を過ごしたように感じられました。</p> <p>今、私はシンガポールで、ビジネスの中心で働いています。そして、私の日本語は、特に履歴書において、役に立っています。</p>

#### 6-6-3 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり（ストーリーライン2）

シрилは、大学において学習した日本語を「人生を形成する一要素」と意味づけている。だが、大学では「明確な将来像が描けない大学教育」を受けたと考えている。そのため、大学に「明確な将来像が描ける大学教育」を期待している。現在、シрилは、就職をめぐる一連の活動をとおり、大学での学業と職業のつながりを実感している。具体的には、「アジア地域での就職を希望」し、シンガポールで就職活動を行うなかでアジア地域での就職における「日本語学習歴の有用性」を実感している。その一方で、自身の日本語を「未習熟な日本語」であり、「使用に耐えない日本語」とであると評価している。大学生活全体に関しては、「大人の基準を学ぶ場」（他者との協働、自立、長期的展望をもつことを学ぶ場）であったと意味づけている。

表 6-4 シрилのストーリーライン2

<4>テーマ・構成概念	テキスト
人生を形成する一要素	<p>私にとっては、日本語という学業を人生から分けることは出来ませんでした。なぜなら、最終的にそれを通して、自分自身を定義したからです。だから、言うならば、私の一部分です。</p>
明確な将来像が描けない大学教育	<p>私は、将来において、日本語を使えることを願っていて、そこに達するように最善を尽くしました。しかし、時々、かなり難しいことだと思いました。そし</p>

	て、学士課程の最終学年には、私たちは就職口に関して、多くことを自問しました。
アジア地域での就職を希望	アジア太平洋における国際関係と専門国際協力の修士課程に進学したことにより、私の職業的人生は、世界のこの地域に向かいました。シンガポールでの研修の実現とシンガポールという国を愛したことにより、私はこの国に今後数年間滞在することを決めました。
日本語学習歴の有用性	面接官が、面接のときに私の履歴書を見て、日本語を話せることを知ると、彼らは多くの場合驚きます。そして、日本語を話せるということは、私の求職の応募にあたり、相手からの信頼を受けます。シンガポールでは、日本との経済関係は大変密接なので、日本語を話せることは、さらに有利な点となります。
未習熟な日本語	私がたったひとつ後悔することと言えば、修士課程の時には、私の日本語を深められなかったことです。なぜなら、正直言って、日本語は易しい言語ではなく、勉強をしなければ、すぐに忘れてしまうからです。
使用に耐えない日本語	〔【日本語を用い、仕事をするを希望するか】という質問に対して〕はい、もしできれば。私は、それほど、積極的に仕事で日本語を使いたいわけではありません。もし、日本語で、一対一で話さなくてはいけない場面避けられるのであれば、避けたいです。私の日本語はあまりにも力がありません。
大人の基準を学ぶ場(他者との協働、自立、長期的展望をもつことを学ぶ場)	〔【大学生生活全体を通して、得たこと・学んだことはありますか】という質問に対して〕あります。 <u>日常生活において分かりやすいことを学びました</u> 。そして、様々な経験を通して、 <u>大人になることを学びました</u> 。 〔「日常生活において分かりやすいこと」とは〕様々な領域の人々と共有すること、自立心の強い人になること、試験よりも遠くを観ることを学ぶことです。 〔【「大人になること」とは、何ができることか？前と後では、何が違うか？】という質問に対して〕とてもいい質問です。私は、自分を大人だとは思っていません。どちらにしても、私は今の私自身を大人の状態だと思いません。そして、今、自分のなかで、この質問に答えられるような十分な内省のための距離をもっているとは思えません。

#### 6-6-4 大学という学習環境における日本語学習のあり方（ストーリーライン3）

大学時代、シ ril は、日本語学習に関しては、「教室依存的傾向」があった。その一方で、

日本に関する学習に関しては、「学習リソースへの主体的アクセス」を行っていた。現在、シリルは、言語習得に関し、「言語知識と言語運用に相補性」（言語知識は運用されることにより定着するとともに、言語運用を通して新たな言語知識が得られるという関係性）があると考えている。ところが、大学時代は、言語運用の機会が不足していた。そのため、現在では、「言語運用の機会」を重視するとともに、日本語学習において、「言語知識の獲得と言語運用の継続的なサイクル」が重要であると考えている。

表 6-5 シリルのストーリーライン3

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
教室依存的傾向	〔【「日本」に関する知識の教育と「日本語」に関する知識の教育とどちらに重点をおいたほうがいいのか】という質問に対して〕「日本語」に関する知識の教育です。日本についてさらに学ぶことは、私たち自身でできることです。独学で日本語を学ぶことは、より難しいと思います。
学習リソースへの主体的アクセス	私は、2年次に、日本に関するシンポジウムに参加しました。また、フランスで勉強している日本人と親しくなりました。
言語知識と言語運用に相補性	〔【日本語に関する「知識の教育」と日本語を「運用する場を提供する教育」のどちらに重点をおいたほうがいいのか】という質問に対して〕日本語を「運用する場を提供する教育」です。知識は、運用をしなければ、たちまちのうちに失ってしまいます。そして知識は運用することによって、生じうると思います。
言語運用の機会	〔【教育の内容・方法をどう改善していけばいいか】という質問に対して〕運用をする時間、そして、筆記と講読の時間も増やすことが必要です。決定的に（「運用・筆記・講読」の時間が十分ではありませんでした）。最終的に、私たち学生は試験のために漢字を学び、そのような勉強法のせいで、一週間後には何も思い出すことはありませんでした。先生は私達に「そうですね、でも、規則正しく実践しなければいけません！」と言いましたが、問題は、実践するための機会がなかったことです。学ぶために学んでいたのだから、忘れてしまうのは当然だと思います。

言語知識の獲得と言語運用の継続的なサイクル	日本語学習のためには、学業〔学士課程〕を粘り強く続けること、そしてその後最大限に運用することが必要だと思います。なぜなら、言語学習は終わりの無い労苦だからです。
-----------------------	--

### 6-6-5 シリルの「移動」

#### (1) シリルの垂直的視点（時間）

シリルの垂直的視点においては、大学生活の時期から就職をめぐる一連の活動の時期へと結びついている。「場」としての大学は、大学時代において、日本語の授業参加の動機づけとして示された「義務感」「自己決定感」「切迫感」をもとに、まず、「全人的な成長を果たす場」という意味づけが形成される。そして、この「全人的な成長を果たす場」という意味づけに、シリルの現在の「私」とつながることにより、「大人の基準を学ぶ場」という意味づけが加わっている。また、「明確な将来像が描けない大学教育」を受けた経験により、大学に「明確な将来像が描ける大学教育」を期待するようになる。そして、修士課程では、国立大学人文社会科学学科の応用外国語コースを選択し、国際関係・国際協力（アジア）を学ぶに至る。そして、就職活動においては、アジア地域での就職という明確な将来像を描いている。

#### (2) シリルの水平的視点（空間）

シリルの水平的視点においては、大学における日本語学習環境、大学という環境の外、職業社会<sup>18)</sup>が交錯している。大学時代は、大学及び大学の日本語の授業中心の環境を重視している。その後、将来像が絡むことにより、大学という環境の外へと意識が向くようになる。さらに、就職をめぐる一連の活動に関わるようになり、シリルの意識の幅は、大学における日本語学習環境から職業社会へと広がっていく。また、大学における日本語学習環境から職業社会への広がりにより、大学において学習した日本語＝「人生を形成する一要素」という意味づけを軸とし、学習経験と職業を関連づけ、現在の「私」としての日本語という言語・日本語学習の意味を改めて問い直している。

<sup>18)</sup> 山村（1989, p.8）は、家族と社会化研究において、家族—学校—職業社会という三項関係を示している。本論においては、職業社会を、上記三項の関係における環境として指す意味で使用する。

### (3) シリルの垂直的視点と水平的視点の統合

分析の結果、シリルが大学における日本語学習環境から職業社会への「移動」を垂直的視点と水平的視点から経験していたことが明らかになった。大学で外国語としての日本語を主専攻として選択し、留年、中退や転科をすることなく学士課程の学業に専念したシリルは、自らの「移動」を〔大学生生活の時期→就職をめぐる一連の活動の時期〕における垂直的（時間）視点と〔大学における日本語学習環境・大学という環境の外・職業社会〕における水平的視点（空間）を統合することにより、意味づけていた。具体的には、次のような変容のプロセス（①→⑥）を経て、統合されていた。

- ① 大学の日本語授業参加を通して、主体性・自身の人生に対する責任感の感覚を学ぶ。
- ② 大学での日本語学習経験と職業が関連することの重要性を意識する。
- ③ 大学での日本語学習経験と自身の将来像の関連性を考える。
- ④ 職業社会における明確な将来像を描く。
- ⑤ 職業社会への接触を通して、日本語運用能力を自己評価する。
- ⑥ 大学での日本語学習経験と職業社会での自身の関連性を捉える。

#### 6-6-6 シリルの「移動」の経験、及び「移動」の意味づけ

シリルにとって、日本語学習とは、全人的な成長を促進する営みであると同時に、現在の立ち位置と今後の方向性に関する葛藤を引き起こす営みでもあった。シリルは、水平的視点（空間）が、大学における日本語学習環境、大学という環境の外、職業社会へと拡がり、日本語学習環境と職業社会との狭間において「移動」をくり返すようになった。そして、その「移動」のなかで、日本語という言語及び日本語学習の意味を問い続けていた。

シリルは、大学の学士課程規定の3年間で、課程修了に至った学生である上、日本語学科の学士課程の学業との同一の専門分野ではないものの、多少なりとも連繋する専門分野の修士課程へ進学した学生である。さらに、その修士課程に関連する職業を得ている。このような学歴及び経歴を追うと、一見、日本語学習者としての優秀さ、また、学業や職業に対する姿勢としての堅実性かつ自律性の高さが窺える。しかし、シリルの「移動」においては、修了という成功や順調な人生の歩みとは相反し、強い葛藤が現れている。シリルにとって、垂直的（時間）視点としての〔大学生生活の時期〕から〔就職をめぐる一連の活動の時期〕、そして、水平的視点（空間）としての〔大学における日本語学習環境〕から〔職業社会〕へ

と広がる、その狭間は、自身の学びがどのような意味をもつのかに対して問うことが求められる、逃げることのできない、同時にあきらめることのできない苦難の時期であり空間であった。

シリルの日本語学習は、日本語学習環境と職業社会の「移動」と共振していた。シリルは、3年次以降に生じた「移動」のなかで、大学で提供される日本語・日本語学習に意味がないことに気づかされ、自身が認めうる日本語・日本語学習に意味を見いだすことに執心した。そのように執心していたのは、自身の意欲をもとに選択した日本語と、情熱をもち、取り組んできた日本語学習だからこそである。シリルは、大学において、比較的身近な言語である英語や欧州諸国の諸外国語学習ではなく、大学になるまで日本語学習に馴染みのない、また職業社会に繋がりにくい日本語学習をあえて選択し、学士課程の数年間、主専攻として日本語学習と向き合ってきた。しかし、職業社会に繋がりにくいということは、「移動」の経験のなかに入り、経験が積み重ねられてきた3年次になってから初めて、感覚に届くものであった。そして、シリルにとって、日本語の「学習経験と職業の関連性」を見いだすことができないことは、それまでの大学の日本語学習環境における自身の全ての学びに対してさえも、疑念を抱かせるほどの強い影響力となった。シリルの日本語・日本語学習の意味づけは、「移動」とともに揺れ動いていたが、職業社会にたどり着くことで「人生を形成する一要素」となる。

## 6-7 事例2：ギヨムの日本語学習と人生がつながるプロセス

### 6-7-1 ギヨムの日本語学習に関わる経歴

時期	期間	滞在国	状況
学士課程	2002年以前	フランス	他の地方国立大学 歴史学科 学士課程1年次及び2年次（合格）
	2002-2003年		歴史学科 学士課程3年次（合格・学士号） 日本学科 学士課程1年次（留年）
	2003-2004年		歴史学科 修士課程1年次（途中退学） 日本学科 学士課程1年次（合格・進級）
	2004-2005年		日本学科 学士課程2年次 （前期終了時、退学）

日本滞在	2007-2008年	日本	留学（都内私立大学留学生別科）
	2009-2010年		就労（ワーキングホリデービザ）
修士課程	2011-2012年	フランス	国立大学政治学科 修士号取得
調査協力時	2012-2013年		無職，国家公務員（省庁）の試験受験準備中
現在	2016年		司書となる資格取得後，大学図書館勤務のため研修。2015年4月より，パリの大学図書館で勤務

### 6-7-2 大学時代の学習・生活経験（ストーリーライン1）

ギヨムが大学時代に受講した授業のなかで最も熱心に学んだ授業は、日本語の文法の授業であった。ギヨムは、日本語の文法の授業に「安心感」をもって参加していた。また、日本語の文法の授業において、「オーセンティシティ（真正性）」を重視していた。更に、文法の学習に「即索性」を実感する一方、語彙・漢字の学習に関しては、「非即索性」を実感していた。

日本語学習全般に関しては、「学習量志向」があった。また、「言語を規定する文化」を重視するとともに、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」を重視していた。

授業全般に関しては、「コンピテンスに欠ける教師」による「有用性のない授業内容」、「求心性のない授業環境」、及び「授業内容との整合性を欠いた評価」を否定的に評価していた。

ギヨムは、大学を次のように意味づけていた。①「自律的な生活」をとおし、「学習者オートノミーを獲得する場」。②仲間との「切磋琢磨」をとおし、「自身と他者の相補性を学ぶ場」。（仲間との「切磋琢磨」は、「異質な仲間との協働作業」と「同質な仲間との経験の共有」により実現されていた。）また、大学生活を次のように意味づけていた。①「未知の体験」をすることができた。②「多文化共生コミュニティ」への参加をとおし、「人間関係」や「グループダイナミクス」への理解を深めることができた。

表 6-6 ギヨムのストーリーライン1

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
安心感	〔【熱心に学んだ授業について】の問いに対して〕日本語の文法：まず，授業の雰囲気は，皆，大変勤勉に取り組んでいることが伝わってきました。私たち

	<p>は、明確なプログラムや教科書に沿って進んでいる印象をもっていました。だから、私たちは、自分がどこにいて、どこに向かっているのか知っているという印象をもつことができました。</p>
オーセンティシティ（真正性）	<p>〔【日本語の文法の授業をなぜ熱心に学んだか】という問いに対して〕説明は、「実際の運用」の側面では促進しなかったのですが、たいていの場合は明瞭でした。例えば、先生が一般的に授業のテーマについてよく会得しているので、授業では、学生が質問をしたり補足説明を得たりすることが容易でした。これは養成の「中心」で、私たちは、日本語を本当に「行う」という印象をもちました。</p> <p>〔「実際の運用」とは〕経験したことのないコンテキスト、例えば、自身の文章を作成するために、文法の規則を使用することだと思います。また、実際の運用というのは、練習問題に答えるための繰り返しと機械的な方法による規則の使用だけで習得するものではないと思います。なぜなら、文法はまれにクラスのテキストのコンテキストの外で学ばれるからです。</p>
即索性	<p>〔「日本語を本当に『行う』という印象」とは〕文章の作成、日本語を使用し始めた頃の作成においては、文法は直接収まります（はまる、とも言えます）。文法構造は、大体的場合、自分自身で日本語を話すための最初の段階に必要です。加えて、口頭表現の構造、筆記の練習、表現などを見いだすのは、文法からです。このような理由で、学んだことをすぐには使えるという印象を抱いています。</p>
非即索性	<p>他の科目、特に漢字あるいはボキャブラリーの学習は、すぐには適用できません。なぜなら、行えるようになるためには、たくさん学ばなければならないからです（例えば、初めてのテキストを読むため）。</p>
学習量志向	<p>〔「努力なしでは成功は無い」と感じる鍵について〕鍵となる時は試験です。大学では、特に日本学科の学業においては、もし勉強しなければ、合格に達することはできません。反対に、勉強することによって、日本学科の学業は良い成績によって報われます。</p>

	<p>なぜなら、それは、もっている理知的な能力よりも記憶作用の能力によるからです。勉強するものが良い成績を取り、他の人たちは取らないことは、非常に分かりやすいです。</p>
言語を規定する文化	<p>卒業した者は、学士課程の学業の後に言語と文化に関して、知識をもっていることを期待されています。これは、教科書の翻訳、あるいは文法問題の解答を行う能力だけではありません。これらの理由は一般的なものです。ですが、このような知識や能力よりも、私自身の教養（歴史や人類科学の研究、日本人たちとの接触）は、私にとって、より重要なことです。</p> <p>文化に関する知識を会得することは全ての人にとって重要だと思います。ですが、私自身にとっては、経験と関心という視点から、よりさらに重要です。私は言語を実践する知識をもつよりも、特に〔その国の〕人々について知りたいです。</p>
文化的知識と日本語学習・運用の相補性	<p>日本文化の授業（1年次と2年次）は重要でした。なぜなら、言語学習は、コンテキストを知ることが要求されるからです。ある言語の使用は、常に、ある文化において行われます。そして、国についての文化に関する知識は、その国へ旅行する時、仕事をする時、言語の精緻さ（文章構造、語源、言語の歴史などを理解すること）において上達したい時、非常に役に立ちます</p>
コンピテンスに欠ける教師	<p>〔【授業のなかで面白くなくて、よく覚えている授業があるか。その授業はどんな授業だったか】という問いに対して〕はい。特に、1年次と2年次の日本文化の授業です。まず、その授業の先生はその科目の専門家ではまったく無かったからです。私は教える方法に適応できず、形式はとりわけ退屈で、<u>評価の方法も不確かなもので、励ましが不足しているものでした</u>。したがって、その授業は、大変粗悪な授業でした。</p>
有用性のない授業内容	<p>〔1年次と2年次の日本文化の授業における〕テーマは適当に選ばれているように見えました。そして、先生たちの科目とは関係がほとんどないものでした。でも、本当なら、その授業は、言語以上に最も重要な授業の内のひとつだったと思います。（外国の言語と文化は、LLCEに関する分野なので）私たちは、文化の部分は形だけで中身のないものであると思いました。</p>

求心性のない授業環境	日本文化の授業の勉強の雰囲気も、非常に悪いものでした。注意や関心を引き付けるものではまったくなく、授業はただ長く、質問をすることもできませんでした。また、質問をした時には、先生からの確な回答を得ることはできませんでした。
授業内容との整合性を欠いた評価	〔「評価の方法は不確かで励ましが不足しているもの」は〕日本文化の授業の学年末の筆記試験の時に感じました。これは、唯一の評価の時でした。この時、先生は小論文を書くように学生に要求しましたが、問題の意味を理解できませんでした。彼女は授業で扱った設問を用いることができたはずなのに、試験で出した問題はまったく異なるものでした。その上、学生のほとんどは、何が「正確な回答」となりうるのか、また何を学んだのか、分かりませんでした。他にも、文化の授業では、日本語からフランス語への翻訳をする練習がありましたが、その内容は、言語の練習であり、文化の練習ではないと思います。さらに、また別の場合では、最終成績は、教えた教科あるいは「日本文化」について、真に熟慮されたようなものとは、まったく関係のないものでした。
自律的な生活	〔【大学生生活で一番熱心に取り組んだことは何ですか】という問いに対して〕一般生活様式、例えば、授業、空き時間、趣味の組み合わせ、自身の計画の選択力です。
学習者オートノミーを獲得する場	〔大学生生活を通して、一番身についたと考えられることは〕授業に加えて、勉強におけるオートノミー、それに、一般に文化における精神の自由さ・広い理解力が身につきました。また、勉強の現実を学びました。努力なしでは成功はありません。  フランスの大学生生活は、先生たちのコントロールはありません。先生は誰も、学生が授業に来ているか、勉強をしているか、また試験の準備をしているかを確認しません。重要な時は試験のみで、この時、学生は一人です。そして、試験はあまり回数が無く、3ヶ月あるいは6ヶ月おき1回と、間が空いています。また、学生は一人で、定期的に勉強をすることでしか成功することはできません。そして、成功の一番の鍵は、実行するという事を知ることです。したがって、それを達成するために、大変急いで学ばなければなりません。

切磋琢磨	<p>〔大学生活で一番熱心に取り組んだことは〕ある特定の学生たちとの競争心をもつことです。それは、単なる自身の教科の勉強ではない他のことをするため、例えば、勉強そのもの以外に関心をもち、それを他の学生と共有することです。</p> <p>具体的に、「競争心」とは、自分自身で努力するために、グループのメンバーによって励ますという意味です。試験においては、競争があっても、励ましが存在します。例えば、試験の前に、日本語を練習するために、学生たちが互いに質問をし合います。また、励まし合うことによって、たった一人ではできないことができるということもあります。一緒にすることによって、多くのことができるようになります。だから、競争心と、共有するということと、大きな違いはないと思います。</p>
自身と他者の相補性を学ぶ場	私は、多くの問題に対して一人で立ち向かうこと、他者を助けること、また、他者という存在や一般的な社会生活に関して学びました。
異質な仲間との協働作業	私は在学時代に、個人的に、同僚でもあり学生でもあった人たちと、あるアソシエーションをつくろうとしました。授業の教科書を共同で購入するためであったり、文化的な活動の集まりを企画準備するためであったりするものです。他にも、UFR〔学部〕の選挙において立候補するためでもありました。それは失敗に終わってしまいましたが、つくろうとしたことは、非常に良い経験になりました。
同質な仲間との経験の共有	その反面で、日本学科の学生たちの日本文化との接触は、多くの場合、同じようなひとつの経験、例えば、ビデオゲーム、漫画、歴史、ある特定のいくつかの映画や音楽でした。彼らとは、共通の関心をもっていました。
未知の体験	大学生活は、大変開放的なものでもあり、常に様々な文化的イベントがあります。例えば、パーティー、映画の映写、舞台、音楽、スポーツ、団体です。あらゆるところにポスターがあって、常にすることがあります。それによって、様々な知らないことについて始めることができます。また、多くの場合、他にはない経験をすることもできます。
多文化共生コミュニティへの参加	〔【「他者に関して学んだこと」とは】という問いに対して〕大学は、人間固有のコミュニティ〔ヒューマンコミュニティ〕です。それ以前には互いに知り

	合いではなかったのに、ひとつの同じクラスにおいて集まります。それは、異なる性格と多彩な歴史をもつ学生たちのコミュニティです。
人間関係	私は、好きな人たちとの出会い、逆に、まったく好きではない人たちとの出会いにより、男性や女性について多くのことを学びました。先生たちのコミュニティにおいても、同様のことが言えます。
グループダイナミクスへの理解	〔「一般的な社会生活に関して学んだ」ことの例としては〕個人的に、男性のグループと女性のグループがどのように動くのかということ、順調に進むことができることや口論の原因となりうることを、少し深く理解できました。これは、ほとんど社会学の視点だと思えます。そして、社会生活を理解するために大変役に立ちました。

#### 6-7-3 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり（ストーリーライン2）

ギヨムは、大学における学業に関し、歴史や法律の学習は、「生き方への示唆あり」であった一方、日本語の学習は、「生き方への示唆なし」であったと捉えていた。

日本語の学習に関しては、現在の生活のなかで「日本語によるコミュニケーション言語活動」、特に「日本語による受容・やりとり」を行う際、大学時代の学習を通して得られた「日本語に関する基礎知識の有用性」を実感していた。

ギヨムは、大学生活を自身の「認知・行動的自立」が達成された経験として意味づけていた。具体的には、「学習者オートノミー」、「協働的な態度」、「理性的行動」、「情緒的安定」が獲得されたと実感していた。

表 6-7 ギヨムのストーリーライン2

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
生き方への示唆あり	私にとっては、人生を学ぶ時には、日本語学習からよりも、歴史や法律の学習によるところが大きかったです。
生き方への示唆なし	〔【「日本語学習と人生のつながり」を意識化する機会があったか】という問いに対して〕いいえ、ありませんでした。在籍中、日本語学習と私の人生につながりはありませんでした。言語学習は、大変個人的な実践です。各自が自身の経験と性格とともに、この実践に取り組みます。しかし、私は日本語を学ぶ

	<p>ことが誰かの人生を変えるとは思えません。それは、他の活動と同様に、ただの活動に過ぎないと思います。</p>
日本語によるコミュニケーション言語活動	<p>〔【今の生活のなかで、大学の授業で学んだことを思い出すことがあるか。あるとすれば、どんなとき、どんなことを思い出すか】という問いに対して〕あります。特に、日本語を使わなければならない時に思い出します。日本語のあるいくつかの規則、単語、特に文脈は、いつも、大学で学んだ日本語学習の記憶から出てきます。</p>
日本語による受容・やりとり	<p>〔「日本語のあるいくつかの基礎」とは〕音節文字、基礎文法構造、基礎語彙です。これらは、努力をほとんどしなくても得られます。そして、いくつかの漢字の学習には「学ぶことを学ぶ」ための努力はほとんど必要ありません。たとえば、先生から暗記するように決められた場合においてであったとしても、同じです。だから、授業外において、自身での上達はほとんどありません。つまり、何かひとつではなくて、学んだ全てのことによって、日本人の人たち（男性や女性）と、基本的な会話ができるようになりました。</p> <p>日本語の文章と接触する全ての時、あるいは、日本語を話す人と話し合ったり聞いたりする時に、基礎はいつも役に立ちます。</p> <p>〔「日本語を使わなければならない時」とは〕特定の友人たちと、特定のビデオ番組を観たり、インターネットにずっと目を通したり、あるいは日本語で書かれた文章を読もうとしたりする時です。同様に、日本に行く時は、絶えず日本語を使わなければならない時です。</p> <p>〔【これまでどのような時に日本語を使ったか】という問いに対して〕具体的に、日本への2回の滞在と、最近では、何人かの人たちとのコミュニケーションのためです。そして、好奇心から、日本語に関わる情報を集める時、例えば、ニュースのためです。</p>
日本語に関する基礎知識の有用性	<p>〔【大学の日本学科で勉強したことは、現在の生活に役立っているか】という問いに対して〕はい。たとえば、よく運用しないとしても、今、言語の知識は常に役立つものです。特に、大学の学業の時によく学んだ日本語のあるいくつかの基礎は役に立ちます。</p>
認知・行動的自立	<p>〔【大学生生活全体を通して、得たこと・学んだこと】に対する問いに対して〕</p>

