

早稲田大学大学院日本語教育研究科
修士論文概要書
論文題目

学習者の学ぶ姿が教師や支援者に示唆するもの
—「孤立環境」における学習者へのインタビュー調査から—

クラスナイいづみ
2014年9月

第1章 序章

本研究に至ったきっかけは、早稲田大学大学院日本語教育研究科の入試問題だった。「日本人の少ない環境で行われる日本語教育の問題点をあげ、その解決方法についてあなたの考えを述べなさい」というものがあった。筆者が今まで日本語を教えてきたハンガリーやカナダは、「日本人が少ない環境」であり、「周りが日本語使用環境にない」「周りに日本語を話す人がいない」「日本語のリソースが少ない」環境であった。そこで筆者が感じていた問題点とは、「日本語を学ぶ場所が非常に限られていること」「教材が簡単に手に入らないこと」「日本語を学んでもそれを使用する場がないこと」などである。しかし、ここで、筆者が考える問題点は、学習者にとっても同様に問題なのかという疑問がわく。それは、筆者が出会った学習者の中には、自分の置かれた環境と向き合いながら、日本語や日本につながるチャンスを見つけようと努力し、日本語学習を続けていく者がいたからであった。

本研究では、筆者が置かれていた環境を「孤立環境」と捉えることとした。「孤立環境」とは、福島・イヴァノヴァ(2006)が定義した用語で、「地域内に日本語コミュニティーがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」のことである。本研究で使用する「孤立環境」は、上記の用語を援用したものである。定義については、第3章で述べる。

本研究の目的は、「孤立環境」で日本語学習を始めた学習者の実態を明らかにし、学習者の視点から、日本語学習の意義を考えることである。そして実際、「孤立環境」では何が問題となっているのかを再考し、教師を始めとする支援者は、どのような支援を行えばよいのか、新たな視点を得たいと考える。以上の目的を明らかにするために、以下のリサーチクエスション(以下、「RQ」)を設定する。

RQ. 1 「孤立環境」で、学習者はなぜ日本や日本語に興味を持ち、日本語学習を続けてきたのか。

RQ. 2 「孤立環境」で日本語学習を始めた学習者は、日本語学習を続けるために、あるいは日本とつながるために、どのように環境と向き合ってきたのか。

第2章 先行研究

本章では、本研究に関連のある先行研究をレビューした上で、本研究の位置づけを行った。まず、海外における日本語学習者数が、日本国内の学習者を超えた状況を踏まえ、日本語教育はもはや日本を中心に行われるものではないとした立場から、日本語教育のありかた

を提言した研究がある。佐久間 (1999)、(2006)、瀬尾・青山 (2011)、宮崎 (2002o) (2004e) などである。これらの研究は、海外で日本語教育を行う者にとって必要な視点を示唆し、日本を基準にするのではなく、各地域で日本語教育を展開していくことの大切さを教えてくれるものである。

「孤立環境」をテーマにした研究としては、「孤立環境」の定義を行った福島・イヴァノヴァ (2006) があり、その後、中央アジア地域を中心に同テーマの研究が行われていった。カザフスタンの荒川・和栗 (2007) や杉浦 (2007)、キルギスの入山 (2010)、アゼルバイジャンの立間 (2010) などである。上記で述べた研究の多くは、それぞれの国や地域の日本語教育事情と問題点を述べ、その改善策を探るもの、あるいは、改善策をどのように実践に生かしているのかを研究したものである。質的研究としては、ロシア・ノヴォシビルスクで、日本語教師の役割を問う宇津木 (2009) の研究、言語政策の行為者である学習者に注目し、学習者にとっての日本語学習の意義を言語政策の観点から考察したイヴァノヴァ (2010)、(2011) の研究がある。中東地域では、小熊 (2006) が、2003年に行われた中東日本語教育セミナーの内容をもとに、日本人教師が日本語教育を行う上での困難点をまとめている。

「孤立環境」をテーマにした研究は、問題点や課題が教師の視点から語られている印象を受ける。また、調査方法がアンケート調査というものが多い。しかしイヴァノヴァ (2010)、(2011) は、学習者一人ひとりに焦点を当てる重要性について指摘している。同様のことは、第二言語習得の観点から、林 (2006)、川口 (2008) が、日本語教育実習の観点から、岡崎・岡崎 (1997) が指摘している。

本研究もこの立場から、学習者一人ひとりに焦点を当てる。しかし、イヴァノヴァ (2010) が行った言語政策の観点ではなく、学習者の学習過程や「孤立環境」との関わりに注目することとする。

第3章 研究方法

本研究で使用する「孤立環境」の定義は、以下とする。

- ①周りが日本語使用環境になく、日本語を話す人が容易に見つけられない環境
- ②日本語学習のための教室、教材などに、インターネット以外に容易にアクセスできない環境
- ③自分以外の日本語学習者を容易に見つけられない環境
- ④日本に行くことが稀である環境

⑤上記①～④を学習者自身が実感している環境

調査協力者は、以下の3人である。

調査協力者A (25歳、女性、大学生、ハンガリー出身 母語：ハンガリー語)

調査協力者B (24歳、女性、大学院生、カナダ出身 母語：英語)

調査協力者C (20歳、男性、大学生、カナダ出身 母語：英語)

事前に質問用紙を配布し、学習者の日本語学習歴や学習に対する考えを整理してもらった。返却は義務付けなかったが、2人が回答してくれた。その後3人には、1回につき1時間ほどの半構造化インタビューを行った。データは3人の学生に行ったインタビューを文字化し、会話ごとにコーディングを行い、概念カテゴリーを構築した。コーディング、カテゴリー化の際には、佐藤(2008)の「定性的コーディング」と、佐渡島・吉野(2012)の第17章を参考にした。

第4章 分析結果

3人の調査内容をそれぞれの概念カテゴリーに沿って、そのカテゴリーに該当するインタビューの箇所を記述し、その後、分析結果を記述した。また質問用紙、メールの回答の中でも、概念カテゴリーに関連した箇所があれば記述した。

Aのインタビュー分析の結果、概念カテゴリーは以下の9つとなった。

1. 日本や日本語への興味、関心 2. Aの置かれていた環境 3. 独学での日本語学習 4. 日本語教師との日本語学習 5. 家族の理解 6. 珍しい言語である日本語の価値 7. 日本留学までの道のり 8. 日本での日本語学習 9. Aの進路と日本との関わり

Bのインタビュー分析の結果、概念カテゴリーは以下の8つとなった。

1. 日本や日本語への興味、関心 2. 未知のものへの憧れ 3. Bの置かれていた環境 4. Bの街での日本や日本語とのつながり 5. 他者からの影響 6. 日本での生活 7. 友達との関わりと日本語 8. Bの将来と日本との関わり

Cのインタビュー分析の結果、概念カテゴリーは以下の7つとなった。

1. 日本や日本語への関心
2. Cの置かれていた環境
3. Cの街での日本や日本語とのつながり
4. Cの将来と日本との関わり
5. 日本留学までの道のり
6. 日本での日本語学習
7. 日本での目標

第5章 考察

リサーチクエスション（以下、RQ）の答えは、以下の通りである。

RQ.1 「孤立環境」で、学習者はなぜ日本や日本語に興味を持ち、日本語学習を続けてきたのか。

学習者の住んでいる場所で学習者が日本文化と出会うかどうか、そして出会った文化を学習者が好きになるかどうか、また、それをどれほど好きになるかが、日本に興味を持ち、日本語を勉強したいと思わせる要因になっている。学習者の中には、他の人が知らない珍しいものを知りたいという思いから、日本や日本語学習へ結びついた者もいた。日本語学習を続けた背景として3人に共通していることは、日本が好きであるという気持ち、あるいは自分の好きなものが日本のものと合致し、それを追求したいという気持ちがあったこと。そして、それが自分の将来の進路に大きく関わったため、人生設計の中に日本語学習が組み込まれていったことが挙げられる。

RQ.2 「孤立環境」で日本語学習を始めた学習者は、日本語学習を続けるために、あるいは日本とつながるために、どのように環境と向き合ってきたのか。

学習者は皆、まず自分の街で何ができるのかを考え、そこでできることを探している。3人とも、自分の街でできることとできないことを、よく理解していた。学習者のおかれている環境は、学習者が生まれ育ってきた場所であり、それゆえに、自分の環境のことをよくわかっている。Aは自分の環境に足りないものを、自分から働きかけ、その方法だけで足りなければ、更に別の方法を取り入れ、自分に最適な方法を見つけていった。Bはないものはないものとして、そのまま受け入れ、代用できるものを利用していった。Cの場合は、探して見つからないときは、それ以上何も働きかけていない。学習者にとって、日本語学習がどのように位置づけられているかによって、環境に対する働きかけが異なることが明らかになった。インターネットは便利なツールではあるが、学習者は生身の人間からの情報が貴重と考え、インターネットを使用しない状況もあることが明らかになった。

まとめの項では、「孤立環境」の特徴と考えられるものをまとめた。しかしデータからは、「孤立環境」と一括りにしては説明できない要素も見えてきたため、「孤立環境」とは何か、再考することに迫られた。「孤立環境」は、どこからどこまでが「孤立環境」なのか、どこからが「孤立環境」ではなくなるのかというように、線引きができるものではない。国や地域によって、孤立の度合いが異なり、一括りにしては語れない。また「孤立環境」は、時間と共に変化し、一貫性のないものである。