	<p>授業以外では、大学の日本学科の時に得た経験によるもので、今日でも役立っていることは、良い授業と悪い授業（おそらく）ということへの理解、また、グループ、あるいは単独での勉強態度、そして学業の計画、学生の問題、解決方法、文化（映画、本など）消費の習慣や人間関係を理解する方法です。</p>
学習者オートノミー	<p>まず、大学の日本学科の後に、より高いレベルの学業を続けました。だから、大学の日本学科で学び始めた勉強・仕事の方法を、毎日実践しました。次に、修士課程の時に、大学で方法論を伝えました。だから、学士課程の学生たちに、私が学んだいくつかのこと、例えば、計画、試験の準備を伝え、広める機会を得ました。</p> <p>単独での勉強態度を身に付けた経験：試験の準備と日々の勉強の時です。私は常に一人で行いました。</p> <p>学業の計画を立てた経験：特定のある状況においてではなく、学期中は、持続が必要です。つまり連続した方法で行います。でも、学年末試験は復習の計画を準備することを必要とします。</p>
協働的な態度	<p>グループでの勉強態度を共有した経験：歴史の選択科目の一環として、共同発表の準備をした時です。言語の授業とは直接的ではありません。それは大変残念でした。</p>
理性的行動	<p>学生に特有の問題に対応した経験：個人的には、多くの行政の問題が発生した時です。記載されない成績、授業や試験の重なり合い〔同じ時間に被ること〕、ダブル履修の問題などがありました。</p>
情緒的安定	<p>これらの各問題〔「グループ、あるいは単独での勉強態度」「学業の計画、学生の問題、解決方法」〕が生じるとき、私は行動し、新しい解決策を見つけようとしてきました。その時は、特に、多くの忍耐と決して苛立たないことが必要でした。</p>

#### 6-7-4 大学という学習環境における日本語学習のあり方（ストーリーライン3）

ギヨムは、現在、「大学での日本語学習と職業の乖離」を実感しており、大学での学業と現在の生活をつなぐのは、「学士号」しかないと考えている。

ギヨムは、大学における教育・学習に関し、次のように考えている。大学とは「複数分野の多様な知識・経験を得る場」である。それを実現するためには、教師から学生への「学習

支援」と「教育内容の実践性」が必要である。また、大学の教師には、学生に対する教育の「全体像の提示」が求められる。さらに、大学においては、「大学での学習と職業の関連性」を意識しながら、「将来を見据えた学習計画」を立てて学習を進めるという「学習者オートノミー」が必要とされる。

ギヨムは、言語習得・学習に関し、次のように考えている。言語習得は、「言語知識と言語運用の相補性」と「実践性」という要素からなる。そのため、言語教育は、「全体論的認識」に基づく「非還元性」をもった営みでなければならない。また、言語教育には、「オーセンティシティ（真正性）」と「言語知識獲得と言語運用機会の相補性」が必要とされる。そして、言語（外国語）教師には、「学習ストラテジーと言語運用の相補性」を意識しながら、「言語運用機会における訂正と促し」を両立することが求められる。

ギヨムは、日本語学習に関し、次のように考えている。日本語学習においては、「学習量志向」に基づく言語知識に関する学習と「日本語を規定する文化」に関する学習が重要である。それは、「言語知識と文化知識の相補性」による。言語知識の学習には「忍耐力」が求められる。文化知識の学習には、「有用性」、「日本語学習の動機づけの維持」、将来にむけての「投資」という意味がある。両学習を統合するためには、「日本語によるやりとり・受容の機会」を獲得する必要がある。

表 6-8 ギヨムのストーリーライン 3

<4>テーマ・構成概念	テキスト
大学での日本語学習と職業の乖離	〔【「ある言語を大変よく知っていたとしても決して十分ではない」と思った出来事、経験はあるか？あるとしたら、どのような経験か？】という問いに対して〕はい、あります。多くの人たちが、言語の修士課程まで進むか、JLPTの高いレベル（2あるいは1）に向かっています。ですが、決して日本語を使って働かないし、そうではなくても、彼らの仕事のために、習った日本語を用いません。なぜなら、単に、日本語をよく知っていても、その後の職業に繋がらないからです。
学士号	大学の日本学科は、一般的に私の生活にあまり影響していません。より役に立つ、他の諸々のことへの一段階でしかありません。役に立つ他のこととは、例えば、他の修士課程です。

<p>複数分野の多様な知識・ 経験を得る場</p>	<p>〔【「開設している選択単位」は本当のチャンスとなったか？大学時代のあなたと、今のあなたにとって、どのような意味があるか】という問いに対して〕はい、完全に意味がありました。学士課程においては、学生たちは18歳から20歳なので、まだ精神的に熟していません。方向性をもっていなくて、将来についての熟考もなく、また「他の場所」で行われている真の知識がありません。できるかぎり豊かで多様な経験をもつことは、必要不可欠です。</p>
<p>学生への学習支援、教育 内容の実践性</p>	<p>〔【なぜ「挫折」することが頻繁にあると思うか】という質問に対して〕この質問は、大変大きいです。そして、私はいくつかの要因しか示すことができません。でも、「挫折」は、次のことと関係づけられると思います。それは、大学の教育システムです。わずかのコントロール、大きな自由、わずかの助けと支援、単独での試験の準備、非常に機械的（文法、漢字）で、理論的（選択科目における小論文）な鍛錬、わずかな方法論です。これらの「挫折」の源は、日本語の学業特有のものではなく、全ての履修コースに特有のものだと思います。</p>
<p>全体像の提示</p>	<p>先生は、履修コースにおける将来の方向性に、複数のチャンスがあることを明確にするべきです。</p> <p>〔【「学んだこと、これから学ぶこと」という明確な概観が頭のなかに無く進むことは、極めて意欲を失わせる」という経験をしたか。どのような経験か】という問いに対して〕はい、あります。それは、ほとんど、いつも当てはまりました。例えば、文法の1課から、音節文字の学習を経て、方向無しに進みます。私たちは、始めに内容や目的などを誰からも説明されることなく、1課、そして2課と学びます。学生は、いつも後驗的に推察しなければいけません。</p> <p>最初の試験に到達し、復習をしなければならない時、それまで方向性が欠如していたことによって、重要なことが何かが分からず、勉強は複雑なものとなります。もし試験が上手くいかなければ、意欲は簡単に失われると思います。</p> <p>大学の日本学科では、私に様々な可能な〔履修コースにおける将来の〕方向性が示されてはいませんでした。ある先生から、新学期に、私たちが得た唯一のメッセージは、「日本語とは異なることをしなさい」というものでした。それ</p>

	<p>が全てです。開講された選択科目は、紹介されることはなく、自分でリストの授業名を見て、知らされるという状態でした。</p>
<p>大学での学習と職業の関連性</p>	<p>〔【在籍していた日本学科の後輩への大学生活や学習に関するアドバイス】としての問いに対して〕将来のプロジェクトを熟考することです。日本語は養成において、あるひとつの要素でしかなりえません。また、専門的なプロジェクトの中心には、ほとんどの場合にならないと思います。だから、可能な他の課程（あるいはダブル課程）を考えるべきです。</p>
<p>将来を見据えた学習計画</p>	<p>私が「将来のプロジェクト」を考えた理由は、日本語だけでは、実現性のある計画ではないからです。私は学士課程2年次の学期末の後に、それを考えました。それが理由で、日本学科を退学しました。そして、アジアの政治科学に進学することに決めました。その際に、日本と日本語の知識がある科目は、重要な手段となりました。</p>
	<p>私が「可能な他の課程（あるいはダブル過程）」を考えた理由は、繰り返しになりますが、日本学科の学士課程は十分な資格ではないからです。私は学士課程1年次、つまり入学と同時に、歴史学科〔修士課程〕のダブル課程を始めました。なぜなら、日本語という実用的な手段と、人間科学に対する私の興味とを合わせたかったからです。そして、同様に、日本を研究テーマにしようと考えていたからです。</p>
	<p>在籍していた日本学科の後輩への大学生活や学習に関するアドバイスとして「将来のプロジェクトを熟考すること」を挙げた理由は、私の経験をみると、誰も彼らに対して、将来を準備するための実用的なアドバイスを示さないし、今日の学生たちは、概して真の計画をもっていないからです。</p>
<p>学習者オートノミー</p>	<p>次に、「挫折」と関係づけられることは、個人的な長所です。例えば、忍耐、企画準備、勉強（仕事）の力、持久力です。ほとんどの人が勉強（仕事）に必要な能力を、自由に使えるものとしてもっていません。</p>
<p>言語知識と言語運用の相補性</p>	<p>〔【日本語に関する「知識の教育」と日本語を「運用する場を提供する教育」では、どちらに重点をおいたほうがいいのか。また、それはどうしてか】という問いに対して〕私は二つとも重要だと思います。日本学科の学生は、より一層、彼ら自身で日本語を話す機会をつくる必要があります。私</p>

	<p>は、大学の日本学科の学生は、働きかけることに長けていないと思います。運用のない知識はありません。もし、学生が一人であることができないとしたら、運用は授業でなされるべきだと思います。</p> <p>「運用のない知識はない」とは、単純です。ある言語の規則、文法、そして語彙を、完全に知ることはできます。もし、同じくらい話すことができなかつたとしても、です。そして、これは、日本に関することにおいても同じです。例えば、日本人の学生たちは、全員英語を学びます。大抵の場合、文法において多くの詳しい点とともに学びますが、英語で簡単な会話を行う能力をもっている者はほとんどいません。これが「運用のない知識である」ということです。私は、何よりもまず、言語は、コミュニケーションの道具だと思います。もしコミュニケーションができなかつたら、言語は大して役に立たないでしょう。</p>
<p>実践性</p>	<p>私が、運用の経験がある人と考えるのは、「正確な規則を完全に知っていたとしても、現実的にはコミュニケーションができない人」ではなく、「常に『不正確に』話すが、理解され、対話相手のことをよく理解する人」のことで。その人は、はるかに優れたレベルをもっていると言えます。</p>
<p>全体論的認識に基づく言語教育</p>	<p>日本語に関する様々な授業が連携されて、それらが最適な状態にならないといけないと思います。例えば、「文法」「オーラル」「ダイアログ」「練習問題」という四つの授業が分割されていることは不自然で、役に立ちません。学生が、まとめて上達できているという印象をもてるのが、本当に必要だと思います。そして、たとえ、別々の先生であっても、特に、1年次と2年次においては、授業が始まる時に、学生はこれから学ぶことについて知らなければならぬと思います。「学んだこと、これから学ぶこと」という明確な概観が頭のなかに無く進むことは、極めて意欲を失わせるのではないかと思います。目的は明示的であるべきです。</p> <p>〔「まとめて上達できているという印象」とは〕まず、先生たちは、他の先生たちがどのようなリズムで行っているのか知らないといけません。次に、科目によって分断せずに、先生たちのまとまりによって教える活動をまとめることが必要です。例えば、ある課において、「先生Aと2時間文法、次に先生Bと2時間練習、さらに先生Cと2時間会話の勉強」というような構成にはしない</p>

	<p>ことです。むしろ、その課を勉強するために、先生 A、先生 B、次に先生 C と、それぞれが、文法のポイント、練習と教科書の勉強に続いて、前回終わったところを、後に続く先生が取り上げるというようにしたらいいと思います。</p>
非還元性	<p>開設している選択単位は、副次的な科目としてではなく、本当のチャンスだとみなされるべきです。</p>
オーセンシシィティ（真正性）	<p>〔【在籍していた大学では、運用と知識の両立はあったと思うか】という問いに対して〕いいえ、そう思いません。私が知っている日本学科は、明らかに、基礎の習得でした。クラスでの運用の機会は、ほとんど無く、ほとんど個人化されていなくて、教科書に沿ったものでした。また、私の知る限りでは、運用のために直接的に企画計画されたことは、何もありませんでした。例えば、日本人学生とフランス人学生との交換奨学金に関する企画などです。</p>
言語知識獲得と言語運用機会の相補性	<p>「運用のない知識はありません。もし、学生が一人であることができないとしたら、運用は授業でなされるべきだ」とはいつでも、そのタスクは大きなグループでは大変難しく、フランスの「学校教育」の状況は表現する意欲をそぐものです。例えば、臆病、恐怖、オーラルに対する関心不足につながります。でも、運用は、言語知識において信頼できる教育とともにしか実現できません。</p>
学習ストラテジーと言語運用の相補性	<p>私が思うことは、基礎の後に、知識を次々と新しいことを追加するよりも、「学ぶことを学ぶ」必要があり、そのためには、先生は運用する機会を与えることが必要だと思います。</p>
言語運用機会における訂正と促し	<p>〔【教育が「言語知識において信頼できる」ものでなければ、運用が実現できないと思うか】という確認に対して〕教育が、教えた言語の訂正だとしたら想像に難くはありませんが、運用を助長することを想像することは大変難しいです。その運用が、実質を伴わない運用であったとしてもです。いずれにしても、理想的には、両方必要です。</p>
学習量志向	<p>〔【在籍していた日本学科の後輩への大学生活や学習に関するアドバイス】としての問いに対して〕まず、開始時から規則的に、たくさん勉強することです。日本語は、勉強しないと何にも到達しません。いくつかのことについては、暗記によって学ばなければならず、選ぶことはできません。日本語は難しいです。</p>

日本語を規定する文化	<p>成績的に優秀な学生たちは、日本で一度は、実際に、非常に悪い経験をします。それは、文化を知ること無く、日本語を学ぶからです。例えば、人間関係や生活スタイルなどにおいてです。</p> <p>大学の日本学科では、日本文化の真の教育はありませんでした、なぜなら、日本学科において、この分野の資格（あるいは意欲）をもっている先生は誰もいなかったからです。先生は本当に並以下でした。</p>
言語知識と文化知識の相補性	<p>〔【「日本」に関する知識の教育と「日本語」に関する知識の教育では、どちらに重点をおいたほうがいいのか】という問いに対して〕二つとも絶対に必要不可欠であり、相補的なものです。</p> <p>まず、日本語という言語を理解するために、つくられる状況を理解する必要があります。例えば漢字です。そして、効果的に使うために、同様に状況を理解する必要があります。例えば、歴史的、経済的、社会的な〔日本の〕状況です。最後に、学生たちの将来の職業のために、学んだことをどのように活用できるのかも知らなければなりません。私は、日本語を大変よく知っていたとしても、それは決して十分ではないと思います。</p>
忍耐力	<p>「挫折」に関係づけられることは、日本語そのもののことです。非常な厳密さ、たくさんの学ぶこと、大変長い文章、目にみえる上達が無いままたくさん学ばないといけない初期の週には、挫折をしやすいです。例えば、単純な文章でさえ読めるようになるためには、非常にたくさんの語彙と漢字を学びます。学生はこれらの全ての理由によって「挫折」に導びかれます。</p>
有用性	<p>文化と文明の授業は、本当に興味深く、有用で、変化に富むものとなるために、根底的に再編されるべきです。科目は歴史だけではなく、授業内容はテキストの翻訳だけではなく、そして授業環境は大教室での講義だけではないほうが良いです。科目や授業内容としては、経済、地理、大衆文化や社会の一部なども加えられるべきです。</p>
日本語学習の動機づけの維持	<p>言語において挫折した場合（それはとても頻繁に起こりますが）、文化の教育は、学生の興味をもち続けることの一助となります。そして、別の方向性を熟考するためにも役に立ちます。</p>

投資	<p>たくさんの努力は、「ソフト・パワー」の成長に向けた日本の事実だと思いません。学生たちは、文化の知識は将来のための真の価値をもつということを、絶対に自覚する必要があります。</p>
	<p>「ソフト・パワー」とは、ある国あるいは国民の力が、古典的あるいは大衆的な文化の承認によって変化するという考えです。最も良い例は、映画、書物、テレビ、長編小説などの側面によるアメリカ文化です。アメリカ文化は、国の力を分かち合いながら、世界中のあらゆるところで受け入れられ、好まれています。中国と韓国は、それぞれ、彼らの「ソフト・パワー」を普及しようとしているところです。日本は、芸術的かつ古来の文学的な文化、また大変豊かな大衆文学とともに、同様に非常に優位に立っていると思います。</p>
	<p>「ソフト・パワー」の使用は、商業を行うため、また売るための特別な機会です。だから、言語と文明を専門とする学生たちのように、翻訳をできたとしたら、雇用の機会を得られます。本当のことを言うと、現在の経済においては、インターネットによって、機械、自動車あるいは古典的価値のある、他の物よりも売る文化的なものはたくさんあります。</p>
	<p>加えて、日本語という言語は仕事を保証するものではありません。おそらく、ひとつの開講された単位において、学生は次なる資格の価値をどのように引き上げようか理解することができると思います。当時履修した歴史の選択科目の単位は、今日でも、常に役に立っています。例えば、公務員の選抜試験の準備のために役に立っています。</p>
日本語によるやりとり・受容の機会	<p>〔【在籍していた日本学科の後輩への大学生活や学習に関するアドバイス】としての問いに対して〕次に、運用の機会の数を増やす試みをすることです。特に、日本人との言語交換です。日本語は教室でのみ使用するものではないはずです。</p> <p>〔【在籍していた日本学科の後輩への大学生活や学習に関するアドバイスとして「運用の機会の数を増やす試み」を挙げた理由、経験例】に関する問いに対して〕私がこのように考える理由は、学生たちは言語の真の運用を見いだすことは、授業中ではないからです。いずれにしても、学士課程の1年次においては、流通していません。私はこの時には、残念ながら運用しておら</p>

	<p>ず、非常にできの悪い結果でした。私が運用するようになったのは、日本に行き、留学生になってからでした。私が知っている最善の方法は、言語の交換（口頭あるいは筆記）です。ですが、日本語での読解による勉強は、同じようにためになると思います。</p>
--	---

### 6-7-5 ギヨムの「移動」

#### (1) ギヨムの垂直的視点（時間）

ギヨムの垂直的視点においては、複数専門分野の移行の時期から統合の時期へと結びついている。日本語学習開始後から、ギヨムは、「将来を見据えた学習計画」を意識し、日本学・日本語学習と他の複数専門分野の学習において「言語知識と言語運用の相補性」を模索していく。まず、大学に入学すると同時に立てられた「将来を見据えた学習計画」をもとに、日本学科と歴史学科で学習を開始する。その後、「大学での学習と職業の関連性」の必要性を意識するようになる。その結果、「大学での日本語学習と職業の乖離」に気づき、日本学科 2 年次途中で退学するという決断をする。ギヨムは、学士課程における日本学科での日本語学習、ダブルコース（歴史学）や日本学科の選択科目（法律）といった複数専門分野において多様な学習を経験したが、将来像として、いずれかの専門において日本・日本語の知識を研究テーマとすることを希求するようになる。日本学科での退学までの学習経験を活かし、さらに二度の日本滞在を通して日本・日本語への知識を深めたギヨムは、最終的に、アジア地域の政治科学に関する学業継続という具体的な将来像を見だし、修士課程における研究を実現している。

#### (2) ギヨムの水平的視点（空間）

ギヨムの水平的視点においては、大学における日本学科の学習環境と他の複数専門分野の学習環境が関連している。ギヨムは、大学という環境から離れる時には「言語を規定する文化」が肝要となると考え、重視していた。そのことから、二つの環境での学習は、日本語の学習は「生き方への示唆なし」、歴史や法律の学習は「示唆あり」と両極端に意味づけられるようになる。また、学習が進むにつれ、日本学科の学習環境に「大学での日本語学習と職業の乖離」を感じるようになったことから、ダブルコース（歴史学）や日本学科の選択科目（法律）といった他の複数専門分野の学習環境が、ギヨムの将来像の構築とより強く関連づけられていく。それにより、他の複数専門分野の学習環境は、ギヨムにとって、日本学科

の学習環境以上の意味をもつようになる。その一方で、二つの学習環境を通して、大学という環境は「自身と他者の相補性を学ぶ場」となり、ギヨムの「認知・行動的自立」が達成された経験を獲得する。

### (3) ギヨムの垂直的視点と水平的視点の統合

分析の結果、ギヨムが次の二つの「移動」を経験していたことが明らかになった。ひとつは、将来を見据えた学習対象の「移動」である。もうひとつは、大学における複数専門分野の学習環境の「移動」である。日本語学習を開始するにあたり、日本史に係る修士課程への進学という明確な目標をもっていたギヨムは、これらの「移動」を〔複数専門分野の移行の時期→統合の時期〕における垂直的視点（時間）と〔大学における日本学科の学習環境・他の複数専門分野の学習環境〕における水平的視点（空間）を統合することにより、意味づけていた。具体的には、次のような変容のプロセス（①→⑥）を経て、統合されていた。

- ① 大学での学業開始にあたり、自身の将来像における学習計画を意識する。
- ② 学習計画に沿い、複数の専門分野において多様な学習を経験する。
- ③ 大学での学習経験を通して、学習経験と職業が関連することの必要性を意識する。
- ④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考え、大学で継続すべき学習経験を取捨選択する。
- ⑤ 複数の専門分野における学習経験を繋ぎ合わせ、明確な将来像を描く。
- ⑥ 大学での学習経験と自身の将来像構築との関連性を捉える。

### 6-7-6 ギヨムの「移動」の経験、及び「移動」の意味づけ

ギヨムにとって、日本語学習とは、自身が描く将来像を実現するために、他の専門分野の補佐的役割を担いうる言語的及び文化的知識を増やすための営みであった。ギヨムは、大学の他の日本語を学習する学生と同様に、異質あるいは同質の仲間との協働や経験の共有をとおり、他者との相互行為のなかで、日本語学習に取り組んでいた。他の多くの学生と異なる点は、ギヨムが日本語学習を開始した時期が、他の専門分野（歴史学）において2年次まで修了し、他大学ではあったが3年次への進級を行う時期にあった点である。大学の学士課程規定の3年間の内の3年目に進級するギヨムは、自身の将来像、及びその将来像における学習計画に対する意識をもち、他の学生の日本語学習を俯瞰する傾向にあった。ギヨム

は、垂直的視点（時間）から複数専門分野の学習経験を取捨選択し、水平的視点（空間）として複数専門分野の学習環境を経験しているが、その「移動」は、自身の将来像の構築を原動力とし、ギヨム自身により、意識的につくり出されているものであった。

ギヨムは、シジルとは反対に、留年や中途退学も経験しており、一見すると、彼の日本語学習は順調ではない。また、日本語学習を、自らが学習を経験した複数の専門分野のなかでも唯一、「生き方の示唆なし」と捉え、人生のつながりを見いだしてはいない。ギヨムは、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性を重視」しているにもかかわらず、大学の日本語学習環境での学習を通じて、道具的言語としての日本語という視点を強めていく。垂直的視点（時間）としての複数専門分野の移行の時期に、自身の将来像の具現化に向け、大学で継続すべきはない経験として日本語学習を放棄している。

このような大学での日本語学習経験において、ギヨム自身の意味づけと、彼の「移動」による意味づけとは、相反する様相が捉えられる。ギヨムは、調査当時においても、放棄した時と同様に、大学での日本語学習は職業と乖離していることを実感するとともに、「学士号」の価値しかないとみなしている。その一方で、日本語学習で得られた言語的及び文化的知識は、垂直的視点（時間）としての複数専門分野の統合の時期において、常に、将来像の実現に欠かせない要素として位置づけられている。歴史学及び政治学の学業、また国家公務員の受験にあたり、いずれの専門分野の活動においても、唯一、常に統合される要素として存在していたのが、日本語学習で得られた言語的及び文化的知識である。つまり、ギヨムは、日本語学習を単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みとして意味づけているわけではない。ギヨムの「移動」から日本語学習を捉え直すと、日本語学習とは、「移動」の原動力となるもう一輪であるといえよう。

## 6-8 事例3：サラの日本語学習と人生がつながるプロセス

### 6-8-1 サラの日本語学習に関わる経歴

時期	期間	滞在国	状況
学士課程	2007-2011年	フランス	国立大学日本学科 LLCE 学士号
日本滞在 (短期)	幼少期	日本	両親の演奏来日時、演奏会に同行
	2007年		両親の演奏来日時、関西在住の父方の親族宅
	2008年		に、約1ヶ月ずつ滞在

	2013年		関西在住の父方の親族宅を中心に、日本旅行を目的とする約1ヶ月の滞在
調査協力時	2011-2013年	フランス	職業：早熟の生徒のための中学における教育補佐 学業：音楽院，音楽研究証明（CEM）コース，エレクトリックギター科
現在	2016年		音楽院，音楽研究国家資格（DEM）コース，ギター・声楽専門の選抜試験受験（合格・在学中）

#### 6-8-2 大学時代の学習・生活経験（ストーリーライン1）

サラは、幼少期に「ルーツのひとつとしての日本語」の習熟という目的をもち、大学における学士課程の主専攻として日本学科を選んだ。サラが大学時代に受講した授業のなかで最も熱心に学んだ授業は、口頭実践と筆記の授業であった。これは、両授業が「日本語による産出」を学習目的としていたからである。

サラは、大学教育全般に関し、「インタラクティブな授業」が適切であり、「一斉授業」は適切ではないと考えていた。言語（日本語）教育に関しては、「言語知識と言語運用の相補性」及び「言語知識と文化知識の相補性」を重視していた。また、文学教育に関しては、「読者による解釈の共有」を重視していた。

サラは、大学生活に関し、「自律的な生活」を送り、「人間関係」を構築するとともに、（授業をとおり）「知的好奇心」を抱くようになった。

表 6-9 サラのストーリーライン1

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
ルーツのひとつとしての日本語	父が日本人だったので、私は、生まれた時からいつも日本語を少し話していました。また、私が赤ちゃんだった時には父が少し日本語で話しかけていました。平仮名も知っていたし、気持ちを伝えることもできました。でも、「成熟した」日本語といえるものではありませんでした。日本語に実際に習熟できたのは、大学に入ってからです。

日本語による産出	<p>私が一番熱心に学んだ授業は、口頭実践と筆記の授業です。私はことばを話すことを学ぶために日本学科の学士課程に登録しました。もちろん、歴史や文学などは日本という国を理解するために重要な科目です。ですが、それは、個人的に関係する分野ではありませんでした。</p>
インタラクティブな授業	<p>口頭実践と筆記の授業の雰囲気は、型にはまった感じはより少なく、やりとりがあり、文学の授業のように、「悲痛な人生を送る気の狂った少女の本」について4時間メモを取るというような退屈なものではありませんでした。</p>
一斉授業	<p>文学の授業では、先生は威圧的な態度で、学生はいつも怯えたように、静かに受講していました。ただひたすらに教師の解釈を書き取るという授業でした。その冷たい雰囲気の中、学生はやる気を保つことはできませんでした。</p> <p>面白くない授業だったからこそ、とてもよく覚えている授業があります。それは文学の授業です。すでに、その先生自身に引き付けられなかった上、彼の授業に対して興味をもてなかったのは、彼固有の文学作品の解釈を私たち学生に押し付ける点です。学習する対象の国の文学を知ることは必要不可欠だと思います。だから、私は先生の解釈に反対のことは言えません。でも、「先生による一主人公の確からしい考え方」について何時間もの間、メモを取ることは、私は本当に好きではありませんでした。そこでは、テーマにおいて私自身の意見を示すことができないという印象を抱きました。授業の雰囲気は凍るように冷たく、沈黙しかなく、やりとりは一切ありませんでした。</p> <p>〔文学の授業で、「私自身の意見」を示したいと思ったことは〕ありません。なぜなら、私自身の意見をつくることはできなかったからです。授業では先生が選んだ小説を日本語からフランス語へと翻訳しました。その際、学生は先生の解釈を押し付けられました。学生は疑問を抱いたり解釈を考えたりする時間をまったくもてませんでした。</p> <p>文学に打ち込む学生もいましたが、私はその姿が奇妙だと思いました。なぜなら、文学を担当している先生は、自分の意見にまとめ上げるために、学生の意見を利用していたからです。私には、彼固有の解釈をただ得るということは無駄でした。これが私が抱いた印象です。</p>
言語知識と言語運用の相	<p>私は、言語学の授業に惹かれていることに気づきました。どのように言語がつ</p>