第6章 結論

学習者の実態として、以下の3点が明らかになった。

1. 学習者は自分が置かれた環境をよく理解しており、自分で道を切り開いていく術を知っている。自分の環境でできることと、できないことをよくわかっており、環境との向き合い方については、自分なりに解決方法を見つけることができる。
2. 学んだ日本語が実用的な目的に結びつかないことに関して、学習者はそれほどこだわってはいない。日本語を学習すること自体が日本とつながる手段となっているため、日本語学習自体を楽しんでいる姿も見受けられる。その理由は、日本語を学ぶことは、日本の文化や習慣に触れる機会にもなるからである。
3. 学習者は日本語学習を始めたいと思ったときに、既に意義を見出している。意義は学習の経過とともに変化し、また新たな意義を見つけていく。それゆえに、日本語学習が続けられているのである。

以上の3点を踏まえて、教師に必要な視点を挙げる。

1. 自分の価値観で、学習者の環境を判断してはいけない。
2. 実用的な日本語にこだわり過ぎてはいけない。そのためには、学習者がなぜ、実用に結びつかなくとも、日本語に価値を置いているのかを知る必要がある。
3. 日本語の授業で見る学習者の姿だけが全てではないことをよく自覚し、日本語学習は学習者の人生にとって、どのような位置づけなのかを考えながら、支援に携わっていく姿勢が大切である。

よって教師は、もっと学習者を信じ、学習者の判断に委ねること、学習者は自分の環境や学習について、教師よりも知っているということに気付くこと、学習者が日本語をどのように人生と関わっていったのかを知ることが大切である。学習者が一人で進むことが難しい場

合、そこで教師を始めとする支援者の役割が重要になる。また学習者は、将来の支援者になり得る。

本研究では、学習者一人ひとりが日本語学習に取り組む姿を、具体的に見ることができ、「孤立環境」という「枠」から出たときに、見えてくるものもあるということが提示された。学習者の視点から、教師がどのように学生と向かっていくべきかという指針を示すことができた。

本研究の課題は、日本語学習を続けられなかった学習者にも調査をする必要があることである。そこから、問題や課題の本質が一層見えてくると考えられる。今後もインタビュー調査を続け、様々な学習者の事例に触れていくことが必要である。その際には、「枠」を外して見るのが大切であり、どういうときに作っているのか、なぜ作ってしまうのかということにも、気づかされていくのではないかと思う。よって、「枠」について考えることも、今後の課題となるだろう。

<参考文献>

- 荒川友幸・和栗夏海(2007)「カザフスタンにおける日本語初級カリキュラムー日本人材開発センターの新しい試みー」『国際交流基金 日本語教育紀要』第3号 pp.123-133
- イヴァノヴァ マリーナ(2010)「言語政策の行為者としての日本語学習者に関する一考察ーウズベキスタンの事例よりー」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- イヴァノヴァ マリーナ(2011)「言語教育政策の行為主体としての日本語学習者による言語管理ー「孤立環境」における日本語学習者の意識調査よりー」(早稲田日本語教育学会・ポスター発表)『早稲田大学日本語教育学会 2011年春季大会 企画・研究発表会資料集』 pp.15 - 16
- 入山美保(2010)「キルギス共和国における日本語教育の現状と課題」『筑波応用言語学研究』17号 pp.85 - 98
- 宇津木晶(2009)「海外の日本語教育機関で活動する日本人教師の役割ー日本語の使用環境から孤立した地域での活動環境整備のあり方を見直すためにー」早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- 岡崎俊雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 小熊利江(2006)「中東地域の日本語教師の感じる困難：中東日本語教育セミナーの意見から」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 Vol.32 pp.30-

- 川口義一(2008)「日本語教育の実践から見た第二言語習得研究」第二言語習得研究会(編)『第二言語としての日本語の習得研究 11』凡人社 pp.5-22
- 佐久間勝彦(1999)「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題」『世界の日本語教育く日本語教育事情報告編』第5号 国際交流基金日本語国際センター pp.79-107
- 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育ー日本語学習の多様性ー」『日本語教育の新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性ー』国立国語研究所編アルク pp.33-65
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』新曜社
- 佐渡島沙織・吉野亜矢子(2008)『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 杉浦千里(2007)「カザフスタンにおける日本語教育の現状と課題」『筑波大学留学生センターー日本語教育論集』第22号pp.121ー128
- 瀬尾匡輝・青山玲二郎(2011)「日本語教育の地域化ーローカルの特色を生かすには」『香港・マカオ・広東地域日本語教師研修会発表報告書』pp.1-6
- 林さと子(2006)「第二言語習得研究から見た第二言語学習／習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する 第二言語学習と個別性』春風社pp.48-58
- 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ(2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試みーウズベキスタン・日本人材開発センターを例としてー」『国際交流基金 日本語教育紀要 第2号』pp.49ー64
- 宮崎里司(2004e)「新時代の日本語教育をめざしてー早稲田大学大学院 日本語教育研究科の取り組みー座標軸を問い直す日本語教育への提言」『日本語学』4月号, 23, 84-93
- 宮崎里司(2002o)「接触場面の多様化と日本語教育ーテレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座日本語教育(早稲田大学日本語研究教育センター)』38, 16-27