補性	<p>くれたのか、またことばの機能はどのようなものであるのかなど、言語を理解することの興味深さに気づきました。</p>
言語知識と文化知識の相補性	<p>同様に、口頭表現と理解、筆記の授業が好きでした。それらの授業は、ある言語の学習を期待していた私にとって、「具体的」な授業を表していました。そして、歴史の授業も同様です。この授業は一般的な文化を学ぶために重要でした。</p>
読者による解釈の共有	<p>まず、先生はより近づきやすい文学作品を選ばなければならないと思います。文学を担当する先生は、毎回、「崩壊した家族とともにある抑鬱性の少女」を課題としていました。でも、私はもっと人を魅了し、もっと文化的に豊かな日本の作者の著書を読んだことがあります。</p> <p>そして、人が解釈するという事は、完全に主観的に行うものだと思います。あえて言うなら、解釈において「真か偽か」はありません。ある作品において学生が考えられるように作り、そして論証や展開において指導する余地を残さなければなりません。授業はそれだけでも興味深くなったと思います。</p>
自律的な生活	<p>私は大学生生活において、自主性のある生活に取り組みました。何時に帰ったとしても誰に何も言われること無く、音楽をするために友人たちと夜を過ごし、そして、翌日は授業に行くために早く起きる・・・これは、全ての大学生がもつ恵まれた時期であると、私は思います。また、授業や大講義室のシステムもよく、特定の学生とのよい出会いを得ることができました。私はスポーツもアルバイトもしていなかったので、自分のための時間がたくさんあり、私はその時間を活用しました。</p> <p>大学生生活の間に、分別のあるということについて学びました。食事を取り、銀行口座を管理し、授業に行くために起きます（なぜなら、何も義務付けるものがないからです）。私は、一人で自己管理することを身につけました。それは、自由の始まりです。</p>
人間関係	<p>私の社会生活を維持すること。私の責任、及び私の「自由」の始まりでした。外出、友人たちができること、彼らと勉強をすること、共通の関心（日本への熱中）を見つけることは、私が本当に大好きな活動でした。</p>
知的好奇心	<p>また、いくつかの授業に興味をもつことを学びました。（高校においては、授業に対して興味をもったことがまったくありませんでした）</p>

### 6-8-3 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」とのつながり（ストーリーライン2）

サラは、大学における日本語学習に関し、「家族・親族・知人との関係」を維持するために必要な要素として意味づけていた。そして、家族・親族・知人との「日本語によるやりとり」や知り合いの中学生（10歳）に「日本語の個人指導」を行う際、大学における日本語学習と現在の生活のつながりを実感していた。「日本語の個人指導」においては、大学時代に自身が経験した日本語教育の「方法・道具の転用」を行っていた。また、日本語使用をとおり、「日本への帰属意識」を実感していた。しかし、一方で、「留年という熟慮期間」を経て、学士課程の修了後に異なる音楽という専門分野を選択したことにより、「日本語学習と現在の生活の乖離」も実感していた。同様に大学での学習全般に関しても、「大学での学習と現在の生活の乖離」を実感していた。

サラは、大学生活に関し、複数の国の留学生との交流をとおり、「言語知識に関する経験的学び」及び「異文化適応に関する経験的学び」があったと意味づけている。また、特にフランスに留学している日本人学生との交流をとおり、主に行動や態度の面で「留学生からの感化」を受けていた。

表 6-10 サラのストーリーライン2

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
家族・親族・知人との関係	私の人生は、私の家族、両親の友人によって日本と繋がっています……。だから、授業で学んだことをすぐに実践することができました。（祖父母との電話、友人との食事、いとこのメール交換……）
日本語によるやりとり	<p>大学で学んだことは、今、よりよく話せるという点において役に立っています。日本語を読むことも、〔大学名〕に入る前にはまったくできなかったことです。いくつかの授業（興味深かったのですが、言語学の授業のような授業）は、今の私にはまったく役には立ちません。</p> <p>私の父は、日本の音楽家です。週末、私の家に、父の日本人の音楽仲間の人たちがツアー中に立ち寄ることは珍しくありません。私は父の音楽仲間の人たちと話す時、授業で学んだいくつかの文型や語彙を思い出すことがよくあります。</p>

	<p>〔【ツアー中に立ち寄る日本人ミュージシャンと話したいか。話したいとすれば、それはなぜか】という問いに対して〕私は彼らと話をしたがい、日本語で話さないといけません。というのも、普通、私の家に滞在する人々はフランス語を話せないからです。だから、もし私がコミュニケーションを取りたい時、それは私が好きなことですが、その時は日本語あるいは英語です。私にとっては、日本語で話すほうがより興味深いです。</p> <p>私は日本に家族がいます。そのなかには13歳から15歳のいとこもいます。私にとっては、少なくとも彼らを理解できることは大切なことです。</p>
日本語の個人指導	<p>加えて、10歳の中学生に（授業というよりも入門指導ですが）日本語の授業を行っています。私は先生たちのいくつかのメソッドから着想を得ています。</p>
方法・道具の転用	<p>初心者の子どもたちに日本語を教える時に、学士課程の初めの頃に教わった先生たちの方法を参考にしています。</p> <p>線で規則的に仕切られた平仮名のリストとカタカナのリスト（「あかさたなはまやらわ」のように、容易に思い出せるような方法を用いて）、歴史の入門指導（縄文時代、弥生時代・・・）、会話の初め。『みんなの日本語』から着想を得ました。同様に、言語に慣れるために、日本語の映画をフランス語の字幕で見せたりします。</p>
日本への帰属意識	<p>〔【現在行っている日本語の授業を将来的に続けていきたいと思っているか】という問いに対して〕それもいいと思います。私が話すことばや私の一部である国に対して、子どもたちが関心をもっているのを見るのがとても好きです。また、子どもたちと、彼らたちとできるインターアクションがとても好きです。</p>
留年という熟慮期間	<p>日本学科の学士課程は通常3年ですが、私は4年をかけて修了しました。それは、修了後に何をしたいのかが明確ではなかったからです。自身の将来を熟慮するために、あえて留年しようと考えました。</p>
日本語学習と現在の生活の乖離	<p>私の音楽グループのコンサートで、日本のファンと出会うことはないです。だから、口頭表現や口頭理解の授業が現在の生活で役に立っているとは言えません。</p>
大学での学習と現在の生活の乖離	<p>いくつかの授業は、もはや役に立たないものとなってしまいました。なぜなら、日本学科の学士課程と異なる進路を選んだからです。それに、私が音楽の舞台</p>

	に居て、ロックを歌っている時、音素や形態素が何かということを探そうということにはしません・・・。
言語知識に関する経験的学び	〔【大学生生活全体を通して、得たこと・学んだこと】に関する問いに対して〕 大学生生活において、私は日本人や中国人など、何人かの外国の人たちと出会いました。その出会いを通して、例えば、私は中国語と日本語の違いを比較することができたり、「若い人たち」の語彙を学んだりしました。
異文化適応に関する経験的学び	私は、日本人学生がどのようにフランスに同化するのか、どのように生活を送るのか知ることができました。それはおもしろかったです。
留学生からの感化	〔【日本人学生のフランスへの同化、及び生活を知ったことは、今の生活でどのように役に立っているか】という問いに対して〕いいえ、特にはありません。しかし、彼らの勇気があること、勉強するために、一人で外国に発つことについて考えさせられました。私は常にそれをしたと思っていました。だが、発つ勇気はありませんでした。また、それは特に友情のこもった良い出会いでした。

#### 6-8-4 大学という学習環境における日本語学習のあり方（ストーリーライン3）

サラは、日本語学習に関し、次のように考えていた。「日本語によるコミュニケーション言語活動」、より具体的には、「日本語による産出・やりとり」の場を設ける必要がある。「日本語による産出・やりとり」の場を設ける際には、場の「オーセンティシティ（真正性）」に配慮する必要がある。一方で、サラには、「日本語による受容」のためには一定量の語彙の習得が必要であるという「学習量志向」があった。

表 6-11 サラのストーリーライン3

〈4〉テーマ・構成概念	テキスト
日本語によるコミュニケーション言語活動	〔【「日本」に関する知識の教育と「日本語」に関する知識の教育では、どちらに重点をおいたほうがいいのか。それはなぜか】という問いに対して〕私は本当に、日本学科は「日本語」に関する知識の教育に重点をおいたほうが良いと思います。より頻繁に話さなくてはならないし、書かなくてはならないし、発音を学ばなければなりません・・・。あまりにも多くの学生が、よい筆記レベ

	<p>ルがあるにもかかわらず、話すことができません。またその反対のこともあります。</p> <p>私は、日本学科の授業は、型にはまり過ぎていると思います。「日本」に関する知識の教育は「簡単に」できます。本のなかやインターネットにおいて歴史の全てを見つけられます。文学も同様です。しかし、適切に話すことを学ぶのは、本のなかには書かれていません・・・。</p> <p>〔【日本語に関する「知識の教育」と日本語を「運用する場を提供する教育」では、どちらに重点をおいたほうがいいのか。それはなぜか】という問いに対して〕日本語を「運用する場を提供する教育」：日本語を「運用する場」に重点をおかなければならないと思います。私は、人は運用し、話すことを強いることをしながら言語を学ぶと思います。たとえ、始めは簡単ではなかったとしても、力を振り絞り、ただ話す必要があると思います。</p>
日本語による産出・やりとり	<p>〔口頭と筆記の授業が少なかったことで、今の生活に〕デメリットになっていると思います。日本人たちと会う時、私は時々、自由に自分の気持ちを伝えられないと感じます。そういう時には、日本語に順応するための時間、つまり日本語が私のなかに「もどってくる」ような時間が必要です。</p> <p>もし、もっと授業があつたら、ものすごく早く進んだと思うし、言語を学ぶ時に口頭と筆記の実践に重点を置くことは、本当に必要だと思います。でも、私の場合は、日本人の家族がいるという幸運に恵まれました。そのことにより、私が望めば、定期的に日本語を実践することができました。</p>
場のオーセンシシティブ (真正性)	<p>私は、大学はできることをしていたと思うし、全ての学生に日本人たちと繋ぐことは難しいと思います。しかし、例えば、学生に話すことを「強いる」ために、原語版で映画を見るようにさせたり、あるいは、日本人たちとエクステンジ〔言語交流〕や出会いを企画準備したりするといったと思います。これらの機会は偶然による方法によって生じうるし、私も学業中に日本人学生たちに出会うチャンスがありました。しかし、それは、全ての学生が得られるものではないかもしれません。先生の数に対する学生の数を考慮した時、空想的な意見だと思います。</p>

日本語による受容	〔【後輩へのアドバイスとして、サラは「毎日、五つの漢字を学ぶこと」を挙げた。その理由、及び今の生活における漢字の必要性】に関する問いに対して〕 一年の試験のために必要です……。でも、私は、今後はフランスに住むので、漢字は必要ではありません。ただ、全てを忘れてしまったことには失望しています。私はこの夏に日本に行く予定ですが、きっと漢字が読めないから大変になると思います。
学習量志向	毎日、五つの漢字を学ぶことが日本語学習には必要だと思います。それは、複雑なことではないし、本当に必要です。そして、外国の人たちと出会い、彼らと話すことが必要だと思います。

### 6-8-5 サラの「移動」

#### (1) サラの垂直的視点（時間）

サラの垂直的視点においては、大学時代（日本語学習を専門とし、日本語によるコミュニケーション言語活動を重視する時期）と大学修了後（日本語学習生活との乖離）は、分かちがたく結びついている。サラは、自身の内に有する日本語・日本文化に対し抱いていた感性に基づき、大学での日本語学習を開始した。そして、大学入学以降は、「日本語によるコミュニケーション言語活動」を重視していた。そして、学士課程修了後には、日本・日本語とは異なる音楽という文化を専門とする進路を選択した。「日本語学習・大学での学習と現在の生活の乖離」はあるものの、大学での学業は、「日本への帰属意識」を育むと同時に、学士修了後に、家族と家族の友人（日本語母語話者）との「日本語によるやりとり」及び年少者に対する「日本語の個人指導」というかたちで繋がっている。

#### (2) サラの水平的視点（空間）

サラの水平的視点においては、大学と家族という二つの環境が深く関連している。サラは、自身の内に有する複数の言語・文化を背景とし、家族と充実した環境をつくり上げることを重視していた。大学・大学の授業という環境と家族という環境の循環により、日本語という言語に対する知識欲を満たし、実践的な運用を実現していた。また、サラの日本・日本語に対する意識は、大学以前には主に家族（日本語母語話者である父）という環境の下で形成されていた。しかし、大学において、他者（日本語・外国語学習者及び日本人留学生）との言語知識や異文化適応に関する「経験的学び」及び「感化」の機会を得ることにより、日本・

日本語に対する意識が家族に関わる言語という位置づけを超えて、広がっていった。例えば、複数言語の違いや他の国への同化を他者との出会いを通して知りえたことは、サラにとって、言語とアイデンティティの関係を考えるきっかけとなっていた。さらに、家族という環境から離れることにより、サラにとって、大学は、社会生活を営むことを学び、自律性を育む環境となった。

### (3) サラの垂直的視点と水平的視点の統合

分析の結果、サラが次の二つの「移動」を経験していたことが明らかになった。まず、家族という親密圏から大学という公共圏への「移動」である。そして、その「移動」と同時に、意識下において、他者に課された義務から自身の責任と自由への「移動」を行っている。大学で自身の内に有する複数の言語・文化として日本語を選択したサラは、これらの「移動」を〔大学時代（日本語学習を専門とし、日本語によるコミュニケーション言語活動を重視する時期）→大学修了後（日本語学習生活との乖離）〕における垂直的視点と〔家族という親密圏と大学という公共圏〕における水平的視点を統合することにより、意味づけていた。具体的には、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の「移動」は、次のような変容のプロセス（①→⑥）を経て、統合されていた。

- ① 自身の内に有する複数の言語・文化を背景とし、日本語学習の目的を定める。
- ② 家族という親密圏と大学という公共圏という二つの環境を循環させ、目的を達成する。
- ③ 大学での他者との異文化交流を通して、日本・日本語に対する意識を、家族内環境から大学の環境へと広げる。
- ④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考える。
- ⑤ 自身の内に有する文化のなかから日本・日本語とは異なる文化を自身の将来像に描く。
- ⑥ 大学での学習経験と自身の内に有する複数の言語・文化との関連性を捉える。

### 6-8-6 サラの「移動」の経験、及び「移動」の意味づけ

サラにとって、日本語学習とは、自身の内に有する複数の言語・文化と向き合い、同時に新たな言語的・文化的要素をつくり出していくことにより、自身が生きている意味・進んでいく方向性を掴むための営みであった。サラは、垂直的視点（時間）としての大学時代に、水平的視点（空間）としての大学という学習環境で日本語学習を経験することにより、より

顕著に「移動」のなかに身を置くことになった。そして、その「移動」のなかで、常に自身の変容と対峙していた。

サラにとって、垂直的視点（時間）としての大学時代は、他の学生と同様に、主体性を育む時期であった。家族や教師などによる管理下にある教育とは異なる教育を経験し、自らの生活の時間の使い方や行動を自己管理することを通して、サラは、依存から自立へと、自身が異なる位置に立ち、大学時代が主体性をもちうる時期であることを認識した。その一方で、他の学生と異なる点は、すでに自身の内にある日本・日本語という文化を拓ける時期であったという点である。学士課程に登録した当時、サラが、自身が他の学生と大きく異なると考えていたのは、日本という国に対して理解を深める必要性がないということであった。日仏国際家族環境を背景にもち、すでに日本・日本語という文化が自身のなかに存在する者であるサラにとって、歴史や文学などの授業を通して日本における知識を得る必要はなく、自らが求めるものは、日本語学習、特に「日本語による産出」であると捉えていた。しかし、それ以前の中等教育での学習においては実感できなかった「知的好奇心」を伴う授業や他者との「人間関係」を通して、家族という親密圏を中心に存在していた日本・日本語という文化が大学という公共圏へと拓がっていく。彼女にとって、日本語学習は、親密圏から公共圏への拓がりという「移動」と一体であった。そして、その拓がりが、彼女の「移動」の一步である。特に、日本とフランスという二つの国と言語の文化を内にもつサラにとっては、日本語を学習する大学生とフランスへ留学しているフランス語を学ぶ日本人学生という二つの国の他者との関わりは、「移動」の一步に大きく影響を及ぼす経験であったといえよう。

サラは、「移動」という表現こそ用いていないが、このような水平的視点（空間）としての大学という学習環境における「移動」のなかに身を置いていることを十分に把握した上で、大学時代の経験や学びをどのように自身の人生に活かすかに関し、思慮を重ねていた。その彼女の「移動」には、自身の根幹にある日本・日本語という文化や家族という親密圏に還ることが、常に組み込まれている。

#### 6-9 小括：大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性

本章で掲げた課題は、学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験した修了生・中退及び転科者の日本語学習の経験を垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の観点から、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を追うことにより、どのような変容のプロセスを経て、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の「移動」が統合されているのかを探るこ

とであった。6-4 で詳述したが、本研究の協力者 3 名は、留年、中退、及び転科の経験をもつが、それらの経験は日本語学習を継続する意思から生じたものである。そのため、繰り返しになるが、本研究から、日本語学習開始後の初期段階で、日本学科を中退する学生の日本語学習の意味づけや中退の要因を解明することはできない。

本研究においては、修了生・中退及び転科者 3 名を対象とする質問紙調査及びインタビュー調査により得られた語りをもとに、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を、垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）の統合、及び「移動」の経験及び「移動」の意味づけという二つの観点で考察し、次のような結果が得られた（表 6-12, 表 6-13, 表 6-14 参照）。

表 6-12 シリルの「移動」

シリルの「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	[大学における日本語学習環境・大学という環境の外・職業社会]
〔大学生生活の時期↓ 就職をめぐる一連の活動の時期〕	① 大学の日本語授業参加を通して、主体性・自身の人生に対する責任感の感覚を学ぶ。 ② 大学での日本語学習経験と職業が関連することの重要性を意識する。 ③ 大学での日本語学習経験と自身の将来像の関連性を考える。 ④ 職業社会における明確な将来像を描く。 ⑤ 職業社会への接触を通して、日本語運用能力を自己評価する。 ⑥ 大学での日本語学習経験と職業社会での自身の関連性を捉える。
日本語学習＝	・ 全人的な成長を促進する営みであると同時に、現在の立ち位置と今後の方向性に関する葛藤を引き起こす営み ・ 日本語学習環境と職業社会との狭間における「移動」と共振

表 6-13 ギヨムの「移動」

ギヨムの「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	[大学における日本学科の学習環境・他の複数専門分野の学習環境]

「複数専門分野移行の時期」 ↓ 統合の時期	① 大学での学業開始にあたり、自身の将来像における学習計画を意識する。 ② 学習計画に沿い、複数の専門分野において多様な学習を経験する。 ③ 大学での学習経験を通して、学習経験と職業が関連することの必要性を意識する。 ④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考え、大学で継続すべき学習経験を取捨選択する。 ⑤ 複数の専門分野における学習経験を繋ぎ合わせ、明確な将来像を描く。 ⑥ 大学での学習経験と自身の将来像構築との関連性を捉える。
-----------------------------	--

日本語学習＝

- ・自身が描く将来像を実現するために、他の専門分野の補佐的役割を担いうる言語的及び文化的知識を増やすための営み
- ・自身の将来像の構築と軌を一にし、「移動」の原動力となるもの

表 6-14 サラの「移動」

サラの「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	〔家族という親密圏・大学という公共圏〕
「大学時代」 ↓ 大学修了後（日本語学習生活との乖離）	① 自身の内に有する複数の言語・文化を背景とし、日本語学習の目的を定める。 ② 家族という親密圏と大学という公共圏という二つの環境を循環させ、目的を達成する。 ③ 大学での他者との異文化交流を通して、日本・日本語に対する意識を、家族内環境から大学の環境へと広げる。 ④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考える。 ⑤ 自身の内に有する文化のなかから日本・日本語とは異なる文化を自身の将来像に描く。 ⑥ 大学での学習経験と自身の内に有する複数の言語・文化との関連性を捉える。

日本語学習＝

- ・自身の内に有する複数の言語・文化と向き合い、同時に新たな言語的・文化的要素をつくり出していくことにより、自身が生きている意味・進んでいく方向性を掴むための営み
- ・親密圏から公共圏への拡がりという「移動」と一体

以上のシジル、ギヨム、サラのそれぞれの考察を踏まえ、大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性の観点から考察すると、日本語を学ぶことが、生涯における学習を連繋する基点を構築するという可能性が窺える。

まず、シジルをみると、日本語学習環境と職業社会との狭間における「移動」には、将来に続く視界が広がっていくことを理解するという意味合いと、自身の環境を拓くという意味合いがあることがわかる。大学という日本語学習環境で生活することが数年間という限定的な期間ということ、知識として理解していたとしても、実感を通してその意味を受け止められている学生は多くはない。特に、日本語学科を初めての大学の主専攻として選択した学生が、職業社会が存在し、自身と関わりがあると自覚するのは、日本語学習環境と職業社会との狭間において「移動」の繰り返しを経験することから生じる。そして、その「移動」のなかで、自身が身を置きたいと希求する職業社会を描きながら、その職業社会において、日本語学習環境で得られた学習成果（例えば、日本語学習能力、学習経験、学士課程の修了証など）が評価されるのか、されるとしたらどのように評価されるのかということが熟考される。その上で、自身の日本語学習に関わる成果を、どのように具現化し、職業社会において活かすことができるのかという問い直しが、自身のなかで幾度も繰り返し行われる。

一方、ギヨムのように、大学の学習環境を経験しており、職業社会への「移動」経験をすでにもっている場合、「移動」は、自身の将来像の構築に対し、自身の学習成果を具現化し、活かすのかという考えに基づき行われており、具体性を有し、なおかつ、自律的に行われる場合があることがわかる。また、将来像の構築が支柱となるため、専門分野の学習要素はそれを支えるものと位置付けられる。日本語という「ことば」あるいは日本語学習経験は、表面的には、さらにそれら専門分野の補佐的役割という下位段階に位置づけられるが、実際には、自身の将来像の構築と軌を一にし、「移動」の原動力となる。

さらに、サラをみると、家族という親密圏から大学という公共圏への「移動」には、依存的に生活を営んできた親密圏のなかから、成人（18歳以上）として扱われ、自身で選択肢をすることが容認される公共圏への「移動」という意味合いだけではなく、自身の内にある国や言語という文化における「移動」という意味合いが含まれていることがわかる。家族という親密圏から大学という公共圏への「移動」は、一方通行の道りではない。前者の依存から自立への「移動」は、学生によっては、家族からの補助や影響力をもつ助言を受け、親密圏から公共圏への往来を繰り返すことも考えられる。また、後者の文化に関わる「移動」

は、親密圏を自身の根幹とし、複線的に拡げられていく。

また、3名に共通する点として、大学での他者との交流が、「移動」を促す要因となることが示唆される。大学という学習環境で日本語を学ぶことによって、「他者」は、日本語学習者及び日本人留学生、さらには大学外の日本語母語話者へと拡がる。日本語という「ことば」を学ぶという生活において、共通の関心をもつ同級生、同級生のなかでも留年や国際家族をもつ日本語既習者、他の専門分野の知識をもつ者や他学年の者、多様な背景、事情、経験の異なりをもつ他者と交流する機会を得る。また、日本語学習の経験が外国語学習の経験に対する関心と結ばれることにより、日本語以外の外国語学習者という他者との交流がつけられている。特に、サラのように、自身の内に、すでに日本・日本語という文化をもっていると認識している日仏国際家族環境を背景にもつ日本語専攻学生は、大学での他者との交流を通し、自身の内にもつ日本・日本語という文化が固定的なものではなく、関心のあり方により発展する可能性があるものだと理解するようになる。つまり、依存性が強く、また文化的に閉鎖的な要素をもつ親密圏と新たな環境である公共圏との往来が、多様な他者との交流を通して普遍化されていく。

以上のような3名の「移動」とことばの関係に関する議論をもとに考察すると、日本語専攻学生の大学時代及び大学という学習環境における「移動」の経験は、ことばの学びと一体であったといえよう。「移動」は、外国語ということばを学ぶこと、そして、ことばを学ぶという生活と切り離すことはできない。

## 第7章：総合考察 「学習と人生のつながり」から捉える日本語学習の実態

本研究では、日本語専攻学生の移動性に注目し、「モバイル・ライブズ」を形成し、そのなかに生きる日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」を垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）という両視点により記述しつつ、論を進めてきた。本研究では、第1章において、次の三つの問いをたてた。

- I. 日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）の大学での日本語学習経験は、どのように個々人の人生とつながっているのか。
- II. 日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）は、フランスの国立大学の学習環境において、どのように日本語を学んでいるのか。
- III. 日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）が、大学時代及び大学という学習環境で、外国語としての日本語を学ぶ意義とは何か。

本章では、第1章に掲げた三つの問いに基づき、総合考察を行う。まず、Iの問いに対する回答として、第4章～第6章の実態調査によって明らかとなった「学習と人生のつながり」に関わる知見を総括する。その上で、「学習と人生のつながり」からみる日本語専攻学生の学びから、何が日本語学習経験を意味づけるのかを考察する。さらに、将来において「使うあてのない外国語学習」（＝将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶこと）として日本語学習を行うことにどのような意義があるのかを考察する。

### 7-1 本研究による知見のまとめ—日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」

本論では、フランスの国立大学の学士課程日本学科における日本語専攻学生（在籍生、修了生・中退及び転科者）の日本語学習経験と人生のつながりを追究した。それは、自らの教育実践の経験を通し、日本語専攻学生に対する日本語教育を再考するにあたり、「成功者」（＝進級・修了した学生）を増やすことを目的とする従来の大学・教師の視点からではなく、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の日本語学習実態から、教育のあり方を探究する必要があるという問題意識による。日本語専攻学生の日本語学習経験は、「学習と人生のつながりの軸」の一要素として、学生の人生とつながっていること、また、生涯における学習を連繫する基点を構築すると同時に、垂直的視点（時間）・水平的視点（空間）の「移動」との相互依存的関係性（共振、原動力、一体）をもつことが明らかになった。

### 7-1-1 [研究 1] 人生と日本語授業

在籍生の日本語ポートフォリオ 8 編を、大学と日本語授業の位置づけ及び日本語学習と人生のつながりという観点から分析・考察した。その結果、日本語専攻学生は、それぞれに、唯一無二の移動性を内在していることが示唆された。また、本研究を通し、研究 2 及び 3 の研究課題が立ち上がった。

第 4 章においては、日本語ポートフォリオの実践研究により、日本語専攻学生（在籍生）の「人生と日本語授業」のつながりについて考察した。本章で掲げた課題は、日本語専攻学生に固有の日本語学習の実態のなかから、日本語学習と人生の関連性、及び大学の日本語授業の位置づけを把握した上で、日本語学習の経験と個々人の人生がつながるプロセスを探ることであった。

筆者は、フランスの国立大学の日本語専攻学生が在学期間において、「日本語学習と人生のつながり」を省察する機会がないということに注目し、日本語ポートフォリオ作成活動を実施した。そして、日本語専攻学生（2 年次及び 3 年次の在籍生 125 名）により作成されたポートフォリオを将来の職業と日本語との関連の有無、及び学習目的の明確さにより分類した。具体的には、1 学期開始時に書かれた「目標」を次の三種に分類した。

- 1) 日本・日本語に関連する就職を希望しており、学習目的が明確に示されている記述
- 2) 日本・日本語に関連する就職を希望しているが、学習目的が明確に示されていない記述
- 3) 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

その上で、記述の豊富さを基準とし選出された 8 編の「ポートフォリオ」の記述を、SCAT（大谷，2011）を援用し、大学の日本語授業の位置づけ、及び日本語学習と人生のつながりという二つの観点で分析した。分析の結果、日本語専攻学生の日本語授業の位置づけは、上述した三種の記述の分類を問わず、非常に多様であった。その特徴として、次の三点が明らかになった。

- ①日本語学習の場であるだけでなく仲間との場でもある（出会いや交流の場、協働的に日本語を学習する場、協働そのものを学ぶ場、仲間と安心して日本語で表現できる場）。
- ②日本語知識・技能獲得の場／練習の場である。一貫して変化のないプロセスを経る学生がいた一方で、時間の経過に従って変化するというプロセスが見いだされた。
- ③学習全般（学習スタイル、動機づけ）に関わる場である。①②の位置づけのいずれかに付随するという傾向が見いだされた。

また、学生の日本語学習の特徴としては、次の二点が挙げられる。

①日本語専攻学生の日本語学習は、大学の日本語授業の位置づけと同様に多様である。

学生の日本語学習形態は、各学生により異なる。さらに、一人ひとりの学生においても、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、一人の学生において、時期により学習形態のシフトが行われている。

②日本語専攻学生は、様々な形態で「主体的日本語学習」を行っている。

- ・リソースの視点：大学の日本語授業内外のリソースを活用する学生、リソースの種類が拡張した学生（日本語授業内のみから日本語授業内外のリソースへ）
- ・学習環境の視点：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生、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生

一方、大学での「日本語学習と人生のつながり」においては、日本語専攻学生は、「将来像と日本語の関連づけ」を行った上で、その関連づけに即し、「目標」を設定し、学習を進めることにより、「人生のなかの日本語の位置づけ」を行っていた。また、「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ることが明らかになった。学生は、日本語との出会いが「蓋然的」・「必然的」に関わらず、入学後に日本語学習経験を通し、「在学中の日本語学習と卒業後の職業の分断」と向き合わざるを得ない状況に追い込まれ、日本語学習継続について考え続け、揺れ動いている。「自身の将来像」のイメージの程度や具体性は、学生により異なり、さらに、同じ学生であっても、時期により変容すること、また、継承語としての日本語を学習する者が将来像を描くプロセスには、自己と日本語という言葉との関連を自らに問うことを経て見いだされることも明らかになった。本研究の日本語専攻学生の学習実態から、一人ひとりの日本語専攻学生は、過去や未来の多様な自己（言語や文化に関する多様な過去の経験と未来への展望）を内在し、「移動」する存在であることが示唆された。

本研究で明らかになったことは、在籍生を対象とする、一年度にわたる短期的な実践による結果である。そのため、本論における「日本語学習と人生とはどのようにつながっているのか」を明らかにするためには、在籍生と修了生・中退及び転科者という二つの立場から、時間的に、より長期的な視点でみること、また、空間的には、授業内外、さらには大学内外へと拡大し、広い視野で検討する必要があることがわかった。

以上のように、本研究を通し、在籍生の「生活と日本語学習」及び修了生・中退及び転科

者の『移動』と日本語学習」という二つの研究課題が立ち上がった。

#### 7-1-2 [研究 2] 生活と日本語学習

在籍生 3 名に対するインタビュー調査を通し、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみた移動性という観点で、日本語学習・使用、日本語以外の学習体験のプロセス、体験の意味づけを関連づけ、日本語学習の構造を可視化した。分析・考察の結果、「学習と人生のつながりの軸」の形成とプロセス、それによる日本語学習・使用への影響が捉えられた。

第 5 章においては、日本語専攻学生（在籍生）の「生活と日本語学習」のつながりについて考察した。本章で掲げた課題は、在籍生に固有の大学内外の日本語学習の実態のなかから、日本語学習体験と日本語学習に関わる多様な学習体験がどのように連携し、どのように独自の日本語学習を構成しているかを把握し、日本語学習の経験が個々人の人生とつながるプロセスを探ることであった。本章では、筆者が担当していた日本語科目を受講する在籍生 3 名を対象に行った断続的なインタビューにより得られた語りをもとに、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみた移動性という観点で、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、体験間のつながりを描いた。

本研究の対象者の選定においては、日本滞在経験の異なり（有無、短期・長期）においてもみられるように、日本語学習や日本語使用、及び日本語以外の学習をめぐる状況の多様性に注目した。調査協力者の 3 名は、フランスの国立大学の学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験する在籍生に共通する、日本語・言語以外の専門分野から日本語学習への移動、日本語学習に限定された専門分野の専攻、及び専門としての複数言語学習経験の保有という要素を備えていた。分析は、インタビューのトランスクリプトを、グループ間の関係に配慮しつつ、在籍生の日本語学習、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、学生の日本語学習の構造を可視化した。SCQRM（西條，2007）の科学性を担保する条件に関する考え方にに基づき、日本語専攻学生の日本語学習と個々人の人生とつながるプロセスに関し、インタビューのトランスクリプトを分析及び考察した結果、3 名の生活と「日本語」がつながっていくプロセスは、生活のなかで営まれる日本語という「ことば」の学びが、人生へと展開していくプロセスでもあることが示唆された（表 7-1）。

表 7-1 「学習と人生のつながりの軸」とプロセス

軸	「日本語学習と人生のつながり」のプロセス	
【1】 生活と一体化 している学習 対象	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
→日本語学習と日本語学習以外の学習対象(すでに生活と一体化している学習対象)とのつながりは、授業内だけではなく、「生活」という授業内外・大学内外の空間的な営みのなかで紡ぎ出されていた。		
【2】 他者の存在	①学習対象の言語使用環境での生活への憧れ	: 学習対象の言語が母語として使用されている環境において生活する体験に憧れる
	②自己・他者と学習対象の融合	: 自己を開示し、対人的日本語学習環境を構築することにより、自己の意義と他者の意味づけ及び学習対象が融合する
	③他者と学習継続の動機づけとの連繋	: 他者の存在と学習を継続する動機づけが連繋する
→対人的日本語学習環境を構築するという日本語学習経験により、自己の意義と他者の意味づけを見だし、その他者の存在が、人生における日本語学習の継続という時間的な動機づけを生み出していた。		
【3】 複数言語	①学習対象への関心	: 学習対象に興味・関心を抱く
	②表現・コミュニケーションと学習対象の連繋	: 言語学習環境を構築・体験することにより、表現・コミュニケーションと学習対象が連繋する
	③複数言語の複合的運用	: 保有する複数言語を相互に関連づけ、複合的に運用する
→言語学習環境の構築・体験をとおして、時間的に蓄えられてきた複数言語が、表現・コミュニケーションのなかで連繋し、複合的に運用されるかたちとして培われていた。		

「日本語学習と人生のつながり」のプロセスは、学生の興味・関心、あるいは憧れから、生活のなかに「日本語」が位置づけられることから始まるが、その位置づけは、学生によって、また各学生のライフサイクルによって、生活のなかで主要な位置づけから補助的な位置づ

けへと、あるいは補助的な位置づけから主要な位置づけへと動いたり、それらの位置づけを  
 行き来したりしていることがわかる。また、在籍生の日本語学習の取り組みにおいて、学生  
 それぞれに、主たる学習対象、他者との関わり方、及び言語学習環境に対する認知が変遷し  
 ていく様相が顕在化した。また、「日本語」を学ぶことにより、「学習と人生のつながりの軸」  
 が形づくられていく。いずれの軸も、②から③への段階の動きのなかにおいて、各学生の軸  
 と関わっていく様子が現れてきたことから、「日本語」の学びのなかにいることで、日本語  
 専攻学生に特有の「学習と人生のつながりの軸」が形成されていたことがわかった。さらに、  
 「軸」の形成は、学生の日本語学習・使用の経験に、時間的・空間的に、豊かな拡がりをも  
 たらしていた。

### 7-1-3 [研究3]「移動」と日本語学習

修了生・中退及び転科者 3 名を対象とする質問紙・インタビュー調査に基づき、垂直的  
 視点（時間）と水平的視点（空間）の統合、及び「移動」の経験と意味づけを観点とし、  
 日本語学習に関わる「移動」の軌跡を分析・考察した。その結果、日本語学習による生涯  
 における学習を連繫する基点の構築、及び「移動」と日本語学習の相互依存的関係性（共  
 振、原動力、一体）が捉えられた。

第 6 章においては、日本語専攻学生（修了生・中退及び転科者）の「移動」と日本語学習  
 のつながりについて考察した。本章で掲げた課題は、修了生・中退及び転科者の日本語学習  
 に関わる「移動」の軌跡を水平的視点（空間）及び垂直的視点（時間）の観点から追うこと  
 により、どのような変容のプロセスを経て、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の  
 「移動」が統合されているのかを探ることであった。SCAT（大谷，2011）を援用し、修了  
 生・中退及び転科者 3 名に対する質問紙調査及びインタビュー調査を通し、日本語学習に  
 関わる「移動」の軌跡を（1）垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）の統合、及び（2）  
 「移動」の経験及び「移動」の意味づけという二つの観点から分析・考察した結果、次の表  
 7-2 が得られた。

表 7-2 「移動」と統合

「移動」	垂直的（時間）視点	水平的視点（空間）
【1】 日本語学習環境から	大学生活の時期	1) 大学における日本語学習環境

職業社会へ	↓ 就職をめぐる一連の活動の時期	2) 大学という環境の外 3) 職業社会
-------	---------------------	-------------------------

- ・日本語学習＝全人的な成長を促進する営みであると同時に、現在の立ち位置と今後の方向性に関する葛藤を引き起こす営み
- ・日本語学習と「移動」の相互依存的関係性  
＝日本語学習環境と職業社会との狭間における「移動」と共振

→「移動」の経験の積み重ねにより、日本語の「学習経験と職業の関連性」を見いだすことの難しさが実感され、さらに自身の日本語・日本語学習の意味づけが強く揺さぶられていた。そこでの疑念や葛藤は、修了という成功や順調な人生の歩みとは相反するものであった。

【2】 将来を見据えた学習対象・大学における複数専門分野の学習環境	複数専門分野の移行の時期 ↓ 統合の時期	1) 大学における日本学科の学習環境 2) 他の複数専門分野の学習環境
-----------------------------------	----------------------------	--

- ・日本語学習＝自身が描く将来像を実現するために、他の専門分野の補佐的役割を担い、うる言語的及び文化的知識を増やすための営み
- ・日本語学習と「移動」の相互依存的関係性  
＝自身の将来像の構築と軌を一にし、「移動」の原動力となるもの

→他の専門分野での学習経験から獲得した将来像の構築に対する意識は、「移動」は自らにより形成されるものという意識と連繋していた。道具的言語としての日本語学習は、「移動」のなかで、唯一、常に統合される要素となる一方で、自身の日本語学習経験の意味づけとは相反していた。

【3】 ・家族という親密圏から大学という公共圏へ ・他者に課された義務から自身の責任と自由	大学時代 (専門とする日本語によるコミュニケーション言語活動の重視時期) ↓ 大学修了後 (日本語学習生活との乖離)	1) 家族という親密圏 2) 大学という公共圏
--	--	----------------------------

- ・日本語学習＝自身の内に有する複数の言語・文化と向き合い、同時に新たな言語的・文化的要素をつくり出していくことにより、自身が生きている意味・進んでいく方向性を掴むための営み
- ・日本語学習と「移動」の相互依存的関係性  
＝親密圏から公共圏への拡がりという「移動」と一体

→大学という学習環境における日本語学習経験が「移動」を促し、自身の変容との対峙と日本・日本語

---

という文化の拡がりをもたらしていた。また、日仏国際家族環境を背景とし、自身の根幹にある日本・日本語という文化や家族という親密圏に還ることが、常に「移動」に組み込まれていた。

---

上述した3名の「移動」の経験と意味づけにおける考察から、日本語を、母語あるいは自身が優先的に用いる言語としてではなく、外国語として学ぶことが、知識や技能の習得に限定されない生涯における学習を連繫する基点を構築するという可能性が窺えた。「移動」と日本語学習は、共振、原動力、一体といった相互依存的関係性をもっており、そこには、複数の学習環境の往来や多様な他者との交流が存在していた。

## 7-2 「学習と人生のつながり」からみる日本語専攻学生の学び

本節では、Iの問いに対する回答を踏まえ、彼／彼女らの「日本語学習と人生のつながり」から、日本語専攻学生が、フランスの国立大学の学習環境において、どのように日本語を学んでいるのかについて、考察したい。

まず、日本語専攻学生の日本語学習の意味づけを、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点から考察する。その上で、日本学科の教育を再考するにあたり、従来、教師が「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」として捉えていた、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈、及び日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違の二つの要素が、日本語専攻学生が学習を経験するなかで、実際に「日本語学習を阻む要因」となっているのかを解き明かす。

### 7-2-1 日本語学習経験を意味づける「学習と人生のつながりの軸」

日本語専攻学生は、フランスの国立大学の学習環境において、学びを時間的・空間的の両視点から、「大学時代前後の時間・大学外の空間」とつなげることにより、重層的な「移動」を経験しながら、日本語を学んでいる。「学習と人生のつながりの軸」は、その時間的・空間的な「移動」を統合していく過程で形成されるとともに、それぞれの日本語専攻学生の将来像の構築を促す要素として、次第に「移動」に影響を与えていくようになる。

「学習と人生のつながりの軸」は、日本語専攻学生が「生活と日本語学習」を時間的・空間的に統合する上で、最も影響を及ぼす要素である。また、学生それぞれに、異なる多様な「軸」が存在する。「学習と人生のつながりの軸」は、学習観だけではなく、自身の人生における価値観が反映されるものであるため、日本語と学生との関係の変化により、必ず変容

するという事はない。むしろ、目的や将来像の変化、あるいは日本語学習の継続・離脱に関わらず、同様の「軸」が学生に存在し続けることが予想される。また、日本語専攻学生の日本語学習は、学生自身の「軸」の他にも、様々な要素から影響を受ける。それらの要素のなかには他の学生の「軸」と類似するものもあることから、「学習と人生のつながりの軸」には複数があるように見える。だが、「学習と人生のつながりの軸」は、「日本語学習と人生」を時間的・空間的に統合する上で、最も影響を及ぼす要素であるため、複数は存在しない。

「学習と人生のつながりの軸」は、大学での日本語学習を開始する時期（「日本語」への興味・関心、あるいは渡日・日本での生活への憧れの段階）にはみられない。まず、学生が、社会的文脈、あるいは学習目的の相違に対して認識し、学生が自身の日本語学習に「何か」が不足し、その「何か」について考えることがきっかけとされる。学生は、日本学科で日本語を学習しながら、「何か」の要素を模索、及び試行錯誤し、大学入学以前までの学生自身の時間的・空間的な「移動」と新たな空間的な「移動」を統合しようとする。「何か」の要素を模索し、試行錯誤が行われる段階では、幅広く多種多様な試みがなされる場合が多い。そのため、それらの試みにおいて共通性は見いだせないが、次第に、いずれの試みにおいても共通する要素、つまり「自らが最も重視している要素」が顕在化していく。それが、「学習と人生のつながりの軸」である。研究2では、上述したような「認識→思考→模索・試行錯誤」が「日本語学習と人生のつながり」のプロセスにおける②の段階（表7-1）で行われており、マキシム（研究2・事例1）に「生活と一体化している学習対象」、ジュリアン（研究2・事例2）に「他者」の存在、エロディ（研究2・事例3）に「複数言語」という「学習と人生のつながりの軸」の形成がみられた。また、研究3のギヨム（研究3・事例2）においても、「学習と人生のつながりの軸」の形成の観点から「移動」を追うと、「職業社会」が捉えられる。ただし、表7-3のとおり、シジル（研究3・事例1）においては、学士課程の期間中に形成できていない。また、サラ（研究3・事例3）においては、「国際家族」という「学習と人生のつながりの軸」はみられるが、入学以前より存在していることがわかる。

「学習と人生のつながりの軸」の形成は、日本語専攻学生の視点を、単線的視点から複線的視点へと変移させるとともに、各日本語専攻学生に応じた将来像の構築を促す。単線的視点においては、日本語学習を唯一の専門分野とすること、日本学科を日本語学習を継続する唯一の学習環境とすること、あるいは日本語という「ことば」を唯一の学習言語とすることなど、「主専攻の日本語学習」のみが重視される。しかし、「学習と人生のつながりの軸」の形成に伴い、複数の専門分野、複数の学習環境、あるいは複数の言語などが加わり、複線的

視点へと移り変わっていく。そして、複線的視点に基づき、学生それぞれの将来像が具体化される（表 7-3）。

表 7-3 「学習と人生のつながりの軸」の形成から将来像の構築

「学習と人生のつながりの軸」の形成			日本語専攻学生に応じた将来像の構築	
単線的視点	→		複線的視点	
主専攻の 日本語学習 (共通)	マキシム 研究 2 事例 1	生活と一体化している 学習対象	複数の専門 分野の学習	複数専門分野の 学習経験の融合による システム開発
	ジュリアン 研究 2 事例 2	「他者」の存在	複数の学習 継続手段	他者と学習継続の動機 づけとの連繋による 学習継続手段の選択
	エロディ 研究 2 事例 3	複数言語	複数の言語	複数言語を複合的に 運用しうる職業の構想 (※日本語学習経験の 意味づけの喪失)
	シリル 研究 3 事例 1	————— (※学士課程の期間中に 形成できず)	—————	修了しえた日本学科と 異なる専門分野への 進学・就職
	ギヨム 研究 3 事例 2	職業社会	複数の専門 分野の学習	「道具的言語としての 日本語」が統合された 他の複数専門分野の 学業・就職
	サラ 研究 3 事例 3	国際家族 (※入学以前より存在)	自身の内に 有する複数 言語・文化	日本語とは異なる、自 身の内に有する文化 (専門分野)の選択

したがって、「学習と人生のつながりの軸」が形成できない場合、複線的視点への変移が生じず、日本語専攻学生の将来像の構築に困難が生じる。また、「学習と人生のつながりの軸」がない状態で、日本語学習を継続した場合、「大学時代・大学という学習環境」における日本語学習経験の意味づけができない。その結果、シリルのように、修了を目前にし、大

学本部・日本学科の「成功者」(＝進級・修了した学生)となることという日本語学習の意味づけに対して疑念及び否定的評価をもち、自らの日本語学習の意味づけに葛藤が生じるといった問題が出てくる。

さらに、日本語学習経験の意味づけへの影響は、「学習と人生のつながりの軸」の形成のみならず、意識化(意識できているかどうか)にも関わる。日本語専攻学生が、「学習と人生のつながりの軸」を意識できていた場合、社会的文脈、あるいは学習目的の相違を要因とする日本語学習経験の意味づけの喪失は無くなる。なぜなら、学生の日本語学習環境が、自身が置かれている社会的文脈や大学本部・教師の日本語学習の意味づけにより決定されるのではなく、各学生が自身の生活と日本語学習を関連づけ、人生のなかに位置づけることにより、つくり出されるからである。したがって、マキシムのように、ある時期に、日本学科(教室の「内」)での日本語学習の意味が見いだせなかったり、学士課程を中退したジュリアンやギヨムのように、学士課程において、退学あるいは留年に至ることがあったりしても、それらは、日本語学習が失敗であった、あるいは日本語学習経験が無意味であったということにはならない。むしろ、「学習と人生のつながりの軸」により、日本語専攻学生は、自身の人生において、日本語学習と学生の関係を変容させ、意味づけていくのである。

それに対し、「学習と人生のつながりの軸」を意識できない場合、学生のなかで、社会的文脈、あるいは学習目的の相違を要因とする日本語学習経験の意味づけの喪失が生じる。それは、日本学科の日本語学習から離脱した学生のみならず、エロディのように、「学習と人生のつながりの軸」を形成し、日本学科において進級及び修了した学生においても、起こりうる。これらの事例から、日本語専攻学生は、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化という二つの状態を重ねることにより、日本語学習経験の意味づけを確実にするということが示唆される。

## 7-2-2 社会的文脈と学習目的の相違から形成される将来像・学習目的

前項では、日本語学習の意味づけに関し、大学本部・教師の視点と日本語専攻学生の視点の間に乖離があることが浮き彫りとなった。では、これまでの日本学科の教育再考において、教師が「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」と捉えてきた要素に関しても、同様の乖離が生じているのであろうか。

まず、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈は、日本語専攻学生が、それについて熟考することを通し、自身の将来像の構築へと結びつけられるものであった。自身が置かれて

いるフランスの社会的文脈を認識することは、大学での日本語学習経験と自身の将来像を省察するための足がかりとして活用されていることがわかる。ただし、認識する時期や関わり方は、学生により多様である。修了生・中退及び転科者の日本語学習経験をみると、シリル（研究3・事例1）は、学士課程の最終学年に就職先について自問することで、フランスの社会的文脈に対する明確な認識をもつに至る。そして、認識したことに加え、それ以降、学士課程修了後も日本語を活用しうる就職先が存在しないことに直面したことにより、日本語の「学習経験と職業の関連性」を見いだすことの難しさを実感する。そこで表出する疑問や葛藤は、フランスの社会的文脈にではなく、シリル自身の日本語・日本語学習の意味に向けられていた。その後、シリルは、日本学科と異なる専門分野への進学・就職を経て、現在の生活において、「学習経験と職業の関連性」を見だし、日本語を「人生を形成する一要素」と意味づけている。ギヨム（研究3・事例2）の場合は、日本語専攻学生とはいえ、日本学科在籍前後に、複数の専門分野での学習経験をもっていたため、日本語を自身の専攻のひとつとしか捉えていなかった。彼は、「将来を見据えた学習計画」に基づき、複数の専門分野を移行し、統合を行っていた。そのため、その「移動」の軌跡において、フランスの社会的文脈に関連する葛藤は現れていない。一方で、日本語という言語を、就職を保証するものとしてではなく、むしろ将来に向けての「投資」として意味づけていることから、ギヨムが自身の置かれているフランスの社会的文脈を十分に認知していることがわかる。また、ギヨムは、日本学科を中退した後、留学や就労（ワーキングホリデービザ）という手段を用い、「日本語によるやりとり・受容の機会」を自ら設けていることから、社会的文脈による弊害が生じていないことがわかる。

以上の事例から、フランスの社会的文脈は、日本語学習が将来において「使うあてのない外国語学習」となるという点で、学生の将来像の構築に多大な影響を及ぼすことは避けられないものの、「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」とはなっていないことがわかる。同様に、日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違に関しても、実際には「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」とはなっていない。在籍生の日本語学習経験をみると、日本学科の学習目的が固定的であるのに対し、日本語専攻学生の学習目的は形成の過程にあり、流動的である。その形成の過程で、日本学科の学習目的と合致する場合もあるため、両者に常に相違があるとは言い難い。

日本語専攻学生の多くは、日本学科の入学前あるいは入学時に明確な将来像は描いておらず、確固たる学習目的をもっているわけではない。むしろ、大学で提供される日本語学習

の経験を通し、自らの将来像や学習目的をつくり出していこうとしていた。研究 2 で記述した在籍生の「日本語学習と人生のつながり」からは、入学後の説明会時点あるいは授業開始直後といった早い段階で、大学の日本語学習環境に対する違和感を認識していた者もいることが捉えられた。その認識は、自身の内にある将来像や学習目的の明確化を即時に引き起こすものではなかったが、学生は自身の違和感を認識することで、自らの学習方法の更新を行っていた。その更新においては、自らの学習方法を模索し、試行が繰り返されているが、その模索及び試行の過程において、日本語学習を教室外で展開することに対する躊躇はみられない。それは、1-3-2 で言及したような、幼少期より培われた「日本」という存在や日本語に対する心理的距離が影響していると考えられる。日本語学習を教室外においても自律的に行う学生がいることは想像に難くない。だが、多くの教師は、大学で提供される日本語学習が日本語専攻学生の学習の中心に置かれていると考える傾向にある。しかし、在籍生の日本語学習は、教室内外で繰り返し広げられており、非常に多様である。在籍生はそれぞれに、教室外における学習仲間との協働学習、自学、及び日本語母語話者との言語交換などを経験し、日本語科目の教室内と教室外の間を次のように捉えていた（5-6-4, 5-7-4, 5-8-4 参照）。

- ①「教室内学習」の補完／補助としての「教室外学習」
- ②「教室外学習」の補完／補助としての「教室内学習」
- ③「教室内学習」と「教室外学習」との統合

これらの関係において、①においては、大学で提供される日本語学習が基点となり遂行されることが前提となっている。例えば、ジュリアン（研究 2・事例 2）は、大学入学当時、マキシム（研究 2・事例 1）のように日本語以外の専門分野の学習経験、あるいは、エロディ（研究 2・事例 3）のように複数の専門分野を同時に学習するといった経験はもってはおらず、日本語のみを自身の専門分野としていた。そのため、①の教室内外の関係においては、教室内学習が中心に置かれ、教室外学習は補完あるいは補助として継ぎ足されている。

その一方で、②及び③の教室内外の関係においては、学生の日本語学習における関心及び注意が、大学で提供される日本語学習が焦点とされていない。②においては、大学で提供される日本語学習は手段のひとつでしかなく、大学の教師や大学の学習内容は、学生独自の方法による日本語学習に添えられるものと捉えられる。③においても、学生自身が重視する点（例えば、エロディの学習実態に現れた「表現・コミュニケーション」という点）に適合する教室内外それぞれの要素が集められる。

上述したような日本語科目の教室内と教室外の関係は、学生が①②及び③のいずれかに当てはめられるというわけではない。②の視点を持ち続けているマキシムのように、一貫して、ひとつの視点のみを明確にもち、日本語学習に取り組む学生もいる一方、ジュリアンとエロディをみると、①から③へと移動しており、日本語学習環境の変化や日本語学習経験の蓄積、あるいは自身の日本語学習に対する意識化などに応じて、三つの視点を移動する学生もいることがわかる。

また、教室内外の関係と同様に、「日本語学習と科目」においても多様な関係性が表れている。大半の教師は、大学で提供される日本語学習の範疇を、日本学科の教師による授業（日本語科目、日本学科の専門科目）としか想定していない。日本学科の専門科目でさえも、5-6-4のマキシムの語りをみると、日本語学習とは連繋していない科目がある。つまり、教師の認識のなかで、フランス語で提供される日本学科の専門科目は、日本語学習と分離されていたということである。しかし、在籍生の日本語学習は、日本語科目によってのみで行われているわけではない。自らの将来像や学習目的をつくり出すことは、在籍生が大学内で受講する全ての科目（日本語科目、日本学科の専門科目及び日本学科以外の専門科目）と関わっていた。また、学生自らが各科目を主体的に関わらせている場合もあった。例えば、マキシムは、日本学科以外の専門科目（コンピューターによる自然言語処理）での学習体験を通して、日本語に関わる将来像を具体化させていた。また、エロディは、大学における他の外国語（中国語）を主専攻として学習した経験に基づき、二つの外国語学習を、学習の動機づけ、人間関係や学習環境の点から比較対照しながら、日本語学習に取り組んでいた。

修了生・中退及び転科者の日本語学習の実態をみると、在籍生と同様に、日本語科目と日本学科の専門科目の授業が相補的關係性をもっていることがわかる。例えば、ギヨムは、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」を重視しており、文化に関わる専門科目の授業において、日本語という言語が使用される国の文化的背景を学ぶことと日本語学習との関連づけがされるような授業内容となる必要性があると考えている。また、サラの学習実態をみると、言語学の授業を受講することを通し、日本語の起源や機能を学んだことにより、「言語知識と言語運用の相補性」に対する関心を高めていた。サラの例にみられる言語学の授業では、言語学と日本語学習との関連性が重視されている。これは教師の教育観に因るところが大きい。シジルは、文化に関わる専門科目の授業において、翻訳（日本語からフランス語へ）の練習を経験しているが、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」は見出せてはいない。つまり、専門科目の授業に、形式だけ日本語学習が導入されたとしても、教師が日本語学習

との関連性を軽視あるいは無視していれば、学生は相補性を実感できないのである。

日本語専攻学生はそれぞれに、学習対象への興味や関心、あるいは学習対象の言語使用環境での生活への憧れから日本語学習を開始している。だが、それらは、日本語学習開始のきっかけに留まるものではなく、一人ひとりの「日本語学習と人生のつながり」のプロセスにおける出発点でもある。日本語専攻学生は、確かに、日本国内の大学で学ぶ留学生とは異なり、大学を一步出たら自然に日本語を活用できるような環境にはいない。つまり、大学で学習した日本語や「日本」に関する知識を「大学時代以降の時間・大学外の空間」につなげられる確証はない。そのような環境のなかで構築される将来像は、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈、及び日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違から多大な影響を受けている。学生が日本語を活用して、自身の活動する環境や空間を意欲的に拡張しようとしても、上述した要素が試みの障壁となり、挫折する場合もある。しかし、社会的文脈や学習目的の相違は、一人ひとりの学生にとって、「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」となるのではなく、それぞれに、自身が希求する「日本語」とは何かを問い、どのような環境が必要なのか、またどのように作り出せばいいのか、一人ひとりが試行錯誤をするための材料となっているということがわかる。

### 7-2-3 学習実態からみる「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」

上述したような日本語専攻学生の学習実態から示唆されることは、日本語学習の意味づけにみられる大学本部・教師と日本語専攻学生との間にある視点の乖離は、「日本学科が提供する日本語学習」と学生の実際の日本語学習においても、乖離をつくり出しているということである。7-2-1で、「日本語学習と人生のつながりの軸」を形成、あるいは意識化ができない学生においては、日本語学習経験が意味づけられない、あるいは意味づけが喪失することに言及したが、その要因は、上述したような言語学習観、及び、それに伴う教育実践と学習実態の乖離にあるのではないだろうか。

「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化に働きかけるのは「移動」である。そして、日本語学習は、その「移動」と相互依存的関係性（共振、原動力、一体）をもっている（表7-2）。「学習と人生のつながりの軸」は、学生が、社会的文脈や学習目的の相違に対する「認識」を起点とし、「思考→模索・試行錯誤」を重ねながら、自身の時間的・空間的な「移動」と新たな空間的な「移動」を統合するなかで形成される。したがって、言語学習観、及び、それに伴う教育実践が、日本語専攻学生の学習実態と合わない場合、学生の「移動」を妨げ

ることになる。

前項では、学生の学習実態と反し、日本語学習との関連性が軽視あるいは無視されている日本学科の専門科目があることを指摘したが、修了生・中退及び転科者の学習経験をみると、文化や文学といった専門科目に対し、「反復的な授業」、「非創造的な授業」(表 6-3)、「コンピテンスにかける教師」、「有用性のない授業内容」、「求心性のない授業環境」、「授業内容と整合性を欠いた評価」(表 6-6)、「一斉授業」(表 6-9) という否定的評価が示されている。一方で、修了生・中退及び転科者の「移動」をみると、主体的に「日本語学習」に対する教師の意識を変革するとともに、授業内容や方法、評価の視点や環境を変化させようとする動きはみられない。つまり、当該科目が、学生の「移動」を妨げる環境となっていることがわかる。日本語専攻学生が、進級や学士課程の修了をめざすのであれば、シリアル(研究 3・事例 1)のように、学びと捉えられない講義を無関心の状態で受動的に受け続けるか、あるいはサラ(研究 3・事例 1)のように、教師による抑圧や沈黙に覆われた時間に耐えるかしかない。現時点では、学生が「日本語専攻学生に対する『ことば』の教育」に関与しうる余地がない。そればかりか、「日本語専攻学生に対する『ことば』の教育」は、学生の「移動」を妨げる要因となっている。そのような膠着的かつ排他的な教育のもとでの「移動」とは対照的に、教師の働きかけが及ばない生活面においては、「大人の基準を学ぶ場(他者との協働、自立、長期的展望をもつことを学ぶ場)」(表 6-4)、「未知の体験」、「多文化共生コミュニティへの参加」、「グループダイナミクスへの理解」(表 6-6)、「異文化適応に関する経験的学び」、「留学生からの感化」(表 6-10) など、学生それぞれに、拡がりのある自由で柔軟な「移動」が捉えられる。

上述したような修了生・中退及び転科者の日本語学習の実態から、大学本部・教師の言語学習観、及び、それに伴う教育実践と日本語専攻学生の学習実態との乖離が、学生の「移動」を妨げていることがわかる。また、「移動」が妨げられることにより、「学習と人生のつながりの軸」の形成に困難が生じる。その結果、日本学科の日本語学習の意味に「固定」された状態となるため、新たな空間的な「移動」をつくり出すことが難しくなる。新たな空間的な「移動」が発生しないのであれば、無論、大学入学以前の時間的・空間的な「移動」との統合も生じない。したがって、学生は、空間的に「固定」された状態で、時間的に「移動」するために、大学本部・教師の視点による「成功者」という意味づけと自身の将来像をつなげるための「方法」を探し求めることになる。だが、他者から「固定」されている状態では、「大学時代・大学という学習環境」の日本語学習経験と、「大学時代前後の時間・大学外の

空間」を「どのように関連させられるのか／関連させられないのか」という問いを追求したとしても、自身の将来像を構築することはできない。

「移動」が妨げられることにより生じる影響は、シリルのように、日本学科入学以前に日本語を学習した経験、入学以前あるいは在学中に日本に滞在した経験や他の専門分野の学習経験のない学習背景をもつ学生には、より強く出ると考えられる。シリルは日本学科を修了したにもかかわらず、『大学時代・大学という学習環境』における日本語学習経験に意味はあったのか」と疑念を抱いていた。なぜなら、「移動」が妨げられる環境のなかで、言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習を継続し、「学習と人生のつながりの軸」を形成できなかつたからである。そして、「学習と人生のつながりの軸」を形成できなかつたことが、シリルの将来像の構築に影響を及ぼしていた。シリルは、学士課程の修了を意識する3年次、あるいは修了後に、労働市場において、日本・日本語に関連する就職口が十分に用意されていないということ、さらに、日本学科の修了証明書をもっていたとしても、その証明書が大学という環境から職業社会へと移動する手段とならないことに困惑することになる。

一方、ギヨム（研究3・事例2）のように複数の主専攻をもつ者は、日本語を未習から学び、日本語のみを主専攻とする者に比べ、自ら、「大学時代前後の時間・大学外の空間」を開拓するための発想を早い段階からもち合わせている場合が多い。それは、言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習環境を主な指針とすることで、生活や日本語学習が偏向することを知りえているためである。そのため、「移動」に対し、上述したような日本語学習環境の影響は大きくない。ギヨムは、日本学科を中退することを自ら選択している。このことから、ギヨムが「私は大学での日本語学習経験と、『大学時代前後の時間や大学外の空間』を関連させたいのか／させたくないのか、それはなぜか」と自分に問いながら、「大学時代・大学という学習環境」の日本語学習経験と、「大学時代前後の時間・大学外の空間」を連繋した上で、「学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化するという一連のプロセスを自律的に行っていた。シリルとギヨムの対照的な実態から、「移動」の妨げによる影響は、大学本部・教師が熱心かつ優秀な学生と捉える学生に対し、より強く及ぼされるということが示唆される。

本節の示唆から、日本学科の日本語教育実践と日本語専攻学生の日本語学習の実態との乖離を解消する必然性を主張する。「大学時代・大学という学習環境」の日本語学習経験と、「大学時代前後の時間・大学外の空間」との関連づけは、「他者から妨げられる移動」では

なく、「自ら選択する移動」において行われる必要がある。三宅・岩崎・川上（2018, p.286-287）では、「移動」には「せざるを得ない移動」と「自ら選択する移動」があることが示されている。両者は連続性をもつ。人生は、両方の移動が織りなされることである。川上は、当事者の主観的な意味世界を理解することの重要性を指摘した上で、その主観的な意味世界を『移動せざるを得ない経験』を当事者がどのように受け止め、自らの主体的な生き方にどう収斂させていったのか、あるいは、いまなお受け止められずにいるのか、それはなぜなのか」という問いに対する応答として提示している。本研究の日本語専攻学生の「他者から移動を妨げられる経験」から表出される疑念や葛藤も、教育実践者という「他者から妨げられる移動」を学生自身が受け止めようとし、「自らの主体的な生き方」に収斂させようとするところから生じている。「大学時代・大学という学習環境」の日本語学習経験と、「大学時代前後の時間・大学外の空間」との関連づけが「自ら選択する移動」において行われなければ、日本語専攻学生は、「学習と人生のつながりの軸」を意識化するどころか、形成することもできない。もし、今後もこれまでと同様に、日本語専攻学生の日本語学習を「成功者」（進級・修了した学生）となることという意味づけに基づき、日本語教育が再考され、教育実践が続けられた場合、日本語専攻学生に、それぞれの「日本語学習と人生のつながり」があるにもかかわらず、『大学時代・大学という学習環境』と『大学時代前後の時間・大学外の空間』とが繋がらず、日本語学習が無意味であった」という意識を植えつけてしまう可能性がある。

### 7-3 日本語専攻学生が外国語としての日本語を学ぶ意義

#### 7-3-1 「使うあてのない外国語学習」がもたらす複線的視点への変移

日本語専攻学生の学習実態から、日本語専攻学生が、大学時代及び大学という学習環境で外国語としての日本語を学ぶ意義は、自身の人生における価値観が反映される「学習と人生のつながりの軸」を形成することにあるといえよう。このような意義には、日本語専攻学生が日本語を学習する環境、及び日本語という「ことば」の学びが深く関連する。7-2-1 で詳述したように、「学習と人生のつながりの軸」の形成は、日本語専攻学生の視点を単線的視点から複線的視点へと変移させる。「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされない複線的視点（＝「人生から日本語学習を視る」視点）は、「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い日本語学習を行う日本語専攻学生が、将来像を構築する上で必須となる。このような「人生から日本語学習を視る」視点に基づく将来像の

構築は、フランスの国立大学における日本語専攻学生にこそ、必要なプロセスといえる。

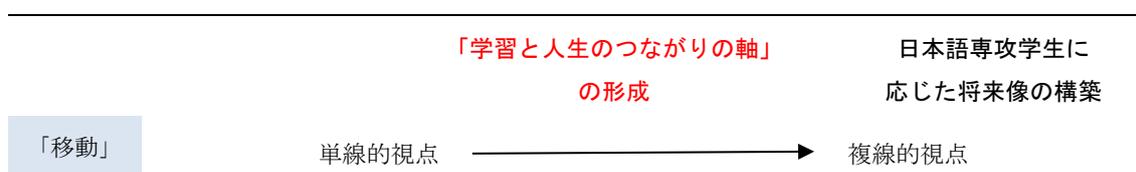
本論で追究してきた LLCE で日本語学習を主専攻とする日本語専攻学生と、英語専攻学生やフランスの国立大学の LEA で日本語を学ぶ学生、東アジア地域の日本語学習者との違いは、学習する外国語が、将来において「使うあて」があるか、ないかという点にある。日本語専攻学生の「使うあてのない外国語学習」と、英語学習者や LEA で日本語を学ぶ学生、日本の近隣諸国の日本語学習者の「使うあてのある外国語学習」という、将来の就業あるいは学業において言語を使用する可能性が異なることは、将来像や学習目的をつくり出す視点に大きく影響する。英語学習は、職業や学業における手段や方法として利用しやすい。そのため、「英語学習から人生を視る」視点、つまり、「将来あるいは現在と英語学習との結びつきが存在すること」を前提とされる単線的視点で、英語学習に専念することができる。その「学び」のなかで、学生は、「英語学習者」として、「将来に英語や英語に関する知識あるいは能力を用いて何をしたいのか」という問いを追求することになる。「移動」においては、「大学時代・大学という学習環境」から「大学時代以降の時間・大学外の空間」へという直線的なプロセス、具体的には、学士課程あるいは修士課程の修了後に、英語に関わる将来の場所にたどり着くことがイメージされる。これは、フランスの国立大学の LEA で学ぶ学生にも共通する。本コースでは、日本語学習は、複数の外国語学習のうちの一つであり、マーケティングなどの実用性の高い技能を同時に学習することができ、職業や学業における手段や方法として利用することが想定されている。そのため、「将来、日本や日本語に関する知識あるいは能力を用いて何をしたいのか」という将来像に関する問いを立て、その問いをもとに目的を定めることが可能である。また、日本の近隣諸国である東アジア地域（韓国、台湾、中国、香港、マカオ、モンゴル）においても、日本語学習は「使うあてのある外国語学習」といえる。なぜなら、当該の地域において、「日本語」という言語に需要があることに加え、日本との距離的制約が日本語学習者に及ぼす影響も少ないからである。そのため、英語学習や LEA と同様の問い及び目的の設定が適用しうる。

一方、LLCE で日本語を学ぶ日本語専攻学生は、単線的視点で日本語学習を続けていくことはできない。なぜなら、日本語という「ことば」を学ぶなかで、自身が置かれている社会的文脈、あるいは、自身と日本学科における学習目的の相違と向き合い、熟考し、学生によっては葛藤することで、自らの将来像や学習目的をつくり出していく必要があるためである。日本語専攻学生にとって、日本語学習は、「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高く、将来において、職業における日本語運用どころか、日本語と接触することすらない

生活となることもありうる。そのため、日本語専攻学生は、「人生から日本語学習を視る」視点、つまり、「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされない複線的視点をもち、日本語学習に取り組むことになる。その「学び」のなかで、日本語専攻学生は生涯学習者であり、日本語学習のなかで、「自身の生活や人生をどのように描きたいのか。そこに何が関わるのか」という問いを追求することになる。「移動」においては、日本語の授業内のみならず、学習を日本学科や他の分野の専門科目、大学外へと時間的・空間的に複線的に拡げていくことがイメージされる。それゆえ、フランスの日本語専攻学生にとって、日本語という「ことば」を学ぶことは、「生涯における学習を連繋する基点」となる。

日本語専攻学生の多くは、入学時（日本語学習開始）から複線的な「人生から日本語学習を視る」視点をもっているわけではない。日本語専攻学生は、学びを時間的・空間的の両視点から「大学時代前後の時間・大学外の空間」とつなげることにより、重層的な「移動」を経験しながら、日本語を学んでいる。その時間的・空間的な「移動」を統合していく過程で「学習と人生のつながりの軸」が形成される。「軸」の形成は、日本語専攻学生の視点を単線的視点から複線的視点へと変移させる。その結果、各学生に日本語学習から人生を一線上で視ることから、複線的な「人生から日本語学習を視る」視点へとという変移が生じる。そして、その視点の変移により、日本語専攻学生は、自らの将来像に関わる「大学時代前後の時間・大学外の空間」を、「大学時代・大学という学習環境」との対比からではなく、人生そのものから捉え直すことができるようになる。堀（1991, p.183）は、「成人性 (adulthood)」と「成熟性 (maturity)」を軸に置く成人教育論を提唱したリンデマンの考える教育／学習を、「未知なる未来への準備としての教育」と「生活・人生のすべての場が学習の場」との対照により説明した上で、後者が成人教育であるとしている。このような両者の観点から日本語専攻学生の日本語学習を捉え直すと、「日本語学習から人生を視る」視点に基づく日本語学習は、「未知なる未来への準備」である。一方、「人生から日本語学習を視る」視点に基づく日本語学習は、「生活・人生の全ての場」における「学習の場」の一つである。

表 7-4 「学習と人生のつながりの軸」の形成と「移動」の視点



の捉え方	「日本語学習から人生を視る」視点	「人生から日本語学習を視る」視点
学生	日本語学習者  〈当該視点のみでの学習が可能である学生〉 英語専攻学生／フランスの「応用外国語コース（LEA）」及び東アジア地域の日本語学習者	生涯学習者（想起する）
問い	将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在することが前提とされる 例) 将来に日本語や日本に関する知識あるいは能力を用いて何をしたいのか	将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在することが前提とされない 例) 自身の人生をどのように描きたいのか。そこに何が関わるのか。
日本語学習	1) 直線的視点の日本語学習 2) 日本語学習の一時期・場面が人生を覆う 3) 「大学時代・大学という環境」から「大学時代以降の時間・大学外の空間」へと直線的なプロセスを歩み、適正とされる期限内に、適正とされる将来の場所にたどり着くイメージ	1) 複線的視点の日本語学習 2) 「厚く多様で複雑に編み込まれる層を為す人生」が日本語学習を包み込む 3) 日本語の授業内のみならず、学習を日本学科や他の分野の専門科目、大学外へと時間的・空間的に複線的に拡げていくイメージ

さらに、上述したような視点の変移により、日本語専攻学生のなかで、自らのあり方における問い直しが生じる。日本語専攻学生は、日本語学習開始時には、単線的な「日本語学習から人生を視る」視点に基づき、日本語学習に取り組む「日本語学習者」である。その後、単線的な「日本語学習から人生を視る」視点から複線的な「人生から日本語学習を視る」視点へと変移が生じる。複線的な「人生から日本語学習を視る」視点に基づき、日本語学習に取り組む人は、「生涯学習者」である。しかし、日本語専攻学生は、「日本語学習者」から「生涯学習者」へと変容するのではない。なぜなら、1-4-1で言及したように、人は「生涯学習者」に養成されるのではなく、生まれながらにして「生涯学習者」であるためである。学生は、まず、自らのあり方を問い直し、「生涯学習者」であることを想起する。そして、学生自身が意味づけていた、あるいは日本学科により意味づけられていた「日本語学習者」という「私」からではなく、生来の「生涯学習者」から、学びを時間的・空間的の両視点から「大学時代前後の時間・大学外の空間」とつなげる。そのようにつなげていくなかで、重層的な「移動」を経験しながら、日本語学習経験を展開していけること、また展開していく必要があることを認識する。例えば、ギヨム（研究3・事例2）をみると、「人生から日本語学習を視る」視点による「生涯学習者」としてのギヨムの人生を通した、日本語学習のあり方が窺える。彼の「移動」において、日本語学習は、彼自身の将来像の構築と軌を一にし、

「移動」の原動力となるものであり、人生と強固につながっている。しかし、日本語学習には、彼の生き方に対する示唆はない。生き方を示唆するのは、日本学科入学以前の歴史学の学業、そして、日本学科中退以降の政治学の学業、及び国家公務員（省庁）の受験という日本語学習以外の専門分野である。つまり、日本語学習に基づいて、将来像が描かれるのではなく、将来像が描かれることにより日本語学習以外の専門分野が複線化されていくという「移動」のなかで、道具的言語としての日本語の学習が位置づけ直される。

その一方で、日仏国際家族環境を背景にもつ学生にとって、「使うあてのない外国語学習」に対して生じる複線的視点への変移は、外国語としての日本語を学ぶ意義とならない場合も大いにあり得る。なぜなら、本研究の日仏国際家族環境を背景にもつサラ（研究3・事例1）は、これまでも、そして将来も、家族や親族との交流や日本での生活において日本語が存在し続ける必然性は高い。また、サラには生じなかったが、将来の職業や学業において日本語を運用する可能性も高い。日本学科には、日仏国際家族環境を背景にもつ学生が数名入学する。彼／彼女らの多くは、日本以外の国における滞在年数のほうが圧倒的に長く、日本語母語話者との日常会話が成立しうる程度の日本語使用能力をもち合わせていない。一方で、他の日本語専攻学生とは異なり、日本での短期滞在や日本語母語話者（親、親族、親の友人など）との交流の経験をもっている場合が多く、日本学科の入学時に、「日本」という存在を憧れとする段階にはいない。このように日仏国際家族環境を背景にもつ学生にとって、日本語専攻学生が置かれている社会的文脈、及び日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違からの影響は限定的で、より小さいため、「使うあてのある外国語学習」として、日本語を学ぶことも考えられる。

### 7-3-2 「ことば」の学びによる空間的な「移動」の拡がり

前項で詳述したような複線的視点への変移は、「ことば」の学びであるがゆえに生じる。日本語専攻学生は、日本語という「ことば」を学ぶ経験だからこそ、学びを時間的・空間的の両視点から「大学時代前後の時間・大学外の空間」と統合することができる。「ことば」とは、「生きる活動」である。1章で言及したように、人は、「ことば」なくして生きることができない。なぜなら、人は、それぞれ、生きている空間、つまり、日常生活のありとあらゆる空間のなかで、絶えず、「ことば」を介し、思考し、自身・他者に対し、表現し続けているからである。したがって、学生それぞれの目的に拠らず、「ことば」の学びは、時間的にも空間的にも、教室の「内」で完結することも、教室の「内」と「外」を区切ることもで

きない。このような拡張性は、「ことば」を学ぶ科目に特有の要素であろう。

数学や理科、あるいは天文学といった他の専門科目においても、「時間的」には「学習と人生のつながり」をもつことにおける共通点が見いだされる。例えば、大学入学以前の関心から大学での専門科目としての選択、学習経験をもつことにつながり、そして、その学習経験が、大学時代及び大学という学習環境の「外」への利活用あるいは応用といった関連性が生じることがありえる。また、学生の自律性あるいは教師の授業実践の手法に応じて、これらの専門科目においても、「空間的」に、専門科目の学習を教室の「外」へと拡張することもありうる。しかし、「ことば」の学びにおいては、人が「ことば」と共に生きているため、「空間的」に、教室の「外」への拡張とつながりが生じることが必然となる。つまり、学生の自律性の有無に限らず、また、教師や教師の授業実践の手法によらず、「ことば」を学ぶ全ての日本語専攻学生は、「ことば」の学びを「空間的」に教室の「外」へと拡張し、何かしらのつながりをもっているということである。また、自律的に作り出そうとする際の選択肢が無数に存在する。

さらに、「ことば」の学びにおいて、特有といえることは、7-2-2で明らかになった、教室の「内」と「外」の関係の多様性、及び動態性である。大学の教室の位置づけは、学生の日常生活の空間のひとつであり、ひとつでしかない。学生は、自らを表現しうる複数の空間をつくり出しており、そのなかで、「ことば」の教室は、各学生により意味づけられ、またその意味づけは変容していく。そのため、日本語学習においては、他の専門科目とは異なり、教室の「内」での学びが、学び手にとっての「学び」の中心となるとは限らない。教室の「外」の学びが、教室の「内」の学びを補完あるいは補助する関係に留まらず、その関係性が反転していたり、教室の「内」と「外」の学びが同等の価値をもつものとして統合されたりすることも、「ことば」の学びにおいては起こりうる。「ことば」を学ぶ学生は、教室の「内」と「外」の関係性を、日本語学習環境の変化や日本語学習経験の蓄積、あるいは自身の日本語学習に対する意識化などに応じて、変容させていくのである。また、数学や理科、あるいは天文学といった他の専門科目における学習経験とは異なり、「ことば」の学習経験は、あらゆる専門領域と結びつけることができる。日本語学習は、日本語科目の「内」のみで行われるのではない。学生は、大学内で受講する全ての科目（日本語科目、日本学科の専門科目及び日本学科以外の専門科目）と関わらせながら、空間的な「移動」を統合させていくことにより、将来像や学習目的をつくり出すことができる。このことから、「ことば」の学びと他の専門科目の学びとの異なりは顕著であると同時に、「ことば」の学びにおいては、時間

的・空間的に統合された、より重層的な「移動」を経験することができる。

そして、「ことば」の学びを通じ、空間的な「移動」が広げられていくに伴い、一人のなかの「ことば」の様相と意義の変容も生じうる。例えば、マキシム（研究2・事例1）をみると、日本学科以外の専門科目（コンピューターによる自然言語処理）を受講したことをきっかけに、日本語という「ことば」を単なる外国語としてだけでなく、自然言語処理の対象言語のひとつとしても捉えるようになる。これは、マキシムが、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き、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ことに因る。日本語の捉え方の変化に伴い、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る。また、エロディ（研究2・事例3）をみると、自分を表現する手段であった日本語という「ことば」は、自身が抱く将来像を実現するために必要な一要素となり、同時に日本語にこだわるあまり、新たな将来像を描きにくくさせているという意味で、将来像を不安定化させる要因にもなっていく。また、サラをみると、母語話者である父や祖父母などの家族を中心に用いていた家族内言語としての日本語であった「ルーツのひとつとしての日本語」は、家族という親密圏から大学という公共圏への「移動」に伴い、大学内の仲間（日本語学習者やフランスへの日本人留学生）と共有する言語としての日本語が加わる。さらに学士課程の修了後には、自身の根幹にある日本・日本語という文化や家族という親密圏に還ることを軸とし、年少者に対する個人指導の言語というように、新たな様相が加わっていくことが捉えられる。このようなサラの「ことば」の様相と意義の変容は、「自ら選択する移動」のなかで生じている。

藤本（2009, pp.43-44）は、複数の言語を学ぶ意義と外国語学習との関連から、「一つの言語がはらむ複数性・多元性・分裂性」における空間での言語活動の重要性に言及している。日本語専攻学生においても、「自分」の内にある日本語という「言語」が、「複数性・多元性・分裂性」のなかで、動態性をもって変容することが経験されていた。そのように「『自分』の言語を複数化する」経験は、「自己の真の『自由』を構築していく可能性を切り拓く作業」となる（藤本, 2009, p.44）。したがって、「ことば」を学ぶ意義は、言語的道具としての「日本語」のパーツを増やし、日本語母語話者像に近づいていくことにあるのではなく、空間的な「移動」の広がりに伴い、一人のなかの「ことば」の様相と意義が変容することにある。以上の考察から、日本語専攻学生は、日本語という「ことば」の学びにおいて、「自ら選択

する移動」のなかで、「大学での日本語学習経験と、『大学時代前後の時間や大学外の空間』との関連（関連させたいのか／させたくないのか）」という問いを自身に突きつけ、問い続けていく必要性が示唆される。

## 第8章：結論 日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育に向けて

### 8-1 「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育

フランスの日本語専攻学生が日本語学習に取り組む際には、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化という視点をもつ必要がある。なぜなら、フランスの国立大学の日本語専攻学生が、将来において「使うあてのない外国語学習」となりうる日本語という「ことば」を学ぶ上で、また、時間的・空間的な「移動」を通し、自らの将来像や学習目的を人生と関連づけ、つくり出していく上で、欠かすことのできない視点だからである。日本語専攻学生の日本語学習は、英語専攻学生やLEAで日本語を学ぶ学生、東アジア地域の日本語学習者とは異なり、将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高く、単線の視点に基づく日本語学習を続けていくことはできない。日本語専攻学生は、移動性をもつ「生涯学習者」として、自身が置かれている社会的文脈、あるいは自身と日本学科における学習目的の相違に左右されない日本語学習経験の意味づけを探究しなくてはならない。その際に、「学習と人生のつながりの軸」が重要な役割をもつ。

このような「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化という視点は、日本語専攻学生と日本語教育実践者のいずれかがもてばよいというわけではない。日本語専攻学生と日本語教育実践者の双方に必要とされる視点である。したがって、日本語教育実践者は日本語教育の構築及び実践において、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化という視点を重視しなくてはならない。しかし、フランスの国立大学の日本語専攻学生に対する現行の日本語教育は、英語専攻学生やLEAで日本語を学ぶ学生、東アジア地域の日本語学習者に提供される外国語学習（言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習）がそのまま適用されている。つまり、日本語専攻学生＝「日本語学習者」という意味づけが固定され、「日本語学習から人生を視る」視点に基づく教育が行われており、日本語専攻学生の「ことば」の学びとは合わない教育となってしまう。そのため、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育となるように再考されるべきだと考える。

では、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育とはどのような教育か。本論の考察から得られた示唆を踏まえると、日本語専攻学生の「ことば」の学びに寄り添う日本語教育とは、現代の「モバイル・ライブズ」のなかに生きる日本語専攻学生が、日本語という「ことば」を学ぶ経験において、時間的・空間的に「移動」をしながら、「学習と人生のつながりの軸」を形成、及び意識化できることを支援する教育である。7章で詳述したように、「学習と人生のつながりの軸」の形成は、日本語専攻学生の視点を単線の視点から

複線的視点へと変移させ、日本語専攻学生に応じた将来像の構築を促す。また「学習と人生のつながりの軸」の意識化は、「学習と人生のつながり」のある「日本語学習環境」の構築を促す。つまり、「学習と人生のつながりの軸」を形成するという視点をもつことで、大学という学校教育においても、「一定の年齢で終了する、試験、卒業証書、その他の選抜形態からなる「加入儀式」によって特徴づけられる教育システム」(ラングラン, 1999, pp.13-14) に縛られない「恒常的に新しいことを学習する」経験を得られると考えられる。

では、具体的には、現行の日本語専攻学生に対する日本語教育の何をどのように問い直し、どのような視座が必要となるのか。1章で述べたことの繰り返しとなるが、本研究の起点は、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生の視点から根本的に教育のあり方を問い直すことにより、「フランスの国立大学の日本語専攻学生に対する日本語教育を変えたい」と望み、試行錯誤している日本語教育実践者・実践研究者、そして、なによりも、「日本語学習経験が、自身の人生にどのように意味づけられるのか」あるいは「目的や将来像を見つけたいのに、見つからない」と葛藤する日本語専攻学生に還元したいという想いにある。フランスの国立大学日本学科で日本語教育に携わる教師のなかには、自らを「研究者」としか捉えず、上述したように試行錯誤し、日本語専攻学生の将来を思い、日本学科の教育再考に日々奮闘している日本語教育実践者・実践研究者と一線を画す者も少なくない。しかし、本論の日本語専攻学生の学習実態からみえてきたことは、自らを「研究者」と豪語する教師もまた、日本語専攻学生の「他者」の一人であり、学生の「移動」に影響を与えうる存在だということである。そのため、「研究者」である教師も、日本語教育に携わる当事者として、日本語専攻学生の日本語学習環境をともに模索していくことが不可欠である。そこで、続く(8-2)日本語専攻学生に対する教育の問い直し、及び、(8-3)「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育を構想するための視座においては、彼/彼女ら「研究者」を含め、大学で日本語専攻学生に関わる全教師を「日本語教育実践者」と捉え、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育に向けた議論を行う。

## 8-2 日本語専攻学生に対する教育の問い直し

大学の日本学科において日本語教育に携わる者は、母語あるいは自身が優先的に用いる言語としてではなく、外国語としての日本語を学ぶ日本語専攻学生に、どのように関わるができるのか。当たり前のことではあるが、実践の現場に立つ「日本語教育実践者」としての私たちは、学生一人ひとりの人生全体、生涯にわたって、授業実践というかたちで関わ

り続けることは不可能である。実際には、限定された学生の時間軸のある期間、空間軸のある環境に関わることしかできない。しかし、本研究の結果を踏まえるのであれば、まず、その限られた日本語学習環境は、日本語専攻学生にとって、「学習と人生のつながりの軸」の形成及び意識化の場となること、そして、それが、各学生の将来像の構築に影響を与えうるということが、教育において意識される必要があるだろう。

先述したように、現行の日本語教育は、日本語専攻学生の「ことば」の学びとは合わない。学生は、自由に、時間的・空間的に「移動」を展開させる一方で、大学本部・教師により構築された学習者像や将来像に適応しようとする中で、「移動」が妨げられる経験をするようになる。それにより、「学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化することが難しくなる。里見（1995, pp.16-17）は、伝統的な教育が、知識の「内面化」あるいは技能の定着の過程と捉えてきたことは、学習者と世界との相互関係を不問に付することと結びついてきたが、学ぶことは、「本質的に社会的な行為」であると同時に、「能動的な行為」であると指摘している。そして、知識や認識というものは、私たちが能動的に発見し、構成するものであること、そして、知ることを「自分がそれに対してはたらきかける対象的世界の像を形成していく作業」であると定義している。本論でみてきた日本語専攻学生においても、「移動」しながら、時間的・空間的な「移動」のなかで、自身と世界との関係を能動的に構築していた。そのような学生の「移動」を、決して妨げてはいけない。

「移動」は一人ひとりの自由意志により、相互的かつ複線的に展開されるという考え方自体は、一種の常識として安易に受容されがちである。しかし、日本語教育の実践の場になると、「将来への道を直線的に捉える」という考え方に頼り、日本語専攻学生という「学習者集団」に共通する唯一の「移動」が存在すると捉える日本語教育実践者は少なくない。大学という学習環境で学ぶ日本語専攻学生の気づきは、このような日本語教育実践者の「移動」観から多大な影響を受けていると推測される。本研究で明らかになったように、日本語専攻学生は、それぞれに唯一無二の移動性を内在している。だが、学生が日本語学習に取り組むなかで、自身が移動性をもっていること、そして自身がどのように「移動」しているのかということに注意を向けることは非常に難しい。例えば、シ rilル（研究3・事例1）のように、教育実践者により与えられた特定の課題の遂行に集中している場合、あるいは、サラ（研究3・事例3）のように、特定の教育実践者の学習環境のつくり方により自由度が狭められる場合など、日本語教育実践者の「移動」観が日本語専攻学生の気づきを阻むことが大いにありうる。つまり、日本語という「ことば」を言語的道具として捉え、その獲得に価値が置か

れるといった大学の教育実践の理念は、日本語専攻学生に、「ことば」が道具的言語であること＝人生のつながりを見いだす対象ではないという考えをもたせ、それが「移動」を阻む要因となる可能性がある。また、「学習者集団」としてのカテゴリー化、あるいは直線的な将来への道に対する妄信といった日本語教育実践者の「移動」観は、大学という学習環境において、時間的、空間的に自由に「移動」しようとする日本語専攻学生に多大な影響を与えかねない。一人ひとりの日本語専攻学生が将来像を相互的かつ複綜的につくり出していけるようになるためには、まず、私たち教育実践者が日本語専攻学生を「学習者集団」として捉えず、単一的かつ直線的な将来像へと導こうとしてしまっていないかを、常に省察し続ける必要がある。

さらに、そのように、自由に「移動」している日本語専攻学生を、「日本語学習」が行われる時間及び空間のなかに閉じ込めないということが、日本語専攻学生に対する教育の課題となる。日本語教育実践者は、「日本」あるいは日本語教育の実践に携わる者として、日本語学習に取り組む者に対面すると、「日本語学習者」としての学生との関わりが中心となる。毎日通う教室、1日、1週間、1ヶ月、1学期、1年のなかで決められたスケジュールやカリキュラムの達成に邁進し、国や大学教育機関の方針を考慮し、真剣に、そして真摯に学生と向き合えば向き合うほど、日本語学習は継続されるべきもの、あるいは継続は有意義であることと捉え、日本語専攻学生＝「日本語学習者」という意味づけを固定化してしまうようになる。しかし、本論で明らかになったように、日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」は、修了や進級ではない道を選び、「大学時代・大学という環境」で日本語学習を継続しない生活、あるいは、大学修了後・中退後に日本語学習を継続せず、「日本」という存在や日本語がない生活のなかにも存在する。そのため、日本語専攻学生を「日本語学習から人生を視る」視点に基づく学習環境のなかに留めておこうとすることは、学生の「移動」に負荷を与えることになる。したがって、日本語教育実践者は、日本語専攻学生の一人ひとりの移動性を重視することが必要となる。

日本語専攻学生に対する日本語教育が、もし、一人ひとりの学生の「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育となれば、日本語教育実践者は、日本語専攻学生が日本語を主専攻として学ぶことにより経験される個々の気づき、何かをしようとする姿勢やしたいとする想い、ためらいや苦悩、膠着あるいは立ち止まりを日本語学習という枠に閉じ込めることはなくなる。その一方で、日本語専攻学生は、日本語学習を複数の学習のなかのひとつとして俯瞰的に捉え、学習に取り組むなかで、常に、人生において自らが選

び、学習する（した）経験は、「私の人生に、どのような意味があるか」を問うことができるようになる。そこでは、必然的に、複数の学習がどのように関連し合うのかも省察される。このような省察は、「大学時代・大学という学習環境」における日本語という「使うあてのない外国語学習」であるからこそ、その経験を通じて行われる。日本語教育実践者である私たちは、日本語専攻学生が「学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化することができるように、それぞれの生涯を展望しながら自己と向き合い、これまでの軌跡とこれからの道標をつなげられる「人生とともにある学びの場」をつくることに取り組んでいく必要がある。

### 8-3 「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育構想の視座

以上、これまでの考察を踏まえ、日本語専攻学生に対する「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育を構想するための視座として、次の3点を提示する。

- (1) 到達目標：大学の日本語教育における到達目標の捉え直し
- (2) 授業実践：画一的な授業実践から懇談を重視する授業実践への転換
- (3) 授業活動：「日本語学習と人生のつながり」の可視化及び蓄積

#### 8-3-1 到達目標：大学の日本語教育における到達目標の捉え直し

将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性の高い学習に取り組む日本語専攻学生に対する「外国語としての日本語」教育の到達目標は、日本語学習及び日本・日本語に関連する専門的学習を通し、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の「移動」に対する意識を高め、日本語専攻学生が、それぞれに特有の「学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化することに置かれる必要がある。

本論の協力者が在籍していた日本学科では、1章で詳述したように、LLCE という「教師・研究者」の養成が主な目的とされており、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に置かれている。大学で規定される目標や大学本部からの指示、あるいは政治的背景による制度に従わざるをえない状況であるがゆえに、これまでも上述したような人材養成や能力育成の指針が否定されることはなく、また今後とも変化は期待できない。しかし、そもそも、このような各教育機関の指針は揺るがないほうがよい。佐久間（2006, p.58）においては、海外における「圧倒的多数の外国語教師は、学習・指導活動によって外国語のコミュニケーション能力を身につけさせること」を主な目標に

掲げ、「進歩」を重視する学習が尊重されていることが問題視されている。その上で、「学習の『進歩』を主な目標にしない学習」、つまり「『実益』のない日本語学習の時間や空間を味わいたいと強く願う学習者の存在をも受容する必要がある」ことが指摘されている。日本語専攻学生のなかには、在籍する教育機関の指針とは異なる人材や能力を希求する学生の存在も多くみられる。また、本論の学習実態からも、「学習の『進歩』」では捉えられない学習経験の意味が捉えられた。しかし、もしここで、教育機関の指針とする人材や能力を学生のニーズに応じて多様化させたり、「進歩」を重視する学習者集団と「進歩」を重視しない学習者集団のそれぞれに対応する教育実践を模索したりするとしたら、それは、単に「学習者集団」を増やすことに他ならず、根本的解決にはならない。必要とされるのは、各教育機関の指針を包括し、支えうる「外国語としての日本語」教育の到達目標である。その目標においては、何かしらの役に立ちうる人、あるいは人の能力ではなく、日本語の「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化に着目する必要がある。

大学の日本語教育における到達目標を捉え直すことにより、教室、教室実践者、そして、学習者のあり方が変容する。まず、本研究の日本語専攻学生の学習実態から、教室という環境が固定的に捉えられないことがわかる。学生の日本語学習への取り組みに対する様々な形は、教室のウチ・ソトという境界線で区切れない。つまり、「教室が言語学習の主たる場面であるとする必然的な理由はない」上、「(教室での学習は)学習者の立場からは、言語学習への取り組みの様々な形のうちの1つに過ぎない」のである(ベンソン, 2011, p.236)。ここで重要となる点は、教育実践者が教育における到達目標を捉え直すことにより、日本語専攻学生に「ことば」及び「ことば」の教室が固定的ではないことを明示できるようになる点である。教室から学生を解放することは、学生が「学習と人生のつながりの軸」を形成する要因となりうる。なぜなら、大学入学以前に「教室」に閉じ込められていた者がいるとすれば、「『ことば』及び『ことば』の教室が可変的である」ということを知ることにより、今後、日本語という「ことば」を学ぶ上で、その様相と意義が変容していく様を掴むことが容易になると考えられるためである。また、知るだけではなく、「『ことば』及び『ことば』の教室の可変性がどのようにつくられていくのか」について意識が向けられ、「実は、その教室を、学生である『私』ももにつくっている／つくることができるのだ」という実感が高まっていくと考えられる。

到達目標を捉え直すことにより、教育実践者のあり方も大きく変容する。日本語教育実践者は、専門知識あるいは情報をもつ者から、学生と日本語学習経験をともにつくる「他者」

の一人となる。それにより、教育実践は、各教育実践者が、自身の専門的知識あるいは情報を共有したり、一方的に提供したりしていた形態から、教育実践者の「移動」観、「移動」経験の軌跡、さらに自身の「学習と人生のつながりの軸」を開示する形態へと変容する。また、自身の専門的知識や情報は、それらが色濃く反映されるものとして示されることになる。日本学科には、日本語母語話者の教師、及びフランス語母語話者の教師が日本語学習及び日本・日本語に関連する専門的学習の授業を担当しているが、日本語教育を専門とする教育実践者は多くはない。大半の教師は、文学、言語学、社会学、あるいは哲学などを専門としており、フランスの国立大学の博士後期課程で学位を取得した者／取得しようとする者、あるいは、日本からの留学生（修士課程・博士後期課程）である。現況においては、日本語教育が専門とされていない教師が多いことから、日本語という「ことば」を教育するとは何か、を問うことは、個々の教師に任せられている。そのため、教師に関わる様々な問題点が露呈している。竹内・山内（2013）では、教員同士の問題意識の共有不足により、授業内容を協働的に設計できなかつたり、教員の入れ替えが多く、特に、日本語科目の担当教員がフランスでは2年という任期が規定にあることに伴い、一過性の活動となつたりすることが指摘されている。だが、本論が掲げる到達目標においては、日本語教育実践者の専門や教育に関わる背景が多様であることは、日本語専攻学生の複線的視点への変移を促す一因となりうる。

上述したような教室及び教室実践者のあり方に加え、「日本語学習者」のあり方も変容する。日本語専攻学生に対する「外国語としての日本語教育」が、「人生から日本語教育を視る」視点となれば、まず、注目すべき対象が、大学の日本語教育において進級の枠を勝ち取った「成功者」とされる在籍生のみならず、その存在が数値でしか捉えられず、大学の日本学科において価値づけされてこなかった修了生・中退及び転科者へと広がる。近年、日本語教育実践において、学習者が日本語学習に取り組む過程で日本語学習の意味づけを問うという活動が増えてきている。それらの多くは、「日本語学習者」が日本語学習を継続し、日本語に関わる能力を高め、日本語を用いて将来において何かを達成することが前提として行われており、修了、中退及び転科することにより、日本語学習を休止あるいは停止する者は想定されていない。しかし、「人生から日本語教育を視る」という視点から考えれば、日本語専攻学生は、移動性をもつ「生涯学習者」として捉えられる。それにより、大学の日本語学習から離れるという経験、あるいは戻ってくるという経験、そして、それらの「移動」に纏わる要素（自身の強い興味・関心、外国語学習や専門分野における経験、あるいは教育

機関外における学び、それらの根幹となる環境や多様な関係性の「他者」の存在)は日本語学習経験に含まれるとともに、一人ひとりの生活、さらに人生にとって非常に重要な要素となる。それゆえ、学習環境の構築及び授業実践においては、日本語専攻学生が、大学という学習環境を越え、伸びていく将来への専門的・職業的な道を「移動」する過程において、修了・中退及び転科という「移動」を経験する可能性、及び人生におけるそれらの「移動」と日本語学習の意味を問えるような観点を含むことも考慮する必要がある。

### 8-3-2 授業実践：画一的な授業実践から懇談を重視する授業実践への転換

(1)の到達目標に通じるためには、日本語専攻学生という「学習者集団」に対し、短期間で初期段階の日本語学習を画一的に教え込むような授業実践から、各学生に無理の生じない歩みで、「他者」と人間関係を培えるような懇談を重視する授業実践へと転換する必要がある。

画一的な授業実践からの転換は、一斉授業や教科書型授業の実践を否定する主張ではない。そのような否定からは、むしろ脱却しなければならない。また、個別対応を推奨する主張でもない。なぜなら、個人化された作文や個人に関する問いは、多くの場合に教科書に指示された文型や語彙に沿った活動であり、後述する懇談の考え方を十分に反映する活動ではないからである。画一的な授業実践からの転換の背景には、8-2で言及したように、自由に「移動」している日本語専攻学生を、日本語学習が行われる時間及び空間のなかに閉じ込めないという考え方がある。1-2-2で指摘したように、日本語専攻学生は、言語的道具としての「ことば」の獲得に価値が置かれる日本語学習環境に置かれ、「学習者集団」の一人となり、画一的な授業を受講する。それは、大勢の学習者を対象とする一斉授業により、日本語学習やそれに伴う活動を、学習者が一様に、文型や語彙の積み上げ式を特徴とする教科書に倣うという形態で行われている。石井(2004, pp.17-25)は、小学校で国語教育実践に取り組むなかで、「一斉指導方式」とは、集団に効率的に教える知識伝達式であり、「教師が解釈し準備したことを、教師から子どもに一方的に教える」と述べている。そのような「一斉指導方式」の授業が日本学科で行われる場合において問題となるのは、学習者自身と教育実践者が、一人ひとりの学習者の内に移動性があるということを知覚できなくなることである。それは、人数の多さや教科書の存在が要因となり生じるのではなく、「資本主義社会の生活スタイルの基本」となっている「競争原理と序列主義」のなかで(里見, 1994, pp.34-

39) , 学生と教育実践者が「自身の学習と人生のつながりの軸」に意識を向けられないことに要因がある。

無論、「競争原理と序列主義」は、どのような学習環境においても存在しうる。だが、「競争原理と序列主義」に関わる「他者」との関係性は、将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性の高い日本語学習に、主専攻として取り組む環境においては、より複雑な状態で現れる。日本語専攻学生は、進級や学士課程修了、また、数少ない留学生枠や就職口という「日本語学習者」としての成功を勝ち取るべく、「他者」との序列を常に意識しなければならず、日本語学習の動機づけを煽られることになる。さらに、日本学科が言語的道具としての「ことば」の獲得に価値を置くことにより作り出される『「他者」＝日本語母語話者（像）」も序列の頂点に置かれることになる。日本語専攻学生は、日本語母語話者にたどり着くために、教科書に並ぶ「正しく間違いのない日本語母語話者が用いる日本語」を習得することが、学士課程における「ことば」を学ぶ意義であると意味づけられてしまうようになる。細川（2004, p.144）は、「ことばを学ぶということは、品物を買うように語彙・文型を手に入れ、指示された通りに文型と語彙のレンガを積むことではないはずである」と述べている。さらに、日本語学習者が「制度化されたテキスト群を理解し、その制度へ向け自己をすりよせていくような言語学習」を行い、言語教育における「テキストのコード体系を知識として与える方法と考え方」に対し疑問を呈している。2-2 で言及したように、外国語学習者にとって、母語話者は理想であり到達点であるという母語話者基準は根強く残っている。しかし、日本語専攻学生にとって、主専攻として日本語という「ことば」を学ぶ営みにおいて現れる「他者」の存在とは、多様に展開される関係性を有する存在であり、日本語が生活、そして人生に編み込まれるプロセスに関わる重要な要素のひとつである。そのような「他者」のなかに、関係性を伴わない日本語母語話者（像）は存在しない。学生の日本語学習のなかに日本語母語話者が存在するとすれば、理想や到達点としての像ではなく、日本語専攻学生が自らの置かれている環境に鑑み、主体的に「移動」したなかで、関係を互いに培った、あるいは培っていく者である。

したがって、日本語専攻学生に対する授業実践において、日本語専攻学生の「学習と人生のつながりの軸」の形成及び意識化をめざすにあたり、主専攻として日本語という「ことば」を学ぶ営みにおいて現れる「他者」との関係性を考慮する必要がある。細川（2004, p.143）が述べるように、言語習得におけるコミュニケーション能力の獲得とは、「コミュニケーションという行為の中で、他者の『考えていること』を言語をとおして理解するための、また

自分の『考えていること』を言語活動をとおして他者に理解してもらうための、他者の外言の内言化と自己の内言の外言化という往還活動そのもの」を指す。このような活動が生じる教室は、授業に参加する者が皆、考えを出し合うこと、あるいは互いを聴き合うという場となる。対話や議論が巻き起こり、自らを語ることや説明することが必然となると同時に、深い「他者」との関わり合いが求められる。細川（2006）は、対話とは、ことばによるやりとりをとおし、互いの自己・アイデンティティを変容させる行為であると捉えており、教育実践における対話の役割に関し、次のように述べている。

この活動では、対話が大きな役割を果たしている。それは話し合いという活動にとどまらず、もっと重要な前提として、他者からの働きかけによる自己変容の要素を多く含んでいるからである。こうした他者との相互的なやりとりをインターアクションと呼ぶ。つまり、社会の窓口としての他者との相互関係を対話によって学習者は獲得するのである。

（細川，2006，pp.70-71）

また、舘岡（2013b，pp.193-194）は、対話の意味に関し、次のように説明している。

仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考え方を変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性があります。（中略）仲間の学習者との対話は、自己モニターを促進し、自分が今やっていることを客観的に眺め自分自身の考えを相対化することができ、自己自身による新しい発見をも促します。これは学習上、大きな意味をもっているといえるでしょう。

講義型の授業形態から対話や議論といった表現活動が行われる授業形態への転換として、近年、「アクティブ・ラーニング」が推奨される傾向にある。「アクティブ・ラーニング」とは、山地（2014，p.2）によると、「思考を活性化する」学習形態である。また、溝上（2014）によると、能動的学習のすべてであり、書く・話す・発表するなどの活動を行うことにより生じる認知プロセスの外化を伴う学習である。具体的には、書く・話す・発表するなどの活動を通し、受容された知識を自身のものとして発信する技能、及び発信するために必要とされる態度や能力が育成される結果を生むものを指す。そのように、学生が主体となって能動

的に学ぶ姿勢が他の学生の日本語学習に影響したり、互いに影響を与え合ったりすることは想像に難くない。しかし、日本語専攻学生に対する授業実践において、表現活動という授業形態へ転換する際には、なによりもまず、他者との人間関係の構築が考慮されなければならないだろう。なぜなら、本研究の日本語専攻学生の学習実態に現れた他者との関わり方や他者の捉え方に鑑みると、教育実践者の教育理念や移動観を押し付ける危険性を孕んでいするためである。また、流動性を有する教室や大学内における人間関係に鑑みると、教室において提供される対話や議論の活動が学生の負担となることが懸念される。フランスの大学においては、1年次は特に人数が多く、互いに顔すらも知らないという時期も短くはない。また、2年次、3年次と人数が限定されたとした場合にも、培われた肯定的あるいは否定的な人間関係、相対的に言語能力の高いとされる者と低いとされる者との関係性など、非常に複雑で流動的である。したがって、対話や議論を行いうる風土に対する配慮は十分に為される必要がある。そのため、表現活動よりも、まず、学生間及び学生と教師の間において、警戒や遠慮をせずに「ことば」を発し、交流することに慣れるための「懇談」の段階が必要となると考える。

「懇談」とは、『大辞林第三版』（松村，2006）では「親しく、打ち解けて話し合うこと」とであると定義されている。この懇談という考え方は、2-1-4で概観した、エンゲストローム（1999/1987）の「拡張的学習（expansive learning）」という概念に通底すると考えている。その概念のなかで表されるエンゲストロームの「集団」に対する捉え方は、本研究で指摘された日本語「学習者集団」とは、対極的であるといえる。拡張的学習で追求される対象は、類型化された「学習者集団」において重視される初期段階の短期間における学習ではなく、学習過程が学習者の生活活動へと統合されていく様相、具体的には、「真に社会化され一般化されるにしたがって、変転していくさま」（エンゲストローム，1999/1987，p.191-192）である。つまり、拡張的学習の概念においては、教室における学習は、生活活動であり、社会活動である。したがって、学校で行われる日本語学習においては、学習者が、集団とともに協働的に構成される環境で、自身を巡る文脈を意識し、その文脈を拓げていくことが目的となる。エンゲストローム（1999/1987，pp188-190）は「集団」と「個人」の関係性においては、個人は主導的な役割をとることはなく、また個人的なアイデンティティは失われると捉えており、このような考え方は、本研究で明らかになった日本語専攻学生の学習実態とは合致しない。しかしながら、日本語専攻学生が、「集団」のなかで日本語学習に取り組むことにより、個人の精神的負担が回避され、授業の「活動がしだいに社会的になっていく」

(エンゲストローム, 1999/1987, p.186) とする考え方は、「懇談」において非常に重要な視点といえる。なぜなら、日本語専攻学生が、他の学生や教育実践者という「他者」と、自ら関わろうとする姿勢をもち、警戒心や緊張感が鎮まった状態で話をすることができるようになれば、往還活動に負荷の無い状態で取り組むことができるはずである。そのため、「懇談」の段階においては、教育実践者が、授業実践に関わらないようにみえる学生の振る舞いや言動、あるいは学生同士の談笑も取り上げることが重要となる。「懇談」により、対話や議論の風土ができあがり、対話や議論の種も生まれていくと考えられる。また、一斉授業や教科書型授業の実践においても、「懇談」を重視することにより、学習者の移動性を潰すものとはなりえない。例えば、教科書型授業においては、学習者が教科書に対して受動的に盲信するのではなく、教科書を分析し、改善点を発見する批判的思考をもちうる風土が支持されることになる。それは、教科書に限らず、プログラムやカリキュラム、教育実践者の理念や実践そのものについても同様である。そして、続く段階として、学生たちがそれらの改善点を表現しうる対話や議論をする場が必要となるのである。

### 8-3-3 授業活動：「日本語学習と人生のつながり」の可視化及び蓄積

本論で提示したように、日本語専攻学生が、「自身の学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化することが目標とされる場合、教育実践において、それぞれの学生が、継続的に、自身の「移動とことば」を熟考する活動が必要となる。つまり、授業活動においては、学生自身が、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の観点から、多様な学習に関わる「移動」の軌跡をつくり、そのなかで「移動」を実感しながら、自身の日本語学習の「移動」のあり方を理解していくというプロセスを追うことになる。そのため、日本語教育実践者は、日本語の「学習と人生のつながり」を可視化、及び蓄積できるような活動を考える必要がある。

#### ①「生涯統合的ポートフォリオ」作成活動

＝「日本語学習と人生のつながり」の可視化・蓄積を目的とする活動

その一方法として、日本語の授業において、研究1（第4章）で使用された「ポートフォリオ作成活動」の実施が有用であるだろう。4章で述べたように、ポートフォリオは、意味をもたらす学習を行う際の援けとなると同時に、学習者が自身の学習の歩みに責任感をもち、学習者としての自己を熟知するという点で有効である（モリニエ, 2008）。しかし、研

究1(第4章)のポートフォリオにおいては、1年という短期間において行われたものであり、ポートフォリオとしての蓄積の面で十分ではなかった。また、筆者が単独で行ったため、日本学科の教師間での共有という面では乏しい。加えて、本研究の結果を踏まえると、問いが質、量とも十分であるとはいえない。なによりも、研究1(第4章)のポートフォリオは、「将来と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされたものとなっていた。つまり、移動性をもつ「生涯学習者」である日本語専攻学生を、「日本語学習者」という視点から捉えてしまっており、学生が、「自身の学習と人生のつながりの軸」を形成し、意識化することをめざす内容ではなかった。「使うあてのない外国語学習」となる可能性の高い学習に取り組む日本語専攻学生にとって必要とされるのは、自身の「移動」がどのように空間的に拡がりがあり、どのように時間的(大学時代前後)につながっているのかということ、つまり、大学という学習環境に閉じ込められず、生涯を統合的に眺望することである。したがって、ポートフォリオは、「生涯統合的ポートフォリオ」となることを提案する。

筆者は、研究1(第4章)においても、日本語ポートフォリオ作成活動を実施しているが、本論における研究の結果が反映された「生涯統合的ポートフォリオ」となるためには、更なる改良が必要であろう。改良すべき課題としては、以下の二点である。

- ・活動の目的が、日本語専攻学生の「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化に置かれること
- ・活動の内容に、学生自身で「学習と人生のつながりの軸」の形成から将来像の構築(表7-3)に至る過程を描けるように、時間的・空間的な「移動」の軌跡に関する記述や作成を取り入れること

上述したような「生涯統合的ポートフォリオ」の視点を取り入れたポートフォリオとして、筆者は、2013-2014年度に、長期間の継続、教師との協働という視点、及び問いの補足を加え、日本学科の言語教育責任者(2013年度当時)であった竹内理恵氏と新たなポートフォリオ実践を実施した。2013-2014年度に行われた「個人カード」という形式のポートフォリオ(山内, 2017)は、当該年度以前から全学生が対象とされ、長期間実施されてきた。従来は、新年度の開始時に1回実施される活動であったが、2回に増やされる計画となり、視点においては、複言語複文化環境、日本語学習環境、専門科目の学習環境、職業とキャリア・人生が追加された。具体的な問いは、以下の三つの視点から設定された。

- |  |
|--|
| 1) 日本語学習(得意・不得意, 自身の日本語上達法, 短期的目標・長期的目標, 学習計画・ |
|--|

達成度)【研究1(第3章)のポートフォリオの問い(山内, 2013)】

- 2) 複数の母語(本人の母語・母親の母語・父親の母語・家庭内の言語), 他言語学習歴, 専門分野・領域, 週間授業スケジュール
- 3) 日本語授業以外のふり返り(日本学科の専門科目, 日本学科以外の選択科目, ダブル課程あるいはダブルスクールの専門科目)

そして, 1) から 3) に関し, 「個人カード」に記述した上で, 「個人カード」に記述した内容に基づき, 学生が日本語学習の意義を問い直す機会を継続的に設けた。授業担当者の役割は, ポートフォリオを保管するとともに, 記入した内容を基に, 各学生に日本語学習に対する意識化を促すことである。また, ポートフォリオに記述された内容を他の学生と共有する機会には設けなかった。

本ポートフォリオはコンテンツの追加を中心に改良され, 試験的に実施されたものであり, 2013-2014年度以降は継続されなかった。しかしながら, 学生自身が自身の保有する複数の言語(家庭言語, 中学校・高校から学習した外国語など)がどのように形成されてきたかを認識した上で, 将来像と自身の保有する複数の言語や文化との関連性を意識化する機会となっていることが, 実践者間で共有されるに至った。さらに, 「過去—現在—将来に関わってきた/関わっている/関わりたい他の専門分野」と日本語学習をつなげられることも意識化された。そのようにして意識化された内容は, 自身が実現したい具体的な言語能力として, 「個人カード」の記述に反映されていることを確認した。本活動は, 今後, 継続されることにより, 時間的・空間的により重層的な「移動」の軌跡が鮮明に表出することが想定される。このような日本語専攻学生が「日本語学習と人生のつながり」の可視化及び蓄積ができるような活動を, 教室実践において, あるいはプログラムの一部として導入することにより, 一人ひとりの学生が, 人生のつながりの「軸」から切り離されない学習の意味づけをもつ一助となりうる。

だが, 改善点も多い。今後は, 日本語教育実践者は, 上述した問いに加え, 「学習」と名が付いていないもの, あるいは日常生活のなかで常態化されている言動に対しても, 学生が, それぞれの生活や人生とつながっている「学び」であると意識できるように働きかけていく必要があるだろう。日本語学習に専心する日本語専攻学生にとっては, 日本語学習, 漢字学習あるいはグループ学習のように「学習」という名前が付いているもの以外のものは「学び」とは捉えにくい。しかし, 学生自身が「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされない複線的視点(=「人生から日本語学習を視る」視点)をもつた

めには、日本語学習や日本語の授業、大学教育という枠組みにはとられない空間的な「移動」に関わる問いが活動のなかに取り入れられる必要がある。活動例としては、「学習リソースのふり返し」における導入である。都内大学の外国人留学生を対象とする日本語科目『ポートフォリオを使って日本語学習を考える（2014年度前期、黒田史彦氏担当科目）』を通し、実施された「日本語学習ポートフォリオの再設計と運用方法の開発における共同研究」（黒田・山内、2016）では、ポートフォリオのなかに、「リソースのつながりの図示化」が組み込まれた。具体的には、ポートフォリオ内の一活動として、白い用紙の上に、色ペンやマーカーなどを自由に用いて、各学生の教室内外で活用される複数の多種多様な学習リソースのつながりを図示化する活動である。本活動は、山内（2015）において、3編のSCAT（大谷、2011）を援用し、質的に分析された。その結果、日常において活用されている学習リソースには、日本語学習のために意識的に選択しているリソース以外にも無意識的に活用している効果的なリソースもあるということが認識されるとともに、自身の周囲にある様々な事物が学習の一部あるいは補助を担っていることが意識化されていた。同時に、人生というスパンから学生が自身の学習を捉えることにより、自身の周囲にある様々な事物を日本語学習にとって有用な学習リソースとして意味づけるようになったことが明らかになった。都内の外国人留学生にとっては、日本語学習は「使うあてのない外国語」ではないため、本論で対象とされる日本語専攻学生とは合致しない点もあるものの、日本語専攻学生の空間的な「移動」を拓げうるという点で、「リソースのつながりの図示化」は効果的な活動といえよう。

## ②「日本語学習と人生のつながりの軸」の意識化を促す活動

上述したようなポートフォリオにおいて、「日本語学習と人生のつながりの軸」の形成のみならず、意識化を促す活動となりうるためには、日本語専攻学生自身が、自らの日本語学習の実態を「学習と人生のつながり」から捉える必要がある。つまり、学生自身で、本研究で実施された「日本語学習と人生のつながり」の探究が行われる必要性、具体的には、「フランスの国立大学の日本学科で、なぜ、いま、ここで日本語を学ぶのか」という外国語としての日本語を学ぶ意義を問う必要がある。そこで、①の「生涯統合的ポートフォリオ」をもとに、日本学科の日本語学習にインタビュー活動を取り入れることを提案したい。このインタビュー活動は、初中級レベルの日本語の授業でよく実施される、日本語母語話者に対し、キャンパス内で道を聞く、あるいは、いつ・どこに・だれと行ったのかという情報収集など

のタスク型のインタビューでも、日本文化などの情報や個人の考えを知るといようなインタビューでもない。本論で提案するインタビュー活動は、5章（[研究2] 生活と日本語学習）の在籍生へのインタビューである。5章では、筆者が日本語専攻学生に対し、インタビューを行っているが、同様の活動を日本語専攻学生自身が行うことにより、「日本語学習と人生のつながりの軸」の意識化を促す活動となりうる。本インタビュー活動では、日本語学習体験と日本語学習に関わる多様な学習体験がどのように連繋し、どのように独自の日本語学習を構成しているかを、日本語専攻学生自身が、日本語専攻学生同士（同学年、他学年）、あるいは、日本語専攻学生とその学生を取り巻く他者（日本学科内外の教師、日本人あるいは複数の国籍の留学生、日仏交流サイトの日本人母語話者、日仏国際家族など）とのインタビューを通し、導き出していくことが目的とされる。また、大学時代以前より学士課程修了までの3年間、学生によっては、転科や退学まで、あるいは留年や留学などの期間を含めた「移動」の軌跡（の途中）を追うため、6章（[研究3] 「移動」と日本語学習）の修了生・中退及び転科者へのインタビューにおける垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）の「移動」の観点を取り入れる必要もある。インタビューのなかで、自身の「移動」を語り、また、他者の人生における時間的・空間的な「移動」を聴くことを通じて、自らの「移動」を自覚し、「移動」の視点を持つことができると考える。

#### 8-4 今後の課題と展望

本研究が論じてきた「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育の構想は、言語学習が、「学校教育を越え、生涯にわたり継続的に営まれる行為」ではなく、「生涯にわたり、時間的・空間的視点から、一人ひとり生活やそのなかの移動性を踏まえた上で営まれる行為」にあるという捉え方である。本研究の成果から、改めて、前者の捉え方においては、「ことば」が私たちの生活のなかにあるという性質や、「モバイル・ライヴズ」を形成し、そのなかに生きる私たちの生活から展開する世界が十分には熟視されていないことがわかる。「ことば」の学びにおいて、「学校教育」とその他の教育を時間的・空間的に断絶してしまうのであれば、「ことば」を学ぶ者から「生きる活動」の視点も「移動性」の視点も奪い取ってしまうことになる。本論において浮き彫りとなった教育機関・教師の視点と「ことば」を学ぶ者の視点における乖離は、フランスの国立大学の日本学科に限らず、容易に生じうる。本研究においては、フランスの国立大学日本学科の日本語専攻学生を対象とし、教育現場に必要とされる「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本

語教育を提言したが、日本語専攻学生の日本語学習の詳細な実態からみえてきた「自ら選択する移動」及び「他者から妨げられる移動」のあり様を示したことは、教育実践が意識的あるいは無意識的に、旧態依然的かつ閉鎖的に行われていないかということ問い直す契機となることが期待しうる。教育機関で提供される日本語学習環境は、国の政策や距離的要因に大きく影響を受けるものである。しかし、フランスの国立大学日本学科の学習環境を一事例とし、将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性の高い学習に取り組む日本語専攻学生の日本語学習の詳細な実態を示したことは、それぞれの国や地域で軽視されてきた、あるいは視認できなかった日本語学習者の移動性、その背景にある「モバイル・ライブズ」を、他の日本語教育実践者、実践研究者、研究者、あるいは関係する様々な他領域の教育に携わる人たちと共有することにつながると考えている。

本研究の原点は、フランスの大学における教育実践を通じた研究のなかで、「日本語学習者」としての日本語専攻学生の「日本語学習と人生のつながり」の実態を追い始めたことにある。一人ひとりの学生がもつ移動性が現れたことから、本研究テーマの探求においても、「大学時代・大学という学習環境」に閉じ込められていた学習者を時間的・空間的に解放することが必然となった。4章（[研究1] 人生と日本語授業）から、5章（[研究2] 生活と日本語学習）、さらに6章（[研究3] 「移動」と日本語学習）へという歩みにより、垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）から広がっていくことは、同時に、教育実践者である筆者の「ことば」に対する学習観・教育観が明確になっていく過程でもあった。しかし、本研究では、その更新された「ことば」に対する学習観・教育観から日本語教育現場を再構築するための「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育の理念及び視座を示すにとどまり、教育実践の現場において具現化するには至らなかった。日本語教育学者の蒲谷宏は、「日本語教育学、日本語教育、日本語という三者の関係において、理論と実践とは本質的に連動しているものだと考えられる」とし、教育実践に関し、次のように述べている。

日本語教育学の研究実践や理論化が先にあつて、日本語教育の実践が行われるのではありません。主体の行為としての日本語があるところに、日本語教育という実践が生まれ、日本語教育という実践があるところに、日本語教育学という教育実践が生まれ、その成果としての理論化も生まれてくるのだと考えられます。そして、それらが循環していくわけです。

(蒲谷宏, 2017, p.232)

本研究においても、フランスの国立大学の学士課程日本学科で主専攻として日本語学習を経験する日本語専攻学生という主体の行為としての日本語があるところに、日本語ポートフォリオ作成活動という実践、及び実態調査という課題が生まれ、それら実態調査の成果としての理論化が行われた。今後は、それらの循環が必要となっていく。つまり、主体の行為としての日本語があるところ、教育実践の現場に還る必要がある。ここで述べる教育実践の現場は、本研究のフィールドであるフランスの国立大学に限定されるものではない。海外における日本語教育、あるいは、日本における英語以外の外国語教育においても、日本語専攻学生と同様に、将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性がある。「大学時代・大学という学習環境」において、主専攻として外国語を学習した経験をもつにもかかわらず、卒業後に学習言語を使うどころか、見聞きする機会もないという学生の存在はめずらしくない。そのように、将来的に日常生活や学習言語を用いた職への就業などにおいて、言語を使用する環境がなかったとしても、大学時代に、大学という学習環境で、ある外国語を主専攻として学習した経験をもつことには、自身の人生における価値観が反映される「学習と人生のつながりの軸」を形成することができる可能性を秘めていると考える。彼／彼女らに対し、私たち日本語教育実践者には、学生と注意深く向き合い、『他者から移動を妨げられる経験』をさせてしまっていないだろうか、また、「日本語専攻学生の『日本語学習の意味づけ』を無視し、教育実践を旧態依然的かつ閉鎖的に行ってしまっていないか」と問うことが求められる。

筆者は、本研究により得られた知見や調査課題に関し、これまで、日本の日本語教育学や生涯教育学、あるいは欧州やアジアといった海外の日本語教育学など、様々な領域において共有を試みてきた。そこで対面した、各領域における人材養成や能力育成が中心とされるべきとする見方、生涯学習・教育に対する認識の異なり、及び「ひと」としての学習者研究における量的研究法の採用といった立場に対して、今後は、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育の理念のみならず、国内外での実践研究を通じた知見から問題を提起し、議論していくことが重要であろう。「ことば」とは何か、言語学習・教育、学習・教育、そして大学という学習環境とはどうあるべきなのか。そのような言語学習・教育の根底を貫く問いに対しては、理念を基軸とした実践研究を通し、より各領域の教育実践者との省察的な議論を行うことにより、協働的に解を導き出せるはずである。

私は、今後も、自由に「移動」する「生涯学習者」として実践研究に携わりつつ、人が日本語という「ことば」を選び、「他者」と関わり合いながら学ぶことの意義を問い続けていきたい。

## 謝辞

この論文をまとめるにあたり、多くの方がたからご指導とご支援、あたたかいことばや励ましをいただきました。心より、お礼を申し上げます。

博士論文の主旨導である舘岡洋子先生には、修士課程の途中に副査になってくださった時から現在まで、長くお世話になっております。修士課程修了後には、日本語教育研究センターで教えながら、舘岡先生の授業に参加し、「対話」の意味を考える機会を頂きました。さらに、フランスの大学に赴任する直前には、今後のことをご相談させていただきました。この論文は、舘岡先生がつくられた「対話」できる研究室で、皆と学び合いながら、じっくりと考えることを通して、書き上げることができたと思います。いつも、あたたかい励ましとご助言をくださった舘岡先生に、まず感謝の気持ちを述べたいと思います。

また、副指導の川上郁雄先生、蒲谷宏先生、退官されるまで副指導をしてくださった細川英雄先生にも大変多くのご助言をいただき、深く感謝しております。川上先生には、研究をどのように進めていこうか思慮していた時期に、川上ゼミで発表する機会を頂き、川上先生のご指導とゼミのみなさまからのご助言で、新たな一步を踏み出すことができました。また、また、学会発表をした際にも、足を運んでくださり、博士論文に関わるご助言をくださいました。特に、「移動とことば」研究会での発表、論文執筆により、博士論文の芯と方向性をつくることができました。ことばではとても言い尽くせませんが、ここに改めて、深く感謝申し上げます。また、「移動とことば」研究会では、東洋大学の三宅和子先生、南山大学の岩崎典子先生にも、大変多くのご指導を頂きました。心より感謝申し上げます。

蒲谷先生には、修士課程に入学する前から修士課程にわたり、理論授業・実践授業に参加させていただき、受講生、メンター、ボランティアの多様な立場から、「人と向き合うことはどういうことか」、「人生において大切なことはなにか」ということについて、深く考える機会を頂きました。博士論文執筆の際も、長く休学期間が入ったにもかかわらず、終始、親身なご助言とあたたかい励ましをいただきました。心より感謝申し上げます。また、細川先生は、研究者への道へ導いてくださいました。幼少期より持ち続けてきた「ことば」と表現することへの関心が「日本語教育」と結びつけられたのは、若かりし日のフランス留学当時、先生のご研究『日本語教育と日本事情』（明石書店）を拝読したことによります。日本語教育研究科に進学した後、フランス語の通訳や翻訳の機会を頂いたり、博士ゼミに参加させていただいたりするなかで、様々な方がたと出逢い、いまなお、私自身のまなびと教育実践の

環境が作り上げられています。また、この論文の研究フィールドであるフランスの大学と私をつなげてくださいました。心より感謝申し上げます。

フランスのシャルル・ド・ゴール、リール第3大学の竹内理恵先生には、フランスの赴任当時から大変お世話になり、実践や研究、研究発表に、ともに取り組ませて頂きました。大変多くの話し合いの時間を頂き、日本語教育の本質までみつめ直す機会を得ました。帰国後も、フランスや日本でお会いしたり、メールでやりとりをさせていただき、フランスの社会的文脈やフランスの国立大学の状況の変化する部分や変わらない部分、また苦悩や試行錯誤など、多くのことを教えていただきました。竹内先生との出会いがなければ、この論文のテーマを見いだすことはできませんでした。心より、感謝申し上げます。また、首都大学東京の黒田史彦先生にはポートフォリオの実践研究において、大変お世話になりました。早稲田大学で、日本語ポートフォリオ活動を共同で実践し、研究へと発展する場を頂きましたことに深く感謝申し上げます。

館岡研究室のゼミのみなさま、博士ゼミで一緒した他の研究室のみなさま、細川研究室のみなさまからも、数多くの助言を頂きました。古賀万紀子さん、孫雪嬌さんには、予備審査会の先生がたからの貴重なコメントをまとめてくださいました。パシュカロマンさんには、博士後期課程の入学後より、公私にわたりお世話になり、いつも力づよい声援を送っていただきました。古屋憲章さんには、実践研究や研究のあり方・方法について、多くのことを教えていただきました。いつも古屋さんが向き合い、応えてくださるおかげで、研究者として少しずつ成長しつづけられたと思います。また、長期にわたる論文執筆のなかで、何度も論文に目をとおしていただき、ご指摘と貴重なアドバイスを頂きました。そして、研究室は異なりますが、青木優子さんには、修士課程から公私にわたり大変お世話になり、いつもあたたかく優しい励ましを頂いてきました。修士課程2年目に、実践研究で授業をともにつくり上げるという経験をしてから今まで、研究者として大きな影響を与えていただくとともに、精神的に支えていただいています。

本論文は、これまで勤めてきた職場で、同僚や事務の方など、様々な方たちと出逢い、ともに仕事をし、学生や授業活動、カリキュラムや制度について議論するなかで、かたちづくられてきました。フランスの大学で働いていたご経験をもつ高山幸巳さん、ドイツの大学で働いていたご経験をもつ井上玲子先生、スウェーデンの大学で働いておられる渡辺祐子さんには、草稿段階の概要書に目を通していただき、ご指摘やアドバイスを頂いただけではなく、各国の教育の状況や学生の様子、ご自身の実践の苦悩などをお教えいただきました。感

謝申し上げます。また、この論文の研究に協力してくれた、すべての学生に、感謝の意を述べたいと思います。貴重な時間をつかい、何度も、丁寧に応えてくださいました。そして、論文の執筆にあたり、取り組むちからを与えてくれたのは、これまでに国内外で出会った学生たちの存在です。自身の教育観や学習観を問い直すことは、日々の学生たちと向き合い、ともに考えることがなければ、この論文はつくり上げられませんでした。

早稲田大学日本語教育センター助手として赴任した期間において、以下の早稲田大学特定課題研究助成費を頂き、この論文を大きく発展させることができました。早稲田大学日本語教育センター、及び日本語教育研究科の関係者のみなさまに、深く感謝を申し上げます。

- ・「複言語複文化理念を基盤とする日本語ポートフォリオの構築と実践」早稲田大学特定課題研究助成費（2013年度、特定課題 A 一般助成、課題番号 2013A-6464、研究代表者：山内薫）
- ・「『生涯教育としての日本語教育』実践モデル構築—元学習者に対するインタビュー調査—」早稲田大学特定課題研究助成費（2014年度、特定課題基礎助成、課題番号 2014K-6268、研究代表者：山内薫）
- ・「目的主義教育を乗り越える「生涯教育としての日本語教育」実践モデル構築の基礎研究」(2014年度、特定課題 B、課題番号 2014B-472、研究代表者：山内薫)

そして、母、美代子、父、伸一は、いつも私を理解し、研究生活を送れるように、様々な面で支え続けてくれました。また、研究者である姉、暁は、私が修士課程において研究を始めるあたり、右も左もわからない私に、常に、親切にいろいろなことを教えてくれました。感謝しています。

2009年にフランスに赴任し、問題意識を持ってから、ちょうど10年が経ちました。フランスの大学は2年の赴任で、帰国直後に博士後期課程に入学したので、博士論文を8年かけて書き上げたこととなります。この論文に取り組むあいだに、息子が生まれ、すくすくと成長し、走ったり跳びはねたりするようになりました。からだいっぱい「ことば」を学び、表現することを楽しむ姿をみると、長期にわたる論文執筆となりましたが、大きな喜びと笑顔のなかで、大変充実した執筆生活を送っていたのだと思います。息子、楓に感謝しています。最後に、いつも励まし続けてくれている夫、ダゴジュリアンに、心より感謝します。

2019年6月 山内 薫

## 初出一覧

本論文を構成する論文の初出は、以下のとおりである。ただし、博士論文全体のなかで見直し、加筆、及び修正を行っている。また、研究調査者の社会的文脈及び日本語学習環境に関わる1章及び3章においては、各論文の該当箇所から、加筆、及び修正を行っている。その他の部分はすべて新たに執筆した。

- 1章1節 竹内理恵・山内薫 (2013) 「『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』第7号, 136-144.
- 4章 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』第1号, 17-35.
- 5章6節 山内薫 (2014) 「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—」『早稲田日本語教育学』第17号, 1-20.
- 5章7節 山内薫 (2011) 「在仏日本語学習者は自らの日本語学習・使用環境をどのように体験しているか—ある学習者へのライフストーリーインタビューを通して—」『WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』2011年度日本語教育学会実践研究フォーラム.  
<<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>> (2019年6月18日)

- 5章8節 山内薫 (2013) 「日本語学習者の内にある『多様性』—フランス人学習者のライフストーリー・インタビューから—」『日本語學研究』第37号, 69-85.
- 6章6節 山内薫 (2015) 「日本語学習者の生涯学習支援としての日本語教育—フランスの大学における日本語学習の修了生の事例から—」『日本生涯教育学会論集』第36号, 123-132.
- 6章7節 山内薫 (2015) 「生涯学習／教育としての日本語教育を目指して—フランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から—」『日本語教育実践研究』第2号, 28-44.
- 6章8節 山内薫 (2018) 「第3章 日仏国際家族環境を背景に持つ日本語専攻修了生の「移動」の経験と意味づけ」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子『移動とことば』くろしお出版, 63-86.
- 8章3節 山内薫 (2017) 「生涯教育研究と質的研究法—質的研究法を用いた日本語教育実践研究の事例から—」『日本生涯教育学会論集』第38号, 133-142.

## 引用文献

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/>> (2019年6月18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>> (2019年6月18日)

新城岩夫 (2008) 「ヴィゴツキーの社会文化的理論と外国語教育—英語教育の実践から—」

『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』第44巻 第2号, 77-88 (研究ノート).

石井順治 (2004) 『「学び合う学び」が生まれるとき』世織書房.

石原邦夫 (1987) 『現代日本人のライフコース』日本学術振興会.

五十畑浩平 (2013) 「フランスの若年者におけるキャリア形成」『中央大学経済研究所年報』  
第44号, 1-14.

異文化間教育学会紀要編集委員会 (2018) 『異文化間教育—海外留学と異文化間教育—学び  
の評価とキャリア形成へのインパクト—』第48号.

異文化間教育学会紀要編集委員会 (2010) 「特集〈生涯を通しての「異文化間教育」〉に寄  
せて」『異文化教育』第31号, 4.

岩崎久美子 (2017) 『「社会人の学び直し」における放送大学の役割』『生涯学習社会にお  
ける高等教育の役割と機能』日本生涯教育学会年報 第38号, 3-20.

潮木守一 (2008) 「フンボルト理念の終焉?—現代大学の新たな次元—」東信堂.

内山淳子 (2017) 「大学における社会人の学び直しの現状と課題—通信制大学に焦点をあ  
てて—」『生涯学習社会における高等教育の役割と機能』日本生涯教育学会年報 第38号,  
21-37.

ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『思考と言語 [新訳版]』柴田義松 (訳), 新読書社.

エリオット, A.・アーリ, J. (2016/2010) 『モバイル・ライズズ—「移動」が社会を変え  
る—』遠藤英樹 (監訳) ミネルヴァ書房. (Elliott, A. & Urry, J. (2010). *Mobile Lives*.  
London, UK: Routledge.)

エンゲストローム, Y. (1999/1987) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』山  
住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 (訳), 新曜  
社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach  
to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.)

大木充 (2011) 「はじめに『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR) に学ぶ外国語学習の意義」

- 大木充・西山教行（編）『マルチ言語宣言—なぜ英語以外の外国語を学ぶのか—』京都大学学術出版会，3-19.
- 大木充・西山教行（2011）（編）『マルチ言語宣言—なぜ英語以外の外国語を学ぶのか—』京都大学学術出版会.
- 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），340-354.
- 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.
- 大場淳（2009）「フランスの大学改革」『大学マネジメント』Vol.5/No.4，6-10.
- 岡崎洋三（2003）「第1部 第2章 個性ゆたかな人間をつくる日本語教育」『人間主義の日本語教育』凡人社，44-67.
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社.
- 甲斐伊織（2010）「アプロプリエーションの立場からみた国語科教師の役割」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第18号—1，21-31.
- 金子元久（2007）『大学の教育力—何を教え、学ぶのか—』ちくま新書.
- 蒲谷宏（2017）「第3部 公共日本語教育学の構築に向けて 第11章日本語教育学における『公共性』を考える」川上郁雄（編）『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』くろしお出版，225-234.
- 川上郁雄（2014）「あなたはライフストーリーで何を語るのか—日本語教育におけるライフストーリー研究—」『リテラシーズ』14，11-27.
- 川上郁雄（2016）『『移動する子ども』と日本語教育を考える』川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（2016）『『移動とことば』の視点から見る，個人にとっての日本語使用の意味と位置付け』2016年日本語教育国際研究大会パネル発表資料.
- 川上郁雄（2018）「序章 なぜ『移動とことば』なのか」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）『移動とことば』くろしお出版，1-14.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（2016）『『移動とことば』の視点から見る，個人にとっての日本語使用の意味と位置付け』2016年日本語教育国際研究大会パネル発表資料.
- 喜多村和之（1999）『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能—』玉川大学出版部.
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.
- 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)>

(2019年6月18日)

黒田史彦・山内薫 (2016) 「自らと日本語との関係の捉え直し—ポートフォリオ活動をとおして—」『日本語教育方法研究会誌』 vol.22, No.3, 58-59.

経済産業省 (2011) 「クール・ジャパン戦略推進事業第一弾フランスを拠点とする海外販路開拓支援事業を実施」.

<<http://www.meti.go.jp/press/2011/06/20110610003/20110610003.html>> (2019年6月18日)

経済産業省 (2015) 「クールジャパン／クリエイティブ産業」.

<[http://www.meti.go.jp/policy/mono\\_info\\_service/mono/creative/](http://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/mono/creative/)> (2019年6月18日)

公益社団法人日本語教育学会 「発表要領の分野 (専門分野) 一覧」.

<<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/07/happyoyoryo.pdf>> (2019年6月18日)

孔子 (1999) 『論語』 金谷治 (訳・注), 岩波書店.

古賀万紀子 (2016) 「日本就職をめざす韓国の大学生の自己分析における介入実践—日本語教育におけるキャリア教育の課題をめぐって—」『日本語教育研究』 35, 25-41.

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.

国際交流基金日本語国際センター (1992) 『海外の日本語教育の現状—1990年度日本語教育機関調査より—』 大蔵省印刷局.

小林多寿子 (2010) 『ライフストーリー・ガイドブック—ひとがひとに会うために—』 嵯峨野書院.

小間井麗 (2015) 「複言語・複文化アイデンティティ構築過程における日本語習得の影響—フランスの大学の日本語学習者を対象に—」『第 15 回フランス日本語教育シンポジウム 2015 年 フランス・ボルドー 論文集』 309-315.

コメニュウ (1962) 『世界教育学選集 24 大教育学 1 コメニュウ 1976 年版』 梅根悟, 勝田守一 (監修)・鈴木秀男 (訳), 明治図書.

- 郡山桂子 (2016) 「国際共通語としての英語と指導モデルとしての英語について」『佐女短  
研究紀要第 50 集』 145-154.
- コスト, D.・ムーア, D.・ザラト, G. (2011) 『複言語複文化能力とは何か—*Compétence  
plurilingue et pluriculturelle* (Traduction en japonais) —』「大東文化大学紀要〈人  
文科学編〉第 49 号, 姫田麻利子 (訳), 249-268.
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とはなにか 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.
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とはなにか SCQRM アドバンス編—研究発表か  
ら論文執筆, 評価, 新次元の研究法まで—』新曜社.
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』東洋館出版社.
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」独立行政法人国立国  
語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーション  
の多様性—』アルク, 33-65.
- 桜井厚・小林多寿子編 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』せり  
か書房.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.
- 佐々木保孝 (2017) 「学士課程教育における章が学習者の養成—天理大学における取組を中  
心に—」『生涯学習社会における高等教育の役割と機能』日本生涯教育学会年報 第 38  
号, 71-86.
- 佐藤純子・根来良江・村中雅子 (2010) 「フランスにおける継承日本語教育の実態調査」『第  
11 回フランス日本語教育シンポジウム, 2010 年, フランス・リヨン論文集』, 90-98.
- 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)>  
(2019 年 6 月 18 日)
- 里見実 (1994) 『学校を非学校化する—新しい学びの構図—』太郎次郎社.
- 里見実 (1995) 『働くことと学ぶこと—わたしの大学での授業—』太郎次郎社.
- 里見実 (2005) 『学校でこそできることとは, なんだろうか』太郎次郎社.
- 塩澤正 (2009) 「『国際英語論』の視点から英語を学ぶ意義」『中部大学人文学部研究論  
集』第 22 号, 63-91.

- 塩澤正 (2010) 「『国際英語論』の視点から英語を学ぶ意義—実践編—」『中部大学人文学部研究論集』第 23 号, 151-184.
- 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>> (2019年6月18日)
- 城間祥子 (2011) 「第 12 章 教室の内と外—コラボレーション型授業の創造—」茂呂雄二・田島充士・城間祥子『社会と文化の心理学—ヴィゴツキーに学ぶ』世界思想社, 207-222.
- 世阿弥 (2012) 『風姿花伝・花鏡』小西甚一 (訳), たちばな出版.
- 竹内理 (2010) 「第 1 章 学習者の研究からわかること—個別から統合へ—」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習—』英語教育大学系第 6 巻, 大修館書店, 3-20.
- 竹内理恵・山内薫 (2013) 「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』第 7 号, 136-144.
- 竹田宗継 (2014) 「経済のグローバル化と第二外国語習得の意義について」『同志社商学 第 65 巻』第 5 号, 65-79.
- 立川真紀絵 (2014) 「中国の大学の日本語専攻学習者のキャリア形成意識における日本語の位置づけ—非専攻との比較から専攻に特化した教育開発を目指して—」『専門日本語教育研究』(16), 53-60.
- 舘岡洋子 (2013a) 「教育現場の変革のための実践研究を支える質的研究」『質的心理学フォーラム』第5号, 69-70.
- 舘岡洋子 (2013b) 「日本語教育におけるピア・ラーニング」中谷素之・伊藤崇達 (編) 『ピア・ラーニング—学び合いの心理学—』金子書房, 187-203.
- 舘岡洋子 (2015) 「第 1 章 日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—『日本語教育学』としての自律的な発展をめざして—」舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究 入門—学習・教師・入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』ココ出版, 3-25.
- 田中一嘉 (2016) 「初級第 2 外国語学習の意義と効用—大学専門外外国語におけるドイツ語学習を例に—」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 66 巻, 101-110.
- 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.
- 田村知佳 (2008) 「ドイツにおける日本語学習者の学習動機—大学生を対象としたナラティ

- ブ・インタビューに見る一」『言語文化と日本語教育』第36号, 64-67.
- 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』第4号, 1-13.
- デューイ, J. (1975/1916) 『民主主義と教育(上)・(下)』松野安男(訳), 岩波文庫. (Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.)
- デューイ, J. (2004/1938) 『経験』と教育』市村尚久(訳), 講談社. (Dewey, J. (1938), *Experience and education*. New York: Collier Books.)
- 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.
- 独立行政法人国際交流基金 (2017a) 『海外の日本語教育の現状—2015年度日本語教育機関調査より—』独立行政法人国際交流基金.  
<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>> (2019年6月18日)
- 独立行政法人国際交流基金編 (2017b) 「1.5 ポートフォリオを理解する」『JF日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』, 独立行政法人国際交流基金, 25-35.  
<[https://jfstandard.jp/pdf/web\\_whole.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf)> (2019年6月18日)
- 独立行政法人日本学生支援機構 『外国人留学生在籍状況調査』.  
<[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/ichiran.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ichiran.html)> (2019年6月18日)
- トリム, J. L. M・ノース, B・コスト, D. (2004/2001) 『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—』吉島茂・大橋理枝(訳・編), 朝日出版.  
(Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.)
- トンプソン美恵子 (2017) 「長期的なキャリア形成を視野に入れた日本語教育—自己・他者・社会を学ぶ日本語学習の一考察— (ショート・ノート)」『早稲田日本語教育実践研究』第5号, 131-140.
- 永井健夫 (2004) 「成人学習論としての省察的学習論の意義について」日本社会教育学会年報編集委員会(編)『成人の学習』東洋館出版社, 32-44.

- 西山教行 (2011) 「外国語教育と複言語主義 (講演)」『外国語教育フォーラム』5, 3-13.
- 日本学術振興会 (2014) 「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」.  
 < <http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/> > (2019年6月18日)
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門 改訂版』 瀝日社.
- 根本浩行 (2012) 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢 = Studies of language and culture』 第16号, 19-38.
- 21世紀教育国際委員会 (1997/1996) 『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』天城勲 (監・訳), ぎょうせい. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996). *Learning : The Treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris : UNESCO.)
- ノールズ, M. S. (2002) 『成人教育の現代的実践—ベダゴジーからアンドラゴジーへ—』 堀薫夫・三輪建二 (訳), 鳳書房.
- バイラム, M. (2015/2008) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』細川英雄 (監修), 山田悦子・古村由美子 (訳), 大修館書店. (Michael, B. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship- Essays and Reflections-*; Clevedon, UK : Multilingual Matters.)
- 馬場祐次郎 (2017) 「国立大学生涯学習系センターのこれからの役割」『生涯学習社会における高等教育の役割と機能』日本生涯教育学会年報, 第38号, 39-58.
- バフチン, M. (1980) 『ミハイル・バフチン著作集4 言語と文化の記号論』北岡誠司 (訳), 新時代社.
- バフチン, M. (1996) 『小説の言葉』伊東一郎 (訳) 平凡社 (平凡社ライブラリー).
- バフチン, M. (1995) 『ドスエフスキーの詩学』望月哲男・鈴木淳一 (訳) ちくま学芸文庫.
- 吹原豊 (2002) 「ライフコースとしての日本語学習—ベトナム人日本語学習者の事例—」『日本語国際センター紀要』 第12号, 1-18.
- 藤本一勇 (2009) 『ヒューマニティーズ 外国語学』岩波書店.
- 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』 第12号, 161-173.
- フィリップソン, R. (2013/1992) 『言語帝国主義—英語支配と英語教育—』平田雅博・原聖・浜井祐三子・細川道久・石部尚登・信澤淳 (訳), 三元社. (Phillipson, R. (1992) *Linguistic*

*Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.)

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.

文化庁 (2014) 「日本語学習ポートフォリオ」.

<[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/kyouiku/nihongo\\_curriculum/index\\_4.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/nihongo_curriculum/index_4.html)> (2019年6月18日)

ベイトソン, G. (1990/1972) 『精神の生態学』佐藤良明 (訳), 思索社. (Bateson, G. (1972).

*Steps to an ecology of mind*. New York : Ballantine Books.)

ベンソン, P. (2011) 「教室を超えた言語学習の場の考察」 トムソン木下千尋 (訳), 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー—日本語教育と英語教育の未来のために—』 ひつじ書房, 223-239.

細川英雄 (2004) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』 明石書店.

細川英雄 (2006) 「対話の思想—日本語教育における教室の生成をめぐる—」 『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 第19号, 63-77.

細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践—』 ココ出版.

堀薫夫 (1989) 「第4章 成人教育学 (アンドラゴジー) を求めて」 麻生誠・泉敏郎 (編) 『人間の発達と生涯学習 (生涯学習実践講座2)』 亜紀書房, 205-252.

堀薫夫 (1991) 「第5章 アメリカにおけるアンドラゴジー (成人教育学) 論— E. リンデマンと M. ノールズからの問題提起から—」 『叢書 生涯学習VIII 学習・教育の認識論8巻』 雄松堂出版, 179-206.

本名信行 (1999) 『アジアをつなぐ英語—英語の新しい国際的役割』 アルク.

松村明 (編) (2006) 『大辞林 第三版』 三省堂.

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』 第6号, 188-198.

溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの変換』 東信堂.

三原龍太郎 (2014) 『クール・ジャパンはなぜ嫌われるのか—「熱狂」と「冷笑」を超えて—』 中公新書ラクレ.

三宅和子・岩崎典子・川上郁雄 (2018) 「展望討論—『移動とことば』 研究とは何か—」 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 くろしお出版, 273-293.

宮原誠一 (1990) 『社会教育論』 国土社.

ミル, J. S. (2011) 『大学教育について』 竹内一誠 (訳), 岩波書店.

- 三輪健二 (2011) 『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造—』 鳳書房.
- 村中雅子 (2012) 「フランス在住日仏国際児の言語接触と言語・文化的アイデンティティ」 『第13回フランス日本語教育シンポジウム 2012年 フランス・セルジーポントワーズ 論文集』 81-89.
- メジロー, J. (2012) 『おとなの学ぶと変容—変容的学習とは何か—』 金澤睦, 三輪健三 (監訳), 鳳書房.
- メリアム, S. B. (2004) 『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—』 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳), ミネルヴァ書房.
- 森川由美 (2013) 「教育専門職による拡張的学習活動—スコットランドのカリキュラム改革—」 一橋大学大学院社会学研究科, 一橋大学機関リポジトリ, 博士論文.  
<<https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/25951/1/0201201501.pdf>>  
(2019年6月18日)
- 森隆夫 (1997) 「理念・理論・方法」 森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子編 『生涯学習の扉—理念・理論・方法』 序章, ぎょうせい, 1-8.
- 森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子 (1997) 『生涯学習の扉—理念・理論・方法』 ぎょうせい.
- モリニエ, M. (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.
- モロウ, K. (2013) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育」 和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則 (訳), 研究社.
- 文部科学省 「第2編 第3節 フランス」 『諸外国の教育施策に関する文献調査報告書』.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008/004.htm)> (2019年6月18日)
- 文部科学省 (2003) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画 (平成15年3月31日)」.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400300.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400300.htm)> (2019年6月18日)
- 文部科学省 (2011) 「キャリア教育とは何か」 『高等学校キャリア教育の手引き』, 9-25  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1312816.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm)> (2019年6月18日)
- 文部科学省 (2012) 「1-3. 新たな時代を拓くグローバル人材育成のための大学改革の新展

開（新規）【施策目標 4-1】」.

<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/1312117.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1312117.htm)> (2019年6月18日)

文部省 生涯学習政策局政策課 (1981)「生涯教育について(答申)(第26回答申(昭和56年6月11日))」.

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309550.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309550.htm)> (2019年6月18日)

八木真奈美 (2015)「質的研究の認識論—言葉を使う人間とその世界を理解するために—」  
舘岡洋子(編)『日本語教育のための質的研究 入門—学習・教師・入門—学習・教師・  
教室をいかに描くか—』ココ出版, 27-48.

安川由貴子 (2009)「認識の変容にかかわる学習論の考察—J. メジローの変容的学習論か  
ら G. バイトソンを読む—」『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』第8号, 11-  
28.

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』第1号,  
17-35.

山内薫 (2015)「生涯学習／教育の視点に基づく日本語学習ポートフォリオ作成活動」『日  
本語教育学会 2015年度春季大会予稿集』, 159-164.

山内薫 (2017)「生涯学習の視点に基づく日本語学習ポートフォリオ作成活動—グローバル  
化社会における日本語学習環境の構築—」『日本語教育実践研究』第5号, 111-121.

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』第7号, 95-114.

山口悠希子 (2007)「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしなが  
ら日本語を学ぶ意味—」『阪大日本語研究』第19号, 97-127.

山住勝広 (1995)「発達の『内面化モデル』批判と活動理論—社会文化的環境における創造  
的変容としての学習の概念化—」『日本教育方法学研究』第20巻, 日本教育方法学会,  
61-69.

山地弘起 (2014)「特集 アクティブ・ラーニングの実質化に向けて—アクティブ・ラーニ  
ングとはなにか—」『JUICE Journal』2014年度 No.1, 2-7.

山村賢明 (1989)『現代日本の家族と教育—受験体制の社会学に向けて—』「教育社会学研  
究」第44集, 5-27.

- ユネスコ教育開発国際委員会（1975/1972）『未来の学習』国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会（代表 平塚益徳）（訳），第一法規出版。（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1972). *Learning to be*. Paris and London : UNESCO.)
- 吉田達弘（2001）「社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討—「獲得」から「アプロプリエーション」へ—」『兵庫教育大学言語表現学会 言語表現研究』第17巻，41-51.
- 吉見俊哉（2011）『大学とは何か』（岩波新書 1318）岩波書店.
- 羅暁勤（2005）「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習を対象に—」『外国語教育研究』第8号，38-54.
- ラングラン，P.（1979）「生涯教育とは」持田栄一，森隆夫，諸岡和房共（編），日本ユネスコ国内委員会（訳）『生涯教育事典資料・文献編』ぎょうせい.
- ラングラン，P.（1989）『生涯教育入門 第二部』波多野完治（訳），第3版，全日本社会教育連合会.
- ラングラン，P.（1990）『生涯教育入門 第一部』波多野完治（訳），再版，全日本社会教育連合会.
- ラングラン，P.（1999）「第一部 生涯教育とは何か I 生涯教育とは何か—概念の発展」ラングラン・ジャービス・メジロウ他『生涯教育とは何か—成人教育の思想と原理—』中京女子大学生涯学習研究所（訳・編），民衆社，7-21.
- リンデマン，E.（1996/1926）『成人教育の意味』（堀薫夫（訳），学文社。（Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York : New Republic.)
- レイヴ，J・ウェンガー，E（1993/1991）『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。（Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.)
- レヴィン，K.（1979/1951）『社会科学における場の理論』猪俣佐登留（訳），誠信書房。（Lewin, K. (1951) *Field theory and social science*. New York : HarperCollins Publishers.)
- ワーチ，J. V.（2002/1998）『行為としての心』佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美（訳），北大路書房。（Wertsch, V. James. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.)

- ワーチ, J. V. (2004/1991) 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 福村書店. (Wertsch, V. James. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.)
- Barnett, R. (1992). Philosophy [of Higher Education]. In : Clark & Neave : *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, Pergamon Press, 1896-1907.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- COMMISSION EUROPÉENNE Éducation et culture. (2008). *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_fr.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_fr.pdf)> (2019年6月18日)
- Conseil de l'Europe. (2014a). *Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe*. <[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp)> (2019年6月18日)
- Conseil de l'Europe. (2014b). *Qu'est-ce que la Journée européenne des langues ?* <<https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/fr-FR/Default.aspx>> (2019年6月18日)
- Cuq, J. P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, (collection Références).
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters
- Descartes, R. (1908). *Rules for the direction of understanding*, ed. Charles Adams and Paul Tannery. Paris.
- Firth, A & Wagner, J. (1997). *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. Modern Language Journal.
- Freedom House. (2018). *FREEDOM ON THE NET 2018 : The Rise of Digital Authoritarianism* <[https://freedomhouse.org/sites/default/files/FOTN\\_2018\\_Final%20Booklet\\_11\\_1\\_2018.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/FOTN_2018_Final%20Booklet_11_1_2018.pdf)> (2019年6月18日)
- Kachru, B. (1982). *Models for non-native Englishes*. In B. B. Kachru (ed.) 1982. The

- other tongue. Urbana, University of Illinois Press.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministre de l'Éducation nationale "Parcoursup-Entrez dans l'enseignement supérieur"  
 <<https://www.parcoursup.fr/>> (2019年6月18日)
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). *Identity, language learning, and social change*, Lang. Teach, 44.4. Cambridge University Press, 412-446.
- Overstreet, H. A. (1949). *The Mature Mind*. New York : W.W.Norton.
- Phillipson, R & Davies, A. (1997). *Realities and myths of linguistic imperialism*. Journal of Multilingual and Multicultural Development 18(3), 238-248.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY : State University of New York Press.
- SEFA EVENT. (2014). *Nombre de visiteur*.  
 <[http://nihongo.japan-expo.com/art-918-en-presentation\\_japan\\_expo.html](http://nihongo.japan-expo.com/art-918-en-presentation_japan_expo.html)> (2019年6月18日)
- Sfard, A. (1998). *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher. 27(3), 4-13.
- Sherman, R.R., and Webb, R. B., (1988) "Qualitative Research in Education: A Focus." In R. R. Sherman and R. B. Webb (eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Bristol, Pa.: Falmer Press, 1988.
- Smith, L. (1987). *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes (English in International Context)* NY : Prentice Hall.
- Tsui, A. B. M., (2008). MONDIALISATION ET PARADOXES LINGUISTIQUES: Le rôle d'anglais, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* de Geneviève Zarate, Danielle Levy, Claire Kramersch.
- Université de Cergy-Pontoise. (2008). *Maquette du PORTFOLIO DE 'ÉTUDIANT -VOYAGEUR EN FRANCOPHONIES*, Université de Cergy-Pontoise.

## 資料

### 資料1 研究用データ提供承諾書（第3章 [研究1] 及び第4章 [研究2] の承諾書）

#### 資料の使用についての許諾書

2010年8月26日

本研究は、Université Charles de Gaulle -Lille 3 Lectrice(2009-2011)である山内 薫の  
研究 (recherches) です。みなさんの意見や考えを聞き、より良い授業をするために、授業  
の研究を行っています。そのために、みなさんの資料 (données) を使うことがあります。

- ① 資料とは、録音データ（インタビュー、口頭試験）です。
- ② 研究での使用とは、研究会（colloque, séminaire）や学会（congrès）での発表  
（publication）、学会誌への投稿（contribution）です。
- ③ また、研究の成果（resultat）を出版物（publication）にすることもあります。

みなさんの資料を使用するときは、名前はすべて仮名（pseudonyme）にします。また、  
録音データは、研究者（山内薫）のみが保管します。

みなさんが自分の資料の使用を許可（permission）するかどうか、教えてください。

1. 私の資料を使用することを許可します。

2. 私の資料の使用を許可しません。

年 月 日 名前

Signature

現在の連絡先

E-mail :

住所 :

資料2 研究用データ提供承諾書（第5章 [研究3] の承諾書）

資料の使用についての承諾書

Autorisation d'utilisation des informations collectées lors de l'enquête.

本研究は、山内 薫 (Université Charles de Gaulle -Lille 3 Lectrice 2009-2011) の研究 (recherches) です。シャルル・ド・ゴール リール第三大学日本学科の授業をより良い授業にするために、みなさんが大学時代に大学でどのように日本語を学習していたか、また、どのように生活し、どのような経験をしてきたかを調査 (enquête) しています。 そのために、みなさんの資料 (données) を使うことがあります。

- ① 資料とは、文字データ (cette enquête et réponses par mails) です。
- ② 研究での使用とは、研究会 (colloque, séminaire) や学会 (congrès) での発表 (présentation)、学会誌への投稿 (contribution) です。
- ③ また、研究の成果 (résultat) を出版物 (publication) にすることもあります。

※ みなさんの資料を使用するときは、個人が特定されるような記述は公表しません。

また、録音データは、研究者 (山内薫) のみが保管します。

資料の使用を許可 (permission) いただける場合は、以下の□にチェックのうえ、お名前、ご連絡先をご記入ください。後日、許可を取り消すことも可能です。よろしく願いいたします。

資料の使用許可について

1. 私の資料を使用することを許可します。

J'autorise l'utilisation des informations que j'ai communiquées.

2. 私の資料の使用を許可しません。

Je n'autorise pas l'utilisation des informations que j'ai communiquées .

名前の公開方法について

1. 私の本名を使用することを許可します。J'autorise l'utilisation de mon nom.

2. 私の名前を仮名にすることを望みます。Je souhaite garder l'anonymat.

年 月 日

Signature : \_\_\_\_\_

名前 : \_\_\_\_\_

E-mail : \_\_\_\_\_

資料 3 研究用データ使用承諾書

(フランス, シャルル・ド・ゴール, リール第三大学の承諾書)



Villeneuve d'Ascq,  
Le 27 mai 2013

Madame Fabienne Blaise  
Présidente de l'Université Lille 3

à

Madame Yamauchi Kaori  
1-3-2 Nougaya Daikokuya Building  
Apt 1201  
Machida-Shi  
195-0053 Tokyo  
Japon

*Objet : Demande d'autorisation d'utilisation de données.  
Réf. : votre courrier 18 mai 2013.*

Madame,

Comme suite à votre courrier rappelé en références, j'ai l'honneur de vous informer que l'université Lille 3 a décidé de réserver une suite favorable à votre demande de communication des éléments suivants :

- Programme d'étude de l'Université ;
- Etat actuel des dispositions relatives à l'admission, au redoublement et au refus d'inscription en année supérieure.

Afin d'obtenir ces éléments d'information, je vous prie de bien vouloir prendre contact avec la direction de l'administration des études et de la vie universitaire (DAEVU - Mme Bénédicte Gautier) en précisant les éléments dont vous souhaiteriez disposer dans le cadre de vos travaux de recherche.

Je prends acte de votre engagement à respecter les règles de confidentialité et de respect de la vie privée relatives aux informations nominatives collectées par ailleurs dans le cadre de vos entretiens avec des étudiants ou des collègues enseignants. De même, je prends bonne note que votre demande de communication de données s'accompagne de garanties concernant le strict respect du cadre légal et concernant leur utilisation dans le champ limitatif de vos recherches dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de ma considération distinguée.

Présidence  
Université Lille 3  
Domaine universitaire  
du Pont-de-Bois - BP 60149  
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
Tél. : (33) 03 20 41 66 73  
Télécopie : (33) 03 20 41 65 97  
Mél. : [presidence@univ-lille3.fr](mailto:presidence@univ-lille3.fr)  
[www.univ-lille3.fr](http://www.univ-lille3.fr)



Fabienne Blaise  
Présidente de l'Université